

「からだ」の教育としての体育の論点 —竹内敏晴の「からだ」論に着目して—

杉 山 英 人

千葉大学・教育学部

Main Theme of Education of Body Focusing on Toshiharu Takeuchi's Theory of Body as Subject

SUGIYAMA Hideto

Faculty of Education, Chiba University, Japan

体育においては多様な運動実践を通して健康、体力、運動能力・技能等が獲得されるとともに、客観的評価基準に基づいた数値化により身体は可視化されるが、身体はその成長過程で文化性を獲得することからもわかるように、客観化のみで把握できるものではない。そのため、「体育でどのような身体を育成するのか」という問いは、体育を根本的に問うものとなる。この点について、竹内敏晴が自身の「からだ」の経験および演出、レッスンという「からだ」の実践に基づき独創的な「からだ」論を展開している。そこで本稿は、竹内敏晴の「からだ」の捉え方を検討することを通して、体育の捉え直しに関わる「からだ」の教育の論点を明らかにすることを目的とする。

Health, physical fitness, and motor skills are typical values of school physical education, and variety of movement and sport are its main teaching materials. These are regarded as its originality and quantified based on objective evaluation criteria. On the other hand, body is inevitably cultural being. This is why such question as “what kind of body is to be educated” is essential to consider what physical education is to be. On this topic, Toshiharu Takeuchi presents his original theory of body as subject based on his experience of body in his whole life, and body practice of drama activity and his original lesson. Therefore, the purpose of this paper is to clarify main theme of education of body through consideration of Takeuchi's theory of body as subject, leading to reconsideration of physical education.

キーワード：からだ (body), 竹内敏晴 (Toshiharu Takeuchi), 体育 (physical education)

1. はじめに

学校教育の教科名として定着している体育は、三育思想の一環の「身体教育 (physical education)」の略語としての成立が示唆しているように、人間の身体性に焦点を当てた教育領域を示しており、学校体育では多様な運動領域の実践を通して「身体の育成」が図られている。そのため、体育の対象としての身体とその育成のための運動実践が体育の独自性・専門性として強調され、体育の目標として身体に直接関わる健康、体力、運動能力・技能等が設定されてきた。これらの目標達成の客観的評価基準として数値化等が活用されることで身体は可視化されることになるが、身体はその成長過程で文化性を身につけることから明らかなように、客観化のみで把握できるものではない。また、運動能力と身体能力、運動技能と身体技能はそれぞれ同義ではなく、前者は後者のサブカテゴリーとなり、「体育でどのような身体能力・技能を育成するのか」という問いは、単に体力の構成要素の数値を高めたり、各種運動能力・技能を獲得することのみに関わるのではなく、「体育でどのような身体を

育成するのか」という体育を根本的に問うものとなる。この意味で体育の対象としての身体をどのように捉えるのかということは重要な課題となる¹⁾。

この点に関して、「レッスンする人²⁾として「じかに、そして深く、人とふれあうこと³⁾」を探求してきた演出家の竹内敏晴⁴⁾が、身体と精神⁵⁾といった二分法では捉えられない人間の存在様態としての「からだとの出会い⁶⁾」を通して「はじめに「からだ」ありき⁷⁾という実体験と「からだの実践⁸⁾」を基点に独創的思考を展開している。そこでは、「常に出発点は、(からだ)ごと全体、そこにいる存在の、ほかの存在とのふれあい方である。』⁹⁾という一貫した姿勢から、体育の「からだそだて¹⁰⁾としての読み替えが具体的に試みられてもいる。体育という実践領域を論じるためには実践からの思考が求められるが、竹内の「からだ」論はそのモデルとなっている。そこで、本稿は竹内の「からだ」の捉え方を手がかりに、体育の捉え直しに関わる「からだ」の教育としての体育の論点を確認することを目的とする¹¹⁾。

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

2. 「からだ」：「主体としてのからだ」＝「共生態としてのからだ」

「からだ」は「存在の仕方—わたしと世界との関わり方」¹²が深く刻印された「主体としてのからだ」¹³と捉えられている。

私にとって、からだとは、まず、私のことである。私はからだとしてここに在り、世界に向かい、世界の内に在る。からだ動き、働きかけ、語りかけ、意識はそれを追い、跡づけ、そして確かめる。これが私にとって根源的な「こと」であって、その働きかける手の、まなごしの、こえの先に、他者のからだが見れる。そしてからだとは自と他の間に現れる空間でもあり、働きかけ反応する相互の動きであり、変幻する意味のことである¹⁴。

私たちはからだとしてこの世界に棲んでいる。…そして相手のからだに向かい合っている。それが働きかけ、相手に触れるということによって自分も、そして当然相手も変化する¹⁵。

そのため、「からだ」は「表現の主体そのもの」であるとともに¹⁶、「行動する主体であり、同時に働きかけられる客体である両義的な存在」¹⁷として定立することになる。

「私」は「からだ」としてここに在り、世界に棲む。「からだ」として他者に向かいあって立つ。即ち、第一義的に「主体」であり、かつ、モノである¹⁸。

このような「からだ」の両義性は、「操作される客体(肉体)であると同時に、自ら動き出す主体、働きかけるために自らを超えて出ることを選ぶもの」とされるが¹⁹、「からだ」が世界へ向かって自己を越えること」が「からだ」が「劈く」と捉えられ、「からだ」が真に働くのは、からだ」が忘れられ、からっぽになったときであって、それを脱自(エク・スターズ)と呼んでもいい。」とされる²⁰。「エク・スターズ」は「じかに人に触れるということ」として次のように捉えられている。

相手のからだ」がじかに目の前にあり、声がじかに私のからだ」に触れてくる。呼びかけるときには「私」の意識はない。からだ」はカラッポでただ相手にはたらきかける流れがあるだけ。これを私は「私が真に私である時私はすでに私ではない」と言ったんです²¹。

「からだ」が「劈く」については、「演技」として次のようにも捉えられている。

演技とは、日常生活の約束事—科学的思惟や管理社会の常識—によって疎外されている「生きられる世界」—根源的体験—をとりもどす試みである、と言えるだろう。別の言い方で言えば、からだ」を根源的にとり返す試みだ。私はそれを「からだ」を「劈く」と呼びたい²²。

「劈く」とは「自と他、私と世界との関係を包摂しているもの」としての「人間」の意味」の回復となる²³。

「主体としてのからだ」は「ことば化される以前の、なまな体験」²⁴、「言語以前のからだの」とらえていたりアリティ」²⁵であり、均質化された集団に埋没した「個々の成員」ではなく、「個体の他者」²⁶の「からだ」と深く関わることから、「共生態としてのからだ」²⁷として「ひとつの場である」あるいは「ひとつの場を作り出しているふたつのもの」²⁸とされる。

わたしのからだの延長としての相手。その相手の働きかけてくる動き、すなわち相手のからだの延長としてのわたしのからだ。これをわたしは共生態と名付けたい。

この「出現」あるいは「気づき」は、一つの体験というよりは一つの転回であって、全身心での存在の仕方が全く変わってしまうことになる²⁹。

そして、「自分のからだの内なる感覚に目覚めること」は、「他人と「触れあい」「つながり」「融け合う」こと」という「出会い」により可能とされる。

ひとりひとりが鮮やかに自分であること、を生ききってみることであり、その場に、向かいあうものとしての、「他者」を発見すること、である。いや、「他者」として相手の前に立つことだ、と言ってもよい。いわば「共に生きている場」(共生態としてのからだ)から、ひとりの私が改めて立ち現れることなのだ³⁰。

これは依存関係ではなく、まったくの他者と他者が自覚的に溶け合うという相手と自分との融合とされる³¹。「ふれる」ということもこのことに関わる。

「ふれる」ことは必ず、「ふれられる」ことで、この交差において、相手の「からだ」が呼びさまされるのだ³²。

このような他者との「距離がなくなる」ことが、「じか」と捉えられる³³。

相手の人がじかに「いる」、というよりも「ある」。動いている。そのなまなましさ、世界を織り成す一つのものとして、わたしと同質の存在者として「ある」³⁴。

このように「「じか」とは、「関係の中において」ほかの世界は存在しないこと」³⁵、「相手がある、と同時に、向かい合う自分がある、二つが共にある」あるいは「「私」が「あなた」において「私」として息づいている」という「存在がじかに現れた」体験とされ³⁶、「なまの「私」³⁷と「実在感をもった他者」³⁸との関わりといえる。そして「じか」という「ことばが劈かれるときの体験」が「他者がはっきり同じ世界に現れたということ」であると同時に、「まったくの他者でもある」とされていることから³⁹、「共生態としてのからだ」という「じか」における「個体の他者」という認識が重要となる。

3. 「からだ」への「問いかけ」と「気づき」

このような「からだ」を「そだてる」ことは「からだを耕す」⁴⁰とされる。それは「からだの気づきと変わり」⁴¹という主体の変容⁴²となる。そのためには、「からだの内なる感覚に気づく」こと、即ち、「自分のからだの内なる感覚に集中すること、つまりは自分がなにを感じているのかを気づき、意識の内に浮かび上がらせ、とり入れてゆくこと、そして、それを出発点として、自分の存在の仕方奇妙さ—具体的な出発点としてたとえば姿勢—に気づいてゆくこと」が求められる。それは「無自覚に動いているからだ=習慣の気づき」であり⁴³、「自分が気づかずに、からだに現れている自分の存在の仕方そのものに気づいてみること」⁴⁴、即ち、「言語以前のからだ」⁴⁵という「からだの深み」⁴⁶への「気づき」となるが⁴⁷、このような「慣習」への「気づき」と異議申し立ての契機は「からだの下層次元の、深いまな感じ」とされる⁴⁸。

からだはいつも呼びかけている。人は生活の中で、自分で気づかずに、さまざまなしぐさによって、自分のいる状況と自分の生きようと欲する方向のしるしを現している⁴⁹。

このことは、「自分のことばを語りだす」ためには「からだに語っていることばを感じとってくれる人」の存在が必要となる⁵⁰、ということに関わる。

無意識の表出を教師なり親なりが受けとってやったとき、表出する主体は安心してその表出を拡大する。拡大したときに自分でも、あれ、こんなことを自分がやっていたと、驚いて気づくときがある。それをさらにすすめようとするときに、自分の中に、自分はいたい何を外に表したいのだろうかということを探り始める。そこから表現という意識的な行為が始まるのだというのが、わたしの考えである⁵¹。

そのため「表現」は「緊張のときほぐしと、感じるままに動けること」が前提となり⁵²、「中に閉じこもっていたものを外に出す」という「開放」であるとともに「外に表れた結果を、表現した主体が見る」過程（あるいは表現過程）で「今まで知らなかった自分に出会う」という「自己認識の道」となると同時に「自己と世界との関わり方や関係が今までと違って見えてくる」という「世界認識の道」となるとされる。そして、「表現するという行為は、他者に向かって自分を差し出すこと」でもあり、「それを受け取る他者を予定しているのもあって、だから表現とは、本質的に他者にいたる道である、他者にふれようとする働き」となる⁵³。

このような「今、ここ」の「からだ」への「気づき」と「他者」との「出会い」に関わる「レッスン」⁵⁴について確認すると、それは「自分のからだの内なる感覚に目覚めること。」「他人と「触れあい」「つながり」「融け合う」こと。」「⁵⁵という「からだを耕す」ものであり⁵⁶、「一回限りのなにかを賭けての体験」⁵⁷であるため、「気づき」

のためのカリキュラムとしてとして設定されているのではなく「問いかけ」となる⁵⁸。

…しかしそういう気づきを目指してレッスンすることはできない。…レッスンは、まず、今、ここで、生きること、集中することだけが眼目⁵⁹。

「レッスン」は「今、生き、感じてみること」とされることから⁶⁰、「今、ここで生きて感じている「からだ」」⁶¹、即ち、「人間として人間に対する全身での「感じ」」⁶²への集中が重要とされる。そのため、「〈出会いのレッスン〉」は「みずからのからだをその場に立たせて、そこに起こってくることにみずから立ち会う」ものであり⁶³、技術習得のための方法ではなく、「自分自身への問いかけと、気づき—つまり新しく開かれた世界—への、出発の繰り返しにすぎない。」とされる⁶⁴。そこでの「共通の了解点」は「したくないことはしない」⁶⁵であり、「しない」という行為こそ、人間らしい表現の第一歩⁶⁶とされる。

…自分がこれをしたのかしたくないのか、イヤなのか好きなのか、からだに問うてみよう。そしてイヤなことは、捨てよう。そこがたった一つの出発点かもしれない⁶⁷。

このことから「レッスン」は、先に確認した「からだ」への「気づき」という「「からだ」による現象学的反省」⁶⁸、「からだの、からだによるドクサの吟味」⁶⁹、「なまなましく「じか」に、人と人とのからだ立ち現われることへの挑戦」⁷⁰と捉えられ、「気づくこと、じかにふれること、新しく生き始めること。」を経て「人間になる」⁷¹こと、即ち、主体の変容となり、「より深く生き生きと交わりつつ裸になってゆく」という「祝祭」⁷²とされる。

4. 存在様態としての姿勢

「からだ」への「気づき」の出発点としての「姿勢」⁷³について確認すると、相反するベクトルの構成体と捉えられている。

こうしてみると、人間のからだの中では、新しい可能性を求めて立ち上がって上へ伸びていこうとする力と、四つん這いになって、あるいはねころんでらくらく休みたいという力とが、つまり背筋力を緊張させて上へ伸びる力と背筋をゆるめて下へ崩れ落ちたいという力とが〈からだ〉の中で闘いあっている。そういうからだは「人間」なのだと言えるだろう。人間の〈からだ〉はけっして合理的だとは言えないのである。

だとすれば、人間の姿勢はこの二つのベクトルの交錯、混合、変容の表現であって、固定した「いい」姿勢などというものはありえないということになる。ただ、その状況に応じて、もっとも合理的で、可能性の大きい姿勢が選ばれうるだけだ、と言えるだろう⁷⁴。

そして「姿勢」は単なる身体の形態ではなく無意識の表出としての「身構え」でもある。

からだは、自分と世界とのふれる境界線であり、そこに必死になって生きようとしている自分の状況が顕在化しているのだと言えるだろう。解放ということがありうるとすれば、それはまずそのかたち、姿勢を変えることであり、表現ということは、そこへ至ろうとする努力がそのかたちとの間に起こす闘いの姿である、と私は考えたい⁷⁵。

私がこの世界に存在するしかたは、「からだ」としてしかない。そして姿勢とは、このからだ＝われが世界とふれる境界線であって、そこに主体＝われが必死になって生きようとしている状況がまざまざと顕現しているのだ。…一人の少女のうつむきがちの顔、あやふやな腰の坐り、曲げた背は、一言で言ってからの歪みこそは、十分に生き切れぬかの女そのものの発する信号、警告、訴え、悲鳴なのである⁷⁶。

つまり、「姿勢」は「からだが見事に語っている例」⁷⁷、即ち、「私たちが生きている世界とふれている「かたち」であり、「他者に魅きつけられ外へ向かって広がろうとする勢いと、他者を怖れ内へ閉じこもろうとする動き」の「身構え」であることから、「人の生きようとするいのちの表現」⁷⁸となる。

姿勢とは、わたしというからだが生きている形です。わたしが世界に棲み込み、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。そこには、わたしの生きようとする力の強さ弱さ、恐れによる後退、心躍りして来るときの呼吸の深まり、表情の変わり方、すべてが含まれている。だから、もしわたしたちに解放ということがあったら、それはからだ全体の存在のしかたが変わることである以上、姿勢が変わって来ることにはほかならないでしょう⁷⁹。

そのため、「姿勢が良い、悪い」あるいは「姿勢を^{ただ}匡す」ということについては、「悪いところを直す、つまり、外的な力を加えて部分的に形を変えたからといって、それはますますからだをねじ曲げて固めるだけで、本質的な変化は起こりようがない」ことになる⁸⁰。例えば、「相手がいろいろな距離と位置に立つだけで、自分の感じ方が変わってくる」ことがあり⁸¹、「自分の姿勢を変えてみると、相手も変わっていく」ことがあるとされる⁸²。

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なのです⁸³。

このことから、「身構え」が崩れることが「からだがかたがたになる」ことになる⁸⁴。この点については、「もの」化されつつあるからだの変容について次のように指摘されている。

その第一は、混乱し緊張しているからだをときほぐし、「もの」と他人にふれられるようになることであり、第二は、その過程で、自分が「感じていること」に気づくこと、さらにからだの感じるままに動くこと、つまり、からだの解放されてくることである⁸⁵。

現代の「身構え」の一つの典型例として指摘されるのが、「生活の中で無意識に強要されてきている身の構え—からだがかたがた空間に閉じ込められている。」⁸⁶という「指示者の意図の結果を先取りして素早く反応しようと身構えているからだ」⁸⁷であり、「他者適応過剰型」⁸⁸あるいは「他人＝指示者指向の過敏反応」の身構え⁸⁹とされ、「からだがかたがた閉じてゆく」とも捉えられている。

目は周りの人たちの気配をうかがって、素早く反応しようと油断なくまたさりげなく身構えている。その場の雰囲気まぎれ込み、慣習化されたからだことばに同化し、言わば、消えてゆこうとしているからだに見える。匿名性への逃げ込み、と名づけてもよいか⁹⁰。

このような「身構え」は「主体としての自分の欲求は閉じこめられ忘れ去られている」ような「他人のためのからだ」⁹¹である。このような「慣習としてのからだ」⁹²に気づくことが「からだ」をそだてることの出発点といえる。

5. 「からだ」の現れとしての「ことば」

「からだと声とことば」は「他者」への「存在としての「わたし」のからだ全体」での「働きかけ」、即ち、「呼びかけ」⁹³であり、「人が人に全身で働きかけ、相手のからだの動きやイメージを変え、新しい一致を見いだすこと」が「コミュニケーションの原則」とされることから⁹⁴、「ことばとは、まず自分の中で生まれるけれども、相手のからだ＝存在の地点に至って、はじめて成り立つもの」とされる⁹⁵。

ことばは必ず身振り・身動きと共にあり、あるいは社会的な人間関係と共にあり、またからだの共生、イメージの共有とともにある⁹⁶。

「文脈と論理を持ち、からだから自立しつつからだと深く結合する全き人間のことば」⁹⁷に関わる「対話」についても、次のように捉えられている。

…「対話する」ということは、単に単語を交換することではなく、声を発する以前に、身ぶりや表情を感じとり、手で触れ、避け、そして声の調子にぎょっとし、など、からだ（ところ）全体が相手と触れ、通じ、とけあい、了解し、自分と相手の関係が変わっていくということである⁹⁸。

そのため、「制度としてのことば」ではなく、「からだとしてのことば」⁹⁹、「からだの言葉」¹⁰⁰が重要となる。それは「からだの奥にうごめく感じ」という「ことばの

原形質」とされる¹⁰¹。

こえとかことばを〈からだ〉の動きと別々に考えることはできない。自分の〈からだ〉の中でその人に対して何か働きかけようという「気」が起こったときに、すっと手が動く、こえが出てゆき、相手にふれる。そのとき、相手のからだの内に、こちらの動きに対応してある動き（自己—触発）が芽生える、その体験を、ことばを理解したと言う。

このことから、「ことば」は「意識以前の「共生」の世界＝混沌において成り立っている」ものであり¹⁰²、「からだ」＝全存在の志向と身動きが生み出し、分泌し、しておのれに対峙させるもの」とされる¹⁰³。

「声」について確認すると、「こえは、からだの動きの一部にすぎない。」¹⁰⁴ということから、「からだ」は「声を、叫びを発出する基盤、ことばを生み出す源」という「言語以前のからだ」¹⁰⁵と捉えられ、「声」は「単なる音声」ではなく、「からだへの触れ方」¹⁰⁶、「主体の志向性」¹⁰⁷、「からだの内部の奥の動き」¹⁰⁸、「からだの志向性」¹⁰⁹、「存在の仕方そのもの」¹¹⁰の現れ、「存在と存在との間に起こる具体的なふれあい」¹¹¹、「からだの底から立ち現れてくる、混沌の渦の影を宿した、…その人そのもの」の立ち現れ¹¹²、即ち、「人の全存在としての「からだ」」の現れ¹¹³とされる。そのため、「自分の声に出会うということは、自分が自分であることの原点」とされる¹¹⁴。そして「声が出る」とは「のどからうまく声を出す技術」ではなく、「全人間的な、「からだ」が解放されてゆくプロセス」であり、「核心は、人間として人にまっすぐ向かい、自分のことばを語りかけられるようになる」こととされる¹¹⁵。声は出ているが他者から逃避あるいは防衛しているという「開かれた閉ざし方」¹¹⁶に対して「からだに入ってくる声」¹¹⁷があり、「声がいきいきと出てくる」とは「からだ」が動き出すこと、「その人の全存在」がある対象に向かって働きかけること、即ち、「からだの志向性がくっきり立ち現れてくること」となる¹¹⁸。この意味で「声」は「人と人との間身体性そのものが実現していく力」¹¹⁹とされる。

「話しことば」について確認すると、「ことば」は「本源的に、まず話しことば」とされた上で、「話しことば」は「こえの一部」であり「他者への働きかけ」、即ち、「相手を変えること」とされる¹²⁰。そして「話すことばとは根源的に声」であり、「呼びかけ」に他ならない¹²¹ことから、「呼びかけこそ最も原初的な「話す」行為の発端」とされる¹²²。そのため、「話す」とは、声によって人に働きかけ、相手の行動＝存在の仕方を変えること¹²³と捉えられる。なお、「話しことば」は「からだ全体で相手に働きかける人間行為の音声的な一側面にすぎない」¹²⁴、「声として発せられる言語行為」であり「主体としてのからだ」が他者に向かって働きかける行動（能動・action）の音声的部分に過ぎない。¹²⁵「全身で他人への働きかける行為の音声的部分に過ぎない」¹²⁶ともされるが、ここでの「他者に対する「働きかけ」」¹²⁷とは「生きられるもの、からだと共に動き、ひとに向かってほとばしり出るもの」¹²⁸であることから、「話しことばを、うつ

むく、身をよじる、こぶしをにぎる、などの表情や、吐く、セキこむなどまで含めた「からだ」が語る「ことば」を含めて、もっと広く考えたい」とされる¹²⁹。このような「働きかけ」が「話しかけ」¹³⁰、「呼びかけ」となるが、「話しかける」ということは、こえで相手のからだにふれること、相手とじかに向きあい、一つになることにほかならない。¹³¹と捉えられ、「こえで相手にふれる」とは「相手にこえが届く」という¹³²「人間の基本的な行為の能力」とされる¹³³。つまり、「話しかけ」は「声」が届くという「人間的な「触れる」行為」¹³⁴となるが、「声がとどく」ということと「話しかける」ということは一つのことではないと捉えられるようになる¹³⁵。それは「声を届けよう」と意識すること自体、「相手と自分の間に空間的な距離」を設定することであり、「相手と自分を切り離す結果」となるからである¹³⁶。そのため、「私とあなたを分け、距離をとり、その溝をこえて声をとどけようとすることは、声を一つの「モノ」として扱う「技術」として可能となるが、それは「話しかける」ことの成立とはならない¹³⁷。

自己がこえとして、行動として他者に向かって働きかけるとき、自己は自己を超え、自己を意識することを放棄するということである。私流に言えば、私が真に私として行動する（ことばを発する）とき、私はもはや私ではない¹³⁸。

ただ、「話しかける」というわずかな一事においては、私にとって、「私が真に私であるとき、私はすでに私ではない」「ただ生きて働いているからだがあるだけ」だということである¹³⁹。

話しかけるとは周囲の環境が消え、ただ二人の関係だけがそこに現れること、つまり、相手と私との距離がゼロになることに他ならない¹⁴⁰。

「話しかける」とは「こえによるふれあい」¹⁴¹、即ち、「相手にふれる」という「人と人との関係」であることから、「相手のからだに「じか」に働きかけるアクション」である「呼びかけ」という根源的な行為」に名づけが変わっている¹⁴²。

…声がとどかないということは、話しかけ手が相手に呼びかけ働きかけて、相手と自分との関係を変えてゆくアクションを起こしていない、あるいは起こしても貫徹しきれなかったことのあらわれだということになる。「話しかけのレッスン」とは、改めて、人が人に働きかける力とプロセスの欠如あるいは弱さに気づき、出発し直すということだ。

こうして「話しかけのレッスン」は聞くこと、気づくことから、そのまま「呼びかけのレッスン」として「からだ」全体での「相手への働きかけ」のレッスンへと発展していった¹⁴³。

「呼びかける」とは「相手を—他者を—呼び出すこと。

言いかえれば「あなた」が生まれること、その時「わたし」が生まれることにほかならない」とされる¹⁴²。

世間のつきあいやおしゃべりの中に埋もれている相手とわたしの関係を一気に目覚めさせること、言いかえれば、匿名性の内に眠っている「あなた」を呼びさまし、目覚めさせ、じかに「わたし」の目の前に呼び出すことだ。「あなた」がそこに現れた時、「わたし」が向かいあって立ち上がる。「あなた」が生まれた時「わたし」も生まれる¹⁴³。

同じ場にいる、ということですのですでに成り立っている潜在的な関係—それを共身体性と呼んでもよい—が、呼びかけの一声で、顕在化して来ること¹⁴⁴。

「呼びかける」とは、あなたとの距りがゼロになること、いきなりあなたがここにいてわたしがふれていること。いわば世間界から一気に「じか」の世界へ突撃することであり、あなたを呼び出し、目の前に立たせること、存在させることなのだ。その時わたしの「からだ」はからっぽだ。空である¹⁴⁵。

「呼びかける」という行動は、…相手の状態あるいは行為を変えようとする働きかけ＝アクションにほかならない¹⁴⁶ことから、「呼びかけ」は「ことばを発する人＝主体の全身がはずんで相手に働きかけること」¹⁴⁷であり、「相手との距たりがゼロになること、二人だけがあり、他の世界は消えてあること」となる¹⁴⁸。それは「人と人との、その時、ただ一回成り立つ「出会い」」であり、「人が人とじかに触れること、それによって人が、人に対して、人になる、こと」とされる¹⁴⁹。

このことは「共生態としてのからだ」に関わる。

そもそも、この人に呼びかけたいと思うこと自体、その人のからだはこちらを招いているからこそひかれてゆくことなのだ。呼ばれるからこそ、応えて呼びかける¹⁵⁰。

この点については、次のような捉え方も示されている。

「近づく」ということは、実は、自分が相手を、自分の世界に迎え入れることなのだ、と考えてみたらどうだろう？¹⁵¹

ここで問われるのが、次のような素朴な問いとなる。「さて、あなたは、自分の世界にまでちゃんと相手を招きいれようとしているかしら？」¹⁵²

6. 教師の「からだ」

教師¹⁵³が子どもを教える基盤は「一つのこと」としての「ことばと身ぶり」¹⁵⁴、即ち、「からだ」となるが、教師の「からだ」¹⁵⁵の現状として、教師という属性への過剰意識による束縛に基づく行動とそれに対する子どもの反応の問題¹⁵⁶、不特定多数を対象とすることの習慣化¹⁵⁷

があげられ、その結果として「教員が語りかけることを知らぬ」¹⁵⁸ということが指摘される。また、レッスンにおける「相手を見つけて並んでみよう」ということに対する教師の整列という光景は、「主体」として、人と「並ぶ」のではなく、ただ客体としての、「もの」としての自己の肉体を、「もの」としての他人の肉体の横へ運び、「並べる」だけなのだ」とされ、この現実が教師が子ども「からだ」を「もの」として扱うことを示していることとされる¹⁵⁹。このような制度を生きる教師の「からだ」は「自分がむき出しにされることを非常に怖がる」¹⁶⁰ものとして、次のように捉えられる。

なまの自分は現わさない、という防衛。結局それは自分自身の感覚が生きて働いていない、一言でいえば「わたし」がないということだ¹⁶¹。

「なまの自分」を現わすとは、「ことばと身ぶり」として「自分の言いたいことをはっきり言い、しっかりと子どもに伝える」ということである¹⁶²。

このような教師の「からだ」については、「教師論」であり「教師の「からだ」論」¹⁶³である『教師のためのからだとことば考』で論じられているが、その前提には「「からだそだて」は教育の全科目の基礎なのだ。」として次のような認識がある。

親や教師がしなやかな「からだ」でなければ、子どもの「からだ」を感じわけることはできない。また子どもが、しなやかな「からだ」でなければ、親や教師を受け入れることはできない。両者がふれあえねば、授業などということは成り立つはずがない¹⁶⁴。

ここでの「しなやかな「からだ」」とは、「ほんとうに深い集中の中でからだ動き、思いがけぬ自分がいきいきと動き、それを仲間と共有しあう、という怖れと喜びに満ちた自由の体験」をした「からだ」とされる¹⁶⁵。そして、「教える」と学ぶという関わりは、「交わり合う一つの行為「共に気づいてゆく喜び」」、「出会い」、「共に生きる喜び」とされ、「見るものが見られ、働きかけるものが働きかけられて変わってゆく。」という「主体と客体が切り離された対立関係として定立される近代の思考を、実践の中で超えてゆく行為」であり、「相互に働きかけるものとして自覚すること、自分を相手に手渡すこと」が契機となるされる¹⁶⁶。

何が一番大事かっていったら、教師がふれていくことを子どもが受け入れる、子どもがふれてくるのを教師が受け入れる、本当に信用して受け入れるってこと。それが成り立たなければ何も始まらない。

そのためには「教師のからだが変わる以外どうしようもない」ということになる¹⁶⁷。その上で「からだは常に語っている」¹⁶⁸ことから、その「からだを「見取る」こと」¹⁶⁹、「からだの語りことばを読み取るということ」¹⁷⁰、「存在のしかたを知ること」¹⁷¹、即ち、「その子の身になってみて、その息づかいを感じ、その子の目で世

界を見ようとする、その姿勢」が求められる¹⁷²。これは、「自分のからだに、向こうのからだの中で動いているものが移ってくるというか、わたしのからだ共振し始めるというか、その主体の目で世界を見、からだで感じるという、全くナマナマしい、ジカな体験」とされる¹⁷³。そこでは「聞くとは、一つになること」¹⁷⁴という視点が重要となるが、「聞くとはどういう行為なのか」と「問うこと」が出発点となる¹⁷⁵。

「わたし」が「あなた」に話しかける。

聞き手はわたしを振り向き、わたしを見つめ、わたしの息づかい、わたしの、ことばを探して立ち止まったり、宙をみつめたり、もどかしく手を振ったりする身動き全体に、自分に差し出されようとしている「こと」を受け取る。

「聞く」とは、話しかける人を、姿と声の全体で受け取ることだ。…¹⁷⁶。

「ことばを話す、とは、その過程=現象全体であって、つまりは人が人とふれ、相手を動かし変えようとする全身心の試みなのだ。」¹⁷⁷とされることから、教師の表現に対する子どもの「からだ全体の反応を感じとって、それに応じて自分の働きかけ、ことばとか身ぶりとかを変えて、授業を展開していく能力」が求められることになる¹⁷⁸。

「からだは常に語っている」ということはその表出を受け止め表現へとそだてる「場」と「人」が必要となる。ここに「表現を培い支える「場」」¹⁷⁹としての学校の存在意義があり、教師は「場を支える人」¹⁸⁰となる。この意味で、学校は「わたしがあなたとふれ合う」という「人間関係の場」といえる¹⁸¹。

一人の人間が、存在をかけてなにかを差し出そうとする、語ろうとする、その身動き、その呼びかけの始まりを、どう培い、どう受けとり、どう力づけ、そして自らどう立ち上がるか、私たちひとりひとりにできることはそれだけだ¹⁸²。

この根底には「深く逃げこんでいる子どものからだにどの地層で出会ったらいいか。」¹⁸³という問いがあり、ここに「からだ」の読み解きの技法としての「からだそだて」が関わることになる。

こういうふうと考えていくと「体育=からだそだて」とは全教育というか「全科目の基礎としての児童の理解」ということになってくるだろう。科目としての体育というよりは「保健衛生」にあたることも含めて「教師たちが身につけるべき、ある考え方であると同時に、技術である」と言ってもいいかもしれない¹⁸⁴。

7. 子どもの「からだ」

子どもの「からだ」の現状については、「伝統的な歩き方、からだの支え方の基盤が崩壊」し、「もはやからだの支え方を生活から「学ぶ」ことはできなくなっている」こと¹⁸⁵、そして「からだの反乱」¹⁸⁶が指摘される。

例えば1970年代の「側湾症」という肉体的問題に対しては「このからだは、「立つ」力がなくなってきた、生きる意欲が失われてきている、なにもしたくない、と叫んでいるのである」¹⁸⁷と捉えられる。また、「むかつく／ムカツク」については、「「むかつく」とはどういうからだの状態か。」¹⁸⁸、「ムカツク、とはからだにとってなにか？」¹⁸⁹という問い、即ち、「ムカツクからだ」¹⁹⁰と捉えられ、それは「絶えず「したくないことをする」ことに向かつて追い立てられ続けている」¹⁹¹結果としての「それを発する主体が世界へ向かう姿勢をくつきり象徴している」¹⁹²ものであり、「人間の身心を操作対象として見ることの限界」¹⁹³に起因する「主体が事態を受け入れもせず、また拒否することもしない状態」¹⁹⁴、「外からの刺戟」や「内からの衝撃」に対して「宙吊りにしたまま外へあらわさない」という「表現しないことを核心とする存在のしかた」¹⁹⁵とされる。

体育授業で形成される「からだ」（「身構え」）については、先に確認した「整列」があげられ、そのような「からだ」の「訓練」は「客体=もの」としてのからだ¹⁹⁶、即ち、規範がないと動けない「閉じ込め、「もの」化」したからだ¹⁹⁷の形成となる。同様に強く批判されるのが「子どものからだの物体化」¹⁹⁸であり、「「からだ」へのいじめ」¹⁹⁹、「抑圧の象徴」²⁰⁰とされる「三角坐り」²⁰¹（体育坐り）である。ここでの論点は、「対象化された「からだ」は「モノ」、即ち、「肉体」として把握されるということである²⁰²。

8. 「からだそだて」としての体育

「からだ」が「ことば」や「声」と一体であり、「表現の主体そのもの」であることから、口を開くこと、呼吸すること²⁰³、声を発することは個別教科に限定されないものとされる。

体育とか国語とか音楽とかの区別などせず、とにかく子どもたちの口を開き、のびのびと息を吐き、豊かな声を発することに教員は目を向けて欲しい。そして他人に呼びかけることを²⁰⁴。

「口を開く」即ち表現へと導くことは「からだ=存在のしかた」の変容とされる²⁰⁵。この点を「歌うということ」について確認すると、「自分の内で動くものに従って動いてみる、またそれをふくらませることが歌となる」ということが、体育・音楽・国語の出発点とされ²⁰⁶、次のように捉えられている。

たとえば、子どもにとって、歌うということは、当然激しい感動が動いてこなければ本質的に成り立たないことであって、それが成り立つときには、必ず呼吸が変わるし、からだは動く。また歌に歌詞があるとすれば、その歌詞の理解とつながらなければ、歌うということが成り立つはずがない²⁰⁷。

このことは国語、音楽、体育に共通する「からだところ」としての「想像力の生き生きとした全身的な働き」

に関わることから、それぞれの教科は「子どもの想像力を喚起するための一つの入り口、きっかけとしてのみ考えるという態度が、根本的に必要なのではないか」とされる²⁰⁸。この点については、「通リゃんせ」のレッスンという、「からだと声と、それからことばの内容とを、一つに統合する、そういう意味で、からだを回復する、とりもどす試み」がある²⁰⁹。

このような「からだ」を「そだてる」ことが「からだそだて」として『ことばが劈かれるとき』において展開されているが²¹⁰、それは「体育」の「からだそだて」への読み替えでもある²¹¹。そこではまず、体育が「知育・徳育・体育」の一分野として制度化され、その内容はスポーツが中心となっていると捉えられた上で、いわゆる学校体育における「運動能力の発達と筋肉の強化」は「大切な事項」ではあるが、「からだそだて」の一分野」として位置づくことされ、「からだそだて」の視野」の拡大のための「からだ」の概念」の変革の必要性が指摘される²¹²。そのため「からだそだて」は「学校教育の中においては、子どもの（先生も）からだ（と心）をいきいきとさせるための配慮とか方法のすべてを含めて言うのであり、それを体育と呼びたい」とされる²¹³。その上で、「そだてる」ということに注意が向けられる。

私が「からだ」を「そだてる」と言うとき、ある一定の価値基準に向かって「育て」上げてゆく、という考え方は、ない²¹⁴。

これについては、「例えば、まっすぐに歩けない子どもがいたとする。」として、それを「健全」「不健全」という価値基準から判断することの問題を、それが治療できない場合、ずっと「不健全」とみなされることの問題が指摘される。

人間として「育てる」仕事は、それが治療不可能ともしきまったら、その瞬間から始まるはずだろう。どのような能力を「育てる」ことによってそれを補うか、あるいは他の可能性を劈いてゆくかを選び、それに向かって努力してゆくことだ。そこには固定した価値基準はない²¹⁵。

このことから、「からだそだて」は、次のように捉えられている。

一人ひとりの存在のありかたを見て、それを劈き、他者と平静に（平等に）ふれあえるようにしてゆくこと、それを「からだそだて」と言いたい²¹⁶。

さまざまな能力差がある中で重要なのは、互いの具体的な能力を認めあうという相互尊重となるが、その際、重要なことは、子どもは「即物的でザンコク」な存在であるという認識から同情やヒューマニズムではなく、相手から認められるような具体的な能力の発見・開発となり、それが〈からだそだて〉の「モチーフ」とされる²¹⁷。

このような「からだそだて」の具体的な内容が、「からだそだて」の観点から見た全教科のパースペクティ

ブ²¹⁸となる。そこでは、「全教育分野」が「①体育課程」「②社会課程」「③技術課程」に分けられ、それぞれ、「〈からだそだて〉」を具体的に考え実行する時間、「対人関係の能力の開発を出発点とし、人間社会の仕組みを理解してゆく時間」、「人間として近代社会を構成し維持し発展させていくために必要な基本的な技術を身につける時間」とされ、「①から③へ、④から㊸へと発展してゆくものとしてイメージされている²¹⁹。「技術課程」が重視されるのは「人間が自分の〈からだ〉とふれあい、世界とふれあってこれを変え、それによって自分も変わっていく」ということは技術の問題だ。」とされるからである²²⁰。そして、「〈からだそだて〉は全教科の基礎であるとともに、総合された全教育課程の目標」と捉えられる²²¹。

「①体育課程」の内容を確認すると、次の6つがあげられている。

- 「④「からだ」理解（保健衛生を含む）」
- 「㊸体操あそび（イメージあそび）」
- 「㊹運動能力の開発」
- 「㊺発語能力の開発 演技力の開発 歌う能力の開発」
- 「㊻踊る能力の開発」
- 「㊼ものを作る能力の開発 絵を描く能力の開発²²²」

「④「からだ」理解」には「保健衛生」が含まれるが、この名称（仮）には「生理学的な処理より心身及び精神医学的理解を、という希い」がこめられており、「これは課業ではなく、主に教師の側の仕事として、全課目の授業中に、学習の出発点として、子ども一人ひとりに対して行われるべき作業」と捉えられ、子どもから発せられる「際限のない情報と警告」を発信者である「主体の子どもと、共働して、教師は、情報を受け入れ、弁別し、処理しなければならない²²³」ことが重視される。これは先に確認した教師に求められる「からだ」の読み解きの技法²²⁴となる。そしてより重要なことは次の点にある。

「その際、発している情報を子ども自身に意識させたり、理解させたりする必要のある場合もあるだろう。それによって子どもが、自分の状態を自分で変えてゆけるようになった場合こそ、「からだそだて」の一コマが進展したのだ。」²²⁵そうすると、「からだ」の読み解きの技法は、このような子どもの自分の「からだ」への「気づき」とそれに基づく変容という身体技法につながることでその機能が十分に発揮されたといえる。

「㊸体操あそび（イメージあそび）」（仮）には、「第一には、子どもたちが、知らないうちに持っている（蒙っている）からだの緊張を解きほぐすこと、第二に、さまざまなイメージによって自由に動いたり、からだを変形させたりすることで、抑圧をとりのぞき想像力を解き放つこと」という二つの目的がある²²⁶。そしてこれに関わる「イメージあそび」は、「課業や日常生活で、何かの刺激（情報）に対して、自然に敏感に変わるからだを養う基礎作業」であり、その発展が「先に、身体の動きを変えてみて、それが「からだ」の内に起こす変化を感じとること、それをイメージとしてとらえること」になり、「身ぶり表現、言語表現の根源の作業」とされる²²⁷。

この前提として教師におけるイメージの欠落の問題が指摘されるが²²⁸、ここでは「イメージ」の捉え方が論点

となる。このことを子どもと「もの」との関わりについて確認すると、「かごめかごめ」という遊びにおける「からだのうごきとイメージ」²²⁹について次のように述べられている。

このように、ことばに触発され、ことばにつき従うイメージというものは、語句の直接的な意味をイメージ化することではなく、そのことばを発しながら自分たちのからだ動いている、そのからだの中に感じているもの、たとえそれが無意識なものであっても、それがイメージとして蓄積されて、一つのことばを重層的に了解させているということが言えるだろうと思うのです²³⁰。

「輪をつくり、声をあげて廻りつつ発する「かごめ」が「その音以外」の交換や一般化が不可能な「一つの「もの」として存在する」とされ、「もの」が次のように捉えられている。

存在するだけであって人がそれに附与する意味は無数にありうる、つまり多義的である、と言える。同様に、子どもにとって一つのことばとは社会交換性、効用性によって限定されぬ、独立して存在する「もの」である²³¹。

子どもにとって、一つの「もの」とは、その子との全く直接的な関係のことであって、交換できぬものなのです²³²。

このことは、「〈ことば=思考〉という「生きて動いている「ことば」」、即ち、「重層的イメージをもつことば」²³³に関わり、「イメージの多義性に気づく」²³⁴ことが重要となる。

「㊦運動能力の開発」については、「今までのいわゆる「体育」のほとんどはここに入る」とされた上で、「成長期の子どもにとって、筋力が強化され、運動能力が増進すること」の大切さについて、「ヒトとして下半身が発達することは基本的な条件」であり、「走り、跳び、バランスをとる、さらにものをつかむ、飛びつく、投げる」といった多様な動きの獲得は「ヒトとしての新しい可能性の開発」とされるが、特に重要とされるのが、「全身がまるごと一つになって一挙に動かなければ、どれ一つちゃんとできないことを正確に体得させること」、そして「一人の子どもが、できなかった動きができるように「なる」こと」であり、それが「無限の可能性への第一歩」となるとともに、「競技、子ども間での能力比べ、量的差別になる傾向」への対抗として機能するとされる²³⁵。これは、先の具体的な能力の発見・開発に関わる。なお、下半身の発達が重視されるのは、「人間の姿勢」の基本が「立っている姿勢」とされるからである²³⁶。

「㊧発語能力の開発」については、声とことばはからだと不可分の関係にあることから、「話しことばの開発」が体育に含まれることになる。そして、「ことばとは〈からだ〉から〈からだ〉へ、人間の主体から主体へ働きかけていく働きの一つの形態にすぎないのだから、教師(親

も)のこえが豊かで明確で、十分に子どものからだに届かなければ、子どもたちは動かないだろう。子どもの話しことばとこえの訓練は、教師の訓練から始まらねばなるまい。」とされる²³⁷。先の「教師の「からだ」」においても確認したように、「からだそだて」の「からだ」には必然的に教師の「からだ」も含まれるのである。なお、「こえはからだの動きであり、ことばもからだの一部なのだから、両方とも「からだ」全体の表現としてもと一つのことなのだ。」という基本認識から、「話しことばの能力の開発は、本来は演技能力の開発と一体でなければならぬだろうと私は思う。」²³⁸とされる。そして「「からだ」全体が想像力の働きによって生きること、「ことば」と「身ぶり」が一つになって開発されること」が強調される²³⁹。このことから「演技能力の開発」が含まれ、また「話しことば」における「リズム」と「歌」の関わりから²⁴⁰「歌う能力の開発」も含まれることになる。

「㊨踊る能力」については、「踊り始めるということは、もっとも原初的な〈からだ〉の表現そのものだ。」と捉えられた上で、音楽などの外的なリズムに合わせるのではなく、「もっとからだの内からわいてくるリズムで、からだ自由動くというやり方」が求められている²⁴¹。

「㊩ものを作る能力の開発」については、「手で「もの」を作るという能力は、人として基本的なこと」と捉えられ、「「もの」に確実にふれ、それを覚えてゆく経験を持たない人は、人=からだにほんとうにふれ、これを変えてゆく能力を持ってない。」とされる。「「ものを作る」作業」は広く捉えられ、植物や果樹を植えることや「絵を描くこと」もその発展とされることから²⁴²、「絵を描く能力の開発」が含まれる。「もの」に触れた時の手の感触、質感は身体感覚の基本といえる。

9. まとめ

本稿では、制度として確立している体育において自明視され、その独自性・専門性の基盤となっている「身体」の捉え直しの契機として²⁴³、竹内の「からだ」論に着目し、「からだ」の教育としての体育の論点の確認を試みてきた。実践領域である体育の対象としての身体を捉え直すためには、「今、ここで生きて感じている「からだ」という「なまみのからだ」²⁴⁴、「生きているからだの感性」²⁴⁵を基点に、自分自身の「からだ」に気づき変わってゆくことが前提となる。

いわば「今の自分を受け入れる」こと。それしか生きる、ということはない。生きることがなければ変わることもありえない。

「今の自分を受け入れる」とは、「自己と身体の和解」を「からだまるごと全体で受けとる「感じ」とされる²⁴⁶。そのために求められることは、「力を抜き、からだの重さを感じとること。深く息をつき、存在する始源を取りもどすこと。」²⁴⁷、「自分が気づかずに、からだに現れている自分の存在の仕方そのものに気づいてみること」²⁴⁸、即ち、「からだのことばを聴きとり看とる「からだ」²⁴⁹となる。そして「自分の存在の仕方そのもの」と

は「日常のさまざまな身動きの下にかくれている、いわば身構えの原型」²⁵⁰であるため、「自分」は意識以前に根元的に「からだ」として他者の目の前に「ある」という現実から、「今そこに立つあなたはどうしたいのか？まず表現する、している自分に出会うことが先決」となる²⁵¹。このような「今、ここ」という「なまで「じか」な世界」²⁵²を生きることは、「いま いまをこえてゆくこと」²⁵³につながる。ここには「人が、ただ生きているということ」でなくて、これがなければ本当に人間とは言えない、というものはなにか。」という「根元的問い」²⁵⁴と「生きるに本質的なことを学ぶ」²⁵⁵ということが深く関わる。これまで確認してきたような「からだ」の捉え方とそれに基づく「からだそだて」の提言から体育を構想することは、体育に関わる固定観念の変容とともにその可能性を広げることにつながる。そしてそこには教師の資質としての「からだ」の読み解きの技法も含まれることになる。

注

- この点については次を参照。杉山英人 (2022) 「体育の対象としての身体再考：矢田部英正の身体へのまなざしに着目して」『千葉大学教育学部研究紀要』70, 87-97. <https://opac.ll.chiba-u.jp/da/curator/900120447/S13482084-70-P087.pdf> (2023/6/14確認)
- 竹内敏晴(2010)『レッスンする人：語り下ろし自伝』(藤原書店)
- 竹内敏晴 (1988)『ことばが劈かれるとき』(ちくま文庫) p. 301.
- 竹内敏晴の生涯については次を参照。『レッスンする人：語り下ろし自伝』；今野哲男 (2015)『竹内敏晴』(言視舎：評伝選)そこでは、『ことばが劈かれるとき』(1975)が出版された際の竹内敏晴の「志」である「常に現在進行形でそれゆえに未完成でもあった活動とその方法」の「斬新さのポイント」が4点指摘されている(pp. 19-20)。また、竹内敏晴の著作における「反復」の繰り返しには、「研ぎ澄まされた語りの正確さのようなもの」があり、その「正確さ」とは、竹内の言葉で言えば、「事実」とは位相を違えた、あくまで「事実」と分離した「真実」、ときに虚構さえ含むかもしれないもの、つまり存在するもの、ではなく、発見されるもの、としてある何かを見続けようとする正確さとされる(pp. 155-156)。
- 「慣習としてのからだ」に「気づき、目覚め、自分を超えてゆく「からだの働き」を、仮に「精神」と呼ぶ」とされている。竹内敏晴 (2007)『生きることのレッスン：内発するからだ、目覚めるいのち』(トランスビュー)p. 111, pp. 117-118も参照。次も参照。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. 263.
- 『ことばが劈かれるとき』 pp. 99-160.
- 竹内敏晴 (1997)『ことばとからだの戦後史』(ちくま学芸文庫) pp. 23-90. なお、「身体」という用語を使用しない理由については次を参照。『ことばが劈かれるとき』 p. 179；「シタイは生活のなかにはないことばです。本のなかにはしかない。』『生きることのレッスン』 p. 133. また、「身」という用語については次を参照。『ことばとからだの戦後史』 p. 94；『セクション 竹内敏晴の「からだと思想」2：「したくない」という自由』(藤原書店, 2013)「変容するからだ」とことば』 pp. 335-336 (「身」と「からだ」).
- 竹内敏晴 (2006)『竹内レッスン：ライブ・アット大阪』(春風社)p. 26.
- 『ことばが劈かれるとき』 pp. 245-246.
- 同上書, pp. 237-293.
- 「からだの教育」は、「体育 (physical education)」ではなく「身体教育 (body education)」, 「身体感性論 (somaesthetics)」の議論とも関わる。次を参照。樋口聡 (2005)『身体教育の思想』(勁草書房：教育思想双書7)；樋口聡, グンター・ゲバウア, リチャード・シュスターマン(2019)『身体感性と文化の哲学：人間・運動・世界制作』(勁草書房)
- 竹内敏晴(2009)『「出会う」ということ』(藤原書店) p. 191.
- 竹内敏晴 (1999)『教師のためのからだとことば考』(ちくま学芸文庫) pp. 31-36；竹内敏晴 (1983)『子どものからだとことば』(晶文社) pp. 64-70；竹内敏晴 (2007)『声が生まれる：聞く力・話す力』(中公新書) pp. 95-98；『セクション 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, 2013) 竹内の「からだ」把握の一つの手がかりは野口体操と理論的にはメルロ＝ポンティとされる。『竹内敏晴の「からだと思想」1』「演技者は詩人たりうるか」 p. 322. 内田樹は竹内の実践を「メルロー＝ポンティの身体論の考想をここまでみごとに実践的に展開した例」と評している。『セクション 竹内敏晴の「からだと思想」4：「じか」の思想』(藤原書店, 2014) 内田樹「竹内敏晴とメルロー＝ポンティ」(竹内敏晴の人と仕事4) p. 362.

野口体操に基づくレッスンについては次を参照。竹内敏晴 (1990)『「からだ」と「ことば」のレッスン』(講談社現代新書)「3「緊張」と「身構え」がほどける」 pp. 75-116. なお、「からだ」の問題への気づきと新しいからだとことばのレッスンはメルロ＝ポンティの現象学との出会いによる野口体操の見直しに求められている。『竹内敏晴の「からだと思想」1』「私の新劇解体史」 p. 268. 具体的には、からだは客体として対象化されると同時に主体でもあるという「両義性」への気づきとなる。同書「演劇を壊し、関係をつくる：私のワークショップ考 (聞き手：西堂行人)」 pp. 369-370. 野口体操については、次を参照。『ことばが劈かれるとき』「野口体操との出会い」 pp. 107-116及び pp. 104, 119-121, 125-126, 163；竹内敏晴 (1975)『劇へ：からだのバイエル』(青雲書房) p. 19. 野口体操と演劇における「からだ」の質的相違については次を参照。『ことばが劈かれるとき』 pp. 120-121；『生きることのレッスン』「野口体操との出会いとわかれ」 pp. 150-151. その相違は、「個のからだを超える」ということに求められる。『竹内敏晴の「からだと思想」2』「変容するからだ」とことば』 pp. 339-340.

- 14 『ことばとからだの戦後史』 p. 94. 「わたしにとって「からだ」とはまず第一に、わたしが「生き」「感じる」「こと」である。』『竹内敏晴の「からだ」思想』2「変容するからだ」とことば p. 341.
- 15 竹内敏晴 (1994) 『話すということ：朗読源論への試み』(国土社：現代教育101選54) p. 15.
- 16 同上書, p. 227.
- 17 『ことばが劈かれるとき』 p. 117.
- 18 竹内敏晴 (2001) 『思想する「からだ」』(晶文社) p. 108.
- 19 『話すということ』 p. 254. なお、「超越」については次のようにも述べられている。
- 生活が表層中層のからだで枠づけられ上下深層と切断されている以上、そこには虚無が匂う。その生活の中で「待つ」とは超越を望むことだ。超越と言っても上へばかりとは限らない、下への超越もあろう。からだの上層と深層とはおそらく循環している(竹内敏晴(1995)『老いのイニシエーション』岩波書店：シリーズ生き, p. 198)。
- 20 『ことばが劈かれるとき』 p. 27. 「からだ」が劈いていく段階については次を参照。同書, pp. 157-160.
- 21 『待つしかない, か。』 p. 171. 「エクスターズの状態で知覚されるからだは、たしかに何か「なっていくもの」であり、そこに「フォルム」, 「ゲシュタルト」が生まれ、「そのとき意識はちゃんとある。いわゆる没我ではない。」とされる。同書, pp. 173-174.
- 22 『ことばが劈かれるとき』 p. 154. 次も参照。『劇へ：からだのバイエル』 pp. 3, 55, 232, 234.
- 23 『ことばが劈かれるとき』 p. 179.
- 24 竹内敏晴 (1998) 『日本語のレッスン』(講談社現代新書) p. 147.
- 25 『思想する「からだ」』 p. 35. これは「本源的な感情」としての「「からだの動き」=actionそのもの」となる。同書, p. 103.
- 26 『老いのイニシエーション』 p. 157. 次も参照。『ことばが劈かれるとき』 p. 73. 「他者」との関わりは、「理解なんかできるものではない。ただ、からだを感じとることはできる。」ということが出発点となるが(竹内敏晴他[稲垣正浩・三井悦子編](2018)『からだが生きている瞬間：竹内敏晴と語りあった四日間』(藤原書店) p. 227), 「相手が自分とは全く異なった「他者」という「他者性」については、「人が人にふれた、と感じるその先にこそ根元的な他者性が現れる、…。絶対に到達することのできない個がそこにある」という現実があり(『教師のためのからだことば考』 pp. 238-239), 「他者」とは「自分には理解することのできぬ異形のもの、「私」とは別の一つの「私」, 「私」の感情やイメージの投影を拒絶して彼方に立つ一つの生きもの。」とされる(『ことばとからだの戦後史』 p. 228)。
- 27 『子どものからだことば』 「共生態」としてのからだ p. 24; 『「出会う」ということ』 「第3章 共生態としてのからだ：「ことばが劈かれたとき」を吟味する」 pp. 83-123. 「ひびきあうからだ」「応えあうからだ」(同書, p. 107), 「響き合うからだ」(竹内敏晴(1999)『癒える力』晶文社, pp. 55-56)とも表現される。次も参照。三井悦子編著(2006)『からだ論への扉をひらく』(叢文社：スポーツ学選書20)「第1部 よびかけるからだ ひびき合うからだ」(竹内敏晴) pp. 11-57. これに対するのが、「個体としての「私」, 「個別化され閉じられた「からだ」」となる。『「からだ」と「ことば」のレッスン』 pp. 59-60. 子どもは「共生態としての、自他未分化のからだである」とされる。『子どものからだことば』 p. 53.
- 28 『からだが生きている瞬間』 p. 226.
- 29 『「出会う」ということ』 pp. 103-104.
- 30 『「からだ」と「ことば」のレッスン』 p. 181. なお、「出会う」ということについては、「「なんのためにでもなく」出会うこと」が重要となる。『癒える力』 p. 167. 次も参照。「ただ、共に生きている。なにかのために生きているのではない。生きることが充ち溢れること、それだけだ。』『「出会う」ということ』 p. 215.
- 31 『からだが生きている瞬間』 p. 65. 次も参照。「出会いとは相手を理解することではない。』『「出会う」ということ』 p. 219.
- 32 『思想する「からだ」』 p. 237. 次も参照。『「出会う」ということ』 p. 188. このことは、「見る」にも関わる。「自分自身が相手から見られているのだ、見られているものが見ているのだ…。』(『癒える力』 p. 165), 「人が人を「見る」ということは、「見る主体」のわたしが、あなたの前に姿を現すこと、見られるものが見るのであり、そのまま見るものが見られることだ。」(同書, p. 166.) これは、「間身体性において、「わたし」と「あなた」はあり、一つの場にいる」とも表現されている。『生きることのレッスン』 p. 175.
- 33 『「出会う」ということ』 p. 62.
- 34 同上書, p. 100. 「「ある」は実体ではない。「無」から生成する。」とされる。同書, p. 101.
- 35 『竹内レッスン』 p. 33.
- 36 『生きることのレッスン』 p. 58.
- 37 同上書, p. 60.
- 38 同上書, p. 59.
- 39 『からだが生きている瞬間』 pp. 66-67. 「じか」は「体験」であるため、あくまでも「出来事として語ることはできるが、常在することとしてことばで説明することはできない」ものであり、「他者と出会う一瞬に現れる事実にはすぎない。」とされる。同書, p. 160.
- 40 『教師のためのからだことば考』 「からだを耕すこと」 pp. 203-209; 『「からだ」と「ことば」のレッスン』 「「からだを耕す」ということ」 pp. 208-209; 『日本語のレッスン』 「からだと声を耕す」 pp. 53-64.
- 41 『「からだ」と「ことば」のレッスン』, p. 119.
- 42 『ことばが劈かれるとき』 p. 198.
- 43 『「からだ」と「ことば」のレッスン』 pp. 50-52. 「集中」については次を参照。「…真の集中は緊張をとき、こころとからだを解放し生き生きとさせるものです。』『劇へ：からだのバイエル』 p. 64.
- 44 『「出会う」ということ』 pp. 68-69.
- 45 同上書, p. 84.
- 46 同上書, p. 110.

- 47 これは「[からだにおけるドクサ]の吟味」(同上書, p. 64), 「実践の場における現象学的還元」(『声が生まれる』 p. 197) という「概念こわし」「思い込みこわし」「解放」とされる(『からだが生きる瞬間』 p. 206)。
- 48 『思想する「からだ」』 p. 38.
- 49 同上書, pp. 16-17. 次も参照。「人は常にからだて表現している—表出について」同書, pp. 204-208; 『子どものからだとことば』「体が語る」 pp. 93-95.
- 50 『声が生まれる』 p. iv.
- 51 『思想する「からだ」』 p. 208. 子どもにおける「表現という行為」の成長プロセスは、「無自覚な表出から意識しての表出へ、さらに自覚しての自立探求から表現へ」と捉えられている。同書, p. 198. 次も参照。竹内敏晴(1988)「人間関係と自己表現」『人間関係』(南山大学人間関係研究センター) 4 [特集:自己表現]「[表]表現の段階」 p. 15. [https://rci.nanzan-u.ac.jp/ninkan/publish/item/人間関係と自己表現\(竹内敏晴\).pdf](https://rci.nanzan-u.ac.jp/ninkan/publish/item/人間関係と自己表現(竹内敏晴).pdf) (2023/9/1)
- 52 『子どものからだドラマとことば』 p. 77.
- 53 『話すということ』 pp. 233-234. 次も参照。『思想する「からだ」』「表現すること生きること」 pp. 204-214.
- 54 「レッスン」という用語は「有用な技術の獲得をめざす「訓練」でも「ある境地に到達することをめざす「修行」でも「演劇のパフォーマンスの「稽古」でもないことから採用され(『「出会う」ということ』 p. 183), 「レッスンは「参加する」, 「する」もので「受ける」のじゃない。」ことが強調される(『生きることのレッスン』 p. 74)。また, 「からだとことばのレッスン」について, 「「ふれる」こと。」「「やすらぐ」こと」「まっすぐに向いあうこと」「(「出会うのレッスン」—と呼ばれるもの)の三つがあげられ, 「本当に他者に, じかに触れること, それへ向かって自分を超えてゆく試み」とされる(竹内敏晴(1992)「[表現するからだ]走り書き」『人間関係』(南山大学人間関係研究センター) 9 [特集:からだ] pp. 49-50. [https://rci.nanzan-u.ac.jp/ninkan/publish/item/\[表現するからだ\]走り書き\(竹内敏晴\).pdf](https://rci.nanzan-u.ac.jp/ninkan/publish/item/[表現するからだ]走り書き(竹内敏晴).pdf) (2023/8/30))。具体的内容は次を参照。『「からだ」と「ことば」のレッスン』レッスンのポイントについては次を参照。『教師のためのからだとことば考』 pp. 158-159; 『「からだ」と「ことば」のレッスン』 pp. 118-119. このような「竹内レッスン」は, 次の三分野にまとめられている。「(1)からだの気づき—安らぐこと, 立つこと, 笑うこと—」「(2)声とことばの気づき—日本語のレッスン—」「(3)人とかかわりの気づき—わたしとあなた—」『竹内レッスン』 p. 8.
- 55 『「からだ」と「ことば」のレッスン』 p. 181.
- 56 同上書, pp. 208-209.
- 57 同上書, p. 185. 「体験」は「生きることの根底」, 「思想ではなく存在の根源」を確かめることに関わり(『生きることのレッスン』 pp. 141-142), 「わたしはレッスンをとにかく体験してもらおうこと, 気づいてもらうこと, そこから先は自分で歩いていってほしい, という立場をずっと守り続けてきた。」ということから, 「一つのモノ, オブジェのようなもの」とされ, そこでの気づきを出発点として「体験が成長して「経験」になる」ことが期待されている(『竹内レッスン』 p. 235)。
- 58 『「からだ」と「ことば」のレッスン』 p. 209.
- 59 『癒える力』 p. 162.
- 60 『「からだ」と「ことば」のレッスン』 pp. 48-50.
- 61 同上書, p. 49.
- 62 同上書, p. 57.
- 63 同上書, p. 197. なお, 「砂浜の出会い」について真木悠介は「間身体のエチュードとしては究極のレッスン」と評している。真木悠介・鳥山敏子(1993)『創られながら創ること: 身体のドラマトゥルギー』(太郎次郎社) p. 22.
- 64 『「出会う」ということ』 p. 24. 鷺田清一はそれを「無方法という方法」と評している『セレクション 竹内敏晴の「からだと思想」3: 「出会う」と「生きる」こと』(藤原書店, 2014) 鷺田清一「無方法という方法(竹内敏晴の人と仕事3)」 pp. 339-352.
- 65 『「出会う」ということ』 p. 179. 「したくないことをしないために何かをしなければならぬと決めて, はじめて目標が屹立する」(『生きることのレッスン』 p. 149) これに加えて, 「笑い」とレッスンの場の形成に「決定的に重要」とされる「息合わせ」(『「出会う」ということ』 pp. 184-189) が指摘されている。
- 66 『思想する「からだ」』 p. 192.
- 67 『「からだ」と「ことば」のレッスン』 p. 214.
- 68 『ことばが劈ひらかれるとき』 p. 126.
- 69 『生きることのレッスン』 p. 143.
- 70 同上書, p. 180.
- 71 同上書, p. 190. 次も参照。「下層にあるからだ—生きものとして, と言っていい—を保ちつつ, 表層の言語の最も精緻な最も高い達成を探り習熟ししかと遊ぶこと, この二重の世界を同時に生きることが, 人間である, あるいは人間になる道なのだということである。」『思想する「からだ」』 p. 35.
- 72 『「出会う」ということ』 p. 146. 次も参照。『ことばが劈ひらかれるとき』「祝祭としてのレッスン」 pp. 122-127: 「人が今までの自分の枠から外へ踏み出す。そのとき裸である。このとき自我は, …ゼロ地点に立っている。」(『「出会う」ということ』 p. 215)
- 73 『ことばが劈ひらかれるとき』「姿勢について」 pp. 246-259; 竹内敏晴(文)・森洋子(画)(2022)『竹内レッスン!: からだみらで考える』(藤原書店)
- 74 『ことばが劈ひらかれるとき』 p. 255. 次も参照。同書, pp. 258-259.
- 75 同上書, pp. 176-177.
- 76 同上書, p. 255.
- 77 『教師のためのからだとことば考』 p. 63.
- 78 『子どものからだとことば』 p. 101.
- 79 『教師のためのからだとことば考』 p. 50. 次も参照。『竹内敏晴の「からだと思想」2』「自分に出会うということ: 姿勢と性格覚え書」 p. 278.
- 80 『教師のためのからだとことば考』 p. 50.
- 81 『「からだ」と「ことば」のレッスン』 p. 58.
- 82 同上書, p. 61.
- 83 『教師のためのからだとことば考』 p. 50.
- 84 『「からだ」と「ことば」のレッスン』 p. 115.

- 85 『子どものからだことば』 p. 72. なお、「ほぐす」といういい方は、「からだ」を「モノ」として扱うことになることから、「からだほぐし」という用語は使われなくなり、「ゆらし」となっている。(『生きることのレッスン』 p. 178) 次も参照。『日本語のレッスン』 pp. 54-55, 185; 『竹内敏晴の「からだ」思想 2』「変容するからだことば」 pp. 341-342. なお、「脱力」→「からだほぐし」→「ゆらし」「安らぎ」という名称の変遷については次を参照。『竹内レッスン』 pp. 29-31. 「安らぎ」については次を参照。「からだをゆるめること—安らぐこと」(『日本語のレッスン』 pp. 53-55) 「「ゆらし」あるいは「安らぎ」, 「深い集中における「安らぎ」」(『竹内敏晴の「からだ」と思想2』「他人のための「からだ」」 p. 323) 「安らぎ」とは「「身構え」がほどけてゆく」ことされる。『竹内敏晴の「からだ」と思想3』「ドラマとサイコ・ドラマ: アクション (演技) の次元について」 p. 324.
- 86 『「出会う」ということ』 p. 210.
- 87 『子どものからだことば』 p. 68.
- 88 同上書, p. 154.
- 89 『「からだ」と「ことば」のレッスン』 p. 96.
- 90 『思想する「からだ」』 p. 18. また、「他者に開かれていない「閉ざされたからだ」の, 根源的な身構え」については, 快不快の原則のみが働いているとされるが, それは「「生きもの」としての原則」(『老いのイニシエーション』 p. 121) でもあり, また「「閉じた」からだ」として自身の安穩を保つ環境の要求から「同じ感覚の持ち主同士」の集合という「濃密な身内仲間」の形成も指摘されている。(『思想する「からだ」』 p. 191)
- 91 『話すということ』 p. 19.
- 92 『「からだ」と「ことば」のレッスン』 p. 82. 「習慣化しているからだ」「習慣としてのからだ」(『日本語のレッスン』 p. 66)
- 93 『思想する「からだ」』 p. 22.
- 94 同上書, p. 221. 「人と人とのふれあい=コミュニケーション」(『竹内レッスン』 p. 15.) この点について, 「健全者にとってことばとは, 情報処理のゲーム」であることが指摘される。『癒える力』 p. 13.
- 95 『声生まれる』 p. 32. 次も参照。「「わたし」のことばは, 「あなた」のからだの地点において成り立って初めて「ことば」になる。」(『日本語のレッスン』 p. 144) 「演技のレッスン」については次のように指摘されている。「そのとき主体(からだ)の動きは, 他者のからだにおいて, その意味を成立させ, そこで完結する。」『ことばが劈かれるとき』 p. 178.
- 96 『子どものからだことば』 p. 31.
- 97 『老いのイニシエーション』 p. 102. 「からだのことば」から「ことばのからだ」の形成による「対話」の成立については, 次を参照。同書, pp. 101-102.
- 98 『話すということ』 p. 248. 「声=ことば=言語」については次を参照。『老いのイニシエーション』 pp. 168-169. 次も参照。『声生まれる』 pp. 181-182.
- 99 『子どものからだことば』 p. 112; 『ことばが劈かれるとき』「「からだ」としてのことば」 pp. 259-261.
- 100 『話すということ』 pp. 246-248. 『教師のためのからだことば考』 pp. 58-64. なお, 「からだ語ることば」は「からだの動きの微妙な違い」の「感じ分け」であり, 「話すことばのもと」とされる。同書, p. 141.
- 101 『声生まれる』 p. 79.
- 102 『ことばが劈かれるとき』 p. 260.
- 103 『思想する「からだ」』 p. 111.
- 104 『ことばが劈かれるとき』 p. 27.
- 105 『「出会う」ということ』 p. 84.
- 106 『「からだ」と「ことば」のレッスン』 p. 27.
- 107 同上書, p. 28.
- 108 同上書, p. 38.
- 109 『声生まれる』 p. 155.
- 110 同上書, p. 181.
- 111 『思想する「からだ」』 pp. 22-23.
- 112 『日本語のレッスン』 p. 31. 次も参照。同書「自分の声に出会う」 pp. 65-71.
- 113 『声生まれる』 pp. 179-180.
- 114 『教師のためのからだことば考』 p. 109.
- 115 『日本語のレッスン』 p. 143.
- 116 同上書, p. 104.
- 117 『竹内敏晴の「からだ」思想 4』「情報以前: 「聞く」ことの倫理」 p. 347.
- 118 『ことばが劈かれるとき』 pp. 25-26.
- 119 『日本語のレッスン』 pp. 14-15.
- 120 同上書, p. 17.
- 121 『声生まれる』 p. 32.
- 122 『話すということ』 p. 15.
- 123 『日本語のレッスン』 p. 17. 演劇との関連で「アクション」は「全存在を賭けた, 相手に対する働きかけ」とされる。『生きることのレッスン』 p. 48.
- 124 『老いのイニシエーション』 p. 101.
- 125 『子どものからだことば』 p. 91.
- 126 『話すということ』 p. 246.
- 127 同上書, p. 248. 「何もいえないことの重さ」「だまっている人をよく見る」ことが重要となる。同書, p. 248. また, 「うまくことばにならない身悶えや呻き声や叫び」は「第〇字言語」と称されている。『「出会う」ということ』 p. 15.
- 128 「話しかけ」の現象学的洞察については次を参照。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)「第四章「我—汝—関係」と身体性」「Ⅲ 話しかけの様相」 pp. 157-176. そこでは, 「汝の全体性と具体性の理解に近づくために, とりわけ, 人はどのように全体的となり, 汝に語りかけるのか, という観点を明らかにするために, 竹内敏晴の「話しかけのレッスン」で生じていること」が考察されているが, 竹内の「言葉と身体」の考察の「理論的基礎は, メルロ=ポンティとブーバー哲学に置かれています」とされている (p. 157). この点について竹内は次のように述べている。「間違いではないのだが, しかし, 私は思想的根拠から理論を考えたわけじゃない。」「体験が先あってね, それを理解するためにそういう理論を知ったときに私の中であるものが見えた, というようなことなのです。そこをあべこべに考えてはいけな

- い。…』『からだが生きている瞬間』 pp. 80-81. 次も参照。『「からだ」について理論からの演繹によって客観的に論じる作業は行為する「からだ」に届かない。実践からことばを見出す作業が思想に結晶してゆく筋道を鍛え出すこと。…』(『思想する「からだ」』 p. 237) 「一つの事柄でも自分の体験の中で納得いくまで時間をかけ、くり返し探ってみるというやり方」(佐々木正人(1987)『からだ：認識の原点』東京大学出版会：認知科学選書15, 竹内敏晴・佐伯胖「対談『からだ：認識の原点』をめぐって」 p. 173.) これは「生きる実感を表現することばの形成」といえる。(『声が生まれる』 pp. 96-97) また、「自分が体験したことをことばにするということしかできない。」(『待つしかない, か。』 p. 31) ということから、「私は、文章の人間でも、口舌の徒でもありません。レッスンする人間です。」ということが強調される(『生きることのレッスン』 p. 64) なお、木田元は「臨床の思考」と評している。(『待つしかない, か。』 p. 3)
- 129 『ことばが劈かれるとき』 p. 24.
- 130 同上書, p. 150.
- 131 『教師のためのからだとことば考』 p. 68.
- 132 『「からだ」と「ことば」のレッスン』 p. 35.
- 133 『声が生まれる』 p. 157. 次も参照。『「からだ」と「ことば」のレッスン』 p. 26. なお、ここでは「声が届くことは「話しかけること」が成り立つための必要条件であって十分条件ではない」とされる。同書 p. 26.
- 134 『癒える力』 p. 139.
- 135 『生きることのレッスン』 pp. 179-180.
- 136 『ことばが劈かれるとき』 pp. 196-197. これは「自己を超えることであり、かつ抑圧された潜在的な自己を解放すること」となる。同書, p. 199.
- 137 『ことばとからだの戦後史』 pp. 97-98.
- 138 『思想する「からだ」』 p. 93. 次も参照。『ことばとからだの戦後史』 pp. 133-134.
- 139 『ことばが劈かれるとき』 p. 148.
- 140 『生きることのレッスン』 p. 180. 「声を届ける」という言い方をしなくなった契機については、次を参照。『癒える力』 p. 138. なお、「息を吸う」ではなく「息を入れる」という用語法については次を参照。『声が生まれる』 p. 46.
- 141 『声が生まれる』 p. 160. 「話しかけのレッスン」の端緒については次を参照。『「からだ」と「ことば」のレッスン』 pp. 19-21; 『声が生まれる』 pp. 124-130. また、「一対一」で始まったレッスンが5人程の聞き手になった経緯については次を参照。同書, p. 131. 「話しかけのレッスン」から「からだとことばのレッスン」への発展については次を参照。『老いのイニシエーション』 pp. 114-115.
- 142 『声が生まれる』 p. 164.
- 143 『日本語のレッスン』 p. 18. 次も参照。『待つしかない, か。』 p. 201; 「そして、聞く人にとって現れて来るのは声の変化ではない。呼びかける人のからだ、どう「わたし」にふれようと、避け、ためらい、ぶつかり、なお働きかけようとする、かかわり方そのものが立ち現れてくるのだ。」「呼ばれるということは、耳で聞いて事を了解して行動するという、意識による身体操作以前におこる、直覚的な、一瞬の脱自的な一意識を超えた一出来事なのだ。』『竹内敏晴の「からだ」と思想』4「情報以前」 p. 343.
- 144 『癒える力』 pp. 37-38.
- 145 『竹内敏晴の「からだ」と思想』4「情報以前」 pp. 346-347.
- 146 『日本語のレッスン』 p. 87.
- 147 『思想する「からだ」』 p. 21.
- 148 『「出会う」ということ』 pp. 105-106.
- 149 『癒える力』 p. 140. これに対するのが、「人の全存在としての「からだ」が、人に「ふれる」ことから逃げていて」という「逃げていてからだ」となる。『思想する「からだ」』 p. 23.
- 150 『「出会う」ということ』 p. 105. 次も参照。『待つしかない, か。』 p. 202. この意味で「呼びかけるとは、むしろ応えること」となる。『癒える力』 p. 75.
- 151 『癒える力』 p. 48.
- 152 『竹内レッスン』 p. 151. 「招く」については次を参照。『「からだ」と「ことば」のレッスン』 「招く」とはどういうことか pp. 150-153.
- 153 林竹二は竹内との対談で「教師の原罪」として、「子どもが見えないこと、見ようとしめないこと」、自分を変えずに「技術」を追求する姿勢を指摘している。林竹二・竹内敏晴(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) pp. 43, 147. このような制度に生きる教員について竹内は「子どものからだに見入り、感じ取ってみる余裕がまったくなくなりつつある」としているが(『癒える力』 p. 56), 教師という存在を次のように捉えている。当該社会の成員の育成を基本的機能とする学校教育において、教師はその担い手であると同時に新たな「人間=社会関係」の可能性の契機を模索し得る存在でもあることから、「教師とは、そのように、自らの内に矛盾を孕む両義的な存在であると私は考えるし、その矛盾を認識し、その矛盾に引き裂かれつつ苦闘する教師のみを私は信用する。」(『ことばが劈かれるとき』 pp. 262-263)
- 154 『話すという^{ドラマ}こと』 p. 224.
- 155 教師の「からだ」の実践記録については次を参照。鳥山敏子(1985)『からだが変わる 授業が変わる』(晩成書房), 特に「子どもと向かいあえる“からだ”をつくる: 竹内敏晴さんに会う」(pp. 218-228); 「からだが変わる 授業が変わる」(pp. 277-289); 真木悠介・鳥山敏子『創られながら創ること』
- 156 『子どものからだとことば』 p. 167.
- 157 『癒える力』 p. 35.
- 158 『教師のためのからだとことば考』 p. 82.
- 159 『子どものからだとことば』 pp. 64-66. 「人と人が並ぶ」とは「二人が関係を持つこと」とされる。『教師のためのからだ^{ドラマ}とことば考』 p. 27.
- 160 『話すという^{ドラマ}こと』 p. 235.
- 161 『癒える力』 p. 89.
- 162 『話すという^{ドラマ}こと』 p. 224. 次も参照「向かいあっている教師と子どもらが“今”ふれあるという“今”がないね。…“今”を取り戻すことが大事なんだ。」

- 鳥山敏子『からだが変わる 授業が変わる』p. 285, 「…そのようにその場に生きているかいないか, その教師の姿は, 教師自身よりも子どもの方がはるかに鋭く感じたり, 観察しているものだ。」同書, p. 306.
- 163 『教師のためのからだとことば考』 芹沢俊介「解説 竹内敏晴について」p. 250.
- 164 『ことばが劈かれるとき』pp. 290-291. 次も参照。『劇へ：からだのバイエル』p. 62.
- 165 『教師のためのからだとことば考』p. 161. 次も参照。「からだの柔らかさとは, よく動くことじゃない。「からだ」の中が吹き抜け, 中身が流れ出たり入ったりすることだ。だから私は, 「からだ」とは「空だ」と言います。』『劇へ：からだのバイエル』p. 231.
- 166 『教師のためのからだとことば考』p. 19.
- 167 鳥山敏子『からだが変わる 授業が変わる』pp. 288-289.
- 168 『教師のためのからだとことば考』pp. 138-143.
- 169 同上書, pp. 144-161, 特に「からだを「見とる」」pp. 154-156.
- 170 同上書, p. 156.
- 171 『子どものからだとことば』pp. 151-189.
- 172 『「出会う」ということ』p. 24. このような「姿勢」が「わたしがただひとつ提案したい「方法」とされる。同書, p. 24. この点を「ことば」について確認すると, 次のように指摘されている。「言語を獲得する過程は, 子どもが情念を分化し, その束縛から解放されていき, 思考を発展させるプロセスにはほかならない。とすれば教師は, そのプロセスのひとつひとつを, 子どもと共に生き切らねばなるまい。』『話すということ』p. 250. なお, 「方法」には注意が必要となる。「方法というのはあくまで個人から出発するものであって, その体験が積み重なってメソッドになるんですが, そのメソッドが固定化してしまうと, 今度は個人のからだの方が拘束されてしまう。導くのは常に〈からだ〉であって, 個人の意識ではない。だからいつも矛盾を予想し, ゆるやかにしておかないとうまくいかないんです。』(『セレクション 竹内敏晴の「からだと思想」1「演劇を壊し, 関係を作る」pp. 373-374.) 次も参照。『教師のためのからだとことば考』p. 153.
- 173 『教師のためのからだとことば考』p. 157.
- 174 『声生まれる』p. iv.
- 175 『竹内敏晴の「からだと思想」4「情報以前」p. 341.
- 176 同上書, p. 337.
- 177 同上書, p. 338.
- 178 『話すという^{ドラマ}こと』p. 225.
- 179 『思想する「からだ」』pp. 198-203.
- 180 同上書, p. 201.
- 181 『教師のためのからだとことば考』p. 237.
- 182 『思想する「からだ」』p. 203.
- 183 『竹内レッスン』p. 106.
- 184 『ことばが劈かれるとき』p. 260-261. このことは次の批判にも明確に示されている。「柔らかい子どものからだの育て方, そしてすさまじく変化するところとからだのつながりの問題を, 単に保健衛生という, 傍流視される一課目だけの任務に押しこめて安閑としている無感覚さは, いったいだれの責任なのか?」『教師のためのからだとことば考』p. 135.
- 185 『子どものからだとことば』p. 59.
- 186 同上書, pp. 97-98.
- 187 同上書, p. 58.
- 188 『教師のためのからだとことば考』pp. 16-17.
- 189 『ことばとからだの戦後史』p. 34.
- 190 『思想する「からだ」』pp. 189-194.
- 191 同上書, p. 192.
- 192 同上書, p. 190.
- 193 『からだが生ける瞬間』p. 103. この点については, 「守りようがなければ閉じこもっちゃう」, 「身を守るためには閉じこもるしかない」という状況が生ずるとされる。同書, p. 60. 次も参照。『竹内レッスン』pp. 153-154; 『セレクション 竹内敏晴の「からだと思想」2「変容するからだとことば」p. 347; 『癒える力』p. 71.
- 194 『ことばとからだの戦後史』p. 34.
- 195 『思想する「からだ」』p. 192.
- 196 『子どものからだとことば』p. 67.
- 197 同上書, p. 76.
- 198 『教師のためのからだとことば考』p. 14.
- 199 『思想する「からだ」』pp. 185-189.
- 200 『竹内レッスン』p. 10.
- 201 『思想する「からだ」』pp. 185-187. 次も参照。『教師のためのからだとことば考』pp. 12-14, 17; 『声生まれる』pp. 29-31; 『「出会う」ということ』pp. 107-108; 『竹内レッスン』pp. 9-10; 竹内敏晴 (1989) 「からだの対話」『人間関係』(南山大学人間関係研究センター) 6 [特集: 対話] p. 61. [https://rci.nanzan-u.ac.jp/ninkan/publish/item/からだの対話\(竹内敏晴\).pdf](https://rci.nanzan-u.ac.jp/ninkan/publish/item/からだの対話(竹内敏晴).pdf) (2023/9/1) さらに問題は, 「膝を抱え込み, 「手も足も出せず, 息さえひそめている」生徒の前で, ようやく教員たちは安堵する。」ことであり(『竹内敏晴の「からだ」と思想2「他人のための「からだ」」p. 329), 「そして, その当時手も足も出せぬように押し込められた子どもたちは, 今教員となり父母となって, その慣習化されたからだを疑うことなく, 次の子どもたちへと「刷り込」んでいる。」こととなる。『教師のためのからだとことば考』p. 14. 同様のことが先の「並ぶ」についても指摘されている。竹内敏晴 (1989) 『からだ・演劇・教育』(岩波新書)pp. 7-8. 竹内の「三角坐り」批判については次を参照。杉山英人 (2023) 「体育における問い直し」『令和4年度 千葉大学教育学部保健体育科 附属学校連携研究報告書』pp. 2-3. また, 学校規範の身体化としての「三角坐り」の問題については, 内田樹 (2002) 『寝ながら学べる構造主義』(文春新書, pp. 104-106) において, 「三角坐り」は, 「権力が身体に「刻印を押し, 訓育し, 責めさいなんだ」实例として, 「生徒たちをもっとも効率的に管理できる身体統制姿勢」という「身体の政治技術」と捉えられた上で, より深い問題として, 「自分の身体を自分の牢獄とし, 自分の四肢を使って自分の体幹を緊縛し, 呼吸を困難にするようなこの不自然な身体の使い方に, 子どもたちがすぐに慣れてしまったということ」が指摘されている。

- 202 『思想する「からだ」』 pp. 107-108.
- 203 なお、「腹式呼吸と言うと、腹筋を使う呼吸になりがち」という理由から、「横隔膜呼吸」が使われている。『竹内レッスン』 p. 122; 『日本語のレッスン』 pp. 55-56.
- 204 『思想する「からだ」』 p. 189. 次も参照。『竹内敏晴の「からだと思想」3「ドラマ化して考えたこと：「田中正造：谷中村」について（聞き手＝田村紀雄・志村章子）」 p. 295.
- 205 『思想する「からだ」』 p. 191.
- 206 『教師のためのからだとことば考』 pp. 106-107.
- 207 同上書, p. 183. 「からだ全体でうたう」ことの強調といえる。『声が生まれる』 pp. 184-190.
- 208 『教師のためのからだとことば考』 pp. 183-184. 次のように指摘されている。「私は、三年生ぐらいまでは、少なくとも国語・体育・音楽の三つは分けないで、一つに統合されるべきだと考えるし、文字をつづるという技術を習得するのは十歳以後で十分だと考えている…。」『話すという^{ドラマ}こと』 pp. 246-247.
- 209 『話すという^{ひら}こと』 p. 114.
- 210 『ことばが劈かれるとき』 pp. 237-293.
- 211 同上書, 「「体育」を「からだそだて」と読む」 pp. 241-246.
- 212 同上書, 241-243.
- 213 同上書, p. 243.
- 214 同上書, p. 244.
- 215 同上書, pp. 244-245.
- 216 同上書, p. 245.
- 217 同上書, p. 246.
- 218 同上書, pp. 261-290.
- 219 同上書, pp. 262-264.
- 220 同上書, p. 281.
- 221 同上書, pp. 293.
- 222 同上書, p. 263.
- 223 同上書, pp. 264-265.
- 224 次も参照。『竹内敏晴の「からだと思想」2「自分に出会うということ」』 pp. 278, 292; 杉山英人 (2023) 「教育における身体の読み解きの技法について」『千葉大学教育学部研究紀要』 71, pp. 127-136. <https://opac.ll.chiba-u.jp/da/curator/900121727/S13482084-71-P127.pdf> (2023/6/14)。
- 225 『ことばが劈かれるとき』 p. 265.
- 226 同上書, p. 265.
- 227 同上書, p. 266.
- 228 『竹内レッスン』 p. 108.
- 229 『子どものからだとことば』 p. 11.
- 230 同上書, p. 14.
- 231 同上書, p. 15. 「多義的」とは、「一つの事柄が、こうも見えるが、別の見方をすればこうも解釈できるということとは違う。こうであることが、そのままこうでもあるということ。」とされる。『声が生まれる』 p. 98.
- 232 『子どものからだとことば』 p. 16.
- 233 『「からだ」と「ことば」のレッスン』 p. 159.
- 234 同上書, pp. 160-163.
- 235 『ことばが劈かれるとき』 pp. 266-267.
- 236 同上書, p. 250.
- 237 同上書, p. 267.
- 238 同上書, p. 267-268.
- 239 同上書, p. 269.
- 240 同上書, pp. 269-272.
- 241 同上書, p. 272.
- 242 同上書, p. 272-273.
- 243 体育の問い直しの契機としての「体育座り」と「笛」については次を参照。杉山英人「体育における問い直し」『令和4年度 千葉大学教育学部保健体育科 附属学校連携研究報告書』 pp. 1-11.
- 244 『日本語のレッスン』 p. 19.
- 245 『待つしかない, か』 p. 89.
- 246 『子どものからだとことば』 p. 131.
- 247 『教師のためのからだとことば考』 p. 41.
- 248 『「出会う」ということ』 pp. 68-69.
- 249 『癒える力』 p. 164.
- 250 『竹内レッスン』 p. 260.
- 251 同上書, p. 155. 「自分に触れるということは、本当に自分がなにを感じているかに敏感になるということです。」同書, p. 189. 次も参照。『竹内敏晴の「からだと思想」2「自分に出会うということ」』 pp. 280-281, 294, 295. これは「道化(クラウン)」に関わり、「人が「変わる」」ということは、「自分でも気づかなかった、あるいは気づきたくなかった自分があらわれてる、ということにほかならない」とされる。同書「自分に出会うこと」 pp. 297-298. 次も参照。『竹内敏晴の「からだと思想」3「ドラマ化して考えたこと」』 p. 318.
- 252 『「出会う」ということ』 p. 16.
- 253 「いまいまが過ぎてゆくこと」(谷川俊太郎「生きる」)に対する表現。同上書, pp. 106-107. 「人が、生きる、とは、…。今、行動すること、選ぶこと、あらゆることを超えて持続すること、によるのではないか。」竹内敏晴 (2005) 『動くことば 動かすことば：ドラマによる対話のレッスン』(ちくま学芸文庫) p. 336.
- 254 『「出会う」ということ』 p. 132.
- 255 『からだ・演劇・教育』(岩波新書) p. 66.