

慶應義塾大学教養研究センターシンポジウム 4

身体知を核とした 教養教育の将来



慶應義塾大学教養研究センター

Keio Research Center for the Liberal Arts

The Liberal Arts

慶應義塾大学教養研究センター
第4回シンポジウム
「身体知を核とした教養教育の将来」

2003年11月26日(水)
慶應義塾大学日吉キャンパス来往舎1階 シンポジウムスペースにて

はじめに

大学教養研究センター所長 羽田 功

本日はお忙しい中、多数ご参加いただきましてありがとうございます。

教養研究センターでは、さまざまな角度から教養教育について考えていこうということでシンポジウムを重ねてまいりました。第4回目になる本日のシンポジウムでは身体知をテーマに設定いたしました。

身体知あるいは身体という言葉は、最近いろいろな分野・領域で取り上げられ、語られています。しかし、こうした身体知あるいは身体に関する議論を追ってみても、身体知、身体が何かという定義はその場ごとに大きく異なっており、非常に扱い方が難しいテーマだという気がします。ただ、人間が築き上げてきた知の体系を考えてみますと、多くの場合、その基本にあるのは言語活動ですが、この言語活動を基底で支えているのが身体であることは確かです。そういったものをもう一度改めて見直すことで、特に知のこれまでのあり方、あるいはこれから考えられるあり方について我々なりに考えてみたい、ぜひ一度、身体知をテーマに設定してシンポジウムを開きたいと、以前から思っていました。

本日のシンポジウムが、身体あるいは身体知について改めて考え直すきっかけになればと願っております。さらに、後半に討論の時間も少しございますので、そこで活発な議

論を展開していただければと期待しております。

本日のシンポジウムに関して、もう一点付け加えることができます。すでに配布したチラシやポスター等を通じて、今日お話しくださる先生方のお名前や所属はおそらくご承知かと思いますが、今日のシンポジウムには、大学だけでなく、慶應義塾高校や普通部の先生方にもご参加いただきました。

教養研究センターは、できるだけ大学だけに閉じこもらない、もちろんキャンパスだけでも閉じこもらない活動を幅広く展開していきたいと前々から考えておりました。日吉キャンパスに限って申しまして、残念ながら、これまでのところ高校や中学といった一貫校との連携は必ずしも十分に行われてきたとは言えません。そういった意味では、本日それぞれの学校からパネリストとして先生方にお越しいただいて、会場にも多数おいでいただいていることは、教養研究センターとしても非常に喜ばしいことと考えております。

さらに、ディスカサントとして、名誉教授でいらっしゃる楠原先生にもおいでいただいております。本日のメンバーは非常に多士多彩、幅広い方々に参加していただいておりますので、その面でも意義深いシンポジウムであると捉えております。これからも、こうした形での活動を広く、進展させていく機会を増やしていきたいと考えておりますので、よろしくお願い申し上げます。



羽田 功所長

「身体知を核とした教養教育の将来」

司会	小菅 隼人	本塾理工学部助教授
パネリスト	石井 明	本塾経済学部助教授
	村山 光義	本塾体育研究所専任講師
	野津 将史	本塾高等学校教諭
	鈴木 淑博	本塾普通部教諭
	熊倉 敬聡	本塾理工学部助教授
ディスカッサント	楠原 偕子	本塾名誉教授、日本橋学館大学教授

川浩は次のように述べております。

パネリストへのふたつの共通質問

小菅隼人 本日の企画と司会を担当いたします小菅隼人と申します。最初にこのシンポジウムの主旨について、私から若干のイントロダクションをさせていただき、その後、各パネリストの先生方からの報告と質疑応答をさせていただきたいと思います。

本日のシンポジウムを企画するにあたりまして、前もって私から各パネリストのみなさまにふたつの共通質問を投げかけさせていただきました。ひとつは「身体知をどのように定義するか」、もうひとつは「教養教育にとって身体知は必要か」という質問です。まず、この質問の主旨を説明いたします。

身体知の定義とは？

最初の質問ですが、身体知という言葉は、身体という言葉とともに、非常に多くの意味を含んでいる言葉でもあります。

言うまでもなく、「肉体」という言葉に替わって「身体」という言葉が盛んに使われるようになったのは、1960年代以降のことです。この間の事情につきましては、今日ディスカッサントとしてお招きいたしました楠原先生が、寺山修司、アルトナ・アルトー、市川浩、あるいは湯浅泰雄などを引用しつつ解説されております。楠原先生の「いま、身体をどう理解したらいいか——日本人にとっての認識の諸問題」という論文にありますように、身体の定義に関しては百家争鳴であります。この問題の核心はおそらく、身体という言葉が生物学的な存在としての肉体的な側面と、魂や精神を含めた精神的な側面との間を揺れていることから起こるのでしょう。

身体を論じるときに必ずと言っていいほど引用される市

「身」はまた生命のあるなしにかかわらず、部分としての「肉」を意味し（「身と皮」）、全体としては生身の人間の生きたからだを意味する。「栄養が身につく」という場合の「身」は生理的身体であるが、「教養が身につく」となると、その＜身＞はむしろ精神的自己というに近い。逆にいわゆる精神的な状態も、それを真に切実な仕方を感じているときには、「こころ」よりもむしろ「身」をもちいて表現される（「身に沁みる」etc.）。

（市川浩著、中村雄二郎編『身体論集成』、岩波現代文庫、p.15）

さらに市川浩は身体を「身知り」という言葉で表し、次のように解釈しています。

＜身知り＞は、何かを身で知り、体認し、体得することであるとともに、何かを身で知ることにおいて、身自身を把握することを意味する。

（同書 p.13）

すなわちこれは、後ほど石井明先生あるいは村山先生、野津先生が言及なさると思いますが、「身体知とは身体を使っていく中で身体を通して得られる知識」ということでもあります。

それでは、「身体を使っていく中で、身体を通して得られるどのような知識」なのでしょう。それは音楽やスポーツ、国語のより深い知的理解の補助手段なのか、それとも市川浩の文脈で言われているような、主体それ自身にかえてくる知なのでしょう。つまり、精神的・肉体的側面双方における自分自身の可能性の把握という面も、視野に入れていくのでしょうか。このような点について、まず身体知とは何かという疑問があります。これは、そもそも身体知という言葉がどのように理解するかという点について、各人各様の理解があるからでしょう。ですから、まず身体知をどのように理

解するか、定義するかという共通質問を入れさせていただきました。

教養教育にとって身体知は必要か？

第2点目の共通質問は、教養教育にとって身体知は必要かという疑問です。

身体知の教育、特に教養教育との関係ですが、福島真人は『暗黙知の解剖——認知と社会のインターフェイス』という本の中でハーバートの論文を引いて、自動車溶接工のウィリーという人間の例を挙げています。我々がたとえば自転車の運転を習得したり、水泳を習ったりするのと同じように、溶接工などいわゆる技術や技能の習得においては、ある種曰く言いがたい暗黙の知が存在しています。学習のあらゆる局面にこの暗黙知が存在することは、マイケル・ポラニーの議論を紹介するまでもありません。

しかし、身体知を核とした教養教育といった場合には、さらに難しい問題が浮かび上がってきます。すなわち、福島真人も言及しているように自転車の場合も、水泳の場合も、溶接工の場合も、そこには明確なタスクが存在しています。それに対してたとえば音楽や演劇、読書を含めた言語教育となると、何をもっていい音楽、あるいはいい演劇、いい文学とみなすか。ここではいわゆる審美的な判断が含まれることは明らかでしょう。

さらに、教養教育といった場合に、慶應義塾大学教養研究センターでは過去数年にわたり、教養とは何かについて議論してまいりましたが、未だ教養とは何かという定義さえ定まっていないというのが現状でしょう。

すなわち、ここでは明確なタスクが存在しないに等しいのです。とすると、何を目的として身体知を核とした教養教育を行うのか。そして、それは教養教育にとって果たして必要なことなのかといった議論は避けられないように思います。この疑問については、先ほど触れましたように、精神的・肉体的側面双方における自分自身の可能性を把握させるというのがひとつのフレームワークでしょう。またこれは熊倉先生がハンドアウトで「強い主体になり得ない弱い主体たちが、現在、莫大に生産されようとしている。彼らのなかには、自ら表現の術すら知らない内なる叫びがわだかまっている」と述べておられるように、「弱い主体の内なる叫びに表現を与える」というのもひとつの答えです。そしておそらくは石井先生、野津先生、鈴木先生が意識されておられるであろう、他



小菅隼人氏

者との関係を構築させることもひとつの答えだと思います。

身体知を超えたところに教養が宿る

その点を明確にするとともに、身体知教育とは果たして教養教育の枠内で行われるべきことなのかということも問わなければなりません。特に大学においては、言語による理論的理解こそまず優先させるべきであり、この場合、現場の知である身体知は現場で身につけるべきであって、学校はその準備に徹すればよいという意見もあり得るかと思います。つまり学校教育でやるとしても、身体知を核とした教養教育は課外活動でこそ充実させるべきであるという意見です。

先日、文学部美学美術史専攻を卒業した学生から、ちょっと嬉しいメールをもらいました。彼女は楠原先生から受け継いだ学生で、大学卒業後、俳優を目指して文学座の養成所に入りました。彼女のメールには次のようにありました。「先日、文学座研究所の加藤新吉さんの授業で、演出家の起源とは聞かれてだれも答えられない中、ふと思い出して、ドイツのマイニンゲンがうんぬんと発言してとてもほめられました。小菅先生の演劇論を受講してとてもよかった。演劇学や演劇史の概論の授業というのは少ないんだそうですね。そんなことがあったので、当時のプリントやノートを読み返して、もう一度講義を受けたくなっていました」。

これは私にとってはたいへん嬉しいメールでした。もちろん演出の創始者がマイニンゲン公ゲオルグ2世であるといったことは単なる知識にすぎず、大部分の学生は忘れてしまうことです。また、俳優の現場において、この知識は直接

役に立つことではありません。が、何かの折りに思い出して、間接的にでも現場での実践の質を上げてくれるものであれば、それはそれでよくて、そこまでが学校教育の役割だということもできましょう。すなわち「ニューズレター」に掲載しました「身体知を超えたところにこそ教養が宿る」という意見であります。

しかし一方で、知識こそ現場で必要に応じて覚えればよいことであって、教養教育においては知識の量ではなく、物事の身体的理解、あるいは表現の方法こそを学ぶべきであるということも言えるかもしれません。養老孟司氏の『バカの壁』という本が最近ずいぶん話題になっていますが、その中で「日本人は何かをわかっていることと雑学を混同している」という意味の一節があります。教養が雑学の意味ではないことは明らかであるとしても、実践的な理解こそが教養教育の目的かもしれません。

ともあれ、今日は以上の2点の共通質問を含めて、活発な議論を展開したいと思います。まず、4人のパネリストの先生方にそれぞれ15分程度のご報告をいただき、その後、ディスカッサントの先生に代表質問をお願いいたします。そして最後にフロアに議論を開きたいと思います。

音楽教育の立場から

石井明 まずは、投げかけられているふたつの質問についてお断りしておきたいと思います。身体知をどのように定義するかという質問に対して、身体知というものが何であり、そこから私のテーマである音楽をどう捉えるかといったかたちで答えるのが一般的だろうと思います。しかし、時間の関係もありますので、むしろ逆の方向で、音楽の中で身体知はどういうものかという狭い意味で考えていきたいと思います。それから二番目の、教養教育にとって身体知は必要かという質問ですが、これに対して、「はい・いいえ」という答えは私の発表には出てきませんが、もちろん肯定的な意味でお話ししているとお考えください。

教養教育としての音楽と身体知

音楽教育の観点から見る身体知とは、からだが覚える技術的な知識と捉えられる場合が多いかと思われます。それは通常、技芸というような言葉で表され、楽器を演奏するなどが代表的です。西洋音楽の教育・訓練においては、幼少

時から特定の楽器の演奏方法を、個人レッスンという形で学んでいくというのが一般的なパターンであり、そこでは、技術の習得が第一の目的となっています。これがエスカレートしていくと、コンクールなどの競争という形となって表れてきます。しかし、このような形態にのみ頼った音楽教育が、大学で行われる教養教育に適当かどうかは疑問の余地があり、日本の大学においても、演奏をするということに重点を置いた音楽教育は、音楽大学などの特殊性を持った教育機関以外ではほとんど行われていません。

大学における音楽教育は、今日で言う総合教育科目として古くから行われてきています。これらの授業は主に講義形態を取り、音楽の歴史や音楽作品の紹介などを目的として行われています。このような講義形態の授業は、通常、身体知の習得が目的ではなく、授業を通じて得られる知は学術的なものだといえます。しかし音楽は、レクチャーを聞く、教科書や参考書を読む、そして教材用の録音を聞くという、講義形態で求められているような学習方法だけでは完全に理解できません。音楽そのものがそうであるように、音楽教育にも、演奏することや作曲するなどの実践的な要素は不可欠です。

音楽の実技的な側面だけを強調した音楽教育は、音楽的な身体知を身につけるといった観点からは適当かもしれませんが、これを教養教育の一環として捉えることは難しいでしょう。というのも、ここでは学術的な要素が欠落する懸念があるからです。しかし、音楽的な身体知を、実践的に音楽に触れるために必要な知という一般的な捉え方から一歩進んで、音楽に実践的に触れることで得られる知と位置づけることで、音楽教育の中における身体知の習得が、教養教育の要となれると考えます。

教養教育としての音楽——歴史的背景

実践的な音楽教育は、歴史的に見ても、必ずしも教養教育の一環として捉えられてきたわけではありません。というのは、古くから、学問的な音楽と現実的な音楽には、ある程度の溝があると理解されてきたからです。

そもそも音楽は、中世の頃から、アルテス・レベラーレス（基礎的教養学）のクワドリヴィウム（上位4学科：数の学問）のひとつとして扱われてきました。他の3学科は算術、幾何学、天文学であり、音楽はこうした学科と並んで、教養教育の中心的位置を占めていました。音楽と数、さらには天

文との関わりは、西洋文化の基礎を築いたギリシャ文化で開花しましたが、その後中世の時代およびルネッサンス期においては、教養教育の要として重要視され現代に至っています。つまり、今日の西洋文化では、音楽を理論的に考察することで、教養教育的な学問として捉えていると理解できるでしょう。

理論的な観点から音楽は、たとえばムジカ・ムンダーナ(天体の音楽:マクロコスモスの調和)、ムジカ・ウマーナ(人間の音楽:ミクロコスモスの調和)、ムジカ・インストゥルメンタリス(声や楽器によって実際に鳴り響く音楽)などと、さまざまな分類がされました。これらはやがて整理され、13世紀以降、ムジカ・スペクラティヴァ(学問上の音楽)として一括された形で、教養教育として学ばれていきます。

しかし、人の心に直接訴えかけてくるような響きを持つ音楽は、こうした理論的な観点からだけでは作品化していくことが困難であるという認識が次第に広がっていきました。そこで、中世以降の作曲家を含む音楽家たちは、音楽を理論的に捉えることから少し距離をおいて、実践的な音楽(ムジカ・プラクティカ)という観点から音楽に触れていくことをはじめていきます。この時点から音楽における身体知は、学問的な音楽から切り離され、より実践的なものとして捉えられていったのだらうと思います。

アメリカにおける実践的な教養音楽教育のアプローチ

今日、実践的な音楽を、教養教育の一環として高等教育レベルで積極的に取り入れているのはアメリカです。アメリカの大学で行われている実践的な音楽教育は、少なくともふたつに分類することができます(ハンドアウト参照)。

ひとつは、中等教育の延長とも捉えることができるタイプのものです。ここでは演奏が中心に行われます。アメリカの高校を中心とした中等教育では、実践的な内容に焦点を置いた音楽教育を実施している場合が少なくありません。芸術的な科目にそれほど力を注いでいない学校では、音楽の授業として、バンドと呼ばれる吹奏楽の演奏を生徒にさせるものと、合唱をさせる科目しか設けていません。このような授業では、各生徒の演奏能力を高めることが目的ではなく、他の生徒との協調性や芸術的感性の増長などが重要視されています。

大学に入学した後も、このような授業を継続して履修したいと希望する学生が多いため、アメリカの大半の大学では、

複数人数で演奏することを主な目的とした授業を開講しています。しかしながら、他の講義科目と比較すると、このような実践的科目のほとんどは単位的に低く扱われていて、学生は、通常科目の半分程度の単位しか取得できないようになっています。

もうひとつのタイプは、すでに過去の音楽となってしまった、いわゆるクラシック音楽を、実践を通じて熟知することによって、過去における人間の業績を探る、すなわち人間を深く理解していくというものです。このような科目では、人文科学および教養教育の核心に触れることを目指しています。このタイプの授業では、学生は音楽の理論的な側面を学んだり、理論を応用して作曲を試みたりすることなどで、音楽を理解することができます。このような音楽科目の多くは、通常、単位数の面で講義科目と同等に扱われています。ちなみに、このようなタイプのクラスは、中等教育ではあまり取り入れられていません。

こうしたふたつのタイプの中間的な科目として存在しているのが、授業として開講されている個人レッスンです。これに参加できる学生は、オーディションで選抜されるため、ある程度以上の演奏能力を備えていなくては履修できないようになっています。このような授業では、演奏技術の向上に主眼がおかれていますが、そこに参加する学生は、技術的な訓練を受けるだけでなく、技術的な能力を高めることで、より芸術度の高い、優れた音楽作品に触れることになり、その結果、過去の音楽をより深く理解できるようになるという利点があります。

日吉キャンパスにおける実践的な音楽教育

慶應義塾大学日吉キャンパスにおいては、アメリカの高等教育レベルで行われているふたつのタイプの実践的な授業のうち、音楽の理論的な側面を実践的に扱うというタイプの授業を2科目開講しております。ひとつは、学生が基礎的な音楽理論を学ぶことができる科目で、もうひとつは、基礎的な音楽理論を習得している学生を対象としたもので、ルネッサンス期に成熟を見た対位法と呼ばれる作曲技術を学んでいきます。後者は、私が担当している少人数制の授業です。

これらの授業を通じて、学生は実践的な角度から音楽に触れることで、音楽に含まれる身体知的な要素を学ぶことができます。学習の結果は、過去の人間の業績を知る、つまりは我々人間そのものを理解していくというところに結びつ

き、これは、高等教育における教養教育の意義として十分なものであると考えます。

これらの授業のほかに、日吉キャンパスでは、一般的に受け入れられている音楽的な身体知という概念に、新たな側面を加える試みを積極的に行っている科目があります。それは私が担当している「18世紀のオーケストラと演奏習慣」という授業です。

18世紀のオーケストラと演奏習慣——講義要綱

モーツァルト、ベートーヴェン、ハイドンなどが活躍していた18世紀後半は、オーケストラという概念が誕生して間もない頃です。その当時の作曲家達が理解していたオーケストラ像は、現代に生きる我々が持つそれとは大きく異なっていました。相違点としては、グループ全体のサイズ、使われている楽器の種類、演奏方法、聴衆や演奏会場の大きさなどを挙げることができます。その一方、18世紀後期に書かれた、交響曲と協奏曲を中心とした管弦楽曲は、スタンダード・レパートリーの一部として現代でも盛んに演奏されています。しかしそこにある姿、そして奏でられる音は、決して当時の作曲家達が求めていたものであるわけではありません。そこでこの講義では、現代のオーケストラで失われてしまったものがどのようなものかということ、18世紀に書かれた管弦楽曲を実際に演奏することにより模索します。

受講対象者は、弦楽器および管楽器を所有し(またはそれに常時アクセスでき)かつそれを演奏する能力をある程度備えている学生とします。本来は、当時の楽器またはそれを復元したものを使用するのを理想としますが、そのような楽器を揃えることは困難なことから、現代の楽器を使用しながら当時の演奏方法を検証します。演奏および講義を通じて学んだ成果は、主にコンサートという形で発表を行います。

今年度は、昨年度に続き、18世紀の器楽音楽の発展に大きく貢献したハイドンを主に取り上げます。オーケストラのサイズは、18世紀中頃のものに準じたものとします(約20名)。管楽器の募集は、オーボエとホルン(それぞれ2名か3名)とし、希望者がいればファゴットも視野に入れます。弦楽器は、バイオリンを10名ほど募集します。ヴィオラ、チェロ、弦バスはそれぞれ若干名とします。参加希望の学生は、オリエンテーションに必ず出席し、そこで履修希望届を教員に提出してください。その後、教員から履修許可証が発行されます。なお、履修許可証なしでは、履修登録が無効となりますので注意してください。

講義要綱にもあるように、この授業は、技術的にかんがりのレベルに達している学生を対象として、18世紀後半に書かれたオーケストラ作品を演奏しています。とはいえ、ここでは、先に紹介したアメリカの高等教育で行われているような、グループで演奏を行うということだけを目的としてい



石井 明氏

るわけではありません。この授業がアメリカの演奏型授業と最も異なる点は、18世紀後半という時代に焦点を当てているところです。これにより、これまでの演奏型の授業では見られなかったような実践という概念を見出すことができるようになっていていると思います。

18世紀は、それまで中心的存在であった、言葉が含まれている音楽(オペラを中心とした声楽音楽)に加えて、言葉を伴わない音楽(器楽音楽)が急激に台頭してきた時代です。ところが、こうした音楽は言葉を持たないので、鑑賞者に対して音楽作品が持つ意味などを伝えることが、言葉を伴う音楽と比較すると非常に難しくなっています。この点を克服するために、作曲家たちが注目したのは、ギリシャ文化で開花した修辞です。修辞を音楽作品に積極的に取り入れたわけです。文章にたとえれば、文法にあたる部分を充実させただけでなく、作品の構造にも弁証的な修辞を応用して、作曲家、演奏家、そして鑑賞者との間のコミュニケーションを円滑にする努力を行っていきました。

先に取り上げた歴史的な概念では、この修辞は、中世の時代以来、アルテス・レベラーレスのトリヴィウム(下位3学科:言葉の学問)として位置づけられ、教養教育の要として扱われてきたものです。私が行っている「18世紀のオーケストラと演奏習慣」の授業では、演奏という実践を通じて当時の作品を深く理解するということで、当時の音楽家たちが考えていた、修辞を用いたコミュニケーションの方法の学習を検証しています。ちなみに、修辞を必修科目として開講している大学は、アメリカには現在でも数多くあります。

この授業ではさらに、講義要綱に示してあるように、伝統的に受け継がれている演奏方法を踏襲する形で18世紀の音楽作品に触れるのではなく、歪められて伝わってきている

演奏方法を、当時の人々の目に置き換えて見直すということを目的として、当時の演奏方法を考察、実践することを行っています。この要素は、理論や対位法の授業と共通して、過去で行われていたことを実践することで、人間の業績を確認するということに結びつくと考えています。

まとめ

音楽における身体知には、一般的に考えられている技芸的な要素だけでなく、これに加えて、音楽が持つ異なる側面、すなわち修辞、理論、哲学など教養教育の要と位置づけることができる事柄が多く含まれています。そしてこれらの要素は、実践を通じて触れることができ、ここに、教養教育における身体知の意義があると考えます。

最後に、今年度の7月に発表という形でオーケストラのコンサートを行いましたので、2分ほど見ていただきたいと思います。

《ビデオ》

学生による演奏の模様を紹介

体育教育の立場から

村山光義 私は体育の立場から、身体知について考えていきたいと思います。

まず、ハンドアウトのほうにもありますが、身体知とは何か？ 身体知とは言語・記号化することが難しい暗黙知や経験知などと言われているもののなかで、身体知とは身体と強く関わっているものだと思います。具体的には、人が「からだ」を通して獲得した知、特に道具を操るといった知でしょう。たとえば人の顔を見分ける、自分のからだを操って何か判断をしていく。これがスポーツなどと密接に関わっていると思いますので、体育と身体知とは深い関わりを持っていることは否定できないと思います。

実際に体育分野でも、身体知という言葉が最近多く言われるようになりまして、いわゆる運動学習ということで、運動ができるようになるという観点から浮かんできた言葉です。ですからスポーツということではなくて、からだのもつ機能として、からだのシステムとしての筋肉などの機能を考えたうえで身体知です。認知に関するアフォーダンスとの関連も体育ではいろいろと論じられていますが、結局、身体知とは、言葉ではうまく説明できないけれども、からだが確かに

持っている能力だと言われています。そうすると身体知とは運動能力となんら変わらないのではないかと反論されると、説明しようがない。我々としても、では身体知をどう位置づければいいのかは考えなければいけないところだと思っております。今日は、身体知をどのように教養に結びつけられるか、できるだけお話してみたいと思います。

知的なヒト、知的なことのイメージ

体育の授業をとっている学生を対象に、フィジカルな行為をいかに教養あるいは知的なものとして感じてないかということでアンケートをとりました。多少戦略的なところもあるのですが、からだに関わることを含んだ内容で、たぶん学生たちが知的だとは思わないだろうというようなことを聞いてみたわけです。これは決して科学的な統計とはいえませんが、ちょっとご紹介しましょう(アンケート結果例)。

たとえば、きれいな字を書くとか、ノーベル賞を取ったとか、体育の教師といった行為や人物が知的だと思うかどうかと聞いてみました。芸術的なことが含まれてくれば、少しは知的と考えるのだろうか。国語はどうなんだろうということを、単純な疑問としてしてみました。

グラフでお見せしますが、「知的と思うか」という問いに対して、「強くそう思う」「そう思う」「そう思わない」「まったく思わない」の4段階の答えがあります。ノーベル賞受賞者や弁護士、チェスの世界チャンピオン、大学教授、お医者さん、バイオリニストといったものに対しては非常に肯定的なイメージがあります。一方で否定的なものの中には、オリンピックの金メダリストやバレリーナ、三味線奏者、漫画家、体育の教員、大工などが入っています。また行為としても、敬語が正しく使えることや、コンピュータのプログラミングができるといったことは非常に知的であると出ています。しかし、トレーニングする、テニスのボレーがうまくできるといったことはちょっと知的でないという結果になっています。生活の中の行為を見ると、料理がうまくできる、きれいな字が書けるといったことは、イメージとしてはどっちともいえないとなっています。

この結果全体からわかることは、こちらが意図しているような、身体や運動という行為やイメージに近づいていくと、決して知的というイメージが出てこないわけです。ただ何か芸術的なものであれば知的なイメージが付加される。たとえば、絵を描くということでも、漫画家ではあまり受け入れ

られないけれど、画家ならいい。バイオリストには知的なイメージがあっても、尺八が吹けることには知的価値がない。というように、あいまいになり、多様化してくるわけです。こんなふうに、あいまいなものの自体すべてが身体知に何となく含まれてきてしまうので、身体知とは何かという定義はまさに簡単に語れることではないだろうと思います。

子どもから大人への成長過程で

これもハンドアウトにあります(ハンドアウト図参照)、子ども(図の左下)から大人(図の右上)に成長すると思ってください。言語知と、暗黙知・経験知というときに、小さい子どもは最初に何かを感じて、体験するだけで、その後で言葉を聞きながらそのことを言葉として覚えていくわけです。言葉がやがて体系化されたり、意味をもったり、説明を受ける過程で、知識へと広がっていき、まさに知識・理論として言語化された知になっていくわけです。これが成長過程です。

それに対して、からだ自体が体験したり、感じていることを続けていくと、やがて技能や技、体力というものが備わってきます。もちろん、知識や技能と一緒に使って技能や技が理解されたりしていくわけですが、基本的には体験することがベースにあって、その延長上にあります。言語記憶されているものの外側からからだがあるということで、私は技能や技、体力は、ある程度の年齢で、ある価値をもって、身体知に発展するものだと捉えています。

体育というイメージには、おそらくからだの表面的なものとして体力について、あるいはもっと内側に入って技能や技の部分についての教育としてしか行われていないような気がします。しかし、からだ全部(図全体)を扱っていくのが体育であって、そのときにやはりこの(図の)上にのっている知識が重要だと強調されるので、言語知と暗黙知との間に何かしらの境界ができてしまうわけです。

ちなみにハンドアウト(体育の目標)には、滝沢先生の「賢い『からだ』の育成」を紹介しています。身体知が成長していく過程を見ながら、子どものころからだんだんと備わっているものがあきらかにされないと身体知ではないと、言っているわけです。

体育の実状と課題

そこで、体育の話をしなければならないでしょう。体育は、

実は大学教育の中で改革を求められたもののひとつです。体育と体育学は、現在それぞれ価値をずいぶん変えています。体育とスポーツは同じものだと大衆には一般的に理解されていたので、学問の中に体育学という言葉がなかなか残ってきませんでした。

しかし、大学教育の中に生き残るためには、何か知がなくてはいけないということになり、言語知を使ってサイエンスだと言えば生き残れるのではないかと考えたわけです。その結果、体育学はもともと応用科学ですから、いわゆる体育心理学とか体育生理学というように特化して、サイエンスとして細分化され、各論化されているのが、体育学の現状です。それに対して実技では、ただ教育的な体育、スポーツの実践をやればいいんだというようなイメージが強く全体を占めてしまったようなところがあります。

体育的な課題としては、こうした課題や矛盾をいかに改善していくかということが、すなわち身体知を教養教育の中で扱っていくかどうかということにつながっていくんですが、そもそも体育という言葉あまり使わなくなっていました。スポーツと言いますよね。

しかし、スポーツは教材でしかありません。体育を実践することが軽視されて、スポーツをすればいいんだ、となってしまうている。体育はそもそも何かというと、からだをどう育てるかに関する理論や哲学、意義に関する学問でもあるわけです。ところが、最近ではこのことに触れないほうがいいという感覚が強くて、スポーツはスポーツだというようなことになっているのが現状ではないかと思います。

これは我々教員にもある程度の矛盾の中にもう根づいて



村山光義氏

しまっているという気がします。ですから、「体育とは人間の本質を学ぶ科目である」とは恥ずかしくて大きな声では言えない……というようなことが、体育の現場では起こっているのです。

体育のねらい

体育のねらいとは、明治の頃にはからだの発育・発達、衛生・健康の教育でした。現代社会では豊かな生活、健康的・文化的な生活ができるようなからだを育てましようというように、やさしくわかりやすく言うようになりました。またよく言われるように、もともとの体育は知育・徳育に対する体育であり、知育と同じように、人間形成に何かしろの形で貢献するんだと当時は言っていました。実際にはからだを教育しているのですが、そのことがやはり大事なのだと武器にしていたことがあります。しかし、戦後、知育だけが伸び、道徳がなくなり、体育も他と独立していないわけですから、大学教育が知育偏重だといわれてもそれは仕方がないのではないかという気もします。今後、体育が科学的なアプローチをすることで認めてもらうのか、あるいは実践的なアプローチを続けていくかは、課題としてよく考えなければいけないところでしょう。

ゲームやスポーツをする中で、技術の追求や社会性の追求ということとは別に、人間関係や、そこで自分がどう変わったかということが必ず出てきます。それこそが身体知につながるのだということを、最近多くの人が言い出しはじめました。昔は、実体験を得ることで、心とからだをもった人間を理解しようと言っていた。そこから、スポーツを中心に推移し、いざこういう状況になったので、身体知を科学的なものにしようとなっている。そんなことは昔から言っていたという人もいますし、いまだからこそこれをやるべきだと言う体育の教師もいます。ただ、心とからだをもった人間を理解することは、本来体育だけがやらなければならないことではありません。逆説的に言えば、身体知をキーワードにすると、体育にしる他の教育にしる、どんな教育の中でも重要であることは共通の理解になるかもしれません。

マニュアルから超えたところにある身体知

ハンドアウトにあります。何か技能を習おうとするときに、実際の現場では何をしているのでしょうか。

先ほど小菅先生の話にも出てきました福島さんの言葉を引くと、まずマニュアル化されたものを習うことになります。マニュアル化されているので、ほとんどのことはすぐに覚えられます。たとえば、バレーボールならパスやレシーブができるようになるし、楽器なら多少はすぐに弾けるようになる。マニュアル化されたものを使えば、ある程度できるようになるわけです。

教育の現場ではある程度の技能集団が集まっていますから、このマニュアル化されたものを学ぶだけである程度楽しめます。これはまさにスポーツです。(図のループの)外に出て行ってスポーツだというと、そこで終わってしまいます。

ところが何か目的を設定すると、状況は変わります。設定するのは教員でもいいし、個人でもいい。強くなろうとか、こんなことをしてみようということで、練習を繰り返すループが起きます。そこで実はマニュアルの延長を繰り返しているだけかもしれませんが、ここでは実体験があるため、繰り返していくうちに違うことが起きます。それがうまくできない葛藤であったり、うまくなろうという気持ちであったり、体験を通して個人の中に生まれたものです。ですから、これが技能だけでない身体知だということになるんだと思います。

そして、さらにもっとうまくなろうと高度な技術を追求していくと、どうなるか。実はもともと技能とはあるところでマニュアルだけでは伝わらなくなるんです。徒弟制のように、非常に排他的で究極性を求めて、がまんしてとか、そういうことを超えて、個人的に伝授されながらできあがるものなのです。ですから、すばらしい、積み上げられた芸術的な技能や知があるとしましょう。でも、これは全体の流れの中で突き詰められるものですから、非常にわずかな人にしか与えられないものなんです。

養老孟司さんが言っていたり、多摩大学の田坂広志さんが言っているような「知と行の分離」もそうですね。実際にやってみないとわからないことはたくさんあるのに、マニュアルさえ理解してしまえばわかってしまった気になるという、現在の歪んだ教養のひとつの局面がここにあるのではないのでしょうか。ですから、この言語化された知というのは、ある低いレベルではマニュアル化し、体系化することができますが、身体知の本当に何か奥の深いものは体系化できないのではないかと、私は思います。そこに大きな溝があって、身体知と大学教育のひとつの大きなキープointになるような気がします。

再び身体知をどう定義するか、これはハンドアウトにも書

いてありますが、技能というものではなく、個人が生活の中で出していくパワーのような知の実践能力が、その過程で生まれるということを含むべきではないかと思います。言語化された知識だけでなく、社会という存在の中で自分を実感するような意味での身体知が必要でしょう。抽象的ですが、言語知と暗黙知が車の両輪で、その暗黙知の中の基盤となるようなものが身体知なのであったら、身体知は必要なのではないかと思います。

技を媒介にした他科目との授業を

言い放しではなく、最後に体育がどうトライするかというビジョンを描かなければなりません。身体知科目という言葉で表していますが、身体知を教養に入れるかどうかについては、私は身体知や暗黙知というものがまずよく理解され、考えられ、宣伝される場がもっと必要だと思います。それが教育的な視点で、どう評価できるかを考えていくことが非常に大事だと思います。

体育からは、私のアイデアですが、技を媒介にした文化的なつながりで、体育だけではないいろいろな科目が存在するんですね。この技を使って新しい知を探するというものです。先ほどの田坂さんによれば、学際なんて言葉は古い。学際という足し算のようなものでは、知は理解できない。パラダイムを転換しなければならない。ということで、直感的、深い洞察力に基づいた全体性を帯びるようなものが必要だとおっしゃっています。

そこまでいなくても、足し算やオムニバスではない、技を共通にしたたくさんの教員のエネルギーを集めた授業。技であったり、からだの表現であったりする授業を、体育が声をあげてつくっていかねばならないと思っています。また、生きる力を育てるということで小中高と体験学習が増えてきていますが、同じようにこうした形態の授業の中に可能性を見出すということが重要なのではないのでしょうか。

国語教育の立場から

野津将史 高等学校の野津と申します。私は国語教育の立場から身体知を考えてみたいと思います。

まず、ふたつの定義を考えてみたのですが、定義2については先ほどの村山先生のお話にもたくさん出てきましたので、あえて定義1について考えてみたいと思います。

身体知というのだから、「身体に関する知識」ということで、そうすると医学や生理学などを思いつくでしょう。肉体と精神を分けて考える考え方は西洋では、伝統的に長らく行われていたと思いますが、身体というのは必ずしも脳に支配されるものではなく、脳もからだの一部ではないかという捉え方をすることもできます。最近では脳の解明が進んでまいりまして、かつて精神の学、肉体の学という区別の中で「精神活動」という括られ方をされていたさまざまな活動が、脳科学の対象になりつつあります。そうしてくると、身体知というものとそうでない知というものは将来的にははっきりとまったく異質のものとは言えなくなるのではないだろうか。そういう指摘を、まずしておきたいと思います。

知識（エピステーメー）と技（テクネー）

定義2に従って話を続けます。

先ほどから話が出ていますように、「身体を使っていく中で身体を通して得られる知識」、ということです。たとえば、自転車に乗る、泳ぐ、毛筆で字を綺麗に書く、楽器を演奏するといった行為は、一度できるようになってしまうと、何年やってなくても基本的にはできなくなることはありません。つまり忘れないという印象があると思います。

知のあり方をふたつに分けて考えると、ひとつは知識、もうひとつは^{わざ}技という言葉で表すことができます。知識は先ほどの言語知に近いイメージになると思います。もともとギリシャ語のエピステーメーにあたり、頭で覚えることです。この知識は講義で教えることができ、内容を言語化することが可能である、陳述記憶というような言い方もできます。

それに対して技はギリシャ語のテクネーであり、からだに覚え込ませるものであり、実習したり、繰り返して経験していくことが必要です。このエッセンスの部分は言語化することができません。したがって、非陳述記憶と言われます。小菅先生の話の中で「曰く言い難い」という表現がありましたが、本人がなぜ自分がそれをできるのか、客観的に説明できない。一種のそういった分野であろうと思います。

身体知とテクネー、技

いまお話しておりますことは、本塾大学が中心になった2001年教養教育研究会で、立花隆氏が述べられたことです。身体各部のプログラムのような形でからだ覚える知

として、身体知あるいはテクネー、技というものをひとまとめにして、手続き記憶として考える。陳述記憶と手続き記憶は、別の記憶システムを使って、脳の別の部分にしまい込まれると考えられているということを、立花氏は話しておられます。

身体知というものについて思いつくままに挙げてみましょう。まず、スポーツの動作はそうでしょう。武道もスポーツに近いものだと思います。それから先ほど村山先生がおっしゃった料理、そして演劇、芸術・芸能、すぐれた匠の技も身体知でしょう。〇〇術の奥義とか秘伝も言葉では伝えられません。以前、長嶋監督がバッティングの技能を「ばーん!」とか「ばーん!」といった言葉で表現したのですが、球をどうやって遠くに飛ばすかは、まさに言葉では伝えられないと思うんですね。それから優雅な身のこなしなどというのも、僕は身体知に入れていいんじゃないかと思います。語学に関連しますと、外国語の習得、特に聞く・話すことは身体知の部分がかなり強いのではないかと思います。

身体知と国語教育

ここまで話しまして、では国語教育と身体知はどういうふうに結びつくのかという話になります。

私の考えるところでは、伝統的な手法なのですが、素読や暗誦という方法が身体知に関わってくると考えております。私の発表の後に鈴木先生が群読について紹介されると思いますが、この群読もその流れに入ると思います。解釈にとらわれずに、まず声に出して、とにかく何度も読んでみよう。そのうち覚えてしまうかもしれないということですね。解釈は後からついてきます。その人がいろいろ経験を積んでいく過程で、自分が子どものときに覚えたこの詩は「ああ、こういうことを言っているのか」としみじみとわかるようなことが後々あるのだろーうと思います。

もうひとつは、話すことに力点を置いたもので、プレゼンテーション能力の重視です。すなわち自分の考えを自分の言葉で相手にわかるように伝える能力を養おうということですね。このプレゼンテーション能力は日本人にとっては非常に苦手な分野であると指摘されております。たとえば、自分の声をどのように使って話すのか。どういう姿勢で話すのか。どこを見るのか。アイコンタクトですね。それから身振り。スキット(寸劇)などちょっとしたお芝居を使って表現する。それに関連して、レジュメはどうつくったらいいのか、話

の構成をどうもっていくかなど、その他いろいろなところにまで広がってきます。こういう能力は実際に経験して訓練していくことが大切だろうと思います。これがいずれ表現につながり、文字化されていけば書くことにつながっていくのだろーうと思います。

私は以前、慶應ニューヨーク学院に6年ほど勤務しておりました。そこで本当につくづく思ったのですが、現地校での生活が長い生徒たちは、プレゼンテーションすることが非常にうまいんです。自分のからだや声、すべてを使って巧みに表現できるんですね。そういう能力は育てていくべきだろーうと思います。

国語力向上モデル事業がスタート

ここでちょっと、私が勤務しております慶應義塾高等学校の試みを紹介します。

昨今の若者の国語力低下に危機感を募らせまして、文部科学省が国語力向上のモデル事業を行っております。その国語教育推進校は、全国で高等学校28校、小中高あわせて全部で190校だそうですが、そのひとつに慶應義塾高等学校も指定されました。

モデル事業としてどういうことをやろうかと考えているかといいますと、ひとつの柱としては発信型の総合型国語教育の研究ですね。実用的な文章を書く訓練をしよう。それからプレゼンテーション、あるいは場合によってはディベートという手法を使って、討論型の授業をしていこうじゃないか。

もうひとつの柱は、コンピュータを利用した情報・表現リテラシーの研究です。1年次に情報という科目がありまして、これは国語の授業ではありません。この科目ではコンピュータを使って情報の収集や分類・選択を学習します。それを受けまして、2年次で表現という科目がありまして、これは国語科が担います。表現の授業では、とにかく文章を書く、あるいは場合によっては口頭で表現する、発表するという内容も入ってくるとは思いますが、そういう訓練をいたしまして、3年次で卒業研究を全員に課します。これは国語だけでなく、さまざまな科目の教員がある一定の人数を担当しまして、全3年生を指導します。まだ進行中ですので、我々も手探りの状況で、具体的にどういう形になっていくのかはまだわかりません。

またこの二番めの柱には、もうひとつ、今回の話とは直接関係ないのですが、日本語を外国人に教えるという経験を

通して、日本語を学校文法とは異なるアプローチから考える日本語文法という分野があります。

これがカリキュラムなんです(ハンドアウト参照)、現行カリキュラムが2004年度卒業生で終わり、新カリキュラムがすでに2003年度入学の高校1年生からはじまっております。この中の2年次の国語表現という科目が、先ほどの国語科が表現能力を高めるために必修として行う授業になるということです。

ディベートとプレゼンテーションの試み

さまざまな工夫をこらして、表現の力を伸ばしていくわけですが、具体的な例を紹介しましょう。最も意欲的に発信型の授業に取り組んでいる私の同僚で、阿久沢武史さんという方がいらっしゃるんですが、彼の試みを紹介したいと思います。彼もニューヨーク学院で5年半勤務しておりました。

彼の行っていることは、まずディベートとプレゼンテーションを組み合わせていこうということですね。これはおそらく、プレゼンテーションをこなさいと日本人生徒に言いますと、彼らは綿密な原稿を書いてきて、レジュメも上手につくるんですが、その原稿を棒読みするんですね。それではまったくよくないだろう。なんとか、彼らにその場で自由に臨機応変に発言させるためには、まずひとつ、ディベートを使ったらどうかというのが、阿久沢さんの試みなのではないかと私は思っています。プレゼンテーションとディベートを組み合わせて、授業を行ってみようということです。

たとえば、どういうふうにするかと言いますと、「現代日本の開化」という夏目漱石の講演がありますが、その一部分で、「こういう開化の影響を受ける国民はどこかに空虚の感がなければなりません。またどこかに不満と不安の念を抱かなければなりません」という一節を使います。「じゃあ、現代の日本人は漱石の言う《空虚の感》や《不満・不安の念》を抱いているのかいないのか」という問題を教師が設定しまして、「抱いている VS 抱いていない」ということでディベートをやってみるわけです。ディベートの流れはハンドアウトにあるような形で、全体で50分の授業です。

この試みについては阿久沢さんが論文を書いています。彼自身がそう言っていますし、私もそう思いますが、総合して考えると、「じゃあ、プレゼンテーション・ディベート能力だけを伸ばせばいいのか」と言いますと、そうではない。プレゼンテーションやディベート能力の基礎には、従来の講義形



野津将史氏

式の授業によって養われた知識や読解力、論理的思考力というものがある。それがなくては、いくら上手にスキットができ、話し方が上手でもダメだと思います。つまり頭の中に表現したいことがなければ、何も出てくるわけがない。話せるわけがないし、書けるわけがない。物事を知らないと、深く考えることもできない。しかし逆に知っていても、何も言わなければ、何も表現しなければ、それはダメなんだということです。

一般的にニューヨークで教えた生徒は非常にプレゼンテーションがうまいけれども、知識という点においては足りないところがあるだろうと思います。反対に、慶應高校の生徒については、知識はあるが、話をさせてみると、自分の考えを自分の言葉で話すということは苦手であると言えると思います。

教養教育のゴールとしての身体知

最後になりますが、小菅先生からいただいた「教養教育に身体知は必要か」という2番めの問いですが、私なりの結論を申し上げたいと思います。

まず『論語』に「学びて時に之を習ふ。また説ばしからずや」という言葉があります。この習うという言葉は、ひな鳥が親鳥の羽ばたきをまねて、幾度も羽ばたいているうちに、いつしか自分の身体が飛び立ち飛翔することを体得するという意味だそうです。

それから陽明学の言葉に「知行合一」という言葉があります。知ることと行うことはひとつ、ということになるのでしょうか。先ほど村山先生のご発表の中に知の実践能力という言葉

葉がありました。僕の言いたいところをうまく言ってくれた、そうだなと思ったのですが、特にモラルの部分に強く言えると思いますが、教養や道徳、心の修養ということは、知るだけでは不十分で、実践を通してこそ本当に自分のものになる。身につくと申しますか、知を実践する能力という問題になります。教養教育ということになると、学んだこと、その人の教養が本当にその人のからだを通してにじみ出るように現れるというのが理想の姿ではないかと思うわけです。慶應義塾の「21世紀のグランド・デザイン」の3つの目標のひとつに、感動教育というのがありますが、これは学校だけでなく、社会や家庭などいろいろな場で体験を通して感動を与えることによって、人格を育てていこうという試みだと思います。

またこの教養教育研究会の報告書に、「身体知」というのが挙げられており、その中では身体健康系、身体表象系と並んで、実際の社会や現場に出て学ぶ学習としてフィールドワーク系という科目も挙げられておられます。まさに知識というものは、実際の経験や体験を通じて、本当にその人の身につくものであり、それが教養の理想だとすれば、ある意味で身体知というのは教養教育のゴールと言い換えてもいいのではないかと思います。

読書指導の立場から

鈴木淑博 みなさん、こんにちは。普通部の鈴木と申します。国語の担当でございます。私は普通部で柔道を担当しておりまして、それから趣味はオペラで、声をお聞きになるとおわかりになると思うのですが、もう少し顔がよければオペラ歌手になれたと思うんですが、それがひとつ足りませんでした(笑)。またピアノの弾き語りも趣味ですし、NHKの朗読講座でも朗読の練習をしたりしていました。身体知というテーマをいただいて、なんだか私は身体知を体現しているんじゃないかと、それで先生は私を推薦したんじゃないかと思ったんですが(笑)。まあ冗談はさておき、本題に入りたい。

身体知というテーマを頂戴いたしました。普通の人にとっては「身体知って何？」というのが最初の反応だと思うんです。聞き取れないんですね。同僚に身体知と言っても、身体知ってどう書くのか、まず字を書くところからはじまります。ともあれ、私なりに言葉をそのまま受け止めて、からだの動きを伴う知的な活動という理解でいいかなと思います。

て、私がやっているふたつの試みについてお話しさせていただきたいと思います。

グループで古典を読む——群読

ひとつは群読と申します。この言葉もあまり馴染みがないかと思いますが、グループでその文章を朗読するものです。ただみんなで読むわけではなく、ひとりで読む分を少なめに、ふたりで読んだり、3人で読んだり、グループが6人だったら6人全員で読んだりします。それをどう読むかは、生徒たちに自由に決めさせて、練習させて、発表させます。

使うのは古典です。古典というと、おそらくみなさん高校で勉強なさったでしょう？ 先生が一字一句口語訳して、それを試験前に覚えるといったイメージが強いのではないのでしょうか。中学ですから、それほど細かい文法をやったら生徒はおそらく古典が嫌いになりますね。それでは高校に行って苦労するんじゃないかと。なるべく古典を楽しめるようにと思って、群読という方法を考えたんです。すでに先行して実践なさっている方もいらっしゃいます(ハンドアウト参照)。

まず私が先行して、大きな声でその文章を読みます。その後について生徒に大きな声で読ませます。小さな声しか出さないときには何とか乗ってくるように、声を出せと言って声を出させます。そうやってある程度読めるようにしたうえで、グループを組ませて、グループでどのように読むかを自由に決めさせるんですね。

使っているのは、『平家物語』の那須与一の話です。グループでどう読むかを自由に決めさせますが、勇壮な話ですから、盛り上がらないグループには最初に複数の声をぶつけ合うようにと言います。それも叱るのではなく、なるべく盛り上げていくような、みんなで楽しく、汗をかいて、からだがあたたまるような形にもっていきまして、それをグループで練習させて、そして普通部のホールで発表会をします。

その発表の模様をちょっとご覧ください。

《ビデオ1》

生徒6人が壇上に立っている。

生徒1 拍子木を打つ

生徒2 「矢ごろすこし遠かりければ、海へ一段ばかりうちいれられども、猶扇のあはひ七段ばかりもあるらむこそ見えたりけれ。」

生徒3 + 生徒4 「ころは二月十八日の酉刻ばかりの事なるに、」

生徒5 + 2 + 6 「をりふし北風はげしくて、磯うつ浪もたかかりけり。」

生徒2 + 3 「舟はゆりあげゆりすゑただよへば、扇もくしにさだま

らず、ひらめいたり。」

生徒3 「沖には平家舟を一面に並べて見物す。陸には源氏くつばみを並べてこれを見る。いづれもいづれも晴ならずといふ事ぞなき。与一目をふさいで、」

生徒全員 『南無八幡大菩薩、我国の神明、日光の権現、宇都宮、那須の湯泉大明神、願はくはあの扇のまんなか射させてたばせ給へ』

……………

こんな調子です。非常に楽しんでやっている様子がわかっていただけたんじゃないかと思います。一応口語訳はプリントの下につけております。それは各自勉強するというかたちです。とにかく声に出そう。大きな声で読もうということですね。身体知というテーマに合っているでしょうか。いかがでしょうか。

普通部から塾高に進学した子が、国語の時間に古文を読めと指名されて、大きい声で読めたので、塾高の先生がほめてくれたと、ひとりならず私のところに報告にきてくれますので、まあそういう意味ではうまくいっているかなと思っています。

また志木高の速水先生が、1月20日に三田キャンパスで志木高の生徒の群読を発表する機会がおりになるんですね。速水先生には私が群読をご紹介したのですが、私より先行されていて、ずいぶん立派におやりになっています。ご興味のある方はぜひおいでください。

読書へのアニメーション

ふたつめの試みは読書へのアニメーションです。ますます聞き慣れない言葉だと思いますが、アニメーションとはスペイン語でして、英語のアニメーションのスペイン語版だと思われるといいのでしょうか。アニメというのは魂ですから、魂をゆさぶるような読書体験を通して、その読書を通じて知的な活動を伸ばしていくというやり方です。

ただ読書させるだけでなく、75の作戦があり、それを使いながら読書していきます。『読書へのアニメーション～75の作戦』という本がございます。後ほどご紹介いたしますが、まだ字が読めない段階の子から中学生、高校生まで、本をとにかく1冊読ませて、それを読んだことを前提に作戦をひとつだけやります。

ですから私の場合、45分の授業でおしまいです。200ページの文庫本を一生懸命読んできても、45分でおしまい、それ以上やりません。テストにも出しません。その場でいい

発言をしたから良い点数をやるとか、ピントがはずれてたからマイナスにするとか、そういうこともしません。

現在は普通部でやっていまして、40人のクラスを20人に分けます。慶應はありがたいところでたくさん本が買えるわけで、半年間で合計8冊の本を2週間前に生徒たちに貸し出しています。この日までに読んでおけよと。そして読んできたことを前提にして、作戦をいろいろやります。基本的には知的な活動で、からだを動かすということではないのですが、ひとつ、ふたつ、からだの動きを伴う作戦がありますので、ちょっと説明しましょう。

カードからストーリーを組み立てる

ひとつは、「前かな、後ろかな？」という作戦で、まず本のいろいろな部分をピックアップして、カードに書き出します。生徒は授業形式ではなく、丸く円形に座りまして、その生徒たちにカードを1枚ずつ配っていきます。生徒たちは順々に自分がもらったカードに書かれた文章を読み上げていきます。そのときに本は見ません。最初の生徒が読む。2番目の生徒は自分が読み上げたカードの文章が、最初の生徒のカードの文章よりも前に書かれていたと思ったら前に移動するわけです。3人目の人は自分が一番前だと思ったら一番前に、真ん中だと思ったら真ん中、その場所だと思ったら移動しない。

つまり、並べ替えをやるんですね。その20人が力を合わせて正解に近づくというのでしょうか。基本的に西欧で生まれたものですから、個人の判断を大事にして、まず個人で判断をさせて並べかえをします。それからもう1回読み上げます。今度はみんなで相談します。

相談すると、たとえば「ここはまだ登場人物ふたりが親しくないから、君のほうが前だよ」など、自然に議論が起こるんです。それも立ち上がって、3～4人が集まって話して、「君のところ、ちょっと違うよ、こっちに動いた方がいいよ」というように言いはじめます。教師はああしろ、こうしろと言いません。この教師の立場はスペイン語でアニマドルというのですが、私がアニマドルになりまして、彼らが知らないうちに本について語りはじめる場を設定するんですね。

ちょっと見ていただきましょうか。

《ビデオ2》

椅子を移動して円形になっている生徒。

左端の生徒が立ち上がって、自分のもっているカードを読み上げ



鈴木淑博氏

る。そのまま着席。

左から二番目の生徒が立ち上がり、カードの文章を読み、ちょっと考えて、最初の生徒の左隣に移動する。

三番目の生徒が読み上げて、最初の生徒と二番目の生徒の間に移動する。

こんな感じで、20人全員が並び替えをしてから、もう1回大きな声で読ませるんですね。すると、聴きながら「あそこ違ってな」とか「自分のはどうかな？ ちょっとわかんないな」とか、生徒各自の内面で活動が起こるわけです。

アニメーションという考え方は基本的には「遊び」だと言われているんです。勉強とか成績とかそういうことに関係なく、知的な遊びです。「本で遊ぼう」というスタンスでして、今日もみんなで本で遊ぼうじゃないかと言いながら、カードを渡してやらせます。非常に評判のいい作戦で、円形になってやることで生徒たちが自然に語り出すというメリットのほかに、教師が読んでこいよというのではなくて、子どもの側から「もうちょっとちゃんと読んでくればよかったな」「もうちょっと丁寧に読んでくればよかった」「間違えちゃったけど、あれ、もっとちゃんと読んでおけばできたのにな」という気持ちが自然に芽生えてくるんですね。

これを連続してやりますので、次の本では前の本よりちょっと気をつけて読むようになるだろうと思います。その積み重ねによって成長していくというやり方です。

とはいっても、毎回同じ作戦ではありません。毎回違う作戦を使います。「先生、今日も並び替えをするの?」「違うよ、登場人物でいこう」というように、カードを使ったり、カードなしで白板に発言をピックアップしながらやるなど、いろいろ

な作戦があります。普通部で1月、2月まで毎週金曜日6時間、6時間とも違うことをやっていますから、もしご興味があれば、おいでください。

絵本と道具を使って

もうひとつアニメーションのからだの動きがある作戦なんです。これは普通部生が対象ではありません。もっと小さな子どもを対象とします。

使うものは絵本です。この絵本『アイラのおとまり』を読みます。絵本を人数分揃えて、手にとらせて、私が朗読します。朗読した後で、本を閉じて、登場人物を確認します。この本の場合は、6人の登場人物が出てくるんですが、「6人の役をしてくれる人?」と言うと、子どもですからすぐに手をあげてくれます。その子たちは前に出て来ます。

次に何が出てくるかという、大きなバッグが出てきて、絵本の中に出てくる30個ぐらいの品物が中に入っています。たとえば絵本の中の子どもが着ている洋服やスリッパ。スリッパもこの絵本の中には2種類出てきていて、星のついているスリッパとボンボンのついているスリッパとを100円ショップなどで買って置いて、そのバッグの中に入れておくんです。

前に立っている登場人物役の6人の子ども以外の子は、順番にバッグの中から手探りでひとつずつ品物を取り出していきます。そして出てきたものを、「これ、だれの?」というように、その品を身につけていた登場人物の役の子に渡すんです。たとえば金髪のかつらなら、その子にかぶせる。その子にかぶってもらうんです。メガネが出てきたら、「これ、君のだよ」といって渡すんです。この作戦は小学校でやらせていただく予定ですが、今回はあいにく小学生の映像がなく、大人たちでやっているものですが、参考までにご覧ください。

《ビデオ3》

左側に数人の人が座っている。すでに鼻眼鏡をかけていたり、赤いカツラをかぶっている人もいる。

右手からひとりが出てきて、白い大きな袋に手を入れ、なかから品を取り出す。それは赤い洋服。「これ、君のだよ」といって、左に座っているひとりの人に手渡す。

これも先ほど言いましたように、ぜんぜんできなくても責めたりしません。すべて受け入れて、とにかく個人で判断させて、「これ、君のだよ」と渡すようにさせます。正しく渡せ

る場合もありますし、違う場合もあります。とにかく最後までやって、そこでまた議論するんですね。「これで全部あつてかな?」と。すると、「あのページのこのところにこうあつたから、これ、この子のだよ」というように、子どもたちがしゃべり出すんですね。

こうやってコミュニケーション能力を高めるという役割もありますし、本をきちんと読む、絵をよく見るという役割もあります。ただし本をよく読む、絵をよく見るといっても、楽しい雰囲気の中でやるのが大事です。かと言ってもわいわいやるのではなくて、本を思い出しながら考えつつやるのが大切です。「楽しかったね、また次も本で遊ぼうね」という、ある意味では非常に淡泊に終わるわけですね。それ以上はあまり深追ひしません。

こういう作戦がございまして、今回はふたつだけ、からだの動きがあるものをご紹介させていただきましたが、高度な内容のものもあり、大学生などを対象にしても十分に効果があるかと思います。これまでの読書会的なものでは、課題図書を与えておいて、先生が主導して、話し合いをすることが多かったかもしれませんが、この読書へのアニメーションなら、ちょっとした遊びの要素を入れて楽しくできるうえ、結果的には集まった学生や子どもたちのレベルに応じた非常に深い話が出てきます。こちらが驚くほどの発言があったりしまして、そうした活動を通して、普通部生が高校・大学に行っても恥ずかしくない塾生として育つように願いつつ活動しております。

以上です。ありがとうございました。

総合的な立場から

熊倉敬聡 小菅先生からは、身体知に関して総合的な視点から発言してくださいというお話でしたが、自分の能力がいたらないので、残念ながら総合的な話にはならないと思います。

僕自身は主に理工学部でフランス語を教えています、それ以外に文学部でも授業をもっています。身体知ということでは、慶應義塾の中でも最もラディカルに授業で身体知を実践していると自負しているのですが、ただときどき過激にやりすぎるらしく、たとえばその文学部の授業などいろいろな波紋を引き起こしているようです。

今日はそうした試みを紹介しようかとも思ったのですが、せっかくだけいろいろな先生方がいらっしゃるの、僕自身が慶

應と関係のないところで関わっております NPO「芸術家と子どもたち」ならびにそのプロジェクトである ASIAS (=ARTIST'S STUDIO IN A SCHOOL)についてご紹介しようと思います。まずビデオを見ていただいて、その後で身体知と教育の関係について少しお話しいたします。

NPO「芸術家と子どもたち」の活動

11月5日のNHK教育テレビで放送された「メディアが開く教育の未来」という番組の中で、NPO「芸術家と子どもたち」の活動が取り上げられました。番組自体は40分少々ですが、その一部を7～8分お見せしますので、どんな活動をしているNPOで実際にどんな授業を企画・展開しているのか、ご覧ください。

《ビデオ》

NHK 教育テレビ「メディアが開く教育の未来～第3回・人こそがメディアより

「開かれた学校」をキーワードに、学校の外で活躍する人を迎え、子どもたちと学ぼうという試み、新しい授業づくりへの挑戦が行われている。

今回、新しい授業を体験するのは東京都江東区立第4大島小学校の5年生2クラス53人。まず、いつもの授業を受ける児童たちの姿が映し出されている。授業中はほとんど自分から発言する子がおらず、先生が訊ねても反応がない。みんな静かで、無表情だ。

ふたりの担任の先生は、児童たちにもう少し自分を出してほしいと感じており、新しい授業を試みてみようと考えた。そこで図工科の福嶋先生から紹介されたのが、アーティストとの共同授業である。先生たちは、総合的な学習の時間に ASIAS からふたりのアーティストを招くことにした。呼ばれたのは作曲家の野村誠さんと、ダンサーの白井剛さん。ふたりはまず学校の多目的ホールをくまなく歩き、授業で使えるものを探す。

「1時40分になったらフツーンにホールに来て下さい」という板書を不思議そうに見た子どもたちがホールに集まってくると、野村さんのピアノのパフォーマンスがはじまっている。最初はあつけにとられて、遠巻きに見ていた子どもたちも、ピアノの絃の上におかれたピンポン玉が音にあわせて飛び跳ねるのを見て、そろそろピアノの周りに集まってくる。

一方の白井さんはテーブルとバケツを使って即席ドラムの演奏。ひとりの女の子がテーブルにおしりをぶつけて、音を出し、踊りはじめた。それにあわせて友だちも参加。その女の子はその踊りを「快感音頭!」と名づけて、ずっと楽しそうに踊っている。この授業後、子どもたちの感想は「すごく、めっちゃくちゃ楽しかったです!」。

一方、ふたりの担任の先生たちは戸惑いげみで、ホールの隅でいままで見たことのない児童たちの様子を見ている。この時間には

指示や注意をいっさいしないという約束がかわされているからだ。アーティストの願いは、最初の出会いを大切にするため、子どもたちには白紙でいてほしいということ。この授業がはじまったら一緒に楽しむ中で自分を解放し、何かを発見してほしいということだ。

【ASIAS とは】

ASIAS は、学校からの依頼を受け、総合的な学習の時間に、さまざまな分野のアーティストを講師として紹介する NPO。接点のなかったアーティストと学校の橋渡しをしている。ASIAS はこれまで作曲家やアーティスト、写真家などおよそ 40 人を全国 60 の小学校に派遣してきた。ASIAS が特に取り組んでいるのは、子ども自身の体験を重視したワークショップ型の授業で、コミュニケーションの大切さやおもしろさを学ぶ場を提供している。

……というような活動をやっているのですが、ハンドアウトといっしょに、NPO の活動を紹介するパンフレットをコピーしましたので、もしよろしければご覧ください。

なぜ、こんなことに、大学で教えるかたわら、関わっているのか、特に身体知と教育という視点からお話したいと思います。

ハビトゥスの身体知

いままでのお話の中で身体知とは何かという問いが何回か出てきましたが、私も自分なりに考えてみました。

ピエール・ブルデュー (Pierre Bourdieu) というフランスの社会学者・思想家が使っていた概念に「ハビトゥス」というものがあります。これはごく簡単に言うと、シモーヌ・ド・ボーヴォワールの「人は、女に生まれるのではない、女になるのだ」という有名な言葉を借りれば、ハビトゥスとは「人間は、人間に生まれるのではない、人間になるのだ」、その「人間になる」過程で身体が学んだ知ということです。

人間が人間になっていくにあたっては、象徴界、つまり記号とコードのシステムを学習していくわけですが、その中でも特に言語的に意識化されない知の部分が、身体知にあたります。たとえば歩くこと、食べること、箸をもつ、茶碗をもつ……といった日常的な行為が、あまりに自明であるがゆえに意識されない、そうした身体に習慣化し無意識化した知を、あえてブルデューの用語を使うなら、「ハビトゥスの身体知」と呼べるのではないのでしょうか。

脆弱化するハビトゥスの身体知と教育政策の動向

次に、ハビトゥス的ではない身体知、いままでの議論の中



熊倉敬聡氏

で出てこなかった「脱ハビトゥスの身体知」ということについてお話したいと思います。

よく言われるように、戦後の日本、特にここ 20、30 年では、言語的な知のみならず、ハビトゥスの身体知が非常に脆弱化しています。それは、主に家庭での教育やしつけ、あるいは学校での教育が機能不全に陥り、そうした身体知の学習が十全になされてこなかったからです。そのことによって、いわば人間が「人間」になりきれない……。

そうすると、制御しきれないアナーキーな生のエネルギーが暴発してしまう。「キレる」という現象に象徴されるように、青少年のさまざまな暴力的な行動が頻発するのも、こうしたことが背景にあると思います。たとえば、現代思想では、東浩紀が若者たちの「動物化」という現象について語っていますが、こうした人間が人間になりきれないような生のエネルギーの暴発、「動物化」が生じていると言えるわけです。

他方では、たとえば文部科学省を中心とした議論で、ハビトゥスの身体知を再強化する必要性が語られています。中央教育審議会が答申を出して、教育基本法を改正しようとしています。その背景には、実は「道徳」「しつけ」によってハビトゥスの身体知を再強化しようという思惑があるのです。それは、下手をすると、愛国心や、日本の伝統文化を尊重するというナショナリズムに結びつくがゆえに、非常に危険な動きだと思います。

脱ハビトゥスの身体知

こうした議論がいまの教育界のメイン・ストリームでしょう

が、実はお話したいのはそうではなくて、「脱ハビトゥスの身体知」というものについてなのです。

脱ハビトゥスの身体知とは何でしょうか。ふつう、人間として生きていくためにはさまざまな身体知を学習しなければいけません。しかし、身体には、そうしたハビトゥ的な身体知の学習だけでは構造化されつくせない、余剰の生の欲動、エネルギー、エロスのようなものが潜在しているわけです。そして、それをいかに解放しつつ、かつ自分なりに操っていくか、それが脱ハビトゥスの身体知なのです。具体的に言いますと、ある種の踊りや歌、祭り、場合によってはメディテーションのようなものが、この脱ハビトゥスの身体知にあたると思います。

ところが、戦後の日本の教育、特にここ20～30年の教育は、こうした脱ハビトゥスの身体知をほとんど放擲し、それに対し無責任だったのではないのでしょうか。いわゆる「芸術」教育や体育の世界ではハビトゥスの身体知の学習においてそれなりの成果があったでしょうが、逆に脱ハビトゥスの身体知の解放や表現においては、非常に中途半端で無責任な状況にあったのではないかと考えています。

その結果、先ほども指摘しましたが、現在の若者の中には、家庭あるいは学校の現場で放擲されてしまった生の欲動＝エロスを操る術を知らないまま、からだの中に鬱積させている人たちがたくさんいます。そうした欲動＝エロスが、「キレる」という言葉で表現されるように、突然暴発することもある、あるいはそれが主体のうちにある種のブラックホールを形成して、いわゆる「引きこもり」と呼ばれる状況をつくり出してもいます。こうした「内なる叫び」を表現する術を知らないまま、身体の中に抱え込んでいる子どもたちが、いま、たくさんいるのです。

脱ハビトゥスの身体知を取り戻すためのふたつの選択肢

では、どうすればいいのでしょうか。とりあえずいま私はふたつの選択肢があるのではないかと考えています。

ひとつは、齋藤孝さんが提唱しているような「^{こしはら}腰肝文化」の再生です。日本に伝統的にある丹田呼吸法などをベースとした身体知を再生させるという動きです。齋藤さん自身は決してナショナリズム的な発想ではないと言いますが、しかし、現在の文部科学省や一連の教育改革の動きからすると、それがナショナリズム的な傾向に回収される可能性も十分にあると危惧しています。

もうひとつは、たとえば先ほどご紹介したASIASのような活動です。ハンドアウトに「〈脱芸術〉による脱ハビトゥスの身体知の解放と操り」と書きましたが、ここでいう〈脱芸術〉とは、いわゆる制度としての「芸術」に先立つ、より根元的な創造力をいかに感じ、表現するかということです。その〈脱芸術〉を教育の現場でも実践していくことによって、若者の身体の中に鬱積している生の欲動＝エロスをいかに解放し、操っていくかを学ぶことはできないだろうか、そうした選択肢もあるのではないかと考えています。

ディスカッサントから

小菅 これまでの報告に対して、ディスカッサントとしてお招きした日本橋学館大学の楠原偕子先生から代表質問をいただきますと思います。先生、よろしくお願いいたします。

楠原偕子 みなさん、こんにちは。それぞれの方が発言なさったことや、それぞれの方々が思っていることや、そして自分が最近実践している身体論などいろいろ考えると、あまりきちんと発言できないかもしれません。細かいことは抜きにして、私の思っていることを少し紹介させていただきたいと思います。

人間としての存在と身体

自分がここにいるということ自体が、私の存在そのものです。ですから、身体と知というふうに分けることはできないと思うわけです。西欧的な、二元論的な考え方では、肉体があって、一方には知があるというようにふたつの要素から成ると捉えて考えようとしていますが、これが特に近代以降の教育をダメにしている原因のひとつではないかとも、私は考えています。

つまり、私は身体と知を分けて考えたくはありません。身体という言葉は、人間や存在といったものをトータルに表現する言葉として使いたい。「からだ」という言葉はちょっと違いますが、「肉体と心」という言い方はあるかもしれません。「肉体」という言葉は物理的なものに焦点を当てて私自身の存在を考えると用います。

今日横からずっと拝見しながら、各先生方の発表を聞かせていただいている、はっと気がついたんですが、男性ばかりなんですね。私がディスカッサントに呼ばれた理由は女性だからかなと、ふっと思ったりもしました。でもまあ、私が

女性を代表して来ているわけでもありませんし、おそらく人間として呼ばれてここに來たのだと思います。

それにしても私という存在は女性であるということが先か、人間であることが先なののでしょうか。あなたは男性であることと、人間であるということ、どちらが先なのか、という問題もあると思うんですね。これは今日のテーマとはちょっと違う問題ですので、私はあくまでも女性性を含めた一個の人間としてしか存在しないのですが、みなさんと同様に、いささか抽象的に人間であるという共通認識のうえに立って、人間であることの本質を展開していきながら、身体知の問題を考えていこうと思います。

人間と物を区別するものは何か？

最近すごく問題に思うのですが、私たちは生きていることを当然として考えています。それはどういうことなのでしょう。小菅さんが先ほど引かれた養老孟司さんが昔書いた本の中に、私の疑問に対してヒントになるフレーズがありました。

私は自分の第1回目の身体に関する授業のときに、学生にこういうふう聞いてみるんです。「死体はモノか、人間か」と。すると「人間……」と答える学生が大半ですが、ときたま「モノです!」と、かなりやけっぱちにですが、こう答える人もいます。「かなりモノです」と言う人もいます。つまり、人間の死の告知がされたその瞬間から、人間は人間ではなくなるという考えをもつ人がいるということですね。

養老孟司氏は、死を境とした先と前という分け方をしていましたが、それに対して私はもうひとつ別の問題を出して聞いてみます。「胎児はモノか、人間か」。するとほとんどの学生は人間だと言うのです。そこでもう一度聞いてみる。「受精卵はモノか、人間か」。あるいは「受精卵から胎児になった、どの時点で人間になるのか」。こういうふう聞いてみると、ほとんどの学生は「ん〜」と答えられなくなってしまいます。

現在、私たちの世界には生きること自体に冷めた気分が充満していますし、あるいは科学の進歩によって遺伝子操作が可能になってきています。そうすると、人間はどういうふうにできてるのか。私たちが生きているというこの存在だけが人間の身体なのか？ 果たして誕生／死の前後も含めて存在そのものの全部が身体なのか？ など、本当にすごく考えてしまいます。モノと人間とを、私たちは一体どうや

って区別したらいいのでしょうか。

人間とロボットを隔てるものは？

さらにもうひとつ、こういう関係があります。

何でも人から答えをもらいたいというタイプの学生がいて、知識がないことをすごく嘆いていました。そこで私が「知識だけで人間の価値が決まるんだったら、ロボットやコンピュータのほうが上になるんじゃないの?」と言いましたら、ビックリして「えっ? ロボットと人間とどっちが偉いんですか?」と聞き返すんです。

それを聞いたとき、そんな考え方をする大学生はちょっと考えられないと思って、私は唾然としたんですね。彼はしばらく考えて「やはり人間のほうが偉いですね」と言いました。

それからしばらくたって、ふともう一度このことを考え直してみました。ロボットと人間を同じ次元で論じたことに対して、私は次元が違うじゃないかと本当に言えるのかどうか。人間とロボットとはどう違うのか。人間はモノではありません。感情があるし、あるいは感覚があります。愛したりという感情もある。そして人間関係はこうした感情や感覚の中で成り立っているわけです。

でも一方で、鉄腕アトムではありませんが、我々はロボットを愛することができるし、ロボットだって愛したりすることがありますよね。人間のような感情をもち、他者と関係を結べるような、関係を結ぼうとするものだとしたら、人間と同次元で論じて何が悪いのです。

すると、私自身は何か、肉体は何か、ということになります。こう思うときに、やはりキーワードになるのが関係性だと思います。最近、こんなふう命とは何か、人間とは何かということを考えていますので、それぞれみなさんのお話を聞きながら、生きていて、考えられることは幸せだなと思っておりました。

喜びこそが教養教育のキーワードだとすると

石井先生と村山先生は、やはり身体を使った技術の問題を中心にしてお考えになっていらっしゃるから、身体知という場合には、身体にたたき込まれた知恵ということになるわけですね。言語(分析言語)化された知恵とは違う、身体の知恵があるということを中心にお話しなさっていたと思います。

私は教養とは人間を追求する何かだと思いますが、もう

ひとつ教養には万人に共通することがあると考えます。専門家でなく、ごくふつうの何もできない人間でも、だれもがみんな人間として共通する本質を追求し、つくりあげていくものが教養だとしたら、相手を限定しないのではないのでしょうか。石井先生がおっしゃったように、楽器がある程度以上演奏できるといった条件がついていることは、大学の教養の中で行う以上、理解できます。しかし、楽器を握ったこともない人にも、音楽というものが私たちの身体に与える喜びをどう教えていくべきなのでしょう。

アリストテレスは「人間はからだを動かす、表現する喜びと同時に、そういうものを受け入れることにも喜びを感じる」と言っています。身体知、あるいは人間であるということの知には、やはり行う喜びと受ける喜びとの両方があるはずではないのでしょうか。この「喜び」が教養のひとつのキーワードではないかと、私は思っています。表現と受容の双方からの肉体の喜びであると同時に、知の喜び。あるいはこのふたつの喜びが合体したところ。これをどう提供していくことができるのでしょうか。

スポーツでも同じことが言えると思います。スポーツをする喜びと、スポーツを見る喜び。私もからだを実際に動かす授業をもっていますが、このごろの学生はちょっとからだを動かすのもいやなんです。からだを動かすことに喜びを感じないのかしらと、不思議に思うぐらいからだが硬くなっている人がいて、そういう人に対して、どういうふうに講義していけばいいのだろうか。こういうことを考えました。

大学での実践では戦略と工夫が必要

国語教育に関する先生がおふたりおいでになったということは、国語が言語の問題であり、伝達手段としての言葉はもともと身体性のある表現要素であり、身体について語る中では無視できない存在だからでしょう。近代な教育の基本がいわゆる近代言語におかれるなか、単に近代言語だけではない、肉体性をもった言語教育を追求していらっしゃるということで、おもしろくお話をうかがわせていただきました。

熊倉先生がおっしゃっていることは、特に最後の「象徴界の学習では構造化され尽くせない余剰の生の欲動」という部分に共鳴いたしました。これこそ、まさにホイジンガ以降の人たちが追求してきた「遊び」「遊びの本質」じゃないかと思います。

こうした「遊び」の部分に関しては、いまの大学生には不



楠原借子氏

足していると思います。熊倉さんがやっていたらしゃる ASIAS の試みは、ビデオを見せて下さったように、小学生対象だからこそできるんじゃないかと思います。私が大学で大学生相手にやろうとすると、「なぜこんなことを、大学でやるんだ」と言われそうです。だから大学で実践するときには戦略を立ててやらなくてはいけないので、最近はいろいろな工夫を用いて実践しています。こういうことにも、今日の日本の教育制度の矛盾のようなものが現れているのかもしれない。

教養教育において身体知はゴールか？

小菅 ありがとうございます。いま先生がおっしゃったことは私にとっては、まさに「我が意を得たり」と思ったところがあります。

石井さんは楽器を演奏させる授業では、ある程度の演奏技術をもった学生を対象としていらっしゃいます。ある種、狭い意味での身体知教育になりますが、それを応用編として捉えているというようにうかがいました。野津先生が発表の中で、教養教育のゴールとしての身体知であるとおっしゃいました。ある種の身体知教育は、講義形式の授業によって培われた知識などの上にこそ成り立つのであって、そういう意味では、教養教育において身体知教育はゴールであるというお考えなのかどうか、まず確認したいと思います。石井先生、いかがでしょう。

石井 私の場合は、そこまで言及するつもりはありませんし、必ずしも身体知が上にあるというつもりもありません。ただ音

楽という観点から見れば、講義だけではカバーしきれない範囲があるので、身体知を使ってさらに理解を深めていきたいということです。たとえば、他の科目に照らし合わせた場合にも、音楽では身体知が上にあるという感覚はありません。しかも音楽の中でも、たとえば、もし私の行ってきたような音楽の歴史や理論だけを深く掘り下げていく場合だと、何も実践的な要素は必要ないケースも多々あります。ですから身体知を使って、いままでとは違う側面を見出していこうというぐらいの位置づけです。

小菅 では楽器ができるという限定は……。

石井 「18世紀のオーケストラと演奏習慣」の授業では身体知がゴールのように見えてしまうかもしれませんが、この授業は、これまで行われてきている、いわゆる子どもの頃からピアノのレッスンをやっているとといった実技に焦点をおいた教育に対する、「そうではなく、もっと違う面をみんなで見えていかないと、音楽を本当に理解できない」という反動的なリアクションというふうにお考えになっていただいてもかまいません。

身体知が言語知の上に見える新しい科目を

小菅 村山先生のご意見はいかがでしょう。

村山 身体知が上にあると、ズバッと言ったほうがいいような感じもいたしますが(笑)。私の勝手な思いこみかもしれませんが、いろんな科目があるとして、その場面場面に身体知的なものを活用しているかどうかが大事だと思います。たとえば、国語という科目の中で身体知的なものが見出せたことについてはだれも異論がないと思うんですね。

一方で、教養の中にそういった身体知が入り込んでいるのに、姿を現さないで下の方に沈んでいることも多くあると思います。上の方に散りばめられている知識のようなものがこぼれて落ちてくると、いかにも教養的だと捉える、そういう全体像に対しては非常に否定的な意見をもっています。ですから、まずは全体を見ること。全体の枝振りや、全体の樹の様子、もしくは根がどうなっているかといった全体像の中に、身体知が入り込んでいるのだと強く言いたいと思います。

しかし、その身体知にあまり市民権がないんですよ。ですからいま教養について考えるなら、新たにその身体知が表に出てくるような科目を考えていく必要があると思います。強い言い方をするなら、そのときの身体知はいまある言語知の上に見えたほうがいいと思うことがあります。

「自分」を獲得していくためのゴール

小菅 野津先生は先ほど身体知というものをゴールとして考えるとおっしゃっていますね。身体知教育というのは、はっきり言ってしまえば、応用的な教育の中でなされるべきでしょうか。

野津 結局、学校教育の中でどこまで身体知を教えられるかということ、やはり限界があると思うんですね。だから私は、講義形式の授業だけではなく、自分で実際にやらせてみる授業や試みが必要だと考えています。

そして、そういうときに先ほどの阿久沢さんの試みの中にもありましたが、教員がそれに対して評価を加えることはなるべく避けるんですね。自分なりに自分の考えを話すことが、どこまで身体知かという限界はあると思いますが、自由な時間を与えて、その中で考えて、少なくとも自分の言葉で、自分の表現方法で表現する訓練や経験をさせることは絶対に必要だろうと思います。

それは学校だけには限りません。両親から教わることもあるだろうし、自分で本を読んだり、何か考えることもあるでしょう。学校を離れた場で、自分がいろいろと経験していく中で、自分の知識として自分のからだに身についたものになる。それは身体知であって、従来の知のあり方を通して獲得する知ではありません。そうした経験や実践が言葉として叙述可能なレベルの知識で終わってはいは、その人間を本当に変えていくことにはなり得ない。

そういう意味では、学校教育の中では身体知が最終的なゴールなんだと強く言うのは行き過ぎかもしれないと思います。しかし、本人を変えていく知というものは、身体知の訓練を通じて、自分で獲得していけるものであろうと考えるなら、身体知はある意味でゴールと考えてもいいのではないかと、私は思います。

会場から質疑応答 (Q&A)

身体知のはかなさと言語化

小菅 先生方にもっと突っ込んで質問をしたい気もしますが、会場にご発言したい方もたくさんいらっしゃると思います。いかがでしょうか。

近藤明彦 いろいろなお話をありがとうございました。私、パネリストの熊倉先生と一緒に「教養教育グラウンド・デザイ

ン」を一緒にまとめた経緯がありまして、その観点から各先生方にお話をおうかがいしたいと思います。

「教養教育グランド・デザイン」をまとめている最中にはいろいろなことを話し合いました。たとえば、教養はどんなものであるか。身体知は果たして伝達可能なのか。時代を超えて伝わっていくためには、やはり言語化することが必要なのではないか。言葉にならないものは伝わらないといったことがまず第一にあったんですね。

しかし、いまの大学教育や入学試験の状況などを見ると、言語中心で、それも形式的に覚えればいいという部分が中心になってきてしまっている。「教養教育グランド・デザイン」にも書いたと思うのですが、だからこそからだを使うなど、リアリティの大切さが非常に大切なのではないかと考えたわけです。言語化された理論は理論でとても大事ですが、それを空虚な理論のままにしておかないで、実践の体験を踏まえてリアルなものとして体験すると、その理論がまた次の段階で変化していく。さらにいいものになっていくと思います。そこに身体知の大切さがあるのではないかということです。

ただ身体そのものを感じるところに関しては、その本人だけがもっているものであって、それを伝承するのはなかなか難しいところがあるんですね。リアリティの部分は身体を通してはじめてわかるところだと思うんですが、結局身体を通して各個人がある程度わかる、あるいは徒弟的な制度の中で伝承されるものがあるかもしれません。しかし身体知と言ったときには、やはりそうした身体を通して得た知と言語が相互に行き来をすることによって、はじめて身体知になり得るんじゃないかなと、「教養教育グランド・デザイン」をまとめるときには話していたんです。

ということで、身体知は「はかなさ」をもっている。いまではビデオなどで映像として残せても、自らの身体の中の感覚というものは残せないわけで、そこが非常にはかないところだと思います。この「はかなさ」の問題と言語化の関係をどう捉えていくかが、身体知を考える上で、最もキーポイントになっていくんじゃないか、その部分のつながりができるようになれば、身体知も認められるような気がするんですが……。この点に関して、どうお考えになっていらっしゃいますか。

小菅 どなたかいっぱいますか？

石井 音楽はとにかく音の集合体であって、言葉の集合体ではありませんから、人と人のコミュニケーションをどうするかということが、長い間理論的な面からも実践的な面からも

論じられてきました。いま、近藤先生がおっしゃった通り、感性の問題や感受性の問題をいかにからだで感じたり、またはそれを他の人にどう伝えるかということは、身体知の大事な要素だと思います。そして、これは実は私がまさに目指しているものでもあります。

ただ私が行っているのは、歴史的な観点に基づくというところに焦点があって、コミュニケーションのツールとしてできあがってきた音楽を深く理解していく。それも、言葉を使わないで表現(表記)されたものを見て理解していくわけです。しかも楽譜というものは実はとても不完全なものなので、楽譜を見ただけで音を表現することは不可能です。ですから、言葉になったものを勉強したり、たとえば歴史的に見て、社会的あるいは経済的な背景はどうだったのか、どういう時代に生きた文学者や哲学者なのかといったことを総合的に見て、いろいろな人たちが感じていたであろう感性や音楽性などを考察して、音楽を捉えていこうとしています。その一環として実際に演奏する。しかも、ただ演奏するだけでなく、もう少し当時の人たちを理解したうえで演奏するわけです。その意味では「人間を知る」授業になっていると思います。

私は「人間を知る」という言葉を使っていますが、まさに我々がなぜこんなことを行ってきたのか、なぜこのようなものをつくり上げたのかを追求するという観点から見ると、近藤先生がおっしゃった身体知というものを抜きにはできません。しかし、その身体知を理解するためには言語的なものも必要ですし、逆に理解できた身体知を言語的に表現できなければいけないと思います。

ですから、身体知と言語知の双方向のコミュニケーションは常にいつもあるはずです。私が例に挙げた修辞は、いかに自分たちの考え、または音楽性を他人に理解してもらうかというところに焦点を合わせたものですので、そういったことも理解してもらえるとありがたいと思います。

近藤 ありがとうございます。その相互関係がとても大事だと僕も思います。やはり大学では言語化されたものが先に走りすぎていて、感覚的なものが抜け落ちてしまっている。そうすると、それこそ先ほどの楠原先生のお話ではないですが、ロボットと同じになってしまう。そのあたりを大事にしたいなという気持ちでちょっとお話ししました。

石井 最後に付け加えたいのですが、音楽に関してはむしろ逆の場合が多いのです。要するに、言葉で説明されないで、感性だけで知が受け継がれてしまう。先生と個人のレ



ッスンでは、たいがい先生が「こうやりなさい」と言って、生徒は「はい、わかりました」という感じで、先生が持っている感性をそのまま受け継ぐわけです。ですから言葉による伝承ではありません。逆に言葉で受け入れていって、音楽を深く理解していこうというのが、私が行っている授業のやり方です。またその反面、万人のための教養ではないというご指摘もありましたが、ここでは紹介しませんでした、普通の講義も提供しています。

身体知をサポートするメディアとしてコンピュータを

小菅 いまの問題について、他にどなたかご発言がありますか？

熊倉 近藤先生ともお話ししたと思いますが、なぜ知がこんなに言語中心になったかという、やはりメディアの影響が大きいと思うんです。つまり、ヨーロッパの近代において、知を伝達する主要なメディアが書物であったということが非常に大きいと思います。それによって身体がそれまで伝承していたはずの知が疎外されてしまったわけです。

ところがいまは、主要なメディアが書物からコンピュータを中心としたマルチメディア、いろいろな感覚を開拓するよ

うなメディアに移行しつつあります。つまり、現代は、書物からコンピュータ・メディアへの文明的な大移行期であって、その中で身体が新しいメディアと古いメディアに対し、それぞれどのような関係を結べるのか、その点で、いま、知そして大学が非常に苦労しているのだと思います。もちろん、新しい可能性もありますが、しかし一歩間違えると、コンピュータが必ずしも身体を開拓するように使われないだけではなく、むしろ書物の知をさらに純粋化するかたち、つまり単なる情報のプールと化して、身体をいまよりもっと疎外していく可能性も十分あります。

ですから、これからメディアとしてのコンピュータを、いかに身体を開拓し表現する方向に使っていけるか、それを考えるのも、大学や教育の大きな使命のひとつだと思っています。

身体知教育を妨げる授業形態

小菅 会場で質問のある方はいらっしゃいますか？

速水淳子 慶應志木高校の速水と申します。国語の教員をしております。先ほど野津先生が身体知と学校の限界についてお話しなさいましたが、私にも共感できるところがたくさんございました。

身体知を育てることのできる学校の教室というのは、どんなものなのだろうと思います。たとえば教師の立場ですと、有能な先生に求められることは、生徒をうまく管理できる、生徒たちに静かに授業を聞かせる、50～60人の元気な子どもたちがいても、それをびしっとさせられるといったことだと思います。しかし身体知を育てるためには、一人ひとりの生徒にある程度の自由のようなものが教室の中で保証されていなければならないと私はイメージしています。この子どもたちに自由をもたせる教室ということと、先ほどの教師に求められること、何十人かの生徒をいかにコントロールするかということは、私には矛盾して感じられるんです。

ひとつには、教室の生徒の人数というか、教室の規模の問題もあるでしょう。ひとりの教師が40～50人の生徒を相手にしながら、身体知を育てようという考えは、もともと無理な考え方ではないかと思います。

私は国語の教師ですが、身体知を育てないような国語の授業がもしあるなら、私はそれはまったく無価値なものだと思っているのですが、他の先生方に、何人ぐらいの教室だと授業が最もしやすいかとお聞きすると、40～50人ぐらい生徒が入っていないと話す気がしない、活気が出ないとおっしゃる先生もいらして、そういう意見を聞くと、私とは授業観が根本的に違うんだなと思わざるを得ないこともあります。

鈴木 私が先ほど報告させていただいた授業の人数は20人です。40人をふたつに分けて、図書室でやっています。群読もそうですし、アニメーションもそうです。

先ほど申し上げませんでした、スペイン語の教育という言葉にはふたつあって、ひとつは「*dedáctica* ディダクティカ(教授法)」、もうひとつが「*educación* エデュカシオン(教育)」です。ディダクティカというのは教師が上から下に生徒を教えること、そしてエデュカシオンというのは生徒のもっているものを引き出すという意味なんですね。先ほどのアニメーションはエデュカシオンで、教師は見ているだけで、教える場ではありません。速水先生がおっしゃったように、まさに自由が保証されているところであって、私は先ほどアニメーションをやっていると言いましたが、その場で生徒は何を言ってもいい、何を言っても大丈夫、タブーはないんです。中学生の関心である性的なこともOKです。生徒たちは「先生、いやらしい」と言いながら、自由に発言しています。20人のところではそうです。40人の授業では私は顔を変えてやっているつもりです。やはり生徒の持っているものを引き出すためには、少人数クラスのほうがいいと思います。

授業形式や環境が大きく影響する

境一三 経済学部でございます。本当は熊倉さんにコメントを述べたかったのですが、いまちょうどエデュケーションという話が出たので、感想を申し上げたいと思います。

熊倉さんが見せてくださいましたビデオの現場で、小学校の先生たちが「子どもたちが自分たちをなかなか表現してくれない、発言してくれない」とおっしゃっていました。それに対して熊倉さんたちがおやりになっている活動の中では、子どもたちが解放され、自己を表現している。我々もビデオを通してそれを目にしたわけですが、おそらくあの小学校の先生方と子どもたちはすれ違っているのではないのでしょうか。つまり、自分たちは子どもたちから表現を求めたいのだけれど、対面式の授業をおやりになっている。私はそこに大きなすれ違いを感じました。

実はこれは、身体の問題や空間の問題、空間把握の問題、人間対人間の距離の問題でもあります。小学校の現場では、さまざまな現実の制限があって、大きな疎外要因になっているのではないのでしょうか。たとえば1クラスが40人なのか、20人なのかという問題もありますし、教育学というソーシャルフォームの問題もあります。つまり、対面式の授業なのか、グループワークなのか、ペアワークなのか。

こうしたさまざまな形式が実は一番本質的なところで、教育の目的・理念と結びついているわけです。先ほどの群読などさまざまな読みの実践は、まさに人間対人間の距離や身体の関係性において、まったく従来の対面式授業とは異なった環境でおやりになっているわけですね。ですから、そういった配慮がないと、何か子どもたちから引き出したいという先生方の目的意識があっても、まったく空振りに終わってしまうのではないかと思います。これは私の単純な感想です。

学校で身体知を扱う危険性

小菅 他にどなたかご質問・ご意見のある方、いらっしゃいますか？

武藤浩史 熊倉先生が、お話の最後で、身体知にはふたつの方向があるとおっしゃっていました。この場でひとつ言われていないことは、歴史的に考えると身体知はかなり危険なコンセプトだということでしょう。ナショナリズムの話が出ましたが、やはり私は身体知というと軍事的なナショナリズム

ムやファシズムとのつながりが気になります。そうすると、身体知に何を加えていけば、こうした危険性を回避していくことができるのでしょうか。具体的に言うと、我々全員が単に身体知というものを何かと規定するだけでなく、さらに言語知との関係性を考えていかなければと思います。

熊倉 ちょっと付け足していいですか？ いまおっしゃったことは、たとえば、ミシェル・フーコーが研究していたことです。フーコーは、身体知ということを、むしろ言語を通さずに人間を管理するような権力関係として分析しています。しかも、学校は近代がつくったひとつの社会的装置に他なりませんから、その学校が身体知を実践することがすべていいことにつながるとは限らないわけです。だからこそ、権力関係から逸脱するようなもうひとつの身体知の可能性、すなわち脱ハビトゥスの身体知を考えていかなければならないのではないのでしょうか。

ethics にまで踏み込んだ教養教育を

井上(塾員) 慶應の塾員で、井上と申します。2週間ほど前にロンドンから帰ってきました、それまでにアメリカに10年、イギリスに2年、オーストラリアに1年ほど生活しておりました。その間は学生であったり、教師であったりで、日本を外から見るという体験をしてまいりました。

それで今回のシンポジウムのサブジェクトは「身体知を核とした教養教育の将来」ということなのですが、それはすなわち21世紀のヒューマニズム、人間と人間の関わり方の応用問題ではないかと思います。というのは、知というもののだけをアイデンティファイできるものというふうにして、それを身体と比較する考え方はヨーロッパから来ていると思いますが、過去と現在と将来の接点の中で、身体と知がどんなふうにインタープレイしているということを、どう感じていくかが重要なのではないのでしょうか。

具体的に言うと、「このときはこういうふうにやっていい」「このときはやってはいけない」という、いろいろな状況に応じた判断力を、体験から経験していくことがやはり教育だと思うのです。

私は2年ほど前に、ハーバード大学で「ネゴシエーションとコミュニケーション」を学びまして、それをボストンの学校で学生を使って実際にやってみたんですね。そうすると、私

が与えた課題に対して生徒は実際に自分のからだと頭を使ってやるんですが、それを見ている私も知識だけでなく、からだも一緒に動いたりするわけです。そうすることで、私のコミュニケーションとネゴシエーションに対する知識の度合いもレベルアップしていくことができます。

もっと突き詰めて言うなら、教養教育とは、人間とは何か、自分とは何か、意識して自分を知り、意識して相手を知ることだと思います。相手のものをどう評価していくか。そういう倫理(ethics)の部分までいかないと、本当の教養教育ではないのではないのでしょうか。

土台となるのは日本の文化や教育であって、他の国に行ったときにも日本との違いがでてきたなら、土台の上に修正していく。別のものとして別の世界をつくっていく。最終的に自分のサブジェクティブなものをオブジェクティブとして捉えることができるまでいかないといけないと思います。世界に立っているひとりの人間がそれがすなわち日本人だったというふうにはならないんじゃないかと思っているんですが。

その人間がたまたまいた風土や文化に大きく影響されてくるわけですね。たとえば日本にいれば無意識的で自然に思えることが、海外では違いが浮き立ってくるわけです。最終的に言うと、21世紀の世界のひとりとして恥ずかしくない日本人を育てる教養教育というのでしょうか。その場その場において、自分が意識して、「この場ではここまで自分をディスクローズする」「こういうときにはしないほうがいい」ということを、知とからだと一緒に判断できる。そういう能力を知とからめて体得することが身体知だと私は思います。

「教育を発育と称すべし」

小菅 申し訳ありません。時間がまいりました。おそらくはやっと疑問が浮かび上がってきたというような程度かもしれません。

実はこの会議の前に、別のところで一貫校の先生と話しておりまして、今日のシンポジウムで身体知を取り上げるんだという話になりました。すると「だけど、おいしいところだけやられちゃあ困るんだよね。基礎教育もちゃんとやらなきゃ困るんだ」と言われました。確かに身体知を核とし

た教養教育の将来といった場合、こういう意見は必ず出てくると思います。そのときに我々は「いや、そうではなくて、やはり身体知を核とした教養教育は必要だ」とはっきりと言えるためには、これからもしっかり議論を重ねなければいけないかもしれません。

いま、境先生からご意見が出ましたように、教師と生徒の距離の問題や、何をもって身体知の成果というものを計るかという問題もあるかと思います。それぞれの方々が素晴らしい実践をされていると思いますが、果たしてそれを評価しなくてもよいのか、あるいは評価をどうするのかということまで考えていく必要があると思います。こうした疑問が浮かび上がったぐらいにしか、まとめができません。

最後の最後に、鈴木先生から申し出がありまして、福澤先生と身体知を関連づけてまとめのご発言をお願いしたいと思います。

鈴木 福澤全集の中に、教育という言葉は適切ではない、発育という言葉にすべきだとあります(福澤全集第12巻『文明教育論』)。「すなわち学校は人に物を教ふる所に非ず。ただその天資の発達を妨げずして、よくこれを発育するための具なり。教育の文字、甚だ穏当ならず。よろしくこれを発育と称すべきなり」。これを読むと、福澤先生はエデュケーションの本質をよく捉えていらしたんだと思いますね。スペイン語のエデュカシオンと同じ言葉で、先ほど境先生もおっしゃったように、場の設定や人数などの条件をそろえた上で、生徒のもっているものをいかに引き出すかが我々の使命ではないかと思っております。

小菅 もう少しまとまった議論をしたかったのですが、司会の不慣れでなかなか思ったようにいきませんでした。また続きは次回にということで、ご期待ください。

本日はお集まりいただきましてありがとうございました。

身体知を核とした教養教育の将来

— 体育教育の立場から —

慶應義塾大学体育研究所

村山 光義

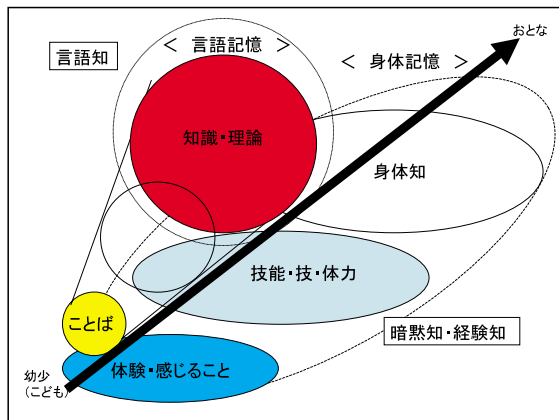
身体知とは何か 言語化された知に対する「暗黙知」(マイケル・ポラニー)や「経験知」のような実践によって生まれる知の内、特に身体が強く関わるもの

具体的な例 人間が獲得・生み出した「技・業」 道具を操る
自転車に乗れる、箸を使える、楽器を演奏できる
道具を使ったスポーツ(運動)場面
自己の身体を操る
踊ること、歌うこと、見分けること(顔)、聞き分けること(音階)
走・跳・投の運動パフォーマンス

体育・スポーツ分野

身体知 = 継起的運動パターンとして身体に記憶されている知
教科教育における運動学習の意義を明らかにしていく、
1960年代以降のドイツ、人間学的運動理論から発展。
(朝岡 2000年)

言葉で説明できない身体的能力が身体知！？



知的なヒト、知的なこと(=教養)のイメージ

あなたがイメージする、知的な人(教養のある人)または知的な行為(教養)とはどんなものですか？以下のことがらのあてはまり具合を答えてください。

ノーベル賞受賞者	コンピュータのプログラミングをすること
大学教授	きれいな字を書くこと
芥川賞作家	絵をうまく書くこと
バイオリニスト	敬語が正しく使えること
三味線奏者	料理がうまく出来ること
漫画家	テニスのボレーがうまいでこと
バレリーナ	腕相撲の強いこと
オリンピックの金メダリスト	体力をつけるためにトレーニングすること
体育の教師	

芸術家・芸術的ならば知的か？運動はどうか？生活に密着した行為はどうか？

知的な人(教養のある人)、知的な行為(教養)に対するイメージ

肯定的イメージ (強そう思う・そう思う 70%以上の回答)

体育実技履修
の学生N=79名

ノーベル賞受賞者	弁護士
大学教授	敬語が正しく使えること
コンピュータのプログラミングをすること	芥川賞作家
バイオリニスト	お医者さん
チェスの世界チャンピオン	

否定的イメージ (そう思わない・全く思わない 70%以上の回答)

バレリーナ
テニスのボレーがうまく出来ること
腕相撲の強いこと
オリンピックの金メダリスト
大工さん
体力をつけるためにトレーニングすること

身体にまつわる事象は「知的」
なものとしての認識が薄い

体育の実情と課題

体育学と体育の価値観の変化

「体育とはスポーツである」
言語化された体系に添うものでなければ大学には不要である
スポーツ=遊びは学問でなくて良い

学問としての体育学

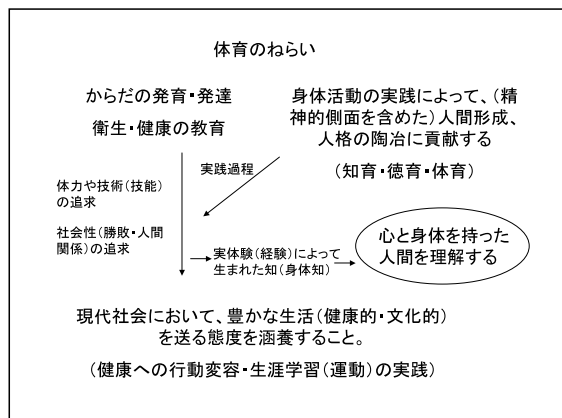
細分化された諸科学の切り売り (各論化を再統合するものがない)

教育的な体育

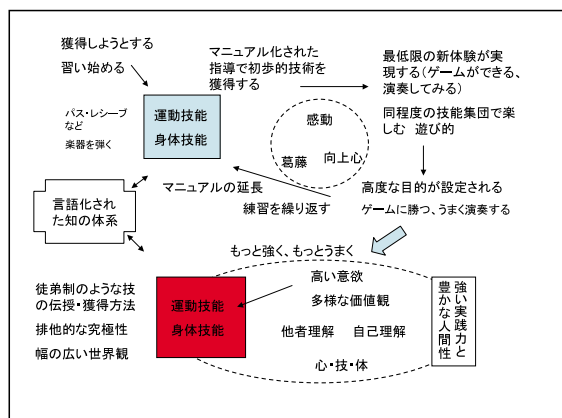
実技において、スポーツの実践が中心

科学的な論理をスポーツに当てはめたり、スポーツを実践することが体育(体育学)的であるという一面性が全体を占めてしまっている。

運動する人間について哲学的に問う「体育」理論が少ない
スポーツを教材として「体育」を実践することが軽視されている
=遊び・スポーツ(教材)から人間の本质を学ぶことが忘れられている



体育の目標 賢い「からだ」(＝身体知)の育成		
(滝沢：2000年より)		
幼児期	外界との具体的やり取り—遊び	無自覚の身体知を蓄積
小学校	身体知の基盤づくり	多様で偏りのない体験によって知覚内容を蓄積
中学校	身体知の自覚	無自覚であった身体知を自覚させ、漠然とした知覚内容を身体知へ文節・同定
高校	身体知の整理	知覚内容の整理から身体知の整理へ
大学	身体知の発展	身体の論理である知覚作用を自覚化し身体を洗練させる
成人／熟年期	身体知の応用	身体知の洗練と社会生活実践



再び、身体知をどのように定義するか？

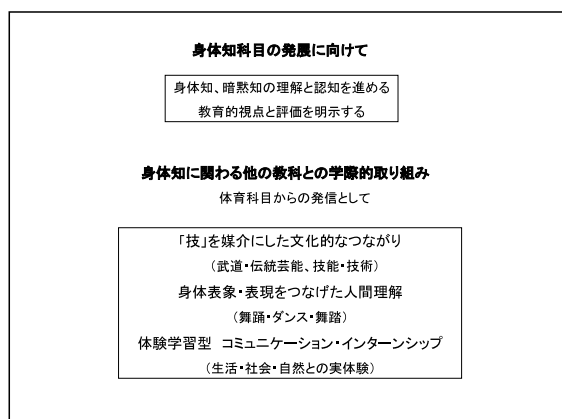
身体知とは、実体験を通じた経験によって個人に獲得され、身体を通じて表出されるヒトの能力であり、運動的技能だけではなく知を用いて生活するパワー＝知の実践能力をも含んでいる。

では、教養教育にとって身体知は必要か？

必要である！

なぜならば、この基礎的な知は、自己(心とからだ)についての理解(認識)を与えるものでもあり、言語化された知識だけでは社会の中の自己の存在を実感できないし、他者そして社会も理解できない。言語知と暗黙知は車の両輪であり、身体知は暗黙知の基盤を成している。

教養とは溢れる知識にちりばめられるのではなく、ヒトから溢れ出て来る全体性のあるもの。



身体知を核とした 教養教育の将来

国語教育の立場から
慶應義塾高等学校
野津将史

2003/11/26

身体知とは？

定義1

身体に関する知識
医学、生理学など

脳も身体の一部
かつて「人間の精神活動」と
いう表現でくくられていた
諸活動が脳科学の対象
になりつつある。

定義2

身体を使っていく中で
身体を通して得られる
知識

- 泳ぐ
- 自転車に乗る
- 楽器を演奏する
- 書道

知識と技(わざ)

知識

エピソード
頭で覚える
講義で教えられる
陳述記憶
内容を言語化すること
が可能な記憶

技(わざ)

テクネー
体に覚えこませる
実習の繰り返しが必要
非陳述記憶
そのエッセンス部分は
言語化することができ
ない

「身体知」・「テクネー」・「技」

手続き記憶

身体各部のプログラムのような形で体が覚える。
「陳述記憶」とは別の記憶システムを使って脳の
別の場所にしまい込まれると考えられている。
いったん体が覚えてしまうと、いちいち細かな動作
を意識せずに、ほとんど自動化された形で、スラ
スラと発想される一連の動作。

立花隆「現代の教養とは何かーエピソードとテクネー」
2001年4月14日教養教育研究会における講演(丸の内シティキャンパス)

「身体知」の例

- ・ スポーツの動作
- ・ 武道
- ・ 料理
- ・ 演劇
- ・ 芸術・芸能
- ・ 匠のわざ
- ・ 奥義・秘伝
- ・ 優雅な身のこなし
- ・ 外国語の習得etc.



身体知と国語教育

・ 素読・暗誦

解釈にとらわれずに声に出して何度も繰り返し読み、覚えてしまう。

→解釈は後からついてくる。

・ プレゼンテーション (話す)

自分の考えを自分の言葉で相手にわかるように伝える能力を養う。

発声・姿勢・視線・身振り・スキット
レジュメ・構成・表現・論理性・説得力etc.
→実際に経験することが大切。⇒書くことへ

慶應義塾高等学校での試み

文部科学省の「国語力向上モデル事業」国語教育推進校（2003～2004年度）

・実用的な文章トレーニング

・プレゼンテーション

・ディベートを活用した
討論型授業



発信型の総合的国語
教育の研究。

・コンピュータを活用した
情報・表現リテラシー
の研究

情報→表現→卒業研究
1年次 2年次 3年次

・「日本語」教育の研究
学校文法とは異なるア
プローチによる。

慶應義塾高校の国語カリキュラム

・現行カリキュラム

（2004年度卒業生まで）

1年次 国語Ⅰ 4

2年次 国語Ⅱ 6

3年次 現代文 3

文系選択 漢文 2

国語表現Ⅰ 2

国語表現Ⅱ 2

国語表現Ⅲ 2

・新カリキュラム

（2003年度入学生から）

1年次 国語総合 4

2年次 国語表現Ⅰ 2

古典講読 2

選択国語ⅠⅠ～Ⅱ

3年次 現代文 3

選択国語ⅠⅠ～Ⅱ

選択国語Ⅱ 3

ディベート・プレゼンテーションの試みの一例 阿久沢武史教諭の試み

- ・6名でチームを編成し、与えられたテーマ
に対して賛否を論じる。
- ・その他の生徒は聴衆として教室後部に下
がって見守る。
- ・勝敗は聴衆たちの評価採点によって決定
される。
- ・ディベート中、教師は一切のコメントを控え
進行役に徹する。

夏目漱石「現代日本の開化」

「こういう（皮相上滑りの）開化の影響を受
ける国民はどこかに空虚の感がなければ
なりません。またどこかに不満と不安の念
を抱かなければなりません。」について、
「現代の日本人」は、漱石の言う「空虚の
感」「不満と不安の念」を抱いているか、抱
いていないか。

→抱いている／抱いていない

ディベートの流れ

- ・①Aグループの立論（5分）
- ・②Bグループの立論（5分）
- ・③作戦タイム（3分）
- ・④Bグループの反対尋問（Aグループの応答）（8分）
- ・⑤Aグループの反対尋問（Bグループの応答）（8分）
- ・⑥作戦タイム（2分）
- ・⑦Bグループの最終弁論（3分）
- ・⑧Aグループの最終弁論（3分）
- ・⑨採点（3分）

「知る」と「表現する」ことのどちらも大事

- ・プレゼンテーション・ディベート能力の基礎
には、講義形式の授業によって養われた
知識・読解力・論理的思考力がある。
- ・頭の中に表現すべきものがなければ何も
出てこない。（話せない・書けない）
- ・ものごとを知らなければ、深く考えることも
できない。
- ・知っていても、何も言わなければ、そこに
いないのと同じ。

真にものを「知る」ということ
学而時習之、不亦説乎。

学びて時に之を習ふ。また説ばしからずや。

知行合一

「知る」と「行う」ことはひとつのことである。

⇒道徳・心の修養

知る＋実践⇒悟入（身をもって知る）

知識・教養が身体を通して外に現れる。

感動教育

1. ASIASの活動紹介

- NPO「芸術家と子どもたち」
——Artist's Studio in a School
- ビデオ『メディアが開く教育の未来』
(NHK教育、2003年11月5日)

2.身体知と教育

2-1.ハビトウスの身体知の脆弱化

- ハビトウスの身体知 (Pierre Bourdieu)
——象徴界(記号とコード)を学習することによって、人間が「人間」になる
- 現在の日本:脆弱化
←家庭・学校での教育の機能不全
→アナーキーな生のエネルギーの暴発
(青少年の暴力、「動物化」東浩紀)

- ハビトウスの身体知の再強化へ
 - (中央教育審議会答申と教育基本法改正)
 - ナショナリズムというイデオロギー

2-2.脱ハビトウスの身体知の放擲

- 脱ハビトウスの身体知とは？
 - ——象徴界の学習では構造化されつくせない
余剰の生の欲動＝エロスをいかに解放しつつ
操るか
(ある種の踊り、歌、祭、瞑想など)
- 戦後日本の教育:→放擲・無責任
 - 芸術教育・体育:中途半端
(ハビトウスの身体知の開拓)

- ↓
自らの身体の中に余剰する生の欲動＝
エロスを解放し操る術を知らない大量の子どもたち(内なる叫び)
→キレル、引きこもり



2-3.二つの選択？

- ①「腰肝文化」の再生(斎藤孝)
→ナショナリズム的傾向に回収される危険性
- ②ASIAS
〈脱芸術〉による脱ハビトゥスの身体知の解放と
あやつり
(脱芸術:制度としての「芸術」に先立つより根源
的な表現力・創造力の開拓)

パネリスト紹介 (発言順)

石井 明(いしい あきら) 本塾経済学部助教授

専攻分野: 17世紀初期から19世紀初期までの西洋音楽。

特に17世紀の鍵盤音楽の伝承問題と18世紀の音楽の演奏習慣を研究している。また、日本における公立芸術ホールの諸問題の研究にも携わっている。

村山 光義(むらやま みつよし) 本塾体育研究所専任講師

専攻分野: 運動生理学、テーマ: 筋肉の硬さに関する生理学。

バレーボール・ニュースポーツ・スキー・キャンプなどの実技と体育理論を担当。

野津 将史(のつ まさし) 本塾高等学校教諭

慶應義塾大学文学部文学科国文学専攻卒、同大学院文学研究科国文学専攻修士課程修了。

専攻分野: 上代国文学・国語教育。

日本人の心の傾きを伝えられる授業・文法がわかる授業を心がけている。また、日本語による表現力を伸ばすのに有効な指導方法を現在模索中。

1988年より現職。その間、1994～2000年の間、慶應義塾ニューヨーク学院(高等部)に勤務。

鈴木 淑博(すずき よしひろ) 本塾普通部教諭

慶應義塾普通部国語科教諭、85年より現職。その間、1991～95年、慶應義塾ニューヨーク学院(高等部)

勤務。1999年集英社主催「第8回読書指導体験記コンクール優秀賞」受賞。2000年スペインにて「読書へのアニメーションセミナー」80時間受講。

熊倉 敬聡(くまくら たかあき) 本塾理工学部助教授

専攻分野: 現代美術・文化研究。

現在、芸術と社会、理論と実践を相互作用させる新たな学(び)のあり方を探究中。

ディスカッサント紹介

楠原 偕子(くすはら ともこ) 本塾名誉教授、日本橋学館大学教授

専攻分野: アメリカ演劇、現代演劇理論。

身体に関する論文「いま、身体をどう理解したらいいか——日本人にとっての認識の諸問題」(2002)がある。

司会者紹介

小菅 隼人(こすげ はやと) 本塾理工学部助教授

専攻分野: イギリス・ルネサンスを中心とする演劇研究。

特に演劇における台詞と俳優の身体の関係性を研究している。また、教養研究センター日吉行事企画委員会(HAPP)の代表として、日吉キャンパスでのパフォーマンスの企画に携わっている。

慶應義塾大学教養研究センター第4回シンポジウム

身体知を核とした教養教育の将来

2004年2月4日発行

編集・発行 慶應義塾大学教養研究センター

代表者 羽田 功

〒223-8521 横浜市港北区日吉4-1-1

TEL 045-563-1111 (代表)

Email lib-arts@hc.cc.keio.ac.jp

<http://www.hc.keio.ac.jp/lib-arts/>

©2004 Keio Research Center for the Liberal Arts

著作権者の許可なしに複製・転載を禁じます。

