

# 現代学習論における身体の地平：問題の素描

樋口 聡

(1997年10月1日受理)

The Horizon of Body in the Contemporary Theories of Learning: A Sketch of the Problems

Satoshi Higuchi

The purpose of this paper is to give a sketch of a new aspect of consideration on learning. With a short critical search of a former theory such as learning psychology, a radical theory of learning by Manabu Sato, which was based on the criticism of the constructivist learning theory, was reviewed.

The key concept of the new theory of learning is "body-politics". Taking care of the friction between the radical point of view and the already established institution, paying attention to physical education theory in terms of body, a broad conception of the body-politics as a consideration on learning was indicated.

In short, the necessity of the insight into body is based on the notion that learning is not a psychological schematic process in each individual, but a bodily total human experience of each person involved in the society and the culture. The "politics" of this new methodology means practical discourses on the actual experiences in terms of learning.

The horizon of the body-politics would be huge, and ambiguous in a sense. Some conceptions, such as Gilbert Ryle's *The Concept of Mind*, Mark Johnson's *The Body in the Mind*, Morris Berman's *The Reenchantment of the World*, Gregory Bateson's *Steps to an Ecology of Mind*, Gunter Gebauer and Christoph Wulf's *Mimesis*, and other important researches published in Japanese, close to this idea were picked up and referred to.

## 1. 学習をめぐる知の状況

教職課程を受講する学生のためのテキストの一つを開いてみよう。「学習とは何か」といったテーマの叙述に必ず出会う。そこに見られる学習理論の主要な流れは連合理論(S-R理論)と認知理論であり、いずれも動物実験による理論構成を基盤としている。「動物の方が実験が組みやすいことが主な理由であるが、それゆえ、動物実験で成立してきた学習心理学が、一体人間の学習現象にあてはまるものかという疑問がつねに残る<sup>(1)</sup>」と、心理学者自らが述べる。もちろん、「学習心理学といえばネズミ心理学」と揶揄されるような事態はすでに過去のものである。最近の教育心理学のテ

キストでは、行動の形成としての学習だけでなく、意味の形成としての学習やアウエアネスとしての学習にも言及されており、レイブとウエンガーの「正統的周辺参加」やボラニーの「暗黙知」なども取り上げられている<sup>(2)</sup>。

しかしながら、学習という行為はおおかた学校教育のコンテクストに限定的に据え置かれ、それをめぐる知は、例えば学習心理学という学問の制度において生産・蓄積・再生産されてきているのが現実であろう。研究者は、自ら研究動機を見出す研究対象と、それに対してアプローチする手持ちの研究手法との間に違和感を持ちながらも、学問や学会という制度の中で生きるためには、これまでの研究の手法や作法と適当に折

り合いをつけながら論文を書かなければならない。過日広島大学で開かれた日本教育心理学会では、その制度の閉塞と疲弊が告白され、「今、改めて教育心理学の意義を問う」という一連のシンポジウムが公開で開催された。その一つ「教師と子どもの学びのプロセスへのアプローチ：教室からの教育心理学理論の構築」で、パネリストの一人である東京大学の佐藤学は「学びのアクション・リサーチへ＝方法論の省察」と題して、自らの教育研究の方法論の反省を通し、教育や学習をめぐる知の一つである教育心理学という学問の場において、或る意味では極めてラディカルな提言をした。

佐藤は、(教師と子どもの) 学びの関係を、認知的関係、対人的関係、自己内関係の三つの相において捉える。従来の、そして現行の学校システムにおける「学習」は、基本的には認知的関係に限定されている。いわゆる知識の習得を中心に据えた学習観である。それを完全に相対化するのが、対人的関係と自己内関係という二つの相である。そして、教育における理論と実践の関係について、実践へと応用されるべきものとしての理論とか実践の典型化としての理論といったように理論を捉えるのではなく、理論とは思考と活動の枠組みを与えるフロネーシス(賢慮)であるとする。そこに生み出されるのは、まさに実践的ディスコースであり、そのディスコースを通して実践と省察を往還しつつ、その過程で実践と実践のシステム=装置としての広義のテクノロジーを再定義することによって、学びの三つの関係とその時空を編み直す<場所>を再構築することがアクション・リサーチだという。その研究内容の表現の基礎にあるものは、実践の特異性を普遍的(=脱領域的)言語で記述する物語的認識である<sup>(3)</sup>。

この挑発的な宣言は、教育をめぐる現在の制度としての学会においていかにほどに実効的なちからを持ちうるだろうか。おそらく、おおかたの研究者にとっては学問的な知の未来を暗示するものではあっても、あまりに「抽象的・哲学的」な言説としか映らず、遠ざけるしかないものだろう。「教育現象は人間的な行為であるがゆえに自然現象とは違い難しい問題を含んでいる。しかし、研究というのは客観的なデータに基づいてなされなければならないので、少々難点を承知しつつも実験や調査による科学的研究によらなければならない。それが自分たちが教育を受けてきた研究方法であるし、学会において受け入れられる研究だ」などという発言をしばしば耳にすることがあるが、こういった研究の主流や学会の常識を一蹴してしまうほどのラディカルさを、佐藤の提言は内含しているのである。学習をめぐる知の状況は、教育に関する学問的な言説の地殻変動とともに、変節点に差し掛かっているのは間違いない。

## 2. 学習と身体を結ぶもの

佐藤学の主張は、教育諸学といった特定の領域の状況だけに依拠することではなく、さらに学問という知の変貌の大きなうねり全体の中から生まれたものである。教育・学校・学習に対する批判的な問い直しの一例を、彼の「現代学習論批判—構成主義とその後—」に見ることができる。

「教師中心」から「子ども中心」へ、「教え」中心から「学び」中心へ、「伝達・説明」から「支援・援助」へといった授業改革の流れに、佐藤は「学び」の関係と構造そのものの問い直しを見、学習観の転換に重要な役割を果たした構成主義の学びの理論を批判的に検討している。構成主義の学びとは、所定の知識や技能の習得ではなく、学習者がモノや人を媒介とする活動を通して意味と関係を構成する学びであり、この考え方の背後には行動主義に対抗するいわゆる「認知革命」という学習心理学の大きな転換がある。佐藤は、構成主義の学習論の系譜を四つにまとめる。すなわち、(1)心理学的な構成主義の系譜(ピアジェの発達理論の系譜をひく。数学教育のグレーサーフェルドなど)、(2)人工知能をモデルとする認知心理学的な構成主義の系譜(チョムスキーの生成文法、ミラーのサイバネティクス理論、ニューウェルとサイモンの人工知能論など。この延長上にギブソンの生態学的認識・アフォーダンス理論やナイサーの認知心理学)、(3)文化・歴史心理学の構成主義の系譜(ルーツはデューイとヴィゴツキー)、(4)文化人類学的な構成主義の系譜(コール、ブラウン、またレイブとウエンガーの「正統的周辺参加」)、である。

それぞれの系譜が具体的に紹介された後、それぞれに対して批判的なコメントが付される。例えば、心理学的な構成主義の系譜については、知識の社会的文脈・性格を考慮せず、そこでの学びは認知スキーマを活用した個人的な心理過程にすぎないとか、デューイの学びにおけるコミュニケーションは「対人関係」を表現していたが「自己内関係」に関しては言及していないとか、ヴィゴツキーの理論には「共同体」と「アイデンティティ」をめぐる問題が明示的には言及されていないとか、「正統的周辺参加」の理論を学校の学びに簡単には適用できず学校文化を批判する原理的な理論として有効性を有しているにすぎない、などといったようにである。こうした批判的検討を通して構成主義の学習論の検討されるべき課題を抽出し、構成主義の学習論を超える視点の提示を佐藤は試みる。

その視点のポイントの一つは、構成主義は、現実の認識を意味の構成として捉えているが、その背後で、

意味を構成する主体は不問に付され絶対化されているという、近代的主体の絶対化の問題である。そこにあるのは近代的主体を前提にした「自己実現」をテーゼとする人間解放の思想＝幻想なのであり、構成主義の学びには身体性と他者性が欠落しているという。これが、いわゆる「精神」と「身体」の二元論の問題に直結する。佐藤によれば、例えばデューイの「身体－精神」＝「生きた身体」＝「談話やコミュニケーションや参加の状況において現実にものごとを遂行する主体」といった捉え方が、「生きた身体」の社会的言語的実践として遂行される学びを成立させる可能性を持ち、それはまた、認識が抽象的に自立するのではなく、道具と人に「媒介された学び」とともに学びの「身体性」を取り戻す課題を提起しているという。要するに、佐藤が保持する学びのイメージは、「一人ひとりの身体で体験される学びの時間」「自分の身体を生きる時間」そして「学びの身体」である。

「学びの共同体」を構成する中心原理は、一人ひとりの学びの差異化を通して教室に文化の多様性を実現することだ、と佐藤は言う。一人ひとりの個性的な差異が各々の特異性を発揮して教室内外の人々と響き合うオーケストラのようなコミュニケーション。そして、「差異化としての学び」の実践を通して、佐藤が考える学びの理論は、心理学主義と個人主義の枠組みから脱却して、学びの身体技法を対象とする身体政治学（ボディ・ポリティクス）へと発展することになる<sup>(4)</sup>。学びの多相的な規定と精神－身体二元論を超越する認識論・人間論が、学習と身体をドラスティックに結んでいるのである。

### 3. 制度との軋轢

新たな学習論を身体政治学と捉えるというのはまことに魅力的な視点であるが、しかしそれは、従来の理論に取って替わりうるような例えばポスト構成主義とでもいうような学習の理論が新たに生成されることを意味するのではないと考えるべきである。確かに、学びの身体技法を対象とし、身体政治学はテオリア的な理論構成を持つこともありうるであろう。しかしながら、そのような理論構成自体がもう一つの学びであることを身体政治学自身は了解している。そしてそのような多層的な学びの理解の中で始めて、思考と活動の枠組み＝フロネーシスとしての理論、すなわち実践と有機的に結合した身体政治学がもう一つのディスコースとして成立する。とすれば、やはり佐藤が指摘するように、生きること・学ぶことは「闘うこと」と同義である<sup>(5)</sup>から、身体政治学そのものが均質化するシステ

ムへの絶えざる対抗・闘いでなければならない。それは広い意味での制度との対抗である。そこに制度との軋轢が生まれる。

あらゆるものが制度化しようが、さしあたって身体政治学としての学習論が直面せざるを得ない制度は、一つは学問の言説を再生産する学会・学界という制度であり、もう一つは学校教育などの教育制度そのものである。前者については、学問的な言説の形式的なスタイルをずらしつつ、言わば物語としての実践的ディスコースに理論としての意味を与えていく作業を継続しなければならないであろう。その延長上に、おそらく、後者の教育制度との真の意味での対決も、教育に携わる人々の学びの実践として展開されるに違いない。狭義の政治権力によって教育制度を差し替えたとしてもいわゆる教育問題は解消することはないであろう。新たな制度のもとで新たな問題が容易に生まれてしまうだろうからである。

さて、制度との軋轢を最も容易に実感してしまうのは、現行の学校制度、それも教科教育の具体的な問題に直面するときであろう。ここに『算数・数学教育における構成的アプローチの研究<sup>(6)</sup>』と題する研究書がある。これは、まさに、佐藤によって批判された構成主義によって算数・数学の授業過程論を構築しようとするものである。その内容を概観すると、佐藤によってなされた構成主義に対する批判のポイント、すなわち認知スキーマを活用した個人的な認識過程として学習を捉えていることや、いわゆる「自己実現」というジャゴンズを数学教育の最終目的に掲げてしまうお決まりのパターンなどを指摘することができるであろう。そして人間形成までもが実現してしまう完全なる数学教育の世界が、そこに構成されているのを見ることが出来る。この著者中原は、昭和40年代には発見学習、昭和50年代は問題解決指導、そして昭和50年代の後半から構成主義に基づいた数学教育の研究に取り組んだという。構成主義の学習論は構造主義の哲学との関連が深い<sup>(7)</sup>という佐藤の指摘が正しいとすれば、中原を構成主義へと誘った要因は、現代思想の潮流と年代的にも合致する。中原は、発見学習の研究や問題解決指導の研究の問題点や限界を踏まえつつ、それらを乗り越えるようなかたちで構成主義に取り組む姿勢を示しているが、しかし、これらの一連の研究は、単線的な「発展」の経路をたどるものではなく、まさに研究者を取り巻く社会的なコンテクストによって次々と問題化されてきたと言うべきではないのだろうか。佐藤に言わせれば、まさにこの研究の歩みそのものが誠実な研究者の学びの実践だったということになるのだろう。

真摯な教育者がそれぞれの時代にそれぞれの教科の

指導に真面目に携わったとき、そこでの教授過程が天と地ほど逆転してしまうようなことは一般に考えにくいとすれば、むしろ〇〇主義といった前提が先行してそれによる具体的な教授過程の特色を出そうとしたときに目についてしまうのは、同じ制度の枠内での表面的な差異の捻出でしかないだろう。認識論としての構成主義の真骨頂を真に発揮させ、それを身体政治学といった視点へと積極的に移行させていったときに現実化するのには、現行の教科教育学の完全性への道のりという夢見られた物語とは全く逆に、おそらく既成の教科という疲弊した制度の解体という方向性ではないのか。この問題とも関連させ、身体政治学としての学習論を正当に評価するために、以下において身体教育という制度に言及してみることにしよう。

## 4. 身体と身体教育

ここでは、矢野智司の「生きられた身体と教育の課題」を取り上げてみよう。矢野はこの論文の冒頭、次のように述べる。「学校教育における身体の形成とは、ミクロな権力が規律・訓練によって身体の内部に実現されることを意味していた。しかし、子どもにとって身体はミクロな権力が実現される場であると同時に、意味が生成する根拠でもある。ここでは体育理論の歴史をく生きられた身体」という視点から検証することによって、意味生成としての身体教育の可能性を考えてみる」<sup>(8)</sup>。

ここには、く生きられた身体」という身体政治学につながる学習論の視点と、前節で或る種の軋轢として観察したような制度の問題、この場合体育という教育あるいは体育理論という知という、二つの問題性が同居している。「身体は、環境に適応するための道具的使用にとどまらず、自己自身、世界、他者に開かれ意味の成立する場でもある」という矢野の身体理解からすれば、精神と身体を分離し、体育の目標を規律・訓練による身体適正とするく身体教育」は当然批判の対象となる。また、それを乗り越えるべく登場したく身体による教育」もまた、デューイの「経験」概念をそのまま身体活動と誤解することによって、身体活動それ自体において身体が経験する豊かな意味生成を無視してしまい、身体活動を教育のための単なる手段としてしまったと批判されることになる。これらの批判は正当である。

現在の体育という教科は、矢野が言うような豊かな意味生成の場としての身体を直接に問題化できるような教科として必ずしも位置付けているわけではない。まさに、身体発達、スポーツなどに見られる身体技術、

そして身体活動を通しての社会性の育成などが教科の目標なのであり、また体育の学力観が議論されるように、他の教科との形式的な同一性が体育という教科に対しても当てはめられているのである。学校教育全体の理想的な姿からすれば教科に貴賤の格差を生み出すことはタブーであるだろうし、仮に教科の平等主義が表面的・形式的に確保されれば、体育という教科の独自性や存在意義を単純明快なかたちで提示するには、身体発達やスポーツにおける身体技術に焦点が当てられるのは見やすい道理である。もちろん、こうした体育の現状に不満や疑問を持っている体育関係者がいないわけではない。矢野が指摘するような意味生成の場としての身体の問題を、身体運動による認識の問題として捉えようとする人々もいる。しかしながら、その重要で刺激的な視点が、やはり体育という教科の制度の中に絡め取られ、終息あるいは矮小化させられているのが現状である。というのは、身体を持つ意味生成性をダイレクトに受け止めようとするれば、身体政治学の方向性と直結し、それは多かれ少なかれ従来の教科のシステムを解体ないしは脱構築していかざるを得ないからである。

このような問題意識とその隘路に窮してしまうのは、体育の研究者の中でも特に体育科教育学を専門とする人々で、体育という教育の独自性や存在意義を問題にしようとする人々である。「身体を経験」とか「スポーツの中の行為能力」<sup>(9)</sup>といった理念が想定されたり、また現象学的身体論からの体育の基礎付け<sup>(10)</sup>が依然として試みられようとしているが、いずれにしても体育という教科の存立自体、あるいはその存立の姿そのものは疑われることがない。身体の意味生成の問題と同様に「身体を経験」の重要性が仮に認められるとして、それによって逆に体育という教科を再定義していくような発想は暗黙のうちに隠蔽されてしまう。それは、学問や教育の内的な問題というよりも、むしろ職業としての学問、研究者や教師という職能集団の政治性の問題というべきかもしれない。このことは一人体育という教科の問題に止まらず、学校教育の教科全体の問題に再定義を要請することにも通じるものである。その現実化には現行の制度の壁があまりに大きく立ちはだかっている。

矢野の体育批判は重要な視点であったが、しかし、そこに見られた意味生成の場としての身体論は、矢野が安易に期待するような体育理論の問題ではないのだ。それはまさに教育哲学の問題であるべきであり、まさに身体政治学の問題なのである。たとえ体育という教育の現状が批判されるとしても、ほとんどの体育関係者という人々は体育という教育の制度の中で産み落と

され、その中に生きる人々なのである。それを超えることは一種の自己否定という困難を経験せざるを得ないことになる。身体政治学というテーマは、現行の体育という身体教育の枠組みが扱いうる問題ではないと言わなければならないのであるが、しかし、身体政治学は、身体教育に対して制度の果敢な超越という冒険を誘っていることも確かであろう。

## 5. 身体論と学習の問題

これまで見てきた身体政治学という視点は、いわゆる身体論の思想潮流と深く関連していることは言うまでもない。

### (1) 身体論の射程

筆者は、かつて身体論の射程を或るコンテクストに応じて論じたことがある<sup>(11)</sup>。その第一の問題圏は、身体・認識・存在論とでも言うべきものである。いわゆる身体論とは、我々が通常思い込んでいるような手とか足とか頭といった「からだ」を直接に（例えば解剖学的に）論じることではないことは改めて言うまでもない。古くから、特に西洋哲学において何らかのかたちで「身体」が論じられており、それは要するに「心身関係論」と一般に呼ばれるものである。そこにおいては、精神あるいは心あるいは魂とは何かといった問題の反照として身体が問われることになるのであり、それは結局は人間とは何かという問いへと至る。人間とは何かを問うことが確かに哲学の重要な課題であるとすれば、その問題の領野において身体が考察の俎上にもつてくることは然るべきことである。

フッサール、ベルクソンからメルロ＝ポンティという現象学の系譜における身体論、我が国では例えば市川浩、三輪正、湯浅慎一、坂本百大、大森荘蔵といった人々の研究は、基本的にはこの意味での心身関係論、すなわち哲学の基本問題である認識論あるいは存在論としての身体論である。この身体論の基本的な構図は、「精神＝身体」という認識論・人間論である。それは例えば生田久美子の「人間の認識の一表現としての身体」<sup>(12)</sup>といった見方も通じるものである。生田も言及しているギルバート・ライル<sup>(13)</sup>や、またマーク・ジョンソン<sup>(14)</sup>などの論がこの線上に位置付くことになる。あるいは尼ヶ崎彬の「ことばと身体」<sup>(15)</sup>における「理解」の意味、すなわち主体なしに流通するロゴスの意味ではなく主体の身構えと切り離しえない「らしさ」の意味の了解が「わかった」という納得を形成するという認識観・知識観とも接続する。学習にとって重要な契機である「知識」「理解」「言語」などについての

新たな見解を、この身体論は呈示することになるのだ。

身体論の第二の問題圏は、身体・文化・社会論とでも言うべきものである。市川浩の現象学的身体論がその身体論を超えて文化的・歴史的な身体へとそのままざしを移していくように、身体的存在である人間は、同時に社会的存在そして歴史的存在でもあり、社会的身体、歴史的な身体といった視点で、人間の社会や文化を捉える身体論が成立する。例えば身体教育のことを考えてみれば、それは人間の身体に対する一種の加工技術を施す営みだと言えるのであるが、そのためには、身体が自由に加工されうる可能性が確保されていなければならない。身体を何でも書き込める真っ白い紙にたとえて、身体のタブラ・ラサということを三浦雅士の『身体の零度』<sup>(16)</sup>は言う。そのような身体の零度とは一つの理念でもあり、それによって均質な身体的大量生産が可能になったのが、まさに近代という時代だということだ。このようなまざしを捉えることで、近代の身体教育の誕生が語られることになり、この近代のシステムはそのままわれわれの生きる現代へとつながる。この論の延長上に、例えば、近代のシステムを相対化するためにも、すでにわれわれのよく知るところである古代ギリシアのギムナステイケーにおいて、身体がどういったまざしで捉えられていたのかというような興味深い課題を設定することができるであろう。そのまざしを、学ぶ主体の側へと反転させれば、そこに学びの社会性や歴史性が見えてくるに違いない。佐藤が指摘する身体技法の問題<sup>(17)</sup>はまさにこの圏域に位置付くものである。またこの文化・社会論は言うまでもなく第一の認識・存在論と有機的に連携するものであるから、それを考慮すれば、矢野が言う意味生成の場としての身体という視点もここに連続性を持つてくる。

第三の問題圏は身体・技能・運動論とでも呼ばれるものである。生田が『「わざ」から知る』<sup>(18)</sup>の問題意識を、「わざを知る」ではなくてわざの分析から知識構造を探ることと規定するのは逆に、わざあるいは技能と呼ばれることがらを直接的に知る（体験する）ことの構造や意味の探求を、この問題圏は志向するものである。ここでのわざや技能はさまざまな芸能やスポーツなどの名人のそれを特権的に指すのではなく、むしろわれわれが直接にものごとに対処する体験や経験の実相のことであり、それを「知る」とはそれを実際に「生きる」ことに他ならない。学習という営みがわれわれの生活世界において生起するのは、われわれ一人ひとりの広義の技能や運動を伴う実践そのものにおいてであり、この問題圏において目指されるのはまさに実践ディスコースである。学びの理論としてすでに着

手されている試みとしては、いわゆる「わかるーできる」の断絶・連携・往還の問題などであるが、問題に即した実践ディスコースの独自の知のあり様が模索されなければならないであろう。

以上の、身体論の射程の眺望から指摘される問題圏の設定は、錯綜する身体論に適切に対処するための方略あるいは視点の整理でしかない。問題によっては互いが互いを要請しあい、複合的な問題領域を形成することは言うまでもない。ここで、身体論の全体像に関わって指摘しておきたいことは、いわゆる心身二元論に対する形骸化してしまった批判のスタンスについてである。「デカルト以来の心身二元論」が諸悪の根源であるかのように語る言説が広く流布しているが、すでに指摘されているように<sup>(19)</sup>、これまでのいわゆる心身関係論といった企ての背後には、精神と身体の間にある種の価値序列を持ち込むイデオロギーが潜在しているのであり、批判されるべきなのはこのイデオロギーなのである。その批判は、心身の価値序列の転倒に至るのでもなければ、いわゆる心身一元論へと向かうのでもない。というのは、単純な価値序列の転倒であれば、それはやはり同じイデオロギーを共有することになってしまうからであり、また二元論から例えば東洋的一元論へとスライドすることは、問題の放棄ではあっても正当な批判にはなりえないからである。単純な二分法は問題にするに値しないとしても、二元論は説明原理として機能させることができるに違いない。しかしながら、身体政治学が目指すべき方向は、心身一元論などという自己矛盾を抱え込んだままそれに気づかない素朴な精神の赴くところではなく、究極的には身体とか精神とかいった用語を廃棄することさえ可能な未知の知の領野であろう<sup>(20)</sup>。

## (2) 学習論としての身体政治学の胎動

同様の試みは、すでに始まっている。例えば、文化人類学の福島真人らの『身体の構築学』<sup>(21)</sup>である。この書物は、「社会的学習過程としての身体技法」という副題を持つ。それは、われわれが有している身体技法の暗黙の技能体系を分析する視座を二つ設定する。一つは、社会的行為を暗黙知の学習過程と見る視点であり、これにより社会的行為論を学習心理学に結び付けることが可能になるという。もう一つの視点は、社会的ルーティンとしての儀礼的行為の分析である。彼らによれば、この儀礼的行為こそ様々な文化的に構成された身体、或る種の揺籃であり、そこに言わば身体技法のためのプロトタイプ的な側面がかなり含まれているという。

これらの視座と対応しつつ、『身体の構築学』の二つ

のルーツが指摘されている。一つは、教授ー学習過程を広い意味での「身体」ないしは「身体技法」という概念と関連付ける傾向の潮流であり、生田久美子の『「わざ」から知る』が直接的な先駆的研究として取り上げられている。この身体技法についてのまなざしを支える中核概念は、モースーブルデュエーのハビトゥスである。また、バフチンを援用しつつ、いわゆるわざ言語は、それ自体が民族誌的対話であり、特殊な言語活動の「ジャンル」と捉えられている。もう一つは、レイブとウェンガーの「正統的周辺参加」(L P P) 論である。福島によれば、レイブとウェンガーは、従来の認知心理学的な認知研究の非文脈性を批判するという枠組みにおいて、マルクス主義的な認識論を前提として、ヴィゴツキー派の活動理論の伝統や、フランクフルト学派、さらにブルデュエーに代表される実践理論等を自らの理論的な前提としている、という。そして、このL P P 論を、或る意味で学習の社会性という、ヴィゴツキーのZ P D 論の伝統を最大限に拡大し、メタファーとしての徒弟制に依存しつつ、それらの含意を抽象化し、一般的な実践共同体とそれへの参加という形で定式化する学習の社会理論、あるいは学習ー行為理論として評価している。

学習論としての身体政治学は、佐藤が示す学びの関係やディスコースの多相性、先に筆者が呈示した身体論の問題圏、さらには福島らによる二重の視座などが複雑に交差しつつ、豊かに拓けてくるだろう。そのとき、それはもはや単なる教育学や文化人類学の知ではありえない。言うまでもなく、哲学、歴史、社会学、認知科学、美学、文化人類学などの既成の枠を自由に超えながら、問題の状況に即した多様で柔軟で挑発的な知が目指されなければならない。閉塞的な学会の制度の中に逃げ込むことは、今、知のモラルを考えたときもはや容認されることではない。そして、単なるテオリアを突き抜けて知が実践的なちからを持つとき、それは始めて政治学(ポリティクス)となるだろう。

このような知の状況は、すでにわれわれの周りに醸成されており、思わぬ場所ですれ違うことがある。例えば、これまた美学とか芸術学とか社会学とかいった一筋縄での規定を許さない研究者の一人に多木浩二がいる。彼の「方法としての都市」とか「方法としてのスポーツ」といった視点<sup>(22)</sup>は、学習論としての身体政治学の基本的性格と通底するのではないか。要するに、学習や教育についての言説でありながら、それを絶えず超越してしまう多角さと深さという点においてである。佐藤が、今教育について語ることが最も刺激的なテーマではないのかと密かに思い至る<sup>(23)</sup>のも、自分の領分の自画自賛などではなくて、上記の意味にお

いてであると考えたい。

あるいはメディアについて語る大澤真幸。彼は言う。メディアが構成する世界（仮想現実）を現実と見なすこと、つまり現実へと反転する再類比には、限界がある。〈現実〉を〈現実〉たらしめているのは、この再類比の反転の中では取り残されてしまう残余である。その残余とは、〈現実〉に実践的・認識的に対峙する者が、全的にその〈現実〉に内属している、ということからくる効果のようなものであり、その「内属」の様式が「身体」なのだ<sup>(24)</sup>、と。

あるいはモリス・バーマンの『デカルトからペイトソンへ』<sup>(25)</sup>。この書物は、近代科学を批判する科学論として読めるが、それはまた学習論としての身体政治学へ向かう力強い歩みとも理解されうるものである。バーマンは、十六世紀ヨーロッパの認識論的枠組みの中で、「知る」とはどのような精神活動から成っていたのかと問う。それは近代科学のそれとは違って、一言で言えば「相似」を認識すること、それが「知る」ことの内実であったという。その相似の認識の背後にそのものと一体化し参加するという意識がある。十七世紀に、人間は、商工業の搾取プログラムと組織的宗教の命令に適応しないという理由で、内的現実の場をすっかり葬ってしまった。近代科学とテクノロジーの根底にあるのは、環境に対する敵意だけではなく、身体と無意識との抑圧である。この二つを取り戻さない限り、すなわち、単純なアニミズムに墮することなく、科学的に（あるいは少なくとも合理的に）説得力を持つ形で「参加する意識」を取り戻さない限り、人間であることの意味は、永久に失われてしまうだろう。このようにバーマンは述べるのである。そして、この参加する意識の獲得が学習と関係し、その学習はⅠ・Ⅱ・Ⅲという多層的な厚みをもったものとして規定されている。

このバーマンの論の背景にはペイトソンがおり、『精神の生態学』<sup>(26)</sup>への道筋を見出すことが可能である。さらにバーマンの言う一体化し参加する意識とはミーメーシスのことであり、ミーメーシス論への展開も見えてくる。グンター・ゲバウアとクリストフ・ヴルフによる『ミーメーシス』<sup>(27)</sup>は、多義的なミーメーシス概念の再検討による問題提起の書物であるが、例えば「表現」という観念の相対化を通して学習論の原理的考察へとつなげることが可能であろう。自己表現とか自己実現という教育のコンテキストでは懐疑を拒絶するイデオロギー、あるいはまた、新しい学力観に基づく「表現・技能」という評価の観点の問題など、「表現」はミーメーシス論を軸にして再定義されなければならない<sup>(28)</sup>。

## 6. ポストスクリプト

本稿は、「学習」についての総括的な議論を展開するための、問題の素描であった。教科の学習指導とか学習心理学といった矮小化された枠組みから「学習」を解き放たなければならぬというのが、問題に対する本稿の基本的な姿勢である。その姿勢が視点として共有される地平に届いているとき、「学習」は「学び」と言い替えられ、そのニュアンスのほのかに指し示すところが、われわれがとりあえずどうにか到達しようとしている地点のイメージである。

佐藤学の包括的な研究に共感しつつ学習論としての身体政治学がキーコンセプトとして掲げられた。これに加えて遊戯論の視点が、もう一方のアプローチとして構想されるだろう。学びの身体論と学びの遊戯論である。いずれにしてもこれらの学習論は、具体的な教科の問題に関して、教材構成にせよ教授法にせよ、具体的な方法を、従来のように「理論」として呈示することを考えない。この放棄は、従来の教科教育学をはじめとする教育理論への批判を意味しているのであり、これ自体が論証すべき課題となるが、すでにその根拠は佐藤が教育研究の方法論として展開する議論の中に示唆されている。おそらく実践ディスコースという言葉の新たなスタイルにおいて、この種の問題は新たに捉え直される必要がある。

ここでの「学習」は、「教育」（あるいは「教授」）の単なる裏返しとして捉えられるべきものではなく、人がみずからの身体でもってさまざまな経験をしながら生きること、とでも言うべき、或る意味では極めて現実的・実践的な視座から見据えられるものである。それによって、いわゆる生涯学習という観念に対しても、学校での学習を学校を卒業してからも生涯に渡って継続することという世界の学校文化化を進めてしまう発想とは全く逆に、生涯を生きることがそもそも学習（学び）なのであって、学校での学習はその極めて特異な形態でしかないという相対化の視点が生まれてくる。学校での学習は、この広義の学習という視座から社会的・歴史的に再定義されることになるだろう。

筆者は、身体論、遊戯論、美学・芸術学といった思索の枠組みを援用しつつ、学習（あるいは学び）や教育（あるいは教養）、そして文化・社会・歴史を考察する広い意味での現代思想の問題として、今、要請されている学習論を展開することができるのではないかと考えている。それは全く新たな道りであると同時に、伝統的な学問的思索への実践的な回帰の道でもあるに違いない。とりあえず「身心文化論」(Philosophy and Aesthetics of Body, Mind and Culture)といった多

義的で曖昧な名称を、この地平に対して与えておきたいと思う。

## 註

- (1) 岸本弘・柴田義松（編著）『発達と学習』学文社，1990，67頁。
- (2) 鹿尾雅治ほか（編著）『学ぶこと・教えること—学校教育の心理学』金子書房，1997。
- (3) 日本教育心理学会第39回総会のシンポジウムでの配布資料による。
- (4) 佐藤学「現代学習論批判—構成主義とその後—」堀尾輝久ほか（編）『講座学校5／学校の学び・人間の学び』柏書房，1996，153-187頁。
- (5) 同書，185頁。
- (6) 中原忠男『算数・数学教育における構成的アプローチの研究』聖文社，1995。
- (7) 佐藤，前掲書，168頁。
- (8) 矢野智司「生きられた身体と教育の課題」『子どもという思想』玉川大学出版部，1995，55頁。
- (9) 近藤智靖・岡出美則「身体を経験としてのスポーツ授業の中で保証しようとした経験の内容：ドイツの試みにみる日本の教科教授モデルへの示唆」『体育学研究』第41巻第5号，1997，369-379頁。岡出美則「ドイツにおける「スポーツの中の行為能力」論形成過程にみるスポーツの意味をめぐる論議」『体育学研究』第42巻第1号，1997，1-18頁。
- (10) 木村真知子「学校体育の存在根拠を明確にする理論とは」『体育学研究』第41巻第4号，1996，273-277頁。
- (11) 樋口聡「身体の特オーリアー(1)：身体論の歴史・方法・意義。3. 「遊戯する身体」の射程」『体育原理研究』第26号，1996，99-102頁。これはそもそも1995年の第46回日本体育学会の体育原理専門分科会企画のシンポジウムにおいて発表されたものである。本稿での以下の身体論の射程に関する記述では、この論考ならびに上記の体育学会大会号のレジュメから適宜文章を抜粋している。
- (12) 生田久美子「『わざ』の理解」佐伯胖ほか『岩波講座教育の方法第8巻からだと教育』岩波書店，1987，76-107頁。
- (13) ライル（坂本百大ほか訳）『心の概念』みすず書房，1987。（Ryle, G. *The Concept of Mind*, London: Hutchinson, 1949.）
- (14) ジョンソン（菅野盾樹ほか訳）『心のなかの身体』紀伊國屋書店，1991。（Johnson, M. *The Body in the Mind*, Chicago and London: The University

of Chicago Press, 1987.）

- (15) 尼ヶ崎彬『ことばと身体』勁草書房，1990。
- (16) 三浦雅士『身体の零度—何が近代を成立させたか—』講談社，1994。
- (17) 佐藤，前掲書。および先のシンポジウムでの発言。
- (18) 生田久美子「『わざ』から知る」東京大学出版会，1987。
- (19) 三輪正『身体の哲学—意味・言葉・価値—』行路社，1977。
- (20) このこととの関連で、いわゆる「哲学的身体論」への批判を含んだ以下の記述に注意を促しておきたい。

「からだ」という把握が、身体把握としては抽象的一面的で実質を欠いたようなものであるという直観があつてはじめて、身体は哲学上の問題となるということである。つまり、物体としての身体、「からだ」に対する欠如性のイメージこそ、哲学者たちの身体論の前提なのである。・・・だからこそ、彼らはそろって、そうした「身体=物体」観の開祖であるデカルト、その心身二元論を悪の権化とばかりに責めたてる。心と物とを峻別し、身体を物の領域に追いやったデカルトこそ、彼らにしてみれば、彼らの身体に刃を向けるもの、彼らの身体論の最大の論敵ということになるのは当然だ。デカルト的な心のない「からだ」に対して、心をそなえた「身」を挺することによって、心身二元論を越えようという彼らの意図は、その限り、うなずき得ることではある。

しかし、・・・彼らの言う「身」は、たしかに身体を物の領域から救い出しはしても、心と物というデカルト的の二元論の構図は相変わらず無傷のままなのだ。「身」とはいわば、心と物との緩衝地帯のようなものにすぎず、たしかにその中では両者は密通することはあれ、その外ではなおも厳しい対立を続けているとしか思えない・・・。

（金塚貞文『人工身体論—あるいは糞をひらない身体考察—』青弓社，1990，8-9頁。）

- (21) 福島真人（編）『身体の構築学—社会的学習過程としての身体技法—』ひつじ書房，1995。
- (22) 多木浩二には実に多くの著書がある。例えば、『眼の隠喩—視線の現象学—』（青土社，1982），『「もの」の詩学—ルイ十四世からヒトラーまで—』（岩波書店，1984），『欲望の修辞学』（青土社，1987），『天皇の肖像』（岩波新書，1988），『ヨーロッパ人の描いた世界—コロンブスからクックまで—』（岩波書店，1991），『スード写真』（岩波新書，1992），『都市の政治学』（岩波



- 新書, 1994), 『スポーツを考える—身体・資本・ナシヨナリズム—』(ちくま新書, 1995), などを参照。
- ㉓ 『教育学年報2』(世織書房)のあとがき。
- ㉔ 大澤真幸『電子メディア論—身体のメディア的変容—』新曜社, 1995, 300-301頁。
- ㉕ パーマン(柴田元幸訳)『デカルトからペイトソンへ—世界の再魔術化—』国文社, 1989。(Berman, M. *The Reenchantment of the World*, New York: Cornell University Press, 1981.)  
パーマンについては以下も参照。  
Berman, M. “The Cybernetic Dream of the Twenty-First Century” *Journal of Humanistic Psychology*, Vol. 26 No. 2, 1986, pp. 24 - 51.
- ㉖ ペイトソン(佐藤良明訳)『精神の生態学』思索社, 1990。(Bateson, G. *Steps to an Ecology of Mind*, Scranton, PA: Chandler, 1972.)
- ㉗ Gebauer, G. und Wulf, C. *Mimesis: Kultur-Kunst- Gesellschaft*, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1992. これには英訳がある。Gebauer, G. and Wulf, C. trans. by Reneau, D. *Mimesis: Culture-Art-Society*, Berkeley: University of California Press, 1995.
- ㉘ 評価の観点としての「表現・技能」に関しては、筆者は「表現・技能と学習指導」という論考で論じている。(森敏昭(編)『教育の方法・技術』協同出版, 印刷中。)なお、ミーメシス概念の再検討を踏まえた表現と学習をめぐる考察は、従来の美学・芸術学の言説に対する一つの批判として機能しようと筆者は考えている。