

# 感性教育論の展開（4）

## — 技能 —

樋口 聡

(2020年10月5日受理)

### A Development of the Theory of Aesthetic Education (4) : Skill

Satoshi Higuchi

**Abstract:** *Kansei* or the aesthetic is defined as one's individual ability to acquire the value and quality of matters in our discussion in the theory of aesthetic education. Everybody has *kansei* that becomes perceivable through the person's expression as act. *Ginou* or skill is needed for expression. Skill is the topic of this paper. The drift of considerations is as follows: 1) A terminology of "skill", 2) A comparison between skill and technique or *gijutsu*, and a reference to the research of bodily knowing and *waza*. 3) A consideration of the relationship between "understanding" and "being able to do" and 4) A reflection on educational practices in elementary schools. It is pointed out that "skill" is an internalization of "technique" in a person and accompanied by bodily knowing that is a co-occurrence of the body and the language with a coexistence of the comprehensive bodily sensation and the comprehensive symbols. The actual state of *kansei* is this bodily knowing. Skill will be regarded as a concrete strategy for educational practices.

Key words: Skill, Technique, Bodily knowing, Co-occurrence of the body and the language

キーワード：技能、技術、身体知、身体とことばの共創

## I

本稿のテーマは「技能」である。私たちは、哲学的な難問である「感性」を、教育の具体的な問題の中で扱うために、暫定的に「物事の価値および質について主体的に感じ取る力」という個人の能力と捉え、それは「表現」によって可視化されるのであるが、その「表現」のためには「技能」が求められる、と考えた<sup>(1)</sup>。その「技能」は、或る特定の制作行為や芸術的な表現行為に見られるものに限定されるのではなく、日常生活の行為全般に渡って考えられることで、何かが「できる」ことであるが、「できる」ことには何らかの形での「分かる」ことが伴っており、それは一種の暗黙知としての「技能知」である。こうした理解の大枠を、感性教育論の出発の段階で筆者は持ち合わせていた<sup>(2)</sup>。

私たちは、誰もが感性を持っている。生きることは世界との対峙であるが、さまざまな対象世界、他者、そして自己と向き合うとき、感性は悟性や理性とともに作動する。そこで生起する理解・解釈に感性は形を与え、さまざまな行為を引き起こす。その行為は表現である。私たちはその表現に直面することで、その人の感性と出会う。逆に、その表現によって、感性は変化を被ることがある<sup>(3)</sup>。表現は刺激に対する単なる反応といったものではなく、表現が周到になされるためには、感性と結び付いた「技能」が求められるのであり、それゆえに表現はさまざまな様相を取り、多様性を示す。感性を高めるとか育むといった教育的課題を考慮したとき、私たちにできることは、この感性・技能・表現の連関に着目して、「技能」の問題に向き合うことである。このことが、本稿で改めて「技

能」について問う理由である。

まず「技能」という語の用語法に改めて着目しよう。「技能」が或る価値的な意味を持たされている現実や、特定の領域として制度化されている状況が見えてくる可能性があり、そうした用語の広がりをおさえておくことは、「技能」を問題にする本稿の基本的立場を確認するのに有用だろうと思われるからである（第Ⅱ節）。次に、「技術」との対比で浮き彫りになる「技能」の様相を考察する。身体知研究との接続である。「技能」は「わざ」であり、私たちが何かをすることが「できる」という状態を、「できる」ことで何か「分かる」という事態と絡めて、技能（＝わざ）のメカニズムに肉迫しよう（第Ⅲ節）。そして、ギリシア語の「テクネー」に着目した議論を参照して、「できる」と「分かる」の関係から技能とは何かを考察し（第Ⅳ節）、この感性教育論の展開シリーズの基本方針に即して、教育実践の具体的な事例のいくつかを、本稿で議論されたことを通して反省してみることにしよう（第Ⅴ節）。最後にまとめ（第Ⅵ節）を付す。

## Ⅱ

「技能」という言葉は決して特殊な言葉ではなく、一般に使用されている。本節では、その用例をいくつかの文献に見てみる。まず取り上げるのは、渡植彦太郎の『技術が労働をこわす—技能の復権—』（1987）である。この書物は、経済学の諸問題を社会学の知見とも結び付けた、一種の文明批判の書である。著者自身による「まえがき」に、本書の基本思想が集約的に刻まれている。それは以下のようなものである。「量化された労働は価値の生産には貢献するが、健全な人間生活を支えるはずの使用価値の生産をなおざりにする。こうした生産物をあてがわれた消費者はそれだけ生活を損なわれ、その生産にあたる労働者はその労働を技能から引きはなされて、創造のたのしさを奪われ、やる気をなくし、文字通りの科学技術の奴婢に転落する。…その労働は量化を通して、当然、科学技術との適合性をもつ…。かくて、科学技術の発現は技能とともにある労働の終焉を意味する<sup>(4)</sup>」。

本書では、自然科学を生産の場所に適用したものが「技術」と捉えられ、それに対して「技能」は職人的な腕を意味している。近代の資本制社会における「技術」の席卷を批判して、「技能」の復権の必要性を主張することが、本書の趣旨である。資本主義社会や自然科学的な自然認識に象徴されるような近代批判がその要点であり、具体的に観察されることがらとして、前近代、非西欧の文化圏に豊かに見られた職人の「技

能」に着目しているのである。「技能」には、創造性や（労働の）楽しさといった価値的なニュアンスが付与されている。ここには、＜技能 - 技術＞に対して、＜前近代 - 近代＞、＜非西欧 - 西欧＞、＜習熟 - 知識＞、といった二項対立図式の重ね合わせが見られるのであるが、著者の渡植自身が気づいているように<sup>(5)</sup>、それは適切ではない。科学技術が独特の発展を見せ、一種実体化したとしても、それと向き合う生きた人間の振る舞いには、科学技術をどうするのかといった意思が問われるのであり、そこに感性と結び付いた技能（振る舞いのわざ）が必然的に絡んでくると考えることができるからである。

近代の科学技術がもたらした労働環境においても、それへの具体的な従事者の活動が「技能」と捉えられるに至っている現実を示しているのが、『技能習熟における能力の構造化過程』（1995）といった書物に見られる技能習熟過程の研究である<sup>(6)</sup>。「紡績機械の操作」、「船舶・車両などの操縦」、「ハンマーによる鍛造」、「金属加工機械の操作」といったことに取り組む労働者の習熟が「技能」と捉えられているのである。ここでは「技能」が種目化（操縦技能、鍛造技能、操作技能…）しており、その習熟のレベルを向上させるために、各技能を構成する能力因子を明らかにするといった、要素主義的アプローチが取られている。「感性教育論の展開（3）」で表現力をめぐって能力論を参照した際に指摘されたように<sup>(7)</sup>、要素主義的アプローチは必ずしも適切ではない。先の渡植の近代文明批判に結び付ければ、こうした技能習熟過程の研究の前提は自然科学的な自然認識への一辺倒だということになるだろう。しかしながら、別の角度から考えてみれば、要素主義的アプローチといった手法は、無条件に作動するわけではなく、対象とされる技能が特定され、種目化といった事態が生じることによって、課題の明確化、課題解決の効率化といった、いわゆる近代的・科学的精神とともに、現実化するものと見るべきものかもしれない。

この問題は、批判的思考を指導するという教育実践のあり方を問う教育方法学者の研究において、具体的に現出している。樋口直宏の『批判的思考指導の理論と実践—アメリカにおける思考技能指導の方法と日本の総合学習への適用—』（2013）は、これからの学校教育の方向性を指示するキーワードの一つとなっている「思考力」育成において重要視されている「批判的思考（クリティカルシンキング：critical thinking）」を、学校教育でどのように指導するかについて研究したものである。批判的思考研究の状況を、哲学、心理学、教育学などの学問に広く当たり、アメリカを中心とし

たこれまでの批判的思考指導論の特徴を思考技能という観点から分析するとともに、それを日本の学校教育における批判的思考の育成を目指した授業実践へと適用することを目的とした<sup>(8)</sup>、周到な研究である。

この研究の中で、「思考」と「思考技能 (thinking skills)」が次のように区別されている。すなわち、思考とは思想 (thoughts) の形成、推理、判断のために、感覚入力と想起されたデータを心的に操作することによる包括的な過程であり、それに対して、思考技能は、思考の目標を達成するためにデータを熟慮して遂行する具体的な操作である<sup>(9)</sup>。包括的な過程である思考の要素として、思考技能が考えられているのである。この見方は、総合学習における批判的思考技能のモデル化においても採られており、批判的思考が、「問題発見」、「問題の構造化や分析」、「判断・意思決定」の三つの技能から形成されるものと捉えられている。「これでいいのか」と問うような問題発見に関する技能、「どうおかしいのか」と問うような問題の構造化や分析に関する技能、「どうすればいいのか」と問うような判断・意思決定に関する技能が要素的に設定<sup>(10)</sup>され、教育実践で具体的に探求されるのは、これらの技能だというわけだ。

批判的思考指導の実践への寄与を目指そうとしたとき、具体的に何をどう問題にするのかといった課題の設定はしかるべきことであり、これを要素主義的アプローチと単純に言うことはできないだろう。実際、批判的思考要素としてのFRISCO (Focus 焦点, Reasons 理由, Inference 推理, Situation 状況, Clarity 明確さ, Overview 概観) を提唱するエニスの論を取り上げる中<sup>(11)</sup>で、批判的思考の指導原理の一つに集中 (immersion) アプローチが挙げられ、それは、児童生徒を教材に深く集中させ、そのことが思考の仕方の指導にもつながるという考え方であり、思考技能を取り立てて指導しようとはしない方法だという<sup>(12)</sup>。包括的な行為のより良い実現のために着目される具体的な戦略としての「技能」という用語法がここには見て取られ、それは本稿における感性教育論においても共有できる見方であろう。

この技能観は、おそらく実践の具体的な状況の中から、私たちの時代の認識枠組みに沿いながら、かなり自然な形で経験的に形成されたものであるように思われる。総合学習の具体的な授業展開を考える実務家教員のマニュアル的著作にも、「学習技能」といった捉え方を見ることができるのである。それは、「はてな？」発見技能、めあて、見通しを立てる技能、調べる技能、考える技能、評価する技能などと言われる<sup>(13)</sup>。行為の当事者の問題への接近が、「技能」への着目につな

がるということ、私たちの立場としておさえておくことにしよう。

### Ⅲ

アメリカにおける批判的思考研究の展開、指導原理、思考指導プログラムの周到な検討を踏まえ、『批判的思考指導の理論と実践』は、日本における総合学習における批判的思考指導の実践の問題へと進む。その中で、批判的思考と感性の関係について、以下のような記述がある。

総合学習で扱う題材やテーマは、児童生徒の興味や関心を高めるとともに、内容の記憶や想起にとどまらない授業を可能にする。それとともに、批判的思考には感性と関係の深い技能も含まれており、「思いやり」や「他者理解」といった点も関わってくる。批判的思考によって育成される感性は、事実や主張に対する反論だけでなく、人間の心情や行動の変化に対する鋭敏さにもつながるはずである<sup>(14)</sup>。

「思いやり」や「他者理解」といったことに関わるものとして感性と関係の深い技能が考えられているのであるが、一方で、事実や主張に対する反論といった論理的思考を要する行為にも感性は関わり、心情や行動の変化を鋭敏に感じ取るといった現実的に有意義な振る舞いにも感性は関わるといった考えが、ここには見て取れる。問題発見に関する技能の実際として、知的誠実さ、鋭敏さ、知的好奇心、公平さ・謙虚さ、猜疑心・視点の転換、自分一人で考える態度、忍耐・ねばり、問題の構造化や分析に関する技能については、状況の認識、問題の整理、分類、比較・対照、矛盾や不一致の指摘、推理、仮説や候補となる案の提示、そして判断・意思決定に関する技能については、妥当性の評価、見通し・モニタリング、一般化・総合化、類似する状況への応用、が挙げられている<sup>(15)</sup>。これらの技能の中に、感性と深く関わる技能とそうでない技能があるかのように捉えてしまうのは、適切ではないと考えるのが本稿の立場であった<sup>(16)</sup>。公平さ・謙虚さを態度として意図的に構えるにせよ、問題を整理し比較・対照する意思を持つにせよ、妥当性を評価するにせよ、「物事の価値および質について主体的に感じ取る力」である感性は作動するのである。本書『批判的思考指導の理論と実践』における批判的思考技能のモデルや指導原理についての説明を見ると、具体的な技能の内容の設定とともに問題や課題に対する感性の深まりも重要視されており<sup>(17)</sup>、本稿での感性教育論

の展開におけると同様の、言ってみれば「感性」を、この著者が保持しているのが分かる。

本書が教えるように、批判的思考という高度の知的課題を実現するために私たちが児童や生徒とともになしうるのは、目の前の現象を疑ったり、見方を変えたり、問題を整理し、分類し、矛盾を見つけ出したりすることを、根気強く継続することである。そうしたことができないければ、いくら本などを読んで知識と称されるものを取り入れたからといって、批判的思考は実現しない。批判的思考によって何かが見えてくる、「分かった」ということがありえるためには、この「できる」ことが前提となっている。「できる」と「分かる」の合致という事態が、この知的課題という事例においても見出せるのである。

この「できる（技能）」「分かる（理解）」問題が自覚的に取り上げられてきたのは、身体運動の課題達成が問題となるスポーツ科学あるいは体育学の領域においてであった。日本体育学会が監修した『最新スポーツ科学事典』（2006）では、日常的には「技能」は「技術」と同義語で使われる場合が多いが、両者は明瞭に区別される用語である、とある<sup>(18)</sup>。技術（technique）は、特定の課題を解決するために実践の場で発生し（開発・発見され）、かつ検証された合理的で効率的な身体操作の方法で、言語による明示的な表現によって、客観的な相互理解が可能なるものである<sup>(19)</sup>。それに対して技能（skill）は「主観的なもの」で、技術を内面化した程度・熟練の度合いを意味する、という<sup>(20)</sup>。

この区別については、筆者も以前から承知しており、以下のように書いたことがある。

例えば、水泳のクロールのことを考えたとき、クロールというのはどういう泳ぎ方で、プルはこう、キックはこう…といった言語によって、ときには科学的根拠も交えながら一般的に説明されることがらが技術である。そして、誰々君はクロールがとても上手と、ある特定の子どもの泳ぎを指して言うことがあるが、そこにわれわれが見ているのがその子どもの熟練としての技能なのである<sup>(21)</sup>。

そして、「分かる」「できる」問題に引きつけて、「分かる」ことは技術についても技能についても成立し、その「分かり」を「知」と考えると技術知と技能知が区別される、とも述べた（同頁）。さらに、「上手な熟練者は単に運動ができるという人ではなくて、熟練の過程の中で、技能知を獲得する人なのだ。熟練者が指導法を学ぶことがなくても初心者に運動の指導がある程度可能なのは、この技能知によるのである<sup>(22)</sup>」と

も指摘した。

この技術知は知識として習得されうる。しかし、それをいくら習得しても技能の獲得にはつながらない。水泳の運動についての物理学的メカニズムを書物で学んだとしても、泳げるようにはならないのである。筆者は、この技術知＝理論知、技能知＝実践知の問題から、いわゆる知識教科での教育が「量水練」になってしまい、理論知の習得のみに終わってしまっているがゆえに子どもたちが興味を失うのではないかと問題提起してきた<sup>(23)</sup>。理論知の「実践」の可能性の探求であるが、先に見た批判的思考指導のための技能の想定は、その一つの具体的な可能性の呈示であるように思われる。例えば、問題の整理や分類のためには、整理や分類の整合的な成立のためのカテゴリー論などについての学習・理解が有用であろう。それをカテゴリー論や論理学として学ぶだけでなく、テーマを設定しての「実践」としての学びの場の提供である。『批判的思考指導の理論と実践』が指摘するように、日常生活における現実的な問題や課題について考えることや、実物を通しての体験を組み込むことや、視点を意識させるといったこと<sup>(24)</sup>が、具体的な感性教育の内実となるだろう。

さて、私たちの感性教育論の展開では、「身体知」に着目するのであった。そこでは、筆者が編集した『教育における身体知研究序説』で概要が描かれた身体知論が、感性教育論と重ね合わされるのであった<sup>(25)</sup>。『教育における身体知研究序説』の第三章「身体知と「知」の変革の問題」で、身体が憶え込んだ技やこつという「知識」を身体知と見なし、「身体的メタ認知」に着目する認知科学の研究者、諏訪正樹の研究に注目した<sup>(26)</sup>。それは、先に見た「できる」「分かる」問題に関係付けることが可能であり、ここでも参照してみよう。

諏訪は、『「こつ」と「スランプ」の研究—身体知の認知科学—』（2016）で、「感性」の問題に触れ、感性は身体知だと言う。「感性が豊かである」というのは、普通なら気づかずにやり過ぎてしまうようなものごとに留意し、それに自分なりの意味を見出す知力を有していることだ<sup>(27)</sup>、と述べる。そして、感性は着眼力と解釈力の二つから成る、と分析する。「普通なら気づかずにやり過ぎてしまうようなものごとに留意する」というのは、私たちの感性についての考察での「感覚・感受性」<sup>(28)</sup>に相当するであろうし、その留意されたものごとに意味を見出す知力が感性には求められるというのも、私たちの議論と重なるであろう<sup>(29)</sup>。

諏訪の身体知研究の出発点は、真剣に取り組んでいる大好きな野球の自分のバッティング・フォームの改善のための工夫であった<sup>(30)</sup>。それは運動学習の問題

であり、『教育における身体知研究序説』で言う身体知①の問題である。しかし、諏訪のまなざしは、スポーツ運動の問題に限定されず、街における居心地など日常的なトピックにも及ぶ<sup>(31)</sup>。そして、「知とは、わたしたちが生きる上で必要な知恵やスキル、そして社会的、もしくは学問上の概念などの総称です。そうした知が、自分自身のからだの感覚や生活の実体（生活で生じる様々なものごととそれについての一人称的な経験）に根ざしている場合に、それを身体知と呼びます<sup>(32)</sup>」と述べる。この身体知を捉えるための基本的な視点として、認知科学における「認知カップリング」という考え方を据える。諏訪によれば、認知カップリングとは「知覚と行動と思考は互いに他を変容させる関係にある」という思想である<sup>(33)</sup>。知覚は行動や思考を変え、思考は知覚も行動も変容させるといったことについての着眼である。そこから、ことば<sup>(34)</sup>を媒介とする思考プロセスと、身体・環境系の物理的なプロセスを合わせた、全体性で成り立つのが身体知と理解されるのであり、それは身体とことばの共創であるという<sup>(35)</sup>。

身体とことばの共創について考察するために、諏訪は、暗黙知についての議論や現象学を手掛かりにして、人間の身体に「ことばシステム」と「身体システム」の共存を見る<sup>(36)</sup>。「身体システム」は、身体と関わりのある環境の要素や、身体と環境の物理的關係も含む。体感「身体システム」の要素である<sup>(37)</sup>。そして、現実の体験から、身体を御するためのシンプルな主導原理として「ことばシステム」内にく包括的シンボル、それに対応して「身体システム」内にく包括的体感が生まれると考える<sup>(38)</sup>。身体とことばの共創のまとめとして、「ことばと身体が互いに促しあって増え、ことばシステム内には着眼点／変数を表すことばのネットワークが、身体システム内には各々のことばの対となる体感のネットワークが生成され、更には身体を御するための主導原理としての包括的シンボルと、その対になる包括的体感が創成されるにいたって、学び手はひとつの身体知を学びとったと言える<sup>(39)</sup>」と、諏訪は述べるのである。

諏訪は、身体とことばの共創が生起する際のからだメタ認知のプロセスを記述している<sup>(40)</sup>が、そのシーン2の「着眼点／変数を見出す」や、シーン3の「自分なりの問いの醸成」における問いの種類として挙げられる感触、違和感、疑問、解釈、分析、仮説、問題点、問題意識、目標、を見ると、先に見た批判的思考のための「問題発見に関する技能」や「問題の構造化や分析に関する技能」の内実と重なると言えるだろう。そうした技能の展開の先に、諏訪の身体

知論は、ことばによる身体の変容、「からだで理解する」、体感の類似性からことばの関係を見出す、そして、体感への留意が身体とことばの共創を促す、といった事態を見ているのである。それは、諏訪においても、「感性を育む学び」の問題につながっている。感性が豊かになるということは、着眼点や意味・解釈の「バリエティ」が増したり、いままでにない行動をしはじめたりすることに見出すことができるだろうし、感性が育まれるとはどういうことかという仮説を立て、その仮説に合致するような現象をことばの変遷のなかに見出すという分析を行うことが、感性の身体知研究を行うひとつの有力な手法になる<sup>(41)</sup>、といった諏訪の見立ては、私たちの感性教育論の展開と軌を一にする重要な見識であるだろう。例えば、「これでいいのか」といった問題を持つとき、当事者はその問題を惹き起こす状況の中に、仮想的にでも、いなければならぬ。ここで身体システムがまず作動するだろう。その状況の実感から包括的体感が生まれ、それに向き合う中で、それと対応する包括的シンボルを生成させることになる。ことばによってなされる問題の呈示は、この包括的シンボルをめぐる自己省察である。「問題を発見して、それを文章にする」といった教育実践における課題の遂行において、体感・ことばの意識化といったプロセス（技能）の介入がありえるのであり、そうしたことが自覚的になされるとき、感性教育が形をなすのである。

#### IV

ここで取り上げるのは、塚本明子『動く知フロネーシス—経験にひらかれた実践知』（2008）である。本書は、アリストテレスに由来するテクネー（τεχνη）という語に着目する。その冒頭、このギリシア語は、ラテン語のアルス（ars）との複雑な絡み合いを経て現在のアートに至っている一方、「技術」であるテクノロジーの語源でもあることが指摘されている<sup>(42)</sup>。本書の問題の一つは、等身大の人間の能力を超えた現代のテクノロジーの異常な展開に対する批判であるが、そのために注目されるのが、同じくアリストテレスから来る「フロネーシス（φρόνησις）」である。テクネーと絡み合っただ動く知フロネーシスは、テクネーを制御できる可能性を持っている。それは或る意味では私たちに身近な知であり、その典型は芸術的技能である。それを「経験」「習慣」「練習」「即興」といった実践の中に探ることを塚本のこの著書は詳細に行っており、その中で「できる」「わかる」<sup>(43)</sup>問題も扱われている。それが本書の実質的な内容である。ここに「技術」と「技能」の絡み合いの問題を見て取ること

ができるのである。ただし、本書では「技術」と「技能」に明確な定義が与えられているわけではなく、「技術」はテクノロジーに近い意味で、「技能」は芸術的なわざのニュアンスで使われている<sup>(44)</sup> ことには注意しなければならない。

テクネーは何かを制作する知であるが、ギリシア語の用語法として、テクトン〔テクネーをもった人〕はただやっとうまいというのではなく、ロゴスがあることすなわち「根拠を聞かれれば説明ができる」ということが重要であり、テクネーをもっていることの証拠は説明ができるということに力点があったといつてよいだろうと、塚本は言う<sup>(45)</sup>。テクネーは知的であり、一種の知識なのである。これを今「技術」と考えれば、できることの根拠なりの説明と重なるので、特定の課題を達成するための合理的な方法という私たちの「技術」観と重なる。こうした「技術」が広く見られるようになるのは、行為の中にルールを見出し方法化することで、これから起こることをコントロールするという普遍化の意志、誘惑がそこにあるからだといふ<sup>(46)</sup>。塚本は、もともと人間がテクネーを得たのは、運命の女神チューケーに振り回されないための身の安全のための保険であった、といふ<sup>(47)</sup>。「知の確実性」のためには、偶然は敵であり、制御すべきものなのである。そこからテクネー（技術）化への欲望が生み出されるのであり、そのことが今日の科学技術の繁栄の根底にあると考えることができるのである。

「わかる」ということに注目してテクネー（技術）を考えてみれば、テクネーは、「できる」とともに「わかる」を抱き込んだ知でなければならないのであるが、その「わかる」とはいかなることであるかは、必ずしも明瞭ではないことに注意しなければならない。塚本の挙げる「自転車に乗れる」例でも、「乗り方」の説明として、自分がその能力をどのようにして身につけたか、ということが示されている<sup>(48)</sup>が、それが「乗り方」の説明なのか疑問であるし、「自転車に乗れる」という「できる」と連動した「わかる」としてむしろ思い付くのは、自転車の構造と作用する力のバランスの問題だったりするのではないかと。また、その「わかる」は、ライルの言う knowing how であり、「ああわかった」「さあ、これでできる」といった「変化が起こったこと」の認識<sup>(49)</sup> だと言われたりすると、「わかる」の内実は単純に規定できないことになるだろう。むしろ、「できる」ことが「できない」ことから出発し、その「できるようになる」プロセスの経験（練習、訓練）<sup>(50)</sup> がテクネーとしての知となるという見方に着目すべきであろう。塚本も言うように、練習では間違いを批判的に見出すことになるのであり、知的に判断

することが不可欠である。それは、間違いを是正する努力の成果を説明できることにつながる<sup>(51)</sup>。こうした説明ができることをロゴスと見なしてテクネーの構成契機だとするのであれば、それは「合理的な方法の言語的・記号的表現」という私たちの捉える「技術」とは異質なものを含んでいる。

塚本は「テクネーはすでに何かを巧みに為す能力であり技能である<sup>(52)</sup>」と述べる。テクネーは技能だと述べてしまっているのであるが、一方、技能の学び方はロゴスをもつテクネーの授受であるよりも、個人を越えたその場のありようによって左右されるものであり、实例によって学ぶものだと、とも言う<sup>(53)</sup>。テクネーを技術と捉えたとすれば、要するに、技術が技能であるわけではなく、その技術が個人に降りてきて身体化されたものが技能だと考えるべきではないか。塚本の議論の主題である「フロネーシス」も、その「身体化」の中にあるのである。とすれば、身に付いた「できる」がより意識的な筆の運び方や力の入れ方の技能として認められ、さらにそれを練習によってより高度で厳密な技術に批判的に高める<sup>(54)</sup>、といった発言は不適切である。技能と技術を単純に一元的に捉え、プリミティブな技能、高度な技術といった価値序列を差しはさんでしまうことになっているからである。テクネーとしての技術は、技能の高度化などではなく、ロゴスとの関係の洗練によって、確固たるものとして獲得・伝達可能になるもの、と考えるべきである。しかし技術がいかに洗練されたとしても、それ自体で技能に届くことはない。そこに介在するのが身体知としてのフロネーシスであるが、多義的なフロネーシスの一般的理解については、本稿で扱うことは控える。

塚本の研究から見えてくるのは、「わかる」「できる」の用語法の錯綜した実状である。塚本は、往年のアルト歌手ジャネット・ベーカーのことを取り上げ、彼女はその経歴の絶頂でオペラを歌うのをやめたが、それは自分の声に他人は気づかなかったわずかな欠陥を認めたからだといふ。そしてドイツリートを数年歌ったが、これもやがて辞めてリタイアしてしまった。これは続けられないが、「どうすればよいかわからない」わけではない。むしろ、どうすればよいかわかっていながらこそ、それをもうできないとわかって、リタイアしたのである。これは、わかったことが必ずしもできることとは重ならないことを示している<sup>(55)</sup>、と述べている。「わかる」と「できる」は必ずしもつながらない。その通りだろう。しかし、ベーカーはやはりどうすればよいかわからなかったのだ、とも言えるのではないかと。欠陥をめぐる一般論はわかったのかも知れないが、自分がそれを克服する方法は、やはりわか

らなかったのだ。「わかる」「できる」を問題にするこの限界と注意すべき点を、この事例は示しているかもしれない。

「技能」と「技術」の概念の問題もさることながら、先にも言及した練習における間違いの発見とその説明は知的である<sup>(56)</sup>という塚本の見立ては、今日の子もたちのさまざまな技能の練習の場に対する見識として注目すべきだろう。問題は、その「説明」の方法である。それが決して簡単なことでないことに、多くの指導者たちは気づいているだろう。体験（体感）のことば化がそこでは求められるのであり、この問題は、前節で取り上げた認知カップリングの問題に直結するだろう。実践的な具体的事例として、塚本は音楽における「耳ことば (language of the ear)」に触れている。

歌手は歌を歌えるとき、何をわかっていて、何がわかっているのか、と塚本は問う。自分の歌がどのように聞こえるかをわかっていて、というのが答えである。そのことは、結果として望まれる音が生み出されるような発声の仕方を知っていることだという。そこで歌手において起こっていることは、耳に聞こえてくる「声の響き」を、歌うための声の生理学的知識に関連させ、根拠として示すことができる「ロゴスをもつテクネー」の所持だという<sup>(57)</sup>。歌う技術のための隠語（ジャーゴン）が、歌手の理念と感覚を対応させるという。そのような歌手が獲得した知識は、自分の耳で聞いてわかるものであり、それがここで「耳ことば (language of the ear)」と呼ばれるものである<sup>(58)</sup>。一例として、副詞的であり記述的な「耳ことば」、*sotto-voce*（小さな声で）、*pianissimo*（もっとも弱く）、*espressivo*（表現豊かに）が挙げられているが、重要なことは、そのことばに対応する身体の生理的な状態を作って歌うことである<sup>(59)</sup>。この、ことばと身体的状態の対応関係の生成は、まさに、本稿で着目してきている「認知カップリング」から生まれる身体とことばの共創の問題である。

こうしたジャーゴンは、日常言語の形を取ることがあっても、異なる意味領域を持っており、その意味は歌うという行為と結び付いて学ばれるものであり、その経験の中でもたらされた「できる」という状態が、今私たちが考えている「技能」なのである。ジャーゴンの周辺には、発生をめぐる生理学的知識など、さまざまな、いわゆる科学的知識の存在があるだろう。それによって合理的に説明されるものが「技術」である。その技術を学び、理解することは技能の習得のために無意味ではないだろうが、決定的ではない。その技術という知識も「ことばシステム」を構成する一つの要素であり、対応する「身体システム」の生成による身

体とことばの共創という状態が、技能の正体である。「身体システム」の生成はいかになされるのか。それは、塚本の議論から援用すれば、「考えること」によってである。この場合の「考えること」は、長い経験の中で培われた行為のわざによって、その場で即興的にできるという振る舞いを可能にするものである。その意味で技能は考えることの延長だと言われる<sup>(60)</sup>のである。

## V

技能について考えてきた。「考える」ことと技能の関係、身体とことばの共創である身体知としての技能、「わかる」「できる」の錯綜した状況、技能と感性の関わり、といったことが見えてきた。本節では、本稿でのこれまでの議論を念頭におき、具体的な教育実践に目を向けてみよう。取り上げるのは、朝日新聞の「花まる先生：公開授業」の記事のいくつかである。このシリーズは、ユニークで先進的な授業実践を行っている教師に注目し、その授業の様子、授業についての考え方などを、コンパクトに紹介するものである<sup>(61)</sup>。

【ICTで音楽 感性育む】（2019年6月3日付）

ICTを使った小学校6年の音楽の授業実践である。ホルスト作曲の組曲『惑星』の中の「木星」の鑑賞がテーマで、さまざまな演奏を聴いて一番心に響くものを選ぶといったこととともに、オーケストラ演奏の音源をあらかじめ七つの部分に区切って別々に聴き、どの順番に並べたら作曲者の考えに近づくかを考える、といったことをやっている。作曲家ホルストの思いについて教師からいくらかの知識が与えられているようである。テレビモニターが設置されていて、そこには色の違う7枚のカードが映し出されている。カードをタップすると、その部分の音源が流れる。色の違いによって音の高さ、速さが違うことに子どもたちは気づいている。この授業の実践者、小梨先生はホルンを出し、各色に共通する主題のメロディを吹く。教師によるホルンの演奏は、ICT環境の埒外の出来事であり、子どもたちは感銘しているに違いない。七つの部分をつないで自分たちの「木星」づくりをグループで行う。各メンバーのイヤホンを、イヤホンスプリッターで一つにしてiPadに接続。7枚のカードを並べ替えれば、その順番に曲が流れる。ICTを使わなければならない試みだ。オリジナルのオーケストラの演奏が「正解」としてあるわけだが、それを当てるのが授業の最終目的ではない。メロディ、音の高さ、速さといった音楽の諸要素を感じ取り、まとまりを意識してつなぎ合わせるということ子どもたちはやっているのであり、それは自分自身の感受性に、ホルストの思いとか

三部形式といった知識をからめつける作業である。なぜそう感じたか、といったことを語るのはとても難しいことであるが、それに向かうような方向性をこの実践は持っており、〈包括的体感〉と〈包括的シンボル〉を結び付ける身体知への接近がそこでは生起するだろう。それは、おそらく作曲家や演奏家が実際に経験していることである。

この新聞記事には、iPadを操作する子どもたちの様子を示す写真が付いている。てきぱきと素早く器具を使いこなす子どもたちの姿が想像される。平原綾香の「ジュビター」も話題に上っているだろう。その使いこなすクラシックというジャンルの越境も、この授業実践において必然的に現出する子どもたちの技能の一部である。感性を豊かにできる音楽という教科への、小梨先生の信念とプライドが紹介されているが、その思いを支えているのが、身体とことばの共創としての身体知である。そのように考えれば、感性を豊かにする教科は音楽に限った話ではないことを、改めて思うことができるだろう。

【手を動かして算数実感】(2018年6月6日付)

「線対称」「点対称」を扱った小学校6年の算数の授業である。正方形や長方形の図形を、線対称か点対称に着目して分類し、図形の特徴をつかむ授業である。この増本先生の授業では、対称かどうかを考えると、子どもたちは、図形の描かれたカードをいきなり折って確認しようとする。対称のポイントである「軸」と「中心」を知識として押さえて、手を動かして折り、回転させるのだ。これは荒々しいやり方である。通常はこうした素朴な対応が先に来て、そういうことをせずに或る種の計算で対称を見極めるといった手順になるのだろうけれども、それを敢えて逆行させる試みである<sup>(62)</sup>。

「ことばシステム」である知識を「身体システム」に向って突き放すことがここでは起きている。手を動かす作業は、「線対称」「点対称」という数学的知識と結び付き、図形に対するイメージを動かす可能性がある。それが「線対称も点対称も、そろっている感じがしてきれい」という児童の声となる。「美しい図形」から「図形の美しさ」への気づきとなっていく。ここまで来たら、「図画工作」が向こうからやって来て、「算数」の目の前に待っているとといった状況がそこに現出しているであろう。算数の「図形」の題材は、図画工作でなされるような作品の制作を誘うのである。その作品は、「ことばシステム」における〈包括的シンボル〉と「身体システム」における〈包括的体感〉の共存という身体とことばの共創の産物である。折ることができる、回転させることができるという技能が、新たな現実を生み出す技能へと展開するのである。

この授業実践の報告でも、「感性も大事にしたい」という増本先生の談話が紹介されているが、着眼力+解釈力としての感性が如実に問題になる領域として数学を捉えることができるのではないかと思われてくる。増本先生は、大学では音楽を専攻したが、教育実習で算数の魅力に気づいたという。この先生の感性が、算数の授業を通して子どもたちに伝播しようとしているのである。

【体育 思い伝えあう時間】(2019年3月6日付)

フライングフットボールの小学校3年生の授業である。アメリカン・フットボールが元になっていて、ゴールラインにボールを持ち込めば得点だが、タックルに代わり、相手の腰のフラッグを取る。フラッグを取られると攻防が代わり、攻撃の度に作戦会議の時間があるという。そこで子どもたちは、考えなければならない。この授業での考える内容は、「攻撃側がフェイントをかけ、守備側がだまされている間に、ゴールラインまでボールを持ち込む方法」であった。フェイントによってスペースを作り、そこから突破するという、この種のボールゲームでの定番の作戦である。まずは紙の上での方法の考案。そして実際に何人かでやってみて、その様子を評価し合う。片本先生は各グループの動きをビデオに撮影し、それを子どもたちが見ることによって自分自身の動きを評価する。撮影した動画は給食を食べながら見るという。限られた時間の有効活用という熱意が感じられる。授業が終わった後、国語の時間を利用して感想文を書くという。これまた時間の有効活用であり、おそらく国語の時間のテーマとしても生きているのではないかと思われる。「感性教育論の展開(1)」で記述された教科を横断する授業実践の実例であり、実践の現場ではすでにさまざまな形で取り組まれていることを示唆するものである。この感想文の時間は、自分自身と他人、両方を振り返る時間だという。フェイントを作っていく行為の中に意味を見出す営みであり、そこでは文章での表現といった技能と連動して感性が問題になっていることは間違いない。

この授業の授業者、片本先生は、「何がわかればできるようになるのか」と考え試行錯誤してきたことが、談話として紹介されている。ここには、「分かる」「できる」問題が潜んでいるとすることができるのであるが、この問いに答えるのは困難である。分かれば→できる、といった因果関係を考えることはできないし、そもそも「分かる」の内容を単純に規定することができないからである。すでに実践の中で取り組まれているように、バスケットボール、サッカー、ラグビーなどにおける優れたフェイントの実際を観ることから「分かる」は始まるだろう。フライングフットボー



ルのそれを見る必要はないし、また同じ小学生のフェイントなどでなく、極めてハイレベルのプロのわざに目を向けるべきであろう。その背後にある理論的知識は単純化し、むしろ、フェイント行為の全体像の把握が重要である。ハイレベルのわざを観察するのは、少しでも高いレベルを目指すといったことではなくて、「身体システム」で〈包括的体感〉を鮮明に生成させるために、である。それは、「ことばシステム」における〈包括的シンボル〉の創成へとつながる。「ヒュー／パッポーン」といったわざ言語が登場するかもしれない。「思い伝え合う」というテーマへのアプローチが、友人に対する態度といったレベルを超えて、こういった運動実践の中で考えられるとき、技能と結び付いた感性の醸成が見えてくるだろう。

【「心の天気」違いに気づく】（2019年2月6日付）

小学校5年生の保健の授業で、子どもたちは「心の天気図」を書く。問いは「今日はどんな気持ち？」である。「晴れ」「曇り」「雨」、自分で作ったオリジナルマーク、理由の記述欄もある。この授業の目標は、ストレスを抱えた自分の感情のSOSに自分で気づいて立て直す方法を見つけることだという。具体的な課題として、自分と友達の見方の違いを見つけること、曇りや雨の時にどうやって晴れにしていくかを考えること、が子どもたちに与えられる。

この課題遂行のためになされるのは、やはりグループでの話し合いである。同じクラスで同じ時間を過ごしていても、友達と天気は同じじゃない、といったことが見えてくる。子どもたちは、何らかの自分の経験を問題にしている。子どもたちの思いは、すでに体感とことばの混在で、その状態で、「晴れ」「曇り」「雨」などのことば＝〈包括的シンボル〉と向き合う。これは、まさに体感 - ことばの意識化のプロセスであり、一つの技能、或る種のわざである。この種のテーマでは、グループでの話し合いによって意見がまとまることなどないだろう。ことばによって制限を被りながらも開示される経験と、その裏に隠れてしまう自分の違った経験。それらに子どもたちは、漠然とではあっても、気づいている。そして、雨をどうやって晴れにするかという無理な問い。子どもたちは無理を感じながらも、何かを答えようとする。それらが立て直す方法として一般化できるものでないことは明らかだろう。やはり、ここで言えることは、体感 - ことばの意識化のプロセスであり、そのことに尽きる。

この竹川先生の授業で扱われていることは、道徳教育にも通じる困難なテーマである。効果的な方法を見つけるといった素朴な教育観に浸食されざるを得ない実践ではあるけれども、ストレスやネガティブな感情

がわくこと自体を否定する指導は非常に危険だという竹川先生の見識は、重要なことを示唆している。それは竹川先生のそれまでの人生経験の中で紡ぎ出されたもの（感性）の表現であるに違いないが、その身体知こそが竹川先生の技能＝わざを形成しており、それによってこの授業実践は然るべきものとなっているのである。「喜怒哀楽の感情は出していい」。このことが共有されていけば、「怒る」という行動の表面だけにしか目が届かず、それを即「ハラスメント」だと宣言して処理するといった昨今の非知的な社会的風潮に対しても、学びの機会を与えることになるに違いない。

## Ⅵ

本稿で考察されたことをかいつまんでまとめよう。

「物事の価値および質について主体的に感じ取る力」という個人の能力としての感性と向き合うために「表現」が求められ、その「表現」には「技能」が必要であるという流れで、技能が本稿では問題にされた。技能は何か「できる」ことであるが、それは「技術」の内面化・主観（主体）化であり、身体的なるものであり、或る種の「分かる」を伴う身体知が技能には伴う。その身体知は、「身体システム」における〈包括的体感〉と「ことばシステム」における〈包括的シンボル〉との共存による身体とことばの共創である。感性の実態は、この身体知である。感性を育むという教育実践において、技能は、その実践において目標とされる包括的な行為のより良い実現のための、具体的な戦略として位置づけることができる。

感性という能力を高めるための特定の手法やカリキュラムがあるのではない。それは、生活の中での行為（＝表現）のあり方によって活性化されるものである。

その行為のあり方を形作るのが技能である。行為を導く目的に応じて、技能の場は限定的に設定される。私たちにできることは「自らの感性を高めよう」とか「子どもたちの感性を育成しよう」といったことそのものではなくて、限定的に設定された特定の技能の場に真剣に臨むことである。そこで身体とことばの共創（＝身体知＝感性）のために、〈包括的体感〉に対応した〈包括的シンボル〉の生成の自覚化という習練を行うことはできる。その経験の継続によって、私たちは、物事の価値および質について実際的に学ぶことになる。

本稿での考察によって、技能の実態が浮き彫りになったと思われるが、その重要性もさるものながら、「できる」に対比的に位置づけられる「分かる」（＝理解）の姿をどう描くかが感性教育の鍵となることも見えてきたらう。知識を構成する文章や記号表現をま

るごと暗唱するといった機械的な課題に教育実践が終始する—そんなことはありえないのであるが—ようなことになるのであれば、感性教育論が注視する技能など問題にはならないだろう。機械に身体知はありえないからである。

もう一点。技能の経験性を嫌って技術化しようとする欲望を私たちは持っているという指摘。運命の女神に振り回されることから身の安全を守ろうとする、人間の精一杯の努力である。このことをわきまえた上で、運命と向き合い、女神と戯れるといった境地に思いを馳せてみることはできないか。こんな想像をも、感性教育論は誘うのである。

## 【註】

- (1) 樋口聡「表現・技能と学習指導」森敏昭（編）『21世紀を拓く教育の方法・技術』協同出版、2001年、69-86頁、「教職教養としての教師の感性」『グローバル時代における教職教養のモデル構築のための日英国際比較研究』（科研成果報告書）、2008年、53-63頁。
- (2) 樋口、「表現・技能と学習指導」、前掲書。
- (3) ここに示されている見解は、これまでの感性教育論の展開シリーズの中で引き出されたことの確認である。
- (4) 渡植彦太郎『技術が労働をこわす—技能の復権—』農山漁村文化協会、1987年、2頁。
- (5) 同書、17頁。
- (6) 森和夫『技能習熟における能力の構造化過程』職業訓練大学校、1995年。
- (7) 樋口聡「感性教育論の展開（3）—表現—」『広島大学大学院教育学研究科紀要（第一部）』第68号、2019年、14-15頁。
- (8) 樋口直宏『批判的思考指導の理論と実践—アメリカにおける思考技能指導の方法と日本の総合学習への適用—』学文社、2013年、63頁。
- (9) 同書、62頁。
- (10) 同書、327頁。
- (11) 同書、155-181頁。
- (12) 同書、179頁。
- (13) 有田和正『総合学習に必須の学習技能』明治図書、2000年、22頁。
- (14) 樋口直宏、前掲書、323頁。
- (15) 同書、327頁。
- (16) 樋口聡「感性教育論の展開（2）—感覚・感受性—」『学習開発学研究』第12号、2019年、での「感性」の基本的性格の議論（4-6頁）を参照せよ。
- (17) 樋口直宏、前掲書。
- (18) 日本体育学会（監修）『最新スポーツ科学大事典』平凡社、2006年、166頁。
- (19) 同書、165頁。
- (20) 同書、166頁。
- (21) 樋口聡「技術と技能」松岡重信（編）『重要用語300の基礎知識11：保健体育科・スポーツ教育』明治図書、1999年、24頁。
- (22) 同書、同頁。
- (23) 樋口聡「教育における身体と知」『大学時報』第56巻（313号）、2007年、70-75頁。
- (24) 樋口直宏、前掲書、329-330頁。
- (25) 樋口聡「感性教育論の展開（1）—言葉の教育を考える—」『広島大学大学院教育学研究科紀要（第一部）』第67号、2018年、10、11、16頁。
- (26) 樋口聡ほか『教育における身体知研究序説』創文企画、2017年、76-80頁。
- (27) 諏訪正樹『「こつ」と「スランプ」の研究—身体知の認知科学』講談社選書メチエ、2016年、30頁。
- (28) 樋口聡、「感性教育論の展開（2）—感覚・感受性—」、前掲書、3-12頁。
- (29) 同書、4-6頁。
- (30) 諏訪、前掲書、30頁、「あとがき」など。
- (31) 同書、23-38頁。
- (32) 同書、38-39頁。
- (33) 同書、88頁。
- (34) 感性教育論の展開シリーズでは「言葉」という表記を使ってきているが、今取り上げている諏訪の議論では「ことば」が使用されており、その範囲内では「ことば」を使うことにする。後の塚本の著作を取り上げている箇所においても同様である。
- (35) 諏訪、前掲書、96頁。
- (36) 同書、103-106頁。
- (37) 同書、127-128頁。
- (38) 同書、160-162頁。
- (39) 同書、162頁。
- (40) 同書、141-162頁。
- (41) 同書、234-235頁。
- (42) 塚本明子『動く知フロネーシス—経験にひらかれた実践知』ゆみる出版、2008年、8頁。
- (43) 私たちの感性教育論の展開シリーズでは、「分かる」という表記を用いてきたが、今参照する塚本の議論では「わかる」が使われており、その参照を受けての議論の展開の範囲では「わかる」と表記する。先の「言葉」「ことば」と同様の事情である。
- (44) 塚本、前掲書、18頁。
- (45) 同書、161頁。
- (46) 同書、232-233頁。
- (47) 同書、288頁。
- (48) 同書、290頁。
- (49) 同書、289-290頁。
- (50) 同書、291頁。
- (51) 同書、309頁。
- (52) 同書、234頁。
- (53) 同書、286頁。
- (54) 同書、146頁。
- (55) 同書、272頁。
- (56) 同書、309頁。
- (57) 同書、186頁。
- (58) 同書、187-188頁。
- (59) 同書、189頁。
- (60) 同書、204-205頁。
- (61) 以下の四つの授業実践の内容の記述は、新聞記事を適宜まとめたものである。それに筆者の考察を加えている。
- (62) 手を動かすことが強調されると、知識の習得から切り離されて身体による学習が持ち上げられたり、根拠がないにもかかわらずその重要性が喧伝されることがあったりするが、そうしたことは違ったものとして、この試みは捉えられるべきである。樋口、「感性教育論の展開（2）」、前掲書を参照。