

国士舘大学審査学位論文

「身体の教育論序説」

中澤 雄飛

博士学位論文

身体の教育論序説

An introduction to the theory of education for the body

国士舘大学大学院スポーツ・システム研究科

Graduate School of Sport System, Kokushikan University

中澤 雄飛

Yuhi Nakazawa

目次

序論

1. 問題の所在.....	1
2. 研究の範囲.....	4
3. 研究の目的.....	5
4. 研究の方法.....	6
5. 用語の定義.....	6
注および引用・参考文献.....	10

本論.....	14
---------	----

1. 武道の稽古論.....	14
1.1. 武道の身体.....	14
1.2. 武道の教育.....	26
注および引用・参考文献.....	37
2. 身体の教養論.....	43
2.1. 身体の文化.....	43
2.2. 身体の技法.....	57
注および引用・参考文献.....	68
3. 身体の学習論.....	75
3.1. 芸道の学習.....	75
3.2. 身体の教育.....	88
注および引用・参考文献.....	99

結論.....	106
---------	-----

総論.....	106
---------	-----

展望.....	109
---------	-----

引用・参考文献一覧.....	111
----------------	-----

謝辞.....	120
---------	-----

序論

1. 問題の所在

今日、教育において学ぶ力の育成が重要な課題となっている。変動する現代社会にあっては、いかなる状況にも対応できることが求められており、それは自ら課題を見つけ解決するという学びに支えられているものである。苫野によれば、「教育は、子どもたちに『学ぶ力』を育むことで、その後の長い人生において『自ら学び続ける』ことを可能にする、その土台を築く必要がある」¹⁾とされるが、現在の教育には学習者の生涯に渡って学び続ける力の養成が求められているのである。

我が国の伝統文化である芸道は、学習者の学びを重視する身体文化の一つと言えよう。芸道は、生涯に渡って芸を追求するという点において学習者の学びに重点が置かれており、その教育もまた学習者の自律的な学びを見据えたものである。従って、芸道の思想を学びの視点から紐解くことは、現在の教育問題に対峙する新たな論点を導くものであろう。芸道論は、日本文化ないしは東洋文化を背景に形成されてきたものであり、そこでの心身観は文化的な特徴を有するものである。よって、芸道論を考察するにあっては、まず心身観の文化的異同、さらには身体の在り方が問われなければならないであろう。

芸道の心身観の文化的特徴は、異文化との交叉によってより鮮明に捉えることができる。それは、国際化する武道²⁾においても同様であり、その背景には東洋的な心身観への注目もあろう。体育・スポーツ哲学の研究領域においては、既に1980年代にこの問題に関するシンポジウムが開催されており、そこでは特に芸道・武道において、稽古が目指す日本の心身観の意義が議論されている³⁾。例えば、吉田は「自己の身体を良く見せたいという欲望から生じる身体観の歪みを立て直すため、自己の身体を見つめるまなざしを手に入れる手段として修行を考えるべきである」⁴⁾と主張する。また、友添・和田は「内的な倫理観を基盤とした稽古や修行の概念によって構築された武道の技術学習理論は、多くの問題を抱える現代スポーツの構造を変革するための有効かつ重要な視点を我々に与える」⁵⁾と指摘しつつ、武道の心身観の特徴とその理論的発展の可能性について言及している。今日の欧州地域を中心とした武道の国際普及は、このような東洋的な身体文化に裏打ちされた武道の身体性の問題への関心として捉えることもできよう。

武道の稽古では、わざの錬磨が主として行われるのであるが、そこには長年育まれてきた文化、さらに言えば思想が内在されている。従ってそれは、単に身体の動かし方を説明

するだけでは、十分に理解されることはない。青木は、「文化の翻訳というのは、一つの文化の象徴的なことをいかにわかりやすく他の文化に伝えるかということが中心であって、必ずしも言葉を逐語的に訳せば理解できるというものではない」⁶⁾とするが、武道の稽古においても日頃、非言語的に扱われている側面に着目する必要があるだろう。それは、日常あまり意識されることのないわざそのものに内在する文化性を、身体をも含めた視点で考察していくことである。

武道が海外に普及するにつれて、その文化変容に関する議論もまた活発である。例えば長谷川は、「文化・歴史・教育の違いが、実際の技術的指導をする上で生じる諸問題と、表裏一体のところにある」⁷⁾とし、海外での武道の指導においては、その文化的・修行的価値を重視しながらも、技術的な学習にあっては受容する側の文化の関与を否定できない、と指摘する。また阿部は、「現在、世界の武道界で起こっている諸問題は、実は、日本と諸外国とのあいだにおける文化の質の違いそのものが原因となって生じているものであり、個々の国や民族の文化論的なレベルにまで視点を掘りさげて対処しないかぎり、根本的な問題解決には至らない」⁸⁾とし、この問題を憂いている。

以上の指摘は、武道の文化性の理解を否定するものではなく、その技術に内在する文化や思想を改めて検討することの重要性を提起しているのである。ベネットは、武道の国際普及の議論について、『文化摩擦』とよく言われるが、これはネガティブなものなのか。むしろそこから異文化交流の場としてお互いに学んでいく良いチャンスではないか」⁹⁾と述べている。国際的な視野から文化の交叉を捉えるならば、そこには伝統文化である武道の現代的な意義をみることもできよう。

国際化社会で自文化を見つめる態度を育むことは、今日の教育においても重視されるものである。2006年の教育基本法の改正を踏まえて中央教育審議会（以下、中教審）により取りまとめられた「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」においては、「教育内容に関する主な改善事項」の一つに「伝統や文化に関する教育の充実」が挙げられている¹⁰⁾。そこでは、「世界に貢献するものとして自らの国や郷土の伝統や文化についての理解を深め、尊重する態度を身に付けてこそ、グローバル化社会の中で、自分とは異なる文化や歴史に敬意を払い、これらに立脚する人々と共存することができる」¹¹⁾、そして「伝統や文化についての深い理解は、他者や社会との関係だけではなく、自己と対話しながら自分を深めていく上でも極めて重要である」¹²⁾とされる。それは、自文化の理解が異文化の理解の前提となるだけではなく、他者や社会

との関係性を問うことは、自らの在り方を問い直す契機となることを示唆するものである。

そしてそれは、現在的な教養問題とも深く関わっている。中教審の「新しい時代における教養教育の在り方について（答申）」によれば、「身体感覚として身に付けられる『修養的教養』は重要な意義を持っている。このためにも、私たちの思考や行動の規範となり、教養の基盤を形成している我が国の生活文化や伝統文化の価値を改めて見直す必要がある」¹³⁾と示されている。我が国の生活文化や伝統文化は、思考や行動の規範であると共に教養の基盤となっているのであり、それに基づいて身体感覚として身に付けられる「修養的教養」は人間の教養を形成する上で重要な意義を有している。換言すれば、我が国の文化を身体、特に型という身体文化によって学ぶことは、教養の涵養とも繋がっているのである。

またそれは、身体を通して物事の文化的背景を理解すると共に、教養を既成の知識の獲得のみならず、身体レベルで習得することの必要性を指摘するものである。身体レベルで習得する知識、いわゆる「身体知」に関しては、荻部もまた『「身体知としての教養」を広い意味にとれば、呼吸法や正坐やスポーツにとどまらず、社会において人と人がかかわり、ともに何かを行なってゆく実践活動も、その内に含まれるだろう」¹⁴⁾とその重要性を指摘している。今日の教養は身体と切り離して議論することはできず、そこには身体論の視点から教養問題を考察する必要性を窺うこともできよう。

マナーや礼儀作法を表す身体文化の問題に関しては、それを単に習得するだけでなく、洗練し、磨き、さらには次代の模範となるための努力が必要となる。文化的に集積された身体の使い方は身体技法と呼ばれるが、それはモースによって「人間がそれぞれの社会で伝統的な態様でその身体を用いる仕方」¹⁵⁾と定義されたものである。この身体技法は、しぐさや立居振る舞い、礼儀作法の在り方に至るまで、当該社会の文化を身体に反映するものであり、またその技法の伝承は、当該社会における文化的価値観や教育観を反映するものである。

そして文化の伝達という視点は、教育問題においても欠くことのできない重要な要素である。田井によれば、「人間は社会的動物であるから、年少世代を自ら生活する既存社会の構成員にするために文化を伝達する」¹⁶⁾とされる。それは、既存社会に年少世代を適合させようとするためであり、またそこでの文化を維持・発展させる過程には教育が存在するというものである。よって、社会生活を営む上では、当該社会の文化を理解することは不可欠であり、自己の可能性も文化に則することで見出されるのである。それは、身体に関

しても同様であり、佐藤によれば「人間が営々として蓄積してきた文化が、社会過程のなかでそれを『身にまとう』べき所与として先在している」¹⁷⁾とされる。すなわち、文化の理解ならびにその実践は身体と深く結びついており、文化を身にまとうことは人間が生を全うする前提となるのである。

芸道にみられる文化の伝承方法は、現在の教育問題とも深く関わっている。佐藤は、「古典芸能の伝承においても、身の所作をきびしく指導し、学びの内容として身の型が尊ばれたのは、身の所作や身の型が学びの技法の根幹を構成していたからである」¹⁸⁾とする。それは、芸道における身体を重視した伝承方法が、技の伝達に止まらず、学びの技法という教育の問題であることを指示するものである。「学びが身体を主体とする概念である」¹⁹⁾ことを理解する時、文化を伝承する身体への学びは、現在の教育問題として捉えることもできるのである。

西村は、「教育学においても従来、芸道稽古論は必ずしも正当に評価されてきたとはいいがたい。(中略)しかし今日では芸道の思想は、『主体性』、『創造性』、『身心関係』『教育関係』等のテーマに関して、むしろ近代的な教育概念を相対化し、克服するための手掛かりを孕んだものとして注目に値する」²⁰⁾と指摘する。芸道は、指導者を模倣することを通じて、芸を探究する過程であり、それは学習者の学びの問題と深く関わっている。芸道論の視点から、現在の教育課題としての身体教育論について検討することは、極めて重要な意味を持つものと思われる。

2. 研究の範囲

本研究は、武道を中心とする芸道論に内在する学びを検討し、現在の教育問題に対峙する身体教育論を展望することを目指すものである。武道の稽古論に関しては、特に国際化の問題に着目することでその文化的独自性を捉えることができる。武道の国際化に関する研究は、機関誌『武道学研究』において、既に1980年代より灰谷・阿部²¹⁾や平川・須郷²²⁾による報告がなされており、そこでは主として稽古環境や剣道観等の実態調査からその課題が検討されている。最近では、特定の地域を対象とし、その普及過程と現状を分析する研究(大野ほか²³⁾、太田・竹田²⁴⁾)もみられ、それは現地の社会状況と剣道との関係を詳細に紹介している。また、文化伝達の問題に関しては、日本と海外における剣道の指導方法に着目し、その相異を心身観から考察する阿部²⁵⁾²⁶⁾²⁷⁾²⁸⁾²⁹⁾の一連の研究がある。

これらの研究は、異文化というアングルから武道の現在的意義を問うための論点を提示するものである。武道の身体性に関しては、前林³⁰⁾、中林³¹⁾、中村³²⁾、湯浅³³⁾³⁴⁾による研究がその代表的なものであるが、それらは心身関係論に着目しつつ、わざの習得過程を中心とする稽古の在り方について検討したものである。従って、その国際化の問題を踏まえつつ、武道の身体論あるいは稽古論について検討することは、身体の学習論を考察する現在的意義を示すことへと繋がっているのである。

近年の教育学では、武道を含めた芸道の思想を再評価する研究がみられる。安部³⁵⁾、野村³⁶⁾は、芸道の教育がかんやこつを中心とするわざの伝達にあるとし、その教育方法について検討している。さらに、芸道のわざという視点からは、生田³⁷⁾³⁸⁾³⁹⁾が学習者の認知構造に着目しつつ、知識の在り方を問うているが、それは身体知の教育的意義を指摘するものでもある。また、齋藤⁴⁰⁾⁴¹⁾は武道の型の習得過程に着目しつつ、身体知を教養の問題として検討している。これらの研究からは、芸道における学習者の主体的な学びないしは自己形成のプロセスを問うことの重要性を窺うことができる。佐藤⁴²⁾⁴³⁾は、教育における学びの技法の在り方を芸道論に求めているが、それは芸道における身体を重視した伝承方法が、学びという教育の問題であることを提示するものである。辻本⁴⁴⁾⁴⁵⁾は、我が国の教育の歴史において身体を重視する教育方法を採用する傾向が、特に近代以前に顕著であったことに言及している。さらに、大田⁴⁶⁾⁴⁷⁾は芸道と近代科学それぞれの伝達方法の特徴を提示しつつ、両者を相補的に捉えることの重要性を主張している。それは、芸道論における身体教育の意義を再評価するものと受け止めることもできる。上記の教育学における一連の研究は、芸道にみられる身体の学習論を検討する上で有益な示唆を与えてくれるものであり、本稿はこれらを踏まえて現在的な教育課題に対峙する身体教育論を考察することを研究の範囲とする。

3. 研究の目的

本研究の目的は、現在的な教育課題から身体教育論について検討することである。それは、芸道の文化伝承に着目しつつ、学びのための身体教育について探求する試みでもある。本研究は、1)武道の稽古論、2)身体の教養論、3)身体の学習論の3つの視点から考察される。第1章「武道の稽古論」では、身体論の立場から武道の稽古観の文化的異同について検討しつつ、稽古に内在する教育思想について考察する。第2章「身体の教養論」

では、他者へと向けられる身体を教養問題として捉え、その教育の在り方について考察する。第3章「身体の学習論」では、芸道論の視点から身体の学習論について検討しつつ、文化の学びに内在する身体教育の可能性について考察する。

4. 研究の方法

本研究は文献研究により、芸道の文化伝承に着目しつつ、学びのための身体教育について検討する。第1章では、国際化という文化の交叉から武道の稽古に内在する知の独自性を問いつつ、身体文化の教育可能性を考察する。それは、武道の稽古論という視点から身体による文化の学びを展望することでもある。第2章では、身体文化を現在的な教養問題として考察する。それは、人間が社会生活を営む上での身体文化の意義を問いつつ、身体的存在としての人間の教育の在り方を模索する試みでもある。第3章では、芸道の型の習得過程を身体の規律化とミメシスとしての模倣の概念に倣って検討し、芸道における身体学習が新たな意味を生成する教育の営みであることを明らかにする。そして、意味生成の営みを探究 (inquiry) の概念を手掛かりとして検討し、学びのための身体教育について考察することが本研究の目指すところである。

5. 用語の定義

本研究において使用する用語を類似もしくは関連概念の関わりから、以下のように規定する。他の専門用語については、本文中において逐次、補足説明を加えることとする。

1) 「学習」と「学び」

学習と学びは、英語では共に **Learning** であるが、近年の教育学ないし教育哲学の研究領域では両者を区別して用いる傾向がみられる。松下によれば、学習とは『教育』に付随するものとして近代西欧で産み出されたものであり、目的—方法の枠組みに依拠するのが特徴である。日本では学校教育制度の普及・浸透に伴い一般化した⁴⁸⁾とされる。すなわち、学習は教育の営みに端を発し、目的とする技術あるいは知識を習得するための方法に関する概念である。他方、学びは「生活や仕事の中に埋め込まれているために同定が困難であり、(中略) 生物学的—社会的存在としての人間にとっては、『学び』は『学習』より

も本質的なもの」⁴⁹⁾とされる。学びは教授の関係の中に止まらず、生活や仕事においても存在しており、よって学習よりも広範な概念である。学びは、学習者の能動的な活動に依っているため、「形成としての学習に対比させて、生成としての学び」⁵⁰⁾と表すこともできる。尚、日本では「学び」という言葉は「まねび」を起源としている」⁵¹⁾とされ、近代以前ではまねびによる学びが主流であった。本研究では、学習者の能動的な活動を「学び」とし、教育作用としてその構造を捉える際に「学習」を用いることとする。

2) 「身体文化」と「身体技法」

身体文化とは、「身体に係って蓄積されている膨大な文化」⁵²⁾とされ、それは衣・食・住に係るものから儀礼、呪術、芸術、立居振舞等、多岐に渡る。そして、佐藤は「おのおのの生活世界における『ヒトの身体面からの人間化』は、要するに、こうした多種多様な身体文化を媒体とすることで遂行されていくことになる」⁵³⁾とし、身体文化の獲得は人間が社会の構成員となる上で必要不可欠であることを指摘している。身体運動の文化は総じて身体文化に位置付けられるが、人間の動作が社会的に規定されているという視点は、モースによって身体技法の概念が提示されたことによる。モースは、身体技法を「人間がそれぞれの社会で伝統的な態様でその身体を用いる仕方」⁵⁴⁾と定義する。すなわち、身体技法とはその社会に伝統的に継承される身体の用い方のことであり、「さまざまな社会の中で形成され蓄積されてきた身体に関わる技術の体系を表す語」⁵⁵⁾である。

3) 「芸道」と「武道」

芸道とは、辞書的定義に倣えば「技芸や芸能の道」⁵⁶⁾とされ、芸を中核とした文化である。西山の言葉を借りれば、「芸道というのは、芸を実践する道である」⁵⁷⁾。すなわち、芸道は自らの身体を用いて芸の実践を追求するところにその特徴がある。そして、「芸道は、技とそれを操る人のあるべき姿を同時に規定し、道の者をして人たらしめる不断の実践道程を有する専門領域として、中世から近世にかけ武芸や遊芸をもその語の内に収めてゆくことになった」⁵⁸⁾とされるように、芸道は芸を通して実践者の人間形成を目指すものであり、戦闘技術に起源を有する武芸もその概念に包含される。

武道は、「日本古来の尚武の精神に由来し、長い歴史の変遷を通して術から道に発展した伝統文化」⁵⁹⁾である。すなわち、戦闘で用いられていた武術を起源としながらも、そこに人間形成としての道の思想を付加することで発展してきた文化である。藤堂は、「嘉納が柔

術を柔道に変えたことで、他の武術も『術を通して心身を鍛えよう』という意図から、術の字を道に変えていく」⁶⁰⁾とし、武術から武道へと名称が変更した背景に嘉納治五郎の影響を指摘する。尚、武道の名称に関しては、「名辞的には近代の発明であるが、武道は、日本古来の身体文化ないしは運動技術を表す総合名称として汎用されている」⁶¹⁾と示されていることから、近代以前に用いられていた武芸および武術も今日の武道の概念に包含される。

4)「稽古」と「型」

稽古は芸道において用いられる言葉であるが、中林によれば「稽古とは『古の道を稽る』ことであり、ものを学び習う、つまり学問とか学習などの意味を持っていたが、中世に至り次第に学問的な意味から、ものを修行することにより重点を置いて使われるようになった」⁶²⁾とされる。従って、それは古より伝わる教えに基づいて物事を学ぶと共に、そこに修行的意味合いを付加するところに独自性を有する概念である。また川村は、『稽古』においては、その人の『心構』に大きなウェイトがおかれており、そこから進んで『人間の生き方』として、その芸能なり文芸に取り組むということ」⁶³⁾とし、実践者の心構えを重視する修行の観点から単なる練習との相異を説いている。

稽古においては、各々の道に型を学ぶことが求められるが、それは先人が長い間の体験や工夫から確立した、目的遂行のための一連の動作をひとまとまりの技法として定式化したものである⁶⁴⁾。また、型に類似した用語として「形」が用いられる場合もあるが、両者の概念の相異については生田によれば、「形は外面に表された可視的な形態であり、各わざの世界に固有の技術、あるいは技能を意味しているのに対して、型は人間の生活の中で生じる形の意味、言い換えればハビトスを意味している」⁶⁵⁾とされる。すなわち、形は外面に表される具体的な技術・技能を指し、型はその集合体であると共に各々の道に適った用法をも規定する、言わば文化的規範を含んだ概念である。

5)「教養」と「教育」

辞書的定義によれば、教養とは「1)教え育てること。2)学問・芸術などにより人間性・知性を磨き高めること。その基礎となる文化的内容・知識・振舞い方などは時代や民族の文化理念の変遷に応じて異なる」とされる⁶⁶⁾。従ってそれは、教育的意味を帯びつつ、さらに人間性や知性を磨き高めるものと見なされる。そしてその語源は、「英語は culture、

フランス語は **culture**、ドイツ語は **Bildung**」であり、「教育学のタームとして説明すれば（中略）人類の生み出した文化的遺産を教授し、粗野人間形成をめざす主体的な実践を励ますことによって、その人間的自然を発達させようとする努力、換言すれば『陶冶（**Bildung**）』のことを意味する」⁶⁷⁾。すなわち、教養は文化的遺産の獲得を通じて人間形成を目指す努力とそれを支援する営みである。教育は、「ヒトに生まれながらには備わっていない能力を身につけさせようとする行為（作用）、またはその結果」⁶⁸⁾とされ、従って教養が主として人間形成のための主体的な努力を指しているのに対して、教育は人間形成を促すための作用を表している。

6) 「規律」と「模倣」

近代の合理主義批判から規律化としての教育を言及するフーコーによれば、規律とは「身体の運用への綿密な取締りを可能にし、体力の恒常的な束縛をゆるぎないものとし、体力に従順＝効用の関係を強制するこうした方法こそが、《規律・訓練 **discipline**》と名づけるもの」⁶⁹⁾とされる。すなわち、身体の規律・訓練とは綿密な監視と管理によって権力者に対して従順な身体を作ることを目的としている。

模倣の概念は、「ミメシス」と「イミテーション」という2つの系譜に区別される⁷⁰⁾。両者の概念については、まずミメシスはギリシャ語 (**mimesis**) に由来しており、既にある（あった）ことを単にコピーしているだけでなく、模倣者がそこに新たな意味を付加していることから「人間が新たな生の可能性にひらかれるという積極的な活動」⁷¹⁾として意味づけられている。一方、イミテーションはラテン語 (**imitātiō**) を語源とし、モデルの行動やその行動の示す規範や価値を学ぶ上で重視されてきた立場であり、「模倣の対象であるモデルと同じもの／同じことを、できる限り忠実に再現・再産出する」⁷²⁾ことをその主たる目的とする。よって、前者は模倣者がモデルに積極的・創造的な意味合いを付加していくのに対して、後者はモデルを絶対視し、その再現に努めることとして捉えることができる。矢野は、「今日の模倣理論とのかかわりで付け加えるなら、特権的な起源としてのモデルを否定し、鏡の国における模倣の反復を肯定する原理から、主に再現前化の原理にもとづいて展開されてきた教育学の問題点が見えてくる」⁷³⁾と指摘するが、模倣者自らが意味を生成するミメシスとしての模倣は、教育の問題とも深く関わっている。

注および引用・参考文献

- 1) 苫野一徳(2014)教育の力. 講談社: 東京. p.58.
- 2) 長尾進(2009)剣道における国際化の問題を考える. 友添秀則編. 現代スポーツ評論 21. 創文企画: 東京. pp.52-60. p.52.
- 3) 近藤英男・川村英男・工藤英三(1988)日本体育学会第 38 回大会シンポジウム 東洋の身体文化の伝統と現代スポーツ. 体育原理研究, 18: 33-50.
- 4) 吉田香織(2000)現代の身体論についての批判的検討—東洋思想(仏教)における身体観を手がかりに—. 体育原理研究, 30: 75-78.
- 5) 友添秀則・和田哲也(1993)Implication of the Learning Theory of Edo Era Martial Arts to a New Ethical Paradigm of Sports. スポーツ教育学研究, 13(1): 45-54.
- 6) 青木保(2001)異文化理解. 岩波書店: 東京. p.153.
- 7) 長谷川弘一(1995)武道文化としての「剣道」の国際普及の困難さについて. 武道学研究, 28(2): 60-65. p.60.
- 8) 阿部哲史(2005)武道における文化摩擦. 山田奨治・アレキサンダーベネット編. 日本の教育に“武道”を—21 世紀に心技体を鍛える—. 明治図書出版: 東京. pp.198-217. pp.200-201.
- 9) アレキサンダー・ベネット(2012)武道のグローバルな展開に向けて. 武道論集Ⅲ—グローバル時代の武道. 国際武道大学武道・スポーツ研究所: 千葉. pp.199-224. p.221.
- 10) 中央教育審議会(2008)幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf, (参照日 2014 年 10 月 15 日).
- 11) 中央教育審議会(2008)同上書.
- 12) 中央教育審議会(2008)同上書.
- 13) 中央教育審議会(2002)新しい時代における教養教育の在り方について(答申).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm, (参照日 2014 年 10 月 15 日).
- 14) 荻部直(2007)日本の<現代>5 移りゆく「教養」. NTT 出版: 東京. p.39.
- 15) M・モース: 有地亨・山口俊夫訳(1976)社会学と人類学Ⅱ. 弘文堂: 東京. p.121.

- 16)田井康雄(2005)教育概念の分析. 田井康雄・中戸義雄編. 探求・教育原論—人間形成の
解明と広がり—. 学術図書出版社：東京. pp.28-53. p.32.
- 17)佐藤臣彦(1993)身体教育を哲学する—体育哲学序説—. 北樹出版：東京. p.160.
- 18)佐藤学(1997)学びの身体技法. 太郎次郎社：東京. p.16.
- 19)釜崎太(2013)スポーツ教育から身体教育へ. 体育科教育, 61(9)：14-17. p.16.
- 20)西村拓生(2000)稽古. 教育思想史学会編. 教育思想事典. 勁草書房：東京. pp.241-242.
p.242.
- 21)灰谷由子・阿部忍 (1981) 外国人選手の剣道への意識に関する研究. 武道学研究, 13(2)：
57-58.
- 22)平川信夫・須郷智 (1982) 外国剣士の剣道観に関する調査研究. 武道学研究, 15(2)：
43-44.
- 23)大野伸行・本多壮太郎・香田郡秀・窪田健吾・吉水浩(2011)ギリシャ共和国における剣
道の定着過程—連盟設立から現在—. 武道学研究, 43(2)：13-24.
- 24)太田順康・竹田隆一(2002)剣道の国際化に関する一考察—フィンランドにおける剣道の
普及過程および普及状況について—. 大阪教育大学紀要第IV部門, 50(2)：473-486.
- 25)阿部哲史(1998)ヨーロッパにおける東洋的概念指導の問題—剣道指導を通じて—. 身体
運動文化学会編. 武と知の新しい地平—体系的武道学研究をめざして—. 昭和堂：京都.
pp.194-206.
- 26)阿部(2005)前掲書.
- 27)阿部哲史(2007)ハンガリー. 剣道日本編集部編. ニッポン剣道、世界へ. スキージャー
ナル株式会社：東京. pp.53-106.
- 28)阿部哲史(2010)欧州剣士の剣道体感記「ヨーロッパ剣道の動向とその重要性」. 剣道日
本, 6月号：78-81.
- 29)阿部哲史(2012)剣道における国際化の諸問題. 武道論集Ⅲ—グローバル時代の武道. 国
際武道大学武道・スポーツ研究所：千葉. pp.165-198.
- 30)前林清和(2007)武道における身体と心. 日本武道館：東京.
- 31)中林信二(2007)武道のすすめ (オンデマンド版). 島津書房：東京.
- 32)中村民雄(2007)今, なぜ武道か—文化と伝統を問う—. 日本武道館：東京.
- 33)湯浅泰雄(1986)気・修行・身体. 平河出版社：東京.
- 34)湯浅泰雄(1990)身体論—東洋的心身論と現代—. 講談社：東京.

- 35)安部崇慶(1997)芸道の教育. ナカニシヤ出版:京都.
- 36)野村幸正(2003)「教えない」教育 徒弟教育から学びのあり方を考える. 二瓶社:大阪.
- 37)生田久美子(1995)「わざから知る」その後. 福島真人編. 【未発選書第2巻】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:東京. pp.415-456.
- 38)生田久美子(1997)《わざ》—「伝えられる」存在から「伝わる」存在へ. 江戸の思想編集委員会編. 江戸の思想 第六号. pp.118-129.
- 39)生田久美子(2007)コレクション認知科学6 「わざ」から知る(新装版). 東京大学出版会:東京.
- 40)齋藤孝(1999)身体知としての教養(ビルドゥング). 教育学研究, 66(3):287-294.
- 41)齋藤孝(2014)教養力—心を支え、背骨になる力. さくら舎:東京.
- 42)佐藤学(1997)学びの身体技法. 太郎次郎社:東京.
- 43)佐藤学(1999)学びの快楽—ダイアログへ—. 世織書房:神奈川.
- 44)辻本雅史(2010)江戸の学び. 佐伯胖監修・渡部信一編. 「学び」の認知科学事典. 大修館書店:東京. pp.62-80.
- 45)辻本雅史(2012)「学び」の復権—模倣と習熟. 岩波書店:東京.
- 46)大田堯(1990)教育とは何か. 岩波書店:東京.
- 47)大田堯(2013)大田堯自撰集成1 生きることは学ぶこと—教育はアート. 藤原書店:東京.
- 48)松下良平(2010)学ぶことの二つの系譜. 佐伯胖監修・渡部信一編. 「学び」の認知科学事典. 大修館書店:東京. pp.21-38. p.23.
- 49)松下(2010)同上書. p.23
- 50)松下(2010)同上書. p.34.
- 51)佐藤(1997)前掲書. p.90.
- 52)佐藤(1993)前掲書. p.276.
- 53)佐藤(1993)同上書. p.277.
- 54)モース(1976)前掲書. p.121.
- 55)室星隆吾(2006)身体文化. 日本体育学会監修. 最新スポーツ科学事典. 平凡社:東京. pp.426-427. p.427.
- 56)新村出編(2008)広辞苑第六版. 岩波書店:東京. p.865.
- 57)西山松之助(1996)近世芸道思想の特質とその展開. 西山松之助・渡辺一郎・郡司正勝校

- 注. 近世芸道論 芸の思想・道の思想 6. 岩波書店：東京. pp.585-611. pp.585-586.
- 58)新川哲雄(1998)芸道思想. 廣松渉・子安宣邦・三島憲一・宮本久雄・佐々木力・野家啓一・末木文美士編. 岩波哲学・思想事典. 岩波書店：東京. p.421.
- 59)藤堂良明(2006)武道. 日本体育学会監修. 最新スポーツ科学事典. 平凡社：東京. pp.757-758. p.757.
- 60)藤堂良明(2002)武道と武術. 田中守・藤堂良明・東憲一・村田直樹. 武道を知る. 不昧堂出版：東京. pp.11-16. p.15.
- 61)榎本鐘司(2006)武芸. 日本体育学会監修. 最新スポーツ科学事典. 平凡社：東京. pp.753-756. p.755.
- 62)中林(2007)前掲書. pp.171-172.
- 63)川村英男(1969)稽古論考. 野見山温編. 創立三十五周年記念論文集 体育学編. 福岡大学研究所：福岡. pp.67-137. p.71.
- 64)前林(2007)前掲書. pp.210-211.
- 65)生田(2007)前掲書. pp.23-26.
- 66)新村(2008)前掲書. p.740.
- 67)宮坂広作(1978)教養. 細谷俊夫・奥田真丈・河野重男編. 教育学大事典. 第一法規出版：東京. pp.377-378. p.377.
- 68)原聡介(2000)教育. 教育思想史学会編. 教育思想事典. 勁草書房：東京. pp.127-130. p.127.
- 69)ミシェル・フーコー：田村俣訳(1977)監獄の誕生—監視と処罰. 新潮社：東京. p.143.
- 70)辻敦子(2009)模倣の力. 岡部美香編著. 子どもと教育の未来を考える. 北樹出版：東京. pp.123-134. pp.123-124.
- 71)辻(2009)同上書. p.127.
- 72)辻(2009)同上書. p.130.
- 73)矢野智司(2000)模倣. 教育思想史学会編. 教育思想事典. 勁草書房：東京. pp.675-677. pp.676-677.

本論

1. 武道の稽古論

本章では、武道の稽古に内在する教育思想について、武道の国際化という文化の交叉からその独自性を明らかにしつつ、身体文化の教育可能性について考察する。

1.1. 武道の身体

剣道も含めた、武道の各種目が「国際的」なものとなって久しい¹⁾。今日の欧州地域を中心とした武道の国際普及は、東洋的な身体文化に裏打ちされた武道の身体性の問題への関心として捉えることもできよう。武道の国際化をめぐるのは、文化を受容する側、つまり海外における武道文化の変容に関する議論が活発である。それは、競技性に偏らない武道の文化性を包含した普及の在り方の模索であるとも言えよう。例えば、全日本剣道連盟が剣道の普遍性を維持したまま普及するという意味で、「国際化」ではなく「国際普及」という用語を意識的に用いていることからその立場を窺うことができる²⁾。この文化変容の問題は、最も身近な稽古の場面においても現れている。阿部は、「欧州における剣道の稽古場面では、東洋的な心身関係論を基盤とした一元論的な技術観を有する日本人と、西洋の合理主義を基盤とした二元論的な技術観を有する欧州人との間で文化摩擦が生じており、このことは各々の文化に内在する身体観の相異に起因する事象である」³⁾と指摘している。

武道の稽古では、わざの錬磨が主として行われるのであるが、そこには長年育まれてきた文化、さらに言えば思想が内在されている。従ってそれは、単に身体の動かし方を説明するだけでは、十分に理解されることはない。青木はこのことについて、文化の翻訳という考え方をを用いて次のように述べている⁴⁾。

文化の翻訳というのは、一つの文化の象徴的なことをいかにわかりやすく他の文化に伝えるかということが中心であって、必ずしも言葉を逐語的に訳せば理解できるというものではありません。その場合には言語と非言語の両方のコミュニケーションの仕方をあわせて考えなくてはならないのです。

武道の稽古においても日頃、非言語的に扱われている側面に着目する必要があるだろう。そ

れは、日常あまり意識されることのないわざそのものに内在する文化性を、身体をも含めた視点で考察していくことである。山田の言葉を借りれば、「どの身体文化でも、文化的でない無秩序な身体（錯綜身体）から当該文化に規定された身体の在り方を身につけ（制度身体）、そして一旦身につけたその制度を超える（超越身体）という構造があり、この共通性を基にして武道の特質を明らかにする必要がある」⁵⁾。武道の文化的独自性は身体文化を獲得する過程からも検討されてきた。それは、当該文化の伝承つまり教育的行為の検討といえるものである。よって、武道の文化を身につける最も中心的な場である「稽古」に焦点を当て、その文化的異同について検討することは、この問題に対して一定の意味をもつものと思われる。

本節の目的は、心身観の立場から武道の稽古の文化的異同について考察することである。それは、武道の国際普及の問題にあつて、稽古に内在する知の独自性を問いつつ、文化変容の問題から身体文化の教育可能性を探求する試みでもある。そして、武道の稽古論という視点から身体文化の教育問題を展望することが本節の目指すところである。

武道の稽古における中心的課題は、わざを身につけ、高めるという過程である。すなわち、わざの習得なしに武道は成立せず、他者交流や内省もそれによってはじめて可能となる。しかし、わざは独立して存在しているのではなく、人間の身体的存在と深く関わる問題でもある。従って、稽古論の文化的異同を検討するにあたっては、まずその背景にある心身観の問題を考察するところからはじめる必要がある。

稽古観（稽古の心身観）の文化的異同については、まず欧州では心と身体を分けて、別々にその在り方を研究するという心身二元論の立場を伝統的に有している。湯浅によれば、「近代スポーツにおける様々な訓練法は、一般的には身体能力の向上、さらに言えば四肢の筋肉の運動能力の向上を主な目的としたものであり、心の能力の訓練という精神的意味は含まれていない」⁶⁾とされる。一方、武道の目的は身体能力の訓練を通じて心（精神）の能力を発達させていくところにあり、運動者の意識や感情のコントロールが重視されるという点で相異がみられる⁷⁾。つまり、欧州では心身二元論を前提とした心身観であるのに対して、武道では心と身体は密接な関係にあるものとして捉えられている。このような心身観の相異から、武道の稽古においても、欧州では技術を細分化し、より合理的な動作の探求を重視している。例えば、剣道では一つのわざを習得しようとする際、竹刀の操作、身体の運び、打突の瞬間等、動作をいくつかの局面に分解して練習するといった方法が用いられる。

一方、日本では身体的な動作だけでなく、間のやりとりや精神的な駆け引き等、そこには運動者の意識レベルでの関係も含まれる。「気で攻める」という表現はまさにその典型的な例と言えよう。阿部は、このことが欧州人にとっての壁になっているとし、レベルの向上に伴って課題を抽象的な概念に置き換えることの重要性を指摘している⁸⁾。もちろん、欧州において東洋的心身観は理解されないものではないが、二元論克服のための武道の心身観の特質は、いわゆる仏教文化圏にみられる修行の影響を強く受けている点にあると言えよう。

修行とは、東洋思想の基礎におかれているもので、心身のすべてを打ちこんではじめて真の知に到達するための実践であるとされる⁹⁾。修行の概念においては、哲学的知というのは理論的思考によってではなく、体得あるいは体認によってのみ理解されるという身体的実践を重視する立場にある。芸道論や稽古論の形成過程には、こうした修行の考え方が色濃く反映されており、それは世阿弥の能楽論においてもみられる。世阿弥は美の理想を「花」という言葉で示し、稽古は自分の中にある花を完成させる努力であるとして、次のように述べている¹⁰⁾。

年来稽古の条々、物まねの品々を、能々心中にあてゝ分ち覚えて、能を尽くし、工夫を極めて後、この花の失せぬ所をば知るべし。この物数を極むる心、則花の種なるべし。されば、花を知らんと思はゞ、先種を知るべし。花は心、種は態なるべし。

それは、態（わざ）という身体的訓練を種とし、その身体の在り方を通じて散ることのないまことの花がひらけてくる、というものである。このように、芸道の稽古では実践者自身の立場が重視されること、さらには「身体から心へ」という思考のベクトルにその特徴があると言えよう。そして、そこには稽古に対する日本特有の心身観あるいは稽古観の表れをみることができる。

武道における身体の在り方とは、「わざ」を意味する。中林の言葉を借りれば、「武道における身体的実践の内容はわざを学び教えることである」¹¹⁾。武道の稽古では、わざを身につけ、より高めていくことが中心的課題であるが、それは単に技術の高度化、洗練化を意味するのではない。剣道に「剣心一如」という言葉があるように、また弓を射る過程が「徹頭徹尾、精神的な経過」¹²⁾と考えられているように、わざと心は不可分な関係にある。

ところで、武道をはじめとする日本の伝統芸道のわざの伝承は、「型」によって行われて

きた。型とは、先人が長い間の体験や工夫から確立した、目的遂行のための一連の動作をひとまとまりの技法として定式化したものである¹³⁾。また、型に類似した用語として「形」が用いられる場合もある。生田によれば、両者の概念については、「形は外面に表された可視的な形態であり、各わざの世界に固有の技術、あるいは技能を意味しているのに対して、型は人間の生活の中で生じる形の意味、言い換えればハビトスを意味している」¹⁴⁾。

さらに西平によれば、形と型の位置関係については、「型は具体的かつ多様な現れ方をしている形の背後に位置し、抽象的理念と形を媒介する具体的な身体イメージとしての機能を担っている」¹⁵⁾。型は抽象的ではあるが、実際に実現される身体イメージとして存在するものでもある。このように、形は外面に表される具体的な技術・技能を指し、型はその背後に位置し、抽象的理念と形を媒介する役割を担うものと言えよう。

では、型はどのようにして習得されるのであろうか。生田によれば、「わざの世界での究極目標は形の模倣を超えた型の習得である」¹⁶⁾。このことについて生田は、世阿弥の「無主風」「有主風」という表現を用い、形の模倣にのみ関心を向けている無主風と、指導者の形を自分自身のものに消化することによってはじめて到達できる有主風という二つの段階を示している¹⁷⁾。また岡部は、「学習者が精神的・身体的な構えを指導者から模倣すると同時に、舞いの形式を自分固有の身体的特徴に合わせて調節することで有主風の段階に移行できる」¹⁸⁾としている。

このように、「形」から「型」への習得過程は、まず学習者が指導者の形の模倣、繰り返しから出発し、やがて自らの形を批判吟味し、反省を試みることである。またそれは、形を含めたわざの世界全体の意味連関を身体全体を通して整合的に作り上げていくことである。こうした過程を経ることは、「形と形の間隙にある極めて抽象的な『間』を体得すること」¹⁹⁾でもある。よって、武道や芸道における「型」習得のプロセスとは、説明的・言語的な解釈とは異なり、自らの認識を身体を通して活性化させ、あるいはその認識を身体を通して表現する、という全身体的な解釈の努力と言えるのである。

湯浅によれば、近世における武芸伝書（特に剣術伝書）にも同様に「型」を中心とした伝承方法がみられる²⁰⁾。武道は対人的運動という特性の故に、相手支配（「攻め」や「崩し」）のために間や「気」といった多分に感覚的なものがわざの中核に据えられている。このことは、武道独自の技術観の一つであるとともに、かたの習練のうちに身に付くものとされる²¹⁾。このように、近世の武芸では、わざの中核となる間や気といった多分に感覚的なものは、わざの分節化や論理的思考によってではなく、「かた」に身を嵌め込むことによ

ってはじめて体得されると考えられていたのである²²⁾。

しかし、この型を通じた学習方法には、絶対的な模範性、規範性が存在する。湯浅によれば、「型に忠実に習うことが稽古の中心であり、この拘束性こそが、芸道特有の抑制の美的規範を現出させているのである」²³⁾。金子も指摘するように、「抑制の美的規範は日本人の運動技術の傾斜性をも支配しているとされ、運動技術の極限的理想像はさりげない動きの中に無限の味わいを示すところにある」²⁴⁾。また、ヘリゲルも弓道の稽古に、「力強い業を無造作にやる有様は、疑いもなくひとつの見物であって、その美しさに対してはまさしく東洋人が、極めて敏感であり、またこれを有り難く思っているものである」²⁵⁾という武道特有の技術観を見ている。このように、芸道におけるわざの洗練化とは、さりげない動きの中に全体の動きを取り込もうとするものであり、わざの完全性への強い関心がみられる。型の習得過程は、身体から心への内向的实践であるが、その技術観においても極めて強い内向性をもっており、日本文化独自の視点を提示している。

一般的にわざの習得過程では、より正確に、より速く、より強くというように合理的な進歩・発達を目指すものである。武道の場合も、稽古の中心はわざの習得であり、そのようなプロセスは当然であるものの、しかし、型の拘束性により、稽古が深められるほど、身体よりもむしろ心の在り方が問われるようになる。鹿毛は、自然科学の法則に基づく知的な科学技術と、人格的に学ぶ芸のわざとを対比させ²⁶⁾、その発想の違いを次のように述べている²⁷⁾。

洋弓では狙いをより精密に、そしてマニュアル程度の手引書で誰にでも容易に当てられるようにと、客観的で普遍的な進歩発達を計る。試行錯誤の実験的方法もその一つであった。和弓では一射ごとに前後際断で、射の原型に帰って行く。狙って必ず当たるとは限らないとすれば、ではどう引くかの発想からである。

科学技術に代表される西洋の技術は、誰にでも容易に扱える客観的な方向が目指される。このことは、今日多くの人々が、国や文化を問わず日々進歩する科学技術の恩恵を享受していることから明らかであろう。このように、西洋文化における知の在り方は、より多くの人々が理解できるよう客観的かつ普遍的な原理を求めて思索するところにその特徴がある。一方、日本では型を通したわざの伝承が中心となっている。型は、具体的な形と抽象的な理念を媒介する身体イメージである。従って、その存在は理解できても客観的に全

てを表すことは不可能であり、このことが、型の伝承を困難にしているのである。

しかし、型を学ぶことは技術と同時に心（人間性）を磨く契機でもある。そこには、常に技術を通して自己の心身の在り方を問う、という日本文化独自の知の在り方が存在している。それは源が指摘するように、「フェンシングが戦場で不要のものとなったとき、技術と社会的マナーの洗練が目指されたのに対して、同時代の近世日本の剣法は、技術とともに自己の在り方、自己の心の在り方を求道的にひたすら探求する剣道として発展した」²⁸⁾ ことにも現れている。

この点に関して、鈴木は武道の稽古論形成に深く関わる禅の思想と科学とを対比させ、「禅は科学的、または科学的の名によって行なわれる一切の事物とは反対である」²⁹⁾と述べている。それは、系統化を追求する科学は、非体験的であり個人に対してあまり関心が払われないが、禅は体験的であり、個人に属するもの、という考え方からである。言葉に頼らず自らの心身で悟りを得ようとする「不立文字」の姿勢として、禅の思想の影響を強く受ける武道もまた、各人の実践による体験的理解が何よりも重視されるという点では、同様の立場である。

西洋と日本の文化における知の在り方は、対照的であるが、それは知の認識の場面にも反映されている。鹿毛は両者の相異を次のように説明している³⁰⁾。

西欧的な技能習得は、先ず教えそれを理解させてから始まる。その習得は、やり方が分かればできるレベルの科学技術的な技能が目指されている。日本的な芸能の稽古は、分かっているでもそうはなかなかできない技が眼目である。前者は習い覚えるためになるうが、後者では、覚えたことが身について忘れられるための稽古である。

客観的・普遍的な発展を図る西洋の技能習得では、先ず教え、理解させることから始まり、伝達される知識は系統化される。芸道では、多様な技術は自らの身体の中で理念を含めた型と結び付くことが目指されており、自得を前提とした学習方法が採用される。このことは、弓道において、矢を射放つ動作を「矢がひとりでに離れるまで待っている」³¹⁾という表現に凝縮されている。無心の境地は、ひたすら実践に専心し、専心していることすらも忘れたときに訪れる境地なのであり、計算してたどり着けるものでも、説明して理解できるものでもない。ただ、経験によってのみ理解できるのである。稽古が目指す型の習得もまた、個人に属するものとして、それを客観的に捉えることは困難であり、そのこと

が型の理解や伝承における厳格さ、ひいては文化の翻訳の問題へと繋がっているのである。

西洋文化の知は、客観的・普遍的なものを目指し、系統化されるのに対して、日本文化の知は、技術を通してそれを扱う心へと向かい、体験によって自得する方法である。武道の国際普及にあつて、欧州の稽古場面で生じている文化摩擦は、このことに由来するものと考えられる。ヘリゲルの稽古論が、「論理を基調とした西洋の哲学と、行を基調とした日本的芸道との対決の記録」³²⁾と表現されたように、自文化に依拠した発想で異文化を理解しようとするれば、そこに誤解や摩擦が生じるのは必然的なことであろう。源は、西洋の認識論を「理論知」、日本の型習得における心・技・体の関係を「実践知」とし、この二つの性格を異にする知を相補的な関係として捉えることは、身体知の意味を探り直す非常に重要な手がかりになるとしている³³⁾。それは、型という実践知と西洋的な理論知の文化交叉によって、この問題に対する新たな視点を提示するものとして評価されよう。

身体知の教授をめぐっては、井上による嘉納治五郎と阿波研造についてのとっておきのエピソードが興味深い³⁴⁾。柔道の創始者である嘉納は、最初の柔術の師匠の下で、とにかく身体に覚えさせるという教授法を受けた際、身体で覚えることの重要性もさることながら、言葉による合理的な説明と理解も大切だと考え、講道館における柔道の稽古では、形や「乱取」といった実技の他に「講義と問答」の時間を設けたという。しかし、弟子たちには意外に不評で、高弟たちはこの時間に居眠りをしていた。一方、ドイツ哲学者オイゲン・ヘリゲルに弓道を教授した阿波は、「意識的に矢を放とうとしてはいけない、矢がひとりでに離れるのを待ちなさい」などと伝統武芸の言説に則して指示し、ヘリゲルを戸惑わせながらもそれなりの教育効果をあげたという。指導や説明の仕方は、その状況や対象、あるいはその目的によって大きく異なっており、理論知と実践知を相補的に捉えることは、決して容易なことではないのである。

今日、西洋的な練習の視点は武道にとっても欠くことのできない重要なものとなりつつある。例えば、それは武道の安全性や技術の向上に貢献し、また近代スポーツの合理的なトレーニング方法も積極的に取り入れられ、身体能力の向上という一つの知的好奇心を提示している。一方で、日本の伝統的な稽古観は、様々な心身問題に対して独自の立場とその方向性を提示している。そのことは、武道の国際普及の問題にあつても重要な課題なのである。東西文化の知の交叉が顕著な現在にあつて、武道の稽古論という視点からこの問題について検討する必要性は、極めて高いと言えるであろう。

武道は日本の文化を背景に形成されてきた身体文化である。しかし、東西文化が交叉す

る現代社会においては、武道の稽古論も文化変容の流れの中に位置している。従って、武道の身体文化は文化変容という視点からも検討される必要があり、そしてそれは身体文化の伝承としての身体教育問題について考察することでもある。

武道の稽古観に関する文化的異同については、武道文化の変容の基盤となる身体文化論に着目する必要がある。なぜならば、稽古場面において指導者の示す「形」を自律的に習得しようとする際、形を含めたわざの世界全体の意味連関を身体全体を通して認識、理解しようとするが、そこでの理解は学習者の生まれ育った社会や文化に大きく影響されるからである。換言すれば、それは学習者の培った身体文化に則して翻訳されると言ってもよいであろう。身体と文化や社会との密接な関係について、寒川は次のように述べている³⁵⁾。

我々は生まれおちた社会の文化を身につけてその社会の成員となるが、立居振舞のおよそすべての領域で「からだ」の動かし方についても、同じ過程を経験しているのである。自分のからだでありながら、ままたらない「文化としてのからだ」あるいは「文化コードとしてのからだ」という二重性を義務づけられているのである。

ある特定の文化・社会の中で生活すれば、その文化コードは身体によって獲得される。日本文化あるいは剣道文化に長年に渡って接すれば、日本の伝統的学習方法を容易に受容する身体が形成されるであろう。一方、欧州で生まれ育ったならば、欧州文化を背景に身体は形成され、そこに新たに武道文化を受容する際、従来培った方法で思考、解釈することは当然のことである。武道を受容する身体は、受容する側の文化に影響されつつ形成されるのである。

剣道をはじめとする武道は、身体文化の異同は身体をもって体験される。それは、観念的でもなければ単なる理論的認識でもない、身体を通しての体験的理解である。そこには、異文化としての武道の理解の困難さと新たな知見獲得の可能性が共存している。塩入は、「外国人だからこそ、日本の伝統文化の根底にある精神文化の特質を、ある意味では日本人以上に鮮明に理解することができる」³⁶⁾と述べており、異文化を超えて武道を理解し、体得する人の深い洞察と体験から学べるものも多い。武道を通して異文化を体験すること、特に身体においてそれを体験することは、自らの身体を見つめ直す契機であると同時に、新たな身体文化への気づきを生み出す手がかりとなる。よって武道の国際普及の問題への

対峙は、文化変容に伴って、自文化への新たな気づきを生み出す好機でもある。

武道という一つの日本文化が海外に伝播する際、受容する地域での文化変容が生じることは当然のことである。そしてそれは、武道が国際的な認知を受ける過程であり、また新たな発展可能性を見出す機会でもある。武道の国際普及は、異文化との接触を通して既存の身体文化の上に新たな意味を重ねることである。そこでは、武道を通して自己の身体を見つめること、すなわち文化変容に伴ってその原点である身体を改めて問うことの意義は大きい。武道する身体は常に文化変容しつつ、多様な文化形成の役割を担っているのである。

身体文化を考察する上で、マルセル・モースの「身体技法」の概念が参考となる。身体技法とは、歩き方や泳ぎ方、さらにはしゃがみ方等、あらゆる日常的な行為は社会的に決定されているとするもので、彼はこれを「人間がそれぞれの社会で伝統的な態様でその身体を用いる仕方」³⁷⁾と定義している。それは、人間のあらゆる姿勢や動作が、単に生物学的に決定付けられたものではなく、社会によって伝承される文化的技術であるという主張である。このことは、日常的な行為だけではなくスポーツにも該当する。例えば、近代スポーツの中で最もシンプルな「走る」という行為も、近世までの日本の伝統的身体技法にはなかったものである³⁸⁾。走るという行為もまた身体技法であり、訓練によって得られた成果なのである。このように、できることが当然と思われるようなことも、実はその社会の中で身につけられた成果であり、スポーツや武道もまたコード化された身体の使い方である。

では、身体技法はどのように獲得されるのであろうか。モースは「威光模倣」という概念を用いてそれを、「子どもも大人も、その信頼し、また自分に対して権威をもつ人が成功した行為、また、成功するのを目のあたりに見た行為を模倣する」³⁹⁾と説明している。社会的な権威をもつ人とは、例えば親や教師であり、彼らの行為を模倣することによって技法は獲得されるのであるが、それは身体に文化コードを刻み、その社会の一員となっていく過程でもある。モースは行為というものは外からも、上からも強制されるものであるとし、「個々の模倣者に対して秩序立ち、権威のある、証明された行為をなす者の威光ということの概念の中にこそ、まさしく一切の社会的要素なるものが存在する」⁴⁰⁾と述べている。このように、身体技法は社会的権威者からの模倣行為を通して受け継がれていくのであり、社会的な影響下における伝承方法とも言えよう。

さらにモースは、身体技法の中核として「ハビ투스」という概念を提示している。それ

は、単なる「習慣」ではなく、「素質」「知識」「能力」という意味を巧みに表現していると、次のように述べている⁴¹⁾。

この《習慣》(habitude)というものは、個々人や彼らの模倣とともに変化するだけでなく、とりわけ、社会、教育、世間のしきたりや流行、威光とともに変化するものである。通常は精神とその反復能力のみしか見出さないところに、技法と集合的個人的な実践理性を見出す必要があるのである。

生田は芸道における「型」を考察するに際し、このハビトスについて論述している⁴²⁾。それは、無意識な動作の連続としての習慣とは異なり、技法を行うにあたっての知識や能力といった理性を含めたものであり、個人が属する社会的・文化的な力に影響されるという点に特徴がある。またそれは、社会的権威への盲目的な模倣でもなければ、反復的な行動だけで獲得されるものでもなく、技法の獲得に先立って社会や文化の特性に応じて行為の有効性が判断されるという、まさに「実践理性」に基づくものである。またモースは、「身体こそは、人間の不可欠の、また、もっとも本来的な道具である」⁴³⁾と述べており、基盤となる身体を心理的・生理的要因だけでなく、自らの社会に適合するかたちで用いる実践が、身体技法の中核であるハビトスの獲得に繋がるのである。

モースの身体技法論は、威光模倣という観察者が行為の有効性を認識することから始まるが、その背景には観察者の属する社会的・文化的特性が影響している。自らが属する社会の基準に則って行為の有効性は判断され、それに応じて身体を用いることで身体技法は獲得される。人間の身体は心理的・生理的要因だけでなく、社会的にも影響を受けつつ意味付けられるのであり、従って身体もまた技法獲得のための教育を受けているのである。人間の身体は、技法の獲得を通して社会への適合が目指されており、そこには社会的・文化的特性に基づいた「身体教育」が存在するのである。

人間の身体は、社会や文化に規定されて変容するが、一方で身体そのものもまた文化を形成している。そしてそれは、身体技法という身体文化なのである。このような視点から人間の身体運動をみれば、スポーツや武道もまた身体技法の獲得とみなされ、従って文化の学習なのである。例えば、近代スポーツにおける走る、投げる、跳ぶといった人間にとって基本的な動作でさえも、気が遠くなるほどの実践の繰り返しが行われている。それは技法の獲得と洗練化の過程に他ならない。近代スポーツの技法を学ぶことは、近代的な

身のこなし方を学習することであり、その意味で近代スポーツの実践者は近代的な文化を自らの身体で体現しているのである。人間の身体は単一の文化で形成されているわけではなく、また近代スポーツにはそれが生み出された文化的背景があり、練習や訓練といったものはその文化を身体で認識、学習し、変容させる過程であるとも言えよう。

武道も同様に、日本の文化に裏打ちされた身体技法であり、稽古はその獲得、洗練化の過程であるとも言えよう。源は、「日本で世界に類を見ないほど発展をした文の芸も武の芸も、演技者たちの生活文化の中で形成された身体技法の洗練化であり、規範性をもつ文化への昇華である」⁴⁴⁾として、武道の技法と日本の生活文化との密接な関係を指摘している。今日、武道が日本の身体運動文化として広く国内外に認知されているのも、武道各種の技法が日本の文化の中で長い年月をかけて形成されてきたものであり、技法の一つ一つに日本文化が体現されているからこそである。従って、武道の技法は日本の文化・社会とその基盤である身体を抜きに検討することはできないはずである。

武道の身体技法の特性とその伝承については、中林の教育としての武道論が参考となる。中林は、武道の特性には文化的側面からも、あるいは運動技術の側面からも「人間が人間を作っていく」という教育的関心が常にあるものとし、教育としての武道に「心身一如の教育」「自他同根の教育」「師弟同行の教育」の三要素を挙げている⁴⁵⁾。

特に「師弟同行の教育」については、武道の稽古や修行を道と捉える芸道一般に通じる思想がある。それは、『行』的性格を持つ武道の教師は、生徒と同じく道を求め、道の実現を目指す修行者である⁴⁶⁾という視点にみることができよう。わざを通して人格の向上を図る武道の道に終わりはなく、指導者もまた求道者という立場であり、道を求める指導者の姿勢こそが学習者の歩む道標となる。武道をはじめとする芸道の教授場面にあっては、言語的な知識の伝達や明瞭な学習段階の提示はあまり行われないが、それは学習者の自発性を養うための教育と見なすこともできる。稽古は、学習者が指導者の示す形を忠実に守ることから始まり、やがてその形を自らの主体的な形にし、最終的にはその世界の型に適いつつも自らの型をつくり上げていくことを目的としている。世阿弥はその過程を「無主風・有主風」と表現している⁴⁷⁾。

まづ、舞歌に於いても、習似するまでは、いまだ無主風なり。これは、一旦似るやうなれども、我物にいまだならで、風力不足にて、能の上がらぬは、是、無主（風）の士手なるべし。師によく似せ習い、見取りて、我物になりて、身心に覚え入て、安き位の

達人に至るは、是、主也。是、生きたる能なるべし。下地の芸力によ（り）で、習い稽古しつる分力をはやく得て、其物になる所、則有主風の士手なるべし。

岡部によれば「無主風の段階における学習者は、指導者の身体を規範として自らの身体を規律化するが、有主風においては指導者の身体を一つの手がかりとしながらも、形を主體的なものとするために自己の身体の自律化を図るのである」⁴⁸⁾。例えば剣道の引き立て稽古では、指導者は学習者の技量に応じて対峙し、わざや気、間を体得させるのであるが、同時に指導者が身を挺して学習者の創意工夫を引き出す機会を与えている。このように、武道における教育活動は、指導者が与えるよりも学習者が見出すことを重点とした指導であり、学習者が生涯に渡ってわざと人格の向上を図り、道を歩むための自律化を促す教育であると言える。

このような武道における身体文化の教育は、今日の教育的課題とも無関係ではない。生田は、「現代の子どもたちは無主風には様々な知識を見事と言っていい程に獲得することができるが、教育の真の目的は子どもたちに様々な知識を有主風の『型』として学ばせていくことにおかれなければならないのではないか」⁴⁹⁾と指摘する。また齋藤は、「型を身につけていること、立ち戻るべき基本をもっていることが伝統的な日本文化における意味での『身体知としての教養』である」⁵⁰⁾と教育における型の重要性について述べている。さらに彼は、「型は客観性もしくは間主観性をもった教育体系であり、価値を認められている技を身につけていくプロセスは、自己の内面を鍛える過程と同時に社会的価値を身につけることでもある」⁵¹⁾とする。そこからは、身体文化という視座から多様な現代的教育問題を考察するための課題が浮かび上がってくる。それはすなわち、身体を基点として文化や教育の問題を検討することでもある。養老は、「いかなる文化圏に属するにしても、話を身体にまで還元すれば、普遍化せざるを得ない」⁵²⁾とし、文化と身体の関係について次のように述べている⁵³⁾。

文化論に必要なものは安定した尺度である。その尺度を私は人の身体と考えている。脳を含めた身体で、われわれが世界を測っていることは間違いない。それ以外に、世界との関わりようはないからである。しかも、いかなる文化であれ、身体から逃れることはできない。

身体は文化を表すとともにそれが世界を測るものであるならば、真の文化理解は身体を通してのみ可能となる。また、身体こそが世界と関わる最も本来的な道具であるならば、文化の交叉にあつて身体を見つめ直すことは、世界との繋がり、ひいては自己の在り方を認識することに他ならない。武道する身体もまた文化的体験として、この問題に対峙する一つの視点となるであろう。

本節では、心身観の立場から武道の稽古の文化的異同について考察した。それは、武道の国際普及の問題にあつて、稽古に内在する知の独自性を問いつつ、文化変容の問題から身体文化の教育可能性を探究する試みでもある。武道の心身観の特質は、仏教の修行や禅の思想の影響を反映しており、理論的思考よりも実践的思考が重視され、「身体から心へ」という思考のベクトルにその特徴がある。また、武道における身体の在り方とは、「わざ」を意味し、その伝承は「型」によって行われてきた。その型習得のプロセスとは、説明的・言語的な解釈とは異なり、自らの認識を身体を通して活性化させ、あるいはその認識を身体を通して表現する、という全身体的な解釈の努力であると言えよう。

稽古における型の独自性は、芸道特有の技術観も現出させている。型を中核とする稽古体系では、型に忠実に習うことが稽古の中心であり、この拘束性にこそ、さりげない動きの中に無限の味わいを示す、芸道特有の抑制の美的規範という技術観が存在している。そこには、技術を通して自己の心身の在り方を問うという日本文化独自の知の在り方が存在しているのであり、型という実践知と西洋的な理論知の文化交叉によって、この問題に対する新たな視点を提示するものである。

武道の国際普及とは、異文化との接触を通して既存の身体文化の上に新たな意味を重ねることである。モースの「身体技法」の概念は、人間のあらゆる姿勢や動作が、単に生物学的に決定付けられたものではなく、社会によって伝承される文化的技術であるとする。人間の身体は、技法の獲得を通して社会への適合が目指されており、そこには社会的・文化的特性に基づいた「身体教育」が存在するのである。よって、身体文化という視座からは、その伝承のための教育について考察することが課題となる。

1.2. 武道の教育

我が国の伝統文化である武道の身体文化の伝承は、主として稽古を通じて行なわれている。すなわち、武道の稽古は文化継承のための身体教育の場なのである。そして、その

文化的独自性は異文化圏において顕現する。例えば、既述のように剣道では「国際化」ではなく、「国際普及」という言葉が用いられ、剣道の文化性の保持が目指されているが、それは伝承の場である稽古の在り方にも影響を与えている。剣道の国際普及に関する研究は、既に 1980 年代に灰谷・阿部⁵⁴⁾や平川・須郷⁵⁵⁾による報告がなされており、そこでは主として稽古環境や剣道観等の実態調査からその課題が検討されている。最近では、特定の地域を対象とし、その普及過程と現状を分析する研究（大野ほか⁵⁶⁾、太田・竹田⁵⁷⁾）もみられ、それは現地の社会状況と剣道との関係を詳細に紹介している。そして、「海外での指導で大切なことの一つに『互いの文化背景の理解』がある」⁵⁸⁾という太田らの指摘は、剣道の国際的な普及が常に文化の問題を包含していることを示唆している。それは、剣道の競技性のみならず、文化性をも伴ったその普及の在り方を提示するものであり、それ故に海外の指導現場での様々な課題もまた指摘されている。

例えば長谷川は、海外の指導では「物事全般にわたった考え方、習慣の違いなど、文化・歴史・教育の違いが、実際の技術的指導をする上で生じる諸問題と、表裏一体のところに存在する」⁵⁹⁾と述べている。それは、剣道の目的としてその文化的・修行的価値を重視しながらも、技術的な学習にあっては受容する側の文化の関与を否定できないという事実である。また阿部は、「日本人には東洋的な心身関係論を基盤とした一元論的な技術観があり、これに対して欧州の人々には西洋の合理主義を基盤とする二元論的な技術観がある」⁶⁰⁾として、技術観の相異による指導の困難さを指摘している。

以上の指摘は、外国人による剣道の文化性の理解を否定するものではなく、剣道の技術に内在する文化や思想を改めて検討することの重要性を提起しているのである。阿部は、「剣道が日本発の文化であることも確かに重要ではあるが、それに固執し過ぎることで逆に、剣道文化が国際社会のなかで果し得る可能性を狭めたり、時には阻害したりする危険性を孕んでいる」⁶¹⁾と述べている。国際的な視野から文化の交叉を捉えるならば、そこには伝統文化である剣道の現代的な意義をみることもできよう。そして、稽古論における知の文化的異同という視点は、身体の学習論という現在の教育問題に対峙する論拠を導くものでもある⁶²⁾。剣道の稽古観（稽古の心身観）について、それを身体論の視点から検討することは、この問題に対して一定の意味を持つものと思われる。

本節の目的は、武道の稽古観の文化的異同について、身体論の立場から考察することである。それは、稽古に内在する文化・思想を問いつつ、身体の教育可能性を探究する試みでもある。併せて、稽古観という視点から身体による文化の学びを展望することが本節の

目指すところである。

武道の稽古観については、心身関係（心身観）およびその理論形成に影響をもつ芸道論の視点から考察される。稽古は、わざの習得を主たる課題として進められ、精神的修養もこの過程を通じて可能となる。それは、わざを学ぶための実践に他ならず、中林によれば、「実践の意味や価値は、結果として客観的に形に現れてとらえられるのではなく、そのプロセス、身体的実践自体にある」⁶³⁾とされる。従って、稽古の文化的異同を検討するにあたっては、わざを扱う身体と心の関係、すなわち心身観を考察するところから始める必要があるだろう。

心身観の文化的異同に関しては、まず西洋では心と身体を分けて別々にその在り方を研究するという心身二元論の立場を伝統的に有している。特に近代哲学の祖とみなされるデカルトは、精神の本質は「考えていること（思惟）」であり、身体を含む物体の本質は「広がり（延長）」であって、両者は互いに依存しあうことのない独立した二つの実体であるとする⁶⁴⁾。そこでは精神の価値を重視し、身体を精神の所有物とする心身観がみられ、それは近代のスポーツ観にも影響を及ぼしている。湯浅によれば、「近代スポーツにおけるさまざまな訓練法は、一般的にいえば身体能力の向上、もっと限定していえば四肢の筋肉の運動能力の向上を主な目的としたものであって、精神の訓練とか人格の向上といった目的はもっていない」⁶⁵⁾とされる。一方、日本の心身観、とりわけ武道の目的は「身体能力の訓練を通じて心（精神）の能力を発達させていくところにある」⁶⁶⁾。従って、西洋では心身二元論を前提とした心身観であるのに対して、武道では心と身体は密接な関係にあるものとして捉えられており、さらに運動者の意識や感情のコントロールが重視されるという点で相異がみられる。

こうした心身観の相異は、指導の場面にも表れている。阿部は、「出頭わざ」を例に剣道の一般的な指導法とヨーロッパ人指導者による方法に概ね共通する特徴について、次のように述べている⁶⁷⁾。

前者では「出頭わざ」が身体的な運動技術であるにもかかわらず、身体的な運動技術ばかりでなく、運動をおこなう主体の意識をも技術習得の過程で変容しようとする点に特徴がみられます。それにたいして後者は、「出頭わざ」をあくまでも身体的な運動という範囲内で捉え、そのなかでより合理的、より効率的な普遍性をもった動作を探し出すことによって課題を解決しようとしている点に特徴があります。

このことは、指導場面において運動者の意識のコントロールを重視する日本の心身観と、個々の運動動作の合理的な技術習得を目指す西洋的心身観との相異による事象である。この心身観の文化的異同については、前林も「西洋的なトレーニングは、身体を解剖学的に分析して、一つ一つの部分が完全であれば、それらの集合体も完全であるという考え方であるのに対して、日本では気の鍛錬に主眼が置かれ、身体全体を強化することが中心課題となる」⁶⁸⁾と述べている。すなわち、西洋での解剖学的ないし客観的な立場に対して、日本では全体論的な視点からの身体認識の方法にその特徴がある。

運動技術を習得する際、初歩の段階ではまず理論的に考え、そして身体の動きをその技術に適合させるのであり、それは言わば、主体としての心と客体としての身体との対立である。酒井は、「日本の武芸の場合、身体に対して心という区別は歴然としてあるが、これを同時に解決しようとするのが武芸における思考形態である」⁶⁹⁾と指摘するが、そこには心と身体を一致させていく過程の大切さという、武道の文化的特性をみることができる。湯浅によれば「西洋では意識的な計算にもとづいた訓練法によって身体をトレーニングしていくという考え方がつよいが、東洋では身体の訓練を通じて心を訓練していくという考え方である」⁷⁰⁾とされる。また、中林も「稽古において心と身体を一致させてゆくことは、この主体・客体の対立を実践的に克服してゆくことであり、いわば身体を主体化してゆくことを意味する」⁷¹⁾と述べている。すなわち、西洋では心から身体へという思考のベクトルが働くのに対して、東洋では身体から心へという思考の転換が重視されており、そこには仏教や禅の思想における修行の概念の影響をみることができよう。

湯浅によれば、修行とは「身体の訓練を通じて精神の訓練と人格の向上を目指す実践的な企て」⁷²⁾とされ、それは東洋の理論の哲学的基礎に置かれ、「単なる理論的思考によって得られるものではなく、『体得』あるいは『体認』によってのみ、認識できるものである」⁷³⁾。従って、そこには真の知とは自己の心身の全てを駆使することではじめて獲得されるという考え方がある。田中は、稽古には「学習の態度においても、より一層『行』的なものが求められる」⁷⁴⁾とするが、それは学習や実践以前の内容、さらにそれを通じた人間の生き方をも含む概念なのである。

修行の影響を反映する稽古においては、目的や結果よりも実践それ自体が何よりも重視され、その過程にこそ人間性を尊ぶ契機が内在している。中村の言葉を借りれば、「長年の稽古によって培われたわざのレベルの向上と、動きの無駄が省かれていく過程（プロセス）そのものが人間的な深まりをともしなうもの」⁷⁵⁾なのである。全日本剣道連盟が掲げる「剣

道とは、剣の理法の修錬による人間形成の道である」⁷⁶⁾という理念は、剣の理法の修錬という身体的実践を通じて体现されると言ってもよいであろう。そして稽古観の文化的異同は、その主たる課題であるわざの習得、すなわちその技術学習論の問題でもある。

武道の稽古は、身体的実践を通じて自己の心身の向上を目指すものであるが、そこにはわざの習得ならびにその教授という営みが含まれている。すなわち、武道はわざを「学び」「教える」という技術的実践をなくしては成立しないのである。よって稽古の文化性を検討するに際しては、わざの習得過程という視点も必要であろう。古来より、武道のわざは型によって伝承されてきた。中林によれば、型は「先人が考案した技術の伝承形態であり、その運動のしかたや様式を無駄なく圧縮したものであって、長い間の体験や工夫から創り出した『定められた型木』である」⁷⁷⁾とされ、わざの習得・教授はこの型を正しくまねることから始まる。それは、現代武道においても例外ではなく、「姿勢や構え、有効な技の評価等に、ある形的な価値観、形式美といえるような観かたが強く存在している」⁷⁸⁾。すなわち、武道の技術学習にあつては型を尊重し、型に習うことが何より求められるのである。

型が重視される要因の一つに、武道特有の技術観が挙げられる。武道のわざにおいては、「間」「気」という多分に感覚的なものが中核に置かれている⁷⁹⁾。そしてそれは、「型の修練のうちに自然に身につくもの」⁸⁰⁾とされ、そこではわざの習得およびその発展は心の問題と不可分とされる。従って武道のわざは、その分節化や論理的思考によっては十分に習得することはできず、ひとまとまりの運動としての型に自らの身体をはめ込んでいくという学習方法に依る。中林はこの身体的実践を通じた武道の学習方法について、西洋の思考様式と比較しつつ、次のように述べている⁸¹⁾。

西洋合理主義の考え方では、主体的自我が身体を支配して外に働きかけるという思考様式であるが、日本的な思考様式では、身体を中心において考えることによって、技の習得は自我がいったん抑制、否定され、その迂路を通じて前進、発展するという構造である。

それは言わば身体で覚えるという過程であり、そこには西洋とは異なる身体を中心とした認識の構造をみることができよう。一方、西洋に始まる近代科学の影響を反映したトレーニングの発想は対照的である。田中によれば、練習やトレーニングという言葉の意味は、「ある目標を定めて、それに到達するための同じ動作の繰り返しと、その繰り返しによる

動作の進歩」⁸²⁾とされ、それは具体的には量的に示されるものである。そして、その背景には西洋の伝統的な知識論の立場が存在する。

生田は、「ギリシャ以来問われ続けてきた知識論の中心というのは、事実にかかわる知識、これは言いかえるならば、言語化される知識、記述化される知識、つまり、言語を中心とする知識の条件を、いかに洗練させていくかに終始していた」⁸³⁾として、西洋における言語を中心とした論理体系の存在を示唆している。従って、そこでは知識の獲得にはそれを体系化し、洗練化する努力を前提とするという考え方が基本である。客観的データや段階的指導が、武道教育に有益であることは言うまでもないが、稽古においては体系化された単元や課題を単に消化することでは型の習得は困難であろう。迫の言葉を借りれば、「芸道の身体教育における『段階性』は、指導者が学習者の段階の生成過程を見極め、次の段階への橋渡しをしていくという、ダイナミックに流動するものである」⁸⁴⁾。すなわち、型の習得とは、身体を通じた認識の方法、換言すれば体験を前提とした学習方法によってのみ可能となるのであり、そこでは個々の単元や課題から体系的に学ぶというよりも、その全体から学んでいくという方法が採用されるのである。

この認識構造の相異は、外国人の武道への理解の可能性を狭めることではない。むしろ、塩入が「武道という特殊な社会に飛び込んで大変な努力と研鑽を積んだ先覚的外国人の記録を掘り起こし、それらを吟味することは、日本の武道に対する新しい視点を得ることにもなる」⁸⁵⁾と述べているように、そこには新たな知見獲得の可能性が広がっている。ベネットは、『『普遍的な価値』を持った武道の『美』は人種や宗教に関係なく、あらゆる文化の人々が理解し、敬愛することができる」⁸⁶⁾とするが、認識構造の相異は言わば文化の交叉であり、稽古における学びの在り方を検討する上での一つの手がかりになると言えよう。

武道の稽古は、東洋的心身観とそれに基づく技術学習論を基盤としている。よって、稽古における学びは、身体文化の学習という視点からも検討される必要がある。剣道の稽古においては、身体を中心とした実践的理解が求められ、当然ながらその成果は身体によって表現される。従って、稽古観の文化的異同という視点からは、まずその文化を受容する基盤としての身体を検討する必要があるだろう。

稽古において教授されるのは単なる言語的知識ではなく、そこでは日本文化を背景に形成され、多様な意味を内在する身体の運動の伝達が行われている。そしてその理解は、学習者の生まれ育った社会やその文化に大きく影響される。身体は絶えず社会的影響を受けており、寒川の言葉を借りれば「自分のからだでありながら、ままたらない『文化として

のからだ』あるいは『文化コードとしてののからだ』という二重性を義務づけられているのである」⁸⁷⁾。

ある特定の社会の中で生活すれば、身体にはその文化コードが獲得され、そこに新たな文化を受容する際、過去に培った様態で思考・解釈することは当然のことである。すなわち、武道の文化は学習者の培った身体文化に則して翻訳されるのである。従って、稽古においては型の習得を通じて、自らの身体に新たな文化を受容し、形成することになる。西平によれば、「初心者も既に型を持っている」⁸⁸⁾とされるが、それは身についた癖のようなものであり、稽古にとっては不要な型である。稽古では指導者の教えを忠実に守ることはもとより、基本動作の反復によってその癖を取り除いていくのである。すなわち、それは「身体に植えつけられた文化コードの脱条件化」⁸⁹⁾であり、よって武道における文化コードの脱条件化はそれ自体が独立して成立するのではなく、型の習得という過程を通じて行われるのである。

武道の稽古は、自らの身体に武道の文化を刻印していくことでもあるが、その過程では学習者は常にその文化を解することが求められる。山田は技芸の伝達や習得過程を情報伝達モデルになぞらえ、「技の伝達とは、身体運動をとおして受信者側に『技芸の文化』というコードブックを作り出すことでもある」⁹⁰⁾と説明する。それは、送信者である指導者が示した身体運動の意味を、受信者である学習者が自分なりに読み取り、理解するというものである。しかし、技芸の伝達の過程では「ノイズ」が入るため、こうしたコミュニケーションは必ずしも円滑にできるとは限らない⁹¹⁾。そしてそれは、言語に止まるものではなく、心身観や技術観等に関わる指導者と学習者とのコミュニケーションにおいても同様であろう。従って、異文化が交叉する環境での稽古にあっては、身体運動に関わる文化の理解、すなわち身体を通じて文化を翻訳する努力が求められるのである。

青木によれば、文化の翻訳とは「必ずしも言葉を逐語的に訳せば理解できるというものではなく、言語と非言語の両方のコミュニケーションの仕方をあわせて考えなくてはならない」⁹²⁾とされる。このことは多分に感覚的なものを中核に据える剣道のわざの理解が、言語的説明のみでは限界が存在し、あくまでも身体による実践と体験が重視されることから明らかであろう。さらに、「象徴」というレベル、すなわち文化の核心的部分の理解にあっては、その社会特有の価値や意味を共有する人間のみが理解し得るのである⁹³⁾。つまり、武道においても、その文化コードが備わっていなければ、身体によって表現される行為の意図を正確に理解することができないのである。従って、指導者と学習者が価値や意

味を共有するためには、両者は技芸の文化というコードブックを所有している必要がある。そして、それは稽古における価値認識や行動規範の問題として表現されるのである。

前林は、「剣道では稽古における指導内容が、ルール以外の剣道独特の規範や価値観に基づいて行われることが多く、そのような態度や考え方は武士道の理想に通じるものがある」⁹⁴⁾とする。それは、相手に打たれることを恐れず、同じ打突にしてもより見事な打突を求めるという態度にも表れている。しかし、欧州ではこのような指導の理解が困難である⁹⁵⁾とされ、それはまさに自らの行為と剣道の価値観との分離状態、すなわち学習者の文化コードの欠如の問題でもあろう。剣道文化の受容は、学習者にとっては指導者の身体を通じて自己の身体に剣道の文化コードを獲得し、行為の価値や意味を指導者と共有することを目指すものである。そしてそれは、技術的学習から文化的学習を導く視点を提供するものでもある。

武道の稽古では、技術的な修練を中心としつつも、最終的にはその背後にある文化を解することが求められる。それは、武道の技術は独立して存在しているのではなく、それを育んできた社会との密接な関係の故である。寒川は、「スポーツは優劣判別ルールを核に当該社会の精神文化・社会文化・技術文化のそれぞれに属する諸文化要素が相互依存的に関係しあって成立している体系（複合体）である」⁹⁶⁾とし、スポーツを諸要素間の全体的な関係の在り様から考察することの重要性を指摘する。また佐藤は、武道の士道的な倫理観や美観を例に挙げ、「スポーツにおける美的・倫理的価値観そのものは、なるほどスポーツ独特のものではあるが、しかし、そこには文化状況一般における価値観が強く影響している」⁹⁷⁾と述べている。従って、武道においてもその技術的な価値は、それを育む文化に基づくものとされるのである。

例えば剣道においては、その自由な攻防の中にあっても、「正しい姿勢」や「正しい打突」、あるいは「正しい竹刀操作」を求められ、そこには独自の価値観が内包されている。それは、剣道の一本に対する価値観の普遍性に依っており、その意味では現代剣道も「武士道」を基調とした伝統の「修行」「気」「型」などの考え方を不可分のものとして形成されている⁹⁸⁾。阿部は、剣道の文化性を技術の一部として理解する視点から、海外での指導に対して技術と文化性を有機的・体系的に関連づけたプログラムの必要性を提案している⁹⁹⁾が、技術的な学習であっても、そこには文化の伝達やその学習という重要な問題が内在しているのである。

では、文化はどのようにして伝達されるのであろうか。佐伯は、「文化遺産としての知識

や技能は、それを生み出したり、使ったり、洗練させたりして、よりよいものに仕立て上げている人々の営みをぬきにしてはあり得ない」¹⁰⁰⁾とする。このことは文化の伝達が、容易に他者に受け渡せるような行為ではないことを示しており、文化としての知識や技能を学習するためには、それらを抽出して理論化するだけではなく、それを実践する人々の行為そのものに着目する必要がある。佐伯は、知識や技能を洗練化させる営みについて、次のように述べている¹⁰¹⁾。

しかし、考えてみると、そういう「知的営み」や「わざ」というのは、それ自体が世界と切り離されて存在しているわけではなく、さまざまな道具立てやそれらを取りまく人々の共同体があり、そこでの生活があるのである。私たちはまさにそういう世界の中に「一緒に」住んでいるのであって、大人であれ、子どもであれ、そこから離れて、それらから知識や技能を切り出し、パッケージに詰め込んで、ハイどうぞ、と誰かに渡せるようなものではないだろう。

知的営みやわざは、それらを取りまく世界の中で成立する事象であり、その意味や価値は同じ世界に属する者にのみ理解される。従って、文化としての知識や技能の伝達には、学習者のわざの世界への潜入が求められるのである。生田によれば、伝統芸道においては他の弟子の稽古を見たり、同じ仲間と雑談を交わしたり、さらには師匠と他の弟子とが交わす会話に耳を傾けることも稽古とされ、『わざ』の習得においては当の『わざ』の世界に身をおく、潜入させるという要素が極めて重要な要素¹⁰²⁾となる。それは、具体的な教授とは無関係のように見えても、わざの習得に不可欠の教育的意義が付与されている。その代表的な教育形態として、「内弟子制度」や「徒弟制度」が挙げられる。それは、「師匠の家の雑事をしながら師匠の第一人称的世界が何かを探っていき、その世界に自ら入り込んでいくことを容易にする働き」¹⁰³⁾であり、そこには学習者が師匠の視点を獲得すること、さらにはわざを支える価値観や考え方を取り込むことの意義が潜んでいる。

辻本によれば、徒弟制度においては、言葉で語らずともわかるような、師匠に共振する関係が弟子には求められるのである¹⁰⁴⁾。従って、わざの世界への潜入という行為は、自らの身体を用いて積極的に実践する認識の構造であり、その教育的意義とは言葉では伝達し得ない師匠の視点を取り込むこと、換言すれば自ら学習を切りひらく基礎を培うことにあると言えよう。またそれは、師匠の感性を自らの身体に写し取る機会でもある。金子の

言葉を借りれば、それは「師匠のわざの工夫の全世界にいつも共存し、わざを発生させる始源的な原発生の地平まで共有できるという、かけがえのない貴重なチャンス」¹⁰⁵⁾なのである。

中村は、『わざ』の伝承には、まずこの『師匠』という良い先達を選ぶことから始め、その身ぶり手ぶり全体をまね、それを繰り返し稽古し、やがて自分の『型』を作り上げていくという過程（プロセス）が、武道の『わざ』の習得方法として最も良い方法」¹⁰⁶⁾とする。それは言うまでもなく、徒弟制度というシステムそのものというよりも、むしろわざの世界に身体全体で潜入することにより学習の基礎を培うという、その教育的意義に対する関心である。但し、このような学習方法は、学習者が受け身の姿勢で教えをただ待っているのでは成立しない。それは、指導者の身体を手がかりとしながらも自らの身体を用いて、課題に対する答えを積極的に表現し、そして修正する過程でもある。

一方、指導者にあっては学習者が主体的に学ぶための工夫が必要とされる。中村によれば、剣道の稽古論・学習論はすべての教習過程において「自得」が基本とされ、それ故に師は弟子の上達に応じて、弟子の「気づき」を大切にしながら指導するのである¹⁰⁷⁾。中林も指導者と学習者との関係について、「ともに自ら求めて探求する同行者として、その同行の中に師と弟子の関係が結ばれ、与えられずして見出すことを指導される教育、ここに教育の本質があり、資質を伸長する人間形成の基本が成立する」¹⁰⁸⁾と述べている。剣道の学習は、学習者の能動的な学びを前提とし、指導者は自らの道を歩む姿勢を通じて学習者への気づきを促すという、極めて緊密な人間関係によって支えられているとも言えよう。換言すれば、それは指導者と学習者との身体を介した絶え間のないコミュニケーションにより成立しているのである。

学習者がどの程度理解したのか、あるいは何を試行錯誤しているのか、その達成状況は常に身体の運動によって表現され、指導者はそれを見抜き、新たな気づきとなるものを学習者の身体に働きかけるのである。それはまさに、身体による対話の積み重ねである。佐藤は、「対話」を「学び」の鍵概念とし、次のように述べている¹⁰⁹⁾。

「学び」は、モノ（教材、あるいは対象世界）と対話し、他者の考えや意見と対話し、自分自身の考えや意見と対話する実践である。「学び」は、その意味で、認知的（文化的）実践であるとともに対人的（社会的）実践であり、同時に自己のあり方を探求する実存的（倫理的）実践である。

わざの習得を契機として武道の世界に潜入し、指導者の行為をつぶさに観察し、能動的に自らの身体を用いて試行錯誤する行為は、単なる技術的な問題に止まらず、他者との対話を通じて自己を省み、更なる成長を目指すという過程であり、それは人間形成と関わる教育的営みと言ってもよいであろう。斎藤は「教育は、『学ぶ力』を育てることに本義がある」¹¹⁰⁾とするが、それは自ら課題の解決に向けて、他者との身体的な対話を実践することにより育まれる能力である。そして、稽古論を基盤とする身体学習論は、現在の教育問題に対峙することへと開かれている。その国際普及に伴う文化の交叉は、剣道という一つの身体文化の教育可能性を鮮明に映し出してくれるのである。

本節の目的は、武道の稽古観の文化的異同について、身体論の立場から考察することであった。それは、稽古に内在する文化・思想を問いつつ、身体への教育の可能性を探求する試みでもある。武道の稽古観に関しては、まず西洋では、心身二元論を前提とした心身観であるのに対して、日本、とりわけ武道では心と身体は密接な関係にあるものとして捉えられており、さらに運動者の意識のコントロールが重視されるという点で、そこには心身問題に関わる文化的異同をみることができよう。すなわち、西洋での解剖学的ないし客観的な立場に対して、日本では全体論的な視点からの身体認識の方法にその特徴がある。

武道の身体的実践には、わざの習得ならびにその教授という営みが含まれている。古来より、武道のわざは型によって伝承され、そこには武道特有の技術観が内在している。武道のわざには、「間」「気」という多分に感覚的なものが中核に置かれており、よってそれは分節化や論理的思考によっても十分に理解を得ることができず、ひとまとまりの運動としての型に自らの身体をはめ込んでいくという方法により獲得されるのである。そして、そこには知識を体系化し、洗練化する努力を前提とする西洋の考え方とは異なり、身体を通じた認識の構造、すなわち体験を前提とした学習方法をみることができよう。この認識構造の相異は、言わば文化の交叉であり、それは稽古における学びの在り方を検討する一つの手がかりでもある。

武道の稽古は、自らの身体に武道の文化を刻印していくことであり、その過程で学習者は常にその文化を解することが求められる。それは、指導者の身体を通じて自己の身体に武道の文化コードを獲得し、行為の価値や意味を指導者と共有することを目指すものである。従って、そこでは技術的な学習を通じて文化的な学習を行うことが求められる。文化としての知識や技能の伝達には、学習者のわざの世界への潜入が求められ、そしてその目的は言葉では伝達し得ない指導者の視点を取り込み、自ら学習を切りひらく基礎を培うこ

とにある。この学習方法は、学習者の能動的な学びを前提とし、指導者は暗黙の教授を通じて学習者への気づきを促すという、指導者と学習者との身体を介した絶え間のないコミュニケーションにより成立する。それは単なる技術的な問題に止まらず、他者との対話を通じて自己を省み、更なる成長を目指すという過程であり、よって人間形成の問題と深く関わる教育的営みであるとも言えよう。そして、他者との対話を通じて自己を省み、人間形成を目指す営みは、他者との関わりから自らを高める自己形成の過程でもある。すなわち、稽古論という視点から導き出される身体の学習論は、現在的な教養問題とも無関係ではないのである。

注および引用・参考文献

- 1)長尾進(2009)剣道における国際化の問題を考える．友添秀則編．現代スポーツ評論 21．創文企画：東京． pp.52-60． p.52.
- 2)日本武道学会剣道専門分科会(2009)次世代の‘世界剣道’を考える―第 14 回世界剣道選手権大会 (WKC) を振り返りつつ―．日本武道学会剣道専門分科会会報 [2009 年度版] ESPRIT : 20-37． p.36.
- 3)阿部哲史(2005)武道における文化摩擦．山田奨治・アレキサンダーベネット編．日本の教育に“武道”を一21 世紀に心技体を鍛える―．明治図書出版：東京． pp.198-217.
- 4)青木保(2001)異文化理解．岩波書店：東京． p.153.
- 5)山田美奈子(1996)身体の文化性に関する研究―特に武道を中心として―．体育原理研究, 26 : 33-36.
- 6)湯浅泰雄(1986)気・修行・身体．平河出版社：東京． p.58.
- 7)湯浅(1986)同上書． p.58.
- 8)阿部哲史(2010)欧州剣士の剣道体感記「ヨーロッパ剣道の動向とその重要性」．剣道日本, 6 月号 : 78-81． p.79.
- 9)湯浅泰雄(1990)身体論―東洋的心身論と現代―．講談社：東京． p.21.
- 10)表章・加藤周一校注(1995)世阿弥 禅竹 芸の思想・道の思想 1．岩波書店：東京． pp.36-37.
- 11)中林信二(2007)武道のすすめ (オンデマンド版)．島津書房：東京． p.181.

- 12)オイゲン・ヘリゲル：柴田治三郎訳(1982)日本の弓術．岩波書店：東京． p.10.
- 13)前林清和(2007)武道における身体と心．日本武道館：東京． pp.210-211.
- 14)生田久美子(2007)コレクション認知科学 6 「わざ」から知る（新装版）．東京大学出版会：東京． pp.23-26.
- 15)西平直(2009)世阿弥の稽古哲学．東京大学出版会：東京． pp.108-109.
- 16)生田(2007)前掲書． p.20.
- 17)生田(2007)同上書． pp.46-47.
- 18)岡部美香(2004)マナーの教育論―「まねび」と「まなび」を中心に―．井上誠治・岡部美香・滝沢文雄．日本体育学会第 54 回大会専門分科会シンポジウム B マナーと身体教育．体育原理研究， 34： 55-66． p.59.
- 19)生田(2007)前掲書． p.121.
- 20)湯浅晃(1982)武道における技術観について．天理大学学報， 135： 74-90． p.76.
- 21)湯浅(1982)同上書． p.81.
- 22)現代武道においては、例えば剣道では竹刀・防具を使用しての稽古が主流となり、日本剣道形のような形の稽古の割合は減少しており、型習得を目指す稽古の在り方からは変化している。しかし、太田らが、『形』には『伝統的な行動の仕方』と『体系化した運動技術の総称』としての側面があり、後者として考えれば、基本としての形を繰り返すことにより剣道はより高度な型へと発展する」と述べるように、形から型へと身体を通して学んでいく方法は、現代武道にも反映されている。太田順康・千住真智子・首藤暢之(1998)武道・舞踊・スポーツにおける技術習得過程に関する研究（Ⅲ）―剣道における「型」から考える―．大阪教育大学紀要 第Ⅳ部門， 47(1)： 199-209． p.202.
- 23)湯浅(1982)前掲書． p.87.
- 24)金子明友(1976)東西の技術観．体育科教育， 24(1)： 37-39． p.39.
- 25)オイゲン・ヘリゲル：稲富栄次郎・上田武訳(1981)弓と禅．福村出版：東京． p.53.
- 26)鹿毛誠一(1991)知の文化と型の文化．創文社：東京． pp.243-244.
- 27)鹿毛(1991)同上書． p.240.
- 28)源了圓(1989)型〔叢書・身体思想 2〕．創文社：東京． p.237.
- 29)鈴木大拙：北川桃雄訳(1964)禅と日本文化．岩波書店：東京． p.7.
- 30)鹿毛(1991)前掲書． p.152.
- 31)ヘリゲル(1982)前掲書． p.33.

- 32)ヘリゲル(1981)前掲書. p.163.
- 33)源(1989)前掲書. p.285.
- 34)井上俊(2008)「からだ」と「ことば」—身体知の伝達をめぐって. 池井望・菊幸一編.
「からだ」の社会学—身体論から肉体論へ. 世界思想社：京都. pp.65-66.
- 35)寒川恒夫(1991)文化にしばられた「からだ」. 体育の科学, 41(10)：756-757. p.757.
- 36)塩入宏行(1992)剣道の国際化を考える. 全国教育系大学剣道連盟編（1992）ゼミナール現代剣道. 窓社：東京. pp.249-257. pp.251-252.
- 37)M・モース：有地亨・山口俊夫訳(1976)社会学と人類学Ⅱ. 弘文堂：東京. p.121.
- 38)野村雅一(1991)身体技法とスポーツ. 体育の科学, 41（3）：215-218. p.216.
- 39)モース(1976)前掲書. p.128.
- 40)モース(1976)同上書. p.128.
- 41)モース(1976)同上書. p.127.
- 42)生田(2007)前掲書. pp.25-26.
- 43)モース(1976)前掲書. p.132.
- 44)源了圓(1992)型と日本文化. 源了圓編. 型と日本文化. 創文社：東京. pp.5-68. p.49.
- 45)中林(2007)前掲書. pp.152-161.
- 46)中林(2007)同上書. p.160.
- 47)表・加藤(1995)前掲書. p.114.
- 48)岡部(2004)前掲書. p.60.
- 49)生田(2007)前掲書. p.144.
- 50)齋藤孝(1999)身体知としての教養(ビルドゥング). 教育学研究, 66(3):287-294. p.291.
- 51)齋藤(1999)同上書. p.291.
- 52)養老孟司(1997)文化論とはなにか. 河合隼雄・養老孟司編. 現代日本文化論 7 体験としての異文化. 岩波書店：東京. pp.1-14. p.13.
- 53)養老孟司(1997)同上書. p.13.
- 54)灰谷由子・阿部忍(1981)外国人選手の剣道への意識に関する研究. 武道学研究, 13(2)：57-58.
- 55)平川信夫・須郷智(1982)外国剣士の剣道観に関する調査研究. 武道学研究, 15(2):43-44.
- 56)大野伸行・本多壮太郎・香田郡秀・窪田健吾・吉水浩(2011)ギリシャ共和国における剣道の定着過程—連盟設立から現在—. 武道学研究, 43(2)：13-24.

- 57)太田順康・竹田隆一(2002)剣道の国際化に関する一考察—フィンランドにおける剣道の普及過程および普及状況について—。大阪教育大学紀要第IV部門, 50(2): 473-486.
- 58)太田・竹田(2002)同上書。 p.484.
- 59)長谷川弘一(1995)武道文化としての「剣道」の国際普及の困難さについて。武道学研究, 28(2): 60-65. p.60.
- 60)阿部(2005)前掲書。 p.207.
- 61)阿部哲史 (2012) 剣道における国際化の諸問題。武道論集Ⅲ—グローバル時代の武道。国際武道大学武道・スポーツ研究所: 千葉。 pp.165-198. p.196.
- 62)中澤雄飛・井上誠治(2012)武道の稽古論—身体教育の可能性—。体育・スポーツ哲学研究, 34(2): 93-105.
- 63)中林(2007)前掲書。 p.182.
- 64)伊藤泰雄(2013)哲学入門第2版 身体・表現・世界。学研メディカル秀潤社: 東京。 p.22.
- 65)湯浅(1986)前掲書。 p.26.
- 66)湯浅(1986)同上書。 p.58.
- 67)阿部哲史(1998)ヨーロッパにおける東洋的概念指導の問題—剣道指導を通じて—。身体運動文化学会編。武と知の新しい地平—体系的武道学研究をめざして—。昭和堂: 京都。 pp.194-206. p.198.
- 68)前林(2007)前掲書。 pp.317-319.
- 69)酒井利信(2012)武道史における身心論序説。筑波大学体育科学系紀要, 35: 1-15. p.11.
- 70)湯浅(1986)前掲書。 p.50.
- 71)中林信二(1983)本古武道における身体論。理想, 604: 106-115. p.114.
- 72)湯浅(1990)前掲書。 p.101.
- 73)湯浅(1990)同上書。 p.21.
- 74)田中守(2000)武道の心—日本の身体運動学習論—。身体運動文化学会編 (2000) 身体教育のアспект。道和書院: 東京。 pp.60-80. p.66.
- 75)中村民雄(2007)今、なぜ武道か—文化と伝統を問う—。日本武道館: 東京。 p.92.
- 76)岡村忠典(1998)剣道の特性。全日本剣道連盟編 (1998) 社会体育指導員養成講習会テキスト。サトウ印書館: 東京。 pp.3-7. p.3.
- 77)中林信二(1975)武道 (剣道) における技術と技能と技法。新体育, 45(12): 876-878. p.876.

- 78)中林信二(1980)日本文化としての武道—その技術観と人間観—。体育の科学, 30(9): 636-640. p.637.
- 79)中林(1980)同上書. p.637.
- 80)中林(1980)同上書. p.637.
- 81)中林(2007)前掲書. p.185.
- 82)田中(2000)前掲書. p.66.
- 83)生田久美子(1995)「わざから知る」その後. 福島真人編. 【未発選書第2巻】身体構築—社会的学習過程としての身体技法—. ひつじ書房: 東京. pp.415-456. p.417.
- 84)迫俊道(2006)芸道における身体教育の段階性に関する一考察. スポーツ社会学研究, 14: 83-93. p.91.
- 85)塩入(1992)前掲書. p.252.
- 86)ベネット(2012)前掲書. p.201.
- 87)寒川(1991)前掲書. p.757.
- 88)西平(2009)前掲書. p.105.
- 89)西平(2009)同上書. p.106.
- 90)山田奨治(2007)身体技法の模倣と創造—オリジナリティとは何か. スポーツ方法学研究, 21(1): 63-69. p.64.
- 91)山田(2007)同上書. p.64.
- 92)青木(2001)前掲書. p.153.
- 93)青木(2001)同上書. p.145.
- 94)前林(2007)前掲書. pp.322-323.
- 95)阿部哲史(2007)ハンガリー. 剣道日本編集部編. ニッポン剣道、世界へ. スキージャーナル株式会社: 東京. pp.53-106. pp.98-99.
- 96)寒川恒夫(2004)スポーツ人類学のパースペクティブ. 寒川恒夫編. 教養としてのスポーツ人類学. 大修館書店: 東京. pp.2-13. p.8.
- 97)佐藤臣彦(2000)スポーツと思想. 身体運動文化学会編. 身体教育のアспект. 道和書院: 東京. pp.2-11. p.10.
- 98)前林(2007)前掲書. p.332.
- 99)阿部哲史(2012)剣道における国際化の諸問題. 武道論集Ⅲ—グローバル時代の武道. 国際武道大学武道・スポーツ研究所: 千葉. pp.165-198. p.195.

- 100)佐伯胖(1995)「学ぶ」ということの意味 子どもと教育. 岩波書店：東京. pp.80-81.
- 101)佐伯(1995)同上書. p.81.
- 102)生田(2007)前掲書. pp.71-72.
- 103)生田(2007)同上書. p.76.
- 104)辻本雅史(2012)「学び」の復権—模倣と習熟. 岩波書店：東京. p.173.
- 105)金子明友(2010)わざの伝承. 明和出版：東京. p.409.
- 106)中村(2007)前掲書. pp.80-81.
- 107)中村民雄(2004)師弟同行. 全国教育系大学剣道連盟編. 教育剣道の科学. 大修館書店：
東京. p.159. p.159.
- 108)中林(2007)前掲書. p.160.
- 109)佐藤学(1997)学びの身体技法. 太郎次郎社：東京. p.91.
- 110)斎藤孝(2001)「できる人」はどこがちがうのか. 筑摩書房：東京. p.19.

2. 身体の教養論

本章では、他者へと向けられる身体を教養問題として捉え、その教育の在り方について考察する。

2.1. 身体の文化

人間は集団での生活を通して文化を生み出し、そして次世代へと伝達することでそれを発展させていくのであるが、現代社会における国際化あるいはグローバル化という流れは多様な文化を交叉させ、時にその急速な変容に直面することもある。そして、当該文化を生きる人間はその都度自らの文化を省みることを余儀なくされるのである。青木が、「人間の世界は、表面的には科学技術の発達を共有することによる共通化あるいは一様化という現象が加速されてきたように見えますが、同時に『文化の多様性』もまた根強く存在するというのが言えるでしょう」¹⁾と述べるように、国際化やグローバル化によって世界の繋がりが広がるほどに、文化の相異はより鮮明に立ち現れるのであり、よって異文化の理解に際しては、自他の文化に対する関心と認識がまずもって求められるのである。それは、言うまでもなく自他の文化に優劣を付けることではない。青木は、文化は一つの文化だけで孤立しては成立しないとし、「他の異文化と絶えず接触しながら、その影響を受けたり、また影響を与えたりしながら存続していくのが文化である」²⁾とするが、異文化との関わりの中で自文化を見つめる態度が重要なのである。

国際化の流れの中で自文化を見つめる態度を育むことは、今日の教育においても重視されるものである。2006年に改正された教育基本法では、その教育の目標に新たに「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」³⁾が加えられており、そこからは国際社会を生きる上での自文化理解の必要性を窺うことができる。さらに、教育基本法の改正を踏まえて中央教育審議会（以下、中教審）により取りまとめられた「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」においては、「教育内容に関する主な改善事項」の一つに「伝統や文化に関する教育の充実」が挙げられている⁴⁾。そこでは、「世界に貢献するものとして自らの国や郷土の伝統や文化についての理解を深め、尊重する態度を身に付けてこそ、グローバル化社会の中で、自分とは異な

る文化や歴史に敬意を払い、これらに立脚する人々と共存することができる」⁵⁾、そして「伝統や文化についての深い理解は、他者や社会との関係だけではなく、自己と対話しながら自分を深めていく上でも極めて重要である」⁶⁾とされる。それは、自文化の理解が異文化の理解の前提となるだけではなく、他者や社会との関係を問うことは、自らの在り方を問い直す契機となることを示唆するものである。すなわち、自文化に対して理解を深めることは自らを問うことであり、それは自己形成の問題へと繋がっているとも言えるのである。

しかし、自文化の理解は単に知識を獲得することではない。梶田が、「人間として真に強靱で豊かになるためには、自らの生い育ちの場の先人たちがいかに伝統や文化を継承し発展させてきたか、ということから学ぶ必要がある」⁷⁾と述べているように、自文化の発展過程とそこでの先人たちの営みを自己と関連付けて捉える時、そこにはより豊かな生の可能性が広がっているのである。そしてそれは、現在の教養問題とも深く関わっている。中教審の「新しい時代における教養教育の在り方について（答申）」によれば、教養の意義について以下のように示されている⁸⁾。

教養を形成する上で、礼儀・作法をはじめとして型から入ることによって、身体感覚として身に付けられる「修養的教養」は重要な意義を持っている。このためにも、私たちの思考や行動の規範となり、教養の基盤を形成している我が国の生活文化や伝統文化の価値を改めて見直す必要がある。

我が国の生活文化や伝統文化は、思考や行動の規範であると共に教養の基盤となっているのであり、それに基づいて身体感覚として身に付けられる「修養的教養」は人間の教養を形成する上で重要な意義を有している。換言すれば、我が国の文化を身体、特に型という身体文化によって学ぶことは、教養の涵養とも繋がっているのである。

齋藤によれば、「私たちは欧米人とコミュニケーションを図るというと、まず英語力を気にする傾向がある。（中略）それ以前に私たちが問われているのは、教養そのものである。その根幹にあるのが、自国の文化なのだ」⁹⁾とされる。異文化と接する機会の多い今日にあっては、自国の文化を基盤とする教養とその基点となる自己の身体への認識は必要不可欠である。養老は、文化の理解について次のように述べている¹⁰⁾。

文化論に必要なものは安定した尺度である。その尺度を私は人の身体と考えている。脳を含めた身体で、われわれが世界を測っていることは間違いない。それ以外に、世界と関わりようはないからである。しかも、いかなる文化であれ、身体から逃れることはできない。

すなわち、多様な文化が交叉する現代社会において自文化を身体というアングルから見つめることは、現在の教養問題と無関係ではないのである。教養としての身体文化を考察する試みは、この問題に対して一定の意味を持つものと思われる。本節の目的は、身体文化の視点から現在の教養問題について考察することである。それは、国際化社会にあって、武道を中心とする身体文化の教育論から身体の教養の在り方について探求する試みでもある。

人間は生きる環境に応じて身体の用い方を変容させていくが、それは技法として定式化される時、次世代へと継承される文化となる。モースは各々の社会に特有の身体の用い方を身体技法の概念として提示した¹¹⁾が、それは歩く、座る等の生活様式に関わる動作に止まらず、芸術や武術にも通じている。源によれば、「日本で世界に類を見ないほど発展をした文の芸も武の芸も、演技者たちの生活文化の中で形成された身体技法の洗練化であり、規範性をもつ文化への昇華である」¹²⁾とされる。それは、我が国の伝統的な運動文化である武道および芸道もまた、生活文化を背景に形成されたことを示すものである。

大築は両手で剣を保持する日本の剣術が、田や畑を耕す鋤の動かし方に由来しているとする¹³⁾。片手で剣を操作する西洋のフェンシングとは異なり、両手で剣を保持し、頭上から振り下ろす動作を主とする日本の剣術には、農耕文化を象徴するような道具の使い方をみることができるのである。さらに、両手で剣を保持する動作はリーチを短くするものの、懐に飛び込まれる危険性が減少することから、大築は「日本の剣術の基本は『守り』だ」ということがいっそうよく理解できる。『守る』ということは、農耕文化における基本的な発想だからである¹⁴⁾と述べる。それはすなわち、移動しないことや土地を守ることが農耕民族の特徴であるが故に、その文化性が剣術にも反映されているという主張である。逆説的に言えば、自己の身に付けた身体技法を省みれば、そこには自らが生活する社会の文化を見出すことができるのである。モースは、身体技法と生活文化の関係について次のように説明する¹⁵⁾。

《習慣》というものは、個々人や彼らの模倣とともに変化するだけではなく、とりわけ、社会、教育、世間のしきたりや流行、威光とともに変化するものである。通常は精神とその反復能力のみしか見出さないところに、技法と集合的個人的な実践理性を見出す必要がある。

それは、身体技法として習慣化した動作には個人的な要因だけでなく、社会や教育の影響が反映されており、技法と共にそれをどのように扱うのかという実践理性の必要性をも説くものである。すなわち、個人の身体に表現される身体技法は、生まれ育った社会の影響や教育の軌跡に基づいて育まれており、さらにそこには実践理性という技法に関わる思想が内在しているのである。

源は、日本の芸道が型を重視している点に着目し、「日本の型の文化が、技術を基盤に置つつ精神性を強くもつこと、これが日本の型の文化をきわめて個性的でありつつ、一つの普遍性をもつものに高めた」¹⁶⁾と指摘する。芸道は各々の道が有する型によって自らの文化性を特徴付けているが、その技術は強い精神性を帯びている。よって、型を通して文化を伝承することは単に技術のみならず、その精神性までも伝えることを意図しているのである。既述したように、教養を形成する上で型から入る「修養的教養」が重視されているのもこのためであり、そこでは型に自らの身体を嵌め込むことで、それまで継承されてきた技術とその精神性を同時に理解することが目指されているのである。

型は、時として個性を失う教育として否定的にみられることもある。しかし、文化のエッセンスが凝縮された型を学ぶことは、自らの身体を秩序立てる上では極めて有益な方法である。斎藤は、型の意義について次のように述べる¹⁷⁾。

現実には常に変動しており、身体の動きも流動的である。型は、混沌とした世界に座標軸を立てるようなものである。現実の世界には基準線は存在しないとしても、そうした基準線を設定することによって、バラバラなものが位置づけられる。基準線があることによって個々の座標が定められ、それが基準線からどの程度のズレなのかを確定することができる。

いかなる世界においても、時々刻々と自らを取り巻く環境は変化するものである。従って、そこでは自らの身体と共に環境に適応していくことが求められる。文化的に確立され

た型を有することは、流動的な世界に一定の基準線を設けることであり、またそれにより自己の在り方を問うことを可能とするのである。換言すれば、型という文化的規範を設けることで身体の状態が把握できるようになるのである。さらに斎藤は、「たとえば、空手や剣道の動きの型に関して言えば、百回目と百一回目は同じことの繰り返しではない。それぞれが型という基準線に照らして、どれほどズレていたかがはかられるのである」¹⁸⁾と述べているが、型は反復される動作を意味付けし、一回一回の動作を自覚的に行うことを可能とする。それは、身体のズレを修正することに止まらず、身体の変容をより鋭敏に把握することへと繋がっているのである。

太田は、剣道の「一刀は万刀を發し万刀は一刀に帰す」という教えに着目し、「対人動作である剣道では一本一本はすべて異なっており、万に一つ同じ一本は存在しないからこそ、真の一本を求め繰り返すのである」¹⁹⁾と主張する。相手と対峙する状況は常に流動的であり、相手の動きに囚われてしまえば自己を見失うことになる。相手の動きを見据えつつも型に則った一本を目指すことで、いかなる変化にも動じることなく、対応することができるのである。中林の言葉を借りれば、「無限の変化の中に、理念と恒常を求めて修行しなければ、自己を失い、形を失うことになる」²⁰⁾のである。

太田は『『稽古』という用語がもつ『古を稽える』『古』とは、先人の作り上げたもののみならず、『自らの古を探ること』（寸前の自分を知ること、前の技術と今の技術の違いを知ること）を『稽える』（考える、知ること）ことである」²¹⁾とする。すなわち、先人達によって伝承されてきた型を学ぶと共に、その過程で起こる自己の変化をも認識していくことが稽古なのである。そして武道の型は、自己の身体を文化的基準に則って位置付けると共に、相手との対峙を通して刻々と変化する自己を客観的に捉える契機を内在しているのである。

型に照らし合わせて自己を捉える時、そこでは自己のイメージする型と実際に表現された身体とを比較するという、言わば心と身体のずれを修正するという努力が必要となる。中林によれば、「人間の内的な理解と、その表現される外的な形態のずれに自己の姿を見、それを克服してゆくところに修行の根拠がある」²²⁾とされる。すなわち、自己の目指す型と自己の表現する身体とのずれを認識することによってこそ、自己を知ることができるであり、自己を高める上での第一歩となるのである。型は、相手と対峙する中で刻々と変化する自己の身体を意識化し、それを通じて自己の内面の理解をも可能にするというものである。武道の身体は、型という文化的規範を身体に有することで、自己の客観的な認識

を可能とする身体なのである。

斎藤は、「型は、無意識と意識の境を往復するものである。通常は無意識に行ってしまうている行為に対して、型を導入することによって行為が意識的なものとなる。たとえば、それが作法である」²³⁾とする。従って、型に則るということは、何気なく行われる一つ一つの動作を意識化し、それを文化的基準に照らし合わせることなのである。換言すれば、無意識に行われる動作を意識することは、自己の動作を文化的に価値あるものへと洗練させることであり、とりわけ作法は最も原初的且つ身近な型なのである。そして、それはまた人間形成のための重要な過程であり、次に武道の作法から人間形成の問題、すなわち武道の教育について検討する。

武道においては、相手と対峙するためのわざだけでなく、座り方や歩き方、道具の扱い方、礼の仕方等あらゆる動作が型として規定されている。とりわけ、礼の仕方に関しては礼法として厳守することが求められており、そこには礼法を通した武道の教育をみることができよう。本村は学校体育における武道を伝統や文化に触れる重要な場であるとしつつ、「武道は、直接的に相手の身体を攻めて勝敗を争うスポーツである。だからこそ、相手を尊重する態度や、伝統的な行動の仕方が求められるのである」²⁴⁾と指摘する。武道は、対人種目であるが故に、単なる闘争に陥らないよう自らを律し、相手を尊重する態度が必要となる。本村によれば、「ルールに則り相手を尊重する態度、自分で自分を律する『克己』の心の表れが『礼』」²⁵⁾とされるが、相手に対して礼を示すことは、自らを律するための克己の精神と、礼法という文化的意味を帯びた動作の体系を身に付けることによって可能となるのである。

正しい礼法を実践するための克己の精神は、それ自体が修行として重要な意義を有している。西村は、武道に礼儀正しさが求められる理由として、武士の内面の強さを挙げ、次のように述べている²⁶⁾。

武士は感情が外へあらわれるのを抑制することによって、自分を強き者として呈示し
たと言える。礼儀作法を尊重し、自分の力の誇示や他人に対する誹謗を控え、言葉の発
語そのものを制限する寡黙志向は、すべて自我の感情表現の抑制に通ずるものである。
外部からどう見えるか、その外形を整えることで、内心をも正しく鍛えながら自我を強
き者として呈示する。

武士は相手と対峙するに際して、自己の感情を相手に見せないばかりか、いかなる状況にも動じない心を育むことを目指して、礼儀作法を尊重したのである。相手に見える外形（礼儀作法）を整えることを通じて、内心の鍛錬を行うこと、すなわち身体を通して自己の精神の向上を目指すことは、我が国にみられる伝統的な心身観でもある。相手との対峙によって生じる感情は、礼儀作法という身体的な規律によりその表出は抑制されるものの、それは最終的には感情そのものを抑制することを目指すものである。そして、自己の感情の抑制が他者へと向けられる時、それは他者に対するモラルとなる。西村は、柔道の創始者である嘉納治五郎が掲げた「自他共栄」の教えについて、以下のように説明する²⁷⁾。

自他共栄のモラルとは、自分と他人が互いに譲り合う精神であり、互いに私欲を抑制し、己に克つということにつながってくる。この脈絡で柔道に即して言うならば、自他共栄とは、地道に努力を重ねてきた相手を敬い、ともに戦い己の技を磨かせてくれた相手に感謝することによって相互を信頼し助け合う心を育み、己だけでなく他者もともに栄えるということである。

従って、礼儀作法の厳格な実践は、自らを律し克己の精神を養うことと、相手への敬意を表すことの二重の意味を有しているが、それは他者を通して自己の存在を認識することでもある。中林の言葉を借りれば、「人間は、個我を乗り越え、自と他、自己と物の一体性を感じることによって世界を知り、大いなる自己が確立される」²⁸⁾のである。すなわち、武道の礼は他者への配慮を表すと共に、それを通じた人間形成の契機を内在しているのである。武道の現在的意義を考察するにあっては、他者との関係において自己の在り方を問う礼の重要性も看過することはできない。井上は剣道の立場から礼について、次のように述べている²⁹⁾。

「禮」という字は豊かさを示すと書いてある通り、相手を尊敬する心を形に表したものであり、平たく言えば相手に不愉快ないやな感じを持たせないのが礼の始まりである。剣道で言う「礼に始まって礼に終わる」ということは、稽古の始めにみんな並んで礼をし、最後にまた礼をするという事ではなく、人間は常に礼を以て終始し何をやるにも礼をはなれ、礼に叛いてはならないという訓えである。

礼を学ぶことは、相手を尊敬する心を自らの身体で表現するためでもある。それはまた、稽古の場のみならず、社会生活を営む上でも重要な問題である。井上は剣道を行う者のあるべき姿について、以下のように述べている³⁰⁾。

昔は「破れ袴の撃剣野郎」と言われ、弊衣破帽の横歩きがあたかも剣豪であるかのよう
に言われた時代もあったが、それは過去の遺物であり、現代では着装にも歩行にも自然に備わる「身の位」がなければならない。それが剣道人の教養であり、多年にわたり磨き上げられた剣魂の光である。全剣連で言う「徳操高潔」とはまことに言い得て切なるかなの至言であり、その徳操高潔の具象化こそがその人の教養であり、その人の人徳として高く称えられるべきものであろう。

着装や歩行といった極めて原初的な行動であっても、そこには品位ある姿としての教養が映し出されているのである。従って、武道を通して自らの心身を磨くことは、身体に表れる教養を身に付けることでもあり、そこには武道の現在的意義を見出すこともできよう。武道においては、他者への敬意とそれを具体的に表す身体の型を学ぶ契機が内在しており、よって身体文化の問題は教養の視点からも検討される必要がある。

武道に限らず日常生活においても、身体によって表現される美しい動作や佇まいは見る人に好感を与え、時に言葉以上のメッセージを相手に伝えることがある。それは、生活する文化に基づいた表現であると共に、洗練された身体の使い方でもある。すなわち、身体文化とは文化伝達としての教育と洗練化のための本人の努力により獲得されるものであり、そこには現在的な教養問題との共通点を見出すことができる。日本学術会議（知の創造分科会）の提言によれば、「第一に、教養は人間性や知的・文化的豊かさ（素養・品位）に関わる概念であり、第二に、教育や豊かな文化的経験を通じて育まれるものであり、そして第三に、（中略）エリートの象徴的・要件的素養（エリート性）を含意するものとして形成され観念されてきた」³¹⁾とされる。教育および豊かな文化的経験を通じて育まれる素養・品位は、行動や態度からも窺うことができるものであり、よって身体に獲得された文化は、身に付けられた教養を表してもいるのである。さらに、それはより美しく洗練されていくものであるため、そこには表現する人の教育の軌跡をみることもできよう。

ところで、筒井によれば我が国における教養主義の成立の契機は旧制高校にあり、とりわけ第一高等学校の校長であった新渡戸稲造の影響は大きいとされる³²⁾。新渡戸は生徒へ

の教育の中で修養の重要性を説いているが、「新渡戸が強調していた『修養』とは実質的には『教養』であった」³³⁾とされており、彼の主張する修養に着目することは我が国の教養概念を検討する上でも重要であろう。新渡戸は、「修養とは読んで字のごとく、修め養うと書いてあるから、これだけにて、すでに意味が分かっておると、思う人もあらう」³⁴⁾としつつ、「修むるとは身を修むる意であらう」³⁵⁾と説明する。従って、新渡戸は「教養」を意味する語として「修養」を用いており、そしてそこでは「身を修むる」こと、すなわち、修身の重要性を指摘していたのである。

修身の内容について、彼は「修身とは克己なることが本となって、肉体情欲のために心を乱さぬよう、心が主となって身体の動作または志の向く所を定め、整然として、順序正しく、方角を誤らぬよう、挙動の乱れぬよう、進み行く意であらう」³⁶⁾とする。すなわち、修養とは克己の心で自らの身体を整え、正しい動作や行動をとることなのである。寄川の言葉を借りれば、「修身とはそもそも、自分の行いを正して修めることであり、身を修めて善を行うように努めるという意味」³⁷⁾である。さらに、修身の身については「一身がチラパラになり、体が崩れ、整うておらぬ印象を受けることは、はなはだ悔しく感ずることである」³⁸⁾と指摘している。修養の形成にあたって身体を重視することで、各個人に表れる身体の在り様は当時より教養の問題として考えられていたのである。

身体を美しくあるいは正しく動かすことは、身体技法の問題でもある。石田は、「美を感じさせる一定の身体技法を伝承する方法に『型』と呼ばれるものがある」³⁹⁾とし、伝承方法として型の重要性を指摘する。ここでは、さらに教養の視点からも考察する必要がある。石田は型の習得方法について、次のように説明する⁴⁰⁾。

「型」という文字は「かたち」とも読むことができるが、その通り、かたちから入る。

「なぜそうなのか」と問うのは師に対してではなく自分自身に対してである。ひたすら師のまねを繰り返し、自問自答を繰り返すうちに、いつのまにか内実を伴ったかたちを習得している。「型」を用いた教育法・伝承法とは、かたちを身に付けることから始まって、やがて内実を伴うようになる、という考え方をとる。

型の習得過程では、手本となる人のかたちをひたすらまねることを通して、かたちの意味やその内奥にある非言語的な感覚を自ら獲得していくことが求められる。すなわち、ここでは言語化することが極めて困難な、文化の最も基礎的な部分の伝達が目指されている

ためである。齋藤は、「型を広く共有することで、感性自体を移動させることができる」としつつ、それを「暗黙知の移動」と表現する⁴¹⁾。すなわち、型は可視的な様式の伝達に止まらず、それを表出するための感性をも伝達しているのであり、文化を根底から理解する上では重要な役割を担っているのである。齋藤によれば、「感性や感情それ自体も、じつは教養であり、文化である。学習プログラムとしてそれを一つ一つ身につけていくためには、やはり型から学ぶのがもっとも効果的」⁴²⁾とされる。感性や感情は文化を支えるものであり、それを理解することは教養を身に付けることでもある。型を通して文化を理解することは、教養の形成に対しても重要な意義を有しているのである。

人間は新たな知識を獲得する際、そこでは往々に文化の下で育まれた自己の感性と結びつけられ、意味づけがなされており、よって文化的な感性は教養の形成に深く関与すると言っても過言ではない。佐伯は、教養と文化の関係について以下のように述べている⁴³⁾。

教養はその国の文化と深くかかわってくるということです。ですから、日本人が教養をもてるのかどうかは日本文化の質の問題になってくる。日本にわれわれの感性を育てるような文化的な営為があるのかないか、それをわれわれが身につけているのかどうか。そのことが非常に大きい。

それは、新たに獲得される知識の意味付けは、その人が有する感性に影響されており、そしてその感性の育成は、文化的な経験に基づいていることを示すものである。すなわち、文化的経験の豊かさが獲得する知識の基盤になるのであり、教養の支柱になるのである。従って、教養として型を学ぶことの意義は、自己の感性を育んでいる文化を意識化することであると共に、文化的経験を意識的に豊富にすることにあるのである。内田は、武道の型を学ぶ意義について以下のように説明する⁴⁴⁾。

武道の型が有効だというのは、「ナチュラルな身体運用」とは別の身体運用の仕方があるということを教える点にあると思うんです。別の規律をぶつけることによって、自分にとって「ナチュラル」であると思ってやっていたことが、たまたまある歴史的・地理的な条件づけによって標準化され、社会的に構築されたものだったと自覚することが、僕はある程度の年齢がたってから型を教える教育的な意味としてはいちばん大きいと思います。

「ナチュラルな身体運用」とは、歩く、跳ぶ、走る等、意識せずとも自然に身に付いた身体の用い方であるが、そこに武道の型という一つの文化的規範を新たに示すことは、自らの身体の動かし方を客観的に捉えることを可能にする。換言すれば、武道の型という身体の基準を設けることは、自己の身体を構築している文化的背景に着目する契機になるのである。教養の形成にとって、文化的経験に基づく感性は重要な意義を有するが、武道の型はそれを意識的に育む絶好の機会なのである。しかし、型の伝達は手本となる人のまねをすることによって進められるのであり、それは言わば他者の身体から学んだ成果を自らの身体で表現する営みである。よって、教養の形成の問題にあつては、関係としての身体を問うことが必要となろう。

型の伝達においては、学習者の手本をまねる努力が何よりも求められるが、まねることそれ自体も重要な意味を持っている。齋藤は、「なにかを見たらまねる。それは身体化することですから、まねる『ワザ』が基盤にある」⁴⁵⁾とし、教養の下地にはまねる文化があることを指摘している。自分を高めるために良い手本を発見し、それを自らの身体のものとするためには、まねる力が必要なのである。この点に関して、齋藤は次のように説明する⁴⁶⁾。

まねる力は＜間身体的想像力＞に基づくものであり、盗む力は明確な方法的意識に基づくものである。＜間身体的想像力＞とは、身体と身体の「あいだ」で交される想像力であり、相手の身体を自分の身体のように感じとる力である。イメージとして他者の動き全体を自分の身体に重ね合わせる力が「まねる力」である。

恣意的に手本となる人を見るのではなく、また表面的な姿だけを捉えるのでもなく、その人の身体の内側にまで想像力を働かせ、手本となる人の身体感覚を自らの身体感覚で捉え直すことではじめてまねることが成立するのである。従って、まねることは手本となる人の身になって考え、その人の視点から自己の身体を捉え直すことであり、それは言わば他者に共感する力なのである。武道においては、型を通して基本動作からわざの理合、間等の複雑な技術体系を包括的に学んでいくため、その学習の中心は指導者の模倣にならざるを得ないのである。武道の稽古について、内田は次のように述べている⁴⁷⁾。

見てるだけでは絶対覚えられないですよ、共感して、入り込まないと。武道もそうなんですけど、先生は弟子の前でぱっと技をやってみせて、「はい、やって」と言うんです。でも弟子の方は何をやっていたのかわからない。手をこっちからこう動かしたとか、足のさばきはこうだったとか、視覚記憶だけでは再現できないんです。先生の身体の中にまで地下水脈みたいなものを掘って、今先生の身体はこういうふうに感じているだろうと、想像的にシンクロするしかないんです。

武道のわざの習得は、指導者の手本をただ見るだけでは十分に再現することはできず、指導者の身体の内側まで理解することが求められる。従って、稽古は指導者の身体に共感する努力の過程でもある。内田によれば、それは「運動能力の訓練でも暗記力の強化でもなくて、共感力を養っている」⁴⁸⁾とされる。すなわち、武道の稽古は単に身体を鍛え、相手と対峙するというものではなく、そのわざを身に付ける過程で、他者に共感する力を養うという極めて重要な意義が存在しているのである。そしてそれは、武道が目指す人間形成の在り方と深く関わっている。内田は武道によって高められる能力について、以下のよう
に説明している⁴⁹⁾。

合気道など特にそうですが、武術は殺傷技術ではありません。基本的に非常にプリミティブなコミュニケーション技術。どうやって他の身体と共振し、体感を送ったり送られたりするかという、共に生きる技術なんです。その場にいるすべての人たちと、バツと一つの体感を共有する。そういう強い共感力とか発信力をどうやって育てていくのかという技法でもあるわけです。

今日、武道を修練する目的は相手と対峙することに止まらず、自己を高める過程を通して、日常生活に活かすための能力が包含されている。型を通してわざを学ぶ過程は、他者の身体に共感する力を養うことであり、またそれは相手の状況に瞬時に対応するコミュニケーション技術でもある。内田は、学校で合気道を指導した際の学生の変化について、次のように述べている⁵⁰⁾。

学生たちは単に身体能力が高まるというだけではなくて、人間として持っている天然の資源がきれいに開花してくる。例えば、判断力が正確になってくる。場の空気を読ん

で、適切な立ち位置を取ることが巧みになる。この「適切な立ち位置を把握する能力」は社会的能力としてすごく汎用性が高いものだと思うんです。

相手との対峙では、時々刻々と変化する中で身体を通して相手に共感し、相手の身になって次の動作を予測しつつ、同時に自己の身体を動かしていくことが求められる。そして、そこで養われるコミュニケーション技術は、社会生活を営む上でも有益な能力であり、今日のコミュニケーションの問題とも関わっているのである。寄川によれば、「教養とは自己を形成していくことであるが、自己形成にとって何よりも重要なのは、他者へ向かって自分をひらいていくことであり、そこから、より広い世界に向かってみずからの道を切りひらいていくことである」⁵¹⁾とされる。自己形成としての教養を身に付ける上で、他者と関わることは不可欠である。すなわち、自己形成としての教養とは、他者との関わりによって自己を客観的に捉えることなのである。石黒は、自己形成の過程について以下のように述べている⁵²⁾。

私たちはさまざまな人たちとともに生きている。他人との係りあいを断つことはできない。幸せに生きていこうと思ったら、周りの人たちとよい関係を築いていく必要がある。そのためには、他人を気遣えなければならない。他人を気遣うというのは、他人の立場に立って行動することである。それは、自分を他人にむかって開くこと、他人の視点から自分を検討することである。私たちは自分以外の視点を経由して自分を知り、自己を形成していく。

他者を気遣い、他者の立場に立って行動することは、客観的に自己を見つめ、新たな自己を発見することに繋がるのである⁵³⁾。よって、今日の教養の概念は、他者との関係をも包含したものであり、個人の問題で完結するものではないのである。寄川の言葉を借りれば、「教養とは、もはや個人の資質でも能力でもない。むしろそれは、その場の雰囲気を読み取るように、他者とのスムーズなコミュニケーションを図る柔軟な適応力のことなのであろう」⁵⁴⁾。すなわち、教養あることとは、他者に配慮できることであり、それは現代的マナー問題へと通じている。矢野によれば、「広義のマナーは、過剰な感情の高まりや欲望の昂進による暴力の出現を抑止し、人間関係を美的で秩序あるものとする。しかし、それは同時に、身体としての私たちの生の幅が既成秩序の枠へと細部に至るまで制限される

ことでもある」⁵⁵⁾とされる。他者と円滑に関わる上で、自己の粗野な感情を抑えることが不可欠なのは言うまでもないが、それは秩序立てられた身体の用い方、言わば洗練された身体技法に支えられているのである。従って、他者への身体技法の洗練化とは、他者との関わりを通じた自己形成のプロセスとも言えるのである。

自己形成としての教養とは、単に個人に閉ざされることなく、他者に自己を開き客観視することで可能となるのであり、自己を問いつつも、他者に関わるための自己変容とそこでの自己発見によってそれは成立するのである。そしてそれは、武道の修練過程とも無関係ではない。武道では、型の伝達や相手との対峙を通じて共感する力の養成が目指されており、教養の形成過程と軌を一にしている。武道の修練過程は教養を身に付ける過程とも言え、そこには現代社会における武道の教育的意義を見出すこともできよう。

本節の目的は、身体文化の視点から現在的な教養問題について考察することであつた。それは、国際化社会にあつて、武道を中心とする身体文化の教育論から身体の教養の在り方について探求する試みでもある。我が国の伝統文化である芸道は、各々の道が有する型によって自らの文化性を特徴付けているが、その技術は強い精神性を帯びており、型を通して文化を伝承することは単に技術のみならず、その精神性までも伝えることを意図している。そして、文化的に確立された型を有することは、流動的な世界に一定の基準線を設けることであり、それにより自己の在り方を問うことを可能とする。従って、型に則るということは、何気なく行われる一つ一つの動作を意識化し、それを文化的基準に照らし合わせることである。

武道における礼の仕方に関しては、礼法として厳粛に守ることが求められており、それ自体が修行としての重要な意義を有している。礼儀作法の厳格な実践は、自らを律し克己の精神を養うことと、相手への敬意を表すことの二重の意味を有しているが、それは他者を通して自己の存在を認識することでもある。従って、武道を通して自らの心身を磨くことは、品位ある姿を身に付けることであり、そこには武道を行うことの現在的意義を見出すこともできよう。

型の伝達は、可視的な様式の伝達に止まらず、それを表出するための感性をも伝達しているのであり、文化を根底から理解する上では重要な役割を担っている。新たに得られる知識の意味付けは、その人が有する感性に影響されており、そしてその育成は、文化的な経験に基づいている。よって、文化的経験の豊かさは獲得する知識の基盤となり、また教養の支柱にもなるのであり、武道の型はそれを意識的に育む絶好の機会なのである。

型の伝達においては、指導者の手本を単に模倣するだけでなく、その身体の内底までも理解することが求められる。それは、指導者の身体に共感する努力の過程であり、よって武道の稽古は単に身体を鍛え、わざを習得するというものではなく、その過程で他者に共感する力を養うという極めて重要な意義を有しているのである。そしてそれは、自己形成としての教養の問題とも深く関わっている。自己形成としての教養は、単に個人の中に閉ざされることなく、他者に自己を開き客観視することで可能となるのであり、自己を問いつつも、他者に関わるための自己変容とそこでの自己発見によって、それは成立するのである。我が国の型を中心とする身体文化の形成過程は、教養の形成過程とも深く関わっており、それは他者との関係性の問題、すなわちマナー問題へと通じているのである。

2.2. 身体の技法

マナーは法律ではないが、社会生活を営む上で看過することはできない事象である。外出すれば、交通機関や店先、公園、運動施設の更衣室に至るまでマナーに関する注意書きは至る所に貼られており、その問題意識の高さが窺われる。マナーとは、一般的には「行儀、作法、礼儀、ある行為や事柄に関するやり方や態度など」⁵⁶⁾とされる。それは、社会的存在である人間が他者との関係を円滑にするための行為ないし振る舞いである。体育学においては、この行為や振る舞いを身体論の視点から捉え、教育実践に還元する試みがなされている⁵⁷⁾。そこでは、『しぐさ』は「からだ」の有り様が心の有り様と重なって現れたもの⁵⁸⁾とされ、心的なマナーを体現できる身体教育の必要性が指摘されている。また、最近の教育現場においては、道德の授業で「江戸しぐさ」を用いて心の教育を行う試みも実践されている⁵⁹⁾。その授業を受けた児童の感想に着目すると、「江戸の町の人たちが当たり前だと思ってやっていることは、今、この時代の自分たちがやらなくてはならないと思った」⁶⁰⁾とあり、江戸時代との文化的異同に驚きつつも、他者との関係において新たな視点を獲得している様子が窺える。それは、しぐさという身体的経験を通じて他者に配慮する心を育もうとするものであり、社会生活を営む上でのしぐさや礼儀作法という身体文化の重要性を示唆するものである。

マナーやしぐさの問題は、子どもに限ったことではない。マナーの良否はその文化に依っており、行為の解釈あるいは表現を間違えればマナー違反となる。大人であってもマナーやしぐさを学習し、追求していくことは必要であると言えよう。マナーは法による義務

や強制ではないため、実際には守ることも破ることもできるのであるが、矢野の言葉を借りれば、「そのように自由であるがゆえに、マナーはその人の人柄と品性とを映す鏡となる」⁶¹⁾。他者への細やかな気配りが身体を伴って表現された時、あるいは洗練された美しい立居振る舞いを目にした時、そこにはその人の品性や人格を見出すことができると共にその人が受けてきた教育について垣間見ることができる。換言すれば、マナーに関する身体教育は、教養として人間形成の一端を担っているものであり、いかなる年代であってもその向上を目指してなされるべきものである。

中央教育審議会（以下、中教審）による「新しい時代における教養教育の在り方について（答申）」では、「教養の涵養は個人にとって生涯の課題であり、教養を身に付ける努力は、いずれの年齢や職業においてもすべての人に求められるもの」であり、そして「教養を形成する上で、礼儀・作法をはじめとして型から入ることによって、身体感覚として身に付けられる『修養的教養』は重要な意義を持っている」⁶²⁾とする。そこでは、身体を通して物事の文化的背景を理解すると共に、教養を書物による知識の獲得のみならず、身体で習得することの必要性が指摘されている。身体で習得する知識、いわゆる「身体知」に関しては、苅部もまた次のようにその重要性を指摘している⁶³⁾。

言語や書物を通じての知的訓練が、「教養」の中心として、今後も大事な位置を占めるにしても、こうした「身体知」の重要性を無視することは、おそらく許されない。この「身体知としての教養」を広い意味にとれば、呼吸法や正坐やスポーツにとどまらず、社会において人と人がかかわり、ともに何かを行なっていく実践活動も、その内に含まれるだろう。

今日の教養は身体と切り離して議論することはできず、そこには身体論の視点から教養問題を考察する必要性を窺うこともできよう。苅部の指摘にもみられるように、「社会において人と人がかかわり、ともに何かを行なっていく」ことも教養の中に位置付けられるのであれば、それは一定期間の教育によって獲得されるものではなく、生涯に渡って取り組まれるべき課題であろう。よって、「教養の涵養は個人にとって生涯の課題であり、教養を身に付ける努力は、いずれの年齢や職業においてもすべての人に求められるものである」⁶⁴⁾。

マナーや礼儀作法を表す身体文化の問題に関しては、習得するだけでなく、それを洗練

し、磨き、さらには次代の模範となるための努力が必要となる。文化的に集積された身体の使い方は、身体技法と呼ばれる⁶⁵⁾。この身体技法は、しぐさや立居振る舞い、礼儀作法の在り方に至るまで、当該社会の文化を身体に反映するものであり、またその技法の伝承は、当該社会における文化的価値観や教育観を反映するものである。教養という視点から身体技法を捉え直し考察することは、この問題に対して一定の意味を持つものと思われる。本節の目的は、身体技法を教養の視点から考察することである。それは、現在的な教養問題を身体論の視点から捉え、身体的存在としての人間の教育の在り方を模索する試みでもある。

教養の概念は、時代や文化によって異なる極めて流動的なものであるため、まず我が国における現在的な教養概念について整理しつつ、教養と身体の問題について考察する。

「教養」という言葉は、教育場面に限らず社会生活の多様な場面で用いられており、その用法もまた多様である。そこで、まず教養本来の意味を改めて検討する必要がある。辞書的定義では、教養とは「①教え育てること。②学問・芸術などにより人間性・知性を磨き高めること。その基礎となる文化的内容・知識・振舞い方などは時代や民族の文化理念の変遷に応じて異なる」⁶⁶⁾とされる。そこでは、教育的意味を帯びつつ、さらに人間性や知性を磨き高めることとして教養が定義されているのであるが、その内容は時代と文化の変遷により異なるため、明らかにされていない。また教育学大事典に着目すると、教養の語源について「西欧のことばからの翻訳によって生まれたとされているが、この言葉に相当する英語は *culture*、フランス語は *culture*、ドイツ語は *Bildung* である」⁶⁷⁾と記載されており、教養という言葉は外国語を翻訳する過程で生まれたことがわかる。従ってまず、教養という言葉の変遷を辿りつつ、その本来の意味を捉え直す必要があろう。

英語の *culture* に関しては、ラテン語の *cultura*（耕作）からきており、もともと土地を耕して作物を育てる意味だったものを、心田の開拓に転義させたものである⁶⁸⁾。よって、*culture* の示す教養の意味は、農業に倣い、自己の可能性を耕し、育む営みであった。日本では、明治初期に作られた辞書「哲学字彙」において、「教養」ではなく、「修鍊」という訳語が *culture* という名詞に対応させられている⁶⁹⁾。それは、*culture* の訳語として今日に一般的な「文化」に先んじて記載されているものの、さほど普及はしなかったようである。教養という言葉が用いられるようになるのは、大正時代になってからのことで、ドイツ語の *Bildung* を訳語として使用するようになってからである⁷⁰⁾。

Bildung は、「形作る」という意味の動詞 *bilden* の名詞形であり、「形成」というもう一

つの意味を持っていることからわかるように、自己をつくり上げるという意味合いが強い。それは、当時教養に類似した言葉として「修養」が用いられていたことから理解することができよう。例えば、旧制第一高等学校の校長であった新渡戸稲造は、修養について語っており、後に教養主義の生まれる契機となったとされている⁷¹⁾。よって、我が国において教養と修養は、同一ではないものの類似した言葉として用いられていたことが窺える。なお、両者の概念の連関については、渡辺によれば「学問鍛錬による人格形成、すなわち学問による教養において、教養は修養と結びついていた」⁷²⁾とされ、学問を学ぶことと人格を形成することが極めて密接な関係にあったものと言えよう。

村上もまた、この *Bildung* という概念に着目し、福澤諭吉が「実学の中にちゃんと『修身』、『身を修める』という項目を入れているということは慧眼だ」⁷³⁾と述べているように、我が国においては、身を修め、人間として正しい方向に向かって自分をつくり上げていくことが教養として理解されていたのである。従って、それは自己を形成するための努力と厳しさをも内在させた概念なのである。宮坂の言葉を借りれば、「粗野で未開拓な素材にすぎない自然的人間に対して、人類の生み出した文化的遺産を教授し、人間形成をめざす主体的な実践を励ますことによって、その人間的自然を発達させようとする努力、換言すれば『陶冶 (*Bildung*)』のことを意味するのである」⁷⁴⁾。

では、現在的な教養概念はどのように捉えることができるのであろうか。元来それは、人間性の向上とその教育に主眼が置かれていたのであるが、中教審の答申によれば、社会全体の価値観の多様化、体系的な知識よりも断片的な情報が偏重されがちな情報化社会の性格、効率を優先して精神の豊かさを軽視する風潮の広がり等により「我々は、教養の一部としての修養を忘れ始めている」⁷⁵⁾とされる。それは、時代の変化と共に物事の価値観と教養の獲得方法に変化が生じていることを指摘するものである。中教審の答申は新しい時代に求められる教養を「変化の激しい社会にあって、地球規模の視野、歴史的な視点、多元的な視点で物事を考え、未知の事態や新しい状況に的確に対応していく力」⁷⁶⁾としているが、そこには教養に対する新たな視点を見出すこともできよう。

すなわち、幅広い視野で物事を考え、統合する力と未知のものに対して主体的に関わることのできる力である。換言すれば、自分とは異なる他者と関わることのできる態度と、そこにおいて獲得した知識を自らの経験を通じて位置付けていく努力とも言えよう。前述の身体感覚として身に付けられる「修養的教養」が重視されるのもこのためである。この点に関して、日本学術会議（知の創造分科会）はより具体的に体育の意義を次のように提

言する⁷⁷⁾。

学問知が主に言語を媒介にして事物・事象の本質を捉え思考し表現するのに対して、保健体育や芸術はそれらを含みつつ、情念・情意や感性と言われるものをはじめ、知性に収まりきらない人間性の深所を抉り出し、それを表出・表現する活動である。体育や芸術の活動における自己表出・自己表現の作用は自己発見や自己との出会いの契機として、また、体育・スポーツにおける集団活動や芸術鑑賞は他者との共感・連帯・対話の契機として、豊かな人間性・市民性を培うという点でも重要であろう。

情念・情意や感性といった言葉だけでは表現し得ない次元を、体育・スポーツを通じて自ら発見し、表現することは、主体的な努力により自己の可能性を発見し、耕し、つくり上げていくという教養本来の意味にあたる。そして、自己表出・表現活動により獲得される能力は、他者との連帯という現代的な教養としてその役割が期待されている。なぜなら、グローバル化や情報化が著しく進む現代にあって、他者とその考え方を積極的に受容することのできる能力が求められているからである。竹内の言葉を借りれば、「教養の培われる場としての体面的人格関係は、これからの教養を考えるうえで大事にしたい視点である」⁷⁸⁾。

また、これらの能力は日本学術会議が提示する 21 世紀に期待される教養の一つである「実践知」とも深く関わっていると思われる。その実践知とは、「日常のさまざまな場面で実際に活用・発揮（実践）される知で、市民的・社会的・職業的活動に参加・協働し、共感・連帯し、同時に、自らの在り方・生き方・振る舞い方を自省し調整していく知である」⁷⁹⁾とされる。すなわち、そこには自らの在り方を自省する行為と社会的活動を通じて他者と連帯していく行為が存在し、相互に関係しつつより高められていくものである。そして、その行為の基盤となるのは自らの身体であることは言うまでもない。

自らの在り方を自省する力と、自己の表出・表現により他者との連帯を図る力とは、どのように獲得され、また活用されるのであろうか。まず、身体感覚として身に付けられる「修養的教養」を重視する中教審の身体教育の方法に着目すると、「五感を働かせ、体を使う活動を通じて、体そのものの使い方や制御の仕方を学び、集中力や想像力、コミュニケーション能力などを高めることなどが有効である」⁸⁰⁾とされる。そこでは、演劇が例示されているのであるが、自己の身体を用いて新たな自己と出会い、その可能性を探求して

いくこと、またそれを他者との関係の中で実践することは、スポーツを含む多岐に渡る分野において可能であろう。

自己の身体の可能性を探究することは、より良いものを目指して試行錯誤する過程でもあり、その行為自体が知的な活動と言えよう。それは、言葉によって全てを表現することはできないものの、身体は経験を通じて着実に学習されるのであり、それによって身体感覚もより豊かなものとなっていくのである。杉山によれば「身体を経験を蓄積して身体知に、そして、熟練した知になってゆく」⁸¹⁾とされる。すなわち、より良いものを目指して身体を経験を積み重ねる過程は、身体が知性を獲得する過程なのである。さらには、「身体の教養とは、高みを目指しながらも、高等教育版『生きる力』ともいうべき『身体を経験を高める』ことから始めるべきであろう」⁸²⁾との主張は、経験を基盤とする身体の教養を意味付けてもいる。

身体的な知の在り方を教養として捉え直す上で、齋藤の論考も興味深い。彼によれば『身体知としての教養』は、技にしていくプロセスとしての＜技化＞概念を中核とすべき」⁸³⁾とされる。この技化とは、特定のわざを身に付け、向上させていく過程を通じて、他のわざを獲得する際にも有効となる普遍的な上達の論理を示している。例えば、新しいわざを獲得する際、自分に不足している部分を補うため他者の動作を観察し、良い部分を真似し、盗もうと主体的に努力する。さらに、観察対象者の身体感覚を捉えようと自らの身体感覚を活性化していく。この一連の過程を経て得られる力が、特定のわざだけでなく、他のあらゆる場面において活用できるようになることが、身体知としての教養の目指すところである。彼の言葉を借りれば、「そこで得られた上達の論理が、その後の人生においてさまざまな局面で生きて働く力となると、それは『身体知としてのビルドゥング』となる」⁸⁴⁾。

他方、この上達の論理を身に付ける上で重要なのは、他者とのコミュニケーションである。なぜなら、わざを真似し、盗むことのできる対象が存在しなければ、自らの上達も成立し得ないからである。「教養は従来個人の内面的なものとされがちだったが、『身体知としての教養』という観点からは、身体と身体の間でのコミュニケーションの質が問われる」⁸⁵⁾とされ、そこでは模範とするわざの質を見極める力、あるいは模範となる身体の在り方それ自体が問題となる。よって、身体感覚を含む他者の行為を見抜く力が、このコミュニケーションを図る上で有益であることは容易に理解できよう。すなわち、身体知としての教養を磨く上で、間身体性の次元におけるコミュニケーションは欠くことのできない要素なのである。

身体的次元におけるコミュニケーションを重視する考え方は、実は近代以前にも存在していたものである。阿部によれば、個人という単位が成立する近代以前においては、集団の教養と個人の教養の二つの形があったとされる⁸⁶⁾。そして、近代以前の主な教養を集団の教養、近代以後の主な教養を個人の教養とし、両者の特徴について次のように述べている⁸⁷⁾。

個人の教養は現在ではそれ以外に教養はないと思われるほどに教養概念を独占しているが、その中心をなすのが文字と書物である。ところが集団の教養の中心にあるのは身振りであり、動作がさまざまなコミュニケーションの重要な手段であった。中世においては文字はもっぱら聖職者の占有物であり、一般の大衆にはほとんど縁のないものであった。人々は原則として何らかの団体の中で暮らしており、そこでのコミュニケーションは身振りと動作で行われていたのである。

他者とのコミュニケーションが重視される今日にあつて、集団の教養である身振りや動作は見直されるべきであろう。他者の行為の意味を探る時、あるいは自分の気持ちを他者に伝えようとする時、そこには常に動作への関心がある。そして、他者の身体を鋭く見抜き、また自らの身体でその答えを表現する営みは、その集団の文化が身体化されていなければできないことであり、それはまさに身体技法の洗練化に他ならない。身体の教養の問題は、身体技法の視点からも検討される必要があるだろう。

身体技法は文化によって育まれた身体の在り方であるが故に、個人にとってそれは文化の教育の表れとも言えよう。よって、身体技法としてのしぐさと型は現在の教養問題として考察される。他者とのコミュニケーションにおいては言葉だけではなく、身体から発せられる情報の影響にも左右される。モースによれば「身体こそは、道具とまでは言わなくとも、人間の欠くべからざる、しかももっとも本来的な技法対象であり、また同時に技法手段でもある」⁸⁸⁾とされる。それは、人間のあらゆる行為が身体を基点としており、そして身体それ自体もまた独自の技法を有していることを意味するものである。教育（体育）における実践的なコミュニケーション・スキルという視点から、服部が「人とのつながりを持つためには、言語によるコミュニケーションよりもむしろ非言語的なメッセージのやりとりがポイントになる」⁸⁹⁾と指摘するように、言葉よりもむしろ身体的な表現が多くを語ることもある。例えば、佇まいや姿勢からはその人の精神状態を理解することができ、

また言葉にならない感情はしぐさとして表れることもある。

非言語的な表現としてのしぐさには、意図的なものと無意識に行われるものがある⁹⁰⁾。意図的なしぐさは言語表現の代替ないし随伴を目的としているのに対して、無意識に行なわれるしぐさは主に日常生活の中で絶えず繰り返されることによって習慣化した動作のことである。野村によれば、われわれの日常の社会的作用の多くは、立ち方やすわり方の変化といった意識の介入を必要としない、言わば「機械的動作」によって調整されているという⁹¹⁾。それは、しぐさとしての身体運動は言語と必ずしも同じ役割を担っているとは限らず、そこには身体独自のコミュニケーションもまた成立していることを意味する。彼の言葉を借りれば、「たんにコミュニケーションの回路の問題として言語的回路と身体的回路が併存するというだけでなく、認識論的レベルにおいて身体に特有な知の様式が提案される」⁹²⁾。すなわち、しぐさには言語に集約されない、身体によってのみ認識できる知性が存在するのであり、それはまさしく身体知としての教養と言われるものである。

しぐさが他者に向けられた時、それは一つの自己表現となる。望月によれば、しぐさの「し」は「する」という動詞の活用であり、「くさ」は種類を意味することから、しぐさとはその個人の動的表現のレパートリーであるとされる⁹³⁾。語彙が豊富であればあるほど、言語的表現がより正確かつ繊細になるのと同じように、しぐさも多様な種類を獲得することによって状況に適した表現が可能となるのである。またそれは、子どもの成長する過程においてしぐさを獲得、洗練させていくことが求められていることから、理解されよう。多田が、「しぐさ、身振り、姿勢—それらは、けっきょく、人間関係をととのえるための、精神・身体的表現であり、そういったものが、ある社会的まとまりをもつと、私たちは、いかにも日本人らしいとか、いかにもアメリカ人らしいといった印象をうける」⁹⁴⁾と主張するように、しぐさは個人にとっては自己の表現方法であるが、一方でその社会に規定された文化という側面も持っている。しぐさの中に品性や洗練化を見出すことができるのも、それがその内奥に存在する文化によって規定されているが故である。従って、人は社会の中で一定の意味を認められているしぐさを獲得していくことで、はじめて自分を自由に表現できるようになるのである。

例えば歩く、という日常の何気ないしぐさであっても、その速度、姿勢、手の振り方、歩幅等、身体の微妙な用い方によってそれを見る人には多様な印象を与えることになる。コミュニケーションやマナーという視点から見れば、他者に良い印象を与えるためのしぐさが必要になるのであり、それはしばしば自己の心理とは異なることもある。野村は、自

己と他者との関わりについて自己演技という表現で説明している⁹⁵⁾。

人は場面に応じて自己を演じてみせることがもとめられている。しかもその演技は習慣的であって、かつ相互的である。社会的な習慣的相互演技であるからこそ、ある時代、ある社会に特有のしぐさや表情があらわれてもくるのである。

他者との関係を維持するためには、その文化に則ったしぐさを相互に演じ合うことが絶えず必要であり、そこではその背景としての文化の存在が重要となる。その重要性は、些細なしぐさであってもその文化コードを間違えた時、他者に対して違和感ないし不快感を与えることから理解できるであろう。さらにその演技は、「癖のような動作さえも、個人の“独創”であることは稀であって、そのほとんどは歴史的経験が沈殿した無言の知識、いわば『身体伝承』⁹⁶⁾とされる。すなわち、しぐさはその人を表現する手段であると共に、それ自体が身体に伝承されている文化でもある。換言すれば、しぐさはその人の文化的経験の所産であり、身体に内在する教育の軌跡なのである。

林は教養教育における体育という視点から、その目標に「総合的判断力」を挙げ、「“個人の行動が他者や環境に与えるインパクトを把握する想像力を育む” ことなどを目標として掲げえたとき、体育は教養教育としての意義を確保できる」⁹⁷⁾と主張するが、それは他者とのコミュニケーションに関わるしぐさの教養としての教育の重要性を示唆するものである。他者に配慮した行動や状況に適した行為は、文化的文脈の中で自らの身体を正確に表現できた時にはじめて可能となるのであり、そこでは予め自己と他者、およびその社会との関係が把握されていなければならない。それは、身体知としての教養に基づく理解であり、よってその表現手段である身体技法は文化の教育によって育まれるものであることは言うまでもない。

モースは「伝承なくしては、技法も、伝達もありえない」⁹⁸⁾と主張するが、身体技法の問題は、その伝承の視点からも問われなければならない。滝沢によれば、しぐさを明示的に学習させることはしつけであり、さらに規範化され、様式化された動作の連続は作法とされる⁹⁹⁾。従って、伝達のために確立された動作の体系が作法であり、しつけはその教育的行為であると見なすこともできよう。作法は立ち方や座り方に始まり、挨拶等のあらゆる場面において動作を規定しており、今日では堅苦しい決まり事と思われがちであるが、その本来的意義は他者との関わりの中で自己を表現するための規範だったはずである。

矢野によれば、『無作法』とはこだわりのない生きた身体の流れが、澱んでこちなくなり美を損なう立ち居振る舞いであるが、それと同時に万物との正しいかわり方の歪みを示すものである¹⁰⁰⁾とされる。それは、作法を持たないことは他者との関係に影響を与えるのみならず、その関係の中で存在しているはずの自分自身をも見失う危険性をも孕んでいることを示している。また彼は、伝統的な礼儀作法は生活の様式から思考の様式までを規定する「型」から成り立っているとし、「明治以前の人間形成にかかわる全課題は、『修養』あるいは『修行』としてこの『型』の学習に集約される」¹⁰¹⁾とする。それは作法によって文化の型を学び、自己を形成しようとするものであり、そこには日本の伝統芸道における稽古の思想にも通じるものがある。

辻本によれば、身体の形式である「礼」の教育思想は「日本の伝統芸道が成立する文化的基盤と同一地平上の問題と考えなければならない」¹⁰²⁾とされる。なぜなら、両者は行為の全てが身体作法の規範で埋め尽くされているという点で、その教育思想にも共通している。型を学ぶことは、身体を文化的規範に則って規律化することであるが、それは「心身一体論の思想では、身体の規律化は心の規律化をもたらすととらえられている」¹⁰³⁾ためである。すなわち、礼を学ぶことは日本の伝統芸道と同様に、身体作法としての型を通して身体を規律化し、やがては心をも規律化することを目指すものである。この型による規律化という過程は、個性を埋没させることではない。むしろそれは、自在な表現を可能とする基礎を培う過程であり、最終的には「型を出す」ことが目指されている。その意味では、それは近代社会における規律とは異なる意味を有している。フーコーは、近代的な社会での規律と身体の関係について次のように述べている¹⁰⁴⁾。

規律・訓練の歴史的契機は、人間の身体にかんする一つの技術、つまり、単に人体の能力の拡大を目ざすのみならず、また人体の拘束の強化を目ざすのみならず、同一の機制のなかで、人体が有用であればなおさら人体を服従的にする、しかもその逆も成り立つ、そうした関係の形成をも目ざす人体の一つの技術が生まれる契機である。

その特徴は、近代社会の権力によって身体を管理することが一つの技術とされ、個人は権力への盲目的な服従により自らの身体を規律・訓練するところにある。それは、権力に従う身体を教育するというものであり、自己を確立するための前段階として身体の規律化を位置付ける日本の伝統芸道の型とは、対照的である。そして、この近代的な身体の在り

方は、身体技法の現在的な教育問題として表出している。松田によれば、『ジベタすわり』にある身体は、『規律・訓練化』する身体ではない。むしろ『だらしなく・漂流する』身体である」¹⁰⁵⁾とされる。すなわち、この若者の身体技法は近代的身体への対抗文化として捉えることができるのであるが、いずれにせよ両者の身体には自己の存在が欠けているという点で共通している。今日のマナーやコミュニケーションの問題は、その基点となる自己の身体が失われていることに起因するものであり、そして他者との関わりを把握する想像力の欠如が身体技法の問題として表出したのである。

さらに松田は、これまでの身体の在り方が自省され、大きなうねりを見せているとし、「これまでにないほどの身体への欲望、こういうベクトルが若者に限らない文化的表現として今、現れている」¹⁰⁶⁾と主張する。従って、マナーや礼儀作法にみられる身体技法の問題に対しては、自己の身体を認識し、確立するという視点が求められていると言えよう。それは、身体技法をマニュアル化したものとして理解するのではなく、自らの身体を通じて自己と他者、およびその社会との関係を繋ぐことである。矢野は、「他者のあることの不思議さ（超越）にふれるとき、『型』は再び世界と呼応する生きた身体の『型』となることができる」¹⁰⁷⁾とする。身体に型を身に付けることは規律化を経て自由な自己を確立することであり、換言すればいかなる状況にも対応できる基本を身体につくることである。齋藤の言葉を借りれば、『型』を身につけていること、立ち戻るべき基本をもっていること。これが、伝統的な日本文化における意味での『身体知としての教養』である」¹⁰⁸⁾。自己の身体を基点とし、他者と関わることを通じて型を身に付ける過程は、能動的に自らの可能性を耕す過程である。身体技法の習得はまさしく教養を培う過程なのであり、それは現在的な教育問題と無関係ではないのである。

本節は、現在的な教養問題を身体技法の視点から捉え、身体的存在としての人間の教育の在り方を模索する試みであった。多様な価値観が顕在化する現代社会においては、幅広い視野で物事を考え、統合する力と未知のものに対して主体的に関わることのできる力が、人間の教養として求められている。それは主体的に他者と関わり、自らの経験から知識を獲得する努力であり、すなわち実践知としての教養である。そこでは、自らの在り方を自省することと社会的活動を通じて他者と連携していくことが重要となる。そして、その行為の基盤となるのは自らの身体、いわば教養としての身体である。

身体の教養とは、身体的な経験がその前提となる。そして、新たなわざを獲得する際の主体的な努力が、特定のわざに限定されず普遍的な上達の論理として身に付いた時、それ

はあらゆる場面に活用されるのであり、それこそが身体知としての教養が目指すところである。さらに、身体知としての教養を身に付ける上でわざを真似し、盗む対象として他者の存在は不可欠であり、それは間身体性の次元でのコミュニケーションに基づいている。他者の身体を鋭く見抜き、また自らの身体でその答えを表現する営みは、その集団の文化に則してなされるものであり、よってそのプロセスは身体技法の洗練化とも言えるのである。

われわれの日常の動作の多くは、立ち方やすわり方の変化といった意識の介入を必要としない、言わば「機械的動作」によって調整されている。従って、しぐさとしての身体運動は言語と必ずしも同じ役割を担っているとは限らず、そこでは身体独自のコミュニケーションが成立している。しぐさはその人を表現する手段であると共に、それ自体が身体に伝承されている文化でもある。他者に配慮した行動や状況に適した行為は、文化的文脈の中で自らの身体を正確に表現する時はじめて可能となるのであり、よって身体知としての教養に基づく身体技法は文化の教育によって育まれるものである。

作法とは、しぐさをその伝承のために体系化したものである。それは、他者と関わりつつ自己を表現するための規範であり、伝統的な礼儀作法は生活の様式から思考の様式までを規定する「型」から成り立っている。そこには日本の伝統芸道における稽古の思想に通じ、そして身体作法としての型を通して身体を規律化し、やがては心をも規律化することを目指す考え方が存在する。それは、自己を型の中に埋没させることなく、むしろ自在な表現を可能とする基礎を培う過程なのである。今日のマナーやコミュニケーションの問題は、他者と関わるための基点となる自己の身体の喪失に起因するものであるが、身体を基点とする型の身体技法はこの問題に対峙する可能性を有している。よって、そこからは型の教育的意義が課題として浮かび上がってくる。それはすなわち、学習者による学びと規律の問題から身体教育の在り方を検討することでもある。

注および引用・参考文献

- 1)青木保(2003)多文化世界．岩波書店：東京．p.25.
- 2)青木保(2001)異文化理解．岩波書店：東京．p.19.
- 3)坂田仰(2007)新教育基本法＜全文と解説＞．教育開発研究所：東京．pp.19-20.

- 4)中央教育審議会(2008)幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf,（参照日 2014 年 10 月 15 日）.
- 5)中央教育審議会(2008)同上書.
- 6)中央教育審議会(2008)同上書.
- 7)梶田叡一(2008)我が国の伝統と文化の教育. 人間教育研究協議会編. 教育フォーラム 42 伝統・文化の教育 新教育基本法・新学習指導要領の精神の具現化を目指して. 金子書房：東京. pp.6-13. p.7.
- 8)中央教育審議会(2002)新しい時代における教養教育の在り方について（答申）.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm,（参照日 2014 年 10 月 15 日）.
- 9)齋藤孝(2009)由緒正しい日本の教養 俳句・禅・茶の湯・歌舞伎・能. メディアファクトリー：東京. pp.16-17.
- 10)養老孟司(1997)文化論とはなにか. 河合隼雄・養老孟司編. 7 体験としての異文化 現代日本文化論. 岩波書店：東京. pp.1-14. p.13.
- 11)M・モース：有地亨・山口俊夫訳(1976)社会学と人類学Ⅱ. 弘文堂：東京. pp.121-156.
p.121. 尚、身体技法の詳細に関しては、本論文の用語の定義（p.7.）を参照されたい.
- 12)源了圓(1992)型と日本文化. 源了圓編. 型と日本文化. 創文社：東京. pp.5-68. p.49.
- 13)大築立志(1989)手の日本人、足の西欧人. 徳間書店：東京. p.120.
- 14)大築(1989)同上書. p.120.
- 15)モース(1976)前掲書. p.127.
- 16)源(1992)前掲書. p.49.
- 17)齋藤孝(2000)NHKブックス [893] 身体感覚を取り戻す 腰・ハラ文化の再生. 日本放送出版協会：東京. p.101.
- 18)齋藤(2000)同上書. p.101.
- 19)太田順康(2004)日本の学習方法一稽古のもつ意味. 全国教育系大学剣道連盟編. 教育剣道の科学. 大修館書店：東京. pp.164-165. p.165.
- 20)中林信二(2007)武道のすすめ（オンデマンド版）. 島津書房：東京. p.151.
- 21)太田(2004)前掲書. p.165.

- 22)中林(2007)前掲書. p.151.
- 23)斎藤(2000)前掲書. p.104.
- 24)本村清人(2008)「伝統や文化」は「武道」でどう受け止めるのか. 体育科教育, 56(5): 24-27. p.27.
- 25)本村(2008)同上書. p.27.
- 26)西村秀樹(2009)スポーツにおける抑制の美学—静かなる強さと深さ. 世界思想社:京都. p.163.
- 27)西村(2009)同上書. p.66.
- 28)中林(2007)前掲書. p.157.
- 29)井上正孝(1994)剣道と人間教育. 玉川大学出版部:東京. p.39.
- 30)井上(1994)同上書. p.73.
- 31)日本学術会議 日本の展望委員会 知の創造分科会(2010)21 世紀の教養と教養教育. pp.6-7. <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf>, (参照日 2014 年 10 月 15 日).
- 32)筒井清忠(2009)日本型「教養」の運命—歴史社会学的考察. 岩波書店:東京. pp.21-27.
- 33)筒井(2009)同上書. p.26.
- 34)新渡戸稲造(2002)修養. たちばな出版:東京. p.23.
- 35)新渡戸(2002)同上書. p.23
- 36)新渡戸(2002)同上書. p.24.
- 37)寄川条路(2011a)教養はいまどこに?—教養のあゆみをたどる—. 寄川条路編. 新しい時代をひらく 教養と社会. 角川学芸出版:東京. pp.7-24. p.11.
- 38)新渡戸(2002)前掲書. p.27.
- 39)石田かおり(2004)日本における身体技法の近代化の問題点と解決策. 駒沢女子大学研究紀要, 11: 7-16. p.8.
- 40)石田(2004)同上書. p.8.
- 41)斎藤(2009)前掲書. p.24.
- 42)斎藤(2009)同上書. p.24.
- 43)佐伯啓思(2006)学問の力. NTT 出版:東京. p.114.
- 44)甲野善紀・内田樹(2010)身体を通して時代を読む 武術的立場. 文藝春秋:東京. p.186.
- 45)斎藤孝(2014)教養力—心を支え、背骨になる力. さくら舎:東京. p.152.

- 46)斎藤(2000)前掲書. p.112.
- 47)内田樹(2014)日本の身体. 新潮社:東京. p.137-138.
- 48)内田(2014)同上書. p.138.
- 49)内田(2014)同上書. p.56.
- 50)甲野・内田(2010)前掲書. pp.27-28.
- 51)寄川条路(2011b)まえがき. 寄川条路編. 新しい時代をひらく 教養と社会. 角川学芸出版:東京. pp.3-6. p.6.
- 52)石黒義昭(2011)芸術経験と教養—自己形成としての芸術—. 寄川条路編. 新しい時代をひらく 教養と社会. 角川学芸出版:東京. pp. 173-201. p.176.
- 53)この点に関しては、日本学術会議からも「体育や芸術の活動における自己表出・自己表現の作用は自己発見や自己との出会いの契機として、また、体育・スポーツにおける集団活動や芸術鑑賞は他者との共感・連帯・対話の契機として、豊かな人間性・市民性を培うという点でも重要であろう」とされ、その重要性が指摘されている。日本学術会議(2010)前掲書. p.19. また、木村は教育や教養が理知の側面に限局することを批判し、「人間の全体的性格は、身体を通して内なる生命を外へ行為的に表現するという点において、しかもこのことをみずから知って為すということにおいて、把えらるるものでなければならない」と述べている。それはすなわち、人間の全面的発達には理知的側面のみならず、身体の外部的に行為として表現することも重要であるという指摘である。木村素衛:村瀬裕也編(2000)こぶし文庫 26 美の形成. こぶし書房:東京. p.212.
- 54)寄川(2011a)前掲書. p.22.
- 55)矢野智司(2014)マナーと礼儀作法の人間学の再定義に向けて—儀礼論から贈与論へ. 矢野智司編. マナーと作法の人間学. 東信堂:東京. pp3-33. p.20. また、矢野は「マナーや礼儀作法もまた身体技法の一種であると捉えるとき、このような身体技法の体系がどれほど繊細に細部にわたるまで社会的秩序を作りだしているかがわかるだろう」と指摘しており、そこからはマナー問題に対する身体技法の重要性を窺うことができよう。矢野(2014)同上書. p.21.
- 56)渋谷昌三(2001)今、なぜ「マナー」が注目されるのか. 児童心理, 55(13):1-10. p.1.
- 57)井上誠治・岡部美香・滝沢文雄(2004)日本体育学会第54回大会専門分科会シンポジウムB報告 マナーと身体教育. 体育原理研究, 34:55-66.
- 58)井上・岡部・滝沢(2004)同上書. p.64.

- 59)平松孝治郎(2010)「江戸しぐさ」で「心の教育」を行う．現代教育科学, 53(10) : 62-65.
- 60)平松(2010)同上書. p.65.
- 61)矢野智司(2001)マナーと礼儀作法の人間学．児童心理, 55(13) : 16-21, p.20.
- 62)中央教育審議会(2002)前掲書.
- 63)荻部直(2007)日本の＜現代＞5 移りゆく「教養」．NTT 出版：東京. p.39.
- 64)中央教育審議会(2002)前掲書.
- 65)モース(1976)前掲書. p.121.
- 66)新村出編(2008)広辞苑第六版．岩波書店：東京. p.740.
- 67)宮坂広作(1978)教養．細谷俊夫・奥田真丈・河野重男編，教育学大事典．第一法規出版：東京, pp.377-378. p.377.
- 68)宮坂(1978)同上書. P.377.
- 69)清水真木(2010)これが「教養」だ．新潮社：東京. pp.70-72.
- 70)清水(2010)同上書. pp.79-81.
- 71)清水(2010)同上書. pp.88-90.
- 72)渡辺かよ子(1999)「修養」と「教養」の分離と連関に関する考察—1930 年代の教養論の分析を中心に—．教育學研究, 66(3) : 278-286. p.26.
- 73)村上陽一郎(2009)あらためて教養とは．新潮社：東京. p.186
- 74)宮坂(1978)前掲書. P.377.
- 75)中央教育審議会(2002)前掲書.
- 76)中央教育審議会(2002)同上書.
- 77)日本学術会議(2010)前掲書. p.19.
- 78)竹内洋(2003)教養主義の没落．中央公論新社：東京. p.246.
- 79)日本学術会議(2010)前掲書. p.17.
- 80)中央教育審議会(2002)前掲書.
- 81)杉山進(2009)大学体育の教養について．体育・スポーツ哲学研究, 31(2) : 87-93. p.91.
- 82)杉山(2009)同上書. p.91.
- 83)齋藤孝(1999)身体知としての教養（ビルドゥング）．教育學研究, 66(3) : 287-294. p.291.
- 84)齋藤(1999)同上書. p.294.

- 85)齋藤(1999)同上書. p.287.
- 86)阿部謹也(1999)教養教育の将来. 教育學研究, 66(4) : 379-385. p.382.
- 87)阿部(1999)同上書. p.382.
- 88)モース (1976)前掲書. pp.132-133.
- 89)服部豊示(2002)体育に活用できるコミュニケーション技法に関する一考察. 明治薬科大学研究紀要, 32 : 65-70. p.66.
- 90)鉅鹿 健吉 (2006)表現としてのしぐさや沈黙. 児童心理, 60(5) : 475-479. pp.476-477.
- 91)野村雅一(1992)しぐさと言語. 思想の科学第7次, 152 : 4-8. p.6.
- 92)野村(1992)同上書. p.6.
- 93)望月衛(1977)しぐさの表現. 児童心理, 31(4) : 759-763. p.761.
- 94)多田道太郎(1989)しぐさの日本文化. 角川書店 : 東京. p.225.
- 95)野村雅一(1996)身ぶりとしぐさの人類学. 中央公論社 : 東京. p.223.
- 96)野村(1996)同上書. p.223.
- 97)林英彰(2003)総合的判断力育成の可能性を求めて. 関根正美・深澤浩洋. 日本体育学会第53回大会専門分科会シンポジウムA報告 大学体育の思想—現代の教養再構築へ体育学からの挑戦—. 体育原理研究, 33 : 98-101. p.101.
- 98)モース(1976)前掲書. p.132.
- 99)滝沢文雄(2002)教科体育が担うべき身体文化の検討—しぐさを中心に—. 体育・スポーツ哲学研究, 24(2) : 17-25. p.20.
- 100)矢野(2001)前掲書. p.19.
- 101)矢野(2001)同上書. p.19.
- 102)辻本雅史(2012)「学び」の復権—模倣と習熟. 岩波書店 : 東京. p.243.
- 103)辻本(2012)同上書. p.240.
- 104)ミシェル・フーコー : 田村俣訳(1977)監獄の誕生—監視と処罰. 新潮社 : 東京. p.143.
- 105)松田恵示(2004)若者の身体技法—消費社会におけるマナーの位相—. 加野芳正, マナーに関する教育学的研究 (日本教育学会第62回大会報告). 教育學研究, 71(1) : 70-72. p.72.
- 106)松田恵示(2002)交叉する身体と遊び—あいまいさの文化社会学. 世界思想社 : 京都.

p.35.

107) 矢野(2001)前掲書. p.21.

108) 齋藤(1999)前掲書. p.291.

3. 身体の学習論

本章では、芸道論の視点から身体の学習論について検討しつつ、文化の学びに内在する身体教育の可能性について考察する。

3.1. 芸道の学習

教育問題において、文化の伝達という視点は欠くことのできない重要な要素である。田井によれば、「人間は社会的動物であるから、年少世代を自ら生活する既存社会の構成員にするために文化を伝達する」¹⁾とされる。それは、既存社会に年少世代を適合させようとするためであり、またそこでの文化を維持・発展させる過程には教育が存在するというものである。よって、社会生活を営む上では、当該社会の文化を理解することは不可欠であり、自己の可能性も文化に則することで見出されるのである。それは、身体に関しても同様であり、佐藤によれば「人間が営々として蓄積してきた文化が、社会過程のなかでそれを『身にまとう』べき所与として先在している」²⁾とされる。すなわち、文化の理解ならびにその実践は身体と深く結びついており、文化を身にまとうことは人間が生を全うする前提となるのである。そしてそこには、文化を身にまとうための身体教育が存在し、阿部の言葉を借りるならば、「人間存在のこのような文化的次元は、教育的対象として大きな意味を持つ」³⁾のである。

身体が身にまとう文化とは、一般的には身体文化と呼ばれるものである。それは、基本的な「衣・食・住」、医療や美容、儀礼や呪術、さらには芸術や芸能、立居振舞に係るもので、身体の底辺に蓄積された膨大な文化であり、「おのおのの生活世界における『ヒトの身体面からの人間化』は、要するに、こうした多種多彩な身体文化を媒体とすることで遂行されていくことになるのである」⁴⁾。従って、そこには多様な視点から身体文化の教育可能性が内在していると言えよう。例えば滝沢は、日常的なしぐさに焦点を当て「下品であること、粗野であることからの脱出には、身体文化の習得が必要なのである」⁵⁾として、社会性ないしコミュニケーションという視点から身体と文化の関係を問い直す重要性を指摘している。そして、「他者に配慮した行動や状況に適した行為は、文化的文脈の中で自らの身体を正確に表現する時はじめて可能となる」⁶⁾という視点も考慮すれば、他者とのコミュニケーションの背景には、それを可能とする身体への教育が必要とされるのである。

身体文化の形成過程については、坂本も「習慣、すなわちある身体文化の獲得が知覚による身体図式の組み換えによってなされる一方で、その知覚が獲得された身体文化から影響されるという、一種の循環的な関係がそこには存在する」⁷⁾として、知覚的経験それ自体がそれ以前に獲得した文化によって意味付けられていることを示唆している。そして、身体文化の獲得に関わるそのような視点は、技芸の伝承場面においてもみられる。それは、学習者は技芸の文化の獲得を通してのみ指導者の示す身体運動の意味を理解することができるとするものであり、よって技の伝承場面においても文化の問題は内在しているのである。この問題に対して我が国の伝統文化、とりわけ芸道は、型を中心として文化の伝承がなされてきた⁸⁾。しかし、それは単に身体を訓練することではない。西平によれば、「型の習得は、単に新しい技術の習得でも新しい思想の習得でもなく、身体的・感性的な基本姿勢を師匠のそれに合致するように再構成してゆくプロセス」⁹⁾とされる。従って、芸道における文化の伝承は、型の習得という言葉ば身体の規律化を通して師匠の身体性・感性を写し取ることによってなされると言えよう。そしてそれは、芸道論が文化伝承を通じた身体教育の問題として、検討する意義を示唆するものである。

芸道にみられる文化の伝承方法は、現在の教育問題とも深く関わっている。佐藤は、「古典芸能の伝承においても、身の所作をきびしく指導し、学びの内容として身の型が尊ばれたのは、身の所作や身の型が学びの技法の根幹を構成していたからである」¹⁰⁾とする。それは、芸道における身体を重視した伝承方法が、技の伝達に止まらず、学びの技法という教育の問題であることを指示するものである。「学びが身体を主体とする概念である」¹¹⁾ことを理解する時、文化を伝承する身体への学びは、現在の教育問題として捉えることもできるのであり、芸道論の視点から身体学習論を検討することは、この問題に対して一定の意味を持つものと思われる。本節は芸道論の視点から身体学習論について考察することにより、文化の学びに内在する身体教育可能性について明らかにすることを目的とする。それは、芸道の型の習得過程を身体の規律化とミメシスとしての模倣の概念に倣って検討し、芸道における身体学習が新たな意味を生成する教育の営みであることを提示する試みでもある。

芸道の伝承方法は、今日の学校教育に比して特異な形態を採用する。よって、まずは芸道の文化的独自性を提示し、それを学習論の視点から考察する。芸道概念には能楽、武道、茶道等、多様な文化的背景が存在しており、まずはその文化的独自性を明確にする必要がある。辞書的定義に倣えば芸道とは、「技芸や芸能の道」¹²⁾とされ、芸を中核とした

文化であることが窺える。西山によれば、芸とは具体的には次のように示される¹³⁾。

芸道というのは、芸を実践する道である。芸とは、肉体を用いて、踊ったり、演じたり、画いたり、嗅いだり、味わったり、話したり、弾いたり、等々、体の全体または一部をはたらかすことによって、文化価値を創りだすとか、または再創造するとかをする、そのはたらきをいう。

ここでは、芸道において重視されるのは完成された作品よりも、むしろ芸の実践であるという点に着目すべきであろう。それは、各々の文化領域における具体的な実践の方法であり、また必然的に身体活動を伴うものである。すなわち、芸道は文化に基づいた身体的実践の探求であり、それは実践者の身体の在り方が芸道を捉える上での一つの重要な視点になることを示唆するものである。西山は芸道について、「肉体のはたらきによって成立するものであるから、何よりもそのわがが優先する」¹⁴⁾と指摘するが、それは芸道論がわがの実践という身体的経験に基づいて展開されることを意味付けるものである。湯浅の言葉を借りれば、それは「芸術制作という実践の経験を通じてはじめて生れてくる理論である」¹⁵⁾ (傍点原著者)。よって、芸道の文化的特性はわがの伝承およびその実践により表現されると言えよう。

安部によれば、「芸道の技芸内容には、それを行ずる者の感覚に支えられ、その知恵を働かせる面がきわめて多い」¹⁶⁾とされる。それは、芸道のわがが主としてカンやコツという実践者の感覚に支えられていることを示しており、よって指導者から学習者への伝承の内容もまた感覚的な事柄が中心となる。そしてそこでは、明示的あるいは言語による知識の伝達以上に実践が重視される。何故ならば、「芸道それ自体が感性の領域に属し、カンやコツの経験的練磨を主眼とするものであるがゆえに、彼らの教育的思惟は論理的・分析的なものにはなりえない」¹⁷⁾という理由からである。従って、芸道のわがは学習者の実践を通じた体験によって獲得され、そこでは自らの身体によるわがの実践が何よりも重視される。そしてその教育的思惟は、稽古論にもみることができよう。

芸道におけるわがの習得過程は、稽古と呼ばれる。倉沢は、稽古について次のように述べている¹⁸⁾。

稽古とは、一つには、先達や師によって「かくあるべし」と示されている姿をならい、

おのれの姿をそれに似せようとすることであり、いま一つには、そういう修行を通して、そういう姿を現わした先達や師の境涯・心に、おのれの境涯・心と同じくしようとすることである。

それは、自らの身体を指導者の示す姿に似せようと努力することを通じて、その内奥に在る指導者ならびにその道の心をも学ぼうとするものである。換言すれば、姿を似せることができるのはじめて、先達の心を知ることができるのである。

芸道における姿とは型を意味している。すなわち、「型は、『かくあるべし』と示されている姿であり、おのれをそこに嵌め込むべき枠・型木である」¹⁹⁾。湯浅は、型はその道の理想像であるとし、「この理想像の確立には、理想的なわざを具体的に『全体イメージ』として提供できる、優れた演者が存在しなければなりません」²⁰⁾と師匠の存在の重要性を指摘する。すなわち、指導者の姿とはその道の理想像である型を反映するものであり、学習者がその姿を真似ることは、自らの身体を型に嵌め込むことでもある。よって、芸道の伝承は型を通じて身体から身体へと伝えられると同時に、その過程を通じて心をも伝えられるべきものとされる。安部の言葉を借りれば、「技芸の継承方法・形態は、いわば身体から身体へ伝える方途が最良」²¹⁾なのである。

こうした伝承方法にあつては、指導者の姿を忠実に模倣する努力が必要とされ、それは指導者と学習者の緊密な関係によって成立する。大田によれば、芸道の文化の伝承方法は近代科学のように開かれたものではなく、「それは、あえて秘事にしよう、閉じようとするのでなくとも、この種の文化の質そのものが『心技』一体の文化のもつ伝えにくさを含んでいる」²²⁾とされる。それは、芸道の文化の伝承が密接な師弟関係により成立するが故の難しさを示すものではあるが、一方で伝達あるいは教えるという視点とは異なる、学習者自身の学びの重要性を示すものでもある。稽古では、「理屈をきくのではなく、型をまね(学)る中で、その心を知ること」²³⁾、すなわち学習者は指導者の模倣を通じて、自らの身体で積極的に試行錯誤することを求められている。芸道の文化の伝承は指導者の伝える努力のみならず、学習者の学ぶ努力との相補的な関係により成立するのであり、従ってそこには学びという視点からの検討が必要とされるのである。

芸道における学習者の学びの構造とはどのようなものであろうか。辻本によれば、芸道では「芸は師匠から盗むもの」、すなわちそれは「実際に師匠の『わざ』を見て、あるいは師匠が誰かに稽古をつけているのを見て、みずからの力で能動的に工夫して習っていかな

なければならない」²⁴⁾とされる。既に述べたように、芸道のわざは、論理的・分析的な伝達方法では限界が存在するが故に、指導者側からの伝達のみでは十分ではなく、学習者は指導者に近づく努力を求められる。すなわち、「言葉や理屈で伝えようがない、とは、たとえ師匠が教えたいと思ったとしても教えることができない」²⁵⁾ということであり、よって芸道の伝承は、教えることよりもむしろ学習者の学びを促すことを主眼とした教育方法に頼らざるを得ないのである。

芸道における教育は、主として徒弟制度ないし内弟子制度によって行なわれてきた。それは、師匠や兄弟子の存在、あるいは稽古場の雑事をこなすことも稽古の一部として捉えた上で、その道の世界に身を置くことを重視する教育形態である。野村によれば、徒弟制度においては「師匠と生活空間を共にするなかで、まず弟子は『わざ』を習得するための雰囲気、さらにはその背後にある共同体の構造、特性を把握し、やがて師匠の芸事を模倣してゆく」²⁶⁾とされる。すなわち、直接的な稽古以外の雑事を行うことは、わざを構成するその道の世界観、そしてその世界でわざを実践する人間の在り方を理解するためであり、そしてわざの成立する意味を多様な状況から経験的に理解する段階である。すなわち、それは師匠の芸事を模倣する前段階、言わばわざの基礎として位置付けられるものである。

西平によれば、それは「稽古以前の稽古」とされ、その意義の一つとして「意識的な動作の土台をなす無意識的・身体的な身のこなし（たとえば、息の合わせ方）を師匠にまねる」²⁷⁾ことが挙げられる。芸道のわざはそれ自体独立したものではなく、わざを実践する人々の生活と共に存在しているのであり、彼らの行動様式を理解することでわざそれ自体の意味も理解されるのである。換言すれば、わざを構成する世界あるいは共同体の構造が体得できてこそ、より評価の高いわざの表現が可能となるのである。佐伯の言葉を借りれば、「基礎練習というのは、自分の身体の部分（パーツ）に命令して『そこを動かす』動作の反復ではなく、むしろ、なんらかの文化的に価値づけられた世界に全身を『ゆだねる』ということである」²⁸⁾。芸道においても、身体の動かし方が単に優れているというだけでは十分ではなく、その世界において有意味な行為として実践することによってこそ、わざの価値は評価されるのである。山田は、模倣による技芸の伝承を情報伝達モデルになぞらえ、「技の伝達とは、身体運動をとおして受信者側に『技芸の文化』というコードブックを作り出すことでもある」²⁹⁾とする。それは、受信者である学習者が「技芸の文化」というコードブックを有することで、はじめて送信者である師匠の身体の動きの意味は理解されるというものである。わざの習得にあつては、学習者は多様な状況においてわざの意味を

理解することを求められ、よってその道の世界を身体で理解しておくことが基本とされるのである。

金子は、「内弟子はいわば至芸に達した師匠のわざの工夫の全世界にいつも共存し、わざを発生させる始原的な原発生の地平まで共有できるという、かけがえのない貴重なチャンスをもっている」³⁰⁾（傍点原著者）とする。それは、師匠と行動を共にすることによって稽古やその道に対する姿勢を学ぶこと、すなわち師匠を通じてわざの世界に潜入することなのである。生田によれば、わざの世界に潜入することの教育的意義は、「師匠の家の雑事をしながら師匠の第一人称的世界が何かを探っていき、その世界に自ら入り込んでいくことを容易にする」³¹⁾とされる。そこでは学習者は、指導者の示すわざを正しく理解するために、具体的な動きだけでなく日常的な動作やその世界でのしきたり等、様々な場面から指導者の思考や価値観を理解しようと試みるのであるが、それは指導者が経験する出来事を自らも経験することによってこそ可能となる。そして、指導者の第一人称的世界を理解することは、自らに指導者の視点を取り込むことであり、また自らのわざを客観的に捉えることを可能とするものである。この一連の過程は、多様な状況を身体で認識しつつ、そして自らの身体で表現する営みであると言えよう。生田は、「そうした活動を背景にしてはじめて、学習者は『文化遺産』としての、『歴史性』をもった『わざ』の意味を実感として理解することができる」³²⁾とする。従って、わざの世界に身を置くことを芸道の伝承の基礎とする背景には、学習者による身体を用いた積極的な認識活動を促す意義、すなわち学習者の学ぶ姿勢を育む教育的意図があると言えよう。

こうした教育方法は、世阿弥の能楽論にもみることができる。世阿弥は、稽古の初期の段階について次のように述べている³³⁾。

此比の能の稽古、かならず、その物自然と（し）出だす事に、得たる風体あるべし。舞・はたらきの間、音曲、若は怒れる事などにてもあれ、風度し出ださんかゝりを、うちまかせて、心のまゝにせさすべし。さのみに「よき」「悪しき」とは教ふべからず。あまりにいたく諫むれば、童は気を失ひて、能物くさく成たちぬれば、やがて能は止まる也。

それは子どもについて記述されたものではあるが、教授にあつては最初から教え込むのではなく、まずは学習者の自発性を重視することを説いている点で興味深い。すなわち、

それは具体的な教授に先立って学習者の学ぶ姿勢を育もうとするものである。このように環境が整っていれば、学習者は自然に学ぶという前提に依って立つ教育は、東によれば「教え込み型」に対して「滲み込み型」とされる³⁴⁾。それは、模倣および環境の持つ教育作用に依存するものであり、そこでは学習者の自発的活動が極めて重要な意味を持っている。東は滲み込み型の学習について、次のように述べている³⁵⁾。

学習者が自分の興味や生活的な必要によって行なう自発的な活動の中での偶然学習 (incidental learning) や試行錯誤と、尊敬や愛情の対象となる親や教師や先輩のやり方を身につけようとする模倣 (modeling) と、それを何回も繰り返してそれに習熟する努力とが、滲み込み型の学習を担うのである。

芸道は身体を用いたわざの実践であり、それは言葉では十分に伝えることができないが故に、そこでは身体から身体へという伝承方法が採用される。以上のように、芸道における学びの構造とは、学習者が自発的な指導者の模倣とわざの世界への潜入を通じて、その第一人称的世界を獲得し、自ら学ぶ姿勢を育むことを目指すものであると言えよう。換言すれば、芸道の文化の伝承は学習者の能動的な学びに支えられ、他者の身体という規律から自己の身体を形成していく過程でもある。芸道の学習論から現在的な教育問題を考察するにあつては、身体学習論という視点からも検討される必要があろう。

芸道の文化伝承は、主として指導者の模倣によって進められるが、学習者にとってそれは文化の在るべき姿を学ぶこと、すなわち身体を規律化することでもある。従って、次に稽古において重視される身体の規律化と模倣の問題を中心に考察する。芸道の伝承は、指導者の模倣を通じて自らの身体にその道の型を習得していくのであるが、それは言わば、自らの身体を型に嵌め込み規律化することでもある。よって、芸道の身体を学習論の視点から捉えるにあつては、まず身体の規律の問題から考察する必要がある。身体の規律化に関しては、近代の合理主義批判から規律化としての教育を言及するフーコーによってその詳細な解釈がなされており、彼によれば規律とは次のように定義される³⁶⁾。

身体の運用への綿密な取締りを可能にし、体力の恒常的な束縛をゆるぎないものとし、体力に従順＝効用の関係を強制するこうした方法こそが、《規律・訓練 discipline》と名づけるものである。

すなわち、身体の規律・訓練とは綿密な監視と管理によって従順な身体を作ることを目的としている。そこでは、「人体は権力装置のなかに含みこまれ、その装置は人体を検査し分解し再構成する」³⁷⁾ものとして、身体は権力への服従の対象とされる。そして、規律・訓練は「ささいなものへの『まなざし』を中心としている」³⁸⁾のであり、この身体へのまなざしによって行動や成長の過程がコントロールされるのである。

他者からのまなざしを活用した身体の規律化の一例としては、パノプティコン³⁹⁾が挙げられる。それは、看守からは囚人のいる独房を見ることができるが、独房からは看守を見ることができないという監獄のシステムである。このシステムによってこそ、囚人は自発的に規律に服従するようになるとされる。そして、このシステムは監獄だけではなく学校においてもみることができよう。中井によれば、「教師に背後から監視される生徒たちは、パノプティコンで監視塔にいないかもしれない看守によって監視される囚人たちとほぼ同じスタンスにある」⁴⁰⁾とされる。それは、いつ見ているかわからない教師のまなざしを意識することによって、やがて生徒自身が自発的に教師の意図を汲み取って行動するようになるというものである。すなわち、規律化の過程においては権力者のまなざしを自らの中に取り込み、自発的に自らを管理することが求められているのである。また、「規律を求める社会では、規律訓練を通して生徒たちがひとたび規範を守る態度や精神を身につけてしまえば、それらをもって生涯を乗り切ることができる」⁴¹⁾とされ、そこには自発的に規律に服従することが、自律する上でも重要視されていることが窺える。

それでは、芸道の場合はどうであろうか。芸道では学習者は指導者の示す型に倣いつつ、その過程で指導者の第一人称的世界を獲得することを求められる。先達が伝承してきた型に従順となり、自らの内に指導者の視点を取り込むことは、一見するとフーコーの提示する規律・訓練の考え方と類似しているように思われる。しかし、芸道の最終的な目標が型に嵌まることに止まるのではなく、型を出ることにあるとすれば、そこには新たな視点を見出すこともできよう。安部によれば、芸道の究極の目的は型に入りて型を出ることであり、「学道者が『型』を出て新たな創造の境地に立つことを願って、師匠は、ことばにでき得ない、あるいは分析・解剖困難な技芸の教育方法を体系づけた」⁴²⁾とされる。よって、芸道の稽古においては、指導者にとって従順な学習者を育てることが最終的な目標ではなく、あくまでも学習者が創造の境地に立てるようにすることを目指すのであり、指導者を模倣することはそのための前段階に位置付けられているのである。

世阿弥によれば、稽古の段階は「無主風」と「有主風」という表現で示される⁴³⁾。それ

は、師に似せようと努力している段階は未だ芸の主になり得ていない段階（無主風）と、自らが芸の主となり、師の芸を意識せずとも演じられる段階（有主風）とされる。すなわち、有主風の段階に至ることではじめて創造の境地はひらけてくるのである。倉沢は、「有主風は、自己・我を『主』とする、自主的・主体的な風体であるが、有主風の『主』となっている我・自己は、普通の意味での我・自己ではない」⁴⁴⁾とする。有主風における自己とは、指導者の姿と心を理解している段階であり、言わばその道の規律が身についた状態であるが、それは同時に客観的に規律を捉え直すことの可能な状態でもある。その状態について倉沢は、次のように述べている⁴⁵⁾。

有主風の「主」である自己は、主観的にはもとより客観的にも、自由である。その自己には、「かくあるべし」と他から与えられる姿・型は無く、逆に、型は自己の創るものなのである。

芸道における自由とは、規律を拒否することでも規律に従順になることでもない。一旦、規律を身につけた上でそれを批判・吟味し、そこに自らのオリジナリティーを付加していくのである。佐藤は、型に入りて型を出す過程について「真似して真似して真似して、真似しきれないところにいたったときに、はじめて自分の身体が共同体からむき出しになってしまう。それがオリジナリティーです」⁴⁶⁾と説明する。それは、規律を身につけることによってはじめて、自らの身体を客観的に捉えることが可能となることを示唆している。従って、指導者の模倣を通じた規律化とは、自らのオリジナリティーを見出すための創造的な過程なのである。

また西平は、稽古によって本来の人間性が洗い出された身体を「身体のゼロ地点」⁴⁷⁾とする。それは、稽古という規律化を経て個性を失った身体ではなく、むしろ個性を発揮するための洗練された身体である。西平の言葉を借りれば、「身体のゼロ地点に至って初めて、生身のままでは雑多な欲望に覆われていた『その人自身の存在感』が光を放つことになる」⁴⁸⁾。すなわち、稽古によって目指される身体は、わざを用いて自らを表現することのできる身体であり、またオリジナリティーの基点となる身体である。よって、芸道における規律化された身体とは、フーコーにみられる権力に従順な身体ではなく、むしろ創造の境地を目指すための基点となる身体なのである⁴⁹⁾。

この相異は、どこに起因するのであろうか。それは、両者の規律の過程にみることで

きよう。先にみたパノプティコンのシステムでは、「＜一望監視装置＞は、見る＝見られるという一對の事態を切離す機械仕掛」⁵⁰⁾とされる。それは、「見る＝見られる」という他者との相互の関わりから切離され、見ることのできない一方的な他者のまなざしを意識することで、規律化は個人の中でなされることを意味する。檜垣は、従順な身体を一種の独房とみなし、「自己の身体という独房は、自己による自己への規律的監視において、個人として成立する」⁵¹⁾と指摘しているが、従順な身体は他者との関わりを拒絶し、自己の内に閉ざされて規律化されるのである。他方、芸道では指導者の模倣を通して自己の身体を規律化し、その上で自己のオリジナリティーを見出していくのであるが、それは言わば他者の身体に自己の身体を重ね合わせつつ、同時にその差異を省みる営みでもある。従って、芸道における身体の規律化は、他者との関わりの中で成立し、そこには従順な身体との明確な相異を見出すこともできよう。そして、それは学びの問題とも深く関わっている。佐藤によれば、「学びは、個から出発し個に帰結するとしても、個と個のすりあわせのなかで成立する」⁵²⁾とされる。芸道においては、自己と他者のすりあわせが模倣を通してなされている。従って、次に模倣という視点から学びについて検討することとする。

芸道の伝承は、主として指導者の姿を真似ることに依る。岡部は、『まなび（学び）』の語源が『まねび（真似び）』であることからわかるように、学ぶという姿勢は、師の形を写すことに始まり、師の精神的・身体的な構えを模倣することを通して形成される」⁵³⁾とする。すなわち、芸道における模倣の概念には既に学びという意味が内包されているのである。辻によれば、「模倣という概念は、『ミメーシス』と『イミテーション』という2つの系譜に区別することができる」⁵⁴⁾とされる。両者の概念について整理すると、まずミメーシスはギリシャ語の *mimesis* に由来し、すでにある（あった）ことを単にコピーしているだけではなく、模倣者がそこに新たな意味を付加していることから、「人間が新たな生の可能性にひらかれるという積極的な活動」⁵⁵⁾として意味づけられてきた。一方、イミテーションはラテン語の *imitātiō* を語源とし、モデルの行動やその行動の示す規範や価値を重視することから、「模倣をモデルの忠実な再現・再産出として捉えた」⁵⁶⁾立場である。よって、前者は模倣から新たな意味を見出そうとするのに対して、後者は模倣を手段としてモデルを忠実に再現することを重視する立場にある。辻は、近代教育（学）は主として、イミテーションとしての模倣を導入してきたが、「ミメーシスとしての模倣を再考するならば、学ぶことは、社会的な価値の単なる再現・再産出ではなく、人間が新たな生の可能性にひらかれる意味生成の瞬間である」⁵⁷⁾とする。すなわちそれは、ミメーシスとしての模

倣の概念は、学びを検討する上での重要な手がかりになることを示唆するものである。

模倣による意味生成の概念については、芸道論においても考察されてきたものである。例えば、既述の世阿弥の能楽論では有主風の段階に至ることを目標とし、その前段階の物まねは「物マネニ、似セヌ位アルベシ。物マネヲ極メテ、ソノ物ニマコトニ成リ入リヌレバ、似セント思フ心ナシ」⁵⁸⁾と教示されている。「似セヌ位」とは、似せようとする意識が消え去っている段階であり、それはもはや模倣する対象そのものになりきる段階である。換言すれば、それは模倣する側とされる側の境界が無くなり、自己と他者が一体となる境地である。そして、この過程を経た次の段階は、単なる模倣対象を再現したものではなく、そこに自らのオリジナリティーが付加された有主風の境地であるとされる⁵⁹⁾。世阿弥の物まね論もまた、意味生成のミメシスとしての模倣であると言えよう。

矢野は、「動物は環境に捉えられているだけ模倣の余地がほとんどないが、人間は環境の繫縛を超えて、純粋な関心によって世界に開かれ、世界と一体となる模倣の可能性がある」⁶⁰⁾とする。それは、模倣を単なる複製ではなく、世界と繋がり、新たな意味を生成する行為として捉えることである。矢野は、子どもの遊びが何度も反復されることに着目し、次のように述べている⁶¹⁾。

私たちは、模倣ということを創造性のない反復として捉え、練習や訓練がそうであるように、できればなくしてしまいたいと願っている。(中略) <ミメシス>は単なる機械的な反復にとどまりはしない。子どもにおいて模倣は、それ自体が創造的な活動であり、世界を作成していく過程である。ごっこ遊びで作られた世界、世界の写しとしてのスモール・ワールドの輝きは、そのことを明らかにしている。このことは、遊びの反復が意味生成の反復であることと深く通底している。

純粋な関心によって世界に開かれ、その世界と自己が一体となるミメシスとしての模倣には、その都度新たな意味生成の機会が内包されている。従って、そこでの行為の反復は機械的に複製を作るのではなく、絶えず新たな世界を創造し、その世界との関わり方を通じて自己変容する過程でもある。芸道においては、それは無心の境地とされ、「ただひたすら消すことに努めていれば、時に適って、新たなはたらきが、おのずから、湧き起ってくる」⁶²⁾のである。すなわち、それは模倣という徹底した自己否定の先に新たな自己が現れる瞬間であり、複製という目的を超えて自らが意味を生成する瞬間である⁶³⁾。

しかし、自己と世界は安易に一体となれるわけではなく、そこではそのための並々ならぬ努力が求められる。松下は、「自己と世界が隔たって不安定な状態にあるとき、そこに均衡や調和をつくりだすために自己と世界の間に道具を介在させること、これが学ぶことだ」⁶⁴⁾と述べているが、世界と自己の間にある問題を認識し、それを調和するための能動的な働きかけが学びなのである。彼の言葉を借りれば、「学ぶとはいうなれば、自己と世界を媒介し（mediate）、自己と世界の間に調和（mediation）をもたらしてくれる、媒介（media）としての道具（群）を使えるようになること」⁶⁵⁾である。

矢野は「私たちが『身体的存在』であるとともに『身体を道具として有つ者』である」⁶⁶⁾という身体の二重性の概念に着目し、これにより人間は世界に没入することができるとする。身体的存在としての人間は、主体である自己に関わりつつ、他方、道具として身体は、客体である世界との関わりを有つのである。自己と世界を繋ぐメディアとしての身体について、矢野は次のように述べている⁶⁷⁾。

もし身体が世界の外部でしかなければ、世界に「没入する」ことができず、もし世界の内部でしかなければ、すでに世界のうちにあるのであるからもはや「没入する」ことはできない。「世界に没入する」ことができるのは、世界の内部であるとともに外部でもある人間だけである。

模倣する対象になりきること、すなわち世界に没入する模倣とは、身体をメディアとして自己と模倣対象が繋がることである。そして、そこでは世界との調和に向けて自ら問題解決し、自己変容するための努力が求められる。佐藤は、『ミメシス＝模倣・描写』としての『まねび＝学び』における『伝承』と『創造』の関係は、文化の『なぞり』と『かたどり』の関係として理解することができる⁶⁸⁾と述べている。それは、「なぞり」は他者の文化を模倣する活動、そして「かたどり」は自己の文化を構成する活動を意味しており、よって両者は伝承と創造の関係にあるとするものである。すなわち、「まねび＝学び」においてなぞることとかたどることは不可分の関係にあるが、そのことを佐藤は次のように説明する⁶⁹⁾。

私たちは、学びの先達である他者の文化の「なぞり」を通して、混沌とした世界に自己の輪郭を「かたどり」、その自己の「かたどり」を基盤として他者の文化の「なぞり」

を拡大し発展させている。なぞりながらかたどり、かたどりながらなぞる。この連続する螺旋状の円環運動こそ、私たちは「学び」と呼んでいるいとなみといってよいだろう。

他者の文化をなぞることは、他者の世界と一体となることでもあり、よってそれを通じて新たな自己をかたどることこそが学びである。ミメシスとしての模倣は、模倣対象の世界と一体となることで新たな自己が生成され、そして更なる模倣を可能にするという終わりのない学びの営みなのである。斎藤は、現代社会における「生きる力」とは、『上達の普遍的な論理』を経験を通じて＜技化＞しているということ」とし、その中核に「まねる（盗む）力」を据えている⁷⁰⁾が、それは模倣する力が特定のわざの習得に止まらず、人間の成長においても不可欠であることを示している。言うまでもなく、この学びにおいては他者の存在が不可欠であり、他者との関わり方の質は学びの質をも左右する。彼の言葉を借りれば、「教師の身体は、もっとも根源的な教育方法である」⁷¹⁾。また岡部は、近代以降の教育は合理的なシステムを構築することによって一定の成果を上げてきたが、同時に多くのオルタナティブを切り捨ててきたとし、その一つとして「他者に配慮したり応答したりするなどといった、他者との関係性のあり方」⁷²⁾を挙げている。そしてそれは、他者との関わりを基礎とするミメシスとしての模倣の教育的意義を見直すことにも繋がっているのである。

芸道論における学びの構造は、模倣によって身体を規律化し、創造の基点となる身体を育む過程であるが、それは他者との関わりの中で成立する。他者の身体に自己の身体を重ね合わせようとする時、そこにはメディアとしての身体的思考という学びへの営みが存在する。そして、このような自己変容を通しての新たな世界の獲得は、また新たな学びへと繋がっている。芸道にみられる身体学習論は、学習者自らが身体を用いて他者と関わることを原点とし、絶えず新たな意味を生成する教育の営みである。そしてそれは、近代の合理的なシステムを超えて、現在的な教育問題に対峙する一つの道筋を映し出していると言えよう。

本節の目的は、芸道論の視点から身体学習論について考察することにより、文化の学びに内在する身体教育の可能性について明らかにすることであった。それは、芸道の型の習得過程を身体規律化とミメシスとしての模倣の概念に倣って検討し、芸道における身体学習が新たな意味を生成する教育の営みであることを提示する試みでもある。

芸道とは、文化に基づいた身体的実践の在り方の探求であり、その文化的特性はわざの

実践および伝承により表現される。芸道のわざは、学習者の実践を通じた体験によって獲得され、そこでは自らの身体によるわざの実践が何よりも重視される。そして、その伝承においては学習者が指導者の模倣を通じて、自らの身体で積極的に試行錯誤することを求められている。すなわち、芸道の文化の伝承は指導者の伝える努力のみならず、学習者の学ぶ努力との相補的な関係により成立するのであり、従ってそこには学びという視点が重要とされる。芸道においては、自発的な指導者の模倣とわざの世界への潜入を通じて、指導者の第一人称的世界を獲得し、自ら学ぶ姿勢を育むことが肝要である。それは、学習者の能動的な学びに支えられつつも、他者の身体という規律から自己の身体を形成していく過程でもある。そしてそこには、稽古において重視される身体の規律と模倣の問題を中心とする身体の学習論を検討する視点が必要とされる。

芸道の稽古は、指導者にとって従順な学習者を育てることが最終的な目標ではなく、あくまでも学習者が創造の境地に立てるようにすることを目指すのであり、指導者を模倣することはそのための前段階に位置付けられている。すなわち、芸道における規律化された身体とは、フーコーにみられる権力に従順な身体ではなく、むしろ創造の境地を目指すための基点となる身体なのである。そしてこの相異は、指導者の具体的な姿を模倣する点にみることができるが、人間が新たな生の可能性にひらかれる意味生成の瞬間であるミメシスとしての模倣の概念は、身体への学びを検討する上で重要な手がかりとなる。それは、身体をメディアとして模倣対象の世界と一体となることで新たな自己が生成され、そして更なる模倣を可能にするという終わりのない学びの営みである。芸道にみられる身体の学習論が映し出すものは、学習者自らが身体を用いて他者と関わることを原点とし、絶えず新たな意味を生成する教育の営みである。それは、現在の教育問題に対峙する一つの重要な視点であり、よってミメシスとしての模倣から学びのための身体の教育について検討することが課題となる。

3.2. 身体教育

芸道とは「芸を実践する道」であり、その芸とは「肉体を用いて、踊ったり、演じたり、画いたり、嗅いだり、味わったり、話したり、弾いたり、等々、体の全体または一部をはたらかすことによって、文化価値を創りだすとか、または再創造するとかをする、そのはたらき」⁷³⁾である。従って、芸道はその文化の伝承において身体という視点を重視し、「師

匠の口伝と見まね・聞きまねといった模倣を中心とし、いわば身体から身体へ伝える方法が最良」⁷⁴⁾とされる。芸道の文化伝承においては、指導者の身体の模倣を通じて学習者は自らの身体で芸を理解し、そして実践することが求められているのである。

芸道のわざの獲得方法について、大田は「単に頭で知るのでなく、身体^{からだ}におぼえこませる、自分の身体の対象物とのつき合い方の手心を体得する、創造的に獲得するのです。たましいのこもった“わざ”というものは、こうして伝えられるほかはないのです」⁷⁵⁾と述べている。それは、対象物と向き合い、身体を通して理解することの重要性を示すものである。さらに彼は、『型』への習熟を通じての芸の道の獲得、科学的知識の『わかち、つたえ』という文化の伝達様式は、いつの時代をとっても大なり小なり重層的なものとして存在してきた」⁷⁶⁾と指摘するが、それは芸道にみられる文化の伝承方法の現在的意義を主張するものでもある。

西村は、「教育学においても従来、芸道稽古論は必ずしも正当に評価されてきたとはいいがたい。(中略)しかし今日では芸道の思想は、『主体性』、『創造性』、『身心関係』『教育関係』等のテーマに関して、むしろ近代的な教育概念を相対化し、克服するための手掛かりを孕んだものとして注目に値する」⁷⁷⁾と指摘する。芸道は、指導者を模倣することを通じて、芸を探究する過程であり、それは学習者の学びと深く関わっている。従って、芸道における文化の伝承方法から教育問題としての学びについて検討することは、この問題に対して一定の意味を持つものと思われる。本節の目的は、芸道の学習論から教育問題としての学びについて検討することである。それは、芸道の伝承をミメシスとしての模倣と学びとしての探究(inquiry)の概念に倣って検討し、芸道にみられる身体教育の可能性について探求する試みでもある。

芸道の伝承は、主として指導者の模倣を通じて行われる。よって、まずは指導者と学習者の模倣について検討する必要がある。既述したように、芸道の主たる伝承の場である稽古は、先達や師によって「かくあるべし」と示されている姿をならい、おのれの姿をそれに似せようとすることであり、また、そういう修行を通して、そういう姿を現わした先達や師の境涯・心に、おのれの境涯・心を同じくしようとするのである⁷⁸⁾。すなわち、稽古において学習者は指導者の姿を模倣することによってわざを習うと共に、その姿を表現する指導者の心までをも理解することが目指されている。さらに、倉沢は「稽古する者から言えば、型は、『かくあるべし』と示されている姿であり、おのれをそこに嵌め込むべき枠・型木である」⁷⁹⁾とする。従って、指導者の示す姿とは、長年に渡って伝えられてきた

その道の型であり、文化的規範なのである。型を身につける段階にあつては、学習者は指導者によって示される姿を模倣することを通じてその道の基礎を身につけることが求められている。換言すれば、学習者は指導者の身体を用いて自己の身体を規律化するのである。

ところで、模倣の概念に関しては既述のように「ミメーシス」と「イミテーション」という2つの系譜に区別することができる⁸⁰⁾。この点に関しては、矢野も「今日の模倣理論とのかかわりで付け加えるなら、特権的な起源としてのモデルを否定し、鏡の国における模倣の反復を肯定する原理から、主に再現前化の原理にもとづいて展開されてきた教育学の問題点が見えてくるはずである」⁸¹⁾と指摘している。すなわち、模倣者自らが意味を生成するミメーシスとしての模倣は、教育の問題とも深く関わっているのである。

芸道の稽古では、学習者は指導者の姿（型）を模倣することを通じて自らの身体を型に嵌め込んでいくのであり、それはモデルとしての指導者の姿を忠実に再現しようとする点で、イミテーションとしての模倣と捉えることもできよう。しかし、芸道においては指導者の姿に似せようと努めている段階は未熟であるとされる。例えば、世阿弥の能楽論では指導者の姿に似せているだけで未だ体得しきっていない段階を無主風、指導者の姿を既に我が物としている段階を有主風とし、有主風を目指すことが説かれている⁸²⁾。すなわち、指導者の姿が再現できるだけでは不十分であり、それを自らのものとして表現できなければならないのである。この過程について、尼ヶ崎は次のように述べている⁸³⁾。

芸道の修行においては、理解するだけでは不十分である。「なるほど、これか」と身体で理解した心身態勢をさらに繰り返し再現して、「身につく」までに至らなければならない。これに成功して初めて、弟子は師匠と同じ境位に達し、芸の継承に成功したといえるのである。

芸を身につけるためには、指導者の姿を単に倣うだけでなく、模倣を通して「なるほど、これか」と自らその意味を理解していく努力が求められるのである。そして、そこに新たな意味を見出すことで、模倣は繰り返され、やがて芸は自分のものとなっていくのである。よってそこでの模倣の繰り返しは単なる反復ではなく、意味生成のミメーシスとしての模倣であると言えよう。

芸道においては、指導者の姿、すなわちその道の型の再現は最終的な目標とはされていない。尼ヶ崎が「興味深いことに、伝統芸能ではさらに一歩進めることを求める。自ら身

につけた『型』を破れというのである」⁸⁴⁾と指摘するように、その型に倣いつつも、そこに自らのオリジナリティーを付加していくことが求められる。それは、学習者にとってはミメシスとしての模倣を通して自己を変容させ、新たな学びへと向かうプロセスなのである。矢野の言葉を借りれば、「人間はミメシスによって自己の存在を変革し、高次の存在性を獲得することができる。学ぶとはまねぶことであり、学習が成立するときには、ミメシスによる意味の生成が生じている」⁸⁵⁾のである。芸道の伝承は、ミメシスとしての模倣に支えられた、まさに学習者の能動的な学びでもある。

ミメシスとしての模倣にあっては、その模倣対象の存在は不可欠であることは言うまでもないが、そこでは学習者が能動的に模倣対象と関わることも学びの前提となる。模倣対象との関わりについては、尼ヶ崎の提示する「なぞり」の概念が参考となる。すなわち、彼の言葉を借りれば、『なぞり』とは身体の自発的な活動の『型』を、自分の身体に具現させることである。平たく言えば、からだは『のっている』状態になることである」⁸⁶⁾。それは、模倣者が模倣対象の身体に自らの身体を重ねることを通じて、模倣対象の内的な心身の状態を理解しようとするものである。さらに彼は、「稽古の目的は、外形の模倣から入って型の『なぞり』、つまり模範例の心身態勢の再現を通じて、模範者の『身になる』ことである。人の身になることによって、そこに具現されている身体の型がわかる」⁸⁷⁾とする。

模倣に際しては、模倣対象の身体をなぞり、その身になることで、具現化された身体の型は理解されるのである。松下は、他者との関わりを学びの視点から説いているが、その学びとは「世界（人・事物・出来事）とかかわることを通じた自己の変容として位置づけることができる」⁸⁸⁾のである。そして自己とは、「＜身体—道具—環境＞システム」⁸⁹⁾であり、道具を用いつつも、環境に合わせて自己を変容させることが、学びとなるのである。松下は、＜身体—道具—環境＞システムという学びについて、以下のように述べている⁹⁰⁾。

＜身体—道具—環境＞システムとしての自己は、そのシステムの外にある世界と出会い、その世界とかかわることによって、そのシステム自身の内実をより多様で豊かなものにしていく。「学び」とはさしあたり、そのような＜身体—道具—環境＞システムとしての自己の変容を自己の側から記述したときの姿だといえる。

新たな世界（人・事物・出来事）と出会い、関わる時、その環境に適応しようとすれば、

それ以前の道具の用い方、ひいては身体それ自体の在り方も変容を余儀なくされる。そのシステムを自己の側から捉えた時、松下の提示する学びの姿が浮かび上がってくるのである。そして、身体と環境を媒介する道具には、決して物体に限定されることのない、身体の用い方、すなわち身体技法も含まれる。松下は道具としての身体技法について、次のように説明する⁹¹⁾。

人の身体とモノとしての道具はたしかに物理的には別物である。しかしこの間に「身体技法」を差し挟むと、途端に両者の区別は曖昧になる。人は手を伸ばし、指でつまんでモノをつかむ。スイマーは腕・手・足を含む全身を使って水を操る。ボクサーは足を使いつつ自分の拳によって相手を倒そうとする。これらの場合、指・腕・足などの身体の各部位の身体技法は道具として機能している（傍点原著者）。

モノとしての道具が存在しようと、そこではモノを扱うための身体技法が必要とされるのであり、よって環境に適応するためには、モノの有無に関わらず、身体技法という道具が不可欠なのである。換言すれば、学びにおいては、＜身体―道具―環境＞は切っても切り離せない関係なのである。これを芸道の稽古場面に則して捉えれば、指導者（環境）と関わるために芸（道具としての身体技法）を媒体として自己の身体を変容させることが学びとなる。芸道における学びは、芸を通して指導者の身体と出会い、その身体をなぞるために自己変容し、そして新たな自己発見を導くという一連のプロセスである。松下は「道具を使えるようになるためにはまず『模倣』が必要である」⁹²⁾とし、模倣による学びについて述べている⁹³⁾。

この模倣による学びには、パースのいう「アブダクション」(abduction)に相当する飛躍の過程が伴っているといえることができる。すなわち、自己と世界を媒介しうると考えられる道具―身体技法を、仮説として構築するということである。そうであれば、現実の場面で実際に用い、修正しながら、その仮説をもっともらしいもの・確からしいものへと高めていくこと、これが模倣―習熟である。模倣とは断じて猿真似ではなく、習熟とはけっして機械的な反復練習のことではない。模倣―習熟はパースのいう「探究」(inquiry)と共通点をもっているのだ。

モデルを無批判に受容するのではなく、モデルを参照しつつ、自己と世界を媒介する道具の使用について様々な試みを行い、習熟へと向かうプロセスが探究なのである。パースは、「探究」の概念を「疑念が刺激となって、何とか信念の状態に達しようとする奮闘努力が始まる。この奮闘努力のことを、表現上、それほど適切な名称ではないかもしれないが、ここでは、探究という言葉で表すことにしよう」⁹⁴⁾（傍点原著者）とする。

芸道に置き換えてみれば、指導者の身体をモデルとし、それをなぞるために何度も自らの芸を省み、やがては芸を自分のものとし、そして指導者へのより深い理解を得ることが探究のプロセスであると言えよう。伊藤は、パースの探究の本性を「信念の確定」⁹⁵⁾とし、そしてそれは「行為の原則となるべき認識に関して一つの懷疑が生じている状態から、これを脱して、再び行為するための新しい指針を確定すること」⁹⁶⁾と説明する。またパースの言葉を援用しつつ、懷疑と信念について次のように述べている⁹⁷⁾。

懷疑とは「我々がそこから自己を解放し、信念へいたりつこうとする、不快で不満足な状態」であり、探究におもむくことによってそれ自身を消滅させようと刺激する効果を有している。反対に信念とは、「我々の本性の内に我々の行為を決定する何らかの習慣が確立されていること」なのである。言いかえるならば、信念とは行為への傾向性としての習慣が確立されている状態であり、懷疑は、实际的行為を可能にするための先行的行為である探究の原因である。

すなわち、習慣化した状態に何らかの懷疑が生じた際、それを克服するための様々な試みがパースの探究の概念である。習慣に懷疑が生じる「問題状況」から新たな信念の確定へと向かう探究のメカニズムは、「パースが定式化し、デューイによる彫琢を経た、この有機体と環境の基本的な二つのパターン、そしてその過程で生じる知性的行為という図式」⁹⁸⁾とされ、それはプラグマティズムの中核概念の一つでもある。そして、その探究の中核概念にはアブダクション（仮説形成）が据えられており、その概念について伊藤は、次のように説明する⁹⁹⁾。

我々の科学的探究は、仮説形成—演繹—帰納という三つの契機から構成されている。演繹は必然的推論であり、或る想定されている仮説から何が必然的に帰結するかを確定する。帰納とは、検証的推論過程であり、演繹された事象が、観察事実といかに近似す

るかを見定める。これに対して、仮説形成とは、何らかの新たな観念を導入することによって、それまで説明のついていない不規則的現象に対して、説明的仮説を形成することである。(中略) 探究の究極的目標が具体的合理性の感受にあるとすれば、探究の最も重要な契機は、この、不規則的に見える現象の中に、一つの秩序を見出す、アブダクション（仮説形成）のうちに存するはずである。

パースの探究の概念においては、従来の習慣に懐疑が生じ、それを合理的に解決する際、演繹や帰納という推論よりも、懐疑を生んだ不規則的現象に対して先ず以て仮説を立てることが最も重要とされるのである。米盛によれば、アブダクションとは、「ある意外な事実や変則性の観察から出発して、その事実や変則性がなぜ起こったかについて説明を与える「説明仮説」(explanatory hypothesis) を形成する思惟または推論」¹⁰⁰⁾とされる。すなわち、習慣に反する意外な事実や何らかの変則性に気づき、それに説明を与えて解決する際に仮説を形成することがアブダクションなのである。そして、「仮説を立てたり立て直したりしながら問題解決の突破口を見出し、探究を方向づけるのがアブダクションの働き」¹⁰¹⁾とされるように、それは極めて能動的なものである。

芸道の稽古においては、学習者は指導者の身体を模倣しつつ、その意味を自ら理解し、その答えを自らの身体で表現する。「芸は師匠から盗むもの」¹⁰²⁾とは、よく言われることである。大田によれば、「盗む」とは「創造的獲得」であり、また『こつ』とか『かん』とかいうものは、理屈（ロゴス）で教えられるものではなく、身体全体で創造的に獲得する以外に方法のないもの」¹⁰³⁾とされる。すなわち「創造的」の意味するところは、学習者の仮説による問題解決へ向けてのアブダクションの働きと言えよう。既述の「なるほど、これか」という了解は、まさに仮説が適切であったことを示す瞬間なのである。よって、自己変容を伴う模倣とは、そこにアブダクションを中心とした探究が内在しているのである。

芸道の文化伝承は、ミメシスとしての模倣に支えられ遂行される、学習者のアブダクションを中心とする探究である。それは、学習者の学びに依っているものの、そのための教育的営みについてはどのように理解すればよいのであろうか。米盛によれば「ある驚くべき現象の観察から出発し、その現象がなぜ起こったかについて何らかの可能な説明を与えてくれる仮説を考え出すのがアブダクションであり、それが探究の第一段階」¹⁰⁴⁾とされる。すなわち、「ある驚くべき現象の観察」が探究の出発点となるのであり、模倣による学

びの始まりでもある。田中は、自分から学ぶことについて次のように述べている¹⁰⁵⁾。

「学び」の語源は「まねび〔真似び〕」であり、「習う」の語源は「ならふ〔倣ふ〕」である。こうした語用法からわかるように、すくなくとも日本語の思考における学びは、対象をくもの>として獲得することではなく、生動する<こと>—おそらく「すごい！」と思った<こと>を思わずまねること・ならうことである。

それは、学びに先立って「すごい！」という驚くべき現象と出会うことの重要性を指摘するものである。金子は、「わざの伝承は、それを覚えさせる人と覚える人、伝え手と受け手の運動感覚能力の出会いの関係系のなかで営まれる」¹⁰⁶⁾（傍点原著者）とし、伝承における伝え手と受け手の出会いの問題に着目している。従って、学びやその過程で行われる探究は、出会いという問題と深く関わっていると言えよう。山本は、他者という視点からミメシスについて述べている¹⁰⁷⁾。

ミメシス（模倣）というのは、他者を自分のなかに取り込む行為です。憑依なんていうと大げさかもしれませんが、他者を取り込んだり、逆に他者の内側に入り込んでみるというのがミメシスです。ミメシスという概念から身体について考えてみると、個別の身体がいかに複数性にもとづいているのかを理解することができるのです。

ミメシスは、模倣対象である他者の存在なしには成立し得ないのであり、そこでは他者との出会いという視点が重要な意味を持っている。大田は、「教育はアートであり、それは生命と生命とのひびき合いの過程の中でユニークな実を結ぶもの」¹⁰⁸⁾とする。さらには、「アートはヨーロッパを中心に、わざ、創造的な仕事を含むものですから、あえて教育に使う」¹⁰⁹⁾とし、「アート」の概念を訳語を超えた広範な意味で用いている。彼にとって、教育とは指導者と学習者のひびき合いによる創造的な営みであり、それ故に両者の関係性を重視するものである。大田は、アートとしての教育について次のように説明する¹¹⁰⁾。

教育とは一人ひとり子どもに寄り添って、その子その子の設計図を大事にしてあげながら、成長の過程でいろいろな情報を提供し、いろいろな状況に対して参考意見を述べたりする非常に重要な仕事です。その教育が一人ひとりに応じて違わなければならない

というのが筋ではないかと思います。ですから教育の仕事はアートである、芸術であると私は思うのです。

一人ひとりの子どもが持つ学びの可能性に寄り添い、成長を支援する過程においては指導者もまた、一つひとつの出来事との出会いを通して変容を余儀なくされる。この点に関しては、わざの伝承に着目する生田の論考が参考となる。生田はわざの存在について、以下のように述べる¹¹¹⁾。

「わざ」とはあたかもモノを受け渡すように「伝える」あるいは「伝えられる」存在ではなく、いわば「わざ」自体が世界の中で「差異と収斂」を繰り返しながら生成的に「伝わって」いくのであり、その伝承過程は一見オリジナルな形の継承のみを目的とする「静的、かつ直線的な過程」に見えたとしても、世界の中での様々な活動と相互的に連動し合いながら自己生成していく「動的な過程」として解釈し直さなければならないのである。

それは、わざの伝達がそれを取り巻く世界と相互に連動しながら生成される動的な過程であることを明らかにすると共に、その過程においては周りの世界もまた変化していることを示すものである。すなわち、学習者の変容に応じて指導者もまた変容するのであり、それはまさに創造的なアートなのである。

大田は、「教育はアートである。そして先生はプロデューサーであり、子どもの出番を用意してあげる。一人ひとりのユニークな設計図に応じて出番をもってもらようにする」¹¹²⁾と述べ、子どもとのひびき合いを演出するプロデューサーとしての教師の役割も重視する。齋藤も同様の視点から、「教師、教育者の役割は、とにかくいいものに出会わせるということだ」¹¹³⁾と指摘するが、それは学習者の学びを導く上で指導者自身が良い模範を示すだけでなく、学習者にひびくような出会いを演出することの重要性を主張するものである。

広岡は、『出会い』において人間をその根底まで揺り動かす関係が得られ、また『出会い』という事象に達したとき、精神の世界に対するすべての関係が変化し始めます」¹¹⁴⁾とその重要性を指摘しつつも、「教師はせいぜい『出会い』を用意することができるにすぎず、その『出会い』の瞬間がきたときに、その重要性を意識させ、その瞬間を不動のものにしようと試みるだけなのです」¹¹⁵⁾とし、その限界についても指摘する。そして、『教養』

と『出会い』の間には相互依存の関係が生まれ、広い教養がなければ個々の出会いは偶然にすぎなくなります。授業はそれゆえ広い教養の知識を育て、理解の枠を広げてそのなかでやがては充実した『出会い』が起きるようにするべきなのです」¹¹⁶⁾と述べ、教養と出会いの相互関係の重要性を主張する。この考えに寄り添えば、出会いによる学習者とのひびき合いを目指す教育においては、一人ひとりの学習者に対応するために指導者の幅広い教養が求められるのである。

ひびき合いの教育を演出するにあつては、まずもって指導者自身がそのような経験を豊富に有していることが前提となる。そこで求められる教養とは、まさに他者とのひびき合いの経験に依る。学びとしての身体は、他者との関わりを通して発現されるのであり、そこでは他者と出会い、そしてひびき合うことのできる身体の在り方が重要となる。よって、学びを他者との関係性から検討することが課題となるであろう。

本節の目的は、芸道の学習論から教育問題としての学びについて検討することであった。それは、芸道の伝承をミメシスとしての模倣と学びとしての探究の概念に倣って検討し、芸道にみられる身体の教育可能性について探求する試みでもある。芸道の伝承は、主として指導者の模倣を通じて行われる。稽古において学習者は指導者の姿を模倣することによってわざを習うと共に、その姿を表現する指導者の心までをも理解することが目指されている。しかし、芸道においては指導者の姿に似せようと努めている段階は未熟であるとされる。指導者の姿を再現するだけでは不十分であり、それを自らのものとして表現することができなければならないのである。すなわち、模倣を通して「なるほど、これか」と自らその意味を理解していく努力が求められるのである。そして、そこに新たな意味を見出すことで、模倣は繰り返され、やがて芸は自分のものとなっていくのである。従って、ここでの模倣の繰り返しは単なる反復ではなく、意味生成のミメシスとしての模倣である。芸道の伝承は、ミメシスとしての模倣に支えられた、まさに学習者の能動的な学びなのである。

模倣に際しては、模倣対象の身体をなぞり、その身になることで、具現化された身体の型は理解される。芸道における学びは、芸を通して指導者の身体と出会い、その身体をなぞるために自己変容し、そして新たな自己発見を導くという一連のプロセスであり、そこにはパースの提唱する探究の概念との共通点が見出される。パースの探究の概念においては、その中核にアブダクションが据えられており、それは習慣に反する意外な事実や何らかの変則性に気づき、それに説明を与えて解決する際に仮説を形成するというものである。

従って、稽古における「なるほど、これか」という了解は、まさに仮説が適切であったことを示す瞬間なのであり、よって自己変容を伴う模倣には、アブダクションを中心とした探究が内在しているのである。

芸道の文化伝承は、ミメーシスとしての模倣に支えられ遂行される、学習者のアブダクションを中心とする探究である。それは、学習者の学びに依っているものの、そのための教育的営みについての理解も必要とされる。探究は、「ある驚くべき現象の観察」を出発点としており、従って模倣による学びは模倣対象との出会いという問題と深く関わっている。それは、学習者を学びに導くための指導者とのひびき合いであり、その教育は両者に変容をもたらす創造的なアートである。そして、ひびき合いの教育を演出するにあっては、まずもって指導者自身がそのような経験を豊富に有していることが求められる。他者との関わりは学びの前提となるものであり、そこでは他者と出会い、ひびき合うことのできる身体の在り方が重要となる。

身体教育論とは、学習者が能動的に学びを深めることのできる身体を目指すものである。それは、型の習得という身体の規律化を通して自己変容し、他者と関わる上での基点となる身体を育むものであり、現在の教養問題とも無関係ではない。芸道の文化伝承は、学習者が指導者を模倣し、身体を規律化することによってなされるが、本研究においては、この身体の規律化が一方的な他者のまなざしを意識することで個人の中でなされる、言わば権力に従順な身体とは異なることが示される。さらに、芸道における身体の規律化は、学習者が指導者の型を模倣することによってなされるが、この行為は身体をメディアとして模倣対象の世界と一体となることで新たな自己が生成され、更なる模倣を可能にするという終わりのない営みであることから、ミメーシスとしての模倣であることを提示する。芸道における身体の規律化がミメーシスとしての模倣に基づいていることを示したことは、芸道論や教育論に対して新たな視点を与える可能性を有している。学習者自らが身体を用いて他者と関わることを原点とし、絶えず新たな意味を生成する教育の営みは、近代の合理的なシステムを超えて、現在の教育問題に対峙する一つの道筋を映し出しているのである。他者との関わりは学びの前提となるものであり、よって学びとしての身体教育を他者との関係性の問題として検討することが課題であろう。

注および引用・参考文献

- 1)田井康雄(2005)教育概念の分析. 探求・教育原論—人間形成の解明と広がり—. 田井康雄・中戸義雄編. 学術図書出版社:東京. pp.28-53. p.32.
- 2)佐藤臣彦(1993)身体教育を哲学する—体育哲学序説—. 北樹出版:東京. p.160.
- 3)阿部悟郎(2011)体育哲学とその人間学的基点. 大橋道雄編. 体育哲学原論—体育・スポーツの理解に向けて—. 不昧堂出版:東京. pp.99-108. pp.102-103.
- 4)佐藤(1993)前掲書. pp.276-277.
- 5)滝沢文雄(2002)教科体育が担うべき身体文化の検討—しぐさを中心に—. 体育・スポーツ哲学研究, 24(2): 17-25. p.23.
- 6)中澤雄飛(2013)教養としての身体技法. 明治薬科大学研究紀要 (人文科学・社会科学), 43: 65-73. p.72.
- 7)坂本拓弥(2013)「体育教師らしさ」を担う身体文化の形成過程: 体育教師の身体論序説. 体育学研究, 58(2): 505-521. p.514.
- 8)西山は、『型』の規範性・拘束性は、逆にいえば、それを規範とし、拘束されなければ、芸道の道を通れないか、あるいは、通るのに甚だ困難だということに、むしろその存在基盤がある」とするが、そこからは芸道の伝承における型の重要性を窺うこともできよう。西山松之助(1996)近世芸道思想の特質とその展開. 西山松之助・渡辺一郎・郡司正勝校注. 近世芸道論 芸の思想・道の思想 6. 岩波書店:東京. pp.585-611. p.596.
- 9)西平直(2009)世阿弥の稽古哲学. 東京大学出版会:東京. p.263.
- 10)佐藤学(1997)学びの身体技法. 太郎次郎社:東京. p.16.
- 11)釜崎太(2013)スポーツ教育から身体教育へ. 体育科教育, 61(9): 14-17. p.16.
- 12)新村出編(2008)広辞苑第六版. 岩波書店:東京. p.865.
- 13)西山(1996)前掲書. pp.585-586.
- 14)西山(1996)同上書. p.592.
- 15)湯浅泰雄(1990)身体論—東洋的心身論と現代—. 講談社:東京. p.125.
- 16)安部崇慶(1997)芸道の教育. ナカニシヤ出版:京都. p.13.
- 17)安部(1997)同上書. p.14.
- 18)倉沢行洋(1990)増補 藝道の哲学 宗教と藝の相即. 東方出版:大阪. p.390.
- 19)倉沢(1990)同上書. p.391.

- 20)湯浅晃(2001)武道伝書を読む. 日本武道館:東京. p.23.
- 21)安部(1997)前掲書. pp.13-14.
- 22)大田堯(1990)教育とは何か. 岩波書店:東京. pp.139-140.
- 23)大田(1990)同上書. p.139.
- 24)辻本雅史(2012)「学び」の復権—模倣と習熟. 岩波書店:東京. p.178.
- 25)辻本(2012)同上書. p.177.
- 26)野村幸正(2003)「教えない」教育 徒弟教育から学びのあり方を考える. 二瓶社:大阪.
p.47.
- 27)西平直(2009)前掲書. p.107.
- 28)佐伯胖(1998)基礎から学ぶということ. 学校体育, 51(4):10-13. p.12.
- 29)山田奨治(2007)身体技法の模倣と創造—オリジナリティとは何か. スポーツ方法学研究,
21(1):63-69. p.64.
- 30)金子明友(2010)わざの伝承. 明和出版:東京. p.409.
- 31)生田久美子(2007)コレクション認知科学 6 「わざ」から知る. 東京大学出版会:東京.
p.76.
- 32)生田(2007)同上書. p.83.
- 33)表章・加藤周一校注(1995)世阿弥 禅竹 芸の思想・道の思想 1. 岩波書店:東京. p.15.
- 34)東洋(1994)日本人のしつけと教育—発達の日米比較にもとづいて—. 東京大学:東京.
出版会. pp.113-118.
- 35)東(1994)同上書. p.116.
- 36)ミシェル・フーコー:田村淑訳(1977)監獄の誕生—監視と処罰. 新潮社:東京. p.143.
- 37)フーコー(1977)同上書. p.143.
- 38)桜井哲夫(2003)現代思想の冒険者たち Select フーコー—知と権力. 講談社:東京.
p.240.
- 39)パノプティコン(一望監視施設)の詳細な構造については、フーコー(1977)前掲書.
pp.202-206. を参照されたい。
- 40)中井孝章(2008)学校身体管理技術 規律訓練から環境管理へ. 春風社:神奈川. p.75.
- 41)中井(2008)同上書. p.75.
- 42)安部(1997)前掲書. p.98.
- 43)無主風と有主風について、世阿弥は以下のように述べている。「まづ、舞歌に於いても、

習似するまでは、いまだ無主風なり。これは、一旦似るやうなれども、我物にいまだならで、風力不足にて、能の上らぬは、是、無主（風）の士手なるべし。師によく似せ習い、見取りて、我物になりて、身心に覚え入て、安き位の達人に至るは、是、主也。是、生きたる能なるべし。下地の芸力によ（り）て、習い稽古しつる分力をはやく得て、其物になる所、則有主風の士手なるべし。返々、有主・無主の変り目を見得すべし」。表・加藤(1995)前掲書。 p.114.

44)倉沢(1990)前掲書。 p.397.

45)倉沢(1990)同上書。 pp.399-400.

46)佐藤学(2002)佐藤学対談集 身体ダイアログ。 太郎次郎社：東京。 p.29.

47)西平(2009)前掲書。 p.184.

48)西平(2009)同上書。 p.185.

49)自由な表現へ向けて、身体への基本の習得という考え方は、近代以前の我が国の教育においてもみることができる。例えば、藩校における素読は経書を暗誦して丸ごと身体のうちに取り込むこととされていた。辻本によれば、それは「テキストの身体化」として、聖人・孔子の言葉を所有することにより自らの思考と言語の活動に自在に活用することを目的とするものである。辻本雅史(2010)江戸の学び。「学び」の認知科学事典、佐伯 胖監修・渡部信一編。大修館書店：東京。 pp.62-80。 p.73.

50)フーコー(1977)前掲書。 p.204.

51)檜垣立哉(2010)河出ブックス 024【現代思想の現在】 フーコー講義。 河出書房新社：東京。 p.106.

52)佐藤学(1999)学びの快樂—ダイアログへ—。 世織書房：神奈川。 p.27.

53)岡部美香(2004)マナーの教育論—「まねび」と「まなび」を中心に—。 日本体育学会第54 回大会専門分科会シンポジウム B 報告 マナーと身体教育。 井上誠治・岡部美香・滝沢文雄。 体育原理研究, 34 : 58-62。 p.60.

54)辻敦子(2009)模倣の力。子どもと教育の未来を考える。 岡部美香編著。 北樹出版：東京。 pp.123-134。 pp.123-124.

55)辻(2009)同上書。 p.127.

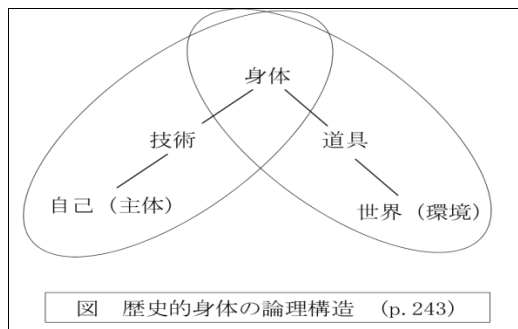
56)辻(2009)同上書。 p.128.

57)辻(2009)同上書。 p.130.

58)表・加藤(1995)前掲書。 p.58.

- 59)西平は、意図的に模倣する段階を「似せる」、模倣対象と同一化する段階を「似せぬ」とし、どちらも未だ無主風とする。そして、「似せぬ」を内に含みつつも、新しい質の「芸の主」になる段階を「似得る」とし、それを有主風とする。西平(2009)前掲書。pp.170-176.
- 60)矢野智司(1996)ミメシスの人間形成的意義—そのコミュニケーション理論のために—。人間形成論—教育学の再構築のために—。岡田渥美編。玉川大学出版部：東京。pp.219-232. p.223.
- 61)矢野(1996)同上書。p.230.
- 62)西平直(2014)岩波現代全書 020 無心のダイナミズム—「しなやかさ」の系譜。岩波書店：東京。p.224.
- 63)意味生成の世界については、身体を考察する際の定着論と生成論という2つの視点からの亀山の論考が参考となる。彼によれば、前者はフーコーの表象権力論やモースの身体技法論に代表され、「個人の経験はあらかじめすべて制度によって決定されているとする立場」であり、一方、後者は「個人の経験の生成から制度へといたる」生成論からのアプローチを擁護する立場である。本稿は、文化への学びを個人の経験の生成という立場から考察するものである。亀山佳明(2012)生成する身体社会学—スポーツ・パフォーマンス／フロー体験／リズム。世界思想社：京都。pp.25-29. および pp.32-34.
- 64)松下良平(2012)人はなぜ学ぶのか 学びのエコロジーへ。教育人間学 臨床と超越。田中毎実編。東京大学出版会：東京。pp.81-106. p.91.
- 65)松下(2012)同上書。p.91.
- 66)矢野智司(2012)生成と発達を実現するメディアとしての身体 西田幾多郎の歴史的身体概念を手掛かりに。田中毎実編。教育人間学 臨床と超越。東京大学出版会：東京。pp.225-249. p.229.
- 67)矢野(2012)同上書。p.243.
- 68)佐藤学(1999)前掲書。p.70.
- 69)佐藤(1999)同上書。p.70.
- 70)斎藤孝(2001)「できる人」はどこがちがうのか。筑摩書房：東京。pp.16-23.
- 71)斎藤孝(1999)身体知としての教養。教育学研究, 66(3) : 287-294. p.292.
- 72)岡部美香(2005)教育における自律性。田井康雄・中戸義雄編。探求・教育原論—人間形成の解明と広がり—。学術図書出版社：東京。pp.138-148. p.147.

- 73)西山(1996)前掲書. pp.585-586.
- 74)杉山精一(1988)わが国における伝統的な文化伝達の形式. 小笠原道雄編著. 文化伝達と教育. 福村出版: 東京. pp.231-239. p.238.
- 75)大田(1990)前掲書. p.145.
- 76)大田(1990)p.154.
- 77)西村拓生(2000)稽古. 教育思想史学会編. 教育思想事典. 勁草書房: 東京. pp.241-242. p.242.
- 78)倉沢(1990)前掲書. p.390.
- 79)倉沢(1990)同上書. pp.390-391.
- 80)辻敦子(2009)前掲書. pp.123-130.
- 81)矢野智司(2000)模倣. 教育思想事典. 教育思想史学会編. 勁草書房: 東京. pp.675-677. pp.676-677.
- 82)表・加藤(1995)前掲書. p.114.
- 83)尼ヶ崎彬(1990)ことばと身体. 勁草書房: 東京. p.187.
- 84)尼ヶ崎(1990)前掲書. p.188.
- 85)矢野(2000)前掲書. p.676.
- 86)尼ヶ崎(1990)前掲書. p.184. 尼ヶ崎は、模倣の対比概念として「なぞり」を提示しており、両者の概念については「模倣とは同じものを作ろうとする操作活動だが、『なぞり』とは自ら同じものに成ろうとする反復活動なのだ」とする。従って、彼の指摘する模倣は本研究におけるイミテーションとしての模倣であり、自己変容を伴うなぞりはミメシスとしての模倣に通じていると考えることができる。実際、なぞりの具体例として芸道の稽古が記されている。尼ヶ崎(1990)同上書. p.184.
- 87)尼ヶ崎(1990)同上書. p.186-187.
- 88)松下良平(2012)前掲書. p.83.
- 89)松下(2012)同上書. p.85.
- 90)松下(2012)同上書. p.85. 尚、矢野は「[身体—道具—世界]」のラインは、通常『客体』と呼ばれてきたものにあたる。身体の二重的性格がこの二つのラインの交錯を可能にさせるのである」とし、「自己—(技術—身体—道具)—世界」という構造を提示する。そこでのメディアは[技術—身体—道具]であり、それはさしあたり松下の主張を拡大したものと捉えることができる。矢野智司(2012)前掲書. pp.241-244.



- 91)松下(2012)同上書. p.85.
- 92)松下(2012)同上書. p.97.
- 93)松下(2012)同上書. p.98.
- 94)チャールズ・サンダース・パース・ウィリアムジェイムズ・ジョン・デューイ：植木豊
編訳(2014)プラグマティズム古典集成 パース、ジェイムズ、デューイ. 作品社：東京.
p.152.
- 95)伊藤邦武(2003)パースのプラグマティズム 可謬主義的知識論の展開 オンデマンド
版. 勁草書房：東京. p.169.
- 96)伊藤(2003)同上書. p.169.
- 97)伊藤(2003)同上書. p.76.
- 98)福島真人(2010)学習の生態学 リスク・実験・高信頼性. 東京大学出版会：東京. p.76.
尚、パースとデューイとの関係については、「この安定した習慣—信念の状態が様々な
理由で崩されると、疑念が生じ、それに応じて探究のメカニズムが働く、という行為—
思考のサイクル観は、後のデューイ、ミード（G.H.Mead）の基礎的な枠組みとして継
承されることになる」、さらに「デューイ的な哲学においては、この環境に埋め込まれ
た有機体という発想を基本として、環境と有機体の関係に前述したパース的な図式が援
用される」と記されている。また、「有機体と環境の基本的な二つのパターン」とは、
パースの信念—疑念、デューイの問題状況—習慣のことである。福島(2010)同上書. p.75.
- 99)伊藤(2003)前掲書. p.174.
- 100)米盛裕二(2007)アブダクション 仮説と発見の論理. 勁草書房：東京. p.53.
- 101)米盛(2007)同上書. p.110.
- 102)辻本(2012)前掲書. p.178.
- 103)大田堯(2013)大田堯 自撰集成 1 生きることは学ぶこと—教育はアート. 藤原書
店：東京. p.183.

- 104)米盛(2007)同上書. p.104.
- 105)田中智志(2002)他者の喪失から感受へ 近代の教育装置を超えて. 勁草書房:東京.
p.220.
- 106)金子(2010)前掲書. p.49.
- 107)山本敦久(2014)身体知としてのミメシス能力—共有と差異から考える—. 鈴木守編
著,「知としての身体」を考える—上智式教育イノベーション・モデル—. 学研マーケ
ティング:東京. pp.155-167. pp.157-158.
- 108)大田(2013)前掲書. p.1.
- 109)大田(2013)同上書. p.11.
- 110)大田(2013)同上書. p.45.
- 111)生田久美子(1997)《わざ》—「伝えられる」存在から「伝わる」存在へ. 江戸の思想
編集委員会編. 江戸の思想 第六号. pp.118-129. p.125.
- 112)大田(2013)前掲書. p.46.
- 113)齋藤孝(2007)教育力. 岩波書店:東京. p.144.
- 114)広岡義之(2014)教育の本質とは何か—先人に学ぶ「教えと学び」—. ミネルヴァ書房:
京都. p.90.
- 115)広岡(2014)同上書. p.90.
- 116)広岡(2014)同上書. p.91.

結論

総論

本研究の目的は、現代的教育課題から身体教育論について検討することであった。それは、芸道の文化伝承に着目しつつ、学びのための身体教育について探求する試みでもある。本研究は、1)武道の稽古論、2)身体教養論、3)身体学習論の3つの視点から考察される。

第1章「武道の稽古論」では、身体論の立場から武道の稽古観の文化的異同について検討しつつ、稽古に内在する教育の思想について考察した。武道の稽古論の形成には、修行や禅の思想が反映されており、よってそこでは身体と心は一つのものであり、また実践は理論よりも重要であるとされる。さらに、武道の稽古の中心は、型の習得にあるが、それは自己の意識を内面へと向かわせるものであり、その意味で稽古論は身体の動きを通じて自己の心を見つめるという一つの文化的側面を内包している。古来より、武道のわざは型によって伝承され、そこには武道特有の技術観が内在している。武道のわざの中核には、「間」「気」という多分に感覚的なものが置かれており、それはひとまとまりの運動として型に自らの身体をはめ込んでいくという方法により獲得される。その方法は知識を体系化し、洗練化する努力を前提とする西洋の考え方とは異なっており、よって武道の認識構造は体験を前提とした身体による学習方法である。この認識構造の相異は、言わば文化の交叉であり、武道の稽古における学びの在り方を検討する一つの手がかりでもある。

稽古において学習者は、指導者の行為の価値や意味を理解し、指導者の身体を通じて自己の身体にその文化コードを獲得することが求められる。従ってそこでは、技術的な学習を通じて文化的な学習を行うことが必要となるのである。そして、文化としての知識や技能の伝達には、学習者のわざの世界への潜入が求められるのであるが、その目的は指導者の視点を取り込み、自ら学習を行う基礎を培うことにある。この学習方法は、学習者の能動的な姿勢を前提とし、指導者は暗黙の教授を通じて学習者の気づきを促すという、指導者と学習者との身体を介した絶え間のないコミュニケーションにより成立する。それは、単なる技術的な問題に止まらず、他者との対話を通じて自己を省み、更なる成長を促す過程でもあり、よって人間形成の過程と関わる教育的営みである。稽古論という視点から導き出される身体学習論は、現代的な教養問題とも無関係ではないのである。

第2章「身体教養論」では、他者へと向けられる身体を教養問題として捉え、その教

育の在り方について考察した。我が国の伝統文化である芸道は、各々の道が有する型によって自らの文化性を特徴付けているが、その伝達においては、指導者の手本を単に模倣するだけではなく、指導者の身体の内側までも理解することが求められる。それは、指導者の身体に共感する努力の過程であり、よって武道の稽古は単に身体を鍛え、相手を倒すわざを習得するというものではなく、そのわざを身に付ける過程で、他者に共感する力を養うという極めて重要な意義が存在しているのである。そしてそれは、自己形成としての教養の問題とも関わっている。自己形成としての教養は、個人の中に閉ざされることなく、他者に自己を開き、自己を客観視することで可能となる。我が国の型を中心とする身体文化の形成過程は、教養の形成過程とも深く関わっており、それは他者との関係性の問題、すなわちマナー問題へと通じているのである。

身体の教養とは、身体的な経験がその前提となる。そして、新たなわざを獲得する際の主体的な努力が、特定のわざに限定されず普遍的な上達の論理として身に付いた時、それはあらゆる場面に活用されるのであり、それこそが身体知としての教養が目指すところである。さらに、身体知としての教養を身に付ける上で、わざを真似し、盗む対象として他者の存在は不可欠であり、それは間身体性の次元でのコミュニケーションに基づいている。他者の身体を鋭く見抜き、また自らの身体でその答えを表現する営みは、その集団の文化に則してなされるものであり、よってそのプロセスは身体技法の洗練化とも言えるのである。他者に配慮した行動や状況に適した行為は、文化的文脈の中で自らの身体を正確に表現する時はじめて可能となるのであり、よって身体知としての教養に基づく身体技法は文化の教育によって育まれるものである。

作法とは、しぐさをその伝承のために体系化したものである。それは、他者と関わりつつ自己を表現するための規範であり、伝統的な礼儀作法は生活の様式から思考の様式までを規定する「型」から成り立っている。そこには日本の伝統芸道における稽古の思想に通じ、そして身体作法としての型を通して身体を規律化し、やがては心をも規律化することを目指す考え方が存在する。それは、自己を型の中に埋没させることなく、むしろ自在な表現を可能とする基礎を培う過程なのである。今日のマナーやコミュニケーションの問題は、他者と関わるための基点となる自己の身体の喪失に起因するものであるが、身体を基点とする型の身体技法は、この問題に対峙する大いなる可能性を有しているのである。

第3章「身体の学習論」では、芸道論の視点から身体の学習論について検討しつつ、文化の学びに内在する身体教育の可能性について考察した。芸道の伝承においては学習者が

指導者の模倣を通じて、自らの身体で積極的に試行錯誤することが求められている。すなわち、芸道の文化の伝承は指導者の伝える努力のみならず、学習者の学ぶ努力との相補的な関係により成立するのであり、従ってそこには学びという視点が重要とされる。芸道においては、それは学習者の能動的な学びに支えられつつも、他者の身体という規律から自己の身体を形成していく過程でもある。しかし、芸道における規律化された身体とは、フォーコーにみられる権力に従順な身体ではなく、むしろ創造の境地を目指すための基点となる身体である。そしてこの相異は、指導者の具体的な姿を模倣する点にみることができるが、人間が新たな生の可能性にひらかれる意味生成の瞬間であるミメシスとしての模倣の概念は、身体への学びを検討する上で重要な手がかりとなる。それは、身体をメディアとして模倣対象の世界と一体となることで新たな自己が生成され、そして更なる模倣を可能にするという終わりのない学びの営みである。芸道にみられる身体の学習論は、学習者自らが身体を用いて他者と関わることを原点とし、絶えず新たな意味を生成する教育の営みなのである。

模倣に際しては、模倣対象の身体をなぞり、まさにその身になることで、具現化された身体の型は理解されるのである。芸道における学びは、芸を通して指導者の身体と出会い、その身体をなぞるために自己変容し、そして新たな自己発見を導くという一連のプロセスであり、そこにはパースの提唱する探究の概念との共通点が見出される。パースの探究の概念においては、その中核にアブダクションが据えられており、それは習慣に反する意外な事実や何らかの変則性に気づき、それに説明を与えて解決しようとする際に仮説を形成するというものである。従って、稽古における「なるほど、これか」という了解は、まさに仮説が適切であったことを示す瞬間なのであり、よって自己変容を伴う模倣には、アブダクションを中心とした探究が内在しているのである。

芸道の文化伝承は、ミメシスとしての模倣に支えられ遂行される、学習者のアブダクションを中心とする探究である。それは、学習者の学びに依っているものの、そのための教育的営みについての理解も必要とされる。探究は、「ある驚くべき現象の観察」を出発点としており、従って模倣による学びは模倣対象との出会いという問題と深く関わっている。それは、学習者を学びに導くための指導者とのひびき合いであり、その教育は両者に変容をもたらす創造的なアートである。そして、ひびき合いの教育を演出するにあっては、まづもって指導者自身がそのような経験を豊富に有していることが求められる。他者との関わりは学びの前提となるものであり、そこでは他者と出会い、ひびき合うことのできる身

体の在り方が重要となる。

身体教育論とは、学習者が能動的に学びを深めることのできる身体を目指すものである。それは、型の習得という身体の規律化を通して自己変容し、他者と関わる上での基点となる身体を育むものであり、現在の教養問題とも無関係ではない。芸道の文化伝承は、学習者が指導者を模倣し、身体を規律化することによってなされるが、本研究においては、この身体の規律化が一方的な他者のまなざしを意識することで個人の中でなされる、言わば権力に従順な身体とは異なることが示される。さらに、芸道における身体の規律化は、学習者が指導者の型を模倣することによってなされるが、この行為は身体をメディアとして模倣対象の世界と一体となることで新たな自己が生成され、更なる模倣を可能にするという終わりのない営みであることから、ミメシスとしての模倣であることを提示する。芸道における身体の規律化がミメシスとしての模倣に基づいていることを示したことは、芸道論や教育論に対して新たな視点を与える可能性を有している。学習者自らが身体を用いて他者と関わることを原点とし、絶えず新たな意味を生成する教育の営みは、近代の合理的なシステムを超えて、現在の教育問題に対峙する一つの道筋を映し出しているのである。よって、学びとしての身体教育を他者との関係性の問題として検討することが課題であろう。

展望

人間の身体は、技法の獲得を通して社会への適合が目指されており、そこには社会的・文化的特性に基づいた「身体教育」が存在するのである。それは今日の教育的課題とも無関係ではない。文化としての知識や技能の伝達には、学習者のわざの世界への潜入が求められ、そしてその目的は言葉では伝達し得ない指導者の視点を取り込み、自ら学習を切りひらく基礎を培うことにある。それは単なる技術的な問題に止まらず、他者との対話を通じて自己を省み、更なる成長を目指すという過程であり、そして人間形成の問題とも関わる教育的営みなのである。芸道にみられる身体学習論が映し出すものは、学習者自らが身体を用いて他者と関わることを原点とし、絶えず新たな意味を生成する教育の営みである。それは、現在の教育問題に対峙する一つの重要な視点であり、よって関係性としての身体の在り方を改めて問うことが課題となる。そして、ミメシスとしての模倣とその探究の過程は、決して芸道の世界に限ったものではなく、自らの身体を基点とし、他者

と関わる中で生起するのであり、そこには学びとしての身体教育の発展可能性を見出すことができるのである。

引用・参考文献一覧

(著書)

阿部悟郎(2011)体育哲学とその人間学的基点. 大橋道雄編著. 体育哲学原論—体育・スポーツの理解に向けて—. 不昧堂出版：東京. pp.99-108.

安部崇慶(1997)芸道の教育. ナカニシヤ出版：京都.

阿部哲史(1998)ヨーロッパにおける東洋的概念指導の問題—剣道指導を通じて—. 身体運動文化学会編. 武と知の新しい地平—体系的武道学研究をめざして—. 昭和堂：京都. pp.194-206.

阿部哲史(2005)武道における文化摩擦. 山田奨治・アレキサンダーベネット編. 日本の教育に“武道”を—21世紀に心技体を鍛える—. 明治図書出版：東京. pp.198-217.

阿部哲史(2007)ハンガリー. 剣道日本編集部編. ニッポン剣道、世界へ. スキージャーナル株式会社：東京. pp.53-106.

尼ヶ崎彬(1990)ことばと身体. 勁草書房：東京.

青木保(2001)異文化理解. 岩波書店：東京.

青木保(2003)多文化世界. 岩波書店：東京.

東洋(1994)日本人のしつけと教育—発達の日米比較にもとづいて—. 東京大学出版会：東京.

チャールズ・サンダース・パース・ウィリアムジェイムズ・ジョン・デューイ：植木豊編訳(2014)プラグマティズム古典集成 パース、ジェイムズ、デューイ. 作品社：東京.

オイゲン・ヘリゲル：稲富栄次郎・上田武訳(1981)弓と禅. 福村出版：東京.

オイゲン・ヘリゲル：柴田治三郎訳(1982)日本の弓術. 岩波書店：東京.

福島真人(2010)学習の生態学 リスク・実験・高信頼性. 東京大学出版会：東京.

檜垣立哉(2010)河出ブックス 024【現代思想の現在】フーコー講義. 河出書房新社：東京.

広岡義之(2014)教育の本質とは何か—先人に学ぶ「教えと学び」—. ミネルヴァ書房：京都.

生田久美子(1995)「わざから知る」その後. 福島真人編. 【未発選書第2巻】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：東京. pp.415-456.

生田久美子(1997)《わざ》—「伝えられる」存在から「伝わる」存在へ. 江戸の思想編集委員会編(1997)江戸の思想 第六号. pp.118-129.

生田久美子(2007)コレクション認知科学 6 「わざ」から知る(新装版). 東京大学出版会：

- 東京.
- 井上正孝(1994)剣道と人間教育. 玉川大学出版部: 東京.
- 井上俊(2008)「からだ」と「ことば」—身体知の伝達をめぐって. 池井望・菊幸一編. 「からだ」の社会学—身体論から肉体論へ. 世界思想社: 京都. pp.65-66.
- 石黒義昭(2011)芸術経験と教養—自己形成としての芸術—. 寄川条路編. 新しい時代をひらく 教養と社会. 角川学芸出版: 東京. pp. 173-201.
- 伊藤邦武(2003)パースのプラグマティズム 可謬主義的知識論の展開 オンデマンド版. 勁草書房: 東京.
- 伊藤泰雄(2013)哲学入門第2版 身体・表現・世界. 学研メディカル秀潤社: 東京.
- 鹿毛誠一(1991)知の文化と型の文化. 創文社: 東京.
- 梶田叡一(2008)我が国の伝統と文化の教育. 人間教育研究協議会編. 教育フォーラム 42 伝統・文化の教育 新教育基本法・新学習指導要領の精神の具現化を目指して. 金子書房: 東京. pp.6-13.
- 亀山佳明(2012)生成する身体社会学—スポーツ・パフォーマンス／フロー体験／リズム. 世界思想社: 京都.
- 金子明友(2010)わざの伝承. 明和出版: 東京.
- 荻部直(2007)日本の＜現代＞5 移りゆく「教養」. NTT 出版: 東京.
- 川村英男(1969)稽古論考. 野見山温編. 創立三十五周年記念論文集 体育学編. 福岡大学研究所: 福岡. pp.67-137.
- 木村素衛: 村瀬裕也編(2000)こぶし文庫 26 美の形成. こぶし書房: 東京.
- 倉沢行洋(1990)増補 藝道の哲学 宗教と藝の相即. 東方出版: 大阪.
- 甲野善紀・内田樹(2010)身体を通して時代を読む 武術的立場. 文藝春秋: 東京.
- M・モース: 有地亨・山口俊夫訳(1976)社会学と人類学Ⅱ. 弘文堂: 東京.
- 前林清和(2007)武道における身体と心. 日本武道館: 東京.
- 松田恵示(2002)交叉する身体と遊び—あいまいさの文化社会学. 世界思想社: 京都.
- 松下良平(2010)学ぶことの二つの系譜. 佐伯胖監修・渡部信一編. 「学び」の認知科学事典. 大修館書店: 東京. pp.21-38.
- 松下良平(2012)人はなぜ学ぶのか 学びのエコロジーへ. 田中毎実編. 教育人間学 臨床と超越. 東京大学出版会: 東京. pp.81-106.
- ミシェル・フーコー: 田村俣訳(1977)監獄の誕生—監視と処罰. 新潮社: 東京.

- 源了圓(1989)型〔叢書・身体の思想 2〕. 創文社：東京.
- 源了圓(1992)型と日本文化. 源了圓編. 型と日本文化. 創文社：東京. pp.5-68.
- 村上陽一郎(2009)あらためて教養とは. 新潮社：東京.
- 長尾進(2009)剣道における国際化の問題を考える. 友添秀則編. 現代スポーツ評論 21. 創文企画：東京. pp.52-60.
- 中林信二(2007)武道のすすめ (オンデマンド版). 島津書房：東京.
- 中井孝章(2008)学校身体管理技術 規律訓練から環境管理へ. 春風社：神奈川.
- 中村民雄(2004)師弟同行. 全国教育系大学剣道連盟編. 教育剣道の科学. 大修館書店：東京. p.159.
- 中村民雄(2007)今、なぜ武道か—文化と伝統を問う—. 日本武道館：東京.
- 西平直(2009)世阿弥の稽古哲学. 東京大学出版会：東京.
- 西平直(2014)岩波現代全書 020 無心のダイナミズム—「しなやかさ」の系譜. 岩波書店：東京.
- 西村秀樹(2009)スポーツにおける抑制の美学—静かなる強さと深さ. 世界思想社：京都.
- 西山松之助(1996)近世芸道思想の特質とその展開. 西山松之助・渡辺一郎・郡司正勝校注. 近世芸道論 芸の思想・道の思想 6. 岩波書店：東京. pp.585-611.
- 新渡戸稲造(2002)修養. たちばな出版：東京.
- 野村雅一(1996)身ぶりとしぐさの人類学. 中央公論社：東京.
- 野村幸正(2003)「教えない」教育 徒弟教育から学びのあり方を考える. 二瓶社：大阪.
- 岡部美香(2005)教育における自律性. 田井康雄・中戸義雄編. 探求・教育原論—人間形成の解明と広がり—. 学術図書出版社：東京. pp.138-148.
- 岡村忠典(1998)剣道の特性. 全日本剣道連盟編. 社会体育指導員養成講習会テキスト. サトウ印書館：東京. pp.3-7.
- 表章・加藤周一校注(1995)世阿弥 禅竹 芸の思想・道の思想 1. 岩波書店：東京.
- 大田堯(1990)教育とは何か. 岩波書店：東京.
- 大田堯(2013)大田堯自撰集成 1 生きることは学ぶこと—教育はアート. 藤原書店：東京.
- 太田順康(2004)日本の学習方法—稽古のもつ意味. 教育剣道の科学. 全国教育系大学剣道連盟編. 大修館書店：東京. pp.164-165.
- 佐伯啓思(2006)学問の力. NTT 出版：東京.
- 佐伯胖(1995)「学ぶ」ということの意味 子どもと教育. 岩波書店：東京.

- 斎藤孝(2000)NHKブックス [893] 身体感覚を取り戻す 腰・ハラ文化の再生. 日本放送出版協会：東京.
- 斎藤孝(2001)「できる人」はどこがちがうのか. 筑摩書房：東京.
- 斎藤孝(2007)教育力. 岩波書店：東京.
- 斎藤孝(2009)由緒正しい日本の教養 俳句・禅・茶の湯・歌舞伎・能. メディアファクトリー：東京.
- 斎藤孝(2014)教養力一心を支え、背骨になる力. さくら舎：東京.
- 坂田仰(2007)新教育基本法＜全文と解説＞. 教育開発研究所：東京.
- 桜井哲夫(2003)現代思想の冒険者たち Select フーコー—知と権力. 講談社：東京.
- 佐藤学(1997)学びの身体技法. 太郎次郎社：東京.
- 佐藤学(1999)学びの快樂—ダイアログへ—. 世織書房：神奈川.
- 佐藤学(2002)佐藤学対談集 身体のダイアログ. 太郎次郎社：東京.
- 佐藤臣彦(1993)身体教育を哲学する—体育哲学序説—. 北樹出版：東京.
- 佐藤臣彦(2000)スポーツと思想. 身体運動文化学会編. 身体教育のアспект. 道和書院：東京. pp.2-11.
- 清水真木(2010)これが「教養」だ. 新潮社：東京.
- 塩入宏行(1992)剣道の国際化を考える. 全国教育系大学剣道連盟編. ゼミナール現代剣道. 窓社：東京. pp.249-257.
- 寒川恒夫(2004)スポーツ人類学のパースペクティブ. 寒川恒夫編. 教養としてのスポーツ人類学. 大修館書店：東京. pp.2-13.
- 杉山精一(1988)わが国における伝統的な文化伝達の形式. 小笠原道雄編著(1988)文化伝達と教育. 福村出版：東京. pp.231-239.
- 鈴木大拙：北川桃雄訳(1964)禅と日本文化. 岩波書店：東京.
- 多田道太郎(1989)しぐさの日本文化. 角川書店：東京.
- 田井康雄(2005)教育概念の分析. 田井康雄・中戸義雄編. 探求・教育原論—人間形成の解明と広がり—. 学術図書出版社：東京. pp.28-53.
- 竹内洋(2003)教養主義の没落. 中央公論新社：東京.
- 田中守(2000)武道の心—日本的身体運動学習論—. 身体運動文化学会編. 身体教育のアспект. 道和書院：東京. pp.60-80.
- 田中智志(2002)他者の喪失から感受へ 近代の教育装置を超えて. 勁草書房：東京.

- 藤堂良明(2002)武道と武術. 田中守・藤堂良明・東憲一・村田直樹. 武道を知る. 不昧堂出版: 東京. pp.11-16.
- 苫野一徳(2014)教育の力. 講談社: 東京.
- 辻敦子(2009)模倣の力. 岡部美香編著. 子どもと教育の未来を考える. 北樹出版: 東京. pp.123-134.
- 辻本雅史(2010)江戸の学び. 佐伯胖監修・渡部信一編. 「学び」の認知科学事典. 大修館書店: 東京. pp.62-80.
- 辻本雅史(2012)「学び」の復権—模倣と習熟. 岩波書店: 東京.
- 筒井清忠(2009)日本型「教養」の運命—歴史社会学的考察. 岩波書店: 東京.
- 内田樹(2014)日本の身体. 新潮社: 東京.
- 山本敦久(2014)身体知としてのミメシス能力—共有と差異から考える—. 鈴木守編著. 「知としての身体」を考える—上智式教育イノベーション・モデル—. 学研マーケティング: 東京. pp.155-167.
- 矢野智司(1996)ミメシスの人間形成的意義—そのコミュニケーション理論のために—. 岡田渥美編(1996)人間形成論—教育学の再構築のために—. 玉川大学出版部: 東京. pp.219-232.
- 矢野智司(2012)生成と発達を実現するメディアとしての身体—西田幾多郎の歴史的身体の概念を手掛かりに—. 田中毎実編. 教育人間学—臨床と超越. 東京大学出版会: 東京. pp.225-249.
- 米盛裕二(2007)アブダクション—仮説と発見の論理. 勁草書房: 東京.
- 寄川条路(2011)まえがき. 寄川条路編. 新しい時代をひらく—教養と社会. 角川学芸出版: 東京. pp.3-6.
- 寄川条路(2011)教養はいまどこに?—教養のあゆみをたどる—. 寄川条路編. 新しい時代をひらく—教養と社会. 角川学芸出版: 東京. pp.7-24.
- 養老孟司(1997)文化論とはなにか. 河合隼雄・養老孟司編. 現代日本文化論 7—体験としての異文化. 岩波書店: 東京. pp.1-14.
- 湯浅晃(2001)武道伝書を読む. 日本武道館: 東京.
- 湯浅泰雄(1986)気・修行・身体. 平河出版社: 東京.
- 湯浅泰雄(1990)身体論—東洋的心身論と現代—. 講談社: 東京.

(論文)

- 阿部謹也(1999)教養教育の将来. 教育學研究, 66(4) : 379-385.
- 灰谷由子・阿部忍(1981)外国人選手の剣道への意識に関する研究. 武道学研究, 13(2) : 57-58.
- 長谷川弘一(1995)武道文化としての「剣道」の国際普及の困難さについて. 武道学研究, 28(2) : 60-65.
- 服部豊示(2002)体育に活用できるコミュニケーション技法に関する一考察. 明治薬科大学研究紀要, 32 : 65-70.
- 林英彰(2003)総合的判断力育成の可能性を求めて. 関根正美・深澤浩洋. 日本体育学会第 53 回大会専門分科会シンポジウム A 報告 大学体育の思想—現代の教養再構築へ体育学からの挑戦—. 体育原理研究, 33 : 98-101.
- 平川信夫・須郷智(1982)外国剣士の剣道観に関する調査研究. 武道学研究, 15(2) : 43-44.
- 平松孝治郎(2010)「江戸しぐさ」で「心の教育」を行う. 現代教育科学, 53(10) : 62-65.
- 井上誠治・岡部美香・滝沢文雄(2004)日本体育学会第 54 回大会専門分科会シンポジウム B 報告 マナーと身体教育. 体育原理研究, 34 : 55-66.
- 石田かおり(2004)日本における身体技法の近代化の問題点と解決策. 駒沢女子大学研究紀要, 11 : 7-16.
- 釜崎太(2013)スポーツ教育から身体教育へ. 体育科教育, 61(9) : 14-17.
- 金子明友(1976)東西の技術観. 体育科教育, 24 (1) : 37-39.
- 近藤英男・川村英男・工藤英三(1988)日本体育学会第 38 回大会シンポジウム 東洋的身体文化の伝統と現代スポーツ. 体育原理研究, 18 : 33-50.
- 松田恵示(2004)若者の身体技法—消費社会におけるマナーの位相—. 加野芳正, マナーに関する教育学的研究 (日本教育学会第 62 回大会報告). 教育學研究, 71(1) : 70-72.
- 望月衛(1977)しぐさの表現. 児童心理, 31(4) : 759-763.
- 本村清人(2008)「伝統や文化」は「武道」でどう受け止めるのか. 体育科教育, 56(5) : 24-27.
- 中林信二(1975)武道 (剣道) における技術と技能と技法. 新体育, 45(12) : 876-878.
- 中林信二(1980)日本文化としての武道—その技術観と人間観—. 体育の科学, 30(9) : 636-640.
- 中林信二(1983)日本古武道における身体論. 理想, 604 : 106-115.
- 中澤雄飛・井上誠治(2012)武道の稽古論—身体教育の可能性—. 体育・スポーツ哲学研究, 34(2) : 93-105.

- 中澤雄飛(2013)教養としての身体技法. 明治薬科大学研究紀要 (人文科学・社会科学), 43 : 65-73.
- 野村雅一(1991)身体技法とスポーツ. 体育の科学, 41 (3) : 215-218.
- 野村雅一(1992)しぐさと言語. 思想の科学第7次, 152 : 4-8.
- 鉦鹿健吉(2006)表現としてのしぐさや沈黙. 児童心理, 60(5) : 475-479.
- 大野伸行・本多壮太郎・香田郡秀・窪田健吾・吉水浩(2011)ギリシャ共和国における剣道の定着過程—連盟設立から現在—. 武道学研究, 43(2) : 13-24.
- 太田順康・千住真智子・首藤暢之(1998)武道・舞踊・スポーツにおける技術習得過程に関する研究(Ⅲ)—剣道における「型」から考える—. 大阪教育大学紀要 第IV部門, 47(1) : 199-209.
- 太田順康・竹田隆一(2002)剣道の国際化に関する一考察—フィンランドにおける剣道の普及過程および普及状況について—. 大阪教育大学紀要第IV部門, 50(2) : 473-486.
- 佐伯胖(1998)基礎から学ぶということ. 学校体育, 51(4) : 10-13.
- 齋藤孝(1999)身体知としての教養 (ビルドゥング). 教育学研究, 66 (3) : 287-294.
- 酒井利信(2012)武道史における身心論序説. 筑波大学体育科学系紀要, 35 : 1-15.
- 坂本拓弥(2013)「体育教師らしさ」を担う身体文化の形成過程：体育教師の身体論序説. 体育学研究, 58(2) : 505-521.
- 迫俊道 (2006) 芸道における身体教育の段階性に関する一考察. スポーツ社会学研究, 14 : 83-93.
- 渋谷昌三(2001)今、なぜ「マナー」が注目されるのか. 児童心理, 55(13) : 1-10.
- 寒川恒夫(1991)文化にしばられた「からだ」. 体育の科学, 41 (10) : 756-757.
- 杉山進(2009)大学体育の教養について. 体育・スポーツ哲学研究, 31(2) : 87-93.
- 滝沢文雄(2002)教科体育が担うべき身体文化の検討—しぐさを中心に—. 体育・スポーツ哲学研究, 24(2) : 17-25.
- 友添秀則・和田哲也(1993)Implication of the Learning Theory of Edo Era Martial Arts to a New Ethical Paradigm of Sports. スポーツ教育学研究, 13 (1) : 45-54.
- 渡辺かよ子(1999)「修養」と「教養」の分離と連関に関する考察—1930年代の教養論の分析を中心に—. 教育學研究, 66(3) : 278-286.
- 山田美奈子(1996)身体の文化性に関する研究—特に武道を中心として—. 体育原理研究, 26 : 33-36.

山田奨治(2007)身体技法の模倣と創造—オリジナリティとは何か. スポーツ方法学研究, 21(1) : 63-69.

矢野智司(2001)マナーと礼儀作法の人間学. 児童心理, 55(13) : 16-21.

吉田香織(2000)現代の身体論についての批判的検討—東洋思想（仏教）における身体観を手がかりに—. 体育原理研究, 30 : 75-78.

湯浅晃(1982)武道における技術観について. 天理大学学報, 135 : 74-90. p.76.

(その他)

阿部哲史(2010)欧州剣士の剣道体感記「ヨーロッパ剣道の動向とその重要性」. 剣道日本, 6月号 : 78-81.

阿部哲史(2012)剣道における国際化の諸問題. 武道論集Ⅲ—グローバル時代の武道. 国際武道大学武道・スポーツ研究所 : 千葉. pp.165-198.

アレキサンダー・ベネット(2012)武道のグローバルな展開に向けて. 武道論集Ⅲ—グローバル時代の武道. 国際武道大学武道・スポーツ研究所 : 千葉. pp.199-224.

中央教育審議会(2002)新しい時代における教養教育の在り方について（答申）.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm, (参照日 2014年10月15日).

中央教育審議会(2008)幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf, (参照日 2014年10月15日).

廣松渉・子安宣邦・三島憲一・宮本久雄・佐々木力・野家啓一・末木文美士編(1998)岩波哲学・思想事典. 岩波書店 : 東京. 教育思想史学会編(2000)教育思想事典. 勁草書房 : 東京.

細谷俊夫・奥田真丈・河野重男編(1978)教育学大事典. 第一法規出版 : 東京.

日本武道学会剣道専門分科会(2009)次世代の‘世界剣道’を考える—第14回世界剣道選手権大会（WKC）を振り返りつつ—. 日本武道学会剣道専門分科会会報 [2009年度版] ESPRIT : 20-37.

日本学術会議 日本の展望委員会 知の創造分科会(2010)21世紀の教養と教養教育.
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf>, (参照日 2014年10月

15 日).

日本体育学会監修(2006)最新スポーツ科学事典. 平凡社：東京.

新村出編(2008)広辞苑第六版. 岩波書店：東京.

謝辞

博士課程における研究成果をこのような形でまとめることができたのも、多くの方々によるご支援の賜物であると感謝しています。

本論文の主査であり、指導教官の井上誠治先生には、博士課程はもとより修士課程からの長期に渡り親身な指導をして頂きました。大学院入学時に初めて先生の研究室を訪ねた頃より、いかなる時も私の拙い研究に興味を示して下さい、研究の世界へと導いて下さったことに対して、深く感謝しております。先生からは、研究の面白さだけでなく、学問との向き合い方、教育者としての在り方を教えて頂きました。この5年間の貴重な経験は、将来の研究・教育活動の礎となるばかりでなく、私の人生にとってかけがえのない財産になるものと信じています。今後も、先生から教えて頂いた「知的好奇心」と「学問への謙虚な心」を忘れずに研究者、そして教育者としての道を真摯に歩んでいきたいと考えています。

また、本論文の副査である池田延行先生には、授業実践の立場からの貴重なご助言を頂くと共に、学校教育の現場に接する重要性とその楽しさを教えて頂きました。同じく、副査である関根正美先生（日本体育大学）には、本研究の発展可能性についてご指導頂くと共に、日頃より専門領域での学会活動を通して温かい励ましのお言葉を頂きました。お二人の先生にはこの場をお借りして、心より感謝申し上げます。

本論文が形となるまでは、他にも多くの方々のご指導やご協力を賜りました。片岡暁夫先生（筑波大学名誉教授）には、修士課程入学時より研究会等を通してご指導頂くと共に、体育学の奥深さを教えて頂きました。また、授業を通して知見を広める機会を提供して頂いた大学院スポーツ・システム研究科の諸先生方、学会大会や研究会等において貴重なご指摘を頂き、懇切にご指導頂いた日本体育・スポーツ哲学会、ならびに日本体育学会体育哲学専門領域の諸先生方にも大変お世話になりました。多くの方々に支えられ、本論文を完成させることができましたことを深く感謝申し上げます。

そして最後に、いつも温かく見守り、大学院での生活を支援してくれた両親と姉に改めて深く感謝致します。

平成 27 年 3 月

中澤 雄飛