

Title	高校で身体を用いたワークショップ形式の授業を行う ：兵庫県立須磨友が丘高校での授業の経験を通して
Author(s)	玉地, 雅浩; 本間, 直樹
Citation	臨床哲学. 2009, 10, p. 81-96
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/10710
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

高校で身体を用いたワークショップ形式の授業を行う

——兵庫県立須磨友が丘高校での授業の経験を通して

玉地雅浩

0. はじめに

この小論は平成 17 年から兵庫県立須磨友が丘高校での授業で経験したことについて若干の考察を加えて報告するものである。筆者は兵庫県の「特色ある教育課程推進に係る特別非常勤講師活用計画」の枠において特別非常勤講師として採用された。その上で須磨友が丘高校の総合学科の生徒たちに対して選択科目として開講されている「臨床哲学」の授業の一部を担当した。具体的には 1 コマ 50 分の授業を 4 コマ担当した。一日に 2 コマの授業を 2 週続けて担当した。授業の目標として、感覚・知覚やコミュニケーションについて考え始めるきっかけとなるような体験とそれに基づいて学生と共に話し合いながら理解を深めて行く授業を目指した。

そのために例えば、視野はいつも一定なのか、あるいは変化しないのかなど、改めて指摘されないと気づかなかつたり考えることが少ない。しかし、見るということはどういうことかを考える上では避けることができない点を授業のテーマとして取り上げた。

視覚や聴覚など感覚の分類法は唯一決まったものがあるように思われるが、立場が異なれば感覚の捉え方や分類の仕方や説明の仕方も異なる。自分が依拠している立場の見方以外の人と感覚や知覚について話し合うために、今回行ったように知覚について考え始めるきっかけとなるような体験をしながら共に考えるべき、考えることができる、あるいは考えたいようなテーマを一緒に探しながら授業を進めた。

このような試みが授業としてどのような点で有効か、あるいは限界があるのかという事を考察し、それを踏まえた上で今後高校生と共に行う授業を継続していくための報告になればと考えている。

1. 授業のタイトルならびにテーマ

授業のタイトルは『感覚・知覚を捉えなおす—今感じている世界を改めて感じてみよう』とした。主となるテーマを2つ設定し授業を進めることにした。以下は生徒に配布したテーマに関するレジュメである。内容はほぼ以下の通りである。

この授業のテーマは二つあります。第一に今、見ている世界を改めて見てみましょう。私たちは世界を見ているときどのように見ているのでしょうか？ 見えている範囲は？ 何を見ているのか、見るということはどういうことかを考えてみたいと思います。改めて見るということを始めとして感覚や知覚するとはどういうことか考え直してみよう。難しいことはしません。ほんの少し姿勢を変化させたり、動いてみたり、簡単な道具を使うことによって変化する身体の感じ方や見え方をまずは感じてみる。感覚の経験を変化させたり工夫することによって見え方やその他の感覚の感じ方がどのように変化するか、そして考え直してみる。そんな授業にしたいと思っています。

二つ目は、他人や自分の体を感じたり探ったり、他人とのコミュニケーションを行うために日頃私たちが行っているやり方を見つめなおしたいと思います。それは自分で注意しながら行っているものもあれば、知らず知らずのうちに行っているものもあります。私たちは動いている時の体をどこまで自覚しているのでしょうか。また、自覚して使っても思う通りにならないことを経験しているのではないのでしょうか？ 具体的な手がかりを探しながら、他人や自分の体について考えたり、人と一緒に動くためには何が必要か、共に考えていきたいと思います。

そのためにこの授業では、日頃何気なく行っている行為や動作を通して、あるいは紙に書かれたものや物を使って、自分では確信を持っている感覚や知覚のあいまいさを確認します。また感覚や知覚における錯覚を体験することになります。遊びながら私たちの感覚や知覚、コミュニケーションについて考えてみましょう。

普段生活しているという意味での生活環境に我々はどのように関わっているかを考えるために感覚や知覚の役目を吟味することにした。

仮に何か注意しなければならないものがある場合、自分が注意を向けているものを怖がっているのか否かによって全身の筋肉の緊張は高くなったり、いつでも逃げ出せる準備を

するために姿勢を変化させることがある。また、そのものに対していつでも避けられるよう準備しながら他の作業を行うこともできるし、時には直ぐ逃げようと判断する前に既に逃げ出していることもある。我々は周囲の状況に注意を向けなければいけないのか否かということに関して、一つ一つ注意を向けたり判断したり決断することを決めなくても動作や行為を行うことができる。周囲の状況や身体の状態を捉える、そんな身体の働きに支えられながら日常生活を過ごしているのである。

このような感覚や知覚をはじめとする身体の働きについて考えることを今回の授業の目標とした。

2. 授業の進め方

2-1. 授業の意図

例えば、私たちは柔らかいものを触るときには柔らかいものにふれるように、滑りやすいものであれば落とさないようにとそのもの特徴や性質に合わせて持ち方を変える。手の形や指の開き方、力の入れ方や動く速さなどその物に応じて持ち方を変える。逆にそのようなもち方に変化できなければ物の特性や特徴を捉えることはできない。病院で患者の脈を測るときには、しっかりと相手の脈に触れるようにと指導されるが、あまり硬く握りすぎると脈を上手くはかれないことは、よく経験することである。

このように身体においては、感覚や知覚と姿勢や動き方が一体となって働いていることを考える例として、今回は行わなかったが次のような現象が見られることがある。私が学生の一人に向かって野球で使用する硬球ボールを下手投げでフワッと投げようとする、自分にボールが向かってくると思った学生は自然と両手でボールを受け止められる位の大きさに腕や手の開き方を合わせて、少し軌道が外れても対応できるように身体全体が動き出せる準備をする。

このように身体はその物の名前や色や形や重さ、大きさなどの特徴を捉える前に、生きていく上であるいは生活していく中では自分にとってどのような意味があるか、そのものの意味に応じた姿勢をとったり、ある動きが起こるということである。このような関係が身体と物には結ばれている。このような関係を確認する為に姿勢を変化させたり動いたり、身体を動かしたり状況を変えながら、実感したり体験できるような課題を選んだ。

2-2. 進行上の工夫や注意したこと

体験したことから感覚や知覚について何を考えればよいのか、どのように考えを展開したり深めていけば良いのか、その背景となる知識や理論や経験が乏しいために、体験した課題から対話に接続できない。あるいは珍しい現象だったと感想や印象レベルの話に終始してしまう可能性がある。そのため実施する課題の難易度や順番が非常に大事になってくる。

さらに、この科目は選択授業であり1年から3年生まで受講可能な授業である。そのため受講者はお互いの顔や名前、学年も知らない人同士で参加している。中には友達と一緒に参加している生徒もいるが友達以外の人とは当然話したこともない場合が多く、共に議論する雰囲気をつくるのが重要となってくる。お互い話をするだけでなく、相手に触れる、相手から触れられる、相手と一緒に動くということを恥づかしがったり嫌がるなど非常に抵抗を感じる生徒もいるようである。対話の授業が中心となると聞いて臨床哲学という科目を選択し受講している生徒にとって身体を動かす授業に戸惑う可能性がある。また、授業では対話する状況をどのように作り上げていくかということも非常に重要な点である。

このような点からまずは一人で出来る課題から複数の人間で行う課題、他者と接触しない課題から接触したり、時には抱きつくなど参加者同士がより密着する課題へと進めながら、複数の生徒が協同して課題に取り組むような流れを作ることが心がけた。さらに運動能力や運動習慣にあまり影響されず身長や体重などの体格差や筋力の差など体力差に左右されにくい課題を選んだ。

具体的な流れとしては、自分一人で出来、かつ簡単だと思うことでもいざやってみると難しい課題、思うことと体の動きが異なる課題を行ってもらった。例えば、一人でジャンケンを行ってもらった。右手と左手で同じものを出す、右手に勝つものや負けるものを出す。後だしでいいので右手に負けるものを出してもらうなど複数のやり方を行った。生徒のあいだからは「難しい」「手がつる」「何で出来ないんだ」というような声が教室のいたるところから聞こえた。自分の体で感じたことを言葉にするきっかけになった。課題を行う前には簡単すぎる内容だと思っていたが、思いのほか体がついてこなかったためショックを受けたり、笑いながら、授業の展開に少し興味を持ってくれたように筆者は感じられた。本来なら課題ごとになぜそのような反応が見られたのかについて説明したり、日常生活に

どのように関係しているか、あるいはその課題を選んだ意図まで説明する必要がある場合もあると思われる。また、生徒から提案された希望や課題に対する考えや説明の仕方を一つ一つ取り上げて全員で議論する進め方を目指しているが、そもそも現象を見たり感じられない場合もある。また、それを言葉にすることもできない。

これは生徒が現象を捉えることができなかった、見たこと感じたことを言語化するトレーニング不足、議論に慣れていない、といったことだけで説明することはできない。我々が感覚したり知覚することは全て言葉で表現できるわけではないし、表現できなくても何かを見たり感じていることを分かっているというわけでもないからだ。

今回の授業ではこれらのことを踏まえた上で新たな視点から考えるために、以下のような順番で学生と共に体験し話し合った。

2-3. 授業で体験した課題

(2008.9.9 に実際に体験したこと)

- ① 後出しジャンケンをした。最初は一人で右手に対して左手が後出しでもいいので勝つように出す。次に反対に右手が後出しでもいいので左手に勝つように出す、最後に右手と左手が同じ形になるように出した。次に私と対戦してもらった。同じように私に後出しでいいので勝つ、次に負ける、最後に同じものをだすことに挑戦してもらった。生徒からの感想では「頭で考えていることと体が違う反応して面白い」、「スムーズにいかない」、「直ぐにできるようになった」という意見もあった。
- ② 手の代わりに脚を使っでのジャンケンを行った。ジャンプした後両脚を左右に開いた場合をパー、前後に脚を開いた場合をチョキ、両脚を閉じた場合をグーとした。単にジャンケンの勝ち負けだけを競うのではなく、パーは5、チョキは2、グーは1として自分の出した形と相手の形の数を足したものをどちらが早く出せるかを競った。例えば自分がグーで相手がチョキの場合は3となる。楽しそうに行っていたが、授業のテーマに直接関わるものではないためか授業終了後の生徒からの感想は少なかった。
- ③ 緊張をほぐすためにストレッチを行った。楽しみながら行う学生もいれば、やらない学生はやらないという状況だった。
- ④ 理学療法の治療技術の一つである皮膚からの感覚入力を変化させることによって関節

の動く範囲が変化することを実演した。学生全員が驚いていた。

- ⑤ 股関節を柔らかくすることによって、あるいは言語指示のみによって立位体前屈が変化することを体験してもらった。こちらが予想している以上に驚いてくれ、感想でもこのことについて書いてくれている生徒が多く筆者としては意外だった。変化が分かりやすく多くの生徒に結果が出たためだと思われる。
- ⑥ 立位や片脚立位において開眼・閉眼時の姿勢の安定性の違い、他には足首を触れられたり、握られた時の変化についても確認した。それぞれの課題時における安定性の変化を感じられた人たちは感激してくれた。
- ⑦ 立ち上がり時に左右の下肢へそれぞれの位荷重しているかを感じてもらった。左右どちらかの足だけ筋肉の緊張をほぐしてあげると、施行前より荷重量が増えることを体験してもらった。体重をいつも支えている足部は常に緊張している。筋肉の緊張がほぐれると床面を感じやすくなる。感覚と運動の一体性を体験してもらうために選んだ課題である。生徒は左右の足にかかる荷重量に差があることを知らない人も多く感激してくれた。直ぐに足部の筋肉の緊張や荷重量が変化することを確認できたため、誰にでも体験できることはどの課題でも楽しいようである。

(2008.9.16 に実際に体験したこと)

- ⑧ 震源地はどこだ？ このゲームは以下の通りである。オニを一人決め、輪になった生徒の真ん中で目をつむって待ってもらう。その間に残りの生徒の中から一人リーダーを決めた後、オニには眼を開けてもらう。ここからゲームを開始する。全員がリーダーの真似をする。例えば、髪の毛を触ったら全員が髪の毛を触る。次に膝を叩いたらリーダーが誰かということがオニに分からないように、輪になった生徒はタイミングよく膝を叩く動作に切り替える。オニはできるだけ早くリーダーを当てるゲームである。
- ⑨ 手押し相撲を行った。二人の生徒が向かい合って立つ。両手を使って相手を押すが、この際最初に立った位置から動いてはいけない。相手とタイミング合わせて押し合いをしなければ効率良く相手を押すことができない。しかし、完全にタイミングが合ってしまうと体重の重い人や力の強い人が有利になる。そのため少しでもタイミングをずらすことが勝負の決め手として重要となる。
- ⑩ 二人が背中合わせをして三角座りをする。最初は腕を組み掛け声をかけながら立つ。

次に掛け声をかけずに、次は腕を組まずに、それぞれ同じ条件で三角座りから立ち上がる。

- ⑪ 二人一組になって一方の人が相手を抱っこする。抱っこされる人は軽く両脚を開いたまま立つ。抱っこされている間の姿勢は特に指示を与えなかった。抱っこする側にもまずは特に指示を与えずに相手を抱っこしてもらった。次に、抱っこしてもらう人は一回目と同じ姿勢を保ちつつも、そのままできるだけ全身の力を抜く。一回目と二回目に相手の重さをどのように感じるか、その変化の度合いを体験してもらった。
- ⑫ 読書している人の眼の近くで棒を小刻みに動かす。この際、読書している人の姿勢の変化や棒を動かす前後で読書している人の首が動く範囲の変化を体験してもらった。
- ⑬ 姿勢の変化によって視野が変化する。この点については後ほど詳細に説明する。(「4. 周囲と密接な関係を結んでいる場合の視野と結んでいない場合の視野」参照)
- ⑭ 本人が意図せずともひとさし指を指す方向に自然と視線がついていくことを体験してもらった。

3. 身体にとっての視野

見えている範囲はどのくらいか、あるいは視野をあえて図示するとどのようになるかと問われると困ってしまう。見えている範囲は決まっているようにも思うが、改めて問われるとどこから見難くなるのか、いつ見えなくなるのか判断に迷う。またそもそも見る、見ている、見えるものなど何気なく言葉遣いを変化させているが、それぞれどのような意味や状態の変化があるかを言葉にするのは困難を伴う。

今回、生徒にこの難しさを承知であえて視野を描いてもらった。生徒の中には自分が今見ている光景をそのまま視野として図示したり、視野を描こうとしている自分の顔や眼を上空から見下ろす形で書き、さらにこの視点のまま見える範囲を線で図示することによって視野を表わそうとする生徒もいた。

生徒に描いてもらった後、視野を描いた場合の一つの例としてエルンスト・マッハの『感覚の分析』の有名な挿絵を紹介した。これは椅子に座った人が部屋の中や窓から見える外の光景を左眼が見ていると想定して絵を書いているものである。視野が絵画の額縁のように一定の枠組があると想定しているため、座っている人の鼻や眼の大きさやオデコの形によって見えている範囲が制限されている、そんな視野を想定した絵である。

紹介した後、筆者はまず視野を厳密に確かめることが現在の科学でもってしても出来ないこと、そのためこの絵について誰にとっても当てはまる視野であるかどうか、あるいは同じ人であっても常に再現性のある視野であるかどうかという意味で正しい視野を描いているかどうかは確かめる方法がなく正解はないことを述べた。その理由として視野は姿勢の変化や動く中で変化しやすいことがある。さらに見ているものは何か、見ていると思っていなくても身体に対して危害を加えるなど差し迫った意味を帯びているものに対しては、既にそのものの意味に応じて姿勢や動き方が変化していることなどがある。このことを体験してもらう課題を今回の授業では選んだ。

ところで先のマッハの絵についてはさまざまな解釈があるが、ここでは哲学者の舟木氏の著書から引用したい。「マッハが視野の幾何学的(物理学的)説明を批判するために描いた有名な絵があるが、・・・中略・・・かれはその絵において、視野の周辺部が額や鼻や頬によって隠されているのだから、視野は通常想定されているように四角いものではないことを示そうとしている。かれは、遠くや近くの焦点外のものや視野周辺部にあるもの、視野の境目など、見える光景を遠近法的にすべてくっきりと描いてしまうという誤謬をおかしているが」。¹

さらにこのように視野が厳密に区切れるものであるか、あるいは実在する線によって区切られた領野のようなものであるかどうかを考察した人に現象学者であるメルロ＝ポンティがいる。彼は視野について以下のように述べている。

視野の中心部から側方への刺激へとすこしずつ近づくことによって視覚の圏域を移すことが可能であっても、測定結果は刻々に変わってしまい、はじめに見えていた刺激がもはや見えなくなるのはどの瞬間であるかを決定することは、到底できるものではない。視野の周辺に在る領域は容易に記述しがたいのだが、しかし、それが暗黒でも灰色でもないことは確かである。つまり、そこには未決定の視像、何だかわからぬものの視像、というものがあるのであって、極端に言えば、私の背後に在るものでも視覚的に現前していないわけではないのである。²

メルロ＝ポンティは視野においては何かを見ている時、「まなざし」というはたらきによって焦点は合わされ、像も一つになっていると考える。必ずしも視野の中心になくても可能である。まなざされていないものは「まなざし」ている物の周辺にある。周辺にある

とは単に視野の隅にあるという意味ではない。たとえ視野の真ん中にあってもその物がまなざされていなければ周辺になる。つまり視野の真ん中にある物に身体全体で応じていない場合、あるいは視野の真ん中以外にあるものであっても、その物が持っている意味と身体が密接な関係を結び応答している際には、視野の真ん中にあるものであっても周辺にあたと述べているのである。

周辺にあたる物は焦点が合っているわけではないが、それがどのようなものか何を見ているかに関しては既に身体全体で応じている。必要があればそれをまなざすことができ、既に片目だけでも何らかの意味を捉えている。こういう関係は現に見えている範囲だけでなく、見えている物と関係している物にも続いている。視野の周辺に在る領域である見えない物にも関係しているのである。

このように視野は感官で捉えたものだけや意識が構成するものだけで産み出されるのではない。身体が世界と交流しているなかで、つまり知覚レベルで捉えた身体にとっての意味に応じているからこそ、視野は産み出されるのである。「一つの全体である系としての身体」³が世界とつながっているからこそ、動きながら、その都度視野において全ての物をそれがどのようなものかと把握していなくても、既に身体としてどのように応じていかという様な事が自律的に遂行されているために、安心して動けるし、頭部や眼球の動きにも問題が生じないのである。

4. 周囲と密接な関係を結んでいる場合の視野と結んでいない場合の視野

動作を行う時に、転倒したり、人や物にぶつかったり、何か飛んで来たりしないかと自分の身を守るための有益な情報を得るためには、眼球の動きだけでなく、眼球から脳までの径路、さらには頭や身体の協調した動きが必要となる。身体全体を視覚システムとして捉えることが必要である。つまり、見るということは単に眼だけで行われることではないという立場から我々は考えたい。

例えば、この点について考えるヒントとして、巧妙な実験で身体が無自覚に知覚していることを確かめた方法として、作業療法士の柏木氏が試みた方法⁴を今回の授業でも用いた(2-3の②参照)。氏の方法は我々が本を集中して見ていたり読んでいる際に注視しているものと周辺視野との関係を明らかにした。文字を追っていても視野の周辺に何かがあるとそれも同時に見ている。もし、その物が自分に危害を与える可能性があるものであれ

ば頭や眼や体は普段は向きにくく見えにくい方向であってもそちらの方に向きやすくなったり、足を椅子の手前に引き、直ぐに立ち上がり必要があれば逃げやすい姿勢へ準備する。あるいは既に身体のレベルで周辺に見えていたものに応じていたりする。「見る」ということは単に見たい物や見ようとする物に焦点を合わせ像を結ぶ事だけではなく、集中して文章を読みつつも自分に身の危険を及ぼす可能性があるものも同時に見ている事も含まれているのである。

この様に周辺にある物は焦点が合っているわけではないが、それがどのようなものか何を見ているかは、その見ているものが自分にとって抜き差しならない意味を持っている時には身体は既にその意味に応じているのである。必要があればそれをまなざすことができ、またそのような時は既にまなざしているのである。このような注視しているものと周辺視野との関係が上手いかわからない人が多い脳卒中後遺症やパーキンソン病など中枢神経系に障がいのある人は、移動時に周囲の状況を探査するような視線の動きが少なく視線を固定したまま歩いている。周辺視野を利用して周囲の状況を掴みにくいために、廊下のどの辺りをどの程度でのスピードで移動しているかを掴み難い状態で移動している可能性がある。ベッドの上で寝る際にも独特の姿勢をとっていることが多々ある。このように感覚や知覚の変化は姿勢や動き方、つまり動作にまで影響する可能性があるのである。このような動き方や姿勢の変化と眼球の動きなどの関係はこれまで拙論⁵⁶で検討してきた。

歩く時には地面に凸凹や物が置いていないか、滑りやすすかないか、傾いていないかなど、「一つの全体である系としての身体」が周囲と密接な関係を結び、その中で視覚や触覚的な感覚が働くのである。

身体が自律的に世界に応じない、つまり身体と世界が繋がっている関係を持ってない時、一つ一つ確認しないと周囲がどのようなになっているか分からないために、よく見ようとすると立ち止まったり安定した姿勢で落ち着いて見たり、どの様に動いていいか考える必要性が生まれることは否定できない。そしてこのような姿勢と眼球の動き方や見える範囲の変化は我々でも起こる。

そこで、今回の授業では視野は何か絵の縁のように木の枠組みで縁取られたものを指すのであろうか、あるいは全く違ったものであるかを検討することにした。身体を通して見る場合、具体的には姿勢や動き方を変化させた前後において見える範囲がどのように変化したかを比較検討していくことにした。この事により、視野とは一体どのようなものかを考えていくことにした。

具体的に行ったことはまず二人一組になった。一方の人が顔や胴体の真ん中を軸にしてできるだけ左右対称的な姿勢で寝てもらった。その上でもう一方の人が寝ている人の肩を持ってゆっくと片方の肩を床面から持ち上げる。すると多くの人は持ち上げられた肩と反対方向に顔が向く。この際、眼球も顔面と同じ方向に動いていくが人によってさまざまな特徴がある。最初に大きく素早く動いた後に徐々にゆっくと眼球が動く人もいれば、最初はゆっくと動いていたのが突然急激な動きに変化する人もいる。また一定の速さで同じ移動量で眼球を動かす人など各個人によって異なる。次に左右どちらかの肘を曲げた状態で身体の上ののせた姿勢をとり、先と同じ課題を行い、同様に反応を確認していく。最後に少し股関節を少し曲げた状態から膝関節を外側に倒していく、つまり所謂がに股のような姿勢をとるのである。腕も先ほどと同じ姿勢を保ちつつ、先と同じ課題を行い、同様に反応を確認していく⁷。

ここで述べている視野は自分にとって差し迫った意味に応じていない状態で、一般的な意味で見えている範囲と眼球の動きの変化を確認している。それは身体が周囲と緊密な関係を結んでいなくても視野は変化していることを示している。このように姿勢が変化しただけでも見えている範囲は変化する。いま私がとっている姿勢についての視野が変化することになる。身体が自律的に世界に応じない、つまり身体と世界が繋がっている関係を持っている時と密接な関係が弱まる場合があることになる。ただなぜこのような事態がわれわれにも起こるのか、そのメカニズムは未だ不明であるが、視野が変化することによって動き方が変化する可能性を含んでいる。

生徒はこれまで姿勢によって眼球の動く速さや移動する範囲が変化することを当然知らないし、確かめた経験もないことが予想されたためにあらかじめ着目して欲しい点を説明し注意深く観察するように説明した。しかし、具体的な説明をしたにも拘わらず一連の変化を上手く観察できる人は少なかった。筆者の勤務先で理学・作業療法士を志望する学生に同様な課題を行っても1,2回生では同様な反応が見られた。しかし、病院で実際に患者との関わりを経験した4回生では多くの人が上手く観察することができるようになる。既に医学的な知識に触れている1,2回生も高校生と同様な反応が見られることから、たんにこれまで述べてきたような理論を知っていることが上手く観察する条件ではないと思われる。やはり実施する課題が自分の日常生活においてどのような事態と関係があるか、あるいは生活していく上でどのように生かすことができるか、その意味が腑に落ちないと微細な変化を見逃してしまうのだろう。

5. 授業において注意したこと

今回の授業では身体を用いた課題から感覚や知覚を捉えなおし、そのことを通して自分や他者の身体と出会った時に、逐一何を行っているか、あるいは何を意図しているかを自分では考えなくても既に身体が行っていることを一つ一つ丁寧に確認していった。そして課題を実践するなかで気づいたことや変化したことをとりあえず言語化し発言することにした。

しかし、普段生活する上では身体について、特に感覚や知覚と運動の関係を問わなくても生活できる以上、改めて他者や自分の身体について考える意味が参加者に腑に落ちることがまず必要となる。その意味では今回のように授業の一環として学校にこちらから出向いて行うのと、身体ワークショップと銘打って集まった人たちに行く場合では当然、課題や進め方、対話のあり方にも差異が生まれる。何か新たな事実気づいてもらうためには工夫が必要となる。

身体を用いた授業や体験型のワークショップでは課題を提示していく順番が大事である。また特異な現象のみを扱っても参加者から関心が得にくい、あるいは仮に得られたとしても、そこから議論を開始するのは難しい場合がある。以前筆者は京都市にある洛星高校で授業する機会を二年続けて得た経験がある⁸。体験型の授業では可能な限り全員が同じ課題を経験した上で議論した方が、参加者の興味を引き対話を維持しやすいことを経験していた。そこで今回の須磨友が丘高校での授業では参加者全員で対話できるようなテーマを設定し、それに合わせた課題となるよう工夫すると共に、可能な限り全員が参加できる課題を用意した。

さらに授業時間中絶えず身体を用いるような課題を提示するよりも、最初に提示するだけにして直ぐに議論に移る、話の中で必要があれば身体を用いた課題を提示するなどして現象を確認するなど、進行方法にもさまざまなやり方がある。

高校生という年代でなくとも、総じて人前で普段しないような姿勢や動きをすることを恥ずかしがる人が多い。友達同士よりも知り合いでない人たちが集まった場合この傾向はより顕著になり、その後の対話でも発言が活発化しない事態が見受けられやすい。

そこで他者の身体に触れたり観察することに抵抗を感じたり恥ずかしがらないために、特に他者から観察されることを非常に恥ずかしがるため(筆者の勤務先の学生の反応とも

共通するが)各個人が自分の身体に起こっていることだけに関心を向けないよう、課題を遂行する上で行う運動の難易度や対話に関連が深い課題か否かなどを段階付けながら、かつある程度のテンポで課題を順番にこなしていくことにした。

これは筆者の少ない経験を通して、今回の受講者のように普段から身体に対して強い関心を持っているわけではない場合、授業を行うために身体を用いる場合には課題を提示したり遂行するテンポやリズムが大事であると感じているからである。参加している生徒同士が触れ合ったり観察しあうことに抵抗を感じなくなるまでは、参加している生徒が行っていることの意味を一つ一つ考えたり、あまり考えこまないうちに次々と課題を提示していく必要があると感じている。恥ずかしくなったり、動くことをためらったりしないようにするためには、授業にある程度の流れや勢いが必要になってくるのである。

しかし、このこととじっくりと考えるという授業の特徴、あるいは性質と馴染まない点についてどう克服していくかを考える必要がある。

今回の授業では、授業前半ではテンポやリズムを生み出すような課題を幾つか行った後、後の対話につながるような課題を少し時間をかけて取り組んでもらい、生徒たちが反応を見つめたり身体の反応を感じてもらった。その上で、こちら側から気づいて欲しいことを提示したり、対話のきっかけとなるような質問を投げかけたり少し考える時間を課題の間に挟んでいった。結果として、ある程度興味を持って集中して課題に取り組んでもらえた。

しかし、あまり参加者の盛り上がりなど反応を優先過ぎると、授業のテンポを遅くすることが困難になり、一つ一つの課題を身体で味わうようなことが難しくなり、その後の対話に上手く接続しにくくなってしまふ。そのため、課題をどの程度味わうと次の課題に移るか、課題の内容やテンポと共に気を使う点である。

6. 今後の課題と展望

身体を用いる課題は直ぐに反応が現れるものもあれば、反対に時間を要するものもある。授業で行う以上この時間的な制約を受ける限られた課題になってしまう。また身体で経験する課題は一回一回反応が異なることがある。参加者の当日の体調や気分や課題の理解度や必要性、興味や関心の度合いなどによっても授業の参加度に差が生まれる。

また他の参加者との関係によっても課題の遂行に恥ずかしさを感じる場合がある。反対に課題に身を任すこともできる。状況の微妙な差や場所によっても指示の通り方や一体感

などにも差が産まれる。そのため実際に行ってみないとどのような結果が出るか分からない。いかなる結果が出てそれを対話の材料になるように問いを見つけることを可能とするような理論的支柱は必要である。

授業としてある程度の再現性が求められるとするならばある程度のプログラム化も必要であろうが、身体を用いた経験を重視した場合、どうしても限界が生じる。こちら側が意図しない反応が生まれた場合に、その課題を継続するのか違う課題を設定するのかを考えるにしても、その課題を行った目的やそれを支える理論的背景が無ければ柔軟に状況に対応することはできない。

しかし、この目的をいかに参加者全員で共有するかはたんにその理論的背景や意図を伝えただけでは達成されず、参加者にとってそのことについて考える意味を提示したり、何らかの動機付けを提示する必要性がある。また身体の反応を感じる課題の際、その感じ方に関する表現は可能な限り高校生に理解可能な表現を用いるようにした。これは専門用語を極力用いないだけでなく、これまでの生活では用いないような表現や使い方をして生徒を混乱させないようにするためである。

最後に、これまで身体を用いたワークショップ形式、あるいは授業において身体に現れるさまざまな現象を通して改めて自分達がこれまでならってきたものや経験していることを考え直すことに主眼を置いてきたが、限られた授業時間の中で行う場合には必ずしも身体だけを用いる必要はなくテキストなども併用することにより、全員が同じ材料に向かって問いを進めていくという方法を試みてみてもいいかもしれないと考えている。

注

- 1 舟木亨『<見ること>の哲学』141頁。
- 2 メルロ＝ポンティ『知覚の現象学 1』33-34頁。
- 3 メルロ＝ポンティは、身体運動とこの運動が展開する「環境 milieu」（『行動の構造』234頁）との関係を一つの全体的な構造化とみなして、それを「行動」（『行動の構造』138頁,174頁,192頁）と呼ぶ。身体運動とその運動と外部世界とがそれぞれ安定した構造の中に外的に存在するという想定は排除される。身体が世界と関係を結び、身体が世界と交流し関わっていかうとするなかでこそ、身体の運動が環境を展開し馴染みながら自分のものとしていく。こうして身体と世界とつながりの媒体となる。こういう関係においてこそ世界に、あるまつまり、人が生きていく生活して上で外せない意味を見いだすし、

その意味に「一つの全体である系としての身体」が応じているなかで、その都度生まれるのが、メルロ＝ポンティが『行動の構造』や『知覚の現象学』で使う、身体概念の一つであると思われる。この小論で「一つの全体である系としての身体」という言葉を用いる場合は以上述べたような身体を指している。

- 4 柏木正好「環境適応と運動学習」134-139 頁。
- 5 拙論「馴染む身体馴染まない身体」133-147 頁。
- 6 拙論「まなざす身体」133-147 頁。
- 7 この辺りについては誠愛リハビリテーション病院の作業療法士の淵雅子氏に示唆を受けている。
- 8 拙論「我々は物とどのように出会っているか - 洛星高校での授業の経験を通して」1-20 頁。

参考・文献表(著者名のアルファベット順)

舟木亨:『<見ること>の哲学』,世界思想社,2001.

ギブソン:『生態学的視覚論』古崎敬他訳,サイエンス社,1985.

ホフマン:『視覚の文法』原淳子・望月弘子訳,紀伊國屋書店,2003.

柏木正好:環境適応と運動学習.理学療法学 30(3):134-139,日本理学療法士協会,2003.

カツ:『触覚の世界－実験現象学の世界－』東山篤規・岩切絹代訳,新曜社,2003.

熊野純彦:『メルロ＝ポンティ』NHK出版,2005.

メルロ＝ポンティ:『行動の構造』滝浦静雄・木田元訳,みすず書房,1996.

メルロ＝ポンティ:『知覚の現象学 1』竹内芳郎他訳,みすず書房,1991.

佐々木正人:『レイアウトの法則－アートとアフォーダンス－』,春秋社,2003.

下條信輔:『サブプリミナル・マインド』,中公新書,1999.

下條信輔:『視覚の冒険』,産業図書,2000.

下條信輔:「知覚からみた意識知覚の主観性と知覚研究の客観性」荻阪直行編著『意識の科学は可能か』,新曜社,所収,2002.

玉地雅浩:まなざす身体.メタフシカ:133-147,大阪大学大学院文学研究科哲学講座,2003.

玉地雅浩:馴染む身体馴染まない身体.臨床哲学 5:2-18,大阪大学大学院文学研究科臨床哲学教室,2003.

玉地雅浩:我々は物とどのように出会っているか - 洛星高校での授業の経験を通して.大阪大学大学院文学研究科臨床哲学教室,臨床哲学 7:1-20,2006.

鷲田清一:『メルロ＝ポンティ』,講談社,1997.

鷲田清一：「<内>の現象学 構えについてのささやかな試論」新田義弘・山口一郎・河本英夫他『媒体性の現象学』，青土社，所収，2002.

山田規畝子：『壊れた脳生存する知』，講談社，2004.