

コミュニケーション教育における身体関係論の視座

山地 弘起

長崎大学大学教育機能開発センター

The Perspective of Relational Somatics in Communication Education

Hiroki YAMAJI

Research and Development Center for Higher Education, Nagasaki University

Abstract

In response to an urgent call for communication education in Japanese higher education, this paper attempted to establish an effective pedagogical policy as to the development of foundational capacity for face-to-face interaction. Drawing on phenomenologically-oriented relational somatics, the author proposed a three-stage model of learning tasks—awareness of existence, awareness of the implying, and words as action—which are compatible with the developmental theme of encountering the other and the self addressed in late adolescence. Those learning tasks may also be incorporated into hidden curriculum via the teacher's body (quality of presence). Through transforming the way of relating to their own body, students are expected to assume a critical attitude against the mainstream notion of the naturalized and commodified body, hence to make more authentic choices and expressions.

Keywords:

Japanese higher education, communication education, somatics, relational somatics, genetic phenomenology

1. はじめに

今日、高等教育のユニバーサル化に伴う学力多様化のなかでも、とくにコミュニケーション力の問題が焦点となっている。コミュニケーション力は、高等教育の質保証の文脈であげられてきた「社会人基礎力」（経済産業省）や「学士力」（文部科学省）、あるいはOECDのAHELO（Assessment of Higher Education Learning Outcomes）プロジェクトなどで明示される21世紀型「ジェネリックスキル」の中核を成すものとして、その育成が喫緊の課題とされている。実際、平成21年度に行われた経済産業省の調査でも、企業の人事採用担当者、学生の双方において、コミュニケーション力は人柄と並んでその必要性が最も高く認知され

ていた¹⁾。

より広い文脈では、例えば生涯学習に関するLengrand報告（1965年）の現代版ともいえるべきDeSeCo報告²⁾において、今後の市民生活の鍵となるコンピテンシー（能力、技能、動機づけ等の統合概念）が三つに要約されている。第一は、「多様な人々との効果的相互作用」であり、他者との協調や多文化状況での葛藤調整に関わるものである。第二は、「自律的な行動」であり、家庭や地域、職場等において自分の目標や計画を明確化するとともに、権利や関心を擁護・実現するエンパワーメントに関わるものである。そして第三は、「双方向媒体の有効活用」であり、言語や情報、知識といった社会文化的道具、及びコンピュータほか

のデジタルツールの活用に関わるものである。このうち第一と第三はコミュニケーション力に直接関わっており、第二はそれらの基盤をなすべき自己実現志向である。三者は密接に関連し、批判的思考と反省的実践の態度がこれらを通底する要件とされている。

すでに日本では、初等・中等教育の新学習指導要領において、全教科を通じた「言語力」の育成によって思考力や学習技能を高める方向が打ち出されているが、コミュニケーション力を学力や市民性の中核とみる認識は DeSeCo 報告と共有されているといつてよい。しかも平成 22 年度からは、文部科学省と文化庁が連携し、言語活動に留まらず芸術表現を通じたコミュニケーション教育の推進を図っている。そのねらいは、「子どもたちに対し芸術家による表現手法を用いた計画的・継続的なワークショップ等の実技指導を実施することにより、子どもたちの芸術を愛する心を育て、豊かな情操を養うとともに、コミュニケーション能力の育成を図ること」、及び「演劇・ダンス等の芸術表現を用いた学習プログラムの開発を行うとともに、国語をはじめとする各教科の学力向上や問題行動への効果的対応などの分析や検証も行うこと」とされている³⁾。知的学習だけでなく社会性と情動の学習 (social-emotional learning)⁴⁾ を促進する国際的な動きのなかで、この新たな試みが単なるソーシャル・スキルの習得に終わらず、情動解放と自己信頼につながる伸び伸びとした表現機会を保障することが望まれる。

翻って、中等教育と生涯学習の間にある高等教育では、コミュニケーション教育の多くが初年次のアカデミック・スキル習得の文脈か、またはキャリア教育の中で扱われるに留まっていると推測される。過密なカリキュラムを考慮すれば、社会情動面のコミュニケーション教育は正課としては行いがたい。

しかし、グローバル化とユニバーサル化の双方に早急に対応しなければならない今日の大学では、とくに対面状況での自己表現と相互調整を対象に、基礎的なコミュニケーション教育を行わざるを得ない状況になりつつある。グローバル化の面では、学生の立場からは、とくにボーダーレス

の人的移動の側面が注目され、異文化を背景にした人々との意思疎通や交渉は珍しいものではなくなっている。今や、認知的な外国語学習だけでなく、社会情動的な異文化コミュニケーションの訓練が求められている。もし異文化接触によって自分の対人関係パターンが「問題化」した場合は、これが一つの学習機会を提供して、コミュニケーション行動の調整や変容に至ることもありうる。一方、ユニバーサル化の面では、今日の学生にとっての大学は、知的関心を満たす場としてよりも、青年期の発達課題と取り組み、社会人への準備をする場として期待される。脳の発達が一段落し、高次の認知的操作や他者の視点の取得が成人並みに行われるようになったこの時期には、自己の意味づけや対人関係、時間的展望などに苦慮することも少なくない。同時に、家族からの心理的離乳や新たな社会的ネットワークの構築も大きな課題となる。今日の大学が、学業面だけでなく全般的な発達の資産 (適応的発達を促す諸資源) の増進を求められる所以である。

コミュニケーション力の要素は多岐に亘るが、以上のような背景から、本稿では、対面状況での基礎的なかかわる力に焦点を絞る。対人関係におけるコミュニケーション技能については、すでに意欲的なテキストがいくつか出版されているので⁵⁻⁷⁾、ここではかかわりの成り立ちの条件を探り、具体的な教育方法と日常の「隠れたカリキュラム」(無自覚のうちに伝えられる規範的内容) の双方への示唆を得ることを目的とする。

2. 身体関係論の射程

2.1 身体関係論とは

かかわりの成り立ちを探るには、我々が身体として具体的に存在し、かつ原初的に棲みこんでいる環境としての身体体験がある以上、身体関係のレベルで考察することが適切であろう。ここでいう身体関係論では、日常のかかわりを自我 (わたし) と身体と外界の三項関係で捉え、一定の身体機能なしでは直接かかわることができない自我と外界の関係を、身体が成り立たせているという事実に着目する。

図 1 に示すように、身体は、ホメオスタシスの

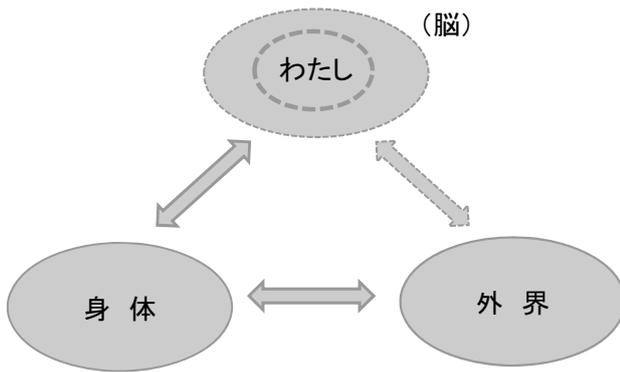


図1 三つの関係項

維持を始めとして、自我の関与なく外界と適応する術をもっている。そのためには感覚器、効果器、およびその間をつなぐ神経系統の十分な発達が前提となる。一方、「わたし」には、通常意識できる範囲の外側に、前意識ないし先意識として繊細な注意を向けなければ意識化できない領域がある（さらにその外側は無意識となる）。身体の筋緊張パターンや姿勢、動きが変わることで、自我の働きや意識内容も変わりうる。また、心像（イメージや夢）や曖昧な感覚、身体の動きなどを手がかりに、習慣化している自我のあり方をゆるめ、前意識ひいては無意識領域の内容を意識にもたすこともできる。それによって、より「現実的」な外界との対応が可能となる。

人とのかかわりを身体関係のレベルにおいて捉えることは、とくに青年期において意義が大きい。その理由は、まず、青年期特有のセクシュアリティへのとまどいや感情コントロールの未熟が、身体体験と密接に関わっているからである。また、この時期の対人関係の悩みや実存的な不安は、身体表現を通して、内向きに滞った生命本来のエネルギーのリズムが回復されることで対処できることも多い。発達上ピークにある身体能力を十全に発揮して、スポーツや芸術表現に打ち込むことができれば、情動解放の機会となるとともに心身の自己管理を学ぶことにもつながる。

「独り立ち」ということは、文字通り重力に自然に立ち、自分がありのままに現れることで外界も変わって見える体験である。無理のない姿勢によって、対人コミュニケーションにおいても持てる機能を十分に発揮できるのではないだろうか。

ところで、身体体験や姿勢などを扱う分野は、somatics（身体学）と呼ばれている。soma とはギリシャ語源で、「内側から経験されている身体」（the body experienced from within）を表す。この分野は、20 世紀後半に、米国の現象学者であり身体教育の実践家（Feldenkrais Method の教師）でもあった T. Hanna (1928-1990) のもとで、様々な身体教育、身体治療、身体心理療法の実践と研究がまとめられて成立した。表 1 にみるように、実践の種類はきわめて多様である。

この新たな分野の形成は、19 世紀後半から 20 世紀初めにヨーロッパと北米で生じた関連した二つの動き、すなわち物としての身体ではなく、生きて表現する主体としての身体を強調する新たな体育や表現の出現と、E. Husserl に始まる現象学運動とを源流とする⁸⁾。身体学において、科学の分析対象として客体化される身体や、社会的に評価され物象化される身体への批判的立場が、基礎研究だけでなく具体的な臨床実践のなかで継承されている。

本稿でいう身体関係論（relational somatics）とは、関係存在として人間をみることを強調する、身体学の下位分野である。身体学の包含する実践領域が広く、この点は必ずしも十分共有されていないため、敢えて作った名称である。身体の捉え方についての批判的立場は身体学と共有しているので、先に DeSeCo 報告でみたような今日の成人教育に求められる批判的思考と反省的実践の態度を、基礎的なかかわりの教育の中で培うことができる。最近の成人教育理論は、身体や社会情動的側面を含むホリスティックな傾向を強めてきており^{9,10)}、今後、身体関係論を土台とした批判的教育学を展開することも可能になりつつある。

2.2 1 次過程と 2 次過程

身体関係論では、身体は無意識レベルの動的な主体性を強調する場合、「からだ」と表すことがある。また、声や言葉も、「からだ」の音声面の現れに過ぎないという見方から、「こえ」「ことば」と平仮名表記にしたり「こえことば」と一つにしたりすることもある。

一般に、身体表現では自我の働きによる加工が

表1 身体関係論分野に含まれる実践の様々 (出典：山地 (2006) より改変)⁵³⁾

	無意識志向		意識志向	
	原因合理的	目標合理的	原因合理的	目標合理的
関係志向	<ul style="list-style-type: none"> • Process Work • Contact • Improvisation • 各種遊戯療法 • ネオ・シャーマニズム 	<ul style="list-style-type: none"> • 気功、太極拳 • 各種スポーツ、武道 (武術) • 各種表現教育 • 竹内レッスン • 野口整体 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensory Awareness • Authentic Movement • Open Floor • Psychodrama 	<ul style="list-style-type: none"> • assertiveness training • Popular Theater • Performance Studies
個体志向	<ul style="list-style-type: none"> • catharsis • Continuum • 自発動 • 催眠 • イメージ表現 • 瞑想 (密教系) 	<ul style="list-style-type: none"> • 各種催眠療法、イメージ療法 (含 NLP, EMDR) • 各種手技療法 (マッサージ, 指圧, CST, Rolfing 等) • Neo-Reichians * 	<ul style="list-style-type: none"> • Hakomi • Focusing • Gestalt • Rosen • Eutony • Vipassanā 	<ul style="list-style-type: none"> • 操体法 • 野口体操 • Yoga • BMC • Alexander • Feldenkrais

* Bioenergetics, Biosynthesis, Bodydynamics, Core Energetics, Psychomotor 等

注 「原因合理的」とは、いま生じている症状や習慣には必然的な理由と方向があり、その表れを十分支え受け入れる (時には増幅してみる) ところから、次の展開が自発的に生じてくると捉えるアプローチをさす。他方、「目標合理的」とは、人体の構造・機能、重力など環境諸力、健康の理念にもとづくゴール等を鑑みて、適切な姿勢や動きの学習に積極的に導くアプローチをさす。但し、実際にはいずれかのみに偏った手法は稀であり、どのセルに関しても、セラピストの考え方やクライアントの傾向等によって、同じ手法でも異なったアプローチになりうる。

生じるため、「あらわれていること」と「あらわそうとすること」との間にギャップがある (表2)。こえことばにおいても同様である (表3)。とこ

表2 身体表現の二次元

- あらわれていること <1次過程>
 - (外から) 姿勢、動き、呼吸、表情、声など
 - (内から) 身体体験、身体スキーマ
 - 状況の身体現象
- あらわそうとすること <2次過程>
 - 制度化された表現様式
 - 手段化されがちな身体表現
 - 周辺化されがちな身体現象

表3 こえことばの二次元

- <1次過程>
 - 動物的感応 (鳴き声)
 - 状況的相互生成
 - somatic resonance
- <2次過程>
 - 整序された記号
 - 文脈からの独立
 - semantic exchange

ろが、現代の日常では、意図的表現の次元 (2次過程) に関心が集中し、世界との関わり方をより直接に示す身体現象の次元 (1次過程) は周辺化され、十分に了解することの価値も貶められている傾向がある。そのアンバランスが昂じた状況では、情動 (e-motion, 外への動き) の流れが閉塞したり、欲求が歪曲されて表現されたりすることになり、こえことばもその本来性を失う。極端な場合、ことばが出なくなることもさへある。

コミュニケーションの基層は1次過程にある。生きているからだだが、適応的に自己調整を図りながら、盛んにメッセージを発しているのはこの次元である。それらのメッセージが受け取られ応答されることがなければ、2次過程のやりとりも実質を伴わない。

生体エネルギー分析 (Bioenergetic Analysis) を創始した A. Lowen¹¹⁾ は、次のように述べる。

「身体は嘘をつかない。何らかの不自然な姿勢で本当の感情を押し隠そうとした場合でも、当人の身体は生み出される緊張状態の中でその姿勢を裏切る。自分自身の身体

を完全に統御できる者はいない。(中略) 実際、われわれはみな、身体的表現に照らして他者に反応する。絶えず、われわれは身体によって互いに評価しあい、相手の強さや弱さ、生気や生気のなさ、年齢、セックス・アピールといったものを素早く判断する。その人の身体的表現によって、その人を信頼できるかどうか、どんな気分か、人生に対するその人の基本的姿勢はどんなものかといったことをしばしば決定する。」(Lowen, 1975, 菅・国永訳 1994, pp. 110-111)

第一印象は確かに身体的反応から得ることが多いが、「彼らの言葉や行為に焦点を当てるにつれ、結局、われわれはそうした反応を無視する傾向がある」(Ibid., p. 113)。

これに対して、1次過程への感受性を保つ一つの方法は、身体言語になじむことである。現存在分析家の荻野恒一¹²⁾は、しゃっくりと悪心に苦しむ心身症者の例を引いて、次のように言う。

「ひとは、意識的、精神的自己が沈黙している場合でも、いなむしろ無自覚なままにいるときにかえって、あざやかにからだのことばでもって語る存在なのである。このような「からだのことば」をいま、身体言語と呼んでおこう。(中略)するとたしかなことは、「かの女」は、食欲不振やしゃっくりや悪心によって、食物を口のなかにとりいれ、のみこみ、あるいはこなすことが困難であった」という事象である。食物とは、まだ自分の血や肉になっていない異物であり、「とりいれ、のみこみ、こなす」とは、この異物を自分の血と肉に同化することである。そうであったのだ。かの女はまさしく、自分が同化しえない母親の禁止の命令を、とうてい、のみこみ、こなすことができなかつたのである。そして逆に、むかむかして、吐き出さざるをえなかつたのである。かの女はこのことを、意識して口に出して母親に語るかわりに、正確に身体言語で語っていたわけである。」(荻野, 1994, pp. 76-77 傍点は原文のまま)

このような身体言語は、日常語のなかに多く探し出すことができる。「のみこみが早い」、「仕事をうまくこなす」、「吐き出すように言う」といった表現だけでなく、特定の身体部位が焦点化されて、「足が地に着いている」、「腰が引けている」、

「肩身が狭い」、「頭に来る」などの慣用表現になっていることもある。加えて、日本語には心身の主観的な一如体を示す「身」という言葉があるので、「身が縮む」、「身がほどける」、「身軽になる」など、自身の状況を直接に表現することができる。これらの語彙が実感を伴って多く蓄えられていれば、1次過程からの情報が受け取りやすくなり、自分の状況把握や他者への共感が深まることが予想されよう。

ところで、1次過程について特筆されるのは、この過程が外界との間で高度な調整機能を発揮することである。この点は、例えば同じ言語表現が話し手の様子によって異なって解釈されうることや、聞き手の様子によって話し手のこえことばも変わることに、その他、成人と乳児との間で観察され、対人関係の基盤に働いていると思われる「引き込み」(entrainment)¹³⁾や「感情調律」(affect attunement)¹⁴⁾など共通感覚的な同調現象から明らかである。言語学習において、そもそも人真似ができるということも、また擬態語やイメージの活用が有効な場合があることなども、1次過程における自発的で精妙な全身調整が可能だからであろう。

このことは、コミュニケーション教育の「隠れたカリキュラム」について、一つの示唆を与える。すなわち、教室雰囲気や教員－学生関係において、教員の存在の質が大きな影響を与えていると思われる場合は、教員が自らの身体の有り様(表出・表現)を吟味する必要があるということである。例えば、集中した討論に引き込むためには、教員自身の身体がその方向に学生を同調させていくものでなければならない。また、もし教員が互いの身体現象を軽視しない応答的な授業空間を醸成することができれば、結果として相互信頼の感覚が育つとともに、学生にも身体関係への感受性が備わっていくことが期待できよう。

但し、こうした努力は、もし1次過程に現れているメッセージを十分受け取らない場合、自身を傷める暴力性をもつだけでなく、文字通り「とってつけた」ような印象を学生に与え、違和感や強制感(気を遣い、付き合わされるような感覚)を味わわせることになりかねない。例えば、きわめ

て緊張の強い身体のままでは、よかれと思うコミュニケーションに心を砕いたとしても、1次過程と2次過程のギャップが大きく（二重拘束状況）、学生は素直に受け容れられないだろう。しかも、そのギャップの抑圧は、身の内にある種の捻れを生じて、自身に無理を強いることになる。Lowenが述べていたように、自分自身の身体を完全に統御することはできないのである。

3. 現象学的背景

身体学と現象学とは、相互に影響を及ぼし合いながら発展してきた。現象学からの概念が身体学で活用され、逆に身体臨床から見いだされた事象が現象学での解明を促す、という関係にある。ここでは、先に述べた1次過程と2次過程の別を、後期 Husserl の発生的現象学における受動的総合と能動的総合の別に重ね合わせて捉えることで、かかわりの教育実践への示唆をさらに探る。

E. Husserl¹⁵⁾によれば、遭遇された感覚素材（ヒュレー）に対して過去地平の空虚表象（未充実であるために空虚といわれる）が競い合っただけでなく、結合、相互覚起することで、その意味内容が先構成される。この過程は、自我の関与がない意識下の受動的総合である。様々な先構成された意味内容のうち、自我に触発し、その触発に自我が対向したものについては、構成されていた意味内容が意識化される。但し、自我がそれに関心を向けず、あるいは抑圧して意識化を妨げる場合でも、先構成された内容は過去把持されて過去地平に沈んでいき、気づかれぬまま過去地平に影響を与えることになる。つまり、我々には二重の志向性とそれぞれに応じた綜合作用が備わっていて、まず生活世界の先構成（受動的志向性に基づく受動的総合）がなされており、その基盤の上に自我の働きが加わることでより高次の意識内容（ノエマ）が構成される（能動的志向性に基づく能動的総合）と考えるのである。しかも、受動的総合の成果が過去地平を修正するとともに、能動的総合の成果は自我極に沈澱し、習慣として妥当し続けて、能動性に由来する二次的な受動性を形成する。このことが経験による技能向上を支える一方、新たな気づきや学習を制限するものともなる。

言うまでもなく対人関係においても同じ原理が働き、未だ自他の区別のない匿名的身体が対化連合（受動的総合の最も基本的な形式）によって他者と交通し、それに高次の意識層が加わることで自他分離とともに他者経験が成立することになる。乳幼児にみられる共鳴動作や感情感染は受動的な間身体性によるものであり、こうした意識下のプロセスは、成人においても様々な「身」の経験や感情移入、雰囲気の詳細などを常に基礎づけている。

発生的現象学における方法は脱構築とよばれるが、これは、意識の構成層の一部の作用を捨象することで、意識の時間的階層構造を把握しようとする思考実験である。この作業によって、受動的志向性の中でも根底的な本能志向性や衝動志向性が露呈されてきた。

脱構築は、しかし、それ自体で教育的・臨床的示唆に富むものでもある。例えば W. Blankenburg¹⁶⁾は、単純型統合失調症において通常の「見え」が失われ、物の奥行きや運動の促しを把握できなくなった事例を描いているが、こうした「自明性の喪失」は能動的綜合作用の一部が障害されてしまった結果とみることができるともいえる。逆に、意図的に能動的総合の対象化機能を抑制して（無関心に沈黙して）自閉患者と関わった松尾正¹⁷⁾の事例では、患者が「雰囲氣的な気の流れの中に身を置き、先反省的で先対象的志向性の総合の中で、次第に世界への開きを取り戻し、雰囲氣的な気に身を任せつつ、雰囲氣的な気の流れのままにすることができるようになり（中略）受動的間身体性という受動的相互主観性の土台が改めて作り直され、言語を媒介にする能動的相互主観性に向けた準備が¹⁸⁾整えられたと考察される（山口, 2004, p. 96）。

教育事例としては、例えば藤岡完治¹⁹⁾が紹介するような感覚覚醒の体験学習がある。看護師の研修において、横になった相手の足を手で支え上げている中で、ある受講者は次のように報告している。

「ただ手の中に受け取ってみると言われて、そのことに集中してみた。そのうちに相手の"重さ"が心地よくなっ

てきた。自分の手の中にある、暖かく重い、少し柔らかいものが、とても大切なものに思えてきた。そして自分の手と相手と触れている部分が一つになったように感じられた。しかし少し力を入れると、全然別の"相手のもの"と"自分のもの"になってしまうのだ。(後略)(藤岡, 1995, p. 28)

こうした「気づき」は、自我の統制をゆるめ、とらわれない注意を広く保った受動的能動の構えとともに生じる。ちなみに近年、気づき自体を教育目標とし、健康面だけでなく感覚覚醒や表現活動をも深化させる体育実践が、「からだ気づき」や「気づき学び」の名称で広がりつつある^{20,21)}。藤岡も高橋も、かつて伊東博(1919-2000)が唱えた身心一如をめざす開発的カウンセリング²²⁾をそれぞれの専門領域で発展させており、身体関係論に基づくかかわりの教育実践として注目される。

以上にみるように、能動的綜合を抑止して高次の認知機能を敢えて制止することは一種のエポケー(判断停止)であり、必ずしも静的・受動的な営みではなく、寧ろきわめて集中度の高い実践であるといえよう。集中には二つの方向がありうる。一つは、自己経験に全的に集中し、受動的綜合による先構成の世界の統合に向かう方向であり、その究極の例は禅における身心一如であろう¹⁸⁾。座禅という「座して動かない」姿勢の継続によって、能動的なキネステーゼ(運動感覚という志向性)が脱構築され、自我が関与しない受動的キネステーゼの層の働きが次第に露呈されてくるとともに、能動的キネステーゼの働きを前提にしていた「客観的」な空間構成や外的事物の構成の層も脱構築されていく(山口, 2004, pp. 322-323)。心的態度としても、起こってくる事柄にとらわれずにただ呼吸にのみ集中することで、自我を活性化させないようにする。

集中のいま一つの方向は、外界の対象に全的に集中し、自他融合の間身体地平に向かう方向である。その究極の例は、M. Buber²³⁾の言う「我-汝」関係であろう。そこでは、真の出会いのなかで双方の個性的存在、他者の他者性が確証され、本来の自分を見いだすとされる。

「根源語<われ-なんじ>は、ただ全存在をもって語り得るのみである。全存在への集中と融合は、わたしの力によるのではないが、またわたしなしには生じ得ない。<われ>は<なんじ>と関係にはいることによって<われ>となる。<われ>となることによってわたしは、<なんじ>と語りかけるようになる。」(ブーバー 植田訳, 1979, p. 19)

もつとも、入り口は違っても、これらの二方向は極限では同一経験となるものかもしれない。実際、山口一郎¹⁸⁾は武道の修行や禅仏教などにおける東洋的身体性を周到に検討し、身心一如とBuberの「我-汝」関係とを共通の脱自我性(無)によって特徴づけている。そしてこの意識領域を、受動性の領域と能動性の領域の次にある第三の「人格相互の交わりの領域」と位置づけ、Husserl現象学の三層構造を整理している²⁴⁾。また、吉田敦彦²⁵⁾はBuberの関係論に根源的、直接的なスピリチュアリティをみて、ともすれば心理主義や神秘主義に傾きがちなホリスティック教育²⁶⁾の実践を補完するものと位置づけている。

自己への垂直的集中と外界への水平的集中が本当に同一の境地に向かうものかどうかは更なる検討が必要であるが、いずれの場合も脱構築によって受動的綜合作用に焦点が当てられるため、「今ここで」の応答性が高まっていくことは確かであろう。とともに、習慣的反応が抑制されることで、受動的志向性のあり方にも過去地平にも影響が及ぶものと考えられる。

今日、Husserl現象学は脳科学の発展及びそのシステム論的理解と相俟って神経現象学(neurophenomenology)に継承されており^{27,28)}、一人称的世界での解明と三人称的世界での説明が連携して今後の意識研究、対面コミュニケーションの研究に寄与することが期待される。

4. 実践への手がかり

ここまでの考察で、間身体性を構成する1次過程ないし受動性の領域が、かかわりの基盤を成すとともに、人格相互の交わり、ひいては自己発見に導く志向性を有していることが明らかとなった。この点は、青年期における自己の意味づけや他者の他者性の受容といった発達課題にも直結し

ている。

コミュニケーション教育の観点からは、当面つぎの三段階の教育課題を設定することができる。まず、脱構築実践によって受動性の領域に意識的にひらかれていくことが、第一に重要な課題となる。これは実存の気づきの課題と呼ぶことができよう。第二の課題は、受動性の領域に暗在する(implicit)次への含意に気づき、言語化を促すことである。このことで、自分自身に本来的な表現を得ることが可能となる。さらに進んで第三の課題は、他者に集中し働きかける表現力の獲得である。ここでは、生きて表現するからだが他者と交わる、その音声面の現象が、こえことばである。

以下では、これら三つの教育課題を詳述しながら、身体関係論から具体的な教育方法を例示する。

4.1 実存の気づき

「気づき」とはアウェアネス (awareness) の訳語であるが、この訳では何か意識の上で突然起こる現象として誤解されるかもしれない。また、時に「意識化」と訳されることもあるが、こちらの方では、体験していることをモニターする意味にとられがちである。アウェアネスとはそれ以上のものであり、体験にからだぐるみで出会っていること、体験に深く添っていること、であって、意識下の流れまでを尊重し立ち会う構えを重視している。できれば360度全方向に感覚をひらき、広くかつ深い集中での無為 (non-doing) を志向していくことで、結果的に個々の体験との脱同一化、ひいては自他ともにケアできる創造的コミュニケーションへの脱習慣が可能となる。但し、意識に上ってくるということも身体の働きの一部に過ぎず、意識に上らないところで様々な変化のプロセスを生きているのが人間であるから、敢えて意識化や言語化に努めることでその時々の内界の動きが寸断されたり誤ったラベリングがなされたりすることには警戒が必要である。

気づき自体を教育方法とするものとして、センサー・アウェアネス (Sensory Awareness) がある。この名称は、20世紀前半のドイツでE. Gindler (1885-1961) が創始した方法 (Gindler Work と呼ばれることがある) を、C. Selver (1901-2003) が

米国に導入した際に使用した。この方法では、自身に起こっている基本的な機能(呼吸、立つ、歩く、かかわるなど)のいずれかに焦点を当て、思考や感情で干渉することなく狭く深く全的に集中して感じ分けていく (being all there あるいは giving yourself wholeheartedly with greatest precision and greatest honesty)。それを通して、身体が必要な変化を解発し (unfolding)、意識の上では自由に生き生きした感覚 (sense of freedom and aliveness) に導かれていく²⁹⁾。

ワークショップ・リーダーの一人であったC. Brooks³⁰⁾は、このアプローチを次のように表現している。

「健康な子どもというものは、自分がその中に生まれ落ちた世界というものに、静かで、オープンな、好奇心に満ちた態度をとっており、そしてその世界を飽きることを知らずに探検するものなのですが、私どもの実際のやり方は、その子どもたちのやり方を、おとなに移し換えただけのものなのです。子どもは、自分自身と世界とを分離して見たりはしないのです。ただ、自分自身の過程についても、他のいかなるものに対しても、同じように好奇心を向けるのです。」(Brooks, 1974, 伊東訳 1999, p. 21)

とともに、一種の批判的教育学としての側面も強調する。

「私たちが自分の手で世界を把握し、自分の心で世界を感じようとするならば、まさに権威というものがでっぴあげた暗幕を、私たち自身の耳、目、神経で突き破っていかなければならないのです。私たち人間は、自分で味わってみるという私たち自身の能力を取りもどさなければならないのです。そうしたときには、自ら判断をすることもできるようになるのです。」(Ibid., p. 9)

とくに定まったメソッドというものがなく、有機体の自発性 (spontaneity) に全的な信頼を置くこの方法は、Gindler自身がもともと体育教師であったことから、主に体育や表現の分野に反響が大きかったようである。が、心理療法分野への貢献も大きい。当時はJung派の分析家がGindler Workを併用することがあり、また、身体に着目

して精神分析を発展させた W. Reich も影響を受けたとされる。米国では、F. S. Perls によるゲシュタルト療法の開発にも寄与している³¹⁾。

心理療法だけでなく教育分野でも重要な貢献の一つは、いわゆる転移—逆転移関係に気づきやすくなるとともに、自身の体験を明瞭に意識化、表現できるようになることである³²⁾。このことは、コミュニケーションの過程で起こりがちな無意識的操作、例えばイントロジェクション (introjection, 外界から消化せずに鵜呑みにすること)、プロジェクション (projection, 自分の受け容れられない部分を他者に投影すること)、レトロフレクション (retroflexion, 他者に向うべき行動を自分に反転させること)、コンフルエンス (confluence, 自他の区別なく融合してしまうこと) といった³³⁾、本来の相互作用を障害する微妙な働きに敏感になるということでもある。

ところで、ここでいう「気づき」は、いわゆるヴィパッサナー (Vipassanā) に通じるものである。ヴィパッサナーとは、パーリ語で「ありのままをみつめること」をさす。様々なレベルで生じている体験過程を、正誤・善悪の判断や裁きを加えずに、好奇心をもって温かく見守っていることともいえる。執着・忌避・幻想・解離といった非現実的な対処を解除するための原始仏教以来の修養方法で、特に無常 (感覚現象が常に移り変わっていること) の洞察に焦点が置かれるが、それ自体に宗教色はなく、実践指針もシンプルである。ヴィパッサナーの実践は、植物的な無関心や不活発に至るのではなく、いわゆる四無量心—慈 (慈しみ)・悲 (憐れみ)・喜 (喜びの共有)・捨 (平静さ)— が現れやすくなるとともに、より自発的・創造的な行動にひらかれるという³⁴⁾。

近年、こうした意識状態は「マインドフルネス」 (mindfulness) と呼ばれて精神保健の分野に導入され、ストレス管理、認知療法、行動療法等の一環として効果が確認されている³⁵⁻³⁷⁾。脳機能の検討からは、マインドフルネスによって脳全体のコヒアランスが向上し、また高次判断機能を担う背外側前頭前野 (dorsolateral prefrontal cortex) や注意を制御する前帯状回皮質 (anterior cingulate cortex) ほかが活性化するだけでなく、それが長

期間継続されれば、前頭前野や感覚皮質などが構造的に肥大することも知られている^{38,39)}。前頭前葉の中でもとくに眼窩前頭皮質 (orbitofrontal cortex) は扁桃体と双方向に神経結合があり、情動調整とともに対人コミュニケーションの調整にも関与していることから、マインドフルネスは確かにコミュニケーション教育の一翼を担うといつてよいであろう。

4.2 暗在する含意

一般に、コミュニケーションを広く相互の有機化過程と捉えれば、その言語面の現れを便宜的に三つの相に分けて考えることができる (表 4)。

コミュニケーションの現場においては、意味の本来性 (authenticity) は規範的な標準言語にあるのではなく、当事者同士の相互作用から各々の内側で結晶してくる個人的な生成言語にある。簡単な例としては、誰かに聞いてもらいながらの方が、一人の時よりも言葉を丁寧に探ることで考えが明瞭になり、感覚的にもすっきりするという場合である。意味の生成・発見を促す前言語的な力動は、対人関係の中で増幅され、相手に届くことばの土壌となる。互いに、それぞれの内界が有機化する過程を尊重しながらかわることができれば、焦点となっている内容がより明確になり、相互の対話が深化していく。

こうした過程は、身体感覚に意識を向けるだけでも、また自発的な動きや声、視聴覚イメージ、あるいは外界の事物や他者の言動などによっても推進される。視野を狭めずに、広く意識をひらいておくことが助けになる。言葉として結晶してくることも、さらには身体表現として現れてくることも、そうした内界の自律的な展開過程の一端である。

M. Merleau-Ponty⁴⁰⁾ は、ここでの文字言語相と生成言語相の別を、諸言語 (語られた言葉) と発言 (語る言葉) の別として次のように述べている。

「われわれは周知の区別に従って、諸言語 (langages)、すなわち既成の語彙と統辞法の諸体系、経験的に存在する諸「表現手段」は、発言 (parole) 行為の沈積、沈殿であり、まだ言葉に表わされていない意味は、この発言の行為に

表4 言語化・言語交流の三相

文字言語相	口頭言語相	生成言語相
機能： 道具としての言葉	働きかけとしての言葉	推進力としての言葉
源泉： みずからの有機化	状況からの有機化	おのずからの有機化
特徴： 標準言語の規範性	対話言語の創造性	前言語の力動性
局面： 意味の受容・伝達	意味の調整・交渉	意味の生成・発見

注 文字・口頭・生成といった名称は、典型を示すものに過ぎず、相互排他的なものではない。

おいて単に外部に向って自己をいい表わす手段を得るだけではなく、またこれにおいて初めて自己自身に対する存在を獲得し、真に意味として創造されるのだと、いうことができるであろう。あるいはまた、語る言葉 (parole parlante) と語られた言葉 (parole parlée) とを区別することもできよう。語る言葉とは、意味志向がその生れつつある状態においてそこに見出されるような言葉のことである。ここでは実存は、自然的対象によっては定義されえぬある「意味」を極として、それに向う。実存が再び自己に追いつくのは存在のかなたにおいてであり、それだからこそ実存は自己自身の非存在の経験的な支柱として言葉を創造するのである。言葉は自然的存在に対するわれわれの実存の超過である。しかし表現の遂行は言語的世界と文化的世界とをつくりあげ、存在のかなたに向っていたものを再び存在に引き戻す。ここから、既成の諸意義を取得された財産のように意のままに使用する、語られた言葉が生ずる。」(Merleau-Ponty, 1945, 中島訳 1982, pp. 324-325 傍点は原文のまま)

そして、語られた言葉の集積から、今またあらためて身振りや言葉を通じて身体が意味を生成・具現する。対話は常にかからだぐるみであって、語る言葉と語られた言葉の両項を素地にコミュニケーションは成立する、といえよう。

生成言語に関してはさらに、米国の現象学者・心理療法家である E. T. Gendlin⁴¹⁾ が、体験過程の推進 (carrying forward) と本来性 (authenticity) に注目しながら次のように述べる。

「例えば、今「へんな感じ」(認知的に不明瞭)があるとすれば、感じられるものについて述べてみるができる。「へんな感じがします」と言ってみるかもしれない。「妙な感じがします」と言い換えてみても、たぶんその感じは変わらないであろう。もしも「いい気分、何か面

白いことをしてみたい」と言ってみると、これは望ましいことではあったとしても、「へんな感じ」を推進するには、あまりにも突然の変化となるであろう。かなりの努力を要して、わりと特殊な言い回しを思いついた時のみ、あの変化 - とともに - 継続 (change-with-continuity) が体験され、「ああ、そうだ、私が感じていたことはこれでピッタリだ!」と言えるであろう。または、その中核は言語化されなくても、そのいくつかの側面はとらえられ、「それがなんだかよくわからないけど、何か怖い感じがする」というようになるかもしれない。その場合、大きく流れ出すような解放や深く一息つくことはなくても、もっと小さなスケールの「…… そう…… ええ…… そう……それは確かに、この〔気持ちの〕一部なんだなあ」といった実感がある。シフト〔変化〕が感じられ、からだの何かが解放される、明らかにただの言葉だけではないのである。それを言うことによってからだへの効果があり、その効果は異なったものへの、ただの突然の変化ではない。したがって、人がその人の体験過程を(言葉や他の象徴によって)象徴化すると、それ自体がさらに進んだ体験過程で、それは象徴化される体験過程の推進とそれによる変化なのである。感じることを話すことは感じることを変えるのである。」(ジェンドリン & 池見, 1999, pp. 92-93 強調部分は原文のまま)

ここにみられるのは、身体がおのずから方向を示唆し過程を推進していくことへの参加と立会いの構えである。そして、慎重に探られるなかで結晶してきた言葉が次への変化を導く。実に、「正しい語は"やって来る (come)" のである。おかれている状況に身体的にいることが、正しい語に出て来させる。もしも、出て来ない時は、身体的な方法で待つこと、状況にいることを感じること、言おうとしかけていたことを感覚すること以外に、できることはほとんどない」(諸富・村里・

末武, 2009, p. 277) ⁴²⁾。

近年、Gendlin は、こうした自身との関わり方 (Focusing と呼ばれる) を論理的思考過程にも拡張し、TAE (Thinking At the Edge) という技法にまとめている。「考える」という行為を、単に外部から取り込んだ概念間の操作ではなく、体験過程に密着して本来的な言葉を見いだし、その後論理的に徐々に整えていく作業として捉えるものである。流通し易い表現にすぐに翻訳されるのでなく、丁寧に感じ当てられた言葉の流れは、コミュニケーションにおいても力をもつ独自の新鮮な表現となる ⁴³⁾。しかもこのプロセスには、次の引用にみられるように、日常の支配的言説を相対化できる解放的思考法としての意義もある。

「焦点性 (focality) を感受することは、視野を広げ、考える以上の多くの局面を含むため、視野を狭めることではない。分化され得るようなあらゆる体験過程の無数の側面は、単に横に並んでいるのではなく、推進するようなひとつの次の一歩を暗示するためのすべての機能に焦点づけられている。それ故、感じられた体験過程を感受することによって、人は価値や選択に関する基盤となるような方向を見出し、それは外部からの価値体系の押しつけとは異なるのである。この方向性を形作るのは、人の生きる過程の全体であり (Heidegger, 1960)、それは一度は正しいと感じられた、強力に押し寄せられた外的価値でさえも正しくないように感じさせるのである。」(ジェンドリン & 池見, 1999, p. 96)

4.3 アクションとしてのことば

以上はいずれも、いわばコミュニケーションの土壌を耕すための重要な実践となるが、さらに相手にじかに働きかけるという表現局面では十分とはいえない。実存の気づきと暗在する知恵を土台にしながらも、外界へ全的に集中し、手応えのある関係が具現するためには、一歩進んだ教育方法が求められる。

この点で、演出家の竹内敏晴 (1925-2009) によって創始された方法 (竹内レッスンと呼ばれる) は、世界的にも類をみない、きわめて独創的かつ統合的なアプローチとして知られている。竹内 ⁴⁴⁻⁴⁶⁾ においては、ことばとはアクションである。から

だ全体で相手を動かそうと働きかける瞬間に、その音声面の動きとして声が発せられ、ことばが相手において成り立つ、と考える。ことばを出そうとして身体を使うという日常的な発想とは根底から異なっている。「感情をこめる」という言い方に対しても、「感情とは、相手にちゃんと働きかけることができた時、後からからだにやってくるもの」(竹内, 1990, p. 176) として退けるのである。

もっとも、竹内レッスンはコミュニケーション教育の範疇を遙かに超える。竹内自身の表現では、この方法は「ただ人がひとりひとり自分のからだに気づき、まっすぐに立ち、向かい合い、触れあうことをめざして探ってきた試みであり、いわば、ひとりの人間となって鮮やかに立つことへと常に歩み出してゆく手がかりにすぎない」(竹内, 1990, p. 4)。その内容は、野口体操 ⁴⁷⁾ の応用と変形による脱力 (とくに頸、肩、胸、股関節) を準備として、声を発すること、歌うこと、他者に働きかけること、踊ること、マイム、様々な即興劇、冥想 (動きも含めて)、仮面のレッスン、クラウンなどなど演劇表現への多岐にわたるレッスンを経て、最終的に劇上演へ至るものである。

演劇という状況は、とくに集中度の高い関係場である。「からだ[・]が[・]真[・]に[・]働[・]く[・]の[・]は[・]、[・]から[・]だ[・]が[・]忘[・]れ[・]ら[・]れ[・]、[・]から[・]ら[・]っ[・]ぽ[・]に[・]な[・]った[・]と[・]き[・]で[・]あ[・]っ[・]て[・]、[・]それ[・]を[・]脱[・]自[・] (エ[・]ク[・]・[・]ス[・]タ[・]ー[・]ズ) と呼[・]ん[・]で[・]も[・]い[・]い」(竹内, 1988, p. 27 傍点は原文のまま)。したがって、彼にとって演技とは、「からだ全体が躍動することであり、意識が命令するのではなく、からだがおのずから発動し、みずからを越えて行動すること。またことばとは、意識がのどに命じて発せしめる音のことではなく、からだ[・]が[・]、[・]む[・]し[・]ろ[・]こ[・]と[・]ば[・]が[・]み[・]ず[・]か[・]ら[・]語[・]り[・]出[・]す[・]の[・]だ」(Ibid., p. 118)。日常との関連では、「演技とは、日常生活の約束事—科学的思惟や管理社会の常識—によって疎外されている『生きられる世界』—根源的体験—をとりもどす試みである」(Ibid., p. 154) とともに、その深みに裏付けられて、「公 (パブリック) の場で、人々の前に自分の姿を現し、明確に表現すること、それによって人々に働きかけ変えてゆき、みずからも発展してゆくということ。それが社会において人間であることだ」(竹内, 1998, p.20) と述べる。

背景にある身体観と表現との関係については、次のように説明される。

「人間のからだは本来歪んでいるものだ。上に伸びるのと、下へ休もうとするのと、二つの力の闘いの現れが姿勢なのだ、とすれば人間の姿勢は、本来、そのどちらの力に傾くにせよ、無理があり、歪みを持つ、むしろ歪まぬからだなどない、と言った方が正しいだろう。

だとすれば、現代の私たちは、重力と、上方志向と、心的肉体的エネルギーの消費のバランスと、対人関係の恐怖と牽引と、さまざまなベクトルの交錯によって自分がどんな姿勢に追いこまれているかを知る必要がある。そして、それらの交錯する力を整理し、ゆるめることによって、そのときどきの解放をちとることが人間としての課題だとすれば、そのからだの歪みを、もっとも鋭く増幅して表現するのが現代の芸術の課題だということになるだろう。」(竹内, 1988, pp. 258-259)

「からだは、自分と世界とのふれる境界線であり、そこに必死になって生きようとしている自分の状況が顕在化しているのだと言えるだろう。解放ということがありうるとすれば、それはまずそのかたち、姿勢を変えることであり、表現ということは、そこへ至ろうとする努力がそのかたちとの間に起こす闘いの姿である、と私は考えたい。」(Ibid., pp. 176-177)

こうした根源的な問題提起を、演劇表現への具体的な訓練に引き受けて若者たちと関わった竹内の軌跡は、竹内演劇研究所参加者の振り返り⁴⁸⁾だけでなく、定時制高校における実践記録⁴⁹⁾や、ある小学校教師の授業開発⁵⁰⁾などに追うことができる。

竹内レッスンの基礎部分は「からだとことばのレッスン」と呼ばれるが、ここには特に多くの参加者があったと思われる。その理由は、日常の身体観、言語観を覆す指導と実体験があったからであろう。「話しかけるとは、距離がゼロになることにほかならない。(中略)もともと人と人は、その場を同じくしているだけですでに共に生きており、かかわりあっている。ただ潜在化しているかかわりを揺り起こし一気に具体化する契機が、『声によってその人に触れる』という行動なのだ」

(竹内, 1990, pp. 35-36)。かつて難聴であった竹内にとって、いわゆる健常者の表層的な会話は理解し得ない。

「なんのイメージも感動もなく、ただの音声を発することができる、ということが、なぜ可能なのか、わたしには不思議なのだ。イメージも、それをだれかに伝えたいという衝動もなく、どうしてことばを発することができるのだろう。言語障害者への発声訓練を見ていてしばしばわたしが怒りを感じるの、この簡明なことに気づいていないこと、発話者をワープロの音声化機材のように扱っていることだ。たぶん音を連ねさえすれば文の意味を伝達できる、という考えが、疑われることなく前提とされているのだろうと思うのだが、これは、一人の人間が人間に対して発する「ことば」とは言えまい。」(竹内, 1998, p. 128)

そこで、「からだとことばのレッスン」では、次のような順序で(もちろん単線的なものではないだろうが)こえことばを取り戻していく作業に取り組むことになる(竹内, 1990, pp. 118-119)。(1)ひと(他人)に触れきれない自分に気づく。(2)みずからのからだのこわばりに気づく(「身構え」に気づく)。(3)からだをときほぐす。(4)感じるままに動く。(5)ものに触れる。(6)ひとに触れる。(7)他者に働きかける。(8)ことばで働きかける。(9)からだ全体が深くいきいきと動く。(10)上演を試みる。

しかしながら、これらの作業の成否は、リードする人間の感受性と集中を支える力量に依存する。竹内であったからこそ十分に成り立った実践ともいえる。幼児期から思春期まで難聴であった生活経験に、弓術を始めとする武術の修行や楽器の稽古を通した身体学習が加わることで、彼に独特の身体観、言語観が培われたであろうことはほぼ間違いない。竹内自身、次のように述懐している⁵¹⁾。

「子どもの頃から耳疾をかかえていたことと関係するのかもしれませんが、柔、剣道、弓術、フェンシング、さらに戦後の演劇やレッスンの場でも、私には『空いたからだ』に対する自分でも上手くことばにすることができない感

覚があったような気がします。(中略)『みる』というより『みえる』と言いますか、自分が対象に集中していく時のありかたに、自我や意図といったものを超える、予断を許さない何かがあるような気がするのです。」(竹内, 2010, p. 199)

さらに、戦中戦後の体験と思考、演劇界に入ってからからの Stanislavski System、Merleau-Ponty 現象学、現存在分析、対話哲学などの研究を通して、彼の人間観が具体的な方法に結実したと思われる。「弟子」をつくることに意を払わなかった竹内の後、このきわめて根源的かつ統合的な人間教育の方法をどう継承するかが我々の課題となっている。

5. おわりに

本稿では、今日焦眉の急とされるコミュニケーション教育の中でも、対面状況での基礎的なかわる力に焦点を絞って教育指針を検討した。現象学を背景にした身体関係論の立場から、実存の気づき、暗在する含意、アクションとしてのことば、の三段階の学習課題が提示されるとともに、これらは、他者と出会い自分と出会っていく青年期の発達課題に即応する内容であることも示唆された。これらの課題はまた、教員の身体(存在の質)を通した「隠れたカリキュラム」としても引き取っていくことができる。

さらに、成人学習者に求められる批判性についても、各課題に即して自分自身とのかかわりが変容していくことによって、客体的身体や物象化され比較される身体を増幅する言説を相対化し、より本来的な選択と表現が可能になることが期待される。

知覚の構成から生き方の選択に至るまで、実に「私とは志向性の束である」(茂木, 2001, p. 158)。意識野で試行錯誤する以前に、意識下で生き物としてのこの身体が、すでに外界との接面を創り出している。一方、この身体という具体物に直接・間接に働きかけることで、志向性のゆらぎを誘発することもでき、世界は変わる。

周囲の人々との間で「創られながら創る」⁴⁸⁾という関係にすでに投げ込まれていることを、学生

ともども我々教職員も再認識しなければならない。そのうえで、矛盾に満ちた社会に送り出すにあたって、逞しくかわりをひらいていく力を学生に育てていかなければならない。よく話題となる「生きる力」についても、すでに生きてはたらいっている力を抑圧したり歪曲したりすることを止めるなかから現れてくるものであり、決して外から「身につける」性質のものではない。キーワードは「からだにもどれ」である。前世紀の陳腐な標語ではあるが、今日の教育状況でその意義は増している。

最後に、より広く、高等教育でのコミュニケーション教育の充実に向けて、今後必要と思われる作業を四点に分けてまとめておく。

第一は、学生のコミュニケーション実態を把握し、問題を明確化する作業である。まず、日常のコミュニケーション活動がどのようになされているのか、そこで生じている問題は何か、学生自身はそれをどのように捉えているのか、といった問いに答えうるフィールド調査が必要である。学生相談の現場からも貴重な示唆が得られるに違いない。同時に、学生が将来必要と考えているコミュニケーション力と、就職先の企業が新卒者に要請するコミュニケーション力との間に、内容面で相違がないかどうか、もしあるとすればどの要素か、といった点について検討しておく必要もある。いずれも、コミュニケーション教育の内容と方法を具体化していく際には不可欠の情報である。

第二に、主に教養教育カリキュラムの中で、効果的なコミュニケーション教育がどのように実現可能かを検討する作業である。通常、情報科目や外国語科目に加えて、導入教育やキャリア教育のなかでコミュニケーション技能の習得が図られているが、これらの間で有機的な連携があるかどうか、またせっかく習得された技能が他の教養科目では使われずに忘れられていくというようなことがないかどうか、さらにそういうことがないようなカリキュラムはどのように構造化すべきか、といった点についての吟味が求められる。

一方、実践的なコミュニケーション学習の場はむしろ教室の外にある。サークル活動やボランティア活動、アルバイト体験などはもちろん、も

し留学生との継続的な交流や短期海外滞在を通して異文化体験（カルチャーショック）が得られれば、本稿で扱ったような基礎的なかわり方が主題化され反省される絶好の機会となる^{24,52)}。こうした学習をいかに正当な学習と認めるか（単位化するか）にはテクニカルな障壁が多いが、学生の自主学習の要件を定めることで、単位化への可能性を探りたい。

第三は、対面コミュニケーションの教育を一教養科目として提供する場合の、モデル授業の開発である。すでにそのためのテキスト類が出されているので⁵⁻⁷⁾、多くの大学で授業開発が進んでいることが伺われる。ただ、本稿で扱ったような基礎的な内容の場合、心理学、体育、表現、人間関係、などいくつかの領域にまたがるため、単一科目としては成立しにくい面がある。それでも、例えば横浜国立大学の高橋和子²¹⁾のように、保健体育科目の中に東洋の身体技法、表現、かわりなどを含め、気づきを深める体験学習で構成している例がある。筆者自身は、長崎大学の人間科学科目のなかで「身体関係論入門」を開講しているが、その内容は、先述した三つの学習課題（実存の気づき、暗在する含意、アクションとしてのことば）を軸に、体験学習と心理学的背景の座学を含めている。（その成果は稿を新たにして報告する予定である。）

初等・中等教育や成人教育がよりホリスティックな方向に進んでいる状況を鑑みると、やがて高等教育においても、身体表現やアート活動を通じた社会情動学習が要請されるようになるかも知れない。今後、こうした方向も視野に入れた、青年期の基礎科目の開発が求められる。

第四は、「隠れたカリキュラム」としての我々教職員の身体（存在の質）の吟味と改善である。先に述べたように、相互に同調を促し合っている1次過程によって、学生は、多かれ少なかれ我々に付き合わされる。力関係があるため、学生たちからの影響よりも教職員からの影響の方が遙かに大きいであろう。つまり教職員の身体表出・表現のあり方が、どの科目であれ、またどの部署であれ、暗黙に（一定方向に学生を同調させているという意味で）コミュニケーション教育を実践して

いるということになる。

ちなみに心理臨床では、例えばセラピストが疲れていて十分にクライアントの話を聴くことができない場合には倫理問題となる。これに対して、授業では、教員が疲れていて十分に学習を促進できなくとも、現段階では倫理的責任が生じるとは思われないであろう。しかし、対人コミュニケーションのあるべき姿に向かって働きかけているか、という観点からみると、集中を欠いた負の教育を施しているといわざるを得ない。その「あるべき姿」は学内で共有されたものであることが望ましいが、少なくとも、授業へのフィードバックを得たり、時には学生の姿勢をまねてみたり他の教職員に授業を見てもらったりすることで、自分が無自覚に実践しているコミュニケーション教育を意識化しておきたい。教室の雰囲気や学生の身体言語に敏感になることが、改善（あるいは更なる改善）への糸口になる。

以上、課題は多く、時間は限られている。我々自身の「生きる力」の持続が第五の必要な作業となることを指摘して、本稿を閉じる。

参考文献

- 1) 経済産業省 (2010). 平成 21 年度就職支援体制調査事業 大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知度向上実証に関する調査
- 2) Rychen, D. S., & Salanik, L. H. (Eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- 3) 文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/commu/1289958.htm 2010 年 12 月 1 日参照
- 4) Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning. IAE, IBE, UNESCO Educational Practice Series, II.*
- 5) 橋本 剛 (2008). 大学生のためのソーシャルスキル サイエンス社
- 6) 中野 美香 (2010). 大学 1 年生からのコミュニケーション入門 ナカニシヤ出版
- 7) 沖 裕貴・林 徳治 (編) (2010). 必携! 相互理解を深めるコミュニケーション実践学 改訂版

- ぎょうせい
- 8) Behnke, E. (1997). Somatics. In L. Embree et al. (Eds.), *Encyclopedia of phenomenology* (pp. 663-667). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- 9) Merriam, S. B. (Ed.) (2008). Third update on adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119.
- 10) Mezirow, J., Taylor, E. W., & Associates (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 11) Lowen, A. (1975). *Bioenergetics*. New York: Coward, McCann & Geoghegan. (ローエン A. 菅靖彦・国永 史子 (訳) (1994). バイオエネジェティックス —原理と実践— 春秋社)
- 12) 荻野 恒一 (1994). 現存在分析 紀伊國屋新書 (原著 1969 年)
- 13) Condon, W. S., & Sander, L. W. (1974). Synchrony demonstrated between movements of the neonate and adult speech. *Child Development*, 45, 456-462.
- 14) Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- 15) Husserl, E. (1966). *Analysen zur passiven Synthesis. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten (1918-1926)*. Husserliana, Bd. XI. (フッサール E. 山口 一郎・田村 京子 (訳) (1997). 受動的綜合の分析 国文社)
- 16) Blankenburg, W. (1971). *Der Verlust der natürlichen Selbstverständlichkeit*. Stuttgart, Germany: Enke. (ブランケンブルク W. 木村 敏・岡本 進・島 弘嗣 (訳) (1978). 自明性の喪失 みすず書房)
- 17) 松尾 正 (2004). 沈黙と自閉 —分裂病者の現象学的治療論— 海鳴社
- 18) 山口 一郎 (2004). 文化を生きる身体 —間文化現象学試論— 知泉書館
- 19) 藤岡 完治 (編) (1995). 感性を育てる看護教育とニューカウンセリング 医学書院
- 20) 伴 義孝 (2005). 「気づき」の構造 —実践と思想の対話— 関西大学出版部
- 21) 高橋 和子 (2004). からだ —気づき学びの人間学— 晃洋書房
- 22) 伊東 博 (1999). 身心一如のニュー・カウンセリング 誠信書房
- 23) ブーバー M. 植田 重雄 (訳) (1979) 我と汝・対話 岩波文庫
- 24) 山口 一郎 (2002). 現象学ことはじめ —日常に目覚めること— 日本評論社
- 25) 吉田 敦彦 (2007). ブーバー対話論とホリスティック教育 —他者・呼びかけ・応答— 勁草書房
- 26) Miller, J. P. (1988). *The holistic curriculum*. Toronto, Canada: OISE Press.
- 27) 茂木 健一郎 (2001). 心を生み出す脳のシステム —「私」というミステリー— 日本放送出版協会
- 28) Varela, F. J. (1996). Neurophenomenology. *Journal of Consciousness Studies*, 3, 330-349.
- 29) Littlewood, W. C. with Roche, M. A. (Eds.) (2004). *Waking up: The work of Charlotte Selver*. Bloomington, IN: AuthorHouse.
- 30) Brooks, C. V. W. (1974). *Sensory Awareness: The rediscovery of experiencing*. New York: Viking Press. (ブルックス C. V. W. 伊東博 (訳) (1986). センサリー・アウェアネス 「気づき」 —自己・からだ・環境との豊かなかかわり 誠信書房)
- 31) Weaver, J. O. (2004a). The influence of Elsa Gindler on somatic psychotherapy and on Charlotte Selver. *The USA Body Psychotherapy Journal*, 3, 32-41.
- 32) Weaver, J. O. (2004b). Integrating Sensory Awareness and somatic psychotherapy. *The USA Body Psychotherapy Journal*, 3, 49-57.
- 33) Perls, F. S. (1973). *The Gestalt approach & eye witness to therapy*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- 34) 井上 ウィマラ (2005). 呼吸による気づきの教え 佼成出版社
- 35) Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.
- 36) Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- 37) Shapiro, S., Oman, D., Thoresen, C., Plante, T., &

- Flinders, T. (2008). Cultivating mindfulness: Effects on well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 64, 840-862.
- 38) Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. New York: Norton.
- 39) Treadway, M. T., & Lazar, S. W. (2010). Meditation and neuroplasticity: Using mindfulness to change the brain. In R. A. Baer (Ed.), *Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change* (pp. 185-206). Oakland, CA: New Harbinger.
- 40) Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard. (メルロ＝ポンティ M. 中島 盛夫 (訳) (1982). 知覚の現象学 法政大学出版局)
- 41) ジェンドリン E.・池見 陽 (1999). セラピープロセスの小さな一歩 ―フォーカシングからの人間理解― 金剛出版
- 42) 諸富 祥彦・村里 忠之・末武 康広 (編) (2009). ジェンドリン哲学入門 ―フォーカシングの根底にあるもの― コスモス・ライブラリー
- 43) 徳丸 さと子 (2008). TAEによる文章表現ワークブック 図書文化社
- 44) 竹内 敏晴 (1988). ことばが劈かれるとき ちくま文庫 (原著 1975年)
- 45) 竹内 敏晴 (1990). 「からだ」と「ことば」のレッスン 講談社現代新書
- 46) 竹内 敏晴 (1998). 日本語のレッスン 講談社現代新書
- 47) 野口 三千三 (1972). 原初生命体としての人間 三笠書房
- 48) 真木 悠介・鳥山 敏子 (1993). 創られながら創ること ―身体ドラマツルギー― 太郎次郎社
- 49) 竹内 敏晴 (1989). からだ・演劇・教育 岩波新書
- 50) 鳥山 敏子 (1985). からだが変わる 授業が変わる 晩成書房
- 51) 竹内 敏晴 (2010). レッスンする人 藤原書店
- 52) 森 有正 (1970). 生きることと考えること 講談社現代新書
- 53) 山地 弘起 (2006). 身体心理療法によるサポート 小林芳郎 (編) 健康の心理学 保育出版社 pp. 163-167.