

## はじめに

### 訓練を通しての知の身体化

佐野泰雄（言語社会研究科）

高等教育機関をも含めて、日本の学校教育の場では、学生が自分の見解を表出する機会も少なかったし、また、その表出の方法自体が教育の対象になることもほとんどなかった。この印象は、フランスやアメリカとくらべる時、いっそう強くなる。グローバル化現象の急速な展開を前にして、こうした状況が問題化され、わが国においても、さまざまなレベルで改善を目指す動きが見られるようになった。たとえば、1999（平成11）年の中等教育国語科目の学習指導要領改訂が示すように、従来の受信型鑑賞型教育に加えて、「伝え合う力を高める」といった標語のもと、発信型教育に重要な位置を与える新方針が取られるようになったのも、そうした改善のひとつの表れであろう。たしかに、手元にある高校国語の教科書『現代語』の頁を繰ってみると、単元「討論を楽しむ・論理で説得」のなかでディベートにかんする学習が配置されているし、別の教科書『国語表現』では、単元「表現を豊かに——レトリックの勧め」のもと、隠喩、換喩、提喩といった意味の文彩、漸層法、反復法、省略法、対句法といった構文の文彩が扱われており、かつての情操教育型国語教育しか知らない者には、その懸隔が快い驚きをもたらす。ただし、教科書に記載されている、ということと、実際にそうした教育が行われている、ということは別物であることも容易に想像できる。ここではつまびらかにはしないが、残念なことに、中等教育の現場は、発信型教育振興の新方針が浸透しているとは言い難い状況にあるらしい。自分の見解を表現するといっても、かつて存在したはずの文章表現、あるいは口頭表現の形式的枠組との紐帯は、日本の「近代化」によって、さらには戦後の「教育改革」によっておおむね断ち切られており、この分野における学生、生徒の知的装備品としては、起承転結といった臍気な指標しかないことも事実で、新方針の実現にはまだまだ多くの困難が予想される。

大学においても事情はそう変わりはない。文書による自己表現に関しては、受験対策として仕込まれた「小論文の書き方」を除けばほぼ空白の状態が続いている。入学以前に、

そういった訓練を受ける機会もなかったし、入学後も、レポートなどのいづらかでも学術的な文書の作成を目的とする訓練が明示的に組織されているわけでもないからだ。特に1年次、2年次の学生が放置されている事態は、後に置いたふたつの証言（付属資料1、2）が示すとおり、他国のいわゆるエリート校の同じ世代の学生たちが、厳しい訓練を受けている事実と比較して危機感を抱かせるのである。そうした事態を踏まえて、一橋大学言語社会研究科では、2006（平成18）年には文部科学省の補助金、2007（平成19）および2008（平成20）年には、一橋大学教育プロジェクト経費の支援を受け、また今年度2009（平成21）年は、一橋大学大学教育研究センターの申請枠に依って大学戦略推進経費の援助を受けつつ、この問題の解決の糸口を見つけようとしてきた。プロジェクト全体を統括するテーマは、教員の指導のもとに、博士課程後期学生、あるいは博士学位取得者（以下PDと略）が学士課程教育に積極的に参加するためのシステムを作ること、であるが、学術的文書作成のリテラシー開発に関しては、講義＝演習連結型授業の試行というかたちで業務を行った。すなわち、講義を担当する教員が本格的レポート作成を受講生に課し、別に演習の枠を作って、チューター役の博士課程学生やPDにきめ細かに指導・支援させたのである。こうした機会が、博士課程学生やPDに教育経験を積ませることになると同時に、わずかではあるが経済的な恩恵をももたらすことになるのは言うまでもないだろう。試行の具体的展開については、本報告書の「授業報告」Ⅰ～Ⅳで詳細が述べられることになる。

日本において、ある時点で、教育の側が、学生・生徒の学術的文書作成能力養成にほとんど介入しなくなったのは、ひとつには、強制し強制されることを嫌う風潮に起因すると思われる。強制によってではなく、自発的に創造されるものこそ尊い。特に日本語文の作成という教科にあっては、母語が用いられるのであるから、特段の技術は不要であり、教育者は、できるだけ介入しない方がよい、というわけだ。こうした方針は、一見、ジャン＝ジャック・ルソーの消極教育 *éducation négative* を思い起こさせるが、実はそれほど考え抜かれたものでもないようだ。というのも、児童・生徒の自発性に対する信仰は、国語教育の場では、思ったままを書いてみよう、といった鷹揚な招請の形を取るのだけれども、そのように呼びかけられた児童・生徒は、糸口さえ掴めず、途方に暮れてしまうのがおおかたの実態だからである。

生徒の自発性を尊重しよう、という姿勢は、ある種の才能の存在を前提としている。つまり、そこに小さな詩人、潜在的な芸術家を認め、その才能の自発的な展開を支援するという方

針を、どの個体にも一般的に適用しようというのである。こうした発想の由来については、子供に対するまなざしの歴史的推移などとあわせて考えなければならないのはもちろんだが、そこには、日本が近代化の過程で出会った、天賦の才をもつ芸術家という西欧的概念が関与しているように思える。それほど努力をしなくても、持てる才能によって優れた作品を制作する芸術家。しかし、文化的生産物の制作者の養成、という観点から見れば、こうした芸術家の表象が前景化し普及したのは、たかだか 19 世紀のことに過ぎない。

たとえば、絵画の制作者である画家について言うなら、ルネッサンス以前の彼らの社会的カテゴリーは、石工、大工、指物師などの手職従事者と同じであり、養成は、同業組合の徒弟制のもと、親方の指導によって行われた。ただし、手職従事は、ローマ的伝統にしたがって奴隷労働というコンテクションをも孕んでいたのである。その対立項には、自由人が従事するにふさわしいものとしての自由学芸（言語系 3 科、数理系 4 科）があった。その後、ルネッサンス期から 17 世紀にかけて、大きな社会的変化とともに、画家の社会的地位が上昇していき、力を得た画家たちは、画業を自由学芸のひとつとして認知させようとし、それに成功する。その具体的な表れが、国王の庇護下に置かれる絵画アカデミーの創設だ。これを契機に、画家は親方職人から、高級専門職従事者、「自由」業従事者へと格上げされ、弁護士、教授、医師らと同格の社会的認知と表象を手にする。

アカデミーは、今で言う学会的要素も持っていたが、基本的には画学生の教育機関であり、透視図法、デッサン、解剖学、幾何学などが教授された。こうして、社会的上昇は果たされたが、職業訓練という点においては、かつての徒弟修業、そしてアカデミーによる教育と形は変えつつも、技能の習得が常に最重要の課題と見なされていたのである。

ところが、18 世紀の末から 19 世紀にかけてのロマン主義運動と同期するかたちで、超越的存在から靈感を受けた、天賦の才を有する芸術家像が力を得てくる。作品の生産の過程においては、選ばれた「聖なる」特異者が持つ才能が前景化し、職業訓練や技能習得などの「俗な」要件は後景化する。そして、このいわゆる近代的芸術家の概念は、多少の揺らぎを見せながらも現在まで継続しているのである。徒弟修業、アカデミー教育では、ある意味で、知が技能の養成というかたちで身体化していたのだけれども、芸術家モデルの段階では、絵画制作者の技能は、才能という霊的領域に回収されてしまったことになる。

しかし、こうした現象が起こったのは、芸術の領域に限られていたのであって、他の分野では、知的訓練は常時、重要な位置を保ち続けた。たとえば、人文学。西欧においては、今で言うところの人文系の学は、スコラ学として成熟した歴史を体験した。スコラにおけ

る知とは、おおむね聖書の内容に関する識見であり、聖書を取り扱う際の方法論的認識であるが、これを練習弁論 *disputatio* という訓練を通して身体化していたのである。

練習弁論の第 1 部は、担当教授が「…のように思われる *videtur quod*」という形式で提起する主題に対して、出席している他の教授連、講師たち、学生たちが典拠を添えて異論 *argumenta* を提出、これに対して、担当教授の補佐役の講師が、必要に応じて担当教授の支援を受けながら、これら異論に回答する。

別の日に行われる第 2 部では、担当教授が、第 1 部で提出された異論を整理し、主題「…のように思われる」を肯定する方向で、反対異論（「しかしながらこれと反対に *sed contra*」によって導かれる）を典拠付きで展開した後、自分の見解を開陳する（「次のように回答する *respondeo dicendum quod*」で始まることが多い）。そして、最後に異論にひとつずつ回答して弁論を閉じる。ちなみに、第 2 部は、回答確定 *determinatio* と呼ばれる。

こうした訓練は、ひとつの主題に潜む様々な問題を発見し、主題に対する正 *pro* と反 *contra* にそって典拠群を配置する能力、正と反を折衷・総合する能力、場合によっては、正の側からも反の側からも言説（口頭でも書記でも）を展開できる能力、の養成を目的としたものであった。

この知的訓練の枠組は汎ヨーロッパ的なものではあるが、スコラが北フランスを発祥の地としていることからわかるとおり、フランスの知的風土に特に良く合致していたのだろう、中世からルネッサンス、そして絶対王政期を経て近代国民国家にいたるまでの、フランスのどの体制の教育システムにも採用されてきた。後置付属資料 1 のグランドゼコル準備課程（日本の大学の 1、2 年次に相当）に関する報告は、フランスの商業系エリート校である HEC の 4 年次（日本の博士後期課程に相当）に在籍しつつ 2009 年度は一橋大学商学研究科のゼミで学ぶ学生 Lea Gau 氏の手になるものであるが、この報告を見てもわかるように、文学、哲学などを含む、現代の人文系教科教育においても、伝統的訓練システムを通して、主題のコンテキストの洞察と問題の発見、典拠群の利用と配置などに関わる能力を涵養しているのである。アングロサクソン圏においても、それほど事情は変わらない。付属資料 2 は、ハーバード・カレッジの日本人学生の報告だが、同様の鍛錬を受けていることが克明にわかる。

ふたつの付属資料を通して、取り上げるべきポイントはふたつある。フランスの準備課程においては、フランス式論文作成演習（ディセルタシオン）によって学術的書記表現能力が、授業理解度確認のための口頭試問（コール）によって、知的口頭表現能力が養成され、同様に、アメリカのハーバード・カレッジにおいては（や、おそらく他のエリート校でも）、

大講義に併設されている少人数演習（セクション）の場で、単なる作文ではないアカデミック・ライティングの要諦と学術的ディスカッションの作法が教育されること、これが第一である。第二は、こうした訓練は、書記および口頭表現能力の育成を目的としたものであると同時に、講義で学んだことの確固たる復習システムになっている、ということだ。復習を学生の自主性に委ねることなく、システムとして学校教育側が保証しているのである。学んだ内容を身につけさせること、知を身体化させること、これを教育制度のなかに強制的システムとして組み上げるか否かが、彼我の重大な相違である。

日本に近代的な人社系の学が移入された時、たしかに、理論的な枠組や歴史的知識は十全なかたちで持ち込まれた。だが、それらと対になっている訓練システムにまでは目が届かなかったのだろう、西欧の学生・生徒が習得する言説編成の規範や復習の仕組みは輸入されず、かといって、日本に伝統的に存在した知の身体化の方法は適用できなかったため、その部分は空白になってしまった。空白は、ある時点から、前述の芸術家モデルによる自発性の神話によってむしろ保護され、あるいはまた、そのほうが、教育する側にとっては負担が少ないという理由で、今にいたるまで、空白のままなのである。この空白は、グローバル化現象の進展とともに、日本と外国の高等教育修了者が会う機会が増えれば増えるほど、鋭く感知されるようになるだろう。日本版の学術的書記・口頭表現能力の養成システム、復習システムの構築と実施が急務である。このことは、業務に参加した教員はもちろんのこと、チューターたち、そしてチュートリアルを受けた受講生にも共通した認識であると思われる。

本報告書の構成のあらましを紹介しておく。（なお、今年度のチュートリアルに従事した博士課程後期学生およびPDは、授業により雇用形態が異なったため、報告書内においてもその呼称はRA、（上級）TA、チューター等さまざまである。また、RA、TAなどの呼称を用いている場合も、必ずしも制度上のそれとは一致してはいないことを注記しておきたい。）

第I部は、講義＝演習連結型授業の試行報告集である。

#### 授業報告I（担当：平子友長）

昨年度「社会思想」に続く、本年度「社会思想史」における講義＝演習連結型授業の報告である。昨年度より受講義務を大幅に軽減して学生の多様な希望に対応しようという試行を行ったが、結果的には受講生数はほぼ同数であった。今後の教訓を報告書に記したが、受講生全員からは講義＝演習連結型授業とRAの指導に対する肯定的評価と今後の継続を希望する声が寄せられている。

#### 授業報告Ⅱ（担当：松塚ゆかり）

「教育と経済開発」における協同学習とチュートリアルの報告である。授業フォーマットと TA の具体的な業務を報告するほか、協同学習の効果を検証した結果も報告する。

#### 授業報告Ⅲ（担当：藤野寛）

学部講義「ドイツ語圏思想」に併設した論文指導チュートリアルの報告である。2名のチューターが5回のチュートリアルを合計5サイクル開設し、受講生36名中19名が参加した。

#### 授業報告Ⅳ（担当：武村知子）

対象授業は「映像文化論」であるが、今回は種々の事情により、単位とは関係なく純粋にチュートリアルを受けたい人だけを集めた試行的な形態となった。TA と参加生徒全員が一同に会して行った反省会の記録をもって報告に替える。

第Ⅱ部は担当教員の論考から成る。

#### 「アメリカの主要大学における教養教育の強化」松塚ゆかり

松塚は、過去数年来米国において名門大学を中心に進む教養教育の強化はなぜなのか、そしてその実態がどのようにプログラムやカリキュラムに反映されているのかについて明らかにしている。教養強化は大学の特徴を生かしつつ社会のニーズに対応しようとした個々の大学の教育哲学と運営戦略を反映する積極的方策であったことを指摘し、日本で大綱化以降一様に進む成り行きの教養教育縮減と対比している。

#### 「ボローニャ・プロセス考」藤野寛

この「報告」は3章からなる。まず、ボローニャ・プロセスなるものが何であるのかを、とりわけ、そこにいかなる問題がはらまれるのかに関心を集中しつつ再構成し（第1章）、次いで、昨年末（11月28日～12月6日）に平子友長教授と共にベルリンで行った調査を通して得られた知見を述べ（第2章）、その上で、この大胆な実験に対する現時点での評価を試みる（第3章）。

#### 参考文献

Nathalie Heinich, *Du peintre à l'artiste. Artisans et académiciens à l'age classique*, Minuit, 1993.

稲垣良典『トマス・アキナス』講談社学術文庫、1999.