

# 学ぶと教えるの現象学研究

## 十六

2015年2月

はじめに	……………(田端健人)	
遠藤 司	言葉を「語る」ことに関する一考察 —一人の重度・重複障害者との関わりから学ぶ—	1
福田 学	授業中の逸脱的言語活動について —教室における音知覚とキネステーゼの機能に関する現象学的考察—	15
井谷 信彦	タクトの啓発と意味生成の螺旋 —ヴァン＝マーネンの省察理論の循環構造—	27
奥井 遼	知識の参照点としての身体 —淡路人形座の稽古場面における「ままならなさ」の現象学的記述—	41
小澤 豊	反転と重ね合わせの技法へ	55
ロジャー・E・ブルーム／田端健人	容疑者追跡のパトカーで生きられた経験 —現象学的心理学による記述的研究—	63
吉田 章宏	A Proposal of a Program : Writing a Picture Book on Phenomenology for Children. A Montreal Program on Phenomenology	85
執筆者紹介	……………	101

宮城教育大学学校教育講座

教育学研究室

# 学ぶと教えるの現象学研究

## 十六

2015年2月

はじめに	.....(田端健人)	
遠藤 司	言葉を「語る」ことに関する一考察 —一人の重度・重複障害者との関わりから学ぶ—	1
福田 学	授業中の逸脱的言語活動について —教室における音知覚とキネステーゼの機能に関する現象学的考察—	15
井谷 信彦	タクトの啓発と意味生成の螺旋 —ヴァン＝マーネンの省察理論の循環構造—	27
奥井 遼	知識の参照点としての身体 —淡路人形座の稽古場面における「ままならなさ」の現象学的記述—	41
小澤 豊	反転と重ね合わせの技法へ	55
ロジャー・E・ブルーム／田端健人	容疑者追跡のパトカーで生きられた経験 —現象学的心理学による記述的研究—	63
吉田 章宏	A Proposal of a Program : Writing a Picture Book on Phenomenology for Children. A Montreal Program on Phenomenology	85
執筆者紹介	.....	101

宮城教育大学学校教育講座

教育学研究室



## はじめに

### 『学ぶと教えるの現象学研究 十六』をお届けします。

本シリーズは、1987年6月に創刊されて以来、28年間にわたり発行されてきました。管見ながら、現象学的教育研究のシリーズとしては、日本で最も長い歴史をもつといえるでしょう。

本『十六』号は、編集事務局が宮城教育大学教育学研究室に移行した2011年2月から、3度目の刊行となります。

本号には、本シリーズ創刊者の吉田章宏先生にもご寄稿いただくことができました。さらに、新たな執筆者も加わり、「学ぶと教える」をめぐる現象学研究の広がりや今後の可能性を示す号となりました。

本号より編集方針を若干改めました。

(1) 海外の方にも本誌を知ってもらうため、タイトルと執筆者名の英語表記も記載することにしました。

英文サマリーは、執筆者の任意で掲載することとしました。

(2) 英文での論文投稿も認め、英文のまま所収することとしました。

また、本号より編集幹事を設け、新潟大学の福田学准教授に初代幹事を務めていただきました。編集方針の立案やこまやかな事務連絡へのご尽力に、この場をお借りして感謝の言葉を捧げます。

『十五』号より、執筆者の許諾を得てインターネット上でも、以下のアドレスで閲覧可能にしています。

[http://tabata2014.blogspot.jp/p/blog-page\\_1100.html](http://tabata2014.blogspot.jp/p/blog-page_1100.html)

現時点では田端のブログ上での公開で、公共性と安定性の面で不十分です。インターネット上での公開については今後も改善を検討しますが、当面は上記アドレスでの公開を保持します。

次号は2017年2月の刊行予定です。実に発刊30周年の記念すべき号となります。2016年10月ごろの締切りで計画しています。これまでの執筆者にも可能な限り広くご寄稿を呼びかけ、関心を共にする新たな執筆者も募りたいと考えています。30周年記念号にふさわしい内容となるよう、ご理解とご協力のほど、どうぞよろしくお願いいたします。

バックナンバーご希望の方は、ご希望の号数を下記までご連絡いただければ、折り返し発送させていただきます。なお、『十三』号、『十四』号は在庫なしとなりました。

2015年1月

宮城教育大学 田端 健人

〒980-0845 仙台市青葉区荒巻字青葉149番地

Tel./Fax. : 022-214-3522

E-mail : tabata-t@staff.miyakyo-u.ac.jp



言葉を「語る」ことに関する一考察  
—一人の重度・重複障害者との関わりから学ぶ—  
A Case Study of a Profoundly Retarded Person  
— A Consideration about Speaking Words —

遠藤 司  
Tsukasa ENDO

目 次

- はじめに  
I 対象者：ヨシヒサくんについて  
II 関わり場面におけるヨシヒサくんの姿の記述  
III メルロー＝ポンティの言語論に学ぶ  
IV 考察  
おわりに

はじめに

本論文は、ある一人の障害の重い人：ヨシヒサくんと教育的関わりを基にした実践的事例研究である。本事例研究では、関わり場面の中でも「言葉」をテーマとした場面を取り上げ、彼が言葉を出すに至る過程でおこっていたことを明らかにするとともに、「言葉」を出すことの彼にとっての意味にまで考察を進めることとなる。

筆者は、重い障害をもつ方々と関わり場面を積み重ねてきた中で、彼らが長い年月をかけて言葉を出すに至る姿を数例見ることができた。彼らは、不自由な身体を懸命に動かして文字を書いたり、50音表を指さして文字を選んだりして言葉を出していた。筆者は、彼らをはじめ言葉を出す度に、関わり手としての大きな喜びを感じ、それほどまでに彼らが言葉を出そうとするこの意味を常に考えさせられていた。

言葉を出そうとすることができるようになる過程を、言葉を出そうとすることができる能力が備わる期間ととらえ、そのために行うべきことを行うことも、関わり手の責務である。さらに、言葉を出そうと彼らに何をもちたらしめるかを明らかにし、言葉を出そうとすることの意味について、関わり場面での彼らの姿から学び明らかにすることも、関わり手の重要な責務である。本事例では、「ぬく」という、極めて特徴的な、ヨシヒサくんにしか出すことのできない言葉が語られた。

筆者は、「ぬく」という言葉を語った時に彼が生きていた世界を明らかにするために、彼が、あるいは人間が言葉を出すことの意味を明らかにすることも含めて、考察を深めていかなければならなかったのである。

以下、彼が言葉を出すに至る過程の中で何がこっていたのか、言葉を出そうとすることがいかにして可能となったのか等の視点をもちながら、本論の考察をはじめていくこととしたい。

I 対象者：ヨシヒサくんについて

本事例研究の対象者は、1984年生まれの男性：ヨシヒサくんである。筆者は、1992年、当時7歳であった彼と出会い、以後、彼との関わり場面を現在まで積み重ねていくことができた。本論文で主題とする関わり場面：2013年8月の時点までに、筆者は彼と約20年に渡り、年に一回ないし数回のペースで関わりを継続してきた（注1）。

関わり当初の彼は、仰向けで、あるいは横向きで寝たきりの状態であり、自ら身体を動かしたり移動したりすることはほとんどなく、日常生活は全面的な介助が必要であった。筆者は、彼が自らの意志と工夫をもって身体運動をおこすことができるような「教材」を呈示する仕方に関わりを行ってきた。彼は、自身が好む教材に対しては、極めて意欲的に取り組み、自らの姿勢を保ちながら、つかんだものを

棒や棒の方向に沿って動かしたり、棒からものを抜き取ったり、つかんでいるものを入れ物に入れたりといった身体運動をおこすことができるようになった。筆者は、彼がおこすことのできる身体運動を見極めながら、その都度適切な教材を呈示し続けた。その結果、彼は、形や大きさの選択等、概念形成をテーマとした課題にも取り組むようになり、ついには言葉をテーマとする課題にまで取り組むようになったのである。以下、2010年以降の、言葉をテーマとする関わりの場面での彼の姿を記していくこととしたい。

## II 関わりの場面におけるヨシヒサくんの姿の記述

### 1 2010年・2011年の関わりの場面でのヨシヒサくん

1992年に出会って以来、ヨシヒサくんとの関わりを積み重ねてきた私(注2)は、関わりのテーマを概念形成から言語表現へと広げ、彼に適した方法を考えつつ言葉を出すことを促すようになった。例えば、パソコンのワープロソフトを用いて、50音表に沿って、一行ずつ、一文字ずつ彼に文字を呈示していき、彼が何らかの反応を示した時にその文字を選択するという課題を行った。はじめは、筆者の呈示した言葉(例えば彼の名前)を作るよう促し、それぞれの文字を選ぶという課題として行った。彼は、時には明確に呈示された行(例えば「よ」ならばや行)を選び、そこから文字(や・ゆ・よの中から「よ」)を選んでいった。私が彼の手を握ってあ行から順に呈示していき、彼が私の手を握ったり身体を動かしたり表情を変えたりした時に、それを選んだと判断したのである。この時点で私は、彼に対して、50音表で文字を順に示したり、文字の形や順序等を示したりするなどして、50音の文字を体系的に教えることをしてはならず、この場面は、学習の一場面というよりも遊びの場面としてとらえていた(注3)。

2010年8月の関わりの場面で、彼は、はじめてこの方法で言葉を作り、その言葉をひらがなの文字で書いた。この時彼は、私がワープロソフトで一文字ずつ呈示していったところ、時には手をピクッと動かしたり、目を大きく見開いたり、表情を変えたりするなどして、私の見る限りでは明確な反応を示

した。例えば、彼は、私がワープロソフトであ行から順に行単位で呈示していったところ、「な行」のところで明確な反応を示し、さらに、な行の文字を一文字ずつ呈示していったところ、最初の「な」の文字で明確な反応を示した。彼は、「な」の文字を選択したのである。以下同様に文字を一つずつ選んでいき、長い時間をかけながらも、彼は一つの言葉を作り、さらに作った文字をひらがなで書くことまでしたのである(注4)。この時私は、彼が、文字を一つずつ重ねることにより意味のある言葉を出すことができることを確信できた。この後、ワープロソフトを用いて文字を一つずつ順に選ぶという方法を中心に言葉を出しやすいく彼なりの方法を考えながら、自分の言葉を出すことを促すよう努めることとなった。

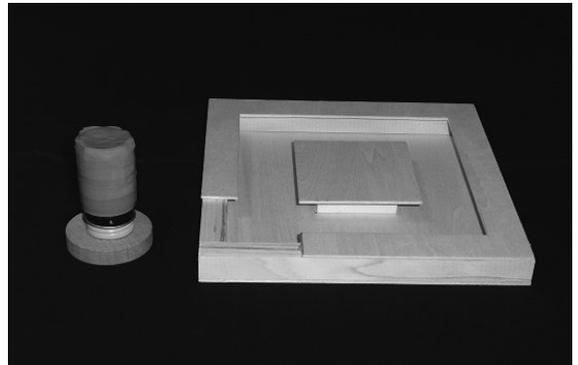


図1 教材図：四角の棒抜き

しかし、2011年8月の関わりの場面では、前年と同じワープロソフトを用いて言葉を作るよう促したものの、彼は明確な反応を示すことはなく、最後まで言葉を作ることはなかった。そこで私は、寝た姿勢でいた彼の体を起こし、四角の棒抜きの教材(図1)を呈示することを提案した。この教材は、彼との関わりの場面で1997年より用いていたもので、彼が極めて熱心に意欲的に取り組んできたものであった。言葉を出す課題が成立しなかったこの状況においても、この教材ならば、彼の意欲を引き起こすことができるのではないかと私は考えたのである。私が彼の体を後ろから支えるようにして、彼と一緒に座る体勢を作り、彼の前に四角の棒抜きの教材を呈示した。すると彼は、極めて意欲的に身体を動かして、四角の棒の中にある取っ手を抜き取ろうとした。ワープロソフトで文字を一つずつ呈示されていた時

の表情とは全く異なり、彼は生き生きとした表情を示し、極めて意欲的に身体を動かして取っ手をつかみ動かそうとした。私を支えていないと体を起こす姿勢を保つことはできないのであるが、その中で懸命に自らの身体を動かし、取っ手を動かし、抜き取り口で取っ手を横に倒したり、上に浮かしたりして、しっかりと取っ手を杵から抜き取るという行為を完結させていた。彼のこの様子を見て、私は、杵抜きの教材で取っ手を杵から抜き取るという行為が、彼の中に意味のあるものとして根付いていることを改めて確信できた。

しばらくの間杵抜きの教材を行った後、私は、「しかく」という文字を書くことを彼に提案した。彼は私に手を添えられながらではあるものの、ペンを持ち、「しかく」というひらがなの文字を紙に書いた。この日の関わりにおいて、パソコンのワープロソフトで言葉を作ることにはなかったものの、彼が、四角の杵抜きの教材に対する変わらぬ高い意欲をもっていることと、私に支えられながらではあるものの文字を書くことができるようになってきていることを、改めて確認することができた。これらのことを基にして次回の関わりをどのように作っていくかを、私は考えなければならなくなったのである。

## 2 2013年の関わりでの場面でのヨシヒサくん

2012年は、ヨシヒサくんが体調を崩して長期入院をしたため、関わり場面をもつことはできなかった。この入院の後、呼吸機器等の医療機器が常時必要な状態となったため、体を起こす等、彼の姿勢を動かすことは極めて困難なこととなり、身体運動そのものも、制限がかかることとなった。しかし、2013年8月、彼と2年ぶりに関わり場面をもつことができた時、彼は、はじめてひらがなの文字を書くことにより、意味のある言葉を自ら出したのである。以下、この場面での彼の様子を詳述していくこととする。

右横を向いた横向きの姿勢で、若干顔を上に向けている彼に対して、私は、上になっている左手を握って、何をやりたいかを彼に問うた。私は、「パソコンで言葉を作りますか、ペンを持って書きますか、四角の杵の抜くのをやりますか、それとも寝ますか」と問いかけた。「杵の抜くのをやりますか」と問いかけられたときに、彼は私の手を

握って反応したように私には見えた。私は、「じゃあ、杵抜きをやりましょうか」と言い、四角の杵抜きの教材を呈示した。

2011年の関わりでの場面で行ったような姿勢を、すなわち、私がある彼の体を支えて体を起こした姿勢を作ることは不可能なので、寝た状態のままの彼に対して、彼の左手が動かせる位置に杵抜きの教材を呈示した。私が彼の左手をとり、杵にはまっている取っ手をつかませ、抜き取り口の穴のところまで動かすようガイドした。すると彼は、取っ手をしっかりと自分でつかみ、杵の方向に沿って動かし、角をしっかりと曲がって穴のところまでもっていき、そこで手の動きを止め、しばらく考えるようにしてから、取っ手をゆっくりと倒していき、杵から取っ手を外した。この間、彼の表情は極めて真剣なもので、今まで幾度となくやってきたこの教材に対して、変わらぬ、あるいはそれ以上の意欲をもって取り組もうとしていることが私に伝わってきた。彼は数回取っ手を杵から抜き取ったが、取っ手を穴のところまで倒すこともあり、また、取っ手をつかんだまま穴から浮かして上に抜き取ることもあった。取っ手をつかんでいる左手に力を入れるだけでなく、全身に力を入れるようにして、少し全身を揺らしながら、極めて一生懸命に取っ手を抜き取ることに取り組んでいたのである。

ひとしきり取っ手を抜き取る身体運動を行った後、私が、「せっかくこれだけ四角を抜いたのだから、『しかく』と作ってみようよ」と提案した。『『しかく』と書くか、ワープロで『しかく』と作るか、どちらがよいですか」と彼に問いかけたところ、彼が「ワープロ」の方で少し反応を示したように私には見えた。そこで私は、ワープロソフトでいつものようにあ行から順に文字を呈示していった。「しかく」と作るのであるから、さ行で反応し、かつ、その中の「し」で反応してほしいと私は考えていた。しかし彼は、いずれの行にも特段の反応を示すことはなく、次々と呈示される5文字ずつの音声をじっと聞いているようではあるが、若干の戸惑いの表情を浮かべているようにすら私には見えた。

そこで私は、「しかく」の文字を紙（スケッチブック）に書くことを改めて提案した。2011年8月に、私と書いた彼の「しかく」の文字をよく見せ、私が読みながら手でたどったり、彼に手でたどらせたり

した。私は、彼に、ペンを左手でつかませ、彼の顔の前あたりに紙を立てて置き、左手でその紙の上を書くよう促した。まず、私が彼の手をとって、「しかく」と一文字ずつ空書し、改めてどのような形の文字であるかを確認させた。文字を確認している間、彼は、より真剣な表情となり、また、全身に力を入れているようであった。この後彼は、私に手を添えられた状態で、一文字ずつ書いていった。寝た状態で立てられた紙に書くのであるから、上から下への縦線は比較的書きやすいのであるが、左から右へ、あるいは右から左への横線や、途中で曲がったり丸めたりする線を書くことは容易ではない。しかし彼は、いずれの線についても、書き始めると全身の動きを止め左手の動きに集中させるようにして、一つ一つの線をしっかりと書き進めていき、「しかく」と書ききったのである。この間、私は、彼の左手を支えながらも、彼が、私の指示に従うのではなく、ほとんど自分の意志で書くべき方向を選択し、文字を書いていたと感じていた。私は、適切な状況と支えさえあれば、彼が自らの意志と力でひらがなの文字を書くことができることを確信し、さらに、自らの言葉をも書くことができるのではないかと考えたのである。

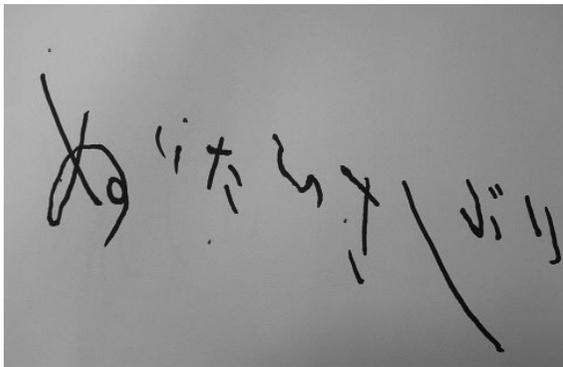


図2 ヨシヒサくんの書いた言葉(1):ぬいたひさしぶり

私は彼に、「四角を抜いてどうでしたか」と問い、答を自ら言葉として書くよう提案した。私が彼の左手にペンを持たせようとする、彼は自ら力を入れてペンを持ち、書く体勢になった。私が彼の手をとり、紙のところまでもっていくと、彼は手を少し上にあげてきた、そこからまず縦線を書き、さらにそれを囲むように丸い線を書いて、「ぬ」の文字を書いた。私は、彼が自ら「ぬ」の文字をしっかりと書

いたことをうけて、彼自身の言葉が作られることを改めて確信することができた。彼の書いた「ぬ」が予想よりも大きな文字であり、大きく書くのは身体運動的にも彼に負担が大きくなってしまっているのではないかと考え、「もう少し小さな文字でも大丈夫だよ」と伝えた。彼は、「ぬ」の隣に、少し小さく縦線を二本引いて「い」を書き、さらに、その隣に、横線と縦線を組み合わせて「た」を書いた。つまり彼は、「ぬいた」と書いたのである。私は、「抜いてみてどうでしたか」と問うたのであるが、それに対して彼はまず、「ぬいた」と答えたのである。

私は、彼の言葉はここで終わったのかと思い、「これで終わりだったら手を上げてください」と彼に言った。しかし、彼は、手を上げることはなく、ペンを放そうともせず、むしろ紙にペン先をつけてさらに書くことを続けようとしているように私には見えた。私は、そのままの状態、彼の動きを待つこととした。すると彼は、横線を引いた後に下に曲げて丸い線を引き、「ひ」の文字を書いた。続けて彼は、「さ」、「し」、「ぶ」と書き進めていった。つまり彼は、「ひさしぶ」という言葉を書いたのである。ここで彼は、疲れたのか、表情が緩み、手の力も抜けそうになった。私が、「書きたい言葉はわかったけど、もう一文字いるでしょう、頑張って書いてみて」と励ますように言うと、彼は私のガイドを受けながら、縦線を二本引いて「り」の文字を書いた。つまり彼は、「ぬいたひさしぶり」という言葉を書いたのである。



図3 ヨシヒサくんの書いた言葉(2):うれしい

私が、「ひさしぶりに抜いてどうだった、この姿勢で抜いたのは初めてだったけど」と再度彼に問いかけ、感想を示す言葉を出すよう促した。私が、「ど

うだすごいだろ」とか、「うれしかった」とか、「ねむかった」等の選択肢を彼に示し、彼の言葉を待った。彼にペンをもたせて彼の動きを待ったところ、彼は、一度身体全体を震わせるようにした後、真剣な表情になり、線の一つずつ引き出し、一文字ずつ書き出した。彼は、「うれしい」と書き、そこで手を上げるようにして書くことを止めた。この間、彼の表情は真剣なものであり続け、極めて深く考えながら、必ずしも自由には動かない自らの身体を懸命に動かして一文字ずつ書き進めていった。あまりに真剣すぎたのか、途中で少し眠くなったり気が遠くなったりするような表情を示すこともあったが、私のガイドを受けながら、彼は最後まで自分の言葉を書ききってくれたのである。

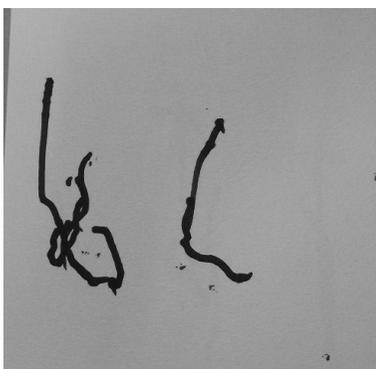


図4 ヨシヒサくんの書いた言葉(3):ぬく

少し休憩した後、再び彼にペンを持たせ、「今自分が思っていることでもいいし、次にやりたい勉強でもいいし、考えがまとまったら書いてください」と言い、彼の言葉を待つこととした。しばらくした後、彼は、縦線をしっかりと力強く書き、その縦線にからめてまるめるような曲線を書いた。私は、この時点では彼が何の文字を書いたかがわからなかったが、彼が次の文字を書こうとして手を動かしたので、その動きにしたがって、彼が文字を書くことを待った。すると彼は、縦線を曲げるようにして書き、明らかに「く」の文字を書いて、この時点で書くことを止めた。彼が「く」と明確に書いた時点で、先の文字が「ぬ」であることに思い至った私は、彼に、「『ぬく』と書いたのかな。また抜く勉強をしたいのかな」と問うと、彼は、表情を変え、身体に力を入れて答えたように私には見えた。私は、「じゃあ、抜く勉強をやろう」と言い、三角の枠抜きの教材を

呈示した。この教材についても、四角の枠抜きの時と同様に、彼は、寝た姿勢のままですっきりと取っ手をつかみ、枠の方向に沿って動かして、角を曲がって抜き取り口の穴のところで抜き取るということを行った。何度も集中して全身に力を入れてしっかりと取っ手を動かし、指先だけが取っ手に触れている状態になっても何とかして穴から取っ手を抜き取るうとしていた。さらに私が、「もう一度四角を抜いてみようか」、「このまま三角をやろうか、それとも四角をやろうか」と問うと、彼は、四角の時に明らかに左手を動かした。再度四角の枠抜きを呈示したところ、彼はこの時も懸命に自らの身体を動かし、取っ手を抜き取り口の穴から取り出すための身体運動をおこしていた。彼の真剣さや高い意欲を見て、私は、この教材を呈示した時からの彼の姿を思い返しながら、「ずっとやってきたからね」と、思わず彼に語りかけていた。

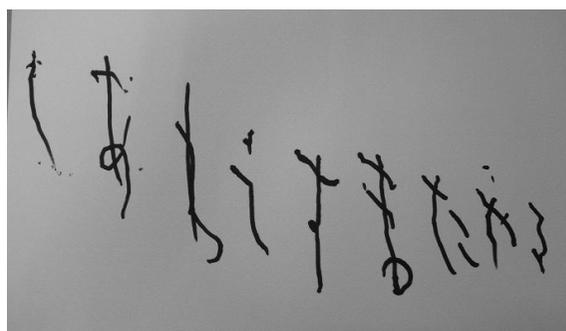


図5 ヨシヒサくんの書いた言葉(4):しあわですまたやる

最後に私は、この日の関わり of 感想を書くよう彼に提案した。私が、「最後に今日の感想を書こうと思いますがどうですか、それともこのまま終わりにしますか」と問うたところ、彼は、私の、「書いてくれていいですか」の言葉に明確な身体の動きで反応した。そこで私が、「2年ぶりに勉強できてうれしかったです、私の感想を先に伝えておきます、元気そうで安心しました、抜くのすごいね、抜くのをこんなにしてくれるのはうれしいです」と、自身の感想をまず述べて彼に伝えた。その上で、「今日の感想はどうでしたか」と彼に改めて問いかけた。

彼に再びペンをもたせ、紙の位置と縦線、横線の方向を示した上で彼の動きを待った。彼は、少し疲れてきた様子で、手を上にあげるのも難しそうであったが、それでも動かすことのできる範囲で懸命

に文字を書き進めていった。彼は、途中何度か休みを入れながらも、「しあわです」という言葉を書いた。つまり彼は、「せ」の文字を抜かしたものの、「幸せです」と書いたのである。「ここで終わりですか」と問うたところ、彼はさらに書き進め、「またやる」と書いた。彼は、「しあわですまたやる」という言葉を書ききってくれたのである。この間、彼は、疲れた様子を見せていたので、私は何度か、「もういいかな、ここで終わりにしようか」と言ったのだが、彼は私の言葉を振り払うように、ペンを持つ手にさらに力を入れて、最後まで自らの思いを表す言葉を書いたのである。彼は、この言葉を最後まで書ききった後、そこで初めて身体の力をゆるめ、満足そうな表情で手を下していき、ここでこの日の関わりは終了となった。

私は、久しぶりに彼との関わり場面をもてたことの喜びを感じると同時に、彼がはじめて自らの言葉を書いたことに対して、若干の驚きとともに大きな喜びを感じていた。彼の言葉は、「ぬく」という言葉に象徴されるように、積み重ねてきた関わり場面から出てきたものであることを確信することができた。さらに、「しあわ(しあわせ)」という言葉を見ることにより、私は、関わりの相手として極めて大きな喜びを感じることができた。ワープロソフトを用いて言葉を出していた場面と比して、ひらがなの文字を書いた場面での彼は、より積極的であり、真剣であったように私には見えた。言葉を出すための彼にとっての適切な方法を考えてきた私にとって、この日の関わり場面における彼の姿は、改めて多くのことを考えさせられるものであった。

以上、2010年、2011年、ならびに2013年の関わり場面におけるヨシヒサくんの姿を記してきた。特に、2013年の関わり場面において、彼がしっかりと明確に書くことにより自らの言葉を出す様子を初めて見た私は、何としても自らの言葉を書ききるのだという彼の意志の強さを改めて感じたのである。彼のこの様子を見て、私は、彼が言葉の世界を生きていることを確信するとともに、彼の生きている世界を明らかにするためには、彼が出した言葉の意味を、そこに至る過程を含めて深く考察しなければならないと考えた。以下、「言葉を語る」という視点から、彼の生きている世界を解明すべく、考察をさ

らに進めていくこととしたい。

### Ⅲ メルロー＝ポンティの言語論に学ぶ

#### 1 「語る言葉」と「語られた言葉」

2013年8月の関わり場面、ヨシヒサくんは、「ぬいた」、「ぬく」という言葉を、確かに自ら書いた。先述のように、筆者は、1997年より、四角等の梓抜き教材を彼に呈示し、彼は梓の中の取っ手をつかみ動かし、抜き取り口の穴の所から抜き取ってきた。この間、筆者は彼に、「抜いて」、「抜こう」、「抜けたね」等の言葉をかけ、彼は、これらの言葉を聞いていた。彼と筆者の関わり場面、「ぬく」という言葉は、長年に渡り頻繁に使われてきた言葉であった。だからこそ、彼は、「ぬく」という言葉を認識し、それを自らの言葉として書くことができた。つまり彼は、「ぬいた」、「ぬく」という言葉を既にもっていたと考えることができるのである。

「言葉を既にもつ」とはどのようなことなのであろうか。この問題について考えることは、彼の生きている世界を明らかにするために極めて重要なことであると考えられる。ここで、言語の発生の過程について思索を深めたメルロー＝ポンティ(注5)の言語論に添って、この問題の考察を進めてみたい

メルロー＝ポンティは、著書『知覚の現象学』の中の言語について論じた部分において、次のように述べている。

「手もちの意味、つまり過去の表現行為の集積が、語る主体たちのあいだに一つの共通の世界を確立しており、現在使われるあたらしい言葉がそれに依拠することは、あたかも所作が感性的世界に依拠するのとおなじことである。そして、言葉の意味とは、その言葉がこの[共通の]言語世界を使いこなす仕方、あるいはその言葉が既得の意味というこの鍵盤のうでで転調する仕方、以外の何ものでもない」(メルロー＝ポンティ、1967、306：下線強調は筆者による)

「あらゆる表現操作のうちひとり言葉だけが、沈殿作用をおこして一つの相互主観的な獲得物を構成することができる」(同上、311：下線強調は筆者による)

「言語(langages)、つまり構成された語彙ならびに統辞の体系、経験的に存在している〈表現手段〉

は、言葉 (parole) の行為の寄託物であり沈殿物」である (同上、321：下線強調は筆者による)

これらの記述の中で記されている、「過去の表現行為の集積」、「既得の意味というこの鍵盤」、「沈殿作用」、あるいは「沈殿物」とはどのようなことを意味しているのだろうか。メルロー＝ポンティはここで、われわれが発した言葉は、その場限りで消えるものではなく、既得の意味をもつものとして自身の中に集積され、一つの世界を形成すると述べている。さらに、語る主体であるわれわれがもつ世界は、一つずつが独特で独立して他とまじわらないものではなく、共通の世界であって、その世界に依拠しつつ言葉は発せられるとも述べる。そして、発せられた言葉が既得の意味として自身の中に集積されることを、メルロー＝ポンティは、「沈殿」とよんだのである。

メルロー＝ポンティは、さらに、「語る言葉 (parole parlante) と語られた言葉 (parole parlée) という区別を立てることもできるかもしれない」 (同上、321)。と述べ、今まさに発せられている言葉が「語る言葉」であり、それに対して、それらが沈殿され、既得の意味となって共通の世界を形成するものとなった言葉を、「語られた言葉」であることを示した。つまり、「語る言葉」とは、「語られた言葉」が沈殿された結果できあがった共通の世界からあらわれるのであり、「語る言葉」が語られたならば、それは「語られた言葉」として沈殿し、共通の言語世界を形成するのである。

では、言葉が語られたならば、それらは全てが語られた言葉として沈殿され、既得の意味として共通の世界を形成するに至るのであるだろうか。どのような言葉が沈殿され、また、どのような言葉は沈殿されずに消えゆくことになるのであるだろうか。この問題について、さらに考察を進めてみたい。

## 2 成功したコミュニケーション

メルロー＝ポンティは、『知覚の現象学』の後の著書『世界の散文』の中で、「語る言葉」と「語られた言葉」についての考察をさらに進め、次のように述べている。

「あえて言えば、二つの言語があるのだ。事後の言語、習得され、そして自分がその担い手となった意味の前では姿を消してしまう言語と、表現の

瞬間に形成されつつあり、まさに私を記号から意味へと滑りゆかせようとする言語、つまり話された言語 (langage parlé) と話している言語 (langage parlant) とがそれである」 (メルロー＝ポンティ、1979、27)

さらにメルロー＝ポンティは以下のようにも述べる。

「完成された表現という観念自体が根拠のないものであって、われわれがそのように呼んでいるものは、成功したコミュニケーションなのである。だが、コミュニケーションが成功するのは、聞き手が、言葉の連鎖を一つ一つ辿る代りに、他者の言語学的所作を自分のものとして捉え直し、みずから遂行することによってそれを超出する場合のことでしかないのである」 (同上、48：下線強調は筆者による)

どのような言葉が沈殿され、既得の意味として共通の世界を形成するのかという問題について考える時、メルロー＝ポンティがここで述べている、「成功したコミュニケーション」という言葉は極めて重要であると筆者は考える。

この問題について、メルロー＝ポンティの言語論を考察した河野哲也の論に学びつつ、さらに考えていきたい。

河野は、以下のように述べている。

「語る言葉が何らかのメッセージを描き出そうとしている最中の言葉であるなら、語られた言葉とは、表現行為が一旦成功し、その言葉が意味するものを確実に描き出すようになり、以後、既定の表現としてわれわれが反復的に用いるところの言葉である。したがって、語られた言葉とは意思伝達に成功した既存の表現であり、創造的表現の基盤となるような言語的沈殿物と考えることができる」 (河野、2000、55-56：下線強調は筆者による)

「語られた言葉も最初は語る言葉であった。語る言葉が表現に成功すれば、言葉と意味とが合致する。そうになると、一度成功した表現はいつでも使用可能な獲得物として主体のうちに保持される。こうして語る言葉は語られた言葉となるのである。そして、主体のうちに沈殿した語られた言葉は、新たな発話においては語る言葉としてふたたび取り上げ直される。ここには語る言葉から語られる言葉へ、そしてふたたび語る言葉へという螺旋状の過程をみることができる」 (同上、98：下線強調は筆者による)

ここで河野が述べている、「意思伝達に成功した既存の表現」、あるいは、「成功した表現」とは、先に記した、メルロー＝ポンティの「成功したコミュニケーション」という概念と重なると筆者は考える。意思伝達に成功して既存の表現となったものが、「創造的表現の基盤となるような言語的沈殿物」になるのであり、「語られた言葉」となるのである。すなわち、「語る言葉」のうち、コミュニケーションに成功した言葉が、あるいは、意思伝達に成功した言葉が、語られた言葉として沈殿し、共通の言語世界を形成することとなるのである。さらに、その言語世界から、新たな言葉が語る言葉として語られ、それらが意思伝達に成功すると、さらなる語られた言葉として沈殿し、新たな共通の言語世界が形成されることとなる。この関係を、河野は、「螺旋状の過程」とよんだのである。

以上、メルロー＝ポンティの言語論における、語る言葉と語られた言葉の区別の意味を、さらに、語る言葉がコミュニケーションに成功することにより沈殿され語られた言葉となることの意味を読み取ることができた。語る言葉のうちでも、コミュニケーションに成功したもののみが沈殿され語られた言葉になるということについて、ここで改めて考えなければならない。そもそも、コミュニケーションが成功するとはどのようなことなのであろうか。「意思伝達」という言葉に象徴されるように、自らの意思が相手に伝われば、それをもってコミュニケーションが成功したといえるのであろうか。このことについて考えなければ、語る言葉のうちでもどのような言葉が沈殿して語られた言葉になり、どのような言語世界を形成することになるのかを明らかにすることはできない。以下、メルロー＝ポンティの思索に依りながらさらに考察を進めてみたい。

### 3 互いの世界を侵蝕する

メルロー＝ポンティは、『世界の散文』の中で、言葉が通じ合うことについて、以下のように述べている。

「言葉という特殊な所作に関して言うなら、その解決は、対話の経験においては他者の言葉がわれわれのうちでわれわれの意味に触れにくるし、われわれの言葉も、返事がそれを証明してくれるように、他者のうちで彼の意味に触れにゆくのだ」(メル

ロー＝ポンティ、1979、184：下線強調は筆者による)

「われわれは、いずれも同じ文化的世界に属し、なによりもまず同じ言語体系に所属しているかぎり、たがいに侵蝕しあうものだ」(同上、184：下線強調は筆者による)

「私の他者への蚕食、また他者の私への蚕食」(同上、176：下線強調は筆者による)

これらの記述の中で、メルロー＝ポンティは、自らの言葉が他者に伝達されることが成功することとして、言葉が互いの意味に触れ合うこと、侵蝕し合うこと、蚕食すること等の表現をしている。メルロー＝ポンティが、最後の著作である『見えるものと見えないもの』において展開した、いわゆる「肉の現象学」において頻繁に使用していたこれらの用語が、言語に関する思索においても使用されているのである。ここでわれわれは、互いに意思を伝達するとは、言葉のもつ表面的な意味を超えて、さらに内奥のところまで互いに触れ合い、侵蝕し合うことが、すなわち、言語における意思伝達の双方向性がメルロー＝ポンティにより強調されていることに気づくのである。

メルロー＝ポンティはさらに、以下のように述べる。

「言葉としての私と言葉としての他者とのあいだには、あるいはもっと一般的に表現としての私と表現としての他者とのあいだには、意識相互の関係を敵対関係たらしめるような二者択一はもはや存しない。私は、単に私が語っているときにだけ能動的ではなく、聴き手のなかでの私の言葉に先行しているのだ。私が聴いているときにも、私は受動的ではなく、他者が語ることにならって・・・語っているのである。語るということは単なる私の発意ではないし、聴くということも他人の発意に服することではない。」(同上、190：下線強調は筆者による)

「言葉がわれわれに関わり、われわれをはすきから襲い、われわれを籠絡し、われわれを引きずりこみ、われわれを他者に変え、他者をわれわれに変えるからであり、言葉が私と私ならざるものとの境界を廃棄し、私にとって意味をもつものと私にとって無意味なもの、主体としての私と客体としての他者とのあいだの二者択一の関係を消し去るからである」(同上、192：下線強調は筆者による)

すなわち、メルロー＝ポンティは、私が他者に意

思伝達を意図して言葉を語る時の能動性と受動性の二分の在り方が、さらには、私と他者との二分の在り方さえもが、未分化な状態になるとまで記しているのである。こうしたことがいえるのはなぜなのであろうか。メルロー＝ポンティは、さらに以下のように述べる。

「文化の沈殿こそがわれわれの所作やわれわれの言葉に自明な基盤を与えているものであるが、なによりもまずこの沈殿が、この所作やこの言葉そのものによって達成されなければならなかった」(同上、185：下線強調は筆者による)

「同じ一つの大地へのわれわれの根づき、同じ一つの自然についてのわれわれの経験こそが、われわれをその企てに投じる当のものだ」(同上、186：下線強調は筆者による)

メルロー＝ポンティは、文化が沈殿することにより自明な基盤が与えられているからこそ、あるいは、同じ一つの大地に根づいているからこそ、共通の基盤であるところの言語世界を持ち合うことができ、言語によるコミュニケーションを成功させることができると述べている。文化の沈殿とは、共通の言語世界に生きるもの同士の間で行われた意思伝達やコミュニケーションにより、語る言葉が語られた言葉として沈殿されることである。これらの言語世界の共通性が高まれば高まるほど、意思伝達やコミュニケーションはより深いレベルで行われるようになり、ある場合には、能動と受動が未分化になるほどの関係の中で、互いを侵蝕し合いながらコミュニケーションが成立し、またそのことが、互いの共通の言語世界をさらに形成することとなるのである。

ここまで考察を進めてきて、メルロー＝ポンティの言語論における、言語の意味について改めて考えることができるようになる。再びメルロー＝ポンティの言を見る。

「言葉とは私がもっとも固有なものとして有しているもの、私の生産性ではあるが、にもかかわらずそれは、その生産性によって意味をつくり、それを伝達せんがための生産性でしかないのである」(同上、186：下線強調は筆者による)

メルロー＝ポンティは、言葉のもつ意味の中でも、「伝達」を、すなわち、相手に伝わることを重視していたと考えることができる。だからこそ、語る言葉のうちでもコミュニケーションに成功したものの

みが、すなわち、伝わることに成功したもののみが、語られた言葉として沈殿され、共通の基盤としての言語世界が形成され、互いに侵蝕し合うほどまでに、関係が形成されると考えられているのである。

メルロー＝ポンティの言語論に学んだ今、われわれはヨシヒサくんが言葉を発したことの意味をどのようにとらえることができるであろうか。以下、改めて、彼が語った(書いた)言葉について考察を進めてみたい。

## IV 考察

### 1 言葉の沈殿

筆者との関わりの場面において、ヨシヒサくんは自ら音声による言葉を発することはなかった。したがって、彼が自ら音声による言葉を発することにより、他者との言葉によるコミュニケーションを成功させていたとは考え難い。しかし、2010年の関わりの場面で、彼はワープロソフトを用いてはじめての言葉を出した。さらには、2013年の関わりの場面では、彼は、「ぬく」、「ぬいた」等の言葉を書いた。これらの言葉は、筆者や周りの人たちが言った言葉がそのまま出されたものではなく、また、筆者の予想もしていなかったものであったので、彼が自ら作り、書いたものであることは疑いようがなかった。と同時に、筆者は、この時点で、彼の中に言語世界が形成されていたと考えざるをえなかった。ここで筆者は、彼の中にどのような言語世界が、どのようにして形成されたのかという問題について、考えなければならなくなったのである。

メルロー＝ポンティの言語論から、われわれは、語る言葉のうちコミュニケーションに成功したものが語られた言葉として沈殿され共通の言語世界になるということを学んだ。しかし、この時点まで、彼は音声による言葉を自ら語ってはいない。では、彼は一体何を沈殿させ、何を積み重ね、どのようにしてわれわれと共通の言語世界を形成したのであろうか。

筆者との関わりの場面で、彼は関わり手である筆者や周りで見ている人たちの言葉を聞いてきた。それだけでなく、日常の場面でも、彼は、周りにいる他者の言葉を聞いてきたと考えられる。この時彼

が、言葉を意味のあるものとして聞いていたとしたならば、全く受動的に周りから聞こえてくる言葉に身を任せていたわけではないと考えられる。メルロー＝ポンティが述べたように、「私が聴いているときにも、私は受動的ではなく、他者が語ることにならって・・・語っているのである」(メルロー＝ポンティ、1979、190)、「語るということは単なる私の発意ではないし、聴くということも他人の発意に服することではない」(同上、190)のである。メルロー＝ポンティのこれらの言によるならば、彼は、自ら語りながら周りの他者の言葉を聞いていたということになる。もしそうでなければ、彼がわれわれと共通の言語世界を形成することはなかったであろうし、また、「語る」ことすらなかったであろうと考えられるのである。

語る言葉が沈殿される以前の段階で、すなわち、未だ語ることでできない能力段階において、自らが語る言葉が沈殿されることは考えられない。しかし、他者の言葉を聞く時、さらに、自らも語りながら他者の言葉を聞く時、それらの言葉は沈殿され、言語的世界を形成する基となる。これらを基にして、いよいよ自らが語ることとなるのである。

ここで改めて、2013年の関わりの場面で「ぬく」という言葉を彼が語った(書いた)ことについて考えてみたい。

筆者が、1997年の関わりの場面で彼に四角の枠抜きの教材を呈示して以来、彼は一貫して極めて熱心に枠の中から取っ手を「抜く行為」を繰り返し行ってきた。これらの場面で、筆者は、「抜いて」、「抜こう」、「抜けたね」等々の言葉を彼にかけ続け、それらの言葉を彼は確かに聞いていた。おそらくはそれらの言葉は、彼の中に積み重ねられ、沈殿されていったと考えられる。

先にも見てきたように、メルロー＝ポンティは、「あらゆる表現操作のうちひとり言葉だけが、沈殿作用をおこして一つの相互主観的な獲得物を構成することができる」(メルロー＝ポンティ、1967、311)と述べていた。この言によるならば、言葉を語ることにより、あるいは、言葉が語られるのを自ら語りながら聞くことにより、言葉が沈殿作用をおこし、言語世界を形成すると考えることができる。

筆者と彼との関わりの場面において、枠抜きの教材で「抜く」行為を繰り返し行ってきた場合、「抜

く」という言葉が彼の中に積み重ねられたと考えることができる。しかし、筆者は、そのみならず、「抜く行為」そのものも彼の中に積み重なっていたのではないかと考える。なぜならば、「抜く」という言葉が、「抜く行為」と密接に結びついて常に語られていたからである。さらに、語る言葉をもたない段階の彼にとって、筆者からの促しに応じて枠から取っ手を抜くという行為を行うということは、他者とコミュニケーションをとるための一つの表現行為としてとらえることができるからである。もしそうであるならば、「抜く行為」は単なる身体運動ではなく、一つの表現行為として機能し、コミュニケーションの成功をもたらし、「抜く」という言葉と極めて密接に結びついた仕方では、彼の中に沈殿し、われわれと共通の言語世界を形成することとなったのではないかと、筆者は考えたのである。

以上、音声による語る言葉をもたない段階にある彼が、自ら語りながら聞く言葉を、あるいは、抜くという行為そのものを、積み重ね、沈殿させて、自らの言語世界を形成した過程を考えることができた。しかし、彼に対して語りかけられた言葉や、彼が周りの他者のコミュニケーションとして聞いた言葉や、彼自身がおこした行為が、すべて彼の中に沈殿されたわけではないことについて改めて考えなければならない。では、どのような言葉や行為が彼の中に沈殿され、言語的世界を形成していったのだろうか。ここでもやはり、先に述べた、「成功したコミュニケーション」という視点に立って考察を進めていきたい。

## 2 成功したコミュニケーション

コミュニケーションが成功する時、どのようなことがおこっているのだろうか。まずは、自らが言葉を語ることによりコミュニケーションに参加し、他者との間で意思伝達のし合いに成功する場面を考えることができる。しかし、言葉を自ら語ることはできない、こうした形での成功を実現することはできない。では、語る言葉を未だもっていない時に、コミュニケーションを成功させることはいかにして可能となるのだろうか。

ここで再び、メルロー＝ポンティの論に学ぶこととしたい。メルロー＝ポンティは、『世界の散文』において、人類が初めて言葉を発した時のことにつ

いて論じている。人類が初めて言葉を発した時、それ以前に言葉を発した者はいなかったのであるから、言葉によるコミュニケーションの成功を経験していた者はいなかった。したがって、他者により発せられた言葉を聞き、あるいはそれらを模倣して言葉を発するということはありえなかった。その状況で言葉はいかにして発せられたのであろうか。

メルロー＝ポンティは、「コミュニケーション以前にすでにコミュニケーションの原理が与えられていた」（メルロー＝ポンティ、1979、64）、「最初の言葉も、コミュニケーションの無のなかで起ったのではない」（同上、64）、さらに、「なぜなら、それは、すでに多くの人に共通した行為から生れ、すでに私的世界であることを止めた感覚的世界に根を下していたからである」（同上、64）と述べている。

メルロー＝ポンティのこれらの言によるならば、人が言葉を語る時、既にコミュニケーションの原理が与えられているのであり、いわば、コミュニケーションが成立しうる共通の世界を生きていることになる。このような世界を生きることができているのはなぜなのであろうか。筆者は、言葉を語る前の段階において、既にコミュニケーションに成功した経験をしていたからではないかと考える。

彼が言葉を語りかけられた時、それらが単なる音であったならば、コミュニケーションは成功しない。それらが、人間の声となり、さらに、意味のある言葉となり、自らが語りながら聞くという段階になると、言葉によるコミュニケーションは成功し、共通の言語世界を形成するに至る。自らが言葉を語る以前の段階でこれらのことが既におこっているからこそ、自ら言葉を語るができるようになるのである。さらに、自らに言葉が語りかけられる場合ばかりではなく、他者同士の言葉の交わり合いを見て聞いている場合も、コミュニケーションの原理が与えられる機会になる。すなわち、他者同士の間でコミュニケーションが成功した場面を見ることも、コミュニケーションが成功するというを、あるいは、成功したらどのようなことが生じるかということを知る機会になるのである。以上のように、他者の言葉を聞くことにより、また、他者のコミュニケーションの場を見ることにより、言葉を語る以前の段階においてコミュニケーションの原理が与えられ、コミュニケーションが成立しうる共通の世界を生き

ることができるようになるのである。

ここでさらに、「抜く行為」もまた、コミュニケーションの成功をもたらしていたということについて改めて考えてみたい。抜くという行為が沈殿されていたのであるならば、少なくとも何らかのコミュニケーションが成功していなければならない。抜くという行為が何を伝達し合うことになり、何ををもってコミュニケーションが成功したといえるのであろうか。

四角、あるいは三角の枠抜きという教材で枠から取っ手を抜くという行為を行う場合、筆者が教材を彼の前に呈示し、「抜いてください」と言うことから始まる。決して、彼が自ら教材の前に行き、取っ手をつかんで抜き取ることを始めるわけではない。筆者の呈示と促しに応じて、彼は取っ手をつかみ枠に沿って動かし抜き取り口の穴の所から抜き取ろうとし、実際に、取っ手が抜き取られた時、筆者や周りで見ている人は、「抜けたね」、「すごいね」等の言葉をかけて彼の行為に応じるのである。

この過程を改めて見てみると、彼の「抜く行為」は、一つの行為として他から独立しておこっているのではないことに気づくことができる。筆者と彼とが、あるいは周りで見ている人と彼とが、彼の「抜く」という行為をはさんでコミュニケーションを成立させていたのである。筆者が枠抜きの教材を呈示し、彼がそれに応じて抜くという行為を行ったことにより、筆者と彼は抜くという行為を共有することとなった、すなわち、共通の世界を生きることとなったのである。特に、語る言葉をもたなかった段階の彼は、抜くという行為を筆者と共通のものとして世界を形成し、この世界を基にして「ぬく」という言葉を成立させた。さらにいうならば、筆者と彼との間で、抜くという行為を共有し、互いに共通の世界を形成していたからこそ、「ぬく」という言葉は、筆者と彼との間で、互いの世界を侵蝕し合うほどの言葉となったのである。彼が、「ぬく」という言葉を語るに至った過程において、実際に抜くという行為を重ねてきたことが、さらには、それを沈殿させ、筆者と共通の世界を形成していたことが明らかとなった。「抜く」という行為によりコミュニケーションが成功し、筆者との共通の世界が形成されたからこそ、彼は「ぬく」という言葉を語ることができ、その結果、筆者と彼は互いの世界を侵蝕するほ

どのコミュニケーションを成功させるに至ったのである。

以上、彼が語る言葉を未だもっていない時、言葉を自ら語りながら聞くことにより、さらには、他者と共有できる行為を積み重ねることにより、コミュニケーションを成功させ、共通の世界を形成していたことについて考察してきた。以下、彼にとっての言葉を語ることの意味について、さらに考察を進めていきたい。

### 3 言葉を語ることの意味

2010年の関わりの場面で、彼は、ワープロソフトではじめて言葉を作り、次第に、ひらがなの文字を書いて言葉を作るようになった(注6)。それぞれの言葉は、筆者の問いかけに答えるという仕方ではあるものの、彼が自ら作り出した、すなわち語った言葉であり、彼の考えや気持ちを示すものとして筆者が十分に納得できるものであった。

では、彼はなぜ、必ずしも自由には動かない身体を懸命に動かしてまで言葉を語ろうとしたのであろうか。この問題について、改めて考えてみたい。

彼が言葉を語ろうとした理由の一つとして、彼が、語る言葉をもつ前の段階で、先に述べたような仕方で行った様々なコミュニケーションの成功を経験し、言葉を語るための準備が十分にできていたことを挙げることができる。確かに、こうした準備が整っていなければ、彼は言葉を作り書き、語ることはできなかったであろうし、語ろうとすることすらできなかったであろう。つまり、彼は言葉を語る能力をもっていたということが、彼が言葉を語るができる理由の一つとして挙げられる。しかし、準備ができていたことが、あるいは能力を備えていたことが、彼が言葉を語ろうとした最大の理由なのであろうか。

ここで彼により語られた言葉を改めて考えてみたい。特に2013年に彼が書くことによって自らの意志や考えを示した場面について考えてみたい。

2年ぶりに行うことのできた関わりの場面で、梓抜き教材を行ったことに対する感想を求められた時、彼は、「ぬいた ひさしぶり うれしい」と自らの言葉を書くことにより語った。筆者との関わり自体が久しぶりのことであり、この言葉を、長期入院を経て、教材に対して自らの身体運動をおこすという活動を再びできるようになったことの喜びが表

現されているものであると筆者はとらえた。彼は、この気持ちを、関わりの相手である筆者に、また、周りで見ている人たちに対して示すために、懸命に自らの身体を動かしてこれらの文字を書き言葉を語ったのである。

筆者が、「次に何をやりますか」と問うた時、彼は、「ぬく」と自らの言葉を書いた。これは、筆者に明確に向けられた言葉となっていた。梓抜きの教材を再度行いたいという自身の強い意志を示し、他ならぬ筆者に対してそれを訴えるかのように、これも懸命に身体を動かして書いたのである。

最後に今日の感想を求めた時、彼は、「しあわです またやる」と自らの言葉を書いた。今日の関わりをもてたことが幸せであったという自らの気持ちを示し、さらに、「またやる」という、関わりに対する強い意志を示したのである。この言葉を書いている最中、筆者は疲れているであろう彼を気遣い、書くことを終わりにしようと何度も提案したのであるが、彼は、筆者の働きかけを振り切るように、疲れているから余計に自由には動きにくくなっているであろう自らの身体を懸命に動かして、「またやる」と最後まで書ききったのである。「またやる」という言葉もまた、こうした場面をまた行いたいという意志を示し、関わりの相手である筆者に明確に向けられた言葉であった。

以上のように見てくると、この日に彼の語った言葉の多くは、関わりの相手である筆者に向けられたものであり、あるいは、周りで見ている人たちに対して向けられたものでもあったことがわかる。彼が、必ずしも自由には動かすことのできない身体を懸命に動かしてまで言葉を出したことの意味は、このことにあると筆者は考える。

先述したメルロー＝ポンティの言語論から、われわれは、言葉のもつ意味のうち、「伝達」を重視することを学んだ。言葉を語ることが他者に「伝達」という意味を持つことについて、改めて考えなければならない。

彼は他者に伝えるために言葉を語った。その方法が、彼の場合、書くという行為によるものであった。彼は言葉を語ることにより何を伝達しようとしたのであろうか。彼は、「ぬく」、「またやりたい」という、自身の意志を伝達したかったのだと筆者は考えた。「ぬく」という言葉により彼の意志を伝え

られた筆者は、その意志に応え、梓抜き教材を呈示し、彼に取っ手を抜く行為を行うよう促した。彼は、取っ手をつかみ梓から抜き取るという行為を再び行うことができた。つまり、彼は、「抜く」という自らの意志を関わりの相手である筆者に伝えようとし、実際に意志を伝えることに成功したのである。

彼は、伝えるべきものを、すなわち「抜きたい」、「やりたい」という意志をもっており、さらに、それを伝えるべき相手を、すなわち、関わりの相手である筆者もっていたのである。伝えるべき自身の意志を実現するために必要な他者に対して言葉を語ったのである。彼が言葉を語った理由として、このことも極めて重要なこととして挙げなければならない。伝えるべきものがあり、それを伝えるべき相手がいるということが、言葉を語る時には極めて重要なことなのである。

以上、彼にとっての言葉を語ることの意味について考察してきた。われわれは、ここで、言葉を語ることを、能力の問題としてのみならず、意志の問題としてとらえ直すことの重要性について考察してきたのである。これらのことを踏まえて、論の最後に、彼との関わりを作っていくために、関わり手として特に意識すべき事柄について述べておきたい。

## おわりに

ヨシヒサくんと関わりの場面を通して、言葉を語ることの意味について、メルロー＝ポンティの言語論に学びながら考察を進めてきた。彼は、今後も、様々な仕方でコミュニケーションを成功させながら、語られた言葉を沈殿させ、自らの言語世界をより豊かなものとして形成していくことであろう。そのために、関わりの相手であるところの筆者は、成功したコミュニケーションの相手となるべき責務を負うこととなる。言葉を語りはじめた彼に対して、筆者もまた言葉で語り、また彼の言葉を聞き、よりよい仕方でコミュニケーションをはからなければならない。そのことが彼の言語世界をより豊かなものとすることになるからである。しかし、語る言葉をもつ以前の彼が示していたように、コミュニケーションは言葉を語ることによってしか成功するものではない。言葉を語るだけでなく、「取っ手をつかんで抜く」という行為を共有することや、自らも語

りながら他者の言葉を聞くことなどにより、コミュニケーションは成功し、それらは彼の中に沈殿され、共通の言語世界を形成する。言葉を語りはじめた彼と相対する時、言葉にのみ依ってしまうことも考えられる。しかし、彼が、言葉を語る前に彼自身が豊かに他者と共通の世界を形成したように、言葉に依らないコミュニケーションをもさらに豊かなものにしていかなければならないのである。言葉について彼に学んだ今、言葉が出せるかどうかという視点からのみとらえるのではなく、彼にとっての伝えるべきものは何であるか、それを関わり手として共有できているかという視点から、改めて考えなければならない。よりよい形でのコミュニケーションを成功させることにより、彼の言語世界をより豊かなものとし、それを共有するよう努めることが筆者に課せられた課題なのである。

## 注

- 1 ヨシヒサくんと1992年の出会いから約10年間に渡る関わりについては、下記の論文に詳述した。  
2004 遠藤司 「世界の拡がりや空間という視点から考える——一人の重障児との関わりを通して——」(『駒澤大学教育学研究論集』第20号 pp.29-66)
- 2 関わりの場面でのヨシヒサくんと筆者との行動等を記述する際、本論文では筆者のことを“私”と表記することとする。なぜならば、関わりの場面では、筆者は論文の書き手として彼と出会っているわけではなく、関わり手であるところの“私”として出会っているのであり、関わりの場面をできる限りそのままに記述しようとするならば、“私”という表記を用いるのが適切であると考えられるからである。
- 3 私との関わりの場面では、言葉の学習を体系的に行うことはしてこなかったが、彼が家にいる時等に、お母様と言葉をテーマとして過ごすことはあった。こうしたことも彼の言葉の世界を広げることにつながっていたであろうし、彼が私との関わりの場面でワープロソフトを用いて言葉を作ったことにつながっていたと考えられる。
- 4 2010年8月の関わりで、私は彼にワープロソフト

トを用いて行や文字を一つずつ呈示し、彼が選択したかどうかを彼の表情や身体の動きから見てとることを繰り返した。彼はまず、「なかいちばん」という言葉を選び作った。私や、周りで見ている人、特にお母様は、「今年の夏が極めて暑い日が続いたため、彼が家の中で過ごすことが多く、酷暑の外に比べ家の中で過ごすことが一番よいという意味の言葉を作ったのではないか」と解釈した。そのように解釈したことを彼に伝え、さらに言葉を促したところ、次には「そとゆるせ」という言葉を選び作った。周りの話を受けて、酷暑の外に出るのは許してほしいという意味の言葉として周りは受け止めた。この一連のやりとりを見て、筆者は、彼が言葉の世界を生きていることを確信し、また、周りの話を聞きながら自らの言葉を出すことができていることをもまた確信することができた。この後私は、関わりの中で、彼の言葉を出すための環境を整えることに努めることとなったのである。

- 5 「メルロー＝ポンティ」の日本語表記については、「メルロー＝ポンティ」とあらわしたり、「メルロ＝ポンティ」とあらわしたりするなど、必ずしも統一されていない。本論文では、『知覚の現象学』日本語訳にしたがい、「メルロー＝ポンティ」という表記に統一することとする。
- 6 2010年の関わりの場面で、ヨシヒサくんは初めてワープロソフトを用いて自らの言葉を作った(語った)。彼のこの姿を間近で見た私は、彼がこの後もワープロソフトを用いながら言葉を作るのではないかと期待した。しかし、2011年の関わりの場面では、ワープロソフトを用いて文字を呈示しつつ彼に問いかけても、彼はほとんど応えようとするのではなく、言葉を作ることもしなかった。この後彼は、むしろ、ペンで紙に文字を書くことを好んで行うようになり、2013年の関わりの場面では、明確に自らの言葉を書くことにより語るようになったのである。この間、筆者は、ワープロソフトで文字を呈示することも並行して行ってはいたのであるが、彼はやはり、それに対して明確に応えることはほとんどなかった。このことについて、筆者は、

ワープロソフトを用いて言葉を出した彼の姿を間近で見ただけに、それをしなくなったことについて、少なからぬ戸惑いを覚えた。と同時に、もし彼が、ワープロソフトを用いて言葉を作ることと比して、文字を書くことにより言葉を出すことを好むようになったとしたならば、その理由は何なのかを考えなければならなくなった。まず筆者は、呈示された文字に対して応えるという仕方では文字を選び言葉を作るというワープロソフトでの方法に比して、筆者に支えられながらではあるものの、自らペンを持ち文字を書くことの方が、より直接的に自らの考えや思いを表現できると彼がとらえたからではないかと考えた。2011年、あるいは2013年の関わりの場面で、文字を書いている時の彼の懸命な表情や姿を見ると、自ら言葉を語っているという実感を実感に得ているのではないかと筆者は考えたのである。彼の現在の身体の状況では、文字を書くという身体運動をおこすことは、いかなる姿勢においても大きな負担を課すことになる。それに比して、ワープロソフトで彼が表情を変えたり少し身体を動かしたりすることで文字を選ぶことが成立するならば、こちらの方がより適切であるという考え方も十分に成り立つ。しかし、もし彼が、言葉を語ることを実感しつつ自らの言葉を語りたいたいと考えているのならば、その考えや思いを尊重することも、関わり手としてしなければならないことである。ワープロソフトを用いて文字を選ぶことにより言葉を語ることに、文字を書くことにより言葉を語ることの両者の意味について考えながら彼との関わりの場面を作っていくことは、関わり手としての筆者の今後の責務である。

#### 引用文献

- 河野哲也 2000 『メルロー＝ポンティの意味論』 創文社  
 メルロー＝ポンティ、M. 1967『知覚の現象学1』(竹内芳郎、  
 小木貞孝訳) みすず書房  
 メルロー＝ポンティ、M. 1979『世界の散文』(滝浦静雄、木  
 田元訳) みすず書房

# 授業中の逸脱的言語活動について

—教室における音知覚とキネステーゼの機能に関する現象学的考察—

## On the Problem of Students Whispering in Class

— Phenomenologically Considering Sound Perception and Functions of the *Kinästhesie* in a Classroom —

福田 学

Manabu FUKUDA

### 目 次

はじめに

I 先行研究の検討

II 身体機能からみた私語問題

おわりに

### 英文サマリー

The existing studies on students whispering in class conducted research mainly on the students' human relations and norm consciousness in the group to which they belong, using the questionnaire method. These studies, however, cannot clearly explain the fact that although students today are sufficiently conscious that whispering in class is not acceptable behavior, they routinely indulge in it. Moreover, since these studies club whispering with other unacceptable activities in a classroom, they cannot discern the unique characteristic that whispering possesses—that of producing sound.

To overcome this insufficiency, we study the phenomenological concept of *Kinästhesie*, which means the unifying rapport between the perceptive activities of the subject and the appearances of external world for him/her. This makes it possible for us to interpret whispering in a classroom more appropriately than the existing studies do. For students who are not disturbed by the whispering that surrounds them, their learning activities, such as listening to their teacher or to other students, harmonically unifies the appearance in a classroom at the level of auditory perception, this is, the whispering. This unifying harmony is lived by the body, where cognition or conscious activities are based. For this reason, in a class where this harmony is realized in most students, even if their norm consciousness and human relations are strictly opposed to whispering in class, eliminating whispering is a very difficult task. Therefore, we need to research new approaches to solving the problem of whispering from the viewpoint of functions of the body that support our daily activities that are out of the control of our consciousness, that is, *Kinästhesie*.

### はじめに

本論の目的は、私語と呼ばれる授業中の逸脱的言語活動に関し、現象学が従来の私語研究とは異なる視座を拓いてくれることを明らかにするとともに、この今日的な教育問題が、「身体」という、哲学に

おける古典的な主題と密接に絡み合っている、ということを示すことにある。これらの目的のため、Iでは、これまでになされてきた私語研究を包括的に検討し、授業中の逸脱的言語活動にとって本質的でありながら、先行研究では問われていない側面を浮き彫りにする。この準備考察を基に、IIでは、音知

覚と身体機能との関連性をキネステーゼという観点から解き明かし、規範や人間関係の問題と解されてきた私語を、音声的出来事として捉え直し、この問題の本質に迫ることとする。このことは、従来の私語研究の限界を打破する方向性を示すと同時に、具体的な教育問題に対する哲学的現象学の寄与を明示することにもなるはずである。

## I 先行研究の検討

私語は、日本の教育現場における大きな問題のひとつとしてよく話題にされるが、その多くは、エッセイ風の報告や、自らの経験を拠り所にした印象批判にとどまっている<sup>1)</sup>。

本論では、程度の差こそあれ学問的根拠を明示した研究を、私語に関する先行研究として取り上げる。以下で明らかにしていくように、そのほとんどは高等教育研究であり、初等・中等教育研究では私語を主題とした論考が非常に限られている。そこで、この二つを区分して考察を進め、そのうえで、両者に共通する事項を浮き彫りにしたい。

なお、本論では、私語研究全体に通底する問題を主題とするが、先行研究への言及が、上述の理由から必然的に高等教育に関わることになるため、学生だけでなく生徒・児童にも該当しうる事態を論述する場合にも、原則、「学生」という表記を用いることにする。

### (1) 高等教育研究

私語研究は、大きくいって、教育社会学・教育心理学・社会心理学のいずれかの領域に分類される。また、そこで用いられる研究手法としては、質問紙法が一般的である。

私語研究の最初期に位置づけられる町田恭三と高口美紀子の研究は、大学・短期大学生を被調査者に、心理学的側面から、私語することに対する学生自身の感想、私語量と大学進学の間接性との関係、私語量と性格との関連性、などについて調査している (cf. 町田・高口1980)。また、小林良夫は、男子学生よりも女子学生に私語が多くみられる、ということをも前提に、自身が勤務する短期大学を研究の場として、女子学生に特有の人間関係が私語の発生に影響していることを実証しようとしている (cf. 小林1993)。

また、有川正祐は、学生の授業に対する期待と実際に行なわれている授業内容とのズレが、私語といかに関連しているかを調査している (cf. 有川1996, 有川1997)。また、北折充隆は、教室の雰囲気に着目し、「うるさい授業」と「静かな授業」のそれぞれで、私語が誘発、または抑制される原因について探索している (cf. 北折2006)。また、出口拓彦は、教室における座席位置と私語の頻度との関連について検討している (cf. 出口2007)。

私語研究によくみられるテーマに、私語と学生たちの「規範意識」との関係がある。例えば、小牧一裕と岩淵千明は、心理学の見地から調査を行ない、被調査者の半数以上が、私語は絶対にしてはいけない、という規範意識をもっているが、にもかかわらず、8割を超える者が、私語をついしてしまう、と回答していることを報告している (cf. 小牧・岩淵1997)。また、卜部敬康と佐々木薫は、中学・高校・専門学校の諸クラスを「多私語群」と「小私語群」とに分け、私語に関する生徒・学生たちの規範を調査している (cf. 卜部・佐々木1999)<sup>2)</sup>。その結果、どちらの群においても、私語に関し周囲の生徒たちが抱いていると生徒が考えている規範は、教師がもっている生徒が認知している規範よりはもちろん、各生徒が「こうあるべし」と個人的に抱いている規範よりも寛容である、ということも明らかにしている。このことから、卜部と佐々木は、私語は、クラスの規範と大きく関わり、準拠集団の「期待」に応じて、生徒たちがいわば偽悪的に行動する結果として、発生しやすくなっている、としている。規範意識に関するこうした知見を導き、出口と吉田俊和は、社会心理学の立場から、対人関係を円滑に進めさせる「社会的スキル」が高い者ほど、私語という迷惑行為を行なう頻度が逆に高くなる傾向や、対人関係に対する「適応」のために、学生たちが私語を行なっている可能性を示唆している (cf. 出口・吉田2005)。また、出口は、私語をする当人の規範意識と、周囲の者が私語をどのように捉えていると考えているか、という「集団規範」の認知とが、私語の頻度といかなる関連をもっているかを、教室における座席位置と私語との関係にも着目しながら考察している (cf. 出口2005)。

私語研究において、質問紙法を用いない研究はごく少ないが、その例外として、コンピュータ・シミュ

レーションという独自の手法による出口の研究が挙げられる (cf.出口2008)。出口は、「自分ひとりくらい」という学生の思いを、従来の研究では着目不十分な、周囲の事情によらない私語の発生要因として主題化し、その要因から生じた私語が他の私語を誘発し、周囲に伝播していく過程を分析している。ただ出口は、先に述べたとおり、この研究に先立って質問紙法に基づく研究を行っており、この研究もその成果を踏まえたものとみなすことができる。

以上、論文を検討したが、著書に着目してみても、紙幅に応じてより多様な観点が提示されているとはいえ、研究の中核や背景に質問紙法があることには変わらない。

新堀通也は、『私語研究序説』と題する、日本で初めての私語研究の著書を公刊している。同書において、新堀は、教育社会学の立場から、私語という出来事を、「社会的、時代的、文化的な文脈、背景において、現代日本の教育的問題状況の象徴として、解釈」(新堀1992, 31-32頁)することを試みている。実際に、同書では、悪いのは社会であるとみなす「懺悔社会」や、「反マジメ的風潮」、といった、私語を取り巻く社会状況、教師-学生関係、学生たちの態度について、あるいは、大学の統率力の喪失、「不本意就学」や大学教員の変容、といった、私語に関わる条件とその変化、などについての考察に重きが置かれている。一方、「私語の実態」に関しては、新堀たちが以前に行なった質問紙調査の結果を基に、私語の「発生状況」と「発生条件」を探求することをもって、その解明としている。また、「私語の概念」と題する章では、専ら日本人に特有な言語行動や公私感覚といった、いわゆる日本文化論からみた私語解釈が展開されており、「私語の概念」自体については、「公的な活動からの逸脱行動」(同, 41頁)、といった規定がみられる程度である。

本格的な私語研究の嚆矢となったこの著書は、以上の概観からも窺われるように、日本文化の特質と私語との関係といった、現在に至るまで十分に解明されていない課題や、今日の私語研究よりもよりマクロな視座を含みもっている。しかし、研究の性格や方向性としては、これに続く、学生たちの人間関係や所属集団における規範意識を問題とする諸研究と、基本的に軌を一にしている。

新堀の共同研究者として私語研究を開始し、今日

の私語研究の中心にいる島田博司の研究も、こうした性格や方向性を共有している。このことは、『私語の誘惑と人間関係』という島田の著書の題目にも明示されている。人間関係から私語に迫る姿勢は、新しいタイプの私語や、私語の「進化」とも目すべき、「無語」や「避語」と名付けうる事態に着目し (cf.島田2002, 162-219頁)、より多様化した私語に迫ろうとしている著書『メール私語の登場』においても、変わらず保持されている<sup>3)</sup>。

ただ、同書において島田は、従来、常識的な考えを前提としたり、軽くふれられるだけであった私語の概念規定を問題にしている。この点が本論にとっては示唆的であるので、後に改めて検討する。

## (2) 初等・中等教育研究

視点を高等教育から初等・中等教育の領域に転じてみると、両者の違いが際立つ。以上でみたように、前者では、私語研究がそれ相応の厚みをもっているのに対し、後者では、私語が話題とされること自体は多く、元来、それは初等・中等教育の問題であるとみなされてきたにもかかわらず (cf.新堀1992, 2頁; 29頁)、私語に特化した研究はほとんどない<sup>4)</sup>。

初等・中等教育の領域では、私語は、逸脱行為の一種ないし代表とみなされることが多い。このことは、例えば、子どもたちの教室内の「勝手な行動」を規定する際、「私語、教室の出入りを含む立ち歩き、直接的暴力を含む教師への反抗的態度」、の三つが並列的に例示されていることに良く示されている (cf.山田2004)。あるいは、小学校の授業改善に関し、「授業の指導技術の中でも最も基本的な『遅刻・私語・忘れ物』」(稗原2007, 1頁)、と述べられているように、私語が、子どもたちにまず克服させるべき行為のひとつとみなされることもある。あるいは、「授業の荒れ」を調査するための「尺度」のひとつとして、私語が諸々の逸脱行為と並置されることもある (cf.深谷・三枝2000)。また、「いわゆる『学級崩壊』」を、「私語や立ち歩きをはじめとする児童生徒の私的行動によって授業の実施が困難になる現象」とする規定では、私語が逸脱行為の典型とみなされている (山田2006, 2頁)。

確かに私語は、いわゆる「荒れた」教室では必ずといっていいほどみられ、また、私語が日常化したクラスでは、他の様々な逸脱行為がみられる場合が

多いのも事実である。にもかかわらず、私語は、逸脱行為の代表でもなければ、他の逸脱行為と同列に置かれるべきものでもない。私語には他の逸脱行為とは全く異なる独自の性格がある。このことは、実践者によって指摘されることはあるが<sup>5)</sup>、研究において主題化され、考察されることはほとんどない。

### (3) 先行研究が着目していないこと

高等教育研究に再度目を向けてみても、他の逸脱行為との違いを踏まえて私語の独自さに着目した研究は見当たらない。それどころか、高等教育の私語研究においても、私語と他の逸脱行為との違いよりもむしろ関連性が探られている。例えば出口は、私語研究の結果が、「私語以外の逸脱行動ないし社会的迷惑行為にも適用可能か否かについても検討する必要がある」(出口2008, 10頁)としている。また卜部と佐々木は、私語研究の結果を大学生の遅刻の規範を扱った研究と付き合わせることによって、「現代の学生集団の規範においては『規範の過寛視 [= 自分自身が考える規範よりも集団の規範をより寛容なもののみならずこと]』という特徴が、私語のみならず他の様々な行動に関して、広汎に存在する可能性」(卜部・佐々木1999, 27頁)に言及し、私語と他の逸脱行為との関連性を強く示唆している<sup>6)</sup>。

そもそも、先行研究のように、私語をする者の意識状態や私語をする者同士の人間関係を問題とするかぎり、私語に独特の性格は明確とならない。なぜなら、いかなる逸脱行為であれ、規範意識や人間関係と関わっていない逸脱行為などまずありえない以上、私語研究において規範意識や人間関係を問題とすることは、そもそもの始めから私語と他の逸脱行為とに共通する視座を前提としている、ということになるからである。

では、私語は、いかなる点で逸脱行為として独特なのであろうか。

この問いに関しては、私語が、学生たちの発声による一種の音声的出来事である、という点に着目するならば、それが立ち歩きや飲食や遅刻などとは一線を画していることがすぐさま明らかとなる。

それでは、音声的出来事である私語は、逸脱行為としてどのように独自なのであろうか。

### (4) 「おしゃべりの地化」という観点

私語を音声的出来事として主題化している研究はいまだない。ただ、(1)で言及した島田の著書が、私語の概念規定を問題とするなかで、私語の音声的特性の一端にふれている。

島田は、「あまりにも自明すぎて、私語は定義するには及ばない」とみなされ、「どの教育学辞典をひもといても、私語の定義はみあたらない」という研究状況を出発点に、私語の定義を一から見直している(島田2002, 164頁)。島田はまず、「教育学における私語の一般的定義」を、「ある教育状況下で、学習者が教師の明示的もしくは暗黙的指示に従わずに、ささやくこと、もしくはひそひそ話をする」とする(同, 165頁)。しかし、この定義は、「ささやくこと」以下の後半部分を、現代の教育状況に即して、「なにかを口にする、もしくはしあうこと」(同上)、に改められる必要がある、と島田はいう。この修正は、今日の少なからぬ学生たちの私語が、「ひそひそ」という音量にとどまっていなかったことによる。ところが、島田によると、この修正された定義も、「学習者の立場」からすると、「不十分であり、ニュアンスに微妙なズレが生じている」(同上)。なぜなら、大学生たちが授業中に普通のトーンでおしゃべりするのは、単なる音量の問題ではないからである。

一般にもよくいわれるように、学生たちにとっては、「おしゃべりがある状態が生活感覚上、当たり前のことになっている」(同, 168-169頁)。そのため、島田によると、「おしゃべりや音があることに違和感があるのではなく、[むしろ学生たちは、]おしゃべりや音がないことに違和感をもつ」(同, 169頁)。学生たちにとっては、「適度の騒がしさがあるというのが常態であり、居心地よく、落ち着く」(同上)。それゆえ、教室内に「適度の騒がしさ」を醸成してくれる私語があることが、「彼らの原音風景となっている」(同上)。いいかえれば、「私語は授業にあってもおかしくない、もしくはないと気持ちが悪くなるBGMのようになる」(同, 170頁)。こうした状態を、島田は、「おしゃべりの地化」、あるいは「おしゃべりの風景化」、と名付けている(同, 169頁)。

私語が現在の大学でいかに深刻な問題となっているとはいえ、島田のこの見解が典型的に該当するの

は、一部の大学の授業のみかもしれない。また、私語が日常化している授業でも、私語を心底迷惑に思っている学生は少なからずいるだろうし、授業担当教員の違いによっても私語の多寡には有意な差が認められるはずである。さらに、私語を積極的に行なう学生と、私語をさほど気にしないが自分からはしない学生との違いも重要であり、前者を問題とする際には、適度の騒がしさの居心地よさ、といったこと以外の要因も考慮しなければならないだろう。こうした点で、島田の見解の過剰な一般化は、私語という事態の複雑さを見失わせることになりかねない。

にもかかわらず、島田の以上の見解は、今日的状況の部分的分析に止まらない、重要な示唆を含んでいる。なぜなら、島田自身は述べていないが、この見解は、私語を他の逸脱行為と同列に論じることができないことを明確に示しているからである。というのも、教室内の人々を心地よく取り囲む風景となる、という事態は、立ち歩きや化粧や遅刻や居眠りなどの逸脱行為に関してはまず認められがたいことだからである。それらの行為は、学習に対する放棄と表裏一体となっている以上、教室にそれらが蔓延した場合、その当事者たちにも授業が授業としての体をなさなくなっていることをありありと感じ取らせることになるはずである。

それに対して、私語は、むしろ教室内でそれが或る程度日常化・慢性化した場合にこそ、今日の少なからぬ学生にとって、学習の妨げとはならず、授業への取り組みと両立しえ、それどころか、彼ら・彼女らを居心地よくさせさえしうる、というその特性が明瞭に浮かび上がることになる。そして、この特性は、私語が音声的出来事であるからこそもちうるものである。島田は、「学生のおしゃべりにイチイチ文句をいう教師は、BGMを身体化していない人びとか、よほどの暇人だと〔学生には〕思われる」（同、170頁）という。この指摘は、私語が音声的出来事であるという事実が、学生たちにとって、逸脱行為としてのその意味や位置づけにいかにも大きく影響しているかを、期せずして描き出している、といえる。

ところで、私語が上述のような特性をもっていることが明らかになると、ではそもそもなぜ私語をしてはいけないのか、という問いが私語研究には突き

つけられることになる。ところが、従来のほとんどの私語研究は、私語は「悪いから悪い」というトートロジ的な説明を前提とし、この問いに正面から向き合うことをしていない。この点では、島田も他の多くの研究者と変わりがない。

「おしゃべりの地化」という術語における「地」という言葉からも窺われるように、島田は、私語の概念規定に際し、図と地を重要概念とする「ゲシュタルト心理学」や「現象学的心理学」を念頭においている（cf.同、39頁）。このことにより、島田は、他の私語研究者が着目することのない、私語の知覚的特性を問題とすることになっている。ただし、彼が念頭においている「理論」は、図と地の反転という、通俗化されたゲシュタルト的ないし現象学的理論でしかない。そのため、考察の帰結も、昨今の教室では、私語と静寂との関係が「反転」し、現在の学生たちにとっては私語が地になっている、という、ごく一般的なものにすぎない（cf.同、169頁）。

今日の私語問題をこうした一般的な理解を超えて明らかにしていくためには、私語を教室内の音声の地や背景と捉える島田の着眼点を引き継ぎながら、理論に基づく十分な考察を行なう必要がある。

島田が名前だけ挙げているゲシュタルト理論と現象学の両者を内在的に統合し独自の知覚論を展開した研究者に、M.メルロ＝ポンティがいる。そこで以下では、主にメルロ＝ポンティの理論に基づくことにより、音声的出来事としての私語の独自さに迫り、上述の問いに答えることにしたい。

## II 身体機能からみた私語問題

### (1) 図と地の関係

図と地はそもそも人間の知覚においていかなる関係にあるのだろうか。まずはこのことを、私語問題の考察に必要な範囲に限り明らかにしておく。

まず確認であるが、図はそれ自体では図になれず、必ず地を伴い、地とともにひとつの形態をなすことによって、はじめて図として知覚される。実験現象学者らが考案した様々な反転図形のように、その形態を多義的に解釈できる場合にも、図となりうる諸部分が、同時に図として知覚されることはありえない。例えば、有名な「ルビンの壺」を例にすると、「壺」と「向き合った二つの顔」が同時に図として

知覚されることはありえず、必ず一方が他方の地となる。そして、このことは、知覚者がどちらに注視するかに関わっており、注視される一方が図となり、他方が地となる。メルロ＝ポンティが、物知覚においては、「図 (figure) のほうで獲得するものを地 (fond) のほうで失う必要がある」(Merleau-Ponty 1945, p.81)、と述べているのも、この事態を意味している。

反転図形のようないわば人工的で特殊な場合だけでなく、日常生活で我々が物を見る場合にも、同様のことがいえる。我々は、或る物を視野の中心部で図として見ている一方、その周囲の諸物を、視野の周辺部に行くに従って次第にぼんやりと見られるようになっていく地として保持している。しかも、そのどれをもいつでも図として注視し、今見ている物を地の一部としうる、という仕方で保持している。メルロ＝ポンティは、物知覚のこうした事態を、「対象をよりよく見るためにはその周囲を眠らせておく (mettre en sommeil) 必要がある」(ibid.)、と語り表している。

メルロ＝ポンティの以上二つの記述は、「よく見る」という行為に関して通常いわれることとは、力点の置き方が異なっている。「よく見る」ために通常いわれることといえば、対象への研ぎ澄まされた「注意力」や「観察力」、といったことだろう。ところが、メルロ＝ポンティの記述の力点は、「必要がある」としているのが、「眠らせておく」ことや「失う」ことであることに示されている通り、図や対象に対してというよりも、むしろ、地や対象の周囲に対する主体の態度に置かれている、とよめる。このことはいかなることを意味しているのであろうか。

メルロ＝ポンティは、「或る対象を見るということは、視野の周辺部で (en marge) それを所有し、いつでもそれを見据える (fixer) ことができる状態にある、ということか、さもなければ、実際にこの誘い (solicitation) に応じてその対象を見据える、ということである」(ibid.)、という。この記述は、次のことを意味する。視野の周辺部にある対象は、主体に注視されていないため、知覚的出来事として「そこに存在することをやめてしまう、というわけでは決してない」(ibid., p.82)。それは、図として見られている物とは異なる仕方ではあるが、知覚主体を自分のほうへと絶えず誘っている。この

ことは反転図形の場合にも該当する。よく知られているように、反転図形の知覚は、「ルビンの壺」が典型であるように、安定的ではなく、絶えず図と地が文字通り反転しようとする。これは、メルロ＝ポンティの言葉を使っているなら、地が図になるべく主体を絶えず誘っているからである。

主体の側から以上のことを言い換えると、視野の周辺部に在る任意の対象をいつでも図として見据えられる状態にあることは、周辺部の諸対象からの絶えざる誘いを受けていることによって可能になっている、ということになる。このように、対象の周囲が、その対象を知覚している主体を絶えず誘っているからこそ、主体にしてみれば、或る対象を注視するためにはその周囲を眠らせておく必要がある、ということにもなるのであろう。

もちろん、眠らせておくというのは比喩でしかなく、しかも後に詳論するように、知覚は意志や意識とは異なる次元での出来事である。しかし、この比喩によって、視野の周辺部の諸対象は、主体の注意を免れることにより、いわばどうでもいいものとなって主体との関わりをなくしてしまっているわけではない、ということが明示される。

以上のように、知覚においては、主体が注意を向けている図と主体との関係だけでなく、地と主体との関係が重要な問題となっている。そうである以上、地となっている私語と学生たちとの関係が、教室内での学生たちの活動に知覚のレベルで強く関わっていることになる。メルロ＝ポンティの言葉に即していえば、現代の私語問題は、教室内の地や風景となっている私語が、それに注意を向けることのない学生たちをどのように誘っているのか、という問いを提起していることになる。

そこで、この問いに答えるため、次項では、主体の知覚的活動と対象の現われとの関係について考察したい。

## (2) 身体活動と外界の現われとの一体的生起

メルロ＝ポンティは、物を物として我々に見させてくれる「注視」は、「[物の] 諸々の現われと我々のキネステーゼ上の展開 (déroulement kinesthésique) との自然な相関関係 (corrélacion) であり、これは、ひとつの法則の形で知られているのではなく、我々の身体が或る世界の典型的な諸構

造のなかに巻き込まれていることとして生きられて (vécu) いる」、と述べている (ibid., p.358)。ここの「キネステーゼ」という言葉は、フッサール現象学の用語である。この語は「運動感覚」と訳されることが多いが、ギリシャ語で、運動を意味するキネシス (kinesis) と、知覚を意味するアイステシス (aisthesis) との合成語であるように (cf. 『ギリシャ語辞典』32頁; 619頁)、運動と知覚の一体性、身体活動と外界の現われの変化との相関関係を意味する。E.フッサールは、キネステーゼについて、「知覚においてそのつど現われてくる物体の局面の提示とキネステーゼとは、並行して経過していくのではなく、……物体の諸局面が〔実物の〕物体の諸局面としての妥当性をもつことになるようにと両者は共同して働いている」(Husserl 1976, p.121; フッサール1995, 190頁)、といている。

メルロ＝ポンティは、キネステーゼという語を術語として用いることはないもの<sup>7)</sup>、この語が提起する事柄自体は、自身の理論にも密接に関わる根本問題と捉え、フッサールを導き思考を展開している。このことは、メルロ＝ポンティの上述の言葉の前半とフッサールの言葉とが、表現の違いこそあれほぼ同じ内容であることからわかる。

II - (1) で明らかにしたことに関連づけて、メルロ＝ポンティとフッサールの上述の言葉を噛み砕いてみたい。

視野の中心部で或る物を見ていて、それから視野の周辺部に在る物へと視線を移す時、私は、視線をどのような方向にどの程度移せばよいのかを、前もって考えることなく、周辺部の物に誘われるままに最適な仕方で見視線を移すことができる。その際、首を捻って自分の左方向に顔を向けていく、といった私の身体活動と、視野の中心に在った物が段々ぼやけて平板になっていき、逆に視野の端に在ったものの色彩が徐々にはっきりしてきて厚みをましてくる、といった外界の現われの変化とは、どちらかがどちらかに先行する、といったように並行して経過していくのではない。そうではなく、両者は、一体的に生起しており、まさに自然な相関関係にある。視野の外にあってはまだ見ていない物を見る場合にさえ、私は身体の動かし方を前もって頭で考える必要がなく、その物は私の視線を最短の距離で引き付けてくれる。こうしたことは、注視における私の身

体の動きが物体の現われに先行するものではなく、前者が後者と一体化しているからこそ可能となる。キネステーゼという術語は、物体の現われと身体活動とのこうした一体的・調和的なあり方、及びそのあり方における身体機能、を指し示すものである<sup>8)</sup>。

本論の主題である音知覚にひきつけるなら、キネステーゼとは、音の現われとそれを聞く身体活動とが調和的に一体となって生起していること、及びその際の身体機能のことである。このことを、日常生活での音知覚に即して具体化してみたい。

例えば、油の切れた自転車に乗っている誰かが急ブレーキをかけた時に、鼓膜に響きしばらく耳がキーンとなった感じになる、なんとも不快な音に襲われることがある。ところがその際、ブレーキをかけた当人は意外に平気であり、周囲の者ほどその音を不快に思っていないことがよくある。こうしたことになるのも、ブレーキをかけるという身体活動において機能しているキネステーゼが、その音を、運転者には当該の身体活動と一体的に生起せしめているため、その音に最も近く、また急にブレーキを引くことで身構える暇がなくても、身体と切り離れた音として知覚せざるをえない周囲の者ほどその音から衝撃を受けることがない、と考えられる。

あるいは、蕎麦を吸る音の知覚もその一例である。麺食の習慣のない人々にとって非常に不快に聞こえるこの音は、日本人にとっては基本的にさほど気にならない。ところが、例えば、私が音を立てないように食べる「べき」もの、例えば平皿のスープを飲んでいる前で、誰かが蕎麦を吸っているような場合には、その人が蕎麦を吸る音は私に一種の違和感を与えることがある。この場合、同じく食べる行為をしていても、音知覚に関し、正反対のことを要求される身体活動を行なっている。そのために私は、キネステーゼの機能を、蕎麦を食べることとは異なる活動に振り向け、その活動に即した音、例えばスプーンと皿とが軽く触れる音を聞く体勢にある。そのため、蕎麦を吸る音と身体活動とがキネステーゼ的に一体となりえず、蕎麦が吸られる音に対して私は違和感を覚えることになるのである。

こうした事例は、日常の音知覚において無数に確認しうる。以下では、学生たちの多くが私語をさほど気にしなくなっている、という現状に迫るため、音知覚の中でも、問題とするのはごく少数であり、

大多数の者がほとんど気にしない音の問題を取り上げたい。

### (3) 大多数が気にしない音の問題

日本では、街の中華料理店や、病院や駅の待合室など、人々が集まる場所で、テレビが「付けっ放し」の状態になっていることがよくある。こうした場所では、人々は、自宅で見たい番組を選んで見ている場合とは異なり、テレビの放送をなんとなく聞き流していることが多く、それに全く注意を向けないことも、ごく一般的であろう。大多数の人にとって、それは、食事を取ることや待つことの妨げとはならず、例えば調理音、あるいは順番や会計の呼び出しの声と渾然一体となってその場の雰囲気形成し、そこから浮き立つことなく知覚されている。

前項までの考察に従えば、積極的に見たいわけでもない番組が料理店がかかっているその音が気にならない、という人々にとって、食事を取るといふ身体活動は、テレビの音の現われと調和的に一体となって生起している、ということになる。反対に、テレビの音がどうしても気になってしまう人にとっては、例えば一緒に食事をしている者の話し声を、料理店で食事を取ることと調和的に現われさせるキネステーゼの機能が、テレビの音によって乱されてしまっている、といえる。後者にとって、テレビの音と話し声とは、キネステーゼの機能の点で全く次元の異なる音として現われ、しかもキネステーゼの乱れに応じて、どちらも自然な仕方では知覚されがたくなっている。

ところで、テレビの音が食事を取る行為そのものとは本来そぐわない、ということは、料理店でテレビの音を気にしない人々にも実は気づかされている。事実、注文を吟味し料理を味わい歓談する、といった、食事を取るといふ行為そのものが重視されるいわゆる「高級レストラン」には、日本でもまずテレビは置かれておらず、また、このことに異議が差し挟まれることもないであろう。

しかも、そうした場所では、テレビの音が食事の妨げになるかどうかという観点から、テレビを置かないことが選択されているわけではないだろう。むしろそれ以前の問題として、テレビの音や映像は、そこで食事をする行為とは全くそぐわない、文字通り問題外のものとなみなされているはずである。こ

の見方は、レストランの現われと、食事を取るといふ身体活動とを調和的に生起させるキネステーゼの機能を問題とするものに他ならない。そうである以上、テレビの音が、例えば、穏やかな笑い声や話し声、給仕係の颯爽たる足音やコルクの抜ける軽快な音など、いわゆる高級レストランに「相応しい」音といかに異なってみえようとも、両者は、いわば音に内在する性格上異なっているわけではない。また、テレビの音が大多数の人々の食事を妨げない以上、マナーや規範の点で異なっているわけでもない。両者は、食事の際の身体機能という観点に立って始めて、その異同が明確となるものである。

### (4) キネステーゼの機能からみた私語

Ⅱ-(3)で検討した具体例から示されるように、或る活動と調和的に現われる音は、そのように身体を機能させている当人によっても、必ずしもその活動にふさわしい音とみなされているわけではない。このことは、私語問題にも密接に関わっている。というのも、現代の学生たちの多くが私語を気にしない、ということ、彼ら・彼女らが私語を悪いと思っていない、ということの意味してはいないからである。

私語を気にしないことと、私語を悪いとは思わないこととの違いは、先行研究が提示する知見の一部はそれに密接に関わっているにもかかわらず、これまで曖昧に取り扱われ、主題化されることがない。例えば、相当数の学生が私語を絶対にしてはいけないと思っているにもかかわらず、非常に多くの学生が私語をついしてしまうと回答する、というⅠ-(1)でみた調査報告は、この違いに密接に関わっている。この報告は、私語をする現代の学生においては、私語はしないという規範意識が、「ついでに」という仕方で行動によっていわば裏切られている、ということの意味している。Ⅰ-(1)で明らかにしたように、先行研究の多くが、学生たちの規範意識のあり方を問題としているのも、こうした事態を説明しようとしているからであろう。例えば、自分自身の規範意識よりも集団規範を寛容とみなす「規範の過寛視」が、集団の「期待」への応答の結果、高い規範意識にも関わらず私語を発生させることになる、とする説明は、この典型である。だが、「規範の過寛視」といったことは、「認知」に関

わる経験であり (cf. 卜部・佐々木1999, 289頁以下)、こうした説明では、「つい」してしまう、といった、意識に対する行動の「裏切り」が十分に解明できない。

いくら悪いとわかっていても学生たちがつい私語をしてしまう、という問題は、この問題と関連づけられてこなかった、多くの学生たちにとってそもそも私語が気にならない、という事態に着目するならば、はるかに容易に理解できる。

私語が気にならないとは、前項までの考察に基づけば、教師や他の学生の発言を聞くといった身体活動が、私語という教室内の音声的現われと調和的に一体となって生起している、ということである。私語と身体活動とのこうした一体的生起こそ、私語を絶対にしてはいけないという学生の規範意識が私語の抑止とならない最大の要因である。なぜなら、そうした意識をもつことは、メルロ＝ポンティの言葉を使っていえば、私語をしてはいけないということのひとつの法則として十分に知っている、ということに過ぎないからである。一方、授業に取り組む活動と授業の現われとの一体的生起は、知られるものではなく、キネステーゼの機能如何に関わる、身体によってまさに生きられるものである。それは、知るといふこととは別次元の、むしろ知るといった活動をも基礎づけている、より根本的な経験に他ならない。

先行研究が、多くの学生が私語を良いものと思っ  
てはいないのに私語が蔓延している現状を十分に説明できていないのも、それらが専ら、「規範」といった意識や認識の働き、あるいは「人間関係」といった社会化の能力に着目し、私語する学生たちの上述のような身体機能を等閑視しているためである、と考えられる。

またそのために、先行研究は、そもそもなぜ私語をしてはいけないのか、という根本的問いに明確に答えることもできていない。それどころか、I-  
(1) でみたように、「社会的スキル」の高い者ほど私語を頻繁に行なう傾向にあり、私語は対人関係への「適応」という意味をもちうる、という調査結果さえ報告されているほどである。この調査結果は、私語を擁護する論拠ともなりうる点<sup>9)</sup>、特異な一例にすぎない、と思われるかもしれない。だが、私語をさほど気にしない学生が多いという現状におい

て、人間関係という観点から私語を問題とするならば、こうした結果が導かれるのはある意味ではごく自然なことである。

前項までの考察によると、私語という音声的出来事は実のところ、音知覚においては、それ自体として問題があると断ずることはできない。これは、例えば蕎麦を啜る音やテレビの音が、それ自体として問題があるとみなしえないのと同様である。つまり、授業内の身体活動と私語という音声的現われとが学生において調和的に一体となっている、ということは、音知覚においては、私語が学習の妨げとならないような仕方では今日の学生のキネステーゼは機能している、ということである。

問題は、まさにこのことにある。なぜならば、私語という音声的現われが、授業中の学習を妨げない仕方では学生たちに生起している、ということは、例えば静寂という教室内の現われを、教師の声を聞くなどといった活動と調和したものとさせる機能は、学生たちのキネステーゼからは失われている、ということになるからである。

キネステーゼは、意識や認識のレベルでは全く異なる意味をもった知覚的出来事同士をも、両者が所定の身体活動に関わっている限り、調和的に生起させるべく機能する。それゆえ、私語を授業内の活動と調和的に生起させるようになった者は、音声知覚という点では、教師や周囲の者の発言をも、私語と同じ出来事として現出させるようにしかキネステーゼを機能させえない。まして、その機能は、教師や周囲の者の発言における、声音の微細な変化や、力のこもり具合、緊張から来る震えや高揚感等々、授業の雰囲気形成し、時に授業の「質」を何にも増してありありと映し出すものを、発言を聞くという身体活動と調和した教室内の現われとさせることなどありえないのである。

キネステーゼのレベルに定位する限り、音知覚においては、私語をいわばそれ自体として問題だとみなしえないのと同様に、教師の言葉をそれ自体として価値あるものとみなすことはできない。後者の「価値」や前者との差異は、それらが学生たちにとっていかに自明であろうと、学生たちの身体機能如何により、現実生きられるか否かが決まってくる。そうである以上、教室が学習事項を真に追求する場となるためには、ちょうど食事そのものを楽しむ場

でのテレビの音と同様、私語が、規範という意識的に遵守すべき観点からではなく、キネステーズレベルでの身体機能の観点から問題外となっていることが、学生と教師の双方に求められるのである。

## おわりに

以上で明らかにしたように、キネステーズは日常生活に埋没した身体活動の滞りない遂行を基礎づけるものであるため、その機能が意識に上ることは通常はない。観点を変えるなら、その機能は、身体活動に対する意識的な努力や調整などとは異なる次元で生起し、活動の円滑さを支えるのとちょうど同じ程度に、我々の自由にならないものとして働いている、ともいえる。この点でキネステーズは、人間の意識と身体との微妙で機微に満ちた関係を、身体の側から照らし出す概念であることになる。悪いと知っていながら私語が気にならずについ私語をしてしまうことは、こうした関係を示す端的な例である。このように、私語は、日常生活全般を支えている我々の身体機能と本質的な結びつきをもっており、だからこそ解消困難である。しかし、私語が単なる規範意識の問題などではなく、意識と身体との微妙な関係に基礎づけられた出来事であることを踏まえて、身体の側面からその発生過程と変容の方法を探究していくならば、その克服の道筋を切り拓くことも十分に可能なのではないだろうか。

本論では、教室内で交わされている私語を知覚することについて専ら考察したため、結果として、私語を「生み出す」経験を問題にすることはできなかった。I - (4)でもふれたが、私語を積極的にする者の経験については、本論とはまた違った観点から考察する必要がある。それゆえ、私語という「言語活動」について、「聞く」側面からだけでなく「話す」側面にも定位し、両者の関係に留意しつつ考察していくことを、今後の課題としたい。

【付記】本論は、日本学術振興会の科学研究費助成事業（基盤研究（C）課題番号25381072代表者：福田学）の助成を受けてなされた研究成果の一部である。

## 注

- 1) この典型例として、「私語」という言葉を書名に含む最初期の著作である、家本芳郎著『私語・おしゃべりの教育学』や、鈴木重人の論文（鈴木1993）が挙げられる。
- 2) この研究のみ、大学以外の教育機関を対象としている。この点に関しては、注4を参照。
- 3) この著書に「人間関係からみた私語」という章があることも、このことを明示している。
- 4) 例外として、(1)で検討したト部と佐々木の研究がある。ただし、この研究も、中学・高校に加え専門学校も調査対象としている点では、私語研究が高等教育と親和的であることを物語っている。
- 5) 例えば高校教師の須藤廣は、「校内暴力、喫煙、不登校、遅刻、中抜け等」の「『逸脱行動』と授業中の私語現象が異なる点は、〔後者の場合には〕『指導』の対象が特定しにくい点であり、このことがまた、この〔=私語の〕『問題』の解釈と解決を難しくしている」と指摘している（須藤1992, 198頁）。
- 6) 本論では、引用への補足は〔 〕内に示す。
- 7) メルロ＝ポンティは、心理学の「運動感覚」という語を、用語としては「良い表現ではない」と評している（cf. Merleau-Ponty 1945, p.110）。彼はむしろ、心理学がこの用語を通して述べようとして直接表明しえなかった内容自体を汲み取り、自らの身体論全体で展開している。
- 8) キネステーズは、今何かを知覚している際の身体機能だけでなく、私は見ることができる、とか、歩くことができる、といった、私の身体のいわゆる潜在的な能力に密接に関わっている。この点で参考となるのは、山口一郎による、「能動的キネステーズ」と「受動的キネステーズ」（山口2005, 176頁）との峻別である。山口は、「自我の関与のともなう」前者に対し、後者を、「動くにしる、動かされるにしる、それに気づく以前に、つまり、自我がそれに能動的に対向する以前に、……先構成されている段階のキネステーズ」と規定している（同, 176-177頁）。したがって、後者は「制御のきかない」（同, 176頁）ものともされる。後に明らかにするように、この特性は、私語におけるキネステーズの機能とも緊密に関連している。また斎藤慶

典はキネステーズを論じるに当たり、身体において具体化され、可能性の空間を開く私の能力である「想像力」を詳論し、こうした能力と連続するものとしてキネステーズを描き出している (cf. 斎藤2002, 177-180頁)。このように、キネステーズは狭義の知覚活動にのみ関わるものではない。教育学者の中田基昭は、「自己触発」という観点から、キネステーズを気分や雰囲気と密接に関わるものと捉え (cf., 中田1993, 138-140頁)、授業に臨む子どもたちのキネステーズ的身体活動には授業の雰囲気が密接に関わっている、としている (cf. 同, 147頁)。さらには、「キネステーズを、知覚から切り離して、独立に、運動そのものとして捉える」(山形2004, ii頁) 必要を説く山形頼洋のような研究者もいる。山形のこの主張は、「知覚を中心」とするメルロ＝ポンティのキネステーズ論の「限界」を乗り越えようとする意図に基づいている (cf. 同, i頁)。ただこうした意図は逆に、キネステーズという概念を契機に哲学の前景に躍り出た「身体」問題をフッサール以降全面的に展開したのはメルロ＝ポンティである、ということが、哲学研究上の共通理解となっている (cf. 『哲学・思想事典』318頁、『現象学事典』90頁)、ということを示すものでもある。

- 9) 実際に、この調査を行なった出口と吉田は、「そもそも『私語』というものが、『完全に望ましくないもの』であるのか否かという評価的な側面についても、再考する必要性」(出口・吉田2005, 168頁)がある、と主張している。

#### 引用文献

- 有川正祐1996「授業中の私語に関する一つの調査(Ⅰ)」『東海大学紀要課程資格教育センター』6号, 1-25頁  
 有川正祐1997「授業中の私語に関する一つの調査(Ⅱ)」『東海大学紀要課程資格教育センター』7号, 21-37頁  
 出口拓彦2005「私語に対する規範意識・集団規範の認知と頻度の関連」『藤女子大学紀要』43号Ⅱ部, 13-18頁  
 出口拓彦2007「大学の授業における私語と視点取得・友人の数・座席位置の関連」『藤女子大学紀要』44号Ⅱ部, 45-51頁  
 出口拓彦2008「ダイナミック社会的インパクト理論を援用した私語発生過程のシミュレーション」『藤女子大学紀要』45号Ⅱ部, 1-11頁  
 出口拓彦・吉田俊和2005「大学の授業における私語の頻度と規範意識・個人特性との関連」『社会心理学研究』21巻2号, 160-169頁

- 深谷昌志・三枝恵子2000「授業の荒れ(生徒調査)」『モノグラフ・中学生の世界vol.65』ベネッセ教育研究所  
 古川晴風編著1989『ギリシャ語辞典』大学書林  
 廣松渉他編1998『哲学・思想事典』岩波書店  
 Husserl, M. 1976 *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale* (traduit par Granel, G.), Gallimard 『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』(細谷恒夫・木田元訳) 中央公論社1995  
 家本芳郎1990『私語・おしゃべりの教育学』学事出版  
 木田元他編1994『現象学事典』弘文堂  
 北折充隆2006「授業中の私語に関する研究」『金城学院大学論集人文科学編』3巻1号, 1-8頁  
 小林良夫1993「女子学生の私語に関する人間関係論的一考察」『東海女子短期大学紀要』19号, 187-195頁  
 小牧一裕・岩淵千明1997「授業規範：反規範行為における意識構造」『日本心理学会第61回大会発表論文集』381頁  
 栗原昭徳2007「授業改善、60歳ベテラン教師への提言(1)」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』23号, 1-16頁  
 町田恭三・高口美紀子1980「授業中の私語」『中村学園研究紀要』13号, 61-72頁  
 Merleau-Ponty, M. 1945 *Phénoménologie de la perception*, Gallimard 『知覚の現象学』(中島盛夫訳) 法政大学出版局1982  
 中田基昭1993『授業の現象学』東京大学出版会  
 斎藤慶典2002『フッサール 起源への哲学』講談社  
 新堀通也1992『私語研究序説』玉川大学出版部  
 島田博司1999『私語の誘惑と人間関係』六甲出版  
 島田博司2002『メール私語の登場』玉川大学出版部  
 須藤廣1992「授業中の私語現象と学校教育の場の変動」『日本教育社会学会大会発表要旨集録(44)』198-199頁  
 鈴木重人1993「大学生の私語防止と授業の活性化」『聖徳学園岐阜教育大学紀要』25号, 97-105頁  
 卜部敬康・佐々木薫1999「授業中の私語に関する集団規範の調査研究」『教育心理学研究』47号, 283-292頁  
 山田雅彦2004「学級崩壊」日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化  
 山田雅彦2006「授業過程における教師の統制行動に関する実証的研究」『教育方法学研究』32巻, 1-12頁  
 山形頼洋2004『声と運動と他者』萌書房  
 山口一郎2005『存在から生成へ』知泉書館



タクトの啓発と意味生成の螺旋  
—ヴァン＝マーネンの省察理論の循環構造—

Edification of Tact and a Spiral of Generation of Meanings

— Circulation in the Theory of Reflection by Max van Manen —

井谷 信彦  
Nobuhiko ITANI

目 次

- 第1節 本稿の課題——省察理論への疑問から
- 第2節 意味への問いを駆動させる深い関心
- 第3節 省察理論と省察の循環構造
- 第4節 問いの循環を駆り立てる生の複雑性
- 第5節 問いの「深み」と思慮深さの内実
- 第6節 意味生成の螺旋
- 第7節 「ありうること」への開放
- 第8節 問主観性に基づく審理
- 第9節 省察理論への疑問の背景
- 第10節 本稿の帰結——疑問への回答として

Abstract

The purpose of this study is to investigate the structure of pedagogical reflection proposed by Max van Manen as a way of edifying pedagogical tact as an improvisational skill of experienced educators. The goal is achieved through trying to answer a question from readers of van Manen's *Researching Lived Experience* (1990). The question refers to the difficulty of bringing his phenomenological method of the pedagogical reflection into practice. The result shows that the pedagogical reflection has a spiral structure that becomes deeper gradually as an educator continues to quest for meanings of her or his experience.

第1節 本稿の課題——省察理論への疑問から

本稿の課題は、現代カナダの教育学者マックス・ヴァン＝マーネン (M. van Manen) によって提唱された、教育者の「タクト」(tact) を啓発する方法としての「省察」(reflection) の、螺旋型の構造を備えた特徴を明らかにすることにある。

この探求の端緒として着眼したいのは、ヴァン＝マーネンの著作『生きられた経験の探究』(RLE) 第2版の序論に紹介されている、初版の読者からの疑問である。第2版の序論には大きくわけて2つの疑問が紹介されているが、本稿は、著者が第2版の序論で直接には回答していない最初の疑問を扱う。

読者からの疑問の要点は、著者の提唱している省察の方法は「手順の体系」を提供しておらず、むしろ省察に適った、豊かな洞察を備え、言葉に敏感で、常に経験へと開かれた資質を、要求しているという「困難」にある<sup>1</sup>。本論のなかで精査されるように、この「省察に適った」(reflective) 資質とは要するに、省察によって涵養される「思慮深さ」のことにほかならない。省察のなかで養われるはずの思慮深さが、省察に取り組むための素質として求められるという、省察理論の循環構造が、読者に疑問または困難を覚えさせたのだといえる。

しかし上述のようにヴァン＝マーネンは、第2版に加えられた短くはない序論のなかで、この疑問に

直接の回答を与えていない。疑問だけが引用されて回答が記されていないことで、読者は再度RLEの本文を精読することを余儀なくされる。著者ヴァン＝マーネンはすでに本書のなかで、省察理論の循環構造に関する疑問への回答を、不完全ではあれ書き留めていたのではないか。初版の読者に指摘された循環構造は、ヴァン＝マーネンの省察理論の難点ではなく、タクトの啓発の本質に関わる特徴として、受け止められなければならないのではないか。このような観点から本稿は、できるかぎりRLE本文の議論のなかに留まり、ヴァン＝マーネンによる論稿の内側に立ちながら、RLE初版の読者からの疑問に一定の回答を与えるを試みる。

ヴァン＝マーネンの省察理論に寄せられた疑問に向きあうことは、教育者が省察に取り組むさいに直面するだろう困難に向きあうことであり、タクトの養成にとって障壁となりうる実際上の問題に向きあうことである。だが管見によるかぎり、RLE初版に関する上記の疑問・困難や、こうした疑問・困難が寄せられた背景に関しては、これまで詳細な検証は行われていない。思慮深さに基づくタクトが教育者にとって不可欠の技量であるとするれば、省察理論の循環構造の核心を占める思慮深さの内実や、この思慮深さを涵養するとされる省察の構造を照明することにより、省察に取り組もうとする教育者の疑問に一定の回答を与えることが求められる。

加えて本稿は、模範解答を獲得することによって終結するような一方通行の探求とは異なった、省察に固有のダイナミズムを明らかにするべく、あえて誤解を招く危険を承知のうえで、後者のモデルを描いてみたい。議論を先取りして提示しておくなら、本稿の帰結として描写されるのは、意味への問いと意味の開示を往還することによって、経験の輪郭を縁取りながら問い深められてゆく、螺旋型の構造を備えた探求過程＝意味生成の螺旋である。

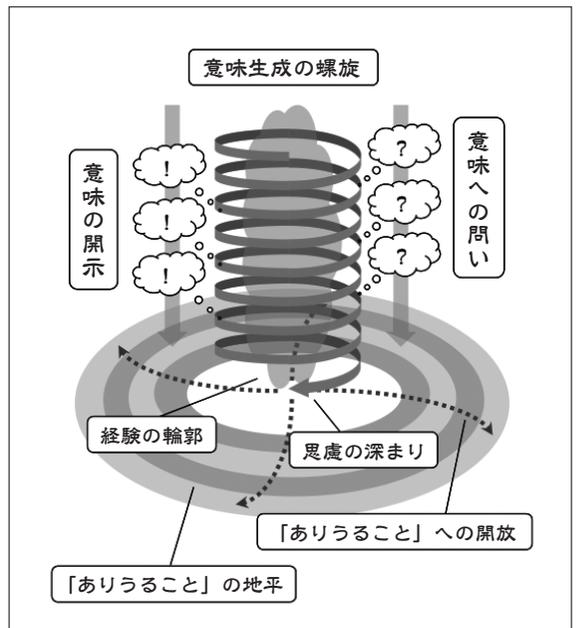


図1

## 第2節 意味への問いを駆動させる深い関心

特定の生の状況のなかに現れてくる教育の本質を理解できるようになることは、もっと解釈学的な種類の力量に、要するに教育に関わる思慮深さとタクトに貢献するものだ。子どもたちとの日々の生活のなかで生じてくる、予測困難な偶然性を帯びた状況に、いつも巧みに対処しうる点に、この教育に関わる思慮深さとタクトの特徴がある。<sup>2</sup>

ヴァン＝マーネンによれば、個々の事例に関わる省察 (reflection) とは、個別の「生きられた経験」 (lived experience) に孕まれた意味 (meaning) を解き明かそうとする、意味への問いにほかならないという。「lived experience」という概念は、ドイツ語の「Erlebnis」の訳語として選ばれたものであり、日本語の「体験」に近い語感を有していると考えられる。生きられた経験の意味への問いは、人が各々の世界や特定の状況を「現実味があって意味深い」ものとして経験している仕方に関わる、生きられた意味 (lived meaning) への問いである<sup>3</sup>。教育に関わる生きられた諸経験の省察を通して、個々の経験の本質 (essence) に関わる意味を明らかにすることにより、個別の状況に即座に対処しうる即興の技

量としての、教育者のタクトが醸成されうるといふ点に、ヴァン＝マーネンの理論の核心がある<sup>4</sup>。

生きられた経験に関わる省察のことを、ヴァン＝マーネンは、手短かに「現象学」(phenomenology)とも呼んでいる。生きられた経験の意味への問いとは、生きられた経験の現象学にはかならない。周知のように現象学とは、フッサール (E. Husserl) によって提唱された、「事象そのものへ」を格率とする哲学の思想／方法のことである。とはいえヴァン＝マーネンは、生きられた経験に関わる省察が、哲学の専門家によってのみ遂行されうると、机上の理論だと主張するわけではない。むしろヴァン＝マーネンは、子どもたちを寝かしつけた後の夫婦の会話や、職員室における教員同士の談論もまた、教育実践や子どもの体験に関わる省察の貴重な機会であることを示唆している<sup>5</sup>。言い換えるなら、日々子どもとの関係を生きている教育者こそが、教育実践や子どもの体験に関わる省察者であり、教育に関する現象学の正統な遂行者なのである。

我々は、教育実践に無関係な哲学者として、心理学者として、社会学者として、教育に関わる経験を省察するのではない、とヴァン＝マーネンはいふ。現実に教育実践や子どもとの関係に携わることを抜きにして、教育に関わる諸経験の意味を問うことは叶わない。我々は実際に子どもと関わりをもつ教師として、あるいは親として、教育実践や子どもとの関係に関わる経験を省察するのだというのである<sup>6</sup>。もちろんここには、親代わりの保護者や、祖父母、保育士などを含めてもよいだろう。いずれにせよ、教育現象の意味を問い求める省察者であることと、現実に子どもに関わる広義の教育者であることは、分離することができるものではない。このことはRLEのなかでも繰り返し警告されている<sup>7</sup>。

というのも、教育の諸現象に関わる省察に確かな方向性を与え、意味への問いへと最初に我々を駆り立てるのは、教育実践や子どもの体験に向けられた深い「関心」(interest)だからである。自然科学者のように対象から距離をとって、教育実践や子どもの体験に無関心のままで、教育に関わる生きられた諸経験の意味を問うことはできない<sup>8</sup>。教育の諸現象へと向かう深い関心は、我々が日々の教育実践に携わるなかで、子どもとの関係を生きるなかで、惹き起こされて形を与えられる<sup>9</sup>。教師や親による省

察のプロセスを駆り立てる (animate) のは、子どもを教えることや育てることの実践を駆り立てるのと変わらない、教育者としての関与 (commitment) なのだと言ふヴァン＝マーネンは説く。日常の教育実践や子どもとの関係の渦中から、この実践のなかで惹き起こされた関心に駆り立てられて、個々の出来事や体験の意味を問い求める省察が始まるのである<sup>10</sup>。

ヴァン＝マーネンのいう関心とは、生きられた諸経験の意味を明らかにしたいという、意味付与に向けた「欲求」(desire) を指している。例えば、心を打つような映画に出会ったとき、優れた文学作品を読み終えたとき、あるいは子どもの不可解な行動に直面したとき、我々は、こうした出来事や体験が何を意味するのかを明らかにしたいという欲求に駆られることがある。RLEによれば、人間であることは意味に関心を抱くことであり、また意味を欲求することであるという。意味付与に向けた欲求としての関心とは、単なる心の状態に留まるものではなく、人間の「存在の様態」(a state of being) を指しているのだというのである<sup>11</sup>。

関心 (inter-esse) とは元来まさに何事かの只中に「存在している」ことをいう。何事かを真に問うということは、我々の実存の核心から、我々の存在の中心から、これを問い詰めることなのだと言ふヴァン＝マーネンは説いている。現象学の問いは我々に、この問いを「生きる」ことを、この問いに「なる」ことを求める。問われている事柄の本質に関わる何かが露わになるまで、何度も「事象そのもの」に立ち返ることが要求される。教育の本性に関わる問いを真に問うことができるのは、子どもたちと一緒に生きているまさにこの生のなかで、我々がこの問いによって駆り立てられている場合にかぎられる<sup>12</sup>。なぜなら、意味への問いとしての省察が問い求めるのは、個々の出来事や体験がどのように生きられたのかという、生きられたままの (as we live) 意味にはかならないからである<sup>13</sup>。

### 第3節 省察理論と省察の循環構造

とはいえ、生きられた諸経験に関わる省察に取り組むさいに求められるのは、個々の出来事や体験への深い関心だけではない。教育現象の意味を問い求め明らかにするためには、教育実践や子どもの体験

への関心だけでなく、創意に富んだ思慮深さや、学術に関わるタクトが要求されるのだ、とヴァン＝マーネンという。例としてRLE第1章の終わりに記された文章を引いておこう。

探求プロセスの様々な側面を詳細に説いておけば読者の助けにはなるかもしれない。だが探索の最も重要な瞬間というのは、結局のところ、体系的な説明によっては捉えられないのだ。この重要な瞬間はむしろ、当の人間科学者の、解釈に関わる敏感さや、創意に富んだ思慮深さ、学術に関わるタクト、そして文才に依存している<sup>14</sup>。

ここには明らかに、RLE初版の読者によって提起された困難、要するに省察理論の循環構造を認めることができる。教育者の思慮深さに基づくタクトを養成することを課題とするはずの省察が、最も重要な瞬間を捉えるために、省察者の思慮深さやタクトを要請するというのだから。教育に関わる思慮深さやタクトを涵養するための省察の前提条件として、最初から思慮深さやタクトを会得していることが求められるのだとすれば、読者が困惑を覚えたとしてもおかしくはない。現象学に基づく省察の方法には、従うべき「手順の体系」がないばかりか、最初から「省察に適った」資質が要求されると、疑問・困難を提起したくなるのも無理はないだろう<sup>15</sup>。

しかしながら、生きられた経験に関わる省察が、簡便な作業手順を暗記すれば実施しうるようなものではないことは、ヴァン＝マーネン本人が最も明確に自覚しており、何度も忠告していることである。例えば上記の引用の直前にも、この著書は人間科学の方法に関する機械的な「how to」として読まれるべきでは「ない」と、はっきり宣告されている<sup>16</sup>。個々の出来事や体験の意味に関わる探求が、案内板に従って順路を進めばゴールに到達できるような、一方通行のお手軽な探検とは異なるものであることは、RLEが書かれた当初から、著者にとっては織り込み済みの事実だったのである。

だとすれば我々読者は、生きられた経験の省察には明確な手順の体系がないだとか、タクトの養成とタクトの要請が循環しているといった、当初の疑問に立ち止まっているわけにはいかない。上に示された省察理論の循環構造は、ヴァン＝マーネンの議論の

難点としてではなくて、思慮深さに基づくタクトの啓発の本質に関わる契機として、改めて捉え返されなければならない。省察理論の循環構造を正面から捉えなおすことにより、事例の省察によるタクトの啓発というプロセスに関しても、簡便な「how to」の体系に基づく探求とは異なった、固有のモデルを描くことができると期待される。

この課題に取り組むための準備として本節では、省察に取り組むための前提条件となる資質に関して、ヴァン＝マーネン本人が論及している箇所を、他にも幾つか検証しておこう。

省察に関わる「読むこと」や「書くこと」の特徴を説いたRLE第5章の始めに、ヴァン＝マーネンは、言葉に潜んでいる微かな響きへの敏感さという「技」(art)こそが、現象学の方法を構成しているのだと記している。これは、我々が聞き慣れた範囲からは漏れ落ちてしまうような言葉の深い音色を、あるいは世界の諸事象が我々に語りかけてくる言葉を、聞き取りうるような技量のことをいう。教師の世界や、母親の世界、父親の世界、子どもの世界を詳しく知りたければ、彼／彼女の生活世界の事象によって語られる言葉に、あるいはこの世界の諸事象が何を意味しているのかに、耳を傾けなければならないのだと、ヴァン＝マーネンは説いている。生きられた経験に関わる省察の前提条件として、言葉の裏に隠された沈黙の響きを聞き取りうる敏感さや、世界の諸事象の言葉なき言葉に耳を傾けられる注意深さが、求められるのだというのである<sup>17</sup>。

このような敏感さや注意深さに基づく省察のことを、ときにヴァン＝マーネンは、「思慮深さの実践」とも言い換えている<sup>18</sup>。現象学の方法論とは、一種の技術というよりは注意深く磨き抜かれた思慮深さなのだという、直截な言及も見られる<sup>19</sup>。諸現象の意味への問いとしての省察は、たとえいかに未熟であっても現在備えている思慮深さを出発点として、この思慮深さの実践として遂行されるほかはない。この思慮深さの実践としての省察のなかで初めて、元々備わっていた思慮深さが改めて鍛えなおされ、即興の技量としてのタクトが啓発されるのだ。

思慮深さに基づくタクトの啓発がこのように循環構造を備えたものであるなら、生きられた経験に関わる省察の取り組みもまた、行ったり来たりの循環構造を取っているはずである。世界に関わる経験の

充溢と曖昧を正当に扱おうとするのであれば、書くことは「書き改めること」(rewriting)という複雑なプロセスへと転換するだろうとヴァン＝マーネンは推察している。生きられた意味への問いには様々な段階があるが、現象学の方法論が要求するのは、この段階を「弁証法的に行ったり来たりすること」なのだとも説かれている<sup>20</sup>。生きられた諸経験に関わる省察とは、唯一確実な模範解答へと向かう一方通行の道程ではなく、個々の出来事や体験の内実を書き留めては書き改めて、一定の意味を感得しては問い改めてというように、明確な終着点を持たない循環のプロセスなのである。

したがってヴァン＝マーネンの論旨に従うなら、我々にとって重要なのは、省察によって涵養されるはずの資質が省察の前提条件に置かれているという循環を、避けることではない。生きられた諸経験に関わる省察に取り組むさいに求められるのは、この循環構造をタクトの啓発の本質に関わる契機として受け止めたうえで、この往還のプロセスのなかに跳び込むことである。このためには、なぜ生きられた諸経験に関わる省察は循環を避けることができないのかという点や、思慮深さに基づくタクトの啓発とこの循環構造はどのような関係にあるのかという点を、明らかにしなければならない。

#### 第4節 問いの循環を駆り立てる生の複雑性

なぜ生きられた経験に関わる省察は、個々の出来事や体験の本質に関わる意味を明らかにして完結とはいわずに、何度も文章を書き改めたり意味を問い改めたりと、循環を繰り返すのだろうか。ヴァン＝マーネンによればこれは、人間の生の汲み尽くしえない複雑性が、諸現象の意味への問いを、止め処のない循環へと駆り立てるからであるという。特定の概念規定によって完全に捕捉することの叶わない、生の複雑性に誠実に向きあうからこそ、生きられた経験に関わる省察は、飽くことなく諸現象の意味を問い続けなければならないのだ。

教育の深い意味を浮かび上がらせるような、教育的省察という創造的行為へと、我々が間断なく招かれ続けているのは、まさしくこの教育という営みが、最終的あるいは決定的な意味において、

奥深く捉え難いものだからこそである。<sup>21</sup>

生きられた諸経験の意味を求める我々の関心がどれほど深くとも、人間の生に関わる現象の意味が奥深く極め難いものであることは、例えばボルノウ(O. F. Bollnow)が唱えた「開かれた問いの原理」などにも示されている通りである<sup>22</sup>。ヴァン＝マーネンもまた、生きられた経験とはどのような記述が表現しうるよりもなお複雑なものであり、生きられた意味のどのような解釈も完璧なものではありえないということに、事あるごとに注意を促している<sup>23</sup>。諸現象の意味は唯一確実な尺度によって測定されうるような単純なものではなく、特定の定義によっては捉えきれない豊かな多面性・重層性を孕んでいる<sup>24</sup>。このため、生きられた諸経験に関わる現象学は、世界の一定の局面の十全な記述という「成しえない」ことを試みながら、同時に個々の現象の意味はどのような解釈よりも「なお複雑」なのだという自覚を持ち続けることを、要求されるのである<sup>25</sup>。

このように単純な定義には収まらない生きられた経験の複雑性のことを、ヴァン＝マーネンはときに人間の生の「神秘」(mystery)とも呼んでいる<sup>26</sup>。現象学の問いと「愛すること」を結びつけたうえで彼は、我々は愛するものの本性を真に知りたいと望むものだといひ、深い愛によって我々は生について多くを学ぶだけでなく、生の神秘に直面させられることにもなるだろうと書く<sup>27</sup>。こうした筆遣いからも読み取れるように、生きられた経験に関わる省察の課題は、人間の生に孕まれた神秘を既知の概念によって翻訳したり、簡便な命題に置き換えたりすることにあるのではない。マルセル(G. Marcel)を引きながらヴァン＝マーネンは、特定の概念や命題によっては捉えきれない生の複雑性あるいは神秘を、より十全に我々の面前へもたらすことが、現象学の課題なのだすら説いている<sup>28</sup>。

現象学は思索や対話に基づいて諸現象を理解することができる信じているが、同時にこの思索や対話がいつも不完全なものに留まることを認める。もし生きられた諸経験の意味に関わる省察が、唯一確実な模範解答に到達することができるのであれば、現象学はそこで役割を終えるだろう。だが、個々の出来事や体験は、たとえ事例としては似通っていても、例えば個別の状況によって、各人の性格や来歴

によって、他者との関係によって、または他の様々な要因によって、万華鏡のように意味合いを変えて立ち現われてくる。だからこそ、生きられた諸経験への深い関心に基づく省察は、多面性・重層性を備えた諸現象の意味への問いを、たえず新たに問い続けることを要求される。汲み尽くしえない人間の生の複雑性あるいは神秘こそが、関心と並んで我々に生きられた経験に関わる省察を要求するものであり、また諸現象の意味を求めこの探求を終わりのない循環へと駆り立てるものなのだ<sup>29</sup>。

## 第5節 問いの「深み」と思慮深さの内実

とはいえもちろん、生きられた経験に関わる現象学の探求は、個々の出来事や体験の意味を求めて、単に一定の場所を行ったり来たりしているわけではない。ヴァン＝マーネンによれば、諸現象の意味への問いを問い続けることによって我々は、この問いを「よりよく」あるいは「より深く」理解することができるようになる。意味への問いは特定の終着点に向けて問い進めるものではなく、生きられた経験の構造をめぐって循環しながら「問い深める」ものなのである。個々の出来事や体験に関わる問いを問い深めることによって、教育者は「より思慮深く」「よりタクト豊かに」行為することができるだろう、とヴァン＝マーネンは推断している<sup>30</sup>。

サルトルは、書くことや書き改めることがいかに深みを創造しようとするのかを記している。これは連なり折り重なった意味の層を構築することであり、こうして本質に関わる曖昧さという感覚は保ったままで、飾りけのないある種の真理を築くことをいう。この深みに富んだ書くことは、一度の単純な〔straightforward:直進的〕取り組みによって、達成されうるものではない。<sup>31</sup>

生きられた経験に関わる省察の基調にあるのは、諸現象に与えられた規定や定義の「正しさ」という尺度ではなく、諸現象の意味やこれをめぐる思慮の「深さ」という尺度である。現象学は、我々の経験の本質あるいは意味の「より深い」理解を得ることを試みるのだ、とヴァン＝マーネンは書いている。あるいは、生きられた諸経験の意味を一定の深さ・

豊かさに向かって記述・解釈することを、現象学の課題として掲げた箇所もある<sup>32</sup>。生きられた諸経験に関わる省察の特徴を、「深さ」という概念を用いて説いた箇所は、ほかにも多く見られる<sup>33</sup>。

生きられた経験に関する「深い」理解とは、何か特殊な諸現象に関わる特殊な理解のことではない。教育に関わる諸現象の意味を問い求めるさい、我々は、子どもたちと共に生きているこの世界を離れるのではない。意味への問いを問い深めることで獲得されうるのは、最も普通なものや最も自明なものに関する、「よりよい」理解なのだ。とヴァン＝マーネンは説く。生きられた諸経験に関わる省察を通して、我々は、教育に関わる日常生活のなかの些細なことや、見たところ平凡な局面に対する、注意深い自覚を促されることになる。個々の出来事や体験の意味に関わる探求は、例えば、重要でないことの中にある重要なことや、自明なものと思われていることの中にある意義深いことを、思慮深く自覚させてくれるのだというのである<sup>34</sup>。

だが、意味への問いを問い深めてゆく探求とは、単に諸現象に孕まれた意味が次々と明らかになってゆくような、単純な知の拡大のプロセスではない。生きられた経験に関わる問いを深めてゆくことは、我々が関心を抱いている諸現象の意味を開き示してゆくことであると同時に、もっと深く十全な理解に対する諸現象からの抵抗を自覚することでもある。生きられた経験の深みへの探求とは、個々の出来事や体験に孕まれた深い意味を明らかにしてゆく営みであると同時に、なおも極め尽くすことの叶わない意味の多様性、あるいは汲み尽くしえない人間の生の複雑性に触れることでもあるのだ<sup>35</sup>。

このため、個別の事例の省察によって涵養される思慮深さとはさしあたり、個々の出来事や体験に孕まれた意味の深さへの洞察と、なおも汲み尽くしえない人間の生の複雑性への注意深さの、両方を兼ね備えた資質であるということができる。生きられた経験に関わる省察は、諸現象の意味への問いと一定の意味の開示を交互に循環しながら、個々の出来事や体験の意味を問い深めてゆく。省察によって新たな意味が開き示されるたびに、既知の意味には絡め取れない深淵が浮びあがってくるため、この探求に明確な終着点を設けることはできない。けれども、当該の現象への深い関心と生の複雑性によって駆り

立てられたこの探求によって、まさに諸現象の深い意味と生の複雑性に関わる注意深い洞察としての、思慮深さが涵養されることになるのだ。

## 第6節 意味生成の螺旋

生きられた諸経験に関わる省察による思慮深さの涵養というこの過程を図示するなら、図2のように「意味への問い」と「意味の開示」を循環しながら深まりゆく、終着点をもたない「意味生成の螺旋」を描くことができるだろう。

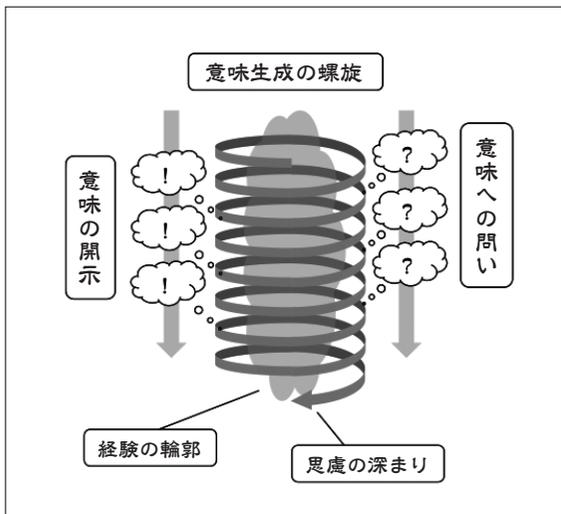


図2

個々の現象の意味への問いと意味の開示の循環を繰り返すことによって、生きられた経験の輪郭が徐々に鮮明に縁取られてゆき、この経験をより十全に理解することができるようになる。だがこの生きられた経験をめぐる省察が深さを増すほどに、意味生成の螺旋の中心はいつもなおいっそうの深みを湛え、計り知れない深淵を覗かせて、我々をさらなる問いへと誘うだろう。個々の現象への深い関心に導かれて、生きられた諸経験の意味を問い求めることにより、我々は、意味への問いと意味の開示の循環に巻き込まれ、底の知れない意味生成の螺旋を問い深めてゆくことになるのである。

生きられた経験の構造全体も、この経験の本質に関わる意味も、特定の定義や概念によって完全に捉えることはできない。言葉は我々の狙ったところには「永遠に届かない」とは、RLE第2版に付された

序論の言葉である<sup>36</sup>。だからこそ生きられた諸経験に関わる省察は、意味への問いと意味の開示の循環を繰り返すことにより、当該の経験の輪郭をせめてより十全に縁取ろうとする。この意味生成の螺旋を問い深めることによって、人間の生の汲み尽くしえない複雑性もまた、探求者をさらなる深みへと誘う深淵として、浮かびあがってくることになる。ヴァン＝マーネンの言葉を借りるなら、言葉を用いながら言葉を通して、言葉を越えた理解を喚起すること、従来は見えなかったものを見えるようにすることが、現象学の課題なのだといえるだろう<sup>37</sup>。

このため生きられた諸経験の探求者には、特定の定義や概念規定に満足してしまつて意味生成の螺旋を離れることも、渦の中心に飛び込んで神秘主義に溺れてしまうことも許されない。いずれの場合も、意味への問いと意味の開示の循環が停止してしまうことによって、螺旋に縁取られた当該の経験の輪郭も、これまで問い深めてきた意味の深さも、人間の生の汲み尽くしえない複雑性も、まもなく消え去り見失われてしまうだろう。特定の定義や概念規定に囚われた人々や、神秘主義に溺れてしまった人々、思索することを止めた人々のことを、我々は思慮深いとはいわないものである。諸現象の深い意味への洞察と、人間の生の複雑性への注意深さの、両方を備えた思慮深さとは、意味への問いと意味の開示の循環のなかに踏み止まり、意味生成の螺旋を問い深めてゆくことのできる資質をいう。

生きられた諸経験に関わる省察に、結論や要約を期待することは叶わない、といわれるのはこのためである<sup>38</sup>。探求によって明らかにされた個々の現象の意味を複数並べてみても、人間の生の汲み尽くしえない複雑性を概念として暗記してみても、これらによって思慮深さが涵養されることはない。探求の終わりを告げる結論や簡便な要約は、諸現象の意味の深さや人間の生の複雑性までは、汲み取ることができない。現象学に求められるのは深みへの開かれ(openness)なのだと言ふヴァン＝マーネンは説く<sup>39</sup>。生きられた経験に関わる省察には、何か結論めいたものを獲得したとしてこれに満足するのではなく、唯一確実な真理など獲得しえないのだと諦めるのではなく、常に意味への問いと意味の開示の循環を続けること、意味生成の螺旋の深みへと開かれていることが求められるのだというのである。

生きられた諸経験に関わる探求としての現象学には、当該の現象へと向かって最短距離に行く直線の通路も、思慮深さという資質を養成するための簡便な作業手順の体系も、いずれも与えられていない。ヴァン＝マーネンも説くように「方法」(method)とは元来「道」(way)を意味する言葉だが、現象学には目的を達成するための確実な方法＝目的地に向かう直線の順路が与えられていないのだ。現象学の方法とは「方法がないことだ」ともいわれる由縁がここにある<sup>40</sup>。だが、現象学は方法を持たないわけではないとヴァン＝マーネンはいふ。RLEによって提起されているのは、意味への問いと意味の開示を循環するなかで、個々の経験の輪郭を縁取り、人間の生の複雑性を浮かびあがらせる、生きられた経験「をめぐる」螺旋の道程である。

いずれにしても、本書において私は、純粋に規範を与えるという意味においても、技術を重んじるという意味においても、まったく非－方法論的だといわざるをえないような、このような方法論に関わる関心を扱うための方途があるということを示したいと願っている。<sup>41</sup>

## 第7節 「ありうること」への開放

とはいえなぜ、この深みへと開かれた意味生成の螺旋を問い深めることによって思慮深さを涵養することが、個別の状況に即座に対処することのできる「即興の技量」としてのタクトの啓発に貢献するのだろうか。実のところ、思慮深さとタクトの関係というこの論点に関して、RLEには詳細な論及を見ることができない。長年ヴァン＝マーネンの教育理論を検証してきた村井尚子も、最近の論稿で、思慮深さとタクトが「なぜ」「どのような仕方」で結びつくのかという点に、彼が直接「踏み込んではいない」ということを指摘している<sup>42</sup>。

この問題に関して筆者は別稿のなかで、ヴァン＝マーネンの著作『教えることのタクト』(TT)に見られる議論をRLEの議論と編みあわせることで、「ありうること」への開放という契機を基調とした思慮深さとタクトの関係を照明したことがある<sup>43</sup>。ここではこの論稿をもとに、省察による思慮深さの涵養と「ありうること」への開放という契機の関係

を概観したうえで、後者が教育者のタクトに占める重要な位置に改めて論及しておきたい。

深い関心に駆り立てられた問いの本質は、諸々の「ありうること」(possibility)を「開け放つこと」(opening up)「開き保つこと」(keeping open)にある——ガダマー(H.-G. Gadamer)を引きながらヴァン＝マーネンはこう規定している<sup>44</sup>。意味への問いと意味の開示を循環することによって、個々の現象をめぐる意味生成の螺旋を問い深めてゆくことは、人間の生の複雑性へと開かれてあることであると同時に、この現象に関わる諸可能性を開け放ち開き保つことでもある。換言するなら、タクトの基礎としての思慮深さとは、諸現象の深い意味への洞察であり人間の生の複雑性への注意深さであると同時に、いまだ明確には感得されていない「ありうる」意味や、「ありうる」規範、「ありうる」行為などへの自由な開かれてもめるのだ。

生きられた経験に関わる省察としての現象学は、人間の生の複雑性への開かれによって新たな問いへと誘われ、いまはまだ不明瞭な「ありうる」意味への開かれによって新たな意味の開示へと導かれる。省察のなかで感得された当該の現象の新たな意味は、個々の出来事や体験から導かれる「ありうる」規範を告げ知らせ、個別の状況に照らした「ありうる」行為の幅を広げてくれるだろう。意味生成の螺旋を問い深めることは、このように「ありうる」意味や規範や行為の地平を開け放ち開き保つことであり、だからこそまた、咄嗟の判断が求められる状況にも対処しうる、即興の技量としてのタクトを喚起することにも貢献するのである<sup>45</sup>。

個別の事例に関わる省察によって獲得された特定の意味を絶対視していたのでは、かえって予想外の体験から導かれるこの体験に固有の規範や、想定外の状況によって求められるこの状況に適った行為を、見落としてしまいかねない。予め照明された意味によっては捉えきれない「ありうる」意味の地平へと開かれてあることで、予想外の体験や想定外の状況にあっても、この体験に固有の「ありうる」規範やこの状況に適った「ありうる」行為を、囚われなく自由に引き受けることのできる、即興の技量としてのタクトの素地が整えられる。意味への問いと意味の開示が循環を続け、意味生成の螺旋が深さを増すほどに、この「ありうること」の地平も大きく

裾野を広げてゆくことだろう。

この「ありうること」への開放という契機と教育者のタクトとの関係は、主に子どもをはじめとする他者への開かれと、教育に関わる諸状況への開かれという、二つの契機によって説明されている。

一方において教育に関わるタクトは、子どもが何を求めているのかを感得したり、特定の子どものためのありうることを感得したりする、我々の能力に依拠している。教育に関わるタクトが働くのは、教育者の目と耳が、ケアと受容性に満ちた仕方で、子どもの潜在可能性を、この子どもが何になりうるのかを、探索するときだけなのだ。<sup>46</sup>

教育に関わるタクトは、第一に、個々の子どもを代わりの利かない固有の存在として尊重しながら、彼／彼女の体験を教育者自身にも「ありうる」ものとして受け止めて、この体験に固有の「ありうる」意味深さを感得しうるような、他者としての子どもへの開かれに基づいている<sup>47</sup>。個々の出来事が持つこの出来事を生きる子どもにとっての「ありうる」意味を汲み取れるか否か。この子どもと教育者との関係から導かれる「ありうる」規範を看取することができるか否か。この出来事がこの子どもにとって意味深いものとなるような「ありうる」働きかけを構想することができるか否か。予想外の出来事にも対処することができるような、教育者の即興の技量としてのタクトの基盤には、他者としての子どもの体験を我事として受け止め、個々の出来事や体験に孕まれた深い意味を感得しうる、「ありうること」への開放がなければならない<sup>48</sup>。

とはいえ、教育者としてどのように行為するのが「良い」といえるのかは、個々の子どもが置かれている状況によっても左右される。このため教育に関わるタクトは、第二に、個々の子どもが抱えている事情や周囲の環境に心を配りながら、個々の状況に孕まれた「ありうる」意味を見定めることができるような、教育に関わる諸状況への特別な注意を基盤としている。子どもの経験に向かって開かれているということは、個々の状況を「型通りに」扱うことを避けることなのだ、とヴァン＝マーネンは説く<sup>49</sup>。大人にとっては些細な出来事やありふれた体験が、ある子どもにとって重大な意味を持つことは珍しく

ない。豊かなタクトを備えた教育者は、たとえ想定外の状況に置かれたとしても、当該の状況が意味深いものとして体験されるように、この状況と子どもの双方に働きかけられるような、「ありうる」判断と行為の術を心得ているものだろう<sup>50</sup>。

言い換えるなら、教師は、思いがけない諸状況に前向きな調子を与えるよう、絶えず求められているのだ。ありきたりな出来事にも教育に関わる「ありうること」を見て取り、重要ではないと思われる出来事を教育に関わる重要性を帯びたものに転換するような能力こそ、教えることに関わるタクトが約束してくれるものなのである。<sup>51</sup>

豊かな潜在可能性を備え、不確実性に満ちた現代社会を生きる子どもたちは、「ありうること」の体現なのだ。ヴァン＝マーネンという<sup>52</sup>。だとすれば、省察によって開かれる「ありうること」への開放とは、子どもたちに関わる教育者にとって、不可欠の資質だということができる。ましてやこれが、個別に異なる子どもと諸状況への開かれとして、教育に関わるタクトの素地を形成するのだとすれば、なおさらのことである。この「ありうること」への開放という契機を、先程の図に書き加えるなら、以下のようなモデルを描くことができるだろう。

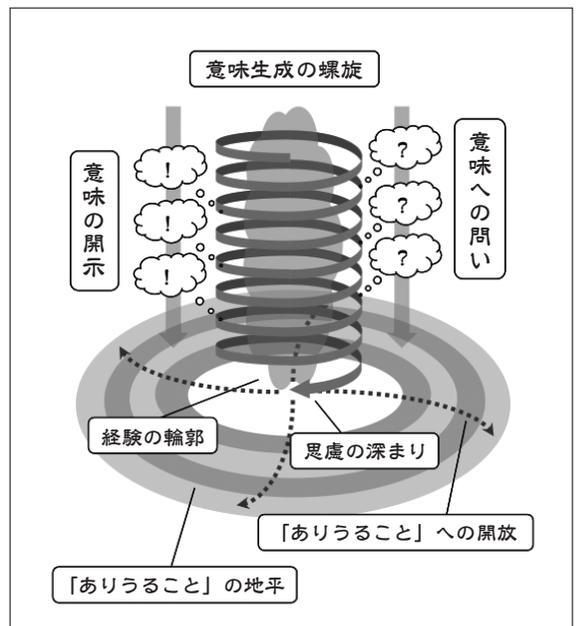


図3

## 第8節 問主観性に基づく審理

とはいえもちろん、生きられた経験に関わる省察とは、個々の経験への深い関心によって駆り立てられるものである以上、件の「ありうる」意味や規範や行為というのも、勝手な思いつきを並べればよいというものではない。現象学の探求にとって重要なのは、個々の記述・解釈に「真実味」(plausibility)があるか否か——我々の生きた感覚に照らして真に迫ったものであるか否か——だといわれる<sup>53</sup>。実際に誰がどうして何がどうなったのかという事実関係の正確な記録だけではなく、むしろこれ以上に、省察者本人にとってはもちろん他の人々にとっても確かに「ありうる」と言えるような、生きられた諸経験に基づく審理に耐えることのできる記述・解釈が重要なのだというのである<sup>54</sup>。

現象学者は、私の経験が我々の経験となりうるような地点まで、省察によって特定の経験の意味を知りたいと願う。〔中略〕現象学は常にどのような現象も人間にとってありうる経験として扱う。現象学の記述が普遍的(問主観的)な特徴を持つというのはこの意味においてなのだ<sup>55</sup>。

したがって生きられた経験に関わる省察は、単独の個人による営為として完結することは許されず、いつも他者を求め他者に向かって開かれていなければならないとされる<sup>56</sup>。個々の出来事や体験の意味を求める探求の内実は、他の人々の生きられた経験に照らしあわせてみて、確かな真実味を認めることのできるものでなければならない。自然科学のように反復実験によって得られる客観性ではなく、個別の生きられた経験に基づく問主観性に、個別性を越えた普遍性への通路を認めるところに、現象学を方法とする省察理論の特徴がある。

けれども、個々の生きられた経験をめぐる省察の内実が、一定の真実味を備えたものとして受け止められ承認されるためには、個別の「ありうる」意味や規範や行為が、獲得された概念として共有されるだけでは足りない。特定の現象をめぐる意味生成の螺旋の深みや「ありうること」の地平の広がり、複数の人々の問主観性に基づいて承認されるためには、探求の成果として照明された意味や規範や行為

だけでなく、当該の現象への深い関心によって駆動される、この現象をめぐる「問い」そのものが共有されていなければならない。先にも書いたように、意味への問いと意味の開示の循環としての意味生成の螺旋を問い深める過程にあつてのみ、生きられた経験の意味の深さが照明され、人間の生の極め難い複雑性が浮びあがり、「ありうること」の地平もまた開き保たれるものだからである。

このためヴァン＝マーネンは、現象学者は自己が諸現象の本性に驚きの念を抱いたのと同じように、他者も驚きの念を抱かざるをえないような仕方で、他者を問いへと引き込まなければならないと説く<sup>57</sup>。個々の現象の意味を求める問いの渦は、深い関心に駆り立てられて問い深められるほどに、他者をも問いの深みへと巻き込むような流速を備える。特定の現象に関わる探求を他者と共にすることによって、単に自己の省察の内実を検証するだけに留まらず、当該の現象に関する洞察をより深めることにもなるに違いない。生きられた経験に関わる探求者に求められるのは、螺旋を描く問いの渦中へと他者を誘うことによって、たえず省察の内実を問主観性の審理にかけながら、なおも他者と共にこの問いを問い深めてゆくことなのである<sup>58</sup>。

だからこそRLEも、単に生きられた諸経験に関わる省察の手順を説明するだけでなく、読者自身が現象学を実践するようにと、何度も勧告している。例えば第1章の冒頭には、このテキストは現象学の方法を提示すると同時に、読者を教育に関わる省察へと巻き込むものであるという、直截な宣言を見ることが出来る<sup>59</sup>。あるいは、現象学は実際にこれを行ってみることによってのみ、本当に理解されるのだという忠告もある<sup>60</sup>。また第6章には、現象学は外部の専門家によって「人々のために」行われるものではなく、親や教師といった「人々によって」行われるものだと説かれている<sup>61</sup>。実際にRLEには、教育や子どもの体験に関わる豊富な事例を紹介するなど、読者を生きられた経験に関わる探求へと誘うための工夫が多く見られる。

とはいえヴァン＝マーネンも他著に記しているように、諸現象の意味を求める問いの渦中へ他者を巻き込むことは、言葉でいうほど簡単ではない<sup>62</sup>。特に印刷されたテキストを通して、とりわけ探求の方法を説き明かした書籍のなかで、読者を意味生成の

螺旋へと誘うことは、困難を極めるに違いない。これではまるで手品師がタネを明かしたうえて手品を見せ、落語家が笑いのメカニズムを解説しながら一席打つようなものだ。いずれも生の名人芸ならば驚きや笑いも起きるかもしれないが、著者の手を離れたテキストの抱える不利は大きい。読者の関心が問いの設定方法や意味発見の手順に向けられているとすればなおさらである。RLEにも論及されているように、テキストによって読者を問いの渦中へと導くには、例えばソクラテスによる問答という形式を用いたプラトンの書のような、独特の「スタイル」が求められるのだとすれば、本書は大変困難な課題に挑戦していることになる<sup>63</sup>。

### 第9節 省察理論への疑問の背景

本稿の出発点は、ヴァン＝マーネンの省察理論の循環構造に関して、RLE初版の読者から寄せられた疑問だった。これまでの議論によって、この疑問が生じてきた背景を照明するとともに、これに一定の回答を与える準備が整えられた。まずはこれまでの議論に基づいて推察される、RLE初版の読者からの疑問の背景を、順を追って整理してゆこう。

省察理論の循環構造が読者によって疑問点として捉えられた背景には、第一に、省察の方法としての現象学を理解・評価することに関わる困難がある。現象学が高尚な哲学だからというのではない。前節に論及されたように、現象学の方法を十全に理解・評価するためには、単に作業手順を暗記するだけでは足りず、実際に省察を実施しなければならない。現象学とはどのような方法なのか、どのような成果が見込まれるのか、十全に得心しないまま、省察に取り組まなければならないという点に、省察理論を読み解くさいの最初の困難がある。

第二に、ある読者が省察理論の循環構造を疑問点として受け止めたということは、RLEはこの読者を意味生成の螺旋へと巻き込むに至らなかったということでもある。これも前節の最後に触れたように、ヴァン＝マーネンの力量如何によるというわけではなく、省察の方法を説き明かすという課題を負ったRLEにとって、避けることのできない難関だったといわなければならない。RLEの事例が当該の読者を省察へと導くには至らなかったからこそ、この読者

は現象学という方法を十全に理解・評価することが叶わず、タクトの啓発の本質に関わる循環構造にも疑問・困難を覚えたのだと推察される。

また第三に、省察によって涵養されるという思慮深さと、「即興の技量」としてのタクトの関係が、RLEの議論だけからは読み取りがたいという点も、省察理論に疑問を抱かせる要因だろう。事例の省察によって思慮深さが涵養されるとして、これがなぜ即興の技量としてのタクトの啓発に関係するのか、なぜ予想外の事態への対処に貢献するというのか。第7節の冒頭にも述べたように、ヴァン＝マーネンがこうした点に深く論及していないとすれば、省察理論の循環構造がタクトの啓発の本質に関わる要素として理解されることなく、読者から疑問点として提起されたとしても不思議ではない。

無論現象学やRLEばかりが責めを負うべきだというわけではない。ヴァン＝マーネンに疑問を投げかけた読者のがわにも、省察理論の循環構造に困難を覚えてしまうだけの、一定の原因があったものと思われる。現象学の方法には「手順の体系」がないという読者の疑問には、方法とは出発点から目的地までの明確な順路を示すべきものだという、素朴な「方法」概念が見え隠れしている。このように一方通行の作業手順としてのみ方法を捉えているかぎりは、個々の出来事や体験を「めぐって」たえず問い深められてゆく、螺旋を描く探求過程としての省察の方法を感得することは叶わないだろう。

ヴァン＝マーネンの洞察によれば、現代の教育に関わる実践や理論は、官僚体制や技術主義によって浸食されており、「使い勝手のよいもの」という理念に先導されているという<sup>64</sup>。個々の出来事や体験の本質に関わる意味は軽視されており、これらを思いのままに管理・操作することのできる作業手順に、教育者の関心が向けられているのである。このように「明日から使える」方法ばかりを追い求める風潮もまた、わかりやすい作業手順や終着点を持たない省察に固有の特徴や、簡便な行動原理や指導方法とは異なる思慮深さという資質の重要性から、目を背けさせた要因ではないだろう。

ヴァン＝マーネンの省察理論に見られる循環構造が、読者によって疑問・困難として捉えられた背景には、以上のような複数の事情が重なりあってきたと推察される。読者に「問い」を「生きる」ことを

求める現象学の厳格さ、省察の方法を説明しながら読者を省察へと巻き込むことの難しさ、思慮深さとタクトの関係に関する論及の不足、技術主義や使い勝手のよいものという理念による支配。このような事情を省みてみれば、思慮深さの養成と思慮深さの要請とのあいだの循環構造が、特にこれから省察に取り組もうとする読者にとってみれば、省察理論に疑問を抱かせるほど大きな困難として受け取られたとしても、不思議なことではないだろう。

## 第10節 本稿の帰結——疑問への回答として

以上のような背景を踏まえたうえで、省察理論の循環構造に関する疑問への回答と、ここから浮かびあがってくる教育／教育学の課題として、次の諸点を提起することで本稿の帰結としたい。

第一に、改めてRLEを精読することによって、生きられた経験に関わる省察による思慮深さの涵養とは、意味への問いと意味の開示との往還によって問い深められてゆく、螺旋型の構造を備えた探求の過程であることが照明された。これによって、省察理論と省察の両方に見られる循環構造は、ヴァン＝マーネンの理論の欠点などではなく、事例の省察によるタクトの啓発の本質に関わる契機であることが明らかになった。生きられた経験に関わる省察は、模範解答を獲得することで完結するような一方通行の探求とは異なり、個々の出来事や体験をめぐる「問い」の道程を問い深めてゆく、螺旋型の構造を備えた探求過程にほかならない。

第二に、RLEとTTという2つの著作をあわせて紐解くことにより、思慮深さの涵養とタクトの啓発の関係の基調にあたる、「ありうること」への開放という契機に光が当てられた。思慮深さの特徴の一つとしてタクトの啓発の礎石となるのは、他者としての子どもの体験の「ありうる」意味や、多種多様な状況から要求される「ありうる」規範、これらを元に導かれる「ありうる」行為に向けた、囚われなく開かれた在りようである。思慮深さの涵養とタクトの啓発の関係が照明されたことによって、なぜ省察が即興の技量の育成に貢献しうるのかという、省察に取り組むさいに直面されうる重要な疑問も、一定程度は解決されたものと期待される。

これも含めて、第三に本稿は、省察によって涵養

されるはずの資質であると同時に、省察の前提条件として求められる資質でもあるといわれる、思慮深さの内実を明らかにしてきた。ヴァン＝マーネンが用いる思慮深さという概念には、豊饒な意味の深さへの洞察や、人間の生の複雑性への注意深さ、諸々の「ありうること」への開放といった諸要素が含まれている。これらは何か特殊な才能などではなく、例えば、我々が日々の教育実践のなかで、ある種の感動に打たれたり、疑問を抱いたり、あれこれ試行錯誤を繰り返すさいに、程度の差はあれ備えているような、貴くもありふれた資質をいう。

大人たちと一緒に暮らしている子どもたちは、すぐに、省察を求めるような問いを次々と促してくる。言い換えれば、親であることや教えることの教育的特質に関わる生きた感覚を獲得するや否や、我々は自己自身に問いかけ疑うことを始めるのである。教育〔pedagogy：教育学〕とはこの問いかけることであり疑うことである<sup>65</sup>。

もちろん残された課題もある。技術主義に囚われ「使い勝手のよい」手段を追い求める、現代の教育／教育学の主要な関心を転換あるいは拡大することを抜きにしては、簡便な行動原理や指導方法とは異なる即興の技量としてのタクトに関しても、わかりやすい作業手順や終着点を持たない意味生成の螺旋に関しても、深い理解を得ることは難しいだろう。教育／教育学の関心の転換あるいは拡大というこの課題を遂行するには、例えばヴァン＝マーネンの他の著作や、優れた現象学者の著作が、読者を省察へと導き入れるために、どのような戦略を用いているのかを丁寧に検証することが、重要な示唆を与えてくれるものと期待される<sup>66</sup>。

これに加えて、実践者にとっての省察の重要性を説いたショーン(D. A. Schön)による理論や、実際に省察を中心とする教師教育に長年取り組んできたコルトハーヘン(F. A. J. Korthagen)らの理論と、ヴァン＝マーネンの省察理論とが、どのような点で補完しあうことができるのかを検証することも重要な課題である<sup>67</sup>。これら三者のあいだには「省察」概念の用法だけを取っても違いがあるが、お互いに重なりあい補いあえる議論も多いように思われる。また先の段落の課題との関連でいえば、ショー

ンやコルトハーヘンの理論にもまた、簡便な行動原理や指導方法にばかり目を奪われがちな教育者を、現在の出来事や過去の体験に関わる深い省察へと向かわせるための、単なる指示に留まらない様々な工夫を読み取ることができるに違いない。

本稿が描いてきた意味生成の螺旋モデルもまた、教育／教育学の関心の転換・拡大という課題に取り組むための、小さな端緒となることが期待される。もちろん、探求過程をモデルとして描写することにより、見落としてしまう要素もあれば、誤解を招くこともあるに違いない。だが、このモデルを下書きとして個々の探求者が修正を重ねることによって、複数の人々が確かに「ありうる」と頷けるような、省察のモデルを共有することができるだろう。他の経験と同じように「省察」という経験に関する理解もまた、意味への問いのなかで問い深められ、他者との間主観性を基調として審理・共有されるべき、終わりなき探求の主題なのだ。

## 注

- 1 van Manen 1990: xi.
- 2 ibid.: 143.
- 3 cf. ibid.: 183.
- 4 cf. ibid.: 4 & 7 & 村井 2000 & 2001.
- 5 cf. van Manen 1990: 160.
- 6 cf. ibid.: 78 & 136.
- 7 cf. ibid.: 90, 137f., 151 etc.
- 8 cf. ibid.: 33 & 42.
- 9 cf. ibid.: 12 & 89.
- 10 cf. ibid.: 139 & 148f.
- 11 ibid.: 79.
- 12 ibid.: 43.
- 13 cf. ibid.: 11.
- 14 ibid.: 34.
- 15 ibid.: xi
- 16 ibid.: 34.
- 17 ibid.: 111f. & 131.
- 18 ibid.: 12 & 31.
- 19 ibid.: 131.
- 20 ibid.: 131.
- 21 ibid.: 149.
- 22 cf. Bollnow 1965: 37-39.
- 23 cf. van Manen 1990: xvii, 18, 78, 156 etc.

- 24 cf. ibid.: 78.
- 25 ibid.: 18.
- 26 cf. ibid.: 50, 88, 92, 152 etc.
- 27 ibid.: 5f.
- 28 ibid.: 50.
- 29 cf. ibid.: 16f.
- 30 cf. ibid.: 23
- 31 ibid.: 131.
- 32 ibid.: 9 & 11.
- 33 cf. ibid.: 10, 14, 20, 31, 46, 62, 66, 99, 122, 127, 128, 152 etc.
- 34 ibid.: 8.
- 35 cf. ibid.: 152.
- 36 ibid.: xviii.
- 37 cf. ibid.: 13, 129-131, 173.
- 38 cf. ibid.: 13 & 153.
- 39 cf. ibid.: 152.
- 40 cf. ibid.: 29f.
- 41 ibid.: 3.
- 42 村井 2014: 188.
- 43 cf. 井谷 2013a.
- 44 van Manen 1990: 43.
- 45 cf. 井谷 2013a: 4-6.
- 46 van Manen 1991: 172.
- 47 cf. ibid.: 96-98.
- 48 cf. 井谷 2013a: 6-7.
- 49 cf. van Manen 1991: 154.
- 50 cf. 井谷 2013a: 7.
- 51 van Manen 1991: 187.  
「ありうること」の「かっこ」は井谷。
- 52 ibid.: 3.
- 53 van Manen 1990: 65.
- 54 cf. ibid.: 27 & 41.
- 55 ibid.: 57f.
- 56 cf. ibid.: 11.
- 57 cf. ibid.: 44.
- 58 cf. ibid.: 100f.
- 59 ibid.: 1.
- 60 ibid.: 8.
- 61 ibid.: 156.
- 62 cf. van Manen 2002: 5-6.
- 63 cf. van Manen 1990: 44, 130-133, 143-144.
- 64 ibid.: 157.

<sup>65</sup> ibid.: 147.

<sup>66</sup> cf. 井谷 2013b.

<sup>67</sup> cf. Schön 1983 & Korthagen 2001.

#### 文献一覧

- 井谷信彦 2013a 「タクトの啓発と「ありうること」への開放—ヴァン=マーネンの省察理論と意味生成の沃野」『教育学研究論集』第8号
- 井谷信彦 2013b 「問いの螺旋へ—教育哲学者の語りの作法」『教育哲学研究』第108号
- 村井尚子 2000 「ヴァン=マーネンにおける「生きられた経験」の現象学的探究」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第46号
- 村井尚子 2001 「ヴァン=マーネンにおける「教育的契機」の概念に関する一考察」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第47号
- 村井尚子 2014 「ヴァン=マーネンの教育的タクト論：定義と特徴」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第4巻
- Bollnow, O. F. 1965 *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, Neue Deutsche Schule, Essen.
- Korthagen, F. A. J. et al. 2001 *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah. 『教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』（武田信子監訳）学文社 2010.
- van Manen, M. 1990 *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, 2nd ed. in 1997, Althouse Press, London. 『生きられた経験の探究：人間科学がひらく感受性豊かな〈教育〉の世界』（村井尚子訳）ゆみる出版 2011
- van Manen, M. 1991 *The Tact of Teaching : the Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, State University of New York Press, New York.
- van Manen, M. 2002 *Writing in the Dark: Phenomenological Studies in Interpretive Inquiry*, Althouse Press, London.
- Schön, D. A. 1983 *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York. 『省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』（柳沢昌一・三輪健二訳）鳳書房 2007.

# 知識の参照点としての身体

—淡路人形座の稽古場面における「ままならなさ」の現象学的記述—

## Body as Reference Frame of Knowledge

— A Phenomenological Description of a Training Session at the Awaji Puppet Theatre —

奥井 遼

Haruka OKUI

### 目 次

はじめに

I 稽古場面の概要—『壺坂靈験記』<sup>つぼさかかれいげんき</sup>「山の段」より

II 身体図式の「崩壊」

III 教え手ごとのアドバイスの相違

IV 暗黙の手本、知識の出現

おわりに

### Summary

This paper investigates the possibility of using a phenomenological approach in understanding the meaning that emerges from bodily interactions, and that underpins the performance of the body during a training session. Three individuals at the *Awaji Puppet Theatre* (*Ningyo Joruri*), one of the oldest types of puppet theatre in Japan, silently cooperated to manipulate one puppet, which was used to enact famous Japanese heroic sagas or tragedies. During the training session, the master instructed the novice about puppet's choreographies through manipulating the same puppet. The master manipulated the puppet's head and body while the novice manipulated the legs, playing the same roles they undertake during actual performances. Their tacit and complex communication, which imbued the training session with meaning, can serve as a frame of reference for investigations of the lived experiences of a master and novice in such settings.

This paper considers three main issues. First, although the model and form of their choreography is so rigid that they cannot change at all, it is not embodied in the master's body before he moves. He sometimes loses and re-realizes his *schéma corporel* (Merleau-Ponty, 1945) through his action in the training session. Second, two masters try to advise to the novice politely, but their advises are focused on the different aspect each other, which is caused by the embodied perspective among the training session. Third, we observed the master's living body moving so smoothly and fluidly that it seemed he was unreflective of his actions. Thus, his verbal instructions were not necessarily required for teaching the novice, which enhanced the importance and meaningfulness of their nonverbal interactions.

These observations and descriptions revealed key moments during which the bodily performance of the participants improved, and the master and the novice achieved the kind of communication that brings puppets to life.

## はじめに

伝統芸能に身を投じる人たちにとって、手本は絶対的である。振る舞いのすべてを規定する手本は、長い年月をかけて洗練され、凝縮されてきた動きの規範であり、芸における価値を実現するための必然的な道筋である。生田によれば、伝統芸能の「わざ」の教示は、師匠の手本のみを頼りにして、それを模倣するという仕方をとる<sup>1</sup>。それは、学校教育における段階的な学習、すなわち簡単な課題を積み上げていくことで徐々に難しい課題に挑戦するといったような学習とは異なる原理に依拠しており、師匠は、一つの作品の全体を、その難易度の如何に関わらず、一挙手一投足に至るまで模倣するように要求する。こうした学習方法を、生田は「模倣」「非段階性」「非透明な評価」と特徴づけた<sup>2</sup>。生田の強調するように、伝統芸能の稽古における、禁欲的ともいえる保守的な進め方こそ、長年培われてきたある種の知の結晶であり、学校教育における学習と異なる原理を提示する可能性に満ちていると言うこともできる。

しかしながら他方で、伝統芸能の稽古は、必ずしも模倣ばかりで成り立っているわけではない。たしかに全ての動きに対して厳格な規範が要求されるが、身体を介した直接的やり取りによって継承されてきたものであるために、その規範は絶対不変の理念であるというものではない。また、稽古の多くが非段階的であるとはいえ、初心者にふさわしいわざから始められるよう、ゆるやかに段階が用意されていること、これもまた事実である。

本稿で取り上げるのは、師匠と弟子との稽古における、生きた身体のやり取りである。伝統芸能の稽古である以上、振りの厳格な規範は徹底的に遵守され、師匠は弟子に対する妥協をすることはない<sup>3</sup>。その意味で、教示は一方的である。しかしながら、その教示を成り立たせるための身体的なやり取りは、極めて豊かに相方向的に形成されており、一つ一つのやり取りが必ずしも安定的に形成されないということが、稽古を豊かなものに行っているとも言えよう。

その際に注目すべきなのは、わざの稽古場面における、身体の「ままたらなさ」である。「ままたらなさ」というのは、身体の使い方はなかなか変えら

れないこと、動作は一定のまとまりにおいてしか把握されないこと、教え手が伝えたいことがうまく伝わらないこと、教える人によって視点が違うことなど、当事者がそれぞれの身体を振り所に行っているからこそ生じうる、稽古場面での混乱の諸相である。稽古場面は、できない状態からできる状態へと一直線的に前進していくわけではない。学び手の側の勘や技量はもちろん、教え手の側の着眼点や立脚点の差異によって、やり取りが脇道に逸れたり、予定が狂ったり、伝えるべき内容すらもしばしば形を変える。

そうした「ままたらなさ」を抱えた稽古場面は、必ずしも計画通りではないにせよ、それなりに円滑に進んでいるのも事実である。稽古場面の紆余曲折は、わざを習得するという一直線的な道筋からすればノイズのように見えるが、他方ではそのノイズこそ、わざの稽古場面を活性化させる作用ともなっている。すなわちそれは、人形を操るといった繊細なわざを遂行するための、人形遣いとしての感性を磨く格好の機会である。そのような「ままたらなさ」に着目することによって、稽古とは、教え手と学び手との双方が、わざの稽古を通じて変容し合うような、共同的な作業であることが明らかになるだろう<sup>4</sup>。

本稿の導きとなるのは、メルロ=ポンティの現象学的記述である。メルロ=ポンティが著書『知覚の現象学』(*Phénoménologie de la perception*)の序文に残した一文―「哲学とは己れ自身の端緒のつねに更新されていく経験である」[PP: IX/13]―は、自分の手で自分の手を書く、あるいは自分の言葉で自分の言葉を語るときの、語ったそばから新たな語り直しを必要とするような難しさを思い出させてくれる。身体を自律的に動く機械のように捉えるのではなく、また同時に、個人の意思や思惟という操縦士によって動く乗り物として捉えるのでもない、そのどちらの思考も差し止めたところにメルロ=ポンティは立脚している。身体の生きて働く姿を描き出そうとする試みは、決して完了することのないような絶えざる思索の継続を要求しているのである。

メルロ=ポンティが述べているように、運動を了解するという事は、実際に動くことによってしか確かめられないような、身体による「運動的な意味の運動的な把握」[PP: 167/240]である。動きを伝えたり学んだりするという事は、当人にしか知り

得ない運動の実感を、他の人に対して伝えるというきわめて困難な取り組みである。わざを伝えるという企てにおいて、そうした困難な取り組みがいかにして成し遂げられているのかをつぶさに眼差すことは、伝統芸能の世界だけではなく、私たちの日常的な教育の場面における身体の働きを再考する契機ともなるように思われる。

なお、本稿では、稽古場面の記述に当たって、身ぶりを含めたやり取りを描き出すために、会話を文字に起こし、場面をイラスト化することを試みる。文字化できる情報だけを提示するのではなく、文字化することの困難な、当人たちのマイクロなやり取りを議論の俎上に載せることは、わざ研究にとって重要な挑戦である。わざを伝えるという営みを描き出すためには、その場の人たちが発する言葉だけではなく、言葉として意味をなさないような言葉や、言葉以前の意味不明瞭な身ぶりを含め、彼らのやり取りの総体を、丁寧に記述していく必要がある。身体が雄弁に語ってみせたり、背景化したり焦点化したり、やり取りの中から共同的に意味が生まれるという出来事は、身体による学びに関する議論に新たな側面を切り開くことになると同時に、私たちの身体の働きもまた、かくも豊かなものであったかと驚きをもたらせてくれることになるだろう<sup>5</sup>。

## I 稽古場面の概要——『壺坂靈驗記』<sup>つばさか れいげんき</sup>「山の段」より

本稿が対象とするのは、淡路人形座における人形遣いたちの稽古場面である。淡路人形座とは、遅くとも16世紀中頃までに成立した人形浄瑠璃の座元を由来とし、20世紀に入ってからの存亡の危機に耐え、座の再編を経て、今日淡路島内で活動を続けている人形座である。平成26年度現在、太夫・三味線が10人、人形遣い7人、事務員2人、支配人1人の計20人を擁し、大阪の文楽以外では国内で唯一、人形浄瑠璃の公演を専業としている。地元の中学校・高校の部活動への指導や、全国の学校や施設への出張公演・体験事業などを恒常的に行ない、人形浄瑠璃に触れる機会を広く提供している。日常的には、専用の劇場にて毎日公演を行なっており、日々わざの修練に励んでいる。

人形浄瑠璃においては、三人の人形遣いが共同し

て一体の人形を操作するという、極めてユニークなわざを遂行している。人形の身体を三つの部位に分け、足遣いは人形の両足を、左遣いは人形の左手を、頭遣いは、人形の頭と右手をそれぞれ持つ。自分一人の身体を動かすのではなく、人形という一つの身体の動きを共同的に作り上げるのであるから、そのわざは、個々の身体において完結するのではなく、複数の身体の連携の中で磨き上げられていく。身ぶりも言葉も駆使した冗長なやり取りが豊かに息づかなかで、複数の身体による共同的なわざが進行しているという現場は、身を投じた学びに関する議論に新たな側面を切り開くことになるのではないだろうか<sup>6</sup>。

以下で取り上げるのは、『壺坂靈驗記』「山の段」における主人公「沢市」の型の稽古場面である。『壺坂靈驗記』とは、西国三十三所にちなむ伝説を浄瑠璃化した外題であり、明治12年（1879）初演のいわゆる新作物である<sup>7</sup>。今日では、淡路人形座における通常公演の一つとなっており、中堅以上の座員たちにとっては慣れた外題である。主人公は、盲目の「沢市」と、かいがいしく世話する「お里」の夫婦である。物語の佳境で、誤解が元で崖から身を投げた「沢市」と「お里」であったが、観音の靈驗によって命を救われ、その上「沢市」が開眼するという場面がある。幕切れ前のクライマックスで、夫婦は二人して喜びのままに舞うのであるが、その華やかな踊りは観客を明るい気分へ導いてくれる（図1）。本稿が対象とする稽古は、明るくテンポよく踊る「沢市」の振りについてのものである。

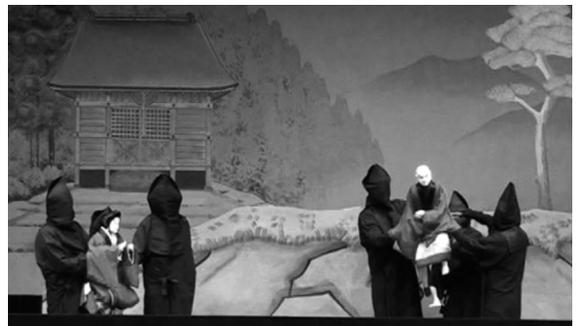


図1 「山の段」におけるお里（左）と沢市（右）

稽古は、2012年11月の通常公演の合間の約30分間、「沢市」の人形を用いて行なわれた。登場するのは、人形遣いT（頭遣い）、K（左遣い）、W（足

遣い)である。人形遣いTが新人の足遣いWに対して、〈まねき六法〉という型を教える場面である。ここには、三人に加え、彼らのやり取りを見守る二人の人形遣いMおよび人形遣いHがいる(図2)<sup>8</sup>。人形の正面には大きな鏡が立てかけてあり、鏡を見ながら人形の姿勢を確認することができるようになっている。



図2 稽古場面の全体像

人形遣いWは、稽古の時点で『壺坂霊験記』の舞台に立ったことがない。Wは、平成24年度に入座した新人であり、中学校、高校を通して郷土部の活動の中で座員たちと関わってきた人物である<sup>9</sup>。特に、出身中学校で師匠として指導してきた人形遣いTからは厳しい稽古が課されており、制度化されているわけではないが、緩やかに師弟関係が形成されている。なお、人形遣いTと人形遣いHは芸歴が24年、人形遣いKは22年、人形遣いMは30年である。

原則的に、舞台上での人形の「振り」はあらかじめ決められており、本番で即興的な振りが展開されることはほとんどない。したがって稽古における最重要課題は、まずもってすべての「振り」を覚え込み、正確にそれらを展開していける状態にしておくことである。もちろん、実際のところは、舞台本番の「語り」のテンポや会場の雰囲気によって、人形の振りの速さや大きさには多少の違いが生じる。だが、「振り」の単位をなす「型」の習得が未だできていない足遣いに対しては、舞台上での微調整を重ねることよりも、正確な動作を実現することの方が重要課題と見なされる。以下の稽古でも、人形の動作に関する細かい要求が見られるのである。

## II 身体図式の「崩壊」

ここで彼らが習得を試みているのは、〈まねき六法〉という型である。両腕を大きく開いたり閉じたりするのに合わせて、左右の足を交互に蹴り上げ、また踏み出すその動作は、非日常的な、踊りのような印象を与える。浄瑠璃の中でも人形のセリフ以外の情景描写、いわゆる「地合」の部分で、とくに幕切れ近くの盛り上がりを見せる場面に登場することの多い型である。



図3 〈まねき六法〉の手順

足の動きとしては、〈蹴り出し〉と〈巻き〉を連続させている(図3)。「直り」の姿勢から始めて、足遣いは「とん」と床を踏み、人形の上体が仰け反るのに合わせて左足を思い切り上げる。これが〈蹴り出し〉である。次に、「直り」まではいかなくとも一旦足を下げ、今度は足首を後ろに引きながら太ももを上げ、そのまま左足をぼんと前に出す。これが〈巻き〉である。これを右足でも行なう。なお、細かく見れば、〈蹴り上げ〉の前には一旦足を下げる動作が挿入されており、〈巻き〉の前にも小さく足を引く動作が挿入されているが、この図では省略している。

さて、この稽古場面において、足遣いWはなかなか型を習得できない。人形の上半身を操作している頭遣いTの動きにうまく合わせられないのである。そこでTは、自らの操作をゆっくりと行なうことによって、足遣いWへの教示を試みる。ここでのやり取りを、最初から詳細に検討しよう<sup>10</sup>。

場面1：「分かれへんようになってもうた」

- T 1：上、見よれよ。わしゆっくり動かす。わしに合わして。  
 T 2：ほい。とん。ほい。  
 T 3：まだまだまだまだ。しっかり上げ、上げたままや。(図4)  
 T 4：で、ここではい。  
 T 5：出す。  
 T 6：**【最初からやり直す】**  
 T 7：とん。はい。もうここからぐーっと。  
 T 8：わしも分かれへんようになってもうた。  
 K 1：ふっ。  
 T 9：とん、とん。こ…



図4 Wを差し止めるT

稽古の冒頭、頭遣いTは「ゆっくり動かす」[T 1] ことで手順を確認させようとする。「とん」という言葉によって、足遣いが床を踏むのを促し、「ほい」[T 2] と言いながら、頭遣いは人形の上半身をゆっくり仰け反らせ、〈蹴り出し〉の動作を促している。頭遣いTは、足遣いWが遅れながら〈蹴り出し〉を行なったのを見て、一旦静止した。だが、Wが先を急ぎ、足を下げようとする。そこでTは、「まだまだまだ」と言って、足遣いWを言葉で差し止める [T 3] (図4)。

ここでWが犯した過ちは、自らの判断で勝手に足を下ろしたことにあるが、それは、頭遣いTの動きに合わせなかったことと同義である。人形遣いたちの動作において、頭遣いの動きは、三人が従うべき基準である。したがって、足遣いWは、頭遣いが動

きを止めたということ、足の動きを止めるべき合図—いわゆる〈ズ〉—として受け取らなければならなかった<sup>11</sup>。足遣いWが動き出そうとするのを頭遣いTは当たり前のように戒めたが、それが可能になるのは、頭遣いTもまた、足遣いWの動きをくまなく察知しているからである。私たちはこのわずかな稽古場面を見るだけで、彼らが身体を介していかに豊かなやり取りを行なっているかを窺い知ることができる。

静止中の頭遣いTは、次に、「沢市」の足が期待通りの位置まで戻ってきたのを確認して、動作を進めた。「ここで」と言葉を加え、足遣いが足を踏み出すべきタイミングを教えた。

そこまで進んだところで、Tは再び動作を繰り返す [T 6]。次は、最初のときよりもずっとゆっくり動作を開始して、しっかりと手順を確認しながら進めている。すると、Tがゆっくりと進めすぎたために、混乱して「分かれへんようになって」しまった [T 8]。共感するかのように左遣いKが笑う [K 1]。もう一度繰り返そうとするが、やはり混乱してしまう。沢市の「頭」を数えきれないほどこなしてきた頭遣いTが型を忘れてしまうはずがない。彼らの間に何が起きているのであろうか。

ここで私たちは、「身体図式 (schéma corporel)」という概念を思い出す。「身体図式」とは、そもそも手足等を後天的に失った患者から報告される「幻影肢」の症例を説明するために、20世紀初頭の神経生理学において呈示された概念である [PP: 116/174-175]。メルロ=ポンティは、それらの概念をふまえ、習慣として形成されている、「まさにそれによって、私の手がどこにあるのか、私の身体がどこにあるのか」を知るような、「包括的」な「形態 (forme)」として「身体図式」を定義した [PP: /116-117/174-175]。さらに、手足の痛みや位置などを知らせる「形態」としてだけではなく、私たちの行為を形成する「ダイナミック」な原理と見なす [ibid.]。メルロ=ポンティの記述によれば、パイオルガンの奏者は、初めて使用するオルガンであっても、一時間も練習すれば、弾き慣れたオルガンと何ら変わらない水準で演奏することができる。ほかにも、紙に字を書くことのできる人は、黒板に対してもほとんど同じ癖の文字を書くことができる。メルロ=ポンティによれば、それは、自

分の身体を、「現に在る位置の系」としてだけでなく、「無限に等価の位置 (positions équivalentes) をとり得る開かれた系 (système ouvert)」としてもっているからである [PP: 165/238]。私たちの行為は、個々の動作の単位の結合によって構成されるのではなく、ひとつの包括的な「図式」によって把握されており、それは「等価物の系」であるために、「さまざまな運動任務が、たちどころに変換可能 (transposables)」となるのである [ibid.]。

人形遣いの場合、「等価物の系」が自分の身体や周りの道具のみに限定されているわけではない。彼らがその「系」に包括しているのは、自分の身体、人形の身体、さらにはほかの二人の人形遣いの身体、という複雑な諸構成物である。

さて、この稽古場面で頭遣いTに生じた出来事は、まさに身体図式に関わりがあるように思われる。不慣れた新人との組み合わせによって、身体動作の一連の流れが乱れ、動きの図式を失ったのである。ここでは、この事態を身体図式の「崩壊」と名付けた<sup>12</sup>。崩壊を招いたのは、彼らのやり取りを見るかぎり、二つの引き金によるものと思われる。一つ目は、Tが試みた「ゆっくり動かす」[T1] ことである。通常であれば一定の速さで演じるべき〈まねき六法〉であるが、足遣いWのペースに合わせてゆっくりと行なったことで、図式全体が混乱したのではないであろうか。二つ目は、足遣いWが頭遣いTの合図をいくつも見落とし、動き出すべきタイミングで動くことができなかったことである。ただでさえゆっくり動いているところで、足遣いWが適切なタイミングで動き出さないのであれば、頭遣いTは、さらにゆっくり行なうか、少し動きを巻き戻さなければならぬが、一度動き出した頭遣いTの動作は、可逆的に順序を組み替えられるようなものではない。結果的に、頭遣いTが求めている動きは速さの面でも連携面でも阻害され、ついに身体図式の崩壊に至ったのである。

ここで重要なのは、メルロ＝ポンティにおける「形態」の理解である。以下にその理解を見てみよう。

〈形態〉とは世界の出現そのもののことであって、その出現の可能性の条件ではない。それは一つの規範の誕生そのものであって、[あらかじめある] 一つの規範にしたがって実現されてゆくと

いうものではない。それは外面的なものとの内面的なものとの同一性であって、内面的なものとの外面的なものへの投影ではないのだ。[ibid.]

すなわち、身体図式とは、動きのための設計図などではない。実現するための規範でありながら、実現されつつある規範である。つまり、〈まねき六法〉という図式は、頭遣いTの身体の内面にあらかじめ備わっているわけではなく、身体を用いて動きつつある中で、その都度その場で生まれるものである。動きが遅れて一定のまとまりの範囲を逸脱した場合、そこで実現されるはずであった規範は失われ、動きの図式そのものが崩壊するのである。

ここで明らかになるのは、身体図式が、身体の使用に「変換可能性」を与えるものである一方で、どこまでも広がりのあるものではないということである。身体図式が「変換可能性」に開かれている、すなわち同じ図式に則った動作が別の場面でも展開できるというのは、その動作が一定のまとまりの範囲内に収まっている限りにおいてである<sup>13</sup>。人形遣いの場合、自己の動作を人形の動作へと「変換」できるのは、彼らの身体を通じた「図式」が共有される限りにおいてである。三人が一緒になって一つの動きを作り上げるということは、裏を返せば、誰か一人が約束通りでない動きをした場合に、別の人の動きが、乱れるどころか失われることがあるということである。頭遣いTの身体は、自分自身の動きを喪失するほど、他の二人の動きに対して開かれているといえるのかもしれない。

興味深いことに、〈まねき六法〉の「図式」を失ったあと、人形遣いTは、一連の動作を確認するために自分の身体において人形の「振り」を行なった(図5)。稽古場面ではよく見られるが、頭遣いは人形の全ての振りを、自分の身体で再現することに長けている。あるいは自分の身体で行なう振りを、人形に投影することができる。頭遣いTが自分の身体で〈まねき六法〉を行なったのは、人形を介した動作によって崩壊した図式を、適切な速さとまとまりをもってなぞることで、再び実現するためである。



図5 振りをなぞるT

わざわざ自分の身体を投じてなぞらなければならないのは、メルロ=ポンティの言い方を借りれば、「身体こそが運動を〈把握し〉、運動を〈了解する〉」[PP: 167/240] からである。身体図式とは、身体の内側に「記憶」されてあるというわけでもなく、また「理念的な見取り図」というわけでもなく、「運動的な把握」のみが可能であるような、「ダイナミックなもの」[PP: 116/174] なのである。運動的にしか把握できないということは、それを分解し、静止させ、順番を入れ替えること自体が、図式の実現を脅かしようといえよう。

その意味で、わざを仮に「知識」と見なしたとしても、それは不可逆的な時間を含み込んだ、分解不可能な知識である。頭遣いTは、わざの教え手として足遣いWに関わっているが、〈まねき六法〉の一連の動作を揺るがぬ知識として把握しているわけではない。Tにとって〈まねき六法〉は、運動的なまとまりにおいてのみ把握されているのであって、ある意味では極めて脆弱な仕方では身に付いているのである。足遣いWに合わせてゆっくりと型を遂行し、図式の全体を崩壊させてしまうような事態こそ、身体の「ままならなさ」の様相のひとつである。

さて、〈まねき六法〉の稽古はその後、周りで見ている人形遣いたちを巻き込みながら進んでいく。次節では、複数の参加者たちによって進められるやり取りを検討しよう。

### Ⅲ 教え手ごとのアドバイスの相違

稽古の中盤、ようやく頭遣いTの動きに付いていき始めた足遣いWであったが、その動きはまだぎこ

ちない。そこで、足遣いWの動きの誤りを洗い出すため、頭遣いTはベテランの人形遣いであるMに意見を求める。するとMは、自ら足遣いWと交替し、人形の足の役を引き受ける。自分で行なった動きとMの動きとを比べるためである。

この時点で頭遣いTが人形遣いMに投げかけていた問題は、足遣いWの「振り」が「ひとつ多い」ということであった<sup>14</sup>。つまり、無駄な動きが入っているために、続くほかのしぐさとの連携が取れないのではないかとTは考えた。

足遣いWと交替したMが提示した答えはこのようであった。つまり、〈蹴り出し〉という動作に含まれているはずの微細な準備動作が、Mの動きのなかでは大きすぎて、一つの独立した動きになってしまっている、というのである。本来であれば、膝を突き上げ、少し膝を下げてから、足を伸ばす、という動作が短い時間の中で連続的に展開されるはずが、不慣れた足遣いWの場合、膝を突き上げては足を戻し、足を伸ばしてはまた足を戻し、再び膝を立てては…といったように、あたかも独立したいくつもの「振り」を順番に展開しているかのような、「バラバラ」な動きをしているとMは考えた。その回答はTにとっても納得されるものであった。Mのアドバイスを受け入れたWは、さっそく一連の流れを重視した動作を試みていく。

だが、今度は異なる課題に突き当たる。〈蹴り出し〉を一連の流れとして強調しすぎて、足が伸びきったまま上がってしまったのである。Tによれば、それでは〈棒足〉という型になってしまい、この場面で試みている〈まねき六法〉ではない。

そこで、Mは再び足遣いを買って出て、自ら見本を提示する。その場面のやり取りは以下の通りである。

#### 場面2：「もう伸びとんで」

T35：いや、それやったらもう始めから〈棒〉で、上げよるからの。〈棒〉で上げんのではないんじゃわ。

【再びMがWと交替し、足遣いとなる】

M12：だから、一発目がくるねんかの、ほれで、

T36：とーん

H3：とーん！

T36: とーん、てきて、(図6)

T37: 分かった。一瞬先曲がりよんだ? 先。

T38: こうきて、こう、ぱん。曲がって、こっからや、

M13: 上の、

T239: も、も、も、もう伸びとんで。

M14: 上の

T40: 曲がって、伸びとんで。

M15: 上の

M16: 動きに合わせて

T41: で、こっから、

M17: で、もう、こう入る。【再び交替し、足遣いWに戻る】

H4: ここ、早いからの。

H5: ゆっくりゆっくりしとったら

M18: 上のタイミングに合わしとるさかい、わりと、ここは、

M19: 曲がってるねんけど蹴ってる、ぐらい。

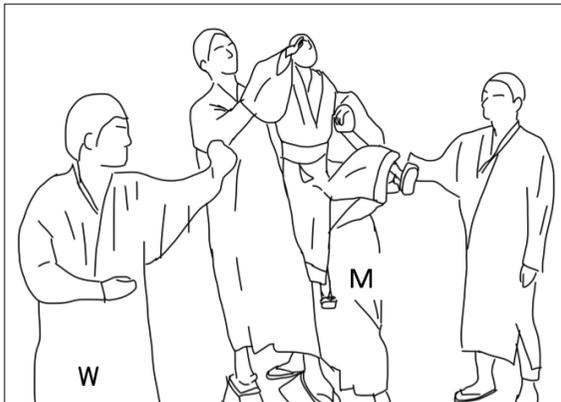


図6 手本を見せるM

頭遣いTは再び、足遣いWとベテランMとの違いを見いだす。それは、「一瞬、先(に)曲がる」というものであった。〈蹴り出し〉の直前、ごく一瞬だけ膝が折れるという微妙なしぐさが入っていなかった。

ここで興味深いのは、TのアドバイスとMのアドバイスとが微妙に食い違っている点である。Tが強調しているのは「どう伸ばすのか」という点である。つまり、「曲げなければいけない」「伸ばさなければいけない」という具合に、外から見た人形の動作に着眼した説明を行なっている。他方で、Mの説

明は、「どう伸ばすのか」ではなく、むしろ「いつ伸ばすのか」に焦点を絞っている。Mがしきりに促すのは、細かい「振り」の形というよりも、むしろ「上」(人形の頭・上半身)の動き、すなわち頭遣いTの操作に合わせることである[M13-16]。TとMは、発話を重ね合わせながら同じしぐさを教えているにもかかわらず、二人の語り口がかくも違っているのはどういうことなのであろうか。

彼ら二人の語り口の違いには、稽古場面における二人の身体の配置が関係しているように思われる。頭遣いTと足遣いWは、ともに「沢市」を操作する協力者である。つまり、頭遣いTにとって足遣いWは、人形といういわばひとつの身体を共有する者として現れている。それでいて、頭遣いTは足から独立した配置に立っており、「沢市」の頭と右手にしか責任を負っていない。つまり彼にとって「沢市」の足は、いわば自分が所有している足でありながら、自分では動かすことのできない足である<sup>15</sup>。頭遣いTが足遣いWの動きを捉えようとするならば、自己の主体感ではなく、目の前においてある鏡を介した、人形の外見を頼らなければならないのである。それゆえに、Tのアドバイスは一貫して人形の動きに力点が置かれていたといえる。

他方で、人形遣いMのアドバイスは足遣いWの操作に寄り添っている。「上見とけ」「上に合わせて」などのように、彼の視線は「沢市」の腰のあたりに付けられており、足遣いの腕の動かし方の見本を示すこともできる。それは、人形遣いM自らが足遣いとして試演したために、足遣いの操作の感覚(あるいは感覚の至らなさ)を自らの身体に起こりうる出来事として捉えることができたからである。

興味深いことに、彼らのアドバイスは一貫しており、ほとんど交わることがない。立場の入れ替わりが起これないということは、アドバイスが常に特定のパースペクティブから発せられるものであり、そのパースペクティブは容易に他者のものと交換できるものではないということである。メルロ=ポンティが述べたように、身体とはまさしく「世界のなかへのわれわれの投錨(ancrage)のこと」[PP: 169/242]であって、身体の使い方、動かし方を教えるということは、自らの身体という、揺るがぬ参照点に立つことから始まるのである。学び手にとっても教え手にとってももどかしいことに、それぞれ

に身体に立脚しながら、会話が平行線を辿りながら、ゆっくりと稽古は進んでいくのである。

#### IV 暗黙の手本、知識の出現

同じ場面において、身体は、人形遣いたちの視点を動かぬものにする「錨」として働くだけではなく、稽古を支える暗黙的でありながら決定的な役割を果たしている。それは、先に頭遣いTが身体図式の崩壊を起こしたことと対比的に捉えれば、身体図式の創出とも言いえるような出来事である。頭遣いTが人形遣いMと組んだ場面のやり取りを再び検討しよう（図7）。

T36：とーん、てきて、  
 T37：分かった。一瞬先曲がりよんだ？先。  
 T38：こうきて、こう、ぱん。曲がって、こっからや、  
 M13：上の、  
 T39：も、も、も、もう伸びとんで。  
 M14：上の  
 T40：曲がって、伸びとるで。  
 M15：上の  
 M16：動きに合わせて  
 T41：で、こっから、

まず、Mが足遣いとして試演したことで、正しい手順が判明する。すなわち、TはベテランMの動きを見て、新人Wに欠けていた「一瞬曲がる」しぐさを発見するのであるが、その発見の瞬間、Tは「分かった」[T37]と述べる。①Tは直ちに動作を取りやめ、説明を始めようとするが、同時に、Mの動作もまた止まる。そのまま、②Tは、人形の足が「一瞬曲がった」ことを説明する。その後Tは、おもむろに人形を初期位置まで戻し、③すぐに、「ぱん」と口でタイミングをとりながら、最初から振りをやり直す。④Tは、ゆっくりと人形を動かしながら、足が曲がっていくことに注意を促す（[T38]）。さらに、⑤Tは、Mが操作する足が、すぐに「伸びる」のを強調する。（[T39]）。すると、⑥今度は人形遣いMが、Tの説明を補足するかのように、独断で、「一瞬曲げる」足のしぐさだけを繰り返す。そのことを察知したTは、⑦Mの繰り返しのしぐさが完了するまで人形の頭を固定し、⑧Mが追いついてきた頃に再び次のしぐさへと移行する。⑤から⑥に移行する際、Mの独断によって足のしぐさがやり直されたために、Tにおける説明「も、も、もう伸びとんで」は、その続きを失って中断させられる。それが、⑥から⑦にかけて、再びMの足が追いついてきたころに、Tの説明もまた再開されることになる（「曲がって、伸びとるで」。動きだけではなく、T



図7 手本を見せるTとM

の発話もまた、Mの動きに呼応しているのである。

この一連の連携があまりに自然であるため、それらの説明がこの場において即興的に調整された動きであることを見逃してしまうほどである。前触れもなく止まり、最初に戻り、再び動き出すという奔放な動作に対して、人形遣いMは、そのすべてにおいて違和感なく頭遣いTに合わせている。

彼らの手本は、いわば二重構造をなしている。目に見える層においては、彼らは〈まねき六法〉の動きを呈示し、足遣いWに欠けているしぐさを正そうとしている。実際に、彼らはWへの説明のために部分的な諸プロセスを実演してみせた。重要な部分を強調するために、立ち止まったり繰り返したりして、〈まねき六法〉の動きを細かく呈示してみせたのである。だがその明示的な身体の使用は、即興的に止まったり動き出したりするという円滑な連携に支えられているのであり、その連携は、頭遣いが〈ズ〉を出さないかぎり動かないという原則の徹底した遵守と、ほかの人形遣いの動きに対して最大限敏感であり続ける頭遣いTの感覚に支えられている。彼らのその即興的な動作こそ、明示的ではない仕方です示された手本といえる。その動作は、彼らの意識的な制御下にあるようには思われない。彼らの関心は、あくまでWへの説明そのものに向かっているのである。とするならば、目に見える層の背景となる、身体が暗黙裡に働く層がそこには控えているのである<sup>16</sup>。

身体の暗黙的な働きは、実際のところ稽古場面では至る所で散見される。例えば、場面1において頭遣いTが自分の身体で〈まねき六法〉を確認する際に、それまで持っていた沢市人形を横に置くシーンがあった。そのときいち早く動いたのは、それまで黙々と彼らの稽古に付き合っていた左遣いKであった。彼は、頭遣いTが人形から手を抜き、人形を運び始めるや否や、申し合わせたかのように人形を引き受け、運んでいったのである。人形を運ぶための〈ズ〉はもちろんない。しかしながら、人形を介してしぐさを共有するうちに、その暗黙的な意味のやり取りは演技以外の動きにも及ぶようになってくるのである。稽古場面で関心の対象になるのは、多くの場合、明示的に説明される振りや明らかな〈ズ〉であって、暗黙的な身体のやり取りではない。だが彼らは、三人で一体の人形を操作するという困難なわざを遂行しながら、〈ズ〉以前の〈ズ〉ともいう

べき、お互いのしぐさについての円滑なやり取りを養っているのである。

稽古の終盤、改善が見られつつも完全ではない人形遣いWの動きに引っ張られて、頭遣いTは上半身の動きをほんの一瞬だけ遅らせる場面がある。だがTがその微調整をあえて強調することはないし、T自身も自覚的に動いていないかもしれない。それは〈まねき六法〉の完遂という重要問題の前では単なる微調整にすぎないし、おそらく今の時点でWはそのことに気づいていなかった。だがいずれ、舞台においても稽古においても暗黙のやり取りを繰り返すうちに、足遣いWは頭遣いの動きのすべてを察知するようになるに違いない。人形遣いたちは、人形を介した濃密な相互行為を繰り返す中で、明に暗に身体的な意味のやり取りを繰り返している。そうした時間のすべてが、「学び」といえるのである。

とするならば、「学び」において伝えるべき「知識」を定めることは、彼らの稽古においてはあまり意味をなさないといえよう。彼らが人形を操るとき、絶えず複数のやり取りが行なわれているのであるならば、彼らが学ぶべき「知識」もまた、定めようのない広がりを持つのである。そう考えると、足遣いWに欠けている部分について「分かった」[T37]と述べたTの発話は興味深い。Tは「沢市」の〈まねき六法〉を熟知しているのであるから、沢市の足が、膝を立てつつ蹴り上がっていくことを知らないはずがない。にもかかわらず「分かった」との発見があるとすれば、それはおそらく、そのわずかな動きを自覚的に語ることでできる水準において分析できたということであろう。あえて問われなければ意識しなかったような微細な動作についての「知識」は、不慣れなWと対峙することによって、またベテランのMと組むことによって、その場で新たに出現されたといえよう。身を投じた共同的な学びの場面では、どこかに理想的な身体図式ないし教えるべき知識があるというよりは、濃密なやり取りの中で身体図式を崩壊させたり即興的に動いたりしながら、知識化しないままに学びが進行し、教え手も学び手も変容するようなダイナミックな出来事が繰り返されるのである。

## おわりに

一連のやり取りが落ちついた後、無為のうちに人形遣いMが離れていった。三人は稽古を続けていたが、稽古は少し集中力を欠いたものとなった。この辺りで稽古は一段落を迎える。

その後、おまけだと言わんばかりに、頭遣いTは、今度は、〈蹴り出し〉の部分だけを取り出して、人形の頭と足の蹴り上げを合わせようとする。それは〈まねき六法〉よりも簡単な、〈蹴り足六法〉という別の型でもあった。

頭遣いTは、ゆっくりと人形の上体を仰け反らせ、足を動かそうと試みる。ここでも一旦静止したTは、今度は鏡に映った人形の足を見て、「膝が内に入ると」と指摘するのであった。人形の姿が気に入り始めた頭遣いTは、動きを繰り返すたびに姿勢の間違いを指摘する。それは、「膝が内に入る」、「まっすぐ出しゃいいのに」、「腿あげらんか」と、次々に指摘し始めた。

ここで、頭遣いTが足の形にとらわれ始めたプロセスは興味深い。それまで一度も形のことを指摘しなかったTであるが、ここではフォームのことばかり気にかけるのである。フォームとは、「踏み出す」「蹴り上げる」といった、切れ目切れ目で美しさが問われるような、人形の形である。Tの注意が移ったのは、ここでの焦点が、〈蹴り足六法〉という簡易な動作であったため、頭遣いに合わせて動くという課題が、いわば難易度を下げたことに関わっているように思われる。それまでの〈まねき六法〉とは違って、〈蹴り出し〉の後、足の曲げ伸ばしをしなくてよいからである。さらに、足遣いWが、頭遣いTの動きに遅れず付いて来られるようになってきたことも、Tの注意を、タイミングではなくフォームへと逸らせることに寄与したのではないか。

いずれにせよ、フォームが気になり始めた頭遣いTは、そこで稽古を差し止め、足遣いWに個人稽古を課すのである。個人稽古とは、作業用の脚立から吊り下げられた人形の足を使った、足の部分だけの稽古である。頭遣いTは、丁寧に手本を示した後、足遣いWに場所を譲る。しばらく見守った後、そのまま自分は立ち去っていった。残されたWは、一人で黙々と動きを稽古するのであった。このようにして稽古は幕を閉じた。

個人稽古を行なうということは、先ほどの議論を引き継げば、身体図式を獲得する過程である。身体図式によって動作を把握するということは、そのわざをまさに遂行することによって把握するということである。黙々と動きを重ねる中で、足遣いWは、身体図式の実現を待っている。動作の「図式」を教えたり学んだりすることが稽古であるとすれば、それは「内面的なもの」を「外面的なもの」に投影するというような、教え手の「内面」にあるものを外に出し、学び手へと届けるといった営みではない。ここに至れば、頭遣いTにできることもまた、足遣いWが動作の中で彼の図式を獲得するのを待つことだけである。

こうした時間もまた、わざの稽古の「ままならなさ」の一つである。それは、足遣いWに合わせて身体図式を崩壊させたようなおぼつかなさや、ついていけないという動作そのものによってTを混乱に陥れた足遣いWの振る舞いといった出来事とともに、計画通りに進まない稽古の場面を、豊かなものにしていくのである。

ところで、「ままならなさ」に向き合うということは、私たちの身体が、教育の対象となる以前に、すでに世界の中にあり、様々な意味とともにあるという事態に目を向けるということでもある。わざが身につくということは、何かの能力を獲得する企てであると理解することもできるが、むしろ、別の異なる世界に生きることが始まる出来事であると捉え直すこともできる。すでに身体が身を浸している世界から、別の世界へと移ることには、習慣的な動作が時間をかけて染み付いてくるという事態もあれば、稽古のような努力を重ねて跳躍に至るといった事態もある。身体に着目するということは、そうしたそれぞれの変容の諸相を細やかに眼差すことなのである。

その意味では、それは必ずしも伝統芸能における濃密なやり取りだけに見られるとは限らず、学校教育のような学習の場でも生じている出来事であるともいえる。すなわち、学校教育における学習においても、「知識」はその場その場での参加者たちのやり取りのなかで、生まれたり喪失されたりしているのではないであろうか。たとえ「伝えるべき知識」が歴史的な事実や植物の分類など、百科事典的な成り立ちをしていたとしても、それを伝えようとする

教師の姿勢や、それを受けとろうとしたりしなかったりする生徒の構えの間に、身体の「ままならなさ」を抱えるようなやり取りが生起しているのではないだろうか。

身体の背景的な働きは、個人の身体の能力を開発することを目指す学習観や、「頭で考える」ことに対して「身体で覚える」ことを強調する「身体論」的な学習観の陰で、それらを支えつづけている事象である。それを把握することは、教え手と学び手との双方が、学びを通じて変容し合うような共同作業を構想するという、教育学における大きな挑戦に向けた小さな端緒となるのである。

## 注

- 1 生田1987, p.14.
- 2 生田1987, p.21.
- 3 名人の桐竹勘十郎は、取りつく島もなく師匠から叱られた経験を以下のように述懐している。「あるとき、師匠に呼ばれて、『おまえ、神経あるか?』『あります』『あんねやったら使い』』と言われた。そうしたときに、「どこに神経が行き届いていないかは自分で考えないといけない」のである(桐竹2014, p.56)
- 4 学びとは、荷物を手渡しするような一方的な伝達図式で捉えられるものではないことを指摘した考察として、生田(1992)などが挙げられる。
- 5 こうした議論の方向は、教育学者であり現象学者であるマーネンに触発されている。マーネン(1990)によれば、現象学は「我々の日常の経験の本質や意味をより深く理解することを目的とする」ものであり、「もっと直接的に世界と触れ合えるところへと我々を連れて行ってくれるような、なるほどと思わせる洞察(plausible insights)が可能であることを示してくれる」学問である(マーネン1990, p.9)。
- 6 わざに関する研究は、職人、舞踊、音楽、武道などがテーマとなることが多く、そのほとんどは一人称からの視点で論じられている。わざの経験や実感や能力についても特定の個人に帰属するものとして捉えられてきた。しかしながら人形遣いの場合、わざは、複数の人間によって共同的に遂行される。すなわち、わざを個人に

帰属させるのではなく、他者との関係の中で遂行されると見なすことができるのである。その観点は、暗黙的なわざに対して、他者との相互作用という側面から光を当て、また、わざの遂行における当事者たちの関係構造に光を当てる視点を提起するものであり、わざ研究に新たな局面をもたらすだろうと思われた。もちろん、数は少ないが、複数の身体によって遂行される「わざ」に関する論考もある。例えば、ドイツの社会学者Hirschauerは、外科医における手術の身体について考察している。(Hirschauer 1991, pp. 279-319)

- 7 『壺坂靈験記』を作曲した豊澤団平は、三味線の名人として大阪の文楽座で名を馳せた人物であり、明治八年一月に淡路の上村源之丞座と、大阪の太夫、三味線、人形を加えた一座による新作を上演するなど活発に活動していた。(内山2002, p.20)
- 8 図2では、足遣いWが頭遣いTの陰に隠れている。
- 9 淡路人形座の座員たちは、地元の小、中、高校に赴いて、部活動で人形浄瑠璃に取り組み子どもたちにわざを伝えている。この部活動「郷土部(郷土芸能部)」は、淡路島における、人形浄瑠璃の後継者の育成の場として機能している。
- 10 「T1」というのは、人形遣い「T」による、稽古中「1」回目の発話を表す。
- 11 舞台上での人形の振りはほとんどあらかじめ決められているが、動き出しのタイミングや動きの速さを制御するのは頭遣いの役割である。舞台の上では声による指示が許されていないため、無言で合図をやり取りしている。無言のやり取りを支えるわざは、〈ズ〉である。〈ズ〉とは、人形の動き出しのタイミングを伝える合図であり、頭遣いが、左遣いと足遣いのために意図的に空間と時間を準備することによって形成される。具体的には、人形の動作が始まる直前の準備動作をやや大振りにするのである。〈ズ〉の表記については諸説あり、「図」と書くこともあれば、ひらがなの「ず」とする場合もある。淡路人形座の座員によれば、人形の動きをリードするという意味で、「図」と表記しな

- がらも、「頭」のイメージを持っている人もいう。
- 12 身体図式の「崩壊」という現象はメルロ=ポンティの考察の範疇にはないが、メルロ=ポンティが典拠としていたゲシュタルト心理学における「ゲシュタルト崩壊 (Gestaltzerfall)」を念頭に置けば、身体図式の崩壊という表現はあながち不適切ではないと考えられる。
- 13 昔の人形遣いの名人たちは、自分だけしか使わない「頭」を所有していたという。この事例は、一流の音楽家が自分専用の楽器を所有するとともに、「変換可能性」から「道具の身体化」へと議論を押し進める論点となるが、こうした、道具と身体との個別的な関わり、あるいは身体の代替不可能性の問題については稿を改めて論ずる。
- 14 ここでは記載していないが、この直前、Tは、「ひとつ多いよの？なんか…」と発話している。人形遣いMの顔を見ながら発話したことが発端となって、人形遣いMが交替したのであった。
- 15 「所有感」と述べるにあたって、認知神経科学における「自己所有感 (Sense of Ownership)」という概念を典拠とした。それは、手や足といった部位、あるいは身体全体が自分のものであると感じることを指す。もちろん、人形の足が自分の身体の一部であると感じることには無理があるが、動かすことを志向する限りにおいて彼の身体の一部である。なお、自己所有感と対になる概念として「自己主体感 (Sense of Agency)」(「自分が主体的に行なったという意識」)がある。行為に関する自己意識は、自己所有感と自己主体感から成り立つとされる。とくに、自己主体感を支える機序がうまく働かないと、「自ら行なった行為であるにもかかわらず、他者にさせられたという『させられ体験』という幻覚」が生じることが知られている。(乾 2012, p.70)
- 16 「暗黙tacit」という概念はポラニーに依っている。(Polanyi 1966)メルロ=ポンティにおいて、身体における行為は認知であると捉えられているので、「暗黙」ではなくむしろ「親しみのある知 (昵懇知un savoir de familiarité)」[PP: 168/241]として捉えられている。したがって、

メルロ=ポンティの枠組みに従って記述するならば、身体にとって親しみのある「知」が、言語的な分節の「対象」として引き離されたと論じられるのかもしれない。その意味では「分かった」[T37]というTの発言は、文字通り「分けた」と捉えた方が適切かもしれない。ただし、ここでは「分ける」ことによって、やり取りが前進したという意味で、彼らの実感に即して「暗黙」という語を援用した。なお、両哲学者の近さについてはしばしば取り上げられている。例えば、田中 (1994) など。

#### 引用文献

- [メルロ=ポンティ『知覚の現象学』からの引用に際しては、略号を用いた。[PP: 原著ページ数/翻訳書ページ数] (翻訳書が同書2巻である場合にのみ、[略号: 原著ページ/II 翻訳書ページ])と表記する。]
- Hirschauer, Stefan. 1991 *The Manufacture of Bodies in Surgery*, *Social Studies of Science*, 21 pp. 279-319
- 生田久美子1987『「わざ」から知る』東京大学出版会
- 生田久美子1992『「知っていても出来ない」とは何か』『教育哲学研究』65号 30-35頁
- 乾敏郎 2012「心身変容の脳内メカニズムの検討」『心身変容技法研究』1号 70-71頁
- 桐竹勘十郎2014『文楽へのいざない』淡交社
- Merleau-Ponty, Maurice. 1945 *Phénoménologie de la perception*, Gallimard.『知覚の現象学1』(小木貞孝・竹内芳郎訳)みすず書房1967、『知覚の現象学2』(竹内芳郎ほか訳)みすず書房1974
- Polanyi, Michael. 1966 *The tacit Dimension*, Doubleday.『暗黙知の次元—言語から非言語へ—』(佐藤敬三訳)紀伊國屋書店 1980
- 田中昌弥1994「M. ボランニー—哲学の教育学的意義」『東京大学教育学部紀要』33号 1-9頁
- 内山美樹子 2002「浄瑠璃における淡路座」兵庫県三原郡三原町教育委員会『淡路人形浄瑠璃』浜田タイプ
- van Manen, Max. 1990 *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press.『生きられた経験の探究—人間科学がひらく感受性豊かな「教育」の世界—』(村井尚子訳)ゆみる出版 2011



# 反転と重ね合わせの技法へ

## Toward the Art of Inversion / Turning

— On the Guidance for Reform of the Person Sentenced to Imprisonment —

小 澤 豊  
Yutaka OZAWA

### 目 次

- 1 はじめに
- 2 釈放前指導としての「言葉を預ける」
  - (1) 釈放前指導とは
  - (2) 釈放前指導の抱える課題
  - (3) 目的と内容
- 3 「言葉を預ける」の特徴と着想
  - (1) 課題としての特徴
  - (2) 実務からの着想
- 4 おわりに

## 1 はじめに

刑事施設（刑務所や拘置所を指す。以下、同じ。）に収容されている多くの受刑者がいつの日か私たちの住む一般社会に戻ることは周知の事実である。当時、社会の耳目を集めたようなあの事件を起こし、その罪を償うべく刑事施設に収容され、刑に服している者の多くは、いずれその刑期を終えれば社会に戻るのである。

一般的にも知られているこのことは、マスメディアから時折流れる出所についての報道や、あるいはこれまでに学んだ刑事法令についての知識に基づくものだが、改めてこの事実を噛みしめてみると、頭ではすでに整理がついているものであるにもかかわらず、心中に一抹の不安や疑問を抱く方が多いのではないだろうか。

それを言葉にしてみれば、「刑務所を出てから、彼らは再犯せずに、普通の社会人として生活できるのか。」という刑務所出所者に向けられる問い、「刑務所では、再犯させないために受刑者にどのような働きかけをしているのか。」という収容している施設に向けられる問い、そして、「私は刑務所から出てきた人を隣人として迎えることができるだろうか。」という、語り手である自分自身への問いかけもそこには幾分かはあるだろう。

このように、刑務所を出所することについて思いを巡らすことはその人に問いかけを巻き起こす。

平成17年5月に、「刑事施設及び受刑者の処遇等に関する法律」が施行され、翌年6月に未決拘禁者等の処遇も含めた「刑事収容施設及び被収容者等の処遇に関する法律」（以下「法」という。）が施行された。

以降、現在に至るまで、刑務所では、改善更生や円滑な社会復帰に向けて働きかけることを受刑者処遇の原則として、具体的には「作業」、「教科指導」、「改善指導」（これらの総称を「矯正処遇」という。）を中心として日々の処遇が展開している。

そのうち、教育的な働きかけを意図した処遇として、上記「改善指導」、「教科指導」のほか、入所段階で行われる「刑執行開始時指導」、そして出所間近に行われる「釈放前指導」等が「矯正指導」という名称のもとで行われており、それぞれが入所段階での動機づけ、収容期間を通じた個々の受刑者の特性に応じた指導の実施、そして出所段階での振り返りと社会復帰に向けた心構えの確認として位置づけられている。

刑事収容施設法が施行されてから9年が経過する現在、特に「薬物依存離脱指導」や「性犯罪再犯防止指導」といった領域では、認知行動療法を基盤とした指導プログラム、また、それらプログラムの効

果を検証する体制が整備されており、本人の再犯行動を引き起こす認知の歪みを明らかにすること、また、再犯行動をとりそうな場合の対処法を習得させることを課題とした指導を展開し<sup>1</sup>、再犯防止に向けた取組が一層推進されている。

さらに、平成24年7月20日犯罪対策閣僚会議決定『再犯防止に向けた総合対策』においても、今後10年間の取組における数値目標として、「刑務所出所後2年以内に再び刑務所に入所する者等の割合を今後10年間で20%以上削減する」ことが掲げられ、刑事手続全体の中でも犯罪者が社会復帰する直前に位置づけられる矯正行政において、再犯防止に向けた意図的計画的な働きかけは喫緊の課題であり、それ故、矯正施設に勤務する職員は再犯防止という社会の期待に応える責務を負っている。

その一方で、受刑者が円滑に社会復帰するに至るまでの過程は、復帰後の社会環境によって出所者一人ひとりで大きく異なるものであるが、そもそも平坦なものではない。また、受刑者にはそれぞれ送ってきた長い社会生活があり、社会生活を一新させること自体が非常に困難な試みである。犯罪に直結するリスクに焦点を当てた教育プログラムを整備し実施することは、犯罪を起ささない(犯罪から身を遠ざける)生活を促す契機になり得るが、実のところ、受刑生活を通じて受けた指導から学んだ事柄を社会復帰後、「なかったことにするか、あったことにするか」はすべて本人に任されており、また、実のところ当の本人ですら確証をもって語りきれない側面があるという意味ではいつまでも不安定な要素を内に含んでいることも事実である。

そうした不安定さを知る実務家としての筆者は、刑務所出所者が受刑生活を通じて受けた指導を「あったこと」として自分に人生に位置づけるためには、過去(これまでの社会生活)と将来(出所後の社会生活)との中間項に受刑生活を位置づけることであり、そのためには、「過去」と「未来」とを「繋ぎ止める」試みが必要であると考えた。

本稿は、こうした着想に基づいて、平成24年から福島刑務所において、釈放前指導の一環として始めた「言葉を預けるーリマインダー・カード(以下「言葉を預ける」と略記する。)」の取組について(1)その概要を説明し(2)社会復帰を間近にした受刑者への処遇を視野に入れたその特徴を説明す

る。

そして最後に、(3)現象学を学ぶ実務家としての筆者が、現在の視点から「実務家その方法として「言葉を預ける」を着想したことについて」考察する。

なお、本稿に関する見解は、あくまで本職に帰するものであり、法務省矯正局によるものではないことをあらかじめご了承ください。

## 2 釈放前指導としての「言葉を預ける」

### (1) 釈放前指導とは

「言葉を預ける」について語る前に、釈放前指導について説明しなければならない。

釈放前指導とは、受刑者を対象にして行う矯正指導の一つであり、「釈放後の社会生活において直ちに必要となる知識の付与その他受刑者の帰住及び釈放後の生活に関する指導」(法85条)を内容とし、釈放する日からおおむね2週間の期間中に行うこととされている。

実施に当たっては標準的なカリキュラムが整備されている一方、対象である受刑者は初犯から累犯、また、刑期についても1年未満の者から数十年の者までと多様であることを踏まえ、それぞれの刑務所において標準カリキュラムを基にしながら、現に収容している受刑者の特性を踏まえた上で実践的なカリキュラムを個々に定めて実践している実情にある。

標準的なカリキュラムの項目としては、①オリエンテーション、②社会復帰の心構え等(将来の生活設計、望ましい人間観、自己の問題点と課題)、③釈放と保護(仮釈放者についてはその意義や保護観察期間中の遵守事項について、更生保護関係)、④就労(労働状況、雇用・賃金の状況について)⑤社会保障(年金、健康保険、生活保護について)⑥社会生活への適応(収容中の社会変化、家庭や地域社会及び職場における望ましい人間関係の在り方について)⑦法律関係手続⑧健康管理等の指導⑨その他(諸手続)が示されている。

指導の形態についても、それぞれの施設の実情によって異なるが、共通して伝達すべき事項については小集団を編成する場合もあれば、プライバシーに配慮すべき事項については面接等、個別指導の形態

をとるものもある。

## (2) 釈放前指導の抱える課題

釈放前指導は、その名のとおり釈放直前に行われる指導であるので、これまで拘禁された生活にあった者が社会に軟着陸できるよう、現在の社会情勢について学ぶ機会であるとともに、また、収容中に本人が受講した各種指導の内容を本人が十分理解し、実社会で生かすことができるかの最終確認（これまでの指導のフォローアップ）を受ける重要な指導の場である。例えば、刑期3年で、受刑生活2年3月目に薬物依存離脱指導を受講した者にとっては、受講後から半年以上が経過した時期となる釈放前指導の際、受講内容の確認と、学んだ事柄を実際の社会生活にどのように生かしていくのかのフォローアップをする場となる。

このように釈放前指導は、出所者の社会復帰と社会適応を後押しする非常に重要な位置づけである。しかし、その一方で、実施に当たっては実務上の課題が多い領域でもある。

まず一つ目には、集団編成の難しさである。指導をできる限り効果的効率的に行うため、また、出所者に共通した事項については小集団を編成して実施することが想定されるが、現実には、出所時期は五月雨であるため、集団編成自体が困難である。加えて、安易に集団を編成し、集団内で受講意欲に大きな差がある者同士を組み合わせると、ともすると集団全体が受講意欲の低い者の方へと流れるおそれがある。

二つ目には、そもそも対面での指導形態がリスクを伴うことである。釈放直前は誰でも多少の不安や動揺を抱えているのが当然であるが、中には処遇に対する潜在化した不満を抱えている者もあり、対面形式での指導場面がそのまま、これまでの自己の受けてきた処遇に対する不満を吐露する場に転化することがある。その不満の示す内容が適当であるかどうかは別としても、対面形式で指導を行う機会が、出所前には最も必要な「自身の内面へと向けられるべき意識の向き」のいくばくかを、外部へと転向させることにするのはなるべく避けたい。

誰もが、円滑な社会復帰を目的として言語的介入という方法で指導をするのだが、本人にその一つひとつの発言内容の意味を掘り下げて質問され、これ

に応じているうちに趣旨が堂々巡りをした挙句、当初の指導目的に達するばかりか争点ばかりを作ってしまうという事例もないわけではない。

そうしたやりとりの全てが無意味であるとは言えないが、釈放前指導の目的を踏まえた場合、当の受刑者本人が直接的に自分自身に目を向ける、そのような課題設定もまた必要と考える。

## (3) 目的と内容

上記の課題も踏まえながら、出所者の円滑な社会復帰を下支えする取組として、平成24年8月から、福島刑務所では釈放前指導のカリキュラム中、「社会復帰の心構え等」に位置づけ、「言葉を預ける・リマインダー・カード」を始めた。

「リマインド (remind)」とは、「思い出させること」を意味し、「リマインダー・カード」という名称それ自体は、依存症治療の分野で用いられ、依存症の治療を受けている者が社会生活を送る中で再使用の誘惑に駆られた際、歯止めをかける（依存状態から離脱する決意を思い出させる）ための事柄をあらかじめ書いておいたカードを指す。「歯止め」の内容は、再使用を未然防止するためのものから、再使用してしまったがこれ以上使用しないためのものと様々な段階があり、カードの内容は①断酒や断薬の決意表明や望ましい回避行動をあらかじめ示した自分宛てのメッセージ②大切な人や大事な思い出の写真③信頼できる援助者の電話番号といったように多岐に渡る<sup>2</sup>。このように「言葉を預ける」という考え方自体は元々、依存症者の回復行動を社会生活においても持続できるようにするための取組に由来している。

本稿で扱う「言葉を預ける」は、依存症者に対する取組との比較で説明すると以下ようになる。

- ①「依存症からの回復」という個別具体的な課題ではなく、「健全な社会生活を送る」という犯罪者処遇の一般的な課題を目的としている。
- ②目的達成の手段を将来の回復に必要な技術や方法というような「これからのテクニック」の習得ではなく、健全な社会生活を送ることを下支えする「これまでのエピソード」の掘り起こしとしている。
- ③習得を活用する手だてよりも、忘れていたことを思い出し、懐かしむ心情に基盤を置いている。

指 導	目 的	方 法	心的過程
依存症治療におけるリマインダー・カード	依存からの離脱 回避行動の具体化	離脱に向けた将来のテクニックの習得	対処法の習得
言葉を預ける - リマインダーカード	改善更生全般	更生に向けた過去のエピソード記憶の掘り起こし	振り返り→(忘却)→思い出

「言葉を預ける」は、釈放前指導の一環として行うものだが、カード自体の作成は、刑執行開始時である入所時にすでに作成させる。

配布物は、カードとなる罫線を引いたA4用紙1枚と、カードに記載する内容として「支えとしている言葉や大切にしているもの」について、これまでのエピソード(誰かからの声や思い出の物)を交えて書くよう促す、A4用紙1枚の説明資料のみである。

作成したカードは、本人からの提出を受けた後、本人が釈放前指導に編入し、フォローアップの面接を受けるその日まで、教育担当部署において保管される。

カード作成の説明の際に、釈放前指導時にカードを返戻することを説明しているが、収容期間が数年に及ぶ者については、結果として当事者はその存在を忘却の彼方に置いていることが多く、返戻を受ける時ようやく思い出すのがほとんどのようである。

さて、「言葉を預ける」で提出された内容を見よう。

- ◎「小学校の頃、親に言われて初めて叔母さんの家まで電車に乗って行くことになったが、電車に乗っていると、お婆さんが乗ってきたので席を譲ったら、そのお婆さんが電車を降りるとき、「ありがとうね」と言ってくれた。」
- ◎「平成●年頃、前の刑務所を出所してから仕事をきちんとして250万円貯めたことがあって、そのことを保護司の先生にえらく誉めてもらったことがあります。」

- ◎「中学校の時、当時の内閣総理大臣から新聞配達で表彰されたこと」
  - ◎「小学校の運動会で綱引きで1位になって先生に誉められたこと」
  - ◎「東日本大震災のとき、道路でガス欠だった車にガソリンをあげたこと」  
(いずれも個人を特定できる内容を削除し、筆者が文意を損なわない程度に編集した。)
- 振り返る時期としては「小学生や中学生」の頃が多く、内容は「誰かを助けた思い出」や「誰かに誉められる(そして現に誉められた)出来事」が多い。

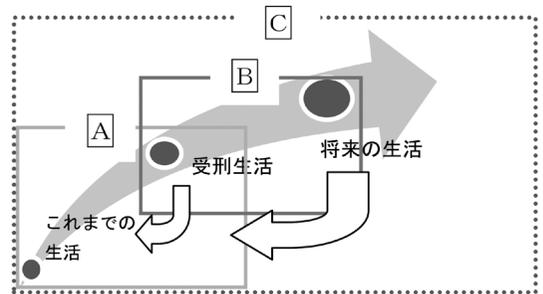
当然ながら、振り返りの度合いは受刑者個々人の能力によって大きく異なるし、具体的なエピソードを促す課題としている一方で、「人として生きてきたし、これからも生きていく。」(上記と同じく筆者が文意を損なわない程度に編集した。)といったように、この時とばかりに自分自身の人生観や生き様を列挙、誇示する事例も確かにある。しかし、喜ばしいことには、当初企画時点で懸念されていた、反社会集団に加わっていた頃の自分自身を賛美する内容や、将来に向けての犯罪行為の予告めいた内容というものはほぼ見られない。この点は特筆すべき点と考える。

### 3 「言葉を預ける」の特徴と着想

#### (1) 課題としての特徴

課題「言葉を預ける」の特徴を、形式面及び内容面から吟味すると以下のようなになる。

まず、形式面に着目すると、これまでの社会生活と現在の受刑生活、そして将来の社会生活との間にある「入子構造」を意識している。



上記したとおり、受刑者に対する改善に向けた指導をいかに充実させても、それを社会復帰後、「なかったことにするか、あるいは確かにあったことにするか」はすべて受刑者本人に委ねられている。そこで、現在の視点から、本人にとってなかったことにできない「これまでの社会生活」の部分振り返らせることで意識化される構造(図中の[A])を強化することによって、現在の受刑生活における社会復帰に向けての学びを「確かにあったように意識化すること」(図中の[B])、そしてこれら「入子」の入った一環とした人生を構造化できるようにすること(図中の[C])を意図している。

「これまで(犯罪行為をしてきた昨日)」と「これから(再犯に至らない明日)」とを繋ぎ止める堅固な「今」の構築すること企図している。

次に内容面に着目した場合、大きく3つの特徴に分けて考えることができる。

#### ①自己言及性

文字どおり自分自身について自らが語ることを基盤としている。自己言及型の課題には、受け取り手である職員の間からは一見して理解できないものや、それどころか、作成者である当の本人ですらそれが過去に本当にあった出来事であったのか、それとも記憶の中で構成したものなのかが判然としていないものがある。この課題で重視しているのは、事実判断ではなく、「内面のドラマ」と言われるもののように、他人にはうかがい知れないが本人にとっては輝いている出来事の引き出しであって、極端に言えば、「中学校の頃、部活で県代表に選ばれたこと」について、それがもし市の代表だったとしても、はたまた、実は選ばれたことがなかったとしても、それが本人の中で心の拠り所になっているのであれば、それはそれでよいと考える。

また、本人自身が数年先の出所時の自分に読ませたいエピソードを記憶の中から取捨選択しているところも見逃すことができない。

#### ②自尊心

課題の作成に際して、本人が「これだけは胸を張れるというような出来事」や「自分の感情が満たされた思い出」を振り返ろうとする営みそれ自体に内在する、自尊感情を回復させる効能を基盤としている。上記した『再犯防止に向けた総合対策』においても、就業、就学等の社会参画が再犯防止には有

効との指摘がされているところであるが、刑務所出所者も含め、社会参画について何らかのハンディキャップのある者に対する、いわゆる社会の受け皿が今後一層広がることを期待する一方で、社会参画への方へ足を踏み出すことや、伸ばされた支援の手に自らも手を伸ばすのは、どこまでも本人の意思にかかっている。

このような「取敢て前に出る」という体験は、社会常識の観点に立てば、必要と感じているのであれば、きっと本人がそれを求めてくるはず、と思われるところだが、矯正現場での実務経験上、特に高齢受刑者にはその枠組が当てはまらないと感じることが多い。それどころか客観的に見ても福祉的なニーズが高いと思われる者であるのに、福祉的な支援に手を伸ばそうとしないことさえ感じられる時がある。

このような支援からむしろ遠ざかっていくような態度の背景には、支援制度そのものに対して本人の理解が浅い場合や、または支援の前提となる対人関係自体にわずらわしさを感じ取りそこから距離を置こうとする場合もあるが、つまるところ前進することに対するためらいや、今更生き方を変えてもしょうがないといった感情が根底にあるように感じることもある。

課題において現れるエピソードの多くは、結果として本人と当時の他者や社会との繋がりについて触れた内容であることも多く、課題を通した振り返りが単なる自尊心の高まりに留まらず、社会の中で得られた自尊感情として本人に意識されることを期待している<sup>3</sup>。

#### ③自筆性

作成された課題が自らの手で書きあげた作品であること、それ自体に由来する感銘力を基盤としている。考えてみると、私たちは不思議と他人の字の特徴を記憶している以上に、自身の筆致(筆遣いや筆圧)を見間違えることが少ない。また、自身に筆致に対し、親しみを超える以上の嫌悪を抱く人は少ないだろう。

大掃除や引越しのような、一年あるいは人生の折々の中で、昔書いた日記や記録に目が留まり、まるで将来の自分に寄せたようにも映るメッセージが妙な力となって心の奥に響き渡り、それらが今の自分を引き離さない、という経験は誰しもが経験した

ことがあるだろう。

それは書かれたメッセージの内容もさることながら、書いた当時の息遣いが、当の本人であるからこそ、その筆遣いを通してありありと伝わってくるからである<sup>4</sup>。

著者は、「言葉を預ける」が自分の今後の生き方を大きく転向するような類ではなくとも、自分自身で書いたことであることを受け止め、受け入れ、受け継ぎ、充足していた自分自身をこれからの自分に繋げ、人生の大筋から外さない、そのような効能に期待している<sup>5</sup>。

## (2) 実務からの着想

これまで「言葉を預ける」の方法と特徴について述べてきた。

筆者は、刑務所における矯正指導を行う実務家の立場で「言葉を預ける」を構想し実践してきたが、この着想に至る背景には、筆者の拠って立つ現象学的な態度があったことが実感としてある。

「はじめに」でも触れたとおり、「受刑していた者が社会復帰すること」について思いを巡らすこと、それは人の中に様々な問いかけを巻き起こす課題であるが、実務家はそれらの問いかけに対して、再犯防止という社会の期待に応える責務を感じながら、誠実に、そして具体的な形で答える立場にあると考える。実際の処遇現場にある様々な制約条件の只中で、受刑者の改善更生について考察した結果生まれたのが「言葉を預ける」なのだが、ここで現象学的な視点でその考察の過程を描き出しておくことは、この課題が単なる一過的な思いつきや何らかの思惑で始められたものでないことを示すことにもなり、さらには、考察に肉づけをし、進展する契機になるかもしれない。

さらに言えば、実務の中で現象学的な態度が新たな視野を提供する、構成のある一面<sup>6</sup>を照らし出すかもしれない。

刑務所に収容されることは、受刑者本人にとって、一般社会からの隔絶という観点では物理的な課題であるが、それぞれの刑期に着目すればそれは時間的な課題でもある。

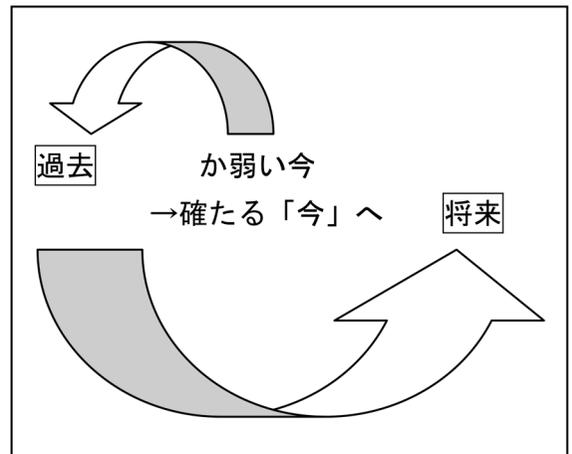
「言葉を預ける」は、受刑者が自分自身の人生を構成している「時間との関わり方」についてある一面を照らし出してくれるように思われる。

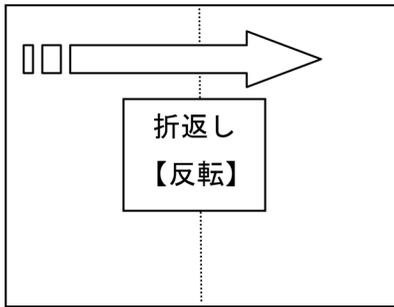
筆者は、当初、社会復帰に向けた矯正指導を受刑者に対し実践するには、当の受刑者本人が「収容されている今の自分(受刑生活)」を「これまで(過去の生活)とこれから(出所後の社会生活)との間」にどのように位置づけるのかを理解することが重要だと考えていた。

しかし、実務を通じて「今それ自体」はそのままでいつでも誰にとっても堅固であるとまでは言えず、むしろ時として、「部分的にあったことにされたり、あるいはすっかりなかったことすらされかねない」ほどの、か弱い存在であると思うようになった。

すでに何度も触れてきたが、本課題のもっとも特徴的であるのは、入所の時機をとらえて過去を振り返らせる機会を設け、数年先の出所の時期に、本人にとっては多くの場合は不意な形で返戻されるが、その振り返りがそのまま将来への展望として折り返される構成をとっている点である。

過去への振り返りが、今を折り目として、将来への展望として現れ出るこの仕組みは、結果として「折り目」としての今を一層堅固なものとする(折り紙を「真ん中」から右半分に戻し【反転】、それまでの左端(過去)が右端(将来)に重ね合った【重ね合わせ】時、それまで明確な線が引かれていなかった「真ん中」の箇所が「折り目」として浮き出され、それ(今の受刑生活)は新たな左端の線(出発点)となる構成をとっている。





左端 (過去)      真ん中 (今)      右端 (将来)



【新たな左端】      右端  
(堅固な今)      (重ね合った将来)

＝新たなスタートライン

ボルノーが生の充足を語る中で、客観的に流れる時間の経過と体験する人の心の中で流れる時間との差異に触れつつ「時間との関係」について述べているとおり<sup>7</sup>、過去に向けてにせよ、未来に向けてにせよ、「思いを馳せること」は、自分の人生を現に構成している時間との関係を問い質す（問い、正す）営みであるし、そうであればこそ「過去との交流からつねに新たな現在への力が生まれ、過去はこうして人を「圧倒する」たんなる重荷ではなく、同時に現在の生活を支える土台」（ボルノーpp.121）となる訳である。

本課題を着想するに当たり、実務家として確かに意識していたのは、「自己言及性」や「自尊心」そして「自筆性」を特徴としたカードの返戻を受けることによって、本人が出所後の社会生活への活力をそこから得る効能であったが、実は、現象学的な態度から見ると、【反転】と【重ね合わせ】によって、出所間近の本人の「今」が将来に向けた確たるスタートライン（左端）となることを考察していたこ

とがここで明らかとなった。

#### 4 おわりに

刑務所における釈放前指導の概要と、新たな取組「言葉を預ける」の目的と特徴に触れ、最後に、現象学的な視点で当時の構想を時間性の観点から【反転】と【重ね合わせ】という概念で検討してきた。

最後に、釈放前指導期にカードの返戻を受ける受刑者は交付時にどのような表情を示すかについて触れておく。一律的な反応ではないのは当然だが、多くの者は受け取り、じっと読みふけるとのことである<sup>8</sup>。

そのような様子を見せる彼らの中で、その人生を構成している時間との関わりが整理され、結果として、出所後の再犯のない社会生活の基盤となることを企図しているし、また、実務家として受刑者の改善更生に向けた矯正指導のため、さらなる考察を深めたいと考えている。

#### 注

<sup>1</sup> 刑事収容施設法施行以前の監獄法下でも、刑務所では「覚せい剤乱用防止教育」や「断酒教育」といった、犯罪に繋がる行動に焦点の当たった指導が行われてきた長い歴史があるが、それら指導を受けるかどうかは個々の受刑者の意思に任されていた。現行の刑事収容施設法では、入所時の心理専門職員による処遇調査を受け「処遇指標」というものが決定され、処遇指標の指す改善指導の類型（例えば、「R1」という処遇指標であれば薬物依存離脱指導を、「R2」という処遇指標であれば「暴力団離脱指導」を指す。）を受講することが義務づけられている。刑事施設における改善指導の仕組みや現状については、藤岡淳子（2014）に詳しい。

<sup>2</sup> 刑事施設における改善指導の一つである「アルコール依存回復プログラム」においても、本プログラムの受講効果を社会復帰後の生活に生かすための取組として、一部リマインダー・カードの作成が盛り込まれている。

<sup>3</sup> なつかしい経験を思い起こすことと社会的サポートとの関係については、瀧川真也「なつかしさと記憶、臨床的应用」を参照。（楠見孝

(2014) pp.106)

ボルノー1969『人間学的に見た教育学』(浜田正秀訳) 玉川  
大学出版部

- 4 宮原(2004)によれば、作者本人が自分自身を世界に生きる主観としてとらえるようになった表れとして、絵画作品内に「サイン」を忍ばせるようになったとしている。本課題にある自分自身の筆致に他ならぬ自分であるからこそ気づくことは、個としての人間の再確立に繋がる体験であると考ええる。
- 5 このように考えると、「筆致」とは、それを通じて自分自身を、自分自身と取り違えることなく、相対することができる、非常に特徴的な身体技法ということができる。  
また、歴史を通じて色褪せるどころか、人生の途上のどこを切り取っても当時の自分と今の自分とが同一人物であることを保障してくれる「絆めいたもの」であることに気づく。この特徴についてはまた稿を改める必要がある。
- 6 マックス・ヴァン・マーネン(1990)によれば、現象学の対象とする「本質」は実体的なものではなく、その関係の仕方において「優れた記述はあるものの本質を構成し、それゆえ生きられた経験の構造が我々に対して姿を現す。その現れ方は、従来は見られなかったような仕方(in a hitherto unseen way)においてであり、それによって、今や我々はその経験の本質と意義を捉えることができるのである。」のである。
- 7 ボルノー(1969) pp.114-121を参照。
- 8 「とのことである。」と記したのは、本職は企画実施後、部内異動となり、教育専門官(矯正指導の専門職員)にその後の事務処理及び出所時期のフォローアップのほぼ一切を依頼しなければならなかったためである。

#### 引用文献

犯罪対策閣僚会議ホームページ

<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/hanzai/kettei/120720/honbun.pdf>

楠見孝 2014『なつかしきの心理学』誠信書房

藤岡淳子 2014『非行・犯罪心理臨床におけるグループの活用』誠信書房

宮原勇 2004『図説・現代哲学で考える〈表現・テキスト・解釈〉』丸善株式会社

マックス・ヴァン・マーネン 2011『生きられた経験の探求』(村山尚子訳) ゆみる出版

Max van Manen, Researching Lived Experience. 1990. The State of New York.

# 容疑者追跡のパトカーで生きられた経験

—現象学的心理学による記述的研究—

## The Lived-Experience of Police Vehicle Pursuit

— A Descriptive Phenomenological Psychological Inquiry —

ロジャー・E・ブルーム／田端健人

Rodger E. BROOMÉ／Taketo TABATA

(翻訳) 田端健人

(Trans.) Taketo TABATA

### 目 次

- I イントロダクション
- II 研究方法
- III 研究結果
  - (1) 概要
  - (2) パトカーによる追跡経験の一般構造
  - (3) 結果の詳述
  - (4) 関連文献との対話
  - (5) 本研究の含意と今後
  - (6) 本研究の限界点
- IV 「パトカーによる追跡」に関する常識の掘り下げ  
— 日米を比較しつつ —
- V 資料 インタビュー記録
- VI 翻訳者あとがき

### Abstract

The purpose of this article was to explore police officer's experiences during police vehicle pursuits. Interviews of three US police officers were conducted and the descriptive phenomenological psychological method was used to analyze their naive accounts of their lived-experiences. The psychological constituents of the experience of leading a successful chase and capture of a fleeing criminal found are: (1) Alert to Possible Car Chase, (2) Suspect Identified, (3) Anxiety and Excitement About the Chase, (4) Awareness of Primary Chase Role, (5) Radio Coordination with Others to Take Actions to Stop the Suspect, (6) Ongoing Evaluation of Chase Situation and Persistence, (7) Reading the Suspect's Driving Behaviors, (8) Car Chase Transition to a Coordinated Physical Capture, and (9) Making Sense of the Experience through Inquiry. In the section IV the differences and similarities in Japanese and American police that might influence the research finding's relevance to Japan were brought to light. Insights garnered from this study may be useful to police, policy makers, trainers and others interested in emergency and crisis decision-making.

## I イントロダクション

本研究の目的は、警察のパトロール・カー、いわゆる「パトカー」で容疑者車両を追跡する警察官の経験を解明することである。パトカーでの追跡は、最もとは言わないまでも、多くの警察官が、その職歴において経験する任務である。そもそもカーチェイスは、危険で、きわめてダイナミックで、多彩な心理的諸要素を含んでいる。そして、この心理的諸要素は、米国ではこれまで主に数量的に研究されてきた。本研究は、パトカーによる追跡がどのようなものか、その一般的な心理構造を明らかにするために、研究に協力してくれた3人の警察官の、主観的で心理的な視界を探究する (Giorgi, 2009)。この記述的で現象学的な心理学の方法は、パトカーでの追跡が警察官にとってどのようなものかについての一人称的な視界を与えてくれる。そして、この一人称的視界は、警察官の動機や知覚、予期や不安や思考といった経験の心理的諸要素を洞察することへと私たちを導いてくれる。一般に警察のカーチェイスは、そのダイナミックで、危険で、しばしばドラマチックな結果のために注目されてきた。これに対し、本研究の目的は、警察官の視点を共感的かつ総合的に分析し、心理学に定位した手法で (Giorgi, 1985, 2009; Churchill & Wertz, 2001)、部隊に所属するパトカーの「運転席」の目線から、警察官の経験について豊かに学ぶことである。

パトカーの追跡は、米国では1980年代に公衆の注目を浴びるようになり、公共的な政策と治安をめぐる、賛否両論の議論を展開し続けている (Alpert & Dunham, 1990; Alpert & Fridell, 1992; Lum & Fachner, 2008)。AlpertとDunham (1990)によれば、警察の追跡は、しばしば悲惨な結果に終わってきたため、犯罪者と警察と警察官に対する公的な抗議と市民による重大な訴訟を招いてきた。その際、わずかの警察関係者しか、追跡に関する基本方針をもっておらず、しかも、その基本方針にしても、慣例的な知見と逸話的な根拠にもとづいたものでなかった。そこで、AlpertとDunham (1990)は、経験主義的研究 (empirical study) を開始し、容疑者を検挙したものの悲惨な結果に終わった警官の追跡に関して、それに影響を与えた要因を調査した。以後10年以上にもわたる彼らと他の研究者の調

査研究によって、警察は、権力行使のために追跡のモデルとなる基本方針を編成すると共に、データを収集し分析するよう指導された (Lum & Fachner, 2008)。現在、追跡のモデルとなる基本方針と、現在進行中の統計的データベースは、追跡の基本理念と実践に関わる警察運営において、米国で最も大規模で影響力ある指針となっている。

本研究は、AlpertとDunham (1990)によって始められた大規模な要因分析研究とは異なる道を歩み、記述的現象学的心理学の方法による質的研究を試みる。この心理学的な分析方法によってこそ、動機、思考、観察、感覚、情動、知覚など、警察官によって経験された心理的な質と諸要素が検討可能になる (Giorgi, 2009)。

## II 研究方法

本研究は、現象学的心理学の記述的研究方法を活用する。3人の警察官 (以下「協力者」とも表記) が、ボランティアで本研究に協力してくれた<sup>1</sup>。この3人は、合衆国西部地区の総勢100名~150名で構成される部署に所属する現役警察官である。協力者それぞれに、私 (=第一著者、以下同様) は、次の条件に合う追跡についてインタビューを行なった。すなわち、協力者の責任で開始した追跡であり、容疑者の投降ないし逮捕によって事件が解決するまで継続した追跡という条件である。

私は、協力者の経験に関するインタビューを録音し、その後、記述的現象学的心理学の方法を用い、分析可能な一次資料 [=生データ] になるように、それらをトランスクリプト [=文字おこし] した。

トランスクリプトが出来上がると、記述的現象学的心理学の方法の5段階ステップによって、一次資料を分析・変換し、最終的に経験の一般構造を総合的に導出した (Giorgi, 2009)。第1ステップ: 研究者である私は、現象学的態度をとる。つまり、経験を語る協力者の叙述に対して、私は理論的に中立な立場をとる (括弧入れ)。協力者の叙述の全体に対しても部分に対しても、私は懐疑的な立場も確信的な立場もとらない。つまり、理論上の前-措定的態度をとる (Husserl, 1983)。第2ステップ: 経験の全体に関するセンス [感覚] を得るために、叙述全体をくまなく読み通す。第3ステップ: 私は叙述を

再読し、テキストの中で意味が転換したと感ずる箇所、スラッシュ [/] を挿入する。スラッシュとスラッシュの間のひとまとまりの語りは、**意味単位** (meaning unit) と呼ばれる。語りのこれらのまとまりを、心理学的意味に向けて検討することによって、意味単位は、大量のインタビュー資料を操作して経験を分析することを可能にする。第4ステップ：それぞれの**意味単位**は、心理学的に有意な論述へと変換される。この論述は、テキスト中の当該のまとまりの本質的意味を言い表す。Giorgi (2009) は、この作業を次のように説明している。すなわち、「想像変容の助けによって、研究者は、特定の意味単位の心理学的意味を識別し、明瞭化することができる。そして、その意味を可能な限り正確に表現しようと試みる」(pp.136-137；訳p.156)。最後の第5ステップ：私は、「これらの変換された意味単位」を、「当該の経験の一般的構造を書く基礎を成す」ように用いた (Giorgi, 2009, p.137；訳p.157) <sup>2</sup>。

本質的に、経験の一般構造は、想像変容を活用することで総合的に導出される。この想像変容は、意味単位を吟味し、協力者たちの異なる叙述を通して、その本質的意味の点で「同じもの」としてカテゴリー化されうる意味単位を識別する (Giorgi, 2009)。換言すれば、協力者たち全員に「共有」され、「同じ」である彼らの経験の心理的要素は、記述的な一般構造へと組み立てられる。他方、一般構造の外に置き去られたものは、心理学的本質ではない経験の諸要素である (Giorgi, 2009)。後に、この一般構造は、警官の諸経験の多様性とか個人的な差異といった点で、それぞれ異なる心理的要素を詳しく知るための基礎として活用される。構造は、カーチェイスにおける警察官の存在経験への価値ある深い洞察を提供する (Giorgi, 2009)。

### Ⅲ 研究結果

#### (1) 概要

協力者は、米国の3人の現役警察官であり、インタビューに応じて、第一線の追跡に携わったときのパトカーによる追跡経験を語った。それぞれの追跡において、警官は、警察無線によって進行中の犯罪を知り、その鎮圧に乗り出すことを決意した。第一協力者 (P1) は、隣町から彼の管轄へと向かって

くるカーチェイスを迎え撃つ役目であった。第二協力者 (P2) は、ベテラン巡査部長であり、現場から逃走する容疑者を発見したとき、緊急通報により殺人未遂犯に対処した。第三協力者 (P3) は、盗難車を追っていた私服警官を応援し、追跡車両を停止させるために路上に待機した。それぞれの状況で協力者たちは、容疑者車両を発見・特定し、パトカーのライトを点灯し、容疑者に停止命令を警告するが、容疑者が逃走したため追跡をはじめ、容疑者車両を追いつめ、容疑者を逮捕するにいたった。

容疑者が停車させられた法律違反の容疑は、それぞれの状況で異なった。しかし、どの事例でも、カーチェイスの結果、誰も負傷することなく、3人の容疑者全員が検挙された。各研究協力者はそれぞれ異なる追跡を叙述しているが、トランスクリプトされた叙述を心理学的水準で現象学的に還元することによって、一般的な心理学的記述が提示され、彼らの経験に共通する要素が現れた。資料「インタビュー記録」の表1<sup>3</sup>は、警官たちの語りからの経験的な実例と共に、それぞれの構成要素を提示している。

#### (2) パトカーによる追跡経験の一般構造

協力者 (以下Pと略記) は、警察無線を聞く。無線には犯罪状況が含まれており、その状況では、容疑者が車に乗っており、逃走の可能性がある。Pは、容疑者が他の人々に与える危険のために、容疑者を制止すべく、他の警官たちとのチームワークによる行動に加勢することを余儀なくされていると感じる。やがてPは、カーチェイスを主導する第一の巡査としての責任を自覚するが、この責任はこの状況におけるリーダーであることと連動している。Pは、他の警官たちと連携するために、警察無線を活用しながら車を運転し、容疑者を取り押さえようとする。Pは、容疑者を追跡するあいだ、大きな不安を経験し、観察や無線交信を通して、また訓練を思い出したり容疑者の制止を正当化する報告書を思い出したりすることを通して、[状況を]理解しようと努める。Pは観察し、容疑者の運轉行動を読み取り、容疑者の心理状態を推測し、容疑者の逃走行動を予測する。Pは、容疑者の車が動かなくなり、他の警官と連携して容疑者の身柄を確保したことを認識する。Pはこの追跡経験の事実をいっそうよく理解するために、状況をさらに詳しく調べる。

### (3) 結果の詳述

インタビューによれば、容疑者が車で逃走する可能性があるか、そう見えるような進行中の犯罪事件に対して、各協力者は警戒態勢をとった。P1の状況では、容疑者は、既に近隣の管轄から警察によって追跡されていた。P2は追撃に加勢しており、急信者からは、容疑者が車で現場から逃走していると知らされた。P3は、覆面パトカーに乗っている仲間の警察官のために待機しており、この警官は盗難容疑車両を追っていた。この警官は、P3を応援するために、自分の位置情報をP3に伝えた。車泥棒は、概してハイスピードのカーチェイスへと警察を巻き込みがちである。3者のこうした状況すべてにおいて、最初の警戒態勢が協力者を、カーチェイスを主導する立場に必ずしも置いたわけではなかった。しかし警戒態勢は、協力者に、実際のカーチェイスに、ないしはこれから起きかねないカーチェイスに巻き込まれることへの不安と興奮を引き起こした。

#### 不安

経験された不安は、事件の経過中に、状況に応じて高まったり減じたりした。当然ながら、警官の不安は、カーチェイスの危険度とか、進展中の行為を警官がどれほどコントロールできていると感じるかの程度に応じて、高じたり減じたりした。とりわけ不安が高まったのは、自分がカーチェイスの主導的な警官になったと自覚したときであり、意思決定や、無線による他の警官たちとの交信や、容疑者の行動の予測に対して、自分が責任を負っていると自覚したときであった。どの事例でも、協力者は、容疑者の車を捜し出し、特定し、カーチェイスになりそうだと予期しながら、容疑者逮捕のための追跡に着手した。インタビュー記録からわかるように、容疑者逮捕の実行に参与する警戒態勢をとることで、追跡が始まり、即座に展開し、協力者たちは自分がカーチェイスを主導する警官になったと自覚するにいたった。そして同時に、これと連動するすべての責任と行為が、自分によって引き受けられなければならないと悟った。協力者たちの最初の不安は、警察の追跡に含まれる脅威と危険に結びついてしたが、同様にまた、カーチェイス中の自分の決断と仕事を、組織の同僚たちがどのように評価するのかにも結びついていた。

#### 同僚たちの眼差し

カーチェイスを主導する職務に当てられる「脚光〔スポットライト〕」は、警官の不安を駆り立て持続させるのだが、それは、事故の危険に起因する心理的生理的な意味においてだけでなく、社会的職業的な意味においてもである。なぜなら、プレッシャーに曝されたとき自分をコントロールする適性や能力が、同僚たちによって監視されているからである。これらすべての心理的要素は、警官の無線交信と、無線交信を介した他の警官たちとの連携と結びついている。もしも現在のような警察無線がなかったと仮定すれば、他の警官からの社会的職業的な多くの評価が、警官の追跡経験の一部になることはなかったであろう。しかも、無線交信は、行政官や調査官やその他の関心を持つ団体による再調査を目的として録音されている。こうして、潜在的な危険状況でパトカーを運転しているあいだ、主導的警官としての協力者の仕事ぶりは、カーチェイスのリードの仕方とか、他の警官や急信者との連携の努力とかに関し、レコーダーに埋め込まれて物体化することになる。それゆえ経験された不安は、心理学的構造の点で、他の構成諸要素と相互依存の関係にある。なぜなら、これら諸要素は相互に影響を与え合う以上、不安の等根源的な源泉だからである。

#### 再一評価プロセス

警察官は、カーチェイスの危険を見積もりながら、容疑者車両の追跡を続けるよう動機づけられていることを経験する。警官は、事件の現状を理解する。さらに詳しく言えば、警官は、(物理的な危険に関する)現在の状態の観点から、また訓練で学んだ手続き上の観点から、自分が知覚していることを熟慮し、さらにまた、容疑者を制止させ逮捕する利益とは相反する観点、つまり、容疑者や第三者を危険に曝すことを防ぐ法律や政策上の規制要因の観点からも熟慮して、現状を理解する。容疑者追跡の自らの最初の決断を現在進行形で評価するために、警官は、自分の思考がこれらの論点にざっと目を通すのを経験する。それはまるで、警官が、追跡を中断するきっかけとして機能する「否定一要素 (veto-factor)」ないし「取引のブレーカー (deal-breaker)」を探しているかのようなのである。言い換えれば、カーチェイスをするかしないかの最初の根拠づけは、諸状況の光のもとで再一評価され、これらの諸状況は、政策

や訓練や知覚された一般的危険といった枠組みの中で進展する。この再評価プロセスには、心理的次元があるが、この心理的次元は、追跡する警官の内面にとどまらず、他の警察官やその指導者層のあいだにまで広がっている。なぜなら、目下の周囲の諸状況、それぞれの車のスピード、追跡の方向、容疑者の運転行動などは、すべて、双方向の警察無線を介して情報共有されているからである。警官は、追跡を主導する立場にありながら、そのつどの現在において、組織の集団的な文脈の中に自分が埋め込まれているのを自覚しており、直接的かつ間接的に政策や手続きを介して、指導者層の権威の支配下に自分があることに気づいている。

他の警官たちとのこうした集団性と協働性は、容疑者が車を停止させ車外に出たとき、経験構造の前面に現れ出る。警官が、二人かそれ以上の警官との集団的で顕在的な努力によって容疑者の身柄を確保しなければならなくなるのが、まさにこの瞬間だからである。それは、容疑者が投降してきた状況でも同様である。

#### 追跡経験の分け目

追跡において警官によって生きられた経験は、容疑者の逮捕か逃走かという結末を伴っている。実際また実践的に、カーチェイスの目標は容疑者の逮捕であるが、それは、単に容疑者車両を制止することをはるかに超えている。それゆえ、警察の追跡の地平には、逮捕によって容疑者を物理的に拘束するという目標が常に現前している。容疑者の運転行動を読み取ることは、容疑者の身柄を確保するという最終目標をめざす警官の予測的な計画の一部である。逮捕ができるだけ安全に遂行されるために、警官たちは、追跡のあいだずっと、また容疑者の身柄の拘束を断念するときも含めて、協働的に連携する。

本研究の事例において、もしも容疑者が首尾よく逃げおおせたならば、警官によって生きられた追跡経験は、大きく異なると考えられる。論理的に言えば、警察の追跡の主要な本質的目標は、逃走中の容疑者を逮捕することなのだから、容疑者がうまく逃げ切るとは、追跡経験のすべてのタイプを、勝利から敗北へと転覆させるであろう。言い換えれば、悪人が勝ち善人が負けることになる。さらに、警察のすべての任務は、「悪」に打ち勝つ「善」のためにある。それゆえ、警察の追跡経験の意味は、

容疑者逮捕の成功か失敗かに大きく依存する。

#### 意味形成プロセス

追跡を含むであろう犯罪状況が警官たちに受け止められるという警戒態勢と共に、意味形成のプロセスが開始される。警官たちは、急信された最初の情報によって容疑者の車を特定し、警察無線を介して情報を共有し続ける。意味形成プロセスは、警察無線を介しての集団的な努力であり、共有される意味は、事件に巻き込まれ応援に駆けつけた警察のあいだで統合されている。

それでもなお、経験のいっそう充実した意味が、容疑者逮捕の後、協力者たちによって強く望まれる。彼らに何が起きたのか、つまり容疑者が逃走した動機を適切に理解したり、その動機がいかにして容疑者をその行ないの点で「犯罪者」とか「犯人」とみなすことを正当化するのかを適切に理解することへと、警官たちが到達するのは、さらなる取り調べ（事情聴取）のステップを踏むことによってである。そして、容疑者が犯罪者であることは、警官による追跡の決断や、結果から追跡を見直す決断を承認する一部になっている。言い換えれば、追跡後の取り調べは、協力者たちの知覚や意思決定や理解や容疑者逮捕のための自らの行動を正当化する役目を果たしている。概念的には、容疑者を本物の「悪党」と反省的に確証することは、自分たちを「善人」とする警官たちのアイデンティティ形成を支持する。

全体を通して、協力者はそれぞれに、追跡は成功だったとみなしている。なぜなら、協力者たちは容疑者を正確に発見・特定したし、事故なく、また結果として誰も傷つけることなく、追跡をリードしたのだし、容疑者を首尾よく逮捕したのだから。そして、その容疑者は重大な仕方では法を犯していたのであり、逮捕は重要であった、と協力者たちは確証できるからである。

#### (4) 関連文献との対話

##### 生きられた不安について

生きられた不安とその変転は、人間が、自らの死すべき運命をめぐる、現実的にまた象徴的に抱えている根本的不安と連動している (Becker, 1997; Kierkegaard, 1980; May, 1996)。P1とP3は、追跡に巻き込まれることを強く望みながらも不安を抱いている。なぜなら、協力者たちが身につけ現実化しよ

うと望む特殊な技量と能力が潜在するからである。P1は、警察犬のハンドラーであり、車での追跡が足での追跡に変わるかもしれないと予測し、当面の追跡を、警察犬を動員するチャンスと見ていた。P3は、こうした大事件において、任務を首尾よく遂行する自分の能力を誇示したいと単純に望んでいた。P2は、警察の追跡につきものの危険のために、否定的な不安と恐怖を表明している。こうした違いから、若手警官はカーチェイスをチャンスとみなし、ベテラン警官はそれを危険で挑発的な任務とみなすことが読み取れる。カテゴリー的には、不安は経験の一部であるが、場面によって生じる文脈の個人的な意味が、不安がどのように経験されるか、例えば興奮なのか恐怖なのかに影響を与えることを、ここで指摘しておきたい。

不安の個人的な意味は、追跡の文脈において警官が負うことになる責任の度合いと結びついているようである。協力者は全員、追跡をリードする立場ないしは第一の立場に自分が置かれていることを自覚していた。しかし、P2は、追跡をリードする自分の立場に加えて、付随する様々な義務と責任と共に、機動中の警官組織全体を統轄する自分の職務を保持し続けた。Schneider (1999) によると、状況が個人を圧倒すると理解されるとき、不安は窒息させるほどの経験になりうる。P2は、自分の行動と決断に責任をもって応答できただけでなく、同様に、殺人容疑の捜査と追跡に対処中の警察集団全体の行動に対しても、責任をもって応答できた。さらに、夜の追跡であったことも加わり、悪天候と危険な路面状況での膨大な無線交信への応答に、P2は圧倒される感覚を抱いた。(推定上の) 殺人事件に対するP2の責任は、犯人逮捕の主導的立場に自分がいることを自覚しているさなか、厳しい追跡になったことで、P2にいっそう重苦しくのしかかった。

対照的に、P3は、ハイスピードでの追跡を報告してしまうと、署長が追跡の中止命令を下すきっかけになるのではないかと気遣っている。報告することは、カーチェイスを実践してみるチャンスを、彼から奪ってしまうかもしれない。

P1とP3は、自分たちのやる気を、広義の不安という言葉で表現している。この不安は、自分たちの潜在能力を現実化することから湧出しており、警察官としての至高経験 (peak experience) を

得たいという欲求と連動している (Maslow,1995; May,1996; Schneider,1999)。

#### 同僚集団のサブカルチャー

サブカルチャー〔特定集団〕の諸価値もまた具現化されている。それは一定程度、警察を統治する行動統制として機能している。Becker (1997) によると、人々やその集団は、肉体的存在としての自分たちの実存的限界に対処するために、文化を形成する。換言すれば、法律や規則や規定などは、人々の安全を守るために、物的に役立つと同時に、心理的にも奉仕する。なぜなら、そうした規定に従うことは、信念の体系を与え、私たちの死の不安を低減してくれるからである。こうした文化装置は、追跡するか否か、追跡を継続するか否かを決断する際に、自分たちを動機づけた情報として、協力者全員によって言及されている。

#### 再一評価における認知プロセスと時間流

警官たちは、心の中で、方針や手続きや過去の訓練を駆け抜ける (run ... through their mind) ように検証しながら、追跡の中断を正当化する諸要因の中で、一つかそれ以上が違反されていないかを査定していた。この認知プロセスは、Klein (1998) のいう、危機的状況における思考の認知主導的意思決定 (Recognition-Primed Decision : RPD) モデルと一致する。警官たちは、カーチェイスと共にあり、追跡が法律や方針や諸事実によって正当化される「タイプ」の状況にあるか否かを判断決定し、追跡を継続する。警官たちは、過去の経験とか管理運営上の規定に反省をめぐらせ、自分たちの計画を変更する要因を発見しない限り、最初の計画を続行する。この間、事件の進展に応じて、諸状況から要求される変更のみがなされる。「否定-要素」が潜在的問題ないし禁止命令であり、警官たちは、事件の進展に合わせて状況を常に心的に再査定しながら、そうした否定要素がないか留意している。

RPDモデルと関連するかもしれないのは、内的時間意識の現象学的構造である。人間の心は、経験される時間流を総合するのだが、この総合は、過去把持(過去)、原印象(現在の射影)、未来予持(予期)の心的活動を通してなされる (Gallagher & Zahavi, 2008; Husserl, 1991)。追跡中の警察官の経験の流れは、記憶(学習された内容)の想起、たった今過ぎ去った出来事の過去把持、現在流れている状態や状

況の感性的知覚、事件の進展に応じて予測される近い未来の諸可能性といった心的伸び広がりを含んでいる。それゆえ、警官たちは、容疑者の行動を予測するために、容疑者の運転行動に細心の注意を払いながら、無線や状況の映像走査 (visual scanning) を通して得られる事件の核心に関わる情報に絶えず警戒している。それゆえ、警官たちは、典型的か非典型的かなどの観点から容疑者の運転行動がどう見えるかを、逮捕から逃れようとする容疑者の目標を考慮しながら、あるいは危険を予期しながら、繰り返し叙述するのである。

#### 追跡の成功における自己実現と英雄原型

Klein (1998) はまた、危機における意思決定状況において人々がどのように行動するかに関して、諸々の知覚を統一的なテーマに組み立てるストーリー形成 (story building) の心的過程を指摘している。本研究から明らかになったのは、規定や手続きによってレイアウトされた「台本」に自分たちが従っているか否かに関するストーリー形成へと、協力者たちが方向づけられていたことである。さらに、追跡後の協力者たちの振り返りは、自分の追跡がこの枠組みと調和的だったことを正当化する確証を含んでいた。そればかりか、自分の追跡が、正真正銘の悪党を首尾よく逮捕するため犯罪と戦う戦士として、犯罪を抑止する任務と調和的であったことを正当化する確証を含んでいた。心理的場面において、追跡の成功は警察官の社会的役割と調和的であった。

警察官は、Jung (1968) が英雄原形 (Hero Archetype) と記述した意味での守護者である。Bonifacio (1991) とKirschman (2007) もまた、自分たちの英雄的な自己概念の中で自己実現することが、警官にとっていかに重要かを指摘している。本研究において警官たちは犯罪を抑止し、しかも誰にも危害を加えなかったという両方をやってのけたため、自分の追跡は全体として成功だったとみなした (Alpert, 1998)。これは、警察官としての自分の任務遂行に関する、個人的かつ社会的水準での肯定である。P3の印象では、興味深いことに、自分が経験した実践は、彼の追跡の公務文書の記録を読んだときに感じた以上に、いっそう肯定的に記憶されていた。

#### 生きられた経験と物理的事実とのギャップ

P3の感じでは、〔公務文書の記録のもとになっている〕警察無線でのやりとりの中よりも、実際の追跡経験の中の方が、自分はずっとうまくやり遂げた。P3の心に映じたカーチェイスでは、自分に反省的に注意を促し、進展中の状況を査定し、規定や訓練を想起したとP3は語った。また、警察無線を聞き逃さないよう努め、同時に、はじめての猛スピードのカーチェイスの中にいる自分を、第三者のような視点から自己認識していたとも語った。P3の心の中で一つにまとまっているこれらすべての側面は、極めて緊迫した経験だっただけに、無線交信によって物理的に伝えることで自分の考えを現実化する、ということにP3は失敗した。彼は自分の無線交信のやりとりを、まるで「教科書」に書かれているようだったと想起したが、彼の記憶は、彼の実際の行為よりも彼の内的経験にいっそう強く根拠をおいていた。

P3は録音を聞いて、通信が途絶えた瞬間 (dead air time) が何度かあったことに気づいた。P3のこの気づきは、次の可能性を示している。すなわち、警官たちは、実際に物理的に起きていることよりも、経験の内的ないし心的活動にいっそう強く引き込まれているのかもしれないという可能性である。私たちには十分なデータがないため、出来事の客観的事実とのこうした内的経験的ギャップが、P1やP2の追跡でも生じたか否かを、現時点で確かめることはできない。しかし、両者とも、進展中の状況を理念的なものとして反省的に適合させるために、自らの心的作用が規定や手続きや訓練などを駆り抜けていったと語っている。それゆえ、本研究からは、次のことが示される。すなわち、危険な賭けを伴う危機のただ中での意思決定状況では、部局の方針や訓練や過去の経験などが、警官たちに心理的に強い影響を与えるということである。

それゆえ、大脳辺縁系における感覚刺激と神経生理学的反応に警官が曝されることが知覚変容を引き起こす、というAlpertとDunham (1990) の指摘は不十分であろう。同様に、感覚的な諸々の刺激 (ライト、無線-会話音、サイレンなど) の結合は、—警官の大脳辺縁系と内分泌のシステム (例えばアドレナリンの増加) における神経生理学的な出来事に帰着させられるが—、状況についての警官の知覚を変貌させ、カーチェイスの危険に関し、警官

の評価判断力を弱めてしまうという指摘もあるが (Alpert,1998; Schultz, Hudak, & Alpert,2009)、こうした指摘は不十分であろう。はじめての追跡で当時新米だったP3の叙述によれば、P3は自分自身の思考や感情や想起にいつそう強く引き込まれていたとみなすことができる。つまり、追跡時のP3の変容を、神経生理学的な興奮とか知覚変容と捉えるだけでは不十分であり、こうした神経生理的活性化が知覚や思考や感情や想起に何をどのように現出させるかを捉える必要がある。生きられた経験の語り に即した一人称的視界の現象学的記述は、まさに当事者の知覚や思考や感情や想起に現出するものへの、研究者による接近と把握の試みに他ならない。

さらにまた、P3の不安は、神経生理学的にあるいは量的に従来理解されたのとは異なり、自信過剰とか勇敢な攻撃に向かうのではなく、むしろ、一人の警察官として自分を証示するために、自分の実行力とか成功体験へと方向づけられていた。P3の不安は、仲間集団の中で自分を一警察官として現実化しようという願望から湧出した。これは、超現実的な彼の経験において、感覚刺激と神経生理学的反応が何の役目も果たさなかったと言っているわけではない。そうではなく、AlpertとDunham (1990) の解釈には、行動主義の伝統的な刺激-反応モデルと認知処理モデルによるバイアスが生じているように見えるということであり、感覚刺激と神経生理学的反応が、当事者によって生きられる経験をどのように変容させ、当事者の知覚や思考や感情や想起に、何をどのように現出させるかを、当事者の経験に即して理解する余地と必要があるということである。

さらに言えば、P3の動機は、Bonifacio (1991) とKirschman (2007) の見解と調和的なように見える。その見解によれば、強力な内輪の集団力学のメンバーとして存在することが、個々の警察官にとって、非常に強力で中心的な動機になっている。本物の警察としての自分を見たいという警官の欲求が働くだけでなく、その社会的職業的正当化を警官たちは求める。こうした正当化は、集団の規則と価値の様々なパラメーターの内部で、犯罪と格闘し勝利することによって実現する。容疑者がうまく逃げ切ったり、自分の追跡によって誰かが負傷したり死亡することは、警官たちにとって完全な敗北であり、失敗に終わった追跡経験の研究は、追跡した

警官たちによって生きられた経験を、本研究結果とは全く異なるものとして提示するはずである。

#### スポーツ心理学との関連

本研究からは、警官の心的側面が、任務遂行の不安や、成果への焦点化や、結果への方向づけと強く結びついていることが明らかである。これらはすべて、スポーツ心理学者によって、失敗とか注意散漫とか混乱を増長するものとして知られている心理的側面である。事実、「成功」に注意を払うことからくる否定的認知や注意散漫な自己懷疑、また、「勝利」を意識しすぎることはすべて、精神運動的技能の遂行において、「窒息」と連動している (Porter, 2003; Selk, 2009)。警察組織とか警察官一人ひとりがさらに考慮する余地があるのは、スポーツ心理学の専門家に助言を求めながら、トップアスリートが活用している心理学的な実践スキルを育成し高めることである。

#### (5) 本研究の社会的意義

警官たちが確信したいと願っているのは、警官たちを批評する人々が、大きなプレッシャーに曝されながら下す意思決定を判断する警官たちの事後分析を尊重し、共感的に理解してくれることである。本研究の一人称的視界は、追跡後の調査官や調査委員会が、〔追跡した警官の〕経験を「運転席」から理解することの一助となるであろう。もちろん、異なる種類の追跡についてのさらなる研究が必要である。例えば、クラッシュ事故を招いた追跡とか、各州各地域における様々な地形での追跡とか、人口統計的に異なる警官とかが、現象学的アプローチによって研究される必要がある。本研究の寄与は、このテーマに、さらにはおそらく警察官の生きられた他の経験に対して、この特定の研究方法が有効であることを示したことにある。

最後に、おそらく警察官たち自身が、本研究によって利益を得て、次のことに気づくであろう。すなわち、要因分析研究がしているような、原子論的な事実の細分化とはさきわめて異なる生き生きしたイメージを、追跡経験の全体的な記述は提供してくれる、ということである。追跡のプレッシャーに曝され、その他の可能的な大きなストレスを被る状況下での警察官たちの傷つきやすさと強靭さを警察官自身が理解することに、本研究は手がかりを与えるかもし

れない。総じて、本研究が、不安の働きについて洞察を与えることを願っている。あまりにもしばしば、警察は、仕事のストレスとか外的なプレッシャーに焦点を当てている。確かにこれらは、熟考に値する問題ではある。しかし、外から来るプレッシャーに加えて、〔犯人を〕追撃するときに警官を襲来する不安の働きが言及されることはさほど多くないように思われる。不安や心配は自然な心理的過程であるが、自分の仕事が、通常業務において、犯罪との格闘、紛争への対処、人間として悲惨な事件の処理であるときには、不安が、警察官の実存においてきわめて顕著になりうる。不安への対処、心的な焦点化、肯定的な認知方略に関して、訓練を含む警察文化は、いっそう適切な方法を見出す必要がある。

#### (6) 本研究の限界点

本研究の限界点は、わずか3名の協力者からの聞き取りに依拠している事実にある。本研究成果が、本研究とは異なる人口統計、人種、性別、その他の社会的差異の次元にある他の警察官たちに、どの程度一般化可能であるか、現在のところ私たちには明らかではない。さらに、本研究が目的としたのは、負傷とか、主たる所有物の損害とか、死亡事故などの否定的な結果を招くことのなかった追跡であった。容疑者に対する警官の慎重ではあるが攻撃的なパトカーの実力行使や、堪え難いクラッシュによって中止される追跡は、本研究で抽出したのとは異なる一般的心理学的記述の構造をもつであろう。

また、自分の経験を説明するときに依拠する協力者の記憶の正確さに、疑問をもつ研究者もおられることだろう。記憶の歪曲や衰退は、当事者の報告に依拠する研究には、常につきまとう (Giorgi, 2009)。これも今後さらに入念に考え抜かれるべき課題である。

こうした限界があるにしても、本研究は、パトカーによる追跡において警察官がどのように存在しているかについて、幾つかの知見を提供できたはずである。

## IV 「パトカーによる追跡」に関する常識の掘り下げ—日米を比較しつつ—

以上の論考に関する理解を補足するために、「パトカーによる追跡」についての私たちの常識的なイ

メージを、若干なりとも掘り下げを試みたい。というのも、本誌のほとんどの読者からすると、パトカーによる追跡という実践領域は、非日常的で馴染みがなく、せいぜいメディア報道やテレビ番組や映画でしか知る機会がないと思われるからである。ひょっとすると本誌読者であっても、運転中のスピード違反や一時停止違反などでパトカーに追尾された経験があるかもしれない。しかしその際も、パトカーのサイレンと赤色灯と車載マイクからの警告が発せられたなら、素直に車を道路脇に停止させたに違いない。追尾する警察官の一人称的視界はもちろんのこと、警告を無視して追尾される側の一人称的視界についても、ほとんどの読者は実体験がないであろうし、そうした研究に触れる機会も稀であるにちがいない。

#### パトカーによる追跡に関するメディア報道

イントロダクションに記載されているように、パトカーによる追跡は、米国では1980年代に公衆の注目を浴びるようになり、賛否両論の議論が展開され続けている。米国で社会問題になるのは、パトカーによる追跡が容疑者ないし第三者の重大な事故や損害を招き、場合によっては訴訟に至っているからである。

事情は日本でも同様である。2014年だけを見ても、メディアでは、パトカーの追跡中に発生した重大な事故が頻繁に報道されている<sup>4</sup>。

#### 衆議院での質疑応答から

おそらく近年最も大きくとりあげられたのは、2008年8月名古屋市東区で、16歳少年がパトカーの追跡（公務用語では「追尾」）を受けて乗用車に衝突し重体となった事故である。この事故をめぐっては、衆議院で質問と答弁がなされたほどであった。この質疑応答からは、パトカーによる追尾について、多くのことを知ることができる<sup>5</sup>。

第一にわかることは、パトカーによる追尾の実態やその方法については、重大事故に至った事案でさえも、情報公開されていないことである。それゆえ、「日本ではパトカーの追尾は年間何件発生しているか？」という疑問に答えることは、ほとんど不可能である。そもそも「パトカーによる追尾・追跡」とは何であるかも、少し考えはじめると曖昧になる。例えば、一時停止違反車両を停止させるために、パトカーがサイレンを鳴らし、赤色灯を点灯、スピー

カーで停車命令、運転者が気づき即座に応じて停車する場合でも、追尾・追跡と言えよう。しかし、こうした事案は、本研究で着目する追跡経験には属さない。本研究が着目するのは、停車命令に従わず逃走するケースであり、追跡される側にも追跡する側にも第三者にも、追跡に伴う危険が潜在するケースである。

なお、重大な事故を招いた追尾の件数に関する衆議院での質問に対する答弁は、本研究が着目するケースの日本での発生件数を示すものではないが、一つの参考にはなる。答弁による件数を試算すれば、パトカーが追跡していた逃走車両による交通死亡事故および重傷事故は、全国で2005年には40件、2006年50件、2007年63件、2008年1月から8月までで34件であった (cf. 答弁第41号)。

第2にわかることは、追尾の中止を判断するための教育(「教養」)や、追尾の方法についての「教養文書・内部規定・通達等の内容」については、「執務資料」によって「都道府県警察に配布しているところ」であるとのことである (cf. 答弁第41号)。追尾に関する「教養」や「内部規定」が「執務資料」によってなされていることからすれば、この件についても、一般市民が知ることはかなり困難であることがわかる。

第3に、諸外国の追尾取締りの実態把握に関する質問に対して、「警察庁としては…把握していない」と答弁されている点である。警視庁が本当に諸外国の追尾取締りについて研究・把握していないか否かは不明であるが、たとえ警視庁内部での研究・把握があるとしても、一般に公開されていないことからすれば、米国警官の追跡経験に関する本研究は、少なからず貴重な意義をもつと考えられる。

#### 追跡に関する警察官の「教養」

警察内部でなされている追跡に関する「教養」や「内部規定」を詳らかにすることは難しい。しかし、警察もまた、パトカーによる追跡が、被追跡者や第三者や警官自身に重大な傷害を与えることを極力回避したいはずであるし、社会問題化したり訴訟に至ることは避けたいにちがいない。それゆえ、警察は重大な被害から訴訟となった判例を検討し、教養や内部規定に活かしているはずである。

事実、ある研究は、「追跡活動の規準は齊一化できるか」との問いに対して、「追跡には様々な要素

(容疑事実、逃走様態・特異な動向、道路交通状況、追跡様態、その他の状況)が密接に関わりあうなかで、高速度で逃走する車両に対処するため、刻一刻変化する事態に対し臨機応変に即応していくという局面で取り得るべき措置について、瞬時の判断が要求されるという特殊性を踏まえると、追跡活動の規準そのものを明確にすることは極めて難しいといわざるを得ない」(国賠訴訟判例研究会, p.15)とし、「追跡活動の現場にとって、最高裁判例こそが最良の追跡活動の規準」(前掲書, p.16)としている。

その際最も重きを置くべき判例は、この研究によれば、最高裁第一小法廷昭和61(1986)年2月27日判決である。本判決は、追尾の違法性判断規準の第一をなすものと考えられ、警察幹部は下記の重要箇所を「諳んじられるまでになることがのぞましい」(前掲書, p.22)と強調されるほどである。この重要な一節を引用しておきたい。

「およそ警察官は、異常な挙動その他周囲の事情から合理的に判断してなんらかの犯罪を犯したと疑うに足りる相当な理由のある者を停止させて質問し、また、現行犯人を現認した場合には速やかにその検挙又は逮捕に当たる職責を負うものであって(警察法2条、65条、警察官職務執行法2条1項)、右職務を遂行する目的のために被疑者を追跡することはもとよりなし得るところであるから、警察官がかかる目的のために交通法規等に違反して車両で逃走する者をパトカーで追跡する職務の執行中に、逃走車両の走行により第三者が損害を被った場合において右追跡行為が違法であるというためには、右追跡が当該職務目的を遂行する上で不必要であるか、又は逃走車両の逃走の様態及び道路交通状況等から予測される被害発生 of 具体的危険性の有無及び内容に照らし、追跡の開始・継続若しくは追跡の方法が不相当であることを要するものと解すべきである。」(前掲書, p.16)

本判例は、その後の類似の損害賠償請求事件判決に際して、必ず引用されるほどであり、「これこそが最良の追跡活動の規準である」といわれる (cf. 前掲書, p.17)。そうだとすれば、日本の警官の場合、追尾の開始や継続を判断する際、警察官は、路面状

況の映像的査定 (visual scanning) と同時に、この一節を心の中で駆け抜けるように誦んでいるかもしれない。

#### 「教養」のポイント—追跡の「必要性」と「相当性」—

上記判例には司法文書特有の読みにくさがあるが、追跡の「違法」性規準の要点は2点であり、「追跡が当該職務目的を遂行する上で不必要である」か、また「逃走車両の逃走の様態及び道路交通状況等から予測される被害発生の具体的危険性の有無及び内容に照らし、追跡の開始・継続若しくは追跡の方法が不相当である」かである。つまり、追跡の「必要性」と「相当性」の有無が、警察官の教養のポイントになっている。

追跡の必要性は、追跡の開始にあたっては、速度違反、酒酔い運転、信号無視、一時停止違反等の道路交通法違反、また盗難車走行の現認によって裏づけられる。また追跡の継続にあたっては、さらなる信号無視や速度違反、対向車線へのはみ出し、一般車両の間隙を縫う逃走などによって、その必要性は高まる (cf. 前掲書, pp.23-24)。

追跡の必要性が現認されたとしても、追跡が相当ではないと判断される場合もある。例えば、徳島地裁平成7 (1995) 年4月28日判決では (その後の最高裁でも)、香川県 (県警) 側が追跡の相当性に関して責任の一部容認が下された。相当性が認められなかった理由としては、多数の道路標識が設置され、車道と歩道との間に縁石が設置され、時速80キロメートルを越えて走行する自動二輪車に対してパトカーが幅寄せ行為をした点にあり、この行為が「自動二輪車の運転等に死亡若しくは重大な傷害を負わせる具体的な危険」を有していたため、追跡は相当性を欠き許されない行為であったと判断されている (cf. 前掲書, p.17, pp.31-32)。要するに、道路状況や車間距離や追跡速度等から、重大な事故を招く危険がある場合は、追跡は相当ではないと判断される。

パトカーによる追跡の開始と継続を判断する日本の警察の教養のポイントと考えられるこれら2点は、米国の場合と類似している。米国の警察官の場合も、カーチェイスを続けるか終わらせるかの典型的な議論は、(1) その犯罪者が暴力的な重罪に関与したと信じるに足るほど確実な根拠を警官が有していること、つまり追跡の必要性の現認があること、(2) 容疑者をただちに逮捕する警官の必要性が、一

般市民が被るリスクにまさること、つまり追跡の相当性が認められること、(3) 上記の一つないし二つの基準を満たす条件で追跡中の他の警察官を当該の警官が援助していることである (Falk, 2006)。

本研究の協力者 (P1, P2, P3) が、追跡を中止する「否定-要素」なり「取引のブレイカー」を追跡中に常に査定していたとは、日本の文脈で言い換えれば、追跡の相当性をとりわけ吟味していたことを意味するであろう。

#### 事例となった警察官について

日本でのパトカーによる追跡の常識的なイメージとしては、パトカーは大型のセダン、運転席と助手席に各1名ずつ計2名の警官が乗車している様子を思い描くであろう。これに対して、本研究で事例となった警察官の場合、パトカーには運転手の警官1名だけの乗車である。また、P1が警察犬を乗せ、そのハンドラーであるケースも、日本のパトカーや警官のイメージからは意外である。日本の場合、パトカーに警察犬を乗せているのを目にすることはほとんどなく、警察犬のハンドラーは、制服も異なる専門官が行っているイメージがある。

米国でも、ニューヨークやシカゴやロスアンゼルスなど大都市では、パトカーに2名の警官が乗車するようである。だが本研究は、郊外とか地方の警察のパトカーに焦点を当てている。こうした地方警察官のパトロールは、近隣の住宅地やショッピングモール、卸問屋や中小工場などが主である。

それゆえ、本事例の警官たちは、日本のパトカーでの2名の警官による追跡とは異なり、1人で全てをこなさなければならない状況に置かれている。日本のパトカーの場合、助手席の上司と運転している部下とが適宜役割と責任を分担できるのに比べ、本事例の警官は、一人で責任を負い役目を果たさなければならない。追跡を決意する際の警官の緊張や不安や混乱が、日本のパトカーの場合よりもいっそう高まることが推測される。また、通常業務が近隣のパトロールであり、危険を伴うカーチェイスの専門ではないことも、不安をいっそう高める要因になっていると考えられる。

こうした事情を考慮すれば、本研究で抽出した経験の一般構造は、地域や国を超えて単純に一般化できるものではない。本論でも述べたように、本事例研究は、安易な一般化を主張しているわけではなく、

その限界点を考慮に入れることで、あるタイプの経験への理解を深め、異なるタイプの今後の記述的研究への展望を開いている。こうした展望としては、例えば、パトカーの追跡において、乗車する警官が1人だけの場合と、2人の場合とでは、それぞれの一人称的視界がどのように異なるかというテーマが浮かび上がるであろう。また、日常業務として、近隣のパトロールを専門とする場合と、高速での追跡を専門とする場合とでは、その職歴や訓練や心構えにおいてどのような違いがあり、追跡中の一人称的視界にどのような異同があるかもテーマになる。日本の警視庁の組織に引きつけていえば、職務質問を専門として市街地をパトロールする地域部の自動車警ら隊と、暴走族の取締りや高速での追尾を専門とする交通部の交通機動隊や高速道路交通警察隊とで

は、どのような異同があるかなども、テーマになりうる。

本研究は、当該テーマに関してさらなる記述的研究の展望を開き、パトカーで追跡する警察官について、ひいては同様の重大な危機に直面しつつ判断し行為する人間について、私たちの理解をいっそう深く豊かにすることをめざしている。

## V 資料 インタビュー記録

※表1内の記録は、インタビューの録音記録のトランスクリプトの幾つかの部分で、諸構成要素の観点から抽出し再配列したものである。

なお、幾つかの記録部分は重複して配列している。

表1 多様な経験を伴う心理構造の構成要素

構成要素	P1	P2	P3
カーチェイスの可能性に対する警戒体制	自分は無線交信を聞いていて、…複数の部局が追跡に巻き込まれていた…聞いてみると、追跡はサウスバウンド方面に向かっていった。	私が突然耳にしたのは、無線から流れる3回のブザー音で、それは発砲だった…私はちょうど角の近く…犯人に最も接近していた一人だった。私は応答した。 私は…現場から逃走する容疑者の車とすれ違った。…私は方向転換し、追跡がはじまった…	〔別の警官の〕無線交信を自分は耳にした。彼女は今まさに、車が彼女を追い越していくのを目撃したと、駐車場で、車のクラクションをけたたましく鳴らして…一般人が、クラクションをこんなに鳴らして運転することはまずありえない…自分は直感した「そうだ、これは盗難車だ」…このとき、我々は、まだ盗難車を追跡できた。
容疑者の特定	追跡が自分に近づいてくるのが見えた…車の特徴が報告と一致した。車には男が1人乗っていた…	私はリヴァー・オーク通りを移動中で、逃走中の容疑者の車が通り過ぎた。急信者の基本情報によると、それは緑のホンダだった。その車は、私の右手をすっ飛ばしていく。 私は、「なんてことだ!」と呟いた。	〔もう一人の警官が〕覆面パトカーに乗っているのに気づいた。それで容疑者とその警官の車両が通過した後に、自分の車を発進させた…
カーチェイスをめぐる不安と興奮	自分はある種神経過敏になった。これは、自分のは	運転席で、3回のブザー音を聞き、「いやあまいつ	「よし。これは盗難車だ。」、準備はできている、

	<p>じめての追跡だった。自分は、無線を通して愚かだと思われたくなかった。</p>	<p>た、今夜は、いったい明けるのだろうか？」という考えを振り払った。</p>	<p>自分は既にそう考えていた。</p> <p>いろんなことを同時にやらなければいけない、と自分は感じた。</p>
<p>カーチェイスをめぐる不安と興奮（続）</p>	<p>アドレナリンがどっと分泌された…心臓が喉元まで突き上げてくる感じだった。自分は、深呼吸した。</p> <p>自分は、無線交信を続け、詳細な情報を提供したいと思ったような気がする…</p> <p>自分はまさにトンネルに閉じ込められたようで、非常に興奮した。</p>	<p>「なんてことだ！今こそ、自分で決断しなければならぬ…」そう私は心の中で呟いた。</p> <p>それは、まさしくその事件に対する私の意思決定だった。私はそんな事には関わりたくなかった。なぜって、私は10-80<sup>6</sup>（追跡）なんか好きじゃないから…</p>	<p>そして、走行しながら頭をよぎったのは、どれも恐ろしいことばかりだった…</p> <p>ふと考えた。「今、時速100マイル（時速160キロメートル）！…自分は、時速100マイルで容疑者を追跡している。これが、『ハイスピード』カーチェイスっていうやつか！」</p> <p>[アドレナリンが] どっと出た。</p>
<p>構成要素</p>	<p>P1</p>	<p>P2</p>	<p>P3</p>
<p>追跡を主導する役目の自覚</p>	<p>…それは自分のはじめての追跡だった。それで、はじめての追跡に、ご存じの通り、一種、神経過敏になった。自分は、無線を介して、愚かだと思われたくなかった。</p> <p>他の2匹の警察犬(K-9)<sup>7</sup>を思い出す。面白くなった。警察犬を乗せた3台のパトカーが、一緒になって追跡することはめったにないことだった。自分も同類だった。これは面白いぞ…</p>	<p>それで、それはマクケリー警官に送られた。しかし、最も接近しているのは私だった。私は応答した。</p> <p>…マクケリー警官が近づいているのを察知しながら、私はUターンし、たった今通過した車両を追跡した。</p> <p>私は決断した。よし決めた、奴を追跡しよう。</p> <p>選択の余地はなかった。私は奴を追跡しなくてはならなかった。</p>	<p>ジェニーが覆面パトカーに乗っていて、ご存知の通り、彼らが通過して自分は発進し、彼らの右後方につける。自分は即座にライトを点灯する。</p> <p>追跡していることをスピーカーで即座に警告する。</p> <p>…その時、「今、時速100マイル！…自分は、時速100マイルで容疑者を追跡している。これが、『ハイスピード』カーチェイスっていうやつか！」。</p>
<p>追跡を主導する役目の自覚（続）</p>	<p>…なぜなら、自分がその時考えていたのは、自分は警察犬を乗せた3台のパトカーの中において、そのメンバーになったということだったから。</p> <p>自分の警察犬を展開したいと思うようになっていた。だが、明らかに、最優</p>	<p>私はしたくなかった。なぜなら、私は10-80など好きではないから。しかし、選択の余地はなかった。</p>	<p>…それは自分のはじめての追跡。おわりの通り、自分をかっこ良く見せたかった。そう、仲間たちが、自分は追跡をうまくこなせるんだと思ってくれるように。</p> <p>…容疑者を追跡しながら、「よし、無線、無線交信」</p>

	<p>先なのは、おまえはパトカーに対して責任があり、パトカーに腰を据えているのだ。こう考えることで、自分は、警察犬の配置のことから抜け出した。</p>		<p>と考え続けている。自分は次の事実に全く気づいていない。すなわち、デイヴが自分の後方につけていて、自分を応援する準備ができていた事実を。自分は、一人でたくさんのことをしなければならないと感じた。</p>
<p>容疑者を制止させる行動を起こすための、他の警官たちとの無線での協働</p>	<p>無線交信を聞いていた。やってみようとしていたのは、パトカーから降りて、この追跡を追撃することだった。容疑者が車から出て走ろうものなら、自分の警察犬を展開させよう。深呼吸した。そして、自分が追跡中であることを無線で伝えた。無線からの全ての情報を集めながら。</p>	<p>私は緊急無線に通報した。我々は10-80（追跡）に入ったと…およそ時速5～15マイル（≒時速10～25キロメートル）そこらだった。私は、方角を伝えていた。[もう一人の警官が]現場に到着するのを待ち望みながら。なぜなら、銃で撃たれた犠牲者がいたから。</p>	<p>無線で[別の警官の]次のような報告を聞いた。駐車場で彼女（その警官）は今まさに、車が追い越していくのを目撃したと…そして彼女は、その車の後をつけていた。容疑者を追跡しながら、こう考えていた。「よし、無線、…無線交信…」自分はたくさんを同時にこなさなくてはならない、スピードをあげなければならない、と感じた。…クリス [巡査部長]は自分を中止させようとしている。</p>
<p>構成要素</p>	<p>P1</p>	<p>P2</p>	<p>P3</p>
<p>容疑者を制止させる行動を起こすための、他の警官たちとの無線での協働（続）</p>	<p>また別のパトカーが接近するのが聞こえた…無線交信を聞き続けることは難しかった。無線交信を続け、詳細な情報を提供したい気分だった。でも、聞くことも必要だった。つまり、自分の所轄区域に接近している他の警官たちの無線交信を聞かなければならなかった。ある警官が[容疑者車両をパンクさせる]スパイク(釘)を設置したと言うのが聞こえた。</p>	<p>そこで、あの時私は緊急無線で伝えた。「これは10-80と呼ばないわけにはいかないようだ」と。自分のパトカーを停車させ、私は、何が起きているかを緊急無線で知らせ、ノース・リヴァーに応援を求めた。</p>	<p>ある警官が無線通報するのが聞こえた。「本官は接近中。車両を確保する。」そこで「よし、いいじゃないか!」と思った気がする。やがて我々はヒートアップし、[フェンスを]飛び越した。その時自分はいまよくコミュニケーションしていると思っていた。道路状況やスピードなど全ての情報を伝えていると。</p>
<p>容疑者の運転行動の</p>	<p>彼…奴は車列を縫うよう</p>	<p>それは何て言うか、気味</p>	<p>…我々は最終的にレッド</p>

<p>読み取り</p>	<p>に走行している。奴が止まるなんてことはなさそうだ。スピードは、時速70マイル（≒時速110キロメートル）といったところだろう。奴は今、ほとんど自分の車線にいる。</p> <p>奴のタイヤ2つがスパイクを食らったのを我々は確認した。サウスバウンドを逃走し続けたので…奴はまだ降参していなかった、クラッシュ寸前でまだ運転していた。脱輪寸前だ。奴がこっちに来たら、ターンしようとするだろう。だが、タイヤがもたない。それで、〔道路から〕フィールドに突っ込んで、そこを走り始めるだろう。</p>	<p>が悪かった。なぜなら、私が容疑者を見ると、彼も私を見るのだから。そして、容疑者はスピードを落とした。</p> <p>私はパトカーの赤色灯を点灯した。容疑者は、「逃走しようか、しまいか」迷ったようだった。次の瞬間、彼は逃走しはじめた。</p> <p>…容疑者は、反対車線を走行している。しかしそれは、お分かりの通り、あの天候のせいだと思う。彼が何をしでかそうとしているのか、厳密に言えば、私は確信していない。しかし、なんとなく感じたのは、彼は、追跡を阻止するために、鎖で繋がれたフェンスの中に逃げ込もうとしていたということだった。</p> <p>…奴は実際まさにエンジンをかけ、フェンスに突っ込み、車から外に出た。</p>	<p>ロックを通過することになる。自分は即座に出動し、追跡する。</p> <p>自分の中ではもう〔筋書きが〕出来ていた。もし容疑者が直ちに車を道路わきに止めなかったら、れいのはじまりだ。</p> <p>スピードが最高に達しはじめた時、思った。「今時速100マイルで走行している。」わかるだろう。</p> <p>…でも、あのライトは、ちょうどドレッドロックの西で、…推測した…ばちばち点滅しはじめている。容疑者は動きはじめた。すぐに向かう。「きっと奴は車から脱出している…あれっ、奴は何をしているんだ？」</p>
<p>カーチェイスから協働での身柄拘束への変わり目</p>	<p>こちらは警察犬を乗せた3台のパトカー。自分はそのメンバーの1台を操っている。誰が警察犬を展開しようとしているだろう？</p> <p>この種の騒動の苦々しさを自分は嘔みしめていた。もし奴が車から出て駆け出したりしようものなら、自分の警察犬を展開させよう。だが、明らかに、最優先は、お前は今パトカーに乗っていてパトカーに責任があるのだ、こう考えることで、自分は、警察犬の配置のことから抜け出した。</p> <p>（ある警官が）…スパイクをあそこに設置し、奴の</p>	<p>はたして…奴は実際まさにエンジンをかけ、フェンスに突っ込み、車から外に出た。</p> <p>私は自分のパトカーを止め、何が起きているかを緊急無線で知らせ、ノース・リヴァーに応援を求める…私は実際、…ノース・リヴァーはモニタリングし続けてくれていると思う。なぜなら、私は現に突如サイレンを聞くことが出来たから。それは南の方から接近していた。それで私はそれがノース・リヴァーだと思った。</p> <p>容疑者は私を見て、フェ</p>	<p>…思い出してみると、「そうだ、自分は奴の人相の報告を得たのを思い出してみる必要がある」と思った。</p> <p>彼は動きはじめた。自分はすぐに向かう。「きっと奴は車から脱出している。ようし、…あれっ、奴は何をしているんだ？」気づくと自分は少し距離をとっていた。車から外に出た時、容疑者はちょっと雪に足を滑らせた…</p> <p>我々がその庭を抜けて走り、フェンスを飛び越える用意を整えながら、うーん、…「自分のパトカーに鍵を</p>

	<p>車をパンクさせた。奴のタイヤ2つがスパイクを食らったのを、我々は確認した。</p> <p>…奴はまだ降参していなかった。クラッシュ寸前でまだ運転していた。脱輪寸前だ。奴がこのあたりに来たら、奴はターンしようとするだろう。しかし、タイヤがもたない…</p>	<p>ンスのサークルの中で、両手をあげて走り回っている。私は大声で何度も何度も警告を発し続ける。ケニー警官が〔到着して〕車を横に止めた時、「容疑者が私たちの言うことを理解しているとは思えない」と私は伝え、私が行くから「援護してくれ」と頼む…</p>	<p>かけていない…自分は追跡を止めパトカーに戻り鍵をかけるべきだろうか？それとも…」と思案したのを思い出す。</p> <p>この小さな、そう、小さな介護施設、あるいは店舗のようなところのちょうど前で、容疑者は車を道路わきに止め、車の外に出て、フェンスを飛び越える。</p>
<p>カーチェイスから協働での身柄拘束への変わり目 (続)</p>	<p>「後ろにいろ！後ろにいろ！」と言ったのを覚えている。君も知ってる通りだ。「我々には、今警察犬がいる。これを展開しよう。一頭を出せ」。そこで、一人の警官が自分の警察犬を車から降ろした。我々は、容疑者に車から出るよう警告した。</p> <p>奴は警告に従った。彼が車外に出たので、我々は奴に手錠をかけ、奴を逮捕した…パトカーに連行し、その他規定どおりに職務を遂行した。</p>		<p>エヴァンストーン〔警官〕は1頭の警察犬を連れていた。我々は最終的に容疑者が裏庭で壊れた車の中に隠れているのを発見した。</p> <p>我々は警察犬とともに容疑者に挑み、彼は降伏する。後でわかったのは、車はガソリンを使い切っていたことだった。容疑者は、ガソリンがほとんど空になっていた車を盗んだのだった。</p>
<p>その後の取り調べを通しての経験の意味づけ</p>	<p>自分が奴に職務質問した。(奴が言うには)「ああ、オレはヤクをやっ、めっちゃくっちゃハイになって、ちょっと思っただけさ、世の中全ては…わかるだろう…」</p> <p>…「どうして逃走したんだ？」と奴に少しだけ尋問すると、彼は麻薬をやっ、…</p>	<p>その後、我々は彼を逮捕して車に連れ戻し、彼が英語を話せないことが判明する。ノース・リヴァーには、スペイン語を話せる警官がいて、容疑者とやりとりする。容疑者は泥酔しており、喧嘩したのだと言った。</p>	<p>後でわかったのは、車はガソリンを使い切っていたことだった。容疑者は、ガソリンがほとんど空になっていた車を盗んだのだった。</p> <p>…自分ののはじめての追跡。知ってる通り、自分をよく見せたかった。そうすれば、同僚たちは、自分が追跡をうまくやってのけることができると知ることになる。〔無線交信の〕録音テープを後で聞いてみると、いくつかの心配がどうして生じたのかがわかる。</p>

<p>その後の取り調べを通しての経験の意味づけ（続）</p>	<p>…世の中の全ては、彼が遊んでいるテレビゲームだと奴は思った。現実的に…という意識は全く欠如して、この世は全てファンタジーだと思った。</p> <p>しかしご存知の通り、我々はこうした輩を止めなくてはならなかったし、DUI（アルコールや薬物での危険運転）の容疑で、彼を制止させねばならなかった。ともかく…それは首尾よく終わった。全員無事に帰宅できた。この悪党は刑務所に入ったし、我々は誰も負傷させなかった。</p>	<p>ともかく、我々はやることをやって、発砲事件の現場に戻る。救急隊が、銃で撃たれた犠牲者をまさに搬送している。だが、命に別状はないようだった。彼らは、ビールをこぼしたことをめぐって、家の前で口論になり、やがて喧嘩になり、容疑者が銃を抜き、相手を撃った。</p> <p>私は容疑者の近くでパトロール中で、はっきり言えるのは、容疑者はスペイン人のようだという事だ。だから、私は「彼が英語を話せるか疑問だ」と思ったのだろう。ともかく、私にはそう見えたのだし、何とも不思議なことだった。何だかめったにない状況だったと思った。</p>	<p>なぜなら、あの時は自分がやっていたと思い込んでいた作業を、実際には全くやっていなかったのだから。自分は道路状況とか、スピードとか、れいの全てを伝えていたと思った。そう、心の中で起きていたのは、「これ〔自分の仕事ぶり〕は教科書だ、教科書に書かれている通りだ」と。それで、後から録音を聞いてみると、「自分はどうしてしゃべってないだ？」って感じで。ねえ、「テープレコーダーは壊れているんじゃないの？」みたいなの。だから、全部がもうショックで。何か言えっ！って感じだよ。「なんてことだ…」いいじゃないか、これが事実だ。</p> <p>自分は心の中でそれに磨きをかけてしまったんだと思う。</p> <p>…君も知ってる通り、盗難車は決まって逃走するものだ。</p>
<p>その後の取り調べを通しての経験の意味づけ（続）</p>			<p>自分の中ではもう〔筋書きが〕出来ていた。もし容疑者が直ちに車を道路わきに止めなかったら、れいのはじまりだ。私は後で録音テープを聞いた。自分が10-60<sup>8</sup>を大声で伝えた時から、我々が追跡中であることを大声で伝える時まで、5分だった。そう、やらなくてはいけないはずの、自分のしていることを無線でみんなに伝える活動が、〔その間〕まるでなかった。思えば、その多くは、…</p>

## VI 翻訳者あとがき

本稿は、第一著者のブルームの既刊論文を、第二著者の田端との協働で日本の読者向けに書き改めた新稿である。もとになったブルームの既刊論文は、Rodger E. Broomé “The Lived-Experience of Leading a Successful Police Vehicle Pursuit: A Descriptive Phenomenological Psychological Inquiry”, *Journal of Phenomenological Psychology*, 44 (2013), Brill Academic Publishers, pp.220-243である。

上記論文の聞き取り資料、研究方法、研究結果を保持しつつ、日本の読者向けに構成を変え、省略と加筆を行った。第IV章は、ブルームと連携しつつ田端が新たに執筆した部分である。オリジナルのテキストがどれになるかは、少々厄介な問題である。再構成と加筆修正が施された上記英文と、田端の日本語文との入り交じりのテキストもあるが、このテキストはブルームと田端のやりとりのためにいわば便宜的に作成されたものである。それゆえ、翻訳部分を含む本誌掲載のこの日本語テキストが、公的なオリジナル・テキストになる。

英語に堪能な読者から見れば、ブルームの既刊論文に対応する箇所の翻訳、とりわけインタビュー記録の翻訳には、誤訳や不手際が少なくないに違いない。ひとえに翻訳者の力不足である。読者からのご批判とご教示、叱咤激励を請いたい。

こうした非力を顧みず、暴挙とも言える翻訳と共同執筆に挑戦したのは、現象学に関心を持つ日本の読者に、本論のような研究があることを、ぜひとも知ってほしいという願いからである。拙い訳でも、ブルームの研究の魅力と意義は、日本の読者にもきっと伝わると考えた。

ブルームの研究の意義と可能性について、以下、若干の解説を加えたい。

### 1. 新しいフィールドの開拓

「こんな研究があったのか?!」。ブルームの研究を知ったときの第一印象である。

警察官が事件の聞き取りをすることはあっても、警察官に学術的な聞き取りをすることは、そう簡単にできることではない。現職の警察官に、カーチェイスの体験を聞き取った記録だけでも、彼の研究は

貴重である。確かに、警察官に密着したドキュメント番組とか、警察官にまつわる映画などは、数えきれないほどである。しかし、そこで描き出される警察官の姿は、本論の指摘のようにあまりに「ドラマチック」であり、警察官の職業的な「生活世界」や、彼らによって生きられた経験を知る機会は、きわめて少ない。例えば、本インタビュー記録にあるように、容疑者の追跡を自分の責任でリードするようになったとき、ドキドキして心臓が口から飛び出しそうになったり、そうした意思決定を自分はしたくないと思ったり、無線交信を介して自分がどうみられているかを気にしたり……。こうした等身大の警察官の姿に、読者は、新鮮な驚きを感じるのではないだろうか。

警察官にこうした聞き取りができた背景には、ブルームが、警察と消防の緊急部隊に22年間勤めていたことや、現在彼が准教授として所属しているUtah Valley Universityが、警察官や消防士を養成する全米でも数少ない専門部門を有していることなどがある。

ブルームは、本誌の「執筆者紹介」に記した通り、警察や消防に関する記述的現象学研究を目下精力的に発表しており、いわば「警察・消防の現象学」という新しいフィールドを開拓している。

### 2. 実践現場に対して意義をもつ研究

教育研究の領域では、教育実践現場と教育研究との乖離や結びつきに関する議論が絶えない。最近も例えば、日本教育哲学会は、課題研究として、「教育実践と教育哲学」をテーマとし、「永年」にわたる「教育の理論／実践の問題」を議論しているし(教育哲学会2014a, p.27)、2014年大会の課題研究でも、「思想と現場をつなぐ—教育哲学のフロンティア(1)—」と題し、「今日の教育哲学」に対する「実践性の欠如や教育現実構成力の弱さ」の批判に応答しようと試みた(教育哲学会2014b, p.9)。

教育実践への現象学的アプローチは、まさにこうした問題に正面から取組み、教育実践現場から学びまた実践現場に生きる研究を、歴史的に積み重ねてきた。

ブルームの本研究は、警察という実践現場において、現象学的アプローチないし現象学的心理学のもつ実践的な価値を示唆している。本研究の知見は、

警察官の養成や訓練、スキルアップやケア、また警察行政にも直接的に寄与しうると考えられる。なにより、そうした実践の基礎となる、現場警官の経験の理解を深く豊かにしてくれる。従来の神経生理学的研究や統計的研究、要因分析からは得られない、警察官によって生きられる「一人称」の経験を、当事者でない者たちにもわかるようにするために、現象学的心理学がいかに独自の力をもつかを、本研究は示している。

### 3. 他領域への応用可能性

本誌『学ぶと教えるの現象学研究』は、「教育の現象学」のフィールドを継続的に開拓し育むことを目的としている。近年では、「看護の現象学」が盛んである。ここに、ブルームの「警察と消防の現象学」が加わることで、さらに他の領域での現象学的アプローチの応用可能性が強く示唆される。

本研究は、警察官、容疑者、さらに周囲の一般市民を巻き込み、生命や財産が危機に曝される場面での思考や感情や判断形成を扱っている。こうした危機的状況をリードする人間の経験は、例えば、学校の危機管理場面を考える上でも参考になる。学校は自然災害や事件や事故に巻き込まれる可能性と隣り合わせである。そうした危機的状況への対応を想定するとき、学校の管理職や教師たちが、警察官の経験から学べることは、思いのほか多いのではないだろうか。

### 4. 「ジオルジ・メソッド」の豊かさ

本研究は、アメディオ・ジオルジが開発した現象学的心理学の手法、いわゆる「ジオルジ・メソッド」を忠実に実行している。インタビューのトランスクリプトを一読した後に、意味の変転ごとに、「/」（スラッシュ）を挿入し、「意味単位」をくり出す手法や、本論では示唆されるにとどまるが実際の研究プロセスがたどった5段階ステップによる記録の慎重な書き換え、また付録のインタビュー記録の書き方など、ジオルジ・メソッドが忠実に運用されている。

現象学的アプローチを、このように一定の「メソッド」として確立することに対しては、賛否両論があるに違いない。

例えば、現象学的アプローチに比較的理解のある

ジョン・マクレオッドは、ジオルジの寄与により「デューク学派が成功した最も重要な要因は、おそらく現象学的方法の成文化と体系化を進めたこと」にあり、「その結果、学生に教えることや他のセンターでの応用も可能になり、公刊可能な研究論文を生み出すことができた」と一面では評価している（マクレオッド, p.58）。しかし他面では、デューク学派を「実証的現象学」と呼び、Michael Crottyを引用しつつ、「新たに出てきた実証的現象学」は、「フッサール現象学とは似て非なるもの」とか、「フッサールの思想を‘歪めた’もの」と述べ、批判的でもある（同書, p.72）。

しかし、「似て非なるもの」とか「歪めた」と相手を断罪するかのように評することで、議論に決着をつけたと思ったとすれば、それは現象学への理解の浅さを示しているだろう。むしろ、フッサールと「似て非なるもの」とか「歪めた」と思われるところが、現象学の議論の出発点ではないだろうか。哲学としての現象学の歴史的運動を一瞥するだけでよい。ハイデガーの哲学は、フッサールと決別する以前においてさえ、フッサールと似て非なるものであり、フッサール現象学を歪めていると言え言える。それでもやはり、広い意味では、そしておそらくこの上なく深い意味で現象学である。サルトルやメルロ＝ポンティ、さらにはハイデガーの根本概念を換骨奪胎したアーレント、ハイデガーを徹底して否定したレヴィナスも然りである。

いわんや現象学をアプローチとして実践現場に迫り、当事者によって生きられる経験を記述的に解明しようとする研究においては、フッサールやハイデガーの思考や概念を導きとしながらも、それらに変容を加える必要が自ずと出てくる。例えば、ヴィンズワングの「範疇的直観」は、フッサールを誤解していると当時厳しく批判されたが、今日にいたるまで現象学的アプローチにおいて優れたインスピレーションを与えている。積年の研鑽から生み出されたジオルジの現象学的心理学もまた、広く深い意味での現象学であることを、ブルームの研究は照らし出しているように思えてならない。

### 5. 現象学のパトスの想起

最後に、ブルームの「警察と消防の現象学」に翻記者が感じる魅力の核となっているのは、実存的危

機感である。追跡中のパトカーの警官は、自らの生命、逃走中の容疑者の生命、周囲の第三者の生命の危機と隣り合わせである。ブルームの他の論文には、容疑者に発砲した警察官に関する記述的研究もある。こうした彼の研究は、現象学アプローチや哲学としての現象学が、生命や文化の危機、ひいては人類や世界の存亡の危機を、中心的な「事柄(Sache)」としていることを、改めて思い出させる。

フッサール晩年の著作『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』の書名にある通り、またハイデガーが第一次世界大戦と第二次世界大戦の渦中で時代を相手に思索した通り、どこに危機を見出すかは異なろうとも、存在の危機こそが現象学の鍵となるパトスの一つと訳者は考える。ブルームの研究には、警察や消防のなかで職業的に経験する多くの死や喪失を伴う危機のパトスがある。

## 注

- <sup>1</sup> 各研究協力者は、研究協力に関するインフォームド・コンセントに同意し、彼らが提供するデータが研究者によってどのように活用されるかの説明を受けている。録音記録のトランスクリプトでは、研究協力者の名前は匿名とし、研究論文では、個人が特定されることがないように配慮した。本研究で得られた警察の機密に触れるすべての情報は、悪用されたり誤用されることのないよう、厳重に保護されている。
- <sup>2</sup> この5段階ステップの詳細については、Giorgi2009の第6章(pp.139-212；訳pp.159-239)を参照いただきたい。
- <sup>3</sup> 表1は、トランスクリプトしたインタビュー記録の一部である。
- <sup>4</sup> 例えば、インターネットでの関連記事検索から、こうした報道の一部を列挙しよう。
  - ・2014年4月14日大阪市都島区でバイク追跡中のパトカーにはねられた男性が死亡した事故(『朝日新聞DIGITAL』)。
  - ・2014年7月21日埼玉県本庄市にて、パトカーに追跡中されていた車が対向車に接触し、道路脇の鉄柱に衝突、運転していた男性が死亡した事故(『日刊時事ニュース』)。
  - ・2014年9月13日愛知県常滑市の県道で、パトカーに追跡されていた乗用車が民家のプロッ

ク塀に衝突炎上し、運転手ら2人が骨折など重軽傷を負った事故(『産経ニュース』)。

- ・2014年10月9日大阪府堺市でパトカーから逃走の軽乗用車が横転、運転の37歳男性が死亡した事故(『朝日新聞DIGITAL』)。

- <sup>5</sup> 参考までに、衆議院で提出された「質問主意書」から質問項目全てを引用する。
  - 「1 交通取締りにかかる被追尾被疑者車両の交通事故件数及び致死件数は何件か。都道府県別に過去10年分を明らかにされたい。
  - 2 上記のうち、当該追尾警察官が処分を受けたものは何件あるか。処分内容を都道府県別に過去10年分を明らかにされたい。
  - 3 追尾にかかる事故による、警察官の刑事処分の件数は何件か。都道府県別に過去10年分を明らかにされたい。／ 同様に民事訴訟(被疑者車両関係者による損害賠償請求)における、自治体(警察)の敗訴件数は何件か。都道府県別に過去10年分を明らかにされたい。
  - 4 追尾対象車両の運転技量が後方から見て、「危なっかしい」「被追尾車両の運転に余裕がなく、事故を起こしそうな」場合、事故の未然防止の観点から、追尾を中断すべきだと考える(仮に追尾を中断したとしても、車両ナンバー等から被疑者を割り出し、後日、検挙することが可能である)。現場の警察官に対して、適正な教養がなされているのか、ご回答いただきたい。
  - 5 前項に関連し、交通違反の被疑者車両に対する、追尾の方法にかかる教養文書・内部規定・通達等の内容を示されたい。／ 仮に教養文書・内部規定・通達等がないとすれば、いかなる理由が明らかにされたい。
  - 6 報道等をみると、事故に対して警察当局は『追跡は適正な職務行為だった』と広報するケースが多い。しかしながら、追尾・追跡による事故発生はあってはならないものであると考える。／ 既発の追尾事故に関する分析や、将来の事故未然予防のためにいかなる対策をすべきか、警察内部で研究はされているか。なされているのであれば、研究内容を明らかにされたい。／ なされていないのなら、いかなる理由か、ご回答いただきたい。

- 7 諸外国（米、英、独、仏、韓）においては、追尾取締りはどのように行われているか、ご回答いただきたい。また、追尾による事故数はいかほどか、各国ごとにご回答いただきたい。」（質問第41号、平成20年9月26日提出）
- <sup>6</sup> 10-80は、追跡やカーチェイスを意味する米国警察官の暗号。ドライバーが逃走すると、米国警察官はそれを「10-80」と呼ぶ。「10-80 on foot」という言い方もあり、容疑者が車を捨てて走って逃走しはじめたことを意味する。
- <sup>7</sup> K-9（ケイ・ナイン）は、canine（ケイナイン＝「犬」の意）の当て字で、警察犬を意味する米国警察のジャーゴンである。
- <sup>8</sup> 10-60も、10-80同様、米国警察官の暗号で、交通違反者を停止させたことを意味する。

#### 引用文献

- Alpert, G. P. (1998). A factorial analysis of police pursuit driving decisions: A research note. *Justice Quarterly*: JQ, 15 (2), 347-359. Retrieved May 29, 2009, from Law Module database. (Document ID: 38444176).
- Alpert, G. P. & Dunham, R. G. (1990). *Police pursuit driving: Controlling responses to emergency situations*. New York: Greenwood Press.
- Alpert, G. P. & Fridell, I. A. (1992). *Police vehicles and firearms: Instruments of deadly force*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Becker, E. (1997). *The denial of death*. New York: Simon and Schuster.
- Bonifacio, P. (1991). *The psychological effects of police work*. New York, NY: Plenum Press
- Churchill, S. D., & Wertz, F. J. (2001). An introduction to phenomenological research in psychology: Historical, conceptual, and methodological foundations. In K. J. Schneider, J. F. T. Bugental, & J. F. Pierson (Eds.). *The handbook of humanistic psychology: Leading edges in theory, research, and practice* (pp.247-262). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Falk, K. (2006, October). To chase or not to chase? *Law enforcement technology*, 33 (10), 36-40, 42-45. Retrieved May 29, 2009, from Law Module database. (Document ID: 1150873371).
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2008). *The phenomenological mind: An introduction to philosophy of mind and cognitive science*. New York: Routledge. ショーン・ギャラガー／ダン・ザハヴィ (2011)『現象学的な心—心の哲学と認知科学入門—』石原孝二／宮原克典／池田喬／朴嵩哲訳、勁草書房。
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. In A. Giorgi (Ed.). *Phenomenology and psychological research* (pp.8-22). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. P. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburg, PA: Duquesne University Press. アメデオ・ジオルジ (2013)『心理学における現象学のアプローチ—理論・歴史・方法・実践—』吉田章宏訳、新曜社。
- Husserl, E. (1991). *On the phenomenology of the consciousness of internal time* (1893-1917) (J. B. Brough. trans.). Boston, MA: Kluwer Academic. エドムント・フッサール (1967)『内的時間意識の現象学』、立松弘孝訳、みすず書房。
- Jung, C.G. (1968) *Man and his symbols*, New York, Dell. カール・G・ユング (1972)『人間と象徴—無意識の世界—』河合隼雄監訳、河出書房新社
- Kierkegaard, S. (1980). *The concept of anxiety: A simple psychologically orienting deliberation on the dogmatic issue of hereditary sin*. (R. Thomte & B. Anderson. trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press. キルケゴール (1979)『不安の概念』斎藤信治訳、岩波文庫。
- Kirschman, E. (2007). *I love a cop: What police families need to know* (rev. ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Klein, G. (1998). *Sources of power: How people make decisions*. Cambridge, MA: MIT Press
- 国賠訴訟判例研究会 (2009)『判例から学ぶ 警察車両による追跡活動〔補訂版〕』東京法令出版
- 教育哲学会編 (2014a)『教育哲学研究』第109号
- 教育哲学会編 (2014b)『第57回大会 プログラム』
- Lum, C. & Fachner, G. (2008, September). Police pursuits in an age of innovation and reform: The IACP police pursuit database. [online], Retrieved May 29, 2009, from <http://www.theiacp.org/LinkClick.aspx?fileticket=IIJDjYrusBc%3d&tabid=392>.
- Maslow, A. H. (1995). *Religions, values, and peak-experiences*. New York: Penguin. A.H.マズロー (1981)『創造的人間—宗教・価値・至高経験—』佐藤三郎／佐藤全弘訳、誠信書房。
- May, R. (1996). *The meaning of anxiety*. New York, NY: W. W. Norton & Co. ロロ・メイ (1963)『不安の人間学』、小野泰博訳、誠信書房。
- マクレオッドJ. (2007)『臨床実践のための質的研究法入門』、下山晴彦監修、谷口明子・原田杏子訳、金剛出版
- Porter, K. (2003). *The mental athlete*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schneider, K. J. (1999). *The paradoxical self: Toward an understanding of our contradictory nature*. Amherst, NY: Humanity Books.
- Schultz, D. P., Hudak, E., & Alpert, G. P. (2009, April). Emergency Driving and Pursuits. *FBI law enforcement bulletin*, 78 (4), 1-7. Retrieved May 29, 2009, from Law Module database. (Document ID: 1677878821).
- Selk, J. (2009). *10-Minute toughness: The mental-training program for winning before the game begins*. San Francisco: McGraw-Hill.
- 質問第41号「交通違反車両の追跡事故に関する質問主意書」(平成20年9月26日提出)
- 答弁第41号「衆議院議員河村たかし君提出交通違反車両の追跡事故に関する質問に対し、別紙答弁書を送付する。」(平成20年10月7日受領)



**A Proposal of a Program :**  
Writing a Picture Book on Phenomenology for Children.  
A Montreal Program on Phenomenology

吉田章宏  
Akihiro YOSHIDA Ph.D.

Table of Content

An Introductory Note for the English Readers

日本の読者の皆さまへのまえがき

A Proposal of a Program : Writing a *Picture Book on Phenomenology for Children.*

A Montreal Program on Phenomenology

This is a proposal of a program: *Writing Picture Books on Phenomenology for Children.*

An Interim Report on Writing a “Picture Book on Phenomenology for Children”

Significance of the program

Necessary preparation for the writing

On the desirable nature of the Picture Books

The two major kinds of the “Picture Book Phenomenology”

The genres of the Picture Books

The points needing careful considerations while writing

Expected efforts to improve the attempted original edition

Some technical advantages of Power Point in preparing the Picture Books

“Phenomenology will help deepening of Democracy among people.”

From Picture Books, further Multi-directional Developments

Possible expected favorable changes to be effected on Phenomenologists as researchers.

A final Remark on the Interim Report

References

Postscript for the English Readers

日本の読者の皆さまへの少々長いあとがき

## An Introductory Note for the English Readers

September 2014

The following article was prepared for the Oral presentation at the 31<sup>st</sup> International Human Science Research Conference (IHRSC) held at UQAM, the University of Quebec at Montreal on June 25-29, 2012. The presentation was given orally along with the simultaneous presentation, on the wide screen of the lecture theater, of the Power Point version of “*A Picture Book on Phenomenology for Children*”. In my rough, perhaps also wishful, estimate, the participating audience consisted of over 200 participants. To my great joy, my proposal was warmly welcomed with some encouraging comments. I hope that someday in the near future, you will be able to enjoy the English version of our Picture Book with your children and grandchildren. The Call of the article is for inviting and encouraging the participating researchers to produce their own picture books on phenomenology for both children and adults, in order to make *Phenomenology* more accessible and familiar to much wider range of readers than possible now.

Let me thank you for your possible reading of the article.

### 日本の読者の皆さまへのまえがき

2014年10月

ご無沙汰しております。このたび、二人の編者からの「投稿へのお誘い」に、「英文での投稿論文も歓迎します。英文のまま掲載します。・・・海外で口頭発表した原稿の発表の場としてもご活用ください。」とお言葉がありました。そのお言葉に甘えて、以下の文章を、英文のまま寄稿させていただきます。

この文章は、私が、縁あって長年にわたって毎年のように参加して参りました人間科学研究国際会議 (International Human Science Research Conference, IHRSC) の第31回会議 (2012年6月25-29日開催) で発表した口頭発表報告の原稿です。同会議は、カナダのモントリオール市のケベック大学UQAM (University of Quebec at Montreal) において開催されました。発表当日は、階段教室で、恐らく米英加豪を中心に欧州とアジア諸国からの参加者を含めて200人を超えると思われる参加者に聴いていただきました。日本からは、竹田青嗣、西研、植田嘉好子、山本玲菜、渡辺恒夫の諸氏が参加してくださいました。司会は20年来の親友、UKのOpen UniversityのDr. Linda Finlayが務めてくれました。報告発表後、多くの参加研究者たちから好意的なコメントを数々いただきました。なかでも、長年の友人 Bernd Jager からの暖かい励まし、哲学者 Dr. Marvin F. Zayed の笑顔と「これこそ現象学の実践

だ」との言葉、会場のロビーで短い時間の対話とその後の交友に発展した Dr. Robert Romanyshyn、熱っぽく共感を示してくれた Dr. David Seamon、全体総会するとき私の発表に好意的に言及して、参加者の注意を促してくれた UQAM の若い臨床心理学者 Mr. Yann Lafleur などの、その時々それぞれの言葉と表情が、私の印象に深く残っています。当日の発表は、試作した *A Picture Book for Children* の Power Point 版の視聴を主とし、配布した発表報告プリント (すなわち、以下の英文文章)、それに、その場での口頭の随時のコメント、これら三者の並行という形で進めました。帰国後、英米語版の米国における公刊に向けての努力を現在も、細々と、続けています。また、日本語版は、英米語版のまま翻訳というのではなく、日本の読者に配慮して、全体を構成し直し、英語版の日本語訳というよりは、新たな日本語版原著として、原資料を用いて自由に執筆しました。なお、以下の文章を、英語のまま、ここに発表することについては、日本の読者のお許しを請いたいと思います。なお、2015年春に文芸社から刊行予定の日本語版「現象学の絵本」もお読みいただければ、有難く存じます。

## A Proposal of a Program :

### Writing a *Picture Book on Phenomenology for Children* A Montreal Program on Phenomenology

**This is a proposal of a program: *Writing Picture Books on Phenomenology for Children*.** My personal life-long task of creating and establishing the Phenomenological Psychology of Education has now to be entrusted to the future generations, for many reasons. The essence of Education is believed to be understood, from the perspective of the educator, as **“Let us grow together!”** 「共に育ちましょう！」(蘆田恵之助 Enosuke ASHIDA, 1873-1951, a Japanese master teacher), and **“Live and let live!”** (William James). The potentiality of positive contribution of Phenomenology and Phenomenological Psychology to Education is convincing and convinced. However, Phenomenological Psychology seems still to occupy only a minor status in the world of Psychologies. Phenomenological Psychology today, along with Philosophical Phenomenology, is perceived, also thought and experienced, as “extremely difficult” by the majority of common people, including most ordinary psychologists, educators, and parents as well, and should obviously be much more so by children. The efforts are needed to make Phenomenological Psychology/ Phenomenology more familiar, accessible and understandable to the wider readers and audiences, including prospective psychologists, teachers and children. I perceive, conceive and believe that writing picture books for children is one of the best ways for familiarizing Phenomenology to the next generation.

Let me propose a Program: Writing *Picture Books on Phenomenology for Children*, that is, “Children” both young and old. The **“Erlangen Program” (Felix Klein, 1872) in Geometry** is conceived here as a model of the program proposed. Thus, let me dare to be presumptuous to call the Program as **“Montreal Program” in Phenomenology**. Perspectives of **“TROLL” (Teachers, Researchers, Observers and Learners/Children)** must carefully be taken into consideration for the project. Differences and Communalities of the Perspectives, at the least, between/among academic researchers, practicing teachers and living learners/children, will have to be explicated in details and be incorporated effectively into the efforts concretely materializing our proposed program. **This proposal is intended to be a Call for participating in actualizing such a program worldwide, whatever the potential writer’s nationality is.**

The Picture Book to be presented here today is intended to be an attempted example of such a **Picture Book for Children.**

### An Interim Report on Writing a “Picture Book on Phenomenology for Children”

The amateurish Picture Book to be presented here today is a product of my/our first attempt to create such a work. Hopefully, our challenge to create such a work is never too late. In what follows, let me give a sort of an interim report on our experiences of writing a proposed book with my reflections upon these experiences, to invite and encourage the prospective writers/drawers to write/draw on their own.

### Significance of the program

First, the significance of the program must be explicated and be convinced in order to be positive and clear about where we are heading to. Even though the book is named as “for Children”, it does not have to be strictly restricted to young children, so far as the readers, possibly including their parents and even grandparents, are interested in it and are enlightened by the phenomenological wisdom developed in the Book. Picture Books for Children will naturally be easy enough to be understood by other than

young children. What is easy for children could be expected to be easy also for grown-ups. Young children in their naivety could transcend the limited concern of adult interests within which most grown-ups would usually tend to be confined. The books will also invite all those old “Children young at hearts”, who are willing to learn and grow up together with their young Children.

Second, the Picture Book for Children must be simple and clear enough to be within the grasp of young children. Ambiguity covered up and retained by, and/or resulting from, technicality would be fatal as a Picture Book. The nature of a “Picture” Book may pose some limitations upon the domain of phenomenological ideas possibly to be presented in it, but all the limitations should not be intrinsic and will hopefully be overcome by the inventive ingenuity of prospective authors. What can and cannot be presented in a Picture Book will raise a new question to be explicated phenomenologically. Besides, writing for Children of necessity demands a preparatory deep holistic grasp of the essence of the matter, (as Ohe 大江健三郎 and Tanigawa 谷川俊太郎 pointed out in a dialogue), thus, the efforts of the authors for the writing might stimulate themselves to reconsider clearly, deeply and holistically in their Phenomenological thinking. In other words, the nature of the Picture Book would not remain as just a simple popularization of given obviously elementary and basic phenomenological ideas, but it could stimulate their crystallization and thus hopefully even could help advance the cutting-edges of genuine phenomenological researches. This is partly because it demands the writers to find good concrete everyday examples to illustrate their points, and also to embody the essential crystal clear insights and operations of Phenomenology. These examples will prove to be the gems in phenomenology just like the Carneades episode and the Don Quixote episode beautifully explicated by A. Schutz (1973, 1964). Boomerang effects on Phenomenology will be neither improbable nor impossible.

Third, the effects of Childhood reading on the life of a reader could be far more, deeper and wider than what at first appears to be on the surface. The Japanese Psychopathologist Hiroshi Yasunaga (安永浩) once emphasized the great significance and effects of childhood reading on himself by saying: “What I had acquired as my culture (**Bildung**) after I became an adult is, so to speak, a hair’s breadth better than what I had already learned from my childhood reading of *Collected Books for Elementary School Children*.” (「この『全集』(引用者註: 文藝春秋社発行の『小學生全集』)はまさに私の『教養』を決定した、と言える。大人になってからの教養はいわばそれに『毛がはえた』ものにすぎない。」安永浩 (2002. P.226)) And, if I may, I am very much tempted to express the same feelings, after nearly 80 years of my life-long lived-experiences. “The knowledge of a well-educated/cultured person will be defined as the *knowledge of the essences* integrated in and acquired through one or a few excellent significant exemplars, i.e., the *knowledge of the essences* that have become “categories” or the grasping (comprehending) forms and grasping rules of all the accidental empirical facts coming in the future that share the same essences.” (Max Scheler, *The Forms of Knowledge and Culture/Bildung*, taken from “*Philosophical Weltanschauung / The Status of Human Being in the Universe*”, the passage translated into English from a Japanese translation, by Akihiro YOSHIDA). (「教養の知識とは、一つないし少数のすぐれた意味深い範例において獲得され統合された本質の知識、本質を等しくする将来のあらゆる偶然的な経験事実の把握形式や把握規則となり『カテゴリー』ともなった本質の知識のことである、と定義されよう。」(p.245)) A picture book will mainly offer the knowledge of essences for the children to become a *wo/man of culture (Bildung)*, rather than to be a *wo/man of knowledge/erudition* for controlling and/or working, or a *researcher for seeking knowledge*, ... (M. Scheler, p.253, 260).

Fourth, even within my limited knowledge of the area, some picture books for children of the

similar nature can be mentioned, such as Delessert, Etienne (1971) with a foreword by Jean Piaget ; Kohl, Judith and Herbert (1977) ; Nemoto, Susumu (1978) ; Saint-Exupery, Antoine de (1943), just to mention only a few. I might even add Ihde, Don (1977)'s excitingly enlightening book too. Naturally, the authors, regardless of whether as a single person or as a group of cooperative persons, would have to possess the inventive expertise both on phenomenology and on fine arts.

Fifth, expecting the general population to read the books on phenomenology would mean also expecting the population at least to have some interest in and familiarity with phenomenology, which is difficult to be hoped for under the present socio-cultural situation. Phenomenology is notoriously reputed as "*extremely difficult*" and thus respectfully kept at a distance and practically ignored. The program is intended to improve this present situation for the better, from the perspectives of phenomenologists and the prospective readers, children, young and old, all of whom will benefit from the intended improvement.

Sixth, the possible obstacles for gaining the mainstream status for Phenomenological Psychology seem to be so many and varied. Each of them would need concentrated efforts to explicate its meanings, in order to inventively find and build the ways to overcome these obstacles. From my perspective based upon my meager experiences, let me point out the followings: 1) Power struggles within and outside the academic world are working. Conservative power structures within the academic world tend to defend themselves by increasing their controlling powers corresponding to the rise of any new powers. 2) The nature of Phenomenology is such as to be perceived as a "threatening unknowable stranger" by those people living comfortably in the castle of presently familiar advanced sciences and technology. This perception may partially be an adequate perception, because Phenomenology raises fundamental problems regarding the nature of modern science and technology. 3) Phenomenological Psychology tends to be perceived as critical and antagonistic against the mainstream, which again invites the perception of threats on the part of the mainstream. 4) The prevailing "*Zeit Geist*" may not be favorable to Phenomenological Psychology. 5) A pioneer in every part of the world at any period of time will inevitably be lonely, isolated and alienated, and the majority of people would choose to avoid becoming one for that reason. They would wait to see as onlookers until the pioneer becomes a hero and then a leader of the majority. 6) Young novice people coming into the field are naïve and honest enough to be attracted by *Phenomenological Psychology*, but they would also soon grow clever enough to avoid it because of the reasons under the unfavorable circumstances they perceive they are situated in. They would quickly learn that they should better avoid carefully some terms as taboos,--- in the academic world into which they are wishing to be welcomed, --- such terms as Phenomenology, Consciousness, Life-world, and Husserl and the like. I know some students were once warned that choosing Phenomenological Psychology will spoil their careers in psychology. I personally recall with nostalgia that, during the years 1955-65 under the hegemony of Neo-behaviorism, even such terms as thinking, cognition, consciousness were felt as being among such delicate taboos in some academic psychology circles I knew then in Japan. When I recently read a quotation in Oxford and Cambridge, by Noam Chomsky (2004, 180), from George Orwell's "*Animal Farm*", I immediately recalled vividly and associated with the memory of my own situation fifty years ago in Japan. A professor favorable to me advised me quietly not to use some terms and names in the titles of papers, because he foresaw possible dangers of political nature there. 7) Obviously, children belong to neither the mainstream nor the marginal, and they are naïve, curious, honest, and full of sense of justice, freedom and fairness, so that they do not have reasons either to feel threatened or to become defensive against the "friendly sympathetic strangers". Children, both young and old, are possible allies for Phenomenology and Phenomenological Movements. 8) My plead

for Phenomenological Psychology to younger generations will be to remain favorably interested, even if they might avoid to be personally involved and specialized in it and would rather chose otherwise, for reasons other than purely academic. 9) My advice to the majority of younger generations today has been and will be “Keep both of the two swords, long and short, because the long and the short may someday exchange their roles.” Implication is that the long one being the mainstream, whatever it is, and the short one the minority/marginal, among which Phenomenology/Phenomenological Psychology today is one. Children today, the next generation, will hopefully succeed to overcome the obstacles naturally to achieve a majority for Phenomenology someday in the future. The task of creating and establishing the *Phenomenological Psychology of Education* will hopefully be actualized also by the future generations.

### **Necessary preparation for the writing**

After being convinced of the significance of the proposed program, the author(s) would naturally need to identify the Key ideas, concepts and words, insights, the “structures and meanings” that have been intuited and researched in Phenomenology and that, at the same time, can and may also be treated in their Picture Books. The key ideas implicitly incorporated and embodied in the stories of our Picture Book are, just to enumerate: Standpoints, Perspectives, mind (consciousness), Perceiving and perceived, seeing, seen and unseen, visible and invisible, thinking and thought, believing and believed, phenomenological reduction, suspension, epoché, free imaginative variation, variables and invariables, intuition of invariables, implicitation and explicitation, core and fringe, focus and margin, theme and context, of conscious field, internal and external horizon, lived-world, lived-body, lived-time, lived-space, lived-value, I, ego, me and others, so on. Ontology “*Dasein*” and Epistemology “*Sosein*”, Phenomenological Realism, ad infinitum.

We noticed that we tend to be forced to be careful about seeking the slim routes of taking balances between academic Rigorousness/ Seriousness and Joking/Interesting, between Technical vocabulary vs. popular everyday vocabulary, between Ambiguity and Clarity, between Richness and Simplicity, between Simplification vs. Over-simplification, between Specialization and Popularization, and so on. We have carefully considered these matters, for the first attempt, in a very limited intuitive “artistic” manner.

I have organized the content of the Picture Book according to the principle of 「起承転結」: the logical process of introduction, development, denouement and conclusion.

### **On the desirable nature of the Picture Books**

From my perspective, the Picture Book had better not be a manual book, which, I doubt, might be self-contradictory for Phenomenology. The idea of “*Manuals for Phenomenology*” should further be examined critically as to whether they are desirable, possible, or realizable in an acceptably reasonable manner. It might be self-contradictory in view of a genuine phenomenology. Here, let me be clear about this: Phenomenology treated here, in our Picture Book, cannot be other than a version of some small portions of Phenomenology, obviously never exhaustive and yet hopefully of essential ones.

### **The two major kinds of the “Picture Book Phenomenology”:**

“Picture Book **PHENOMENOLOGY**” and “**PICTURE BOOK** Phenomenology”

What should be the nature of the relationship between Phenomenology/ Phenomenological Psychology as a discipline and the Picture Book? Kurt Lewin’s Topological Psychology was reportedly commented upon as leading to what is named critically as a “**Picture Book Phenomenology**” by Husserl

(introduced by Tatosian, A. 1998/1979. p.6). It is commented as not a “genuine Phenomenology” that invites the readers personally to experience a direct access to experiential phenomena, but as a mere “theoretical representation of phenomena”. The comment suggests that the future “Picture Books on Phenomenology” would probably be divided into two kinds. The type (A) Picture Books would help the readers directly experience phenomena at issue phenomenologically in ways otherwise difficult to attain, and the type (B) Picture Books would show in their diagrammatical pictures the theoretically established scheme of Phenomenology while not necessarily offering readers the opportunity for directly and personally experiencing lived experiences at issue. The latter type (B) might certainly be felt as not truly worthy of the name of a “Picture Book Phenomenology”, knowing the critical comments mentioned above on K.Lewin’s work by Husserl. However, upon second reflection, both kinds, (A) and (B), will contribute to the expansion of understanding of Phenomenology among prospective readers in general; therefore, neither direction of development should be banned too prematurely. Both kinds of possibilities should be pursued with very explicit clear awareness of the distinctive nature and objectives of either kind.

This writer would like invite people to challenge writing/drawing non-superficial and genuine Phenomenology books truly worthy of the name of “Picture Book **PHENOMENOLOGY**”.

### **The genres of the Picture Books**

The genres of the Picture Books will be varied, including for instance, 1) Phenomenologies of authors, eg. Husserl, Heidegger, …2) Phenomenologies on lively experiential themes, eg. Experiences, Perception, such as perception of others, Lived-world, Lived-body, Lived-time, Lived-space, … 3) Phenomenologies on Everyday lived experiential problems facing Children, eg. Family, Friendship, Teacher-Students, Nurse-Child relationships, and such experiences as Envy and/or Forgiving …4) Phenomenological insights associated with works of arts, well-known novels and stories, proverbs, poems, eg. “*Rashomon*” (the worldly known movie produced by Akira KUROSAWA, the original story written by Ryunosuke AKUTAGAWA.) … 5) Phenomenological insights associated with historical anecdotes. Other genres will have to be explored. The prolificacy of our program will easily be convinced. The vital question is whether you do or not, and what, why, when and how you do.

### **The points needing careful considerations while writing:**

While writing a “Picture Book **PHENOMENOLOGY**” of the type (A), the writer needs to use, or rather live and dwell in, Phenomenology. Writing on Phenomenology using other than Phenomenology will turn out to be the Picture Book of the type (B), a schematic and theoretical explanation of some lived experiences that have already been structurally and meaningfully explicated by other phenomenological studies.

A special warning should be made; “*Carefully Avoid Becoming Superficial!*”: Picture Books should be taken by the readers as just an introduction, just a beginning, just a starting point to get informed about the existence, the nature, the flavor, of Phenomenology and to be shown the prospects of the wider horizons, to be familiarized with the basic orientations, and so on. The writers should carefully advice the readers, either implicitly or explicitly, never to regard the Picture Books giving the whole picture of Phenomenology. The readers should be helped to become familiar with the horizontal structure of learning experiences. However, at the same time, the author’s implicit ambition will be to offer the opportunity for the readers to experience and live personally the processes of attaining the essences of phenomenological

insights. Whether the authors' ambition was fulfilled or not will be known only after several tens of years, when the favorable comments of the reader like Yasunaga's (安永浩) given above will honestly and candidly be expressed, even though the authors of the Picture Books will have no opportunity to hear them during their limited life time.

### **Expected efforts to improve the attempted original edition**

We are expecting to start soon working on improving the present version of our *Picture Book on Phenomenology for Children*. We will listen to the impressions of the readers, young and old, of the original test version of the Book, including their comments, both positive and negative, and also their advices for its improvements. Naturally, your comments here, and also via email letters, are most welcome too.

### **Some technical advantages of Power Point in preparing the Picture Books**

I feel that, with the experiences nearly half a year of preparing the present version of the Book, I would like to mention the technical advantages and possibilities of the Power Point system. When and if the Power Point is used, the natural limitation of the page space will favorably force and help the writer to be succinct, simple and clear, which is a requisite for a Picture Book for Children. The form conditions the content, just like the form of a Haiku, a Japanese short poem, does so. Power Point enables the writers, both narrators and artists, to work effectively together while living even at a long distance, which was exactly the case with us. Power Point would make it possible and easy to obtain immediate comments simultaneously from many of viewers worldwide, and it would also reduce the possible miscellaneous burdens on the potential commenters. It also makes it easy to produce test printings, and naturally, printings for publication, if you wish.

### **“Phenomenology will help deepening of Democracy among people.”**

The artist/drawer in our case, Mr. Naotake NISHIKAWA, had been relatively unfamiliar with Phenomenology when he was initially asked to cooperate, and when he got involved with this project, he began to study it, while sketching, drawing and re-drawing the necessary pictures. At one time, he gave me an excellent casual comment on Phenomenology: “*If this is Phenomenology, then it will help deepening Democracy among people.*” I was enlightened and agreed with him. I imagined that the Picture Books will help enlighten people to develop their own Democracy particularly in “developing countries”, as well as developed ones, still needing further “Deepening of Democracy”. His comment was that Phenomenology will not be able to avoid political implications, and that the dictators, someone like Hitler and Stalin, for instance, will hate to see the majority of people knowing, learning and understanding phenomenology.

### **From Picture Books, further Multi-directional Developments**

Further Multi-directional Developments will naturally be expected. Just to enumerate, developments will be possible into Movies on DVD, Drama, Fiction and Novels etc. of various levels and kinds. Every modern technological device, including i-phone and i-book, should be included within the scope of the possible use for the purpose of popularizing, letting experience, and publicizing the significance of Phenomenology/Phenomenological Psychology. One might recall that Paul Ricoeur chose three novels, *Mrs. Dalloway* by Virginia Woolf, *Der Zauberberg* by Thomas Mann, and *A la recherche du temps perdu* by Marcel Proust, to illustrate “fictive experience” and “tales about time” (Ricoeur, Paul.1985/1984. P.101). Picture Books for Children will be related to 1) artistic works depicting “fictive experiences”, 2)

phenomenological studies on such artistic works, and 3) phenomenological studies on “non-fictional” human lived-experiences. Our dreams cannot and will not stop proliferating, expanding and deepening.

### **Possible expected favorable changes to be effected on Phenomenologists as researchers.**

Whatever defects, shortcomings and/or failures are to be found in our work this time, the work itself should hopefully become a stimulus for the Phenomenological Researchers to motivate to make some new attempts afresh to plan and produce picture books of phenomenology for children, which is our hope to see in the future not too far. The capacity and power of Phenomenology will be tested on its various ways to permeate into the minds of children and common people. The picture book is just one of the ways. In my perception, the proposal of the **Montreal Program : “Writing Picture Books on Phenomenology for Children”** has turned out to be harmonious with and partially responding to the main theme of the Montreal IHSRC: **“Renewing the Encounter Between Human Sciences, the Arts, and the Humanities”**.

### **A final Remark on the Interim Report**

My sincere hope is that many international researchers will enjoy writing their own **Picture Book on Phenomenology for Children**, in response to this **Montreal Program in Phenomenology**. Thank you.

**P.S.** The Stories of the Picture Book presented at the Conference are written by Akihiro YOSHIDA and the Pictures are drawn by Naotake NISHIKAWA. NISHIKAWA's son Kenzo and YOSHIDA's daughter Yuko are happily married in Tokyo.

### **References**

- Delessert, Etienne (1971): *How the mouse was hit on the head by a stone and so discovered the world*. Text and Pictures by D. E., Foreword by Jean Piaget. Good Book Inc. & Doubleday & Co.
- Chomsky, Noam (1998) *Secrets, Lies and Democracy*, interviewed by David Barsamian, Odonian Press. ノーム・チョムスキー (2004)『秘密と嘘と民主主義』田中美佳子訳、成甲書房
- Devlin, Keith (1994) “*Mathematics: The Science of Patterns*” Scientific American Library. デブリン、キース著 (1995)『数学：パターンの科学：宇宙・生命・心の秩序の探求』山下純一訳、日経サイエンス社
- Ihde, Don (1977) *Experimental Phenomenology: An Introduction*, Putnam
- James, William (1958/1899); *Talks to Teachers: On Psychology: and to students on some of Life's Ideals*. W.W.Norton
- Kohl, Judith and Herbert (1977): *The View from the Oak, The Private Worlds of Other Creatures*, Illustrated by Roger Bayless. Sierra Club Books/Charles Scribner's Sons. New York
- Nemoto, Susumu (1978) : *Kurichan, Sa-E-Ra Shobo*, Tokyo, Japan
- Ricoeur, Paul (1985/1984) *The Fictive Time of Experience, “Time and Narrative”* vol. 2, trans. By K.McLaughlin and D.Pellauer, The UP of Chicago. 100-152.
- Saint-Exupery, Antoine de (1943): *The Little Prince*, Written and illustrated by A.de S-E., Translated from the French by Katherine Woods, Harcourt Brace & Co.
- Scheler, M. (1977) 「知識の諸形態と教養」, pp.206-263, 亀井裕・山本達訳、『宇宙における人間の地位・哲学的世界観』、シェラー著 作集13. 飯島宗享・小倉志祥・吉沢伝三郎編、所収、(Max Scheler, *The Forms of Knowledge and Culture/Bildung*, taken from “*Philosophical Weltanschauung / The Status of Human Being in the Universe*”)
- Schutz, Alfred/Thomas Luckmann (1973): *The Structures of the Life-World*, translated by Richard M. Zaner/H.Tristram Engelhardt, Jr. Northwestern UP.
- Schutz, Alfred (1964) *Don Quixote and the Problem of Reality*. In “*Collected Papers II Studies in Social Theory*”, 135-158. Martinus Nijhoff
- Tatosian, Arthur (1998/1979) 「精神病の現象学」小川豊昭・山中哲夫訳、みすず書房、Japanese translation of *Phenomenologie des Psychoses*, Masson, Editeur, Paris,1979.
- Yasunaga, Hiroshi (2002) 「精神科医のものの考え方：私の臨床経験から」金剛出版 “*How do I think as a psychopathologist: Out*

*of my own clinical experiences*" Kongo Shuppan

Yoshida, Akihiro (2010) A phenomenological explication of a master teacher's questioning practices and its implication for explanation/ understanding issue in psychology as a human science. In T.F. Cloonan and C. Thiboutot (Eds), *The Redirection of Psychology: Essays in Honor of Amedeo P. Giorgi* (pp. 279-297), ICPR University of Quebec in Montreal and Rimouski.

PS As a part of our Montreal Program, I would like to propose to make it an agreed-upon custom for the prospective writers/drawers to include in their own picture books the list of the *Picture Books on Phenomenology for Children*. This will develop and grow accumulatively as we continue our efforts to produce and publish, perhaps in multi-languages and in many countries. I would like to make a venture to publish ours in Japan for the first time.

### Postscript for the English Readers

I dream that some of you among the readers of the article above will agree with me upon the significance of writing and drawing a *Picture Book on Phenomenology for Children*. I also dream that you yourself will actually venture to write and draw your own Picture Book in the future not too far. Vladimir Jankelevitch quoted the words of Henri Bergson, "Do not listen to what they say, but do watch what they are doing." (Aki's translation of the Japanese translation of the original French: Vladimir Jankelevitch, *Premieres et Dernieres Pages*, Editions du Seuil Paris, 1994 : ウラジミール・ジャンケレヴィッチ著、合田正人訳 『最初と最後のページ』みすず書房、1996年、「彼らの言うことを聞くな、彼らが行っていることを見よ」、p.87-89). I would like to "watch what you will be doing" with respect to the significance of writing and/or drawing your own *Picture Book on Phenomenology for Children*. And I dream that your Picture Book will open up the new world of Phenomenological Wisdom to many children and adults, including their parents, grandparents, siblings, teachers and many other people, and also, the future children of the children, ----possibly even the future phenomenologists, and all the "born phenomenologists"-----in your country and in the world.

I am happy to have shared that dream with you.

### 日本の読者の皆さまへの少々長いあとがき

2014年10月

「現象学研究」と言えば、どこかで聞いたことがあるという人でも、それは、何か、専門的な哲学研究で難しく、素人にはとても近寄りがたい、という印象を持たれているということが、日本国内では、広く一般的であるように感じます。実は、欧米でも、どうも同様であるようなのです。そして、私は、そのことをとても残念に思っています。まず、現象学は人類が継承すべき優れた文化遺産である、と私は信じています。現象学の優れた洞察は、人々の日常生活においても、その魅力を発揮して、人々に幸せをもたらす根源的な力がある、と私は信じています。それゆえ、広く知られるべき、いや、生きられるべきだ、と思います。しかし、その現在に至る業績の蓄積は、関連領域も含めて、世界的には膨大です。

日本国内に限っても、決して少なくはありません。しかも、仮に、素人には難しく近寄りがたい、とするならば、どうでしょう。現象学の専門研究者ばかりでなく、現象学に親しむ人々の裾野を広げる努力が必要とされています。しかし、それは、素人と専門家の関係の在り方を含めて、多々の点について熟慮の上に、なされなくてはなりません。

「現象学者」には、「現象」の学者である「(現象)学者」と、「現象学」の学者である「(現象学)学者」との区別がある、と私は考えます。「(現象)学者」は、或る現象を選んで、その現象を叙述し、現象学的に、深く詳しく研究する人々です。現在、そうした性格の研究業績は、無数に蓄積されています。それに対して、それとは区別される「(現象学)学者」は、現象学の専門研究文献を広く深く研究し、それら多数の研究の成果をまとめて、それを必要とする

人々に「これが現象学の研究成果である」と伝える人々です。どちらも、それぞれに、大事なお仕事をなさっている方々です。しかし、それぞれの主たる仕事の性格が、お互いに異なっていることを、決して見落としてはなりません。そして、「現象学学者」は、必ずしも、「現象学者」であるとは限らない、そして、逆もまた真、ということにも、注目しておかなくてはなりません。現象学的精神病理学者ヴァン・デン・ベルクはこう書いていました。「詩人や画家は、生まれながらの現象学者なのだ、といってもよい。あるいはむしろ、われわれはすべて生まれながらの現象学者なのだ。しかし、なかでも詩人や画家は、自分に見えたことを他人に伝えることができるのだが、同じ手続きを苦心惨憺してやってみるのが、専門の現象学者なのである。」(『人間ひとりひとり：現象学的精神病理学入門』早坂泰次郎・田中一彦訳、現代社、1976年.p.103)。訳文「あるいはむしろ、われわれはすべて生まれながらの現象学者なのだ。」の原文は、“Or rather, we are all born phenomenologists;” (J.H.van den Berg. Ph.D.,M.D. *A Different Existence : Principles of Phenomenological Psychopathology*, Duquesne UP. 1974,p.76) です。ここで、われわれはすべて「生まれながらの現象学者」である、と宣告されて、読者は、いささか戸惑いをお感じになるかもしれません。例えば、「現象学など、聞いたこともなかったし、代表的な現象学者の名前さえ知らない。まして、現象学の本など読んだこともない。」とおっしゃって、いきなり、あなたは「生まれながらの現象学者」だとされてしまうことに戸惑いを、あるいは、拒否感さえ、お感じになる方もあるかもしれません。確かに、「現象学者」という言葉が、「(現象学) 学者」を意味するとしたら、その戸惑いや拒絶は、ごく自然で、また、当然のことだと、思います。でも、わたしたちは、「現象学」という哲学をわざわざ専門的に学ばなくても、知らないうちに、「生まれながらの現象学者」である、とベルクは言うのです。別の言葉で言えば、「対象(物体)は、われわれに語るべき何かをもっている」“Objects have something to say to us” (ibid.) という「詩人や画家にとっての常識」を、「われわれすべて」も共有している、ということをベルクは意味しているのだ、と私は理解します。そして、少なくとも、そのことは真実なのではない

でしょうか。「(現象) 学者」も、「(現象学) 学者」も、また、「われわれすべての人間」の一員である以上、その意味では、両者とも、ベルクの言う意味で、「現象学者」である、と言わなくてはなりません。ただし、「詩人や画家」が、「自分に見えたことを他人に伝えることができる」“capable of conveying their views to others”点において、普通人のわれわれよりも優れていると同様に、専門の「(現象) 学者」は、普通人のわれわれよりも、専門家として、その現象学的な解明において、優れているでしょう。ただ、それは、詩人や画家とは異なる別の仕方で、つまり現象学的な仕方で、「苦心惨憺して」行う、ということなのでしょう。そして、それが、専門の「(現象) 学者」が、専門の「(現象) 学者」である、と言える理由なのでしょう。対照的に、専門の「(現象学) 学者」は、専門の「(現象) 学者」の大量の研究について、広く詳しく知っているという意味での専門家なのであって、専門の「(現象) 学者」が「現象」について、自らの研究を通して知っているように知っているわけでは、必ずしも無いのです。このことが、専門の「(現象学) 学者」と専門の「(現象) 学者」との差異に、私たちが、大きな注意を払わなくてはならない理由です。同時に、注意しなくてはならないのは、そのことは、どちらの価値が高いとか低いとか言うことと混同されては、決して、ならない、ということです。価値の上下の問題ではなくて、それぞれに期待すべき役割が異なるのだ、ということです。その意味で、両者の間の差異に、慎重な注意が払われなくてはならないのです。例えば、「孤独」とは何かということを、現実に生きた人間の孤独体験に即して生き生きと詳しく現象学的に研究し、明らかにするのが「(現象) 学者」であるとするならば、「孤独」についての古今東西の現象学的研究を博搜して、引用文献と引用箇所を正確に示しつつ引用し、「研究についての研究」さえも紹介しながら、読者の理解を助けつつ、まとめ上げてみせるのが「(現象学) 学者」です。前者と後者とは、研究上、補い合う関係にあり、お互いを必要とすることは自明とも言えるでしょう。ただし、前者が、古今東西の研究に通じているとは限りませんが、後者が、ある特定の一人の精神病者の経験している「孤独」について、常識人の理解をはるかに超えた、深く豊かな理解を示せるとは、必ずしも限ら

ないのです。それは、例えば、音楽演奏者と音楽史家との、あるいは、画家と美術史家との、仕事の上の対比に、似ていないこともありません。それぞれは、その仕事の上の役割がそれぞれに異なり、しかも、相互に補い合いを求めているという関係にあるからです。そのように、私は考えます。

「現象学」について、以上のように考えると、仮想的な極端な対比として、次のような対比も考えられます。例えば、優れた詩人や画家と較べて、専門の「(現象学) 学者」としては、当然、優れている——「現象学」の理論や歴史について、ずっと詳しい——のだが、自らが直接に経験する「現象」の理解においては、仮に普通人と較べてみても、必ずしも特に優れているわけではない、という場合も考えられます。私は、そのような事例に出会ったことがあります。また、別の場合に、専門の「(現象) 学者」としては、その研究している「現象」についての理解は、優れた詩人や画家と較べても劣らぬくらい深く豊かな理解を示すことができるのだが、その現象についての現象学研究の世界に散在する諸文献について、素人の知る範囲を超えて、広く深く熟知しているわけでは、必ずしも無い、という場合も、当然考えられます。

例えば、現象学の創始者E. フッサールの著作は、もともとドイツ語で書かれており、しかも、その大きな部分は、独特の速記体で書かれていて、特別の訓練を受けたその速記体の専門家による解読の仕事が長年にわたって続けられている、と伝えられています。解読されてドイツ語著作となったものが、ノートや「覚え書き」の類を含めて、現在40数冊にも及ぶフッサアーナとして公刊され、研究者たちに原典研究の資料として提供されています。このことは周知のとおりです。しかし、それらフッサアーナの全冊に目を通して研究者は、全世界でも、極めて限られた少数であろう、と推測されます。では、フッサール現象学について論じるに当たって、フッサアーナの全冊に目を通して居ない限り、論じる資格が無いのでしょうか？ 現実には、フッサールの著作の一部を読み、それに基づいて、「(現象) 学者」は、それに基づいて、自らの研究を行っています。また、「(現象学) 学者」でさえ、全冊を読まずに、フッサールについて論じているのが、実情であろう、と思われれます。現実には、私は、そのような

「(現象学) 学者」に出会っています。いや、フッサール研究については、おそらく、そのような場合が、大半を占めるであろう、とさえ思われるのです。そして、「(現象学) 学者」ではない私自身は、全冊に目を通すことなど思いもよらず、その達成は、私の生涯においては不可能であると、とっくの昔に諦めており、その諦めを自覚していてもいます。ちなみに、近年刊行された、「(現象学) 学者」であると思われる著者による、榊原哲也著『フッサール現象学の生成：方法の成立と展開』東京大学出版会、2009年公刊、は、実に充実した素晴らしい労作です。その意味で、私のような、上記の「諦め」を自覚している人間にとっては、文字通り、「干天の慈雨」のようにさえ感じられた著作でした。さて、では、そのような著作の著者が「(現象) 学者」としても優れて居ることは、その労作と著者を信頼することを可能にする必須条件でしょうか。私は、そうは考えません。それは、確かに望ましい条件ではあるかも知れませんが、必須条件ではない、と考えます。その著作の「(現象学) 研究」としての価値は、「(現象) 学者」として優れて居るという条件が、仮に欠けていても、少しも揺るがない、と私は考えます。逆に、「(現象) 学者」の研究の価値についても同様だ、と考えます。例えば、演劇の実践者であると同時に実践的指導者でもあった、Uta Hagenの著作*Respect for Acting*, Wiley, 1973 (ウタ・ハーゲン著、シカ・マッケンジー訳『役を生きる』演技レッスン』フィルムアート社、2010年) は、その詳細版の同著*A Challenge for the Actor*, Scribner, 1991と並んで、現象学の文献的知識は欠いている実践者による、ベルクの言う意味での、現象学的洞察の豊かさや深さを感得させる著作でした。ハーゲンは、現象学への言及はしていません。心理学への言及も、心理学者の友人のコメントを除いては、最小限に留めています。彼女は、敢えて、自らの実践から感得された個人としての洞察のみを基に、演劇指導のための、彼女の「理論」を展開しています。そして、彼女は、そのことを明言しています。演劇実践者が、現象学文献を熟知していることは、あるいは、望ましい条件でありうるかも知れませんが、そのことは、決して必須条件ではないのです。教育実践者である蘆田恵之助、斎藤喜博、武田常夫らの仕事にも、以上のような意味で、ウタ・ハーゲンの仕事と同様の意味

を見ることができます。さらにまた、場合によっては、実践を離れた学問研究を巡る博搜と博識が、かえって、生き生きとした実践的洞察の生成の妨げとなる危険の可能性さえ在り得る、と私は考えています。実践者において、文献研究が、仮に不十分であったとしても、——例えば、フッサリアーナ「全冊」を読んでいなくても、——研究の主題となっている「現象」の豊かな「現象学的研究」を通して、あるいは、実践者としての鋭い生きた感覚を通して、「現象学的」洞察に到達することが可能であることを、ハーゲンの著作は示している、と私には思われるのです。そのことは、詩人の仕事、画家の仕事など、芸術家の仕事が、「(現象)学者」に、「現象学的研究」としての仕事の上で、豊かな示唆を与えうることに、示されている、と私は考えます。これは、現在、人間科学研究国際会議で話題となっている「科学」と「芸術」の人間科学研究に対する貢献の可能性とその意味の問題に、言い換えれば「科学か芸術か」という問いにも、繋がっている、と私は考えます。この問題は、ひいては、個人における、言行一致、知行合一、不言実行の問題とも繋がって行きます。仏教における、実践の普賢菩薩と、智慧の文殊菩薩との、間の区別と、両者の相互関係の問題を、私は想起します。敢えて繰り返せば、「(現象)学者」と「(現象学)学者」は、相互補完の関係にある、と考えられるのです。それが、「生まれながらの現象学者」であるわれわれ人間たちの文化と社会の姿なのではないでしょうか。そして、そのように考えることが、「事柄そのものへ！」を目指す、現象学的な洞察ではないでしょうか。

さて、言うまでもなく、人間は、一人ひとり相互に異なる資質をもっており、それぞれの資質に相応しい仕事があります。それは、人間の生涯を通しての変化ということも考慮しても、やはり、そう言えるでしょう。それはまた、その個人がその仕事に没頭することに深い喜びを覚えることが出来る否か、ということにおける、人間一人ひとりの間の差異にも見ることができます。仮に、強制されるような状況がなければ、その仕事を継続しようとはしないとか、あるいは、その仕事を自ら欲し進んではしようとはしないとか、そういう事実が在った場合、その仕事は、何らかの意味で、その人間の資質に相応し

い仕事ではない、という意味をもつ可能性が大きいのではないのでしょうか。逆に、外部から強制的に阻止され妨害されても、その仕事を継続することを強く欲し求める場合には、その仕事が、その人間の資質に相応しい可能性が高いことを、意味するのではないのでしょうか。円山応挙の少年時代、罰として柱に縛り付けられたまま、涙で絵を描いたという有名な挿話を思い出します。改めて考えるべき問題です。それにしても、そもそも、人間一人ひとり、全知万能ではありえません。あたかも全知全能であるかのように振る舞う人間は、現実には、自らの弱点や欠点に盲目であり、そのように盲目であることに無自覚であるに過ぎないのかもしれませんが。そのような事例に出会って、幻滅を覚えた経験も、私にはあります。それゆえ、人間同士、互いに学び合い、助け合って生きて行くほかないのです。人間は、それぞれの良いところを伸ばし発揮して、足りないところを互いに補い合って、助け合って生きて行くべき運命にある、と私には思われるのです。

そうした問題は、「現象学研究」が、独立した個人の単独の孤独な研究である情況、協力的個人による集団的共同研究である情況、あるいは、巨大組織における制度的な組織に属する個人の集団による組織集団の研究である情況、などなど、それぞれの情況下における、例えば、研究者と実践者の間の、多様な可能性としても、考えられます。そして、それぞれの情況においては、個人個人の研究の在り方、研究者間の協力の在り方、研究の統合の在り方、さらには、研究の伝承の在り方も、異なって来ることでしょう。現象学の継承の問題では、現象学の場合特に、E. フッサールが『幾何学の起源』において、幾何学の継承の問題に即して指摘した、学問の「空洞化」の危険が注目されます。家内工業的な規模の研究組織、例えば、武芸道場や、技芸稽古場での流派の秘伝や極意(『柳生・兵法家伝書』、『五輪書』、『風姿花伝』など)の継承においては、師匠から弟子へのその場での口伝による免許皆伝の印可証明が為されました。現代の巨大研究組織の巨大な研究所での研究の内容と方法の継承は、それとは、少なくとも非常に異なる仕方であるであろうことは、容易に想像されます。組織化、分業化、専門化が急速に進む中で、全人的な「秘伝」や流派の「極意」の直接伝授による、「継承」の前近代的な雰囲気

気は否定され、原則として、「秘密化」は否定され、学界における研究の「公開」発表が求められさえもするかもしれません。いわば、研究が個人によって担われる状況から、組織によって担われる状況への変化です。そこでは、「特許」による「独占化」と、「企業秘密」の「秘匿化」も、視野に入ってくるかもしれません。現象学の継承について、前近代的な「秘伝」や「極意」とか、現代的な「特許」とか言えば、少なくとも、現代の現象学研究の現状では、それぞれに、奇妙に響くかもしれません。でも、論理的可能性としては十分に考えられることだ、とも思います。なぜならば、現象学研究は、自然科学のように対象物の研究ではないからです。それは、詰まるところ、経験者である研究者自身の直接的な原初的経験に基づく確信を伴った直観的洞察が、その学問の必須の根底と核を成しています。そうした学問としての現象学における真正の「継承」の問題と「空洞化」の危険の問題を巡っては、フッサールの『幾何学の起源』に倣えば、将来の現象学研究者は、『現代数学』の学界全体としての在り方から学ぶべき諸点がある可能性も考えられます。巨大化した組織的研究における、学問の「空洞化」の危険の問題と、学問の、真正の継承の実現方途、の問題です。さらに、現象学の継承における実習や演習の重要性と必要性の問題も、視野に入ってくるでしょう。

さて、現象学に親しみをもつ人々の裾野を広げるということは、少なくとも三つの意味があると考えます。第一に、一方では、言うまでもないことですが、学問としての現象学運動全体の将来に向けての一層の発展と普及を望む学問的な立場からの、重要な意味です。第二に、他方では、多くの人々の個人の生涯学習の立場から見れば、現象学とその研究の基本的な在り方と考え方に一定の親近性を早くから獲得しておくことは、個々人の人生における「現象学」との出会いの機会を早期化し、その可能性を開いておく、と言う、これも重要な意味です。将来の人間諸科学において、これからますます重要性を増し、それ自体として発展して行くに違いない現象学の——現象学研究者としての生き方を含めた——アプローチに、早くから——つまり、子ども時代からでも——、親しむことは、その意味でも重要なのだ、と私には思われるのです。もちろん、そ

れには、その親近性の安易化、平俗化、浅薄化、などの危険も、考えなくてはなりません。さらに加えて、第三に、個人としては、人々と生きていく上で、現象学の知恵は、人生をより豊かな洞察をもって生きを促し助けてくれます。私が現象学に導きいられる契機となった、神谷美恵子著『生きがいについて』みすず書房の学恩を想います。また、真の現象学は、「自己を見ることで世界を見ることであり、世界を見ることは自己を見ることである」という「根本態度に帰着する」(渡邊二郎著『内面性の現象学』、勁草書房、1978年、p.21)と言われます。現象学は、人間社会において、多種多様な人々が多種多様な世界を生きていることに気づかせてくれます。そして、その多種多様な人間から多種多様な世界に学び、独自の人間である自らの生きられた世界を、より一層豊かに生きを促し励まし、可能にさえしてくれます。そのことは、華嚴經の入法界品の、善財童子の求道の遍歴を想起させ、豊かな人生の在り方を示唆します。ハイデガーを感動させたという「十牛図」も思い起こされます。さらにまた、おそらく、現象学は、優れた「(現象学)学者」たちに、空海の「秘密曼荼羅十住心論」に匹敵する、哲学と現象学の理解と態度における統合的な研究の深化と、「(現象学)学」の立場からの著作の執筆を促し励ますのではないのでしょうか。その脈絡で言えば、「現象学の絵本」は、数学になぞらえれば、現代数学の頂点を仰ぎ見つつ、幼児に自然数の数え方を教える絵本に過ぎない、とも思われるかもしれません。しかし、天才少年ブレーズ・パスカルが、「『三角形の内角の和は二直角に等しい』というエウクレイデス(ユークリッド)の定理第32を、術語は知らないで、『丸』とか『棒』とかいうことばを使ったりっばに証明してみせ」(『パスカル』前田陽一編、『世界の名著29』中央公論社、1978年、p.22)、シャトーブリアンに、「十二歳の時に『棒』や『丸』で数学を創造し、・・・」(同上書、p.21)と書かせた、少年ブレーズの発見を想起します。この発見は、客観的には、当時の数学者にとっては周知の定理の証明に過ぎませんでした。しかし、その発見は、他者である数学者によって為された証明をなぞる学習でも、模倣でも、暗記でもなかったのです。それは、まさに真正で独創的な発見だったのです。ベルクの言うように、「われわれはすべて生まれながらの現

象学者なのだ」とするならば、——そして、少年パスカルのこの挿話を想えば、——人類の英知としての現象学における真正で独創的な発見が、子どもによって為される可能性を、あながち否定はできないのではないのでしょうか。それは、フッサールが憂慮した学問の「空洞化」に対比される、子どもによる、素朴ではあるが、真正な発見と、学問の真正な継承の生起の可能性が、「現象学の絵本」にも秘められている、とさえ私は考えたいのです。

あるいは、認知心理学者の皆さまは、ここで、教科学習における「受容学習」と「発見学習」の対比を、想起されるかもしれません。授業実践者の皆さまは、武田常夫の「教えないのが教育だ」（『真の授業者をめざして』国土社、1970年、p.43）という言葉、思い出されるかもしれません。『現象学の絵本』の意味は、そのような脈絡にも、位置づけうるでしょう。

今日の人類の不幸は、科学技術の急速な発展に、人間理解の叡智の深化が、追いついて行けていないことから生まれているのだ、とはよく言われるところです。戦争、暴力、貧困、差別、格差、虐待、

無知、無学、無理解と誤解、憎悪、嫉妬、怨恨、孤独、・・・、幾多の人類の不幸の芽を摘み取るという夢は、何時どのようにして、実現されるのでしょうか？ その実現への潜在力を秘めている人間科学研究の、現象学を通しての、そして、豊かな教育を通しての、深化と展開とを、——そして、さらにはその夢の実現を、——期待します。宇宙史と地球史を思う時、永遠に続くとは思えない人類の存続の未来、その一時期に、たまたま共に生きることになった親と子が、教師と生徒が、おとな達と子ども達が、互いに読み聞かせ合う「現象学の絵本」というのは、極めてささやかな企てです。でも、そのささやかな企てには、その時に生起する真正な現象学的発見、そして、不幸の芽の摘み取りとなる可能性を秘めた、しかし、それとは気づかれぬような小さな出来事、その継承、そして、そのような小さな出来事の、文字通り、無数の積み重ねから生まれる厚い堆積の生成、そのような大きな夢の実現の一翼を担う小さな参加の夢が込められているのです。そのように描かれた夢は、私たちそれぞれに、そのような夢を見るようにと、誘っているのです。

親と子で 知慧を夢見て 学問し 立場を演じて 遊び楽しむ 求道愚童



## 執筆者紹介

1. 氏名：遠藤 司 (えんどう つかさ) Tsukasa ENDO, Ph.D.  
学歴：1986年 東京大学教育学部教育心理学科卒業  
1988年 東京大学大学院教育学研究科修士課程修了  
1993年 東京大学大学院教育学研究科博士課程満期退学  
現職 駒澤大学総合教育研究部教職課程部門教授 (教育学博士)  
研究テーマ：障害の重い子どもの教育方法、授業者の成長のとらえ方の研究  
主要業績：2006年・『重障児の身体と世界』風間書房 (博士学位請求論文を補筆・修正したもの)  
2010年・『実感から関係化へ—ある重度重複障害者と関わって—』春風社  
2011年・『「身体」をテーマとして重障児と関わることの意味』(『質的心理学フォーラム』Vol. 3 pp.35-42)  
2012年・「言葉を作り書くことの意味—ある一人の重障者との関わりに学ぶ—」(『駒澤大学教育学研究論集』第28号 pp.49-87)  
2013年・『「はじめての言葉」に関する一考察—『コミュニケーションの原理』から『言葉』に至る過程について考える』(『学ぶと教えるの現象学研究十五』pp.45-60)  
2014年・『「場所」から『言葉』へ—重度・重複障害者との関わりから学んだこと—』(『駒澤大学教育学研究論集』第30号 pp.81-135)
  
2. 氏名：福田 学 (ふくだ まなぶ) Manabu FUKUDA, Ph.D.  
学歴：1996年 慶應義塾大学文学部文学科仏文学専攻卒業  
1999年 慶應義塾大学教職特別課程修了  
2001年 東京大学大学院教育学研究科修士課程修了  
2007年 東京大学大学院教育学研究科博士課程修了 博士 (教育学)  
現在 新潟大学教育学部准教授  
研究テーマ：教育哲学  
主要業績：2009年・「教育研究における現象学的聴覚論の意義—イーデ『聞くことと声』に定位して—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』48巻pp.277-286  
2010年・『フランス語初期学習者の経験解明—メルロ＝ポンティの言語論に基づく事例研究—』風間書房  
2011年・「ポランの道徳哲学に基づく教師—生徒関係の捉え直し—『学級崩壊』のなかでの授業展開をとおして—」『人間性心理学研究』28巻2号pp.151-163  
2013年・「サルトルと神経科学—『否定』を問題とする脳機能研究についての現象学的考察—」『学ぶと教えるの現象学研究』15巻pp.71-104  
・「現象学的存在論に基づく『語信念課題』の再解釈—『心』の発達における『否定』の意味—」『新潟大学教育学部研究紀要人文・社会科学編』6巻1号pp.17-36  
2015年・「模倣をめぐる科学と哲学の架け橋—ミラーニューロン説から後期メルロ＝ポンティへ—」『理想 第694号：特集 教育・臨床・哲学のアクチュアリティ』理想社 (2015年2月刊行予定)

3. 氏 名： 井 谷 信 彦 (いたに のぶひこ) Nobuhiko ITANI, Ph.D.

学 歴： 2003年 京都大学教育学部教育科学科卒業

2005年 京都大学大学院教育学研究科修士課程修了

2008年 京都大学大学院教育学研究科博士後期課程 研究指導認定退学

現 在 武庫川女子大学文学部教育学科講師 (博士 教育学)

研究テーマ：教えること／学ぶことの即興性、現象学を方法とする教育理論、ボルノウの教育思想

主要業績： 2013年・「タクトの啓発と「ありうること」への開放：ヴァン＝マーネンの省察理論と意味生成の沃野」『教育学研究論集』第8号

2013年・『存在論と宙吊りの教育学：ボルノウ教育学再考』京都大学学術出版会

2013年・「問いの螺旋へ：教育哲学者の語りの作法」『教育哲学研究』第108号

2015年・『ワークで学ぶ教育学』（共著）ナカニシヤ出版（3月刊行予定）

2015年・「風景芸術と教育の「再生」：建てること、住まうこと、制作すること」『理想 第694号：特集 教育・臨床・哲学のアクチュアリティ』理想社（2月刊行予定）

4. 氏 名： 奥 井 遼 (おくい はるか) Haruka OKUI, Ph.D.

学 歴： 2007年 京都大学総合人間学部卒業

2009年 京都大学大学院人間・環境学研究科修士課程修了

2012年 京都大学大学院教育学研究科博士課程研究指導認定退学

2014年 教育学博士

現 職 京都大学こころの未来研究センター上廣こころ学研究部門特定研究員

研究テーマ：臨床教育学、教育人間学、現象学的身体論

主要業績： 2011年・「メルロ＝ポンティにおける『間身体性』の教育学的意義—『身体教育』再考—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第57号 pp. 111-124.

2012年・「『沈黙の声』にみる身体的志向性—わざ研究へのメルロ＝ポンティ現象学からの接近—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第58号 pp. 183-193.

2013年・「身体化された行為者 (embodied agent) としての学び手—メルロ＝ポンティにおける『身体』概念を手がかりとした学び—」『教育哲学研究』第107号 pp.60-78.

・「Subject, Language and Body: Merleau-Ponty's Phenomenology in Educational Studies」『Record of Clinical-Philosophical Pedagogy』第12号 pp.58-62.

・「身ぶりと言葉による『学び』—人形遣いのわざ習得場面における行為空間の記述—」『ホリスティック教育研究』第16号 pp.69-82.

・「苔の行、あるいは身心変容技法—羽黒修験・秋の峰に関する身体論的考察—」『身心変容技法研究』第2号 pp.123-131.

2015年・『わざを生きる身体—人形遣いと稽古の臨床教育学—』ミネルヴァ書房（3月刊行予定）

5. 氏 名： 小 澤 豊 (おざわ ゆたか) Yutaka OZAWA, M.A.  
 学 歴： 1999年 東北大学教育学部学校教育学科卒業  
 2002年 東北大学大学院教育学研究科修士課程修了  
 職 歴： 2002年 法務教官として東北少年院（仙台市）に採用  
 以後、仙台入国管理局、青葉女子学園の勤務を経て、  
 現 在 法務事務官統括矯正処遇官（処遇担当）として福島刑務所に勤務  
 研究テーマ：矯正教育の人間学的研究  
 主要業績： 2005年・「教育実践報告 被害者を感じる矯正教育の在り方について」『教育思想』32号  
 pp.101-106  
 2007年・「第三者に立つ矯正教育」『リフレクション 臨床教育人間学2』
6. 氏 名： ロジャー・E・ブルームRodger E. BROOMÉ, Ph.D.  
 学 歴： 2003年 A.A.S. Fire Science: Company Officer, Utah Valley University  
 2006年 A.A.S Criminal Justice, Salt Lake Community College  
 2006年 B.S. Behavioral Science - Psychology, Utah Valley University  
 2008年 M.A. Psychology, Saybrook University  
 2012年 Ph.D. Psychology, Saybrook University (心理学博士 セイブルック大学)  
 現 在 Assistant Professor Utah Valley University (ユタ・ヴァレー大学准教授)  
 職 歴： 1989年－2010年 A police officer and fire battalion chief/EMT from West Jordan, Utah  
 (ユタ州ウエスト・ジョーダンの警察官・消防隊長・緊急医療技師)  
 1998年－2000年 A police reserve from South Salt Lake, Utah (ユタ州南ソルト・レイ  
 クの警察予備隊員)  
 2010年－現 在 A police reserve from Woods Cross, Utah (ユタ州ウッズ・クロスの警  
 察予備隊員)  
 研究テーマ：警察と消防の現象学、緊急隊員の訓練とケア  
 主要業績： 2011年・“An Empathic Psychological Perspective of Police Deadly Force Training”  
*Journal of Phenomenological Psychology* 42 pp.63-108  
 2013年・“A Phenomenological Psychological Study of the Police Officer’s Lived  
 Experience of the Use of Deadly Force” *Journal of Humanistic Psychology* X X  
 (X) pp.1-24  
 2013年・“The lived-Experience of Leading a Successful Police Vehicle Pursuit : A  
 Descriptive Phenomenological Psychological Inquiry” *Journal of Phenomenological  
 Psychology* 44 pp.220-243  
 2014年・“Mind-Body Integrative Training : Firefighter Personal Protective Equipment  
 (PPE)” *International Journal of Fire Service Leadership and Management* 8, pp.61-67  
 ・“Book Review: Policing and the Poetics of Everyday Life” *Journal of  
 Phenomenological Psychology* 45 (1), pp.93-109

7. 氏 名： 田 端 健 人 (たばた たけと) Taketo TABATA, Ph.D.  
 学 歴： 1992年 東京大学教育学部学校教育学科卒業  
 1994年 東京大学大学院教育学研究科修士課程修了  
 1999年 東京大学大学院教育学研究科博士課程修了 (教育学博士)  
 現 在 宮城教育大学教育学部教授  
 研究テーマ：教育実践研究、災害と学校の研究、現象学的方法に関する研究  
 主要業績： 2010年・「子どもの討論を喚起する武田常夫の国語の授業—ハイデガーの芸術論を導きとして—」中田基昭編著『現象学から探る豊かな授業』多賀出版pp.63-108  
 2012年・『『遊びの高度化』としての島小実践—ホイジンを導きとして—』横須賀薫編『斎藤喜博研究の現在』春風社pp.299-355  
 2012年・『学校を災害が襲うとき—教師たちの3・11—』春秋社  
 2013年・「子どものケアと学校教育—〈空気〉と〈光〉の現象学—」西平直編著『ケアと人間』ミネルヴァ書房pp.165-186  
 2015年・「故郷喪失時代のまちと学校—ハンナ・アーレント『教育の現象学』から—」『理想 第694号：特集 教育・臨床・哲学のアクチュアリティ』理想社 (2015年2月刊行予定)

8. 氏 名： 吉 田 章 宏 (よしだ あきひろ) Akihiro YOSHIDA, Ph.D.  
 学 歴： 1960年 東京大学教育学部教育心理学科卒業  
 1967年 米国イリノイ州立大学大学院博士課程修了Ph.D.の学位取得  
 職 歴： 米国イリノイ大学研究助手、コーネル大学研究員、お茶の水女子大学助教授、東京大学助教授および教授、岩手大学教授、川村学園女子大学教授、淑徳大学特任教授  
 研究テーマ：現象学的心理学、教育/授業の心理、人間研究方法論、子ども/高齢者の心理、発問、など。  
 主要業績： 2004年・「発問の芸術にみる開放性：ある達人教師による実践の現象学的解明」『淑徳大学大学院社会学研究科研究紀要』第11号, 1-34  
 2005年・『『説明』を誘う発問と『理解』を誘う発問—ある達人教師の授業実践における発問芸術の現象学的解明—』『淑徳大学大学院社会学研究科研究紀要』第12号, 39-82  
 2013年・翻訳『心理学における現象学的アプローチ：理論・歴史・方法・実践』アメデオ・ジオルジ著、吉田章宏訳、新曜社 287pp  
 Aki's Homepage Address : <http://yoshidaakihiro.jimdo.com/>

YOSHIDA, Akihiro (2006) On Tamamushi-iro Expression: A Phenomenological Explication of Tamamushi-iro-no (Intendedly Ambiguous) Expressive Acts. *Essais de psychologie phenomenologique-existentielle : reunis en hommage au professeur Bernd Jager*. Cirp 300-335

YOSHIDA, Akihiro (2010) Living with Multiple Psychologies. In Michael Barber, Lester Embree, and Thomas J. Nenon ed. *Phenomenology 2010. Volume 5, Selected Essays from North America: Phenomenology beyond Philosophy*, Zeta Books, Bucharest, Chap. 37, 325-349

YOSHIDA, Akihiro (2010) A Phenomenological Explication of a Master Teacher's Questioning Practices and its Implications for the Explanation/Understanding issue in Psychology as a Human Science. Thomas F. Cloonan & Christian Thiboutot ed. *The redirection of psychology; Essays in honor of Amedeo P. Giorgi*. Cirp (Interdisciplinary Circle of Phenomenological Research) University of Quebec in Montreal & Rimouski, 279-297

## 学ぶと教えるの現象学研究 十六

2015年2月 発行

編集発行 宮城教育大学  
学校教育講座教育学研究室  
(編集者 田端健人)  
(編集幹事 福田 学)  
〒980-0845  
仙台市青葉区荒巻字青葉149番地  
電話 022(214)3522

印刷所 株式会社東北プリント  
〒980-0822  
仙台市青葉区立町24-24  
電話 022(263)1166



# Phenomenology of Learning and Teaching

## 16

February 2015

Introduction	..... (Taketo TABATA)	
Tsukasa ENDO	A Case Study of a Profoundly Retarded Person — A Consideration about Speaking Words — .....	1
Manabu FUKUDA	On the Problem of Students Whispering in Class — Phenomenologically Considering Sound Perception and Functions of the Kinästhesie in a Classroom — ...	15
Nobuhiko ITANI	Edification of Tact and a Spiral of Generation of Meanings — Circulation in the Theory of Reflection by Max van Manen — .....	27
Haruka OKUI	Body as Reference Frame of Knowledge — A Phenomenological Description of a Training Session at the Awaji Puppet Theatre — ...	41
Yutaka OZAWA	Toward the Art of Inversion / Turning — On the Guidance for Reform of the Person Sentenced to Imprisonment — ...	55
Rodger E. BROOMÉ/Taketo TABATA	The Lived-Experience of Police Vehicle Pursuit — A Descriptive Phenomenological Psychological Inquiry — .....	63
Akihiro YOSHIDA	A Proposal of a Program : Writing a Picture Book on Phenomenology for Children. A Montreal Program on Phenomenology .....	85
Notes on the Authors	.....	101

Miyagi University of Education

Faculty of Education