

「きく」ことの豊かさに関する一考察
—子どもと現象学する授業実践を通して—

A Case Study of the Fullness about *Kiku*

— An Analysis of practices of doing phenomenology with children —

神 林 哲 平
Teppei KAMBAYASHI

目 次

- I 小さな哲学者たちによる「事象そのものへ」
- II 「きく」ことについて
- III 授業実践の構想と実際
- IV 新たな地平の開けとなる気づき
- V 子どもたちの「反響的省察」
- VI より豊かな「きく」ことの意味を求めて

Abstract

Children are called 'little philosophers'. Recently, we also take notice of 'philosophy for children (= p4c)'. In multicultural symbiotic societies, these activities are worth practicing. The purpose of this paper is to investigate the fullness of *kiku* (=listening, hearing, asking and so on) in collaborative learning practices about doing phenomenology with children.

In actual practices, there were some topics - "What is *kiku*?", "What is the difference between environmental sound, inner voice and sound in a dream?". Children had some interesting ideas and these opinions evoked sense of wonder. The result shows that 'a reflection through an echo' arises when children discover new essences.

I 小さな哲学者たちによる「事象そのものへ」

日常生活で自明視されている事柄について、子どもが対話によって探究していく活動である「子どもの哲学」(p4c: philosophy for children)が近年注目されている。知識基盤社会、多文化共生社会と呼ばれる現代では、既存の知識だけでは課題解決につながらない。既存の知識を活用しつつ、多様な価値観をも包含しながら新たな解決法を探究していかねばならないのである。こうした社会的要請に合致するように、p4cは「創造性を重視しており、新たな問いを立てることの重要性を強調していることに加え、問いそのものに対する前向きな態度や、他者および文脈に対する感受性を持つこと」(川崎2015, p.61)を特色としている。それゆえ、こうした探究的な教育活動は今後ますます求められていくことだ

ろう。

哲学のなかで一つの潮流をなす現象学においても、p4cのような動向が見られる。『大人と子どもの現象学』(吉田2015)が刊行されたのは、その証左であると言えよう。「この本は、『子どもと大人』がいっしょに学問して楽しむ本です。そうです、『大人な子ども』と『子ども心を失っていない大人』がいっしょに楽しむ本です」(同, p.20)というように子どもだけではなく大人も一緒に探究していくというスタンスである。そして、この著書は次のような子ども観で貫かれている。

「大人たちが一方的かつ独断的に、子どもたちを未熟で愚かな存在として見下すことに、僕は、強い違和感と幻滅を覚えるようになりました。自らの子ども時代のさまざまな機会に、子どもが大人に劣ら

ず、独自に人間的な洞察を深める可能性を持っていたことを、生き生きと思い出しました。子どもたちも、子どもらしい、知恵と智慧を備えているのです」(同, p.162)

つまり、従来の発達的な観点のように子どもと大人で優劣や序列をつけるのではなく、差異として捉える見方である。こうした子ども観で問題を探究していくことで、大人では気づかなかったところまで歩みを進めることができるだろう。

子どもは「小さな哲学者」と呼ばれる。筆者は小学校教員であるが、今まで子どもの豊かな発想には度々驚かされてきた。そこには、大人では到底考えつかないような創造性が見とれることがある。立場上は教員であるが、むしろこちらの方が子どもから学ぶべきところが多いのではないかと感じるほどである。こうした豊かな感受性をもつ子どもたちこそ、「事象そのものへ」を標榜する現象学を探究していくのにふさわしいのではないかと考えるようになった。

「大切なことは、典拠を数多くならべることではなくて、われわれにとっての現象学を定着し、客観化することである」(メルロ＝ポンティ1982, p.3)というように、自分自身にとっての現象学とは何か、常に探究し、更新していく必要がある。筆者にとっては、生をより豊かにするために現象学がある、と現時点では考えている。子どもと現象学することを通して、子どもにとっても筆者にとっても生を豊かにしてくれるものがあるのではないかと思ひ立ち、ある授業実践を試みるに至った。

II 「きく」ことについて

ここで、授業実践のテーマとして設定した「きく」ことについて触れておきたい。筆者は「きく」ことに関心をもって、今まで実践的な研究を進めてきた。きくことには「聞く、聴く、訊く」の3つのモードがあり、「効く、利く」までも含めると非常に豊かな言葉であると考え。大和言葉は、1つの言葉がさす意味が広く、日本人のおおらかさを表しているとされる(高村2016)。こうした豊かさを活かすために、筆者は「きく」と平仮名で表記している(神林2015b)。

「一を聞いて十を知る」ということわざのように、「きく」ことは本来豊かな事象のはずである。しかしながら、一方では「百聞は一見にしかず」というように、視覚優位の文化や社会が東西問わず古くから続いてきたこともまた事実である。慣用句1つとってみても、「目から鱗が落ちる」「目から鼻へ抜ける」「目くじらを立てる」「目で物を言う」など、視覚的な由来や着想をもつものは枚挙に暇がない。現象学においても例外ではなく、「直観」「射映」といった視覚的な術語が用いられている。

このような視覚優位の社会に対して問題提起をした人物を3人挙げたい。1人はカナダの作曲家、シェーファー(R. Murray Schafer)である。シェーファーは聴覚文化の復権や騒音公害への問題意識から、サウンドスケープ(soundscape)思想を提唱した。サウンドスケープは「音の風景」とも訳され、音楽だけではなく環境音も含めたあらゆる音事象について、個人がどのように感じたかに強調点が置かれた考えである。ジョン・ケージの音楽観やマーシャル・マクルーハンのメディア理論がその素地として見られ、聴覚をも包含した全身感覚が重視される。主著である『世界の調律』(シェーファー2006)では、物理的な音だけではなく、想像した音、想起した音、未来への音、夢の音など、非物理的な音に関しても対象としている。また、この思想を教育面にも敷衍し、「サウンド・エデュケーション(sound education)」という教育プログラムも開発している。シェーファーは現象学に直接言及しているわけではないが、こうした包括的な概念であるサウンドスケープ思想は、きくことの豊かさをもたらしてくれる概念であると言えよう。

2人目は、アメリカの現象学者であるイーデ(Don Ihde; アイディとも表記される)である。イーデは、ポスト・モダニズムやテクノロジーの動向を視野に入れつつ、「ポスト現象学」を展開している。聴くことを主題的に扱った*Listening and Voice* (Ihde 2007)では、音の現象学的解明を試みた。この著書での最終的な目的は、「視覚そのものを聴覚そのものに置き換えることではない。いっそう深遠な目的は、視覚と経験について自明視されているあらゆる信念に伴う現状から脱却することであり、全く異なる経験理解へと移行することであり、聴覚経験の現象学に根ざした経験理解へと移行するこ

と」(同, p.15)である。こうした捉え方は、サウンドスケープ思想における全身感覚の重視と親和性があると言えるだろう。著書の全体を俯瞰すると、listenとhearを明示的に使い分けているわけではないように見受けられるものの、聴覚の次元、音の形態、聴覚的な想像、内言など、多角的かつ体系的に考察がなされ、これもまたきくことの豊かさを物語るものであると考えられる。イーデはこの著書において教育的側面に触れているわけではないが、福田(2008)によって教育研究に援用されている。

3人目はフランスの現象学者、デュフレンヌである。デュフレンヌは、メルロ＝ポンティの身体論における視覚偏重という批判に問題意識をもち、「聞くこと(耳)」の再評価を意図して『眼と耳』(デュフレンヌ1995)を著した。この著書は、「視覚の優位を否定しているわけではない。ただ視覚と聴覚が、と言うよりも見えるものと聞こえるものが、権利上は同列に置かれるべきものであり、耳と聞こえるもの、とりわけ声と耳の関係が主体の定立にとって重要であることを説いて、『聞くこと』のもつ意義を再認識させようとするものである」(同, p.279)。前者2人とニュアンスは若干異なるが、視覚優位の社会に一石を投じたという意味では同じ方向性だと見なすことができる。この著書では、音楽と絵画といった主に芸術的な分野で論が展開されている。イーデ同様、デュフレンヌもまたここで教育について述べているわけではないものの、石出(2011)がその論考を音楽教育研究に引き寄せて検討している。

このように、きくことの意味や豊かさを解明していくためには、サウンドスケープ思想や現象学的なアプローチが有効な手段たりうると考える。そして、きくことの豊かさを探求することはまた、生きることの豊かさを探求することにもつながる。こうした経緯から、子どもとともにきくことの豊かさについて探求する授業実践を試みることにしたわけである。子どもは大人にない豊かな発想をもっている。また、子どもたち同士の学び合いでも新たな視点が描かれることが期待されよう。つまり、大人も子どもも含めて新たな地平への「開け」が導かれる可能性があるのだ。

以上をふまえ、本論文では「きく」ことについて子どもと現象学する(do phenomenology)ことを

目指した授業実践から、きくことの豊かさを探究していくことを目的とする。

III 授業実践の構想と実際

筆者は今まで小学生を対象に、総合的な学習の時間、生活科、学級活動、道徳などの時間に「サウンド・エデュケーション」の実践を行ってきた。前述のように、サウンド・エデュケーションはサウンドスケープ思想を提唱したシェーファーによって考案された教育プログラムで、感性の育成がその主な目的となっている。活動としては、「身の回りの音に耳をすませる」「いちばん静かな場所をさがす」「階段の音をきく」「音の日記をつける」などが挙げられる。筆者は感性の育成という目的に加え、「自己肯定感の向上」や「他者理解の深化」を射程に入れて授業を展開してきた(神林2015a)。

本研究で対象とする授業実践は、こうしたサウンド・エデュケーションの一環であるが、オリジナルの内容からは発展させている。構想にあたっては、吉田(2015, p.133)による以下の観点を取り入れるよう心がけた。

- 1) たくさんの立場に自分で立ってみて、それらの立場の、違うところや同じところを、くわしく、丁寧に、よく見ること。
- 2) たくさんの立場に立ってみたり、立場を変えたりしてみながら、そのときの私たちの心の中で何が起きているかを、くわしく、丁寧に、よく見ること。
- 3) いろいろな立場の、おたがいの関係、つながり方を見ること。つまり、「だれが、何を、いつ、どこで、どのように、見たり、考えたり、信じているか」、その間のつながり方をよく見て、くわしく、明らかにしようとする事。

多くの立場から共通点や相違点を探るには、対比的な枠組みが有効であると考えた。また、子どもたちの経験を出発点に考えることを重視した。こうした点を組み込んだワークシート(本稿末尾を参照)を作成し、授業で活用した。例えばワークシート(1)では、「たとえ話」として子ども自身のきく経験を書くという構成になっている。また、ワー

クシート(2)では、「身の回りの音」と「心の音」を対比的に考えられるような構成になっている。

以上を踏まえつつ、当初の授業計画では次のようなトピックを想定した。

「きく」って? / 聴くと聞こえる / 声をきく / 心の声をきく / 夢の音をきく / 想像した音をきく / 音を思い出してきく / 未来の音をきく / 沈黙をきく

これらのトピックは、もちろん画一的に網羅して取り扱うというわけではなく、子どもの実態によって柔軟に展開が変わっていく余地を残している。実践にあたっては、今まで自明であった「きく」ことに対して、「ああ〜!」「なるほど!」と思わず声が出てしまうようなセンス・オブ・ワンダー(不思議さに驚嘆する心)を喚起させる展開を期待して臨んだ。小学3年生を対象として、2016年9月に行われた授業実践の概要は、次の通りである。

授業実践1 「きく」ことって何?

導入では、直前に行っていた言葉遊びのゲームを話題に「自分の考えをきく」「冷房の音をきく」といった子どもにとってのきく経験が取り上げられ、「きくことって何?」というテーマが設定された。

展開では、導入をヒントに「～をきく」という事例をできるだけ多く考えた。時、場所、人、物、体などをキーワードにして「たとえ話」を書くことで、子どもたちは自分の経験をふり返りながらきくことについて考えていった。1つの事例が書けたらB6大のカードに「～をきく」の「～」の部分を書き記し、黒板に貼っていく。80以上の「きく」が貼られたところで、重複するものを整理し、仲間分けをした。ここでは、身の回りにある耳できく音と、心の音、想像の音、夢の音のように心や頭できく音が仲間分けされた。そして、尋ねる意味でのきくは、口を使うという発言がなされ、きくことのイメージが広がったことに関心を示す様子が見られた。

終末では、「きくとは～である」という文づくりを一人ひとりが行うとともに、授業のふり返りをワークシートに書いてまとめとした。

翌日以降、授業のふり返りを中心として任意で提出することになっている自主学習では、きくことについて考えたり調べたりしてきた内容が学級の3分

の1ほどから提出された。ワークシートやこの自主学習から興味深いものを授業者が後日取り上げた。紹介される度に、子どもたちからは感嘆の声が上がった。きくを漢字で調べてきた子もおり、聴く、聞く、訊く、利く、効く、それぞれの意味合いを捉える機会となった。

授業実践2 「きく」ことを比べよう ～身の回りの音と心の音

導入では、授業実践1で作成したB6大のカードを用いてきくことについてふり返りを行った。ここから、身の回りの音と心の音を比べることで、同じところ、似ているところ、違うところを考えるという課題が設定された。比べる視点として、時、場所、人、物、体などをよりどころとした。

展開では、それぞれの考えをみんなでききあった。体に着目して、身の回りの音と心の音ではきく部位が異なることや、時に着目して、どちらもいつでもきこえることなどの発言がなされていった。どちらの音も、体の一部を使っているという意味では同じだが、使っている場所は異なるというように、視点をかえると同じところが違うところに変化するということに驚く様子が見られた。

終末では、授業のふり返りをワークシートに記入してまとめとした。

ワークシートのなかから心の音をきくことを価値づける記述が見られたので、後日それを取り上げ、それぞれのきくよさを考えていくこととなった。自分たちの経験に基づいたたとえ話を通じて、どちらにもよさがあることに気づく姿が見られた。

授業実践3 「きく」ことを比べよう～夢の音

授業実践1で子どもたちから出された「きく」のうち、夢の音については特に盛り上がりを見せた。そこで、今まで議論してきた身の回りの音と心の音と比べることを通して、夢の音をきくことについて考えることとした。夢を見たら「どんな音がきこえたか」記述するよう、授業を行う数日前にワークシートが配付された。

授業当日は朝の時間に自然発生的に子どもたち同士でどんな夢の音がきこえたのか伝え合う姿が見られたので、授業でも導入時に自分たちが夢で聞いた音をシェアする展開にした。いくつかの事例を紹介

するなかで、子どもたちは大いに盛り上がる反応を見せた。そして、対比を通してそれぞれの「きく」について同じところや似ているところ、違うところを考えた。「身の回りの音は耳できいて、心の音は頭できく。夢の音は耳できく」という発言がなされると、子どもたちからは「夢の音は頭ではないのか」との問題意識が生じた。そこから議論が膨らみ、「夢の音は現実では頭の中できくが、夢の世界では耳できいている」という結論に達する。そこから、「夢の世界は現実みたい」であることが共有された。また、心の音には想像と想起があることや、夢の音は心の音と異なり自分で自由には出せないことなども発見された。

終末では、授業のふり返りをワークシートに記入してまとめとした。後日の自主学習では、夢の音をきくことに関して自分の考えを展開する内容が見られた。

IV 新たな地平の開けとなる気づき

本節では、授業実践で特に子どものセンス・オブ・ワンダーを喚起したと思われる事例を取り上げ、きくことの豊かさを考察していく。以下の事例は、授業者がそのように感じただけでなく、子どもたちから「おお～!」「あ～!」といった声がきこえてきたときの内容である。そうした意味で、間主観性についてもある程度担保されている事例だと言えるだろう。

事例1 「きくとは、体全体を使ってできること」

授業実践1の「きくとは～である」を考えて発表された記述である。きいていた子どもたちからは、感嘆の声が漏れた。具体的な説明として、次のことが述べられた。

「心できくということは、ある意味脳みそできくことになります。耳でも当然きけます。口できくというのは、質問することにもなり、目では、作者の声をきくことができ、手では目の見えない方々が点字の本で作者の声をきくことができます。」

長期休暇中に点字について調べ、自主的にまとめた本人の経験が活かされている内容である。

「目できく」「手できく」と述べられたことは単なるメタファーや言葉の綾で留まるものではなく、共感覚に関する示唆に富んだ記述だと考えられる。

共感覚について現象学的に考察したデュフレンヌは、まずメルロ＝ポンティにおける共感覚の捉え方を中心に論じる。メルロ＝ポンティは「感官の分割の手前に、感官が一つの体系の中で分節される手前に、見えるものが聞こえるものからいまだ区別されない、あるいはすでに識別されているとしても、いまなお聞こえるものと混じり合っているような未分化の基底のごときものがある」（デュフレンヌ1995, pp.148-149）と捉え、そうした「物の統一は前感覚的」（同, p.150）であるとした。このような捉え方は、後期フッサールに見られる受動的総合の概念を継承するものであると言えよう。

このような観点を踏まえたうえで、デュフレンヌは「もっと緩やかな共感覚の観念」（同, p.152）を提案する。というのは、「思考は共感覚を把えるかもしれないが、前感覚的なものは把えることができない」（同, p.152）ためである。先ほどの子どもの記述についても、文脈からすると前感覚的というよりは思考によって共感覚を捉えようとする試みであると判断できる。緩やかな共感覚の観念のために、デュフレンヌは言語に着目し、「言語の中で語られることに責任をもつべきは人間であって、いずれにせよ人間が言葉を誇張する」（同, p.152）とした上で「想像する主体（sujet imaginant）」（同, p.153）をキーワードにさらなる論を展開していく。画家のカンディンスキーやメルロ＝ポンティの共感覚的な記述を引き合いに出し、「われわれはガラスの硬さと響きが見えると思っており、実際見えると言っている。だがそんなことは断じてない。触覚的なものあるいは聞こえるものが見えるものに転化したのではなく、それらは単に潜在性の状態に移行しただけ」（同, p.153）だと述べるのである。

こうした緩やかな共感覚の観念を敷衍すると、授業で「きくとは、体全体を使ってできること」と記述した子どもは、想像する主体として、点字の本に触れる目の見えない方ときくことを想像的に結びつけたと言える。そのためには、「対象のなすがままになり、共働する身体としての私の身体を対象に委ねる、言い換えるならば、十分に鍛練されたまるごとの器官として、対象の肉と、つまり肉としての

対象と交流する肉として、私の身体を対象に委ねる」(同, p.155) ことが求められるとデュフレンヌは述べる。そして、このような想像力は「連合の能力というよりも、みずからを開き交流するための能力、感覚されるものを感覚する者の中に留める能力」(同, pp.156-157) である。この子どもは普段から読書家であり、前述のように点字の調べ学習を主体的にしてくるといった豊かな経験を有している。その経験に対してみずからを開き、想像する主体として相互感覚的に交流を行ったゆえに、「目では、作者の声をきくことができ、手では目の見えない方々が点字の本で作者の声をきくことができます」といった記述がなされたのであろう。そして、みずからを開くという姿勢があるからこそ、この発言が学級にとっての「開け」にも結びついたと考えられる。

事例2 「きくというのは、希望をもつこと」

「きくとは人ともっと仲良くなるためのもの」

事例1と同様、「きくとは～である」に関する記述である。前者の「希望をもつ」ことについては、次のような発言がなされた。

「自分が分からないことがあったとき、友だちにきいたら分かったことがありました。そういうときや、何かの実験で何回失敗してもあきらめないで(友だちにきいて) 希望をもつことを考えました。」

最初はよくわからないというような表情を見せていた子どもたちも、説明をきいているうちにじわじわと感心した表情に変わっていった。後者の「人と仲良くなるため」については、以下の理由が述べられた。

「どうしてかという、自分の声は自分でわかりますよね。だけど友だちの心の声は耳ではきけませんよね。だから友だちの心の声は正確にはわかりません。それではいやですよ。少しでもわかりたいですよ。だから私は友だちと一回、お話しして、きく。尋ねる。そして、私の心できく。だから、まとめは、友だちの気持ちを考えてもっと仲良くなる。」

この発言については、「友だちの心の声は耳では

きけませんよね」と述べられたところで大きな感嘆の声が上がり、最後に再び感心するつぶやきがなされた。この記述では両者とも、「訊く(=尋ねる)」を含めたきくことの豊かさが見てとれる。また、どちらともその根底には「わかりたい」という気持ちがあると言えるだろう。

ここからは、きくことを通して他者と関わることで、学びにつながっていくことが考えられる。なお、ここでの学びとは、単純に「教師-子ども」の「教える-教えられる」といった近代的な教授学習モデルではなく、「それまで、経験していながら、沢山見ていながらまるで見えていなかった事象が、他者の言葉を通して、意味ある出来事としてクッキリと象られてくること」(高橋2014, p.27) と捉えたい。例えば前者の「何かの実験」であっても、全く経験したことがなく、まったく見たこともきいたこともないから「わからない」ということではなく、それは今までの経験に基づいているはずである。ただ、そうした経験は潜在的に隠されてしまっているだけであって、その状態から他者の言葉をきくことによって、意味のある出来事が顕在化されていくと考えられよう。後者の友だちのことを「少しでもわかりたい」という気持ちも、それまでの経験に支えられている。しかしそれらは一回性の出来事であるため、毎回「友だちはこう考えているはずだ」という確信はもてない。それゆえ、他者の言葉をきくことで意味ある出来事を得るのである。

より広く捉えるならば、自己の生を絶えず更新していくことが学びであると言えるが、上記のようにそれは自分だけで完結するものではない。そうではなく、そこに多様な他者との関わりがあってこそ、自己の生が更新される。「自己はつねに他者に開かれており、他者との関係の中で、様々な生の相貌が形づくられる。他者関係が変わるにつれて、実に多様な自己が立ち現れてくる」(同, pp.19-20) し、「様々な世界を生きる他者と関わり合う中で、自己の生の地平が揺るがされたり、日常性に亀裂が入る経験をしたり、生き直したりしながら、受動的(パトリス的)に生のかたちが組み換えられていく」(同, p.20) のである。授業や友だちのことが「わからない」という状態は不安であり、だからこそ自己の生が揺るがされたり日常性に亀裂が生じる経験となったりもする。しかし、そこから他者の声をきくこと

で生の相貌を形づくっていくことができるのである。

きくことは、このように「自分の世界を広げ、自己変成（メタモルフォーゼ）していく力」（同, p.38）を育てていく上での契機となりうると考えられる。きくことによって希望をもち、友だちと仲良くなるという子どもたちは、学びの基底として「きく」ことを意味づけているのだろう。

事例3 「雨の音や雷など、身の回りの音は、それだけで状況がわかる」

授業実践2で、きくことのよさについて考えを共有する中に出てきた発言である。自分の経験に即して、たとえ話を交えながら身の回りの音をきくよさについて価値づけた。この発言がなされると、子どもたちから「おお〜」というどよめきが起こり、それに触発されて「もしもカレンダーがなくても、セミの声で夏、雨で梅雨のように春夏秋冬がわかる」といった他の子どもの経験も述べられた。

こうした子どもたちの姿からは、音がどのような記号を指し示しているかといった「音の指示機能」（シェーファー2006, p.291）に着目していることが見てとれる。目で見なくても、音をきくだけで周囲の状況を把握することが可能だという経験は、子どもたちにとっても身近なようである。「聴取というこの共通する能力は、その中に弁別する並外れた豊かさや聴覚的な質感の微細な差異を見分ける能力を含み、その能力によって、私たちは自身の聴取が示すのは何なのかわかり、そしてときにどこなのかわかる」（Ihde 2007, p.60）ことを、この事例は示唆していると言える。フッサールの『内的時間意識の現象学』に見られるように、聴覚は時間性が豊かである。一方で視覚に比べて聴覚の空間性は脆弱であるとの指摘について、イーデは音によって事物の物理的な形状、表面、内部といった様相がわかる事例を出すことで豊かな空間性を示そうとする。サウンド・エデュケーションにも「音だけでまわりの動きをつかむ」アクティビティがあり（シェーファー・今田2009, pp.29-37）、空間的な把握は聴覚によってかなりの水準で可能であることがわかる。

きくことは弁別による豊かな空間性を有するだけでなく、その状況を意味づけることもまた可能である。「雷鳴が轟いたり大波が轟音を発するとき

は、騒音はいわば激しさのしるしであり、同様に工場では、資材を無理強いさせていることのしるしである」（デュフレンヌ1995, pp.103-104）というように、意味論的に捉えることができる。シェーファアの提唱したサウンドスケープ思想は、このような意味論的な部分を強調して生まれてきた。最初の発言に触発された子は、セミの声や雨の音を同定するだけではなく、そこから「春夏秋冬」という意味を引き出す。「われわれが聞く諸々の音は、『単なる』音や『抽象的な』音ではなく、意味のある音」（Ihde 2007, p.115）なのである。

事例4 「心の音は、うまく真似してきこえる」

事例3と同様、授業実践2での発言である。この発言をした子どもの経験を記すと、「キャンプ場に行ったとき、SLのポーという音がきこえた。声で真似しようと思ってもうまくできななかったが、心の音だとうまく真似をしてきくことができた」というものである。その発言を受けて、他の子どもは「心の音は再生できる」とつなげた。

こうした姿からは、心で想像した音をきくことが経験の支えになっていることが考えられる。それは、「想像するという方法で私が『内側の』経験を考えるとき、これらの諸経験はどんな『外側の』経験でも『反響』したり『真似』したり『再-現前』したりすることができる」（Ihde 2007, p.119）ためである。また、「想像力豊かな活動の各様態における非実在的な現前化は、自然発生的に（spontaneously）か意のままに（at will）か、そのどちらかによって生じる」（同, p.119）という想像の特性にも着目したい。想像の音をきくということは意のままであり、可変的であり、無制限なのである。自分の声で真似をするのには制限があり、意のままにはならないだろう。このような外側の経験とは対照的で、想像した音をきくことは、自分の経験を意のままにふり返ることができるということにほかならない。こうした特性があるからこそ、自分の経験を意味づけることができ、それが豊かな経験の支えとなるのではないかと考えられる。

「学ぶは真似ぶ」という文脈からもこの事例を捉えることができよう。例えば、「遊びの中で『風車』に変身するというミメーシスの行為を通して、子どもは自然に対して力を行使できる自分というものを

実感する」(高橋2007, p.66)。授業で発言した子どもは日頃から言葉に関する感覚が豊かで、物真似をしたり、自分で面白い歌を歌ったり、言葉遊びをしたりして周りの友達を楽しませている。このような「ミメシス的な振る舞いが身近な他者によって承認されたり、拒絶されたりしながら、子どもは無意識のうちに、紡いできた世界を解体させたり、再生させたりしていく」(同, pp.66-67)のである。これもまた、経験のメタモルフォーゼと言えらる。

一方で、ミメシスの行為は、再現性という意味では意のままにならない部分もある。この事例では、SLの音を声で真似しようと思ってもうまくいかなかったという経験がそれを物語っている。しかし、心の中で想像した音はうまく再現できる。こうした意味では、想像した音をきく経験は「学ぶは真似ぶ」ということの土台になりうると考えられる。内側の経験としてのミメシスの行為を醸成させることで、外側の経験としてのミメシス行為もより豊かになっていき、それが他者による承認へとつながっていくのだろう。

事例5 「夢の中では、現実みたい」

夢を見た通りに伝えるのは難しく、その臨場感は当事者にしか分からない。それゆえ、他者に伝えても、そこには温度差がある。以前、筆者はそのように捉えていた。しかしながら、子どもたちはいともたやすく友だちの話す夢の世界に入りこむことができる。例えば、授業実践3では夢について語る次のようなやりとりが見られた(Cは夢について話す子ども、Tは授業者、Cnはそれをきいている子どもたち)。

C: スズメバチのことなんですけど、僕はスズメバチに公園で会った。50センチほど、60センチ程度くらい。60センチほどのスズメバチが、どこまでもどこまでも追いかけてきた。僕は叫びながら家に帰った。

T: その叫び声、再現してみて。

Cn: 3、2、1、キュー!

C: きゃあー!

Cn: (大笑い)

C: それで、家に帰ってふーって、部屋の席であーって思っていたら、なんか、窓をスズメ

バチが突き破ってきて…

Cn: (大笑い)

C: 窓をパリーンって割ってきて、ブーンっていう音がとてつもなく大きくて…

T: 色んな音が出てきているね。それで?

C: ドイツくらいまで届きそうな音。それで、もうダメだと思ってハチが腕の近くまで寄ってきて、すごーい太かったな、針が。すごーい、ぶっとくて、もうダメだと思って、刺されて、あーもう終わりだと思ったら起きた。

Cn: (大笑い)

C: 今のパターンだと、起こしてくれたからよかったって感じ。

このときの雰囲気を書くと、きいている子どもたちは、夢について語っている子の言葉をじっときいているが、節目節目で大きな笑いが起きる。こうしたきき方は、物語のようなお話をきくときの雰囲気に近いものがある。「お話の世界を生きること、お話の文章によって叙述されている出来事の存立を確信させてくれるところの、それ自体は直接叙述されることのないそのお話の普遍的基盤に住み込むことを意味する」(中田1993, p.101)。ここでの事例からすると、子どもたちは、直接叙述されることのない夢の世界の普遍的基盤に住み込んでいることになると言える。ここには、「文章表現の意味を理解することや、その表現が叙述している出来事を経験対象として認識する」(同, p.101)のような生き方は見られないということである。「すべてのものの現れの開示の場である己れの現を開いて他者の言葉を聞いている」(同, p.82)存在様式は「本来の聞き方」として定式化されているが、夢の世界に生きる子どもたちの姿もまた、本来の聞き方ではないかと考えられる。

こうした夢の世界に生きる姿から、それを経験対象として認識し、思考していく中で、「夢の中では現実みたい」という考えが子どもたちからなされた。例えば、次のような発言である。

「夢では痛いとかいうのありましたよね。これって、〇〇くんが言ってくれた夢の世界で、例えば、大きな声がきこえたら、夢の世界の中では大きな声があるのは現実。夢の世界の現実。例えば、夢の世

界の中で大きな声が鳴って、夢の世界の中では耳が痛いのは現実ですよ。この地球の中では現実ではないけど、夢の世界にも現実がある。」

この発言をきいて、子どもたちからは感心の声上がる。夢を見ているときのありありとした臨場感は、この考えに集約されると言えるだろう。「現実世界では、想起・予期・空想などの『思い浮かべる』志向的意識は二重構造を備える。『思い浮かべられた当の対象像』と『思い浮かべられているに過ぎない』という暗黙の気づきと。夢世界では、この暗黙の気づきが消滅して、二重構造が一重になる。ゆえに、過去や未来や架空存在を思い浮かべると、『思い浮かべられた当の対象像』だけになってしまう。つまり、それらを『現に知覚している』のと同じことになってしまう」(渡辺2016, pp.41-42)という夢世界の原理に、子どもたちは迫ることができたのではないかと考えられる。ドイツくらいまで届きそうなスズメバチの音は、架空存在であっても夢の世界では「現に知覚している」ため、そこでは現実のように耳が痛くなるのである。夢の音をきくという経験を出発点として、豊かな気づきがなされた事例となった。

V 子どもたちの「反響的省察」

実践事例に関するここまでの考察を踏まえ、最後に子どもたちにとって新たな地平が開けるときの現象について考えたい。本実践では、子どもたちから様々な反応する声が上がられた。「おお～！」と感心する声や「あ～！」と納得する声、じわじわと広がっていく声、どれも子どもたちにとっては新たな地平を開くものである。筆者は「反響的省察」という概念を定式化することで、この現象を捉えたい。

「反省、省察」を意味するreflectionには、それだけではなく「反射、反響」という意味もある。本研究の授業実践では、子どもたちにとって新たな開けとなる気づきが発言されたとき、「ああ～！」「おお～！」といった声が発せられた。こうした場面では、子どもたちや授業者には何が起きているのか。子どもたちの声が教室に響き合うとき、それは身体に声が反響していると言える。「音を出すものは、私が差し出すこの反響箱の中に侵入して、私の

もっとも深くほみの中で鳴り響く」(デュフレンヌ1995, p.112)のである。そして、「私の身体的存在にしみ込み、身体的存在を貫通する」(Ihde 2007, p.45)という特性によって、声が身体に反響しながらしみこんでいく、もしくはしみわたっていくのである。「腑に落ちない」状態から、声が身体にしみこんでいくことによって「腑に落ちる」、つまり理解、納得するということにつながるのだと考えられる。このように、声が身体に反響することで省みて察する、すなわち深い理解へと到達することが「反響的省察」である。省察としてのリフレクションの本質は、反響することにあると言えよう。

「身にしみてわかる」という慣用句は、まさにこの反響的省察を表している。「一を聞いて十を知る」といったことわざも、こうしたきくことによる身体へのしみわたりが過去への想起と関連づけられ、知が広がっていくということなのではないだろうか。また、日本語は本来大和言葉であることを述べたが、「効く、利く」といった意味での「きく」は、現在では「聴く、聞く、訊く」とは意味合いが随分異なっている。しかしながら、このしみわたりとしての「きく」は、「効く、利く」をも包含した意味合いを有している。こうして考えると、「きく」の本来の意味合いは、この反響しながら身体へしみわたっていくことではないだろうか。このような反響的省察が、子どもに新たな地平を開くのである。

反響的省察は、子どもにとって新たな地平が開かれるような場面だけに生じるのではない。事例2における子どもの発言をここでもう一度引き合いに出してみる。

「どうしてかというと、自分の声は自分でわかりますよね。だけど友だちの心の声は耳ではきけませんよね。だから友だちの心の声は正確にはわかりません。それではいやですよ。少しでもわかりたいですよ。だから私は友だちと一回、お話しして、きく。尋ねる。そして、私の心できく。だから、まとめは、友だちの気持ちを考えてもっと仲良くなる。」

この事例では、友だちに尋ねてきいたことを、改めて自分の心できくという過程がとられている。つまり、友だちの声を自分の身体に反響させつつ、自

分の心の声もまた反響させているのである。「多声のなかに、知覚的と想像的な様相という二重の様相における声の二重奏がある」(Ihde 2007, p.117) ように、こうした二重の反響が繰り返されることを通して、身体にしみこんでいくことが他者理解につながると考えられる。

もう1つは、次のような事例である。とりわけ小学校低学年時では、教師のよく発する言葉を子どもたちがいつのまにかよく使っているということがある。例えば、子どもが急いでいて何か失敗してしまったとき、教師が「『急がば回れ』だね」というような場面が何度かあると、それが子どもに伝播して「『急がば回れ』だよ!」と声を掛け合う姿がときに見られる。これもまた、子どもたちは「急がば回れ」という言葉を何度も自分の身体に反響させ、しみこませ、自分のものにしていくという意味での反響的省察であると捉えることができるだろう。

学校教育では、授業者と子ども、子どもと子どもの対話によって授業が進行することが多い。対話にはまず、きくことが求められる。それはつまり、きくことによる反響的省察が生じなければ、学びとしての深まりがないためである。そうした意味で、反響的省察は対話や深い学びが成立するための必要条件であると考えられる。

VI より豊かな「きく」ことの意味を求めて

本論文では、きくことについて子どもと現象学する授業実践から、その豊かさを探ってきた。「子どもたちの、晴れやかで喜ばしい英雄的行為を記録することは、実践において生じた喜ばしいことに喜ばされつつ、ここに住まうことであり、この喜ばしさを自分固有のものとする、すなわち、この喜ばしさを『自分の体にしみ込ませ』ることである」(田端2007, p.112) というように、書くことにおいても「しみ込ませる」ことが出てくるが、きくこともまた、反響をしながら身体に「しみわたる」ことなのである。

授業実践では、きくことを主題的に扱ったが、一方で、きくことは教育活動のいたるところで生じている事柄であると言える。今後の展望としては、全教育活動を対象にしたより豊かなきくことの意味を探っていききたい。具体的には、筆者が実際に関与し

たエピソード記述から、現象学的に意味生成を試みようと考えている。自分自身の現象学を常に更新していくためにも、「事柄そのものへ」常に立ち戻って考察を深めていきたい。

【引用文献】

- デュフレンス, M. 1995 『眼と耳—見えるものと聞こえるものの現象学』(棧優訳) みすず書房
- 福田学2008 「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 第48巻』 pp.277-286
- Ihde, D. 2007 *Listening and Voice: Phenomenologies of Sound* (2nd ed.), State University of New York Press
- 石出和也2011 「『聴くことと声』を語るための言葉」『音楽教育実践ジャーナル17号』 pp.90-97
- 神林哲平2015a 「サウンド・エデュケーションのねらいに関する実践的研究—現代的課題に応じた新たな可能性を探る」『サウンドスケープ15-2号』 pp.82-91
- 神林哲平2015b 「『きく』ことからの学び—友達も自分も好きになる教育をめざした20のアイデア」文芸書房
- 川崎竜一2015 「子どもの哲学 (p4c) の意義について—震災からの復興に向けて/クリティカル・シンキングとの比較を中心に」『宮城教育大学 教育復興支援センター紀要 第3巻』 pp.61-72
- メルロ＝ポンティ, M. 1982 『知覚の現象学』(中島盛夫訳) 法政大学出版局
- 中田基昭1993 『授業の現象学』 東京大学出版会
- シェーファー, R.M. 2006 『世界の調律—サウンドスケープとはなにか』(鳥越けい子 他訳) 平凡社
- シェーファー, R.M.・今田匡彦2009 『音さがしの本—リトル・サウンド・エデュケーション (増補版)』 春秋社
- 田端健人2007 「実践者が記録を書くことの意味—武田常夫の記録に基づく現象学的考察」『教育哲学研究 第96巻』 pp.97-114
- 高橋勝2007 『経験のメタモルフォーゼ—(自己変成)の教育人間学』 勁草書房
- 高橋勝2014 『流動する生の自己生成—教育人間学の視界』 東信堂
- 高村史司2016 『自分の名前の美しさに気づく—やまとことば50音辞典』 飛鳥新社
- 渡辺恒夫2016 『夢の現象学・入門』 講談社
- 吉田章宏2015 『絵と文で楽しく学ぶ—大人と子どもの現象学』 文芸社

ワークシート（1）

サウンド・エデュケーション ワークシート

月 日（ ）

年 組 番 名前（ ）

きくことって、何？

～をきく	たとえ話（時、場所、人、物、体など、具体的に）

まとめ

友だちのいいところ	自しんのついたところ	おどろいたところ

ワークシート (2)

サウンド・エデュケーション ワークシート

月 日 ()

年 組 番 名前 ()

きくことくらべ

身の回りの音をきく	心の音をきく

時、場所、人、物、体などをくらべて、

同じところ、にているところ、ちがうところを発見しよう！(たとえ話もあるといいね)

まとめ

友だちのいいところ	自しんのついたところ	おどろいたところ