

学ぶと教えるの現象学研究

十七

創刊30周年記念号

2017年2月

はじめに(田端健人)	
遠藤 司	新たな「気分」を生きるための言葉 —ある一人の重度・重複障害者との関わりをもとに考える—	1
田端 健人	「子どもの哲学」ハワイにおける「場」の理論と実践 —コミュニティでの「言論と活動」の条件—	14
神林 哲平	「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—	23
小澤 豊	向かい合わせから山なりのパスへ —少年院在院者への現象学的アプローチ—	35
福田 学	ピアジェ発達論における連続性の問題 —論理学と心理学の《あいだ》の対立的一体関係—	49
福若 真人	教えに現れる死者がもたらすもの —レヴィナス思想における「第三者」を手がかりにして—	63
奥井 遼	「ユトレヒト学派」の現象学的教育学再考	74
生越 達	ハイデガー「共存在」理解のための序論 —人間にとっての「つながり」の重要性—	85
吉田 章宏	「教育の極意」の現象学研究 —多種多様な「極意」の解明と統合への道—	100
執筆者紹介	136

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

十七

創刊30周年記念号

2017年2月

はじめに	……………(田端健人)	
遠藤 司	新たな「気分」を生きるための言葉 —ある一人の重度・重複障害者との関わりをもとに考える—	1
田端 健人	「子どもの哲学」ハワイにおける「場」の理論と実践 —コミュニティでの「言論と活動」の条件—	14
神林 哲平	「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—	23
小澤 豊	向かい合わせから山なりのパスへ —少年院在院者への現象学的アプローチ—	35
福田 学	ピアジェ発達論における連続性の問題 —論理学と心理学の《あいだ》の対立的一体関係—	49
福若 真人	教えに現れる死者がもたらすもの —レヴィナス思想における「第三者」を手がかりにして—	63
奥井 遼	「ユトレヒト学派」の現象学的教育学再考	74
生越 達	ハイデガー「共存在」理解のための序論 —人間にとっての「つながり」の重要性—	85
吉田 章宏	「教育の極意」の現象学研究 —多種多様な「極意」の解明と統合への道—	100
執筆者紹介	……………	136

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 十七 30周年記念号』をお届けします。

本シリーズは、1987年6月に創刊され、今年2017年で30周年を迎えます。

管見ながら、日本における現象学的教育研究のシリーズとしては、最長記録を更新しています。

2011年2月から編集事務局を宮城教育大学教育学研究室に移し、また隔年刊行とし、今回で4度目の刊行となります。本号には、シリーズ創刊者の吉田章宏先生から、創刊30周年を飾る書き下ろしの玉稿を、ご寄稿いただきました。

本号の寄稿者9名は、年齢も立場もそれぞれ異なりますが、教育の現象学に魅せられ、それに大いなる意義と可能性を感じている点で一致しています。そして、それぞれが現象学研究に費やした時間にも、読破した現象学関連図書の冊数にも、著作物の数量にも違いがあります。また、それぞれがたずさわる教育実践の現場も異なれば、実践経験の年数も異なります。しかし、自身が現象学や教育実践を学ぶ「初心者」であると自認する点では、一致しているに違いありません。現象学は、学べば学ぶほどに、学び手を初心者に生まれ変わらせ、何かをはじめて学ぶときの喜びと困惑、希望と身震いを呼び起こすからです。

まさに吉田章宏先生が終わりに記しているように、「現象学の智慧が、研究者と実践者から広がって、一般の世間の人々に、そして、時には、幼い子どもたちの間でさえも、共有される日が来る」ことを、編者の私も共に願っています。本号がそれに幾ばくかでも寄与するならば、創刊30周年記念号にふさわしい一巻といえるでしょう。

編集にあたっては、新潟大学の福田学准教授に幹事を務めていただきました。

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

http://tabata2014.blogspot.jp/p/blog-page_1100.html

当面は上記アドレスでの公開を保持します。

次号は2019年2月の刊行予定です。

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。

2017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

新たな「気分」を生きるための言葉
—ある一人の重度・重複障害者との関わりをもとに考える—
A Case Study of a Profoundly Retarded Person
— A Consideration about “Stimmung” and words —

遠 藤 司
Tsukasa ENDO

目 次

- はじめに
- I 対象者：「彼」について
- II 2013年12月の関わりでの彼の様子
- III ボルノウによる「気分」に関する考察
- IV 関わりでの彼の様子を改めて考える：3つの視点からの考察

はじめに

本論文は、一人の重度・重複障害者：「彼」との関わりでの場面でおこったことを基に、彼の行動の意味を考察し、彼の生きていた世界の解明を試みつつ、関わりのある方を探求した、実践的事例研究である。論をやや先取りして述べるならば、彼が1つの「気分」に支配されて生きている状態から新たな興味を見出し新たな「気分」を生きることができるようになる過程について、言葉を出すことにより他者と対話することの意味という視点から考察し解明することとなる。つまり、言葉で表現することは、ある「気分」に支配されて生きている1つの生き方を変える契機になりうることを、彼の行動や様子からわれわれは学ぶこととなるのであり、さらには、言葉で表現することの、関わりでの場面の中での意味を改めて問うこととなるのである。

本論文では、ある日（2013年12月）の彼との関わりでの場面に注目し、「気分」と「言葉」の問題について深く考えつつ、論を進めていくこととする。

I 対象者：「彼」について

(1) 関わり開始時の「彼」の様子

彼は、1982年生まれの男性である。筆者は、1995年に公益財団法人重複障害教育研究所の通所指導の場で、当時14才の「彼」と出会った。当時の彼は、自分で横向きになったり寝返りをうったりすること

等はできるものの、日常生活はほぼ全面的に介助を要する、いわゆる寝たきりの重障児であった。座位をとらせると、床に座る姿勢も、椅子に座る姿勢も、多少不安定になることはあるものの、ほぼ自力で保つことができた。また、自分の手に触れたものはつかむことができ、簡単なスイッチを押したりして操作することもできた。さらに、自分の手の周りにあるものを手探りで探すことも見られた。周りの人の声や音をよく聴いていて、それらに反応することもしばしば見られた。例えば、彼の名前を呼びかけると“はい”と答え、「これやってみる？」と訊くと、“うん”、“はい”などと答えてもいた(注1)。また、発音は若干不明瞭ではあるものの、他者の言葉の、特にリズムをその通りにまねをして声に出して言うこともあった。周りの人が、「すごいね」などと言うとうれしそうに笑っていた。しかし、少し難しい課題を提示され、それがなかなかできない時などは、イライラするように高い声を出し、身体全体に強い力を入れることもあった。感情表現は表情や声も含めて豊かであった。なお、視覚には重度の障害があるという診断がなされていた。実際に、彼が何かを見ることにより行動をおこしたり調整したりしていると判断できることは、少なくとも筆者との当時の関わりでの場面では見られなかった。(注2)

以上のように彼を見ていた筆者は、自作の教材等を用い、彼に対して適切と考えられる課題を呈示し、彼との関わりを進めた。つまり、呈示された課題に彼自らが働きかけることができ、達成しようとする

ことができ、かつ、そのこと自体を楽しいと思えるような課題を呈示するよう努めることにより、彼との関わりの場面を作ったのである。彼との間で成立した課題の一部は、下記の通りである。

- ①筒抜き：棒にはまった状態の筒を抜き取る。
- ②枠抜き：四角や三角の枠に入った取っ手を形にそって動かして出口から抜き取る
- ③玉入れ：つかんでいるボール等のものを入れ物に入れる
- ④見本合わせ：見本と同じものを選び、“○○と○はオーナージ”、“○○と○○はチーガーウ”と言って確認する(注3)

(2) 言葉で表現するに至るまでの学習の経緯

これらの学びの積み重ねをもとにして、2009年から、概念形成から記号操作をテーマとした、すなわち、文字や数字をテーマとした課題を提示するようになった。彼は不完全ながらも口頭で言葉を発することができたので、まずは、筒を抜いてそれにあたる数字を言ったり、選択肢の中から今の気持ちにあてはまる言葉を言ったりするよう促すことから始めた。さらに、ひらがなの文字の模型を筒につけて、その筒を順に抜いていくという、「あいうえお筒抜き」の課題を提示し(2008年9月から)、「あ」から順に文字のついた筒を抜いていったり、「あ」から「ん」まで筒が並んだ状態から一文字ずつ抜いて言葉を作ったりするを行った。彼は、筒を「あいうえお」の順番にそって抜き、さらには、筆者の促しに応じて「けーき」の「け」や「おちゃ」の「お」を選んで抜くことができるようになった。

また、口頭での言葉のやりとりで、その日の関わりの感想を言葉として述べることを促した。2009年6月の関わりでは、筆者が感想の言葉の選択肢として、「うれしい」、「たのしい」、「あたらしい」、「ない」を提示すると、彼は、“ない”と言った。その後の関わりの場面においても、“よかった”(2009年10月)、“やった”(2009年11月)等の言葉を言うようになった。他者の言葉を繰り返したり、決まった言葉を発したりすることが多かった彼にとって、筆者からの促しに応えるという形ではあるものの、問いかけに対してふさわしい言葉を発することができるようになったことは、彼が自らの言葉の世界を拡張、新たな世界を生きるようになったのを示すこと

であると、筆者はとらえたのである。

筆者は、この時期、これらのことと並行して、文字や数字を書くことを課題として提示した。彼は、2009年4月に、今日の感想としての「うれしい」という言葉を、筆者の支えを受けながらではあるものの、はじめてペンをもち紙にひらがなで書き、その後も例えば、2009年6月に「ない」等の言葉を書くなど、自らの言葉を紙にひらがなで書いたのである。しかしほどなく、彼は、ペンを持ち紙に書くことに対して極めて拒否的となり、筆者が彼の手にはペンを持たせて書かせようとする、身体に強い力を入れ、興奮し、怒りともとれるような様子を示すようになった。その後の関わりの場面でも課題として提示しようと試みたものの、彼はほぼ同じ様子を見せたので、書くことを課題として提示することは一旦止め、ひらがなの筒を抜いたり、口頭で言葉を発したりすることを中心に、言葉に関する課題を提示するようにした。

口頭での言葉のやりとりについては、その日の関わりの感想を述べるだけでなく、他の問いかけに対して答えることも成立するようになった。例えば、2010年11月に、関わりを見に来てくれた人に対して、訊きたいことの選択肢を「年齢」、「出身」、「勉強していること」と筆者が提示したところ、彼は“しゅっしん”と言った。その人が自分の出身地を言うと、うれしそうに笑っていた。あるいは、2011年5月に、関わりの感想として“たのしかった”を発した後に、「何が楽しかったですか」とさらに問いかけたところ、選択肢として提示された言葉、「ピアノ」、「文字(あいうえお)」、「数(何個ありますか)」の中から、“かず”と自分で言葉を発した。さらに、数の課題を硬貨を使って提示した回である2012年7月には、感想は“ない”と言ったものの、さらに足すように“おかね”と言った。硬貨を使った勉強が楽しかったかと問うと“ない”と答え、難しかった、大変だったかと訊くと、“はい”と答えた。

こうした言葉でのやりとりをする際に、彼は、私の問いかけに対し、ある一定の時間考えてから答えるようになった。また、他者からの問いかけに対して自分なりにしっかりと考えて答え、その答えを周りの人がきちんと聞いて反応することを喜ぶという様子を明らかに示すようになった。これらのことがおこった時期(2009年から2012年)は、彼の言葉の

世界の拡がりにとって極めて重要な時期であったと筆者は考えた。

2013年に入ると、彼の「書く」際の様子が明らかに変化してきた。彼は、書くことをさほど拒否しなくなり、彼自身がペンをもち、私がお手を手を支えて、彼がひらがなの文字を書くということが成立するようになった。2013年1月の関わりで、来てくれた人へのメッセージを書くことになったところ、彼は、「だいじょぶ」（翌日がテストだから心配であるという人に対して）と、それまでのように興奮したり怒ったりすることなく、考えながら書いた。2月には、「今日は何が楽しかったですか」に対して、「かすがたのしい」と自分で書いた。文章の形になった言葉を出したのは、筆者との関わりの中で初めてであった。さらに、3月には、メッセージカードを用いて、「あなたの〇〇が大好きです」に言葉を入れるという課題を提示したところ、見に来てくれたSさんについて、「やさしい」と書き、筆者については「つかれる」と書いた。また、「幸せは〇〇がつれてくる」という言葉については、「うた」と書いた。さらに、6月には、「あきらめずに信じて成長するから〇〇になれる」に言葉を入れるという課題を提示したところ、様々な人が出すヒント（せんせい、りっばなひと等）を聞きながら、「しあわせのひと」と書いた。筆者がさらに、「幸せの人とはどんな人ですか」と問いかけると、彼は、「みんないっしょ」と書き、さらに、「みんなでおなじい」と書いた。今日の感想に関しては、「みんなおもしろかった」（6月）であるとか、「すすすすぞだってね」（9月：見に来てくれた人に対して）、「ありがとうまたやりたい」（10月）である等、以前よりも明らかに表現が豊かに拡がっていることを示す言葉を多く出すようになった。これらのことが「書く」ことにより表現されたことを筆者は重視し、この時期から、口頭でのやりとりを行いながらではあるものの、主に「書く」ことにより彼の言葉を促すよう努めることとしたのである。

こうした経過の後に、彼と、2013年12月の関わり場面を迎えた。当時、彼は、31歳であり、筆者と出会ってから、17年が経過していた。この日の関わりにおいて、筆者は、それまでの彼との関わり場面では見ることのなかった彼の様子を見て、戸惑うとともに、その中で様々な示された彼の行動や様子

等について、深く考えさせられた。特に、言葉の拡がりをもたらす契機となったと判断していた「書く」ということが、それだけではとらえきれない意味をもつということ、改めて考えさせられたのである。以下、この日の関わり場面における彼の様子を記していくこととしたい。

II 2013年12月の関わり場面での彼の様子

部屋に入ってきた彼は、いつも以上に緊張しているかのような様子に私（注4）には見えた。機嫌は決してよくはなく、あたかも怒っているかのように、「アー」、「イー」という大きな高い声を出していた。このようなことは今までの関わり場面でもあったのであるが、それらの時以上に緊張し、興奮し、気持ちがおさまらない様子であった。

彼のこのような様子を見た私は、すぐに学習に入るのは難しいと考え、まず、彼の好きな音楽をかけ、気持ちを落ち着かせようとした。音楽が流れると、彼はじっと聴き、少し落ち着いた様子を見せた。しばらく音楽を聞かせた後に、私は、改めて学習を始めようとし、「今日は何の勉強をしましょうか」と問いかけた。この時点で彼と行っていた学習は、「数の勉強：コインを使って数える」、「見本合わせ（“オーナー”の勉強）：タワシやスポンジなどを使って見本と同じものを選ぶ」、「筒抜き：複数の筒を数えながら順番に抜いていく」、「言葉の勉強：文字を書く」等々のものであった。私は、「数をやりますか」、「“オーナー”をやりますか」と、順次訊ねていった。いつもの彼であれば、これらの問いかけに対して、行いたい学習の名前を問いかけると、「はい」と応えてくれるのであるが、この日は、「アー」、「イー」と大きな高い声を再び出し、気持ちが落ち着かない様子を再び見せ始めた。

このままの状態では何も始めることができないと考えた私は、まずは「見本合わせ」の学習を提示して様子を見ることとした。この課題は、最近の学習の中で、彼が好んで行っていたものだったからである。私は、スポンジを見本とし、選択肢としてスポンジとタワシを提示して、スポンジを選ばせようとした。彼は、提示されたスポンジとタワシからどちらか一方を何度か選んでとった。しかし、見本と同じものを選ぶというよりも、むしろ、手に

触れたものをそのまま取っていたように私には見えた。彼が見本と同じスポンジを選び取った時に、私が彼の手をとって、「スポンジとスポンジで“オーナー”」と確認のための言葉をかけようとするのであるが、彼は、再び体に力を入れ、緊張し、また興奮しているかのような大きな声を出し、身体に触れられるのを拒否するかのような反応を示した。私は、ここまで拒否的な彼の反応を見たことがなかったので、少なからぬ戸惑いをおぼえざるをえなかった。

この後、筒抜きや数の課題などを提示したのだが、彼の緊張や興奮はおさまらず、むしろより強くなっていくようであった。そこで、一旦学習を中断し、休憩をいれたり、音楽を聞かせたりして、彼の気持ちが落ち着くのを待とうとした。しかし、彼の緊張や興奮はなかなかおさまらず、この日はこのまま終了することを半ば覚悟した上で学習を再開した。

私は彼に、この日の感想として「言葉」を書くよう促すこととした。先述のように、ここ最近の関わりの場面において、彼は、様々な言葉をひらがなの文字で「書く」ようになり、そのことが彼の世界の拡がりをもたらししていると私は判断していた。さらに、彼が「書く」こと自体に極めて積極的に取り組んでいるようにも見えていたので、関わりの最後に、この日の感想という形で言葉を書くことを彼に促したのである。

彼は、いつもならばスムーズに自分から手を出してペンをつかもうとするのであるが、この日はなかなかペンをつかもうとしなかった。しかし、いくつかの文字を、私の支えを受けながらではあるものの、一緒に書いているうちに、少し落ち着いた様子を見せてきたので、私は、この日の彼の様子について訊ねることとした。

私はまず、「今日はなぜそんなに怒っているのですか」と問いかけた。この日彼は、音楽を聞いている時間以外は、ずっと体に力を入れて緊張し、興奮し、怒っているかのように見え、私を含めて周りで見ている人たちは、彼をなだめようとすることに終始していた。そこで私は、「怒っている」という表現で、彼のこの日の感じを問いかけたのである。

すると彼は、ペンをつかみはしたものの、手に力を入れて自分の方に引っ込めるようにしたり、ペンを放そうとして何度か持ち直そうとしたり、大きな

高い声を出したりして、なかなか手を前に出して文字を書きだそうとはしなかった。しかし、少しずつ自分の手に私の手が触れるのを受け入れるようになり、ペンを持った状態で手を前に出すようになり、ついには、ひらがなの文字を一文字ずつ書き出したのである。最終的に、彼は、「ちょうしわるい」と書いた。手に力がいつもよりも入っているせいか、紙にペンをたたきつけるように書き、また、引く力が強いので横向きの線をなかなかスムーズに書くことができなかったが、それでも彼の言葉として充分に読み取れる文字であった。



図1 彼の書いた言葉(1)「ちょうしわるい」

私は、「調子が悪かったんだ、そうだったんだ」と、彼の言葉を受け入れつつ、さらに、「何の調子が悪かったのですか」と問いかけた。彼は、この時も何度もペンを持ち直したり書き直したりしながら、最終的に、「からだ」と書いた。私は、「体の調子が悪かったんだ、そうか辛かったね、どんな風に調子が悪かったのかな、しんどいとか、だるいとか、痛いとか、いろいろあると思うけれども、どんな感じだったのかな」とさらに問いかけた。すると彼は、ここもしばらく考えた後に、「わからない」と書いた。

彼のこの言葉を見て、彼自身もよくわからないけれどもこの日は体の調子が悪かったというように彼が思っていることを私は了解し、このことについてさらに問いかけても、「わからない」以上のことを彼に考えさせることは難しいと判断した。そこで私は、この日の彼の状態について問うことを止め、「どうしてほしいですか」と改めて問いかけた。すると彼は、「ためないで」と書いた。彼のこの回答は、言葉としては明確で、彼がはっきりとこのように文

字を書いたことは私も周りで見ている人たちも理解できたのであるが、彼のこの言葉が何を意味するのかを理解することはできなかった。この言葉を見て、私は、「何をためないということなのかな」といろいろと問いかけてみた。この日の関わりの手前のところでストレスの話をしたり、あるいは関わりの手前を通してトイレを訴えることがあったりするなどしたので、それらのことを表現した言葉であるのかと想像し問いかけてみたのであるが、明確な回答を彼から得ることはできなかった。

そこで私は、「遠藤は何をすればよいですか」と、問いかけをより具体的にした。すると彼は、「たのしいべんきょう」と書いた。この問いかけに対する言葉を書く時、彼は、穏やかな表情となり、手の力も抜け、落ち着いた感じになった。彼のこの落ち着きは、この問いかけになって突然にもたらされたというよりも、ここまでの問いかけと、それらに対する回答とを重ねることにより、徐々にもたらされたものであると私は感じていた。つまり、この日の彼の状態や、この後の希望などへの問いかけに対して文字を書いて言葉で答えることを重ねることにより、彼の緊張や興奮が収まってきて、普段通りの落ち着きを取り戻し、ついには、「たのしいべんきょう」と言葉を書いた時に、普段通りの彼の姿に戻ったと私は感じたのである。私はさらに、「今は何の勉強が一番楽しいですか」と問いかけたところ、彼は、「おはなし」と書いた。この時に行っていたような、私が問いかけ、あるいは言葉を促し、それらに彼が文字を書き言葉を出して答えることが、「楽しい勉強」であると彼は答えたのである。



図2 彼の書いた言葉(2):「めでとう」

私は、この日の最後に何をするかを彼に問いかけた。この日は2013年の最後の関わりの手前の場面であったので、「今年の最後の一言を書こう」であるとか、「今年の感想を書こう」であるとか、「来年の抱負を書こう」などと提案してみたのであるが、それらの全てに対して、彼は、「ない」と音声で応えた。しかし、この日周りで見ていた人にメッセージを書こうと提案したところ、これに対しては「はい」と力強く応え、「めでとう」(「課題を終えておめでとう」の意味)と文字で書いた。この時に至り、彼は、普段通りの穏やかな、かつ真剣な表情を示し、さらには、笑顔をすら見せた。彼のこの様子を見て、私は、最終的には普段の関わりの手前の場面で彼の様子を見ることができ、心から安堵したのである。

この日の関わりの手前の場面で彼の様子を見て、筆者は、彼の気持ちが彼の行動に大きな影響を及ぼしていたことを改めて感じた。はじめのうちは、彼の不快な気持ちがあまりにも強く、課題すら成立せず、学習の場面そのものが成立しなかった。しかし、この気持ちは最終的には落ち着き、他者へのお祝いのメッセージを自ら積極的に書くまでに至った。この日の関わりの手前の場面をともにした筆者にとって、前半で生きられていた彼の世界はどのようなものであったのか、後半ではどのような世界が生きられていたのか、生きられた世界が変わったとしたならばそれは何によりもたらされたのか、等々のことが、解明すべき課題として浮かび上がってきた。このことを解明することは、彼の成長を願いつつ関わりをともにする筆者にとって、極めて重要なテーマであると考えられたからである。

以下、まずは予備的考察として、ボルノウが、ハイデガーの思索に沿いながら、著書『気分の本質』の中で展開した、「不安」の気分の解明に関する思索に学んでみたい。この日の彼の関わりの手前の場における気持ちの部分の解明する際に、「気分」、あるいは「不安」という視点から考えていくことは極めて有効なことであると筆者は考えるからである。

Ⅲ ボルノウによる「気分」に関する考察

ボルノウは、「気分」に関する考察を行うにあたり、まず、人間の精神生活を理解し解明するために、

従来、本質的な確信として信頼されていた理性への信頼が崩壊したことを示した上で以下のように述べる。

「精神作用は、その発生の根源でありその中にしっかりと根をおろしている生のより深い基盤にひきもどされた」(ボルノウ、1973、20)。

ここでボルノウが、精神作用の「発生の根源」、「生のより深い基盤」と表現した、精神生活全体の根源、基盤に位置するものこそが、「生の感情」であり、「気分」であった。

ボルノウは、「気分」について、まずこのように述べる。

「気分は、人間の最低の領域から最高の領域までを、全体的に一様に貫徹する根本的な状態を示すのであって、それは、その人間の活動全体に一定の固有の色あいを与える」(同上、20)。

「気分は人間存在全体の状態のようなものであり、また色調である」(同上、21)。

ボルノウが、「気分」を、「状態」、「色あい」、「色調」と表現したことにはどのような意味があるのだろうか。ボルノウは、さらに続けて次のように述べる。

「その状態や色調において、自我が一定の仕方で直接自我自身を知るのであるが、しかし、それらは決して何かそれらの外にあるものを指示するようなことはしない」(同上、21-22)。

この記述において、ボルノウは、「感情」と比較して、「気分」の特異性を示している。つまり、感情はつねに特定の対象に関連するものであるのに対して、「気分は決して一定の対象を持たない」(同上、21)のであり。「気分」の一つの形態であるところの「不安」についても、「人間がそれを不安が一定の対象をそこであげることではできないのであって、そのことによって恐怖から区別される。不安は対象に関しては全く無規定のままである」(同上、22)と述べるのである。

ここでボルノウが、「気分」を、ある事象や出来事等に対して生じたものである、あるいは、ある対象に特化した形で生じたものであるというとらえ方をしていないことを確認することは、「気分」をいかなるものとしてとらえるかということを考えていく上で、極めて重要な視点であると筆者は考える。なぜならば、本事例における彼の生きていた世界を

解明しようとする時に、もし、彼の「気分の悪さ」、あるいは「気持ちの悪さ」という「気分」がその根拠となっているならば、その「気分」が何によってもたらされたのかを考えることはさほど意味のないことであるということ、この時点でわれわれはボルノウから学ぶことができるからである。

ボルノウはさらに、人間の生がある気分にあることが、世界の見え方、あるいは世界の在り方までも規定するほどに、世界と根源的に統一な関係にあることを指摘する。このことを彼は以下のように述べる。

「世界は、気分においては、意識の末期的諸形態、とりわけ認識におけるようにはまだ対象的にはなっておらず、気分はなお全く自己と世界の未分化の統一の中で生き、両者を共通の気分の色づけで完全に支配しているのである」(同上、25)。

「われわれは・・・人間と世界をともに包括する総体的な存在、特定の気分内容に満たされた存在を考えている」(同上、25)。

「気分は、理論的立場においては、・・・すでに姿を見せなくなった根源、つまり、純粹に理論的な立場から出発する限り発見することが出来なかった根源を、明らかにするのである」(同上、26)。

これらの記述に見られるように、ボルノウは、「自己と世界の未分化の統一」、「人間と世界をともに包括する総体的な存在」、「理論的な立場においてはすでに姿を見せなくなった根源」というような表現をもって、「気分」を、人間と世界とが根源的に統一であるということ、これを明らかにするものであると述べている。つまり、「気分において開示される人間と世界の根源的統一の特徴」(同上、26)こそが、「気分」に注目することの意味であり、「気分」であることの意味であると述べているのである。

では、ここで述べられた「根源的統一」を、いかなるものとしてとらえればよいのであろうか。ボルノウはここで、「現存在そのものが常に気分づけられている」という、ハイデガーの思索を引きながら、人間の生における「気分」そのものの根源性について述べる。

「気分とは、必然的に不可欠な構成要素として人間の根源的な本質に属している」(同上、37)。

「原則として、一定の方法ですでに気分づけられていないような人間の生の状態は、存在しない」(同

上、37)。

「常に現存するこのような気分の層は、その他の精神生活の全部が展開する基盤であり、それによって精神生活がその本質において徹底的に規定されている」(同上、37)。

このようにボルノウは、「気分」のない人間の生は在ることすらないというほどに「基礎的」であることを述べ、さらには、それらの生活そのものを「規定する」とまで述べている。このことは何を意味するのであろうか。ボルノウはさらに以下のように述べる。

「ある一定の基礎的気分によって、ある種の体験が可能になっているのであり、また別の体験は、この気分の枠に合致しないので、最初から除外されているのである。かかる基礎的気分によって、個々の体験は、すべて完全に規定された方向へ導かれる」(同上、37-38)。

「心の中で、どのような高級な作用が展開できるかということ、また、その作用はどんな方法で展開するかということは、その時々を支配的な気分の基礎に依存しているのである」(同上、38)。

「気分は、かくて、世界や生が人間に対して、いかに現れるかということに、はじめから制約を与えているのである」(同上、38-39)。

「気分が根源的なものであり、その気分の枠の中で、気分によって制約されて、はじめて個々のものの知覚は起る」(同上、40)。

「それぞれの気分において、すでに世界は全く確定した方法で『解釈』されているのであり、この気分の中での生や世界の根源的な解釈によって、すべての理解は最初からすでに指導されているのである」(同上、40)。

これらの記述の中で、ボルノウは、「気分」が、「体験を規定」ということ、「精神作用が気分依存する」ということ、「世界や生の現れを制約する」ということ、さらには、「気分」が「個々のものの知覚」を規定し、「世界の解釈」を指導することまで述べている。つまり、「気分」により、その時の体験の在り方、精神作用の在り方、知覚の在り方、解釈の仕方までもが、すなわち、人間の生の在り方そのものが、かなりの程度まで決定づけられるということを述べ、この意味で、「気分」は「基礎的」であり、「気分」と「世界」は根源的に結

びついているということを示しているのである。

「気分」が基礎的であり、「世界」と根源的に結びついているがゆえに、人間の体験そのものを規定し制約する。このことを、「ふさいだ気分」を例にして、具体的にボルノウは次のように述べる。

「ふさいだ気分状態が、いかに激しく人間をただ全く特定の悲しく不幸な体験に対してのみ扉を開き、他方、幸福な体験の領域に対しては、全く閉ざしているか・・・、またその結果いかに幸福の体験が全く人間に近づくことができないか」(同上、39)。

「自己の憂いが自然の美に対して人間を閉ざす・・・ということが言われているだけでなく、この憂いは、同じく陰うつな新しい外界の印象との共鳴の中にのみ持続するのである」(同上、39)。

ボルノウはさらに、「気分」がこうした根源性、規定性をもつがゆえに、「悲しみや絶望している人の気分状態を直接晴れやかにする力を獲得することは、ほとんど不可能である」(同上、40)と述べる。確かに、「気分」によって、あらゆる体験や、外界の知覚や、人間の生そのものが規定されるのであるならば、さらには、他の「気分」を生きることによってのみ体験できるものは体験できないのであるならば、1つの「気分」を生きている人間が、その「気分」を変える、あるいは、その「気分」から離れることは不可能なことに考えられる。

しかし、ボルノウはさらにこうも述べる。

「(悲しみや絶望している人の気分状態を直接晴れやかにすることは)せいぜい、しかるべき主観に何か別のことによって、その人の注意をひきつけることができるという廻り道によって可能であるにすぎない。しかし、苦悩の間は休止しているように見えた彼の興味を、ふたたび何かに対してよびさますということには確かに成功しているのであり、従って、それによってすでに決定的な処置が講じられたのである。このよびさまされた興味によって、新しい開かれた気分が広まり、そこで必然的に苦しみが解消されるからである」(同上、40、括弧内は筆者による)。

この記述の前半、ボルノウは、「ふさいだ気分」や「陰うつな気分」が直接晴れることはないという考えを記述しているが、後半では、新たな興味をよ

びさますことにより、「新しい開かれた気分」が生まれ、苦しみが消されることも述べている。つまり、直接的に「気分」が変わることは困難であるとしても、新たな見方、物事に対する興味が起これば、今までの「気分」も変わり得るということを示しているのである。

ふさいだ、陰うつな、苦しい、悲しい「気分」を変えるために何をなすべきかについて、本研究では後に考察することとなる。なぜならば、本事例における彼の様子について、特に、関わりの後半場面での様子について考察し、彼の生きた世界を解明する上で、上記の事柄は、極めて重要な意味をもつこととなるからである。

さらに、「不安」について、ボルノウがいかなる考察をしているかについて、簡単に触れておきたい。ボルノウは、ハイデガーの思索に依りつつ、この問題について記している。つまり、ハイデガーが著書『存在と時間』で述べたように、「不安」という「気分」を、現存在の「根本情態」とする(注5)考えに依り、「不安は・・・ある完全に形づくられた根本的情調性一般を保証している」(同上、49)と述べる。さらには、これもハイデガーの思索に依りつつ、「無」、あるいは「不気味さ」と関連させつつ、こうも述べている。

「不安は、人間が彼を信ずるすべての関係から切り離し、その他の場合には人間を安全に支えている世界を、ほとんど消滅させてしまう。その結果、恐ろしく圧迫してくる見捨てられた状態を経験することによって、人間のまわりに無が生ずるのである。現存在一般の不気味さと安らぎのなさが、このような不安の無の中に立ち現れる」(同上、54)。

このようになると、人間の精神作用、生の在り方は、下記のようにしか述べることができなくなる。

「不安や絶望においては、・・・本来の気分のこの均斉のとれた振動が攪乱されている。あたかもここでは気分一般がこわされているかのようである」(同上、33)。

「不安や絶望においては、生命感情が全体的に支離滅裂なのである」(同上、33)。

こうした「気分」の状態においては、世界はどのように見え、どのように体験されるのか、容易に想像できる。あるいは、見ることすらできず、体験すら成立しないのかもしれない。こうした状態にある

人に対して、どのように接するべきかを考えることは、障害の重い人との関わり場面を担う人間の重要な責務であると筆者は考える。

以上、ボルノウの著書『気分の本質』に依りながら、「気分」について考察を進めてきた。「気分」は人間存在の基礎となっていること、1つの「気分」が、人間の生の在り方、体験の仕方すら決めてしまいかねないということ、「気分」を変えることは不可能であるにしても、新たな興味を開くことにより新たな気分が開かれることは考えられること等々のことを、ボルノウの思索から学ぶことができた。

これらの学びを基に、2013年12月の関わり場面における彼の様子について改めて考えたい。その際、下記の3つの視点を基に、考察を進めていく。

- 1 関わり場面における彼の様子の変化の過程を「気分」という視点から改めてとらえ直す
- 2 彼の様子の変化がもたらされた理由を「言葉」という視点から改めてとらえ直す
- 3 障害の重い人との関わり手であろうとする人間としてこの事例を改めてとらえ直す

IV 関わり場面での彼の様子について改めて考える：3つの視点からの考察

1 第一の視点：関わり場面における彼の様子の変化の過程を「気分」という視点から改めてとらえ直す

この日の関わり場面において、彼は明らかに、「悪い気分」を生きていた。この気分を生きることにより、彼の世界は制約され、世界の見え方も限定されていた。

ここでいう「悪い気分」を、仮に、「不安」ととらえてみる。もし彼が、「不安」を生きていたとするならば、ボルノウの言うように、「安全に支えている世界をほとんど消滅させてしまう」状態を生き、かつ、「気分一般がこわされ」、「支離滅裂」になってしまっている状態を生きていたと考えられる。したがって、今までの関わり場面でも成立していた生そのものが、すなわち、諸々の課題も、筆者との会話も、楽しかったことも、それらの全てが脅かされ、成り立たなくなってしまう。音楽を聞いている時のみ、少し落ち着くことができたが、

それも一時的なものであり、音楽が終わるとまたもとの「悪い気分」に戻っていた。彼のその時の生の基礎的部分をなす根本的気分を変えるだけの力を、音楽は持ち得ていなかったのである。

しかし、最終的に、この日の関わりの場面で、彼の「悪い気分」に基づく諸々の行動、様子は明らかに変わった。少なくとも、「悪い気分」に基づく諸々の行動、様子は見られなくなり、筆者との関わりの場面における通常の彼の様子が見られるようになった。先述のように、彼の様子が変わったのは、筆者の問いかけに、彼がひらがなの文字を書き言葉で答えた場面からであった。彼は、筆者が問いかけ始めた時は、「悪い気分」を生きながらではあるものの、まずは「ちょうしわるい」という文字を書いて言葉を出し、「からだ」、「わからない」、「ためないで」と文字を書き言葉を出していくうちに、徐々に通常の彼の様子を示すようになった。さらに、「たのしいべんきょう」、「おはなし」と言葉を出した時には、身体の力の入れ方、表情、声の出し方等は落ち着いて、ついには笑顔すら浮かべるようになった。「悪い気分」が変わり、新たな「気分」を生きるようになったとすら筆者には見えたのである。

先述のボルノウの言を借りるならば、「悲しみや絶望している人の気分状態を直接晴れやかにする力を獲得することは、ほとんど不可能である」（ボルノウ、1973、40）。そうであるならば、彼の「悪い気分」も、気分が「変わった」と表現することはできない。関わりの場面での彼の「悪い気分」は、直接晴れやかにされたわけでもなく、直接変わったというわけでもない。しかし一方で、ボルノウは、「苦悩の間は休止しているように見えた彼の興味を、再び何かに対してよびさます」ことは可能であると述べ、さらに、「このよびさまされた興味によって、新しい開かれた気分が広まり、そこで必然的に苦しみが解消される」とも述べていた（同上、40）。そうであるならば、「悪い気分」でいた時の彼には見えていなかった新たな興味を、筆者との会話を通して、自らが文字を書き言葉を出すことによりよびさますことはできていたはずである。「悪い気分」が直接変わったのではなく、「悪い気分」でいながらも新たな興味をもつことにより、言い換えるならば、「悪い気分」により制約されていた世界の見え方を

少し変えるような働きかけを受け入れることにより引き起こされる新たな気分を、少しずつではあるものの生きることができるようになった。そして、これらのことを引き起こしたのは、彼自身が「言葉を出す」ということであったのである。

彼の抱いていた「悪い気分」が、「不安」や「絶望」というようなものであるならば、ボルノウが、あるいはハイデガーがいうように、「根本情態」というものであるならば、「言葉を出す」ことにより引き起こされた新たな「気分」を生きることも、一時的なものであるのかもしれない。しかしながら、彼の「悪い気分」を一時的であったとしても解消し、異なる「気分」を生き、それにより新たな言葉による学びを成立させることは、彼の生にとって極めて意味のあることと筆者は考えるのである。

以上、関わりの場面での彼の様子の変化の過程について、「気分」という視点から改めてとらえ直してみた。こうした過程をともにしたことの意味を考えるために、彼のこの様子の変化の過程が、何によりもたらされたのかということについて、改めて考えなければならない。以下、この問題について、さらに考察を進めていく。

2 第二の視点：彼の様子の変化がもたらされた理由を「言葉」という視点から改めてとらえ直す

なぜ彼の「悪い気分」は変わったのであろうか。より正確にいうならば、彼が、「悪い気分」を生きている状態から、新たな興味がよびさまされたことにより、一時的であったにせよ、新たな「気分」が開かれたのはなぜだったのであろうか。新たな「気分」が開かれる過程があるとしたならば、その過程をどのようにとらえればよいのであろうか。これらの問題について、以下、考察を進めていきたい。

新たな「気分」が開かれた契機となったことは、明らかに、ひらがなの文字を書き、「言葉を出した」ことであろう。言葉での会話ややりとり等は、彼が、「悪い気分」を生きている時は全く成立しなかった。通常ならば、筆者との関わりの場面において、「筒抜きをやってみますか」等の筆者の問いかけに対して、“はい”、“ない”等の音声言語で彼は答えていた。しかし、この日は、そのやりとりすらもほとんど成立しなかった。“ない”と言うことはあったとしても、彼の言い方は通常のものとは全く異なり、

体に力を入れ、不快そうな大きな声で、叫ぶように言っていた。つまり、筆者からの彼に対する口頭の問いかけは、「悪い気分」を生きている彼に新たな興味をよびさまし新たな気分を引き起こすことはできなかったのである。

しかし、筆者の問いかけに対して文字を書き言葉を出すことにより、彼の様子は明らかに変わった。ここで改めて、筆者の問いかけと彼の出した答としての言葉について見直してみたい。

筆者はまず、「なぜそんなに怒っているのですか」と問いかけた。筆者はこの時、彼の様子を「怒り」の現われとしてとらえていたからである。もし、彼の様子が「気分」によるものであるならば、この問いかけは答えることが極めて難しい、というよりも答えることが不可能な問いかけであった。なぜならば、「気分」には明確な「対象」は存在しないからであり、そうなった「理由」も存在しないと考えられるからである。

しかし、彼は、しばらくの時間をかけて考え、力が入ってしまっている身体を何とか駆使して、「ちょうしわるい」という言葉を書いた。この言葉は、筆者からの質問に対する答として成立しているとは必ずしも言えない。なぜならば、この言葉はこの時の彼の様子の理由を示す言葉とはなっていないからである。しかし、彼は、少なくとも自分の状態を1つの言葉として出し、やりとりを成立させた。全くやりとりが成立していない「悪い気分」でいる状態から、問いかけに対して答えようという意識が生じるほどの「気分」が開かれかけたのである。

さらに、「何の調子が悪いのですか」という筆者の問いかけに対し、「からだ」と答えた。ここにおいて、1つの「対象」が現われた。根源的、基礎的気分が覆われ、世界が制限され、対象の現われすら限られたものになっていたほどの状態からは、少しではあるものの脱していると考えられるようになった。この時の彼は、自らの「からだ」を対象化し意識を向けることにより、どうしようもない「悪い気分」に支配された状態から、少なくとも新たな「気分」が開かれかけた状態に向かっていたのである。

その後の、「体がどのように調子が悪いのですか」や、「どうしてほしいのですか」という筆者の問い

かけに対しては、それぞれ、「わからない」、「ためないで」という言葉を答として出した。筆者としては、「からだ」という対象が現われたことを受けて、その対象を明確化し、それに意識を向けることにより、さらによい状態になることを願いつつ、これらの問いかけを行ったのだが、彼が出した言葉は、「わからない」という、彼自身にもわからないというものであり、「ためないで」という、何を意味するのかが必ずしもわからないものであった。彼が出した言葉である「からだ」という対象をさらに明確化するという筆者の意図は、成立しなかったと考えられる。しかし、こうしたやりとりをしている最中、彼の様子は「悪い気分」に支配されている状態から、次第にやりとりに集中する様子を見せるようになっていった。つまり、「悪い気分」に支配された状態から、新たな「気分」が開かれていくことが期待できるような様子を見せ始めたのである。

ここで筆者は、今までとは少し異なる視点から、さらなる問いかけをした。つまり、彼の状態を問うのではなく、今、何を望んでいるのかという視点から問いかけたのである。「遠藤は何をすればよいですか」という問いかけに対し、彼は、「たのしいべんきょう」と答えた。筆者がさらに、「何が一番楽しい勉強ですか」と問いかけたところ、「おはなし」と答えた。「おはなし」とは、筆者が彼に問いかけたことに対して、彼がひらがなの文字を書くことにより言葉で答えることを称していると筆者は判断した。つまり、彼は、今、この時にしていることが、筆者の様々な問いかけに対して言葉で答えることが、最も「たのしいべんきょう」であると答えたとき、筆者は判断したのである。

この2つの問いかけに対して答えている時、彼の様子は明らかに落ち着き、緊張していた力も抜け、表情も柔らかくなった。つまり、「悪い気分」に支配された状態からは明らかに脱したという様子を示したのである。そして彼はついに、周りで見っていた人に対して、「めでとう」(おめでとう)というメッセージの言葉を、関わり場面を始めた時の様子とは全く異なり、非常に落ち着いた様子で書いたのである。

関わり場面での彼の様子の変化について改めて考えると、「言葉」を出すことが、一つの大きな契機となっていることに気づくことができる。つま

り、「言葉」を出すこと自体が、彼の「悪い気分」に支配されていた状態を変えて、新たな「気分」に覆われた生に向かわせたと考えることができるのである。このように考える時、「言葉」を出すという行為そのものが、あるいは、問いかけている筆者との対話すること自体が、彼の「気分」に影響をもたらすこととなっていると考えることができるようになる。

しかし、「言葉」を出すこと自体が、あるいは、問いかけに対して答えること自体が、彼の「悪い気分」に支配された状態を変えることになるのであるならば、関わりの場面の前半で筆者がさかんに口頭で彼に問いかけていた「言葉」も、あるいは、それらに対して彼が答えていた“ない”という答も、彼の「悪い気分」に支配された状態を変えることになってはいたはずである。しかし、実際には、これらの「言葉」は、彼の「悪い気分」を新たな「気分」に向けることは決してなかった。では、関わりの場面の前半の「言葉」と、後半の「言葉」とは、何が異なっていたのであろうか。

関わりの場面の前半では、筆者は彼に、「何の勉強をしますか」、「〇〇をしますか」等、この日の関わりで行うことについて問いかけていた。これらの問いかけに対して、彼は、ほぼ“ない”と答えるのみであった。考えて答えているというよりは、問いかけられたり提案されたりしたことに対して拒否をするという形で答えているようであった。これらに対して、関わりの場面の後半で、筆者は、彼の今の状態について問うた。「なぜ怒っているのか」、「何が調子悪いのか」等々、“はい”や“ない”で答えられるものではなく、自分なりに考えて言葉にする必要のある問いかけをしたのである。彼は、ここで改めて、自身の「悪い気分」に支配されている状態について、どのように調子が悪いのかについて、それが何によりもたらされているのかについて考え、実際にそれを言葉として書いたのである。彼にとって、考えたい、あるいは、語りたい内容の問いかけであったからこそ、彼は考え、答えることができた。この時点では、「悪い気分」にまだ支配されている状態であったと考えられるが、その状態であることについて説明することは、彼にとって言葉を出すために考える価値のあることだったのである。今の状態を説明するよう求められる問いかけが成立し、そ

の問いかけについて考えようとし、さらにその結果を言葉として出そうとすることは、「悪い気分」に支配されている状態においても可能であり、新たな「気分」を生きるようになる契機になりうるということが、彼の様子から示されたのである。

さらに、「遠藤はなにをすればよいですか」、「何が一番楽しいですか」という問いかけに対して、彼は、より落ち着いて考え、「たのしいべんきょう」、「おはなし」という答となる言葉を出した。ここにおいて彼は、既に、「悪い気分」に支配されているという様子を示すことはなく、落ち着いた様子を、むしろ楽しそうな様子を示すまでに至っていた。ここにおいて彼は、自分のやりたいこと、勉強したいことに注意を向け、それにより新たな「気分」を生きるようになったのである。

以上のように考えてくると、彼の「悪い気分」を変えさせ、新たな「気分」を生きるようにさせたものは、やはり「言葉」であると考えることができる。彼が、言葉を出すこと、そのために考えることが、彼の注意を新たなものに向け、新たな「気分」を生きるようにさせたと考えられるのである。一方で、どのような「言葉」であってもよかったわけではなく、彼の状態を説明し、彼の行いたいことを述べ、他者へのメッセージを述べるための言葉を考えることにより、彼の「悪い気分」は徐々に変わっていき、言葉を考えるための新たな「気分」を生きるようになっていったのである。

以上、この日の関わりの場面での彼の様子の変化をもたらしたものを、「言葉」という視点から考えてきた。この過程を通して、筆者は、障害をもつ人の関わりの場面を担う人間として、特に「気分」についてどのように考えるべきか、とらえ直さなければならぬという考えに至ることができた。以下、このことについて、さらに考察を進めていきたい。

3 第三の視点：障害の重い人との関わり手であろうとする人間としてこの事例を改めてとらえ直す

関わりの場面で、「悪い気分」に支配されていた彼にとって、世界は「悪い気分」により規定され、制約されていた。身体に極めて大きな力を入れ、緊張を強くし、他からの問いかけを受け入れず、世界に働きかけようとするこもなかった。他からの働きかけは全く入らず、他への働きかけもおこらな

い、このような生き方は、決してよい生の在り方ということではできない。特に、「学び」という視点から考えるならば、このような状態において、よい学びが起こるはずもない。よって、関わりの場面においてよりよい学びを成立させたい関わり手は、「悪い気分」に支配されている状態から、少しでも新たな気分を生きる状態になれるよう努めなければならない。

「悪い気分」を直接変えることは極めて困難なことであると言わざるをえない。本事例でも、音楽をかけたり、今まで成立していた課題を提示したりしようとしたが、それらのことでは彼の「悪い気分」を直接変えることは全くできなかった。しかし、彼が文字を書き「言葉」を出すことが成立した時、彼を支配していた「悪い気分」は変わっていった。つまり、「悪い気分」に支配された生を生きていた彼が、新たな「気分」を生きることができるようになったのである。

先述したように、他者と言葉を交わすこと自体が、さらに、そのために言葉を考えること自体が、彼にとって新たな「気分」を生きるために必要かつ有効なことであったと考えられた。さらに、彼にとってふさわしい内容の言葉を考えることが、新たな「気分」を生きるために必要かつ有効なことであったとも考えられた。本事例の場合、自分の状態を説明することが必要かつ有効な事であった。単なる、「はい」、「ない」を答えるのではなく、「なぜ怒っているのか」という問いに対して答えるための言葉を考えることが、「悪い気分」を脱する1つの契機となった。つまり、それらの問いかけは、彼にとって、考えるに足る、ふさわしい内容の問いかけだったのである。

さらに、彼が何をしたいのか、どうしたいのかを考えて言葉として出すことにより、新たな「気分」を生きることができるようになったとも言うことができる。つまり、自分の希望を言葉として出すことができるのである。これらのことは、言葉を交わすことによりもたらされたのであり、かつ、言葉を交わすために考えることによりもたらされたのである。

この事例からわれわれは何を学ぶことができるのであろうか。関わり手側から言うと、相手に「問い

かける」ことの意味を、さらには、「問いかけ」に対する答を促す意味を学ぶことができる。これらのことの意味を、本事例において、「気分」という視点から改めて考えてきた。「悪い気分」に支配され、適切に学ぶことが極めて難しい状態にある人に対し、関わり手としてなすべきことは、「悪い気分」から脱し、学びが可能となる新たな「気分」を生きることが可能となるようにさせることである。本事例では、適切に問いかけ、適切に言葉を出すことを促すことにより、「悪い気分」から、新たな「気分」を生きることができるようになることを学ぶことができた。関わり手としてなすべきこととして、「適切に問いかける」ことの重要性を、改めて学ぶことができたのである。

では、「適切」な問いかけとは、どのような問いかけであろうか。言葉を出そうとして考えようとすることのできる問いかけであると筆者は考える。関わりの前半の場面でも、筆者は彼に対して多くの問いかけをした。それらの多くは、「はい」、あるいは“ない”で答えられるものであり、自らの言葉として、表現として考えることを促すものでは決してなかった。よって、これらの問いかけは、彼に新たな「気分」を生じさせることはできなかった。しかし、「なぜ」、「どうしてほしい」等の、言葉で考え表現することを促す問いかけに対し、彼は言葉で考えて答えた。前半の問いかけとこれらの問いかけとの違いを、関わり手として認識しなければならない。さらに、彼が言葉で考えて表現した答に対して、筆者はさらなる問いかけをしていったところ、彼は、これらに対しても言葉で考え答えた。つまり、彼と筆者との「対話」が成立したのである。このことは、彼に、新たな「気分」による生を生じさせるのに、十分なことであった。

他者と対話すること、そのために言葉で考えること、これらのことの意味に関わり手として考えなければならない。よりよい「学び」が可能となるための「気分」を生きるために、適切な言葉が必要であった。関わり手は、この「適切」ということの意味を考え、何が「適切」であるかを常に意識しつつ、関わりの場面に臨まなければならない。本事例から学べたこれらの視点をもちつつ、今後もさらなる関わりを重ねていかなければならないと筆者は考える。

注

注1 筆者との関わりの場面における彼の言葉は、口頭で出された言葉と、ひらがなの文字を書くことにより出された言葉の二種類に分けられる。本論文では、彼が口頭で出した言葉を“ ”で表記し、ひらがなの文字を書いて出した言葉を「 」で表記する。

注2 関わり開始時において、筆者は彼の視覚的能力について、極めて厳しい状況にあると判断していた。実際に、彼は、手で探りながら手を伸ばしていくなど触覚的な手がかりをもとに自らの行動をおこしていた。しかし、ひらがなの文字の学習をするようになってから、次第に、彼が見えているのではないかと筆者が判断できるような様子を見ることができるようになった。2015年9月の関わりの場面で、筆者が彼に、「目はどのくらい見えていますか」と訊ねたところ、彼は、「たくさん」と、ひらがなの文字を書いて答えた。それまでは、触覚的にはっきりと書くことのできるボールペンで書かせていたのであるが、「ボールペンの文字は見えますか」と訊ねたところ、彼は、「すこしみえにくい」と答えた。そこで、太い文字で書くことのできるマジックペンで書かせたところ、彼は、「しっかりみえる」と答えた。この時点で、筆者は、彼が、視覚的能力を有しており、それを手がかりとして諸行動をおこしているということを、明確に意識するようになった。

注3 筆者は、下記の論文において、この期間の関わりの場面における彼の生きた世界について考察し詳述した。

2007 遠藤司 「問いかけることの意味—ある一人の重障児との関わりを通して学んだこと—」(『駒澤大学教育学研究論集』第23号 pp.23-63)

注4 筆者と彼との関わりの場面の記述においては、筆者のことを「私」と記すこととする。

注5 ハイデガーにおける「不安」の思索は、あるいは、現存在が、世界の内に在って、「世界の中で気分づけられている」という思索は、本論文のテーマとするところに深くかかわるものである。しかし、本論文では、ハイデガーに基づ

いたボルノウの『気分の本質』における論を基に進めるため、ハイデガーの思索そのものについては、稿を改めて論じることとしたい。

引用文献

ボルノウ, O. F. (藤縄千艸訳) 1973 『気分の本質』 筑摩書房

「子どもの哲学」ハワイにおける「場」の理論と実践

—コミュニティでの「言論と活動」の条件—

The Theory and Practice of the “Place” in Philosophy for Children Hawaiian Style

— The Condition of “Speech and Action” in a Community —

田 端 健 人
Taketo TABATA

目 次

はじめに

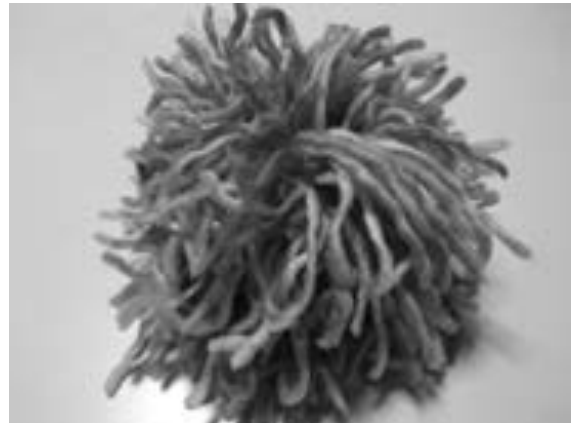
1. 「ラッシュ内存在 (Being in a Rush)」
2. 「存在の学校 (スコレー)」
3. 「言論と活動の条件」としての「平等性と差異性」
4. 現実化するの異他性かユニークさか
5. 活動としての語りの条件—公的領域と私的領域—
6. コミュニティに自分を明かす勇氣—私的領域と公的領域との〈あいだ〉—
おわりに

はじめに

「子どもの哲学 (philosophy for children)」、通称「P4C (ピー・フォー・シー)」は、アメリカの哲学者・教育学者であるマシュー・リップマン (Matthew Lipman) が1970年代に開発した「対話による探究」の方法である。その後P4Cは世界各地で草の根的に発展するが、1980年代半ば、ハワイ大学のトーマス・ジャクソン (Thomas E Jackson) が独自のスタイル「p4cハワイ」を開発し、「探究のコミュニティ」づくりをめざし、進展を続けている。

ジャクソンは、哲学者や専門的研究者が行なう哲学を、大文字の「Philosophy」と表記し、子どもをはじめとする市民の哲学的な思考と言論を、小文字の「philosophy」とし、子どもの哲学ハワイスタイルを、小文字で「p4c」と表記した。

表記の仕方だけでなく、p4cハワイには、その理論と実践の点でも、独自性がうかがわれる。その独自性は、①「知的にセーフな場所 (the intellectually safe place)」という理念とその実践化であり、加えて、②「コミュニティボール」という独自に開発した毛糸のボールを使う点、③対話を掘り下げるための導きとして独自の「ツールキット」を活用する点、④ユーモアや子どもらしさや遊び心を大切にすることなどに結晶化されている。



コミュニティボール

※写真は白黒だが、実際はカラフルな毛糸でできている。

筆者を含む宮城教育大学のスタッフと、仙台市を中心とする宮城県内の教師たちは、2013年夏から子どもの哲学ハワイのメンバーと交流をはじめ、「子どもの哲学 (p4c) みやぎ」と称して、主に県内の小中高校ならびに専門学校や大学で、子どもの哲学ハワイを土台とする実践を重ねている。

当初私たちは、ハワイスタイルを日本の学校現場にいつそうふさわしいスタイルへと改訂する必要性を感じていたが、毎回の対話の成果と課題を振り返り、取り組みを継続するなかで、ハワイスタイルの理論と実践が、きわめてシンプルでありながらも、予想以上に洗練されており、その基本原理の奥深さを理解し実践することで、コミュニティとその成員

の人間関係が改善し、思考力や対話力が育成されることを実感するようになった。

この学習方法に取り組んだ当初から驚かされたのは、子どもたちと一緒に探究の対話を行なうと、教育上注目に値する出来事が様々に生じることであった¹。その一つとしてよく見られるのは、いつもクラスでほとんど喋らない子どもが喋るという出来事である。言語能力の発達に遅れが見られると診断され、校長や教師たちがその子の声を聞いたことがないという小学4年生の女兒が、はじめての子どもの哲学の対話で横の友だちにささやき、その声を担任が聞いたというエピソードもある。どうして子どもの哲学ハワイ・みやぎでは、しばしば、それまで長く口を閉ざしていた子ども、いつもは口を閉ざしがちな子どもが、口を開くようになるのだろうか。それは子どもの哲学ハワイ・みやぎに固有な対話の場の力、「知的にセーフな場所」という理念とその実践化の誘発力によるものではないかと考えられる。そこで本稿では、子どもの哲学ハワイにおける「知的にセーフな場所」とは何であり、どのような力をもつかを、哲学的に考察したい。

1. 「ラッシュ内存在 (Being in a Rush)」

子どもの哲学ハワイにおける知的にセーフな場所は、きわめて反時代的な理念であり、その実践化である。開発者であるジャクソンは、いまの時代を次のように診断する。

「クラッシュする現実 (the crushing reality) は、次のような事態になっている。すなわち、事実上、私たち、一親たち、教師たち、行政官たち、ビジネスマンたち、政治家たち、そしてますます多くの子どもたちを含み込みながら—私たちは、ラッシュの内存在している (We ……ARE in a rush) という事態になっている。」 (Jackson, 2004, p.4)

ハイデガーのBeing-in-the-World (In-der-Welt-Sein) ならぬBeing in a Rushである。カタカナ書きしたcrushとrushは、一つの訳語で片付けるのはもったいないほどの多義性²で、私たちの現実と私たち自身の在り様を語り出している。

crushは、他動詞としては、何かを「粉碎する」「壊滅させる」「(自信や希望などを) 打ち砕く」「打ちのめす」「押しつける」「(果汁などを) 絞り出す」

といった意味をもつ。ジャクソンによれば、現実にはクラッシュしており、粉碎したり、壊滅させたり、自信や希望を打ち砕いたり、精神的に打ちのめしたり、押しつけがましく、へとへとになるまで絞り出す現実である。何をあるいは誰をか。おそらく私たち、そして一切のものを。

否応なく押し迫って一切を壊滅させる現実を生きる私たちは、ラッシュの内存在にある。rushは、名詞としては、「急ぐこと」「忙しさ」「殺到」「(麻薬などによる) 快感、興奮」「突進、急襲」を意味する。せわしなくせき立てる現実によって、私たちおとなも子どもも、息つく暇がない。暇さえ娯楽にせわしく、テーマパークのアトラクションを次から次に乗り回したり、ショッピングにレジャーにグルメにと忙しい。私たちは、あれをすればこれといった具合に、次から次へと何かに追われ、急いで目的を果たし、するとまた次の目的に追われる始末である。

こうした多義性を込めて、この語をさしあたり、「ラッシュ内存在」と訳すことにしよう。ジャクソンは、ラッシュ内存在の例を幾つか示し、私たちの日常があまねくラッシュ内存在に侵襲されていることを示唆する³。

「私たちは、急いでどこかに到達するという在り様で存在している。例えば子どもをサッカーの練習に連れていくために、あるいは最新のメールに返信するために、企画案を提出するために、テストの点数をあげるために、『落ちこぼれを出さない』ために、イラクの人びとに民主主義をもたらすために、といったように。」 (ibid.)

これらの具体化からわかるように、ラッシュ内存在は、私たちの存在様態であって、行動様式でもなく、心理状態でもない。子どもの送迎、メールの返信、学力向上のための指導、あるいはレジャーなど、行動様式がそれぞれ異なっても、そして、それらを楽しんだり、苦にしたり、焦ったり、落ち着いてやったりとその都度の心理状態が異なっても、ラッシュ内存在に変わりはない。時間的に余裕をもって送迎していても、ラッシュ内存在に変わりはない。ラッシュ内存在は、個人の行動や心理よりも、時間空間的にいっそう広範囲にわたり、現在と過去と未来の私たち複数の人びとを、その存在という根底において気分づけ (stimmen) 規定する (bestimmen) もの、ハイデガーに倣って時代の根本気分 (Grundstimmung) と呼べ

るところのものである⁴。

ジャクソンは次のようにもいう。

「問いは……歓迎されない、というメッセージに、ラッシュは翻訳変換される (translate)。リップマンが指摘するように、現在の教育システムは、答えで駆動して (answer driven) おり、問いで駆動して (question driven) いるわけではない。教師たちは、不可能なくらい膨大な教科内容を教えるよう圧力をかけられ、関連して、生徒たちに標準テストの準備をさせるよう圧力をかけられ、あまりに多くの問いに時間を割くことなど現実には無理だと感じ/考えている。生徒たちはそれを察し、口を閉ざし続ける。」(Jackson,2004,pp.5-6)

問うたり問題を出したりするのは教師や大人であり、児童生徒はそれに答える、解答をすばやく導き出すという答えに駆動されたシステムは、ラッシュ内存在がみずからを翻訳変換して姿を示した現象である。ここでは、子どもが問うことは敬遠され、子どもの「不思議を感じる力 (sense of wonder)」に蓋がされる。子どもが不思議に感じることも問うことも忌避され、与えられた問題にすぐに解答できることが歓迎されるという趨勢のなか、様々な欺瞞や偽装が蔓延する。

「理解していないにもかかわらず理解していると偽るすべを知っている人、興味がないにもかかわらずあたかも興味があると偽ることができる人、あるいはひやかしが怖くて何も喋らない人はみな、……知的にセーフでない場所に居続けてきたのだ。」(Jackson,2004,p.5)

ラッシュ内存在は、私たちの存在を根底から規定し、学校内外のあらゆる場面で、子どもや教師の様々な姿となってみずからを示す。教師が子どもに答えを求めること、間違いよりも正解を重んじること、自分が理解していないことを隠そうとすること、間違っ笑われるのが怖くて口を閉ざすことなど。

2. 「存在の学校 (スコレー)」

こうした存在様態に変更を加えようというのが、子どもの哲学ハワイスไตล์の知的にセーフな場所という理念とその実践化である。そこは、なにかへと急かされることや忙しさから解放される場所、ラッシュ内存在が変容され、存在レベルで安

らげる場所、忙しさ (ἀ-σχολιᾶ・スコリア、暇のないこと) から解放される無為 (σχολή スコレー、閑暇、学校) の場所、「存在の学校 (σχολή スコレー)」である。ハワイの伝統文化の言葉を借りれば、「Pu`uhonua」(Jackson,2004,p.5)、ラッシュから「逃れ保護される避難所 (Place of Refuge)」(ibid.)、それゆえ「存在の避難所」ともいえる。

知的にセーフな場の重要な特徴を、ジャクソンは、次のようにも語る。

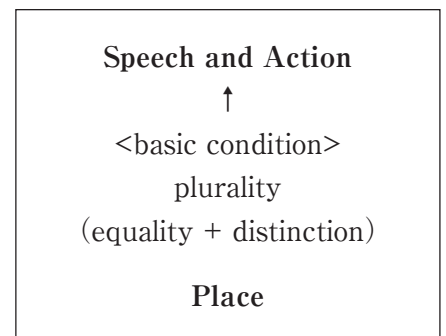
「知的なセーフティにかかわる重要な細部は、様々な探究過程で現出する見解の多様性 (diversity) を、心から承認することである。知的なセーフティは、部分的には、このように多様性を承認し讃美することによって発生する」(Jackson,2001,p.5)。

複数の人びとの多様性が承認されなければ、知的なセーフティは創出されず、人びとは口を閉ざし自分を隠すようになる。人びとの多様性の承認は、人びとが思ったことを語る条件なのだろうか。これを支持する見解を示す現象学者が、アーレントである。

3. 「言論と活動の条件」としての「平等性と差異性」

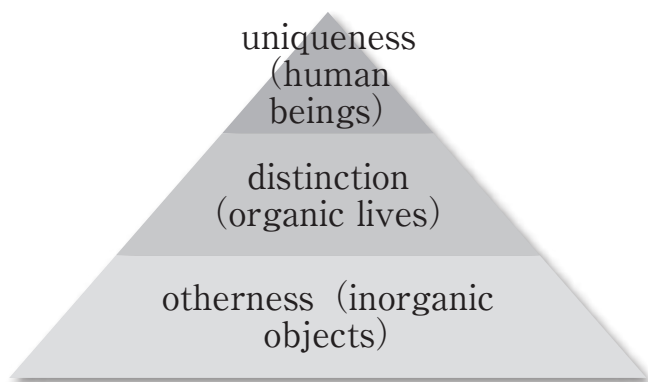
アーレントによれば、「人間の複数性 (plurality; Pluralität) は、すなわち活動 (action; Handeln 行為) と言論 (speech; Sprechen 語り) の原則的条件 (the basic condition; die grundsätzliche Bedingung) は、平等性 (equality; Gleichheit) と差異性 (distinction; Verschiedenheit) という二重の性格をもっている」⁵ (HC,p.175=p.286; Va,S.164=p.217)。

『人間の条件』第5章「活動」の冒頭を飾るこの重要な文章では、「人びとの活動と言論の原則的条件」が、平等性と差異性の二重性をもつ「人びとの複数性」と等値されている。つまり、人びとが真に語る (speak) ための原則的条件は、人びとの複数性にあり、平等性と差異性が認められる場でなければ、語りも活動もない。



人びとの差異性とは何か。アーレントは、「差異性 (distinctness)」と「他性 (otherness)」を区別

し、「他性は、その最も抽象的な形式において、ただ、無数の非有機的物体のあいだにだけしか見られないが、他方、あらゆる有機的生命は、同じ種に属する複数のサンプルのあいだにさえ、すでに多様さと差異を示している」(HC,p.176=p.286)。そして、有機体のなかでも人間だけが、「自分自身を伝達する」点において、特異な差異性、つまり「ユニークさ (uniqueness 唯一性)」をもつ (HC,p.176=p.287)。つまり、人間は、他性をもつ点で、あらゆる存在者と共通であり、差異性をもつ点で、あらゆる有機体と共通するが、差異性のなかでもユニークさをもつ点で、唯一無比である (cf.,ibid.)。



こうした区別だてによると、言論と活動の条件としての差異性ない多様性の承認は、人びとの性格や能力や価値観の違いを認めることにとどまらない。というのも、こうした「性質、天分、才能、欠点などは、私たちの所有物」であり、ある人が「何 (what)」であるかを示すにすぎないからである (HC,p.178=p.291)。言論と活動の条件として承認されるべき差異性は、人びとのユニークさ、つまりその人がそのつど「誰 (who)」であるかである。

「行為と語りによって、人びとは自分が誰であることを示し、そのユニークな人格的アイデンティティを能動的にあらわにし、こうして人間の世界にみずからの現われをもたらす。」(HC,p.179= 291)

加えて重要なのは、各人のユニークな差異性は、他性と異なるばかりか、異他性 (Fremdheitよそよそしさ) と異なる点である。「自分と平等な人びとのあいだで相互性 (Miteinander) のうちを動き、自分が誰であることをあえて開示する」という「リスクを冒す」ことができるのは、「誕生によって新参者としてこの世にやってきた者が根源的に有している異他性を放棄する用意がある者のみである」

(Va.S.169=p.225)⁶。

人びとの差異性と異他性とこの区別は、大いに示唆的である。従来、他者の他者性とみなされていたのは、他者にのみ与えられている内面的なもの、他者の他者である私には差し当たり閉ざされたものであったと考えられる。これは、アーレントの区別だてでいえば、異他性にあたる。これに対して、アーレントが明るみに出す人びとの差異性は、人びとのユニークさであり、平等な人びとのあいだの領域で、人びとによって見られ聞かれる言論と活動によって現出するものである。換言すれば、従来考察されてきた他者の他者性が、その異他性ゆえに「私の理解を超える」のに対して、アーレントが記述する他者の差異性は、言論によって公的な場であらわになるものであり、相互に差異を示しながらも、「私たちが共通に理解できるもの」である。

平等性と差異性を承認する場所への参与は、みずからの異他性の放棄である。存在論的には、この参与において、人間の共存在 (Mitsein) の存在様式が変容する。私は、複数の他者と共に (miteinander; with相互に) 存在するようになるのであって、他者たちのために (für einander; for犠牲になって) 存在することも、他者たちに抗して (gegeneinander; against敵対して) 存在することも放棄する (vgl.,Va.S.169=p.224; HC,p.180=p.292)。

共存在のこの三区分も独創的である。共存在のこの三様態を差し当たり、「相互存在」「犠牲存在」「敵対存在」と記そう。ハイデガーの共存在についての考え方と対照させると、アーレントの独創性がよく理解できる。ハイデガーは、共存在の様態を、大きく本来性と非本来性の二極から考えたといえよう。そのメルクマールは根本気分であり、不安という根本気分が本来的な共存在を開示する。ただし、ハイデガーは、気分の根本性に深さの次元を入れており、怒りよりも愛や憎しみをいっそう深いとしているが、これらよりもいっそう深い気分として不安や退屈、あるいは「聖なる悲しみに充たされた、しかし準備の整った苦境」などを根源的とみなした (cf.,田端2009、4節、5節)。また、ハイデガーが本来的な共存在の事例として好んであげる「前線兵士の同僚性」では、「犠牲としての死の近さが、各々〔の現存在〕を、あらかじめ同じ非性のうちへと立たしめ、この結果、この同じ非性が、無条

件の相互帰属の源泉となった」と記述し、「根源的共同体」の源泉を犠牲としての死の近さにみている(Heidegger,S.73,〔〕内引用者、以下同様)。それゆえ、この箇所ではハイデガーが考える本来の共存在は、アーレントの「犠牲存在」にあたることも見える。

ところが、アーレントによれば、「犠牲存在」には、「敵対存在」と共通するある危険が潜んでいる。それは、公的な場から身を隠す危険、ひいては公的な場を崩壊させる危険である。アーレントによれば、犠牲存在は「善行」であり、敵対存在は「犯罪」であるが、こうした人びとはいずれも、「他の人びとを前にして身を隠さざるをえない」(Va.S.169=p.224)。犯罪は、その本性からして、人びとに見られないように、密に行なわれる。公然となされる犯罪は、戦争である。「戦争においては、言論はじっさい、『たんなる空談』」(Va.S.170=p.226)にしかならない。そこでは、人びとの平等性と差異性を保障する自由な言論と活動の場は潰えている。同様に、公然となされる善行に、一種の疾しさがつきまとうのも、善行の本性が、人びとから隠れたところでなされる点にあるからである。アーレントにとっては、人びとのために在る(犠牲存在)のでもなければ、人びとに抗して在る(敵対存在)のでもなく、人びとと共に互いに対等に在る(相互存在)ことこそが、あえてハイデガー流に表現すれば、本来の共存在の在り様になる。

犠牲存在と敵対存在は、アーレントの見立てによると、近現代の時代的な危機と連動している。本稿では、それを示唆する二つの箇所を引用するにとどめよう。

「相互性の観点からすれば、善行と犯罪のどちらの場合も、見放された状態(Verlassenheit)という現象こそ、問題の中心である。」(Va.S.170=p.225)

「こうした〔公的光の〕黄昏状態にあっては、ある人が誰であるかは、もはや誰にも分からなくなり、人びとは、この世界にいる自分をよそよそしく感じるだけでなく、お互いをよそよそしく感じ合うようになる。そしてまた、よそよそしく見放されているという気分が基調となる時代には、人間のなかのよそ者(Fremdling)、つまり聖人と犯罪者が好機をつかむ。」(Va.S.170=pp.225-226)

危険な黄昏状態では、人びとが「誰」であるかそのユニークさが消え失せ、人びとが相互によそよそ

しくなる。こうした時代は、世界疎外と大地疎外が開始された近代の成れの果てであるだろう。

4. 現実化するの異他性かユニークさか

異他性が私たち一人ひとりの誕生にまつわる根源的なものであると同様、各人のユニークさも、各人の誕生という事実根ざしている。

「〔人びとの〕このユニークさ(Einzigartigkeit)は、……すべての人間的共存を基礎づける出生性(Natalität)という事実にもとづき、この誕生性のおかげで、人間は誰しも、唯一無比の新しさとして、かつてこの世に現われた。」⁷(Va.S.167=p.221)

そうすると、私たちは、生まれながらにして異他的存在であり、かつユニークな存在でもあるが、私たちがどのような場に身を置き、何を為すか、労働するのか制作するのか行為するのかに応じて、また善行や犯罪を為すのか、複数の人びとの前で対等な者として語り合うのかに応じて、私たちの異他的存在が現実化されたり、ユニークな存在が現実化されたりすることになる。

「この異他性は、善行の場合は自己犠牲というかたちで、犯罪の場合には絶対的の我欲というかたちで、それぞれ現実化される(sich realisieren)。」(Va.S.170=p.225)

「言論は、あらかじめこの誕生のうちに与えられていた絶対的な差異性〔=ユニークさ〕に応答するものであり、人間ならではの複数性を現実化する。」(Va.S.167=p.221)

5. 活動としての語りの条件 —公的領域と私的領域—

人間としての人間だけがもつ複数性、すなわち平等性と差異性は、語りにおいて現実化される。この語りは、何を語るにせよ、その根源においては、自分が誰であるかを明かす語りである。逆に、人びとの平等性と差異性の現実化が阻まれる場での言語活動は、アーレントのいう「語り」や「言論」にはならない。

先に少し引用したように、例えば、戦争において言葉は、敵を欺くためとか、自国のプロパガンダに酔い痴れるために用いられる「目的達成」の「一

手段」に成り果て、「たんなる空談 (Gerede)」に墜す (vgl., Va.S.170=p.226)。情報伝達のための言語も、情報伝達に徹するならば、自然言語よりも記号言語のほうがよほど効率的で、語り手が誰であるかなど問題外になる (vgl., Va.S.168=p.223)。言葉は情報を伝え、渴きや愛情を伝え⁸、コミュニケーションを可能にするが、こうした機能とは全く別に、「正しい瞬間に正しい言葉を見つけること」が「活動」としての語りであり (cf., HC, p.26=p.47)、このとき語り手の自由にならない仕方⁹、語り手が誰であるかがあらわになる。

こうした語りの条件こそ、人間の複数性が認められる場、アーレントが古代ギリシアのポリスで象徴した公的領域という光の領域である¹⁰。相互の不平等を前提とし、支配と非支配、ときに暴力も許容される闇の私的領域では、いくら雄弁に話そうとも、活動としての語りにはならない (cf., HC, p.32=pp.53-54)。「暴力によって人を強制すること、説得するのではなく命令することは、人を扱う前政治的方法であり、ポリスの外の生活に固有なものであった」(HC, pp.26-27=p.47)。これに対して、「ポリスで生活するとは、すべてが力と暴力によらず、言葉と説得によって決定されるという意味であった」(HC, p.26=p.47)。

6. コミュニティに自分を明かす勇氣 — 私的領域と公的領域との〈あいだ〉 —

家を去るには勇氣(courage)がいる (cf., HC, p.36=p.57)。人前で自分を明かすにも勇氣がいる¹¹。これは、子どもであろうとおとなであろうと、同じである。しかし、この勇氣は誰か特定の人物にのみ与えられた徳ではない。語りつつ行為しつつ人びとの世界に参入しようとする最低限の衝動、すなわちイニシアチブ (Initiative 率先行動、自発性) が奪われるということは、誰にもありえない (vgl., Va.S.165f.=p.219)。イニシアチブをとろうとする衝動は、私たちの誕生の事実、始まりそれ自体に潜んでいるように見える、とアーレントはいう (vgl., ibid.)。

しかし、こうしたイニシアチブを発揮せず、口を閉ざし、人前で自分を隠し、自分だけの領域へと引きこもろうとする子どもやおとなも少なくない。では、子どもやおとながイニシアチブを発揮する条件

とは、何であるだろうか。おそらく、その一つが、ジャクソンが見出した「知的にセーフな場所」、誰かを傷つけないならば、何を言っても質問しても大丈夫というセーフな場所である。

この場所は、アーレントの枠組みに照らせば、私的領域でも公的領域でもない。私的領域の暗さよりも明るく、公的領域の強烈な輝きほど明るくもない領域である。この場所は、両者の〈あいだ〉の領域、ジャクソンがgentleと形容する「やさしく」「おだやか」な明るみの場である。この領域は、ラッシュ内存在から守られた存在の学校であり、子どもたちが自分の異他性を放棄し、自分のユニークさを語り始める場、世界のなかで自分が見放されているよそよそしさから抜け出し、教師も子どもも相互にユニークでありながら対等に結びつく場、ジャクソンのいう「コミュニティ」である。

子どもの哲学ハワイで強調される「知的にセーフな場所」をこのように理解し、それに条件づけられた「語り」の固有性を把握するならば、ジャクソンが子どもの哲学を教室で始める初回に、みんなでのコミュニティボールづくりを推奨することも、いっそう納得がゆくであろう。「p4cハワイにおいて、コミュニティボール (CB) づくりは…… [対話の] サークルを、知的にセーフなコミュニティへと育成し始める重要な儀式である」(Jackson 2004, p.6, 括弧内原文、以下同様)。このボールづくりでは、一人ひとりが自己紹介をするのだが、これは自分が誰であるかをみんなの前で語り始める最初の活動である。

しかも、ジャクソンが次のような紹介の仕方を好むのも偶然ではない。

「私は、次のフレーズを使ってボールを一周まわすゲームから、p4cをはじめるのが好きだ。それは、『私は特別です。なぜなら……』というフレーズ。……このゲームは、ときに難しくなることがある。というのも、生徒たちは、自分がなぜ特別なのか、その理由を言えないことがあるから。しかし、そんなときは、コミュニティに問いかけてみるといい。なぜその子は特別なのだろう？ その理由を、他の子どもたちに語ってもらおう。すると、本当に思いやりのあるいくつもの答えが返ってくる。(例えば、『彼女はいい友だちだから』とか、『彼は弟の面倒をととてもよくみているから』とか、『彼女はもう字が読めるから』といったように。) こうした応答は、

生徒を、そして同じくコミュニティを勇気づける。」(Jackson & Butnor, n.d., p.11)

このように、子どもの哲学ハワイの実践は、子どものユニークさ、一人ひとりが唯一無比の実存であることを、コミュニティのみんなで相互承認する理念で貫かれている。そして、子どもの哲学ハワイは、子どもが、みんなの前で自分のイニシアチブを発揮し始める最初の場所、自分が誰であるかという生涯にわたる謎を語り始める最初の場所、それゆえ、始まりの始まりであるだろう。

おわりに

何年ものあいだ、教師の前で口を閉ざしていた女兒が、はじめての哲学対話でささやいたのは、子どもの哲学ハワイ・みやぎが、知的にセーフな場所という理念を、シンプルかつ見事に実践化しているからであろう。

知的にセーフな場所についてのジャクソンの洞察は奥深く、その表現はいたって簡単である。「教師用ガイド」には、これについて次のように記されている。

セーフな場所の基本要素は、次のことを含んでいます。

1. セーフな場所では、人びとは親切です。いやみ、けんか、かげ口、非難はしません。親切、思いやり、ゆるしが日常生活になります。
2. セーフな場所には、笑いがあります。テレビ番組で効果音として使われる録音された笑いではなく、本物の笑いであり、意味のある仕事や遊びを共有することから湧き出てきます。
3. セーフな場所には、ルールがあります。そのルールはほんのわずかで、公平です。それは子どもたちを含め、そこで生活と仕事をする人びとによって作られるルールです。
4. セーフな場所では、人びとはお互いの言葉に耳を傾けます。人びとはお互いを気づかい、そのことを態度で示します。

(Jackson, n.d., p.5)¹²

知的にセーフな場所の本質的特徴の一つとして、「本物の笑い」があげられている。また、同じガイドペーパーでは、知的にセーフな場所の特徴づけの第一に「楽しい／面白い (fun/joyful)」があげられている (ibid., p.4)。普通、学校での勉強で第一にくるのは、「真面目」である。ところが、子どもの哲学ハワイは、「笑い」や「面白さ」を優先する。これも反時代的である。これを、学びの質のコペルニクス的転換と形容するのは冗談が過ぎるだろうか。

「本物の笑い」は、「意味のある仕事や遊びを共有することから湧き出てくる」とされる。「意味のある仕事」はわかりやすいが、「意味のある遊び」となると、ひねりがある。それはどのようなものだろうか。

ハワイのメンバーの一人、ベンジャミン・ルーキー (Benjamin Lukey) は、子どもの哲学ゲームを教えてくれた。ハワイでも、子どもたちを授業に参加させるのが難しい教室が少なくない。そこで、すべての子どもを授業に参加させるために、ハワイの教師たちが次々考案したゲームだという。その一つに、「もし……ならば、どうなるか? (If……, then……)」というゲームがある。これは、「推論」や「想像力」、ときに「妄想力」を刺激しトレーニングする意味も込められている。

れいの4年生の教室でも試してみた。「もし、ニワトリが2メートルあったら、どうなるでしょう?」というファシリテーターの問いかけに、子どもたちが次々手をあげる。子どもたちからは、「ニワトリ小屋がこわれる」「大きい卵が生まれるから大きい目玉焼きができる」「コケッココで世界中が起きる」などの考えが出される。子どもが答えるたびに、聞いている周りの子どもたちからは、「お～」という歓声が沸き、ときに笑いが巻き起こる。サークルに入っていたものの、パーカーのフードを深くかぶり、うつむいて顔を隠し、そっぽを向いていた緘黙傾向のある女兒が、しだいにフードを浅くし、前を向き、顔をあげ始めたのは、こうした思考ゲームを通してであった。それはあたかも天岩戸隠れの伝説のようであった。

一見他愛のないゲームであるが、これもまた、子どもの思考を刺激する「意味のある遊び」であろう。そうすると、「意味」は、「人の考えを聞きながら考

えること」や「自分の考えを語りながら考えること」で生まれることもあり、このことが子どもの問いを駆動力にすると、「面白く楽しい」活動になるのかもしれない。

アーレントは、最晩年の未完の作『精神の生活 (The Life of the Mind)』で、思考を「一者のなかの二者の対話」(LM1,18節)とみなしている。思考は自分自身のなかでの対話ということになる。こうした観点からすると、三者以上の複数の人びとのあいだの対話における思考は、どうなるだろうか。ソクラテスが果敢に挑み、そのために罪に問われたのは、こうした複数の人びとのあいだでの、ときに青年たちの教育を意図した哲学対話という一つの活動 (action) であった。こうした思考と言論をめぐるアーレントとの対話は、今後の課題としたい。

付記1

本研究は、科学研究費助成事業、基盤研究 (C) (課題番号：26381061) の研究成果の一部である。

付記2

本稿は、2016年10月9日 (日) に東京大学本郷キャンパスで開催された教育哲学会第59回大会での発表原稿をもとに、加筆修正したものである。発表後の質疑応答では、子どもの哲学や哲学対話に関心をもつ方々から、思考と議論を触発する貴重な質問やご教示をいただいた。この場をお借りして感謝申し上げます。

注

- ¹ こうした出来事については、田端 (2016) で概略を記した。
- ² 語の「多義性」については、ハイデガーの思索が示唆的である (cf.,田端,2010,pp.69-70)。
- ³ 時代的な世界内存在の在り様である「ラッシュ内存在」のさらに奥には、ハイデガーが洞察した「総駆り立て体制 (Ge-stell)」が潜んでいるのではないだろうか。あるいは、ラッシュ内存在は、総駆り立て体制の別の呼び名ではないだろうか。
- ⁴ ハイデガーの気分論について、筆者は、田端 (2001) 第7章第3節、田端 (2009) pp.85-87,p.89,pp.92-94などで考察した。

- ⁵ 「二重の性格をもっている (have the twofold character)」は、ドイツ語版では、「二通りの仕方でみずからを表明する (manifestieren sich auf zweierlei)」となっている。
- ⁴ なお、「異他性」への言及は、ドイツ語版で挿入されている。
- ⁷ この一文もドイツ語版にしかない。
- ⁸ 「人間だけが、自分自身を伝達する (communicate himself自分自身を他者と共有する) のであって、単に、渇きや飢え、好意や敵意や恐怖などのようなものを伝達するだけではない。」(HC,p.176=p.287)
- ⁹ 当人の「何」存在を隠したりあらわにするのが当人のコントロール下にあるのに対して、当人の「誰」存在が人びとにあらわになるのが当人の自由にならない点について、筆者は、ある学会発表で言及した (Tabata2016)。
- ¹⁰ アーレントのいう、光の領域である公的領域と、闇の領域である私的領域については、田端 (2013) 2- (2) で考察した。
- ¹¹ それゆえ「勇気はすぐれて政治的な徳となった」(HC,p.36=p.57) とアーレントはいう。
- ¹² 教師向けガイドペーパーとしてのニュアンスを重視し、ここでは「ですます」調で翻訳した。

引用文献

- ※邦訳書と欧文原著を並記した文献については、引用指示において、文献表並記の順に、訳書頁数と原著頁数を記した。また、引用に際しては、原著をもとに訳語を改めた箇所がある。
- ※アーレントからの引用に際しては、[] 内の略記号を用いた。
- Arendt, Hannah. 1978. *The Life of the Mind, One/Thinking, Two/Willing*, One-volume Edition, Harcourt. 『精神の生活 上巻・思考』、『精神の生活 下巻・意志』(佐藤和夫訳) 岩波書店、1994年；[LM1/2]
- Arendt, Hannah. 1985. *Vita activa oder Vom Tätigen Leben*. R. Piper & Co. Verlag. München Zürich. 『活動的生』(森一郎訳) みすず書房、2015年；[Va]
- Arendt, Hannah. 1998. *The Human Condition*. The

- University of Chicago Press. 『人間の条件』(志水速雄訳) 筑摩書房、1996年；[HC]
- Heidegger, Martin. 1989. *Hölderlins Hymnen »Germanien« und »Der Rhein«*, Gesamtausgabe Bd.39, Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main.
- Jackson, Thomas E. 2001?. "Gently Socratic Inquiry", PDF.
<http://p4chawaii.org/resources/learning-about-p4chi/> [accessed September 22, 2016]
- Jackson, Thomas E. 2004. "Philosophy for Children Hawaiian Style: 'On Not Being in a Rush . . .'" in *The Journal of Philosophy for Children*, volume 17, Numbers 1&2, Montclair State University: 4-8.
- Jackson Thomas E. n.d. "A Guide for Teachers", PDF.
<http://p4chawaii.org/resources/planning-teaching-and-assesing/> [accessed September 6, 2016].
- Jackson, Thomas E. and Butnor, Ashby Lynne. n.d. "The Start-up Kit[®] Lessons for Young Beginners 3rd Edition", PDF.
<http://p4chawaii.org/wp-content/uploads/Start-Up-Kit-3rd-Ed-by-JacksonButnor.pdf> [accessed September 6, 2016]
- 田端健人2001 『詩の授業の現象学』 川島書店。
- 田端健人2009 「学級集団における子どもの共同性と自己存在—グループ・ダイナミックス理論からハイデッガーの思索へ—」 実存思想協会編 『実存と教育』 理想社。
- 田端健人2010 「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。
- 田端健人2013 「子どものケアと学校教育—教室の〈空気〉と〈光〉の現象学—」 西平直編著 『ケアと人間—心理・教育・宗教—』 ミネルヴァ書房。
- 田端健人2016 「子どもの哲学 (p4c) による超自我の覚醒—コミュニティ対話の現象学的心理学—」 『宮城教育大学教育復興支援センター紀要』 第4巻。
- Tabata, Taketo. 2016. "The Phenomenology of the Group Dialogue: The Description of the Intellectually Safe Place of the p4c Miyagi in Japan", Handout in West-East Philosophers' Conference, PDF.
https://drive.google.com/file/d/0B4_loERDhcaIZUIGUkdsXzhEaG8/view?usp=sharing
[accessed October 8, 2016]

「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き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いく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の関わり合う中で、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き、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。シェーファー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だろう。

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は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「本来的聞き方」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、本来的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、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

向かい合わせから山なりのパスへ —少年院在院者への現象学的アプローチ—

Emergence of “loop-pass to the other” from “face-to-face relation” — Phenomenological approach to a person referred to juvenile training school —

小澤 豊
Yutaka OZAWA

目 次

- 1 関心の所在
- 2 研究の目的
- 3 研究倫理及び方法
- 4 自己についての語りと「存在」
- 5 「向かい合わせ」による触発
- 6 「山なりのパス」の現出
- 7 総括

1 関心の所在

本論文の目的は、少年院に送致された少年たちがそこでの生活を通して立ち直りや成長の契機を見出す過程を描き出すことにある。

少年院において行われている矯正教育と言われる教育活動には、これから先非行のない安定した社会生活を送ることを目的として、非行に結び付く問題性に焦点を当てた指導（「特定生活指導」という。）のほか、社会人・職業人としての態度や技術を学ぶ指導（「職業指導」という。）、情操や自律性を涵養する指導（「特別活動指導」という。）、基礎体力の向上のための指導（「体育指導」という。）などといった幅広い指導領域がある。

これらの領域はそれぞれが関連付けられつつ、その基盤としてある日常的な指導（「生活指導」という。）に支えられており、職員（その多くが「法務教官」という官職にあり、以下「教官」と総称する。）との面談あるいは普段の何気ない会話の中に、また、自分と同じく在院している他の少年（以下「院生」という。）との集団生活を通じた学び合いの中に、さらには生活空間そのものの中に、人間的な成長や非行からの立ち直りの契機が織り込まれている。そして、在院生活を通じて本人の特性とある出来事とが交差するとき、大きな変容としてそれが発現することがある。

実務家である筆者は、ある日の出来事を境に、それまでとは見違えるような成長を遂げる少年たちの姿に何度も驚かされてきた。

本論文は実務家の立場にある筆者が、実務の中で気に留めた一人の少年の少年院生活を取り上げ、現象学的アプローチによって、少年が成長し、大きな変容を遂げるに至る契機となった事象へと少しでも接近しようとする試みである。

なお、本論文は筆者の私論であり、法務省矯正局の見解によるものではないことをあらかじめお断りしておく。

2 研究の目的

初めに本研究の動機となったあるエピソードを紹介する。

本研究の対象としたK君（仮名）は、少年院に初めて入院した10代後半の男子少年である。

少年院送致の原因となった非行は、その非行名としてだけ見ればしばしば見かけるものであり、また、身体状況や精神状況について特徴的な面が見られないこともあり、筆者にとってのK君は、当初、あまり目立たない印象であった。

しかし、生活に慣れてきた頃から、K君は次第に職員からの指導や注意を軽く受け止め、スポーツ万能だからとの自負が周囲に配慮を欠いた横柄な行動

に結び付くようになった。

そんなある日、10名ほどの他の院生らとともに参加中のバレーボールの体育指導中、K君はサーブを打つ番として相手側コートから自分側のコートに戻ってきたボールを足で止める行為を繰り返し、指導職員から手で扱うよう注意を受けた。

その場しのぎで謝って見せた彼は、その日の夜の日記で「今日は何度か注意されましたが楽しくできたのでよかったです。次からはあまり動かずに手を抜きながらやろうと思いました。また、イライラの受け流し方も分かったのでいい収穫でした。」とその出来事を記した。

そして次の日のバレーボール時、彼は同じ行為を繰り返してしまい職員から注意を受け、それに対し態度を硬化させたため体育指導を続けられないとして一時的に集団から離されることとなった。

その日の夜の日記で彼は、「体育では自分のミスでみんなに迷惑をかけてしまいました。次からは注意された点を直して手加減しながらみんなが楽しめるようなプレーをしようと思います。自分の技術が下手すぎたので、もっとカバーできるようになりたいです。」と記した。そんな彼を気遣い、職員らが入れ替わり立ち替わりでその様子を見に、また、面接を行った。

それから2週間後の大型連休の最終日に当たるある日、他の院生らとともに卓球の体育指導に参加した彼は日記にこう記した。

「体育では卓球を今日はZ先生と試合をしました。けっこうすごいというか、手を抜いてもらっていたのかなというふうに感じて、S先生やT先生の言っていた行動が目の前で**行われていたので、ああいうことを先生方は言っていたんだな**と思いました。」

翌朝、その日記に目を通した筆者は、当時K君に面接したS教官とT教官に、そして卓球指導をしたZ教官にこの件で何か申し合わせをしていたのかと確認したが、両名とも、事情は知っていたが申し合わせまでは特段していなかったとのことであった。申し合わせがないにもかかわらず、教官らの間に共通した何かが存在し、K君がそれを感じ取り日記に「ああいうこと」と記したことに筆者は不思議さを感じ、また、そこには何か深層があるように感じた。

卓球の出来事から1月ほど経った頃のバスケットボールの体育場面には、院生の中心となって明るく元気よくプレーする最上級生のK君の姿があった。

彼の変容に感動のようなものを覚え、その姿に少年院に入院した少年たちの変容を支える普遍的なものを感じた筆者は、その転機となる出来事とその受け止め方を当の本人から聴くべく本研究を始めたのである。

3 研究倫理及び方法

K君とその保護者に対し、少年院生活において成長のきっかけとなった出来事を聞き取ることを目的として研究の趣旨を伝えて同意を求め、双方から書面により承諾を得た上で、置賜学院を出院する1週間前の時期に少年に対して1時間程度のインタビューを2回行った。

インタビュー内容はすべて録音し後日トランスクリプトにし、現象学的アプローチにより分析した。

トランスクリプトからの引用部分の末尾に〈3〉といったように示した数字は原稿のページ番号を意味し、1回目のインタビューは〈①3〉(「1回目のインタビューの3ページ目」の意。)、2回目のインタビューは〈②10〉(「2回目のインタビューの10ページ目」の意。)のように表記した。

なお、1回目分のトランスクリプトは全15ページ、2回目は24ページであった。

4 自己についての語りと「存在」

始めに、K君の成長や変容の過程に接近する上での前提となる、K君の自己言及をインタビュー内容から見ていくことにする。

まず、入院当初の自分を、K君は「自分が一番下の存在だったんで」〈①2〉と振り返っている。

K君に限らず、「短期課程」(注1)と言われる矯正教育課程を有する少年院に入院する少年は初めて少年院に入院する者ばかりである。

彼らは少年院での生活の仕方を一から学ばねばならず、そのため自分よりも先に入院し相当の期間が経過している他の院生と、何も分からずにいる自分自身を見比べてしまい、入院して間もない自分の方に過度に低い自己評価をつけることはしばしば見ら

れるところであり、K君にこのような傾向があるのはやむを得ない。

また、少年院では、入院当初に在院者を3級として位置付け、本人の改善更生の程度に応じて、順次、2級、1級とする進級制度をとっている。これは「処遇の段階」と呼ばれ、それ自体は上位の級を優遇する制度ではないのだが、K君が自身を「一番下」として表現したのは「3級」としての自分自身を極端な形で示したものだと思えばその思いも分からなくはない。

ただ、K君の振り返りの仕方に特徴的であるのは、そんな自分を「一番下の存在」と振り返り、その延長線上に、数か月前に入院していたA君やB君（いずれも仮名）という二人の上級生を置いていることであり、入院当初の自分をとりわけ低く位置付けることで、二人を目指しながらこれまで生活を送り、出院を間近に控えた今の自分を上昇気流の中に位置付け表現している点である。

では、インタビューの冒頭の部分で、K君が自身の成長を語る上での比較対象として語っているA君とB君について見てみよう。

まず、A君については次のように述べている（以下、筆者の発言部分を「小」、K君の発言部分を「K」と示す。）。

K：自分が一番下の存在だったので、結局何もわからない状況だったので、A君が一人で日直とか洗濯係とかをされていて自分はすごいなと思えて、A君の存在力がすごく大きくて。最上級生ってということで、その存在力は大きいなっていうふうに自分は思っている。（中略）それで、どこか自分はA君に似ている部分を感じたところがあって、目標とする人物、というか、そういうことがすごいと思ってる。

小：そうかあ。その存在は大きかったんだね。今も大きいのか？

K：はい。今も比較しているところがあって。今、1級じゃないですか。もう少しで自分が上がってきた時のA君に近い存在にはなると思うんですけど、自分が目標としてきた人物を超えられるかっていうところで自分は精神的な支えになっている部分がある。（①3）

少年院に送致される原因となった非行は人それぞれであるが、これまでの非行に向き合い、社会への再参入に向けて指導を受けるべき立場にあるという意味では、院生はみなそれぞれに大きな課題を抱えている者ばかりである。

にもかかわらず、インタビューを行った出院間近の時期にあっても、K君は数か月も前に出院したA君を引き合いにして今の自分を評価している。

その一方で、K君は自分に似た人物としてA君のことを語っているが、筆者の問いかけに対しても、具体的にどの部分を似ていると感じたのかについては明言を避けている。ここでは、今の自分を安定させるために将来像として一旦据えることにしたA君と自分を「似ている部分がある」として関連付けようとしたものとして理解してよいと思われる。

なお、K君は、自身の成長のきっかけとなる核心部分について語る時ほど、逆に「～と感じたことがあって」や「そういうこと」といったような曖昧な言い回しをすることが多い。

次に、B君のことを述べている部分を引用する。

K：自分は存在感が一番強いのはB君かなって思いますね。目指す人はA君なんですけど、B君はタフというか。（①4）

K君の語りの中で登場するA君は生活場面でできばきと行動する上級生として、また、B君は主に体育指導での対戦相手として多く語られる。

K君は2回目のインタビューの中でB君の特徴を次のように語る。

小：A君やB君の存在が大きかったという話をしたでしょ。今も大きいのか？

K：はい。

小：この間、「B君が出院した後にスポーツのライバルがまた現れたんです」って言っていたよね。ライバルが現れたらB君との思い出は消えてしまったりしないのか？

K：いやあ。（少考して）ライバルは現れたんだけど、強さではたぶんB君の方がけっこう張り合ったなっていう。

小：その、強さっていうのは何だろうか。

K：なんか、その、無我夢中でできるっていうんですかねえ。

小：今、何のスポーツを思い出していた？
 K：バドミントンですかね。
 (中略。K君が得意とするバレーボールに話題が移行する。)
 K：まあ、やっぱ、B君はバレーをやっているなって思ったんで。
 小：あ、そうなんだ。
 K：バレーやっている人ってスパイク打つじゃないですか。スマッシュの打ち方とたぶん一緒なんですよ。バドミントンとかと。
 小：そうなんだ。君は専門家だからね。
 K：はい。だから、スマッシュが強かったんで、それを返した時や、ラリーって言うんですね。それが、なんか接戦が多かったんで。〈②2〉

K君にとってB君の存在は、「張り合った」、「接戦」そして「ラリー」で表現される1対1のスポーツでのライバルとして語られている。

A君に対し「自分と似ている」と述べるほどの直截的な言い回しに代えて、K君はB君とバドミントンをした時の手ごたえに、自分が得意としているバレーボールの動きを見て取っていたことを述べている。このことから見てもK君はB君を実力伯仲のライバルとして見ていたことが窺われる。

また、バドミントンに話題が及ぶ他の箇所では、K君は「自分はB君とやる時だけパワーをフルに出していたんです。」〈②3〉、「唯一本気を出せる相手でした」〈②16〉とB君を特別視したり、「自分とB君の場合だったら、ずっとこういう状態だったんです。」〈②3〉と述べ、ラケットを持った格好をしてスマッシュを打ち込む様子を筆者に得意げに見せるなど、B君に追いつき追い抜こうとする中で自分がここまで成長してきたことを筆者に誇示することがあった。

バドミントン場面でのK君とB君の関係性を図解したものが図1である。

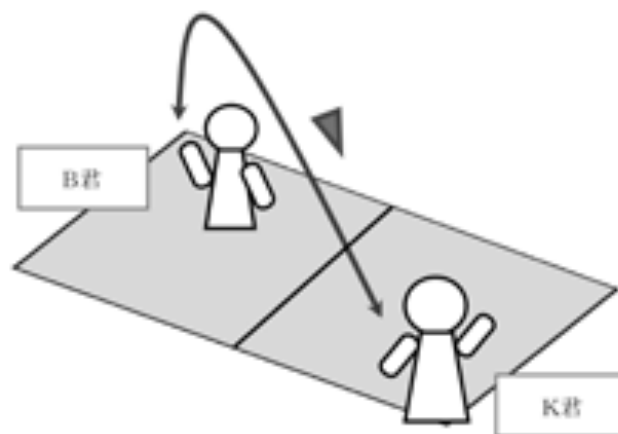


図1

ここまでK君の自己理解を考察してきたが、ここで特筆すべきであるのは、K君が自分自身を「一番下の存在」、A君を「存在力がある」、そしてB君を「存在感がある」といったように、本人の普段使う語彙と比較して抽象的な概念である『存在』を用いながら巧みな言い回しで三者の関係を述べていることである。

ここで哲学的な教養を特に持ち合わせている訳でもないK君が用いた『存在』という言葉に、「Sein」や「être」といった概念が意味するような哲学的意義をあてがうことには慎重であらねばならないが、現象学の門徒の一人である筆者は、インタビューの冒頭箇所でもK君の用いる「存在」の言い回しが気にかかり、次のとおり質問している。

小：ところで君は「存在」っていう言葉をよく使うんだね。
 K：けっこうよく使ってしまうんですね。
 小：難しい言葉だよな。「存在」って。
 K：そうですね。(少考して) やっぱ自分は上級生から教えられたことがけっこうあるんですけど、その中でも一人ひとりの個性っていうんですか、長所を、まあ自分は身につけるっていうか。
 小：ふうん。「存在」っていうと、何か色がついていないみたいな。
 K：はい(大きく頷く。)
 小：それが、君が言うと「長所」とか「良い所」みたいな感じなのかなあ。
 K：(言いよどみながら) まあ。そうですね(以下沈黙)。〈①3〉

A君を目指しながら生活していた当時の自分についてひとしきり話していたK君は、筆者から唐突に「存在」をいう言葉を用いた点を取り上げられ、要領よく応じようとしているが、これまで好んで使ってきた「存在」という言葉と、インタビュアーに問われて改めて自分がそこに意味づけてきた「長所」や「良い所」とがどうもしっくりこないことに気付かされ、最終的には収拾がつかずに困ったようにして黙り込んでしまった。

「存在」という言葉の語り手でありながらも、概念としての「存在」が指し示す生身の実体とは別のありようを前に、この時点のK君は大いに戸惑っている様子が窺われる。

現象学的アプローチを手法とする本研究において、この「存在」という表現を巡るK君の語りの変遷は注視すべきポイントとなっており、本論文の後半に登場する、K君が「山なりのパス」をする相手となる院生のP君（仮名）から受けた影響についてK君が語る際に用いた表現は、「存在」とは少し形を変えられている。

ここでは、成長過程にあるK君が少年院での生活が始まった頃を振り返るに当たり、当時の自分を「一番下の存在」としたことで、次いで、自身が影響を受けた人物であるA君を「存在力」、B君を「存在感」とそれぞれ表現し、自分自身を定義づける際にも用いた「存在」という概念に関連付けながら彼らを表現していることを改めて指摘するに留め、次章では、K君が大きく影響を受けたと述べるZ先生との卓球場面を取り扱うことにする。

5 「向かい合わせ」による触発

A君やB君を目標にして生活を送ってきたK君も、二人が順に出院し、彼らとはお別れとなった。

前述したバレーボールでの一件があったのは、彼が最上級生となり出院が2か月ほど先に見えてきたある日のことである。

この時のことについてのK君の語りは次のとおりである。

小：まあ、バレーボールの時にあまりよくないことがあって、よくなかったことは自分でもわかるよね。

K：（気恥ずかしそうな様子で）はい。

小：その後、いろいろあって、S先生（仮名）とT先生（仮名）が関わってくれて。あの時とその後で変わったような気がして。先生方はどんなお話をしてくれたんだろうか。

K：自分は励まされていたと思うんですけど。

小：別にいいんだよ、気を遣わなくて。

K：いや、大丈夫です。

小：でも、そう。

K：あ、はい。

小：じゃあ、S先生はなんて言ってくれたの。

K：その、なんていうんですかね。話があるなら言いなさい、みたいな感じだったんですけど。今ちょっと話できるか、みたいな感じで、自分はちょっと話す気はなかったんですけど無言だったんですけど。その日はS先生帰ってしまって、次の日来て、まあ、治ったか、みたいな感じで。「あ、はい。」って『みたいな感じで。（中略）自分が実力あるっていうのは先生たちも明らかに知っているということで、まあ、それでこう、やっぱ、力を抜きなさいというか、合わせてやりなさいというんですかね。

小：実際にはそういう言われ方をしたわけじゃないでしょ。

K：まあ、謙虚になりなさいっていう。〈①7〉

インタビュー時から数えて2か月ほど前の体育場面で見せてしまった自身の態度を、改めてよくなかったと認めることができるようになったK君に、私たちは人間的な成長を感じ取ることができる。

そして、一時的に集団から離れた生活をしていたK君を気かけ、その様子を窺いに来たS教官やT教官の姿やその声かけにK君は「励まされていたと思う。」と感謝の思いを抱いていた。

ここでの発言にも前述した語りと同様「…みたいな感じ」や「…っていう…」という遠回しの語りが反復しており、この部分に核心的な内容が含まれていることを示唆しているが、ここにはS教官の関与を前向きに受け止め、受け入れていこうとするK君なりの受容の過程を見て取ることができる。

では、これほどの変容のきっかけとなったZ教官

との卓球では、具体的にどのようなことがあったのだろうか。

小：その頃の日記を見てたら、「これからは手を抜きます。」とか、「イライラの受け流し方も分かったのでいい収穫でした。」というようなのがあったので、ああ、残念だなあって思っていたんだ。S先生の、その「謙虚になりなさい」って話で、まあ、それとは意味合いが違うよね。

K：はい。

小：でも、しっくり来たのがZ先生と卓球をやった時だったという…。Z先生に何を感じたの？

K：まあ、その、なんて言うんですかね。(少考した後) Z先生を見ていて思ったことが、利き手じゃない方の手。

小：え？

K：Z先生、たぶん左利きなんです。自分は、まあ、Z先生に「手加減しないでほしいです。」って言って左でやってもらったんですが、自分以外の人には右手でやっていたんで。

小：Z先生が？へえ、そうなんだ。左利きなんだ。それが右手で。

K：まあ、力を抜くっていうか。

小：へえ、君には左手でやってくれたんだ。

K：左です。はい。

小：じゃあ、逆に力を抜くっていうよりは力を出してもらった…。

K：はい。

小：君からお願いしたの？

K：はい。「ちょっと本気出してくださいよ。」ってみたいな感じに言って。〈①9〉

Z教官は20歳代の教官であり、実は卓球の名選手である。

これまでの生活の中で、Z教官が卓球の名手であることを見聞きしていたK君は、その日の体育指導の種目が卓球で指導者がZ教官であると予想し、数日前からその対戦を心待ちにしていたという。なお、卓球の指導があったその日は、先のバレーボールの一件から数えて2週間後に当たる。

バレーボールでの一件があった日、得意としていたバレーボールの時間にその取組態度に注意を受け

たK君が、当時、結論として出した答えは「これからは手を抜いてやろう」という短絡的なものであった。

しかし、そのわずか2週間後には、一転して卓球相手をしてくれたZ教官に対して、自分は本気でやりたいから先生も本気を出してほしい、と求めている。

その彼の姿勢にはチャレンジ精神が前面に出ており、浮ついた気持ちでプレーしようとの思惑や職員への不信任感といったものは微塵も感じられない。

一見すると、まったく逆にも見える意志の向きについて、当の本人であるK君はこれまで標榜してきた「(自分が)手を抜く」から「(Z教官が)力を抜く」というように、巧みな言い回しで自身の行為の意味を矛盾させることなく調和させようとしている。この矛盾点に気付かせようとして、「力を抜くというよりも力を出してもらったのではないか」と筆者が指摘したのに対して、K君は「はい。」と淡々と応じて何事もなかったかのように振る舞っていた。

これほどまでに都合のよいように論理を展開させながらZ教官との卓球を振り返るK君の背景にあったのは、自身の目標とする人物を、B君からZ教官に移行した時期としてこの出来事を位置付けようとするねらいがあったものと考えられる。

前章で述べたとおり、K君にとってB君は、バドミントンを通じて張り合い、ラリーが続くような相手として「存在感のある」院生であった。K君はB君との打ち合いの中でその存在感を目の当たりにし、接戦を通じて「一番下の存在」である自分自身の少し先に「存在感」としてのB君を置いていた訳である。

そして、K君によるB君への関連付けの仕方は、一見したところ、卓球場面におけるZ教官との関連付けにも似ている。インタビューは次に進む。

K：「ちょっと本気出してくださいよ。」ってみたいな感じに言って。

小：うんうん。

K：んで、自分はなんか本気出されないと正直いらいらしちゃう。だから「本気出してやってください」って言ったんです。

小：そしたら「いいよ」って？

K：はい。
小：パコーンって来たんじゃない？
K：(笑顔で) あはは、はい。
小：返せた？
K：いや、1回は返せたんですよ。
小：じゃあ、大負けだね。
K：自分としては気持ちのいい負け方っていうか。Z先生のいい所っていうか、謙虚な部分が自分は見えたと。
小：うーん。でもさ、力を出されたんだよ。
K：でも、技とかをちょっと見抜けた部分もあるんで。〈①10〉

けた違いの実力を持つZ教官に物怖じせず対し、さらには、その当時、S先生やT先生から「謙虚になりなさい」といった趣旨での指導を受けていた、その指導の先にある具体像を目前のZ教官の姿に見出そうとするK君の、成長へのたくましが読み取れる箇所である。

前述したように、【S先生やT先生の言っていた行動が目で行われていたので、『ああいうこと』を先生方は言っていたんだな、と思いました】と、K君は当時の日記において、本人なりの納得に帰着することができている訳である。

K：Z先生がきっかけとなって、力を抜くのはこういうことなんだって自分でも理解して、その後でL先生とかM先生とかも剣道が強いとか聞いていたし、N先生はバスケがうまいって聞いていたんですけど、それなのに、こう、態度が、得意なスポーツに対してすごい改まっているっていうんですかね、『いやあ、僕は全然うまくないから。』って感じに。
小：なるほどね、本当は上手なのに。
K：はい。そういうのを見て「これが謙虚かあ。」って感じですね。(中略)
小：何か色合いが変わった、そんな感じだね。
K：(大きく頷き) はい。〈①15〉

K君の納得の仕方は、Z教官だけでなく他の教官へ向ける眼差しにも影響している。彼によれば、少年院の先生たちは皆、Z教官と同じように何がしかの武道やスポーツに秀でており、それにもかかわらず普段はそのことに触れることなく仕事をしている

のだということである。

その真偽のほどは別としても、Z教官との卓球の前後とでK君の世界の見え方はすっかり変容してしまっていることが分かる。

インタビュアーである筆者は本人の語りに応じながら、その場のやりとりを総括するため「色合いが変わったんだね。」としてまとめ、K君がこれに共感するように大きく頷き初回のインタビューは終了する。

Z教官と卓球をしたことは、K君にとって以降の生活の羅針盤となるほどの出来事であったようである。初回のインタビュー後半において、Z教官との思い出に話題が移行してからは、A君やB君に関する話題はすっかり消えてしまったほどである。

これほどの影響があった背景には、K君がZ教官に普段から好感を抱いていたことや、卓球という種目そのものを得意としていたことが前提としてあるのだろう。しかし、それだけではない。

ここで手がかりとしたいのは、卓球台に対峙したZ教官の姿をK君が具体的に語る次の箇所である。

K：自分的には、いい収穫だなんて思いました。
小：テクニックが身に付いて、こう、回転が「ビュー」って行ったとか？
K：そうですね。Z先生のフォームを真似したらできましたね。フォームっていうか同じ立ち位置と打ち方を真似したらできましたね。
小：プレーしているときに学んでいるの？
K：そうですね。微調整しながらプレーしてますね。いつもなにかしら。
小：終わった時にZ先生から教えてもらったのはなくてかい？
K：(自信あり気な様子で) やっとしてみせてはい。
小：やっている最中に分かるのかあ、へえ。
K：そうですね。肩の動きとか細かい動きを見て学んでますね。
小：あれれ。でも対面競技だから、右と左が逆じゃない？
K：そうですね。でも逆なだけじゃないですか。手の角度とか、肩の動きを見てればだいたい分かりますね。〈②6〉

B君との関係がそうであったように、Z教官との関係でもK君は、相手との関係性を楽観的にとらえている。ここで見られるように、一方では明らかな実力差があることを十分認識しながら、他方では相手の技量には努力次第ですぐに到達できるかのような口ぶりである。

振り返りの中で、K君はZ教官に敬意を示しつつも、自分はすでにZ教官のような回転を打つことができていると述べ、また、この技術はZ教官の(1)立ち位置(2)打ち方(3)手の角度(4)肩の動きを真似し、プレーをしている最中にすでに学んでしまっていたとまで言い切っている。

具体的な場面を想像しながらインタビューを進めていた筆者は、Z教官が左利きであるという情報や、ネット越しの対面形式をとる卓球の状況をうまく思い描くことができずに「右と左が逆じゃない?」と質問しているが、K君は「そうですね。でも逆だけじゃないですか」と淡々と応じている。K君とZ教官の関係性を図解したものが図2である。

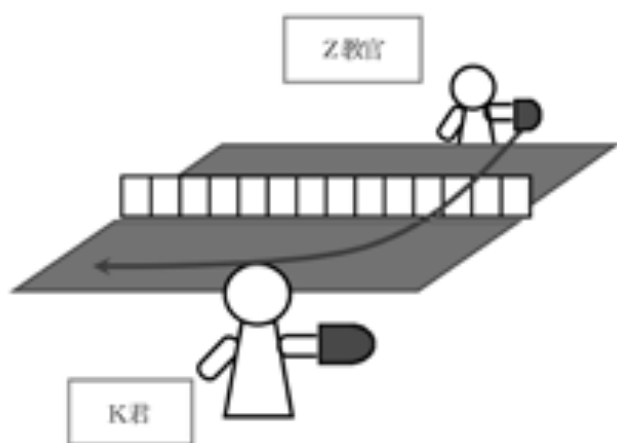


図2

「対面競技」での「利き手違い」の関係性の図式は、実体と鏡像の示す図式と同一の図式を描く。

図を参照すると、対面競技で左右が反転するのだから習得しづらいだろうという趣旨での筆者の問いかけが適切でないことは一目瞭然である。この【対面競技での利き手違いの関係性】は、おのずと鏡像関係に位置し、むしろ、K君の語る「立ち位置」や「打ち方」、「手の角度」そして「肩の動き」を通じて習得するにはもってこいなのである。

Z教官は、K君によるその場での求めに応じる形

で自身の持ち手を右手から左手に変えたのであって、当初から深遠な意図をもって卓球に臨んだわけではない。このことについて筆者は事後、Z教官本人に確認をしているが、Z教官自身が「そのようなことがあったような気がする。」といった程度の記憶であったことから明らかである。

しかしながら、求めに応じてラケットを持ち替えた出来事こそが、K君の変容の転機となっていることは明白である。

バドミントンを通じてのB君との関係性と、卓球を通じてのZ教官との関係性は、K君が自分自身の成長の少し先に見据えてきた対戦相手であったという点では類似している。Z教官と卓球する体験を通じて、K君は成長の目標をB君からZ教官へと切り替えた、という見方もできるだろう。だが、その切り替わりに伴い、K君が対戦相手に抱く緊張感は大きく低減している。

K君とB君の関係性は、常時接戦の、いわば、手を抜こうにも抜きようのない関係性である。それは確かに成長したかもしれないが、しかし、ともにつま先立ちをし続けるような厳しい関係性である。一方、K君のZ教官との関係は、「Z先生は、自分がスマッシュを打つタイミングをわざと作ってくれていたんです(①14)」といったように、圧倒的な技量の違いを背景として、B君との関係のように、勝敗のため競い合う構図ではなく、相手から学び取ろうとする構図に組み替えられている。

次にこの点を運動の観点から見ていくと、向かってくる球についてK君は、「Z先生は左利きで自分は右利きなんで、普通、自分の利き手の方に球が来ると思うんですけど、ネットを超えた時点で球が自分から見て左に曲がって、前でキューンって回っていくんです(①11)」と述べており、バドミンントンのプレー中、B君がラケットを振り下ろしてシャトルを打ち返す【上下運動】であるのに対し、一転して、相手の力量を見ながら左右に自在に軌道を描く【横運動】への質的な転換とも見て取れる。

偶然ながらも、利き手が違う二人は卓球台を介して互いを鏡像関係で対峙させ、これまでの関係性を基礎としながら、より濃密な「教える-学ぶ」関係性を構築していたと捉えることができる。B君の世界の見え方が一変した背景を、B君自身が開示した語りからこのように解釈するに至った。

K君の変容は、少年院入院時に当面の自身の将来像を据えるために関連付けていたA君やB君との関係性の枠組からの離脱であり、次章で示す他の院生P君との関係性の構築の基礎となっていく。

6 「山なりのパス」の現出

Z教官との間に生じた鏡像的な関係性のもとで、K君の発言は大きく変化する。言うなれば、その変化は「打ち合う関係性」から「パスする関係性」への移行である。

小：もし、Z先生がいたらもう一回対戦してみたい？

K：もう、やりたい気持ちしかないですね。

小：そうかあ。じゃあね、Z先生は君と対戦したいと思っているかなあ。

K：いや、Z先生は、たぶん、やっぱ、本気でやったら自分なんか相手にならないと思うんで、本気でやるんだとしたら、やりたいとは言わないと思いますね。自分（※K君自身を指す。）のレベルが低いっていうか。

小：うーん。それは、君自身がもしZ先生の立場だったらそう感じるってことを言っている訳で。

K：はい。

小：君は、自分よりも能力的に低めの人とプレーする時に嫌になることがあるってことなのかな？

K：（少考して）そうですかね。でもやっぱ力量を合わせているんで。

小：力量を。

K：はい。スマッシュは全然打たないんで。（中略）合わせることで自分も楽しくなるんですよ。ラリーが続いた方が面白いじゃないですか。〈②7〉

スポーツに話題が及ぶと何かにつけ得意げな発言をしてみせるK君が、卓球に関してはZ教官よりも自分が上手でないことを認め、また、再戦したい思いはあるが、勝敗のための試合であればZ教官は自分との対戦をしながらないだろうと推察している箇所である。

これを聞いた筆者は、仮にK君がZ教官の立場で

あったならK君の立場にある子を相手にならないとして対戦したがるらないということかと質問しているが、これに対しK君は、インタビュー全体で唯一この箇所だけで、筆者に「そうですかね。」と反論している。

その後の「力量を合わせているんで。」、「スマッシュは全然打たないんで。」は他の箇所と比べてぶっきらぼうな語り方をしているが、Z教官が自分との真剣勝負を望まないだろうというK君の発言は、Z教官への一種の敬意を示したものである。普段から自分よりも弱い者（上手でない院生）とプレーするのを嫌がっているという意味ではなく、むしろできるだけ配慮ながらこれまでプレーしてきたつもりであるとする自己主張がにじみ出ている。

筆者からの問いかけに応じる形で、K君は相手に力量を合わせる（注2）ことによって勝ち負けとは別に現出する事柄があることに触れ、これを「続くことの面白さ」〈②7〉と語り、以降、話題の焦点は「続くこと」に当てられていく。

その後、K君が小学校当時に所属していたサッカー部へと話題が及び、チームプレーの大切さについてK君が熱っぽく語る場面が続くが、再び、現在の少年院生活とともに生活している他の院生との関わりに話題が戻る。

小：みんなに合わせながらやっていることとかはありますか？

K：今はバスケットボールとかはそうですね。

小：上手でない人にはこれくらいの力で投げたとか、読み替えているところがあるんじゃないかと思って。

K：自分、けっこうありますね。

小：最近は何にかありますか？

K：自分、P君にはゆっくりとパスを出すように心がけていますね。

小：バウンドさせたりとかかい？

K：ちょっと山なりにボールを投げてあげたりとか。〈②10〉

P君は、K君が1級に進級した頃に入院した少年で、K君から見れば時期としてはだいぶ離れた下級生である。彼はK君より年少であって、さらにその容姿や雰囲気から運動が不得意そうであることが容

易に想像される、そんな少年であった。

少年院に入院する対象はおおむね12歳以上23歳未満の者であるが、小中学校や高等学校とは異なり、下級生が自分より年上ということもありうる。少年院生活では他の院生に年齢が公表されることはまずないが、P君の様子を見たK君は、P君が自分よりも年下であること、また、運動能力についても配慮が必要であることを察知していたようである。

さて、先に大きく取り上げた「存在」という言葉と同様に、K君が普段使う語彙にしては抽象的な部類に入る『山なり』という言葉を用いたことが気にかかった筆者は、K君の発言に続けて、その真意を確かめようとしている。

小：山なりかあ。それって具体的にはどんな感じなのかな。

K：たぶんですけど、他の人たちはライナーなんですよ。ちょっと速いくらいかな、なんですけど、自分が出すときは、こう、ワントンポ遅れて出すっていうんですかね。

小：「今、行くよ。」みたいな。

K：はい、「ちょっと出すよ。」って合図を出してから。

小：その「ちょっと出すよ。」ってどんな感じ？

K：こう、まあ、走り出しながらだったら「今から行くよ。」みたいな。

小：ほう、「今から行くよ」みたいな、かあ。

K：そうすると、あとは指の力だけでパスを出せるんで。〈②10〉

相手に力量を合わせることに意義を見出し、相手とのプレーが続く楽しさを体験することができた後のK君の語りには、バレーボールを足で扱い注意を受けた後「これからは手加減して相手にする」と述べていた2か月前までの彼は微塵も窺われない。

「相手に手加減すること」から「相手に力量を合わせること」への質的な移行が読み取れる箇所である。

運動が苦手なP君へのパスについて、当のK君は、物理的な軌道を指す「山なりのパス」と表現しているが、先に語られた(1)「ゆっくりとパスを出すように心がけている」ほか、ここには、(2)「ワントンポ遅れて出す」(3)「『ちょっと出すよ』って合図を出してから出す」や「『今から行くよ。』みた

いな」といった、送り出す側から受け取る側へのタイミングや思いという意味合いが重層的に込められていることが分かる。

さて、スポーツの得意不得意は、一般社会の10代後半の男子でもそうであるように、少年院生活を送る彼らの間では価値が置かれるところである。K君にとってもそうであったことは前述したバドミントンでのB君との接戦を得意げに語る様子からも窺い知れるところであるが、その一方でK君は、誰彼問わず思いきりプレーする他の院生の様子をむしろ批判的にとらえ、相手側に思いを寄せたパス回しが大事であることを以下のように語っている。

K：けっこう周りの院生が「強いな」って思う時があるんですよ。

小：「強いな」って？

K：P君へのパスが。

小：ああ。パスがね。(中略)

K：明らかに強いんでって思う。

小：ふうん。でも、それを間違えているとか、批判することではないと。

K：まあ。

小：でも、正直いらいらする訳だ。

K：まあ、正直しますね。見てて「分かるんじゃないかなあ」みたいな。

小：言葉にするとどんな感じ？

K：「パス合わせてあげればいいのにな」っていう。〈②13〉

K君はここで、バスケットボールの場面で他の院生がP君に送るパスが明らかに強いのだと彼らを批判しているが、その批判はルール上違反であるかどうかを論拠としたものではなく、そのパスをP君がどう感じたのが問題であるとする、P君側に軸足を置いた上での批判である。

P君から見た場合にはよくない、とする批判の仕方は次の箇所にもはっきりと見られる。

K：なんか、みんな適当なんですよ。見てて。

小：適当。

K：はい。なんか相手の方見てパスを出していないっていうか。

小：相手の方かあ。その「相手の方」って方角のこと？

K：方角っていうか、パス出すときってバスケだったら、正面を向いてっていうか、だいたい相手の方を向かなきゃパスはできないんですけど。それで、こう、みんなは相手の方を見ないで雑にパスしたりとか。

小：「相手の方を見る」っていうのは、相手の方角を見ているのとは別に何を見ているんだろうか。

K：たぶん走る先の位置じゃないですかね。(中略) ちゃんと取れる位置。ちゃんとパスに思いがこもってますよね。(中略) ちょっとふわっと来て普通にパシッって取ってそれを返すみたいな (②15)

「相手の方」とは具体的に何を意味するのか、との筆者の問いかけに、K君は「相手の方を向かなければパスはできない」という常識的な見地から出発して、結果、P君が今いる位置というよりも「(P君がこれから)走る先の位置」であり、また、「ちゃんと取れる位置」のことだとしている。

彼の語る【現在地というよりは少し先の位置】を、前述した「山なりのパス」の第4の要素としよう。この考え方の基礎には、接戦で考える暇すら与えられなかったB君との関係や、鏡像関係を通じて与えられたZ教官との関係があり、【現在地ではなく少し先の位置】とは、これらを経由して到達した彼なりの結論であり、そこへと接近する方法が「山なりのパス」と表現されたものであった。

K君とP君の関係性を図解したものが図3である。



図3

「山なりのパス」

- (1) ゆっくりと出す (2) ワンテンポ遅れている
(3) 『今から行くよ』の合図 (4) 現在地より少し先

では、K君がこれほどまでにP君に魅かれた理由は何だったのだろうか。

理由と考えられることとしては、K君による生い立ちによるところが多く、その一部を示すところとしては小学校当時の振り返りが参考となるが(注3)、P君の存在について語る次の箇所は重要である。

K：P君のときは丁寧にやって徐々にハードルを上げて行って、P君にもできるプレーを再現できればうまくいったとかわかると思うんで。それで強いパスを受け止めることができれば、それはそれで嬉しいんで。

小：P君が少しできるようになったら、強めのボールを投げてあげられそう？

K：そうですね。

小：それはZ先生がしてくれたような感じかい？

K：そうですね。自分、P君のときだけなんですよ。そういうことしているのは。

小：P君の存在っていうのは、ちょっと今までの人たちのとは違って、君の何かを引き出してきているようだね。

K：そうなんですよね。また別だと思いますね。

小：こういうのは「存在」っていう言葉でオーケーかな？

K：(少考して) P君はいることでやっぱ存在するっていうか。一緒にいるじゃないですか。一緒にいることで、それなりに自分も、まあ、いろいろあるわけで。やっぱP君がいなかったらこういうことはここでは思わないって。

小：巡り合わせは不思議だね。

K：A君やB君は、やっぱ見ての影響なんで(中略)力を抜かなきゃいけない相手っていうんですか、それとは別で、唯一本気を出せる相手っていう区別は、区別は大事なあって。(②24)

冒頭で示したとおり、集団生活を基本とする少年院での生活では、教官からの影響もさることながら院生同士がそれぞれの存在から影響を受け合う。中でもP君からの影響の原因をK君は「一緒にいること」と述べ、A君やB君のような上級生からの影響について述べた「見ての影響」とは別であるとして

いる。

右も左も分からない入院当初の時期に上級生の動きを見ることによって受けた影響(見ての影響)と、出院間近の時期に差し掛かり相手の弱さに自分自身の弱さを重ね合わせつつ相手に配慮したプレーをするに至った影響(ここでは「見ての影響」に対比させ「居ての影響」と呼ぶことにする。)とは質的に異なる影響の受け方であり、K君はこの2つを区別しなければならないものとして整理していることがインタビューを通じて見えてきた。

「見ての影響」から「居ての影響」への移行という観点に立ち、改めてZ教官と関わりの意味を考察すると、K君が日記に書いた「ああいうことを先生方は言っていたんだな」の『ああいうこと』の気づきは、実に大きな転換点であったことに気付かされる。

図4のとおり、B君とのライバル関係、そして、集団生活を離れた時期に受けたS教官やT教官による声かけとその後のZ教官との卓球を通じて、K君は、挫折後の励ましや、他者に向けた配慮への促し、そして、あるべき姿の提示といった重層的な意味をそこに見出しており、Z教官という存在との鏡像的な対峙を経て、K君はP君との山なりのパスの関係性に到達しているのである。

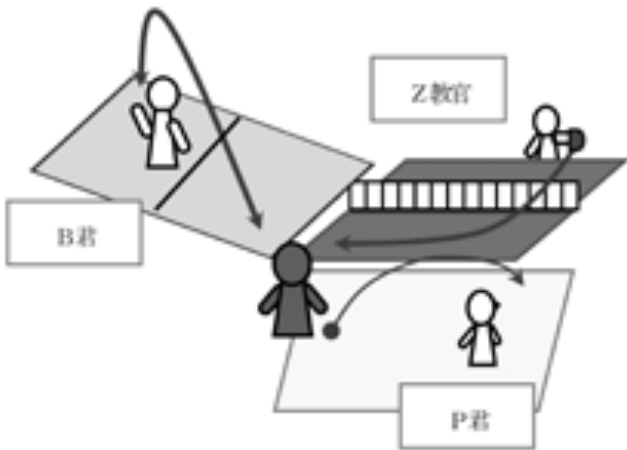


図4

7 総括

おおむね5か月の在院期間のエピソードを振り返るK君の傍らでその語りに応じながら、語りの中のK君が当初はB君、次いでZ教官、そしてP君と、誰かとの間の濃密な関係の中を移行しながら変容し成長していく過程を筆者は肌身で感じ取ることができた。

「非行からの立ち直り」という個々に求められる課題とともに人間的な成長や変容もまた期待される少年院生活の中で、K君は身近な上級生を皮切りにして成長のモデルを模索し、バレーボールでの対人不調の出来事を自分を見つめ直す機会とし、卓球の場で理想的な成長モデルに相対する機会を得て、最後には他の院生への配慮ある関わりを体現するに至っている。

本研究ではこの過程を体育種目やその種目に象徴される動きなどに着目してきたが、これらをまとめると、一連の過程は図5のとおりであり、実に多形的な様相を呈していることが分かる。



図5

最後に、本論文の研究動機となった「ああいうことだったのか」とK君に気づかせたZ教官との鏡像関係に立ち戻りもう少し考察を深めたい。

本気を出してほしいとの求めに応じてZ教官が卓球のラケットを利き手に持ち替えてくれたこと、また、それによってZ教官の卓球の技術を真似するこ

とができたとの経験は、K君をB君との関係からP君への関係へと橋渡しをしてくれた訳だが、筆者にはこの鏡像関係に「学ぶ-教える」の本質があるように思われる。

「鏡像と実体とはなぜ左右が逆になって見えるのか」という鏡像反転問題と言われるテーマには、物理学や心理学の分野において議論され諸説が存在するが（注4）、K君の事例をもとにして改めて教育現場の見地から考察すると、鏡像関係に立った二人には、他の関係には見出すことのできない存在の深みが交錯していたようにとらえることができるのではないかと考える。

「この（教育学の）歴史は、大人と子どものあいだに生ずる鏡の現象（ce phénomène de miroirs qui intervient entre adulte et enfant）を理解させてくれます。事実、大人と子どもは、向かい合わせて立てられた二枚の鏡のように（comme deux miroirs posés l'un en face de l'autre）お互いを無限に映し合うのです。子どもとは、われわれ大人がこうだと信じている当のもの、子どもはこうであってほしいと望んでいるわれわれの子ども像の反映にほかなりません。」（注5）

メルロ＝ポンティは、いわゆる『ソルボンヌ講義録』の初講に当たる『大人から見られた子ども』の中で、教育関係を鏡像図式に基礎づけよう説明した。

大人が子どもに意図的に働きかける見地に立つ教育学から、子どもが大人を見て真似することを起点とした教育学への視点の転向を意味するこの部分は、「大人と向き合った脱自的な存在としての子ども」を提起するものと解釈されるが（注6）、K君のZ教官とのネット越しの立ち位置、そして、利き手違いの向かい合わせの関係が、無限の映し合いとして本人の大きな変容を引き出したものとして解釈できるのではないかと考える。

また、晩年の著作『眼と精神』においてもメルロ＝ポンティは、「私が〈見つつ-見られるもの〉であるが故に、つまりは〈感覚的なものの再帰性〉であるが故に、鏡が現れるのであり、鏡はその再帰性を翻訳し、倍加する…鏡の中の幻影は私の肉体を私の外へ引き出すのだが、それと同時に、私の肉体というまったく〈見えないもの〉（l'invisible）が、私が見ているもう一つの身体を身にまとうのだ。以後私の身体は、私の実体がそこに移りでもしたかのよ

うに（comme ma substance passe en eux）、他人の身体から出てくる線をさえ身につけるようになる。人間は人間にとっての鏡なのである（l'homme est miroir pour l'homme）。」（注7）と、鏡像を介して本来見えないはずの自身の身体が感じられるとしている。

とすれば、本研究で取り上げた出来事を契機として、K君は鏡像関係にあるZ教官を介して、Z教官を我が身に移行させるようにして自己の変容と確立に至っていると解釈できる訳である。

K君の特性とある出来事との交差を通じて、K君はすでにそこにいたP君の存在を自身の変容の契機となる『居ての影響』として感受するまでに成長を遂げた。筆者はその姿に更生に向けて日々の少年院生活を送る院生の本質を示す変容を感じ取ったのであった。

注

1 ここで示した「短期課程」とは、少年院の教育課程として位置付けられている「短期義務教育課程（SE）」と「短期社会適応課程（SA）」の総称である。

前者は義務教育を終了していない者、後者は義務教育を終了した者を基本的な類型とし、いずれも非行からの早期改善の可能性が大きい者を対象としている。標準的な教育期間は6月以内であり、他の教育課程が2年以内の教育期間としているのに対し、その名称のとおり短期間であることを特徴としている。

2 ここでK君は「力を合わせる」という表現に代えて「力量を合わせる」という表現を用いているが、「力を合わせる」とする場合、相手の力に合わせて自分の力を強弱することよりも、個々の発揮する力を一箇所に結集することを意味することから、K君が意識的に区別していたのかは不明ではあるが、前者に意味を限定させるような言い回しである「力量を合わせる」を彼が選んでいる点は興味深い。

3 A君やB君との関係性を「存在」という概念のもとで関連付けていたのと同じような仕方で、K君は各箇所でP君と自身との共通点を「弱さ」として述べている。

「自分は小学校2、3年生頃、弱い立場にいた

んでもともとは弱いつていうか。それからですね、自分が弱い人に味方するようになったのは。〈②21〉、「同級生とか運動が不得意な人と一緒に練習して、その成長過程っていうのも分かるし、自分の弱いところっていうのも、そっちもそれなりに分かってくるんで〈②18〉」、「弱い人でも、何かしらどこかで強い部分を持っているんですよ。その何かしらいい所を自分に取り込めたらいいと〈②19〉」

木田元訳) みすず書房1966.

以上のように、K君がP君に感じた(あるいはP君がK君に感じさせた)「弱さ」とは、K君にとって、幼少期の自分を思い起こさせる部分であったり、それを通じて今の自分の「弱さ」が気付かされる部分であり、さらにはこれからの自分を取り込むべき、その人の裏にある「強み」を際立たせるような部分であるとして、重層的に意味づけられていることが見て取れる。

4 高野はその著書『鏡映反転』の中で、この議論の歴史について触れ、物理学の分野でのファインマンらによる移動方法説、心理学の分野でのナヴォンによる対面遭遇スキーマ説やグレゴリーによる物理的回転説を取り上げ、これらを批判しながら、新たに「多重プロセス理論」を提唱している。本論文は鏡像関係にある教育関係の深層を探るものであって鏡像と実体の見え方の議論には深く立ち入らないが、実体と鏡像の関係性は古くから問いを巻き起こすテーマであって、問いそのものに深みがあることが分かる。(高野2015, p.18-83)

5 Merleau-Ponty, Maurice. SR. p.91. 木田訳132-133頁

6 西岡2008, p.349

7 Merleau-Ponty, Maurice. OE. p.23. 滝浦訳267頁

文献一覧

高野陽太郎2015『鏡映反転』岩波書店

西岡けいこ2008「脱自あるいは教育のオプティミズム」『現代思想』第36巻第16号、青土社

Merleau-Ponty, Maurice. *à la Sorbonne-résumé de cours 1949-1952*, Cynara, 1988. (引用部分では(SR)と表記した。)『意識と言語の獲得 ソルボンヌ講義録 I』(木田元、鯨岡峻訳)みすず書房1993.

Merleau-Ponty, Maurice. *l'oeil et l'esprit*, Gallimrd, 1964. (引用部分では(OE)と表記した。)『眼と精神』(滝浦静雄、

ピアジェ発達論における連続性の問題
—論理学と心理学の《あいだ》の対立的・一体関係—

Question of the Continuity in Piaget's Theory of Development:
The Oppositional Unified Relation 《between》 Logic and Psychology

福田 学
Manabu FUKUDA

目 次

はじめに
I 境界を問うピアジェ
II 連続性と不連続性
III 動く均衡
おわりに

はじめに

ジャン・ピアジェは、子どもの発達、特に認知発達に関する先駆的・古典的研究により、発達心理学の祖という不動の地位を築きあげ、関連研究領域に多大な影響を及ぼし続けている¹⁾。彼の業績のなかで有名なのは、子どもを対象にした各種の心理学実験や質的研究、およびそれらに基づき構成された発達段階説である。ピアジェの発達研究に関する解説・解釈・追試・批判は、枚挙に暇がない。

それに比べて、ピアジェの学説研究、すなわち、複数の学問分野の様々な学説を比較検討し、彼独自の視点から再構成した研究は、管見の限り正面から取り上げられることが少ない。だが彼は極めて精力的にこの研究に取り組み、豊かな成果を残した。例えば、三巻に亘る中期の大著『発生的認識論序説 (Introduction à l'épistémologie génétique)』(1950)では、第一巻で数学思想を、第二巻で物理学思想を、第三巻で生物学・心理学・社会学思想をそれぞれ考察することにより、学術的思考の歴史的な展開と、人間の思考の心理的発生とを比較検討し、その通底性を解き明かしている。また、彼の死の直前に完成をみた著書『精神発生と科学史 (Psychogenèse et histoire des sciences)』(1983)では、物理学者ロランド・ガルシアを共著者として、発達心理学が明らかにした精神発達と、科学史、特に数学史や物理学史とを比較することにより、知識の形成に関する普遍理論を構成しようとしている²⁾。このように、学

説研究はピアジェにとってまさにライフワークであり、これが彼独自の研究方法論となって、実験的・実証的発達心理学研究を支えていた、とみることができる³⁾。

本論では、ピアジェの研究方法論の根底にある考え方を明らかにしたい。もとより、本小論で詳細を極める彼の学説研究全体を扱うことはできない。そこで、彼が心理学と論理学の関係について論じた部分に限定し、これを、現象学になじみ深い、「精神科学の基礎は心理学か論理学か」をめぐる「心理学主義-論理学主義」論争に関連づけて考察する⁴⁾。両者の関係についての彼の考えは、中期の著書『知能の心理学 (La psychologie de l'intelligence)』(1947)がよく伝えてくれているので、本論は専らこの著書に基づくこととする。

ピアジェは、心理学の一領域としかみなされていない「発達」が、学問全体にとって必須の概念であることを確信していた。言い換えれば、ピアジェにおいては、子どもの認知発達を実証的に明らかにすることと、連続性や全体性といった哲学の根本概念と格闘することとが、我々が生きている論理の世界を明らかにするという点で、一つの等しい営みとなっていた。本論では、彼のこの研究スタンスに迫っていききたい。

I 境界を問うピアジェ

(1) 定義と境界

心理学に限らず生物学や物理学でもそうだろうが、ある対象を研究するに際し、当該のものはいかにして今あるようにあるのか、ということが大きな問題となる。例えば、人はいかにして今あるようにあるのかが生物学的に問われ、それ以前はどのようなであったかが探求されていく。どんどん遡っていくと、自ずとその「はじまり」が問題となる。心理学の場合でも、例えば言語や感情というテーマに関し、今あるものが以前はどうであり、それらのはじまりは何か、ということが問題となる。分野を問わず、何かの起源を明らかにすることは、いわゆる個体発生のレベルであれ系統発生のレベルであれ、学術上の究極の問いであり、その問い方さえいまだよく分かっていないのが現状である (cf.,村瀬2000,pp.82-85; pp.290-296)。

『知能の心理学』で取り上げられている知能も、その例外ではない。知能の発達のはじまりを、「ここ」と特定することはできない⁵⁾。このことは知能研究に難題を突き付ける。というのも、知能のはじまりを特定できない限り、「知能という呼称の下で我々が引き受けることになる研究領域を限定する」(p.30)⁶⁾ことが困難となるからである。その結果、研究対象となる知能と、その他の認知機能との「境界」(p.31)を確定できず、知能とは何かを明確に定義できないまま研究がなされることになる。実際に、知能の定義は各研究者によって著しく異なっている (cf.,pp.30-31)⁷⁾。

知能のはじまりがはっきりしない限り、ごく初歩的な認知機能も知能と無関係であるとは断定できない。ただしこの点に配慮しすぎると、知能の定義に「認知構造 (structures cognitives) のほとんど全てを包含してしまう危険」(p.31)を冒すことになる。だが、この危険を避けようとして、知能と知能でないものとの境界を画定すると、その境界の「選択が、〔各研究者によって〕恣意的 (conventionnel) であり、しかも、〔発達という〕現実の連続性 (continuité réelle) を無視する危険が生じてしまう」(p.31、〔 〕は引用者の補足、以下同様)。つまり、はじまりがはっきりしない知能の定義には、どうしても各

研究者の恣意が紛れ込み、知能という一つの研究対象が研究者の数だけ多様になってしまう、という問題が生じることになる。

そこで、ピアジェは、「知能をその発達の方向によって定義する」(p.31)ことを提言する。知能が発達心理学の研究対象である以上、この定義方法は一見当たり前のものとみえる。このように提言するピアジェの真意は、知能と知能でないものとの「境界 (frontières) は、〔知能が発達していく際の〕発達段階 (stades) の問題となる」(p.31)、という言葉に明示されている。この言葉によれば、彼は、知能と知能でないものとの境界を一律に画定できず、多様になってしまう問題を、境界の移り行きという観点から捉え直そうとしている。つまり、知能でないものから知能を境界づけて、境界の内側に知能を画定しようとするのではなく、知能と非知能との境界に定位し、境界画定に必然的に伴う曖昧さを発達段階の違いと捉えること、換言すれば、知能と非知能との境界の多様さを発達段階の移行として捉え直すことが、彼のねらいなのである。

ここで指摘しておくべきは、彼は、知能に限らず、学問の対象となるあらゆるものを動的なもののみとした、ということである⁸⁾。彼にとっては、静止しているもの・固定的なものは、当該のものがとる一時的な姿でしかなく、全てのものが本来動いている⁹⁾。このことは、知能や言語や感情といった、そこに発達が明らかに見て取れるものに限られるわけではない。例えば、境界が移行することは既にみたとおりだが、「均衡」や「全体性」といったものも、ピアジェ心理学においては静止しておらず、動的である¹⁰⁾。

したがって、ピアジェは、知能について、それが発達心理学の研究対象であるから、発達という動的な性格をそこに認めるのではない。彼にいわせると、いかなるものも決してとどまることなく動いている以上、動くその方向に従ってそれをみるのが、現実に即した唯一の理解の仕方である。それゆえ、「その発達の方向によって定義する」以外に、知能を定義する方法はない。そしてこれは、学問のあらゆる対象に該当することなのである。

(2) 研究領域の《あいだ》

境界を問題にするピアジェのスタンスは、彼が何

かと何かとのあいだの対立や共存などの関係を綿密に問い直すところに明示されている。彼は、『知能の心理学』の冒頭で、「我々が〔知能の心理学研究にあたって〕出発点としなければならないのは、知能が生物学的なものであり、かつ論理的なものでもあるという、二重性 (double nature) である」(p.24)、と述べている。この言葉には、ピアジェ心理学において問題となるのが、研究対象に関わるある項と別の項との二項関係である、ということが示されている。

実際に、『知能の心理学』には、「…と…とのあいだ (entre…et…)」という表現、あるいは、「あいだ」という言葉こそ省略されているが、二項の対立や共存などの関係を問題としている「と (et)」が頻出する。その主なものを挙げてみると、「知覚と知能とのあいだ」(p.81)、「習慣と知能とのあいだ」(p.120)、「感情生活と認識生活」(p.26)、「同化 (assimilation) と調整 (accommodation) とのあいだ」(p.29)、「世界 (univers) と思考 (pensée) とのあいだ」(p.29)、「環境 (milieu) と有機体 (organisme) とのあいだ」(p.24)、「均衡 (équilibre) と発生 (genèse)」(p.74)、「差異性 (différence) と等価性 (équivalence)」(p.182)、などである。

心理学の研究対象となる二項関係だけでなく、研究領域に関しても、ピアジェは数多くの二項関係に言及している。すなわち、先に挙げた「生物学と論理学」をはじめ、「論理学と心理学とのあいだ」(p.54)、「記号論理的認識と心理学とのあいだ」(p.43)、「心理学理論と哲学学説とのあいだ」(p.35)、「適応に関する生物学理論と認識理論一般とのあいだ」(p.32)、「心理学理論と認識論学説とのあいだ」(p.32)、「心的機能の研究と科学的認識過程の研究とのあいだ」(p.32)、「進化的変異（したがって適応）に関する生物学主要理論と、心的事実としての知能に限定されている理論とのあいだ」(p.32、() は原文のまま、以下同様)、など多岐に及ぶ。

上に列挙した二項関係における「と」は、単なる並列や対比やプラスを意味するものではない。I-(1) で明らかにしたように、ピアジェは、研究者ごとに様々に設定された知能と非知能との境界を、自らの研究対象と捉えている。これと同様のスタン

スで、彼は、研究対象や研究領域の様々な次元に二項を設定し、そのあいだに境界を作り出そうとする。境界を作り出すには「何か」と「何か」がなければならない限り、二項がなくてはならない。そのため彼は、何と何とが二項となりうるかを精緻に探求し、その関係を設定する。だがその試みは、あくまで両者のあいだ・境界を作り出すためのものである。ピアジェ理論においては、項それ自体よりも、それらの「あいだ」が主人公である、と述べてよい。

ピアジェ理論における「あいだ」の重要性は、以下のことから示される。ピアジェは、非常に論争的で、他論を厳しく批判するが¹¹⁾、その一方で、「はじめに」に述べたように、諸学説・理論の内実や特徴を丁寧に検討し、それらを精緻に分類し再構成する研究に精力を注ぎこんでいる。そうであるのも、彼はある理論と別の理論とのあいだに対立や共存などの関係を作り出し、その二項関係のあいだに自らが立とうとしているからである、と考えられる。彼にとって、他論は、批判の対象ではあっても、自論によって打ち破られるべきものではなく、むしろそれがなくては境界を作り出すことのできない、自論を確立する基となっている¹²⁾。

II では、ピアジェが設定する最大の二項関係として、心理学と論理学とのあいだの関係をみてみよう。「はじめに」で予示したように、心理学主義と論理学主義の対立に関連づけて彼の論考を解釈していく。

II 連続性と不連続性

(1) 心理学主義と論理学主義

まずは、論理学主義と心理学主義の対立関係がいかなるものであるかを、現象学研究者木田元の考察を基に、本論に必要な範囲内で概観する。

両者の対立関係は、例えば、「基数 (一、二、三……) と序数 (第一、第二、第三……) のどちらを基本数と見るかという論争」(木田1970,p.20) に典型的にみられるものである。この場合、「数の概念と数えるという心の働きとの関連」(同) において、前者が後者の基にあると考えるのが論理学主義、後者が前者の基にあると考えるのが心理学主義である。

両者の対立は、心理学が論理学を凌駕しようとする

る学問的潮流のなかで生まれてきた。論理学よりはるかに後発の学問分野である心理学は、「自然科学に範をとった実験的方法を導入し、いわば哲学的心理学から科学的心理学に脱皮して以来、目ざましい発展を遂げた」(同書p.19)。このことにより、従来論理学が担ってきた数や論理についての研究を、心理学によって基礎づけることができる、という考えが出てくることになった。こうした基礎づけが必要なのは、「数学的思考や論理学的思考も経験的存在である人間の心理現象の一種」(同)だからである。例えば、「数というもの」も『『数える』という作用の心的所産』だと考えることができる(同書p.20)。したがって、心理現象や心理作用を分析することにより、「これまで先天的な観念——つまり経験によって得られるものではなく、たとえば神によって理性に植えつけられたとでもいったかたちで生得的な、……だからこそ客観的妥当性を有している観念——と〔論理学において〕みなされてきた数学的観念や論理学的観念の経験的心理学の起源を明らかにすることができるし、そうなれば、これまで論理学が果してきた精神諸科学の、さらにはいっさいの科学の基礎学の役割を心理学が引き受けることになる」(同書p.19、ルビは原文のまま)。このように考えるのが心理学主義である。

これに対し、論理学主義は、心理学が「思考作用をも一つの経験的な事実と見て、帰納的にその因果法則を求めてゆく」(同書p.25)点を問題にする。心理学はその本質上、私たちの「心」という、個別的で経験的で偶然的なもの分析にとどまる。その限り、心理学における「心」の普遍的解明は、個々の具体的事実から一般的な法則を導き出す帰納に依存してなされることになる。このことが問題なのは、「帰納がどれほど積み重ねられても、それは結局は経験的な普遍化にほかならず、そこに得られる法則は蓋然的なものでしかない」(同)からである。「このような経験的蓋然性から、たとえば矛盾律のような論理法則の必然性」(同)は生じえようがない。『『Aは非Aではない』』といった論理法則〔=矛盾律〕のもつ必然性は帰納によって経験的に確認されるものではなく、ア・プリオリな明証をともなって洞察されるもの」(同)である。そうである以上、心理学は決して論理学の基礎を担うことはできない。論理学主義はこう反論する。

この反論に対し、心理学主義の側からは、論理法則の必然性に対する明証をともなった洞察を科学的に明らかにすることが心理学には可能だ、という再反論がなされうるだろう。実際、進展めざましい昨今の認知神経科学の成果を、心理学主義という観点から咀嚼することも、十分に可能であろう¹³⁾。

(2) 不変としての論理学

ピアジェは、「論理学と心理学」という節の冒頭で、「論理は思考の鏡であり、その逆ではない」(p.51)と述べている。彼は、内観法に基づく従来の思考心理学を検討し、それに一定の評価を与えつつも、それが「思考は論理の鏡である」(p.51)という結論に達してしまった点、つまり、論理が先にあるとあって思考はそれを映し出していると考えている点を厳しく批判する。彼は、従来の思考心理学が「論理学の枠組みを尊敬しすぎている」(p.51)とし、そこで失われてしまった「創造的独立性を思考に取り戻させる」(p.51)のために、上に示したような、思考と論理の順序を逆転させた言い方をしているのである。この言い方は、ピアジェが心理学主義に立っていることを宣言したものとみえる。

ところが、この宣言にもかかわらず、彼の論述自体は、単純な心理学主義に組み込まれるようなものではなく、論理学主義と心理学主義の対立関係に関する新たな見方を提起するもの、と解釈することができる。

このことを明らかにするため、ピアジェが論理学をどのように捉えているかをまずみてみよう。

論理学は、日常の言語使用における不正確さと縁を切り、『記号論理学 (logistique)』という名のもとに、数学言語に匹敵する厳密さをもった演算式 (algorithme) を作り上げ、それにつれて、公理学的な (axiomatique) 技法へと変化していった。……記号論理学は、今日、科学的価値を獲得するようになっており、その価値は、各記号論理学者に特有の哲学 (例えば、ラッセルのプラトン主義や、ウィーン学団の唯名論といったもの) とは独立したものである。このように、哲学的諸解釈が、記号論理学内の技法を変化させることがない (laisser inchange) という事実こそ、何にもましてその技法が公理としての水準に到達してい

ることを明示している。したがって、記号論理学は、この上なく思考の理想的『範型』(《modèle idéal》)を作り上げていることになる。(pp.53-54)

ピアジェの以上の言葉は、彼が論理学主義に立つて論理学の価値や特徴をまとめたもの、とよむことができる。最先端の論理学では、論理学的技法が変化しなくなっている。論理学の学問としての完成度は、その内容がいかによらずに不変となっているかで測られる。ある論理が、「○○であるけれど、△△でもありえる」、といったものなら、我々はそれを信用することができない。これ以外ではありえないものこそ論理の名に値する。したがって、論理学が明らかにする論理法則あるいは思考原理は、各論理学者の思考作用によって変化するようなものであってはならない。その限り、論理法則は、思考作用以前にあり、その下支えとなるべきものとみなされることになる、というわけである。

確かに、例えば「AはAである」という形式論理学の同一律は、何人の思考作用にも左右されない、自明のものに思える。AがAでなく、BやCに変わってしまったら、論理など立てようがない。あるいは、上でみた矛盾律「Aは非Aではない」も、極めて妥当な論理法則にみえる。「Aは非Aではないが、非Aでもある」、ということになってしまったら、論理の世界は破綻してしまう。こうしたことは、常識的にそう思えるだけでない。II-(1)でみたように、心理学主義と論理学主義の対立では、同一律や矛盾律という「論理法則の必然性」が前提とされ、それをもたらすのは何れかが問題となっているのである。

これに対し、先取りのいうなら、ピアジェは、同一律や矛盾律といった論理法則がそもそも成り立っていない論理の世界があること——これが子どもの認知的世界に他ならない——を示し、この世界から出発して、論理学と心理学のあいだの関係を考えている。同一律や矛盾律は、思考が最終的に取る形態であり、その限りでは成人の常識ではあるが、それらは「論理法則の必然性」といったものではなく、思考の一均衡状態でしかないことを、発達心理学の立場から論証しているのである。

(3) 発達連続性

ただし、不変によって特徴づけられる論理学は、変化していく思考発達を明らかにするうえで不要である、とピアジェは考えているわけではない。

ピアジェは、『知能の心理学』で論理学を最初に取り上げた際に、「形式論理学 (logique formelle) や記号論理学は、単に思考の均衡状態 (états d'équilibre) を問題にする公理学を作り上げているにすぎない」(p.23)、と述べている。このように、論理学の研究対象を思考の均衡状態とみなすところに彼の独自性がある。

ところで、「均衡」ないし「均衡状態」という言葉は、ピアジェ心理学における最重要といってもいいほどの術語である。にもかかわらず、『知能の心理学』において、ピアジェはそれらを生物学における自明な概念として用い、明確に定義していない。例えば、生物学の適応を、「有機体の環境に対する活動と、その反対の活動 [=環境の有機体に対する活動] とのあいだの均衡」(p.28) と定義するなかで、均衡という言葉が無規定で用いているのがその典型である。このように、均衡という言葉は、生物学用語からのいわゆる応用として使われているので、論理学や心理学に関わる均衡については、その内実や特徴を彼の論述から汲み取る必要がある。

ピアジェは、論理学で問題となる均衡状態を、心理学におけるそれと以下のように関連づけている。「心理学が思考の最終的な (final) 均衡状態を分析しようと努力すればするほど、心理学の実験的知見と記号論理学とのあいだに、類似 (parallélisme) ではなく、合致 (correspondance) が生じることになる」(p.54)。つまり、心理学が思考の最終的な均衡状態の分析を目的とし、その目的がもしも完全に果されるなら、そこで得られる知見は論理学の知見と合致することになる。換言すれば、思考の最終均衡の分析をめざす心理学の努力目標として、論理学による均衡分析があり、前者の努力が実れば実るほど、後者の知見の不変な価値が認められることになる、というわけである。

しかも、「知的進化 (évolution intellectuelle) の最終段階のみを分析する」思考心理学は、「[不変となった] 諸状態・完成された均衡 (équilibre achevé) に関する用語を使って話をしているうちに、汎論理主義 (panlogisme) にたどり着い

てしまい、論理法則の還元不能な与件 (donné irréductible) に当面して心理学的分析を放棄せざるをえなくなる」(pp.49-50)。つまり、思考の最終形態を心理学の最も価値ある分析対象とみなし、それのみを研究することは、不変によって特徴づけられる均衡を専ら問題にすることを意味する。そのため、その研究は必ず論理法則に当面することになり、その分析にかけては、論理学は心理学の到底及ぶところではない、ということである。このことからすると、もしも思考の変化を考慮に入れないで研究を行うとするなら、心理学主義は論理学主義の軍門に下ることになる、という結論が導かれる。

では、心理学固有の役割は思考の変化そのものの分析にある、とピアジェは主張しているのだろうか。心理学、特に発達心理学はまさに発達という変化を専門にしている研究領域なので、この問いにはすぐさま首肯しうるように思われる。だが、話はそう簡単ではない。

ピアジェの論考にもう少し踏み込んでみよう。

形式論理学・記号論理学における不変という特徴は、不連続というもう一方の特徴と密接に結びついている。「古典的論理学 [=形式論理学]、さらには、現代論理学 [=記号論理学] でさえも、その叙述は、不連続的 (discontinu) で原子論的 (atomistique) な様式にとどまっている」(p.56)。ピアジェはこのように、不連続と原子論という言葉と同義のものとして併置する一方 (cf.p.51)、それらと対照するものに「連続性」や「全体性 (totalité)」を置いている¹⁴⁾。

ピアジェは、「発達の連続性 (continuité du développement)」(p.176) を極めて重視する。I-(1) でみたように、知能のはじまりが明確でなく、その発達を分析する際、知能と知能でないものとの境界を画定できないことは、まさしく、知能と知能でないものが連続的であることを示している¹⁵⁾。したがって、上述のように不連続をその特徴とする論理学では知能の発達には迫りえないことになる。

ピアジェの発達論は、彼が行った発達段階の区分とその階層図式がとりわけ有名になったことで、発達の不連続性を定式化したもの、とみなされることが多く、この見方はピアジェを専門とする発達心理学研究者にさえみられる¹⁶⁾。だが、連続性を重んじる彼の研究スタンスは、いくら強調しても強調しすぎることはない¹⁷⁾。

ただし、彼は、心理学こそが連続性を分析する研究分野である、と主張しているわけではない。このことは、心理学は思考の変化そのものを分析するとピアジェは主張しているわけではない、という先の指摘と密接に関連している。彼は、論理学を不連続性・不変に結びつけ、心理学を連続性・変化に結びつける、といった単純な分け方をしているのではない。

この点で重要なのは、論理学と同様に、心理学も均衡を問題とする、とピアジェがみなしていることである。彼は、「知能とは均衡形態のことである」(p.27)、とか、「知能とは均衡状態を形成するものである」(p.31) といい、知能を問題にすることは、すなわち均衡を問題とすることである、としている。したがって、思考の均衡を問題にする論理学が不変化や不連続に関わっているのと同様、同じ均衡を問題にする心理学もまた、不変化や不連続に関わらざるをえないことになる。

(4) 対立するものの一体

このようにピアジェは、発達の連続性を重視しつつ、その不連続性を問題にしている。彼がなぜこうした研究方法をとろうとするのかは、そもそも連続性とは何か、という問いに彼がどのように答えているかをみることによって、明確となるはずである。

『知能の心理学』にそのはっきりとした解答はみられないが、彼が連続性を、それ自体として・それ単独では捉えがたいもの、とみなしていることは間違いない。連続性の捉えがたさは、例えば「生命の連続性」に典型的に示される。いかに精密な実験器具をもってしても生命の連続性そのものは捉えることができず、ある生命体が死んで別の生命体が生まれる、といった生命の不連続的な交替を介して、いわば間接的に知られるだけでしかない。生物学から自己の研究を出発させたピアジェは、発達の連続性もこれと同様の視点から捉えている、と考えられる。

この視点は次の文に端的に示されている。「機能の連続性は、次々と生じてくる構造の区別 (distinction) と、緊密に一体となっている (s'allier)」(p.76)。「機能」は、心的次元の作用や変化を指す言葉である (cf.p.28)。また、「構造」は、各発達段階のことであり、「区別」はその発達段階の区別のことである。

区別は連続性があるのはじめて区別となり、連続性は区別があるのはじめて連続性となる。区別は連続性がないと区別とはならず、連続性は区別がないと連続性とならない。それゆえ、区別と切り離された連続性はもはや連続性ではなく、不連続性と無関係に連続性だけを問題にすることは原理的にありえない。上の文が意味するのは、発達が連続しているのは、発達段階という区別があるからだということ、つまり、各発達段階において発達の連続性はいわば一旦停止し、不連続となるが、まさしくその不連続性が、発達の連続性をもたらすことになっている、ということである。

「機能」と「構造」は、連続しているからこそ区別され、区別されるからこそ連続している。上の一文は、連続性を心的機能に、区別を心的構造に、と振り分けて各々を一組とし、そのうえでその組同士が緊密な結びつきをもっている、と主張しているのではない。こうしたピアジェ理解が流布しているが¹⁸⁾、上の一文でピアジェがいわんとするのは、機能の本質である連続性は、構造の本質である区別があって連続性となり、また後者は前者があって区別となる、ということである。換言すれば、機能の連続性の只中には不連続性があり、また構造の不連続性の只中には連続性がある、という仕方、機能と区別は一体となっている、ということである。

「発達とは、均衡という内的必然性によって導かれた進化のことで捉えられる」(p.76)、という一文が、以上のことを明示している。I-(1)で明らかにしたように、いかなるものも留まることなく動いている、と考えるピアジェは、進化という言葉、狭義の生物学用語を超えて、人間の発達の動的性格を強調する言葉として用いる¹⁹⁾。発達の連続性は、その胎内に均衡という不連続性を必然的に宿していることで、はじめて「進化」という連続的な運動として実現されることになる。

以上のことを彼はより積極的に、ある発達段階を成り立たせる「均衡化の働きそのものが、次の水準へと到達する (équilibrage même conduit au niveau suivant)」(p.76)、と述べている。この言葉は、「区別と連続性の一体性」が両者の単なる密接な結びつきではないことを、一層明確に示している。均衡という不連続性を実現する均衡化の働きそれ自体が、次の水準に到達し、発達の連続性を実現させ

ることになる。均衡化が次の段階に到達する主語であるこの一文には、発達の不連続性それ自体が発達の連続性となる、というピアジェ独自の発達観が端的に示されている。

II-(3)で指摘したように、発達の連続性を重視する彼の研究スタンスがピアジェ研究者にさえきちんと捉えられていないのは、彼が重視する連続性と不連続性のこうした一体性が見過ごされているからである、と考えられる²⁰⁾。

このような、対立するものの一体は、「あいだ」を重視するピアジェ心理学の一大特徴である。この特徴は、心理学が問題とする均衡をピアジェが「動く均衡 (équilibre mobile)」(p.65; p.75) と言い表していることにもよく示されている。ここまでの考察から明らかなように、均衡は不変化的で不連続的である。したがって、それに「動く」という形容詞を付すことは、形容矛盾である。この矛盾に、ピアジェは対立するものの一体を読み込んでいる、といえる。心理学が問題とするのは、変化と一体となった不変としての均衡であり、連続と一体となった不連続としての均衡である。

この均衡をピアジェはよりはっきりと、「動き、かつ同時に (à la fois) 永続する (permanent) 均衡」(p.29; p.75) とも表現する。均衡は常に均衡として永続している。だが、「永続」に通常まつわる、等質で静的な状態がどこまでも続くといったイメージとは異なり、動く均衡が永続しているのである。上の「かつ同時に」という表現には、動くことがすなわち永続することである、という対立するものの一体化が込められている。その意味で、「動く均衡」の形容矛盾は、「動き、かつ同時に永続する均衡」という表現において、より明確になっているのである。

III 動く均衡

(1) 量の同一性

では心理学が問題にする動く均衡とは、具体的にいうといかなるものだろうか。これを明らかにするため、量の同一性に関するピアジェの実験を取り上げる。

形も寸法も等しい二つの小さいコップAとA2

に、同数のビーズが満たされている。〔被験者の〕子どもは、自分自身の手でビーズをコップに置いたので、二つのコップのビーズが同数であることを分かっている。具体的には、一方の手でAにひとつのビーズを置くたびごとに、他方の手でA₂に別のひとつのビーズを置く、といった仕方である。その後、コップAを対照としてそのままにし、A₂のビーズを異なった形のコップBに移しかえる。この時、4～5歳児は、ビーズは取り去られていなければ、付け加えられてもいないことを確実に分かっていると、ビーズの量は変わった、と結論づける。例えば、もしコップBが細長い形なら、子どもたちは、「そこには前よりもビーズがたくさん入っている、だってそれは背が高いから」と、あるいは、「前よりもビーズが少ししか入っていない、だってそれはやせているから」、などと答えるが、いずれの答えの場合にも、子どもたちは全体の非保存性 (non-conservation) を認めている点で一致している。(pp.166-167)

この状態は、以下のように変化していく。

長い期間、ビーズの移しかえがなされるたびごとに、ビーズの量は変わった、と子どもたちはみなす。中間段階(分節化された直感の段階)では、ある特定の場合一つ移しかえでは、全体が変わったとみなすが、コップの形があまり変わらない場合には、総量が保存されていると被験者〔=子どもたち〕は思うようになる。その後、子どもが態度を変える時期が常にやってくる(6歳6ヶ月から7歳8ヶ月までのあいだに)。子どもはもはや熟考の必要なく判断をくだし、このような質問がなされることに驚いた様子さえみせる。子どもは、保存性を確信している。何が起きたのか? 判断の理由を聞かれると、子どもは、なにも取り去られていなければ付け加えられてもいない、と答える。しかし、幼い子どもたちもまたそのことをよく知っていたのである。にもかかわらず、彼らは同一性 (identité) を結論しなかったのだ。(pp.177-178)²¹⁾

この実験は、「AはAである」という、これ以上自明なことはないように思われる同一性が、量の世

界においては発達の結果でしかないことを示している。ある一定年齢以上の者にとって、例えば5個のビーズは、5個のビーズである。そこに「なにも取り去られていなければ、付け加えられてもいない」のに、5個のビーズが6個のビーズになったり4個のビーズになってしまったら、量の世界の基本が成り立たない。このことは、このように改めて表現することがおかしなことであるほど、自明なことと思える。現にピアジェの実験でも、保存性の観念を獲得した子どもは、ビーズの移しかえに際してその個数を聞かれると「驚いた様子」をみせる。なぜなら、その子どものなかで、こうした量の同一性は、通常ことさら問うまでもない自明なこととして成立するようになっているからである。

ところが、ある年齢までの子どもにとって、5個は、そこに「なにも取り去られていなければ、付け加えられてもいない」としても、4個になったり、6個になったりしうるものとして、5個である。その状態から、5個はある場合には5個であり、別の場合には5個ではない、という「中間段階」に至り、最終的には常に5個である状態へと変化していく。ピアジェが同一性の成立した最終状態を指すのに均衡という言葉を用いるのは、こうした変化を同一性の中に読み込んでいるからである。最終状態は不均衡を経て達せられる均衡であり、不均衡を基盤とせずには現出しえない状態である。

「5個は5個である」という同一性が均衡状態でしかないことは、量の連続性という観点からも示される。5個が5個であるには、それが6個や4個と区別されているのでなければならない。一方こうした区別は、区別を区別たらしめる連続性がある、はじめてなされる。つまり、「・・・4個・5個・6個・・・」という無限に連続する一つの系列があってはじめて、5個は他の個数から区別されることになる。上の実験から読み取れるのは、まさにこのことだ。というのも、ある年齢までの子どもの量の世界では、5個のビーズが他の数へと容易に変化しうるように、5個は、6個以上および4個以下と連続的であるものとして、5個であるからである。こうした状態から出発して、5個は5個である、という不連続の状態が、ある年齢以降確立されるようになる。このことから、量の同一性は不連続という形での均衡であり、この均衡の基には連続性がある、

ということが理解されるのである。

幼い子どもの量の世界では連続性が表立ちやすい、という点には、ピアジェの主張を超えて十分な注意を払っておきたい。というのも、この点からすると、それは成人の世界に比して「発展途上」の未完成な世界であるわけではなく、むしろ、形式論理学や記号論理学が扱いかねる、連続性を基にする特有な概念——例えば「丸い四角」といったような——に親和的な世界である、ともみなすことができるからである²²⁾。また、発達とは完成へと突き進んでいくものではなく、いわゆる喪失や崩壊を含みこんだものであることも示唆される²³⁾。認知発達の解明に偏重しているとしばしば批判されてきたピアジェ心理学にも、認知能力では成人に劣るとされる子どもの認知的世界の「豊かさ」を描出する観点が実は埋蔵されている。連続性と不連続性についての考察をより深めることで、こうした観点を掘り起こしていくことは、今後の重要な課題である²⁴⁾。

(2) 極点で対峙する論理学と心理学

以上の考察が示すように、「AはAである」という同一性は、少なくとも量の次元においては経験的認識に先立つものではない。ピアジェがそれを「動く均衡」と称するのは、それが発達の結果徐々に成り立っていくものだからである。

なお、このことは量の次元に限らないことも付言しておこう。ここで詳しい考察はできないが、ピアジェによれば、例えば「哺乳びんAは哺乳びんAである」といったことも、子どもの発達につれて徐々に成り立っていくことである。つまり、心的発達において、「AはAである」という物の同一性も、均衡形態なのである (cf., Piaget et Inhelder 1966, pp.19-21)。

以上の考察からは、一見すると、同一性は心的活動の所産である、とする心理学主義にピアジェはやはり与している、と結論づけられそうである。

ところがピアジェが発達の連続性をことのほか重視している点が、そのような単純な結論づけを許さない。II-(4)で明らかにしたように、連続性は、それ自体として捉えることができず、不連続性と一体となったものとしてしか立ち現われてこない。形式論理学や記号論理学は確かに連続性そのものを扱うことができないが、実はこの点では心理学も同様

なのである。

不連続性によって特徴づけられている論理学は、己のその特徴を徹底させることで連続性からいわば可能な限り遠ざかることにより、心理学と対峙する地点から、心理学の研究対象でもある均衡へと迫っていく。ピアジェはこのことを、以下のように言い表す。

心理学者は、活動や操作の実際の (de fait) 均衡が自己構成されていく仕方を研究するのに対し、論理学者は、その同じ均衡を、理想形態のもので、すなわち、それがもしも完全に実現されたとしたら (s'il était réalisé intégralement)、そうなるはずの均衡を、分析するのである (p.41)。

論理学は、我々がいかにしても直接捉えられない思考の発達の連続性から離脱し、不連続で不変化する思考形態を定式化することを目指す。論理学主義に立っていうなら、この不連続で不変化する思考形態は、「完全」な均衡を実現した揺らぐことのないものであるがゆえに、思考の「理想形態」である。一方、「それがもしも十全に実現されたとしたら」という条件法には、論理学の公理が、連続性から完全に離脱し、不連続で不変化するとはありえず、「理想」のままにとどまる、というピアジェの考えが明示されている。

II-(3)と(4)で明らかにしたように、心理学は、各発達段階という均衡、すなわち不連続性の只中に連続性を探ることになる。そのため、それは、発達の連続性に迫るために、均衡の理想的形態・範型を提示してくれる論理学を必要としている。一方、上で明らかにしたように、論理学は連続性から終に離脱できず、したがって思考の発達や進化を考慮せずにはいられない。そのため、それはそれで、心理学を必要としているのである。

ピアジェはこのように、両者のあいだに連続性を見出している。だがそれは、両項としての区別があってはじめて連続性となるのであり、どちらかにどちらかを吸収させることはできない。そもそも我々の思考自体が、量の同一性の実験が示唆するように、その発達において、不均衡を基盤として均衡が絶えず自己構成されていく過程である。換言すれば、連続性から不連続性へと向かって離脱の運動を

行い、ぎりぎりの極点を介してまた連続のほうへと戻ってくるが、連続に完全に切り切ることなく、また離脱の運動を再開する。このことからピアジェは、連続性から離脱するぎりぎりの極点に論理学を、戻り切るぎりぎりの極点に心理学を配置し、両者が往還する思考心理学を構想した、と解釈することができる。

論理学主義と心理学主義との対立というテーマに関し、ピアジェはどちらかに軍配を挙げるのでも、両者と無関係な第三の立場を確立するのでもない。両者のあいだに連続性を打ち立てるべく、それぞれを項として設定し、その対立的な一体関係を描き出した。これが、「あいだ」を重視するピアジェ学説研究の一事例に他ならないのである。

おわりに

変化を内包しない不変を厳しく排除したピアジェは、「固定の」を意味するfixeから作られたfixisteという言葉を用いて²⁵⁾、不動な項を前提とする研究を批判的に位置づけている (cf.,p.33)。そのピアジェが、発達心理学界の内外を問わず、発達段階を定式化した固定論者 (fixiste) の代表とみなされ続けてきたのは皮肉なことである。近年でも、「梯子」の絵を用いてピアジェ発達論を「線形的」発達論にカテゴライズすることがなされているが (cf., Davis et al.,2008,p.48)、この図式化は、「梯子」の段のように固定的な発達段階が順々に積み上げられていくステレオタイプな発達観を、典型的に示している。

変化を問題にするには不変を取り上げなければならない。変化に迫るには不連続をみなければならない。変化と不変、連続性と不連続性のあいだの関係から、変化や連続性にいかにして実験的・実証的に迫っていくか。ここにピアジェの工夫と苦心があったといえる。だがこの苦心は見過ごされ、彼の理論や仮説が、心理学界の「巨人」の結論としてまさに固定的・不変的に取り上げられている。これがピアジェ理解の大方の実情なのではないだろうか²⁶⁾。

ある項と別の項とを立てることで「あいだ」が生まれ、そこから変化や連続性にアプローチする道筋が垣間見られることになる。ピアジェ研究方法論の骨子をこのように簡潔に言い表すことができるのなら、彼の発達段階説においても、各発達段階そ

れ自体よりも、むしろ、発達段階と発達段階とのあいだの境界がより重要な課題になっていたはずである。ピアジェが、発達の各段階をどの時期におくか、段階数をいくつにするか、という点で異なる複数の説を提唱していることも (cf.,中垣2007a,p57)、段階と段階との「あいだ」をどのように立ち上げるか、という彼の課題意識を物語っているのではないだろうか。本論ではピアジェの研究方法論の基本を問題にしたので、「応用」としての彼の発達段階説の検討は今後の課題となる。いずれにしても、ピアジェが、学説と学説とのあいだ、知覚と知能のような、人間のある機能と別の機能とのあいだ、ある発達段階と別の発達段階とのあいだ、これらを共通するスタンスから捉えていたことを我々は常に念頭におき、稠密に組織立てられた彼の理論体系に立ち向かっていかなければならないだろう。

注

- 1) 日本発達心理学会編「発達科学ハンドブック」(2011～) 第一巻序章では、「発達心理学の二大理論」がピアジェとヴィゴツキーの理論であるとされ、「それぞれが他の諸理論に比べると発達現象に対する説明力は群を抜いている大論理 (メタ理論) とされる」、と説明されている (田島・南2013,p.2)。しかも、「歴史的にはピアジェ理論が〔発達心理学界において〕先行的に吟味され、その弱点、すなわちピアジェ理論ではどうしても説明できない部分や、もともと視野に入れていない部分を克服するものとしてヴィゴツキー理論が再評価された」(同)。この説明によれば、依拠するにせよ批判するにせよ、ピアジェ理論が発達心理学研究全体の根本にある、ということになる。標準的な発達心理学辞典において、最も多くの箇所で言及されている研究者がピアジェであることも、この説明の妥当性を支持しているだろう (cf.,岡本他監修1995)。
- 2) ピアジェは、フランスの「新書」として有名な「Collection QUE SAIS-JE?」(クセジュ文庫) から、『構造主義 (Le structuralisme)』(1968) と『発生的認識論 (L'épistémologie génétique)』(1970) を出版している。これらは、彼の学説研究を比較的コンパクトにまとめたものであ

- る。
- 3) これは本論が取り上げる『知能の心理学』の構成にも示されている。第一章で諸学説の整理と詳細な検討が行われたうえで、発達の初期段階で特に問題となる知覚と知能の関係が第二章で述べられ、以降、発達段階に応じた考察が展開されていく。
 - 4) 心理学主義と論理学主義の対立関係については、II-(1)で概観する。現象学における両者の対立の意味や位置づけについては、斎藤(2002)の特に第一章を参照。
 - 5) 「知能の源は、生物的な適応自体の源とさえも境を接している (se confronter)」(p.20)。
 - 6) 我が国のピアジェ研究を牽引してきた波多野完治と滝沢武久による『知能の心理学』の邦訳は、大胆な意識と原著にない文章の付加、原著と異なる細かい段落分け、括弧内への訳者の解釈の挿入、などをその特徴とする。このことにより、ピアジェの難解な文章を噛み砕くものとなっている一方で、訳者の解釈を前面に押し出す訳業ともなっている、といえる。本論執筆において当邦訳書には終始助けられたが、ピアジェ理解には筆者なりの解釈を明確にすることが必須であるので、訳文はそのつど新たに訳出した。そのため邦訳書の頁数は併記しなかった。
なお、当書 (*La psychologie de l'intelligence*) からの引用に際しては、頁数のみを示すことにする。
 - 7) 知能は、「例えばクレパレードによれば、志向性ある試行錯誤 (tâtonnement dirigé) と、あるいはW. ケーラーによれば、突然はっと分かること、すなわち洞察 (insight) と、あるいはK. ビューラーによれば、手段と目的の協応 (coordination) と」(Piaget et Inhelder 1966, pp.11-12)、様々に定義されている。
 - 8) 研究対象のはじまりが特定できないことと、研究対象が動くこととは、密接な関係にある、と考えられる。
 - 9) 『知能の心理学』では、「静的 (statique)」という形容詞が一貫してネガティブな意味で用いられ (cf. p.95)、それと対照させた形容詞として「動く (mobile)」が使われている。この「動く」が、一見動いているとはみえないもの・本来静的と思われるものにも付されているのが、ピアジェ理論の特徴である。この点については、II-(4)で考察する。
ピアジェは、発生 (genèse)、発達 (développement)、進化 (évolution) という言葉を多用するが、これらはいずれも動きを示す言葉であり、ほぼ同義の言葉として用いられることが多い (cf. pp.75-76)。彼が自己の研究を「発生的認識論」と称していることから知られるように、これらは、ピアジェ心理学の骨子を示す術語である。これらと同内容の言葉に歴史 (histoire) があり、これと反対の「非歴史的 (sans histoire)」は、「静的」を意味する表現である (cf. p.95)。
 - 10) 「均衡」や「全体性」は、ピアジェ心理学と同様、ゲシュタルト心理学の中心概念である。ピアジェは、ゲシュタルト心理学を高く評価しており、それだけにそれとの対決は彼にとって重要な意味をもっている (cf. pp.84-89)。両者の決定的な違いは、均衡や全体性を動的なものともみなすか静的なものともみなすか、という点にある (cf. pp.92-96)。均衡についてはIIで検討する。注9も参照。
 - 11) 言語学者ノーム・チョムスキーとの論争は、大規模に展開されたものとして特に有名である (cf. ロワイヨールモン人間科学研究センター 1986)。
 - 12) このことの一例として、『知能の心理学』で行われている知能研究の分類をみておこう。
ピアジェは知能研究を、知能の発達を認めない「不変説 (théories fixistes)」(p.35) ないし「非発生説 (théories non génétiques)」(p.37) と、それを認める「発生説 (interprétations génétiques)」(p.37) とに分ける。自身は発生説に与しながら、ピアジェは不変説について詳細に検討し分類している (cf. pp.35-37)。そうであるのも、知能の発達をめぐる二項関係を作るうえで、不変説が発生説に対するもう一方の項となるからである。ピアジェは不変説をさらに二項に分ける。一方は、「知性 (intellect) と実在 (réalité) とのあいだには前もって決められた調和 (harmonie préétablie)」(p.35) があり、「思考 (pensée) はすっかり出来上がっ

た理念 (idées toutes faites) の鏡でしかない」(p.37)、と考える説である。もう一方は、「知能は内的構造 (structures internes) によって規定され」(p.35)、「知的構造は完全に内因的 (endogène) なもの」(p.37) である、と考える説である。前者では、主体の「外」にある実在や理念が知能にとって先行的で決定的な役割を果たすとされているのに対し、後者では、知能が主体の「内」の作用そのものと捉えられている。不変説をこのように二項分化することにより、そのどちらとも異なる不変説が両者の「あいだ」に浮かび上がることになる。それがゲシュタルト理論である。というのも、「ゲシュタルト理論 (la Gestalt) の視点から唯一存在している (exister) とみなされるものは、諸客体を主体に結び付けている周縁 (circuit) であり、しかもその周縁は、主体の活動も、諸客体の独立した存在もなしに、存在している」(p.37) からである。この解釈によると、ゲシュタルト理論は、主体と客体という「二項」は存在せずともその結節点は存在する、とみなすほどに、二項の「あいだ」を重視する理論であることになる。

ピアジェは、不変説と同様発生説に対してもそれを二項に分ける。すなわち、「連合的経験論 (empirisme associationniste)」と「試行錯誤論 (théorie du tâtonnement)」とである (p.37)。前項は「外的環境だけから知能を説明する」ものであるのに対し、後項は「主体の活動によって」知能を説明するものである (p.37)。発生説をこうした二項に分化することにより、そのあいだには、「主体と諸客体とのあいだの関係」(p.37) によって知能を説明する理論が浮き上がることになる。これが「操作論 (théorie opératoire)」(p.37) であり、ピアジェ自身が支持するものである。以上のことから、ゲシュタルト理論と操作論は、発生的立場をとるか否かの違いこそあれ、「あいだの理論」として共通している、ということになる。ピアジェは、この「あいだの理論」同士を対決させて自己の理論の特徴を明確にしていく (cf.,pp.81-117)。

- 13) 例えば伊藤春樹は、「今日では認知科学やコンピュータ・サイエンス、大脳生理学の進展とあ

いまって、心理 (学) 主義は自然主義というより強力な形態のもとにこれまでない隆盛を見せている。心理 (学) 主義は見方によっては完全に復活したともいえる」(伊藤1998,p.853)、としている。

- 14) ピアジェは、形式論理学や記号論理学の不連続的・原子論的性格を乗り越える論理学を構想し、それを「全体性の論理学 (logique des totalités)」(p.51) と名づけている。
- 15) 例えば、「知覚活動がどこで終わり、知能がどこではじまるのか、我々が正確にいうことなどほとんど不可能である」(p.110)、とか、「習慣と呼びならされている短くて比較的強固な協応と、知能を特徴づけている、一段と隔たった最終目標に対する、より大きな可動性をもった協応とのあいだには、ある連続性が存在している」(p.121)、とピアジェは述べている。
- 16) ピアジェに直接学んだ発達心理学者として知られるJ. ヴォークレールは、「個人の発達の連続性と非連続性」について、「個体発生は、漸進的で連続したものなのでしょう吗? それとも、互いに質的に異なる段階が不連続につながって進行するのでしょうか?」という二者択一を掲げたうえで、ピアジェを「不連続」をとる側に、「現在の大多数の発達心理学者」を「連続」をとる側に分類している (ヴォークレール2012,pp.5-6)。日本の著名な発達心理学者高橋恵子も、「非連続的な質的変化が見られるとするのが発達段階説である」とし、その説の代表にピアジェを挙げている (高橋他編2012,p.45)。ところで、高橋は、「発達は構造的には非連続であるが、同化と調整という機能に着目すれば連続性があると〔ピアジェは〕主張した」(同書,p.46) としている。こうしたピアジェ理解は、本論Ⅱ-(4) に引用するピアジェの言葉と一見同じものにみえるだけに、よくみられるものである。だが、Ⅱ-(4) で明らかにするように、心的機能と心的構造、あるいは連続性と不連続性は、連続しかつ不連続であるという仕方で一体となっている、ということを経験は主張している。そうである以上、このように、不連続性を構造に、連続性を機能に、と振り分けて各々をワンセットとし、切り離して

しまうことでは、ピアジェの真意を捉えることができない。彼の真意は、構造的不連続性そのものが連続性を産み出していること、連続的機能の只中に不連続性があること、これらを明らかにしているところにある。

ヴォークレールも、高橋と全く同様のピアジェ理解を提示している (cf.,ヴォークレール 2012,p.115)。上に記した彼の二者択一は、彼が連続と不連続という概念を何の疑問もなく截然と分けていることをよく示している。

- 17) 現在の研究が発達の連続性をどのように捉えているかを、発達心理学最先端の研究成果を網羅的に示した近年の概説書『発達科学入門』(2012)を一例に、瞥見しておきたい。第一巻第一章で「発達における重要な議論」の一つに「発達の連続・不連続」を取り上げ、以下のように論じている。「発達に連続性があるか否かは発達研究にとって重要な問いである。内外の縦断研究によってこの問題が実証的に検討されてきている。……その研究の結果は、発達の連続性は小さく、むしろ発達の柔軟性を認めることになった。知能などの認知能力、人間関係などの社会的行動、パーソナリティ特性などの測定を繰り返してみると、短期間には連続性が認められても、長期になると持続しているとは言い難くなるという報告が多い」(高橋他編2012,p.11)。このように、「発達の連続性」が「発達の柔軟性」と対照的とされているが、両概念を対照的とみなす根拠は示されていない。また、「子どもの発達を扱う近年の研究では生物学的要因、環境要因、個人要因について多くの変数を同時に扱うデザインが使われるようになり、見出された結果も複雑である」ため、「発達の単純な連続性を議論すること自体が不適當だということになる」、としている(同書p.12)。だが、発達の連続性を議論することを「不適當」とみなすことと、「多くの変数を同時に扱う」研究により「見出された結果が複雑である」こととがいかに結び付くのか、そもそも発達の「単純な」連続性とは何か、ということが判然としない。発達は連続しているからこそ柔軟性をもっていると、あるいは、発達は連続的であるため、「多くの変数を同時に扱う」研究対象

となる、と考えることも十分に可能なはずである。上記の説明は、連続性という概念そのものの精緻な考察に基づくものとは言い難い。発達の連続性と不連続性については、注16も参照。

- 18) 注16を参照。
 19) 注9を参照。
 20) 注16を参照。
 21) ピアジェが行った心理学実験の妥当性を検証することで、子どもの認知発達に関するピアジェの結論を見直す研究がなされており、この実験もその対象となっている (cf.,Gelman,1972)。こうした見直しは、その多くが認知能力の獲得時期を問題とし、ピアジェが結論したよりも子どもは早期に当該能力を獲得していることを示そうとしており、本論のこれ以降の考察の根本に関わるものではない、といえる。この点については中垣(2007b)を参照。なお、中垣啓のこの論考は、ピアジェ発達論が英米圏の心理学界に移入される際にいかに変形を被ったか、そしてその変形版ピアジェ理論が日本の発達心理学研究にいかに影響を及ぼしているかを、ピアジェの原典と変形版の両方に目配りしながら解き明かしている。
 22) ピアジェが「全体性の論理学」と命名する論理学は、発達や進化や発生をそのうちに取り入れることで、連続性を基にする概念にアプローチするものとなるはずである。注14も参照。
 23) ピアジェ発達論を柱の一つとして「自己・非自己循環理論」という生命論を提唱している生物学者の村瀬雅俊は、「ピアジェが発展の側面ばかりを眺めており、崩壊の側面をほとんど考慮していなかったという点」に「ピアジェの限界」をみている(村瀬2000,p.154)。この指摘は、ピアジェに即しつつピアジェを超えて子どもの認知的世界の「豊かさ」を明らかにするためにも、非常に示唆的である。
 24) 幾多の論争と批判を呼び起こしてきた「自己中心的(égocentrique)」というピアジェ心理学の概念も (cf.,Piaget et Inhelder 1966,p.62)、連続性と関連づけて再考することが必要である。
 25) fixisteは通常「非進化論的」ないし「非進化論者」を意味する。

- 26) ピアジェ発達論の紹介として、発達段階の階層構造を示すにとどまる心理学の解説書は非常に多い。

引用文献

- Davis, B. et al. 2008 *Engaging Minds: Changing Teaching in Complex Times* 2nd ed., Routledge
- Gelman, R. 1972 “Logical capacity of very young children: Number in variance rules”, *Child Development*, vol.43 pp.75-90
- 伊藤春樹1998「心理(学)主義」廣松渉他編『岩波哲学・思想事典』pp.852-853
- 木田元1970『現象学』岩波書店
- 村瀬雅俊2000『歴史としての生命—自己・非自己循環理論の構築—』京都大学学術出版会
- 中垣啓2007a「発達段階の統一的区分」ピアジェ, J.『ピアジェに学ぶ認知発達の科学』(中垣啓訳)北大路書房pp.57-59
- 中垣啓2007b「認知発達の科学のために」ピアジェ, J.『ピアジェに学ぶ認知発達の科学』(中垣啓訳)北大路書房pp.vi-xxix
- 岡本夏木他監修、岩田純一他編1995『発達心理学辞典』ミネルヴァ書房
- Piaget, J. 2013 (初出1947) *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin『知能の心理学』(波多野完治・滝沢武久訳)みすず書房 1998
- Piaget, J. et Inhelder, B. 1966 *La psychologie de l'enfant*, PUF『新しい児童心理学』(波多野完治他訳)白水社 1969
- ロワイヨーン人間科学研究センター1986『ことばの理論 学習の理論』上・下 (藤野邦夫訳) 思索社
- 斎藤慶典2002『フッサール 起源への哲学』講談社
- 田島信元・南徹弘2013「発達心理学の理論・方法論の変遷と今後の展望：発達科学を目指して」発達心理学会編『発達科学ハンドブック1 発達心理学と隣接領域の理論・方法論』新曜社pp.1-16
- 高橋恵子他編2012『発達科学入門1 理論と方法』東京大学出版会
- ヴォークレール, J. 2012『乳幼児の発達 運動・知覚・認知』(鈴木光太郎訳)新曜社

教えに現れる死者がもたらすもの

—レヴィナス思想における「第三者」を手がかりにして—

Gifts from the Dead in Death Education

— Based on “the third” in Levinas’s Thought —

福 若 眞 人
Masato FUKUWAKA

目 次

はじめに

- I 排除される「第三者」と「顔」のうちに現前する「第三者」
- II 不在であることが条件となる非現前の「第三者」
- III 「無限」の責任をもたらす「第三者」の「彼性」
- IV 第三の人間としての「第三者」の介入
- V 第三の人間としての「第三者」がもたらす「意識」と「問い」
- VI 三者関係の「暴力」に対する「問い」

おわりに

はじめに

尊厳死や脳死をめぐる生命倫理的な問題や、殺人や虐待などの社会的な問題に対して、教育は「畏敬の念」や「死を通して生きることを学ぶ」といった観点に立脚しながら、「いのち」を大切にすることの実践を模索・試行し続けてきた¹。そういった学びや教えにおいて、学び手がさまざまな「死」に直面した者と出会う場面がある。

時にそれは、もうすでに存在しない「死者」であったり、あるいは「死にゆく者」であったり、病を抱えた者、傷ついた者、大切な人を喪った者であったりと、その立場はさまざまである。そうした者たちが授業場面に登場するということは、その者たちが学び手にとっては異質な存在、すなわち「他なるもの」として現れうることを意味している。つまり、「死」をめぐる問題と向き合う際、われわれは日常の教師－生徒の関係に収まらない、「他なるもの」との関係に開かれることになるのである。

教育場面で「死」をめぐる問題と向き合う際、そうした「他なるもの」との関係をより具体的に捉えてみようとする、以下のような三つのパターンに類型化できるように思われる。一つ目は、教師自身が「他なるもの」として現れる場合である。とりわけ見られるのは、教師自らが病を抱えながら教壇に

立ち、生徒と直接的に関わるタイプの学びである。二つ目は教師と「他なるもの」との関係を開示することを通して、「他なるもの」が現れる場合である。教師自身が大切な人を喪った経験や、病を抱えた人と関わった経験、そうしたものに立脚しながら「死」と向き合うようなタイプの学びが、これに該当する。そして、三つ目は「他なるもの」と直接的な関係をもたない教師が、「他なるもの」を取り上げながら生徒とともに学ぶという場合である。戦争体験や重い病を抱えた人などをゲストスピーカーに招いて話を聴く、あるいは教材のなかでそういった人物たちを取り上げる、といったタイプの学びが、三つ目の形に当てはまる。

本稿では、以上の三つのパターンのうち、二つ目と三つ目のタイプを取り上げて、教師と生徒、そして「他なるもの」という三者の関係に着目し、とりわけ「他なるもの」を「死者²」に限定しながら、死者が教えにおいてどのような役割を果たし、教師や生徒にどのような影響を与えているのかを検討することを目的とする³。そのための手がかりとして本稿では、レヴィナス (Emmanuel Lévinas 1906-1995) の「第三者」(le tiers) という概念に着目する。

レヴィナスの思想では、絶対的に他なるもの (l'Autre) としての「他者」(autrui) との関係において、自らの意志に先んじて主体が他者に応答するこ

とを迫られるような〈倫理〉が論じられているが、この他者との関係は、単に主体と他者のみの関係として論じられているわけではない。本稿で取り扱う「第三者」の位相を含めた主体と他者の関係が論じられているという点に、レヴィナス思想の一つの特徴があると言える⁴。そして、この「第三者」を含む主体と他者の関係を軸に、「死」を取り扱う教育場面を捉え返してみることによって、その実践に現れる「他なるもの」としての「死者」が、教師や生徒にどのような影響をもたらしているのかを明らかにしたい。

以下では、具体的に次のような手順で論を進めることにする。まず、『全体性と無限』(1961)を含む前期から中期にかけての思想に着目しながら、レヴィナス思想において、主体と他者のあいだに「第三者」がどのように位置づけられているのかを確認し、その特徴を明らかにする(第1節・第2節)。次に、『存在するとは別の仕方であるいは存在の彼方へ』(1974、以下『存在の彼方へ』と略記)を含めた中期から後期にかけての思想における、主体と他者、そして「第三者」との関係性について確認し、その特徴を見ていく(第3節・第4節・第5節)。そして、「第三者」を含めた主体と他者の関係をめぐる問題について確認したうえで、死者が教えにおいて教師や生徒に何をもたらしているのかを検討することにする(第6節・おわりに)。

I 排除される「第三者」と「顔」のうちに現前する「第三者」

初期から晩年までレヴィナス思想において一貫して論じられていたのは、「主体」(sujet)のありようについてである。とりわけ主体と他者の関係において、主体のありようは「自己を起点として他者へ向かう」主体、すなわち、まず「私」があって、次いで対象としての他者を志向するような主体のありようと、「他者を起点とする」主体、すなわち「他者によってある」主体のありように区別されている⁵。

初期から中期にかけてのレヴィナスは、「自己を起点とする」主体に関する議論を行いながら、そのような主体の意味や限界を指摘する⁶。この点を踏まえつつ、中期から後期にかけては、「他者によってある」主体のありようについて論じている。後期

においては「身代わり」(substitution)や「曝露」(exposition)といった語を用いながら、他者の「人質」(otage)となるようなあり方を、主体性の条件であると捉えるようになる。そして、『全体性と無限』においては、そのような応答的な主体性の前提となる、「他者」に対する主体のあり方が、「責任」という側面から捉えられている。

このような「私」を起点とせず「他者」と関わりあう関係性は、一見すると親密な関係、例えば「愛の関係」のようなものとして映るかもしれない。だが、『全体性と無限』に先立つ論考「自我と全体性」(1954)において、「愛の関係」とは「二人のあいだだけ」(entre nous)の関係であり、そのような関係、言い換えると「カップルの愛」に基づく社会は「閉じた社会」と捉えられていた(EN 31/32)⁷。そして、この種の親密な社会は「第三者を排除する」とレヴィナスは指摘する(EN 29/29)⁸。

それゆえレヴィナスは、「他者を起点とする」主体が、単に他者にのみ応えれば事足りるわけではないことを認識していた。『全体性と無限』において、「第三者は、他者の眼をとおして私を見つめている」(TI 188/下73)という表現が見られる。ここでの「第三者」の特徴は、主体と他者があって、その外に「第三者」がいるのではなく、主体が向き合う他者の内に第三者がいる、という点である。その場合の「第三者」は、「顔をとおしてのみ生起する」ような「啓示」(révélation)として生起する(TI 282/下268)。

つまり、「第三者」が現前するといっても、それは「私」の目の前に現前することを意味しているわけではない。にもかかわらず、他者に応答することで、他者だけでなく「第三者」にも応答することになると捉えられているのである。現象としては主体にとって「非現前」であったとしても、「第三者」は他者の「顔」のうちに「啓示」として現前している。その意味で「第三者」の現前は、「私たちを見つめるすべての人間の現前」でもあると、レヴィナスは捉えていた(TI 188/下74)。

II 不在であることが条件となる非現前の「第三者」

ここで、われわれはある問いに直面する。先に見

た「自我と全体性」においては、主体と他者の二者関係が親密になると「第三者」が排除される点が問題視されていた。このときの「第三者」は、具体的に主体と他者の前（ないし間）に現前しうる「第三者」である。これに対し『全体性と無限』における「第三者」は、現象としては主体の前には現前しない、非現前としての「第三者」であった。この違いについて、われわれはどのように理解すればよいのであろうか。

この問いについて考える鍵となるのは、『全体性と無限』においてレヴィナスが捉えようとしていた、主体と他者の非対称的な関係である。「他者」は絶対的に他なるものであり、主体の認識や思考の枠組みに回収されることがないような差異を有している。この点については、レヴィナスが「〈私〉と〈他なるもの〉のあいだの関係は、互いに対して超越している二つの項の不等性からはじまる」と述べている（*TI* 229／下158、傍点は原著イタリック）ことから明らかである。

では、ここでいう「不等性」(inégalité)とは何を意味しているのだろうか。例えばレヴィナスは、「Aに対するBの他性は、単にAの同一性とは区別されたBの同一性から帰結するのではない」と述べる（*TI* 229／下158）。不等性とはこのように、単に〈私〉と〈他なるもの〉のあいだで異なると相対化できるような差異を指しているわけではない。「他者」が絶対的に他なるものであるのは、それが決して比較しえないものであるからなのである。この絶対と比較しえないという点が、主体と他者の「不等性」を意味しているのである。

ゆえに「不等性」が成立するためには、「不等性を廃棄してしまふことができるような外的視点」がないということが条件となる。したがって、この条件を充たすために、「私と〈他なるもの〉とを包括しうる第三者が不在である」ことが必要となると、レヴィナスは捉えたのである（*TI* 229／下159）。

ここまでをまとめると次のように理解することができる。レヴィナスにとって、「他者を起点とする」主体のありようを模索する過程で、主体と他者の非対称的な関係を論じるためには、両者を相対化するような視点となる「第三者」が不在となることを前提としなければならなかった⁹。そのうえで、主体と他者の関係が親密となり「第三者」が排除される

という問題に対しては、「他者」の「顔」のうちに「啓示」として現前する（非現前の）「第三者」に主体が応答するという形での解決を図ろうとしたのである。

このように、主体と他者の関係において「第三者」は、一旦は非現前のものとして捉えられるのだが、第4節で見るように、後期思想において「第三者」は、再び現前する存在として主題化されることになる。その点を念頭におきつつ、次節では、非現前の「第三者」に表れる特徴が、主体と他者の関係にどのような影響を与えているのかについて、見ていくことにしよう。

Ⅲ 「無限」の責任をもたらず「第三者」の「彼性」

前期から中期にかけて「第三者」が非現前であることは、主体と他者の関係性が非対称的であること条件として意義をもつものであると前節で見てきたが、中期から後期にかけてのレヴィナスにあっては、それ以外の意義も見出されるようになる¹⁰。『全体性と無限』の後に書かれた論考「他なるものの痕跡」（1963）において、彼は「顔がそこから到来するところの彼方」を、「根底的な非直線性という第三の方向の可能性」として捉えている（*EDE* 277／290）。これはいったいどういうことを意味しているのだろうか。

『全体性と無限』では、「顔」の顕現において主体が他なるものを迎え入れると論じられているが、その際、他なるものに対する主体の「対面」には、「直行性」(droiture)¹¹という性質が見られていた。だが、他なるものそのものは、主体がまっすぐに見据えても決して捉えきることのできないものである。この捉えられなさが、他なるものが有する〈無限〉という性質につながっている。「顔がそこから到来するところの彼方」とはすなわち、この〈無限〉のことを指しているのである。

つまり、他なるものの迎え入れは、主体からの「直行性」だけでは成し得ず、「根底的な非直線性という第三の方向」からのほたらきが必要となる。この「第三の方向」からのほたらきは、「絶対的に包括不可能な不可逆性」(*EDE* 277-278／290)を有したものであり、レヴィナスはその性質のことを、「彼性」(illéité)と呼ぶようになる。

『存在の彼方へ』においてレヴィナスは、「彼性」について次のように述べている¹²。

彼性は「きみ」とも、対象の主題化とも相容れるものではない。私と連繋することなく私と関わる仕方、彼性はこの仕方を示しているのだ。……存在の彼方なる彼性、それは、彼性が私に到来することで、私は隣人に向けて出発し、隣人へのこの運動を成就するよう強いられるという事態である。……それが他なるものたちに対する私の責任である。(AE 15/45、傍点は原著イタリック)

「彼性」とは、主体の同化がはたらく「きみ」との関係とも、対象との関係とも異なるような関わり方を意味している。そして、主体が「隣人」たる他者に対して責任を負うのは、「彼性」のはたらきによるものであるとレヴィナスは指摘する。このように中期から後期にかけての「第三者」は、それまでの非現前という形で現前するという議論を一步先に進め、それが〈無限〉なる他なるものとして、「顔がそこから到来するところの彼方」から主体に無限の責任を要請するはたらきを有するものと捉えられているのである¹³。

さて、ここまで見てきた「第三者」の特徴から、本稿の冒頭で取り上げた課題、すなわち「死」を取り扱う教えにおいて死者が果たす役割や、死者が教師や生徒に与える影響について、どのように捉えることができるだろうか。

まず、非現前という形で現前し「彼性」を有する「第三者」を、「他なるもの」としての死者と捉えた場合、教師と「他なるもの」との関係を開示することを通じて、「他なるもの」が現れるという二つ目のタイプの学びについて考えられるようになる。このとき、死者は教師という他者の「顔」を通じて、生徒にはたらきかけを行う。教師にとってそれは生徒に対して、死者との関わりをもつ「他なるもの」として現前する機会となる。それにより、死者と関わりをもつ教師と生徒のあいだには、主体と他者の非対称的な関係性が立ち現れてくる。また、生徒にとってそれは、「他なるもの」に対して無条件に応答するという主体のありようへと触発される機会となる、と捉えることができる。

だが、三つ目のタイプの学びについては、この関

係性では捉えることができない。三つ目のタイプの学びについて考えるには、死者をこれまで見てきた「第三者」とは異なるあり方から捉える必要がある。その手がかりとなる「第三者」について、次節以降でレヴィナスとともに確認していくことにしよう。

IV 第三の人間としての「第三者」の介入

前期から後期に至る過程において、レヴィナスは「不等性」や「彼性」の条件となるような非現前の「第三者」について論じてきた。ところが、『存在の彼方へ』を含む後期思想においては、これまでとは異なる「第三者」の存在についても語るようになる。例えば彼は、次のように述べている。

……〈無限者〉の「第三者性」は第三の人間の「第三者性」とは異なる。第三の人間とは、他なる人間の迎え入れとしての対面を中断し、近さない隣人の接近を断つ第三者である。このような第三の人間によって正義が始まるのである。(AE 191/340)

これまで見てきた「第三者」は、〈無限者〉¹⁴の「第三者性」を帯びたものであるのに対し、ここでは主体と他者の「対面」を中断するような第三の人間としての「第三者」の存在が指摘されている。端的に言えば、他者と同様に主体の前に具体的に現れる「第三者」の存在がここでは問題となっているのである。つまり、「自我と全体性」で指摘されていた、現象として現前する「排除された第三者」に、再び焦点が当たることになったのである。

レヴィナスは、この第三の人間としての「第三者」は、隣人すなわち「他者」とは異なるものであるものの、他者の隣人でありつつ、他者の同類ではないと述べている (AE 200/357)。この点については、「排除された第三者」にも共通する。だが、第三の人間としての「第三者」が介入することには、次のような特徴が見られる。

第三者の介入、それは比較しえないものの比較であり、〈他なるもの〉との関係にもとづいて、近さにもとづいて、問題に先立つ〈語ること〉の直接性にもとづいて〈同〉が主題化されることで

ある。ただし、認識することによる同一化それ自体が一切の他なるものの吸収であることに変わりはない。(AE 201/358、傍点は原著イタリック)

主体と他者の関係に、第三の人間としての「第三者」が介入することによって、それまでは「比較しえない」ものであった他者との関係が、比較されることになる。この比較は、現前する他者と「第三者」を認識すること、すなわち同一化することを意味する。第三の人間としての「第三者」と関わることは、他者との関係にあった「近さ」(proximité)¹⁵の非対称性を匡正するはたらきをもつ (AE 201/359)。それにより「顔は顔であることをやめる」ことになる (AE 201/359)。このとき、「私はこの第三者に対して全面的に責任を負うことができない」という事態に陥ってしまうのである (AE 200/357)。

このように、現象として現前する第三の人間としての「第三者」には、これまで見てきた主体と他者の関係における「不等性」や、「第三者」の「彼性」を否定するはたらきが見られる。こうした第三の人間としての「第三者」に表れる特徴は、主体と他者の関係にどのような影響を与えていたのであろうか。

V 第三の人間としての「第三者」がもたらす「意識」と「問い」

『存在の彼方へ』において、前期から中期にかけて論じられていた「第三者」の定義とは異なる、第三の人間としての「第三者」という捉え方が現れてきた。前節では、その第三の人間としての「第三者」が、「不等性」や「彼性」を中断するはたらきを有している点について確認した。

第三の人間としての「第三者」は、主体に「比較しえないものの比較」を要請し、それに伴う認識や同化のはたらきをもたらす。言い換えれば、第三の人間としての「第三者」と関係することで、主体は「意識」のはたらきを有することになるのである。主体が自己の意識をもつこと、それは一見、前期から中期にかけて論じられていた「自己を起点とする」主体のありようを主体に再びもたらすようにも映る。だが、レヴィナスはこのときの「意識」について、次のように述べている。

意識は第三者の現前として生起する。第三者の現前から発する限りににおいて、意識は内存在性の我執からの超脱でありつづける。(AE 203-204/363、傍点は引用者)

つまり、第三の人間としての「第三者」の現前によってもたらされる「意識」は、「第三者」からもたらされたもの——主体が自ら得たものではないもの——である限りににおいて、「内存在性の我執」すなわち「自分のために」という存在のありようから脱することになると、レヴィナスは捉えているのである。それはいったい何故なのだろうか。

レヴィナスは、主体が「第三者」と関係する過程を、「責任から問題」への道程であると捉えている (AE 205/366)。彼は次のように述べている。

他者に対する責任は、問いに先立つ、猶予なき直接性であり、まさに近さである。ところが、第三者が介入するや否や、この近さはかき乱され、問題と化するのだ。(AE 200/357)

「他者を起点とする」主体のありようにおいては、他者に応答する主体は「何故なしに」、すなわち「問い」に先立つ状態で他者へと向かう。だが、第三の人間としての「第三者」と関わることによって、主体に「意識」が現前し、「比較しえないものの比較」や主題化が行われることになる。レヴィナスはこの事態を「責任の限界」としつつも、それが「正義をもって私は何をしなければならないのか」という「問い」が立ち現れる瞬間でもあると指摘する (AE 200/358)。

第三の人間としての「第三者」との関係によって、主体は「意識」を有することになるが、それは「正義をもって私は何をしなければならないのか」という「問い」へと主体を向かわせることを意味しているのである。前節で見たように、第三の人間としての「第三者」の介入によって、「顔」の顕現に伴う他者関係は中断を余儀なくされる。だが、この介入によって生じた「意識」によって、主体は「問い」を伴いながら他なるものとの新たな関係へと開かれることになるのである。その意味で第三の人間としての「第三者」を含めた主体と他者の関係は、「彼

性と私との無起源的な関係が裏切られる」ことであると同時に、「彼性との新たな関係の出来でもある」のである(4E 201/359-360、傍点は原著イタリック)。

以上、第4節と第5節では、後期思想以降の「第三者」の特徴について見てきた。この特徴から「死」を取り扱う教えにおいて死者が果たす役割や、死者が教師や生徒に与える影響について、どのように捉えることができるだろうか。

具体的には、「他なるもの」と直接的な関係をもたない教師が、「他なるもの」を取り上げながら生徒とともに学ぶという三つ目のタイプについて考えることができるだろう。この場合、死者は教師と直接的に関係のない「他なるもの」、正確には第三の人間としての「第三者」として、生徒と教師に現前することになる。それにより、生徒と教師、そして死者を含めた三者関係においては、非対称的な関係性が中断される。その代わりに生徒は教師と死者、教師は生徒と死者のそれぞれに対して、「正義をもって私は何をしなければならないのか」という「問い」を立てる機会を得る。この「問い」を通じて、教師と生徒のそれぞれが、「比較しえないものの比較」を行うような「意識」にもとづく応答へと開かれることになると考えられる。

VI 三者関係の「暴力」に対する「問い」

ここまで、レヴィナス思想における「第三者」という概念が、主体と他者の関係のなかでどのように位置づけられ、どのような特徴を有していたかを確認してきた。そして、その特徴から「死」を取り扱う教えにおいて死者が果たす役割や、死者が教師や生徒に与える影響について、どのように捉えることができるかを検討してきた。

レヴィナス思想における「第三者」には、二者関係のなかに非現前として現前する「第三者」と、二者以上の関係として具体的に現前する「第三者」という二つの側面を見て取ることができた。前者の「第三者」は、他者に対する主体の「無限」の責任を駆動させる「彼性」を有するものであった。他方、後者の「第三者」は、そのような「無限」の責任を中断させたうえで、「意識」が立ち現れる主体に「問い」を立てることを可能にさせるものであった。そ

して、いずれの「第三者」にも共通していたのは、主体に対して「自己を起点とする」主体のありようとは異なるありようを、主体にもたらずという点である。

一般的なレヴィナス思想の理解として用いられる「他者に対する責任」という文脈は、その過剰さゆえに形而上学的な議論として捉えられることがある。しかし、「第三者」という概念に着目することで、それが実際の対人関係においてどのように現れるかということについて、具体的に検討できる余地が与えられるのではないだろうか。本稿ではその一例として、「死」を取り扱う教えにおける「他なるもの」との関係について検討してきた。

ところで、レヴィナスが展開してきた「第三者」の議論について、特に第三の人間としての「第三者」をめぐる論点そのものについて、検討を必要とする「問い」があるように思われる。例えば、「暴力」に対する「抵抗」のあり方についてである。

1975年に行われた対話「問いと応答」において、レヴィナスは次のように述べている。

私の抵抗が始まるのは、他者が私に加えていた害が、私の隣人である第三者に向けてなされたときです。……この第三者がこうむる暴力が、他者のふるう暴力を私たちが暴力的に阻止することを正当化するのは。(DQVI 134/164-165)

第3節以降で見てきたように、主体と他者の二者関係において、主体には他者に対して無限に、そして無条件に責任を負い、応答することが要請されていた。仮に、他者からのほたらきかけが暴力的なものであったとしても、応答が意志に先立つものであるがゆえに、主体は抵抗することができない。これに対して、第三の人間としての「第三者」が介入するとき、他者からの暴力に対し主体は抵抗を選択することが許されることになる。第三の人間としての「第三者」もまた、主体にとっての隣人である以上、「第三者」が害を被るということは避けなければならないと、レヴィナスは捉えているのである。

前節で見てきた論点を踏まえるならば、「第三者」の介入によって「意識」がもたらされた主体は、「正義をもって私は何をしなければならないのか」という「問い」を立てるのであって、他者からもたらさ

れる暴力に対して、「抵抗」という形で応えようとしたと捉えることができる。この場合、「正義」にもとづく「比較しえないものの比較」によってなされた「抵抗」であるがゆえに、暴力を阻止する力は正当化されると捉えることができる。

だが、ここでわれわれは、もう一步踏み込んだ「問い」を立てる必要があるのではないだろうか。それは、主体の抵抗としてなされる暴力的な阻止を「第三者」が正当化したとしても、阻止するためにはたらく力そのものは肯定されてよいものなのか、という「問い」である¹⁶。上記の対話においては、「第三者（たち）」が害を被ることはあってはならないと捉えられてはいるものの、「抵抗」する力を「暴力」と捉えているわけではない（*DQVI* 135/166）¹⁷。「第三者」によって正当化された「抵抗」であるがゆえに、それはあくまでも「自己を起点とした」存在のありようとしての行為とは異なるものではある。とはいえ、「第三者」によってもたらされた「正義」と、他者の暴力に対する抵抗としてはたらく力が「暴力」となる可能性との折り合いをどのようにつけるべきか、という点について「問い」を立てる必要があるのではないだろうか¹⁸。

おわりに

以上、ここまでレヴィナス思想の前期から後期にわたる「第三者」概念の位置づけと、その特徴について確認し、その特徴を手がかりに「死」を取り扱う教えにおける「他なるもの」としての死者が果たす役割と、死者が教師や生徒に与える影響について検討してきた。また、「第三者」を含む主体と他者の関係における問題点として、「暴力」に対する「抵抗」というあり方について検討してきた。

冒頭でわれわれは、「死」を取り扱う教育を、三つのタイプの学び——1) 教師自身が病を抱えながら教壇に立つタイプの学び、2) 教師自身が大切な人を喪った経験や、病を抱えた人と関わった経験、そうしたものに立脚しながら、「死」と向き合うようなタイプの学び、3) 死者と直接的な関係をもたない教師が、「死」を取り上げるタイプの学び——に分類化した。このうちの二つ目と三つ目のタイプについて、「第三者」をめぐる論点を踏まえながら検討してきた。

一見すると、先の三つの分類は、死の身近さの度合いを表現するものとして、一人称（自身の死）、二人称（身近な他者の死）、三人称（疎遠な他者の死）という、死の人称の違いに対応した分類であるようにも映る。だが、ここでこのような分類を行ったのは、死との身近さを問題とするのではなく、死を含み込む人々の関係性に着目するためである。その点を踏まえると、一つ目のタイプは「死者（教師）－生者（生徒）」の二者関係、二つ目のタイプは「（死者と関わる）生者（教師）－生者（生徒）」の二者関係、三つ目のタイプは「死者－生者（教師）－生者（生徒）」の三者関係という構造として捉えることができる。

この点を踏まえたとき、「死」を取り扱う教育を実践する、あるいはその実践を評価する際には、その実践（一つ一つの場面）においてどのような関係性がはたらいっているのかという点に留意する必要があるだろう。とりわけ、集団でなされる実践においては、一人ひとりの生徒のなかに生じている自らのありようの変化が、二者関係、三者関係のそれぞれの位相でどのように生じているのか（あるいは生じていないのか）を丁寧に見ていく必要があるのではないだろうか¹⁹。

第3節や第5節で見てきたように、「第三者」としての死者が現前することによって、生徒や教師は「自己を起点とする」主体のありようとは異なるありようとして、「他なるもの」に応じる関係へと向かう可能性に開かれる。だが、それは、単に生徒の変化、教師の変化、という生者側の変化の問題だけに留めておいてよいものではない。第6節で見た他者に対する「抵抗」の正当化をめぐる問題は、「死」を取り扱う教えの場合、死者が生者の変化のための手段に回収されることの暴力性や、死者が生者にもたらす暴力性といった暴力の問題にもつながると考えられるためである。そうした問題に、「正義をもって私は何をしなければならないのか」、「抵抗」する力をどう捉えるかといった「問い」を立て、応答することが、われわれの今後の課題となる。

このように、レヴィナスによる「第三者」の論点を踏まえたとき、「死」を取り扱う教えは、生徒や教師に「死」が身近なものであるという気づきをもたらすのではなく、「自己を起点とする」のではない主体のありようとして「他なるもの」にどのよう

に応じればよいのかという「問い」を提起する機会となる。そして、死者はその「問い」を、無限の責任の次元と、正義の次元から、生徒と教師に絶えずもたらしているのである。

また、本稿で見てきた論点は、死者に限らない「他なるもの」との関係についても「問い」を立てる機会を提供するだろう²⁰。それは、「多様性を尊重する」とか、国民と国家の関係といった文脈で用いられる「正義」の議論に、必ずしも直結できるわけではない²¹。だが、われわれは、そのような議論を問うときの主体のありようが「自己を起点とした」ものでないか、議論に伴う暴力についてどのように応えていけばよいかといった「問い」に触発されることになる²²。「死」を取り扱う教育は、そうした主体のありようへと向かわせる機会にも開かれているのである。

凡例

レヴィナス (Emmanuel Lévinas) の著作からの引用については以下の略号を記し、スラッシュの後には邦訳の頁数を示した。訳については既刊の邦訳を参照し、適宜改訳した。[] 内は初出の年を示す。

AE : *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1991 [1974]. = 1999 『存在の彼方へ』(合田正人訳)、講談社学術文庫

DQVI : *De Dieu qui vient à l'idée*, Paris, Vrin, 1992 [1982]. = 1997 『観念に到来する神について』(内田樹訳)、国文社

EDE : *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Paris, Vrin, 2010 [1949]. = 1996 『実存の発見』(佐藤真理人ほか訳)、法政大学出版社

EN : *Entre nous ,Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, Grasset, Le Livre de Poche, 2010 [1991]. = 1993 『われわれのあいだで』(合田正人訳)、法政大学出版社

TI : *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1980 [1961]. = 2005, 2006 『全体性と無限』(上・下)(熊野純彦訳)、岩波文庫

注

¹ 「いのち」を大切にするための実践に対しては、いくつもの検討がなされている。特に、鶏や豚などを飼育して殺して食べるという実践をめぐるのは、その是非やあり方について検討している田中(2012)や河野(2015)、実践を経験した生徒へのインタビューをもとにその意義を検討した村井(2000a; 2000b)などがある。

² 以下、本稿で表記する「他なるもの」としての「死者」には、「死」と直面している者、もしくは「死」に直面したことのある者も含まれている。

³ 一つ目のタイプ、すなわち教師自身が「死」と直面している状況での学びについても、いくつかの実践がなされている。代表的なものとしては茅ヶ崎市立浜之郷小学校の校長・大瀬敏昭氏による実践がある。大瀬氏の実践をめぐる考察としては、朴(2016)第3章第3節を参照されたい。

⁴ レヴィナス思想における三人称の位置づけについて、例えばエスポジト(2011)は次のように述べている。「レヴィナスは、私と君との関係を再定義するよりも前から、この両極を脱中心化するための遠近法的なアングルとして、あるいは付随的なほころびとして、三人称を根本から認識している」(エスポジト 2011: 191頁)。同様にエスポジトは、三人称の問題が「レヴィナスの理論的な頂点であると同時に内的な危機の点でもあり、その苦悩であると同時に限界でもあるもの」と指摘する(同上: 191頁)。

⁵ それぞれの主体のありようについては、村田(2008)第1章・第2章を参照されたい。

⁶ レヴィナス思想において、主体をめぐる概念として「自我」(moi)、「自己」(soi)、「私」(je)などが用いられているが、これらの概念の使い分けのうちに「自己を起点とする」主体と「他者を起点とする」主体のあいだにある両義性を見ることができる。この両義性に関しては、前期思想に注目したものとして田中(2015)を、中期から後期に注目したものとして笠間(2003)を、それぞれ参照されたい。

⁷ この「閉じた社会」という表現は、ベルクソンの『道徳と宗教の二源泉』(1932)を想起させ

- る。「自我と全体性」を含む『われわれのあいだで』の他の論考においても、ベルクソンの用語や文脈が関係する箇所が見られる。その意義を読み解くためのレヴィナス思想とベルクソンの関係性については、合田正人による同書の「訳者あとがきに代えて」(EN 352-359頁)を参照されたい。
- ⁸ 「排除された第三項」(le tiers exclu) という術語は、後期の『存在の彼方へ』においても散見される。レヴィナスの文脈では「排除された第三項」は否定的な捉え方がなされているが、例えば今村(1982)のように、「排除された第三項」を、社会関係の形成と運動にはたらく根源的な現象としての「相互性」が維持されるために必要であると捉える立場も存在する(今村1982:27-29)。
- ⁹ 橋本(2006)もまた、他者の身代わりとなる主体の受動性のうちに「不可逆性」(irréversibilité)を見て取り、主体と他者のあいだに身代わりとなったことを証言してくれる第三者は不在である、と指摘している(橋本2006:61)。
- ¹⁰ ただし、松葉(2016)が指摘するように、「第三者」とそれに関連する「正義」は、前期から中期、後期のそれぞれで明確に区別されるものではない(松葉2016:126参照)。
- ¹¹ フランス語の« droiture »には本来、「正しさ」や「正直」「実直」といった意味が含まれている。『全体性と無限』においてレヴィナスは、主体の外部性への〈渴望〉(Désir)は〈語り〉(Discours)のうちで作動するものであり、〈語り〉は「正義として、顔を迎え入れる直行性のなかで現前」と指摘している(TI 54/上151)。このように、直行性と正義は密接に関わりあっている。ゆえに、二者関係における「正義」という視点についても検討する必要がある。
- ¹² この引用の直前でレヴィナスは、「彼性」がフランス語の「彼」とラテン語の「それ」をもとにした造語である、と述べている(AE 15/45)。
- ¹³ この「彼性」の特徴があることで、「第三者」を含めた他者への責任の連鎖は、『人類』という概念的統一性を有することも、『類似』に立脚することも、血縁、地縁関係に還元されることもない(合田1990:86-87)ものとして捉えることができる。
- ¹⁴ レヴィナスは「彼性」を、次の引用のように「無限者」の迂路ないし逸脱と捉えている。「無限者は顔を起点としてある迂路を辿る。いや無限者はほかならぬ痕跡の謎のなかで、この迂路をも迂回する」(AE 15/45)。また、岡田(1999)が『顔』としての〈無限者 l'Infini〉は『神』としての〈無限者〉へとシフトしていく(岡田1999:29)と述べているように、この「無限者」と呼ばれているものは、「神」と密接に関わっている。主体と他者の関係における「神」の位置づけについては、機を改めて検討したい。
- ¹⁵ レヴィナス思想における「近さ」概念の位置づけについては、山口(2015)を参照されたい。
- ¹⁶ 例えばこのような問いは、中東戦争に関する公平さを欠いたレヴィナスの発言などにおいても指摘される(岡田1999:32)。この点について伊原木(2010)は、「当時のレヴィナスの下した政治的判断の当否ではなく、レヴィナス正義論の構成上の危うさ」が真に問われるべきものであると主張する(伊原木2010:163)。
- ¹⁷ ここでの議論に似たものとして、1982年に行われたインタビュー「哲学、正義、愛」において、「死刑執行人」が第三の人間として取り上げられる場面がある。「死刑執行人は〈顔〉をもつか」という問いかけに対してレヴィナスは、「自己防衛に問題があるとしても、『死刑執行人』は隣人を脅かす者、この意味において暴力を呼び寄せる者であり、もはや〈顔〉をもちません」と答えている。ただし、この考えと矛盾するものではないという留保を加えたうえで「私はこの考えにただちに、第三者への配慮、ひいては正義をつけ加えます」と述べている。つまり、死刑執行人をめぐる「問い」がここから始まることになるのである。レヴィナスはこの点についても「正義ならびに他の人間、私の隣人の防衛を起点として始まるのであって、私に関わる脅威を起点として始まるのではまったくありません」と、あくまでも「自己を起点とした」主体のありようとしての「問い」ではないと指摘している(EN 115/148)。
- ¹⁸ 『存在の彼方へ』を含む後期思想においてレヴィ

ナスは、「懐疑論」に着目する。例えば「問いと応答」のなかで、「懐疑的」ということは「問いを立てる」ということを意味し、起源的態度としての問いかけが「応答可能性=有責性」(responsabilité)になると指摘している(DQVI 138/169)。また、伊原木(2010)は、この「問い」が立ち上がるのは、「正義」の次元にある「疾しさ」によるものであると指摘する(伊原木 2010:174-178)。

¹⁹ 教育関係においては、二者関係を基本とし、一対多の関係であっても、人間の基本的な存立の単位を「二人ずつ」に見出そうとする立場もある。例えば、吉田(2007)は、ブーバーの「対話」が「〈二人して語る〉対話」(Zwiesprache)であるという点に着目し、そのような「二人ずつ主義」の「〈二人して語る〉対話」に全体性を見る全体観を、「対話的全体観」と呼ぶ(吉田 2007:163)。吉田は、主体と他者の関係をめぐるブーバーの「相互性」に対するレヴィナスの批判を踏まえた「対話」概念のポジティブな意味を、ブーバーとともに見ているが、ブーバーのスタンスと、レヴィナスの「彼性」を含めた関係性との異同をどのように捉えられるのかは、機を改めて検討したい。また、三者関係の利点を見出そうとする立場としては、松田(2009)や宮澤(2011)などが挙げられる。とりわけ宮澤は、教育関係における三者関係に、「あこがれにあこがれる」という模倣のはたらきや、無意識のはたらき、そして暴力を誘発するはたらきを見ている。

²⁰ 人間や社会の形成に関する問題としては、例えば磯前(2012)が指摘するような、資本主義のもたらす地域格差や、身近な人間や故郷を喪失した人々の悲哀といった「苦の現場」をめぐる議論なども挙げることができる(磯前 2012:163)。

²¹ 小手川(2015)はレヴィナスの「第三者」論が、個人が先か共同体が先かという二者択一に陥らないような、新たな政治哲学の可能性を切り開いていると指摘する(小手川 2015:210)。

²² 暴力をめぐる問題については、註8で参照した今村(1982:1992)による議論が参考になる。今村によれば、人間の尺度を超えた自然のなか

においても、その歴史には「荒ぶる力」(今村 1992:9)と呼びうるようなはたらきがあり、これが人間史的尺度の範囲内において「暴力」や「権力」として現れることになるという。今村は「あらゆる社会関係は、例外なく、その内に荒ぶる力を内在させている」(今村 1982:151)ことを、社会哲学的な考察を通して論証している。この点について、例えばレヴィナスの場合、「私は教えにおいて、〈他者〉から暴力的ではないしかたで動かされる」(TI:22=上81)と述べるように、「教え」などのある側面に表れる非暴力性について論じている。本稿で見た抵抗としての暴力と、この非暴力性との関係をレヴィナス思想においてどう捉えればよいかという点については、機を改めて検討したい。

参考文献

- 磯前順一 2012「複数性と排除——「他者なき他者」の世界を生きるために」『東京大学宗教学年報』(30)、155-166頁
 伊原木大祐 2010『レヴィナス 犠牲の身体』創文社
 今村仁司 1982『暴力のオントロジー』勁草書房
 今村仁司 1992『排除の構造』ちくま学芸文庫
 岡田篤志 1999「レヴィナス他者論における第三者の境位について」『アルケー』(7)、24-34頁
 笠間奈保子 2003「レヴィナスにおける「自我」——「自己」への回帰可能性——」『聖心女子大学大学院論集』(25)、117-136(169-188)頁
 合田正人 1990「レヴィナスの場所」『哲学』(40)、73-92頁
 河野桃子 2015「「いのちの大切さ」を教えるには?——「いのちの教育」のあり方を考える——」井藤元編『ワークで学ぶ教育学』ナカニシヤ出版、202-215頁
 小手川正二郎 2015『甦るレヴィナス——『全体性と無限』読解』水声社
 田中智志 2012『教育臨床学——〈生きる〉を学ぶ』高陵社書店
 田中葉摘 2015「レヴィナスの初期思想における「主体」の両義性について」『岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要』第39号、71-90頁
 朴シネ 2015『死の力——死と向き合う教育——』晃洋書房
 橋本由美子 2006「レヴィナス——第三者の不在」『人文研紀要』第58号、45-63頁
 松田道雄 2009『関係性はもう一つの世界をつくり出す——人間活動論ノート』新評論
 松葉類 2016「レヴィナスによる二つの第三者論:「眼差しの中の第三者」と「隣人の隣人」」『宗教学研究紀要』(12) 118-131頁
 宮澤康人 2011『〈教育関係〉の歴史人類学——タテ・ヨコ・ナナメの世代間文化の変容——』学文社
 村井淳志 2000a「「ニワトリを殺して食べる授業」の隠れたメッセージ(上)——鳥山敏子『いのちに触れる』の元生徒の聞き取りから——」『教育』(50-4)、113-124頁

- 村井淳志 2000b 「「ニワトリを殺して食べる授業」の隠れたメッセージ（下）——鳥山敏子『いのちに触れる』の元生徒の聞き取りから——」『教育』（50-5）、111-120頁
- 村田知子 2008 「レヴィナスにおける「第三者」の概念——「責任」の問い直しについて——」『大谷大学大学院研究紀要』（25）、119-143頁
- 山口美和 2015 「エマニュエル・レヴィナスの思想における「近さ」の意味」『教育哲学研究』第111号、111-129頁
- 吉田敦彦 2007 『プーバー対話論とホリスティック教育——他者・呼びかけ・応答——』勁草書房
- ロベルト・エスポジト 2011 『三人称の哲学——生の政治と非人称の思想——』（岡田温司監訳、佐藤真理恵ほか訳）、講談社

「ユトレヒト学派」の現象学的教育学再考 Reflection on the Phenomenological Pedagogy at “Utrecht School”

奥井 遼
Haruka OKUI

目 次

はじめに
I 「ユトレヒト学派」の現象学
II 人間科学からの批判
III 生きられた意味の探求——子どもとモノ
(1) 制限
(2) 贈り物
(3) 越えゆくこと
おわりに

Summary

This article proposes that the theory of phenomenological pedagogy that was presented at the University of Utrecht, commonly called “Utrecht School,” takes an effective perspective to comprehending and describing the lived experience of children, teachers, and parents. Even though their influence on pedagogical theory did not have an important impact after the late ‘60s, after a few main contributors retired, their endeavors and sensitive perspective on the pedagogical situation are still important today (van Manen & Levering, 2002). However, at the same time, a few critiques of their phenomenological investigation are unignorable, such as Strasser’s “phenomenological impressionism” (Strasser, 1970). The key concept that clarifies the potentiality of phenomenological pedagogy is the “situation,” to which researchers who are both for and against them could accord importance. This paper claims that Strasser’s critique is not the definitive one but a part of the dialect’s entire process, which he himself regarded as one of the main ways of phenomenological investigation. Langevelt’s description could demonstrate that it is the child’s intentionality through which one creates the emerging meaning of the world and things, renews their experiences themselves, and that it is the main engine of our pedagogical investigations.

はじめに

本稿は、20世紀中葉にオランダで盛り上がりを見せた人間科学の学術共同体「ユトレヒト学派」の業績を手がかりとしながら、現象学的教育学の今日的な意義を再考するものである。「ユトレヒト学派」という名称は、当の研究者たちによって自覚的に使用されていたわけではなく、後世の研究者たちによって、一つの独特な研究領域を指し示すメルクマールとして冠せられた¹。彼らの現象学的教育学は、

1950年代、哲学的人間学に立脚するドイツの教育人間学や、実存主義に立脚するフランス現象学に刺激を受けながら独自の発展を遂げた。ユトレヒトにおける発展は、すでに1960年代後半、フランス構造主義、アメリカの新プラグマティズムによる言語論的転回、神経科学の発展に後押しされる認知科学の興隆などによって下火になるものの、その理論的ポテンシャルは未だ論じ尽くされたとはいえない²。とりわけ、現象学的教育学に与する研究者が一貫して主張してきた、大人と子ども、親と子、教師と生徒

など、教育する者とされる者を「世界内存在」において理解しようとする努力、すなわち教えることと学ぶこと、育てることと育つことを包括的に捉え、その本質的な意味を掴み取ろうとする丁寧で執拗な探求は、教育現場に対する外部からの要求が溢れ、理想とすべき大人像や社会像が揺らぐ今日、教育の可能性を探求し再構築するための重要な足がかりとなる。

そこで、まずはユトレヒト学派の全体像について概観した上で、のちに彼らに向けられた批判を取り上げ、その問題点を整理する。その上で、中心人物の一人であったランゲフェルトの論考をもとにしながら、その今日的な意義を見出していく。

なお、本稿は、ランゲフェルトに師事した後カナダに渡ったヴァン・マーネン、およびユトレヒト大学のレーベリングらによる発信——オランダ語の文献を英訳・発表したことによるアクセスのしやすさ、ワークショップや学会の場での交流——の恩恵を受けている。村井が指摘するように、エリート主義的色合いを批判された「ユトレヒト学派」の現象学教育学・心理学は、世代をまたいで現れた後継者たちによって「民主化」が果たされた³。

I ユトレヒト学派の現象学

「ユトレヒト学派」という名称は、ヴァン・デン・ベルク (Jan Hendrik van den Berg, 1914-2012) とリンスコテン (Johannes Linschoten, 1925-1964) が編纂した『人間と世界』(1953年)において示唆されている。それによれば、「ボイテンディクの指導のもと、50年代のユトレヒト大学に、現象学派が誕生した」⁴。教育学者ランゲフェルト、生理学・心理学者ボイテンディク、心理学者ヴァン・レネップ (David J. van Lennep)、ヴァン・デン・ベルク、リンスコテンのほか、法学者のポンプ (Willem Pompe)、犯罪学者のケンプ (Gérald van der Kemp)、社会学者のクラウト (Jakob Pieter Kruijt) など、現象学的方法を独自の仕方ですべての実践的領域において進め、存在感を示していた。

「ユトレヒト学派」という名称は、ユトレヒト大学に集った現象学的研究アプローチをとる研究者群と認識されているが、所属する研究者が自ら名乗っ

た名称ではない。心理学史において指摘されているように、法学・犯罪学・社会学と、教育学・心理学との間には、積極的な交流はほとんどなかった⁵。さらに、そこに師弟関係や所属意識があったわけではなく、現象学的方法に依拠するとはいうものの、方法論が統一的・体系的に構築されることはなかった⁶。各自がそれぞれのフィールドで、現象学者の業績に影響を受けながら探求を進めていた。

ただし、学派の制度的な裏付けが不明確だからといって、彼らの独自性を否定することにはならない。また、現象学的方法に関心を持つメンバーがユトレヒトに集まったのは偶然ではない。彼らを名指す一つの表徴として、学派と称することは決して無意味ではないといえるのではないだろうか。

現象学者たちがユトレヒトに集まった経緯は、教育学者マルティヌス・ランゲフェルト (Martinus Langeveld, 1905-1989) の存在による。ユトレヒト大学において第二次大戦を生き延びた数少ない研究者の一人であった彼は、戦後の混乱によって掻き乱され権利を奪われていた若者を、様々な社会科学を統合しながら教育していくための規範的な視点を模索していた⁷。その中でランゲフェルトは教育学に根ざしつつも、心理学や社会学にまで目を配った上で、「人間性の視点 (humanistic perspective)」⁸から同僚を求めた。1946年、心理学者・医学者ボイテンディク (J. J. Buytendijk, 1887-1974) がユトレヒト大学の教授に招聘される⁹。この二人が牽引力を発揮して、1950年代以降、現象学的な関心を共有する専門家が集まることになる。第二次大戦後の精神的荒廃と、オランダという地理的位置という二つの条件が重なって、この独自の吸引力が生まれた。すなわち、経験科学を開拓し始めていたアメリカ・イギリス、哲学的人間学から現象学に至り現存在を掘り下げたドイツ、自我の精神的基盤を掘り下げたフランスという、異なる思想的遺産に影響を受けながら、人間の生きるべき方向を定めようとする学者たちの個性があった。

ランゲフェルトはすでに日本でも十分知られており、翻訳も研究書も多い¹⁰。彼は、アムステルダムの大学で、フッサールのもとで学んだボスに出会い、ハンブルグではカッシーラー、ライプツィヒではリットに学び、フッサールやハイデガーの講義にも出席した。その後アムステルダム、ハーグなどで教

鞭をとったのち、1934年に「言語と思考」に関する研究で博士号を取得し、1939年にユトレヒト大学の教育学の教授となる。当時教育学は個別の領域ではなく、教師の準備過程にすぎなかった¹¹。1946年に教育学・発達心理学・教授学からなる独立した領域が確立されると、それらを横断的につなぐ研究所を設立する。1972年の退職を迎える頃には、その教育研究所は「130人を超えるスタッフを擁する大組織」¹²にまで成長した。

他方、ボイテンディクは生理学者、心理学者であるが、その業績は理論生物学や社会学、哲学との境界領域など、きわめて広範囲にわたる。アムステルダムで医学生として過ごし、実験的な医学のみならず理論生物学や哲学にも造詣の深い彼は、のちの動物行動学的研究などを総合し、行動、状況、動因、気分、主体、世界といった人間学的概念を、主観性の領域のみから捉えるのでもなく、かつ物的側面のみにとらわれるのでもない、生命現象に肉薄するような現象学的心理学を生み出した。

ボイテンディクの心理学が戦前のユトレヒト大学のリュムケらの精神分析学と決定的に異なっていた点は、健康な人間を議論の出発点に置いたところにある¹³。ボイテンディクの着想は、生物としての人間のありふれた日常にあり、目覚めと睡眠、疲れ、空腹、怒り、また姿勢、呼吸などから、人間が生きることについて洞察を残した。その際、彼は、人間がすでに投げ込まれている世界の様々な意味を、複雑なままに描き出そうとした¹⁴。

ランゲフェルトにとってボイテンディクが重要であったのは、その状況分析の手法による。ランゲフェルトの教育学の核心は、研究者の関心を「子どもの人間学」へと誘ったことにある¹⁵。ルソー以来子どもは、大人とは異なる存在であると見なされてきたが、それはあくまで、その子どもが次世代の社会を担ってくれるという、単線的な時間の流れを前提にするものであった。ところがランゲフェルトは、子どもは「未だでき上がっていないところの誰かとして、自己自身を把握する」存在であり、かつ「あるまえて与えられた計画をただ反復し、実現してゆくだけでなく、これまで存在していなかったものをそこに発見し、考案し、創造する」者として理解する¹⁶。この「子どもの人間学」においては、大人があらかじめ用意した大人像が一旦脇に

置かれ、子どもが自ら「新しきものの創造」に向かうという、非連続的な生成の可能性が開かれる。その可能性の担保として、子どもが生存することのできる、「自分に対してははっきりと安全が保障されているという条件」が必要となる¹⁷。こうした世界を、大人、子ども、事物、環境などを含みこみながらダイナミックに読み解く上で、ボイテンディクの研究は重要な意味を帯びていた。

ランゲフェルトとボイテンディクに続き、キリスト教神学にも精通していた心理学者ヴァン・レネツプを迎え、ユトレヒト学派はその厚みを増すことになる¹⁸。同じ年、精神科医ヴァン・デン・ベルクが臨床精神医学の教壇に立ち、ボイテンディクらの同僚となる。その後、ボイテンディクの薫陶を受けたリンスコーテンがスタッフに迎えられ、ボイテンディクへのオマージュとして『人間と世界』が刊行される。ここでは、「子どもと秘密」「ホテルの部屋」「表情」「性」「車の運転」「会話」など、日常的にありふれた経験を題材として、生活世界の構造を定立するような独自の探求が結実する。

こうして発展したユトレヒト学派は、その後いくつかの批判を受けつつも精神的に発信を続けるが、やがて台頭する実験心理学に押され、主要な教授陣が退任する中で勢いを失っていく。ボイテンディクも雑誌『状況 (situation)』を創刊するものの、第2号が発行されることはなかった。1954年にヴァン・デン・ベルクがライデン大学に移り、1964年にリンスコーテンが実証的研究へと方向転換した（その上若くして夭折する）後、ボイテンディクが再びユトレヒト大学に招聘されるが、このころを境に「現象学的」実践研究を引き継ぐ研究者がいなくなる。盛り上がる実証主義的な研究の陰で、あるいはいくつかの理論的批判を受けることによって、徐々にその影響力を落としていくことになる。

その後1970年代に入ってから、ユトレヒト大学ではベークマン、レーベリングらなど、後任の研究者たちによって現象学的探求が継続されることになるのであるが、彼らはユトレヒト学派が一度途絶えたと認識している¹⁹。それほど断絶を生んだ背景について、ユトレヒト学派に向けられた批判を踏まえながら検討していこう。

II 人間科学からの批判

ユトレヒト大学において現象学的探求が勢いを失ったのは、すでに多くの指摘があるように、1960年代以降盛んになってきたポストモダンの言説および実証的心理学のあおりを受けたことによる²⁰。すなわち、オランダで支持を集めつつあった批判理論、フェミニズム、ポスト植民地主義などに依拠した立場から、現象学的探求が、文学的センスに恵まれた「ブルジョア」階級によるアプローチであると批判を受けると同時に、社会心理学、認知心理学、学習心理学などの立場からは、それが主観的な記述にすぎず、客観的で実証的な有効性を欠いていると批判される²¹。

こうした見立てについては、ユトレヒト学派に対する批判者はもちろん、賛同者の立場からも異論が出ない。しかしながら、彼らが現象学的探求を通して目指していた地平が、批判者たちが提起した新しい理論や研究手法によって豊かになりえたのか、という点に関しては疑問が残る。そこで以下では、ユトレヒト学派に対して鋭く的確な批判を与えたシュトラッサー（Stephan Strasser, 1905-1991）を取り上げ、その主張を検討していこう。

シュトラッサーはオーストリア出身の哲学者であり、1942年にはヴァン・ブレダ神父の配慮によってルーヴェンのフッサール・アルヒーフにて研究に従事し、1947年にはナイメーヘン大学に職を得て、哲学の人間学・心理学・教育学の教壇に立つ²²。哲学のみならず、心理学・社会学・人類学などの経験科学も含み込む総合的な人間の学として「人間科学」を構想したシュトラッサーは、1962年にその成果を『人間科学の理念』（以下FEMと表記）にまとめる²³。以下では、ユトレヒト学派に対する批判を、本書から取りあげよう。

本書の議論は安易な要約を許さないが、その問題提起は明瞭である。すなわち、「客観主義」に陥る経験科学と、「主観主義」に陥る実存主義哲学をいずれも批判し、人間の自由と実存の本質的条件を掴み取りうるような「人間科学」を構想するというものである。シュトラッサーによれば、「経験的人間科学の悩み」は、「いかにして人格としての人間がこれまた人格としての人間を経験的研究の対象となしうるのか」という問いに集約される（FEM, 7）。

つまり、研究者は、「見られた対象についてと同様に、見る目についても精通していなければならない」（FEM, 10）。

シュトラッサーが「経験科学」と名指して批判するのは、主に行動主義的な心理学・社会学である。すなわち、人間の行動データを集めることで、人間の振る舞いを帰納的に結論づけようとする研究手法を指す。彼によれば、それは人間の実存における根源的な自由を認めないという決定的な欠陥を持っている。また反対に、「主観主義」として彼が糾弾したのは、主にサルトルのような実存主義的に解釈された現象学である。主体的に構築されうる自由という、形而上学的ともいえる結論を導き出すサルトルの思考の過程に対して、それが「それだけでものを言う」、「それ以上論証を必要としない」ある「洞察」ないし「直観」に依拠していると見なし、異を唱える（FEM, 68）。この批判が「オランダの」「印象主義的な」現象学に向かうとき、その先にはユトレヒト学派がいた。

そこで、サルトルへの批判を取り上げよう。サルトルは『存在と無』において、有名な、「鍵孔を覗く私」という事例を持ち出し、そこで「私」が他者の視線によって「対象」へと貶められる現象を考察する。すなわち、嫉妬にかられ、興味にさそわれ、扉にぴったり耳を当てがい、鍵孔から部屋の中を覗いている場面を想像させる。その場面において、「扉」も「鍵孔」も、「見られるべき扉の向こうの光景」という目的に向かって連関しており、私は私の行為を認識することがない。私の意識は、「私の諸行為に密着」していて、私は「私（についての）非措定的な意識の次元」にあり、より正確には、私は「私の諸行為である」²⁴。ところが次の瞬間、廊下で足音のするのが聞こえ、誰かが私を見ていることに気づく。そのとき私は、「私の存在において襲われる」²⁵。「羞恥」によって、「『まなざしを向けられている者』の状況」を生きることになる。そこで、「われわれが他者にとって現れている限り、われわれは自分を『奴隷』と見なすことができる」²⁶。

シュトラッサーは、この事例に依拠して「全般的な形而上学的結論」を導き出すサルトルの手法を、「魔術的饒舌」として批判する（FEM, 360）。すなわち、他人の眼差しに絡め取られるという事例を想定するにしても、全く異なる「形而上学」すら導

き出されうるではないか、と主張する。例えば、「若い男が通りから部屋の窓の中をのぞいている」場面を想定する (FEM, 361)。その「部屋の中では、若い娘が椅子に腰掛けて本を読んで」いて、「この若者はなんとかして、その娘の注意を自分の方に向けさせよう」としている。こうした状況において、「ある瞬間に娘が本を置き、若者の目を見つめると仮定」するならば、その帰結はどのようになるであろうか。シュトラッサーは次のように問う。

この若者はかの女の視線によって対象に低下させられるのであろうか。彼は自分の世界が自分にとって疎遠なものになることを経験するであろうか。…彼はこの若い娘にとって「現れている」がゆえに、彼は奴隷に格下げされる自分を経験するであろうか。(FEM, 362)

この「ささやかな吟味」から、彼は次の結論を導き出す。すなわち、「暗示的記述は何も証明しない。なぜならばあらゆる暗示の心理的効果は反対の暗示によって、それとは正反対のものになりうるからである」(ibid.)。

サルトルへの批判が仮借ないのは、シュトラッサー自身もまた、人間科学の方法論的基礎に現象学を据えていたからである。人間科学において、「人間の価値体験や動機」などを、経験科学的な実証性に依存するのではなく、かつ実存哲学のような仕方で直観の域を越えない「洞察」に頼るのではなく、「第三の道」たる「論証」を経ることを目指すからである (FEM, 334)。その際シュトラッサーは、その「論証」の可能性を、「他の存在するものとの弁証法的連関の中で人間の存在を記述し、解釈する哲学」としての現象学に託す。

現象学的哲学者は自己自身から、つまり自己の実存の、また他の実存への己れの根源的依存の分析ならびに解釈学的記述から出発する。そのことに関係する明証性はまず第一に自然発生的な経験的明証性である。…しかし、このことは、人間と人間的なものとの哲学的解釈が勝手に選ばれた経験の明証性に基づくことができる、ということの意味するのではない。現象学において大切なことはむしろ経験の普遍的かつ必然的

諸構造を明らかにすることである。そのための手段を、われわれは自然的明証性の批判的選別と変換のなかに見る。(FEM, 335)

「己れの根源的依存の分析」というとき、シュトラッサーは注意深く、「一般的見解」や「健全な悟性」、あるいは「ゆるぎなき確信」、すなわち「現象学者が自然的態度と呼んでいるところの素朴性」とは区別する。例えば「恋をしている男」について考えた場合、その人は自身の恋愛について「実存」という語を使いたがるであろうし、思いを寄せる女性の優美さは、「ピタゴラスの定理の正しさ以上に明瞭なこと」である (FEM, 330)。そのとき、この「自然発生的な経験的明証性」が「根源的明証性」(ibid.) でないことを、どのようにして証明できるだろうか。

シュトラッサーはそこで、経験論的な判断による「科学的帰納法」、および迷信や慣習に基づく「前科学的帰納法」に依拠した一切の「普遍性」を退け、強制力をもった結論を導き出すような「必然性」を根拠に据え、「明証性の体系的止揚」たる哲学的方法を必要とする。具体的には、経験から生じるすべての明証性に対して自発的な同意を差し控え、それと矛盾する判断を定式化することを求める。

自然的テーゼの妥当性は「非自然的」アンチテーゼの妥当性によって試されなければならない。テーゼの内容がアンチテーゼによって傷つけられることも、限定されることも、訂正されることもなく、反対に強化される時、そのテーゼは必然的に真であると判定される。そのとき、われわれは根源的明証的言表にかかわっているのである。(FEM, 331)

こうした思考的手続きを経ることで、経験の構造を「主観主義」にも「客観主義」にも陥ることなく明らかにすることができる、とシュトラッサーは述べる。例えば先ほどの「自分の思慕する人が人間の美しさの頂点となっている」という「恋する男の『揺るぎない確信』」の場合はどうであろうか。彼が思いを寄せる女性の魅力は、確かに彼にとっては普遍的かもしれない。彼はその女性を「優雅な、魅力のある、誰よりまさって美しい人」として見る。し

かしながら、この「自然発生的明証性は普遍的かつ必然的に妥当するものではなく、その恋する男にとってすら通用しない」のである。というのも、「その恋人が一番美しい人ではない、という反定立は、恋する本人も知っての通り、考えられうるだけでなく、また『体験しうる』ことでもある」(FEM, 333)。

シュトラッサーにおける明証性の探求は、「世界の自明な存在に関する明証性さえをも止揚する」(FEM, 335) ことを含む。そのとき現象学的哲学者は「世界の意味と世界内存在の意味とについての問いを立て」、この問いを立てることによって、「かれはすでに世界の地平を超え出て思索している」という (ibid.)。こうして得られた明証性においてこそ、「人間の実存のある新しい弁証法的位相が始まる」(FEM, 368)。すなわち、真の問いを立てることによってすでに、「実存の——それが個別的なものであれ、共同体に結びついたものであれ——新しい位相とこれまでの位相との間に、ある一定の距離を作り上げる」(ibid.)。そのとき、「出会いの状況」を生活の中に生じさせるための十分な「対—象性」が生じる (ibid.)。

シュトラッサーが「出会い」と名づけるのは、経験科学に携わる心理学者・社会学者・人類学者と、形而上学を鍛え上げる哲学者との出会いも含んでいる。その出会いを通じた対話が、人間が世界の中で様々な状況づけられて生きるあり方に、研究者たち自らが出会うことを可能にしてくれるのである。

そこまで検討したところで、彼がユトレヒト学派に向けた批判の背景も明らかになってこよう。すなわち、ユトレヒト学派の現象学者たちの報告は、日常世界におけるささやかな経験を細やかに記述することから成り立っている。シュトラッサーが評価しているポイテンディクにおいてすら、厳密な方法論を定式化してはいなかった。したがって、それらの記述が、「うまく書く」ことに支えられ、「アンチテーゼの妥当性」という審議の過程を経ていないことは重大な欠陥であった。

しかしながら他方で、シュトラッサーが残した「現象学的分析」そのものは、ユトレヒト学派が目指した領野と、全く正反対を向いているようであり、同時に重なり合う側面があるようにも見える。

正反対であるというのは、たとえば「恋する男」

の分析についてである。ユトレヒト学派であれば、そもそも自分が恋する女性が「一番美しい女性」であることの明証性を追求しないのではないだろうか。というのも、恋する女性が「美しい」ことは明らかであっても、女性の美しさにのめり込んだ男性は、その女性が「一番」であることに必ずしも固執しないからである。「一番」か「二番」か、ということの意味は、経験的明証性において普遍的な美しさを持つ女性の前で無に帰する。むしろ経験的明証性を試すならば、その男性にとっての女性の立ち現れ方を細かく検証の方が効果的ではないだろうか。そのまなごしに立ち現れる彼女は、文字通り美しい人であって、その人の姿、表情、振る舞い、思考、笑い方の隅々が、「魅力」に染め抜かれているに違いない。また、その「魅力」は決して知覚的に捉えられるだけではなく、その女性がそれまで過ごしてきた時間、彼と出会ってから一緒に回った場所などのように世界の背景的な地に織り込まれている。また、その女性の好み、その女性に立ち現れている男自身にも関わってこよう。「恋する」という一語に込められた意味の厚みを「反定立」によって揺さぶるのではなく、その厚みを生き直すことでいわば「再定立」することができるのではないだろうか。その際、当人にとっての世界は——世界像そのものには賛否があるだろうが——、その立ち現れ方自体は明証的な構造を持ち、すべての人が共有しうる確かさを得るのではないだろうか。

こうした「再定立」の道が示せるならば、現象の記述が単なる「印象」であるという批判から逃れることができる。シュトラッサーからの批判を経てもなお、その学術的意義を見出せるようであれば、それこそアンチテーゼを経た「止揚」、あるいは「出会い」を通じた対話が叶うのではないであろうか。以下では、こうした見通しのもと、ユトレヒト学派の現象学的記述を再解釈することを試みよう²⁷。

Ⅲ 生きられた意味の探求——子どもとモノ

ここでは、ランゲフェルトにおける「子どもはモノの世界をどのように経験しているのか (How Does the Child Experience the World of Thing?)」を取り上げよう (以下DWKと表記)²⁸。本論文は、ヴァン・マーネンが刊行した『現象学と教育学

(Phenomenology and Pedagogy)』の創刊翌年に、英訳され掲載された論文である。本論文でランゲフェルトは、子どもが「教育されるべき存在」であるという前提のもと、子どもが生きる世界に迫ることを目論んでいる。なお、ランゲフェルトが提起した「子どもの世界」に関しては、優れた考察として「秘密」を主題にしたものがある²⁹。ランゲフェルトは、こうした具体的な記述を通して、子どもについての私たちの常識的な見方に反省を促し、新たにそれを捉え直す道筋を示している。

(1) 制限

ランゲフェルトは、子どもは大人と比べて幾つかの点で制限の中を生きていくとして、それを6つ挙げている。すなわち、「人間は身体において生きる(跳躍台でもあるが足かせでもある。疲れ、栄養を欲し、かさばる)」、「子どもは概ね依存的で、無力で、できることに限界がある」、「子どもを世話し育て、責任を持つ他者がいる」、「出来上がった構造を持つ世界の中に生きていて、安全ではあるが制限を加える」、「子どもを支えてきた過去があるが、子どもの人生の可能性の発達に制限を課すかもしれない」、「次の日・未来がある」といったものである(DWK, 216)。

こうした制限を引き受けた上で、子どもはモノと出会う。モノと出会う中で、それらに独自の意味を与え、また意味を奪い去るが、その付与の仕方はいくつかの種類がある。ランゲフェルトは、常識的な共通理解の上に成り立っている事物の世界を「開いた意味づけ(open sense-making)」とし、子どもが独創的に意味を与える「縛りのない意味づけ(non-obligatory sense-making)」から区別する(ibid.)。例えば遊びに使うモノが想起できよう。子どもがペンを使って遊ぶとき、それが橋になったりバリケードになったり兵士になったりするが、子どもの目において、これらは現実の世界に繋がっている。つまりそれが「橋」であることを受け入れられる者だけがその遊びに参加できるのである。ただしそれが一本のペンであることをやめてしまうならば、つまり私たちが「幻惑(無意味nonsense)」の領域に立ち入ったとき、私たちはもはや子どもと遊ぶことができない(DWK, 217)。ランゲフェルトによれば、「縛りのない意味づけ」は、それが日常的

な「開いた意味づけ」に戻る道が保障されているときにのみ効力を発揮する(ibid.)。

ランゲフェルトはさらにカテゴリーを増やし、「創造的な意味づけ(creative sense-making)」と「個人的な意味づけ(personal sense-making)」を提起する(ibid.)。前者は、アーティストの創作のように、一つの一貫した世界を構築しうる意味づけをもたらす、後者は、意味づけを通して自分自身を構築する。これらは厳密に切り分けられるものではないため、以下の現象の中で混ざり合いながら確認されるだろう。

(2) 贈り物

ランゲフェルトは、プレゼントとして現れるモノについて考える。子どもがプレゼントをもらうとき、モノはその姿形によって子どもに「語りかけて」(DWK, 219)くる。具体的な形を持ったものであれば、おもちゃにせよ、道具にせよ、「丸いものは転がすことを、細長いものは伸ばしたり曲げたりすること」を「呼びかけてくる」(ibid.)。

箱というプレゼントもまた独自に語りかけてくる。素敵な箱を受け取った子どもは、何かを入れることができる喜び。しかし、何を入れたらいいのかが問題である(ibid.)。何も入れなければ箱の呼びかけに答えることができないし、何かを入れてしまえば箱は別の新たなモノで埋め尽くされる。「空っぽ」であるという贈り物の意味を失う。

別のプレゼントを考えてみよう。4歳の女の子が母親のところにやってくるとする。母親は、生まれたばかりの末っ子で手いっぱいである。女の子は、どこから見つけてきたのか、小さな「ヒメドリの羽根」を手に持っている。その子がその羽根を赤ちゃんに捧げるとき、これこそ真の贈り物だとランゲフェルトは考える。「これは赤ちゃんに、だって赤ちゃんはうんと小さいもの」と女の子が告げ、その小さな羽根を小さな弟に向かって優しく手放すとき、その子自身が贈り物になるとランゲフェルトは考える。「贈り物をする人は誰でも、その人自身を捧げる」(DWK, 218)。この小さな子どもにとって、羽根は平凡でも無意味でも価値のないものではない。小さな子どもの心がそこにあり、彼女の「主観的な志向性」(ibid.)に満ちている。

単なるモノ——おもちゃ、箱、羽根——は、ここ

では贈り物となることによって、新たな意味を付与される。そのとき、モノ自身が新たな意味を帯びることもあれば、人間自身が一つのモノになることもある。モノは私と世界を結びつけることによって、私自身を変容させるのである。

(3) 越えゆくこと

最後にランゲフェルトは、世界と私の関係の中にモノが及んでくる、という現象を取り上げる。この現象は、ランゲフェルトが冒頭で明記していた制限のうちの二つ、常に大人に依存しているという制限と、他者がいるという制限に関係している。例えばシーソーというモノにおいて、子どもは、この世界がすでに他者の助けと影響のもとにあることを知る。シーソーは、いうまでもなく相手がいなければそれとして働かない。ランゲフェルトによれば、シーソーほど「一緒であること (togetherness)」の意味を思い知るものはない (DWK, 220)。もちろんシーソーに限らず、それ以外のモノ——例えばキャッチボールの遊びなど——においても、モノを介した他者との関係において私があるという現象は考えられる。

また、大人がモノに干渉してくるとき、モノは子どもと世界を繋ぐ。電車の座席に立ち上がろうとすると、「ほらまた汚して。誰か他の人が座るのだからね」と親に注意される。このとき子どもは、「この『誰か』が仮に違った時代に無人島に一人住んでいるとしても、今や私たちの時代に呼び出された」 (DWK, 221) ことを知る。

ほかに、私たちが家の中で、「ほらまた！壊れるぞ。」と子どもに注意するとき、「ここで壊れるとは何を意味するのか」 (ibid.)。それは普段使いの食器でもありうるが、もっと特別なモノでもありうる。例えばもうこの世にいない祖母の形見ならばどうだろうか。

もし神さまが天国にいるおばあちゃんを生き返らせてくれるなら、お父さんの大切なペンを振り回したって誰もあたふたしないのに。 (ibid.)

このときモノは、「それが私たちの世界の親密なる一部なのだから」、以前と変わらぬままにしておくのがよいに違いない。こうして、母のお皿やカッ

プが丸ごと以前のまま、家族の世界の一部のまま残される。そのおかげで、「来年になれば、外国から初めて家にやってきた新しい叔父が、語り継がれる偉大な祖父に親しみながら、カップで一杯飲むことができる」 (ibid.)。

モノとの出会いによって、私たちは過去と未来の世界に入っていく。子どもの世界のモノは、同じ時代だけを指し示すのではなく、「他の人たちの世界や生活を、それも、もう私たちとは一緒にいない人たち、まだ私たちと一緒にいない人たちの生活や世界のことを語る」 (ibid.)。

以上が、ここで取り上げるランゲフェルトの記述である。こうした記述は、子どもが大人から課せられるいくつかの制限の中で、モノを得たり手放したりする、その意味の諸相を明らかにしてくれる。すなわち、ランゲフェルトの眼差しによって、子どもがモノを介して「原初的な自由と安全」 (DWK, 223) を手放す瞬間が照らし出されるのである。もっとも、彼の試みはその出来事の体系的な整理に向かうよりは、むしろ「子どもとモノの世界との間に引き起こされる出会いについて、その違った側面 (aspect) に対して余すことなく (completely) 光をあてること」 (DWK, 220) を目指す。

ランゲフェルトのこうした戦略は、シュトラッサーが人間科学の目的として据えた、「人間の実存の有限性の相 (アスペクト) に照明を当てる」 (FEM, 346) 営みと重なり合っている。その場合、そうした探求は「自然的態度の素朴性」 (FEM, 359) への逆戻りでは決してなく、むしろその創造的な再発見であるといえよう。ランゲフェルトが描き出す子どもとモノとの出会いは、一つ一つ個別のものでありながら、制限の中で世界を新たに更新していくという生きた構造を浮き彫りにしてくれる。それは、子どもが「これまで存在していなかったものをそこに発見し、考案し、創造する」者として自らを見出していくプロセスと一致する。すなわち、子どもが新しい意味を見出していく過程——大人があらかじめ用意した制限の中で、子どもが大人や状況と関係を取り結ぶ過程でもある——は、大人になっていくことの意味を、お仕着せの言葉ではなく内側から創造していく過程そのものである。その途上にある断片的な経験は不確かでも、すべての経験

を「余すことなく」描き出そうとするランゲフェルトの作業、およびそうして紡ぎ上げられる構造は、シュトラッサーが示したような反定立にも耐えうる確かなものであるに違いない。

おわりに

ヴァン・マーネンは、ランゲフェルトの記述を「家・路上・キッチンアプローチ」と称する³⁰。それは、私たちの「日常の経験の本質や意味をより深く理解する」ことを可能にし、かつ「もっと直接的に世界と触れ合えるところへと私たちを連れて行ってくれる」洞察である³¹。そこでは、まさにシュトラッサーが目指していた、観察の向こう側にある現場の世界に関する理解が深まると同時に、それを記述する研究者・教育者の眼がつねに更新される運動が起きている。

ランゲフェルト、ボイテンディク、ヴァン・レネップ、ヴァン・デン・ベルク、リンスコーテンなど主要メンバーがいなくなった世代のユトレヒト大学の教育学の教壇で、バークマンは、カナダなど英語圏との研究者と連絡を取りながら、現象学的記述を進める授業を開講した³²。カナダで現象学的教育学のみならず現象学的実践研究を発展させたヴァン・マーネンは、教育現場や家の中で生じる日常的な出来事を丁寧に記述し、そこから教師のタクトを養いような省察の道筋を切り拓いた。それらは、ユトレヒト学派そのものが様々な「制限」の中で自らの展開を更新してきた、創造の過程であるといえるのではないだろうか。

こうしたユトレヒト学派の現象学的教育学は、教育の意味や価値を正面から論じることが困難な今日、それでもあえて哲学的に探求するための足がかりになるだろう。もちろん、レーベリングがいうように、ランゲフェルトが描こうとした大人像——自省し、自律した人間——は、理性中心、人間中心であると今日では否定されることの多い典型的な「近代人」である。この点について、いかなる「大人像」を生きられた経験の中から紡ぎ出すことができ、かつ明証性を保った形で定式化することができるのかについては、私たちの時代が引き受ける課題である。

最後に、ユトレヒト学派のもたらした「状況」の概念は、今日の学習論を再考するきっかけになりう

ることを指摘しておきたい。ランゲフェルトは自身の探求の一部を「状況分析」に捧げ、「子どもの人間学」を支える柱とした。シュトラッサーは、人間に対して限界を与え、有限であること強いてくるような条件として、したがって人間の自由が始まる条件として、「状況」を捉えた。

今日、「正統的周辺参加」論やヴィゴツキー派の学習論でも注目されるように、学びにおける知の伝達を「状況」の全体から理解しようとする見方がある。その際、「学習」と「状況」とが結びつくことによって、「状況」の厚みを保ちながら、かつ「学習」という概念の豊かさを取り戻す方向へ向かわなければならぬし、その上で、個としての能力を伸ばすといった学習のあり方を超えて、他者との関わりや学ぶ世界そのものを躍動させていくような、世界と分かちがたく結びつく人間の生を含む議論が展開できるかどうかは問われなければならない。これらの問いもまた、私たちに残された課題である。

注

- ¹ van Manen & Levering, 2002.
- ² Ibid.
- ³ 村井, 2008, pp. 163-178.
- ⁴ この表現は、ヴァン・マーネンの引用による。(van Manen, 2014, p. 195.)
- ⁵ van Hezewijk, Rene and Stam, Henderikus J., 2008, *ibid.*
- ⁶ 北米で現象学的心理学を体系化したジオルジが、1960年代に、現象学的哲学に加え、それを心理学に適応させた研究者を探したが、「そうした方法を明確に説明できるような人を、見つけることが全くできなかった」と報告している。(Giorgi, 2009; 吉田訳, 2013, p. iv.)
- ⁷ ユトレヒトにおいても戦争の被害は激しく、犠牲になるか行方が分からなくなった同僚は数多く、また戦争の責任を取って職から退いた教授もいた。医学部の領域では、1933年からリュムケ (Henricus C. Rümke) が精神分析学の主任として勤め、ヤスパースの思想に影響を受けた現象学的精神分析学を進めていた。(van Manen & Levering, 2002, p. 278.)
- ⁸ Ibid.

- ⁹ Buytendijkを日本語に置き換えた場合、オランダ語の発音に近づけて「バイテンダイク」とする向きもあるが、すでに多数の邦訳書が「ポイテンディク」と表記しており、英語での発音と一致するため、本稿でもこちらに従う。なお、同じ論理で英語の発音を重視ならば、「ランゲフェルト」は「ランゲフェルド」となってしかるべきであるが、こちらも近年の研究書に従って、前者を慣例表記とみなし、採用することとする。
- ¹⁰ ランゲフェルトのもとに留学していた和田修二、皇紀夫らによって十分な研究が進んでいる（和田・皇・矢野編, 2011）。ユトレヒト大学の教壇に長く立っていたレーベリングは、日本でのランゲフェルト受容は今日のオランダ以上に進んでいることに注目する（Levering, 2012, pp. 133-146.）。
- ¹¹ Ibid., p. 134.
- ¹² Ibid., p. 135.
- ¹³ リュムケは精神分析学者として、精神疾患と向き合う中で理論を構築する。彼はヤスパースに影響を受け、「権威」に着目する現象学理論を構築し、また精神疾患の患者を隔離するのではなく社会へ統合させる方法を探っていた。van Manen & Levering, 2002, pp. 278-279.
- ¹⁴ Ibid.
- ¹⁵ 和田・皇・矢野編, 2011.
- ¹⁶ ランゲフェルト, 1966, pp. 57-58.
- ¹⁷ 同上, p. 57.
- ¹⁸ ヴァン・レネップは、それまでアカデミックな心理学に疑問を抱き、在野で精神技法（心理的操作によって行為に変化をもたらす技法）の開発を進めていたこともあり、その就任に異を唱える声が少なくなかったという（Dehue, 1995）。彼の招聘については、ランゲフェルトとポイテンディクの強力な後押しによるものであった（van Manen & Levering, 2002.）。
- ¹⁹ Bleeker, Levering, & Mulderij, 1986, pp. 3-13.
- ²⁰ Dehue, 1995.
- ²¹ Levering, 2012, p. 143.
- ²² シュトラッサーは、フッサールのパリ講演『デカルト的省察』のドイツ語版の出版を手がけたことで知られている。（van Manen & Levering, 2002, p. 277.）
- ²³ シュトラッサー『人間科学の理念—現象学と経験科学との対話—』（徳永恂・加藤精司訳）新曜社、1978年。オランダ語の原題は「Fenomenologie en empirische menskunde」である。本文では以下、(FEM) の略号とともに邦訳書のページ数を記載する。
- ²⁴ Sartre, 1943, pp. 299-300. (松波訳, 2007, pp. 107-110.)
- ²⁵ Ibid. (同上.)
- ²⁶ Ibid., p. 307 (同上, pp. 129-130.)
- ²⁷ メルロ=ポンティは、画家セザンヌの描画に注目し、絵を描くことで知覚そのものに再び出会うような円環的な創作の運動を見て取った。画家が描くことや作家が語ることは、語ることで私たちが自明の前提にしてきた世界との接触を取り戻す行為である。メルロ=ポンティがこうした画家の経験を通して厳密に定式化したように、生きられた経験について綿密に書き直すことは、世界に再び出会うことを可能にする。（Merleau-Ponty, 1960; 竹内ほか, 1969.）
- ²⁸ Langeveld, Martinus J. "How Does the Child Experience the World of Things?" *Phenomenology and Pedagogy*, 2 (3), 1984, pp. 215-223. ドイツ語の原題は「Das Ding in der Welt des Kindes」であり、出典はドイツ語の著作『Studies zur Anthropologie der Kindes』（Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1968）である。本稿では、「Things (Ding)」の訳語については子どもにおいて意味が新たに創出される事物、可能性を秘めた物という意味を込めて、カタカナで「モノ」と表記する。本文では以下、(DWK) の略号とともに英訳論文のページ数を記載する。
- ²⁹ ヴァン・マーネンによる二つの英訳論文がある。（Langeveld, 1983a. Langeveld, 1983b.）
- ³⁰ ヴァン・マーネンは、この表現をランゲフェルトに依っているとしているが、出典は明らかにしていない（van Manen, 2014, p. 195.）。
- ³¹ van Manen, 1990, p. 9. (村井, 2011, p. 29.)
- ³² 村井, 2008.

引用文献

- Bleeker, Hans, Levering, Bas, and Mulderij, Karel. 1986. "Introduction: On The Beginning of Qualitative Research in Pedagogy in the Netherlands," *Phenomenology and Pedagogy*, 4 (3) , pp. 3-13.
- ボイテンディク, フレデリック, J. J. 1970 『人間と動物—比較心理学の視点から—』(濱中淑彦訳) みすず書房.
- Dehue, Trudy. 1995. *Changing the Rules: Psychology in the Netherlands 1900-1985*, Cambridge University Press.
- Giorgi, Amedeo. 2009. *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach*, Duquesne University Press, 『心理学における現象学的アプローチ—理論・歴史・方法・実践—』(吉田章宏訳) 新曜社、2013年.
- Kockelmans, Joseph. J. (ed.) 1987. *Phenomenological Psychology: The Dutch School*, Spinger.
- ランゲフェルト, マルティヌス, J. 1966 『教育の人間学的考察』(和田修二訳) 未来社
- 1980 『よるべなき両親—教育と人間の尊厳を求めて—』(和田修二監訳) 玉川大学出版部.
- Langeveld, Martinus J. 1983a. "The Stillness of the Secret Place," *Phenomenology + Pedagogy*, 1 (1) , pp. 11-17.
- . 1983b. "The Secret Place in the Life of the Child," *Phenomenology + Pedagogy*, 1 (2) , pp. 181-191.
- . 1984. "How Does the Child Experience the World of Things?" *Phenomenology + Pedagogy*, 2 (3) , pp. 215-223.
- Levering, Bas. 2012. "Martinus Jan Langeveld: Modern Educationalist of Everyday Upbringing." In Standish, Paul & Saito, Naoko (eds.) *Education and the Kyoto School of Philosophy: Pedagogy for Human Transformation*, Springer, pp. 133-146.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1960. *Signes*, Gallimard, 『シーニュ』1 (竹内芳郎ほか訳) みすず書房1969
- 村井尚子 2008 「『子どもという人間』への理解(1) —トン・バークマンの現象学的教育学—」『大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要』7, pp. 163-178.
- 2003 「ユトレヒト学派の現象学的教育学」山崎高哉教授退官記念論文集編集委員会編. 『応答する教育哲学—山崎高哉教授退官記念論文集—』ナカニシヤ出版.
- Sartre, Jean-Paul. 1943. *L'Être et le néant*, Gallimard. 『存在と無Ⅱ』(松波信三郎訳) 筑摩書房2007.
- シュトラッサー, シュテファン 1978 『人間科学の理念—現象学と経験科学との対話—』(徳永恂・加藤精司訳) 新曜社.
- van Hezewijk, Rene and Stam, Henderikus J. 2008. "Idols of the psychologist: Johannes Linschoten and the Demise of Phenomenological Psychology in the Netherlands." *History of Psychology*, 11 (3) , pp. 185-207.
- van Manen, Max. 1978. An Experiment in Educational Theorizing: The Utrecht School. *Interchange*, 10 (1) , p. 48-66.
- . 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.
- . 2014. *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*, Left Coast Press.
- van Manen, Max and Levering, Bas. 1996. *Childhood's Secrets: Intimacy, Privacy, and the Self Reconsidered*, Teachers College Press,
- 2002. "Phenomenological Anthropology in the Netherlands and Flanders". In Tymieniecka, Teresa (ed.) *Phenomenology World-Wide*, Kluwer Press. pp. 274-286.
- 和田修二・皇紀夫・矢野智司編 2011 『ランゲフェルト教育学との対話—「子どもの人間学」への応答—』玉川大学出版部.

ハイデガー「共存在」理解のための序論

— 人間にとっての「つながり」の重要性 —

A Sketch for Understanding of Heidegger's Concept 'Mitsein'

— Importance of Bonds for Mankind —

生 越 達

Toru OGOSE

目 次

はじめに

1. 「振り返り」の困難と「つながり」を断ち切る社会
2. 共存在としての人間
3. ハイデガーのとらえる共存在
4. 人間にとってプレゼントのもつ意味

おわりに

はじめに

小論の目的は、私たちにとって「つながり」¹を大切にしてくい社会が到来しつつあること、そして教育施策も「つながり」を軽視しているように見えることに対して、ハイデガーの思索に示唆を得て、人間存在にとって「つながり」が大切であることを明らかにすることである。子どもたちにかかわる例に即しながら考えてみたい。

1. 「振り返り」の困難と「つながり」を断ち切る社会

(1) 成熟社会のもとでの「つながり」の喪失

現代社会は大きく変化しつつあるように思われる。たとえば、「成熟社会」や「消費社会」の到来や「大きな物語」の喪失といったことが考えられるだろう。

もともと現代社会を「成熟社会」と捉えることには、新しい社会の到来への希望が込められていた。成熟社会とは、すでに成熟しきってしまった社会であり、その社会の高水準の物質文明は受け入れつつも、もはや物質的豊かさ・量的豊かさを追いかけ続けることをやめ、精神的な豊かさや生活の質の向上を求めていくような、平和で自由な社会を意味している。持続可能な社会であるために、もはや量的拡大を求めていくことは出来ない。しかし、そこで豊

かさを問い直すことにより、新しい価値に基づく社会を作り出していこうとするのが、もともとの成熟社会の意味なのである²。成熟社会においては、価値の変換が生じることが重要である。「物質的・手段的価値」から「精神的・表出的価値」と言われるように、そこで求められるのは、精神的豊かさのほずである。

しかし、現実の社会は逆方向に向かって進んでしまっている。ますます物質的な価値が社会を支配するようになってきているのである。そして、物質的な豊かさを求めることは消費社会を生み出す。教育的関係のなかから簡単な例を挙げて、考えてみよう。

授業のわからない一人の大学生がいたとしよう。以前だったら、自分の不勉強や頭の悪さを嘆くのが通常の反応であろう。ともかくも自分を責めるのである。彼は自分を「振り返る」ことを求められる。だが、消費者であることに慣れた彼は、自分にあったサービスを提供できない相手を責めることができるようになる。悪いのは、サービスの受け手である自分にわかるように教えられない教師の側なのである。消費社会は、自分への「振り返り」を必要としない社会、「振り返り」の能力を育てることの難しい社会である。

このような学び手の態度は、保護者をも支配することになる。ここにモンスターペアレントが誕生する条件が成立する。こうした状況は教育事象のなかに留まらない。まさにクレイマーが闊歩する社会が

成立するのである。自分のことを棚に上げて、他者を批判する社会である。

こうした社会の在り方が、教師の世界にも影響してきているのを感じることもある。教師は授業や子どもとの出会いをとおして自分の実践やかかわりを振り返り、自らを成長させていくことが仕事である。しかし、消費社会の進展により、教師もまた振り返りの能力を失い、その結果、経験のなかで学び続けていくことができなくなる。

つまり、消費社会は、学びそのものを変質させてしまうのである。学びとは、つねに自分を変えていくことであり、しかもその行き着く先は学びの開始時点ではわからないはずである。だからこそ学びなのである。ところが、学びが消費のなかに呑み込まれてしまえば、学びは役に立ちそうなものを買うという行為を意味することになり、つまり学びの開始時点で、その学びに買う価値があるかどうかが決まされることになる³。

このことは、教え手にとっての不幸であるだけでなく、学び手にとってこそ不幸な事態を生じさせることになるだろう。なぜなら、こうした事態は学びへの意欲を奪うことになるだろうし、さらには自分さえをも消費社会の眼差しのもとで理解せざるを得なくなり、結果として自らの存在意義を疑うことになってしまうからである。そして自分は消費に耐える存在であるかがつねに問われることになってしまうからである。消費社会においては、自尊感情を保つことが難しく、「どうせ自分なんか生きていても仕方ない」といった気分になりやすいのである。

このところ、子どもたちの学習意欲の低下が危惧されているが、自尊感情が保ちにくい社会においては、頑張ることも難しいだろうし、また成熟社会においては、頑張っても成功する可能性は低いのである⁴。たとえば、宮台は、「『頑張れば報われるんだ』というメッセージも、まるでウソっぱち。成熟した近代では、頑張っても報われないんです。確かに、近世の成熟の途上にある社会では、頑張れば自分も社会も豊かになると信じるのができた。だから今を我慢して頑張って働けば、必ず報われる人間もいたわけです。ところが近代が成熟すると、必死になって勉強をして、いい中学、高校、大学に入って、いい会社に入ったからといって、幸せになれるかと

いうと、大いなる確率でそうはならない」と言っている。

たしかに日本は現在大変な格差社会になっている。OECDが2010年に実施した貧困率の国際比較においても、日本の相対的貧困率は34カ国のなかで29位、子どもがいる一人親世帯の貧困率では33位だったのである。かつて一億総中流といわれた日本は急激に格差社会に変化しつつある。

別の視点から見てみよう。

マイケル・サンデルは、「世の中にはお金で買えないものがある。だが、最近ではあまり多くはない。いまや、ほとんどあらゆるものが売りに出されているのだ。」⁵と『それをお金で買いますか』の序章のはじめのところで述べ、その後にお金で買えるものを列挙している。その中には、相当な寄付をすることで子どもを名門大学に入学させることや成績不振校が、子どもが本を読む度にお金を払うことなど教育に関わる事例も含まれている。「社会生活において市場価値の演じる役割はどんどん大きくなろうとしていた。経済学は王土になりつつあった。こんにち、売買の論理はもはや物的財貨だけに当てはまるものではなく、いよいよ生活全体を支配するようになっていく。」⁶

現代社会は、相変わらず物質的な豊かさを追い求め続けており、ほんの少数の豊かな層と多くの相対的貧困者を生み出している。そして、ますます私たちは物質的豊かさを追い求めざるを得ないところへと追い込まれていく。なぜなら、サンデルが指摘するように、ますますお金で買えるものは増えていくからである。「市場と市場価値が、それらがなじまない生活領域へと拡大した」⁷。

お金で買えるものが増えたとき、私たちは、その社会のなかでどのような人生を選択することになるのだろうか。そこでは、さまざまな感情が生まれてくるはずである。いわゆる負け組からすれば、妬みや劣等感、勝ち組からすれば、優越感や他者を軽く見る気持ちが生じてくるであろう。いずれにしても、「あらゆるものが商品となってしまったせいで、お金の重要性が増し、不平等の刺すような痛みがいつそうひどくなった」⁸社会のなかで、「市場の道徳的限界を考え抜く必要がある。お金で買うべきでないものが存在するかどうかを問う必要がある。」⁹ということになるだろう。

しかも、この格差社会を自己決定・自己責任の論理が支えている。つまり、勝っても負けても、その原因は自己に還元されるのである。こうした社会においては、人と人がつながることは難しくなるだろう。自己決定・自己責任の論理に支えられた格差社会では「つながり」が失われていくのである。

(2) 「大きな物語」の欠如と「つながり」の喪失

もっと直接的に人と人との「つながり」を喪失させる状況も生じている。日本人はこれまで世間によってコントロールされていた。こうした社会は、人々に安心感を与え、またどのように生きていいのかという指針を与えてくれる。もちろん、いいことばかりではない。このような社会では個人の自由は一定程度奪われることになる。

たとえば内藤は、このような日本社会のあり方がいじめの温床であると考えている。少し彼の論に沿って考えてみよう。

内藤は学校を次のように捉えている。「日本は、学校が児童生徒の全生活を囲い込んで、いわば頭のとっぺんから爪先まで学校の色に染め上げようとする、学校共同体主義イデオロギーを採用している。……学校では、ひとりひとりの気分やふるまいがたがいの深い部分にまで影響しあう、集団生活による全人的な教育の共同体がめざされ、それがひとりひとりにきめ細かく強制される。若い人たちは、一日中ベタベタと共同生活することを強いられ、心理的な距離を強制的に縮めさせられ、さまざまな『かわりあい』を強制的に運命づけられる。……学校運営の根幹は、生徒たちに日々調教して、その骨の髄まで沁み込んだ習慣の内側から、この『学校らしさ』を実現し維持することにある」¹⁰。

内藤は、こうした社会では、空気を読み合いながら、ノリで生きることを求められるようになるという。「空騒ぎしながらひたすらノリを生きている中学生のかたまりは、無秩序・無規範どころか、こういったタイプの仲間内の秩序に隷従し、はいつくばって生きている」¹¹。そして、こうしたノリで生きる社会のあり方を群生秩序¹²と呼んでいる。

そして、こうした秩序のもとでは「自分たちのノリを外した、あるいは踏みにじったと感じられ、『みんな』の反感と憎しみの対象になるといったことが、『悪い』ことである」¹³ののだという。「このよう

な『ノリの国』では、個の尊厳や人権といったヒューマニズムは『悪い』ことであり、反感と憎しみの対象になる。彼らにとっては、その場その場で共振する『みんな』の全能感ノリを超えた普遍的な理念に従うことや、生の準拠点を持つことは『悪い』。自分たちの『ノリの国』を汚す普遍的な理念に対して、中学生たちは胃がねじれるような嫌悪と憎悪を感じる。」¹⁴。さらに、彼は、「その場の空気を読んで同調することが唯一の規範である学校共同体では個人の責任などという事態は生じ得ない」¹⁵とさえ言う。

もう少し彼の言う「群生秩序」について考えてみよう。「ノリで響きあう『みんなの空気』は彼らの秩序の根幹であり、人の命よりも大きな価値がある。……このようなノリの秩序から、独特の身分感覚が発生する。それは、ノリという『高次の生命』のそのときそのときのありさまから位置づけられる限りでの、身分的な人間の存在感覚＝〈分際〉である。」¹⁶こうした状況で、いわゆるスクールカーストが成立することになる。

内藤は、「すなお」ということに焦点をあてて、次のようにも言っている。「学校では、『すなお』ということは集団の倫理秩序にもなっている。『すなお』でないものは『ジコチュウ（自己中心）』で『悪い』。だから痛みつける。……これが、『みんな仲良く』を完膚無きまでに押しつけようとする学校制度の帰結である。」¹⁷

このような学校において、上記に述べたようなスクールカーストができあがり、そこでは「身分が下とされる者に対等な態度で『いられる』と、手痛い攻撃を加えずには気持ちがおさまらない。しかもこのような加害者たちは、なぜだか被害感情を有している。」¹⁸さらに、内藤によればこうしたスクールカーストに教師も呑みこまれていくことになる。「学校の教員はしばしば、教育サービスを受けている若年者のほんのちょっとした仕草や服装が『生徒らしく』ないと感じるとき、何か自分の世界を壊されたかのような、どうしようもない被害感を感じて『キレ』てしまい、ひどい暴力を振るったり、罵詈雑言を浴びせたりする。」¹⁹ようになると言う。

内藤は学校における人間関係について次のようにまとめている。「学校共同体では『単純明快につきあわない』ということができない。朝から夕方まで過剰接触状態で『共に育つかかわりあい』を強制す

る学校では、心理的な距離の私的な調節は実質的に禁止されている。」²⁰そして、「このような政治的共生以外で、各人が各人のやりかたで善く生きる生のスタイルを追求することは、学校共同体ではできない。学校では、選択の余地のない特定の『仲間』集団の共生が善い生であると前もって決められており、それがどんなに醜悪なものに感じられても、与えられた『みんな』の共生スタイルを生きなければならぬ。」²¹さらに内藤は、こうした学校のあり方が、「受け継がれて肥大化し、人々の生活を隅から隅まで覆い尽くした社会」²²ができたと考える。

たしかに、内藤の言うような、空気を読み合う子どもたちに出会うことがある。そこで、いくつかの問いに答える必要がでてくる。第一に、学級集団、さらには学校集団が、こうした空気の読み合いから自由になり、異質性を受け止め合う場になることはできないのだろうか、という問いである。第二に、それでは本当に、果たして内藤の言うように、学級集団を否定すれば、個人と個人が自由にかかわることができる社会が到来するのだろうか、という問いである。

小論においては、この問いを、大きな視点から、つまり私たち人間にとって人との「つながり」をどのように考えたらいいか、という側面から、考えてみたい。なぜなら、いっぽうで、子どもたちの他者と「つながりたい」という思いは、内藤の主張の枠組みを超えているように思われるからである。

日本社会は、かつて世間という「大きな物語」をもっていった。この世間は、たしかに私たちを縛るものであった。だが、一方で生きていくうえでの「安心の地盤」と「生きる方向性」を与えてくれるものでもあった。小論では詳しく論じることはいないが、こうした「安心の地盤」と「生きる方向性」は、自己形成に寄与する側面をもっていった。

子どもたちとかかわっていて気づくことは、彼らからこの「安心の地盤」と「生きる方向性」が奪われていることである。その結果、彼らは強い孤立感をもつようになり、彼らの人間関係が「同調」と「風景化」で色づけられていく。とするならば、内藤のいう「空気を読み合う関係」は、むしろ世間という大きな物語を奪われた結果なのであり、その大きな物語を奪われた後にも、世間が成立していたときの負の側面だけが亡霊のように残っていて、それが子

どもたちの「空気を読み合う関係」を強固なものにしているとも考えられるのである。

内藤のいうように、「大きな物語」はつねに「空気を読み合う関係」を作り出してしまおうのか、それとも別の可能性があるのか、について考えてみる必要があるだろう。また、いずれにしても、子どもたちがつながりを喪失して深い孤立感をもっているとするならば、孤立感から解放される関係のあり方について考えてみる必要があることになるだろう。

以下、「つながり」をキーワードにして、考えを進めてみたいと思う。内藤は、いじめと関連づけて「空気を読み合う関係」を取り上げているが、まさに内藤の指摘は道徳教育にもかかわっている。彼が言うように、空気を読めないことが「悪い」という、いわば道徳観が教室を支配しているとするならば、いくら道徳教育で友情、信頼や親切、思いやり、さらにはよりよい学校生活、集団生活の充実といった内容項目を取りあげて授業をしても、嘘くさいだけのようにも思われる。

以下の仮説が成り立つ。人間にとって「つながり」は必要である。そして、物語の共有は、つながりにとっての重要な力となる。人々を孤立感から解放してくれるからである。ただし、その「つながり」のあり方には注意を払わないといけない。「空気の読み合い」、「同調」や「風景化」がその関係を色づけてしまっているのか、そうではない関係の在り方があるのか。

以下においては、まずは、人間にかかわるいくつかの事象を取り上げて、多様な視点から人間の「つながり」について考えてみたい。

2. 共存在としての人間

以下において、人間存在をどのように捉えたらいいのかについて、NHKスペシャル「ヒューマン」のなかで示されたさまざまな例を用いて考えてみたい。

(1) さまざまな視点からの「つながり」の重要性

① 「他者とともに生きる存在」としてのホモサピエンスとルールの必要性

人間は協力的行動によって生き延びてきた存在である。始まりは、ホモサピエンスの誕生である。ホモ

サピエンスは6万年前ごろから驚異的なスピードで世界中に広がっていき、5万年前にはすべての地域に居住するようになる。

ところが、その際に、50万年前に枝分かれしたネアンデルタール人と生存競争をしなければならなかったのである。ネアンデルタール人は、ホモサピエンスに比べて体がずっと大きく、石器の使用や脳の大きさなどから考えると、知的にもホモサピエンスと同じ程度だったことが予想される。ネアンデルタール人とホモサピエンスの間では1万年にわたる生存競争が繰り返されたのであるが、最終的にはホモサピエンスが生き延びることになった。それはなぜなのだろうか。

放送では、ホモサピエンスが集団行動の可能な存在だったのに対して、ネアンデルタール人は単独行動だったことによると考えている。つまり、人間は、そもそもの出発点から「他者とともに生きる存在」だったのである。

さらに、さかのぼって類人猿と比較してみよう。われわれ人類とチンパンジーとは700万年前に枝分かれをし、両者は、遺伝子レベルでは1パーセントしか違いがないのだという。人間を含む類人猿は、協力行動を行うことが知られている。山際寿一は、人類（類人猿を含む）にとって、食事をとることは、生理的な行動ではなく、「社会交渉の発明」ともいえる文化的装置だととらえる。食べるということは、「ともに」食べるという行為を通じた「互いの社会的な関係を確認しあう一種の儀礼」であり、「食物はいたるところで人々の出会いを和ませ、平和な関係を築くことに貢献している」²³。

だが、人間とチンパンジーは、協力行動の在り方に関して、いくつかの点で大きく異なっている。

第一の相違点について考えてみよう。

ひとつの実験がある。二つのつながった檻にチンパンジーが入れられている。片方のチンパンジーの檻の外には大好物のジュースが置かれているのだが、手は届かない。もう一方のチンパンジーの檻には長い棒が置かれてあり、それを他方のチンパンジーに貸してあげればジュースが取れるようになっている。この場合、長い棒をもったチンパンジーは要求されれば棒を与えることができる。だが、実験を何度繰り返しても、彼らは自分から棒を渡すということはないのである。チンパンジーほどの知能

があれば状況は理解されているはずである。それでもそうした能動的協力的行動はとらないのである。

放送では、この相違の理由を出産の違いから明らかにしようとしている。人間は二足歩行へと進化したために骨盤が狭くなり、出産に際して、他者の協力を必要とするようになった。つまり二足歩行の選択は、同時に、「他者とともに生きる存在」の選択だったというのである。人間は、出産にとどまらず、子育ても協力しておこなってきた。極めて無力で生まれる人間の赤ちゃんは、親だけではなくさまざまな人々の協力関係の中で育てられてきたのである²⁴。出産や子育てをとおして人間は自発的に助け合う習慣を育み、「ともに生きる」ことを進化させることで生き延びてきたのである。つまり、人間にとっての出産や子育てのあり方は、人間が「他者とともに生きる存在」であることを示していることになる。

第二の相違点は、集団の規模に関する相違点である。

放送によると、霊長類の法則というものがあるのだという。集団のサイズは大脳新皮質の大きさに比例して決まってくるという法則である。それによるとテナガザルでは15匹、ゴリラで35匹、チンパンジーで65匹が集団としての限界だということになり、人間では150人ほどになる。実際に、狩猟採集をしている民族では、150人ほどを単位に集団を作っているのだという。これ以上の人数は脳で処理できる範囲を超えてしまっているために、さまざまなトラブルが生じてしまう。

だが、人間は集団の大きさを強みにして進歩してきた。生物的な限界を、工夫によって乗り越えてきたのである。そして、家族親族を超えて、生き延びていく上でのさまざまな問題にとりくむ人の数を増やすことによって、さまざまなアイデアが生み出され、人間は進化発展してきたのだという。

だとするならば、やはり大きな集団のネットワークは必要なのであり、異質な他者とともに生きていくことのストレスがあるとしても、人間存在にとって、他者が非常に重要な役割を果たしてきており、異質な他者とつながることなしに人間存在の可能性はないということになるだろう。そうだとするならば集団であることのストレスを理由に、「他者とともに生きる存在」としての人間を否定することは、

人間存在そのものの否定を意味することにもなるだろう。

人間は、さまざまな工夫を用いて、「他者とともに生きる存在」であることを育んできた。放送のなかに示されていたいくつかの例を挙げながら、具体的に考えてみたい。

ひとつは、つねに関係確認を怠らないということである。アフリカブロンボスの洞窟には10万年前の地層が出てきているのだが、そこには化粧道具や首飾りが出土するのだという。つまり人類は10万年前から化粧を行い、一生懸命に首飾りをつくっていたのである。それではなぜ首飾りをつくっていたのであろうか。

放送では、現代の狩猟採集民族であるカラハリ砂漠のナンの人々の観察をとおして類推しようとしている。ナンの人々にとって化粧は同じ仲間であることの証である。またとくに首飾りのもつ意味は象徴的である。ナンの人々は、自分で作った首飾りをもとに暮らす仲間にプレゼントするのである。たくさん首飾りをプレゼントしてもらうことは仲間が多いことを意味する。つまり、首飾りの作成は仲間にプレゼントするためなのであり、プレゼントすることは仲間関係の確認である。プレゼントには自分を受け止めるというメッセージがこめられており、プレゼントのやりとりはともに生きていこうとする意志や、協力し合う大切な仲間であることの確認を意味しているのである。

確かに食料にありつけるのが困難な社会において、首飾りを作っているのはおかしなことに見えるかもしれない。だが、食料を見つけることができるかどうかは運に左右される以上、食料が見つかったときに、それを独り占めするのではなく助け合う関係を作っておくことは、実は助け合わないと生きていけない社会にとっては、戦略として正しいのかもしれない。また人間存在が「他者とともに生きる存在」であることにとって、「助け合うこと」が非常に重要な意味をもっていることが理解できる。私たちは「助け合う存在」なのである。

プレゼントは、血縁を超えた協力関係と結びつくとき、いったいどのようなものになっていくのだろうか。放送によると、黒曜石がそれに使われたという。黒曜石は、お金として使われることもある貴重なものだったが、生死を分けるような状況のなかで、

黒曜石は広い地域に広がっていったのだという。つまり人間は危機的状況のなかでプレゼントの中身を食べ物から一般性や恒常性を備えた黒曜石へと変えていくことで、協力関係を拡大していったのである。

現代のものだが、放送では、面白い心理実験についても紹介している。アメリカでの研究だが、お金を分配する場合、自分で独り占めしてしまう民族はどこにも存在しないのであって、分け合おうとするのだといった実験である。つまり食べることから始まった「ともに生きること」はお金の分配へと広がっていったのである。そう考えると、利益を個人に還元しようとする新自由主義の考え方は、もともとの人間の考え方とは適合していない可能性が示唆される。

②「他者とともに生きる存在」と顔の認識の重要性

人間が「他者とともに生きる存在」であることは、人間にとって「顔」が特別の意味をもつことへとかわっている²⁵。

放送では、視覚野の損傷により映像処理ができなくなったため盲目になった人に、顔の映像を見せ、その表情がポジティブなのかネガティブなのかを問う実験が紹介されている。実験では、何も見えないはずの被験者が、人の顔だけは見え、しかもその表情がネガティブなのかポジティブなのかさえも判断できることが示される。その理由は単純で、人の顔情報だけは、視覚野だけでなく、人の命や危険にかかわる情報が集まる部位である扁桃体にも送られているからである。

重要なのは、こうした人間の能力は、人の気持ちを察することが非常に重要な意味をもっていることを示しているということである。すでにチンパンジーと人間との違いとして述べたことだが、人間が自発的に協力する存在だということは、人の気持ちを察することが必要な存在だということの意味する。他者からの要求があってはじめて協力するのではなく、人の表情をとらえ、気持ちを察して、自発的に協力できるのが人間なのである。顔から表情を捉える力は人間を人間たらしめている能力なのである。

放送では、その他にもいくつかの面白い例が挙げられている。ひとつは笑いについてである。イラク戦争の際、アメリカ軍が和平交渉のために宗教指導

者を訪問する。だが言葉が通じないため、人々は自分たちを捕らえにきたのではないかと殺気立つ。そのときに、司令官は軍人たちに「笑え」と指示をするのである。すると、人々はアメリカ軍に敵意がないことを理解し、緊張感がとける。

もうひとつは赤ちゃんを被験者にした実験である。赤ちゃんにイタリアの画家であるアルチンボルドによって描かれただまし絵を見せる。その絵は、野菜などが入れ物に入っているように見えるが、さかさまにすると顔に見える絵になっている。赤ちゃんは、顔に見えるような方向で見せるとその絵を好んで見るようになり、また脳の活動を調べてみると、顔に見えているときに活発に動き出す²⁶。

そもそも、ピアジェによると自己中心性のなかにいると考えられる1歳半程度の赤ちゃんが、ほかの子が泣いていると自分の大好きなおもちゃをその子に渡そうとするという事実が、人間にとって協力的行動が非常に早期から見られることを示している。他者を他者として認知することより早く、協力的行動は現れるのである²⁷。

③食事の重要性（察すること：能動性）と道徳

考えてみると食事は、個人的な行動である。藤子不二雄の漫画に、食生活と性生活の秘匿が逆転しているものがあつたが、たしかに性交渉には子孫を残すという社会性がある一方で、食生活は個人の生存のために行われる「利己的」行動である。しかし、だからこそ、そのもつ社会性にとっての意味の大きさがあるのではないかと思われる。

社会生態学の立場から、山際は「チンパンジーやボノボでは口から口へ、手へと食物が譲渡される。ゴリラでは食物が渡されることはないが、採食場所が譲り渡される。狩猟によってたまに得られる肉は別として、分配される食物は分配されなければ得られないほど貴重なものではない。明らかに食欲に迫られて分配を要求しているのではなく、分配という行動を相手から引き出すことが目的となっている。つまり、分配行動を通じて相手と自分のきずなを確かめているわけだ²⁸。つまり類人猿にとって、食が個に帰属する行動であるからこそ、社会性の確認のために、食事という個に帰属する行動の持つ意味を「ともに生きる」ことへと転換することが必要だったのだろう。

しかもここで「社会性の確認」は、無意識的に行われる。山際は次のようにも言っている。「食物の分配は、今まで競合の源泉だった食物を利用して社会関係を調整しようとする行為で、まさに食の社会化と呼ぶにふさわしい。食物を前にして劣位者が抑制する社会では、複数のサルが向かい合って仲良くいっしょに採食する姿はめったに見られない。しかし、類人猿では優位者が抑制し分配するために、仲間同士が向かい合って同じものを食べることがよくある。食の社会化は食べる行為を個体から集団へと移し、共食を実現させる働きをしたと考えられる。」²⁹「食事が共に食べるという行為を通じて、互いの社会的な関係を確認しあう一種の儀礼だからである。」³⁰「食物はいたるところで人々の出会いを和ませ、平和な関係を築くことに貢献しているのである。」³¹

とくに類人猿では、「優位者が抑制し分配」するということが大切な意味をもっているだろう。優位者こそが個人の欲である食欲を抑制することを求められるからである。ここには優位者こそが自分を抑えるという逆説が成り立っている。

山際は一般的に次のように言っている。「食事には食欲を抑制することが不可欠だからである。採集するとき、食物を持って帰るとき、仲間に分給するとき、共食するとき、人間は何度も自分の食欲を抑えなければならない。抑制することによって人々は仲間とともにいること、仲間と同調して生きていることを感得するのだろう。」³²

「人間の食事には長い人間の進化の歴史が濃縮されている。食事をするために必要な抑制と同調は、私たちの祖先が高い知能をもつ前に獲得した人間の社会性の原点ともいべきものだ。ところが、現代の人々は食べるという行為の中に本来埋め込まれているはずの社会性をだんだん失いつつある。それは、人々が食べるという行為にあまりにも効率を求めすぎた代償だと私は思う。古くから人間は食べるということに過大な手間と時間をかけてきた。親しい仲間といっしょに食べる快楽、未知の仲間と食卓を囲む喜びと興奮は、人間だけが持っている貴重な進化の遺産である。食事という社会的行為が消滅したとき、人間の社会性も危機に直面する。多様な文化や民族が交錯しあう現代、私たちは食卓を利用してさらに新しい社会性を手に入れられる時代を迎え

ている。」³³

ここには重要な指摘がある。ひとつは、食事をとおして私たちは社会性を身につけてきたという点である。だが、この食事の社会性が失われようとしている。食事を独り占めにしない、個に閉じ込めないことは私たちの社会性の原点なのである。もうひとつは、食事のなかに道德の原点があるということである。食事とは、他者のために自分の欲望を我慢することを内在させている。人間とは、他者がおいしそうに食べていることを喜ぶ存在なのであり、その喜びという感情が道德の原点にあるはずなのである。

④身近な他者の限界と道德の必要性

食事やプレゼントをとおして「ともに生きる存在」であることを確認するためには、少なくともその集団がある程度の数に収まっていなければならない。人類は、こうした集団を構成する人数の増大に対してどのように対応してきたのだろうか。すでに先に脳の大きさと集団の規模について述べたが、それによると人間は150人程度を超えた集団ではうまく対応できないことになってしまう。すでにプレゼントのもつ意味については考えてみたが、ルールの問題についても考えてみなければならないだろう。

「他者とともに生きること」が、顔を認知することと深くかかわっていることは、顔がルールになることを意味するだろう。放送でも面白い実験が紹介されている。一杯50円のセルフサービスのコーヒーが設置されている。50円支払うようにという掲示だけだと1割程度の人しか代金を払っていかないのだという。だが、そこに人の目の絵を描いておくと、7割の人が支払うというのだ。そう考えると日本社会が従来もっていた世間の目は「他者とともに生きる」ことを選択した人類にとって、その選択を維持するための非常に有効な手段だったことがわかる。もうひとつ、放送で紹介されているのは投擲具の発明である。だが、この点は、小論の範囲を超えているので別に機会に論じることにしよう。

そういった「世間の目」がうまく機能しないとすると、やはりルールをつくり、それを守って生きていくことが求められるようになるだろう。脳の限界を超えた他者とのつながりを維持するためには、何らかのルールをつくって、そのルールに基づき罰を

与えることが必要になる。現代社会が、グローバル化して、無数と思われるほどの人々と交流しなければならない状況においては、「世間の目」となるようなルールとそれを守らせる仕組みを作っておくことがどうしても必要なのである。だが、ルールを守らせる際に忘れてはならないことは、もともとは他者の眼差し、ひいては他者との「つながり」がルールの根底にあるということである。

人間には、他人の痛みを不快に思う仕組みが備わっているという。このことは、「他者とともに生きる」存在にとっては重要な仕組みだろう。だが、一方で、それが罰だということになると、他人の痛みが快樂になるのだという。

放送では、一つの実験が取り上げられている。女性が男性のほほを平手打ちする映像を見せる。すると、映像を見た人は不快に感じる。ところが、そこで、「この男の人は、彼女にひどいことをしたのです。これはその罰なんです」と説明を加えると、側坐核という部位が働きだし、人は快樂を感じるのだという。私たちは、集団で生きてきた「共存在」であり、だからこそ他人の痛みを不快に思う仕組みが備わっていると同時に、罰を与える快感を得る仕組みも備わっているのである。

まずは他者の痛みを感じる必要があるだろう。この力はすでに述べたように、赤ちゃんにも備わっている能力である。だが、私たちが社会生活を送っていくためには、やはりこうした共感性を乗り越えて、ときに罰を与えることが必要なのである。

もちろん、できるだけ罰を与えないですむような関係を築くことも求められるだろう。現代のような激しい競争社会では、どうしても、争いが増えていく可能性が高まる。そして厳しい格差社会が生まれているという事実がある。触れ合うことを増やすことで争いを減らすことも必要かもしれない。オキシトシンというホルモンは身体や心が触れ合ったときに出てくるのだという。そしてこのオキシトシンが信頼感を生み出すのだという。だとするならば、やはり私たち人間にとって「触れ合う」経験が重要な意味をもつはずである。

もうひとつ、新自由主義的な考え方の危険性についても考えなければならないだろう。たしかにお金が人間の交流を広げ、放送でも言われていたように、職業や都市、さらには未来をつむぐ力を生み出して

きたのは事実である。だからこそ、もともとお金が「信頼」の上に成り立ってきたことを踏まえて、お金の流通を「つながり」から切り離してはいけないのだと思う。

放送ではカメルーンのバカ族が紹介されている。そこでは狩猟でしとめた食料は、みんなに公平に分け与えられる。何でも平等なのであり、自分だけ溜め込むこと、他人にぬきんでは悪なのであり、陰口をたたかれるのである。しかしお金の発明によって社会は変化する。お金の発明により、限度なき欲望が生み出され、そのことが大きな経済格差や、さらには大量殺戮を生み出してしまったのである。まさにこの現代こそ、新自由主義的な考え方の影に対してどのように向き合ったらいいのかが問われている。

いずれにしても、取り上げてきたさまざまな事例は、人間が「他者に呼びかけられた存在」であることを意味しているように思われる。他者との「つながり」は人間存在にとって必須の構成要素なのである。自己が成立して始めて他者との関係が始まるのではなく、自己の根底に他者との「つながり」が組み込まれて内在しているということである。こうした事実について、次は、ハイデガーの思索をたどることにより、考えてみよう。

3. ハイデガーのとらえる共存在

(1) 人間存在の両義性

『存在と時間』を読むかぎり、人間（「現存在 (Dasein)」）は「共存在 (Mitsein)」として規定されている³⁵。だが、彼の記述によると、人間は「世界内存在 (In-der-Welt-sein)」なのだが、その人間は、日常的には「頹落 (Verfallen)」して「世人 (das Man)」として存在している。そしてこの頹落から脱却し、「本来的自己 (eigentlich Selbst)」を取り戻した人間は、道具的存在者から単独化するのであって、したがって、他者との関係性からも身を引いた存在であるように思われる。

少し丁寧に見てみよう。第一に、日常的に、人間は共存在である。だが、この共存在は世人としての頹落を意味している。そこで第二に、この頹落からの取り戻しということが問題になる。そこに本来的

自己が成立するのだが、その際の自己が共存在ではなく、単独化した自己ではないかということが問いとして生じる。

たとえば、アーレントは、世界内存在の状態を以下のように記述している。「ハイデガーの哲学の枠組みのなかでは、人間は次のような仕方で『頹落』へといたる。人間は、世界-内-存在としては、自ら自身たることなく、むしろこのような彼の存在のうちへと『投げ込まれて』(geworfen) いる」³⁶。この記述を読むと、あたかも、共存在とは頹落であり、自ら自身ではありえないのであって、つまり本来的自己であるためには、その共存在から抜け出すことを求められているようにも思える。

そこで頹落からの取り戻しについて見てみよう。ハイデガーによれば、この取り戻しは死への先駆 (Vorlaufen in den Tod) によってなされる。「死への存在 (Sein zum Tode)」である人間は、死によって世人自己から引き離されるのである。ハイデガーは言う。「現存在の死は、もはや現存在しえないという可能性なのである。現存在がおのれ自身のこのような可能性としておのれに切迫しているときには、現存在は、おのれのもっとも固有な存在しうることへと完全に指示されている。このようにおのれに切迫しているときには、現存在においては他の現存在とのすべての交渉は絶たれている」³⁷。

死という存在可能性を引き受ける際に、人は他者との交渉を絶たれるのである。「死は、現存在を単独の現存在として要求する。先駆において了解された死の没交渉性は、現存在を単独の現存在へと単独化するのである。この単独化は『現』を実存のために開示する一つの仕方なのである。この単独化があらわにするのは、最も固有な存在しうることへとかわりゆくことが問題であるときには、配慮的に気遣われたものもとのすべての存在および他者たちと共なるあらゆる共存在が、何の役にも立たないということ、このことである」³⁸。

アーレントも、「自己のもっとも本質的な特性は、その絶対的な自己中心性 [Selbstischkeit]、それがすべての仲間から根底的に分離していることである。この本質的な特性を規定するためにハイデガーが導入したのが、実存論的なものとしての死への先駆だった。というのも、死のうちでこそ、人間は絶対的な個体化の原理を自覚するからである。ひとり

死のみが、人間をその仲間たる人びと—『世人』として彼が自己であることをたえず妨げる者たち—との結びつきから引き離す³⁹と述べている。ハイデガーの記述は、死への先駆によって人は他者から切り離され、単独化するのだが、そうした自己存在は、もはや共存在ではないと言っているように思われるのである。

次に良心について考えてみよう。ハイデガーによれば、良心によって、人は本来的な自己存在しうることを了解するようほめかされるからである。小論では、とくに良心において「誰が呼ぶのか」に注目してみよう。ハイデガーによれば、それは現存在自身である。つまり決して良心の呼び声は他者から届けられるのではなく、自己の内からやってくるのである。

この点は、一見すると不思議な感じを与える。

さらにハイデガーは次のようなことを言って、私たちが混乱させる。「呼び声は、じつのところ、われわれ自身によって計画されたり、準備されたり、自発的に遂行されたりするものでは、全然ないのである。『それ』が呼ぶのである、期待に反して、それどころか意思に反してすら呼ぶのである。……呼び声は、私のなかからやってくるのだが、しかもそれについて私のうへへと襲いかかってくるのである。』⁴⁰

良心の呼び声は、決して神といったような外から訪れるものではない。「良心の声は、現存在のなかに突き入ってくる見知らぬ力として解釈されてきたのである。こうした解釈の方向を進んでいって、ひとは、この固定された力の根底に、その所有者を置いたり、あるいは、その力自身を自己告知する人格(神)だとみなしたりするのである」⁴¹と述べる。ハイデガーは、良心が神であるといった考えを否定し、その声が外から訪れること否定しつつも、一方では、それが、見知らぬ力として訪れると捉えている。

そして、この良心の呼び声は、人間が「責めある存在 (Shuldigsein)」であることを了解させようとする。「責めある存在」とは、人間が「非力」であるということを意味する。人間は、おのれの存在を根拠づける力を欠いているのである。ハイデガーは言う。「自己は、自己そのものとしてはおのれ自身の根拠を置かざるをえないのに、そのおのれ自身の根拠を支配する力をけっしてもつにいたりうるのでは非ざるものであり、それでいながら、実存しつつ、

根拠であることを引き受けざるをえない。』⁴²また、「現存在は、これかあれかの可能性のなかにそのつど立っており、不断に現存在はその他の諸可能性であるのでは非ずして、その他の諸可能性は実存的企投のさいに断念してしまったということ、これである。』⁴³

こうした記述をどのように理解したらいいのであろうか。

ハイデガーは、次のように述べている。「決意性は、本来的な自己存在として、現存在をその世界から引き離したり、現存在を宙に浮いた自我へと孤立させたりしない。決意性がどうしてそんなことをすることがあろうか—なんとしても決意性は、本来的開示性として、世界内存在として以外には決して存在することがないからである。決意性は、自己を、まさしく道具的存在者のもとでのそのときどきの配慮的に気遣いつつある存在のなかへと引き入れ、また自己を、他者と共なる顧慮的に気遣いつつある共存在のなかへと押しやるのである」⁴⁴。

この記述は、人間が本質的に他者と共に存在していること、すなわち「共存在」であり、本来的自己においても、けっしてこの共存在から免れることはできないことを述べている。しかし、だとするならば、この一見矛盾するような両義性を備えている共存在をどのようにとらえたらいいのであろうか。

いずれにしても、私たちが日常的に使っている「共同性」概念をいちど破壊⁴⁵し、問い直し、新たな「共同性」を創設することが求められていることは確かである。だが、それは具体的にはどのような「共同性」なのだろうか。

ハイデガーは他者を「共現存在」であるにとらえる。つまり、私たちは、自己にとって他者は顧慮的気遣いの対象であると同時に、この自己もまた他者の顧慮的気遣いの対象であることを知っている。自己は、けっして自らの存在を根拠付けることができないのであって、自己の存在を了解するためには、他者との関係性が必要であり、しかも自己が他者の顧慮的な気遣いの対象になるといった意味での関係性が必要だということが重要な意味をもつのではないだろうか。

つまり、自己が他者の顧慮的気遣いの対象であるという受動性を被っているということが自己了解の本質的契機なのでないかということである。

(2) 「共存在」と聞くこと

これまでのハイデガーの思索を追っていく限り、やはり人間はあくまでも共存在であり、本来的自己となるためには世人自己からの単独化を求められるにしても、その意味することは共存在から抜け出すことではなく、あくまでも共存在であり続ける、そしてこうした共存在にとって、自己は他者の顧慮的気遣いの対象であるという受動性のうちに存在していることが深くかかわっていくこと、が理解できた。

この共存在の受動性は「聞くこと」と関係している。ハイデガーは言う。「誰かの言うことを聞くことは、共存在としての現存在がその他者に向かって実存論的に開放されて存在していることなのである。それどころか聞くことは、あらゆる現存在がたずさえている友の声を聞くこととして、現存在がおのれの最も固有な存在しうることにむかって第一次的に本来的に開放されていることすら構成している」。⁴⁶

ここには、人間にとっての「聞くこと」の重要性が述べられている。人間は聞く存在なのである。人間は、自己として成立した上で、その次に温情として、他者の存在を聞き取ろうとする存在なのではなく、自己が本来的自己として成立するために、他者の存在を聞き取ることが求められるのである。人間は、聞くことをとおしてはじめて本来的自己へと至ることのできるという意味で、いついかなるときにも共存在なのである。

ハイデガーはさらにいう。「他者たちと共なる了解しつつある世界内存在としての現存在は、共現存在とおのれ自身とに『聞きつつ聴従して』いるのであり、この聴従においてそれら両者に耳を傾け帰属しているのである。』⁴⁷聞くことにおいて、人は聴従するのであり、つまり互いに帰属しあうのである。

もちろん、ハイデガーは、人間はむしろ日常的には聞き従わない存在であることに気づいている。だが、そうした聞き従わないことも聞くことがあるから生じるのである。「相互に聞きつつ聴従しあうことは、共存在がそのうちで形成されるものなのだが、『随行』とか同行とかいう可能的な諸々の在り方や、聞き従わないとか逆らうとか、反抗するとか離反するとかという欠性的な諸様態を、それはもっている」。⁴⁸

現代社会は、とくに聞き従うことの難しい社会で

あろう。自己決定、自己責任ということが強調される。成熟社会や消費社会の到来によって、ますます私たちは他者と切り離された個を生きることを余儀なくされていくし、また大きな物語を失い、つまり共に生きる世界である共世界が見えなくなってしまっている。ハイデガーの言葉を用いれば、人は「人的資源」に成り下がってしまっている。

こうした社会においては、聞くことは同調を意味するようになり、また社会を風景化が支配するようになる。同調や風景化は聞くことの欠如である⁴⁹。現代は、共存在としての私たちの生が危機にさらされている時代なのである。だが、2で考えてきたとおり、ハイデガーの思索を証示する、人は共存在であるといった証拠は人間の歴史のなかに溢れている。そしてハイデガーによれば、それは聞きあう存在としての人間存在へとたどり着く。

4. 人間にとってのプレゼントのもつ意味

(1) A子によるプレゼントのエピソード

一つのエピソードを取り上げることからはじめよう。

相談室での出来事である。その日は、相談室でお楽しみ会をやっていた。そのなかに、普段から集団活動が苦手な子(A子)いた。その日も、一緒にゲームなどをやるときには、彼女は、もういいやといって途中で抜けたりしてしまっていた。コミュニケーションをとるのが苦手なので、ゲームなどをしていても、孤立感を感じてしまうようだった。途中一人の男子(B男)が、女性の相談員に大きなふくろうの縫いぐるみをプレゼントした。B男は、その縫いぐるみをめぐって、その女性の相談員と会話を楽しんだ。お楽しみ会が終わると、A子は、陰のほうにいて、自分のかばんの中から可愛らしい便箋と封筒のセットを取り出して、女性の相談員のところへ行き、こう言って渡した。「これB男君から渡してって言われたから。」

日常の小さなエピソードである。しかし、いったいこのエピソードはどのような意味をもっているのだろうか。

まず考えたいのは、A子にとってのプレゼントす

ることの意味である。一般に、プレゼントは相手を喜ばせることを目的に手渡される。

ところが、このエピソードを離れても、子どもたちのプレゼントにちょっと違った意味があることに気づく。たとえば、私も可愛らしい便箋封筒セットをもらったことがある。そのとき、プレゼントしてくれた子は、「頭がおかしくなったと思われるから使っちゃだめだよ」と言って渡してくれたのである。たしかに、その可愛い便箋封筒セットは私に似つかわしいものではなく、彼女に言われるまでもなく到底私が使うことのできるものではなかった。

だが、それなら、なぜ彼女は、そんなものを私にくれたのだろうか。そこにはプレゼントが必ずしも相手を喜ばせるために贈られるとは限らず、むしろ自分を受け止めろというメッセージがそこにこめられているのではないかということが想像される。だとすれば、プレゼントは自分の分身であり、したがって相手の喜ぶものではなく、自分の好きなものが贈られるのである。

A子のプレゼントに戻ってみよう。A子はコミュニケーションが苦手で、お楽しみ会でも、ほとんどその女性の相談員と言葉を交わすことはなかった。だが、A子は、コミュニケーションをとりたくなかったのではなく、とれなかったのである。そしてコミュニケーションの手段として、言葉ではなくプレゼントが選ばれた。

ここには、A子の、隠されてはいるが、それだけに大切なメッセージが込められている。自分を受け止めてほしいというメッセージである。つまり他者に自分と「つながる」ことを求めているのである。そしてつながることで、その場に居場所を感じられるようになる。たぶん、それまで相談室に居心地の悪さを感じていたであろうA子は、最後に、プレゼントを渡すことで、自己（の居場所）を取り戻そうとする。つまり自己であるために「つながり」が求められるのである。自己であることには、本質的に他者と「つながった」存在であることが含まれているのであろう。

またB男の名前が使われたことは、むしろメッセージを「受け止めてもらう」ことがA子にとって重要な意味をもっていたことの裏返しであろう。そしてまさに「受け止めてもらうこと」、つまり「受け取ってもらう」というそのこと自身が強く求めら

れていたこともわかる。彼女の求めていたことは、そのプレゼントを渡したことにより、その後、その相談員に優しくしてもらおうといった「つながり」ではない。そうだとするならば、B男の名前を使ったことで、プレゼントの意味は台無しになってしまうからである。A子の求めていたことは、そうしたことなく、もっとデリケートで、身体レベルの「つながり」なのである⁵⁰。

(2) A子が「共存在」であることの意味

このエピソードから私たちは何を学ぶことができるのだろうか。

第一に、人間はやはり「共存在」であるということである。すでにハイデガーの思索に基づいて考えてきたように、自己を取り戻すためには、世人自己からの取り戻しを必要とする。ハイデガーはこの取り戻しを単独化と考えているが、単独化とは、必ずしも他者との関係性から切り離されることではないのではないかと考えられるのである。

たしかにもともとA子は、他者やその場になじまないで存在していた。A子は、他者を喜ばすためではなく、自分を受け止めろというメッセージを込めてプレゼントを渡す。このプレゼントには、相手を喜ばせることではなく自分を受け止めろというメッセージが込められていること、またその後自分が見返りを受けることから切り離されているということ、この二点により、市場主義的な自己と他者とのやりとりを超えている。そしてA子は、こうした経験を経ることにより、自己であることの基盤となる安心感を育んでいるのである。

つまり、A子のエピソードは、人間が共存在であるということを端的に証示しているように思われるのである。けっして、共存在であることは頹落を意味しているのではなく、それは、人間存在にとっての本質的な在り方なのである。そして共存在は、私たちの通常のものから見方から自由であるという意味で、世人自己から単独化しているといえるのであるが、しかし決して他者からの単独化ではなく、むしろ世人自己とは異なるレベルで他者に受け止めてもらうこと、「つながる」ことを求めることなのである。

そしてこのつながることによって、A子は共存在を生きると同時に、自分らしい自己として自己を生

き直しはじめる。自己であることと共存在であることを両立させるためには、日常の他者関係の垢を洗い流すことが必要である。

ハイデガーは良心において、「非性」に触れているが、まさに自己は、おのれの存在を根拠づける力を欠いているのであって、だからこそ、他者を必要とするのである。だが、この他者は、すでにさまざまの例を用いて証示してきたように、自己があってはじめて他者が生じるといった他者を意味するのではなく、自己の奥深くに始めから巣食っている他者であり、良心の声は外からやってくるのではなく、自己の内から、しかし自己ではない、見知らぬ「それ」としてやってくるのである。ここには興味深い逆説が存在している。自己は他者に自己を譲り渡すことによって豊かな自己になっていくということである。A子は、他者に自己を受け止めてもらうことによって、おのれの内にある隠された他者の覆いを取り除き、そうしたことをとおして豊かな自己になっていくと解釈することができるのでないだろうか。

第二に、共存在が、自己を他者に受け止めてもらうという構造のなかに現れるのではないかということがある。人は、他者に受け止めてもらうということ、つまり他者の顧慮的気遣いの対象となることを必要とする。ということは、他者もやはり顧慮的に気遣う存在である現存在なのである。つまり、他者は「共現存在」なのである。

この点は、ハイデガーのとらえる「聞くこと」とも深くかかわっている。A子が聞くことを求めていることは、聞いてもらうこと、つまりは自己が自己のうちに完結せずに聞かれることによって自己となることを示していると同時に、聞くことが「聴従すること」、すなわち「属していること」とかかわっていることを意味している。A子にとって、プレゼントをもらってもらうこと、つまりは彼女のプレゼントを聞き取ってもらうことが、彼女のともに属しているという世界（共世界）との関係性を示唆する。聞くことは共同性を開放するのであって、つまり私たちが「共存在」であることを証示しているのである。

この点をプレゼントを受け取る側から見ると、どうなるだろうか。聞くことは、他者を他者として、つまりは「共現存在」として受け止めることを意味

する。だとするならば、真に異質で多様な存在が受け止められる世界を作り出していくためには、聞くことをこの社会のなかに取り戻していくことが求められるということになるはずである。多様性を受け止め、聞き取っていくことが、子どもたちの豊かな自己を育むことになる。一方、多様性を大人が受け止め、聞き取ることなしに放置するならば、多様性が認められているはずの世界を、不思議なことに単独化（同調と風景化）が支配することになるだろう。

とするならば、A子が教えてくれていることは、学校を「聞くこと」の場にしていくことが、子どもたちの個性を育て、そして同時に社会性を育むことになっていくのではないかということである。単独化と同時に豊かな他者性（多様性）との「つながり」を作り出していくためには、まずは聞き合う共同性を作り出していくことを求められるのである。

おわりに

小論のはじめに述べたように、現代社会は「大きな物語」を失いつつあり、つながりを断ち切る社会になりつつある。つまり、現代社会は、共同体の解体に晒された時代なのである。すでに述べたように、新自由主義社会においては、個人の利益を求めることが当然となり、ひとびとの「つながり」は失われ、故郷を喪失した根無し草のような生き方を余儀なくされている。そしてこうした状況のなかで、その共同性は、同調と風景化に彩られ、あたかも共同性そのものが悪であるかのようにとらえる見方が支配するようになってきている。いじめ研究者の内藤等の考え方はこうした状況のなかで現れてきている。

だが、いっぽうで、人間存在が、つねに「つながり」のなかを生き残ってきていることが、私たち人間存在一人ひとりの根底に他者が存在していること、つまり私たちの個のうちには深く他者が根づいていることを示している。その意味で、個性と共同性を二項対立でとらえることは間違っているのであり、個性と共同性は、相互に入り組みながらお互いを成り立たせていることが予期されるのである。人類の歴史は、はっきりと共同性が個人の根底を続べていることを示している。したがって共同性の否定は、人間存在の否定なのである。

そこで、小論においては、共同性を悪ととらえるのではなく、共同性の抱える課題にも注意を払いながら、新しい共同性の可能性をさぐるため、ハイデガーの思索に示唆を得て、考えをすすめてきた。

ただ、本論での思索は、一つのスケッチに過ぎない。これまでの考察によって、第一に主観が存在し、その後、その主観が世界や他者とかわるということとは否定された。つまり他者が自己による感情移入によって理解されるというのは正しくないことになる。人間は、すでに他者を内在させている、あるいは逆に人間はすでに「外部」に存在しているのである。

ハイデガーは、さらに民族についても触れている。「運命的な現存在は、世界内存在として、本質上他者たちと共なる共存在において実存するかぎり、そうした現存在の生起は、共生起であって、全共同運命として規定される。この全共同運命でもってわれわれが表示するのは、共同体の、つまり民族の生起である」¹。『存在と時間』において、民族に触れているのは、この一箇所だけだが、その後のヘルダーリン論や『哲学への寄与』を読み解くことにより、さらに共同性の意味を探って行きたい。

注

- 1 「つながり」は曖昧な概念だが、小論においては、とくに定義することなしに、用いることにする。
- 2 イギリスのガボールが提示した社会である。
- 3 免許更新講習の講師に対する受講者のアンケートを見ても、消費者意識が教師にも広がってきていることがわかる。
- 4 この二つ目の理由が強調されることが多いが、私は一つ目の理由、つまり自尊感情の低下が子どもたちから頑張りを奪っている点がより重要な意味をもっていると考え。
- 5 マイケル・サンデル. 2012. 『それをお金で買いますか』(早川書房)、p.11.
- 6 同書、p.16.
- 7 同書、p.17.
- 8 同書、p.20.
- 9 同書、p.17.
- 10 内藤朝雄. 2009. 『いじめの構造』(講談社)、p.164.

- 11 同書、p.32.
- 12 たとえば、同書、p.35.
- 13 同書、p.40.
- 14 同書、p.40.
- 15 同書、p.47.
- 16 同書、p.127.
- 17 同書、p.132.
- 18 同書、p.132.
- 19 同書、pp.132-133.
- 20 同書、p.170.
- 21 同書、p.174.
- 22 同書、p.256.
- 23 鷺田清一編著. 2006. 『食は病んでいるか』(ウエッジ)
- 24 今日の社会のなかで、子育ての孤立化によるストレスが問題となっているのは、ある意味で当然だと考えられる。そもそも人間存在にとって子育ては「他者とともに生きる存在」であることの出発点であるのだが、そうした機能の低下は、人間存在そのものの在り方への問いかけを意味するからである。
- 25 この点についてはさらに詳しく論じたいが、小論の範囲を超えているので、別の機会に譲ることにする。
- 26 山口真美らによる近赤外分光法による実験。
- 27 こうした事実は、私たちにとっての道徳性をどのように考えたいのかということに示唆を与えてくれる。
- 28 鷺田清一編著. 2006. 『<食>は病んでいるか』(ウエッジ) p.167.
- 29 同書、p.168
- 30 同書、p.170.
- 31 同書、p.170.
- 32 同書、p.170.
- 33 同書、p.170.
- 34 メソポタミア文明において世界最古の都市ができたが、そこでは麦がお金として流通した。鉢に入れられた麦がお金として機能し、そこに得意分野を生かした職業の分化が生じた。その結果、社会全体が豊かになり、生産量は3倍になったという。
- 35 以下において、ハイデガーに関する「本来的自己」、「死」「良心」といった概念を取り上げる

- が、十分な議論をすることは小論の範囲を超えているので、簡単な紹介にとどめることにする。
- 36 ハンナ・アーレント. 2002. 『アーレント政治思想集成1』(みすず書房) p.244.
- 37 ハイデガー. 2003. 『存在と時間Ⅱ』(中央公論新社)、p.288.
- 38 同書、p.319.
- 39 ハンナ・アーレント、上掲書、p.245.
- 40 ハイデガー、上掲書、p.350.
- 41 この点については、別途丁寧に検討する必要があるだろう。小論では扱わない。以前に、拙論. 2004. 「子どもたちの多元的自己と同調：新しい物語創造の可能性を探って」『教育方法学研究』29巻、pp.1-12、及び拙論. 2011. 「リストカットに隠された『同調』への抵抗—『存在の不安』の分析をとおして」『学ぶと教えるの現象学研究14』、pp.45-54で論じたことがある。
- 42 ハイデガー、上掲書、p.372.
- 43 同書、p.373.
- 44 同書、pp.403-404.
- 45 ハイデガーの「破壊」については、拙論. 1998. 「教育における破壊の意味」『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』47巻、pp.271-290で論じたことがある。
- 46 ハイデガー、上掲書、pp.82-83.
- 47 同書、p.83.
- 48 同書、p.83.
- 49 この点は、注の41でも触れたように、重要な論点なので、別に論じてみたい。
- 50 なぜ、B男の名前が使用されたかのかについても丁寧な考察が必要であろう。そのためには他者との「つながり」と嫉妬との関係を明らかにすることが求められるだろう。小論では扱わず、別の機会に論じたい。
- 51 ハイデガー. 2003. 『存在と時間Ⅲ』(中央公論新社)、p.191.

「教育の極意」の現象学研究
—多種多様な「極意」の解明と統合への道—

A Phenomenological Study on “Secret Educational Wisdom (GOKUI)”

— Toward the explication and integration of the diverse “Secrets” —

吉田章宏
Akihiro YOSHIDA

はじめに (2016年)

『学ぶと教えるの現象学研究』が創刊30周年を迎える、とのこと。その記念誌に、寄稿のお誘いを受けたことに、私は深い喜びを覚えている。編集担当の方々の長年にわたるご苦勞に、親しみを込めてお祝いと感謝の言葉を述べる。

「おめでとう。ありがとう。」

今年、私は82歳になった。共に生きた多くの人々が逝った。私自身の生涯も終わりに近づいている。その自覚が深まるにつれ、自らの生涯を省みる機会が多くなった。たとえ、それがいかに貧しかろうとも、天から授かった貴い贈り物である。そこで学べる大事なことを、大切に丁寧に学び続けたい。そして、学び取ったことを、次の世代の人々に引き継いでいただくべく、私なりに努めることは、この生涯を授かった私が果たすべき務めである。その務めを果たすことに、私の心底からの喜びを覚えることも、自覚するようになった。そうした学びを、これからの世代に伝えることは、ささやかではあれ、文化の継承への参与と呼べるものだ、とも信じる。1980年頃に読んだフッサールの論稿「幾何学の起源について」(1974)は、そのような自覚を目覚めさせ、その後も、深めさせてくれる契機ともなった、私にとって貴重な論稿であった。

私は、自らの生涯において、世界間の移行 (Schutz, Alfred & Thomas Luckmann, 1973) を数多く経験した、と今にして思う。中でも最も大きく深く根本的だったのは、少年期に経験した、あの第二次大戦における敗戦と共に、日本に起こった大変動であった。あの戦争は、開戦当初は、「聖戦」とも「大東亜戦争」とも呼ばれたが、敗戦後は、「太平洋戦争」(家永三郎、1968)と呼ばれた。そして、「敗戦」は「終戦」と呼ばれるようになった。見渡す限り瓦礫

の山の焼け野原となった東京と、丸の内「宮城前」のGHQの建物と、銀座の柳通りの露店、新橋駅周辺の闇市とが、いまでも鮮明に眼に浮かぶ。私自身は、戦前、戦中と戦後の間の、大日本帝国と日本国との間の、軍国日本と平和日本との間の、軍国主義と民主主義の間の、・・・、多様な世界間移行を生きる機会に恵まれることになった。同時に、それらに伴う、東京下町と山の手の間、東京という都会と疎開先の伊豆という田舎の間、東京と大阪の間、裕福と貧困の間、幾度もの転居に伴う転校——戦中の国民学校(小学校)を5校、戦後の新制中学を2校、経験した——に伴う幾つもの学校の間、また、その後、故郷の日本から異郷の米国への移行、そして「帰郷者」体験(シュッツ、1991)も経験する。大学間の移行を多く経験し、多様な旧から新への移行を数多く経験した。

思えば、私の生涯は、激しい移行の連続だった。

発達心理学で扱う、幼少時、少年期、青年期、壮年期、老年期、そして、「後期高齢者」と、年齢を重ね、『こころの旅』(神谷美恵子、1974)に伴う幾多の移行体験も味わった。

そうした個人的な生活史が、職業として選んだ専門研究領域での、研究と実践を如何に生きるかを方向づける、ということに、或る時、思い到った。平穩で安定した生涯を生きた人々が、私のように、研究と実践を生きない、ということに気づいたのである。

戦中、「理科教育振興」により、「国民学校(小学校)」では、例えば、「殺人光線」の発明を期待する『新兵器と科学戦』(原田三男著)が暗黙のうちに前提とされていた。富国強兵の国策の下、兵器産業を視野に入れた「理科」教育振興への強い方向づけがあった。私は、そうした雰囲気の中で「国民学校」の理科教育を受けた。戦中の幼少時代の、関孝和、

平賀源内、青木昆陽、前野良澤、杉田玄白、伊能忠敬、緒方洪庵、・・・、ガリレオ・ガリレイ、コペルニクス、そして、エジソン、戦後の高校時代のアインシュタイン、湯川秀樹、朝永振一郎、数学者ガロアへの憧れ（インフェルト、1950）は、その源泉を辿れば、戦中の「理科」教育振興政策に辿り着く。

とは言え、幸せなことに、その過程で、私は多くのよき師に出会う幸運に恵まれた。日比谷高校の数学教師・恩師・岡田章先生（岡田章先生追悼集刊行会、1999）に出会う。

しかし、ここでは、もちろん、個人史の詳細は割愛しなくてはならない。

そうした、個人としては比較的長い年月の背景をもつ「理科への志向」を実現すべく、一人の凡才として、2年間の大学受験浪人の生活を経て、1955年春、数学を専攻し数学研究者として教育者になることを熱望して、心から憧れていた東京大学理科一類に入学する。そして、そこでの理科教育に幻滅する。ある心理学書で、画家ゴーギャンの生涯を知り、自らの一生を何に捧げ、如何に生きるべきかを自ら選ぶことを思ようになった。全く新たに自らの進路を、一年間掛けて、選ぼうと決意した。眼前に無数の可能性が開かれ、進路の選択に迷いに迷う。多くの教養科目の間を彷徨う。そして諸学の間を彷徨する楽しみを学んだ。偶然出会った教職科目「教育心理」での、「精神薄弱児教育」の旭出学園園長・三木安正・助教授の説くところに惹かれて、「教育心理学」を自らの進路と見定めたのは、50年昔（1958年）のことであった。三木先生が力説したのは、精神薄弱児は人類文明の進歩の犠牲者だ、というものだった。教育心理学を専攻してからは、私自身の無知の故に、周囲の雰囲気にも馴染むにつれて、教育心理学研究者となることを思うようになった。オースベルの発達心理学、南博の社会心理学、ニューカムの社会心理学、オルポートの人格心理学、数量化心理学（トーガーソン、サーストン、リッカート、ラザースフェルト、ガットマン、ギルフォード、などの名が直ちに心に浮かび、今も懐かしい）などに熱中した。統計学と数量化がこれからの科学的な心理学研究の必須の基礎だと教えられ、無知な初心者として、心からそう信じたからだった。或る出来事で、それらに対する幻滅に襲われる。その出来事とは、約言すれば、「知能テスト」で測定する「知能」

とは何か、「測定」とは何か、「テスト」は何を測っており、「数値」はそもそも何を表わしているのか、そして、「テストの妥当性」とは、理論的にどの様に根拠づけられるのか、などの疑問の数々を次々に抱いたことだった。素朴実在論者の私は、関連する幾多の内外文献を読み漁っても、なかなか納得できる答えに出会えなかった。そして、その根底に、認識論と存在論の問題が隠されていることに気づいた。そうした私の話を静かに聞いてくださった、当時、お茶の水女子大学教授だった波多野完治先生は、私を、ルビンシュティンの弁証法的唯物論心理学の世界（Rubinstein, S.L.; ルビンシュティンの諸著作）へと導いてくださった。実証主義全盛の心理学の学界にあって、私は認識問題に心を奪われる。さらに、当時、日本女子大学助教授だった東洋（あずまひろし）先生は、懐広くも、もっと広い世界に眼を向けよと、博士課程在学中の私を、米国心理学の世界へと送り出してくださった。フルブライト留学生となって、未知の希望の国、米国に旅立った。イリノイ大学大学院に3年間学ぶ。私は、当時主流だったオスグッド、スキナー、ハル、トールマンなどの新行動主義に抗っておられた、小児科医出身の、青年心理学・発達心理学のオースベル D.P. Ausubel 教授に出会う。教授が、ピアジェ、ヴィゴツキー、パートレットを推して、独自に創始し開拓された教育実践への貢献を目指す認知心理学の世界（D.P. オースベル、1984）に心惹かれた。さらに、理科的な関心も呼び覚まされて、ピアジェ心理学理解のための集合論と群論、D.M. MacKay（1968）の情報理論を学ぶ。生物物理学のアシュビー W. Ross Ashby（1956、1960）先生のご指導の下、サイバネティクス、ベルタランフィーの一般システム論（1968）などの学習に熱中する。コーネル大学で数学教育の研究グループの一員としての一年間（1968-69）を経て帰国、大学の教員となった。間もなく、たまたま書店で見つけた『教育学のすすめ』（齋藤喜博、1969）を読んでいたという偶然から、齋藤喜博先生主宰の「教授学研究の会」（当時は、その前身「教育科学研究会・教授学部会」）の実践研究活動への参加を友人に誘われて、その背景、状況、事情にまったく不案内のまま、授業実践の研究活動に積極的に加わることになった（因島での研究会、1971年暮）。当時の私は、「教科研」（教育科学研究会）と「教研

集会」(教育研究(全国)集会)の間の区別さえできないほど、世の「運動」には無知で無関心だった。『真の授業者をめざして』(1967/1990)の著者・武田常夫さんと親交を結ぶ幸運に恵まれた。そして、それまでの心理学の自らの学びが、生きた教育実践から如何に乖離したものであったかを実感し驚愕し、自らの存在理由を震撼させられた。神谷美恵子著『生きがいについて』(1966)に出会い、心を洗われ、その諸著作に沈潜する。荻野恒一著『現象学的精神病理学』(1973)に導かれて、新たに開示された世界を、歓喜をもって学び始める。その源泉としての哲学、現象学にも、目を開かれる。私においては、幸運にも、それまでの弁証法的唯物論哲学の学びが、現象学への橋渡しとなった。たまたま、「現象学的心理学」と呼ばれる心理学研究が世に在ることを、1977年、カナダのアルバータ大学の図書館で見つけた三冊の小著から知る。三冊の小著とは、以下の三冊だった。

- 1) Amedeo Giorgi, 1970, *Psychology as a Human Science: A Phenomenologically Based Approach*, Harper & Row.
- 2) J.H.van den Berg, 1974, *A Different Existence: Principles of Phenomenological Psychopathology*, Duquesne University Press.
- 3) Ernst Keen, 1975. *A Primer in Phenomenological Psychology*, Holt, Rinehart and Winston.

日米教育(フルブライト)委員会の上級研究員プログラムに応募し、1980-81年の一年間をPittsburgh市のDuquesne大学心理学科・Amedeo Giorgi教授のもとで過ごした。心理学教授たちのみならず、Lester Embree, John Scanlon, John Sallis, Madden, Hazen E. Barnesなどの哲学教授らの講義にも出席し、多様な現象学に親しんだ。その縁で、人間科学研究国際会議(IHSRC)の活動に参加することとなった。2001年には、大正大学臨床心理研究所のご援助のもと、日本で初めて同国際会議を開催することができた。Duquesne 大学に初めて参加した1980年から30年の年月を経て、そのささやかな一つの果実として、訳書(ジオルジ、2013)を刊行することもできた。

現象学を学ぶ私は、「永遠の初心者」というフッサールの志への憧れを、文字通りの「初心者」として、今も抱き続けている。

多くの大学での、多くの研究者たちの、次から次へと欧米渡来の流行を追う、私の眼には「物知り顔」と映る専門家振りへの密かな幻滅と反発は、私の生涯を濃く彩って来ている。それが、あの敗戦に続く、日本社会での、軍国主義から平和主義への激動と転換の時期において、一人の子どもとして目撃した当時の大人たちの豹変ぶりへの密かな幻滅と反発に通底していることに気づいたのは、何時のことだろうか。当時の大人たちの中には、昨日まで日の丸の旗を振っていたのと同じその手で、何の恥じらいも躊躇いも無く、赤旗を振った人々がいたのだった。私は、恥ずかしながら、山中恒、高史明、柏原兵三、大江健三郎、・・・と同世代に属する。その密かな批判の眼は、当然、他者の在り方のみならず、常に自分自身の在り方にも向かう。1945年の敗戦が無ければ、今日の日本社会は無かったのである。そして、その経験がなければ、現在の私も無かったに違いない。

誰が、誰の何を、どの様に、何時、何処で、何のために、何ゆえに、学問し、研究するのか、また、実践するのか。私は如何に生きるのか。その問いは、私を捉えて離さない。

今も続く心理学における通弊は、研究における、内容に対する方法の優先である(Sigmund Koch, 1999, 125)。言うまでもなく、心理学の中の教育心理学も同様である。教育があって、そこに教育心理学が生まれたというのではなく、先ず、心理学があり、その流れで、その枠内で、教育心理学という学問が生まれたのである。既存の方法を、内容に当て嵌めるのが教育心理学の研究の通例の在り方である。ならば、かつてのソ連邦における「児童学批判」の事例(矢川徳光、1952)も決して忘れてはならないであろう。そして、その事情は、教育科学研究における他の諸学においても、大同小異であろう。

教育実践の研究は、これからの実践者たちの実践の質を、ひいては、教育全体の質を、豊かに向上させて行くために在る、という存在理由と現実目的は極めて明白である筈だ、と私は思う。教職科目「教育心理」も、未来の教師たちをその方向に導くためにこそ存在する。とすれば、教育の現実から乖離した些末な〈心理学的〉問題の緻密で詳細な、いわゆる「科学的」方法による「科学研究」よりも、むしろ、緊急を要する深刻かつ重大な中心的問題にひ

たすら肉薄せんとする我武者羅な研究こそが求められている。私は、時を経るにつれて、ますます強く、そう感じるようになった。研究の方法は、現象学の「事態そのもの」（事態そのものへ！）の精神の実現が、真剣に、そして、執拗に、忍耐強く追究され続ける限り、そして、研究者と実践者が、「よく見て、よく考え」、自らの心からの納得をあくまで真剣に誠実に求め続ける限り、それぞれに、自ずと開かれて行く、と私は信じる。研究されるべき問題は偶然と趣味と嗜好によるのではなく、人々が「共に育つ」教育実践の現実における必要性、重要性と緊急性、普遍性と実効性、・・・によって選ばれるべきであるに違いない。もしそうでないなら、私の研究者としての存在理由は、一体、何処に在ると言えるだろうか。そのように、私は感じ、また、考えるようになった。

本論考は、そのような私の考えを表現している。それはまた、「教育心理学」に対する私の熱い思いを率直に記した論稿（吉田章宏、1990）の考察を引き継いでいる。

私は、自らの生涯が、彷徨につぐ彷徨を通して、多くの無駄なことに費やされて来たことを、残念ながら、認めざるを得ない。そして、そのことを深く反省も後悔もする。しかし、その無駄から丁寧に学ぶこと、そこに学んだことを引き継ぐこと、そのための努力は、少なくとも、無駄ではない、と信じることができる。それは、これからの人々の将来の時間の浪費と労力の無駄を少なくするのに活かされ、よりよき道を見出すのに活かされうるからだ。それが、例えば、畑村洋太郎（2005）の説く「失敗学」の洞察であろう。

本論稿は、実は、当初、現在私が置かれている状況を考えて、二部で構成する予定であった。第一部として、既刊の『「教育の極意」〈共に育ちましよう〉（蘆田恵之助）の教育心理学的考察』（2009）を収録する予定であった。淑徳大学のご好意ある許諾を得て、そのままここに転載する予定であった。しかし、以下の第二部を執筆するにつれて、第二部に残された予定の紙幅が次第に不足して来る事態となった。そこで、予定を変更して、第二部として執筆を始めた論稿のみをここに収録を願うことにした。第一部に当たる論稿は、（1）大学図書館などで、上記の『淑徳大学総合福祉学部紀要 第43号』

（2009）71-95で、直接お読みいただきたい。あるいは、（2）インターネット上で、「淑徳大学総合福祉学部研究紀要」を検索して、「2009」の欄を開いてくださると、上記論稿が掲載されており、ダウンロードできる。さらに、（3）同じく、インターネット上で、私のホームページ、<http://yoshidaakihiro.jimdo.com/> の「心理学の世界」の部屋にも掲載しているので、ご覧いただける。以上のような事情なので、上記の変更をご寛恕いただきたい。

さて、ここに、第二部（2016年）として準備したのは、『極意の普遍性：「極意に流派はござらぬ」（澤庵和尚）』（新稿）で、2016年夏に執筆し、10月末日に提出する新稿である。私は、第一部に収録予定だった既刊稿を再読した上で、本新稿を、2016年現在の私の立場から執筆した。私は、既に、総ての公職から引退しており、死を目前にして、現職に在った時に較べれば、公的あるいは私的なさまざまな配慮と顧慮に基づく、執筆内容への抑制と制約は少なく、極めて自由になっている。そのことを積極的に活かして、出来る限り、率直に、素朴に、正直に、私が感じると思うことを、平明に書くことに努めて行きたい。

「教育の極意」の普遍性：「極意に流派はござらぬ」（2016年）

はじめに

本稿は、『学ぶと教えるの現象学研究』（創刊30周年記念号）に寄稿するために、2016年に執筆するものです。

私の願いは、多種多様な教育実践を生きた人々の無数の経験に学ぶことにより、これからの教育実践を、より真であり、より善く、より美しく、より豊かなものとして、実現して行く道筋を明らかにすることです。それは、現実には、未だに、そのような道筋が明らかになっておらず、教育実践において、また、教育実践の研究において、相変わらず、多くの貴重な時間と労力が浪費され、関係者本人の自覚の有無にかかわらず、さまざまな悲劇と喜劇が生まれている、と私には見えているからです。

現象学研究：「私にとって、現象学研究とは？」

上記の私の願いを実現する可能性のある学問とし

て、私は、現象学を推奨します。私は、さまざまな経緯を経て、45年ほど前、それまで私が避けようと努めていた現象学に、ようやくにして辿り着きました。

現象学とはどのような学問でしょうか。これは、平凡な私が一生をかけても、なかなか明晰判明にすることの難しい問いです（メルロ＝ポンティ、1967、序文を参照）。それは、その生涯、変貌し続けた、現象学の始祖フッサールによる膨大な著作も一つの理由です。その膨大さの一端を知るには、榊原哲也（2009）の恩恵に与かることができます。加えて、内外の多種多様な現象学者と現象学的研究者の研究著作が存在していて、その多種多様性は、同時代的にも通時代的にも眼も眩むほどであり、それらの著作の総てに通暁することなど、私の非才をもってしては、とても不可能なことだからです。しかし、「私が理解した限りで」とお断りするならば、他の方々と同様に、私も、私なりの仕方で、次のように簡潔に表現することもできます。

現象学とは、人間の経験する事物現象を、経験されるままに、「ありのままに捉えること」を願って誠実に真剣に努める学問です、と。

物事を「ありのままに捉えること」は、想像を絶するほど、難しいことです。しかも、多くの人々は、その難しさに気づいてさえいないのです。その難しいことの難しさを悟り、広く深く鋭く率直に認めるのが、現象学です。でも、現象学は、その難しさに怯んで安易に妥協するようなことはしません。また、自らに課した「ありのままに捉える」という課題を安易に諦めることもしません。自らに課したこの課題の実現のために、教条主義的に成ることや、独断的あるいは独善的に成ることなどなど、さまざまな落とし穴（陥穽）に陥ることを恐れ、注意深く用心し警戒しながら進みます。また、「誤りを改めるに憚ること無かれ」を心に念じて、自らを律する努力をします。いつまでも、「事態そのものへ！」（Zu den Sachen selbst! ; To the things themselves!）を心に念じて、一步一步と迫って行くことを願い、繰り返し挑戦することを厭わず、絶えず追究し、前進し続ける学問、それが現象学です。そう、私は考え、そう信じています。

「ありのままに捉えること」が難しいのは何故でしょうか。一つには、現実的にも比喩的にも、人間

は、自分が立っているところから見える物事しか、見えないからです。そのことは、「ありのままに」に捉えたいと願う人の眼から捉えるべきことを隠し、捉えるべき眼を曇らせ、まるで目に鱗をかぶせ、頭に覆いをかけるかのように働きます。卑近な例として、手品、奇術、マジックの実例を思えば、そのことは明白でしょう。私の考えでは、マジックは自然発生的な現象学の智慧を実に巧みに活かしていることになっている、と言えます。人間の物事を知る営みは、邪魔になりうる沢山の事柄や条件があって、「ありのままに捉えること」が妨げられているのです。人は、いっぺんに総てのことは出来ません。あっちを見れば、その瞬間には、こっちが見えません。また、これまで慣れてきた仕方だけ見るなら、その見方だけでは、見えて来ない物事もあります。それに加えて、そもそも、原理的に、「見えない」（invisible）物事さえもあるのです。そのような諸々の場合の中には、それまでの見方を変えて慣れていない新しい仕方で見ない限り、決して見えないような物事もあるのです。慣れない新しい仕方に慣れることは容易ではありません。

たとえば、人にとって、他人の欠点を知ることは易しくても、自分の欠点を知ることは、とても難しいことが、良く知られています。しかも、そのような自分の欠点が、自分以外の他人には、直ぐにわかる、というような場合さえもあります。或る時、パーティで、或る古くからの友人が私に、笑いながら、こう言いました。「心理学の先生方は、他人のことはよくお分かりになるらしいのに、ご自分のことはさっぱりお分かりにならないようですね。ただし、先生は例外ですが・・・。」この言葉に、その場においてビールを飲んでいた数人の友人たちの間で、屈折した笑いが起こりました。「科学的心理学」は、「他者」を「客観的かつ科学的に研究する」心理学であり、「私」（わたくし）に眼差しを向ける心理学ではありません。当然、長所短所があります。私たちは、そのことを忘れてはなりません。

現象学では、「世界を見ることは私を見ることであり、私を見ることは世界を見ることである。」（渡邊二郎、1978、21）と考える、と伝えられています。これは、「現象学の極意」の一つかも知れません。作家ミヒャエル・エンデの言葉「世界を認識したければ自分の心の深みに探せ。自分自身に出会い

たければ世界の果てまで目を注げ」は、この「現象学の極意」を文芸的に表現している、と思われます。どちらも、いかえれば、自分が生きて経験している世界をよく見れば、自分のことが分かるようになるし、自分のことをよく見れば、自分の経験している世界のことがよく分かるようになる、と言っているもの、と思われます。この言葉が含んでいる深い意味に、具体的な事象に即して、心から納得が行った時、私たちは、現象学の世界に一步踏み込んだことになるのではないのでしょうか。

一人の人間としての私にとって、世界はどのように見え、感じられ、知られ、考えられるかということ、は、時と共に変化して行きます。そのことは、私の80年の生涯におけるこれまでの経験から、確信をもって、そう言うことが出来ます。そして、現在の私に、見えていること、感じられていること、知られていること、考えられていること、・・・は、これまでの「私の世界」の変化の歴史から生まれてきたのだ、とも言えます。そして、これからも、私の世界が変化し続けることに、変わりはないでしょう。そのことが分かり、そのことに確信をもつようになると、現在見えていることだけで、直ちに、「世界はこうである」とは言わずに、いろいろとよく考えて、「変わることは何か?」、「変わらないことは何か?」、と考えるようになって行きます。つぎのようなことも言えそうです。いわゆる「おっちょこちょい」な人は、ちょっと見ただけで、他人について、「あいつは悪い奴だ」とか「あの人は善い人だ」とか、速断し断定してしまうことがよくあります。刑事さんだったら、無実の罪で、人を冤罪に追いやったり、真犯人を取り逃がしたりする「へっほこ刑事」のように、です。これに対して、豊かな経験を積んだ賢い人は、そのような速断はしません。「こうも考えられるし、ああも考えられる」、と思案するだけでなく、さらに一層「よりよく見て」、もし仮にこうだとしたら、こういうことがあるはずだ、と想像し推理して、豊かな想像と鋭い推理に基づいて、よく調べ、経験と直観を活かして、次第に、真犯人を追い詰めて行きます。たとえば、経験豊かで思慮深い名刑事フォイルや、名探偵ポワロ、名探偵ホームズは、冤罪の悲劇を、そのようにして、未然に防いでくれます。現象学を豊かに正しく学んだ人は、名刑事や名探偵のように、慎重に、さまざまな

場合を、自由自在に想像し、考え尽くして、そこから「物事のありのままの姿」に迫ろうとするのです。私は、冤罪事件の悲劇を報道で知るたびに、そのような事件に関わった刑事さんや、検事さんや弁護士さん、裁判官の方々には、現象学を、是非、学んでいただきたいなあ、と心から思います。そして、他方、名刑事や名探偵は、まさに「生きた現象学者」なのだなあ、とも思うのです。さらに、将来の現象学的研究者は、そのような現象学が社会において活躍することを視野に入れて、現象学研究の充実に努めなければならない、とも思うのです。

現象学の研究方法

現象記述、現象学的還元、想像自由変容、本質直観（本質看取という言葉を好む方もおられるようです）、の四つが現象学の方法として挙げられることがあります（Spiegelberg, H. 1971, vol. II. 653-701）。

まず、「**現象記述**」あるいは「**現象叙述**」（口述と記述を共に含む）。見たり、聞いたり、感じたり、嗅いだり、味わったり、身体で感じたり、・・・、五感、あるいは、六感で経験したことを、細部まで疎かにせずしっかりと捉えて、丁寧に言葉に表現して定着し、あとでゆっくりと、じっくりと、「事態そのもの」に迫るために、考えを深めて行く手がかりとも基礎資料ともする、ということです。もちろん、そのような言葉による表現、記述や叙述、などになる以前の現象に立ち返る心構えも、常に大切にしながらです。それには、少なくとも、言葉で表現する以前にも五感で繊細に経験する力、そして、その経験を言葉にして生き生きと詳細に叙述する力とが、必須でしょう。しかし、思えば、そのような力は、心理学を学ぶ大学教育では、特に、訓練を受けないのです。したがって、現象学を学ぶ人間は、大学での訓練は欠落したまま、その訓練を自らに課して、自分の力で成長して行かなくてはなりません。そのためには、心理学の学びのみではなく、多種多様な芸術、文芸、文学、小説、詩、他者の文章、絵画、音楽、舞踊、映画、などなどに広く深く鋭く、しかも、温かく共感して学ぶ必要がある、と考えられます。まずは、その必要を自覚することが求められます。そして、その修行は、実は、一生続く修行となるのです。

ついで、「**現象学的還元**」。たしかに、記述や叙述したように経験したことが確信でき、捉えられたとしたら、そうした経験には必ず伴っている「だから、事柄はこうであるに違いない!」という強い「思い」が生まれるのが、人間の常でしょう。しかし、その「思い」を、性急にそのまま「事柄はこうである」と結論としてしまうことには慎重でなければなりません。その結論は、一旦、保留して、言わば、そうした「思い」に一旦ブレーキを掛けて、よく見ること、よく考えること、そして、「事柄はこうである」という強い思いから一旦離れて、経験したことだけに集中する、経験したことだけから言えることとして、どのような「事柄」が在りうるか、その可能性を可能な限り探究することへの準備を始めようとする、それが「現象学的還元」です。「まだまだ、まだまだ、そのように最終的に結論づけるのは早すぎるぞ、もっともっと丁寧に、よく見てよく考えてみようじゃないか。」という訳です。何故なら、そうした強い「思い込み」は、「ありのままの事柄」について、時には誤っているかもしれないし、常に正しいとも限らないからです。私たちは、人生経験を重ねてくる中で、そのことを悟って来ています。「考え直して見ると、思いも掛けないことが明らかになってくる」という経験も数多く重ねて来ることで、慎重であることの大切さを、強く深く悟るようになるからです。

もちろん、そのような「思い込み」が、たまたま運よく当たっている場合もありうるでしょう。しかし、世間の常識から生まれる、深刻な「思い違い」も、また、ありうるのです。錯覚もありうるし、勘違いや思い違いも、ありうるのです。さらに、他者による「騙し」による落とし穴に陥っている可能性も、在るかも知れません。たとえば、「おっちょこちょい」で「せっかちな」「思い込み」は、時には、真犯人が仕掛けた「騙し」の罠にかかったことになった、と後に分かることになるような、そういう「思い込み」であるかも知れないのです。えらく根の深い、社会全般に浸透している「思い込み」もありえます。たとえば、コペルニクスやガリレオ・ガリレイが生涯を賭けて闘った天動説は、まさに、長い歴史にわたって、キリスト教社会全体を巻き込んだ、そのような「思い込み」だった、とも言えるでしょう。前述の、「大日本帝国」の戦時中の「神国

日本」の信念に支えられた、「鬼畜米英」、「我が方の損害軽微なり」、「神風は必ず吹く」、「本土決戦」、「一億玉砕」、・・・などの「思い込み」も、同様です。でも、現象学の始祖フッサールは、例えば、現代に人々の殆どが信じるようになった「地動説」についてさえも、逆に、もう一度、それが「思い込み」でないかどうかを考えるようにと促し、「地動説の転覆」を考察しています(フッサール、1980/1934)。何という大胆さ、そして、何という慎重さでしょう! 現象学の「現象学的還元」も、ここまで来ると、さすがに本物、との感を深くします。知友Romanyshyn(2001,68-72)さんも、「地動説」と「太陽が昇る」、「お日様が沈む」ということの間矛盾について、もう一度、改めて考えて、その上で、心底からの納得に到達するための或る試みを示唆し、提案しています。総ての人が、地動説と日昇日没の眺めの間の矛盾を解決できている、というわけではないのです。

さて、ついで、「**想像自由変容**」。直ぐに「思いついた」、「思い込み」の「事柄」に対して、「思い込み」した事柄の姿とは異なる姿は、考えられないかどうか、徹底して想像し、思索し、考えることをするのが、これです。自由な想像だ、と言っても、最初の「現象記述」と矛盾したり、無関係であったり、在り得ない妄想であったりしては、「事柄そのものへ!」の精神に背くことになるでしょう。現象記述に基づいて、「現象学的還元」を経て、そこから想像によって導き出せる可能性の最大限の限界まで、自由に想像するのは、その可能性の範囲では、極端な場合についても考えてみるのが大切です。私は、そのことを、高校生の時、ポリアの著作(1954)で学んでいたことを思い出しました。そして、ここには、フッサールがもともと数学者であったことも生きているのだ、と思いました。

ここで、想像が最大限に「自由」であることがとても大事です。それには、そもそも、「現実とは、多種多様な可能性の一つが実現したものなのだ」という考え方がその根底にあるのです。その意味では、先ほどの「思い違い」も、「錯覚」も、確かに、そうした可能性の一つではあったのです。さて、こうして、自由に想像される中で、たくさんのいろいろな可能性が、産み出され、私たちの目の前に姿を現しました。最初、ちらと見たり考えたりし

ただけでは、とても思い浮かばなかったような可能性が想像されて、姿を現したかも知れません。それは、とても面白い、しかも、新たな真実の発見の糸口になるかもしれない、貴重で大切な想像なのです。可能性の意味については、『可能性感覚』（大川勇）も、私たちの視野を大きく広げてくれます。

そして、「**本質直観**」。以上のようにして、たくさんの可能性の中から、いろいろと想像によって、無数に、変化させても、変わらぬ事柄として、一つの事柄あるいは姿が浮かび上がってくる、ということが起こります。そのような変わらぬ事柄を捉える心の働きこそが「直観」だ、と言う人もあります。もちろん、「直観」なんて「胡散臭い」とか、「当てにならない」と、疑問を呈する人も多くいらっしゃいます。でも、以上のようにして、丁寧に、ことを進めて来ると、「どうしてもこれだ！」と確信させる、変わらぬ「事柄そのもの」と思われるものに到達するということが起こるのです。その不思議さについては、K.Lorenzが「ゲシュタルト知覚」（Gestaltwahrnehmung）として、その著『鏡の背面』（1974、211-221）で、述べていました。また、教育実践においても、経験不足の時には「見えなかったこと」が、長年の経験を通して、「見える」ようになることは、齋藤喜博先生の言葉を借りるまでもなく、良く知られているところです。そうそう、「立体視」（3-D）で、それまで混沌としか見えなかった図から、突然、立体像が現れるという経験をなさったことがありますか？「直観」によって変わらぬ事柄が見えてくるのは、例えば、あのような経験に似ているとも言えるでしょう。

ところで、以上のような、立派な名前のついた「現象学の方法」は、殊更に特別のことでは決していないのではないかと私は思うようになりました。自分が経験して、見聞きしたことから、「事柄そのものへ！」追ろうと心から願うなら、そして、「自分をよく見つめ」、自分が陥りがちな「思い込み」の可能性を十分に慎重に吟味し、「丁寧に物事を考え」、可能な限り「多種多様な場合を想像する」ことを通して、そこから浮かび上がって来る現実の姿を、先入観や偏見を極力避けることに努めて、利害にとらわれず、心を虚しくして見つけようとするならば、気が付いてみると、いつの間にか、名称などはどう

あれ、そのような一連の方法を採ることになってしまう筈だからです。言い換えれば、「事柄そのものへ！」を、何とかして本当に実現しようとするれば、誰がやっても、そのように敢えて名づけなくても、「現象学の方法」を実行することになってしまうだろう、と私は考えるようになったのです。ということは、「現象学の方法」は、取り上げた或る特定の事象の「事象そのものへ！」と迫る実践を繰り返して行くと、それらの実践の「事象そのもの！」に迫る時、そこから見えてくる意味と構造を凝縮すると、その繰り返しの中で「変わらない意味と構造」、言いかえれば「本質」（「変わらないから本質」なのか、「本質だから変わらない」のか、二つの考え方がありますが）として、常に見出されることになる「方法」として現れてくる、その「方法」に他ならない、ということになります。つまり、「現象学の方法」は、「事象そのものへ！」の実践における「変わらない意味と構造」としての「本質」を、定式化したものだ、ということになるでしょう。言い換えれば、現象学は、どこか別の何処かから、誰かが、ちょっとした思いつきで考え出して、ここに持ってきた方法を「現象学の方法」と難しげに称している、というのではなくて、「事象そのものへ！」という実践そのものから凝縮され、その本質として直観され、定式化されたものだ、ということが浮かび上がってきます。それ故にこそ、「現象学の方法」は信じるに足る、と私は考えるのです。そして、それは、「誤りを正すに憚ること無かれ」という信念の実践にもなるのです。「事象そのものへ！」を大事にするならば、そして、仮に「現象学の方法」が、その大事にしていることの妨げになると信じるに至ったら、真の現象学者は、一体、どうするのでしょうか。その人は、その妨げになっている「現象学の方法」を改めることに取り掛かるでしょう。棄て去りさえするかも知れません。「事象そのものへ！」が大事なのであって、特定の「現象学の方法」は、そのためにこそ編み出され大事にされているのですから……。そう考えるのが、真の現象学者の在り方である、と私は考えるようになって来ています。

現象学と現象学の方法とは、前者が後者を生むと同時に、後者が前者を生む、いわば「鶏と卵の関係」にある、とも言えそうだ、と私は考えます。

現象学の智慧は、人々の日常生活の場で、既に活かされており、人々は、現象学の智慧を生きているのです。たとえば、探偵ホームズが、刑事コロボが、刑事フォイルが、探偵ポワロガ、大岡越前が、右門が、銭形平次が、長谷川平蔵が、明智小五郎が、・・・、犯罪の犯行の「事象そのものへ!」を目指して、如何に慎重に、そして、上手に、現象学の智慧を駆使しているかを知る時、思わず、感嘆します。逆に、それらの名人を取り巻き、物語を楽しくしてくれるべく登場する、「へぼ刑事」や「へぼ探偵」たちが、滑稽なことに、如何に、現象学的な想像力と知恵に不足したあるいは欠けた人物として、つまり、「事象そのものへ!」の精神に反したことを平気で「うっかり」とやってしまいかねない人物として、描かれているかも、思い出さずにはられません。ワトソン博士、あばたの敬四郎、・・・の、慎重さを欠いたせっかちな「思い込み」による誤解や「早とちり」は、かえって、現象学の精神と智慧、現象学的還元、想像力、直観力の必要性を思い起こさせてくれる、とも言えるのではないのでしょうか。現実社会では、現象学的な智慧の欠落が、例えば、「リア王」や「オセロ」の悲劇を生み、冤罪の悲劇を生み、真犯人の取り逃がしを生んでいる、と言ってもよいでしょう。今日の詐欺師たちの悪知恵は、本人たちの意識は知らず、残念ながら、現象学の智慧の悪質で巧妙で狡猾な利用だ、と私には見えます。逆に、そうした悪智慧の被害から身を護るには、そうした悪智慧を超える、生きた「現象学の智慧」が必要だ、とも言えるでしょう。政治、経済、・・・などにおける狡猾な悪智慧から、自らの身を護ることも本質的に同じ問題だ、と私は感じます。

「〈現象〉学者」と「〈現象学〉学者」

私は、或る時の個人的体験から、「〈現象〉学者」と「〈現象学〉学者」の間の同一と差異の問題を考えるようになりました。文字面だけをちょっと見れば、表面的には、大きな差異はないように見えます。しかし、「〈現象学〉学者」は、数多くの現象学研究書を読み、現象学の研究に通じている〈現象学〉についての学者です。これと対照的に、「〈現象〉学者」は、彼／彼女が選んで焦点を当てる〈現象〉を、現象学的に研究する学者です。前者は、〈現象学〉

文献に通じていて、〈現象学〉を論じる人、後者は、〈現象〉を現象学的に自ら探究する人で、〈現象学〉についてよりも、〈現象〉について詳細に論じる人です。端的に言えば、前者は〈現象学〉を研究する人、後者は、〈現象〉を現象学的に研究する人です。この対照の意味は、私は、本誌の前号(吉田章宏、2015、94-97)の論稿で既に論じています。私のこの問題への関心と考察の発端となった個人的体験を紹介し、前号の論稿では触れなかった、この問題の別の一側面について、以下で述べてみます。

さて、その或る時の個人的体験とは、実は、次のような実に些細な出来事の体験でした。しかし、些細とは言え、私自身にとっては、驚愕に値する重大な出来事だったのです。それは、英国オックスフォード大学で開催された人間科学研究国際会議(IHSRC)の場で起こりました。私の前からの知人で、或る世界的に高名な現象学研究者が、公の場で、私個人に対して、——私にしてみれば、——謂われのない非難の言葉を、突然、投げ付けたのでした。そして、その非難は、私にとって、まったく身に覚えのない非難だったのです。私としては、その非難が何処から生まれたものか、その瞬間は、全く分からずに、戸惑いを覚えました。もちろん、しばらくして落ち着き、心理学者としての私には、その由来について、幾つもの可能性を推理し、仮説を立てることは出来ました。でも、それらは、あくまで私の推理による仮説に留まります。むしろ絶対に確かなこととして、私に確信できたことがありました。それは、彼のその非難が、私には妥当しない全くの誤りだ、ということでした。それは、私自身の具体的行為とその意味に関する事柄だったからです。それが誤りであることは、私の生命を賭けても否定できるほど確かなこととして確信できる事柄だったのです。そして、いずれにせよ、「世界的に高名な現象学研究者」である彼が、私にとっては全く事実の根拠の無い、また、彼にとっても、根拠の決して確かでないに相違ない非難を、他者である私の行為について、その行為の主体である私個人に向けて、公の場で、投げ付けた、ということが、現象学を学ぶ私にとっては、驚愕に値する出来事だったのです。と言いますのは、彼は、或る学会で、「現象学的還元」の幾つかの種類に関して、文献研究に基づいて、詳細に研究報告をしていたからでした。それは、彼

が、現象学的還元の種類について、これまで現象学の諸研究において、どのように類別されるに至っているかについて、学会で詳細に報告出来るほどまでに現象学に精通している研究者であることを公的に示していました。しかも、そのことは、研究者仲間の間でも広く認められていることだったのです。それにもかかわらず、簡潔に言えば、現実生活の、公の場での発言において、「現象学的還元」を自ら実践していない、そして、実践できていない、ということを示した、と私は信じていることができます。実は、後に、彼について、同様の事件を、私の親友が経験していたという話を聞いたことを、思い出しました。いずれにせよ、その時、私は衝撃を受けたのでした。私は、ジャンケレヴィッチの引用したベルクソンの言葉「彼らの言うことを聞くな、彼らの行っていることを見よ」（ジャンケレヴィッチ、1996、87）を、思い出しました。私は、ジャンケレヴィッチの次の言葉に共感するからです。「話題となるためではなく、実行されるためにある、そのような事象が存在するのだ。それに比すと、単に饒舌な言葉は実を取るに足らないもの、ほとんど説得力の無いもの、惨めなまでに役立たずなものとうつつるのだが、そのような事象が人生でもっとも重要でかつもっとも貴重なのである。愛、詩、音楽、自由がその名ではなかるうか。」（同所）「聖人と英雄がその隣人に働きかけるのは、文人のように自分たちが書いたものによってではないし、また、講演者のように自分たちが語ることによってでもない。自分たちが行ったこと、さらには自分たちがどのようにあるかによって、彼らは隣人に働きかける。」（同所）。

それと同時に、20世紀現象学の巨人、哲学者ハイデガーのナチ協力（ヴィクトル・ファリアス 1990）について読んだことを思い出しました。彼の恩師であるフッサールに対する数々の仕打ちを、南アの友人Dryer Kruger教授から聞いたことを思い出しました。フッサール葬儀の際の、ハイデガーが送った花束に対するフッサール夫人の拒絶の挿話、周知の戦後のハイデガーのナチ問題への頑なな沈黙も、私は思い出さざるには居られませんでした。

また、〈死後に公表するという条件でおこなわれたインタビュー〉（ジャンケレヴィッチ、1986、241-242）での、「“参加”の哲学者」たちについての、

ジャンケレヴィッチの「遺言」の言葉のことも思い出しました。

その経験から、或る「問い」が生まれました。その問いとは、ハイデガー哲学を、仮に、ハイデガー自身と同じ程度まで「深く鋭く」理解したとしても、なお、ハイデガー自身のようにしか行動出来ないとするなら、ハイデガー哲学を学ぶことは、私の人生にとって、どのような意味があるのか、と言う素朴な、しかし、深刻な問いでした。一人の人間としての私の行為は、ハイデガーの哲学によってどれほど深められ高められうるのだろうか、という問いです。私たちは、ハイデガー哲学をハイデガー自身とは異なる仕方では学ばなくては、その哲学をわれわれの日常生活世界において、私の希望するようには、活かせないのかも知れないのではないかと、この問いともなります。もっと一般的な問いとしては、人が現象学を学問として学ぶことと、現象学を生活において生きることとは、どのように繋がっているのだろうか。現象学を学ぶことは、現象学を生きることを保証できるか、という問いです。そして、上記の出来事の事例をきっかけとして、それは、必ずしも保証できない、と考えざるを得ない、と私は気づいてしまったのです。そして、私が、私自身が納得できるように行動し生きることが出来るように現象学を学ぶためには、私なりに、私自身の仕方では学ばなくてはならない、ということに思い至りました。私の学びに対して責任があるのは、他ならぬ私自身である、という、単純と言えば極めて単純な発見でした。それぞれの人生に対しては、それぞれが、その責めを負わなくてはなりません。他人の責任には、まして、現象学の責任にも、することは、出来ないのです。結局は、私自身による、私自身の、現象学の学びでなくてはならない、ということです。わかってみると、何と、当然で、当たり前なことではありませんか。

現象学を長年にわたって学んだ専門的に優れた現象学者であっても、日常生活において、例えば、「現象学的還元」を実践することが出来るとは限らない、また、実践できることは保証されない。私には否定できないこの現実を、私は、突き付けられてしまったのです。

「現象学を生きる」ことを巡る、以上の問いは、現象学を学ぶ私に、現象学を学ぶ意味は、一体、何

処に在るのか、という問いとなって、私を悩ませ苦しめ始めたのでした。現象学は、ただ単に、善用も悪用もできる、——あのハイデガーが忌み嫌っている、核爆弾製造の技術と根本的には何ら異ならない、——もう一つの「技術学の技術的知識」として学ばれうるに過ぎないのだろうかという、深刻な葛藤を孕んだ、問いともなります。

この問いは、長年にわたって私が考えて来ている、実践者と研究者、実践者と観察者、求道者と認識者、……の相互関係の問題に繋がっていることは、私にとっては、直観的に自明なこととして、迫ってきました。

例えば、日本全国の諸大学では、教職科目としての「教育心理」の授業が行われています。そして、そこでは、将来の教師となる可能性のある多くの若人たちに、「人は、どのように学ぶか」とか、「教師は子どもにどう教えるべきか」ということなどについて、さまざまに語られ、教えられています。しかし、仮に、それを教える教育心理学の教師が、その授業における言動において、自ら講じている講話に反して、全く拙劣な授業しかできなかつたとしたら、どうでしょうか。それは、まさに、言行不一致の典型とみなされるでしょう。「論語読みの論語知らず」です。そして、教職科目の講義は、仮に何らかの知識と情報の「物知り」を育てているとしても、子どもを育てる教師を育てていることにはなっていない、との批判を向けられることになるでしょう。現実に、そのような批判を聞いたこともあります。こうして、「教育心理」の授業を担当する教師は、「教える」という自らの現実の日常的行為における、自らの「言行一致」に最大限の努力を払わなければならないこととなります。しかし、考えてみれば、「教育心理」に限らず、教師の教育実践には、そのような「言行一致」が、至る所で求められているのだ、とも思われるのです。ジャンケレヴィッチは、「言行一致」でなければ、「不言実行」を、と勧めています。それは、例えば、現象学を「教える」ことについて言えば、現象学を「生きる」ということです。これまでの生涯で出会った、私が尊敬する教育実践者、教師の方々は、思い起してみると、「不言実行」を生きておられたことに、気づくのです。私は、私のこれまでの「学ぶ」、「教える」、と「生きる」を省みて、畏れを覚えずにはられません。

将来の教師たちには、そのことの意味に、気づくべきではないでしょうか。

こんな挿話を思い出しました。「わからないことは、はっきり『わからない』と言うが、次の時間には必ずそれを調べてきて、『あれはこうこうであった。O君のおかげで、一つ勉強したよ』」と言うH先生について、中学生の一人はこう語ったといえます。「……ですが、それに比べてB先生のはどこからどこまでが本当かうそかの区別がつきません。生徒が突っ込んだ質問をすると、必ずなんとかかんとか言って、ごまかしてしまうからです。H先生のおっしゃったことなら、うそかほんとかがはっきりしていて、そのまま信ずることができます」と(古田 拓、1965、112)。蘆田恵之助門下生の著者古田 拓氏は、「こどもは、それほど馬鹿ではない」と、書き遺しておられました。教師は、実践者としては、「不言実行」でよい、と思われまゝ。「説教」をするのが、自らの「行い」で、その「言」を裏切っている「言行不一致」の教師に、その「言行不一致」に気づいた子どもたちは、その教師の言動から何を学ぶのでしょうか。教師の行いの姿そのものから、子どもたちは、もっとも深く学ぶのではないのでしょうか。ジャンケレヴィッチの言葉を、この挿話の子どもは既に、いわば素朴に「本能的に覚って」実践して「生きている」のだ、とさえ、私には思われて来ます。

「〈現象〉学者」と「〈現象学〉学者」との間の差異と同一は、教育実践を研究すると同時に実践する教育者としての私には、重要な問題として、浮き彫りにされて来ています。

学問研究の基本性格と基本類型

特定の学問については、その学問性格を問うことができます。また、新しい学問を創造する場合には、その学問の基本性格が問題になります。そうしたことについては、別のところで論じておりますので、ここでは割愛します。

私の専攻した「教育心理学」という学問について、日本では、『シンポジウム 現代の教育心理学』続有恒編、国土社、1951年、において、その学問性格が議論されています。問題点として、(1)「理論科学か実践科学か?」、(2)教育実践との関係において、「教育における立場か、教育心理学における立

場か?」、(3)「教育研究に示唆、暗示、援助を与える程度か、教育そのものを自己の問題対象として取り組むのか?」、(4)「科学的研究か、臨床的実践か?」、(5)「教育心理学の取り扱う人間像、その具体性の程度如何」、(6)「教育的状況下における人間行動の心理学的研究か、人間の教育実践的研究か?」、「科学的法則確立の手順を踏むのか、教育的典型の設定と、その診断、処置の確立か」(7)「人間の行動の法則性、あるいは原理を仮説的に持つとしても、複雑にして独自の、具体的個人への働きかけを試みようとするとき」、その「原理」と「働きかけ」の間の「間隙」を埋める「人間知」、「科学にあらざるもの」を介入せしめなければならない。とするならば、「科学たるの分を守るのか、科学の限度を超えても、なお、目前の教育的必要性に応えようとするのか?」概要、以上のような問題点が、編者・続有恒教授によって提起されていました。十分に整理されているとは言い難いとしても、戦後日本における「教育心理学」誕生当時における問題提起として、とても貴重なものであった、と私は思います。しかし、ここで取り上げられている問題は、「教育心理学」の基本性格を問う問題です。したがって、これは教育心理学の基本性格を巡って、心理学論、教育論、教師論、研究者論、人間論、科学論、学問論、存在論、認識論、価値論、倫理論、実践と理論と研究、人間知、・・・、などなどについての総合的な検討を要する大問題であったのだ、と今にして思います。そして、上掲書を読めば、そのいずれについても十分な検討が為されていたとは、これまた、残念ながら言えないと思います。しかも、仮に、今日、同様の問題について、「これだけ率直に、真剣に、教育心理学の基本的課題が討論されることは、必ずしも容易ではないであろう」(同前書、4)という状況は、当時から60数年を経た2016年の今日においても、少しも変わっていないというのが、私の観察であり、感想でもあるのです。それは、私が、1990年の論稿で比較的詳しく論じたところです。T.クーンの『科学革命の構造』みすず書房(1971)の原著(1962)を、私が初めて読んだのは1968年、コーネル大学に勤務していた時のことでした。現在の私としては、こうした問題は、一つの学問として、その時々、個々の研究者が、常に検討し続けなければならないのだ、と信じます。続教授の「このな

かから教育心理学者が真の問題を把握しえず、教育心理学が真の前進をはじめないとすれば、教育心理学は教育に貢献する何物をももたないものであるばかりでなく、学そのものとしても無用無益のものとなり終るでありましょう」(同前書、5)という言葉は、たとえ今日の当事者の方々がそのことに少しも気づかないとしても、今日の教育心理学に対する確で痛烈な批判となっているのではないかと、私は懼れずにはられません。

私の50数年の彷徨の旅での様々な経験と想法が、まざまざと蘇ってくるのを、止めることが出来ません。

学問の基本性格について、例えば、歴史学については、渡邊二郎著『歴史の哲学：現代の思想的状況』(1999)に学ぶことができます。そこでは、「超越的歴史観」、「内在的歴史観」、「実存的歴史観」という壮大で見通しのよい巨視的な展望が開かれています。心理学と教育心理学について、同様の壮大な展望を享受できる日の到来を切望します。

例えば、数学の基本的性格については、「数学の危機」と関連して、バロー、J.D. (1999)『万物理論』に、素人にも分かり易く要領のよい紹介が為されています。そこには、数学そのものの存在論と認識論に関して多様な見解があることが紹介されており、1)形式主義(Formalism)、2)創造主義(Creativism)、3)実在主義(Realism)、4)構成主義(Constructivism)、5)直観主義(Intuitionism/Intuitionism)、6)便宜主義(Conventionalism)、などなどが併存している状況が描かれています。「学問の女王」とされる数学においてさえ、その学問性格については、多様な見解が併存している状況に、驚きます。より専門的な著作に、鈴木俊洋(2013)があり、現象学的視点からの理解を深めてくれました。

私たちが、自分で、自らの専門とする学問の基本性格について、自らの納得できる考え方を形成するための手掛かりとしての、学問の基本性格についてのより一般性をもつ理論的枠組みとしては、例えば、以下のような検討を紹介しておきました(吉田章宏、1995)。

私が大学院時代に学んだ記憶によれば、当時ハーバード大学教授だった人格心理学者、G.W.Allport

は、科学が達成する目標として、“Explanation, Understanding, and Prediction”（「説明」、「理解」、「予測」）を挙げていました。その当時からの、制御工学の進歩を考慮に入れるならば、これに、“Control”（「制御」）を加えてもいいかもしれません。（１）「説明」、（２）「理解」、（３）「予測」、（４）「制御」。これは、人間についての「知識」を獲得することによって、その「知識」を獲得した人間にとって可能となる、人間に対する働きかけの類別、と見ることもできましょう。

J.ハバーマスは、（１）「技術的認識関心」、（２）「実践的認識関心」、（３）「解放的認識関心」を挙げていました（1975、591-599）。これは、「認識関心」として、（１）「技術」、（２）「実践」、（３）「解放」、と要約できましょう。つまり、学問の関心が、そもそも「認識関心」にあるとしたうえで、その目標を類別したもの、と見ることもできましょう。

K-G.アーペルは、合理性という点から、「合理性の４種類の典型的形態」として、（１）「因果分析の科学的合理性」、（２）「目的合理的行為の技術的合理性」、（３）「理解あるいは理解に到達する解釈学的合理性」、（４）「倫理的合理性」、を挙げて、順に、前者が後者を前提とする関係に在る、と説いています。（Apel, Karl-Otto, 1984, 248）。これは、「合理性」の典型として、（１）「因果分析科学」、（２）「目的達成技術」、（３）「理解解釈学」、（４）「倫理」、と要約できましょう。これは、科学や学問がその目的の達成における「合理性」で特徴づける可能性に着目して、その「合理性」の類別を試みたもの、と見ることもできましょう。

以上から学び、「知識と智慧」を求める科学、学問、実践を整理して、「知識と智慧」を求める人間の営みの分類として、相互の差別化を最大限にすると同時に、相互の同一と差異による比較が可能になるように、また、日本語としての表現を平易に、必要十分を目指して整え、内容を表現するように、私が工夫して考えた名称は、以下の４通りでした。

（１）「因果分析科学」、（２）「目的達成技術」、（３）「人間理解教養」、（４）「解放倫理実現」。（吉田章宏、1995、49-52）。

以上の４つの性格付けは、それぞれに、一つのまとまったゲシュタルトを形成しているように思えます。しかし、原理的には、相互に排除し合うもので

はありません。しかしまた、相互に協力し合うことが自動的に保証されているものでは必ずしもない、と考えます。それぞれの「知識と智慧」の獲得の実情と実態、「事態そのもの」を目指して、それぞれが掲げる価値の実現の方途を解明し、それぞれの盲目的な暴走を防ぐと同時に、相互の協力と調和を図る術（すべ）を見出して行かなくてはならないでしょう。それは、学問的にも、実践的にも、社会的にも、決して容易な課題ではありません。教育心理学における具体的事例について、お考えになってみてくださいませんか。「因果分析科学」と「目的達成技術」によって、原子爆弾を開発し、後に、そのことを深く後悔することになった、物理学のインシュタインとオッペンハイマーの悲劇の事例を、私はいつも思います。

その「目標」、「認識関心」、「合理性」、「科学」も「技術」も「実践」もまた、それぞれによって異なる、という複雑な相互関係と階層構造が見えて来ます。しかし、全体的な構造を概観するという、ここでの限られた目的のためには、以上で止めておくほかありません。

教育と授業の研究：その暗黙の前提とその構造

話を短く簡単にし、分かり易くするために、ここで、抽象的な話から始めてみます。

私は、教育の研究者です。しかし、ある時期から、教育の研究の中心に授業の研究を据えるようになりました。それは、個人的な研究上の歴史もあるのですが、それは措きます。

さて、蘆田恵之助の教育遺訓に学べば、教育とは、「共に育ちましょう」と声を掛けあって「共に育つ」人間たちの営みです。授業とは、その教育を、また、別の視点から見て、共に育つ人間の間で起こる、また、行われる、「業（ぎょう）と業（ごう）の授受」です。授業においては、例えば、教師の子どもたちの間で、「業（ぎょう）」と「業（ごう）」の「授けること」と「受けること」が起こり、行われます。ですから、「教育と授業」は、同じ一つの出来事を、相互に補い合う二つの別の視点で、一方では、「共に育つ」出来事として見る、他方では、「業（ぎょう）と業（ごう）とが、授けられ、受けられる」出来事として見る、ということです。「業（ぎょう）」とは、「知識と智慧」、さらには、「情報」、「技術」や「技

能」など、授業において授受される内容です。教科教育で教えられる多種多様な具体的中味を考えてもよいでしょう。「業（ごう）」とは、その「業（ぎょう）」の授受に伴って必ず起こる、授受した人間たちに、時間の流れの中で起こる多種多様な変化です。また、その変化によって蒙ることになる様々な幸不幸です。たとえば、卑近な例で言えば、国語の授業で、人間の心を読み取る「業（ぎょう）」の授受が行われたとすると、その「業（ぎょう）」は、その後のさまざまな経験を経て、その授受に関わった人間の人生に変化と幸不幸をもたらします。子どもは他人の心を感じ取ることが出来るようになったことで、将来出会う人々との関係を豊かに生きることが出来るように成るかも知れません。それは、「業（ごう）」として露わになったのだ、と見ることができます。ここでは、仏教的な「業（ごう）」の意味をそのまま引きつぐのではなくて、単に、ある時期に授受した「業（ぎょう）」が「因」（原因）となって、時間を隔てて、授受した人々に、さまざまな「果」（結果）をもたらすこと、そのことを、かつて授受された「業（ごう）」の現れとして見ることにしたい、と考えます。その「業（ごう）」は、実は、「業（ぎょう）」の授受の時点で、誰に気づかれずとも、既に、「業（ごう）」としても授受されていたのだ、とする考え方を、私は採ります。そこで、「業（ぎょう）」の授受の質と量、あるいは有無は、その現場ではそれと気づかれなくても、必ず、「業（ぎょう）」だけでなく、「業（ごう）」の授受にもなっていて、時を隔てた後になって、その「業（ごう）」は、「業（ごう）」としての姿を現わす、と考えるのです。ここで、「因業」や「因果応報」などの語を、想起してくださっても結構です。要点は、「授業」は、「業（ぎょう）と業（ごう）」を「授受」（「授ける、と同時に、受ける」）する場になっている、ということです。注意しなくてはいけないことは、或る「業（ぎょう）」の授受が無かったために、生涯苦しむという「業（ごう）」を授受したことになる、という場合も、同様に考えられる、ということです。「授受」には、授受の「有」と「無」とが考えられるからです。

さて、以上のように考えて、授業としての教育を実践し、研究し、理論化する、という出来事の全体を、私は、次のように考えます。これは、細部に眼を注ぎながら、全体も常に視野に入れておくための

工夫として、私が考え出した考え方です

教育 = 授業 = 「共育」 は、STROLLによって、PaRTとして、営まれる。

新しいAcronym（頭字語）の表現について、少し、説明します。

“STROLL”とは、(Super-human, Teacher, Researcher, Observer, Learners)のこと、つまり、「超人（「超越論的主観性」、教師、研究者、観察者・傍観者・参観者、そして、学習者たち（複数）」です。ちなみに、英語の“STROLL”とは、その語としては「ぶらつく、散歩する」という意味です。さて、「教育 = 授業 = 共育」を考えるに当たっては、最小限、これだけの人々の視点を考慮に入れなくてはならない、と私は考えます。それぞれの視点から見ることはお互いに違う、異なる、のが通例です。私には、戦争中の国民学校における授業と、終戦後の新制中学校における授業との対比、その間の大きな相違、が直ちに想起されます。また、それぞれに、時の流れと共に、それぞれが見ることも変化します。授業とは、こうした多様な視点が「響き合う」、あるいは、齋藤喜博先生の言葉で言えば「対決と交流」（齋藤喜博、1969、132-149）が起こる、人間たちの営みであり出来事なのです。“PaRT”とは、それぞれが、それぞれの立場で、行っている活動/行為/行動を表わしています。”Practicing, and Researching, Theorizing“です。つまり、「実践する、研究する、理論化する」ということです。”and”は、”art”として、「芸術」と「技術」と理解しても良いかも知れません。

さて、STROLLそれぞれ、ひとりひとりのPaRTが、教育 = 授業 = 共育の場では、起こっており、行われています。たとえば、「授業を研究する」という営みを行うのは、研究者だけではありません。実践者としての教師も、学習者としての子どもたちも、参観者としての父母も、行っているのです。その詳細は（吉田章宏、1977）に述べています。（註 著者として有難いことに、同書は、長年にわたり読まれているようで、大泉溥編・解説（2011、1-265）にそのまま収録されています。）ここでは、注意すべき点を、2、3記します。第一に、LL（子どもたち）でさえ、PaRTは行っています。まして、教師については、言うまでもありません。ただし、教師

の場合、「授業研究者」のやり方に倣って模倣的かつ他律的に「研究する」場合と、自分の必要から自分で工夫して自発的かつ自律的に「研究する」場合とが、考えられ、その結果の差異は大きくなる場合があります。第二に、当然のことですが、それぞれのPaRTは、相互に異なります。それは、一人ひとりの人間の視点が異なるという、自明ではあっても極めて重要な現象学の洞察から言って、必ずそうなるのです。第三に、研究者Rの研究の在り方の問題です。研究者Rの場合、研究者の立場、何故「授業を研究するか」という動機から、研究目標、研究方法、授業の何を研究するかという具体的な研究対象、研究において、何に最も心を配り工夫して研究するかという配慮の在り方、などなど、一方に、自らの研究者としての立場を固持して研究する場合が考えられます。それと対照的に、他方に、授業の現場では、一人の研究者として参加しながら、ただ単に一人の研究者として授業を見ているのではなくて、同時に、授業に参加している総ての参加者の視点で、授業という出来事の総体を、捉えよう、そして、それを総体として理論化しよう、と志す場合が考えられます。このような考え方は、後期のフッサール現象学の「超越論的主観性」の考えに繋がって行くと、私は考えるのです。そのように考えると、「事態そのものへ！」への接近の極限の在り方が、ほの見えてくるように、私には思われます。研究者は、最初の、未熟な人間としての、授業傍観者の状態から、次第に「育つ」中で、授業に参加する総ての人々、TROLLの授業での在り方を研究し、想像し、洞察して、授業という出来事で、何が起きているかを明らかにできる成熟した人間としての「超越論的」研究者の状態に「育って行く」ことへと近づいて行くと、想像することができましょう。

哲学者オルテガに、次のような文章があるのを見つけました。

「あらゆる個人、あらゆる世代、あらゆる時代が取り替ええない認識の装置として現れる。完全な真理は、自分の見るものと隣人の見るものとを連結させ、そしてそのように無限に広げて行ってのみ獲得される。各個体はそれに不可欠の視点なのである。すべての個人が部分的に見たものを接合し織りなすことによって、普遍的、絶対的な真理にいたることが期待できよう。」(オルテガ著作集1、267)「神の

視点はわれわれ各人の視点でもある。われわれの部分的真理は神にとってもまた真理なのだ。」「神が人間を通して事物を見るのである、あるいは人間は神の視覚器官である、・・・」(268)。

そして、私は、武田常夫の次の報告を想起することを促されました。

「わたしは、船戸先生や柴田先生に、…『なんにも書かないで授業をしているんですか?』／それに対して返ってきた答えは、この先生たちが日々のいとなみを克明に記録しているノートであった。そこには何月何日、どの授業で、この子がどのように発言し、それが教室にどのような波紋を生んだか、そして、その問題をつぎの日にこうやったら、こんな結果が生まれたといった教室の事実が、文章や記号や絵まで交えて紙面いっぱいにあふれるように踊っていた。わたしはようやく、その先生たちが、授業のとき、まるで読心術でも心得ているかのように子どもの感情や思考をあざやかに読みとっていく秘密が理解できたのである。」(武田常夫、1971、28)

授業という出来事の中で起こっていること、その「事態そのものへ！」を実現すべく研究に励む研究者ならば、このような努力が求められており、それによって初めて、単なる傍観者あるいは観察者としての一人の「研究者」から「育って」、授業で生起している事象の総体を、いわば、S「超人」(Super-Human)の視点に限りなく近づいて、オルテガの言う、いわば「神」に視点へと限りなく近づいて、フッサールの言う「超越論的主観性」、あるいは、「間主観性」を介して、把握し、さらに理論化を進め深めて行く、そのような必要かつ不可欠な仕事に近づいて行くことになる。そんな風に、私には思われるのです。

武田常夫さん自身の「授業研究」の一挿話については、武田さんが「ある男の子の心を読んだ」出来事の報告を、私が解明を試みて、論文(吉田章宏(2015) On“Reading the Mind of the Other”: A phenomenological attempt of reading the mind of a Master Teacher who reads a little boy’s mind. 『淑徳大学大学院総合福祉研究科 研究紀要』、第22号(淑徳大学創立50周年記念号)、35-55)として、発表してあります。ご覧くだされば嬉しく思います。(注：吉田章宏のホームページにもuploadしてあります)。

「教育の極意」の研究：「教育の極意の意味の解明」と「教育の極意」の組織化と統合化

「教育の極意」は、それぞれ、個々の教育者の生涯における苦心惨憺の実践体験を通して獲得した実践的洞察の表現としての、いわば「芸術作品」です。それは、言い換えれば、多種多様な人格の教育者の多種多様な人生経験の活動と過程から生まれた洞察が、自ずから凝縮されて生まれた多種多様な結晶であり果実なのだ、と考えます。

「作品」としての「教育の極意」の姿は多種多様です。覚え書きメモ、走り書き、もあれば、初心者の覚え書きもあります。彩色した「塗り絵」もあり、「塗り絵」にも巧拙があります。そして、そのずっと先の先には、優れた先達としての達人あるいは名人教師の生涯の多種多様な経験を結晶化した「神品」のような「極意」もあるのです。

そうした多種多様な「教育の極意」をそれぞれに的確に意味づけ、それぞれの豊かな含意を的確に解明し、相互に関連づけ、組織化し、体系化し、「教育の極意」を、或る世代の教師たちから、次の世代の教師たちへと継承する過程を構想し、実現し、継続し、維持して行くことは、STROLLにとっての課題です。中でも、TR（教師と研究者）が協力して、Sとしての認識に向けて高めて行く仕事が、TRにとっての課題として、構想され実現されなくてはならない、と私は信じます。

「芸術作品」としての「教育の極意」は、その理解者としての、研究者と実践者を求めています。それは、芸術作品の場合に、芸術作品がその芸術としての理解者を求めているのと、同様です。

「教育の極意」の意味の解明の仕事は、正統的なフッサール現象学では、意味付与 (signifying)、意味充足 (fulfilling)、そして、意味同定 (identifying) の3段階が類別され展開される、と考えます (ジョルジ、2013,152-153参照)。終わりの「意味同定」は、「本質直観」にもつながります。

私は、これに加えて、私が愛好するDavid Bakan (1967) の想像力豊かな「『小規模』探究」(a "miniature" investigation) の方法についても言及し、ご参考に供したいと思います。Bakanは、心理学者が社会に貢献すべきなのは、真理を確立して提供するというだけではなく、もろもろの可能性を確立して提供することだ、と主張しています。「ある個人

が、もしかしたら、ひょっとすると、何をするかもしれない、何を感じるかもしれない、何を考えるかもしれない」("what an individual might possibly do, or possibly feel, or possibly think", *ibid.*, 112) ということの知識がとても大事だと言うのです。「可能なこと」(possibles)、「起こりうること」の知識を、人間心理の力動に関して提供するのが、心理学の任務だとする彼の考えに、私は共感します。「教育の極意」は、人間心理の機微の可能性に迫る智慧です。そして、「教育の極意」の解明は、そこに含意されている「可能性」の解明でも在って欲しい、と期待します。Bakanの思想を受け入れるならば、近頃よく聞く「想定外だった」という言葉が飛び交う貧しい知的状況から脱却するための鍵が見つかるかも知れません。「想定外」は、失敗の弁解にはなりません。それは、端的に言って、「私の想像力が足りなかつた」ということです。そして、現象学は、まさに「想像力による哲学」でもあるのです。「想像自由変容」が、その基本的方法です。

「教育の極意」の抽象化、具体化、そして、モデル化

こうしてみると、「教育の極意」の研究には、少なくとも、大きく類別して、三つの種類が在りうるのではないかと、という思いが生まれてきます。一つは、(1) 抽象化の道、もう一つは、(2) 具体化の道、そして、もう一つは、(3) モデル化の道です。「モデル化の道」とは、抽象と具体の中間の位置を占めて、抽象と具体の間の媒介をする「モデル」を発明あるいは発見する道のことです。

一方で、「教育の極意」を発見する道は、事柄の本質を探究する道として、長年にわたって経験される多種多様な現象から、それらの本質としての「教育の極意」を追究するという意味で「抽象化の道」だと言えるでしょう。他方、本質として発見された「教育の極意」を、例えば自らの教育実践において多種多様な仕方で多種多様に実現し、現実化する道は、「具体化の道」だと言えるでしょう。これら二つの道は、それぞれに、具体と抽象の間に一対多の関係性を内包しており、さらに、相互に補完的で相補的である、ことが明らかです。

(注) この問題については、2016年夏の国際心理学会で、On Abstraction and Concretizationと題して口頭発表しました。そのための長文の論稿も用意

し、いずれ発表することを計画中です。で、ここではその詳細の紹介は割愛いたします)。「教育の極意」が発見され、発明され、それが伝達・伝承され、現実の教育に生かされて行き、そこからまた、新たな「教育の極意」が誕生し結晶化されている、そのような過程が実現するためには、「教育の極意」の抽象化、具体化、そして、モデル化についての理解が深まる必要があるだということを、指摘しておきたい、と思います。

「教育の極意」の〈解明の仕事〉：その多種多様性

「教育の極意」は多種多様です。そのことは、「教育の極意」が生まれる人間における「私と世界」の多種多様性から生じる必然です。それと同時に、それはまた、「人間ひとりひとり」の生きる経験の多種多様性、そして、「人間ひとりひとり」の多視点性から生じる必然でもある、とも言えるでしょう。そして、澤庵禅師が柳生但馬守宗矩に向けた「極意に流派はござらぬ」という言葉は、「極意」の多種多様性の奥にある統一性を直観して喝破した言葉なのだ、と私は考えます。

先に、「〈現象〉学者」と「〈現象学〉学者」との同一と差異について述べました。「教育の極意」の多種多様性は、両者の間の差異からも生まれる、と考えられるでしょう。しかし、それに加えて、人間ひとりひとりの多視点性が多種多様性の源泉だと考えると、視点性の比喻を活かして、以下のようなことにも気づくことが出来ました。

「教育の極意」を志向する人間の視点と立場の、(1) 見る位置の距離の多様性、(2) 見る角度の多様性、(3) 想起され統合される実体験の歴史、(4) 志向する人間の成熟度の多様性、(5) 位置する状況、国、社会、文化の多様性、(6) 想定されている伝達と伝承を目指す受け手の多様性、・・・、などによって、絢爛豪華な多種多様性が生じるであろう、ということです。以下は、簡単なコメントに留めます。

(1) 見る位置の距離の多様性。「〈現象〉学者」と「〈現象学〉学者」との同一と差異も、見る距離の差異である、と見ることも出来ましょう。距離ということで想起するのは、文学理論家のイーグルトンの「理論についての理論化」をめぐる、次の言葉で始まる構造化です。「私は実人生から五段階離れ

たところにすでに位置しているように見えてくることになるだろう。」続いて、「まず、メタ理論というのがある。次に、それが調査の対象として受け取る文学理論なるものがある。それから多くの文学理論が省察の対象とする文学批評というものがある。さらに、批評の調査の対象となる文学そのものがある。最後に、文学自体の対象となる〈実人生〉なるものがある。ざっとこのとおりである。」(イーグルトン著、1997、40)。「教育の極意」と呼ばれるものも、「教育の現実」とか「授業の現実」とか呼ばれるものから、多種多様な距離に在ります。そして、特定の「教育の極意」がどのような距離に在るものであるかが、その解明と統合の仕事においては、考慮されなくてはならないでしょう。

(2) 見る角度の多様性。前述のSTROLLのいずれによる「極意」であるかにより、多種多様性が、生じます。TとLLそれぞれによる「極意」の間には、同一と差異が生まれます。私は、LL、つまり、子ども達による「教育の極意」は、極めて興味深く、決して、軽視してはならない、と考えています。そのことを教えてくれたのは、例えば、ホルトの著作(1981)でした。また、角度は、現象学者、認知心理学者、弁証法的唯物論者、・・・の間、行動心理学者と現象学的心理学者との、それぞれ間で、同一と差異がありましよう。塚原ト傳、宮本武蔵、柳生宗矩との間でも同一と差異がありましよう。「実践者」であるのと「研究者」であるのとの間の同一と差異とを考えるとあたっては、「臨床家である」のと「臨床家でない」のとの間の同一と差異についての考察(生越達、1992)は、大いに参考になるであろう、と思います。

(3) 「極意」に生成時に想起され統合される実体験の歴史。これは、それぞれが「教育」を生きた社会と時代の歴史の間に、人間の間には、多種多様な同一と差異があることで、そこから抽象化される「教育の極意」も、その極意から具体化される教育の現実も、その間には、当然、同一と差異が在ることは、言うまでもないでしょう。

(4) 「教育の極意」を志向する人間の成熟度の多様性。教師について、多様な成熟度が考えられます。不連続的な類別を考えてみると、例えば、大家、権威、達人、ベテラン、名人、名手、専門家、玄人、プロ、セミプロ、エキスパート、などが一方に在り、他方

に、素人、初心者、新前、駆け出し、アマ、へっぽこ、へな猪口、青二才、弱輩、雛、卵、などが在ります。それぞれの絞り出す「教育の極意」は多種多様でしょう。しかし、その差異と同一が、熟慮されなくてはなりません。

(5) 位置する情況、国、社会、文化の多様性。私が直ちに想起するのは、「大東亜戦争」中における大日本帝国の教師の在り方と、敗戦後の平和国家日本国における教師の在り方との間の同一と差異です。そして、それは、例えば、ナチスドイツと戦後ドイツ、ソヴィエト・ロシアとソヴィエト崩壊後のロシア、東ドイツと崩壊後のドイツ（吉田章宏、1996、119-128）、それぞれにおける教師の在り方の間の同一と差異に類比的です。例えば、戦後の日本では、戦中の日本でよく叫ばれた「滅私奉公」などという言葉は全く聞かれなくなりました。同様に、「教育の極意」にも不易と流行があるでしょう。しかし、その研究は、そうした総ての多種多様な「不易と流行」を視野に収めるのがよい、と私は考えます。時代と社会により、「教育の極意」にも多種多様な変化が起こる、と考えられるからです。そして、その「普遍性」は、その変化の中に見出される「普遍性」なのだ、と私は考えます。

(6) 伝達と伝承を目指す送り手が想定している受け手の多様性。「教育の極意」を伝達し伝承してもらうことを目ざす送り手は、その受け手を想定して「教育の極意」を定式化します。誰に受け継いで欲しいかにより、定式化の仕方も変化します。そこで、例えば、「たとひ、一子たりと云うとも、無器量の者には伝うべからず」（世阿弥『風姿花伝』、110）として定式化される場合と、そうでない場合との間では、「極意」の意味に同一と差異が生まれます。そのことも、考慮されなくてはなりません。

こうして、「教育の極意」に秘められた含意の解明においては、その多種多様性を単純で簡潔な抽象へと凝縮しようとする抽象化の構えだけでなく、多様性を多様性のままに理解し展開しようとする具体化の構えも、同時に、求められるのだと思います。ここでも、かつて、授業実践研究において、しばしば問題とされていた「多様性をいかす」という思想が生かされるべきだと、思います。

「教育の極意」の〈統合の仕事〉：層的な網の目の形成

「教育の極意」の網の目は、研究者と実践者による、その形成を待っています。しかし、その網の目は、単一層の平板な網の目ではなく、多層的な網の目となることが予期されます。そして、「教育の極意」の網の目は、次第に、自覚的かつ意識的に、組織化され体系化されて行くことになるのでしょうか。それこそが、「教育の極意」の現象学研究にとって、その達成に努める価値を有する自らの課題であり、研究者の任務でもある、と私は考えます。

例えば、「教育の極意」の中の一つの原理に、「教え過ぎない」ということがあります。それは、一つの「教育の極意」であると同時に、より一段高い次元としての、〈「教育の極意」の教育〉においても、同様に、「教育の極意」となるでしょう。教師は、他から学んだ「教育の極意」を、自らの「教育の極意」とします。そうして行くことによって、初めて、他から学んだ「教育の極意」が、自らの「教育の極意」となるのでしょうか。しかしまた、「教育の極意」の発見者たちに真に学ぶとするならば、教師は、「教育の極意」を他から学ぶのみに留まらず、自らも、自らの生涯における経験を通して自らの「教育の極意」を自ら発見することになるはずで、「教え過ぎない」ことは、そのような新たな「教育の極意」の誕生にとって大切な条件なのだ、と考えられます。そのようにして、「教育の極意」は、教育実践の世界で、豊かに創造され、発見され、蓄積されて、豊かな教育を実現して行くことになるのでしょうか。それは、繰り返せば、例えば、絵画芸術の世界、音楽芸術の世界、・・・などで、古典的な芸術作品が尊重されると同時に、常に、新たな作品が創造され、その世界に蓄積されて、それぞれの世界を豊かにして行くのと同様である、と言えるでしょう。「教育の極意」は、そのような芸術作品なのだ、と私は考えます。

「教育の極意」の現象学研究：〈解明の仕事〉と〈統合の仕事〉

さて、そこで、「教育の極意」の現象学研究には、二つの課題が現れて来たこととなります。「教育の極意」の〈解明の仕事〉と〈統合の仕事〉の二つです。

〈解明の仕事〉により、それぞれの「教育の極意」

の明示的な意味と同時に、含意されている暗黙的な意味が、明らかにされます。それらの意味に基づいて、極意と極意の間の同一と差異が次第に明らかにされ、後述する類似性と近接性(空間的及び・又は時間的)の原理により、重層的に類別化され、そして、層別化されて、次第に、〈統合の仕事〉が進むことになる。その成果は、網の目となるそれぞれの「教育の極意」の意味が解明され、その解明された二重三重の意味により、類別化され層別化された〈層別化された網の目の組織〉が形成される。例えば、そんなイメージを、私は、いま抱いています。

多種多様な「教育の極意」の現象学研究による解明と統合への道

私は、自らの彷徨の中で学んだ諸々の心理学を、かつては、次々に熱中しては幻滅し、幻滅から脱出するために、新たな心理学と出会い、それに熱中してはまた幻滅し、そこから脱出する、ということの繰り返しを通して、自らも少しずつ「育って」来ている、と或る時期、考えていたことが在りました。しかし、現象学を多様に学ぶ事を通して、別の考え方が出来るようになりました。それは、多様な心理学の統合化への道を考える中で育って来た考え方で、そして、その別の考え方は、いまここで考察している多種多様な「教育の極意」の解明と統合化の道においても同様に有効性をもつ考え方だ、と思うようになりました。以下に、その「別の考え方」を述べてみたいと思います。

それは、混沌の中に在る多種多様な考え方を、「ある一つのより大きな理論的構造」のなかに統合する、という考え方です。Ernest Beckerは、その著“*Denial of Death*”の中で、次のように書いています。「私は、過去数年に渡って次第に次のように認識するようになってきた。すなわち、人間の知識の問題は、[自らの見解に] 対立するさまざまな諸見解に[自らも] 反対し、それらを粉砕することではなくて、ある一つのより大きな理論的構造のなかに、それら[対立する諸見解]を包含することである。」(Becker, Ernest, 1973, xi)。これは、別の言い方をすれば、混沌の中にある多種多様な考え方から、どれが優れており、どれが劣っているかを判断し判別して、劣ったものを捨て、優れたものを採る、というだけでは、「人間の知識の問題」の理論的解決に

なるとは考えない、ということの意味します。つまり、それだけに留めず、それらの多種多様な考え方、優劣、真偽、正誤に関わらず、その総てを取り上げ、「ある一つのより大きな理論的構造」のなかに、それぞれを位置づけ、つまりそれらの考え方を相互に関連づけると同時に、組織化し、総てを統合化して、それらの多種多様な考え方の総てを、その「理論的構造」の中で、それぞれに活かすことが、「人間の知識問題」の理論的解決の目指すところである、という考え方です。先取りして言えば、この仕事を成し遂げる可能性をもち、それ故に、その仕事を成し遂げる責任を負っているのは現象学である、と私は信じるようになりました。そのことは、別のところで既に述べています(Yoshida, A. *Living with Multiple Psychologies*, 2010)。短く言えば、現象学にはそれが可能である、と私は考えるからです。

「教授学研究の会」で授業研究に携わった経験をもつ私は、ふと、斎藤喜博先生の群馬県島小学校において活躍した「授業の定石」としての「○○ちゃん式まちがい」や「想像説明」の実践(斎藤喜博、1963、61; 吉田章宏、1999、213-216)、そして、さらに、その背景と地平に在る、授業において「子どもたちの多種多様な考えを活かす」ことを目指す教育実践の思想を想起しないではいられません。これは、現象学の世界での、最晩年のフッサール現象学においては、Zahaviによれば、「間主観性が超越論的哲学の最重要な概念である」(“intersubjectivity as a transcendental philosophical notion of utmost importance”, Zahavi, 2003, p.246)とされている、とする解釈と通じています。さらには、前述の、オルテガの言う「神が人間を通して事物を見るのである、あるいは人間は神の視覚器官である、・・・」という考え方にも通じている、と私は考えます。

私は、前述のBeckerの考え方に深く共感します。しかし、では、そのような「より大きな理論的構造」とは、例えば、どのような構造か、また、それはどのようにして、何処に見出されるのか、などなど、「より大きな理論的構造」のより具体的な探究の在り方を、考えることへと進むことを、促されるのです。

そして、そのような理論的構造の可能性は、理論内容の連続性と不連続性、連続化と不連続化

の問題、現象学に深くかかわる「次元的存在論」(V.Frankle, 2002, 218)の問題、理論の内的地平と外的地平の問題、内容と形式の問題、集合 (Set) 論と圏 (Category) 論の関係、など幾多の理論的諸問題に深く関わることに気づきます。もちろん、クーンが提起し明らかにした『科学革命の構造』における社会的歴史的諸問題も、現実的には、視野に入れなくてはならないでしょう。しかし、ここでは、あくまで、統合のための「より大きな理論的構造」の問題に限定して、以下の考察を進めたいと思います。

学問は、厳密で、精密で、詳細で、膨大で、あればよいのか。

ここで、ちょっと一息ついて、厳密な地図の寓話を、ご紹介したい、と思います。

「学問の厳密さについて・・・この帝国では地図の作成技術が完成の極に達し、／そのため一州の地図は一市全域をおおい。帝国全土の地図は一州全体をおおうほどに大きなものになった。しばらくするとこの膨大な地図でもまだ不完全だと考えられ、地図学院は帝国と同じ大きさで、一点一点が正確に照応しあう実物大の帝国地図を作り上げた。その後、ひとびとはしだいに地図学の研究に関心をもちなくなり、この巨大な地図は厄介ものあつかいをされるようになる。不敬にも、地図は捨てられて野ざらしにされてしまった。／西部の砂漠では、ぼろぼろになって獣や乞食の飯のねぐらと化した地図の断片がいまでも見つかることがある。このほかにかつての地図学のありようを偲ばせるものは、国じゅうに何ひとつとしてない。」J・A・スワレス・ミランダ『賢者の旅』(1958)より』(ホルヘ・ルイス・ボルヘ (1976) 152-153)

この寓話は、極端な場合を具体的に描写する、文芸の芸術的方法によって、実践のための学問が、ただただ具体的で、厳密で、詳細なることのみを求めてはならないということを、痛切に気づかせてくれています。もっとも、今日の地図は、コンピューターの進歩によって、画面における地図の拡大と縮小が自由自在になり、文字通りには、上記の寓話のような滑稽な事態は、起こり得ないかも知れません。とは言え、未知の地方を、地図を頼りに、旅する人にとって、頼りになり助けとなりうる有用な地図の在

り方を考える上で、また、それと同様に、日々新たな課題に挑戦する教育実践者にとって最適な学問の在り方を考える上で、傾聴に値する本質的な指摘内容を秘めた寓話だ、と私は考えます。

連続化と不連続化

ここで、私は、ジャン・ピアジェの引用した、H.ポアンカレの言葉を、思い出さずには居られません。その言葉とは、「学問的研究は、不連続なものを連続にし、連続なものを不連続にすることに（その本質が）、ある」(“Scientific research consists in making what is discontinuous continuous and in making what is continuous discontinuous.” (Henri Poincaré’s words, cited by Jean Piaget) という言葉です。かつて、本質的に無自覚で視野の狭い素朴実在論者であった私は、この言葉を、質的に捉えていた事象を量的に捉えたり、量的に捉えていた事象を質的に捉えたりすることを、表現しているもの、と理解していました。当たらずとも遠からず、ではあります。しかし、他方、そもそも、連続なもの、不連続なもの、というものがそれぞれに在るとするならば、それを敢えて不連続化したり、連続化したりすることの理由は何か、そうする動機は何か、などと疑問に思ってもいたのでした。しかし、さまざまな経緯と時間を経て、現象学に近づいたとき、「連続なもの」とか「不連続なもの」というのは、そのように、つまり、「連続なもの」とか「不連続なもの」として、それまで経験されているものという意味に違いない、ということに思い到りました。言い換えれば、科学的研究の歴史において、それまで「連続なもの」として捉えられていたものを「不連続なもの」としてとらえ直すこと、また、その逆、という意味だと理解するようになりました。それは、基本的には、同一と差異の問題です。それは、それまで同一としてしかとらえられなかった物事の中に差異性を認められるようになること、また、差異としてしかとらえられなかった物事の中に同一性を認められるようになること、を意味します。それは、新しい同一と差異の発見を意味します。例えば、一見、同じと見える食用キノコと猛毒キノコの間の差異化、不連続化は、何人もの人々の生命の犠牲の上に立ってなされた貴重で重要な新発見であったに相違ありません。また、例えば、数学で、一見、別の事

とも見えていた加減と乗除の間の同一化、同型性による連続化は、「群構造」の発見と共になされた発見だった、とも言えるでしょう。こうして、同一を差異と見る、そして、差異を同一とみる、というように「ものの見方」を次々に新たにする、古い見方の克服につぐ克服を通して、新たな見方に到達するのが、科学的研究の歴史であった、ということ、ポアンカレは言っているのではないのでしょうか。そう考えると、連続化と不連続化は、同一化と差異化、「ものの見方」の変化による、世界の、分節化、構造化、豊饒化の本質なのだ、とも言えるでしょう。

井筒俊彦の説く「意味分節・即・存在分節」(井筒俊彦著、2001)における「非同非異」の思想にも通じます。そして、不連続化と連続化とは、別の表現を用いれば、「意味」と「存在」の「分節化」と「脱分節化」と見なすことも出来るのでしょうか。もっとも、これは、狭い「科学」における「連続化と不連続化」を包摂しつつ超克する、さらに高次の「連続化と不連続化」ということになるのかもしれませんが・・・。

さらに、「分節化」と「構造化」、そして、「同一と差異」と言えば、私は、直ちに数学の「集合論」のことを思います。集合論において現れる「集合」と「構造」は、「写像」、「同型性」と「準同型性」などの概念と相まって、「分節化と構造化」の本質を表現している、と思えてくるのです。この脈絡における、「集合論」から「カテゴリー論」への発展は、さらに学びを深めて考えるべきこととして、次の機会を待ちたいと思います。

「より大きな理論的構造」の問題に戻りましょう。

「連続化の原理」と「近接性と類似性」

「連続化と不連続化」、「同一と差異」、「分節化と脱分節化」、「集合と構造」、「近接性と類似性」、「歴史、物語、地図」、「同型性と準同型性」、「写像と変換」、「世界と下位世界」、「抽象化と具体化」、・・・、などなどの分節化と構造化、連続化と不連続化のイメージが、私の中では、混沌の中に渦巻いています。

しかし、此処では、その混沌の中から、「多種多様な教育の極意」を、ひいては「多種多様な心理学」を、一つの秩序の中に統合する「より大きな理論的構造」を求めて行く、という課題を常に念頭に置いて、決して忘れないように努めたい、と思います。

一方に、多種多様な「教育の極意」が混沌状態の中に在る。同時に、求めるべき「より大きな理論的構造」の姿をより明確にして行くという課題が、此処に立ち現れています。

私たちの心の中では、物事は様々に関係づけられます。連続化と不連続化も、そのような関係づけの基本的な一原理である、と考えることもできそうです。

そのような関係づけの基本原理として、「近接性と類似性」ということがあります。この原理については、私の著書『教育の心理』(1995、245-253)に比較的詳しく紹介したことがありますので、ここでの必要に即して、原理そのもののみを、簡潔に述べるに留めたい、と思います。

この原理を述べた学者として、ロシアの生理学者で心理学者でもあった、イ、エム、セチェノフ(Sechenov, I. M.1829-1905)がいます。その原理とは、物事が心の中で関係するのは「類似性と近接性」による、というものです。言い換えれば、「似ている」あるいは「一緒にある」ということで、物事は関係する、というのです。「類似、共存、継続」、あるいは、「類似性、空間と時間における近接性」による、と言い換えることもできます。同様の考え方を展開した学者に、ロシア生まれの言語学者のR.ヤコブソン(Roman Jakobson, 1896-1982)があります。「隠喩：類似連合」と「換喩：近接連合」という原理がそれです。この原理は、さらに多くの学者によっても考究されています。

さらに、P.リクールは、その大著『時間と物語』において、「代理表出による過去の認識を探るのに」、「〈同〉、〈異〉、〈類似〉の三つの主要な類」を適用し、「〈同〉によって、過去を追体験として、〈異〉によって、過去を差異として、〈類似〉によって、過去を『のように』認識する。」としたと、簡潔に紹介されています。(リクール、P. 1990、500)。これも、過去を「統合形象化」して認識するに当たって、現在と過去の、時空における近接性の観点から、連続化としての〈同〉、不連続化としての〈異〉、そして、類似性の観点から、〈類似〉による連続化、と捉えたものと、理解されます。こうして、多種多様な資料に基づく歴史認識においても、人間の認識における「類似性と近接性」の原理は、活かされている、と理解できます。「先形象化」と

「再形象化」の話は、割愛します。）

ここで、私たちにとって問題となることは、私たちが「教育の極意」を、——あるいは、多種多様な「心理学」を、——相互に関係づけて、全体として組織化し、統合化しようとするときに、それらに関係づける原理として、連続化あるいは不連続化する原理として、「類似化と近接化」をどこまで活かすことが可能か、ということです。

例えば、混沌の中にあるものごとを、一つにまとめて統合することを求める場合に、発せられる掛け声に、「小異を捨てて大同に就く」という言葉があります。差異性のみに着目するのではなく、同一性に着目することにより、統合をはかろう、ということでしょうか。

それは、不連続なものを連続化する、あるいは、差異を同一化するということでもあるでしょう。逆に言えば、分裂する場合には、同一を差異化する、ということが言えるでしょう。しかし、差異化と同一化は、繰り返し、繰り返し行われることによって、強固な統合化が実現することになるのだ、と言えるのではないのでしょうか。私は、ふと、対話的現象学 (Strasser, Stephan, 1969) による、多種多様な立場からの心理学の統合化の夢と、多種多様な「教育の極意」の統合化という夢を、思い浮かべるのです。

多種多様な変種の混沌を統合化する形式的原理：

円錐曲線の現象学的「想像自由変容」の試み

(1) 複数の多種多様な「教育の極意」を、その混沌の状態から、全体として秩序ある、統合された「極意」の体系へと組織化する道と、同様に、(2) 複数の多種多様な心理学を、その混沌の状態から、全体として秩序ある、統合された心理学の体系へと組織化する道と、これら二つの間には、互いに共通する形式的原理がある、と私は考えるようになりました。(1) の道も (2) の道も、実は、私の中心的な関心事になっているのです。そして、それは、前述のErnst Beckerの言う「より大きな理論的構造」の形式的構造の可能性を発見する道なのだ、と私は考えるようになりました。

そこで、まず、その形式的な理論的構造のモデルを、ご紹介しましょう。

それは、単刀直入に言えば、「円錐曲線」におけ

る多種多様な曲線と直線の関連づけと組織化による統合化のモデルです。以下で、私が、その説明を平易に詳細に展開しようと試みるのは、このモデルとそれが含意する意味が、可能な限り多くの研究者と実践者によって理解され、その理解が広く共有されることが、上記の (1) と (2) の道への見通しをうる上で、極めて重要だ、と私が考えるからです。そのささやかな努力を尽くしてみよう、という訳です。

ともかく、まずは、「円錐曲線」の説明が必要でしょう。しかし、「解析幾何学」(例えば、河田敬義・田村二郎・岩堀長慶、1952、81-96) で「円錐曲線」を学んだことのある方々にとっては、詳しい説明は恐らく不必要でしょう。ところが、そのようなことは全く学んだことが無い、という方々には、詳しく丁寧な説明が必要となるはずで、これは一つのジレンマです。そこで、次のような道を選ぶことにしよう、と私は考えました。

通例であれば、図を示して説明するところを、ここでは、図を描いて示すことを抜きにして、敢えて、試みに、すべて言葉で説明してみます。そして、1) 図を伴う説明、2) 極座標による表現、3) 代数的表現、などの正確で厳密な展開は、より詳しい書物に譲ることにします。ここでの私たちの目的のためには、実は、あまり厳密な説明は不要とも言えるのです。ここでの言葉による説明は、読者の自由な想像力を発揮した直観的な把握で必要十分だと私は考えます。なぜならば、ここで説明する「円錐曲線」の役割は、上述のように、あくまでも、「教育の極意」や「心理学理論」の統合化の〈形式的モデル (Formal model)〉としての役割に限定されているからです。さらに、極意や理論の統合化には、そのような想像力の発揮を必須とするので、図に頼らない説明から想像して直観的理解に到る過程を経ることも、かえって望ましいことに違いない、とも私は考えるからです。この理由づけは、強弁とは言えないであろう、とも考えたのです。

では、早速、説明を始めてみましょう。

当初の多種多様な曲線と直線の「混沌」を成しているのは、次のような図形の集合です。

一本の直線、交差する二直線、点、円、楕円、放物線、双曲線、以上です。これらが、それぞれに多

数、広い平面に散乱しているのを一望したと想像してみましよう。全体として、一見、相互に無関係で、あるいは、部分的な関係が多少は認められるかもしれないが、このような多種多様な図形が、一つの秩序に見事に収まるとは、直ちには、とても思われないうでしょう。ここで、この集合（多種多様な図形の集まり）の「混沌」の中には、名称を共有する種類の図形についても、多種多様な図形が含まれていることを付記して注意しなくてはなりません。たとえば、ここでの「円」としては、あらゆる直径の円が多数含まれます。すなわち、小さな円の極限としての点、それから、微小な直径の円、さらに、長短さまざまな直径の大小さまざまな円の総て、そして、無限大とも言える直径の円です。楕円についても同様です。そして、放物線、双曲線についても、交差する二直線についても、多少の制約はありますが、基本的には、その多種多様性は同様です。そのような、無数の多種多様な図形の集合を想像するところから、この話は始まります。思えば、想像とは、なんと自由で便利なものなのでしょうか。ただただ、それぞれの想像力を発揮していただければ、それでよいのですから。理論物理学のアインシュタインも、想像力を自由自在に発揮した、と読んだことを思い出しました。

さて、私たちが、これら文字通り無数の多種多様な図形から成る複雑で混沌とした世界に、統合的な秩序を見出そうと願ったとしましう。果たして、どうしたら、そもそも、そのような秩序が見出されうのでしょうか。これは、たいへんなサスペンスに満ちた話です。闇雲に、出鱈目に、つまり、試行錯誤的に、いろいろとやってみても、そのような秩序が容易に見出され統合化され組織化されうるとは、とても思えないでしょう。ところが、ところが、そのような秩序が見出されることになる、というのだから、まさに驚きではありませんか。

紙幅に限りがあるので、「じらし」は止めて、得られている結果の方から述べましよう。

ここで、自由自在に、現実には容易には得られそうにない素材を想像することにします。ここは想像自由変容の世界、次のような加工が出来る特別で特殊な素材が自由にしかも豊富に入手できた、と想像することにしましう。

その素材に加工することによって、まず、底面が

円で、垂直に立つ「正立円錐」を作ります。同様に、それに同型で同大の倒立した「逆立（倒立）円錐」を作ります。両者の頂点を重ね合せて、下半分は正立円錐、上半分は逆立円錐、という幾何学的な模型の立体を想像しましう。頂点は、二つの円錐、正立円錐と逆立円錐、によって共有されます。さらに、頂点から底面の正円の中心に垂直に「下ろした」（逆立円錐の場合は、頂点から上底面の正円の中心に垂直に「上げた」）中軸が、二つの円錐によって共有されている、と想像しましう。この立体の上から下まで、太さの無い極めて丈夫な一本の支柱が通っているという想像だと思ってください。下には正立円錐の「トンガリ帽子」、その上には、正立円錐の頂点を共有する「逆立したトンガリ帽子」の倒立円錐から成る立体が出来上がることとなります。そのような一個の立体物が想像できましたでしょうか。便宜上、この想像された立体物を「正逆円錐模型」と呼ぶことにします。さて、さらに、この「正逆円錐模型」（立体物）は、不思議な性質を備えた素材から出来ている、と想像してください。つまり、予めこちらで用意した鋭利な平面版で、どのような方向にも自由に切断しうる素材から成っている、と想像するのです。鋭利な平面版により、切断平面を何処にでもどの方向にでも自由自在に位置づけることができる、と想像しう、という訳です。そして、さらに贅沢なことに、このような立体物を、全く同一の形で、無数に作って用意できることにしましう。これら無数の「正逆円錐模型」は、用意した鋭利な平面版で、自由自在に切断加工することができ、切断の結果出来る切断平面を自由に観察できるもの、と想像できましたか。じゃあ、次に話を進めます。

（注記） 2本の直線を交差させ、その二本の間の角度の中線を軸としてぐるりと回転させると、「正逆円錐立体」が現れます。このことも、暗黙の理解として共有することにしましう。

正逆円錐模型は、あくまでも「模型」ですので、想像上でも、有限の大きさの立体でしかありません。しかし、「模型」ではない「正逆円錐立体」の想像上の「実物」は、実は上下に無限に広がり、宇宙の果てまでも、そして、その先までも、無限に広がっている立体として、想像されなければなりません。

これは、数学の教科書に描かれている図形の殆どすべてについても言えることで、留意しなくてはならない重要な事柄です。例えば、「直線」は太さが無く、真っ直ぐで、無限の長さをもって、宇宙の果てを更に超えて、無限に伸び広がっている、ということ、中学生の頃の私は、明確には学ばませんでした。教科書に、「直線」そのものが描かれている、と思い込んでいたのです。教科書には「線分」しか描かれていません。「半直線」すらも、描かれてはいないのです。代わりに、「線分」で「直線」を代表させ、表現させているのです。その頃は、「直線」、「半直線」、「線分」の区別がそれほど重要な区別だとは思ってさえもいませんでした。そのことを、いま懐かしく想起します。

まず、「円」となる切断面。直立して並んでいる無数の「正逆円錐模型」を水平面と平行に、高さを、次第に高くするように、変化させながら、切断してみましよう。すると、眼前には、無数の「正逆円錐模型」の切断された姿が現れるでしょう。そこに、無数に現れるのは、大きい円から小さな円へ、そして、極小の円としての点、それから、次第に大きい円へと、無数の円の系列が観察されることとなりますね。こうして、この同一の形の無数の切断された「正逆円錐模型」には、無数の円が、密かに隠れて居たことが露見し顕在化した、と考えられるでしょう。言い換えれば、たった一つの「正逆円錐模型」には、大小無数の円が閉じ込められていた、ということにもなるでしょう。ここまでは、納得していただけただけでしょうか。そのことを確認して、次へと進みましょう。

次は、「楕円」となる切断面です。「円」の切断面は、直立して並んでいる無数の「正逆円錐模型」を水平面と平行に、高さを調整し変化させながら、切断することで、無数に現れましたね。今度は、「水平面と平行に」ではなく、つまり、水平にではなく、多少とも斜めに傾けて、高さを変化させながら、次々に切断してみことにします。もちろん、想像の上のことです。すると、「楕円」形の切断面が無数に現れます。こうして、楕円とは、円の変化した形であることも見えてくるではありませんか。つまり、円と楕円の間には、不連続性と連続性と、差異性と同一性と、が見られることがわかるではありませんか。

次に「交差する二直線」が現れる切断面。ここで、ちょっと趣を変えて、切断を、正立円錐と逆立円錐の、文字通りの接点である共通の頂点を通して、行うことにします。すると、あーら不思議、切断面は、交差する二直線として現れるではありませんか。ついでに、共通の頂点を通して、円から楕円へと変化させた時のように、切断面を次第に傾けて行くと、切断面の交叉する二直線の交わる角度は次第に狭まって行って、ついには、二直線が一致して、一本の一直線となる時が来ます。これは、切断面が、平面の表と裏で、「正逆立円錐模型」に接している、と言うべきかもしれません。ともかく、これを「二直線」の変化の極限としての「一直線」と想像することが出来るでしょう。

さて、次に、「放物線」となる切断面。円の生成から楕円の生成へと進む際に、切断面を斜めに傾けて行きました。その傾斜をさらに進めてみます。すると、切断面が傾くにつれて、大小の円や楕円のよう閉じた図形であった状態から、遂には、図形が底抜け、あるいは、天上抜け、となることが起こります。それは、切断面が、「正逆立円錐模型」の母線と平行になった瞬間なのです。このような無数の放物線も、これまでと同様に、無数の「正逆立円錐模型」の切断面として観察することが出来る、と想像されます。ここまでは、よろしいでしょうか。

次に、「双曲線」となる切断面。これは、まず、「正逆立円錐模型」の支柱を天空から地中へと垂直に直立している切断面から出発することにします。例によって、無数の模型の一つ一つを切断する新たな切断面を、この原切断面との平行関係を保持しながら、新たな模型を切断するたびに、次第に距離を広げて行って、切断面による垂直な切断を繰り返す、と想像してみましよう。そこに出現する無数の個々の「正逆立円錐模型」の切断面に現れるのが、無数の双曲線です。もし、逆に、次第に距離を縮めて行く変化の過程を辿るならば、双曲線が次第に、交差する二直線へと近づき、ついには、その極限において、二直線に一致することが感得されるでしょう。こうして、双曲線と二直線の間には、不連続性と連続性が観察される、と想像されることとなります。

以上のように、正逆立円錐模型の切断平面を連続的に移動させる、鋭利な平面の運動を想像すると、円から楕円、楕円から放物線、放物線から双曲線、

双曲線から交差する二直線、二直線から一直線、と次第に変化する運動が想像されます。そして、これらが、多種多様でありながら、一つの全体を成し、一つの秩序を共有していることが、納得され、感得され、確信されるでしょう。いかがでしょうか。

ここで、次のような疑問が湧いてくるかも知れません。確かに、いま問題となっている曲線と直線は、「正逆立円錐模型」を平面による切断で現れてくる図形であることが分かった。だから、それらの曲線と直線が、正逆立円錐模型に密かに埋め込まれていたのだ、と言えるかもしれない。でも、それは、彫刻家が、例えば、石材に鑿により彫刻をして、或る人物の石像を完成した場合に、その人物像は、もともとその石材に埋め込まれていたのだ、と言うのと、何ら変わらないではないか。どこが違うと言うのだろうか、という疑問です。もちろん、一つの石材から彫り出される石像には、無数の可能性があることは言うまでもありません。言い換えれば、円錐曲線(直線も含めて)が秘められていて、それらが、切断によって現れて来る、ということに、一体、どのような特別に積極的な意味があるのか、という疑問です。いかがでしょうか。

その疑問に答えるためには、上述の、模型の平面切断面による、円錐曲線のあぶり出しとは逆の過程を考える必要があります。

それは、どうも、分析は総合よりも容易である、ということと関連があるようです。

では、「逆の過程」を考えてみましょう。まず、これまでと同様に、再び、想像の世界に、ご一緒に、戻りましょう。最初に与えられているのは、今度は、多種多様な円錐曲線の形をしている——不思議なことに、太さの無い——無数の針金細工だとしましょう。無数の「直線、交差する二直線、点、円、楕円、放物線、双曲線」の形をした針金細工が、広く平らな床に撒き散らされている、と想像しましょう。これらは、総て、まるで紙面に書いた線図形でもあるかのように、紙面にピタリと付着した、平たい針金細工です。さて、これらの針金細工の集合に何らかの秩序をもたらして、全体に或るまとまりを与えよう、というのが、此処での課題であると想像してみましょう。さて、はて、どうすべきでしょうか。これらの図形をただただ平らな平面に置かれた

ままに秩序をもたらそうとしても上手くは行かないでしょう。慧眼な読者は既に見抜いておられるように、私たちは、既に、正逆立円錐模型を平面で切断して、切断面に、これら多種多様な円錐曲線を炙り出したという貴重な経験を持っています。その経験をここに活かすならば、次に様なことが出来ることに気づくでしょう。多種多様な大小の円錐曲線の針金細工を、組み合わせ、細い針金で縛って繋げて、正逆円錐模型を作ればよい、ということです。もちろん、先程の、切断平面を無数に作り出したことよりも、手間がかかるでしょう。何しろ、大小の針金細工の円錐曲線を、適宜に組み合わせ、次第に正逆円錐模型を組み立てて行かなければならないのですから。でも、その細工の手間と技巧の難度はともかく、想像の上では、切断面に円錐曲線を出現させた順序とは、ちょうど逆の順序で、既にある無数の円錐曲線を巧みに組み合わせれば、正逆円錐模型が、針金細工として、仕上げられる、と想像することが出来るでしょう。いかがでしょうか。

これは、太さの無い針金で作られた無数の円錐曲線を組み合わせ、正逆円錐模型を作る作業であったということになる、と想像されるでしょう。もちろん、無数の円形の針金細工の組み合わせから作り上げる正逆円錐模型も、無数の楕円形のものから、あるいは、放物線から、双曲線から、交差する二直線から、あるいは、無数の直線から、適宜針金の支えを用いて、作り上げる、と想像しましょう。どの場合も、それぞれ作業としては、お互いに、異なるのは当然です。仕上がりの姿かたちも、その裸のままでは、相互に異なるように見えるでしょう。しかし、そのようにして出来上がった針金細工としての正逆円錐模型のそれぞれに、例えば、外側を不透明な薄い布で覆えば、どれも同じ姿かたちをしており、互いに見分けがつかないようになる、と想像することも出来るでしょう。

さて、一方に、(A)最初に与えられた正逆円錐模型、その切断面としての現れた無数の円錐曲線の集合、(B)最初に与えられた、円錐曲線の形をした無数の針金の集合、そして、それらを適切に組み合わせ、細い針金で繋いで組み立てられた正逆円錐模型。これら二つは、その工作過程の段階と順序は異なりますが、すべて想像自由変容として、両者を想像し考えてきた私たちにとっては、両者のそれ

それぞれにおいて、円錐曲線の集合が、混沌の中にあるのではなく、或る秩序を与えられて、統合化されて「正逆円錐模型」を構成している、と洞察することができます。その点においては、両者の間には差異性があるけれども、同時に、同一性もある、と想像することも出来るのではないのでしょうか。いかがでしょうか。

ここで、私たちは、(A)の「分析的切断化」、正逆円錐模型の無数の切断面を見ることから始めたので、(B)「総合的構造化」の無数の針金の無秩序な集合に、或る秩序を与えて、正逆円錐模型としてまとめ上げることに、それほどの抵抗も困難も覚えなかったかも知れません。しかし、仮に、(A)「分析的切断化」の段階を全く抜きにして、最初から、直接、あの無秩序にも見えた無数の針金細工の集合全体に或る秩序を与えてみよう、という問題(B)「総合的構造化」に立ち向かっていたとしたら、果たして、私たちは、この問題をこのように見事に解決することができたのでしょうか。それは、少なくとも、極めて困難であったであろう、と推測されます。

ここで、もし読者が以上の言葉による物語によって述べられた、「正逆円錐模型」と「円錐曲線」の関係が明瞭に思い描くことが出来ていない、とお感じになるようでしたら、パソコンで、ヤフーあるいはグーグルなどで、ウィキペディアなどの「円錐曲線」の項目を検索して、そこに描かれている挿絵をよくご覧になってみてください。そして、上述の物語によって示された、円錐曲線、つまり、多種多様な円、楕円、放物線、双曲線、2直線、および、直線の相互間の、自由自在な想像自由変容を、もう一度思い描いて、その面白さを味わってくださいますように。

さて、その上で、次の段階へと、ご一緒に進むことにいたしましょう。

この「正逆円錐模型」の物語から、私たちが学ぶこと。

私は、上述の「円錐曲線」が「正逆円錐模型」の一つの秩序に収まるという物語とそのイメージを、一方では、多種多様な「教育の極意」を、他方では、多種多様な「心理学」を、それぞれ包含する可能性をもつ「より大きな理論構造」の秩序に収まる未来の物語を比喩的に表現するモデルとして、多くの方々と共有したい、と願っています。それは、そ

のような物語とモデルを共有することで、多種多様な「極意」や「心理学」を統合することが可能になるのではないかと直観しているからなのです。

この物語の、そのような「モデル」としての特徴を列挙して、そのような可能性の実現を、この「モデル」の実践者・研究者による共有に、私が期待を賭ける理由を、説明することに努めてみましょう。ここで、この「モデル」について述べる際に、私たちは、同時に、このモデルそのものにおける多種多様な円錐曲線について述べながら、それと同時に、多種多様な「極意」や「心理学」について述べることを、意図しています。これは、言わば、詩作における比喩の活かし方に学ぶ「モデル」と言えるかも知れません。

仮に、以下のように用語の意味を定めて、記述を簡潔にすることに努めます。

「世界」：立体、平面、曲線などから成る3次元の幾何学的立体の世界。「教育の極意」の世界、「多種多様な心理学」の世界。無規定な元世界と、解明され規定された構成世界と、両方が含まれている、としましょう。

「モデル」：具体世界と抽象世界の間位置する半抽象・半具体の世界としてのモデル。「正逆円錐模型」、「より大きな理論的構造」の形式的モデルも含まれています。

「構成要素」：それぞれの世界を構成する、「円錐曲線」(複数)、「教育の極意」(複数)、「心理学」(複数)。「構成要素」は、世界の全体構造の部分を構成する要素としての意味を、既に含意しています。しかし、「世界」全体が「モデル」によって解明され規定され統合化される以前は、未だ、潜在的に可能な「構成要素」であるに留まっています。

「変容」：想像自由変容の一種。想像の上での、曲線間の連続的形態変容。極意間の意味自由変容。心理学理論の内容・形式の自由変容。連続化と不連続化の、多種多様な活動、過程、操作・・・である、とも言えます。

以下の「学ぶべきこと」の項目は順不同です。仮に、思い浮かぶままに記しました。

(1)「モデル」は半具体(象)性と半抽象性を同時に具備する。そこで、具体(象)性と抽象性それ

ぞれの適切なレベルの選択の判断が重要となる。

(2) 「モデル」世界内において、構成要素間の相互関与と変容を生む不連続化と連続化の運動の可能性がある。

(3) 「モデル」は、低次元世界から高次元世界へ移行することにより、「構成要素」統合化の可能性は増大する。移行により、初めて可能性が出現する場合もある。しかし、統合化が、常に、容易になるとは限らない。

(4) 「モデル」世界のより一層の高次元化により、多種多様な新たな「構成要素」出現の可能性が生まれる。

(5) それぞれの「モデル」は、多種多様な「構成要素」包摂の為の、言わば、潜在的「生得的可能性」を内在している。その意味で、各モデルには、可能性の大小がある。

(6) 「モデル」には、多くの人々にとって、既知性と親近性のある単純構造が、予め備っている。

(7) 「構成要素」それぞれは、モデル中に調和的に位置付くことで、自明化(脱主題化)されうる。

(8) 「構成要素」それぞれが、独自独立性を失うことなく、主題化(脱自明化)されうる。

(9) モデルの分析過程の沈殿と蓄積を経て、統合的直観の出現可能性が増大する。

(10) 言い換えれば、分析と統合の循環過程の歴史から、全体的総合過程が出現する。

(11) 「モデル」が多種多様な構成要素を生成する可能性も、継続して維持できる。

(12) 「モデル」には、「構成要素」生成の原理を明示化する可能性が秘められている。

(13) 分析過程で発見される「構成要素」間の近接性と類似性による類別化、「意味分節・存在分節」は、「モデル」における「構成要素」の群化と組織化、そして、「世界」の構造化と秩序化の、源泉とも原動力ともなる。

(14) 「モデル」には、意味的に対極にある「構成要素」同士、例えば、○と×、賛否、諾否、明暗、黑白、善悪、正邪、实在論と観念論、・・・などの併存、あるいは調和的な共存を許容する可能性がある。「清濁あわせ飲む」とか、「小異を捨てて大同につく」とか、「より大きな理論的構造」は、そのような「モデル」として成立する。

(15) 可能的な「構成要素」が未だ混沌状態に在

るとしか見えない状態から、意識によって、「世界」としての「モデル」において「構成要素」が統合化される。この統合化が達成されるのは、「構成要素」の集合が、意識の志向性における近位項としての意味を獲得して、本質直観により、遠位項としての「モデル」が現出するに至ってのことである。遠位項としての「モデル」の現出は、連続的あるいは不連続的、漸次的あるいは飛躍的でありうるが、経験の盲目的な集積によって実現できるのではない。受動的あるいは能動的な直観の先行により、初めて、統合化が可能となるのである。(K.Lorenzの「ゲシュタルト知覚」の出現に関する指摘、R.Arnhemの後述の引用文を参照)

(16) 上述の(A)「分析的切断化」の結果においては、それぞれの曲線や直線は、「正逆円錐立体模型」からどのようにして生成されたかを私たちは知っている状態に在る。それに対して、(B)「総合的組織化」においては、——(A)の過程を知らないという限りにおいて、——、少なくとも当初は、無数の相互に無関係とも見える「要素」としての曲線や直線が、果たして、どのような組織的全体構造の部分としての「構成要素」となりうるかについて、全く見当もつかない状態に在る。その意味で、(B)の出現には、それに先行する(A)の過程が必要だ、とも言える。しかし、事柄によっては、(A)の先行経験の全く無いままに、(B)の「総合的組織化」が、課題として現れる場合もありうる。その場合、仮に、「総合的組織化」が突如出現し、成功裏に実現したとしたら、多くの他者には理解しがたい成功である限りにおいて、「天才的な発見」と見なされるであろう。

(17) 上述(16)の(B)課題の、(A)の課題と比べた場合の、相対的に大きな困難性は、(a)加減計算における、「減算」の「加算」に対する、相対的に大きな困難性、(b)乗除計算における、「除法」の「乗法」に対する、相対的に大きな困難性、(c)微積分学における、「積分」の「微分」に対する、相対的に大きな困難性、(d)「建設」の「破壊」に対する相対的に大きな困難性、・・・などに、対応すると考えられる。「相対的に大きな困難性」をもつ課題の解決は、したがって、先行する「相対的に小さな困難性」をもつ課題の解決の後に、現れるのが通例である。

(18) しかし、(A) の課題と、(B) の課題は、想像自由変容においては、その前後関係を変えることも可能である。したがって、表面的に現れる出来事としては、あたかも、総合が分析に先立つかのように見える場合もありうるに違いない。また、「総合を介した分析」、「総合による分析」が唱道されるのは、全体と部分の、全体構造と「構成要素」の相互関係を見通しての洞察の重要性の強調であるに相違ない。

(19) (A) の課題においては、それぞれの「構成要素」の出自が問題となる。歴史が問題となる。なぜなら、それぞれの「構成要素」がどのような時間的経緯の中で生まれたかを知ることができるからである。しかるに、(B) の課題においては、課題に取り組む時点を現在とすると、混沌の中に現在の時点で与えられている「要素」の時間的背景は、知られていない。それゆえにこそ、「混沌」の中にある、と経験されるのである。しかも、この場合、歴史的経緯とその背景を知ることが、(B) の課題の解決に資するとは限らないという問題が見えてくる。例えば、無数の「円錐曲線」の中の或る「円」は、「正逆円錐模型」の水平な切断による得られたという可能性も確かにある。しかし、「円筒」の切断、「球」の切断、「瓢箪」の切断、「ドーナツ」の切断、・・・、など異なる無数の可能性を排除できないのである。しかし、だからと言って、その理由で、「円錐曲線」の「構成要素」とすることを排除する訳には行かない。問題は、そのような多種多様な出自をもつ曲線と直線を、現在の時点の与えられた現実の上に立って、或る「より大きな理論的構造」としての「モデル」に統合化する、という覚悟が求められていることを、改めて、悟ることになる。もちろん、以上のことは、「時間的あるいは空間的近接性」あるいは、「歴史的あるいは地理的近接性」について知ることを排除しなければならない、ということにはならないであろう。ただ、それらの知に安易に頼ることは、ここでの課題において求められている「統合化」あるいは「統合形象化」を保証はせず、時には、その妨げにさえなりかねない、ということの自覚が求められる、ということである。

(20) 上記の (19) の事情、意外と言えれば意外とも言える事情は、具体と抽象の対応関係、あるいは、写像関係が、双方向的に、「一対多」である、とい

う事情に発している、と理解される。つまり、或る一つの具体物から抽象する可能性は無限に在り、逆に、一つの抽象概念から具体化する可能性も無限にある、ということである。それゆえ、無数にある、個々の円錐曲線、個々の「教育の極意」、個々の「心理学」を包摂し統合化する「より大きな理論的構造」は、それぞれ一つの理論的構造としては、無数にある可能性が存在する、ということである。私たちにとっての課題は、少なくとも、目前に散在している多数の潜在的な「構成要素」を、「より大きな一つの理論的構造」に統合化することであり、そのことを可能にする「モデル」を発見することである。それが、問題となっている「統合化」である。単に、何らかの「モデル」(理論的構造)に、それらの「構成要素」を、ばらばらに、帰属させることが問題となっているのではない。

(21) 以上のように考えてくると、「正逆円錐立体模型」と、その「構成要素」としての、多種多様な円錐曲線の集合の「モデル」は、改めて、ますます、見事な発見であった、と思わないでは居られない。

(22) (E)「試行錯誤」か「洞察」のいずれか、いや、(F)「試行錯誤と洞察」の両方、いや、(G)「試行錯誤を通じて、失敗から学びつつ、同時に進行する、洞察の先鋭化と豊饒化と深化」と言う具合に、「解明と統合」の過程で生起する心の動きへの理解も、次第に深まって行く。そのような両者間の、「試行錯誤」と「洞察」の間の、相互交流において起こる失敗の修正につぐ修正という過程では、その過程の最初の段階における〈予断〉は、必ずしも原理的に否定されるべきではなく、たとえ、最初の段階における失敗の誘因となとしても、本質的には、その後の過程における〈洞察〉と同種の積極的な役割と働きを果たしているのだ、と理解すべきであろう。

さて、いかがでしょうか。・・・、まだまだ、ここでの目的のために、「円錐曲線」、「正逆円錐模型」から学ぶべき洞察は多数あり、抽象化され、具体化されることを待っています。

円錐切断の歴史へのR.Arnhemのコメントに学ぶ

ここで、一息ついて、Rudolf Arnhemの円錐曲線の歴史についての貴重なコメントをご紹介します。Arnhemは次のように指摘しています。

「幾何学においては、円錐体のもろもろの切断面 (the conic sections) の歴史が、著しく効果的で説得的な事例を提供してくれています。今日では私たちが、幾何学的には一つのファミリー (の成員) として扱えるような様々な形も、もともとは互いにそのような繋がりがあるとは認められていなかったのです。円 (circle)、楕円 (ellipse長円)、放物線 (parabola) などは、それらがそれぞれに持っている圧倒的な簡潔性と自足的な構造の故に、互いに全く異なる構成原理に従っている独立の存在である、と考えられて居たのです。」(Arnheim, Rudolf, 1969, 184-185: 私の考えで、私が、原著から試訳いたしました。)

「教育の極意」についても、多種多様な「心理学」についても、同様な指摘が為されうるように、思われます。

さて、ここで、前述の「連続化と不連続化」の原理によって、物事の見方を画期的に変化させる事件が起こることを、アルンハイムは、次のように指摘しています。つまり、連続化の原理です。

「もしも、・・・、円錐体を薄切りするに際して、切断面を平行に保ったり、あるいは、その方向を変えたり、などしながら、薄切りを進めていくとしたら、円、楕円、放物線など目立つ部分を通り過ぎながらも、ほとんど気づかれずに済んでしまうかも知れません。滑らかな移り変わりによって、もろもろの質的な変化は覆い隠され、見過ごされてしまうでしょう。切断する平面が円錐体の軸に平行に接近すると仮定してみましょう。すると、切断面は、双曲線としてその姿を現します。そして、この双曲線は成長し徐々に先が尖って行き、遂には、或る角度を成す2本の直線へと変形して行きます。双曲線と角(かど)とは、両者とも、一つの連続的系列の部分ではあるのですが、質的に異なります。同様に、もし、切断平面が円錐体を垂直に下降すれば、切断面は一つの点に始まり、一つの円へと広がり、そのまま形を変えずに、大きくなって行きます。切断面が角度を変化させて傾斜して行くとすると、状況は変わります。今度は、円の切断面は伸び始めて、楕円になり、さらに長く長くなって行くと、遂には、切断平面が円錐体の輪郭線の一つと平行になるところまで来て、その楕円の両端の一方の端が開くところまで行き着きます。そして、放物線として姿を現

すに到ります。繰り返せば、円、楕円、放物線は、連続的な系列のそれぞれの局面なのですが、それぞれ別個の、質的に異なる図形なのです。

これらの幾何学的図形は、最初は、別々の静態的な概念として扱われていたために、一つの統一的な動的な概念の諸局面として (改めて) 出現するためには、再構造化されなければならなかったのです。この知覚的再構造化は、最初の証拠の性質に逆らって行われるので、楕円を歪められた円として、直線を放物線の極限の事例として、露わにすることになります。この発見は、ポンスレット (Poncelet) の言によれば、『観念を広げ、互いに遠く離れているかのように見えていたもろもろの真理を、或る連続的な鎖によって、繋ぎ合わせ、たくさんの特定の真理を、単一の定理の中に包み込むことを可能にするのに、役立った』。(ibid., 185)

「円錐切断面のこの物語は、概念形成が、構造的な単純性の知覚に、如何に密接に関係しているかを示しています。・・・[アルンハイム教授の結論は]、心が、もろもろの変換の連続の中から構造的に単純な型 (パターン) を摘み集めている時には、静態的 (static) 概念が現れるということ、また、動態的 (dynamic) 概念が、或る連続体の範囲を含みこむためには、単純な形の保守的な力に打ち勝たねばならないことがしばしばである、ということ、これです。」(ibid. 185-186)

上記の「アルンハイム教授の結論」は、私たちが親しみ始めている「連続化と不連続化」の言葉を用いて表現するならば、「静態的概念は不連続化の過程において、動態的概念は連続化の過程において、現れる。しかし、不連続化により形成された静態的概念の集まりを、連続化により動的な概念として統合する時には、連続化による統合化への抵抗が現れる。そこで、この抵抗の克服が必要となる。」とも表現できるでしょう。さらに、これに加えて、「逆の場合、すなわち、動態的概念の不連続化による静態的概念への変換にも、そのような変換への抵抗が現れる」、と付記することが適切であるように思われます。

また、「アルンハイム教授の結論」を、私たちの「教育の極意」や「心理学」の統合化、そのための「より大きな理論的構造」という構想の脈絡に位置づけて、言い換えることを試みるならば、次のようにも

言えるでしょう。

そもそも、澤庵和尚と柳生但馬守宗矩の出会いにおいて、但馬守が「いたくおそれをなして」、後世の蘆田恵之助が「ありがたくもまた尊い」とした、澤庵の一語は、「極意に流派はない」でした。私たちが、この言葉を自らの信ずべき真理として選び取り、行く手を照らす松明として掲げて、「流派のない『教育の極意』への道」を突き進むとするならば、その途上では、次のような時間的変遷が想像され予期されます。すなわち、或る時点においては、さまざまな個々の「教育の極意」が他の「教育の極意」との関連なしに孤立した「静態的概念」として現れている事態が現れることが、まず考えられます。しかし、その事態は、実はもろもろの変換(transformations)の連続の中から、構造的に単純と見えるパターンを選びとって「摘み集めている」ということになっている、そのような状況で生じている事態なのです。そこで、仮に、私たちが、それらもろもろの「教育の極意」を、統合化し組織化しようとして志したとしましょう。その志を実現するために必要とされるのは何でしょうか。それは、それぞれの「構造的に単純なパターン」としての個々の「教育の極意」を包み込むより大きな「動態的概念」を発見すること、Beckerの言った「より大きな理論的構造」を発見すること、これでしょう。そして、そうした概念を形成するためには、それぞれの「教育の極意」を、その時々摘み集められた孤立的な「静態的概念」と見なし、それらの「静態的概念」を、或る連続体の範囲内に包み込むような「動態的概念」に包み込むことを、期待し予期し希望しながら、「動態的概念」の発見に努めることが必要となります。これは、不連続なものを連続化する過程でもあります。しかし、上記のような、現時点の事態の中では、未だ「単純な形」としての個々の「教育の極意」がもつ「保守的な力」が支配的であれば、そうした「保守的な力」に打ち勝つ(overcome)ことが必要となるのです。その必要を十分に自覚して、統合的で包括的な「動態的概念」を目指して努力する、それが「動態的概念」による統合化を可能にする「より大きな理論的構造」への道だ、ということになるでしょう。

ここで、「保守的な力」(the conservative power)と言う表現に、私は、その「力」として、

個人それぞれにおける心理的な保守的な拘束力と、教育界あるいは学界における社会的な保守的な拘束力との、両方を思います。「人間も世間も変わりにくい」のです。T.Kuhnの『科学革命の構造』を想起してもよいでしょう。こう考えてくると、「教育の極意」の統合化への道を歩み進めるには、少なくとも、二つの仕事が必要なのだ、と私は考えるようになりました。

第一は、個々の「教育の極意」の多種多様な意味と構造を、それぞれに、詳細に解明すること。つまり、それぞれの「教育の極意」に暗黙に含意されている多種多様な意味を明示化すること。そのためには、もちろん、時間、空間、人間、世間に関して、近接性と類似性の原理を手掛かりに、解明を進めることです。ここで、現象学は、その力を発揮することでしょう。

第二は、「互いに遠く離れているかのように見えていたもろもろの真理を、或る連続的な鎖によって、繋ぎ合わせ、たくさんの特定の真理を、単一の定理の中に包み込むことを可能にする」(Poncelet)のために、第一の「意味と構造の解明」の蓄積を助けとして、複数の孤立した「教育の極意」の間の繋がりの発見を進めることです。言い換えれば、統合化が一挙に、瞬時に、出来上がるとばかり期待すべきではないのです。そうではなくて、徐々に、少しずつ、無数の孤立した「教育の極意」を互いに関連づけて行く仕事が無数に蓄積されることにより、その蓄積の中から、次第に、全体の統合化への道が開かれて行くのだ、そう考えるべきだ、と私は思うのです。一挙に達成する統合の大仕事ばかりでなく、地味な関連づけの小さな仕事も、共に、将来における全体的な統合化の道に繋がっている、と考えるのです。第一の「解明の仕事」は、第二の「統合の仕事」と、密接に繋がっているのです。そして、第一の仕事と第二の仕事は、相互に助け合う関係にあります。それは、物事は、新たな関連の中に脈絡づけられることにより、これまでに気づかれなかった新たな意味を露わにすることがあるからです。そして、新たな意味が露わになれば、また、その意味を共有するものとの新たな繋がりが発見されることとなります。こうして、解明と統合の仕事は、循環的に進んでいくことになるでしょう。生成されるのは、個々の「教育の極意」を網の目とする、「教育の極意」の網

のような組織体系、ということになることが期待されます。老子の「網の目」のイメージです。

現象学研究としての、「教育の極意」の研究は、こうして、いわば流派に縛られた「保守的な力」に打ち勝って、「教育の極意」の意味を解明しつつ、統合化し、統合化によって、新たな意味を発見する、という循環的な発展と、抽象化の上昇の道と具体化の下降の道を進むことになるでしょう。私たちにとって見慣れた正逆円錐モデルのパターンの生成のイメージが浮かび上がってきます。

以上の道筋は、多種多様な「心理学」の解明と統合化についても、同様に考えることが出来るでしょう。ふと、ブレンターノとヴントの時代の比較的小さな差異が、時を経るにつれて次第に差異の川の幅を広げ、例えば、現代における現象学と行動主義の間の、大きな差異となる経緯のイメージがふと浮かびます。ライプチヒの実験室で、ヴントから学んだ心理学を、イサカ市のコーネル大学を拠点に米国中に広め、心理学王国米国の基礎を築いたのは、英国人心理学者ティッチェナーでした。彼は、実験心理学を広めつつも、フッサールの現象学も視野に入れていたことを、その著Systematic Psychologyを読んで知り、驚いたことがありました。現代の心理学者たちは、現代の現象学的精神病理学者たちのように、フッサール現象学にも学ぶことを、真面目に考えているのでしょうか、実践しているのでしょうか。大いに疑問に思うところです。

Beckerの望んだ「より大きな理論的構造」の生成は、PonceletとArnheimの洞察をもって、円錐曲線の物語を互いに共有するイメージとして、解明と繋ぎ合わせという地味な研究の仕事の蓄積を基に、次第に、組織化と統合化と体系化として徐々に進むのでしょう。そして、円錐曲線の場合と類比的に、多種多様な「教育の極意」の場合も、多種多様な「心理学」の場合も、すべてを統合的に包摂する高次元の理論構造が結晶化する、そのような可能性が、私には、見通され、また、遠く望まれるようになりました。

一般化 (generalization) についてのArnheimのコメントによる示唆

ここで、ちょっと足を延ばして、「一般化」はどのようにして可能になるかということについてのArnheimの簡潔なコメントを紹介しておきましょう。彼は、こう書いています。

「一般化とは、無数の、あるいは、沢山の数の、あるいは、完全な数の、あるいは、無作為の、事例を収集するという問題ではない。そうではなくて、思索者——科学者、芸術家、市井の人、など——は、その概念は、ひょっとすると、どんな風なものかな、という予めの考えをもって、その課題に向かう。人は、幾つもの事例を探す。しかし、その選択は出鱈目ではない。人は、当該の現象の特徴的な側面が姿を現すかもしれないのは何処かということについての或る感覚に導かれる。人は、弱く不明瞭な事例と概念は破棄し、不必要な繰り返しは無視する。人は、それぞれの事例を仮の概念と突き合わせる。そうすることで、その概念を、完成させ、修正し、整える。これが、抽象化の漸進的な生成なのである。そして、この抽象化については、『帰納法による一般化 (generalization by induction)』という理論は、極めて不毛なパロディである。真の一般化とは、科学者がその概念を完成し、芸術家はそのイメージを完成する、その仕方なのである。」(ibid. 187)

原文の“parody”とは、CODには、“Composition in which an author’s characteristics are ridiculed by imitation; feeble imitation, travesty.”とある。“travesty”は動詞として説明されており、“Make (subject etc.) ridiculous (intentionally or not) by treatment of it; (of person or thing, e.g. literary work) be a ridiculous imitation of (another).”とある。

私は、この短いコメントは、とても重要なことを指摘している、と考えます。

なぜならば、世間には、「帰納法による一般化」という理論を信じておられる方々がたくさんいらっしゃるからです。殊に、いわゆる「科学的心理学」の信奉者の間では、「帰納法による一般化」を真剣に信じておられる方が、恐らく、その大多数ではないか、という印象を、私はもっています。大学の講義でも、「帰納法による一般化」が、信ずべき考え方として、論じられるのが現状だと思います。「帰

「納法による一般化」は、今日においても、大学の研究者の心理学の世界では、強力な考え方なのです。この考え方の信奉者は、「事例研究では、一般化は出来ない」、とか、「少数事例では、一般化は出来ない」、あるいは、「一般化が出来るのは、極めて多数の事例の研究からだけである」とか、「大きなサンプルを用いた統計的な研究によってのみ、一般化が可能になる」などと、気軽におっしゃることがよくあります。私は、この考え方に疑問を提出し、反対もいたします。でも、その信奉者を否定したり、侮辱したり、抹殺したり、しようなどとは、全く思いません。一つの考え方としては、その考え方を信奉する方がいらっしゃるという可能性は、永遠に、否定できない、からです。人間の考え方として、この考え方が、一つの可能性として存在する必然性があるからです。それに、若き日の私は、その信奉者の一人でさえもあったのです。

ここで、先にご紹介した、E.Beckerの「より大きな理論的構造」の考え方の重要性が浮かび上がってきます。そして、「帰納法による一般化」の考え方も、その「より大きな理論的構造」の中の一部を占めるべきだ、と私は考えるのです。それが、在るべき現象学的な考え方だと、私は思います。

ただ、強調しておきたいのは、アルンハイムの言葉、「この抽象化（つまり、「真の抽象化」）については、『帰納法による一般化（generalization by induction）』という理論は、極めて不毛なパロディである。真の一般化とは、科学者がその概念を完成し、芸術家はそのイメージを完成する、その仕方なのである。」に、もう一度、注目していただきたい、ということです。

教育実践者たちによって、その生涯を通じての実践から絞り出されて来た「教育の極意」は、まさに、上記の「真の一般化」の事例である、と私は考えます。そして、その可能性を、もう一度、真剣に考えたいのです。例えば、「具體につけ具體につけと念じ来てやうやくに私に一つの確信 斎藤喜博」（全集第一五-2）は、そのような確信が、教育実践における「真の一般化」において、生まれて来ているという経験を詠っているのだ、と私は考えるのです。それが、私が「教育の極意」に焦点を当てる理由の一つです。

「教育の極意」の事例群の一端

ここで、この論考を、抽象的な形式的モデル論についての論稿としてのみ終わらせないために、「教育の極意」の具体的事例を、少数ですが、挙げて、本論を終えることにしたい、と思います。

冒頭に述べたように、本論に先立つ「教育の極意」についての論述（吉田章宏、2009）においても、「教育の極意」の事例は、その解明の試みとともに、1、2挙げてありました。

そこでは、「極意」の語義とともに、いくつかの「極意書」を挙げ、さらに、柳生宗矩による「兵法家伝書」にある「無刀とり」の極意の解明を試みました。さらに、「教育の極意」と見なされうる蘆田恵之助の「教育遺訓」としての「共に育ちましょう」の多少詳細な解明を試み、荘子の「無用の用」における比喩にあやかって、「教育の極意の網の目構造」という構想を提案しておきました。

その繋がりで、上述の「解明の仕事」と「統合の仕事」において、現象学的に研究されることが期待されると私が考える、「教育の極意」を、以下に、列挙してみましよう。

(1)「発動的態度の確立」（蘆田恵之助、1939、2）。「放つ教育」（波多野完治、1987. 35）。「教えないことが教育だ、教師が教えたいとねがうことをむしろ惜しんで惜しんで惜しみぬくことが教育だ」（武田常夫）「秘すれば花なり、秘せざれば花なるべからず」（世阿弥『風姿花伝』103）。「もっともすぐれた変化とは意図されずして起った変化のことである」（霜山徳爾、1989、3）「すぐれた治療者は『はからわない』（同上書、85）。「良知をもって『欲するところを為せ』（ラブレール）。「発見」を強調（Bruner,J. 1962）。「発見学習と受容学習」のバランスを強調（オースベル.D.P.）。学問の「空洞化」への警告（フッサール、1974）。「俺の方法ばかり使うな、何か自分で考えろ」（C. オスグッド博士）、これは、1960年代の半ば、イリノイ大学の心理学部で、「意味微分法」（Semantic Differential Method）を用いた研究ばかり出してくる大学院生たちに、当時、意味微分法の発明者として著名だった教授が酔って、言い放った放言だ、と教授の助手をしていた友人の大学院生から聞きました。さて、これらの「極意」の間の繋がり、暗黙の内にせよ、多くの人々によって気づかれうるでしょう。が、(A)そ

の含意の詳細な明示化としての現象学的な「解明の仕事」と、(B) そうした解明を基礎に置いた相互関係づけとしての、「鏡」とも「巖」(ボルノー、1978)ともなりうる「網の目構造」を生成する「統合化の仕事」は未開拓な仕事で、これからの実践と研究に委ねられている、と私は思います。

(2) 「人間の真の達成は、その外に、人間の生み出したあれこれの客観のなかにではなく、人間そのもののなかに貯えられている。何らかの重要なものを作り出すことによって、人間は自分自身が成長する。」(S.L.ルビンシュティン、下、420)。

この極意は、つぎの極意とどう繋がるでしょうか。

「彼らの言うことを聞くな、彼らが行っていることを見よ」(ジャンケレヴィッチ、1996、87-89)。

教育と倫理の間の繋がりについて、大事なことに触れていると感じます。所謂「口先だけの空疎な現象学」に堕さないための「極意」でしょうか。

(3) 「50回、朗読せよ」(大阪市南区南中学校の英語教師・角田角蔵先生のお言葉、1949、昭和24年)。これは、私自身が中学生の時、大阪の中学で英語科担当の先生から教えられた、英語習得のための極意です。その後、私が発見したことは、この極意を愚直に文字通りに「50回の朗読」を実行する生徒は、現実には、殆ど居なかったということでした。しかし、私は、長年にわたり、私なりに愚直に、角田先生の教えを守り実践したことにより、この極意の「巖」(ボルノー、1978、13)としての真理性を確信することが出来ました。そして、この極意が、私にとっての「生涯の宝物」となったことを、年老いて、心底から感じます。その意味で、今は亡き角田先生に深く感謝しています。「お経のように繰り返し唱えよ」(数学教師の恩師・岡田章先生のお言葉、1950)。岡田先生は、私の生涯の師でした。同様に感じた生徒たちによる追悼集『前半ヨシ 後半ヨシ』

合わせてマチガイ：岡田章の軌跡』(1999)が刊行されています。岡田先生の言行は、現実世界で力をもったのだ、と私は思います。「鍛錬」、「千日の稽古を鍛とし、万日の稽古を錬とす。」、「朝鍛夕錬」(宮本武蔵『五輪書』水の巻)。これは、宮本武蔵による『極意書』の中に与えられている「極意」です。シギスモンド・タルベルグの『千五百回の練習』という挿話(吉田章宏、1995、239-240)は、これらの「極意」とその意味において通底している、と感

じます。そして、それぞれの普遍性をもつ「極意」である、と私は信じます。

(4) 「この子らは世の光なり」(伊藤隆二著『この子らは世の光なり』)、先輩の伊藤隆二さんは、三木安正先生の愛弟子、そして、同先生は、私を教育心理学の世界に導いてくださった恩師です。上の言葉は、かつての「精神薄弱児」の教育における、そして、今日の「知的発達遅滞児」の教育における、「教育の極意」となっている、と私は考えます。それは、この子らを憐れんで、「この子らに世の光を」という心からの優しさに発する尊い極意から、この子らに秘められた善さを感じ尊んで、発想を転換して、「この子らを世の光に」(糸賀一雄)とする極意、両者をさらに深化させて、この子らが、この世に在って、既にして「この子らは世の光なり」(伊藤隆二)と確信する極意です。それは、そのことに気づかぬ世間への警鐘と、秘められた憤怒と、強い確信とその主張をも表現しているように、私には感じられます。これら三つの極意は合わせて、この子らと私たちの関係の変化の可能性と多面性を、暗黙の内に、浮き彫りにしています。「この子ら」に対する私たちのさまざまな思いと考え、そして、私たち自身の在り方の意識化と自覚化と深い反省を促す言葉としても、尊くも貴重な「極意」である、と私は信じます。それぞれに、障害児教育の教師を志す学生が、まず学び考えるべき「教育の極意」ではないでしょうか。

(5) 「『たとえば?』と問う」不言実行の「極意」(私の恩師、東京大学名誉教授・東洋先生の大学教育の実践への洞察から生まれた極意)。大学生になると、抽象的な言葉を弄して内容に欠けた空疎な議論に耽るような場合がしばしばあります。しかし、「もっと具体的に話さない」と言う抽象的な言葉は、ほとんど効果がありません。そこで「極意」、ゆっくりと、はっきりと、「たとえば?」と問う。すると、本人も周囲も、はっと、我に返って、自らの議論の空疎な抽象性に気づかされるのです。自分で気づくことが大事なのです。対照的に、具体性を抜け出せない小学生には、「『つまり?』と問う」のが、「教育の極意」となるでしょう。これは、庄司和晃氏の「教育の極意」(庄司和晃、1994、206)：「抽象化」の道を「つまり」という言葉によって促される動きとして、「具体化」の道を「タトエ

バ」という言葉によって促される動きとして捉える実践と思想に通底しています。抽象化と具体化は、「教育の極意」の解明と統合の仕事において、重要な役割を果たす、と私は確信しています。

(6) 吉田拡先生の「子どもは、それほど馬鹿ではない。」も極意の一つだ、と私は考えます。「子どもは、その人の子ども時代を、いま生きている人である」(吉田章宏)も一つの極意に加えたく思います。これは、私が、ポーボワール著『古い』を読むことで学びとった極意です。いま目の前に生きている子どもは、子どもとして、大人の行いの意味をいま理解できるとは必ずしも限りません。その意味では、いまは、「馬鹿である」と見える場合もありうるかもしれません。しかし、年月を経て、何時の日か、その子どもも、いずれ大人になります。いまの私たちよりも年上の年齢にさえなると、いま大人である私たちのいま行ったことを思い出し、その行いの深い意味に気づいたり、覚ったりする、ということが起こり得るのです。そして、一人の大人として、いま大人である私たちが、その子どもに対して行った行いに、あるいは深く感謝したり、あるいは、深く恨みに思ったりすることにもなりうるのです。子どもの生涯を見通すならば、いま目の前の子どもに接することで、いま子ども時代を生きている目の前のその人に、遠い将来、感謝されることにも成りうるし、軽蔑され、怨恨の的とされたり、憎悪されたりすることにも、成りうるということが、見えて来るでしょう。「子どもはそれほど馬鹿でない」は、言い換えれば、そのことの喜びと同時に、その恐ろしさをも含意している、と私には思われるのです。

(7) 西平直著『世阿弥の稽古哲学』(2009) 東京大学出版会。これは、「教育の極意」を奥深く語っているととても内容豊かな労作です。「極意」の解明と統合の仕事では、是非、取り上げていただきたい、と願います。

「教育の極意」は、歴史的偉人によるとは限りません。円錐曲線の多種多様性を思います。円にしても、極小の一点に始まります。そして、無限大の円に至る無限の円があるのです。幼児により発見される「教育の極意」さえ考えられる、と私は思います。「教育の極意」は、前述の通り、STROLLのすべての成員によって発見されるものだ、と考えます。

ここで、こうした事例のすべてを展開する必要はない、と思います。また、言うまでもなく、それは不可能です。「教育の極意」には限りがないからです。そこで、以上の粗いスケッチにより、おおよそのイメージを読者に描いていただけたなら、満足したいと思います。もし機会があれば、より詳しい展開を試みてみたい、とも思っています。が、ここでは、そのような多種多様な「教育の極意」を個々に詳細に解明し統合化する研究への道が、多少とも「タトエバ」として、示唆できたなら、私としては満足したい、と思うのです。そのための、世界における「教育の極意の宝庫」として、「タトエバ」、つぎの書物が活用されることを祈ります。

Ulich, Robert (ed.) 1947, *Three Thousand Years of Educational Wisdom: Selections from Great Documents*, Harvard University Press.

私が蔵書としているのは、1968年の第10刷版です。「タトエバ」、ここに記された“Educational Wisdom (教育の智慧)”が、現象学による解明と統合の仕事により、人類の「教育の極意」として集大成されて、多くの教育実践者と教育実践研究者が、その恩恵に与かり、それにより、将来の子どもたちに、ひいてはすべての人々に、幸せがもたらされるというような日が、将来やって来ることを、祈らずにはいられません。そして、実は、そのような「智慧」は、日本においては、「教育の極意」としても、長い歴史の中で、広く埋もれている、と考えます。そうした「教育の極意」は、現象学的な洞察力をもった、教育実践の研究者、現象学、歴史学、倫理学、心理学、・・・などの諸学の多くの研究者による共同と協力による発掘と発見を待ち望んでいます。それが、私の洞察です。

終わりに

現象学的な洞察力、つまり、STROLLそれぞれの、教育と授業のPaRT体験の意味と構造への洞察力、それを備えた実践者と研究者により、自他に発する「教育の極意」の蓄積とその解明と統合の蓄積とが目指され、そして、それが、——例えば、「教育の極意」の多層的な網の目の円錐体として、——実現される。それが、「教育の極意」の現象学研究に、私が期待することです。そして、現象学の智

慧が、研究者と実践者から広がって、一般の世間の人々に、そして、時には、幼い子どもたちの間でさえも、共有される日が来ることを、望みたいと思います。この論考が、そのような研究と実践を示唆し、そのような研究実践に挑戦する人々の出現を促す一助となることを、祈りたいと思います。

引用文献

蘆田恵之助著 (1939)『読み方教授』同志同行社、2
 家永三郎著 (1968)『太平洋戦争』岩波書店
 イーグルトン、テリー著 (1997)『理論の意味作用』山形和美訳、法政大学出版局
 井筒俊彦著 (2001)『東洋哲学覚書：意識の形而上学：『大乘起信論』の哲学』中公文庫
 伊藤隆二著 (1988)『この子らは 世の光なり』樹心社、222-224
 インフェルト、レオポルト著 (1950)『神々の愛でし人：世紀の数学者エヴァリスト・ガロアの生涯』市井三郎訳、日本評論社
 大泉溥編・解説 (2011)『日本の子ども研究：明治・大正・昭和、第15巻、調査・研究の方法論的深化と実践性の獲得へ』クレス出版、(注)吉田章宏著 (1977)『授業を研究するまえに』明治図書の本巻が本書の1-265に収録。
 オースベル、D.P., ロビンソン、F.G., 著 (1984)『教室学習の心理学』吉田章宏・松田弥生訳、黎明書房
 岡田章先生追悼集刊行会 (1999)『前半ヨシ、後半ヨシ、合せてマチガイ：岡田章の軌跡』誠文図書
 生越 達 (1992)「〈臨床家〉であることと〈臨床家〉でないこと：——わたし——が研究することに定位して」、『学ぶと教えるの現象学研究 四』東京大学教育学部・教育方法学研究室、吉田章宏・中田基昭編、1-44
 荻野恒一著 (1973)『現象学的精神病理学』医学書院
 大川勇著 (2003)『可能性感覚：中欧におけるもうひとつの精神史』松籟社
 オルテガ著 (1969)『オルテガ著作集1：ドン・キホーテをめぐる省察、現代の課題』長南実・井上正訳、白水社
 神谷美恵子著 (1966)『生きがいについて』みすず書房
 神谷美恵子著 (1974)『こころの旅』日本評論社、(再刊、神谷美恵子著作集3、みすず書房、1982)
 河田敬義・田村二郎・岩堀長慶共著 (1952)『解析幾何学』丸善株式会社、81-96
 クーン、トーマス著 (1971)『科学革命の構造』中山 茂訳、みすず書房。
 齋藤喜博著 (1969)『教育学のすすめ』筑摩書房
 榊原哲也著 (2009)『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
 ジョルジ、アメデオ著 (2013)『心理学における現象学的アプローチ：理論・歴史・方法・実践』吉田章宏訳、新曜社
 霜山徳爾著 (1989)『素足の心理療法』みすず書房
 ジャンケレヴィッチ、V.著 (1986)『道徳の逆説』仲沢紀雄訳、みすず書房、241
 ジャンケレヴィッチ、ウラジミール著 (1996)『最初と最後のページ』合田正人訳、みすず書房、87-89
 シュッツ、A. (1991)『帰郷者』、渡部光訳、A.ブローダーセ

ン編『アルフレッド・シュッツ著作集 第3巻 社会理論の研究』渡部光・那須壽・西原和久訳、マルジュ社、153-169。
 庄司和晃著 (1994)『コトワザ教育と教育の知恵』明治図書、206
 鈴木俊洋著 (2013)『数学の現象学：数学的直観を扱うために生まれた現象学』法政大学出版局
 世阿弥作 (1958)『風姿花伝』野上豊一郎・西尾実校訂、岩波文庫、110
 武田常夫 (1973/1990)『真の授業者をめざして』国土社
 続有恒 編 (1951)『シンポジウム 現代の教育心理学』国土社
 西平 直著 (2009)『世阿弥の稽古哲学』東京大学出版会
 波多野完治 (1987)「芦田恵之助の教育論」、『入門 芦田恵之助』、教育科学 国語教育 臨時増刊、87/3 明治図書、28-41
 畑村洋太郎著 (2005)『失敗学の法則』文芸春秋社
 バロー、J. D. (1999)『万物理論：究極の説明を求めて』林一訳、みすず書房
 ファリアス、ヴィクトル著 (1990/1987)『ハイデガーとナチズム』山本尤訳、名古屋大学出版会
 フッサール、E. (1974)「幾何学の起源について」、『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、386-413
 フッサール、エドムント (1980/1934執筆)「自然の空間性の現象学的起源に関する基礎研究：コペルニクス説の転覆」、新田義弘・村田純一訳、『講座・現象学 3 現象学と現代思想』木田元・滝浦静雄・立松弘孝・新田義弘編、弘文堂、266-294
 フランクル、V.E. (2002) 科学の多元論と人間の統一性、『意味への意志』、山田邦男監訳、春秋社、207-227
 古田 拓著 (1965)『教師の話術』共文社、第10版
 ポリア、G (1954)『いかにして問題をとくか』柿内賢信訳、丸善株式会社
 ホルト、J (1981)『子ども達はどうかつまずくか』吉田章宏監訳、評論社
 ボルノー、O. F. (1978)『真理の二重の顔』西村皓・森田孝訳、理想社
 ホルヘ・ルイス・ボルヘ (1976)『悪党列伝』中村健二訳 晶文社、152-153
 宮本武蔵著 (1991)「五輪書」渡辺一郎校注、岩波書店
 メルロ＝ポンティ、M.著 (1967)『知覚の現象学I』竹内芳郎・小木貞孝訳、みすず書房、(序文参照)
 矢川徳光著 (1952)『ソヴェト教育学の展開』春秋社
 吉田章宏著 (1977)『授業を研究するまえに』、明治図書
 吉田章宏 (1990)「展望『教育心理学』に期待する一つの遠未来像：僻地にある「迷える小羊」から見たその眺望」、『教育心理学年報 第29集』日本教育心理学会、142-153
 吉田章宏著 (1995)『教育の心理：多と一の交響』、放送大学教育振興会、52
 吉田章宏著 (1996)『子どもと出会う』岩波書店、119-128
 吉田章宏著 (1999)『ゆりかごに学ぶ：教育の方法』、一莖書房、213-215
 吉田章宏 (2009)「(教育の極意)『共に育ちましよう』の教育心理学的考察」、淑徳大学総合福祉学部研究紀要、第4号、71-95
 吉田章宏 (2015) A Proposal of a Program: Writing a

- Picture Book on Phenomenology for Children. A Montreal Program on Phenomenology. 『学ぶと教えるの現象学研究 十六』、宮城教育大学学校教育講座、教育学研究室、85-99、殊に、94-97をご参照ください。
- リクール、ポール著 (1990) 『時間と物語 III 物語られる時間』久米博訳、新曜社、500
- ルビンシュテイン、エス、エリ著 (1960・1961) 『存在と意識』上下、寺沢恒信訳、青木書店
- ルビンシュテイン、エス、エリ著 (1961・1970) 『心理学』上下、内藤耕次郎/木村正一訳、青木書店
- ルビンシュテイン著 (1962) 『思考心理学：その研究方法』、石田幸平訳、明治図書
- ルビンシュテイン著 (1981/1982/1983/1986) 『一般心理学の基礎』全4巻、秋元春朝、秋山道彦、足立自朗、天野清、佐藤芳男、松野豊、吉田章宏共訳、明治図書
- ローレンツ、K. 著 (1974) 『鏡の背面』上下、思索社、下巻、211-221参照
- 渡邊二郎著 (1978) 『内面性の現象学』東京大学出版会、21
- 渡邊二郎著 (1999) 『歴史の哲学：現代の思想的状況』講談社学術文庫
- Arnheim, Rudolf (1969) *Visual Thinking*, University of California Press
- Ashby, W. Ross (1956) *An Introduction to Cybernetics*. John Wiley.
- Ashby, W. Ross (1960) *Design for a Brain: The origin of adaptive behavior*. 2nd revised edition. John Wiley.
- Bakan, David (1967) *On Method: Toward a Reconstruction of Psychological Investigation*, Jossey-Bass Publishers
- Becker, Ernest (1973) *Denial of Death*, Free Press. xi.
- Bertalanffy, Ludwig von (1968) *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller
- Bruner, Jerome S. (1962) *The Process of Education*, Harvard UP
- Koch, Sigmund (1999) *Psychology in Human Context: Essays in Dissidence and Reconstruction*, University of Chicago Press.
- MacKay, Donald M. (1968) *Information, Mechanism and Meaning*. MIT Press.
- Romanyshyn, Robert D. (2001) *Mirror and Metaphor: Images and Stories of Psychological Life*, Trivium Publications, 68-72
- Rubinstein, S.L. (1958) *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*, Volk und Wissen
- Schutz, Alfred & Thomas Luckmann, (1973) *The Structure of the Life World*, trans. Richard M. Zaner & H.T. Engelhardt, Northwestern University Press
- Spiegelberg, H. (1971) *Phenomenological Movements: A Historical Introduction*, 2nd ed. Vol. Two. Martinus Nijhoff.
- Strasser, Stephan (1969) *The Idea of Dialogical Phenomenology*, Duquesne UP
- Kuhn, Thomas S. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*, The University of Chicago Press.
- Yoshida, Akihiro (2010) Living with Multiple Psychologies, in Lester Embree, Michael Barber, Thomas J. Nenon (eds.) *Phenomenology 2010, Selected Essays from North America*, Zeta Books. 323-347
- Zahavi, Dan (2003) Husserl's Intersubjective Transformation of Transcendental Philosophy, in Donn
- Welton (ed.) , *The New Husserl: A Critical Reader*, Indiana University Press. 233-251

執筆紹介

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
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)
2015年・「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— (『学ぶと教えるの現象学研究十六』 pp.1-14)
2016年・『『自分らしさ』、『自立』に関する一考察—ある一人の障害の重い人との関わりから学ぶ— (『駒澤大学教育学研究論集』第32号 pp.39-78)

2. 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：教育実践哲学、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—ホイジンガを導きとして—』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
2016年・「子どもの哲学 (p4c) による超自我の覚醒—コミュニティ対話の現象学的心理学—」『宮城教育大学教育復興支援センター紀要』第4巻

3. 氏 名： 神 林 哲 平 (かんばんやし てっぺい) Teppei KAMBAYASHI, B.A.
 学 歴： 2002年 早稲田大学人間科学部卒業
 現 在 早稲田実業学校初等部教諭
 研究テーマ：「きく」ことの現象学、サウンドスケープ研究、環境教育、教育方法学
 主要業績： 2009年・「環境教育におけるサウンドエデュケーションの意義—小学校における授業実践の評価を通して」『環境教育』41号pp.17-28
 2011年・「構造構成的サウンドスケープ論—サウンドスケープ研究における原理的な共通理解に向けて」『サウンドスケープ』12-2号pp.27-36
 2012年・「環境教育における原理的な共通理解のためのメタ理論『構造構成的環境教育モデル (SCEEM)』の構築—五感を用いた授業実践を応用例として」『環境教育』50号pp.39-52
 2015年・「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
 ・「『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」文藝書房
 2016年・「生活科におけるサウンド・エデュケーションの意義と可能性—『気付き』の観点からの授業実践分析を通して」『早実研究紀要』50号pp.41-54
4. 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、青葉女子学園、福島刑務所の勤務を経て
 現在、置賜学院統括専門官（企画調整・教務担当）として勤務
 研究テーマ：現象学的アプローチによる矯正教育の実践研究
 主要業績： 2005年・「教育実践報告 被害者を感じ受する矯正教育の在り方について」『教育思想32号』
 2007年・「第二者に立つ矯正教育」『リフレクション 臨床教育人間学2』
 2015年・「反転と重ね合わせの技法へ」『学ぶと教えるの現象学研究16』
 2015年・「『既知の関係』から『未知の関係』へ—TEA(複線径路等至性アプローチ)を用いた知己関係指導の分析と今後の展望」『矯正教育研究61号』

5. 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、発達研究

主要業績： 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』694号pp.120-132

6. 氏 名： 福 若 眞 人 (ふくわか まさと) Masato FUKUWAKA, M.A.

学 歴： 2009年 大阪府立大学人間社会学部人間科学科卒業
2011年 大阪府立大学大学院人間社会学研究科博士前期課程修了
現 在 京都大学大学院教育学研究科博士後期課程 在籍中

研究テーマ：人間形成論、教育人間学

主要業績： 2012年・「レヴィナス思想における主体性と自殺の関係—「自殺する側」に応答する「自殺される側」の変容—」『人間社会学研究集録』第7号 pp.27-47
2013年・「「語り」による「死者」と「生き残った者」の関わり—レヴィナス思想における「埋葬」と「復活」を手がかりにして—」『人間社会学研究集録』第8号 pp.45-65
2013年・「レヴィナス思想における「子ども」の意味—過去・現在・未来を貫く〈善さ〉—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第59号 pp.333-345
2014年・「「他者の死」への倫理的応答を触発する「教え」—レヴィナス思想に見る「死」の主題化と「語り直し」—」『ホリスティック教育研究』第17号 pp.45-54
2015年・「レヴィナス思想における「作品」と主体性の関係」『関西教育学会年報』第39号 pp.11-15
2016年・「「聞くこと」の他動性と「行うこと」の先行性—レヴィナス思想における非暴力的な「教え」の可能性と条件—」『教育哲学研究』第113号 pp.112-129

7. 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 日本学術振興会海外特別研究員 (パリ第五大学)

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： 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.
・「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.
2015年・「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—」『学ぶと教えるの現象学』第16号 pp. 41-54.
・『〈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
2016年・« Comment le corps saisit-il un nouveau mouvement ? : Vers une 0^{ème} dimension d'une interaction des corps », B. Andrieu (ed.) *Apprendre de son corps*. (12月刊行予定)

8. 氏 名： 生 越 達 (おごせ とおる) Toru OGOSE, M.A.

学 歴： 1984年 東京大学法学部卒業
1986年 東京大学教育学部学校教育学科卒業
1988年 東京大学大学院教育学研究科修士課程修了
1992年 東京大学大学院教育学研究科博士課程単位取得退学
現 職 茨城大学教育学部教授

研究テーマ：現象学的授業論、子ども論、不登校などの「問題」行動の理解

主要業績： 2005年・「子どもの自己と世界、その構造と意味の変化—相談室でのエピソード「プレゼント」と「追いかけっこ」の解釈を通して—」『人間性心理学研究』第19巻2号 pp.103-113
・「気分における「公共性」と「わたし」」『生活指導研究』第22巻 pp.107-122
2006年・「ハイデガー技術論についてのスケッチ」『茨城大学教育学部紀要 (教育科学)』第55号 pp.267-284
2006年・「校内で協働をはかるために養護教諭に期待すること—「ずらす」存在、「つなぐ」存在としての養護教諭—」『学校保健相談研究』第3巻第1号 pp.25-33
2013年・「文化的多様性を育む存在としての養護教諭」『学校健康相談研究』第10巻1号 pp.2-13
2016年・「教育学部における臨床的養成研修と課題」『学校救急看護研究』pp.56-65

9. 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、コーネル大学、お茶の水女子大学助教授、東京大学助教授/教授、岩手大学教授、川村学園女子大学教授、淑徳大学教授、放送大学客員教授、東京大学名誉教授
- 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、発問、など。
- 主要業績： 1995年・『教育の心理：多と一の交響』放送大学教育振興会
2004年・『心理学研究方法論をめぐる省察：多種多様な心理学の統合の可能性』『淑徳大学社会学部研究紀要』第38号、219-240
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
2009年・「〈教育の極意〉『共に育ちましょう』の教育心理学的考察」『淑徳大学総合福祉学部研究紀要』第43号、71-95
2015年・『絵と文で楽しく学ぶ大人と子どもの現象学』吉田章宏/文、西川尚武/絵 文芸社
2013年・ジオルジ, A. 『心理学における現象学的方法：理論・歴史・方法・実践』吉田章宏訳、新曜社
2006年・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
2010年・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
・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 十七

2017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

17

30th Anniversary Issue

February 2017

Introduction (Taketo TABATA)	
Tsukasa ENDO	A Case Study of a Profoundly Retarded Person : A Consideration about “Stimmung” and words	1
Taketo TABATA	The Theory and Practice of the “Place” in Philosophy for Children Hawaiian Style : The Condition of “Speech and Action” in a Community	14
Tepei KAMBAYASHI	A Case Study of the Fullness about <i>Kiku</i> : An Analysis of practices of doing phenomenology with children	23
Yutaka OZAWA	Emerge of “loop-pass to the other” from “face-to-face relation” : Phenomenological approach to a person referred to juvenile training school	35
Manabu FUKUDA	Question of the Continuity in Piaget’s Theory of Development : The Oppositional Unified Relation 《between》 Logic and Psychology	49
Masato FUKUWAKA	Gifts from the Dead in Death Education : Based on “the third” in Levinas’s Thought	63
Haruka OKUI	Reflection on the Phenomenological Pedagogy at “Utrecht School”	74
Toru OGOSE	A Sketch for Understanding of Heidegger’s Concept ‘Mitsein’ : Importance of Bonds for Mankind	85
Akihiro YOSHIDA	A Phenomenological Study on “Secret Educational Wisdom (GOKUI)” : Toward the explication and integration of the diverse “Secrets”	100
Notes on the Authors	136

Miyagi University of Education

Faculty of Education