

学ぶと教えるの現象学研究

十九

2021年2月

はじめに(田 端 健 人)	
田 端 健 人	全国学力・学習状況調査の平均正答率をどう受けとめるべきか？ —「生きられた数値」による〈子ども教育データサイエンス〉の構想—	1
小 澤 豊	当たり前となっていることにも理由があること —少年院生活を送る中学生への現象学的アプローチ—	21
神 林 哲 平	アイディにおけるきくことの構造とその教育的意義 —『聴くことと声』に定位して—	30
岡 田 敬 司	現象学的記述の可能性の基盤への問い —幻痛体験を手掛かりとして—	53
吉 田 章 宏	或る老いた教育心理学者の独り言	64
執筆者紹介	84

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

十九

2021年2月

はじめに(田端健人)
田端健人	全国学力・学習状況調査の平均正答率をどう受けとめるべきか？ —「生きられた数値」による〈子ども教育データサイエンス〉の構想— 1
小澤豊	当たり前となっていることにも理由があること —少年院生活を送る中学生への現象学的アプローチ— 21
神林哲平	アイディにおけるきくことの構造とその教育的意義 —『聴くことと声』に定位して— 30
岡田敬司	現象学的記述の可能性の基盤への問い —幻痛体験を手掛かりとして— 53
吉田章宏	或る老いた教育心理学者の独り言 64
執筆者紹介 84

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 十九』をお届けします。

2020年は、新型コロナウイルス感染症COVID-19の世界的流行という未曾有の危機が、人類を震撼させた1年でした。2021年1月元日現在で、全世界の感染者は8350万人、死亡者は182万人、日本では23.6万人が感染、3,292人が亡くなっています。感染は依然拡大傾向にあり、事態収束の道筋はまったく見えません。

この新手のウイルスは、社会、経済、政治、教育、文化、生活様式など、ありとあらゆる次元に大打撃を与え、それらに変貌を強いています。大学の授業一つとっても、対面からオンラインへと変貌を余儀なくされました。今回のパンデミック以前には、1大学規模で、それどころか全国、いや世界規模で、大学のほぼすべての授業が、瞬く間にオンライン化されるなど、夢にも思いませんでした。

全世界を変えるウイルスの危機に瀕して、本誌も定期刊行が危ぶまれました。しかし、このたび、5本の論考を所収し、定期刊行が実現しました。本誌初の執筆者をお迎えすることもできました。

2017年に発表した拙稿に、「現象学運動」は、「個々の人間の危機、そして人類の危機を原動力にしている」と記しましたが、このパンデミック下で改めて、この見立てが間違いでなかったことを確信しています。今一つ付け加えるとすれば、現象学運動は、「わたしたちの、止みがたい学ぶ喜びを原動力にしている」と言いたいところです。「教育の現象学運動」もまた、危機と学ぶ喜びとを原動力として、今後も進展し続けることでしょう。本誌がその運動の一翼となることを願っています。

本誌編集にあたり、今回も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。この場をお借りして、深く感謝いたします。

公式Webサイトを開設しました。以下のURLからアクセスできます。

http://philo-pheno-edu.com/learning_teaching/

15号以降で、執筆者から電子化公開許諾を得た全論文が、無料ダウンロードできます。1号～13号までの総目次も、閲覧できます。

現在は論文の公開という必要最小限の機能しかありませんが、今後は「教育の現象学」の情報発信、交流の場としての役割も担っていく計画です。ぜひ公式Webサイトをご閲覧ください。

バックナンバーにつきましては、当面、本誌所蔵図書館をご利用くださいますようお願いいたします。これまでは編集者である田端までご連絡いただいた方に、無料で郵送させていただいてきました。しかし、バックナンバーの所蔵もとだった宮城教育大学5号館が2020年10月より全面改修工事となり、田端研究室の仮移転先にも余裕スペースがなく、バックナンバー在庫は、教職員共有の倉庫に保管することにしました。2021年秋には改修工事が終わり、倉庫保管のバックナンバーも田端の手元に戻る予定です。その後はまた、従来通りの対応とさせていただきます。

次号は2023年2月刊行予定です。

2021（令和3）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

全国学力・学習状況調査の平均正答率をどう受けとめるべきか？

— 「生きられた数値」による〈子ども教育データサイエンス〉の構想—

How to Understand Means of National Scholastic Tests?

— Ideas of 'Data Science of Education for All' based on Lived Numbers —

田 端 健 人
Taketo TABATA

目 次

1. 問題意識と課題設定
2. 都道府県別平均正答率の最上位と最下位との差
3. ヒストグラムと中心極限定理
4. 全国学調スタート時との比較
5. 「学力の全国平均値はほとんど動かない」という仮説
6. アメリカ合衆国の学力平均の長期トレンド
7. 一定の妥当性をもつ3つの仮説
8. 全国学調の受けとめ方に関する提言
9. 教師の実践感覚の精度の高さ
10. 「子ども教育データサイエンス (DS-EFA)」の理論背景としての現象学
11. 数値から実践感覚を問い直す分析結果
12. なぜ「学力」にこだわるのか？

「現象学は世界の神秘と理性の神秘とを開示することを任務としている」
(M. メルロー=ポンティ)

1. 問題意識と課題設定

「うちの市は学力が低いです。全国学調¹平均正答率より○ポイント低く、なかでもうちの学校は全国平均より△ポイントも低いんです。下の下ですよ。」

こうした言葉を、学校や教育委員会でよく耳にしてきた。そのたびに、平均より○ポイントとか△ポイント低いことは、どのくらいの学力差を示しているのか、疑問を感じないではいられなかった。そのポイント差は、由々しき問題なのか、それともさほど気にしなくてもよい問題なのだろうか。平均にして何ポイントの差があるとき、早急に対応すべき問題とみなすべきだろうか。

こうした問題意識から、本稿では、全国学力・学習状況調査の平均正答率をどのように受けとめればよいのか、わたしたちの実感に引き寄せながら検討してみたい²。

¹ 全国学力・学習状況調査の略称。本稿ではこの略称を適宜用いる。

² 当該課題に関する先行研究をCiNiiで検索すると、「全国学力・学習状況調査」では598件だが、「全国学力・学習状況調査+平均」では26件になる（2020年11月12日現在）。この26件の中には、平均正答率の差を話題にしている論文が含まれているが、その差がどれほどのものか、その差の実質的意味を検討している論文はない。

2. 都道府県別平均正答率の最上位と最下位との差

都道府県別の平均正答率で、最上位と最下位はどれほどの差があるのだろうか。平成31（令和元）年度の国語と算数・数学を例に確認しておこう。参考までに全国の平均正答率（公立）も記載しておく。

表1 H31全国学調平均正答率、最上位と最下位³

	小6国語	小6算数	中3国語	中3数学
最上位	秋 田：74.0%	石 川：72.0%	秋 田：78.0%	福 井：66.0%
全国平均（公立）	63.8%	66.6%	72.8%	59.8%
最下位	愛 知：59.0%	北海道：64.0%	沖 縄：68.0%	沖 縄：53.0%
最上位と最下位との差	15.0P	8.0P	10.0P	13.0P

表1からわかるように、最上位と最下位との差は、8～15ポイントである。小6国語の正答率に着目してみよう。100点満点のテストで、74点とった生徒と、59点とった生徒とをイメージするならば、この点差は大きいとも感じられる。「59点しかとれなかった」という印象さえ受ける。ただ、平均が約64点であることを考慮すると、平均と5点差の59点が低いというより、10点差の74点が抜きん出ている印象にもなる。はたしてこうしたイメージや印象で、全国学調の平均正答率を理解してよいのだろうか。

全国学調の分析を専門とする研究者は別として、それ以外の教育関係者にはあまり知られていないかもしれないが、全国学調の採点は、正答数でカウントされている。問題への配点はなく、正答1、誤答0でカウントする。その正答数を全問題数で割り100を掛けた値が正答率である。表1の正答率を正答数で表記すると、表2になる。なお、全国平均（公立）の各欄に当該テストの全問題数を括弧内に併記した。

表2 H31全国学調平均正答数、最上位と最下位⁴

	小6国語	小6算数	中3国語	中3数学
最上位	秋 田：10.4問	石 川：10.0問	秋 田：7.8問	福 井：10.6問
全国平均（公立）	(全14) 8.9問	(全14) 9.3問	(全10) 7.3問	(全16) 9.6問
最下位	愛 知：8.2問	北海道：9.0問	沖 縄：6.8問	沖 縄：8.4問
最上位と最下位との差	2.2問	1.0問	1.0問	2.2問

各学年各教科の全問題数を見て、全10～16間で本当に学力が測れるのか、疑問がわかなくもない。ただ、問題数が多くなると、児童生徒の解答に時間とエネルギーが費やされ、集中力がもたなくなり、かえって学力が測定できなくなる恐れもある。学力測定の専門家が作成したテストなのだから問題数は妥当であろう、と仮定しておく。

最上位と最下位との正答数の差は1～2.2問である。例えば中3国語なら、最下位の自治体の生徒全員が1問多く解答できれば、最下位から最上位に躍進する。小6国語でも、最下位の自治体の子どもが平均で0.7問多く正答すれば、全国平均に並び、2問多く正答できれば、トップクラスに躍り出る。このように見ると、

³ Webサイト「Education Career」で都道府県別ランキングを確認し、最上位と最下位の自治体について国立教育政策研究所Webサイト「平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査【都道府県別】および【指定都市別】調査結果資料」より当該自治体の平均正答率を記載した。

⁴ 図2の自治体について、注3で利用した「平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査【都道府県別】および【指定都市別】調査結果資料」より、「平均正答数」を転記した。

最上位と最下位との差はさほどではない気がする。全国学調の結果が発表されるたびに、メディア等で都道府県別に1位から47位までランクづけされる。そのため、1位とか上位は喜び、下位はショックを受ける。しかし、1位と47位の差は、1～2.2問の正答数の差なのである。

都道府県別の平均で、最上位と最下位との差は大きいのか、小さいのか。どちらの印象が正しいのだろう。統計的な手法で吟味してみよう。

3. ヒストグラムと中心極限定理

平成31年度で最上位と最下位の平均正答数の差が最も大きかった小6国語を、改めて取り上げよう。最上位と最下位ならびに全国平均の正答数分布グラフ（ヒストグラム）は図1の通りである。

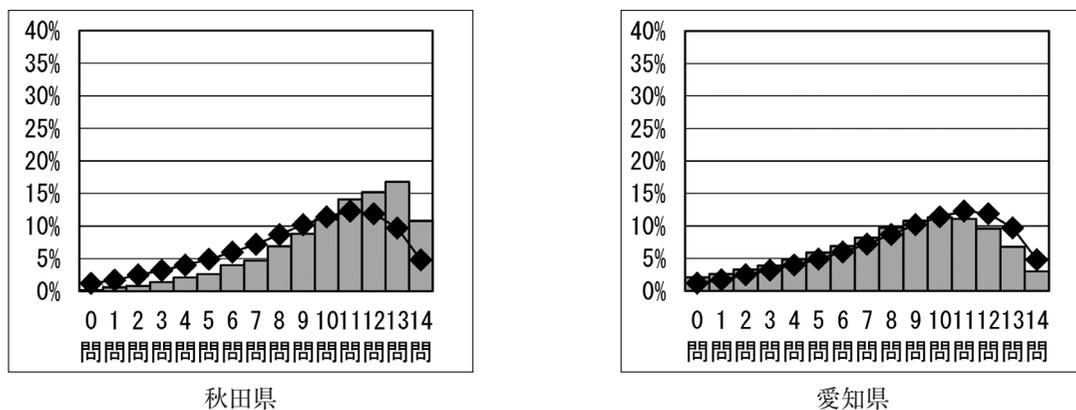


図1 H31全国学調小6国語、最上位と最下位の正答数分布グラフ⁵

横軸は正答数、縦軸は児童の割合、◆は全国平均である。この図から秋田県は9問以下の正答者の割合が全国平均より少なく、11問以上の正答者の割合が全国平均より多いことがわかる。対して愛知県は、9問以下の正答者の割合が全国平均より若干多く、11問以上の正答者の割合が全国平均よりも少ない。しかし、横軸の目盛が5%刻みと小さいことを考慮すると、全国平均との差はわずかに見える。

加えて、都道府県別の平均値は似たり寄ったりになる、という見解を支持する統計上の現象がある。「中心極限定理」である。「中心極限定理」とは、「標本を抽出する母集団が平均 μ 、分散 σ^2 の正規分布に従う場合においても、従わない場合においても、抽出するサンプルサイズ n が大きくなるにつれて標本平均の分布は『平均 μ 、分散 σ^2/n 』の正規分布に近づく」(cf., 石村, p.90 : 小島, p.79, p.141) という定理である。各都道府県を「標本」とみなせば、それらの平均は母集団である全国の平均に近づくと考えられる。ただ「サンプルサイズ n 」がどのくらいの人数になれば、中心極限定理から予測できる結果になるか、疑問は残る。

当該自治体や全国の集計児童数を見てみよう。小6国語の秋田県の集計児童数は6,960名、愛知県は67,141名で、およそ10倍の差がある。中心極限定理にもとづくなら、愛知県の平均の変動（標本誤差）は秋田県のそれと比較して約3分の1程度小さくなる、と見積もることができる。ちなみに全国の集計児童数は、1,028,203名である。

これらのヒストグラムは、どのくらい近似しているのだろうか。2つの標本について、それぞれの母集団

⁵ 国立教育政策研究所Webサイト「平成31年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査【都道府県別】および【指定都市別】調査結果資料」より転載。

の確率分布が一致しているかどうか、コルモゴロフ＝スミルノフ検定（K-S検定）にかけてみよう。フリーウェアRで検定したところ、全国分布と秋田分布と愛知県の同等性について、表3の結果となった⁶。

表3 小6国語の全国分布と秋田分布と愛知分布のK-S検定結果

全国分布と秋田分布の同等性	D = 0.2, p-value = 0.925
全国分布と愛知分布の同等性	D = 0.133, p-value = 0.999
秋田分布と愛知分布の同等性	D = 0.2, p-value = 0.938

帰無仮説（ H_0 ）は、「全国分布と秋田分布は等しい」である。有意水準5パーセントでこの帰無仮説を棄却するためには、p値（p-value）が0.05未満（ $p < 0.05$ ）となる必要がある。K-S検定の結果、 $p = 0.925$ なので、 H_0 は棄却されない。それゆえ統計学的には、対立仮説（ H_1 ）「全国分布と秋田分布は等しくない（＝両者には差がある）」が正しいとはいえない。統計学的に言えるのはここまでだが、後述する「子ども教育データサイエンス」からすれば、全国分布と秋田分布は同等とみなしてよい。

同様に「全国分布と愛知分布は等しい」、また「秋田分布と愛知分布は等しい」とする帰無仮説のK-S検定でも、表3の2段目と3段目の通り、p値はいずれも $p < 0.05$ を満たさず、両仮説は棄却されない。結果、全国分布、秋田分布、愛知分布は、すべて同等とみなしてよい。

煩雑になるので表記はしないが、小6算数、中3国語、中3数学について、同様にK-S検定したところ、 $p < 0.05$ で帰無仮説が棄却されるケースはなかった⁷。

4. 全国学調スタート時との比較

では、中心極限定理から予測される平均の変動幅を考えると、全国平均と最上位と最下位との差は、どの年度でも実はそれほどではなかったのだろうか。全国学調がスタートした平成19（2007）年度を見てみよう。差が出やすいB問題に注目しよう。

表4 H19全国学調正答数（平均正答率）、最上位と最下位⁸

	小6国語B (全10問)	小6算数B (全14問)	中3国語B (全10問)	中3数学B (全17問)
最上位	秋田：6.9問 (69.0%)	秋田：9.6問 (68.6%)	秋田：7.7問 (77.0%)	福井：11.5問 (67.6%)
全国平均（公立）	6.2問 (62.0%)	8.9問 (63.6%)	7.2問 (72.0%)	10.3問 (60.6%)
最下位	沖縄：5.3問 (53.0%)	沖縄：7.6問 (54.3%)	沖縄：6.4問 (64.0%)	沖縄：8.1問 (47.6%)
最上位と最下位との差	1.6問 (16.0P)	2.0問 (14.3P)	1.3問 (13.0P)	3.4問 (20.0P)

⁶ Rスクリプトについては、本稿末尾の「資料」を参照いただきたい。

⁷ 「資料」のRスクリプトを参照いただきたい。

⁸ 国立教育政策研究所Webサイト「平成19年度 全国学力・学習状況調査【都道府県別】集計結果」をもとに田端が作成。

最上位と最下位との差は1.3～3.4問、正答率で13～20Pである。平成31年度と比較すれば、最上位と最下位との差は、正答数（カッコ内は正答率）において、平成19年度で1.3～3.4問（13～20P）、平成31年度で1～2.2問（8～15P）である。その差に違いを見出すのが難しい数値である。注意深く見れば、最上位と最下位の平均の差は、正答数では平成19年度は3.4（中3 数学B） マイナス1.3（中3 国語B）で2.1問、平成31年度は2.2（中3 数学） マイナス1（小6 算数と中3 数学）で1.2問であり、全国学調スタート時より平成31年度は、都道府県の平均値の差がいつそう縮まったようにも見える。ところが、正答率にすれば、最上位と最下位との差は、平成19年度も平成31年度も7Pと同じになる。やはり全国学調スタート時から、最上位と最下位の平均の差はそれほど大きくはなかった。中心極限定理から予測できる都道府県間の平均の変動幅の小ささは、スタート時からすでに予見できた。

念のため、差が最も大きい中3 数学Bを、K-S検定にかけてみた。結果は表5の通りである⁹。

表5 H19 中3 数学Bの全国分布と福井分布と沖縄分布のK-S検定結果

全国分布と福井分布の同等性	D = 0.167, p-value = 0.963
全国分布と沖縄分布の同等性	D = 0.111, p-value = 0.999
福井分布と沖縄分布の同等性	D = 0.222, p-value = 0.766

帰無仮説（ H_0 ）は、「それぞれの分布は等しい」であり、有意水準5パーセントでこの帰無仮説を棄却できるケースはなかった。やはり全国学調スタート時から、各都道府県の正答数分布相対度数に、有意な差はなかった。

誤解を招かないために、ここで次のことを強調しておきたい。

全国学調がスタートし、それへの賛否が渦巻くなか、各自治体や各学校は大なり小なり学力向上に取り組んできた。そうした努力と成果を、本稿は決して否定するものではない。最上位と最下位の差は、スタート時も12年後も実質的にはないとの指摘は、各自治体の学力向上の成果を批判しているわけではなく、学力向上の取り組みの成果は平均値では見えにくいことを意味している。

5. 「学力の全国平均値はほとんど動かない」という仮説

サンプルサイズが大きいとヒストグラムは正規分布に近づく、という中心極限定理の通りならば、「全国の児童生徒の学力の平均は、経年でほとんど変動しない」という大胆な仮説も成り立つことになる。

しかも、この仮説を支持する複数のエビデンスがある。

一つは、PISAの調査結果である。PISAは項目反応理論（IRT）で設計されており、全国学調とは異なり、調査対象集団が異なっても、年度をまたいで、学力の経年比較が可能である（cf. 数実, p.204）。

国立教育政策研究所2020「OECD 生徒の学習到達度調査2018年調査（PISA2018）のポイント」¹⁰によれば、日本の「数学的リテラシー及び科学的リテラシーは、…調査開始以降の長期トレンドとしても、安定的に世界トップレベルを維持している」とOECDは分析した。これは日本の平均が世界のトップレベルを維持し、さほど動かないことを意味する。また「読解力」は、「前回より平均得点・順位が統計的に有意に低下」としながらも、「長期トレンドとしては、統計的に有意な変化が見られない『平坦』タイプ」とOECDは分析している。「平均が前回より有意に低下」したのは、「その分野が中心分野でなかった年の分野内の対象範囲

⁹ このRスクリプトは、「資料」のTable 2に記載した。

¹⁰ https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf（最終閲覧日2020.11.12）

の縮小に関連している可能性を示唆している」とされ、「それぞれの分野が中心分野であった年（読解力については2000年、2009年、2018年、科学的リテラシーについては2006年と2015年）だけを考慮すると、結果はより安定していた」とされる¹¹。つまり読解力でも、日本の平均は経年で安定しているのだ。それゆえ、平均スコアの2000年～2018年の長期トレンドに関するOECDの分析によれば、日本は、「平均得点のトレンドに統計的に有意な変化がない」「平坦」タイプである。

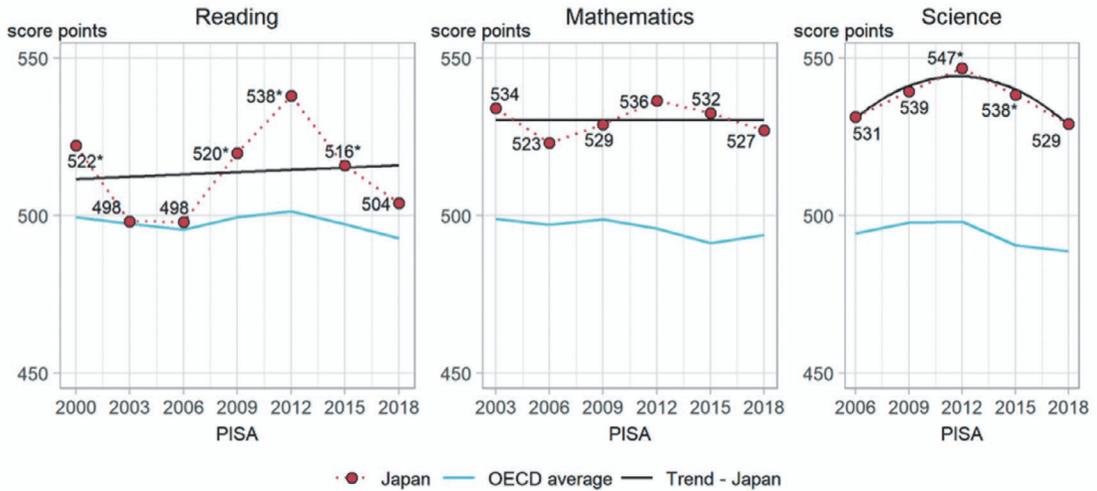


図2 読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの傾向¹²

ただPISA2018では、「平坦」タイプの他に、「上昇」や「下降」など変動するタイプがある。このことからすれば、たとえ中心極限定理が働くにしても、学力スコアの国単位の平均値は変動することもある。見方を変えれば、IRTで設計されているPISAは、わずかな変化を測定できるほど、精巧に作られているともいえる。ただし、国単位の平均値の変動は、18年という長期スパンでないと見えない変動である。このことは、裏を返せば、国の平均の変動幅は1年とか5年単位では見えないほどわずかである、ということでもある。

長期トレンドに変動タイプがあるとしても、平坦タイプではとりわけ、一国の児童生徒の学力の平均スコアは動きにくい。平坦タイプに分類されたのは、日本の他、フランス、カナダ、アメリカ合衆国、イタリア、イギリスである¹³。これらの一つ、アメリカ合衆国（以下、「米国」）の調査では、学力の平均値が動かないことを示す別のエビデンスもある。

6. アメリカ合衆国の学力平均の長期トレンド

連邦教育達成度調査（National Assessment of Educational Progress: NAEP）による読解力と数学的リテ

¹¹ OECD「Country Note Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018」pp.3-4. (https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_JPN_Japanese.pdf（最終閲覧日2020.11.12））

¹² OECD「Country Note」p.3より転載。

¹³ 国立教育政策所2020「OECD 生徒の額種到達度調査2018年調査（PISA2018）のポイント」「2. 読解力について」を参照。

ラシーの平均スコアを見てみよう。それによると、平均スコアは、1971年から2012年までの期間で、スコア0～500のレンジで、図3、図4のようにわずかな変動しか示さない。

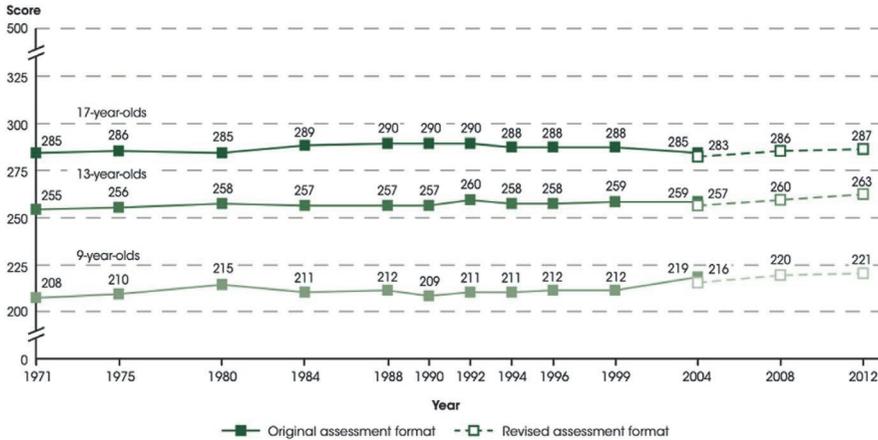


図3 読解力平均、1971年から2012年までの長期トレンド (NAEP)¹⁴

例えば変動幅が大きそうに見える9歳児でも、最低208ポイント、最高221ポイントでその差はわずか13ポイント、全体のレンジに対して2.6%しか変動していない。

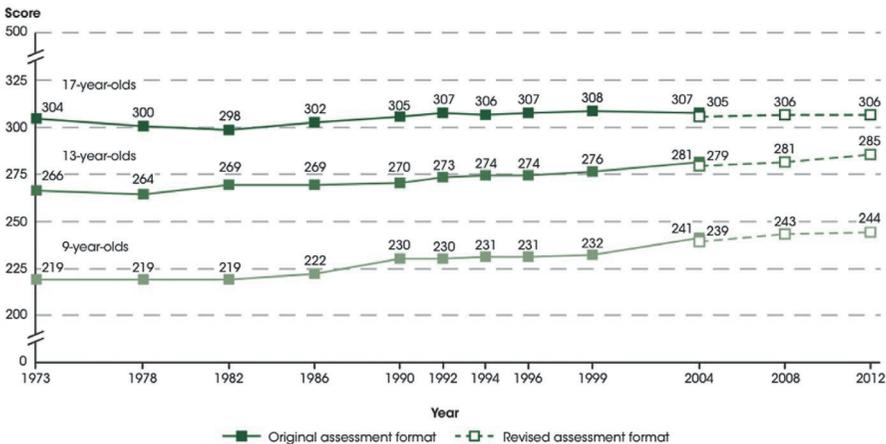


図4 数学的リテラシー平均、1971年から2012年までの長期トレンド (NAEP)¹⁵

数学的リテラシーの9歳児平均でも、最低219ポイント、最高244ポイント、その差25ポイント、スコア0～500のレンジの5.0%の変動幅しかない。

ところが、米国でも、子どもや若者の学力低下が、国家存亡の危機として議論された時期があった。そのハイライトは、1983年4月、当時の連邦教育省長官ベルに答申された報告書「危機に立つ国家 (A Nation

¹⁴ https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/coe_cnj.pdf (最終閲覧日2020.11.12)

¹⁵ https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/coe_cnj.pdf (最終閲覧日2020.11.12)

at Risk)」である。「我々の国家は危機に瀕している。我が国がかつて絶対的優位を誇った商業、工業、科学、技術革新は、世界中の競争相手によって取って代われようとしている。」¹⁶このように始まる同報告書は、米国の教育水準低下に警鐘を鳴らす。教育水準低下を示す指標が13項目あげられ、それらのいくつかで学力テストの平均値が話題にあげられている。その一つ、「大学進学適性試験 (Scholastic Aptitude Tests: SAT)」への言及に注目しよう。同報告書は、次のように危機感をあらわにしている。

「カレッジ・ボードの大学進学適性試験 (SAT) は、1963年から1980年にかけて実質的に途切れのない低下を示している。平均言語スコアは50ポイント以上の低下、平均数学スコアは40ポイント近く落ちている。」¹⁷

National Center for Education Statistics (NCES) の統計をもとに、1967年¹⁸から2016年までのSATの平均言語スコアと平均数学スコアをグラフ化してみよう¹⁹。

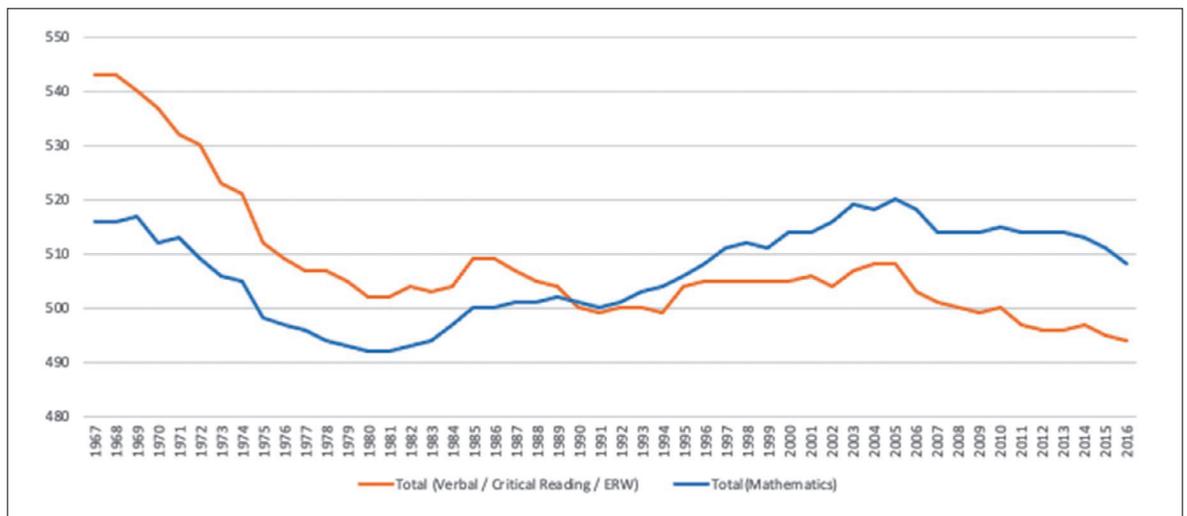


図5 SATの平均言語スコアと平均数学スコア (1967-2016)

確かに報告書が指摘するように、1967年から見ても1980年にかけて、言語スコアも数学スコアも急落して

¹⁶ The National Commission on Excellence in Education, 1983, "A Nation at Risk: A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education", A Nation At Risk. PDF版にはページ番号が付されていないため、節のタイトルを記す。

https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf (最終閲覧日2020.11.20)

¹⁷ 前掲, Indicators of the Risk.

¹⁸ 1963年まで遡りたかったが、見つけることができたデータは、1967年からだった。

¹⁹ Web上の“Average SAT Scores of College-Bound Seniors (1952-present)” (PDF) の数値をもとに田端がエクセルで作図した。

<https://www.erikthered.com/tutor/historical-average-SAT-scores.pdf> (最終閲覧日2020.11.20)

なお、1967年から1986年までのデータは、その後の新しいスケールに換算されている。そのため、作図で用いたスケールでは、「危機に立つ国家」で指摘される低下ポイントと同じではない。

いるように見える。しかし、図3、4のNAEPのデータでは、1971年から1980年の17歳の学力スコアでは、このような急降下は見られなかった。こうしたデータの齟齬は何に起因するのだろうか。また、数学スコアは、1980年ごろを境に上昇傾向にある。これは同報告書をきっかけとした教育改革の効果のようにも見える。

しかし、図5にはグラフのマジックがある。2016年3月以前のSATは、各教科の最低が200点、最高が800点である。縦軸の最低を200、最高を800として同じデータを作図し直すと図6になる。

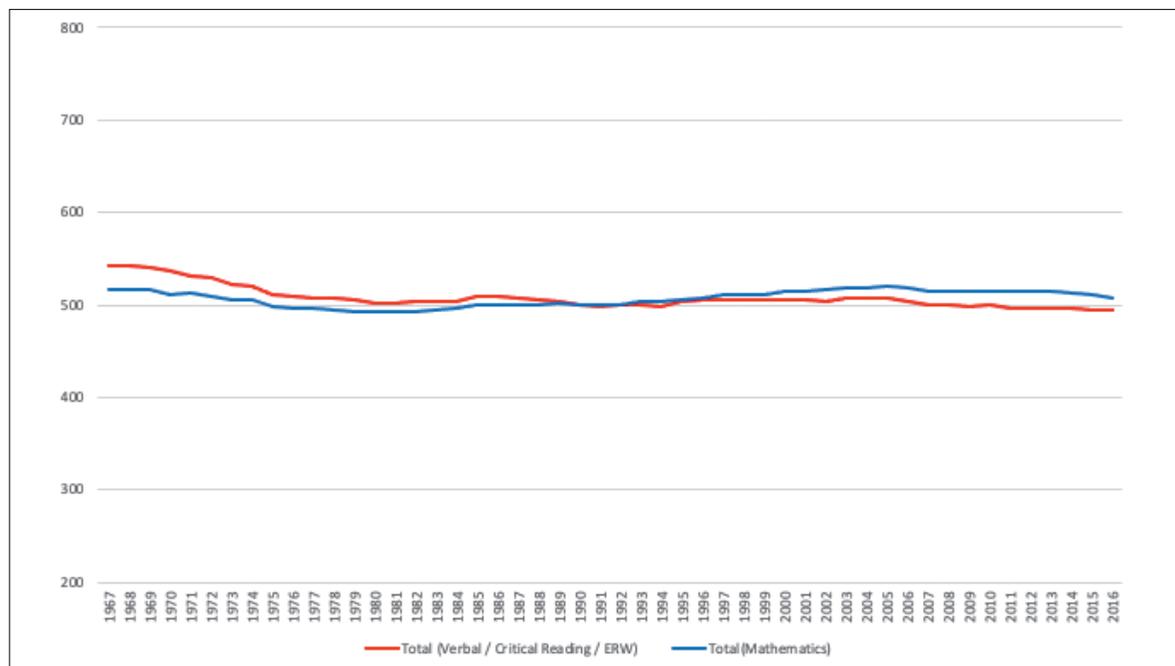


図6 SATの平均言語スコアと平均数学スコア（1967－2016）（縦軸目盛を変更）

NAEPのデータとの齟齬は、こうしたグラフのマジックにあったようだ。同報告書が「危機」の一指標とするSAT平均の低下は、図6では、およそ10年をかけて生じた非常に緩やかでわずかな低下であった。図6で見れば、国レベルの平均はほとんど動かないという仮説が説得力をもつ。

仮に、1963年から1980年にかけて米国が危機に立っていたとすれば、図6のグラフ、つまりSATの平均を中立的に表現するグラフは、その危機を表現するには適切でないことがわかる。国家レベルの平均は、大きな社会現象や国家政策を表現するには、適切ではない。

ちなみに、同報告書をきっかけとして、米国では様々な教育改革が実施されたが、図6の通り、SATの平均言語スコアが1967年の水準に回復した形跡はない。1980年以降、米国の教育は危機に立ち続けているのだろうか。

7. 一定の妥当性をもつ3つの仮説

以上の全国学調やNAEPやSATの学力テストの平均値の長期トレンドから、次の仮説には一定の妥当性がある。

【仮説1】 米国や日本の児童生徒の学力の平均は、この20年間ほとんど変化していない。

これは、米国や日本の児童生徒というサンプルサイズと中心極限定理、ならびにPISAやNAEPやSATなどで得られた経験的なエビデンスを踏まえての仮説である。

さらに本稿2節の都道府県別の最上位・全国平均・最下位の分布の同等性の検定結果等を踏まえて、次の仮説を置くことができる。

【仮説2】 都道府県間の分布に有意な差はない。

さらに中心極限定理と経験的なエビデンスを踏まえると、以下の仮説を引き出すことができる。

【仮説3】 サンプルサイズが7,000名程度を超えると、平均差に実質的な意味はなくなる。

7,000名という人数は、本稿2節で言及した秋田県の集計児童数6,960名をもとにしている。正確には、集計児童がさらに少人数の県もあるので、仮説2から導かれる仮説3のサンプルサイズはもっと小さくてもよく、5,000名程度としてもよいかもしれない。

8. 全国学調の受けとめ方に関する提言

中心極限定理や経験的なエビデンスや都道府県間の分布の検定から引き出される以上の仮説から、全国学調の受けとめ方に関して、以下のことを提言したい。

第一に、各都道府県の平均正答率を比較しその高低を論じる言説を控えること。「X県は全国で○位」とか「Y県は全国平均を超えた」とか「Z県の学力を全国平均レベルにどう高めるか」といった言説は、もうやめた方がよい。都道府県ごとの平均差に実質的な意味はなく、どの都道府県の分布も全国分布と同等なのだから、その差をことさらあげつらうのは、「序列化」や「過剰な競争」を煽ることにしかならない。

その代わりに、第二に、都道府県の平均の最高点と最低点を、当該学年の当該教科の学力の「平均値帯」(生硬な造語だが)と捉えることを提案したい。例えば、平成31年度全国学調、小6国語でいえば、平均正答率59~74%を、全国の小学6年生の平均値帯とみなすことである。そして第三に、現場の先生方は、例えば平成31年度小6国語なら、平均正答率を59~74%の幅でとらえ、全国学調の各児童の個票を、日々接する子どもの学力を把握する目安として活用いただきたい。例えば、6年生のA君の国語の正答率が59%程度であったなら、「A君は全国の平均的な学力を身につけている」とみなしてよい。あるいは、B小学校の6年1組の国語の平均正答率が74%であったなら、「全国トップクラス」とみなすのではなく、「全国の平均的な学力をもつ集団」とみなすのが妥当である。

さらに第四に、現場の先生方には、目の前の個々の子どもの日頃の学習状況や達成度についての、教師のいわゆる直感的経験的理解(実践知=フロネーシス)をもとに、全国学調の個票の正答率を見積もることを提案したい。例えば、小6のC君の国語の学習状況や達成度について、担任のX先生や教務主任のY先生が「かなり課題がある」と感じていたとする。そして、全国学調の国語のC君の正答率が40%であったとしたなら、全国学調の正答率40%という数値を、「かなり課題がある」ことを示す数値と捉える、という手法である。もしもそのC君が全国学調国語で59%前後の正答率であったなら、C君の頑張りや成長を高く評価してよい。つまり、目の前の子どもの実態(学力)についての教師の実践感覚によって、全国学調の正答率の数値を意味づけるやり方である。こうすることによって、全国学調の数値が、生きた数値に受肉される。これが「生きられた数値」によるデータサイエンス、名づけて「すべての子どものための教育データサイエンス(Data Science of Education for All)」、略称「DS-EFA(ディーエス・イーファ)」あるいは「子ども教育データサイエンス」への第一歩である。

9. 教師の実践感覚の精度の高さ

多くの教師が感覚的に捉えていること（実践感覚や実践知）は、ときに高い精度をもつ。このことは、児童生徒の学力についての教師たちの実践知にも当てはまる。それを示す好例を、ここで紹介しておきたい。柴山直教授たちの「東日本大震災の学力への影響」（東北大学、2014）の調査研究である。2011（平成23）年3月の東日本大震災で津波被害を受けた地域の児童生徒は、肉親を失ったり、家や財産を失ったり、仮設住宅住まいだったり、長時間のスクールバス通学だったり、学校も間借りだったりした。この調査研究は、深刻な被災が児童生徒の学力にどのような影響を与えたかを、IRT（項目反応理論）の推算値による経年比較によって明らかにする、という高度で精緻な分析である。

本稿でフォーカスしたいのは、C市のC中学校とC2中学校のIRT推算値と、現地での聞き取り内容との驚異的な一致である。まずIRT推算値を転記する（図7）。

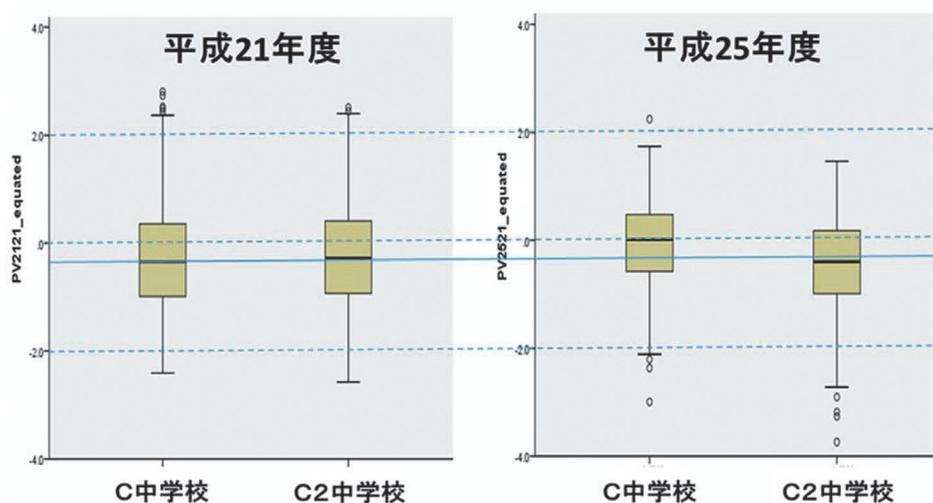


図7 C中学校とC2中学校のIRT推算値の箱ヒゲ図²⁰

柴山教授の情報提供によると、C市教育委員会でのヒアリングで、「C中学校とC2中学校とは震災前は同じ学校規模で同じ学力だったが、震災後、C中学校は学力が上がり、C2中学校は学力が下がった」との情報を得た。IRT推算値で比較したところ、学校が違えば箱ヒゲ図がズレるのが普通であるにもかかわらず、震災前の平成21年度の両校の推算値は、図7左のようにほぼ一致していた。この事実には柴山教授は驚いたという。そして、C市教育委員会など、現場の実践感覚の精度の高さを実感したともいう。視点を変えるなら、こうした実践感覚を数値化できるほど、IRT推算値の精度が高いともいえる。全国学調は古典的テスト理論（CTT）による設計であり、経年比較ができないが、IRTは経年比較ができるいっそう高度な統計学であり、テストの精度が上がることによって、専門家である教師の実践感覚にいっそう肉迫するようになっている。

図7を、柴山教授たちによる聞き取り調査と合わせて読みとってみよう。こうした読みとりも「子ども教育データサイエンス（DS-EFA）」の手法である。図7からは、C中学校が震災2年後の平成25年度に、被災以前よりも学力を上げていることが一目瞭然である。学力どころではないと思われるあの状況下で、学力が向上したのは、驚きの他にない。対して、C2中学校は、学力を下げている。学力の最大値が大きく下がり、

²⁰ 東北大学, p.48.

最小値も見てわかるほど下がっている。しかし、中央値の低下は見た目上はごくわずかである。教育委員会でのヒアリングと合わせるなら、教育委員会の関係者は、この変化を感覚的に非常に鋭く捉えていたことになる。また、C中学校長からの聞き取りによれば、C2中学校は500名から1,000名規模の避難所になり、「学校にはふさわしくない、大人達のトラブルを生徒達が直接見してしまうことが多々あった」(東北大学, p.56)という。「その結果、避難所が解消された後、一部の生徒達が10月以降暴走しはじめ、教師がそれを止めようとしても『なぜ大人達がやっていたのに自分達がルールをやぶってはいけないのか』として、静止がきかなくなった。校舎の中を荒らすようなことはなかったが、そのため、授業がきちんと成立しない時期が確かに存在した」(前掲書, p.56)という。これほどの実情から改めて数値を読み直すなら、中央値の低下がごくわずかでしかないことに、かえって驚いてもよい。「暴走」した10月が何年度かは記されていないが、この時の荒れを教師と生徒たちがなんとか立て直そうと踏ん張ったことが、学力の中央値を下支えしたと読みとれる。

10. 「子ども教育データサイエンス (DS-EFA)」の理論背景としての現象学

前節で紹介した調査研究(東北大学, 2014)は、学力の経年変化から聞き取り対象の候補を絞り込み、聞き取りと推算値を重ね合わせるといふ、数量的研究と質的研究との効果的な組み合わせである。DS-EFAは、こうした調査研究方法に学び、数量的データを教師の実践感覚で受肉する試みである。DS-EFAは、教師の実践感覚を数値で裏づける試みであり、逆にまた、数値によって教師の実践感覚を裏切り、教師の児童生徒理解をいっそう深める試みでもある。

この構想の理論背景には、現象学がある。統計学もまた科学の一つであるが、現象学は、科学技術的世界と生活世界とを区別し、その関係を解明してきた。メルロー＝ポンティの次の言葉も、この意味で現象学的である。

「事物そのものへとたち帰るとは、認識がいつもそれについて語っているあの認識以前の世界へとたち帰ることであって、一切の科学的規定は、この世界にたいしては抽象的・記号的・従属的でなく、それはあたかも、森とか草原とか川とかがどういふものであるかをわれわれにはじめて教えてくれた〔具体的な〕風景にたいして、地理学がそうであるのとおなじことである。」(メルロー＝ポンティ, p.4, [] 内邦訳書)

「認識以前」の知覚的世界つまり生活世界と、「科学的規定」つまり科学技術的世界との差異を理解し、両者を明確に区別することを、メルロー＝ポンティから学ぼう。わたしたちが実際に目にし、音を聞き、匂いを嗅ぎ、そよ風を感じる現実風景と、地図などのような、その風景を地理学的に処理した科学的世界との違いを理解しよう。

ただ、科学技術的世界が生活世界に対して「抽象的・記号的・従属的」にとどまるか、については議論の余地がある。この二つの世界の関係は、今後いっそう詳しく究明される必要がある。例えば、生活世界の方が、科学技術的世界に対して「従属的」となることもある。すでにフッサールは、この事態をいち早く見抜いていた節(ふし)がある。

「すでにガリレイのもとで数学的な基底を与えられた理念性の世界が、…わたしたちの日常的な生活世界の下に、こっそり差し込まれていること(Unterschiebung; 押しつけ)は、きわめて重要なこととして注意されねばならない。この密かな差し込みは、直ちにその後継者たちによって、…相續されることになった。」(Husserl, S.48f. =フッサール, p.69)

『数学と数学的自然科学』という理念の衣は、…一切を包括し、〔理念の衣をまとった〕これら一切は、科学者たちと同じく教養人たちにとって、『客観的に現実で真実の』自然として、生活世界を代理し、それを変装させる (verkleiden)。』(Husserl, S.52 =フッサール, p.73, [] 内引用者)

数学的自然科学の世界が、生活世界の土台に挿入され、生活世界を代理したり変装させる、との洞察である。そうならば、生活世界の方こそ「従属的」になる。ハーバーマス流に言えば、システムによる生活世界の隷属化・植民地化である。例えば、行ったことのない街の有名レストランをめざして車を走らせるとき、わたしたちはGoogle Mapやカーナビゲーションを頼りにする。いずれも人工衛星からの位置情報をもとにした科学技術的世界である。わたしたちにとっては、カーナビやiPhoneの画像が主であり、眼前に展開するはじめて見る風景は従である。わたしたちは普通、画像のルート案内の方を眼前の風景よりも信頼する。「えっ、こんな細い道に入るの？ 本当？」と疑うこともあるが、たいがいは、わたしたちの実感より、ルート案内の方を「本当」とみなし車を走らせ、結果的に目的地に到着し、ルート案内が「本当」だったことを実感する。この場合、有名レストランのあるこの街を、わたしたちに「はじめて教えてくれる」のは、現実の風景ではなく、科学技術である。

こと「学力」については、両者の関係はいっそう複雑に絡み合っている。ここでは「学力とは何か」の議論には立ち入らない。多くの場合、教育委員会や学校長が「学力向上」で問題にするのは、全国学調や民間学力テストで測定され、平均値や偏差値へと統計学的に処理された数値である。それゆえ、この「抽象的・記号的」な数値が独り歩きすることも少なくない。DS-EFAは、こうした数値の独り歩きにストップをかけることに挑む。科学技術的世界と生活世界とを区別する現象学は、こうした数値の独り歩きに対して、わたしたちの感度を高めてくれる。

さらに、DS-EFAは、その数値が引き出されたおおもとの個々の子どもの「学力」へと「たち帰る」。この意味でも、それは現象学的である。個々の子どもの「学力」を最もよく知る人物の一人は、その子どもたちと日々接している現場の教師たちである。個々の子どもの学力についての現場教師の実践知はというと、授業中の子どもの言動や取り組み、宿題への取り組み、テスト結果など、多種多様なデータによって構成されている。多種多様な感覚や経験値や数値で織り上げられた教師の実践知から、学力の数値を問い直し、逆に学力の数値から教師の実践知を問い直すのが、DS-EFAである。

11. 数値から実践感覚を問い直す分析結果

DS-EFAの構想は、まだ途についたばかりである。それでも、これまでの試行錯誤の中から、わずかながら貴重な分析結果を得ている。以下、教師たちの実践感覚を数値によって問い直す結果になった分析結果を示しておきたい。

教師に限らずわたしたち大人は、感覚や経験値やテスト結果や先入観から、「この子は学力が高い、この子は中くらい、この子は低い」とみなしがちではないだろうか。また学力を固定的にとらえ、学力が「高どまりの子」とか「低迷したままの子」などとみなす傾向がありはしないだろうか。1年とか2年のスパンで見れば、こうした実践感覚にも妥当性があるかもしれない。ところが、8年という長期スパンで見ると、この実践感覚には大きな修正が迫られる。小学1年から中学2年までの8年間に、個々の子どもの「学力」は大きく変動する。以下はそれを実証するエビデンスである。

わたしたち学力・非認知能力調査研究チーム²¹は、宮城県のM自治体の協力を得て、東京書籍（以下「東

²¹ 科学研究費助成事業、基盤研究 (B) 「グローバル世界を視野とする学力・非認知能力の効果的学校モデル」(課題番号：20H01667、研究代表者：田端健人)

書)の学力調査個票を貸与いただいている。M自治体は総人口2万5千人ほどであり、3つの公立小学校、2つの公立中学校をもつ。M小学校の児童はほとんどがM中学校に進学する。M自治体は長年、東書学力テストを4月と12月に実施してきた。12月テストは、経年変化が測定できる設計になっているという²²。本調査研究では、同テストの全国偏差値を「学力」と操作的に定義した。偏差値を「学力」と定義する手法は、今日の高度な学力研究でも用いられており(cf., 赤林ほか, p.34, p.63: 日本財団, p.14)、一定の妥当性をもつ。全国偏差値を「学力」とみなすということは、全国の同一学年集団の中での個人の相対的な位置を「学力」とみなすことである。この定義では、学力が上がるということは、全国の同一学年集団の中での順位が上がることを意味する。

本調査研究では、M小学校の平成24年度入学児童の全国偏差値を、M中学校2年生まで8年間追跡した。これだけの長期追跡調査は、現時点の日本の学力研究では稀である。紙幅の都合上、ここでは、算数・数学の全国偏差値の経年変化のみを紹介する。転校とかテスト当日の欠席とかで追跡できなかった生徒を除く、113名のデータをもとにしている。

8年間の個人の偏差値の変動幅(最大値と最小値との差)を計算したところ、8年間で偏差値が10(1シグマ)以上変動した児童は全体の71.4%、偏差値が20(2シグマ)以上変動した児童も全体の14.3%いることがわかった。

個人の8年間の偏差値の平均をとり、その平均で最上位から最下位までを並べ、四分分割し、最上位群、上位群、下位群、最下位群に分け、各群ごとの偏差値の変動幅を箱ヒゲ図にしたのが、図8である。

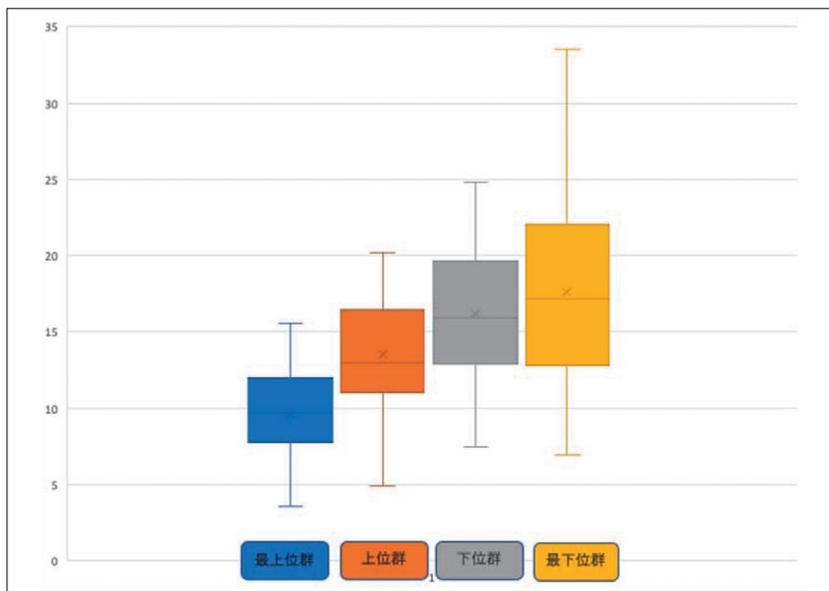


図8 M自治体113名の児童生徒の算数・数学の全国偏差値8年間の四分位ごとの変動幅

縦軸は偏差値の変動幅である。最上位群の変動幅の中央値が最も低いですが、それでも中央値で偏差値にしておよそ10動いている。群の順位が下がるにつれ、変動幅の中央値は上がってゆく。これは、学力が低い子どもほど、学力の変動幅が大きいことを意味している。この箱ヒゲ図は、偏差値が20以上変動する全体の

²² 同テストの特徴については、以下のURLで紹介されている。
https://www.tokyo-shoseki.co.jp/academic/n_hyoujun.html (最終閲覧日2020.11.20)

14.3%のほぼ全てが下位群と最下位群の子どもであることも可視化している。これは、学力下層の子どもの伸び代の大きさを示すと同時に、下がり幅の大きさも示している。最上位群が比較的安定的ではあるが、それでも中央値が10あたりであることからすれば、どの子どもの学力も、かなり可変的であるとみなしてよい。どの子どもも、本人、家庭、教師、仲間、学級、学校など様々な要因によって、年度年度の学力を良くも悪くも変動させるのである。わたしたち大人は、「この子は勉強ができる子」「この子は勉強ができない子」と決めつけてはならない。すべての子どもが学力を伸ばす可能性を秘めている。

またわたしたち大人の実践感覚には、「家庭環境が厳しい児童生徒の学力は低迷する」という先入観もある。先入観だけでなく、家庭環境、専門用語では「社会経済的地位 (Socio-Economic-Status : SES) と学力とが相関することを実証する研究も少なくない。

本調査研究チームは、上記の113名をよく知る教師の協力を得て、113名の中から「家庭の経済状況が厳しい」と感じられる子ども16名をピックアップしてもらった。これは、家庭訪問や面談などを通して教師たちが感覚的につかんだ実践知であり、主観的ではあるが、DS-EFAでは、本稿8節のように、このての教師の実践感覚は少なからず精度が高いと考える。少なくとも、家庭の蔵書数を児童生徒に質問し、それをSESの代替変数とするよりは、精度が高いと考えている。

この16名の8年間の偏差値平均を上記の四分位に分類すると、最上位群1名、上位群1名、下位群7名、最下位群7名という結果になった。わたしたちの調査研究でも、平均で見れば、やはりSESと学力には一定の相関が推測される結果となった。ただし、ここでは図示しないが、これら16名の偏差値変動幅の箱ヒゲ図を描くと、それは図8の「下位群」とほぼ同じ形になった。これも、従来の学力研究の知見「Lowest SESにおいて学力のばらつきが大きい」(お茶の水大学, p.14)と整合的である。この先行研究が、平成29年度全国学力・学習状況調査の結果であり、「ばらつき」はLow SES集計児童生徒集団の同一時点でのスコアの散らばりを意味するのに対して、わたしたち分析の「ばらつき」はLow SESと教師が判断した児童個人の8年間の経年の偏差値の変動である。

Low SESと判断される16名の中から、8年間で偏差値が20以上変動した児童5名の経年偏差値をグラフ化すると、図9になる。

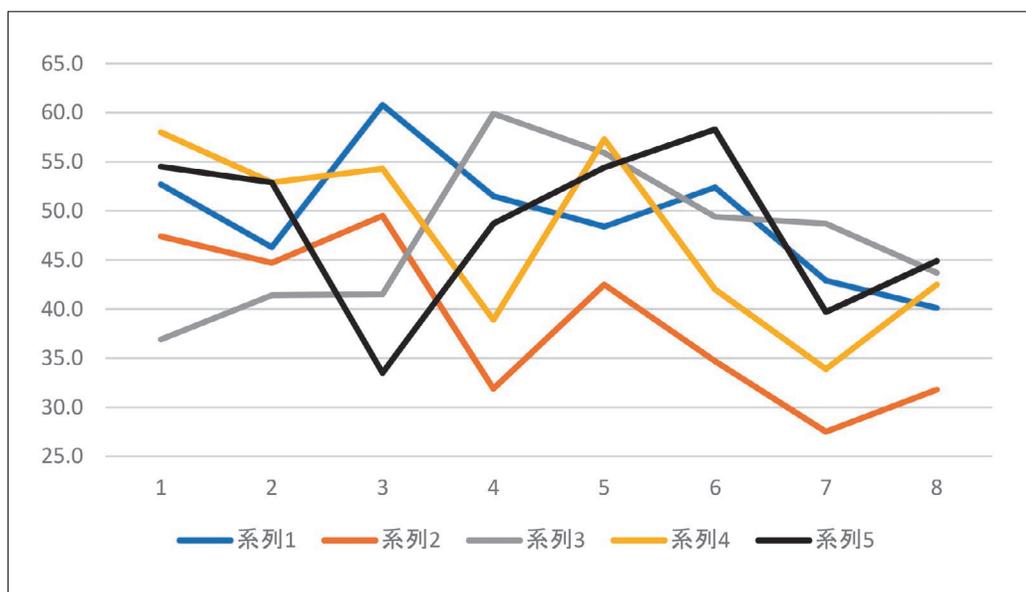


図9 Low SESで偏差値が20以上変動した児童生徒の偏差値経年変化

それぞれの折れ線(系列1~5)は個人の偏差値の経年変化を表している。縦軸が毎年のテストの偏差値、横軸が学年である。例えば、黒線(系列5)の子どもの8年間の平均偏差値は48.4であり、最高偏差値58.3、最低偏差値33.5であり、その差は24.8である。グラフを見てわかる通り、Low SESの子どもも、高い学力を示すことが十分あり、家庭環境だけで学力が決まるわけではない。子ども本人と教師たちと仲間集団が力を合わせれば、Low SESという不利な条件を克服する余地は十分にある。

12. なぜ「学力」にこだわるのか？

ここで改めて「教育生産関数」という考え方を思い出したい。「教育生産関数」とは、「学力」という教育の成果を、「〇〇をしたから、学力が上がった」といった単純な因果関係ではなく、多種多様な要因が複雑に作用し合う「関数」として捉えるコンセプトである。わたしたちは暫定的に、次のような教育生産関数を考えている²³。

$$A_{it} = f(X_i^{(t)}, SES_i^{(t)}, TQ_i^{(t)}, P_i^{(t)}, N_i^{(t)})$$

表6 わたしたちが考える主な投入要素

X (生徒本人の気質や頭脳)	生まれつきの気質や体力や頭脳など。ただし、わたしたちは、頭脳が一生にわたり構造的質的に変化すると考えている。
SES (社会経済的地位)	保護者の収入、学歴、文化資本、社会関係資本、教育熱心さなど
TQ (教員の質)	教育行政、学校・学級経営、地域と学校との関係、教師の人柄や技量など
P (ピア効果)	クラスメイトや親しい友人の学力、属性、行動や習慣など
N (非認知スキル)	自制心、自己効力感、勤勉性、協調性、やり抜く力、ポジティブ度など

添字の i は個人を、 t は時間を表している。

SESは確かに統計的に有意とされることの多い変数ではあるが、他の諸要因によって挽回できないわけではない。Low SESという困難な状況にある子どもにも、確かな学力を保障することは、公教育の一つの使命であろう。

またこの教育生産関数は、なぜわたしたち調査研究チームが「学力」にこだわるのか、を説明するためにも有効である。わたしたちが「学力」にこだわるのは、点取合戦に興味があるからではない。そうではなく、「学力」が子どものSESや教師の働きかけやクラスメイトたちとの関わり、そして自制心や自己効力感や協調性といった非認知スキルなどの総体の出力の一つだからである。子どもを成長させる多種多様な要因の作用の総体が、「学力」となって現れる、と考えるからである。一人ひとりのテスト結果の数値の背後に、上記の諸変数すべてを読み取り、阻害要因の改善を図ろうとするからである。

DS-EFAの構想は、すべての子どもの学力と非認知スキルの潜在力を信じ、どのような教育行政、学級・学校経営、授業づくり、学習法、行事や特別活動のあり方が、子どもの学力と非認知スキルを育てるかを、数値データや感覚データによって解明し、すべての子どもたちの現在と将来のWell-Beingを高めることを目指している。

²³ 代表的な投入要素については、石川ほか(2017), p.4を参照。

【謝辞1】 統計学、特に項目反応理論の第一人者である東北大学大学院教育学研究科・柴山直教授のご教示ご助言のおかげで、平均に関する本稿の着想を得ました。本稿3・4節のRによるK-S検定もご指導の賜物です。この場をお借りして、深く感謝申し上げます。もちろん、本稿の至らなさの責任は、ひとえに筆者である田端にあります。

【謝辞2】 文部科学省総合教育政策局調査企画課学力調査室にて、「全国学力・学習状況調査」の個票匿名データ貸与について対応くださったスタッフの皆様にも、この場をお借りして心から感謝申し上げます。データ貸与の手続きのプロセスで、全国学調やその調査分析が「序列化や競争」のためではないこと、むしろそれを抑制することを貴省が切望されていることを実感しました。本稿7節の仮説1は、貸与データを活用した今後の分析のための前提となります。

【謝辞3】 固有名を記すことはできませんが、11節で紹介した調査分析の土台となる個票データを貸与くださった教育委員会様にも、この場をお借りして深く感謝申し上げます。おかげで非常に貴重な知見が得られています。貴自治体はもちろん、全国の児童生徒のためになる分析を継続してまいります。

【付記】 本稿は科学研究費助成事業、基盤研究 (B) 「グローバル世界を視野とする学力・非認知能力の効果的学校モデル」(課題番号：20H01667、研究代表者：田端健人) の研究成果の一部である。

引用文献

- 赤林英夫・直井道夫・敷島千鶴編著, 2016『学力・心理・家庭環境の経済分析——全国小中学生の追跡調査から見てきたもの』有斐閣。
- Husserl, E. (1976a) *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Martinus Nijhoff. (邦訳) フッサール, E. (1974) 『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。
- 石川善樹・伊藤寛武・植村理・田端紳・外山理沙子・中室牧子・分寺杏介・星野崇宏・松岡亮二・山口一大, 2017「子どもの能力を計測するための学力テストの現在と展望：エビデンスに基づく教育政策に向けて」RIETI Policy Discussion Paper Series 17-P-010.以下のURLからアクセス。
<https://www.rieti.go.jp/publications/pdp/17p010.pdf> (最終閲覧日2020.11.20)
- 石村貞夫, 2014『入門 はじめての統計解析』東京図書。
- 数実浩佑, 2019「Rを用いたPISA・TIMSSの分析」志水宏吉監修・川口俊朗編『日本と世界の学力格差』明石書店。
- 小島寛之, 2020『完全独習 統計学入門』ダイヤモンド社。
- メルロー＝ポンティ, M., 1989『知覚の現象学 1』竹内芳郎・小木貞孝訳, みすず書房。
- 日本財団, 2018「家庭の経済格差と子どもの認知能力・非認知能力格差の関係分析——2.5万人のビッグデータから見てきたもの——」(PDF) 以下のURLからアクセス。
https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2019/01/wha_pro_end_07.pdf (最終閲覧日2020.11.20)
- お茶の水大学, 2018「保護者に対する調査の結果と学力等との関係の専門的な分析に関する調査研究」(PDF) 以下のURLからアクセス。
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afeldfile/2018/07/10/1406896_1.pdf (最終閲覧日2020.11.20)
- 東北大学, 2014「東日本大震災の学力への影響——IRT推定値による経年比較分析——」(研究代表者 柴山直). 本調査研究には、以下のURLからもアクセスできる。https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/1361052.htm (最終閲覧日2020.11.20)

資料：K-S検定_Rスクリプト

```
# 2020.12.6
#
# コルモゴロフ=スミルノフ検定 (2 標本)
# Kolmogorov-Smirnov test
# https://bellcurve.jp/statistics/glossary/1360.html
#
```

```

# 全国学力・学習状況調査の平均正答率をどう受けとめるべきか？
# ——「生きられた数値」による〈子ども教育データサイエンス〉の構想——
# How to Understand Means of National Scholastic Tests? :
# Ideas of 'Data Science of Education for All' based on Lived Numbers
# 田端 健人
# Taketo TABATA

# Table1 H31結果比較
#
#
# ソースデータ
# https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/factsheet/19prefecture-City/
#
# 各都道府県別エクセルファイル
# (例:北海道) 調査結果概況 北海道－児童（公立）(PDF/66KB)
# https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/factsheet/19prefecture-City/01_hokkaido/01p_19r.xlsx
# の度数分布表（正答数集計）の欄の相対度数（割合）を使った。
#

# 小6国語

zenkoku_p6j <- c (4.8,9.7,11.9,12.3,11.4,10.2,8.7,7.2,6.0,4.9,4.0,3.2,2.5,1.7,1.2)
akita_p6j <- c (10.8,16.8,15.2,14.1,11.0,8.8,6.9,4.7,4.0,2.6,2.1,1.4,0.8,0.6,0.2)
aichi_p6j <- c (4.5,9.6,12.5,13.2,12.0,10.7,9.0,7.5,6.1,4.8,3.9,2.9,2.0,0.9,0.5)

ks.test (zenkoku_p6j,akita_p6j) #全国分布と秋田分布の同等性
ks.test (zenkoku_p6j,aichi_p6j) #全国分布と愛知分布の同等性
ks.test (akita_p6j,aichi_p6j) #秋田分布と愛知分布の同等性

# 小6算数

zenkoku_p6m <- c (4.8,9.7,11.9,12.3,11.4,10.2,8.7,7.2,6.0,4.9,4.0,3.2,2.5,1.7,1.2)
ishikawa_p6m <- c (8.9,15.4,15.5,14.1,11.7,9.0,6.5,5.3,4.0,2.8,2.2,2.2,1.4,0.7,0.4)
hokkaido_p6m <- c (3.9,8.9,12.1,13.1,11.9,10.5,9.4,7.9,6.8,5.5,4.3,3.1,1.7,0.6,0.2)

ks.test (zenkoku_p6m,ishikawa_p6m) #全国分布と石川分布の同等性
ks.test (zenkoku_p6m,hokkaido_p6m) #全国分布と北海道分布の同等性
ks.test (ishikawa_p6m,hokkaido_p6m) #石川分布と北海道分布の同等性

# 中3国語

zenkoku_m3j <- c (17.8,20.5,17.1,13.2,9.9,7.2,5.3,3.8,2.7,1.7,0.7)
akita_m3j <- c (21.9,25.0,17.5,12.7,9.1,5.9,3.8,2.1,1.4,0.6,0.2)
okinawa_m3j <- c (12.6,17.1,16.3,13.7,11.7,8.9,7.5,5.1,3.8,2.5,0.9)

ks.test (zenkoku_m3j,akita_m3j) #全国分布と秋田分布の同等性
ks.test (zenkoku_m3j,okinawa_m3j) #全国分布と沖縄分布の同等性
ks.test (akita_m3j,okinawa_m3j) #秋田分布と沖縄分布の同等性

# 中3数学

zenkoku_m3m <- c (3.6,7.7,9.5,9.7,9.1,8.2,7.3,6.7,6.2,5.9,5.6,5.3,4.8,4.2,3.4,2.0,0.8)
fukui_m3m <- c (4.9,11.0,12.7,11.7,10.2,7.8,6.8,5.8,5.7,4.8,4.8,4.2,3.2,2.8,2.0,1.2,0.5)
okinawa_m3m <- c (2.8,5.3,6.9,7.3,7.2,6.7,6.7,6.6,7.0,7.4,7.0,6.6,6.4,6.4,5.1,3.4,1.1)

ks.test (zenkoku_m3m,fukui_m3m) #全国分布と福井分布の同等性
ks.test (zenkoku_m3m,okinawa_m3m) #全国分布と沖縄分布の同等性

```

```
ks.test (fukui_m3m,okinawa_m3m) #福井分布と沖縄分布の同等性

# Table2 H19結果比較
#
# ソースデータ
# https://www.nier.go.jp/tyousakekka/06todofuken\_chousakekka\_shiryoutm

# 中3 数学B 全国調査結果概要の正答数集計値（児童数）

# 0問～17問の全国生徒数を転記（相対度数のエクセルファイルがないため）
zenkoku_m3mn<-c (14445, 18511, 23789, 29147, 36799, 46338, 55515, 62444, 67279, 70008, 73080, 76874, 83488, 91447, 99715,
101568, 84389, 42373)

# 全国生徒数
# 1077209

# 全国の中3 数学Bの相対度数（割合）の算出
zenkoku_m3mp<-zenkoku_m3mn/1077209*100

# 少数第1位以下四捨五入
round (zenkoku_m3mp, digits=1)

# 結果（中3 数学Bの全国相対度数）を格納
zenkoku_m3m<-c (1.3, 1.7, 2.2, 2.7, 3.4, 4.3, 5.2, 5.8, 6.2, 6.5, 6.8, 7.1, 7.8, 8.5, 9.3, 9.4, 7.8, 3.9)

# 中3 数学B 福井の正答数集計値（児童数）
fukui_m3mn<-c (39, 60, 95, 126, 159, 245, 278, 334, 404, 497, 553, 602, 645, 703, 846, 914, 808, 448)

# 福井の生徒数
# 7756

# 福井の中3 数学Bの相対度数（割合）の算出
fukui_m3mp<-fukui_m3mn/7756*100

# 少数第1位以下四捨五入
round (fukui_m3mp, digits=1)

# 結果（中3 数学Bの福井の相対度数）を格納
fukui_m3m<-c (0.5, 0.8, 1.2, 1.6, 2.1, 3.2, 3.6, 4.3, 5.2, 6.4, 7.1, 7.8, 8.3, 9.1, 10.9, 11.8, 10.4, 5.8)

# 中3 数学B 沖縄の正答数集計値（児童数）
oki_m3mn<-c (383, 514, 717, 832, 1034, 1229, 1378, 1307, 1290, 1223, 1146, 974, 902, 891, 793, 613, 371, 152)

# 沖縄の生徒数
# 15749

# 沖縄の中3 数学Bの相対度数（割合）の算出
oki_m3mp<-oki_m3mn/15749*100

# 少数第1位以下四捨五入
round (oki_m3mp, digits=1)

# 結果（中3 数学Bの福井の相対度数）を格納
oki_m3m<-c (2.4, 3.3, 4.6, 5.3, 6.6, 7.8, 8.7, 8.3, 8.2, 7.8, 7.3, 6.2, 5.7, 5.7, 5.0, 3.9, 2.4, 1.0)
```

```
zenkoku_m3m<-c (1.3, 1.7, 2.2, 2.7, 3.4, 4.3, 5.2, 5.8, 6.2, 6.5, 6.8, 7.1, 7.8, 8.5, 9.3, 9.4, 7.8, 3.9)
fukui_m3m<-c (0.5, 0.8, 1.2, 1.6, 2.1, 3.2, 3.6, 4.3, 5.2, 6.4, 7.1, 7.8, 8.3, 9.1, 10.9, 11.8, 10.4, 5.8)
oki_m3m<-c (2.4, 3.3, 4.6, 5.3, 6.6, 7.8, 8.7, 8.3, 8.2, 7.8, 7.3, 6.2, 5.7, 5.7, 5.0, 3.9, 2.4, 1.0)
```

```
ks.test (zenkoku_m3m,fukui_m3m) #全国分布と福井分布の同等性
```

```
ks.test (zenkoku_m3m,oki_m3m) #全国分布と沖縄分布の同等性
```

```
ks.test (fukui_m3m,oki_m3m) #福井分布と沖縄分布の同等性
```

```
# end of R script
```

当たり前となっていることにも理由があること

—少年院生活を送る中学生への現象学的アプローチ—

Realizing that there is a reason in what's already known

— Phenomenologically based approach to a junior high-school student referred to juvenile training school —

小澤 豊
Yutaka OZAWA

目 次

- 1 はじめに
- 2 研究対象
- 3 研究倫理及び方法
- 4 パスをもらうこと
- 5 授業を受けること
- 6 聞き耳を立てること
- 7 おわりに

1 はじめに

この論文が目指すのは、少年院での生活を送る中学生の男子少年が、そこで勤務する職員や共に生活する少年たちとの関わりの中で、これまでの自分を振り返り、今の自分を感じ取り、これからの自分の在り方を見出す過程を、本人の語りを通して描き出すことである。

少年院とは、少年法に定める保護処分制度の一つとして、非行のあった少年（以下「非行少年」という。）に対して教育や社会復帰に向けた支援を行う法務省の機関である。筆者はそこで勤務する「法務教官」という立場で、これまで多くの非行少年の処遇に携わり、彼らの立ち直りの過程を間近で見てきた。

彼らが非行に至る背景や要因には、個々人の性格特性のほかにも、その生育環境や交友関係、挫折経験等がある。少年院に送致されるまで彼らが過ごす少年鑑別所では、心理技官が各種検査や面接を行い、非行に至ったこれらの要因を明らかにし、再非行防止に向けた今後の処遇方針を提示する。「鑑別結果通知書」と言われるこの資料は、少年審判が行われる家庭裁判所に送付されるが、少年審判において少年院送致が決定した後は、送致先の少年院にも送られ、教育計画の策定に役立てられる仕組みとなっている。

このように、少年保護法制を取り巻く関係機関において非行少年の理解の中心にあるのは、当然ながら非行そのものであって、アプローチの仕方として、非行が発生する機構を明らかにするための方法が採られることが多い。

一方、研究分野においては、近年、立ち直りの観点から非行少年を理解しようとする試みが進められている。例えば、法務総合研究所では、少年院出院者のうち少年院に再入院することがなかった者を対象として約4年間に渡る追跡調査（アンケート調査）を行い、彼らが再犯に至ることなく社会生活を継続することができている要因（更生要因）を明らかにするという、マクロ的な見地に立った研究が行われている。この研究によると、良好に立ち直っている群（デシスタント群）の特徴として、自己肯定感や自己制御力が高いこと、また、少年院や保護観察を受けたこと等マイナスの出来事を含めた全体としての経験が、現在の良い自己の形成に関わったとの認識になっていることが挙げられるという^(注1)。

本研究は、立ち直りの過程から非行少年を理解しようとする意味では、この研究と立場を同じくするが、一方で、そのアプローチの仕方は、統計的手法ではなく、あくまで個へのアプローチを採るものである。

なお、本研究における見解は筆者個人によるもの

であって、少年院を所管する法務省矯正局によるものはないことをあらかじめお断りしておく。

2 研究対象

本研究の対象者は、中学生の男子少年S君である。今回少年院送致に至る事件を起こすまで彼には非行歴が全くなかったのだが、とある出来事をきっかけとして小学校高学年時から不登校となり、数年に渡り自室にひきこもっていた。

少年院に入院した頃のS君は、年齢と比べて小柄で、本人は伝えようとしてはいるようがその声は聞き取りづらく、内面の変化を窺い知ることが難しい印象のある少年であった。

当時、筆者は教育・支援部門の監督者という立場にあり、現場で指導する職員から報告を受けたり、日記や課題作文を読むなど、S君とは間接的な関わり方であったのだが、その線の細さや表現力の乏しさに、社会復帰後の生活どころか、集団生活を基本とするここでの生活自体を問題なく送らせることができるのかと心配していた。

そんなある日、彼の日記には、次のような記載があった。

「今日は数学の授業がありました。(中略)先生から、連立方程式が分かるかと言われたのですが、そんなの知ってるよ、と思いました。」

(下線部は筆者が引いたもの。以下、同じ。)

職員や他の少年に対して自己主張する場面はまぶなかつたS君が、反発心の片鱗のようなものを窺わせたことに、筆者は驚いた。それから数日後の日記にはこのような記載もあった。

「今日は地理の勉強をしました。(中略)地球儀を見て、地球には丸みがあるんだなと初めて知りました。」

普段は、「今日は○○がありました。その後、△△をしました。」といったように、出来事の羅列ばかりだったのだが、感受性をありのまま記すようなその日の日記に、筆者は何か特別なものを感じた。さらに、地球は丸いという誰もが知る事実を「初め

て知った。」と書いている部分には、不可解さを感じた。

こうした筆者の驚きや不可解さをよそに、S君はその頃を境として、職員や他の少年に進んで話しかけ、時には提案するなどの場面が見られるようになった。特に家族との面会の場では、これまで心配をかけさせてきたとの反省の思いや、本件非行に対する謝罪の思い、さらに将来は高校に進学したい、そのための支援をお願いしたいとの思いを伝えることができていた。実際に彼は、その後、高校進学に向け受験勉強に励み、少年院在院中に合格するに至っている。

数年にも渡って家族や学校から距離を取り続けてきたS君が、非行をして送致された少年院でどのような思いで生活していたのか、そして立ち直りの契機となった出来事はどのようなことだったのかに関心を抱いた筆者は、当の本人から聴くべく本研究に着手したのである。

3 研究倫理及び方法

(1) 研究倫理

「少年院での生活を通じて思い出深かった出来事を聞き取り、職員の関わりが少年たちに与える影響を調査する」とする本研究の趣旨を、S君とその保護者に伝えて同意を求め、両名から書面で承諾を得た上で、個人情報の管理も含め、部内での研究倫理基準に合致していることを確認した後、本研究に着手した。

(2) 研究方法

義務教育を終了しておらず、非行の問題性が比較的軽く、早期改善の可能性が大きいとのことで、S君は標準的な教育期間を20週間とする短期間の教育課程を有する少年院に送致された。

本研究では、20週間中、出院間近の19週目に3日間連続でそれぞれ20分から40分時間程度のインタビューを計3回行った。

インタビュー内容はすべて録音し、後日、筆者がトランスクリプトにし、これを現象学的アプローチで分析した。分析に当たっては、ヴァン・マーネンの提唱する、解釈学的現象学的研究に関する6つの活動を中心に据えた(註2)。

現象学的アプローチを採用した理由は次のとおりである。すなわち、先に取り上げたとおり、S君は授業の場面で印象深い出来事に遭遇したようであるが、本研究の関心にある「S君の立ち直り」の過程は、授業だけに留まらず、少年院の様々な場所や空間、関係の相互作用の中で培われたのであって、彼の経験を理解するに当たっては少年院生活という独特な時間や空間についての全体的な把握が必要であり、現象学的アプローチがそのために適切な方法であると考えたためである。

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指し、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」であることを指す。）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6ページ、2回目は7ページ、そして3回目は9ページであった。

4 パスをもらうこと

(1) その人にあった強さで

初回の冒頭でのインタビューの箇所、少年院での生活を通じて思い出深かった経験として思い当たることを質問した筆者に対し、S君は体育指導で行われたバスケットボールを挙げる。

小：少年院での生活で、よかったなとか、明るい思い出っていうのはありましたか？
 S：(しばし沈黙してから小声で) 明るい思い出？
 小：例えば、日記とかだと運動したことをよく書いてくれていたと思うんだ。
 S：(小声で) バスケ。
 小：バスケって得意だったの。
 S：いや、やったことなくて。
 小：そっか、ボール持ったのが初めてで。
 S：いや、小学校の時に少し。
 小：じゃあ、何年か振りだろうね。久しぶりにボールを持った感じはどうでしたか。
 S：(しばし沈黙が続いた後) 意外に軽い。ていうか、軽い。 〈①1〉

本研究の目的を事前に伝えた上でインタビューを開始したのだが、その冒頭で筆者の質問に戸惑いな

がら応じるS君の様子が窺われる。

バスケットボールの経験を聞かれたS君は、始めに「やったことなくて。」と応じるも、すぐに「小学校の時に少し。」と言い換えている。続けて、ボールを持った感じを問われると「意外に軽い。ていうか、軽い。」と、またもや言い換えている。

バスケットボールを振り返る時のS君はこのような言い換えが実に多い。小学校高学年時から自室にひきこもり、同年代との接触や、スポーツを通じての他者との交流を欠いた数年の間に、身体的な面での成長を遂げた現在のS君とすれば、今の状態ではバスケットボールを「やったことがない」と同然であること、一方、小学校当時に思いを巡らすと、過去にはやったことがあること、と言ったように二つのイメージが彼の中に共存しているようである。

次に、S君はプレーについてこう振り返る。

小：ボールが当たったりして、痛くなかった？
 S：あんまり。ちゃんと取ってたんで。
 小：そうですか。それってテクニックとか、自分で判断した感じ？
 S：いや、最初は普通に、他の人と同じような感じだったんですけど、だんだん、自分に合わせた強さみたいになってきて。
 小：「自分に合わせた強さ」っていうけど、例えば「これくらいでよろしく」みたいに言うわけじゃないよね。なんか、いい感じというのを感じることはあった？
 S：はい。
 小：例えば誰？
 S：(だいぶ間があってから) みんな。
 小：この人辺りから始まったみたいなことはありますか？
 S：なんか、先生が「その人に合った強さでやってください。」みたいなことを言って。
 (中略)
 小：S君自身は先生から言われたことを自分の中に入れて、工夫したことはあった？
 S：自分の普通の強さだと、相手は全然強くないから。だから、たぶん、普通でやっていたと思います。 〈①2〉

小柄なS君は身体能力に秀でていようには見え、筆者も含め、職員の多くが心配していたのだが、

ここでは、他の少年たちほどの強さでボールを投げることはできなかったということを、S君も自認していたことが分かる。そうであれば尚のこと、「少年院生活での明るい思い出は何か。」との質問に対し、S君がバスケットボールの場面を取り上げたのには、どのような理由があるのだろうか。

彼の発言に特徴的であるのは、「ちゃんと取ってたんで。」と、自身のプレーを主体的な表現を用いて振り返りながら、並行して「その人に合った強さでやってください。」との職員の指導をきっかけとして、他の少年たちから配慮してもらい、彼らからパスされるボールが自分に合わせた強さへと変化していくのも感じられたと振り返っていることである。

後に続く3回目のインタビューでは、当時、集団生活を共にしたK君に憧れていたことを明かし、K君からのパスを受け止める時の感じ方は中でも特別であったと話している(注3)。

S: K君が、運動がすごいできて。それで、自分も、なんか、うまくなりたいなあって。

小: 具体的には彼は何が得意だったの?

S: なんでも。

小: K君ともバスケットしたよね。どう?

S: なんか自分に合わせた強さで。(中略) 他人はみんな、自分よりは強かったです。

小: K君はスポーツができるよね。僕もそう思っていたよ。あと、力もパワーもあるし足も速いし。(中略)でも、ボールは弱かったって感じ?

S: いや。

小: 弱くはなかった。

S: (沈黙した後) 取りやすい。 (③5)

「自分に合わせた強さ」という言葉がここでも用いられている。

S君にとって少年院でのバスケットボールは、小学校の時のようにはいかず、まるで初めてしたかのようにも感じられる経験であった。彼のプレーに周囲からの遅れを感じた職員は、「その人に合った強さ」でプレーするよう少年たちに指導したのだが、その指導に呼応した少年たちは、S君にとって取りやすく、まるで「ちゃんと取っていた」と感じさせるようなパスを送っていたのである。

そして、S君の側もまた、「ちゃんと取っていた

自分」も、「自分に合わせた強さ」でパスをしでもらったことも、等しく受け入れるのである。

(2) 自分もつられて拍手して

ここまでは、周囲の少年からもらうパス場面に注目してきたが、S君は自分がシュートした時の周囲からの反応にも感じるところがあったと話している。

S: シュートはけっこう楽しく。

小: そうだね。シュート何点か入ったの?

S: はい。

小: スポット。

S: はい。いや、なんか、近いよりも遠い方がよく入りますね。

(中略)

小: それじゃあ、すかっとするね。

S: はい。

小: 小学校の時ぶりになのに。周りには何か言ってくれたの?

S: なんか、そんなに。(思い出すように、沈黙してから)「おおう」みたいな。 (①4)

身体接触の場面が多いバスケットボールのプレーでは、S君にとって緊張感を伴う場面が数多くあったと推測される。

そんな中であって周囲の少年たちから配慮してもらい、プレーに加わっていた彼にとって、シュートを決めた時の周囲からの「おおう」というどよめきに感じるところがあったことがここでは語られている。

S君の発言にある「近いよりも遠い方がよく入る。」という、一見矛盾したような箇所が気になった筆者は、さらに質問する。

小: 社会では「おおう」って言われた思い出ってありますか?

S: なんか、小学校の時に、あんまり運動できない自分ってというのが、ソフトボール投げで、けっこう飛んで。

小: ああ、遠投だ。

S: はい。

小: さっきのバスケットボールと似ているかもね。何か君にとって嬉しかった言葉はありましたか。

S: いや、けっこう、あの、同じように遠くから

投げて入ったときとか、みんな「おおう」みたいな感じになって。自分も、つられて。

小：なんて言ったの？

S：まあ、雰囲気盛り上がりって。

小：はいはいはい。

S：その、拍手して。

小：バスケットボールで拍手が出るんだ。どんな感じ？

S：(少し微笑んで、パチパチパチと拍手をして見せる。) <①5>

S君は遠くからシュートを決められるほど上手であった訳ではないのだから、彼がここで語る「近い／遠い」は、ゴールネットまでの実際の距離を指しているだけでないようである。S君は小学校当時の遠投(ソフトボール投げ)の場面で周囲からどよめきがあった経験に、バスケットボールの場面で聞こえたどよめきを重ね合わせているから、遠い方がよく入ったと感じているようである。

シュートが決まった時の驚きと称賛が込められた周囲のどよめきや拍手の中で、気恥ずかしさもあったのだろうS君は、周囲がしてくれたことを自らもしてみせた。そのようにして、S君は周囲の少年との交流を深めていったのである。

5 授業を受けること

(1) 順番に教わる

2回目のインタビューでは、冒頭に取り上げた日記の内容を念頭に置きながら、筆者は授業での思い出に話題を向ける。

小：教科の授業、国語とか数学とか理科とかで、やる気があるとかということはありませんか？

S：やる気があったのは、やっぱり英語です。

小：あ、英語なんだ。目覚めた感じ？

S：なんか、意外と、今までは一人で教科書見て勉強する感じだったんですけど、先生から教わると、なんか分かりやすい。

小：先生とのやりとりの中で「英語ってこういうことだったんだ。」みたいなことは覚えてますか？

S：今までは色々な言葉を、まあ、教科書見ながら、ただもう、頭に入れていってって感じで、まあ、色々な言葉がごちゃごちゃになって、あんまり分からなかったんですけど。ここでは1年生の最初から教えてもらって。順番に、なんか教わった。

小：そうかあ。君からすると中学校の教科書の一番最初からだから、もしかしたらつまらなかったというのもあったの？

S：いや、英語は全然わからなくて。けっこう新鮮さがあって。 <②2>

S君は、バスケットボールを「意外に軽い。」と応じたのと同じように、「意外」という言葉を用いて、英語の授業を「意外と分かりやすい。」と振り返り、その理由を「順番に教わった(から)」と語る。

事実関係として補足すると、S君は当時、他の男子少年と共に授業を受けていて、実際に教科書の始めから教えてもらっていた訳ではない。では、彼の語る「順番に」という言葉には、どのような意味が込められているのだろうか。

ひきこもる生活の中で、彼は教科書や学校から配付されるプリントを眺め、自室で一人勉強していたのだろう。教師からの発問と説明、生徒同士の学び合いの中で自然と解消されていくような小さなつまずきや疑問はふくらむばかりで、「色々な言葉がごちゃごちゃになって」いく、そんな当時の彼にとって、学びとは混乱の中、「ただもう、頭にいれてい」くものでしかなかったようである。そんな彼には、言語活動を促す体験的な英語の授業はとりわけ「新鮮」に映ったことだろう。

別の箇所では、「新鮮」と似た表現を用いてS君は国語の授業をこう振り返る。

S：(国語の授業では) その問題の答えは分かるんですけど、なんでその答えになるのかが分からない。

小：答えは選択肢の1番だっというのは分かる。それで、先生はS君に質問したのかな。「なんでその答えになるの？」って。

S：まあ、具体的に、文章と文章をつなぐ接続詞があるからこうだ、とか。そういうことを今まではしたことなかったんで。 <③3>

選択肢の問題を解くに当たり、S君は職員から文と文を繋げる接続詞がポイントであるとの説明を受けた。前文が後の文の原因や理由となっていれば「順接(だから/そのため)」、前文から予想されることは逆の結果となれば「逆接(しかし/だが)」となることは経験的には知っていたのだろうが、このことを授業として学んだ経験は、S君に強い印象を残したようである。先に取り上げた英語の授業での学びを「順番に教わった」と語るのと同じように、彼が国語の授業を「今まではしたことなかったんで」と振り返る背景には、それまでの混沌の只中にあった学びの活動が、授業を通じて新しい発見が得られ、塗り替えられていく様子が表れている。

こうしたS君の学びの変化を感じ取りながら、筆者は冒頭に取り上げた数学の授業での出来事を確認する。

小：日記の中で、数学の授業で「まだ分からないだろう。」って先生が聞いてきたんだけど、君は知っていて「知っているよ。」って言いそうになったって。

S：(沈黙)

小：「まだ分かっていないだろう。」って先生が言ったのは何故だったんだろうね。

S：たぶん、そろそろ授業する回数も少なくなってきて、まあ、高校受験が近いから、たぶん、難しいのも教えないと。

小：そうだね。受験ね。それで「分かんねえだろ。」って感じだったんだ。

S：いや、一応、自分で、自分だけで勉強して分かった所なので、ちゃんとした先生から教えてもらって、それで(先生が)言っていることが、自分が勉強して分かったことと同じだったら、自分は勉強を間違えずにできていたってということだと思えて。

(中略)

小：自分は生意気だったのかなと思ったりするのかなあ。

S：でも、たぶんそれぐらい自信があったんだと思います。 (②7)

この数学の授業があったのは高校受験の直前であって、先に取り上げた国語や英語での出来事のだいぶ後のことである。連立方程式を自習してある程

度理解できていたS君としてみれば、「まだ分からないだろう。」との職員の発言に一言物申したくなる気持ちも分かるところである。

だが、そのような思いを汲んだ発言をする筆者に対して、S君はそのような思いはなく、むしろ受験前に自らを鼓舞してくれたものとして捉えていると応じる。S君にとって自習済みである時の授業は、「ちゃんとした先生から自分で勉強した所を教えてもらって、間違えずに勉強できていたこと」を確認する場となっていたようである。

つまり、「そんなの知ってるよ。」との日記の記載は、反発心の表れなどではない。自室にひきこもっての孤独な学びから抜け出て、授業という安心できる環境の下で自習した成果を確認できていることを職員に伝えようとするS君なりの思いの表れだったのである。

(2) 丸みを感じる

授業での学びとして「初めて知った。」とする地球儀の丸みについて、S君はこう振り返る。

小：地理の時間の話ですが、日記で書いてくれたと思うんですけど、地球儀かな。丸みがあるんだって日記で書いてくれていて、へえって思ったんだけど。地球が丸いことは知っていたよね。

S：はい。

小：ボールほどじゃないかもしれないけれど、丸いよね。なにか感じるところはありましたか。

S：今では当たり前になっていることでも、昔の人は丸いとか分からなくて。んで、なんか理由があるから丸いのかなって。 (②4)

一見すると聞き流してしまいそうなS君の発言だが、そこには彼の見えている世界の広がり、現象学の用語を借りると『生活世界の地平構造』が示されている。すなわち、「地球が丸いことが知られている今」が「地球が丸いということがまだ知られていなかった過去」によって再び際立たされ、また、「当たり前であること」が「(学問的な)理由」によって再び際立たされるような経験の構造である。

地球が丸い事実をS君は知識としてすでに持っていた訳であるが、体育での他の少年との交流の深まりや、授業で得た自信などを通じて、自身の生活世

界の広がりを感じる中で、彼は改めて地球の丸みを「初めて見た。」ように感じるに至ったのである。

6 聞き耳を立てること

少年院での少年たちは定められた日課のもとで、日中は再非行の防止に焦点を当てた生活指導や、社会復帰に当たり働く意欲を喚起し職業上有効な技能を習得するための職業指導を、そして義務教育段階の少年は教科の指導を受けるなどし、夜間や休日は「寮」と呼ばれる場で共同生活を送る。寮の基本的な構造は、共有スペースであるホールとそれぞれの少年ごとに割り当てられた部屋を自由に行き来できる形態であり、そこでは職員と少年とが行動を共にしながら、少年たちはそれぞれの役割活動のもとで生活している。当時、S君はホールのすぐそばの部屋を割り当てられていた。

3回目のインタビューでは、余暇時間にあった出来事に話題が向けられる。

小：場面を変えて、ここでの生活で楽しかったなとか、見え方が変わったなというようなものがあれば教えてもらえますか。

S：集団生活は、あんまり好きではないんですけど、でも、たまに先生と他の院生が話したりしているのを聞いて、それを聞いているのがけっこう楽しくて。

小：君って何室が多かったんだろう。

S：〇室（ホールに最寄りの部屋）です。

小：ホールで話している感じで合っているかな？

S：はい。

小：ホールで話しているのが部屋から聞こえるって感じかあ。誰が誰先生に話しかけているんだろう。

S：K君。先生は誰だか忘れたんですけど、なんか、野球の話。

小：へえ、野球。

S：世界野球という大会があって。そのことが新聞に載っていたって。

小：新聞記事のことを先生と話していたんだ。なんでそこにひっかかったんだろうね。

S：他の人の会話を聞いて、面白いって思うのが、それが初めてだったから。 (32)

見え方が変わったきっかけとしてS君が取り上げたのは、ホールから聞こえてくる誰かの会話という、ありふれた日常の場面であった。だが、その内容に着目すると、S君にとっては、ありふれた場面ではないことが分かる。

なぜなら、会話をしていた一人がバスケットボールで彼に取りやすいパスをくれたK君であったこと、そして話題になっていた野球には社会当時の特別の思い出がこめられていたからである。インタビューは社会当時のS君に話題が及ぶ。

小：世界野球って？

S：世界ランキングで上位のチームが戦う。

小：そっか。K君は先生に話しかけられていたの？それともK君が話しかけていたの？

S：話しかけていた。

小：君としては「お、お」とした。

S：はい。

小：少し社会での話をしようか。家では野球の話の誰かとしていたのかな。

S：学校に行っていた時には、お母さんやおばあちゃんとかとしていて。

小：学校に行かなくなってからは、誰かと野球について話すことはあったのかな。

S：していなかったです。

小：インターネットで野球は観ていた？

S：毎日。 (33)

学校に通っていた頃には家族での共通の話題であった野球が、自室にひきこもる生活が始まってからは、インターネットで毎日その結果を検索するものへと変化していった。野球への興味は変わらないものの、誰かと楽しみを共有する話題ではなくなっていたのだろう。

ましてや少年院ではインターネットで検索することも自由な時間にテレビを観ることもできず、S君の野球への興味は内に秘めたものとなっていったのだ。

そんな中で、憧れの対象であるK君が職員と野球の話をしていることが耳に入った時の心が躍るような感情は想像に難くない。彼はその喜びを「他の人の会話を聞いて、面白いって思うのが初めてだった。」と語るのである。

小：野球の話題をそうやって聞くと、なんか違うと思うんだよね。自分がやっているんじゃないかって、誰かが話しているのを聞いているんだしね。

S：他の人が野球のことを話していると、その人（K君）も野球が好きなのかなって。野球っていいなって。

小：なんか見え方変わったでしょ。K君に対する見え方。

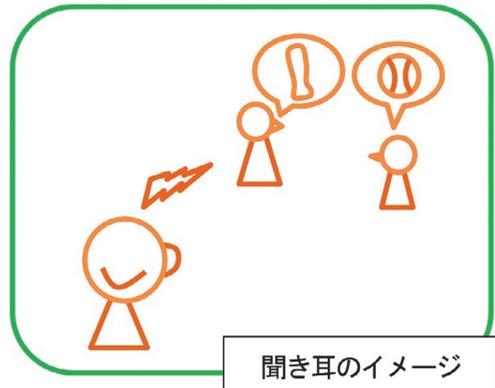
S：はい。

小：声をかけるほどではないか。

S：話の、間に入っていくんで。 (34)

ここでは、職員とK君の会話に聞き耳を立てるS君の関心が、会話の内容もさることながら、K君や野球そのものへ向けられていることが分かる。ホールに出てきて、職員とK君の会話に入っていくほどの勇氣までは持ち合わせていなかったとのことだが、しかし、部屋から二人の会話に聞き耳を立て、野球の魅力を思い出し、K君も好きなのかなと思案する彼の様子には、少年院に入院した当時の姿はずでない。

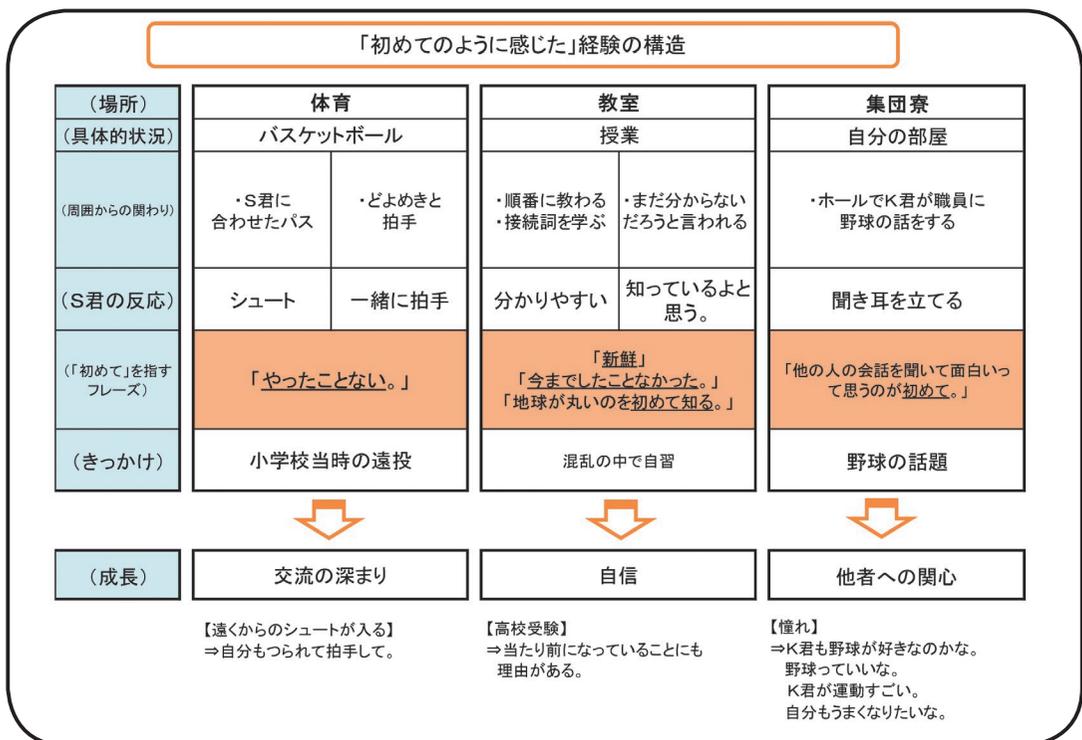
S君は、部屋とホールという当時の彼にとってちょうどよい距離のもとで、他人に関心を寄せていくことができたのであった。



7 おわりに

少年院生活を通じて思い出深い出来事を聴く中で、S君の語りの全体に渡り表れていた言葉に「初めて」というのがある。

少年院で久々に参加したバスケットボールや、各種教科の授業、そしてホールでの会話に聞き耳を立て



てることなど、場面ごとでその表現の仕方は変わるが、いずれの場面にも共通しているのは、S君の人生において実際に初めてというものではなく、むしろ彼の人生ですでに経験されていた出来事が、少年院での指導場面や生活場面の中で類似した出来事として繰り返され「まるで初めてのよう感じられたこと」を意味していた。

これら主要なエピソードごとにまとめたのが、表のとおりである。

いずれの場面においても、職員からの指導や周囲の少年からの配慮のもとで、彼は過去（小学校当時／ひきこもる前の生活）の経験に少年院での今の経験を重ね合わせながら、そこでの生活全体を通して、立ち直りの過程を踏んでいることが分かる。

こうした経験の重ね合わせを「初めて（のよう感じる経験）」として語るS君に、私たちは少年院に送致された非行少年が更生していく姿を見ることができるのである。

広田照幸ほか2012「現代日本の少年院教育 質的調査を通して」名古屋大学出版会

小澤豊2017「向かい合わせから山なりのパスへー少年院在院者への現象学的アプローチ」『学ぶと教えるの現象学研究17』

注

- 1 法務総合研究所2018「青少年の立ち直り（レジスタンス）に関する研究」を参照。
- 2 ヴァン・マーネン（1990）によると、解釈学的現象学的研究とは、次の6つの研究活動が互いにダイナミックに影響し合うことであるという。①我々が真剣に関心を持っている現象、我々を世界に関わらせている現象へと向かうこと。②経験を概念化するのではなく、我々がそれを生きるように経験を探究すること。③現象を特徴づけている本質的なテーマについて反省すること。④書くことと書き直すことの術を通じて、現象を記述すること。⑤現象に向けて、強くそして方向づけられた教育的関係を維持すること。⑥部分と全体とを考慮することで研究の文脈のバランスを取ること。
- 3 「K君」は、小澤（2017）で取り上げた少年と同一人物である。

参考文献

van Manen. Researching Lived Experience : Human Science For an Action Sensitive Pedagogy. State University of New York Press. 1990 『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）ゆみる社 2011.

アイディにおけるきくことの構造とその教育的意義

— 『聴くことと声』に定位して—

A Structure of Listening by Ihde and the Pedagogical Significance

— Based on “Listening and Voice” —

神林 哲平

Tepei KAMBAYASHI

目 次

はじめに

1. アイディの研究歴と『聴くことと声』の位置づけ
2. 『聴くことと声』における諸概念
3. きくことの構造から見る教育的意義

おわりに

はじめに

神林（2019）では、「きくこと」をテーマに含む現象学文献（デリダ（Derrida, 2005/1967）『声と現象』、アイディ（Ihde, 初版1976、第2版2007、以下2007と表記する）『聴くことと声』、デュフレンヌ（Dufrenne, 1995/1991）『眼と耳』、鷺田（1999）『聴くことの力』、森（2011）『〈実践=教育思想〉の構築』）について、比較的アプローチによって検討した。「研究動機や意図、目的、問題提起」、「アプローチ（言及している現象学者）」、「きく対象の射程」といった観点から比較検討を行った結果、アイディの『聴くことと声』が包括性という点で本研究の志向にもっとも妥当であることが考察された。

一方、上記の比較によってアイディ（2007）の知見の一端は素描されたが、その全体像や具体的な記述、そしてそこから導き出されるアイディにおけるきくことの構造については十分に掘り下げられていたとは言えない。そこで本研究では、『聴くことと声』における具体的な記述から、アイディ（2007）におけるきくことの構造を描き出し、教育学における理論や実践の考察の礎石とすることを目的とする。アイディは自国のアメリカでは20冊以上の著作を出版していることに加え、『聴くことと声』についても他領域にわたって引用されていることから、一定の評価を獲得していると思われる。一方で、国内では『現象学事典』（事典では「イーデ」と表記されている）にその名を連ねているものの著作の邦

訳はなく、ことに教育研究ではまだほとんど援用されていないことから分かるように、知名度が高いわけではない。そのようなアイディの思想体系の一端となるきくことの構造を示すという点においても、考察する意義が見いだせるだろう。

本章では、以下の手順で検討を進める。まず、アイディの生い立ちや経歴、諸著作を概観し、そうした研究歴全体のなかで『聴くことと声』がどこに位置づけられるのか整理する（第1節）。次に、『聴くことと声』におけるアイディのきくことの構造について、具体的な記述から考察する（第2節）。最後に、ここまでの検討を礎石として、その構造に見られる諸概念や知見は、教育学領域にどのように関連づけられ、どのような教育的意義が見いだされるのか、平易に述べれば、アイディのきくことは、我々の日常や教育にどのような新しい提案をしてくれるのか、その見通しを示す（第3節）。

1. アイディの研究歴と『聴くことと声』の位置づけ

アイディの生い立ちや研究歴、著作については、セリンジャー（Selinger, 2006）が編集した『ポスト現象学：アイディへの批評的な手引き（*Postphenomenology: A Critical Companion to Ihde*）』の序論（Introduction）に詳しい。ここでの記述を中心として、アイディの生い立ちや経歴、諸著作を概観し、そうした研究歴全体のなかで『聴

くことと声』がどこに位置づけられるのかを整理したい。

1.1 生い立ちや経歴

ドン・アイディ (Don Ihde) は、1934年1月14日にカンザス州のホープで生を受けた。カンザス州は合衆国の中西部に位置し、州全体が平坦な土地であることから大規模農業に適しており、農業や牧畜業が盛んである。ホープは、州の中央部東に位置するディキンソン郡を構成する都市の1つで、10年ごとに行われる国勢調査によると、人口は、アイディが生まれる前後の1930年は556人、1940年は500人、そして2010年では368人と推移しており、現在では過疎化の進んだ農村地域となっている。アイディもまた農家の生まれで、ドイツ系の名前から分かるように、ドイツ系アメリカ人の地域社会で育った。セリンジャーによると、「アイディの教育は、馬に乗って通学し、教室が1つだけの古びた校舎で始まり、トラクターが走り、小麦が脱穀される風景が予想されるような田舎の日常に囲まれて人格形成期は過ぎていった」(Selinger, 2006, p.1) という。『聴くことと声』で扱われる事象には、オリーブツグミやフクロウの声といった牧歌的なものが見られるが、それにはこうした生い立ちが影響していると考えられよう。

大学進学の際に地元を離れ、カンザス大学ではスピーチ・アンド・ドラマを専攻。1956年に卒業する。大学における哲学の授業でのテーマとは異なり、「アイディの純粋な哲学への関心は実存的なもので、主にカミュ、サルトル、キルケゴール、ティリッヒ(ドイツのプロテスタント神学者)の諸著作にあった」(Ibid.) ようである。『聴くことと声』においては、現象学-実存主義の系譜にあるハイデガーに依拠したアプローチがなされるが、当時のこうした実存的な関心が継続していたことがうかがえる。

その後、アンドーヴァー・ニュートン神学校で1959年に神学修士を取得する。前述のティリッヒのもとで神学を学び、修士論文ではロシアの哲学者であるニコライ・ベルジャーエフの哲学をテーマとした。

博士課程では、ボストン大学に進む。セリンジャーによれば、「大学院での研究が発展するにつれて、アイディの神学的な関心は、哲学的な関心に超越されるようになる。フッサール、ハイデガー、

メルロ＝ポンティを中心とした現象学へと焦点がうつっていった」(Ibid., p.2) とされる。アメリカの哲学者、ジョン・ラベリーとチェコの哲学者、エラジム・コハークの指導の下、アイディは英語圏では初めてとなるポール・リクールについての博士論文『現象学的方法論とポール・リクルールの哲学的人間学』を執筆。1964年に博士号を取得した。その後もフルブライト研究員としてパリに滞在中(1967-68年)、リクルールの諸業績を対象とした英語圏では初となる体系的な研究を行ったり、さらにはリクルールの主要業績の1つである『解釈の対立 (*The Conflict of Interpretations*)』の英訳の編集と序文を手掛けたりした。このように、研究者としての出発点においては、「現象学に関心を持ち、リクールを英語圏に知らしめた研究者」と位置づけられるだろう。一方で、セリンジャーによれば、「リクール研究においては権威のある力をもっているにもかかわらず、アイディ自身はリクール研究者と決めつけられることを避けてきた」(Ibid., p.3) という。それは、以降に記述する諸著作に見られるような多岐にわたる哲学的関心のためだと考えられる。

アイディの最初のテニユア・トラックは南イリノイ大学で、1969年まで在籍した。この頃になると現象学に加え、「道具主義¹⁾ や他の科学技術論にも関心を描き始めた」(Ibid., p.2) とされる。そして、2番目にして最終的なポストであるニューヨーク州立大学ストーニーブルック校へ移る。そこでの教育課程の方向性を整えるために尽力した。また、学内にテクノサイエンス研究グループを創設し、開講したセミナーには、「多様な学問領域から国際的な研究者が訪れた」(Ibid.) という。2012年の退官後も精力的に研究活動を継続し、2013年には生物哲学で優れた貢献をした研究者に対して授与される、国際生物哲学フォーラム (the International Forum for Biophilosophy) によるゴールデン・エウリュディス賞 (The Golden Eurydice Award) を受賞している。

1.2 諸著作からみる『聴くことと声』の位置づけ

ニューヨーク州立大学で教鞭をとる傍ら、アイディは、多くの研究書を執筆した。前述したように、2020年現在に至るまでに20冊以上の著作を世に送り出している。以下に、諸著作の中から単著を列挙

する。

- ①『解釈的現象学：ポール・リクールの哲学 (*Hermeneutic Phenomenology: The Philosophy of Paul Ricoeur*)』(1971)
- ②『意味と意義 (*Sense and Significance*)』(1973)
- ③『聴くことと声：音の現象学 (*Listening and Voice: A phenomenology of sound*)』(1976)
*2007年には、副題が『音の諸現象学 (*Phenomenologies of sound*)』に改題された第2版が出版されている。
- ④『実験的現象学：序論 (*Experimental Phenomenology: An Introduction*)』(1977)
*2012年には、副題が『多元安定性 (*Multistabilities*)』に改題された第2版が出版されている。
- ⑤『技術と実践：科学技術の哲学 (*Technics and Praxis: A Philosophy of Technology*)』(1979)
- ⑥『実存的技術論 (*Existential Technics*)』(1983)
- ⑦『現象学の重要性 (*Consequences of Phenomenology*)』(1986)
- ⑧『科学技術と生活世界：庭園から大地へ (*Technology and the Lifeworld: From Garden to Earth*)』(1990)
- ⑨『道具的实在論：科学技術哲学と科学哲学の接点 (*Instrumental Realism: The Interface between Philosophy of Technology and Philosophy of Science*)』(1991)
- ⑩『科学技術の哲学：序論 (*Philosophy of Technology: An Introduction*)』(1993a)
- ⑪『ポスト現象学：ポストモダンの文脈における試論 (*Postphenomenology: Essays in the Postmodern Context*)』(1993b)
- ⑫『解釈学の拡張：科学における視覚主義 (*Expanding Hermeneutics: Visualism in Science*)』(1998)
- ⑬『科学技術における身体 (*Bodies in Technology*)』(2002)
- ⑭『反語的技術論 (*Ironic Technics*)』(2008)
- ⑮『ポスト現象学とテクノサイエンス (*Postphenomenology and Technoscience*)』(2009)
- ⑯『身体化された技術論 (*Embodied Technics*)』

(2010a)

- ⑰『ハイデガーの技術論：ポスト現象学的な視座から (*Heidegger's Technologies: Postphenomenological Perspectives*)』(2010b)
- ⑱『音響的技術論 (*Acoustic Technics*)』(2016a)
- ⑲『フッサールのあるべき所のない技術論 (*Husserl's Missing Technologies*)』(2016b)
- ⑳『医療的技術論 (*Medical Technics*)』(2019)

タイトルを概観すると、「現象学」、「科学技術もしくはテクノサイエンス」、「ポスト現象学」という3つの関心領域が見てとれる。これらの関心領域が交錯するところに、「リクール研究者」にとどまらないアイディの独自性が認められるだろう。こうした関心領域から形成されるアイディの思想は、どのような体系をなしているのだろうか。

アイディ自身は、知人とのやりとりのエピソードを皮切りに、著作①～④までを現象学的なアプローチによる「初期アイディ (early Ihde)」、著作⑤～⑧までを科学技術の哲学の「中期アイディ (middle Ihde)」、(2006年時点であるため) 著作⑨～⑭までをテクノサイエンスやポスト現象学を提唱した「現アイディ (recent Ihde)」と、時系列によって関心領域の推移を語っている (Ihde, 2006, pp.268-269)。その後の著作を見ても、方向性は「現アイディ」と大きく異ならないため、本稿では著作⑨以降のアイディを「後期アイディ」と措定する。この区分からすると、『聴くことと声』は現象学的なアプローチによる「初期アイディ」に位置づけられる。したがって、本稿では「初期アイディ」における思想の一端となるきくことの構造について考察することとなる。

一方、『聴くことと声』が初期アイディに位置づけられるとしても、例えば現象学に学際性や非基礎づけ主義²⁾的な実践性を見いだすなど、後期アイディにおけるポスト現象学の萌芽となるような記述は残している。また、視覚経験について「現象学する」という点で『聴くことと声』の姉妹編とも言える初期アイディの著作である『実験的現象学』では、その第2版の序文に「実践において現象学することによって、私はその古典的な表現とは異なる結果を見いだした」(Ihde, 2012, p.xiv) という記述がある。こうしたことから、ここでの「現象学する」スタイ

ルが非基礎づけ主義的であるという点において、古典的な現象学とは異なる歩みを始めたと解釈できる。それが、後のポスト現象学に大きな影響を与えているのである。

次節では、『聴くことと声』における具体的な記述をたどりながら、知覚経験及び言語の双方の文脈を結びうる学際性や実践性、そのアプローチの特徴を皮切りとして、アイディにおけるきくことの構造を検討する。

2. 『聴くことと声』における諸概念

神林 (2019) では、きくことを主題とする現象学文献について目的と方法、対象を概観しながら比較検討し、アイディの『聴くことと声』が学際的、包括的という意味において本研究の方法として妥当であるということ述べた。ここでは、その内実をより掘り下げるために、具体的な記述を手がかりにして全体像を捉え、アイディにおけるきくことの構造化を図りたい。同時に、『聴くことと声』が理論面だけでなく、いかに「事象そのものへ」向かうことのできる実践性を有する論考であるかということについて、この文献を引用している先行研究を位置づけることで論証していく。

2.1 『聴くことと声』の研究目的とその背景～視覚主義の超克

はじめに、『聴くことと声』の第1章における研究目的に触れておきたい。それは、「視覚と経験について自明視されているあらゆる信念にともなう現状から脱却し、全く異なる経験理解へと、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」(Ihde, 2007, p.15) である。つまり、我々の日常にとって「当たり前」と思っていることや、日頃考えないようなことについて改めて問い直し、今までとは異なる物事の捉え方・考え方ができるようになる、ということであり、そのテーマの中心がきくことに置かれている、と換言することが可能だろう。

こうした目的の背景として挙げられているのが、「視覚主義 (visualism)」である。アイディによれば、哲学史、思想史において長らく優遇されていたのは視覚主義であり、その根源には古代ギリシア哲学思想に由来する潜在的な視覚への還元³⁾と、視

覚そのものの還元⁴⁾という二重の要素があるという (Ibid., pp.3-15)。例えば、哲学の一潮流をなす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。なぜ視覚主義が優遇されてきたのか。それは、哲学が分かることを目指す営為であるためだと考える。分かることは、分けることであり、目に見えるようにすることなのである。明らかにする、明るみに出す、解明するといった言葉は、その裏づけとなろう。

哲学から派生した諸学問の研究領域においても、視覚主義が優遇されてきた。アイディの「視覚主義」を引用した諸論考からも、そうした傾向が見て取れる。例えば映画学領域では、ソブチャック (Sobchack, 2005) が映画におけるドルビー・デジタル・サウンドのトレーラー (予告編) を対象とした視聴覚経験について考察している。その冒頭で、アイディを引き合いに出しながら、映画に関する経験において以前は支配的であった視覚から、音響技術や感覚器官へ強調点の遷移があったことと、科学技術による聴くことの拡張を結びつけている。文学領域ではカミンズ (Cummins, 2013) が、オーストラリアの小説家であるアレックス・ミラー (Alex Miller) の2作品におけるサウンドスケープ⁵⁾的な記述から、セントラル・クイーンズランドの音と沈黙について考察した。カミンズは冒頭で、音や聴くことの探求がこれまで部分的に視覚的なパラダイムに依拠していたことを指摘し、そこでジェイ (Jay, 1993) の「視覚中心主義 (ocularcentrism)」と類似の位置づけとしてアイディの視覚主義に触れている。『聴くことと声』の第1版は1976年であるため、ジェイの視覚中心主義の先駆けであると言えよう。教育学領域ではガーシオン (Gershon, 2011) が、教育システムとしての音を概念化するために、すべての音が聞き手/聴き手にとって意味をもつことに着目する。そして、今までの音に関する方法論や理論には西洋の視覚主義が内包されていることや、それに偏ることは他の知覚も含めた意味生成には及ばないことを示す根拠の1つとして、アイディを引用した。可視化、定量化、細分化、効果の測定といった手法は、もとをたどればすべて視覚主義に行き着く。そして、こうした視覚主義は、学際性よりも多専門性⁶⁾の方が相性がよいだろう。要素還元的な志向が、多専門性と合致するためである。

アイディが目論むのは、この視覚主義の超克である。なぜならば、現代哲学はもはや視覚主義だけでは解決することが困難な問題が生じているためである。アイディは次のように述べる。

例えば、象徴的なことだが、多くの現代哲学にほとんど克服不可能な一連の問題を投げかけているのは、見えないものである。「内的な」不可視性のために自らを露出しない「他者の心」や人格、いまだ隠れた「神々」、単純な視覚的現出をたえず逃れている私自身の「自己」。語られもし、聞かれもする言語の全領域は、私たちの見ることがまた聞くことでもあるのではない限り、解決不可能にとどまらざるをえない。聴くことが注意を払うのは、見えないものである。(Ihde, 2007, p.14)

こうした関心は、哲学領域では例えばクーツ(Coutts, 2017)の論考に継承されている。クーツは後期メルロ＝ポンティの存在論におけるメタファーや比喩的な語法について検討し、アイディの知見により「身体の沈黙した内側の深みの中から外へと反響する響き渡る発話としての声の到来と、沈黙して不可視な世界の奥深さの現れとの間に明確な結びつきを確立することが可能である」(Coutts, 2017, p.19)と述べた。視覚主義から聴覚的次元への転回を打ち出したアイディの知見と、感じられる存在が単に見えるもののみから示されているわけではないというメルロ＝ポンティの知見とを結びつけ、単一の感覚は一面的な世界の見方しか導かないと論じている。他領域では、前述の映画学におけるソブチャック(2005)が、ドルビー・デジタル・サウンドのトレーラーは、視覚イメージが音を支配したり土台となったりしているというよりはむしろ、音がイメージを創造したり支配したり象ったりしていることを示し、そこでアイディの「聴覚次元への転回」(Ihde, 2007, p.14)を引き合いに出している。さらにソブチャック(2012)においてもこの関心は引き継がれ、そこではスクリーンに投影された青の色彩に朗読と音楽が添えられた作品であるデレク・ジャーマンの映画『ブルー』を学生に上映した実践について、質的な記述による現象学的考察がなされている。視覚には距離があることと聴覚は全方向的

であることといった概念が対比的に考察されるなかで、前述した「聴くことが注意を払うのは、見えないものである」(Ihde, 2007, p.14)という記述を取り上げる。そして、この特殊な映画経験については、普通ではない視覚対象に見ることが引き込まれると同時に、聴くことが不可視なものに注意を向けるという要求がなされるとし、この映画を経験した者によって、否定的であれ肯定的であれ、価値づけられる身体的な気づきの極端な状況が引き起こされるとソブチャックは語っている(Sobchack, 2012, p.30)。

以上のような視覚主義が優遇されている現状を乗り越えるために、アイディは聴覚的転回を目指し、既述したような研究目的を提示した。留意すべきところは、「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」(Ihde, 2007, p.15)ということであろう。置き換えるだけであれば、聴覚主義ともいべき状況に陥ってしまう。そうではなく、聴覚をモチーフとしながらも、今までとは異なる経験理解へと移行するというところに主眼が置かれていると言えよう。

2.2 『聴くことと声』におけるアプローチの特徴

上記の背景に基づく研究目的に照らし合わせて、アイディはどのようなアプローチで迫ったのだろうか。端的に言えば、「近似(approximation)」という手立てを用いて、「第1現象学(first phenomenology)」と「第2現象学(second phenomenology)」を中心とした諸概念を往還しながら探求するという、アイディ独自のアプローチにその特徴が見られると考える。

2.2.1 第1現象学と第2現象学

アイディは、『聴くことと声』の第2章と第3章において、第1現象学と第2現象学によるアプローチについて詳説している。まず第2章の冒頭で、アイディは「[本書では、]音の探求を現象学とともに始める。この思考スタイルこそ、多面的で複雑かつ本質的なかたちで、経験を厳密に検討することに専念させてくれる」(Ihde, 2007, p.17)と、現象学を用いる意義を端的に示す。こうした現象学による思考スタイルは、「事象そのものへ」向かう諸論考でも踏襲されている。例えば現代音楽領域において、アンドルーズ(Andrews, 2013)は「音の探求を現

象学とともに始める」(Ihde, 2007, p.17) に則り、ミュージック・コンクレート⁷⁾を提唱したフランスの音楽家であるピエール・シェフェールの実践について現象学的還元によって探究した。そして、前述したアイディの視覚主義の記述に触れながら、音事象の物理的な原因を伴うあらゆる関心ごとを保留する「還元的聴取 (reduced listening)」(Andrews, 2013, p.71) といった概念を生成している。

次にアイディは、経験が我々にとってなじみ深いという点で現象学ほど簡単なものではなく、一方でなじみ深いゆえに経験そのものを暗示的なものにしてしまうという点で現象学ほど難しいものはないと、その特質を述べたうえで、このような現象学がフッサールとハイデガーの哲学によって導かれたという歴史的な背景に触れる (Ihde, 2007, p.17)。そして、「この2人は相互に異なる問題から出発したが、私は自身の研究目的のために、現象学研究におけるこの2人の創設者を、同じ思考様式に属するものとみなすつもりである」(Ibid.) と論じ、フッサールを第1現象学、ハイデガーを第2現象学の導き手として位置づけるのである。

ここからは、前述の『聴くことと声』における研究目的に応じて、妥当な手段を独自に設定したことがうかがえよう。それらが同じ思考様式に属するものとみなすことのできる根拠の1つは、「第1現象学と第2現象学を統一する道の手がかりは、経験や事物の中心と地平との間に生じる隔たりにある」(Ibid., p.18) というアイディの記述に見られる。ここで記されている「中心」について、アイディは「核」、「焦点」など多様な名称を用いており、「地平」についても「背景」、「周縁」と関連づけているところが度々見られる。この「地平」は、フッサールにおける現象学の展開のなかで大きく発展させられた概念である。フッサールの思想は初期、中期、後期に分けて捉えることができるが、アイディが第3章において経験の「核-地平構造」(Ibid., p.39) として図式化した(図1)のは、視覚経験を対象としていることから、中期フッサール (1979/1913) の『イデー』に依拠していると思われる。そこでは、視覚の中心にある紙とその周囲にある本、鉛筆、インク壺などの経験を事例にしなが、ある経験の背景について語っており、ここでは顕在的な諸体験が、非顕在的な諸体験の「庭」、すなわち地平

によって取り囲まれているとしている(フッサール, 1979/1913, pp.154-159)。「未規定な現実という曖昧に意識された地平」(同書, p.127) に取り囲まれているとも記述している。それを踏まえて図1を読み解くと、(i) は、「志向性の中心的な『対象』ない

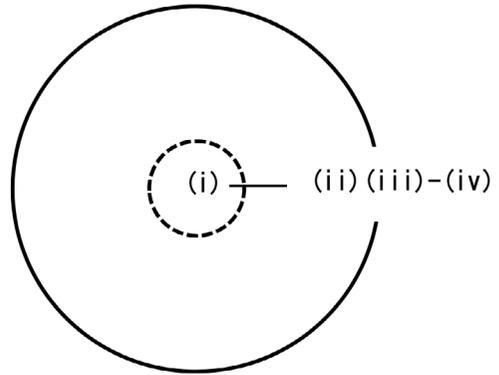


図1. 核-地平構造
(Ihde, 2007, p.39より作成)

しある幅をもった対象」(Ihde, 2007, p.38) で、前述のフッサールの事例であれば「紙」が該当する。それを取り囲みつつ状況づけるのが (ii) の周縁となっている。「本、鉛筆、インク壺」が当てはまるだろう。(iii) が開けの限界という意味での地平であり、視覚で言えば、視野の限界の部分を目指す。(iv) が不在もしくは空虚の地平である。視覚経験では、自分の背後などの見えない領域のことを示している。第1現象学では、志向性によって中心が明らかされ、第2現象学では「ひとたび中心が発見されると、道は限界と地平へ向けて『外側』にも開かれる」(Ibid., p.18) とアイディは述べる。ここでの外側というのは、ハイデガーにおける「脱自⁸⁾」を指していると思われる。ハイデガー (2020/1927) は、自己を越えて(脱自的に)他のものを配慮するという仕方は根本的に時間的であるとして、将来性、既往性、現在へと向けられる脱自的な3つの地平が統一されているとする (pp.220-222)。空間的に地平を捉えたフッサールと時間的に地平を捉えたハイデガーというように、両者の地平に対する捉え方は異なるが、アイディは双方の現象学に共通する道を見いだすのである。

2.2.2 第1現象学の特質

それでは具体的に、それぞれのアプローチについての記述から、その特質を考察していく。アイディは第1現象学について、次のように述べる。

フッサールによって創始された第1現象学は、……自己-意識的に展開された方法として、高度に技巧化された言語と一連の知的手続きによって統制されている。エポケー、諸々の現象学的還元、括弧入れなど、フッサールが生み出した多様な専門用語は、ここでは、経験の特定の層へと徐々に接近するための手段と見なされるべきである。それは始まりであり、自明とされている信念を脱構築し、新たな言語と展望を再構築することを通して、経験の科学の原型となる。(Ihde, 2007, p.18)

ここで述べられている「多様な専門用語」もまた、中期フッサール(1979/1913)における『イデーン』からのものが中心であると思われる。「現象学的還元」とは、一般定立がなされる自然的態度の徹底的な変更のことであり、その具体的な操作として自然的態度を一時的に停止するのが「エポケー」と呼ばれ、「括弧入れ」も基本的には同じ意味合いで用いられる(フッサール, 1979/1913, pp.132-143)。こうした手続きによって、例えば世界は実在するといった自然的態度、アイディに言わせれば「自明とされている信念」が脱構築されるのである。フッサールのとりわけ初期から中期にかけては、諸学問を基礎づける「厳密な学」として現象学を位置づけていることもあり(フッサール, 1997/1958)、形式的な手段に注目が集まることがある。ただし、アイディはその目的を的確に捉え、フッサールによる一連の知的手続きはあくまで経験の解明のためであり、「それまでよりいっそう奥深い仕方で経験に帰属するようにさせてくれる」(Ihde, 2007, p.18)ことを目指しているのである。このように、第1現象学においては「経験」がキーワードの1つとなると言えるだろう。そして、その経験が豊かであり、かつ複雑であるということを知り解明していくために、「本質」、「構造」、「現在(現前)」といったキーワードが第1現象学には見られることをアイディは指摘している(Ibid., p.20)。こうした経験の解明にあ

たって、フッサールは視覚経験が中心であるが、アイディは後述する「近似」を通して聴覚経験における上述の概念について探求しようとする。このように、第1現象学では、アイディは知覚経験におけるきくことの文脈から探求をしていることが分かるだろう。

このような第1現象学というアイディのフッサール現象学に対する解釈は、例えば文学領域における研究に援用されている。ティトン(Titon, 2015)は、『ウォールデン：森の生活』が代表作であるアメリカの作家、ヘンリー・デイヴィッド・ソローの叙述から、ソローの音世界について探究した。ソローと環境や世界との関わりについての考察を通して、ソローの根底にある認識論は関係的で現象学的であるとティトンは論じる。そして、ソローの牧歌的なシンフォニーは環境と人間を含んだ音楽であるとティトンは示し、そうした関わりキーワードが現前と共現前にあると考える。そこで、アイディの記述から現象学の目的が即時性や経験的な現前の構造を探究することであることを示し、その後の考察につなげていくのである。ここでティトンが述べている現象学は、「経験的な現前の構造」というところから第1現象学であると判断できる。

2.2.3 第2現象学の特質

第2現象学についてはどうだろうか。アイディは、次のように第2現象学を捉えている。

第2現象学は、第1現象学がやり残したところから始まる。それは、現象学的方法が達成したことを極めて徹底した意味で容認したうえで、フッサールの形式存在論の広げ深まった問いを、存在の根本的な存在論へと向け変える。その目的は、解釈学と実在哲学の存在論である。(Ihde, 2007, p.18)

フッサールが厳密に形式を追究し、後期思想で到達したのは「生活世界」、すなわち「一切の個別的経験の普遍的基盤として、経験の世界として、一切の論理行為以前に直接にまえてあたえられるような世界」(フッサール, 1975/1939, p.33)であった。平易に述べるならば、「我々は、どのような世界のなかに生きているのか」に対する1つの答えである

と言えるだろう。一方で、「存在とは何か」といった存在への根本的な問いや、「我々は、どのように生きるべきか」といった実存的な問いは残されたままとなった。前者の根本的な問いは、ハイデガー(2015/1927)による『存在と時間』の言葉を借りれば、「時間を解釈することで、時間があらゆる存在了解一般を可能にする地平であることを示すこと」(p.14)によって解明が目指された。アイディは、そこに第2現象学の意義を見いだしている。

第1現象学のキーワードの1つが「経験」であるならば、それに対比される第2現象学のキーワードは「言語」であると考えられる。アイディは第2現象学について、続けて述べる。

第2現象学は、経験の豊かさを追究しつつ、思考の伝統という堆積のなかに、経験それ自体がもつ歴史と時間における本質的な含蓄を見いだす。……私たちの経験が収納される言語、そしてその経験が表現される言語そのものを、再評価し再検討する道を開いたのである。(Ihde, 2007, p.20)

ハイデガー(1996/1985)は「言葉と存在についてよく考えてみるのが、早くから私の思考の道筋を規定していた」(p.106)と述べるように、初期思想から言語に対する関心が高かったと思われる。その言語観も例えば「言葉そのものが語る」(同書、p.14)といったように独自のものを展開している。「本当に言う」こととは、冗長なおしゃべりのなかには現れないし、一方で沈黙であっても現れることがある。ハイデガーは、『『本当に言う(sagen)』とは：示す、現れさせる、見えたり聞こえたりするようにさせる、という意味」(同書、p.312)だと述べる。このように単純に物理的な音声言語を対象とするにとどまらないハイデガーの言語観が第2現象学には内包されており、「実存」、「歴史」、「解釈」といったその他のキーワードにも結びついているのである。こうした「言語」をキーワードの1つとする第2現象学は、言語におけるきくことの文脈に位置づけられよう。したがって、アイディが第2現象学に基づいて論を展開するにあたっては、言語におけるきくことの文脈が中心的となる、と言える。

2.2.4 近似

アイディにおけるアプローチのもう1つの特徴が、「近似」という概念によるものである。近似は、視覚と聴覚といった2つの異なる次元を想定し、それらがどのようにして相違したり比較されたりするのか、それぞれの形態へとどのように分岐するのか、そしてそれらはどのように重複するのか、といったことに注意を払いながら検討すること(Ihde, 2007, p.49)とされる。『聴くことと声』における研究目的と関連させて捉えるならば、2つの事柄について、どのように比べるのか、どのように分かれていくのか、といったことを考察し、日頃考えないようなことや、当たり前とと思っていることを問い直す、と言えるだろう。『聴くことと声』の前半部では、主に視覚経験と聴覚経験を近似させることによってアイディは後述するような知見を見いだしている。一方、近似の対象になるのはそれだけではない。後述する諸概念も含めると、例えば第1現象学と第2現象学、空間性と時間性、中心と周辺(地平)、知覚と想像、言葉としての言語と意味としての言語、言葉と音楽、言葉と沈黙など、多様な対概念に用いているのである。単一の対概念だけではなく、複数の要素が関連づけられて考察される場合もあるのが興味深い。この近似によって、具体的にどのような知見が生成されるのかについては後述する。

2.2.5 事象そのものへ向かうアプローチとして

第1現象学と第2現象学といったアイディによる捉え方は、例えばコミュニケーション学における研究に援用されている。ラングスドルフ(Langsdorf, 2006)は、抽象的で形而上学的な存在論がコミュニケーション研究を侵食することを懸念する。そこで、「事象そのもの」を聞くことに根差した過程的で関係的な形而上学を現象学のなかに見だし、コミュニケーション的な相互作用の形而上学を目指そうとしている。ラングスドルフによれば、「フッサールの第1現象学からハイデガーの第2現象学への移行は、フッサールの『本質、構造、現前』への関心と、ハイデガーの重要な関心ごとである『実存、歴史、解釈学』を補完する」(Langsdorf, 2006, pp.39-40)という。そうした記述からも、両者の現象学を扱うことによる包括性がうかがえる。前述したアンドルーズ(2013)は、シェフェールをフッサー

ルの現象学によって探究してきたが、『4分33秒』で著名な現代音楽家であるジョン・ケージの作品にそれとは異なる形の実存性を見だし、アイディの第1現象学と第2現象学の位置づけを援用しながら、今後の展望を語っている。

以上のように、第1現象学は知覚経験におけるきくことの文脈に、第2現象学は言語におけるきくことの文脈に位置づけられることを考察してきた。双方の文脈が射程に入れられていることが、アイディの『聴くことと声』の包括性や学際性を示していると考えられる。一方で、それぞれの現象学による探求が分断的になされているとすれば、学際的であるとは言えない。アイディは、「私は、聴くことと声に関して、フッサールの第1現象学のスタイルで探求を始め、様々な近似によって、いっそう実存的な哲学へと移行するつもりだ」(Ihde, 2007, p.20)と道筋を示すが、この記述では始めに第1現象学による論考をし、次に第2現象学の論考をするというように、それぞれが分断的に展開されるとも解釈できてしまう。その点については、実際どのように展開されているのだろうか。

以下では、『聴くことと声』の各章において具体的に論じられている諸概念を中心に、実際の展開を見ていきたい。各章における記述を段階的に追っていくと、その展開は決して分断的ではないことが分かる。すなわち、知覚経験におけるきくことの文脈を中心とした第1現象学で始まり、双方の文脈を往還しながら徐々に言語におけるきくことの文脈を中心とした第2現象学へと移行していく過程が明らかとなるだろう。

2.3 音の空間性と時間性、聴覚の地平構造

2.3.1 視覚経験と聴覚経験の近似

『聴くことと声』の第2部は「記述 (description)」となっており、その皮切りとなる第4章からは、アイディが述べたように主に第1現象学的なアプローチによって探求が始まる。現象学者やその記述に焦点を当てるのではなく、「現象学する (do phenomenology)」ことを試みているアイディは、事象そのものに迫りながら論考を進めていく。第4章では、「近似」のアプローチを用いながら、クリップ、ハエ、ノートルダム大聖堂、暗い田舎道でのフクロウといった事象における視覚経験と聴覚経

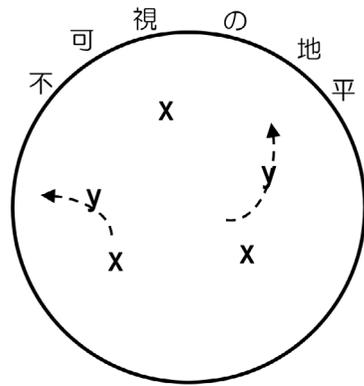


図2. 不可視の地平
(Ihde, 2007, p.52より作成)

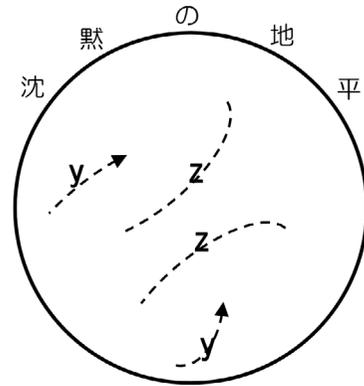


図3. 沈黙の地平
(Ihde, 2007, p.52より作成)

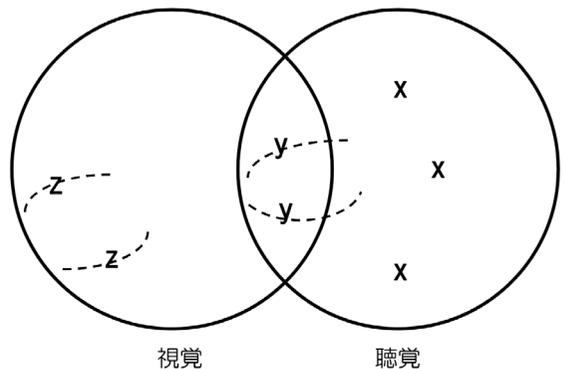


図4. 視覚と聴覚の重ね合わせ
(Ihde, 2007, p.53より作成)

験について探求する。そして、前述した「核-地平構造」を用いて、視覚経験に関する「不可視の地平」(図2)、聴覚経験に関する「沈黙の地平」(図3)、「聴覚と視覚の重なり合い」(図4)を示し、それぞれの特質について論じる。図2のxは不動の実在物を表しており、普段は音を出さない。図2と図3のyは動く実在物で、ときおり音を伴う。図3のzは、視界には入ってこないが音はきこえる、という場合である。そしてこれらを合わせた図4で、アイディは次のように述べ、一方の次元で地平にあるものが他方の次元では現前となることを指摘する。

一方では、音を出さない対象(x)の領域は、それらの対象が沈黙しているため、聴覚経験に閉ざされているように思えるし、他方の聴覚経験では、目に見えない音(z)が耳に対しては現前し、目に対しては地平となる。さらにまた、両方の「感覚」ないし「領域」に「統合」された(y)現前、つまり両方に現れる現前もある。(Ihde, 2007, p.53)

このように視覚、聴覚経験に近似のアプローチで迫った知見は、音楽領域におけるロックヘッド(Lochhead, 2006)の音楽的対象の可視化に応用されている。「聞くことは音楽の理解の十分条件であるという仮定の一方で、他の方法を用いて楽音を『把握する』という試みは、つねに音楽自身を生み出すことと一体になっているように思われる」(Lochhead, 2006, p.68)というように、きくことが主な目的である音楽であっても、そこには視覚的な手立てが包含されているのである。こうしたアイディの知見は、知覚経験におけるきくことの文脈での研究に有用な示唆を与えていると言えよう。

2.3.2 聴覚の空間性

『聴くことと声』の第5章では、聴覚経験が一般的に「時間的」とであるという捉えに対し、アイディは聴覚の空間性に着目する。ただし、「音と時間の深い関係を否定せず、なおかつ時間性に対しての聴覚の豊かさを否定せずに、諸々の近似によって始める」(Ihde, 2007, p.59)と述べるように、ここでも時間性と空間性を架橋するような姿勢で探求する。視覚と聴覚の近似しかり、こうしたアプローチの仕

方は、アイディの思想構造を形成する特質の1つであることが見えてくるだろう。アイディは、箱の中に物を入れて、それを振ったり回したりしながら何が入っているのか当てるというゲームを例に挙げる。この事例では、物が見えなくても音をきけば空間的な形が分かるということが示されている。一方で、即時的に分かる視覚に比べて、聴覚から空間的な形を把握するには時間性が不可欠であることにも触れ、それぞれの特質を明らかにしている。また、目の見えない人の事例を挙げ、音から物の表面が分かることを述べたり、材質の違うカラーボールを叩いて、その内部の材質が判断できることに言及したりしている。とりわけ、後者の「内部を聴く」という様相は、「私の目から隠されたままになっていることは、耳には顕わにされる」(Ibid., p.71)というように、視覚では不可能な空間的把握の意義が見てとれる。

こうした聴覚の空間性に関する議論は、理論的な検討にも実践的な論考にも援用されている。理論的な検討においては、例えば映画学ではジョーダン(Jordan, 2012)が、サウンドスケープ作品によって引き起こされる空間的な気づきについて、映画を観ている間の聴く作用へと拡張させることを試みている。サウンドスケープ作品を生み出す際に作曲家が環境と対話的に介入することによる気づきをノーマン(Norman, 1996)は「省察的聴取(reflective listening)」と呼んだが、ジョーダンはそれを映画への視聴覚的な側面へと発展させ、「省察的視聴覚(reflective audioviewing)」という概念を生成する。そこでの検討で、アイディにおける音の空間性に関する記述のうち、音の反響や残響が形や内側の様子といった気づきをもたらすといった内容(Ihde, 2007, p.57)を取り上げ、省察的聴取と適合するものとして価値づけている。前述のカミンズ(2013)は、視覚と空間の関連性を述べたうえで、聴覚にも空間性が見とれることをコナー(Connor, 1997)による空間性と主観性に関する記述とアイディによる内部を聞く記述(Ihde, 2007, p.70)から引き出し、サウンドスケープの空間性を探求する一助としている。

実践的な「事象そのものへ」向かわせたものとしては、現代芸術領域におけるモイズ(Moise, 2011)が、ハンガリー出身でドイツ在住の現代芸術家であ

るハイナル・ネーメト (Hajnal Németh) の作品を対象とした論考を提出している。モイズによれば、ネーメトの作品は、「単に視覚と聴覚のカテゴリーを融合するというわけではなく、同様に身体と精神を合わせたり、高次の文化と大衆的な文化を合成したりするというわけではない。そうではなく、それらを結びつけることに加えて、同時に各々の芸術作品のまさに対象を取り除いたり消し去ったりするのである」(Moise, 2011, p.78) という。そうした両義的な作品を分析するにあたり、アイディによる「形を聴く」ことをはじめとする聴覚的空間に関する記述を用いている。

2.3.3 音の特質～無指向性、包囲性、浸透性、方向性、貫通性

第6章は、これまでの聴覚における空間的意義や前述の核-地平構造をさらに拡張して展開される。ここでは、聴覚の領野について探求することを通して、音の特質を見いだしている。「右と後ろからの音が、ストーブのファンモーターによるわずらわしいウォーンという音だと見分けられる」(Ihde, 2007, p.75) という事象から、どの方向の音でもきくことができるという「無指向性 (omnidirectionality)」を、「音響的に優れた音楽堂でベートーベンの交響曲第九を聞く」(Ibid., p.76) という事象から音が聴き手を取り囲むという「包囲性 (surroundability)」や「浸透性 (immersion)」をアイディは引き出す。さらに、「背後から来ている車の音を聞くと、それを避けるためにさっと動く」(Ibid.) という事象から、無指向性とは対極となる「方向性 (directionality)」を、そして「ロック・コンサートは、その音楽の底抜けに騒がしい轟音によって、痛みの瀬戸際、まさに限界点へと私を連れていく」(Ibid., p.81) という事象から、音が身体に入りこみ、貫通する「貫通性 (penetration)」を見いだす。

第6章は環境音や楽音をきく事象が多く用いられている。こうした知覚経験におけるきくことの文脈では、例えば音楽教育領域においてデュラ (Dura, 2006) が音楽聴取経験の現象学を論じるにあたり、アイディ (1976=2007) を含めた現象学文献を複数レビューしている。スミス (Smith, 1979) による『楽音を体験すること：音楽の現象

学へのプレリュード (*The Experiencing of Musical Sound: Prelude to a Phenomenology of Music*)』、デュフレンヌ (1953) による『美的経験の現象学 (*Phénoménologie de l'expérience esthétique*)』、パイク (Pike, 1970) による『音楽経験の現象学的分析と関連した小論 (*A Phenomenological Analysis of Musical Experience and Other Related Essays*)』など、音楽もしくは美的経験に焦点化された文献のなかにあって、そうした対象にとどまらないアイディが取り上げられていることから、アイディの知見の汎用性がうかがえる。デュラは、人が日常的な音を音楽的に聴くことを選択することもでき、音に浸されると同時に方向性の感覚も共現前すること (Ihde, 2007, pp.76-77) や、音や音楽における生き生きとした性質は本質的な時間性と結びつくこと (Ibid., pp.82-83) といった第6章のアイディの知見を取り上げるだけでなく、後述するように他の章での知見にも触れながら、音楽の深淵さや畏敬の念を経験する機会をもてるよう初等・中等教育における音楽教育への提言を行っている。

2.3.4 音の時間性

第7章では、アイディは考察を先送りになっていた音の時間性に着目する。前半部では、音の時間性について、リズムの観点から考察を進める。アイディによれば、「聴覚的現前に対するこの日常的でリズムミカルな性質は、日常生活の一部であるリズムによる背景-前景の音という観点から、経験のうちに生ずる最初の変化と流動の秩序である」(Ihde, 2007, p.87) という。いわば日常生活の通奏低音として、自然界であれば風や波の音、人工的なものであれば空調の音など、普段は意識されることのないリズムミカルな音が常に流れているということである。そして、それが「世界に対する聴覚の安定性をもたらす聴覚の質感と背景」(Ibid.) となり、視覚における「静止 (immobility)」と同型の安定性を担うとアイディは述べる。中盤から後半にかけては、フッサール (1967/1966) の『内的時間意識の現象学』と関連づけながら、時間的な焦点をどのように捉えうるのかについて検討する。

こうしたフッサールとアイディを架橋するような論考は、バーガー (Berger, 1999) に見られる。バーガーはデス・メタルの調性⁹⁾ について、フッサール

の『内的時間意識の現象学』の知見から考察している。生き生きとした現在や過去把持、未来予持といったフッサールの諸概念を補足する意味合いで、生き生きとした現在のなかで主体の時間的焦点がどのように移動するのか論じたアイディ (2007, p.89) に触れている。そして、生き生きとした現在の分節で音符を区分するといった、楽典による説明とはまた異なる経験の仕方、調性について記述した。

アイディはこうした時間性を含めて、第5章や第6章の知見を捉え直している。第2部は基本的に第1現象学によって論が展開されているが、そのなかでも行きつ戻りつしながら検討されていることがうかがえよう。アイディの論じるスタイルは、一方向的ではないのである。

2.3.5 聴覚経験の地平

第2部の最後となる第8章では、第1現象学と第2現象学の合流点として、アイディは前述した後期フッサールに見られる経験の「核-地平構造」に着目する。それをさらに発展させた図5「焦点・領野・地平構造」(Ihde, 2007, p.106) では、一方がもう一方を状況づけるという意味で拡張されている。状況づけるとは、一方があることによって、もう一方が成り立つという相関関係のことだと言える。R'では領野が焦点を状況づけ、R''では、その領野が地平によって状況づけられているが、例えば焦点はそれだけでは成り立たず、領野があってはじめて成り立つということである。こうした相互が状況づけられるという関係性が理解されて初めて、不在である

地平は「経験的な現前全体を状況づける開けであると見なされる」(Ibid., p.108) のであり、そうした意味で存在の問いとともに不在の問いも提起する第2現象学との合流点となるとアイディは見ている。

こうした地平概念を教育哲学研究に援用したのは福田 (2008) である。例として、「授業では、授業開始直後は静かであったのに、いつの間にか子どもたちの間で私語が始まり、時間が経つにつれて教室内の騒がしさが段々と高まっていく、といった場合」(福田, 2008, p.281) を挙げ、私語の始まり方の境目が曖昧であることや騒がしさの段階的な高まりに、聴覚的な地平の空間的な意味を見いだしている。ここでの地平は第1現象学的ではあるが、具体的な教育的事象を考察したものとして価値づけられるだろう。

さらにアイディは第8章で「沈黙」概念にも触れ、知覚経験におけるきくことの文脈と言語におけるきくことの文脈の双方に関わる次のような記述を残している。

音楽のフレーズにおけるフェルマータ（終止記号）や休符は、音楽の全体性から引くというより、むしろそれに付け加えをする。話すことにおいては、沈黙はしばしば思考の流れの停止や、話題の変化を意味するが、諸々の沈黙はまた、それら特有の諸意義に満たされる可能性がある。(Ihde, 2007, p.110)

視覚芸術と対比される聴覚芸術の音楽という点で知覚経験の文脈に、話すことは直接的に言語の文脈に位置づけられる。第1現象学と第2現象学の合流点となる地平が、聴覚経験においては沈黙であるならば、これはまた双方の文脈の合流点でもあると捉えられるだろう。沈黙概念については、第3部で主題的に取り上げられるうちの1つとなる。

ここまで、第2部におけるアイディの知見を整理しながら、知覚経験におけるきくことの文脈を中心とした第1現象学と言語におけるきくことの文脈を中心とした第2現象学の展開を見てきた。その結果、第7章までは基本的に第1現象学のアプローチによるものだが、言語におけるきくことの文脈の研究にも妥当する知見があること、第8章は双方の現象学ならびに文脈の合流点となることが考察され

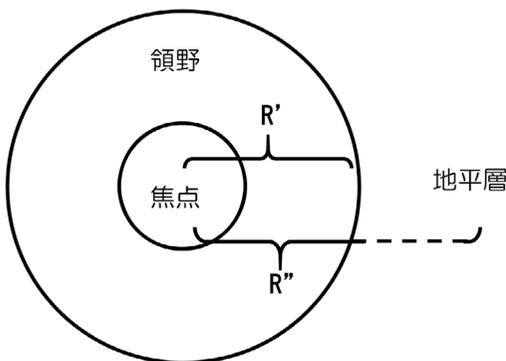


図5. 焦点・領野・地平構造 (Ihde, 2007, p.106より作成)

た。

2.4 想像様態による聴くこと

2.4.1 知覚経験と想像経験による多声性

『聴くことと声』の第3部は、「想像の様態 (the imaginative mode)」となっている。第9章においては、第2現象学としてハイデガーの言語観が引き合いに出される。すなわち、「実存的に、諸々の事物は『語る (speak)』」(Ihde, 2007, p.115) という言語観であり、アイディは他者や神々もまた各々の声をもつと述べる。そして、こうした「〈世界〉の声 (voice of the World)」に加え、自分自身の声を聞くことに触れる。自分自身の声は、物理的な音波として実在する声だけではなく、物理的な音波としては非実在的な想像の声が含まれる。そうした様相をアイディは「多声 (polyphony)」と捉え、「多声には、知覚的と想像的な形式の二重の様式性における声の二重奏がある」(Ibid., p.117) ことに言及する。この経験の多声性を探求するために、アイディは再び第1現象学のアプローチを用いる。これまで知覚経験に重きを置いていたのに加え、フッサールによる自由想像変容を用いているのが、第9章以降の特色であると言えるだろう。「準現前化、例えば、想像というものは、……きわめて完全に明瞭なものであることがありえて、その結果それは、完全な本質把握や本質洞察を可能ならしめるものなのである」(フッサール, 1984/1913, p.22) というように、想像によって諸々の条件を変更することで、不変の構造を見いだすのが自由想像変容という方法である。アイディはこの方法を駆使して、聴覚だけではなく視覚との関連も示唆しながら、経験の多声性について論じていく。

知覚経験にない想像経験の特質として、アイディは「想像的作用の各々の形式における非実在の現前化は、自発的か思いのままかのどちらかを生じさせる」(Ihde, 2007, p.119) ことや、第三者的に外から他者を見るように自分自身を見ることができ、また一方で他者自身にもなりきれることを挙げる。それから知覚と想像が共現前する様態について考察をし、「隔たり (distance)」と「妨げ (resistance)」という概念を用いて記述していく。アイディは、ヨットの写真を見ながら内言によってヨットについて考えるという事例を挙げる。ここでは、視覚的な

知覚 (ヨットの写真を見ること) と、聴覚的な想像 (内言によってヨットについて考えること) が共現前しているが、その視覚と聴覚という違いを次元の隔たりとしている。一方で、ヨットの写真を見ながらヨットの視覚的な想像をする事例でもまた、想像と知覚の不一致 (隔たり) があることを指摘し、その隔たりが一方の妨げになることに言及する。そして、聴覚と視覚のように異なる次元よりも、同じ次元の知覚と想像の方が、妨げが大きくなるとしている。こうした隔たりや妨げがなくなる共現前の様態を、想像と知覚の合成として捉えている。

こうした経験の多声性の知見は、音楽や声に関する事象へ向けた研究へと発展している。例えば音楽領域では、コサンスとトムリンソン (Coessens & Tomlinson, 2019) が音楽の実践における想像の意義や役割について考察した。知覚と想像との異同や経験との関係、芸術における正確な想像の意義といった観点から論じながら、聴覚的想像と想像的聴取のトピックでアイディに触れている。ここでは、人が話すようになる以前に他者や事物、世界の声を聞いてきたこと (Ihde, 2007, p.115)、意味づけが経験の一部になると、聴覚は以前の経験と想像的に結びつけられること (Ibid., p.117)、外側と内側、知覚と想像経験といった多声性があること (Ibid., p.119) が取り上げられ、その後の音楽実践の考察に生かされている。ジェンダー・セクシュアリティの領域においては、ファン・デル・ヴァル (Van der Wal, 2019) が同性愛者の声に着目し、南アフリカにおける人種、ジェンダー、セクシュアリティをめぐる見解が、音の環境としてどのように生まれるのかを検討した。事例として、南アフリカのアーティストであるウムリロ (Umlilo; 南アフリカで使われているズルー語で「火」の意味) の声と、その楽曲である『ウンザバラゾ (Umzabalazo; ズルー語で「闘争」の意味)』を取り上げている。声の考察にあたり、声は空気や呼吸を通じた身体的なものであるというアイディの知見 (Ihde, 2007, p.3) を取り上げるとともに、その多義性についても「経験の多声性」(Ibid., p.118) や他者の声の浸透性 (Ibid.) に触れながら検討している。結論部で、声は物理的、身体的なだけでなく、ジェンダー、セクシュアリティ、人種が色濃く描写されるような概念的な状況も表すと論じた。

視聴覚における知覚と想像について、事象そのものから考察した論考も見受けられる。音環境芸術領域においてガレルフス (Garrelfs, 2019) は、聴覚が視覚と組み合わせるとどのように機能するのか、両者の知覚や意味づけはどのように関連するのかといったことについての本質的な理解を目的として、次のような状況設定からその経験について探求した。すなわち、携帯電話とノイズ・キャンセリング・ヘッドフォンを用いてバスに乗り、実際の視聴覚情報との不一致を生み出す状況設定である。ガレルフスは、その経験についていくつかの観点から探求するなかで、仮想対現実の経験 (virtual versus real experiences) を観点とした節においてマッスミ (Massumi, 2002) による「想像されることとしてのヴァーチャル」と、「経験されることとしてのアナログ」の関係を取り上げる。そして、「区別されたカテゴリというよりも単一のスペクトラムの対極として理解するのであれば、それらは双方を除外するというよりも知覚経験と想像をつなぎ合わせることで、違いを隣り合って存在するものとして利用することが可能だ」(Garrelfs, 2019, p.114) と述べたうえで、知覚と想像の関係に内在する複雑性に関するアイディの問い「『第2の声』、つまり想像的な声を私が聴くとき、私が「聞く」ということはどういうことなのか」(Ihde, 2007, pp.117-118) に応答している。ガレルフスは、絶え間なく続く内言が知覚にどのように影響するのかということについて「感覚が混同している状態においては、こうした内言はおそらくそれほど主要なものではなく、『実際の』経験とその概念化との間に生じる相互作用がより目立つようになるのは、まさに(感覚の混同の)減少においてである」(Garrelfs, 2019, p.114) と事象から帰結を引き出している。

2.4.2 想像的な聴覚経験

第10章では、前章での自由想像変容を聴覚次元に焦点化した論考がなされている。そのなかで、前述の隔たりと妨げについても事象をもとに考察している。例えば、「窓を開けたままセッションの練習をする初心者のロックドラマー」(Ibid., p.132) の音は、前述した「貫通性」を伴っているため、その妨げによって内言による思考は困難になる。一方で、コンサートでの知覚と想像の二重化によって「現に

演奏されている主旋律に、擬似-総合的な不協和音や陰影や変奏を、想像的に付加できるようになる」(Ihde, 2007, p.133) といった事象を挙げる。このような想像と知覚の音楽的な聴覚に対して、「哲学は今まで『言語学上の』問題へと注意を払ってきた」(Ibid., p.134) とアイディは述べる。そうした意味では、この知見は他領域へと発展していく可能性が見いだせるだろう。一方で、哲学が言語に関心をもっていたのにもかかわらず、内言についてはほとんど検討されてこなかったことをアイディは示し、内言が不可視であること、そしてなじみ深いゆえに主題化するには困難が伴うことを理由として挙げている (Ibid.)。ここで再び前述したコンサートにおける事象に戻り、こうした事象においては、「内言が消え去るのに気づく」(Ibid., p.135) ことを指摘し、聴覚的想像における内言の位置づけと役割を考察する手がかりとするのである。さらに、耳の聞こえない人にとっての言語による志向の役割についても探求し、「思考は異なる仕方で身体化される」(Ibid.) とし、音や声を身体できく様相に触れる。

アイディの聴覚的想像や身体できく様相に言及した論考は、音楽文化研究の文脈に見られる。ヘシティー (Kheshti, 2011) は、聴覚的想像においてワールド・ミュージックを中心とした文化産業がどのように構造化されるのかを検討した。その考察では、数多くある聴覚的想像の概念のなかでアイディ (2007) を取り上げ、想像された音が音楽家にとって演奏した音楽と同時に経験されるとしている。また、耳の聞こえないパーカッショニストの事例を挙げ、アイディにおける身体的聴取 (Ihde, 2007, pp.135-136) と関連づけた。

2.4.3 内言の特質

内言の役割という問題意識は、第11章でも継続的に取り上げられる。前述した内言のなじみ深さと、一方での見つけにくさと捉えがたさについて、アイディはさらに論じる。その理由として、内言は言語活動へ持続性と意味を与えるものの、その背景として後退していること、内言よりも話している内容に注意が向かうこと、聴覚的想像の他の様態とは異なるあり方を内言は有していることが述べられる。そして、他言語の内言によって思考すること、内言の速さや抑揚、未知なるものに遭遇するときの内言と、

多様な視角から検討を行い、最終的に「言葉は、言語が意義のある現象として〈世界〉を『存在せしめる』というような仕方、私自身に住まう」(Ibid., p.144)と結論づけるのである。

教育研究における内言は、思考の発達と結びつけられて論じられることが中心的であるが、福田(2008)は、アイディの内言の捉え方について「内言と思考とのつながりを重視しながらも、思考活動において生じる内言に限らない、様々な内言に着目する」(福田, 2008, p.283)と評価する。そして、授業中に教師の説明が理解できなくなった場合にも、内言が自分の理解へと引きつける機能を果たすとしている(同書)。福田はさらに内言の概念を発展させ、「声にならない声は、それに直面した教師に、クラス全体に共有されている授業の展開の仕方への不満や違和感を示すものとしてすぐさま捉えられるという点で、内言の一典型である、とみなすことができる」(同書, p.285)とし、個人的な内言が間主観性や普遍性とも直結していると指摘した。このように、アイディの内言の捉え方を出発点として教育事象と関連づけることで、アイディ自身が明らかにしえなかった内言のさらなる可能性に言及している。

第3部では、自由想像変容という第1現象学における方法を用いながら、第2現象学のキーワードである言語を中心とする話題へと推移していった。各章ともに第2部に比して言語におけるきくことの文脈が色濃くなってきているが、知覚経験におけるきくことの文脈にも触れながら論が展開されていることが明らかとなった。

2.5 声、言葉、沈黙

2.5.1 言葉としての言語、意味としての言語

最終部となる第4部は「声」という題になっており、『聴くことと声』のタイトルからしても、重要な論考となる。第12章では、ここまで述べられてきた言語が拡張される。すなわち、「言葉としての言語 (language as word)」と「意味としての言語 (language as significance)」である。前者は、日本語や英語のように「言語の『言語学的』な形式」(Ihde, 2007, p.147)をもつ言語であり、一般的な言語観と符号するものと言えよう。後者は、「人間の範囲内で聞かれるもの、理解されるもの、知覚され

るものは、既に意味をうちにひめたものとして受け取られる」(Ibid., p.148)という点から導かれる言語観で、楽音や周囲の環境音をはじめ、ジェスチャーや表情、触れることなども含まれる。アイディはリクールを引き合いに出し、「意味もしくは意義は、知覚と言葉との両方にすでにある」(Ibid.)と述べる。このことから、第1現象学もしくは「みる・きく」を中心とする知覚経験の文脈と、第2現象学もしくは「はなす・きく」を中心とする言語の文脈とを意味が架橋すると言えるだろう。このような広義の言語観もまた、アイディの包括性や学際性を示していると考えられる。前述したハイデガーにおける「事物が語る」といった言語観にも通じるものがあるだろう。

ここからアイディは、前述の焦点-領野-地平構造と広義の言語観を関連させて捉え、日常的には「言葉としての言語」が焦点にあり、「意味としての言語」は領野もしくは周縁部に位置すると述べる。そして、中心は周縁によって脱中心化されることがあるという可能性や、共現前についても示唆する。また、この焦点-領野-地平構造には、焦点に「言われること」、地平に「言われないこと」があり、相互に状況づけているという関係性に触れる。アイディは議論をさらに発展させ、話し言葉と書き言葉を近似させる。検討した結果、「声、声に出して読むこと、読むことのみに伴う内言、声に出さずに読むこととの間の連続体」(Ibid., p.152)という様相を見いだすのである。

こうした言語観の拡張を論じた第12章は、次のような論考で援用されている。例えばリマー(Rimmer, 2013)は、メディア研究者であるクドゥリー(Couldry)の「声 (voice)」の概念に着目する。「声」は、クドゥリーによれば「自分自身に関して説明すること」(Couldry, 2010, p.3)と定義されるが、リマーはその声を人間の語り限定せず、そこに語りと音楽の結合された機能を見いだそうとする。その論の補強としてアイディの多声性を取り上げ、「音楽は『声』にとっての1つの表現手段として適切に理解される可能性があることは明らかであるように思われる」(Rimmer, 2013, p.141)と考察した。音楽が「意味としての言語」として捉えられるのであれば、声の表現手段としての可能性が見出されるということである。バス(Basu, 2014)は、

精神医学における声と、インドのグジャラートにあるイスラムのスーフィー教寺院において実践されている儀式的療法における声について考察した。ヒンドゥー教やキリスト教では視覚が重視されるのに比してイスラム教では聞くことが特別な地位を占めていることを挙げ、そこで「聞くことは、音を通して我々を世界に関わらせることを可能にする基本的な感覚形態である」(Basu, 2014, p.328)と述べる。そして、そうした音は多様な「声」として理解されるというアイディ (2007, p.147) の記述を取り上げ、声の特質に迫っていく。ここでも、音が「意味としての言語」を有するものと見なされ、声と関連づけられている。アイディの考察は、音と声の双方の橋渡しとしての役割を担っていると思われる。

2.5.2 内的な踊り、言葉の音楽、音楽の文法

第13章では、音楽と言葉についての検討が展開されている。アイディはまず、器楽曲のように言葉を用いない音楽に着目し、こうした音楽の聴取は言葉によって要求される聴取とは異なる、難解な身体化された現前であると捉える (Ihde, 2007, p.155)。そして、音楽のデモーニッシュ¹⁰⁾な性質は、聴くことが音楽のリズムを共にする身体的聴取に引き込まれる可能性から生じるとし、アイディ独自の「踊り (dance)」を提示する。その踊りとは、文字通りの踊りではなく、「ダンス・ミュージックやロック・フェスティバル、宗教の伝導集会に見られる自然と身体が動き出すような実際の踊りから、バロック音楽を静かに聴いている際の、身体的に感じるリズムや変化という『内的な』踊りにまで及ぶ範囲」(Ibid., p.156)であるという。このような踊りへの魅力が身体を引きつけるような捉え方は、心身二元論とは対極的な反デカルト主義的であるとアイディは論じ、今まで述べてきた聴覚的空間の観点から、空間的な隔たりがなくなるような体験である音楽的忘我と踊りへの魅力を結びつける (Ibid.)。

言葉と音楽を近似させながら、アイディは「言葉の音楽」と「音楽の文法」といった類似性を見つける。前者について、アイディは「男性が怒った叫びは私を驚かせることができるし、私はその語気に脅威を感じる。女性の囁き声は、心がうばわれるように聞こえる魅力となる」(Ibid., p.157)と例示する。これは「声の演出法 (a dramaturgy of voice)」と

も言えるもので、第15章で主題的に取り上げられるものである。その他にも、自分にとって明白ではない言語は一種の音楽のように聞こえるともアイディは述べる。後者は、音楽は一定のスタイルを有していることであり、アイディは「ローリング・ストーンズをモーツァルトと間違える人はいないし、いっそう学んだ人は、ヘンデルとハイドンを間違えることはない」(Ibid.)と例に挙げ、最初は奇妙に聞こえるインド音楽すら、学習すれば最も高度に音が類別された音楽の1つであることを示すのである。

前述したデュラ (2006) は、耳から知覚される感覚データとして音楽を捉えるのではなく、聴き方の姿勢や聞いたことからの意味づけといった過程に左右される「現前そのもの」であるというスミス (1979) による捉え方と、アイディの概念を関連づける。そして、アイディの身体的な聴取や「踊り」について、音楽を単なる対象にとどまらないものと捉えていることを評価した。デュラの論考は理論的な考察であり、具体的な事象そのものを記述したものではないが、音楽教育の文脈において、アイディの言葉と音楽の捉え方が有用となる可能性を示していると見えよう。

2.5.3 沈黙と言葉

第14章では、沈黙と言葉についての考察がなされている。アイディは第8章において地平構造について論じているが、それと関連づけ、沈黙としての地平には3点の意味があると述べる。1つは「不在という何も無いことへと次第に小さくなる限界」(Ihde, 2007, p.161)としての地平である。聞こえる音や声は、時間的にも空間的にも中心と周縁に位置づけられ、いずれきこえなくなる場合に沈黙となる。その限界点という意味での地平である。これは、後期フッサールにおける地平の捉え方を沈黙概念に関連づけたものであると見えよう。そしてもう1つは、中心を状況づけたり取り囲んだりするという意味での「〈開け〉としての地平」(Ibid.)である。日常的には中心に位置づけられる聞こえる音や声は、沈黙があるからこそ中心に位置づくのであり、それはまた存在の問いや不在の問いにもつながってゆく。そうした意味で、ハイデガー的な地平の捉え方であると言えらる。

この2つの意味はこれまでアイディが述べてきた

ことであるが、第14章では第3の意味としての沈黙の地平が主題的に論じられている。すなわち、「言われること」を状況づけるという意味での「言われないこととしての地平」(Ibid.)である。これはアイディ独自の地平の捉え方であると考えられ、第1現象学と第2現象学の要素が盛り込まれている。第1現象学的な知覚経験の文脈では、アイディは視覚経験における地平と近似させることでその特質を見いだす。例えば、ブロックの側面を見ているときに、その反対側の側面は見えていないものの、潜在的に意味をもつものとして現前する。それを聴覚経験に近似させ、かつ第2現象学的な言葉の観点から捉え直すならば、ある言葉をきくこと(言われること)は、直接的にはきかれないこと(言われないこと)の意味を潜在的に含むということになる。アイディによれば、「あらゆる言われることの中には、言われないことの潜在的な地平があり、それは言われないことを状況づける」(Ibid., p.162)のである。

この3点目の捉え方について、アイディは専門用語を例に、学習段階によってその専門用語の意味の潜在的な言われないことへの理解が異なることを挙げる。「学習者は、言われないことので地平の意味が反響したり響き渡ったりするのを聞くことを学ぶ」(Ibid., p.163)ことで、専門用語の意味が次第に直感的に分かるようになるとアイディは述べるのである。そして、前述した2つの「限界としての地平」、「開けとしての地平」が周縁を超えたところに位置づけられるのに比して、この「言われないこととしての地平」は中心に近い地平へ位置づけられる可能性をアイディは示唆する。例として詩の言葉を引き合いに出し、詩の創造が、「言われないこと」、「言われなかったこと」を新たな文脈の「言うこと」へともたらずと述べる(Ibid., p.164)。さらにハイデガーの言語論と地平の関係を検討し、「哲学的な詩的表現は、言葉としての言語をそのように開くことだ。それは、沈黙に語らせることである。沈黙は地平であり、言葉はその地平に向けて開く。意味がより深く集められることを可能にする、いっそう広い開けである」(Ibid., p.165)とその可能性を指摘した。

こうしたアイディ独自の沈黙としての地平の捉え方によって、第1現象学と第2現象学を地平概念が結びうる第8章の位置づけがより鮮明になるだろ

う。

2.5.4 演出上の声

第15章は、前述の「演出上の声」が主題的に論じられている。『聴くことと声』の第4部においては、言葉と音楽が取り上げられてきたが、この「演出上の声」はそれらの間に位置づけられるとアイディは述べる。すなわち、「言葉を用いることなく私たちを音へと非常に深く引きつけることができるため、その音が私たちを圧倒するという音楽の魅力と、音声化される意味を隠すという、取るに足らない明白なことに取って代わられる日常の話し言葉による会話との間」(Ihde, 2007, p.167)である。今までの記述を踏まえるならば、「言葉としての言語」と音による「意味としての言語」が、他の場合よりも十全に現出するという意味が見いだせるだろう。

そして、この演出上の声は非日常的な側面も有する。その例として、アイディは劇や儀式、礼拝、詩の朗読といった非日常的な場面における声に着目する。古代ギリシャ劇では俳優が仮面を使用するが、仮面を意味する「ペルソナ (persona)」は「音を通す (per-sonic)」が語源であるとされている。仮面をつけることは、視覚上の変貌が主な役割と一般的には考えられているが、語源においては声の変貌が第一義なのである。それゆえ、アイディによれば「鳴り響く声は、私の自己現前へ貫通するとともに、他者性の現前でもある (Ibid., p.171)」という。その一方で、劇における演出上の声は、自己と他者を同じ次元上にはおかない、とアイディは述べる。「俳優の声は、自己を覆いつくしはしない。他者が前景に現れる間でさえ、相変わらず特有のものである俳優の声には、あるスタイルがある」(Ibid.)という点で、演出上の声は自己と他者を結びうるのである。

こうした俳優の声が人間の他者を体現できることに対し、アイディは礼拝式の司祭における神々の言葉と声という別の可能性に触れる。複数の宗教礼拝について記述しながら、偶像崇拝が禁じられる一方で神の話し言葉を書き言葉で表現されることは禁じられなかった古代ヘブライ人の伝統を取り上げ、「目に見えない神は不在なのではなく、神の言葉のうちに現前する」(Ibid., p.174)と声の重要性を指摘する。礼拝式の司祭は、他者性の根源的な究極の状態である神を、その声の現前のうちに経験させる

のである。

詩人の声については、音楽に近いとアイディは論じ、その範囲が「讚美歌による礼拝的なものや、叙事詩による演劇的なものにまで及ぶ」(Ibid., p.175)ことを挙げる。加えて、他者の声や神々の声以上に、詩人の声は自然環境や人工的環境といった事物にまで拡張される点に、アイディはその特質を見いだしている。そして、詩の中でもわずかな言葉によって表現される俳句に着目し、想像する豊かさを指摘する。これは、第14章の沈黙としての地平における「言われないこと」について、わずかな言葉による詩が豊かに引き出す可能性を有しているということだろう。

このように、演出上の声は他者、神々、事物といった声を表現しうる。アイディが「人間の声の十全な範囲の至るところでの鳴り響く意義の諸可能性を増幅する」(Ibid., p.176)と述べるように、非日常的な行為でありながらも、日常に深く根づいていると考えられよう。

2.5.5 表情、声、沈黙

第16章は、『聴くことと声』の第1版における最終章となり、それまでの知見を踏まえた総合的な論考となっている。この最終章では、表情と声と沈黙の関係に焦点が当てられる。アイディはまず、「意味としての言語」として捉えうる表情が独自の多声的な役割をもち、中心に位置づけられる「言葉としての言語」と関係して「意味を有する沈黙」(Ihde, 2007, p.177)という含みがあるとする。こうした記述を出発点に、地平の構造を捉え直している。アイディによれば、この意味を有する沈黙は、「中心である話し言葉を取り囲む、最も近い地平の様相である」(Ibid., p.179)という。その位相にはまた、「他者には隠されたままである内言の『沈黙した声』の隠蔽性が残る」(Ibid.)と、外側からみた内言の沈黙が位置づけられる。そして、その双方を超えたところに、「最終的な地平の〈開け〉の沈黙」(Ibid.)があると捉えるのである。第14章における沈黙としての地平について、視覚的な表情に付随する沈黙も含めて捉え直していると言えるだろう。

こうした沈黙の価値を論じつつ、アイディは「聴くことの倫理学」(Ibid., p.181)について考察する。そこでは、「沈黙に対する敬意が、その倫理学にお

ける一部を担うにちがいない」(Ibid.)とされている。例えば、独裁者による言論統制は言語を1つの意味にコントロールしようとする試みであるが、話をしなくても沈黙を保つことで、表情も含めた「意味としての言語」は生じうる。そうした支配的なコントロールを拒絶しようという意味において、沈黙は倫理的な側面を有すると言える。そのような沈黙はまた、どのように生きるべきかといった実存的諸可能性を生じさせるという点で、そこから「聴くことと声の存在論」(Ibid.)が構成されるとアイディは述べる。最終的にアイディは、第1章の冒頭に示した記述「人間の始まりは、言葉の中心にある」ということと照らし合わせ、「言葉は沈黙の中心にある」(Ibid., p.181)と結論づけるのである。

聴くことの倫理学については、メディア領域においてクロフォード(Crawford, 2009)が事象そのものへ結びつけて論じている。クロフォードは、オンライン上における注意の向け方のためのメタファーとしての聴くこと概念について、ツイッターを事例として考察した。ネットワーク上でも、ユーザーが「声」を持っていることから、読むのではなく聴くことをメタファーとしている。クロフォードは、つぶやきが更新されることで、過去につぶやきが瞬く間に背景となる様相での「背景における聴くこと」、政治家にとっての「互恵的な聴くこと」、消費者や生産者にとっての「委ねられた聴くこと」といった様相をツイッターに見いだす。そして、今後もネットワークメディアにおける聴くことは急速に発展していくことを予見するとともに、アイディにおける聴くことの倫理学としての沈黙への敬意について触れる。その上で同等に、増加、多方面化する注意の要求や、一斉に発せられる諸々の声を聴く力の進展を求めた。

第4部では、言語が主題となっていることから、第2現象学のアプローチによるところが大きい。そういう点では言語の文脈で捉えられることが多いが、「意味としての言語」は表情やジェスチャー、話し声の抑揚なども含むという点で、知覚経験の文脈でも捉えうるし、地平は第1現象学でも重要な概念でもある。このように、ときに知覚経験の文脈や第1現象学へと戻りながら、段階的に第2現象学ならびに言語の文脈へ移行していったことがうかがえるだろう。

3. きくことの構造から見る教育的意義

3.1 各概念から構造化されるアイディにおけるきくこと

ここまで、アイディのアプローチと関連づけながら、各章における諸概念を俯瞰してきた。諸概念を総合的にまとめると、以下のようなアイディにおけるきくことの構造が見られると言えるだろう。すなわち、視覚と経験について自明視されているあらゆる信念にともなう現状から脱却し、全く異なる経験理解へと、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を目的として、「現象学する」ことを念頭に置きながら、フッサールの第1現象学において主に知覚経験の文脈から、近似によって「音の空間性と時間性（無指向性、方向性、包囲性、貫通性）」によるきくことの特徴を捉え、自由想像変容によって「想像と内言（隔たりと妨げ）」について考察するとともに、ハイデガー的な第2現象学において主に言語の文脈から、「経験の多声性」、「言葉としての言語／意味としての言語」、「言語と音楽と沈黙」について実存的な考察をし、その合流点を

「聴覚の地平構造」に見いだしており、双方の文脈を架橋するスタイルが学際性や包括性を担保している、ということである。構造図を図6として示す。

このように、第1現象学と第2現象学を往還しながら「現象学する」スタイルで、学際的に経験や言語についての構造や実存を探求したという方向性が、アイディのきくことの構造に見られると言えるだろう。アイディの知見が、ここまで関連づけてきた哲学、文学、現代美術、音響芸術、音楽、現代音楽、教育哲学、音楽教育、文化人類学、映画学、音楽文化、ジェンダー・セクシュアリティ、メディア、といった多様な研究領域の理論研究ならびに実践研究に援用されていることから、この知見の射程の広がりがうかがえる。

3.2 教育学領域における現代的課題への応用可能性

アイディの『聴くことと声』における諸概念や知見は、前述のように多領域で用いられているが、こうした広い射程に应用できるということだけでは、その考察に深まりを見いだすことは難しい。アイディの諸概念や知見の汎用性からさらなる考察を深めていく、すなわち「広げ深まり」を体現するに

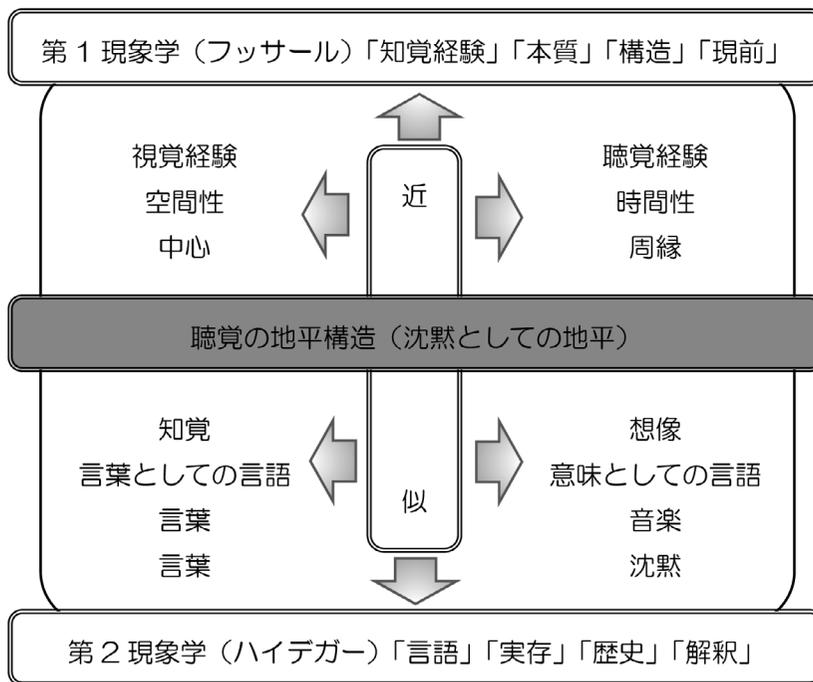


図6. アイディにおけるきくことの構造

は、次のような方向性が考えられる。ある領域にとどまり、その領域内でアイディの諸概念や知見を網羅的に関連づけていくという方向性である。本稿においては、筆者の関心領域である教育学に定位して試みたい。教育学領域におけるアイディの諸概念と知見を用いた先行研究は、既述したように教育哲学における福田（2008）や音楽教育学におけるデュラ（2006）に見られる。福田（2008）においては視覚主義、内言、地平といった諸概念が主題的に論じられ、デュラ（2006）においては音の包囲性や方向性、浸透性、時間性、聴くことの身体性といった諸概念が取り上げられており、それぞれに理論的な考察を深めている。一方で、アイディの諸概念が網羅的に取り上げられているとまでは言えず、また具体的な実践には触れていないことから、「広げ深まり」については課題を残している。そうした意味で、アイディの知見や諸概念を基に理論と実践を対象としながら、論考を広げ深める意義と可能性が、教育学領域には残されていると言えるだろう。

アイディの『聴くことと声』における知見と諸概念は、教育学における現代的課題へ応用できる可能性を有していると考えられる。ここでは、現代的課題のキーワードとして着目されている「見方・考え方」と「主体的・対話的で深い学び」の2観点から、教育的意義を素描したい。

まず、「見方・考え方」についてである。アイディのきくことの構造には、既存の視覚主義的な見方・考え方を捉え直すという目的が通底している。つまり、日常的に当たり前となってしまっている事柄に対し、その当たり前を問い直す原動力を有しているということである。例えば、各章における諸概念や知見を基に、以下のような問いを設定することが可能だろう。

○第4章：視覚経験と聴覚経験の近似

「日常では、見ることときくことは区別されているのか？ その関係はどのようなものなのか？」
→見ることときくことの双方の経験を捉え直すきっかけに

○第5、6章：音の空間性と時間性

「絵画と音楽のように、見ることは空間的で、きくことは時間的なのか？」
→見ること＝空間的、きくこと＝時間的という先

入観を捉え直すきっかけに

○第7、8章：中心と周縁（地平）

「世界が『安定している』と思える理由は、どこにあるのか？」

→中心から周縁に耳を傾けるきっかけに

○第9、10、11章：知覚と想像

「そもそも、我々は日常で何をどのようにきいているのか？」

→きくことを柔軟に捉え直すきっかけに

○第12、15章：言葉としての言語、意味としての言語

「対話は、『相手の話し言葉とのやりとり』なのか？」

→対話や他者の概念を捉え直すきっかけに

○第13、15章：言葉と音楽、演出上の声

「日常的に言葉と音楽をきくことは区別されているが、その関係はどのようなものなのか？」

→言葉のきき方や音楽のきき方を捉え直すきっかけに

○第14、16章：言葉と沈黙

「『沈黙すると気まずい』という先入観から抜け出すにはどうすればいいか？ 沈黙の意義は何か？」

→沈黙を肯定的に捉え直すきっかけに

こうした諸々の問いを設定することで、きくことに関する既存の見方・考え方を捉え直すきっかけが生じうる。世界に対する見方・考え方が変容する機会をアイディの『聴くことと声』は提供してくれるのである。教育的に見れば、変容と成長は深い結びつきにある。そうした意味で、教育的意義が見いだせるだろう。

「主体的・対話的で深い学び」については、とりわけ第9章以降の諸概念や知見が有効であると考えられる。前述の第12、15章において考えられる問い「対話は、『相手の話し言葉とのやりとり』なのか？」というのは、一般的に対話と言えれば人間の他者がおり、その相手と話し言葉によってやりとりをするものだと考えられがちなのである。しかしながらアイディの「意味としての言語」、「内言」といった諸概念や知見を援用すれば、まず他者概念が拡張される。すなわち、人間の他者だけではなく、楽音、環境音といったあらゆる音も「意味としての言語」としてききうるということから、世界の諸事物もまた他者として捉えることが可能となるのである。ま

た、音声言語や楽音、環境音といった物理的な音声だけではなく、内言による「自己内対話」を含むという点で、沈黙からでも対話が生じうる可能性が出てくる。このように対話の概念を捉え直すことで、世界はあらゆる音や声からの「意味としての言語」に満ちあふれており、そこから対話が始まる可能性が示唆されるのである。これもまた教育的に見れば、あらゆる機会が教育の場になるという意義として価値づけられると考える。

このように、アイディの『聴くことと声』における諸概念や知見は、教育学領域における現代的課題へ応用できる可能性を有しているのである。

おわりに

本稿では、『聴くことと声』の具体的な記述を追いながら、アイディにおけるきくことの構造について検討し、その教育的意義について素描した。汎用性のあるアイディの知見を「広げ深める」ための方向性が明確になったと言えるだろう。これを踏まえて、今後は知覚経験と言語の双方の文脈における理論研究と実践研究にアイディの知見を援用していきたい。

註

- 1) 科学理論が、観察可能な現象を組織化・予測するための形式的な道具・装置・手段であると見なされる立場。主に科学哲学において見られる用語である。
- 2) non-foundationalismの訳出。反基礎づけ主義(anti-foundationalism)とも呼ばれる。リチャード・ローティに代表され、知識の絶対的な基盤の存在があるとする基礎づけ主義に対し批判的な立場。
- 3) reduction to visionの訳出。あらゆる知覚経験を視覚主義的にとらえること。例えば科学技術分野では、聴覚や触覚によって知覚される音や振動を、波形として可視化してスクリーンに映し出すオシロスコープなどがある。
- 4) reduction of visionの訳出。視覚そのものを要素還元的にとらえること。見えるものを細分化し、分子、原子レベルまで還元する。科学技術分野で言えば、天体望遠鏡や顕微鏡の発明が該当す

- る。
- 5) sound (音)とlandscape (風景)からなる造語。「音の風景」と訳される。カナダの音楽家であるマリー・シェーファーが提唱した。
- 6) multidisciplinaryの訳出。多専門性においては、多領域が対象となるものの、領域間での相互作用が見られない。一方で、学際性(interdisciplinary)では、領域間での相互作用があり、そこから新たな知見が創成されていく。
- 7) 人や動物の声、自然界から発せられる環境音、都市や電車における騒音、楽音、電子音、楽曲といった様々な音を録音、加工し、再構成して創作される作品。
- 8) 時間性を特徴づける「将来性」、「既往性」、「現在」の3つの現象のこと。「己れの外」という性格をもつことから、脱自と呼ばれる。
- 9) tonalityの訳出。あるひとつの音(主音)を中心として、各音・各和音の性格・役割が体系的に決定されていること。例えばハ長調であれば、Gの和音(ソ・シ・レ)は導音と呼ばれ、Cの和音(ド・ミ・ソ)へ導くような役割がある。
- 10) 理性では解き明かしえない、超自然的なさま。それゆえ、魅惑的な要素も併せ持つ。

引用文献

- Andrews, I. (2013). Sonic practice as research: The problem of aesthetics. *New Scholar: An International Journal of the Humanities, Creative Arts and Social Sciences*, 2 (1), 69-82.
- Basu, H. (2014). Listening to disembodied voices: anthropological and psychiatric challenges. *Anthropology & Medicine*, 21 (3), 325-342.
- Berger, H. (1999). Death metal tonality and the act of listening. *Popular Music*, 18 (2), 161-178.
- Coessens, K., Tomlinson, C. (2019). On the sensorial of imagination. In Kathleen Coessens (ed.), *Sensorial Aesthetics in Music Practices*. Leuven: Leuven University Press.
- Connor, S. (1997). The modern auditory I. In Roy Porter (ed.), *Rewriting the Self: Histories from the Renaissance to the Present*. London and New York: Routledge, 203-223.
- Couldry, N. (2009). *Why Voice Matters: Culture and Politics After Neoliberalism*. London: Sage.
- Coutts, D. (2017). Ontological vibrations in Merleau-Ponty: Metaphor, voice, and linguistic figuration. *Gnosis*, 16, 14-26.
- Crawford, K. (2009). Following you: Disciplines of listening in social media. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 23 (4), 525-535.

- Cummins, J. (2013). The sound and silence of central Queensland: Listening to Alex Miller's soundscapes in *Journey to the Stone Country and Landscape of Farewell*. *Journal of the Association for the Study of Australian Literature: JASAL*, 13 (2), 1-12.
- デリダ, J. (2005/1967). 『声と現象：フッサールの現象学における記号の問題入門』（林好雄, 訳）. 筑摩書房.
- Dufrenne, M. (1953). *Phénoménologie de l'expérience esthétique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- デュフレンス, M. (1995/1991). 『眼と耳：見えるものと聞こえるもの』（棧優, 訳）. みすず書房.
- Dura, M. T. (2006). The phenomenology of the music-listening experience. *Arts Education Policy Review*, 107 (3), 25-32.
- 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』48, 277-286.
- Garrelfs, I. (2019). Override: An experiment in interrupting the congruity of audio-visual relationships. *Sound Effects: An Interdisciplinary Journal of Sound and Sound Experience*, 8 (1), 104-121.
- Gershon, W. S. (2011). Embodied knowledge: Sounds as educational systems. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27 (2), 66-81.
- ハイデガー, M. (1996/1985). 『ハイデッガー全集 第12巻：言葉への途上』（亀山健吉, ヘルムート・グロス, 訳）. 創文社.
- ハイデガー, M. (2015/1927). 『存在と時間 1』（中山元, 訳）. 光文社.
- ハイデガー, M. (2020/1927). 『存在と時間 7』（中山元, 訳）. 光文社.
- フッサール, E. (1967/1966). 『内的時間意識の現象学』（立松弘孝, 訳）. みすず書房.
- フッサール, E. (1975/1939). 『経験と判断』（ラントグレーベ, L., 編, 長谷川宏, 訳）. 河出書房新社.
- フッサール, E. (1979/1913). 『イデー I - I』（渡辺二郎, 訳）. みすず書房.
- フッサール, E. (1984/1913). 『イデー I - II』（渡辺二郎, 訳）. みすず書房.
- フッサール, E. (1997/1958). 『現象学の理念』（長谷川宏, 訳）. 作品社.
- Ihde, D. (1971). *Hermeneutic Phenomenology: The Philosophy of Paul Ricoeur*. Evanston: Northwestern University Press.
- Ihde, D. (1973). *Sense and Significance*. New York: Humanities Press.
- Ihde, D. (1976). *Listening and Voice: A phenomenology of sound*. Athens, OH: Ohio University Press.
- Ihde, D. (1977). *Experimental Phenomenology: An Introduction*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Ihde, D. (1979). *Technics and Praxis: A Philosophy of Technology*. Dordrecht: Reidel.
- Ihde, D. (1983). *Existential Technics*. Albany: State University of New York Press.
- Ihde, D. (1986). *Consequences of Phenomenology*. Albany: State University of New York Press.
- Ihde, D. (1990). *Technology and the Lifeworld: From Garden to Earth*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ihde, D. (1991). *Instrumental Realism: The Interface between Philosophy of Technology and Philosophy of Science*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ihde, D. (1993a). *Philosophy of Technology: An Introduction*. New York: Paragon House.
- Ihde, D. (1993b). *Postphenomenology: Essays in the Postmodern Context*. Evanston: Northwestern University Press.
- Ihde, D. (1998). *Expanding Hermeneutics: Visualism in Science*. Evanston: Northwestern University Press.
- Ihde, D. (2002). *Bodies in Technology*. Electronic Mediations Series. Vol. V. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ihde, D. (2006). Forty Years in the Wilderness. in Evan Selinger, E. (ed.). *Postphenomenology: A Critical Companion to Ihde*. Albany: State University of New York Press. 267-290.
- Ihde, D. (2007). *Listening and Voice: Phenomenologies of sound (2nd edition)*. Albany: State University of New York Press.
- Ihde, D. (2008). *Ironic Technics*. Copenhagen: Automatic Press / VIP.
- Ihde, D. (2009). *Postphenomenology and Technoscience*. Albany: State University of New York Press.
- Ihde, D. (2010a). *Embodied Technics*. Copenhagen: Automatic Press / VIP.
- Ihde, D. (2010b). *Heidegger's Technologies: Postphenomenological Perspectives*. New York: Fordham University Press.
- Ihde, D. (2012). *Experimental Phenomenology: Multistabilities (2nd edition)*. Albany: State University of New York Press.
- Ihde, D. (2016a). *Acoustic Technics*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Ihde, D. (2016b). *Husserl's Missing Technologies*. New York: Fordham University Press.
- Ihde, D. (2019). *Medical Technics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Jay, M. (1993). *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in 20thC French Thought*. Berkeley: University of California Press.
- Jordan, R. (2012). The ecology of listening while looking in the cinema: Reflective audioviewing in Gus Van Sant's *Elephant*. *Organised Sound*, 17 (3), 1-9.
- 神林哲平 (2019). 「きく」 ことに関する現象学的知見の比較検討：教育研究への展開の意義. 『学ぶと教えるの現象学研究』18, 55-62.
- Kheshti, R. (2011). Touching listening: The aural imaginary in the world music culture industry. *American Quarterly*, 63 (3), 711-731.
- Langsdorf, L. (2006). The primacy of listening: Toward a metaphysics of communicative interaction. In Evan Selinger (ed.), *Postphenomenology: A Critical Companion to Ihde*. Albany: State University of New York Press. 37-47.
- Lochhead, J. (2006). Visualizing the musical object. In Evan Selinger (ed.), *Postphenomenology: A Critical Companion*

- to *Ihde*. Albany: State University of New York Press. 67-86.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual Movement, Affect, Sensation*. Durham, NC: Duke University Press.
- Moise, G. (2011). "I hear with my whole body" Hajnal Németh's dislocated sonorous bodies. *Film and Media Studies*, 4, 75-88.
- 森美智代 (2011). 『〈実践=教育思想〉の構築: 「話すこと・聞くこと」教育の現象学』 溪水社.
- Norman, K. (1996). Real-world music as composed listening. In K. Norman (ed.), 'A Poetry of Reality: Composing with Recorded Sound', special issue, *Contemporary Music Review*, 15 (1-2), 1-27.
- Pike, A. (1970). *A Phenomenological Analysis of Musical Experience and Other Related Essays*. New York: St. John's University Press.
- Rimmer M. (2013). Can you hear me now? Musical values, education and 'voice'. *Media International Australia*, 148, 135-144.
- Selinger, E. (ed.) (2006). *Postphenomenology: A Critical Companion to Ihde*. Albany: State University of New York Press.
- Smith, F. J. (1979). *The Experiencing of Musical Sound: Prelude to a Phenomenology of Music*. New York: Gordon and Breach.
- Sobchack, V. (2005). When the ear dreams: Dolby digital and the imagination of sound. *Film Quarterly*, 58 (4), 2-15.
- Sobchack, V. (2012). Fleshing out the image: Phenomenology, pedagogy, and Derek Jarman's *Blue*. *Cinema*, 3, 19-38.
- Titon, J. (2015). Thoreau's ear. *Sound Studies: An Interdisciplinary Journal*, 1 (1), 144-154.
- Van der Wal, E. (2019). The fire in the voice: Umlilo and the performance of queer South African life. *Whatever: A Transdisciplinary Journal of Queer Theories and Studies*, 2, 97-116.
- 鷺田清一 (2015). 『「聴く」こと of 力: 臨床哲学試論』 筑摩書房. (TBSブリタニカ版1999)

現象学的記述の可能性の基盤への問い

—幻痛体験を手掛かりとして—

An Inquiry into the Bases of the Possibility of Phenomenological Description

— Based on the Personal Experience of a Hallucinatory Headache —

岡田 敬司

Keiji OKADA

目 次

- 1 はじめに
- 2 追体験可能性について
- 3 症例O
- 4 判断停止について
- 5 もう一つの仮説：「痛みには外部原因があった」
- 6 痛みがない間は容易に病識が現れる
- 7 幻覚としての痛みの解決とは何か：物語構築による飼いならし
- 8 記述可能性の構造
 - 8-1 内部観察と外部観察
 - 8-2 形象化と言語化
 - 8-3 真実性と再現性

1 はじめに

この小論は、本物の感覚経験と幻覚経験とはいかにして区別できるかを問う中で、そもそも現象学的記述が世界の真実相を捉えうるのはなにゆえか、という問題に答えようとするものである。

その際、吟味する素材として幻覚としての頭痛を取り上げるのだが、痛みはその特徴として、身体以外の外部対象には定位しないことがあげられよう。実際、痛むのは私の身体（あるいは比喩的に私の心）以外ではありえない。すなわち、体験以外ではありえない。

これは、感覚経験一般が外部経験として（外部対象に定位する経験として）成立するのとは著しい対照をなす。そしてこのことが痛みの幻覚なるものに、幻覚一般とは際立った違いをもたらすように思えるのである。

幻覚一般においては、本当は存在しない何ものかが私の感覚経験に現れる。この定義の仕方ではあるならば、痛みの幻覚というものはあり得ない。痛みはもともと、何ものかの存在を定立するものではない。痛みは身体経験の自覚としての主観的経験でし

かありえず、それゆえ、すべての痛みは「真」なる体験なのである。

もちろん、私に痛みをもたらすもとなった何ものかが外界に定位することは多々ある。外部原因による痛みの場合がそれである。石とか小刀とか針とかである。しかしそれとは別に、いわゆる病気による身体部位の痛みと判断されるものも、痛みの経験の重要な部分を占める。この場合、原因は特定できるものとして想定されるが、個物として定立することはない。それは私の身体に瀰漫した内的痛みの経験である。特定されるのは原因としての個物ではなく、広がりがある程度限定された「痛む部位」だけである。

2 追体験可能性について

視覚、触覚、聴覚などは原則的に共体験可能である。つまり、共通の場面に居合わせて、世界内のある対象を共に感知できさえすれば、「その対象に起因するものとして」ある感覚を経験できる。

痛みについてはどうか。結論から言うと、外部対象は存在しない。ノエマなしのノエシスの経験は、

痛みにこそ当てはまる。もちろん石が頭に当たって痛いとき、その痛みは外部対象たる石に起因するものと判断される。しかし石が痛むのではない。「頭のここが痛む」のであり、「頭の痛いところが痛む」のである。身体という外部でもあり内部でもあるものの一部である頭が痛いのである。

ところで、外部は対象化できるが内部は不可能である。解剖によって痛んでいる当の神経部位を可視化すれば、確かにそれは外部対象として経験できる。しかしその時外部化された身体内部（神経線維）は「見える」のであり「痛む」のではない。そこには痛みの体験の主題化はないのである。対象化されたのは「見え」であって「痛み」ではなかったのである。見えるものが見えるのだが、痛むものが痛むのではない。

この痛みの独我論的性格こそ、それが共同体験不可能であることの理由であろう。他人の痛みがわかるとはどこまでも比喩的表現であり、知的に理解したり想像したりすることは可能かもしれないが、感覚的に共同体験することは不可能なのである。

逆に言えば、感覚経験のリアルさや客観性はその共同体験可能性に支えられており、その可能性の閉ざされた痛み体験は、どこまでも主観的、独我論的そして幻覚的でしかありえないのである。

では幻覚ではない痛みとは何か。それはいかに経験されるのか。いかにして幻覚と区別されるのか。

おそらくある痛みが本物であるか幻覚であるかは、事後的に何とか区別されるだけであって、痛んでいる最中であっては本物も幻覚もないであろう。どちらにしても、痛んでいることは疑い得ないのであるから。

このことは、痛みが本物か幻覚かを識別する能力あるいは資格が、当の感覚主体からは剥奪されていることを示している。それが本物であったか否かは、徹底的に他者、あるいは事後の本人（一種の他者）に判断が委ねられているということである。本物の痛みとか幻覚としての痛みとかは、経験されるものではなく判断されるものなのである。そしてその判断は、原経験が他者によって、あるいは事後に本人によって追体験され、それが原経験と同じと見なされれば本物であり、みなされなければ幻覚なのである。

他者による追体験とは、同じ状況、同じ条件下で

他者が同じく痛いという感覚を経験するかどうかである。本人による追体験はもし起こったとしても、本物の痛みであったことの証としては不十分である。なぜなら、幻覚の再出現ということがありうるからだ。この可能性は、他者による追体験においてもゼロではないが、「同時に独立した二主体の感覚経験が狂う確率」は一主体の場合の累乗倍の小さくなるのである。例えば百分の一が万分の一になるという具合に。

痛みの体験が本物であるか幻覚であるかは、このように他者の追体験による検証でもって区別されるが、その精度はせいぜいのところ確率的であり、近似的なのである。

幻覚を経験する主体は普通、精神疾患にかかっているとみなされる。病者でない健常主体が幻覚を経験するのは、一般的なものとしては夢においてである。H・エイが言うように⁽¹⁾、夢とは健常者において繰り返し経験される幻覚であり狂気なのである。それ以外では薬物摂取による幻覚があり、これも再現性に優れている。

以上から、幻覚は①精神病者において現れる②夢において現れる③薬物摂取あるいはこれに準じた刺激によって現れる、ものにほぼ限られるとされており、このように限定できるからこそ、幻覚は異常体験とされるのである。

この3つの条件下以外で幻覚が現れることは極めてまれであり、それゆえ、本物の経験か幻覚かは、当の経験がこの3条件下でなされたかどうかで判定される。その判定は内在的ではなく徹底的に外在的になされるのである。直接経験によってではなく、間接経験のすり合わせによってなされるのだ。その一致は判断の一致であり、経験の一致ではない。

このようなわけで、以下に記述する「幻覚としての頭痛」は、単純かつ純粋な意識の内部体験の内部観察というわけにはいかず、内省的記述と客観性（実在性）判断とが絡み合って進行せざるを得ないのである。それは結論を先取りして言えば、体験の経験化の複雑な行程である。

3 症例O

Oは67歳男性、K国立大学を64歳で定年退職後、市内の私学であるK女子大学に勤めている。

以前から大きな物音には気が散る傾向があったが、この女子大に来てからこれが苦痛になってきた。というのも、以前の職場でも自宅でも扉は木製で、音はするがガタン、バタンといったたぐいであり気になることはあっても許容範囲であったが、新しい職場ではガシャン、バシャンといった金属音で、仕事がままならないほどになった。

事実、今度の研究室棟はすべて鉄扉で、廊下を挟んで20ほどの室が並んでおり、誰かが出入りするたびにガシャン、バシャンという音がのべつ響いている有様であった。Oにすれば、この環境で研究ができるというのが不思議であったが、同僚たちは誰も苦しんでいる風はなかった。(この状態で4年間過ぎすが耐えられなくなり、5年目、つまり最後の一年間は別棟の研究室に移ることになる。実はこの前年くらいから、正体不明の頭痛が続いていたのである。この研究室棟は部屋数が少ないうえに空き室が多く、そのうえ、木質扉で、極めて静かであった。)

この部屋に移ってからは仕事に障りはなくなったが、皮肉なことに前述の頭痛が耐え難くなってきたのもこの頃であった。

市内最高の頭痛専門医を自認するI神経内科医にかかるも改善はなかった。旧来の薬を順に処方してもらったが全く効かない。比較的新しいサインバルタという薬が1日40ミリグラム処方では効果が現れたが、数日で再発してしまう。50ミリグラムに増量しても効果は消えたままであった。なお、MRI検査でも異常な所見はなかった。

この後は若干の効果はあるのだろうとの想定の下に1日量サインバルタ20ミリグラムとエビリファイ3ミリグラムを服用しているが、抗鬱効果、抗幻覚効果はともかくも、頭痛そのものにはほとんど効果はなく、しかも厄介なことに、頭痛が起こるときは付近で誰かがスマートフォンを操作しているという「発見」に対する確信がますます強くなってきた。これは全くの無根拠ではなく、学生の一人がスマートフォンで高周波音である「モスキート音」発信してくれた時に、ガンと頭を殴られたような痛みが来た経験に由来している。

このことからわかるように、Oの頭痛の原因探しは「誰かに高周波音を発信されている」という被害妄想(?)と地続きであった。

この原因特定不可能状態が、すべての職から引いた71歳の今日に至るまで続いているのだが、この不可能性は同時に、この経験が幻覚であるのかリアルな経験であるのかの識別の不可能性でもあった。外部に原因を発見できればリアルな経験ということになるし、発見できなければ純内発的経験、すなわち幻覚妄想ということになる。(ここで外部と言っているのは純主観的、精神的な原因を除くすべてのものに定位しうること、例えば神経炎といったものも物的であり外的である。)

顕著な薬効を得られないので、この神経内科に見切りをつけ、T精神科を受診する。先に述べた通り、Oの頭痛には「誰かに高周波音を発信されているのが原因だ」という被害感が強く、これが現実だという確認が不可能のままに被害感を持ち続けているのであるから、これが被害「妄想」である可能性は大きいといわねばならないからである。

Oは幻聴や被害妄想についての知識は持っていたし、それらが自身のこれまでの生活に紛れ込んだことがあることも分かっているから、それらから目を背けようという普通の防衛的構えは取らなかったが、それにしても「幻覚としての痛み」というものには全くなじみがなかった。そうしたものが存在することさえ、ゴルトシュタインの幻影肢の症例報告⁽²⁾によってわずかに認識しているものの、現実体験としては全く信じられない有様であった。

さて、一昨年(2018年)3月、頭痛のせいもあって70歳の定年延長停止年齢の1年前にK女子大を退職し、同時にT精神科へ通院しだしたものの、4月、5月、6月と薬効が現れないままに時が過ぎた。何種類かの抗精神病薬を順に試したが、駄目であった。

8月になってこの年の春に発売になったという新薬のレキサルティを2ミリグラム処方してもらって、やっと効き目が現れた。日に何十回と襲ってきた頭痛が数回に減りしかも激痛がかなり緩やかな痛みに変わってきたのだ。さすがに一挙にゼロとはい

かないものの、日常生活での許容性という点では目覚ましい効果であった。この薬は以前から処方してもらっているエビリファイと化学構造が類似しているということで、これも信頼性を高める効果があったと思われる。

ただ、この薬効は一挙に鮮明な病識をもたらしたわけではなかった。病識も何も、今もって「誰かが高周波音を発信している」という意識は続いており、顕著に薬効が現れている間は「妄想だったかな?」と思えるのだが、頭痛が出現するや否やこれは吹き飛んでしまって、「やっぱり誰かが発信している」という被害感がよみがえるのだった。この行きつ戻りつ状態は今も続いており、決着がつくのは、近い将来に頭痛の再発がほぼゼロになったときだろうと予測している。

理論的には、「誰かが発信しているのならば、私だけでなく近辺の何人もが異変を起こすはずだ。それが無いのは、私個人の感受性に異常があるはずだ」と認識できるのだが、そうであってもそれは妄想ではなく、聴覚を中心領域とした感覚過敏に過ぎないと思ってしまうので、病識を持ちようがなかったのである。

2018年12月の診察でのT医師の見解は「もし神経系のダメージが大きければ、被害感およびそれに起因する痛みが、薬で解消するに至らないこともあり得る」というものであった。彼の頭には「もし幻覚でなく、現実の被害経験だったら」という疑念は浮かばないようだ。Oはといえば、自身が狂っているのか現実に被害を受けているのか、判断がつかない宙づり状態が続いている。つまり、病識が現れたり消えたりしているのが現状である。

4 判断停止について

我々が日常生活において「判断がつかない」経験をすることは稀ではない。友人と仲たがいをしたとき、その原因が自分にあったのか相手にあったのかの判断がつかない、などは典型的な例であろう。「自他の折り合いの不成立」という事態の原因を特定できない経験と言い換えてもよい。

これが典型的と思えるのは、二主体間での原因帰属決定の不可能性、という構造が絡んでいるからだと思う。我々の経験が対人物で成立している場

合と対事物で成立している場合とでは、ある事態発生の原因帰属決定において難易度が大きく異なってくると思われるのである。

対事物関係で、例えば痛みの原因帰属を決定する場合はどうであろうか。対象事物に原因があって、その結果、痛みが感じられるのは通常の場合であり、これは幻覚ではない。痛み感覚の原因が私の身体の神経系にある場合、私たちはこれを病というカテゴリーに入れて混乱を回避する。この病というカテゴリーには「原因が自分にある」と自覚できる通常の病と、この自覚ができない、つまり病識が持てない幻覚性の病の両方が属している。両者の区別は、当の主体が痛みの原因を認識できるかできないかによる。認識できたと思える場合は、神経痛、頭痛などと、身体部位の神経刺激に原因を帰属させているのだが、これはその帰属が正しい場合と思違いによる正しくない場合の両方を含んでいる。どちらの場合も「病識あり」とするのである。

身体部位を特定することもできず、さりとて外部対象を原因として特定することもできない場合、当の主体は判断の宙づり状態に置かれることになる。Oの症例でいえば、他者の行為に原因を帰属できると思う時と、自分の思考や感受性に原因を帰属させざるを得ない時とが、薬効があるかないかによって頻繁に交代するのである。どちらに帰属させた時でも、それが正しい認識だという確信が持てないのである。

被害妄想というという言葉がある。当人が他者の行為に原因を帰属させたにもかかわらず、周囲の人々や権威筋の同意を得ることができず、この多数派對少数派の社会力学によって孤立した当人が「精神を病んでいる(したがってその判断は誤っている)」とされてしまうのである。

注意すべきは、被害妄想の判定が単なる社会力学の結果に過ぎないにもかかわらず、あたかもそれが「真・偽」「正・不正」の決着がついたかの如く一般に思い込まれていることである。これは精神病学の社会学理論であるラベリング理論⁽³⁾や、いわゆる反精神医学の主張⁽⁴⁾と大きく重なる。おそらくこれが社会学上の抗争の結果に過ぎないと認識できているのは、弱小の側の主体、精神病患者のレッテルを貼られてしまった側の主体の一部のみであろう。この人たちは通常「病識のない重症の人」と見

なされる。

さて、原因帰属の誤りの例として被害妄想を挙げたが、「痛み」の場合、先に考察したように、その原因が事物にある場合には錯覚はあっても妄想は起こりえない。妄想は普通、人の行為に原因を求める場合に起こるものだからである。「意図を持つ」他者のある行為が私の痛みの原因だと思われるとき、妄想の入り込む余地が生じる。たまたまの偶然で他者の行為が痛みの原因になったとき、それを偶然の事態と認識せず、他者の「持続的悪意が引き起こした行為による事態」つまり意図された事態と感知してしまう時、被害妄想が生じる。

ところで、悪意と善意の識別はかなり簡単に交代するものである。例えば善意を持って声掛けの挨拶をしたのに、何らかの事情でにこやかな返礼応答がなかった時、いとも簡単に「妙なやつだ」という判断が生じてしまう。これは対人判断としては、悪意のこもったもののほうに属するだろう。

このように、被害妄想は原因が対人関係の中にあるときにのみ、選択的に生じるのである。

5 もう一つの仮説：「痛みには外部原因があった」

この場合、外部原因とは他者の意図的行為であり、Oの症例では「高周波音の発信」ということになる。むろん、他者の行為が何ら悪意を伴わないものなのに、主体が痛みを感じてしまうこともある。痛みの原因は、厳密には悪意ではなく高周波音だからである。Oにとって両者がほぼ同じ意味になってしまうのは、被害妄想に取りつかれているからであろう。

痛みの原因はなになのか。高周波刺激なのか、それともそれがきっかけとなって、「他者の悪意の存在」を意識してしまうことなのか。

後者であれば、物的な外部原因は一応存在するが、決定的な意味での原因ではない。原因として重要なのは、その際の「悪意の想定」である。つまり外部原因というよりは、主体本人の意識の意味付与行為なのである。主観の事実であっても客観の事実ではない。

このように、主観の事実のありようによって外部事実が痛みの原因になったりならなかったりするの

であれば、この痛みは「幻覚、妄想」の呼称を排除できないであろう。逆に、主観の事実のいかんにかかわらず、この外部事実（高周波音）が痛みをもたらすのであれば、たとえこの時周囲の他の主体に痛みが起こらなくても、高周波音は痛みの客観的原因である。

注意すべきは、痛みに共同体験者がいなくても幻覚や妄想でないといいうるためには、検証の手続きが必要だということである。普通感覚経験では、共同体験が今現在あるいは過去において可能であったがゆえに、この手続きなしでもいわば「自明」に幻覚ではないのである。この自明性はひとたび何らかの疑念が生じれば、自明ではなくなるから、この疑念を晴らす手続きが必要となるのである。

この手続きとは具体的には、原因の再現と痛みの再現言明（痛みは独我論的体験なので言明がなければ他者は知りようがない）とが呼応していることの確認である。もっとも簡単な手続きは、「私が外部原因を発信した」と言明してくれる人を探し出し、その発信と自分の痛み被害とが空間的、時間的に一致することの確認である。

現実問題としては、これには大きな困難が付きまとう。発信行為が殴りつけるとかのよう可視的であれば、加害行為と被害としての痛みが呼応していることを確認できるが、超音波あるいは電磁波のように不可視の媒体を介した加害行為であった場合、この自他の同時の確認作業が成立しない。まず第一に、この加害者の発見、特定が極めて難しい。行為が不可視であるし、加害者が自発的に「私が発信した」と言明してくれることは、そもそもこの行為が悪意から発しているのであれば、期待できない。とすれば、精神病者の妄想だと笑われることを覚悟で、想定できる可能的加害者全員に問いただすことしかない。コミュニケーション場の構築である。

6 痛みがない間は容易に病識が現れる

（2月28日午前）

このところ、痛みには外部原因があるか否かの判断が日に日に揺れている。レキサルティ2ミリグラムを飲みだしてから3日目くらいから4、5日間は例の痛みが嘘のようになくなった。ここであれは幻覚だったか、と思うのだが、4、5日過ぎると、様子

を見ていた輩がしびれを切らせて電波音波を発信して嫌がらせを再開する、という風に気が回ってしまう。悪意の輩がいることには確信があるので、どうしても妄想じみてくるのである。

大体1週間交代でこの揺れが起きている。興味深いのは、いずれの相においても、その相に入ってしまうとそちらの判断がゆるぎないものを感じられてしまうことだ。痛みの起こったときに、「自業自得だ」とか「いや冤罪だったらいい」とかの話声が聞こえたことがある。これは幻聴だといわれて反論に苦しむだろう。どうやら、これは嫌がらせというよりは懲らしめであるらしい。しかしいったい何の懲らしめか。

(4月3日)

相変わらずの揺れだが、1週間くらい前からレキサルティを1ミリグラムに減らし、サインバルタを50ミリグラムに増量した効果か、痛みは日に1回くらいになっている。もちろん、「薬に慣れてくるとまた始まるさ」と、半ばあきらめの思いがある一方で、「今回こそは(悪い輩の様子見ではなく)本当の薬効だ。あの痛みは本当に幻覚だったのだ」と思いたい欲望がうずうずしている。1か月も安定した効果が続けばよいのだが。

(4月7日)

またも痛み復活。回数こそ日に2回くらいだが、かなりきつい。やっぱり様子見だったか、と思えてしまう。

先日、アメリカの警官が黒人を、スタンガンと取り違えて本物の拳銃で撃ってしまったという話をテレビで見聞きした。脅しのスタンガンに類する道具は日本の警察にもありそうだと思う。

(4月19日)

ずいぶん痛みの回数と程度は軽くなっているのだが、昨日1回だけだが激痛がやってきた。この出現の非定型さ、特異さこそ、それがどうしても病の慢性症状とは思えない理由なのだ。この不規則さは、気まぐれな様子見にぴったりなのだ。もう何回考えたことか。しかし頭の片隅には、「1か月も痛まなかったら幻覚だったと思えるのに…」という思いがある。

(5月5日)

何の進展もない。様子見、ちょっかいのたぐいだという確信が強くなる一方だ。隣家に踏み込んでみたら分かりそうだが、これは禁じ手だ。

(5月13日)

いつになく痛みの来ない夜だった。早朝、「癌にやられているようだ」との話声あり。手加減してやれ、ということか、それとも単なる幻聴か。

(5月14日)

妻から「斜め向かいのAさんが屋敷を売って引き払った。4月からだ」との情報を得た。私との絡みではないかと思ってしまう。この間の私に対するデマ攻撃の始まりが、A家を根城としたK政党のたくらみだと思っていたからだ。

早朝の激しい痛みが、なにゆえか電波音波によるものではなく、内発的な病痛ではないかと思えた。珍しいことだ。病識が現れるのは、これまでは痛みがないときに限られていたからだ。ひょっとしたら本物の病識の現われかもしれない。そしてこれは新情報の効果かもしれない。

この間の判断の揺れは、幻覚か外部原因による真の痛みか、の二者択一としてあった。両極は中間項への統合など、厳に拒むものに思えた。今回の痛みの真ただ中における病識の現われは、この振り子現象にけりがついて幻覚の極へ収束する兆しかもしれない。「他者による加害」を否定する判断が、痛み主観と同時成立したからだ。被害妄想の自覚の出現だ。

(5月20日)

前回の「病識への期待」はもろくも半日で崩れ、頭痛が「やられ感」を伴って復活した。なんともはや…。

昨日のギターコンサート会場での出来事は記録すべきだろう。会場内ではスマートフォンは消しておくように指示されている。休憩時間になって、さほど強くない頭痛が来た。横を眺めると2メートルほど離れて女性がスマートフォンを操作していた。

この二つの因果関係は微妙で、必ずとはいかないが、頭痛の時に近辺を見るとスマートフォン操作者がいることが多かった。この蓋然的な相関関係には

2、3年前から気付いていた。

今思うに、軽い痛みはスマートフォンに、激痛はそれ以外の特殊な発振器によるものだ。後者が何であるのか、本当に存在するのか、確認できていない。この未決定状態に比べれば、スマートフォンの存在はずいぶんと気を穏やかにさせてくれる。一応は痛みと悪意を分離してくれるからだ。

(6月5日)

サインバルタを50ミリから40ミリに減らしただけで、さほどの条件変化がないにもかかわらず痛みゼロ状態が続いている。減薬のせいであればうれしいのだが…。

郵便局から帰ってきたとき、また例のチンピラ監視員の馬鹿話が耳に入った。「外国へ逃亡を企てている。云々…」。そう言えば昨日米ドルをかなりの量買ったが、関係あるかもしれない。それよりもチンピラ監視員の様子見を控える辛抱が1週間以上はもたないのであろう。11時ごろ激痛が2、3回あった。

(6月11日)

頭痛はほぼゼロがもう2週間も続いている。この間、被害感を伴う頭痛は2、3回だけだったと思う。サインバルタ減薬に慣れてきたのと炭酸リチウム200ミリの服用を再開したせいだと思う。この安定はひょっとしたら「頭痛からの解放」に至るのではないかと、かなり楽観的になってきた。

(6月17日)

前記から1週間だが、1、2度の予兆以外は平穏が続いている。しかもこの1週間はスマートフォン反応もなしだ。

(6月18日)

久しぶりに強い痛みが来た。かなりはっきりと被害感を伴っている。敵さんの辛抱が1週間程度なのか、それとも私の妄想構築の辛抱が1週間程度なのか、どちらにしても今は辛抱比べだ。それにしても、かつての耐え難かった痛みが確実に減っている。その原因が何であれ、私の外部刺激に対する過敏さが減ってきているようだ。問題の解決は、犯人捜しによってではなく、痛みの消滅によるのである以上、

いい傾向だというべきだろう。

7 幻覚としての痛みの解決とは何か：物語構築による飼いならし⁽⁵⁾

痛みの体験のほとんどが、むき出しの現実として、形相で二重化されていない質料の露呈⁽⁶⁾としてやってくる。意味づけられた痛みの多くは、被害としての痛みだ。それが苦痛である以上、原因が何であれ、「害」以外ではありえない。しかし少なくとも、正体不明の苦痛より不安は少ないのである。

この原因としての加害行為が他の人物に帰属する場合と自然に帰属する場合とを区別しよう。後者はそれ自体外部自然による災害と内部自然による病に分けられる。

他者による被害の場合も、外部自然による災害の場合も、痛みは何者か、何物かによってもたらされるものとして意味づけられている。その痛みは過ぎ去った苦痛として取り返しがつかないとはいえ、犯人を懲らしめることによって、あるいは防衛策を講じることによって、幾分か癒される。飼いならしといったのも同様に、苦痛原因を許容範囲になだめすかすことで、ある種の癒しを得ることである。

内部自然による病の場合どうか。痛みの体験が取り返しのつかないことは同じであるが、病のメカニズムを理解することである程度癒される。最善の場合は、痛みも病も、メカニズム理解に基づいた治療によって、消滅するのである。このメカニズム理解は、必ずしも科学的なものとは限らない。呪術的理論によるものであってもよいのであって、それはそれでかなりの治癒実績を上げているのである。

ともあれ、外部原因の特定による犯人捜しの意味づけも、治癒による犯人を問わない意味づけも共に癒しとしての価値を持つのである。悪霊による病気というメカニズム理解などは、限りなく、犯人捜しと原因探しとの区別をあいまいにしてしまうのであるが…。

ともあれ、法による懲罰が、問題解決ではないものの一種の仕返しとして心理的平衡をもたらすように、悪意の他者の原因行為の特定ができれば、痛みの解消ではなくとも被害者にとっての癒しになるのである。

もう一つの解決、つまり犯人捜しではなく痛みの

感受性を減じて被害そのものを消滅させようとする
ことは、問題の根本解消であるとはいえ、これまでの
頭痛がリアルな被害であったのかそれとも幻覚
だったのかという、あの切迫した難問に対する答え
を永久に断念することになる。体験及び意識経験の
内在的解明という意味では、進歩なしということに
なる。

被害妄想的物語構築の例

(6月25日)

数年にわたって悩んできた頭痛の解消と頭痛の原因
について、後者については一応の答えが出せたと思
う。

昨日と今日の痛みの起こったタイミングが、ギ
ターを弾きかけたとき、CDをかけた時とぴったり
だったのだ。むろん、これははるか以前から気付い
ていたことだが、ここ2、3か月はほぼ止んでいた
のである。「(音楽を)またはじめた」という語りに
続いた痛みが来たのだが、チンピラ監視員の統制が
また取れなくなったということか。

それにしてもこれだけの期間、チンピラだけで統
制がとれるわけがないから、やはり警察関係者が出
張っていると考えるのが自然だろう。それにしても、
警察関係者が電波音波で挑発しているのならば、
OがS県警本部へ出向いて、取り締まりを依頼した
時、係官が「警察は電波音波による被害は取り扱わ
ないことになっている」と答えたのは、よくできて
いるとしか言いようがない。内部犯行の露呈の予防
になっているのだ。

このような陰謀説的な理解が正しかろうと間違っ
ていようと、痛みの解消は脱感作的な方法以外には
ないだろう。薬の服用でこれができないのなら、他
のトレーニング法も考えねばなるまい。

(7月15日)

昨日も挑発行為によると思しき電撃痛が何度か
あったが、今朝のは特に明瞭だ。6時40分、ギタ
ーを弾き始めるとスマホ的な痛みが来た。この録音
を再生すると激痛が来た。これは久しぶりだ。

現象学的記述は、普通はこのような妄想的な世界構

築を取り扱ってはいない。しかし、それと一般の世
界構築とが、材料となる物語の共同主観的な了解の
しやすさの違いに過ぎないとすれば、その了解可能
性を与えるものはなになのか、を解明する意味でも、
その記述分析は現象学的価値を持つと考えられる。

8 記述可能性の構造

8-1 内部観察と外部観察

ここで内部観察と呼ぶものは、ある観察対象の動
向と同じ世界内に観察者がいて、対象と相互作用を
なしつつ行う観察のことである。よく科学的観察は
対象に作用を及ぼしてはならない、などといわれ
るが、物理的相互作用であれ心理的相互作用であれ、
それをゼロにすることは同じ世界内に内属する以上、
不可能である。せいぜいのところ、自分の及ぼす影
響及ぼされる影響に、ある程度自覚的になるのが関
の山である。

科学が標榜する「客観的」認識なるものは、観察
者たる自分が対象の属する世界の外に立って初めて
十全になしうるが、それは外部観察である。対象と
ともに動きあいながらではなく、神の目の視点で観
察を行うのである。

人間の視点はいかにして神の視点に位置しうるの
か。人間存在が「世界内存在」であるといわれて久
しいのに、いまだにそんな夢想から離れられないの
か。

確かにそうなのだが、人間の特徴の二つに注目し
よう。一つは、現象に巻き込まれつつであるかもし
れないが、とにもかくにもそれを意識して対象化す
る能力、もう一つは、現象を意識化、対象化するに
とどまらずそれに命名することで、対象を永遠の相
の下に同定する能力である。

8-2 形象化と言語化

意識して対象化するとは、現象を表象で二重化し
て同定することである。図像表象は言葉の安定性
には比べるべくもないが、それでも同一状況を貫く程
度の安定性はある。これは人間その他の記憶力によ
るもので、対象を流転の相ではなく、持続の相の下
で捉えることが可能になるのである。

名付けて対象化する場合は、言葉は記憶力に比べ
て途方もなく長い持続性を持っているので、あたか

も現象を永遠の相の下で捉えたかのような感触を与えるのである。

現象学は世界内存在であることに自覚的でありつつ、それでも現象を真実の相の下に捉えようともがいてきた。果たして現象に巻き込まれている観察者は、対象を真実の相の下で認識できるのか。この問いは一見、アンチノミーのように思えるが、意識の力、言語の力を解明する中で答えに迫れるのではなからうか。

現象が言語で同定された場合、それは多くの同定されざるものを捨象してではあるが、対象を永続的な名のもとにもたらす、あるいは現象を不変の法則の下にもたらす。これが普通、(科)学と呼ばれているものの営みである。

問題は捨象された部分であるが、論理的言語以外の、たとえば美的な感受性に訴える言語表現や神秘的な感受性に訴える言語表現を練り上げることで、これをカバーできるであろうか。

この拡大領域がすべて言語でカバーできるとは考えにくい。美的なものは空間、時間の中で「(美しい) 形象」をなす。これは言語による命題形式の表現に還元することは不可能である。形象描写、図像描写の表現力をむしろ本質としているのである。

確かに命題表現で不変の相を、図像表現で持続の相を手中にすれば、この広義の意識は世界内の経験しうるすべての確かなものを捉えるだろう。しかしそこでとらえられるのは、持続するもの、永続するものであって、今まさに持続あるいは永続の相を取らんとしている「もの」以前のものではない。この世界に安定した「もの」が出現するのはいかにしてか。この問いに答えるのは、「意識が意識らしくなってくるのはいかにしてか」、という問いに答えることでもあろう。

意識が「何ものかの意識」となるには、現象学が指摘したように、意識の能作が「指向性」として析出する必要があり、その対象極が世界内でものとして定まってくる必要があるとされる。これは、意識構造とものの生成過程の中で垣間見せる持続、永続の相の言語表現である。幻覚としての頭痛の考察は、なんとか対象として同定しがたい体験を記述し、判断を加える中で、「幻覚が幻覚としてあるのはい

かにしてか」を解明せんとするものであった。

さて、形象がいかにして形象として析出するか、については例えばゲシュタルト心理学の「よい形」や「地と図の関係」の研究⁽⁷⁾などが、自然発生的とも呼ぶべき「ものと意識」の出現のさまを把握している。しかし幻覚の現象においては、少し様子が違う。常に判断が絡んでいる。命題表現なしにはとらえきれないのである。知覚の受動的綜合作用の範囲をはみ出しているのが、幻覚なのである。

適切な行為は「もの」「人」に応じて変わってくるが、これらの促しやヒントなしにはいかなる判断も成立せず、行為決定も不可能である。ものと人の立ち現われにうまく依存すること、相互依存関係の中にうまくはまり込むこと、これが肝要なのである。主体の判断とものと人の立ち現われとは並行して進行するのである。

この立ち現われにはすでに述べたように、描写形式が前面になるものと命題形式が前面になるものがあるが、ともに質料に重なる形相として、主観の側の能作と見なされてきた。命題形式は言語記号の恣意的体系を前提としているから、その文化依存性は明らかである。しかし描写形式においては、そのほとんどは半ば先天的に主観に対して自ずと立ち現れてくるのである。

さて、痛みにあってはもの(形象)は立ち現れない。その代り物語(命題)が立ち現れる。それはいわば質料を欠いた形相の促しである。では、痛みにおける質料とは何か。それは他者の悪意とか、病とか、ぶつかった石とかに起因するとする物語によって形を与えられる以前の、不定形の苦痛としか言いようがない。それがまともに露呈するのが、幻覚としての痛みである。

「幻覚としての痛み」とは、この物語が相互主観的に了解可能なものとして構築されそなった姿である。換言すれば、それは主体がそれに依拠しつつ自律していけるはずの「世界」の立ちあがり損ねた様なのである。この様態の記述分析は、一般現象学の営為が成立する基盤としての「世界の立ち上がり⁽⁸⁾」がいまだ定かならぬ姿を捉えるものとして、現象学の基礎研究の一端でありえよう。それはいわば形象形式の領域までも、命題形式で置き換えていく苦行である。私の世界(体験世界)の立ち上がりを我々の世界(経験世界)の立ち上がりへと転換す

る苦行である。

8-3 真実性と再現性

実在であるためには、すなわち幻覚でないためには、その意識対象が再現可能でなければならない。ここで再現ということをやより限定的に述べることにしよう。言いたいことは、当の主観において何度も再現するとしても他の主観において確認可能でなければ、再現とは呼ばないことにしようということだ。つまり、いつでも、誰でも確認可能でなければ、本物の再現ではないということである。

我々のテーマである頭痛の実在性、真実性に関して言うならば、本来の意味での頭痛は個人的現象であるから、他の主観において追体験されることはない。追体験されるのは、同類の、類似の、よく似た、同じ原因による、頭痛であって、その頭痛ではない。

そこで我々としては「同じ種類の原因による頭痛」を追体験で確認できたときのみを「再現」と呼ぶことにする。ここでは体験は経験となっている。つまり対象の実在性確認のためには、その原因の解明による種類の同定が必要だということであり、我々意識の場において(コミュニケーション場において)いかなる原因も同定できない時、その頭痛は幻覚だとされてしまうのである。これは一般に言われる「時間、空間において与えられる」ことよりも、ずっと判断可能性条件のほうに偏った真実性条件であるが、頭痛の真偽を問うためには不可欠のように思えるのである。

夢の中の対象は、視覚に与えられたとしても実在しない。薬物による夢幻状態の中での対象についても、同様である。夢も薬物摂取も反復再現できるのに、なにゆえ幻覚と同じ扱いなのか。いや、厳密には同じ扱いではない。夢は醒めるし、薬物も止めることはできる。この停止可能性こそが、再現可能性を保証しているのである。幻覚が病的であれば、この保証はない。

とすれば、我々はより強く次のように結論付けるべきだろう。すなわち、今ここの体験は、そのただなかには全く主観的であって、幻覚と区別できない。区別できるようになるのは事後に、「あの体験は…であった」と過去化して対象化し、更には他者とのコミュニケーションの場に、「私は…の体

験をしたが、あなたはどうか」という風に話題に持ち込んで間主観的に対象化した時である。この時、幻覚の体験は幻覚の経験へと転換するのである。ここに至って、実在の経験と幻覚の経験は識別されるのである。この転換以前では、実在も幻覚もなく、流転する形象があるのみで、名づけによる永続的な対象はないのである。

このような体験と経験の区別は、フッサールやその他の現象学の用語法に厳密に沿っているわけではないが、それなりに合理的なものと考えている。

Oの症例で際立っていたのは、幻覚か実在かの判断の困難さであり、判断の不断の揺れであった。それは単純化して言えば、「私の体験」を「我々の経験」へと転換することの困難であった。日常生活においては、我々はこの転換をごく自然にやり遂げているのだが、これが可能なのは、意識構造が深部に至るまで対構造化されているからである。この対構造を獲得しているからこそ、社会生活を送りえているのである。

Oにあっては神経学的あるいは精神病理学的不調によって、この対構造が不安定化し、結果として、体験の経験化が難しくなっているのである。私の夢幻体験なのか他者の現実の攻撃なのか、判断がつかないのは、このように理解できるのである。

同時に忘れてはならないのは、我々が通常あたかも真実をアприオリに認識できる神の視点で生活していると思込しているのは錯覚であって、内部観察しかできない人間存在として、他者との対構造を作り上げる中で、それに寄りかかってこそ真実(という思込なし)を認識しているにすぎないということである。アприオリな真実など存在せず、「共に作り上げた真実」がかりうじて存在するのみである。幻覚としての頭痛の考察は、このことを確認する特権的ケーススタディでありえたと考える。⁽⁹⁾

注

- 1 H・エイ 1969, 1971『意識』(上)(下)みすず書房
 - 2 K・ゴルトシュタイン 1970『生体の機能』みすず書房
- M・メルロ=ポンティ 1967『知覚の現象学1』

みすず書房

- 3 T・J・シェフ 1979『狂気の烙印』誠信書房
- 4 D・クーパー 1974『反精神医学』岩崎学術出版社
- 5 拙著 2004『自律の復権』ミネルヴァ書房 188頁
- 6 アリストテレスのよく知られた質料と形相の対概念を、J・ラカンの現実界と象徴界の概念に引き付けて用いている。
- 7 P・ギョーム 1952『ゲシュタルト心理学』岩波書店
- 8 拙著 2011『自律者の育成は可能か—世界の立ち上がりの理論—』ミネルヴァ書房 208頁
E・フッサール 1997 は『受動的総合の分析』国文社 232頁において、「受動性の能作との中で最も低層な段階であるヒュレー的受動性の能作は、自我に対して常に前所与的な、ないしそれ以上の所与的な対象性の野を形成するものである。構成されるものはそもそも、自我に対して構成されているのであり、最終的には完全に現実的な周囲世界が構成されているのであり、そこに自我が住み着き、作用を及ぼし、逆にそこから動機づけられている」と述べている。
このフッサールの言明は、世界が自ずと立ち上がり、自我を根底において動機づけることを述べている。私はこの世界の立ち上がりのメカニズムを、心理学的に、知識、情報の蓄積と圧縮による構造化として、拡張して示した。
- 9 こんな考察なら「Oは統合失調症だ」と診断すれば一件落着だ、と思われた向きも多かろう。しかし、幻覚妄想体験を異世界存在のあかしだとしてコミュニケーション不可能と断定するこのような診断は我々のとるところではない。診断することが患者との相互理解の試みの放棄を正当化するだけなら、何のための精神医学か。診断する側とされる側とは、真と偽の関係ではなく、支配する側とされる側の関係でもない。ありていに言えば、もっともらしく見える多数派と見えない少数派の関係に過ぎない。真実は両者の相互理解を目指した解釈の遂行の中でしか現れない、というのが我々の考えである。

或る老いた教育心理学者の独り言

A Monologue by an aged Phenomenological Educational Psychologist.

吉田章宏
Akihiro YOSHIDA

目次

はじめに：読者に……………	65
『人間ひとりひとり』……………	65
『生きがいについて』……………	66
『真の授業者をめざして』……………	67
「彼らの言うことを聞くな、彼らの行っていることを見よ」……………	67
「総統は命令し、我らは従がう」(Fuehrer befiehl, wir folgen) で鍛えられる「強さ」：対比される「対決と交流」の〈教育と授業〉 を通して生まれる「毅さ」……………	70
「現象学とは何か？」……………	71
現象学は実在論であるか否か？……………	71
斎藤喜博の短歌世界に見る「言うこと」と「行うこと」……………	79
〈二刀流〉の勧め……………	80
「嘘」の人間の意味の現象学的解明を願う……………	81
終わりに……………	82



2020年11月
盛岡にて

Summary

This is a Monologue by an aged Japanese Educational Psychologist, now oriented toward Phenomenological Psychology. He views his own life course of these 86 years as a series of diverse transitions, one after another, between various lived worlds. The transitions include: from the pre-war to the post-war Japan, back and forth between the wealthy and the poor living, the extraordinarily many changes of schools and residences, from mathematics to psychology, studying in Japan and in the US for the total of 5 years, affiliating with many academic institutions in both Japan and the US, travelling all over the world, and so on. In short, He has enjoyed meeting so many various kinds of people in this world, to live to know the “*Different Existence*”. Even after he settled down in the field of Educational Psychology, his transitions have been destined to go on, starting from Mathematical Psychology, then to Dialectical Materialism Psychology of S.L.Rubinstein, to Cognitive Psychologies, and lastly, to Phenomenological Psychology. The last transition happened around 1975 when he encountered the excellent practices of the many Japanese teachers led by Mr. Kihaku SAITO, a master teacher, and also the phenomenological psychopathological writings by Mrs./Dr. Mieko KAMIYA. The details of the story are given in his articles: “My Life in Psychology” (2001) and “Living with Multiple Psychologies” (2010). This monologue explicates the various possible meanings of the lived transitions, for the purpose of discovering implications and insights for the betterment of his Personal Life, Educational Psychology, and Educational Practices. The guide posts in the article are: “*Raison de vivre*”, “*Toward a genuine practicing teacher*”, “Don’t listen to their Saying, but watch their Doing!” (Bergson/Jankelevitch), “*Fuehrer befiehl, wir forlgen*”. vs. “*Confrontation and Communication*”, “*What is Phenomenology ?*”, “Is Phenomenology a Realism?”, “Doing and Saying seen from the Tanka-world of Kihaku SAITO”,

“A recommendation of adopting, metaphorically, the Fencing with a sword in each hand: e.g. Realism and Idealism”, “A request for a Phenomenology of Lying/Untruth/Falsehood”. This is just a Monologue of an aged, i.e. this author.

YOSHIDA, Akihiro (2001) My life in Psychology: Making a place for fiction in a world of science. *Journal of Phenomenological Psychology*, Vol. 32. No.2. 188-202.

Yoshida, A. (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

はじめに：読者に 今は、2020年の秋11月。そして、僕は86歳の「後期高齢者」、つまり「老人」あるいは「古い耄れ」の一人、である。幼いときに身体虚弱だった僕が、戦中戦後の日本を生き抜いて、よくここまで長生きしたものだ、と、ながら驚く。それに、未だ、元気でさえあるのだから、なお驚く。僕の長生きを可能にしてきた事情のうち、僕が気づいた最も大事な事情は、「貧乏だった」時の体験からの学びだ。身に染みついたその学びに、さやかな「恩恵」として、感謝している。

今回の、本誌への執筆のお誘いに向けて、数か月前から書きたいことを書き出していた。ところが、予期に反して、えらく長くなってしまった。そのように長いままでは、読んでくださる読者は殆ど無い結果となるだろう。それに、二人の編者に、ご迷惑をお掛けすることにもなる、と気づいた。

原稿提出まで4日。そこで、長い原稿を一旦すべて破棄し、改めて、努めて短い原稿を書くことにした。「学ぶと教えるの現象学研究十九」への執筆だ。「独り言」として率直に正直に書く。読んでくださるかもしれない読者には、読んでよかったと、いつか思っただけのような、そういう文章を書き残したい、と思う。で、「独り言」として、「ですます調」でなく「であるだ調」で、一人称代名詞“I”は「僕」を用いて、書くことを選ぶ。また、長い文献表で読者を煩わせることを、極力避けることにする。海外の臨床関係誌に倣って、僕の肖像写真を冒頭に入れさせていただくことにする。顔は、その人間の生涯の表現である。ご了解いただきたい。

「人間ひとりひとり」 (Different Existence : van den Berg)

この世の人々は、パスカルもパンセに書いているように、実に多種多様だ。そのこと自体、実に面白い。この気づきは、僕の場合、これまでの多種多様の〈世界間移行〉の実体験から生まれた^(註 1)。

多種多様な人間を〈わかる〉には、多種多様な世界に生きる人間との「対決と交流」(斎藤喜博の言葉)で驚きを体験し、生きた人間として、可能な限り多種多様な経験を積み、物事に柔軟に対応できるように自らを鍛え、成長し成熟して行くことが必要だ。それは、これで十分と言うことは無く、限りの無い道である。この世では、予期できぬ新たな「驚くような出来事」に出遭う可能性が常に残されている。僕には、入院生活が幾度もある。しかし、幸いに、『夜と霧』のナチス強制収容所の世界(フランク、ヴィーゼル、プリーモ・レーヴィ、等の)も、「精神科病院」で患者として生きる世界(シュヴィング、ブランケンブルグ、神谷美恵子、荻野恒一、安永浩、等の)も、「監獄収監」され「死刑囚」や「無期囚」として生きる世界(加賀乙彦・小木貞彦、島秋人、中山義秀、等の)も、経験しなかった。また、「悟り」と自覚できる体験も未だ無いままである。しかし、『自明性の崩壊』(ブラッケンブルグ)を伴う深い「幻滅」や「絶望」の体験は経ている。そして、「許し」の体験(Steen Halling)^(註 2)もある。そのような出来事との出会いは、その時点では苦しく疎ましかったとしても、老いて静かに思うと、実は、僕の生涯にとって有難い修行体験の貴重な恵みとなっていたことを、理解できるようにもなった。ニーチェの「人生とは認識の手段である」(『悦ばしい知識』)という洞察の言葉に、僕も共感できる。そして、オルテガの幾つかの言葉「いずれの生も宇

宙に向かう一つの視点である。厳密に言えば、ある生の見るところのものを他の生は見ることができない。あらゆる個体——個人であれ民族であれ時代であれ——は、真理の理解のためのかけがえのない器官である、「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」(『現代の課題』)などは、「神」の存否の問題はさておき、「超越論的主体性」そして「絶対的学問」の思想に繋がって行くのだろう。僕の場合、例えば、心理学の世界の、暗い森の中で迷いに迷った時、未知の教育実践に出遭って衝撃を受けた時などに、これらの言葉は、僕を勇気づけてくれた。

都立日比谷高校、大学進学浪人、東京大学理科学類、駒場での進学浪人としての充実した一年、そして、教育学部・教育心理学科に進学することの決断、大学院進学、イリノイ大学博士課程と通過して、基本的に同方向を目指しているとも言える「学問と教育の世界」を生き抜いた。さて、「教育」について、それなりの理解と見解を自ら獲得できたのかな、と思ったことがあった。それは、数理化心理学から、一転、弁証法的唯物論心理学(S.L.Rubinstein)を経て、米国で新興の「認知心理学」(J.Piaget, J.S.Bruner, D.P.Ausubelなど)や「システム論」や「サイバネティクス」(W.Ross Ashby, Emery & Ackoff, D.M. Mackey, など)に親しむことに満足感を抱いていた35歳の頃、50年昔のことだった。それらは、冷戦下のソヴィエト心理学とも通底するところがあった。ある僥倖により、それまで自らが教育心理学の世界で親しんでいた「教授学習過程」としての教育の世界とは全く異質かとも思われた「教育実践の世界」、斎藤喜博の「対決と交流」としての〈教育と授業〉の世界、に遭遇する。「対決と交流」の「対決」という思想が、僕には新たな発見だった。覚醒を迫られ、震撼させられた、僕の人生で大きな意味をもつ出来事だった。

自らの抱いていた「教育」の理解の貧しさに気づかされ、人間の「生」と、人それぞれが生きる「生活世界」を中心に据え、「教育」の生きた現実、その詳細の捉え直しを迫られた。それは、自らの生き方の「変革」を求めるものでもあった。後から思えば、今日の競争社会における知識偏重の技術化され

た教育に視野を狭めた貧しい人間観に基づく、「教育の世界」の「森の出口」からの脱出を迫られた出来事だった、とわかることもできる。それまでの学びと自らの視野の狭さに気づき、その後の生き方を、考え直すことを迫られていたのだった。

「生きがいについて」(神谷美恵子)

幸運にも、偶然、神谷美恵子『生きがいについて』(みすず書房)に出会った。その世界に憧れた。『現象学的精神病理学』(荻野恒一)、『素足の心理療法』(霜山徳爾)などの世界への「入口」を発見した。心理学研究者としての自覚から、それまで避けていた未知の「現象学」の世界へ、ついで、「現象学的心理学」の世界へと、新たな歩みが始まった。既に40歳を超えていた。新たな世界への移行は止めよ、との先輩たちの好意ある忠告もあった。が、それまでの「世界間移行」の体験の積み重ねの自信が、新たな世界への移行を可能にした。具体的な教育実践に親しみ、新たな目覚めを通して、おぼろげながら、教育実践と現象学との親和性に気づくに到った。日本の教育研究の世界の狭く暗く陰鬱な諸情況、悪臭漂う雑踏と騒音を避けて、フルブライト委員会の「上級研究員」試験を受験、合格して、米国ピッツバーグ市デューク大学心理学部教授Amedeo Girogiを頼り、1980年夏から81年夏までの一年間を、大学院生たちと共に学ぶ月日を過ごした。既に45歳に成っていた。Amedeoには、現象学に親しむために、現象学中心の哲学科大学院の授業の受講を勧められた。哲学では、John Sallis教授による*Phenomenology of Imagination* : John Scanlon教授による*Formal and Transcendental Logic* : Lester Embree教授による*Phenomenological Sociology of Alfred Schutz* : Madden教授のフッサール『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』:などの講義を受講した。心理学では、Giorgi教授の「現象学的心理学の方法」と「メルロ＝ポンティの哲学」、Paul Richer準教授によるフッサール『イデーニI』をテキストとする「心理学研究の基礎」、Rolf von Eckerzberg教授による「社会心理学」講義、加えて、ヨーロッパを含む他大学の著名講師の講演も幾つも聴講できた。現象学という「森」の雰囲気味わった。若い大学院生たちと親しくピッツバーグの下町

に繰り出し、笑いに満ちた「対決と交流」の楽しいひと時も在った。「現象学漬け」の明るく充実した一年間であった。

『真の授業者をめざして』（武田常夫）

デュケイン大学の高層のタワーと呼ばれる寮の一室で、米国に持ってきていた蔵書の内から武田常夫（1929-1986）の全著作に集中して読みふけた。僕は、斎藤喜博・師（1911-1981）の著作よりも、武田さんの著作に親しみを覚えていた。それは、率直に語られる武田さんの「成長と変革」の世界が、僕が住む貧しい世界から、僕にとっては余りにも異質と見えた「斎藤喜博の世界」へと近づいて行く筋道を指し示して呉れている、と感じたからだ、今の僕は思う。少なくとも、それが、その時の、僕の正直な想いだった。不朽の名著『真の授業者をめざして』国土社の言葉「いかなる場合でも、解説的、ないしは啓蒙的な意図に根ざした文章だけは書かないようにみずからをいましめてきた。・・・、絶えず自分に執着し、自分を露呈し、それを通して自分を執拗に問いつづけていく性質のものでありたいとねがってきた」。「・・・ふかく自分に問いつづけてきたことからは、斎藤喜博氏から何をまなんだか、ということであった。それは、わたしが斎藤喜博氏との葛藤を媒介として、そこから氏とはまた別なわたし自身のことばや思想をどれほど生み得たかということでもある・・・」（196）。

「葛藤を媒介として」、「氏とはまた別なわたくし自身のことばや思想」、これらの言葉は、「本当にベルグソンを理解している者たちとは、ベルグソンの示した結論を繰り返す者たちではない。」（ジョルジュ・ギユスドルフ著（1972）『何のための教師：教育学の教育学のために』、小倉志祥・高橋勝訳、みすず書房、352-353）という言葉、僕に強く意識させた。

「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／ベルグソン：合田正人訳）

1980年の渡米直前に、前橋で二人だけの宴の場に招き、僕を見送ってくれた武田さんとの再会を楽し

みに、夢と希望に満たされて帰国したのは、翌1981年の夏だった。僕の夢では、そこには、斎藤喜博・師亡き後の「教授学研究会」の明るく活発な活動が待っている筈だった。しかし、僕にとって意外なことに、研究者たちの間で、ひそひそ話の多い不透明感に包まれた暗い雰囲気の家が待っていた。明るい希望に満ちた実践と研究会の雰囲気は、何時の間にか、失われていた。僕は、異郷からの「帰郷者」（A.Schutz）として、直近の一年間に起こった日本での出来事に全く無知な邪魔者として、扱われている、と強く感じさせられた。生きた実践研究の場として約束されていた希望の現場との繋がりの再開も、堅かったはずの約束も、健忘症による忘却の故か、暗黙のうちに消えた。教育実践者達と子ども達に教育を説く研究者が嘘と裏切りを「行っていること」を、現実生活で身近に体験し、思いもかけぬ深刻な幻滅の悲哀を味わった。僕にとっては、米国での、将来への希望に満ち明るい笑いに満ちた雰囲気の世界とは、余りに対照的だった。明るい笑いに欠け委縮し鬱屈した研究者たちの、暗い表情と雰囲気、それは、仲間だったはずの互いに対する疑心暗鬼の世界として、僕の眼には映った。〈教育と授業〉の研究を共に語るに必須の「信」を失った。その頃、心から信頼できる武田常夫さんに温かく迎えられる、群馬の山間の宿での幾たびかの懇談が、僕にとっては心の救いだった。群馬県わたらせ渓谷鉄道の花輪駅近くの花輪中学校での教育実践の共同研究の計画も生まれた。「扇屋さん」とかいう旅館を定期的に訪問する際の宿泊に考えた。が、そうした計画も、不慮の交通事故の後遺症による武田さんの死によって、夢として総て潰え去って行った。

「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著（1996）『最初と最後のページ』合田正人訳、みすず書房、87）の言葉に初めて出会った時、ああ、僕を幻滅させたあの頃の出来事の本質は、ここにあったのだ、とこの言葉が強く心に響いたことを思い出す。「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こと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。」（87）。「バルザックが言っていることだが、雄弁な

説教師たちはわれわれの意見を変えはするが、われわれの行動を変えはしない。言い換えるなら、納得させることなく説得するのだが、それに対して、行動する人間、英雄と聖人と詩人だけが彼らに倣いたいという気持ちをわれわれに起こさせる。われわれが高潔を手にするのは、高潔を説き勧めることによってではないのだ! というのも、説教することで得られるのは体のよい同意だけだからある。」(88)

教育実践研究においては、「行っていること」と「言うこと」とが一致すべきだということを、僕は、暗黙の内に自明視していた。簡単な事だ、常識的に言って、「約束を守ること」、「嘘で人を騙さないこと」、「裏切らないこと」、それは、当然のことだと思っていた。が、そうしたことの保証は、いわゆる「研究者」の間では無かったのだ、と僕は気づいた。それは、信じ合える仲間としての思い込みが、僕には強かっただけに、その気づきから生まれた幻滅は、僕にとっては、深刻だった。そして、ふと、気づいたことがある。それは、教育研究者たちが、説教に使っていた言葉は、本質的に、指導者であった斎藤喜博・師の「示した結論を繰り返す」ことに留まっていた、ということだった。僕の幻滅は、むしろ、起こるべくして起こったことだったのだ、と理解することができるようになった。僕は、30年間の時を費やして、次第に、「言うこと」と「行っていること」との同一と差異に、特に敏感になって行った。そして、当時の研究者仲間たちの多くが、残念ながら、僕から見て、人として信じるには足りない人々であったことを、確信した。幾つもの事件があった。当時、斎藤喜博の名を「虎の威」として用いていたと見られる研究者の一人が、或る宴会場で、たまたま、30年ぶりに出会った僕を見掛けて、近づいて来たことがあった。そして、彼はこう言った。「斎藤喜博は、もう時代遅れだな」。僕は、咄嗟に返す言葉を知らず、敢えてその場で反論することもせず別れた。武田常夫において信じることでできた、実践者あるいは研究者としての、真正の「成長と変革」は、彼においては、そもそも最初から欠落してのだ、と僕は直感した。そして、その30年前、幾つもの裏切り行為に対して、怒りに身体が震え、熟慮して決断した絶交が、僕の人生にとって、その後の年月の虚しい浪費を避け、その後の充実した生活をもたらす好結果を生んだと、心底から納得し、確信

し、その運命に感謝することができた。その出来事の当の彼に限って言えば、或る時、気づいたことがある。彼は、もしかすると、彼が属する何らかの組織のために身を捧げていたのかもしれない、と。そして、もし、仮にそうだったとしたら、彼は、彼なりの信念でその組織のために努力し犠牲を払って、あるいは、彼の人生を、誠実に真剣に生きていたのかもしれない、と。しかし、今、そうしたことは、既に、僕の全く関知せざるところである。まさに、「人間ひとりひとり」である。ベルグソンの言葉の別訳に、「人々の言っていることを聞くな。していることに注目せよ」(中澤紀雄訳)がある。

或る時、「参加の哲学者」との世評のあったメルロポンティとサルトルに対する、彼らの「参加」と「行っていたこと」への批判の言葉 [ジャンケレヴィッチ著 (1986) 『道徳の逆説』 仲沢紀雄訳、みすず書房、241-245] が、目が留まった。その後さらに、加賀野井秀一、「ジャンケレヴィッチ・スキヤンダル:『ケチな小物』か『血迷った告発者』か」(月刊『ふらんす』、白水社、2008年3月号、44-47)を、友人の好意により入手し、その出来事の経緯を読んだ。さらに、機会があって [ヴィクトル・ファリアス著 (1990) 『ハイデガーとナチズム』 山本尤訳、名古屋大学出版会] によるハイデガーのナチス関与に対する、具体的な事実と証拠に基づく厳しい批判を読んだ。また、ハイデガー著 (1994/2017) 『形而上学入門:付・シュペーゲル対談』 川原栄峰訳、平凡社ライブラリーに付された、木田元著「解説:ハイデッガーという難問」(432-439)を読む機会に恵まれた。そこには、こう書かれていた。「だが、・・・、ハイデッガーがナチスに加担した思想家ということで切り捨てることができるのなら、話は簡単である。ところが、そうはいかない。彼のナチス加担の事実は事実として認めながらも、それでもなお二十世紀の運命を考えようとすると、われわれはどうしても彼の思想と真剣に取り組み、対決せざるを得ないのだ」(439)。その「対決」という言葉が、僕の目を捉えた。その後、さらに、『黒い手帳』の話も聞き及ぶ。「言うこと」を聞くのか、「行っていること」を見るのか、「〈教育と授業〉の現象学」においても、おろそかにできる問題ではない。例えば、自らの授業実践について雄弁に語る実践者、教育実践について理路整然と語る研究者、さらには、

日々、黙々と授業実践に励む地味な実践者、・・・、それぞれの「言うこと」を「聞く」のか、「行っていること」に「注目する」のか。確かに、問題は複雑だ。いわゆる「教育実践研究者」は、多くの場合、大学教育の実践者でもある。「言うこと」と「行うこと」の一致の問題は無視できない。ふと、その昔、教育学の或る大教授が「言ったこと」と「行ったこと」を思い出した。その教授は、朝の第一時限の授業は、30分の遅れで9時丁度に開始することに決めたと「言った」。そして、学生たちの多くが遅刻する事実を、そうする理由として挙げた。さらに、その30分の遅れの開始に更に遅刻する学生が出たことを、授業開始をさらに10分遅らせることに決めた理由として、説明した。教授の「言うこと」と「行うこと」、確かに、一致はしていた。言行一致だ。だが、その一致の意味は何か？ 多種多様な意味を想像自由変容によって解明（＝暗黙の意味を明示化）することが可能だ。それが現象学の智慧だ。

僕はこう思う。例えば、ハイデガーの『形而上学入門』を読む。その時、もしかすると、読むこと自体が、ジャンケレヴィッチの引くベルグソンの忠告「彼らの言うことを聞くな、彼らが行っていることを見よ」に逆らっているように見えるかもしれない。ハイデガーが「行ったこと」に反発して「聞かない」とか「読まない」、という選択も在りうるかも知れない。しかし、そうではない、と僕は思う。僕は、ジャンケレヴィッチの言葉を、こう理解する。「彼らの言うことを聞くときには、同時に、彼らが行っていることを見よ。そして、自らを省み、考えを深め、さらに、考えつづけよ」と。それは、「言うこと」を鵜呑みにすることへの警告であって、「耳をふさいで聞くな」ということでは無い、また、「行っていること」を「見ること」を、心して大切にせよ、という忠告だ、と考える。第二次大戦中の戦時下の日本で、その時代と社会を生き、公立の国民学校（今日の小学校に相当）に学んだ総ての子ども達が、有無を言わず自動的に所属することになっていた、——所属させられていた、——大日本青少年団は、ヒットラー・ユーゲントに倣って結成された、と聞いている。その時代に生きたハイデガーが、その時代に「言ったこと」を「聞く」とき、彼が、その時代に「行っていること」を「見ること」も、可能であれば、決して「忘れない」、そ

して、自らも、生き生きとした豊かな想像力により、その時代と社会に赴いて、そこで「聞く」、「見る」、「省みる」、そして「考える」。そのうえ、それだけに留めず、それに重ねて、僕がいま生きている時代と社会に立ち戻って、「聞く」、「見る」、「省みる」、そして「考える」。その重ねあわせは、現象学で言う「想像自由変容」の一種でもありうるだろう。そうすることにより、僕の、自由で豊かな想像力により、二つの世界間移行の経験を「生きる」、そしてさらに「考える」。こうして、僕は、僕の生きる現在を、より一層充実させる。昔、彼によって「言われたこと」は、僕は、今「聞く」だけに留めず、その昔の、彼が生きていた世界に、時代と社会に、赴いて「聞く」こと、さらに、今の世界に戻って、また、もう一度「聞く」こと、それが大切なのだ。これは、思えば、ガダマーも『真理と方法』で説いていたことだった。人が、自らの生涯を豊かに生きると言うことは、そういうことだ。少なくとも、木田も言う通り、ハイデガーを「切り捨てる」ことはしない、それが、ハイデガーと「対決」しながら学ぶということだ、と僕は「考える」。「対決」が大事なのだ。例えば、心理学は、自らの歴史に学ばずに、時の流れとともに、「進歩」という幻想に酔って。少し前には流行っていた心理学を、「切り捨てる」ことを繰り返して来ている。ゲシュタルト心理学を「切り捨て」て「行動主義」に走り、次に「新行動主義」に走り、さらに、「認知心理学」に、・・・、浮遊する流行に流されて慌てふためきながら走り続けている。そして、累々と残される瓦礫の山だ。教育実践においても、基本的には、同様かもしれない。「斎藤喜博は、もう時代遅れだな」という言葉は、その象徴かも知れない。木田の「対決」という言葉は、斎藤喜博の教育実践における「対決と交流」という言葉を、ただちに僕に連想させる。そして、「対決」ということの、人間の生における重要性を改めて考えることを促される。「創造とは、たえずみずからを否定し、あたらしいものを生み出していこうとする苦悶のなかからしか求められないし、そして、それは、絶えずみずからを疑い、現状にとってかわる異質なものを探しもとめ、それとの対決をぬきにしてはありえないのだ」（武田常夫、『真の授業者をめざして』1971、77）。ここでも、「対決」の語が、僕の眼を射る。オルテガの言葉にも重なる。遠近法、

多視点性、想像自由変容、……。人間、時間、空間、世間、学際、国際、……。 「間」とか「際」などの付く「世界間移行」と、それぞれの世界における「対決と交流」の総てを、〈教育と授業〉を問う時、心に留めるべく努めよう、と僕は思う。

「総統は命令し、我らは従がう」(Fuehrer befiehl, wir folgen) で鍛えられる「強さ」: 対比される「対決と交流」の〈教育と授業〉を通して生まれる「毅さ」

武田常夫が斎藤喜博から学んだことの重要な中核には、和を重んじる穏やかで平和で素朴な「交流」の在り方を超える、激しい「対決」の実践とその意味の学びがあった、と僕は思う。真剣な闘いとしての「のるかそるか」の「対決」の在り方の、教育と授業における意味の発見があった、と僕は思う。そして、僕の人生においても、教育実践における「交流」に加えて、「対決」の重要な意味の気づきと発見、それに伴う「成長と変革」があったのだ。僕は、斎藤に学んだ武田を通して、そのことを、穏やかに、しかし、鮮明に学ぶことができた。それは、「総統は命令し、我らは従がう」(Fuehrer befiehl, wir folgen) としたヒトラー・ユーゲントの教育で育った子ども達の「強さ」とも、また、大日本青少年団の教育で育った子ども達の、厳しい規律、体罰と訓練を通しての「強さ」とも、その内容と質において異なる。実は、島小と境小の教育が目指したしなやかな「毅さ」の意味を覚ったのだと、考えたい。そして、「対決と交流」がめざす「毅さ」(毅然、剛毅、沈毅、などを思う)の獲得は、一人ひとりが生涯を通じて発見し続けることで、「成長と変革」として実現されるのだ、と僕は思う。

武田は、「教育の結果は、予想外の未知な困難に遭遇したとき、その真の姿が露呈される。」「教育とは、予定されたプログラムのなかで一見主体的らしくふるまう子どもをつくることにあるのではなく、思いもかけない未知な困難に遭遇して、それに確実に勝利する子どもたちをつくることなのである。」(同前書、147)。それを実現するためには、教師が、自らにおいて、そのような「真の姿」を実現することが、求められるであろう。カナダの

Max van Manenは*Pedagogical Tact* (2015) の副題を“*Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*”としている。つまり、教師にも、「予想外の未知な困難に遭遇したとき」の自らの在り方を省みることを促し、武田の言う「毅さ」を求めることを促す書としている。子どもと教師に加え、研究者を含む、教育に関わる人々すべてを、視野に入れなければならない。同著、*Phenomenology of Practice* (2014) のような著作が、日本の教育実践・研究の世界から生まれるのは、何時の日であろうか。蘆田恵之助の「共に育ちましょう」の教育遺訓も思い浮かぶ。こう考えて来ると、「斎藤喜博は、もう時代遅れだな」どころの話ではない、と僕は思う。今こそ、必要とあれば、時代の流れに取って逆らっても、「対決と交流」の教育の本質をとらえ、その実践に深く学ぶべき時なのだ、と僕は思う。

「想定外でした」という言い訳が、あたかも、許容されるべき正当な言い訳として、日本で聞かれるようになってから、久しい。あらゆる出来事を、既知の「想定内」の出来事として捉えて、その出来事の「式次第」にも似た「マニュアル」に従がって、想定された通りに対処することで、「事足れり」と済ませる教育、それは、「住み慣れた日常生活世界」の「安定した地平」に安住している教育だ、とも言える。そうした教育で、日本が、そして世界が、これから直面する「未知の困難に確実に勝利する」ことは、到底不可能だと思う。斎藤喜博・武田常夫らの「対決と交流」の教育実践が目指した「毅さ」の意味の重要性を、教育実践者と教育研究者それぞれが、自ら気づき、そして、自ら発見し、互いに「対決し交流する」ことを通して、自らの「毅さ」とし、自らを成長させ変革して行くことが求められている、そう僕は考えるようになった。果たして、その実現が、時間的に間に合うか否か。世界的に、極めて危うく難しい時代に突入しつつあるのに、と思われてならない。

日本で、「教師が本を読まなくなった」、と聞くようになってから既に久しいらしい。そのことの背景には、さまざまな事情があるに違いない、と僕も思う。林竹二は、既に、1986年に、「教師の第一の任務は、教えることではなくて、絶えず学ぶことなんだ」とも、「自分で変わろうとしないで、子どもにだけ変わることを求める——これが教師の原罪

だ」という言葉を遺していた（本誌、十八、106）。この林の言葉と思想は極めて重要だ、と僕は思う。しかし、林の言葉も思想も、既に時代遅れとなってしまうのかも知れない。「時代遅れ」となる流行の目まぐるしい変化は、心理学においても激しい。しかし、教育実践においても、ご紹介した挿話の「彼」の言葉通りに、今日、流行の変化が起こっているのだろうか。確かに、大日本帝国の教育と、戦後の、日本国の教育との間では、そのような変化が起こった。年老いてしまった僕の全く知らない日本の教育現場の実践において、大変動が起こっているのだろうか。では、果たして、希望に満ちた力強い新たな芽が育ちつつあり、だから「対決と交流」の教育など「時代遅れだ」と言えるのだろうか。「彼」の「言うこと」を聞いた時以来、「彼」が「行っていること」を「見ること」が必要とは、もはや思はなかった。ただ、考えた。

「現象学とは何か？」

”What is Phenomenology?”

この問いに対する答えは多種多様だ。そして、その答えの多種多様性の事実そのものが、現象学の説く「認識の多視点性」の強調の事実と整合的である。その二つの事実は相互に確証しあっている。だから、「現象学とは何か？」という問いは、話が纏れていて複雑だ。親しい友人のDavid Seamon教授の電子雑誌：*Environmental & Architectural Phenomenology*. 2019, Vol.30. No.2. pp 44-46. に掲載された論稿Whither Phenomenology? に、補遺のようにして、Twenty=three definitions of phenomenologyが掲載されている。その邦訳は、英語原文と並べて、僕のコメントと一緒に、以下に記す僕のホームページにも掲載しておいた。興味あれば、どうぞご覧あれ。

<https://yoshidaakihiro.jimdofree.com/>

さて、仮に、「現象学とはなにか？」の定義を、と人間科学の研究者たちに求めたとすれば、これだけ多種多様な「定義」が得られる可能性が確かめられた。その多種多様性が、ここに、目に見える形で、事実として与えられたことになる。では、この多種多様性の由来はどこにあるか、また、その意味は何か、そして、僕は、どの様にして、どの定義

を自らの定義として受け入れられるものとして選び取るか、そのことも問題となる。しかし、そのことを、ここで論じようとは思わない。この多様性を現象学理解の混乱とか混沌として、慌てて、何らかの統一を急ぐべきだ、とも僕は思わない。フッサール自身、時の流れとともに、前期、中期、後期と、現象学の理念を変化させ、深化させて行ったのではなかったか。現象学を学び、覚り、そして、自らの悟りに到るべき凡人に、現象学の構想と理念を、いちどきに単一の定義で捉え切ることなど、出来よう筈もない。フッサールと同様に、その学びの創造と発見の経過において、現象学の理解は変化し、自らも成長し、自らを変革して行くのだ。僕の前掲コメントにも、和文と英文で、そう述べて置いた。また、ブリタニカ草稿「現象学」の共同執筆の不成立という事件に見られたフッサールとハイデガーの見解の不一致の挿話は、凡人にとっても示唆的だ。R.インガルデンの、フッサールの「超越論的現象学」に対する異議も想起される。現象学の巨人たち相互間の多様な「定義」の現実的可能性は、かえって現象学の生成の自由な開放性と豊饒さを意味するのだ、と僕は思うようになった。そして、ふと、その対照的な在り方として、「総統は命令し、我らは従がう」（Fuehrer befiehl, wir folgen）の在り方を想起する。ここでは、恐れながら、僕は、フッサールを現象学の「導く人」（Fuehrer）と見なしている。多くの人もそうであろう。だが、フッサールを導くのは、現象学の精神「事態そのものへ！」である。それを実現するのは、その精神に共鳴した人々の「対決と交流」だ。その心は、「自ら反りみて縮（なお）くんば、千万人といえども吾往かむ」（孟子）であり、「過ちを改むるに、憚ること勿れ」だ。そう、僕は思う。

現象学は実在論であるか否か？

僕にとっては、ずっと気になっていることがある。それは、現象学が実在論であるか否かという問題だ。もっと平たく言えば、現象学を学ぶことによって、事柄、あるいは、物事を、「事柄そのものへ！」の精神で、より一層明らかにすることができるか、という問題でもある。

僕は、生まれつきの「素朴実在論者」である。し

かし、それは、素朴だった僕が大学で哲学を齧り始めて、弁証法的唯物論を学んだ頃、初めて知ったことだ。それも、そのことが、僕の中で問題となり始めたのは、当時のソビエト連邦モスクワ大学の心理学者・S. L. ルビンシュテインの著作を学びだしてからのことだった。その時、考えることを促されたのは、今の僕の言葉で言えば、素朴实在論の世界から弁証法的唯物論の世界への移行の問題だった。僕は、職業的な哲学者ではない。率直に言えば、哲学のことは哲学者に任せていた僕にとって、実はどうでもよかった。ただ、生まれたばかりの教育心理学の世界に在って、実験室の実験動物ではない現実生活の教育活動を生きつつある人間の心理を、どの様を知るか、知ることができるか、が問題だった。如何にすれば生きた人間心理の意味深い認識を成し遂げることができるか、ということが、僕にとって問題だったのだ。それも、实在論の立場で、という大前提を、僕は、暗黙の内に置いていた。それは、当時の僕が知る限りの観念論者たちの、「世界の存否」などという「馬鹿げた議論」に付き合っ、僕の人生での貴重な時間を、これ以上無駄なことに費やしたくはない、という正直な想いが、僕の心の中に、強くあったからだ。若い時に聞いた、波多野完治・師の「観念論者は、老いて、唯物論に戻って来る人と、観念論に行ったままになる人とが居ようだね」という言葉が印象に残った。しかしまた、唯物論を本当によく分かるためには、観念論も深く学ばなければならない、との言葉も、ハッキリと覚えている。そして、革命前の若い頃、ドイツで学んだルビンシュテインは、西欧の観念論哲学もよく学び、それを克服したうえで、弁証法的唯物論を信奉している人だ、と僕は思っていた。ルビンシュテインは、いわば、僕に貴重な人生の時間を贈ってくださった恩人だと思っていた。さて、ルビンシュテイン著『存在と意識』上巻に、つぎのような文章がある。

「科学的認識は实在を構成するという、外国の認識論においてきわめて普及している考えの基礎には、認識は主観の活動であるという、正しい考えが含まれている。しかし、この正しい命題は、主観の認識活動と客観的实在との誤った対置によってゆがめられている。それらを二元論的に対立させることによってまさに、主観の活動の結果は、存在の構成

であると誤って考えられている。それにもかかわらず、実際には、この結果は、多かれ少なかれ十分な、多かれ少なかれ深い、存在の反映である。科学的認識は实在の構成である、とする理論の支持者たちは、この構想を擁護するにあたって、存在の認識は主観の活動である、という最初の正しい命題に自己の論証を集中する。補足的な前提——さきに指摘した、主観の認識活動の結果と客観的存在との二元論的対置——は、暗闇に残されたままである。それにもかかわらず、まさにそのなかに、正しくない全体としての構想の基礎がある。第一の前提は第二のものなしには構想の全体を正当化しない。したがって、この構想の全体を批判するにあたっては、二つの前提を区別し、第一の前提との見解の一致を表明し、第二の前提が成り立たないことを証明し、このようにして、結論としての命題もまた成り立たないことを明らかにしなければならないのである。」[ルビンシュテイン著(1960)『存在と意識』上、(寺沢恒信訳)青木書店(138-139)]

この文章は、小さな註として収められているのだが、実は、若い頃に初めて読んだ時から、気になっていて、何時か、霧のように感じる不透明な想いを晴らす助けを、広い世界の賢人に求めたい、と常々思っ、て来たことなのだ。ことに、「多かれ少なかれ十分な、多かれ少なかれ深い、存在の反映である」という「相対的真理から絶対的真理」へという弁証法的唯物論の「反映」の考え方と、現象学の「事態そのものへ！」の理想、「現象学的認識論」における「真理の認識」(隠蔽性/非-隠蔽性の原闘争、ハイデガー)の構想との間の、同一と差異の相互関係が、僕にとっては、恥ずかしながら、未だに不透明で、気がかりとして残り続けているのだ。それは、例えば、(1)「優れた教師」の子ども理解が、「如何なる意味で優れているのか」という問題を明らかにしようとする時、さらには、(2)そもそも、仮に、「子ども理解」において「優れた」と「平凡な」と「劣った」との間に差異がもし在るとすれば、その差異は、誰が、どの様にして、如何なる根拠をもって知ることが出来るのか、とか、(3)それぞれの「子ども理解」の「正しさ」は、どの様にして、誰が確信をもって知ることが出来るのか、とか、また、その場合の「正しさ」とは如何なることなのか、そして、そのことは、どのように根拠づけることが出

来るのか、とか、また、(4)「優れた」とか「劣った」ということは、そもそも、誰にとって、どのような根拠をもって、どの様に理解し区別することが可能なのか、などなど、疑問が次々に湧いて来るからだ。もちろん、一方で、教育実践の場では、具体的な事例に即して、例えば、長年の経験を積んだ達人教師（例えば、蘆田恵之助や斎藤喜博など）が教え、経験の未熟な新米教師（例えば、若き日の、大村はま、武田常夫など）が直接に学ぶ、という形で、「優れた」実践事例を介して、そうした智慧が、次々に伝えられて行くという伝承の伝統が現実に行っている、僕は思う。そして、そのような伝承の伝統は、信じるに足る、と僕には思われてならないのだ。例えば、西平直著（2009）『世阿弥の稽古哲学』東京大学出版会、ウタ・ハーゲンや、ステラ・アドラーそれぞれの「演技レッスン」の極意書を思う。また、宮本武蔵『五輪書』や柳生宗矩『兵法家伝書』なども思う。達人は、そうした書籍を通して、その生涯の修行を賭けて追究し獲得したその道の智慧の、後進への伝承を試みているのだ、と僕は信じる。彼らは、「これは夢か幻か」とか「夢か現か」という問いを中心には据えない。おそらく、例えば、生死を賭けた戦いにおける現実、今の言葉で言えば、「素朴实在論者」として生きられていただろう、と思う。「周の夢に胡蝶為るか、胡蝶の夢に周成るか」という「胡蝶の夢」（荘子）の問いは、そこでは、力を持たない。現象学者が、そのような問いを真剣に問うことを、僕は、特に批判も反対もするつもりはない。むしろ、驚き、そして、素晴らしいと思う。フッサールの「天動説」と「地動説」の現象学的吟味も素晴らしい、と思う。ただ、僕は、一人の常識人として、夢と現実を、はっきりと区別し、〈教育と授業〉の理解を深めるために、現象学の洞察を生き生きと活かしたい、と願って来たのだ。それは、僕にとって、夢の中のことではない。

僕としては、自ら納得できる洞察の一つがここにある。それは、例えば、行動心理学者が現象学的心理学者を〈わかる〉ことが出来なくても、それが不思議だとは、僕は思わない。また、弁証法的唯物論者が現象学者を〈わかる〉ことが出来なくても、それも、特に不思議だとは思わない。しかし、仮に、現象学者が、弁証法的唯物論者を〈わかる〉ことが出来なかったとしたら、それは、その現象学者の〈現

象学〉はまだ未熟なもので、ご本人がその自らの未熟さに気づけなかったとしたら、その未熟さと怠惰は、おおいに恥ずべきことだ、と僕は感じることだろう、ということである。なぜなら、(1) 日常社会においては、普通の人々の大多数は「素朴实在論者」であろうということ、そして、(2) 人々の生きる世界を〈わかる〉ことを目指す現象学者として、如何なる弁証法的唯物論者であれ、「人々」の一員であることを、忘れてはならないであろう、とも考えるからだ。(1)と(2)を併せるならば、「〈素朴实在論者の世界〉の現象学」も、「〈弁証法的唯物論者の世界〉の現象学」も、現象学が全体として成熟して行くためには、「〈現象学者〉と〈現象学学者〉それぞれの世界の現象学」と共に、「現象学の現象学」として、是非、深められなければならない研究分野ではないだろうか、と僕は思う。寡聞にして、そのような研究が、現象学研究の最先端あるいは最深部では、深化し展開しているのかも知らない。せめて、その様子でも知りたい、と思う。

その意味でも、R.Ingardenの大著*Der Streit um die Existenz der Welt, vols.4* は、是非、誰か日本で、ドイツ語に堪能で、現象学に深い理解をもつ哲学研究者に、平易に解き明かして欲しいものだ、と僕は心から願っている。彼Ingardenは、文学作品を含む芸術作品とその認識の現象学を研究した〈現象〉学者であると同時に、現象学と唯物論の両方に精通している〈現象学〉学者でもある。彼の洞察は、傾聴するに値する、と僕は信じている。が、僕に残されている時間は僅かだ。

さて、生来の素朴实在論者の僕は、目立たない小著だけれど、Henry Pietersma (2000) *Phenomenological Epistemology*, Oxford UPを2011年に読んだ。この小著の議論は、僕は納得できるように、感じた。あるいは、著者の言う实在論 (Realism) と現象学の相互関連を明らかにして欲しいと願っている。著者が弁護しようとしているのは、「真理」に関して、「真理の本質は、真理の探究から区別されるべきである」["the view that the nature of truth should be distinguished from the search for it." p.ix, 前掲書] という見解だ、と書いている。このPietersmaの見解は、かつて僕が心酔したS. L. Rubinsteinの『存在と意識』上にあった前掲の文章と、僕の中では通底する、と感じる。

さて、もちろん、僕は哲学者研究者ではない。弁証法的唯物論と現象学の間を架橋しようなどという大問題に取り組むことは、その問題に僕がどれ程関心があろうと、僕の為すべき仕事ではないと、悟っている。しかし、27歳ごろから40歳頃まで、波多野完治・師の導きで、ルビンシュテインの弁証法的唯物論の世界に浸り、ソビエト心理学に親しみ、その世界では激しく批判されていた「現象学」には見向きもせずいたのに、自然科学的傾向の強い認知心理学を自らの専門として、蘆田恵之助・斎藤喜博・武田常夫・林竹二、多くの教育実践者の実践の現実と著作に親しみ、魅せられて、翻って、自らの親しんで来ていた認知心理学の、教育実践と格闘するときの非力を痛感した。或る偶然から、神谷美恵子の『生きがいについて』と、荻野恒一の『現象学的精神病理学』の仕事と著作に目を開かれて、現象学の世界への「入口」を見出した。まあ、短く言えば、それが僕の後半生だ。では、かつての弁証法的唯物論の世界と、現象学の世界と、その両方に住んだ経験がある僕自身にとって、二つの世界は、一体どう繋がっているのだ、と「あの世」に行く前に、もし間に合うなら、自分の人生を省みて納得する意味でも、考えてみたい、と思うのは、決して傲慢ではないだろう。いや、たとえ傲慢だと他人に嘲られたとしても、僕にとっては、そんなことは、どうでもよいことになってしまっている。納得を得たいと思うこと自体は、少なくとも、現象学の「事態そのものへ！」の精神からして、躊躇したり、抑圧したりすることは、僕にはもう出来ない、と思う。

ルビンシュテインの『存在と意識』の第一章「物質世界の諸現象の普遍的な相互関連の中での心理的なものの位置について」の冒頭にある、当時印象深かった文章を読み返してみる。「人間の知ることを求める探究的な思考は、ますます増大しつつある情熱をもってしかも成功裡に宇宙の深みへと浸透し、物質的世界を——大きい方にも小さい方にも——限りなく認識し、原子と宇宙の構造を理解し、自然が一步ごとに人間の前に提起する諸問題をつぎつぎに解決している。人間の知ることを求める探究的なこの思考は、自分自身にも立ちむかい、思考と自然、精神的なものとの物質的なものとの相互関係に関する問題に注意を集中せずにはいられない。この問題の解決がことなることによって、観念論と唯物論

——哲学においてたたかいつつある主要な方向——が区別される。・・(中略)・・。心理的なものと物質的なものとの関連についての、心理的なものが物質的諸条件に依存していることについての問題は、心理的過程の認識可能性についての問題であるばかりでなく、その制御可能性についての問題でもある。・・(中略)・・、[これらの問題の] 解決の如何によって、人びとの心理を形成し、一定の方向づけをもって変化させ、教育する方法が規定される。」(13-14)。

このあたりは、認知心理学者にも、受け入れ可能な考え方ではないだろうか？

「心理現象は、その他の任意の現象と同様に、生活のすべての現象と、物質的世界のすべての側面や性質と関連している。ことなった関連においては、それらはことなった質をもつものとして現れる。・・(中略)・・。心理的なものの本性を全面的にかつ真にあばきだすためには、そもそもはじめからこれを、なにかある一つの関係において現れる質に(例えば、物質的なものにたいする観念的なものとして、あるいは、客観的なものにたいする主観的なものとして) 一面的に固定することによって、心理的なものの抽象的=普遍的な概念から出発してはならないのであり、心理現象の具体的研究に立ちむかい、それらをあらゆる本質的な関連と媒介のなかでとらえ、それらの種々の性格づけを解明し、これらの性格づけを、そのおのおのが現れる連関と関係の客観的論理に対応させて、相互に関係づけなければならない。」(14)

〈客観/主観〉だけでなく〈内在/超越〉も、と言った時、ここで「心理現象」と名づけられている「心理活動」の主、一人の人間が視野に入って来る。そして、すべての物事を、その主人公の視点から見直してみる。すると、〈内在/超越〉という性格づけで、その主人公が確実に、正確に捉えることのできるのは、〈内在〉と性格づけられる心理現象の世界に限られる、〈超越〉は、その主人公にとっては、確かめることが不可能な事物現象の世界だからだ、というのが、現象学の考え方だと、畏友・竹田青嗣さんは、書いておられるのだ、と僕には読んだ。そして、ここで、ルビンシュテインの考え方と、竹田さんが紹介してくださっているフッサールの考え方の中には、不協和音が響き始めるようにも、僕には

思えてくる。实在論と観念論の対立だ。だが、僕は、異同を言うだけでは、満足できないし、満足したくもない。

さらに、以下も引用して、想起と確認に努める。「心理現象は、脳の機能または活動としてのみ生まれ、かつ存在する」。「心理現象は、脳の活動であり、これとともに、世界の反映、認識である」(15)。「心理活動の源泉たるものは、脳に作用を及ぼすところの世界である。」(17)「反映論の本質は、簡単にかつさしあたり荒っぽく近似的にこう表現することができる。すなわち、感覚と知覚がではなく、物質的世界の事物と現象が感覚され知覚されるのである、と。感覚と知覚とによって事物そのものが認識される。しかし、感覚と知覚とは、事物そのものではなくて、それらの像にすぎない。」(20)「心理活動の主観主義的理解を克服するための出発点は、心理現象は外的影響からはじまるところの個人と外界との相互作用の過程で生まれるということ、このようにして、外界は心理現象の決定にはじめから参与しているということに認めることにある。」(21)

「世界におけるあらゆる現象は相互に関連している。あらゆる作用は相互作用であり、一つの現象のあらゆる変化はすべてのその他の現象に反映されている。そして、この変化自身が、この現象に影響を及ぼしている他の諸現象の変化への応答である。あらゆる外的作用は、この作用を受ける物体、現象の内的性質を通して屈折される。あらゆる相互作用は、この意味で、ある現象の他の諸現象による反映である。」(22)

僕にとっては、とても懐かしい文章を、こうして、数十年ぶりに読み直したことになる。そして、自然科学的な思考に慣れ親しんでいた、また数学専攻を夢見ていた、理科生で、「素朴实在論」者であった僕には、とても納得が行くと感じられた考え方であったことを、思い出す。

僕の尊敬する畏友・竹田青嗣さんは、その『現象学入門』（NHKブックス）で、フッサールの「現象学の根本問題」を、以下のように、明快に整理し紹介してくださっている。

「現象学の根本問題は、人間の認識の確実性を明らかにする点にあるのではない。また、いかにすれば正当な認識に達するのかを考えるのでもない。さ

らにまた、人間の認識についての学（科学）ではない。これらはいつのか一般化されている現象学理解だが、すべて俗流現象学なのである。／現象学の課題はむしろ、まず〈主観／客観〉の「一致」をめざす伝統的認識論は成立しないこと、さらに、論理的には成立し得ないはずの人間の共通認識がじっさいにはそれなりに成立していること、またしかし、伝統的認識論の不可能性から認識一般を全否定する必要はなく、そこにある正統性があること、つまり認識の意味を明らかにする点にある」(72-73)。「フッサールは、〈主観／客観〉の難問」、つまり、「〈主観〉は自分の外に出て自分の認識能力の正しさを確かめられないから、〈主観〉と〈客観〉の『一致』は確認できない。」この問題は、「原理上〈客観〉から〈主観〉を説明するのではなく、〈主観〉から〈客観〉を説明する以外にない」。そこで、フッサールは、つぎのようにこれを解いた。「問題の核心は、『一致』の確証はありえないのに、なぜ人間は客観の存在を疑えないものとして受けとっているのかということに答える点にある。このとき可能な答え方はただひとつだけだ。人間は自分の内に、自分の『外側に』あるものを確信せざるをえない条件を持っている。この条件が『原的な直観』なるものだ。これらはいずれも自己の自由にはならない対象として人間に現われ、まさしくそのことで、人間に『外部』にあるものの存在、存在を確信させるのである、と」(73)。

現象学は、「人間の認識の確実性を明らかにする」のでも、「いかにすれば正当な認識に達するのかを考える」のでも、「人間の認識についての学（科学）」のでも、ない。それらは、〈主観／客観〉図式に囚われているために、〈主観／客観〉の「一致」をめざす解決不可能な課題に縛られて抜け出せてないでいる。そこで、〈現象学的還元〉により、(1)「自然的世界像」につきまとう「一切の素朴な確信〔自明性〕を留保する。(2)「自然的世界像」を基盤とした科学的「学問」の成果、知見の一切を留保する。(3)いろいろな〈物語〉(神話、宗教的世界像、文学作品等)の知見をも留保する。〈還元〉とは、厳密な学問的方法ではない。ただ、「客観がまず存在する」という前提をやめて、方法論的懐疑として独我論的に考えをすすめる、という“発想の転換”、視線の変更を意味するに過ぎない、という。では、そ

のような発想の転換はなぜ必要なのか。それは、現象学は、確信一般の「不可疑性」の根を求めることをめざすからだ、という。そして、「内在的知覚には疑わしさがなく、超越的知覚には疑わしきがあること」を確信し、必ず「可疑性」が残ることになる〈主観／客観〉の「一致」という認識の確証の不可能性を、「不可疑性」と「可疑性」を分かち〈内在／超越〉原理を選び、内在から出発して、超越に到る道を選ぶ、ということなのだ、という。この原理は、「〈知覚〉経験をよく内省し直したすえに、そこに原理上いつでも限りなく疑うような側面とそれについて疑うことができないような側面のあることを指摘しているのであって、認識を、構成された全体とその構成要素に分けているのではけっしてない」(95)。つぎに、大事な指摘がある。

「現象学の課題は、・・・、対象を普遍化しようとする学の努力は、むしろ人間の実践的な生の実践的な生の意味、そこから導き出される世界の存在の意味に向けられるべきである。なぜなら、意味というものは、それ自体実在するものではないが、どんな人間の生にとっても生そのものを構成する本質であり、しかもひとつのはっきりした普遍の構造を持つからである・・・。」(151)そこで、現象学は、「世界やさまざまな事物はなぜ人間にとってそのように存在しているのか」と問う。さらに、「人間にとって生の意味はどのようにあるのか、それはどういう根拠から現れどういう場面へむかっているものなのか」ということを「普遍的に」問う。ここで、「彼の“意味”への問いは、究極への問いではなくむしろ意味の初源性への問いなのである」(152)。「意味の初源性」という言葉が注目される。ついで、フッサールの『危機』書の第二章からの言葉が、引用される「単なる事実学は、単なる事実人しかつづらない。・・・人間にとっての焦眉の問題と・・・は、この人間の生存全体に意味があるのか、それともないのかという問いである。」(152)。

名著『現象学入門』をくりかえし読み、竹田さんが確信をもって理解した現象学の全体像とその本質は、明快に提示されていると思ひ、感心し、感動する。

しかし、僕が、現象学的精神病理学の諸業績に導かれて、現象学に近づいたとき、僕がそこに求めていたのは、何であったかを、もう一度、思い起こし省みしてみる。すると、少なくとも、竹田さんが指摘

する「確信成立の条件」の解明だけではなかったのではないかと僕は思う。恐らく、僕は、素朴實在論者として、あるいは、弁証法的唯物論に学んだ人間として、また、教育心理学という、教育の心理の事実を研究する事実学としての「科学」を学び、その延長上に「現象学的心理学」を望み見ていた人間として、さらに、「現象学の森」への入り口を「現象学的精神病理学」に見つけて迷い込んで行った者として、現象学をどう捉えていたか。例えば、「想像力の現象学」として、自明性に「驚き」を発見する学として、また、人間経験を、開かれた仕方、従って、詳細に豊かにとらえる学として、・・・、捉えていたように思う。端的に言って、僕は、現象学に「主観／客観」の一致と「的中」への道を求めていたのだと、今にして思う。素朴實在論の根深さよ、と我がことながら、感嘆する。

「主観／客観」の「一致」としての「的中」の確証の可能性を否定し、「確信の成立条件」の解明を目指す研究が、哲学研究として存在し、そのような追究がなされることに、僕は、異議を挟む積りはさらさら無い。だが、「主観／客観」における「的中」としての「真理」、主観と客観の「一致」としての「的中」の確証の不可能性を証明し、「確信成立の条件」の解明に向かうという発想の転換が、哲学としての現象学研究の卓越した在り方である、としても、あるいは、そのことを理論的に証明することが現象学の真髄である、という理解が真の現象学理解である、としても、僕はまだ十分の納得と確信が得られていないことに気付いて、我がことながら困っている。ぼんやりと、四つの理由に気づく。(1)その「確信の成立条件」の解明だとする現象学理解が仮に「正しい」と「言う」とき、その「正しさ」は、「確信の成立」としての、「正しい」とする「確信が成立した」と「言うこと」に留めているのであろうか。あるいは、そうではなくて、「始祖フッサールの——イデーで展開されている——現象学の理解」に「合致する」、いわば、「フッサールによる理解」と一致する「同じ理解」に到達し、その理解を共有したという意味での「正しさ」の主張なのであろうか。「的中」や「一致」の契機が、そこに、持ち込まれていることに、なりはしないか。(2)「確信の成立条件」の解明であるとする理解以外の他の理解、ことに「主観／客観」図式から脱け出せてい

ないでいる、とされている現象学理解が「俗流現象学」であるとする性格づけを「言う」ばあい、それは、「そのように確信している」ということを「言っている」のか、あるいは、ここでは、「主観／客観」図式によって、「確信の成立条件」であるとする理解は「的中しているが」、他の理解は、「的中していない」ので「俗流現象学」である、としているのだろうか。その場合、「一致」や「的中」が、知らぬ間に、潜り込んでいるのではないか？ ここでは、「言うこと」と「行っていること」との間に齟齬が起こっているように、僕には見えてしまい、困っているのだ。(3) 恐らく、結局は、僕は、基本的に素朴実在論者に留まっているのではないかと思う。「主観／客観」の「一致」と「的中」という「真理観」を克服できていないのであろう、とも自ら思う。そして、実を言うと、僕自身が完全に克服した状態になりたいとは、どうも僕は思っていないらしい、という感覚がある。恐らく、それは、「確信の成立条件」の「確信」には、「主観／客観」図式における〈一致〉と〈的中〉の「確信」が、その中心に在って、他者の確信との「一致」と「共有」の確信だけでは、僕自身は「真理」を「確信」出来ない、という思いが強固に在るからなのではないか、と思う。(4) 結局、僕は、こんな風に考えているようだ。超越における「真理」は、確かに、容易には、また、一遍には、到達できないということには同意できる。しかし、そんなことは、弁証法的唯物論でも、言っていることだ。そこで、現象学が、「主観／客観」の「一致」とか「的中」が不可能だというときには、ただ単に、それが容易ではないと言っているのではなくて、それは、原理的に不可能だ、と言っているのだ、と理解する。しかし、弁証法的唯物論では、有名な「相対的真理から絶対的真理へ」の指摘があって、それは、その時その時で、相対的には可能であり、しかも、その相対性は変化して行く、としているのだと、僕には思える。日比谷高校の一年生時代からの親友で天文学者の上条文夫君が、こんなことを話してくれたことがある。天文学者の間では、宇宙船の月面着陸が成功した時点から、現代天文学の宇宙理解への確信度が根本的に変化した、ということだ。つまり、月面着陸以前の天文学は、すべて地球上からの観測データ——用いられた望遠鏡の優劣はあるにせよ——に基づくもので

あった。だから、地球周辺の外部に出た場合に、その時の天文学が宇宙の現実に妥当か否かは、ギリギリのところでは、確信できなかった。しかし、月面着陸の成功によって、その実現に貢献したあらゆる諸科学、天文学、物理学、・・・の認識が「正しい」ことの自信を一層深めた、ということだった。より正確に言えば、少なくとも地球と月の間の宇宙空間周辺の範囲では、「主観／客観」の「一致」と「的中」への、天文学者の範囲での「確信度」が、深まった、という事だと思う。僕自身は、物理学や天文学では、その宇宙物理学の発見した「法則性」は自動的に宇宙全体に妥当すると考えられているものだと、思っていたので、上条君のこの話は、僕の人間学的な「真理」観とも整合的であり、納得するとともに、科学の最先端では、「真理」の主張は、その時点で獲得可能な実験あるいは観測データによって、変化すると考えられていることに、感銘を受けるとともに、納得もしたのであった。

哲学的な議論で、断定的に、「超越」においては、「主観／客観」の「一致」や「的中」は、確認できないことを根拠に、「内在」における「確信」と「確信成立」と「確信成立の条件」に「真理」の議論を限定するのは、どうも、性急すぎるように、僕には思われてならない。それは、科学や日常生活における「一致」としての「正しさ」や「本当のこと」についての確信の、具体的な在り様を具体的には取り上げずに、議論しているからではないか、と思われてならない。斎藤喜博の次の短歌が思い出される。

具體につけ具體につけと念じ來て

やうやくに私に一つの確信 喜博

斎藤が、一つの確信に到達する過程について、詳細に考えたことがあった。(註 3)

そういう意味で、哲学としての現象学が、より具体的な事例に即した「事例の科学」となるとき、現象学も「内在／超越」と「主観／客観」の架橋が成立し、観念論と実在論との統合が可能になるのではないか、と思われてならない。それは、自然科学と人間科学の差異と同一が視野に納められて、現象学に基づく統合的な学問としての「絶対的学問」に近づいて行くことを意味するのではないか、と思う。唯物論では、認識における「実践」を強調する。し

かし、そこで考えられている「実践」は極めて卑近な説明のための事例にしか過ぎないことが、僕が知る限りでは、多かつた、と思う。逆に、現象学では、「事例の科学」として、日常的な「実践」の事例に即した解明が、人間科学において生まれてきている、例えば、Max van Manenの挙げる「触診」の現象学的な事例研究がある。そして、それは、实在論でも観念論でも、妥当だと受容できる事例と解明になりうるのではないか、そんなことを、思う。

「不可疑性」の「確信」に対する疑い深さは、僕の場合、戦前・戦中の日本と戦後の日本との間で起こった様々な「確信」の崩壊と再構築の個人的な経験の積み重ねから生じた根深い感覚によるのではないか、と今の僕は思う。そして、僕は、僕なりに、その「疑い深さ」に納得している。「疑い深さ」を「疑って」みても、「確信」には、届かないのではないだろうか。

また、こんなことも考える。現象学の始祖フッサールにしても、「ブリタニカ草稿」の執筆に当たりハイデガーを共同執筆者として選んだ時点では、恐らく、その共同執筆が順調に進むことを予期して居たに違いない、と想像する。その上で、その計画がさまざまな経緯を経て破綻する。また、ナチス体制下で、ハイデガーによる彼フッサールの研究活動への妨害を、彼自身は予期しておらず、それ以前には、ハイデガーを信頼していた時期が在ったに相違ない、とも想像する。そして、その信頼が崩壊する。さらに、没後の葬儀に際してのフッサール家とハイデガーとの不幸な出来事の挿話、などなどを知ると、現象学の始祖においてさえ、他者であるハイデガーへの「信」が裏切られることを予期できず、そして、それを防止することが出来なかったもの、と想像される。つまり、フッサールの現象学研究における「可疑性」と「不可疑性」に関する深い思索も、実生活においては、ハイデガーの師フッサールへの裏切りを予期できず、また、防ぐことも出来なかったものと、想像される。この想像に特に無理があるとは、僕は思わない。

また、例えば、インガルデンが提起したフッサールの「超越論的現象学」への疑問に、フッサールは深い関心を示していたという挿話を読むと、フッサール自身、その現象学研究において、他者であるインガルデンの異論と批判を受け入れる心の用意が

あったことが推測できる、と考える。で、僕の思うことは、こうだ。フッサールの所論は、時間を掛けて生成されて行ったのであり、その限りで、常に、変更の余地が残されていたこと、しかし、元数学者だった哲学者らしく、厳密に、慎重で深く思慮深い思索により、その哲学が紡ぎ出されて行ったに違いない、ということを感じることが、僕にもできる。フッサールは、常に、絶えず前進し続けて行った学者だったのだ。しかし、全知全能の神ならぬ一人の人間である以上、誤りを犯すこともあったであろう。そして、実生活においては、たしかに、誤りを犯した。子ども時代のことを見ても、フッサールが「誤りを犯したことがない」ということは、あり得ないであろう。とすると、かれの現象学が「確信成立の条件」を明らかにするところまでであって、素朴实在論者である一般人、あるいは、自然科学者たちの求める〈主観／客観〉の〈一致〉としての「真理」あるいは「本当のこと」を明らかにすることはめざしていない、という彼の現象学を、さまざまに誤解する人々が現れることは、少なくとも、やむを得ないことであり、さらに、当然でさえもある、と僕は感じてしまうのだ。このことは、現象学についての23の定義の多様性の出現にも見てとることができる、と僕は思っている。

仮に、現象学が「確信成立の条件」を明らかにするに留まるとする。すると、そこで得られる智慧は、恐らく、僕が若い時に研究した「説得」の心理学に繋がって行く可能性が在るだろうということが見えて来る。その詳細は、Carl I. Hovland等の数々の心理学的実験研究^(註 4)に見ることができる。それが、戦時中の宣伝戦や、戦後の広告企業の理論的支柱となったことを、想起する。だがしかし、今の僕は、現象学をその範囲に留めることでは、全く満足できない。現象学は、むしろ、「想像の現象学」として、可能な限り、徹底的に、自ら考え抜くことを求めているのだ、と僕は信じた。その上で、仮に「誤り」の可能性が予期されても、敢えて、自らの責任において、自らの生きる在り方と進むべき道を自らで決定し決断する。そして、その結果から学び、覚悟する。その悟りを、つぎの決定と決断に活かして行く。……。そんな風に、僕は感じている。

例えば、西尾幹二著(2020)『歴史の真贋』新潮社、を読む。そして「真贋」について考える。そし

て、戦前と戦後の、内外の、多種多様な情報の「真贋」を考えてみる。戦前の日本が置かれていた厳しい状況と、当時の米大統領ルーズベルトの置かれていた状況を考える。トルーマンの、広島と長崎への、原爆投下の決定と、戦後のGHQによる「焚書」の意味を思った。また、戦後の教育改革が、戦前の日本の教育実践の真剣さと、戦後、教育水準を低下させたこと、僕の眼に映るそれらのことの意味を、改めて考えさせられた。西尾幹二著『国民の歴史』の一部も読んだ。同世代であるためか、共感できる場所が多かった。「学ぶ」と「理解する」、そして、「驚き」を、具体的に考えることを求めて読んだ。そして、とても刺激を受けた。「食わず嫌い」で読む機会を失する愚を避け得たことを、僕は誇りに思っている。

さて、現時点における、僕の考えはこうだ。O.F.ボルノー著（1978）『真理の二重の顔』（西村皓・森田孝訳、理想社）という本がある。僕は、この本を1978年に読んで居る。今読み直す時間は無い。ただ、出来たら、死ぬ前にもう一度読み直してみたい、とは思う。ボルノーは、「真理概念の二つの構造様式」を紹介している。その紹介に依れば、ギリシャの伝統における〈鏡〉としての真理概念、それは、「与えられた事実についての正しい言表である」とされる。これに対して、ヘブライの伝統における〈巖〉としての真理概念、それは、「ある物またはある人間の、そして、当然また神の信頼性を表わす。それは、『人がそのゆるがぬ持続を信じているとこと一切のものに認められる……。持続的なものの上にこそ人は構築しうる』」、そして「この象徴が支えとなる巖である」とある。〈鏡〉と〈巖〉としての「真理」、その二つそれぞれの象徴のイメージの対比は素晴らしいと思う。

こんなことも考える。科学的実験心理学者は「鏡」を、臨床的心理学者は「巖」を、「真理」として捉え、求めているのではないか。端的に言って、〈鏡〉には「知る」が、〈巖〉には「生きる」が対応する。〈鏡〉は、書齋で思索する現象学者の真理観を、〈巖〉は、物事と他者と組み合って闘う実践者の真理観を、僕は思う。また、評論家と実作者、運動コーチと運動選手、理論家と実践者、……。

人間は、それぞれに〈知ること〉を重ね、〈誤り〉

を犯し、〈生きる〉ことを重ねていくのだ。

斎藤喜博の短歌世界に見る「言うこと」と「行うこと」

僕は、1971年から1981年までの十年間、教育実践者・斎藤喜博・師に、直接、授業と教育実践について懇切丁寧な教えを受けた。斎藤喜博は、僕にとって、「短歌」の師匠ではないが、「教育実践」の師匠であり、恩人でもある。その斎藤喜博の短歌の世界に入り、「言うこと」と「行うこと」を見た。師は、教育実践を〈知る〉だけでなく、〈生きる〉人であった。知りつつ生き、生きつつ知る人であった。ここに選んだのは、『斎藤喜博全集 15-2』国土社に収録の歌集、「羊歯」、「證」、「職場」、「『職場』以後」からである。煩瑣を避け、選んだ短歌を年代順に並べる、短歌のみを記す。歌集をよまずして、斎藤喜博を知ったとするのは貧しく知る人だ。そう僕は思う。選んだ短歌は数が多すぎた。で、現象学の定義23に合わせて、恣意的に、二十三首に絞った。選びながら、いろいろ想像を促され、楽しかった。それぞれに、深い思いが込められている。

僅かばかりの金に苦しむ父母を
 嘆き気弱く吾は育ちき
 ずるきやつ無気力なやつ無知なやつ
 皆のっぺらとしてよく口をきく
 自分自身の聲に従つてのみ仕事して
 来しことだけをなぐさみとする
 電話にて指示し来りて何もかも
 証據残さぬことも憎しむ
 表現したものは消すことが出来ない故自分の證だ
 と思ふ
 俺のことは俺が一番知ってゐる
 批評は君らにもゆるさされている
 仕事すれば住みづらくなるは必定ぞ
 すでにきざしの幾つかは見ゆ
 傍観者だけが不平を言ひ文句をいふ
 こともはつきり今日は知りたり
 學問のなきことを卑下することなかれ
 君には君の実践がある
 生まれ出し喜びは月見草にもあるものを
 さかしらな人間どもは忘れゐる

力もないくせに何でも引き受けて阿呆な喜博がよ
ろめきている
大學教授の君らより実践の場を知れば君らより実
践者をわれは尊ぶ

おとなしくして居ればなほつぶされる
理^{ことわり}が君には未だわからぬ

少数をわれは信ずるきびしくて
孤獨な少数をわれは信ずる
未来そのものが今日の前にあるのだと
この子らをみていふ人のあり
さまざまなデマも誹謗も嫉妬より
起り事實はそれを越えてゆく
自分をみつめる以外に実践などなきことを知らぬ
奴が何をいふ
事實だけが尊いことも豊かなるものを持つことも
いよいよ知りぬ
具體につけ具體につけと念じ來て
やうやくに私に一つの確信
実践者の思想は行動にあるのだと言ふのも実践よ
りの一つの確信

言葉だけで生意気云ひるお前らよ
ここに生まれ來しものをよく見よ
理論などつくらずともい今はただ
小さき事實を積み上げるのみ
事實だけをわれは信ずる人の心
かへる事實をわれは信ずる

以上 二十三首

さて、現象学に、僕が求めていたことは。現象学が「事例の科学」であるという言葉とその実現の可能性を信じ、教育実践における具体的事例の解明を通して、人間の生存全体の意味と調和する、一人ひとりの生存の意味の発見と実現への道の解明であり、そのような意味の生成の過程の創造であり、そのような意味の生成を促す教育実践の実現の道であった、と今にして思う。例えば、僕の専攻した認知心理学的な教育心理学は、いま思えば、事実学であることを目指す技術学であった。それは、「人間の生存全体の意味」と「人間ひとりひとりの生存の意味」を考えようとするなど、思いも及ばない、

専ら「科学」であることを目指す心理学の一翼として、専ら〈教育〉を研究する「専門分野」に過ぎなかった。そして、僕自身も、現象学に近づく以前は、科学であることに誇りを持ち、そうした「哲学的な問題」は、教育哲学の専門家に任せ、教育の心理の研究者でありながら、専ら事実学と技術学の限界内に留まろうと努めていた、と想起する。いま思えば、それが、同じ神谷美恵子の著作『生きがいについて』には心打たれながら、フロイト、エリクソン、ピアジェの心理学を発達段階に沿って紹介し、人間の一生の「こころの旅」を描いている著作『こころの旅』には、特に惹かれることがなかった理由だと、納得する。僕は、教育により育てられる「人間ひとりひとりの生の意味」の理解を探し求めていたのだとも思う。それを、科学としての事実学である心理学に求めるのは、見当違いも甚だしかつたに相違ない。では、教育の研究としての教育心理学が、そのような探究の欠落したままの事実学としての研究に留まるとするなら、それぞれの個人の一生を視野に入れ、その幸せを願い、その願いの実現をもたらす社会の構築と実現に参画する学問と成る道はあまりにも遠い。その願いは虚しい夢に終わるであろう。

そうした問題が、科学的な教育心理学の充実を目指していたはずの僕が、齋藤喜博の教育実践に衝撃を受け、その実践研究に参加することにより、認知心理学の世界から現象学の世界への世界間移行を、僕にとって、必然的にしたことの根底に在ったことに、気づく。

〈二刀流〉の勤め

心理学研究にせよ、教育学研究にせよ、若い研究者は、早くから、〈二刀流〉の使い手となるべきだ、と僕は思うようになった。〈二刀流〉とは、ここでは、その学問領域で、相互に異なる——出来る限り極端に異なる——二つの〈流派〉それぞれの熟達した使い手と成ることを意味する。野球の大谷翔平の、投手と打者の二刀流を思えばよい。その例を挙げるなら、〈実践者と研究者〉、〈行動科学と認知科学〉あるいは〈行動科学と精神科学〉、〈観念論と実在論〉、などが考えられる。現象学を二刀の一方とする対に、僕は、〈現象学と弁証法的唯物論〉を望む。そのほか、〈現象学と分析哲学〉、〈現象学と

数学)、〈現象学と医学〉、〈現象学と芸術学〉、〈現象学と演劇学〉、〈現象学と武術〉、・・・、などなどが考えられる。可能性を列挙すれば、限りも無い。

ここで、〈二刀流〉は、対の大刀と小刀（脇差）は、当初は、その個人において先に専攻されたのが大刀、後に専攻されたのが小刀（脇差）と考えることになるだろう。もちろん、特定個人における大刀と小刀の関係は、時とともに、変化する場合も考えられるであろうし、その両者がどのように使われるかも、多種多様で在りうるだろう。

仮に、多くの人々が〈二刀流〉の使い手、しかもその名手、となる事態と状況とが生まれたとしよう。すると、それは、複眼の名手が多く遍在する状況が生まれたことになる。それは、個人において複眼が成立することを意味するだけではなく、例えば、現象学の世界で、現象学を見る眼が多種多様化することを意味する。それとともに、現象学そのものも、その多様化によって、豊饒化することを意味するであろう。たしかに、現象学研究者が現象学のみ専門家であることを妨げる理由は無い。また、現象学は、既にして、十分に多種多様である。しかし、例えば、友人のDavid Seamon教授によれば、建築学の領域における現象学的研究は、多くの建築家、設計家の現象学的研究として、現在、深化発展している、ということだ。それは、多くの建築家たちが、自ら現象学を学び始めて、それを建築学における現象学的研究へと発展させるだけの知力と才能に恵まれていたことから可能になったもの、と僕は考える。では、〈教育と授業〉の実践と研究に関してはどうか、あるいは、〈看護実践と看護研究〉についてはどうか。僕の知る限り、この二つとも、これからの新たな発展が大いに期待される。その手始めが、〈二刀流〉の使い手の「共育」だ。これが、〈二刀流〉の勧めだ。僕としては、特に、優れた教育実践に即しての、実践と現象学研究の二刀流の達人の出現とその成長と成熟を、教育の〈実践と研究〉双方の深化と充実と発展のために祈りたい。

「嘘」の人間的意味の現象学的解明を願う

人間は、嘘をつく生き物である。人が、「嘘をついたことが無い」と言ったとすると、その言葉の意味の理解については、慎重を要する。そもそも「嘘」

をついたことが無い人に、「嘘とは何か」、「嘘をつくとはどういうことか」が、どのように理解されているかを明らかにすることは、非常に難しい問題なのである。例えば、J.Piagetの古い臨床的研究にあったように、「嘘」という言葉の理解そのものが、子どもの発達とともに変化して行くと考えられる。さらに「嘘」が、何故「いけない」とされるのか、その理由の理解もまた、変化すると考えられる。さらに、他者の「嘘」によって「騙される」経験の有無が、「嘘」の理解を変化させるであろう。さらに、「嘘についてはいけません」と言う大人が「嘘をつく」のを見る経験も、子どもの発達にとっては、大きな出来事と成る場合もあるだろう。

大人の社会では、子どもの眼で見れば「嘘」と見なされうるような「嘘」は、日常的に横行しているに違いない。それでいて、例えば、小学校では、「嘘をつくな」の教育は、かなり厳しく、行われている可能性が高い、と僕は思う。もちろん、それゆえ、子どもは、「嘘はついていない」という嘘をつくようになる可能性も生まれて来る。

ところで、社会によっては、子どもの嘘の有無が、人々の生死と運命とを左右する場合があることを忘れてはならない。例えば、ナチスドイツでは、ナチス体制に対する反逆の可能性の有無を調べるために、学校の子どもたちに家庭内の会話内容を語らせて、それを探ったと、読んだことがある。この場合、子どもが正直であればある程、その家庭には危険が迫る可能性が生じることになる。で、もちろん、大人たちは、子どもの前では、子どもに家庭外で話されて困るような会話は避けた、と伝えられている。そんなことは、日本でもあった。例えば、戦争末期には、「この戦争は負けるかも知れない」という会話は、「家でこんなことを話していたことを、外では、しゃべってはいけませんぞ」と念を押して注意された経験を、ある人が、実話として、語ってくれたことがある。そうした秘密を要する社会では、「嘘のつけない」子どもは、扱いの難しい危険な存在となる。今日の独裁国家でも、おそらく、そのような事情は現実的であるだろう、と思う。

「お前は嘘つきだ」という決め付けた非難を公けの場で投げつけることは、喧嘩を売る場合によく使われる常套手段だ。西部劇映画でよく見るシーンに、強い悪い奴が弱そうな善人に、人前で、「嘘つ

き」との売り言葉を投げつけて、善人も、傍観者たちに「男らしさ」を見せるために、それに応えると、「外に出る」ということになり、拳銃による決闘となれば、銃の下手な善人は、早打ちの拳銃使いの手で、あえなく命を落とす、というような筋書きは、しばしば見かけるところだ。もちろん、現代社会でも、似たような事件がある。貧乏人を潰すには、「お前は嘘つきだ」と喧嘩に誘って、名誉棄損での裁判に誘う方法がある。民事裁判となれば、経済力のある喧嘩の売り手が、高額な敏腕弁護士を雇い、名誉を棄損された貧乏人の方が潰される可能性が出てくる。僕自身、その手を使われて、一生に一度のことだったが、公の場で「嘘つき」呼ばわりされたことがある。僕を心配してくださる方々に大きな迷惑を掛けることを回避して、最初で最後の「嘘つき」の汚名を、取立てそそがずに、僕は事件となることを避けてやり過ごした。出版社の編集者と呼ばれる仕事の人に、僕が寄せていた盲目的で世間知らずの「無条件の信頼感」の喪失へと導いた出来事だった。まさに、「人間ひとりひとり」である。その後、それっきり、その編集者とは縁が切れた。社会は複雑な歴史を持つ。その事件には、「江戸長崎」風の怨恨が絡んでいたことを知った時には、本当に驚いた。僕自身、後輩に、同じような思いをさせてはならない、と思うと、よい経験となった。あれが、江戸時代の武士社会だったり、西部開拓時代のガンマン社会だったりしたら、恐らく、僕もやり過ごす訳にもいかず、追い詰められて、殺されていたかも知れない。「嘘つき」という売り言葉は、僕にとり、下手をすれば、命を落とす事件に繋がりがねない恐ろしい言葉となった。宮澤賢治による忠告が、僕において生きたのだった。

現在、僕の住んでいる県では、高齢者に、いわゆる「おれおれ詐欺」の被害者が多いらしい。事件を知るたびに、僕は思う。「いい人たちなんだなあ。なのに、ほんとに気の毒に」と。悪い人は、善い人のことが良く分かる。わからなければ、悪いことが上手くいれないからだ。ところが、善い人は悪い人のことが分からない。世の中に、そんな悪いことを考える人が居るといふことさえ、思いが及ばない。そういう組み合わせで、「おれおれ詐欺」は、まんまと上手くいくのだ。「人を見たら泥棒と思え」とは、子どもの頃、聞いたことのある言葉だ。被害に

あっている人々は、あの言葉も忘れてしまった幸せな高齢者たちなのだろう。さて、広義の現象学あるいは人間科学は、この事態と情況に、何らかの、社会的貢献はできないものだろうか。「嘘の現象学」と「嘘の教育学」の可能性は如何？ いや、事例と事柄の詳細を調べるとともに、何らかの対策を示唆し、具体的に提言して、社会に貢献ができる筈の場が、現象学に与えられているのではないか、僕はそう思う。

「嘘の心理学」と題して、10回ほどのセミナーを社会人向けに開いたことがある。人気があった。そのことを思い出した。「おれおれ詐欺」の実情と実態を調べて詳細に解明し、潜在的被害者に有効な忠告を、また、一般社会に有効な対策の提案を、発することは、現象学の能力を超える事柄だろうか。

それは、現象学の普及にも役立つだろう。もちろん、「おれおれ詐欺」の詐欺師たちも、狡猾な手段の研究を更に深めて来るだろう。現象学研究者も一度の研究で済ませるわけには行かない。それが、現実の人間世界というものだ。結論的な研究書は、直ぐに、古くなる。詐欺師も、さらに狡猾になって来るからだ。この関係は、教育実践と教育研究の「二台のクレーン」と類似する。『法華経』、シェークスピア、犯罪小説、犯罪記録、収監中の詐欺師との面談、諸国の歴史からの学び、ナチスのゲッペルスの記録、戦争中の作戦における「嘘」の知恵、日本のみでなく、諸外国の、「嘘」を巡る物語に秘められた智慧、などなど、智慧の発見への手掛かりは、無数に在る。現象学研究者の出番だと思うのだが、さあ、どうだる？

終わりに

短く書くつもりだったのが、時間一杯に書くことになり、この長さになってしまった。僕としては、後悔はない。編集部で許容されるか否か。

「或る老いた教育心理学者の独り言」、どこかで何かをお聞きとりくださって、どこかを、実践なり研究なりに、活かしていただけたら、あの世に近い僕としては、それ以上の喜びはない。お読みくださった方に、お礼を申し上げます。有難う御座いました。

註

- (註 1) 数多くの引っ越し（転居）、数多い所属学校の移行（国民学校五校間の転校、中学二校間の転校）、運命的に遭遇した大きな社会変動（平時から戦時、そして、1945年の敗戦、大日本帝国から日本国への「180度の転換」）、進学浪人、東京大学での専攻学問間の移行（理科一類から文科二類へ、数学志望から未知の學・教育心理學の世界へ）、心理学内部での学派間の激しい移行（数量化心理学、弁証法的唯物論心理学、認知心理学、そして現象学的心理学へ）、イリノイ大学大学院でPh.D.取得に到る経験（当時出会った恩師、諸外国からの友人たち、ホストファミリーとの出会いと長年の交流など）。諸大学間の移行（東京大、イリノイ、コーネル、お茶大、東大、デューク大、岩手大、川村学園女子大、淑徳学園大）、非常勤で勤務した多くの諸大学間の移行体験（都留文科大、中央大、埼玉大、お茶大、日本女子大、立教大、放送大、九州大、岡山大、京都大、大阪大、群馬大、岩手大、大正大）、「教授学研究の会」の十年間の活動経験、多様な社会的諸活動の経験。諸外国遍歴訪問の経験、諸学会の間の移行体験、出版社を含む関連する他業種の人々との交流、生家に入出入りした多くの人々との関わり、・・・など。
- (註 2) スティーン・ホーリング著（2020）「現象学の本質。〈許し〉との関連」、吉田章宏訳、『事実と創造』12月号、一莖書房、2-16
- (註 3) 吉田章宏著（1999）『ゆりかごに学ぶ：教育の方法』一莖書房、23-37
- (註 4) C.I.Hovland & others (1953) *Communication and Persuasion: Psychological Studies of Opinion Change* Yale Univeristy Press.

執筆者紹介

1. 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
2017-2018年 ハワイ大学客員研究員

研究テーマ：教育実践哲学、子どもの哲学p4c、災害と学校の研究

主要業績：2012年・『学校を災害が襲うとき—教師たちの3・11—』春秋社。
2017年・「故郷喪失時代のタウンミーティング—福島県飯舘村を事例として—」実存思想協会編『アーレントと実存思想』理想社、pp.57-76。
2018年・「震災後の地域と若者」『教育社会学研究』第102集、pp.103-124。
2018年・「『ヒューマニズム』を超える思考と行為—ハイデガーとアーレントにおける『アイデア』概念」『Heidegger-Forum』第12号、pp.17-33。
2020年・「教室での子どもの哲学対話—米国ハワイとみやぎの実践動向—」『教育学研究』第87巻、第2号、pp.61-67
・「学力調査における認知能力の捉え直し—調査方法・社会的経済的地位・非認知能力から—」『宮城教育大学教職大学院紀要』第1号、pp.19-38。

2. 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、置賜学院 (現在は廃庁) での企画・教務統括勤務、青森少年鑑別所首席専門官勤務を経て
現在、盛岡少年刑務所庶務課長として勤務

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：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』日本矯正教育学会
2017年・「向かい合わせから山なりのパスへ」『学ぶと教えるの現象学研究17』
2019年・「透明なものが色づくこと」『学ぶと教えるの現象学研究18』

3. 氏 名：神 林 哲 平 (かんばんやし てっぺい) Teppei KAMBAYASHI, M.A.

学 歴： 2002年 早稲田大学人間科学部卒業

2017年 明星大学通信制大学院教育学研究科博士前期課程修了

現 在 早稲田大学系属早稲田実業学校初等部教諭

早稲田大学大学院教育学研究科博士後期課程 在学中

研究テーマ：「きく」ことの現象学、教育方法学、質的研究法

主要業績： 2017年・『音の教育がめざすものは何か—サウンド・エデュケーションの目標と評価に関する研究』大学教育出版

2018年・「J=ダルクローズにおける『きく』ことの諸様相の現象学的探究—アイディ『聴くことと声：音の諸現象学』を手がかりに」『ダルクローズ音楽教育研究』第42号、pp.1-13.

2019年・『てをつなごう どんなときでも—早稲田実業学校2018年度4年2組の実践記録』NextPublishing Authors Press

・『「きくこと日記」の長期継続における学びの構造と教材性—小学校事例の質的分析』『サウンドスケープ』第19号、pp.51-59.

2020年・『ミラクル！ パワフル！ ワンダフル！—早稲田実業学校初等部2020年度5年2組の実践記録』NextPublishing Authors Press

・「倉澤栄吉における『沈黙を聞く』ことの再定位—アイディ『聞くことと声』を手がかりに」『月刊国語教育研究』第576号、pp.42-49.

4. 氏 名：岡 田 敬 司 (おかだ けいじ) Keiji OKADA, Ph.D.

学 歴： 1972年 京都大学教育学部教育学科卒業

1977年 京都大学大学院教育学研究科博士課程単位取得退学

1985年 パリ第八大学第三課程修了 博士（教育科学）

職 歴： 兵庫県立姫路短期大学、京都大学医療技術短期大学部、京都大学総合人間学部、京都大学大学院人間・環境学研究科、京都光華女子大学、現在 京都大学名誉教授

研究テーマ：教育的人間関係、自律と共同体、哲学と人間科学の交流

主要業績： 1993年・『かかわりの教育学』ミネルヴァ書房

1998年・『コミュニケーションと人間形成』ミネルヴァ書房

2004年・『「自律」の復権』ミネルヴァ書房

2008年・*Du Rétablissement de l'Autonomie* (Edition Matrice)

2011年・『自律者の育成は可能か—「世界の立ち上がり」の理論—』ミネルヴァ書房

2014年・『共生社会への教育学』世織書房

5. 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：現象学的教育心理学、授業、具体と抽象、モデル・類比・比喩、説明と理解、極意
- 主要業績： 1979/1977年・『授業を研究するまえに』明治図書
1980年・「森の出口はどこか?」『教授学研究10』齋藤喜博/柴田義松/稲垣忠彦/吉田章宏編、国土社、8-56
1987年・『学ぶと教える：授業の現象学への道』海鳴社
1995年・『教育の心理：多と一の交響』放送大学教育振興会
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
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・『心理学における現象学的方法：理論・歴史・方法・実践』ジオルジ, A.吉田章宏訳、新曜社

学ぶと教えるの現象学研究 十九

2021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

19

February 2021

Introduction (Taketo TABATA)	
Taketo TABATA	How to Understand Means of National Scholastic Tests? Ideas of 'Data Science of Education for All' based on Lived Numbers	1
Yutaka OZAWA	Realizing that there is a reason in what's already known Phenomenologically based approach to a junior high-school student referred to juvenile training school	21
Teppei KAMBAYASHI	A Structure of Listening by Ihde and the Pedagogical Significance Based on " <i>Listening and Voice</i> "	30
Keiji OKADA	An Inquiry into the Bases of the Possibility of Phenomenological Description Based on the Personal Experience of a Hallucinatory Headache	53
Akihiro YOSHIDA	A Monologue by an aged Phenomenological Educational Psychologist.	64
Notes on the Authors	84

Miyagi University of Education

Faculty of Education