

学ぶと教えるの現象学研究

二十

2023年2月

はじめに	……………(田端健人)	
生越達	教育への「総かり立て体制」の浸食(序説)	1
福若真人	学校教育における「家族」の意味作用 —レヴィナス思想における「家族」・「死者」・「意味」からの示唆—	12
神林哲平	文学教材における「聞くこと」を主題とした国語科授業実践の意義 —アイディア『聴くことと声』を手がかりに—	24
吉田章宏	研究ノート：現象学への易行道を拓きましょう！	37
田端健人	「教育の現象学」のデータサイエンス的転回 —全国学力・学習状況調査結果の分析から—	64
執筆者紹介	……………	131

学ぶと教えるの現象学研究

二十

2023年2月

はじめに	……………(田端健人)	
生越達	教育への「総かり立て体制」の浸食(序説)	1
福若真人	学校教育における「家族」の意味作用 —レヴィナス思想における「家族」・「死者」・「意味」からの示唆—	12
神林哲平	文学教材における「聞くこと」を主題とした国語科授業実践の意義 —アイディ『聴くことと声』を手がかりに—	24
吉田章宏	研究ノート：現象学への易行道を拓きましょう！	37
田端健人	「教育の現象学」のデータサイエンス的転回 —全国学力・学習状況調査結果の分析から—	64
執筆者紹介	……………	131

はじめに

『学ぶと教えるの現象学研究 二十』をお届けします。

2023年は、本シリーズ第1号が1987年6月に東京大学教育学部教育方法学研究室より刊行されてから、36年目にあたります。東日本大震災が発生する直前の2011年2月に編集事務局を宮城教育大学に移し14号を刊行し、隔年刊行としてからも12年が経過しました。この間、宮城教育大学の教員組織も改変され、これまで刊行元としてきた「学校教育講座」も「教育学研究室」も消滅しました。そこで、本号から、刊行元を「パイディア出版」に移しました。出版者による出版物ですが、これまで通り「非売品」です。この改変に合わせ表紙の色も、ブルーからオレンジに刷新しました。

組織に終わりがあるように、学術誌のシリーズにも終わりがあります。しかし本シリーズはまだ終わりには遠いことを、本号を編集して実感しました。所収した5本の論考はいずれも、今後の研究の始まりあるいは通過点であることを示しています。例えば、巻頭の生越論文はタイトルにもあるように「序説」です。「学ぶと教えるの現象学研究」そのものは、本シリーズの有限性とは別に、終わりのない運動であり、36年前に勝るとも劣らず必要とされており、意義と奥の深い探究であり続けています。この運動に寄与する役目を、本シリーズはいまだ変わらず担っていると思われまます。

2020年は新型コロナウイルス感染症の世界的流行という未曾有の危機に見舞われました。その危機が去らぬ2022年、ロシアによるウクライナ侵攻という破壊と殺戮の一大事が勃発しました。危機は収まるどころか増すばかりです。「危機のあるところ、救いもまた育つ」という言葉を信じるならば、「学ぶと教えるの現象学研究」が危機のさなかに救いを育む小さな力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、深く感謝します。

公式Webサイトを2020年12月に開設しました。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。

バックナンバーご希望の方は、希望の号数と冊数を、下記アドレスの田端までお知らせいただければ、折り返し無料にて郵送いたします。なお、12、13、14、17号は在庫なしとなりました。

次号は2025年2月刊行予定です。

2023（令和5）年1月

宮城教育大学教職大学院

教授 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

教育への「総かり立て体制」の浸食（序説）

Erosion of “Ge-stell” upon Education (An Introduction)

生 越 達
Toru OGOSE

はじめに

最初に私の経験した二つの出来事から考えてみたい。

第一の出来事である。大学院の授業中における現職教員の発言が気になった。平成18年の教育基本法の改正及びその後の教育政策における管理の強化、さらにPDCAの実施のもと教育に管理的側面が強まり、しかも可視化できるものしか見えなくなってきた現状があるのではないかという問いのもと、これからの教育実践をどのように組み立てていったらいいのかということを考える授業だった。それ以前に現代社会が消費社会化、技術社会化のもと、人々がバラバラになっていき、人と人とのつながりが失われつつあるということも扱っていた¹。

私としては、「教えるべきことを子どもに注入しようとする管理的眼差しに対して、子どもの一番身近にいる教師は子ども発信の眼差しをもつ必要あり、教師は教育実践において子どもの思考を大切にすることが必要であり、そのためには子ども理解が重要な意味をもつ」という答えを受講生が語ってくれるだろうと予想していた。

ところが多くの現職教員の答えはそれとは異なるものだった。グループ発表だったのだが、一つのグループは「教員の多くは公務員だから国によって教えるべきことだとされているものを教えるのが仕事であり、子ども理解は（少なくとも公立学校教員にとっての）仕事ではない」と答えた。またそのほかのグループも「最近の教育政策は以前とは異なって子ども理解への配慮が行き届いており、したがって子ども理解への配慮は以前のように必要ないのではないか」といった答えだった。いずれにしても教育政策を誠実に実施することが教師の仕事であり、またそれだけが教師の仕事だと考えていることになるだろう。

学習指導要領をどう実施するかということよりも、子どもとどう出会い、どう理解し、どう寄り添

うのかが教師の仕事だと考えていた私はその意外な答えに戸惑った。彼／彼女らは教育が人材養成であってなんでいけないのだという。国が求める人材を育てるのが教師の仕事なのだからというわけである。私はその後も別の見方はないのかと問い直そうとしたが、自分が空回りをしているのを感じざるをえなかった。彼／彼女らにとって教えることは子どもに「沿う」ことではなく、あくまでも「教師が子どもに教えるという構造」を守ることなのであった。彼／彼女らにとって子どもの思いや思考に「沿う」ことは大切ではないのである。

第二の出来事である。いじめ防止対策推進法が制定されて以来、いじめの重大事案にかかわる第三者委員会を設置しうることになり、実際に多くの委員会が調査を行っている。私もいくつかにかかわっているが、調査のなかで教師にヒアリングを行うことが必要となる。そこで気づいたことがある。話を聴いてみると、教師がいじめという事態に対応していないわけではないことに気づく。校内に委員会を立ち上げ、調査を行い、ときにはアンケートも実施し、いじめの有無を認定し、そしていじめがあれば加害者に謝罪させているのである。

だが、いじめはなくならない。一番の問題は、被害者の子どもや保護者が教師を信頼できなくなっていることである。ヒアリングをすると、「自分はやるべきことはやっていた」と自信をもって答える教師や「被害者の子どもや保護者に問題があるんだ」と答える教師に出会ったりする。だが、実際のヒアリングではそもそもの学級経営や初期対応に課題があることがわかる。

なぜこのような事態が生じるのだろうか。ヒアリング全般をとおして気づくことは、子どもを丁寧に理解しようしていないことである。マニュアルにのっとった対応はしている。そしてマニュアルにもとづいて対処しなければならないことは教師もわかっている。だが、システムにのるだけで、そこに被害者や加害者の子ども、さらには保護者へ寄り添

うということがない。子どもや保護者がどんな思いをもっているか、いじめという事態のなかでどんな苦しみを抱えることになったのかということへの想像力が働かない。最初は教師に期待した子どもたちや保護者も、マニュアルにそってシステムが動いていくうちに、その対応の形式性に、次第に教師への信頼を失っていくのである。とくに最初の段階での対応に丁寧な子ども理解がないことが事態の悪化を招いていることが多い。

事例検討会に参加していても思うことである。教師は子どもを理解することなく、マニュアル的な対応をして済まそうとする。子どもとかかわるからには、そこにはわからないこともあり、迷いが生じるはずである。しかし、現実には、問題となっているエピソードに対して教師が迷いを感じているようには見えず、なぜか不思議な自信をもって実践しているように見えることがしばしばある。そして、こうした関係のありかたから子どもたちとの信頼関係にひびが入っていくことがしばしばある。教師は対応しているつもりでも、空回りを続けるうちに、ますます子どもたちや保護者は教師への信頼を失い、したがって何をしようにも事態は悪化していくのである。教師は、子どもの思いや思考を理解し、それに「沿う」ことを重視していないし、またできないのである。

これら二つの出来事から、私は学校に子どもに「沿う」力が失われてきているのではないかと感じるようになった。その一因として学校の多忙化があることは確かであろう。だが、多忙化のなかでも子ども理解、子どもに「沿う」ことの大切さが理解されていれば、すくなくとも授業での現職教師の発言やあるいは第三者委員会での教師のヒアリングへの答えはないはずである。私はいくら物理的には近くにいても、もはや教師は子どもたちの「近く」には存在していないのではないかと、それどころか「近く」にいるということ自体が難しくなっているのではないかと感じざるを得なかった。「沿う」ことの欠如のうちに「近く」にいることの困難性があるのではないかと思ったのである。

最近「ブラック校則」が話題になったりしているが、私はここには子どもに「沿う」ことのできない教師の焦り、「沿う」ことかわりに「管理」にしがつくことで自らの権威を守ろうとしている教師

の焦りを感じるのである。実質的な権威を失った教師は、現代のすべてを可視化する状況に依存し、権威を可視化しているように見える校則で子どもたちを管理しようとする、あるいは管理できないまでも自分の身分を守ろうとする。そうしたことが生じているように思えるのである。

これはもはや教育の問題だけではないのだろう。社会のなかに「近さ」が失われている。これまでに何度か技術社会について論じた際にも考えたことである²。当然のことながら、教育もこの社会の影響を受けている。だが、二つの意味で、この事態を仕方ないとは言ってもらえないように思う。一つは、こうした事態に子どもたちは教師への信頼を失っているということがあるだろう。もう一つは、このような社会の技術化というべき事態に対して教育はどのような態度をとるべきなのかをもう一度考えなければならない時代が来ているということもあるだろう。教育はこの社会を変える力をもった営みだと考えることもできるが、そうだとすると教育が社会の技術化をどう考えていくかは一層重要な意味をもっているはずである。

拙論では、まずハイデガーの思索、とくに「総かり立て体制 (Ge-stell)」という概念を取り上げ、ハイデガーは現代社会をどのようにとらえていたのかを考えたい。その後、こうした社会の動向に対して私たちはどのように向き合うべきなのかを考えるための示唆を得るために、自然農に目を向けて考えてみたい。

1. ハイデガーのとらえる技術社会と「総かり立て体制」

(1) 『ブレーメン講演』におけるハイデガーの思索

ハイデガーにおいて、技術に関する思索はこの世界の在り方そのものにかかわっている。技術は世界の一つの要素などではなく、むしろ世界の在り方を規定する原理なのである。後に述べるがこの原理が「総かり立て体制 (Ge-stell)」³として特徴づけられている。そしてハイデガーによれば近代社会は、すべての存在者が「総かり立て体制」のなかで「役立つもの」として意味づけられ、「計算的思索」の対象となる。「総かり立て体制」は、あらゆる存在者の存在に意味を与える枠組みとして機能している。

技術は先進技術にのみかかわっているというわけではなく、世界そのものが「総かり立て体制」によって色づけられてしまう。したがって技術の本質はけっして技術的なものではないのである。

人間もまた例外ではない。したがって人間が技術の支配者（主人公）たることはありえないことになる。技術が人間の行為を規定し、そして人間は最たる「在庫品」として「総かり立て体制」に寄与しているのである。このように考えを進めてくると、「総かり立て体制」が人間を支配しているのであり、技術の在り方が社会を決定しているのであって、乱暴な言い方だが、技術がこの世界で神の役割を果たしていると考えられることでもできるだろう。

ここで課題になることは何であろうか。それは技術に対してどのように準備しておくかということであろう。ハイデガーは「本当に無気味なことは、世界が一つの徹頭徹尾技術的な世界になる、といふことではありませぬ。それより遥かに無気味なことは、人間がこのやうな世界の変動に対して少しも用意を整えてゐない、といふことであり、私共が、省察し思惟しつつ、この時代に於て本当に台頭して来てゐる事態と、その事態に適はしい仕方に対決するに至るといふことを、未だに能くし得てゐない、といふことであります」⁴と述べている。技術が世界を支配していること以上に、私たちがそのことに気づいていないこと、したがって技術による支配に抗した何の準備もできていないことが問題だとハイデガーはとらえる。

それでは技術社会に対して用意をする、あるいは対決するとはいったいどのようなことなのだろうか。ハイデガーは、原子時代の歴史的進行にブレーキをかけたり、その進行を意のままに操ったりすることは出来ないと述べている。私たちが技術の支配者でない以上、技術社会の到来に対して、それをコントロールすることはできない。そしてハイデガーの思索に学ぶかぎり、単に原子力へ向けられた技術を、風力や太陽光といった自然エネルギーを用いる技術に転換させても「総かり立て体制」を瓦解させることにはならないのである。このような歴史的必然とも言える「総かり立て体制」に対して、私たちはどのように向き合うことができるのだろうか。

ハイデガーの思索は上記のような現代社会の状況に関してどのような示唆を与えてくれるのだろうか

か。拙論では『ブレーメン講演』を読み解くことに限定して考えてみることにしたい⁵。

ハイデガーは、この連続講演の「まえおき」において、「近さ」という概念に注目をして、現代社会を「長い間隔をどんなに短い隔たりへと縮小したとしても、近さがいっこうに現れない」⁶社会だととらえる。そして「一切は、画一的に隔たりを欠いたもののうちへといっしょくたに押し流されてしまう。どうだろう。隔たりを欠いたもののうちへとこのようにいっしょくたに押しやられてしまうことは、すべてが入り乱れてはじけ飛ぶことよりも、なおいっそう無気味なことではないか」⁷と考える。ハイデガーにとって原子爆弾や水素爆弾は、現代社会に生じていることの「最後の噴出」⁸に過ぎないのだという。私たちは、どうしても原子爆弾や水素爆弾の危険性に目を奪われてしまうが、それは浅薄な眼差しなのである。私たちは、原子爆弾の無気味さについては理解できるが、実はすでに「もうずっと前から現に到来してしまっており、しかも現に生起してしまっている」⁹ものがあるのである。私たちはそれを見てこようとしなかったのである。

もちろん、ハイデガーは、やはり原子爆弾や水素爆弾の出現を重大な危機だととらえていることもわかる。「水素爆弾を一つでも起爆させれば、最悪の可能性を考えると、地球上のあらゆる生命を絶滅させるにおそらく十分なのである。そんな途方に暮れるしかない不安に襲われていながら、何を呑気に待ち構えようというのか。戦慄すべきものが、もう現に生起してしまっているのだとすれば」¹⁰と述べている。つまり、現代社会（この講演がなされたのは1949年）は待たなしの危険な状況にあるのである。

そしてハイデガーは、この戦慄に陥れるものの到来と「近さ」が現れないことを結びつけて考えている。「近さ」と距離が少ないこととは別のことである。距離と「近さ」は別の概念である。むしろ距離の除去は「近さ」を見えなくさせる。「近さ」を、そして「隔たり」を失ってしまったことが、現代技術への眼差しをある一定の方向へ誘導し、そのほかの可能性を閉ざしてしまっているのである。私たちは技術社会の危険性を理解するために「近さ」を理解することを求められる。

第一講演では、「近さ」をとらえるために「物

(Ding)」に注目する。それはまずは「近くに有るもの」である。ハイデガーは「瓶」を例として考えている。彼は具体的に丁寧な瓶の本性を記述していくが、瓶は「捧げることの全体」として世界の四大(四者)である「天空—大地—神的な者—死すべき者ども」を指示している。瓶には四大が、したがって世界が宿っているのである。「宿り続けさせる〈verweilen〉はたらきは、出来事として本有化する〈ereignen〉」¹¹。つまり「物」には世界が宿っているのであり、その働きをハイデガーは「物化」と名付けている。「物」には世界が現れているのである。したがって「物」は、今日の技術社会への向き合い方を考える際に示唆を与えてくれるはずである。そしてハイデガーが、「物」の概念を思索するということには、ハイデガー自身が危機にこそ救いはありと述べているように、その思索の内に新しい世界の在り方へとたどり着く可能性が隠されていると考えることもできるだろう。

いっぽうハイデガーは、科学的知識について次のように述べている。「科学的知識はその領域、つまり対象の領域において強制力をもっているが、物を物としてはとっくに虚無化してしまっている。これは、原子爆弾が爆発した時点よりもずっと前からそうなのである」¹²。

「瓶の本質を見いだすとき、われわれは同時に、近さの本質にも気づく。物は物化する。物化しつつ、物は、大地と天空、神的なものどもと死すべきものどもを、やどり続けさせる。やどり続けさせつつ、物は、この四者をそれらの遠さにおいて互いに親しく接近させる。親しく接近させるはたらきは、近づけるはたらきである。近づけるはたらきこそ、近さの本質にほかならない」¹³と述べている。四者を遠さにおいて互いに親しく接近させることという近さの本質が、「物」を「物」として到来させる。いっぽう、技術社会は「物」を虚無化してしまい、その結果「近さ」は現れることはできない。

第二講演では、「物」の消失が生み出すものについて思索されている。つまり第一の講演で述べられている「物」と世界の関係が現代社会において崩れてきている状況が記述されているのである。ハイデガーは「総かり立て体制 (Ge-stell)」という概念を提起する。二つの〈世界〉が対比されることになる。「物」が物化し世界が世界する「世界」と「総かり

立て体制」がすべての存在者をかり立てる〈世界〉である。後者の〈世界〉では、「徴用され立てられた物資〈Bestand〉」(在庫品)が「物」にとって代わる。そこではStellen(立つこと)が支配し、つまりStellenが積み重なって集まっていく(ge)のである。それが「総かり立て体制」である。

ハイデガーは、たとえば棺の制作(Her-stellen)(制作して—立てるはたらき)と対比させて徴用して建てることとして大都市の機械化された葬式産業を挙げている。また原子力についても、「鉱物はウランに向けて、ウランは原子力に向けて、原子力は徴用可能な破壊行為に向けて」¹⁴かり立てられているととらえている¹⁵。徴用可能な破壊行為というのは、広島・長崎への原爆投下のことばかりではなく、原子力の平和的利用をも含んで使われている。そう考えると「総かり立て体制」の支配の深さがわかる。

あるいは、農業についても次のように述べている。「徴用して立てるこうしたはたらきは、かつて農夫が畑を耕して収穫した仕方とは、およそ異なっている。農夫が行う仕事は、耕地を挑発しはしない。農夫の仕事は、むしろ、種をその成長力に安んじてゆだねる。つまり、種が伸び栄えるべく守り育てるのである。ところが、畑を耕して収穫する仕事さえも、いつしか、徴用して—かり立てるはたらきへ移行してしまった。……いまや農業は、機械化された食糧産業となっており、その本質においては、ガス室や絶滅収容所における死体の製造と同じものであり、各国の封鎖や飢餓化と同じものであり、水素爆弾の製造と同じものなのである。」¹⁵ハイデガーが農業を機械化された食料産業として位置づけ、それをガス室や絶滅収容所における死体の製造と同一視していることは見過ごされてはならないだろう。技術を平和利用に限定すれば「総かり立て体制」の支配が消えるのではない。「総かり立て体制」の恐ろしさは、その見え方が平和的であり、喜ばしいことであるからこそ強く私たちに迫ってくるのである¹⁷。農業もまた「総かり立て体制」の支配を免れることはできなくなっている。あるいは農業でさえも支配されてしまうほど「総かり立て体制」はすべてを支配し始めているのである。「総かり立て体制」のもとでは、農夫から、作物の成長力にやすんじること、そしてその成長力を守ること、といった受動性は奪われ、彼らは収穫の増大や効率化に向けて挑発されるので

ある。

ハイデガーは『放下』のなかで次のように述べている。「ひとは、今始まりつつある時代を近頃、原子時代と名づけてをります。この時代の否応なしに押し掛かって来る最も著しい目印は、原子爆弾であります。併し、この目印は単に、事態の前景に存する目立った一つの目印にすぎないのであります。何故ならば、原子力が平和的な諸目的のためにも利用されるといふことは最早認識されてゐるからであります。そのために、今日原子物理学やその技術家は到る処で、原子力の平和的利用を遠大に諸計算にもとづいて実現しようとしてゐるのであります。……ひとは、原子企業のうちに新しい幸福を認めてをります。そして原子科学も、さういふ掛声の外に離れてはゐないで、この幸福を公然と告知してゐるのであります。」¹⁸さらには現代の状況を示唆するように次のようにも言っている。「現代の科学と技術との根本の間は最早、次のやうな問、すなはち、我々は、必要に足りだけの燃料や動力源を、何処から獲得して来るかといふ問、ではありませぬ。決定的な問は今や次のやうな問であります。すなはち、我々は、この考へる〈表象する〉ことが出来ない程大きな原子力を、一体如何なる仕方でも制御し、操縦し、かくして、この途方もないエネルギーが突如として一戦争行為に依らなくても一何処かある箇所を破つて脱出し、いはば《出奔》し一切を壊滅に陥し入るといふ危険に対して、人類を安全にして置くことが出来るか、という問であります。」¹⁹私たち人類は、「総かり立て体制」の危険に対して、どうしたら安全を守ることが出来るのだろうか。

それでは「物」が物化することと、すべての存在者が「総かり立て体制」に追い立てられることとは、何が異なるのだろうか。後者においては行き着く先がないということが挙げられる。「そのような徴用して立てるはたらきの連鎖は、最終的にはどこへ行き着くのであろうか、と。この連鎖はどこにも行き着かない、というのがその答えである。……徴用してかり立てられたものは、つねにすでに、またつねにひたすら次のことをめざして、かり立てられている。つまり、徴用される別の何かを、おのれの帰結の連鎖として、得られた成果のうちへかり立てることをめざして、である。……おのれの連鎖の円環運動のうちへ入り込んで行くだけである。」²⁰つま

り、「徴用して立てるはたらき」は、決して安らわず、終わりなく拡大していく連鎖のなかに呑み込まれていくことなのである。それに対して制作においては、作られた「物」は完成に達し、そして完成品としてこの世界にどっしりと位置づくのである。「総かり立て体制」とは循環する円環運動を永遠に繰り返すことそれ自体なのである。

ハイデガーは、人間もまた「総かり立て体制」の例外ではないととらえる。人間もまた徴用して立てる働きの本質の内に算入されていくのである。「人間自身がいまでは、そのような召集のうちに立っている。人間は、そのような召集が遂行されるべく、この召集におのれを差し出す。人間は、徴用して立てるそのようなはたらきを引き受け遂行すべく、待機して立っているのである。したがって人間というのは、徴用して立てるはたらきによって立てられた雇われ人でしかない。……いまや人間とは、徴用して立てるはたらきのうちで、このはたらきにもとづいて、このはたらきにとって、徴用して立てられたもの、なのである。」²¹人間もまた徴用の連鎖の中での一つの雇われ人、つまり在庫品に過ぎないのである。そして「人間は、徴用物資を徴用して立てるはたらきの内部では、取り換え可能である。」²²たしかに「人間は、機械とは完全に異なった仕方でも、総かり立て体制に属している。」²³だが人間もまた「総かり立て体制」のなかにかり立てられている（stellen）ことに変わりはない。こうした状況のなかではつねに人間は取り換え可能な在庫品に過ぎない。したがって現代社会では人間は本質的に自己肯定感をもつことはできなくなるのである。

「総かり立て体制」においては、人間もまたその体制のなかに一要素として組み込まれていくのだが、欲望をもつ存在としてあたかも主人公であるかのようにして組み込まれる。人間は「挑発（herausfordern）」されているのである。人間は、主体的に行動しているように思っているが、実は自発的にはあるが「総かり立て体制」のなかに呑み込まれ、自らの働きを仕向けられているのである。とくに欲望に挑発されてしまっている。「総かり立て体制」は、人間の自発性に働きかけることによってカモフラージュする。「総かり立て体制」は、徴発や召集からもわかるように、戦時下の総動員と同じ意味をもっている。つまり私たち人間はいやいや

技術に従わされ奉仕させられているのではなく、みずから自発的に「総かり立て体制」のなかに入り込んでいるのである。そして、だからこそ危険なのである。

教師の存在に戻って考えてみよう。教師もまた「総かり立て体制」のうちに呑み込まれてしまっていると考えることはできないだろうか。技術社会を支える人材(子どもたち)をつくり出す人材(教師)として、二重の意味で、「総かり立て体制」のうちへと挑発されてしまっている。まさにPDCAサイクルを実施する主体として自らの実践を行っているという見かけのもとで、教師は技術社会の在庫品となっていく。教師教育の重要性が言われ、教師が研修活動に勤しめば勤しむほど、教師は技術社会に呑み込まれ、「総かり立て体制」に組み込まれていく。このようなことが教育において生じていると考えることはできないだろうか。そうだとすれば様々な研修を受講すればするほど自発性のカモフラージュのもとに在庫品と化していくということが生じてしまうのかもしれない。

「総かり立て体制」が意味することは、すでに述べた「物」とどのように異なっていると考えることが出来るのだろうか。「物」においては四大(四者)が反映していた。すべては「隔たり」、「近さ」の内にあり、つながりあっていた。ところが「総かり立て体制」においては、存在者はみな一要素として切り離され、挑発されているのである。そのものの本質、そして世界とのつながりが大切にされるのではなく、生産性の拡大と効率化という目的のもとに収奪されていく。そして「総かり立て体制」においては、すべては循環の中に呑み込まれ消費させられている。その結果、消費社会が生み出されるのである。

再度教育に視点を戻してみよう。教育実践もまた四者を反映させ、「近さ」を取り戻さなければならぬのではないだろうか。だが、そもそも「近さ」を取り戻すことをどのように考えたらいいのだろうか。天空、大地、神的なもの、死すべきものの四者を反映し、捧げることとして近さを取り戻すといってもどうしていいのかわからない。だが、少なくとも、教師自身、自らが人材養成の最たる道具になっているかもしれない危険性を眼差すことはできるかもしれない。そして自らの自発性に頼ることの危険性、むしろ自分が四者の反映の内に存在する受動的

存在であること、したがってつながりを強く意識しなければならぬことを自覚することが求められていると考えることもできるだろう。

2. 自然農とは何か

(1) 思索するとはどのようなことか

ハイデガーは言っている「原子時代の人間に果して何等かの土着性が授けられるであろうか」²⁴。ここでハイデガーが「土着性(Bodenlichkeit)」と呼んでいるものはいったいどのようなものなのだろうか。ハイデガーは、ラジオやテレビ、週刊誌に縛りつけられた私たちは故郷を失い、世界から疎外されていると考える。現代で言えばネット世界への浮遊と言うことができるだろうか。現代においては、ネット社会が大地や天空よりもずっと身近なものである²⁵。これらの事態をハイデガーは「土着性の喪失」と呼ぶ。

そしてこのような時代状況のなかで、真の思索からの逃走が起きる。そこでは計算的思索のみばかりが思索であるかのような仮象が支配する。計算的思索が世界を支配する。その結果世界は「世界」たりえないことになる。計算的思索の意味することは思索という名の「思索からの逃走」なのである。思索のない時代が今日なのである。しかし人間が思索する存在だからこそ逃走も生じるとするならば、私たちはこの危機を思索することで新しい時代を創造することができるようにも思う。

計算的思索を超えた思索が真の思索である。「私共が計画を立てたり、探究を行ったり、企業を設立したりする場合には、与へられた周囲の諸事情を絶えず計算する、といふことであります。私共は、それらの諸事情を、一定の諸目的を目指して算定された企図に基づいて、計算の内に入れるのであります。私共は又、一定の成果を当てにして予め計算するのであります。このやうな仕方での計算といふことが、計画し探求するすべての思惟を、特色づけてあるのであります。」²⁶しかし、続けてハイデガーは次のように言っている。「計算する思惟は決して省察する思惟、つまり、有るといへる事柄のすべての内に有つてそれらを統べてゐる意味に、思ひを潜めて追思する思惟ではないのであります。」²⁷さらに続けてハイデガーは次のように言う。「省察する思惟は、

計算すると同様に、放つて置いてもおのづから生じて来る如きものではない……省察する思惟には時として、計算する思惟の場合より、一層高度の労苦が要求されますし、一層長きに互る修練が求められます。」²⁸

これらの引用から、ハイデガーが思索としてとらえていることは²⁹、計算的思索と異なり、労苦の必要な困難な手仕事であり、存在者の内に統べている意味を「見護りつつ待つ」³⁰ような思索なのである。そのために思索する者は、世界を「近さ」の内に置かなければならない。そして「近さ」の内に生きることは故郷を生きることであり、土着性を取り戻すことなのである³¹。

以下、私たちは、生産拡大と効率性の目的のもとで「総かり立て体制」に呑み込まれ、一つの在庫品としてシステムの内に入り込まれてしまうことから自由になるために、農業について考えてみようと思う。なぜなら農業は「物」や「芸術作品」と同様に、大地や天空との関係のなかに成立し、見護りつつつことを必要とする営みであるように思われるからである。以下農業を「自然農」に焦点をあて、またとくに川口由一の思索を取り上げながら考えてみたい。

（2）自然農とは何か

辻井は言う。「世界中の農業は近代化の果てに、今やいのちの世界から遠く隔たった場所に行きついてしまっている。農と食という、つまり人類の生存の基盤そのものが、市場競争の中にまきこまれ、さらにグローバルな自由貿易の渦中に放りこまれてしまったのだ。生産性向上と効率化の名の下に、多くの農家はより大規模な農場に吸収されて、自由的な農の営みは解体され、農民とその子弟の多くが都会へ流出することを余儀なくされた。農村は換金作物の大規模な単一栽培を行う工場と化し、そこにかろうじて居残った者の多くも、機械や化学肥料や農薬をはじめとする工業資材を消費する側となり、多くの負債を抱えながら、巨大な社会システムへの依存度を増すばかりだ。」³²。ハイデガーはこうした農業の工業化を「総かり立て体制」の一つの現れとして見、そして予言していた³³が、ハイデガーの予言通りのことが現実になっているのである。

こうした状況に対して自然農はどのように向き

合おうとしているのであろうか。川口は、「人という生き物だけが、いのちの道からはずれた」³⁴と考える。「いのちの世界はすべて一体にして、個々別々」³⁵であり、「今生きているいのちも、過去のいのちも、未来のいのちとも、切り離すことのできない、ひとつの存在でありいとなみ」³⁶であると考え。いのちは空間や時間を超えて一つのものなのである。だからこそわたしが生きるとは、生かされていることなのである。

川口は実際に農業の根本にある「土」にいのちの営みを見る。土は亡骸³⁷を重ねつついのちのつながりをつくり出している。雑草も作物も、虫もともにそこで生き、そして死に、いのちとしてつながっていく。だからこそ、私たちはいのちが調和しながら存続し続けていることを邪魔してはいけないのである。川口が耕さないことを自然農の根底においていることは、いのちの営みから成り立つ土を壊してしまうことを避けるためである。

農業において人間は「いのちの道」から外れてはならない。つまり世界を織りなしている「つながり」を断ち切るようなふるまいをしてはいけない。川口はそのようなふるまいをする可能性があるのはこの世界で人間だけだと考える。そしてこの「つながり」を具体的に示しているのは土である。土はいのちの道、いのちのつながりを宿した場である。時間的にも空間的にも土はつながりの中にあり、そのなかには当然死者（死体）も含まれている。人間はこのいのちのつながりに従うべきなのである。

具体的には、川口は耕さないことが大切だと考えている。耕してはいけないのである。「耕さない」ということが川口の自然農において、いのちのつながりのなかの本質的な人間の態度を表している。生産量増大や効率性に目を奪われ、土を耕そうとすることは、いのちのつながりを断ち切ってしまう絶対にしてはならないふるまいなのである。

耕すことが農業の近代化の出発点であり、農業が「総かり立て体制」に呑み込まれていく出発点だということになる。川口は、農業そのものに問題があるのではなく、「農のあり方、生活のあり方、人為の仕方が自然の摂理からはずれたものだったことが問題」³⁸なのだと考える。すべてのいのちが自ずから然らしめているのに対して、余計なことをしないことが大切なのである。余計なことをすることを彼

は「貪り」³⁹と呼ぶ。人間の「貪り」はいのちの調和を壊すのである。川口はハイデガー以上に、農業が「総かり立て体制」へと加担し始めた時期を早い段階に認めていることになるだろう。

川口は、太陽エネルギーだって同じだと考える。太陽エネルギーがいくらクリーンなエネルギーだとしても、そのエネルギーを貪るとすれば、やはりいのちの調和は壊されるのである。川口はまた「いのちを観る」⁴⁰ことが大切だという言い方をしている。また「いのちの道」⁴¹という言い方もしている。

この「いのちの道」は必ずしも自然農を行う人たちのみによって実践されるものではない。すべてはつながりあっており、簡単に善や悪として区別することなどできないのである。川口は教育者にも触れているが、「いのちの道」の実践は、農業実践のみに限られることではないだろう。人間の生き方の基本的な構えが「いのちの道」なのである。川口の自然農における大地や天空とのかかわり方は「物」における四者の反映、物化することと深い関係があるように思われる。

またハイデガーは芸術作品を取り上げて思索しているが、川口も自分の人生に芸術を取り入れようとした。川口は自分の人生を芸術的人生と呼んでいる。「定住型の変化なき単純なくり返しの農的暮らしの中で、芸術的人生を極めていこう」⁴²と考えたのである。拙論で論じるとはできないが、「総かり立て体制」を相対化する眼差しを獲得するために、芸術作品の鑑賞及び制作における大地や天空との統一といったことが重要な意味をもち、大地や天空との関係において、芸術作品が制作されていくこと、その意味で決して私たちの一方的な計画や意志によって芸術作品が制作されるものではないこと、このような受動的なあり方、大地や天空に生かされている在り方のなかに芸術の創造性があることは、ハイデガーと川口に共通した見方であるように思われる。川口はこのような世界との芸術的關係をそのまま農業実践に生かそうとした。

川口は次のように言っている。「田んぼによってこそ、自分が生きてゆく基盤があることに気づきました。」⁴³私があって田んぼがあるのではなく、田んぼがあって私の生が成立する。私であろうとすればするほど「総かり立て体制」に呑み込まれていく。そうではなく、自然に寄り添おうとしたときに、私

は私になる。川口はそう考えたのである。

川口は次のようにも言っている。「地球に人間だけでは存在しえず生きられず、同様に、水田にお米だけ、畑にキャベツだけでは、健全に育ちえずです。多様な草々や小動物が同時に生きて生かし合いになります。」⁴⁴「自然農は自然の営みといのちのある作物に『沿っていく、応じていく、従っていく、そして任せる』」⁴⁵。したがって自然農はできるかぎり自然に任せようとする。雑草にも意味がある。害虫も駆除しない。そして自然に任せる。当然農薬も肥料も使わない。できるかぎり自然の状態を維持することで作物も健康に育つと考えるのである。川口は作物の子ども期等には最低限の手をかけるが、それ以外は、自然に任せるのである。

川口は「沿う」という言い方をする。もちろん自然農は採集生活に戻るわけではなく、栽培をすることなのだが、そこではあくまでも「沿う」ことに従って栽培を行うのである。一見、栽培することと「沿う」ことは矛盾するように思われる。だが、このぎりぎりのところに自然農は成立する。川口は「沿う」ことをめぐって次のように言っている。「いのちの世界がどうなっているのかを知らないときできません。そこでいのちあるものはどのように生かされ、どのように生きているか、それぞれのいのちといのちの世界をよく見きわめ、知った上で、澄んだ深い知恵で正しく沿う、従う、応じる、そして任せる、です。」⁴⁶。「いのちの世界には、害虫益虫の別はない。ゆえあって存在しているいのちであって、決して敵ではなく、なくてはならないいのちたちです」⁴⁷。「沿う」ためには、まずはいのちの世界をよく見ること、見極めることが必要で、そのうえで沿い、従い、応じ、任せるという受動的態度をとることが必要なのである。

従来の農業では、「有限にして大切な物を浪費し、地球生命体を損ね破壊し、生命圏を汚染し、そして自然界の秩序を乱し壊して、危険な状況に追いやっています。実って得られるエネルギーから、持ちこむエネルギーを差し引くと、マイナスになる。」⁴⁸また川口は次のようにも言う。「外から持ちこむものに依存し、自然本来の環境でない異常な田畑で育った作物は、私たちを健康に育ててくれるに必要ないのちを宿していません。」⁴⁹川口は、外からできるかぎり何も持ち込まないことが必要なのだというので

ある。

川口はいのちの道と言っているが、わたしたちが大きないのちのつながりのなかに生かされていることを意識することで自然農は成立する。この生かされているという受動性は、ハイデガーが物化することや芸術作品を制作する際に述べていたことと重なっているように思われる。このような受動性、つまり「沿う」ことは、自然農の本質であり、また私たちが現代社会において「総かり立て体制」に呑み込まれない生き方をするということにとって重要な意味を持っているのではないだろうか。

教育もまた「沿う」ことの受動性を忘れなければ子どもを人材として育てるという最たる人材養成の道具になることを避けることが出来るのではないだろうか。教育もまた、沿い、従い、応じ、任せることについて考えてみなければならぬように思う。ここでは川口が土を耕さないといったことは子どもに置き換えることができるように思う。子どもをむやみに耕さないこと、子どもに沿い、従い、応じ、任せることの可能性を教育は考えてみる必要があるように思うのである。

川口は人生を目的的に生きることにしても疑問を提起する。「四十七億年前の地球の誕生も、数百万年数十万年前の人類の誕生も無目的であり、宇宙の存在そのものも、目的なき存在であり、今も明日も無目的です。」⁵⁰。そして「生きている、生かされていることがわかれば、存在そのものの恐れ、虚しさ、悲哀から、生きる意味へ、意義は、悟りは、やがては生きる覚悟へ、そして安定、安心、さらに喜びへ、感謝の思いへとつながります。」⁵¹人間の生は大きないのちの流れのなかにあるのであって、いのちは狭い私の自我の内に閉じ込められるものではないのである。自分の存在が大きないのちに生かされていることを知るとき、私たちは私らしく生きることが出来るようになる。川口はそれを「我の道」と呼んでいる。いのちの流れを生きることにより、私は「我の道」を信じて生きることが出来るようになる。なぜなら「死ぬまで生きることが約束されており、死後なお次への確実に運ばれてゆくという気づきからの安心」⁵²が生まれるからである。

だが、果たして現代の教育にこの受動性を生起させることは可能だろうか。それは、もともと学校教育が人材養成のための一つのシステムとして始まっ

ていることを問い直すことでもあるように思う。だが、「はじめに」で述べたように、人材養成のシステムとして機能することにおいてほころびが見えてきていることも確かなことのように思う。だとすれば、ハイデガーが危機にまた救いがありと考えたように、現実に現れている教育の危機のなかに、新しい方向性を探ることが出来るようにも思われる。

3. おわりに—これから教育はどこに向かうべきなのか

川口は言っている。「幼年期から少年期までは、他の草に負けないように手を貸してやる。あるいはすべての作物個々の性質があるから、その性質に応じ従い、ふさわしい環境を整えてやらなければいけないということがわかってきました。つまり、こちらから形を決めてはだめなんだと」⁵³。こうした考え方を教育に応用するとどのようなことになるのだろうか。川口は「少しだけ手を貸す」⁵⁴と言っている。これは教育の可能性についてもいえるのではないだろうか。教育するとは子どもをすべてコントロールしようとするのではなく、子どものいのちの流れを信じ、待ちながら、少しだけ手を貸すことなのではないだろうか。

それでは少しだけ手を貸すとはどのようなことなのだろうか。拙論では詳しく論じることはできない。だがここまでの検討のなかでいくつかの示唆は得られたように思う。

第一に、教育は「貪る」営みになっていないかということである。教育が子どもの存在への眼差しを失い、耕すことばかりに目が向いてしまっていないかということである。ハイデガーが「物」に関する思索で述べているように、計算的思索に囚われるとき、「物」は物化することがなくなり、「総かり立て体制」に呑み込まれてしまう。教育においても、教師が子どもをひとかどの人材に育て上げるといった考え方に支配されるとき、教師の心は「貪り」に支配されてしまう。子どもは一人の子どもではなく、完成した製品（有用な人材）のための材料になってしまう。そこでは教師がいくら子どものそばにいても「近さ」は現れない。どんなに距離を縮めても「隔たり」は生じないのである。

第二に、いのちのつながりのなかに子どもの存在

を位置づけることである。そのためにはすべての存在者がいのちのつながりの中を生きていること、つまりはいのちのつながりのなかで生かされていることを実感できる環境を準備することが大切である。この点は教育内容としても教育方法としても考えられうるであろう。すべての存在者がいのちのつながりにあることを教育内容として扱うこと、そして他者との対話をとおして、他者の異質性を感受できるような実践方法を用いること、そしてそうした授業をとおして「私の道」にたどり着けるような教育実践を積み上げていくこと、そうしたことが求められているのである。対話において対等性、異質性が求められるからには、常識的な授業のリズムに変調を与えるような子どもたちが大切にされなければならない。そうした子どもたちがトリックスターになって、授業の質が変わっていく。授業は、計算的思索に支配されることなく、予測可能性、制御可能性を超えていくことを求められる。教育実践は、PDCAサイクルの内に呑み込まれるようなものであってはならないのである。

第三に、そのため教師には子どもに「沿う」受動性が求められる。だからこそまず教師は子どもの世界を子どもの側から徹底的に見ることを求められる。子どもの世界を子どもの側から見るということは能動的な行為に思われて、きわめて受動的な態度を求められる営みなのである。そしてこの受動的な態度をとるためには、きわめて能動的な構えが求められる。子どもに「沿う」ことはこのように能動的受動性を身につけることを教師に求めるのである。

本研究の一部は日本学術振興会学術研究助成基盤研究(C)(課題番号19K02390)の助成を受けて行われた。

注

¹ こうした点については、私が教職大学院の教員になってからの私の関心でもあり、また講義等をとおしてずっと考えてきたことである。林竹二の思索を中心に考察している。「教職大学院で育む実践力—林竹二とM.ハイデガーの思索にもとづいて—」(『茨城大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻(教職大学院)年報』第2号、2018)、pp.3-26。「教職大学院で育む実践力(2)—新し

い教育基本法のもとでの「子ども理解」の重要性—」(『茨城大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻(教職大学院)年報』第3号、2019)、pp.3-26。「教職大学院で育む実践力(3)—授業といじめ予防の共通性—」(『茨城大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻(教職大学院)年報』第4号、2020)、pp.3-26。「教職大学院で育む実践力(4)—生命への畏敬から生まれる対話としての教育—」(『茨城大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻(教職大学院)年報』第5号、2021)、pp.3-32。「教職大学院で育む実践力(5)—対話をめぐるエッセイ—」(『茨城大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻(教職大学院)年報』第6号、2022)、pp.3-28。

² 「存在の不安と信じることの喪失—ハイデガーの「近さ」の概念にもとづいて—」(『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』61号、2012)、pp.397-410や「ハイデガー技術論に関するスケッチ」(茨城大学教育学部紀要(教育科学)55号、2006)、pp.267-284。さらにはそのような社会への批判として「ミヒャエル・エンデ『モモ』における聴くこと」(茨城大学教育学部紀要(教育科学)55号、2006)、pp.247-266。

³ Ge-stillについては、「集立」、「立て組み」など様々な訳が当てられてきているが、拙論では注6の文献における訳にしたがって、「総かり立て体制」と訳すことにする。

⁴ ハイデッガー、『放下』(理想社、1963)、pp.22-23。この本からの引用は出版が古いために旧仮名遣いや旧漢字が用いられている。旧仮名遣いについてはそのままし、漢字は現在使われている漢字に変更してある。

⁵ ハイデッガーは上記『放下』においては、「物への関わり内に於ける放下」(「技術的世界に対する同時的な然りと否といふこの態度」)、さらには「密旨に向つての開け」として論じているが、拙論では扱わない。ハイデッガー、『放下』(理想社、1963)、pp.26-28。

⁶ M.ハイデッガー、『ブレーメン講演とフライブルグ講演』(東京大学出版会、2021)、p.6。

⁷ 同書、p.6。

⁸ 同書、p.6。

⁹ 同書、p.6。

- ¹⁰ 同書, p.6.
- ¹¹ 同書, p.17.
- ¹² 同書, p.12.
- ¹³ 同書, p.22.
- ¹⁴ 同書, p.37.
- ¹⁵ 『フライブルグ講演』では、さらに踏み込んで述べられている。
- ¹⁶ M.ハイデッガー, 『ブレーメン講演とフライブルグ講演』(東京大学出版会, 2021), p.37.
- ¹⁷ ドキュメンタリー映画である『モンサントの不自然な食べもの』(マニー＝モニク・ロバン監督、2008)や『いのちの食べかた』(ニコラウス・ゲイハイター監督、2005)は、農業が工業化した世界の不自然さや無機質さを描いた映画である。
- ¹⁸ ハイデッガー, 『放下』(理想社, 1963), p.17.
- ¹⁹ M.ハイデッガー, 『ブレーメン講演とフライブルグ講演』(東京大学出版会, 2021), p.20.
- ²⁰ 同書, pp.38-39.
- ²¹ 同書, pp.40-41.
- ²² 同書, p.49.
- ²³ 同書, p.49.
- ²⁴ ハイデッガー, 『放下』(理想社, 1963), p.5.
- ²⁵ 同書, pp.15-16.
- ²⁶ 同書, pp.10-11.
- ²⁷ 同書, p.11.
- ²⁸ 同書, p.12.
- ²⁹ 引用は引用した著作で思惟と訳されていたのでそのまま引用しているが、拙論における思索と同じ単語、denkenである。
- ³⁰ 同書, p.12.
- ³¹ 故郷(Heimat)や土着性、思索については、詳しく検討する必要があるが、拙論では概略を示すにとどめる。ハイデッガーは『放下』のなかで思索を計算する思索と省察する追思索にわけて考えている(p.11)。
- ³² 川口由一・辻信一『自然農という生き方』(大月書店, 2011), pp.4-5.
- ³³ ドキュメンタリー映画『いのちの食べかた』は、近代農業の機械化され、無機質化した様子を無音のなかで表現している。そこで働く人間もまた無機質化した存在として描かれている。まさにハイデッガーが農業の工業化として述べていることがこの映画では描かれている。
- ³⁴ 川口由一・辻信一『自然農という生き方』(大月書店, 2011), p.100.
- ³⁵ 同書, p.100.
- ³⁶ 同書, p.100.
- ³⁷ しばしば川口は死体という言い方をする。
- ³⁸ 川口由一・辻信一『自然農という生き方』(大月書店, 2011), p.75.
- ³⁹ 同書, p.81.
- ⁴⁰ 同書, p.109.
- ⁴¹ 同書, p.112.
- ⁴² 同書, p.40.
- ⁴³ 同書, p.39.
- ⁴⁴ 同書, p.51.
- ⁴⁵ 同書, p.51.
- ⁴⁶ 同書, p.52.
- ⁴⁷ 同書, p.68.
- ⁴⁸ 同書, p.68.
- ⁴⁹ 同書, p.69.
- ⁵⁰ 同書, p.70.
- ⁵¹ 同書, p.70.
- ⁵² 同書, p.70.
- ⁵³ 同書, p.47.
- ⁵⁴ 同書, p.48.

学校教育における「家族」の意味作用

—レヴィナス思想における「家族」・「死者」・「意味」からの示唆—

Signification of the Family in School

— The Implication of “family”, “the dead”, and “sense” in Levinas’s Thought —

福 若 眞 人

Masato FUKUWAKA

目 次

はじめに

1. 「家族」や「血縁」に求められるもの
2. レヴィナス思想における「家族」の意味
3. 「家族」が「死者」を埋葬することの意味
4. 他者との関わりにおける「意味」の反転
5. 他者との関わりとしての「意味作用」
6. 「意味作用」としての「家族」の語り直し

おわりに

はじめに

学校教育において「家族」という概念、あるいはその価値観や家族規範が、子どもの学習に影響を与える状況が存在する。例えば、「特別の教科 道徳」などの授業のなかで「家族」を取り扱う主題では、指導書において「家庭との連携を図っておくこと」や「指導に当たっては十分な配慮」が必要であるという指摘が散見される（ただし、「十分な配慮」の内実については、明らかにされていない）。そのような指摘が入るのは、「特別の教科 道徳」の教科書などに描かれる家族像が、「標準家族（標準世帯）」を多く採用しているためである¹。

このような留保が必要となるのは、学校にいる児童生徒だけでなく、教職員も含めた構成員のなかで、少なくない者に「非標準的な家庭経験」がある点、すなわち多様な家族のあり方を生きている点に、教材やカリキュラムが十分に対応しきれていない状況があるということの意味している。学校や社会のなかで（必ずしも明示しているわけではなかったとしても）「標準である」と想定される家族規範は、さまざまな子どもの生きづらさを生み出している。

実際に、日本における小学生の自死の原因や動機において、「親子関係の不和」および「家族からのしつけ・叱責」が上位に位置づいている（文部科

学省 2021）という実情があるなかで、「家族愛」や「いのちの尊さ」を扱うような単元を実施することは、こうした子どもを孤立させ、周囲に相談させづらくすることになりかねず、本来、自殺予防対策として推進したい援助希求能力の涵養の妨げとなってしまおうという批判もある（松本 2014）。

にもかかわらず、義務教育段階における普通教育の目標（学校教育法第21条）や、「特別の教科 道徳」における内容項目、家庭科などの教科内容において、「家族と家庭の役割」についての知識や技能を養うことが明文化されており、学校教育で「家族」が焦点化される状況を回避することは困難である。さらに、新自由主義の政策下にあっては、さまざまな社会的・政治的問題が家族問題に矮小化され、家庭責任が強調され、地域住民を動員して、国家や自治体が家庭教育の内容に介入するという方向性も模索されている²。これでは「家族」を扱う学習によって、子どもの生きづらさはますます生み出されてしまうことになるだろう。

こうした状況があるなかで、それでもなお「家族」について学校教育で取り扱う場合、「十分な配慮」をおこなうとは一体何を意味するのだろうか。本稿ではその問いに、大人や教師が「家族」という言葉を扱うことが何を意味するのかという「意味作用」（signification）の観点から迫ろうとする。その際、

「意味作用」も含めた「家族」や「死者」をめぐる議論を、レヴィナス (Emmanuel Lévinas 1906-1995) の思想から援用する。それにより、「血縁」とは別様の「家族」の捉え方や、「家族」という語 (記号) の言述が担いうる役割について検討する。

以下では、具体的に次のような手順で論を進めることにする。まず、現在の家族像や家族規範、親子の血縁関係をめぐる議論を参照しながら、「家族」や「血縁」といった概念に何が求められているのかという点について検討する (第1節)。次に、レヴィナスの思想における「家族」論の特徴と、それに関連する「死者」との関係性を扱った晩年の講義録の要点を整理する (第2節・第3節)。そして、「死者」との関わりに表れる「意味」の特徴を確認する (第4節)。これにより、「家族」や「死者」をめぐる議論において、レヴィナスならではの「他者との関わり」のあり方を検討することが必要となる。ゆえに、他者論の方法をめぐる問いとして「意味」についてさらに検討するために、レヴィナスが用いる「意味作用」という語の役割を、先行研究を手がかりに明らかにする (第5節)。そのうえで、「家族」という語の言述に求められる別様の役割について、学校教育における「十分な配慮」という視座から検討することにする (第6節・おわりに)。

1. 「家族」や「血縁」に求められるもの

本節ではまず、「標準」とされる「家族」や「血縁」という概念に、何が求められているのかという点について、家族像や家族規範、血縁関係をめぐる議論などを手がかりに検討をおこなう。

冒頭でもみたように、現在の生活において、「非標準的な家庭経験」があるということは、決して珍しいことではない。この点については、「家族」という集団生活を歴史的に捉えたとき、現在の「標準」とみなされるような「家族における血縁」がそれほど重要視されていなかったことがわかる。

とりわけ、アリエス (Philippe Ariès 1914-1984) によって明らかにされたように、子どもが「小さな大人」と認知されていた中世以前の西洋社会では、現在みられるような「家族意識」の認識はなかった。この点をふまえて久保原大が指摘するように、「現在認識されている「家族」というものは、それほど

古いものではなく、かつ普遍的なものでもない」(久保原 2021: 2) と言える。日本においても同様に、前近代の家族においては、「家」制度が存在したものの、血縁を絶対的な条件とせず、相続者 (家督) の継承を確保することが優先されてきたという経緯がある。

近代以降の社会においては、戸籍にもとづく制度や構造が「家族」を基準として根づいているほか、家族を構成するメンバーに対してお互いの生活を保障する「自助原則」や、お互いの情緒的満足を得たり不満を処理したりする責任を負うという「愛情原則」のような原則が「近代家族」の大枠として伴っていた (志田 2021: 11)。こうした発想には、後述するヘーゲルが「家族」という共同体に求めた倫理的なあり方、すなわち、国家や市民社会とは異なる愛情や、男女の性差を前提として互いを求めあう感情、子どもへの愛情、などといった感情の絆が影響を与えている (岡野 2009; 弓削 2021)³。

そうした社会が構成原理として求める「家族」の結びつきや、子どもへの愛情を含む「血縁」にもとづく親子の紐帯がある一方で、「家族」や「血縁」には何が求められているのだろうか。

この点について志田未来は、家族構造と家族機能の二つの側面から家族の「標準」を取り巻く規範が、子どもの社会生活とどのように関連しているかを検討している。そのなかで「非標準的な家庭経験をもつ生徒」は、自身の家庭経験について保護者とは違った視点を持っていたり、保護者への愛情をめぐるアンビバレントな感情を持っていたりすることが示されている。そのうえで志田は、「非標準的」とされるような家庭経験が他者から正当なものであると「承認」されることの必要性を指摘している (志田 2021: 256)。志田による研究では、ひとり親家庭や機能不全家庭を中心とする子どもの家庭状況を対象として、学校内における「家族をめぐる承認」の困難さが描き出されているが、そこには「家族の機能に対する規範の強さ」が大きな影響を与えていることがわかる。

また久保原は、親子関係を血縁 (意識) から捉えることで、虐待などを含む家族の問題と血縁との関連性がみられたほか、血縁がアイデンティティと密接に接続されていることを明らかにしている。多くの人びとの血縁意識は、親子関係における血縁が

当たり前であることなどから潜在化されてしまうことで、自身の血縁意識に自覚的ではないという点が明らかにされている。そうした状況のなかで久保原は、ステップファミリーやシングルペアレントの新たな交際における非血縁親子関係においては、「血縁がある／ない」ことが混在することがさまざまな困難の要因となっていることを示唆している(久保原 2021: 239)。

こうした「家族」や「血縁」をめぐる概念の探究は、上野千鶴子が指摘する「何を家族と呼ぶか？」という問いの探究に通ずるものである。そうした探究を通じて、「家族」という概念に当事者が託した価値や規範意識が明らかとなる。そして、当事者が「家族(のようなもの)⁴」と語る背後にあるのは、「自らをこの世に運命的につなぐ関係への希求や、ほんとうに信頼できる親密圏への要求」(上野 2009: 6)のようなものであるということが、志田による「承認」をめぐる議論や、久保原による「アイデンティティ」の形成に血縁が影響を与えるという議論からもみてとることができる⁵。

2. レヴィナス思想における「家族」の意味

前節では、家族意識の認識や、家族構造や家族機能に表れる家族規範、そして血縁意識の捉えられ方などについて概観し、「標準」とされる「家族」や「血縁」という概念に、何が求められているのかを検討してきた。それらに共通してみられたのは、家庭の経験が正当なものであるということを他者から得る「承認」であったり、自らの「アイデンティティ」の形成に影響を与えるといったりという、自己のあり方に関わる要素であった。

この点について以下では、レヴィナスの思想を手がかりとしながら、さらに別の角度から検討を進めることにする。特に、近代以降の社会の「家族」観に影響を与えたヘーゲルの論は、レヴィナスの思想における「家族」論や、次節にみる「死者」との関わりにも関連する。本節ではまず、レヴィナスの「家族」をめぐる語彙群が、自己のあり方とどのように関連しているのかを確認する。

レヴィナスの「家族」をめぐる語彙、例えばレヴィナス特有の概念である「多産性／繁殖性」(fécondité)をはじめ、「女性的なもの」「父」「父

性」「息子」といった用語は、レヴィナスの前期思想から中期思想を中心に用いられている⁶。とりわけ、石山(2014)や渡名喜(2021)が目にするように、『全体性と無限』(1961)における「多産性／繁殖性」をめぐる議論は、ヘーゲルの哲学にみられるような全体性の思想への批判の一部を成している。

『全体性と無限』の結論部では、ヘーゲル的な全体性との対立に、「多産性／繁殖性」と「政治」、「家族」と「国家」の対置に関わる指摘が存在する。そのなかでレヴィナスは、「家族という驚異」という表現を用いながら、次のように述べている。

自我が多産性という無限の時間のうちでみずからの主観的な道徳性を位置づけながら、このように真理のまえに立つという状況——それは、エロティスムの瞬間と、父性という無限なものがむすびなおされる状況である——は、家族という驚異のなかで具体的なかたちをとることになる。家族とは、動物的なありかたがただたんに理性的に秩序づけられた結果ではないし、家族によってしづけられるのは、国家という匿名的な普遍性に向かうたんなる一段階というわけでもない。たとえ国家が家族にその枠組みを与えるものであったとしても、家族は国家の外部に定められる。(TI 283/下272)

この箇所ではレヴィナスは、「多産性／繁殖性」について、それが「無限の時間」と関わるということ、「家族という驚異」のなかで具体化されるということ、そして、家族が「国家の外部」に定められるという形で「家族」と「国家」が対立するということを示している。この点は、先にみた近代以降の家族をめぐる文脈に関わるヘーゲルの共同体の捉え方とも重なる。加えて渡名喜は、ここでの「国家」と「家族」の対立が、「無限の時間」という見地、すなわち「死を超えた」時間のあり方、あるいは「死に対する勝利」という点をめぐって対置されていると指摘する(渡名喜 2021: 433)。

「多産性／繁殖性」に関する議論は、「実存することの「超越」という自己のあり方に通ずる問題として論じられており、レヴィナスは自己の「死」の超える方途を家族的な次元にみいだそうとした。ただし、ここで言う「家族的な次元」とは、「私はじ

ぶんの息子をもつのではなく、私が私の息子なのである」(TI 254/下213)という奇妙な表現が物語っているように、「血縁」にもとづく共同体を指し示すものではない⁷。『全体性と無限』や他の対談などでも繰り返し述べているように、レヴィナスは「多産性／繁殖性」を生物学的な次元に還元することなく、むしろその限定を超える構造として捉えようとしていたのである。

3. 「家族」が「死者」を埋葬することの意味

第2節では、レヴィナスの思想における「家族」に関連する語彙として、特に「多産性／繁殖性」という概念に着目しながら、「家族」と自己のあり方の関わりについてみてきた。レヴィナスの「家族」や生殖に関する記述は、生物学的な次元に限定されるものではなく、「血縁」にもとづくような家族の次元を抜くわけでもなかった。そうした記述に通底するのは、自己の「死」を超える別様の方途の探究であり、『全体性と無限』においては、「多産性／繁殖性」を通じた「無限の時間」という時間のあり方がみだされていた。

ところで、レヴィナスの著作のなかで、「家族」(famille) という語彙そのものが最も頻出するのは、晩年の講義録である「死と時間」(『神・死・時間』)においてである⁸。特に、死および死者に関する論点として、ヘーゲルの『精神現象学』の読解をおこなう場面に集中しており、「死者」と「生き残り」の関わりという前節とは異なる視点から、「家族」について言及されている。本節では、この講義の内容を確認しながら、「死者」と「家族」との関わりについて検討をおこなうことにする⁹。

死とそれに関連する虚無の問題について、講義「死と時間」においてレヴィナスは、ヘーゲルの『大論理学』ならびに『精神現象学』の読解を通じて探究をおこなっている。ここでも、「国家」と「家族」の違いについて言及されており、レヴィナスはそれらに伴う道徳性や倫理の違いとして、ヘーゲルが「死者の埋葬」を家族固有の倫理に位置づけていることを挙げている(DMT 97/115)。そのうえで、「死者の埋葬」とは、「死者とのひとつの関係であって、死体との関係ではない」(ibid. 98/116)と指摘する。

ここでいう「死者」(le mort) と「死体」(le cadavre) との間には、決定的な違いがある。意識的な存在が物質に委ねられること、すなわち「死体」となることを家族は欲しないという「死者との関係」が、「埋葬」という行為のうちに表れているとレヴィナスは述べる(ibid. 100/118)。ヘーゲルにおいて、人間の究極的な事態として、死によって普遍的な個別性へと高められることが想定されているが、現実には人は空虚な個別性へと貶められることになる。その空しい個別性は、理性を欠いた低次の個性性や抽象的な質料のふるう力に晒された状態となる¹⁰。そうした個人への辱めを「匿名の解体」として受けるという不名誉に対し、葬儀や埋葬という行為によって名誉を与えるという図式を、レヴィナスは死者と生者(家族)の関係としてみてとろうとしていた。

そして、「埋葬」を通じて生者(家族)は死者を「生きた思い出」に変えるとされる。言い換えると、埋葬という行為には、「死者を介して生者が死と結ぶ格別な関係」という例外的な関係が含まれているのである(ibid. 101/119)。そのうえでレヴィナスは、この例外的な関係によって、死が虚無や謎ではなく「思考されるもの」、すなわち「知解可能なもの」となる点をヘーゲルの論から導き出している。

以上のように、「死と時間」では、埋葬という行為を通じた「死者」と「家族」の関係が描きだされていた。ここでの「家族」には、空しい個別性と化した故人を、低次の個性性や抽象的な質料から辱めを受けることから庇護するという役割がみだされている。同時に死者を「生きた思い出」によって規定するという役割を担っている。しかし、埋葬や葬儀という行為は、死者の個性性を、大地という「元基的な個性性」、存在の基底へと回帰してしまうことを意味しているとレヴィナスは指摘する(ibid. 105/123)。それは、「他者の死」の他者性を「知解(了解)可能なもの」にすることを意味しているのである。

4. 他者との関わりにおける「意味」の反転

ヘーゲルの論において、埋葬や葬儀は、故人を庇護し、「生きた思い出」によって死者として規定するという家族固有の倫理として捉えられていた。だ

が、レヴィナスによればそれは、「元基的な個性」への回帰であり、「他者の死」の他者性を「知解可能なもの」にすることを意味していた。

ここでいう「元基 (élément)」とは、『全体性と無限』における「享受 (jouissance)」と関わるものであり、ヘーゲルにおいては「大地」が「元基」に該当していた。『全体性と無限』でレヴィナスは、享受されるとき、事物は元基的な質へと回帰すると指摘する (TI 107/上265)。つまり「元基」は享受の対象として同化されるものであることを意味する。言い換えれば、家族は埋葬という関りを通じて、故人の死を享受する対象として同化していることになるのである。

だが、レヴィナスは「いかなる死も殺人であり、時機尚早である」(DMT 85/100) と、死の不条理さを指摘する。同様にレヴィナスは、「無用の苦しみ」(1982)において、「苦しみは生と存在の行き止まりであり、生と存在の不条理である」(EN 101/130) と苦しみの不条理さを指摘し、その苦しみと関わる苦痛について「苦痛における否、それは無意味に至るほど否定的なものである」(ibid. 101/130、傍点は原著イタリック) と述べている。

苦痛や苦しみにおける「意味の持ちえなさ」としての「無意味」は、不条理を被る本人にとっては「無意味」であり続ける¹¹。この点についてレヴィナスは、「他の人間の無用な苦しみに対して感じる苦しみ、他者を襲う理不尽な苦しみに対して感じる私の正当な苦しみは、苦しみに対して対人関係に関する倫理的な展望を開く」(ibid. 103/132) と指摘する。つまり、他者のための (pour l'autre¹²) 苦しみである場合にのみ意味をもつという、意味産出の可能性が開かれるのである。

村上靖彦はこの点について、「無意味が無意味にとどまりつつも意味に反転するというロジック」(村上 2012: 32) を、後期思想においてレヴィナスが〈倫理〉と呼んだものであると指摘する。さらに、このロジックの発想は、前期思想において登場する「ある」(il y a) という非人称の経験において、「死体」を前にした恐怖に対する応答として捉えられている。そこで捉えられる死体を前にした恐怖とは、他者とのあらゆる関わり (コンタクト) の可能性が破壊されることを意味しているのである¹³。

以上の点から、ヘーゲルにおける死者の「埋葬

や葬儀とは異なる家族固有の倫理として捉えられるレヴィナスの〈倫理〉を、次のように整理することができるだろう。すなわち、死者との関わりにおいて、故人とのあらゆる関わりの可能性が破壊されるという事態を「死体を前にした恐怖」として捉えるとともに、故人の死の不条理さに伴い続ける「無意味 (意味の持ちえなさ)」とその苦しみに対して、故人という「他者のために (他者の代わりに)」苦しむという「他者との関わり」をとることで、無意味が意味に反転する可能性を、レヴィナスは〈倫理〉として捉えようとしたのである。

5. 他者との関わりとしての「意味作用」

第3節と第4節を通じて、レヴィナスが用いる「死者」と「家族」との関わりをめぐる、ヘーゲル的な「埋葬」ではなく、死者の不条理さを故人のために (故人に代わって) 苦しむという関わりによって、不条理としての無意味が意味へと反転する可能性をみてきた。言い換えれば、「無意味から意味への反転」には、他者との関わりが不可欠であるということが明らかとなった。

次節で詳しくみていくように、学校教育において「家族」という語を言述するうえでも、「他者との関わり」に根差した「家族」の語りが求められるという仮説が立つ。それにゆえに、「他者」としての「家族」を論じるためにふさわしい方法とは何か、というレヴィナスの他者論における「方法面の問い」¹⁴ について立ち止まって検討しておく必要がある。

その手がかりとして本節では、レヴィナスが用いる「意味作用」(signification) という概念に着目する。「意味作用」については、次節で取り上げるビースタ (Gert J. J. Biesta 1957-) の論でも援用されているが、本節では「意味作用」と他性との関係を詳述した重松健人の先行研究を手がかりに、「意味作用」の役割について確認していくことにする。

レヴィナスは、『全体性と無限』を出版後の1964年に「意味作用と意味」(La signification et le sens、邦訳は「意義と意味」) と題された論文を発表する。この論文も含め、レヴィナスは「意味作用」や「意味」といった語を複数の著作で用いている。ただ、“signification”の訳には、複数の言葉が当てられている。例えば、本稿で用いる「意味作

用」のほかに、「意義」や「指意作用」といった訳語があてられる場合がある¹⁵。重松が指摘するように、このことは単なる訳語の選定の問題ではない。訳語の内実を通して“signification”という概念が、レヴィナスの思想とどのように関わっているのかという点を考えるうえで、訳語の選定に立ち止って検討することが重要なのである。

さて、「意味作用と意味」のなかで、レヴィナスは次のように論じている。

一方の、文化的な多元性における意味作用と、他方の、存在の方向づけと統一性であり、思考の他の歩みのすべてと存在の歴史的な生のすべてとがそこに位置づけられるようになる始原的な出来事であるような、意味 (sens) とを区別しなければならないのではないか。(HAH 51/58)

この問いは、諸文化で用いられる言語に関する意味作用について考えるなかで提起されているのであるが、重要なのは「意味」と「意味作用」には違いがあることをめぐる問いであるという点である。

ここでの「意味」については、「方向づける」という役割を担っており、フランス語の語義とも一致している¹⁶。これに対し、“signification”は「文化的な多元性」という役割を担っている点に留まっている。“signification”の役割としてレヴィナスは、『全体性と無限』において次のように述べている。

対象が対象であることとその意味作用は、ことば (langage) に由来する。提供される主題として対象を定立するこのしかたは、意味する (signifier) ということがらを含んでいる。(TI 69/上184)

ここでは、名詞化される以前の“signifier”との関連が示されている。重松はレヴィナスにおいて“signifier”は「話し手が聴き手に記号を差し出す動詞的出来事であって、その名詞化されたものがsignification]であると指摘する(重松 2010:33)。そして、「ことばの本質とは〈他者〉(Autrui)との関係である」(TI 182/下60)ように、「意味作用」は、話し手から聴き手に差し出される「他者との関係」としてのことばに由来しているのである。

以上の点をふまえて、重松は「意味作用」に

「significant すなわち「記号提示する者」がある記号を他者へと向けて提示し、その記号によって何かを告知知らせようとする作用」をみてとる(重松前掲書:33)。だが、話し手から聴き手に差し出される記号は多様に理解される可能性があるゆえに、“signification”は「一義的な既成の「意味」でも、また記号提示者の「言いたいこと」でもない」ような「多義性が現出する出来事」であるとも指摘している(重松 同上書:36)。

つまり、レヴィナスの言う「意味作用」には、「他者との関わり」を本質とする話し手から聴き手への記号の提示があり、その提示そのものが多様な意味へと言述し直すことを要求するという役割がみられるのである。

6. 「意味作用」としての「家族」の語り直し

第5節では、レヴィナスが用いる「意味作用」の役割について、類語としての「意味」との違いや、語義による動詞的出来事との関連から確認した。それにより「意味作用」には、「他者との関わり」を本質とする、ことばによる「多義性が現出する出来事」として、記号を提示しつつその記号を言述し直す役割がみられることが明らかとなった。

この言述のし直しについては、重松も指摘する『全体性と無限』の序文において、次のように述べられている。

ことばの本質とは、序言や注釈で述べられた文言を絶えず解体し、語られたこと (le dit) を取り消すことにある。つまり、語られたことは、避けがたく儀礼的なものとなる表現に満足してしまうものなのであるけれども、それではよく理解されないままにとどまってしまうことがらを、儀礼ぬきに語りなおし続けることに、ことばの本質はある。(TI xviii/上34)

ここでいう「語られたこと」(le dit) は、『存在するとは別の仕方、あるいは存在の彼方へ』(1974) (以下『存在の彼方へ』と略記) を含む後期思想においても取り上げられるものであり、「語り直す」という文脈としては次のような記述がある。

存在するとは別の仕方では語ること (dire) のうちで言表されるが、語ることはすぐさま語られたことと化すから、存在するとは別の仕方では語られたことから引き剥がすためには、存在するとは別の仕方では語ることは、語られると共に語り直され (se dédire) なければならない。(AE8/31、傍点は原著イタリック)

このように「語られたこと」(あるいは提示された記号)を「言述し直す」こと、すなわち「語り直す」ことは、「意味作用」としての「他者との関わり」において、不可欠なものとなる。レヴィナスにおいて「意味」には、前節でみた「意味作用と意味」の引用にあるとおり、「存在の方向づけと統一性」のはたらきや、「思考の他の歩みのすべてと存在の歴史的な生のすべてとがそこに位置づけられるようになる始原的な出来事」としての側面がみられる¹⁷。

例えば、これを本稿で検討する学校教育における「家族」という語の言述をめぐる問題に結びつけてみるならば、「家族」に関する学びが、レヴィナスの言う「意味」を学習者に提供することにならないように留意する必要があるのではないだろうか。

すなわち、学習者の生き方に「家族」を構成(形成)するという方向づけをおこなうことや、「家族」という概念に「思考の他の歩みのすべてと存在の歴史的な生のすべてとがそこに位置づけられるようになる始原的な出来事」のような性格を付与することを、教育としておこなうことは適切ではない。そうではなく、「意味作用」として「他者との関わり」を位置づけなおすとともに、そこに「多義性が現出する」ような出来事として、「家族」という語を語り直すことが求められるのではないだろうか。

この点について、ピースタの『教えることの再発見』における「教えるという出来事」のオルタナティブな選択を参照しておく。ピースタは同じくレヴィナスの「意味作用と意味」をふまえながら、「教えるという出来事」について、次のような別様の捉え方を提示している。

教えるということは、生徒が客体としてしか存在しないような権力の行使と秩序の確立という統制を目的とするものではなく、生徒の自我(エゴ)中心主義、つまりそれ自身とともにそれ自身のた

めにある存在が中断されることで、生徒が主体であることが呼び覚まされるものである (Biesta 2016=2017: 56=91、傍点は原著イタリック)

ピースタは、前節でみた“signification”の「文化的な多元性」の側面をふまえつつ、レヴィナスが「意味作用」に文化的・歴史的な相対主義に陥る側面を捉えている。そのうえでピースタは、「意味作用の行為において、生徒たちは彼ら自身であり続け、つねに彼ら自身へと回帰する」(ibid. 57=92)と捉えている。もちろん、ここまでみてきたレヴィナスの「意味作用」としての「語り直し」についても、相対主義に陥るような位相とは異なるあり方を問おうとしている。ピースタと共通するのは、「教えるということ」が相対主義となりがちな存在のあり方を中断すること、そのために学習者を学習者自身の外部へと引き出すという出来事として「教え(教育)」といういとなみを捉えようとする点である¹⁸。

「意味作用」としての「家族」の「語り直し」を、「十分な配慮」として学校教育における「家族」という語の言述に求めるのは、こうした「中断」とともに「他者との関わり」を位置づけなおすことをめざした「教え(ること)」という出来事を意味しているのである。

おわりに

ここまで、レヴィナスの思想における「家族」・「死者」・「意味(意味作用)」に関する議論を手がかりに、「家族」という語の言述が果たす「意味作用」の役割について検討してきた。そこから得られた論点を通じて示唆される、学校教育という場で「家族」という語の言述を用いることの意義と課題について、最後に確認する。

第1節でみてきたように、歴史的には「標準」とされるような「家族における血縁」は決して普遍的なものではなかった。しかし、社会のあり方が変化するなかで、生活空間の変化や社会のなかでの教育機能の変化に伴い、「家族」や「学校教育」の役割もまた変化してきた。その意味において、「近代教育は家族を不可欠の契機として抱え込んでいる」と捉えることはできる(森田 2017: 85)。

同様に、現代社会において生きていくうえで、「所

属感」が重要な要素となりうる¹⁹。例えば、冒頭でみた子どもの自殺予防対策の場面においても、多様な家族の状況を考慮する必要があるにもかかわらず、「家族とのつながり」を留保なく提示する状況が続いている²⁰。自らの家庭状況をめぐる「承認」やアイデンティティの形成など、「家族」や「血縁」をめぐるつながりは、人が生きていくうえで切り離すことが容易ではない。

だが、そのような状況を受けてなお、「家族」や「家庭」の役割や機能に、特定の「意味」を付与しながら言述されているという点については、学校教育にこそ最も「十分な配慮」が必要となる。冒頭で言及した「特別の教科 道徳」や家庭科のほかにも、例えば、性教育における生殖行為のあり方や家族の系譜を探るような学習活動においては、その言述そのものが学習者にどのようなメッセージを伝えているかということに、十分な検証と改善が必要である²¹。また、家族を含む他者の死に関する内容を扱う場面において、第3節でみた「埋葬」のように、死を知解可能なものにしてしまうことは、死者を享受する対象として同化することになり、第6節でみたような学習者の「自我中心主義」という形で自己への回帰に留まらせてしまうことになりかねない²²。

特定の「意味」を付与すること、そこに何かしらの「本来性」や「普遍性」をみてとろうとすることに、教師や大人は留意が必要となる²³。だがそれは、単に「多様な人びとがいる²⁴」という相対主義に陥るような「学び」を提供することを意味しているのではない。「家族」という語を言述することによって、「どのような他者がいるのか」、「人が被る生きづらさ（不条理な苦しみ）をどう自分事（自らの苦しみ）として引き受けるのか」といった「他者との関わり」を通して、学習者の外部に学習者を引き出すような出来事に遭遇する「教え」が必要となる。

それゆえに、学校教育で「家族」という語を言述することへの留意は、「その言葉を取り扱わない」ことを意味するのではない。そうではなく、「家族」という概念を「多義性が現出する出来事」として「語り直す」ことが、教師や大人に求められるのである²⁵。それが、「家族」について学校教育で取り扱う場合の「十分な配慮」であり、大人や教師が「家族」という概念を取り扱うことの意義である。

以上のように本稿では、学校教育において「家族」

という語を言述することの役割、すなわち「意味作用」について検討してきた。本稿でみてきたような「多義性が現出する出来事」が、どのような実践として各教科や教科外の領域で展開しうるのか、そしてその実践が学習者にどのような影響を与えるのかという点については、今後の検証を俟つ必要がある。

また、本稿で取り上げた「意味」に関連する概念については、レヴィナスの思想に関わるフッサールや、デリダなどの諸概念と併せて検討することで、「家族」という語を言述するうえでの「他者との関わり」を、より多角的な観点から問い直すことが可能になるだろう。加えて、第4節でみた「苦しみ」の引き受けについて、それをすべて引き受けることは現実的ではないとされつつも、その苦しみの引き受けるためにどのようなあり方が求められるかという点についても、「家族」という関係性のなかでの「他者との関わり」を問い直すうえで検討する余地がある。以上のことが、学校教育という場で「家族」という語の言述を用いることに関する課題として挙げられる。

本稿を端に発したこれらの課題については、機を改めて検討したい。

付記

本研究は、JSPS科研費（20K13990）の研究成果の一部である。

凡例

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

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

DMT : *Dieu, la mort et le temps*, Paris, Grasset, 1993. = 1994『神・死・時間』（合田正人訳）法政大学出版社

EN : *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, Grasset, Le Livre de Poche, 2019 [1991]. = 1993『われわれのあいだで』（合田正人訳）、

法政大学出版局

HAH : *Humanism de l'autre homme*, Montpellier, Fata Morgana, Le Livre de Poche, 2021 [1972] . = 1990『他者のユマニズム』(小林康夫訳) 水声社

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

注

¹ 道徳教科書における家族像の特徴の分析については、笠原(2018)を参照されたい。なお、笠原が用いる「標準家族」は、「夫婦と子供二人の四人で構成される世帯のうち、有業者が世帯主一人だけの世帯に限定したもの」という総務省の定義にもとづいている。また、こうした「標準家族」がもたらす影響は、教育現場だけに限ったことではない。例えば上野加代子は、子育て支援の行政の現場では、児童虐待のリスクアセスメントが女性に照準されていることなどから、「完璧な形で育児に備える女性を核とした子育て〔標準〕家族像」(上野 2022 : 84、〔 〕内は引用者)が強まってきたと指摘する。

² 池谷壽夫は、新自由主義の問題点として、「現実には福祉の削減により家族を壊しておきながら、伝統的な家族をあくまでも基礎的な単位として位置づけ、女性に新自由主義的男性主体を補佐する役割、新自由主義的母性を求める」点を指摘している(池谷 2018、1頁)。また、木村涼子は改正教育基本法の第10条にある「家庭教育」に関して、文部科学省のホームページで公開されている英訳と児童の権利条約の外務省訳とを対照させてみたとき、「親」でよい箇所についても「父母」と訳しておくことで、それが「標準的で望ましい家族像に当てはまる」ことを強調させるねらいをみてとっているほか、「父母」となっている箇所を、英訳では“mothers”を先頭にしている点に、「母親に最も重要な責務を負わせる発想」をみてとっている(木村 2017 : 42-43)。

³ 岡野八代は、ヘーゲルがみる「個々の利害対立を解消するための法制度が整備される市民社会」と「個人の自由と共同体の理念が一致するような政

治制度を備えた国家」という共同体の違いを指摘したうえで、「家族・市民社会・国家といった三つの異なる共同体が社会を構成し、それぞれにふさわしい道徳観念は、愛情・権利・連帯といった具合に異なっている」というヘーゲルが提起した発想が、政治思想において現在も主流を占めていると指摘している(岡野 2009 : 40)。

⁴ 上野(2009)が「家族(のようなもの)」と表現しているのは、「家族」の構成要素にペットや死者との関係や、メタファーも含まれるためである。

⁵ 家族を多様な親密性の一形態とみなすことで、家族について別様に思考する可能性や、親密な関係に関する非規範的なあり方、家族の多様性の重みづけとなる条件などといった、「家族」をめぐる哲学的な検討については、藤田・宮野編(2016)所収の諸論考を参照されたい。

⁶ 家族に関する語彙群は、渡名喜庸哲が指摘するように『全体性と無限』以降、登場の頻度が少なくなる。この点については渡名喜による解釈が参考となる(渡名喜 2021 : ff.437)。また、後期思想において「母性」や「母胎」といった用語が登場するが、これについては中真生が明らかにしているように、これらの概念もまた「産むもの」として、そして「生むもの」として人間そのものの存在のあり方をみようとすると捉えることができる。中は、この議論が「生まれたもの」として、すなわち「被造性」の観点から人間をみることと無関係ではないと指摘する(中 2021 : 41)。なお、拙稿(2013a)では、「家族」に関する語彙群として「子ども」(enfant)に着目しながら、「多産性／繁殖性」との関係を検討している。ただし、この論については、近代における「子ども」観と比較するなど、「子ども」という主体のありようを検討している点で、レヴィナスの思想から飛躍した解釈も含まれている。

⁷ この点についてレヴィナスの立場は、石山(2014)や渡名喜(2021)が着目するローゼンツヴァイクのそれとは異なりをみせる。すなわち、ユダヤ教論としてローゼンツヴァイクにみられるような血縁による共同体のつながりをもとにした「永遠性」とは異なる形として、レヴィナスは「自己同一性というより抽象的な次元における連続性」(石山 2014 : 73)という観点から、真理を永遠と

- するものとしての自己同一性を問題としている。
- ⁸ Ciocanら (2005) によると、『神・死・時間』(1993)の次に「家族」という語彙が頻出するのは、『困難な自由』(1976)においてである。『困難な自由』ではユダヤ教に関する論考が所収されており、これらのなかでの「家族」の論じられ方については、機を改めて検討する必要がある。
- ⁹ 本節および次節で検討する「死者」と生者との関わりについて、拙稿 (2013b) では、「埋葬」や「無意味から意味への反転」に加え、「復活」という観点からの検討をおこなっている。
- ¹⁰ 『精神現象学』のこの箇所について、訳者である熊野純彦は「低次の個性性」の例として「鳥獣など」を、「抽象的な質料 (元素)」として「大気や水分」などを挙げている (ヘーゲル 2018: 29)。
- ¹¹ とりわけ、死者にとっては無意味であり続ける。だが、この苦しみを病いにある者が抱える場合を想定すると、必ずしも無意味のままであり続けるのではないのではないかという疑問も残る。
- ¹² 「pour」という前置詞が、「～によって」「～のために」「～に代わって」という複数の意味を含意しており、『存在の彼方へ』を中心とする後期思想では、「身代わり」(substitution) を含む論として展開される (AE 146/266)。
- ¹³ この点に関連して、村上は次のように述べる。「死者は必ずしも死体ではない。たとえば親しい人の遺体は恐ろしいものではない。遺体は死体ではない。たとえ想像的なものだったとしてもコミュニケーションは続けられる」(村上 2012: 57)。ここで村上の言う「遺体」とは、ヘーゲルを援用したレヴィナスの言葉を借りるならば、葬儀や埋葬の対象となり元基へと回帰される「死者」と捉えることができるだろう。
- ¹⁴ レヴィナスの思想を〈他者〉論として捉え、「他者を論じるためにふさわしい方法とは何か」という方法面の問いに着目しながら、教育学とレヴィナス〈他者〉論の関係可能性について検討したものととして、安喰 (2021) を参照されたい。安喰が示した方法面の問いとして、「具体化」、「反時間性」、「隠喩」、「誇張法」、「中断」といったレヴィナスの言語的諸特性を取り上げているが、第4節でみた「無意味から意味への反転」は「誇張法」と、第5節でみる「意味作用」は「中断」とそれぞれ関わりがあるものと捉えられる。
- ¹⁵ ビースタの『教えることの再発見』の訳注において指摘されているように、英訳では“meaning”という語が、“signification”の訳語にあてられる場合がある (Biesta 2017=2018: 47=74、ビースタ自身がこの論文を取り上げる際には、原語と同じ“signification”を用いている)。また、重松は、“signification”にあてられる訳語について、次のように整理している。「しかし、「意義」は「意味」と形の上で区別しただけのことであるし、また「意味作用」「指意作用」についても適切な邦訳語であるかは疑わしい。なぜなら、「意味作用」と「意味」との間に語形上推定される関係はフランス語のsignificationとsensの間には存在しないし、また「指意作用」はindicationに対応する日本語と考えたほうが語源的にも適切だからである」(重松 2010: 31)。
- ¹⁶ 重松は、「意味」を表す“sens”はラテン語の“sensus”に、「方向」を表す“sens”はゲルマン語で「道」「方向」を意味する“sen”に由来していることから、語源が異なっていると指摘している (重松 2010: 32)。また、この“sens”については「感覚」という訳語があてられる場合もあり、重松はレヴィナスの思想において、「言語的なsignificationとの対比以上の問題」であると指摘する (同上書: 43)。なお、“sens”のドイツ語にあたる“Sinn”に関して岡本哲雄は、フランク (Viktor E. Frankl 1905-1997) の「意味」の用語について検討する際、フランクの“Sinn”は、英語では“meaning”に置き換えられたゆえに、「英語の著作や翻訳からのみ理解しようとするれば、フランクが〈意味〉に込めた真意を読み取るのが難しくなる傾向がある」と指摘している (岡本 2022: 38)。
- ¹⁷ これに対し、フランクが「ロゴセラピー=実存分析」において定義する〈意味 (Sinn)〉には、「そのつどの状況の中に隠れている、他ならぬその人に感受され、実現されるのを待ちわびている唯一無二の可能性」(岡本 2022: 36) という意味合いがみられるなど、「意味」という語の多義性についても検討が必要となるが、その点は機を改めて検討したい。
- ¹⁸ 学習者の外部に学習者自身を引き出すという形で

展開される「教え」(enseignement) といういとなみをめぐって、拙稿(2016)では、レヴィナスの「聞く」(entendre) こと、および「師」のあり方に着目しながら、「教え」が非暴力的にはたらく可能性とその条件について検討している。

¹⁹ ジョイナーは「自己負担感の知覚」(perceived burdensomeness) と「所属感の欠落」(failed belongingness) という対人関係に関連した心理状態から生じた自殺願望と「自殺ができる身についた潜在能力」(those who are capable of suicide) が揃った場合に、自殺が可能になると捉えている (Joiner 2005: 138)。

²⁰ 太刀川弘和は、ゲートキーパーの対応手順において、「家族、親族など本人とつながりのある者」に本人の状態を話してつなげることを挙げている。そのうえで、つながりの障害のタイプとして、過去の個人のとつながりや現在の個人のとつながりの現実的問題に、虐待や家族の不和などを挙げているものの、医学モデルにもとづく治療的対応に限定されており、対応に関する留意については述べられていない (太刀川 2019: ff.137)。また、児童思春期の自殺行動成長モデルにおいても、「家族のつながり」などが自殺の保護因子となりうる」と指摘している (同上書: 157)。

²¹ 木村(2016)は、性教育のなかに登場する「愛にもとづいた生殖のための行為へと枠付けするメッセージ」は、「異性の両親がそろっていること、それが家族の基本形である」というメッセージとして伝わるだけでなく、暗黙のうちに同性愛を排除する表現にもなると指摘する (木村 2016: 257)。

²² 学校教育のなかで「死」について取り扱う際の留意点に関して、レヴィナスの「第三者」(le tiers) 概念を手がかりに検討したものとして、拙稿(2017)を参照されたい。

²³ 岡本は、「価値不確実の時代では、教育の意味は文脈依存的であり、そのことに無自覚に「意味ある理想」を掲げられたとしても、文脈によっては、それがそのまま、偽善や暴力にもなることはよくある」と述べ、今日の教育行政が発信する「生きる力」「心の教育」等のスローガンの落とし穴として、そのような「「本来性」の称揚」をめぐる問題点をみてとっている (岡本 2022: 296)。ま

た、牟田和恵は、政治的な文脈において語られる「家族」の語りを「神話」と捉えたうえで、次のように指摘する。「現代の私たちが素直に思い浮かべるそうした「善き家族」「素晴らしい家族」は、たとえ実現されたとしても、いや、実現されるときにこそ、私たちから多くを奪い、失わせる。夫婦や親子の間での情愛や温かさをもっとも善きものとみなし血縁や性愛のつながりを絶対視することは、よりひろい人々とつながる可能性を阻害し、多様な人々の中で力強く生きる術を学ぶ機会を奪う」(牟田 2018: 26-27)。

²⁴ 教室のなかにいる「多様な子ども」の例として、木村は、「オールドカマー／ニューカマーの子ども、日本の「伝統」や「文化」の中にある「らしさ」のステレオタイプに違和感をおぼえる子ども、「普通」とされる家族をもたない子ども、施設などで育つ子ども、セクシュアル・マイノリティの子ども、身体の弱い子ども、自己主張が苦手な子ども」などを挙げている (木村 2017: 26)。

²⁵ 本稿でみた「多義性が現出する出来事」としての「語り直し」といういとなみは、国語科教育においては「語彙の質を充実させる」という学習活動や言語感覚の育成など、「言葉による見方・考え方」を働かせるような学習活動として、具体化される可能性がある。性をめぐる多様な見方・考え方について国語科教育を通じて探究する原理として、永田(2022)を参照されたい。

参考文献

- Biesta G. J. J. 2017 *The Rediscovery of Teaching*, Routledge.
= 2018『教えることの再発見』(上野正道監訳) 東京大学出版会
- Ciocan, C., Hansel, G. 2005 *Levinas Concordance*, Dordrecht, Springer.
- Joiner, T. 2005 *Why People die by Suicide*, Harvard University Press.
- 安喰勇平 2022『レヴィナスと教育学——他者をめぐる教育学の語りを問い直す』春風社
- 池谷壽夫 2018「焦点としての「家族」——新自由主義と家族像」『季刊 人間と教育』(98) 旬報社、1頁
- 石山晃一郎 2014「レヴィナス『全体性と無限』における「家族」論の射程—ローゼンツヴァイクとの共鳴関係のなかで—」『東京大学宗教学年報』(31)、67-82頁
- 上野加代子 2022『虐待リスク——構築される子育て標準家族』生活書院
- 上野千鶴子 2009「家族の臨界——ケアの分配公正をめぐって

- て」、牟田和恵編『家族を超える社会学——新たな生の基盤を求めて』新曜社、2-26頁
- 岡野八代 2009「家族からの出発——新しい社会の構想に向けて」、牟田和恵編『家族を超える社会学——新たな生の基盤を求めて』新曜社、33-63頁
- 岡本哲雄 2022『フランクルの臨床哲学——ホモ・パティエンスの人間形成論』春秋社
- 笠原昭男 2018「道德教科書にみる家族像」『季刊 人間と教育』(98) 旬報社、60-67頁
- 木村涼子 2016「ジェンダー秩序をめぐる教育のポリティクス」、小玉重夫編『学校のポリティクス(岩波講座 教育 変革への展望:6)』岩波書店、241-264頁
- 2017『家庭教育は誰のもの?——家庭教育支援法はなぜ問題か』岩波書店
- 久保原大 2021『血のつながりと家族のかたち——わたしたちが血縁を意識するとき——』晃洋書房
- 重松健人 2010「レヴィナスにおけるsignificationと他性」『宗教哲学研究』(27)、30-43頁
- 志田未来 2021『社会の周縁を生きる子どもたち——家族規範が生み出す生きづらさに関する研究』明石書店
- 太刀川弘和 2019『つながりからみた自殺予防』人文書院
- 渡名喜庸哲 2021『レヴィナスの企て——『全体性と無限』と「人間」の多層性』勁草書房
- 中真生 2021『生殖する人間の哲学——「母性」と血縁を問いなおす』勁草書房
- 永田麻詠 2022『性の多様性と国語科教育——言葉による見方・考え方を働かせる授業づくり』明治図書
- 福若真人 2013a「レヴィナス思想における「子ども」の意味——過去・現在・未来を貫く〈善さ〉——」『京都大学大学院教育学研究科紀要』(59)、333-345頁
- 2013b「「語り」による「死者」と「生き残った者」の関わり——レヴィナス思想における「埋葬」と「復活」を手がかりにして——」『人間社会学研究集録』(8)、45-65頁
- 2016「「聞くこと」の他動性と「行うこと」の先行性——レヴィナス思想における非暴力的な「教え」の可能性と条件——」『教育哲学研究』(113)、112-129頁
- 2017「教えに現れる死者がもたらすもの——レヴィナス思想における「第三者」を手がかりにして——」『学ぶと教えるの現象学研究』(17)、63-73頁
- 藤岡俊博 2014『レヴィナスと「場所」の倫理』東京大学出版会
- 藤田尚志・宮野真生子編 2016『家族——共に生きる形とは?——(愛・性・家族の哲学:3)』ナカニシヤ出版
- ヘーゲル G. W. F. 2018『精神現象学(下)』(熊野純彦訳) ちくま学芸文庫
- 本田由紀・伊藤公雄編 2017『国家がなぜ家族に干渉するのか——法案・政策の背後にあるもの』青弓社
- 松本俊彦 2014『自傷・自殺する子どもたち』合同出版
- 牟田和恵 2018「いまなぜ家族か——「家族」を強くするのは何か」『季刊 人間と教育』(98) 旬報社、20-27頁
- 村上靖彦 2012『レヴィナス——壊れものとしての人間』河出書房新社
- 森田伸子 2017「家族」、教育思想史学会編『教育思想事典(増補改訂版)』勁草書房、83-85頁
- 文部科学省 2021「令和2年 児童生徒の自殺者数に関する基礎資料集」
(https://www.mext.go.jp/content/20210216-mxt_jidou01-000012837_009.pdf) (最終アクセス日:2022年11月6日)
- 弓削尚子 2021『はじめての西洋ジェンダー史——家族史からグローバル・ヒストリーまで』山川出版社

文学教材における「聞くこと」を主題とした国語科授業実践の意義

—アイディ『聴くことと声』を手がかりに—

A Case Study on the Significance of Japanese Language Lesson about “Listening” in Children’s Literature: Reference to “Listening and Voice” by Ihde

神 林 哲 平

Tepei KAMBAYASHI

目 次

- I 研究の背景と目的
- II 研究方法
- III 授業の構想と実際
- IV 授業実践の考察
- V まとめと今後の展望

Summary

In modern society listening is the foundation of linguistic activities such as dialog and discussion. However, a review of previous studies about “listening” reveals some problems. In the study of Japanese language, how should teaching material examining the essence of “listening” be developed? This study aims to structuralize the importance of lesson practicing based on descriptions of lesson planning and examining the meanings of “listening” that are intended for children’s literature written in Japanese.

By adopting a qualitative research method, this study takes a phenomenological approach. In its investigation, the lesson practice examines the significance through matching descriptions of children with the phenomenological findings of the American philosopher, Ihde., an American philosopher.

Lesson planning adopts two approaches: (1) the interpretation method by Terada, and (2) the theory based on “new hermeneutics” by Tsuruta. Additionally In addition, actual lessons practice the investigation of meanings of examination of the meaning of ‘listening’ intended for each character in two children’s juvenile stories literatures.

Consequently, the investigation examination of the meanings of “listening” by “reading” clarifies that affluent “overlapping polyphony” and motivation by “polyphonic affection” occur. Besides, a overlapping other experiences on Terada’s method and a spiral of gGeneration of meanings on Tsuruta’s theory cultivate intrinsic exploration.

I 研究の背景と目的

知識基盤社会や多文化共生社会と言われる現代では、近年、その社会的変化を予測したり捉えたりすることが一層困難になってきている。中教審答申において「対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝える」¹⁾ことが2030年以降の社会を踏まえた上で子どもたちに育てたい力の1つとして示されているように、こうした時代には対話や議論が

求められるようになっていこう。アメリカの哲学者であるリップマンが開発した「子どもの哲学 (philosophy for children = p4c)」の国内での実践²⁾や、お茶の水女子大学附属小学校における「てつがく科」の創設³⁾など、子どもたちで話したり聞いたりし合う言語活動である対話や議論を通じた探究が目立つようになってきたのは、その証左である。

このような言語活動は現在の学校教育のどの教科等でも充実が図られているが、なかでも言語が直接

の学習対象となる国語科教育の役割は大きい。国語科では、対話や議論の基盤となる領域が「話すこと・聞くこと」として扱われ、いわゆる「音声言語教育」として統合されている。その「話すこと・聞くこと」の教育研究は、戦後から1980年代まで「読むこと」「書くこと」等の他領域に比べ低調であったものの、1989年の学習指導要領改訂以降は隆盛の傾向を示してきたと言われている⁴⁾。そうした中で、田中⁵⁾や高橋⁶⁾のように「聞くこと」に焦点をしばった教育研究も見られるようになってきた。2000年代に入り、その目標論においては、それ以前の「論理・思考」の極と「情緒・人間関係形成」の極のどちらか一方を論じる傾向が収束に向かい、両極の統合のあり方が探究されている⁷⁾。

本研究では、その「話すこと・聞くこと」のうち「聞くこと」に焦点をしばって論考する。対話や議論を建設的にしていくためには、自分の考えや思いを一方的に伝えるのではなく、相手の意見をよく聞き、その意図を考慮しつつ論を展開することが重要だと考えるためである。佐藤によれば、「対話的コミュニケーションが成立している教室では、その基盤に『聴き合う関わり』が成立」⁸⁾している。また、「すべての児童に発言の機会が与えられているわけではないという教室の制約からも、聴くことによる話し合いへの参加は重要である」⁹⁾という一柳の指摘も、ことに学校教育では考慮に入れるべきだろう。聞く（聴く）ことは、対話や議論、話し合いなどの言語活動において必要不可欠な要素なのである。

国語科教育における「聞くこと」の先行研究には、諸課題が散見される。そのなかで、教材・教材開発においては、臨床の知に基づいた展開が期待されている。聞くことは技能主義や形式主義に陥りやすいため、「本質論にもとづいた教材論や教材開発の方向が授業実践に即して追求される」¹⁰⁾ 必要性が指摘されてきた。「聞くこと」の学習指導における対象と方法を明らかにするために、『聞く』とは何か、聞くことの本質への省察から始めなければならない¹¹⁾と田中は示唆する。主体的、対話的で深い学びが求められるこれからの時代には、このような本質的な教育研究が一層意義深いものになるだろう。

この教材・教材開発についての課題に対する1つの試みとして、本研究では文学教材を「読むこと」を通して、登場人物における「聞くこと」の意味

を探究していくという授業の構想、実践を研究対象としたい。国語科において、「聞くこと」を通じて聞く力を育むといった方向性の教材は、方法としての「聞くこと」ならびに資質・能力としての「聞くこと」が対象であり、「聞くこと」そのものの内実、つまり内容については触れられていない。その問題の解決をめざした試みである。「読むこと」を手立てとしたのは、その学習指導において「2000年以降の実践や理論の多くの提案は、読者が読む行為を通して自らの意味やテキストを生成することを前提として構想されて」¹²⁾ おり、「意味生成」がキーワードの1つとなっているためである。したがって、文学教材を読むことを通じて、登場人物にとっての聞くことの意味やテキストを生成していくという授業実践を展開できるのではないかと考えた。そして、実践を省察的に捉え、その意義について構造化していくことで「聞くこと」の教材における新たな方向性を見いだす可能性が期待できるだろう。

以上を踏まえ、本研究は、文学教材を「読むこと」を通じて、「聞くこと」についての意味を探究する小学生を対象とした国語科授業を構想し、その実践における子どもたちの記述から、実践の意義について構造化することを目的とする。

II 研究方法

本研究はその目的に照らし合わせ、質的研究法を選択する。主な理由は次の2点である。

第1に、本研究は、聞くことの意味を探究する授業について考察し、最終的にその意義を構造化するという点で、仮説生成的な志向を基盤とするためである。量的研究法は仮説（モデル）の検証や実証に有効な手法だが、本研究では新たな試みの授業実践を考察していくため、それを検証する仮説がまだ構築されていない。それゆえ、本研究における実践の意義に関する仮説を生成するには、質的研究法が妥当であると考えた。

第2に、本研究は筆者が授業実践者となり、構想、実践から考察に至るまでを行うという意味で、当事者性を有しているという点が挙げられる。授業を展開していくにあたっては、授業者の教材解釈が背景として少なからず影響する。当事者として授業を実践し、その考察を行うためには、そうした教材解

積の影響についても自覚的である必要がある。したがって、論考する際には授業者の教材解釈についても記述していくことになるが、それは数量化するものではないためである。

なお、教育研究における質的研究法は、歴史的アプローチ、解釈学的アプローチ、現象学的アプローチ、批判的アプローチ、比較的アプローチ、開発的アプローチ、規範的アプローチに分類される¹³⁾。そのなかから、本研究では「実践の諸事実と現象学的知見とを照らし合わせ、関連する現象学の諸概念を使って事実を記述的に考察する」¹⁴⁾方法である現象学的アプローチを選択する。それは、実践を考察するにあたって主題となる聞くことの特質に関する、次の2点の理由からなる。

第1に、聞くことは「現前する主体による即時的で一回性をもった活動」¹⁵⁾だが、現象学的アプローチは一回性を担保しつつその本質をもまた記述しうるのである。このアプローチは一回性を重視することから、例えば実証性や再現性といった科学性や客観性とは相反するように捉えられてしまうことがある。しかしながら、ジオルジによれば、科学性という概念において「最初に克服されなければならない偏見は、量化が科学において厳密である唯一の様式であるという考え」¹⁶⁾だという。現象学的アプローチは、「諸々の本質あるいは不変の意味(素材の形相)の叙述を通じて、経験の内容を安定した仕方でも叙述する一つの在り方」¹⁷⁾なのである。つまり、量が問題なのではなく、一回性の事柄から諸々の本質を記述することが可能なアプローチだと捉えられる。本研究においても授業実践は一回性の事柄であるが、そこから意義を探究することは可能である。また、授業構想から実践に至る記述や考察においては、類推を働かせたり文脈に応じて追試したりすることによって「再現可能性」への道は開かれることになる。したがって、このアプローチにおいても広義の科学性は担保されると考える。

第2に、聞くことは物理的な音波だけが対象となるわけではないという点である。例えば、国語科教育研究では、今まで多様な「聞くこと」が提示されてきた。そのうちの1つである倉澤による「沈黙を聞く」¹⁸⁾では、自己内対話が強調される。これは物理的な音波として実在する音声をもこえて、物理的な音波としては非実在的な想起、想像といった表象

による聞くことである。そのように捉えるならば、聞くことは音声言語にとどまらず、さらに拡張して考える必要がある。すなわち「自分にとって立ち現れた聞くという経験の全て」を含むということである。現象学的アプローチはそのような生活世界を出発点としている。したがって、音声言語はもちろん、想起、想像といった非物理的な表象や、空耳や幻聴、夢の音といった多様な場面、状況における聞くことを包括的に捉えうるのである。

以上のような聞くことの特質から現象学的アプローチを選択するが、このアプローチを用いた「話すこと・聞くこと」の教育研究にはレヴィナスの言説に基づいた森¹⁹⁾がある。本研究では、アメリカの哲学者アイディ(イーデ)が著した“*Listening and Voice: Phenomenologies of Sound*”(聴くことと声:音の諸現象学)²⁰⁾における知見を手がかりに探究を試みることにする。アイディは音について、空間性、時間性、領野、地平、想像、声といった多様な現象学的観点から考察を行っており、その射程の広さには価値があると考えたためである。具体的な考察の展開にあたっては、前述の現象学的アプローチの定義を敷衍すると、「実践の諸事実=子どもによる発言や記述」と、「現象学的知見=アイディによる知見」とを照らし合わせながら、授業実践の意義を記述的に論じることとなる。そして、「従来の現象学的解明が不十分な場合には、事実即した新たな現象学概念を創り出す」²¹⁾ことを踏まえ、アイディによる知見を手がかりとして新たな現象学的概念を生成する可能性も担保しておく。なお、子どもによる発言や記述は、実践の意義を見いだすという研究関心に相関するため、全体のなかからそれらが特徴的に示されている事例を取り上げた(子どもは、全て仮名で表記した)。1事例であっても、一回性を担保する現象学的アプローチによって、授業実践における意義を探究することは可能だと言えるだろう。

以上のように、質的研究法の現象学的アプローチを中心に据えて考察を進め、最終的に「聞くこと」を主題とした授業実践における意義を構造化していく。

Ⅲ 授業の構想と実際

(1) 探究を深めるための教育方法

文学教材を「読むこと」を通して登場人物における「聞くこと」の意味を探究するという授業の構想にあたっては、意味の探究を深めていくために有効な教育方法を用いる必要がある。それらに基づいた授業展開を構想するため、次の2つの方法を用いることとした。

第1に、寺田による解釈法である。寺田は、一文の意味を読むという実践にあたり、言葉の意味を紡ぎ出す手立てについて「a.言葉の削除による変化、b.類義語への置き換えによる変化、c.動作化・映像化、d.自分の経験との関連づけ」の4つに整理した²²⁾。この手立ては、学生や現職教員約500人の協力を得て導かれたということから、一定の有効性があると判断し、本実践においても用いることとした。実践にあたっては、子どもの発達段階を踏まえ、aを「もし、その文がなかったら」、bを「にている言葉にかえる」、cを「なったつもり」、dを「例え話」というように提示する。

第2に、鶴田による「新しい解釈学」のアプローチである。鶴田は、ハイデガー、ガダマー、ボルノー、リクル、キュンメルらの解釈学を含んだ「新しい解釈学」を提唱し、文学の授業においては〈解釈〉と〈分析〉との双方が求められるとした²³⁾。それは、「主観的（間主観的という意味で用いる）な理解である〈解釈〉と客観的な説明である〈分析〉とが相補的・統合的に行われることによって、作品のより十全な理解、より確かで豊かな理解がもたらされることが期待できる」²⁴⁾ ためである。〈解釈〉と〈分析〉の統合にあたっては、〈解釈〉→〈分析〉→〈解釈〉というあり方が望ましいとされている²⁵⁾。授業構想と実践にあたっては、これらの間を往還しながらより豊かな聞くことの意味を探究していくことにしたい。本実践においては、客観的な説明である〈分析〉の視点として、対比、場面構成、話者と視点、心情曲線といった方法を用いて文学教材の読み取りを行おうと考えた。

(2) 文学教材とその解釈、授業構想

対象とする文学教材は、あまんきみこによる『ち

表1 各文学作品における場面ごとの主な出来事

題	場面	主な出来事
ちいちゃんのかげおくり	①	父の出征前日、ちいちゃんは家族そろってかげおくりをするが、その後戦争が激しくなり、それもできなくなる。
	②	夏のはじめのある夜に起きた空襲で、ちいちゃんは母、兄とはぐれ、ひとりで夜を過ごす。
	③	次の日に焼け落ちた家の跡に戻ったちいちゃんは、母と兄の帰りを信じて数日間待ち続ける。
	④	家族の声を聞きながらひとりでかげおくりをしたちいちゃんの体は空に吸い込まれ、空の上で家族と再会する。
	⑤	それから何十年、ちいちゃんの命が消えたその場所では、子どもたちが笑い声を上げて遊んでいる。
もうすぐ雨に	①	助けたかえるから見つめられた「ぼく」が、「動物の言葉が分かればいいのに」とつぶやくと、どこかでチリンと鈴みたいな音がする。
	②	「ぼく」がネコのトラノスケに向かってつぶやくと、チリンと鳴ってトラノスケがしゃべりだす。
	③	「ぼく」がカラスやツバメにつぶやくと、チリンとなってそれぞれしゃべりだし、そのことを「ぼく」が不思議に思う。
	④	チリンと鳴るのが動物がしゃべる合図なのかと推測した「ぼく」は、教室のミドリガメで「じっけん」をし、それで確信する。
	⑤	「ぼく」が飼育小屋に近づくと音が鳴りだし、ウサギやニワトリが一斉にしゃべり始め、「ぼく」は「もうすぐ雨に」と聞きとる。

もうすぐ雨に	⑥	教室で「もうすぐ雨に一」と口に出した「ぼく」はみんなから疑われるが、すぐに大きな黒い雲がわいてくる。
	⑦	雨が降るとチリンと鳴り、遠くから歌声が聞こえてきたが、雨がひどくなると不思議な音も歌声も消えてしまう。
	⑧	どしゃぶりになるが、ツバメは何も言わず、ネコのトラノスケに「ぼく」が話しかけてもぶるっと体をふるうだけである。
	⑨	雨がやみ、帰宅後トラノスケに見られた「ぼく」は、不思議な音も動物の声も聞こえないものの、トラノスケの言いたいことが分かるようになる。

いちゃんのかげおくり』と朽木祥による『もうすぐ雨に』（ともに光村図書3年、平成27年度版）である。前者は、戦争によって家族と離ればなれになってしまった「ちいちゃん」が、最後にかけおくりをすることによって空の上で家族に会うことができたものの、命は消えてしまうという話であり、戦争教材として長らく教科書に採用され続けている作品である。後者は、カエルを助けたことで動物の声が聞こえるようになった「ぼく」が、クライマックスで降り出した雨が止むとともに動物の声は聞こえなくなる一方、最後には動物の気持ちがよく分かるようになるという話である。各場面ごとの主な出来事について、表1に示す。

授業者である筆者の教材解釈は、以下の通りである。『ちいちゃんのかげおくり』においては、三人称客観視点を主軸としつつ、終盤のクライマックスでは三人称限定視点によっても描かれているため、読み手も客観的に読みやすい反面、主人公の視点と混同することが予想された。そこで、主人公の心情曲線と読み手の視点からの心情曲線とを描かせることで差異を明確にし、その上で主題を捉えさせたいと考えた。差異を浮き彫りにすることで、主人公視点の「強い思いを持っていれば、願いはかなう」といった主題と「幼い子の命を奪ってしまう戦争はしてはいけない」といった客観的な視点からの主題を読み取ることができるだろう。そして、その差異が生み出すやるせなさ、悲しみを読み深めていきたいという思いをもって授業に臨んだ。『もうすぐ雨に』においては、動物の声が聞こえるという出来事を通じた主人公の成長の姿を捉えさせるために、まず作品の全体像を構造的に把握することが肝要であると考えた。この教材は一人称視点で描かれているため、『ちいちゃんのかげおくり』に比べ中心人物の心情の変化が捉えやすく、また、「動物の声が聞こえるようになる」という出来事を軸に物語が展開す

るため、出来事の変化が分かりやすい。当該学年では場面分けを重点的に扱ってきており、前年度までに分ける根拠として「登場人物、時、場所、出来事、心情」が変化するところに着目すると子どもたちは理解していたが、出来事については捉え方が曖昧であった。そこで、出来事の変化が分かりやすい本教材を用いることで、場面分けをする技能を高めたいという願いをもって授業に臨んだ。これらの作品は両者ともにファンタジー性を有しており、その根底には見えないはずの姿や聞こえないはずの声の存在がひそんでいると解釈した。

以上の教育方法や教材解釈を踏まえ、授業の具体的な単元目標や展開の構想を行った。単元目標は、「物語を読むことを通して、登場人物の心情の変化を捉え、対比、場面構成、話者と視点といった手立てを活用する力を育てる」「物語を読むことを通して、登場人物にとっての聞くこととは何かを考え、本質的な意味を探究する態度を養う」の2つとした。授業の概要としては、まず2つの文学教材を読んだ後に比較をし、「聞こえないはずの声が聞こえる」といった共通点を学習課題の1つとする。そして、その他の学習課題を終えた後で、登場人物にとっての聞くこととは何かを考える、という展開を構想した。

(3) 授業の実際

上記の授業構想を基に、筆者が授業者となって実践を行った。対象は、東京都内にある私立小学校3年生児童34名である。時期は201X年12月から201X+1年2月までの間に（校内行事等のため）断続的に行った。実際の展開について以下に記述する。なお、鶴田による〈解釈〉と〈分析〉のどちらかに該当する学習活動に関しては、括弧つきで表記した。

展開①学習課題づくり：2つの文学教材を読んで、対比的に両者の似ているところについて授業者が発

問したところ、「どちらも不思議な話」「どちらも願いがかなう」「どちらも聞こえないはずの声が聞こえる」といった気づきが子どもたちから出て来た（〈分析〉）。そこから、『ちいちゃんのかげおくり』については、「ハッピーエンドなのか悲しいお話なのか」という発言がなされ、「なぜ、作者はモヤモヤする書き方をしたのか」が大きな学習課題になった。『もうすぐ雨に』については、今まで場面分けに用いていた「登場人物、時、場所、出来事、心情」のキーワードのうち、出来事は捉えにくかったという経緯から、「出来事の役割は何か」を大きな学習課題として追求していくことになった。

展開②学習課題の解決：対比、場面構成、話者と視点、心情曲線といった方法を用いて、各文学教材の学習課題を協働的に解決していった（〈分析〉）。『ちいちゃんのかげおくり』では、話者と視点の違いから読み解くことができ、「ちいちゃん」の心情と客観的な語り手（読み手）による「ちいちゃん」が亡くなる事実とのギャップから主題に迫ることができた。『もうすぐ雨に』では、場面構成と心情曲線によって登場人物の心情を変容させる役割があることを読み取り、「物語は、登場人物の気持ちがある出来事によって変化する話」であるという結論が導かれた。

展開③聞くことの探究：一通りの学習課題を終えた後で『ちいちゃん』、『ぼく』にとって聞くこととは何かについて絵や図、文を使って考えた（〈解釈〉）。ここでは、共有する前段階として個々での考えを表現した。例えばタツヤによる図1のように、子どもたち各々の捉え方により、多様な聞くことが表現された。これらの記述では当初の「聞こえないはずの声が聞こえる」に着目していた子どもが8割以上いたため、授業者はその意味に焦点化した探究が興味深いと考え、次時に全体での話し合いを通して追求することとした。

展開④「ちいちゃん」にとっての意味：ここでさらなる探究を目指し、授業者が問いを変質させ、登場人物（掘り下げるためにこの時間では「ちいちゃん」に焦点化）にとっての意味をより捉えさせる展開にした（〈解釈〉〈分析〉）。すなわち、『ちいちゃん』にとって聞く意味とは何かという問いである。寺田の解釈法を用いた「d.例え話」では、物語の構成を「タネ→葉（つぼみ）→花」とし、タネに

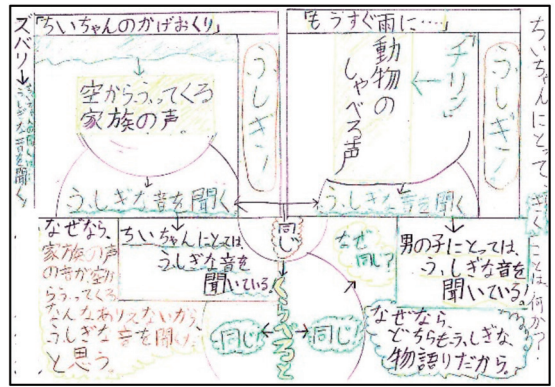


図1 絵や図、文による聞くことの探究

「ちいちゃんの家族に会いたい強い気持ち」、葉（つぼみ）に「聞こえないはずの声が聞こえる」、花に「家族に会えた」とあてはめるジュンの発言に子どもたちの注目が集まった。また、「a.もし、その文がなかったら」を用いて、もし「聞こえないはずの声が聞こえる」という内容の文がなかったらクライマックスの展開が成り立たないこと、「b.にている言葉にかえる」を用いて、「聞く」ではなく「見る」だったら題名である「ちいちゃんのかげおくり」が生かされないといった発言もあった。「ちいちゃん」にとっては、家族全員がそろうという意味で最後にして最高の思い出のかげおくりが、聞くことによって再びできたことに意味がある、というメグミの発言を子どもたちが共感的に聞きながら、授業が閉じられた。この授業のふり返しとして、『ちいちゃん』にとっての聞く意味とは何かについて、各自ワークシートに記述した。

展開⑤「ぼく」にとっての意味：この時間では「ぼく」に焦点化し、前時と同様に寺田の解釈法を提示して考えを促した（〈解釈〉〈分析〉）。前時のジュンによる花の例え話がさらに発展し「タネ→葉→つぼみ→花→実」という構成になった。タネに「かえるを助ける」、そこでの「動物の言葉が分かったらな」との願いを受けて、葉に「聞こえないはずの声が聞こえる」、つぼみに「その声を信じる」、花に「雨が降る」、実に「動物の気持ちが分かる」が該当するという展開になる。「動物の気持ちが分かる」のは『ぼく』だけの特別なプレゼントだというサクラの意見に、子どもたちは納得の表情を見せた。この授業でもふり返しとして、「ぼく」に

とっての聞く意味について各自ワークシートに記述した。

展開⑥記述の共有から最終的な意味生成へ：④と⑤のふり返りに用いた「ちいちゃん」と「ぼく」にとっての聞くことの意味について、子どもたち全員の記述をまとめたプリントを配付し、共有した上で、それぞれ最終的な意味を記述した（〈解釈〉）。その際、前回までの内容について授業者から疑問を提示したり、キーワードには赤線を引いたりするといった手立てを用いて再考を促した。

展開⑦最終的な意味の共有から新たな言葉の生成へ：まとめとして⑥で行った子ども全員の最終的な記述を読み、感想を書く活動を行った。また、「聞くことは願いをかなえるためのきっかけ」といった意見が複数あったことから、予兆（見る）、前触れ（触れる）と比較しながら、シュンスケの意見を中心に「予聞」「前聞き」といった言葉を生成した。

IV 授業実践の考察

(1) 「読むこと」による「聞くこと」の意味生成の様相

本研究での授業実践において「聞くこと」を主題とした学びをしているとき、どのような様相が生じたのだろうか。アイディは「我々が聞く諸々の音は、『単なる』音でも『抽象的な』音でもなく、意味のある音である。……聴取は諸々の声、すなわちその最も広義な意味での言語の声を聴くことだ」²⁶⁾というように聞くことのポリフォニーに言及しているが、ここではその現象を「聞き重ね」として捉えたい。「ポリフォニーのなかには、知覚的と想像的な様態という二重の様式性における声の二重奏がある」²⁷⁾とアイディが述べるように、本実践の学びにおいては聞くことの意味を考えつつ、同時に他者の発言や自己内対話、教材からの声というように聞くことが幾重にも重なる様相が現出したと言える。またこれは、能動的に「聴く」という状態を含みつつ、受動的に「聞こえる」という状態、自問自答という意味での「訊く」状態というように、多義的な様相であると捉えうる。

とりわけ、本研究の授業実践で意図した「読むこと」による「聞くこと」の探究では、既存の「聞くこと」の授業よりも豊かな「聞き重ね」の様相が生

じていると考える。藤川が「学習指導要領における目標の推移から、『聞くこと』の教育において目指される能力観が『正しさ、正確さ』に絞られてきた」²⁸⁾と述べたように、既存の国語科における「聞くこと」の授業実践は、音声言語をいかに正確に聞くかに主眼が置かれてきた。例えば話の内容をもらさず聞くという授業では、聞き重なるのは相手の話す声と、それを心の声として再生するといった程度である。また、話し言葉を聞くことのみによる対話のような授業であっても、そこには次の困難性が生じる。すなわち、アイディが指摘するように「共現前しているとみなされる経験の想像の様態と知覚の様態との間には、様々な隔たり（distance）と妨げ（resistance）がある」²⁹⁾ということである。例えば、音楽を聞きながら、それに合う色を想像するように、異なる次元の知覚、想像の組み合わせによる思考は比較的容易である一方で、同じ事柄を同時に知覚、想像する際には、そのノエマには小さな隔たり（差異）があったり、「経験の同じ次元において、私は即座に妨げに出くわす」³⁰⁾したりする。つまり、話し言葉のみによるやりとりは、諸々の隔たりと妨げによって思考が困難になるというわけである。

一方、本実践においては、「読むこと」を通して「聞くこと」の意味を考えるという点で、隔たりや妨げが生じにくく、それゆえ「聞き重ね」が豊かであると言える。聞くことの意味を探究する際には内言を介して思考をしていくが、思考は必ずしも言語のみであるというわけではない。アイディによれば「思考の十全な範囲に対して、重要で明らかに非言語的な多くの様相」³¹⁾があり、それには図や絵といった視覚的思考も含まれる。そういう意味で、例えば展開③におけるカナコによる図2のような探究では、視覚的に絵を見ながら、想像（内言）によって思考するというこ



図2 視覚と想像による思考

である。展開④に見られたジュンによる「タネ→葉(つぼみ)→花」といった事例が子どもたちの注目を集めたのも、視覚的なイメージで全体の構造を捉えつつ、内言によって思考していることが可能である点と関連していると考えられる。このように、異なる次元の知覚、想像の組み合わせによる思考は、隔たりや妨げが生じにくい「聞き重ね」の様相であると言える。

そして、こうした異なる次元の組み合わせは、動機づけを高める可能性がある。例えば展開⑦におけるタケルの感想からは、「読むこと」を通じて「聞くこと」を探究したゆえの、聞くことそのものへの興味・関心が受け取れる。

聞くことの意味を考えるのは、楽しくて、わかりやすく学習ができたので、よかった。やったから、「きく」についての考えについて考えやすくなった。しかも、みんなの聞くの意味を見ると考えがひろまった。色々なことを知り、?が!になるようになった。また、聞くことの意味を考えたい。

その一方で、意味を探究していくという活動はあまりなじみのないものだったために、難しさを感じていた子どももいた。しかしながら、それを乗り越えたがゆえの聞くことに対する動機づけもまた見られた。展開⑦におけるヨシハルの感想が象徴的である。

とてもむずかしかった。でも、みんなの考えを元に、新しい考えを出せた。タネ→葉→つぼみ→花→実の5段階のたとえ話も、この勉強があったから知れた。友だちの良い所を取り入れられる自信もたっぴりつきました。どんどん「きく」のレベルが上がっていくのが分かりました。先生のき問も、むずかしかったけれど、がんばったら理かいました。「きくこと」が、楽しみになってきました。

現象学的には、「意識に即した刺激、意識された対象が自我に働きかけるある特有な動向」³²⁾である「触発」が手がかりとなる。前述の「聞き重ね」を踏まえるなら、聞くことの意味をめぐり他者の発言

や自己内対話、教材からの声といったポリフォニーによる触発が生じる。そして、中田が述べるように「気分は、自然の根拠によって触発されている時の身体感として私たちの根源的な在り方の基調を成しているのに対し、感情は、こうした身体感のうえに、そのつど従事している事柄への能動的な作用によって自ら自己触発されている」³³⁾意識の状態であるならば、聞くことのポリフォニーによる触発に能動的な作用を伴い、動機づけという感情が高まったと言える。こうした触発の様相を「ポリフォニー的触発」と定式化する。聞くことによるポリフォニー的触発が感情を生み出す根源、ここでは動機づけを高めたと考えられる。

このように、豊かな「聞き重ね」の生起や「ポリフォニー的触発」による動機づけという点で、本研究で意図した「読むこと」による「聞くこと」の意味の探究を目指した授業には意義があると言える。「生活へ活かす」「聞き方への自覚」といった要素は学習指導要領の目標からは姿を消してしまったが³⁴⁾、生活世界に根ざしたこれらの諸様相は、どちらの要素にも価値づけられるだろう。

(2) 解釈法による探究の深まり

本研究においては、教育方法として寺田の解釈法を組みこんで実践した。ここでは、知覚と想像の異同に関するアイディの知見を端緒として、その意義を考えていきたい。こうした解釈法においては、自分自身の経験の想像によって、何かを見たり聞いたり触ったりといったように、知覚と同様「想像力豊かに『諸感覚』の十全な役割が、ありありと現前化される」³⁵⁾。また、知覚経験ではなしえないような、自分自身の経験を第三者的に想像することもできる。つまり、アイディが述べるように「『経験的に』自己-想像のなかには、ある者自身の身体『のうちに』、そして身体『から』生じることとして経験されるものもあれば、一方で想像的经验における『客体化された準-他者』として、身体感覚から離れて『外に』自身を置くという客体化がなされるものもある」³⁶⁾というわけである。これを他者経験に敷衍すれば、知覚では他者は第三者的にしか経験できないが、想像では、第三者的な経験だけでなく、あたかも自分の経験のように想像することが可能だと言える。

本実践では文学教材の主人公である「ちいちゃん」と「ぼく」という他者経験について、寺田の解釈法によって探究していった。そこにはどのような意義が見られるのか、「ちいちゃん」にとっての聞くことの意味を考えた展開④でのソウヘイの記述をもとに考察する。

たとえば、土台がなければ家族に会えないと思った。土台の次に中身(理由)をなくして考えてみた。「なぜ」「どうして?」という質問が出て来た。じっさいになりきってみると気持ちや、考えがわかるようになった。弱りきった体でも自分のねがいとはとても強いとくらべたりじっさいにやってみて分かった。親子のはげましの言ばでゆう気が出た。ちいちゃんの強い気持ちはとても強い。かぞくの大切な思い出をわすれない(思い出す)、かぞくでさいこうの思い出=ちいちゃんのかげおくり。

ここでは寺田の解釈法のうち、d. 経験との関連づけ、a. 言葉の削除、c. 動作化の3つが段階的に取り上げられている。始めに「ちいちゃん」の家族に会いたいという強い願いを土台に例えている。自分の身近な生活経験と照らし合わせて意味づけたことがうかがえよう。また、不可視の「願い」を「土台」に可視化することでイメージを豊かにしている。

次に、言葉の削除によって意味を考えている。ここまでは、他者である「ちいちゃん」についての第三者的な想像と言えよう。つまり、知覚にはない想像ならではの他者経験をあたかも自分の経験のように重ね合わせるという特質がまだ見られないのである。

それゆえ、そこから疑問が生じ、実際に役割演技をすることで、「ちいちゃん」の弱りきった体と、それでも強い願いがあるというギャップを体感的に捉えた。自分の経験として、つまり生きられた身体として物語の世界に住まうことで、隠されていた意味が明るみに出たのである。「我々が他者とその人の風景や世界の中で出会うとき、何よりもまず彼(彼女)の身体を通してその人に会っている」³⁷⁾というヴァン＝マーネンの見解は、物語の世界においても成立するのだと考える。登場人物である「ちい

ちゃん」の身体を通して、物語の世界のなかで家族に出会うというように、身体性の実存疇によって意味が豊かになっていく。客観的に見れば戦争の悲惨さが際立つこの物語にも、「ちいちゃん」になりきるからこそ「かぞくでさいこうの思い出」になりうるのである。想像ならではの特質を活かすことで、問題の解決につながると判断できるだろう。このように、第三者的な視点で生じた疑問が、自分の経験のように重ね合わせることで体感的な解釈へ結びつき、解決へと至る展開を見いだすことができた。想像には知覚と異なり、第三者的視点に加えて他者経験への重ね合わせという双方があるゆえに、こうした探究の深まりをなしえるのである。ここに、意味を探究する上での寺田の解釈法の意義が見いだせよう。

(3) 意味生成の螺旋による探究の深まり

本研究の授業実践においてはまた、鶴田による〈解釈〉と〈分析〉のアプローチも教育方法として用いた。このアプローチについては、〈解釈〉→〈分析〉→〈解釈〉の繰り返しばりや問いの変質が螺旋的な意味生成につながる事が分かる。次の表2に基づき考察する。

表2の項目の「子ども」はアツシとサクラの2人を対象とした。「段階」は、聞くことを考える過程で、①は「聞くこととは何か」、②③では「聞くことの意味は何か」と問いが変質され、「ちいちゃん」、「ぼく」にとっての聞くことの意味がそれぞれ探究されている。

アツシは、前の言葉を継承、発展させた探究である。「ちいちゃん」では、①の「希望」を②の「信じること」へ、②の「強い気持ち」が③の「家族をなによりも大事に一番に思う気持ち」へと展開した。「ぼく」では、①の「楽しみ」が②に引き継がれ、②の「強い気持ち」が③で「動物の言葉や気持ちをわかりたいなと思う気持ち」と発展している。

サクラは、①から②にかけて意味が焦点化され、②から③にかけて深化するという探究の仕方である。「ちいちゃん」であれば、①での拡散的な捉え方が、②で1つの意味に収束されるとともに、いわば線的なイメージの「道」が③で点的な「きっかけ」へと深化していく。「ぼく」では、「つながり」「道」といったイメージは保たれながら、②の「特別な願い」が③で「とくべつなプレゼント(ねがい)」と

表2 子どもが探究した登場人物にとっての聞くことの意味

子ども	段階	「ちいちゃん」にとって	「ぼく」にとって
アツシ	①	夢＝希望	不思議な楽しみ
	②	強い気持ちを持って信じること	強い気持ちがあれば楽しくなる
	③	家族をなによりも大事に一番に思う気持ち	動物の言葉や気持ちをわかりたいなと思う気持ち
サクラ	①	楽しい・身を守る・悲しい	解決へのつながり
	②	最高の思い出を作る道	自分だけ…特別な願いがかなう、一本の道
	③	家族全員でかけおくりをするためのきっかけ	とくべつなプレゼント（ねがい）がもらえる道

比喩的な捉え方に変容している。

こうした意味の探究にあたっては、言語による思考としての内言が大きな役割を担う。アイディによれば「言語の声は、〈世界〉をなじませる (domesticate)」³⁸⁾ という。本実践のような意味を探究する授業は、子どもたちにとってはなじみのな

いものであったり、初めての経験であったりする。そうした状況にあっては、子どもたちは戸惑いや困難に直面する。感想に散見された「難しい」という言葉がそれを物語っていよう。しかしながら、そこでも内言によって「どういう意味だろう」といった問いが生成されるとともに、今までの経験に関連づ

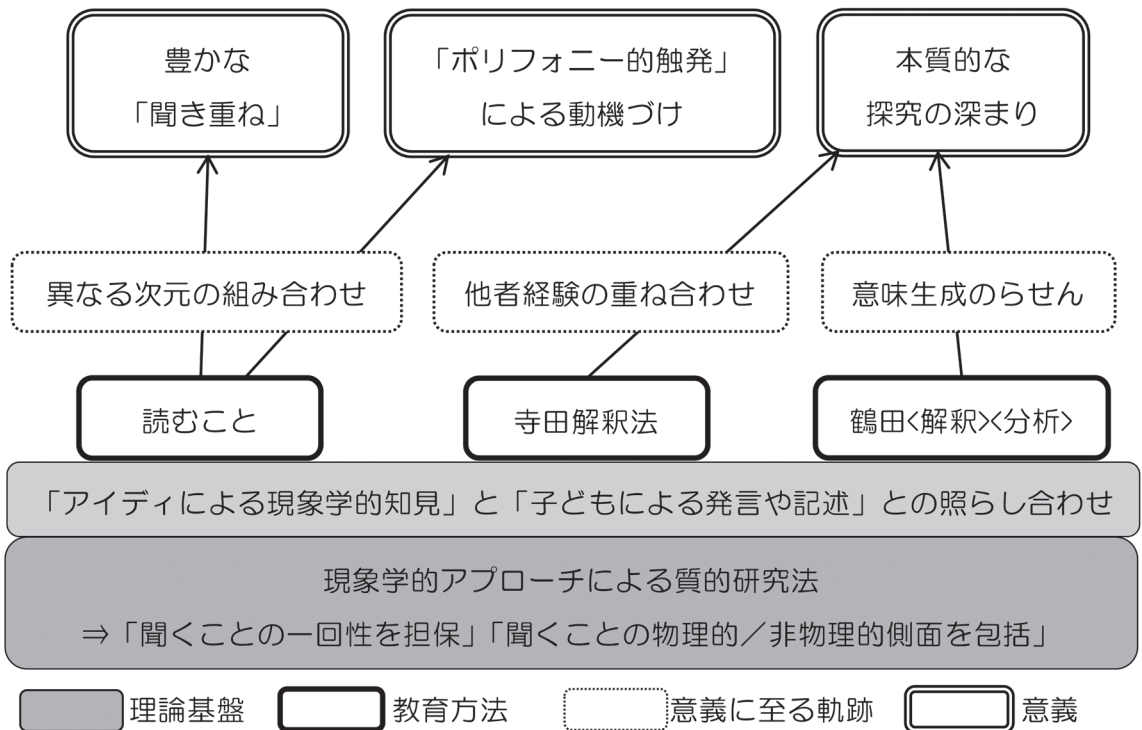


図3 「聞くこと」を主題とした国語科授業実践の意義

けながら「これはこういうことだ」と解釈していくにちがいない。このような思考により、次第に〈世界〉、ここでは物語の世界における聞くことの意味の探究になじんでいくと考えられる。内言は、アイディによれば「名づけたり、慣れさせたり、ある体系へと何かを合わせたり、それゆえ世界をなじませる言語」³⁹⁾なのである。

アツシとサクラ、どちらの探究の仕方でも内言によって〈世界〉をなじませつつ、意味への問いから答えが生まれ、それがまた問いに深みを増していくという螺旋構造が見られる。井谷は、ヴァン＝マーネンの省察理論における読者からの疑問に一定の回答を試みて、「意味への問いと意味への開示を往還することによって、経験の輪郭を縁取りながら問い深められてゆく、螺旋型の構造を備えた探究過程＝意味生成の螺旋」⁴⁰⁾モデルを生成した。本実践の子どもたちの学びにおいても、こうした過程が生じていると考える。

展開⑦におけるメグミによる記述からも、考え直すことが終わらない楽しさにつながる事が分かる。

「ちいちゃん」と「ほく」のきくことの意味をくらべてみて、2つとも、ねがいを信じる事でプレゼントにつながっていると思いました。ねがいを信じる事は、「ちいちゃん」でいう空からふってきたお父さんとお母さんの声を信じる事で、「ほく」でいう動物の声を信じるという事です。自分の意見も大切ですが、他の考えも見てみて、なっとくをするのもよいと思いました。実さいに赤線を引いてみると、意外と新しい自分の考えが生まれたりもしくは新しくギモンが生まれたり。なかなか終わりそうで終わらないのが、すごくねばりづよくやって楽しかったです。

このように、〈解釈〉と〈分析〉の往還や問いの変質によって、子どもたちは螺旋的な意味生成を行い、それが探究の醍醐味につながっていくことが示唆された。

V まとめと今後の展望

本研究では、文学教材を「読むこと」を通じて、「聞くこと」についての意味を探究する小学生を対象とした国語科授業を構想し、その実践における子どもたちの記述から、実践の意義について構造化することを目的として論考した。再現可能性という意味での広義の科学性を担保するために、構造化したものを図3に示す。

アイディによる現象学的知見と子どもによる発言や記述とを照らし合わせて考察を進めることで、国語科教育研究領域における「聞くこと」の本質論に迫る教材の1つとして、実践の記述からその意義の端緒を示すことができた。とりわけ、「聞くこと」の一樣相として定式化した「聞き重ね」は、国語科における「聞く」の区分、すなわち「聞き浸る（鑑賞的に聞く機能）」「聞き分ける（論理的に聞く機能）」「聞き入れる（批判的に聞く機能）」「聞き合う（相互的に聞く機能）」「聞き遂げる（主体的に聞く機能）」⁴¹⁾に新たな様相「聞き重ねる（包括的に聞く機能）」として加えることができるだろう。

本研究は仮説生成型の質的研究であるため、ここの実践の意義や様相については、「可能性」の段階にとどまっている。量的研究とのトライアングュレーションを通じて、その仮説を検証していくことが今後の課題である。本研究での知見をもとに、さらに「聞くこと」の授業に基づいた意義と様相を探究していきたい。

註

- 1) 中央教育審議会. 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）. 平成28年度版中央教育審議会答申：全文と読み解き解説. 大杉昭英 解説. 明治図書, 2017, p.21.
- 2) 川崎惣一. 子どもの哲学 (p4c) の意義について: 震災からの復興に向けて/クリティカル・シンキングとの比較を中心に. 宮城教育大学教育復興支援センター紀要. 2015, 3, pp.61-72.
- 3) お茶の水女子大学附属小学校. 平成27年度研究開発実施報告書（第1年次）. お茶の水女子大学附属小学校, 2016, 41p.

- 4) 吉田裕久. “話すこと・聞くことの教育研究史の概観と本章の課題”. 国語科教育学研究の成果と展望. 全国大学国語教育学会 編. 明治図書, 2002, pp.80-85.
- 5) 田中整一 編. 聞く力が育つ学習指導. 東京書籍, 1994, 170p.
- 6) 高橋俊三 編. 聞くことの指導. 明治図書, 1994, 211p.
- 7) 甲斐雄一郎, 森美智代. “話すこと・聞くことの学習指導に関する研究の概観と展望”. 国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ. 全国大学国語教育学会 編. 学芸図書, 2013, pp.55-60.
- 8) 佐藤学. 教育の方法. 左右社, 2010, p.100.
- 9) 一柳智紀. 授業における児童の聴くという行為に関する研究：バフチンの対話論に基づく検討. 風間書房, 2012, p.8.
- 10) 田中俊弥. “話すこと・聞くことの教材・教材開発に関する研究の成果と展望”. 国語科教育学研究の成果と展望. 全国大学国語教育学会 編. 明治図書, 2002, pp.106-113.
- 11) 前掲5), p.2.
- 12) 寺井正憲. “読むことの指導内容論”. 国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ. 全国大学国語教育学会 編. 学芸図書, 2013, p.155.
- 13) 日本教育方法学会 編. 教育方法学研究ハンドブック. 学文社, 2014, pp.70-97.
- 14) 田端健人. “現象学的アプローチ”. 教育方法学研究ハンドブック. 日本教育方法学会 編. 学文社, 2014, p.79.
- 15) 藤森裕治. “話すこと・聞くことの学習指導目標設定に関する研究の成果と展望”. 国語科教育学研究の成果と展望. 全国大学国語教育学会 編. 明治図書, 2002, p.86.
- 16) ジョルジ, A. 心理学における現象学的アプローチ：理論・歴史・方法・実践. 吉田章宏 訳. 新曜社, 2013, p.85.
- 17) 同上書, p.91.
- 18) 倉澤栄吉. 聞くことの学習指導. 明治図書, 1974, 172p.
- 19) 森美智代. 〈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, 2011, 326p.
- 20) Ihde, Don. Listening and Voice: Phenomenologies of Sound. 2nd edition, State University of New York Press, 2007, 276p.
翻訳は筆者による。原文中の斜体は傍点をつけ、二重引用符はかぎ括弧で表記した。
- 21) 前掲14), p.79.
- 22) 寺田守. 読むという行為を推進する力. 溪水社, 2012, p.83.
- 23) 鶴田清司. 〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育：新しい解釈学理論を手がかりに. 学文社, 2010, 685p.
なお、鶴田による〈解釈〉および〈分析〉について本論文では〈〉で示し、それ以外の文脈の解釈および分析と区別した。
- 24) 同上書, p.146.
- 25) 同上書, p.521.
- 26) Ihde, op.cit., p.115.
- 27) Ibid., p.117.
- 28) 藤川和也. 「聞くこと」の教育における能力観の推移：小学校学習指導要領の目標の検討を通して. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第2部. 2008, 57, p.133.
- 29) Ihde, op.cit., p.131.
- 30) Ibid., pp.127-128.
- 31) Ibid., p.137.
- 32) フッサール, E. 受動的総合の分析. 山口一郎, 田村京子 訳. 国文社, 1997, p.215.
- 33) 中田基昭. 感受性を育む：現象学的教育学への誘い. 東京大学出版会, 2008, p.225.
- 34) 前掲28), pp.127-134.
- 35) Ihde, op.cit., p.120.
- 36) Ibid.
- 37) ヴァン＝マーネン, M. 生きられた経験の探究：人間科学がひらく感受性豊かな〈教育〉の世界. 村井尚子 訳. ゆみる出版, 2011, p.168.
- 38) Ihde, op.cit., p.142.
なお、世界を〈世界〉と表記しているのは、原書でworldではなくWorldと大文字で示されているためである。ここでの〈世界〉とは、フッサールの「生活世界」、ハイデガーの「世界内存在」といった、人間に直接経験されるがままの世界のことである。
- 39) Ibid.
- 40) 井谷信彦. タクトの啓発と意味生成の螺旋：ヴァン＝マーネンの省察理論の循環構造. 学ぶと教え

るの現象学研究. 2015, 16, p.28.

⁴¹⁾ 高橋俊三. 対話能力を磨く：話し言葉の授業改革. 明治図書, 1993, p.124.

研究ノート：現象学への易行道を拓きましょう！

Let us create Easier Paths toward Phenomenology ! : A study note

吉田章宏
Akihiro YOSHIDA, Ph.D.

目次

Summary

おことわり

はじめに

難行道と易行道

「学ぶ と 教える」：その現象学の「易行道」を拓きましょう！

1. 「共に育ちましょう」

2. 「きわめて重大な物事は何か？」“LED! : 生命の共育デス!”

“What are vital?” “Life-Education-Death” 「生-教育-死！」 “LED! : 発光ダイオード!”

3. 「宗教の目的は真理である」：「新たな展望」の発端

4. 「自分たちが造るロウソクの光」

5. 「自説の顕正のみ、他説の破邪はなし」

6. 「真我の心は同体大悲である」

7. 「自然の中に心がある。心の中に自然がある」

8. 勝易の二点

9. 再説：「自分等が造るロウソクの光でなければ、光でない」とは「迷い」なり

10. 「宇宙大の自己」

11. 「現象学的研究報告を単に読むだけでは現象学的理解は生まれない」

12. 「人の機根もしなじななれば教法も無尽なり」

13. 「彼らの言うことを聞くな、彼らが行っていることを見よ」

おわりに

付録：「教える と 愛する」の講義再録：易行道を拓く一つの試み

Summary

I am a phenomenological psychologist. I propose: “Let us create Easier Paths toward Phenomenology !” In the history of Buddhism, multiple paths to reach Dharma have been created, “Easier Paths” as well as “Harder Paths”. Phenomenology as a discipline has been seeking to explicate and actualize its own Dharma, the dictum “To the things themselves!” : “Zu den Sachen selbst !” (Edmund Husserl). “Phenomenological Research of Learning and Teaching”, in particular, has been making its efforts to actualize the dictum within the field of Education. However, in my personal observation, many of paths so far created among/ for/ by professionals are “Harder Paths” with technical terms, which tend to fail satisfying the practical needs of the phenomenologically naive practitioners, e.g., common teachers, parents and learners. Practitioners are, again in my personal observation, implicitly wishing and waiting to have their own everyday practices enlightened and enriched by phenomenological insights. Researchers are called for creating “Easier Paths to Phenomenology!” to fulfill their own not- yet-achieved noble missions, i.e. their missions to truly support and help those awaiting practitioners. The creation of easier paths as proposed may also serve to enrich and enlighten the harder paths together with the

dictum: "Don't listen to what they say, watch what they do."(Vladimir Jankelevitch). A concrete example of an easier path, created by this author for common people audience, is given as the appendix.

おことわり

本稿全体を「研究ノート」として書かせていただくことにします。

実は、書き始めの当初は、「易行道と難行道」と題して、「学ぶと教えるの現象学研究」の一つの在り方として、「易行道」への提案をして、読者をその道へとお誘いするという構想を立てていました。そして、その構想で書き始めて、書き終える積りでした。ところが、執筆を進める中で、あれこれと学び、いろいろ考えるうちに、思いもかけぬ「新たな展望」が見えてくることになり、結果として、当初の意図とは異なる趣旨の論稿に変更するか否かの選択を迫られることになりました。困りました。「新しい展望」についての執筆は次の機会を待って、今回は、当初の方針で書き終える他ないかな、とも思いました。しかし、老いて、何時逝くかわからぬ現時点において、次の機会にゆずる時間的余裕が在るとの確信が持てません。さらに、その見えて来た「新たな展望」に言及もせずに、放置することは余りにも惜しい、と思われました。で、とにかく、その展望の一端なりと、この時点で執筆し、本誌に書き残しておきたい、との願望が次第に強くなりました。そして、執筆の最終段階まで、迷いに迷うことになったのです。

そこで、論稿の全体に整合的なまとまりが欠けていることを自ら認め、恥を忍んで、最初に「研究ノート」と明記し、論稿に「新たな展望」も含めることにします。私にとって、この恥を忍んででも書き残すことの方が、まとまりを付けて、それらしく仕上げることよりも、自分なりに納得がいく、と思えるようになったからです。読者の方々にご寛恕を乞う次第です。で、ある個所までは、当初の構想のままの流れで、書き進めることにします。

はじめに

本論稿を構想し執筆するに当り、現時点における私の思いを、「はじめに」として記す。

八十八歳となった私(1934—)は、「学ぶと教えるの現象学への道」を志す一人の実践的研究者であり、学徒であることを自覚し、自認し、かつ、自任するに到っている。私自身に残された時間は僅かである。道の途上で倒れることは、いわば運命づけられている。さらにまた、現象学の始祖の言葉通り、この道を歩む限り、この道を歩むことにおいて、人は誰でも、常に「永遠の初心者」に留まることが必至である。その意味でも、この道の歩みが完結する時は来ない。そのことを、私も、自覚し納得するに到っている。

改めて、確認のために、「それは何故か?」と自問する。「学ぶと教える」という人間の出来事を「知り、わかり、生きる」現象学の営みを思う。その始まりにおいて、一方で、その出来事の原初における渾沌に遡る、そして、その全体を部分へと分節化する。かつての渾沌が混沌と映ってくる時もある。ついに、分節化された全体を、再び統合化し、さらに、統合化を超える統一性を発見する時が来る。多種多様な分節化と統合化が試みられ、多様な統一性が直感的に見出される。そして、再び、原初の渾沌に、「事柄そのものへ!」、迫ろうという課題が新たに現れる。他方、その解明された事柄・出来事の方節化には、内的地平と外的地平の地平構造の方節化の発見、その生成と再生成、創造と再創造、そして、その構造と意味を解明する課題も生まれる。そのようにして、解明され、統合されて「知り、わかり、生きる」を経た出来事の意味を、一挙に、直感によって「わかる」ことを生きる瞬間に恵まれるかもしれない。それらの課題の総てに応えようとする研究と実践には、より一層鋭く、深く、高く、広く、豊かで、より一層、真善美に迫ることをめざす多種多様な視点が発見される。そして、それらの視点からの詳細な解明と、それに伴って生起する鋭い直感による洞察を研究に活かすこと、また、そのような洞察を活かす実践を自ら「生きる」ことが求められる。言い換えれば、この道の歩みとは、当初は既知とも自明とも些細とも思われている出来事に、それが既知とも自明とも見なされたが故に、気づかれな

いまに留まっている秘められた未知の謎を新たに発見し、その解き明かしを繰り返し進めることが求められる営みである。その営みそのものが、さらにまた、未知の謎を秘めていて、その詳細な解き明かしと、その解明の全体を、実践なり研究なりを通して、直感的にとらえるという課題も、新たに現れる。そうした解明なり直感なりによって、分節化と全体化と統合化は、繰り返し、深化しつつ生成する。そのようにして、「事柄そのものへ！」の精神で、とらえられたその出来事への洞察は、日常生活世界において、再び、捉え直され、身体化され、日常生活そのものをより豊かに生きること、その日常生活世界自体を、より一層、真善美へと近づけて行く営みとして、現実化される。その実現により、この世界全体がよりよく生きられる世界となることがめざされる。この実践と研究の営みは、終わることなく、繰り返される。この営みの一つひとつは、歴史的一回性のなかで営まれる。しかし、その歴史が重ねられることにより、変化しつつ一層充実化していく。先の世代から次の世代へと、それぞれの創造が継承されることにより、実践と研究は、さらに充実化を重ねて行く。この営みは、人類ある限り、引き継がれていく、と同時に、引き継がれていくべき、営みである。したがって、その営みはまた、終わることの無い、また、尽きることの無い、内容豊かな解明と実践の積み重ねの営みの道でもある。私は、そのことを、そのように自覚し、確信する。同時に、この営みで、「学ぶ と 教える」における「知る、わかる、生きる」の極めて些細とも見える出来事にも、尽きることの無い豊かな解明の可能性が秘められていることを、自覚し確信する。

だが、そのような私が、常に問い続けなければならない問いがある、とも感じる。

それは、「しかし、こうした道の、そもそもの存在理由は何であろうか？」という問いである。

それは、そのような解明の営みを通して、「研究」は、研究として充実するだけに留まることは出来ない。そのことに気づく。「研究のための研究」という「研究の世界」内に閉ざされた研究に留まることでは、それは完結することは出来ない。現在および未来の人々が生きる人生、そしてその人生が生きられる世界が、その人々にとって、より一層幸せなものになることを可能にすること、幸せを実現するこ

と、それがこの道の根本的な存在理由である。そのことに気づく。何故なら、その研究は、生きている人間の生活についての研究だ、という性格を必然的に帯びるからである。

「学ぶ と 教える の 現象学への道」における研究は、では、そのような根本的存在理由に、現時点で、現実に応じているか？ という問いが、自問され続けることになる。

直ちに、次のような一群の問いが問われることになる。「学ぶ と 教える」とは何か？ その「解明」とは何か？ その「直感」とは何か？ その「人々」とは誰か？ その人々の「人生」とは？ 「世界」とは？ そして、その「幸せ」とは？ そして、その道におけるそれぞれの「解明」と「直感」が、どのように、そのような「幸せ」に導いて行くのか？ そして、この私が行っている研究は、そのような根本的存在理由に応じている、と確信をもって言えるか？ …… 問うべき「問い」、および、問われる「問い」に限りはない。果てもない。

そこで、もう一度、原点に還って、「問い」のより一層の具体化が求められることにもなる。この道の存在理由は、現実の「学ぶ と 教える」という出来事に関わる人間たちの人生、具体的に言えば、教育実践と授業実践を生きる人間たちの人生を、現実、豊かに充実させることにある、としよう。ならば、さらに一層、限定的かつ具体的に、いま、この現世で生きている、そして、次の世代を担うべき子どもたち、および、その子どもたちと共に「学ぶ と 教える」を生きている大人たち、教育者たち——教師、親、保育者、養育者、・・・たち——その両者の人生を豊かにし、幸せにすることに、現実、活かされているか？ そのためには、「学ぶ と 教える」という現実を豊かに「知り、わかり、生きる」ための豊かな智慧が必要とされていることが、改めて、浮かび上がってくる。そのような智慧とは、ここでは、「学ぶ と 教える」の真善美の智慧であろう。智慧では、知情意が同時に共に働くことされる。智慧とは何か？ 実践に活かされる智慧は、「知」——知識、情報知、技術知、理論知、・・・——に限定されない。智慧においては、真善美を人間が生きるために、活きた知と情と意が、同時に、現実、共に、調和的に働くのであろう。

「智慧が現実に生きる」とは、では、どのような

事態であるか、が問われる。そして、「現実に生きる智慧」とは如何なる智慧であるか、が問われる。さらに、そのように、そのような「智慧を現実に活かす」のは誰であり、その誰かは、どのようにして、そのような智慧を「知り、わかり、生きる」に到るのかを、問わなくてはならない。そのような智慧は、誰によって、どのように見出され、実践に活かされるに到るのか？

ふと、想起する。ネコに鈴をつけるという若いネズミの名案に、だが鈴をつけるのは誰か、という問いを提起した老いたネズミ、あの、イソップの寓話を。名案を提出した若いネズミに「知」の働きを見る。しかし、そこに働く「智慧」は貧しい。老いたネズミとて、同様である。省みる。私は、この人生を、若いネズミとして、あるいは、老いたネズミとして、遂に、空しく終わるのか。

教育実践の事実に学ぶことを教えられた、斎藤喜博の「実践と事実と具体」を詠った短歌が、私に迫ってくる。

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（『職場』、1954年）

行動力なき連中はわが実践を真似が出来ないと
言ひてあきらむ（『職場』、1954年）

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（『職場』、1956年）

事実だけが尊いことも豊かなものを持つことも
いよいよ知りぬ（『職場』、1965年）

具體につけ具體につけと念じ来てやうやくに
私に一つの確信（『職場』、1965年）

言葉だけで生意気言ひるお前らよここに
生まれ来しものをよく見よ（『職場』以後、1967年）

理論などつくらずともよい今はただ小さな
事実を積み上げるのみ（『職場』以後、1970年）

一般論のみいふ怠け者を今日もみる
事実の前には古さ残して（『職場』以後、1970年）

事実だけをわれは信ずる人の心かへる
事実をわれは信ずる（『職場』以後、1970年）

【註】 たまたま最近、「事実」という言葉が、その時々「事実」の紹介と共に、きわめて頻繁に用いられている著作を見つけました。そして、そのことが、読者に対する説得力を強めていると感じました。笹本戒浄上人『真実の自己』関東篇です。（この著作は、有難いことに、岐阜光明会のホームページから、PDFとしてダウンロードして、拝読することができます。）

ここで、「現象学への道」に、難行道と易行道の可能性を指摘し、易行道の探究の必要性と重要性、その実現性と現実性を示唆するささやかな考察を試みる。

難行道と易行道

結論から申します。『「学ぶと教える」の現象学研究』の「学ぶと教える」で、「易行道」の「道」を共に歩み始めることが肝要である、と考へ、そう信じます。この論述で、この考へを提案し、その「道」を生きる可能性を探究することへお誘いするのが、ここでの私の願いです。

『「学ぶと教える」の現象学研究』の論文は、例外もあるかもしれませんが、「難行道」を歩む傾向が強い、と私は感じ続けてきました。それには、それなりの理由があることは、私も「わかる」ように思います。しかし、「難行道」においては、書かれていることを「わかる」ためには、読者は、現象学の専門的な知識と学問的な素養を求められる傾向がある、と私は感じます。それは当然と言えば当然だ、とも言えます。どの論文においても常に、現象学の初歩から詳しく説明して始めるように、と求めるなどということは現実的では全くないでしょう。しかし、上記の傾向は、言いかえれば、現象学に馴染みのない、現象学については素人の方々、例えば大多数の教育実践者（幼稚園保育園、小中高、そして大学に勤務する教師・教育者）にとっては、「何故か？」の問いはさておいて、ともかく、直ちに興味を持ち理解することは困難である、という結果に導くことが、避けられません。以上が、私が受けて来た印象であり、また、疑問でもあります。言いかえれば、「難行道」では、主に、現象学の研究者と、研究者を目指している学徒とに、向けて書かれている、—— ことになっている、—— という印象を受けるのです。もちろん、もう一つの可能性も考えられます。執筆者自身が、他者である誰に向けて、その他者を説得したり啓蒙したりするために書くということではなくて、ひたすらに真理を求めに求めて、自らが悟るに到った「知」と「智慧」を、あたかも自分自身に言い聞かせるかのように、独り言のように書き記している。そのような場合の可能性も考えられます。それはそれで、決して否定されるべき在

り方ではない、と私は思います。しかし、その場合、大多数の教育実践者にとって理解し実践に活かすことが困難であるという事情は、先の場合と同様に、恐らく変わらないであろう、と思われるのです。

以上は、あくまで私の印象です。当たっていないかもしれません。むしろ、当たっていないことを私は祈ります。しかし、そのことは、教育実践者が、そのような論文の提出した洞察のお陰で、自らの教育実践の質を向上させる機会を掴む可能性が生まれる、という展開にはなかなか繋がらないのでは無いでしょうか？ そして、その結果は、現象学研究で獲得された洞察が、多くの現象学について素人の実践者に広く学ばれて、日常の実践の質を高めることに繋がるという事態は、なかなか到来しないという恐れを、私は感じるのです。

こう考えるようになりました。そのような望まれる事態を招来するためには、仮に、自らは「難行道」を歩み続ける専門的研究者であっても、時には、自らの貴重な時間を割いてでも、自らの研究者としての経験の歴史を活かし、実践者を誘って共に「易行道」を歩む、——実践と研究において、あるいは、執筆する研究刊物において、——というような機会を創り出すことが、望ましいのではないかと。そして、そのような努力は、長い目でみると、「難行道」ともいべき「学ぶと教える」の専門的な現象学的研究の世界をより一層豊かにすることにも繋がるであろう、とも考えられます。「難行道」の存在理由を十分に認め、その一層の深化と豊饒化を願うことは、当然です。それが、恐らく、学問の進歩と深化に繋がるのでしょう。ですが、それと同時に、「易行道」を歩む実践と研究の論文の執筆と発表の試みも、教育実践を共に生きることも、研究者たちが楽しみながら挑戦して行く状況を現実化することも、大事である、と私は考えるのです。この気づきは、あるいは、遅すぎる気づきだったかもしれません。いや、仮に遅いとしても、なお、将来に向けて、それぞれが自覚し意識して、努力することに、むしろ、一層大きな意味が生まれているということです。それが、私の確信です。そのことが、私が、お伝えしたいと感じたことです。

「易行道」と「難行道」とは、そもそも、仏教での修行と布教の歴史において、仏道を生きる在り方について、生まれて来た区別であるようです。『仏

教辞典』（岩波書店、1989）の簡潔な説明によれば、「仏の本願力によって浄土へ行ける〈易行（いぎょう）〉」に対し、自らの修行実践によって悟りに至る方法を〈難行（なんぎょう）〉という。」(626)とあります。易行と難行の区別・対比は、仏教の世界においては、他力本願と自力本願、他力念仏と自力修行、浄土と聖道、比喩的には水道と陸道、・・・、などの区別・対比と対応させられます。在家と出家の対比、さらに、世俗的な「女坂」と「男坂」の対比も思い浮かびます。易行道として、念仏宗（浄土宗・浄土真宗・時宗・融通念仏宗）の念仏が想起されます。しかし、仏教に決して詳しくはない私が、僭越にも敢えてここで提案する「難行道」と「易行道」の対比は、とりあえず、「学ぶと教えるの現象学」（以下、「学教現象学」と略す）を「学ぶと教える」道の在り方の対比への適用に限定します。したがって、仏教における対比の構造と意味、また、その歴史の在り方に大いに学ぶことを願いつつも、本稿では、あくまで、「学教現象学」の世界において気づかれた可能性としての「易行」と「難行」の二つの道の意味に限定して、以下の考察を進めます。

ここで、重ねて記せば、従来の「現象学」の「学びと教える」の道は、敢えてそのように命名をせず、概念化をせずとも、概して「難行道」であった、と筆者は理解します。そのように述べる理由は、私の個人的経験を顧みれば、世間において「現象学」(Phenomenology) という言葉は、一般市民、——仏教で言えば、衆生に当たります——からは、次のような反応を引き起こすことが通例であったという長年の実体験があるからです。つまり、「現象学って、なんだか、えらく難しいんだよね!」という反応です。これは、或る時、友人の心理学者が、現実的に、私に向けて発した言葉でもありました。私の経験では、一般市民で、「現象学」の名称に魅力を感じて、それが何であるかを解りたいと思って近づいてみても、しばらく学んで、その難解なこと、日常生活世界において自らが活用する可能性が直ぐには見えて来ない、という困難に辟易して、ついに次第に遠ざかり、二度と戻ってこない、という人々がしばしば見られたのです。「事態（物事、事柄、・・・）そのものへ!」(To the things themselves!) を格率とする現象学の探究がもたらす多種多様な洞察に魅力を感じつつも、その納得

のいく理解が自らは得られないまま、いわば、その理解への道の途上で挫折して諦め、そこから立ち去る人が多く見られた、ということです。そのことは、現象学による教育実践の豊饒化に希望を抱いて、この道を歩み続けて来た仲間の一である私にとって、きわめて残念な出来事と状況でした。

そこで、私の念願は、——仏教風に言えば、私の本願は、——教育実践の世界で、また、教育研究の世界で、現象学の洞察を「学ぶと教える」営みが、これからさらに、一層、盛んになり深められ広められて行く道を拓くことにある、と自覚するに至りました。言いかえれば、「学ぶと教えるの現象学研究」が、その具体的な形はどのようなであれ、これからも、これまで以上に、多種多様な「難行道」と「易行道」という在り方で、さらに豊かに深められ広められて行くこと、これが、私の本願です。

それは、第一に、「学ぶと教えるの現象学」の、教育的実践者と実践的研究者の間での普及によって、「教育と授業」の「実践」と「研究」が改善、深化、豊饒化されるであろうと、私は確信するからです。第二に、そのような改善、深化、豊富化によって、その「現象学的研究」そのものもまた、さらに一層、進歩、発展、豊饒化されるであろうと、私は確信します。そうした、実践と研究の相互交流による、弁証法的な「進化・発展・進歩 (Evolution/Development/Progress) の道」の可能性については、拙著『森の出口はどこか? : 学ぶと教えるの現象学への道』上下、一莖書房、2022年、ことに上巻217-251に、素朴に素描しています。ご覧いただければ幸いです。

と、ここまで書いたとき、このような仕方でも書き続けても、私がここで提案しようとしている「易行道」へと誘う実践とはならず、どうも「難行道」の実践になってしまいそうだ、ということに気づき始めました。「学ぶと教えるの現象学研究」に相応しい文章を書こうという心構えと拘りが、大上段に振りかぶって、抽象的に論じて「難行道」風になって行く方向に誘われてしまっているようだ、と気づいたのです。で、書き溜めて来た論点のメモを活かすことを、ここで一旦、取りやめにします。そして、別の述べ方の道を選んで、新たに歩み始めることにします。

そんな次第で、ここで、方針を変えて、この「易行道」への歩みを励ましてくれる著作で、私が、強く印象付けられている文章を選んで、ここに掲げることになります。そして、それらをご一緒に読み、私の一、二行の寸評を、あるいは、やや長めの短評を、それぞれの文章の終わりに付記します。そのような仕方、「易行道」の提案の歩みを進めてみることを考えました。それが、いまの私がお伝えしたいことをお伝えすることになり、読者に自らも進んでお考えいただくことにもなる。また、いまの私に相応しい「易行道」の正直で素直な歩みの在り方にもなる、そう気づいたのです。これから、そのように進めることを、どうかご理解ください。

「学ぶと教える」：その現象学の「易行道」を拓きましょう

1. 「共に育ちましょう」(蘆田恵之助『共に育ちましょう』親と子の会、1952.)

〔寸評〕蘆田は、これを自らの「教育信念を標語化したもの」と記している。念仏宗・浄土教の念仏「南無阿弥陀仏」のように、共に育つべき親と子、教師と生徒が、互いにこの標語で呼びかけ合って、「共に育つ」ことが祈念されている。また、「教育＝共育」であることが、常に、互いに思い起こされ、印象付けられることにもなるであろう。「共に育ちましょう」。「共に育つ」のは、一人ひとりの子どもや生徒だけではない。子ども同士・生徒同士も「共に育つ」。それと同時に、実は、親も教師も含めて、子どもも大人も、皆が「共に育つ」。それを次第に深く理解し、ある時、身に染みて納得することが目指される。また、「育つ」とは、故郷世界から出て異郷世界へと入ることにより、自己と世界が豊かになることだ、とも理解される。「学ぶと教える」の易行道では、念仏のように、この標語が唱和され、共育としての教育が実現される。念仏教の智慧です。ちなみに、『国語教育易行道』は、蘆田恵之助の著作(同志同行社、1935)の表題です。

2. 「きわめて重大な物事は何か?」“LED! : 生命の共育デス!”

“What are vital?” “Life-Education-Death” 「生

-教育-死！」「LED！：発光ダイオード！」

問答 “What are vital?” “L-E-D!”: “*Life-Education-Death*: 生命の共育デス”

〔短評〕今日の世間的常識 “LED = *Light-Emitting-Diode*” を読み替えて、“LED = *Life-Education-Death*” (「生-教育-死：いのち、共育、デス」、「いのちの共育デス」) と読むことを、提案します。生死の間に教育 (= 共育) が位置づけられ、意味付けられる。生と死の間に、生と死と同列に、置かれることにより、教育の意味と意義の重さが印象付けられる。これは、「LED！：発光ダイオード！」とも両立します。教育は、世の光なのです。「今だけカネだけ自分だけ」の風潮の日本社会では、“*Life-Economy-Death*” (生-経済-死) と読む傾向が在るかもしれない。その風潮に逆らって、「Eは“*Education*”である」と確信し、「易行道」を歩みましょう。それが、私の提案です。

3. 「宗教の目的は真理である。」: 「新たな展望」の発端

「ふつう宗教の目的は真理追求ではなく幸福の追求だと思われるようである。じつは真理追求を第一とせず幸福を追求すると、事実上煩惱の追求となり、これは仏教と方向が違ふどころか方向が反対である。弁栄上人の教えの根幹にあるのは、宗教の目的は真理追求であって、正しい幸福は真理の本質的属性として真理に伴うものだというのである。」(「まえがき」、山崎弁栄 述、中井常次郎 記、『山崎弁栄：光明主義講話・大悲のこぼれ』求龍堂、2020)

〔短評〕「学ぶ と 教える」は、真理追求か、あるいは、幸福追求か？ 仮に、真理追求であるとしよう。すると、多くの日本人が「無宗教であること」ことを自認するに至った戦後(1945-)日本社会の状況においては、気づかれないうちに、日本人における「真理追求」に大きく欠けたところが生じていることを意味しないだろうか？ では、日本人に欠けているかも知れぬ——宗教における——「真理追求」とは如何なるものか？ 学問の目的は、真理追求であろう。では、その真理追求は、果たして、幸福をもたらしているか？ 宗教が追求する真理と、科学と学問が追求する真理と、その間の同一と差異は何か？ 特に、所謂「教育科学」の目的は真

理の追求か？ ならば、それは、どのような真理か？

それとも、幸福の追求か？ では、どのような幸福か？ そして、「教育科学」は、その、それぞれの目的を、どのように達成しつつあるのか？

フッサールが『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』で批判した「ヨーロッパ諸学」が追求する真理は、人類に幸福をもたらしたか？ 人々が求める幸福とは何か？ 「真理の本質的属性として真理に伴う」幸福とは？ また、真理に伴わない幸福とは？ 真理に妨げられる幸福があるとすれば、それは何か？ そもそも幸福と真理とはどう関わるか？

自然科学と区別される人間科学とは？ 人間科学は、何故、必要とされたのか？ それぞれの科学の真理とは？ それぞれの真理の間の同一と差異は何か？ 例えば、アインシュタインとベルグソンの間の〈物理学者の時間〉と〈哲学者の時間〉をめぐるやりとり。ベルグソンの議論に対する、アインシュタインの「おれには哲学者の時間はわからぬ」という冷淡なこたえ。その後の、両者の弟子たちの間の論戦(小林秀雄・岡潔『人間の建設』、60、44-70)。ベルグソンを理解できない、しない、アインシュタイン。人間科学は、なにゆえに、必要とされるのか？

その必要に宗教はどう関係するか？

さて、迷いのさ中にある「今の学者」が唯一の光と信じる「ロウソクの光」で発見し発明した核兵器は、人類に大きな不幸を招来した。そして、その不幸の招来を後悔したアインシュタインは「井の中の蛙」。思えば、世界の不幸は、多くの「井の中の蛙」たちが、幸福の追求を忘れた真理を追求していることにその淵源があるのではないか？ 「真理の本質的属性として真理に伴う」「正しい幸福」の追求を、科学が、そして、——科学の一分野である——教育科学も、為しているのでしょうか？

問いは尽きません。このような問いは、「教育科学」の実践的研究者の世界で、研究的実践者の世界で、しっかりと共有されているのでしょうか？

4. 自分等が造るロウソクの光「人生の目的は如来の光明を受けるにある。今の学者は自分等が造るソウソクの光でなければ、光でないように思っている。それは迷いである。」(同前書、244)

「岡 人類の大先達として見ましたら、アインシュタインだってやはり井の中の蛙じゃないかと思いま

す。」(岡潔の言葉、小林秀雄・岡潔『人間の建設』新潮文庫、1965/2010、59)

〔寸評〕 考えてみると、人間ひとりひとりが「井の中の蛙」なのではないでしょうか? 「専門家」は、ことにそうです。ある学問分野で優れた人が、他の分野の事柄についての見識で優れているとは限らない、という事例には、私もたくさんで出会っています。そして、もちろん、私自身もそのような「井の中の蛙」の一匹です。すべての人間のそれぞれが、「井の中の蛙」である、とも恐らく言えることでしょう。そのことを認め合って、お互いに謙虚であることが、一人ひとりの人間としては大事なのだと、私は思います。アインシュタインとベルグソンの「時間」をめぐる対話の挿話は、そのことを鮮明に教えてくれているように思います。

5. 「自説の顕正のみ、他説の破邪はなし」。(〔弁栄〕)

上人には自説の顕正のみあって、決して他説の破邪がなかった。他のお祖師様たちのような迫害を見なかった所以であろう。上人にはすべてが不完全の完全に向かう姿と見えたのである。何をお尋ねしても『それがよい』(イエス)と『それでよい』(ノー)と二色にしかお答えにならなかったということである」(岡 潔『一葉舟』角川ソフィア文庫、149)

〔寸評〕 例えば、多種多様な心理学の諸理論と諸学派の乱立と混沌は、上人の目には、恐らく「すべてが不完全の完全に向かう姿と見えた」ことでしょう。そして、オルテガの言葉も想起します。また、迫害と言え、法然と親鸞が耐えなければならなかった迫害と流刑の悲劇を、思います。

6. 「真我の心は同体大悲である。これはひとの心の悲しみを自分の心の痛みのごとく感じる心という意味である。心とはここでは、情的に言えば、という意味である」(岡 潔『一葉舟』角川ソフィア文庫、203)。「情緒が開くとき、人は、他者の悲しみを自らの悲痛として経験する。世に悲しみを経験していない人などいない。悲しみは単なる嘆きの出来事ではなく、容易に分かり合えなかった者たちの間をつなぐ架け橋になる。」(同前書、若松英輔、350)

〔寸評〕 ここで、「悲しみ」と聞いて、ふと、『ファ

ウスト』冒頭の、「そのあげくがこのあわれな愚かなおれだ。以前にくらべて、ちっとも賢くなっている。……そして知ったのは、おれたちは何も知ることができないということだけだ。それを思うとこの胸が裂けんばかりだ。」(ゲーテ、手塚富雄訳、中央公論社、1971、17)を思い出しました。老いて、こうした悲しみを経験しない人は、いないのかもしれないね。いや、……。

7. 「自然の中に心がある。心の中に自然がある。」

岡潔先生は、「私は十五年前までは、自然の中に心があると思ってきた。今は心の中に自然があると思っている。」(同前書、「科学と宗教：私の生活に現れた宗教」5-6)

〔短評〕 岡潔先生は、「自然の中に心」と「心の中に自然」という二つの主張を仮定と呼び、「いちおう、どちらとでも思ってもよいであろう」(『紫の火花』、「こころ」90)と述べ、そして、「いくら書きつづけても、結局『自分は何もわからない』ということを書くだけである」(91)と書いておられました。ここで、再び、ファーストを思います。

一方で、例えば、S.L.ルビンシュテインは、「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」(『存在と意識』(邦訳書、上、青木書店、1960、15：露語原著、1957)と確信をもって、高らかに宣言していました。そのルビンシュテインは、フッサールもハイデガーも読んでいました。ロジェ・ガロディ『認識論』(仏語原著1953、邦訳書上下、1956、青木書店)は、その第四部「実践について」の第三章「認識論全体の階級的意義」の246-500で、「典型的に『ブルジョア的』な一認識論：メルロー=ポンティ批判」として、厳しい批判を詳細に展開しています。その批判の対象は、現象学者メルロー=ポンティの主著『知覚の現象学』(仏語原著、1945：邦訳書、I、1967)でした。他方、現象学の世界には、大著Roman Ingarden: "Der Streit um die Existenz der Welt" 4 vols. Max Niemeyer Verlag, Tuebingen, 1964-74があります。書名は『世界の存在をめぐる闘争』とでも訳せましょうか? インガルデンとフッサールの見解の相違については、簡単に紹介したことがありました。私の知る限り、英訳も出ています。

こうして、私なりに、私が辿った幾つかの道の跡

を思い起こしてみると、二つの〈假定〉のいずれかの一方を、決定的に採るか、採るべきか？ あるいは、その両者を同時に、しかも矛盾なく、調和的に採ることが出来るか否か？ いや、相互に矛盾する視点を同時に採るべき必然性が此処には在るのではないか、とも思われて来るのです。あるいは、「絶対矛盾的自己同一」（西田幾多郎）と命名すれば、それで果たして、決着するかどうか（藤田健治『西田幾多郎 その軌跡と系譜』法政大学出版局、1993、60-63）？ 言葉以降の「混沌」ではなく、言葉以前の「渾沌」としての「事態そのもの」を、「直感」の登場無しに、言葉と論理で解明しようとする事自体に、矛盾と困難が感じられます。恐らく、直感を伴う「智慧」の登場が待たれるのでしょう。で、その決着について迷いに迷い、「あげくがこのあわれな愚かなおれだ。」と言って、嘆き、悲しむほかないのかもしれない、という思いさえ湧いてきます。遂には、ファウストと共に、老いて、そう嘆き悲しむ運命にあることを知る智慧がようやく身に着いたことを、悦ぶべきでしょうか？ いや、幼い子どもの無知と好奇心を感じとり、その明るい希望と悦びを、子どもたちと共に愉しむべきでしょうか？

例えば、岡潔先生の挙げた「二つの假定」に対する多種多様な「思い」の可能性の、現象学的解明は、私にとっては、非常に興味深く、強い関心のある主題です。それは、ひいては、「科学と宗教」の問題にもかかわって行きます。この主題をめぐる私の錯綜した思いには、私の著作『授業を研究するまえに』（明治図書、1977・1979）執筆以前からの、思えば60年ほどの歴史があります。読者の誤解を避けて簡潔に述べることは困難と気づき、結論のここでの開示は断念します。

7. 勝易の二点：法然上人の念仏宗の選択、「仏法に八万四千の法門あれど、凡夫に向くは念仏の一行あるのみ。」（前出の『山崎弁栄』求龍堂、243）。「選択の基準は勝易の二点であった。即ち念仏は法として勝れ、王位を占め、行として易く、時所所縁を選ばぬ二利を兼ね備えている。法が如何に勝れても、行がむつかしければ、法の功德は受け難い。また、行が易くとも、法にねうち無くば修行する価値が無い。」（242）。「最勝にして最

易の法門を発見することはむつかしいけれども、発見すれば行い易い。」（244）。

〔寸評〕「学ぶ と 教える の現象学研究」において、「学ぶ と 教える」の何を研究するか？ その選択の基準は、「学ぶ と 教える」の「勝易」の二点。そして、「現象学研究」を「学ぶ と 教える」の何を研究すべきか？ その選択の基準は、「現象学研究」の「勝易」の二点。さらに、「学ぶ と 教える」を生きるにおいて、何を生きるか？ その選択の基準は、「生きる」の「勝易」の二点。「勝易」の二点は、それほど重要である。

〔短評〕現象学を「学ぶ と 教える」において、「勝」とは何か？ 私は、榊原哲也が引用し指摘したように、「自己を見ることが世界を見ることであり、世界を見ることが自己を見ることである」という渡邊二郎の洞察（榊原哲也『フッサール現象学の生成：方法の成立と展開』東京大学出版会、2009、467）がそれでありうる、と考える。この洞察は、さらに、渡邊二郎により、次のように展開され敷衍されている。「フッサールの現象学的還元の最も根底に潜むものは、何であろうか。フッサールの答えはこうである。——『一切を放棄すること』が『一切を獲得すること』であり、『徹底した世界の断念』が『究極の真なる現実性を看取り、従って究極的に真なる生を生きる必然的な道』であり、こうした中で『我れの生を見渡すこと』が『世界を見渡すこと』であり、全『世界』を『捨てること』が全『世界』をその根源の真理において『獲得』することであるということ。これである。」（渡邊二郎の著作『内面性の現象学』勁草書房、1978、65）。

以上の言葉は、自己を「見る」と世界を「見る」とが不可分であると気づくことが、現象学の最も根底に潜む洞察であることを、告げ知らせています。しかも、この洞察が覆う範囲は、〈自己〉と〈世界〉を「見る」ことに留まらず、「放棄する」と「獲得する」、「〈我の生〉を見渡すこと」と「〈世界〉を見渡すこと」、「世界を断念すること」と「究極的に真なる生を生きること」、「捨てること」と「獲得すること」、・・・、に及んでいます。つまり、「知る、わかる」に留まらず、「生きる」ことに及んでいます。このことに、私は、大いに注目します。

現代の「科学的心理学」は、その根底において、また根本的に、「他者の心理学」であることに終始

し、「我の心理学」の探究を避けています。「我の心理学」ともいうべきものを深めているのは、西欧の学問においては、私の知る限り、現象学です。そのことは、上の文章を読めば、感じとれるでしょう。しかし、問題は、それだけには留まりません。

9. 再説：「自分等が造るロウソクの光でなければ、光でない」とは「迷い」なり

『自分等が造るロウソクの光』とは、進化の過程において現在の人類に現れている五感と理性だけを唯一無二の認識機能だと誤認している学問研究の現状をさし、同時に、仏道修行というものが人類に潜在しているより高等な認識機能の開発を伴うものであることを示唆されたもの。」「真正の仏教のすがたに接していただけることを願ってやまない。」(『山崎弁栄』、2020、「まえがき」)

〔短評〕心理学の学びを、「科学的心理学」の学びで始める成り行きを、私は生きました。そして、まことに遅まきながら、真理追求を目的とする宗教としての「仏教」の学びは、いま始めるところです。で、仏教に関して、文字通りの初心者です。

78年前(1945年・昭和二十年)の太平洋戦争(大東亜戦争)の敗戦と無条件降伏により、GHQ(占領軍総司令部)の指導により、初等教育の現場では、伝統的な日本の宗教信仰の徹底的な否定的批判と排斥が行われました。子どもたちが抱いていた素朴な信仰は、命令により、否定されました。そのおかげで、私は、従順で素朴な一人の子どもとして、宗教に対して、否定的かつ懐疑的な感情を深く抱くようになりました。その結果、今日では、「日本人の大多数が『無宗教』である」とのコメントが妥当する世代に、私も属しています。フルブライト委員会の米国留学生となる日本人向けのガイダンスでは、米国で、「あなたの宗教は？」と聞かれたら「『無宗教です』とは答えず、『仏教です』と答えるのがよい」が、与えられた忠告でした。1964年夏の事です。宗教に対する私の否定的な懐疑的感情は、終戦から78年経っても、未だに極めて強固です。無条件降伏で徹底的に破壊された心の在り様は、簡単には、変わらないものなのです。しかし、78年経った今、私の頑固な無信仰が自明としているその自明性を、改めて、検討し直そうか、と感じ始め、考え始めていることに、気づきました。私の場合、その思いは、こ

れまでの現象学の学びによって促されているところが大きいように思います。現象学は、自らの信じ切っていること、自明性、当たり前性、当然性、・・・などを、改めて丁寧に検討しなおすことを教えてくれる学問です。私は、宗教に対する私自身の心情の歴史を、自分のことですから、他人事よりも、よく知っています。そして、それには、88年ほどの歴史があります。ここでは、その詳細を語ることは割愛します。しかし、長い年月を通して、個人的な関心から、さまざまな宗教書を独り読んできてはいます。そして、ご縁があるのかも知れませんが、いま、改めて、意識的に仏教書を読むことを始めています。

私の信じる現象学の考え方と、仏教の考え方との間に、通じる道があることに気づいています。心底から信じるか、信じることができるか、私に残された年月では、すべてに懐疑的な私に、結論が出せるか否かさえ、危うく思っています。でも、強い関心が芽生えていることは確かです。

私は、「文部省による国定教科書の黒塗り」を、国民学校五年生の時に、強制された子どもたちの中の一人です。私の場合、この問題が、敗戦後のGHQの指導による教育改革により、引き起こされたことは、明白です。GHQが「恐ろしい神風特攻隊を生んだ」日本の伝統宗教を抑圧しようとしたことは、恐らく、ほんの少しでも調べてみればわかることでしょう。1945年当時、一般的に言って、無宗教国とも言える当時のソヴィエト連邦と、宗教国の米英を中心とする連合国とが、仮に、あのような教育改革の方針で心底から同意できたとすれば、極めて滑稽かつ奇妙なことで、「いい加減」な、しかし、国家としての利害が絡んだ、乱暴で強引で強硬な対敗戦国政策だったなあ、と今の私は感じています。私は、終戦の日まで、「本土決戦」、「一億玉砕」が叫ばれていた時、「神国日本(しんこくにっぽん)」ゆえに、神風の奇跡を信じ、「神風が吹くことを」熱心に祈っていたのでした。終戦から数か月後の1946年正月、神様とされていた昭和天皇の「人間宣言」を、朝日新聞一面で読んだ時の記憶もあります。終戦の日までの文部省の国定教科書「國史」で、二度の元寇に、二度とも奇跡的に「神風」が吹いて、元の戦船は「博多湾の藻屑と消えました」と読んだように記憶しています。六年生の時、恐らく1946年のある日、NHKラジオで、GHQによる番組「真相箱」

で、二度の元寇に二度とも吹いたと教えられた、あの「神風」の真相は〈「颱風」でした〉という解説を聞いて、衝撃を受けた生々しい記憶があります。五年生までに教えられたすべては、「嘘だった」、それが「真相箱」の主張で、素直で真面目だった私は熱心に耳を傾けていました。

私の専攻した「教育心理学」は、戦後、主として米国から輸入されたものでした。学部学生時代は、行動主義心理学の全盛、その後、新行動主義の短い時代を経て、「科学革命」とか「認知革命」とか称して、新たな「認知科学」の流行が生まれた、という流れの中を私は生きて来ました。学問における「流行」の頼りなさに気づいた私は、教育実践の現実的事実に学び、その学びの為に、目覚めて、現象学を学び始めた、という私なりの歴史があります。

岡潔博士の幾つかの著作に示唆を受けて、浄土教、光明主義の書籍を見つけました。そして、平たく言えば、私には相性が良いように感じます。弘法大師の真言宗にも惹かれています。

以前から、独り、乱読して来ていた仏教書に加えて、最近では、『親鸞』（菊池寛作）、『法然の哀しみ』（梅原猛著）、『山崎弁栄』、『歎異抄』、『浄土三部経』、『紫の火花』、『一葉舟』（岡潔）、『人間の建設』（小林秀雄・岡潔）、・・・、を、未だいわば「及び腰」で、拝読して来ました。そして、前述のとおり、岐阜光明会のホームページからダウンロードできた笹本戒浄上人『真実の自己』関東篇、を読みました。読みやすく、率直な感じのお話しぶりの講話の記録です。解説（杉田善孝）も付されています。これから、繰り返し拝読したいと思います。以下に、少々ご紹介します。

10. 「宇宙大の自己」

仏教において、光明主義の笹本戒浄上人は、「小我と大我」を論じ、「真実の自己は大我」であり、「覚りとしての自己」であり、「宇宙大である」、とします。そして、「小我と大我」は、「波と水に」譬えることができる（『真実の自己』、第七章「宇宙大の自己」）と、説いています。笹本上人の説話は、自他の修行体験の「事実」を重んじるお話で、分かり易く、刺激的かつ説得的で、納得しやすいお話でした。

ここでは、『如是語』からの紹介がされます。「お

釈迦様は私共には『変わる所と、変わらない所とがある』とおっしゃいました。・・・、この変わらない所をお釈迦様は『不生、不成、無作、無為』と仰せになったのであります。「真実の自己」とは変わらない常住の「大我」であり、常に変わる無常の「小我」は「生、成、作、有為」である。「無常であります小我と、常住であります大我とは、ちょうど波と水とに譬えることができます。」波を無常に、水を常住に、譬えています。そして、「常住のもの（水）」と「無常なるもの（波）」とは、「不即不離の関係にある一体の両面であります。」とあり、その「常住の我」「いつも変わらぬ在り通しの我」を見出す時、「その時の自己は大我でありまして、実に大宇宙であります。」とあり、「この大我に目覚めたる自己となったとは事実どんな状態の事をいうのか」として、達磨大師と慧可の挿話と、柳生但馬守と澤庵禅師の挿話とが、紹介されています。〔PDFが細かく分かれているため、全体の通しページは表示できません。第七章をご参照ください。紹介者：吉田〕

〔短評〕ここでの、「大我と小我」の「水と波」の譬えは、私が一昔前に親しんだ井筒俊彦著『東洋哲学覚書 意識の形而上学：「大乘起信論」の哲学』中公文庫、2001に、『大乘起信論』が「好んで使う比喩」として、紹介されています。そして、意識論としては、「仏心と衆生心」の対比の譬えとされています。私が、ここでお伝えできるのは、このように、新たな視野と展望が開けて行くであろう、ということの示唆に留まります。

ただ、現象学で言う「事柄そのものへ！」（Zu den Sachen selbst!）の、「事柄」、（事態、物事、事物）、“Sachen”、“things”とは何かということについては、仏教の言う「真如」との比較検討により、丁寧に考えていく必要がある、と思います。教育実践研究において論じられる「事実」ということについても、論者によって、全く異なる意味で考えられている可能性が高い、と私は思います。こうしたことの丁寧な探究は、恐らく、仏教と東洋哲学に深いものがあるのではないかと、というのが私の直感です。何時の事でしたか、インド哲学を専門とする方が、「心理学者が言っている『意識』とは何のことなのか分からない。インド哲学では、『意識』には多種多様な種類があるとされるのだが」とおっしゃった

ことを、思い出します。現象学と仏教・インド哲学との類似性、同一性と差異性は、教育実践の研究が進むにつれて、いずれは、丁寧に検討しなければならないことになるであろう、と私は信じます。それは、日本の大学でそのようなことを、受け入れるか否かという問題はさて置いて、現象学の格率「事柄そのものへ！」を信じる限り、自然の成り行きであろうと思います。その意味では、現象学とつながりのあったゲシュタルト心理学の流れが、1945年の日本敗戦とともに衰え、米国心理学、ことに行動主義心理学と新行動主義の隆盛を経て、それらを乗り越えていくかのように見えるのが、認知心理学です。しかし、それも、長い歴史をもつ仏教の豊かな人間理解に学ばないのでは、直ぐに本質的に乗り越えられない限界が見えて来てしまうことを、私は覚らざるを得ません。現象学の学びに、——ハイデガーが羨ましがったとか伝えられる仏教の聖典を、幸いにも、日本語で学ぶことができる私たちなのです、——これから、仏教の学びを取り入れて下さる若い世代の方々のご努力と研鑽をお祈りします。岡潔の諸著作、ことに、『紫の火花』と『一葉舟』を、再度、お勧めします。

11. 現象学的研究報告を単に読むだけでは現象学的

理解は生まれない。現象学を「わかる」、「現象学的理解」について、現象学の祖フッサールとその弟子フィンクはこう書いています。「現象学的命題が理解されるのは、超越論的命題の意味付与の状況がくりかえし反復されるとき、すなわち述定的に解明されたものがくりかえし現象学を営む直観に即して検証されるとき、そのときにすぎない」(フィンク、E./フッサール、E. (2000) 新田義弘・千田義光訳『超越論的方法論の理念：第六デカルト的省察』岩波書店、89)。それ故、「現象学的研究報告を単に読むだけでは現象学的理解は生まれないのであり、このような報告がはじめて、『読まれる』ことになるのは、研究そのものの追遂行においてにはほかならない」と(同前)。「それを中断する者は、現象学的命題を少しも読んでおらず、自然的言語の奇妙な命題を読んでいるのであり、単なる現象を事象そのものにとり、思いちがいをしている。・・・」(同前)。

〔短評〕 こうして、当時のドイツ語圏における専門

の現象学研究者の間ですら、ドイツ語で書かれた現象学的命題を誤解する恐れがある、と懸念されているのです。そのような誤解を避けるすべは、自然的言語で表現された現象学的命題を「読むことを通して」、研究そのものを「追遂行」すること以外にはない、と断言されていることが注目されます。「追遂行」とは、日常的な言葉で平たく言えば、「追体験」と読み替えても、大きな誤りはないと考えます。そして、「学ぶ」における「追体験」の重要性がますます、強く感じられて来るのです。

「追遂行」——私の「わかる」では、「追体験」とほぼ同じこと——によるとは、つまり、孔子の言葉の「學びて思わざれば、すなわち、くらく、思いて學ばざれば、すなわち、あやうし」(論語)の「學と思」だけでは、未だ、十分ではない、ということです。自らの実践の修行、「修」が必須だ、ということです。武田常夫さんが書いておられた「授業者は、授業をすることによってしか授業の機微を知ることなどできない」(『真の授業者をめざして』国土社、1973/1990, p.26) という「機微」についての言葉は、「修」の、言いかえれば、自ら「授業をする実体験」が「授業をわかる」ためには不可欠であり、極めて重要であることを指摘していた、と「わかる」のです。

12. 「人の機根もしなじななれば教法も無尽なり」

斎藤喜博は、短歌を、「闘う武器」、「説得啓蒙のための武器」、「自覚するための武器」と「考えている」と書いています(全集150—1、13)。

「・・・私は、短歌をできるだけやさしいもの、誰にもわかるもの、そしてまた誰にもつくれるものにしたいと思っている。だから私は曖昧にいわない。何もありませんのに何かあるようなそぶりをしてもらったらしく歌わない。内容がないのに、言葉やリズムで持って回るようなことをしないで現実を具体的に歌う」(同前、25)

〔短評〕 「対決と交流」を説いて居た喜博にとって、短歌は、「闘い」、「説得啓蒙」と「自覚」の武器だった、と知ります。「対決と交流」の言葉は、それだけに留まらず、関係する多種多様なイメージの生起を誘います。異なる世界の時間の流れの「出会い」における、「交流」に加えて、「合流」、「渦流」、「逆流」、「直流」、「対流」、「底流」、「激流」、・・・、「時

流」、「暗流」、「潮流」などが、誘発されます。また、「対決」に加えて、「反抗」、「反発」、「抵抗」、「対抗」、「挑戦」、「抗戦」、「応戦」、「反逆」、・・・、さらには、「服従」、「屈服」、「屈従」、「信服」、「心服」、「畏服」、「盲従」、・・・、などが、誘発されます。また、前述の井筒俊彦『意識の形而上学』に紹介されている『『熏習』的メカニズム』（143-156）の洞察は、ぜひ活かしていただきたく思います。

事実を尊重する立場からすれば、多種多様な教育（＝共育）の出来事をとらえ分節化するための言葉を豊富にすると同時に、それらを、統合的にとらえさせてくれるイメージを発見し、創造し、洗練して行くことが大事ではないか、と私は考えます。

「やさしいもの」、「誰にもわかるもの」、「誰にもつくれるもの」、「曖昧でない」、・・・、「具体的に歌う」とは、短歌の創造における「易行道」が説かれている、と理解することもできるでしょう。と同時に、教育の世界においては、「易行道」を拓いて行く心がけが大切だと説いている、と読むこともできます。仏教語に、「仏の教えを聞くところの衆生各人の素質・能力・性質」を指す、「根性」あるいは「機根」という言葉があります。機根は修行者それぞれに異なります。「易行道」も「難行道」も、機根の多種多様性に対応するために生まれた、とも言えるのでしょうか。

「人の機根もしなじななれば教法も無尽なり」とは、誰の言葉でしたか、いい言葉ですね。

13. 「彼らの言うことを聞くな、彼らが行っていることを見よ」

或る時から、この言葉が、繰り返し、私の心の中で鳴り響くようになりました。（ウラジミール・ジャンケレヴィッチ『最初と最後のページ』合田正人訳、みすず書房、1990年、87ページ）

「知」の発達ゆえに、人は「嘘を言う」、「騙す」、「裏切る」、「黙す」、「些事を語り、注意を逸らし、真実を隠す」、「知ったかぶり」、・・・、などなど「行い」の在り方の多様さも増大しました。現代社会は、そのような言葉と行いの氾濫だ、と見えることさえあります。現象学の「難行道」の言葉が難解になり、専門的に複雑化し発達すればするほど、現象学が言葉を巧みに操る「知」の手助けをする結果を生む可能性も増大して行きます。それは、核兵器の

発明が、人類社会を不幸にした経緯を想起させ、連想させます。人々の間にこのジャンケレヴィッチの言葉が広まり、「人々が行っていること」の「事柄（物事、事態）そのもの」の現象学、その「易行道」が人々の間で発展・深化・普及し、「生きる」ことを豊かにして、真善美の知情意を伴う「智慧」が広まり、人々が「真我」を生き、人間社会に本当の「真理に伴う幸せ」がもたらされる状況が生まれますように。

おわりに

易行道の実践例？ 本論に収めた、私の講演記録：「愛する と 教える」を、「易行道」の一つの実践例として、ご一緒に歩んでいただきたい、と願っております。『絵と文で楽しく学ぶ大人とこどもの現象学』文芸社、2015、も、『子どもと出会う』一莖書房、2021、も「易行道」を歩む実践例である、とご理解いただけたら嬉しく思います。畏友・竹田青嗣さん、西 研さんも、一般社会に向けて、——衆生に向けて、——努めて、現象学への「易行道」を切り拓いてくださっています。また、拙著『森の出口はどこか？』下巻にご紹介した、「現象学の23の定義」も、多種多様な易行道の事例を、そして、難行道の事例を、指し示している、とも考えられます。

こうして、多種多様な易行道が拓かれて、教育実践と教育研究で、現象学がさらに広く一層盛んになり、人間の「学ぶ と 教える」の営みの真理が明らかになり、そして、その真理に伴って、人々に幸福が訪れることを祈ります。これで、この「研究ノート」を閉じます。 合掌

付録：「教える と 愛する」の講義再録：易行道を拓く一つの試み

1984年のとある日、東京大学公開講座『愛と人生』の一コマとして、約800人の一般市民受講者に行った講義の記録をここに復刻・再録します。で、受講者の一人となり、ご聴講をお願いします。ここに添付した講義記録「教える と 愛する」をお聴き——お読み——くださりながら、「易行道」の在り

方について、お考えいただければ幸いです。何しろ、私にとっては38年も昔の仕事ゆえ、今見ると、短所や欠点ばかり見えて来るようです。しかし、そうした短所を発見する試みと同時に、短所に眼を瞑ってみる試み、さらに、その長所を発見しようとする試み、なども、為さってみてください。私も、短所も長所も見つけました。でも、それらの発見は、「はじめてのおつかい」の教訓に学んで、ここで書き記すことは控え、読者であるあなた自身による探究にお任せすることに致します。難行道と易行道、それぞれへの示唆も、あるいは、得られるかもしれません。そして、「易行道」の実践の可能性と現実性について、あなたご自身のお考えを、さらに深め、一層豊かにして行ってくださいますように。

教える と 愛する 吉田章宏 (1984)

はじめに

私はこれまで、教育について学び、研究し、考えることを仕事としてきた。それも主として小学校、中学校での授業における「学ぶ」と「教える」を研究することを私の仕事としてきた。

「愛と人生」というテーマの公開講座に参加するようにとのお誘いを受けたときに、いろいろ考えた。そして、やはり私自身の仕事の世界からこのテーマにアプローチしてみたいと考えるようになった。「人生」とか、「生」をここで主題としてお話ししようとは思わない。ただ二、三の点について、話の前提としてお話ししておきたいと思う。

人生の有限性

ひとつは人生——人の一生——というものの時間が極めて限られているということ。

ある哲学者は、その主著の中に次のようなことを引用している。「人が生れて来るや否や、直ちに彼は死ぬに足る程老いている」(1)。別訳を引くと「人が生を享けるやいなや死ぬのに年の不足はない」あるいは「人は生まれるや否や死ぬことにかけては資格十分まったくの玄人大先輩である」(2)

確かに、ある年にならなければ死ねないということはない。生れたばかりの赤ちゃんが不幸にしてすぐ亡くなってしまおうというふうなことも十分あり得

るわけである。そう考えると、生きている時間というものが極めて限られていること、そして刻々の時間が極めて貴重なのだということ強く感じさせられる。

この場にはざっと見たところ私より年若い方々も多勢いらっしゃる。もちろん私よりも先輩の方々もいらっしゃる。私自身は五十歳近くになり、近頃ますます人生の短さというものを身にしみて痛感するようになってきた。しかし人生の充実とか、虚しさというものは生きている時間の物理的な長さだけによって定まるわけでは決してない。短くとも豊かな生があり、長くても貧しい生というものがある。それだけではない。ひとつの人生の中にも、中身の濃い、いわば「濃縮された時間」というものもあれば、中身の薄く虚しい「薄められた時間」というものもある。

「ライフ・オブ・ユー」

「ライフ・オブ・ユー」(LIFE OF YOU)というカレンダーがある。私の持っているのは、日本橋の丸善で買ったプラチナベンという会社から出されているカレンダーである。一九二六年から二〇二五年までの百年間の七曜表が細かな字ですべて印刷されている。近づいてよく見ると一センチ四方ぐらいのところにか月分のカレンダーが収められている。ずーっと見ていくと、当然のことながら、私の誕生日が載っている。結婚した日も載っている。そしてさらにずーっと見ていくと、「私の死ぬ日」もまた載っているのである。まだ、私はそれが特定のどの日であるかは、もちろん知らないわけであるが、しかし、恐らく確かにこのどこかに「私の死ぬ日」があるに違いない。一步退いて、このカレンダー全体を眺めると、そこに私の人生のすべての日々が、収まっているのが見える。一日一日は粒のように見えるのであるが、ともかく全部収まっている。そして、私は不思議な思いにかられるのである。

さて、きょうもそのカレンダーに載っているその一粒の一日である。そのきょうここに共に集まった私たちは、同じ日に同じこの空間で、ある限定された時間を共に過ごし、人間として共に生きるということになったわけである。これまたそれぞれの方々の「ライフ・オブ・ユー」というものを考える時、たいへん深い縁があるのかも知れないという思いも

してくるわけである。そもそも同じ時代に共に生きているということ自体、不思議な思いがしてくるのである。

「学ぶ」と「教える」と人生の有限性

「学ぶ」とか「教える」ということも、人間が学ぶ、人間が教えるということであると考えると、個としての人間の生が有限であるということから生れてきている。もし人間が永遠に生きられるとしたなら、自らが経験するだけで十分で、他人から学ぶ必要はない。学ぶ必要もないなら教える必要もない。それぞれが、それぞれの経験を無限に重ねていけばいいのだということにもなるかと思う。そう考えると「学ぶ」とか「教える」ということと人間の生が有限であるということとは深いかかわりがある。そんなふうにも考えられる。

みなさんはこれまですでに「愛と人生」について極めて多様な世界に出会って、豊かに学んでこられた。私にはそこにさらに加えることはほとんどできないかも知れない。

ただ、私は話をできるだけ限定して進めていきたいと思う。

初めに「教える」ということの本質を世界の共有として考えるということをし、「愛する」を「教える」における「愛する」に限定し、教育実践に即しつつ、世界の共有という観点から考えていく。

そこから「教える」における多様な「愛する」のあり方を考える手がかりを少しでもつかめればと願う。いわば「教える」と「愛する」の連続と不連続の一側面を解明するということをめざしたいと思う。

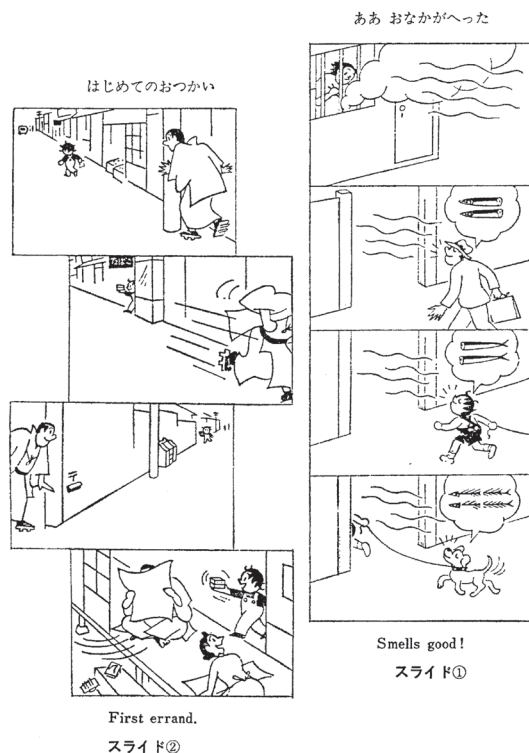
きょうの私の話の要点は、結局二連の漫画に集約して示すことができるかと思う。初めに私の話の要点を示している漫画を見ていただこう。

スライドの①と②を各十秒ぐらいずつ見ておいていただくことにする。

これは根本進という方の『クリちゃん』という漫画から拝借したものである。この「クリちゃん」の漫画を探して漫画本屋さんという漫画本屋さん片端から歩いたが、見つからず、たいへん苦勞した。さ・え・ら書房というところから出版されている。(3)

スライド①「ああ、おなかがへった」という漫画であり、スライド②は、「はじめてのおつかい」と

いう漫画である。これらの二枚の漫画に示されているとも解釈され得ることがきょうの私の話の主題である。



一 「教える」ということ

「教える」を「教える」

まず、「教える」ということについて考えたい。「教える」について「教える」のは、大学での「教える」の中で一番むずかしい仕事である。なぜか？「このように教えるのがいい」と話せば、「では、お前はいまここでそうやっているか」と、言っていることと、おこなっていることとの間の矛盾がたちまちにして暴露されてしまうという恐ろしいことがあるからである。「言と行を一致させなくてはいけない」というようなことをもし言えば「では、いま、お前の言と行は一致しているかどうか」ということをまた問われることになる。

私は、そのことを意識しつつ、ただできる限りの努力をするほかはない。

さて、「教える」については、いろいろ多様な理解がこれまで示されている。いろいろな本を見れば

すぐに出ているようなこととしては、たとえば、「教える」とは、お産婆さんのような仕事であるとか、あるいは知識を伝えることであるとか、あるいは——あまりいいたとえではないと思うが、——鑄型にはめ込むような仕事であるとか、あるいは、共に仲間として考え、探究する仕事である、といったようなことである。あるいは消極的な教育、積極的な教育、「育てる」教育と、「作る」教育、いかえれば、庭師のような教育と、匠のような教育というふうなことも言われたりする。

私の考える「教える」の本質

私自身は、そうしたさまざまな理解に学びながらも「教える」ということを私なりに次第につぎのよう理解するようになった。

人間は、ひとりひとりそれぞれの世界を生きており、それぞれの世界を持ち、またそれぞれの世界でもある。人間が、それぞれの世界を生きているということは、それぞれが、ひとりひとりの自我を生きている、自我を持っている、自我である、ということだ。

そこで、「教える」ということは、「教える者」と「教えられる者」(あるいは「学ぶ者」とが、「教えられること」(授業の場合は教材)を介して出会うことなのだ。そのように出会うことを通じて「教えられる者」の世界と自我が変わること、豊かになること、これがめざされる。それが「教える」ということなのである。

しかし、「教える」を通じて変化するのは、「教えられる者」の世界と自我だけでない。「教える者」の自我と世界もまた変化せざるを得ない。その意味で「教える」ということは、世界と世界、自我と自我の対決と交流、あるいは「出会い」である。そこで生れるのは、ひとつの世界の共有でもあり、共有される新しい世界の創造でもある。それは、それぞれの世界と自我の長い歴史を背景とした創造である。

それはまた、「教えられること」(「学ばれること」)を捉えるそれぞれの世界の、それぞれがもっている「地平の融合」でもある。「教える」とか「学ぶ」ということは、そうした「出会い」において、それぞれが多様な世界と出会い、自らの世界を、したがって自我を、広げ、深め、豊かにしていくこと

である。そんなふうに私は考える。

ひとりひとりの世界と自我

話がやや抽象的になったかも知れない。ここで問題となっている人間ひとりひとりの世界ということについて、またその自我について、さきに見ていただいた「クリちゃん」の漫画に即して考えてみたいと思う。

スライド①をご覧ください。

ここには、クリちゃんのママが、どうやらサンマを焼いているところが描かれているようである。パパは、お勤めから帰ってきて、そのなおいに気づき、夕食で食べることになる頭のついた半分の二切を思い描くわけである。ところがクリちゃんとはといえば、遊びから帰ってくるところで、やはりこのなおいに気づくのであるが、思い描くのは、頭のついた半分、あの苦い腹わたのついた、身のとりにくい、あの半分ではなくて、しっぽのほうの食べやすい半分の二切を思うというわけである。そして、そのあとからくる犬、——ポチということにしておくが——ポチは、パパやクリちゃんが残してくれた二匹分の骨を思い描くというわけである。

さて、ここには、それぞれの生きている世界が、サンマを焼くなおいを媒介として描かれているといってもよいであろう。つまり全く「同一の」——、と言っても、カッコつきの「同一」なわけであるが、というのは、それぞれ思い描いたものは違うわけなので、しかし、なおいというものが同一であるというふうに理解するとすれば「同一の」——なおいが、パパとクリちゃんとポチとは異なった意味をもつものとしてとらえられているということが描かれているといえよう。

このように異なる意味が生ずるのはなぜかといえ、それぞれの生きている世界が異なるからであり、それぞれの生きてきた歴史——内的生活史——が異なるからだともいえる。この同じなおいを、何「として」とらえるか、ということに、それぞれの世界が現われてくるし、またそこにはそれぞれの世界の地平も現われてくるといってもよいと考えられる。ここで、地平というのは、その「なおい」を「あるものとして」とらえさせるそうした背景として現われてくるものだ、といっておこう。

またこうも言える。それぞれの自我——ポチの自

我というのはおかしく響くかも知れないが——、それぞれの独自の自我がこの「同じ」においを何「として」とらえるかということに姿を現わしていると。それぞれがそのようにサンマを食べ、家族の中で、そのようにサンマを食べる人間関係——人犬関係かも知れないが——を生きており、そしてそれぞれが、そのような食べ物の好みをもっているということも、さらに、そのような歴史をもち、そのような自分を受け入れているということも、またそこに現われている。

ここでいくつかコメントをしておきたいことがある。

ポチの世界と人間の世界

一つは、ポチの世界と人間の世界の違いということである。もう一つは、どんな事実もそれぞれの世界において位置づけられており、その中ではすべてのものがすべてのものとながって孤立した事実などというものはないという洞察についてである。

動物がどんな世界に生きているかということについては、フォン・ユクスキュルという人が本を書いている。それについて精神医学者ビンスワナーは『現象学的人間学』という本の中でつぎのようにコメントしている。

「・・・フォン・ユクスキュルは動物の世界を知覚世界 (Merkwelt)、内部世界 (Innenwelt) および活動世界 (Wirkwelt) の三つに分け、そのうち知覚世界と活動世界を環界という名称でまとめています。これらの世界のあいだに存在する『循環』(Kreislauf) を彼は機能環と (Funktionenkreis) よぶわけです。そこで私たち〔精神医学者〕なら、ある人間の精神病は、彼の世界を十分に歩きまわらなければ、記述することが不可能である、というように、まさにそのようにフォン・ユクスキュルは言います。『ある動物の生物学は、その機能環を十分に歩きまわらなければ記述することが不可能である』と。それゆえ存在する精神病者の数だけの世界を想定する十分な理由がある、というところを、フォン・ユクスキュルは、『それゆえ存在する動物の数だけの環界〔つまり動物の世界〕を想定する十分な理由がある』と言います」(4)

フォン・ユクスキュルの本は、『生物から見た世

界』(思索社)としてその邦訳が出版されている〔2022年註：『生物から見た世界』ユクスキュル・クリサート著、日高敏隆・羽田節子訳、岩波文庫、2005〕。

その本の中には、ダニの世界であるとか、カタツムリの世界であるとか、犬の世界であるとか、あるいは狐の世界であるとか、それぞれの生物がそれぞれの環境をどんなふうを経験しているだろうかということがたいへん興味深く描かれている。

さて、人間の世界と動物の環界とは、どこが違うか。確かに人間も動物であるから、共通する側面も持っているわけであるが、本質的に違う点があるということビンスワナーは指摘している。つまり、人間は動物とちがって、「自分自身の世界と同様にまた万人に共通な一つの『客観的』世界をもっていること」である。「この共通の世界は、・・・理性的熟考の、あるいは思考の、世界です」とビンスワナーは書いている。(5)

動物は、たとえばスライド①の絵のポチが、魚の骨を思い描いたとしても、ポチは、クリちゃんがしっぽのほうを思い描いているということには思い至らなからう。これに対し、クリちゃんは、そういうことも当然考えることができるであろう。

さらに、これを描いた根本進さんには、この三つの世界のすべてが見えているわけである。しかし、パパにもクリちゃんにもまだその三つの世界すべては見えてきていない。いまは、それぞれに見えているのは自分の世界だけである。さらにポチには、三つの世界も、いや、自分のとは違う世界があるということ自体がついに見えるようにはならないだろうということ。

しかし人間であるパパやクリちゃんには、それぞれ自分の世界があると同時にそれぞれほかの世界がありそれぞれの世界が生かされているということを知ることができること。ポチにはそれが無いということ。

さらに、いまこのスライドを見ている私たちは、こうしたそれぞれの多様な世界があり、しかもそういうことがあるということを知ることができるわけである。そこがビンスワナーの指摘するポチの世界と私たちの世界との違いだといってよいであろう。

二つの世界

私たちはそれぞれになじんだ世界というものがある。私たちが当たり前としている世界、自明としている世界、慣れ親しんだ世界、あるいは安心して、安らぎをもって生きていくことのできる世界というものがある。それと同時に自明とはできないような世界、当たり前ではないと思うような世界、あるいはよそよそしさを感じさせる世界、不安を与えられるような世界というものも持っている。なじみのない世界は、日常は気づくことのない世界であり、それに気づくときには、驚きの感情を経験する世界である。

世界と世界との出会い

私たちがほかの人が生きている世界と出会うというとき、決して一時にすべてのことについて、全面的にぶつかり合っただけで出会うということはないのである。そうではなくて、なにか一つのものごとを媒介として、それに対してそれが私の世界の中でどう位置づけられ、その人の世界の中でどう位置づけられるか、その位置づけられ方の違い、意味づけられ方の違いに気づくことを通して、相手の人が自らの世界とは違う世界に生きていることに気づかされ、驚かされるわけである。決してその人の生きている世界が一時にすべて透明に見えてしまうというようなことは起こりえないのである。

私の世界とは違う、異なる世界と出会い、そのような出会いを重ねて、次第に自らの世界を豊かに拡大し、深めていくということが一生をかけて学ぶということなのだ。そしてそのような世界の豊富化とか重層化、多面化を促す仕事が、「教える」という仕事なのである。そう私は考えるようになったのである。

実験「子どもの世界と大人の世界」

ここで一つの実験をしてみたいと思う。それは「子どもの世界と大人の世界」という実験である。

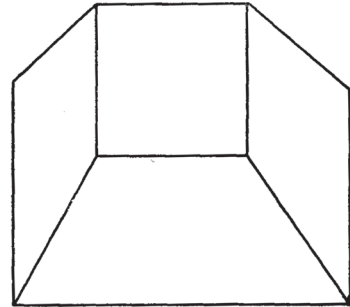
名前はどうぞつけてもいいのであるが、まあそんなふうになんか名前をつけてみることにしよう。

もし、これからの話をいまここではなくどこかよそでお聞きになったことがあり、ああ、あのことかというふうにお思いになった方があれば、その方は、ここで初めてお聞きになる方々が新鮮な経験、異質の世界との出会いという貴重な経験、をなさることを妨げないように、しばらく沈黙をまもって成行き

を見守っていて下さるようお願いする。

いま見たままに何が見えたか。初めに見えたとおりに、それぞれにご自分が見たものを試みにメモなさっていただきたい。

正しい答というものはないとお考えいただきたい。



“What do you see?”
「何が見えますか？」(6)
スライド③

問 なにとごらんになりましたか。

答 こたつ

答 わかりません。

問 お答にならないのもその方のひとつのあり方だと思います

答 でこぼこに見えるが見方によっては凸になる。

問 非常に事柄に即してそのままおっしゃっているわけですね。

答 ピラミッド。

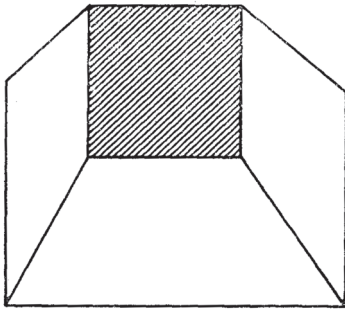
答 ちょっと見たときは三方が壁で、正面が壁で、奥行きがあるように見えるけれども、よく見ていると梯形の台みたいに見える。

「わからない」とおっしゃる方と、「黙っている」、そういうお答もあるわけであるが、基本的には二通りの答が出てきていると思う。一つはピラミッドであるとか、コタツであるとか。

もう一つのお答は、部屋であるとか、廊下であるとか、あるいは舞台であるとか、箱の上とか横を取り去ったものだとか。

スライド④で、斜線の部分が手前にあると考える。そうすれば凸になる。そのときにピラミッドであるとか、コタツであるとかという答が出てくるわけである。反対に斜線の部分が向う側、遠くにあるというふうに見たときには、部屋であるとか、舞台であ

るとか、廊下であるとかいったような答が得られるわけである。



スライド④

もちろんこれは紙の上にならされているのであるから、平らと見て、ただ板を寄せ集めたものであるというふうに見ることもできるし、さらには平面にただ線を書いただけのものである、と言うかたがあっても自然だと思う。みなさんそれぞれがいままで出てきたようなお答のどれかに近いところのお答をお書きになったのではないかと思う。

問 これまでのものと、ぜんぜん違う見方をされた方はいらっしゃいますか？

答 古代の塚、お墓。

古代の塚、古墳、お墓、霊廟というようなもの、それからピラミッドというお答も出た。たしかに、いろいろな意味づけが可能だと思う。が、しかし、形に関しては底（斜線部分）がこちらに出ている、山の上部を切りとったようなものと、斜線部分が向うに引き込んでいるものと、この二通りに分けた場合、それぞれにどちらかの見方をされていると言えるかと思う。

さて、そこで改めてもう一度スライド③を見ていただきたい。そして、こんどはみなさんに、子どもの世界からこの絵を見ることを試みていただきたいわけである。

子どもの世界から見る

さきほどはそれぞれの方が、ご自分の世界からこの絵を見たわけであるが、さて、では子どもがこの絵を見たらこれは何に見えるだろうか。

これまで出していたいただいたお答とはぜんぜん違う答が子どもからはかえってくるのである。

子どもになったつもりで、この絵を見てください。

答 大人から見ても子どもから見てもなんか解放感というものと、息詰まる心、そこに抑制される、そんなものを見ます。解放感というのは、やはり入口があいているということそれから天井があいていること。私は家を感じました。そしてその中に子どもが帰ってきたときの母親の不在とか、そういうようなものを感じたりして、解放感と抑圧、……突拍子もないような発想かも知れません。

問 なるほど、私は考えてもいなかったことでも……（笑）。しかしそういうこともあるかも知れませんね。

なにかほかにありますか。

答 四つの板を合わせた、色板合わせの感じです。

答 下がガラスで、三方が壁、子どもの頃、川でこうして透かしながら見る。

答 犬の顔に見えます。目がかいてないで、両方に耳がある。

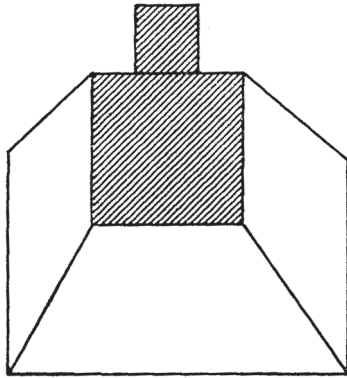
子どもがどう見るかということは、究極的には子どもに聞いてみるより仕方がない。

ここでみなさんにお伝えしたいことは、子どもがどう見るかを知ること、ないしは、子どものように見るということがいかにむずかしいかということである。じつは、いままでに出てきたみなさんのお答の中には、子どもの答はないのである。

子どもはどう見るか。何分間見ても気づくことはできないかも知れない。

「首のとれたロボット」というふうには子どもは（スライド③をスライド⑤の変型として）見るのである。「首のとれたロボット」という答が、最初に子どもから出てくることがあるのである。これはアメリカの子どもでもそうであったし、日本の子どもでもそうであった。

子どもは大人とは異なる世界に生きているということ、そして子どもの生きている世界を思い描くということが、いかにむずかしいことかということ、こんな簡単な実験でも、私たちは知ることができるのではないか。そう思う。



スライド⑤

異文化としての子ども

『異文化としての子ども』(7)という興味深い本が出版されている。大人の文化、大人が生きている世界とは違う世界に子どもは生きている。そう考えてもよい。子どもがどんな世界に生きているかということを知ることは決して容易なことではない。しかし、そのこと自体がたいへん興味深いことではないだろうか。

『ダウン症の子を持って』という本をお書きになった正村公宏という方が、その本の中でこんなことを書いておられる。

ダウン症のお子さんについて「私たち〔奥さんとお二人〕は、彼がまだ小さかったときから、よく、『彼には世界がどういうふうに見えるのだろうかね』と話し合ったものである。それは私たちにとって永久に謎で終わるだろう。彼は、彼の見た夢を私たちに話すことができないのと同様に、彼の側から世界がどう見えているのかを私たちに語ってくれる可能性を持っていないからである。」(8)

「教える」ということの中には、たとえばこのような子どもの世界を知り、子どもがその世界から出て別の世界と出会うということを通じて、子どもの世界を豊かにする、そういうことを促す仕事が含まれていると考える。したがって私たちには、子どもが生きている世界に心を向けることが求められているのだと考えられるのである。

「出会う」とは、自らの世界を出て、相手の世界と会うことである、とある精神病理学者は書いている。(9)

「数学を学ぶ」における出会い

では、たとえば子どもが、算数とか国語、理科、社会といった教科を学ぶときに、以上述べたことはどういう意味をもつてであろうか。たとえば数学を学ぶとき、そのような出会いはどういう意味で起きているといえるであろうか？

たとえば、子どもが「7かける8は56です」と口で言うことを学んだとする。ここにどのような出会いがあると言えるであろうか。

「 $7 \times 8 = 56$ のような情報のもろもろの断片は、それだけで孤立している事実なのではない。それらはひとつの風景、数の領域の部分なのであつて、それら断片的な情報が全風景とその残りの部分全体の中で、どう位置づけられるかを最も明確に知る者が、それについて最もよくわかっている者なのだ。」(10)

たとえば数学者であれば、その世界の中でつぎのようなことを知っている。

7が8回加算されれば56になる。8が7回加算されてもやはり56である。7センチメートルと8センチメートルの長方形の面積は、56平方センチである。7センチと8センチの長方形を覆うには、1平方センチの正方形が56個いる。7掛ける8イコール56というのは奇数に偶数を掛けると、その積は偶数であるということの一例である。したがって、奇数であれ偶数であれ、偶数を掛けた積は、必ず偶数になる。7掛ける8は、14掛ける4であり、28掛ける2であり、56掛ける1である。そしてそれらをそれぞれまたひっくり返すこともできる。さらに7掛ける8は、8掛ける8引く8であり、7掛ける7足す7である、等々というわけである。

「7掛ける8は56です」と、おうむのように声に出して言うことだけを学習した子どもは、その断片をいわば機械的に盲目的に記憶している。そしてそれだけしか頼りにできないわけである。しかし、数学を学ぶということは、数学者の世界の中で「7掛ける8」ということがさまざまに位置づけられているのと同様に、「7掛ける8」を一つの世界全体の中に位置づけられた一つの部分として理解することなのである。子どもが数学を学ぶということは、そのように「7掛ける8」を見たときに、すぐにそういった地平に、世界の中に、位置づけることを学ぶことなのだ。そして、いわば数学者の世界を自らの世界として共有していくことなのだ。そんなふう

考えられる。

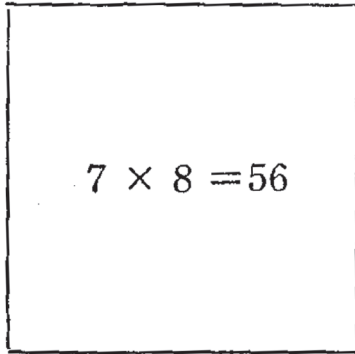


図 1

「教える」におけるもろもろの世界との出会い

「教える」において、子どもと教師は、もろもろの教材を媒介として、もろもろの教材に体现されたもろもろの世界——芸術家の世界、詩人の世界、音楽家の世界、科学者の世界等——に出会う。それだけでなく、子どもは教師の世界を媒介として、もろもろの世界と出会い、自らの世界を豊かにしていく。さらに教師自身もまた子どものそうした出会いを見守り、促すなかで、自らの世界を豊かにしていく。言うまでもなく子どもと子どもの出会い、対決と交流もまたそういう働きをもつ。これが「教える」ということなのだと考える。これは数学に限らない。たとえば、ひとつの外国語を習得するという事は、ひとつの新しい世界の見方を習得することだ、というふうなこともよく言われるところである。

フランスの哲学者メルロ＝ポンティは、絵を見ることについてつぎのように書いている (11)。

「私が見ている画像が〈どこに〉あるかを言うのは、確かに骨が折れる。それというのも、私は画像を、物を見るようなふうには見ていないし、画像をその場所に定着させようとしなからであり、私の眼なごしは存在 (Être) の輪光の中をさまようように画像の中をさまよい、私は絵を見るというよりはむしろ、絵に従って絵とともに見ているからである。」

「教える」において、子どもはほかの子どもとともに、また教師とともに、そしてもろもろの教材とともに世界を新たに見るということを経験するのである。

る。

こう考えてくると、「教える」の本質についての、すぐれた実践家たちのことばを、統一的に理解できるようにになると私には思われる。

「教える」の本質について——「響きを聞く」(12)

たとえば明治から昭和にかけてのすぐれた教育実践家芦田恵之助はつぎのようなことを言っている。

「説いて知らせようとする師」がある。「響きを生ずべき急所を打って、響きを児童から聞こうとする師」がある。それから「師が感じた径路を語って、独り楽しむが如くに振舞う師」がある、と。芦田はいう。「説いて知らせようとする師」が最低である。最上は、「響きを生ずべき急所を打って響きを児童から聞こうとする師」である、と。工夫を絶したやむを得ないときにはじめて「師が感じた径路を語って、独り楽しむが如くに振舞う師」、に真実味が生じ、効果が多い、とも。この場合、子どもは、先生が独り楽しんで自分の学んできた径路を語る、その話に聞き入りながら、その先生とともに歩みつつ世界を見るなかで、新しい世界を知ることになるのである (13)。

「教える」の本質について——「惜しみぬく」

つぎは、私たちと同時代の実践家である武田常夫さんが書いておられることばである。

「教育とは、子どもがみずからの力で思考し、決断し、行動する状況を教師が意図的に配置するいとなみでもある。そうした緊張のなかで子どもははじめてみずからの思考と感情を解放し、自立した精神の形成にみずからの歩みを運ばせていくのである」

「教えないことが教育だ、教師が教えたいとねがうことをむしろ惜しんで惜しんで惜しみぬくことが教育だとわたしは思った。教師が惜しめば惜しむほど逆に子どもはみずからの意志と行為のいっさいをあげて教師に接近する。その出会いの中に真の教授が成立する。怠惰であるということは、教師がみずからの主体と責任において惜しみぬくことである。」 (14)

教師が惜しめば、外から表面的に見れば、教師はなにもしていないように見える。怠けているように見える。そういう恐れがある。そこで教師は、時に怠けていると思われぬために、なんでも教えてし

まうようなことをする。そうすれば、教師は一応教えていることにはなる。しかし、それでは子どもは、実は、何も学んでいないというようなことが起こってしまう。

たとえば、子どもに或る質問をする。その問いは、むずかしい。子どもは、待ってじっとして考えている。しばらく待っても答がないので、熱心な先生は問いをもう少しやさしくする。子どもはまだ黙っている。それでも考えつかないようなので、先生はさらに問いをやさしくする。こうして、問いがだんだんやさしくなり、もうあまり考えなくても答えられるようなところまでいってしまう。ところが実は、子どものほうは先生がそういうふうにだんだん問いをやさしくして行ってくれるということをよく知っていて、自らは何も考えずただじっと待って、どこまで先生が忍耐してくれるかを見ている。そして、子どもが学んだのは、先生がどこまで忍耐できるかということだけである。たとえば、そんなことがよくある。(15)

支持する世界と挑戦する世界

子どもの生きる世界を豊かに広げていくことが「教える」ということであるとすれば、「教える」においては子どもが、安らうことのできる慣れ親しんだ世界、支持してくれる世界ばかりでなく、不安を抱かせるようなよそよそしい、しかし、挑戦してくるような、冒険に満ちた世界にも、出会う機会をもうけなくてはならない。

ボルノーというドイツの哲学者は書いている。

「広い世界から自分の仕事を果した後に、いつもまた自分の家の平和に戻って行って、そこで新たな力を集めることのできる者だけが、おそらくは広い世界の中に住むことができるのである。」(16)

冒険をするためには、その冒険のためのエネルギーを蓄える、安らぎに満ちた場というものが必要なのである。しかし、安らぎの場に安住するだけでは人間は怠惰になってしまう。自分の世界を広げていくことができない。そこで、不安に満ちた世界と安らぎに満ちた世界の両者——その均衡——が必要になってくる。そんなことが指摘されているわけである。

二 「教える」における「愛する」ということ

さて、つぎに、以上の考え方につながる「愛」の話に移っていこうと思う。

こんなことばがある。「愛とは、分離されているものを統合へとかりたてる衝動であります。」「愛は、異質なものの統合ではなく、引き離されたもの〔疎外されたもの〕の再統合といわねばならないのであります。疎外 (Estrangement, Entfremdung) とは根源における一性を前提しております。」(17)

「教える」とか「学ぶ」ということが、世界と世界の出会いであり、交流であり、そしてひとつの世界の創造であるということを考えると、そして、さらにこのような「愛」のとらえ方というものをもし受け入れるとするならば、「教える」ということと、「愛する」ということとは、極めて近い関係にあると考えられよう。

教えられたことの優しさ

「教える」における「愛する」について考えるときに、島秋人のことばを私は思い出さずにはいられなかった。島秋人の遺した歌集『遺愛集』(東京美術)という本がある。秋人は強盗に入り、人を殺し、そのために死刑囚になって逝った人である。

その秋人にとって、なにひとつのしい思い出のない学校生活の中で、ただ一度ほめられた思い出は、当時中学校の図工科の教師であった吉田先生に「絵は下手だけど、クラスで一番構図がよい」とほめられたことであった。母親が病気で休学届けに行ったら、先生に慰められ、励まされて、泣きながら帰ったときのうれしさと共に終生忘れることができぬものとして心に残ったらしい。つぎのような手紙を、文通をしていた高校の先生前坂和子氏に書いたという。

「教師は、すべての生徒を愛さなくてはなりません。一人だけを暖かくしても、一人だけ冷めたくしてもいけないのです。目立たない少年少女の中にも平等の愛される権利があるのです。むしろ目立った成績の秀れた生徒よりも、目立たなくて覚えていなかったという生徒の中に、いつまでも教えられたことの優しさを忘れないでいる者が多いと思います。忘れられていた人間の心の中には、一つのほめられ

たという事が一生涯くり返えされて憶い出されて、なつかしいもの、たのしいものとしてあり、続いて残っているのです」(18)

すでに獄舎につながれて、文通をしていたときの手紙である。秋人にとって、小さな優しさがこれほどの大きな意味をもったのである。

しかしながら、このことは「教える」における「愛する」は、いつもここで、鳥秋人が説いているように、「優しく」するということを意味するのであるか。必ずしもそうではないと私は考える。

子どもひとりひとりの世界での「愛する」

子どもひとりひとりのいま生きている世界は、それぞれに異なる。それはたとえば家庭での生活（世界）がどうであるかによって、その子どもにとっての学校の世界も異なった意味をもってくるということに見ることもできる。ひとりひとりの子どもが、いま生きている世界によって、「教える」において求められる「愛する」も、それぞれに異なってくるはずであると考えられる。それは「教える」の目的は、あくまで子どもの世界と自我を豊かにすることにあるからである。

それとともに、当然のことではあるが、「教える」における「愛する」は、教えることによって、「愛される」ことを目的としてはならない、ということがある。子どもに「愛される」こと、たとえば教師として子どもに「慕われる」ことは、あくまで結果として、しかも場合によっては、時を経て起こることではあり得ても、「教える」における「愛する」は、「愛される」ことを求めてはならないのである。そのことはまた、厳し過ぎる教師が、子どもをくじけさせてしまったり、優し過ぎる教師が子どもを甘やかしてだめにしてしまったりする、ということにもかかわりがある。

教師としての「愛する」

「教える」における「愛する」について、大村はま先生は次のように書いている。

「教師としての子どもへの愛情というものは、とにかく子どもが私の手から離れて一本立ちになったときに、どういうふう人間として生きていけるかという、その一人で生きていく力をたくさん身につけられたら、それが幸せにしたことであると思

ますし、つけられなかったら子どもを愛したとは言われないと思います。」

「子どもをかわいいというんでしたら、子どもが一人で生きるときに泣くことのないようにしてやりたいと思います。今のうちなら、たとい、勉強が苦しくて泣いたってかまわないのですが、いちばん大事な時に泣かないようにしてやりたいと思います。今日のこの幸せの中にいる時は、頭をなでてでもなくても同じことだと思います。一人で生きるときに不自由なく力いっぱい生きていける、そういう子どもにしていかなければ子どもは不幸です。子どもを不幸にするようなことをしていて愛情をもっていたのだと言ってみてもどうなりましょう」(19)。

子どもは自らの世界を豊かにしていく中で、支持も挑戦も共に必要としているのである。やさしさも厳しさも共に必要としているのである。慣れ親しんだ優しさに満ちた世界と共に、よそよそしい危険と不安に満ちた冒険の世界もまた必要としているのである。

「教える」における「愛する」の本質

ここで、(はじめてのおつかい) というクリちゃんの漫画(スライド②)を思い起こしていただくこととしよう。

クリちゃんは、はじめてのおつかいに——、たばこを買いにのようであるが——出かけていく。クリちゃんにとってはなにしろ生れて初めての冒険である。不安もある。しかし、勇気を奮い起こして、この挑戦を受けてたったのである。パパは、クリちゃんに気づかれぬように、あとからついていく。クリちゃんに気づかれてはならないのである。おつかいという目的だけからすればいうまでもないことであるが、むしろパパが自分で行ったほうがどれだけ世話がやけないか知れない。しかし、これはクリちゃんのいまの世界を豊かにするために大切な経験なのである。パパはクリちゃんが「みずからの力で思考し、決断し、行動する状況を意図的に配置」したのである。クリちゃんの手を引いてやりたいのを抑えて、つまり教えることを惜しみに惜しんで、クリちゃんが自ら、自らの世界を拡大していくのを見守っているのである。

クリちゃんが帰ってくる。パパはクリちゃんに見られないように大急ぎで帰ってくる。そしてクリ

ちゃんが帰ってくる直前、やつとの思いで間に合い、クリちゃん目から見れば、のんびりと縁側で新聞を読んでいたかのような様子を装うべく努めているわけである。

この漫画の一番下のこまに下駄がひつくり返っているところがパパの狼狽ぶりを表わしている。さて、クリちゃんは、パパがそんなことをしてくれているとは露知らず、生れて初めてのおつかい、クリちゃんにとっては大冒険であった挑戦、を克服して、自らの力に自信をもつとともに、自らの世界を広げていくことにもなるわけである。

これが「教える」における「愛する」の本質である。

「実は、あとからついていってあげたのだよ」、と言えば、クリちゃんは「親の愛」を感じとり、あるいは感謝するかも知れない。しかし、それとともにクリちゃんにとっての大冒険、挑戦、独立で成し遂げたという大きな喜びも失われ、世界の広がりもまた、少なくとも「いま」の時点では、得られないということになってしまうであろう。世界を豊かにしてくれるせっかくの挑戦への緊張感もしぼんでしまうことであろう。

こんなことをクリちゃんの一連の漫画から読み取ることでもできる。

パパは厳しいのであろうか、優しいのであろうか。クリちゃんからみればあるいは厳しいのかも知れない。しかし、それは優しさに支えられた厳しさなのではないのであろうか。支持を前提とした挑戦をクリちゃんに突きつけている。これがパパの「教える」における「愛する」なのである。これがクリちゃんの世界を本当の意味で豊かにしていく「愛する」なのだ。「愛される」のを目的としてはいない「愛する」なのだと考えられる。

才能開発研究のこと (20)

支持する世界と挑戦する世界ということに関連して、アメリカのシカゴ大学のブルーム (B.S. Bloom) 教授の研究のことが思い起こされる。ブルーム教授のグループは、アメリカの各界で活躍している一流の芸術家、学者、スポーツの選手といった人々を各界二十五人ずつサンプルして、その人たちがどんな育ち方、育てられ方をしてきたかということ、本人それから親御さん、そしてその人た

ちの先生たちにインタビューして調べたということである。

ピアニストについての話であるけれども、だいたいつぎのようなことが一般的なパターンとして見出されたという。すなわち、幼いときには近所の子ども好きなピアノの先生にピアノを習う。その先生はたいへんやさしくて、決して技術的に抜きんでいくというわけにはいかないのだけれども、しかし、子どもを誉めることが上手。子どもはピアノを弾くことがたのしくて、たのしくてしょうがないというふうになる。先生のところに行くのが、たのしくて、たのしくてしょうがない。そういう状況の中でピアノに入っていく。ついで、ある時期になると、その先生が、私にはもう教えることはなくなった、もっと技術的にレベルの高い先生のところへ習いに行きなさいということを使う。そこで、子どもはもはや近所の先生ではなくて、何十キロか離れたところに車で送り迎えしてもらいながら、こんどは技術的にきわめて厳しい先生につくことになる。しかし、子どもはすでにピアノを弾くということがたのしくてしょうがないという思いをもっているから、その厳しさに耐えていくことができる。厳しさにもかかわらず続けていくことができる。そのようにして、ついには十七、八歳か二十歳かになって、たとえばニューヨークのジュリアード音楽院やカーティス音楽院のようなところで世界一流の先生に心と技術を学ぶことになる。そしてコンサート・ピアニストになる。と、まあこういったパターンが見られたというのである。ブルーム先生は、こんなふうにおっしゃっていた。

「これを逆にするから、挫折する例が多いのだ。初めから厳し過ぎたら子どもはいやになってしまう。それとともに、いつまでもやさしいと、もう一段上の段階へ行かないで手遅れになってしまう。平凡な音楽好きでおわってしまう」と。

人間の教育による発達の段階をロマンスの段階 (The Stage of Romance)、正確さの段階 (The Stage of Precision)、一般化の段階 (The Stage of Generalization) と三段階にわけた哲学者 (A.N. Whitehead) がいる (21)。この三段階は、調べた多くのケースにびったり合っているように思った、とブルーム先生は話しておられた。ロマンスの段階というのは、習うことに関して、それが好きで好き

でたまらなくなってしまう段階である。われわれのいい方でいえば、いわば「留保なしの支持」を与えられる段階である。けれども、ただ好きだけではレベルの高いところまで行くことができない、こんどは厳しさが必要だ。これは、いわば「挑戦」を受けられる段階ともいえよう。しかしまた厳しさだけでは、つまり技術的な洗練だけでは第一級のコンサート・ピアニストにはなれない。ロマンス、心と正確な技術というもの、それが統合されるような段階が第三番目にくる、それが一般化の段階である。そうしたロマンチズムへの帰還、ただし、正確さを伴った帰還、里帰り、そこで優れた個性をもつピアニストとしての独自の世界が形成されていく。そんなことがこの研究に示唆されているのである。

以上のような「支持」と「挑戦」ということつながり、構造が見えてくると、次のようなエピソードの意味も少し良くわかってくるように思われる。

ヘレン・ケラーのエピソードとその意味

ひとつはヘレン・ケラーとサリバン先生の話である。

サリバン先生の『ヘレン・ケラーはどう教育されたか』(明治図書)という本がある。「奇跡の人」という映画をご覧になった方は覚えていらっしゃるかと思う。

ヘレン・ケラーは盲聾啞の三重苦のゆえに家族に甘やかされていて、我がまま放題、ほとんどなにも言うことを聞かない。ヘレンの先生となったサリバン先生は、少なくとも数週間家族から離すのが望ましい、と申し出る。そして、「古い屋敷」の小さな一軒家にヘレンと二人だけで暮らすということを始め。そのときの様子がこう描かれている。

「はじめヘレンは、ひどく興奮して蹴とばしたりぎゃあぎゃあ泣いたりして、あげくのはてに混迷状態に陥ったりしました。しかし、夕食が運ばれたときには、大いに食べて元気そうでした。でも、私が彼女にさわることは拒みました。はじめての晩は、彼女は人形に夢中でした。そして寝る時間になると静かに服をぬぎましたが、私がいっしょにベッドに入るのがわかると、ベッドの向う側にとび出しました。もう一度ベッドに入るようにいくら彼女を誘ってもだめでした。

でも私は彼女がかぜをひきはしないかしらと心配

だったので、どうしても彼女にベッドに入るように言い聞かせました。まったくの話、私たちはものすごい取っ組み合いをしました。つかみ合いは二時間ばかり続けました。私は子どもにこれほどの力と忍耐があるとは思ってもみませんでした。けれども、私たちふたりにとって幸いなことに、はじめたときから、私の方がいくらか力が強くねばり強かったのです。とうとう私は彼女をベッドにひきずり込むことに成功し、彼女にふとんをかけてやりました。彼女はできるだけベッドの端に寄って丸くなって寝ました」(22)

話はさらに続くのであるけれども、考えたいのはここでの優しさとは一体なんであろうか、ということである。二時間もの間二人で小屋で取っ組み合うというのはそれだけでもたいへんなことだと思われる。しかも甘やかそうと思えばいつでも甘やかささように待ち構えているヘレンがいるわけである。しかし、サリバン先生は、最後まで闘ったのである。

言うまでもなく、二人の関係はその後も一生続いたわけだし、教師と生徒、先生と子どもとの関係としては世界的に広く知られているすばらしい関係であった。またそこから教育のさまざまな問題を学ぶことのできるひとつのすぐれた教育実践例なのである。(23)

このエピソードの意味はこうも考えられよう。

サリバン先生には、そこでヘレンを甘やかす、表面的に優しくすることが、結局はヘレンのためにならない、そういう確信があった。だからこそ二時間もの間頑張れたのだ。そして、それこそが、子どもを「愛する」ということなのではないか。サリバン先生はみずからの主体と責任においてその愛を貫いたのではないか。

一年生の行進の指導——その意味

小学校の運動会で一年生を運動場に導いていくときに、先生が、後ろずさりしながら手を叩き子どもたちを導いていくという様子が、よく見うけられる。そうした様子を見て、みなさんはどうお考えになるだろうか？ ああ先生はなんと熱心なのだろうと思うか、つまり子どもを「愛し」大事にしていると思うか、あるいは先生はなんといけないことをしているのだろうと思うか、そこには二通りの見方が可能である。私たちは子どもを「愛する」というと

きに、実はああいうことをしてはならないのではないか。子どもが一年生ともなれば、ひとり、自分たちで、きちっと歩くことを教えらるべきなのである。子どもたちは自ら考えながら、間隔をとり、胸を張って歩くことができるはずなのである。にもかかわらず、善意からにせよ、先生があのようなことをするために、自分たちで歩くことができるということに子どもたちは気がつかないし、また実際にできるようにもならないということが起こっているのだ。そうみなくてはいけないと指摘している実践家がおられる(24)。これはただ口先の理屈だけで、観念的にそう言ったのではなくて、子どもたちを実際にそういう自立した一年生たちへと育てる実践をされた先生のことばである。

子どもを大事に大事にするということのうちには、実は、子どもにはこういうことはできないんだ、という子どもに対する蔑視がいつの間にか忍び込んできてしまっているのではないか、という指摘もされている。もちろん一年生に、なにもかもができるわけでは決してない。しかし、その段階で子どもにできるはずのことに子どもが挑戦するのを妨げないこと、ないしは、子どもにできることへの挑戦を促し、挑戦を助ける、そういったことが真の「愛する」には求められるのである。しかも教師自らは背景に退いて子どもが自らの力を試めず状況を「意図的に配置」することが、子どもを「教える」における真の「愛する」なのだということになるかと思われる。

おわりに

きょうの私の話は結局、クリちゃんの二枚の漫画に集約されてしまうようである。

人間ひとりひとりの世界。子どもを「教える」ということは、子どもの世界を豊かにすることだ。

そのためには、教えることを惜しまなくてはいけない。支持、サポートすることと、挑戦、チャレンジすることとを、ともに子どもの世界にもたらさなくてはいけない。したがって「教える」における「愛する」とは、子どもの世界に支持を背景とした挑戦、優しさを根底においた厳しさをもたらすことだ。教師は決して近視眼的に子どもに「愛される」ことを求めてはならない。

「教える」と「愛する」を私たちひとりひとりは、

多様に見ることができ、またそれが私たちひとりひとりの多様な世界と自我をあらわすということにもなる。ここで話した私の「教える」と「愛する」もそのたったひとつの貧しい見方に過ぎない。

もう一度、クリちゃんのスライド①とスライド②を見ていただきたいと思う。

パスカルのパンセに次のようなことばがある。

「人は精神が豊かになればなるほど、独特な人間がいつそう多くいることに気がつく。普通の人たちは、人々のあいだに違いのあることに気づかない。」(25)

みなさまがますます豊かで独特な人々の独特な世界と出会われて、それぞれますます豊かな世界を築いていかれますように願って、私の話を終わらせていただきたいと思う。

参考文献

- (1) Sobald ein Mensch zum Leben kommt, sogleich ist er alt genug zu sterben.
ハイデッガー著、辻村公一訳『有と時』(河出書房新社、一九七四年)二八四頁。
- (2) ハイデッガー著、松尾啓吉訳『存在と時間』(勁草書房、一九六年)下、二六一―二七頁。
- (3) 根本 進著『クリちゃん』(さ・え・ら書房 一九七八年)(そらいろの本)二九頁、および、(オレンジの本)二四頁
- (4) ビンスワンガー著、荻野恒一・宮本忠雄・木村敏訳『現象学的人間学』(みすず書房、一九六七年)二六五―二六六頁。
- (5) 同前書、二六六頁。
- (6) Don Ihde *Experimental Phenomenology*, G.P.Putnam's Sons, 1977. Chapter Four, p.70.
- (7) 本田和子著『異文化としての子ども』(紀伊国屋書店、一九六二年)。
- (8) 正村公宏著『ダウン症の子をもって』(新潮社、一九八三年)二〇―二〇二頁。
- (9) 荻野恒一著『故郷喪失の時代』(北斗出版、一九七九年)三九―四〇頁。
- (10) ジョン・ホルト著、吉田章宏監訳『子ども達はどうつまずくか』評論社、一九八一年)一四二頁。
- (11) メルロ＝ポンティ著、滝浦静雄・木元元訳『眼と精神』(みすず書房、一九六六年)二六一頁。
- (12) 芦田恵之助著『教壇と教式・綴り方教授』明治図書、一九七三年)九六一―九七頁。
- (13) 武日常夫著『真の授業者をめざして』(国土社 一九七一年)四〇頁。
- (14) 同前書、四三頁。
- (15) ジョン・ホルト、前掲書、四五―四六頁参照。
- (16) ボルノー著、浜田正秀訳『人間学的に見た教育学』(玉川大学出版部、一九七三年)一一〇頁。

- (17) ポール・ティリッヒ著、大木英夫訳『愛、力、正義』（ティリッヒ著作集第九巻、『存在と意味』白水社、一九七八年、二二三―二三四頁）。
- (18) 前坂和子「島秋人さんの思い出」（島秋人著『遺愛集』東京美術 一九六六年所収）二一―頁。
- (19) 大村はま著『教えるということ』（共文社 一九七三年）九〇―九二頁
- (20) Benjamin S.Bloom and Lauren A.Sosniak, *Talent Development, Educational Leadership*, Nov. 1981, pp.86-94.
ベンジャミ・S・ブルーム（松田彌生訳）「才能開発」（タレント・ディベロップメント）の諸条件」（『教育評価展望』2、一九八四年四月刊、教育評価研究協議会編（大阪大学人間科学部梶田研究室内）七八―九二頁。
Benjamin S. Bloom, *Teaching and Leadership Conditions for Extreme Levels of Development* として近刊。[2022 註：当時、Bloom教授に『近刊』と伺いました。が、その後の確認はとれていません。]
- (21) A.N.Whitehead, *Aims of Education and other essays*, Ernest Benn, 1962, chap.II, pp.27-35.
- (22) サリバン著、榎恭子訳『ヘレン・ケラーはどう教育されたか——サリバン先生の記録』（明治図書、一九七三年）二二―二三頁。
- (23) ヘレン・ケラー著、岩橋武夫訳『わたしの生涯』（角川文庫）参照
- (24) 武田常夫「教師の技術とところ」（吉田章宏編『授業』朝倉書店、一九八三年）一八五―一八七頁。
- (25) パスカル著、前田陽一・由木康訳「パンセ」（『パスカル』世界の名著29,中央公論社、一九七八年）六八―六九頁。

「教育の現象学」のデータサイエンス的転回

—全国学力・学習状況調査結果の分析から—

Data Scientific Turn of Educational Phenomenology

— Based on National Scholastic Tests —

田 端 健 人
Taketo TABATA

目 次

1. 研究背景
2. 現象学とは何か？
 2. 1. 現象学への最初の一步「志向性」
 2. 2. 「転回」を本質に含む現象学
 2. 3. ヨーロッパ諸学の危機と現象学
3. データサイエンスとは何か？
4. DS-EFAのリサーチクエスチョン
5. 教育データサイエンスの現象学的転回の第一歩
 5. 1. 信念
 5. 2. 直観
 5. 3. 意味
6. 生きられる数値
 6. 1. 生きられる（生きられた）数値の具体例
 6. 2. 体験における「存在秩序（調和）」ないしは「連関」
 6. 3. 「世界」という観点からの私たちの疑念の検討
7. 平均値差の現象学的データサイエンス
 7. 1. 平均正答率と平均正答数
 7. 2. 正答数の諸問題
 7. 3. 平均値差の帰無仮説検定
8. 平均値差の帰無仮説検定の試み
 8. 1. コルモゴロフ＝スミルノフ検定（KS検定）
 8. 2. t検定とz検定
9. 効果量
 9. 1. 帰無仮説検定から効果量へという世界的動向
 9. 2. 効果量（Effect Size）とは何か？
 9. 3. 効果量の基準値
10. 基準値という難問
 10. 1. 「レギュラトリーサイエンス」と「データサイエンス」
 10. 2. 効果量の基準値 $d=0.50$ の提案
 10. 3. 効果量の基準値からみた全国学力・学習状況調査のポイント差
11. 教育データサイエンスはどこまで科学的で現象学的か？
 11. 1. 教育データサイエンスの科学性
 11. 2. 教育データサイエンスの現象学性
12. 家庭の蔵書数の質問項目は児童生徒のSESの代替指標となるか？
 12. 1. 問題背景

12. 2. 検証のためのデータセットと手続きと検証結果
 12. 3. SESの合成変数の試行に関する現象学的省察
 12. 4. 教育データサイエンスにおける意味の空洞化の兆し
 13. 非認知能力と対話・探究学習と授業充実度の可視化
 13. 1. 「非認知『徳』(Virtus) 尺度」の開発
 13. 2. 「対話・探究学習 (Dia_Inq) 尺度」の開発
 13. 3. 「国語授業充実度 (Jpn_Ju) 尺度」と「算数・数学充実度 (Math_Ju) 尺度」の開発
 13. 4. 学力スコアと非認知「徳」スコア等との相関
 14. 自治体支援の事例
 15. むすびに代えて
- 資料：全国とトップ都道府県およびボトム都道府県の平均値差の効果量 (R4-H28, H21-H19)

1. 研究背景

2019年冬以来、筆者はテストスコアの分析や言葉の形態素解析に取り組んでいる¹。筆者はこれをチームで推進しており、私たちはこの取り組みを「DS-EFA (Data Science of Education for All: すべての子どものための教育データサイエンス)」と名づけている。

チーム全員ではないにしても筆者自身は、この教育データサイエンスを「教育の現象学」の一環と位置づけてきたが、初歩的なデータ分析を積み重ねるにつれその確信は強まっている。私たちの教育データサイエンスは現象学的だからこそ、テストスコアについての従来の専門的分析とは大なり小なり異なる着眼、異なる分析方法、異なるシステム開発、異なる分析結果になっているとの思いが強くなっている。

しかし私たちの教育データサイエンスは、本当に現象学的なのか、もし現象学的であるとすればどこまで現象学的なのか。現象学のデータサイエンス的転回なるものは可能なのか。かたやデータサイエンスとは何か。データサイエンスはどこまでサイエンス (科学) なのか。データサイエンスは現象学とどこまで地平融合できるのだろうか。こうした問題を本稿で考えてみたい。

2. 現象学とは何か？

そのためには、現象学とは何か、データサイエンスとは何かという根本問題を避けるわけにはゆかない。しかし、

現象学とは何か。フッサールの最初期の諸著作から半世紀も経ってなおこんな問いを発せねばならぬとは、いかにも奇妙なことに思えるかもしれない。それにもかかわらず、この問いはまだまだ解決からはほど遠いのだ。²

¹ 例えば、次の2冊はその成果の一部である。田端健人, 2022 『IRT分析ソフトEasyEstimationによる全国学力・学習状況調査の検証と経年比較』パイディア出版。田端健人, 2021 『子どもの言葉データサイエンス入門—形態素解析システムjReadabilityの活用と検証—』パイディア出版。

² 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, p.1.

これは1945年フランスで出版された『知覚の現象学』冒頭の言葉である。それからさらに75年以上経た現在、現象学とは何かの問いは解決に少しは近づいただろうか。おそらく現在でもこの問いは未解決のままであろう。「現象学とは何か」の問いに決まった答えがないならば、「私たちのデータサイエンスは現象学的か」の問いにどう答えればよいだろう。

2. 1. 現象学への最初の一步「志向性」

初心に帰り、初学者の道を歩んでみよう。それは私たちのデータサイエンスにふさわしいやり方である。現象学を修めた先人は初学者向けに「現象学とは何か」を解説してくれている。これは決定的な解決ではないにしても、現象学入門の第一歩になる。

「現象学」とは、哲学者フッサール(1859-1938)がその著書『論理学研究』の第2巻で始めた哲学上の意識分析の方法である。それは、認識対象と認識作用との相関関係を、「志向性」という概念を手がかりに分析する研究手法であった。³

引用文中の「認識対象と認識作用」は、「意識対象と意識作用」とか「ノエマとノエシス」とか「現出と現出作用」とも言い換えられる。両者を不可分とするのが「志向性」概念である。「志向性」とは、「なにかについての意識、なにかについての現出という、根本的な存在性格」のことである⁴。私たちは、何かを知覚するとか、何かを想起するとか、何かを表象するとか、何かを恐れるとか、何かを手に入れるとか、何かを決断するとかのように、何かへと向かう根本的な存在性格をもっている⁵。この「私たちが何かを・・・する」あるいは「何かの現われは、私たちににとっての現われである」という人間の根本的存在性格が志向性である。

この最初の一步を踏み出さない研究は、現象学と区別すべきであろう。例えば、自然現象を研究する場合、研究する私たちの意識作用を度外視するならば、自然科学とか物理学と呼ばれる研究になり、それは現象学的ではない。一方自然研究でも、私たちの意識作用を考慮に入れ始めると、その研究は現象学そのものではないにしても「現象学的」になる。現代物理学者ウェルナー・ハイゼンベルクの次のような自然像は現象学的である。光は粒としても波としても現れるが、それは観測する私たちの観測装置に依存することから、ハイゼンベルクは、「われわれが量子理論で数学的に公式化している自然法則はもはや粒子自体を取り扱っているのではなく、素粒子に関するわれわれの知識を取り扱っているのである」⁶とか、「この数学は、もはや素粒子の挙動を表わすのではなく、その挙動に関するわれわれの認識を表わしているのである」⁷とか、「われわれが劇場で観客であるばかりでなく、いつも共演者でもあることに気づかなければならない」⁸と述べ、素粒子が観測装置を利用した私たちの認識作用の志向的相関物であることを強調する。こうなると物理学も現象学的になる。

心とか意識とかを研究する心理学にしても然りである。従来の心理学が心とか意識とかを研究対象とし、研究している研究者の意識作用とか志向的相関関係を主題化しないならば、それは現象学的ではない。対照的に、研究対象の心理や意識を、対象化する意識作用との志向的相関において研究するならば、それは現象学的になる。

³ ハイデガー・フォーラム編, 2021『ハイデガー事典』昭和堂, p.32.

⁴ フッサール, E., 2004『ブリタニカ草稿—現象学の核心—』谷徹訳, ちくま学芸文庫, p.12.

⁵ フッサール, 2004, p.12.

⁶ ハイゼンベルク, W., 2006『現代物理学の自然像』尾崎辰之助訳, みすず書房, pp.8-9.

⁷ ハイゼンベルク, 2006, p.9.

⁸ ハイゼンベルク, 2006, p.9.

フッサール自身、「哲学的な現象学」に加え「現象学的心理学」を創設しようとした。

この哲学的現象学と同時に、しかしさしあたってはこれから切り離されることなく、方法的にも内容的にもこれと並行関係にある新たな心理学的な学科が生じてきた。その学科とは、アприオリな純粋心理学あるいは「現象学的心理学」である。⁹

フッサールは、「哲学的な現象学」を「超越論的現象学」、「現象学的心理学」を「心理学的現象学」とも呼んでいる¹⁰。そうすると、現象学となる一定の条件を満たすならば、「教育の現象学」とか「○○の現象学」も、あるいは「現象学的教育学」とか「現象学的○○学」も、あながち牽強附会ではないだろう。

2. 2. 「転回」を本質に含む現象学

志向性を中核に据えることによって、現象学は現象学する研究者の多様性や各々の成長と不可分になる。つまり、志向性概念によって、現象学は「転回」という性格を本質に組み込むことになる。なぜなら、現象学の基本的態度は「事象そのものへ」であるが¹¹、「事象」は、志向性概念からすると、そこへと向かう人間の個性的な意識作用に応じて変容するからである。

このことは、先の現象学の定義における言葉の揺らぎにも表れている。

志向性を「意識対象と意識作用」の相関とみなすならば、現象学が中心に据える「事象」は「意識」や「意識的生」や「主観（性）」になる。これがフッサールの現象学であった。ところが、志向性を人間の「根本的な存在性格」とみなすなら、現象学の事象は、人間存在つまり「現存在」になる。これがハイデガーの現象学である。『存在と時間』執筆時のハイデガーは自身の探究を「現象学」と理解していたが¹²、本書によって現象学は「解釈学的転回」¹³ないし「存在論的転回」を迎える。ハイデガー自身の思索の歩みにおける「転回」は有名である¹⁴。フッサールにしても、1900/1年刊行『論理学研究』から1913年『イデー I』において「超越論的現象学への転回」¹⁵を見せている。転回させてこそ現象学だというのは言い過ぎかもしれないが、少なくとも現象学は、20世紀初めに台頭してきた「哲学運動」¹⁶であり、完結した哲学体系ではない。そうだとすれば、「現象学のデータサイエンス的転回」も、奇想天外な道ではないだろう。その最初の一步は、志向性がデータサイエンスの核心にどう関与するか、データサイエンスを志向性からどう展開できるか、にかかっている。

2. 3. ヨーロッパ諸学の危機と現象学

もう一つ、「現象学とは何か」を初歩的に理解するうえで欠かせないのは、現象学運動を突き動かす原動力が危機意識である、ということである。現象学は諸学問の危機から出発した。これはフッサール最晩年の著書名『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』に凝縮されている。本書は1935年の講演をもとにしていくが、その講演は次のような問いかけから始まる。

⁹ フッサール, 2004, p.7.

¹⁰ フッサール, 2004, p.57.

¹¹ ハイデガー・フォーラム編, 2021, p.344.

¹² Cf., ハイデガー・フォーラム編, 2021, p.33.

¹³ ハイデガー・フォーラム編, 2021, p.35.

¹⁴ Cf., ハイデガー・フォーラム編, 2021, p.7, p.399.

¹⁵ 谷徹, 2004「訳者解説」, フッサール, 2004, p.174.

¹⁶ フッサール, 2004, p.57.

学問のためにささげられたこの場所で行なうこの講演の「ヨーロッパ諸学の危機と心理学」という題目そのものからしてすでに異論を呼び起こすであろうことを、わたしは覚悟しておかねばなるまい。いったい、われわれの学問そのものが危機におちいつているなどとまじめに語られてよいものであろうか。¹⁷

この問いにフッサールは次のように応答する。

19世紀の後半には、近代人の全世界観は、もっぱら実証科学によって徹底的に規定され、また実証科学に負う「繁栄」によって徹底的に眩惑されていたが、その徹底性とは、真の人間性にとって決定的な意味をもつ問題から無関心に眼をそらす、ということの意味していた。単なる事実学は、単なる事実人をしかつぐらなない。このような傾向に対する一般的な評価の転換は、特に戦後（第1次大戦後）避けることのできないものとなったが、それは…（略）…若い世代のうちに、次第にこのような傾向に対する敵意に満ちた気分を惹き起こすまでになった。この事実学はわれわれの生存の危機にさいして、われわれに何も語ってくれない…（略）…この学問は、この不幸な時代にあつて、運命的な転回にゆだねられている人間にとっての焦眉の問題を原理的に排除している。その問題というのは、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。¹⁸

ヨーロッパ諸学問は、「人間にとっての焦眉の問題」を排除していること、「真の人間性にとって決定的な意味をもつ問題から無関心に眼をそらす」していることが、フッサールを突き動かした学問の危機である。「真の人間性」を直視するのが現象学である。「真の人間性」とは、フッサールにとっては「志向性」に他ならない。

この危機意識は、なにも第一次世界大戦勃発ではじめて喚起されたわけではなく、いっそう先鋭化されただけである。フッサールが現象学をスタートさせた1900/1年『論理学研究』の序言に次の言葉がある。

〈数学およびあらゆる学問一般の客観性が論理的なものの心理学的基礎づけとどのように整合するか〉という原理的な疑惑さえもがますます私を不安にした。こうして、支配的な論理学の種々の確信に支えられていた私の方法…（略）…がすっかり動揺してしまったので、私は論理学の方法についての、特に認識作用の主観性と認識内容の客観性との相互関係についての一般的な批判的反省へとますます駆り立てられるのを覚えた。¹⁹

数学とあらゆる学問一般の原理的問題に対する「不安」から、フッサール現象学が始まったことがわかる。この不安は晩年の危機意識へとまっすぐにつながる。周知のように「不安」は、『存在と時間』によれば、人間を本来性へと転回させる根本気分である。なお、この引用文の「認識作用の主観性と認識内容の客観性との相互関係」が後に明らかにされる「志向性」である。

ヨーロッパ諸学への危機意識から、現象学にはあらゆる学問に対する強烈な批判意識が含まれることになる。「今日、実証科学はすべて成立基盤の危機に陥ってしまった」²⁰。しかしこの批判は、諸学問の単なる否定でも拒否でもない。ある時期、フッサールとハイデガーは、諸学問を基礎づける第1哲学として現象学を

¹⁷ 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, p.13.

¹⁸ フッサール, 1974, pp.16-17. 括弧内邦訳書。省略(略)は引用者(以下同様)。

¹⁹ フッサール, E., 1995 『論理学研究 I』 立松弘孝訳, みすず書房, pp.6-7.

²⁰ フッサール, 2004, p.145.

構想していた。

これ〔現象学〕がめざすのは、学問としての哲学をラディカルに新たに基礎づけること、そして、それによってすべての学問をラディカルに新たに基礎づけることである。²¹

筆者の個人的見解としては、現象学が哲学を含むすべての学問を基礎づけたとも、今後基礎づけるとも思わない。ここで押さえておきたいのは、諸学問に対する現象学の批判意識や危機意識は、諸学問を否定することでも、拒否することでもない、という点である。むしろ現象学は「基礎づけ」を標榜したほどに、諸学問を意味あるものに活かし返そうとする情熱をもっている。諸学問を「真の人間性」から考え直そうとする情熱である。

一方、確かに現象学には、諸学問と縁を切ろうとするかのような一面がある。「判断停止」「エポケー」「現象学的還元」と呼ばれる現象学者の態度変更である。

エポケーとは、次のような態度変更である。

意識が対象に関わる「自然的態度」を「遮断」し、それを根本的に変更する方法的懐疑の操作を意味する。その操作においては、自然的態度における一般定立が排去されて括弧に入れられ、いわばそのスイッチが切れ、定立がストップされる。この「括弧入れ」の操作を通じて、現象学に固有の新たな存在領域としての純粹意識が開示される。²²

フッサール自身の言葉によれば、

〔自然的態度のうちにある〕すべての実証科学は、超越論的に、エポケーに服さねばならないのであり、実証科学の対象領分すべてについても、それゆえまた心理学およびその意味における心的なものすべてについても、同様なのである。²³

このエポケー（判断中止）によって初めて、志向性とか志向的意識作用とかがあらわになる。とはいえ、実証科学や素朴な生活における自然的態度のスイッチを切るといっても、それは実証科学から縁を切るためではなく、実証科学を基礎づけようという情熱、諸学問を真の人間性に基礎づけようという情熱からであった。このことを心にとめておこう。

3. データサイエンスとは何か？

以上、「現象学とは何か」についての初歩的理解を確認した。

ではこの初歩的理解において、現象学はデータサイエンスとどのように切り結ぶことができるだろうか。そもそもデータサイエンスとは何だろうか。

「データサイエンス」という日本語は、一般に使われはじめてからまだ7年ほどしか経っていない。『広辞苑』第6版（2008年刊）には記載がなく、第7版（2018年刊）になって登場する。この言葉を、朝日新聞の記事データベース「聞蔵IIビジュアル」で検索すると、2021年末までの検索数は180件になる²⁴。これを年ごとに

²¹ フッサール, 2004, p.57.〔〕内引用者。

²² 木田元・野家啓一・村田純一・鷺田清一編集, 1994『現象学事典』弘文堂, p.42.

²³ フッサール, 2004, p.37.〔〕内は邦訳者の補足。

²⁴ 最終閲覧2022.01.19

グラフ化すると図1になる。2015年から記事に登場し、2021年に急上昇している²⁵。

もとの英語「data science」はどうだろう。3,000万冊をデータベースとするGoogle Ngram Viewer²⁶で、この語の使用頻度を検索してみた。比較対象として、この語のもととなった「computer science」と参考までに「phenomenologie」を合わせて検索した(図2)。data scienceは英米圏でも2010年を過ぎたところから使用頻度が上昇しはじめた若い言葉であることがわかる。またその使用頻度はじわじわ上昇しているものの、computer scienceと比べればまだ圧倒的に少ない。phenomenologieに比べれば、data scienceの方が頻度が高いこともわかる。

言葉の使用頻度からもわかるように、「データサイエンス」は「新しい分野」であり、「まだ完全な定義は

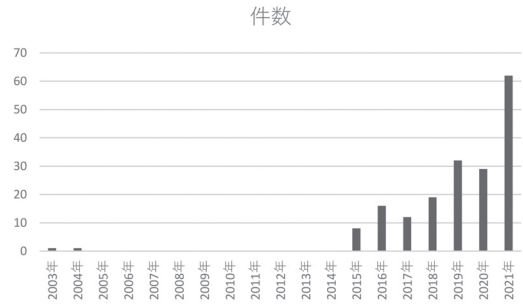


図1：聞蔵IIでのヒット件数

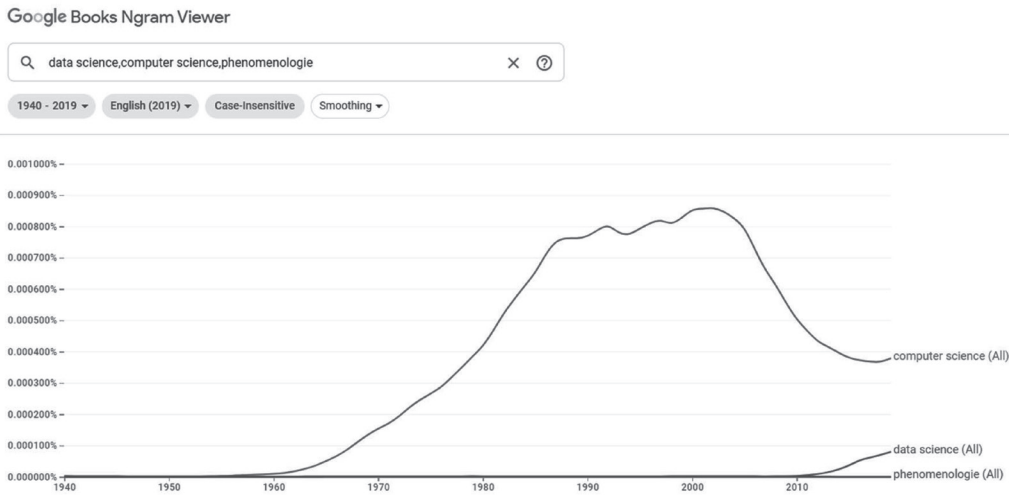


図2：Google NgramによるData ScienceとComputer Scienceの検索結果

ない²⁷。簡にして要を得ているのは、「データサイエンス」は「コンピューターサイエンスと統計学から産まれた子ども」であり、「統計的、コンピューターの、人間的」の3つを「決定的な構成要素」とするという解説である²⁸。

²⁵ ちなみにCiNiiで検索すると、2021年までで1,470件ヒットする(最終閲覧2022.01.19)。1999年に使用例があるが、年間の使用例が50件を超えるのは、2014年以降である。2019年から使用例が200件を超え、以後急上昇している。

²⁶ 2022.12.2アクセス。

²⁷ Skiena, S.S., 2020『データサイエンス設計マニュアル』小野陽子監訳, 長尾高弘訳, オライリー・ジャパン, p.1.

²⁸ Cf., Blei, M. D., & Smyth, P., 2017, Science and data science, *Proceeding of Natural Academy of Science*, 114(33), pp.8689-8690.

そもそもデータサイエンスで扱う「データ」とは何かも未解決の難問である²⁹。しかし、上記の便宜的定義からすると、データサイエンスの「データ」とは、コンピューターで扱える電子データに限定される。電子データをコンピューターで統計処理することがデータサイエンスの基本である。

しかも、このプロセスは完全には自動化できないため、「人間的」要素が不可欠になる。「コンピューターを利用した現代の統計ツールを、現代科学の問いに適用するには、人間による意味に満ちた判断と、訓練を積んだ深い知識とが必要である」³⁰。どのようなリサーチクエスチョンを立て、どのようにデータを分析・可視化するか、また計算された数値をどう評価するかは、分析主体の人間にかかっている。ここに、データサイエンスが現象学的になる余地がある。

先に確認したように、フッサールは人間性の核心を「志向性」にみた。データサイエンスを、「統計的、コンピューターの、志向性」の3要素で構想するとき、そのデータサイエンスは現象学への一歩を踏み出すことになる。

4. DS-EFAのリサーチクエスチョン

現象学的データサイエンスの道を切り拓くにあたり、私たちDS-EFAのリサーチクエスチョンを示そう。

私たちのプロジェクトの発端となったリサーチクエスチョンの一つは、全国学力・学習状況調査の学力スコアに関するものである。全国学力・学習状況調査は、小学6年生と中学3年生全員（各学年約100万名）を対象として、文部科学省が毎年1回実施する学力と学習状況に関する大規模調査である。基本的に、国語、算数・数学等の教科に関する調査と、児童生徒ならびに学校を対象とした質問紙調査で構成されている³¹。社会的に注目度が高く影響力も極めて大きな調査である。教科に関する調査問題が公表されると翌日の朝刊に紹介され、数ヶ月後に調査結果がリリースされると、翌日朝刊には、結果の都道府県ランキングとか、全国平均と自治体平均とのポイント差とかが大々的に報道される。

例えば、2021（令和3）年9月1日付『読売新聞』朝刊では、宮城県の結果として「3教科 平均下回る」の見出しで、次のような記事が掲載された。

国語は、小6の正答率が63%で、前回2019年度と同じく全国平均を2ポイント下回った。中3の正答率は65%で、全国平均と同じだったが、全国平均を1ポイント上回った前回よりも後退した。算数・数学は、小6の正答率が68%、中3が55%で、いずれも前回と同じく全国平均を2ポイント下回った。

また同朝刊には、「学テ 仙台、中学平均上回る 4年連続 政令市1位」とか「他地域は低迷 小学算数最下位」の見出しで、次の記事が踊った。

仙台市は中学生の国語、数学の平均正答率が全国20政令市でトップとなり、新型コロナウイルスの影響で中止となった昨年度を除き4年連続で1位となった。一方、仙台市以外の地域では小中ともに全国平均を2~5ポイント下回り、小学生の算数は全国最下位となった。

²⁹ 「データという語の使用は5世紀目を迎えているが、合意された定義はいまだに得られていない。」（ボーグマン, C.L., 2017『ビッグデータ・リトルデータ・ノーデータ—研究データと知識インフラ—』佐藤義則・小山憲司訳, 勁草書房, p.33.)

³⁰ Blei & Smyth, 2017, p.8690.

³¹ 詳細については田端, 2022『IRT分析ソフトEasyEstimationによる全国学力・学習状況調査の検証と経年比較』パイディア出版, p.1を参照されたい。

政令市1位の市民は鼻を高くするが、全国平均以下とか全国最下位の県民は惨めになる。全国平均以下とか全国最下位の結果は、県や市町村の議会でも槍玉に上がり、「学力向上」の圧力が各教育委員会、ひいては学校現場に重くのしかかる。「学力向上」の圧力は、「テストの点数を上げる」指導、「基礎基本の定着」、無味乾燥な「ドリル」学習となることも少なくない。

私たちのリサーチクエスションは、「全国平均を2~5ポイント下回することは、どのくらいの学力差なのか?」「それは大問題なのか小問題なのか?」「全国1位と全国最下位との学力差はどの程度なのか?」である。非常にシンプルで市民的な問いである。

この問いにまだ確かな解がないにもかかわらず、「全国平均以下」とか「全国最下位」とかのわかりやすい見出しが躍り、その評価に関係者はショックを受け続けてきた。私たちはそこに疑問を投じたのである。

問題をさらに複雑化し混乱させているのは、全国学力・学習状況調査の教科に関する調査は古典的テスト理論で設計されており、スコアを経年比較できないという問題である。新聞記者もそのことを知っているようで、例えば、2022(令和4)年7月29日『朝日新聞』朝刊1面では、次のような書きぶりになっている。見出しは「4年ぶり理科 正答率低下」である。

最も平均正答率が低かったのは、中3理科で49.7%。問題の難易度を調整していないため単純比較できないが、前回調査(66.5%)から16.8ポイント下がった。³²

下線部からすれば、記者は平均正答率が経年比較できないことを知っている。ところが「単純比較できない」と述べた直後に、「前回調査から16.8ポイント下がった」と単純比較するという矛盾に陥っている。

これらは氷山の一角である。このように、全国学力・学習状況調査は、社会的影響が極めて大きいにもかかわらず、全国平均とのポイント差の意味や重みが不明であり、経年比較できないにもかかわらず経年比較をしてしまうという混乱を招いている。この混迷を解決したいとの思いが私たちのリサーチクエスションには込められている。

5. 教育データサイエンスの現象学的転回の第一歩

私たちのリサーチクエスションを「志向性」と関連づけてみよう。門脇俊介氏の整理によれば、この志向性には「信念」「直観」「意味」の3種類がある³³。この3種類を整理しながら、これらと私たちのリサーチクエスションがどう関連するかを考えてみたい。

5. 1. 信念

信念とは、人間が「世界へコミットすることを可能にするさまざまな志向性のうち、…(略)…最も基本的なもの³⁴」である。「この世界は私が誕生する相当前から存在していたし、私の死後も長く存在するであろう」というのも信念である。「学力スコアは完全ではないにしても学力なる能力を数値化しているであろう」も一つの信念である。ある信念はその他の多種多様な信念と連動している。「学力スコア」についての信念は、「学力なる能力が存在する」という信念や「個人によって学力には差がある」といった信念と連動して

³² 下線は引用者。

³³ 門脇俊介, 2000「生活世界、志向性、人間科学」新田義弘編『フッサールを学ぶ人のために』世界思想社, p.280.

³⁴ 門脇, 2000, p.281.

いる。これらの信念は「全体論的な性格を持った一種の織り物として成立している」³⁵ことを発見したのがフッサールであり、彼はこの織物を「地平」という概念で明らかにした³⁶。そして「こうした地平的性格を持つ信念の織り物を通して現出してくるもの、言い換えれば、信念体系の相関者」が「世界」である³⁷。

私たちのリサーチクエスションは、「全国平均よりも2~5ポイント低い」という現出とか言説とかが、学力についての私たちの信念体系に織り込めないことに端を発している。私たちとは対照的に、ある県の平均が全国より2~5ポイント低いという現出を受けて、「これは報道しなければ」と思う記者たちや、この現出と言説を「問題」ととらえ教育政策を変更したり実行したりする人々にとっては、このポイント差は信念体系にうまく織り込まれていることになる。

私たちが、リサーチクエスションを起点として平均正答率2~5ポイント差を検証し、もしもこの差に実質的意味がないと結論を下したならば、それは「2~5ポイント差は大きい」という信念を否定することを意味する。そして、平均正答率とは異なるいっそう実質的意味のある評価システムを考案するとき、私たちは学力に関する信念体系を脱構築しようとしているのであり、学力の信念体系の相関者である学力の「世界」の一部を組み替えようとしている。

5. 2. 直観

私たちの信念は、単なる主観的な思い込みではなく、「世界の側から正当化という見返りを受け取る」³⁸。例えば、「世界はこの先も存在し続けるだろう」という信念は、私が朝目覚めるたびに正当化される。対して、世界によって正当化されない信念は、修正・変更を余儀なくされる。想像を絶する地震や津波は、私が住む地域が存続するという信念を震撼させる。読者には信じてもらえないかもしれないが、東日本大震災発生当日と数日続いた大きな余震、東京電力福島第一原発の爆発を身近に体験した私たちは、大学の会議室で「日本沈没」を否定する自信を失っていたことがある。

フッサールは、「信念の正当化は知覚をはじめとする直観によってなされる」とみなし、一方で「カテゴリーや数学的な対象などの抽象的存在者についての信念も、感覚的な知覚とは異なるタイプの直観によって正当化される」と考えた³⁹。しかし、管見ながら筆者が知る限り、フッサールは、この「感覚的な知覚とは異なるタイプの直観」の正体を明らかにしなかった。そこで以後、差し当たり、このタイプの直観を暫定的に「新しいタイプの直観」と呼ぼう。

私たちは学力なるものを知覚的に直観することはできない。児童生徒の学力であれ、自身の学力であれ、それを見ることも聞くことも、それに触れることもできない。国語の力、算数・数学の力なるものが児童生徒にあるという信念を私たちは素朴に抱いているが、その信念の正当化は間接的である。例えば、子どもが言葉を話したり書いたりするのを見聞きするとき、私たちは子どもの国語能力を感知する。しかしそれは、子どもの国語能力そのものを知覚的に直観しているわけではない。不正確な言い方だが、子どもの言動から間接的に推測しているに過ぎない。子どもの学力を感度良く現出させるツールの一つがテストである。テストスコアは、子どもの学力についての私たちの信念を正当化したりしなかったりする。この正当化は知覚による直観ではなく、新しいタイプの直観である。これがどのような直観であるかは、現象学的教育データサイエンスによって、おいおい明らかにしてみたい。

さらに、学力や非認知能力をテーマとするとき、知覚による直観が通用しなくなるもう一つの大きな要因

³⁵ 門脇, 2000, p.282.

³⁶ Cf., 門脇, 2000, p.283.

³⁷ 門脇, 2000, p.283.

³⁸ 門脇, 2000, p.284.

³⁹ 門脇, 2000, p.284.

がある。それは、私たちが関わるのは「個人の能力」だけでなく、全校の児童生徒とか地域全体の児童生徒とか日本全体の児童生徒といった「集団の能力」を相手にする点である。私たちが関わるのは、宮城県の子どもと仙台市の子どもの学力差の有無だったり、日本の子どもの学力水準だったりする。1学年約100万人は、私たちの知覚能力をはるかに凌駕している。100万人の学力を問題にし、日本のある学年の学力についての私たちの信念を正当化したり吟味したりするために、知覚的直観は全く無力であり、テストスコアをコンピューターで統計的に分析することに関わる新しいタイプの直観が必要になる。

二つの志向性、信念と直観について、ここでもう一つ重要な事実に言及しておきたい。近代の幕開け以降、科学技術を受け入れ進歩させてきた人類は、相容れない基本的信念に巻き込まれ、その矛盾は時代と共に大きくなっていくという事実である。それは、「大地は動かない」という信念と「大地は動いている」という信念、つまり天動説と地動説の信念体系である。地動説の信念体系には、「地球は丸い」とか「地球は自転と公転をしている」といった信念も織り込まれている。一方は知覚的直観が可能であり、他方は知覚的直観が不可能である。

大地は動かないという信念は、いつでも知覚を通して世界から正当化される。今も私はパソコンに向かいながら、大地が動いていないことを感覚的に直観できる。天体の運動についても、日の出や日の入りを見ることで直観できる。

ところが地球の運動を私たちは知覚的に直観できない。どうして、知覚的に直観できない信念、知覚的世界から正当化されない信念が揺るがないのだろうか。

知覚的直観が不可能な信念が一瞬わずかに揺らぐ思考実験をしてみよう。地球の自転速度は、赤道直下で時速916km、新幹線の約5倍、ジェット機の約2倍、秒速約460mとされる⁴⁰。地球の公転速度はさらに速く、秒速約30km、音速の87倍（マッハ87）とされる⁴¹。『トップガン』のトム・クルーズでさえマッハ87の戦闘機は操縦できないだろう。これほどのスピードで地球が動いていることを想像するなら、「本当だろうか？」とわずかに信念が揺るがないだろうか。仮に揺らいだとして、次に座標系の知識を持ち出すならば、この揺らぎが収まるのがわかる。かなりの速度かもしれないが、同じ座標系の等速運動なのだから動きは感じないだろう、新幹線に乗っていても加速減速しない限り速度を感じることはないし、窓に置いた缶ビールも安定しているし、という具合に信念体系にうまく織り込むことができる。この思考実験から、知覚的に直観できない信念は、ある特殊な知的世界によって正当化されていると推測される。そして、この特殊な知的世界は、個人と集団において歴史的に形成されてきたと考えられる。しかしこのタイプの世界と直観の正体はまだ謎である。この正当化を「意味づけ」と呼びたいところだが、フッサールでは「意味」は第3の志向性の用語として直観とは区別される。

5. 3. 意味

私たちの「信念は、明示的な信念にせよ、より基底的な非明示的な信念にせよ、『意味』による分節化を受けて」おり、「意味による分節化とは、その意味を持つ信念の正当化がどのようなものであり他の信念とどのような関係をとるのかが、規則として定められている」⁴²という。難解な解説だが、例えば「今日、A氏は研究室にいる」という命題は、「今日A氏は自宅にいるという信念と不整合をなすこと、A氏は今日、研究室のドアを開けるとい信念を含意すること、等々を規則として定める」⁴³という。初心者的に理解すれば、それぞれの信念は意味によって分節化されており、それらの意味はある種規則的で整合的であるという

⁴⁰ Webサイト「Gakken キッズネット」(2022.09.24閲覧) 参照。

⁴¹ Webサイト「Mayonez」(2022.09.24閲覧) 参照。

⁴² 門脇, 2000, p.285.

⁴³ 門脇, 2000, p.285.

ことだろうか。

「全国平均正答率を2~5ポイント下回る」という命題を私たちは間違いだとは思っていない。平均正答率で計算すれば、このポイント差になる。この計算は正しい。この命題は、「正答率とは、正答数を全問題数で割って100をかけた値」という命題や、「令和3年度の小6算数全国平均正答率は70%で、宮城県の正答率は68%だったため、宮城県は2ポイント低い」といった命題と整合的である。これらの命題は、言葉の意味としても計算規則としても間違っていない。

とするならば、私たちの疑問や疑念は、志向性の信念と直観に関わる問題であると同定できるだろうか。なぜかはわからないが、私たちにとってこのポイント差には、地球の自転速度がジェット機の2倍であるとか、公転速度がマッハ87であるという信じ難い命題よりも真実味がなく疑わしい。

よく考えてみると、意味の点でも、この命題に不整合なり疑念の余地がないわけではない。令和3年度の全国の小6は100万人弱、宮城県は2万人弱、これだけの集団の平均値で2~5ポイント差は、個人差と同じ意味をもつだろうか。これは意味の整合性の問題であろう。そうだとすれば、私たちの疑念は、3種の志向性全体に及んでいるかもしれない。

6. 生きられる数値

6. 1. 生きられる（生きられた）数値の具体例

英語圏の現象学には「生きられる経験 (lived experience : 生きられた経験)」という用語がある⁴⁴。フッサールのドイツ語Erlbnis (体験) の英語訳である。この英語訳をヒントに、「生きられる数値 (lived number)」あるいは「生きられた数値 (lived number)」という用語を造語してみたい。

私たちの日常生活には数値が溢れているが、それらの数値には、実感に裏打ちされた数値とそうでない数値がある。これを区別するための造語である。「生きられる」か「生きられた」かは、文脈に応じて使い分ける。

私たちの日常生活には、生活を左右する重要な意味をもつ数値とそうでない数値とがある。銀行員とか経理係とかエンジニアとか統計学者など数値を専門に扱う職業は当面除外しておこう。朝起きて顔を洗うという生活場面を考えよう。顔を洗うと私は体重計に乗る。私の体調管理として、61kg台なら安心するが、62kg台なら昨日の食生活や運動を反省し今日の食事や運動を微調整する。自分の腹回りや健康維持のためである。次に私はよく検温をする。新型コロナ感染症流行からおおよそ3年間頻繁に検温しているが、ワクチンの副反応を除き、37℃を上回ったことは不思議と一度もない。37℃を上回ればPCR検査を受け、それで陽性となれば、私は向こう5日間の生活様式を変更しなければならない。少し余裕があれば豆を挽いてコーヒーを入れる。豆20gに対して抽出量300ml、少し多めで25gに対して400mlが私の目安である。豆の特徴や焙煎の度合いによって微調整する。朝食を済ませば出勤のため車を走らせる。ある区間の制限速度は30km/hである。道路交通法の遵守ということもあるが、人通りの多い道路を私は30km/hかそれ以下で慎重に走行する。

これらは生活上現実味があり、行動を左右する数値である。こうした数値を「生きられた数値」と呼ぶことにしたい。

生きられる数値には他にも数多ある。スーパーで買い物をする時のものの値段、購入するリンゴの数、肉の重さ、預貯金の残高、海外旅行を計画している時には為替相場など、タイプは異なるがすべてが生活上有意義で、生活に影響を与える生きられる数値である。単位やカテゴリーの異なる数値が、日常生活では混在しているが、それは当たり前で、全体として調和を保っている。

⁴⁴ Moran, D. and Cohen, J., 2012, *The Husserl Dictionary*, Continuum, p.195.

一方、それまで生きられていた数値が、突如生きられなくなることもある。例えば、ニュースで報じられる「今日の全国の感染者数」である。それまではその数値を参考に、「感染が拡大している」とか「収まってきた」と目安になっていた数値、それを目安に翌日の外出を控えるとかしていた数値が、全数把握をやめた途端、実質的に機能しなくなった。報道される感染者数が感染者の多さを意味するのか少なさを意味するのか、まったくわからなくなった。

「全国平均正答率から2~5ポイント差」もこれに似ている。100点満点のテストで平均点が70点、ある子どもが68点だったとして、それを問題視するのはかなり教育熱心な保護者である。しかもこれは個人のスコアではなく、全国100万人とか宮城県2万人弱とかの集団スコアである。謎が謎を呼ぶ。個人スコアとしてはさほどの差ではないとも思われるが、都道府県単位の集団にすれば意味のある差になるのか。この疑問に誰か答えているのか。こうした疑念はこの数値の生きづらさの表現である。

6. 2. 体験における「存在秩序（調和）」ないしは「連関」

生きられる経験について、フッサールによる「体験（Erlebnis）」の解明をもとに理解を進めてみよう。

どんな体験もみな、それ自身において、生成の流れである。…（略）…つまり体験は、過去把持と未来把持の絶えざる流れであって、過去把持と未来把持とは、原的状态というそれ自身が流れ行きつつある位相によって媒介されている。この原的状态の位相において、体験の生きいきとした今が、体験の「以前」と「以後」とに対比されて、意識されるのである。⁴⁵

意識の美しい記述である。「未来把持」は「未来予持」とも訳され、「生きいきした今」は「生き生きとした現在」とも訳される。今私が机を注視しているとしよう。私の知覚野の中心には机が現前している。その周囲には机ほど焦点が絞られていない床や壁や窓や窓際の植物などが広がっている。机が現前し続けているが、この間も私の体験は絶えず流れ続けている。私が注意を窓際の植物へと移すとき、それまで原的印象にとどまっていた机は過去把持へと転じ、先ほどまで私の注意を触発し未来予持されていた様々な周囲の物の中から窓際の植物が原的印象に流れ込む。これは時間的な「存在秩序」⁴⁶に注目した体験の記述であり、これを空間的な「存在秩序」の観点から記述すると、以下になる。

私は、たった今見て注意していた書きもの机から、私の注意を移動させて、部屋の中にある私の背後の今まで見ていなかった部分へと、注意を向け、さらにそれを通り過ぎて、ヴェランダへ、庭の中へ、あずまやの中にいる子供たち等々へと、注意を転じさせることができる。つまり、直接的に一緒に意識されている私の周囲の中のそこそこにそれらが存在するのを、私がまさに「知っている」ような、そうした客観のすべての方へと、私は私の注意を転じさせることができるのである。—今、「知っている」と言ったが、この知は、概念的思考を全く含んでいない。けれども他方そこへと注意が向けられると初めて、この知は、明瞭な直観へ、把握の意味における知覚へ、同じく確証的な経験へと、転化してゆくのである⁴⁷

⁴⁵ フッサール, E., 1996 『イデーン I-II—純粹現象学と現象学的哲学のための諸構想 第1巻 純粹現象学への全般的序論—』 渡辺二郎訳, みすず書房, p.54.

⁴⁶ フッサール, E., 1992 『イデーン I-I—純粹現象学と現象学的哲学のための諸構想 第1巻 純粹現象学への全般的序論—』 渡辺二郎訳, みすず書房, p.128.

⁴⁷ フッサール, 1992, p.126.

この記述では、過去把持や未来予持していることが、「概念的思考を全く含んでいない」で「知っている」状態と表現されている。そして、不明瞭な直観が明瞭な直観へと移行することが「確証」あるいは「確証的な経験」と表現されている。注意が向けられ原的印象において直観され確証されている対象の周囲を取り囲む不明瞭な直観、さらにそれを越えて時間的空間的に広がる開けが、先に触れた「世界」であり「地平」である。

世界というものは、むしろ、ある確固とした存在秩序をなしながら、限りないところにまで達しているのである。顕在的に知覚されたものや、また多少とも明瞭な仕方と一緒で一緒に現在しているかつ規定されているもの（もしくは少なくとも幾分かは規定されているもの）などは、未規定的な現実というあいまいに意識された地平によって、一部は浸透され、一部は取り囲まれるのである。私はその地平の中へと、注意の目差しという明るく照らし出す光線を、送ることができ、そのつどいろいろな成果を取めることができる。⁴⁸

知覚的世界は、「確固とした存在秩序」をなしており、この秩序に従って、注意を向けるごとに対象の原的印象が確証される仕組みになっている。これが、先に信念の正当化とか、直観の整合性と表現されたことである。信念の織物も世界の存在秩序に相関している。個々の直観や個々の信念を支え、最終的に正当化するの、全体として存在秩序を織りなす世界なのである。

この存在秩序は、別の個所では「調和」とも呼ばれる。

外的知覚の場合には、あらかじめ把握する予料が〔徐々に〕調和的に充実されていくという形式をもつことができ、こうした意識こそが、おのれを明示してくる物それ自体についての意識として、明証的な存在信憑に適うのである⁴⁹

「あらかじめ把握する予料」は「未来予持」、「存在信憑」は「信念」のことである。

フッサールは、この知覚的世界と「同じ直接性において、価値世界、財貨世界、実践的世界」が「現にそこに存在している」とみなしていた⁵⁰。価値や財貨や実践の世界も同様でありながら固有の存在秩序（調和）があると考えていたようである。しかし、邦訳者の渡辺二郎氏が指摘するように、この点の解明がフッサールでは不十分である。

「価値」や「実践」の諸性格が、「事象」としての「客観」に、どのような形で、「構成的」要素として含みこまれるようになるのか、という点は、問題として残る。一般にはフッサールはやはり、「物質的實在」の構成を一番基礎に置き、他のものはその上に「基づけられた統一」として重層化して成立すると見る…（略）…しかし『イデー II』では、それがそう単純な一方的基礎づけでなく、「循環」のあることが認められている…（略）…なお、ハイデggerは、「自然事物」に「価値述語」が「付加」されて「使用事物・実用品」が出てくるという「重層」…（略）…の考え方を、批判している…（略）…なぜならそれは、vorhandenの上にzuhandenを繋ぎ合わせる考え方で、本来的に、世界現象やzuhandenの現象を飛び越しているからである。⁵¹

⁴⁸ フッサール, 1992, p.127. 括弧内邦訳書。

⁴⁹ フッサール, 2004, p.74. [] は邦訳者の補足。

⁵⁰ フッサール, 1992, p.128.

⁵¹ 渡辺二郎, 1992「訳注」, フッサール, 1992, pp.352-353.

ドイツ語の「vorhanden」とは「事物的存在者」、「zuhanden」とは「道具的存在者」と訳される。目や手の前にあり知覚される事物と、手元にあつて利用される道具とは、存在性格が異なり、重層しているわけではないというのが『存在と時間』のハイデガーの捉え方で、ハイデガーは「・・・のため」という連関の全体を「世界」とみなした。

「ブリタニカ」論文でも、ハイデガーが編集すると、先の体験の存在秩序は、次のような書きぶりになる。

知覚—たとえばサイコロの知覚—は、原本的に把握するまなざしにおいて、この一つの物をもつ。けれども、この知覚は、〔志向的な〕体験として、物を単に内容空虚に〈そこにもつ〉ということなのではない。むしろ、知覚において、この〔ひとつの〕物が多様な「現出様式」とおしておのれを呈示しているのである。そして、こうした多様な「現出様式」の連関〔＝結びつき〕がまさにはじめて知覚を構成している⁵²

この現出様式の「連関」が世界であり、知覚される物の世界と、使用される道具の世界とでは現出様式が違うというわけである。

6. 3. 「世界」という観点からの私たちの疑念の検討

以上の考察のポイントを要約すると、次のようになるだろう。

- ① 個別の現出の背景には世界がある。
- ② 世界には、存在秩序とか調和とか現出様式の連関とか呼ばれる根本様式がある。
- ③ 個別の現出を取り囲む未来予持の地平に目を向けるとき、世界の存在秩序に調和する直観によってその未来予持が原的印象によって充実（つまり直観）されなければ、その個別の現出の信念は確証（正當化）されない。
- ④ 知覚的直観についてはフッサールが明らかにしたが、非知覚的直観の正体はいまだ謎である。

これらの観点から、私たちの疑念を改めて検討してみよう。

「平均正答率2~5ポイント差」は個人レベルならば、私たちの経験上、入学試験など人生を左右する試験でもない限り、大騒ぎするほどの大差ではない。これは私たちの経験からある種直観できる。個人レベルのこうした感覚からすれば、この差を大きく報道するのは不適切である。しかし、千や万という単位の集団に、この個人レベルの感覚、個人の生活世界の秩序を適用できるかは不明である。そもそも、この規模の集団的世界の存在秩序が依然不明である。この集団規模の世界に入ろうとした途端、上下左右の区別がつかない宇宙空間に投げ出されるような気分になる。この存在秩序を解明する必要がある。もしかすると、この存在秩序を創設するのが現象学的教育データサイエンスの使命なのかもしれない。「千や万という単位の集団において、2ポイント差は大きい」ことが何らかの仕方でも確証されるなら、あるいは「大きくない」と確証されるなら、私たちは当初の疑念に終止符を打つことができ、このポイント差を生きていくことができるようになる。確証を得る際、意味の規則にも注意を払おう。

7. 平均値差の現象学的データサイエンス

そこで、意味連関に注意しつつ、このポイント差の大小について何らかの確証を得ることを試みたい。この確証は、知覚的直観とは異なる「新しいタイプの直観」であるが、その正体はまだ謎であるため、私たちのいわゆる勘所（常識的感覚ないし共通感覚か？）に訴えながら検討してみたい。

⁵² フッサール, 2004, p.101. [] 内はいずれも邦訳者の補足。

7. 1. 平均正答率と平均正答数

ポイント差は、平均正答率の平均値差のことである。「ポイント」という言葉も2つの正答率の差からきている。私たちが調査を進めて初めて知ったことだが、全国学力・学習状況調査の採点は、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で採点する。児童生徒ごとに正答数を全問題数で割り、100を掛けた値が正答率である⁵³。

志向性のこうした意味に関して、文部科学省がどうして平均正答率に換算して公表しているか疑問になる。

もちろん文部科学省は、平均正答数も公表している。公表される標準偏差は、平均正答数の標準偏差である。平均正答率の標準偏差は、筆者が知る限り公表されていない。それゆえ、のちに論及する「効果量」を計算する場合、平均正答率の公開データでは効果量を計算できない。この点に意味の**ばらつき**ないし空所がある。文部科学省が平均正答率の標準偏差を公表しないのは、憶測するに、2つの標準偏差を示すと教育関係者が混乱するからではないだろうか。加えて、教育関係者の多くは平均値は見るが、標準偏差は見ないという現状もある。その現状において、標準偏差を2つ掲載することは、さらなる混乱を招きかねない。図3に例示するように、「調査結果概況」では、「標準偏差」だけでなく、「中央値」「第3四分位」「第2四分位」「第1四分位」「集計値」「分布グラフ」すべてが正答数で計算表記されている。正答率は、「おまけ」的な後付けであることがわかる。

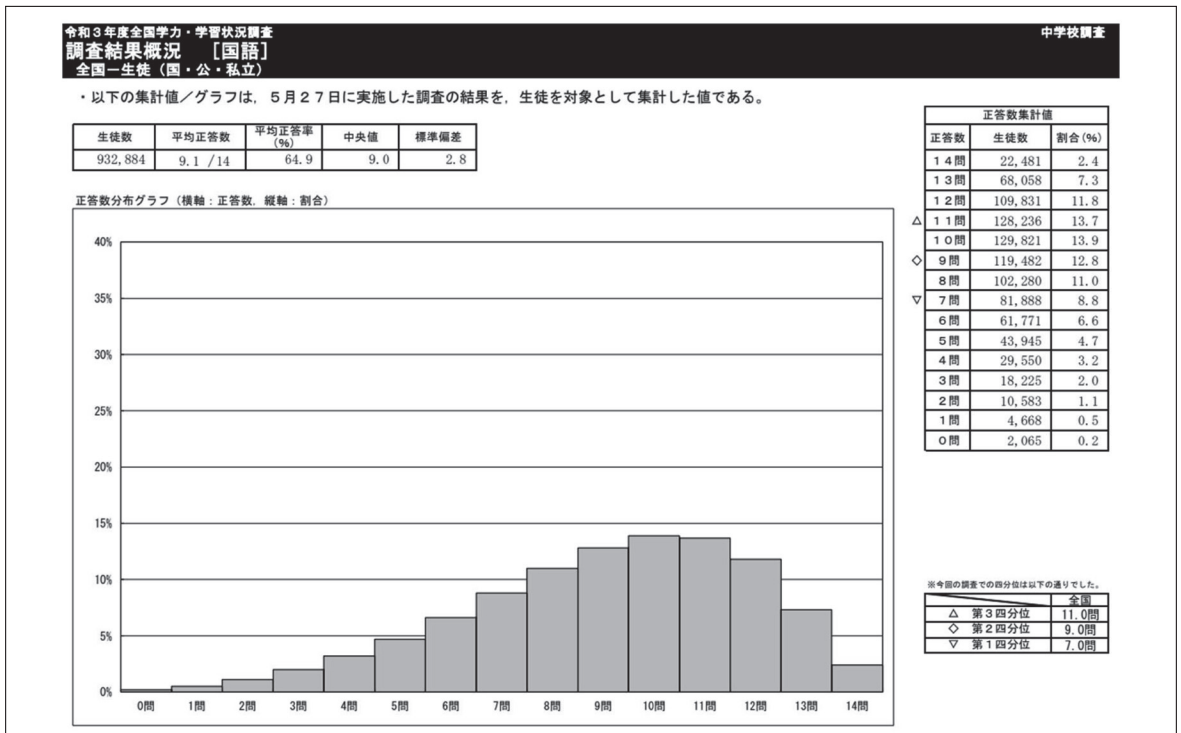


図3：「調査結果概況」令和3年度、中3国語の例

⁵³ Cf., 田端健人, 2021a 「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—」『学ぶと教えるの現象学研究』19, p.2. 本稿第2版は田端2022, pp.93-113に所収されている。

なお、図3のグラフは、国立教育政策研究所のウェブサイト「全国学力・学習状況調査」(<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html>)の「令和3年度 報告書・調査結果資料」から、「4. 令和3年度 全国学力・学習状況調査【中学校】調査結果資料」に進み、「2(1) 全国－生徒(国・公・私立)」をクリックするとウェブページとして表示され(https://www.nier.go.jp/21chousakekkahoukoku/factsheet/data/21m_201.pdf)、ダウンロードも可能である。

先に進む前にここで、この意味の綻びをわずか2個所だが令和3年度中3の国語と数学で繕っておこう。平均正答率の標準偏差を計算するために、文部科学省の匿名データ貸与制度で貸借した令和3年度中3の正答率換算データを利用する。

以下、データ操作に関わる表記では、元号の表記に頭文字のローマ字を、小6に「EL」、中3に「JH」、国語に「Jpn」、算数・数学に「Math」の略記号を用いる。

R3のJH匿名データからJpnとMathの正答数と正答率を取り出した中間生成物を作成する。貸与データ個票数は90,398名である。IBM社の統計ソフトSPSSで欠測値(SPSSでは「欠損値」)を削除し、記述統計を計算した結果が表1である。「NCA」は正答数、「CAR」は正答率を表わす。欠測値削除後の個票数は、表1の「度数」にあるように、90,237名である。

表1：R3_JHの平均正答数・平均正答率と標準偏差
記述統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
NCA_Jpn	90237	.00	14.00	9.06	2.79
NCA_Math	90237	.00	16.00	9.15	3.69
CAR_Jpn	90237	.00	100.00	64.68	19.94
CAR_Math	90237	.00	100.00	57.20	23.05
有効なケースの数(リストごと)	90237				

文部科学省公表の国公私立データ(図3参照)と照合すると、平均正答数と標準偏差は小数第2位四捨五入で一致、平均正答率は小数第1位でわずかにズレるが、一方は全数データ、こちらは約10%の抽出データであること、またSPSSへのデータ取り込み時の小数の「まるめ」も関与することから、誤差の範囲に収まる。平均正答率で「効果量」を算出したいときは、表1の「率」の方の標準偏差を使えばよい。これで意味の空所2個所が埋め合わされた。こうした細かい修繕も現象学的データサイエンスの仕事である。

本題に戻ると、どうして意味連関として不完全な平均正答率を公表するのだろうか。文部科学省の真意を知ることはできないが、正答率と正答数の2値が公表され、しかもよく知られた「調査結果概況」(図3参照)では正答数が先に記載されているのに、報道機関はどうして正答率を選ぶのだろうか。この理由は明白で、市民に「わかりやすい」からである。この「わかりやすい」は、現象学のいう「直観」、前述の知覚的直観とは異なる「新しいタイプの直観」に訴えるということである。

仮に「全国平均正答数は全14問中9.7問だった」と朝刊で報じられたならどうだろう。読者はこれを百分率(正答率)に計算し直すであろう。あるいは、「どうして正答率で報道しないのか」という反応が予想される。これに対して、「全国平均正答率69%」という報道ならば、読者にはピンとくる。これは不思議な現象である。平均正答率が私たちにピンとくるのは、それが私たちの過去のテスト経験、つまり100点満点のテスト経験を隠に陽に覚起する(思い出させる)からだろう。現象学的に表現すれば、平均正答率は、私たちが慣れ親しんでいる学力テストの信念連関と意味連関に収まるからである。また平均正答率は、わたしたちによって習慣的に生きられた数値である。私たち一般市民には、正答数の報道を受け止める地平はないが、正答率の報道なら受け止める地平があるとも言える。

しかし、正答率の「わかりやすさ」から意味の混乱や綻びがはじまる。最大の綻びなり誤解は、「正答率にすることで、経年比較できる」という誤った印象を呼び起こすことである。先の新聞記事に表れていた通りである。しかし正答率に変換したところで、全国学力・学習状況調査の教科に関する調査のスコアは経年比較できない。先の新聞記事が言及しているように、年度ごとに問題の難易度が異なるからである。難易度の違いは、平均と標準偏差に影響を与える。意味連関をさらにたどるなら、難易度だけでなく、テストの識別力が揃えられていない（等化されていない）からである。常識的にわかるように、難易度は平均に表れる。難易度の高いテストの平均は低くなる。識別力はちらばり（分散や標準偏差）に表れる。同一集団に識別力の高いテストをすれば、ちらばりは大きくなり、識別力の低いテストをすれば、ちらばりは小さくなる。難易度と識別力を等化しなければ、異なるテスト結果を比較することはできない。ところが、平均正答率の「わかりやすさ」がこの難問を見えなくしてしまう。

平均正答率の問題については、このあたりにとどめておこう。平均正答率は、見た目の「わかりやすさ」のためであるが、この「わかりやすさ」の先には意味連関が欠如し、行き止まりになっている。「調査結果概況」（図3）を見ただけで、平均正答率がいわば「おまけ」であることは一目瞭然である。おまけを正面に据えるのは見込みがない。そこで、おもとの正答数に立ち戻ろう。たとえそこから疑問・疑念が出たとしても、教育データサイエンスで補修可能であり、新しい意味連関と直観連関を構築する見込みがあるからである。

7. 2. 正答数の諸問題

正答数に立ち返るや否や、種々の素朴な疑問や疑念が噴出する。1つは「毎年どうして問題数が変わるのか」であり、もう1つは「平成31年度以来問題数が激減しているが、テストの信頼性として大丈夫か」あるいは「全10問とか全14問で本当に学力が測れるのか」である。

平成24年度から令和4年度までの問題数を一覧にすると、表2になる。

表2：H24～R4_EL_JH_問題数一覧

	H24	H25	H26	H27	H28	H29	H30	H31	R 3	R 4
EL_Jpn	28	28	25	23	25	24	20	14	14	14
EL_Math	33	32	30	29	29	26	24	14	16	16
JH_Jpn	41	41	41	42	42	41	41	10	14	14
JH_Math	51	52	51	51	51	51	50	16	16	16

(単位：問)

H31以降のテスト問題数の減少によるテストの精度について、筆者は既に前著で多角的に検証し、結果として信頼性が低下していることを指摘した⁵⁴。そして、信頼性係数（クロンバックの α 係数）にして、国語は0.75、算数・数学0.80を「基準値」として提唱し、それを下回らないテストにするよう提言している⁵⁵。参照いただければ幸いである。

⁵⁴ Cf., 田端, 2022, 5・6・7章.

⁵⁵ 田端, 2022, p.36. 「基準値」については本稿で後に詳述する。令和4年度の信頼性係数については、今後計算する計画である。

7. 3. 平均値差の帰無仮説検定

本稿では、平均値差の大小の問題に焦点を絞る。

「平均値差の検定をして、有意差ありとか有意差なしと白黒つけられないものか」という素人考えは自然である。「有意な (significant)」という言葉は、素人にも専門家にも力強く重い言葉である。

有意差の検定は、帰無仮説検定といわれる。全国学力・学習状況調査の結果を帰無仮説検定できないものだろうか。

帰無仮説検定は、次の6つのステップを踏む⁵⁶。

第1ステップ：仮説 H_0 と H_1 を立てる

「 H_0 」という記号は「帰無仮説 (null hypothesis)」、それを否定する仮説「 H_1 」という記号は「対立仮説 (alternative hypothesis)」を意味する。たいていの場合、帰無仮説検定は H_0 を棄却し、 H_1 を立証するために用いられる。例えば、新薬開発などで、新薬を投与する実験群とそうでない統制群とを設定し、 H_0 「実験群と統制群に差はない」という帰無仮説を立て、検定でこれを棄却することで、 H_1 「実験群と統制群に差がある」を支持し、よって新薬には有意な効果があると立証するのが、わかりやすい使い方である。

第2ステップ：検定統計量 (T) と分布を決める

帰無仮説検定には複数の種類がある。「t検定」とか「 χ^2 (カイ2乗) 検定」とか「KS検定」とかである。帰無仮説からどの検定がふさわしいかを決めると、それぞれの検定統計量 (T) の計算式とそれが従う分布が決まり、データをその数式に当てはめる。どの検定を選ぶかは研究者の肉体的な判断だが、検定統計量の計算はコンピューターに任せることができる。

第3ステップ：有意水準 α を決定し、棄却域を決める

ここでもまた非常に肉体的な判断が介入する。

第3ステップでは、帰無仮説を棄却するために「棄却域」を設定する。棄却域となる基準値は「有意水準 (significance level)」と呼ばれ、慣習的に5%とされる。この「5%に論理的な根拠は何もなく、ただの慣習にすぎない」⁵⁷ことは、入門書や解説書で必ずと言ってよいほど力説されることである。

ただ「この5%という有意水準を分水嶺として『2値的』な判断を行うことが帰無仮説検定の本質」⁵⁸である。ここに仮説検定のわかりやすさと実用的な意義がある。白黒決着をつける魅力がある。「5%水準で有意差あり」と言えるか否かは、統計学という学術を背景としている点で、「その差は大きそうだ」という素人印象とは比べものにならないほどの重みがある。ただしこのわかりやすさがまた、5%水準があくまで慣習でしかないことを隠してしまう。

第4ステップ：データを取得し検定統計量 (T) を算出する

このステップについては、解説は必要ないだろう。データさえあれば、統計ソフトでP値 (P-value) が算出される。P値が有意水準以上か、それ未満かが分水嶺となる。

第5ステップ：仮説の棄却と採択

慣例的な有意水準5%の場合、計算結果のP値が $p < 0.05$ ならば帰無仮説を棄却し、対立仮説を採択 (支持) し、 $p \geq 0.05$ ならば帰無仮説を採択する。

以上が帰無仮説検定の考え方とプロセスである。

常に注意しなければならないのは、この検定は必ずしも正しいとは限らないことである。有意水準5%か

⁵⁶ Cf., 大久保街亜・岡田謙介, 2012『伝えるための心理統計—効果量・信頼区間・検定力—』勁草書房, pp.25-27.

⁵⁷ 大久保・岡田, 2012, p.27.

⁵⁸ 大久保・岡田, 2012, p.26.

らして既に、あくまで慣例であり、この水準が適切か否かには議論の余地がある。これは「基準値」の問題である。論理的な根拠がないとはいえ、都合の良いように変更できるわけではなく、それなりの根拠で設けられてきた値である。この問題はのちに改めて検討しよう。

加えて検定は、「確率に基づく決定である以上、判断に誤りはつきもの」⁵⁹である。その誤りには2つの過誤があるとされる。「第1種の過誤」は「帰無仮説が正しいにもかかわらず、帰無仮説を棄却する誤り」である⁶⁰。これは実際には無いものを棄却する誤りであり、諭えるなら、無罪の人間の主張を棄却し、有罪判決とする過誤である。のちに見るように、実質的にはわずかな差しかないのに、サンプル数が多いため $p < 0.05$ となり、帰無仮説を棄却し、差があると判定することも、第1種の過誤である。「第2種の過誤」は「帰無仮説が偽である…(略)…にもかかわらず、帰無仮説を採択してしまう誤り」である⁶¹。これは実際にはあるものを無いとする過誤であり、諭えるなら、有罪の人間を無罪にしてしまう間違いである。

このように検定と言っても絶対的に正しいわけではない。しかし、社会的な影響力を持つ平均差について、何の根拠もなく「その差は大きい」とされてきた状況を少しでも改善するためなら、統計学を背景とする帰無仮説検定は助けになるだろう。

8. 平均値差の帰無仮説検定の試み

そこで全国学力・学習状況調査について、帰無仮説検定を試みてみよう。

私たちの帰無仮説 H_0 の一つは「全国学力・学習状況調査における全国トップ都道府県平均と全国ボトム都道府県平均とに差はない」である。この帰無仮説が採択されるならば、連動して、この差の範囲内に収まる全国平均と宮城県（仙台市を除く）平均とに有意差はないことになる。また、全国都道府県ランキングがナンセンスであることになる。

たいがいの帰無仮説検定は、先の新薬開発の例のように、 H_0 を棄却することを狙っているが、私たちの検定にはそのような狙いはない。 H_0 が棄却されれば H_1 を採択する用意があり、その場合はメディアでの報道を受け止め、全国最下位の平均は有意に低いと判断し、その改善を自治体に勧めるし、一方 H_0 が棄却できなければ、その平均差は小さいとし、全国都道府県ランキング報道を控えるよう提案するだけである。

では、どの検定を選択するかである。私たちがたどった紆余曲折の道を紹介したい。

平均値差の検定でよく知られているのは、「t検定」である。ところが、統計学初心者も知る通り、t検定など帰無仮説検定は、サンプル数（「サンプルサイズ」ともいう）の影響を受け、サンプルサイズが大きくなるにつれて、有意になる傾向がある。全国100万人弱とか、宮城県2万人弱といったサンプルサイズなら、実質的な平均値差がなくても有意になってしまう恐れがある。

こうした不安がよぎるため、私たちはまず、専門家の指導のもと、サンプルサイズの影響が少ないと考えられるコルモゴロフ＝スミルノフ検定を試してみた。

8. 1. コルモゴロフ＝スミルノフ検定（KS検定）

（1）令和3年度、中3数学、トップ都道府県とボトム都道府県のKS検定

「コルモゴロフ＝スミルノフ検定（Kolmogorov-Smirnov test：KS検定）」とは、「2つの標本についてそれぞれの母集団の確率分布が一致しているかどうか、またはある標本の母集団の確率分布が帰無仮説で提示

⁵⁹ 大久保・岡田, 2012, p.28.

⁶⁰ 大久保・岡田, 2012, p.28.

⁶¹ 大久保・岡田, 2012, p.28.

した確率分布と一致しているかどうかを検定すること⁶²である。「標本」「母集団」「確率分布」「帰無仮説」といった統計学の専門用語に面食らってしまうが、データサイエンスを実践しながら、これらの専門用語を少しずつ体得していくことにしよう。初心者の一歩として、KS検定は、2つの集団(2群)の平均値差の有無を検証するテストと理解し、先に進もう。

KS検定のために、統計ソフトR⁶³のks.test関数を利用する。

データには令和3年度を選び、トップ都道府県とボトム都道府県の平均正答率の差の一覧(表3)から、差が最も大きい中3数学を選ぼう。表3右下のグレーで網掛けしたセルで、11ポイント差(0.9問差)である。トップは石川県、ボトムは沖縄県であった。

表3: R3_EL_JH_トップ都道府県とボトム都道府県の平均値

	トップ平均正答数	ボトム平均正答数	トップ平均正答率	ボトム平均正答率
EL_Jpn	10.0/14	8.6/14	71%	61%
EL_Math	11.9/16	10.8/16	74%	67%
JH_Jpn	9.6/14	8.4/14	69%	60%
JH_Math	10.1/16	8.2/16	63%	52%

データは、国立教育政策研究所のウェブサイトの「令和3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」に公開されており、このページ⁶⁴から、石川県と沖縄県の「中学校」「調査結果概要」をダウンロードする。石川県のJH_Mathの例を示すと図4になる。

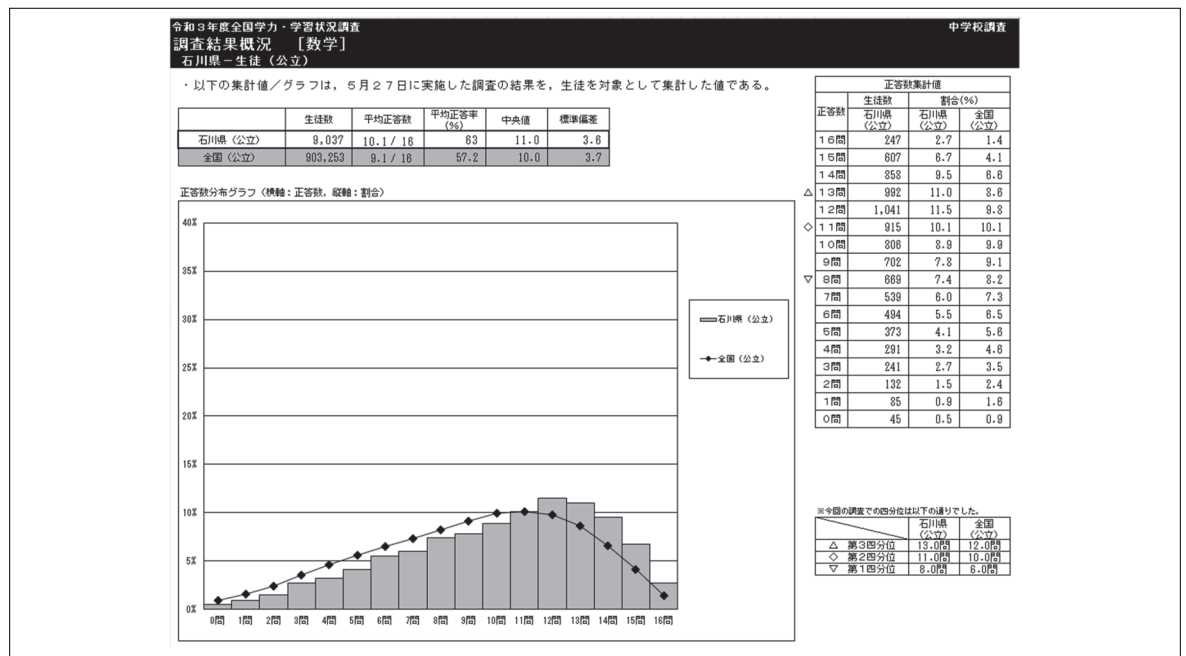


図4: R4_JH_Math_石川県の調査結果概要

⁶² 「BellCurve統計WEB」サイトの「統計用語集」より引用。

<https://bellcurve.jp/statistics/glossary/1360.html>

⁶³ <https://www.r-project.org/>

⁶⁴ <https://www.nier.go.jp/21chousakekkahoukoku/factsheet/prefecture-City.html>

図4の右肩の「正答数集計値」の「割合 (%)」の数値を使う。ボトム都道府県も同様である。Rには、0問正答の生徒割合0.5%から順に、各正答数の割合をベクトル化し、「x」という暫定的な変数に代入する。ボトム都道府県は、「y」の変数に代入する。

Rの入力画面「コンソール」のスク립トは、表4の上段のxとyの表記になる。

表4：R3_JH_Math_トップ都道府県とボトム都道府県のKS検定R、スク립ト

```
> x <- c(0.5, 0.9, 1.5, 2.7, 3.2, 4.1, 5.5, 6.0, 7.4, 7.8, 8.9, 10.1, 11.5, 11.0, 9.5, 6.7, 2.7)
> y <- c(1.5, 2.4, 3.1, 5.2, 6.7, 7.6, 7.9, 8.4, 8.2, 9.2, 8.6, 8.5, 8.1, 6.1, 4.9, 2.9, 1.0)
> ks.test(x, y)
```

Exact two-sample Kolmogorov-Smirnov test

```
data: x and y
D = 0.23529, p-value = 0.7307
alternative hypothesis: two-sided
```

あとは、ks.test(x, y)とコンソールに入力すれば、コンピューターがKS検定を実行してくれる。その結果は表4の下段「Exact two-sample …」以下になる。「p-value = 0.73」とある。私たちの棄却域は慣例にならって5%未満つまり $p < 0.05$ としているため、帰無仮説は棄却できず、私たちは帰無仮説を採択する。つまり、この2つの平均に有意な差があるとは言えない、という結果になる。

筆者は、同様のKS検定の結果を2021年2月発表の拙稿に記載した。データは、平成31年度小6国語、平成19年度中3数学Bのトップ都道府県とボトム都道府県と全国平均である。いずれの検定でも、 $p < 0.05$ で帰無仮説を棄却できるケースはなかった⁶⁵。

(2) 令和3年度、中3数学、トップ都道府県とボトム都道府県の正答数分布グラフ

私たちは「新しいタイプの直観」を模索している。

先のxとyのベクトルについて、さらに直観に訴えるため、xとyの正答数分布グラフを描いてみよう。Rのスク립トは、表5になる。

表5：ベクトルxとベクトルyの分布グラフ、スク립ト

```
# 正答数分布グラフ
plot(x, col="red", type="b",          #色指定、点と折れ線指定
     xlim=c(0, 17), ylim=c(0, 12),  #メモリが重ならないよう軸目盛の指定
     ann=F)                          #ラベル表示抑制
par(new=T)                            #グラフィックパラメタ「重ね描き」
plot(y, col="blue", type="b",
     xlim=c(0, 17), ylim=c(0, 12),
     xlab="正答数", ylab="生徒割合%") #ラベル
```

⁶⁵ Cf., 田端健人, 2021「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—」『学ぶと教えるの現象学研究』19, pp.4-5. 本稿の第2版は、田端, 2022, pp.93-114に所収している。

これをRで実行すると、図5のグラフが得られる。xが赤、yが青である。

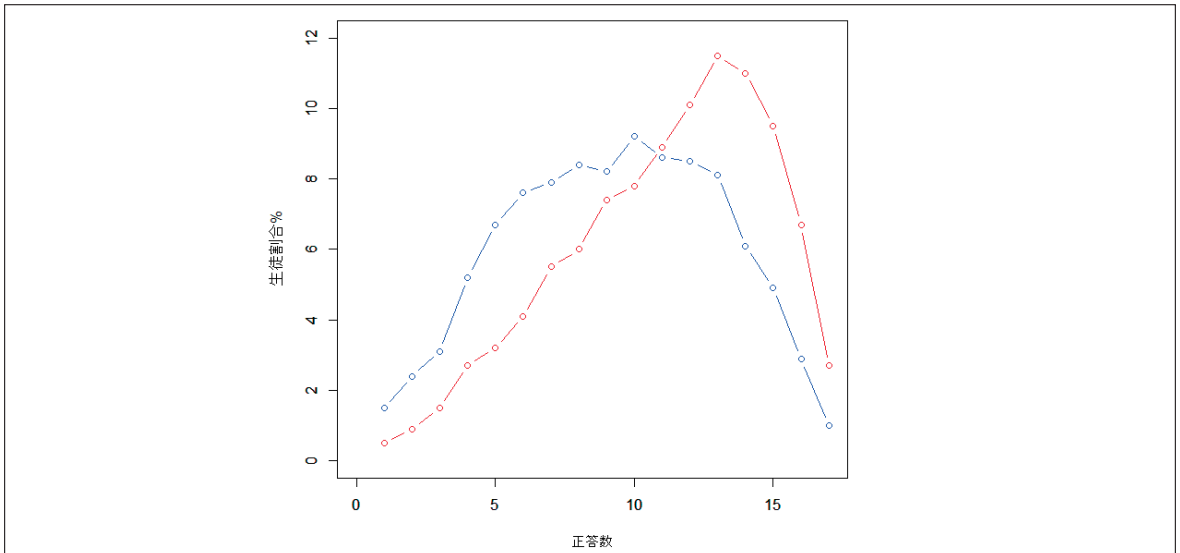


図5：表5のスク립トによる正答数分布グラフ

xとyの分布グラフは確かにズレているものの、KS検定によればこのズレは5%有意水準では有意ではない。

(3) KS検定での不整合と検証のためのシミュレーション

これまでのKS検定により、トップ都道府県とボトム都道府県の平均値には有意差がない、と決着がついたようにも見える。しかし、帰無仮説検定による判断は、必ずしも正しいとは限らないという先の警告を思い出そう。2種類の過誤がある。特に、帰無仮説検定はサンプル数の影響を受けるというよく知られた問題を思い出そう。

KS検定は、2群の分布の差を検定することができるが、ある群と正規分布との差を検定することもできる。これまでの調査研究で、筆者たちはいくつかの自治体から、全国学力・学習状況調査のデータを貸与いただき、いくつかの学校の正答数分布が正規分布と有意な差がないか調べてきた。そうしたところ、児童数14名の小学校でも $p = 0.06$ となり、帰無仮説を採択する結果となったことがあった⁶⁶。そのヒストグラムは、正規分布とはとても思えないような形状だった。現象学的データサイエンスでは、意味と直観の統合的な連関が重要であり、このケースはこの連関に不整合をもたらすことになった。

つぶさに見ると、この不整合は、KS検定の定義においても実は生じていたことが判明する。初心者の理解として単純化してとらえた部分である。再度引用しよう。KS検定とは、

2つの標本についてそれぞれの母集団の確率分布が一致しているかどうか、またはある標本の母集団の確率分布が帰無仮説で提示した確率分布と一致しているかどうかを検定すること

である。「2つの標本についてそれぞれの母集団の確率分布が」とある。xとyは「標本」であり、KS検定は

⁶⁶ Cf. 田端, 2022, p.124.

これら標本から、 x の「母集団」と y の「母集団」を推測する「推測統計」である。しかし、 x は石川県中3の全数であり、 y は沖縄県中3の全数である。これらを「標本」として推測しようとする2つの「母集団」とは何か、得体が知れない。

さらにKS検定を定義する数式を見ると、ここでも意味の綻びが現われる。

KS検定の検定統計量 D は、

$$D = \max_x |F(x) - F_n(x)| \quad (\text{式1})$$

で定義される。この D 値とサンプルサイズ (n_1, n_2) を用いて、

$$KS = |D| \times \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} \quad (\text{式2})$$

の式から統計量 KS を求め検定を行う⁶⁷。やはり、サンプル数 (n_1, n_2) が使われている。しかし、先のベクトル x と y の計算で、石川県や沖縄県の受検者数は入力していない。では、KS検定の「サンプル数」とは、何のことなのか。Rはどのような計算をして、KS検定を行っているのだろうか。

この問いへの答えは、KS検定を熟知するよほどの専門家でないならば知られていないであろう。私たち初学者の一步もいったん踏み出してみると、このような専門的でレアな領域に踏み入ることになる。これは現象学的データサイエンスがいかにユニークかを示す証左かもしれない。

意味規則の連関を拡大するためにも、Rというツール（道具）の基本的な使い方に触れておきたい。

Rでは様々な関数を利用するが、その関数がどのようなものかを確認する方法がいくつかある。もっとも使い勝手が良いのは、関数のヘルプである。関数の前に「?」を入れると、ヘルプ画面が表示される。「?ks.test」で出力されるヘルプには、「Usage (使い方)」「Arguments (引数)」「Details (詳細)」「Value (関数が返す値)」などの最後に「Run Examples (実行例)」が示されている。ただこのヘルプには、どのような数式で計算しているかは明示されていない。

次に、やや高度になるが関数の「リソース・コード」を「R-Forge」のサイトで見ることができる。チーム内外の専門家の助言を得て、KS検定のソース・コードを開いてみた⁶⁸。このソース・コードの読み取りも専門的であるが、163行目に、

```
n <- n.x * n.y / (n.x + n.y)
```

という式がある。これは上記の式2を、プログラミング言語で書いたものである。

$n.x$ や $n.y$ がどう定義されているかであるが、この式の前の155行目に、

```
n.x <- as.double(n)
```

とあり、この n がさらに前でどう定義されているかを見ると、

```
n <- length(x)
```

とある。 $length(x)$ は、ベクトル x の長さ（次元数）、つまりベクトル x に代入した値の数、私たちの場合で言えば、正答数割合の個数、つまり正答数0問からすべて正答16問までの17という数値である。 $n.y$ も156行目に、

```
n.y <- length(y)
```

とある。私たちの検定の場合、 $n.y$ の値も17となる。

この数式と、ヘルプの実行例とは整合的である。実行例の最初に表6のスク립トがある。

⁶⁷ <https://bellcurve.jp/statistics/glossary/1360.html>

⁶⁸ <https://r-forge.r-project.org/scm/viewvc.php/pkg/ks.test/R/ks.test.R?view=markup&root=ks-test&pathrev=54>

表6 : ks.testの実用例 (Rのヘルプより)

```
x <- rnorm(50)
y <- runif(30)
Do x and y come from the same distribution?
ks.test(x, y)
```

rnorm(50)というスクリプトは、正規分布に従う乱数を50個発生させるスクリプト、runif(30)というスクリプトは、0~1の間の数値で乱数を30個発生させるスクリプトである。こうして発生させた乱数(x, y)をks.test関数に代入する場合、n.xは50となり、n.yは30となる。このxとyのベクトルなら、一方は正負の値で他方は正の値であることから、当然差があるはずで、ないほうがおかしなことになる。このスクリプトを実施すると、どんな乱数でも決まって $p < 0.05$ になり、帰無仮説は棄却され、有意差ありとなる。

この実行例を利用して、私たちに必要なKS検定の意味連関を押し広げるシミュレーションを試行できる。n.xとn.yを17にするなら、令和3年度中3数学と同じ問題数の乱数が発生できる。また、正規分布の平均を50、標準偏差を10に設定するなら、私たちがよく知る「偏差値」の正規分布になる。乱数を17個発生させ、x1は偏差値50、標準偏差10の正規分布、y1は同じ標準偏差で、x1よりも偏差値にして5低い集団(偏差値45)を設定し、KS検定のシミュレーションをすることができる。スクリプトは表7になる。

表7 : 平均と標準偏差を指定した17個の乱数のスクリプト

```
x1 <- rnorm(17, 50, 10)
y1 <- rnorm(17, 45, 10)
ks.test(x, y)
```

このスクリプトの意味は、全16問の正答数で乱数を発生させた場合、偏差値にして5の差をKS検定にかけてみるということになる。有意水準はこれまでと同様5%とする。これを試みに10回やってみたところ、 $p < 0.05$ となったのが3回、 $p \geq 0.05$ が7回であった。このスクリプトを実行するごとに、コンピューターはx1とy1に対し、条件に近い新たな17個の乱数を発生させる。繰り返すごとに異なる乱数をコンピューターは選び出す。それが有意水準を下回るか否かは、ほとんど偶然になる(50%の確率)か、経験上やや有意水準を上回る(帰無仮説を支持する)傾向になる。

有意水準5%を下回って有意差ありになったケースのx1とy1のヒストグラムは、図6になる。

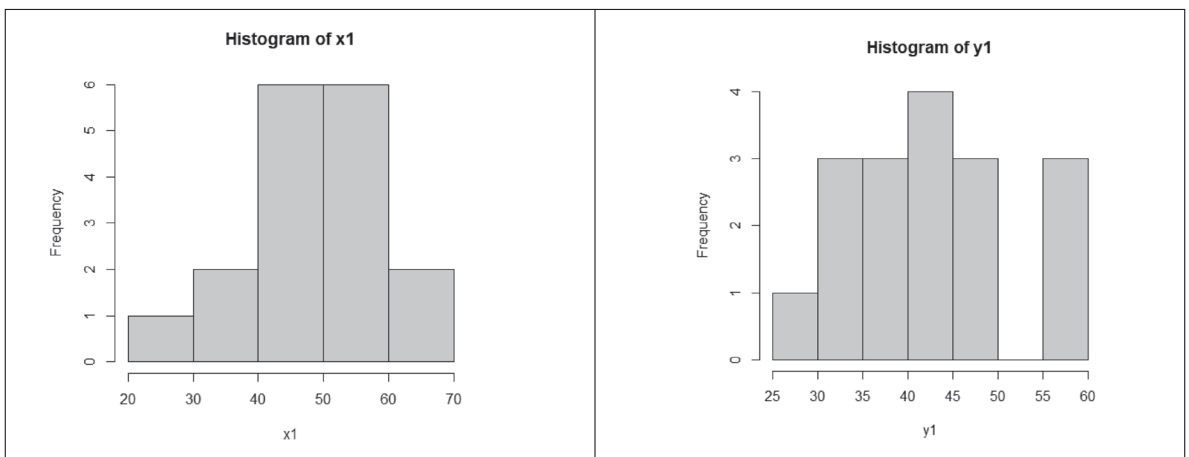


図6 : n=17の正規分布でKS検定で有意差ありのヒストグラム

対して、有意差無しのヒストグラムは、図7となる。

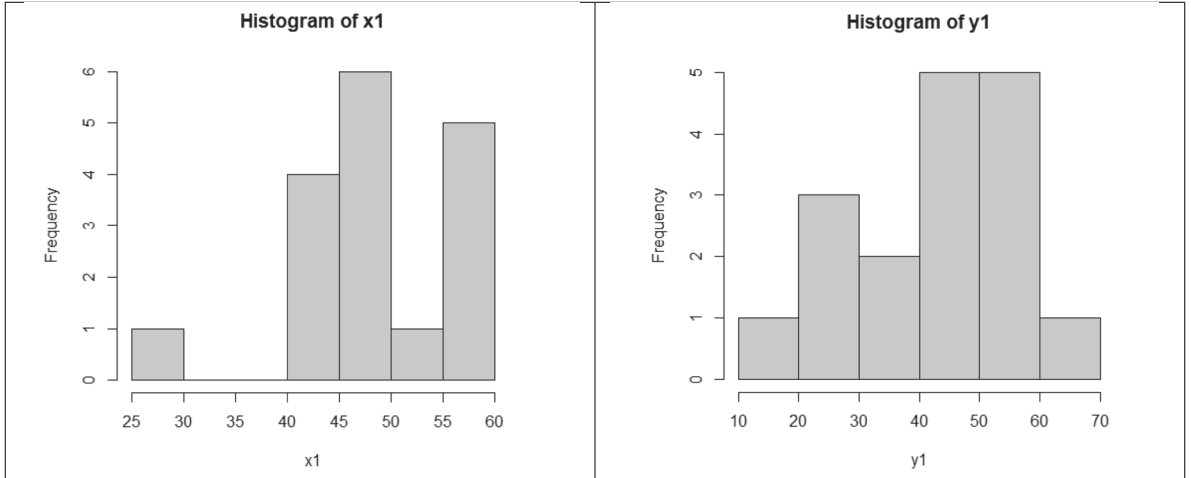


図7：n=17の正規分布でKS検定で有意差なしのヒストグラム

図7のヒストグラムを目視で比較すると、確かに図6よりもx1とy1が正規分布に近づいているように見えるが、図7のx1とy1のヒストグラムに「有意差はない」と言われても、感覚的には「差がある」ように見えてしまう。n=17ではKS検定の識別力は弱いと感じられる。

ではnの個数を増やすとどうだろう。乱数の個数を17から、石川県の中3受検者数とほぼ同じ9,000に変更し、KS検定すると、表8の結果となる。

表8：表7の乱数を1000倍したスクリプトとKS検定の結果

```
> x2<-rnorm(9000,50,10)
> y2<-rnorm(9000,45,10)
> ks.test(x2,y2)

Asymptotic two-sample Kolmogorov-Smirnov test

data: x2 and y2
D = 0.19911, p-value < 2.2e-16
alternative hypothesis: two-sided
```

「2.2e-16」という結果は、2.2のマイナス16乗を意味する。ゆえにP値は0.00となり、5%有意水準で帰無仮説は棄却され、2群の分布には有意差ありとなる。この乱数の発生を10回試したところ、10回ともP値は、0.00だった。

表8のx2とy2のヒストグラムは、図8になる。

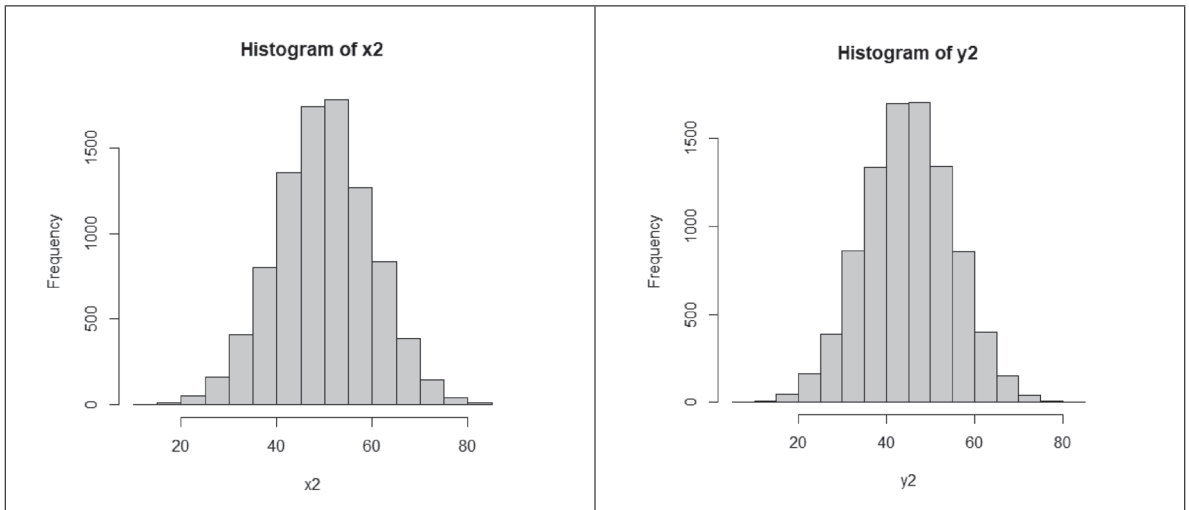


図8：n=9,000の乱数の正規分布（平均50と45、標準偏差10）

図8を見るといずれも平均50と平均45の正規分布になっていることがわかる。分布の形状は同じだが、平均が5だけズレており、このズレによりKS検定では5%水準で有意差ありになる。10回以上繰り返しても有意差ありである。

以上から、KS検定にも、本来のよく知られたサンプルサイズ問題が隠れていることが明らかになった。KS検定の「サンプル数」が17程度なら、そのサンプルが正規分布に従うという条件で偏差値5の差で乱数を発生させたとしても、乱数を発生させる偶然から必ずしも有意水準を下回るわけではなく、むしろ有意水準を上回る傾向にあり、「サンプル数」を9,000ほどに多くすると、同じ条件で偶然に左右される乱数でさえ決まって有意水準を下回るという結果になる。これは、サンプルサイズを大きくすれば、有意水準を下回る傾向にあるという帰無仮説の特性に他ならない。逆に以上の定義の再確認とシミュレーションにより、KS検定の意味と直観の綻びが部分的に修繕されたことになる。

8. 2. t検定とz検定

(1) 「t検定」とDS-EFA「平均値差検定システム」

t検定 (t-test) とは、「2つの異なるグループ (群) のテストの平均値に差があるか」⁶⁹を判定するテストである。あるいは「2標本t検定」とも呼ばれ、「2つの独立した母集団があり、それぞれの母集団から抽出した標本の平均に差があるかどうかを検定すること」⁷⁰である。「母集団から抽出した標本」とあるように、t検定は、標本から母集団を推測する「推測統計」⁷¹である。先の新薬開発の例でいえば、ある病気に対する新薬開発の場合、その病気に罹患した全員 (母集団) を調べるわけにはいかないの、サンプル (標本) としてその病気に罹患した何名かを抽出し、実験群と統制群に分け、その平均差から母集団の差を推測し有意か否かを検定するわけである。

t検定は、2標本の平均、標準偏差、人数がわかれば、計算できる。

⁶⁹ 小林雄一郎・濱田彰・水本篤, 2020『Rによる教育データ分析入門』オーム社, p.55.

⁷⁰ ウェブサイト「BellCurve統計の時間」の「2標本t検定とは」より引用。

<https://bellcurve.jp/statistics/course/9427.html>

⁷¹ 小林ほか, 2020, p.54.

そこで筆者たちのチームDS-EFAはこの検定が簡便にできるウェブ・システムを開発し、2022年5月よりホームページで無料公開している⁷²。開発者は、宮城教育大学の菅原敏教授と筆者である。このシステムは、t検定だけでなく、効果量、信頼区間、2群の分布グラフなども出力する。そこで次に、このシステムを活用し、サンプル数の問題について理解を進めよう。

(2) 帰無仮説検定におけるサンプル数問題

帰無仮説検定はサンプル数が多くなると有意差ありになりやすい（P値が0.05を下回りやすい）ことがよく知られている。100点満点の1点差は、経験的には僅差であるが、サンプル数がどのくらいになれば有意差ありと判定されるかをシミュレーションしてみよう。グループ1の平均を70、グループ2の平均を69とし、標準偏差はいずれも20としてみよう。両グループのサンプル数を3000にしても、 $p \geq 0.05$ となり、差はないと評価される。3,000からグループ2のサンプル数を徐々に上げていくと、 $n=3,153$ ではじめて $p < 0.05$ となり、有意差ありになる（図9）。

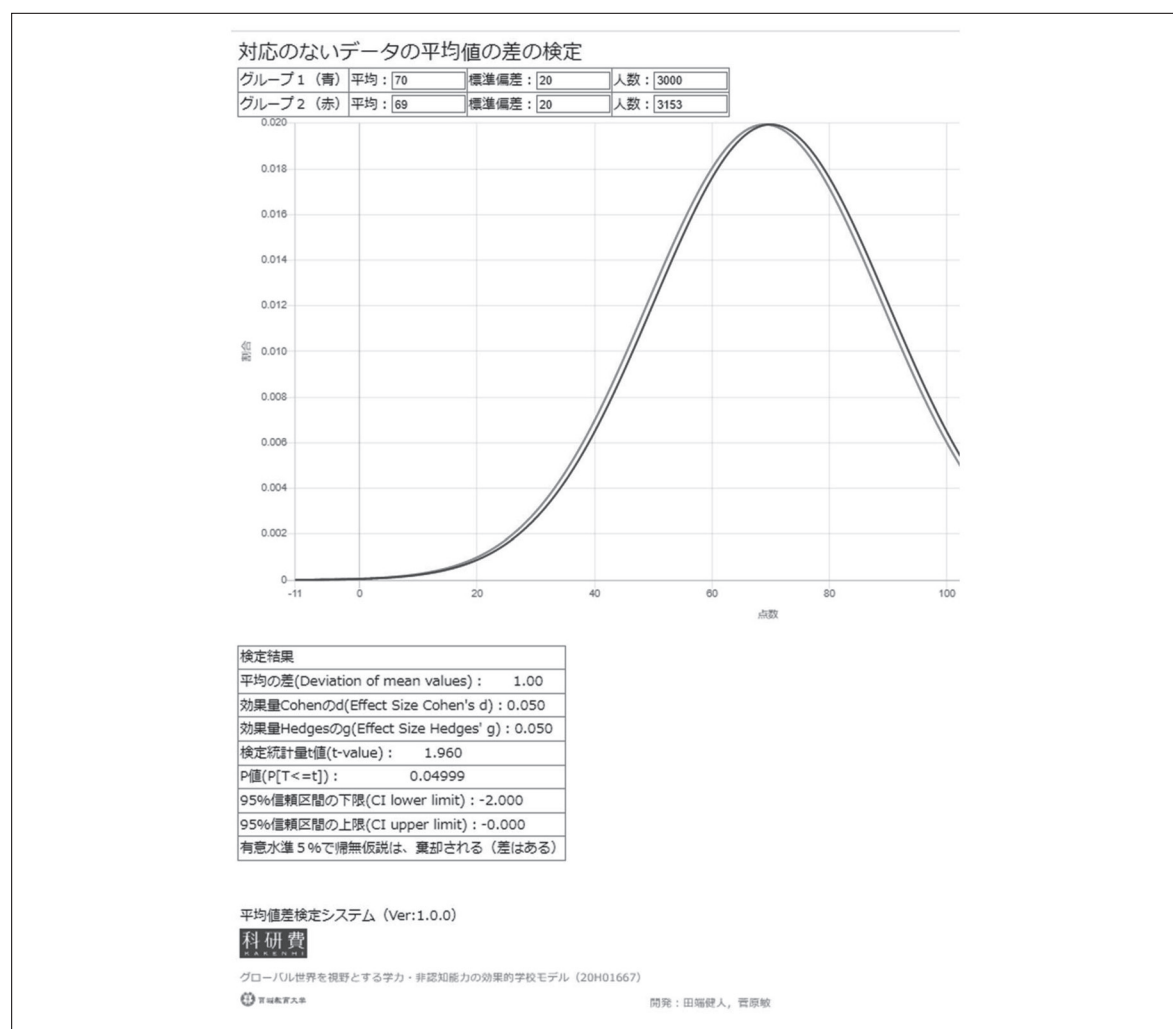


図9：平均値差検定システムによるシミュレーション

⁷² <https://ds-efa.info/cohensd/>

この僅差に有意差ありは直観的におかしい。図9のグラフの重なり具合からも、いくら統計学的に有意差ありと評価されても、素人感覚からは到底納得できない。しかも同じ平均差で、サンプル数が小さければ有意差なしで、大きければ有意差ありというのも、意味的直観的に不整合である。全国学力・学習状況調査の各都道府県の受検児童生徒数は、少なくとも5,000名以上はいるため、t検定なら平均正答率1ポイント差でも有意差ありとなり、このシミュレーションからもわかるように、t検定はまったく役に立たない。

(3) z検定

全国学力・学習状況調査は悉皆調査であるため、実は母集団を推測する必要はない。KS検定やt検定など推測統計の意味の不整合は実はここにもあった。母集団の平均と分散、つまり母平均と母分散が既知の場合には、z検定(z-test)が使える⁷³。筆者は既にz検定についても、全国学力・学習状況調査の文脈で検討し、t検定と同じくサンプル数問題が避けられないことを指摘した⁷⁴。

以上のように、ポイント差2~5ポイントは大きいのかに白黒決着をつけたいとの思いから、帰無仮説検定を試みてきたが、どの検定もサンプル数問題が障壁となり、その先に進むことができなくなった。そこで筆者たちが行きついた打開の道が「効果量」である。

9. 効果量

9. 1. 帰無仮説検定から効果量へという世界的動向

帰無仮説検定から効果量へという筆者たちがたどった試行錯誤の歩みは、実は統計学や心理学の世界的動向と軌を一にするものであった。

大久保街亜氏と岡田謙介氏によると、英語圏の心理学では、帰無仮説検定にかたよった旧来の統計解析に、1990年代から2000年にかけて「統計改革」が起こり、効果量や信頼区間(confidence interval, 以下CIと略)を併せて報告する研究が増えている⁷⁵。アメリカ心理学会(American Psychological Association)の出版マニュアルも第6版(2009年刊)からは、「帰無仮説検定は統計的分析のはじめに過ぎず、効果量やCIなどを併せて記載することが結果を適切に報告するために必要である」⁷⁶(cf. 大久保・岡田, 2012, p.11)と記されるようになった。心理学だけでなく、統計学の領域でも、アメリカ統計学会(American Statistical Association)は2016年に声明を発表し、「P値や統計的有意性は、効果の大きさと結果の重要性を意味しない」とし、P値以外のアプローチとしてCIやベイズ統計などを推奨している⁷⁷。

対照的に日本では、少なくとも現在から10年前の時点では、「効果量を重視する流れはほとんどない」⁷⁸状況だった。その後、2019年7月から2020年6月までの国内学術誌『教育心理学研究』と海外学術誌 *Journal of Personality and Social Psychology* 掲載論文で、「効果量、信頼区間」の記載の有無を調べたところ、前者ではいずれも記載されていない論文が全体の44%を占め、後者では論文のすべてにいずれかの記載があったと

⁷³ ウェブサイト「BellCurve統計の時間」の「z検定」を参照。

<https://bellcurve.jp/statistics/glossary/1841.html>

⁷⁴ Cf., 田端, 2022, pp.124-127.

⁷⁵ Cf., 大久保・岡田, 2012, p.i, pp.5-6.

⁷⁶ Cf., 大久保・岡田, 2012, p.11.

⁷⁷ Wasserstein, R.L. and Lazar, N.A., 2016 「統計的有意性とP値に関するAPA声明」 藤俊哉訳, pp.2-3. <https://www.biometrics.gr.jp/news/all/ASA.pdf> [2022.09.28最終閲覧]

⁷⁸ 大久保・岡田, 2012, p.18.

いう⁷⁹。このように、日本では効果量は2020年現在でもまだ十分に浸透しているわけではない。教育学の領域ではなおのことである。試みに、筆者が属する学会の学会誌『教育学研究』と『教育方法学研究』とを過去20年遡ったところ、前者では⁸⁰、「効果量」やそれに関連する用語をタイトルとする論文はわずか2本しかなかった⁸¹。その2本も効果量d値には触れていない。後者では⁸²、「効果量」をテーマとする論文は皆無であった。こうした状況にあって、効果量を利活用した学習の可視化を提示したジョン・ハッティの研究、また効果量を日本の教育関係者に知らしめたハッティの邦訳書『学習に何が最も効果的か—メタ分析による学習の可視化—』（あいり出版、2017年刊）は先駆的な業績である。

9. 2. 効果量 (Effect Size) とは何か？

効果量とは、「効果の大きさをあらわす統計的な指標」⁸³のことである。例えば、同じ学力の2学級があり、同じ教師がある単元を指導したとして、一方の学級は対話活動を取り入れ、他方の学級は取り入れなかった場合、単元の終わりにテストをして前者が後者よりも得点が高かったとすると、その差は対話的学習の「効果」と評価できる。この「効果」を数量化したのが「効果量」である。

もう少し専門的に解説すると、効果量とは、「群間での平均値の差の程度、変数間の関連の強さなどを、データの単位に左右されないよう標準化したもの」⁸⁴である。

この説明にあるように、効果量には2つのタイプ、つまり群間の平均値差の程度を表わす指標と、変数間の関連の強さを表す指標とがある。前者はd族 (d family) の効果量、後者はr族 (r family) の効果量である。d族にはCohenのd値やHedgesのg値があり、r族には相関係数 (ピアソンの積率相関係数) r値などがある。2変数の関連の強さ (相関係数) を「効果量」と呼ぶのは日本語として違和感があるが、一方と他方の「影響 (effect)」関係の強さと考えれば、理解しやすい。

またこの説明にあるように、効果量は「データの単位に左右されないよう標準化」されていることも重要である。「標準化されている」とは、例えば100点満点で採点したテストで測定した効果量と、4件法で質問した項目スコアで測定した効果量とを、同一尺度上で比較できるということである。この特性を生かせば、経年比較できない設計の全国学力・学習状況調査のスコアを便宜的に経年比較することも不可能ではない。

効果量の最大の強みは、サンプルサイズの影響をほとんど受けにくいことである。

現象学的教育データサイエンスでは、d族の効果量として、今のところ、Cohenのdを活用する。私たちが開発したシステム「平均値差検定システム」にはCohenのdとHedgesのgの値を返すが、利用者はCohenのd値を見ればよい。前者と後者の違いは、記述統計か推測統計かの違いである。標本から母集団を推測する推測統計は今のところ必要ない。

Cohenのdの計算式は以下となる⁸⁵。グループ1の平均値を M_1 、人数 (サンプルサイズ) を n_1 、分散を S_1^2 (正

⁷⁹ Cf., 山内香奈, 2021 「『教育心理学研究』における統計改革の現状—サンプルサイズ設計を中心に—」『教育心理学年報』第60集, p.122.

⁸⁰ 『教育学研究』第89巻第1号 (2022年3月) から第69巻第2号 (2002年6月) までを調べた。

⁸¹ 川口俊明, 2006 「学力格差と『学校の効果』—小学校の学力テスト分析から—」『教育学研究』第73巻第4号 (pp.350-362) と志水宏吉, 2006 「学力格差を克服する学校—日本版エフェクティブ・スクールを求めて—」『教育学研究』第73巻第4号 (pp.336-349) である。

⁸² 『教育方法学研究』第47巻 (2021年) から第27巻 (2001年) までを調べた。

⁸³ 大久保・岡田, 2012, p.44.

⁸⁴ ウェブサイト「「BellCurve統計の時間」の「効果量」より引用。

<https://bellcurve.jp/statistics/glossary/1314.html>

⁸⁵ 大久保・岡田, 2012, p.55を参照し、平均差は絶対値とした。

確には「標本分散」、グループ2の平均値を M_2 、人数(サンプルサイズ)を n_2 、分散を S_2^2 とする。

$$d = \frac{|M_1 - M_2|}{S_p} \quad (\text{式3})$$

$$S_p = \sqrt{\frac{n_1 S_1^2 + n_2 S_2^2}{n_1 + n_2}} \quad (\text{式4})$$

Cohenのdの計算式(式3)は、2群の平均値差を「プールした標準偏差(S_p)」(式4)で割っている。

式4からわかるように、効果量もサンプルサイズの影響を全く受けないわけではない。しかし、 n_1 と n_2 の数は、値の大きさではなく、両者の比の問題であることが式4からわかる。つまり、2群のサンプル数は、その比が各群の分散を平均する際の重みづけになっている。このことは、 $n_1 = x$ 、 $n_2 = ax$ という代入、つまり、グループ2の人数がグループ1の人数のa倍というケースを想定してみるとわかりやすい。このケースを式4に代入すると、

$$S_p = \sqrt{\frac{x S_1^2 + ax S_2^2}{x + ax}} \quad (\text{式5})$$

となり、この式5は、

$$S_p = \sqrt{\frac{(S_1^2 + a S_2^2)x}{(1+a)x}} \quad (\text{式6})$$

と書き換えることができ、結果的に、

$$S_p = \sqrt{\frac{S_1^2 + a S_2^2}{1+a}} \quad (\text{式7})$$

と x (サンプルサイズ)を消すことができ、 n_1 と n_2 の比が式に関与していることがわかる。

ちなみに、この式3と式4を一つに統合した式を、コンピューターで計算しやすいよう、標準的なプログラム言語で記述すると、

$$d = \text{abs}(m1 - m2) / \text{sqrt}((n1 * s1^2 + n2 * s2^2) / (n1 + n2)) \quad (\text{式8})$$

となる。式8の分母 $\text{sqrt}((n1 * s1^2 + n2 * s2^2) / (n1 + n2))$ を関数としてエクセルのセルに入力すれば、簡単なシミュレーターが作れるので、 $n1$ や $n2$ のセルに様々な数値を入れ込んで、プールした標準偏差がどのように変化するかをシミュレーションしてみたい。サンプル数のボリュームではなく、サンプル数の比のことが腑に落ちるはずである。

現象学的視点から非常に興味深いのは、Cohenのdは相関係数 r に次の式により変換できることである⁸⁶。

$$r = \frac{d}{\sqrt{d^2 + 4}} \quad (\text{式9})$$

変換できることがなぜ現象学的に興味深いかというと、 d 族の統計的世界と r 族の統計的世界とが存在秩序を保ち調和するからである。両者の地平が融合するとも言えるだろう。実際にデータを扱っていると、この変換によって、意味連関が格段に拡張し、新しいタイプの直観が得られる経験が圧倒的に増加する。

9. 3. 効果量の基準値

上記のような計算で算出される効果量 d 値や r 値を、どのような目安で評価すればよいだろうか。これは「基準値」という重大な問題であるため、章を改めて検討したい。ここでは、効果量の一般的な基準値を紹

⁸⁶ Cohen, J., 1988, *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, 2nd Edition*, Routledge, p.23.

介しておく。

Cohenのdの開発者ヤコブ・コーエン（Jacob Cohen）は表9の基準値を提唱している⁸⁷。

表9：Cohenのdの基準値

d = 0.2 (効果小) / d = 0.5 (効果中) / d = 0.8 (効果大)

この基準値には、「一定の有効性」があるとされ、「研究遂行前に、これは差がありそうだ、とか、厳しそうだ、という直感が働くことがあるが、その直感は概ねCohenの基準の大小に沿うのではないか」という経験知も紹介されている⁸⁸。この「直感」は不思議である。本稿でいう新しいタイプの直観とオーバーラップする。一方、コーエンの基準に否定的な見解⁸⁹もある。先のハッティは、独自の観点から、d = 0.40を基準値としている。彼によれば、これは学校で1年間に達成できる平均的な値である⁹⁰。さらに「分野ごとの基準が必要である」とする見解もあり、「外国語教育研究の分野において、Plonsky and Oswald(2014)は、… (略) …対応なしの場合、d=0.40 (効果量小)、d=0.70 (効果量中)、d=1.00 (効果量大)、対応ありの場合、d=0.60 (効果量小)、d=1.00 (効果量中)、d=1.40 (効果量大) という基準を提唱して」いる⁹¹。

このように、効果量の基準値については、種々の議論がある。ただ、上記の議論から共通して見えてくるのは、ハッティのd=0.40は効果量としては必ずしも大きくはないということである。というのも、この基準値はCohenが中程度とする0.50に届かず、Plonsky and Oswaldでは対応のない2群でも効果小とされるからである。コーエンの0.50にしても、Plonsky and Oswaldの「中」に届かない。

次に、相関係数rの一般的な基準値は、表10になる。

表10：相関係数rの基準値

$0.7 \leq r \leq 1.0$	： 強い相関
$0.4 \leq r < 0.7$	： 中程度の相関
$0.2 \leq r < 0.4$	： 弱い相関
$0.0 \leq r < 0.2$	： 相関なし

相関係数rは、-1から1までの値をとり、絶対値にして表10が目安とされている。

先述のようにdはrに変換できるので、コーエンの基準値と相関係数の一般的な基準値とを対応させると、表11になる。

表11：dとrの対応表

効果量dの基準	d	r	相関係数rの基準
	1.95	0.70	大
	0.90	0.41	中
大	0.80	0.37	
中	0.50	0.24	
	0.40	0.20	小
小	0.20	0.10	

⁸⁷ Cohen, 1988, p.82.

⁸⁸ 村井潤一郎・橋本貴充, 2018「統計的仮説検定を用いる心理学研究におけるサンプルサイズ設計」『心理学評論』Vol.61, No.1, p.123.

⁸⁹ Cf., 村井・橋本, 2018, p.124.

⁹⁰ Cf., ハッティ, J., 2018『学習に何が最も効果的か—メタ分析による学習の可視化：教師編—』原田信之訳者代表, あいり出版, p.2.

⁹¹ 小林ほか, 2020, p.93.

dとrの大中小はズレている。コーエンが「大」とする $d=0.80$ も一般的なrの基準値では「中」に届かない。dの意味連関とrの意味連関は単純に接続できるわけではない。しかし意味の裂け目にかける橋がないわけではないだろう。

表11からわかるのは、コーエンの「大中小」は、相関係数にすれば、「中」に届かない小さな効果の区分である。rで0.40未満の小さな相関の効果を微細に区分するのがdの基準値とみなすことができる。相関係数0.20に届かないd値(0.40未満)は、実質的な効果はないとみなして良いだろう。とすれば、実質的な平均差dの基準を、0.40とするか0.50とするかになる。ハッティのメタ分析との接続を考えれば $d=0.40$ も実用的であり、先に紹介した経験知からすればコーエンの $d=0.50$ も汎用性が高い。

この難問は、理屈から演繹的に解を導ける問題ではない。先の有意水準5%にしても、その開拓者フィッシャーが「偏差が有意と考えられるかどうかを判定する限界として、便宜的にこの値〔 $P=0.05$ 〕をとるものとすれば」⁹²と記しているように、論理的に導かれた解ではなく、便宜的に設定した仮定(仮説)であることがわかる。この仮説が以後多くの研究者の共感を得て、あるいは惰性で受け継がれ自明となった値である。「基準値」というこの不思議な数値について次に考察しよう。

10. 基準値という難問

10. 1. 「レギュラトリーサイエンス」と「データサイエンス」

基準値の問題がいかに重大かを理解するには、この問題解決のために一つの新しい科学、「理系的知識のみならず文系的素養も必要とする新しいタイプの科学」⁹³が存在することを指摘すれば十分であろう。

基準値は世の中のいたる所に溢れている。食品の消費期限や賞味期限、水道水の基準値、大気汚染の基準値、放射性物質の基準値、生態系保全の基準値、危険物からの距離の基準値、交通安全の基準値など、挙げればきりが無い。「お酒は20歳から」も「18歳成人」も基準値である。基準値の多くは生きられる数値である。

基準値は数値でありながら非常に人間的であり、主観の印象や感覚あるいはコミュニティの寛容度などと不可分である。このことは、食品の消費期限と賞味期限の基準値がどのように決められるかを見るとよくわかる。

日本のガイドラインでは、「期限設定のための保存検査」が実施されるようだが、それは①理化学的試験、②微生物学的試験、③官能検査で構成されている⁹⁴。①と②は科学的に測定できるが、③は「人間の視覚、味覚、嗅覚などの感覚を通して、色や香り、食感などを一定の条件で評価する」⁹⁵。それゆえ「食品の『おいしさ』を決めるのは、機械ではなく結局は人である」⁹⁶。これはデータサイエンスが「人間的」であらざるをえないことと同じである。

官能検査は、知覚的直観の領域である。しかし、フッサールやメルロ＝ポンティの知覚の現象学は、消費や賞味の期限を判定する人間の知覚を明らかにしはしない。明らかにするどころか問題にさえしなかった。官能検査の基準値は「食べて安全な限界」とか「食材の味が損なわれない限界」である。この官能検査をさら

⁹² フィッシャー, R. A. 『研究者のための統計的方法』遠藤健児・鍋谷清治訳, 森北出版, p.34.〔〕内は引用者。

⁹³ 村上道夫・永井孝志・小野恭子・岸本充生, 2019 『基準値のからくり—安全はこうして数字になった—』講談社, pp.9-10.

⁹⁴ 村上ほか, 2014, p.27.

⁹⁵ 村上ほか, 2014, p.27.

⁹⁶ 村上ほか, 2014, p.27.

に鋭くしたのが、私たちの日常的な知覚的直観である。私たちの日常的な知覚的直観はしばしば、「食材が食べて安全かどうか」よりもさらに厳しく、「食材がおいしいか否かの限界」に照準を絞っている。消費や賞味期限内の肉や魚や野菜や果物を私たちは店頭で見るが、私たちがえてして目を光らせるのは、そうした食材の鮮度である。魚の鮮度の知覚は、机やサイコロを見たり、そこから視線を移す知覚作用とは、質的に全く異なる。机やサイコロを見るという知覚作用をいくら深く解明しようと、食材の鮮度を見抜く知覚の解明にはいたらない。ハイデガーの道具連関の分析も、食材の鮮度の知覚解明にはいたらない。そもそも食材は道具ではない。この一件だけとっても、知覚の現象学や道具的世界の現象学は、生活世界を全面的に解明しているわけではないことがわかる。いずれも生活世界の究極的な記述というわけではない。それだけ現象学の伸び代があるとも言える。食材の鮮度は、見れば「わかる」。この「わかる」は推測に似ているが、認知的推測ではなく、信念に近い。食材を見れば、私たちは「この食材は新鮮だ」という信念なり感覚を抱き、購買意欲をそそられる。この信念なり感覚が確証されるのは、それを食べてみた時である。味覚が「やっぱり新鮮だった」という確証や、「新鮮そうに見えたのに新鮮ではなかった」という反証を与える。

以上の検討から明らかになるのは、基準値は安全と危険の限界の一線にあり、生活世界の豊かさに関わるのは、食材の鮮度のように、基準値よりいっそう厳しい値であるということである。教育データサイエンスに当てはめると、安全と危険を区分けし、アラートを鳴らす「基準値」は、実践の豊かさを区分けする基準よりも高めに設定するのが良いということである。「効果量の基準値は0.40か0.50か」という問いでは、基準値としては0.50の方が相応しいし、実践の豊かさを微細に評価するには0.40とか0.30とかでも良いかもしれない。そもそも効果量 d の一般的な基準値は、相関係数 r からすればかなり微細な効果を評価する。このことを考慮すれば、0.50の基準値も相当にミニマムな基準であり、もう少し高くてもよいくらいである。アラートという社会的な意味を持つ線引きとしては、0.40より0.50の方が妥当である。

ちなみに基準値の専門家である村上道夫氏たちは、基準値を相手どる新しい科学を「想定・評価・判断をとまなう科学」とし、「レギュラトリーサイエンス」と呼んでいる⁹⁷。「レギュラトリー」には、「規制」や「調整」の意味が込められている⁹⁸。レギュラトリーサイエンスの特徴としては、先に引用したように理系的知識と文系的知識の融合に加え、測定・分析された数値と主観的な感覚や推定との融合があり、さらに「従来型の科学で得られたデータや知見と、政治や行政による規制・調整・政策判断などとの間にある大きなギャップを埋める『橋渡し』の役割」⁹⁹とか、「専門的な知見と市民の感情」¹⁰⁰との組み合わせとかがある。レギュラトリーサイエンスは、多種多様な知や情や意が入り混じり、それらのバランスをとるハイブリッドなアリーナである。教育データサイエンスは、基準値の問題においてレギュラトリーサイエンスと接合する。

10. 2. 効果量の基準値 $d=0.50$ の提案

(1) 社会経済的状況 (SES) の効果量を参照値として

効果量の基準値 $d=0.50$ の妥当性を検証する参照値として、「社会経済的状況Socio Economic-Status (以下「SES」)」をとりあげてみよう。

学力研究の領域では、SESと学力との相関関係の研究が蓄積されてきた。SESと学力とは相関し、SESが高いと学力を押し上げる効果があること、またその逆の効果が実証されてきた¹⁰¹。

⁹⁷ 村上ほか, 2014, p.17.

⁹⁸ 村上ほか, 2014, p.17.

⁹⁹ 村上ほか, 2014, p.17.

¹⁰⁰ 村上ほか, 2014, p.21.

¹⁰¹ 例えば、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」(https://www.nier.go.jp/17chousa/pdf/17hogosha_summary.pdf) や松岡亮二, 2020『教育格差一階層・地域・学歴—』ちくま新書などを参照。

文部科学省も令和3年度の全国学力・学習状況調査の質問紙調査から、SESの代替指標となる家庭の蔵書数の質問項目を加え、学力との相関係数を公表している¹⁰²。その一覧を示すと表12になる。上段が公表されたr値で、下段はそれを筆者がd値に換算した。

表12：令和3年度文部科学省公開、学力とSESとの相関係数

	小6国語	小6算数	中3国語	中3数学
学力とSESの相関係数r	0.233	0.251	0.220	0.203
学力に対するSESの効果量d	0.478	0.518	0.452	0.414

もちろんSESをどう定義し、どのスコアで測定するか、また個人スコアかグループスコアかで学力との相関係数も変動する。しかし、文部科学省公開の表12のデータは、他の質問項目との相関係数との比較が容易であり、市民の意味連関や直観連関に組み込みやすいため、目安になる値である。

表12を一瞥すれば、SESが学力に与える影響は、効果量dにして0.40から0.50あたりである。「dの基準値は0.40か0.50か」という先の議論と重なり合う。平均を取れば、d=0.47である。この結果も、0.50に軍配があがる。SESの影響力と同等の効果を「実質的な効果」の基準値とするなら、d=0.40では弱く、少なくともd=0.50は必要であろう。

(2) PISA2018の長期トレンド評価を参照値として

さらに、国際学力テストPISAの長期トレンドについてのOECDの評価を参照してみよう。

図10は国立教育政策研究所発表の資料からの抜粋である¹⁰³。この図からわかるように、PISAの読解力(Reading)で日本は、2000年から2003年にかけてスコアを下げ、2006年から2009年、2012年とスコアを上げている。その度にマスコミは「読解力低下」や「読解力向上」を声高に報じてきた。

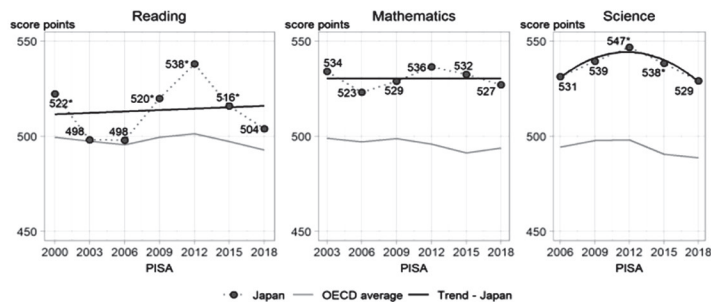


図10：PISA 2000-2018各リテラシーのトレンド

しかし、OECDの長期トレンド分析を国立教育政策研究所は次のように要約し、日本の学力に「有意な」

¹⁰² 国立教育政策研究所の以下のURLから、R3「報告書・調査結果資料」→「3. 令和3年度 全国学力・学習状況調査【小学校】調査資料結果」あるいは「4. 令和3年度 全国学力・学習状況調査【中学校】調査資料結果」→「(3) 相関係数、クロス集計表」の「相関係数(・・・)全国【表】」の順でクリックすると、エクセルファイルが自動ダウンロードされる。その一覧の右2列に教科と項目との相関係数が記載されている。

<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html> [2022.09.30最終閲覧]

¹⁰³ https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_JPN_Japanese.pdf

変動はないと評価した。

平均得点の2000年～2008年の長期トレンドに関するOECDの分析によると、日本の読解力は、平均得点のトレンドに統計的に有意な変化がない国・地域に分類され、そのうち「平坦」タイプに該当。¹⁰⁴

図10はOECD発表のCountry Noteからの転載である。図10の直後（PDFのp.3）には読解力の経年の変動の不安定さに関する言及があり、OECDは微妙な注釈をつけている。この注釈について筆者は2021年発表の拙稿にて検討したので、ここでは繰り返さない¹⁰⁵。重要なのは、微妙な注釈をつけながらもOECDが図10のグラフに日本の読解力のトレンドとして平坦な棒グラフを引いている点である。平均スコアの上下があるのは当然だが、長期トレンドとしては平坦な棒グラフで表すことができるという評価である。仮に国立教育政策研究所が、OECDの発表を国民向けに「わかりやすく」まとめたとしても、その発表に統計学の専門家も特段の批判をしてはいない。2000年と2003年との平均差、2003年（同点の2006年）と2012年との平均差は、統計的に有意な差ではないというのがOECDと国立教育政策所の長期トレンド評価である。

そうだとすれば、これらの平均値差の効果量を算出すれば、その効果量は大きくないと評価する一つの参照値になるだろう。

日本の2000年の読解力の平均値は522、標準偏差は86¹⁰⁶、2003年は平均498、標準偏差は106¹⁰⁷、2012年は平均538、標準偏差は99である¹⁰⁸。この値を「平均値差検定システム」に入力したところ、2000年と2003年との差の効果量 $d=0.25$ 、2003年と2012年との差で $d=0.39$ であった。 d 値で0.40にも届かないという結果である。

2003年平均と2012年平均との差は図10では大きく見えるが、かつて拙稿で指摘したように、これは「グラフのマジック」であり、450点から550点をクローズアップしているからである。この差は効果量にして0.39である。0.39をOECDや国立教育政策研究所は有意な差ではないと評価している。このことから、アラートとしては、やはり0.40よりも0.50の方が効果量の基準値には相応しい。

以上の検討から、私たちDS-EFAは、実質的な平均値差の基準として、 $d \geq 0.50$ を提案する。

10. 3. 効果量の基準値からみた全国学力・学習状況調査のポイント差

紆余曲折の議論となったが、これだけの検討を経て初めて、全国学力・学習状況調査での「全国平均との2～5ポイント差」が大きいのか小さいのかを判定できる。

先に引用した新聞記事には、「仙台市以外の地域では小中ともに全国平均を2～5ポイント下回り、小学生の算数は全国最下位となった」とあった。そこで、令和3年度の小6算数で、仙台市を除く宮城県の平均

¹⁰⁴ https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf 当該PDFのp.3参照。下線は引用者。

¹⁰⁵ その第2版である田端, 2022, p.99を参照いただければ幸いである。

¹⁰⁶ OECD, 2000, *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000*, p.281.
https://read.oecd-ilibrary.org/education/literacy-skills-for-the-world-of-tomorrow_9789264102873-en#page3

¹⁰⁷ OECD, 2003, *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, p.444.
https://read.oecd-ilibrary.org/education/learning-for-tomorrow-s-world_9789264006416-en#page1

¹⁰⁸ OECD, 2012, *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science, Volume I*, p.382.
https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-students-know-and-can-do-volume-i-revised-edition-february-2014_9789264208780-en#page1

と、全国平均との差の効果量を出してみよう。仙台市を除く宮城県の平均は10.5 (66%)、標準偏差3.6であり、全国(公立)の平均は11.2 (70.2%)、標準偏差3.5である。正答率で4.2ポイント差である。平均値差検定システムで計算したところ、効果量 d は0.20となる。基準値0.50には及ばず、有意差なしという結果である。「全国最下位」は全国平均と実は僅差なのである。

では、5ポイント差はどうだろう。令和3年度、仙台市を除く宮城県の平均が、全国平均より5ポイント(正確には5.2ポイント)低かったのは、中3数学である。宮城県平均は8.3 (52%)で標準偏差3.7、全国(公立)平均は9.1 (57.2%)で標準偏差3.7である。この平均差の効果量 d は0.22である。やはり僅差である。とりたてて報じるほどの差ではない。

以上の検証から、「全国最下位」とか「全国平均を2~5ポイント下回る」という報道は、取るに足りない差をことさら重大視する点で不適切である。こうした報道は、小さな差を大きな差と思わせ、過度の序列化や競争を煽ることになるため、今後は控えてほしい。今後もこうした報道を継続するのであれば、この差が大きいことを証明してからにしてほしい。

では、先に引用した「仙台市は中学生の国語、数学の平均正答率が全国20政令市でトップとなり、…(略)…4年連続で1位となった」という記事はどうだろうか。令和3年度中3国語で、仙台市平均は9.5、標準偏差2.6であり、全国(公立)の平均は9.0、標準偏差2.8である。平均差の効果量は0.18となり、これまた僅差という結果である。令和3年度中3数学では、仙台市の平均9.6、標準偏差3.7、全国(公立)の平均9.1、標準偏差3.7であり、平均差の効果量は0.14である。さほど大きくない効果量0.50(基準値)にさえとても届かない。47とか67個のどんぐりを並べて背を測り、「あなたは1位、あなたは最下位」と言っているような報道が適切だとはとても思えない。

最後に全国都道府県ランキングの妥当性についても検討しておく。トップ都道府県平均と全国平均との差、またボトム都道府県平均と全国平均との差には、効果量にしてどれほどの大きさがあるのだろうか。令和4年度、令和3年度、平成31年度、平成30年度、平成29年度、平成28年度、さらに全国学力・学習状況調査がスタートした平成19年度、その後の平成20年度、平成21年度について、小6の国語と算数、中3の国語と数学のそれぞれの平均差の効果量を計算してみた。平成31年度以前は、A問題とB問題に分かれていたのので、A問題とB問題を別々に計算した。その結果の一覧が、本稿末の資料である。

全120回の計算結果のうち、 $d \geq 0.50$ だったのはわずか5回、全体の4%しかなかった。全国平均と各都道府県平均との差もまた、全国学力・学習状況調査スタート時から僅差であったと結論づけることができる。

以上の検討から、都道府県や政令市について、「1位」とか「最下位」とかとラベルを貼ったり、順位づけたりすることは、小さな差を序列化し競争を煽る不適切な報道であると結論づけたい。

11. 教育データサイエンスはどこまで科学的で現象学的か？

ここで立ち止まって、私たちの教育データサイエンスは根本的に何をしているのか、それはどこまで科学的であり、どこまで現象学的であるかを自己理解してみたい。

11. 1. 教育データサイエンスの科学性

私たちの教育データサイエンスがやっている根本は、フッサールの言葉を借りるなら、「自然の数学化」ならぬ人間集団の数学化であり、人間集団ないしは児童生徒集団を「理念化」し、「数学的多様」にしている¹⁰⁹。ガリレイが相手取ったのは、私たちの感性的直観に与えられる自然ではなく、「それ自体において数

¹⁰⁹ フッサール, 1974, p.38.

学的な自然、式として与えられる自然、式からはじめて解釈される自然¹¹⁰であった。同様に、教育データサイエンスが相手取るのは、眼前の生身の児童生徒ではなく、大人が作成した質問項目によって測定された児童生徒の学力や生活習慣やパーソナリティや学習状況の数量であり、その数量を待ち受けている統計的数式であり、計算結果を可視化する幾何学である。つまり、教育データサイエンスが相手取っているのは「数学的な人間集団、式として与えられる人間集団、式からはじめて解釈される人間集団」である。ガリレイとは自然か人間かの違いしかない。

フッサールが鋭く洞察したように、ガリレイの自然科学の根幹には「測定術」がある。自由落下運動の実験でガリレイが経過時間と落下距離を測定したように、教育データサイエンスもまた、児童生徒の学力や生活習慣やパーソナリティや学習状況などの測定から出発する。この測定は広い意味で「テスト」と呼ばれる。自然科学や測定術に関するフッサールの洞察は、私たちが試みている科学がどのような性格を持つかの自己理解を促してくれる。

フッサールによると、測定術は「測定の精密さを高め、それを完全化を高める方向へますます押し進める技術」¹¹¹である。この指摘の通り、テストも、古典的テスト理論（CTT）から項目反応理論（IRT）へと精度を高め、近年ではペーパーベース（PBT）からコンピューターベース（CBT）のテストに進化しようとしている。完全化を高める技術のこうした運動には終わりが無い。さらに測定術は、「できあがった方法としての技術なのではなく、それは同時に、つねに新しい技術的手段（たとえば道具）を発明することによって、その方法をたえず新たに改良する方法でもある」¹¹²。統計ソフトエクセルやRは比較的新しく開発された道具であるが、そのおかげで平均値や標準偏差や信頼性係数などが素人にも簡単に一瞬で計算できるようになり、多種多様なグラフも一瞬で作図できるようになった。既存の道具を利用して、私たちのチームDS-EFAでも「平均ゾーンシステム」とか「平均値差検定システム」などの新しい道具を発明・開発できた。この技術改良の運動もまた無限の歩みであり、ますます多くの人を巻き込んでいく拡張の運動でもある。完全化や改良や巻き込みといった科学技術の無限の運動を、誰も止めることはできないし、誰もコントロールできない。科学技術の無限の運動は、人間の手中にあるのではなく、逆に人間の方が、科学技術の無限の運動の手中にある。科学技術の科学技術による科学技術のための無限の運動と言いたいくらいである。この運動は、ハイデガーのいう「総かり立て体制（Gestell：ゲシュテル）」かもしれない。データサイエンスがまだ一部の研究者にしか浸透していない教育の領域に、私たちがそれをもちこむことは、まさにこの科学技術の無限運動を教育の領域でさらに拡張・加速させることになる。

私たちの教育データサイエンスも統計学の指導のもとにあったため、様々な仮説を扱い、その仮説を検証してきた。仮説と検証は、まさに自然科学の理念に他ならない。この理念について、フッサールは瞠目すべきことを述べている。「ガリレイの理念は一つの仮説であり、しかもそれはきわめて注目すべき性質の仮説なのである」¹¹³。「注目すべき性質」とは、「仮説はそれが検証されるにもかかわらずいぜんとして永遠に仮説でありつづける」¹¹⁴という性質である。

無限に仮説でありつづけ、無限に検証でありつづけるということが、自然科学に固有な本質であり、アприオリに自然科学のあり方なのである。¹¹⁵

¹¹⁰ フッサール, 1974, p.73.

¹¹¹ フッサール, 1974, p.60.

¹¹² フッサール, 1974, p.60. 括弧内邦訳書。

¹¹³ フッサール, 1974, p.61.

¹¹⁴ フッサール, 1974, p.61.

¹¹⁵ フッサール, 1974, p.61.

ご多分に洩れず、私たちの教育データサイエンスも仮説を検証してきたが、絶対的な解にいたることはなかった。これは私たちのデータサイエンスが未熟だったからではなく、それが自然科学と同じ本質を共有していたからである。例えば、「正答率で5ポイント差は僅差でしかない」というのはあくまで仮説であり、それを支持する証拠をいくつか挙げたにせよ、仮説であり続け、検証され続ける性質のものである。逆にこれを反証する証拠が出たとしても、その反証が科学である限り、対立仮説もまた仮説であり続け、反証もまた反証であり続ける。「白黒決着をつけたい」というのは見込みのない夢であったことが、フッサールの洞察から判明する。

加えて、自然にせよ人間にせよ、それを数学化し、式によって解釈可能にすることによって、「粗雑な予見」を超えた「学的予見」が可能になる¹¹⁶。

一度式を手に入れば、それによって、具体的、現実的な生活の直観の世界…(略)…において、経験的確かさをもって期待されうるものを、実践的に望ましい仕方、あらかじめ予見できるようになる。¹¹⁷

放物運動の公式がわかれば、一定の初速と角度で発射した大砲の球がどれだけ先に落下するかが予測できるようになる。実際には空気抵抗や風などの影響を受けるため、現実には計算通りでないとしても、この予見が現実と与えるインパクトは大きい。同様に、効果量の計算式がわかれば、教育的働きかけの効果を計算でき、それぞれの働きかけの効果を予見できるようになる。確かに経験知からも、働きかけの効果を素朴に予見することはできるが、それは効果量という学術的予見のような精度も客観性もない。学術的予見は経験的予見を裏付けたり修正したりすることができる。

ただし、テストによって数学化された人間の世界と現実世界とのギャップは、物理学的自然と現実の自然とのギャップに比べて格段に大きい。完成度を増しつづける統計学によって、個人や集団の将来がこの先いっそう高い精度で予測できるとしても、それはあくまで数学化された世界での予測であり、生身の個人や集団の実存的な将来がその通りになるとは限らない。この点にも十分注意しよう。

11. 2. 教育データサイエンスの現象学性

フッサール現象学のおかげで、自然科学やデータサイエンスの内部からでは曖昧だった次元が区別できるようになる。それは、感性的に直観される経験的世界と、数学化された理念的世界との区別である。フッサールはこの違いに様々な表現を与えている。ガリレイは「経験的なものを数学的な極限理念へ関係させようとする」¹¹⁸というのもその一つの表現である。あるいは、前者は「内容的充実の世界」、後者は「形態の世界」とも呼ばれる¹¹⁹。また、「われわれが学問以前の生活において経験する色や音、熱、物体そのものの重さ、因果的に考えてまわりの物体を熱くする熱線などは、物理学的には、音波や熱波の振動などといった、純粋に形態の世界の出来事を告知している」¹²⁰とも言われる。この区別が現象学によってはじめて明らかになるとすれば、私たちの教育データサイエンスは、この区別を知る点で現象学的である。

また、フッサールが示唆するようにガリレイや自然科学者は理念の世界こそを「真に存在するもの」とみなし、主観にとって相対的な経験的世界(生活世界)をそうでないとみなしたとすれば、私たちのデータサ

¹¹⁶ フッサール, 1974, p.73.

¹¹⁷ フッサール, 1974, p.63.

¹¹⁸ フッサール, 1974, p.44.

¹¹⁹ フッサール, 1974, p.55.

¹²⁰ フッサール, 1974, pp.54-55.

イエンスはそうした自然科学者の立場には立たない点でも現象学的である。私たちは、理念的世界も生活世界も、いずれも真に存在するとみなす。

私たちはさらに、ガリレイと同時に始まったとされる「理念化された自然を学以前の直観的自然にすりかえること」¹²¹に注意深くあることで、フッサールが批判する自然科学とは一線を画す点でも、現象学的である。フッサールの次の洞察もまた重要である。

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、われわれの日常的な生活世界に、すなわちそれだけがただ一つ現実的な世界であり、現実の知覚によって与えられ、そのつど経験され、また経験されうる世界であるところの生活世界に、すりかえられているということは、きわめて重要なこととして注意されねばならない。このすりかえは、ただちにその後継者たち、つまり引きつづく数世紀間の物理学者たちによって相続されることになった。¹²²

「すりかえる」にあたる原語のドイツ語は、unterschiebenであり¹²³、「あるものを別のものの下にすべり込ませる（押し入れる）」「あるものに別のものをこっそり押しつける」といった意味がある。このドイツ語は、「下」を意味する前綴りunter-と、「押す」「押しつける」を意味する語幹schiebenから出来ている。現代人の発達プロセスからすれば、私たちが幼少期に最初に出会うのは五感を通して経験される自然であり、自然科学の理念的世界は主に学校教育を通して後から学ばれる自然である。しかし、いつの間にか理念的な自然が経験的自然の下にすべり込まれ、理念的自然の方が本当の自然であるかのような錯覚さえ生み出してしまふことがある。「私が立っているこの大地は平坦であるかに見えるが、実は丸い」という理解も同じである。人間集団の理解でも同じで、「この学校の小学6年生の学力は、全国平均より5ポイント低い」と評価するときも、この「すりかえ」ないし「すべり込ませ」が起きている。現象学に学ぶことで、私たちはこの「すべり込ませ」に対する感受性をもつことができるようになる。

さらにこの洞察から、私たちの生活世界の理解には、理念的世界の理解がすべり込み、両者が混交・癒合していることが判明する。生活世界は、知覚によってのみ経験される純粋経験の世界ではなく、科学技術的な理念的世界が部分的にその下にすべり込んでいるハイブリッドな世界である。

もう一つ、フッサールの重要な発見として「意味の空洞化」という危機的現象がある。

この幾何学の算術化ということは、当然であるかのように、ある仕方で幾何学の意味の空洞化へゆきつく。「純粋直観」という一般的な名称のもとに幾何学的思考に本原的に呈示されていたような、実際に空間時間的な理念性が、いわば純粋数形態、代数的形象に代わってしまう。代数的計算においては、幾何学的意味はおのずから斥けられる。いな、まったく脱落させられてしまう。人は計算するだけで、せいぜい最後になって、数は大きさを意味するはずであったということを思い出すくらいのものである。¹²⁴

難解な文章だが、要するに、幾何学が算術化され、作図などによって幾何学的に直観されていたことが単なる計算になってしまうことで、そもそもそれが何を意味するのかが見失われ、意味が空洞化される現象と

¹²¹ フッサール, 1974, p.71.

¹²² フッサール, 1974, p.69.

¹²³ Vgl., Husserl, E., 1967, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Martinus Nijhoff, S.48.

¹²⁴ フッサール, 1974, p.64.

理解しておきたい。次の文章も同じく意味の空洞化の解説である。

人は文字や結合記号や関係記号（+、×、=などのような）を、その結合のゲーム規則に従って、すなわち事実上本質的にはカードや将棋といったゲームと同じような仕方でも操作するのである。その技術的操作に真の意味を与え、かつ規則に合った結果に真理性……を与える根源的思考は、ここでは排除されている。¹²⁵

計算規則に従って計算するだけの「単なる技術」¹²⁶に教育データサイエンスが陥ってしまう危険に注意しよう。その計算や計算結果が何を意味するのかを考える「根源的思考」に努めよう。思えば、「平均正答率2～5ポイント差は大きいのか」という私たちのあまりにも初歩的な疑問も、その差がどの程度であるかをグラフによって直観化したのも、根源的思考へと立ち返ろうとする試みだったかもしれない。初心には意味の空洞化への対抗も含まれているかもしれない。意味の空洞化への抵抗が現象学の一要素であるならば、初心から始める教育データサイエンスはこの点でも現象学的である。

以上のように、私たちの現象学的教育データサイエンスは、現象学と教育データサイエンスとを往還しつつ、両者の地平を融合し、新しい地平を拓いてゆく営みのようである。現象学は、私たちが何をしているのか、つまり私たちがしている教育データサイエンスとは何かの自己理解を豊富にしてくれる。逆に教育データサイエンスは、知覚とかコミュニケーション的行為によって直接的に交流する子どもを超えた、大規模な子ども集団の世界を開いてくれる。たとえそれが血肉を備えた人間集団ではなく、数学化された人間集団であるとしても。自然の場合と同様に、血肉を備えた個人や集団と、数学化された個人や集団との関係や交渉もまた解明すべき課題である。少なくとも現象学は、これら二つの世界を区別することを教えてくれるし、それぞれの世界の仕組みを教えてくれる。さらに現象学は、数学化された個人と集団にも異なるタイプがあり、生きられる数値による数学化と、意味が空洞化した数値による数学化とがあることを教えてくれる。

本稿の最後に、私たちの教育データサイエンスの意味連関をさらに拡張する3つのデータ分析（12、13、14章）を紹介したい。

12. 家庭の蔵書数の質問項目は児童生徒のSESの代替指標となるか？

12. 1. 問題背景

令和3、4年度には、児童生徒の家庭のSES（社会経済文化的状況）を把握するために、家庭の蔵書数の質問項目が児童生徒質問紙に盛り込まれた。すでに言及したように、SESは学力と弱く相関する。相関係数としては大きくないが、決して無視できない影響である。教師たちも、SESが学力に与える影響を、経験上大なり小なり感知している（ただし多くの教師の経験知は、測定された相関係数からすれば、その影響を若干過剰評価している傾向にあると筆者は感じている）。それだけに、この質問項目がどれほどの精度で家庭のSESを反映しているかは、検証しておきたい問題である。私たちのチームDS-EFA内でも、「この質問だけで、本当にSESがわかるのか？」とか、「中3ならともかく小6の子どもの自宅の蔵書数をどれだけ正確に回答できるか？」とか、「児童生徒の質問項目には『雑誌、新聞、教科書は除きます』としかなく、子どもはおそらく漫画の冊数をカウントしているはずだから、SESの指標としては信ぴょう性がない」といった疑念や異論が絶えなかった。SESの代替指標としてこの質問項目の精度は信頼に足るだろうか。

そこでこの質問項目の精度を検証するために、次のような研究デザインを考案してみた。令和3年度は保

¹²⁵ フッサール, 1974, p.66. 括弧内邦訳書。

¹²⁶ フッサール, 1974, p.66.

護者に対する調査も実施しており、保護者にも家庭の蔵書数を質問している。児童生徒の回答状況とその保護者の回答状況とがどの程度整合的かを検証し、相関関係が強ければ、児童生徒への質問項目の精度は一定程度信頼できると評価できるだろう。また、保護者アンケート調査では、世帯収入（税込年収）も質問している。蔵書数は世帯収入ともある程度の相関があるはずである。以上の仮説からすれば、①児童生徒による蔵書数の回答、②保護者による蔵書数の回答、③保護者による世帯収入の回答、これら3者にはそれなりの相関関係が想定される。それゆえ、これら3者を合成変数（合成尺度）にすることもでき、その合成変数の信頼性係数 α は、調査研究に必要なとされる0.70前後はあると仮定できる。まずはこの仮説を検証してみよう。

12. 2. 検証のためのデータセットと手続きと検証結果

文部科学省の貸与制度を利用し、私たちは令和3年度の保護者に対する調査の匿名データを借り受けた。そのデータセットでは、保護者のIDごとに、その児童生徒の学力値、児童生徒質問紙回答スコア、当該保護者の質問紙回答スコアが接続されている。

① 令和3年度の児童生徒質問紙調査では¹²⁷、小学校版も中学校版も、項目（22）が蔵書数の質問になっている。データ処理では「STQ_022」と略記する。質問文は、小学校版は次のように記されている。

あなたの家には、およそどれくらいの本がありますか。（雑誌、新聞、教科書は除きます。）

中学校版もほぼ同じであるが、「雑誌」の箇所が「一般の雑誌」という記載になっている。

児童生徒にイメージしやすいよう、図11のようなイラストが挿入されている。

回答選択肢は、「1 0～10冊」「2 11冊～25冊」「3 26冊～100冊」「4 101冊～200冊」「5 201冊～500冊」「6 501冊以上」の6件法である。

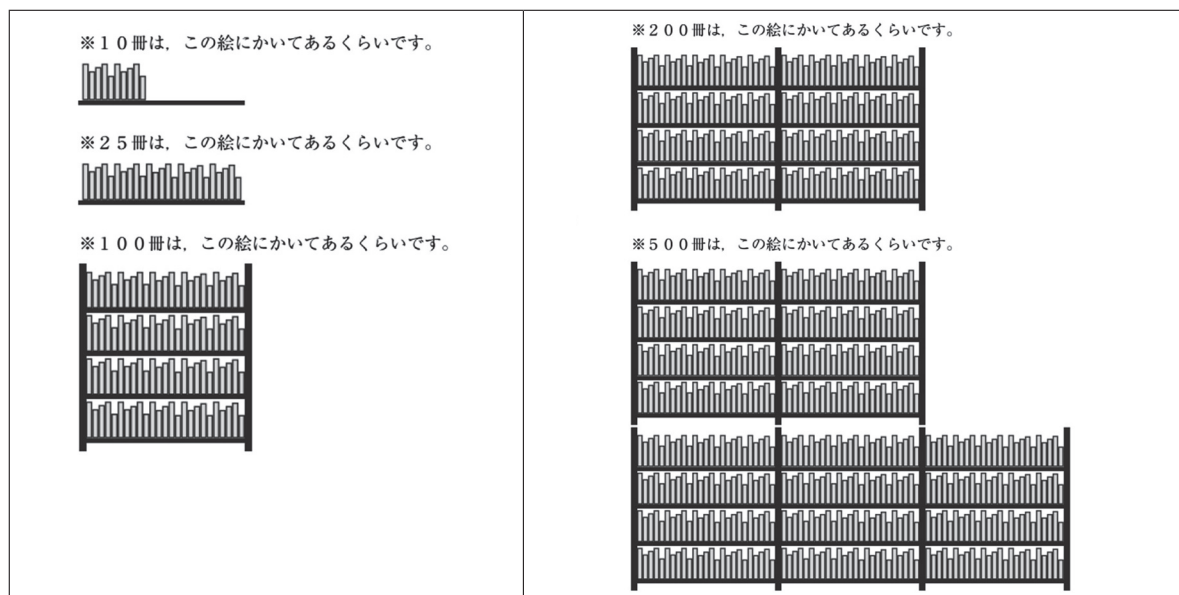


図11：質問項目（22）に添えられた蔵書のイラスト

¹²⁷ 令和3年度の児童生徒質問紙は、国立教育政策所の「教育課程研究センター『全国学力・学習状況調査』」のウェブページから、令和3年度の「調査問題・正答例・解説資料」をクリックすると、「○質問紙調査」のコーナーに、小学校と中学校の児童生徒質問紙のPDFが用意されている。

② 令和3年度の保護者アンケート調査では¹²⁸、小学校版も中学校版も、家庭の蔵書数の質問項目は「6-(3)」である。データ処理ではこの項目を「PTQ_06_03」と略記する。質問文は次のとおりである。

あなたの家には、およそどのくらいの本がありますか。本棚1メートルにつき、約40冊の本が入るとします。(電子書籍や雑誌、新聞、子供向けの本は含みません。)

児童生徒に対する質問文と異なるのは、含まない本として「電子書籍」と「子供向けの本」が追加されている点である。除外対象が異なるため、児童生徒と保護者の回答は完全には一致しないと予想される。

選択肢は、児童生徒調査と同じく、「1. 0~10冊」「2. 11冊~25冊」「3. 26冊~100冊」「4. 101冊~200冊」「5. 201冊~500冊」「6. 501冊より多い」の6件法である。

③ 家族の世帯収入は、保護者アンケート調査の質問項目「7-(9)」である。データ処理では、「PTQ_07_09」と略記する。質問文は、次のとおりである。

あなたのご家族全体の世帯収入(税込み年収)は次のどれにあてはまりますか。

回答選択肢は13件法で「1. 100万円未満」「2. 100万円以上200万円未満」「3. 200万円以上300万円未満」「4. 300万円以上400万円未満」「5. 400万円以上500万円未満」「6. 500万円以上600万円未満」「7. 600万円以上700万円未満」「8. 700万円以上800万円未満」「9. 800万円以上900万円未満」「10. 900万円以上1,000万円未満」「11. 1,000万円以上1,200万円未満」「12. 1,200万円以上1,500万円未満」「13. 1,500万円以上」である。

学力値とSESの相関も見たいため、データセットには、国語(Jpn)と算数・数学(Math)の正答数も加えた。データ処理として、まず児童生徒回答から無回答「0」とその他「99」をエクセルで空欄に置換し、同様に保護者回答から非該当「-99」無回答「-9」誤記入「-8」を空欄化、もとの欠測値である空欄と合わせ、SPSSで空欄のあるIDをデータセットから削除した。

その結果、分析対象の総人数は、小6で28,924名、中3で63,920名となった。

STQ_022とPTQ_06_03とPTQ_07_09を合成した場合の信頼性係数(クロンバックの α 係数)をSPSSで計算したところ、小6で0.49、中3で0.44となった。この結果は、正直予想外であった。

なお「信頼性係数」とは、心理測定尺度の「一貫性(内的整合性)」を検証する値であり、「ある心理測定尺度を構成する複数の項目に共通した反応(回答)が得られるか」を評価するための指標である¹²⁹。複数の項目が同じ方向を向いているかを判定するための指標とも言える。一般に、調査研究では0.70くらいは必要とされる。繰り返すが、上記の3項目の信頼性係数が0.70にとっても及ばないことは、筆者には大きな驚きであった。

世帯収入の質問項目PTQ_07_09を除き、蔵書数の質問項目STQ_022とPTQ_06_03に限定した場合、この2項目の合成変数の信頼性係数は小6で0.60、中3で0.59に上昇した。0.70には届かないが、これら2項目はそれなりの内的整合性があると評価できる。自宅の蔵書数については、児童生徒の回答と、保護者の回答は、

¹²⁸ 令和3年度の保護者アンケート調査は、国立教育政策所の「教育課程研究センター『全国学力・学習状況調査』」のウェブページから、令和3年度にある「保護者に対する調査」をクリックし、「小学校調査票」「中学校調査票」をクリックすることでPDFが閲覧・ダウンロードできる。

¹²⁹ 宮本聡介・宇井美代子編, 2015『質問紙調査と心理測定尺度—計画から実施・解析まで—』サイエンス社, p.67.

それなりに整合的と評価できそうである。

対して、世帯収入と蔵書数とは相互に比較的独立性の高い変数であることも判明する。この結果は、収入が高いからといって本を買うとは限らず、収入が低くても本を買う家庭も少なくないことを意味している。図12、13にあるように、保護者回答の世帯収入と蔵相数の相関係数は小6で0.31、中3で0.26と驚くほど弱い相関しかない。蔵書数は、保護者の「経済的状况」よりも「文化的状况」を色濃く映し出していると解釈できる。そこで、以後は、この指標を、SESにCulturalを加味したSECS (Socio-Economic Cultural Status : 社会経済文化的状況) の代替とみなすことにしたい。

Rのpairs.panels関数を使って、各項目の相関係数を計算してみると、図12、13になる。

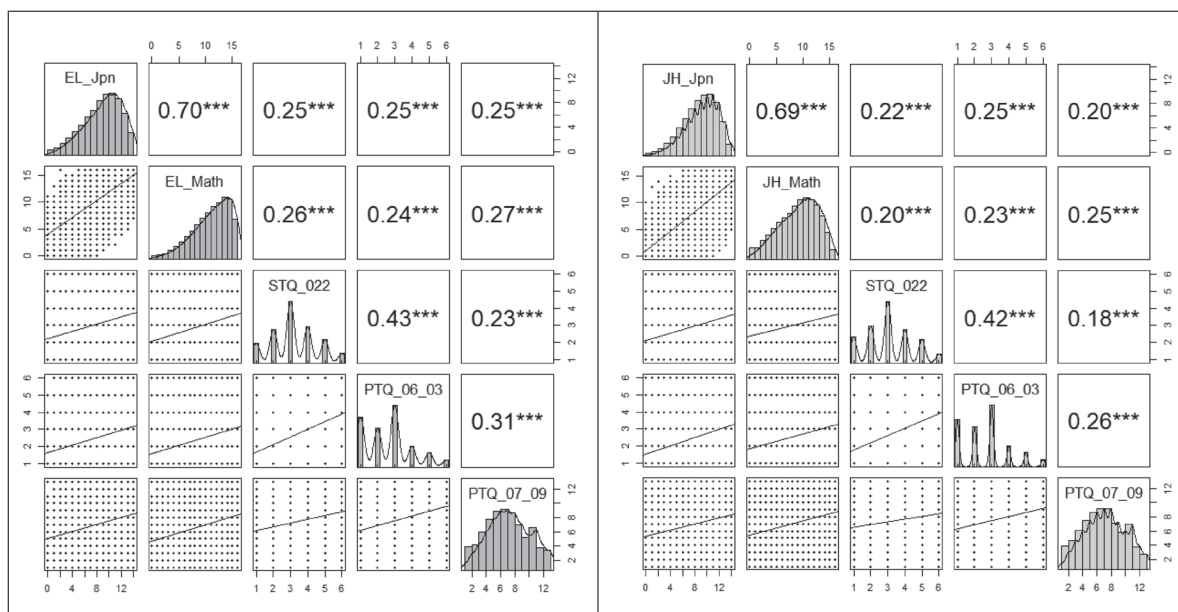


図12：R3小6の相関係数一覧

図13：R3中3の相関係数一覧

蔵書数の児童生徒回答 (STQ_022) と保護者回答 (PTQ_06_03) の相関係数は、小6で0.43、中3で0.42とほぼ同じであり、先に紹介した一般的な基準値で、中程度の相関の強さである。蔵書数についての児童生徒回答と保護者回答は、ある程度整合的であると言える。それゆえ、蔵書数に関する児童生徒への質問項目の精度は、悪くはないと評価できる。

さらに、学力と児童生徒回答の蔵書数スコアとの相関係数は、学力と保護者回答の蔵書数スコアとの相関係数とほぼ同じになっている。SECSの代替指標として蔵書数を知りたい場合、学力値への影響を知るには、児童生徒の回答でも、保護者の回答でもさほど違いはない、という結果である。

これらから、蔵書数に関する児童生徒質問項目は、SESなりSECSの代替指標としてそれなりの信ぴょう性があると評価しておく。注意深く言えば、この質問項目がSESなりSECSの代替指標であるという見方はあくまで仮説であるが、今回の検証でこの仮説を棄却する証拠は出なかった。

今回の検証の副産物として、次の3つの仮説も浮上する。

1つ目は、国語と算数・数学との相関は、SECSに比べ、圧倒的に強いという仮説である。この相関の強さから、これら以外の教科との相関の強さも予見される。

2つ目は、蔵書数にせよ、世帯収入にせよ、SECSが学力に与える影響は、相関係数にして0.20から0.30程度にとどまるという仮説である。先に紹介した文部科学省公表の学力値と質問項目との相関係数を見ると、この程度の相関を示す質問項目は他にいくつもある。例えば、令和3年度小6調査の相関係数では、「普段

(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、テレビゲーム(コンピュータゲーム、携帯式のゲーム、携帯電話やスマートフォンを使ったゲームも含む)をしますか」の項目と国語スコアとの相関係数は0.27、算数スコアとは-0.26である。ゲームの時間が短いほど学力が高いという弱い相関がある。あるいは「5年生までに受けた授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいましたか」の項目は、国語とは0.25、算数とは0.25の相関がある。あるいはまた「国語の授業の内容はよくわかりますか」の項目は、国語と0.31、算数とも0.26の相関がある。このように、学校には、家庭のSECSを挽回する要素がいくつもあることが見えてくる。これは、教育関係者や児童生徒や保護者に希望を与える知見ではないだろうか。同時に教育関係者の責任の重さを示唆する結果でもある。

3つ目は、小6よりも中3の方がSECSの影響が若干弱まっているという仮説である。図12、13で、同じ項目同士の相関係数を比較すると、中3の方がわずかに相関係数が小さいことがわかる。学年が上がるにつれ、家庭の影響よりも、本人や仲間や学校の影響が強まっているという仮説が浮上する。

12. 3. SESの合成変数の試行に関する現象学的省察

以上から、科学の仮説がどのようなものであるかの理解も進む。フッサールが指摘したように確かに仮説は仮説であり続ける。しかし、仮説は修正されるときに否定され、別の仮説にとってかわられることもある。本章では、3つの項目の合成変数の信頼性係数を、筆者ははじめ0.70程度と予測していたが、検証の結果0.50にも届かず、3項目は合成変数には相応しくないと修正を迫られた。この一件からもわかるように、仮説が絶対的に証明されることはなく、仮説のままであり続ける一方で、仮説が検証によって修正あるいは否定されることは確かである。まさにカール・ポパーが指摘するように、「科学者は、理論が偽であることの確立には合理的な確信がもてるばあいがあるのに反して、自分の見出したことが真であることについては、決して確実に知ることができない」¹³⁰。真であることは証明できないが、偽であることは確実に知ることができる。これが真正な科学の仮説や推測である。フッサールと同じくポパーも、「科学理論は正真正銘の推測〔つまりは仮説〕である」¹³¹とか「法則や理論はすべて推測、あるいは暫定的な仮説」¹³²であるという。反証や反駁が可能なのは科学の弱みではなく、強みなのだ。ある理論が科学か非科学かを定める「判定基準は、その反証可能性、反駁可能性、ないしテスト可能性である」¹³³。逆に、あらゆる事例がある理論によって解釈できる場合、その理論は「非科学」である¹³⁴。対照的に、科学の予測には「リスク(反駁の危険性)」¹³⁵がつきものである。「万一、観測の結果、予測された効果がまったく発見できなくなれば、その理論は直ちに反駁されてしまう」¹³⁶というリスクである。私たちの教育データサイエンスも、予測は立つが、実際にデータを計算してみないとわからないというリスクの連続である。これは、私たちの教育データサイエンスが、科学の判定基準をクリアしていることを示しているだろう。私たちの教育データサイエンスは科学の領域に踏み込んだと言えそうである。

ひるがえって、私たちがもう一本の導きの糸としている現象学は、科学なのだろうか、それともあらゆる事例を解釈できる非科学なのか、それともこの二分法を超える何かなのだろうか。

¹³⁰ ポパー, K. R., 1980『推測と反駁』藤本隆志・石垣壽郎・森博訳, 法政大学出版会, p.183.

¹³¹ ポパー, 1980, p.183.〔〕内は引用者。

¹³² ポパー, 1980, p.93.

¹³³ ポパー, 1980, p.64.

¹³⁴ こうした非科学的理論の例として、ポパーは、マルクスの歴史理論、フロイトの精神分析理論、アドラーの個人心理学をあげ、科学であるアイシュタインの相対性理論と対比している (cf., ポパー, 1980, pp.58-62)。

¹³⁵ ポパー, 1980, p.62. 括弧内邦訳者。

¹³⁶ ポパー, 1980, p.62.

ともあれ、反証可能性という観点から私たちの教育データサイエンスを見直してみると、このデータサイエンスは2つのタイプの予測と反証可能性に曝されている。一つは、先の合成変数の信頼性係数のように数値データの世界での予測と反駁である。もう一つは、現実の生身の世界での予測と反駁である。例えば、次の13章で検証するように、全国データから対話・探究学習が学力と非認知能力を押し上げると予測される場合、ある学校がその学習に力を入れた結果、その効果が現れるか否かが試される。その効果は、教師たちの実践感覚とテストとの2つのタイプの観察によって把握される。私たちの教育データサイエンスに特徴的なのは、予測と反駁が、数学化された人間の世界だけで完結せず、生身の人間の世界にも開かれていることである。それゆえ、私たちの教育データサイエンスは実践的性格をもつし、教育実践現場に対し重い責任を負っている。

さらに加えて、先の予測と検証から、フッサーが指摘しなかった現象、すなわち仮説と検証は新たな仮説を次々と生み出し、仮説のネットワークを次々と広げていくことも判明する。このネットワークがデータサイエンスの地平なのかもしれない。実は仮説は問いでもある。仮説が検証を求めるのは、それが問うからである。データサイエンスの地平は、問いと検証の無限の連関かもしれない。また私たちの出発点にある問いはささやかながらユニークだったかもしれない。「SESの格差はどれほど教育格差をもたらすか？」は有名な問いだが、私たちの問いは「全国平均正答率との2~5ポイント差は大問題か小問題か？」である。この問いを共有する現場関係者は少なくない。マスコミ関係者は答えを決め、「大問題」という前提で報道している。結局この問いは仮説であった。「差はない」という帰無仮説の検証の問題に等しい。この問いを出発点として検証をすれば、連鎖反応としてまた別の問いが現れ、独自の無限の問いと検証の連鎖となっている。例えば、この問いをきっかけに、効果量に行き着いたが、教育の効果量の基準値はどの程度かの問いが浮上し、それを検証する一環としてSESと学力との効果量が参照され、蔵書数の質問はどれほどSESを反映しているかの問いになった。こうした連鎖反応は、現象学的に言えば意味連関とか存在秩序ということになるが、これは実はトーマス・クーンのいう「パラダイム」ではないだろうか。ポパーの論敵だったクーンによれば、「パラダイム」とは、「一般に認められた科学的業績で、一時期の間、専門家に対して問い方や答え方のモデルを与えるもの」¹³⁷である。私たちの教育データサイエンスは、今のところ「一般に認められた科学的業績」にはほど遠いが、このデータサイエンスがそれ自身に固有の問いを次々と投げかけてくることは確かである。このデータサイエンスは、パラダイムなるものを形成しはじめているのかもしれない。

12. 4. 教育データサイエンスにおける意味の空洞化の兆し

データ分析の話に戻れば、先の分析(12. 2)は個人スコアをもとにしているが、グループスコアをもとにすることもできる。SECSの階層ごとにグループ化する方法である。小6の児童を、蔵書数の回答ごとにグループ化し、そのグループごとに保護者の蔵書数回答の平均 μ_1 と世帯収入の平均 μ_2 を計算し、それを一覧化すると表13になる。この一覧から、児童グループの階層が上がるにつれ、2つの平均値が徐々に上がっていることがわかる。この上昇を可視化するために、さらに μ_1 と μ_2 の散布図を描き、散布図に回帰直線を引き、その回帰直線の決定係数 r^2 値を計算してみると、図14になる。

¹³⁷ クーン, T., 1995 『科学革命の構造』 中山茂訳, みすず書房, p.v.

表13：児童回答蔵書数1～6ごとの保護者回答蔵書数平均と保護者回答世帯収入平均

児童回答蔵書数	保護者回答蔵書数	保護者回答世帯収
1	1.75	6.1
2	2.13	6.59
3	2.51	7.3
4	2.97	7.8
5	3.45	8.27
6	4.03	8.47

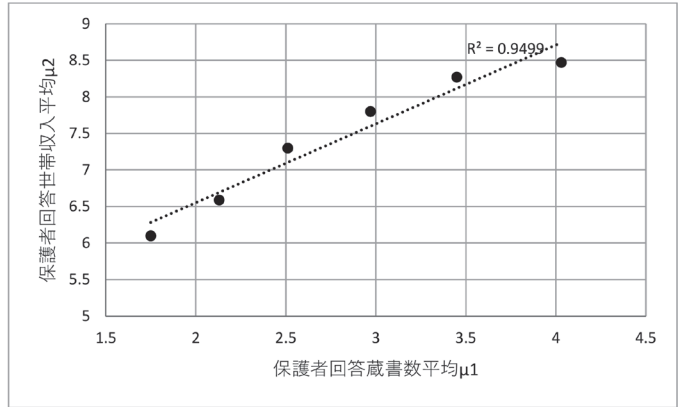


図14：児童回答蔵書数ごとの $\mu 1$ と $\mu 2$ の散布図と回帰直線および決定係数 (R^2)

決定係数で0.95となり、階層ごとの格差が歴然とする。

ただし、このグループスコアによる分析には、意味の空洞化の兆しがある。確かに、手続きや計算の一つひとつの意味は明快で理解できる。しかし、理解に苦しむのは、図14の6つの点が何を意味するかである。確かにその意味は、「1とか2とかと回答した児童グループの保護者の蔵書数平均と世帯収入平均を2次元の座標上に表現した点」である。しかし「2値の平均を座標上に表現する」というのは抽象的な操作であり、意味充実が難しい。

例えば、1と回答した児童 ($n=3,126$) を取り出し、個人スコアでその保護者が回答した蔵書数と世帯収入のスコアの散布図を描くと図15になる。また6と回答した児童 ($n=1,491$) の同じ散布図は図16である。赤のドットが各グループスコアで2値の平均を座標に表現したものである。

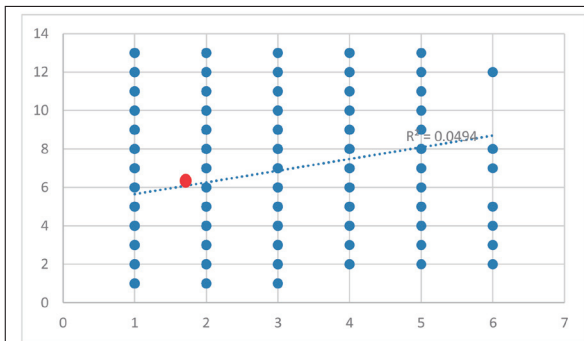


図15：1と回答した児童の保護者の蔵書数と世帯収入の散布図および決定係数 (R^2)

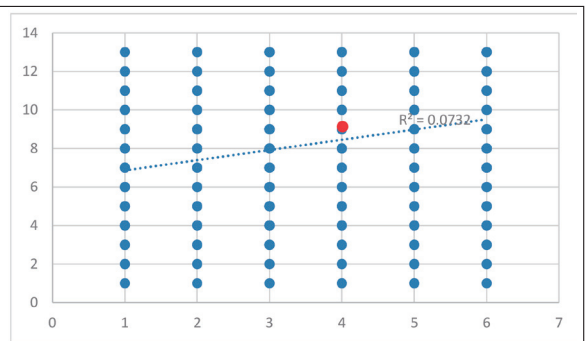


図16：6と回答した児童の保護者の蔵書数と世帯収入の散布図および決定係数 (R^2)

1と回答した児童生徒の保護者3,126名は、蔵書数について1と回答した者もいれば、2や3や4や5や6と回答した者もあるし、世帯収入についても同様に散らばっている。決定係数 r^2 はそれぞれ0.049と0.073で、その平方根の相関係数はそれぞれ0.22と0.27となり、弱い相関しかない。それゆえ、確かに平均すればその代表値が得られるが、これだけまんべんなく散らばっている青のドットを、赤のドットが本当に代表しているの

か理解に苦しむのである。ここに意味の空洞化の兆しがある。

確かに、この2つのグループの保護者の世帯収入回答のヒストグラムを描くと図17、18となり、1と回答した児童の保護者と6と回答した児童の保護者の、世帯収入に関する回答傾向の差を理解できる。

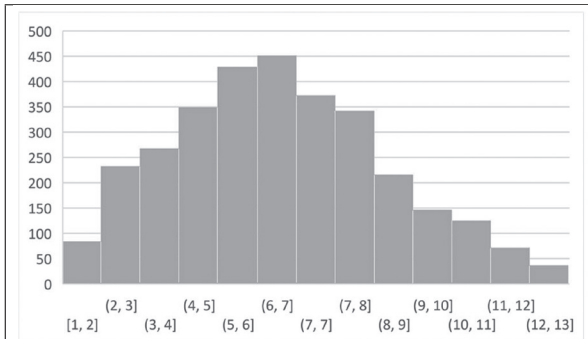


図17：1と回答した児童の保護者の世帯収入のヒストグラム

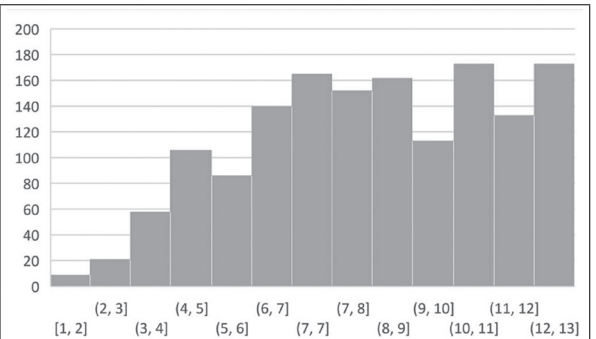


図18：6と回答した児童の保護者の世帯収入のヒストグラム

確かに、1と回答した児童の保護者に比べ、6と回答した児童の保護者の世帯収入の回答は、高い傾向にある。グループごとの階層性がないわけではない。しかし、上記の赤のドットは抽象的で意味充実が難しい。それゆえ、直観や意味充実を重視する現象学的な教育データサイエンスでは、抽象度が上がるグループスコアより、意味充実しやすい個人スコアを優先したい。

ちなみにグループスコアを利用したデータ分析でよく知られているのは、いわゆる「クロス分析」である。児童生徒質問紙調査でも、文部科学省はクロス分析を公表している。令和4年度児童質問紙調査のクロス分析の次の例（図19）¹³⁸は、表13や図14と類似のデータ処理である。

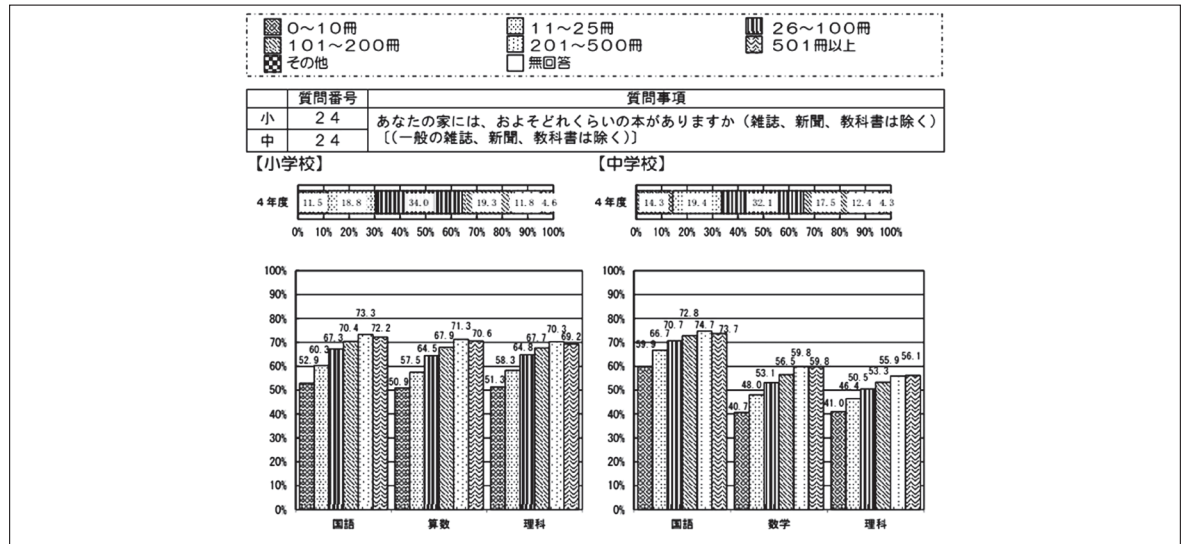


図19：令和4年度児童生徒質問紙、蔵書数のクロス分析（文部科学省公表）

¹³⁸ 文部科学省「令和4年度 学力・学習状況調査 報告書【質問紙調査】」の小学校版121ページより転載。
https://www.nier.go.jp/22chousakekkahoukoku/report/data/22qn_03.pdf

図19は蔵書数の回答ごとに児童生徒をグループ化し、6つのグループの教科の平均正答率を棒グラフで比較している。蔵書数が増加するにつれ、教科の平均正答率が上がることが印象的である。

ただし、こうしたグループスコアによる可視化では、個人スコアではさほどでない効果が大きく見えてしまう問題がある。例えば、学校質問紙「調査対象学年の児童生徒は、授業中の私語が少なく、落ち着いていると思いますか」の項目を、グループスコアで可視化すれば、図20のようになる。

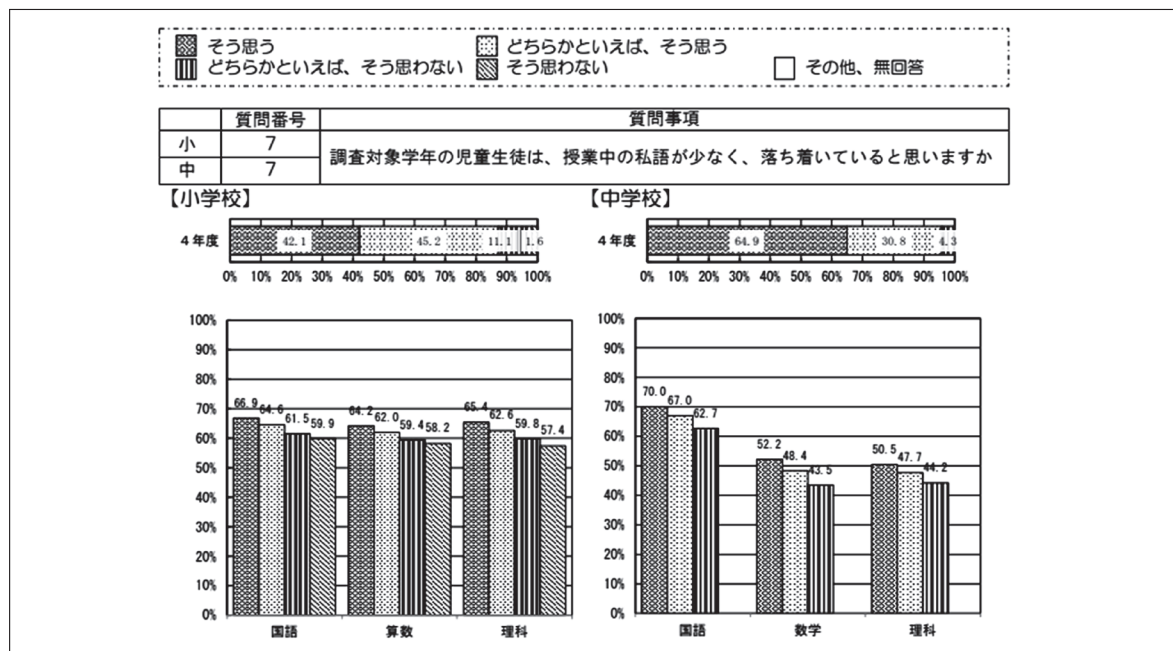


図20：令和4年度学校質問紙、読書に関するクロス分析（文部科学省公表）¹³⁹

「当てはまる」と回答した学校ほど学力スコアが高いこと、逆に「当てはまらない」と回答した学校ほど学力スコアが低いことがはっきり出ている。ところが、学校ごとの個別スコアの相関係数を見ると、この項目と学力との相関は、小6で国語0.063、算数0.059、理科0.067であり¹⁴⁰、中3で国語0.073、数学0.079、理科0.073と¹⁴¹、相関関係を認めることはできない。抽象度を高めることによる意味の空洞化の弊害である。学校質問紙に回答するのは多くの場合教頭であるが、教頭が当該学年を観察して「落ち着いている」と判断しても、その学年には学力の高い子から低い子までちらばっているため、学校単位の個別スコアで相関関係が認められないことは、当然の理である。この当然の理を意味充実することは容易である。ところが、グループスコアにすると図20のように、あたかも相関関係があるかのような結果になる。グループスコアの利活用には注

¹³⁹ 文部科学省「令和4年度 学力・学習状況調査 報告書【質問紙調査】」の小学校版139ページより転載。

¹⁴⁰ 国立教育政策研究所「令和4年度 全国学力・学習状況調査 調査結果資料【全国版／小学校】」の(3)相関係数、クロス集計表」中「相関係数(学校質問紙—教科)全国【表】」の質問項目(7)より。

<https://www.nier.go.jp/22chousakekkahoukoku/factsheet/primary.html>

¹⁴¹ 国立教育政策研究所「令和4年度 全国学力・学習状況調査 調査結果資料【全国版／中学校】」の(3)相関係数、クロス集計表」中「相関係数(学校質問紙—教科)全国【表】」の質問項目(7)より。

<https://www.nier.go.jp/22chousakekkahoukoku/factsheet/middle.html>

意が必要である。

こうしてみると、「個人スコア」と「グループスコア」との区別は非常に重要であることがわかる。「個人スコア」と「グループスコア」という概念は、実は東北大学大学院柴山直教授のご教示によるものである¹⁴²。柴山教授によると、これらの概念は統計学の入門書や専門書から得たものではなく、長年にわたり統計分析に携わるなかで柴山教授のなかで形成されてきたとのことである。柴山教授は、これらの概念の根拠資料として、Robert Brennan ed., 2006, *Educational Measurement*, Praeger Pubの第19章タイトル「Educational Measurement Chapter 19 Monitoring Educational Progress with Group-Score Assessments」で使われている「Group-Score」をあげている。

個人スコアでは現れない相関がグループスコアでは現れるという現象は、ウィリアム・ロビンソンが指摘した「生態学的誤謬 (ecological fallacy)」と同じである。ロビンソンは「個人相関」と「生態学的相関」という用語を用い、生態学的相関では0.946でも、個人相関では0.203しかない例を示している¹⁴³。

筆者としては、グループスコアの相関を「誤謬」と断じるつもりはないし、グループスコアの分析にはそれ相応の意義があると考えている。しかし、これらをしっかり区別し、個人スコアにはない相関関係がグループスコアでは出やすいことや、グループスコアでは意味の空洞化が起きやすいことに注意したい。

13. 非認知能力と対話・探究学習と授業充実度の可視化

全国学力・学習状況調査の匿名データを分析してみると、この調査が実に良くできていることがわかってくる。調査結果のデータは、教育関係者が知りたいことに貴重な示唆を与えてくれるからである。例えば、昨今注目される非認知能力 (Non-Cognitive Skills) の全国平均がどのくらいなのか、また非認知能力に影響を与えるのはどのような学習か、非認知能力は学力と相関するのかなどの問いを検証し仮説を得ることができる。

13. 1. 「非認知『徳』 (Virtus) 尺度」の開発

ノーベル経済学賞を受賞したジェームズ・ヘックマンの一連の調査研究で注目を浴び、2015年ごろからOECDも重要性を強調している「非認知能力」は、心理学者が開発した「the Pupil Behavior Inventory (PBI)」や「the Ypsilanti Rating Scale (YRS)」といった心理テストで測定される「パーソナリティ能力」である¹⁴⁴。近年では、「ビッグ・ファイブ (Big Five) 尺度」と呼ばれるパーソナリティ・テストが、非認知能力の測定では普及し、OECDも参照している¹⁴⁵。ビッグ・ファイブの構成要素は、「開放性 (Openness)」「誠実性 (Conscientiousness)」「外交性 (Extraversion)」「協調性 (Agreeableness)」「情緒安定性 (Neuroticism)」である。

昨今話題になる非認知能力は、ビッグ・ファイブのように複数の要素を合わせたパーソナリティ・スコアである。「自己有用感」とか「やり抜く力 (グリット)」とかの各要素が単体で注目されることもあるが、非

¹⁴² この場をお借りして、柴山直教授にお礼を申し上げたい。なお、あくまで筆者の見解であり、誤解などの責任は全て筆者にある。

¹⁴³ 森幸雄, 1987「生態学的データ利用における誤謬の問題—ロビンソンの生態学的誤謬問題を中心として—」『Sociologica』, 12巻1号, pp.24-26.

¹⁴⁴ Heckman, James J., Pinto, Rodrigo, and Savelyev, Peter., 2013, Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes, *American Economic Review*, 103(6), p.2067.

¹⁴⁵ Cf., 経済協力開発機構 (OECD) 編著, 2019『社会情動的スキル—学びに向かう力—』無藤隆・秋田喜代美監訳, 明石書店, p.53, p.57.

認知能力を測定する場合は、複数の要素をバランスよく合成しなければならない。その上で、各々の構成要素を見るのが、非認知能力の評価としては適切である。

また「パーソナリティ(人格)が測れるのか?」という疑問は、「学力は測れるのか?」と同じく、また「自然(物体)は測れるのか?」と同じく、おそらく解くことのできない謎である。学力よりも物体の方が測れると思うのは、測定を机や土地の大きさを測るような単純な技術的測定としか考えないからである。自然を数学化したガリレイはこんな測定には無縁であった。彼が測ろうとしたのは、それまでの生活世界とは無縁の自由落下運動などである。また、OECDが「社会情動的スキルの測定は困難ではあるが、信頼性をもって実施できる」¹⁴⁶と答えたとしても、この答えはあくまで仮説に過ぎない。自然科学が解明するのが数学化された自然であるように、教育データサイエンスが解明するのは数学化されたパーソナリティである。

それよりいっそう深淵な謎は、学力にせよパーソナリティにせよ自然にせよ、よくできた質問を投げかけると、個人や集団や自然は意味に満ちた数値を返してくれる、という事実である。「現実の経験〔ガリレイが行った実験〕は…(略)…彼〔ガリレイ〕の仮説的な予想がそのつど要求したとおりのことを示してくれた」¹⁴⁷ように、全国学力・学習状況調査の測定値は、教育データサイエンスの仮説的な予想の要求に、少なくとも今のところ、納得できる結果を返してくれるのである。

非認知能力を測定する質問項目群は、専門家が利用するもの¹⁴⁸から、ネット上で素人が簡易判定できるものまで多種多様である。全国学力・学習状況調査の児童生徒質問紙にも、ビッグ・ファイブとある程度対応する質問項目が盛り込まれている。令和4年度調査でみると、小6中3調査の質問番号7~18は、文部科学省の分類では「挑戦心、達成感、規範意識、自己有用感等」とまとめられている¹⁴⁹。私たちDS-EFAは、これらは非認知能力の代替指標として利用できると考えた。今回は平成31、令和3、令和4年度に共通する表14の8項目を合成することで、非認知能力の代替指標としてみる。

表14：非認知能力代替指標の質問項目¹⁵⁰

児童生徒質問紙項目一覧(R4~H31)					斜線部は、該当質問項目なし								
番号 小 中	質問項目【R4】				番号 小 中	質問項目【R3】		番号 小 中	質問項目【H31(R1)】				
7	7	自分には、よいところがあると思いますか ①当てはまる／②どちらかといえば、当てはまる／③どちらかといえば、当てはまらない／④当てはまらない				6	6	R4に同じ		5	5	R4に同じ	
9	9	将来の夢や目標を持っていますか ①当てはまる／②どちらかといえば、当てはまる／③どちらかといえば、当てはまらない／④当てはまらない				7	7	R4に同じ		8	8	R4に同じ	
11	11	難しいことでも、失敗を恐れずに挑戦していますか ①当てはまる／②どちらかといえば、当てはまる／③どちらかといえば、当てはまらない／④当てはまらない				9	9	R4に同じ		10	10	R4に同じ	
12	12	人が困っているときは、進んで助けていますか ①当てはまる／②どちらかといえば、当てはまる／③どちらかといえば、当てはまらない／④当てはまらない				10	10	R4に同じ		14	14	R4に同じ	
13	13	いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思いますか ①当てはまる／②どちらかといえば、当てはまる／③どちらかといえば、当てはまらない／④当てはまらない				11	11	R4に同じ		15	15	R4に同じ	
15	15	人の役に立つ人間になりたいと思いますか ①当てはまる／②どちらかといえば、当てはまる／③どちらかといえば、当てはまらない／④当てはまらない				12	12	R4に同じ		16	16	R4に同じ	
16	16	学校に行くのは楽しいと思いますか ①当てはまる／②どちらかといえば、当てはまる／③どちらかといえば、当てはまらない／④当てはまらない				13	13	R4に同じ		12	12	R4に同じ	
30	30	地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがありますか ①当てはまる／②どちらかといえば、当てはまる／③どちらかといえば、当てはまらない／④当てはまらない				25	25	R4に同じ		24	24	R4に同じ	

¹⁴⁶ 経済協力開発機構, 2019, p.56.

¹⁴⁷ フッサール, 1974, p.59. [] 内引用者。

¹⁴⁸ 専門的な日本語版としては、和田(1996)「Big Five尺度」がある (cf., 堀洋道監修・山本真理子編, 2014『心理測定尺度集 I—人間の内面を探る〈自己・個人内過程〉—』サイエンス社, pp.123-128)。

¹⁴⁹ 文部科学省「令和4年度 全国学力・学習状況調査 報告書—質問紙調査—」の「目次」の次のページ(ページ数なし)に分類表が記載されている。

<https://www.nier.go.jp/22chousakekkahoukoku/report/data/22qn.pdf>

¹⁵⁰ 「令和4年度 全国学力・学習状況調査 報告書」, pp.182-183より引用。

<https://www.nier.go.jp/22chousakekkahoukoku/report/question.html>

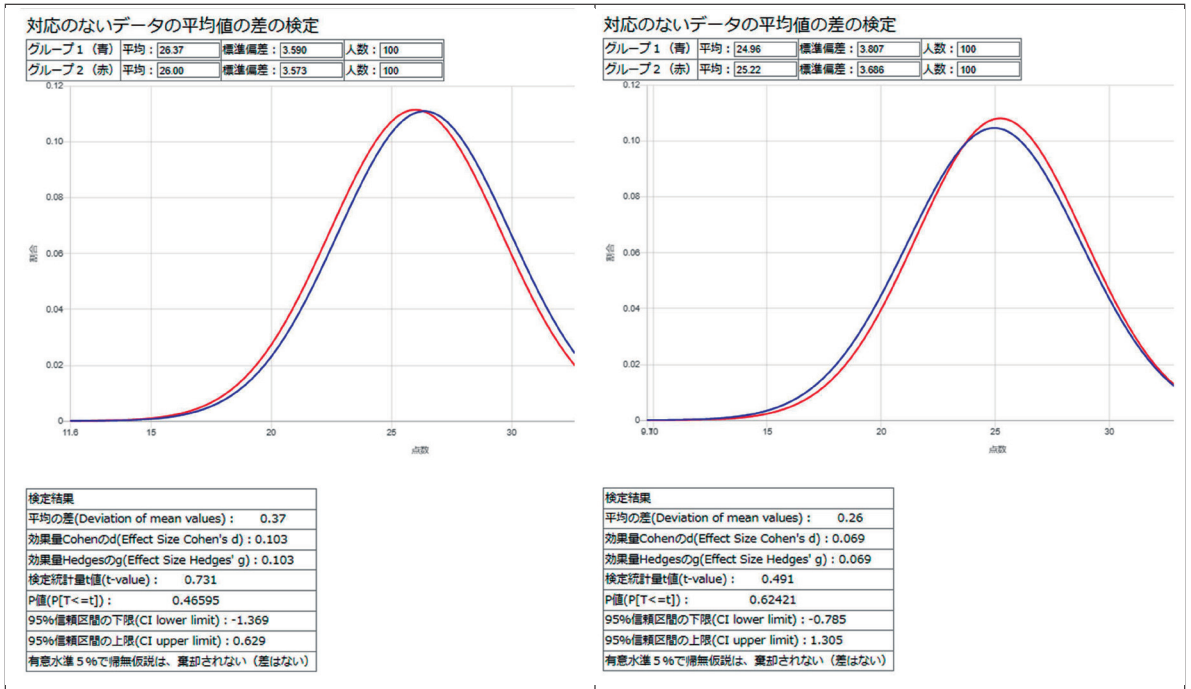
これら8項目の回答は「1 当てはまる」「2 どちらかといえば、当てはまる」「3 どちらかといえば、当てはまらない」「4 当てはまらない」の4件法である。そこで、データセットでは、これらの数値以外の誤入力等を空欄に置換し、空欄のある全てのIDをSPSSで削除した。また当てはまる方の値が小さいため、SPSSで「1→4」「2→3」「3→2」「4→1」に逆転した。

小6貸与匿名データでは、平成31年度はn=10,1698で、これら8項目の信頼性係数を計算したところ、 $\alpha = 0.72$ であった。どの項目を削除しても信頼性係数は低下することも確認した。スケールの統計量は、平均値26.37、標準偏差3.59となった。令和3年度はn=96,492、 $\alpha = 0.69$ 、平均値26.00、標準偏差3.57であった。令和4年度はn=929,990、 $\alpha = 0.70$ 、平均値26.12、標準偏差3.64であった。

中3データでは、平成31年度はn=91,600、 $\alpha = 0.72$ 、平均値24.96、標準偏差3.81であった。令和3年度はn=84,475、 $\alpha = 0.70$ 、平均値25.22、標準偏差3.69、令和4年度はn=84,674、 $\alpha = 0.70$ 、平均値25.21、標準偏差3.66である。

小6でも中3でも信頼性係数が0.69以上となったため、これらを合成変数としても良いと判断した。新しく開発した合成変数であるため、これを「非認知『徳』尺度（スコア）」と名づけた。名づけ親は宮城教育大学教職大学院の丸山千佳子特任教授である。学校は子どもの「知徳体」の成長に責任をもつ場所という認識が学校現場にあり、学力テストで測定される「知」と、体力テストで測定される「体」に対し、この合成尺度はそれらのテストでは直接測定されない「徳」の要素を測定すると考えたからである。データ分析では「Virtus」と略記する。

非認知「徳」スコアを算出してわかるのは、この全国値が年度でほとんど変動しないことである。平均値差検定システムで、小6と中3それぞれ、グループ1（青）に平成31年度、グループ2（赤）に令和3年度の平均、標準偏差を入れグラフ化すると図21、22になる。T検定はサンプルサイズの影響から無意味であるため、便宜的にn=100を代入した。



年度間に差がないことは、図21、22のグラフから直観的にうかがわれる。効果量もそれぞれ $d=0.10$ と $d=0.07$ であり、ほとんど差がないことを示している。全国規模で見れば、同一学年の学力スコアが年度間でほとんど差がないのと同じく、非認知「徳」スコアも「中心極限定理」により年度間でほとんど変動しないという仮説を置くことができる。

そうすると、これら3年度の匿名データを合算すれば、全国各学年の徳スコアの平均値が得られることになる。これら3年度分を合算すると、小6で $n=291,180$ 、 $\alpha=0.70$ 、平均値26.17、標準偏差3.60となり、中3で $n=261,749$ 、 $\alpha=0.71$ 、平均値25.13、標準偏差3.72となった。

以上の信頼性係数、平均値、標準偏差を一覧化すると、表15になる。

表15：非認知「徳」尺度の信頼性係数、平均値、標準偏差

	年度	信頼性係数 α	平均値	標準偏差
小6	R4	0.70	26.12	3.64
	R3	0.69	26.00	3.57
	H31	0.72	26.37	3.59
	3年度合成	0.70	26.17	3.60
中3	R4	0.70	25.21	3.66
	R3	0.70	25.22	3.69
	H31	0.72	24.96	3.81
	3年度合成	0.71	25.13	3.72

3年度合成スコアを基準値とすれば、各自治体や学校の非認知「徳」スコアの高低を評価できる。目的に応じて、比較対象となる年度の全国値を基準とすることもできる。学力スコアと同じく非認知「徳」スコアも、全国平均との差が効果量 d 値にして -0.50 以下となる場合は、改善が必要と評価できる。また全国平均と同程度であれば、個別の自治体や学校での非認知「徳」能力の育成が順調であると評価できる。

13. 2. 「対話・探究学習 (Dia_Inq) 尺度」の開発

全国学力・学習状況調査には、児童生徒が学校で対話や探究学習にどの程度取り組んでいるかを測定する質問項目も盛り込まれている。調査時期までの学校で、児童生徒が対話や探究学習にどのくらい取り組んできたか、児童生徒の自己評価を、これらの項目から私たちは知ることができる。そこで、本研究チームは、直近3年間に共通する6項目を抽出し、「対話・探究学習尺度(スコア)」と名づけた合成尺度を開発した。データ処理上の略記号は「Dia_Inq」である。

抽出した項目群は、表16の通りである。表16は小6児童への質問紙項目であるが、中3生徒にも同じ番号で同じ質問がなされており、違いとしては、「5年生までに受けた授業」の部分が、「1、2年生の時に受けた授業」という表記になっているだけである。

表16：「対話・探究学習（Dia_Inq）」尺度の質問項目¹⁵¹

児童生徒質問紙項目一覧（R4～H31）					斜線部は、該当質問項目なし				
番号		質問項目【R4】	番号		質問項目【R3】	番号		質問項目【H31(R1)】	
小	中		小	中		小	中		
38	38	5年生まで(1,2年生のとき)に受けた授業で、自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の構成などで工夫して発表していたか ①当てはまる/②どちらかといえば、当てはまる/③どちらかといえば、当てはまらない/④当てはまらない	32	32	R4に同じ	36	38	R4に同じ	
39	39	5年生まで(1,2年生のとき)に受けた授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいましたか ①当てはまる/②どちらかといえば、当てはまる/③どちらかといえば、当てはまらない/④当てはまらない	33	33	R4に同じ	35	37	R4に同じ	
43	43	学級の友達(生徒)との間で話し合った活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができますか ①当てはまる/②どちらかといえば、当てはまる/③どちらかといえば、当てはまらない/④当てはまらない	37	37	R4に同じ	29	32	学級の友達と(生徒)の間で話し合った活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができますか ①当てはまる/②どちらかといえば、当てはまる/③どちらかといえば、当てはまらない/④当てはまらない	
45	45	総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか ①当てはまる/②どちらかといえば、当てはまる/③どちらかといえば、当てはまらない/④当てはまらない	39	39	R4に同じ	31	34	総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか ①当てはまる/②どちらかといえば、当てはまる/③どちらかといえば、当てはまらない/④当てはまらない	
46	46	あなたの学級では、学級生活をよりよくするために学級会(学級活動)で話し合い、互いの意見をよき生かして解決方法を決めていきますか ①当てはまる/②どちらかといえば、当てはまる/③どちらかといえば、当てはまらない/④当てはまらない	40	40	R4に同じ	32	35	あなたの学級では、学級生活をよりよくするために学級会(学級活動)で話し合い、互いの意見をよき生かして解決方法を決めていきますか ①当てはまる/②どちらかといえば、当てはまる/③どちらかといえば、当てはまらない/④当てはまらない	
47	47	学級活動における学級での話し合いを生かして、今、自分が努力すべきことを決めて取り組んでいますか ①当てはまる/②どちらかといえば、当てはまる/③どちらかといえば、当てはまらない/④当てはまらない	41	41	R4に同じ	33	36	学級活動における学級での話し合いを生かして、今、自分が努力すべきことを決めて取り組んでいますか ①当てはまる/②どちらかといえば、当てはまる/③どちらかといえば、当てはまらない/④当てはまらない	

文部科学省の分類では、令和4年度の質問番号38～44は「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況」に、質問番号45～48は「総合的な学習の時間、学級活動、特別の教科 道徳」にカテゴリ分けされている¹⁵²。本研究チームは、質問内容からして、これらは対話と探究学習に関わるまとまりのある項目群と解釈した。

回答法は非認知「徳」項目と同じ4件法である。
 データ処理も、非認知「徳」項目と同じく、1～4以外の数値を空欄にし、空欄のあるIDを削除し、各項目を逆転した。処理後のデータ数は非認知「徳」項目と同じである。
 それぞれの信頼性係数（ α ）、平均値、標準偏差は、表17のとおりである。

表17：対話・探究学習尺度の信頼性係数、平均値、標準偏差

	年度	信頼性係数 α	平均値	標準偏差
小6	R4	0.81	18.11	3.64
	R3	0.79	18.01	3.53
	H31	0.82	17.63	3.74
	3年度合成	0.81	17.91	3.65
中3	R4	0.82	17.96	3.59
	R3	0.80	17.85	3.55
	H31	0.83	16.99	3.85
	3年度合成	0.82	17.58	3.70

信頼性係数としてはどの年度、学年でも0.70以上あるため、合成尺度として妥当と評価できる。一覧からわかるように、この尺度の全国スコアも、3年程度ではさほど変動しない。
 ただ、平成31年度から令和4年度にかけて、小6中3ともに、平均値が微増している。対話・探究的学習

¹⁵¹ 「令和4年度 全国学力・学習状況調査 報告書」, p.160より引用。
<https://www.nier.go.jp/22chousakekkahoukoku/report/question.html>
¹⁵² 注135を参照。

が全国的に徐々に盛んになっている兆候とも思われるが、3年度分だけの分析結果であるため即断は避けたい。

13. 3. 「国語授業充実度 (Jpn_Ju) 尺度」と「算数・数学授業充実度 (Math_Ju) 尺度」の開発

同じ要領で、国語の授業充実度や算数・数学の授業充実度に関する質問項目を合成し、新たな合成尺度を開発した。略記号はそれぞれ「Jpn_Ju」と「Math_Ju」である。

合成した項目は表18、19のとおり、それぞれ4項目である。

表18: 「国語授業充実度 (Jpn_Ju) 尺度」の質問項目 ¹⁵³								
児童生徒質問紙項目一覧 (R4~H31)								
番号		質問項目【R4】	番号		質問項目【R3】	番号		質問項目【H31(R1)】
小	中		小	中		小	中	
49	49	国語の勉強は好きですか ①当てはまる／②どちらかといえば、当てはまる／③どちらかといえば、当てはまらない／④当てはまらない	43	43	R4に同じ	37	40	R4に同じ
50	50	国語の勉強は大切だと思いますか ①当てはまる／②どちらかといえば、当てはまる／③どちらかといえば、当てはまらない／④当てはまらない	44	44	R4に同じ	38	41	R4に同じ
51	51	国語の授業の内容はよく分かりますか ①当てはまる／②どちらかといえば、当てはまる／③どちらかといえば、当てはまらない／④当てはまらない	45	45	R4に同じ	39	42	R4に同じ
52	52	国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか ①当てはまる／②どちらかといえば、当てはまる／③どちらかといえば、当てはまらない／④当てはまらない	46	46	R4に同じ	40	43	R4に同じ

表19: 「算数・数学授業充実度 (Math_Ju) 尺度」の質問項目 ¹⁵⁴								
児童生徒質問紙項目一覧 (R4~H31)								
番号		質問項目【R4】	番号		質問項目【R3】	番号		質問項目【H31(R1)】
小	中		小	中		小	中	
53	53	算数(数学)の勉強は好きですか ①当てはまる／②どちらかといえば、当てはまる／③どちらかといえば、当てはまらない／④当てはまらない	52	52	R4に同じ	46	49	R4に同じ
54	54	算数(数学)の勉強は大切だと思いますか ①当てはまる／②どちらかといえば、当てはまる／③どちらかといえば、当てはまらない／④当てはまらない	53	53	R4に同じ	47	50	R4に同じ
55	55	算数(数学)の授業の内容はよく分かりますか ①当てはまる／②どちらかといえば、当てはまる／③どちらかといえば、当てはまらない／④当てはまらない	54	54	R4に同じ	48	51	R4に同じ
56	56	算数(数学)の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか ①当てはまる／②どちらかといえば、当てはまる／③どちらかといえば、当てはまらない／④当てはまらない	55	55	R4に同じ	49	52	R4に同じ

これらの質問項目群は、文部科学省の分類では「学習に対する興味・関心や授業の理解度等」となっている。私たちは、これらの項目を、授業の充実度と解釈し、「授業充実度尺度 (スコア)」と命名した。

データ処理としては、非認知「徳」スコアや対話・探究学習スコアと同じ置換・削除・逆転を実施した。先の2つのスコアと一つにしたデータセットで処理したので、データ数は、先の2つのスコアとすべて同じである。

それぞれの信頼性係数、平均値、標準偏差は、表20、21のとおりである。

¹⁵³ 「令和4年度 全国学力・学習状況調査 報告書」, pp.160-161より引用。
<https://www.nier.go.jp/22chousakekkahoukoku/report/question.html>

¹⁵⁴ 「令和4年度 全国学力・学習状況調査 報告書」, p.161より引用。
<https://www.nier.go.jp/22chousakekkahoukoku/report/question.html>

表20：国語授業充実度尺度の信頼性係数、平均値、標準偏差

	年度	信頼性係数 α	平均値	標準偏差
小6	R 4	0.72	13.11	2.30
	R 3	0.71	13.08	2.29
	H31	0.72	13.17	2.30
	3年度合成	0.75	13.12	2.30
中3	R 4	0.72	12.89	2.30
	R 3	0.74	12.75	2.38
	H31	0.74	12.64	2.46
	3年度合成	0.74	12.76	2.39

表21：算数・数学授業充実度尺度の信頼性係数、平均値、標準偏差

	年度	信頼性係数 α	平均値	標準偏差
小6	R 4	0.72	13.44	2.44
	R 3	0.73	13.68	2.41
	H31	0.75	13.57	2.47
	3年度合成	0.73	13.55	2.44
中3	R 4	0.75	12.30	2.76
	R 3	0.78	12.17	2.88
	H31	0.78	12.12	2.93
	3年度合成	0.77	12.19	2.86

いずれも $\alpha \geq 0.70$ なので、合成尺度として妥当と判断した。

この一覧からもわかるとおり、これらの合成スコアの全国平均や標準偏差も、3年を通してほとんど変動しない。

また国語と算数・数学の授業充実度は、それぞれわずく4項目であるが、それでも信頼性係数は0.70を上回った。それほど4項目の間には内的整合性が強く、項目間の相関係数も高いことになる。

例として令和3年度の国語充実度の項目間の相関係数を計算すると、表22の結果になった。

表22：R3_EL_Jpn_Juの項目間の相関

項目間の相関行列				
	STQ_043	STQ_044	STQ_045	STQ_046
STQ_043	1.000	.373	.494	.288
STQ_044	.373	1.000	.384	.543
STQ_045	.494	.384	1.000	.311
STQ_046	.288	.543	.311	1.000

特に高いのが項目44 (STQ_044) と46 (STQ_046) の相関で、 $r=0.54$ もある。項目44「国語の勉強は大切だと思いますか」と項目46「国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか」との質問である。勉強の大切さに、将来社会に出たときに役立つことが含まれるような関係と解釈できる。

両者に中程度の相関があるという結果も納得がゆく。

次に高いのが、項目43と45の相関係数0.49である。質問としては、項目43「国語の勉強は好きですか」と項目45「国語の授業の内容はよく分かりますか」とである。国語の授業がよくわかるから好きだ、また国語の授業が好きだからわかりにくい内容でも努力してわかるようになる、という心理構造が想定できる。相関係数で比較すると、図12に示したように、小6保護者の蔵書数と世帯収入の項目間相関は、0.31であった。これに比べても、上記2つの相関の強さがうかがわれる。

同様に、令和3年度小6算数の授業充実度項目間相関は、表23になる。

表23：R3_EL_Math_Juの項目間の相関

項目間の相関行列				
	STQ_052	STQ_053	STQ_054	STQ_055
STQ_052	1.000	.392	.620	.277
STQ_053	.392	1.000	.391	.591
STQ_054	.620	.391	1.000	.285
STQ_055	.277	.591	.285	1.000

$r=0.62$ と相関が最も高いのは、項目52「算数の勉強は好きですか」と項目54「算数の勉強はよく分かりますか」である。また項目53「算数の勉強は大切だと思いますか」と項目55「算数の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか」も、 $r=0.59$ と相対的に高い相関になっている。国語と同じ傾向が読み取れる。

令和3年度中3の授業充実度の相関行列も同様の結果であった。結果のみ記せば、令和3年度中3国語の項目44と46の相関係数は0.62、項目43と45の相関係数は0.52であった。数学の項目52と54の相関係数は0.62、項目53と55の相関係数は0.70であった。

13. 4. 学力スコアと非認知「徳」スコア等との相関

では、これらの合成変数は、相互にどれほど相関し、学力とはどれほど相関するだろうか。

令和4年度の小6と中3のデータをもとに、Rのpsychパッケージのpairs.panels関数で各スコアの相関係数 r 、ヒストグラム、散布図を一覧にしたのが、図23、24である。

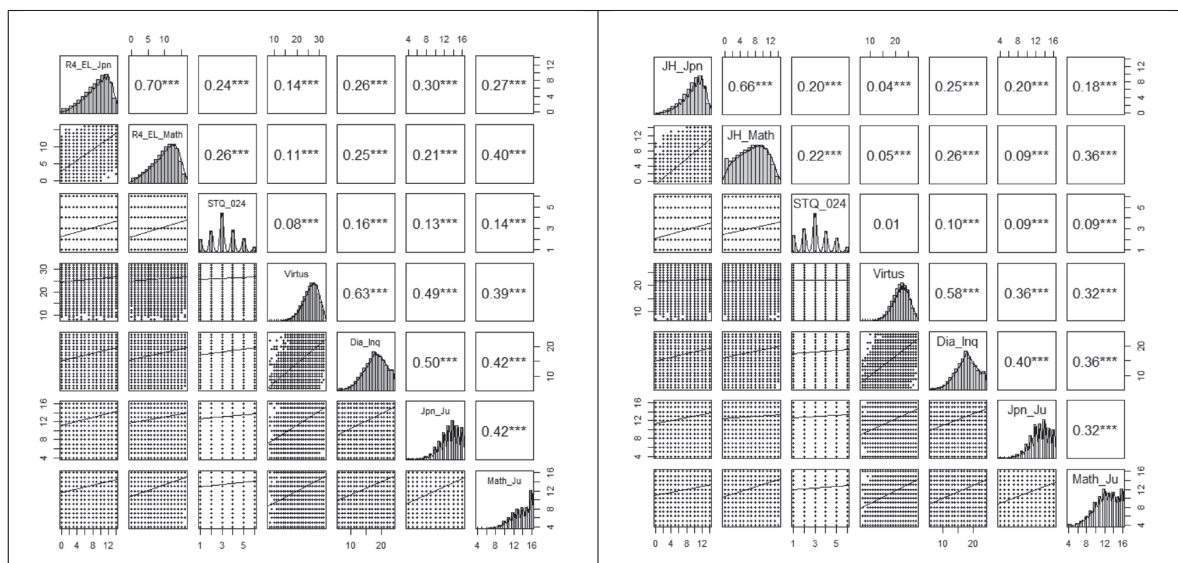


図23：令和4年度小6、学力非認知等相関一覧

図24：令和4年度中3、学力非認知等相関一覧

令和3年度も同じく計算したが、結果は令和4年度とほぼ同じであった。

この一覧から、以下のことがわかる。

- 1) 国語と算数・数学の教科間の相関は0.70前後でやや強い。
- 2) SECSと学力との相関は、やはり0.25前後である。
- 3) SECSと非認知「徳」スコアとの相関はない。SECSが高くて非認知徳スコアが低い場合も多ければ、その逆もまた然りである。
- 4) 非認知「徳」スコアは学力とは相関しない。非認知「徳」スコアが高くて学力が高いとは限らないし、その逆もまた然りである。この知見は、「非認知能力が上がれば、学力も上がる」という素朴な見方が今回のデータでは裏づけられないことを示している。学力と非認知能力は相互に独立性の高い能力であるという仮説が成り立つことになる。教科間の学力の相関の強さとは対照的である。
- 5) 対話・探究学習は、SECSと同程度かやや強い程度に国語や算数・数学の学力と相関する。小学5年まで、あるいは中1中2と対話・探究学習に積極的に取り組んだと感じる児童生徒ほど、学力が高いという結果であり、その逆でもある。
- 6) 対話・探究学習は非認知「徳」能力と中程度の相関（小6で $r=0.63$ 、中3で $r=0.58$ ）がある。対話・探究学習に積極的に取り組んだと思う児童生徒ほど非認知「徳」スコアが高い。合成した各質問項目からうかがわれるように、非認知「徳」能力は、「知徳体」の育成に責任をもつ学校でぜひとも育成したい力である。この力を育成するには、対話・探究学習が効果的であるという仮説を支持する結果である。
- 7) 授業充実度は教科の学力と弱い相関にある。図23のように、小6では、国語の授業充実度が国語スコアだけでなく、算数スコアとも相関しているし、算数の授業充実度も算数スコアだけでなく、国語スコアとも相関している。図24の中3では、国語の充実度は国語のスコア、数学の充実度は数学のスコアのみとの相関である。この点が、令和3年度の分析と異なる点で、令和3年度は小6も中3も、国語充実度が国語と算数・数学と、算数・数学充実度が国語と算数・数学と相関していた。ある教科の授業充実度は当該教科ばかりでなく、他教科の学力スコアにも影響を与えるという仮説が成り立つ。
- 8) 国語と算数・数学の授業充実度は、非認知「徳」能力とも0.30以上、ときに0.50に迫るほど相関する。

これは令和3年度の分析でも同様だった。授業が充実することで、教科の学力ばかりでなく、児童生徒の非認知能力も育成されるという結果である。

14. 自治体支援の事例

教育データサイエンスのこうした知見や手法を、私たちは個別の自治体の支援に活かしている。2022年度現在で、私たちは都道府県単位の1自治体、市町村単位の3自治体と協働し、データの分析と支援を実施している。

本章では、先の13章で示した合成尺度を活用した自治体支援事例を紹介したい。自治体を匿名化するために、若干のフィクションを織り交ぜている。どのような分析・支援かの概略をお伝えしたい。

X自治体は、長年にわたり探究的な学習に取り組んできた先進地域である。幼稚園保育所にはじまり、小中高校を通して、地域と交流し、地域を調査し、地域に発信する学習に取り組んできた。一方で、こうした対話的で探究的な学習が、学力向上につながっているかは不明であった。またX自治体の分析によれば、ここ数年、全国学力・学習状況調査の全国平均正答率とのポイント差で、全国を下回る状況が続いていることが問題になっていた。そのため、探究学習は「活動あって学びなし」ではないか、「探究学習はもうやめて、学力向上にシフトすべきではないか」との批判も出ていた。加えて、探究学習に力を入れても、自己肯定感に関わる項目「自分には、よいところがあると思いますか」が全国平均と比べ毎年低いという結果になっており、探究学習は非認知能力育成にもつながっていないのではないか、との疑念も払しょくできなかった。

そこで私たちDS-EFAはX自治体の教育委員会と連携し、全国学力・学習状況調査の結果を共同で分析することにした。学力値については、「平均ゾーンシステム」を利活用し、非認知能力等については、13章で紹介した合成尺度により、全国を目安としてX自治体の成果を見積もることにした。

その結果、学力値については、国語は小6中3とも、全国学力・学習状況調査が新型コロナウイルス感染症で中止となった令和2年度を除く過去3年度で、全国との差がほとんどないことがわかった。効果量ではほんのわずかではあるが、学力向上も見られた。「学力が全国平均を下回る」というのは事実の一面でしかなかった。算数・数学はグラフと効果量から、確かに年々全国との差が開いている結果となったが、その差は効果量としては小さな差であることも判明した。

また、文部科学省からX自治体にフィードバックされた分析結果の国語と算数・数学のヒストグラムを、全国と比較したところ、算数・数学では、学力の最下位層の割合が全国よりも少ないことから、X自治体では最下層の底上げができてることが判明した。対照的に学力の下位層の割合が全国よりも多く、学力の上位層や最上位層が全国よりも少ないことから、特に中位層の学力向上に焦点を絞った取り組みが必要であるとの認識にいたった。基礎基本の反復練習よりも、応用的あるいは発展的な問題解決や深い思考力の育成が今後の課題というところである。

非認知「徳」スコアは、小中ともに、令和3、4年度で全国平均よりも若干高いことがわかった。確かに自己肯定感の項目だけをみると全国平均を下回るが、関連する8項目をトータルすれば、全国平均を上回ったのである。これが合成尺度の強みである。特に、「人の役に立つ人間になりたいですか」と「地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがありますか」の項目が全国平均を大きく上回り、合成スコアを押し上げていた。地域密着型探究学習の成果がこの数値でも確認できた。

対話・探究学習スコアは、「平均値差検定システム」でグラフにすると、全国平均を圧倒的に上回っていた。これも協働での調べ学習や発表や地域発信を核とする探究学習の成果である。自治体規模でこれほど全国と差が開くのは、自治体をあげて取り組んできた成果に他ならない。13章で見たように、対話・探究学習スコアは学力と弱い相関があり、非認知「徳」スコアとは中程度の相関があるという全国の傾向からすると、探究学習に力を入れてきたことが、X自治体の児童生徒の学力と非認知「徳」スコアを押し上げていると強く推測できる。逆に、これまで積み上げてきた探究学習をやめるならば、X自治体の学力と非認知「徳」能

力はかえって低下してしまうと予想される。

一方、対話・探究学習スコアが全国平均よりもかなり高い割には、特に算数・数学の学力が伸び悩んでいることからすれば、探究学習を算数・数学の学力につながる内容に、今後バージョンアップしていくという課題も浮上した。

授業充実度は、小中ともに、また国語と算数・数学ともに、全国平均よりも若干高いこともわかった。

以上の分析結果から、X自治体の学校教育は比較的良く機能してきたという総合評価となった。そして、探究学習をやめるのではなく、進化（深化）させるという教育施策が適当であるとの共通認識にいたった。

15. むすびに代えて

本稿では、私たちの教育データサイエンスの紆余曲折の歩みを、現象学を手助けとして哲学的に省察してみた。現象学は、私たちが何をしているかの自己理解を深めてくれる。本稿で特に検討したのは、私たちの出発点となるリサーチクエスションの一つ、「全国平均正答率との2～5ポイント差は大問題なのか、それとも小問題なのか」である。全国平均正答率とのポイント差は、全国学力・学習状況調査の結果が話題になるとき、教育関係者や報道機関が最も注目する数値である。このポイント差は、教育関係者や報道機関によって生かされる数値であり、2～5ポイント差は少なくとも小問題ではないと前提にされてきた数値である。この自明性を、私たちは問いに付したわけである。

私たちの問いは、「全国平均正答率との2～5ポイント差には本当に意味があるのか」という問いでもある。同時にこの問いは、「このポイント差には意味がないかもしれない」という疑念を含んでいる。だからこそ、ポイント差の意味の有無を検証したわけである。本稿のここまでの到達点から見直すと、この問いは、意味の空洞化への危機意識を含んでいたことがわかる。この点で、私たちはフッサールの危機意識を大なり小なり共有していた。

フッサールにとって、ガリレオにはじまる科学技術の深刻な問題は、自然が数学化されることにあるのではなく、科学技術が完全性をめざし無限に進行することにあるのでもなく、生活世界に理念的世界がすりかえられることにあるのでもない。個や集団の人間を「数学化」することは、いかにも「非人間的」に映るかもしれない。しかし、数学を扱えるのが人間だけだとするなら、自然や人間の数学化はきわめて「人間的」ではないだろうか。質問項目に回答するのも人間、それを集計し分析し可視化し評価するのも人間となれば、数値やグラフに人間が現れないはずはないだろう。

科学技術の最大の危険性は、意味の空洞化を全世界にあまねく拡散させ増長させることにある。危機書の冒頭を思い出そう。近代人の全世界観は実証科学によって徹底的に規定され、「真の人間性にとって決定的な意味をもつ問題」が見失われてしまったこと、つまり人間にとって決定的な意味が空洞化されていることが、フッサールの危機意識だったと解釈できる。意味の空洞化の行きつく先は、「人間の生存全体に意味はない」である。もちろん本稿はこれほどの大問題を相手取ったわけではない。ただ、意味の空洞化を放置すれば、予想外の大きな人類的危機を招きかねないし、歴史的に招いてきたし、現在も招いていることを、現象学から学んだとは言える。

本稿におけるポイント差の意味の有無の検証は、帰無仮説検定の検討を経て、効果量にいたり、 $d=0.50$ を基準値とすればさほどの意味はない、という結論にいたった。ただし、この結論は絶対的な答えではなく、仮説（問い）にとどまり続ける。このことを私たちは自覚している。私たちの結論は仮説にとどまり続けるからこそ、科学的なのである。ポパーによれば、巧妙な答えを与えるのが占星術であり、問いであり続けるのが科学である。占星術や神話を、ポパーは「疑似科学」と言い換え、「疑似科学的態度のほうが、発生論的に言って、科学的態度よりも原初的であり、これに先立っている」とし、「科学は神話と共に始まり、神話の批判と共に始まるのでなくてはならない」という¹⁵⁵。

¹⁵⁵ ポパー, 1980, p.85.

この洞察もまた、私たちの教育データサイエンスの自己理解を促進する。教育現場や報道機関にも疑似科学はあまねく流布している。ポイント差はその氷山の一角にすぎない。私たちのデータサイエンスは、その疑似科学の批判であった。同時に、この疑似科学こそが、私たちのデータサイエンスの意味への問いの豊かな源泉である。それゆえ、私たちにとって「疑似」という言葉は、決して価値を貶める表現ではない。

例えば、私たちのデータサイエンスの出発点となるもう一つのリサーチクエスションは、「全国学力・学習状況調査の結果を経年比較できないか？」である。この問いは、統計学的な関心からではなく、全国学力・学習状況調査の結果を使って、個々の学校とか自治体の取り組みの成果や課題を測定できないか、という実践的な関心から生まれたものである。ここにも疑似科学があり、多くの自治体や学校では、過去の年度の全国平均とのポイント差で疑似的に経年比較がされてきた。その批判的発展が、私たちのデータサイエンスのもう一つの挑戦であった¹⁵⁶。ここでも疑似科学は、私たちの科学の苗床になっている。それゆえ、私たちの教育データサイエンスは、教育現場での疑似科学の批判から発生するという意味で発生論的性質をもつ。

この科学では、真理観の転換が起きている。あらゆる学問は真理探究であるが、多くの場合、真理探究の結果、なにがしかの真理を得たと主張する。デカルトが「われ考える、ゆえにわれ在り (コギト・エルゴ・スム)」を発見し、これを絶対的に確実な真理としたように。しかし、フッサールやポパーによれば、科学は仮説であり続け、何かが真であることは立証できず、偽であると反証できるだけである。それゆえ、こうした科学の真理探究の結果言えることは、それは真ではないと反証するか、反証できないため今のところ真と仮定しよう、でしかない。真理を得たとは公言しない。

こうして転換された真理観に立つなら、現象学の科学性もまた浮き彫りになる。ガリレオの科学技術に「自然の数学化」を発見し、「人間に知覚される自然」という観察結果によってそれを反証・反駁するとき、フッサール現象学は科学とみなすことができる。フッサール現象学が科学であるならば、それは反証可能性に開かれているはずである。とするならば、知覚される自然と知覚する意識作用という志向性もまた、絶対的真理ではなく、一つの仮説ということになるだろう。もしもそうだとするならば、現象学という謎に満ちた哲学運動を科学的に理解する道が拓けてくる。フッサール自身もフッサールに共感する哲学者集団も、志向性を核とするフッサールのパラダイム内で自己批判を繰り返し、フッサール現象学を彫琢している。あるパラダイム内での自己批判—ターンならこれを「通常科学」と評するだろう—が現象学運動の一つの流れとなる。さらにもう一つ、別の流れがある。フッサール現象学を根本から批判し、全く新しい問いと答えの無限の連鎖の地平(新パラダイム)を拓くハイデガーと彼に共感する哲学者集団の現象学運動—さしずめ「科学革命」—である。知覚を土台とする生活世界は、「……のため」という有意義性のネットワークでもある。あるいはさらにハイデガーを根本的に批判する現象学運動もある。例えば、ユルゲン・ハーバーマスが発見したように、生活世界はコミュニケーション的行為の世界でもある。

ある時期以降ハイデガーが自身の思考を現象学とも哲学ともみなさなくなったとはいえ、現象学の創設者には、この2人を数えなくてはならない。この2人がワン・セットのお手本となり、のちの現象学運動が展開したと解釈できる。それゆえ、現象学は通常科学と科学革命の2タイプを原型(プロトタイプ)とするダイナミックな科学運動であり続けると解釈してみたい。ガリレオやニュートンの古典物理学が場の理論や相対性理論のような現代物理学へとパラダイム変革したとしても、物理学は物理学であり続ける。現象学運動の変革は、物理学の次のような変革と同じではないだろうか。

新しい理論は、古い理論のメリットと限界を示し、一段高い水準から旧来の諸概念を私たちに再獲得させるのである。これは電気流体や場の理論にとってだけでなく、物理学的理論のあらゆる変革

¹⁵⁶ その検証については、拙著(田端, 2022)を参照いただきたい。

—それらの変革がいかに革命的に見えようとも—にとっての真実である。¹⁵⁷

たとえるなら、新たな理論を創造することは、古い納屋を取りこわしてその跡に摩天楼を建てるようなものではない。むしろ、山を登るにつれ、新しく一段と広い展望が開け、出発点とその豊かな周囲世界との予期せぬ関連を発見するのに似ている。¹⁵⁸

同様に、フッサール現象学がいかにパラダイムシフトしようと、現象学は現象学であり続ける。それがいかに革新的であろうと、新しい現象学は古い現象学の諸概念を一段高い水準あるいは別の水準から再獲得することを可能にする。「私たちの出発点は依然として存在し、眺めることができる」¹⁵⁹。新しい地点から出発点の予想外の豊かさが再発見できるなら、その新たな地点はまぎれもなく現象学であろう。現象学は、そのすべての言明においてではないとしても、基本において科学であるからこそ、神話や魔術でないことはもとより、マルクスの歴史論やフロイトの精神分析やアドラーの個人心理学のような非科学とも一線を画する。こうした仮説を置いて、本稿のむすびに代えたい。

【付記1】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」（2020-2022年度、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。

【付記2】本稿で適宜明記したとおり、本稿の一部は、文部科学省の個票データ等の貸与による成果である。また、文部科学省総合教育政策局が作成・公表した資料と、本研究が独自に作成・加工した資料とは、本稿の説明のとおり明確に区別している。

【付記3】「個票データ等の貸与利用規約」に則り、本稿は公表以前のしかるべき時期に、文部科学省総合教育政策局による事前確認を受けている。

¹⁵⁷ Einstein, A. and Infeld, L., 2007, *The Evolution of Physics: From Early Concepts to Relativity and Quanta, Touchstone*, New York, pp.151-152. アインシュタイン・インフェルト, 2010『物理学はいかに創られたか 上巻』石原純訳, 岩波新書, pp.174-175.

¹⁵⁸ Einstein and Infeld, 2007, p.152. アインシュタイン・インフェルト, 2010, p.175.

¹⁵⁹ Einstein and Infeld, 2007, p.152. アインシュタイン・インフェルト, 2010, pp.175-176.

資料：全国とトップ都道府県およびボトム都道府県の平均値差の効果量 (R4-H28, H21-H19)

※ $d \geq 0.50$ を黄色でハイライトした。

R4	EL_Jpn	EL_Math	JH_Jpn	JH_Math
問題数	14	16	14	14
トップ平均正答	9.9	11.0	10.3	8.1
トップ標準偏差	2.9	3.3	2.8	3.5
トップ人数	5,928	8,588	8,970	8,974
全国平均正答数	9.2	10.1	9.7	7.2
全国標準偏差	3.3	3.6	2.9	3.6
全国人数	965,308.0	965,431	891,820	891,913
ボトム平均正答	8.8	9.5	9.0	5.9
ボトム標準偏差	3.2	3.7	3.2	3.5
ボトム人数	14,451	14,452	13,208	13,210
トップ-全国 平均値差	0.7	0.9	0.6	0.9
トップ-全国 効果量d	0.23	0.29	0.21	0.25
相関係数r	0.11	0.14	0.10	0.12
ボトム-全国 平均値差	0.4	0.6	0.7	1.3
ボトム-全国 効果量d	0.12	0.16	0.23	0.37
相関係数r	0.06	0.08	0.12	0.18

R3	EL_Jpn	EL_Math	JH_Jpn	JH_Math
問題数	14	16	14	16
トップ平均正答	10.0	11.9	9.6	10.1
トップ標準偏差	2.8	3.1	2.8	3.6
トップ人数	8,986	8,989	9,031	9,037
全国平均正答数	9.1	11.2	9.0	9.1
全国標準偏差	3.1	3.5	2.8	3.7
全国人数	993,975	994,101	903,157	903,253
ボトム平均正答	8.6	10.8	8.4	8.2
ボトム標準偏差	3.3	3.4	3.0	3.8
ボトム人数	10,386	5,418	13,561	13,556
トップ-全国 平均値差	0.9	0.7	0.6	1.0
トップ-全国 効果量d	0.31	0.21	0.21	0.27
相関係数r	0.15	0.10	0.10	0.13
ボトム-全国 平均値差	-0.5	-0.4	-0.6	-0.9
ボトム-全国 効果量d	0.16	0.12	0.21	0.24
相関係数r	0.08	0.05	0.10	0.12

H31	EL_Jpn	EL_Math	JH_Jpn	JH_Math
問題数	14	14	10	16
トップ平均正答	10.4	10.0	7.8	10.6
トップ標準偏差	2.9	2.8	2.1	4.0
トップ人数	6,960	9,843	7,242	6,564
全国平均正答数	8.9	9.3	7.3	9.6
全国標準偏差	3.4	3.1	2.4	4.2
全国人数	1,028,203	1,028,177	938,797	938,887
ボトム平均正答	8.2	9.0	6.8	8.4
ボトム標準偏差	3.5	3.1	2.5	4.3
ボトム人数	67,141	38,837	14,044	14,042
トップ-全国 平均値差	1.5	0.7	0.5	1.0
トップ-全国 効果量d	0.48	0.24	0.22	0.24
相関係数r	0.23	0.12	0.11	0.12
ボトム-全国 平均値差	-0.7	-0.3	-0.5	-1.2
ボトム-全国 効果量d	0.20	0.10	0.20	0.28
相関係数r	0.10	0.05	0.10	0.14

H30	EL_Jpn_A	EL_Jpn_B	EL_Math_A	EL_Math_B	JH_Jpn_A	JH_Jpn_B	JH_Math_A	JH_Math_B
問題数	12	8	14	10	32	9	36	14
トップ平均正答	9.2	4.9	9.5	5.9	25.6	5.9	25.9	7.4
トップ標準偏差	2.4	1.9	3.0	2.5	4.4	1.6	7.4	3.4
トップ人数	7,255	7,253	9,619	9,616	7,364	7,365	6,668	6,666
全国平均正答数	8.5	4.4	8.9	5.1	24.3	5.5	23.8	6.6
全国標準偏差	2.7	1.9	3.2	2.7	5.3	2.0	8.1	3.5
全国人数	1,030,025	1,029,799	1,030,013	1,029,847	966,764	966,786	966,969	966,908
ボトム平均正答	8.1	4.2	8.5	4.9	22.9	5.2	21.3	5.5
ボトム標準偏差	2.8	1.9	3.2	2.6	5.7	2.1	8.4	3.3
ボトム人数	66,893	66,885	13,198	13,204	14,063	12,412	14,064	14,059
トップ-全国 平均値差	0.7	0.5	0.6	0.8	1.3	0.4	2.1	0.8
トップ-全国 効果量d	0.27	0.26	0.19	0.31	0.27	0.22	0.27	0.23
相関係数r	0.13	0.13	0.09	0.15	0.13	0.11	0.13	0.11
ボトム-全国 平均値差	-0.4	-0.2	-0.4	-0.2	-1.4	-0.3	-2.5	-1.1
ボトム-全国 効果量d	0.15	0.11	0.13	0.08	0.25	0.15	0.30	0.32
相関係数r	0.07	0.05	0.06	0.04	0.12	0.07	0.15	0.16

H29	EL_Jpn_A	EL_Jpn_B	EL_Math_A	EL_Math_B	JH_Jpn_A	JH_Jpn_B	JH_Math_A	JH_Math_B
問題数	15	9	15	11	32	9	36	15
トップ平均正答	12.0	5.8	12.7	5.8	26.3	7.0	26.2	8.2
トップ標準偏差	2.3	2.0	2.6	2.6	4.7	1.9	7.5	3.3
トップ人数	7,183	7,182	9,460	9,451	7,656	7,656	6,938	6,938
全国平均正答数	11.2	5.2	11.8	5.1	24.8	6.5	23.3	7.2
全国標準偏差	2.8	2.2	3.1	2.6	5.7	2.3	8.5	3.3
全国人数	999,683	999,498	999,723	999,451	982,511	982,619	982,811	982,786
ボトム平均正答	10.8	4.9	11.4	4.7	23.0	6.0	20.7	6.3
ボトム標準偏差	2.9	2.2	3.2	2.5	6.1	2.4	8.7	3.0
ボトム人数	68,770	68,745	12,756	5,402	14,418	14,413	14,413	14,411
トップ-全国 平均値差	0.8	0.6	0.9	0.7	1.5	0.5	2.9	1.0
トップ-全国 効果量d	0.31	0.32	0.29	0.27	0.29	0.24	0.36	0.30
相関係数r	0.15	0.16	0.14	0.13	0.14	0.12	0.18	0.15
ボトム-全国 平均値差	-0.4	-0.3	-0.4	-0.4	-1.8	-0.5	-2.6	-0.9
ボトム-全国 効果量d	0.14	0.14	0.13	0.16	0.31	0.21	0.30	0.29
相関係数r	0.07	0.07	0.06	0.08	0.15	0.10	0.15	0.14

H28	EL_Jpn_A	EL_Jpn_B	EL_Math_A	EL_Math_B	JH_Jpn_A	JH_Jpn_B	JH_Math_A	JH_Math_B
問題数	15	10	16	13	33	9	36	15
トップ平均正答	11.8	6.4	13.2	7.0	26.1	6.5	25.0	7.6
トップ標準偏差	2.9	2.3	2.9	2.7	4.5	2.0	7.5	3.6
トップ人数	9,674	7,431	9,675	9,665	7,831	7,828	7,169	7,167
全国平均正答数	10.9	5.8	12.4	6.1	25.0	6.0	22.4	6.6
全国標準偏差	3.1	2.4	3.4	2.8	5.4	2.3	8.3	3.5
全国人数	1,021,905	1,021,635	1,021,910	1,021,637	996,188	996,365	996,502	996,578
ボトム平均正答	10.5	5.5	12.0	5.8	23.5	5.7	19.5	5.6
ボトム標準偏差	3.0	2.5	3.5	2.8	5.7	2.4	8.2	3.2
ボトム人数	7,572	71,895	40,276	40,262	14,731	70,335	14,733	14,736
トップ-全国 平均値差	0.9	0.6	0.8	0.9	1.1	0.5	2.6	1.0
トップ-全国 効果量d	0.30	0.26	0.25	0.33	0.22	0.23	0.33	0.28
相関係数r	0.15	0.13	0.12	0.16	0.11	0.11	0.16	0.14
ボトム-全国 平均値差	-0.4	-0.3	-0.4	-0.3	-1.5	-0.3	-2.9	-1.0
ボトム-全国 効果量d	0.13	0.12	0.12	0.12	0.27	0.13	0.35	0.30
相関係数r	0.06	0.06	0.06	0.06	0.13	0.06	0.17	0.15

H21	EL_Jpn_A	EL_Jpn_B	EL_Math_A	EL_Math_B	JH_Jpn_A	JH_Jpn_B	JH_Math_A	JH_Math_B
問題数	18	10	18	14	33	11	33	15
トップ平均正答	13.6	6.0	15.5	8.9	27.1	9.0	23.3	9.8
トップ標準偏差	2.9	2.0	2.7	3.1	5.1	2.2	6.7	3.7
トップ人数	9,200	9,200	9,200	9,199	10,076	10,074	7,847	7,851
全国平均正答数	12.6	5.1	14.2	7.7	25.4	8.2	20.7	8.5
全国標準偏差	3.4	2.3	3.4	3.3	6.1	2.7	7.6	3.9
全国人数	1,137,808	1,137,598	1,137,844	1,137,624	1,033,291	1,033,703	1,033,885	1,033,909
ボトム平均正答	11.6	4.6	13.3	6.9	22.9	7.5	17.0	6.8
ボトム標準偏差	3.6	2.3	3.6	3.4	6.6	2.9	7.0	3.6
ボトム人数	15,862	15,858	45,920	15,856	15,522	15,523	15,524	15,528
トップ-全国 平均値差	1.0	0.9	1.3	1.2	1.7	0.8	2.6	1.3
トップ-全国 効果量d	0.32	0.42	0.42	0.38	0.33	0.33	0.36	0.34
相関係数r	0.16	0.21	0.21	0.19	0.16	0.16	0.18	0.17
ボトム-全国 平均値差	-1.0	-0.5	-0.9	-0.8	-2.5	-0.7	-3.7	-1.7
ボトム-全国 効果量d	0.29	0.22	0.26	0.24	0.39	0.25	0.51	0.45
相関係数r	0.14	0.11	0.13	0.12	0.19	0.12	0.25	0.22

H20	EL_Jpn_A	EL_Jpn_B	EL_Math_A	EL_Math_B	JH_Jpn_A	JH_Jpn_B	JH_Math_A	JH_Math_B
問題数	18	12	19	13	34	10	36	15
トップ平均正答数	13.4	7.6	15.3	7.7	26.7	6.7	26.0	8.8
トップ標準偏差	3.4	2.9	3.0	2.8	4.8	2.3	7.9	3.5
トップ人数	9,496	9,494	9,497	9,494	9,837	9,835	7,692	7,691
全国平均正答数	11.8	6.1	13.7	6.7	25.0	6.1	22.7	7.4
全国標準偏差	4.0	3.1	3.7	3.0	5.8	2.5	9.0	3.7
全国人数	1,147,582	1,147,406	1,147,633	1,147,475	1,028,550	1,028,841	1,029,014	1,029,104
ボトム平均正答数	10.4	5.4	12.6	5.9	23.1	5.4	17.9	5.7
ボトム標準偏差	4.1	3.2	3.8	2.9	6.1	2.5	8.7	3.3
ボトム人数	16,503	16,502	16,503	16,496	15,521	15,528	15,519	15,513
トップ-全国 平均値差	1.6	1.5	1.6	1.0	1.7	0.6	3.3	1.4
トップ-全国 効果量d	0.43	0.50	0.48	0.35	0.32	0.25	0.39	0.39
相関係数r	0.21	0.24	0.23	0.17	0.16	0.12	0.19	0.19
ボトム-全国 平均値差	-1.4	-0.7	-1.1	-0.8	-1.9	-0.7	-4.8	-1.7
ボトム-全国 効果量d	0.35	0.22	0.29	0.27	0.32	0.28	0.54	0.49
相関係数r	0.17	0.11	0.14	0.13	0.16	0.14	0.26	0.24

H19	EL_Jpn_A	EL_Jpn_B	EL_Math_A	EL_Math_B	JH_Jpn_A	JH_Jpn_B	JH_Math_A	JH_Math_B
問題数	18	10	19	14	37	10	36	17
トップ平均正答	15.5	6.9	16.8	9.6	31.7	7.7	28.9	11.5
トップ標準偏差	2.3	2.3	2.7	2.7	4.9	2.2	7.1	4.0
トップ人数	9,616	9,615	9,616	9,614	9,438	9,441	7,754	7,756
全国平均正答数	14.7	6.2	15.6	8.9	30.2	7.2	25.9	10.3
全国標準偏差	2.8	2.6	3.4	3.0	5.5	2.4	8.7	4.3
全国人数	1,125,575	1,125,422	1,125,585	1,125,622	1,022,518	1,023,009	1,023,316	1,023,516
ボトム平均正答	13.8	5.3	14.5	7.6	27.5	6.4	20.6	8.1
ボトム標準偏差	3.1	2.7	3.7	3.0	6.3	2.6	8.9	4.2
ボトム人数	16,093	16,090	16,093	16,087	15,745	15,737	15,749	15,749
トップ-全国 平均値差	0.8	0.7	1.2	0.7	1.5	0.5	3.0	1.2
トップ-全国 効果量d	0.31	0.29	0.39	0.25	0.29	0.22	0.38	0.29
相関係数r	0.15	0.14	0.19	0.12	0.14	0.11	0.19	0.14
ボトム-全国 平均値差	-0.9	-0.9	-1.1	-1.3	-2.7	-0.8	-5.3	-2.2
ボトム-全国 効果量d	0.31	0.34	0.31	0.43	0.46	0.32	0.60	0.52
相関係数r	0.15	0.17	0.15	0.21	0.22	0.16	0.29	0.25

執筆紹介

1. 氏名： 生越 達（おごせ とおる） Toru OGOSE, M. A.
学歴： 1984年 東京大学法学部卒業
1986年 東京大学教育学部学校教育学科卒業
1988年 東京大学大学院教育学研究科修士課程修了
1992年 東京大学大学院教育学研究科博士課程単位取得退学
現在 茨城大学教育学部教授
研究テーマ：現象学的授業論、子ども論、不登校などの「問題」行動の理解、教師の存在論
主要業績： 2005年・「存在の不安と信じることの喪失—ハイデガーの近さの概念にもとづいて」『茨城大学教育学部紀要（教育科学）』第61号 pp.397-410
・「気分における「公共と性と「わたし」』『生活指導研究』第22巻 pp.107-122
2013年・「『概念的出会い』と『臨床的出会い』をめぐって」『社会臨床雑誌』第20巻3号 pp.8-14
2013年・「文化的多様性を育む存在としての養護教諭」『学校健康相談研究』第10巻1号 pp.2-13
2016年・「教育学部における臨床的養成研修の方法と課題」『学校救急看護研究』第九巻 pp.56-65
2018-2022年・「教職大学院で育む実践力」（1）～（5）『茨城大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻（教職大学院）年報』第2号～第6号

2. 氏名： 福若 真人（ふくわか まさと） Masato FUKUWAKA, Ph.D.
学歴： 2009年 大阪府立大学人間社会学部人間科学科卒業
2011年 大阪府立大学大学院人間社会学研究科博士前期課程修了
2018年 京都大学大学院教育学研究科博士後期課程研究指導認定退学
2021年 教育学博士（京都大学）
職歴： 現在 甲子園大学栄養学部 専任講師
研究テーマ：教育哲学、人間形成論、教育人間学、臨床教育学
主要業績： 2013年・「レヴィナス思想における「子ども」の意味—過去・現在・未来を貫く〈善さ〉—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第59号 pp.333-345
2014年・「「他者の死」への倫理的応答を触発する「教え」—レヴィナス思想に見る「死」の主題化と「語り直し」—」『ホリスティック教育研究』第17号 pp.45-54
2016年・「「聞くこと」の他動性と「行うこと」の先行性—レヴィナス思想における非暴力的な「教え」の可能性と条件—」『教育哲学研究』第113号 pp.112-129
2017年・「教えに現れる死者がもたらすもの—レヴィナス思想における「第三者」を手がかりにして—」『学ぶと教えるの現象学研究』第17号 pp.63-73
2020年・「西谷啓治における「生死」の問題—大谷大学講義を手がかりにして—」『関西教育学会年報』第44号 pp.26-30
2022年・「子どもの自死や生きづらさに応答するための道德教育の条件—内容項目「家族愛」および教師の関わりに着目して—」『関係性の教育学』第21巻1号 pp.91-102

3. 氏 名：神 林 哲 平 (かんばやし 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
 2020年・「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.
 2021年・「小学生における日常的なきく経験の現象学的探究—サウンド・エデュケーションの発展的実践事例『きくこと日記』の教育的意義」『質的心理学研究』第20号, pp.187-206.
 ・「小学校児童が『沈黙とは何か』を考える授業実践の教育的意義—アイディの現象学的知見を手がかりに」『学校教育研究』第36号, pp.120-132.
 2022年・『これからも ずっと ともだち—早稲田実業学校初等部2021年度1年1組の実践記録』NextPublishing Authors Press
4. 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、同大学院修士課程・博士課程修了
 1967年 米国イリノイ州立大学大学院博士課程修了、同大学より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
 1999年・『ゆりかごに学ぶ：教育の方法』一莖書房/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
 2021年・『教育の心理：多と一の交響』一莖書房/放送大学教育振興会
 2021年・『子どもと出会う』一莖書房/岩波書店
 2022年・『森の出口はどこか？ 学ぶと教えるの現象学への道』上下、一莖書房
 1989年・『現象学的心理学』キーン,A. 吉田章宏・宮崎清孝共訳、東京大学出版会
 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

5. 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 宮城教育大学教職大学院教授
2017-2018年 ハワイ大学客員研究員

研究テーマ：教育データサイエンス、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—福島県飯館村を事例として—」実存思想協会編『アーレントと実存思想』理想社,pp.57-76.
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.
2021年・『子どもの言葉データサイエンス入門—形態素解析システムjReadabilityの活用と検証—』パイディア出版.
2022年・『IRT分析ソフトEasyEstimationによる全国学力・学習状況調査の検証と経年比較』パイディア出版.
・(共訳) ジョン・ハッティほか『スクールリーダーのための 教育効果を高めるマインドフレーム—可視化された学校づくりの10の秘訣—』原田信之訳者代表, 北大路書房.

学ぶと教えるの現象学研究 二十

2023年2月 発行

編集発行 パイディア出版

(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

宮城教育大学教職大学院

田端健人研究室

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

20

February 2023

Introduction (Taketo TABATA)	
Toru OGOSE	Erosion of “Ge-stell” upon Education (An Introduction)	1
Masato FUKUWAKA	Signification of the Family in School The Implication of “family”, “the dead”, and “sense” in Levinas’s Thought	12
Teppei KAMBAYASHI	A Case Study on the Significance of Japanese Language Lesson about “Listening” in Children’s Literature : Reference to “Listening and Voice” by Ihde	24
Akihiro YOSHIDA	Let us create Easier Paths toward Phenomenology ! : A study note	37
Taketo TABATA	Data Scientific Turn of Educational Phenomenology Based on National Scholastic Tests	64
Notes on the Authors	131