

教授学研究における「相互主体性」の問題

— 現象学的問題設定をとおして —

白石 陽 一

The Problem on “Inter-Subjectivity” in the Didactical Study

— By the Phenomenological Approach —

Yoichi SHIRAISHI

(Received May 23, 1994)

I. 問題の限定 — 教授学研究における主体・身体の問題

1. 授業における「主体」 — その自明性と曖昧さ

授業は、教授主体としての教師と学習主体としての子どもとの相互応答の関係として展開する。授業は、主体としての教師の身体表現、つまり、まなざし、表情、身ぶりをも含んだ語りかけ・問いかけによって展開するのであり、子どもたちもそれに応えて、表現的主体として授業に参加する、といったようにである。

こうした授業における日常現象としてあらわれる広義の「応答・表現（行為）」は、近年まで、教授学の積極的な研究対象とはなりえなかった。子どもの身体表現をもふくんだ学習行為は、実践的にはすぐれた授業の証明として語られることは多いが、そのことの教授学的意義は、必ずしも説得的には論じられてはいない。「からだをそなえた主体」としての教師と子どもは、授業を具体相においてとらえるさいの不可欠の観点であり、授業（成立の）現実（リアリティー）に迫るための重要な観点であるにもかかわらず、である。その理由の一つは、伝統的な教授学は、一般に、陶冶内容論を中心に、教材論、教授段階・形態論をその主要な研究対象としてきた点にある。たとえば、ドイツにおいても、教授学=Didaktikとは、陶冶内容=Bildungsinhaltの学であるとされてきた時期は、かなり長かったのである。こういう内容・組織中心の学にたいして、主体と主体との「関係」、応答の「場」をつくりだす指導のあり方が求められてきている、といっている⁽¹⁾。

しかし、哲学、社会学、心理学、言語学などの領域においては、「主体」「身体」（からだをそなえた主体）という問題は、今日、広範多岐にわたって盛んに議論されている。

つまり、主観が客観を一方的に「観測」「加工」「操作」する近代テクノロジーの知では人間科学や精神科学の問題には応えきれない。だから、「主観（主体）—客観（客体）」図式にかえて、主体と主体とが相互に「交わり」合い、「対話」し合い、「コミュニケーション」し合う「主体—主体」関係のあり方が追求されるようになったきた。

また、子どもの発達や自我形成を、もっぱら個体内のメカニズムに還元する、いわゆる「個体能力主義」が批判され、自我形成を「他者」との相互応答・身体的関係のなかで考える関係論的なとらえ方が重視されてきている。ここでも、「自己（主体）—世界（客体）」という図式のなかに、「自己（主体）—他者（もう一人の主体）」という関係を組み入れようとする試みがなされて

いる。

ところで、教育界においてこの「主体」という概念は、従来から頻繁に用いられるとともに、きわめて曖昧に用いられている。主体的な学習態度、学習主体を育てる、主体的＝意欲的・ヤル気がある、といったように、どちらかと言えば良い意味で語られるが、その意味内容は、必ずしも明確には規定されていない。現代思想における主体概念を手がかりに、教授学においても主体の意味内容が新たに、そして豊かに構築されねばならない。

2. 教授学研究への「相互主体性」概念の導入

— 現象学的問題設定をとおしての

伝統的に陶冶内容の学であったドイツ教授学においても、1970年代以降、コミュニケーションへの関心が高まってきている。この動きは、コミュニケーション的転換と呼ばれ、授業における主体—主体関係のあり方やその成立条件がもとめられるようになってきたのである⁽²⁾。

つまり、実証主義的手法によって、客体としての子どもを観測し、「操作」(Verfügung)するのではなく、教授主体と学習主体との「了解・意思疎通」(Versändigung)をめざす理論構築がなされている。その代表的な主張の一つが、ハーバーマスの「コミュニケーション的行為」の理論の影響を受けたコミュニケーション教授学である。そこでは、教師と子どもとの相互主体的関係が強調され、両者の同権性・同等性から真理の合意形成をめざす理想的発話状況(対話規則)の先取りがなされる⁽³⁾。いま一つの主張が、相互主体＝身体的関係を軸に、教育・発達における意識と行動、個人主義と集団主義の対立をのりこえようとする現象学的アプローチである⁽⁴⁾。

前者が、教師と子どものあるべき理想状況としての、つまり、権利としての相互主体的関係を根拠づけようとするのに対して、後者は、教師と子どもとが向かい合ったときから本来的に結び合う関係、つまり、事実としての相互主体的関係を、発生史的に記述しようとする。

現象学的方法(アプローチ)は、それが「現象学運動」と呼ばれ、「開かれた方法」と言われるように、きわめて多様であり、その歴史的展開・立場についてもさまざまな違いがある。また、そこでは、難解で独特な述語(還元、志向性、純粹記述、相互主観性、生活世界など)が頻繁に登場し、そのことが、現象学(的アプローチ)の理解を困難にしていることもたしかである。こういった専門的な述語およびその方法論についての詳細な検討は、本論の課題ではない。しかし、現象学的アプローチは、精神医学、心理学、看護論など、教育学以外の人間諸科学においては、すでに注目されてきており、一定の成果もあげている⁽⁵⁾。これらの成果に学びつつ、現象学的問題設定(考察のさいの問いのたて方、問い方)の独自性と意義を明らかにするとともに、教授学に示唆される知見を探ることが、本論文の第一の課題である。

第二の課題は、メルロ＝ポンティの主体(身体)論に依拠しつつ、授業成立の基盤である相互主体的関係を根拠づけることである。主体・身体の問題は、現象学のもっとも得意とする分野である。その代表的論者であるメルロ＝ポンティの主体＝身体論を検討することによって、授業指導のさいの不可欠の観点が見い出されるであろうし、また、この作業をとおして、必然に「相互主体性」への認識も深まることになるであろう⁽⁶⁾。

最後に、「問題の限定」ということについて触れておきたい。主体の問題を考察するさいに、扱わねばならない問題は、歴史的にも論理的にも非常に多いが、本論で強調したいことは次のことである。第一に、教授学において主体の問題を考察するさいには、「身体」、「相互性」という観点を導入すること、第二に、そのことによって、授業における教師と子ども(子ども相互)がきりむすぶ関係を存在様式としての「相互主体性(＝身体性)」にとらえ、第三に、さらにそのことに

よって、相互主体的な応答関係を授業の積極的な指導の対象とする、ということである。

II. 存在論の方法としての現象学的アプローチ

哲学としての現象学は、自然科学（主義）にもとづく機械的・要素的な人間把握や実証主義的研究方法に対する徹底した方法的反省を基礎にして登場した。たとえば、フッサールが1930年代に「ヨーロッパ諸学の危機」として次のような痛烈な批判を行ったときも、同様のことが想起されていた。「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う。」⁽⁷⁾ここで、真の人間性にとって決定的な意味をもつ問題とは、人間の日常生活（生）そのものを指している。

現象学する（現象学的態度）とは、「事物そのものへ」という命題に代表される。ある事象について、あれこれと分析や説明をすることが問題なのではなく、「事象そのものに自己を告げさせること」、つまり、人間に対して現れてくる現象の純粹記述・本質記述をなによりも重視するのである。この現象学に固有な方法である「記述」の特質を理解するためには、次の比較が有効であろう⁽⁸⁾。

経験科学は、観察された「外的」行動を、それ自身の外にある根拠から「説明」する。解釈学は、教育現象を歴史的表現物として、そのもつ内的意味内容を「理解（了解）」する。われわれは、自然を説明するが、心的生活を理解する、といわれる所以である。それに対して、現象学は、「志向的」体験を「記述」する。つまり、つねに世界へ向かっていくことをやめない人間の意識——それは身体全体に浸透しているものなのだが——を記述する。

意識の志向性を無視し、意識を実在する物理的自然と同じように扱う立場に対抗し、意識を志向性そのものととらえ、その意味を探究するのが現象学の基本的な態度だ、といえよう。さらなる問題は、生（生活世界）とは具体的には何を指し、志向体験の記述とは何を意味するのか、ということである。それには、ハイデガーの現象学に関する考え方が参考になる。

ハイデガーによれば、現象学は存在論の方法である。「ある」ということ、人間のありよう・ありかたの研究である。「存在論はただ現象学としてだけ可能」なのである、がしかし、「まさに現象はまず大抵は与えられていないからこそ、現象学が必要」なのだという⁽⁹⁾。

現象として明確には与えられてはいないが、人間存在を特徴づける隠れた現象として、かれが挙げるのは、たとえば、関心（気遣い、配慮）、不安、死への自覚、気分などがあるが、ここでは、気分を取り上げてみる。「わたしたちが存在論的に情態性という名称でもって告げ知らせているものは、存在的には最も広く知られているもの、最も日常的なもの、すなわち気分あるいは気分づけられていること」です。⁽¹⁰⁾人間が世界・内・存在であるといわれる場合、かれが部屋の中にいるといった状態を指すわけではない。気分も「気分というもの」があるのではなく、「気分づけられていること」が重要なのである。「気分はそのつどすでに世界・内・存在を全体として開示していて、したがってなにかへと自分を向けることを何よりもはじめて可能にするのです。」⁽¹¹⁾気分とは、感情の状態の良し悪しを判断する基準のようなものをさすのではなく、世界に向かって投げ出された存在（被投性）のありようを表現する基礎的な実存カテゴリーなのである。

ここで、人間の生とは気分（気分づけられていること）をさし、志向体験とはなにかへと自己

(意識)を向けることをさす、といってよいであろう。徹底して世界や人間へとかかわっている、そのかわりのありかたを記述しようというのが、現象学の基本的な方法態度である。現象学的方法を用いる研究では、生きられた経験とか、生きられた時間といった表現が、しばしば登場するのも、上述した理由による。だから、メルロ＝ポンティも次のように述べている。

「現象学とは、また同時に、本質を存在 (existence) へとつれ戻す哲学でもあり、人間と世界とはその〈事実性〉 (facticité) から出発するのでなければ理解できないものだ、と考える哲学でもある。… それは〔一方では〕一つの〈厳密学〉としての哲学たろうとする野心でもあるが、しかしまた〔他方では〕、〈生きられた〉空間や時間についての一つの報告書でもある。」⁽¹²⁾

「厳密学」と「生きられた」体験との架橋が、困難ではあるが、究極の目標とされている。存在の仕方を研究する学 (アントロポロジー) においては、「概念が与えられているところではその基礎経験が、基礎経験の与えられているところではその概念を明らかにする」⁽¹³⁾ という態度が、つねに求められるであろう。

III. メルロ＝ポンティにおける「身体—主体」の問題

1. 「身体—主体」の発見 — 意味発生場としての身体

メルロ＝ポンティは、かれの主著『知覚の現象学』の序文において、現象学の出発点と成果として、次のように述べている。

「現象学のもっとも重要な収穫とは、おそらく、世界または合理性についてのその概念のなかで、極端な主観主義と極端な客観主義とを接合させたことにあるだろう。… 現象学的世界とは、何か純粹存在といったようなものではなくて、私の諸経験の交叉点で、また私の経験と他者の経験との交叉点で、それら諸経験のからみ合いによって現れてくる意味なのであって、この主観性と相互主観性とは、私の過去の経験を私の現在の経験のなかで捉え直し、また他者の経験を私の経験のなかで捉え直すことによって、その統一をつくるものである。」⁽¹⁴⁾

メルロ＝ポンティにとって現象学の重要な課題の一つは、知覚の主観的・客観的意味を、人間の身体との関連で追求することであった。だから、かれは、対象認識のさいに用いられる古典的な主観—客観の二分法を排して、主体と世界とが交流するのさいの諸経験の意味のとらえなおしを求めた。それが、「経験の交叉点」ということで考えられたことである。かれの主要な関心は対象の認識論ではなく、人間の存在論だからである。そのさい、世界とかかわる働きをもち、意識がそのすみずみにまで浸透している身体の役割が強調される。環境世界と人間身体がかかわってはじめて意味が発生し、身体によって対象と主体の両者に意味が付与され、身体運動を介してはじめて自己を中心とした上下左右という空間性が成立する。かれにとって、知覚の理論は、すでに身体の理論を含みもっているのである。

だから、メルロ＝ポンティにおいて人間の知覚現象を考察することと、精神と身体をすどく峻別する心身二元論を克服することとは、切り離しては論ずることのできないものであった。思惟する精神 (働きとしての精神) と機械的身体 (延長する物体) の二分法の克服はかれの哲学の出発点でもあり、成果でもある⁽¹⁵⁾。

かれは、精神と身体の統一としての身体そのもの (主体としての身体) をいいあらわすための新しい術語をつくりださねばならなかった。だから、心身二元論を拒むような人間の存在様式として、「身体—主体」とか、「身体—自我」とか、「対象としての身体」ではなく「わたしのものと

しての身体」といった表現をしばしば用いることになる。このことは、「身体—主体」（主体としての身体）の発見と評価することができよう。また、メルロ＝ポンティは、主著『知覚の現象学』に、「身体—主体」という表題をつけることも可能であったはずだ、という指摘もある⁽¹⁶⁾。

つまり、自己と他者を通い合わせ、そこで意味が形成される「働きとしての身体」が考えられているのである。このような「身体—主体」「主体としての身体」は、単なる存在ではなく、意味を生み出す実存なのである。また、それは、精神的ニュアンスをもつ「主観」とはあきらかに意味内容が異なっている。動かぬ自己が対象を認識するといったカント以来の近代的認識論の枠内で用いられる「観測的主観」とは性格を異にするのである。

しかし、身体そのものの意味を問うことは、容易なことではない。従来から、人間諸科学は、身体の個々の各部分の構造と機能は問うても、身体そのものの意味を必ずしも問うてはこなかった。身体が骨と肉と血液とから成り立っていることは広く知られてはいるが、しかし、身体はそれ以上の意味をもつものであることは十分に論じ尽くされていない⁽¹⁷⁾。主体としての身体の働きは、メルロ＝ポンティにあって、どのように考察されるのであろうか。

2. 志向性 — 「主体としての身体」の働き

わたしと世界を交わりあわせ、そこに意味を発生させるのが、わたしの身体—主体であった。

このわたしと世界を交わりあわせる働きをもつものが、主体としての身体のもつ「志向性」である。志向性とは、ブレンターノが現象学にもちこんだ概念であり、それ以降、現象学にとって不可欠の概念の一つとなった。つまり、志向性とは、物理現象とは異なる人間の心理現象が、主体としての身体を介してもっともよく表現されたものであり、主体の形式的・ノエシスの・機能的規定なのである⁽¹⁸⁾。

この志向性について、次のように説明されている。あらゆる心理現象は客体(Objekt)への方向と名づけうるものによって特徴づけられている。表象においては何かあるものが表象され、愛においては何か愛され、憎しみにおいては何か憎まれ、欲望にあっては何か欲望されるといったぐあいである——物理現象では、こうしたことは決してありえない——そこでわれわれは心的現象を定義して次のようにいうことができる。それは志向的に（誰か、あるいは何かの）一つの対象(Gegenstand)を自らのうちに含んでいる諸現象である。ほんのかすかな心的刺激の成立にも、いわゆる外界からの対象や人間が必要であり、絶対に不可欠なのである。主体はそのほんのかすかな表出においても「志向的」であり、いいかえれば客体に関連している⁽¹⁹⁾。

意識とは何物かについて意識であり、志向性とは客体へ向かう主体の働きとして、明瞭に結論づけることができる。世界と主体とのかかわりのなかで発生する意味の追求ということは、現象学の特徴でもあり、志向性という概念のなかには、この知覚の意味を問うことがふくまれている。この点について、メルロ＝ポンティの次のようにいう。「われわれは世界内に存在しているのだから、われわれは意味へと宿命づけられている」⁽²⁰⁾のである。知覚の意味とは、知覚するさいに主体に潜在的・顕在的に訴えかけ、表現してくる多様な事実、知覚の表現するもの、といったことである。世界へ志向的にかかわりつづける主体は世界への問いかけとして世界内に存在しているが、そのさいに現れてくる世界はつねに、有意味か無意味かといった回答という性格をもっている。

メルロ＝ポンティも、志向性について、世界に対する主体のある種の態度決定ととらえており、「世界を形態化する或一つのやりかた」⁽²¹⁾解している。意味が産まれるためには、身体はある状況に身をおき、態度をとらねばならない。しかし、それは意識してしかる後に行動する、といっ

た反省的な思考—行動のレベルのことではない。たとえば、身体は、何かを見ようとすれば、眼をふさわしい位置におかねばならないが、そこでは、前意識的主体性とでもいうべき志向性が必ず現れてくる。だから、メルロ＝ポンティは意識と行動（正確には、知覚と運動）を融合させるものとしての志向性について、つぎのように述べるのである。

「意識とは、原初的には、〈われ惟う〉ではなくて〈われ能う〉である。・・・意識とは身体を媒介とした事物への存在である。・・・運動性とは、あらかじめわれわれに表象されてあった空間上の点へと身体を運んでゆく、意識の奴隷のようなものではない。」⁽²²⁾

「われわれの身体が空間のなかにあるとか、時間のなかにあるとかと、表現してはならない。われわれの身体は、空間や時間に住み込むのである。」⁽²³⁾

「身体の理論がすでに知覚の理論である」といいきるメルロ＝ポンティにあつては、知覚と運動とを二分して考えることはできなかった。志向性によって世界や他者とかかわりあう根拠を探りあてようとした現象学の方法やメルロ＝ポンティの身体論あつては、「意識とは〈惟う〉より〈能う〉だ」という逆説的表現が選ばれたり、「身体は時間と空間に住み込む」というレトリカルな表現が用いられることになった。

このような「身体中心主義」「現象主義」にたいしては、対象のもつ意味と主体にとっての意味の区別を曖昧にする、という批判もある⁽²⁴⁾。この点への理論的節度は必要であろう。しかし、主体と世界とのかかわりで生じてくる「意味」の徹底した追求は、現象学の擁護者・批判者ともに認める独自の強みである。さらにいえば、自然の風景や芸術的作品の知覚とは異なる対人関係（知覚）を中心に扱う人間科学においては、主体の存在様式であり、他者とのかかわりの源泉である志向性の意義はあらためて強調されてよいであろう。

3. 身体図式 — 自己と他者をかよいあわずもの

志向性とは、世界や他者へ心身の向かっていく働きであり、人間に固有の心理現象であった。では、この志向性をもって他者と交わるとき、自己と他者の関係はどのようにとらえるべきだろうか。

古典の心理学の暗黙の了解を支えていた考え方は、心理的なものは当の本人にのみ与えられている、だから自分の心理作用は自分だけが近づきうるのであって、外から・他者には見えない、というものであった。わたしの心理作用はきっちり自己に閉じこもって、そこには他人は入り込めない、といった発想である。しかし、このような心理現象の個人主義的なとらえ方からは、他人と認知的・情意的に交わる行為の論理は導きだせない。

では、わたしは他人の身体的動作をとおして一種の記号解読のように他人の心理を推測するのだろうか。しかし、このような考え方では、幼児における「他人の表情知覚」たとえば「幼児が笑いかけられたから笑う」という共鳴動作＝模倣を説明することができない、とメルロ＝ポンティはいう。幼児は笑顔＝好意という主観にかかわる意味をはじめから知っており、他人の笑顔についての視覚像を介して「笑顔＝好意」という自己の意識を他人の意識とむすびつけるわけではない。

そうではなくて、笑うという他人に対する構えが「身体図式」という「或る働き方のスタイル」として与えられているのであり、その行為の意味が直接幼児の身体に訴えかけてくるわけである。この身体図式について、メルロ＝ポンティは、つぎのように述べている。

「ここでわれわれに与えられているのは、今日の心理学の用語で言うなら、〈私の行動〉と〈他人の行動〉という二つの項をもちながら、しかも一つの全体として働くような〈一つの系〉なの

です。」⁽²⁵⁾このよう働きを、かれは、フッサールにならって「志向的越境」と呼んだり、後には「間身体性」といった術語で説明している。

自己と他者をかよい合わせるものとしての「身体図式」の意義について、メルロ＝ポンティの見解を略述してきた。この身体図式についての、かれの徹底した記述が次の引用である。

「他者の身体を知覚するのも、まさしく私の身体なのであり、私の身体は他者の身体のうちに己れ自身の意図の奇跡的な延長のようなもの、つまり世界を扱う馴染みの仕方を見いだすのである。以後、ちょうど私の身体の諸部分が相寄って一つの系をなしているように、他者の身体と私の身体もただ一つの系をなし、ただ一つの現象の表裏となる。」⁽²⁶⁾

たしかに、他者の身体（もしくは、身体—主体から表現されるもの）を知覚するのは、わたしの身体の働きを介してである。しかし、自己と他者の身体が一つの系をなし、一つの現象の表裏をなす、という癒合的な共同性をかれが主張するとき、慎重な留保が必要のように思われる。そもそも、身体とは自己と他者を隔てるもの・分かちもの、というのが身体を考えるさいの出発点だからである。固有名詞をもつ身体的存在は、絶対的個性ともいふべき存在である。容易には交わりあえない、自己とは「異質な他者」というものの存在を確認するところから、およそコミュニケーション論というものは始まるのである。だから、かれも自己と他者の心的状況が安易に重なり合うとは考えてはいない

わたしは、他者の怒りなり悲しみなりを、かれの「内的」経験などを借りずとも、かれのふるまいや表情そのものを知覚するだけでただちに了解できる。それが、言語を介しての意味の共有とは異なる情動的コミュニケーションの特徴なのである。しかし、とメルロ＝ポンティはいう。

「他者の悲しみや彼の怒りは、彼と私にとってまったくおなじ意味をもっているわけではけっしてないのだ。それは、彼にとっては生きられた状況であるが、私にとっては、附帯的に現前化された状況なのである。・・・つまり、ポールは妻を喪ったので苦しんでいるのであり、時計を盗られたので怒っているのだが、私の方はポールが苦しんでいるから苦しむのであり、ポールが怒っているから怒るのであって、両方の状況は重なり合わないのである。」⁽²⁷⁾

同じ悲しみでも、生きられた状況のときもあれば、付帯的にあらわれた状況のこともある。このような内と外、つまり心的状況と表現されたものとの非連続を前提にしなければならない。外から観察・推測するだけでは他者の内面は見えない。また、感情移入でも主観のおしつけになり他者の内面を了解することはできない。世界とのかかわりによってしか、自己も他者も現れてはこない。このことを、メルロ＝ポンティの次の文章は、非常に適切に言い表している。

「むしろ、内面的人間なぞというものは存在しないのであって、人間はいつも世界内に在り〔世界にぞくしており〕、世界のなかでこそ人間は己を知るのである。」⁽²⁸⁾

4. まなざし — 両義性の哲学

身体的コミュニケーションの代表的なものが、「まなざし」（まなざす—まなざされる）による関係である。まなざしは、身体のもつ志向性をもっともよく代表するものであり、他者への志向性をもっともよく表現する特権的性格をもっている。このまなざしに関するメルロ＝ポンティの記述は、明らかにサルトルのまなざし論を意識して（というよりも対抗して）なされたものである。有名なサルトルのまなざし論とはなにか。それは、端的に言って、他者のまなざしによってわたしが支配されることに対する過度の警戒である。

サルトルによれば、他者の存在は、わたしが他人を見ることによってではなく、逆に、わたしが他人から見られること（正確には「見られている」と意識すること）によって、わたしにもつ

ともよく確認されるのである。まなざしをとらえるとは、まなざしを向けられていることを意識することであり、わたしが直接的にとらえるのは、「そこに誰かがいる」ということではなくて、「わたしは傷つきやすい者である」「わたしは傷つけられるおそれのある一つの身体をもっている」ということなのである⁽²⁹⁾。わたしが自分の(身体的な)存在を意識するのは、他者からまなざされることによって羞恥が生じたときである。羞恥とは、「私は、まさに、他者がまなざしを向けて判断しているこの対象である」ことの承認である⁽³⁰⁾。

まなざしが一方的になるとき、それは他者を対象化する、ひいては他者を支配することにもなる。まなざしの悲観的な解釈が、ここでは強調されているのである。しかし、こういう対象化—被対象化(支配—非支配)の関係は、結局は「行き詰まり」になる、とメルロ＝ポンティは主張する。

サルトルの論法にしたがえば、わたしが身体をもつということは、わたしは他者のまなざしのもとで対象になりきってしまい、相手に人格として認めてもらえなくなる可能性をもつわけだし、さもないと逆に、今度はわたしが相手の主人になって相手をまなざす可能性をもつわけである。わたしと他者は、支配する主人か、さもないと支配される奴隷か、そのいずれかでありその両者の立場が入れ替わるにすぎない。これでは、共感の可能性を探りようがない。そこで、メルロ＝ポンティは、かれ独特の弁証法をもちだす。メルロ＝ポンティにとって、「弁証法とは、たがいに矛盾しながらも不可分である幾つかの思惟のあいだの関係ではなく、或る実在が、彼を否定するものでありながらも同時に彼が身を支えるのに不可分のものとなっている他の実存へと向かう、その緊張のこと」をいうのである⁽³¹⁾。

また、メルロ＝ポンティの哲学においては、両義的な論述がしばしばみられる。かれにとって、両義性という語は、曖昧多義というよりも、むしろ同一の実在を構成する相異なる側面の間の截然たる区別の拒否という意味をもっている⁽³²⁾。たとえば、他者と交わるさいの「孤独と交流とは二者択一の二項ではなく、唯一の現象の二契機であるにすぎない」⁽³³⁾「交流の拒否もまた、交流の様式である」⁽³⁴⁾といった叙述にみられるようにである。こういう叙述の背後には、徹底した関係的存在としての人間把握がある。犬のまなざしなら人はそれを苦痛と感ずることはありえないからである。このことは、単純な自立(孤立)というものは観念の産物であり、自立と依存は相互に規定しあっているという問題ともからんでくる。

要するに、まなざしとは、わたしと他者とを否定すると同時に支えるものであり、この両義性こそが、主体としての存在様式なのである。「見る—見られる」「まなざす—まなざされる」という相互主体的関係は、こういう鋭い緊張を孕んだ関係である。一方的な関係においては、他者は手段として、道具として扱われる危険性と隣り合わせなのである。主体とは能動と受動を交互転換する存在である、より正確に言えば、能動と受動の二重性をそなえた存在である、という主体を考察するさいの出発点ともいえる命題が、あらためて確認されねばならない。

相互性ということは、言いふるされたスローガンのように聞こえることもある。しかし、この対人関係における相互性ということが、さほど容易には達成されないことを示したのがサルトルである。そして、両義性の哲学(思考形式)で、同一現象の二契機の共存を示し、一方的な支配関係をのりこえる契機を示したのがメルロ＝ポンティである、といえよう。

5. 対人関係(感情的)と対世界関係(知的) — 二系列の連帯性

以上、メルロ＝ポンティ依拠しつつ行ってきた考察は、さまざまな世界認識のなかに対人関係が避けがたく入り込んでいることを示すものであった。たとえば、ことば(知的な)の進歩が(対

人関係を介する)感情の進歩によって説明される,といったような,一方を他方に還元する因果論的な考え方をかれは否定する。人間の活動における二系列の徹底した連帯性を主張する。この点について,次のように述べられている。

「最近の研究は,外的知覚でさえ,つまり感覚的な諸性質や空間の知覚など一見したところ最も公平で悲感情的に見える知覚でさえ,パーソナリティや,幼児がそのなかに生きている人間関係によって深く変容されているものだというを示す傾向にあります。」⁽³⁵⁾

「われわれが世界経験を知的な形で形成する作業は,たえずわれわれの対人関係という感情的形成作用によって支えられているわけです。或る言語手段の使用は,当人と人間環境との関係を組み立てるいろいろな力の〈場〉のうちに,取りこまれています。」⁽³⁶⁾

弁証法的認識論の教えるところによれば,認識過程において個人と集団は相互に媒介されているのであり,対象反映過程(=認識過程)と組織過程は不可分の関係にある。つまり,集団的・組織的に広く対話・討論することによって,個人の認識は深くなっていく。また,個人の認識がタテに深まっていく過程は,同時に組織的關係(対話・討論)がヨコに広がっていく過程でもあり,両者は相互に規定しあうのである。この考え方は,今日,原理的に承認されており,授業における集団思考の組織化が論ぜられるさいに,しばしば根拠づけとして援用されている。

メルロ＝ポンティの先の引用も,この認識過程における個と集団の統一という原則に関する限り,基本的には同じ見解であるが,ニュアンスの異なる問題提起としてよみとることができる。つまり,かれのいう対人関係の意味内容は,すでに述べてきたように,身体をもつ主体が逃れがたく,志向的にかかわりこんでいる関係のことをいう。あるいは,「場」の存在が優先的に存在している,といってもよい。さらに,「対人関係という感情形成作用」という言い方からも,身体をもって他者の前に現前するさいに,自他関係のなかから生じる共感・反発,支持・否定といったパトス的な意味が想定されているのである。

IV. 授業における「相互主体的関係」の意義とその指導

1. 現象学からの示唆

人間存在とは,超越的主観=精神でもなく,また,単なる肉体なのでもない。徹頭徹尾世界に関係している「世界—内—存在」なのであり,まなざしとからだをそなえて志向することをやめない存在(主体としての身体)なのである。このような現象学の問題設定をとおして教授学に示唆される知見は,さしあたり次の三点でとらえられよう⁽³⁷⁾。

第一に,志向性の意義に対する着目である。

現象学は,人間の意識を「志向性」とかかわらせてとらえる。現象学にとって,意識とは,常に,「何かについての意識」である。意識とは,実体としてよりも作用(プロセス)として,受動的な容器としてよりも世界へ向かう活動の流れとしてとらえられる。そこでは,意識と世界との徹底した関係性が強調される。われわれは,関係(場)から出発するのであり,関係を後から設定しなければならないような,分離した二つの実体から出発するのではない。

第二に,主体としての身体の強調である。

現象学は,人間相互の交わりにおける「からだ(身体)」の意味を強調する。「主体としての身体」とは,解剖学的物体としての物ではなくて,それをとおして他者と交わり,そこにおいて意味が形成される働きとしての身体のことである。そこでは,私を志向する「もう一人の主体とし

ての他者」の存在が重視される。この場合にも、自己と他者との徹底した関係性への着目が大切なのである。

第三に、相互主体的な場の形成への言及である。

現象学は、相互主体的（主観的）な立場にもとづく人間理解をめざす。現象学は、「測定が存在に優先する」といったような行動主義の方法に対して徹底した批判的態度をとる。それに対して、外面的行動の量的測定において見落とされた感情・表情・志向性などを重視する⁽³⁸⁾。しかも、このような子どもの成長的变化を単に子どもの側に生起するできごととしてではなく、私と子どもとの「間」に生じるできごととして、つまり、わたしと子どもとの相互主観的な「場」に告知されるできごととして理解しようとする。ここでも、人間や子どもを対象として一方的に眺めるのではなく、根源的な存在様式としての関係性から出発するのである。

2. 自我形成論と相互主体（身体）的關係

このような発想は、個体のなかでの能力の発達というよりも、状況のなかでの生活の意味を問う、といった性格をもっている。今日、この問題を発達心理学において執拗に追求している浜田寿美男の論は、教授学にとって示唆深い。かれの説くところは、現象学の主張と重なり合うところが多いとともに、独特の表現で人間存在を記述する現象学に比べて、明快でさえある。かれの自我形成論を紹介することは、今まで述べてきた現象学の問題設定の理解を深め、教授学における相互主体性に関する認識を深めることの手助けになろう。

自我形成に関する浜田の端的な見解は、「私（自我）は、身体の働きのうえに形成される」ということである。自我は、われわれの出発点ではなく、到達点なのである。この見解の意味するものを、筆者なりに以下五点でとらえたい⁽³⁹⁾。

第一に、働きとしての身体とは、身体の向き（姿形）のことをいう。およそ人間を含めて生体は、向きをもって、つまり、あてをもって動く。向きと姿形を交換して他者と交わるさいに、身体の表現性をもっともよく表すものが、まなざしと表情なのである。人は、他人の向きに敏感であり、他人のまなざしを過敏に意識する。これは、現象学でいうところの志向性とほぼ同義である。

第二に、この向きと姿形による交わりにさいして、二人の主体のあいだで、身体を介しての〈能動—受動〉のやりとりが生じる。他者とはもう一人の主体のことをいうのであって、そこでは「主—客」の認識論的図式は妥当性をもたない。およそ主体というものは能動と受動の二重性をそなえており、能動と受動の二重性こそが、人間の交わりの本質なのである。現象学同様に、ここでも他者の役割は大きい。

第三に、身体は、個別性と共同性をそなえている。人間は身体によって隔てられているということは、交わりの問題を考えるうえで、逆説的ではあるが重要である。同質性、同一性のみによって成立する共感とは、自分とは異質なものを排除するという危険な発想と隣り合わせだからである。しかし、身体の動きに感応しあったり、目が合ったりするように、身体をとおして共鳴し、同調し、相互に相手の存在を認め合うといった共同性も、人間には本源的にそなわっている。微笑みかけられることをうけて微笑みかえすといった、他者と同じ型をとる同型性、および見ることが同時に見られることであるといった、〈能動—受動〉の相補性が、身体の共同性を示している。身体は、それによって他者を隔てると同時に通い合わせるという、両義性をそなえているのである。現象学でいう身体図式が想起される。

第四に、二項関係があつてはじめて、三項関係が生まれる。母と子が記号や意味を共有するた

めには、同じものを見て、同じ気分を味わい、同じ経験を了解するという体験が前提となる。主体と主体との能動—受動のやりとり・場（二項関係）があって、そこで両者が共同的に意味を共有する（三項関係）体験がうまれてくるのであって、その逆ではない。

第五に、自他二重性（他者との対話）と自我二重性（自己内の対話）とは相即の関係にある。対話における声というものは、外と同時に内にも拡がる。声は、他者にも自分にも聞こえるからである。外言と内言とは最初重なりあっており、そこから外言ぬきの内言がうまれてくる。ことばという共同性の代表ともいべきものから、個別性の世界が生まれるのである。他者との外言が精巧になるにつれて、それと相即して、内言＝思考の活発になり、個別世界も強固になる。

第四、第五の点は、直接現象学のこの述語といったような対応はないが、他者とのやりとり、場の優先等の問題で重なり合う点も多い。

3. 相互応答の場づくり

現象学的問題設定によって「主体—客体」の認識論とは異なる「主体—主体」の存在論的な考え方が明瞭になった。ここでは、この発想を、教育するという立場から、授業の指導論へと発展させて論じてみたい。つまり、相互主体的関係を授業における教師と子どもの「存在のありよう」としてとらえるとともに（存在概念）、積極的な指導の対象とする（目標概念）、ということである。これまで、「授業への主体的・身体的参加としての学習規律」「応答関係の質的发展としての授業」といったキーワードでもって示されてきた指導原則に新たな意味付与を行い、その意義の再認識を迫ることをねらっているのである⁽⁴⁰⁾。

① 主体的・身体的参加の表現行為としての学習規律

学習規律は、子どもの授業への主体的参加・自主共同の参加行為として定義される。まなざしを向ける、対面する、わかったらうなずく、わからないと首をかしげる、さらに、「わかりません（ストップ）」をいうといった行為は、授業への主体的参加の証拠であり、かつ教師の指導の対象である。自主共同の参加とは、班でかかわりあい、励ましあい、注意しあって授業に参加することをいう。これも、共同的活動の現れであり、かつ教師の指導の産物（結果）でもある。

この学習規律には、子どもの学習要求・学習権が前提とされている。授業を成り立たせるための原理として承認されている、とあってよい。そして、それぞれの具体的な参加行為は、指さし、ねうちづけながら定着させていく。原理としての学習権は、管理主義・能力主義の弊害が語られ、学びの疎外が指摘される今日、いくら強調されてもよい。子どもの「わからない」「わかりたい」というからだをとおしての訴えや表情を読みとることに努め、つまずきを生かす授業をつくりだしてきたことは、戦後授業実践の大きな成果である。

規律は、外から定められ、規制されるきまりではない。ましてや、「型」のおしつけでもない。また、この学習規律も、単なる行動のスタイル・パターンとしてのみ理解するのではなく、心身一体の子どもの「志向的」行為ととらえるべきであろう。授業への主体参加は、まずは身体的応答とともに始まる。ここで「主体的＝身体的」参加という表現を用いたのも、いわば現象学的に学習規律を問う、つまりからだをそなえた主体の学習のありかたを考えようとするからである。また、相互主体性という以上、子どもが教師の方へからだを向けて聴くか、納得してうなずくか、拒絶してよそ見をするか、ということも主体としての志向性の現れととらえるべきであろうし、それは、教師との関係の産物にほかならないのである。

今日、学習に不向きなからだの問題が指摘されている。授業のヤマ場でも身をのりだしてこないとか、集中・緊張が保てないとか、反応・応答の表現（体を動かすこと）が乏しく貧弱である、

といったことである。その原因は、子どもの側からだけみても、生活リズムの乱れや交わり体験の不足など、さまざまであろう。しかし、子どもの身体—主体のうちに本来的にそなわっている志向性に注目することが、子どものからだの疎外の回復のための、教師にとって素朴な出発点である。

そのさい、教師自身みずからも「からだとことばを一体化させて」語りかける、子どもの「からだをとおしての反応や訴え」をまずは物理的にとらえて、その意味を読みとる、さらにそれを「美的に評価する」といったことが、実践的には重要であろう。

② 応答関係の質的發展としての授業

授業は、象徴的にいえば、まなざしの共有から真理・真実の共有へ至る過程、ととらえることができる。子どもの意見の対立・分化やわかりかた・できかたの違いを介しながらも、最終的には、みんなが真理・真実をわかちあい、みんながわかる・できることを体験しなければならないからである。「ひとりで」わかる・できることと「みんなで」わかる・できることの統一という原則が大切だからである。そのさい、個人差は必ずしも授業の邪魔物ではなくて、むしろ授業展開の原動力だ、とみなされてきた。授業を学習集団として改造するといわれてきたことの思想も、学習の個人主義化傾向が危惧される今日の状況において、大いに再確認されてよい。

ところで、コミュニケーション論における情報伝達理論や発達論における個体能力主義において決定的に欠落しているのは、相互承認、意味の共有という観点である。この相互承認、意味の共有という観点が抜け落ちるときには、一部の子どもを中心にした知識・技能の伝達という結果しか残らない。

そもそも、自己と他者は一緒に形成されるのであって、両者はそれぞれの補完体なのである。主体と主体とが（話し手と聞き手）がコミュニケーションする「場」「関係」が先にあって、そこから意味や記号の共有が生まれてくるのであり、その逆ではないことはすでにみてきたとおりである。自己と他者＝もう一人の主体とのやりとりのなかで、「まなざす⇔まなざされる」「よびかける⇔よびかけられる」「あてにする⇔あてにされる」といった能動と受動の二重性のなかで子どもは自己の存在感を実感する。授業のなかに子どもが存在するということは、その参加表現に対してさまざまな意味づけを求めている、とあってよい。こういう過程は、授業成立の基盤として考えられねばならない。

また、より深い認識やより美しい技能をみんなで共有することが、授業本来の課題とするならば、応答関係の質は授業指導の積極的な対象となる。すでにみてきたように、認識（知覚）過程には、対人関係が抜けがたく重なり合っており、そこで話されることばのなかに主体は生きており、実存するからである⁽⁴¹⁾。外に向けて語り・表現することは、内に向けて考え、イメージし、自己の固有世界を確立することであった。子どもの表現・発言といった学習行為のなかには、教科内容にかわる子どもの意見・解釈とともに自分の立場も表明されていく。子どもたちは、自分とは異質な他者との問答の過程をへることで、真理・真実の共有によって結びつく。

このレベルでは、第一義的に問題になるのは、子どもの教材解釈力や技術認識などの違いであり、主体の志向性や身体的主体といった問題は、直接的には前面に出てこないかもしれない。教師の主要な関心事も、教材解釈にもとづく発問づくりである。しかし、そのさいにも、相互主体的関係は授業の基盤である、という考え方からすれば、「自分のことばで」「根拠にもとづいて」「説得的に」「他者（学習集団）を意識して」語り合い、学び合うということは、授業全体をとおして貫かれねばならないであろう。

註

- (1) 「応答関係の質的發展過程としての授業」「まなざしで語りかける」指導といった観点は、近年の吉本均の著作および学習集団の実践記録のなかで、積極的に追求されている。(吉本均著『授業成立入門』1986年、『授業観の変革—まなざしと語りと問いかけ』1992年、同編『新・教授学のすすめ(全5巻)』1989年、ともに明治図書。教育一般の分野で、身体に着目した教育論・実践には、竹内敏晴、鳥山敏子らの著作があり、筆者も部分的に論じたことがある。この問題は、戦後教育実践史のなかに、たとえば、生活綴方(的)教育、演劇(的)教育、学習集団実践などのなかに典型例を探ることができるが、この作業は、他日を期したい。また、相互主体性の問題については、拙論「授業における相互主体性=応答の指導」「学級における応答関係の指導」中国四国教育学会編『教育学研究紀要 第32巻・第33巻』1987年・1988年において言及した。
- (2) 戦後ドイツ教授学の展開、とくに主体やコミュニケーションの問題にかかわっては、Adam, E.: *Das Subjekt in der Didaktik*. Weheim Deutscher Studien Verlag, 1988. Ss. 50~96 および、吉本均・白石陽一「西ドイツ教授学との対話—授業論の新しい方向を求めて」『現代教育科学』明治図書、1989年6月号を参照。
- (3) 解放的・コミュニケーション的教授学については、Schäfer, K.-H./Schaller, K.: *Kritische Erziehungswissenschaft und Kommunikative Didaktik*. Quelle & Meyer. Heiderberg. 1979. ハーバーマスのコミュニケーション論と教授学の関係については、久田敏彦「主体-主体関係の成立と授業の構成視点」日本教育方法学会編『教育方法 22 いま、授業成立の原則を問う』1993年、明治図書。
- (4) Meyer-Dräwe, K.: *Leiblichkeit und Sozialität*. Wilhelm Fink Verlag München. 1987. Ss. 27~28.
- (5) たとえば、教育学の分野で現象学的アプローチを用いた著作に、中田基昭『重度心身障害児の教育方法』東京大学出版会 1984年、吉田章宏『学ぶと教える 授業の現象学への道』海鳴社、1987年がある。そこでは、「臨床家としての研究者」、子どもに「関与しながらの(子どもと授業)の観察」といった観点が重視される。また、授業の現象学(現象学的心理学)ということ、授業を「見る」こと、たとえば斎藤喜博の授業実践における「生きられた体験」を記述することが追求されてきた。しかし、筆者は、授業を「見る」ということに加えて、授業「つくりだす」ということに関心の重点がある。現象学的方法をとおして新しく見えてくるもの(たとえば、身体の問題)をとおして、授業指導の原理を根拠づけたいのである。
- (6) ここで用いる「主体」とは、解剖学的肉体のことでのなく、精神的存在としての認識主観のことを指すのではない。心身一元としての身体(からだ)をそなえた主体という意味で「主体—身体」という表現を用いる。また、「相互主体性」は、現象学の術語である Intersubjektivität からの訳である。これは、間主観性、相互主観性、共同主観性なども訳されてきたが、教育的理論の対象は、知覚する主観ではなく、思考し表現する主体であることから、相互主体性という術語を用いる。
- (7) E. フッサール著 細谷恒夫・木田元訳『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』中央公論社 1974 16~17 ページ。
- (8) Loch, W.: *Phänomenologische Pädagogik*. In, Lenzen, D.(hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1* Ernst Klett 1983. Ss. 156~157.
- (9) M. ハイデガー著 桑木務訳『存在と時間(上)』岩波書店 1992年(初版は1960年)75ページ。
- (10) ハイデガー『存在と時間(中)』21ページ。
- (11) 同上書、27ページ。(強調点は省略)
- (12) M. メルロ＝ポンティ著 竹内芳郎・小木貞孝訳『知覚の現象学 1』みすず書房 1967年、1ページ。
- (13) 三木清『パスカルにおける人間の研究』(『三木清全集 第一巻』)岩波書店、1966年、5ページ。引用にさいしては、現代かなづかいになおしてある。この概念と基礎経験の往復運動ということは、教授学にとっても、重要な観点である。
- (14) 『知覚の現象学 1』22~23
- (15) R. C. クワント著 滝浦静雄・竹本貞之・箱石匡行訳『メルロ＝ポンティの現象学的哲学』国文社 1976. 28~30 ページ。「彼は二元論に最後の一撃を加えようとしたのである。・・・メルロ＝ポンティの偉大な功績は、身体的存在がすでに実存であり、世界への開在であり、世界との対話であることを

- 示したことである。」(406 ページ)
- (16) 同上書, 61 ページ.
- (17) 三輪正『身体の哲学』行路社, 1982 年, 2 ページ. たとえば, 現象学的精神病理学の思考方法にしたがえば, 心情的と身体的という不明確な概念を峻別するのではなく, 一方で心情的一身体的有機体の機能様式(生命機能)と精神的(内面)生活史に区別される. また, この分野では, 生命機能としての身体は Körper, 内面生活としてのからだは Leib と呼ばれている. L. ビンスワング著 荻野恒一・宮本忠雄・木村敏訳『現象学的人間学』みすず書房, 1967 年 66 ページ, 荻野恒一『現象学と精神科学』世界書院, 1988 年 157 ページ以下参照.
- (18) たとえば, 細谷恒夫責任編集『世界の名著 プレンターノ フッサール』中央公論社, 1970 年, 16 ページ以下, 73 ページ以下参照. 現象学における志向性の位置について次のように述べられている. 「人間科学は, 客観主義(科学主義)に陥ることなしに, 客観的認識に到達し, また主観主義(自由の絶対主義)に陥ることなしに, 人間の固有性(自由な主体)を捉えることができなければならない. ……このような問題は当然現象学的哲学の問題圏へ入っていく. なぜなら客観性というものを主観性の志向的作用の相関として捉えることこそ, 現象学の最も基本的な態度だからである.」(S. シュトラッサー著 徳永殉・加藤清司訳『人間科学の理念』新曜社 1978 年, 386 ページ「訳者のあとかぎ」より).
- (19) ヴァン・デン・ベルク著, 早坂泰次郎訳『現象学への招待 〈見ること〉をめぐる断章』, 川島書店, 1982 年, 153 ページ.
- (20) 『知覚の現象学 1』22 ページ. (強調は原文)
- (21) 同上書, 20 ページ.
- (22) 同上書, 232~233 ページ.
- (23) 同上書, 235 ページ. (強調は原文)
- (24) 種村完司『知覚のリアリズム』勁草書房, 1994 年, 158~169 ページ参照. 意味発生の源泉をことさらに身体=主体にもとめるという問題は, 「世界とは何か」(対象固有の規定性)を直截に問うよりも, むしろそれ以前に「世界はわれわれにいかにか与えられるか」(主体にとっての意味)を問おうとする現象学の問い方自身のなかにある, という指摘もある. 種村「現象学と知の問題」鈴木茂他編『知識とはなにか』青木書店, 1984 年. また, メルロ=ポンティの「意識とはく惟う」よりく能う」だ」というテーゼについて, 正確には, 両者は対立的にではなく一体化してとらえるべきだ, という指摘もある. 竹内芳郎『具体的経験の哲学』岩波書店, 1986 年, 7~8 ページ参照.
- (25) M. メルロ=ポンティ著 滝浦静雄・木田元訳『眼と精神』みすず書房 1966 年, 135~136 ページ. メルロ=ポンティがここで用いた身体図式の説明は, 2 歳半以前の子どもの自他未分化の癒合的社会性的のことについてである. いわばノンバーバル・コミュニケーションの意義が語られているのである. このノンバーバル・コミュニケーションのありようが, その後の子どもの成長にもなつてどのような変容をもたらすのか(あるいは原則的には, 身体図式は保持されるのか)という問題の検討は, 厳密な意味では残されている. 福井康之『まなざしの心理学』創元社, 1984 年, 224 ページ以下参照.
- (26) 『知覚の現象学 2』218~219 ページ.
- (27) 同上書, 222 ページ. 異質な他者との交わりの可能性については, 心理学, 言語学でも, 重要なテーマとなっている. 言語学では, まず, 共通のコードなき地点でのコミュニケーションの危機, 他者との非対称的コミュニケーションを根底に据えることが主張される. 心理学では, 身体の個別性をふまえたうえで共同, 共有の可能性が問われる. 立川健二『誘惑論 言語としての主体』新曜社, 1991 年. 浜田寿美男編著『「私」というものなりたち』ミネルヴァ書房, 1992 年を参照.
- (28) 『知覚の現象学 1』7 ページ.
- (29) サルトル著 松浪信三郎訳『存在と無 第二分冊』人文書院, 1958 年, 90~91 ページ.
- (30) 同上書, 96 ページ(強調は原文). サルトルが羞恥ということ引き合いに出す例は, 「のぞき見」である. のぞき見をしていた男は, 単なる物音ひとつで羞恥を感じる. 現実に他人の姿は現れなくても, 当の本人に「誰かに見られている」という意識が生じればよいからである. サルトルのまなざし論は, 過剰なまでに他人に反応する人間を描き, また, ニヒリズム的な色彩を帯びている. しかし, 「世界一内一存在」としての人間の志向性をまなざしという働きを分析することをとおして示した功績には注目せねばならない.
- (31) 『知覚の現象学 1』275~277 ページ

- (32) クワント, 前掲書, 24 ページ.
- (33) 『知覚の現象学 2』227 ページ.
- (34) 同上書, 230 ページ.
- (35) メルロ＝ポンティ『眼と精神』105 ページ.
- (36) 同上書, 126 ページ.
- (37) メルロ＝ポンティの仕事における原理的欠陥は、「精神生活」と呼ばれるものの探索を怠った点にある, と指摘されている。(クワント, 前掲書, 390 ページ以下参照)かれは, 主体を, 前意識的ともいえる「身体－主体」と意識的(もしくは意志的)で自由な主体とに区分し, 主として前者の探求に力を注ぎ, そこで, 心身二元論の克服を試みたからである. したがって, 合理的で, 民主的な対話・討論を行う自由意志の主体という問題は, 教育学にとって重要ではあるが, この問題の検討を行うためには, かれの哲学はテキストとして不適切であるし, またそれは本論の直接の課題ではない. しかし, このことでもってかれの先駆的試みの価値を下げてしまってはならない. ここでは, 積極面に着目して示唆されるべき観点を考えた.
- (38) A. ジオルジ著 早坂泰次郎監訳『現象学的心理学の系譜』勁草書房 1981年, 83 ページ.
- (39) 前掲『「私」というもののなりたち』68～99 ページ, および『個立の風景』ミネルヴァ書房, 1993年, 82～90 ページ参照. 「自分」というものは純粋な個としてあるのではなく, 共同性に支えられたものでしかありえない. 発達において生活世界を共有することの意義や自白(冤罪)を生み出すさいの非日常空間の影響力を説くかれの主張は, 教室で教師と子どもとが時間と空間を共有する現象が研究の対象である教授学にとって参考になる点が多い.
- (40) 拙論「授業における応答関係の指導」吉本均編『授業と学習集団 No. 2』明治図書, 1991年において, 実践的な観点から, 概略的にはあるが指摘した.
- (41) 「身体－主体」の問題をみずからの哲学的考察の中心に据えたメルロ＝ポンティにおいて, 言語の問題は身体の問題と結びつかざるをえない. つまり, ことば(語・言語)と思考の関係が問われるのである. 思考は人間の内面に存在し, ことばは思考とは区別される外在的な記号ととらえるような, 内と外の二分法は認められないのである. 内面で「考える」と外面に向けて「話す」ことの相互関係が強調されている. われわれの思考は, まず内面で完成されて, 次に, その表現のための語が見つかるのを待っているようなものではない. 「意味をもっているのは思惟なのであって, 語のほうは空虚な外皮にとどまる」(『知覚の現象学 1』290 ページ)といった見解は支持されないのである. 思考は自分自身の完成として, 語を求めるのである. だから主体というものは, ことばの外にあるのではなく, ことばにおいて実存している, あるいは, 主体はことばのなかに生きている, といえる.(クワント, 前掲書, 97～117 ページ参照)この問題は, メルロ＝ポンティの解釈にとっても, 教授学にとっても重要ではある. しかし, そこには, 言語学における言語(記号)体系と言語行為の関係, コミュニケーションにおける共通コードの有無, といった専門的な問題が横たわり, かつ, この分野でのかれの主張は難解であるといわれる. この点のたちいった分析は本論では困難である.