

体験構造分析の理論と方法 I

－ 二律背反を超越する創出的教育の析出－

Theory and Methods of Experience Structure Analysis I Separating out of Generative Education to Transcends the Antinomy

崎 浜 聡

要旨

二つの異なる原理が存立する場合、両者はせめぎあう。これが教師（保育者）の教育観であるならば、常にどちらの原理を選択するか迫られ、二つの原理のせめぎあいに身を引き裂かれる体験をする。これを矢野智司氏は「教育的二律背反」と呼ぶ。この教育的二律背反を乗り越えるためには、二つの異なる原理を統合するという観念論や実在論では永遠に分断と統合を繰り返すことになる。

よって、本研究では、二律背反がもたらす無限ループ自体を教育的価値を生み出すものとして受容するならば教育実践の循環原理となる、という矢野智司氏の指摘を踏まえ、教育実践の循環原理を把握する方法として現象学を用いた「体験構造分析法」の開発を試みた。

キーワード：体験構造分析 (Experience Structure Analysis)／創出的教育 (Generative Education)／
教育的二律背反 (Educational Antinomy)／音楽表現 (Musical Expression)

1. 問題提起

幼児教育における「音楽」とは、音楽そのものを修得することを企図しているのではなく、幼児の「表現方法」の一つとして位置づけられている。

よって、幼児期における「音楽的基礎力」と「音楽表現力」は異なる音楽的資質である。この幼児教育における「音楽」と「表現」の峻別は、音楽を専門とする指導者に大きな葛藤を生じさせる。

例えば、吉仲は、「作曲家」と「音楽教育関連の教員（教員養成課程）」として「二足のわらじ」（吉仲、2011、p. 49）を履くような立場におり、「音楽を志すものにとって、このような昔からの認識、すなわち二足の違ったわらじである創作（演奏や作曲など）と教育というものの性格上の違い、音楽の中でのスタンスや価値観、一般的な優先順位などの相交えることのない考え方が、社会通念のような形で常に存在していたわけである」（吉仲、

2011、p. 50）と述べ、幼児教育において「創作」と「教育」の「音楽表現の根幹を成すもの」（同上）を探求する重要性を指摘している。

上述したような二つの異なる原理によって閉塞状態に陥ることを「二律背反」と言う。教育における二律背反について矢野は「近代教育学の課題は、この両極性の引き起こすパラドックスを解体することではなく、これらが創り出す固有の意味の領域の発見と、外部からの教育の自律性を原理的に論証することであり、その遂行によって教育学の学問としての独自性を確保することであった」（矢野、1996、p. 200）と論説している。

この教育のパラドックス（二律背反）は、近代教育学の基本原則であり、当該パラドックスの閉塞状況から新たな「固有の意味」を創り出すところに教育学の学問的な固有性と自律性があるとされる。

以上の視点から幼児教育における「音楽表現」を眺めるならば、「音楽」と「表現」という二つの異なる原理のどちらか一方に収斂させるのでは

SAKIHAMA, Satoshi

北陸学院大学 教育学部 幼児教育学科
保育内容・環境指導法

なく、両者が互いに重なり合いせめぎ合う中で固有の意味が生成されるだろう。

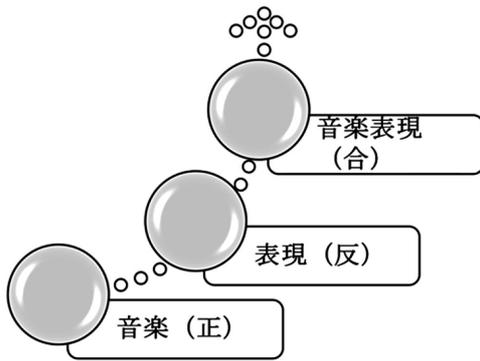


図1 ヘーゲル的統合原理としての音楽表現モデル

ただし、両原理の意味生成とは、図1のようにヘーゲル的な弁証法に則するのではなく、矢野の言うように「両者が作り出す循環性こそが意味を規定する方法だと捉え直せばどうだろう」（矢野、1999、pp. 195-196）というパラダイム転換が必要である。すなわち、二つの異なる原理を一つの統合原理に止揚（Aufheben）するのではなく、両者がせめぎ合うことによって生じるパラドックスそのものを受容すると、そのパラドックスは我々にとって「循環性」として現れることになるのである。ここでの循環性とは、答えのない問いに答えることを「無意味」として止めてしまうのではなく、答えを考へること自体に意味を見出すことと言い換えることができる。

もう少し具体的に説明すると、図2のように合奏指導における音楽原理は、楽譜通りに演奏できることが命題であるが、表現原理は楽譜通りにできない場合、曲そのものに「アレンジ」を加えて

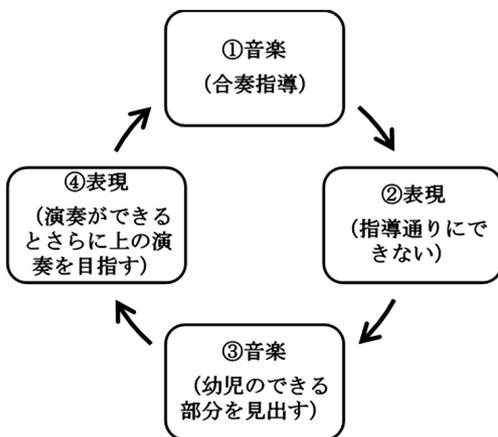


図2 教育的循環原理による創出的音楽表現モデル

幼児の表現する力に合わせることを命題である。

この時、音楽原理を選択すれば、幼児は演奏ができず閉塞状況に陥り、表現原理を選択すれば、簡単な演奏になればなるほど面白みがなくなり興味が持てなくなる。つまり、どちらか一方の原理を選ぶと幼児教育が成り立たなくなるのである。

他方、創出的な音楽表現では、教師は音楽原理と表現原理の限界の隙間を見出し、幼児の音楽演奏可能性を開花させ、演奏による自己肯定感を引き出す「限界性」と「可能性」の間隙を実践する妙技が求められる。

本研究の問題意識は、教育の原理に内在している「教育固有の意味を創り出す本質」としての「教育的二律背反」を明確に浮き彫りにし、例示したような「音楽」と「表現」の両者がせめぎあい教育固有の領域を創り出す「(創造的又は創出的)音楽表現」あるいは、その他の二つの異なる原理による無限ループを循環原理とする「創出的教育実践」を捉えるにはどのような方法によってであろうか、ということである。

2. 研究目的

前項で例示した幼児教育における「音楽表現」の「二律背反(二つの異なる原理によって無限ループに陥る状態)」の克服の問題は、音楽と表現を理論的に統合した「(理論的)音楽表現(無限ループの解消)」ではなく、保育・幼児教育現場で幼児の音楽的力能が表現の方法として開花するための具体的・現実的な「(実践的)音楽表現(無限ループを創出的な状態と見なす)」によって解消されると考えられる。

しかし、このような実践は多くの保育者や幼児音楽指導者によって取り組まれているにも関わらず、この実践を捉える方法がまだ確立していない。

なぜなら、二つの異なる原理に引き裂かれる心の様相を直接見ることはできないからである。しかも、(教育)実践では、子どもと関わり合う瞬間-瞬間に絶妙な判断と行為が生じなければならず、実践者本人さえも詳細な様相を捉えることは困難である。

しかしながら、その実践の瞬間-瞬間の「判断」と「行為」は、「体験の構造」として痕跡を残している。つまり、当該判断や行為が可能となるの

は、それらを「実行する機構」が（内在的に）作動しているからに他ならない。よって、人間の実践機能の領域を把握する方法が音楽と表現の緊張的な狭間で創出される固有の領域を把握する方途となるのではないだろうか。ここでは、この判断や行為が創出され機能する領域を既存の研究を踏襲した「身体図式領域（ボディーシェマ）」¹⁾と呼ぶことにする。

身体図式領域は、意識の領域に属しているため、これを捉えるには、意識領域を捉える手段がなければならない。

本研究では、身体図式領域を捉える方途として「現象学的方法による体験構造分析」のあり方を考察する。現象学は、知覚で捉えられる経験の内容ではなく、当該経験が可能となる条件を探求する学問であり、経験の可能性とは、心や身体の相互作用や高次の精神活動など重層的な意識の領域に属しており、現象学は意識に与えられるもの「所与性」を手掛かりに意識領域を探求する。

本研究の目的は、教育的二律背反である二つの異なる原理によって生じる無限ループを閉じられた領域ではなく、無限に開かれた領域として視線変更した場合、新たな価値創出の場になるという仮説に基づき、実際の幼児教育における音楽と表現の二つの原理の緊張（せめぎあい）から生じる価値創出を捉える方途として「体験構造分析」に着目し、この分析方法の可能性を検討することである。

3. 研究方法

本研究の方法は、「人間の行為」を「機構面」から把握するための方法論の探求のために、筆者の幼児教育実践で経験した「事象（事例）」に含まれる音楽表現の創出の過程である「行為の生成の痕跡（体験構造）」を「体験構造分析」による解析を試みる。

次項は、本研究の分析手法である「体験構造分析」の基礎的な考察を行う。

4. 体験構造分析の予備的考量

4-1. 他者去感受する領域へ至る方途：視線変更 他者を理解する根本形式

他者を理解する根本形式は視覚ではなく感性の方が先立つとシェーラー（Max Scheler, 1923）は

主張している（pp. 244-246）。

すなわち、シェーラー（1923）は他者の存在を前提とした知覚的な類比である「感情移入（Einfühlung）」と純粋な感情の諸現象である「共同感情（Das Mitgefühl）」とを区別する（p. 4）。

前者は、他者の感情を追体験することによって他者を理解する立場であり、後者は、人間が予め他者感情の諸形式を持っているからこそ、他者を感情的に理解できるという立場である。

よって、他者を感情的に理解することは、アポステリオリなことではなく、アプリオリな事柄であるならば、他者理解を深めるには共同感情の領域に「視野を向ける」ことが重要となってくるのである。「現象学（Phänomenologie）」²⁾では、意識（意識作用と内容及び現出領域）に視線を向ける操作を「現象学的反省（Phänomenologische Reduktion）」³⁾と呼ぶ。

4-2. 体験構造分析の基本原則：行為機能の領域を把握する内的知覚及び意識の二重化作用

先述したように、自己における他者との根源的な出会いの領域は「感じることそのもの」に属している。ここで重要なことは「感じること（感性）」と「感じることそのもの（感受性）」を峻別する作業が非常に困難であることである。

「感じること」と「感じることそのもの」が存在する領域は、人間の意識の内にある。したがって、この領域を探求するためには「意識が意識を見る」ことが可能でなければならない。

現象学では、「意識が意識を見る力能」のことを「内的知覚（Innere Wahrnehmung）」と呼んでいる。一方、「意識の外を見る力能」を「外的知覚（Wahrnehmung）」と呼ぶ（図3参照）。

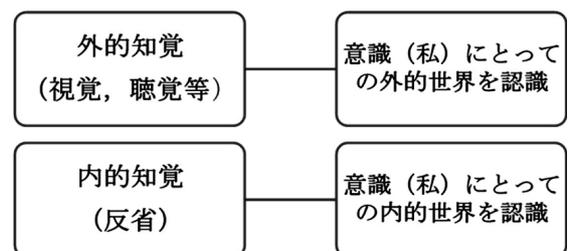


図3 現象学における二つの知覚

ただし、意識が意識を見るという「(現象学的還元) 反省」は、「意識の二重化」によって可能となるのであり、「感じることをそのように感じる」は「感じることをそのように感じる」こと自体で完結している(図4参照)。

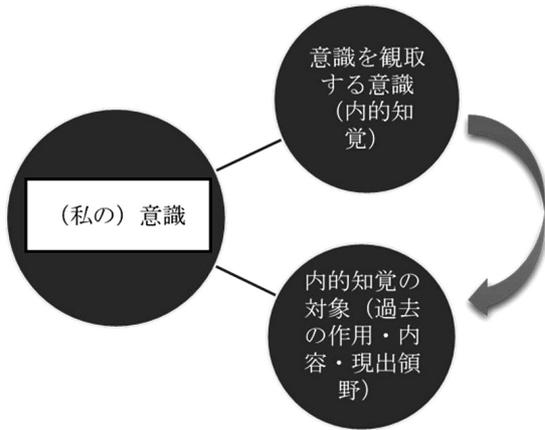


図4 反省の構造 (意識の二重化作用)

よって、反省で見ることができる意識は、過去の《「感じることをそのように感じる」意識》を把握することしかできない(現在の意識の二重化はできない)。

したがって、「感じることをそのように感じる」を反省によって把握する方法は、過去の意識体験《「感じることをそのように感じる」意識》の動的な痕跡を辿り、その動線を俯瞰した「意識の形状(一般性と個別性の体験構造が重なり合う重層構造)」⁴⁾として捉えるものとなる(図5参照)。

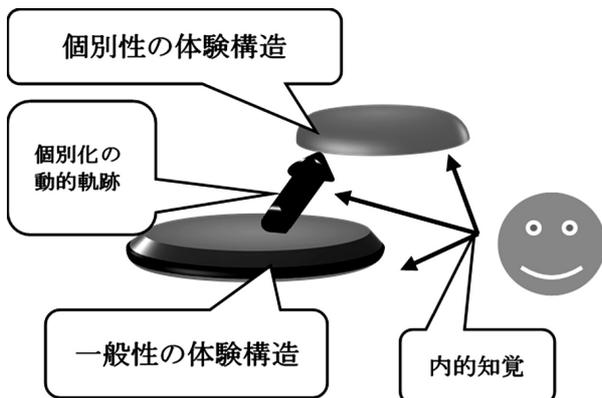


図5 体験構造分析の基本原則

4-3. 体験構造分析の具体的手法：一般性と個別性の本質関係の解読

体験構造分析の具体的な手法は、図5で示した

体験の基本構造に根差している。つまり、人間の行為の意味を行為の機能から理解する方法とは体験の個別性の基盤である一般性から遡及して個別性を観取することである。

つまり、体験の一般性と個別性のスペチエス(全体と部分の包括関係)を読み解くことが体構造分析であると定義することができる⁵⁾。

体験構造分析は、体験の一般性と個別性(全体と部分)の関係によって、行為の機構を読み解くことになる。譬えるならば、ある人が食後に決まった「飲物(一般性)」を飲むこととその飲物の「飲み方(個別性)」の違いのような関係性を持つ。

図6は、譬えを図示したものである。ある人の食後の飲物は、朝食・昼食・夜食と異なっても「コーヒー」であるが、それぞれコーヒーに入れるものが異なっている。つまり「飲み方」が違うのである。

よって、食後に飲む「飲物は同じ(一般性)」「コーヒーでもミルクや砂糖を入れるなど「飲み方は異なって」くる(個別性)。

体験構造分析では、体験の個々の一般性と個々の個別性の違いを峻別し、個別性の発生の特出を把握し、他者理解の方法とする。

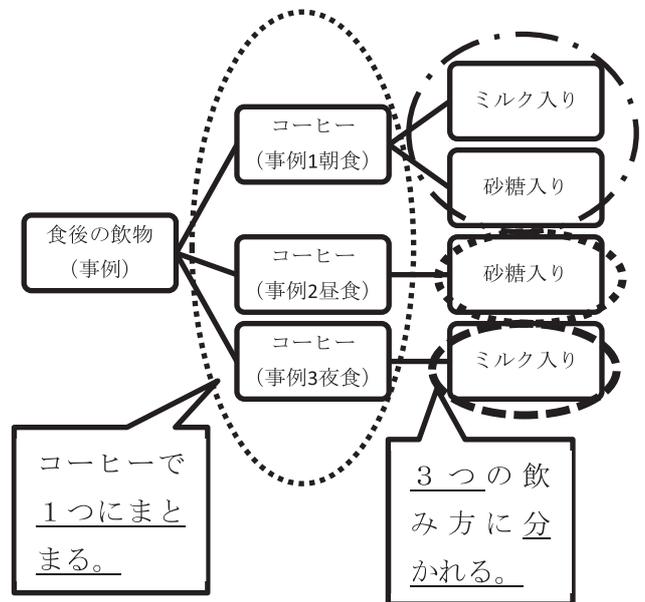


図6 3つの事例の共通性(一般性)と3つの個別性の譬え

さらに付け加えるならば、自然科学的手法では、個別性も一般化され、生(現実)における個別の現出の意義が抽象化される。譬えでは、砂糖とミ

ルクを事例が異なっても同じものとして集合させる。

しかし、体験構造分析では、体験を一般性と個別性の全体と部分の関係を切り離して分析することはできないため、同じ砂糖やミルクでも、事例が異なれば違った役割を持つ、という特性を強調しておきたい。

4-4. 体験構造分析のPerspective: 「行為」(経験)から「行為の機構」(体験)への視線変更

体験構造分析で解明することができるのは、人間の「行為の構造」である。行為の構造とは、人間の行為を成り立たせる仕組みが「身体イメージ」⁶⁾に組み込まれ、必要に応じて意識的・無意識的に起動する機構全体のことを指す。

この分析法の優れた点は、人間の行為自体(機能)は、視覚(外的知覚)で見ることができるが(図7参照)、視覚では行為(経験)を成り立たせる仕組み(機構)については観察することができないため行為の構造(機構)の領域である意識内を観る内的知覚を活用して、その「仕組みを把握すること」(ここでは内的知覚の経験を体験と呼ぶ)ができることである(図8参照)。

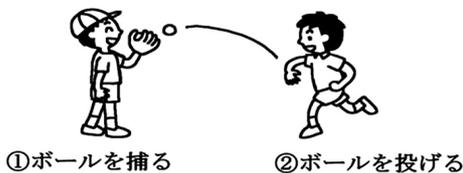


図7 行為の機能の次元 (外的知覚で観察)



図8 行為の機構の次元 (内的知覚で観取)

行為の構造(機構)は闇雲に反省しても複雑な階層構造を解きほぐし原初的な意識に至ることが困難であるため、「何らかの事象を主題」(これを「範例」と呼ぶ)にして反省を行う。

4-5. 間主観的還元を用いた体験構造分析

自身で行う「現象学的還元(反省)」と同じような意識の還元を他者で行う手法を「間主観的還元(Intersubjektiv Reduktion)」⁷⁾と呼ぶ。体験構造分析では、他者に自己の意識(作用・内容・対象等)の領域に「視線変更」させるための「教説(促し)」によって実施する。

そのため、「インタビュー調査」における「会話」や「質問票」における「設問(質問文章)」によって当該他者への「現象学的還元」を実行することができるのである。

4-6. 現象学的手法に拠らない体験構造分析の可能性: 現象学と教育実践の結節点としての「感受性」

これまで考察してきた方法論は、現象学的方法による体験構造分析の基本的な形式である。

筆者の研究では、実践者が自身の実践の「経験」⁸⁾を探求し、その「新たな気づき(理論)」を再び「実践」へと組み込んでいく「理論と実践の循環形式」として役立てていくことを目指している。

よって、現象学の知識と技能を備えていない実践者においてどのような仕方でも「体験構造分析」を修得していくかが課題となってくる。

筆者は、実践者の幼児(教え子)を深く理解したい気持ちが他者との「深淵な出会い(他者現出)」の領域へと目を向ける「実践的な動機」によって導かれていると考えている。

例えば、ある保育の専門書には、子どもの健康状態を観察によって判断する「視診」を身に付けるための4つの重要事項の最後に「“おや” “なにかへんだな” という感じも大切にしていくこと」(山上、1990、p.26)が挙げられている。

この保育者における「“おや” “なにかへんだな” という感じ」とは、他者を知覚や思考などの高次の認識作用によって把握する以前に「他者へと原初的に関わる力能」と言い換えることができる。

保育者の子どもを深く理解したい、子どもの異変に早く気づきたい、という動機を出発点として他者への「感受性」を獲得しているのではないだろうか。

以上のように、現象学者における「他者の原初的現出領域」への探求心と実践者における「子ど

もの瞬間的な状態把握」への(実践的)関心が他者現出の領域と考えられる「感性(感受性)」で重なり合うだろう。

よって、現象学と教育実践の結節点として「感性(感受性)」に着目することができる。

5. 幼児教育の実践事例

本事例は、筆者が幼稚園教諭(年長組担任)として幼児教育に携わっていた時の実践記録である。

12月に入ると、本園(公立幼稚園)では大きなクリスマスツリーを飾る。私(崎浜)はクリスマスツリーを準備して登園して来る子ども達を待った。大きなクリスマスツリーを見た子ども達は、「すごい!」「おおきい!」などと口々に叫び喜んでいて。私は、「(朝の)お支度ができたら、クリスマスツリーの飾りを飾ってね」と声かけをした。子ども達は大喜びで準備を終え、ツリーの周りに集まってきた。飾りの鈴を見つけた男児A(年長)が「ジングルベル～、ジングルベル～、鈴が鳴る～」と歌い始めると、周りの子ども達も鈴を探し始め、鈴を鳴らしながら歌い出した。男児B(年長)がトナカイの飾りを見つけると「真っ赤なお鼻の～トナカイさんは～」と歌い始める。

しばらくすると、「鈴がほしい!」と女児C(男児Aの妹)が大きな声で叫んだ。男児Aは、鈴を持つ他の園児から無理矢理取ろうとしたので、私は「力づくで人の物をとらない!」と注意した。

男児Aは、他の園児から取ることは止めて、飾りの入っている箱を探し始めた。そして、星の飾りを女児Cに「これ、かわいいよ」と言って渡そうとするが、女児Cは「いや!」と拒絶する。

それを見ていた私は、「お星さまは高い所が好きだから、Cちゃんが木のとっぺんに付けてあげて」と言ってCちゃんに星の飾りをツリーの上部に飾ることを進めた。男児Aも「きらきら～ひかる～お空の星よ!」と歌いながら、星の飾りをゆっくりと動かしながら女児Cに渡した。

そして、「よし、先生が肩車するから木の上に飾ってね」と声かけして女児Cを肩車した。女児Cは、周りの子たちと同じように「真っ赤なお鼻の～トナカイさんは～」と歌いながら星の飾りを飾った。

6. 事例分析と考察

6-1. 事例の体験構造分析

(1)「クリスマスツリーの飾りつけ」という一般性の次元

体験構造分析では、「一般性」と「個別性」の体験に峻別することから始める。園児がクリスマスツリーを見て「すごい!」「大きい」と言って喜んでいるのは、クリスマスが年に一回しかない日常とは異なる出来事だったからである。そして、「ツリー」や「飾り」などの事物は、園児に「クリスマスの歌」を「触発(想起させる)」する。この触発は、園児同士を触発し(相互作用)、各々が歌うクリスマスの歌によって「特別な楽しい雰囲気」を創り出す。

ここでの一般性の次元は、ツリーや飾りが単なる事物ではなく、楽しいクリスマスという雰囲気を共同的に創り出す間主観的な触発である。

(2)「お星さまを木のとっぺんに飾る」という個別性の次元

女児Cにとって、楽しい雰囲気を創り出しているクリスマスの歌を触発しない飾りの存在は背理である。つまり、ジングルベルの歌に出てくる「鈴」がこの楽しい雰囲気を創り出す道具となるのである。そして、この楽しい雰囲気はみんなで歌を歌い飾りつけを行う「共同的な行為」であり、この共同性の内部に入り込むためには「鈴」が必要となるのである。そこで、兄である男児Aに「鈴がほしい!」と訴える。男児Aは妹の願いを叶えようとして、試行錯誤する中で、飾りの中から「星」を見つけ、クリスマスの歌ではない「きらきら星」を歌いながら女児Cに興味を持たせようとした。それに合わせて教師が女児Cを「肩車」して飾りつけを行う。女児Cは、この行為に楽しさを感じることができ上機嫌でクリスマスの歌を歌いながら飾りつけを行った。

6-2. 事例の考察

(1) 体験構造分析

行為の機能から園児の行為を捉え直すと園児の行為の本質が理解できる。

「クリスマスツリーの飾りつけ」を園児らで行う際に生じるトラブルは、誰かの「わがまま」ではなく「みんなで創り出す楽しい雰囲気(空間)」の構成員としての役割を担うという欲望に動機づけられているのである(一般性の次元)。

つまり、女児Cの「欲求(鈴がほしい!)」は、飾りつけを独占するためではなく、みんなでクリスマスの歌を歌いながらクリスマスツリーの飾りつけを行う楽しい雰囲気の一員となる「条件」なのである。ただし、最初は「鈴」以外の飾りを背理として退けていたにも関わらず、男児Aと教師による働きかけによって、鈴以外の飾りに独自の価値を創出することになった(個別性の次元)。

以上の考察をまとめる意味も含めて事例の体験構造を図示してみる(図9)。

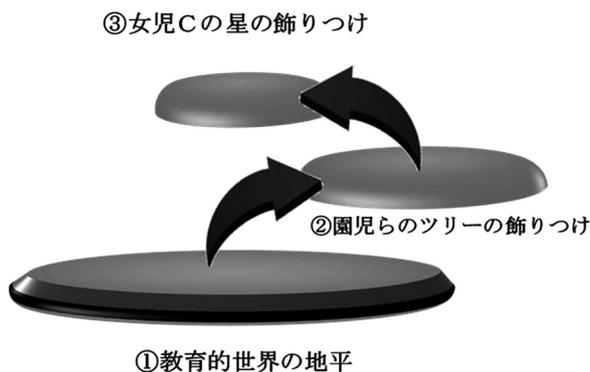


図9 事例の体験構造(三層)

体験構造の一層目である「①教育的世界の地平」とは、園児たちの保育的な日常的世界であり、大人の庇護の下で園児たちが成長していく「教育的な基盤の次元」となる。

二層目である「②園児らのツリーの飾りつけ」とは、教師の教育的配慮によるクリスマスツリーへの飾りつけという行為の次元で、他の園児らと共に行なう「共同性の次元」である。

三層目である「③女児Cの星の飾りつけ」とは女児Cが他の園児と共に生きる「共同性の次元」から個人的な生へと跳躍した「個別性の次元」を示している。

体験構造の特性は、③の個別の次元が独立して生成され、機能することはなく、必ず「階層的な生成」によって順序立てて形成されるのである。そして、このような人間行為の理解方法の意義は行為の根拠を行為自体に縛られず、そもそも行為が可能となる原理から探求できることである。

(2) 創出的教育実践

この事例では、極めて教育的な関係による(教育的)状況によって(教育的)価値創出が行われていることが見出せる(創出的教育実践)。

それは、第一に、男児Aが他の園児から「鈴」を取ることを教師に注意され止めたことである。男児Aが教師の「禁止」を受容したことはこの教師と教育的関係で結びついており、この原理が作動していることの証左でもある。

第二に、男児Aは、様々な飾りに女児Cが興味を持つよう飾りに関連する歌を歌ったことである。これは、歌が楽しい雰囲気を創り出すことを知っており、この楽しい雰囲気を創り出す力を幼児教育では「表現」と呼んでいる。

第三に、男児Aの対応に即して教師が女児Cを肩車し、他の園児には届かない場所への飾りつけによって「特別な価値(自己肯定感)」を生み出したことである。

(3) 創出的音楽表現

男児Aは、女児Cから「鈴がほしい!」という願いをかなえるために他の園児から鈴を取ろうとするが教師(筆者)に止められた。この状況は、女児Cの「願い」と教師の「禁止」という二つの原理に挟まれて「ダブルバインド」に陥ることになる。

当初は、女児Cに色々な飾りを見せているが、女児Cにとって鈴は共感的構成員になるための必要条件であったためすべて拒否される。

そこで、男児Aはこのダブルバインドから抜け出すために新しい価値創出を試みる。それが「星」の飾りつけと「きらきら星」を歌うことであった。すなわち、男児Aは、女児Cの願望の源泉を把握していたのである(図10参照)。

教師である筆者は、年少組の園児らが当該願望を持つことを予測し、別の価値を創出するための環境構成として、クリスマスツリーの組み立てを完成させ、年長・年中組の園児でも手が届かない

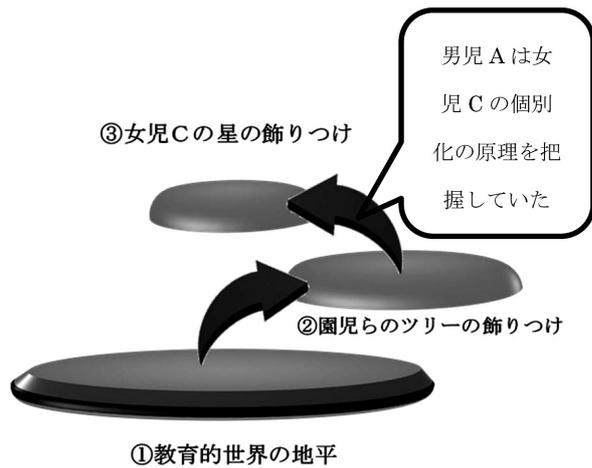


図10 男児Aによる女兒Cの個別化の原理の把握

場所を確保しておいた。つまり、男児Aが果たした役割を教師である筆者はそれを担う準備をしていたのである。

以上のような歌による共同的及び個別的な楽しい雰囲気を出せる子どもの音楽的な表現力を本研究では、「創出的音楽表現」と定義する。

7. 総合考察

本研究では、二つの異なる原理のせめぎあいによって生じた無限ループによって何もできなくなるダブルバインドに陥るのではなく、無限ループ自体を一つの原理として受容するならば、教育の固有の意味を創り出す契機となる、という矢野智司氏の仮説に基づき、筆者の幼稚園教諭としての実践事例を体験構造分析によって分析した。

その事例分析の結果、二つの異なる原理によって、教師や園児がダブルバインドの状態に陥るが男児Aは女兒Cの原理の源泉である「楽しい気分」に瞬時に遡及し、別の「楽しい気分」の雰囲気(状況)を瞬時に創り出し、女兒Cが(星)を受け入れる様相を捉えることができた。

以上を踏まえ、本研究は次の三つに大別される。

- (1) 教育的二律背反がもたらすパラドックスを一律に止揚するのではなく、パラドックスの持つ無限ループ自体を教育実践の循環原理とする矢野智司氏の主張を解明する手法として体験構造分析法を用いる。
- (2) 現象学的方法である体験構造分析法の基礎的な考究。

(3) 保育者と子どもの異なる原理による理解不可能な教育状況の中で、教育的価値を見出す手法(循環原理)を筆者の実践事例から体験構造分析法により解析した。

いずれも、既存の研究ではほとんど探求されていない領域であるため、本来ならば独立した研究として扱う必要があるだろう。

本研究の成果としては、以下の二つが挙げられる。

一つは、体験構造分析法について、行為の機能と機構という2つの異なる次元を統合して人間の行為の基盤を理解する方法であることを明示できたことである。

もう一つは、行為の基本構造が一般化と個別化という体験の分化によることと、個別化による他者の理解不可能性が予測不可能な未知の教育的状況を生成する原理となるということを経験構造分析から析出できたことである。

後者は、日々のルーティンな教育的日常を破壊し、未知のものに触れ、未知のものを生み出す創出的な教育状況を生成する原理となる。

しかし、矢野智司氏が指摘するような異なる原理を受容することは無限ループであり、何もできなくなるか、無限ループを超越する新しい原理を瞬時に生成するがどのような方向に行くかわからないという未知への恐怖が生じる。

ここにおいて教師(保育者)は、未知への恐怖を克服して進む「勇気」や共に創る他の保育者・子どもたちへの「信頼」、既知よりも未知の可能性への「期待」など、教育する者の「教育的態度」が改めて問われてくるのである。

〈注〉

1) 「身体図式 (body schema)」とは、自身の身体に対するイメージと異なり、物理的な身体を情報化(イメージ化)し、このイメージ化による身体機能のことである。

田中・湯浅(2001)らは、「幻影肢」を手掛かりに「身体図式」について、以下のように解釈する(pp. 21-29)。

①物理的身体に対して「イメージ的身体(独立的機能)」である。

②物理的身体の欠損によってはじめてわかる(潜在

的機能)。

③ (幻影肢) は、徐々に消失するため「変容可能」である。

④物理的身体が欠損しても欠損器官が「幻影肢」として機能するため部分的な身体ではなく全体的な身体として「統合的機能」を有する。

さらに重要な点は、幻影肢は、乳児には見られないため⑤「後天的機能」と言える。

以上の5つの機能が身体図式と呼ばれるものである。

ただし、この「身体イマージュ」は、現象学的還元で直接的に捉えることはできない。現象学的還元では、身体イマージュを含めた意識内における「行為の機能 (作用の痕跡)」について反省的 (行為機能の発動後) に捉えることになる。

- 2) 現象学とは、「世界」及び「存在者」の「現出」の領野へと視線変更し、その「現出領野 (超越論的主観性)」における世界及び存在者の「現われ」の様相を観取・記述し、その本源的な仕組みを明らかにしようとする学問である。超越論的主観性とは、世界と存在者 (分析者の存在も含まれている) が現れる領域であり、個人的な意識の存在に属するものではない。また、超越論的主観性は、個別に独立しているのではなく、間主観性であり、間主観的な機能 (現出) によって意思の共有が可能となっている。人間の「行為」と「行為が可能となる機能」は異なる次元に属するのだろうか。例えば、リンゴを見る行為は見るという目の機能がなければ成立しないが見えるという機能を目自体は見ることはできない。つまり、行為の根拠を行為者自身から見ることはできず、「行為」と「行為の機能」は行為者という存在の中で一つになっていると言える。

このような行為の根拠を目 (視覚) 自身が見ることができない、という論理は、世界 (客観) で現れる「行為」と意識 (主観) で現れる「行為の機能 (根拠)」は異なる次元であるという考え方に基づいている。

よって、世界というあらゆる客観 (普遍) の根拠を主観 (意識) という個別的なものが根拠づけることはできないという論理が成立する。

実際に、(行為の) 自然科学では、世界で生じる現象からあらゆる行為を説明しようとする。これは、目で見ること (視覚) の一連の連続性・継続性を「(客観的な) 世界」としている。そして、意識は目で見

ることができず、視覚にとって意識は閉じられている。

しかし、現象学によるラディカルな認識・存在批判において、上述の二元論的世界観の存在を人間は証明することができず、ただ「信憑」しているだけであることが示された。確かに、世界の存在は私の存在よりも先んじているし、普遍的な基盤を提供している。だが、その世界の現れが可能となるのは「現出領野 (超越論的主観性)」に他ならず、人間の自我にとって意識も世界もこの「現出領野」から現れる。

したがって、「行為」の観察 (外的知覚) から、「行為の機能」を推論 (帰納法・演繹法) する自然科学的手法に対して「行為の機能」の観取 (内的知覚) から「行為」の根拠を把握する現象学的手法 (体験構造分析法) が対置される。

- 3) 現象学的反省とは、二元論的世界観に基づいた「世界への振る舞い方」 (これを「自然的態度」と言う) を「中立性変様」という意識作用を活用して自然的態度における「定立作用」 (対象に存在性を付与する作用) を「中立化」 (意識作用の働きを保留する) することにより、あらゆる意識対象の存在性が中立化されると存在・非存在に関わらない「意識内に現われるがままの対象」を「見ること」 (これを「観取」と言う) ができるようになり、自然的態度を基礎づけている「原初的な意識」 (現出領野 = 超越論的主観性) へと遡及することである。
- 4) 体験構造分析が体験の「一般性」と「個別性」の峻別による比較研究である以上、学術的には質的研究に属することになる。質的研究の基準的な研究方法である個別の事例の「類似点」と「相違点」による「たえざる比較法 (constant comparative method)」 (メリアム、2004、p. 25) は、それぞれ類似点を一般性に相違点を個別性に置き換えることができる。
- 5) 「一般性」と「個別性」の哲学的課題は「個別化 (Individualization)」という働きの解明にある。生命科学では、DNA塩基配列を伴わない遺伝子発現の変容に関する研究領域を「エピジェネティクス (epigenetics)」と呼んでいる。例えば、同じ遺伝子を持つクローンでも違う人格や行動様式を形成するのは細胞分裂の過程におけるストレス等の外的刺激による変化の情報が保存され活用されるからである。本研究の視点で言えば、遺伝子という一般性を基盤

に外部刺激に応じて個別化（細胞分裂）が生起しているのである。本研究では、教育状況における個別化の生成過程を捉えることを試みている。

- 6) 身体イメージとは、人間の運動システムの中に物理的身体と同じように機能する「仮想的身体」が組み込まれており「フィードフォワード」などの高次の身体運動を可能にする機能を担っている。田中・湯浅（2001）らは「幻影肢」を手掛かりに「身体イメージ」について、以下のように解釈する。
（幻影肢）このような現象に即して忠実に考える限り、我々は以下のような条件を満たすものとして身体図式の存在を想定せざるを得ない。第一に、既に失われた部位の知覚が生じているのだから、欠損した部位からは相対的に独立した機能であること。第二に、通常の状態では意識されず、四肢が欠如したことによって初めて意識されるような潜在的な機能であること。第三に、時間の経過とともに消失するような可変的な性質を持つこと。第四に、四肢のすべてと関連し、それを全体として統合する機能を持つこと。それゆえ、四肢のどれかが切断されても、全体としての身体図式は、従来のまま働き続けることができる。身体が単なる物でもなく、また純粋な意識でもないことを示しているのが幻影肢という現象であり、意識と身体の結び目として機能しているものこそ身体図式である（田中・湯浅、2001、pp. 21-29.）。
- 7) 存在する者が現出する領域である超越論的主観性へと至る方途は学術的な動機を持った人格的反省者であり、人格を持った個人である。しかし、超越論的主観性は、特定個人の意識に属するのではなく意識の根源に属する。よって、超越論的主観性は人間意識の根源に共有される普遍的な存在現出の領野である。この普遍的な現出領野への還元によって存在現出の多元的な開示が可能となる。このような還元の方法を間主観的還元という。
- 8) ここでの「経験」とは、自我意識を伴った世界に属する「私の経験」であり「体験」とは無記名（自我意識ではない）な内的な経験のことである。つまり、私の経験を成り立たせる条件の表出経験のことを体験と呼ぶ。

〈引用・参考文献〉

中田基昭、『子どもの心を探る』創元社、2011年。

中田基昭、『表情の感受性』東京出版会、2011年。

Max Scheler, “Wesen und Formen der Sympathie” Friedrich Cohen in Bonn, 1923.

田中彰吾・湯浅泰雄、「身体図式からイマジナル・ボディへ」『人体科学』（第10巻第1号）人体科学会、2001年。

矢野智司、『ソクラテスのバブルバインド』世織書房、1996年。

山下佳代子・吉岡良治監修、『保育園での事故・突然死』あゆみ出版、1990年。

吉仲淳、「音（音楽）の世界から見る幼児の表現性とその身体—遊びの世界と環境—」『総合文化研究所年報』（第19号）、総合文化研究所、2011年。

S・B・メリアム著／堀薫夫・久保真人・成島美弥訳、『質的調査法入門』ミネルヴァ書房、2004年。