

研究論文

子どもの不器用な道具使用 —臨床教育学における「日常性」の視点から—

森 七恵

はじめに

子どもが道具を使おうとするときには、不慣れゆえの不器用さが当然伴う。そうした場面は子どもが生活する日常に溢れているが、このありふれた場面を私たちはどのように捉えたらよいだろうか。探究の糸口となるのは、この場面の「日常性」である。〈子どもの不器用な道具使用〉の場面は、日常的な事象であるので、普段から明確な認識の目が向けられるのではなく、むしろ実践的な理解と対応の下に置かれているといえるだろう。こうした「日常性」に対して、学問的な捉えなおしはいかに可能であり、どのような意味を持ちうるのか。このことは、これまでも様々な学問領域で探られてきた。

そこで、この「日常性」の観点から参照軸となるのが、子どもの人間学、臨床教育学、そしてハイデガー現象学である。これらの知見はそれぞれ、子どもの体験、その不器用さ、道具の使用という日常ありふれた事象にアプローチするための学問的視点をもっている。本稿では、それらの「日常性」の視点を基に、〈子どもの不器用な道具使用〉という日常場面への一つの応答を試みることにしたい。

1. 「子ども」と「道具」の問題圏—子どもの人間学の「日常性」理解

〈子どもの不器用な道具使用〉を扱う前に、そもそも、〈子どもが道具を使用する〉という日常的な体験に対しては、どのようなアプローチが可能なのだろうか。本節では、「子どもの世界体験」についての優れた知見を有する「子どもの人間学」を参照し、「子ども」と「道具」という取り合わせが一体いかなる問題圏のうちで扱われてきたのかを確認する。

(1) 子どもは物をどのように体験しているか

ここでいう「子どもの人間学 (Anthropologie des Kindes)」とは、オランダの教育学者ランゲフェルト (1905-1989) が提唱し、日本でもランゲフェルトに学んだ和田修二によって独自の展開を見せた学問領域のことである。子どもの人間学は、「子どもや子どもをめぐる事態を、子どもが志向し経験している意味に即して理解しようとする」[和田 1982:108] 態度から、子どもの体験への知見を深めてきた。そして、このアプローチによって可能になる問いの一つが、「子どもは物をどのように体験しているのか」である。子どもの人間学は、物の体験、物との関わりの中に、大人とは異なる子ども固有の体験—子どもなりの意味体験—を見出してきた。ここで、道具も一つの物であることを考えれば、道具の使用体験を大きくは、物の体験をめぐる子どもの人間学の問題圏に位置づけることができるだろう。

しかし、子どもの人間学が、子どもと物の関わりに注目するとき、物の例としてもっばら取り上げられるのは、自然物あるいは遊具であって、道具ではない。道具はむしろ、子どもではなく大人の体験を特徴づけるものとされるのである。「子どもにとって遊びとは何か」と題した和田修二の論稿を見てみよう。

子どもはまた、一枚の木片、一本の鉛筆を立てる、投げる、打つ、突く、掘る、並べる、浮かべることによって、次々に新しい遊びを作り出していく。子どもの遊びの中で、この木片は、人形に、動物に、鉤に、橋に、船にと絶えずその意味と姿を変えていく。しかし、大人の世界では、物は一義的に確定した公共的な意味と用途を持っており、それを勝手に変更することは許されない。鉛筆は書くものであって突くものではな

い。[和田 1995:126]

ここでは、木でできた鉛筆を、遊具として、人形、動物、鍬など自在に多義的な仕方では体験する子どもと、ただ書く道具としてのみ使用する大人との意味体験の対比が示されている。このように、遊びにおける子どもの多義的な意味体験を豊かに描き出した点は、子どもの人間学がもつ大きな魅力の一つといえるだろう¹⁾。ここには、〈子ども自身の意味体験を見る〉という子どもの人間学の「日常性」理解の特徴が反映されているといえる²⁾。そして、こうした観点から注目されるのは、子どもの遊戯体験、つまり多義的な遊具の体験であり、道具の使用はそれが「一義的に確定した公共的な意味」をもつと考えられる限りにおいて、子どもではなくむしろ大人の意味体験を示すものとして話題に上がっているのである。

しかしだからといって、子どもの人間学が、子どもと道具の関わりを扱わないのかといえば、そうではない。というのも〈子ども自身の意味体験〉を見るという子どもの人間学の「日常性」理解は、子どもの人間学の基本姿勢の一面であり、もう一つの観点から補完されなければならないのである。それは、〈子ども自身の意味体験〉を、「大人との関係」の中で見るという態度であり、道具の使用はこの態度にかかわる課題である³⁾。

(2) 公共世界への参入の問題

「子どもの世界はおとなとおとなの世界がなければ存在することはできない」[ランゲフェルト 1980:41]。このランゲフェルトの認識は、子どもの日常生活を大人との必然的な関係において見、それゆえに生じる教育の課題を引き受けようとする、子どもの人間学の思想の核心の一つである。子どもの人間学においては、子ども自身の意味体験とはつねにすでに大人の意味世界を前提しており、この観点からいえば、子どもが物を体験するといっても、単に遊戯的で多義的な仕方においてだけでなく、大人を介して、その公共の意味世界の中ではじめて物を体験するという側面が当然考えられねばならない。そして、そうした〈大人の意味世界との関係〉を前提した子どもの物の体験の典型とされるのが、道具の使用体験なのである。

「人間の子どもの生活の中では、道具は子どもが生まれるとすぐから、おとなによって多様な形で提供される」[ランゲフェルト 1980:43] のであり、つまり、道具との出会いというのはそもそも、先に生まれ生活している大人の意味世界を介してしかありえない。子どもの人間学において、子どもと道具の出会いというのは、すでに公共的な大人の意味世界への参入の問題なのである。

以上をまとめると、子どもの人間学においては、一方で遊具としての多義的な物の体験が子どもに特徴的とされ、他方で道具の使用は大人の意味世界への参入の問題として扱われてきたということが出来る。子どもの人間学においては、第一に〈子ども自身の意味体験〉を見るというアプローチが基本にあり、それによって、子ども独自の遊戯的で多義的な物の体験に迫ることが出来るのだが、それは第二に、子ども自身の意味体験を、〈大人の意味世界との関係〉の中で見るという観点によって支えられねばならず、そこに道具の使用の問題が位置づけられるのである。

とはいえ、子どもの日常において、遊戯的で多義的な遊具の体験と、公共的で一義的な道具の使用とは、どのような関係にあるのだろうか。この関係は、ある程度段階的に考えることができる。子どもの人間学には、〈道具以前の物の体験から道具の使用へ〉という移行の構図が見てとれるのである。子どもの人間学においては、第一に、子どもが多義的に物を体験できる余地を保証すること、第二に、そうした体験の中からこそ、公共的な意味で道具を使用する、大人の意味世界へのスムーズな移行が果たされうることが示されている。

第一の点について、子どもにとっての物の体験をめぐる和田修二の考察を見てみよう。

子どものためには一方でおとなの保護と計画的な指導が必要であると同時に、子どもが自分でものを感じ、自分でものを観ること、子どもの純粋な物事予感と直観の機会が、子どもの日常生活の中に保障されることが必要なのである。これは、子どもがそこで安心して自己自身でありうるような、ものとの多様で活潑な関係を結び、世界に対して他人に拘束されない個人的な意味付与をすることのできる、子どもの自由なプロジェクトを許容する時間と場所と事物が子どもに与えられることを意味するであろう。[和田 1982:171]

ここでは、子どもの「自己自身」による「個人的」で「自由な」物の体験の余地が、「子どもの日常生活の中に」保障される必要があるとされている⁴⁾。そうした物の体験は、子どもがその子なりに「他人に拘束されない」仕方での物に意味を与える体験であるから、大人の公共的な意味世界に規定されない多義的で遊戯的な体験であろう⁵⁾。そのためここでは明らかに、大人の公共世界によってその意味を一義的に規定される道具の体験以前のものが語られているといえる。

第二の点は、子ども自身の意味体験に必要とされるこの個人性から、公共性への移行にかかわる。先にみた子どもの遊戯的で個人的な体験は、必ずしも大人の公共世界と衝突するものではない。和田によれば、子どもは物と遊戯的にかかわる中から、それらを加工して、新たに形あるものを制作しはじめ、そこで公共の意味世界に自ずと触れていくという [和田 1982:168-169]。和田は、子どもがそうした物とのかかわりの中で、一方では、自分なりの—つまり個人的な—自己と世界のイメージを表現していくことを示した上で、以下のように述べている。

他方では「それは固い、重い、熱い」「ほえる、噛みつく」「それをすると母が悲しむ」というように、物との実際的な交渉の中から物を「自己に対立する限界」として、その事實的・客観的な性質において発見し、他人とその物の所有や評価をめぐって、物の背後にあって物を意味づけ、役立てているところの、より広い意味の連関と人間関係、公共の社会的・文化的な多面的な関係のネットワークの中に、不随意的に連れ出され、開眼されていくのである。[和田 1995:120-121]

つまり物は、子どもの個人的で自由な意味付与・自己表現を可能にするとともに、その客観的な性質ゆえに「自己に対立する限界」としても立ち現れ、そのことで子どもを公共の意味世界へと連れ出すのである。これは、子どもが物との遊戯的・個人的なかかわりの中から、物の客観的性質を通して、公共の意味世界へ、つまり遊具ではなく道具の使用へと移行していくことを意味するといえる。ただし、ここで子どもが発見する物の「客観的な性質」とは、ある物についての客観的な知識ではなく、「物との実際的な交渉」の中ではじめて、自己の限界として体験され発見される、他ならぬその物の性質であり、その子どもとある具体物との個別な関わりの中でのみ現れるものである⁶⁾。こうした体験は、子どもがまず、物との個人的で自由な出会いを保障されているからこそ可能になるのであり、道具がもつ「一義的に確定した公共的な意味」とは本来、このように体験される物の実際的な性質に即して見出され、大人の意味世界に共有されてきたものであるといえるだろう。このように見れば、子どもの意味体験の個人性は、それが物との実際的な関わりにおいてあるかぎり、すでに物を介した公共の意味世界へも開かれており、道具の使用と地続きであるといえる。

したがって、子どもの人間学に即せば、子どもの日常の中で、遊戯的で多義的な遊具の体験と、公共的で一義的な道具の使用とはこのようなスムーズな移行過程において両立しうると考えられる。子どもの人間学において子どもの道具使用とは、こうした流れの中に位置づけられるのである。

2. 子どもの「困難」の問題圏—臨床教育学における「日常性」の視点

前節では、そもそも〈子どもが道具を使用する〉という日常的な体験に対してはどのようなアプローチが可能なのか、子どもの人間学の視点と問題構成を確認したが、続いて問題になるのは、その体験の「不器用さ」をどう理解するかという点である。その不器用さもまた、子どもにとって極めて日常的な体験であると考えれば、そうした「日常性」に対しては、さらにどのような視点が必要になるのだろうか。本節では、その手がかりとして、子どもの人間学と不可分に生じた「臨床教育学」を取り上げ、〈子どもの不器用な道具使用〉に向き合うための「日常性」理解の視点を探りたい。

(1) 和田修二の「臨床教育学」構想

ここで取り上げるのは、子どもの人間学と不可分に生じた、和田修二の「臨床教育学」である。和田の臨床教育学の特徴の一つは、子どもの人間学における「日常性」理解を引き継ぎつつ、とりわけその日常における子どもの「困難」に取り組もうとした点にある。この「困難」への視点が、子どもの道具使用の「不器用さ」を考える手がかりにならないだろうか。この見通しのもと、以下では、子どもの「困難」に取り組む和田臨床教育学固有の視点を、和田の論稿「臨床教育学専攻を設置した経緯と期待—京都大学大学院教育学研究科の場合」に即して確認していく。

和田の臨床教育学の構想は、師であるランゲフェルトからの影響を背景としつつ、具体的には、1988年、京都大学における日本初の「臨床教育学」専攻の立ち上げとして実現された⁷⁾。和田がその新専攻設置を通して取り組もうとしたのは、不登校、暴力、非行、いじめに代表されるような児童と青年の問題が増大する教育状況への対応であり、そのような状況の渦中で何らかの困難を抱えている子どもに対する専門的な援助のための研究の促進であった。この意味で、和田の臨床教育学は、子どもの「困難」に応じることをそそのまの課題としているといえる。そして、この課題に取り組むための臨床教育学固有の視点を、「臨床 (clinical)」と「教育学 (Pädagogie)」という、臨床-教育学を形作る二つの要素に即して何うことができる。

まず、「臨床 (clinical)」の要素だが、これは主に「臨床心理学」の臨床からきている⁸⁾。和田の臨床教育学構想の基本的なアイデアは、「教育学と臨床心理学の統合」[和田 1996:15]にあり、その背景には、当時から教師や両親と並んで、困難を抱えた子どもに実際に関わっていたカウンセラーの実践と、その主な学識である「臨床心理学」への着目があった。臨床心理学のもつ臨床性に対して、和田が特に注目したのは、教育学の「一般性」志向を補う側面である。和田は従来から、「健常な多数の子ども」を念頭に置いた教育理論の一般性に限界を感じており⁹⁾、それに対し、困難を抱えた子どもの相談に応じる臨床心理学がもつ「個別で独自な子どもの存在」へ応ずる態度に着目した [和田 1996:17]。困難を抱えた子どもの相談とは、「個別で独自な子どもの存在」に応ずる活動である限り、それ自体また「本来その都度また一回的、個別的な出来事」[和田 1996:22-23]であらざるを得ない。和田はこの意味での—つまり、困難を抱えた子どもに即した一回的・個別的な対応という意味での—「臨床的」態度を自身の臨床教育学の基本に取り入れたのである。

続いてこれが、「教育学 (Pädagogie)」の要素と統合される。和田は、臨床心理学のもつ臨床性だけでは、子どもの困難に応ずることができないと考えていた。というのも、和田によれば、臨床心理学は、その「臨床」という言葉がもともと医学用語に由来することからもわかるように、医学的な治療活動をモデルとする向きがある。しかし和田は、子どもの困難に応ずるためには、治療ではなくやはり「教育的-教育学的 (pädagogisch)」な態度が必要だと考えたのである。そして、そこに含意されているのは、困難を抱えた子どもの復帰を助けるという特殊で限定的な関わりではなく、人間として「生成しつつある」子どもへの「全体的」な理解と援助の姿勢である [和田 1996:18]。必要なのは、「その困難を子ども [自身] が克服してこれまでよりもっと大きな自己と世界に対する積極的な展望をもつように助けること」であり、そのためには、「子どもを相談者自身も含めたまわりの大人との関係の中で、特に子どもが置かれている「教育状況」に注意して「全体的」に理解しようとする志向、子どもと共に同行同苦する「共感的」で「向上的」な態度と自覚」が要請されるという [和田 1996:18]。

つまりここでは、子どもの困難の状況を形作っているより広い文脈、とりわけ大人との関係において子どもが全体として生成しつつある、教育の日常へと目が向けられている。ただし、「教育学」としてのこの「日常性」の視点は、とりわけ子どもの困難に応じる「日常性」理解であるがゆえに、一つの特徴をもつ。それは、子どもの困難の状況を共に形作っている教育の日常それ自体、ひいてはその日常に属する大人自身への自己反省のまなざしである。「教育者にとって「問題」とみえる子どもや事態は、教育者がそれまで自明と思ってきた教育者自身の教育のしかたと見方の問題性に気づき、教育 (学) 自体を自己変革、自己更新していく契機とされなければならないのではないか」[和田 1996:19]。このように、和田臨床教育学には、子どもの困難を形作る教育の日常への着目と同時に、〈大人の自己反省〉への視線の転換が含まれているといえる。

(2) 臨床教育学から見た〈子どもの不器用な道具使用〉

先に見たように、和田の臨床教育学には、子どもの「困難」の体験に応じて、教育の日常への〈大人の自己反省〉へと転換する固有の視点がある。この「困難」への視点から、子どもがその道具使用に際して日常的に体験しうる「不器用さ」について、理解を進めることができないだろうか。子どもの道具使用の不器用さについて、和田臨床教育学が対応しようとした子どもの「困難」の一事例として考えてみることで、本稿の主題に伴ういくつかの論点を探りたい。

まず、その不器用な道具使用に際して子どもは、どんな「困難」を体験しているといえるだろうか。先に第 1 節で子どもの人間学に即して見た、道具使用へのスムーズな移行過程と対比しながら考えてみよう。その過程とは、子どもが物との遊戯的で多義的な関わりの中から、物の客観的性質に触れることを通して、自ずと公共の意味世界における道具使用へと進んでいくという流れであったが、こうしたスムーズな過程を支えている条件とは、何だろうか。それは、「よく教育されて育った子ども」がもつ「世界に対して本質的に開かれた信頼の態度」である [和田 1995:120]。子どもは、周りの大人の適切かつ適度な保護のもとで「自分の周りの人や物を安心して信頼する」[和田 1995:113] ことで、身の回りの物に対して様々に働きかけ、多義的で自由な物の体験から公共の意味世界へ、そして道具の使用へと進んでいくことができる。こうした道具使用への過程に見られるのは、大人との適切な教育関係によって子どもに保障される、物の体験・意味体験の変遷であり、大人の意味世界との連続性である。

これに比べるならば、子どもが道具をうまく使えないという、その不器用な道具使用においては、大人の意味世界との連続性よりも、「ずれ」が体験されると考えられる。ただしこれは、例外的なものではなく、先の大きな流れの中にも見られる場面である。というのも、先の流れの中で、子どもが遊戯的な体験の先に出会うのは、「自己に対立する限界」としての物であり、子どもはそのような限界において、道具としての物との新たな関わりに直面し、すでにその物を道具として意味付けてきた大人の意味世界とのずれを体験していると考えられるからである。どんな物も、その客観的性質ゆえに子どもの思い通りにはならず、すでに大人に意味付けられてきた道具としてのあり方からすれば、子どもにとって不慣れなものである。よって、子どもがその道具をはじめからうまくは使えないこと、その不器用な道具使用の体験は、大人の意味世界と連続する先の大きな流れの中にも当然見られるべき一回的・個別的なずれの体験だといえる。

そして、子どもにおける物の体験が、こうしたずれの体験を含みつつも、全体として大人の意味世界へ、道具の使用へのスムーズな移行の流れを形成できるのには、先に見た「世界に対して本質的に開かれた信頼の態度」が関わっている。よって、逆に見れば、この態度が形成されていないとき、つまりその態度に作用する大人との教育関係に問題がある場合には、不器用な道具使用において体験される大人の意味世界とのずれは、子どもにとって大きな「困難」ともなりうる。〈子どもの不器用な道具使用〉とは、どこにでも起こりうる日常ありふれた場面であるが、その日常性のうちには、大人の意味世界とのずれをめぐる困難の体験が含まれるのである。

以上のように、困難に着目する臨床教育学の視点から、子どもの不器用な道具使用に対して、大人の意味世界とのずれの体験という一つの論点を取り出すことができる。よってこの論点は、臨床教育学固有の視点に従って、〈大人の自己反省〉への転換も含んでいると考えられる。その自己反省とは、この場合には、子どもにずれの体験をもたらす大人の意味世界それ自体の構成、公共世界への参入課題自体の問題にかかわる。そしてこれは、〈子どもの不器用な道具使用〉という具体的な場面に即して、特にそれが困難として体験される一回的・個別的な場面に即してはじめて可能な反省であるといえる。

3. 「道具」使用の問題圏—ハイデガー現象学の「日常性」理解

前節では、日常的な子どもの道具体験に見られる「不器用さ」にアプローチするべく、子どもの「困難」をめぐる臨床教育学の視点と、そこから見える論点を確認したが、その具体的な場面の考察に移るにあたって不足しているのは、とりわけ「道具」の使用体験に関する理解である。道具を使用することは、子どもと大人の区別以前に人間にとって基本的な、極めて日常的な体験であるが、そうした「日常性」に対してはそもそも、

どのような理解が可能なのか。この問いにまで遡ることで、これまで注目してきた子どもの意味体験や大人の意味世界の問題を、あくまで「道具」を使用するという具体的な場面との関係において扱うための足場を確保したい。そこで以下本節では、ドイツの哲学者 M・ハイデガーの現象学における「日常性」分析のうちに、その手がかりを探る。

(1) 道具連関の日常性—大人の没頭的世界

ここでハイデガー現象学を取り上げる一番の理由は、ハイデガーの「日常性」理解における「道具」の特異な位置づけにある¹⁰⁾。ハイデガーはその主著『存在と時間』(1927)において、私たちの日常的なあり方を「世界内存在」として解明するにあたり、「道具との交渉」を第一の手がかりとした [Heidegger1927:66-67]。「交渉 (Umgang)」というのは、私たちが道具を用いている日々のあり方を、人間の主体的行為という捉え方とは別の角度から見ようとするハイデガーの現象学特有の表現であるが、それにしてもなぜ、ほかでもない「道具」との交渉が問題になるのか。ここには、「道具」を使用するという日常場面に対するハイデガー固有の洞察があるのではないか。

「なぜ真っ先にこの存在者 [道具] が出会うのか」 [Heidegger1927:83]。この問いかけに見られる通り、日常性における道具の特異な位置づけは、ハイデガー自身注意を促す点である。ここで押さえておくべきは、ハイデガーが「道具」というときの現象学的な含意である。その含意をよく示しているのが、「厳密に言えば、一つの道具というものは「存在し」ない」 [Heidegger1927:68] という捉え方である。ハイデガーの見るところ、ある道具、例えば机が「存在する」ということは、筆記用具、インク、敷物、ランプ、窓など他の道具とともに、その部屋に属する調度品として、それらの道具の連関の全体の中で存在することであり、その道具連関の全体性なしに、机が机として姿を現すことはない。そのような道具同士の連関を形作っているのは、「～のために」という有用性の「指示」であり、例えば机は、物を書くための作業台として、書くための道具である筆記用具やインクを指示し、その台を支える敷物、明かりとりのランプや窓とも連関している。つまり、ある机がその机だけで道具として存在するというのではなく、私たちに身近な道具のどの一つをとっても、それは同時に、いくつもの道具の連関全体に属しているのである。

そして、ハイデガーの「日常性」理解の中心は、個々の道具というよりも、その連関全体の方であった。というのも、道具同士の有用性の連関は、最終的には私たちの何らかのあり方—先の机の例であれば、ものを書くというあり方、ひいては、そのようにしてその部屋に住むというあり方—のためというところに行きつくのであり、私たちは机を机として見出す中で、そのような自分自身のあり方を「意味している (bedeuten)」ことになる [Heidegger1927:87]¹¹⁾。ハイデガーはここに、私たちの日常的なあり方を見出したのである。個々の道具との「交渉」とは、その道具が属する道具同士の連関全体を考えれば、私たちが自らに見出す意味の連関でもある。よってそれは、全体として「意義深さ (Bedeutsamkeit)」を形作っているとき、ハイデガーはそうした意義深さの「世界」に住んでいることとして、私たちの日常的なあり方—「世界内存在」—を提示したのである。ハイデガーの「日常性」分析は、そうした意味での「世界」の解明、そして「世界内存在」の解明を眼目としており、その第一のきっかけが、個々の道具—これはつねにすでに、その道具が属する道具連関の全体を意味する—との交渉にこそあった。ここから、ハイデガーの「日常性」理解は、〈道具連関の日常性〉という性格をもっているといえる。

そこで、この〈道具連関の日常性〉の内実について、もう少し踏み込んでみよう。この日常性は、ハイデガーにおいては、道具のあり方、私たちのあり方、世界という順に、三つの角度から解明が進められるのであるが、最もなじみやすいのは、道具を使用する私たちのあり方から考える場合であろう。ハイデガーによれば、日常の道具使用において私たちは、道具を特に意識することもなく、その道具にいわば「我を忘れて」「心を奪われて」いる [Heidegger1927:76]。ただしこれは、より正確にハイデガーに即せば、道具や道具の使用に対する没頭というよりも、道具の指示連関への「没頭」である [Heidegger1927:76]。私たちの道具使用は、道具同士が「～のために」という用途や目的によって指示しあい、全体として「意義深さ」を形成しているその連関に支えられてはいるが、私たちが普段、その連関を意識することはない。むしろ、私たちがその連関に「没頭」し、道具

の存在にも、道具を用いる行為や自らの存在にも注意を払わないですむときにこそ、私たちは「道具」を「道具」として使用しているといえるのである。〈道具連関の日常性〉とは、私たちに身近なこうした「没頭」の場面のうちに見られるものである。

ただしこの「没頭」の場面は、同時に「道具」の存在、および「世界」という現象の観点からも見られるべきものである。まず、道具使用に際して、私たちが没頭するためには、道具はどのようなあり方をしていなければならないか。道具が私たちの目につく客観的な対象として、ありありとその存在を主張しているとき、没頭は起こりえない。没頭が成り立つのは、道具がそうした客観的な対象として存在するときではなく、むしろ活発に使用されるがゆえに「目立たない」あり方をしているときである [Heidegger1927:69,75]¹²⁾。それは例えば、ドアを開けるときの取っ手のような、目立たないあり方のことである [Heidegger1927:67]。〈道具連関の日常性〉とは、個々の道具のこうした目立たなさのうちに見られるものでもある。

では次に、そうした目立たない道具同士の連関全体としての「世界」の観点からは、没頭の場面はどういうことになるか。私たちが没頭する場面において、個々の道具は目立たないあり方をしていることから、道具連関の世界が普段意識されないものであることがわかる。ハイデガーはこのことを、世界は私たちにとって意識する必要がないほど近く、「親しい」ものなのだと理解する。そして、この「世界との親しさ」こそ、ハイデガーが私たちの没頭の基盤として見出すものである [Heidegger1927:76]。ハイデガーにおける〈道具連関の日常性〉とは、最も根本的なところでは、この「世界との親しさ」をこそ意味しているのである。

ここで最後に、以上のハイデガーの「日常性」理解に対して、本稿の観点から考察を加えておくべきは、それが大人の意味世界のありようを示していると考えられる点である。日常的な道具使用の場面に指摘される、私たちの没頭、道具の目立たなさ、世界との親しさという見方において前提されているのは、おそらく大人に見られるようなスムーズな道具使用の場面であろう。そのため、前節までに扱ってきた大人の意味世界をここでは、ハイデガーの「日常性」の観点から、大人の没頭的なあり方、その没頭を成り立たせている道具の目立たなさ、さらにそれを支えている世界との親しさによって捉えることができる。

(2) 道具の不具合の場面

(1)の考察においては、道具をスムーズに使用する日常場面に即して、大人の意味世界の構成がどうなっているのかについて、ハイデガーの視点からこれまでとは別の光を当てることができたが、ハイデガーの描く〈道具連関の日常性〉にはもう一つ、着目すべき点がある。それは、道具が壊れる、見当たらない、邪魔になっているというように、道具に何らかの不具合が生じる場面に対するハイデガーの考察である。この点は、ハイデガーの「日常性」理解を特徴づける重要な側面である上に、いつもスムーズにというわけにはいかない子どもの道具使用を考えるにあたって重要な観点を含んでいると思われる。そこで以下では、この道具の不具合の場面に即して、ハイデガーの「日常性」理解の内実にもう少し踏み入ってみたい。

道具に何らかの不具合が生じるというのも、たしかに私たちにとって身近な日常場面であるが、ハイデガーはこの場面をどのように見たのだろうか。(1)の場合と同様、私たちのあり方に着目するところから始めるならば、まず指摘されるのは、「没頭」的なあり方が「中断」されるという事態である [Heidegger1927:74]。道具が壊れて使えないとわかる、道具が見当たらずに途方に暮れる、道具が邪魔になって片づけてしまいたいと感じる、このようなとき、私たちの「没頭」的なあり方は中断させられているといえる。

とはいえこの没頭の中断は、ハイデガーの「日常性」理解の中で何を意味しているのか。私たちのあり方に対する観点とともに、ハイデガーの「日常性」理解を構成する「世界」および「道具」の観点から、もう少し考えてみよう。まず、没頭の中断というのはすでにして、「世界」に関する一つの現象である。というのも、そもそも没頭というのは(1)に見たように道具同士の指示連関への没頭であり、その指示連関が全体として世界を形成している。そして、没頭の中断とは、よりハイデガーに即して言い直せば、その指示の中断であり、そのため指示全体性としての「世界」に直接影響するものだからである。ハイデガーによれば、不具合が生じた道具に起因する指示の中断は、世界の「裂け目」となる [Heidegger1927:75]。ただしこの「裂け目」には、世界が揺らぐといった意味ではなく、現象学的にポジティブな意味が与えられている。その「裂け目」にハイデ

ガーは、普段意識されないほどに近く「親しい」ものであった「世界」の解明のきっかけを見出したのである。道具同士の指示の中断は、その道具がもともとどのような指示連関のうちにあったのかを、ひいてはその連関の全体性としての世界を、ほのめかしている。例えば、取っ手が壊れることで、その取っ手が何のためにあったのか、ドアや向こうの部屋といった他の道具とどのような連関の中にあったのかわかる。こうした発見において、その連関全体性としての世界が「閃く」とハイデガーは指摘するのである [Heidegger1927:74-75]。

では、これを今度は「道具」の観点からみればどうなるか。世界の閃きという大きな事態も、その最も日常的なところでは、ある道具が「目立っている」こととして言われる [Heidegger1927:73]。例えばドアの取っ手が故障した場合、それが使えないためにドアを開けて部屋に入ることができないことで、普段「目立たない」ままに使用していた取っ手が「目立つ」ようになる。この点に関してハイデガーが考察の目を向けるのは、ここでは道具がどのようにあり方を変えているか、という点である。道具が「目立つ」ということは、それが活発に使用されることをやめ、何らかの対処が必要な対象として眺められるようになったことを意味する。ハイデガーはここに、道具というものの存在に関わる一つの重要な「変容 (Modifikation)」 [Heidegger1927:74] を見てとっている。というのもハイデガーは、そもそも「道具」とは何を指すのか、その定義に際して、「目立たない」ほどに活発に使用されるあり方を重視していたからである¹³⁾。

以上のように、道具の不具合の場面に即して見れば、先に(1)で見た大人の意味世界の別の様相がうかがえる。それは、スムーズに道具を使用する大人の没頭的なあり方は中断するということ、そこではまた、ふだん意識されないほど親しいものである世界が閃きうるということ、そして、道具が存在変容の可能性をもつということである。ここで確認しておきたいのは、この最後の点、道具の存在変容の可能性が、大人の意味世界の理解に対して与える視点である。前節までは、大人の意味世界においては、道具は一義的に体験されると前提されてきたが、ここに暗示されているのは、その一義的な意味が、大人の意味世界においてさえも、変わりうるということである。例えば、ドアの取っ手が壊れたとき、取っ手は、ドアを開けるために有用なものとしての意味を失い、対処が必要なものとして眺められ、次には修理中のものとして再び別の意味の連関に一時投げ込まれ、そうしてまた、ドアを開けるための取っ手としてもとの意味を得る。これら一連の道具の存在変容は、道具の一義性が変わりうる余地という意味での“あそび”を示しているといえるのではないか。ここに、〈子どもの不器用な道具使用〉の場面につながる重要な視点が示されているように思われる。

4. 子どもの不器用な道具使用をどう考えるか

本稿ではこれまで、〈子どもの不器用な道具使用〉という日常ありふれた場面について考えるにあたって、子どもの人間学、臨床教育学、およびハイデガー現象学の知見を参照してきた。これらの知見は、〈子どもの不器用な道具使用〉という場面について、とりわけその「日常性」に着目して取り組む際の手がかりを提供してくれるものであった。

まず第1節では、子どもにおける物の体験をめぐって、子どもの人間学の「日常性」理解の視点をたどった。それは〈子ども自身の意味体験〉を〈大人の意味世界との関係〉において見る、という視点である。そしてこの視点から、「子ども」の「道具」使用の体験について明らかになったのは、それが、遊戯的で多義的な意味体験から公共的な大人の意味世界へのスムーズな移行の流れの中でこそ可能になる体験であるということである。

続く第2節では、子どもの道具使用の「不器用さ」に取り組むために、和田臨床教育学における「日常性」の視点をたどった。それは、子どもの「困難」に着目し、それを教育の日常に明示的に置きなおすことで、〈大人の自己反省〉へと向かう視点である。この視点に即して見出されたのは、〈子どもの不器用な道具使用〉に対する、大人の意味世界とのずれの体験という見方であり、その体験を形作る大人の意味世界の構成それ自体への自己反省の課題である。

これに対し第3節では、大人の意味世界において、他でもない「道具」の使用体験がもつ意味とは何かについて、ハイデガーの「日常性」分析に手がかりを求めた。そこで見出されたのは、道具使用における大人の没頭的なあり方と、その中断の可能性である。そして、この中断の可能性からは、大人の意味世界においても、道

具の一義的な意味が変わりうる余地という意味での“あそび”があるという示唆が得られた。

では、これらの知見をふまえるとき、〈子どもの不器用な道具使用〉という日常場面について、どのような考察が可能だろうか。まずは、大人の意味世界とのずれの体験という観点から考えてみよう。子どもが道具の使用に不慣れであり不器用さをもつということは、道具というものが、子どもが生まれるよりも先に、大人の意味世界において公共的な用途を確定され、その意味を一義的に定められたものであることに関わっている。大人の意味世界を前提した道具使用は、遊戯的で多義的な物の体験を特徴とする子どもにとっては、ずれの体験となりうるのである。

ただし、道具を一義的に使用する大人の意味世界の構成に目を向けるなら、そこにはすでに、道具の一義的な意味が変わりうる余地としての“あそび”があることがわかる。子どもがその道具使用において体験するずれが、子どもにとってとりわけ困難となるのは、この大人の意味世界にすでに含まれているはずの“あそび”が、縮減されているような場合ではないだろうか。大人が自身の意味世界のうちにそうした“あそび”を認められないとき、子どもの多義的な遊戯体験とのずれは際立ち、大人の意味世界への参入の課題は、子どもにとって必要以上に大きな困難となるだろう。

では、このような場合、大人の意味世界の構成に対して、またそこへの参入課題それ自体の問題に関して、どのような〈大人の自己反省〉が必要だろうか。大人が、その意味世界において道具の存在意味が変わりうるという“あそび”を受け入れられないことは、道具の存在に対する態度に関わっている。大人が道具を使うとき、その道具の存在を特に意識する必要がないほど没頭することができるのは、その道具をどういった用途のために、他の道具とのどのような関係の中で用いるかということ、を、わざわざ思案する必要がないからであるが、これは何よりもまず、道具同士の緊密な連関に支えられている。この緊密な連関はしかし、つねにその一回的・個別的な使用の場面において、中断される可能性をもつ。それはつまり、ある一つの道具が、日常的にそのあり方を変える可能性をもつことでもある。よって、この変容可能性という意味での“あそび”を認められないことは、変容の可能性をもった道具の存在との関係を認めない態度を意味する¹⁴⁾。

そして、こうした態度の限界を示しているのが、子どもの不器用な道具使用における困難の体験であるだろう。道具の故障といった不具合の場面であれば、その道具をすぐさま修理するといった敏速な対処によって、その存在変容の事態を解消することもできるが、子どもの不器用な道具使用の場面では、子どもの困難として問題化する場合がある。おとなはこの場面から翻って、普段の没頭的なあり方において、道具の存在とどのような関係をつくってきたのか、そしてその態度が子どもの道具使用にいかなる前提や困難を与えているのかについて、振り返ることができる。子どもの不器用な道具使用という極めて日常的な場面が促しているのは、大人の意味世界における日常的な道具使用を支え、かつ子どもの日常をも規定している、道具の存在との関係に、改めて目を向けることなのである。

註

- 1) 子どもを「遊ぶ」存在という視点から捉え、その体験世界に深く迫ったものとして矢野智司の「遊ぶ子どもの人間学」を挙げることができる [矢野 2006]。矢野は「遊ぶ子ども」というありようの不思議と魅力とを「意味生成」という観点から豊かに描き出した。
- 2) この子どもの人間学の「日常性」理解には、“現象学的アプローチ”というべき側面がある。「現象学」は、ドイツの哲学者フッサールを端緒とし、ハイデガー、メルロ＝ポンティらによって独自の展開を見せた哲学の領野であり、子どもの人間学には、この現象学からの影響が見られる。詳しくは、和田修二『子どもの人間学』を参照 [和田 1982:71-82]。本稿に関連して重要なのは、現象学と子どもの人間学とが、客観科学的な認識の正当性に対して問題意識を共有し、日常の生活世界に着目していた点である。
- 3) ここでの「大人との関係」への視点は、子どもの人間学において言われる「人間学的関心」に関わっている。子どもの人間学は、註2)に見た「現象学的方法」と並んで「人間学的関心」を柱としており [和田 1982:71,81-82]、本稿が取り出した〈子ども自身の体験〉、〈大人の意味世界との関係〉という二つの視点は、このそれぞれに対応した理解である。
- 4) 和田のこの考察は、主にボルノウの来日公演の書『哲学的教育学入門』 [ボルノウ 1973:89-90] に依拠したものである。

- 5) ただし、遊戯体験を考えると、ここで言われる子どもの自由な意味付与は、「個人的」なものとは限らない。子どもは「子ども集団」の中で遊戯世界に没頭し、様々に多義的な仕方でも物を経験するからである。子どもの遊びにおいて「子ども集団」が作り出す豊かな体験については、藤本浩之輔の「子ども文化」論を参照。例えば、[藤本 2001:14-31]。また、藤本の「子ども文化」論の意義と展開については、矢野の論稿を参照 [矢野 1999:19-25]。矢野は、藤本の提起した「子ども文化」の衰退状況を受け、「子ども文化のイニシエーター」としての大人、保育者の役割についても提言している [矢野 2014:123-146]。
- 6) この点は、註 2) に見た子どもの人間学の「現象学的アプローチ」に関わるものである。子どもの人間学は、近代物理学的に規定された時空間、科学的・合理的な認識に対する問題意識を現象学と共有し、それとは異なる子ども自身の意味体験に注目した。ランゲフェルトによれば「子どもはまだ科学的に理論化される以前の世界に生きている人間」であり [ランゲフェルト 1980:46]、その世界とは例えば、和田の言うように「子どもにとって「高い」とは自分の手が届かぬこと、「速い」とは自分の足では追いつけぬことである」 [和田 1995:119] といった体験の世界なのである。
- 7) 和田はこの論稿で、「臨床教育学」専攻設置の意図を一通り述べた後で「私がこのような思いをもつに至ったのは、今にして思うと、オランダの教育学者マルチヌス・ランゲフェルト (M.J.Langeveld) の影響が大きい」と振り返っている [和田 1996:25]。その影響は、「大学の教壇から他学を応用して教育を評論するのではなく、何よりも日常的な教育の現実と教育者の経験に基づいて、人間と教育の意味と課題を学問的に究明しようとした」というランゲフェルトの教育学者としての学問姿勢に関するものであり、和田はこの姿勢を「臨床的な (clinical)」態度として受け取ったといえる。本稿の観点から言えば、これは子どもと教育の「日常性」に定位する態度であるといえ、子どもの人間学の「日常性」理解との連続性が見てとれる。
- 8) 前註に述べた通り、「臨床心理学」の臨床性に着目したこの具体的な構想の背景には、ランゲフェルトの学問姿勢からの影響がある。
- 9) この一般性への問題意識に関して和田は、のちに自身の構想に対するランゲフェルトからの影響を振り返った際に、それが「教育学の学問論」の中ですでに言及されてきたことだとしている [和田 1996:26-27]。和田が念頭に置いていたのは、リットやフリットナーの議論であり、教育理論は、個別的・一回的な教育実践をこそ基礎に置くべきだとする運動であった。ただし、和田の問題関心の中心は、そうした学問論にあるのではなく、そうした実践的・臨床的な姿勢を教育学としていかに実際に実行するかという点にあり、その観点からランゲフェルトを「実践的教育学の実質的な開拓者」と評している [和田 1996:27]。
- 10) これに加えて注目すべきは、子ども人間学の現象学的アプローチのうちに、ハイデガー現象学の影響が少なからずみられる点である。子ども自身の意味体験や大人の意味世界といった子どもの人間学の理解の枠組みには、私たちの生活する「日常性」を道具連関の世界として描き出したハイデガー現象学による影響が指摘できる。
- 11) ただし、この「意味する (bedeuten)」はたらきは、私たち現存在が意味を付与したり構成したりするという主体的な作用ではない。池田喬によれば、ハイデガーは「これら諸連関との親しさの中で現存在は、自分自身を「意味する (bedeuten)」」 [Heidegger1927:87] という箇所において「意味する」に括弧を付すことで、「それ [現存在] が「有意味にする」はたらきの主体であるという含意をあえて剥奪しているのである」 [池田 2011:91]。現存在は、道具連関の全体性としての世界を形成するのではなく、あくまでその世界に参加しているのであり、そうした意味で世界と親しんでいるのだという池田の解釈 [池田 2011:90] は、註 12) に述べる「道具それ自体の存在」の観点と関係して重要な点である。
- 12) このように、客観的な観察対象としてではなく、活発に使用される道具のあり方のうちにハイデガーは、道具の「それ自体の存在 (An-sich-sein)」を指摘する [Heidegger1927:69]。ハイデガーにおいて道具は、現存在とは無関係に客観的に存在する事物でもなければ、現存在によって主観的に意味付けられる単なる手段でもない。ハイデガーは道具が「己れを示す (sich zeigen)」、道具が「出会う (begegnen)」といった表現を用いながら、道具それ自体の存在が—現存在との「交渉」関係において—現れてくることとしての「現象」を考えている。
- 13) この事情は註 12) に見た通りであるが、こうした「道具」への着目の背景には、主観-客観を対立させるデカルトの世界認識論の構図に抗するハイデガーの現象学の問題意識がある。ハイデガーは、観察対象として眺められ「目の前にある (vorhanden)」事物のあり方もつ認識論的優位に対して、活発に使用され「手もとにある (zuhanden)」道具のあり方のうちにこそ、現象学的・存在論的に基礎的な位置づけを与えた [Heidegger1927:69]。本稿で取り上げた、不具合の場面における道具の「変容 (Modifikation)」とは、この「手もとにある」あり方に生じうる変化として「目の前にある」あり方の派生が見出されている点で、重要である。つまり、ハイデガーにおいては、観察対象として「目の前にある」事物のあり方は、「手もとにある」道具のあり方に基づいてはじめて可能になる派生態・変容態なのである。
- 14) ここで「道具の存在」とは、註 12) で触れたハイデガーの「道具それ自体の存在」を念頭に置いた表現である。そこで、ハイデガーの枠組みに即せば、ここで想定しているような大人が道具の存在変容の可能性を認められないケースには、人間の主観性と、事物の客観性を前提する認識のあり方が関係していることが考えられる。というのも註 12) および註 13) にも見た通り、ハイデガーは、この主観-客観関係への問題意識から、「道具それ自体の存在」をみる現象学的視点を提起したのである。

引用文献

- O.F.ボルノウ（浜田正秀訳）（1973）『哲学的教育学入門』、玉川大学出版部。
- 藤本浩之輔（2001）『子どもの育ちを考える—遊び・文化・自然』、久山社。
- Heidegger, Martin (1927), *Sein und Zeit* (19. Aufl., 2006), Max Niemeyer.
- 池田喬（2011）『ハイデガー 存在と行為』、創文社。
- M.J.ランゲフェルト（和田修二監訳）（1980）『よるべなき両親—教育と人間の尊厳を求めて』、玉川大学出版部。
- 和田修二（1982）『子どもの人間学』、第一法規。
- （1995）『教育する勇氣』、玉川大学出版部。
- 和田修二・皇紀夫（1996）『臨床教育学』、アカデミア出版会。
- 矢野智司（1999）「文化創造者としての子ども—藤本浩之輔の教育人類学」『臨床教育人間学』第 1 号、京都大学大学院教育学研究科臨床教育学講座、pp.19-25。
- （2006）『意味が躍動する生とは何か—遊ぶ子どもの人間学』、世織書房。
- （2014）『幼児理解の現象学—メディアが開く子どもの生命世界』、萌文書林。

（もりななえ 京都大学大学院教育学研究科博士後期課程）