

ヴァン＝マーンンにおける 「生きられた経験」の現象学的探究

村 井 尚 子

Phenomenological Research of “Lived Experience” in Van Manen

MURAI Naoko

はじめに

今日、学校に行くことができなかったり、いじめの被害者や加害者、あるいはその加担者となったり、学級において授業の成立が困難な学級崩壊の当事者になったりと様々な臨床的な問題に関わりをもつ子どもたちがいるが、こういった事象となって顕在化するだけが問題なのではない。どの子どもでも、大人になっていく過程でちょっとしたつまずきや悩みを抱えながら、成長していくものである。その際、子どもの近くにおり、彼及び彼女たちの育ちを援助しようとしている大人（両親、教師、カウンセラーなど）は、何らかの仕方でその問題に取り組むことを求められる。それは、何もしないで事態を見守るという意味での行為でもあり得るし、もっと積極的な働きかけとしての行為であるかもしれない。子どもとともに生きている大人は、子どもの問題に関して、子どもとの関係性において熟慮することを求められていると言えよう。

例を挙げるならば、今日大きな話題となっている学級崩壊に関しては、家庭教育や就学前教育との関係が因果論的に論じられることが多い。学級崩壊を引き起こす子どもの多くが、家庭や就学前教育において過保護あるいは放任といった扱いを受けてきたというように、その「原因」の解明が目指されているわけである。しかし、もし、学級崩壊の「原因」がマクロ的・統計的に明らかになったところで、そのことによってすぐさま、個々の家庭や就学前教育機関における過保護や放任が完全に消滅するわけではない。それよりも、子どもの育ち、教育に関して考える際にまず必要であるのは、顕在化している問題を手がかりとして、その問題に含まれる意味を明らかにすることであろう。例えば、学級崩壊であれば、それを手がかりとして、そもそも過保護や放任とはどのようなことなのか、子どもにとって学校とはどういった意味をもつのかといった問いを立てることによって、その問題の意味を理解しようとするところから始めるのが適切であると考えられる。そして、これらの問いはもっと深められ、子どもが成長するとはどのようなことなのか、子どもにとって教育とはどのような意味をもつのかという、教育の本質に関する問いへとつながっていく。

学級崩壊を初めとする教育に関する様々な問題にかんして、フランスの哲学者マルセル (Gabriel Honoré Marcel, 1889-1973)の言葉を借りて考察するならば、それは「問題problème」というよりは「神秘mystère」であると言えるだろう。マルセルによると、「問題」は、我々の面前にそのすべてをあらわすものであり、それゆえ、その「問題」を取り囲み解体することが可能である。それに対して、「神秘」は、その本質がすべて我々の前に姿を現すことはあり得ず、それゆえに、完全に解決することは不可能なのである*¹。教育に関する問題は、因果論的な原因究明などよりも、まずその本質について問うことで、その理解を目指すことが肝要なのである。しかも、その本質への問いは、教育学を研究する理論家によって抽象的に論じられるだけでなく、個々の子どもとともに生きている親や教師によって、子どもとの状況において「生きられた経験lived experience」を通じて問われることにこそ意味がある。なぜなら、問題を引き起こしているこの子どもに対して、この状況で、何ができるのか、どうしなければならないのかは、その状況における行為者によってしか判断し得ない問題であるからである。

本稿では、現代カナダの現象学的教育学者マックス・ヴァン＝マナーン(Max M. J. van Manen, 1942-)の著書『生きられた経験の探究—行為に敏感な教育のための人間科学 *Researching Lived Experience : Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*』を主に参照しながら、教育の本質への問いを「生きられた経験」の現象学的探究として問う方法論について考察を行う。ヴァン＝マナーンは、その教育への志向においてランゲフェルド(Martinus. J. Langeveld, 1905-1989)を中心としたオランダのユトレヒト学派の現象学的教育学から強い影響を受け、さらに、1980年代にユトレヒト学派の継承者たちが提唱し各地で実践を行った現象学の「民主化democratizing*²」のための方法論を採り入れ、現象学的探究に取りかかるための手がかりを提示している。

第1章 教育の本質への問いとしての「生きられた経験」の探究

1. 「生きられた経験」

英語圏では、「生きられた経験」という語は、主に、ドイツにおける解釈学的な意味での「体験 Erlebnis」の翻訳として使用されており*³、日本語の「体験」と近い意味をもつと考え得るのであるが、ここでは、「生きられた経験」という語を訳語として用い、この語のもつ意味に関して考察を試みることにする。

「生きられた経験」とは、その最も基本的な形式において、我々の直接的で前反省的な生の意識を含むものである*⁴。例えば、パネルディスカッションに参加している場面を想定してみよう。その場において、すべてのまなざしが突如として自分に注がれ、そのまなざしによって我々は、自分の声や身体とのごく当たり前の関係を奪われ、ぎこちない動きを強いられる。しかし、ひとたびディベートに巻き込まれるやいなや、聴衆の存在は忘れ去られ、再び直接的にその活動へと入っていくことができるのである。

後者の、活動に巻き込まれている時点におけるような、意識の流れの中でまたたくまに過ぎしていくものは、「生きられた経験(体験)」として名づけられることで、区切りが与えられ、一

つの統一体として捉えられることが可能となる。そして、その統一体は、一つの特別な意味をもったものとして価値づけられる。ドイツの哲学者ガダマー（Hans-Georg Gadamer, 1900-）は、「体験という造語が行われるには、意味の凝縮化、深化がある。ある何かが体験と名づけられたり、体験として価値づけられる場合、それはそれがもつ重要性のゆえにひとつの統一ある意味総体へと纏められているということである*⁵」と述べ、「生きられた経験（体験）」という語のもつ、凝縮し、強める意味合いを指摘している。

さらにこの「生きられた経験（体験）」と名づけ得るものは、回想の中でつくりあげられていくものであり、何よりもまず時間構造をもっている。「生きられた経験」は、それが直接明示するものによっては決して捉えられず、過去に存在したものとして反省的に捉えることのみが可能である。我々は、「生きられている経験」それ自体を捉えることはできず、経験は常にすでに「生きられた」ものとして反省的に捉えられることで、その意味が割り当てられるのである。

この経験の反省的な把握において、現象学は、我々が世界を前反省的に経験する仕方を分類したり、クラス分けしたり、あるいは抽象化したりすることなく、テキストにおいて経験を洞察深く記述し、その本質を表現しようと試みるものである。「生きられた経験」の意味が現象学的記述において引き出されることで、我々は世界とのより直接的な触れ合いの場へと導かれ、経験の意味はより豊かなものへと変容する。そして、反省的に表現されたテキストは再び生において非反省的な仕方生き直され、またそれが反省の対象になるといった繰り返しを経ることになるのである*⁶。

2. 教育の現象学的探究

我々は、ここで教育の本質への問いを現象学的に問うのであるが、そのためにはまず、教育という言葉の定義から始める必要がある。ヴァン＝マーンは、ドイツ及びオランダにおける精神科学的教育学と現象学的教育学の伝統を継承し、自らの研究対象を「大人が子どもとともに生きているところで、それらの子どもの幸福や成長、成熟、発達のために行われているすべての営み」であると定義し、その総体を指して「教育pedagogy」と呼んでいる*⁷。この「pedagogy」という語は、英語圏では「術学」といった意味が強く、従来否定的な含意をもって用いられてきたものである。しかし、彼は、敢えて「education」ではなく、ドイツ語の「Pädagogik」に含まれる意味を強調するために「pedagogy」という語を使用しており、本稿では、特に断りのない限り「教育」という語を「pedagogy」の翻訳として用いることにする。この意味での「教育」には、教えることteaching、親であることparenting、教育することeducatingすべてが含まれており、子どもとともに生きることgenerally living with childrenが指し示されている。すなわち、教育が存在し得る領域は、学校や家庭といった特定の領域にとどまるものではなく、子どもと、彼／彼女を援助しようとしている大人がともに存在し、そこにおいて「大人が子どもの人格的な成長のために何か正しいことを行っている*⁸」すべての領域において存在し得るものである。ここで言われる「人格の成長」とは、「若者が世界の中で生きるために、また、自身に、そして他者、世界の継続と幸福に責任を負えるようになる*⁹」ことを指しており、広い意味での教育者とは、親や教師だけでなく、この子どもの人格的な成

長を援助しようとする大人すべてのことを指し示すわけである。

この「教育」という概念を、状況と関係と行為という観点からみると、「教育的状況」「教育的行為」「教育的関係」は、相互に包含し合う関係にあり、相互に翻訳され得る関係にあるという入れ子構造をなしている^{*10}。子どもと、彼／彼女の人格的な生成のために何か正しいことを行うことを援助する関係にある大人との間の非対称な関係が「教育的関係」であり、その存在を前提として「教育的状況」が成立し、そこにおいて大人から子どもに向けての「教育的行為」が求められる。そして、この「教育的行為」が、「大人が子どもの人格的な成長のために何か正しいことを行う」という行為である限り、そこには根本的に規範的な本性が備わっている。ヴァン＝マーネンは、教育的行為に備わる規範性は合理的に探究できないものであると考える。「日常の行為において、子どもとともに我々がいかに振る舞わねばならないか、我々の教育的なアプローチ、方法をいかに合理的に正当化せねばならないかを語ってくれる閉じられた、あるいは統一的に受け入れ得る合理的な体系は存在しない」。このため、教育的行為に備わる規範的な本性は、合理的な仕方では探究されるのではなく、「家庭の周囲や学校において子どもとともに生きている日常の具体的な経験において現象学的に位置づけられる」ことが必要なのである^{*11}。

こうして、教育の本質を問う際、具体的な経験に内在的な仕方では現象学的に問われることの必要性が明らかになったところで、この問いをどのような形で問うかという問いの定式化がなされなければならない。

3. 問いの定式化

教育の本質への問いは、様々な仕方では定式化され得るが、『生きられた経験の探究』においては、parenting^{*12}の本質に関する問いが選ばれている。『生きられた経験の探究』が主に想定している読者は、教師であるか、あるいはこれから教師になろうとする学生である。彼の現象学のコースを採っている大学院生もその殆どが教職経験をもつ^{*13}。にもかかわらず、なぜteachingやeducatingではなくparentingが選ばれるのかについては、『teachingのタクト』における「教師における親に代わっての役割」についての記述を参考にすることで明らかとなる。教育に携わる者として、教師は、道德的、知的、身体的、そして精神的なプロセスの複合体として、子どもの生を理解している必要がある。「子どもは、特別な指導法によってカリキュラムの内容で満たされるだけの、空っぽの花瓶として学校にやってくるわけではない。さらに、学校にやってくる子どもはどこか違うところから来ている。教師は、子どもをそうあらしめているものは何か、彼らの今の理解、気分、情動のありよう、また学校世界の課題に取り組むためのレディネスを明らかにしているものは何かといったことに、何らかの感覚を持つ必要がある^{*14}」。このために、教育の本質への問いはさしあたって、子どもの生における最も基礎的な領域である家庭での親との関係性、すなわちparentingの本質への問いとして定式化されるのである。問いが定式化されたところで、次に現象学の遂行の手続きへと考察を進めることとする。

第2章 現象学の遂行の手続き

1. 仮説と前理解の解明

『生きられた経験の探究』において提示されている具体的に現象学を遂行するための手続きは、方法論の論及にparentingの本質を問うという内容的な論及を織り交ぜる形で進められている。現象学の遂行にあたってまず必要なのは仮説と前理解の解明である。我々にとって「常識」となっている仮説や前理解、科学的知識といったものは、我々が経験を在るがままに探究し、記述する際の障害となってしまうからである。ここでは、フッサールの「括弧入れ」を行うよりも、むしろ、その仮説の浅薄な、隠蔽された特徴を暴くことで、仮説を意識的に迫いつめ、この知識をそれに反するものへと変化させ、折り合いをつけることが目指される^{*15}。

parentingの本質に関して探求する際、まず、parentingという事象が歴史的にどのように位置づけられ研究されてきたかを知ることから始めることになる。parentingのなかでも、とりわけ「mothering^{*16}」に関しては、これまで数多くの研究が行われてきた。シャフター(Rudolph Schaffer)の研究を参考にしつつ、これまでのmotheringに関する研究過程を4つに大別すると、(1)物理的な世話 (2)母性愛 (3)適切な刺激による善き行為の強化 (4)物理的な対面やアイコンタクトの重要性となる^{*17}。

こういった様々な研究成果を踏まえて、研究者は親たちに様々なアドバイスを与え、それぞれの研究者が強調する親の役割の重要性を認識させようとしてきた。その結果、我々のうちにはparentingに関する様々な先入見が入り込んでいる。しかし、上述のような研究の結果は、parentingの本質への問いを欠いたまま、親の役割を追求しているに過ぎないものである。我々がparentingの本質を探究する際には、こういった先入見や仮説が入り込む前の、「生きられた経験」そのものをあるがままに探求することが求められるのである。

2. 「生きられた経験」としてのデータの収集

「生きられた経験」の探究は、具体的な状況において内行的に行われるものではあるが、現象学においては、その「間主観性」を高めるためにも、他者との対話、他の状況との交渉が必要とされる。そのために、記述に先立ってまず、種々のデータdataを収集することが試みられ、「生きられた経験」に関する様々な可能性が探究される。ここで言われるデータとは、経験的——分析的科学研究におけるいわゆる数量的データとは異なったものであり、「そこから何かしら意義のあるものが得られる素材^{*18}」というほどの意味で使用される。この「生きられた経験」のデータは、大別すると、5種類の方法によって収集される。

まず最初に、個人によって記述されたテキストが挙げられる。現象学の遂行が反省的な営みである限り、まずは自らが経験したことを記述することが重要である。そのうえで、他の人に経験を記述してもらうよう依頼することもできる。しかし、記述することとは、それ自体反省的なプロセスを含むものであり、書かれたテキストは、状況において経験されている際の「意味の自然なうねり」を失ってしまっている。そこで、より直接的なデータを収集するために、インタビューや観察といった方法が有効となるのである。インタビューを行う際には、受け手

が因果論的な説明や解釈をせず、できる限り経験を直接的に語ることができるよう、場の舵取りをする能力が聞き手に求められる。また、観察は、幼い子どもなど、記述やインタビューによってデータを集めることが難しい場合に特に有効な手段である。観察者には、子どもを単なる観察対象として見ず、自らも場に入り込むことが求められる。それと同時に、自身の置かれている状況の意味を間断なく反省できる解釈学的な息りのなさも要求されることになる。

さらに、文学作品、伝記、日記、映画なども、我々が探究しようとしている現象に関して、多くのデータを与えてくれる源泉である。その際、その経験がフィクションであるかどうかは問題ではない。むしろ我々が通常では経験し得ないであろう状況における、しかし「あり得る」経験の局面が明らかになるという点で重要である。また、芸術は、言語とは異なった様式で「生きられた経験」を形にしているものであり、言語にし難い本質を探究する現象学の営為にとって重要な意義をもつものと言えるであろう。

現象学では、語や慣用句の語源を辿るという方法が採られることが多い。例えば、「care」という語は「世話」あるいは社会的なサービスを指す語として多用されている。しかし、この語は本来「思いやり、愛」という意味の他に、「悩み、心配」という意味をも併せもつものである。すなわち、他の人をcareすることで、その人のもつcareを和らげるという両義性をもった語なのであり、こうしてcareという語の語源を辿ることは、我々を子どものためにcareすることの本質への問いへと促すものである。それは、子どもの「悩み、心配」に応じて、過不足なく「思いやり」を示し、「世話」をすることの意味を我々に想起させることとなる。この方法は、自明化された用法においては忘却されてしまっている、以前にその言葉によって生きられていた意味、表されていた生きた世界との接触を図ろうとするものである。語源を辿ることは、その語あるいは慣用句の指し示しているものの原初的な本質を想起することにつながるのである。

最後に、先行研究にあたることは、他の現象学者と対話を始めることであり、伝統に自らも参与することを示すものである。探究しようとする現象と全く同じトピックを扱ったものではなくとも、多少ともそれに関連する先行研究であれば、多くの洞察を与えてくれることになる^{*19}。

こういったデータを収集した後、それらの素材において「生きられた経験」を分析することになるが、その際、テーマ的分析という手法が用いられている。

3. テーマ的分析

「parenting」の本質とは何かを探究する際、必要となるのは、このparentingに関連している「生きられた経験」の意味構造を、反省的に自分のものとし、純化し、明らかにすることである。現象の意味あるいは本質は、単純でも一元的なものでもない。意味は多面的かつ多層的なものである。「教育」の意味は単一の定義によっては捉えることができず、それゆえ「教育」を扱う学問においては、意味は組織化された物語や散文という仕方によって、すなわちテキストによってのみ伝えることが可能なのである。

テキストの意味構造に取り組むためには、テキストに記述されている現象に関して「テーマtheme」という考え方から接近することが一つの有効な手段となる。「テーマ」という概念は、例えば、文学においては、テキストの中にしばしば現れる要素（モティーフ、決まり文句、仕

掛け)のことを指しており、「テーマ的分析」とは、作品の意味や形象を発展させるなかで具体化され脚色されてきたテーマを取り戻すプロセスとして使用されている*20。

しかし、『生きられた経験の探究』においては、「テーマ的分析」は「意味を『見る』行為」,「我々がそちらを向いている概念へとたどりつくための手段*21」として採用される。このテーマの分節化は、記述可能で、それゆえ訓練可能な技法や認知プロセスではないため、それ自体をテキスト化することは困難である*22。それにもかかわらず、(ヴァン＝マーネンがその言葉を用いているわけではないが)「テーマ的分析」は、現象学で言われる「本質直観」のための一つの有効なアプローチであると考えられ、彼の現象学的方法を考察するためには欠かすことができないものである。それゆえ、ここではparentingの本質に関して、実際に「テーマ的分析」が行われている事例を辿りながら、この手続きについて考察を行っていくこととする。

parentingの本質の探究を行うために、まずはその事象に関する具体的な「生きられた経験」に関して、分析が行われる。ここでは、子どもとともにある親の生においてよくある経験として、何らかの事情によって、子どもを置いて親が出かけなければならない状況が選択される。そして、その状況において、子どもがどのような経験をしているのか、その経験を親がどのように理解しているのかを吟味することで、parentingの意味に近づくことが目指されるのである。

この状況に関して、知人の経験という身近な例から、童話、小説、詩、自伝、映画に至るまで、「子どもが置いて行かれた」状況に関するデータが収集され、そのうちの12種類が提示される。それをまとめると以下ようになる。

- (a) 6歳の少年ジェフは、普段働いている両親が二人だけでバカンスに出かけ、自分はシッターに預けられていることに不満を抱いている。しかし、両親は自分たちが育児を含めた日々の労働から解放される権利を主張する。
- (b) 幼い少女パティは、昼間保育園に預けられている。彼女は自分のことを無条件に愛してくれる人がおらず、それゆえ、自分が自分自身でいることができない場所に置いて行かれるという経験をしている。
- (c) 7歳のデビッドは、両親が自分たちをベビーシッターに任せて映画に出かけるとき、過剰なほど心配をする。
- (d) ジェリーは一人で友人の家に遊びに行くなど、一人立ちしているのだが、その際、両親のどちらかには家にいて欲しいと考えている。
- (e) ベッテルハイム (Bruno Bettelheim, 1903-1990) は、ヘンゼルとグレーテルの童話を、子どもの親への依存をうち破りたいという欲求の象徴であると考えた。しかし、子どもを捨てなければならないのは親ではなく、子どもの方が親を置いて行くのだということを彼は見落としている。
- (f) 大学院生のキムは、研究のために通っている保育園で、ダニーと一緒に遊んでいるが、キムが保育園を離れるとき、彼が淋しそうな表情を見せないことがキムを傷つけている。
- (g) ミルン (Alan Alexander Milne, 1882-1956) の詩「反抗」の中で、子どもを置いて町外れまで出かけて行った母親はもう帰ってこないのではないかと危ぶまれている。

- (h)オランダの小説家ブラマン (A. Blaman) の小説では、両親が散歩に出かけている間に置いて行かれた少年は、恐怖のあまり命を落としてしまう。
- (i)トリュフォー (Francois Truffaut, 1932-1984) の映画『思春期』の少女は、わがままを言ったことで置き去りにされる。彼女は自分の両親に「見られ」ていなかったが、アパート中の人に訴えかけることで、他の人々から「見られ」ることに成功した。
- (j)マルチン・ブーバー (Martin Buber, 1878-1965) は、『自叙伝』の中で、4歳の時に母親が出て行ったことを想起している。この別離は彼にとって「出会いを失うこと misencounter」と名付けられ、その後の彼の思想に強い影響を与えている。
- (k)ロビンソン (M. Robinson) の小説『家事』の中で、ルースの母親は子どもを捨てた。それ以来ルースの中には待つことと期待することが習慣として形成され、彼女の生は果てしなく待ち続けることへと転化した。
- (l)スタイロン (William Styron, 1925-) の『ソフィーの選択』において、母親は二人の子どものどちらかをナチの収容所に置いて行かなければならないという選択を迫られる^{*23}。

これらの様々な経験の記述において、テーマ的なものを発掘しようとする作業は、それらに見られる意味を掘り起こす作業として行われる。そして、それぞれのテキストにおいて、次のような意味づけが為されることになる。

- (a)置いて行かれるという子どもの経験は、大人が子どもを置いて行く経験とは異なったものである。
- (b)置いて行かれている子どもは、完全な仕方において自己を経験することはない。
- (c)置いて行かれることは、無防備であり、安全でない、不完全な経験である。
- (d)両親がどこにいるかを知ること、子どもにコントロールされているという感覚、家庭という基地の安全性、手を伸ばせば届くという感覚を与える。
- (e)子どもは両親を置いて行く（両親から独立する）ことを望んでいる。しかし、子どもは、両親から置いて行かれることを望んではいない。
- (f)子どもは家庭的な、あるいは帰属しているという関係や状況を基礎として初めて置いて行かれるという感情をもつ。
- (g)子どもを置いて大きく広い世界で何らかの仕事をしている親は、二度と帰ってこないのではないかと危ぶまれている。
- (h)親が子どもを家に置いて行くとき、家はその信頼できる特性と雰囲気を変化させてしまうかもしれない。
- (i)自分の親から本当に「見られて」いない子どもは、すでにある意味で「置いて行かれて」いる。
- (j)置いて行かれたと感じた早期の記憶は、その人の後の生における職業に深い影響を与えることがある。
- (k)子どものときに捨てられた大人は、その人において根本的に欠けている何かを待ち続ける

こととして、生を経験するかもしれない。

(1)置いて行かれることは、裏切りの一つの形として経験され得る^{*24}。

このように、親に置いて行かれることは、それぞれの状況において、それぞれの意味を付与されている。これらの意味は相異なるものではあるが、そこにおいて、共通の部分が浮かび上がってくる。ここでは、「子どもが置いて行かれる」というテーマは、「崩壊と棲み家の喪失の経験」であると解される。さらに、このことは、子どもにとって親がどのように経験されているのかということを照らし出すものであり得る。というのも、親は子どもにとっては「堅固な土台solid ground」、「実存の棲み家home of existence」として経験されていると考えられるからである。そして、一時的にせよ、親に置いて行かれた子どもは、それを起点として彼／彼女が行為することを可能にする中心の喪失を経験するのである。

「子どもに対して父親あるいは母親としての関係をもつ」こととは、子どもにとっての「堅固な土台」「実存の棲み家」として存在することを意味する。それは、親自身の実存を子どもに対して開くこと、自分の存在を子どもへと差し出すことによって初めて可能になる。すなわち、ここでの、parentingの本質とは、「子どもに対して父親あるいは母親としての関係を持ち、父親あるいは母親として子どもに自らの存在を差し出すこと」として定義し得るだろう。

親として、大人としてこのテーマを理解した場合、我々は単に研究者として一つの研究結果を得たというにはとどまり得ない^{*25}。子どもにとって、親が「堅固な土台」「実存の棲み家」として経験されていると理解することにより、我々は親として、あるいは親に代わっての役割を担う教育者として、自らの生のテクストにおいて、実践的にその反応を書き記すことを促される。すなわち、自分が子どもによってどのように経験されているかを理解した以上、子どもの要求に応えるような仕方ですら自らの生における有り様を見直さずにはいられなくなるのである。例えば、親が子どもを置いて出かけなければならないとしても、親の不在absenceが子どもにとって現存presenceとして経験され得るということを子どもに知らせたうえで出かける必要がある。そのためには、たとえ不在ではあっても、親が子どもの側にいつも現存しているように経験され得るような関係が不可欠となるのである^{*26}。このことは、教師にとっても同様であろう。もし、親が子どもにとって（精神的な意味で）不在であったなら、教師がその子どもにとって、parentingにおける役割を代替することで、子どもは「堅固な土台」を見出し、存在の基底を獲得することがあり得る。もちろん、ここでは、すべての教師に親に代わっての役割を強要することを眼目としているわけではない。そうではなく、その役割を担い得る可能性を知ること、その可能性に気づくことこそが求められるのである。

アメリカのブラウン（Robert Kent Brown）は、ヴァン＝マーンンの「教育」には、その対象として小さい子どもしか想定されておらず、思春期以降の青少年には適用できないという批判を行っている^{*27}。しかし、この批判は的を射たものとは言えまい。なぜなら、ヴァン＝マーンンの理論に依るならば、教育されることを必要とするのは、まだ自身で判断を行うだけの能力と答責可能性を獲得していない子ども全般であり、そこには10代の青少年も十分に含まれていると考えられるからである。大人が引き受けるべき責任の範囲や内容は子どもの年齢に応じ

て変化し得るものであろうが、思春期以降の10代の青少年にとっても、親がその「実存の棲み家」として経験されているというテーマはゆるがせにできないはずである。

4. 「生きられた経験」の現象学的記述

テーマ的分析を通じて我々に与えられた現象学的な意味は、自らの経験の記述としてテキスト化される必要があるが、『生きられた経験の探究』においては、現象学的に記述するための手続きが明確な形で示されているわけではない。現象学的記述の方法は、テキスト化が困難な課題であると言わざるを得ないのであるが、ここでは、現象学的記述を行う際に留意すべき「記述における透明性transparency」という問題と、現象学的教育学の方法論的特質と密接に関わり得る「記述するという行為に備わる反省性」という2つの問題に絞って考察を行うこととする。

現象学的方法において我々が記述しようとしているものは、その現象における本質的なものにとって一つの例に過ぎない。この点に関して、メルロー＝ポンティ(Maurice Merleau-Ponty, 1908-1961)が講義録「人間の科学と現象学」のなかで述べている次の文章を参照したい。「現象学は、それが経験の反省から始められる限り、『普遍』を事実在先立つ何らかの権利によって基礎付けられたものとして考えることを許さない。とはいえ、現象学を遂行する者が、彼(女)の視野を制限している制限の手前に立ち返って見たところで、あらゆる観点から見て普遍的な思考を自らのうちに見出せるわけではない。それゆえ、現象学を遂行する者は、自らの制限を乗り越える必要があるのである。それは他の状況との交渉、すなわち『対話』によって可能となり得る^{*28}」と。

問主観性を目指すために、ヴァン＝マールンの現象学的記述においては「透明性」が要求される。「透明性」を備えた記述とは、経験が特定の誰かのものということを超えて、読む者に「現象学的肯きphenomenological nod」が経験され、記述は我々の生きられた生の感覚と共鳴し合う。ゆえに「現象学的記述は、いくつもの例から構成された一つの例である」と定義される。優れた現象学的記述によって我々は、「以前に経験したかもしれない、あるいは経験したことがある経験だ」ということを認識し、それに肯くことができるのである。優れた現象学的記述は、言うなれば「『生きられた経験』によって収集され、かつ『生きられた経験』を再収集(想起)するもの、『生きられた経験』によって確認され『生きられた経験』を確認する(強調は原著者による)^{*29}」ものと言うことができるのである。

現象学的記述において、この「透明性」を獲得するためには、その経験が正確にそのとおりの仕方ですべてに起こったかどうかという、記述における事実性はそれほど問題とはされない。それよりも、その話が「ありそうに思えることplausibility」、それが我々の生きている感覚に真に迫っていることの方が重要な意味をもつのである^{*30}。

読む人は現象の記述の「ありそうに思えること」に肯き、自らの経験を再収集(想起)することで、テキストとの対話を始める。このことは、テキストが現象への妥当性を確かめるために、他者(例えば、読者)を必要とするものとも言える。対話を始めた読者は、テキストにおいて提示されている問いに驚き、自らも引き込まれる形でその問いを問うことに参加し始める。この意味で、現象学的な記述とは、読者を問いへと喚起する啓発的な意味合いをもっている。

るのである。

それでは、透明性を獲得しているような記述とは、いかにして達成されるのであろうか。現象学においては、探究しようとしている現象の心理的発生過程や因果論の説明を試みるのではなく、その現象を「現に在るがままに」記述することがその要件とされる。そうすることで、日常において自明化され、隠されていた、原初的な世界との接触が可能となり、それまで自らを隠していた本質的なものが露わになってくるのである。

『生きられた経験の探究』においては、「現に在るがまま」の記述をするためのいくつかの要点が提示される。第一に重要とされるのは、因果論的な説明や一般化、抽象的解釈をできる限り避けること、自分の話を空想的なフレーズや飾り立てた用語で美化したりしないことによって、「その経験を生きている（た）ように記述」しようと努めることである。また、「その経験を生きている（た）ように」記述することは、記述している際に、その現象を経験した際の心、感情、気分、情動がほとんどその状態であるように努めることでもある。あたかも経験をもう一度生き直しているような状態で記述することが求められているわけである。さらに、特別な例や出来事、またその経験の鮮やかさが際だっている例や、初めてそれを経験した際の例に焦点をあてることが指示される。そうすることで、その経験の「生き生きとした質」が表現され、読むものを引き込む力を帯びることができる。さらに、身体感覚——どんなにおいがする（した）か、どんな音がする（した）かなど——に注意を払った記述が求められる。身体的な感覚によって、言語化される以前の世界における深い意味が明るみに出されるのである^{*31}。

こうして、読者との対話を目指して現象学的記述が行われるのであるが、さらに、書くことそのものに備わる反省性によって、我々はある種の変容を経験し得る。「書く」という行為自体において、我々の思考はすでに自然な環境から離脱（疎外）させられてしまうことになる。現象学は、言葉の周囲の沈黙に横たわっている原初的な世界に触れることをその要件とするが、それはあくまでも記述を通じてなされるしかなく、この点に現象学のパラドックスが内在することになるのである。書くことによって、経験の主観性は反省的な意識の対象となり、世界との間に距離が生じる。ある現象の本質について書いている人は、少なくとも一時的に彼／彼女自身と世界との「糸を緩め」なければならず、そうすることで初めて、反省のための場所が作り出されることになる。しかし、「書くこと」に備わる引き離す力は、また、我々を世界により近い場所へと引き付ける力でもある。ヴァン＝マーンは、「書くこと」に備わる、この引き離しつつ引き付ける力こそが、現象学的な反省にとって重要な意味をもつという点を強調する^{*32}。

そして、自らが生においてどのような仕方で存在しているかが、その人が書いていることで表される^{*33}。parentingの本質に関して言えば、その人が教師や親として生において存在しているかどうかを表されるのである。書くことによって、我々は以前の限界と境界を知り、新しい仕方で自らを著す営みに取りかかることができる。そうすることで、より思慮深い仕方で、子どもとの状況に臨むことが可能となると言えるのである。

おわりに

以上のように、parentingの本質への一つの現象学的探究の例を辿りながら、現象学を遂行するための手続きについて考察を行ってきた。ここで提示された手続きに関してその意義を強調するならば、自らの「生きられた経験」を反省し、parentingの本質あるいは教育の本質を問いたいというモチベーションをもつ人にとって、その手がかりを提供するという意味をもつものと言って良いだろう。それは、実践の外側において形成された理論を実践へと持ち込もうとする形式においてではなく、教師もしくは教育に携わるもの自身が、実践の内側で理論化を試みるという形式において、その方法を提示することを目的としている。この意味で、それはparentingもしくは教育の本質を支配的言説（ある種の規範）として外在的に押しつけることを目的とするものではない。そのためにも、本稿で示されたparentingの本質が、我々にとって現象学的肯きをもたらし得る一つの例であることを再度確認する必要があるだろう。

parentingに関しては、北米のみならず、わが国の教育学研究においても、これまで中心的に採り上げられることは少なかった。しかし、学級崩壊を始めとする諸問題が語られるようになるにつれて、「家庭教育」の見直しがスローガン化されてきている現状もあり、子どもの成長を考えると、parentingのもつ重要性は決して等閑に付すことのできない問題である。今後、この手続きに則って、さらに考察を続けていく必要があると考えている。

注

- * 1 マルセル著、松浪信三郎、掛下栄一郎訳『存在の神秘』春秋社、1977年、214-215頁及び信太正三訳『存在と所有・現存と不滅』春秋社、1971年、102頁参照。
- * 2 Cf. van Manen, M., An Experiment in Educational Theorising : The Utrecht School : in *Interchange* Vol.10, No. 1, 1979, p.48. and Hans Bleeker, Bas Levering and Karel Mulderij, "Introduction : On The Beginning of Qualitative Research in Pedagogy in the Netherlands" ; in *Phenomenology and Pedagogy* vol. 4 , 1986, p. 3 .
- * 3 Cf. *Wilhelm Dilthey Selected Works* Vol. V, Makkreel and Rodi (ed.), Editorial Note to Vol. V.
- * 4 van Manen, M., *Reserching Lived Experience : Human Science for an action-sensitive pedagogy.* ; Albany, N. Y. State University of New York Press, 1990, p. 35. (以下、R. L. E. と略記する)
- * 5 Gadamer, H. -G., *Truth and method.* New York : Seabury, pp.64-70. (ハンス＝ゲオルク・ガダマー著、轡田収他訳『真理と方法Ⅰ』法政大学出版局、1986年、91-100頁。)
- * 6 Cf. R. L. E., pp. 36-38.
- * 7 Cf. van Manen, M., *The Tact of Teaching : the meaning of pedagogical thoughtfulness.* New York : SUNY, 1991, pp. 28-29. (以下、T. o. T. と略記する)
- * 8 van Manen, M., Phenomenological Pedagogy : in *Curriculum Inquiry*, 12(3), 1982. p. 284. (訳 和田修二、皇紀夫編『臨床教育学』アカデミア出版会、1996年、106頁)。
- * 9 T. o. T., p 7 .
- * 10 1999年8月18日、筆者がカナダ・エドモントンのヴァン＝マナーンの自宅において録音した個人的なインタビュー記録（以下、インタビュー記録と略記）。

- *11 van Manen, M., Reflectivity and the pedagogical moment : the normativity of pedagogical thinking and acting, *J. Curriculum studies*, 1991, vol.23, no. 6, p.507.
- *12 parentingという語は、「育児、子育て」と翻訳されることが多いが、ここでは、親としての子どもへの関わりにおける多義性を表現するために、原語のまま用いることとする。
- *13 インタビュー記録。
- *14 *T. o. T.*, p. 7.
- *15 *R. L. E.*, pp.46-47.
- *16 motheringは、「母性」と訳されることが多いが、広義には子どもに対する母親の養育行動全般を指す。本稿では、parentingとの整合性をもたせるため、原語のまま用いることとする。
- *17 Cf. Rudolph Schaffer : *Mothering*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press., 1977. (矢野喜夫、矢野のり子共訳、『母性のはたらき—子どもにとって母親とは—』サイエンス社、1979年参照)。
- *18 *R. L. E.*, p.53.
- *19 Cf. *ibid.*, pp53-76.
- *20 Cf. *ibid.*, p.78.
- *21 *Ibid.*, p.79.
- *22 *Ibid.*, p.88.
- *23 Cf. *ibid.*, pp.80-86.
- *24 *Ibid.*, pp. 86-87.
- *25 Cf. *ibid.*, p.90.
- *26 Cf. *ibid.*, p.108.
- *27 Cf. Robert Kent Brown, Max van Manen and Pedagogical Human Science Research : in William F. Pinar, William M. Reynolds (ed.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*, 1991, p61.
- *28 M. メルロ＝ポンティ 著、滝浦静雄、木田元共訳『眼と精神』みすず書房、1966年、20-21頁。
- *29 *Ibid.*, p. 27.
- *30 Cf. *ibid.*, p.65.
- *31 Cf. *ibid.*, pp64-65.
- *32 Cf. *ibid.*, pp124-132.
- *33 Cf. *ibid.*, pp129-130.

(博士後期課程1回生、教育学講座)