

臨床教育学の展開

——臨床教育学の方法論的課題——

皇 紀 夫

Methodological Development of the Clinical Pedagogy

SUMERAGI Norio

1 臨床教育学の立場

① 臨床教育学の双面的問い

教育学の理論が教育現実の理解と実践的な展開とに直接に役立つ必要はないにしても、しかし理論体系とそれを組み立てている教育学の諸概念は、それが実際の・臨床的であるというにはあまりにも抽象的であり「学問的」或いは歴史的である。この反面、教育学の理論は、例えば自然科学の学理論からすれば、それを「学問的」と呼ぶにはあまりにも实际的・前体系的であるとの批判を免れ得ないのである。歴史的に見ても明らかなように、教育学はこうした教育現場からと実証科学からとの批判にたえずさらされて来たのであるが、その教育学は今日、一方で教育諸(科)学へと解散分化する方向と、他方でそれら諸(科)学の実践的実利的应用を目指すモザイク的な総合学を目指す方向との、両面において脱教育学化をはかろうとしているように見える。教育にかかわる諸(科)学の総合化の原理と方法とを自ら未だに明確化しえないままに、教育学と諸(科)学との流出・流入の双方向的動きが続き、教育学の拡散的肥大化と脱中心の空洞化現象が進行している、といえるのではないか。そして、この状態は学校を中核とした教育現場の状況に対応したものである。学校教育の実践や家庭での子育て、成人・老人教育などの教育現場では、教育実践に関する部分的な専門主義化の進行と同時に、教育的地平が加速度的に拡大するなかで、教育の営みを意味づける全体的な見通しが困難になり、教育現実が、際限ない細分化と拡大のなかで、部分と全体との有意味な関連を失いつつあるのである。

こうした教育(学)の脱教育(学)化とも呼べる動向のなかで、臨床教育学が誕生した。つまり、臨床教育学は、教育における学問的な専門主義化と実践的な細分化とによって教育の意味が分断され個別化されていくという、言わば教育をめぐる意味の転換状況——教育を支えて来た意味連関の危機と再生の状況と呼んでよい——のなかで、教育現実を理解する新たな視点を開くという課題を担っている訳である。従って、臨床教育学の立場は、教育を教育諸(科)学へと分解して、部分化された教育現実を実証科学的手法によって分析しようとするものではない。従ってまた、その逆方向として、それら諸学の知見と技法を「応用」して教育現実が発生する諸問題を「解決」

することを意図するものでもない。少なくとも、臨床教育学はその最も近接する臨床分野にある臨床心理学の「応用」学としてではなく、教育上の「問題」において、それを通して、教育的な意味連関を（再）発見すること、いわば教育現実の「解釈」を第一の課題とするものである。

「問題」は「解決」の対象と見なされるのではなく、人間世界において意味を発現している或る出来事として「解釈」されることがまず必要なのである。更に言うならば、臨床教育学は問題がないとみなされている教育的日常においてむしろ「問題」を発見し、その「問題」状況を手掛かりにして、改めて、教育の意味理解を可能にする新しいコンテキストを掘り起こそうと試みることをこそを課題としていると言ってもよいだろう。

臨床教育学は、しかし、「問題」を特定の教育観や人間像から解釈しようとするものではないし、またその試みを可能にする普遍的教育観の構築を意図する学でもない。科学的な思考方法と対立する訳ではないが、しかしそれとははっきり区別される教育理解の観点と方法を探求するところに臨床教育学の「臨床」たるの所以があるとするならば、その目的は、教育の学的体系化や教育的人間像の創出、或いは教育の現場で効力を発揮する技法や知見の開発を直接の課題とする所にあるのではない。そうした教育現場との実体的もしくは実利的な関係とは異なった関係においてまさに「実践的」であろうとするのである。その主題は、後述するような教育理解の方法原理に従って、教育的世界と「問題」あるいは教育的日常と非日常との緊張状況が開示している「意味」を解釈することにある。

臨床教育学の問いかけは、「問題」とそれを「問題」視している教育観との両方に向けられていることが特徴的で、つねに双面的な性格をもっていなければならない。つまり、臨床教育学の問いは、「問題」を対象的に認識・分析してその原因の所在の解明を目指す科学的分析的な思考様式とは異なって、そのような問題の「解決」を意図して、その方法を求めるその教育観自体にも向けられている。

臨床教育学にとって、問題の最終的「解決」なるものは存在し得ないし、それゆえにまた「問題」のない教育的日常なるものもあり得ないということである。つまり、臨床教育学は特定の人間像や教育観を前提として、あるいはその前提条件の限りににおいて問題解決に有効と思われる技法から出発して教育の現実を見るのではなく—それは「臨床」ではなく単なる〈応用〉である—教育の状況にいかにして出会うか、そこで「問題」とみなされている事象の発現している意味をいかに発見するかという、教育における「新たな気づき」つまり「驚きながら発見することとしての見ること」(Bertrachten als staunendes Entdecken)¹⁾という、教育現実認識の問題に深くかかわった課題を追求するものである。もし臨床教育学がこの教育理解の認識論的基礎付けという課題を回避するならば、臨床教育学の営為は臨床諸学の技術的知見の応用学に限定され、教育現実に対して派生的外的関係をもつ後進的な一分野を占めるに留まりさしたる生産的寄与もできず、その存在理由は極めて薄弱なものとなるだろう。

臨床教育学は教育現実の「問題」にかかわるが、その課題とするところは、「問題」の直接的な解消（決）ではなく、むしろ教育現実の真相（新相にして深相）に至るための迂回路を開き、「問題」を通して、そして「問題」において発現している未確定的な新しい教育意味をそこにおいて発見・解釈することにある。従って、臨床教育学は教育学の理論体系の内に位置しているというよりも、教育の理論と実践とが交流しあい再び分節していく境界領域に、あるいはすべての

教育観が新しい出来事において破綻する前線に位置しているといえるだろう。特定の先行する教育観に従って「問題」を理論的に分析し説明することではなく、それとは逆に、そのような前理解としての教育観自体を「問題」とのかかわりにおいて明け渡ししまい、「問題」との出会いが逆作用的に、事柄を問題視している当の教育観を変化させるという、こうした教育観や教育意識の自己変革の可能性を追求することこそが主題なのである。

臨床教育学は、「問題」にうながされた「新たな気づき」(ein neues Angemutetwerden)の遂行という意味で「実践的」であるといえる。もし、臨床教育学がこのような認識論的次元での「問題」の見方に関する課題意識を欠くならば、操作的な技術主義的教育観やその反動としての独善的教条的還元主義に転落することになるだろう。

教育的世界の所与性を一般論的にではなく具体的な「問題」において問い、自明のものとして実体的に固定された教育の意味を多義性と多元性へと解放すること、教育の諸概念を前学問的な教育的世界の地平から再展開する試みが臨床教育学のテーマであるとすれば、この立場は精神科学的教育学の今日的展開と称されている「解釈学的教育学」(Hermeneutische Pädagogik)²⁾と課題を共有しているといっていよう。

既に明らかなように、臨床教育学は、授業技術や生活指導上の方法技術の開発や子供理解のための心理学的知見の伝達と応用を目標とするのではない。むしろ、それらの技法や知見が有意味的に機能するための前提をなしている教育観や子供観といった、教育の現況をそれとして意味づけている全体的意味連関に焦点を置いて居り、従ってその実践的な課題とは、「問題」を通して、それを「問題」として位置づけている教育的世界に関する理解の仕方自体を変革すること、その課題の具体化として、この教育的世界に関する記述と対話の態度能力を向上させることである。教育者（ここでは以下教師と呼ぶことにする）はすでに教育の知見と技法を身につけて教育的世界の構成と展開に参加しており、教育諸学を応用し、それらに導かれて実践にとりこんでいる。臨床教育学はこのすでに特定の教育観に従って展開され秩序づけられている教育的日常から出発する。臨床的であるとは、実験室で条件設定された仮説的な前提から出発することではないし、概念構成による抽象的な教育体制一般から出発するのでもない。しかしまた、教育の現実混沌とした矛盾した不安定な現実でもない。教育の現実それはそれ自体として自律的に存在しているのではなく、人間の世界の中に「組み込まれている」現実なのである。モレンハウアー (K. Mollenhauer) が指摘したように、今日の教育をめぐる論議の問題点は、この「組み込まれている」事実を軽視し、社会機能の肥大化と細分化のなかでこの事実が見極め難くなっていることにあるといえるだろう。

教育の現実は無意味で混乱した世界 —それは極めて抽象的な世界観である— なのではなく、つねにすでに秩序づけられ意味付与されている。その世界は曖昧で、偏りをもち、その境界は常に縁量におおわれているが、しかし一定の秩序を持った中間的な「常宇宙」(Medio Kosmos -A. Portmann) 的性格をもった独自の世界なのである。臨床教育学は教育的始源としての零地点を想定せず、すでに存在する、特定の教育観によって限定され意味づけられている教育的世界とその具体としての教育的日常から出発する。したがって別の見方をすれば、臨床教育学は所与の教育現実に対して根源的に批判的である —特定の教育観の究極的な正当性を拒否するという意味で— が、しかし想定された抽象的零地点から出発するユートピア論的思考法に支配されぬとい

う意味で、変革志向的とはいえず、むしろ具体的「問題」において意味を発見するという点で漸新的探索的であるといっていよう。臨床教育学は「常宇宙」としての教育的日常とそこでの「問題」事象とに双面的にかかわることによって、教育的日常を問い直し、「教育」の意味を多義性へと解放し、教育の新しい意味地平を展開しようとするもので、教育現実の解釈の遂行を主題とするという意味で、臨床教育（学）は臨床的・「実践的」であるといえるだろう。

② 臨床教育学の認識論的特性としての「臨床」

教育的日常を支える教育観は、それが意識的なものであれ無意識的なものであれ、教育的現実に対して距離を設定し、現実を形式的に固定することによって一面化する働きを持つことは、哲学の人間学（A. Gehlen）の「負担軽減（Entlastung）の原則」に関する知見がおしえるところであり、その観点に従うならば、教師の教職の経験は必然的に教育的な偏見・憶見の形成を免れ得ないことになる。教育世界において「問題」が多発し、体験的な教育理解が通用しなくなればなるほど、教師は「問題」に対応する心身の負担を免れるために、また問題の解決により有効に対処するために、より確定的なつまりより公式的な教育観と技法とを求める。「問題」状況が緊迫すればするほど教育観は形式的固定的なものになり、それら相互の対立は決定的なものとならざるをえず、はげしい主導権争いの事態を惹起することすらある。教育的日常における「問題」の多発は、所与の教育観を問い直すという自己批判の方向と、その反対に既成の教育観に執着し、自閉的自己防衛的になることで危機を克服しようとする守旧の方向とに分裂させられ、問題状況の切迫は、往々にして、後者が前者の展開を抑圧するという形で「解決」されていく。

問題は、どの教育観が正しいかということではなくて、問題状況の切迫において教師の教育観の限界が明らかとなるなかで、「問題」との主體的な応答という実存的な「負担」に耐えて、既成の教育観の限界を突破する教育観の転成が惹き起こされない限り、その教育観は自己防衛の機能を強め、自己中心的に自閉化してしまうという、この教育的世界の構造特性である。教育的憶見は自閉的排他的であることによって安定・硬直化し、教職経験の積み重ねによって正当化され、ついには経験的な偏見（イデオロギー）として支配的権力を獲得して自足する。教育観の獲得は、教育的知見の効果的活用と問題処理の的確さのために生産的であると同時に、それは現実を形式的に図式化する効率的な対応の代償として、意味発見の可能性を孕んでいる教育の場面を偏見によって一面的に支配する可能性に対してもひらかれたままなのである。

教育的日常を構成する教育観を教師が身につけることは必然的であり必要でもあるが、その教育観がもたらす作用効果は常に多義的である。この多義性に教師は内省によって気付くことはできない。「問題」との出遇いだけがそれを可能にするのである。この意味で臨床教育学の知見と技法とは教師教育の中核を担うものであるといえるのではなかろうか。臨床教育は、教育的日常における「問題」を、個人においても集団においても自明化されている教育の見方に抵抗（対）抗する事象としてとらえ、「問題」とのかかわりを通してその教育観の輪郭と構造を際立たせようとする。この立場は、「問題」こそが教師（大人）に対して彼（女）らの教育観更新のために新たな知見の獲得を可能にする最も確かな状況であり、教師は「問題」との対応において通常の実践とは異質なエネルギーを出さざるを得ないと解釈し、したがって、その実践は教育的日常に新しいコンテクストを教師が発見することを、そしてその促しのための援助を課題としているので

ある。

教育における「問題」は、自明化された「教育的日常」が特定の限られた生活世界における領域であることを、それは非日常的で異質な事象を絶えず排除し、周縁化することによって成り立つ中心化された世界であることを明示する。したがって「問題」は、その事象を「問題」とみなすその教育観に抵抗し、その自明的確定性をゆるがし、その偏りを暴露するとともに、「問題」において開示されている「異なる現実」・非日常との対決によって、所与の教育観の脱中心化をせまる。

臨床教育の基本的立場は、一般的理論の説明的形式において事象を認識し、それを体系的に意味づけるといったそのような単純化された「ほかならない原理」(das Prinzip des Nichts-anderes-als)に基づいた考察ではなく、それとは正反対に、「立ち現れている現実を、差し当たってまず不信の念をもたずにその全体的な豊かさにおいて把握する」こと、つまり「何か異なっている原理」(des Prinzip des Etwas-anderes-als)と名付けられているところの、受容的発見的な対象把握に立つものといえる³⁾。繰り返しになるが、臨床教育学は教育の隣接諸学の応用によって教育上の問題を分析・説明して解決(消)をはかろうとするのではなく、そうではなくて、こうした一元的な還元主義的「ほかならない」原理によってすでに呪縛されている教育理解の仕方に抵抗し、教育の現実に変更して新たに出遇うための教育理解の仕方なのである。ここでは差しあたって、「臨床」とは教育現実へのこうした特別に注意深い見方を指していると考えておきたい。そして、それは教育を理解するに相応しい態度能力を獲得するという実践的な要請に応えることであると思われる。こうした見方は、ボルノウ(O. F. Bollnow)によって「ひとつの認識の現実性のあらゆる形式は…抵抗の経験の一形式として基礎づけられる」⁴⁾と公式化されたものであり、「差異を見ること」(die Differenzen zu sehen)として現象学において強調された見方に通じるものである。それゆえに、方法論的には、この「差異」として出会われる「問題」をいかに観察・記述していくかが臨床教育学の課題となるだろう。

方法論的には、差し当ってふたつの課題に取り組まれねばならない。第一は、すでに述べたように、ある事象や状況を「問題」と見なす教育観に対して問いかけるその仕方の探求であり、第二は「問題」とその教育観の関係を意味論的テーマとして記述するための技法の探求である。

第一の課題については先に触れたように、我々の持つ教育観は学問的自覚的な教育理解に先立って、あいまいで不定形なものとして、すでに共通の教育観として存在している。しかし、その教育観は「問題」とのかかわりにおいてしか自覚へともたらされず、その理解の地平は「問題」によって初めて姿を現すものであって、我々はそこから自覚的に出発することができないそのような「前提」なのである。「問題」への問いかけの深まりとともに我々は自らの教育観に立ち返っていくのであって、その逆はないのである。

教育的世界を構成する教育観をこのような「前理解」的な性格のものと考えるのがここでの立場である。周知の通り、この「前理解」(Vorverständnis)の概念はハイデgger(M. Heidegger)に由来するもので、これを継承したガダマー(H. G. Gadamer)によって「すべての理解の予断的属性」(Vorurteilshaftigkeit)と称され、「歴史的作用にさらされた意識」(Wirkungsgeschichtliches Bewußtsein)として世界理解の基礎概念に据えられ、今日の解釈学上の論争のひとつの焦点となっている。論争の根本は、リクール(P. Ricoeur)の指摘する次の点にあ

と思われるし、そこで提起されている問題は教育学の解釈学的展開の課題に通底するものであると思われる。ここでは教育学の解釈学的展開における課題の所在を確かめるためにこの問題について若干の検討をしておきたい。

「解釈学の内において、(イデオロギー) 批判的主張の承認はつねに繰り返されたあいまいな要請であり、しかも常に実現されなかった、という事実注目したい。ハイデッガー以降、解釈学は全体的に基礎的なものに立ち返ることに関心を向けてきた。つまり、それは精神科学の可能性の諸条件に関する認識論的問題から理解の存在論的構造に転じる動きなのである。しかし、問題は、存在論から認識論への復路は可能かどうかということである。」⁵⁾

この問題は、解釈学をめぐるハーバーマス (J. Habermas) とガダマーそしてリクールの論争の中で焦点化されてきているテーマである。ハーバーマスがガダマーの解釈学を批判するポイントは、彼が前理解を「我々に先行する一致 (Consensus)」として、あたかも存在における所与であるかのようにみなし、「解釈学を存在論化 (ontologize)」しようとしていると批判する点にある。ガダマーに代表される伝統的な解釈学が理解の根源 (origin) と見なすものが、イデオロギー批判の立場にとっては、それは我々の前方における「規制的理念」の措定に他ならず、従って正にそれゆえに、そこに認識を導く第三の「利害」(Interest)、つまり「解放の利害」(the interest in emancipation) が作動する必然性があると考えられているのである。批判的社会科学にとって、自己-反省 (self-reflection) とはこうした先行的同意 (aprior consensus) の上に展開されるものではなく、それは「解放の利害」との相関において理解されねばならぬ概念なのである。そしてリクールによれば、こうしたイデオロギー批判は、「非限定的で非拘束的なコミュニケーション」という極限化された「規制的理念」の下で、人間のコミュニケーションの歪曲を徹底的に暴露し批判する「非暴力の終末論」(eschatology of nonviolence) —それはブロッホ (E. Bloch) の終末論に近い—通じる思考方法なのである⁶⁾。

そこでリクールは双方に対して相手の主張を根拠づける可能性を問う。つまり、イデオロギー批判は果たしていかなる前提において遂行可能であるのか、イデオロギー批判は「要するに解釈学的前提から離れて可能か」否かを問う。この問いは反転して、「解釈学的哲学は、いかなる条件の下で、イデオロギー批判の要求を説明し得るか? もしそれができるなら、どのような代償を払ってのことなのか」⁷⁾という、解釈学への問いでもある。特に後者の問いにたいして、リクールは、解釈学はその歴史において、この批判原理を展開させる可能性を内在させていたと主張する。そして、この可能性とその挫折とはハイデッガーの『存在と時間』に読み取ることができるという。

ハイデッガーがすべての解釈は「予め (vor) = 構造」のなかで働いている事を述べ、了解の働きの循環が現存在そのものの「予め=構造」の表現であるとし、この「循環のうちに、最根源的な認識の働きという、積極的な可能性が隠れていて、これは次のようなばあい、つまり解釈が、(その最初の、不変の、そして最後の課題は、つねに予持、予視、予握を、気まぐれや通俗概念によって予め与えさせるのではなくて、それらの仕上げを事象そのものから図ることにおいて、学問的な主題を確保することにあるのだ)、ということを知ったときだけ、真正なやり方で掴みとられるのです。」⁸⁾ハイデッガーはここでは、「予め=構造」における認識を論じる際、「気まぐれや通俗的概念」と事象そのものから仕上げられる「予握」とを区別しているのであるが、し

かしこの区別が提示している認識論的批判の問題は彼の関心とはならず、彼の批判は急進的に西洋の形而上学の伝統との対決に向けられ、人間に関する個別諸科学の方法論的認識論的前提との対決にまで十分に「回帰」し得なかったのである。ハーバーマスからみたガダマーの解釈学の欠陥もまた彼が「解釈学を存在論化」した点にあった。リクールもガダマーの解釈学が個別科学の認識論的前提への「回帰」の道を阻まれていることをみとめる⁹⁾。

ハイデッガーからガダマーに継承された一般解釈学 (general hermeneutics) が文献学や深層心理学などの領域解釈学 (regional hermeneutics) への回帰のルートを十分に開き得ていないとの批判に対して、しかしリクールは、ガダマーが「対話、それはわれわれである」という場合、彼は「言語性 (Sprachlichkeit) を存在論的に構成されたものとして、我々がその中で動いている環境 (milieu) として考えているのではないか」、従って、ガダマーの解釈学は、ハーバーマスが批判する「存在論化」ではなくて「有限性の存在論」(ontology of finitude) の内に所を得ようとする、いわば「有限性の解釈学」なのではないかと考え、ガダマーの「言語性」更には「書記性」(Schriftlichkeit) に関する論述の精細な分析を試み、リクール自身の立場との距離を見極めようとするのである¹⁰⁾。

「前理解の解釈学」をめぐる論争にこれ以上たちいることはできないが、確認しなければならない点は、教育的日常とそこにおける「問題」に対する臨床教育学の認識論の基礎に、「前理解としての教育観」を主題とする領域解釈学が存在し得ることであろう。この課題の存在を受け入れることは、教育現実の理解とは「問題」との関わりにおいて初めて仕上げられて行くものであるという、教育理解の循環的構造を臨床教育学の展開において基礎付けていくということである。

以下の考察とかかわって、この問題に関する興味深い人間学的な視点を提示しているのは、キュンメル (F. Kümmel) の前理解をめぐる解釈である。彼は、ガダマーは「前理解」(Vorverständnis) を「予断 (先入観)」(Vorurteil) という術語に置き換え、前理解の偏見的側面、つまり「持参された前理解」(das mitgebrachte Vorverständnis) を強調することによって、前理解がそれと合わせ持っていた生産的側面、つまり「先取りの前理解」(das antizipierende Vorverständnis) を見失わさせ、前理解のもつ生産的開放的性格を正当に位置づけていない、と批判する¹¹⁾。これは先のハイデッガーの引用文においても認められる前理解がもつ二つの顔である。キュンメルは、ハイデッガーの『存在と時間』以後における世界概念や脱-存 (Ek-sistenz) 概念の展開にみられる理解概念を支持しながら、解釈学の出発点を歴史や現実や人間の本質のいずれかに選択的に基礎づけることを否定し (認識における「アルキメデスの点の否定」)(ボルノウ)、現実の理解とは「現実そのものからも、理解する主観の側からも直接出発することはできない。両者は、理解において初めて遭遇する」¹²⁾ という立場に立って、前理解から理解に至る認識の過程を解釈学的に解明しようと試みている。彼によれば、現実を理解するとは、特定の観点から現実を対象化することではなく、「対象自身が我々自身のうちにそのための感受性を目覚めさせ、対象を理解するための器官 (オルガン) を我々の内に形成する」¹³⁾ ことなのである。主体と客体の双方が相互に相手に依存し自らを「開き逢っている」、この事態においてのみ理解が可能であるとされる。

理解は具体的には言語や歴史的状況の共有において成立すると考えられるが、しかし、それらの構造へとあらかじめ一元的に規定されているのではない。そうではなく、逆に、人間がそれらとかかわることによって初めて理解の可能性が獲得されるのである。人間は「その現実の中にお

いて自ら成長しつつ、その現実を理解することを学ばなければならない」¹⁴⁾。このような、現実と人間との生成的相互関係をキュンメルは「開かれた歴史的循環」(offene geschichtliche Zirkel)¹⁵⁾と呼び、前理解の「前」が二つの意味をもつこと、つまり「既に＝前もって＝知っている」(das Schon = vorher = Wissen) という意味と「先取的に＝含奮的に＝捉える」(Vorweg = implizit = Ergreifen) という意味とをもっており¹⁶⁾、前者が過去の地平として我々を支えつつその視界を制約するという限定的側面をもつものに対して、前理解には後者の側面が、つまりシュライエルマッヘルによって「全体の予覚的把握」(divinatorisches Erfassen) として取りだされた働きが内包されており、課題的状况としての現在において「未来の先取り」(Vorgreifen in die Zukunft) を可能にする直感的働きとしての「前」が注目されているのである¹⁷⁾。前者は具体的な対象認識に先行して、すでに一定の仕方で解釈された理解の意味地平を指し、後者は具体的な事柄とのかわりにおいて「先取的に」その後の認識を導く全体的直覚的な働きである。「前理解は」この二つの対立しあう双面的にして両義的な働きを一閉鎖と解放、自明と変革、保存と突破等—それ自体に内蔵することによって、すぐれて生産的であるといえるのである。さらに言えば、前理解のこの両義的構造に力動性を与え、そこから多様な意味を発現させるところに解釈学独自の課題があるといえるだろう。

臨床教育学の実践的主題である「問題」にうながされた「新たな気づき」とは、こうした前理解の解釈学が明らかにした教育学における認識論的特性であると考えてよいだろう。この特性をより精確に理解するために、つぎのキュンメルの指摘は有益であると思う。

「その前理解は、先取的に（つまり、捉えつつ、同時に捉えられて）先ず事柄のもとにあり、その後初めて理解する者自身の努力において獲得されうる意識的、表明的理解（ausdrückliche Verständnis）によってやっとそれ自身へと戻されねばならないのである。これまでの理解の地平は、これによって逆作用的に変化させられ、理解する者自身も新たな者へと変貌する」¹⁸⁾。事柄との出会いにおいて、前理解のもつ開示的機能の働きが「新たなもの」を発現させるが、その発現は連続的な循環や形式的弁証法によるものではなく、非連続的な「突破」(Durchbruch) の契機をもった創造的働きを意味している。

「前理解の解釈学」が追求しているのは、伝統的な認識論が主題とした認識におけるアルキメデスの点の解明と認識の確実性の確保ではない。そのような、最終的には認識の確実性に関する技術学に至る認識論ではなくて、問われるべき認識論の主題とは、「認識の本質と機能を人間的生の全体連関において把握するという課題、それゆえに、生起しつつある認識を導くことではなく、形成された認識の事実から人間そのものをより深く理解するという課題をもっているのである」¹⁹⁾ この認識論における「転回」は、「すべての人間的認識は、その本質において、解釈学的である」²⁰⁾ ことを指示するものであり、その意味で、人間に関する諸学は、たえず改めて人間的生への連関においてその諸概念を問い直すという課題を負っているといえるだろう。

教育学もまた、正しい授業法と指導技術の探求という直接的な関心と目的から一旦解放されて、解釈学の課題提起に応答して、「教育の全体的な現象領域の探求」²¹⁾ を課題としなければならぬ。臨床教育学にはこのような教育学の課題に呼応した展開が期待されているといえる。臨床教育学は教育の諸概念を基礎づけているとみなされてきた教育的現実の諸現象を、人間的生の全体的連関において改めて解釈する試みであるといえるし、「臨床」とは、この意味で「解釈学的」

であるといつてよいだろう。

臨床教育学がこうした認識論の人間学的な転回に深くかかわっていることは、それが現実の「問題」との直接的な関係につねに立っており、問題理解の仕方が方法論的にも意味論的にもその研究領域が成立するための根本要因をなしているからである。臨床教育学は、教育現実の「問題」を人間諸科学の成果と方法の単なる応用によって解決すると考える教育理解の仕方とは異質の次元に依っているという主張は、その依拠する認識論において常に確かめられねばならないだろう。

③ 臨床教育学の実践的課題

臨床教育学の実践的課題は、先に述べたように、教育の世界に関する記述と対話の態度能力の向上という点にあり、「新たな気づき」を書きとどめる表現形式の探求と修練であると言える。

一般的に問題事象の観察という場合、その観察とはすべての事象に対する等しい関心を意味するのではなく、既知の、前もって意味づけられ、既に問題意識化されている事象の追跡と再発見であって、恣意的・無原則的な行為ではない。あらかじめの仮説と枠組設定の下での観察のみが有意味な観察であって、正確・精密なデータの収集はその条件下でのみ可能であり、その方法は新しい道の事象に原理的に開かれたものではない。物理学に代表される科学的な観察は客観化可能な限りでの数量的データを得る目的で記録はするが、それは事象を記述する訳ではない。なぜなら、事象を記述することは数量化することではなく、前学問的で多義的な日常生活言語による記述であって、先述の解釈学が人間諸学の共通課題として提起したように、人間の実存において意味が発現する現場を言語によって言い留める作業であり、事象に意味をもたらすコンテキストを作り出す仕事なのである。その記述の方法は専門化することが極めて困難な「術」(Kunst)に類するものであるが、しかしまた、その作業こそがあらゆる学問的な理論構築に共通する基本なのである。もし教育学が教育的日常における問題事象の記述を軽視し、「問題」の形式的類型化と数量的説明で満足するならば、その傾向は教育研究を空洞化させるものと言はざるをえない。

かつて、フーコー (M. Foucault) は臨床医学の誕生を論じるなかで「臨床医学的なまどし」のもつ逆説的な性格にふれて、「ある光景を知覚する瞬間に、ある言語を聞く。つまり臨床医学において現れ来るものは根源的に語るものなのである」²²⁾と述べたが、臨床教育学の課題は教育的日常の出来事である「問題」を記述することであるが、この記述という作業は先に述べた前理解における認識論的条件のもとでの言語化であり、従ってその記述は超主観的な「純粹」記述とみなされる類いのものではない。記述に疑似的な客観性を主張してはならないと同時に記述がもたらす意味を、つまり「書きとどめる」ことが開示する「テキスト世界」独自の生産的機能を忘れてはならないのである。

この点を解釈学的に明確にしたのはリクールである。伝統的な解釈学は周知のとおりテキストの意味をテキストの背後に求め、その著者の意図やその時代の特質においてテキストの意味を理解しようとしてきた。しかし、リクールはこうした背後に遡及する所謂心理主義的なテキスト理解の仕方をはっきりと否定する。彼は話すことと書くことは全く異なった働きであって、語られたことを書きとどめるという書記行為は出来事と意味とを分離させ、語ることに於いて未発であった意味が、そこでは発現してくるという。語ることは一回的な出来事として消滅するが、書きとどめるということは「出来事を意味へと止場 (Aufhebung)」する働きをもつという。

リクールのいう「出来事と意味の弁証法」は、ソシュール以来のラングとパロールとを区別する言語観を基礎にして、それにフランスの言語学者 E. バンヴニスト (E. Benveniste) が提起する言述とラングとを異なった「単位」(units) のうえに構成された言語活動 —ラングの基礎的単位が(音韻的に、また語彙的に)“記号” sign であるとするれば、言述のそれは“文” sentence である— と解釈する立場に拠って構想された「言述の言語学」(linguistics of discourse) に支えられている²³⁾。リクールによれば、「出来事と意味とが分節されるのはまさにこの言述の言語学においてである。この分節が全ての解釈学的問題の核心なのである」。つまり、「ラングが言述において現実化されることによって、システムとしてそれ自身を越え出て、そして、出来事として自らを顕現する様に、言述もまた、理解の過程に入ることによって、出来事を越え出て意味となる。出来事の意味へのこの超出は言述それ自身の特徴なのである。」²⁴⁾彼は別のところでこうも述べている。「すべて言述は出来事として生み出されるが…それは現れそして消失する。…しかし同時に、そしてここに逆説が存在するのであるが、それは同一なものとして同定され (identify) され、そして反復して同定されるのである。この“同一のもの”と言われているものは、広い意味で、その意味 (meaning) なのである」。かくして、「すべての言述は、いうならば、出来事として現れ、そして、意味として理解されるのである」。²⁵⁾

リクールは「言述の言語学」を基礎にして、それに口頭言語としての言述から文字言語への移行に独自の「距離の弁証法」(dialectic of distanciation) を介在させることによって、「テキスト」を人間の世界におけるコミュニケーションの典型として位置付けようとするのである²⁶⁾。つまり「テキスト世界 (the world of the text)」とは、具体的な状況から切り離され、状況から「距離」をたもって存在している独自の世界として、意味論的次元において位置付けられ、そのテキスト自体は何物 (者) にも還元されることのない固有の「世界」として解釈されるのである。読み手は、テキスト世界の解釈によってそこから出来事を生み出すのである。

「テキストの非公然的な指示 (non-ostensive references) によって、テキスト自身的前方にテキストが開いている世界」に理解がむけられ、読み手は著者ではなく、「テキスト自身から新しい存在の様態 (mode of being) を受け取ることによって、自らの自己—投企の可能性が上げられる」。リクールにとって解釈とは、「新しい存在の様態の開けが主体に自己理解のための新しい可能性を与える過程」²⁷⁾なのである。つまり、現実世界とは「距離」をもったテキスト世界という「フィクション」が、日常世界に新しい可能性をひらくのである。

リクールによれば、テキスト理解とは「距離を置いての、距離をとおしての理解」であって、それは主観的情緒的な他者理解とは全く異質な理解の次元を開示している。従って、「究極的に私が専有するものは提示された世界 (proposed world)」²⁸⁾なのである。テキスト世界における理解とは、テキストの背後にさかのぼることではなく、逆にテキストが露わにし、発見し、啓示している、テキストの「前方世界」なのである。このテキストによって前 (方) に開かれている世界に応答する実存こそ「自己」に外ならない。それゆえ、この自己は、主観—客観関係の一方の極としての自己ではなく、「テキストの“事柄” (the “matter” of the text) によって構成される自己」²⁹⁾なのである。テキストの読み手としての自己の主観性は中断、非現実化され、読むことは「自我 (ego) の創造的な変形」を私にもたらし、「私は私自身を失うことによってのみ、私自身を発見する」²⁹⁾という逆説的な自己転成が起こるのである。

リクルに従えば、テキスト世界を構成する「距離」概念は、同時に読み手の自己自身への関係においても作動し、これによって理解とは、テキストの著者とではなくテキストにおける意味との応答となる。この言葉との応答において、それを通して自己は所与の自己から解放されて新しい自己を「受け取り直す」ことが可能となる。

リクルのこの「テキスト世界」論は、伝統的な解釈学における説明と了解の認識論的二分法の克服を意図し、新しい理解の地平を切り開こうとする野心的な構想で、その最も重要な概念がここでいう「距離化」である。この概念を中核とした言述の弁証法の中で強調されたのが「書くことの復権」であり、さらには、テキストが開いた意味世界との応答による自己一投企としての理解である。

このリクルの解釈学は、臨床教育学の展開において様々の問題を提起していると思われる。教育的日常における出来事としての「問題」の理解にとって、一連の解釈学が提示した、言述を起点とした「出来事から意味へ」の弁証法的な展開は、理解の新しい次元を開示したという意味にとどまらず、テキスト世界固有の意味を「距離」概念において鮮明なものにすることで、逆に書く・読むという行為に、語る・聞くとは異なった解釈学的意味が存在することを明確にした。これらのことは、臨床の場の理解がとかく直接的な臨場体験に還元され、物理的情緒的な“近さ”が他者理解の最高の条件と見なされ、密室的出来事へと秘儀化されやすい傾向にあることに対して、リクルの立場はこれとは正反対に、言葉の意味開示作用から導き出された「距離」概念において出来事の一回性を止場し、テキスト世界との応答による理解の可能性を指示したのである。こうした直接的ではなくテキスト世界の創出という回り道を通して、出来事との出会いの新しい次元（テキストの専有ではなく、テキストによる自己の開放という意味）を提示したことは、臨床諸学の発展にとって重要な意味をもっていると言えるだろう。

例えば、臨床の事例研究における言語化の作業は、《出来事の意味への止場》という解釈学の提示する人間理解の起点、つまり心理の意味作用とは異なった言語の意味作用に転じる仕事を意味しており、「新しい状況のもとで“再コンテキスト化”（recontextualise）することができるように、それ自身を“脱コンテキスト化”（decontextualise）」³⁰⁾しなければならないのである。「問題」が個の世界を放れて文字通り我々に出会うのはこうした条件においてである。そこで初めて出来事は閉じた世界内の事柄ではなく、共同の批判的吟味と解釈へと開かれ得る。リクルの解釈学はこの可能性を原理的に示しているといえるだろう。

リクルの観点に従えば、教育的日常における「問題」に関する記述は、ちょうど彼が聖書解釈学で展開してみせたように、教育的世界に関する記述の諸形式とそれらの構造的連関の解明が必要である。臨床教育学は今日この課題に直面しているといってよい。それは「個別的全体」としての教育的日常を記述する文脈（context）を構成する作業であり、リクルによれば、意味は出来事としての「問題」それ自体においてではなく文脈においてのみ発現する。その意味からすれば、この形式化の作業において初めて「問題」は意味を発現してくると言えるのである。臨床教育学にとって「テキスト世界」を構築することは、教育的日常に新しい意味を発現させること、つまり「問題」を教育学的文脈（コンテキスト）における「隠喩」として位置付けることによって意味を発現させるという作業である。その試みは、ちょうど演劇が虚構の世界でありながら、しかも日常そのままの世界として構築されているように、「テキスト世界」に日常の凝縮さ

れた虚構の世界を出現させるものといえる。この世界は「日常の世界から意識的に切断され意識的に構想された世界の構築作業による、現実の創造的再現あるいは現出ということ」³¹⁾と言い換えてよいだろう。テキストとは、この意味で状況を「模倣」(minesis)しながら、しかし、「距離」をとることによって独立している、文字どおり「ひとつの世界 (Welt)」なのである。リクールはアリストテレスの隠喩論を引き合いにだして、「模倣 (minesis) は複写 (copy) ではない。模倣は詩作 (poiesis) である。つまり、構成であり、創造 (creation) である」。そしてこの《minesis》こそ「世界開示のためのギリシャ語である」³²⁾といい、テキストとは、環境 (Unwelt) でも状況でもなくて、自立した「世界」であることが、それゆえ、テキスト世界はその意味を背後に隠しているのではなく常にその「前方」に開示していることが強調されるのである。テキストを理解するとはこの開示されている世界に出会うことにほかならない。それは、あたかも「音符で書かれている音楽作品を演奏」することに似ており、まさしく詩の世界こそはその典型であるといえる。

テキストにおいて記述された言葉は日常語であるが、しかしそれらの語はもはや日常世界のコンテキストにおいて意味を発現するのではなく、テキスト世界の文体と構図のコンテキストにおいて意味を発現するのである。書き言葉としてテキストに書きとどめられたものが、再び「読み開かれる」ことによって、日常世界に新しい異なる世界が開かれることになる。この意味において、書くことに要諦とは「一語を書き閉ざし、一語を読み開く」(内田) 術を心得ることであるといってよいだろう (リクールのいえば、それは「語」ではなくて「文」である)。

この、書きとどめ読み開くという、凝縮と開放の働きによる「現実の創造的再現」を、テキスト世界は可能にする。とすれば、教育的日常の「問題」を記述することは、実は教育的世界への出入りを自在にする回路を開くことを意味しているのである。言葉による現実との距離設定という迂回路を通ことは、「問題」にたいする直接的な「近さ」がそれとは異なったコンテキストに移行することであり、「問題」が所与の連関から離れてまさに「臨床的」な新しいコンテキストへと再コンテキスト化 (recontextualise) され、そこにおいて意味を新たに発現することが可能となる。

「問題」を記述することは文字どおり「言語との辛抱づよい格闘」であり、この過程においてはじめて「人が以前は見えていなかった、あるいはそのようには見えていなかった何事かが取り出され、とらえ得るものとなる」³³⁾。「問題」を記述する作業は、見えている事象を外から描写することでもそれを記録にとどめることでもない。そうではなく「現実を見えるものへとみたりし、そして現実を殖やす真に創造的な営み」³⁴⁾なのである。そのための記述の術 (Kunst) は、ボルノウが繰り返し指摘したように、不断の練習 (Übung) を重ねて習熟することによってのみ体得されるもので、それはあたかもあのヘリゲル (E. Herrigel) が伝えた日本の伝統的な弓道の習練にも通じる精神的集中を必要とする技法であると言えるだろう。

臨床諸学の基本課題としての記述の術の習熟は、気の利いた言い回しや洒落た表現法を身につけることではない。「問題」との応答において、そのつど主体的に獲得されねばならぬ文脈を研ぎ出す技法である。しかも、事象を記述することは、既にあきらかな通り、学問的展開の単なる前段階なのではなく、「記述のなかにこそ学問的な仕事の全ての真剣さ (Ernst) が存している」のである。記述は差異を見極め、発見する高度の学校³⁵⁾であると言われるように、これは学的営

為の根本課題なのである。

記述の技法に習熟するという点で、臨床の場面は言葉を吟味し精製する「言葉を陶冶する」³⁶⁾場でもあるといえよう。臨床の場で刻々に変化する出来「事」をいかして「言」の理においてうけとめ、言が事に随順して、事においてことばがその始源へと解き放たれ、自在の働きを回復し得るか、このことばの意味の新たな分節が、教育を記述する文体形式との緊張衝突の中で吟味される。この作業は新しいことばを生み出すことではない。むしろ、ことばの限定された意味への執われからの解放であり、自明化された文脈としての教育観の中へ「問題」を通して新しいことばと文脈を投企する試み、つまり隠喩発現の仕掛けの工夫である。

ことばと格闘し、言葉を陶冶することは、文字どおり我を忘れて事へ随順し、事との出会いを工夫することに他ならない。臨床教育学の課題は教育的日常における「問題」に意味を発現させることであるとするならば、その実践的課題を、リケールの解釈学に即して言えば、言語によるテキスト世界の産出にあるといえるだろう。

2 臨床教育学の方法

① 臨床教育学と人間学の方法

臨床教育学が教育的日常における「問題」にかかわる際に出す問いの出し方は、「問題」とそれを問題視している教育観への、教育的世界への双面的な問いである事について述べ、それ故に臨床の学にはその課題に適した認識論的基礎付けが必要であることを示した。臨床教育学の問いが教育的日常のあらゆる事象 — 「問題」のみならず、「問題」が発生しないというその現実もまた問われ得るという意味を含めて — に開かれているためには、その観察は独自の方法原理に従うものでなければならない。でなければ、臨床教育学は話題性に富んだ刺激的な問題事例の羅列の域を出ないものとなるだろう。教育の事象を教育学の諸概念から理解するのではなくて、逆に事象の出来事性において理解するためには、先に述べた様に解釈学的立場からのアプローチが望まれる。そしてこのような観点からの方法論の探求を我々は教育人間学の展開において認める事が出来るのである。

かつて、ボルノウは「教育学全体を（哲学的に理解された）人間学的な視点から新たに照らし出す」立場を「教育学における人間学的考察の仕方」（die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik）或いは「人間学的教育学」（anthropologische Pädagogik）と名づけ、その立場を、概念構成によって教育の理論的体系化を目指す教育学と区別して、経験的生命的な事象として教育をとらえる立場とした。この、教育を哲学的・人間学的に理解する試みは、周知の様に、ランゲフェルド（M. J. Langeveld）の「子どもの人間学」立場でもある。それは「子供の存在に目を向けて、全体の人間の生命の連関のなかで子供の存在の「場所」を問題にすること」を課題としており、その際心理学の知見が使われるが、しかしそれらは「人間学的な問題の中で新たに解釈され、いまや人間の本質に関係づけられる」のである¹⁾。

その思想的源流をランゲフェルドに求めることができる臨床教育学にとって、このような教育の人間学的考察の方法は注目されてよいだろう。

よく知られているように、ボルノウは哲学的人間学者 H・プレスナーによって提起され緒についた哲学的人間学独自の方法原理を三つ（四つ）の方法原理として公式化した。第一の原理は、

既存の文化領域をその産出の母体である人間において把握する「人間学的還元」(die anthropologische Reduktion)である。第二は、第一の原理と相補的關係にある方法で、デイルタイが試みた様に、人間をかれら自身が作り出した文化的形象から理解すること、つまり文化を人間理解のオルガノン(道具)として利用する方法で、「オルガノン原理」(Das Organon = Prinzip)と称されている。これら二つの原理は相互に依存補完し合う循環関係において人間学の方法として発展してきた。このような人間学的方法に基づいて、プレスナーはもとより、ゲーレン(A. Gehlen)、ラントマン(E. Landmann)、ロータッカー(E. Rothacker)等によってユニークな文化人間学(Kulturanthropologie)が構築され、教育の人間学的考察に有意義な視界を開いて来た。

これら二つの方法に加えて、ボルノウは第三の原理として、キェルケゴール(S. Kierkegaard)の不安の実存論的解釈をひとつのモデルとし、そしてプレスナーのいうオルガノン原理の一分節化の試みとして、「個別現象の人間学的解釈」(Die anthropologische Interpretation der Einzelphänomene)と名づけられた解釈の原理を提示する。これは個と全体の関係を解釈学的にとらえた注目すべき方法である。「生の事実において与えられた、この特殊な現象が、そこにおいて有意義にして必然的な項(Glied)としてとらえられるためには、人間の本質は全体においていかなるものでなければならないか?」²⁾

この第三原理は、人間学研究が特定の間像から出発して個々現象の意味を説明したり、或いは特定の間像にそれらを収斂させることを意図するものではなくて、逆に、個別の現象においてその都度人間全体の在り方を問うもので、臨床的研究の方法として最も有意義なものであると考えられる。そして、この原理と表裏の関係にあるのが、人間学研究においてM・シェラー(M. Scheler)以来強調されてきた「開かれた問い」の原理(Das Prinzip der offenen Frage)で、ボルノウはこれを人間理解における還元主義的単純化を阻止するための規範的原理として第四番に挙げている。この原理は、人間的生の根源を底知れない「測り難さ」(Unergründlichkeit des Menschen)としておさえるデイルタイやプレスナーの立場を方法論的に確保し、人間的生の非確定性とそれへの問いかけの際限の無さ、未決性を人間学的問いに特質として確認したものといえよう。

これら三つ(四)の方法原理は、デイルタイやプレスナーによって人間学的思考形式の特性として未分化的に提起されていたものをボルノウが公式化したもので、このなかで特に哲学的人間学における「特徴的な転回」と呼ばれ、その方法論的特質を際立たせているのが第三の原理である。そこでは、人間とは何かを知らず、「不確定な意識のままに発展する」という人間理解における最も困難な課題が方法論的に受け止められているのである³⁾。

すでに明らかなように、この原理は特定の個別事象の意味を探求することを主題にしたもので、それら諸事象を統合する全体的人間像の完成を目指すものではない、「拘束力のある人間像を問うことは、通例は実りなき反動的な動向の表現にほかならない」⁴⁾—という独特な課題意識に支えられており、それがもつ積極的意味は、「現象の多様性に対するこの開放性、新しく迫ってくるひとつひとつの相貌にこのように無条件に献身することこそ体系的な力の欠如ではなくて、許されざる単純化を深い責任感から断念すること」⁵⁾として了解されるものである。

つまり、この方法の展開の独自性は次の点にあると言えるだろう。「人間の生のおおのの容貌(喜び、不安、歓喜、労働、畏敬、羞恥、共同体にたいする多様な関係、さまざまな形式を通

しての認識等)を、他の、既に知られたものからとらえられ得るものとしては考えず、そうではなくて、それを新しいなものか、一回的なもの、しかも異なった仕方によって人間の生を越えて獲得されるようなものとし推測されることなしに、考える」⁶⁾。そして、ボルノウによれば、「個々の項が生全体との直接的関係に置かれるという、この独自の処置によって、哲学的人間学の思考は全く確定的な、方法的に厳格である意味を得るのである」⁷⁾。いうまでもないが、ここで言う「全体」とは人間の本質規定としての何事かを指すのではない。そうではなくて、それは「ただ、試みに配置された解釈の導きの糸」⁷⁾なのである。つまり、個別現象の研究の進展に対応して、この「全体的人間についての理解」も変化するのである。

「プレスナーによれば、「測り難いものにたいする責任ある原理とは、歴史的それ故に政治的存在としての人間にたいする理論的にして実践的な措辞」なのであり⁸⁾、学問的には、人間への問いかけが「予知されない新しい答えにたいして開かれている」ことの証しであり、「問うことの激しさ」(ボルノウ)であると言えるだろう。

第三の原理を教育現象理解の方法原理として定式化したのはロッホ(W. Loch)である。「この教育の事象がそこにおいて有意味にして必然的な項としてとらえられるためには、人間の本質は全体においていかにあらねばならないか?」⁹⁾。彼は、この問題設定によって教育は人間学的な問いの下に置かれ、教育的事象の人間学的意味の理解が可能になると述べ、それを人間学的教育学(Anthropologische Pädagogik)と呼び、教育学の新たな研究領域として位置付けている。

ここでは、教育的人間学と人間学的教育学をめぐる論議に立ち入る必要はないだろう。臨床教育学の方法論的検討に係わって確認されなければならないことは、上述の、特に第三の方法原理において「哲学的人間学は全体として直接的に教育学に有意味となる」ことが、さらにいえば、その有意味性とは、人間学研究の何らかの「収穫」を教育学にもたらすという意味においてではなく、「その問題提起とその考察の仕方(Betrachtungsweise)とが教育学にとって実り豊かである」¹⁰⁾という意味において、生産的であるという点である。つまり、「この問題提起は、教育者に受け入れられるならば、直接的に教育学的原理になる」¹¹⁾ということである。

教育的日常における個別的な「問題」事象にまともに「開き値い」、それが発現する意味を理解することに臨床教育学の課題を見いだすとすれば、ここで取り上げた方法論は教育の所与性から出発する人間学的思慮(Besinnung)「(ボルノウ)を可能にするものであり、従って、臨床教育学の方法論的展開を基礎付ける論点として位置付けることができるだろう。

②「出来事」から「意味」へ

人間学的な考察の方法は第三原理においてその特徴を際立たせているといえるが、それは他の方法原理との相互連関において展開されてはじめて有効なものとなる。言はれる所の「生の事実」や「個別的事象」や「全体」等は、プレスナーが身体の考察において示したように、つねに人間的世界の日常の事柄であり、それ故、人間が作り出した形象としての文化から理解することが、あのオルガノン原理に基づく解釈の展開が必要なのである。しかし、人間が作り出した文化から人間を理解することは、芸術作品を通して人間の本質理解に至ろうとしたあのデイルタイの試みに回帰することではない。さきの、前＝理解論への言及で明らかのように、われわれはすでに前以て日常の所与の内にいるのであって、そこから離れた「生の事実」が存在している訳ではない。

人間は、人間的「環境世界」(ロータッカー)という言わば迂回路を通ることによってはじめて内面的世界の産出が可能になることを今日の人間学は教えている。プレスナー的に言えば、生命体は「縁を安定させる」(Stabilisierung der Umrandung) ことによってはじめて、内的と外的の世界が成立し、二つの世界の関係が可能になる、つまり「距離をおいた接触」(distanzierte Kontakt) が成立することになる¹²⁾。かれの表現を借りるならば、人間的世界上における表象の全ては、人間的自然なるものの直接的表現ではなく、その全ては人間の「媒介された直接性」(vermittelten Unmittelbarkeit)¹³⁾と呼ばれる、いわば「第二の自然」の営みなのであって、それらを通して人間的生の根源そのものにいたることはできない。そのようなものは到達可能な対象としてはそもそも存在し得ないのである。

このような意味で、人間は常に既に(文化的に)関係付けられた、或いは「媒介された」存在であるといえるだろう。人間的生の多様性の根拠は、人間学的に言えば、文化に規定されていることのうちにこそある。つまりこの規定とは人間の可能性を制限するという意味ではなくて、逆に「そのことによって人間固有の可能性が初めて手渡されるのである。」¹⁴⁾従って、教育とは、子どもの可能性を引き出し、育てることではなくて、子どもに可能性を開くこと、つまり教育の営みは有機体論的な成長観に基づいた援助活動ではなくて、「自然に条件付けられた非-自然」(naturbedingte Un-Natur) (プレスナー) という逆説的な被媒介の条件のもとでの「可能性」にかかわっているのである。それゆえ、教育は制約と開放という対立する課題に同時同等的に取り組むことによって初めて子どもに可能性をもたらしといえよう。この「可能性」は所与のものではない。人間的「環境世界」において獲得されていかねばならない課題としての可能性なのである。

このような意味で、教育の場には必然的に二重の意味が発現しており、この二重性こそは教育の存在論的特性であるといえる。教育的日常における「問題」とは、教育がこの二重の意味を発現できず、一面の意味を強要され、抑圧・疎外されている状態に他ならない。臨床教育の課題は、教育の営みにこうした両義の意味を回復させ、教育の場を、子どもが意味を発見する場としてとらえることである。この課題の達成のためには、先述の第三原理が「オルガノン原理」に媒介される形で展開されることが必要であるといえる。人間学の方法が教育的日常の「問題」の意味発見の方法として有益であるためには、個を全体的な場において理解するという原理の特性に即して、現実の個別的事柄や出来事と応答することが必要である。では、具体的事柄や出来事の意味を人間学的方法において探求することはいかにして可能なのか。リクールの解釈学は、この課題に相応しい展開をしているように私には思える。つまり、生の哲学の伝統と対決しながら、独自の「認識の哲学」の可能性を追求したボルノウやロッホ、キュンメルらの「解釈学的教育学」は、リクールの言語哲学やテキスト理論を踏まえた解釈学と応答することによって、新しい展開が可能になるのでないかと思われるのである。

リクールは、「言述」に関して、出来事と意味との関係の他に、四つの特性(個の同定と一般的叙述、命題的行為と発言内行為(illocutionary act)、意味と指示(reference)、現実指示と対話者指示)を取り出し、それら相互の同異と連関を明らかにしているが¹⁵⁾、最も注目される点は、彼がそれを、一回的な出来事であると同時に意味として同定(identify)できるものとしてとらえている点である。教育的日常における「問題」を、ひとつの「言述」の出来事として考えるな

らば、つまり「問題」それ自身において或いはまたそれに関して語られるという意味において常に「言述」の事象であるといえる— この「言述」の在り方こそ「問題」の出来事と意味とを同時に表現するものといえるのである。そして、リクールが言うように、「言述」の基本単位は語であるというよりもむしろ文 sentence であり、語は文の文脈 context において、文字通りの編み合わせのなかで意味を発現しているのである。言い換えれば、潜在的に多義的であり得る語は、「えり分ける sifting というコンテクストのもつ特殊な働き」¹⁶⁾ によってはじめて特定の意味を発現することが可能になる訳である。たしかに、「文字通りの意味」を担っているのは個々の語であるが、しかし語が意味を発現するのはどこまでもコンテクストにおいてである。リクールによれば、この文と語のコンテクスト関係として意味発現の現場を典型的に示しているのが隠喩 metaphor なのである。「隠喩的陳述において（我々は隠喩をもはや語としてではなくて文として語っているのであるが）、文脈的な働きが、ひとつの出来事である所の新しい意味を創出しているのである。なぜなら、新しい意味はただこの特殊な文脈においてのみ存在するからである。しかし同時に、この意味は同一のものとして繰り返し同定され得るのである。」それゆえ、まさしく「本物の生きた隠喩のみが同時に“出来事”にして“意味”なのである」¹⁷⁾。逆に、システム化され辞書に登録された隠喩なるものは既に死んでおり日常用語の中で陳腐化していくのである。

彼は、隠喩を語ではなくより全体的な文のユニークな働きの「つかの間の結果」として発現するものとし、それは「現実について新しい何事かを語り」、「新しい情報」をもたらしていると考えている。

所与の教育観によって意味付けられた「個別的全体」(singular totality) としての教育的日常とそこでの出来事としての「問題」との関係は、リクールのいう「言述」において意味として同定されることによって、「言述」のコンテクストにおける、そして文の連続としてのテキストにおける、隠喩としての位置を得て、教育について「新しい何事か」を語る「異語 unusual words」となりうる。「問題」に関する言述は、日常化し—義的に陳腐化した教育観に緊張を引き起こし、隠喩としての「問題」の理解を求める。つまり「問題」を隠喩と解釈することは、教育的日常を意味付けていた既成の教育的文脈の異化を試みることであり、「問題」に意味を発現させるための新しい文脈を作り出す企てであるといえる。

このような意味において、臨床教育学の双面的問いは、人間学の第三方法原理に仲介されて、言葉の出来事の意味的論解釈が指示する「言述」においてひとつの形を得たことになる。この観点からすれば、臨床の現場とは、出来事と意味とが同時に発生している「生きた隠喩」状況といえるだろうし、「見たところの不整合な多様性から最良の全体的明白さ」¹⁸⁾を生み出す生産的場であるといえるのである。「問題」に関する言述は、教育理解の文脈に隠喩効果をもたらし、—そのような効果をもたらさない「問題」とは死せる隠喩として既に日常化しており意味発現の力を失っている。つまり「陳腐化した問題」という二重の意味での《問題》として改めて問われなければならない— 体系化された教育の辞書的意味を新たに分節させる働きをする。それは教育理解の文脈に新しい「筋」を付けることである。

臨床教育学が「問題」にかんする「言述」として書き留めたテキストの世界は、「問題」に「模倣」(minesis) し、事に随って書き留められたもので、リクールによれば、「テキストは可能的

な世界（worlds）について語り、そしてそれらの世界において自らを方向付ける可能的な方法について語る」¹⁹⁾のものであるとされる。とすれば、テキストにおいて「差し出された世界」は意味において自律した「ひとつの世界 Welt」であり、従って、この世界を理解するとは、主体の信念や偏見をテキストに投映してそれを専有することではなく、それとは正反対に、「自分自身に対する理解の地平を作品とその世界とが拡大させる」²⁰⁾ことなのである。かくして、ここで検討してきた臨床教育における「問題」の解釈は、主観主義的循環を離れて、「存在の様態」（mode of being）のレベルにおける新しい世界の開けという、言うなれば人間形成論の地平での意味発見の営みとして位置付けられるだろう。

終わりに、臨床教育の実際の展開について若干触れておきたい。今日、教育的日常の「問題」として最も関心をよんでいるのはいわゆる不登校だろう。先の論に従えば、学校を中心とした教育の在り方への隠喩的事象のひとつといえるだろうし、実際、我々は不登校の「問題」やその「解決（消）」の方策を語ることを通して、今日の教育を意味付けているコンテキストを明示的なものにすると同時に、その限界に立たされる訳でもある。それゆえ、「問題」にかかわるということは、教師の教育観が問い直されることに外ならず、教師にとって一つの決断であり賭けである。実際、誰でもが「問題」と向き合っている訳ではない、多くの教師にとって「問題」は彼（女）に外から降りてかかってきた災難であって、かかわりの態度は受動的である。「問題」が彼（女）の教育観を問うことを回避しようとする傾向が強いといってよいだろう。私の教育相談の経験からいうと²¹⁾、教育相談が要請される場面とは概ねこうした事態であり、「問題」が解消すると教師は元の教育観にかえっていく。つまり彼（女）は「問題」にかかわっていなかったのである。あるいは、「問題」でないものを「問題」呼ばわりし、その背後にある教育理解の地平の暗闇を覆い隠す自己防衛を演出していたに過ぎないのである。

教育相談の課題を何処におくかは、理論的にも実際のにも多様な論議が有り得るが、上述の解釈学の立場からすれば、教師は経験とともに無造作に教師となるのではなく、「問題」とのかかわりにおいて教育の意味を自ら発見するという主体的実践的な関与の過程において自己生成するものであるといえるだろうし、この過程を共有する形での相談活動が臨床教育学に要請されていると思うのである。「問題」との主体的なかかわりにおいてはじめて、教師や親は子どもが自分たちが思い通りに支配することができない「独り」の存在であることに気付かされるのである。「問題」こそが教師を覚醒させる力をもっているものであり、教育の意味を分節させるエネルギーを蓄えているといってもよいだろう。したがって、教育相談の課題となるのは「問題」に意味を発現させることができるコンテキストを来談者と共働して作り出すことであろう。

註

1

- 1) F. Kümmel: Verständnis und Vorverständnis. Essen, 1965, S.42. [松田高志訳『現代解釈学入門』玉川大学出版部, 1985, 79ページ。以下邦訳参照]
- 2) O.F. Bollnow: Die geisteswissenschaftliche Pädagogik (in Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und Verständigung, H. Röhrs, H. Scheuerl (Hrsg), 1989, S.68)
- 3) O.F. Bollnow: Das Doppelgesicht der Wahrheit. Stuttgart, 1975, S.122
- 4) O.F. Bollnow: Studien zur Hermeneutik, Bd. 1. Freiburg, 1982. [西村皓・森田孝監訳『解釈学研究』]

玉川大学出版部, 1991, 27ページ]

- 5) P. Ricoeur: *Hermeneutics and the critique of ideology* (in *Hermeneutics and the human sciences*, edited, translated and introduced by J.B. Thompson, Cambridge, 1981, p.88) (リクールの英訳論文集以下 HHS. と略記する)
- 6) *ibid.*, p.87
- 7) *ibid.*, p.88
- 8) M. Heidegger: *Sein und Zeit*, 1927. [桑木務訳『存在と時間』岩波書店, 1961, 58ページ]
- 9) P. Ricoeur: *ibid.*, p.90
- 10) *ibid.*, p.86
- 11) F. Kümmel: *a.a.O.*, S.36
- 12) *a.a.O.*, S.21
- 13) *a.a.O.*, S.21
- 14) *a.a.O.*, S.29
- 15) *a.a.O.*, S.30
- 16) *a.a.O.*, S.38
- 17) *a.a.O.*, S.39
- 18) *a.a.O.*, S.47
- 19) O.F. Bollnow: *Philosophie der Erkenntnis* 2. Aufl. Stuttgart, 1981, S.28
- 20) *a.a.O.*, S.25
- 21) *a.a.O.*, S.29
- 22) M. Foucault: *Naissance de la clinique*. P.U.F., 1963. [神谷美恵子訳『臨床医学の誕生』みすず書房, 1969, 153ページ]
- 23) P. Ricoeur: *The hermeneutical function of distanciation* (HHS., p.133)
- 24) *ibid.*, p.134
- 25) P. Ricoeur: *Metaphor and the central problem of hermeneutics* (HHS., p.167)
- 26) P. Ricoeur: *The hermeneutical function of distanciation* (HHS., p.132)
- 27) P. Ricoeur: *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Texas Christian Uni., 1976, p.94
- 28) P. Ricoeur: *The hermeneutical function of distanciation* (HHS., p.143)
- 29) *ibid.*, p.144
- 30) *ibid.*, p.139
- 31) 内田義彦: 形の発見. 1992, 藤原書店, 285ページ
- 32) P. Ricoeur: *Metaphor and the central problem of hermeneutics* (HHS., p.180)
- 33) O.F. Bollnow: *Das Doppelgesicht der Wahrheit*. Stuttgart, 1975, S.136
- 34) *a.a.O.*, S.137
- 35) *a.a.O.*, S.138
- 36) 西谷啓治: 西谷啓治著作集第二十巻. 創文社, 130ページ

2

- 1) O.F. Bollnow: *Anthropologische Pädagogik* [浜田正秀訳『人間学的に見た教育学 第二版』玉川大学出版部, 昭和55年, 48ページ]
- 2) O.F. Bollnow: *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*. Essen, 1965, SS.30~39
- 3) O.F. ボルノウ: 哲学的人間学とその方法的諸原理 (ボルノウ/プレスナー. 藤田健治他訳『現代の哲学的人間学』白水社, 1976, 34ページ)
- 4) 同上書, 35ページ
- 5) 同上書, 37ページ

- 6) O.F. Bollnow: Das Wesen der Stimmungen 7. Aufl. Frankfurt, 1988, ss.15～16
- 7) a.a.O., S.16
- 8) H. Pleßner: Macht und menschliche Natur (in Gesammelte Schriften V. Frankfurt, 1981, S.184)
- 9) W. Loch: Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Essen, 1963, S.83
- 10) O.F. Bollnow: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. S.44 (11) a.a.O., S.48
- 12) H. Pleßner: Ein Newton des Grashalms? (G.S.VII, S.258)
- 13) H. Pleßner: Die Stufen des Organischen und der Mensch (G.S.IV, SS.396～419)
- 14) F. Kümmel: Kulturanthropologie (in Weg zur pädagogischen Anthropologie 2, Aufl. 1967, Heidelberg, S.171)
- 15) P. Ricoeur: Metaphor and the central problem of hermeneutics (HHS., p.168)
- 16) ibid., p.169
- 17) ibid., p.170
- 18) ibid., p.175
- 19) ibid., p.177
- 20) ibid., p.178
- 21) 筆者が関係している教育相談の概要を紹介しておきたい。1990年4月、滋賀県栗東町教育委員会が「心の相談室」を開設した。相談室と呼ばれているが、実際は町教委の委嘱を受けた講師（開設時2名, 1993年1月より3名）が定期的に担当校を巡回訪問（3中学8小学校）して教師と面談する。児童生徒及び父母との面談は原則として行わない。中学校は月2回, 小学校は月1回の訪問を原則とし, 1回の訪問で2～3ケースの相談をおこなう。筆者は開設以来1993年9月までの間（途中9ヶ月中断）96名の教師と面談し, 相談に名前の挙がった児童生徒の数は102名であった。相談は1回で終了するものから3年に及ぶものまで多様で, 相談内容も不登校（傾向）を中心に, いじめ, 暴力, 不適応等多種であるが, いずれも教師が主観的に「問題」と感じる事例が対象になっている。相談はカウンセリングの形式をとるが, 活動としてはコンサルティングの側面, つまり問題解決の援助と教育的助言と情報提供等の機能が重視されている。