

# デューイの経験の哲学とシステム現象学

北 村 三 子

## はじめに

教育哲学という学問分野が教育実践に直接役立つと思っている人はほとんどいないであろう。それでも、人間観や世界観を深め、教師としての見識を深めるのに役立つだろうということが何となく合意されているために、教職課程のカリキュラムには教育思想や理念といった内容が含まれている。とはいえ、それが身についた教養となるには膨大な労力と時間が必要である。しかるに、昨今の教育改革は即効性ばかりを求めている。そのような悠長な教師の成長などはほとんど期待していないのではないだろうか。

こうした状況を招いた責任の一端は教育哲学者の側にもある。教育思想や理念と教育実践との間の質的な隔たりを、真剣に考えて見ることがあまりに少なかった。学問は「知る」ことを、教育実践は「行なう」ことを目的とする。本来両者は相携えて進むべきものであろうが、それぞれが独自の道を歩んでしまった。そのため、近代科学の発展にもかかわらず、学問的な知によって、人間の行為や成長の過程そのものはほとんど闇なのである。教育哲学ばかりでなく、日本の教育学はそうしたことを正面から考えたことがどのくらいあっただろうか。

そこで、本稿では、教育における「行なう」と「知る」こととの関係を根本から問い直してみたいのであるが、そのためにまず参照すべきはジョン・

デューイ（1859～1952）であろう。彼においては二つのことが統一されているからである。プラグマティズムは科学という行為を問題にしたが、デューイの教育哲学も行為の中に知を位置づける形で組み立てられている。伝統的な哲学の主客二元論の克服、という文脈で語られることが多いが、行為する人間を復権するものというふうに見たほうが教育を考える上では有効である。本稿のねらいは、デューイの教育哲学の特徴をそのように押さえ、それをどのように私たちが活かし発展させられるかを考えてみることにある。

## OECDの学力観と新教育

デューイの思想をこのような視点から取り上げるのは、時代の要請にもかなうからである。

デューイは150年ほど前に生まれたが、長寿であったので没後50数年が過ぎたことになる。彼が生きた時代は近代産業の発展期であり、標準化された知識の蓄積や協調性・順応性を重視するいわゆる「近代型能力」の育成のシステムが国家的な規模で成立していった時代であった。新教育運動はそうした近代学校教育への批判を含むのであり、学習者の個性、能動性、創造性、コミュニケーション能力などを重視する「<sup>プログレッシブ</sup>進歩主義」的教育を目指すものだった。その潮流は、日本でも大正期や戦後教育改革期に大きな影響を与え、戦後の初等教育ではその教育観はある程度共有されたが、学力が低下したという批判を受け、その影響は消えていった。ところが、1980年代半ば以後、「ポスト近代型」と言われる産業構造への転換やグローバル化した経済競争の進行の中で、新教育が目指した能力は現代社会にとって不可欠なものとして、強く求められるようになってきているのである。

そうした目標とすべき能力観の転換において、現在世界をリードしているのがEUである。それはOECDが試みた「生徒の学習到達度調査（PISA）」に反映されている。このテストが測ろうとしたのは、義務教育を終える段階の若者が今後何ができるかということ（コンピテンシー（competency, competencies））であり、社会的に責任ある行動が取れること、テクノロジー

一の変化・経済の変化に対応できる問題解決技能、そのために必要とされる創造性、自己信頼、多様な他者との協働能力、またそれら全てに関わるコミュニケーション技術などである。また、持っている知識・技能を使う「思考力」・「応用力」、世の中の変化に対応していくための「学習力」も重要であると考えられている。

そのような能力を目指すと、PISA の高得点の国として注目を集めているフィンランドのように、教育のあり方全体が変わっていく。教科別の、固定した技能・知識の詰め込みから、教科横断的で、学習を支援するものへとシフトする。その支援も、学習者が自分自身の知識を統制し積極的学習者になるための戦略を見つけ出せるようになされねばならない。そのためには、教師も学習者も、いかにして他者との共同において知識が構成されるのかを知り、学習過程の社会的要素を理解することが必要になる。教師に求められるのは「学習過程のメタ知識」になるのである<sup>(1)</sup>。

## コンピテンシー養成の条件

情報技術等の、今日の科学技術がもたらした変化への対応については、当然デューイは考察していないが、その経験の哲学はコンピテンシーの養成ということをより深く考えるヒントを与えてくれるのである。

PISA は、大人には予測できない未来の形成者として子どもたちを捉え、コンピテンシーを構想する。デューイもまた、未来がどうなるか分からないことを前提に教育を論じた。彼によれば、子どもを未来のために準備させるというのは「自分自身を自由に使う力を与えること」であり、「彼がすべての能力を十分にそしてすばやく使えるように、彼の目、耳、手がいつでも命令に従うことができる道具となるように、かれの判断力が働きかけるべき条件を把握できるように、経済的かつ効果的に活動できる実行力を付けるように、訓練すること」を意味したのである<sup>(2)</sup>。

また、「未来への提言」（NHK 2007 年 2 月 12 日）の中でフィンランドのオッリペッカ・ヘイノネン元教育相が次のように語っているが、これも新

教育においていつも言われてきたことである。

これからの教育システムは、あえてペースを少し落として、一人一人により深く考えさせることができなくてはならないと思っています。自分の頭で考え、自分の心で感じ、他者を信じること。そして、ほかの人にも同様に、それぞれが自分の頭で考え、心で感じる時間を与えることで

す。

フィンランドでは、知識は学習者自身が学び編成していくものであるという考え（構成主義的な学習理論）に立って教育が行われているが、それが可能になるためには、「内省力」が必要であり、「内省力」が失われないように教育のペースを落とすべきだということである。

その「内省」であるが、ヘイノネンの著書『「学力世界一」がもたらすもの』<sup>(3)</sup>の邦訳ではそうなっているが、言語は intuition であり、「直観」というニュアンスが強い語である。意識的な振り返りとしての「反省」ではなく、自ずと分かる、感じるといったことなのである。

「直観」というと、デカルトの本質直観のように、モノの本質を捉える認知的なレベルの直観を連想してしまいがちだが、それ以外にも人間には、さまざまな感覚や体感がある。ヘイノネンの「頭で考え、心で感じる」という「内省」には、そうした感受性も含まれているはずである。

そして、そうした感受性は身体を持つことに由来するのである。身体を持つこと—それは生命体であるということである—で初めて、「経験」の主体であることができる。知識を自ら編成していくことができるのである。そして一人ひとりの学習者に経験が形成されていくためには、それぞれに必要な時間と自由が保証されねばならない。また、それを本当に実感していなければならない。

上記の番組中に映し出されるフィンランドの学校教育は、個人のペースを大切にし、実にゆったりとしている。それでもさらに「ゆっくり」が求められている。なぜそう落ち着いていられるのだろうか。それは、フィンランドが高度な福祉制度を備えた、成熟した民主主義社会であるためであろう。教

師一人当たりの児童数も 10.8 人（日本は 19・6 人）と少なく、教師の質も確保されている。だが、フィンランドも初めからそうだったのではない。

逆に日本では、上記のように、戦後の一時期、国を挙げてそうした教育をめざしたことがあるのである。デューイの思想はそれを牽引する役割を果たした。日本にそれが定着しなかったのは、国家の必要を優先するような教育政策の強まりに加え、急速な経済成長の中で、自律的に存在するものとしての自然という実感が弱まってしまったこともあるのであろう。生命の自律性ということは、言ってみれば、どうにもならなさのことである。人間の知によっては制御できない多くの部分を受け入れるということである。

PISA で高得点をあげるフィンランドは、日本の教育関係者の間で注目を集めている。2007 年の全国一斉学力テストに PISA 型の問題が加えられる一方、フィンランド方式なる教育法がビジネスチャンスさえ生んでいる。日本が本当に人間の生命・人権が尊重されるような社会と教育を目指そうとするなら、自分達の過去の経験からも学ぶべきだろう。そのためにもデューイの経験の哲学を振り返ってみることが必要なのである。

## デューイの経験の哲学と現代思想

デューイの経験の哲学と現在の附合はもう一つ挙げることができるだろう。学問的な出来事との関係である。学問の世界には、人々の世界観を変え、学問間の壁を超えて大きな影響を与えるような発見や学説が登場することがある。生物進化論はその一つである。生命の一種として人間を捉えるその視点は、人間に関わる諸学問の変化をもたらしたが、デューイの経験の哲学もそれ抜きにはありえなかった。そして、今日のシステム論の発展も生命観の革新を伴っている。ことにマトゥラーナとヴェレラによってもたらされたオートポイエシス論は、様々な学問分野に新しい研究の方向を提供するものだった。教育社会学ではルーマンが発展させた社会システム理論に注目が集まっているが、教育学への活用の途はまだ他にもあるだろう。少なくともデューイの経験の哲学の心理学的な側面は、それによって現代化され、豊かにな

る可能性があるのである。

オートポイエーシス論は、その後、チベット仏教の意識のあり方に注目したヴァレラ、現象学とオートポイエーシスの理論を結びつけた河本英夫と展開されていく中で、行為論としての地平が切り開かれていった。それを河本は「オートポイエーシスの第四領域」と呼ぶとともに、「システム現象学」という新しい学問領域とした。

システム現象学的行為論は、ギブソンのアフォーダンス理論やメルロ=ポンティの身体論と親和的なものに見える。しかし河本によれば、ギブソンの生態心理学もメルロ=ポンティも行為を知ることを目指し、結局行為そのものには届かない。それに対しシステム現象学は、認知と行為をそれぞれ自己生成する系、つまり次元も作動モードも異なるものと認める所から出発する。行為を知ろうとするのではなく、それらの連動を実践的に問題にしていくのである。このような、質の異なるものが運動の継続という一点だけで接続される機構を「二重作動」と河本は呼んでいる<sup>(4)</sup>。

この、知ることでなく、経験の生成と直接関わっていくという点で、デューイの経験の哲学はシステム現象学と共通なのである。河本によれば、「経験は知ることや情報処理以上に多くの課題をもっており」、「経験の最大の課題は、自らを形成することであり、自己形成の途上にありつづけることを本性とする」。それゆえシステム現象学の課題は、「これを推し進めるための経験の仕方を獲得していくこと」である<sup>(5)</sup>。システム現象学は、経験のし方を変えてゆく行為が主題となるのである。一方デューイによれば、「教育とは経験の内部での、経験による、経験のための発展である」し、教育哲学も、何がなされるべきか、いかになされるかに関するものでなければならないのである<sup>(6)</sup>。

取り上げる事象や分析の粗密には違いがあるが、このように両者の課題や立脚点はきわめて近いところにある。デューイには現象学やシステム論といった方法論はないが、意識を道具として考察している。そしてそれで不足の部分は進化論や草創期の心理学、社会学などを援用しつつ論を組み立ててい

る。時代の制約はあるが、学問の枠にとらわれない非常に広汎な経験をめぐり議論を残してくれているのである。

デューイが試みたような教育実践がポスト近代社会によりやく主流となりつつあるように、それと組み合うその経験の哲学も、他の学問の変化の中で新たな再構成の機会にめぐり合えそうな時期になったのである。

## デューイの経験論の特徴

デューイの著作は、古くからの言葉に新しい意味が盛られていることが多く、現代の思想から逆に彼の意図に気づくことがある。「思考」や「知覚」といった基本的な概念も、行為論の枠組みのなかで、新たな意味を付与されている。ともあれ、『経験と教育』、『人間性と行為』、『経験としての芸術』などからデューイの経験の捉え方の特徴と思われる点を探ってみよう。

デューイは人間を生命の進化の流れの中で捉えているので、人間の経験も他の生物の生の営みの延長上で理解されている。単細胞の生物でも生きていくうえで必要な機構はすべて備えている。環境の変化を感受し対応する生物は皆、ある種の経験をもっていると言える。人間の場合には、神経システムが非常に発達し、自分の経験をある程度意識できるようになった。経験を意識的に生かすことが可能になったのである。

人間はその生まれもった良識と判断力で自分の経験から学ぶ力が与えられている。価値ある事物に感動する力、学んだことを使ってみたいという願望を持つのであり、デューイはそれらを「魂<sup>ソウル</sup>」とも呼んでいる。しかるに、意識の創発は質的飛躍であり、それ以前の状態は忘れられてしまう。言葉を持ってしまうと幼児期のことが想起しにくくなってしまう。意識を持つ人間は、それが形成される前提となる身体・行為を忘れがちなのである。デューイの経験の哲学は、そのことを自覚しており、意識以前の段階から構想されている。

そのためにまず、経験の場を、生命体が環境と相互作用している「状況 (situation)」と捉えるのである。これは実体というより動的な関係である。

それは物理的な空間ではなく、玩具であれ本であれ、また想像上のものであっても、人間の個人的な要求、願望、目的、能力との相互作用そのものなのである。世界の中で生きるというのは、様々な「状況」の中で生きるということにほかならない。

状況において人間にはさまざまな変化が生じる。好き嫌いといった感情が喚起され、願望が生まれる。感覚が目覚め、やがては目的が作り出される。記憶もまた想起され、参照される。そして次の経験へ入っていくのだが、そのため、「全ての経験は以前の経験から何かを受け取り、その後に行ってくる経験の質を修正する」ことになる。デューイはそれを経験の連続性の原理とし、状況を生み出す相互性とを合わせて「経験の二つの原理」と言っている。そして、意識化されないレベルの経験の連続性が、経験の連続性を支えている。「あらゆる経験は願望や意図には拘わりなく経験の中で生きつづける」のである<sup>(7)</sup>。

経験の内的な展開過程に関するデューイのこのような説明には、伝統的な哲学が認識との関わりだけで知について論じてきたこととは異なるものが含まれている。デューイによれば、そもそも人間は、通常は感じたことを意識する前に行動しているものなのである。知的な観念は活動の結果として生じ、活動をよりよく統制するためにそれを引き継ぐものなのである。このような意識は認識という終着点に向かうのではなく、経験の推進力として働いている。

感覚情報を素材として形成される観念や知識は「理論知」であり、哲学や学問において知の本質的なものとして重要視されてきたが、それは物事を距離を置いて眺めて得られた、静止した知であり、特殊な条件下での知である。それに対し、デューイは、意識を、動的な状況の中に巻き込まれ、それ自体も形成されていくものと考えたので、自ずと「行為知」とでもいべき領域に踏み込んでいかねばならなかったのである。

衝動から行動へと直進するのを延期し、目的をイメージしながらそれへと至る手段の見通しを立てる「予見」は、意識的な作業である。そこでは出会



う可能性のあるものごとを勘定に入れ、起きるであろうことをシミュレーションする。そして、予見の最後のイメージが「目的」なのである。

経験は行為と不可分であり、一定の単位がある。経験は連続的だが、同じものの自動的な連続・増殖ではないのである。次の経験が生み出される局面で、経験の方向がコントロールされる。その際、人間の場合は、意識が大きな役割を果たしうるのである。その理想の形をデューイは科学的方法に見た。しかし、それは経験に内在する可能性の探求の様式としてであり、結果の観察や思慮深い反省や要約は、前進するための着想を生み出すためのものと考えられた。着想は科学では「仮説」と言われるが、デューイからすれば、「予見」に他ならない。

科学的方法が、新たな概念や知識の構成を終着点とするものとしてではなく、「予見」という、経験を推進するものとして捉えられているのである。それがプラグマティズムということだが、日常的でありながらそれまでは学問的には注目されてこなかった、行為の内に働く思考のあり方を、デューイは取り出して見せたのである。

あたらしい経験の連続的な再構成を導く予見は、たとえば航海に乗り出す決断の際にも働いている。それは航海中に出会う状況のシミュレーションであるが、デューイはそれを「熟慮 (deliberation)」と呼んでいる。科学的な方法を念頭において言われる「反省的思考 (reflective thinking)」よりも一層実践的な思考のモードである<sup>(8)</sup>。

デューイは、実践的な思考のモードをもう一つ指摘している。それは、芸術活動の内働き、その行為を纏め上げる一連の感覚の働きである。すでに行われたことと次に起きてゆくこととの関係の把握であるがゆえに「思考」であり、予見であるのだが、行為と一体となっており対象の知覚や論理的な思考といったもの以前の、たとえば、見事な走りや巣づくりをする動物の能力と繋がるような感覚の働きである。それがあゆむゆえに、人間の芸術活動はもっとも統合された（完全な）人間の経験の様式なのである<sup>(9)</sup>。

## 人間存在の本質としての行為

このように、デューイの経験の哲学は行為のレベル、自己意識の成立する以前のレベルをも視野に入れたものである。それは観照的な哲学の伝統の中で無視されてきた行為を復権するものであったが、けっして知を排除するものではなかった。「考える」という行為は論理学が考えたような形式的・論理的な過程ではない、ということなのである。囲碁の棋士が対戦中に長考することがあるが、可能なあらゆる手を比較検討しているのではない。最善手は直観的に把握され、それが本当に最善かどうかを検討されているのである。また、デューイにとっては、知識や命題も、彫刻や交響曲と同様芸術作品になりえたのである。それらが生み出される過程が真に経験されたものであれば、そうなのである。経験とはデューイにとって、本質的に創造的な過程なのである。

そして、経験は再構成される。その典型的なイメージは、人生の初期の発達において、身体の成長と諸能力の発達があいまって、顕著に経験の質が変わっていくことである。同様のことを豊かに実現することを教育は目指すのである。そこから、教育の課題は、衝動に即応する行為を観察と判断が入り込むまで何とか延期できるようにする、ということになる。その結果、衝動が目的的行為へと変成するとともに、経験も再構成されるのである。

経験の連続的な再構成はその人間の成熟をもたらすが、その過程はメタモルフォーゼや創発を含むものであり、自然の営みの一環としてある。人間存在の本質を行為ととらえるから、学校に手仕事を導入し、目的が共有される共同作業を通じて胎芽的社會としての学校を形成しようと試みたのである。学ばれるべきテーマは学習者の日常経験のうちにあり、全てがそれと繋がっている。そこでは教師は子どもより経験豊富であるという以外にその存在意義はない。デューイが教師に求めたのは、子どもたちが出会うものと子どもたちとの間を調整すること、また子どもたちの経験の展開を洞察に基づいて調整することであった。

こうしたデューイの教育哲学をさらに豊かにしていくヒントが、私たちに

は与えられている。先に触れたように、河本英夫がシステム現象学として切り開いた地点は、デューイの哲学の拡張にも非常に有効だと予想されるのである。『システム現象学—オートポイエーシスの第四領域』と題する著書を参考に、行為と知をめぐるデューイの考え方を補強したり、現代化したり、拡張したりできそうな部分を探ってみよう。

### オートポイエーシスの機構

システム現象学はシステム理論と現象学との発展的融合をはかるもので、現象学的なアプローチを拡大しつつ、それで間に合わない部分にオートポイエーシス論を活用している。このシステム現象学、とりわけそのシステム論的側面と結びつくことで、デューイの経験論・教育論の基盤となっている生命本来の自己形成力を現代の言葉で補強し、また脳神経科学が明らかにしたような多種並行的な脳の機能と整合するような多元的な自己の形成という観点を組み込みこむことができそうである。

経験が再構成されていく過程は、さまざまな能力が発達していく過程であり、身体が作られ維持されていく過程である。こうした形成するものを対象として捉えることはできない。意識もまきこんで形成がなされるためであるが、オートポイエーシスの機構は、意識では対象化できない自己形成という行為の存在と、その重要性とを、はっきりと指し示す。それは、自分自身の経験の中にすでに含まれていて、経験の自己とその変化を保証しているものである。

それに着目することで、オートポイエーシスの理論は、経験科学とのつながりを失わないで、身体的な技術と関わる領域で現実に私たちが経験することを、無視しないですむようにしてくれる。逆上がりや道具の使い方などで、いろいろやってみはしたもののどうしてもうまく出来なかったものが、時間をおいてやってみたらどうしたわけか出来てしまうようなことがある。身体は自己形成するためにそうした変化が起きてしまうのである。そうしたことを、オートポイエーシスの理論は、論理的に把握することを可能にする

のである。

オートポイエーシスの機構として示される典型的な事態は、形成運動、つまり自分自身を作り上げ、時に応じて全身を組み替えていく運動である。継起してゆくがいつ何時でも別様になりうる、かろうじて運動を継続ゆくような機構・運動である。ゲーテが感知した、植物に典型的に見られる自分を作り変えていく運動である。その際立ったものは、自らを全面的に作り変える「メタモルフォーゼ」として、昆虫や蛙などについてよく知られている。

経験貫いてくこのような機構があるということは、学習者の自律性を大切にすべきだという主張の論拠となる。自己形成には十分な時間と自由が保証されなければならない。コンピテンシーの育成は「できる」ことを目指すが、それには「ゆっくり」が不可欠であるという良き常識は、確固とした根拠あるものとして支持されるのである。

ところで、システムはその作動が継続することによって自動的に固有の閉域をなすが、それも一つの「自己」である。免疫の自己、感覚システムの自己、意識の自己など、多面的なものとして自己はあるのである。それらの「自己」の多重作動（河本は様々な二重作動の複合体と考えている）として人間を捉えることによって、意識的な「私」、神秘的な「自己」の双方への囚われを避けられるだけでなく、「統合性」という言葉で終結してしまいがちな教育論をもう少し先へ進めることができるであろう。

## 理論知と行為知

デューイは行為の内に働く知のあり方を追及したが、それと、河本のシステム現象学の行為論とはかなり近いところにあり、特にその現象学的な側面は、デューイにおける知と行為との関係の理解を一步進める上で有効である。

河本は、行為知そのものを経験の遂行のさなかで記述するために、現象学が従来取り上げてきた身体運動感だけでなく、身体がここにあるという感じや、生命の内奥感（生きているという内感）を含む「身体内感」を取り上

げている。

身体内感は気づかれるものである。感じ取られるだけだが、生存や行為にとって決定的なものである。泳ぎを覚えるような具体的な場面を思い浮かべてみれば明らかなように、経験の形成運動自体を私たちは知ることができない。しかし、経験が形成されているときの内感には、ぼんやりと感じ取ることができる。もちろん、オートポイエーシスの機構であるから、意識以前の段階に、つまり行為そのものの中に自らの運動を継続していくための調整能力が含まれているのだが、注意を向ければそれに気づくことができるのである。そうした気づきを手がかりに、もう少しこうしてみようと意図的に行動の調整をすることもできるが、意識的な介入が前進の妨げになることもある。

対象を知るという形での知覚ではないが、調整機能が働くには行為に内在的なある種の知覚が必要である。そこで河本は、次のような2系列の人間の知覚を取り出している<sup>(10)</sup>。

- A. 観察者—理論知—知覚(本質の把握)—類的概念の把握—関係概念の把握
- B. 行為者—行為知—知覚(予期)—身体行為の調整—気づきを介した行為の選択

ロボット工学はロボットの設計に当たって、知覚をAのタイプでまず理解し、ついで身体行為を接続させる。人間の行為の基本はBのタイプであって、予期が働きフレーム問題も生じない。しかも、知覚と行為が連動してそれぞれが前進的循環的に形成が進み、行為能力が知覚できる範囲を決定する。経験の深い人と浅い人とは見え方が異なるだけでなく、浅い人には見えていないことも分からない。そして、デューイが教師に求めた洞察やそれに基づく示唆は、そのような見え方の違いを根拠に言われているのである。

発生の順序で言えば、Bの知覚はAの知覚に先立つ。感覚は動物にも当然あり、それは意識以前の感受性である。運動の調整のためのキュー(cue)として使われる感覚が「知覚」と呼ばれるが、それがあれば動物は生きていける。人間も同じだが、人間には、他でもない「私」が気づいているという意識がある。意識の働きは大脳前頭葉の発達の副産物である。精神の諸活動を

モニターし、自他の区別を意識するのである。

ものを作るという行為が加わると人間固有の知の領域が出現する。それがBの系列であると河本は捉えている。杖や棒を作ろうとするときには通常「まっすぐ」がどのようなものか（意味）はよく分かっている。それは、実際の作業の過程のなかで予見として働きつづけ、製作過程の調整と関わるさまざまな気づきをもたらしていく。

Aの観察者としての知覚は、出来上がった杖あるいは棒を制作過程とは切り離して眺め、そこに、「まっすぐ(直線)」という理念の本質を捉えるものである。それは行為知とは別の次元の知（理論知）である。

この二つの知の質の違いは、主に活動する脳の部位の違いと重ね合わせて理解すると分かりやすい。対象の本質を把握する知覚は、意識固有の働きであり、前頭葉との関わりが深い。一方予期は、認知行為システムの一部として運動野や頭頂連合野や側頭連合野を必要とする。そのため、知覚と言ってもシミュレーション機能を伴っているのである<sup>(11)</sup>。

デュエイは知性的な経験に含まれるものとして、予見としての「目的」やシミュレーションとしての思考を指摘し、またそれが目的に向かう手段の構成につながるとしたが、Bのタイプを基盤にそこにAのタイプを生かす形で考えていたことが分かる。

## 身体内感と気づき

身体内感・気づきはそれとして感じられるだけのものであり、近代では意識の周辺的な働きとされてきた。対象を知り、自らを知ることが重視されてきたが、身体内感はそのような知の働きのほとんど届かないものだからである。はっきりはしないが何かが起きていること的感覺でしかないからである。さらに、意識は特定の事象に焦点化する傾向が強いので、こうした感覺は通常は押さえられてしまうということがある。

生命感覺や身体があるという感覺は、視覚を緩めなければなかなか感じ取れない。瞑想時に半眼にするのはそのためである。自己意識もそうした無人

称の感覚の感知を妨げるので、通常の作動を緩めるようにすることが必要である。

そのような身体技法を用いると身体内感が高まるが、普段でも意識を向ければある程度は感じ取れる。身体のシステムが調整されつづけているのをぼんやりとであるが感じ取れるのである。生きているということは活動なのである。

システムの作動は内的な差異を生み出しながら継続されていくが、作動のモードが変わるときには、独特な内感が生じる。意識を向けるまでもなく、気づかされるのだ。差異の変化率が大きくなり「強度」が生じているからである。強度はあらゆる感覚に共通するもので、情報と行為とのつながりの中で最も基本的なものだと河本は言う。飛んできたものをとっさに避けるなど、一瞬の出来事で、意味不明でも、感覚されれば身体が反応してしまう。そのとき区別されているのは度合いであり、それに応じた行動調整がなされる。強度は内的運動感や情動・感情といった内的に感受されているものの「動きの度合い」である。質であって、数量的に測定できないが、確かに感じ取られるのである。

強度は「新たな自己が形成される現場」にも出現する。オタマジャクシからカエルへの移行など、システムの作動が続いて質の変化が生じようとしている場面でも出現している。身体行為疾患の患者が動けるようになる直前にも同様で、活動の内感としてその可能性を直感的に知ることができる。つまり発達、創造、治療などの場面で出現しているのである。

また、強度的な運動感は感情に独特の気配や雰囲気を作り出す。不気味さ、不安、崇高さなどの情態性が感じ取られる。それは、心の中の状態としてではなく、環境の気配や雰囲気として見えるのである。異常な精神状態ではそれははっきりと生み出されるが、異常性がない軽微なものは発達や創造的な場面でしばしば出現する。

生徒の成長や成熟に気づいて嬉しい驚きを感じるということを、教師はたまに経験する。教師をしていて良かったと感じる瞬間である。学習者の経験

が豊かになりつつあるとき、それが成熟をもたらしているとき、経験豊かな教師には感じるができる。身体内感・気づきは、学習者自身だけではなく、学習者に寄り添う教師にとっても、経験の成り行きを察知させてくれるものである。

### 経験を学ぶ・経験を教える

河本は、逆上がりや片麻痺の患者のリハビリなど、身体運動の創出過程を念頭に、気づきの積極的な活かし方を語っている。経験は学んだり、教えたりできるのである。

河本によれば、身体運動の創出へと向かうためには、「当面、運動の継続の回路を繰り返し探し当てること、運動のさなかで気づきの意識（運動調整能力）を引き出すこと、経験が何か新たな質を獲得したかどうかには気づきうる感知能力を引き出すこと」がまず必要である<sup>(12)</sup>。

経験を学んだり教えたりできるのは、気づきが生じた段階においてである。そのようなことができるのは、身体感覚に関わる領域は一人称以前の無人称だからである。差異の出現はつねに無人称の「このもの」であり、自分の経験になっていない。そのため、その経験を前後関係で記述したり（物語化）、再度それをイメージしたり、言語化することで、一人称化することが必要である。その際のイメージは、内容と厳密に対応する必要はない。行為の遂行を促すようなものであればよく「遂行的イメージ」と呼ぶべきものである。詩的な言語もその種のものだが、教育理念や思想もまた本質的にはそうした性格のものである。

身体に出現したものを自分で経験できるようになったとき、そこに行為する自己が出現する。つまり、「経験が学ばれた（習得された）」ということである。たまたまではなく、それができるようになったということである。言語化されることで、アナログ的な感じ取りはさらに微細な調整能力を持つことができる。上達することができるのである。

また、「経験を教える」ということは、体験的創発が生じたとき、そのこ



とに気づいたらその際の身体運動感、身体イメージを想起させ、それらと連動させその気づきを固有化させることである。

感覚・知覚と違って「できる」という能力はそれだけで単位化しないが、身体内感・気づき—イメージという複合運動系として単位をなしており、それが経験を習得したり教えたりする際の手がかりとなるのである<sup>(13)</sup>。

そうした身体能力や技法の習得・教授が、デューイの実験学校で自覚的に追求されていたわけではない。しかし、手仕事などの活動を中心にすすめることで、内感や気づきをおのずと育てる環境になっていた。絵を描いたり文章表現をすることが手作業と組み合っていたために、それはさらに促進されたはずである。歴史の学習も劇の創作と結びついていたので、デジタルな知はアナログ的な行為知の中に包摂されるようになっていた。

理論に裏付けられていたわけではなく、経験上それが良いと直観されていたのだ。システム現象学は、認知運動療法への参入のように直接的に経験を拡大するために活用されているが、経験上良いと感じてきたことの価値を自覚させ、経験を発展させるのである。

## おわりに

ルソーはかつて、人間の教育と自然の教育の二つを上げ、自然の教育に人間の教育が従わざるを得ないと語った。それは近代の教育思想の中でずっと引き継がれてきた。そのことを、オートポイエーシスの機構という新しい語り方で語ってみよう。

人類には、二通りの形成プログラムが与えられている。一つは、初めの計画がそのまま結果へはつながらないタイプで、創造的な過程がその中に組み込まれており、予期しないものが出現するものである。人間の成長や自然の進化の過程そのものである。もう一つは、観察者としてそれを理解して組み立てられたプログラムで、前提と結果とが直結する直線的なタイプのものである。

教えられるべき内容があらかじめ決められているような教育は、後者のプ

プログラムによるものであり、近代学校教育は従来そうであった。近代学校は、概念・知識の獲得や論理的思考の形成には適格的であるが、それに偏れば、人間の可能性の多くを取りこぼしたり、成長をゆがめてしまうことになる。学習者はもともと前者のプロセスに巻き込まれているからである。

教育実践や教育評価に当たっては、理論知によって扱いやすいものだけを尊重し、捉えにくい後者のプログラムを無視してはならない。最近の日本の教育界ではこの傾向が著しく強まっており、憂慮すべきである。後者のプログラムである程度見通しを立てねばならないとしても、前者の形成プロセスを抑制しないように、さらに促進するよう用いるべきである。デューイの教育哲学も、システム現象学もそうしたやり方で思考を用いようとする試みである。両者が問うたのは、「教育とは何か」ではなく、形成プロセスの只中であってそれを調整するにはどうしたらよいかということだった（もともとある調整機能を調整する、と言った方が良いのかもしれないが）。これがさしあたり見えてきたことであるが、システム現象学では情動や感情についても大いに示唆的な議論がなされている。そこから教育哲学が何を学べるかは今後の課題にしたい。

## 注

- (1) 福田誠治『競争しても学力行き止まり イギリス教育の失敗とフィンランドの成功』朝日新聞社、2007年、183頁。
- (2) John Dewey, "My Pedagogic Creed", *School Journal*, LIV, 1897.
- (3) オッリペッカ・ヘイノネン『「学力世界一」がもたらすもの』日本放送出版協会、2007年。
- (4) 河本英夫『メタモルフォーゼ オートポイエーシスの核心』青土社、2002年、10～11頁。
- (5) 河本『システム現象学 オートポイエーシスの第四領域』新曜社、2006年、406～7頁。
- (6) John Dewey, "My Pedagogic Creed".
- (7) Dewey, *Experience and Education*, Chap.3. *John Dewey: The Later Works 1938-1939*, vol.13, Southern Illinois University Press, 1984.
- (8) Dewey, *Human Nature and Conduct*, Henry Holt and Company, 1922,

Chap.16.

- (9) Dewey, *Art as Experience*, *John Dewey: The Later Works 1925-1953*, vol.10, Southern Illinois University Press, 1984, p.56.
- (10) 河本『システム現象学』114頁。
- (11) 同 117頁。
- (12) 同 95頁。
- (13) 同 242頁。