

書評

高橋 勝著

『経験のメタモルフォーゼ』

—〈自己変成〉の教育人間学—』

金 田 健 司\*

## I

高橋勝氏にはすでに数多くの著書がある。評者がすぐに思い出すことが出来るものだけでも『子どもの自己形成空間』（1992年）、『学校のパラダイム転換』（1997年）、『文化変容のなかの子ども』（2002年）などがあり、編著を加えれば相当な数の書が世に問われていることになる。今般新たに世に問われた『経験のメタモルフォーゼ〈自己変成〉の教育人間学』を私たちはこれらの著作の続編として読み解くことが出来るのではあるまいか。いずれにせよ「経験のメタモルフォーゼ」と言う概念は、高橋氏のこれまでの主要なキー概念であった“自己形成空間”“意味空間”“ホモ・ディケンズとしての子ども”などと重奏しているということは間違いないようである。

本書は人々が体験していく経験の問題を主題としながら、人間形成の問題が第一義的には大人と子どものそれぞれの「生きられた世界」の変成（メタモルフォーゼ）であることを示そうとしている。その意味で、本書は人間形成における「大きな物語」の復権を試みたものであるとあってよい。事実高橋氏は「経験のメタモルフォーゼ」が、人が他者、異文化、異世界などの様々な外部と出会う経験を通して、古い世界から脱皮し、自己変成を遂げていくプロセスそのものであるという。だがこのことを考えるためには「大きな物語」がどのような経緯をたどって崩壊してしまったかを考えざるを得ない。高橋氏が言うには、1970年代末までの「教育問題」は、社会の進歩や子どもの発達保障という「大きな物語」の文脈のなかで語られてきた。ところが1980年代以降の「教育問題」の語られ方は、そうした「大きな物語」の文脈を喪失した点にあるという。1980年代以降は、こ

\*了徳寺大学

れまで親や教師の教育行為を背後で支えてきた数々の「人間形成の物語」が、経済合理性というふるいにかけて、ことごとく放逐されてきた。その結果、子どもは未熟な「教育を要するヒト」として対象化され、大人の〈教育的まなざし〉に囲い込まれる存在になってしまった（i～iii頁）。昔は神々々—とって語弊があるならば人智を超えた存在—が生活の至るところにあり、それらに対する畏敬の念が社会教育や家庭教育を支えていた。それらに対する畏敬の念は、今や高度産業化社会においては望むべくもない有様である。その意味でも、現代においてこそ「経験のメタモルフォーゼ」は再吟味されるべき価値があるのではなからうか。

なお、本書の構成は次のとおりである（ただし小分節を省く）。はしがき／序章 経験のメタモルフォーゼ—〈自己変成〉の教育人間学／第一章 変成される世界—秩序を無化する経験／第二章 人間形成における「関係」の解読—経験・ミメシス・他者／第三章 受苦的経験の人間学／第四章 脱中心化運動としての教育人間学—Ch. ヴルフ歴史的教育人間学の地平／第五章 「発達」からメタモルフォーゼへ／第六章 異化作用としての経験／第七章 子どもが生きられる空間／終章 子どもの自己形成空間／これらの章のうち、特に第七章と終章は『子どもの自己形成空間』、『学校のパラダイム転換』、『文化変容のなかの子ども』のエッセンスが多く読み取れ、序章から第六章までを第一部として、第七章と終章を第二部として読むことも可能なのではあるまいか。しかしなにはともあれ、われわれは序章から高橋氏の世界を読み解いていきたい。

## II

オタマジヤクシがカエルになる。さなぎが美しい蝶になる。……序章において、高橋氏はまずこのような事例からメタモルフォーゼの意味を解き明かす。そして、このような変成の姿を人間の成長に適応したのは、ほかならぬ詩人ゲーテであるとする。なるほど、ゲーテは「かたち」を変成（werden）していく存在として人間の生命（Leben）を読み解いている。ゲーテの論に従うならば、「人が生きるということ」は「つねに生成の途上にある」ことである。このことを高橋氏は次のように説明している。それゆえ高橋氏の論にしたがうならば「人が生きるということは、他者との出会いの中で、象徴的な死と再生を経験し、形象物（Gestalten）としての『自己』を絶え間なく分散し、解体させながら、再形象化していくメタモルフォーゼの運動にほかならない」のである（9頁）。高橋氏によればわれわれの「経験」とは、つまるところこのような自己変成の過程に過ぎない。しかし重

要なのは、むしろ自己変成そのものよりも、それがどのような過程を経たものであるのかによる。高橋氏によれば「経験」の過程とは、「他者と関わりながら、知らず知らずのうちにわたしが住み込む世界を越境して、世界の境界線が裁ち直される出来事 (Ereignis)、これを経験と呼ぶことができる。経験とは、他者もしくは外部との遭遇によって引き起こされる受動的で、受苦的な出来事」なのである(17頁)。

第一章では、旧来の教育哲学が、子どもを前進的かつ連続的な直線の上にとらえてきたことを批判的に検証している。旧来の教育哲学は「発達」「進歩」「前進」あるいは「開発」といった物語＝方法原理をつくりあげてきた。そして、それらの方法原理は、たしかに「発達」「進歩」「前進」あるいは「開発」をつくりあげる上での物語としての経験にはふれてきてはいる。しかしそれらの物語は「経験」の核心にはふれていない。なぜならば「経験」は子どもの存在の地平をより強めるだけではなく、子どもの存在の地平そのものを揺るがし、破壊する危険性(諸刃の剣)を持つからである。評者の浅薄な理解にしたがえば、高橋氏は本章であえて諸刃の剣をどう扱うかには回答せず、「否定の経験」(レイン)、「端的感性的な経験」(フッサール)、「生起」(ハイデガー)の経験を介した現象学的な理解にとどめている。

第二章では、「経験」の概念が議論の俎上にのせられる。議論に入る前の前提として、人間形成の概念を、「教師－生徒」の制度的関係に押し込めて理解することの貧弱さが強調され、そのうえで、第一に、「子ども」から「大人」への直線的・進歩的理解ではなく、「誕生－子ども期－壮年期－老年期－死」というライフサイクルからとらえなおすべきことがいわれ、第二に、「教師－生徒」「親－子」の関係からドロップ・アウトされた他者との関わり合いの多様性や、そこに埋め込まれた人間生成の意味を解釈していくことの意味が説かれる。高橋氏は次のように述べている。「大人とは、何らかの共同体を前提にした集合概念である。共同体のないところに大人は存在しない。その労働と社会性を通して、ある共同体を担うものが大人であり、その共同体に養われるものが、基本的に子どもである。そこでは、共同体を構成する者の全員が共有する物語が不可欠である。」(83頁)評者は高橋氏のこの言明にまったくの同感を覚える。なぜならば、「共同体に養われるもの」は「基本的に子ども」である。子どもたちだけで衣食住を達成するのは不可能といわざるを得ない。この言明は、クリークがいうような、共同体論と

なんら矛盾しない。いうまでもなく共同体においては年少者が年長者を陶冶しうることもあり得よう。あるいは生徒が教師に影響を与えることもありえよう。人間形成の問題を「教師－生徒」といった制度的関係に押し込めて理解することの貧弱さは、高橋氏自身も述べている通り、「そもそも子どもが『大人』になるとはどういうことか、『大人』とは自明なものなのか」という問題を素通りした共同体論になるに違いあるまい。そして「子ども－大人」関係を素通りしたままの共同体論でいくならば、共同体を構成する人々もまた「誕生－子ども期－壮年期－老年期－死」という直線的な進行でしかとらえられなくなる。死がもつ意味、老年期がもつ意味がとらえなおされるとき、人から人への影響関係は必ずしも誕生から死へ直線的に進むのではなく、可逆的にもとらえられるものとなるのではあるまいか。そして直線的に進むものではないからこそ、「共同体を構成するもの全員が共有する物語が不可欠」なのではなからうか。

評者の読解に誤りがなければ、第三章で高橋氏は二つの「経験」概念を対比的に示している（94頁と99頁）。それは「経験のある医者」、「経験のある教師」という言い方に象徴されるように、ある個別の問題を処理する技量を習慣的（身体的）に蓄積している場合に使われる経験と、人間が未知なる世界と対決せざるを得ない時代に、その不確実性を最小限度に縮めるための知恵としてはたらいてきた経験、換言すれば未知なるものを、既知なるものに組み入れていく絶えざる包摂運動としてはたらいてきた経験である。それゆえ特に後者の経験にとって、それは受動的かつ受苦的なものにならざるを得ない。それではわれわれの「日常生活」＝経験はどこにあるのか。高橋氏によれば、われわれの日常生活とは制度化され凝固される経験と、そこから再び脱出しようとする経験との一連の循環運動の狭間にある。その意味では、経験は既知性であると共に、必ず未来性に開かれている。流動的で、可変的で、偶然的で、一回的で定型化を拒むもの、しかも言語の網目からも容易にこぼれ落ちてしまうもの、それが経験なのである（114頁）。

第四章では、教育人間学（pädagogische Anthropologie）とは何か、という視点で論が展開されている。それは未成熟な存在としての「子どもをいかに教育すべきか」という教授学（Didaktik）の問いを中心に展開してきた近代教育学（Pädagogik）の狭さを脱して生涯にわたる人間生成（Menschenwerden）の諸相を多面的に解説しようとする学問である（117頁）。教育人間学の萌芽は、1920年代のドイツにまで遡ることができる（ニーチェ、フッサール、ハイデガー）。しか

し、特に1960年以降、ボルノー、フリットナー、ロートによって、そして1990年代以降はヴルフによって、教育人間学は確立されていく。その特徴は大雑把に言っても、①生の連続的形式に加えて、「生の非連続的形式」への着眼、②子どもの実体視から解放されて、生涯にわたる「人間の自己変成、相互生成」の可能性を示唆してきたこと、③〈教師－生徒〉という狭い教授学図式から脱して、ミメシス、経験、他者などの概念を通して、人間生成の広大な地平を獲得してきたことである。これらはいずれも、近代教育学の「中心化」傾向に対する「脱中心化」の試みであったと言えよう（124頁）

第五章はそのタイトルからも分かるように、「発達」からメタモルフォーゼへの移行が語られている。人が子ども期を過ごし、次第に成熟し、成人に至るというプロセスを対象化し分節化すること―発達―に関心を抱かなかった時代は、実は長く続いた。近代以前にはそもそも《時間》の経過とともに人が発展的・向上的に変化するという観念そのものが希薄であった（146頁）。重要なのは、子どもがもつ「反秩序性」・「異文化性」を秩序の内部に組み入れていく「発達」ではなく、そうした単純な一元的な「発達」そのものを異化するメタモルフォーゼ（自己変成）の運動体として、子どもをとらえていくことである。それは到達点を持たない、つねに流動し続け、変成し続ける変成体にはかならない。子どもを既存の文化に組み入れたり、発達のモデルで評価したりするのではなく、つねに開放系の変成体として動き続ける子どもの生命に寄り添い、そうした子どもに関わり続けることで、実は、大人自身が自己編成を遂げていくことが可能になる。「メタモルフォーゼ」とは、決して単体の自己準拠的な自己変容ではなく、異世界や他者と深く関わり合い、その過程で、両者がともに変化を遂げていく現象を指しているのである（164頁）。

第六章は、構築された「現実の」流動性に主眼がおかれた内容になっている。人間は世界との無限な関わり方を限定して、ある特定の関わり方だけを反復、習熟して、ハビトゥスからなる社会制度を作り上げてきた。しかし他方で、人間は「流動的で、不透明で、つじつまの合わない」混沌とした世界を内に抱え込んでおり、そうした多義性に満ちた「現実」に肌身で触れることによって、硬直化した制度化の網目に亀裂を入れることが十分に可能になる（176頁）。経験が問題になるのは、それが reality の意味での「実在」ではなく、actuality の意味での「現実」だからである。つまり、経験は「実在」を反映させるのではなく、「現実」を

構成していく働きだからである（178頁）。その意味から、高橋氏は、経験が、その生（Leben）に不断にアクチュアリティを取り戻そうとする運動であることを強調している。「人間が生きる『現実』（actuality）とは、経験の意味の凝固化（制度化）と流動化（脱制度化）の絶えざる循環運動の過程そのものの中にしかあり得ない」（183頁）のである。ドゥルーズ的にいえば、これは経験の差異化作用なのである。

第七章では多種多様な「経験世界の喪失」から始まり「子どもが生きられる」空間の再興についての論考である。メルロ＝ポンティは現象学の方法を駆使して次のように書いている。「われわれの身体が空間のなかにあるとか、時間のなかにあるとかと、表現してはならない。われわれの身体は、空間や時間に住み込むのである。」（191頁）高橋氏は、人の行為や身体感覚を媒介として、このように知覚され得る空間を、ボルノーの名付けに従って「体験する空間」「人間学的空間」と呼び、タテ、ヨコ、高さからなる三次元空間を「自然的空間」「物理的空間」と呼ぶ（191頁）。高橋氏は、子どもを地域社会の構成員全員の手によって育て上げるという人間形成システムは、実に重要な示唆を含んでいるという。たとえば、わが国の地域社会は、この40年間に歴史的とってよい変貌を経験してきた。村の人々が歩いて慣らしてきた田圃の畦道や、農道、森の小径は消失し、それに代わりアスファルトが敷かれるようになった。一見便利のように見えるこの「都市化」という変化は、ボルノーがいうように、地域の小径（Weg）を道路（Straße）に変えてしまったということなのである。ボルノーはこうした「道路」の出現による地域の風景の均質化を指摘している。「小径」が「道路」に変わったこと。それは、それまでは多様な顔をもち愛称や固有名で呼ばれていた小径が、自動車のためのただの道路に変わったことを意味する。小径に固有の顔の喪失は、地域の顔の喪失であり、それは村落共同体の分断を意味するばかりではなく、子どもの生活世界の分断化・孤立化を招来せしめたのである。

終章では、かねてから高橋氏自身が主張してきた「子どもの自己形成空間」の重要性と必要性が説かれている。まず大枠から言えば、「自己形成空間」とは子どもたちが遊びや関わり合い、仕事を通して、知らず知らずのうちに大人になるための力を身につけていける空間であり、そこでは個性教育などといった大人社会から切り離された問いは存在しない。高橋氏は、「子どもの自己形成空間」を三つの観点から再定義する。まず第一に、自分の都合だけで行動するのではなく、自然、

他者，事物との折り合いのつけ方を，身をもって体得できる場所，それが子どもの自己形成空間である（207頁）。第二に，子どもが自然，他者，事物と関わり合う過程で，子どもの自己中心性がチェックされ，修正され，相手を受け入れる心性が自然に育まれる空間，それが子どもの自己形成空間である（207頁）。第三に，大人のように世俗的利益一辺倒ではなく，世界の意味の重層性と広がりを感じ得る空間，子どものファンタジーや異世界へのイメージを膨らませてくれる場所，それが子どもの自己形成空間なのである（208頁）。だが高橋氏の主張でより重要なのは，これらの三つの定義ではなく，むしろ「子どもの自己形成空間」を学校という空間を越えて，家庭や地域社会に再生することが論じられている。

高橋勝著『経験のメタモルフォーゼ—〈自己変成〉の教育人間学—』

勁草書房，2007年，2,625円