

メルロ＝ポンティの

教育学の発想

ソルボンヌ講義の意義

西岡 けいこ

一 はじめに

メルロ＝ポンティ (M. Merleau-Ponty, 1908-1961) は一九四九～五一年にソルボンヌで児童心理学と教育学についての講義を担当した。九つの講義の内で主題が教育学であると明言されたのは初年度に行われた講義のうちのひとつである「おとなからみられた子ども (L'enfant vu par l'adulte)」にすぎない。そのことから、彼は児童心理学を講ずることばかりに熱心で教育学を講ずる意図が薄かったかのようにもみえる。しかし筆者は、ソルボンヌ講義における児童心理学は教育学と表裏一体であり、児童心理学を講ずることが同時進行的に教育学を講ずることとして構想されていたと捉える。

メルロ＝ポンティにおける教育学の発想が端的に示されているのは、「おとなからみられた子ども」の序論の部分で

ある。ここにはこの講義の主題が教育学であると述べられた後に次のような考えかたが示された。即ち、教育学を児童心理学という理論に従属しその応用としての教え方の技術だとする考え方があがるがそれは適切ではない。教育学と児童心理学とは異なる「重なる」。(elle [= la pédagogie] est tout entière psychologie de l'enfant) (SRC 90) (toute pédagogie est en même temps psychologie, au moins implicite) (SRC 90) そして児童心理学であるか教育学であるかは、おとなと子どもとの循環的な関係 (ce rapport circulaire) (SRC 90) についておとなの側と子どものどちらかに定位して語るかの違いである。即ち、おとなは子どもに働きかけ、子どもはおとなに働きかけ返し、おとなもまた働きかけ返し……という循環を前提として、児童心理学とは、「おとなにとっての子どもについて」対象を知る「子どもについて」(vers le savoir objectif) (SRC 91) 研究であり、教育学とは、「子どもに対しておとなの働き返しについて」(vers les réactions de l'adulte envers l'enfant) (SRC 91) 研究であるのだ。

以上のような彼の発想は、近代教育学を体系づけたヘルバルト (J. F. Herbart, 1776-1841) の発想に対する批判となるものである。ヘルバルトは児童心理学に従属しそれを応用することとしての教育学の構想を打ち出した。それは、おとなが子どもを意図的に一方向的に教え導くための効率的な方法の追求であり、目的とされていたのは、不完全な存在としての子どもを徐々に導いて自立的個人として育成する啓蒙である。教え導く効率的な方法をみいだすためには、不完全な存在としての子ども心理状態を知ることが必要とされ、そのような知識を提供してくれるのが児童心理学であると考えられたのである。

メルロ＝ポンティのソルボンヌでの児童心理学講義は、子どもは不完全でおとなは完全な存在であり不完全な状態から完全な状態へとリニアに発達するという発想を繰り返し批判するものであった。この批判は、啓蒙的な教育学の成立

根拠を崩していくことになっている。新たな教育学の要としてメルロ＝ポンティに意図されていたのは子どもという存在の観かたについての問題である。そのことは彼自身が主題は教育学講義であると明言した講義の題目が「おとなからみられた子ども」であったことにもうかがい知ることができる。「この講義は、「おとなが子どもについてもっているイメージを記述していく」(SRC91)試みとして、文化人類学的・歴史的・精神分析的知見を駆使して、おとなが子どもとどう関係してきたかを検討するものであった。この講義の構成はヘルバルトの伝統に連なる教育学のそれとはかけ離れていた。

本稿の目的はメルロ＝ポンティのソルボンヌ講義の教育学講義としての意義を論ずることである。そのためには、彼が「おとなが子どもについてもっているイメージを記述していく」こととして展開した教育学の講義の範囲を「おとなからみられた子ども」に限定するべきではないと筆者は考える。直接的には児童心理学の諸理論が検討されている講義も、「おとなが子どもについてもっているイメージ」の記述をさらに先鋭的に展開したものとして、同様に彼の教育学講義だと捉えて、その子ども観を整理する必要がある。

本稿の構成は次のようになる。

まず、「一」で、彼のソルボンヌ講義において、児童心理学と教育学とが表裏一体であり、それは子どもとおとなとの循環的な関係においてどちらの項に定位して語るかの差異として構想されていることを、論じる。

続く「三」で、彼の子ども観かたとしての発達観を検討する。

そして「四」で、彼の発想が、啓蒙的な発想とは異なったどのような教育学を示唆するものであったのか、論じる。

二 児童心理学と教育学の表裏一体性

メルロ＝ポンティは様々な児童心理学者の見解を批判したが、中心的であったのはジャン・ピアジェ (Jean Piaget, 1896-1980) の発達心理学に対する批判である。

ピアジェ自身が自らの発達心理学と教育学との関係をどう考えていたかは別として、彼の発達心理学は啓蒙的な教育学に適する性質のものであった。なぜなら、彼が様々な実験と観察を通して提示した発達段階論は、まさに、子どもは前論理的でおとなは論理的な思考をし、不完全な子どもの状態から完全なおとなの状態へとリニアに発達する、ということを経緻に述べようとしていたからである。

メルロ＝ポンティは、ピアジェが子ども期にはアニニズムとか人工性という特有の一般的な思考形態があると分析したことへの批判を、アンリ・ワロン (Henri Wallon, 1879-1962) の援用をもって行った。ワロンはピアジェの研究方法与、一見すると類似した、おとなが子どもに話しかけて引き出したことばを分析する、ということを行っていたのであるが、ピアジェとは全く異なった分析を、『子どもにおける思考の起源 (Les origines de la pensée chez l'enfant, P. U. F., 1945)』で示していたのである。

即ち、ピアジェの分析が子ども期に特有の思考形態を一般化する方針でなされたのに対して、ワロンの分析は、個別の子どもにこだわって、この子がなぜそう言ったのかを明らかにしようとする趣旨のものであった。そこで、ピアジェならば、子ども期にはアニニズムで思考するからこう述べられているのは当然だと結論つけてしまうところを、ワロンは細かく対話の文脈を追って、この子がこの時にこう答えたのは、がこの子にとっては「超事物 (ultra-choses)」で

あったからだろう」と、分析するのである。ワロンという「超事物」とはある主体にとってその通常の経験の範囲内がないものという意味である。それぞれの経験の範囲の違いで「超事物」は異なるから、子ども期における一般的な「超事物」とはありえない。それでも子どもの場合、自分の手で触れたり、視線を巡らしたり、身体的な働きかけによって形態を変えたり、ということができないものが「超事物」になる傾向が強い。そしてピアジェが、子ども期特有の思考形態を分析しようとして子どもに問いかける題材とした、空とか地球だとかは、それぞれの子どもにとって「超事物」であった場合が多かったのだと考えられるのである。

このようなワロンによる「超事物」という観念を援用することで、メルロ＝ポンティはピアジェにおける子ども期特有の思考という考え方を次のように否定した。即ち、あるものがある子にとって「超事物」だということは、それがその子の日常的な経験の範囲にはなくてこれまで考えてもみなかったものだということである。アニニスム、人工性とは、実際のところ、その子とそのおとなとの関係において言わば誘導的にもたらされたその子のことばから、おとなが判断したこと、あくまでも、おとなからみられた子ども、のありようにすぎない。さらにまた、何が「超事物」であるかは個人的な経験に依存するのだから、当然のこととして「超事物」とは子どもに限定されるのではなくそれぞれのおとなにとってもある。ピアジェは子どもの思考は前論理的でおとなの思考より劣るものだと思なしたことになるが、ワロンの「超事物」という観点でもって考え直してみると、おとなと子どもの差とは優劣ではなくそれぞれの経験の差なのである。そこで、子どもは不完全でおとなは完全であり、子どもからおとなへのリニアな発達があるという観かたも解消される。(SRC 242-4)

わたし達おとなは子どもそのものを観ているのではなく、わたし達との関係のなかでそう観えてしまつ姿を観ている。

メルロ＝ポンティはそのことを次のようなメタファーによって述べる。

「おとなと子どもとの間における鏡の現象　おとなと子どもは向かい合わせて置かれた2枚の鏡のように無限に互いを写しあっている。子どもはわたし達「おとな」がそつだと信じているような存在としてある、つまり、わたし達「おとな」が子どもはそつあつて欲しいと願つてころが映し出された姿なのである。他者は、わたし達が他者に対して向けるところのものを、わたし達に対して向ける、という事実によって、わたし達はみんな分かちがたく結びついている。(ce phénomène de miroirs qui intervient entre adulte et enfant : il se réfléchissent comme deux miroirs posés l'un en face de l'autre indéfiniment. L'enfant est ce que nous le croyons être, le reflet de ce que nous voulons qu'il soit. Nous sommes tous indissolublement liés par le fait qu'autrui est envers nous ce que nous sommes envers lui.)」(SRC 91)

以上のような子どもの観え方の問題、即ち子どもが前論理的であるように観えるのは子どもを観るおとなとの関係に既定されているにすぎない、という見解は伝統的な教育学には欠如していた。そこで、観えたことの集大成としての普遍的な理論があり得るのだと考え、それに依拠して働きかけ方としての実践論を考えようとして、児童心理学に直線的に従属するものとしての教育学という構図をつくった。

そのような発想の教育学をメルロ＝ポンティは次のように批判する。即ち、実際には、観ること(理論)と働きかけること(実践)とは別々ではなく、相互に包摂し合っている。観ることは観ることとして完結し得るのではなく、どう観ているかということは既に働きかけになっている。教育者(*pédagogue*)が子どもを観ることは、医者のように、働きかけを前提としており相手を変えることに直結している。教育者は、子どもに対する自らの観かた・働きかけかたについて自覚的でなければならぬ。自らの働きかけが子どもに及ぼした影響をとらえて自らの働きかけを変えな

なければならない。だから、教育とは、「子どもに対するおとなの働きかけ返し」であるべきなのだ。

「子どもに対するおとなの働きかけ返し」「こそが教育である」というのは、啓蒙的な発想に対する鮮烈な批判である。メルロ＝ポンティに提起されるのは、「こっぴどく観えないからしかたないではなくて、こっぴどく観えないことを起点として観ることを押し進めていくことこそが教育学でなければならぬ」ということである。そういう意味で、児童心理学と教育学は表裏一体である。関係のなかで、それぞれの子どもからの反応を受けとめる過程をとおして、少しずつ「何かわたし達おとなに依っていること」で何が子どもに依っていることかが分かっていく、それ以外に「その子ども」に近づくすべはない。「教師と生徒との間の関係 (Les rapports entre éducateur et enfant) は、とるにたらないような付随的なものなどでは決してなくて、その「教育という」場にとっては、本質的なものなのです」(SRC 90)とメルロ＝ポンティは言う。

メルロ＝ポンティがこっぴどくおとなが子どもと築く関係の責任について問題にするのは、意図的な働きかけの範囲にとどまらない。彼は、鏡の現象について、三年目の「児童心理学の方法」と題された講義では次のような例をあげている。かつて子ども時代には厳格に躰けられた母親が今度は自分の子どもをやさしくのびのびと育てようと意図するのであるが、それでも子どもの方は権威的なものを求めるように育ってしまうのは、一体なぜか。それは母親の育て方が、真に自由なものではなく、強制的で制度的な自由でしかなかったからである……(SRC 472) 即ち彼女の子育ては、本人には意識されていないという意味での無意図的なレベルにおいては権威的であり子どもはそのレベルでの影響を受けていたのである。

このようにメルロ＝ポンティによる「鏡の現象」の比喩が無意図的な働きかけをも射程に含んでいるという事は、

身体的存在としての人間の全体性が問題にされているということである。身体的に未熟でおとなの庇護のもとに生存する子どもはおとなの身体的なありように大きく影響されざるを得ない。だからおとなと子どもが相互的に循環的に影響を与えあう関係にあるとはいっても、影響する側としてはおとなの優位性が前提となる。子どもは自らの周囲のおとなを予め選んで生まれてくることはできないという意味で、おとなとのつびきならない関係のなかにまずは投げ込まれて存在するのである。そういう子どもにかかわっているおとなは、子どもを鏡として見ることで、身体的存在としての自らのありようをふりかえることができる、その努力を放棄するべきではないというのが彼が教師に投げかけた課題なのである。

三 メルロ＝ポンティによる子どもの観かたとしての発達観

メルロ＝ポンティの児童心理学観、即ち子どもの観かたが体系的に語られたのは、二年目の講義「子どもにおける他者との諸関係 (Les relations avec autrui chez l'enfant)」である。この講義は誕生後の幼児の発達のプロセスについて、まず、アンリ・ワロンの『子どもにおける人格の起源 (Les origines du caractère chez l'enfant, P. U. F., 1934)』の叙述が中心的に引用されて三歳前後までのことが述べられ、その後の状態に関しては主として精神分析の理論でもって補われる、という構成であった。その前半の部分をメルロ＝ポンティ自身が講義としての口調を残しつつ次のような構成で論文として発表している。

「子どもにおける他者との諸関係」

序

第一部 子どもにおける他者の知覚についての問題

I 理論的な問題

身体図式が整うことと他者を知覚することのはじまり（生後六か月まで）

一 生後六か月までの自らの身体

二 生後六か月までの他者

六か月以降 自らの身体についての意識と鏡像

三 自分と他者との癒合的なシステム（六か月以降）

A 鏡像

B 癒合的な社会性

四 三歳の危機

この論文における「他者 (autrui)」とは、実際の他者、即ち幼児の身近にいるその子以外の現実的で具体的な人間の意味に限定されない。メルロ＝ポンティは、「他者との諸関係」のことを『相互性』の諸関係 (Les relations de "réciprocité") と言い換えている。働きかけ働きかけ返されまた働きかける……という循環する主体間のやりとりそのもの、それが『相互性』の諸関係であり、「他者との諸関係」である。「他者」とはそうした循環する「相互性」を

もたらす契機である。「子どもにおける他者との諸関係」というこの論文の題目は、誕生の後、幼児が、他者ということとを意識できるようになり、循環する「相互性」がいかに幼児のなかに形成されていくか、という視点での発達論を綴る意図として読み取れる。

もとより発達とは語源的には巻物が徐々にほどかれていって内側に予め書き込まれていた文字などが露にされていくようなイメージをもつ。そうしたイメージの限りでは発達とはあくまでも人間の個体上に現れる変容のプロセスであるが、メルロ＝ポンティは、そのメカニズムを、個体に内包される法則性の開示としてではなく、個体外部の他者との間の問題として、循環する「相互性」という視点から語らうとしたのである。彼は次のように言う。

「わたし達が知能と呼ぶものは、他者との諸関係（即ち『相互性』の諸関係）のなかである独自性をもつものを指し示す別称にすぎないのだし、そして、発達の始めから終わりまで、他者と生きる関係は、人が抽象的に『知能』と呼ぶものを支えており、運んでおり、押し進めているのだというところを、認めてもよいのだらう。（l'on peut admettre que ce que nous appelons intelligence n'est qu'un autre nom pour désigner un type original de relations avec autrui (Les relations de "réciprocité", et que d'un bout à l'autre du développement, la relation vivante avec autrui est le support, le véhicule, ou le stimulant de ce que l'on appelle abstraitement l'"intelligence"）」（RAE 45-6）（原文のとおり。下線はメルロ＝ポンティ自身による。）

それにしても発達が個体上に現れる変容としてしか確認され得ないという意味では個体の問題であることにかわりはないのだから、解き明かされねばならないのは、個体において他者との循環を保障するメカニズムとはどのようなものであり、それがどのようなプロセスとして整っていくのか、ということである。その要の部分が語られるのが、「三

自分と他者との癒合的なシステム（六か月以降）」の「A 鏡像」であると筆者は捉える。ここでは、発生初期の状態から脱して、自他の分離が意識され、他者との循環する「相互性」が起動し始めることのプロセスとメカニズムについて、幼児における自らの鏡像理解をテーマとして論じられている。

幼児にとって自らの鏡像理解は困難な課題である。鏡像理解ができる以前の幼児は、自分自身で見える範囲での身体と、内受容的に感じる身体と、そして周囲の他者とを、それらの間にしきりのないようなひとつのシステムとして（*un système mon corps visuel - mon corps intéroceptif - autrui*）（RAE 40）、「自らのありようとして感じていた。そうした幼児にとって自らの鏡像は最初は全くの他者のようにしかみえない。そして次第にその鏡像が全くの他者ではなく実際には自らのことであるように感じられるようになってきておえも、そこに他者としての性質は保持されたままになる。即ち、自らの身体がどこにあるかといえば、その鏡像との間でのしきりが無いような広がったひとつの全体的な状況として感じとられているのである。そういう状態を超えて、ついに、自らの身体とは鏡の前のこの場所に定位され、鏡像は自らの身体にとってのイメージであるという関係を理解できるようになる。それは、自他の分離という性質を帯びることはあるが、それでも、自他が絶対的に切り離されていくことなのではなくて、ひとつの全体であるという意識は残っていくのである。」（*de même qu'il y a une identification globale de l'enfant avec son image visuelle dans le miroir, il y aura aussi identification globale de l'enfant avec autrui*）（RAE 40）

IIJの論述は、フロンのによる叙述の引用を基軸にすえながらラカン（J. Lacan, 1901-1981）による説明を導入するという構成でなされている。なぜフロンとラカンを併用するのか、メルロ＝ポンティが直接的に述べるのは次のようなことである。フロンの方は「子どもはどのようにして鏡像を実際のものではないとみなせるようになるのか」

(RAE 41) *「あるもの」* 即ち、それはいかにも現実であるかのよじな (quasi-réelle) 像であるのにもかかわらずそれが実在のものではないと分かってゆき「理念的な空間の構成 (constitution d'un espace idéal)」(RAE 36) がされることとして、知的な課題の達成のプロセスとして説明している。これに対してラカンの説明は子どもにおいて「鏡像はなぜかくも興味を引きつけるものなのか」(RAE 41) ということを解釈したものである。ラカンは「鏡像の獲得によって子どもは見られるものであることを知る、そしてそれは自らと他者によつてそのようになることを知るのである。」(Par l'acquisition de l'image spéculaire l'enfant s'aperçoit qu'il est visible et pour soi et pour autrui.)」(RAE 41) (下線はメルロ・ポンティ自身による) と説明する。即ち、それまでは幼児にとって自らの身体とは感じとられてあるものだったが、それが見られてあるものだとこのことを知る、それは自らは見よつもないありよつで他者が見ているありよつである。自らのありよつを他者の視線にさらされている身体という新たなレベルで知ることができる、それは他者に伴われてある存在としての自分という意識の芽生えである、そのことが幼児を興奮させるのであると。

筆者は、ワロンとラカンの説明は重なり合つものであるが、ワロンの方は知的発達としてプロセスを述べることに重点があり、ラカンの方はそのメカニズムを述べることに重点があつて、双方が補いあつて、幼児における自らの鏡像理解は他者との循環する相互性の起動であることが説明され得ているのだと捉える。

自らの鏡像理解の達成にとつて肝要であるのは、わたしを見ている者としての他者の存在性を捉えることである。このことは「他者との同化 (l'identification à autrui)」(RAE 44) である。そして次のようにも述べられている。

「わたしは、わたしについて他の人がみる視点でわたしのことを捉え直すことができるのならば、できるほどより容易に、鏡のなかにあるあれがわたしのイメージなのだとこのことを理解できるのである。それは逆に言つならば、わたし

が他の人に対して提示する姿として鏡のなかをわたしを見ることができねばならない。他の人がわたしについても経験をより理解してくれることについては、(je comprends d'autant plus facilement que ce qui est dans le miroir est mon image que je puis me représenter le point de vue d'autrui sur moi, comme réciproquement je comprends d'autant mieux l'expérience qu'autrui peut avoir de moi que je me vois dans le miroir sous l'aspect que j'offre pour lui.)」(RAE 44)

それでも、それはたやすいことではない。というのは、わたしを見ている者としての他者の存在性を捉えることのためには、同時に、その他者の視点に引き裂かれずに、他者がみるその姿を、「わたしの姿」だとしてわたしのなかに受けなおすことが必要になるからである。

即ち、「鏡像とともに、自分自身についての理念的なありようが成立し、それは精神分析の用語で言う、超自我の可能性である(Avec l'image spéculaire, apparaît la possibilité d'une image idéale de soi-même, en termes psychanalytiques: d'un sur-moi,)」(RAE 41)のだが、超自我の形成と自己認識(La connaissance de soi)が可能になると同時に、逆に一種の自己疎外(une sorte d'aliénation)も可能になる。後者のことについては、鏡像理解はナルシズム的な機能(La fonction narcissique)の習得でもある。(RAE 42)ここで超自我とは社会的な規範によりもたらされて自我を制御する役目を果たすものであるということから、実際の他者のありようを権威として受容することと関連する。それに対してナルシズムは自他の区別のない自分への心酔である。一見すると双方は相反することのようであるのだが、メルロ＝ポンティが引用するラカンは、それらを鏡像理解に重なることによって、同一のものの二側面であると言っている。

幼児における自らの鏡像理解は他者の視点との折れ合いをつけることであり、それは超自我の形成として自分自身をコントロールできるものになることであると同時にナルシズムの可能性を引き受けることでもある。ナルシズムと

はその本人に閉じられた経験として他者の責任の及ぶところではないといつては、やはり他者との「相互性」の問題なのである。メルロ・ポンティがラカンの導入によって理解を促した以上のことから示唆されるのは、人間における循環する「相互性」の諸関係を生きるプロセスでの発達課題とは両義的だということである。この両義性ゆえに、発達という現象を、同様の課題の達成がそれぞれの子ども達を同様の状態に導いて不完全な状態から完全な状態への二進な進展がなることなどとしては決してとらえられないのである。

四 まとめにかえて メルロ＝ポンティの発想はどのような教育学を示唆したか

以上から、教育を行う側であるわたし達おとなに提言されているのは、おとなは子どもに対して多大な影響力をもつことに自覚的でなければならぬと同時にまた、子どもを意図的に一方向的に導いていける対象としては扱えないということである。

なぜなら、子どもはおとなの無意図的な部分をも含めてその身体的全体性からの影響を受けるのであるが、それでもそれぞれの子どもの受け止め方は同一ではありえないのだから。メルロ＝ポンティはこのことを次のようにも述べている。

「子どもは両親のなかに自分の運命をみる、その子は両親のようになるのかもしれないのである。子どもは、そうしたモデルに応じてまだ生きえていないありようとそのモデルとの間で私的に緊張する。」(SRC 471)

「生徒達は、教師の語り方や考え方を真似ることによって学ぶ。文化的な伝統の中に生徒達が入っていくのは、単な

る知的な方法ではなく、おとなを真似るといついづくんだらマチックでさえある方法による。」(SRC 468)

啓蒙的な教育学は、不完全な子ども状態から完全なおとなの状態へとリニアに発達するという趣旨の児童心理学に依拠し、おとなが子どもを一方的に導いて同一内容の知識を習得させようとする「教授 学習」論であった。それは今なお根強い発想である。それに対してメルロ＝ポンティから示唆されたのはどのような教育学であったのだろうか。

メルロ＝ポンティは、おとなが子どもを一方的に導くことではなく、おとなと子どもとの循環のなかでの「子どもに対するおとなの働き返し」「こそが教育だと述べた。それはおとながその存在の全体をかけて図らねばならない子どもとのバランスの問題となる。その経過を通して、おとなが優位である関係内にあってもその関係に既定されつくされる存在ではない「その子らしさ」という個性、身体的存在としての子どもの全体性に近づける。おとなと子ども、教師と生徒、という立場の違いについては認め合ったうえで、対等性が見出され、相互に成長できる関係となる。メルロ＝ポンティによって示唆されていたのは、教師と子どもとの循環する「相互性」のプロセスにおいて、具体的に何が双方に学ばれていくのかを記述し考察する教育学の可能性である。

註

考察の資料は次のとおりであり、略号を示す。

SRC : Merleau-Ponty à la Sorbonne résumé de cours 1949-1952, Cynara, 1988.

RAE : M. Merleau-Ponty, Les relations avec autrui chez l'enfant, C. D. U. 1951.

前者は、ソルボンヌ講義の聴講生が記述した内容をメルロ＝ポンティが承認して公刊したとされているものである。後者は、ソルボンヌでの講義に基づいて彼自身が論文として書き起こして公にした内容である。

尚、引用文中の（ ）内はメルロ＝ポンティ自身によるが、「 」内は筆者による捕捉である。