

# メルロ＝ポンティにおけるアンリ・ワロン受容の教育への示唆

基礎教育学コース 成田 信子

Implications for education of the reception of Henri Wallon in Merleau-Ponty

Nobuko NARITA

Merleau-Ponty lectured on child psychology and pedagogy at the Sorbonne University during the three years 1949-1952. This paper focuses on the first part of the 'Interpersonal Relations of Young Children', which took place in the 1950-1951 academic year. It examines how Merleau-Ponty accepted Henri Wallon's ideas on child development and considers their implications for education. Merleau-Ponty asked whether there is a means of linking the <other's body> as it appears in visual perception with the <my body> as I perceive it myself, and put forward the idea of the concept of 'action', the <body diagram> that produces 'action' and the 'one system' in which it works, which is connected to Wallon's 'gestures'. As for Wallon's understanding of the mirror image, as has already been pointed out in previous studies, he rejects the idea of Wallon as an 'intellectual synthesis' and refers to it as a 'synthesis about coexistence with others'. On this paper However, Merleau-Ponty linked the two ideas, pointing out that he was advocating a new intellect supported by 'living relations with others'. In Wallon's cohesive sociality, he addresses feelings of jealousy and cruelty as 'confusion between self and others', and sees feelings of empathy as one manifestation of the 'system of self and others'. As to whether cohesive sociality remains in adult life, he takes the position that it also remains in everyday life, whereas Wallon gave it as a special case.

The two implications for education in this paper are that children learn from contact with the 'actions' and 'gestures' of others in the classroom, and that learning in the classroom is seen as a 'single system'.

## 目次

はじめに

1章 「幼児の対人関係」ーアンリ・ワロンの受容と批判

A 「幼児の対人関係」の問題意識

B 自己の身体の意識と鏡像

1 理論的問題の整理

2 鏡像

C 癒合的社会性

D 小括

2章 今日の教育への示唆

A 教室で子どもはどのように学んでいるのか

B 学びを「一つの系」と見る

おわりに

はじめに

メルロ＝ポンティは1949年から1952年の3年間にソルボンヌ大学で児童心理学、教育学の講義を行っている。通称ソルボンヌ講義と呼ばれる。<sup>1)</sup> 本稿は、ソルボンヌ講義のうち、メルロ＝ポンティが、アンリ・

ワロンの子どもの発達についての考え方を援用し、ときに批判しながら子どもの自己認識および他者認識の問題に切り込んだ「幼児の対人関係」を中心に、その考え方の教育への示唆を論じる。

木田(2001) 松葉(2023)によるとソルボンヌにおける一連の講義は年度の終わるごとに聴講学生による講義録が *Bulletin du groupe d'études de psychologie de l'Université de Paris, III-V* 『心理学紀要』第3-5号に発表され、1961年のメルロ＝ポンティ没後、1964年に同誌により講義録を集めた *Maurice Merleau-Ponty à la Sorbonne-résumé de ses cours établi par des étudiants et approuvé par lui-même* が同誌18号として刊行された。その後1988年に *Merleau-Ponty à la Sorbonne résumé de cours 1949-1952, Cynara* として再編集され発刊されている。これとは別に、メルロ＝ポンティ自身が加筆して *Les relations avec autrui chez l'enfant, Centre de Documentation Universitaire* 「幼児の対人関係」(第1部)、*Les Sciences de l'homme et la phénoménologie, Centre de Documentation Universitaire* 「人間の科学と現象学」(第1部) が大学資料センター版として出されている。木

田 (2001) は、一連の講義のうち、メルロ＝ポンティは「幼児の対人関係」(第 1 部) と「人間の科学と現象学」(第 1 部) が「よほど気に入ったとみえ」と述べて、その思い入れを指摘している。

邦訳として木田元・鯨岡峻 (1993) による『意識と言語の獲得 ソルボンヌ講義 1』(以下『意識と言語の獲得』)、松葉祥一・澤田哲生・酒井麻衣子 (2023) による『子どもの心理－社会学 ソルボンヌ講義 2』(以下『子どもの心理と社会学』) がある。2023年 6 月に刊行された『子どもの心理－社会学』には、『意識と言語の獲得』に含まれておらず、既訳がない講義すなわち「子どもの意識の構造と葛藤」、「幼児の対人関係」(第 1 部は既訳本と底本が異なり、第 2 部は新訳である)、「子どもの心理－社会学」「他者経験」「児童心理学の方法」が含まれている。『意識と言語の獲得』の編集注記によれば、底本は *Maurice Merleau-Ponty à la Sorbonne-résumé de ses cours établi par des étudiants et approuvé par lui-même* 『心理学紀要』第 18 号であり、第 3-5 号と比較対照されている。『子どもの心理－社会学』の底本は *Merleau-Ponty à la Sorbonne résumé de cours 1949-1952, Cynara* である。邦訳はほかに、先に述べた大学資料センター版を底本としたものが複数出ている。<sup>2)</sup>

ソルボンヌ講義は、すでに先行研究によって様々な角度から論じられている。近年の研究では、小野 (2012) が精神分析の視点から主に「幼児の対人関係」の第 2 部を取り上げ、メルロ＝ポンティとラカンの思想を対比して考察している。澤田 (2017) は、「子どもの対人関係」「児童心理学」からアンリ・ワロンの「超一事物」の概念の検討を行っている。ソルボンヌ講義の意義を考察したものとして、松葉 (2023) が『子どもの心理－社会学』「訳者あとがき」に「訳者を代表して」述べているのは、まず鯨岡 (1993) が『意識と言語の獲得』の「解説」で指摘する「観察の問題」である。メルロ＝ポンティは、発達心理学において今までも、そして今も目指されている「客観的態度」を目指す考えではなく、「観察という個の主観性をくぐらざるをえない行為が、実は間主観的なものでありうる」という考えを提示している。松葉 (同) は、この研究方法論上の問いが「現象学とは何かという問いや、主観性とは何かという問いにつながっている」とその意義を述べている。松葉 (同) は「幼児の対人関係」*Bulletin du groupe d'études de psychologie de l'Université de Paris* の第 3 号に載せられたメルロ＝ポンティの受講生に向けた論述試験のアドバイス「いわ

ゆる(児童心理学)のテーマを、もっぱら哲学的なやり方で論じるのを避けるようにアドバイスしました。しかしながらこれは、児童心理学の哲学的射程を探究せずに事実を記さなければならないという意味ではありません。あらゆる哲学的反省は、結局のところ経験の解明だからです<sup>3)</sup>」を引いて、「この観点は、現在、心理学、社会学、教育学、医学、看護学などさまざまな領域で現象学的研究を行おうとする際の一つの指標になりうる」と指摘している。

鯨岡 (同) は、松葉 (同) が触れた「観察の問題」のほかにも、発達心理学の視点から、ソルボンヌ講義の意義を述べている。メルロ＝ポンティが子どもの言語の発達を「多形性」という概念で見ていることに触れている。発達初期の形態や機能は未熟で乗り越えられるべき状態ととらえられるべきではなく、外的諸力によって発達の姿が決まってくるという考え方である。鯨岡 (同) は、乳幼児がまわりの人との関係によって言語を獲得していく様相の描出にふれ、今日の発達心理学の「関係論的発達論」への転回、「パラダイム変換への胎動の先取り」を見ている。

西岡 (1997) は、教育学の観点からソルボンヌ講義の意義を論じている。「大人から見た子ども<sup>4)</sup>」に示されたように教育とは「子どもに対するおとなの働きかけ返し」だとし、「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ないと同時にまた、子どもを意図的に一方的に導いていける対象としては扱えない」と提言しているのだとする。さらに西岡 (2005) は、ソルボンヌ講義の中で、メルロ＝ポンティが直接「教育学講義」であると声明したのは「大人から見た子ども<sup>5)</sup>」だけだが、全体が教育学講義であると捉え、ヘルバルトに代表される伝統的な近代教育学の発想を批評する考えが示されるとする。

本稿では、先行研究が指摘するソルボンヌ講義が諸科学に対して開いてきた新しい側面を踏まえ、まずソルボンヌ講義から「幼児の対人関係」(第 1 部)<sup>6)</sup> を取り上げ、ワロンの発達に関する考え方がどのように受容されているのかを考察する。次に、ワロンの批判的受容によってメルロ＝ポンティが得た視座をもとに、これからの教育の方向について示唆するところを二つの観点から考察する。

## 1章 「幼児の対人関係」－アンリ・ワロンの受容と批判

### A 「幼児の対人関係」の問題意識

この講義の序論に述べられたところによると「幼児の対人関係」のテーマは、幼児の〈生きている他者〉に対する関係である。メルロ＝ポンティはこのテーマが昨年扱った「対〈自然〉関係のいくつかの面」に比して特殊だとは考えていない。「対〈自然〉関係のいくつかの面」とは、1949-50年度の「子どもの意識の構造と葛藤」で取り上げられた子どもの絵の描き方に関する言及や子どもの想像的なものとの関係を指しているが、それに比して、人との関わりが問題を狭めるとは考えない、とわざわざ断っている。大事なのは、幼児のうちで「その経験がどう形態化（Gestaltung）」されているかということだと述べ、例えば幼児の粗描には大人が身に付けた「遠近法的投影法」にみられるのとは違った〈物や感覚的なものに対する関係〉があるとしている。メルロ＝ポンティはここでワロンを引いて、「幼児にとっては、この世界という経験の領域は全体として隙間だらけ」と述べ、子どもはワロンの言う「超事物」(ultra-choses)<sup>7)</sup>を無既定のままにしていると指摘している。私たちは、子どもが太陽、月など子どもの知覚を超えたものについて問われると、辻褄のあう応答をなんとかしようとする場面に出会うことがある。例えば稿者は以前幼稚園で子どもの表現について調査した時に、「たからものはなに？」と聞かれた子どもが「いのち」と答える場面の報告を聞いたことがある。教員が帰りの会で子どもたちに順番に聞いていったのだが、「いのち」の答えの次には「しんぞう」などの抽象的な答えが続いた。問いについての理解すなわち「たからもの」という言葉の指し示すものの理解がむずかしかったことも考えられ、問い自体が「超事物」だった可能性もある。またある子どもが答えた「いのち」という答えが「超事物」としてとらえられ、さらなる「超事物」の答えを生んだとも考えられる。メルロ＝ポンティは「超事物」に直面する子どもの反応も子どもの粗描の場合と同じく、知能・知覚・想像など古典心理学が認識の機能と呼んできたものよりももっと以前にはたらく「経験組織化の能力」が「幼児なりの身体的・社会的条件のなかでの可能な限りでの〈布置〉や〈平衡の型〉を得てくる」と指摘する。

この「超事物」については、澤田（2017）が指摘するように、メルロ＝ポンティは1951-52年度に行われた「児童心理学の方法」の講義において、子どもにとっ

て「絶対に「大きい」ものは、超事物において始まる」と述べ、比較対象のないものについての子どもの考えに占める「超事物」の役割を定位している。澤田（同）は、メルロ＝ポンティは「超事物」の最終的な結論においてワロンと決別していると指摘している。澤田（同）の指摘の重要なところは、ワロンは『子どもの思考の起源（下）』の「超事物」についての結論部分で、子どもが「超事物」について最終的には二律背反に陥っていると述べているが、メルロ＝ポンティは、「この一連のプロセスを矛盾ではなく、「絶対的に大きなもの」に圧倒されながらも、あえてそこに向かってゆく子どもの思考の自発的な働きと捉えていることが理解される」としているところである。後に詳述するが、ワロンは周囲の状況との関わりをなかで子どもが発達していくことを実証的に論じていくのだが、メルロ＝ポンティにとっては、ワロンの議論は最終的に知的理解への道筋という文脈で語られていると映り、距離をおくということだろう。

メルロ＝ポンティは序論の最後で、認識の諸機能と感情性は後者が前者に従属されるものではなく、子どもの知覚も「パーソナリティや、幼児がそのなかに生きている人間関係（rapports inter-personnels）によって深く変容されるものだ」とこの講義に対する基本的な立ち位置を示している。この考え方は、今日の教育への示唆に富むものである。以下、メルロ＝ポンティが立てた問題とワロンを援用した議論に分け入り、教育について考える観点を得る。

### B 自己の身体の意識と鏡像

#### 1 理論的問題の整理

序論につづく第1部「幼児における他人知覚の問題」は理論的問題の整理に始まる。原理的問題が3点挙げられている。

- ・幼児が他の幼児や他人と接触するようになるのには、どんな条件があるのか。
- ・幼児におけるこの対人関係はどんな性質をもっているのか。
- ・この関係はどうして誕生のときから成り立ちうるのか。

メルロ＝ポンティは、古典心理学ではこうした対人関係が了解できないと述べ、その理由を心理作用は「当人にのみ与えられている」と考えられてきたからだと指摘する。古典心理学は自己の内的経験を投影して、一種の〈記号解説〉に解を求めようとする。しかしながらそれでは説明できない難題が生じる。第1の

難題は他人知覚が早い段階から生じているとことに照らすと、内的経験の投影は成り立たないことである。例えば表情、笑顔を知覚するのは早い時期であり、ここに観念連合や判断と言った複雑な操作は想定できない。第2の難題は視覚的知覚に現れた〈他人の身体〉と、私が自分で感じているような〈私の身体〉を結び付ける手段があるのか、という点である。

理論的問題に答える方向として示されるのは「行為」という概念であり、「行為」を行うにあたって想定される「身体図式」「体位図式」である。「行為」のとらえ方については、模倣の現象の説明が一つの手がかりになる。メルロ＝ポンティは、1949-50年度の講義「意識と言語の獲得」の第1章「心理学的に見た幼児の言語の発達」<sup>8)</sup>において、ギョームの模倣についての考え方を取り上げている。重要視されるのは「同じ結果への到達」ということである。ギョームは息子を観察し、息子がはじめは鉛筆でテーブルをたたいていたが、次には鉛筆を逆にもちかえて、鉛筆のとがった方を紙に向けたことを報告している。これは父親と同じ結果を得ることである。数週間後には鉛筆を紙の上に線を引くために使うようになる。メルロ＝ポンティはギョームの考察を引きながら、「模倣は目標の共有、つまり対象の共有にもとづいています。この結果の模倣から出発して、次に他者の模倣ということも可能になるのです。p36」と述べる。結果の模倣という考えが次のような見方につながっている。「私の身体は/私個人にのみ属する感覚の一団p192」ではなく、「体位図式p192」「身体図式p192」<sup>9)</sup>を通して私に与えられたものであり、〈私の身体〉は周囲の空間や主な諸方位との関係を含む「一つの系」である。「体位図式」とは、「自分がいる環境のしかるべき主要な座標軸などに対する〈私の身体位置〉」と説明される。メルロ・ポンティはここでワロンを採用し、「私自身の身体が、私の目撃する動作から『体位を受胎』しうることにのみならずp193」と述べる。

ワロンは、『児童における性格の起源』の第三部「自我の意識」(以下ワロン第三部)において、自分と他人に作用を及ぼす「身振り」について次のように述べている。

身振りとその色々のあらわれは、外界のものを何がしか小道具として利用するもので、外界に演技的な活動や演出を展開するものである。しかしそのねらうところや目的とするところは、外界をどうしようというのではなく、表情自体が目的なの

である。身振りは、行為より表示に近いものである。(p233)

表情身振りは自分の姿勢の、感情の、情動の感じを強化する感覚を惹き起こしながらも、それは他の者にも威嚇とか魅力とかその他の作用を及ぼすのである。身振り表情というものが成立し、かつ相互反射的に反応しつづけるのは、他人の影響の下においてである。だから身振り表現の反応によって、子どもは自分自身の感覚を学ぶとともにそれらの反応を刺激した周囲の人々、彼に影響を与えた周囲の人々の何たるかを学ぶのである。身振りによって自分の感情状態を直観するようになるということは、つまり自分をまわりの人々と混同し始めるということである。(下線引用者以下同じ)(p234)

ワロンの言う「身振り」は、「行為」より「表示」に近いとされている。表示は表示する相手を前提にする。ワロンはここで自己の身体と他者との関わりについて、二つのことを示唆している。一つめは、「身振り」は他人の影響下において成立することである。赤ちゃんが母親のおっぱいをさがそうとする身振りを考えれば、他人の影響下ということが理解できる。示唆の二つめは、身振りによって自分の感情状態を直観することは、自分と他者を混同し始めることだと述べていることである。自分の感情状態と他人の感情状態が混ざったようになり、相互に影響し合っただけで感情を進展させていくということだろう。ワロンはこの部分に引き続いて、成人でも、観客が、闘技者がたたかれそうになると自分の頭を防ごうとしたり、闘技者がよるめくと自分が平均をとる動作をしたりすることを挙げ、自分と他人の区別がなくなることを挙げている。私たちの日常生活で、例えばげがをした家族を前にこうした反応がおこることはありうる。「身振り」が相互主観的に意味をもつことが述べられているのである。

メルロ＝ポンティは、これらワロンの自分と他人に対する考えを受けて、先の第2の難題「視覚的知覚に現れた〈他人の身体〉と、私が自分で感じているような〈私の身体〉を結び付ける手段があるのか」に応える方向を出している。他人の視覚像が私の「身体図式」の「可視的外皮」として見えてくると述べて、次のように指摘しているのである。

私自身の身体についての私の知覚ということにな

れば、(・・・) 厳密に個人的な体感のなかに埋没しているということにもなりますが、図式とか系といったものであれば、それは私自身の身体のある感覚領域の与件から別な感覚領域の与件に移すことも比較的容易なのですから、同じようにして他人という領域にも移すことができるはずでしょう。(p193)

「行為」を生みだす「身体図式」「体位図式」「一つの系」という考え方は、ワロンが『児童における性格の起源』第二部「自己の身体を意識し個別化すること」(以下ワロン第二部)で述べる古典心理学の「体感」概念批判に通じる。例えば患者が身体の方々から声が聞こえると言った場合に、「体感」を用いていたのでは結果を結果で説明することになってしまう。メルロ＝ポンティも引いているところだが、ワロンは「感覚的偏見をとり去ってよく観察してみると、これは厳密には(・・・)、自分と他者、能動と受動を区別しておくことが不能になっている場合なのであるp158」と指摘する。ワロンは、病理に対して正常な活動は、「絶えず活動の全体のまとまりを変化のなかにも成立させているp159」「そのまとまりは、外的目的に関してだけでなく、自己自身に関しても遂行されているpp159-160」と述べている。「まとまり」の考え方はメルロ＝ポンティの「一つの系」に通じている。

またワロンは心理学の役割について次のように言及している。

各人の中に何が起こるか、自分だけでなく他人の中にも何が起こっているかがわかるような能力を、意識的な印象や観念に与え、かくてそれら印象や観念に一般的な一定した意味を与えてしまうのでなく、心理学者はそれら印象や観念をけっして純粋にそれ自体として見ることはせず、それらが実現に表現された形において、つまり具体的な現われかたにおいて、そして主体と環境がそのときもち合わせていた条件に応じた現われかたにおいて、これを解釈するであろう。(pp161-162)

「具体的な現われかた」を対象に据えるワロンの学問的な立ち位置が、メルロ＝ポンティのワロン受容を促したと考えられる。

## 2 鏡像

他人の視覚像と自分自身の身体の自覚について分析するためにメルロ＝ポンティが取り上げているのは

「鏡像」理解である。「鏡像」理解の部分は、「幼児の対人関係」のなかで、「癒合的社会性」の部分と共にワロンに依拠して語られた部分が多い。鏡像理解については、先行研究が多く出されているが、近年のものとしては、藤田(2016)がメルロ＝ポンティが記述した幼児の鏡像理解の段階について詳述し、メルロ＝ポンティとワロンの像への還元に対する立場の違いを述べて、「メルロ＝ポンティはラカンとともに、還元の操作を知性に委ねるのではなく、他者という項を組み込んだ、一つの「出来事」として捉えようとしていく」と述べる。

確かにメルロ＝ポンティは、ラカンら精神分析学者たちの考えを取り入れて、ワロンの知的操作を退けている。ワロンの鏡像理解の記述(ワロン二部)を追うと、子どもははじめ自分の鏡像を、他の人の鏡像と同じく、本当の身体の一つの分身と見ているが、1歳を超えると鏡像から存在性を引き抜いて象徴的なものにする<sup>1)</sup>と述べられる。(女の子が鏡の前を通った時に麦わら帽子にさっと手をやったという例が出されている。)この活動には「現実性のないものとしての映像を認めることp202」「知覚できぬ像の現実性を確信することp202」(引用者注 自分には自分の身体全体は見えない)の二つが必要であり、それは知的操作によるものだ<sup>2)</sup>とされる。しかし、57週という時期に鏡を手にもって顔に近づけて眺めたあとに鏡をひっくり返して両側をみるという事象が観察される。ワロンはこれを鏡そのもの(の仕組み)に対する行為だと見ている。これに対して、メルロ＝ポンティは、知的操作としてひとたび獲得されたなら、後戻りはしないはずだと考え、「鏡像の漸進的な還元が実をいえば知的現象ではない」と結論付ける。しかし、ここでメルロ＝ポンティが、ワロンの議論に最後まで依拠しているところに注目する必要がある。次の部分である。

この場合幼児には、〈外から見える私の身体〉と〈私の内受容的身体〉と〈他人〉との一つの系が(・・・)断片的で不完全な形においてではあっても、確立しているわけです。それは、そこに関与する諸要素〔私の身体の一つの側面や他人といったもの〕が規則的に関わり合ったり可逆的な対応関係にあたりするからというよりも、むしろそれがはっきり分かれていないからです。幼児には、鏡のなかの自分の視覚像をそのまま自分と同一視する傾きがあるのと同じように、自己と他人を同一視する傾きがある、と見ることができま

しょう。(pp224-225)

彼(引用者注:子ども)は、自分の身体のそうした視覚的意識をもっていない限り、自分が体験していることと、他人が体験していること、あるいは彼の眼に他人が体験していることと見えるものを分けることができません。そこから、いわゆる「転嫁」の現象、つまり自己と他人とのあいだの仕切りの欠如が生じてくるわけであり、またそれが癒合的社会性の基礎ともなるのです。(p225)

前項で引いたように、ワロンが病理の事例から「能動と受動の区別を維持できない」ことを指摘したこととメルロ＝ポンティが鏡像理解について言っている「鏡のなかの自分の視覚像と自分の同一視」「自己と他人を同一視する傾き」は重なる。メルロ＝ポンティは〈外から見える私の身体〉と〈私の内受容的身体〉と〈他人〉がはっきり分かれていない状態、しかしながら「一つの系」として存在することが、ワロンの言う「癒合的社会性」を経て、次の段階へと子どもを導くと考えているのである。藤田(2016)が指摘するように、メルロ＝ポンティは鏡像の現象についてワロンを批判し「知的総合」ではなく、「他人との共存に関する総合」であると明示したが、続けて次のようにも言っている。

二つの解釈(引用者注:「身体の視覚像と身体の触覚像とが、空間の二点に位置しているにもかかわらず実はひとつなのだ」ということと「鏡のなかの像が自分の像であり、しかもそれは他の主観に呈示される自分の姿なのだ」ということ)は互いに排除し合うものではないことに気づきます。(・・・)他人との関係を、単に我々の経験の一内容としてではなく、本当の意味での構造とみなさなければならなくなる(・・・)われわれが普通に知性と呼んでいるものは独特のタイプの対人関係(つまり「相互性」という関係)を指す別な呼び方にすぎない(・・・)したがってわれわれの発達過程のどこをとってみても、〈他人との生きた関係〉が、抽象的に「知性」と呼ばれているものの支柱となり乗物となり拍車になっていることがわかるからです(p235)

ここまで読むと、メルロ＝ポンティは「知性と呼んでいるものは独特のタイプの対人関係」という考えに進み出ている。本稿のA「[幼児の対人関係]の問題意

識」において、メルロ＝ポンティが、前年の講義に比べて「人との関わりが問題を狭めるとは考えない」とわざわざ断っていたことを述べた。知性と対人関係との関わりが示されたことで、あらためて本講義の意義が強調されている。ワロンの批判的受容という点でもこの考えは大事であろう。鏡像理解について、知性の発達が身体の視覚像と身体の触覚像との一致をもたらすと考えたワロンに対し、メルロ＝ポンティは他から見える自分の自覚、すなわち他人との共存の気づきだと考えた。しかし知性をほかでもない対人関係から新しく措定することによって、二つの考えをつなげたのである。ワロンの心理学的知見とメルロ＝ポンティの哲学的探究の交差するところが見える。

### C 癒合的社会性

癒合的社会性(sociabilité syncrétique)<sup>10)</sup>の概念は、前項でも取り上げたメルロ＝ポンティのワロン受容の中心となる概念である。メルロ＝ポンティの講義は、ある程度ワロン第三部を引く形で進められている。メルロ＝ポンティは、癒合的社会性について、同一の感情状態のなかでの〈自己と他人の混乱〉、「他人との結合」と説明している。ワロン第三部には、ビュラー夫人が幼児二人対二人の場面を実現し、その動作を記述したところ次のような結果が得られたとある。

各子どもの反応は、その子の年齢、即ちその子一人の加工されぬ能力にのみ依存しているのではなく、自分のパートナーの能力にも規定されている、ということは即ち、自分が属している状況なり構造なりの中から自分の役目をもらってくるのであって自分ひとりだけということがなくなるところの、かかわり合いの結果としての反応も現れるのであった。(p219)

反応は一人ではなく、「かかわり合いの結果」ととらえられている。ワロンはさらに、1歳2か月の子が、自分が遊んでいた自動車を同じくらい月齢の子が欲しがるのを見て相手に与え、やがて手当たり次第にまわりの玩具を大人に見せてからその子に与える様子を紹介し、「彼の動作は、欲しがっている人をも物をも超えてしまう。P223」と述べている。ここには状況に自他が巻き込まれる様相が描き出されている。ワロンは、状況から惹き起こされた動作がまず独立性をもっており、メンバーの独立性に先立っていると指摘している。「動作」もまた、B-1理論的問題の整理で述べた

メルロ＝ポンティの「行為」に重なる考えである。

メルロ＝ポンティは、〈自己と他人の混乱〉としてさらに嫉妬(ねたみ)、残酷さを挙げる。嫉妬(ねたみ)は、自分の成功や自分の持っているべきものが他人に奪われたと感じる感情であり、また残酷さは他人をねたんでいるときに相手を苦しませようと生まれる感情であるという。メルロ＝ポンティはこのような否定的態度だけではなく、共感についても指摘している。共感とは、〈自己意識〉と〈他者意識〉との分化が起こり始める時期に浮上するという。ワロンは、共感(久保田訳では同情)を、「依然として自分と他人の混同を一部必要とする(・・・)しかしその混同はすでに何がしかの相異の感じがなければ成り立たない(p236)」と説明している。例として、ほかの子が泣いたのを見て、1歳2か月の子が自分の服をめくっておっぱいをやりたそうにしたが、その3か月後には同じ状況で、母親の胸のホックを外そうとしたことをあげている。泣いた子どもへの共感の表れの行為である。メルロ＝ポンティはワロンに依拠しながら共感を〈自己と他人の系〉の一つの表れだとも述べている。

メルロ＝ポンティは、「幼児の対人関係」の講義の終わりに、「三歳の危機」について言及する。もはや自分の身体ばかりか思考をさえ他人のものだと思ふことはやめ、なんでも自分でやろうとする。この時期には見ている他人のまなざしが邪魔になって課題を遂行している自分の表象に注意が向いてしまうという。メルロ＝ポンティがここで投げかけているのは、それまでの不可分性・前交通が消失してしまうのかという点である。メルロ＝ポンティはワロンに答えを求め、乗り越えられてしまった活動形態は決して消失しないと述べている。ワロン第三部よりメルロ＝ポンティが論拠にしたところを引いておこう。

(引用者注：未分化な活動形態は)進歩につれて変形もするし抑制もうけるが時あって再現するものである。自己意識が、より未分化な状態へ次第に退行すること、自他の区別があいまいな段階への退行、感情的身振り表現への退行、遂にはまったく主観的な情動発作(raptus)への後退は、病気や疲労や、ただの放心や、あるいは暗示されたり気をゆるしたりして感情生活の原始的な感受性をかき立てることによって起こりやすくなる。(p258)

メルロ＝ポンティは、ワロンの心理学者としての考えを引き受けながら、成人の生活にも癒合的社会性が

現れることを述べている。愛している人への感情や愛する人の苦しみを苦しむことを例にして、パースペクティブの相互浸食を想定し、「自己と他人の無差別は、成人にとっての限界状況であり、しかしその生活にきわめて重要なある状況においては、ときに再現してくるp262」と述べている。ワロンの幼児の発達の過程に対する分析が、メルロ＝ポンティの人間の経験を解明する観点として浮上していることがわかる。

## D 小括

ここまで「幼児の対人関係」においてメルロ＝ポンティがアンリ・ワロンをどのように受容し、子どもの自己意識、他者の知覚についてどのように考えを述べているかを見てきた。メルロ＝ポンティがワロンから得た視座を次のようにまとめておきたい。

- ・「行為」や「身振り」は自己が他者を知覚していく作用としてはたらき、相互主観的に意味をもつ。
- ・活動の全体のまとまりが外的目的に関してだけでなく、自己自身に関しても遂行され、そこには「身体図式」「体位図式」が「一つの系」として働いている。
- ・他人との関係は、単に我々の経験の一内容ではなく、本当の意味での構造であり、知性の支柱となる。
- ・3歳までの時期には、自己と他人の結合により、行為や感情が生まれ、発展するが、大人になっても生活の中で消失しないで残る部分がある。

## 2章 今日の教育への示唆

### A 教室で子どもはどのように学んでいるのか

前項の小括を踏まえて、メルロ＝ポンティによるワロンの批判的受容が今日の教育にどのような示唆を与えるのかを考えていく。

先行研究を振り返ると、西岡(1993)はソルボンヌ講義のメルロ＝ポンティの教育についての考え方を、大人と子どもの関係から見ている。メルロ＝ポンティにしたがい教育とは「子どもに対する大人の働きかけ返し」ととらえると、「大人が子どもを意図的に一方的に教え導くための効率的な方法」として近代教育学を体系づけたヘルバルトに対する批判となることを指摘している。西岡(同)は「幼児の対人関係」を循環する「相互性」を論じたものと読み、教育の問題として大人の子どもの対する見方と責任を問うている。

メルロ＝ポンティの「行為」ワロンの「身振り」には、相互主観的なはたらきが含まれる。稿者は西岡の見方に賛同しながらも、教室の空間は、教師と子どもとの関係に加えて、子どもと子どもとの関係が大きな要素を占めると考える。「行為」や「身振り」は大人(教師)と子どもの間にも生じるが、子ども同士の間にも生じる。子どもは互いの「行為」「身振り」から学んでいるのである。「授業」を見るときにも、子ども同士がどのような「行為」「身振り」をなしているかを見ていくことが大事だろう。

稿者はこれまで、授業とりわけ国語の授業について、どのような学びがなされているのかを考察してきた。成田(2022)では、(国語の)授業では、他者がどのように(読んで)考えているかは見えないことから、ほんとうの意味での相互交流が可能なかどうかを問い、「間主観性」を手がかりに人間を育てるという観点で考えを進めた。西岡(2005)で論述された参与観察を批判的に取り上げて、テキスト理解が開示されていないことを指摘し、子ども同士がそれぞれの発言に促されて、テキスト理解を進めていく様相を記述し考察した。ソルボンヌ講義においてメルロ＝ポンティが、ワロンの考えを「体位を受胎する」という言い方で受容し、「行為」という観点から他者の存在に気づいていくことを考慮に入ると、教室においても「行為」に注目する新たな視野が開かれる。「行為」「身振り」には他者の考えがどのように影響しているかが示されるからである。この場合の「行為」「身振り」には子ども同士の「発言」や「独話」も含めて考える。また、ノートに書くという行為と書かれた言葉も入れて考える。本稿ではふれられなかったが、「心理学的に見た幼児の言語の発達」に取り上げられたヤーコブソンの音素体系の獲得に関する議論<sup>1)</sup>において、コミュニケーションの中で子どもが音素体系の意味をつかんでいく様相が述べられている。「行為」「身振り」の中に言語的な要素である「発言」や「独話」、ノート記述を含めて考える一つの手がかりになると考える。

ソルボンヌ講義の教育への一つ目の示唆は、教室で子どもは他者の「行為」や「身振り」に接し、学んでいるということである。この場合の学びは、メルロ＝ポンティの指摘する〈他人との生きた関係〉が支える新しい意味での知性の獲得である。

## B 学びを「一つの系」と見る

メルロ＝ポンティは、人間が「行為」を行うにあたって働く「身体図式」「体位図式」を想定している。「身

体図式」「体位図式」は「一つの系」として、自分の内部だけでなく、周囲の空間との関係も含んでいる。「系」は、一人の人間が「一つの系」というだけでなく、鏡像理解の際に〈外から見える私の身体〉と〈私の内受容的身体〉と〈他人〉が「一つの系」として示されたように、周囲の空間を含みこんでいるということである。とすれば、教室における学びを「一つの系」としてとらえ、互いの考えは見えないからばらばらで学習が成り立たない、という考えを遠ざけることができる。ただし、現象の記述ということから考えれば、鯨岡(1993)が述べた「観察という個の主観性をくぐらざるをえない行為が、実は間主観的なものでありうる」を常に念頭に置かなければならないだろう。系は働いているが、どのようにして記述するかが問われる。記述する者は、子ども＝学習者、授業者＝教師、観察者それぞれが想定されるだろう。

ソルボンヌ講義の教育への二つ目の示唆は、学びを「一つの系」としてとらえることである。それはメルロ＝ポンティが言っているように〈私の行動〉〈他人の行動〉という二つの項をもちながら一つの全体として働いている。

## おわりに

本稿では、ソルボンヌ講義、特に「幼児の対人関係」(第1部)にあるメルロ＝ポンティのワロンの批判的受容について検討し、示されたメルロ＝ポンティの視座を、学習者が教室でどのように学んでいるのかに対する見方として提起した。メルロ＝ポンティの思想、アンリ・ワロンの思想については、探究の端緒についたばかりである。「幼児の対人関係」の第2部についても、ワロンとの直接の対応関係は見られないが、第1部との関係で今後検討の俎上にあげたい。

哲学の知見と子どもたちが実際に学ぶ教室を結び付けることには、困難と躊躇があるが、子どもたち自身がそうした見方に開かれていき、教師や観察者も見方を開かれる一員として考えを深めていければと思う。

## 注

- 1) 講義の行われた年度とタイトルは、M.メルロ＝ポンティ/木田元・鯨岡峻訳『意識と言語の獲得 ソルボンヌ講義 I』(1993、みすず書房)の「訳者あとがき」及びメルロ＝ポンティ著/木田元・滝浦静雄共訳『幼児の対人関係 メルロ＝ポンティ・コレクション 3』(2001、みすず書房)の「解説」によれば、1949-50年度「意識と言語の獲得」「大人から見た子ども」「子どもの意識の構造と葛



- 藤], 1950-51年度「子どもの心理－社会学」[「幼児の対人関係」(第1, 2部)「人間の科学と現象学」(第1部), 1951-52年度「人間の科学と現象学」(第2部)「児童心理学の方法」[「他者経験」であるが, M.メルロ＝ポンティ/松葉祥一・澤田哲生・酒井麻衣子訳『子どもの心理－社会学 ソルボンヌ講義2』(2023, みすず書房)の「訳者あとがき」には, 1951-52年度は「他者経験」[「児童心理学の方法」]が記載され, 「人間の科学と現象学」は第1部, 第2部に分かれず1950-51年度に記載されている。
- 2) 「幼児の対人関係」[「人間の科学と現象学」]滝浦静雄・木田元訳『眼と精神』所収(1966, みすず書房), 木田元編『幼児の対人関係メルロ＝ポンティ・コレクション3』(2001, みすず書房), 木田元編『人間の科学と現象学メルロ・ポンティ・コレクション1』(2001, みすず書房), 滝浦静雄・木田元・鯨岡峻訳『大人から見た子ども』(2019, みすず書房)
- 3) メルロ＝ポンティの受講生へのアドバイスについては, 「幼児の対人関係」『子どもの心理－社会学』(2023, みすず書房)の注(2)p438に記載されている。
- 4) 西岡(1997)は, 「おとなからみられた子ども」という訳をしている。
- 5) 4)に加えて, 西岡(2005)は, 「おとなから観られた子ども」と訳し, 「観られた」と漢字をあてている。
- 6) 考察の対象とする本文は, M.メルロ＝ポンティ/滝浦静雄・木田元・鯨岡峻訳『大人から見た子ども』(2019, みすず書房)とする。本稿が取り上げる「幼児の対人関係」については, メルロ＝ポンティ自身が加筆・修正をした大学資料センター版をもとにした『幼児の対人関係メルロ＝ポンティ・コレクション3』が底本であり, 講義録として项目的に整理されたほかの版よりも丁寧にメルロ・ポンティの声を聴くことができると考えた。ただし, 必要に応じて『子どもの心理－社会学 ソルボンヌ講義2』を参照する。「心理学的に見た幼児の言語の発達」については, 『意識と言語の獲得 ソルボンヌ講義1』が底本である。
- 7) 『大人から見た子ども』では「超一物」と訳されているが, アンリ・ワロン著/滝沢武久・岸田秀訳『子どもの思考の起源(下)』においては「超事物」と訳され, 澤田(2017)の先行研究においても「超事物」とされていることから, 本稿でも「超事物」と用いる。
- 8) 本文は『大人から見た子ども』によった。
- 9) 榊原(2022)は, メルロ＝ポンティの「身体図式」の現実場面での適用について, 幼児が「自転車のスピードとバランスを維持する身体図式」を説明している。
- 10) 『児童における性格の起源』の久保田正人訳では, 「混淆的な社交性」と訳されている。
- 11) メルロ＝ポンティは, ヤーコブソンの*Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*, 1941を元に考察を進めている。邦訳は, この論文を含めた4編を収めた『失語症と言語学』(1976, 岩波書店)がある。
- から見た子ども』みすず書房
- M.メルロ＝ポンティ/松葉祥一・澤田哲生・酒井麻衣子訳(2023)『子どもの意識の構造と葛藤』[「幼児の対人関係」[「児童心理学の方法」]『子どもの心理－社会学 ソルボンヌ講義2』]みすず書房
- 小野康男(2012)「メルロ＝ポンティとラカン」『横浜国立大学人間科学部紀要Ⅱ』14号
- 木田元(2001)「解説」木田元編メルロ＝ポンティ・コレクション3 木田元・滝浦静雄共訳『幼児の対人関係』みすず書房
- 鯨岡峻(1993)「解説」M.メルロ＝ポンティ/木田元・鯨岡峻訳『意識と言語の獲得 ソルボンヌ講義1』みすず書房, pp272-276
- 榊原浩晃(2022)「幼児の身体, 運動及び「運動遊び」をめぐる現象学的理解への理論的・哲学的根拠と運動観察の留意点」『福岡教育大学紀要』第71号, 第4分冊, 福岡教育大学
- 澤田哲生(2017)「メルロ＝ポンティとワロン」『メルロ＝ポンティ研究』21号, メルロ＝ポンティ・サークル
- 松葉祥一(2023)「訳者あとがき」M.メルロ＝ポンティ/松葉祥一・澤田哲生・酒井麻衣子訳『子どもの心理－社会学 ソルボンヌ講義2』みすず書房, pp477-478
- 成田信子(2022)「言葉の学びから考える「人間開発」—「モチモチの木」の授業で子どもたちが学んだこと—」『國學院大学人間開発学研究』第13号
- 西岡けいこ(1997)「メルロ＝ポンティの教育学の発想—ソルボンヌ講義の意義—」『メルロ＝ポンティ研究』第3号, メルロ＝ポンティ・サークル p58, p63, p70
- 西岡けいこ(2005)『教室の生成のために—メルロ・ポンティとワロンに導かれて—』勁草書房
- 藤田雄飛(2016)「模倣・鏡・(ふり)」『教育基礎学研究』13号, 九州大学
- R.ヤーコブソン著/服部四郎編・監訳(1976)『失語症と言語学』岩波書店

(受入教員 小玉重夫教授)

## 引用文献

- アンリ・ワロン/滝沢武久・岸田秀訳(1968)『子どもの思考の起源(下)』明治図書(原著*Les origines de la pensée l' enfant*, 1945)
- M.メルロ＝ポンティ/滝浦静雄・木田元・鯨岡峻訳(2019)『大人