

M. ポランニー哲学の教育学的意義

東京大学教育哲学・教育史研究室 田 中 昌 弥

Significance of M. Polanyi's Philosophy for Pedagogy

Yoshiya TANAKA

In Japan, several cognitive scientists have referred partly to M. Polanyi's epistemology but most people have failed to grasp the significance of his philosophy. In this paper I will try to clarify the importance of his philosophy that has not been fully recognized in the science of education.

Polanyi said that the fundamental of knowing is the skill of integrating details in meaning. This skill is tacit and bodily, so thinking that the knowledge is impartable is not right, and this is the same for linguistic knowledge. In communication with language, a linguistic sign doesn't carry meaning in itself, but the recipient understands its meaning by applying his experience to the sign. So communication in language cannot succeed if the sender and recipient don't possess the resemble use of language. And the bodily skill is fundamental to the use of language.

If people want to acquire such skills, they must obey the authority of tradition, which has a risk of falling into indoctrination. Polanyi's epistemology teaches us many important things for education. But the epistemological approach has a limit in that it cannot show the way to conquer the indoctrination taking root in the body. It is necessary to connect his epistemology with his ontology, which lets us find the special value of "knowing by indwelling".

目 次

- I. はじめに
- II. ポランニー哲学の知識論的検討
 - A. <知ること>の基本構図
 - 1. 技能としての意味の統合
 - 2. 知の形態と統合の過程
 - 3. <知ること>における言語の位置
 - B. 知の伝達
 - 1. 言語による意味の伝達過程
 - 2. <教える一学ぶ>関係
 - 3. 知の伝達の権威性
 - C. ポランニー知識論の教育学的意義
 - 1. 知育のとらえ直しと客観主義批判
 - 2. 経験学習に対する評価
- III. ポランニー知識論の存在論的とらえ直し
 - A. 知識論的アプローチのもつ限界点
 - B. <教える一学ぶ>関係の存在論
 - C. 潜 入
 - 1. 潜入の存在論的位置
 - 2. 鳥山敏子「なってみる」授業が示唆すること
 - 3. 対象知の優位性

IV. おわりに

I. はじめに

マイケル・ポランニー (Polanyi, Michael 1891-1976) は、「暗黙知 tacit knowing」理論の提起者として知られており、日本でも彼の提起した知のモデルが主に認知科学の領域で検討されてきた。

だが、ポランニーの議論の射程は、<知ること>のモデルの提示に止まらず、<価値一事実><心一身体>の二元論や還元主義といった西欧近代の発想を乗り越える契機を含むものとしても評価されており¹⁾、その哲学的含意は、言語、科学、宗教、道徳、法、芸術、心理、社会、生物など、教育学の周辺諸学でもある様々な研究領域で検討されている²⁾。周知のとおり、近代的な人間観、知識観をどう評価し直すかということは、教育学が今日直面している課題の中でも要の一つである。したがってポランニーの議論の哲学的含意が教育学にとってもつ意義を考察することは、教育学の理念的・理論的前提を問い直す上で有効だと思われる。

そこで本稿では、教育観および教育哲学に対してポラ

ンニーの哲学的問題提起がもつ意義の解明を課題とする。方針としては、まず従来の認知科学的ポランニー研究と同様に彼の哲学を敢えて知識論に限定した視角から引き取ってその含意を検討する。そしてそこで明らかになる知識論的検討の限界を踏まえたうえで、問題を存在論的領域に移して検討する。その理由は、スケールの大きさと難解さ、さらには曖昧さで知られるポランニーの哲学的含意のすべてをここで扱うことは不可能だという以上に、知識論から存在論へという行論が、教育学の今日的課題に対するポランニー哲学の示唆を判明にしてくれるであろうと予想するからである。

II. ポランニー哲学の知識論的検討

A. 〈知ること〉の基本構図

1. 技能としての意味の統合

まずポランニーが明らかにした〈知ること(knowing)〉の構図を押さえておかなければならない。彼が提出する概念は多様であり、また概念が流動的なのが彼の議論の特徴でもある。本稿でそうした個々の概念を文献学的に検討する余裕はないし、本稿の課題にとって生産的とも思われぬ。したがって、以下では、彼の諸著作に拠りながら行論に必要な概念に限定して要点をまとめ、敷衍することにする。

第 1 に、〈知ること〉の基本構図は、ポランニーによると、手掛かりである諸細目(particulars)を、われわれの人格的参与(personal participation)によって一まとまりの包括的存在(comprehensive entity)に統合する(integrate)というものである。そしてこの包括的存在は対象の意味(meaning)である。

例えば、われわれが人の顔を識別するとき、目に写っているのは相手の目や鼻(諸細目)であるが、われわれはそれを人相(包括的存在)という意味として意識する。“ある特有の人相というものは、その目鼻立ちの意味であるが、それは実際、ある人相が特定の雰囲気を表しているときに、一般に言われるものである”(KB145)。つまり“恒常的な諸特性とともに知覚される対象の現象は、もろもろの手掛かりが一つに合わさった意味として、すなわち、当の現象を作り出す統合として見なすことができる”(同上)のである。

第 2 に、この包括的存在は、われわれが諸細目を意味として統合するからこそ現れてくるゲシュタルトであり、アプリオリに指定される実体ではない。

これは人相なるものが目鼻の配置の意味にほかならないという上記の例からも自明である。また、科学者が法

則を発見する際に行っていることも、法則それ自体を実体として見つけてくるのではなく、個々の観察事例(諸細目)を、それを説明できる法則(意味=包括的存在)に統合するということである。

われわれの日常的な知覚も基本的には同じである。例えばわれわれの視覚的世界は、見方によっては様々な色や形の模様過ぎないが、そうした色や形を、われわれは生活に必要な意味として書物、机、人間といった包括的存在に統合している。“このような統合は成人の目がほとんど努力せずに行うものであるが、事物を見るそのような能力は、乳幼児期の訓練によって習得され、実地の訓練によって連続的に発達する”。その意味で“知覚から発見への推移には切れ目がない”のである(KB139)。

第 3 に、包括的存在は諸細目に対して上位の階層に属し、階層間には形式論理あるいは機械論では接続できない飛躍が存在する。

これは、包括的存在が“ゲシュタルト(Gestalt)”，すなわち部分の総和以上の意味をもつ統一体であるという上記の前提から直接帰結する。例えば、法則は観測結果の列挙には還元できない。

第 4 に、こうした階層間の飛躍を実現する統合は、道具や諸細目への潜入(indwelling)というわれわれの身体的技能(skill)によって可能になる。

“わたしたちが、言語や、探り針や、ある道具などの使用を習得し、そうして、自分の身体を感知するように、こういった事物をみずからに感知させるとき、それらの事物は内面化(interiorize)され、わたしたちはみずからを事物に潜入(dwelling in)させるといえる。わたしたち自身のそのような拡張は、わたしたちの中に新しい能力を発展させる。わたしたちのすべての教育はこの仕方でも機能する”(KB148)。

生き物を知覚する場合も同様に潜入が行われる。“生き物に関するわたしたちの知覚は、生き物の諸機能によって遂行される活動的な調整作用を心的に複写することに大部分は存している(中略)この程度まで、生物に関するわたしたちの知識は、生活を共有すること—生き返すこと、すなわち、きわめて本質的な種類の潜入—である”(KB150~1)

人間の精神活動を研究する場合でも同様である。“われわれは、ある人の行為の中に外から潜入することによって、その人の精神を彼の諸行為の合わさった意味として経験する”(KB152)。

これはディルタイらが展開した“理解”(Verstehen, understanding)の方法にほかならない。いわば理解の方法が〈知ること〉一般に通底していることを示したのが、

ポランニーの潜入概念である。“これらの著者たち(ディルタイとリップスー引用者)は、潜入を自然科学の中で営まれているような観察から区別しているという点で誤っていたことが見てとれる。この(人文学と自然科学の一引用者)違いは程度の差にすぎない。つまり潜入は、星を観察するときには、人間や芸術作品を理解するときほど深くはないということである。暗黙的知の理論は、自然科学から人間性の研究への連続的な推移を確立する”(KB160)。

単純な知覚から人間研究に至るまで、われわれの〈知ること〉の中核は潜入によって対象の諸細目に入り込んで包括的存在を統合するという詳記不可能で属人的な身体的技能なのである³⁾。

2. 知の形態と統合の過程

以上では主に対象知(knowing-that)の例を念頭に置いていたが、ポランニーによると諸細目を意味に統合する技能が中核だという点は〈知ること〉一般に共通する。

教育学でしばしば問題にされるのが、対象知と方法知(knowing-how)の異同であるが、ポランニーは、杖の例を用いて次のように言う。“盲人が杖を用いて道を探る様を考えてみると、ここには、杖を持つ手と筋肉に伝達された衝撃を、杖の先に触れた物の意識に置換(transpose)することが含まれている。ここには「方法知(knowing-how)」から「対象知(knowing-that)」への移行があり、この二つのものの構造がいかに緊密に類似しているかを見ることができる”(PK54~5)。

また、ダンスのようなより純然たる方法知の場合も同様である。一挙手一投足に気を取られている間はダンスをしているとは言えず、個々の動きを意味のうちに統合することが必要である。教師は個々の動きについては教えられるが、意味は自分自身でつかむほかない。模倣も統合の方向に導きを与えるだけである⁴⁾。“結局わたしたちは巧みな技の正しい感覚を自分自身で発見することに頼らなければならない”(KB126)。

このように意味=包括的存在を統合する技能を中核とする点は、対象知と方法知その他〈知ること〉一般に共通する。しかし、統合の過程は知の形態によって異なるとポランニーは考えている。

例えば、ポランニーによると科学の目的は〈知ること〉それ自体にあり、科学研究は、“純粋な知的情熱”に導かれて、諸細目を未知の意味=包括的存在に統合する過程である。それに対して技術においては、意味=包括的存在は外的目的によって設定される。したがって技術における〈知ること〉の過程は、科学とは逆に、すでに設定されている意味に基づいて、それを満たす諸細目を求め

るという図式になっている。“科学者の質問が「これらの言葉は何を意味するのだろうか?」という構造なのに対し、技術者の質問は「私の意味を表現するのはどの言葉だろうか?」という構造になっているのである”(MN98)。

このポランニーの指摘を敷衍すれば科学と技術の異同は、さらに次のように理解できよう。どちらの場合も、諸細目と意味とを統合によって結ばなければならない点では同じである。しかし、科学における〈知ること〉では意味=包括的存在が未知のものであり、また、一つの意味=包括的存在を統合することは、さらに上位の未知の意味=包括的存在の統合へと道を開く。統合の課題が発展していくのである。それに対して技術では意味が外的に前提されているために、その統合を満足する諸細目が獲得されれば〈知ること〉は完結するのである。

そして、対象知と方法知のそれぞれの最も端的な形態が科学と技術にほかならないから、こうした科学と技術それぞれの特質は、対象知と方法知との異同に対応する。

3. 〈知ること〉における言語の位置

議論を繁雑にしないために、以上では言語の問題を捨象してきたが、次にその点を考えてみよう。

〈知ること〉のなかで、明示的に定式化された部分をポランニーは、陽表知(explicit knowledge)と呼ぶ。それは以上で見た潜入の技術などの定式化されない働きあるいは部分である暗黙知(tacit knowing, knowledge)からの分節化(articulation)によって析出する。ポランニーは、言語(language)を、陽表知を標示する道具、つまり“筆写、数学、グラフ、地図、図表、絵画”といった“あらゆる形式の記号的表出”を含んだものとして広く設定する(PK78)。

そして、〈知ること〉における言語のもつ意義を極めて重視し、“人間のあらゆる思想は、意味の把握と言語使用の習得によって成立する。わたしたちの精神のうちで、わたしたちの自然的身体の中にあるものはほとんどない”(KB160)というように、われわれ人間の思考の全体に言語が浸透しているということを繰り返し強調する。人間の知的優越はほとんどすべて言語による分節化に起因するというのである。

こうした言語の機能は、言語の操作的諸原理に起因する。ポランニーはいくつか挙げているが、その中心となるのは、“貧困と無矛盾性の法則(Laws of Poverty and Consistency)”である。要するに、言語は、数の限られた固定的語彙を一定の文法的規則に従って用いることで変転する世界を語らなければならないということである。多様な事物すべてに別な単語や文法を対応させてい

たのでは言語としての用をなさないことは明らかである。

こうして言語は、われわれの経験の差異を縮減して固定化し、分節化の枠をはめる。だが、それが逆にわれわれの創造的な力を拡大するのである。“成長する途上にある精神は、これが属している文化から引き渡される概念の枠組全体や、推論の規則のすべてを再創造する。その意味では、これらの固定化 (fixation) はいずれも、創造的な力の範囲をせまめはするが、しかし意のままに用いることのできる新しい道具をもたらすことによって創造的な力を拡大もするのである。この固定化の過程は、発生の段階にある生物の解剖学的分化と似たはたらきをする。つまり、それは等能力性 (equipotentiality) の領域をせまめはするが、しかしそれとひきかえに非常に強力な生物組織の使用を可能にする”⁵⁾ (TD45~6)。

このように知が言語によって標示されることで、第一に、批判的反省が可能になり、第二に、情報の伝達、特に世代から世代への累積的な情報伝達が可能になり、第三に、知識を再組織する機会を提供されるという (SM)。

B. 知の伝達

1. 言語による意味の伝達過程

次に言語が知の伝達過程においてどのように働くかを見ておこう。ポランニーは、言語による伝達の過程を“連続した三つの統合” だとしている (KB186)。

第1の統合は、発信者が、言語で説明する対象の意味を知的に理解し、経験へと統合することである。これは主に知覚による統合である。

第2の統合は、最初の統合における経験について言葉による説明を構成することである。第1の統合で把握した経験の意味は豊饒な差異を含んでいるが、言語記号で表現する場合には前述の“貧困と無矛盾性の法則”に基づき、特定の特徴に関して同じ言語記号に対応するものとして一般化しなければならない。

第3の統合は、受信者が言葉による説明を解釈する段階であり、これも第1の統合と同じように“有意味な経験へと手掛かりを統合する”ことである。そして、ここでは、受信者自身が以前に経験していたことを言語記号にあてはめることで理解する。“有意味な経験についての言葉による伝達を理解するために、われわれは普通、身近な経験についての以前の理解に依拠するはずである” (KB188)。

このように、言語による伝達もそれぞれの段階で人格的参与による統合の技能に基づいている。“暗黙知はそれだけで所有されることができるとに反して、陽表知は暗

黙的に理解され応用されることを頼みにしている。したがって、すべての知識は、暗黙的であるか、あるいは、暗黙知に根ざしているかのいずれかである。完全な陽表知は考えられない” (KB144)。これはポランニーの知識論の一つの核心である。

2. 〈教える—学ぶ〉関係

言語による伝達において特に押さえておかなければならないのは、発信者が受信者に与える言語記号それ自体に意味が直接含まれているわけではないということである。それゆえ、第3の統合において、受信者は言語記号の中に意味を探すのではなく、与えられた言語記号に受信者自らの経験に対応させる作業を行うのである。言語記号が意味伝達を実現できるのは、発信者と受信者との間に、記号に特定の意味に対応させるという合意が前提されているからである。

しかし、そうした想定が成り立たない場合がある。実に教育はその代表であるとポランニーは言う。“わたしたちの教育とは、主として諸経験についてさまざまな伝達を併呑することに基づいているが、その経験とはわたしたちにとって新しいもので、わたしたちに理解されない言語で記録されるものである” (KB188)。そもそも〈教える—学ぶ〉関係は、言語が共有されていないからこそ成り立ち、また必要になる関係である。

では、その場合、われわれはいかにして言語を共有することが可能になるのか。ポランニーが例として挙げるのは、医学生がX線写真を理解できるようになるのと、写真の説明を理解するのが同時だという例である。つまりX線写真上の諸細目を病変として統合する技能を身につけたときに、同時に病変を標示する言語を理解できるようになるのである。“事物の意味とそれを指示する語句の意味とは同時に発見される” (KB189)。

以上のことが示しているのは、たとえ言語で標示された知であっても〈知ること〉の中核は、やはり統合を行う身体的な技能であり、したがって、言語による文化遺産の伝達の本質は、陽表知が伝えられることよりも、むしろ陽表知の基盤をなす暗黙知の部分つまり身体的な統合の技能が伝達されることのほうにあるのだということである。単に記号を伝えても、発信者と受信者の統合の技能が異なる場合、意味伝達は成立しないのである。“われわれの暗黙的な力がある特定の文化への参与を決定し、また、その枠内におけるわれわれの知的、芸術的、公民的、宗教的配置 (deployment) を支えるのである” (PK248)。

3. 知の伝達の権威性

このような統合の技能つまり潜入は、既に見たように

詳記不可能で属人的な身体的技能である。したがってそれは“師匠から弟子への例示 (example) としてのみ伝えることができる”(PK53)。もちろん例示によっても技能自体を直接伝えることは不可能であり、技能は自分で身につけなければならないが、説明が不可能である以上、例示に頼るしかないのである。

そうすると〈教える一学ぶ〉関係は必然的に権威的あるいは伝統主義的にならざるを得ないことになる。ポランニーは次のように言う。“例示によって学ぶことは権威 (authority) に服することである。師匠に従うのは、師匠のやり方を信頼するからであって、仮にその有効性を詳細に分析しなくてもそうなのだ。師匠を見、その例示を前にしてその努力を模倣することによって弟子は無意識に技芸 (art) の規則を一師匠自身にも明示的には知られていないものも含めて一取り出す。こうした隠れた規則 (hidden rules) は、ただ、その程度にまで非批判的 (uncritically) に他の人の模倣に自らを投げ出す人のみが同化できる。人格的知識の貯えを保持しようと望む社会は伝統に服さなければならない”(同上)。

前述のように人間の〈知ること〉がほとんど文化遺産の枠組＝言語に依拠していることを考えれば、〈教える一学ぶ〉関係が権威的だからといっても簡単に打ち捨てることは不可能だ。だが、われわれは〈教える一学ぶ〉関係における権威的性格を相対化する、あるいは前時代の文化遺産を乗り越える契機をどこに担保できるのだろうか。

この点に関してポランニー自身が示す見通しは、次のような段階論的なものである。

まずポランニーは伝達されるのがどのような文化遺産でも良いとは考えていない。彼が特別の位置を与えるのは、科学者共同体において合意が得られた知である。何故なら、それは“実在に触れている”と信じられる知だからである。

既に見たように、彼は主観を離れた知の存在を否定する。その点で科学者共同体で合意された知も例外ではない。とはいってもある科学理論が全くの主観的構成物ではないことは、その知が発見者にも知られなかった含意を後になって顕現するという事実から信じていることができるという(KB120)。実在と何の接触ももたない主観的構築物がそのような含意を顕現するとは考えられないからである。そして科学者共同体においては、個々の科学者の研究領域の隣接関係が鎖状に結びあっていることから、それぞれの研究内容に対する媒介的な合意が形成される。これをポランニーは研究者の相互制御の原理 (Principle of Mutual Control) と呼ぶのだが (TD72)、

そのようにして合意された研究内容は限定された範囲ではあれ“実在に触れている”と信じられるというのである。

したがって、科学者共同体において合意された知は“最後には初心者をして身をもってこの実在に触れうるようにさせるはずの指導原理”(KB55)としての権威をもつ。そして初心者が自ら実在に触れるようになると、今度は科学者共同体の同意の方が修正を受けるようになるという。“科学的基準の権威が行使されるのは、まさにこの権威に導かれてきたひとたちに当の権威に反対する独自の根拠を与えるためである”(同上)。

つまり、われわれはまずは科学者共同体の権威に従うことによってこそ、次の段階でそれを乗り越えることができるようになるというのがポランニーの見通しである。

C. ポランニー知識論の教育学的意義

ここで以上でのポランニー知識論の検討によって導かれ、また理論的根拠を獲得することになった教育学的論点を暫定的にまとめておこう。

1. 知育のとらえ直しと客観主義批判

〈知ること〉の中核が、意味を統合する詳記不可能で属人的な身体的技能であるということは、〈知ること〉の中核は、教授あるいは分かち与えによって直接伝えられるものではなく、各人が自分自身で身につけなければならないということである。その点で、これまで対象知と方法知の性質の違いとして挙げられていた、前者が分かち与える (impart) ことができるのに対し、後者は身につける (inculcate) しかないといった特徴づけ⁹⁾も見直しを迫られることになる。方法知であれ、対象知であれ、言語で標示された知であれ、〈知ること〉の中核部分は自分自身によって身につけられなければならない技能なのである。

このことは当然、今日教育現場のかなりの部分を覆っている知育における客観主義的傾向に対する批判となる。学習者とは無関係に「客観的知識」を定立し、学習者を単にそれを伝達される客体とみなす教育観は〈知ること〉において人格的参与さらに身体的技能が中核であることを看過している。そうした教育観にもとづく実践では以上で見てきたような〈教える一学ぶ〉という営為は実は成立していないと言って良いのである。

また、そもそもポランニーの知識論研究の動機の一つは、科学を、主観とは無縁に存立する客観的知識とする「科学的世界観」を批判することであった。ポランニーは「科学的世界観」が、事実認識と価値判断とを

分断して人びとから信念を喪失させ、無秩序を生み出し、また無秩序を基盤に「科学」を大義名分とする国家主義が出現するといった現代の文化的危機を招来したと考える。一般にこうした事態は科学技術の発展によるものと言われるが、ポランニーはそうではなく「科学的世界観」こそが元凶だとする。“現代人に対する科学の主な影響は、よく思われているような技術の進歩を通じてのものではなく、むしろわれわれの世界観に対する影響を通してのものであった” (MN104)。

ここでは詳述できないが、知育における客観主義は、こうした「科学的世界観」と理念的にも現実的にも密接な関係にある。したがって、学習者の人格的参与の契機を明記する立場から知育を捉え直すことは、教育の社会的機能を再考する上でも今日的意義をもつであろう。

2. 経験学習に対する評価

また、言語の獲得が統合の技能の獲得と表裏一体だということは、教育において経験学習的要素が不可欠であることを意味する。言語の共有が前提にならないという非対称性が〈教える—学ぶ〉関係の本質である以上、言語記号のみによる情報伝達は成立するはずもない。言語主義的な教授において〈教える—学ぶ〉が成立していると考えるのは幻想あるいは錯覚に過ぎないのである。逆に言えば、もし言語記号のみによる情報伝達が成立するのなら、すでに近似の言語使用の技能が共有されているということであり、もはや教育の必要はないと言って良い。

第二に、しかし、言語の獲得が統合の技能の獲得と表裏一体だということは、逆に言うと、言語すなわち文化遺産の伝達を軽視した経験学習においては、分節的枠組を獲得できないだけでなく、意味を統合する技能を身につける上でも限界があるということである。かつて経験主義が批判された背景にはこうした問題も伏在していたと考えられる。経験学習の意義が再評価されている今日、この点は明記されるべきであろう。

III. ポランニー知識論の存在論的とらえ直し

A. 知識論的アプローチのもつ限界点

このように客観主義あるいは言語主義的な知育では、そもそも知育という営為そのものが成立していないのであるが、他方、技能の獲得が権威への服従によらなければならないとすると、身体的技能の獲得と正しく結び付いた言語＝文化遺産の伝達が十全に成立した場合、知育は意識のレベルに止まらず、良かれ悪しかれ身体レベルにまで浸透する教化として機能してしまうということになる⁷⁾。

問題は、文化遺産の伝達が本来的には身体レベルに根ざすということ自体ではなく、そうした事実を前提にした場合、前世代の文化遺産＝言語を次の世代が乗り越え、あるいは修正する契機はどこに担保できるのかということである。

その点に関してポランニーの知識論は、先に見たように、科学者共同体の合意事項を権威として受け入れることが実在に接触する手掛かりになるから、やがて権威を乗り越える根拠をつかむことにつながるだろうという段階論の見通しを抽象的、希望的に語るに止まる。そしてこの点の不十分さがポランニーが保守主義者だと批判される所以であろう⁸⁾。

ここをどう乗り越えるかは、特に教育学にとって重要な課題である。その手掛かりを得るためには、これまでのようにポランニー哲学を知識論に限定して考察するのではなく、知識論から存在論的含意へと読み抜いていくことが必要だと思われる。

B. 〈教える—学ぶ〉関係の存在論

言語＝文化遺産の継承が身体的次元の問題であることが明らかになったのは、〈教える—学ぶ〉関係が言語理解の非対称性という断絶を含んだ関係であることの考察を通じてであった。そこで再び〈教える—学ぶ〉関係に立ち返ってみよう。

本稿のII-B-1および2で明らかになったことは、受信者は自らが経験の中で統合した意味を対応させることによって言語記号の意味を理解するから、発信者と受信者との間の言語理解のずれを克服し、ある言語記号を両者が同じ意味として理解するためには、受信者はその言語記号を、発信者と近似の意味統合で裏書きできなければならない、したがって、発信者と近似の統合の技能を身につけなければならないということであった。

その場合、発信者と受信者の経験の質を近づけると、両者の言語を裏書きする意味も接近してくるのは当然である。だが、経験の意味のレベルと言語に統合される意味のレベルとでは、接近の度合が異なる。つまり言語に統合される意味は、II-B-1で見た言語による伝達過程での第2段階の統合を経たものであるから、経験における豊饒な差異が縮減されている。したがって言語のレベルにおいて発信者と受信者それぞれが統合する意味の間の距離は、その前提である経験のレベルでの意味の距離よりも小さくなる。言語のレベルにおいても発信者と受信者との間の意味のずれは最終的になくなりますが、伝達の障害にならない程度に言語使用の技能が近似した段階でそのずれは問題とされなくなる。その時点で、経験

の意味には、言語のレベルの意味よりさらに大きなずれが残存したままとなる。

つまり〈教える—学ぶ〉関係における言語の断絶が意味の伝達に支障のない程度に埋められたとしても、経験のレベルで見ると、〈教える—学ぶ〉関係の間には相変わらず比較的大きなずれが潜在するのである。

このずれあるいは断絶は、教える側にとっては空しさの源泉かもしれないが、学ぶ側にとっては差異的あるいは個性的な意味の統合を保障してくれる緩衝帯である。したがって、身体レベルからの教化、囲い込みを乗り越える契機は、この断絶に依拠し、経験の意味の差異性をどれだけ豊かに確保できるかということにある。

C. 潜 入

1. 潜入の存在論的位置

そこで次に差異的あるいは個性的な経験が成立する過程を見ておかなければならない。それは既に見た潜入(indwelling)という働きによる。潜入はポランニーの知識論における基礎概念である。それをここで再び検討するのは、潜入が知識論と存在論とを結び付けるカギだと考えるからである。

ポランニーは、潜入について“この(暗黙知の—引用者)理論は「主我(I) — 個物(It)」と「主我(I) — 汝(Thou)」との間の隔たりを、両者を主体それ自身の身体の「主我(I) — 客我(Me)」の感知に根拠づけることによって埋める”という(KB160)。「主我(I) — 個物(It)」とは事物との関係であり、「主我(I) — 汝(Thou)」は他者との関係である。

ポランニーは、対象が個物であれ汝であれ、どちらの場合も、実在はわれわれが潜入した客我(Me)となって初めてとらえられると考えているのである。つまりわれわれは実在そのものを直にとらえるのではなく、外部にある諸細目に潜入し、Meとして身体化することで包括的存在=意味へと統合するのである。

この点の存在論的含意を敷衍しつつ考えてみよう。客観はMeとなつてはじめてとらえられるということは、Meとなり得ない実在はわれわれにとっては存在していないのと同じだということでもある。逆に言うと、われわれにとって存在する実在はすべてMeにほかならないということであり、われわれの身体はMeとして内化された実在が構成しているものなのである。

したがって、潜入によってMeとしてとらえられた実在の差異性あるいは個性は、同時にわれわれという存在の個性なのである。逆にまた、どれだけの感受性と柔軟性をもって自己の既存の枠組みを乗り越えながら実在と

触れ合えるかということが、Meの個性を規定することになる。身体レベルからの教化を脱出する契機をどれだけ確保できるかは、この点にかかっている。

2. 鳥山敏子「なつてみる」授業が示唆すること

ポランニー自身が具体的には展開していない潜入の過程を検討する上で、また、潜入を教育学の問題として検討する手掛かりとしても、子どもたち自身がいろいろなものに「なつてみる」授業を積極的に行っている小学校教師・鳥山敏子の実践を検討することは有意義である。この「なつてみる」ということは、潜入の契機を〈知る事〉の方法として自覚的に取り入れたものと言うことができる。ここで鳥山の実践を丹念に分析する余裕はないが、本稿の議論との関係で示唆的だと思われる特徴を検討しておこう。

第1は、「なつてみる」対象が、人間や高等動物のような「感情移入」できるものに限らず、岩や土といった精神をもたない物質に及んでいるということである。これは「なつてみる」ことがディルタイの方法を超え、ポランニー的段階での潜入の方法に対応することの一つの現れである。そこでは、子どもに岩になるよう指示するとき、「まず岩になつてみよう。からだ全体がカチンカチン。力をいれて！」⁹⁾という鳥山の言葉に象徴されるように、子どもたちは精神性のみならず、物質性、生物性をも重層的に含んだ自分の身体に依拠することで物質や昆虫といった人間ならざる対象をMeとしてとらえている。

第2に、子どもが「なつてみる」対象についての観察や学習を事前に綿密に行っていることが挙げられる。例えば「動物と人間」の授業では、子どもが人間と動物の似ているところを書き出した紙が“ゆうに千枚を超した”という。そのようにして対象の特徴をとらえた上で「なつてみる」から、それは、対象の恣意的空想に終わらない。

第3に、子どもと対象との関係が双方向的だということである。例えば次のような子どもの作文がある。“コアセルベートになつてみた。コアセルベートになるのは、むずかしい。だって、きもちは、じゅうぶんになつても、からだに力はいってしまうから。力をぬくのは、どうすればかんたんになるのだろうか。波がくると波にあわせて、からだを動かすのもすごくむずかしくてたいへんでした… (以下略)”¹⁰⁾。

これは先の2点の帰結でもあるが、「なつてみる」ことは、子ども達が恣意的な想定に感情移入することとは全く異なる。「なつてみる」のは子どもの側からの主体的かわり(人格的参与)に違いないが、対象の意味を自分の体でできる限り忠実にとらえようとするところから、言

わば対象の側（例えばコアセルベート）からも、子どもに既有的の枠組を乗り越えることを要求してくるのである。こうして対象の理解が深まると、また対象の新しい姿がとらえられ、対象の意味の統合は完結することなく深化して行く。

このことはポランニーが次のように抽象的に述べていた、実在との接触による既存の枠組の乗り越えということの具体例と言えよう。“外部世界の知的制御を獲得することの満足は、自分自身に対する制御を獲得する満足と繋がっているのだ。この双方の満足への衝動は執拗である。だがこれは自己一破壊の諸局面によって作動する。経験を自分のためになるように取り扱うための枠組みの構築は幼児に始まり、科学者において頂点に達する。この努力は時として、これまで受容されていた構造、ないしその一部を破壊し、代わりにいっそう厳格で包括的なものを確立することによって作動しなければならない。科学的発見は、そうした枠組みの一つからその後継の枠組へと導くものであり、一過的であるにせよ強力な発見的ヴィジョンの瞬間において、訓練された思考の限界を打ち破るのだ。そして、こうして脱出 (break out) しつつ、心は、その瞬間は、その内容を直接に経験しているのであり、前もって確立された解釈の様式の使用によって内容を制御することを止める一心は自分自身の情熱的活動に圧倒されるのだ” (PK196)。

身体ぐるみの教化を乗り越える契機は、自己の既有的の枠組を破壊しつつ、新たな枠組を構築して行くこのような〈潜入〉の活動に求めることができよう。

3. 対象知の優位性

ここで気がつくのは、鳥山実践の「なってみる」ことにしろ、今引いたポランニーの議論にしろ、そこでの〈知る事〉の形態は、対象知が、〈主観一客観〉、〈心一身〉の二元論を超えて深化したものだということである。

身体の問題を位置づけようとする近年の教育学の議論では、対象知の限界が言われ、むしろ方法知に期待がかけられる傾向がある。たしかに〈知る事〉の中核が統合の技能だということといえば、〈知る事〉はすべて方法的契機を含んで成り立っている。しかし、II-A-2で検討したように、方法知では、統合すべき意味が外的に設定されており、〈知る事〉の運動が所定の意味が実現された段階で完結してしまうという性質がある。したがって、方法知が既有的の枠組を乗り越える契機として十分であるかは疑問である¹¹⁾。方法知に独自の教育的意味があることは確かだが、それが、一方では本稿が危惧してきた身体レベルを巻き込んだ教化にとって効果的であり、同時にそこに閉塞してしまう危険性を孕んでいるこ

とには自覚的であるべきだろう。本稿の考察の結果としては、身体レベルからの教化を乗り越える契機としてはむしろ対象知の意義を存在論的に深化させることのほうにより可能性が認められるのである。

IV. おわりに

本稿ではまずポランニーの哲学を知識論的に検討することによって〈知る事〉の中核が属人的な身体的技能であることを明らかにした。それによって、知育における言語主義あるいは客観主義的教育観の無根拠性を批判した。また、技能の獲得と言語の獲得とが同時的なものであるということから、教育における経験学習的契機の不可欠性を明らかにするとともに、言語=文化遺産の伝達を軽視する教育観の問題性を指摘した。だが、身体的技能をも視野に入れた十全な知育は、皮肉にも身体次元からの教化を意味しかねないということになる。その問題をクリアするために、議論を存在論的レベルに移し、〈教える一学ぶ〉関係に潜在する断絶を逆手にとりつつ人間存在にとっての潜入の本性性に依拠する方向で、知の既有的の枠組を乗り越える契機を探った。そこにおいては、方法知よりもむしろ対象知の可能性が再発見された。

以上は、ポランニーの哲学の教育学的含意を引き出すことによって獲得された成果であるが、本稿での考察によってポランニー自身の構想がもつ問題点もまた明らかになった。それは、科学者共同体において合意された知をまず権威的に受け入れることが、やがて創造性につながるという素朴な段階論に代表される。もちろん現実の過程としてそうした可能性を否定するわけではない。だが科学者共同体が合意した知の権威に服することに重点が置かれると、実在あるいは世界との動的な交感としての潜入が人間存在にとって本源的だという、ポランニーの哲学から敷衍される議論と緊張関係が起ってくる。さらに、科学者以外の民衆が自分たちとは切り離されたところに存在する真理として科学者共同体の権威を受け入れるという関係になると、それは事実上、ポランニーが最大の敵とした「科学的世界観」を助長することになる。

他方、本稿のように、実在あるいは世界との存在論的な交感として潜入の含意を引き出すことによって、ポランニーの哲学は、対話的、共生的、生態学的な教育の可能性とも結び付く。そしてそのような引き取りが、ポランニーの意図にも沿っていると思われる¹²⁾。

本稿で扱えなかったポランニー哲学の教育学的意義はなお多く、また、本稿での検討から各論的に深めるべき

様々な問題が表れてきた。今後の課題としたい。

(指導教官 汐見稔幸助教授)

ども時代における自然との詩的共感』思索社、1986年がある。

引用文献

註

- 1) 主にこの点からポランニーを論じているものとしては, Richard Gelwick (1977) : *The Way of Discovery An Introduction to the Thought of Michael Polanyi*, Oxford University Press, 長尾史郎訳『マイケル・ポラニーの世界』多賀出版, 1982年。栗本慎一郎『意味と生命 暗黙知理論から生命の量子論へ』1988年, 青土社。
- 2) それぞれの領域の研究者が各自の視点からポランニーの議論を検討した論文集として, *Intellect and Hope-Essays in the thought of Michael Polanyi*, eds. Thomas A. Langford and William H. Poteat (Durham : Duke University Press, 1968) がある。
- 3) ポランニー自身は特別の概念を設定していないが, もちろんここでの身体(body)とは, 物理的あるいは客観的身体ではなく, 例えばメルロ＝ポンティの〈現象的身体〉あるいは市川浩の〈身〉という概念の問題領域と重なるものである。
- 4) 生田久美子は, この点を“[形]の模倣から[型]の習得へ”という問題として検討している。生田『「わざ」から知る』東大出版会, 1987年。
- 5) 「等能力性」とは, 腸胚期のウニの胚から切り取られたどのような細胞も正常なウニへと成長するというような可塑性のことである。
- 6) G. Ryle : *The Concept of Mind*, 1949. 邦訳『心の概念』みすず書房, p.74。
- 7) このことはまた, “知育と徳育”あるいは“陶冶と訓育”という二分法が前提としている教育観, あるいは知育に自己限定することで価値的「中立性」を担保するという近代教育の教育観に対し, その前提の問い直しを迫ることになる。
- 8) この点にかかわって, ラカトシュは, ポランニーは科学についての“保守主義者”であり, その科学者共同体の構想は“規則のない閉鎖的科学的専制政治”だと批判する。(I. Lakatos (1978) : *The methodology of scientific research programmes*. 村上陽一郎他訳『方法の擁護 科学的研究プログラムの方法論』新曜社)
- 9) 鳥山『イメージをさぐる からだ・ことば・イメージの授業』太郎次郎社, 1985年, p.235。
- 10) 鳥山『からだが変わる 授業が変わる』晩成書房, 1985年, p.130。
- 11) 真木悠介は, 鳥山との対談において, バタイユの芸術論に触れ “近代的な芸術というのは, 個性の表現とか主体の表現ということがあって, 自分の個性を表現して作品なりを創造すると。主体の表現みたいなね。それに対して, バタイユは, そうするのは, いわば貧しい創造に過ぎないのであって, ほんとうの創造は, 自分自身が創られるという体験から出てくるのがほんとうの創造なんだということを, 半分無意識に言っていると思うんです”と述べている(真木・鳥山『創られながら創ること 身体ドラマツルギー』太郎次郎社 1993年, p.121)。ここでの“近代的な芸術”が, 本稿での方法知の性格に近く, バタイユの立場が, 潜入による本源的な知のあり方に対応すると考えられる。
- 12) ポランニーの哲学をフレイレなどの教育論と結び付けて考察しているものに, Jerry H. Gill (1993) : *Learning to Learn - Toward a Philosophy of Education* (Humanities press), 生態学的な立場から援用しているものに, Edith Cobb (1977) : *The Ecology of Imagination in Childhood* (Columbia University Press), 黒坂・滝川訳『イマジネーションの生態学 子

ポランニーの著作からの引用は, 次の略号とともに頁数をそのつど本文中に記す。頁数は原著のものである。訳文は必ずしも翻訳に拠っていない。

SM : *The Study of Man* (Chicago : University of Chicago Press, 1959) (澤田, 吉田, 立山訳『人間の研究』晃洋書房, 1986年)

PK : *Personal Knowledge : Towards a Post-Critical Philosophy* (Chicago : University of Chicago Press, 1962) (長尾訳『個人的知識 脱批判哲学をめざして』ハーベスト社, 1985年)

TD : *The Tacit Dimension* (Garden City : Doubleday, 1966) (佐藤訳『暗黙知の次元一言語から非言語へ』紀伊国屋書店, 1980年)

KB : *Knowing and Being*, ed. Marjorie Grene (Chicago : University of Chicago Press 1969) (佐野, 澤田, 吉田訳『知と存在一言語の世界を超えて』晃洋書房, 1985年)

MN : (with H. Prosch) *Meaning* (Chicago : University of Chicago Press, 1975)