

教育研究における現象学的聴覚論の意義

—イーデ『聞くことと声』に定位して—

教育創発学コース 福田 学

The Significance of the Phenomenological Theory of Auditory Perception in the Study of Education:

—Based on “Listening and Voice” by Don Ihde—

Manabu FUKUDA

In phenomenology, while the theory of perception has been developed primarily with regard to visual experience, Ihde conducts phenomenological research in auditory experience based on various viewpoints. In the first chapter of this paper, in accordance with Ihde’s description, I elucidate that on the one hand, “visualism” —which considers that looking at objects carefully is essential to understanding them completely—dominates the way of thinking in western society and even determines the phenomenology whose aim is to recover the global fullness of experience. On the other hand, I point out that the characteristic of the experience described and elucidated in the traditional phenomenological theory of perception is shown most clearly in the auditory dimension. Therefore, phenomenological research regarding auditory experience can clarify the concepts and paradigms of thinking in phenomenology. In the second chapter, based on Ihde’s research into “horizon,” a basic concept in phenomenology, I first elucidate that the characteristic of horizon—namely, that it possesses a certain range and shape but gradually becomes vaguer from the center to the fringes—is occasionally evident in the auditory field of a classroom as well. Next, I argue that the function of the resistance offered by the horizon relates closely to the learning conducted in classrooms. In the third chapter, based on research in which Ihde reconsiders inner speech—traditionally thought of as the internal language of an individual—from the viewpoints of horizon and resistance, I clarify the role of inner speech for children in class. Through these considerations, I point out how Ihde’s theory of auditory perception is significant for the study of education and the perspectives that become available to the study of education by taking auditory experience into account.

目 次

はじめに

1 視覚と聴覚

- A 西洋哲学における視覚主義的な伝統
- B 聴覚経験に備わる染み渡るという特性

2 地平

- A 地平の特性と聴覚
- B 地平によって提供される抵抗

3 内言

- A 私の経験全般の支え
- B 地平としての機能

おわりに

はじめに

アメリカの哲学者イーデ, D. は, 日本ではさほど着目されていないが, 現代の現象学者を代表する一人

として本国では広く知られている¹⁾。特に, テクノロジーをいち早く哲学の中心的主題として捉え, 現在に至るまで多くの考察を行なってきた点で, 高く評価されている (cf., Selinger, 2006, pp.3-4)²⁾。

イーデは, テクノロジーについて集中的に考察するようになる以前から, 音を聞く経験に定位した現象学的聴覚論を展開している。ところが, セリンジャー, E. も指摘しているように, イーデの聴覚論は, テクノロジーの問題と密接に関連しているにもかかわらず, 科学技術論に比べると, アメリカ本国でも注目されることが少ない (cf., *ibid.*, p.3)。

聴覚に関わるイーデの研究のなかで, 1976年に初版が, 2007年に第2版が出された, 『聞くことと声—音の現象学』は, 科学技術論を展開するための基礎ともなる, 知覚や身体の根本的なあり方について考察した, イーデの主著である, といえる。この著作でイーデは, 音の形態・方向性・時間性, 聴覚の焦点・次元,

言葉と沈黙、等といった観点から、事例を豊富に交えた聴覚論を展開している。現象学の領域では、例えば音楽についての美学的な考察はこれまでもかなりなされてきたが、この著作のように、聴覚に関わる事柄について包括的に論じた研究は非常に少ない³⁾。

本稿では、まず1で、イーデがこの著作において現象学的聴覚論を展開している理由と意義とを明らかにする。次に2で、現象学にとって重要な「地平」という概念を、聴覚経験に定位してイーデがどのように捉え直しているかを明らかにする。ついで3で、地平や、地平という概念と密接に関連する抵抗という観点から、教育学や心理学で通常問題とされる内言について、イーデがいかなる考察を行なっているのかを明らかにする。これらの諸説明においては、イーデの言葉を教育実践の具体的場面と適宜関連させた考察を行ない、イーデの聴覚論の内実を明確にする。このことにより、聴覚経験についてのイーデの考察が教育研究にとっていかなる意義をもっているのか、さらに、聴覚に定位することにより、教育研究にどのような視座が開かれることになるのか、といったことを明らかにしたい⁴⁾。

1 視覚と聴覚

A 西洋哲学における視覚主義的な伝統

イーデは、この著作の序章で西洋哲学史を振り返り、物事を十全に理解したり明らかにしたりするには、物事をよく「見る」ことが大切である、とする考え方や哲学的な立場を、「視覚主義 (visualism)」(p.6)⁵⁾と名付けている。そして、視覚主義は、「現実や経験についての我々 [=西洋現代人] の思考を支配して」(p.6)⁶⁾おり、「我々の文化的遺産そのものと同様に長い歴史をもっている」(p.7)、とする。この点に関し、イーデは、ハイデッガー、Mの考察を手がかりに、視覚主義の起源をギリシャ時代の哲学にまで遡り、「ギリシャ的な思考は、存在 (being) を自然の輝き (shining of physis) としてよく見えるようにせ (show forth) しめ、また、存在の生き生きとした光景 (vision) を呼び戻し、……存在を顕示 (manifestation) させる」(p.6)、という。つまり、ギリシャ的な思考は、視覚と緊密な関係を持ち、暗がりの中に隠されていたり、生気を失って我々の眼を引かなくなっていた光景を我々にはっきりと見えるようにさせるものである、ということになる。

イーデによると、ギリシャ的な思考を特徴づけてい

る「視覚の優位性は、哲学の発展と共に、さらにはアカデミーとリュケイオン [=アテネのアリストテレスの学園] の設立と共に、ますます明瞭になっていった」(p.7)、とされる。このことを示す典型例として、イーデは、アリストテレスの、「結局我々は、視覚に価値を置く、……というの、視覚は、知識の主要な源であり、ある事物と別の事物との間にある多くの相違を明らかにするからである」(Warrington, 1956, p.51; cf., p.7)、という言葉を挙げている。この言葉には、アリストテレスが、知覚を分化して捉え、そのひとつである視覚に、哲学を行なううえで特権的な地位を与えている、ということが明確に示されている。

またイーデは、西洋「哲学の視覚主義的な伝統」を示す例として、「光に関わる修辭と知識との緊密な関係」を示す語彙が、英語をはじめとするインド=ヨーロッパ語族の言語に多くみられることを挙げている (p.8)。例えば、「問題を解決する時にはいつも、人は解決に必要な洞察 (insight) をもっている」とか、「理性は内なる光 (inner light) である」とか、「正答を知らされた時に、我々は啓蒙 (enlighten) されることになる」、といった表現における、insight, inner light, enlightenといった語彙が、光に関わる修辭と知識との緊密な関係を示す典型例である (p.8)。また、根本的な意味に光の修辭的機能が含まれている語もあり、何かを見ることを意味するラテン語を語源としている、「直観」と訳される intuition は、その典型である (cf., p.8)。あるいは、「気づく」とか「わかる」と訳される「perceive さえも、潜在的には、多くの場合、視覚的な意味に限定されて [用いられて] いる」(p.8)、とイーデはいう。以上の具体例に示されているように、「視覚は、思索のための根本的な隠喩となり、我々の理解力を支配する規範となっている」(p.8)、とイーデはみなす。

英語の語彙を手がかりとしたイーデの以上の考察は、日本語にも該当するであろう。例えば、「洞察」の「洞」という言葉は「見通す」ことを意味しているし、「啓蒙」は、何かが覆いかぶさって暗くなっている状態を啓いて明るくすることである (cf., 『広辞苑』)。また、「直観」には文字通り「観る」という語が用いられている。そもそも、「みる」という日本語は、眼でもって感覚的に知覚することよりも、むしろ、「認識する」ことや「判断する」ことを意味する場合が多い (cf., 『広辞苑』)。教育との関連でも、子どもを「みる」ということは、子どもを視覚野に置いているかどうかにかかわらず、子どもの様子を捉えることであ

る。例えば、「子どもがみえる教師」とは、子どもを深く理解できる教師のことを意味するのが一般的であろう。こうしたことからすると、日本語でも「みる」という言葉が、認識や判断において根本的な隠喩として機能し、我々の思考のあり方を規定するひとつの規範となっている、とみなせよう。

イーデによると、視覚と密接に結び付いている西洋の合理性は、非常に豊かで多様な歴史を生み出したと同時に、視覚に偏重することにより、「経験の全体的な充実を、相対的に軽視することにもなってしまった」(p.8)、とされる。この点で、現象学的聴覚論を展開することが、「あまりに狭く解釈されてきた視覚主義的伝統のなかで、いまや忘れられ覆われてしまっている始原的な経験の豊かさを再発見する契機」(p.10)となる、とイーデはいう。

聴覚が、「全体的な充実」と表現される我々の経験と密接に関連していることは、教育実践においても広く認められる。例えば、子どもたちの歓声が校庭一杯に拡がって聞こえる、とか、教師の一喝が教室全体を一瞬にして静まり返らせる、といったことは、その典型例であろう。また、教師の話に聞き入っているうちに眠くなってしまふ、ということも、教師の声が生徒の身体全体に働きかけているからであろう。あるいは、授業時間に学校の廊下を歩いている時に、それぞれのクラスの様子や、学校全体の様子さえも手に取るように理解される、といった場合にも、聴覚を中心とした知覚を介してクラスや学校の全体的な雰囲気が見えられている、といえよう。

B 聴覚経験に備わる染み渡りという特性

ただし、イーデは、従来の知覚論に欠けていた考察を、聴覚の側面から単に補完しようとしているわけではない。というのも、聴覚論を展開するイーデの目的は、上で述べたように、我々の始原的な経験の充実や豊かさを再発見することであるからである。そうである以上、聴覚的な経験のみを選択的に取り上げ考察することは、「全体的」という、当の考察が問題にしようとしている経験の性格そのものと齟齬をきたし、それを歪曲することにもなりかねない (cf., p.21)。

この点で、イーデが展開する現象学的聴覚論は、単なる「反視覚主義 (antivisualism)」(p.21) であってはならないことになる。なぜならば、視覚主義を否定し、それとは反対の哲学的立場に立とうとすることは、視覚を選択的に取り上げているという点で、視覚主義と変わりがないことになるからである。

そもそも、イーデに従えば、現象学自体にも視覚主義が色濃く認められる (cf., p.21)。このことは、フッサール現象学の術語に明示されている、とイーデはいう。具体的には、志向性という概念に関わる「注意の領野 (ray of attention)」や、「本質直観 (intuition of essences)」といった術語をイーデは挙げている (p.21)。あるいは、*eidos* [形相] のようなギリシャ語を術語に採用していることにも、フッサール、Eの視覚主義的な態度が示されている、とイーデはいう (cf., p.21)。イーデによると、このことは、「現象学自体がそれ自身の隠喩と思考の枠組みとをいまだ十分に明確化していない」(p.21) ことを意味している。

ただし、イーデは、このことを否定的にのみ捉えるのではなく、むしろ、聴覚論の展開において、「現象学で用いられている視覚主義的な規範を意図的に、しかも頻繁に用いることにする」(p.21)、という。というのも、イーデが聴覚経験の考察を通して目指す、我々の「経験の充実と豊かさを、またその包括的な性格を再発見し再評価する」、ということは、そもそも視覚主義的な規範に従った現象学が最初に行なったことであるからである (p.21)。

事実、知覚論を大きく展開させた現象学者として知られるメルロ＝ポンティ、Mは、「知覚は、そのうえあらゆる行為が浮かび上がる背景であり、あらゆる行為によって前提とされている」(Merleau-Ponty, 1945, p.v)、と述べているように、知覚が我々の経験全般の基底にあるという意味で始原的であることを明示している。また、「鋼の弾性、赤く熱した鋼の延性、鉋の刃の堅さ、鉋屑の柔らかさを見る」、とか、「道路を通る馬車の響きのなかに、敷石の堅さと凹凸を聞き取る」、等といった「共通感覚」的な経験が、我々の知覚において絶えず生じていることを描出している (ibid., p.265)。さらに、知覚や感覚を「共存 (coexistence) や共同 (communion)」(ibid., p.247) と捉えることにより、知覚においては、知覚する行為と知覚されるものが一体的な関係にあることを明らかにしている。これらのことからすると、メルロ＝ポンティが、イーデがいうところの始原的な経験としての知覚と、全体的・包括的という知覚のあり方を問題としている、ということが理解される。

他方、メルロ＝ポンティが、知覚を論じる際に、視覚に比べ聴覚に言及することがはるかに少ない、ということも確かである。例えば、主著『知覚の現象学』で、メルロ＝ポンティは、知覚主体が、世界内にある知覚対象を、それと一体的に自らも世界内において経

験する、という事態を記述するに際し、主に視覚を問題としている。あるいは、「私は私の身体を介して世界を意識する」と同時に、「私は世界を通じて私の身体を意識する」(ibid., p.97)と記述するところの、私の身体と世界との共存に関しても、主に視覚や触覚を問題とし、聴覚について考察することは少ない。

それに対して、イーデは、知覚対象が私の身体と一体的に私に知覚される、という事態に、聴覚の側面から迫ろうとする。特に、対象が私の身体に入り込んでくる、といった知覚経験が、聴覚において典型的に生じることに着目している。聴覚対象とそれを知覚する私との関係について、イーデは、「音は私の身体存在に充滿し(permeate)、浸透する(penetrate)」(p.45)、と記述している。この記述は、大きすぎる音が身体全体を貫くような苦痛となることや、一流の演奏家が奏でる音楽は、一音一音が私に身体的な快楽を与える、という経験に最もよく妥当するであろう。

だが、イーデのこの記述は、以上の具体例のような特殊な場合にだけでなく、日常の会話のような、通常の経験にも妥当するはずである。というのも、我々は、会話において、話す人の言葉をいわば音そのものとしても聞き取りながら、つまり、その人の声の音量や速度や音程や質感等を身体全体でもって捉えながら、その人の言いたいことを理解しているからである。こうした理解において、私の「聴覚領域は、そもそも初めから、身体的な経験に備わる、染み渡る(pervasive)という特性をもって自らを顕わにし始める」(p.45)、ということになる。つまり、私の知覚対象である話し手の声は、その人の言いたいことを私が理解し始める前に既に、私の聴覚領域全体に音そのものとして染み渡り始めている。例えば、話し手の声音が柔らかな場合には、声は、その音色に相関した仕方で、聞き手の身体の隅々にまで緩やかにじっくりと拡がっていく。反対に、話し手が叩き付けるような話し方をする場合には、声は、その話し方に相関した仕方で、聞き手の身体に刻み込まれていく。そして、声のこうした染み渡り方が、話し手の言葉の内容そのものを理解することにも密接に関わっている、と考えられる。

それゆえ、聴覚における染み渡るという特性は、授業で子どもたちが教師の話を理解することにも密接に関連していることになる。特に、いわゆる認識能力がまだ十分には発達していない小学校低学年の子どもたちにとって、教師の声が自分たちの聴覚領域にどのように染み渡ってくるかは、教師が主題化している学

習事項の習得そのものと直結しているであろう。だが、年齢のより高い子どもたちにとっても、それどころか、おとなが何かを学ぶ際にも、聴覚のこうした特性は重要な意味をもっている。事実、我々はしばしば、相手の話を聞いているその場では、相手の言っていることをよく理解でき、大きな示唆を得ることができたと思ったにもかかわらず、後になって、メモを見返したり、さらには録音した音声を聞き返しても、相手の言葉から自分がどのような示唆を得たのかを思い出すことができない、といったことがある。こうした事態は、相手の話に聞き入っている私の聴覚領域に染み渡ってくる声音そのものが、相手の言葉を理解する際に大きな支えとなっている、ということを具体的に示していよう。

知覚対象が主体の知覚領域に染み渡る、というイーデの言い回しは、知覚を、主体の能動的な構成作用と捉えるのではなく、私の身体と対象との一体化と捉える現象学者の考え方が、イーデにおいて一層徹底されていることを端的に示している、といえよう。

以上のことから示されるように、イーデは、視覚主義を規範とする従来の現象学が問題とし、記述・解明してきた経験の特性は、ある面では、聴覚経験において典型的に認められる、とみなしている。そうであるならば、聴覚経験の現象学を展開することにより、従来の現象学が己のものとした術語や思考の枠組みが明確なものとなり、またそれらの内実が一層豊かなものとなるはずである。イーデはここに、現象学的聴覚論を遂行する最大の意義をみだしている、といえよう。

2 地平

A 地平の特性と聴覚

聴覚に定位して、現象学的な思考の枠組みを明確化しようとするイーデは、現象学にとって重要な、「地平(horizon)」(p.109)という概念に着目し、考察している。その際に、イーデは、1でみたように、視覚主義的な規範を用いながら、視覚の場合から聴覚の場合へと論を進めていく。

まず、視覚と地平との関係に関し、イーデは、「視覚領野の地平は、はじめから、空間的な意味として、つまり、境界や限界として、非常にやすやすと自らを示す」(p.109)、という。この言葉には、地平の基本的な性質が示されている。すなわち、地平とは、それを空間的なものとみなすのが同語反復的であるほど、

主体を取り巻く空間と密接に結び付いたものである。また、地平の空間的な意味が境界や限界として示されるのは、地平が、眼の届くかぎり広がっている領野全体を漠然と指し示しているからである。事実、窓を閉め切った室内に我々が居る場合には、地平という言葉は使いがたい。反対に、視界を遮る物が何もない高い山や塔に登り、眼がぎりぎり届く部分が非常にぼんやりしており、しかも、そうしたぼんやりした状態が四方八方に同じような仕方で拡がっている場合に、地平はその特性を最も顕著に示す、といえる。地平のこうした特性について、イーデは、「地平は、曖昧であるにもかかわらず、丸味を帯びた、徐々におぼろになっていく形態を備えている」(p.109)、と表現している。

他方、イーデは、聴覚領野の「地平は、空間的な意味を、聞く行為が始まる発端として以外には、このような〔=視覚領野の場合のような〕曖昧な意味としてさえも示すことがない」(p.109)、という。

ここでいわれる、「聴覚的な地平が、空間的な意味を、聞く行為が始まる発端として示す」という事態は、具体的には以下のようなことであろう。例えば、救急車がサイレンをならして我々に近づいてきた時、我々の注意はある時点でサイレンの音に引き付けられる。この時、サイレンを聞く、という行為が開始されると同時に、我々の聴覚領野の地平は、イーデのいう空間的な意味を帯びることになる。というのも、救急車のサイレンに気づくやいなや、我々はまず、救急車がさらに近づくにつれて、サイレンの音は高まっていく一方、車が自分の傍を通り過ぎて遠ざかるにつれて、徐々に弱くなっていき、やがて聞こえなくなる、ということ直ちに理解するからである。しかも、サイレンの音に気づいた時、我々は、それを救急車のサイレンの音として理解する少し前に、ある音が自分に既に聞こえていたことに気づくことがある。このような場合、救急車のサイレンをいつ聞き始めたのかはかなり曖昧であることになる。同様に、救急車が遠ざかり、音がかすかに聞こえるかどうかという状態になった際にも、音がいつ完全に聞こえなくなるかは、やはりかなり曖昧である。このように、救急車のサイレンを聞くという行為において、その行為のいわば両端はかなり曖昧である。しかも、その行為がある時間継続する間、音は徐々に高まっていき、次第に弱くなっていく、という段階的な変化を含んでいる。したがって、救急車のサイレンを聞くという行為は、イーデが視覚領野の地平の特性として描き出した性質を、すなわち、一定の範囲と形態を備え、端にいくにつれて徐々におぼ

ろになっていく、という性質を明確にもっている、ということになる。

この具体例ほど典型的な仕方ではないにせよ、授業においても、聴覚領野の地平が空間的な意味として明瞭に示されることがある。

例えば、授業では、授業開始直後は静かであったのに、いつの間にか子どもたちの間で私語が始まり、時間が経つにつれて教室内の騒がしさが段々と高まっていく、といった場合がある。このような場合、教師、ないしその授業の観察者は、例えば授業の間中教室が何となく騒がしい場合よりも、授業が教師によって統制されていない、という印象をより強くもつことになる。こうしたことになるのも、前者の場合には、いつのまにか私語が始まるという点で、私語のない状態と私語が開始された状態との境目が曖昧であり、しかも、段々と騒がしさが高まっていくという点で、教室内の聴覚領野が段階的な変化を含んだ形態を明確に備えているからであろう。つまり、この場合、教室内の聴覚領野の地平が、地平としての特性を強く示すことになる。そのため、こうした類の騒がしさは、授業の地平における根本的な問題として、教師自身や観察者に捉えられることになる、と考えられる。

あるいは、授業中のグループ学習で、子どもたちが話し合いをしている時に、教師はしばしば、子どもたちの議論にいつ一区切りつけたらよいか、ということ非常に神経をつかうことがある。こうしたことになるのも、グループ学習においては、最初教室一杯に聞こえていた各グループの子どもたちの話し声が、徐々に治まっていく、といった経過を辿ることが多いため、地平としての特性が教室内の聴覚領野に強く示されることになるからであろう。それゆえ、話し合いを続けている子どもたちにいつ声をかけるか、という問題は、子どもたちの話し声の変化を手がかりに、議論が尽くされたことを示す非常に曖昧な「端」の部分をごに認めるか、という問題であることになる。したがって、この問題に対処することは、授業の地平を見極めることそのものとなるために、教師は非常に神経をつかわざるをえないのであろう。

B 地平によって提供される抵抗

ただし、以上に例示したような場合は聴覚経験として例外的であり、通常は、聴覚領野の地平が空間的な意味として示されることはさほどない。というのも、「我々は、聴覚領野の『内部』にあまりにもしっかりと位置づけられているために、聴覚領野の不明瞭な拡

がりは、第一次的には、空間の中に見出されることがない」(p.109)からである。このことは以下のことを意味しよう。第一に、日常生活では、何らかの雑音がほとんど絶えることなく生じているために、聴覚領野において、無音の状態と音が生じている状態との境目は非常に曖昧である。第二に、聴覚においては、視界が遮られるといったことと同様の事態が起りにくい。というのも、空間的に閉ざされた場所であっても、音は外部から比較的容易に入り込んでくるからである。そのため、我々は、どのような場所においても、そのつどの場所に応じて、「端」が曖昧で、一定の範囲と形態を備えた聴覚領野の「内部」に常にしっかりと位置づけられていることになる。つまり、聴覚領野の地平は、視覚領野の地平とは異なり、地平としての特性を、空間的な状況に左右されずに絶えず保持している。そのために、聴覚領野の地平は、空間的な意味として示されることがさほどない、といえる。

こうした違いにもかかわらず、以上で述べてきたことから窺われるように、地平は、聴覚においても、視覚においてと同様に、地平としての特性を明確に携えている。この典型が、知覚領野の端の部分が曖昧である、という特性である。視覚の場合であれば、例えばいま私が見ているペンを取り巻く諸々の事物は、私の視野の中心から距離的に遠ざかれば遠ざかるほど曖昧になり、やがて見えなくなる。つまり、それらは、ペンがそのなかで浮き上がる地平となる。この状態から顔を廻らせ、視野の端にあった置時計を視野の中心にもつてくると、今度は、私はペンを曖昧にしか見ることができず、ペンを含む諸々の事物が置時計の背景にある地平となる。このように、距離的に離れた二つの事物を私は視野の中心に同時に置くことができず、必ず一方が他方の地平の一部となる。

他方、聴覚経験においても、これと同様のことが生起する。例えば、音楽を聞いている時に、私は、ある特定の音を固定して、聴覚領野の中心に置き続けることはできない。というのも、音楽を聞くことは時間の流れに従ってなされるために、ある音を聞くとその音はすぐさま過去へと流れ去り、これから聞かれる音の地平となるからである。しかも、音は次々と聞こえてくるため、地平そのものも長くは保持されず、「私から絶えず遠のいていく」(p.109)。そのため、音楽を聞きながら、既に聞いたある特定の音を思い出そうとすると、私は、絶えず遠のいていく「地平によって提供される抵抗(resistance)」(p.109)に遭遇することになる。つまり、音楽を聞き続けることと、その特定

の音を主題化することの両方を同時に行なうことが困難となる。

しかも、聴覚の場合には、地平によって提供される抵抗が非常に強い。というのも、「音とは与えられるもの」(p.109)だからである。例えば、なじみの曲を聞いている時に、私は、あるパッセージの音が好きだからといって、絵画鑑賞の場合に一枚の絵の細部を任意に注視していくように、その音へと能動的に赴くことはできず、その音が「来るのを待ち受けなければならぬ」(p.109)。音はこうした受動的な態度を私に強いるものである。

だからこそ、「ひとたび音が与えられるや、音は私の意識の隅々にまで浸透し、もしも私が音から逃れたいと思うならば、音を閉め出そうという精神的な試みを通して自分自身の内側に引きこもらざるをえないほどである」(p.109)。このことは、不快な騒音を聞かされる場合に典型的に該当しよう。というのも、騒音とは、それを物理的に遮断することが非常に困難な、染み渡るといふ聴覚経験に備わる特性を最大限に発揮させる音のことだからである。したがって、騒音は、外側から私の内奥深くに食い込み、もはやそれを聞くまいという精神的な試み以外のあらゆる試みを私に放棄させる、といった、私に受動的態度を強いる知覚対象の典型であることになる。

イーデの以上の考察は、授業中の「音」にも密接に関連する。事実、教師の声は、生徒たちの意識の隅々に浸透する。例えば、隣のクラスの教師の怒鳴り声が、子どもたちをびくっとさせることがある。あるいは、子どもが授業に嫌気が差している時には、教師の姿以上に、教師の話し声が、しかも、教師の語ることでなく、声そのものが、子どもにとって受け付けがたいものとなることが多い。というのも、授業中の子どもにとって、教師の姿を見ないようにし、また、話を聞き流すことはできるとしても、教師の声そのものは、それを聞くまいと子どもが能動的に試みれば試みるほど、知覚主体に受動的態度を強いる音の特性を強く発揮して、子どもの内により深くはいり込んでくるからである。

また、授業に集中しようとしている子どもにとって、他の子どもたちの私語は、それを聞くまいという能動的な態度を余儀なくされるため、大きな妨げとなる。しかも、自分の意識に浸透しようとする他の子どもたちの話し声を閉め出そうと、自分の内側に引きこもってしまうなら、子どもは、教師の声をも捉えることができなくなってしまう。そのため、子どもは、教

室内の聴覚領野に自らを開きながら、自分に浸透してくる声を閉め出そうとする、という本来不可能なことを行なおうとせざるをえなくなる。

この場合には、自分に否応なく主題化されてしまう他の子どもの声と、子どもの聴覚領野から逃れ去ろうとしている教師の声とが、子どものなかで抵抗しあっている、ということになる。こうした、聴覚領野の中心にある声と地平としての声とが抵抗しあうという事態は、教師の話を聞きながら、既に話されたことを思い出そうとする場合等にも生じる、授業中の子どもになじみ深い経験であろう。

そうである以上、地平と抵抗という概念は、授業や子どもたちの学習について新たな視座から考察する重要な手がかりとなるはずである。そこで、地平と抵抗という概念が教育研究にとってもつ意味をさらに明らかにしていきたい。そのために、3では、内言に関するイーデの考察を取り上げることにする。というのも、イーデは、内言を、心理言語学的な主題と捉えるにとどまらず、地平や抵抗という概念と関連させて考察しているからである。

3 内言

A 私の経験全般の支え

内言は、発話された声とは異なり、音声を外に出さないという意味で、私の「内側」でのみ生じる言葉、とみなしうる。そのため、従来、内言は、個人の思考の発達と密接に結び付けて考察されることが多かった。

それに対して、イーデは、内言と思考とのつながりを重視しながらも、思考活動において生じる内言に限らない、様々な内言に着目する。イーデによると、運動競技等に取り組む際の、「よし」とか、「入れ」といった無言の言葉も、内言の一種である (cf.,143)。また、内言は、「私に取り組んでいる活動を後に思い出させるものにも付随している」(p.141)。つまり、何らかの出来事をきっかけとしてかつての体験を思い出す、といった経験においても、「あの時は、しかじかのことがあったな」、等といった内言が伴われている。また、こうした内言が支えとなって、かつての体験も私にありありとよみがえる、ということになる。

イーデはまた、内言は、「私の『外的』な体験にほぼ絶え間なく共存 (co-presence)」しており、私が「外的環境との密接なつながりを維持するために機能している」、ともいう (p.144)。例えば、私が見知らぬ土

地で、それまでに見たこともない奇妙な生き物に遭遇すると、私は混乱して言葉を失い、思考活動も一旦停止してしまう (cf.,144)。しかし、一瞬の後、「一体これは何だ」、という内言が生じることによって、私は、その生き物を、別の場所で既に見たことのある、それに似た生き物へと関係づける、といった活動を再開できる (cf.,144)。それゆえ、「一体これは何だ」という内言は、たとえ私がそれに似た生き物をすぐに見出しえないとしても、私が親しんでいる外界とのつながりを私に取り戻させることになる (cf.,144)。しかも、その後、「ああ、これはまるで〇〇みたいだ」という内言が生じることにより、見知らぬ生き物はいわば名付けられ、分類されることになる。このことにより、その生き物自体が私にとって親しみあるものとなるのである (cf.,144)。

以上の諸具体例から示されるように、内言は、私のほとんどあらゆる活動において生じている。しかも、内言は、私の経験に単に付随しているのではなく、それを支えている。

ところが、ある活動においていかなる内言が発せられているかは内言を発している本人にも容易に主題化されえない。それゆえ、内言は私にとって「捉え所がなく」私から「隠されている」、ということになる (p.139)。

そうである以上、内言は、私自身も気づかないほど私の奥深いところで絶え間なく生じることにより、外的な事物や出来事に対する経験をも含む私の経験全般を支えている、ということになる。イーデは、このことを、内言は、私に取り組む活動の地平として機能し、そのことによって、「[私に対する] その捉え所のない自己現前 (elusive self-presence) を維持している」、と言い表している (p.141)。このことを敷衍すると、内言は、絶えず変化する状況で、私が、私自身の自己存在 (self-presence) を安定した仕方で維持するためにも機能している、ということになる。

以上のことからすると、内言は、授業中の子どもたちにとっても、思考の発達といったことに限定されない、大きな役割を果たしていることになる。例えば、教師の説明が理解できなくなった時に生じる、「一体先生は何を話しているのかな」、といった内言は、自分がそれまで理解できていた授業内容へと自らを関係づける機能を果しうる。また、「〇〇について話しているのかな」、といった内言は、教師の説明を自分の理解へと引き付ける機能を果すことになる。そのため、たとえその内言の内容自体は教師の説明に即していな

い場合でも、当の子どもにとっては、その内言のおかげで、授業で問題となっている事柄について、自分に理解できる部分と理解できない部分とがさほど切り離されることなく、授業の一連の流れに従うことが非常に容易となる。その結果、子どもは、授業内容が理解できなくなった場合にも極端に混乱することなく、授業に臨んでいる自己の存在を安定した仕方でも維持することができる、と考えられる。

B 地平としての機能

授業にとっての内言の意味や役割をより明確にするため、2で提起した抵抗という観点から、引き続き内言について考察したい。

イーデは、考え事をしている最中に、誰かに話しかけられて何かの話をすると、ということは非常に難しい、といった経験に着目し、この場合には、考え事に伴われている内言と発声する言葉とが、抵抗しあっている、としている (cf., p.145)。また、「質問に対する解答を語りながら、それと同時にその解答を定式化する」、といった場合にも、「内言と外言との完全な同時性に対する抵抗が生じている」、としている (p.145)。この場合を授業に引き付けると、次のような事態が考えられる。すなわち、ある物語りの登場人物の心情について意見を述べるように求められたが、それについて考えていなかったため、すぐに解答できない子どもが、例えば、「この時の登場人物は、自分が引き起こしてしまった事件の最中に、久しぶりに家族と再会したのだから」、といった仕方でも解答と関連することについて話し始めながら、それと同時に、その人物の心情についての自分の考えを形成していく、といった事態が考えられる。イーデに従うならば、このような場合には、「この時の登場人物は・・・」、といった外言と、「単にうれしいとか、なつかしいということではないよな」、等といった、登場人物の心情について考える際の内言とが同時に生起しているために、子どものなかで抵抗が生じる、ということになる。

だが、3のAでの考察に基づくならば、イーデの主張とは異なり、登場人物の心情について考える際の内言は、「この時の登場人物は・・・」、という外言と、その後続くはずの、登場人物の心情についての子どもの意見とをつなぐ役割を果たしている、といえる。しかも、授業の場合に限らないが、考えながら話しているうちに、当人にも思いがけない優れた意見が見出されることも多い。この点に着目すると、外言と同時に生じている内言は、意見のまとまらないままに話すとい

う子どもの活動に抵抗しつつも、意見の形成へと向けてその活動を支えてもいることになる。観点を換えれば、内言は、意見がまとまらないままに話している時の自己を、確固とした意見を述べる自己へとスムーズに結び付けている、といえる。それゆえ、内言は、子どものなかに抵抗をもたらすことを通して、意見を形成することと話すことという、相容れたい活動に同時に取り組む子どもの存在を安定させる役割をも果たしている、ということになる。

ただし、内言のこうした役割が、内言を発している当人に主題化されることはほとんどないであろう。だからこそ、既に述べたように、内言の役割や機能は、一種の地平として位置づけられることになる。

しかも、内言が地平として機能しているのは、内言が、私が主題的に取り組んでいる活動にだけではなく、その活動を背景から支えているものにも深く関係しているからである。

例えば、授業では、授業の進行が子どもたちの実情や期待に即していない場合に、子どもたちから、声にならない声といったものが沸き起こることがある。こうした声は、教師に対して直接発言するといった外言に至っていないかぎり、広義での内言に属する、といえる。こうした声にならない声は、子どもたちの間に、いわば期せずして同時に起こり、授業に対する不満が子どもたちにあることを、教師にすぐさま、しかも明確に知らしめるものとなりうる。ところが、このような声にならない声にこたえて、教師が授業の問題点を子どもたちと共に明確化しようとしても、そのことが非常に困難となる場合が多い。というのも、こうした声にならない声は、授業中のある特定の学習項目や活動に対してではなく、教師の授業の進め方といった、より大きな問題へと差し向けられているからである。

確かに、こうした声にならない声は、内言を、「自分にとってのコトバ」(下川, 1993, 318頁)、とか、「言語主体の意識に内在する……言語形象」(河原, 2000, 417頁)、等と捉え、言語が使用される「場に関わる外言」(同書, 417頁)とは区別する従来の考え方からすると、内言とはいいがたいことになりそう。

だが、イーデによると、従来から内言の顕著な特性とみなされてきた、主題化されがたい、とか、隠されている、といった性質は、そもそも言語そのものの特性として捉え直されることになる。というのも、言語は、音声や文字を介して、それらが意味している事物や事態へと我々を差し向けているかぎり、「通常の会話においては、それ自体に注意を引き付けるものでは

ない」(p.140)からである。

このように、内言と外言に共通の性質を認めたとうえで、イーデは、「最も内奥の現象である内言は、相互主観性 (intersubjectivity) と結び付く言語の意味の最も普遍的な (universal) 側面に密接に関係づけられている」(p.144)、としている。このことに従えば、発声されていないゆえに、個々人の内部での機能が重視され、他者への影響といった側面が着目されてこなかった内言は、本質的に他者に向けられ、それ自体に他者との関係を含みこんだものとして機能している、ということになる。このことからすれば、上述した声にならない声は、それに直面した教師に、クラス全体に共有されている授業の展開の仕方への不満や違和感を示すものとしてさまざま捉えられるという点で、内言の一典型である、とみなすことができる。また、そうであるかぎり、こうした声にならない声に基づく考察により、一見最も個人的かつ内的な現象が相互主観性や普遍性と直結している、といった、イーデ自身がその内実を必ずしも十分に明らかにできていない内言の性質について、より具体的に捉えることも可能となるはずである。

おわりに

以上のように、イーデの聴覚論は、我々の経験において聴覚が果している役割を明らかにしているだけでなく、身体や地平や言語といった、哲学における基本概念が、人間の諸経験について考察するうえで非常に大きな意味をもっている、ということに改めて気づかせてくれる。さらには、それらの概念に基づく実践的研究の基盤を提供してもいる。

実際に、イーデは、現象学や解釈学の根本的な概念を駆使しながら、現代社会の極めて今日的な問題であるテクノロジーについて考察している。本稿と密接に関連するところでは、機器が私の身体に浸透し、身体化される (embodied) という事態が、テクノロジーの根本にあることを明らかにしている (cf., Ihde, 1990, p.72ff)。また、テクノロジーが、近代社会の生活世界で、端の部分が曖昧であるという特性をもった地平として機能していることを描き出している (cf., ibid, p.112ff)。

しかも、イーデの科学技術論は、近年ますます加速している「科学における視覚主義」についての考察を軸に展開されている (cf., Ihde, 2002, p.37ff)。そうである以上、イーデの現象学において、聴覚論と科学技

術論とは、本質的に緊密な関係にあることになる。それゆえ、本稿で開かれた視座を一層広げていくためには、聴覚的なテクノロジーについての考察にも着目しながら (cf., Ihde, 2007, p.243ff), イーデの科学技術論について考察していくことが重要な課題となるであろう。

注

- 1) 例えば2006年には、イーデの諸研究を主題とした論文集『ポスト現象学—イーデの批判的同伴者』がアメリカで刊行されている。この論文集では、ボグマン、Aやギャリソン、P等の19人の哲学者が、哲学や科学研究に対してイーデが果してきた貢献について、現象学的な思考様式・自然と身体・音の知覚・テクノロジーと倫理等といった事柄をめくり、それぞれの立場から論じている。
- 2) イーデの初めての本格的な科学技術論『技法と実習—テクノロジーの哲学』は、テクノロジーが、科学哲学の領域でもさほど着目されていなかった1970年代に執筆されている。
- 3) 例えば、『美的経験の現象学』等の美学研究で著名なフランスの現象学者デュフレンヌ、M.は、最晩年の著作『眼と耳』で、聴覚を哲学研究に正当に位置づける必要性を指摘し (cf., Dufrenne, 1991, p.9), 聴覚に関する現象学的な考察を行なっている (cf., ibid., p.47ff; p.85ff)。だが、この著作で、デュフレンヌは、包括的な聴覚論を展開しているわけではなく、また、論述の半分近くを美学的考察に費やしている。あるいは、スミス、F.J.は、西洋哲学における視覚重視の傾向を指摘しているが (cf., Smith, 1967, p.187ff; Smith, 1969, pp.136-137), こうした指摘は、音楽についての考察を展開するためのいわゆる準備的考察でしかない。また、スミスの業績の中心は、『音楽的な音を経験すること』等の現象学的音楽研究である。なお、近年の現象学的音楽研究としては、例えばダウニー、G.の研究 (Downey, 2002) を挙げることができる。
- 4) 聞くことや声といった主題は、現象学に基づく教育研究や哲学研究では、他者の話しに耳を傾ける、といった、いわゆる広義の「聴覚」経験を明らかにするために取り上げられることが非常に多い。例えば、生越達は、聴くことにおいて他者や自分自身に開かれている、という人間存在のあり方を問題としている (生越, 1994)。また、アシュワース、P.は、被験者の話す内容を十全に聞き取るという教育研究上の課題を、研究者の諸前提を「括弧入れ」という問題と関連づけて考察している (Ashworth, 1999)。また、現象学的宗教研究者ニューエン、A.T.やウェストファル、M.は、他者の語ることや声を、応答責任等の問題と関連づけつつ論じている (Nuyen, 2001; Westphal, 2006)。また、エヴァンスF.は、共同体の成員同士を結び付ける、声の創造的な力について論じている (Evans, 1991)。先行研究のこうした概観を通して、感性的に知覚される音や声を主題としたイーデの現象学的聴覚論が、従来とは異なる視座を教育研究に開きうる、ということが示唆されよう。
- 5) *Listening and Voice*からの引用に際しては、頁数だけをもって引用箇所を示す。引用は原則として初版からとし、第2版から

引用する際には著者名と出版年を頁数と共に記す。

6) 引用文等への筆者の補足は、〔 〕内に示す。

引用文献

- Ashworth, P. 1999 “ ‘ Bracketing ’ in Phenomenology: Renouncing assumptions in hearing about student cheating,” *Qualitative Studies in Education* Vol.12 No.6 pp.707-721.
- Downey, G. 2002 “ Listening to Capoeira: Phenomenology, Embodiment, and the Materiality of Music,” *Ethnomusicology* Vol.46 No.3 pp.487-509.
- Dufrenne, M. 1967 *Phénoménologie de l'Expérience esthétique*(2^e éd.), Presses Universitaires de France.
- Dufrenne, M. 1991 *L'œil et l'oreille*, Jean-Michel Place.
- Evans, F. 1991 “ Cognitive Psychology, Phenomenology, And ‘ The Creative Tension of Voices,’ ” *Philosophy and Rhetoric* Vol.24 No.2 pp.105-127.
- Ihde, D. 1976 *Listening and Voice: A Phenomenology of Sound*, Ohio University Press.
- Ihde, D. 1979 *Technics and Praxis: A philosophy of Technology*, Dordrecht: Reidel.
- Ihde, D. 1990 *Technology and the lifeworld: from garden to earth*, Indiana University Press.
- Ihde, D. 2002 *Bodies in Technology*. Electronic Mediations Series. Vol. V., University of Minnesota Press.
- Ihde, D. 2007 *Listening and Voice: Phenomenologies of Sound*(2nd ed.), State University of New York Press.
- 河原修一 2000 『日本語心象表現論』おうふう。
- Merleau-Ponty, M. 1945 *Phénoménologie de la perception*, Gallimard.
- 新村出編 1998 『広辞苑』第五版, 岩波書店。
- Nuyen, A. T. 2001 “ Phenomenology of Religion: Levinas and the Fourth Voice,” *International Journal for Philosophy of Religion* Vol.49 pp.19-31.
- 生越達 1994 「教育的状況における『聴くこと』の本質について—ハイデガーの思索に基づいて—」人間性心理学研究, 第12巻第1号, 74頁-86頁。
- Selinger, E. (ed.) 2006 *Postphenomenology: A Critical Companion to Ihde*, State University of New York Press.
- 下川浩 1993 『現代日本語構文法: 大久保文法の継承と発展』三省堂。
- Smith, F. J. 1967 “ Insights Leading to a Phenomenology of Sound,” *The Southern Journal of Philosophy* Vol.5 No.3 pp.187-199.
- Smith, F. J. 1969 “ Further Insights into a Phenomenology of Sound,” *The Journal of Value Inquiry* Vol.3 No.2 pp.136-146.
- Smith, F. J. 1979 *The Experiencing of Musical Sound: Prelude to a Phenomenology of Music*, Gordon and Breach.
- Warrington, J. (ed. & trans.) 1956 *Aristotle's Metaphysics*, J. M. Dent & Sons.
- Westphal, M. 2006 “ Vision and Voice: Phenomenology and Theology in the Work of Jean-Luc Marion,” *International Journal for Philosophy of Religion* Vol.60 pp.117-137.