

# 授業研究と生の現象学的解明

——フッサールの他者論における問題点の克服に向けて——

学校教育開発学コース 中 田 基 昭

Eine Untersuchung des Unterrichts und die Phänomenologische Aufklärung des Lebens :

Ein Versuch nach der Überwindung des Problems  
von der Lehre der Fremderfahrung Husserls

Motoaki NAKADA

In dieser Abhandlung werden am Anfang die Schwierigkeiten bei der Aufklärung vom Leben des Lehrers und der Kinder im Unterricht gezeigt. Dann wird geklärt, daß diese Schwierigkeit nicht aus der Unzulänglichkeit unserer Erkenntnisse, sondern aus der Ungründlichkeit unseres Lebens herrührt, die Philosophie von Nietzsche und Dilthey zu verstehen. Wenn wir trotzdem als Forscher das Leben des Menschen tiefer und ausführlicher aufklären möchten, um sowohl den Anderen als auch uns selbst zu verstehen, müssen wir das Leben des Forschers selbst, der ein Menschenleben untersucht, aufklären. In dieser Richtung stellt uns Husserl sehr viele wichtige Perspektiven dar. Besonders soll seine Lehre von der Fremderfahrung auch für uns Pädagogen beachtet werden, weil es sich bei Unterricht und der Untersuchung des Unterrichts darum handelt, wie ein Mensch den Anderen als alter ego erfährt oder versteht. Aber in der Lehre von der Fremderfahrung Husserls verbergen sich auch Probleme. Diese Probleme wurden von den Phänomenologen gelöst, die die Nachlasse von Husserl erneut und tief auslegten. Deshalb wird auch in dieser Abhandlung nach den Ergebnissen einiger Phänomenologen eine Aufklärung der Fremderfahrung versucht. Besonders nach K. Held, der das passive Bewußtseinsleben untersucht hat, wird die Unmöglichkeit der Vergegenständlichung des die Welt erfahrenden Lebens aufgeklärt. Nach M. Theunissen, der die Vergemeinschaftung in der transzendentalen Ebene untersucht hat, wird dargestellt, daß der den Lehrstoff ursprünglich auslegende Lehrer auch intersubjektiv den Lehrstoff erfährt. Nach B. Waldenfels, der die Offenheit des praktischen Lebens untersucht hat, wird gezeigt, wie der Lehrer im Unterricht den Kindern als Du begegnen kann.

## 目 次

- 第1章 授業研究と生の解明
  - 第1節 授業を研究すること
  - 第2節 生の究め尽くし難さ
- 第2章 反省作用と生の匿名性
- 第3章 他者経験
- 第4章 他者経験の超越論的解明
  - 第1節 客観性と他者の超越性
  - 第2節 直接的他者経験と自我の開放性

## 第1章 授業研究と生の解明

### 第1節 授業を研究すること

#### 1 生のとらえ難さ

授業を研究するためには、教師と子どもたちが授業をいかに生きているのかをとらえなければならない。しかしこのことは、授業が彼らの活動によって営まれる以上、あまりにも自明な要求であると思われる。だが、現実には様々な授業研究の方法があり、様々な研究成果が提出されていることから明らかなように、彼らの生の営み

は、授業研究の理論的背景や研究者の研究観、授業観、子ども観などに応じ異なる仕方とらえられている。

この事実は、教師や子どもたちの生の様々な側面を各研究者がそれぞれ多様な仕方とらえている、ということではなく、彼らの生が各研究者によって異なる仕方とらえられている、ということの意味している。いいかえれば、異なる研究をしている各研究者は相互に異なる生を営んでいるのである。

一見自明な以上の結論は、授業研究にとっては重要な意味を持っている。もしも或る人間の生を研究している研究者の生の営みが多様であることを前提として授業研究を進め、その成果がすべて正しいならば、或る授業における教師や子どもたちの経験が多様であることになる。したがって、授業研究の多様性を認め、或る人間の生の解明に際し多様な研究方法の可能性を認めることは、現実には生きられている人間の生の営みにそぐわないことになる。むしろ、人間の生の営みは多様にとらえられるのではなく、そのとらえられ方が深い場合もあれば浅い場合もある、あるいは豊かにとらえられる場合もあれば貧しくとらえられる場合もあるということではかない。すると、授業においてであれ、授業研究においてであれ、或る一人の人間が他者の生をいかにとらえているのかを解明するためには、そのとらえ方の深さ浅さをも含め、そもそも生をとらえることはいかなることか、ということがまず解明されなければならなくなる。

全く同じことは、或る哲学者の思索をとらえる時にもいえる。例えば渡辺は、実存哲学の立場から、哲学することは「生というものの只中に立って生を了解し思索」<sup>1)</sup>することであるという。哲学するためには、「一つの思想の根ざすところの生そのものの中に」秘んでいる、「究め尽くし得ない或る絶対の何物か」へと、すなわち生それ自身へと還帰しなければならない<sup>2)</sup>。しかしその際、我々は次のような困難に陥る。すなわち、「生を生から了解するというそのときの後者の生は、遂に了解の次元から脱落する。何故ならそれが生の了解を可能ならしめるその当のものだからである」<sup>3)</sup>。それゆえ渡辺は、哲学することは、哲学者自身が「哲学するという生起(Geschichte des Philosophierens)の現実の真只中に、実存しつつ立つ、ということにはほかならない」<sup>4)</sup>という。ここにおいて、まさに哲学者自身の生が問題となっていることと同時に、哲学的思索には「神秘主義」<sup>5)</sup>が秘んでいることが明らかとなる。真理や絶対者や神などは己れ自身の内在的体験においてのみ直接経験されるだけであるという哲学的神秘主義の立場からこのことをいいかえれば、生を生から了解する際には、生を哲学的に了解

している哲学者自身の生がなによりもまず了解されなければならない。

実存哲学の立場からなされた渡辺の上述の言葉は、授業研究にとっても非常に示唆に富む。というのも、授業研究においても、教師や子どもたちの生を了解しようとしている研究者自身の生が、やはり了解の次元から脱落してしまうからである。それどころか授業において教師や子どもたちは、他者の生を深く豊かにとらえたり、浅く貧しくとらえている。それゆえ例えば、文学教材の登場人物の生をとらえたり、お互いの考えや気持ちをとらえることを課題としているような授業を研究する場合には、他者の生を深く豊かにとらえることはそもそもいかなることであるのかが研究の課題となってくる。

しかも渡辺がいうように、哲学的思索には神秘主義が認められるならば、教師や子どもたちの生が、研究者の生や従来の哲学的思索によって解明された生よりも豊かである、という可能性は決して否定できない。というのも神秘主義に従う限り、或る哲学的思索を自ら生きた時の生よりも豊かな生が或る人間によって営まれる可能性は、哲学的思索によっては否定できないからである。したがって、己れ自身が未だ生きたことのないより豊かな生を生きることはいかなることかを解明するためには、従来の哲学的思索を越えなければならない。

## 2 授業研究の特殊性

しかし、たとえ教師や子どもたちが研究者よりも豊かな生を生きているとしても、彼ら自身も己れの生を究め尽くすことができない。このことは、研究者が教師に彼の行った授業について、あるいは子どもたちに彼らが受けた授業について語らせる場合にもいえる。たとえ彼ら自身がより豊かな生を生きている時の自分の生を解明しても、解明している彼らの生の営みも了解の次元から脱落してしまう。そのため、より豊かな生を生きるということを知ることはいかなることかということも、了解の次元から脱落してしまう<sup>6)</sup>。ここにおいて、生をとらえる際の自己認識の特権が問題となる。すなわち、己れの生をとらえている生が己れ自身にとっても究め尽くせないかぎり、自己認識の妥当性は、無条件には保証されないばかりか、むしろ疑わしくなる。

すると、「自ら授業を行ったことのない人間は、授業を解明することができない」という主張は、無条件には受け入れ難くなる。この主張は、自ら授業を行うことにより授業の本質を内在的に体験しなければ授業に関する真理を発見できないという意味で、神秘主義的主張である。しかし、文学教材の授業に代表されるように、授業では、自分が生きたことのない生や他者の生をとらえる

ことがめざされる。いやそれどころか、授業において子どもたちはそれまで経験したことの無い事柄について学んでいる。すると、授業研究における神秘主義的主張にもかかわらず、現実に行われている授業そのものが、他者の生を他者よりも深くとらえる可能性を保証していることになる。自ら授業を生きるか否かではなく、生をより豊かにとらえられるか否かが、授業研究にとって重要な問題となり、研究者自身の生がいかなる生であるかが解明されなければならなくなる。

しかし、授業を研究するためには、哲学的に思索する場合と比べ、さらに次のことも考慮しなければならない。

授業においては、教師が子どもたちの生の営みをとらえているだけではなく、子どもたちも教師の生の営みをとらえている。そのうえで教師と子どもたちは相互に働きかけを行っている。そして授業研究においては、研究者は、互いに理解し合いながら働きかけ合っている彼らの生の営みを解明しようとする。すると、思索している人間の生そのものが問題となる哲学の場合とは異なり、授業研究には、木村がいうところの、精神医学における他者理解の場合と同じ問題が秘んでいることになる。「精神科医が精神医学的な諸問題を現象学的に問う場合、彼が第一次的に眼を向けるのは決して彼自身の意識や彼自身の現存在にではなく、「彼自身にとっては他者である精神病者のうちに生じている病的事態」、すなわち「病者の意識」である<sup>7)</sup>。授業研究の場合にも、研究者にとって他者である教師や子どもたちの意識だけではなく、彼らがお互いをいかに理解し合っているのかも問われる。すると授業研究においては、生の究め尽くし難さを自らの生に即してとらえ直しつつも、さらに同時に、教師であれ子どもたちであれ研究者であれ、そのつど一人の人間である「私」は他者の生をいかにとらえているのかを、すなわち他者経験を問題とせざるをえなくなる。

以上の方向で授業を研究するためには、哲学の成果を単に授業研究に応用するだけではなく、哲学的思索の厳しさをもって授業から学ぶことを、すなわち己れがかつて生きることのなかった豊かな生を自ら生きることがいかなることかを身をもって解明しなければならない。しかしこのことをより深い次元で遂行するためには、逆説的だが、まずなによりも、生を生から了解し尽くそうとしてきたこれまでの哲学的思索を我々自身も思索しなければならない。というのも、そうすることによって初めて、己れの生の狭隘さととらわれていたために未だ到達することができなかった深い次元において、生の究め尽くし難さとより豊かな生を生きることがいかなることであるかが明らかになるからである。

しかも、授業という場が教師と子どもたちがお互いを理解し合いながら働きかけ合う場である以上、授業研究は、或る一人の人間がそのつど関わっている或る特定の他者を、その他者の生に即していかに理解しつつ働きかけをしているのかを解明しなければならない。

### 3 かけがえのない「私」の生

このように、或る一人の人間が特定の他者の生の営みをその他者の生に即してとらえている時には、生の営みに関する一般的な解明は、その特定の他者を理解するための枠組みや方向を与えるだけでしかない。例えば子どもたちの一般的な発達に関する理論は、個々の子どもを理解するための手掛かりを与えることを、あるいは少なくとも与えることが可能となるような研究をめざしていると考えられる。他方、治療が行われる臨床場面においてと同じく授業においては、あくまでも個々の人間の生を、すなわち他の人間と交換したり比較することのできない、或る固有名で呼ばれるかけがえのない自己であるこの人間の生を理解することが問題となる。

では、〈他の人間と交換不可能なかけがえのない自己である〉或る人間の生をとらえることはいかにして可能となるのだろうか。この可能性を明らかにするためには、或る人間の生を他の人間とは交換不可能なまさに「私」だけの生としているところのものを、もう少し丁寧にとらえ直してみる必要があるのではないだろうか。

他の誰とも交換不可能な私自身の生は、人間の生一般の単なる個別例として私によって生きられているのではない。第三者から見れば、たとえ他の誰かと同じような仕方で見たり聞いたり考えたり感じたりしているように思われたとしても、そのつど見たり聞いたり考えたり感じたりしているのは他でもない私である。また例えば何らかの決意をもって或ることを遂行する時の決意は他でもない私の決意である。たとえ第三者からすれば他の多くの人々と同じことを行っている、私にとっての私の生の営みは私に固有のものである。例えば、すべてのものや事柄や出来事は私に特有の或る現れ方や或る方向と距離を、すなわち或る定位 (Orientierung) と意味とをもって私に迫ってきたり、私から遠ざかっていたり、私との或る安定した関係を保ったりしている。そして第三者から見れば、私にとっての現れの「偶然性」と「相対性」が、逆に私にとっての世界の現れの「必然性」と「絶対性」とになっている。

私にとってのこの「必然性」と「絶対性」は、私の身体が「ここにいま」という或る絶対的な時間・空間位置を占めていることによる。しかも私の身体は、同時に、様々な感性的感覚や身体感や運動感覚の総体として私の

心的活動と一体となっている。そして私の身体のこの唯一性が、私の心的活動の唯一性と一体となっているだけでなく、私が世界内で実感を伴って活動していることを保証している。それゆえ、その気になれば私としたであろうことを他者がした時と、私がそれをした時とでは、当の行為は全く異なったものとして私にとらえられる。すなわち私が自らの身体をもって行ったことは、身体活動の変化と共に「経験済み」のものとなるのに対し、その行為を他者が行った場合には、その行為は私にとってはあくまでも可能性のままに留まり続ける。

いやそれどころか、身体活動を伴わない心的活動の場合でさえ、例えば頭の中で或る算数の問題を解いた時でさえ、解いたことは、「私が解いた」こととして経験済みになると同時に、「私が満足感にひたる」。このように、身体活動を伴うか否かにかかわらず、私が何らかの生を営んでいる時には、私は何らかの気分を生きている。それゆえシュミッツは、他の誰でもない唯一的な私の生を生きている時に感じられるため、決して三人称によっては記述できない「主観性のニュアンス」とは何らかの気分によって「情感的 (affektiv) に襲われていること」<sup>9)</sup>である、とさえる。それどころか、私に直接感じられているがままの私の生は、他の誰でもない私自身によって主題的に露にされる。すなわち私は、自分の生の営みを反省によって主題化できるが、他者の生の営みは、私の生の営みと同じ仕方では反省の対象となることはない。それゆえ私は、まぎれもない私が或る生を営んでしまったことを、時として悔やんだり喜んだりする。

しかしここで注意しなければならないのは、反省によってとらえられた私の生の営みはいまここで現に生きられているのではなく、それを反省対象としている私の生がいまここで現に生きられているだけでしかない、ということである。現に生きられているがままの私の生は、これから生起するであろう出来事や出会うことになるであろう他者との関わりが常に不確実であるため、時として不安な気分を、あるいは待ち遠しい気分を、あるいはわくわくした気分を生きている。それどころか様々な出来事や他者は、時として私を不意打ちするような仕方では私に出会われる。ところが、こうした不意打ち的な出会いやそれに伴う気分は、反省によって主題化されてしまった私の生の営みからは捨象される。他方、現に生きられているがままの私の生は、たとえ過去の出来事を想起している時でさえ、これから実現されることになる将来的な生の営みに向かって絶えず移行し続けている。私は、自ら活動することにより何らかの行為を私にとって経験済みにはしているだけでなく、将来的な行為を絶えず実

現し続けている。そしてこのことは、他の誰でもないこの私の将来を実現することであり、いわば私が私の生をつくり上げているということ、それゆえたとえ他者の手助けによってであろうとも、或る生き方を他の誰でもない私の生き方にするのはまぎれもなく私である、ということの意味している。特に子どもが、他者の活動を見るだけでなく、自分でその活動をしたがるのも、彼らはおとなによって開示された或る生の営みの可能性を自ら実現し経験済みにするによって、他の誰でもない自己を実現したいと欲しているからであると考えられる<sup>9)</sup>。

私の生の営みを他の誰でもない唯一無比の人間である私の生の営みとしているものを、以上のように私の生に即して概観してみることに、私にとっては他の「私」である他者の生の営みを他者の生に即してとらえることの困難さが明らかとなる。というのも、渡辺がいうように生を生から了解するためには、少なくとも、私の生の営みを唯一無比の人間である私の生の営みとしているところのものを、シュミッツの言葉を使えば主観性のニュアンスを、ハイデッガーの言葉を使えば各私性 (Jemeinigkeit=そのつどの私であるということ) をとらえなければならないが、主観性のニュアンスや各私性は、認識作用などとは異なり、他者へと移行させたり、他者と共有することができないからである。すなわち、認識作用は他者と共有できても、認識作用を私の認識作用としているのは私以外の何ものでもないからである。例えば授業で、或る問題を解けない或る子どもの生の営みは、たとえ教師や研究者がその子どもの立場にあたかも立ってみることに、なぜその子どもがその問題を解けないのかを、あるいは解けないでいる時の苦しみを理解したとしても、その問題を解けないでいるのはあくまでもその子どもであり、教師や研究者ではない。すなわち、教師や研究者は問題を解けないで悩んでいるのではない。それゆえ、教育実践や授業において他者の生をとらえるためには、シュミッツによって主観性のニュアンスと呼ばれたり、ハイデッガーによって各私性と呼ばれているものを備えたかけがえのない「私」であるところの或る人間の生とはいかなるものなのか、あるいは少なくとも「私」によって生きられているがままの生と何らかの仕方では了解された生との違いは何なのか、まず解明されなければならない。

そこで次節では、生の存在様式を解明しようとしたニーチェとディルタイの哲学を概観し、第 2 章以後では、生を生からとらえることを哲学的に深く思索したフッサール現象学を共に遂行し、授業研究において生を解明することがいかなることかを明らかにしたい。

## 第2節 生の究め尽くし難さ

生を解明するためには、素朴な経験からも知られているように、己れ自身の生を反省することがまず必要であるように思われる。しかし反省によって己れの生がとらえられるということは、反省によってとらえられる生が、反省作用によって変化することなく、それ自体〈自立し一定不変 (selbständig und selbig) のままに留まるような安定性 (Stabilität) 〉を備えている、ということ的前提としている。

しかしはたして生はこのような特質を備えているのであろうか。この観点から生をとらえ直したのは、ニーチェである。

### 1 ニーチェと生成としての生

それ自体で自立し一定不変の安定性を備えた存在者の世界を真の世界とみなしたのはプラトンであり、プラトン以後の哲学や学問は、この存在者観や世界観や真理観に基づき、真の存在者とは何であるかを思索してきた<sup>10)</sup>。そしてニーチェは、このようなプラトンの哲学観と学問観を徹底的に否定する。なぜならば、ニーチェによれば、「それ自体〈確固として規定されて (fest und bestimmt) 〉いるかのようなもの」(S.377 552 p.75)<sup>11)</sup>とは、世界内で人間が生きていくために構築された虚構でしかないからである。「世界を〈概念的に把握する (begreifen) 〉ためには、我々は世界を見積らなければならない」(S.422 624 p.133)が、「見積ることができるためには、我々は〈統一的単位 (Einheit) 〉を必要とする」(S.428 635 p.140)。しかし、世界を見積るために我々が統一的単位を必要とすることと、統一的単位が我々と関わりなく存在していることは全く別のことである。それにもかかわらず、一定不変の安定性を備えた存在者が即自的に存在していると我々が信じるのは、一定不変の安定性を備えることのない無秩序な世界内では、我々は不安になり、己れの生を保持し実践的に生きることができないからである。

それゆえ、一定不変の安定性を備えた世界を真の世界とみなすことは、決して偶然によってでも、我々の恣意によってでもなく、むしろ我々の生の営みに即していることになる。すなわち、ニーチェがいうように、「我々の思考作用のなかで〈本質的なこととみなされる事柄 (Wesentliches=思考作用の本務であるために肝要なこと) 〉は、新しい素材を古い範型のうちへと組み込むこと、…新しいものを同等化すること」(S.345 499 p.34)であり、例えばプラトンは、思考作用の本質 (Wesen) に従って思索しているだけでしかない。また、学問的要求や実践的要求だけからではなく、認識や人間間の相互

伝達を可能にするためにも、人間の「精神は同等性を意志する」(S.349 511 p.40)。

こうして、一定不変の安定性を備えているものを真の存在者とみなすニーチェ以前の価値観が否定され、「偶然や不確定なものや不意討ち的なもの」(S.668 1019 p.430)が備えている「不確実性」(S.691 1060 p.458)に価値づけがなされる。ニーチェがいうところの、「すべての価値の価値転換 (Umwertung aller Werten)」(S.691 1059 p.458)が生じる。

精神が同等性を欲するのは、生が世界の中で自己を保持するためである。しかも、自己を保持するために、生は絶えず己れ自身を変化させていかなければならない。なぜならば、生が一定不変の安定した状態に留まることは、死ぬことになるからである。死ぬ運命にある人間は、いつまでたっても完全に充足した状態に到れない。常に不足の状態にあり、その不足をいくらかでも軽減するために、生は、絶対的な充足状態をめざして絶えず変化していかなければならない。それゆえニーチェは、「生は…内からますますより多く外なるものを己れ自身に〈従属させて受体化 (einverleibern) 〉する力への意志 (Wille zur Macht) である」(S.458 681 p.176)という。

生としての力への意志は、それ自体で自立し一定不変の安定性を備えたものを認識し、「何ものかを〈己れの価値に基づきつつ己れの価値のために (auf seinen Wert hin) 〉解釈する」(S.433 643 p.147)。それゆえ生は、心理学や生物学によってその諸特性や諸規定性が観察され記述され解釈されるように思われても、実は、「解釈するはたらき自体が、力への意志の一形式として現実存在 (Dasein) を、(しかし存在としてではなく過程ないしは生成として) 備えている」(S.381 556 p.80)だけでしかない。また生は、一定不変の安定性を備えた存在者として、様々な諸規定性を付与されるような「主体 (Subjekt)」という意味での (vgl.S.372 550 p.69) 主観 (Subjekt) として存在しているのではない。むしろ生は、「それ自体で強化力へと努力し、…己れを凌駕しようとして意志する」ため、「絶えず〈己れを [己れ自身から] ずらし変えて (sich verschiebend) 〉いる」(S.341 488 p.28)。生は、力への意志として絶えず生成しているため、「自己超克としての…生成」(S.419 617 p.128)が、真の実在性 (Realität) を備えているという意味で、「存在という性格」を担わされる (vgl.S.418 617 p.128)。

このように、生は絶えざる生成であるため、一定不変の安定性を備えたものとして虚構された主観も、実は、「絶えざるうつろいややすさと無常さ」(S.342 490 p.31)

とに晒されている。すると、「主観が主観について直接問うこと、また精神が[あたかも]〈己れを鏡に映してみるような自己反省 (Selbst-Bespiegelung)〉のすべては、危険なこと」(S.343 492 p.31)とならざるをえない。なぜならば、「己れを偽って解釈する」ことが、実践的に生きるために「有効でありまた重要である」(S.343 492 p.31)だけでなく、思考作用の本務 (Wesentliches) だからである。他方、反省を介して「内的経験」としてとらえられる己れの生とは、その生の「或る状態が意識にとってより熟知の諸状態へと翻訳されることによって…意識される」(S.335 479 p.21)ものでしかない。反省によっては、生それ自身をとらえることができない。

しかしニーチェがいうように、生は完全にはとらえられないという点にこそ、人間の生に対する尊厳が生まれてくるのではないだろうか。というのも、生の完全な了解の不可能性は、哲学的思索の否定ではなく、より深い次元における生の豊かな解明の可能性を常に暗示しているからである。渡辺がいうように、「生の内面は、一方で明るく澄んだロゴス的世界をもち、他方で暗いパトスの側面を含」<sup>12)</sup>むならば、ロゴス的世界がより深く解明されればされるほど、生はより深いパトスの側面を含むことになる。それゆえ生を究めれば究めるほど、より一層深い次元における生の究め尽くし難さに到り、生の解明は絶えざる解明の歩みとしてのみ可能となる。他方、ロゴス的世界が浅く貧しい世界でしかないならば、パトスの側面も浅く貧しいものでしかなくなるであろう。

ところでニーチェ自身は、力への意志としての生が絶えざる生成であることをどこから知ったのであろうか。たとえ自己反省が危険であったとしても、ニーチェはこのことをやはり己れ自身の生から知ったのではないだろうか。もしもそうであるならば、一見すると反省を否定しているニーチェの主張は、逆に生の謎を表現しているのではないだろうか。しかしニーチェ自身はこのことを明示的に表現していない。そしてディルタイが、まさにこの点について明示的に語っている。

## 2 ディルタイと生の豊富化

### a ディルタイ哲学の意義

ニーチェと同様生の哲学者と呼ばれるディルタイも生を生から了解することを哲学的思索の事柄とした。ディルタイも、「自我を思考主観として把握することを止揚する」(VS.LVII) ことにより、生が一定不変の安定性を備えた存在者として認識できないことを強調する<sup>13)</sup>。なぜならば、認識対象としてあらかじめ「存在しているもの」、すなわち「現実性は、内的生の交替する照明のも

とで立ち現れる」(VS.378f.) しかないため、認識作用は、この現実性を対象とすることができても、認識している当の「生の背後へと遡ることができない」(VIII.S.180) からである。そもそも「その背後へと遡られず」(vgl. VIII.S.261 auch VS.83), 「認識作用に優先するもの」(VIII.S.264)こそが生なのである。

ディルタイによる生のこのようなとらえ方は、ニーチェと同様、生を「自我や魂」といった「実体概念」(vgl. VII.S.334) でもってとらえることの否定につながる。「知られることのない深さの中に横たわっている非合理的なもの」(V S.cx), 「把握しえないもの」, 「到達しえない未知のもの」, 「究め尽くし難く」, 「未規定なもの」(VIII.S.143ff.) として生をとらえることにより、ディルタイは、認識によっては生の謎を完全に解明することはできない (vgl. VIII.S.82 u. s.145) という。

しかしニーチェと異なり、ディルタイは哲学を否定的にとらえない。ディルタイは、「生をあるがままに (was es ist) 示すこと、…生を記述すること、…その究め尽くし難い深みにおいて、その究め尽くし難い連関の中で明らかにすること」(VS.LIV) を自らの哲学の課題とした。というのも、生が完全には認識できないのは、自己の「体験についての意識が体験と共にますます己れを深めていく」(VIII.S.25) ため、生を思索することが、未規定さを備えている「生のあらゆる行動様式」に対する影響力を持っているからである (VIII.S.6)。それゆえ生が完全に認識できないのは、認識能力の欠陥からではなく、生をより深く思索すればするほど、生がより豊かになるからである。したがってディルタイにおいては、とらえ難い生という「我々の本質存在 (Wesen) の統一を、様々な生の諸表出の中で意識へと高めること、概念的思考へと高めることが哲学の機能である」(VIII.S.140) とされる。

生のこの豊富化は、ディルタイによれば、表現ないしは了解によってなされる。

### b 了解

生は、認識によってはとらえられないが、己れ自身の生の状態に気づいている。というのも、「生の経過の中で統一的な意味をもつために我々が体験と呼ぶことができるような最小の意味の統一」が形成されている (VIII.S.73) からである。例えば、或る本を知覚している時の生の営みは、何らかの感情なり気分なり意図と共に、その本と関係している或る統一的な体験として私自身に知られているのも、「体験することがいつも体験自身に [= 己れ自身に] 確信されている」(VIII.S.26) からである。もしもそうでなかったならば、我々は、「我々自身に関し、すべてが己れに自明である (selbstverständlich =

己れにとって理解しうる)」（VII S.225）といった自己意識を持てなくなるであろう。このような自己意識をディルタイは内的知覚と呼び、「内的知覚とは、なによりもまず状態あるいは出来事の内的意識以外の何ものでもない」のであり、例えば私が悲しいと感じる時、悲しみの感情は私の客体ではなく、私はこの悲しみの状態を生きつつ、悲しみを生きているがままの私の状態を「覚知している (innewerden)」（VS.197）という。

何らかの体験をしている時の己れの状態を覚知する、あるいは覚認している (gewahren) ため、我々は己れ自身に関し自明であり、また己れの体験を事後的に対象化できる。それゆえ、覚知ないし覚認されているものは、未だ思考の対象ではなくそれに先立っている。したがって、覚知ないし覚認とは、認識作用や反省作用のように己れの生を対象化しその諸特質をとらえることではなく、何らかの体験をしているまさにその時に己れ自身の状態として己れ自身を直接感じつつ生きている時の生の在り方のことであるといえる。そしてディルタイは、覚知されている存在において「意味内容」（VII S.27）として「感覚的に与えられている心的生の表出から生が認識へと到来する過程を、了解 (Verstehen) と名づける」（VS.332 vgl.auch S.318）。

したがって、ディルタイにおける了解とは、生を実体とみなし、実体としての生を認識することではない。了解とは、生が生を表出から認識へと到る過程であり、「了解という過程によって、生は〈己れ自身について己れ自身を越えて (über sich selbst)〉生の奥深くで〈解明されて啓発され (aufgeklärt)〉」（VII S.87）、進展していく。すると、経験し続ける生と共に流れ去ってしまう生の表出が「了解作用に固守すること」によって堅固なものとして表現される時には、実体を単に記述する認識作用とは異なり、「表現は、体験に関し、自己観察が発見することができるものよりもより多くを保有する」（vgl. VII S.328f.）ことになる。認識作用による生のとらえ方は、いわばすでに済んでしまった生を事後的に明らかにしようとするのに対し、了解に基づく「表現が生の深みから浮かび上がってくる」時には、生にとって「表現は、創造的である」（VII S.220）。

了解によって生が表現にもたらされると同時に生がより豊かに意識され、概念的思考へと創造的に高められるというディルタイにおける生のとらえ方は、子どもたちの生をより豊かな生へと高めるということを考える際に、貴重な示唆を我々に与えてくれる。

認識作用によっては究め尽くし難い生が意識され概念的思考へと高められる限り、未だなんの体験もしておら

ず何の考えももたない子どもの心に、比喩的に述べればタブラ・ラサ (tabula rasa) という何も書かれていない白板の上に何らかの文字を書き込むような仕方、何らかの印象を与え、認識作用をいわば植えつけることによって、子どもたちに対する教育が成り立つわけではない。彼ら自身に意識されることがないため、たとえ概念的思考へと高められてはならずとも、彼らは己れ自身の生の営みを覚知しつつ何らかの体験をしており自己意識をもっている。このような子どもに対して教育的働きかけがなされる限り、教育とは、比喩的に述べれば、空の容器に認識作用等々を一方向的にそそぎ込むような仕方、子どもを満たしていくことではなく、すでに様々な内容に満たされているが未だその内容がいかなるものか、その内容はいかに変化するのかが本人にも意識されていない状態にある子どもの心を子ども自身に意識させ表現にもたらし、豊かな内容へと高めていくことを意味する。

すると、授業において子どもたちが己れの生を深め豊かに創造しているならば、授業研究は、彼らの認識作用や思考作用がいかなるものであるのかを解明するだけでは不十分である。子どもたちが示す様々な表現が、彼らの生の深みから浮かび上がってきて彼らの生を豊かに創造しているならば、授業研究は、子どもたちが己れの体験を意識することによって己れ自身を越えて生の奥深くでいかに啓発されているのかを、すなわち認識作用や思考作用を支えている彼らの生を彼らによって覚知されているがままに解明しなければならない。

では授業研究は、研究者の認識作用によってはとらえられることのない、究め尽くし難い子どもたちの生をいかにして解明することができるのであろうか。

### c 他者了解と生の深化

生が認識によっては究め尽くし難い以上、すでに前節で示唆されたように、自己認識の特権はもはや成立しない。自己観察とか「自己認識という内観的 (introspektiv) 方法」によっては、我々は狭い限界の中に閉じ込められた己れの生しか発見できない (vgl. VII S.328) ため、「内観によっては、我々は人間の本性 (Natur) をとらえることはできない」（VII S.250）。しかし、内観に基づく自己認識の特権が否定されることから、むしろ他者の生を理解することによる自己の生の拡大の可能性が明らかとなる。ここにおいて初めて、「解釈学的手続きの最終目標は、著者が自分自身を了解していた以上により良く、その著者を了解することである」（VS.331）という、シュライエルマッハーによって提起された解釈学 (vgl. VII S.217) の可能性の根拠が明らかとなる。



すなわち、生は究め尽くし難いからこそ、「人格の秘密は、その秘密自体によって、ますます新たなより深い了解の試みを誘う」(VHS.212)。しかしこのますます新たなより深い了解は、それが己れ自身の生に留まる限り、限界をもつだけではなく、あくまでも個別的なものでしかない。他方、他者の生は、己れの生とは異なるため、己れの「体験そのものは他の人格を了解するなかで、拡大され、より完全に遂行される」(VHS.145)。しかも他の人格に関しても同じことがいえるため、「相互了解することが、個々人の間に存立している共同性を我々にとって確かなものにしてくれる」(VHS.141)のである。

以上のことから、教育的働きかけが人間間でなされることの意義が明らかとなる。

教育的働きかけが、教材に関し何らかの体験をしている子どもたちの生を表現を介して意識へと高めたとしても、高められる生が己れ自身の生に留まる限り、彼らによって意識されるのは個人的生の狭隘さに閉じ込められたものでしかない。しかし、子どもたちは、すでに家庭内でも、両親をはじめとする他者に関わるなかで、他者が示してくれる諸表現を了解しつつ己れの生を豊かにしていく。また子ども自身が示す身振りや表情や発声や行為は、他者によって一定の仕方を受け入れてもらうことによって、彼らが生まれ育つ文化的環境に特有の或る共同性を付与されるようになる。

このように、子どもたちが他者との相互了解を介して己れの生を拡大し豊かにしていくならば、授業においても、教師の諸表現は、単に何らかの認識方法や思考方法を表示するだけではなく、子どもたちによって了解されることにより、彼らの生をその深みにおいて拡大し創造し豊かにするようなものでなければならない。この時には教師の諸表現は、教師が己れ自身を了解するよりもより良く子どもたちによって了解されるようなものと、すなわち彼らによってより深い了解の試みを誘うような表現となる。同様にして、子どもの諸表現は、その子ども自身によってよりも他の子どもたちや教師によってより良く了解されるような表現ともなる。

もしも授業において以上のような相互了解によって教師と子どもたちが己れの生を共に拡大し豊かに創造しているならば、授業とは教師の側から子どもたちへと単に知識や認識方法や思考方法が伝達される場ではないことになる。たとえ或る子どもが教師と同じ仕方でも或る事柄を認識したり思考しているように思われても、その子どもの生も究め尽くし難い以上、その子どもの生の究め尽くし難さは、教師に対しても新たなより深い了解の試みを誘うはずである。ましてや、子どもたちが教師とは異

なる仕方でも、いやそれどころかいわゆる「誤った仕方」で認識したり思考している時には、教師に対し、そしてひいては授業を研究する者に対し、より以上に、新たなより深い了解の試みを誘っているはずである。それゆえしばしばいわれているように、授業においては、子どもたちは教師を越えて教材をより深くとらえより豊かな生を営み、その生の営みから浮かび上がってきた子どもたちの表現は、教師の表現を越えてより創造的となる、ということが生じるのである。しかしことは、あくまでも生の究め尽くし難さを自覚しつつ他者の人格の秘密に対する尊厳を備えている教師や研究者にのみ開かれてくる。

#### d ディルタイ哲学の問題点

以上で概観したように、ディルタイにおいては、生の認識不可能性という事態は、決して哲学そのものの否定を意味しない。それどころかディルタイ哲学は、他者の生の了解を介して己れの生がいかにしてより豊かに拡大していくかを明らかにしてくれる。

それにもかかわらず、やはりニーチェに対する問いと同じ問いがディルタイ哲学に対しても提起せざるをえない。なぜならば、ディルタイは、生の究め尽くし難さが生を思索している哲学者にいかにして知られてくるのかを明らかにしていないからである。しかもディルタイは、生を記述する際に、「非合理的なもの」、「究め尽くし難いもの」というように、しばしば否定形を使っている。このことから、ディルタイにおいては認識作用によってとらえられる存在者との対比に基づき生がとらえられている、ということが示唆される。しかし、否定形による表現は表現されている事柄それ自体を記述することができない。それゆえ、究め尽くし難い生が生きられている時の、まさにその時の己れ自身の生が解明されなければならないはずである。

これらのことが解明されないままに留まったのは、ディルタイが自己観察という反省を否定的にしかとらえていなかったためである、と考えられる。

そこで次章では、反省作用と生の究め尽くし難さとの関係を明らかにしたい。

## 第2章 反省作用と生の匿名性

反省作用を哲学的に解明するためには、まず何よりも私自身が反省作用を生きなければならない。このことは、反省を己れの哲学的思索の中心的課題とみなしたフッサール現象学においてなされている<sup>10)</sup>。

### 1 現象学的反省

#### a 知覚の現象学的解明



反省作用 (Reflektieren) とは、直線的に何物かに向かっている意識の視線を己れ自身へと曲げ戻す (reflektieren) ことである。それゆえ反省においては、意識対象が本当に存在しているか否かとか、それが正しく意識されているかではなく、意識が意識対象に向かっている時の意識作用が主題的に問題となっている。

例えば知覚において、私は家を見ているという意識をもつ。しかしこの時の知覚作用を反省すると、実は家の現れの流れゆく多様性しか意識に与えられていないことが明らかとなる。そのつどの現在にはその家の前面や裏側等々といった或る一つの側面しか、より正確に述べれば、厚みをもたない視覚像という意味での射映しか意識に与えられていない。それにもかかわらず、一瞬のうちに、私は、厚みのある物体であると同時に、何らかの機能や価値や生活上の意味を備えている同じ一つの家を知覚している、という意識をもつ。すると知覚作用においては、そのつどの現在において現れてくる射映を与える根源的呈示 (Präsentation) と、未だ現れていない射映をく共に現在させる作用 (mit-gegenwärtigmachen) とが、すなわち一種の間接的呈示 (Appräsentation) とが遂行されているだけでなく、その物体に意味を付与する作用も共に遂行されている、ということが明らかとなる。

以上のような仕方では知覚作用を反省することにより、まず第一に、或る物体を意味を備えた物体として知覚している時の意識の能作 (Leistung = 働き) と知覚対象の構成のされ方とが解明される。すなわち、或る射映から次に現れる射映への絶えざる多様な変化にもかかわらず、この多様性が同じ一つの物体の現れの多様性として統一的に意識されるのは、未だ現れていない射映が、或る類型的既知性の範囲におさまるものとして、或る射映の現れと共にすでに知覚されているからである。例えばこれから現れるはずの射映は、そのつど根源的に呈示されている射映から、フッサールの言葉でいえば現印象から鑑みれば、或る一定の大きさと形と色とを備えているものとして共に同時に知覚されている。来るべき原印象を志向している意識のこの作用を、フッサールは未来予持 (Protention) と呼ぶ。

同じことは、原印象としてはすでに過ぎ去ってしまった射映に関してもいえる。現在から過ぎ去ってしまった射映は、新たに原印象となった射映と共に同じ一つの対象に属するものとしてそのつどの〈意識になおも保持されて (noch im Bewußtsein gehalten) 〉いる。このように、原印象ではなくなってしまう射映を保持する意識の作用を、フッサールは過去把持 (Retention) と

呼ぶ。

すると知覚対象とは、そのつどの現れの多様性の流れの中で、未来予持されたものと原印象と過去把持されたものとの統一体のことであるということ、またこのことに対応して、知覚作用とは、射映の多様性を介して同じ一つの物体を志向する総合統一化の作用のことである、ということが明らかとなる。したがって知覚作用は、受動的に刺激を受け入れているのではなく、能動的な意識作用であるといえる。

知覚作用を反省することにより、さらに第二に、次のことが明らかとなる。知覚対象が能動的な意識作用によって総合統一化されたものであるならば、現れの絶えざる流れに対応して、意識作用も絶えず流れていることが、すなわち絶えざる意識流が認められる。しかし知覚においては明らかに、知覚対象も知覚意識も、これらの流れにもかかわらず、常に現在に留まり続ける。現在においては、未来予持から原印象的現在への、そして原印象的現在から過去把持への絶えざる現在の今の流れが生起していると同時に、そのつどの現在は、自我に向き (wärts) あって (gegen) いるという文字通りの意味で、現在 (Gegenwart) に留まり続ける。すなわち、「知覚それ自体は、[現在に] 滞留する今が…過去把持と未来予持という地平をもっていることによってのみ、流れつつ滞り続ける現在 (strömend-stehende-Gegenwart) として構成される」(Kr S.171 p.239)<sup>15)</sup>。

以上のようにして、知覚という意識作用を反省することにより、私は、意識対象の現れ方と意識の志向性とを解明することができる。それゆえフッサールは、意識の志向性を解明する反省作用を、己れの行動を後から道徳的に判断したり、意識対象の客観的存在を前提とした意識作用の妥当性を判断する場合の反省と区別し、現象学的反省と呼ぶ。

#### b 生世界の自明性

すべての学問を真に基礎づけることができるような第一哲学として現象学をとらえていたフッサールにとって、現象学的反省は哲学的思索の重要な方法となる。というのも、いかなる学問も、学問をしている人間にとってすでに経験対象として存在しているもの、すなわち先所与的なもの (Vorgegebenes) についての学問である限り、それら先所与的对象がいかに現れているかがまず解明されなければ、いかなる学問も真の学問として究極的に基礎づけられないからである。それゆえ、或る学問を究極的に基礎づけるためには、その学問において問われている存在者がまず与えられているところの主観的で相対的な生世界へと還帰し、学問的に問われているものが生世

界からいかに構成されてきたのかを自ら経験し直して見るだけでは全く不十分である。客観的世界でさえ、主観的で相対的な生世界の自明性のうえに成り立つ以上、学問の究極的基礎づけのためには、生世界における主観的で相対的な経験対象の各主観に対する現れ方へとさらに還帰しなければならなくなる。

それゆえ現象学的態度をもって或る人間にとっての意識対象の現れ方や生世界の自明性を解明しようとする者は、解明されることになる人間にとっての経験対象の現れを、たとえそれが「客観的」な自然科学の成果や常識や自分にとっての現れに従えばどれほど異なっていようと、その人間にとっての真の現れとみなし、この現れを可能にしているその人間の意識の能作を解明しようとする。こうした仕方での解明は、主観的で相対的であっても同じ一つの世界内で生きている多くの人間からみれば、いわゆる「妄想」とか「幻覚」と呼ばれてしまうような経験に悩まされている精神病の患者の世界を現象学的に明らかにすることにより、現象学的精神病理学において、大きな成果をあげてきている<sup>16)</sup>。というのも、知覚作用が意識の総合統一化の作用である以上、例えばヴァン・デン・ベルグの患者にとっては、「家々は道路に傾きかかり、今にも崩れてきそう」<sup>17)</sup>に見えるのも、ピンスワンガーの患者にとっては、「部屋の窓の下にあるレールが部屋の中に上がり込んで、彼の頭の中に突きささってくる」<sup>18)</sup>のも、物体の感性的現れが我々とは異なる仕方では彼らに経験されているからである。

それどころか、ブランケンブルクの患者であるアンネの言葉を患者自身の生の営みについての真の表現とみなすことにより、彼女の言葉は、人間の生が認識作用や思考作用によっては究め尽くし難いだけでなく、我々の生世界の自明性がいかなるものであるのかをも明らかにしてくれる。アンネには、「根本的な事柄 (grundlegende Sache)」とか「単純な関係 (einfache Beziehung)」とか「根本的なもの (Grundsätzliches)」といった、生世界で普通に生活していくために必要な全く自明なことが喪失されており、このことが彼女を苦しめている<sup>19)</sup>。それゆえアンネは、普通の人間にとっては自明であるために「理性的には (rational) 一義的に規定できない」あたりまえのことのすべてを、「最も正確な仕方では理性的に明らかにしようと試みる」<sup>20)</sup>。しかしそうしたからといって、彼女は安心して生世界を生きることができない。彼女のこうした訴えから明らかになるのは、人間の生は認識作用や思考作用によって究め尽くし難いだけでなく、それらによっては己れの生を支えることができないということである。それゆえ、自然的態度における生世

界の自明性を現象学的に解明することは、ブランケンブルクの場合には直接的に、この自明性を喪失している患者の世界と生を解明することになり、間接的には、我々が日常素朴に生きている時の我々の世界と生とがいかなるものであるのかを解明することになる。

したがって、現象学を自ら遂行するためには、客観的世界を確信している自然主義的態度においても、生世界の自明性を確信している自然的態度においても、共に前提とされているような、それ自身で自立し一定不変の安定性を備えた存在者を真の存在者とみなして何らかの解明を進めていくことは許されなくなる。現象学においては、いかなる存在者であろうとも、その客観的なあるいは素朴な存在妥当性が括弧に入れられることにより、すべての存在者はそれを経験している意識にとって現象とみなされ、それがいわゆる「客観的」学問の成果や常識に従えば真に存在しているか否かは問題の外に置かれる。そのうえで、意識対象としての存在者はいかにして意識の働き (Leistung = 能作) によって構成されているのかを解明することが現象学の課題となる。

## 2 超越論的還元による己れ自身の生への還帰

### a 超越論的還元

以上で述べたように、現象学においては、すべての学問の方法や成果が括弧に入れられ、現象学を遂行するための判断基準としてそれらを使用することが差し控えられるだけではない。さらには、生世界内の事物や生世界があらかじめ我々に与えられていてそれ自体で自立して存在しているという先所与性の確信も括弧に入れられ、現象学的判断のために使用することが差し控えられる。我々は、二段階にわたるこのようなエポケー (epoché = 判断中止) を介して、すべての意識対象を産み出すところの現象学を遂行している己れ自身の主観性へと還帰する。この主観性は、生世界や生世界内の諸対象を〈構成しつつ行為している (leisten = 能作する)〉主観性として、すべての学問の基礎づけの出発点となる。それゆえ能作する主観性は、先所与性の確信によってすでに〈確固としてできあがってしまっている (fertig)〉世界内に存在する主観性とも、フッサールの言葉を使えば心理学的態度における主観性とも異なり、生世界をも産み出しているため、世界のア・プリオリな可能性としてこの世界を超越している主観性である。しかも、この主観性の能作によりいかにして生世界が産み出されるのかを解明するのが現象学的反省である以上、現象学的反省は、同時に超越論的反省となる。それゆえフッサールは、超越論的反省を行う主観性を超越論的主観性と呼び、このことに対応して、二段階にわたる判断中止を介してこの

超越論的主観性へと還帰することを超越論的還元と呼んでいる。

二段階にわたる判断中止が必要であるのは、自然的態度においては、我々はあまりにも密接に世界と結びつけられているため、いやむしろ世界内に埋め込まれ世界に埋没してしまっているため、己れ自身と世界との根源的な関係を忘却してしまっているだけではなく、自分が世界を産み出す行為する主観性であることさえも忘却しているからである (vgl. CM S.75 p.219)。そのため超越論的主観性への還帰は、まさに精神病の患者にとってそうであったように、生世界の己れにとっての現れや先所与性や自明性さえもが実は主観性の能作によって構成されていることを改めて己れ自身に開示する。そして現象学的態度をつらぬくことにより、超越論的主観性こそが己れにとっての世界を己れに固有の世界としていることに固執するならば、他者もやはり自分と同様超越論的主観性として他者の世界をその他者に固有の世界としていることが明らかになる。

それゆえ、例えば現象学的精神病理学においては、治療者や研究者は、ブランケンブルクがいうように、彼自身に「出会ってくるものの存在様式のすべてに対して、自然で素朴な前学問的経験よりも断固としてよりいっそう身を開いており」<sup>21)</sup>、「患者の経験や体験や行為や生活の送り方に刻印されている特別な生世界が、彼にとっていかに構成されているか」を問題とする<sup>22)</sup>。すなわち、他者とは代替不可能な唯一的な私にとっての世界を私の世界としているのが超越論的主観性である限り、超越論的主観性へと還帰することは、第一章で触れた、かけがえのない私自身の生への還帰であり、絶対的な私の生をとり戻すことになる。

超越論的還元を介して超越論的主観性へと還帰することが、生世界に埋め込まれ自己を喪失していた私自身をとり戻すという側面を備えていることから、実際に授業をする前に、教師自身にとっての教材の現れをまず徹底的に自己省察している時の教材研究は、超越論的還元と非常によく似ていることが明らかとなる。

#### b 教材研究における判断中止

例えば武田は、文学教材の授業に際し、まず何よりも教材解釈の時点で、自分の「頭のなかに重々しく存在している著名な作家の評論などにうろたえないだけの明晰なものをつかみ」とることにより、「借りもの」ではない「自分の解釈」をもとうとする<sup>23)</sup>。しかし本当の「自分の解釈」を産み出すことは、現象学的判断中止の場合と同様、決して容易な作業ではない。そのため武田は文学作品と「格闘し」、「作品と衝突」し、いわゆる「分析

的」で「評論的」な解釈を排除し続ける<sup>24)</sup>。教材解釈のこうした試みは、或る文学作品を子どもたちにどう教えるかとか、授業をどう展開するかを考える前に、そもそも「おのれはいったいこの作品をどう読んだのか、何に打たれ、何に共感したのか」を問うこと<sup>25)</sup>、すなわち当の文学作品が己れにいかにも現れており、その現れを己れに固有の現れとしている武田自身の意識はいかなる機能を果たしているかを、授業に先立って把握する試みである。また、「わたしがとらえたものは、わたしでなければとらえられないなもの」<sup>26)</sup>でしかないが、このことを授業の前に徹底して解明しておかなければ、やはり超越論的主観性でもある個々の子どもによって当の文学作品がいかにとらえられるかが全く蔽われたまま、教師は授業に臨むことになってしまう。

武田の著作からは、武田があらかじめ自らの教材解釈を徹底的に自己省察していることが、文学作品との間でなされる壮絶な戦いとして、彼の著作を読む者に迫ってくる。このような徹底的な自己省察に基づく教材解釈が必要なのは、借りものではない教材解釈を行うことが、超越論的還元と同様、非常に困難な作業であるからである。

すなわち、二段階にわたる判断中止を介して超越論的主観性へと還帰している時には、学問的成果だけでなく生世界の存在妥当性や自明性さえもが括弧に入れられているため、「徹底的に判断を差し控えるという意味ですべての思念を放棄するという決断は、重大な危険を伴っており」、場合によっては「すべての実践的生を閉塞しかねない」<sup>27)</sup>という不安が生じてくる。そして徹底的な自己省察に基づいて教材解釈を行なっている武田のような教師の場合にも同じ困難さと不安がつきまとう。すなわち、学問的成果である知識や認識方法や思考方法などを授業で子どもたちに一方的に伝達するのではなく、すべての先入観や常識やいわゆる学問的権威に頼ることなく、それらがいかにして教師という一人の人間にとって、ひいては子どもたちにとって現れてくるのかを自ら解明するためには、ブランケンブルクがいうように、「まず自分の教養を完全なものにし、理論的知識の全領域に加えて、さらにできる限り広範囲な自然な(生の)経験を身につけ」<sup>28)</sup>たうえで、それらのすべての現れを支えているのが自分であるということをもつて引き受けなければならない。確かに教材研究の場合には、こうした作業は、当の教材に関わる範囲に限定されている。しかし他方では、およそ40人ほどの子どもたちのすべてにその教材がいかに現れてくるかということさえも、教師は、すべての先入観や常識や学問的権威に頼ることなく、あ

らかじめ解明しておかなければならない。それゆえ武田が感じている、徹底した教材解釈を行うことに伴う困難さと不安感は、現象学者の場合と比べて、たとえ勝ることはなくとも、決して劣ることはないのである。

しかし教師の場合にも現象学者の場合にも、全ての現れの絶対的源泉としての私自身をとり戻すことには、次のような問題が含まれている。

### 3 生き生きとした現在の匿名性

直線的に意識対象に向かっている時の意識の構成能作は、世界を経験している生にとっては非主題的なままに留まり続ける。なぜならば、世界を経験している生は己れ自身を経験対象としてはいないし、また、世界を経験している生を超越論的主観性の経験対象とした時には、超越論的主観性はもはや世界を産み出すことができなくなるからである。世界を産み出しつつ行為している主観性への還帰は、それゆえ蔽い隠された主観性への還帰でしかない(vgl.EU S.47 p.39)。意識は常に何ものかについての意識であるという意識の志向性により、現象学は、対象の現れを介して、対象を構成している主観的能作を遡及的に解明するしかない。しかし意識のこの志向性ゆえに、私は何ものかを意識しているがままの意識生(Bewußtseinsleben)をとらえることができない。

すると超越論的主観性は、現象学的反省によって解明される先反省的意識作用が真に己れ自身の作用であることをどこから知るのであろうか。「生を生から了解するというそのときの後者の生は、了解の次元から脱落する」という前述の渡辺の言葉は、何よりもまして現象学的反省の場合にあてはまるのではないのだろうか。

ここにおいて、フッサールは、反省作用それ自体をより深く思索せざるをえなくなる。

というのも、ヘルトがいうように、反省においては、「志向的な視線は機能している自我から発して、自我の中する——ただし、たとえ最もうまくいった場合でも、まさに遂行されたばかりの機能状態における自我にのみの中するにすぎない」(H S.119 p.168)からである<sup>29)</sup>。何かを見るためには空間的な距離が必要であるように、反省によって己れ自身の機能をとらえるためには、時間的な隔たりが必要である。超越論的反省によって世界を産み出す蔽い隠された主観的行為を解明するためには、己れ自身の主観的行為が、反省を行う超越論的主観性の眼差しによっていわば光をあてられて主題化され、解明や記述の基体として対象化(vergegenständlichen=[自我の]向こう側に立た)されなければならない。しかし、超越論的主観性それ自身は、機能しているがままの現在における先反省的意識生としては、反省によって

とらえられない。この現在の先反省的意識生が営まれている場(Da)、すなわちすべての経験対象の現れの間として存在している超越論的主観性の〈生き生きとした現在(lebendige Gegenwart)〉は、反省により到達できない(vgl.H S.73f. p.101f.)。生き生きとした現在は絶えず匿名(anonym)のままに留まり続ける。

### 4 自我の先反省的自己同一化

それにもかかわらず、いつでも可能な第二の反省により、反省している自我は対象的に主題化される。確かに反省作用はすでに過ぎ去った生を再び現在にもたらす作用であるため、フッサールがいうところの現前化作用(Vergegenwärtigung)の一種でしかない。そして一般に現前化作用とは、現在の生にとって関心のあるものだけを現在にもたらすだけでしかない以上、反省作用は、先反省的体験を完全な形でそれが機能していたままに現在にもたらすことができない。しかし、いかなる先反省的意識もいつでも反省されるということは、それが現実に遂行された時には、他の誰でもない私の自我の機能として反省されるということの意味している。確かに、実際に反省を行うことにより、反省する自我と反省される自我との自我分裂(vgl.PP S.438)が生じ、この自我分裂により、両者の同一性が現象学的に問題となる。しかし、未だ実現されることのない意識生さえもが、それが現実化されるといつでも反省されるということは、その意識生は、現実に反省された時には私の意識生として反省されるべく定められているということの意味している。すると、実際に反省を行うことにより生じるように思われる自我分裂は、第二の反省によって能動的に同一化され止揚されるのではないことになる。反省されることになる自我は、現実に反省される以前に、反省する自我と同一の自我となるような仕方で、生き生きとした現在において自己を遂行する。すなわち、自我は先反省的に「自己同一化」されるような仕方で機能している(vgl.H S.104 p.146)。実際に反省を遂行する以前に、自我は、反省により対象化されることを待機しているという仕方で、「己れ自身へと志向的に遡り関係づけられている」(CM S.81 p.226 vgl.H S.114 p.161)。そして非主題的にこのような仕方で「自我は、己れ自身に対峙している」(Id II S.318 vgl.H S.110 p.155)のである。

すなわち自我の己れ自身へのこの対峙存在、あるいは対自存在(Für-sich selbst-sein)(CM S.81 p.226)は、反省的な仕方で己れ自身と隔てられているのではなく、自己自身と隔てられることのない非主題的な対自存在である。するとここにおいて、主題的に措定されている意識対象の存在様式とは全く異なる自我の対自存在が、す

なわち〈私を他の誰でもない私自身としている〉私の意識の存在様式が開示されることになる。

たとえ非主題的で先反省的な仕方であろうとも、己れ自身に対峙しているからこそ、自我は、反省された自我と反省する自我とを能動的に同一化することなく、同一的の自我として生きることができる。それゆえ自我は、絶えず流れ続けているにもかかわらず、流れ去った自我が生き生きとした存在において究極的に機能する自我へと先反省的かつ非主題的に包摂されているという仕方、常に生き生きとした現在に留り続ける (verharren) (vgl. CM S.101 p.249)。すなわち、すでに過ぎ去った己れの活動をそのつど反省しなくとも、ヘルトがいうように、過ぎ去った「能動性は、私に、すなわち今の自我に、なおも妥当している (Noch-geltung) という状態で、なおも帰属している (mir gehören=私の本質をなしている)」(H S.106 p.149) のであり、現在の自我へと非主題的にかつ先反省的に相続され続ける (vgl. H S.88 p.122)。それゆえ自我は、そのつど反省することなく、統一のある活動を遂行できる。例えば、すでに過ぎ去った行為を反省することなく連続的に数を数えることができるのも、過ぎ去った自我の能動性が現在の自我へと相続され続けるからである。このようにして自我は、様々な活動をしてきた過ぎ去った自我を相続し続けることによって、現在に「立ち止り続ける [具体的な] 人格的自我 (stehendes und bleibendes personales Ich)」として、フッサールの言葉を使えば「モノド (Monade)」として、己れを形成し続ける (CM S.101f. p.250)。何らかの志向対象を構成している自我の能動性は、非主題的かつ先反省的に、「私の自我の習性 (Habitualität meines Ich)」を創りあげる (stiften) (CM S.102 p.251 vgl. H S.88 p.122)。

するとここにおいて、生は、認識作用によっては究め尽くし難く、むしろ認識作用の背後でそれを支えている、ということがいかなる事態であるのかが明らかとなる。すなわち生は、認識したり思考したり知覚したりといった仕方、経験対象を主題的に構成しているだけではない。これらの作用と一体となって非主題的に自我の習性が創りあげられる。このことを授業に即して述べれば、子どもたちの習性は、教材を経験対象として主題的に構成している時の彼らの意識の能作だけによってではなく、それらの能作が、例えば或る事柄を認識している彼らの認識作用が非主題的に先反省的にさらなる自我に相続されることによって形成される、ということの意味している。したがって、子どもたちの自我の習性は、そのつど授業で何をいかに経験しているかによってだけではなく、

それらの経験をいかに相続しているかに応じて、ブランケンブルクの言葉を使っていいかえれば、「経験すること (Erfahrungen-Machen)」によってだけではなく、さらにはいかにして「経験済みにすること (Erfahren-Werden)」<sup>30)</sup> が起こっているのかに依拠して、異なった仕方、形成されることになる。

#### 5 自我の自己触発

ところで自我の対自存在とは、自己自身と距離をもつことのない自我の存在様式のことである限り、フッサール自身が述べているように、次のようなものであることが明かとなる。すなわち、「自我としての私は触発されて (affiziert) いる。私は [何らかの対象に] 自らを差し向けつつ、あれやこれらの能動性において [その対象に] 従事しつつ、私は或る仕方、絶えず私と関わり合っている、すなわちあれこれと能動的であった私と関わり合っている」(Husserl z.n.H S.106 p.148f.)<sup>31)</sup>。自我は能動的に己れ自身を同一化することがなくとも、何らかの機能を遂行することにより自己触発されているため、生き生きとした現在において先反省的で原受動的に同一の自我として常住しているという仕方、非主題的で先対象的に己れ自身を触知 (sich befinden) している<sup>32)</sup>。

だが自己触発は、生き生きとした現在における自我の存在そのものである以上、やはり反省や認識作用によって主題化できない。それゆえ自己触知とは、距離のない〈己れ自身の状態感 (Selbstbefindlichkeit) 〉とでも呼ばれるようなものでしかない<sup>33)</sup>。それゆえ認識作用の範囲内に留まる限り、自我の対自存在をとらえることができない。ヘルトがいうように、究極的に機能する自我の「機能現在が絶えず匿名のままに留り続けるのは、それが常に [それをとらえようとする] 視線に先んじているからであり、機能現在はすべての反省的自己現在において未来予持されているが、この未来予持は原印象的所与性へと移行することはない」(H S.132 p.185f.)。

しかし、たとえそうだとすると、すでに述べたように、反省が常に可能である限り、いまだ遂行されていない自我の機能も、己れ自身の自我の機能として遂行しうる (können) ということが、すでにあらかじめ自我自身に知られているはずである。このことは、来るべき現在でありながらも原印象的現在へと到ることのない未来予持においても、自我は先反省的に自己同一化されるという定めをあらかじめ担わされている、ということの意味する。もしもそうでなければ、我々は、これからのされる活動の主体が己れ自身であることをそのつど確かめていないと、その活動を遂行することができなくなる。

すると自我の対自存在は、過去把持的に自我が流れ去っ

ていくために先反省的で先对象的に自己触発されているだけではなく、さらに同時に、未来予持から現在への転化においても自己触発されているような自我の存在様式を意味することになる。それゆえ、生き生きとした現在の匿名性は、自我が反省作用の対象となることから己れ自身を退去させているからだけではなく、さらに同時に、自我が現在に来るべき未だ未規定な未来予持へと脱一自している(ek-sistieren)のために、決して止揚できない。自我は、現在的な自我の機能が過去把持へと流れることを蒙るだけではなく、未来予持の現在が原印象の現在へと流れることも蒙っている(widerfahren)。そしてこのことは、自我は絶えず現在的な己れ自身を超越している(sich-selbst-transzendieren)、ということの意味している。

すると、ここにおいて我々は、過去把持に焦点をあてることにより現象学を遂行していたフッサールを越えて、未来予持の重要性に注目することにより、生をより深く解明するための一步を踏み出したことになる。なぜならば、未来予持に注目することによって、習性の自我と未だ実現されていない生の営みとの関係が明らかにされた結果、やはり自らは実現することができない他者の生を解明するための方向が、特に他者の生のとらえ難さや不意討ち性を、あるいはいわば他者の光を介した自己の生を、ひいては人間の生を解明するための方向が示唆されたからである。

### 第3章 他者経験

自我の存在様式に関してなされた前章の解明は、他者の生に関しても妥当するはずである。なぜならば、私の自我と同様、他我(alter ego)もすべての構成作用の源泉として機能しているからである。ところが通常我々は、己れの生だけではなく、他我の生をも理解していると、あるいは理解できると素朴に信じている。しかし、いかなる他者理解も、他者を理解している人間の主観性の能作に基づいたものでしかない。

すると、いかなる他者経験が真の他者経験であるのかを判定することは意味がなくなる。むしろ必要なことは、この場合にも現象学的判断中止を行ない、他者経験のア・プリオリな可能性を解明することである。そこで本章では、フッサールによる他者経験のア・プリオリな可能性の解明の歩みを考察しておきたい。

#### 1 『省察』における他者経験の解明

前章で考察されたように、フッサールは、超越論的主観性の能作を解明することを試みた。しかし、そのため

に必要な超越論的還元により、日常素朴に信じられている他者の存在も判断中止によって括弧に入れられてしまう。すると、超越論的主観性にとっての世界や世界内の諸対象は、相互主観的な存在妥当性や存在意味を失ってしまう。それどころか、現象学自体も独我論に陥らざるをえなくなる。ここにおいて、現象学そのもののア・プリオリな可能性として、超越論的主観性による他者経験の解明が、後期のフッサールにとって避けることができない最も重要な課題となってくる。そしてフッサールは、『デカルト的省察』(以下『省察』と略記)の第5省察で他者経験の現象学的な解明を行っている。

『省察』においては、あくまでも日常素朴に経験されている他者が解明のための「超越論的手引き」とされている(CM S.122f. p.276)。したがって、「各人にとって現に(Für-jedermann-da)」とか、自我と他我との共同化(Vergemeinschaftung)といった、相互主観性(Intersubjektivität)に関するフッサールの解明は、独我論の克服のためだけではなく、我々自身の素朴な他者経験のア・プリオリな可能性の解明ともなる<sup>30)</sup>。だが日常素朴になされている他者経験を振り返ってみるだけでも、他者経験を解明するに際し、次のような困難さが明らかとなる。すなわち他者は、私の意識に対する現れ方に即せば、私によって構成されている世界内の客観(Weltobjekt)として経験されると同時に、私をも他者の世界内の客観として経験している主観として経験される(vgl. CM S.123 p.276)。それゆえ、この二重性を備えた他者経験のア・プリオリな可能性が解明されなければならない。

しかしフッサールは、他者がたとえこのように二重の仕方でも経験されるとしても、この経験の遂行者が私であるかぎり、他者は、やはり私の主題的経験対象として、私の自我により構成されている、とみなす。ただし他者も世界に対する主観として私に経験されている以上、他者の主観性は私の主観性に基づいて他者に担わされる。すなわち、「他者は私自身の反映態(Spiegelung)である」(CM S.125 p.279)。ところが他者は、私ではない以上、「本来[私の]反映態ではなくて、私自身の類似者(Analogon)であるが、しかしまた類似者といっても、普通の意味での類似者ではない」(CM S.125 p.279)。一見したところ曖昧な、相互に相矛盾しあうようなこれらの引用文からも、他者経験を解明することの困難さが浮かび上がってくる。そしてフッサールは、私の類似者でありながらも普通の意味での類似者ではない者として他者を経験する仕方を自己移入(Einfühlung)と呼び、自己移入の解明を「他我経験(Fremderfahrung)に関

する「超越論的理論」の主題とする (CM S.124 p.277)。

では、自己移入はいかにして可能となるのであろうか。

日常素朴に他者が経験されるのは、他者の身体物体 (Körper) が知覚されることによる。この時我々は、「他我が自ら、〈身をもって有り有りと (leibhaftig)〉我々の前に現に立っている (dastehen)」(CM S.139 p.296) という。しかし、他者の身体物体は根源的に呈示されても、他我自身は間接的にしか呈示されない。しかも、物体知覚の場合には未来予持されていた未規定な射映は、知覚の歩みに伴い、それが原印象へと到ることにより絶えず確認される可能性を備えているのに対し、「他我経験を充実しつつ確認していく歩みは、総合的に一致して経過していく新しい間接的呈示によってのみ行われる」(CM S.144 p.303) だけである。それゆえ、根源的に呈示される他者の身体の振る舞いは、常に他者の心的活動を充足するものとして現れなければならない (vgl. CM S.144 p.303)。

すると、物体知覚における間接的呈示と同様、他者経験における間接的呈示は、勝手気ままな現前化作用でもなければ、類比的推理や思考作用でもないことになる。例えば家の前面が根源的に呈示されただけで、間接的呈示は、類型的既知性に基づき家の裏面を共に現前させる。それゆえ我々は、対象を一瞥しただけで、それを厚みを備えた物体として統覚し (apperzeptieren)、さらには、例えばそれが或る家族によって住まわれている生活空間を保証しているといったその対象の意味と、さらにまた、例えばそれがかつて大工によって建てられたものであるといったその物体の意味の地平をも直ちに統握 (Auffassung = 統一的に把握) できる。このように対象の意味と意味の地平までもが共に統握されるのは、すでに統覚が、「類似の意味をもつ対象が初めて構成された時の根源的創造を、志向的に廻り指し示す」(CM S.141 p.299) からである。他我もやはり間接的に呈示される以上、例えば他者の身体の振る舞いや表情は、同様の身体の振る舞いや表情を伴うかつての私自身の体験を再想起することなく、受動的にその意味が直接統握される (vgl. CM S.149 p.310)。したがって、他者経験は私の身体と他者の身体との類似性に動機づけられていることになる。しかも「そこに在る身体物体は、[他者の] 身体 (Leib) として統握されている限り、身体という意味を私の身体の統覚的移し入れ (apperzeptive Übertragung) から受けとらなければならない」(CM S.140 p.299)。

以上のことからすると、フッサールにより類比的 (analogisierend) 統握あるいは類比的統覚と呼ばれ

ているところの、私の身体との類似性に基づく他者の身体把握は、相互的に生じることになる。すなわち、類比的統握とは私の身体の意味を他者の身体へと一方的に移し入れることではない。例えば他者の表情が根源的に呈示されただけで、自他の身体間で意味の相互移行が生じ、他者の身体の意味が私の身体に移し入れられ、以前とは異なる仕方での私の身体を統握することが可能となる。いやそれどころか、「いかなる対比的連合も相互的であるため、他者と〈理解を共にすること (Einverstehen)〉は、己れの心的生を、[他我との] 類似性と相違性とに依りて露にする」(CM S.149 p.310) ことにもなる。それゆえ『省察』における他者経験のア・プリオリな可能性の解明は、自他の生の相互構成と豊富化という思索に到る。

## 2 『省察』における問題点

しかし、他我経験が自己移入のみに汲みつくされないという外在的批判を別にしても、『省察』には次のような内在的問題が秘んでいる。

すでに述べたように、『省察』における他我経験の解明は、私の知覚領域に現れてくる他者の身体物体を手引きとしてなされる。すなわち、フッサールは、他我経験の解明にあたり、超越論的還元に加えてさらに、未だ他の主観 (Fremdsjekt) という契機を含むことのない自我の固有領域 (Eigenheitsphäre) へと還帰することにより、私に固有なもの (Mir-Eigenes) を画定しようと試みる (vgl. CM S.126 p.280)。なぜならば、他我が真に他の自我であるためには、他我は私の固有領域を超越していなければならないからである。すなわち、他我は私の固有領域において根源的に呈示されず、「他のモナドは、間接的に私のモナドにおいて構成される」(CM S.144 p.304) という他者経験の間接性が、他者を私にとっての他の自我としている。他者経験のこの間接性は、他者は「あたかも私がそこにいるかのように (wie wenn ich dort wäre)」という「様態 (Modus)」をもって〈共に現存しているエゴ (mit daseiendes ego)〉としてしかとらえられない (CM S.148 p.309)、ということにおいて顕著となる。フッサールの言葉を使えば、他我は自我の変様態としてとらえられることになる。なぜならば、もしも他我が根源的に呈示されるならば、他我は自我に包摂されることになってしまい、私の複製として統覚されることにしかならない (vgl. CM S.146 p.306) からである。

するとここにおいて、『省察』においてめざされていた相互主観性の解明は、不十分なものであることが明らかとなる。



間接的に構成される他我も他我自身に固有の領域をもっている。このような他我が私の固有領域に現れる。すると他私の身体物体を含めた私の固有領域の全体は、他私の身体物体と共に間接的に呈示されている他私の固有領域へと移し入れられる。そして他我においても同じことが生じるため、「連合的対化によって生じる遠隔のもの〔＝両者の固有領域〕の移行のそれぞれは、同時に、〔両者の〕融合化 (Verschmelzung) であり、…一方の意味の他方の意味への同化である」(CM S.147 p.308) ことになる。したがって、他者の身体は、「私の…世界と類似した他の世界」(CM S.147 p.308) をもつだけでなく、「私〔にとって〕の全自然は他者〔にとって〕の全自然と同一である」(CM S.152 p.314) ことになる。他我を他我として統覚することは、同時に、他私の世界と私の世界とが同一であることを把握することとなる。それゆえフッサールは、「他者が〔経験〕可能な仕方与えられているということの中で同一の自然的客観」(CM S.153 p.316) が成立する、という。

そうすると、客観的世界の構成に関するフッサールの以上の説明においては、他我が間接的に呈示されると同時に、やはり間接的に呈示される他者の世界が私の世界と同一の世界であることが、「すでにあらかじめ…確定されている」(CM S.153 p.315) ことになる。そのため、他我経験と客観的世界のうちのいずれかが他方に対して構成の基盤となっているわけではない。しかし、他我経験における類比的統覚が私の固有領域の内部でおこなわれる限り、統覚されている身体や自己や他者は、すでに世界内に存在する精神—物理的な人間とされてしまっている。

ところが『省察』においては、未だ自他が分離されることなく共同体として機能している超越論的な我々の、すなわち超越論的相互主観性の存在様式と、超越論的相互主観性による客観的世界の構成過程が説明されなければならないはずである。しかし、しばしば指摘されているように、『省察』においては、自己移入されるべき精神—物理的統一体としての他者の存在があらかじめ前提とされてしまっている。

このことを授業の場合で述べれば、『省察』における他者経験の説明は、次のような問題を不問に付すことを意味する。

教師と子どもたちがお互いを理解し合うという仕方では他者を経験できるのは、フッサールがいうように、まずなによりも言語活動を含めた他者の振る舞いや表情等、他者の身体を身をもって有り有りとして知覚しているからである。しかし、彼らにとっての他者の生の営みは間接的

にしか呈示されないため、他者を自我の変様態とみなしてしまうことは、自我とは異なる他者の生をとらえることにはならなくなる。確かにフッサールがいうように、実際に知覚された他者の身体と私の身体との間で意味の移し入れが生じることによって自他の生が相互に構成される限り、他者経験の間接性は、私とは異なる人間の生を介した自我の生の拡大と豊富化を保証していると考えられる。

しかし、他者経験が他者の身体を知覚することによってのみ初めて可能となるならば、超越論的主観性はいかにして自他に共通の相互主観的世界を構成できるかが理解できなくなる。例えば教材研究において徹底的な自己省察により超越論的主観性として自らに固有の解釈をつくりあげている教師は、たとえ現実の授業でその解釈が子どもたちによって否定されることを覚悟していたとしても、教材解釈をしている間は、その解釈が相互主観的な解釈となることをめざしているはずである。あるいは少なくとも、その解釈でもって教師にとって他の超越論的主観性である子どもたちに対峙することができると考えているはずである。それゆえ、超越論的還元をする場合と同様の仕方教材解釈をしている教師は、未だ授業で実際に子どもたちの身体活動を知覚することがないにもかかわらず、すでに子どもたちと対峙し、子どもたちと共に教材解釈をしていることになる。或る教材の解釈を構成しているのは超越論的主観性としての教師自身でしかないとしても、授業が実際に始まれば、教師の解釈を受け入れたり拒否しながらその教材を何らかの仕方解釈するであろう子どもたちも、彼ら自身の解釈を構成する超越論的主観性であることを教師が認めているならば、その教師は教材解釈をしている時にすでに他の超越論的主観性と対峙している超越論的相互主観性でもあることになり、教師の教材解釈は相互主観的解釈となっている。そして実際の授業で子どもたちの解釈に出会うことにより、例えば教師とは異なる解釈が現実子どもたちから提出されることにより、教師の超越論的相互主観性は、精神—物理的統一体という唯一無比性を備えた人間的—人格的自我として、子どもたちから分離されることになる。

いやそれどころか、授業においては、たとえそのつど学ばれる教材の学ぶ者にとっての現れを構成しているのが個々の子どもという超越論的主観性であったとしても、すなわち他者によっては代替不可能な生であったとしても、学ばれる教材は相互主観的にすべての人にとって現に存在しているとみなされるようなものであることが多い。それにもかかわらず、『省察』で説明されているよ

うに、相互主観的なものが、或る一人の他者の身体を知覚することによって可能となる自己移入の無限の繰り返し可能性によって保証されるとしたならば<sup>35)</sup>、超越論的主観性として授業を生きることは、教材を独我論的に学ぶことでしかないことになり、相互主観的に学ぶためには、実際に他者の身体を知覚し、そのうえで自己移入の無限の繰り返し可能性を自ら確証しなければならなくなる。

以上のことからしても、『省察』における不十分さをそのまま放置することは、授業研究においては、次のことを意味することになる。すなわち認識によっては究め尽くし難い仕方でも授業を生きている教師や子どもたちの生をあくまでも彼らの生に即して、それゆえ超越論的主観性として解明するだけでは、超越論的主観性が、実は超越論的相互主観性として、いかにして他者の超越論的主観性を損なうことなく相互に経験し合っているのかが解明されなくなる。また教師や子どもたちが超越論的主観性として授業を生きているにもかかわらず、いかにして彼らが教材の相互主観性を教えたり学んでいるかも解明できなくなる。それどころか、他者の身体活動を相互に知覚することによって他者経験が可能になると考える限り、他者は世界内に組み込まれた一客体とみなされ、超越論的主観性としての他者は、「もしも私が他者の立場に立ったら」という仕方でもしか、すなわち自我の変様態としてしかとらえられず、他者の生は、すでに確固してできあがってしまっている世界内に存在しその世界と相互作用をしているだけの、フッサールがいうところの心理学的態度における主観性でしかなくなってしまう。

したがって授業を研究するためにも、我々は、『省察』における他者経験の不十分さを解消しなければならないのである。このことは、『省察』以後のフッサール自身により、またフッサールの遺稿を詳細に検討しつつ、フッサールにおいては到達されなかったより深い次元で他者問題を哲学的に解明しようとした現象学者により試みられている。

## 第4章 他者経験の超越論的解明

### 第1節 客観性と他者の超越性

トイニッセンは、フッサールの相互主観性理論がめざしたのは客観的世界の超越論的解明であるとみなし、〈各人にとって現に〉ということのア・プリオリな可能性である自他の超越論的關係は本来いかにして根拠づけられなければならなかったのかを解明した。

#### 1 客観的世界と他者の異他性

すでに述べたように、徹底的な自己省察の学としての現象学は、素朴に世界を経験しているために己れの経験の根拠を喪失している自然的自我とこの自我によって素朴に信じられている世界との関係を解明しようとする。しかし、この関係を解明している超越論的主観性としての私は、私自身を、世界を構成する主体 (Subjekt) であると同時に、構成された世界内の一客体 (ein Objekt) でもある人間として見出す。しかし、超越論的主観性としての私が私自身を世界内に組み込まれた人間とみなすことは、トイニッセンがいうように、「己れを世界内の客体として他の世界内の客体のもとに組み入れる」(T S.34) ことになる<sup>36)</sup>。すると、自然的自我は、「私の自我が[超越論的主観性という]その根源から離反すること」(T S.100) により生み出されることになる。もしもそうであるならば、現象学は、独我論に陥る危険を初めから免れていることになる。いやそれどころか、現象学が、世界内の客観のもとに組み込まれている「私の事実的エゴの純粋な可能性変更のすべてとこの事実的エゴそのものを可能性として自らのうちに含んでいるような超越論的エゴ一般の普遍的形相の開示」(CM S.105f. p.255) をめざす本質学となれるのは、私の事実的エゴやその可能性変更のすべてが、同じ一つの超越論的主観性からの離反により生じたものである限りにおいてでしかない。トイニッセンがいうように、「形相エゴが私の事実的エゴを自己の中に包摂している」(T S.43) 限りにおいてのみ、現象学は、事実的な私の生を解明の出発点としながらも、自然的自我には非主題的であった形相エゴを開示することができる。このことは、フッサールも示唆しているように、超越論的還元によって還帰される原自我は「他者の中の (unter den Anderen) 一人の超越論的自我」(Kr S.188 p.265) であることを意味している。それゆえ、「私が判断中止において到達する自我は…本来的にはただ曖昧に自我 (Ich=私) と呼ばれているにすぎない」(Kr S.188 p.264)。

以上のようにはなはだ形式的ではあるが、現象学が本質学となるための条件を解明することにより、現象学的解明の本来の課題が明らかとなる。すなわち、自然的態度における私のエゴの事実性は、自我がその根源においては他者の中の一人であることを忘却しているという素朴性を含んでいるため、現象学は、この素朴性を止揚することにより、この素朴性それ自体の発生的根拠と、この素朴性によって蔽い隠されていた超越論的主観性を開示しなければならない。

それにもかかわらずフッサールは、他者経験の超越論的解明に際し、あくまでも原自我の先行性に固執する。

しかしフッサール自身も述べているように、「自然的経験を対象化しただけでも、すべての人にとって妥当している——当の環境世界や共同体のすべての人にとって妥当している——ということが、対象化の意味に含まれている」(EU S.58 p.47) はずである。トイニッセンがいうように、「自我はいつもすでに共同化されている」のであり、ただ自然的「自我が、それによっていつもすでに共同化されている自我となるところの超越論的共同化(transzendente Vergemeinschaftung)について何も知らない」(T S.95) だけである。すると自然的自我の共同化という事態は、単に現象学が本質学となるためにいわば形式的にかつ外在的に要求されているだけでなく、自然的自我が主題的他者構成に先立って他者と共通の世界を経験しているということを可能にしているのである。

例えば教材研究において、徹底的な自己省察に基づき己れにとっての教材の現れを己れに固有の現れとしている主観性の能作を解明している時の教師は、教材に関する或る解釈がたとえ超越論的主観性としての唯一無比的な己れの能作により構成されたものであるとみなしていても、その解釈をでもって子どもたちと共に授業に臨もうとしている限り、実際に授業で子どもたちと関わる前に、子どもたちと共通の世界に組み込まれていることをあらかじめ知っている。

確かに現実の授業においては、教師や子どもたちは直接他者の身体活動を知覚しながら、他者を経験している。しかしだからといって彼らは、相互に自己移入することによって共通の世界や客観的世界を構成しているのではない。そうではなく、たとえ彼らの一人一人が超越論的主観性として、個々の世界の現れを彼らにとって固有の現れとしていても、その世界を初めから客観的世界として経験している。それにもかかわらず、彼らにとっての他者は、フッサールがいうように、「己れ自身の存在を徹頭徹尾超越して」(CM S.135 p.292) おり、このことが、「他者の異他性(Fremdheit des Anderen)」(T S.71) を保障している。それゆえ授業研究においても、こうした異他性を備えた他者と彼らはいかにして共通の世界を統覚したり、教師の教材研究において典型的となるように、直接的な他者との関わりがない時にも、客観的世界を生きることがいかにして可能となるかが解明されなければならない。

## 2 客観的世界の脱パースペクティブ化

ところで、客観的世界内の存在者は、各人にとって現にという意味での存在意味を付与されていると同時に、経験する主観とは独立にそれ自体として存在しているも

のとしても現れてくる。いやそれどころか、世界内の同じ一つの存在者は私と他者にとって異なる仕方ですのつど現れてくるという自然的態度に特有の世界信念は、「各人が現実根源的に知覚物体として経験するものは、各人にとっては、ひとつの客観的存在者の単なる表象ないしは単なる現れに転化してしまう」(Kr S.167 p.232)、という素朴な存在者観に支えられている。すると、世界を客観的世界として経験している自我の存在様式を解明するためには、「～の現われ」という仕方では経験されている時の客観的存在者の自然的自我にとっての現れ方が解明されなければならない。そしてこの「～の現われ」ということが、それ自体ですでに、各人に対する現れとは関わりのない即自的な世界や世界内の存在者に関する存在確信の表明となっている。いいかえれば、世界や世界内の物体は、主観にとっての現れであるパースペクティブとは関わりなく存在しているものとして経験されているということが、世界が客観的世界として統覚されているということ以外の何ものでもない。トイニッセンがいうように、「世界が自然的[自我]に[より]客観化されているということは、世界が脱パースペクティブ化されているということであり、それゆえにまた直接現れているもの[=根源的に呈示されているもの]と地平的に共に与えられているもの[=間接的に呈示されているもの]との間の差異が解消されているということである」(T S.88)。

しかしここで気をつけなければならないのは、根源的に呈示されたものと間接的に呈示されたものとの間の差異性の解消は、地平的に共に与えられている間接的なものが経験の歩みにより根源的に呈示されるという仕方では生じるのではない、ということである。この時には、かつて根源的に呈示されたものは過去把持へと沈み込むことにより間接的に呈示されるだけになってしまうため、差異性は解消されない。しかし、だからといって、世界が脱パースペクティブ化されるためには、自我が、現れを中心としてのここ(hier)にいながら、同時に、ここにおいては間接的にしか呈示されていない射映が根源的に呈示されているはずであるそこ(dort)へと疑似的に身を置くだけでは、フッサールに即して述べれば、あたかも私がそこにいる時のような(wie wenn ich dort wäre)態度をとるだけでは不十分である。世界の脱パースペクティブ化のためには、他者ないしは他者の身体物体の知覚的現れに先立って、私の身体が位置しているところが、まずさしあたって脱中心化されなければならない。しかも脱中心化によって差異性の完全な解消が生じるためには、トイニッセンがいうように、個々のそこへでは

なく、「可能なすべてのそこらあたりに」、すなわち「いたるところ (überall)」(T vgl. S.90 S.149) へと身を置くことができなければならない。この時初めて世界は、特定のここやそこからの観点に規定されることのない世界として、すなわちすべてのパースペクティブが脱パースペクティブ化された世界として経験され、経験する主観とはかかわりのない即自的な客観的世界とみなされる。

### 3 超越論的他者化と自然的自我

すると、フッサールが主張しているように、超越論的主観性が、超越論的相互主観性として、「客観的世界を相互主観的に構成する」(CM S.137 p.295) ことができるためには、トイニッセンがいうように、超越論的自我としての「私は、他者の中の一人であると同時に、何らかの仕方ですべての他者でさえあらねばならない」(T S.91) ことになる。そこでトイニッセンに従い、「私が…すべての他者である他者の中の一人となること」を「他者化 (Veränderung)」と呼ぶ (T S.92) ならば、本質学としての現象学を遂行し、しかも世界を客観的世界として統覚している「自我の超越論的発生 [の根拠] は、それによって自我が他者の中の一人となるような一種の他者化という [自他の] 共同化である」(T S.95) ことが明らかとなる。したがって自我が世界を客観的世界として統覚するためには、ことさら主題的に他者を構成し、その他者と己れを共同化する必要はない。自我は、「他者の中の一人へと他者化された自我 (das zu einem unter den Anderen veränderte Ich)」(T S.92) として、いつもすでに共同化されており、自然的自我がこのことを忘却しているだけでしかない。

そもそも自然的態度における自我は、一方においては、自己を〈他者を含んだ世界に対する主体〉としてとらえていると同時に、他方においては、他者を〈己れ自身を含んだ世界に対する主体〉としてとらえている。このことが可能となるのは、自己移入を介して他者の立場に立つことにより、私は、私自身が世界に対する主体でありながらも、同時に他者にとっては世界内に組み込まれた客体であることを経験できるからである。すなわち、「私のエゴは、私に関する他者の表象への自己移入を介して、己れを人間として客体化する (objektivieren)」(T S.96) ことができる。すると、相互に自他を世界内に組み込まれている実在的な人間的一人称的自我とすることは、「私自身を他者にとっての私がそうであるところの現実的な他者とみなす」(T S.86) こと、すなわちトイニッセンの他者化を主題的に遂行することに他ならない。なぜならば、世界に組み込まれた人間として己れ自身を実在化することは、超越論的次元においてすでに

他者の中の一人へと他者化されている超越論的自我が己れの根源から離反し、世界に対する主体としての他者によって自分が実在化されているということを主題化すること以外の何ものでもないからである。

いやそれどころか、自然的自我が己れを世界内の一客体としてとらえることは、己れを他者として経験している実在的な他者の存在を必要としている。いいかえれば、己れの超越論的根拠から離反することが己れを実在的な人間として統覚することであり、この時私は他者によって世界内の一客体として経験されていることが私自身に主題化される以上、私は他者を介して初めて実在化されることになる。すると、超越論的自我が、己れを実在化し「人間となること (Menschenwerdung) は、私の自我が他者のおかげ (Schuld) で己れの根源から離反するという運動の最終項である」(T S.100) ことになる。しかも超越論的自我が先反省的でありながらもすでに超越論的相互主観性として他者化されている限り、己れの根源からの離反という運動の可能性のア・プリオリな条件は、「超越論的他者という事実がすでに私の超越論的自我を他者の中の一人とし、その結果私の超越論的自我からその比類なき唯一的な自我性 (Ichheit) を奪っている」(T S.101) ということに求めざるをえない。それゆえ我々はトイニッセンと共に、「他者化とは、常に超越論的根源からの離反の運動であり、最終的には自然性へと到るようなものであり」(T S.146)、しかも自然的態度における自我は己れ自身を世界に対する主体でありながらも同時に世界内に組み込まれている客体としてとらえているため、「自然的態度は…超越論的他者化から発生する」(T S.100) と同時に、この発生を忘却している、ということができる。

以上において『省察』における他者経験の不十分さをトイニッセンと共に解消することにより、この不十分さを放置しておいたならば得られなかったであろう重要な示唆が授業研究に対して与えられる。

### 4 教材研究における教師の生の相互主観性

すでに何度か触れたように、徹底的な自己省察に基づき教材研究をしている教師は、超越論的主観性として、教材の現れや教材についての諸判断がいかにして己れ自身によって構成されているのかを明らかにすることにより、個々の子どもが教材の現れや教材についての判断を彼らに固有の仕方でも構成できるような授業を営むための準備を整える。それゆえこの時の教師は、自ら超越論的主観性へと還帰しているだけではなく、子どもたちをも、世界や世界内の存在者の現れを唯一無二の仕方でも構成している一個の超越論的主観性とみなしていることにな

る。するとこの時の教師も、授業に臨む以前に、超越論的相互主観性としてすでにあらかじめ子どもたちの中の一人へと他者化されていると、すなわち子どもたちと共同化されているといえる。このことは、実際の授業では教師の解釈が子どもたちによって否定され、教師のいわゆる「ひとりよがりのもの」となることが、すなわち独我論的解釈となることがあらかじめ教師自身に予想されている場合にもいえる。なぜならば、このような事態が予想されている場合も含め、実際の授業では教師と同様超越論的主観性である多数の子どもたちと共に或る共通の教材を経験することになるということを前提として教材解釈をしている限り、教師は自分を含めた多数の超越論的主観性にとって共通の教材に関し何らかの共通の解釈を経験し合うために教材研究をしているからである。

このことは、確かに現象学者とは異なり自発的ではないが、生世界における自明性を喪失しているため、現象学を遂行する場合と同様の判断中止において、世界や世界内の存在者の先所与性が「より基本的な緊張の問い(Frage-Not)」となっているアンネのような精神分裂病の患者の場合<sup>37)</sup>と比べてみることにより、容易に明らかとなる。ブランケンブルクによれば、アンネにとっての「自然な自明性を保障しているのは」、現実の他者との「個人的な関係そのものではなく、…この関係から個人以前(vorpersonal)の相互主観性へと流れ出て行くもののみである」<sup>38)</sup>とされる。すなわち、他者から疎外されていると彼女が感じてしまうのは、或る他者との関わりにおいて彼女が実際に疎外されるからだけではなく、むしろ、他者と相互主観的世界を生きることができないという感じに悩まされているからである。ブランケンブルクの言葉で述べれば、「(或る分化圏の中で)すべての人にとって妥当なものを自己の自発性の側へと引き受け、それが相対的に自己に固有のものとして、全く自明な仕方[他者との]共同世界の中へと置かれる」<sup>39)</sup>ような仕方、他者と共通の世界を生きることができないからである。それゆえ彼女は、例えば或る事柄に対処する時の仕方が他者と比べて実際に異なっていることを体験する以前に、「健康な人なら簡単に済ましてしまうような自明な問いや問題にこだわり続け、例えばなぜ人はこうして、ああしないのか[がわからない]」<sup>40)</sup>。アンネの言葉を借りれば、相互理解のために必要な「人間との結びつき」<sup>41)</sup>が彼女には欠けているのである。

すると、アンネに代表される精神分裂病の患者が、何気なく全く普通に振る舞っている「他人に出会った時、いつも感情的にかき乱されて、とても不安定で、引込み思案になってしまう」<sup>42)</sup>のは、彼らに生きられている世

界が他者との直接的な交わり以前に共同化されていないからである、と考えられる。他方、教材研究をしている教師にとっては、アンネの場合とは異なり、或る教材の己れ自身にとっての現れ等を解明していたとしても、その現れは子どもたちと共同化されることが想定されているような、それゆえ脱パースペクティブ化されるようなものとして構成されている。しかもその時教師が、授業でその教材を共に経験することになるであろう子どもたちも超越論的主観性であるとみなしている限り、教材解釈をしている教師の超越論的自我は、実は曖昧に「私」と呼ばれるしかないような、超越論的に他者化されている「私」である。

すると、徹底的な自己省察に基づき教材研究をしている時の教師という超越論的主観性は、世界を産み出しその世界や世界内の存在者の現れを彼に固有の現れとしている他ならぬ私であるが、その時の私とは、すでに確固として出来上がった世界と相互作用をしている個別的な心理学的主観ではない。この時の教師には、教材や教材の世界は、学問の成果や世間の常識等によって確固としたものとして定められているような所与のものとして存在しているのでもなければ、教師だけに固有の現れとして個別化されているのでもなく、その教師の事実的なエゴが自由変更されることによって、むしろ相互主観的なものとして現れている。それゆえにこそ、この時教師は、個々の子どもたちの単なる集合体にとってではなく、教師自身の事実的なエゴがその中に包摂されているような、人称的にも統一された共同体としての超越論的エゴ一般にとっての教材の現れを解明できると同時に、教師の教材解釈が実際の授業では超越論的主観性である子どもたちによって否定されることもあるということさえも、あらかじめ想定できるのである。

以上で述べたように、徹底的な自己省察によって教材解釈をしている教師の主観性が超越論的相互主観性であり、すでに子どもたちという超越論的他者の中の一人へと他者化されているならば、この時の教師からは、その比類なき唯一的な自我性が実は奪われていることになる。そして教材研究をすることは、教材がいかにして教師や子どもたちという超越論的主観性によって経験されるかのア・プリオリな可能性を、教師という一個の超越論的主観性にとっての教材の現れを自由変更することにより、あらかじめ明らかにしておくことになる。そのうえで教師は、授業で子どもたちの諸活動に出会い彼らの心的活動を理解しながら、子どもたちも一個の超越論的主観性として、教師とは異なる仕方教材をとらえたり、教師の解釈とは異なる解釈をしていることなどを知ることに

よって、すなわち子どもたちの現実的な諸活動を介することによって、教師と子どもたちとの間で超越論的主観性の分離が生じる。すなわち、子どもたちという他者の存在を介して、教師は、他者にとっては世界内に組み込まれた客体である精神—物理的統一体としての自己を統覚し、その比類なき唯一的な自我性をとり戻す。子どもたちと共に授業を生きることにより、教師は、教材解釈をしていた超越論的自我から離反し、世界内に組み込まれている自然的自我となる。そしてこのことが、トイニッセンがいうように、他者のおかげで生じる限り、授業で実際に出会うことになる子どもたちは、もはや、『省察』で考えられていたような、間接的に呈示されるような他者ではない。

#### 5 超越性としての他者の異他性

以上のことからすれば、他者の異他性は、他者経験が自我にとって間接的であるということに求められるべきではない。他者のおかげで超越論的自我は己れ自身をその根源から離反させ、自然的自我として己れ自身にとらえられる以上、他者の異他性は、超越論的自我のすべての能動性を非力化するような「他者の力」(T S.87)に求められるべきである。

他者のこの異他性は、授業においては、徹底的な自己省察に基づき教材研究を行ったうえで実際の授業で実在的他者である子どもに直面した教師によって、典型的な仕方で経験される。例えば武田は、彼自身によって記述されたものだけでも40頁以上にもわたるほど、「ほとんどすきがない」までに「走れメロス」の教材研究と授業案づくりを行ったうえでも、実際の授業では、「異質な思考の出会いと衝突とがかならず発生するはず」<sup>43)</sup>であるという。というのも、教師だけではなく子どもたちも一個の超越論的主観性である限り、「教師には教師の解釈があるように子どもには子どもの解釈があり、「これらが組織されて、授業のなかで激突したとき、未知なものが教室に生まれ、新鮮な発見と創造が教室に実現する」<sup>44)</sup>からである。それゆえ、教師の教材研究の成果を無効にするような仕方で出会われることになる子どもたちの教師にとっての異他性は、教師という超越論的自我の能動性を非力化するような他者の力となり、教師の教材研究の成果や教材解釈は、子どもたちによって「否定され、修正され、新しく創造されたものがつけ加えられていかなければならないもの」<sup>45)</sup>となる。武田がいうところの「子どもの内面と豊かにふれあう」<sup>46)</sup>ことは、教師が「予想した」子どもたちの活動や発言を実際の授業で子どもたちから引き出すことによってではなく、子どもたちが教師にとって真に異他性を備えた他者として、

超越論的自我としての教師の能動性を非力化する時、武田の言葉でいえば、「巧緻精細」<sup>47)</sup>な計画にもかかわらず授業が「うまく展開できなくて、弱った弱ったと悲鳴をあげてうろたえる」<sup>48)</sup>時に、可能となる。そしてこの時にこそ、教材研究においては奪われていた教師自我の比類なき唯一的な自我性が、やはり比類なき唯一的な自我性を備えている子どもたちという他者のおかげで、教師自身にとり戻されると同時に、教師の教材解釈をも彼らの世界内の一客体としている主体としての子どもたちに対面するのである。超越論的自我である教師自身の存在や教材に関する教師の解釈は絶対的ではない。教師さえもが他の多くの人の中の一へと他者化され、教師自身の超越論的根源から離反させられる時、子どもたちは、教師にとって真の他者として、教師を真に超越していることになる。

#### 6 直接的他者経験の解明の必要性

本節における以上の考察からすると、実際の授業で教師にとって他者である子どもたちに対面することは、子どもたちのおかげですべての現れの開示の場である超越論的主観性という己れの超越論的根源から離反し、自然的態度で己れの唯一的な自我性をとり戻すと同時に、己れを超越した他者の解釈を体験することを、すなわち自然的自我が自己を開放することを意味することになる。

しかし、自然的自我がこのことを忘却している限り、超越論的主観性の共同化や自然的態度の開放性は、自然的自我にとっては蔽われたままである。そのため、例えば徹底的な自己省察をすることなしに、いわゆる「白紙の状態」で授業に臨む時の方が、授業において己れを超越している他者に会ったり、あるがままの子どもの精神に触れることができると思われてしまう。しかしこの時には、自然的自我が超越論的他者化から発生したことが忘却されているため、実際の授業で教師は、教師のすべての能動性を非力化するような超越的他者としての子どもたちに対面することができず、教師とは異なる仕方で教材をとらえている子どもたちを認識することしかできない。それゆえ、異他性を備えた他者としての子どもたちに教師が出会っているか否かを、またその時の教師の生の営みを解明するためにも、自我にとって実在的な他者の超越性と自然的自我に備わる開放性が超越論的に解明されなければならない。

このような方向で超越論的現象学に備わる生の狭隘さと自然的自我の開放性を解明しているのがワルデンフェルスである。

## 第2節 直接的他者経験と自我の開放性

### 1 自我の開放性と自己超越

超越論的他者との出会いによって自我が開放される限り、自我の開放性を解明するためには、自我にとって超越的なものがそもそもいかにして経験可能となるかをまず解明しなければならない。しかしフッサールは、自我にとって異他的なものでさえ、何らかの仕方自我に経験されている以上、やはり自我の能作によって構成されているとみなす。それゆえ、フッサール現象学は、ワルデンフェルスがいうように、「異他的なもの (Fremdes) のすべてを己れ自身から生じてきたものであるとみなす」(W S.111) ことになる<sup>49)</sup>。

確かにフッサールも述べているように、反省が先反省的な生を前提としているのと同様、「すべての超越論的経験は自然的経験を前提としている」(EP S.488)。それゆえ、自然的態度における生は、超越論的態度における生に対する「根源性 (Ursprünglichkeit)」を備えている (W S.68)。すなわち、現象学的に反省する者は、すでに遂行されてしまった自然的自我の機能を解明しようとする。超越論的反省に備わるこの絶えざる事後性ゆえに、超越論的に解明されるのは、すでに完了しているという意味で、閉じられた生でしかない。

他方、自然的経験には、ワルデンフェルスがいうように、超越論的態度に対する「自然的態度に固有の権利」(W S.84) が認められなければならない。なぜならば、超越論的態度においては、自然的態度においてすでに生起していたにもかかわらず蔽い隠されたままであったものが開示されるだけであるのに対し、自然的態度は、「新たなもの、不意討ち的なもの、予期しえなかったもの、制御しえないものに対する開放性」(W S.75) を備えているからである。そもそも、自然的態度において経験される「現実性は、私の構成から借りてこられたのではなく、私の構成を呼び醒すところの、[ノエシス—ノエマという相関関係からは] 相対的に (relativ) 自立した即自存在を意味している」(W S.81)。しかも、自然的自我の対象が私の構成を呼び醒すということ自体は、私の構成によるのではない。フッサールも述べているように、「自我を触発できるのは、自我に意識されているものだけである」(PP S.389) 限り、超越論的自我には、自然的自我に備わる開放性が拒否されている。

他方、自然的態度においては私にとって新たなものや不意討ち的なもの等々が現実性を伴って体験される以上、「自然的態度は、超越論的省察においてはそれ自体として立ち現れてくることのないような現実性に私を対峙させる」(W S.86)。したがって、自然的態度に固有の新

たなもの等々に対する開放性は、超越論的主観性によっては構成されない。

超越論的態度における開放性の喪失という事態は、生の解明の事後性に由来しているだけではない。超越論的自我は、自然的自我の機能を現象学的に解明することにより、その生を完遂する。他方自然的自我は、超越論的自我と同一の自我であるため、超越論的解明の後、超越論的に解明した自我として自然的生を生きる。すると、自然的生が営む「実践は、理論的理性が発見するものに対しても自らを開いている」(W S.73) ことになる。それゆえワルデンフェルスがいうように、自然的自我は、「理論と実践とを調停すること」(W S.73) によって、理論を介して新たな実践に到ることができる。ディルタイ的に述べれば、哲学による生の拡大が生じる。授業の場合で述べれば、授業を実践的に生きている子どもたちは、理論的に発見したものに対して自らを開いており、また教師は、教材解釈によって発見した解釈と実際の授業実践で出会う子どもたちの解釈とを調停しなければならない。

そうすると、自然的自我の開放性は、未来予持へと脱自している自我の「事実的な自己外存在 (faktisches Außer-sich-sein)」にではなく、事実的な自我の作用によっては未だ遂行されていない生へと向かって「志向的に自己から出ていくこと (intentionales Aus-sich-heraus-gehen)」に求められなければならない (W S.68)。それゆえ自然的生に備わる自然性は、超越論的生の前提としてのみその根源性を備えているだけではない。自然的自我は、新たなものや不意討ち的なものに出会ったり理論的理性が発見したものを介して新たな実践に到ることにより、己れ自身の生を新たに成就することをめざしている。

自然的自我に備わる開放性と根源性とに関する以上の考察から、自我は、第2章で考察されたような仕方、すでに遂行された己れ自身と関わりあっているだけではなく、未だ遂行されていない到来的な現在へと超越している己れ自身とも関わっていることが明らかとなる。すなわち自然的自我にとっては、さしあたってたいいの場合、すなわち超越論的態度をとることがない場合には、「私により実行されてしまったところの、[反省のまなざしの] 前に控えている行為」ではなく、「私により実行されるはずであるところの…将来的行為 (zukünftige Tat=来るべき行為)」が問題となっている (W S.95)。自然的自我は、将来的行為を志向しそれを実現しようという仕方、実践的生を生きている。さらにまた、理論的理性が発見したものを己れの実践と調停することさえ



やはり実践的生の営みに含まれる以上、実践的生にとっては、超越論的に解明された己れの生を将来的行為との関わりの中でとらえ直すことさえ可能となる。例えば武田が、「教材解釈や授業展開をめぐっておこなわれる教師の内面的な格闘は、すべて授業のなかで、たったひとつの発見や創造を実現するためのいとなみなのだ」<sup>50)</sup> というのも、授業に先立って徹底的に自己省察している時の教師は、授業における己れの将来的行為と関わりながら、すでに実践的に生きているからである。

しかしこのことだけでは、フッサールの志向的分析に本質的に新しいことを付け加えたことにはならない。確かに、すでに実行された生を事後的に省察する反省とは異なり、実践的生によってめざされている「目的を省察することは、広い意味で実践的反省であり、…未だ存在していないものに関心づけられている (interessiert = その中に存在する) ような、自己を一前へ一曲げる作用 (Sich-nach-vorbeugen)」であり、それゆえいわば「先一省 (Pro-flexion)」と呼ばれるような生の営みである (W S.102)。しかしだからといって先一省は、反省と同様、実践的生の営みである先反省的な行為意識をそれが機能するがままに主題化できるわけではない。先一省している行為意識そのものは、やはり匿名のままに留まらざるをえない。

しかし反省とは異なり、先一省している自我は、何らかの実践的志向を実現することによって将来的な自己を現在の自己とし、先一省されている自我と同一の自我となることをめざしている (W vgl. S.104)。それゆえ自己同一化に関し、先一省においては、反省とは全く逆のことが生じる。すなわち、反省する自我と反省される自我との間に時間的に隔てられた自我分裂が生じるため、ブランドがいうように、反省は「最も根源的な自己一疎外 (Selbst-Entfremdung = 自己の脱他我作用)」<sup>51)</sup> とならざるをえない。他方先一省の場合には、「体験と [先一省という意味での] 反省との同時性」 (W S.104) へ向けて自我分裂を解消するような仕方で、実践的生が遂行される。それゆえ、授業以前に授業展開を巡って徹底的な自己省察をしている教師は、実際に授業を生きることによる先一省された己れの自我との同一化を目指して、授業における将来的行為を先一省していることになる。

ここにおいて、反省によっては主題化されることのない先反省的な生の機能に関し、新たな視点が開示される。

先一省としての先反省的な行為意識は、確かに機能するがままには主題化されなくても、そこにおいては体験と先一省との同時性がめざされている限り、閉じられた体験となってしまうのではない。それゆえ先一

省としての行為意識が非主題的に留まるのは、反省の場合とは異なり、生き生きとした現在における自我の機能が己れ自身と時間的に隔てられていないからではなく、時間的な隔たりをもって主題化されるべき機能を未だ実行していないからである。先一省としての行為意識は、先対象的なのではなく、そもそも主題化されるべき匿名的な生をいまだ実行していないという意味で、「外主題的 (außerthematisch)」 (W S.99) である。ワルデンフェルスがいうように、先一省という「目的に向けられた反省は、[未だ己れ自身の生となっていないという意味で] 他のものを〈達成しようとする心構え (Ausrichtung auf Anderes)〉に固執する」 (W S.103)。それゆえ武田がいうように、授業の展開計画の「作業がひととおりできあがったとき、…さらに新しい困難と課題を与えることを忘れ、…現実というものに対する厳しい問いが欠け」<sup>52)</sup> ている時には、たとえ現実の「授業が計画されたとおりに進行して」<sup>53)</sup> も、その時にはもはや教師は外主題的な行為意識をもって授業を実践的に生きることができない。

それゆえ先一省は、これから先に生じるかもしれないことや実行したいことなどをあらかじめ心に思い描く作用である、先想起とは異なる。確かに先想起されている己れ自身の将来的生は、あくまでも現在や過去の己れの生の可能性の活動空間 (Spielraum) に収められており、勝手気儘に想像されているのではない。しかし先想起とは、〈関心の方向と根拠 (Woraufhin des Interesses = そこにおいて存在することになる目標であると同時にそこに向かう根拠)〉の下図を描く (vorzeichnen = 予描する) ことを意味する。したがって、自我にとって全く新たな不意討ち的なものは、先想起されない。例えば教師が、子どもたちの精神に触れることができたかつての授業を再想起することによって、これからはされる授業を先想起するという仕方では思い描いているだけならば、あるいは、武田がいうように、授業計画において「追求のよろこび」や「自分を拡大したよろこび」<sup>54)</sup> をもったとしても、実際の授業で子どもの活動に不意討ち的に出会おうという心構えがなければ、行為意識をもって授業を実践的に生きることではできなくなってしまう。なぜならば、「授業といういとなみ」は、授業以前には教師自身には存在していなかった「新しい困難や、未知な問題を創造する行為である」<sup>55)</sup> からである。

他方、先一省としての行為意識とは、未だ己れ自身の事実的な生となっていないという意味で、自我にとって他のものを達成しようとする心構えに固執することである限り、行為意識は、自我の構成作用に基づくものでは

なく、むしろ構成作用を触発してくるようなものに対峙することを己れの生の目標とする。武田の言葉でいえば、「計画からはみだしたの…思いがけないもの」<sup>60</sup>に対峙することを授業における己れの生の目標とする。自然的態度における開放性とは、主観的能作によってはあらかじめ構成されることのなかった新たなものや不意討ち的なものが生き生きとした現在へと到来することを自ら蒙るようにと、己れ自身の生が未遂行のままに留めおかれていることを意味している。

この開放性が備わっている限り、自然的態度における生は、決して完遂されることなく、未だ存在していないものに関心づけられて、常に自己を越え出ている。それゆえワルデンフェルスがいうように、自然的自我が遂行意識において「生きることは…己れ自身を絶えず超越していること、すなわち己れの外に存在している (außer sich sein) ことを意味している」(W S.125)。しかもこの自己超越存在たるや、事実的な自己外存在とも異なるだけでなく、さらには己れ自身の過ぎ去った自我と原受動的に同一化されている習性の自我の常住的存在とも異なり、予期や先想起も含め、何らかの仕方では世界内の存在者や己れ自身の生を現前化することなく、未だ現実に存在していない己れの生へと向かって自己を超越している時の生き生きとした生の存在様式を意味している。

以上のような仕方では生の自己超越存在が開示されることにより、己れの固有領域へと還元されたもののすべては私にとって内在的であるという『省察』におけるフッサールの主張とは異なり、「私は私の生を完全な内在性において所有してはいない」(W S.125) ことが明かとなる。というも、ワルデンフェルスがいうように、内在性において所有されているために「習性 [の自我] に備わる世界や自己の親密性は、意味を形成し続ける生が己れの生動性を制限してしまうという代償を支払うことにより、獲得されることになる」(W S.115f.) だけでしかないからである。そして全く同じことが他者経験の場合にもいえる。

## 2 生の開放性と他者の異他性

『省察』における他者経験の超越論的解明は、他者存在の超越性を否定せざるをえない。他者の身体物体を介して他者経験が可能になるならば、ワルデンフェルスが指摘しているように、「他者」は、まず「知覚されたソレ (Es)」のように、すなわち「まず私の世界地平の中で事物のように出現し」(W S.201) なければならないため、他者の身体的振る舞いからも私にとっての超越性が奪われてしまう。しかし前節で考察されたように、すでに他者の中の一人へと他者化とされている超越論的主

観性が、他者のおかげで世界内の一客体へと他者化され、その結果初めて精神物理的統一体である具体的なこの人間として実在化されるのであった。それゆえワルデンフェルスがいうように、「他者は、私の世界 [内での] 生 (Weltleben) の完全性だけではなく自立性に対しても寄与している」(W S.32)。

このように世界内に組み込まれている自然的自我の完全性と自立性を保証しているのが他者である以上、自我は己れ自身だけでは自我となれないことが明かとなる。自我の自己構成のためには、己れの能作によっては構成されないもの、すなわち本来的な意味で超越的なものが必要となる。

もしも「私自身と距離をとることによって…のみ、私は私自身に到るように、他者から離れ、他者を [対象的で主題的な] 他者とすることによって…のみ、私は他者に到ることになる」(W S.129) ならば、確かに自己経験も他者経験も、すでに遂行された己れの生の現前化に基づかざるをえないであろう。しかし、自己移入が相互的であり、自他が等根源的であるならば、「他者に対する開放性は、…己れ自身の生の開放性にあてがわれている」(W S.129) はずであり、また逆に自我に対する他者の開放性も他者の生の開放性にあてがわれていなければならない。生のこの開放性は、すでに述べたように、新たなものや不意討ち的なものが自我の構成能作を呼び醒めてくるようにと心構えている時にのみ、可能となる。それゆえ新たなものや不意討ち的なものは、ワルデンフェルスがいうように、私の構成能作を免れており、能作する主体としての「私自身の主導性に先じてそれを可能にするような」(W S.51)、それゆえ主題的に対象化されることのないようなものであるはずである。そもそも何らかのものが対象化されるためには、それがすでに能作する主観性に出会わなければならない以上、「対象化は、むしろ人間間の交わりの実在的ではあっても二次的な可能性として把握される」(W S.55) だけでしかない。それゆえ他者の他者性を損なわずに他者経験を解明するためには、ワルデンフェルスがいうように、「我々は他者を対象化 (Vergegenständlichung) することから出発すべきではない」(W S.52)。しかも他者が異他的なものとして自我に出会うためには、自我は異他的なものに対する開放性を備えていなければならない以上、他者に出会っている時の自我の生も主題化的対象化という構成能作を超越しているはずである。するとここにおいて、他者や自己の生の解明を対象化でもって始めることは許されない、ということが超越論的に明らかとなる。したがって生の開放性と他者の異他性を保障

しつつ他者経験を現象学的に解明するためには、「相互共同 (Miteinander) や相互対峙 (Füreinander) という [自他の] 含蓄を、対象化に墮することなく…展開すること」(W S.55) が必要不可欠となる。

しかも自我の能動性を非力化するような、あるいは私の構成能作を触発するような超越的な他者の存在により、初めて自我は完全性と自立性を備えた自我となる以上、自我が自我となるためには、すなわち自己生成 (Selbstwerdung) のためには、自我にとって超越的で異他的なものの現れが、すなわち他者生成 (Anderswerdung) が必要である。それゆえワルデンフェルスが、「私の自我と他の自我へと人称化されるのは根源—自我ではなく、…その顕在的な登場において根源—我を共に登場させている根源—汝 (Ur-Du) が、私の自我と他の自我とに人称化されるのである」(W S.283) と主張する時、彼の主張は確かに正鵠を射ている。というのも、前節で考察されたように、自我を唯一無比的な自我としているのは他者であり、また他者にとっても同じことがいえる限り、自我にとってはあくまでも超越的な「他者の〈価値を真に認めること (Anerkennen)〉」が、…汝—自身 (Du-Selbst) と我—自身 (Ich-Selbst) としての唯一無比の立場を我々相互に (uns zueinander) 授けるような規定性を産み出す」(W S.283f.) からである。ここにおいて、直接的に出会われる他者の異他性は他者存在の超越性に求められねばならないことに加えて、自己生成と他者生成は受動的であり、超越的な他者存在がこの受動的自己生成と他者生成を可能にしている、ということが明らかとなる。

### 3 生の開放性に関する超越論的解明の必要性

本節では、ワルデンフェルスと共に、新たなものや不意打ち的なもの等々に対する開放性ゆえに主題的把握の眼差しにとって外主題的である自然的自我の存在様式と、この開放性によって保障されている超越的な他我の非主題的で現代的な存在様式とを解明した。自然的態度における生の開放性を明るみにもたらしたワルデンフェルスの思索は、フッサール現象学に潜む生のとらえ方の狭隘さから我々を開放してくれている点で、非常に示唆に富むものであることは疑えない。

しかしだからといって、超越論的態度に対する自然的態度の根源性と固有の権利とを強調するあまり、「哲学的に考察する者は…己れが歩み抜く道程を、すべてが彼に対しても存在しているという行為する者の視界からではなく、最終結論的 (definitiv) に、すべてがいまやもう彼に対してのみ存在しているという反省する者の視界から解釈する」(W S.83) だけでしかなく、「普遍化を

行う哲学的自己省察という [フッサールによりめざされた] 徹底的な形式は、自我を覚醒させるためには無条件に必要なことではない」(W S.98) というワルデンフェルスの主張には問題がある。なぜならば、自然的自我の開放性や外主題的な自我と他我との非主題的な共存などは、ワルデンフェルスや彼と共にこれらを解明している一人の人間の生において明らかにされている事柄でしかないからである。したがって、生の開放性における新たなもの等々や汝が生きられている時の生の営みを超越論的に解明しなければ、現象学はその妥当性の根拠を見い出せないままに終わってしまう。ワルデンフェルスも、「そもそも真の (wirklich=現実的な) 現実性が独断的想定以上のものであるべきならば、そこにおいてこの現実性が聞き漏らされることなく (unüberhörbar) 自己を告知している経験様式が真の現実性に対応していなければならない」と述べ、「まさにこのことは自然的態度にあてはまる」(W S.81f.) と主張している。この主張からすると、開放性を備えた自然的自我にも、たとえ事後的に対象化するような仕方ではないとしても、超越論的反省の眼差しがむけられる以上、自然的自我の開放性には、超越論的に解明されるという存在様式が、ひとつの可能性として含まれているはずである。

授業においても、教師や子どもたちが、自然的自我の開放性を損なうことなく、異他性を備えている他者と不意打ち的に出会っているならば、その時彼らは、開放性を備えた自然的自我として授業を生きていることになる。それゆえワルデンフェルスを超えて、自然的自我の開放性を超越論的に解明するためには、授業における教師と子どもたちの存在様式を超越論的に解明することが必要となるのではないだろうか。

### 注

- 1) 渡辺二郎 『ハイデッガーの実存思想』 第2版 勁草書房 1962年 p.9
- 2) 同所 p.7f.
- 3) 同所 p.9
- 4) 同所 p.9
- 5) 同所 p.7
- 6) それどころか、自分の生を通俗化された仕方で対象化したり、観念的にとらえることにより、授業を生きている時の彼らの生は彼ら自身によって歪められることの方が多い。
- 7) 木村敏 『自己・あいだ・時間——現象学的精神病理学』 弘文堂 1981年 p.176
- 8) Schmitz, H. "System der Philosophie, III/2" Bouvier 1981 S.92
- 9) それゆえたとえ個々の子どもが例えば或る発達理論が提示した仕方で発達していくとしても、一人一人の子どもは一般的な発達理論を具体化しているのではなく、かけがえのない「私」を

- 形成し続けているのである。
- 10) この点に関しては、詳しくは拙論「授業現象学序説明——現出の豊かさについて」(東京大学教育学部紀要 1986年 第25巻 pp.79-93)を参照。
- 11) 本稿では、ニーチェの“Wille zur Macht”(Nietzsche, F. 1964: “Der Wille zur Macht”, Kröner, (『ニーチェ全集 12 権力への意志(下)』原佑 訳 理想社)からの引用に際しては、ドイツ版底本の頁数とアフォリズム番号と邦訳頁数を添えることにより、その出典箇所を指示する。  
なお本稿では、ドイツ語原典からの引用に際しては、時として邦訳書を参照したが、必ずしも邦訳書には従わなかった。また邦訳に際し、意味を明確にするための筆者による補足は[ ]で示し、ドイツ語の意味を明確にするために通常よりも長い日本語に訳す際には、〈 〉をもってその意味単位を明記した。
- 12) 渡辺 前掲書 p.8
- 13) 以下のディルタイの著作からの引用に際しては、[ ]内の略記号と頁数をもって、その出典箇所を指示する。  
Dilthey, W. 1927: “Wilhelm Diltheys Gesammelte Schriften VII. Band, Der Aufbau der Geschichtlichen Welt in der Geisteswissenschaften”, Teubner [VII]  
Dilthey, W. 1957: “Wilhelm Dilthey Gesammelte Schriften V. Band, Die Geistige Welt”, Teubner [V]  
Dilthey, W. 1960: “Wilhelm Dilthey Gesammelte Schriften VIII. Band, Weltanschauungslehre”, Teubner [VIII]
- 14) フッサールの原文を引用しつつ生の謎に到るまでのフッサール現象学を共に遂行することは、すでに拙著『重症心身障害児の教育方法——現象学に基づく経験構造の解明』(1984年 東京大学出版会)で試みたので、本稿におけるフッサールからの引用は、可能な限り、生の謎を解明する場合に限定した。
- 15) フッサールからの引用に際しては、[ ]内の略記号と頁数をもって、その出典箇所を指示する。  
Husserl, E. 1950: “Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge”, Martinus Nijhoff. 「デカルトの省察」船橋弘 訳 『世界の名著51 プレンターノ・フッサール』中央公論社 [CM]  
Husserl, E. 1952: “Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Zweites Buch”, Martinus Nijhoff. [Id II]  
Husserl, E. 1959: “Erste Philosophie (1923/24). Zweiter Teil”, Martinus Nijhoff. [EP]  
Husserl, E. 1962: “Phänomenologische Psychologie”, Martinus Nijhoff. [PP]  
Husserl, E. 1972: “Erfahrung und Urteil”, Felix Meiner. 『経験と判断』長谷川宏訳 河出書房新社 [EU]  
Husserl, E. 1976: “Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie”, Martinus Nijhoff. 『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』細谷恒夫 他訳 中央公論社 [Kr]
- 16) 重度の知的発達遅滞児の場合にも全く同じことがいえることについては、前掲拙著『重症心身障害児の教育方法』を参照。
- 17) ヴァン・デン・ベルク J.H. 『人間ひとりひとり』早坂泰次郎 他訳 現代社 1976年 p.9
- 18) ピンスワンガー, L. 『現象学的人間学』荻野恒一 他訳 みすず書房 1967年 p.9
- 19) Blankenburg, W. “Der Verlust der natürlichen Selbstverständlichkeit”, Ferdinand Enke, 1971 (『自明性の喪失』木村敏 他訳) S.61 p.105
- 20) a.a.O. S.82 p.137f.
- 21) a.a.O. S.23 p.41
- 22) a.a.O. S.21 p.38
- 23) 武田常夫 『文学の授業』明治図書 1964年 p.12
- 24) 同書 p.14f.
- 25) 同書 p.48
- 26) 同書 p.60
- 27) Blankenburg a.a.O. S.66 p.112
- 28) a.a.O. S.65 p.112
- 29) Held, K. “Lebendige Gegenwart”, Martinus Nijhoff. 1966 (『生き生きした現在』新田義弘 他訳 北斗出版)からの引用に際しては、Hの略記号と頁数によってその出典を示すことにする。
- 30) Blankenburg a.a.O. S.91 p.151
- 31) フッサールの未公開の遺稿は、フッサール研究者の著作を介してしか読むことができなかったため、その引用の際には、z.n. (zitiert nach)により、筆者が再引用した著作と、その著作における再引用個所の頁数を記す。
- 32) sich befindenとは、ドイツ語で、己れ自身の気分の状態を感じることと同時に、或る場所に存在していることを意味する。それゆえ触知すること(Befindlichkeit)という言葉により、「己れ自身を感じて存在している」という意味をもたせることにする。すると、ディルタイがいうところの、覚知あるいは覚認は自己触知のことであると考えられる。
- 33) 自己触知が主題化されると気分として感知されることについては、拙著『授業の現象学——子どもたちから豊かに学ぶ』(東京大学出版会 1993年)第4章を参照。
- 34) 相互主観性の問題は、授業研究においても重要な問題である。例えば、教材研究において教師が他の誰でもない己れの解釈をつくり上げたり、教材に関する己れの理解の仕方を徹底的に自己省察すれば、教師も独我論に陥り、その教師による教材のとらえ方がはたして子どもたちにも妥当するか否かが問題とならざるをえない。すなわち、現象学的還元によって己れ自身の生をとり戻し、己れにとっての確からしさを徹底的に求めようとすればするほど、その確からしきから他者にとっての妥当性が失われてしまう。
- 35) この点については、第4章第1節でさらに考察される。
- 36) Theunissen, M. 1977: “Der Andere”, Walter de Gruyter. からの引用に際しては、Tの略記号と頁数によってその出典を示すことにする。
- 37) Blankenburg a.a.O. S.69 p.117
- 38) a.a.O. S.115 p.189
- 39) a.a.O. S.114 p.188
- 40) a.a.O. S.44 p.77f.
- 41) a.a.O. S.43 p.76
- 42) a.a.O. S.108 p.178
- 43) 武田 前掲書 p.171
- 44) 同所
- 45) 同書 p.175
- 46) 同書 p.174
- 47) 同書 p.173
- 48) 同書 p.174
- 49) Waldenfels, B. 1971: “Das Zwischenreich des Dialogs”, Martinus Nijhoff. からの引用に際しては、Wの略記号と頁数によってその出典を示すことにする。
- 50) 武田 前掲書 p.171
- 51) Brand, G. “Welt, Ich und Zeit”, Martinus Nijhoff. 1955 (『世界・自我・時間』新田義弘 他訳 国文社) S.65 p.113
- 52) 武田 前掲書 p.176
- 53) 同書 p.177
- 54) 同書 p.176
- 55) 同所
- 56) 同書 p.173