

実践としての見ること

茨城大学教育学部 生越 達

Seeing as Practicing

見ることの自明性を問い直し、実践をその根底で支える作用として捉え直す。見ることの1) 文脈依存性、2) わたし性、3) 複層性を考察し、特に現代の教育を深く縛っていると思われる対象化する眼差しを相対化することを旨とする。

キーワード：見ること、文脈依存性、わたし性、複層性、対象化

1. 「見る」ことと対象化

「見る」こととはいったいどういうことなのだろうか¹⁾。それがこの小論のテーマである。だが「百聞は一見にしかず」という諺にもあるように、「見る」ことなどあえて論ずる意味がないようにも思われる。それは二つの理由からである。

一つは「見る」ことは自明な事柄であり、あえて取り上げて論ずるような問題ではないのではないかという理由である。私たちは生きていくかぎり常に何かを見ている。したがって見ることににおいては私たちは皆専門家である。しかも見ることは他の諸知覚である触覚、聴覚、臭覚、味覚に比べ距離をもってモノを捉える「対象化」する知覚である。それに比べ、触ったり、嗅いだり、味わったりすることは生々しい仕方でモノを捉えることである。したがってまた「見る」ことは「客観的」な知覚なのである。見たモノは確かであり、疑いようがないように思われる。だが私はここであえて本当に「客観的」な見方などあるのだろうか、という問いをもって考えていくことにする。「見る」ことの自明性をもう一度疑うことから始める。

もう一つの理由は「見る」ことなど取り上げても教育実践を考えるのに何の役にも立たないのではないかという理由である。「見る」ことについて考えるぐらいならば、もっと教育実践に密着した役に立つ問いをたてて考えるべきではないだろうか。「見る」ことを問うなどということは観念的にすぎるのではないか。こうした疑問が当然考えられるだろう。しかし、私の結論は、「見る」ことは教育実践の地盤であるということである。今日、教育実践に求められているのは、実践を「見る」ことにまで戻って捉え直すことではないだろうか。以下において、上記の二点を踏まえて「見る」ことについて考えていきたい。

そこでまず始めに、本当に客観的な見方があるのかということ、ヴァン・デン・ベルクの挙げているある精神病患者の例を考えることから始めたい。精神科医である彼を訪ねてきた若い男は次のような世界を生きている。「通りすがりの家々が今にも彼の方へ倒れそうになった。そのときの感じがずっと残っていた。家々は灰色で、朽ち果てていた。街路はとてつもなく広く空漠としており、行きがちがう人びとには実在感がなく、はるかに遠く感じられた²⁾。また、彼は心臓の動悸の発作に襲われ、そうでないときも胸が痛んだが、彼を見た心臓医はみな心臓はどこも悪くない

と言うのだった。さらに「行き違う人々には実在感がなく、はるか遠くに感じられた」し、誰とも本当の触れあいをもてず、友達という言葉に反感をもち、誰もが癪にさわるのだった。特に女性と親密に関わることができなかつた。また自分の幼児期の両親を嫌悪感たっぷりに語り、そして今でもそうした過去を思い起こさせる両親に会うことをみじめに思うのだった。だが知人の話では決して彼の両親は彼が話すようなひどい人ではなかったらしいのである。

ヴァン・デン・ベルクは、精神分析なら、若い男のこうした訴えを次のように解釈するであろうことを示す。彼は精神的に病んでおり、したがって主観的な問題を外界の対象に「投影」し、肉体的器官の特定部位に「転換」している。また両親に対してもっている感情を他の人々に「転移」し、自らの幼児期を「神話化」しているのだ。だが、ヴァン・デン・ベルクはこうした解釈に疑問をもつ。はたして、「投影」、「転換」、「転移」、「神話化」といったことは患者の世界に本当に生じていることなのであろうか。たとえば、ヴァン・デン・ベルクは「転移」に関して次のように述べる。幼児期に母親を憎むようになった若い男はすべての女性を憎むようになる。つまり憎しみを母親から他の女性に転移する。「この場合には憎しみが、その対象から切り離されることがありうる、ということ的前提にしている。したがって『対象なき憎しみ』といった何かがなくはならないわけである」³⁾。だがヴァン・デン・ベルクは、こうした「対象なき憎しみ」など絶対に経験しえないと断定する。「このような観察は、転移に関する上述の、一見単純な解釈を退けることになる。確かに、転移のような現象がなにかしらあるにちがいない。はっきりした証拠があるから、それを否定するわけにはいかない。しかし一方、その言葉が暗示する「メカニズム」は正しいはずはない」⁴⁾のである。確かに転移を始めとする諸概念は説明概念としてはわかりやすいし、ヴァン・デン・ベルクはこうした概念が実践面で有効に働きうることも認める。それでも彼はこうした概念を誤謬であるとして退けようとするのである。

それでは、ヴァン・デン・ベルクはどのような目的で、精神分析の諸概念を批判しようとするのであろうか。それは精神分析の諸概念に潜む人間の「見方」を問題にしたいからなのである。彼は精神分析の思考法が生まれた背景について次のように述べる。それは「精神的諸特性をまるで物体でもあるかのように処理することが慣習となったという事実にある」⁵⁾。つまり、人間や人間の感情を対象化してあたかもモノのように扱う「見方」が精神分析の諸概念を支えているというのだ。彼は転移に関して次のように述べている。「感情がひとりの人から他の人に転移されると語ることは、食卓からデスクの上へ移動された灰皿を見るようなものである。事物に関するかぎりは、それでよかろう。しかし、感情は事物ではない。感情のある場所からもち上げて、別の場所へおくことなどできるわけがない」⁶⁾。さらにヴァン・デン・ベルクは、こうした説明概念を最終的に統括する役割を果たす根本概念として「無意識」を取りあげて、精神分析では次のように考えるだろうと述べる。「患者は周囲の人々が敵意をもっていると感じている。彼は転移の犠牲者なのだが、無意識のうちに転移しているのだ」⁷⁾。確かに患者は嘘をついているわけではない。それこそきわめて誠実に振る舞っているのだ。だがやはり患者はある意味で人を欺いていることになる。「患者が人をだましているのは確かなのだが、それは無意識のうちのことなのだ」⁸⁾。つまり私たちの実際の経験においては、決して「対象なき憎しみ」など存在するはずもないが、実は人間には無意識という領域が隠されていて、そこでは「対象なき憎しみ」も生じうるのだと精神分析は考えるのである。しかも無意識は人間が経験できない領域なのであるから、原理的に立証しえないのである。

ヴァン・デン・ベルクは若い男に生じている事柄自体を否定するのではない。精神分析の見方には表層を越えて深層を捉えようとする「見る」ことにとっての大切な態度が隠されている。それで

もヴァン・デン・ベルクが批判するのは、精神分析の解釈についてである。ヴァン・デン・ベルクは二点に関して批判している。

その第一は無世界的な主観の前提とそれに対応する世界の「対象化」ということである。いわゆる自然科学的な「見方」である。彼は言う。「人間存在とは無歴史的な主観という存在であり、疎遠な [alien] 肉体のなかで存在を保っているが、次にはその肉体 [の方はという]、見知らぬ対象 [物体] にとり囲まれており、こうした対象 [物体] のただなかで、同じように無歴史的であり、同じように疎遠な肉体どものなかに閉じこめられながら、他の主体と出会うのである」⁹⁾。

第二は、患者の経験に対する否定についてである。「投影 [という用語] は患者自身が見るものを否定する。転換は患者の肉体的感覚の存在を否定する。転移は、患者が他者のなかに見いだすものを否定する。記憶の歪曲は、患者の思いだすものを否定する。この理論は、患者の真の姿を四重に否定し、患者は、主観とよばれる領域の内ではしか生きる余地はない」¹⁰⁾。精神分析は決して患者の捉えたものを信用しないのである。したがって「見る」ことは「見る人」の側に特権的に与えられている。見られる側は一方的に見られて意味づけられる受動的な立場に置かれてしまう。このような権力性が精神分析の解釈には潜んでいるのである。

それに対してヴァン・デン・ベルクは、できるかぎり患者の世界をそのまま記述しようとする。決して精神分析のように「見る」側にある治療者のもつ概念で性急に「見られる」側である患者の経験を切り取るのではなく、あくまでも「見られる」側の生きている文脈に寄り添い、忠実に「見る」ことを求めるのである。いわば「見られる」側の世界を受容的に見る。ヴァン・デン・ベルクと精神分析の解釈の違い・見方の違いにとって重要なのは、「見る」こと自体のなかに見る側の基本的態度が共感的であるか否かがはっきりと問われる、ということなのである。つまり共感的に関わることの出発点であり、根底にあるのは共感的・受容的に「見る」ことなのである。したがってまたいかに現実の直接的な関わりにおいて共感的・受容的な態度をとろうとも、「見る」ことのうちに権力性を温存しているかぎりは根底を欠いた共感にとどまる。それは欺瞞的共感であり、見えない権力性を隠し持った質の悪い態度であろう。この意味で見ることそのまま実践なのである。

第二に、ヴァン・デン・ベルクは治療者－患者の関係のみではなく、患者自身を無世界的に扱うこと自体を否定する。ハイデガーは人間存在を世界内存在として規定する。その意味するところは、世界、身体、他者、時間を主観から切り離すことなどできないということであり、また世界、身体、他者、時間から切り離された無世界的な主観など前提できないということである。すべては関係性のなかにあり、相互に関係し合うのである。つまり、関係性があってそこから世界、身体、他者、時間が区別され析出してくるのである。世界も身体もまた他者も時間も関係の絡み合いのなかで分節化されるのであって、若い男の表す身体、世界、他者、時間の在り方は実はすべて同じ一つの彼の問題を表現していることになる。

さて、ここまでで明らかになったことは「見る」ことは二重の意味で関係のなかにあることである。「見る人」と見られるものとの間の関係性と、見られるものの世界や身体、他者等との関係性である。だが精神分析の見方はこうした関係性を断ち切り、見られるものを対象化し、また見られるものに対してもそれを全体として扱わずに、世界や身体や他者を切り離して対象化して捉えるのである。こうした考察から示唆されることは、私たちが他者を理解しようとすればするほどその他者を対象化し、モノ化して捉える危険にさらされているということである。

2 「見る」ことの相対性

(1) 世界のなかで「見る」こと



図 1



図 2



図 3

日本語で「見る」といった場合、非常に広い意味で使われる。広辞苑で「見る」をひくと、自分の目で確かめる。転じて自分の判断で処理する意とあり、1・目にとめて内容を知る、2・判断する、3・物事を調べて行う、4・自ら経験する等がある。自ら経験するという意味があることからわかるように、直接的な経験であり、したがって詳しく観察・調査することであり、見られたものは確実であり、したがって判断・評価することにもつながるのである。

「見る」ことはこのように直接にしっかりとモノを捉えることなのだが、それは目による知覚である「見る」ことの特徴をよく捉えているように思う。ここではこれまで捉えてきたことをもう少し詳しく考察していくために、直接的な知覚について考えることから出発したい。次の図1を見てみよう。並んだ三つの文字がある。そして私たちはそれを見た瞬間に理解する。それは数字の12, 13, 14である。それでは次に図2を見てみることにする。これまたアルファベットに親しんでいる者なら即座にA, B, Cという三つの文字を読みとることができるだろう。だが、この両者を比べてみて気づくことは、実は図1の13と図2のBは全く同じ形をした図形なのだというのである(図3参照)。こうした同じ形の図形を私たちは、12と14の間に挟まれていれば13であると判断し、AとCの間に挟まれていればBと判断するのである。「見る」ことは、見えるものそのものを客観的に捉えているわけではなく、広辞苑にも記されているように常に一つの判断なのであり、しかもこの判断は状況を前提とした判断なのである。したがって「見る」ことは、決して文脈を離れて、ものそれ自身を捉えることはできないのである。

もちろん、このことは「見る」ことにとって積極的な意味を持っている。実践との関係で捉えるかぎり、あるいは判断と関連づけて捉えるかぎり、「見る」こと自身が状況と結びついていることを求められるからである。だがこうした長所の裏表として、「見る」ことがある限界をもっていることに注意しなければならないだろう。「見る」ことは日常的に信じられているほどには客観的にもものを捉えられるわけではないのである。確かに視覚という知覚は他の諸知覚に比べ、捉えるものを対象化する力をもつ。だが上記の例からも分かるように、ものは状況のなかで異なって見えるものなのである。このことは様々な見え方をする両義的な図形や反転図形について考えてみれば容易に理解できることである¹¹⁾。だが日常的にはこうした「見る」ことの相対性が忘れられている。自分の立っている状況は自明化して、意識の枠組みを裏で強く支えながらもそのものは見えなくなってしまうからである。つまり上記の例は見ることへの一つの注意を与えてくれている。それは「見る」ことはあくまでも枠組み(状況)のなかで「見る」ことなのであるから、「見る」ことを客観視するのではなく、自らの「見る」ことの枠組みについ

での常なる反省を必要とするということである。

たとえば、教師は学校という枠組み（状況）のなかで子どもたちを「見る」。そして教師として経験を積み積むほど、学校という枠組みのなかで戸惑うことなく的確な判断ができるようになる。しかしそこでは、実は枠組みそのものが自明性のなかに閉じこめられ、枠組みに対する反省を失っていくという危険をもっているのである。現在生きている空間のなかでの処し方が上手になればなるほど、実は自分の立っている枠組みそのものを見失い、見ている対象を客観的に捉えているかのような錯覚に陥りやすくなるのである。それは、あたかも、かけている眼鏡はものがよく見えているときには忘れられてしまい、いま見えているものが眼鏡という枠をとおして捉えたものであることが気づかれないかのようなのである。極端な話をすれば、望遠鏡を通して捉えられた世界も、望遠鏡という枠組みを忘れることによって目の前の世界として捉えられてしまうこともありえるのである。眼鏡はそれが度が合わなくなったり、また曇ったりして始めてその存在に気づかれる。それと同様に、子どもたちの突拍子もない行動や問題行動等により学校という枠組みに気づくことが可能となるのである¹²⁾。その意味で子どもたちは学校という枠組みを揺すぶることによって気づかせてくれる重要な他者なのである。実践を支えるのがこうした自明化した状況性（文脈）であると同時に実践を縛ってしまうのも同じ状況性（文脈）なのである。

私たちはすべてのものを客観的に見ているわけではなく、状況に適合するような仕方で見ている。こうしたことは視覚だけに限ったことではなく、たとえば聴覚についても同様である。おもしろい講義を聴いているときは講義を聴くという状況（文脈）が聴くことを規定している。窓の外の鳥の声や工事の雑音は聞こえているはずなのに聞こえてこない。こうしたことは日常的にも簡単に確かめられる。外の音に注意を向けてみれば、意外にも世界には様々な音にあふれていることに気づき、普段私たちはそうした音を聞いているようでいかに聞いていないかに気づくのである¹³⁾。こうした「見る」ことの文脈依存性を「世界への住みつき」と名づけておきたい。決して「見る」ことは対象それ自身を単独に捉えることではないのである。

(2) 私が「見る」ということ

次の絵画から、さらに「見る」ことについて考えてみることにしたい。

図4、図5の二つの絵画は、それぞれ1359年頃と1480年頃と同じフローレンスの街並み

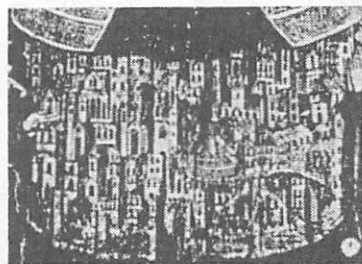


図4

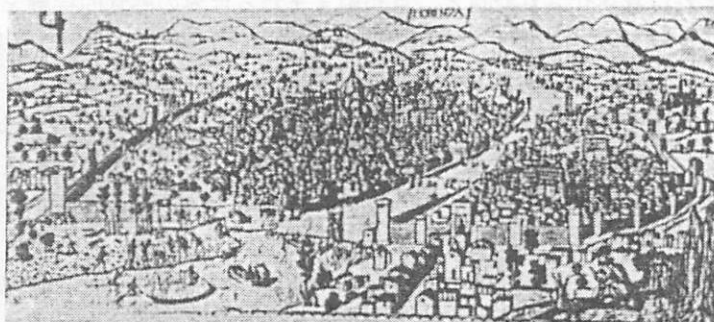


図5

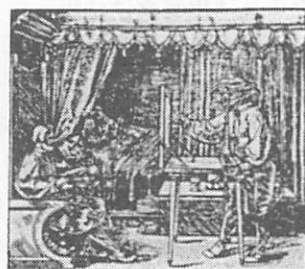
(図4、図5は『変貌する人間』より引用)

を描いた絵である¹⁴⁾。これら二つの絵は非常に異なった描き方がされており、二つの絵が描かれた時代のあいだに世界の知覚の在り方が大きく変化したことをうかがわせる。以下しばらくはラマニシャインがこの二つの絵をどのように捉えているのかに学びながら考察をすすめていく。

図5はフィリポ・ブルネレスキーによって15世紀前半に開発された見方である「直線透視画法」によって描かれた絵である。「消失点 (vanishing point) の概念」に基づいて描かれ、その画法は空間が無限であるという前提条件のうえに成り立っている。ラマニシャインはここに人間と世界との新しい関係がうかがえると主張する。「その関係とは世界から自分自身が遠ざかることによって世界を最もよく知ることができる」といった関係である。事実、世界から遠ざかれば遠ざかるほど人は世界を最もよく知ることができる。距離の増加は知識の増加をもたらす。直線透視画法の中に埋め込まれた理想は、まさに無限の距離ということである¹⁵⁾。このことは結局、「直線透視画法の技法が創始したその関係は、知識の媒介としての、また世界における人間の地平としての身体をなくともよいものにする。その技法は身体のかわりに疎遠な目、受肉化されない目を関係の媒体として作りあげた¹⁶⁾」のである。「それは、固定化された目に肩入れして身体の消滅を、単数的なビジョンの目を、自らは世界から退いてしまった目を創造した¹⁷⁾」。さらにラマニシャインはこうし

図6

(『変貌する人間』より引用)



た状況を図6のアルブレヒト・デューラー木版画を用いている。ここで明らかにしている。ここでは人間と世界の間実際にモノとしてのスクリーンが置かれスクリーンはレオナルドの窓として知られていったが、それは「均等に間隔をおいた格子の座標の上で、見える世界そのものを構造化された幾何学的構図に組織化するための手段であった¹⁸⁾」。そこでは「見る人」は世界のアウトサイダーとして世界の外に立ってしまっている。またそのスクリーンは量的に基準に目を入れられ、「見る人」はそのスクリーンをとおして「見る」のではなく、スクリーンそのものを「見る」のである。そして世界をスクリーンの表面に幾何学的一数学的方法で複写するのである。ラマニシャインはこうした直線透視画法の視覚を「身体なしですませる見方」と位置づけ、こうした見方はコペルニクスの地動説やヴェサリウスの解剖の対象の捉え方を準備するものだった¹⁹⁾と考えている。こうした見方は、身体から解放され、世界から退くことでむしろ世界を放浪することを許される。「身体から分離した遠距離視の目は、運動の空間的広がりを大きくするといえるかもしれないが、それは身体化された目と、目が動きまわる世界の感覚的接触を侵食することによってのみである²⁰⁾」。見ることは自由に世界を飛び回るが、一方そこでは、世界に触れることは難しくなるのである。世界に根づくことを許されず、世界の放浪者として生きることを強いられる。

一方、図4の絵は、一見すると、小学生の描く絵のようにも見える。「はっきりとした焦点もなく、また凝集し安定した中心を欠いている²¹⁾」。それでは図4の絵画における中心の欠如はいったい何を意味しているのだろうか。それは「空間に固定された目に属する中心²²⁾」の欠如である。図4の絵にはフローレンスの街のみではなく、画家の見方もまた描かれているのだ。その見方をラマニシャインは次のように捉えている。「その人の目は、活動的筋肉という物体であると同じ様に、感覚神経を備えた物体であり、世界の中を動き回ることによって、空間の中の固定点から可能な限り世界を把握する目である²³⁾」。「世界を感じとることが世界との感覚的接触であるような目、それが見るものに注目することにおいて愛撫し、また見るものによって愛撫される目²⁴⁾」を描いて

いる。つまり図4を描く目は「触覚的目、すなわち世界を歩き回る筋肉の目」²⁵⁾だということになる。ということは、私は最初に図4の絵を小学生の描く絵のようだと述べたけれども、それは私(たち)が、直線透視画法における身体を喪失した見方に慣れてしまったために、触覚的な見方、さらにはそうした世界との触れあい方に違和感を感じるということの意味するにすぎないことになる。私(たち)にとって自然な見方も実は歴史的には一つの見方に過ぎないのであり、したがってまた子どもたちのもの見方は、私たちが自明であるとして見過ごしていることを気づかせてくれるのである²⁶⁾。ここで明らかになったことは次のようなことである。

第一に、見られるものは、常に「見る人」との関係において生起するということである。そして見られるもののなかには「見る人」が同時に織り込まれ、描き込まれているということである。「見る」ことから見る人の存在を排除することは不可能なのである。こうした「見る」ことにおける見る人の内在を、「見る」ことの「わたし性」と名づけておく。「見えるものはまた視覚」²⁷⁾でもあり、「見られるものにおける見る人の反省を回復」²⁸⁾することが求められるのである。

第二に、第一で述べたように「見る」ことには見る人の存在が書き込まれているにしても、その描き込まれ方は「見る」世界を対象化し、「見る人」の存在を目へと縮小させ世界の外に置こうとする方法と、身体的な目によって世界を歩き回るような方法の二つに分かれる。二つの絵画の考察は「見る」ことのこうした二つの基本的な態度・眼差しを示しているのである。一つは「見る人」自らの存在を世界の外に置き、身体から解放された眼差しであり、一つは「見る人」が見られるものの、あるいは世界の内部に存在し、目によって触ることによって見られるものを捉えるような眼差しである。

(3) 表層を越えて「見る」こと

これまでの考察において、二つの眼差しに対応して二つの見方が成り立つことが示された。「見る」ことは決して「見る人」から離れて客観的に成り立つものではない。「見る」ことが客観的に成立してから、その見られたものについての理解が始まるのではなく、「見る」ことの内に実は理解が内在しているのである。理解の枠組みは「見る」ことの態度の内に、規定され方向づけられている。そこで「見る」ことの深淺について考察する必要が生まれてくる。「見る」ことは常に理解することである。

大澤は柳田國男の「遠野物語拾遺」のなかの次の説話を挙げ、「見る」ことについて論じている²⁹⁾。

「土淵村栃内の久保の観音は馬頭観音である。その像を近所の子供らが持ち出して、前阪で投げ飛ばしたり、また櫓にして乗ったりして遊んでいたのを、別当殿が出て行って咎めると、すぐにその晩から別当殿が病んだ。巫女に聞いてみたところが、せっかく観音様が子供らと面白く遊んでいたのを、お節介したのがお気にさわったというので、詫言をしてやっと病気がよくなった。この話をした人は村の新田鶴松という爺で、その時の子供のなかの一人である。」

大澤は言う。「この説話がただちに教えてくれることは、経験している世界の本当の姿を見るためには、逆説的なことではあるが、見ることを遮ること、見ること自体から離れることが必要だ、ということである。つまり<見ること>は、見ることの否定をも含んでいるのである」³⁰⁾。そして彼は上記の説話を次のように解釈する。「子供たちと同様に、別当自身も、身体の水準では、『観音さまも楽しく遊びたいはずだ』、つまり『観音さまと親しく関わっても良いはずだ』ということ

を知っているのである。しかし、馬頭観音と遊ぶ子供たちを叱りとばしているとき、彼の言葉は、この身体の水準を裏切っていることになる。身体的な水準で見ていたものを、言語的な水準一言語において記載される水準一で見るができなかったのである。身体がすでに見ているものを言語の方が否定したことに対する、身体の反作用として、兆候（病）が現象することになるわけだ³¹⁾。

私たちは常に何かを見ている。だがこれまでの考察からも明らかなように、「見る」ことは枠づけられたものである。しかも上記の例からわかることは、「見る」ことは表層へと取り集められる傾向をもつ、ということである。表層とは社会によって表だって認知された見方である。いわゆる大人としての見方、常識人としての見方である。だが人間はそうした見方のうちには収まりきらない。したがって、そこには「抑圧された」見方が潜んでいるのであり、それは身体に沈殿しているような見方である。巫女が解放したのは、そうした抑圧された見方なのである。大澤はこうした二つの「見る」ことを層構造として捉え、「見る」ことの複層性として理解する。そしてこうした複層性は別当の世界の内的な複層性とどまるものではなく、「共同体の社会構造自身がこれと同型的な複層的な構成をとっているのではないか³²⁾」と考える。そして社会学の役割として、表層から深層への眼差しの向けなおしを考えている。この複層性は、「見る」ことの難しさを端的に表している。

(4) 「見る」ことの複雑さと楽しさ

これまでの考察の中で、「見る」ことの「世界への住みつき」、「わたし性」、「複層性」について明らかにしてきた。「世界への住みつき」や「わたし性」は見る事が二重の意味で「関係性」³³⁾のなかで生起することを表している。見られるものは世界の中にある。そして見られるものには「見る人」が内在する。「見る」ことは二重の意味で、「ともに見る」ことなのである。見られるものは決してそれ自体として単独にあるのではない。こうした「見る」ことの関係性的実践的な意味は、「見る」ことは世界と「見る人」への反省をつねに求められるということである。「見る」ことは「見る」ことが生じている世界（状況＝文脈）に対する考察を必要とするだろうし、見ている「私」についての反省もまた必要なのである。

このことを教師が子どもを「見る」ことを例にして考えてみよう。教師は、教師に見えた子どもの姿を子どもという対象そのものの真相であると考えすることはできない。そこではまず、第一に、学校という枠組みについて反省することが求められる。それこそ学校の常識は社会の非常識といったことが十分考えられるからである。教師の目に見えるものの中に学校という枠組みを探るのである³⁴⁾。第二に、「見る」ことは、見る人である教師の存在をそこに暴き出し反省することを求めるのである。子どもが一定の見え方をするということは、そのように私（教師）には見えるということであり、そのようにしか見えてこない私（教師）がそこに介在しているということだからである。「見る」ことは、関係の両極へと広げられ捉えられなければならない。

このように関係性のなかで「見る」ことを捉え直すということは、様々な先入見から自由になるということでもある³⁵⁾。「見る」ことは、実は私たちが生きることに深く関わっているのである。「見る」ことは、単に対象を認知するための一手段であるのではない。「見る」ことは、私たちにあって世界を捉える道具であると同時に、実は世界を捉えた結果でもある。それは私たちの生きる世界の一局面であり、また見つめる身体、「見る人」の一局面なのである。自らを何らかの歴史的状況・社会的状況のなかで構成していく仕方が、「見る」ことのうちには込められている。私た

ちの世界への適応の姿が「見る」という作用の内に込められているのである。したがって「見る」ことには、生きることにまつわる様々な垢がついてしまっている。世界への適応に関わる一つの垢が表層的な見方であろう。見えやすく、共同体を表だって規定する層、いわゆる意識のレベルで現れる見えは、たしかに私たちを世界の中に安定的に位置づけてくれる。社会はそこでは安定した私たちを守ってくれる場として現れる。だが同時にそこには隠される層が生まれるのである。「見る」ことにとって「複層性」が必然的に生じてくる。したがって「見る」ことが表層の裏に隠された深層への眼差しを忘れてしまうと、私たちは表層に囚われ堅苦しい生を生きなければならないことになる。そうして深層への眼差しを遮断された社会は息苦しい社会となる。そしてこうした表層への囚われから自由になるには、見ることの他の二つの特徴である「世界性」、「わたし性」への常なる問い直しを必要とするということでもある。しかもこの「わたし性」への問い直しは「世界性」への問い直しでもあり、また「世界性」への問い直しは「わたし性」への問い直しである。つまり双方は、実は深く絡まり合っている³⁶⁾。「見る」ことの捉え直しは、自己=世界のなかに、表だって見えてこない他者を探すことであり、自己=世界解体の試みである。この意味では精神分析の諸概念や無意識も「見る」を表層から解放する試みである点では共通している。

これまでの考察のもう一つのポイントは、具体的に現代を生きる私たちが陥りやすい見方への反省である。それはこの小論の1でのべた若い男の例や絵画の例において述べてきたことでもある。対象化して「見る」ことも、「見る」ことの一つの在り方であって、決して対象そのものを「見る」ことができるのではない。そのことを忘れ、対象化して「見る」ことが客観的に「見る」ことだと考えることは、現代の先入見なのである。私たちは今、そうした見方へのアンチテーゼとして、相手の世界に寄り添って「見る」ことについて考えなければならない。ヴァン・デン・ベルクの試みも、対象化しないで「見る」ことへの挑戦と考えることができるだろう。

3 実践としての「見る」こと

これまでの考察の中で、「見る」ことが私たちの生の在り方と深く関わり、「見る」ことへの問い直しは実は私たちの生への反省であることが明らかになった。「見る」ことは実践を規定する基盤なのであり、実践の方向を決める最初の第一歩なのである。決して、「見る」ことを実践と切り離して捉えることはできない³⁷⁾。

さらに言えば、「見る」ことの問い直しは、これまでの実践への最も根本的な反省なのであり、見方を変えることは、私たちの世界や他者や自己との関係を新しく作りなおしていくことでもある。今や、教育は閉塞した状況にある。学級崩壊や不登校の増加といった状況は直接的に現代の学校の意味への問い直しを求めている。もはや学校は存在する価値があるのだろうか、そうした問いかけを学級崩壊や不登校は投げかけているのである。一方「こころの教育」はそうした問題状況に対応できる教育可能性を探るための旗印のようなものであろう。したがって「こころの教育」は、狭い意味あるいは具体的方法のレベルで捉えられるべきではなく、新しい教育の可能性を探る際のキーワードとして捉えられるべきであろう。見ることに表層と深層があったのように、改革が表層にとどまるとき、むしろ教育の矛盾が拡大するのだとも言える³⁸⁾。

たとえば宮台は、現代の子どもたちにおいて「仲間以外はみな風景」といった状況が進行し、それぞれの仲間集団が「島宇宙化」していることを指摘する³⁹⁾。「世の中というのは関係のないヤツらの単なる群でしかないわけです。教室のなかでも2、3人のグループに分かれていたりすると、

その仲間以外は関係のないヤツらでしかない」。こうした状況の中でも教師は子どもたちに「クラスのみんなは仲間なんだから仲良くしろ」というメッセージを伝えようとする。これに対して宮台は次のように言う。「関係のない人間が狭い空間に閉じこめられると、われわれは満員電車の中にいるときのように自分の感覚を遮断するようになるんです。『教育学な人々』は『いろいろな子どもたちが教室にいて、仲間意識が芽生えてくるはずだ』などと言ったりしますが、それどころかむしろ逆に、他人に対する想像力が遮断されるようになってしまうわけです。そして、こうした状況での教師の対処の仕方として、『仲良くしろ』ではなく、『教室を見てみる、まったく関係のないヤツらばかりだろ。かかわり合いを持ちたくない、あるいはどうでもいいヤツらばかりじゃないか。おまえらが将来社会に出て、周りには関係のないヤツらがあふれている。そういう社会では、お前が他人を認めないと、他人もおまえを認めない。そうしないと、お前自身が生き残れなくなるんだ』といふような話をするべきなんです」と述べている。宮台の述べている結論が妥当か否かは留保するとしても、教育が表層的なものの見方にとどまっていること、子どもの世界に寄り添うかのように見えて実はそうではなく、教師の立つ世界の側から捉えていること、自らの見方にたいする反省がないこと、建前で教師の身体が「見る」ことに参加せずどこか遠くから見ていること、等の指摘ができるように思われる。そして宮台はこうした教師の見方を教育学の根本的な問題だと指摘している。

この小論の結論は、実践は「見る」ことから始まるということであり、しかもこの「見る」ことは、後の実践の基本的方向性を決定するということである。新しい教育実践の可能性は「見る」ことを鍛え直すことによって開かれてくるはずである。「見る」ことが開かれず閉ざされてきたことが、学校や教育そのものの閉塞状況の一つの大きな理由なのではないだろうか。たとえば、授業という場を見る場合にも、そこには顕在的なカリキュラムとして見えてくる学習プロセスのみではなく、潜在的カリキュラムとしてまさに生き生きとした他者との関係や自己への問いかけが生じているのである。新しい教育実践の可能性を開く「見る」ことは、こうした潜在的で隠された層をも見る、あるいはそうした層こそ見ようとするそうした「見る」ことなのではないだろうか¹⁾。そうした層を見ることのできる眼差しを教師がもつことができるようになってはじめて、学校が息苦しい場であることから解放されることができるようではないだろうか。見えた結果よりもむしろ見ることの方向性そのものが実践にとっては重要であるようにも思われる。そしてその空間が子どもたちにとって居場所になりうるか否かと上記の眼差しの方向性は深く関係しているはずである。

注

1) 拙論、1994、「教育的状況に置ける『見えること』の本質について」、『教育方法学研究』第19巻、pp.1-9で、教育における見ることについての現象学的考察を行っている。また「みる」あるいは「みえる」については、吉田章宏、1987、『学ぶと教える』、海鳴社、pp.326-350や吉田章宏、1991、『教育の方法』、放送大学教育振興会、pp.106-120においても、同様に現象学的立場から考察されている。

2) ヴァン・デン・ベルク、1976、『人間ひとりひとり』、現代社、p.3。以下若い男についてのヴァン・デン・ベルクの考察については、『人間ひとりひとり』に基づいている。3) 同書、p.30

4) 同書、p.30

5) 同書、pp.30-31

- 6) 同書, p.31
- 7) 同書, pp.35-36
- 8) 同書, p.35
- 9) 同書, p.142
- 10) 同書, p.143
- 11) たとえば、図と地が反転するルービンの壺や老婆と若い婦人の二つの顔が見える図形など。(図を挿入すべきか)
- 12) たとえば、不登校やいじめ、さらには学級崩壊、キレることとムカツキ、援助交際等々の諸問題は社会や家族という枠組みの在り方を映し出しているのである。
- 13) 知覚の例ではないが、次のようなクイズが成り立つことも現代社会の枠組みが私たちに知らないうちに縛っていることを意味するのではないだろうか。「次郎君は、新人アイドル歌手のSの大ファン。しかし、Sには、スターになるためにはどうしても隠しておかなければならない過去があった。それはAテレビの大物プロデューサー・Kとのあいだに子供がいるということである。1年前、KがSのテレビ出演の便宜をはかるといふことと引き換えに、一夜をともにした結果できた子供である。しかし、この1年間、Sは芸能活動を一日も休まず続け、スターへの階段を上っていった。その事実、次郎君のようなファンはもとより、Sのマネージャーさえ気がつかなかったからだ。Sは、この秘密をなぜ隠しとおせたのだろうか」。答えはアイドルは男性であり、大物プロデューサーは女性だったのだ。私たちは今日でもまだ大物プロデューサーが男性であるという先入見をもっているのです、こうしたクイズが成り立つのである。
- 14) 以下の論述は、ロバート・D・ラマニシャイン「専制的な目-メタプレティカ的現象学の輪郭とその意味するもの-」(クリューガー編, 1991, 『変貌する人間-現象学的研究』, 勁草書房)の記述に全面的に負っている。
- 15) 同書, pp.87-88
- 16) 同書, p.88
- 17) 同書, p.88
- 18) 同書, p.89
- 19) ヴェサリウスを含めた西洋解剖学の身体観についてヴァン・デン・ベルク, 1988, 『現象学の発見』, 勁草書房で考察されている。
- 20) クリューガー, 前掲書, p.95
- 21) 同書, p.91
- 22) 同書, p.91
- 23) 同書, p.91
- 24) 同書, p.91
- 25) 同書, p.91
- 26) 一般的に子どもたちの行動は常にこうした意味をもっているように思う。この意味で子どもたちの行動に学ぶことはたくさんある。教えることは学ぶことだということはこのような意味で捉えられるべきであろうし、したがって不登校などのいわゆる問題行動も学校や教育の自明視しているものへ問いかけを含んでいることは確かである。
- 27) クリューガー, 前掲書, p.102
- 28) 同書, p.102

- 29) 見ることの複層性については、大澤真幸編、1996、「社会学のすすめ」、筑摩書房に基づいている。
- 30) 同書、p.5
- 31) 同書、p.6
- 32) 同書、p.8
- 33) 関係性ということばは、厳密には不適切かもしれない。正確に表現するならば、絡み合いが始めにあり、そこから対象と世界、「見る人」と見られるものが分節化されるということになるだろうか。
- 34) 教師という枠組みについては、たとえば近藤邦夫、1994、「教師と子どもの関係づくり」、東京大学出版会を参照のこと。
- 35) こうした先入見は狭い意味での「見る」ことを越えて、様々な仕方で私たちを規定している。たとえば、オルポートのデマ発生の研究は、人間が見るものを信じるというよりは信じるものを見る傾向があることを示しています。
- 36) ヴァン・デン・ベルクの提唱する「メタプレティカ」はこうした「わたし性」と「世界性」を結びつけて考察するものである。
- 37) もちろん見ることだけが実践と関わるのではない。他の諸知覚についてもまったく同様であろう。だが見ることは、関わるものを対象化して捉えるのに適した、ある意味で人間らしい知覚であるので、特に問題として取りあげる必要がある。
- 38) もちろん、教育システムの変更が表層を見ることからおきたとしても、それが深層を見ることへと導くことはありえるだろう。
- 39) 以下の宮台からの引用はすべて宮台真司、1996、「ほくらのニッポン6-教育学な人々」『教員養成セミナー』第18巻第6号、巻頭のことばから。
- 40) 佐藤学は授業を、認知的・文化的実践、社会的・政治的実践、倫理的・実存的実践の三層に分けて捉える。