

生徒指導における生徒理解の認識論的基礎

—ボイテンディクの身体論的人間学の視点から—

土屋 弥生¹⁾

I はじめに

「ある日の昼休み、教室では生徒たちがそれぞれに集まって歓談しながら弁当を食べている。Aは昨日とは違う生徒たちと一緒にいる。Aの表情を見ると、いつもと違ってかたい表情をしている。Aが食べているのはいつもの手作りの弁当ではなくどこかで買ってきたパンだ。Aはパンを食べながら、いつも一緒に昼食をとっていた生徒たちの方に時折目をやったりしている。

教室の窓際では、いつものようにBが読書をしている。Bはいつも早々に昼食を済ませると、教室の片隅で一人自分だけの時間を過ごしている。他の生徒とBが話しているのを最近ほとんど見ない。このところBの顔色は青白く、体調はあまり良いとはいえない様子だ。

先ほどからCは落ち着きのない様子で、昼食をとりながらも窓の外や他の人たちの会話が気になり、座っていたと思ったら立ってみたり、他のグループのところへ近寄ってみたりしている。友人に先ほどの授業での発言についてからかわれている。Cは授業中に衝動的な言動が見られることがあり、周囲の生徒はそこに違和感をもつことがあるようだ。

Dは5時間目の最初におこなわれる英単語のテストの勉強をしている。Dは好んで一番前の座席に座っている。席替えの際にも、その席で学習したいということを毎回申し出ている。真面目な生徒で、休み時間であっても決まったように予習をおこない、他の生徒が遊んでいてもひとり、自分で決めたことがらをこなしている。Dはまるで他

の生徒たちのことを気にする様子はなく、ただ黙々と英単語の勉強をしている。……」

学校の現場で教師たちは、毎日このようななげない光景を目にしている。教師たちが生徒の指導を行なうとき、その出発となるのはなによりも現実の生徒体験だろう。

ダンナー (Danner, H., 1988) が述べているように、教育的現実において重要なことは、個々の子どもの個人的な独自性を把握することと年齢に特有の「独自の世界」を「理解」することである。だから、教師は子どもたちのその時々独自の世界に、自分自身を投入し、「内面から」子どもを理解することができてはじめて、彼らの成長を援助していくことができる。なぜなら、教師のとした行動が正しいか誤っているかは相手を理解しているか否かによるところが大きいからである。

したがって、生徒理解についての学術的課題を解決するためには、生徒という現実の人間についての教師の側の認識論的基盤が問題とならざるを得ない。このためには生徒という人間の本質を見失うことなく、多様な行動を示す生徒たちを全体的に把握することが必要となるので、そのための基盤に関する問いが重要となる。この問題意識を出発点とした場合、現象学的教育学者のボイテンディク (Buytendijk, F.J.J.) が述べているように、現存在としての人間の「生きた」(lebendige) 構造ないしは「現実的構造」(Wirklichkeitsstruktur) にしっかりと基礎づけられていることによって、人間の行動は十分に認識されることになる (Buytendijk, 1956, Vorwort) という視点が極めて重要となる。

1) 日本大学文理学部

本論考ではボイテンディクのような指摘を出発点にして、彼の「身体性」を基底とした人間学を導きとして生徒指導における生徒理解の認識論的基盤について検討する。

II ボイテンディクの基本姿勢

ここにその導きとして取り上げられるボイテンディクの思想については、『人間と動物』(*Mensch und Tier*)の翻訳者である濱中淑彦による解説等があるので、ここで改めて取り上げることははばかれるが、本論考の理解を助ける範囲で簡単にふれておきたい。

ボイテンディクの専門領域は生理学や心理学のみならず理論生物学や社会学にまでその射程を収めている。そして彼の生理学や心理学における研究成果は、いわゆる実験を基盤とする純粋な自然科学と異なり、いずれの研究においても「現象学的人間学」の考え方によって貫かれている。

本論考との関連でいえば、1967年に公刊された『人間学的生理学のプロレゴメナ』(*Prolegomena einer anthropologischen Physiologie*)において、サイバネティック的研究方法の問題点を指摘して、生物の行動は自然科学的因果律によっては説明することも予測することもできない(Buytendijk, 1967, S.201)ということを示している。そのうえでボイテンディクは生物の運動や行動についての研究では、それが複合的実行のなかで「身体的(leiblich)であるという洞察が基本的な意義を持っていると指摘している。

人間の行動は心身統一体のなかで実行されるが、この統一を異なる延長と思惟といった異なる実在のあいだの緊密な共同作用と解してはならず、人間の行動というものは、身体的と心理的という区別に先行して存在する「現象世界」というものに関係している(Buytendijk, 1956, S.3)と述べている。したがって、本論考のテーマである生徒行動の把握を検討するにあたっては、ボイテンディクにならって心身統一体としての「身体」によって把握される「現象世界」をどのように理解するかということが鍵となるであろう。

このようなボイテンディクの思想を理解

するために、世界認識の基本となる「過程」(Prozeß)と「機能」(Funktion)という概念について、主著『人間の姿勢と運動に関する一般理論』(*Allgemeine Theorie der Menschlichen und Haltung Bewegung*)で確認したい。

ボイテンディクは『一般理論』のなかで人間の現象が「過程」(Prozeß)と「機能」(Funktion)という両義的性格をもっていることを明らかにしている(Buytendijk, 1956, S.7)。人間の現象の「過程」としての研究では、「等質時間」「絶縁化」「分化可能性」¹という前提条件のもと、自然科学や行動主義的な枠組みのなかで人間の行動の解明が進められる。これに対して「機能」²の観点から人間の行動を捉える場合、人間の行動は「分割できない諸変化の全体」(Buytendijk, 1956, S.7)とされ、この観点からは現実の人間の行動は、主体が自分のもつ意味系と価値系に関わりながらいずれかの決断をした行為と規定されることになる。したがって、人間の行動を機能として捉える場合、自然科学的なものの位置移動と解することはもとより、行動主義的な研究のようにある人の行動を観察者にとって理解できるような客観的に外側から見て把握された状況の意味構造がテーマとなるような研究ではなく、その行動が自ら行なっていることなのか、あるいは外部の要因によってそのように仕向けられている行動なのか、さらにその際、観察されている対象者がつらさを感じているのか、自らしているのか、あるいは嫌々やっていることなのか、そのようにしたかったことなのか、義務とと思ってしたことなのか、そのようにしてもよいと思ってしたことなのか、といったことについて考えられるようにならなければならない(Buytendijk, 1957)。

したがって、人間の行動を理解する場合に何よりも重要なことは、見えている行動と実際の行動が同じだと考えないようにすることである。例えば、神経生理学的な分析の成果は目に見えるものしか見えるようにすることはできないように、行動を条件づけているその他の多くの内部の関係も見えるようにすることはほとんどできない。このような身体内部での出来事はもちろん、人間の世界との関係のなかで生じているこのような関連的

生起は量的な変化によるものではなく、むしろその意味からしか生じないものだからより目で見えるようにはできない (Buytendijk, 1957)。では、ボイテンディクは人間の世界をどのように捉えていたのだろうか。

Ⅲ 人間の世界認識

ボイテンディクは次のように述べて人間の世界認識の本質を抉り出している。

人間がもつのは決して環境世界なのではなくて世界なのである。この世界に対峙して人間は一つの立場を選ぶが、この選択は完全に自由なものではなく、自由は個々人の身体性、そのときどきの状況、過去に属する歴史的決断、関心、傾向性、志向性といったものの制約を受けている。人間にとっては世界とは単に種に固有の動物的環境世界として、知覚器官と行動器官の基本構造に関係し、またそのときどきによって異なる気分のあり方にささえられているだけではない。人間は動物のように単に感覚をもって行為しつつ存在するにとどまらず、認識し達成する。したがって、人間にとっての世界とは動物の環境世界とは異なり対象的世界であり、単に種に定型的な仕方では現象する世界ではなく、存在しつつ現象する世界となる (ボイテンディク, 1995)。つまり、動物とは違って人間は、状況の意味構造のなかにただいるだけではなく、その状況とも向き合っている。人間の知覚は運動することで、そこに生じてくる意味に単に身体的に反応するだけのものではなく、むしろその意味や現象している当のものの現れ方の意味が分かるのである (Buytendijk, 1957)。

例えば、人間は滑ったという客観的事実と同時に、自分が足を滑らせたことや滑って転んだことに意味も感じ取っている。人間が行なうことこのような意味は、ただそのときの身体の調子や気分や気持ち、また周りの状況とその状況の受け取り方に、さらには目標達成まであとどれくらいなのかとかプレッシャーを感じないといったことに関係しているだけではなくさらに多くの基準が関係している。この基準は生きることや体験することといった実存のなかに生まれてくるものであ

る。要するに、パトス的な現存在、「苦悩したり欲したりする」、そしてまた「すべきだと思う」、「してよいと思う」、「せねばならないと思う」、「そうしたいと思う」といった存在の文化的に制約を受けた歴史性のなかに生まれるため、人間の行動の基準はその人の「価値特性」に左右されてくる (Buytendijk, 1957) のである。

ボイテンディクの共同研究者であるクリスティアン (Christian, P.) は、『行為における価値意識』 (*Vom Wertbebtsein im Tun*) と題する論文のなかで釣鐘を鳴らす行為を例にして次のように述べている。

私の前に釣鐘の引き綱があるとしよう。それは天井の穴を通して上につながっている。いま私にはそのザイルがどこに通じているか、何のためにあるのか分からない。すなわち私には、「振動する鐘」という対象も、ザイルがその一部であることも、それらが「振動する鐘」というものを知る手がかりであるということも動かし方も分からない。ましてや鐘を鳴らすという特殊な形式も知らない。しかし、それらは私の前に存在し、私は釣鐘を鳴らさねばならない。私の動かし方によって釣鐘を動かすための抵抗力は増大するが、一方で釣鐘の運動の大きさ、方向そして進行経路も決定的に規定される。釣鐘を適切に動かすという経験の前提は、釣鐘を動かす力と増幅された力の規則的で相互的な働きである。この運動の規則は、この運動が終わった後の結果からはじめて理解することが可能となるため、この規則そのものは運動が終わってからしか規定できない。この規則は私が行為することのなかで、この行為が正しかった限りで有効に働いていたことになる。この規則を発生させる形式は取りかかることによってはじめにそれ自身の姿を開示し、そのための諸条件は持続的に活動に伴って変化する。すなわち、運動の特殊な形式は環界との対峙においてしか開示されない。それはこの規則が決してはじめてからそこに在るのではなく、環界との対峙のなかで発生するからである (Christian, 1948)。

このことは人間の行動があらかじめ状況との対話から生じる何らかの価値意識によって様相化されており、この価値意識によって導かれて発生す

ることを現している。釣鐘を鳴らす人は釣鐘のザイルと価値意識による「交流」を通して、つまり、「私の身体が、私がどのように教会の鐘のザイルを引かねばならないのかを発見」(Buytendijk, 1967, S.188)して鐘を「鳴らす」のである。これは人間の行動が意味だけではなく価値にも関係していることを端的に示しているといえよう。

IV パトス的なもの

ボイテンディクが言うように、真の人間の行動はひとつの達成であり、それは価値系に照らし合わせてみて正しいあるいは正しくないのいずれかとして体験される。動物の行動は「しなければならない」と「できる」のいずれかが現象しているが、人間の行動はヴァイツゼッカー (V. v. Weizsäcker) が指摘しているように、「したい」「してもよい」「すべき」という価値系にも関わる行為なのである。人間に固有の行動が、ただそうすることが「できる」とかそう「しなければならない」というだけでなく、そうしたいと思い、そうしてもよく、そうしたほうがよいという行動だということは、達成と呼んだ行為が、「場の意識」³と呼ばれているような意識から生じている行動とはまったく違った動きであることを意味している (Buytendijk, 1957)。パトス的なものによって人間の行動は決断されるのである。

人間は自分の存在や状態、行動、世界を現象しているものとして、存在しているものとして、価値あるものとして意識しているという意味で、自分を意識している存在だということが正しいならば、人間は動物のように完全に自分を忘れることも、状況のなかに完全に埋没することもない。人間は他者に対しても自分自身に対しても距離を置くが、その距離は人間が何かの関係を選んだときに乗り越えられる。人間はただ単にものを見るだけだったり、愛情や反感をもって、また感性的な、実践的な、科学的な関心などをもって対象を観察することができる。いずれの場合でも行動する際のその行動は、その時にどんな心の状態なのかによって決まってくる (Buytendijk, 1957)。だから、我々が生徒の行動を見ているとき「野次馬」(ヴ

ァイツゼッカー)⁴のような態度は許されない。

人間の行動を理解する場合に何よりも重要なことは、見えている行動と実際の行動が同じだと考えないようにすることである。したがって、現実の生徒理解においては、ボイテンディクの意味での機能分析が求められることになる。対象として目の前に与えられた生徒を単に見るだけではなく、見ている我々自身の「見る」という行為でもって我々が見るべきものである生徒を創り出して、それを見るということである。

前述した学校でのありふれた光景の中で、それぞれの生徒がとっていた行動からどんなことが見えてくるだろうか。

Aはいつもの集団とは異なるグループの中で昼食をとっていたが、表情はいつもよりかたいものであった。Aの人間関係に何らかの変化、または少々のトラブルのようなものがあつたのだろうか。もとのグループの中の誰かとの関係が気まづくなっているのか、またはちょっとした誤解や行き違いから関係が悪化したのか。Aのパトスのあり方に何らかの変化の徴候を感じる。身体と行動は言葉以上にその生徒の現状を物語っている。またAはいつもの手作りの弁当ではなく、買ってきたパンを食していた。そういえば最近はずいぶん買ってきたものを食べている。家庭の状況にも変化があつたのだろうか。またはAと家族とのあいだの関係性の中にこれまでとは異なるできごとが生じたのかもしれない。

Bは、いつものように読書をしている。しかし、Bの読書はただの読書ではない。彼の雰囲気からは周囲の生徒とのあいだの大きな溝を感じる。そのことを打ち消すための読書のように見える。Bは積極的な意味で読書をしたいのではなく、周囲との関係から自らを切り離すために読書をするのであって、そうすることによってのみ自分が教室の中にもよい存在であると感じているのではないか。自分が放っているであろう教室の中での違和感を思い、体調はいつも優れず、気持ちが前向きにならない。いつも自らの存在に自らが疑問を持ち続けている。

Cは、いつも落ち着きがなく、特に休み時間のように自由な空間が与えられているとじっとして

いることができない。行動面において、やや多動が見られる生徒である。何かひとつのことに集中することができず、注意欠陥の傾向もうかがえる。周囲の生徒から「Cはちょっと変わっているが悪い奴ではない」という定評を得ており、今のところ人間関係において大きなトラブルはないが、違和感のある言動があるたびに、仲間からそのことを指摘されている。場合によっては、からかいやいじめに発展する要素がないとは言えない。

Dは、その日の時間割とスケジュールに従って決まった行動をすることが好きだ。決まった時間に決まったことを淡々とおこなうことで、ある種の安心を獲得しているのだろう。学校という場においては、「周囲に目もくれずこつこつと勉強している」ことは真面目で良い生徒という評価を得やすいが、一方では決まったことを規則的におこなうことができなくなるとどうしていいのかわからなくなり、混乱してしまうということであって、自分のペースで行動することしかできない不器用さがある。また、休み時間なのに、周囲の生徒たちとはまったく交流せずに自分の世界に閉じこもっている。コミュニケーション面での苦手を持っており、決まった行動をすることで予測不能なコミュニケーションから逃避しているのかもしれない。周囲と自分を切り離し、隔絶することを目的とした行動かもしれない。

このように生徒たちの行動は、一見偶発的なものに見えるがけしてそうではなく、その行動がとられている背景には、生徒自らもまったく意識していない場合もあるが、何らかの心の動きや心の変化が込められており、それらの総体がその生徒の表情や言動となって現出する。教師は、網膜に映る生徒の行動の中に潜む行動の起源を掘りおこし、生徒のおかれた現在の状態を、洞察をもってできる限りありのままに理解しなければならない。

しかし、このように生徒を見ることができるようになるためには、ボイテンディクの言をかりれば、我々は生徒たちと出会わなければならない。

V 人間の「出会い」

これまで見てきたように人間の行動は意味系と価値系に関わりパトスの決断によって選択される。したがって、我々が生徒の行動を把握しようとする場合、生徒の行動の意味や価値、そしてそこに内在するパトスを読み解かねばならない。このことは我々に、生徒との関わりについて考えることを要求する。ここではボイテンディクの『出会いの現象学』(*Zur Phänomenologie der Begegnung*) はじめとする「出会い論」を参照しながらさらに考えてみたい。

出会いは多様なかたちで存在する。親子の、両性の、動物とのなどさまざまな「出会い」がある。ボイテンディクは人間の「出会い」について次のように述べている。

「幼少期の子どもには、『心の』姿勢を呼び起こす人間的な感情的関係と、そこから生じる役割と責任を果たそうとする意識が生まれている。子どもが人間らしくなるためには次の3つが全て必要である。それは『しゃべること』『身振りで表現すること』『手を使うこと』である。これらのことを行なうには意識は対象に向けられるとともに、その意識はまた対象との会話を通じて呼び起こされる。したがって、身体性の重要性を指摘してしすぎることはない。このような会話は、感覚運動知による『感覚の論理』や『身体の知恵』によって支えられている」(Buytendijk, 1957)。

その後、成長した人間が自己自身に対してとる態度は、彼が所属している共同体における彼の地位を決定するので、自己理解に対して強い影響をもつものは社会的関係となる。それゆえこの自己理解は多くの構成要素をもっているが、重要な因子は自己の身体が行為と自己実現のための手段であるために、この身体性を評価するという体験である。他の人間たちがわれわれの身体的現象をいかに評価するかということに関する意識もまた重要である。自己の身体の体験は人間のすべての「能力」の意識を含んでいる。積極的に振舞うため、あるいは弛緩して静止するために、情緒を表現し、あるいはこれを隠匿するために、身体はつねに現前しているがゆえに、この「能力」によって理解

される身体性の価値の経験は直接的で不可避的である。人間は身体を通して状況と関わり合い、身体性を通じて世界からの影響を経験し、また自ら世界に影響を及ぼすのである。つまり、身体は「世界-内-存在の媒介」として経験される。私は自己の身体を「世界を通して」意識している(ボイテンディク, 1977)。このように、動物ではなく人間の身体だけが大人になって行動の価値というものを実現できるのである。そしてその価値は、子どもの世界が人との交流を通して少しずつ広がっていくのに歩調を合わせるかのようにして分化していくのである(Buytendijk, 1957)。

ここで我々がボイテンディクから学ぶことは、「出会い」における身体の重要性だろう。もう一度『出会いの現象学』に戻ろう。

ボイテンディクは「身体によって人間は身体のなかに現前する」(Buytendijk, 1958, S.87)と述べている。我々がさまざまな「出会い」において見ている身体とは、行動し、何かを我々に告知するなど媒介する。すなわち、我々は視覚的に捉えられるその人の動きや仕草だけではなく、雰囲気的なものをも身体によって把握する。ボイテンディクの言葉を借りれば、それは「直観可能になっている精神」(Buytendijk, 1958, S.90)としての身体なのである。だから、「出会いについての現象学は、他者との出会いにおいて、その他者の身体によって身体のなかに出会う者としての彼が生成するとき、それによって人間が特定の仕方で現前する身体の特徴が、どのようなものでなければならないかが明確に示されるような、詳細な認識(傍点引用者)であるといえよう。我々は人間が異なる状況において異なる身体をもち、また異なる身体であり、そしてそのために多くの様相で現前することを理解している」(Buytendijk, 1958, S.87)。したがって、「人間の出会いはどれもなんらかの仕方で相互的であり、互惠的である。何とも規定されない人に出会うことはない」(Buytendijk, 1958, S.88)もし、そのような出会いがあるとすれば、それはせいぜい我々が「人間と名づけるもの」の知覚が残るだけである。このようなことからボイテンディクの意味での「出会い」は、端的に「各個人にとっての意味ある情況

のなかでの個人間の身体的コミュニケーション」と解することができよう。

このボイテンディクの指摘は、我々の課題である生徒行動の把握における認識の問題に対して大いに示唆的である。

前述の例では、それぞれの生徒たちがそれぞれの世界で他者と「出会い」、「関わり」、その関係性を変動させながら学校生活を送っている。ある一日の様子から生徒たちのすべてを把握することはできないにしても、生徒を継続的に見続けることによって、パトスの変化にともなった生徒たち自身の在り方の変化を感じ取ることができる。

つまり、生徒の身体はその内面にある意味と価値、パトスの状態の総体であって、身体によって現前しているその状態を教師は自らの身体によって感じ取り、理解しなければならない。例えば生徒たちがどんなことを感じ、どんな環境の変化にさらされているのかは、すべて彼らの行動の中に込められている。また、人間関係の悩みを増幅させ、自らの存在に疑問を抱き、自らの行動さえ制御できなくなり、自らを周囲から切り離そうとするというさまざまな心のありようを、それぞれの生徒たちは身体を通して表現している。

意味と価値、パトスの総体である生徒の行動は、それぞれの「出会い」を通して絡み合いの様相となり、集団の中に生徒がおかれることによって新たな関係性を生じさせる。前述の例のように、昼休みのそれぞれの生徒の行動の中には、周囲と関わりをもつ身体、距離をおく身体、関係性を拒否する身体などが見られた。

このようなことから我々は、身体によって現前する生徒のさまざまな出来事に目を向けることが生徒指導において求められることになる。しかし、この「出来事」はどこに「ある」のであろうか。

VI 教師と生徒の「あいだ」

ボイテンディクは「出会い」とは、相互的で、互惠的であると述べている。では生徒と教師はどこでこのような関係を構築しているのだろうか。精神病理学者の木村敏は、患者と治療者の関係を考察するにあたって次のようなことを述べてい

る。「われわれは日常、現に会話を交わしている相手が誰であるかによって、単に意識的・反省的に話題を取捨選択するだけではない。そこで持ち出される話題の源泉である自己の主観的な世界、あるいは直接経験それ自身が、相手次第で、あるいは相手との気分的な、反省以前の関係次第で、大きく変化する。話題だけではなく口調も変わるし、さらには幼いときに過ごした土地の方言が、幼馴染みに出会ったとたんに無意識に口から出るなど、われわれの自己表現行動のすべてが対人環境によって根本から一変する。この変化は、いうまでもなく相互的である。主観と主観のあいだに間主観性が成立するのではない。むしろ間主観性のほうが、個々の主観を主観として成立させるのである。・・・

これは要するに、われわれが自己のノエシ的世界ないし主観と呼んでいるものの根底に、周囲の他者（たち）のノエシ的な世界ないし主観の根底と、反省以前、意識以前、さらにいえば両者の「あいだ」以前の段階で、直接無媒介的に「通底」する場所があることを物語るものではないか。」（木村，2005）

生徒と教師の「あいだ」はどうだろうか。木村のこの立論に従えば教師はまさにこの「場所」で生徒と「出会う」のではないだろうか。しかし、全ての教師が全ての生徒と出会えるわけではないだろう。シュトラッサー（Strasser, S.）によれば、この「出会い」を可能とするためには、出会う対象となっている人と積極的、消極的な意味で「共に生きる」（mit-leben）ということが求められるという（シュトラッサー，1978，215ページ）。「共に生きる」ためには両者の「あいだ」に「共感」が成立しなければならない。つまり、このことは生徒指導における教師の「共感」の態度の必要性を意味するものである。しかし、この共感は素朴な意味での情動的同一化とは異なり、他者の体験を把握し、理解し、追体験するという認識行為である（シュトラッサー，1978，212ページ）ことに留意しなければならない。我々は共感能力によって問題となっている事象を相互主観的に了解可能な意味付与の枠内に移し、これを「事実の意味」に基づいて明らかにしていくのである（シュトラ

ッサー，1978，173ページ）。したがって、求められるのは、「同感」ではなく「追感」の能力なのである（シュトラッサー，1978，212ページ）。だから、教師には生徒指導においてこのような意味での身体能力としての感知・共感能力が求められるのである（土屋，2017）。ボイテンディクが「出会い」における身体の重要性を指摘していたことはまさに慧眼である。

繰り返しになるが、実際の教育現場では、教師は生徒と真の意味において出会わなければならない。この出会いを通して、生徒への有効な働きかけが実現されるからである。真の意味において生徒に出会うためには、生徒の存在を教師自身との「あいだ」でリアルに感知していくことを前提としなければならない。生徒と対峙して、会話をし、場を共有することだけではなく、その生徒の内面を正しく把握し、そのパトスのありようを随時理解していこうとする態度をもって、「あいだ」で生徒と出会うのだ。効果的な生徒指導を成立させるためには、いつもそのような姿勢で生徒と関わる必要があり、いつも生徒を教師自身の身体によって感じるものが求められる。生徒に向けられるまなざしも仕草も、そのすべてが生徒指導であるためには、生徒自身の存在を感じながらこちらの出方を考え、実践することが必要となる。生徒指導の場所、その場所が生徒と教師の「あいだ」である。

Ⅶ おわりに

本稿の考察視座から生徒指導における生徒理解とは、ボイテンディクの意味での「過程」としてではなく、意味系と価値系に関わる「機能」として捉えなければならないことが明らかにされた。このような観察視座を基底として、生徒行動の理解のためには、その行動の決断を決定するパトスを理解することの重要性も指摘された。そのため生徒理解の実現のためには、フッサールの意味での「自然的態度」を括弧に入れて、身体性を規定に据えた生徒との「出会い」を実現しなければならない。したがって、生徒指導の実践のためには、現象学的態度に基づいた生徒理解の方法論が今後

の検討課題となるだろう。

注

1) 等質時間 (homogene Zeit) とは時間のあらゆる瞬間は全て同じ価値をもっていることを意味している。絶縁化 (Isolierung) とは、いわゆる静止局面として先行している状態と後続する状態は、時間のなかで継続しつつある経過の区切りを示すことができるということの意味している。最後に、分化可能性 (Differenzierungsmöglichkeit) とは、客観的に計測可能な時間と、同時に観察された変化は、どんどん小さな部分に分割できるということの意味している (Buytendijk, 1956, S.7)。

2) ボイテンディクは心理学的な意識研究と機能の分析の違いを次のように述べている。

「ヴァイツゼッカーは、『感覚ということを知らないで完全な感覚生理学が行えないのと同様に、運動の意図を理解することなしに完全な運動生理学を行なうことは不可能である』と述べている。ここで言われる『意図』とは心理学的な意識を意味する「意図」ではない。

運動しているときに意識的に体験されることは、たとえ不完全でも心理学で研究することができる。しかし、これはある特定の場を意味するにすぎない。動物が跳んだり、つかんだり、あるいは探したりしている時に動物が体験していることをわれわれは知り得ない。しかし、動物や人間の行動を機能として捉える場合、このことは問題とならない。つまり、われわれはその行動が関わっている自体やさまざまな状況との関係を直接観察によって、人間や動物の一般的に妥当するさまざまな徴表に基づいて知ることができるからである。すなわち、経験的に与えられた世界-内-存在は、個体と生の場との関係から生じる行動の機能概念をわれわれに伝えることになる。」(Buytendijk, 1956, S.13)

3) 「場の意識というものは、『知る』のではなく、『できる』

ということ、すなわち『私は～と思う』というような意識ではなくて、『私は～できる』という意識なのである。」(Buytendijk, 1957)。

4) 精神病理学者の木村敏は次のように述べている。「患者の変化を『野次馬』としての観察や理論に基づいて因果的に説明するのではなく、みずからゲームに加わることで、患者の動きを推測し、実際にそうなるかどうかを待ち受けること、患者に自由な差し手を許し、その不確定性を、自然法則 (チェスの場合のルールにあたる) と両立させて医療の実現条件と考えること、これが治療者としてなによりも大切なことだろう。」(木村敏 (2001), 「ゲシュタルトクライス」, 『木村敏著作集 8』弘文堂, 326 ページ)

引用文献

- Buytendijk, F.J.J. (1956), *Allgemeine Theorie der Menschlichen Haltung und Bewegung*, Springer-Verlag.
- Buytendijk, F.J.J. (1957), "Das Menschliche der menschlichen Bewegung," *Der Nervenarzt*, H1,1-7.
- Buytendijk, F.J.J. (1958), *Zur Phänomenologie der Begegnung, Das Menschliche*, K.F. Keohler.
- Buytendijk, F.J.J. (1967), *Prolegomena einer anthropologischen Physiologie*, Otto Müller Salzburg.
- ボイテンディク; 大橋博司・斉藤正己訳 (1977), 『女性』みすず書房, 298-299 ページ。
- ボイテンディク; 濱中淑彦訳 (1995), 『人間と動物』みすず書房, 73-74 ページ。
- Christian, P. (1948), *Vom Wertbebtsein im Tun*, Stuttgart, Ferdinand Enke, S.21-22.
- ダンナー (1988), 『教育学的解釈学入門』171 ページ。
- 木村敏 (2005), 『関係としての自己』みすず書房 249-250 ページ。
- シュトラッサー (1978), 『人間科学の理念』新曜社
- 土屋弥生 (2017), 「生徒指導における身体能力としての教師の実践的指導力に関する試論」『桜門体育学研究』第52集, 35-46 ページ。