

# メルロ＝ポンティの教育論

——メルロ＝ポンティの近代教育学批判・ソルボンヌ講義——

福地真弓\*

近代哲学において理性の脇に追いやられていた身体や知覚の意義を改めてその哲学の主題として考え直したフランスの現象学者メルロ＝ポンティ（Maurice Merleau-Ponty, 1908-1961）は、1949年から1952年までパリ大学文学部（ソルボンヌ）で児童心理学と教育学の講座を担当した。このソルボンヌでの教授職は、哲学研究者の側からはミスキャストとも評されてきたが<sup>1</sup>、メルロ＝ポンティ現象学を、同時に教育学として考え直すなら、極めてそれは重要な展開を含むものであると言わねばならない。

メルロ＝ポンティは、初期の著作『知覚の現象学』序文において、「世界をその湧出そのままに捉えること」が現象学の目的であるとしていた。世界は、所有されるものではなく生きられるものであるとして、身体論を拠点にその現象学を展開していたメルロ＝ポンティは、近代哲学が想定してきた理性に基づく主体による身体への統制に異を唱え、広く発達心理学や文化人類学の知見にまでその考察を拡げていた。一方、当時の教育学においては、近代哲学・近代自然科学的世界観・人間観・学問観に基づき、等しく備わる理性にいかにか働きかけその発達を促すかに主眼が置かれていた<sup>2</sup>が、大人が子どもにどのように何を教えるのかというこの側面に比して、子どもの学習経験、つまり子どもが考え、理解し、表現することなどが、何に支えられどのように子どもの身の上で展開されていくのか、ということについては、その近代哲学的な視点の故に、検討される機会を欠いていたと言える。

ソルボンヌ講義でメルロ＝ポンティはまさにこの点か

ら従来の近代教育学を、先ずはそれが科学としての表象心理学（ヘルバルト・ピアジェ）に従属し、社会的諸価値に無批判な科学技術に墮してしまっているとして批判し、科学的視点が見落としてきたものとして、教育学における「子どもから見た」視点の重要性を提起し直した。そこからメルロ＝ポンティは、「大人から見た子ども」と、「子どもから見た大人」の相互の視点からの、子ども自身の身体性の展開を中心にした、子どもと周囲の大人との間で繰り広げられる関係性、すなわち学びの展開、の現象学的解明に着手し、ここに、現象学的立場から自身の哲学を構築しつつあったメルロ＝ポンティが、近代科学と軌を一にする近代教育学を批判しつつ、それに代わる本来の教育論を展開して、それを自らの現象学の端緒に据えることとなった経緯が見出されうる。本稿は、以上の視点から、メルロ＝ポンティがソルボンヌ講義でその現象学的立場からどのように近代教育学を批判し、それに代わる自身の本来の教育論の提示のために、教育学を巡るどのような問題を検討していったか、解明することを主題とする<sup>3</sup>。

第一章で、ソルボンヌ講義の全体像を概観した後、メルロ＝ポンティ自身の教育学全般に対する所見が披瀝された教育学概論と目される1949年度講義「大人から見た子ども」について検討し、現象学的見地からの近代教育学批判のポイントについて明らかにする。

第二章以下、それを基に、近代教育学が依拠してきた表象心理学の問題に対するメルロ＝ポンティの精神分析的見地からの批判について、フロイトがなお脱しきれずにいる近代主体主義に対するラカンの、子どもの身体

\* ふくち まゆみ 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科

キーワード：メルロ＝ポンティ／ソルボンヌ講義／身体論／近代教育学／教育学批判

性の見地からする批判に注目するメルロ＝ポンティの、現象学＝教育学的企図を解明する。

第三章は、講義「大人から見た子ども」の後半で、メルロ＝ポンティが、これまでの教育学において社会常識化され見えなくなってしまう視点の存在を、歴史的文化人類学的視点の導入により可視化させていることを指摘し、もって講義全体として本来の教育学のありかたを現象学と重なり合うものとして示していることを確認する。

### 一、ソルボンヌ講義の概要

メルロ＝ポンティがソルボンヌ（パリ大学文学部）の教育学および児童心理学の主任教授として、コレージュ・ド・フランスへ転出するまでの三年間、担当した講義は、以下の通りである。

1949-1950年度 「意識と言語の獲得」

「幼児の意識の構造と葛藤」

「大人から見た子ども」

1950-1951年度 「幼児の心理－社会学」

「幼児の対人関係（第一，二部）」

「人間諸科学と現象学（第一部）」

1951-1952年度 「人間諸科学と現象学（第二部）」

「児童心理学の方法」

「他者の経験」

その記録として出版された『ソルボンヌ講義』<sup>4</sup>を見ると、メルロ＝ポンティが、まず子どもの乳幼児期の成長過程に眼を向け、検討することを主題としていたことが分かる。それまでの近代教育学が前提としている発達論や教育実践の指針となる理論としての心理学——速やかに既存社会の価値観へ馴染ませるため、幼児の辿る発達をそれに合わせて整理する<sup>5</sup>——が、現象学者メルロ＝ポンティにはまず問題なのである。

1949年度に行われた講義の一つ「大人から見た子ども」の記録には<sup>6</sup>、その冒頭、当時の教育学全般についてのメルロ＝ポンティの以下のような基本的見解が披瀝されている。

「一般的に、教育学は児童心理学に対してあまりに単純に位置づけられています。というのも教育学は教育についての一つの技術でしかなく、児童心理学という一つの科学に従属している、と普通には思

われているからです」(89／129)

ここからわかるように、メルロ＝ポンティは、当時の教育学を学問としての根本的な在り方に遡って批判し、教育学を心理学から区別できるとする「科学」の視点、並びに教育学を心理学に従属する「技術」と考えてしまっている通念を批判する。

「教育学が児童心理学に依存しているという考え方は、思い込みの一つに過ぎません。教育学は心理学の応用などではなく、それがまるごと児童心理学だからです。純粋な開業医などというものがいないのと同様、教育学にとっても観察と実践を切り離すことはできません。生物が問題である場合、ましてや人間存在が問題である場合、純粋な観察などありえません。観察はすべてすでに介入であり、被験者のなかのなにかを変えることなしに、実験したり観察したりはできないのです。理論はすべて同時に実践であり、逆に行為はすべて了解関係〔教育者と子どもの状況の理解〕を前提にしています」(90／130)

心理学と教育学を区別可能としてきた従来の近代教育学の視点は、実際に目の前で展開される事象を、想定された理論に照らし合わせながら、事象から独立に観察することが可能だと考える近代実験科学的な思考に支えられている。

メルロ＝ポンティは自身の立場である現象学のそもそもの出発点から、デカルト＝カント主義的な自然科学観の批判を自らの哲学としてきた最初期の『知覚の現象学』序文で、従来の近代科学の学問としての問題点を、それが事象を分析する視点を純化してしまう、近代哲学のコギトを出発点とする物心二元論的な世界観に立脚していること、即ちコギトに立脚する「反省」の立場に立って、事象に対して綜合作用を行う超越論的理性の立場に立っている点があると批判していた(IV／6)<sup>7</sup>。そのような近代科学・近代哲学に対してメルロ＝ポンティは、本来「世界とは、その構成の法則を私が予め自分の手中に握ってしまっているような一対象などではなくて、わたしの一切の思惟と一切の顕在的知覚とがおこなわれる自然的環境であり領野である」として(V／7)、理性主体がそもそもそこで構成される原初的身体性に着目し直してその世界をいかに記述できるか追究してい

た。

このようなメルロ＝ポンティの考察に基づけば、教育学の立場を完成された「大人の」理性主体から出発する単なる技術や実践として考えることは明らかに不十分であり、近代科学的な「純粋な観察」などありえず、状況と一体である実践として「理論」は「すべて同時に実践」なのである。

世界を子どもの「湧出する世界」から捉え直し、その場を取り巻く「大人」との環境や関係から考慮し直すことは、科学としての心理学に従属してきた近代教育学ではない本来の教育学のありかたとして、メルロ＝ポンティがその哲学の最初から目指してきた現象学の課題と、こうして重ね合されることが可能になる。

児童心理学と教育学の二つが「理論と実践」として切り離し得ないものであり、とりわけ近代教育学がその依拠してきた心理学の問題により子どもの視点からの状況の解明を見落としてきたことに加え、さらに教育学は、「大人」の視点の問題も組み込むために、精神分析学とも一体でなければならぬとメルロ＝ポンティは言う。

「我々と子どもの関係において、子どもとは我々大人が子どもに仕立てあげるものなのです。もっとも、このこと自体は、我々が自分で子どものうちに何を持ちこんだかを知ってさえいれば（つまり、子どものあらゆる反応が、あくまで大人の問いかけに対する応答に過ぎないのだということを弁えてさえいれば）、さして重大なことではありません。この循環的な関係は、たとえそこに思い違いの入りこむ危険がひそんでいるとしても、避けえないものであり、それ以外に子どもに近づく手段はないのです。必要なのは、我々に由来するものと、子ども自身に由来するものとを区別するすべを少しずつ身につけることです。要するに観察と働きかけ、理論と実践の関係は、けっして純粋認識の関係ではなく、存在の関係なのであり、我々は十分批判的になることによってはじめて、現実的な知の構成を望みうるのです」（89f. / 131）

近代教育学を批判して、教育学を状況と一体であり、理論と実践の関係を「循環的依存関係あるいは相互包摂の関係」（ibid.）でなければならぬとするメルロ＝ポンティは、子どもと大人の関係も「循環的な関係」であ

るとする。しかし、メルロ＝ポンティの強調点は、「循環的な関係」でありながらそれは決して一つのものにはなれないというところにあり、「大人から見た子ども」という視点に対し、「子どもから見た」世界という全く別の視点がありえ、にも拘らず近代教育学はそれを見落としてきたということが問題なのである。近代教育学は、「子ども自身に由来するもの」を認めず、大人から見た理想の人間に子どもを近づけることを教育としてきた。だが、現象学がその初めから批判してきたように、近代哲学・近代自然科学が立脚点とする「純粋認識」、すなわち客観としての世界を純粋に観察する完成されたコギトの立場、から教育学は出発してはならないのであり、そうした近代哲学的な認識前提に立つことなく、「湧出する世界」そのものに立ち会って、ともに生きる「循環的依存関係あるいは相互包摂の関係」であるような「存在の関係」における実践、で教育学はなければならないのである。教育学は、状況と相互包摂の関係にあるものとして、状況が含む「道徳」「価値」も含めた（89 / 130）既存の構造の全体に常に循環的に関わり、子どもの新たな「学び」の展開として、常に新たな創造的な側面をも含み、相互包摂的な実践として、既存の価値体系に対し「十分批判的」に、「現実的な知」を「構成」していくものでなければならぬのである。

「したがって、異なった三つの学科があるわけでも、そこに本質的な違いがあるわけでもなく、あるのは、次のような三つの方向に向かうただ一つの作業なのです。

- 行為の規則についての研究（倫理学）
- 客観的知識に向けられる研究（児童心理学）
- 子どもに対する大人の反応に向けられる研究（教育学）

ただ、児童心理学はどちらかという子ども側の事象に眼を向け、教育学は大人の側の事象に眼を向ける、とは言えましょう。したがって、教育学は、大人が子どもについてもつイメージの記述だということになりそうです。つまり、大人はどのようにして子どもとの関係を築くのか、またその関係は、歴史上のさまざまな時期にどのようにして築かれてきたのか、教育学はこういうことを知ろうとするのです」（90f. / 132）

本来のあるべき包括的教育学に対する全体的な見通しを以上のように提示してメルロ＝ポンティは、そこから教育学と歴史、教育学と精神分析の関係及び当時隆盛の史的唯物論と教育学の関係について検討してみせる。

教育学を歴史にまで遡らせて捉え直す必要があるとメルロ＝ポンティが言うのは、「事実、大人と子どもは、向い合せて立てられた二枚の鏡のように、おたがいを無限に映し合う」(91 / 132) ものだからであり、教育とは大人と子ども一体のものとして、その歴史の上での進行を、後述する通り、他の歴史・文化と比較すること等によって、全体的に浮かび上がらせることで初めて分析可能になるものだからである。「この歴史こそが我々に、子どもを前にした大人のさまざまな行為——事実上のものであれ、理論上のものであれ——について教えてくれるのです」(ibid.)

「我々は、自分の行為を人が愚弄しているのに気づかないことがあります、それは我々がおのれのある「地」(ゲシュタルト主義者が言うような意味での)の上に浮かび上がらせることをしないからです。我々は〔民族誌によって〕さまざまな文明を比較することで、まさしくこの地を手に入れ、おのれの文明を理解しうようになります …」(92 / 134)

メルロ＝ポンティがソルボンヌ講義で、これまでの近代自然科学的の学問分類からすれば一見教育学とは無縁な、文化人類学的見地まで持ち出してくる理由がここから読み取れる。メルロ＝ポンティが目論む本来の教育学は、「子どもから見た」「学び」の展開における、「大人からの」関わりを、自身の固有の文化的「地」の次元から自覚的に浮かび彫りにしつつ考察していく、「子ども」と「大人」の双方に視点が向けられた包括的な実践でなければならないのである。

教育学と精神分析の関係についてメルロ＝ポンティは、教育は精神分析の知見も借りて「大人の子どもの対する」関係を描き出す必要があると考えるのだが、そのためには、精神分析学の側でも従来それが近代自然科学的視点から全てを個人の内面に帰しうるとしてきたフロイト流の心理主義的方法を、完成された大人の近代理性主体という前提に立つものでしかないとして脱却できていなければならないと考える。

「個人の生活史〔内面的心理の歴史〕が社会的態

度の唯一の決定因ではありません(ユングの集合的無意識を考え合わせてみてください)。個人内部の生活史(個人による社会的規範の習得)と歴史-社会的ドラマとが、個人の形成において大きな役割を演じているのです」(94 / 137)

心理主義的立場からすべての原因を個人の内面に帰しうるとするフロイトに対し、メルロ＝ポンティは、当時まだ今日ほど注目されていなかったラカン<sup>8</sup>を、心理主義に対する理性主体構成以前の身体論的視点からの批判者として評価する。

「たとえばラカンは、はるかに具体的な仕方で幼児期ナルシズムの概念を探りあげなおします(いわゆる「鏡像段階」)。おのれの鏡像に見入ることには、幼児にとってどこか魅力的なところがあります。幼児はそこで、人が外から見ているときの、つまり他者が見るときの自分自身の身体の視像と、幼児が自分で自分の身体についてもつ像との対照(つまり、対象としての「私」と生きられる意識としての「私」の対照)を体験するわけです」(96 / 141)

メルロ＝ポンティが評価するラカンの精神分析の意味については、次章で改めて取り上げるが、ラカンに対するメルロ＝ポンティの注目点が、フロイトが立脚する、個人の心理を出発点であり帰着点とする近代哲学的なコギト主義では、身体性も含めた本来の包括的自他関係を捉えきれない本質的な不完全性を免れないのに対し、ラカンの議論が、現象学的=教育学的にそれを補完しうる点にあったことは明らかであろう。

以上のことからメルロ＝ポンティが考える本来の教育学は、「大人から見た子ども」の視点のみから展開されてきた近代教育学に対して、「子どもから見た大人」の視点も合わせて、常に状況と一体に進行する、発達心理学、精神分析学、歴史、経済とも一体の学問として進められる必要があると考えられていることがわかる。

このことは、メルロ＝ポンティがその哲学の最初から主張してきた、近代自然科学に対する哲学的批判=現象学確立の必要と、近代教育学に対する批判=メルロ＝ポンティが考える本来の教育論確立の必要とがぴったりに重なりうるものであることを意味している。

改めて確認し直しておけば、メルロ＝ポンティは『知覚の現象学』序文において、その後展開される身体性

の考察に先だち、現象学が何を目的としているかについて述べていた。

「科学は… 知覚された世界についての一つの規定、言い換えれば説明でしかない」(Ⅲ／4)<sup>9</sup>

「私は自分のことを世界の一部だとか、生物学・心理学・社会学の単なる対象だとかとは考える訳にはゆかないし、自分を科学の領域の内側に閉じこめてしまうわけにもゆかない。私が世界について知っている一切のことは、たとえそれが科学によって知られたものであっても、まず私の視界から、つまり世界経験 (expérience du monde) から出発して私はそれを知るのであって、この世界経験がなければ、科学の使う諸記号もすっかり意味を喪失してしまうであろう」(Ⅱ／3)

「科学的」として、私そして私の世界を「さまざまな因果関係の結果または交錯」(Ⅱ／3)として説明したり分析したりすることは、メルロ＝ポンティにおいては、既に構成された理性主体から構成される二次的な世界、「反省的分析 (l'analyse réflexive)」(Ⅲ／5)の世界ではない。なぜならば「世界というものは、それについて私のなし得る一切の分析に先立ってすでにそこに在るものであって、それを〔科学のように〕一連の綜合作用から派生させようとするのは不自然」(Ⅳ／6)だからである。反省の立場では、「存在と時間との手前に在る一つの不死の〔構成された抽象的な〕主観性のなかに自分自身をもち上げて、そこに身を置き直す」(Ⅳ／6)ことから綜合作用が開始され、その上で反省のうえにしか派生し得ない分析が非可逆的なものであることが忘れられ、その考察を、ただ素朴に「予めあるはずの構成の道をただ逆方向から辿っているだけだと思ひ込む」(Ⅳ／6)に至っている。近代科学が自明の前提としているような、反省的分析が繰り返すことのできる、「あるものをあるままに過去に遡ってその起源から取り出す」という手法は、メルロ＝ポンティが立脚する現象学の根本原理であるゲシュタルト理論を踏まえるなら、実は不可能なことである。ここから実は、子どもの眼に見える世界が、大人の観察によって遡及的に捉えられることは決してありえない、という教育学にとって決定的な知見が帰結する。

「世界とは、私が思惟しているものではなくて私が

生きているものであって、私は世界へと開かれ、世界と疑いようもなく交流しているが、しかし私は世界を所有しているわけではなく、世界はいつまでも汲みつくし得ないものなのだ」(Ⅺ／17)

現象学が目的としている世界記述は、隔絶した主観によって、原因結果の関係のうちに結ばれることで現される世界の構成では断じてなく、そういった科学的分析に先行しそれを可能にしている世界をその湧出する運動のままに、言わば「子ども」が新たな世界を「学ぶ」ように描きとる、まさにそのようなものでなければならない。

振り返るまでもなく、それは日常生活における、人の普段の知覚、感情、全身体性の一切を交えた周囲の世界との関わりを一切を哲学の対象とすることである。反近代教育学的な教育学が目指すべき方向もそこにある。現在の今ここにある世界を、遡及的に因果論的に説明できると考えてきた科学に対し、その不可能性を指摘し、「大人から見た」のでは実は捉えられない、不可逆の「子どもから見た世界」をも含んだ教育学を、新たな現象学的方法論を用いて、今、まさに、ここにあることとして考察し直す、現象学と不即不離のものとしての教育学をメルロ＝ポンティは目論んでいたのではなかったか。新たな教育学は、そこから出発しなければならない。

ソルボンヌ講義は、メルロ＝ポンティのそうした自身の目指す哲学＝現象学に沿う形での、従来の哲学、心理学・生理学や神経学では明らかに出来ない人間の行動や振る舞いがいかにして可能なかを考える、近代的学問の総体的な批判の上に立った、教育学の新たな展開として、子どもと向き合うその姿勢を示していると考えられることができる。

ソルボンヌ講義は言われているようなミスキャストではなく、哲学者であるメルロ＝ポンティが自分の哲学の展開のために準備していた材料をただ並べただけの穴埋め講義では全くない。自身の哲学である現象学の立場から科学を批判してきたメルロ＝ポンティが、その立場から近代教育学の批判を通じて浮き彫りにしてみせた、メルロ＝ポンティの本来の教育論の展開に他ならなかったのである。

## 二. 「子どもから見た大人」

メルロ＝ポンティが批判する近代教育学の体系づけをおこなったのは、カント学派ヘルバルトの『教育学講義要綱』であった。教育学の基礎として子どもの発達過程を分析する心理学、「表象心理学」を前提とする近代教育学は、子どもには年齢に応じて一般化できうる心理的状态があり、その特性を把握しそれに合わせて教育内容や教育方法を開発していくことができるという、いわば「大人から見た子ども」の見立てを出発点としていた。そうだから近代教育学は、本質的に「子どもから見た」世界という発想を欠いている<sup>10</sup>。

カントはその「教育学」で次のように言っている。

「人間は教育によってはじめて人間になることができる。人間とは、教育がつくり出したものにほかならない。注意すべきは、人間は人間によってのみ教育されるということ、同じように教育を受けた人間によってのみ教育されるということである」<sup>11</sup>

「同じように教育を受けた人間によってのみ教育される」とは、「大人」によって「子ども」が、教育されねばならないということである<sup>12</sup>。

近代教育学が想定してきた人間観が、「大人から見た子ども」との関係と言えるのに対し、メルロ＝ポンティは、近代教育学が無視してきた「子どもから見た」世界が存在するとして、自身の教育学概論講義「大人から見た子ども」に、幼児の「離乳コンプレックス」「闖入(年下の兄弟姉妹ができること)コンプレックス」等の精神分析の知見の分析を導入する。ラカンの鏡像理論が取り上げられるのもその文脈である。

「ところで、子どもが他者との組織だった関係をなんとか確立するようになるのは、〔ラカンによれば〕鏡〔に映る自身の身体の鏡映像の認知〕を機縁とする」(112 / 166)

ラカンの「鏡像理論」についてメルロ＝ポンティは、こう説明している。

「鏡の中の自分を注意深く見つめ、自分を認め、強い喜びを示すのは人間の子どものだけです。この強い喜び方はたしかに、視覚的な見えのうちに観察される変化と内的志向とのあいだに対応があると気づくことに結びついています。幼児にとって、〔自身の身体の〕鏡像の出現は自分の身体の一種の奪回という

意味をもちます。こうした視覚的コントロールができるようになる前は、身体は寸断された状態、分離した状態にあったからです」(112 / 167)

メルロ＝ポンティは——近代哲学が自我の確立を完成されたコギトから出発すると想定するのに対し——ラカンに則って、幼児の意識が、自己の主体からではなく、自身の身体や意識が「寸断され・分離し」、周囲の大人たちのうちに埋め込まれてしまっている状態から出発すると理解する。周囲の大人たち・世界の中に埋め込まれ一体化している幼児の自我は、自身の鏡像の出現を介し、初めて自分を自分として、世界から「奪回する」<sup>13</sup>。幼児にとっては——既に自分から出発することを自明とするよう構成されてしまっている大人の認識とは異なり——自身の鏡像は、自分から見える他者たちの一人として出現し、驚きをもって迎えられる。それが自分の「内的志向」と結びつきうるものであり、「視覚的にコントロール」できるものであることは、だから学ばねばならないことなのである。幼児は「幼児の世界」を生き、自分自身を学習すると、メルロ＝ポンティは理解するのである。

フロイトであれば、幼児個人の心理内面の衝動＝リビドーから展開するとされる幼児の自我を、メルロ＝ポンティは、ラカンが、そうではなく、周囲の大人たち・世界との関係・分離から出発すると批判・修正したことを評価する。

「したがって、

- 1 鏡のおかげで〔幼児は〕、自己の身体を〔まだ自我を確立できていない〕自己受容的意識のうちで視覚的に統合することができるようになります。
- 2 しかし鏡は、幼児の心的発達にとっての一つの危険を表してもいます」(ibid.)

「フロイトがナルシズムのうちに見たのは、なによりもその性的構成要素、つまり自己の身体に向けられたリビドーでしたが、ラカンは、明らかにこの伝説を利用し、そこに別の構成要素を組み込みます。すなわち、

- 1 死への傾性、自己破壊の傾性。
- 2 見られるものとしての自己への偏愛(自己の点検、ないし自己の目録作成)。
- 3 ナルシズムにふくまれている孤独という構成

要素。ナルシスの魅力があり、しかも専制的な人は、過度に見たがり、また見られたがるものですが、同時に他者を拒否するものです。

こうして、鏡は主体が自分自身のうちに閉じこめることも可能にしますが、相互性の体系を打ち立て、他者の侵入を容易にもしてくれます」(112 / 167f)

フロイトの心理主義を批判するラカンを評価して、メルロ＝ポンティは、幼児にとっての自身の鏡映像の出現の意味が、——ラカン自身が、「自己への偏愛（自己の点検、ないし自己の目録作成）」としているのを素通りして——あくまで周囲の大人たち・世界との関係における「自己の奪回」＝自己の確立という意味であることを強調する。続けてメルロ＝ポンティは、ハトやバツの例を引き、そもそも身体的個体とされているものが、動物以来、周囲の他個体の身体に大きく影響を受ける相互関係的存在であることを示している。

以上の点から明らかである通り、メルロ＝ポンティが講義「大人から見た子ども」で展開しているのは、近代コギトの理性主体形成以前の、身体性の段階における「子どもの視点」からの「学び」の解明であり、それを原理的に欠いてきた近代諸学問の本質に対する批判である。それは同時にメルロ＝ポンティ現象学の展開と軌を一にする本来の教育学のあるべき展開である。

フロイトの「コンプレックス」も、この視点から批判されねばならない。「コンプレックス」は、個人の内的心理に帰するのではなく、外的な対人関係が個人に投影されたものとして説明され直す必要がある。「家族の基盤」も個人の内的心理に起因する本能に発するのではなく、「コンプレックス」すなわち外的な対人関係が個人に投影された結果である。「家族はその本能的基盤がいかなるものであれ〔外的な〕人間的要因によって変容され複雑にされるもの」(109 / 161)である、そうメルロ＝ポンティはみる。

## 「II 闖入コンプレックス

これは、弟や妹に対する一群の常同化した態度のことです。ここで問題になるのは、生命的レベルでの（たとえば、食事のためなどの）敵対関係ではなく、しばしば第二子誕生によって発動する人間的レベルでの嫉妬、両親の愛を得ようとしての争い、なのです」(111 / 165)

「こうして、〔第二子誕生による第一子の〕嫉妬〔という個人的情動と思われてきたもの〕もうまく説明できることとなります。それは、フロイトの考えたように同性愛的リビドーによるものではなく、同一化機制によるものなのです。ラカンは同一化は欲動とはきっぱり別のものだとしています。嫉妬は、なによりもまず〔個人の欲動から出発する〕性愛的な関係ではないのです。嫉妬している人の態度は、おのれを他者に同一化することで二重化されています。(1) まずその人は他者が経験するものをすべて経験します。つまり、その人は自分自身から離れて他者に侵入しているわけです。(2) しかし、その人は自分が他者と対立しているようにも感じ、その他者を嫌います」(ibid.)

見られる通り、フロイトが主張する近代個人的リビドーからの出発を抽象的構成と批判してメルロ＝ポンティが、それに代えて検証してみせるのは、それを生きられる世界の実際に引き戻し、理性以前の身体性の次元から「子ども」が周囲と同一化している自我を奪回し、自分というものを学んでいく、実践的学習の過程である。

「フロイト派の人びとは、〔個人の内的〕心的構成が文化の原因であると主張します。これに対してマリノフスキーは心理学的因果性に替えて社会学的因果性を立て、エディプス・コンプレックスを文化の結果とみなします。しかし、とはいえこの二つの因果性は切り離しにくいものであり、たがいに干渉し合うものです。むしろ必要なのは、因果性の用語で構想されるのではないような精神分析と社会学を構築することでしょう。こうして古典的精神分析の所与を乗り越え、その総合をはかるのが新たな人類学的精神分析、つまり新たな文化主義の目指す方向なのです」(128 / 193)

以上のように、メルロ＝ポンティは、近代哲学・近代科学・近代教育学の基本的想定である、完成された独立の自我とそれとは明確に分離された他我・客観の世界から出発することを、自身の現象学的立場から明確に批判している。「大人」からの視点により想定された個人の内的心理から出発し、「発達段階」を基準に教育を考えるのではなく、「子どもから見た世界」に立って子ども

の意識を、まず身体的に外的人間関係と「同一化・一体化」しているレベルから、順次そこから自分を「奪回」し、学習していくプロセスとして、自我の形成を想定し直さなければならない。その点で教育学は、決して「子どもから見た」世界を欠いてはならないのである。

### 三. 西洋社会と他文化社会

対象を分析・構成する近代哲学・自然科学の基本原理解が、事象の成り立ちそのものを把握するスタンスを原理的に欠いていることを批判して現象学に転じたメルロ＝ポンティは、ソルボンヌ講義を通じて近代教育学の科学性を批判し、教育学が「子どもから見た」「学び」の視点を欠いてはならないことを主張した。

教育の目的は本来子どもの発達・学習による自己の確立になければならず、「大人」の視点からの評価に基づく一方的な指導——「発達心理学という科学に則った技術」としての教育——ではなく、「子ども」がそれまでに獲得・確立してきた世界の拡張という視点を教育は中軸としなくてはならない。

「子どもから見た」世界そのものの把握ということが科学的分離抽象でしかない以上、「必要なのは、我々に由来するものと、子ども自身に由来するものとを区別するすべを少しずつ身につけ」、「子どもから見た」世界と切り離し得ない、「子どもから見た」世界に巻き込まれている「大人」として、「大人の視点」に立ちつつも「子どもから見た」世界にこだわり続け、「循環的依存関係あるいは相互包摂の関係」としての世界全体を捉え、記述しようと試み、考え続けること(89f. / 131)であり、それが教育学＝現象学が目指すべき目標である。ゆえに、「大人から見た子ども」の視点に立つよりない教育学は、自身のスタンスを自覚するためにはメタ・クリティックを必要とする。

ここからメルロ＝ポンティが、講義後半でヨーロッパ世界の家族構造を分析し、そこに見出される強い「コンプレックス」が外的対人関係の産物であるだけでなく、加えて歴史的な産物であることを検証しようとして、ヨーロッパ以外の世界の家族構造・社会的対人関係を分析してみせる意図が理解される。無論それは、ヨーロッパ社会に対する単純な処方箋などであろうはずがなく、メルロ＝ポンティが周到に、「母親が子どもたちを自分

の延長とみなし、子どもたちが自分のしたような経験をしないでくれればよいと望みながらも、彼女の行為のうち子どもたちにとって不可解なものがあるため、自分が目指したのとはしばしば正反対の結果にゆきつくというばあいがあります」(104 / 153)として教育の効果が因果論的に決定できないこと、「因果性の用語で構想されるのではない精神分析と社会学を構築する」必要があるとしていたことを想起する必要がある。

フロイトが、内的心理的に男児の父親殺し願望と規定した「エディプス・コンプレックス」は、先に見たように、外的対人関係＝家族構造に帰着するものと考えられなければならない。

「フロイトは『トーテムとタブー』において、エディプス・コンプレックスは普遍的なものだという仮説を立てました。彼はまず、父親の強権的支配下に置かれた原初の家族と息子たちによる父親殺しを仮定し、次いで、抑圧されていたものが回復することによって、一定の潜伏期を経たのち、父親の権威が復権するものの、それが父親殺しの記念という意味をもつトーテム崇拜(トーテム共同体)、及び数々の罪悪感と多くの性的タブーというかたちで行われる、と考えるのです」(116 / 173)

「エディプス・コンプレックス」と規定されたこの心理的過程の実際は、「無意識」の概念を「想像的なもの」という概念によって置き換える(109 / 162)ラカンに基づいて、次のように説明し直されなければならない。

「確かにエディプス・コンプレックスは(現実の、あるいは想像上の)禁止と懲罰の総体を表わすものとして、「超自我」の形成に一定以上の役割を果たしています。しかしラカンは、自己の身体に関する禁止は幼児の人生のもっとはるか以前にまで遡るものだと考えます。すなわち、おそらく肛門括約筋のしつけと即時的満足の放棄以来、太古的な「超自我」と身体寸断(および去勢)感情の基礎は形成されてきている、というのです。人間はおのれの身体の一部を犠牲にしてはじめて真の人間になりうるのだという考えは、人間精神のうちにきわめて深く根ざしているものであり、多くの原始的儀礼に見いだされるものです」(116 / 172)

見られるとおり、エディプス・コンプレックスの起源



を、フロイトがいうような心理的内面的な物語の抑圧ではなく、幼児の人生の自身の身体像との出会いから始まる学習過程から導き出し得るとするラカンの説をメルロ＝ポンティは積極的に評価する。先にも見たように幼児にとって自分の身体は、まず手・足・お腹のように自分の眼で見える部分と、顔・頭・背中・排泄等の内的志向といった見えない部分とに「寸断」されて現れ、次いで最初「他者」の一員でしかない自身の「鏡像」に出会うことによって、初めてその全身像が出会われる。幼児は最初「他者」でしかない自身の「鏡像」を、自分の全身像として「奪回」することを通じて、それまでの自分の眼に見える「寸断」された自分の身体部分を漸く自分と一体のものとイメージできるまでに学習し、その視角像と内的志向とを統合できるように学習するというのが発達心理学＝教育学の知見であった。そのプロセスに照らして考えるなら、幼児が最初に自分の眼で見る、自分の「寸断」された身体部分の像が「去勢」不安の原点というわけである。

そうだとするとしかし、エディプス・コンプレックスはその起因を理性主体形成以前の身体に有することになり、一層フロイトがいう人類に共通な普遍的なもの・超文化的なものといえるのではないか。実際メルロ＝ポンティは、「去勢幻想とは、実は、世界中に共通してみられる身体寸断化幻想の一特殊例にすぎないのです」(115／171)ともいうが、しかし身体を超文化的なモノ的なものと見るのは二元論的な科学主義の視点でしかない。メルロ＝ポンティの強調点は、幼児の自分の眼に見える世界の展開の方にあり、あくまでその外的対人関係＝家族構造がどのようなものとして幼児の眼に映るかということの方にあると考えられねばならない。

「エディプス・コンプレックスの重要性は、それが子どもにとって世界の客観化をはじめて実行するものだというところ、つまり、それが子どもを助けて、自分とは区別される外界があるのだと考えさせるところにあります。子どものその後の人生は、この客観化がどのようにおこなわれてゆくかによって左右されることになるのです」(116／172)

幼児は「自分とは区別される外界」として周りの「大人」たちの世界と出会う。その世界の一員としてそこに同一化・一体化されている自分という形で自身の「客観

化」を果たす。初め「他者」としてしか意識されない自身の「鏡像」を、「他者」と同一の「自分」であると学習することの裏返しとしてそれは行われる。そのことを通じ、幼児は周りの「大人」の対人関係を引き継ぐ。故にそのことが、幼児がどのような「大人」になり、「その後の人生」においてどのような「大人」であり続けるかを、根本から決定する、とメルロ＝ポンティは言うわけである。

かくして、身体論的に自身の身体像の奪還を通じて自我を学習し始める「子ども」は、同時に自分がそこから切り離された「外界」先ずは「家族関係」を、「大人たちの世界」として学習する。無論「家族」構造にはあらゆる社会的・文化的・歴史的要因が顔を出している。

「エディプス・コンプレックスはわれわれの社会の構造に結びついた一つの「制度」ではないのでしょうか。しかし制度だと仮定して、エディプス・コンプレックスの存在する社会において、果たしてそれが文化のよりよい発展を保証するものかどうかは別の問題です」(117／174)

メルロ＝ポンティは「エディプス・コンプレックス」が社会構造的な制度に起因すると考える論拠として、文化人類学者マリノフスキーによるトロブリアンド諸島の家族形態の報告をとりあげる。

「社会学的観点。父親であるということは、多くの点で制度的なつながりだと言えましょう。マリノフスキーは、トロブリアンド諸島の諸部族における性的諸関係や父性について研究することによって、これらの部族が性行為と出産とを、一方が他方の原因だというふうに結びつけて考えてはいないということを確認しています。たとえば、父親と子どもたちの間に実際の絆はないと考えられています。したがって、父親の役割は子どもたちに気晴らしや楽しみを与えることで、抑えつけたり厳しくしつけたりする役割は母方の叔父に委ねられます。父親としての機能がこのように分離されているので、父親と子どもたちのあいだにあまり葛藤はありません。エディプス・コンプレックスはかなり弱められます。…」(106f／157)

ヨーロッパ社会における強すぎる「エディプス・コンプレックス」は、トロブリアンド諸島の家族構成と比較

することによって、ヨーロッパ社会の「大人」が自覚できずに「子ども」に教えてしまっている、「地」と化した社会制度的な所産であることをメルロ＝ポンティは明らかにしている。それを教えるのは本来の教育学の仕事である。

ここからまたありうべき教育学が、一つ一つの文化がそれまでの所産の全てを引き継ぎながら、他方その都度自由に創造されうる「子ども」の新しい「学び」にも着目しつつ反近代教育学的でありながら、歴史の原点としての生活世界＝状況から片時も眼を離してはならない、という結論も導かれる。

「父親と子どもの同一化は、それが運命のうちに刻み込まれているものではなく、一つの自由な決定であるという意味で、一つの構成だと言うことができます。とってこれは、それが恣意的なものだということではなく、それが人間の共同生活によって創り出された一つの所産だという意味なのです」(107 / 157)

メルロ＝ポンティが考える「湧出する世界」そのものとしての身体性とは、行為や振る舞いを支える場である。行為や振る舞いは周囲の外的対人関係の中で生まれるものであり、段々と子ども自身のものであるとしてその個人史の中に積み重ねられ、獲得されていく。外的関係の中で浮かび上がるその身体性は、だから理性的自己によって一方的にコントロールされうるものではない。社会や文化との関係も含め、「大人」も「子ども」も理性的に規定された人間としてではなく、社会・文化・歴史的に複雑に絡みあう外的関係性の中でその行為や振る舞いを通して理解され、また自らを理解しなければならない、というのがメルロ＝ポンティが考える本来の教育学の課題である。

「事実、大人と子どもの関係は、周囲のあらゆる状況がこの関係全体を問いなおしているわけですから、人間関係のうちでもつねに難しい問題なのです。(中略)

一般に、子どもに対しておこなうことのできる本当に適切な行為などというものはありません」(105 / 154)。

## 結論

近代的世界観において理性が統御しうるはずの「行動」や「知覚」が、どのようなもので何に支えられているのか明らかにするというのがメルロ＝ポンティ初期の身体論の課題であった。

『行動の構造』や『知覚の現象学』において、近代哲学が想定してきた理性主体による身体の統制に異を唱えたメルロ＝ポンティは、人が何か新しく獲得し、出来るようになるということがどのようにして展開されていくのかについて、広く発達心理学やそして文化人類学の知見にまで手を伸ばし、その考察を進めていたと考えられる。そこに教育学との接点もある。

近代教育学においては、近代哲学そして近代自然科学に基づき、等しく備わる理性にいかにか働きかけその発達を促すかに主眼が置かれていた。主要な学問分野へ繋がる基礎的な部分を広く浅く獲得させることを目標に設定し、そこで得られる知識を学力としてそれをいかに育むかということを中心に教育は展開されてきた。学習内容や学力の内容の検討・批判は様々に行われてきたが、子どもの学習経験、つまり子どもが考え、理解し、表現することが、何に支えられどのように子どもの身の上で展開されていくのか、ということについては、大人が子どもに何をどのように教えるのかということよりも検討される機会が現代においてもなお少ないように思われる。

この子どもの学習経験について考えるという今なお重要な教育学の課題が、ソルボンヌ講義で、メルロ＝ポンティ現象学としても重要な課題として展開されたと考えることが出来る。世界の湧出をそのままに捉えるという彼の理想は、単に世界に巻き込まれていることとして、その湧出を既にあるものとして理解されるべきではなく、その湧出を支える今はまだ明らかになっていないものへも目を向けているものとして考察されねばならない。「子ども」「人」が何かを新しく獲得し、できるようになる過程の解明がその主題であったと思われるからである。

ゆえに、学習経験という一見、個人の中に閉じられているよう感じられるものについて、広く、関わるであろうこと・ものを検討すべくソルボンヌ講義でメルロ＝ポンティは、発達心理学はもちろんのこと、歴史的蓄積を含めた文化人類学に至るまで広範に、「湧出する世界」

そのままに世界の全てを取り上げたのであると考えられる。

註

- 1 (Merleau-Ponty 1949-1952) 邦訳書, 訳者あとがき (248) 参照。以下引用は, ( ) 内に頁数 (原書/邦訳) のみ記す。
- 2 当時, 理性中心的な近代教育学が主流だったことは, メルロ=ポンティの後任にピアジェがソルボンヌに招聘されたことが十分示している。
- 3 教育哲学におけるメルロ=ポンティの先行研究としては, 註で挙げる西岡けい子 (引用文献 5, 6) の他に, 高橋綾「〈こどもの哲学〉へ向けてメルロ=ポンティによるピアジェ批判から」『メタフュシカ』36 2005 (65-78), 奥井遼「身体化された行為者 (embodied agent) としての学び手——メルロ=ポンティの「身体」概念を手掛かりとした学びの探求」『教育哲学研究』107 2013 (60-78), 『〈わざ〉を生きる身体 人形遣いと稽古の臨床教育学』ミネルヴァ書房 2015, などがある。
- 4 (Merleau-Ponty 1949-1952)
- 5 近代教育学の体系づけをおこなったカント学派ヘルバルトの『教育学講義要綱』は, 教育学の基礎として子どもの発達過程を分析する「表象心理学」を据える。その本質は, 「意識内の認識の状態が低次から高次へと時間的にリニアに進展すること」にあるとされ, それに基づいて近代教育学は, ①おとなが子どもを効率的に教え導く一般的方法を構想しうる, ②その前提として, 子どもの年齢に応じた普遍的な心理状態があるという, 発達段階論の発想にあるとされる (西岡 2005)。
- 6 「大人から見た子ども」の全体構成は以下のとおりである (各章, 節の内容は重要と思われる部分のみ抜粋。一部補筆)。

〔序論〕

- I 他の諸科学に対する教育学の位置
  - a 教育学と道德の関係 b 教育学と児童心理学の関係
- II 教育学と歴史
- III 教育学と精神分析
- IV 教育学と史的唯物論

〔第一章〕親子関係

- I 子どもの誕生以前
- II 誕生後

〔第二章〕子どもの発達の諸段階

コンプレックスについての新たな考え方…

- I 離乳コンプレックス
- II 闖入コンプレックス  
鏡像の重要性
- III エディプス・コンプレックス

(…6 もう一つ別の例の分析——トロブリアンド諸島において子どもの置かれている諸条件 7 マリノフスキーの観察についての補足…)

〔第三章〕文化主義的社会学の研究成果

- I アロール島の住民についてのカーディーナーの研究
- II もう一つの例—アメリカの村プレンビル  
主要な特質/社会構造/社会生活/宗教/投射体系/子どもの教育/このような教育の結果
- III 原始的な教育のもう一つの類型についての研究—ナヴァホ族  
最初の六年間の教育/六歳から思春期まで/成人の生活/老年と死…

〔第四章〕ソシオメトリー

…A 自発性を再喚起するためのいくつかの技法 B 人間関係の分析 C 心理劇による治療 D 社会劇

- 7 (Merleau-Ponty 1945) 序文
- 8 『ソルボンヌ講義』訳者解説 (276) 以下参照
- 9 (Merleau-Ponty 1945) 序文
- 10 メルロ=ポンティが, 「子どもから見た」世界を強調しているのは, P・アリエスによるヨーロッパ文化における「子ども」の再発見 (『〈子供〉の誕生——アンシャン・レジーム期の子供と家庭生活』1960) より以前のことである (『ソルボンヌ講義』訳者解説 (266) 参照)。
- 11 (カント 1803) (221)
- 12 (鈴木 1994) (332-341)
- 13 西岡けい子は, ソルボンヌ講義でのメルロ=ポンティの「人間の意識の構造を最下層で支える身体レベルの「自分と他者との癒合的なシステム」(le système syncrétique moi-autrui)」の提起を起点として, ワロン

の鏡像理解を子どもの自我意識の出発点としつつ、周囲のおとなとともに生き成長していく子どもの様子が考察されねばならないと提案している。「幼児においてその鏡像はまずは不可解な異様なものとして現われる。それが自らの姿であることへの理解は、見られるものとしての自らの身体を受け入れて、他者たちがその子にそうあって欲しいと願う姿に合わせて新たに生きはじめることである。これは、それ以前のまったき全体の幸福が崩壊する「一種の自己疎外」に違いない」(西岡2008)(348)

## 引用文献

- 1 Maurice Merleau-Ponty: *Phénoménologie de la perception* 1945 (Gallimard 1976)
- 2 Merleau-Ponty à la Sorbonne, résumé de cours 1949-1952, Verdier, 2001, 邦訳: 木田元・鯨岡峻訳『意識と言語の獲得 ソルボンヌ講義 I』みすず書房 1993
- 3 Kant, *über Pädagogik* 1803 『カント全集 17 論理学・教育学』岩波書店 2001
- 4 鈴木晶子「カントの教育学」『現代思想』vol.22-04 1994 総特集=カント, 青土社
- 5 西岡けい子『教室の生成のために メルロ＝ポンティとワロンに導かれて』勁草書房 2005
- 6 西岡けいこ「脱自あるいは教育のオプティミスムー ソルボンヌ講義を起点とする肉の存在論の教育的思想意義一」『現代思想』総特集メルロ＝ポンティ 青土社 2008

# Merleau-Ponty's educational theory: Criticism of modern pedagogy by Merleau-Ponty: The Sorbonne Lectures

Mayumi FUKUCHI\*

French philosopher Merleau-Ponty gave lectures in 1949-1952 at the faculty of Literature of the University of Paris; Sorbonne. The purpose of this paper is to figure out his theory about education through the study of "The Sorbonne Lectures". Merleau-Ponty had criticized the point of view of the science because it can only make clear a part of the world and it is far beyond from the description of the appearance of the world which is aimed by Phenomenology.

So Merleau-Ponty at the Sorbonne, in the lecture "Children as seen from the adult", criticized modern pedagogy, in the same approach he took on the phenomenology criticizing modern science, because it depends on "the psychology of representation" such as science and descends in scientific technology. Merleau-Ponty insisted the importance of mutual perspective between adults and children, and considered, centering the body's problem of the child, the relationship in adults and children, not in the point of view of Freudianism which seeks the cause on the inner surface of the individual

, but in the psychoanalysis of Lacan based on the external interpersonal relationship. To relativize the psychoanalytic world of adults from the social-cultural aspects, Merleau-Ponty also reviewed the results of cultural anthropology.

So it can be said that Merleau-Ponty changed the form of his phenomenology, to criticize modern science, to the criticizing modern pedagogy, and practiced it as his original pedagogy by observing the development and self-formation of children from the phenomenological point of view.

---

## Key words

Merleau-Ponty, The Sorbonne lectures, Theory of body, Modern pedagogy, Criticism of education

---

\*The United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

# メルロ＝ポンティの教育論

—— メルロ＝ポンティの近代教育学批判・ソルボンヌ講義 ——

福 地 真 弓\*

フランスの哲学者メルロ＝ポンティが、1949年-1952年にパリ大学文学部にて行った講義『ソルボンヌ講義』の検討を通じて彼の教育論を明らかにするのが本稿の目的である。

メルロ＝ポンティは、その初期思想から、近代自然科学の分析的視点は、世界の一部を捉えるに過ぎず、現象学の目的である「世界のその湧出そのままに記述すること」からは程遠いとして批判していた。

『ソルボンヌ講義』の一つ「大人から見た子ども」でメルロ＝ポンティは、近代科学を批判するのと同じ視点から、教育学が単に科学としての心理学に基づきその応用技術として考えられていることに疑問を呈する。メルロ＝ポンティは、現象学的視点に立って包括的に、教育を子どもの発達・自己形成と捉え直し、それを考えるためには、「大人から見た子ども」の視点のみではなく、近代教育学が欠いてきた「子どもから見た」大人・世界も考慮されねばならないことを強調し、子どもの身体を

巡る問題に焦点を当て研究した。それに基づき、内面的心理的に分析を進めるフロイト的精神分析ではなく、外的対人関係、身体論的視点を考慮に入れたラカンの精神分析が取り入れられ、他方、社会・文化的側面から、「大人」の世界を相対化するため文化人類学の成果の検討も行われた。

このように、近代哲学を批判するメルロ＝ポンティの現象学は、近代教育学批判に形を変え、現象学的身体論的視点から子どもの発達・自己形成を捉え直し、彼の教育論として展開されたと言える。

---

## Key words

メルロ＝ポンティ, ソルボンヌ講義, 身体論, 近代教育学, 教育学批判

---

\*東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科