

Toward phenomenology of ambience : Based on the ambience experienced as a volunteer in an elementary school

木下, 寛子
九州大学大学院人間環境学府

<https://doi.org/10.15017/10268>

出版情報 : 九州大学心理学研究. 8, pp.23-30, 2007-03-31. Faculty of Human-Environment Studies,
Kyushu University

バージョン :

権利関係 :



雰囲気学の現象学に向けて

— ボランティア活動の中で体験されたある小学校の雰囲気を踏まえて —

木下 寛子¹⁾ 九州大学大学院人間環境学府

Toward phenomenology of ambience

— Based on the ambience experienced as a volunteer in an elementary school —

Hiroko Kinoshita (*Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University*)

This paper aims at presenting phenomenology of ambience in an elementary school setting. When I (the author) experienced the specific ambience at school volunteer activities, the question of what ambience itself was occurred to me. Then, basing my own experience, I started tackling it. Through a reflection on my approach to the question, it became clear that this process was understood as phenomenology itself. In this paper, it is tried to describe an ambience with three episodes that I encountered in the elementary school during five years and to bring the situation of interpenetration between the ambience and myself into light. The situation can be represented the expression that “I will manage to be here”, in other words, I am involved in the ambience while preserving my own existence. In short, it is understood that I had already engaged in phenomenology of ambience in that situation.

Keywords: an elementary school, ambience, participant observation, phenomenology, one's own existence

はじめに

雰囲気は、心理学では取り扱うことのできない現象とされてきた。その理由は、ベーム (1995; 1998; 梶谷・斉藤・野村編訳 2006) やテレンバッハ (1968 宮本・上田訳 1980) も述べるように、雰囲気が実体をもっておらず、その基礎を実体のうちにもたらずすることができない現象であるためと考える。伝統的な心理学は人間の行動や認知を取り扱う学であり、実体をもたないという雰囲気は心理学が取り扱いうる範疇を超えてしまうのである。

とはいえ、心理学とその近接領域では、雰囲気に関する研究は多数見当たる。伝統的な心理学では、組織風土 (e.g. Tagiuri, 1968), 社会的風土研究 (e.g. Moos, 1976 望月訳 1982; 伊藤・松井, 1996) などがあげられる。また、臨床心理学や精神医学の分野では、雰囲気的な現象を無視できない事例の研究 (e.g. 下山, 1993; 妙木, 1989) や、精神療法や精神科診断における雰囲気の意味を考察する論考 (e.g. 村田, 1994; 神田橋, 1990; Rümke, 1941; 1950; 1963 中井訳, 1984) などがある。これらの研究や論考の背景には、社会的環境への適応や

精神療法の場の成立・不成立など、場と人との関係に雰囲気が決定的に関わることがあるという原初的な体験と理解があり、たとえ雰囲気が実体として捉えることができず従来の学問の枠組みで捉えきれないとしても、人の経験に深く関わるものである限り、雰囲気が問われる必要性は必ず生じてくると考えられる。

筆者 (木下, 2006) の場合、雰囲気としか言いようのない現象に出会い、それを問わざるを得ない事態にくりかえし直面するなかで、「雰囲気とは何か」と問うことになった。この問いは、筆者が小学校 (福岡市立 S 小学校) でボランティアとして過ごす中で生じたものだった。そして問いの契機は、この小学校の特殊学級 (T 学級) で起こった「ゆれ」と呼ぶべき独特な雰囲気体験にあった。

筆者はこのとき、雰囲気について問うために小学校に赴いたわけではなかった。もちろん、先行研究の方法を用いて雰囲気を捉えようとするつもりもなかった。そして雰囲気を問うことになってからも、先行研究の知見や方法は棚上げされた。なぜなら既存の雰囲気研究が、筆者の体験した雰囲気を十分に現しているとも、筆者の問いに十分に答えてくれるとも思われなかったからである。そして、さしあたり既に自分に体験されている「ゆれ」を伴う事態を記述することから試み始めた。その結果「ゆれ」は事態に身を置く中で体験に伴って筆者に現れてくるものと考えられ、そして、「ゆれ」が問われるようになったところには、筆者がボランティアとしてその

¹⁾ 筆者ら学生ボランティアを長年の間受け入れ、見守ってくださっている S 小学校の教職員の先生方、そして、これまで出会ってきた子どもたちに、心からの感謝を申し上げます。なお、本論文の作成にあたり、九州大学大学院南博文先生、丸野俊一先生からは貴重なコメントと励ましを、また、阪本英二さん (同大学院人間環境心理学研究室) からは多大なサポートをいただきました。心から御礼申し上げます。

事態に対処しようとするありようが見えてきた。つまり、雰囲気とは、体験主体としての「わたし」と切り離しえぬものとして、「わたし」に相互浸透的に現れるものと考えられた。

このような筆者の辿ってきた経緯は、反省的に捉えなおすと、例えばハイデッガー（1927 細谷訳 1994）が言う、「事象そのものへ」という格率で示される現象学の方法そのものだったと考える。現象学とは、実に多義的に使われている言葉だが、ハイデッガーは端的には“おのれを示すものを、それがそれ自身の方から現れてくるとおりに、それ自身のほうから見えるようにすること”と述べた。

阪本（2004）は、場所の存在論的解釈を展開した際、その方法としての現象学について上のハイデッガーの言葉を引きつつ、次のように述べている。現象学は現れてくるものが「そう見えてしまう」事実にあるのまま忠実に従う。そして、その現れてくるものの「現れ」を記述し、そのように現れてくる「意味」を読み解くことを目指す。それは、主観的なものを扱おうとすることではなく、また、その途上においてはあらゆる学的判断が退けられる。

筆者の雰囲気へのアプローチは、雰囲気に出会ってその現象について問うことになり、直接答えようと模索するうちにおのずから形成された方法だった。この方法を以上のような現象学の意味と照らし合わせたとき、それが雰囲気へアプローチする「現象学の方法」と呼べるものであったことがあらためて明確になってくる。

目 的

本稿では、雰囲気を経験し、それが問われるようになった過程から、筆者と雰囲気の相互浸透的なあり方を把握しなおす。その上で、雰囲気へ接近しうる方法として、筆者がこれまで辿ってきた道筋を現象学的に提示しなおすものである。最後に現象学の方法から、これまでの雰囲気研究および学校の参加観察の前提に対し、いくつかの問いを投げかけたい。

方 法

S 小学校で筆者が体験してきた出来事をエピソードとして示しながら、体験の主体としての「わたし」²⁾と雰

²⁾ 以後、本稿では記述や考察において、「わたし」という言葉を使う。この「わたし」とは、大まかには四重の意味を含んでいる。第一に、本稿で議論を展開しようとする筆者であり、第二に、小学校に身をおく個人的な存在としての「わたし」である。第三に、S 小学校のなかでボランティアという社会的な役割を担う「わたし」であり、第四に、ひろく雰囲気を体験する主体を指す意味での「わたし」である。

囲気の相互浸透的なあり方を描き出すことから始める。まず、5年間のわたしのあり方の変遷にそって、異なる局面の3つのエピソードを示す。5年間の変遷にそって3つのエピソードを示すのは次のような理由からである。

「ゆれ」という雰囲気が実際にわたしにとって大きな問題となっていたのは、2年目の一時期のみであった。この時期とは一体どのような時期であったのか、5年間の変遷のなかからそれを問うことで、雰囲気を問わざるを得なくなった時期の内実がより明確になると考えた。ここでは、3つのエピソードの概略を予め示し、その出来事が起きた小学校とその特殊学級である T 学級の概要を示す。

エピソードの概略と記述の提示の仕方

これまで雰囲気が問題となったのは、もっぱら T 学級の授業時間中、わたしが授業の補助にあたった際の体験であった。3つのエピソードで取り上げた出来事も、おのずから T 学級の授業時間中のものになった。

第1のエピソードは、筆者が小学校を訪れた最初の年（2001年度）の出来事である。このころ、わたしのあり方や雰囲気が問題になることはなかった。

第2のエピソードは、2年目（2002年度）の出来事である。この時期は、度重なる出来事を契機に、小学校で体験される雰囲気がボランティアにとって大きな問題となっており、わたしのあり方についても、雰囲気とは別々にではあるが、考え始めていた。

最後のエピソードは、3年目（2003年度）の出来事である。この時期、雰囲気は再び、ボランティアにとって大きな問題とはならなくなっていた。しかし、雰囲気が際立って体験されることはしばしばあり、3つ目のエピソードとしてこうした体験のひとつを取り上げた。

それぞれのエピソードは、S 小学校での5年間を振り返って、その時々わたしのあり方や教室の雰囲気がよく現れていた出来事を取り上げたものである。その出来事の記述において、わたしの体験の全般やあり方、雰囲気を表現することを目指した。同時に、学校や学級に関わるさまざまな概念の枠組みによって記述することを差し控えた。そして、わたしの体験を十分に表現する言葉を探し当て、その言葉によって記述することで、そのとき起きていたことや雰囲気が立ち現れることを期待した。

さらに各エピソード記述に対し、出来事の中に見出されるわたしのあり方と、雰囲気のそれぞれに定位し、それぞれの性状を描く試みを展開した。その試みのなかで、わたしのあり方と雰囲気の間相互浸透的なあり方を示した。

なお、本稿での3つのエピソードとそこに現れるわたしのあり方と雰囲気に関する言及は、あくまでも現在の

わたしがこの5年間を振り返って意味を見出し、示したものであることを確認しておきたい。つまり、ここで示される記述は、単にその都度体験されたこととその意味を表現しただけではなく、5年間の経緯のなかに位置づけなおされ、意味づけなおされたものということである。

S 小学校およびT学級について

以下にわたしがこれまでボランティアとして訪れてきたS小学校と、そのなかでも最も多くの時間を過ごしてきたT学級について、概略を示す。

福岡市立S小学校について S小学校の学校要覧によると、S小学校は1971年に開校した市立小学校である。校区への入居者拡大と共に1980年に規模がピークを迎えた(学級数38, 児童数1487名)。しかしその後児童数の減少が進み、現在は学級数12(特殊学級を含む)、全校児童279名、配置職員28名(2006年5月1日現在)という規模になっている。校区の特徴として、埋立地に造られた市営・県営団地のみで校区が構成されていることがあげられる。また、家庭に日本語以外の言語環境をもつ子どもたちが多く在籍していることも特徴的である。

なお、S小学校は、2001年度に九州大学教育学部で始まったボランティア派遣における最初の受け入れ校である。わたしともう一人のボランティアがS小学校を訪れ始めたとき、S小学校もまた、学生のボランティアを継続的に受け入れるのは初めてだった。

T学級について 福岡市内の市立小学校147校のうち、知的障害特殊学級をもつ学校は50校71学級(2005年5月1日現在)である(福岡市, 2005)。T学級は、その知的障害特殊学級のひとつである。2006年度現在、T学級に在籍する子どもは6名、担任教師は1名である。わたしが訪れてきたこの5年間で3人の教師がT学級を担任した。在籍児童は、もともと1, 2名と少なかったが、筆者がボランティアとして小学校を訪れた最初の年(2001年度)以降、在籍児童数が4名と大幅に増えている。この学級の子どもたちの中には、校区外から保護者に連れられて来る子どもも少なくない。また、S小学校は交流教育に積極的に取り組んでおり、通常の学級とT学級の子ども同士の交流も盛んである。

S 小学校での出来事

ここから、S小学校でのエピソードを3つ続けて示す。わたしたちボランティアが最初に小学校を訪れた頃の体験は、不慣れと緊張という言葉では片付かないものがあった。そのような状況から始まり、5年間のうちに、「ゆれ」と呼ぶような強烈な体験を経ながらも、確実に小学校のなかで自然に振舞い、他の先生や子どもたちと一緒にいられるようになってきた。そのあり方とその都度現

れる雰囲気が、3つのエピソードの中ではっきりと見えるはずである。

エピソード1：ここは何の教室か(2001年度春)

朝、T学級の教室に入ったわたしたちボランティアは、子どもたちと先生のやりとりを突っ立って見ていた。すると、先生が2脚椅子を持って来てくれて、ボランティアに対して子どもたちの傍らに座るよう愛想良く勧めてくれた。わたしたちは少しだけ顔を見合わせ、おたがいに「お先にどうぞ」と譲り合いながら椅子に座った。

みんなが席に着くと、先生は「カレンダーを作ります」と言って子どもたちに画用紙を配り、わたしたちボランティアには、「カレンダーを手伝ってあげて下さい」と言った。子どもたちは、わたしの目の前で躊躇することなく、さっさと鉛筆と定規で線を引き始めた。わたしは、目の前の子どもが着々と進めていく作業の様子をただ見ていた。そのうちに、先生が「カレンダーをこの子どもたちに作らせるのはね」とわたしたちにカレンダー作りの意図を話し始めた。この教室にやって来る子どもたちは、カレンダー作りのなかからさまざまな力を伸ばす機会を得るのだと教えてくれた。先生の話の随所に、わたしには不明なことがあったが、それを口に出すことはできず、ただ頷きながら聞くばかりだった。最後に先生は、「いつか使えますよ、覚えておいて」と結んだ。わたしはこの最後の一言になんと返事をしたものかと困惑してしまい、しばらく先生を見つめていたが、「そうかもしれないですね」と返事をした。先生も一瞬こちらをまじまじと見ていたが、子どもとの作業に戻っていった。

エピソードについて このエピソードは、わたしが小学校を訪れて間もない時期のものである。わたしたちボランティアは、小学校に「手伝い」に来ているのであるが、何もできずにいる。教室に入っても、子どもたちと先生のやり取りに入ることもできないし、勝手に座ることすらできない。わたしたちは、先生が具体的な指示を出してくれなくては、身動きがほとんど取れなかった。

先生から何か指示をもらったときには、ここぞとばかりに動こうとしたが、結局分からないことばかりだった。たとえばカレンダー作りでは、なぜ子どもたちが唐突に線を引き始めるのかが分からなかった。子どもたちが画用紙を配られた途端に線を引き始めるということが不思議なことだった。先生は「手伝うように」とわたしに言ったが、子どもたちがやっていることのどこに手伝う必要が生じているのかも分からなかった。わたしは手の出しようもなく、ただ目の前で起こることを見ているほかなかった。

わたしがただ子どもを見ている様子を見て、先生も何かを教える必要を感じたのかもしれない。先生はわたし

に、「カレンダー作り」という課題にこめられた意図を教えてください。しかし、「カレンダー作り」の意図はわかっていても、その課題の対象となっている子どもたちが何者なのか分からないし、なぜ数人の子どもたちがこの教室でカレンダーを作っているのかも分からない。派生して見えてくる不明な点を先生に尋ねようと思っても、どのように聞けばよいのかが分からず、尋ねることが先生や子どもたちに対して失礼に当たらないか、と不安になる。わたしが抱えている底抜けの分からなさに触れて、途方に暮れ、分からないことを言葉にすることもできずにいた。

この頃、まだわたしはこの教室が特殊学級であることも、そこに来ている子どもたちがその在籍の子どもたちであることも知らなかった。この学級について先生たちの口から直に聞くことができたのは、この出来事からおおよそ1年の後になる。

このエピソードでは、事態はほとんど「意味をなしておらず」、「不明」であった。そのなかでわたしは自分自身の身の処し方を自分で決められず、また目の前のことの分からなさに、手出しもできずにただ見ているという状態で、「分からないことが何なのかも分からず」にいた。そのなかでわたしは、とにかく具体的な指示を待つことしかできなかった。

エピソード2：これはボクの写真（2002年度冬）

〔授業中、シュンがどこからか大版の紙の束のようなものを持ってきた。それは、先生が保管していたはずの写真のファイルだった。わたしと先生の制止にも構わず、シュンのご機嫌でファイルを開いて眺め始めた。その様子を見ると、今までにも同じようにシュンが教室の物を持ち出してきたことが頭にちらついた。このような場合、物の持ち出しについて先生とシュンとの間で「返せ」「返さない」のやり取りが始まり、そのまま教室全体が落ち着きをなくしてしまうことがしばしばだった。〕

わたしは息を詰めてシュンの一挙手一投足に見入っていた。そのなか、先生が再度ファイルを返すようにシュンを促す。「それね、シュン君が卒業のときに渡そうと思って、大切にしている写真のファイルなのよ」。しかし、シュンはきょとんとした表情をして先生を見ただけで、いっこうに耳を貸す様子もなく、再び手に持ったファイルを開いて写真を眺め始めた。先生はそれ以上は詰め寄らず、シュンの傍らを離れ、他の子どもの個別学習についた。しばらく様子を見るということなのだろう。

シュンはしばらくファイルをめくっていた。しかし、ファイルの中から唐突に写真を引っ張り出し、そして一枚をわたしに見せて尋ねてきた。「持って帰っていい?」。その写真はT学級の集合写真だった。わたしが答えて詰まっていると、先生が横からファイルを返すようにと

シュンに言った。シュンはムツとしたように「いいの、これ、ボクのだから」と早口で言い放ち、ファイルを抱えて立ち上がった。さっき引っ張り出した写真はシュンの手にあり、ぐしゃりと歪んでいた。わたしもシュンにつられて立ち上がった。先生はシュンからまったく目を離さなかった。ある子どもが「せんせいこわーい」と先生の傍にすっと寄り添って行き、ある子どもは成り行きを見守ろうとするかのように、机から身を乗り出してシュンと先生の様子を交互に見ていた。次の瞬間、シュンは真剣な表情で、「これ、ボクのだから」と繰り返して言い、そのままタツと教室から走り出て行ってしまった。「シュン君!」と、わたしと先生の呼びかける声が重なった。先生は「今、マジックも持ってましたね」と低く言い、シュンを追いかけて教室を出て行った。「せーんせーい」と声をあげ、先生に寄り添っていた子どももそのあとを追うように教室を出て行った。もう一人の子どもは一瞬、チラッとわたしの方を見たが、ニヤリと笑い、サッと教室を出て行った。静止する間もなかった。

ほんのつかのまのうちに、教室にはわたしひとりだけになってしまった。

エピソードについて この時期になると、わたしたちボランティアはT学級での個別学習や一斉授業において、いちいち指示を受けずとも子どもたちの学習や先生の手伝いなどをするようになっていた。小学校を訪れるようになって間もない頃からすれば見違えるようだった。しかし、T学級はこの頃、些細と見える出来事をきっかけに落ち着きを失いがちでもあり、わたしはその中で自分のあり方について反省することが多かった。このエピソードでも、シュンが写真の束を持ち出すという小さな事件が起こり、そこから教室が不安定になっていった。

シュンが写真を持ち出してきた時点から、「何かが起こる」という漠然とした不安が起こり、さらにその不安は確信めいてきた。その「何か」が予測できない不安と一触即発の緊張で張り詰めていた。そのなかでわたしは、何らかの対処のために実際に振舞うことができずにいた。成り行きがまったく予想できず、事態の展開が自分の一挙手一投足にかかっているように体験されていた。その後、再度の先生の促しをきっかけにして事態は転がるように動き出したが、そのときも同様であった。わたしは一声あげることも、子どもたちが教室から飛び出していくのを身体で止めることもできず、先生や子どもたちをただ見ているだけだった。既に起きてしまったことに対し收拾しようと慌て、身を乗り出すものの、結局は事態の激しい変化に追いつかずに圧倒されていた。

この出来事では、小さな出来事をきっかけとして、雰囲気は「緊張して張り詰めて」いき、さらにきっかけを得て、事態は激しく変化していったが、どこまでも「成り行きの見えない不安」な状態にあった。そのなかを、

わたしは刻々と動いていく事態になんとか対応しようとしながらも、どうすればよいのか分からず身動きが取れずにいた。

事態に対して実際に身動きすることができないのは、エピソード1とは異なり、事態の意味が不明だからではなかった。むしろそれはいちいち明らかであり、自分自身が行動を取る必要も見取っていた。しかし、どのように動けばよいのかが分からず、事の大きさと激しい変化に圧倒され、また、そのなかでのわたしの振舞いが持つ意味の大きさに圧倒されて、かえって動くことができなかったように思われる。

エピソード3：自分の作品でしょ（2003年度7月）

〔この日、わたしはカズマの図工の作品づくりを手伝うことになった。段ボールで大きな動物を作るのが課題だった。わたしは前の週にもカズマの図工の手伝いをしており、課題はおおよそ掴んでいた。〕

先生がどこからともなくカズマが作った段ボールのパーツを持ってきて、教室の後ろの床に広げてくれた。先生はカズマに「前の続きをやってね」と言い、他の子どもたちの勉強を見るために立ち去った。わたしとカズマがその場に残された。

教室の後ろを歩いているカズマは、ふらりふらりと歩いていた。そして、ちょうどわたしに背を向けている状態で、表情も見えなかった。わたしは、工作の準備を整えながら、「カズマくん、図工しよう」と声をかけた。しばらく待っていたが、カズマが戻ってくる様子ではなかった。カズマを見ると、こちらに背を向けており、後ろに置いてある玩具を触ったり掲示物を見上げたりしている。その様子は、遊びに没頭しているようにも見えなかった。しかし、だからといってわたしの声が入っているようでもなかった。どうも解せない。そこでさっきよりも少し大きな声で、カズマに向かって「休憩終わりよ」と再度声をかけた。しかし、カズマは全くこちらを振り向かず、相も変わらずふらりふらりとしていた。さらに何度か呼びかけてみた。やはりカズマからの応答はない。やはりカズマの耳にはわたしの声が入っていないのだろうか。もう一度カズマに声をかけたとき、カズマの表情がちらりと見え、ニヤリとしたのが見えた。聞こえていて無視していたのだ。安堵とともに、少しむっとした。

わたしは改めて話しかけた。「わたしね、カズマ君の手伝いはするけど、カズマ君のかわりに作ったりしないよ」と声をかけた。背中を向けていたカズマはニヤリとしたまま、少しこちらに向き直った。突然、先生の声が背後から降ってきた。「そうよー、木下先生がちゃんとして手伝ってくれてるんだから、今日中に作ってしまいなさい」。その言葉にわたしも「そうだそうだ」と頷いて、「もうすぐ出来上がりそうだし」とカズマに言っ

た。先生の言葉とわたしの一言に後押しされたように、カズマはニヤッと笑って、ようやく製作中の作品のところにやってきた。

エピソードについて 小学校でのボランティアの経験が3年目に入ったこの時期、わたしはボランティアとしてその場で過ごし、自ら動くこともできるようになっていた。学校の中には、まだ分からないことや知らないことが多かった。しかし、不明なことは誰かに尋ねることもでき、身動きが取れないということはなかった。また、雰囲気が大きな問題となることもほとんどなかった。このエピソードは、そのような時期にあって雰囲気が際立って体験された出来事を取り上げている。

わたしは最初、カズマに学習に戻るよう促そうとして声をかけていた。これは、いつもどおりのことだった。しかし、カズマはまったく応答する様子がない。そもそもわたしの声がカズマに届いていないようにすら見えた。この事態が解せず、果ては自分が呼びかけている対象や呼びかけている自分の声までおぼつかなくなり、怪しくなってくる。当初はカズマを学習に誘いかけようとして呼びかけていたはずが、いつの間にか、何のために呼びかけているのかも不明になっていた。ただ、おぼつかず、判然としない事態をなんとかして打ち破り、明らかにしたくて呼びかけていた。この雰囲気の中では、図工という課題もどこかに吹き飛んでしまっていた。

このエピソードでは、カズマから応答がないということを引きかき、事態は次第に「おぼつかず」、「怪しく」なっていく。そのなかでわたしは、呼びかけている目的も吹き飛び、この事態をなんとか明らかにし、解消しようとして振舞っていたようだった。

考 察

本稿の冒頭で、雰囲気が人の経験に深く関わるという原初的な体験と理解がある限り、雰囲気は問われる必要性を生じてくる、と述べた。さらに木下（2006）は、雰囲気を問う試みの結論として、「わたし」のあり方と雰囲気は相互浸透的に現れると考察した。本稿では、この雰囲気の現れ方を再提示し、その現れをそのまま可能にする方法、つまり雰囲気現象学がどのようなものであったのかを示すことが目的となった。

雰囲気の現れ方と現象学の方法

考察では、これまでに示した3つのエピソードより、「雰囲気の現れ方」、つまり雰囲気とわたしが相互浸透的に現れることを把握しなおす。その上で、雰囲気に接近しうる方法として筆者がこれまで辿ってきた道筋を「問いへの臨み方」「問いの与えられ方」「場への臨み方」の3点について、具体的なエピソードと共に現象学的に提

示しなおす。

雰囲気の流れ方 筆者が辿ってきた雰囲気に接近するアプローチは、雰囲気の流れをそのまま可能にする方法として形成されてきた。つまり、筆者の辿ってきた道筋は、雰囲気の流れ方を映し返すように提示することができると考える。そこで、まず3つのエピソードから、わたしと雰囲気の相互浸透的な流れ方を把握しなおし、雰囲気が「わたし」の経験に深く関わっている様相を提示する。

エピソード1では、「意味をなしておらず」、「不明」な雰囲気を呈し、そのなかでわたしは「分からないことが何なのかも分からず」、受身になるほかなかった。

エピソード2は、雰囲気が問われるようになった時期のものである。この出来事では、小さな出来事を端緒として事態はめまぐるしく展開していった。雰囲気は「緊張して張り詰めて」いき、「成り行きの見えない不安」な状態にあった。そのなかをわたしはどう対処すればよいのか分からず、身動きが取れずにいた。さらに、事態の変化の激しさと、自分の振る舞いが事態の展開に大きく関わるかもしれないということに圧倒され、なおさら身動きが取れなくなっている。

エピソード3では、事態は次第に「おぼつかず」、「怪しく」なり、そのなかでわたしが取っている振舞いの目的も霧散していった。ただ、この事態をなんとか明らかにし、解消しようとして振舞っていた。

いずれのエピソードにおいても、雰囲気は単に感じ取られるものではない。雰囲気体験のなかで、受身になっていたり、圧倒されて身動きが取れなくなったり、また目的も忘れて事態を明らかにしようと躍起になってしまったり、というように、わたしのあり方は雰囲気のなかで大きく方向付けられてしまっている。

一方、すでに事態にある関わり方をしているわたしに、雰囲気は事態の圧倒的なリアリティを呈示する。「意味を成しておらず」「不明」な雰囲気も、「張り詰めて」「成り行きが見えない不安」な雰囲気も、また事態の呈する「おぼつかなさ」や「怪しさ」もまた、確固として疑いを差し挟む余地のないものとして体験されていた。そのなかにあって、わたしは他のあり方や事態に対する他の見方を選ぶ余地はない。

雰囲気はわたしの在り方を大きく方向付ける。その一方で、事態に臨むわたしに、雰囲気は圧倒的なリアリティを伴って現れる。このように雰囲気とわたしのあり方とは切り離しがたく現れている。ここで、雰囲気とわたしの相互浸透的な流れ方が、具体的な出来事のなかであらためて確認されたと言えるだろう。

現象学の方法—問いの与えられ方と臨み方 筆者はS小学校を訪れる際、予め雰囲気を問おうと考えていたわけではなかった。また、日ごろ体験される雰囲気の多く

は筆者が小学校で過ごす際、特に問題となることはなかった。実際に雰囲気を問うことになったのは、ある独特な雰囲気にくりかえし出会ったためであった。では、この雰囲気体験は、どのように問題になってきたのだろうか。この独特な雰囲気は、本稿のエピソードでは2番目のエピソードに現れる雰囲気に相当する。以下でこのエピソードの雰囲気がなぜわたしにとって問題となったのかを考察する。

「雰囲気の流れ方」の考察でも概観したとおり、エピソード2では事態が動く気配や緊張に、「わたしが動かなくて」と焦るものの、具体的に事態に対処する振る舞いには結びつかなかった。

しかし、事態が動く気配や緊張は、事態に関するわたしの確信であった。それに応じて振舞えることは、事態にその都度対処するうえで必要なことでもあった。ボランティアであるわたしは教室や学校の事情を充分には知らないが、雰囲気に応じて振舞えることで、その都度の事態でボランティアとしての役割を果たすこともできたのである。

したがってエピソード2のように、雰囲気体験が具体的に事態に対処する振る舞いに結びつかないということは、ボランティアとしての役割を果たすことができないということと同義であった。そしてこのことは、わたしがボランティアとしてS小学校で「なんとかやっていく」ということができないことでもあり、わたしにとってはS小学校での自身の存在が脅かされるような体験であったと考えられた。

わたしの問いは、単に雰囲気を問うだけのものではなかった。わたしが担うボランティアという独特なポジションをも含みこんだあり方とそれが脅かされるという体験もまた、雰囲気と共に問われなくてはならなかった。その点で既存の雰囲気研究は、筆者の体験した雰囲気を十分に現しているとも、筆者の問いに充分に答えてくれるとも思われなかった。それゆえ、わたしが場に臨むときと同じく、おのずから既存の雰囲気研究からこの問いに答えることは斥けられることになった。そしてボランティアとしてその場に居続けようとするのなかで体験される雰囲気を解釈することから、わたし自身の問いに答えることになったのだ。

現象学の方法—場への臨み方 本稿のはじめにも述べたとおり、雰囲気迫るために筆者が辿った道筋では、雰囲気について問おうとしてS小学校に赴いたわけではなかった。そこでは、ある学問の枠組みから教室や学校を捉えたり観察したりするような場への関わりは斥けられており、わたしの場への臨み方は、端的に言えばボランティアとして場に関わるということであった。しかし、「ボランティアとしての関わり」とは一体どのようなものだったのだろうか。以下において、その内実を問

いたい。手がかりとして、以下で3つのエピソードのなかでのわたしの振る舞いを再度反省的に取り上げ、考察する。

エピソード1では、小学校を訪れ始めて間もなかったため、右も左も分からなかったわたしが、先生からの指示をひたすら受身で待っていた。それはただ漫然とその場を見ていることと同じではない。わたしの振る舞いの方針が与えられることを待っていたのだった。エピソード2では、全体として落ち着きを失っていく教室において、わたしは結局何ら対処することができずにいた。このときも、実際に動くことはできずにいたが、やはりその場を漫然と見ているわけではなく、事態の收拾に乗り出そうとしていた。その一方で、自分の振る舞いによって事態がかえって混乱することを恐れていた。エピソード3では、担任の先生に託された子どもの個別学習の場面で、声をかけても応答しない子どもに対し、なんとか応答を引き出そうとして必死に声をかけていた。

反省的に見れば、いずれの振る舞いもその時々のわたしが最大限にその場に貢献し、かつその場の妨げにならない関わり方であったように思われる。これがボランティアとしての関わりにおいて最も気配りすることだった。このような気配りに通底する臨み方とは、「この小学校で何とかうまくやっっていこう」とすることであり、換言すれば、自分の存在を維持しようとしながら周囲と関わるという場への臨み方だったと考えられる。

以上の考察から、「ボランティアとしての関わり」の核となるのは、「この小学校で何とかうまくやっっていこう」と場に臨むことであると考えられた。そして、この臨み方はおのずから、さまざまな学問の枠組みによって学校を見たり、観察したりしようとする態度を斥けることになった。

雰囲気現象学へ向けて ここまでの考察で、雰囲気はわたしのあり方と切り離しえず、相互浸透的に現れることが把握された。そしてわたしは、雰囲気とわたしのあり方の相互浸透の中でそのようにしか振舞えないものとして、その事態に対処していると考えられた。

一方、雰囲気接近の方法とは、次のようなことを兼ね備えていることが確認された。

まず、わたしが小学校で過ごす上で常に通底していたのは、ボランティアとして「なんとかここでやっっていこう」とすることだった。そして、この臨み方はおのずから、さまざまな学問の枠組みから学校を見たり、観察したりしようとする態度を斥けることになった。

さらにわたしの問いは、単に雰囲気を問うものではなかった。雰囲気が問われる事態とは、ボランティアという独特なポジションをも含みこんだわたしのあり方が脅かされる体験でもあった。このような性質の問いに答えるには、ボランティアとしてわたし自身が「なんとかこ

こでやっっていこう」という臨み方において体験される雰囲気を理解することから始めるほかなかった。

ここにおいて、雰囲気とわたしの相互浸透的な現れを可能にしたのは、S小学校においてのわたしに通底する「わたしがここにおいて、やっっていこうとすること」、つまり自分の存在を維持しようとしながら周囲と関わろうとする場への臨み方だったことが明らかになってくる。

この方法を、小学校という場所で雰囲気接近することとして考えると、雰囲気現象学とは特別な方法を取ることではないことが再確認できる。S小学校という場所で行なわれる雰囲気現象学とは、わたしがS小学校において、ボランティアとして事態に対処しながら「なんとかここでやっっていこう」ということであり、端的には小学校でボランティアとして生活するということを指している。

したがって、雰囲気に現象学的に接近する際には、ただ見ているだけという観察する態度はおのずから斥けられることになった。また、学校の雰囲気に接近するためには、児童や教職員という学校の成員としての「資格」も必要ではないことが明らかになった。雰囲気に現象学的に接近することとは、ただ「なんとかここでやっっていこう」として場に臨み、体験されることを糸口とすることであると考えられた。

雰囲気を捉えることと参加観察

ここまで、雰囲気現れ方とそれに接近しえた方法を現象学的方法として再提示してきた。最後に、この再提示された雰囲気現れ方と現象学的方法から、これまでの雰囲気研究および学校の参加観察の前提に対し、いくつかの問いを投げかけたい。

風土研究への問い まず、これまでの雰囲気研究、とりわけ社会風土研究について問いを投げかけたい。社会風土は、Moos (1976 望月訳 1982) が提案する概念で、多くの人が直感的に信じている、環境が人に対して持つ影響力であり、社会的環境の性格ないし雰囲気とされる。この社会的風土の概念は、学級風土質問紙 (e.g. Trickett & Moos, 1995) の基礎となっており、学校・学級環境と個人の相互作用への介入や学級理解・対応の際に、学級をアセスメントする方法として学校臨床実践において期待されている (伊藤・松井, 2001)。

しかし、風土質問紙によって仮に成員の「風土知覚」が捉えられたとして、それは学級への介入や対応をする者にとってどのような意味を持つことになるのだろうか。たとえば次のような疑問があげられる。第一に、成員が「学級環境」を評定するという仕方は、成員が学級で生活し「ここにおいてやっっていこうとすること」なかで、そのつど学級と出会っている仕方とは全く異質のものになっているのではないだろうか。第二に、学級への介入や理解・

対応の要・不要の検討も含めて、関与の糸口とは、最終的にはその人自身がその場に臨み体験されることのなかにしか見出されないのではないか。

学校の参加観察 恒吉・秋田 (2005) によれば、参加観察を基礎とする学校研究は、そもそも学校というひとつの世界をそのまま捉えたいという関心から出発しているという。そして、その学校という場にアプローチするとき、学校は多面性を持ち社会を反映する場として存在すると言われ、多くの場合、学校は多面的に分節されて描き出される。たとえば、学校は子どもたちにとって「集団を経験する代表的な場」であり、「評価と選抜に晒される場」である、と捉えられる。参加観察においても、学校はしばしばこのような枠組みをもって捉えられていることが窺える (e.g. 秋田・恒吉・佐藤, 2005)。

しかし、こうしてそれぞれの枠組みから捉えられ分節されている学校を、わたしたちは「学校」と呼ぶことができるだろうか。分節されてしまった時点で、それは既に「学校という世界」から変質してしまっていないだろうか。

学校の参加観察において、まずもって臨む必要があるのは、それぞれの学問領域で分節されてしまう以前の学校であり、問われるべきは「そこで生きていく人に体験されること」そのものと考えられる。

参考文献

- Böhme, G. (1995). *Atomosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Böhme, G. (1998). *Anmutungen. Über das Atomosphärische*. Stuttgart: edition tertium.
(ゲルノート・ベーム、梶谷真司・斉藤 渉・野村文宏 (編訳) (2006). 雰囲気美学：新しい現象学の挑戦 昇洋書房)
- 福岡市教育委員会 (2005). 教育統計年報
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Halle a.d.S. : Niemeyer.
(ハイデッガー, M. 細谷貞雄 (訳). (1994). 存在と時間 (上・下) 筑摩書房)
- Moos, R. H. (1976). *The human context: Environmental determinants of human behavior*. John Wiley & Sons.
(モース R. H. 望月 衛 (訳) (1982). 環境の人間性 行動科学的アプローチ 朝倉書店)
- 伊藤亜矢子・松井 仁 (1996). 学級風土研究の経緯と方法 北海道大学教育学部紀要, **72**, 47-71.
- 伊藤亜矢子・松井 仁 (2001). 学級風土質問紙の作成 教育心理学研究, **49**, 449-457.
- 神田橋條治 (1990). 精神療法面接のコツ 学術出版社.
- 木下寛子 (2006). ある小学校への参加観察を通じた雰囲気の研究：「ゆれ」に関する論考を起点として 平成18年九州大学大学院人間環境学府修士論文 (非公刊).
- 森陽二郎・吉松靖文・村田豊久 (1994). 自閉症児への集団遊戯療法における共感的関わりが持つ治療的意義の再検討 九州神経精神医学 **40**(3, 4), 360-366.
- 妙木浩之 (1989). 精神療法の雰囲気 (2) : 治療関係に「のること」とその「のり」— 精神療法へのミクロ的アプローチ (5) — 上智大学臨床心理研究, **13**, 220-230.
- Rümke, H. C. (1941). Het kernsymptoom der schizofrenie en het "praecoxgevoel". *Nederlandsch Tijdschrift voor Geneeskunde*, **81**, 4516-4521.
- Rümke, H. C. (1950). Signification de la phenomenology dans l'etude clinique des delirants. *Congrès international de Psychiatrie*, Paris. 126-172.
- Rümke, H. C. (1963). Über alte Schizophrenie. *Schweizer Archiv für Neurologie, Neurochirurgie und Psychiatrie*, **91**(1).
(リウムケ, H.C. 中井久夫 (訳) (1984). プレコックス感 飯田真[ほか] (編), 諸外国の研究状況と展望: 岩波講座精神の科学別巻 岩波書店 pp.169-190.)
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In Tagiuri, R., & Litwin, G. H. (Eds), *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston: Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration. pp.9-32.
- Tellenbach, H. (1968). *Geschmack und atmosphäre: Medien menschlichen elementarkontaktes*. Salzburg: Otto Müller Verlag.
(テレンバッハ, H. 宮本忠雄・上田宣子 (訳) (1980). 味と雰囲気. みすず書房)
- 恒吉僚子・秋田喜代美 (2005). 質的調査と学校参加型マインド 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤 学 (編) 教育研究のメソドロジー：学校参加型マインドのいざない pp.77-96. 東京大学出版会.
- 阪本英二 (2004). 土地との出会い：〈場所〉の存在論的解釈 九州大学心理学研究, **5**, 133-143.
- 下山晴彦 (1993). 心理療法過程における関係性の研究—日本の“気”と“間”を媒介として— 心理臨床学研究, **10**(3), 4-16.