

「ありふれたもの」からの教育：生活に潜在する生成体験のメディアについての考察

山本，一成
大阪樟蔭女子大学

<https://doi.org/10.15017/1933258>

出版情報：生活体験学習研究. 16, pp.47-56, 2016-07-30. 日本生活体験学習学会
バージョン：
権利関係：

「ありふれたもの」からの教育

— 生活に潜在する生成体験のメディアについての考察 —

山 本 一 成*

Education from Common Things

— A Consideration on the Latent Medium of Becoming Experience in Daily Life —

Yamamoto Issei*

要旨 本研究は、生活のなかの「ありふれたもの」が教育においてもつ意味について論じたものである。矢野智司による「発達としての教育」および「生成としての教育」についての議論を参照し、生活のなかには有用性の枠組みを超えていく、生成体験のメディアが潜在していることを確認した。さらに、矢野の議論を、エドワード・リードがアフォーダンス概念に基づいて発展させた経験科学と接続し、教師の環境との「出会い」を記述することが、単独の個人の視点からは気づくことのできない「意味」や「価値」の探求を導くことについて論じた。第4章の具体的な教育実践事例の記述から考察されるように、「ありふれたもの」は教育の手段となるのではなく、ある瞬間に生活のなかで生成体験のメディアとなるものである。そのような「出会い」の記述が共有され、教師それぞれが自らの周りにある「出会われていない環境」を気に留める姿勢をもつことで、「ありふれたもの」を通じた「生成としての教育」の可能性が開かれることについて論じた。

Abstract This paper discusses the educational meaning of “common things”. Referencing Satoshi Yano’s pedagogy (Yano 2008), “education as development” and “education as becoming”, the paper affirms that the media of becoming experience is latent in daily life. Furthermore, connecting Yano’s pedagogy with Edward Reed’s empirical science (Reed 1996) that was developed based on affordances concept, it is argued that because a description of a teacher’s “encounter” with an environment is only from a single individual’s unperceivable viewpoint, that this leads to a search for “meaning” and “value”. In section 4, where a specific education practice case is cited, this paper argues that “common things” are not means of education but rather media for becoming experience in daily life in that moment of time. The paper concludes by arguing that teachers can practice “education as becoming” through encountering common things and having a sensitive attitude towards “un-encountered environments”. Sharing the descriptions of the media of becoming experience, and assuming a stance or attitude, has an important role in opening up educational possibilities.

キーワード ありふれたもの、環境との出会い、アフォーダンス、生成体験のメディア、生成としての教育

1 はじめに

教育にとって「ありふれたもの (common things)」がもつ意味とはどのようなものだろうか。私たちあるいは子どもたちの誰もが知っていて、見慣れ、特別の注意を払うことがないようなもの。そのような

対象がもつ教育実践上の意味を論じることは、子どもの生活それ自体に潜在する教育プロセスを明らかにすることに通じている。しかし、「ありふれたもの」がもつ教育実践上の意味は、その物自体がもつ教育的価値のみを論じるという方法ではつかみとる

*大阪樟蔭女子大学

連絡先：〒577-8550 東大阪市菱屋西4-2-26

電話：06-6723-8181 E-mail: yamamoto.issei@osaka-shoin.ac.jp

ことができない。私たちは、どこにでもあり、一見教育には何の関わりもないような対象が、教育実践の核となる重要な役割を担うという出来事に注目する必要がある。その際に問い返されることになるのが、私たちと環境との「出会い」という事象である。

本論は、私たちが「ありふれたもの」と出会いなおすことで、生活のなかで日常を超えていく体験がもたらされることを主張する。私たちが「ありふれたもの」と出会いなおす瞬間、それは自己と世界の関係が組みなおされるメディアとなって働くことになるのである。

以上のような主張を述べるにあたり下敷きとするのが、矢野智司の「発達としての教育」「生成としての教育」の理論枠組みと、エドワード・リードの「出会い (encounter)」概念である。矢野は、私たちにとってあるいは子どもにとっての経験の意味は、メディアを通してのかかわりのなかで刻々と生まれ、変化するものであることを論じている。そして、そのような私たちの自己と世界を開くメディアを手掛かりにすることで、人間の生成変容のダイナミズムの全体性から、教育について捉えなおすことが可能になると述べている (矢野 2014 : 6-13)。

一方、リードは、ジェームズ・ギブソンのアフォーダンス概念を用いた経験の記述理論を確立した (Reed, E. S. 1996a=2000)。さらにリードは、ギブソンの生態心理学とウィリアム・ジェームズやジョン・デューイを中心としたプラグマティズムの思想をつなぎあわせ、成長する経験の実践的思想を提唱した (Reed, E. S. 1996b=2010)。教師や子どもが環境と出会いなおす経験を記述することを通して、子どもの生活における「ありふれたもの」は、日常と非日常を架橋するメディアとして捉えなおされることとなるだろう。

まず次章では、生活のなかで日常を超えることの教育的意味について論じる。ここでは、日常 (routine) が「有用性」の原理に基づく思考・行動様式に回収される傾向をもつものである一方、生活 (life) が日常を超えていくことで更新され、豊饒さを維持するものであることについて論じる。さらに、そのような超越が生じるところにはたらく生成体験のメディアに注目して議論を進める。第3章では、リードの生態学的経験科学の立場から、「出会

い」が環境に潜在する「価値」の探求であり、自己の変容を含む事象であることについて論じる。リードの立場から「出会い」を捉えることによって、生活における「ありふれたもの」が生成体験のメディアとして立ち現れる教育場面を記述的に理解していくための、理論的土壌が整えられることとなる。第4章では教育実践事例の考察を行い、具体性をもった論述を進める。教師や子どもが接する環境が、「ありふれたもの」であると同時に、「出会われていないもの」でもあるという事態によって、生活は日常を超えていく可能性を担保している。最後に、以上の論述を踏まえた上で、子どもや教師が日常生活のなかで「ありふれたもの」と出会いなおすことで生じる教育の可能性について明らかにしていきたい。

2 日常を超えることの教育的意味

(1) 生活と日常の関係

日常を超えることの教育的意味について論じる上で、まずは本論が「生活 (life)」と「日常 (routine)」の関係をどのように捉えるのかについて明確にしておきたい。本論では、日常性への固着を抜け出ることが人間形成にとって不可欠な事象であると捉え、生活のなかにその契機が内在するという立場をとる。以上の立場を明確にするために、矢野智司による「発達としての教育」と「生成としての教育」のフレームを参照しつつ議論を進めていく。

矢野によれば、教育学の歴史のなかで、「教育」は「自然的存在としての人間」から「文化的・社会的存在としての人間」への移行にかかわるものとして理解されてきた (矢野 2000 : 15)。「教育」は、人間を文化化・社会化することによって、人間のなかの動物性を否定し、過剰な衝動が暴走しないような秩序を作り出す役割を担ってきたとされた。このような動物性の否定は、バタイユが述べる「労働」のモデルに基づく思考と行動の様式を導くこととなる。人間は「教育」のプロセスのなかで即時的・直接的な欲求の実現を否定するようになり、未来のために現在の欲求を断念することによって、世界を秩序立てる思考と行動の様式を身につけていく。「労働」のモデルにおいては、世界はあらかじめ予測可能・利用可能なものであり、日常は「有用性」の原理によって動かされていくことになる。

このような思考や行動の様式は、自然的所与への従属を打ち破る点で人間の成長にとって欠かせないものであった一方、新たな形で従属を作り出すこととなった。「有用性」の原理が支配する日常では、物はすべて労働のための材料・手段となり、世界は手段—目的関係に分裂することとなる。そして、人間は他者や自分自身をも、事物の秩序の一部として扱うようになり、野生のもつ内奥性の次元、無秩序でありながら生命性に溢れる生の次元への接点を失っていく。言い換えれば、世界を手段としてみることの代償として、人間が世界へと溶け込み一体となる、生の全体性が失われていくのである（同書：31）。

子どもの生きる世界は、手段—目的関係によって捉えることのできるものだけではない。遊びのなかで子どもは「有用性」の枠組みを超えた自由な喜びを生き、世界と自己との溶解を体験する。そのような、意味を語ることのできない内的体験をもつことでこそ、人間が人間として存在することができる。バタイユが述べるように、人間化のモーメントと「脱」人間化のモーメントという両義的な運動のなかで変容することに人間存在の秘密があるのである（同書：38）。

人間がこのような矛盾的存在であり、人間形成が両義的なプロセスであるにも関わらず、今日の学校教育の論理は子どもの有用な能力を発達させることを目的とする「発達としての教育」に偏ったものとなっている（矢野 2008：123）。「有用性」のフレームから捉えられる子どもの育ちは、客観的に観察され、分析され、量的に評価される能力の発達である。このような能力の発達が不可欠なものであるにしても、教育という営みが手段—目的関係のみに回収されることで、生の全体性が見失われ、世界との十全なコミュニケーションによって育つ子どもの在りようを否定するシステムが構築されていくこととなる。

矢野が遊び、動物絵本、ボランティア活動など、様々な活動のなかに生成体験を見出しているように、教育のメディアの分析は、「発達」の次元のみに回収できない教育の奥深さを浮き彫りにする（矢野 2002, 2006, 2008）。それは学校で行われる教育に限らず、生活に内在する教育についても同様である。

人が育つ上で、「日常」や「発達」をかたちづくる思考と行動の様式を超え出る、「生成としての教育」を欠かすことはできない。今日の現状はまさに、生活や体験それ自体がもつ価値を原理的に位置づけつつ、実践と有機的に結びつく理論の構築を必要としているのである（上野・永田・大村 2013）。

（2）生成体験のメディアとしての「ありふれたもの」

「有用性」に基づく思考様式に回収される日常を脱しない限り、教育実践もまた「発達」の論理に回収されることとなる。しかし、生活のなかには、日常のエコノミーを超え出ていく通路を見出すことができるはずであり、教育学にはその道を照らしだす責任があるはずである。

矢野による子どもの生成体験のメディアの分析は、「生成としての教育」が教育実践のなかでいかに体现されるのかを具体的に示すものである。たとえば、星座図というメディアは、発達の論理にもとづく“学習”のメディアとも、生成の論理に基づく“体験”のメディアともなりうる。宮沢賢治の『銀河鉄道の夜』の冒頭、授業のなかで使用する星座図は科学的宇宙観の学習のメディアとして用いられている。一方、同じ星座図は、ジョバンニにさまざまな獣や蛇や魚が織りなす物語を呼び起こし、宇宙とのつながりのコスモロジーを生きさせるメディアともなっている（矢野 2008：17）。ある物が「非—知の体験」を引き起こすとき、その物は生成体験のメディアとして出会われることになるが、『銀河鉄道の夜』における星座図のように、すべての道具や教具は原理的な可能性において、意味に回収され得ない出来事を生み出すメディアとなりえるのである（矢野 2014：10）。

今井康雄が述べるように、教育においてメディアは、教育する側の意図を直接に実現するのではなく、屈折して接続しなおし、当初の意図とは異なった作用を全体として引き起こすような回路を構築している（今井 2004：36）。つまり、教師の意図と無関係ではないが、その意図を超えて経験や体験を引き起こす作用をもつのがメディアの特性である。教育の営みを「有用性」の論理に回収することなく、なおかつ教育実践に結びつくかたちで論じていくた

めには、さまざまな教材がもつメディアとしての回路と作用を分析していくことが有効であると言える。

メディアの分析は、自然科学が分析の対象を取り出し、その対象に安定的に存在する性質を析出していくような方法でなしえるものではない。矢野が述べるように、道具や物がそのままメディアとなるのではなく、メディアは[技術—身体—道具]の連環をなしている(矢野 2014: 37-42)。生成体験のメディアを実践的に捉えていく上では、人間と環境の相互作用が体験を生み出すプロセスを記述し、メディアがメディアとして立ち現れる瞬間を具体的に可視化する必要がある。

このような試みは、体験を再生産するための「道具」として生成体験のメディアを記述しようとするものではない。体験それ自体は言語化しえないものであり、一回性の性質をもつものである。しかしながら、メディアがメディアとして立ち現れる瞬間を記述することは、メディアについての経験を共有し、メディアから教育を問いなおす原動力となる点で意義をもつといえることができる。以下では、メディアの記述を通して「生成としての教育」に接近する方法として、リードの生態学的経験科学を取り上げたい。

3 エドワード・リードの生態学的経験科学

(1) 環境との「出会い」

リードは、アメリカの知覚心理学者であるギブソンが提唱したアフォーダンス概念を継承し、独自の経験科学へと発展させている。アフォーダンスとは、「環境に存在する行為の可能性としての情報」である(Gibson, J. J. 1979: 127)。たとえば、水平で、平坦で、十分な広がりを持ち、なおかつその材質が動物の体重に比して十分に堅い表面があれば、それは「支える」というアフォーダンスを持つ。このような面が人の膝ほどの高さの段差を持っていれば、それは「座る」ことをアフォードするだろう。このように人間の知覚—行為とそれを包囲する環境、双方を同時に記述するのがアフォーダンスの概念である。

アフォーダンスという概念を通して生(life)を理解するとき、「意味」や「価値」は環境の側に存在

し、動物と環境との関係のなかで具現化するものとして捉えることができる。

生態心理学は(すべての動物種の)種々の生きる道(way of life)が、環境の多様な価値と意味を中心に展開されていると考える。ある動物の生態的ニッチの多数の価値は、利用可能な多数のアフォーダンスとして具現しており、多数の意味は、その動物たちに利用可能な情報として具現している。いかなる動物個体も、すべての価値あるいはすべての意味を利用しつくすことはできない。したがって、心理学は価値と意味を利用しようとする動物の努力が、進化・発達・経験によって、いかに選択され、整形されていくのかを分析することをおもな課題とする。

(Reed, E. S. 1996a=2000: 201、括弧内は筆者)

私たちは、環境の多様な情報とそれに基づくアフォーダンスを知覚し、行為しているが、そのなかには多様な意味や価値が経験されている。たとえば、私たちが道路を歩きながら座って休める場所を探しているとき、私たちは自分の背の高さと座面になる部分の高さとの関係という情報を探索し、「座りやすい」高さの段差を見つけようとする。その際、座面が濡れていないか、十分に固くてかつ、でこぼこしていないかなどの情報についても参照するだろう。それらの生態学的な情報は、「座ることができる」というアフォーダンスとして知覚され、私たちの行為を導くことになる。このような休息という「価値」は、たとえばスズメであれば「止まりやすい」枝、トカゲであれば「もぐりやすい」隙間というかたちで、すべての動物種が利用しているものである。このような環境との「出会い」¹⁾の記述が、人間や動物の意味や価値に充ちた生の諸相を理解する科学の要であるというのがリードの立場である(同書: 10)。

リードの「出会い」概念は、「意味」や「価値」が環境に存在し、私たちがそれを直接知覚しているのだというギブソンの立場を継承している。ギブソンは“人間の脳が外部から与えられた刺激に意味を付与することによって間接的に世界が生じる”と考える物心二元論に基づく心理学を批判し、私たちは実

在を直接知覚しているという立場からアフォーダンス理論を構築している。このような立場に基づけば、経験される「意味」や「価値」は脳のなかですべて構成されるのではなく、環境に存在する生態学的情報に基づいて成り立っているということができる。たとえば、同じイスでも、高いところのものを取りたいときには「乗る」という価値が知覚され、火災などで窓を割って脱出したいときには「投げる」という価値が知覚されるかもしれない。そのような行為の選択は、イスという刺激を解釈する認知的なプロセスによるのではなく、「高いところに行きたい」がために足場を探索することや、「窓を割りたい」がために固いものを探索するという、「関心」によって方向付けられたアフォーダンスの直接知覚に基づいているのである。「意味」や「価値」は人間や動物が環境に行為的 (active) にかかわるなかで実現 (realize) している。その点で、人間が経験する「意味」や「価値」は、環境の情報によって根拠づけられていると言えるのである²⁾。

生態心理学に基づけば、人間の経験を記述的に理解していくためには、環境にどのような情報 (意味) が知覚され、どのようなアフォーダンス (価値) が利用されたのかを記述する必要がある。ギブソンの研究が視覚という知覚システムに集中していたのに対し、リードはアフォーダンスの記述を、人間の多様な文化的状況や生活状況下で行っていくことができる可能性に注目し、人間と環境との「出会い」という単位を基本とした総合的な経験科学を提唱するのである (同書：396)。

(2) 経験の成長

リードは自身の経験科学が、かつて心理学の創成期にジェームズが試みたような「生きられた経験」(Reed, E. S. 1997=2000：303) を扱う学であると述べる。アフォーダンスの記述とは、「意味」や「価値」に満ちた世界との「出会い」の記述であり、このような身体的で直接的な経験こそが、個人的生を基礎づけると同時に、すべての社会関係の源泉となっている。人間は直接経験を共有することによって社会を発展させていく存在であり、経験の成長とは「個人的であると同時に必ず社会的」なものなのである (Reed, E. S. 1996b=2010：213)。

環境との「出会い」のなかで生きられた「意味」や「価値」が共有されることは、私たちの経験を成長させる可能性をもっている。リードの経験科学において、アフォーダンスを記述することは、単に人間一般の行動傾向を明らかにするものではなく、教師が経験を共有し成長させる実践として捉えることができるのである³⁾。多様な環境との「出会い」が記述され、その記述を読んだ側の生になんらかの影響を及ぼすようなコミュニケーションが生じることによって、経験科学は教育の過程に関与することとなる。

各人における未来への希望は、一次的経験と二次的経験を適切に混ぜ合わせることからのみ現れる。(中略) 二つの経験を豊かに混ぜ合わせることで、希望を社会のすみずみに行きわたらせるために必要なのだ。民主的教育と経験が成長するための潜在性の間には内的なつながりがある。このことをデューイは洞察していたが、この洞察のおかげで、日常生活における単純な変化 — 教室や仕事場あるいは家庭におけるローテク・レベルの変化 — がどのようにして経験を保護するための基盤を提供するきっかけになりうるか、その経緯を理解することができる。

(同書：21)

私たちの直接経験 (一次的経験) は、言語によって編集され、間接的な経験 (二次的経験) として、他者に伝達される。このとき、直接経験が生じた際に知覚されていた豊富な生態学的情報は、言語をはじめとした様々な手段により切り取られ、限定されたかたちで間接的な経験として伝達されることとなる。間接的な経験は、直接経験の代わりをすることはできない。しかし、私たちが災害や戦争の経験を記録し、語り継ぐことによって後世へ伝えていくように、経験を共有することが個人と社会を発展させる力になる。経験の成長には、直接経験と、それを伝えていく工夫の双方が必要なのである。

さらに、デューイが述べるように、記述された経験の教育的な意味は、「教育することにおける実際の活動において検証される」ものである (Dewey, J. 1984[1929]：17)。環境との「出会い」の記述は、あ

る教育実践についての二次的な情報にすぎない。しかし、その記述を読んだ者が、それを自分の直接経験によって検証することができれば、記述はより良い実践を探究するプロセスに置かれることとなり、経験の成長を駆動するものとなることができる。リードの経験科学において、経験の記述はそれを読む者の生活のなかで教育的・実践的意味をもつのである。

(3) 生成体験のメディアを記述すること

以上の議論を踏まえれば、リードの環境の記述理論は、生成体験のメディアの記述理論として活用していくことができるものであると言える。なぜなら、「アフォーダンス」という概念は、単独の個人の視点からのみによっては知ることのできない、ありふれた環境の「意味」や「価値」の存在を明らかにする可能性を持っているためである。

アフォーダンス理論によれば、私たちは多様な「意味」や「価値」に取り囲まれて生活しているが、それらの多くに“気づいていない”ということになる。例として、道端の水たまりがもつアフォーダンスについて考えてみよう。通勤や通学で道を急ぐ人々にとって、道端の水たまりは「くつを濡らす」という意味を持った環境であり、「歩行を妨げる」というネガティブな価値（アフォーダンス）を持った環境であるといえるだろう。しかし、道端で遊ぶ子どもにとって、同じ「くつを濡らす」という意味は、楽しさを伴うポジティブな価値をもつものとして知覚されるかもしれない。さらに、水たまりをじっと見つめる別の子どもにとって、水たまりは「空を流れる雲を映す」環境として知覚されることもありうるだろう。

このように環境には、特定の個人の視点のみによっては捉えることのできない「意味」や「価値」が潜在している。水たまりがアフォードする遊びの楽しさに、大人たちは気づくことなく通り過ぎていく。水たまりに映される雲の美しさは、そこにあるにも関わらず気づかれることがない。

しかし、もし行き交う人々のなかの一人がふと立ちどまり、水たまりをじっと見つめる子どもの目線の先に流れる雲を見つけたとき、どのようなことが起こるだろうか。その人は普段通いなれた道の上

に、新鮮な世界を見出すことができるかもしれない。そのときの水たまりは、移動を妨げるネガティブな環境ではなく、「じっと見つめる」だけの価値をもつポジティブな環境として転換するのではないか。このとき、子どものアフォーダンスの知覚（環境との「出会い」）は、大人のアフォーダンスの知覚（環境との「出会い」）を変容させる契機となっているのである。

このように“自分は気づいていなかったが、他の誰かが気づいていた価値”に気づくとき、ときに「世界の区切り方を変える」（矢野 2000：84）ような、根本的な世界観の変容が生じることがありえる。もちろん、それは頻繁に起こるような出来事ではないだろうが、「水たまり」は世界と自己の関係を組み替える生成体験のメディアとなりえるのである。

環境との「出会い」の記述は、教育における生成体験のメディアを具体的に分析する手立てとなる。具体的な教育実践のなかで、教師や子どもの自己変容につながるような環境との「出会い」が記述されることは、“子どもが気づいていたが教師が気づいていなかった環境の価値”、あるいは“教師が気づいていたが子どもが気づいていなかった環境の価値”を明らかにすることとなる。そして、それらの環境の「意味」や「価値」が共有されることで、教育のメディアが問いなおされていくこととなる。このようなダイナミズムのなかで、ありふれた生活に内在する「生成としての教育」が浮き彫りになるのではないか。

4 「ありふれたもの」からの教育の記述

リードの経験科学のフレームによって、生成体験のメディアを記述する理論的可能性が示された。そしてその記述は、生活のなかで日常を超える、「生成としての教育」を志向するものであった。以上の点をふまえ、本章では、「ありふれたもの」が生成体験のメディアとして立ち現れるプロセスについて、2つの事例を通して記述していく。

(1) 白く輝く葉

ひとつめの事例は、筆者がかつて保育者として勤務していたG園でのエピソードである⁴⁾。G園には裏山が隣接しており、その斜面や山道が子どもたち

の遊び場となっていた。子どもたちは決められた範囲では自由に遊べたが、目の届きにくい場所には保育者と一緒に行く約束となっていた。以下は、私が4歳児のコウジに呼ばれ、一緒に山道を歩いていたときの出来事である。

事例① 白く輝く葉

ある夏の日、私とコウジの二人で、裏山に遊びに行ったときの出来事であった。二人で気持ちよく散歩していると、曇っていた空が晴れ、山の木々の中に日差しが差し込んできた。そのときコウジが、「うわー、雪みたい」と声に出した。私ははじめ、コウジの言葉の意味がよく理解できずにいた。コウジの言葉を不思議に思い、コウジの見上げる先を見ると、そこには普段と変わることのない山の木々があつた。しかし、しばらく木々を眺めていると、突然、光を受けた無数の葉が輝き、まるで雪のように白く光っていることに気がついた。それは、葉が緑であると思いこんで生きている私には見ることができない世界だった。私はうれしくなり、「ほんまや、雪みたいやなあ」と応えた。

はじめにコウジが「うわー、雪みたい」と言ったとき、私はコウジの知覚している世界を理解することができなかった。しかし、コウジとともに木々の葉をじっと眺めているうちに、突然、葉が真っ白に輝いていることに気づいたのである。

木々の葉は、コウジを立ち止まらせ、視線を釘づけにし、雪の世界のイメージを膨らませる「価値」(アフォーダンス)に満ちたものであつた。それはコウジが葉の「白さ」という情報を知覚していたことに由来している。一方、日常のなかで葉を緑だと思い込んでいる私は、しばらくの間、そのありのままの色を知覚することができなかった。その白く輝く葉は、ずっと“そこにあつた”にも関わらず、私はそれに気づくことがなかった。

コウジの知覚している世界に関心を向けていくうちに、私は木々の葉(「ありふれたもの」)に出会えるおすことができた。そして、その美しい木々の葉をふたりでじっと見つめた時間は、まさに生成体験であつたということができる。このときコウジがひとり雪の世界を体験することと、コウジと私が雪

の世界を体験することは同じではない。この生成体験の場を共有できるかどうか、「生成としての教育」を実践することに関わっている。

そして、ここでの記述は、「出会い」の記述であると同時に、「出会われていない環境」の記述でもあることで、次なる実践へと関係している。ここで記述された「木々の葉」は、「夏の間、常にそこで輝いていたにも関わらず、気づかれることがなかった木々の葉」である。この「出会われていない環境」としての「木々の葉」は、今この瞬間も、どこかの教師や子どもたちの頭上で、誰にも気づかれることなく雪のように輝いているかもしれない。生成体験をもたらす「出会い」は、いつどのように訪れるか予測することができない。しかし、記述された「出会われていない環境」は、生成体験のメディアとして、それを読む実践者の身体の周囲にも可能的に存在しているのである。

(2) 砂を通したコミュニケーション

次のエピソードは、筆者がかつてボランティアとして保育に参加していたK保育所での出来事である⁵⁾。筆者はこのとき、3歳クラスと4歳クラスの子どもと一緒に砂場で遊んでいた。砂で川を作って遊んでいるときに近づいてきたマイは、1～2歳クラスの子どもで、まだ言葉が出ていなかった。当時私は以前にマイと関わった記憶がなく、ほぼ初対面といった状況であつた。そのようななかで、砂を通してマイとのコミュニケーションが展開されていった事例である。

事例② 砂を通したコミュニケーション

園庭の砂山で3歳クラスと4歳クラスの子ども10人くらいが遊んでいる。私がソウタと川を作って遊んでいると、3mくらい離れたところにいたマイと目があつた。私は少し笑いかけようとして、再び川を作り出した。するとマイが私の方に近づいてきたのでそちらを見ると再び目があつた。私が再び笑いかけると、少し間を置いて、マイが黙って手のひらをこちらに差し出した(ように見えた)。私はその手のひらを見て、「あー、砂がたくさんついるー」と楽しそうな感じの言葉をかけ、マイの手のひらを指でなぞった。するとマイは不思議そうな顔

をしていたが、砂山の方に戻っていったので、私は再び川をつくりだした。しばらくすると、マイがふたたび近づいてきて、私に手のひらを差し出した。すると、マイの手には砂が握られていた。私はさきほどマイが無言で差し出していた手のひらをきっかけに、マイと気持ちが通じあったような気がしてうれしくなり、「ありがとー、砂持ってきてくれたとー！」とはしゃいで、砂を受け取った。するとマイは再び砂山の方に戻っていった。一緒に川を作っていたソウタが「どうしたと？」と声をかけてくる。「砂くれたとよ。ここに使おうか。」といって、川の堤防にその砂をはりつけた。するとマイが戻ってきて、その手には再び砂が握られていた。さらに今度は「ん！ん！」と少し興奮したような感じの声を出して、砂を渡してくる。私もうれしくなって、「あー、また持ってきてくれたとー！ありがとー」と言って、それを受け取った。マイがうれしそうな表情をしているわけではないのだが、何か通じあっている気がして心地よい。マイはしばらくそばにいたあと再び戻っていった。しばらくすると、マイが再び近づいてきて、手のひらを差し出してきた。すると今度は、白い石が握られている。私はさらにうれしくなって、それを受けとり、「すごーい、こんなにきれいな石もらっていいと？ありがとー！」と興奮したように話しかける。マイはその後私のそばをずっと離れなかった。

はじめにマイと目があったとき、私はほぼ初対面であるマイを怖がらせてはいけないと思い、マイに近づくことをせず、その場から少し笑いかける程度のかかわりにとどめた。マイがこちらに興味をもっているのがわかったため、遊びに誘いたい気持ちはあったが、無理なかかわりを避けたのである。そして、しばらく待った後、マイは自分からこちらに近づき、手のひらを差し出した（ように見えた）。このときおそらく、マイは私に砂を差し出していたわけではない。しかし、なんとかマイと仲良くなるきっかけをつかみたいと思っていた私にとって、その手のひらについていた砂はコミュニケーションをもたらす「意味（情報）」として知覚され、それを「なぞる」という「価値（アフォーダンス）」が知覚されることとなった。お互いの間にコミュニケーションを

生み出した砂の「価値」は、その後マイによって「贈与する」という行為として新たなかたちで利用される。そのような環境との「出会い」によって、私とマイの関係は変容し、他者とつながることの喜びがもたらされることとなった⁶⁾。

このときの体験がマイにとって、自己と世界との関係を組みなおすような生成体験であったかどうかを断定することはできない。また、このエピソードの記述は、マイの体験そのものの記述でもない。しかし、少なくともこのような環境との出会いなおしは、私自身に喜びの体験をもたらせると同時に、新たな砂の「意味」と「価値」を経験させるものであった。それは、私とマイ（自己－世界）との関係の変容であり、私と砂（自己－世界）との関係の変容でもあったということができる。そして、そのきっかけとなっているのは、砂という「ありふれたもの」の再発見なのである。

このときの「砂」は、事例1の木の葉と同様、“そこにある”と同時に、“出会われていない”ものであった。このような「出会われていない環境」が身近に、多様なかたちで実在していることで、生活は日常を超え出ていく可能性を担保しているということができる。「ありふれたもの（common things）」は、それが見慣れたものであるという点では、私たちを日常のエコノミーにつなぐものであるが、それとの出会いなおしの経験が記述・共有される際は、それが誰にとっても「共通のもの（common things）」であるという点で、生活のなかから教育の可能性を支えている。

「ありふれたもの」は、私にとってそこにあるのと同様に、あなたにとっても同様にそこにある。しかし、「ありふれたもの」には、単独の個人の視点からは理解することのできない「価値」が潜在している。異なる感性や視点をもつ他者が見出した「意味」や「価値」にふれるとき、「ありふれたもの」は生成体験を導きうる。そして、「ありふれたもの」の多様な「価値」が記述されることは、私たちが経験を共有し、自己と世界との関係を問いなおすメディアとなりうるのである。

教師と子どもの生活のなかには、さまざまなかたちで生成体験へとつながるメディアが潜在している。それぞれの教師が、自らの身体を取り巻く環境

を異なる視点で眺めることができるようになることで、生成体験の可能性が開かれていくことになると言えるだろう。

ここで注意しておかなければならないのは、ここでの記述が、木の葉や砂をコミュニケーションの「手段」とすることを推奨するものではないという点である。生成体験をもたらす「出会い」は、一方ではそれをもたらすメディアへの能動的な探索を必要とするが、もう一方では出来事の偶然性に貫かれている。矢野が述べるように、メディアは「技術—身体—道具」の連環をなすものであり、その連環は実践の場に身を置くものの身体や状況に左右されている。木の葉や砂は必ずしも関係変容をもたらす手段になるのではなく、木の葉や砂が関係変容のメディアとなるような瞬間が到来するのである。生成体験をもたらすメディアを、手段として解釈することは、多様な「意味」と「価値」に満ちた生活を、固定した手段—目的関係のエコノミーに引き戻すことになる。「ありふれたもの」からの教育は、普遍的な手段や方法によって成り立っているのではなく、教師が子どもが生きる世界を感受しつつ、臨機応変な判断を行うことによって顕在化するものであるということができよう。

5 おわりに

「出会い」の記述は、教師が経験を共有し、「生成としての教育」の可能性を探求する契機となりえる。しかし、そのようなプロセスもまた、教育を手段—目的の枠組みに回収する陥穽となり合わせになっている。

このようなジレンマを抱えつつ、それでも探求を行おうとする教師の立場に身を置いてこの問題を考えてみるならば、「生成としての教育」の探求は、教師が「出会われていない環境」の存在を¹⁾に²⁾留³⁾め⁴⁾る姿勢をもつこと、言い換えれば、自分の身の回りにある環境が、今自分が見ているものとは異なる「意味」や「価値」をもって経験される可能性がありうるということを⁵⁾に⁶⁾留⁷⁾め⁸⁾ることによって可能になる。

メディアの記述を、教育の手段の記述として読んではならない。メディアがメディアとして立ち現れるとき、その第一の条件となっているのは、手段と

しての環境へ関心が向けられることではなく、そのときその場で子どもに対して関心が向けられることである。「なんとかマイと仲良くなるきっかけをつかみたい」という関心をもっていたからこそ、環境に潜在するコミュニケーションをもたらす「意味」や「価値」が探索されることとなった。結果的に見れば、「砂」はコミュニケーションの手段となったのであるが、「砂」はすべての実践場面で同様にコミュニケーションの手段になるわけではない。メディアは教師—環境—子どもの関係の内に現れるのであり、教師は子どもとの関わりの中で自らの知覚を変容させながらそれを発見していくのである。

「葉」や「砂」というメディアの記述は、自己と他者との関係が変容するような環境との「出会い」の可能性が、それを読む者が生きる環境のなかにも多様なかたちで潜在しているということを指し示している。それぞれの教師の試行錯誤が行われる場に「出会われていない環境」が存在することは、教師にとって、あるいは子どもにとっての自己—世界の枠組みを変容させる契機となる。子どもとともに生活を送る教師は、自らの周りの環境の「価値」が、単独の視点からは知り尽くしえないことを⁹⁾に¹⁰⁾気¹¹⁾に¹²⁾留¹³⁾め¹⁴⁾る姿勢によって、「生成としての教育」に開かれていくことができるだろう。

グローバル化が進み、市場主義、競争主義に拍車がかかる現在、教育はアカウンタビリティの文化に偏重し、教育という営みを説明する議論は、測定可能な能力や、行為遂行性(performativity)に限られたものとなってきている(Standish, P. 1992=2012: 7)。そして、その説明に求められるエビデンスは、政策に求められる説明責任(accountability)であり、実践者の教育的視点から導かれる応答責任(responsibility)のためのエビデンスとは必ずしも一致しないという問題がある(今井 2015: 197)。このような状況下において、生活それ自体がもつ意味や価値を問いなおし、測定不可能であるが人間の生にとって重要な経験を丁寧に採集し、それを共有・検証することによって教育の応答責任を問いなおしていく、教師自身による実践科学の意義を見なおしていくべきであろう。

生成体験は能力や行為遂行性には還元できない。だからこそ、教師自身がその生活のなかで、子ども

とともに環境と出会い、その経験の成長の過程を動かしていく必要がある。「ありふれたもの」との出会いなおしの記述は、そのような教育の過程にはたらく、ひとつの方法となることができるのではないだろうか。

註

- 1) 『アフォーダンスの心理学 — 生態心理学への道』(細田直哉訳)では、“encounter”は「切り結び」と訳され、動物と環境が対峙する関係の力動を伝えている。しかし、本論文では、人間の環境の経験が、共有され、成長するものであるという点をより強調する訳語として「出会い」という言葉を用いる。
- 2) リードは、「情報は経験の原因ではないが、経験の根拠である」と述べている(Reed, E. S. 1996b=2010: 143)。
- 3) リードが継承した生態心理学が、経験の記述を通した「意味」と「価値」の探求の科学であることについては、山本(2014a)で詳しく論じられている。
- 4) 筆者はG園にて3年間保育者として勤務していた。G園には保育中の記録を個人が特定されないよう配慮したうえで公表することに対して許可を得ている。なお、本文中の登場人物にはすべて仮名を用いている。
- 5) 筆者は当時大学院生であった。保育ボランティアには週1回、3～4時間程度の参加であったため、子どもたちとそれほど深く知り合っているわけではなかったが、名前を憶えてもらう程度には見慣れた存在となっていた。ボランティア中にどのクラスに入るかは自由に任されていたため、毎回朝に会ったり、声をかけてきてくれた子どものクラスに入るようにしていた。園には研究の目的を説明し、保育中の記録を個人が特定されないよう配慮したうえで公表することに対して許可を得ている。
- 6) 本エピソードは山本(2014b)において、リードの「充たされざる意味」という概念を用いた詳細な考察が試みられている。

謝辞

この論文は第16回日本生活体験学習学会にて口頭発表を行った原稿を加筆・修正したものです。また本研究の一部は、JSPS 科研費26381083の助成を受けています。最後になりましたが、研究に協力していただいたG園およびK保育所のみなさまに感謝いたします。

引用文献

Dewey, J., 1984 (1929) The source of a science of education. In *John Dewey the Later Works*, Vol.5, Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Gibson, J. J., 1979 *The Ecological Approach to Visual Perception*, Boston: Houghton Mifflin Company. =1985 古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻訳『生態学的視覚論 — ヒトの知覚世界を探る』サイエンス社
- 今井康雄 2004 『メディアの教育学 — 「教育」の再定義のために』東京大学出版会
- 今井康雄 2015 「教育にとってエビデンスとは何か — エビデンス批判を超えて」『教育学研究』第82巻2号 188-201頁
- Reed, E. S., 1996a *Encountering the World: Toward an Ecological Psychology*, Oxford: Oxford University Press. =2000 細田直哉訳・佐々木正人監修『アフォーダンスの心理学 — 生態心理学への道』新曜社
- Reed, E. S., 1996b *The Necessity of Experience*, London: Yale University Press. =2010 菅野盾樹訳『経験のための戦い — 情報の生態学から社会哲学へ』新曜社
- Reed, E. S., 1997 *From Soul to Mind: The Emergence of Psychology, from Erasmus Darwin to William James*, London: Yale University Press. =2000 村田純一・染谷昌義・鈴木貴之訳『魂から心へ — 心理学の誕生』青土社
- Standish, P., 1992 *Beyond the Self: Wittgenstein, Heidegger and the Limits of Language*, Avebury: Aldershot. =2012 齋藤直子訳『自己を超えて — ウィットゲンシュタイン、ハイデガー、レヴィナスと言語の限界』法政大学出版局
- 上野景三・永田誠・大村綾 2013 「生活体験学習研究の理論的到達点を探る」『生活体験学習学会誌』第13号 1-20
- 山本一成 2014a 「教育における『意味』と『価値』の探求 — エドワード・リードの生態学的経験科学を通して」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第60号 181-193
- 山本一成 2014b 「保育環境に潜在する『意味』と『価値』 — 砂のアフォーダンスから生じるコミュニケーションを例に」『子ども研究』第5号 37-42
- 矢野智司 2000 『自己変容という物語 — 生成・贈与・教育』金子書房
- 矢野智司 2002 『動物絵本をめぐる冒険 — 動物 — 人間学のレッスン』勁草書房
- 矢野智司 2006 『意味が躍動する生とは何か — 遊ぶ子どもの人間学』世織書房
- 矢野智司 2008 『贈与と交換の教育学 — 漱石、賢治と純粹贈与のレッスン』東京大学出版会
- 矢野智司 2014 『幼児理解の現象学 — メディアが開く子どもの生命世界』萌文書林