



Title	<子どもの哲学>へ向けてメルロ=ポンティによるピアジェ批判から
Author(s)	高橋, 綾
Citation	メタフュシカ. 2005, 36, p. 65-78
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/5896
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

〈子どもの哲学〉へ向けて メルロ=ポンティによるピアジェ批判から

高橋 純

はじめに

メルロ=ポンティは、一九四九年から一九五一年にかけて、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教授として講義を担当した。講義の内容は、子どもにおける知覚や知能、言語の獲得、他者との関係など、心理学的な内容が多く、大人（教師）が子どもに何を、どのように教えるかという教育学的な内容は少ない。このことは、単にメルロ=ポンティが児童心理学というジャンルに引きつけて、「行動の構造」、「知覚の現象学」といった自身の研究の指向性を引きついだ、知覚や意識、言語についての発生論的研究を行った、ということのみを意味するのではないかと筆者は考える。

なぜならば、メルロ=ポンティはこの講義において、子どもについての「科学」（児童心理学）によって基礎づけられた、その応用としての「技術論」（教育学）という枠組み自体を問い合わせ直し、それまでの子ども観とは異なる子どもの記述を試み、それによって理論と実践が一体のものであるような新しい〈子どもについての知〉を素描しようとしているように思われるからである。¹

それは、子どもの表象や知能の段階的発達の過程に焦点を当てる客観科学としての児童心理学と、その応用としての知識の段階的教授の方法論としての教育学という、近代の学校教育を支える〈子ども学〉の枠組みを批判的に検討することから始まる。メルロ=ポンティはこの講義のなかで、子どもに関する多くの研究事例を検討しながら、われわれ大人が子どもに関わり、子どもを記述するということはどういうことか、と繰り返し問うている。このソルボンヌ講義は、近代の〈子ども学〉のディシプリンについての批判的な検討として読むことができるのである。

筆者は、アメリカやヨーロッパ、オーストラリアで行われている対話型の哲学教育の実践〈子どもの哲学 philosophy for /with children〉に学び、日本でもそれを試みている。²メルロ=ポンティ

¹ 西岡けいこ、『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、二〇〇五、三七一八二頁参照。

² 子どもの哲学に関しては拙論「『子どものための哲学』ワークショップ報告」、平成 14・15 年度科学研究費

のソルボンヌ講義のなかから見えてくる〈子どもについての知〉のあり方は、この〈子どもの哲学〉の理論的基盤および実践的指針となるものである。

1 メルロ=ポンティとピアジェ

ピアジェは今日の児童心理学の礎を作った、近代的な〈子ども学〉を代表する理論家である。メルロ=ポンティはその初期からピアジェの研究に注目し、その著作やソルボンヌ講義でも何度も言及している。特にソルボンヌ講義においては、子どもについての知はいかにあるべきかという問題意識のもと、ピアジェの研究やその方法論を批判的に検討する。本稿では、メルロ=ポンティはピアジェの方法論のどういった点を乗り越え、新しい子どもについての知には何が必要と考えたのかを検討する。

ピアジェは今日の児童心理学の発展に最も貢献した心理学者であり、メルロ=ポンティが講義当時、子どもの発達を年齢をとっても段階的に明らかにしていくピアジェの体系的な理論は大きな影響を持っていた。ピアジェの学説は「発生的認識論」と呼ばれ、子どもの知能がいかに発生していくかということを研究したものだった。ピアジェはこの知能の発生を、当時の生物学や進化論の影響を受けて、生物的な適応の延長として説明しようとした。生物の適応は、環境との相互作用のなかで、周りの事物を自らの行動や理解の型、構造(シェマ)に取り込んでいく同化assimilationと自らの行動の型を環境に合わせて変化させる調節accommodationの過程として説明される。ピアジェにとって子どもの知能の発達はこの同化と調節との関係に存する。生得説と経験論、観念論・論理主義と連合説・心理主義といった古典的二元論の乗り越えをめざし、生態的な適応機能の延長として知能の発生を捉えるピアジェにとってもっとも問題になるのは、生物的な適応の基盤である知覚からいかにして人間的な知能が発生するのかという問題、つまり自然から文化への移行である。

ピアジェは、周りの事物を自らの行動の型(シェマ)に取り込み、また環境にあわせてそれを調節していくなかで、感覚運動的知能から表象的、抽象的な思考への移行が起こると考えた。それは同時に、周囲の事物や状況との癒合状態を生きる自己中心性の段階から、「脱中心化」が起り、客観的な認識に至るという過程である。

2 知覚と知能

ピアジェの関心であった、こうした知覚から知能への移行、動物から人間への、自然から文化への移行というモチーフは、行動の構造から知覚の現象学から後期の自然講義を貫く、メルロ=ポンティ自身の大きな研究主題でもある。³知覚と知能にパラレルな部分はあるのか、生命の発展をいかに記述するのかといったピアジェの問題関心は、メルロ=ポンティのそれでもあった。

また、ピアジェは人間の知性や精神を生命的過程(環境と生物の相互作用)のなかに見いだす

補助金・基盤研究(B)(2)研究成果報告書「公共的対話を深めるための哲学的方法論——ソクラティック・ダイアローグを中心として」(研究代表者中岡成文)所収を参照されたい。

³ 加國尚志、『自然の現象学——メルロ=ポンティと自然の哲学』、晃洋書房、二〇〇二参照。

という、ダーウィン以降のいわば精神の自然化の流れの中にメルロ=ポンティとともに位置し、子どもの知性を環境との相互関係のもとで考察するために乳幼児期からの子どもの行動を仔細に観察している。このように志をある程度同じくしながら、メルロ=ポンティとピアジェを分かつものがいったいどこにあるのか、それを以下で考察する。

ピアジェは子どもが環境との相互作用のなかに生き、運動感覚的な知能を持つことを認める。しかしピアジェにとっては、運動感覚的な知能からいかに表象的、抽象的な知能へと移行するかが問題であり、子どもの行動を支えている運動感覚的な知能は、大人の表象的、抽象的思考における知能に比較されて、つねに欠如態として否定的に捉えられる。よってメルロ=ポンティはつきのように指摘する。

彼（ピアジェ）は、子どもの考え（概念）を理解しようとして、それを大人の（思考）の体系に翻訳しようとする。しかし子どもの心理学においては、大人の概念であるとか、大人の使う言葉を用いるのをひかえる必要がある。子どもの思考を歪曲してしまわないためには、彼らの考え方・・・新しい言語で記述しなければならない。（SO185）

ピアジェは仔細に観察した子どもの経験や行動を考察する際に、彼らのものではない別の基準をそこに持ち込み、別の言語（知能の言語、科学的言語、大人の言語）に「翻訳」してしまう。それに対してメルロ=ポンティは子どもの経験を「翻訳」することではなく、それを「記述」することが問題だというのである。

知覚と知能の関係づけに関してもこれと同型の問題がみられる。知覚の恒常性や錯視に対する評価は、ピアジェとゲシュタルト心理学、メルロ=ポンティでは大きく分かれる。

ピアジェが取り上げているデルビュフの錯視（二つの同心円AとA'（ $A < A'$ ）とその外側にAと同じ直径をもつA2がある。A'の直径を変化させ、A'を小さくしたり、大きくしたりさせると、その内側のAは実際（A2との比較）より大きく見えたり、小さく見えたりする）を例にとってみよう。ピアジェはこの錯視の現象を、「知能に支えられていない知覚がいかに不安定で不確かであるかの証拠」（SO198）として捉える。ピアジェ自身の言葉を引けば、「知能が、二つの項をそれぞれ比較する場合、（たとえば一方を規準として、もう一方を測定するような場合）比較する方もされる方も・・比較するということ自体によって歪みを生じることはない」けれども「知覚による比較の場合には、特にある要素がいろいろな要素をはかる際の固定した物差しとして役立つような場合には、系統的な歪みが生じる」⁴のである。

ピアジェは子どもの知覚（運動感覚的知能）を、論理的・表象的な知能に比べて、可逆性や操作性に「欠けた」ものだと規定するが、子どもの知覚がすでに「構造」をそなえた一つの「世界」の知覚であることを軽視している。ピアジェにとっては、錯視は「歪み」「誤り」といったネガ

⁴ J. ピアジェ、波多野完治、滝沢武久訳、『知能の心理学』、みすず書房、一九八九、一四三頁。

ティブなものであり、意識的な注視の働きや大人になるにつれて「正される」ものである。彼にとっては「知覚は不完全な知性であり、ポジティブな事柄ではない」（SO197）のである。一方メルロ=ポンティはゲシュタルト心理学を擁護して、錯覚は知覚自体の組織化であり、ネガティブなものではない、と述べる。それが示すのは、「事物は前知性的 *préintellectuelle* な統一性を持っている」（SO192）ということであり、「子どもの経験は混沌からはじまるのではなく、その構造には欠落があるかもしれないが、すでにひとつの世界としてはじまる」（SO192）ということなのである。

なぜピアジェは知覚を否定的にしか捉えられなかつたのか。それは、ピアジェが子どもの知覚や世界の経験を記述するのに、「規範」として大人の知能、科学的知能をそこに持ち込んでいるからである。メルロ=ポンティとゲシュタルト心理学にとっては、知覚と知能、動物と人間は一方が他方に同化されるものではなく、その「同型性」「構造の共通性」（SO264）が問題である。

知能と知覚をその同型性において捉えるのではなく、知能を知覚と切り離された、知覚の外側にある規準として据えるとき、その知能は、状況から切り離された観念的な性格を帯びることになる。「ピアジェによる知性の定義は、脱中心的で、状況に根ざしていない、全体的な思惟のそれ——古典的な哲学における神の思惟の定義である」。（SO257）知能をこうした外側の規範として据えることによって、心理学における二元論的対立を批判し、それを乗り越えることから議論を始めたはずのピアジェは、観念論的・主知主義的な思考の様式へと「回帰」（SO256）してしまうのである。

よって知覚と知能の考察に関しては、そして子どもの知覚の考察に関しては、「子どものうちに、論理的な操作に先立って働いており、しかも子ども固有の論理によって働きだしているような、知覚の組織化を見いだすことだけが問題なのである」。（SO193）

ピアジェの「脱中心化」という機能一元論においては、子どもは大人の科学的知能を基準にして評価され、そこではあらかじめゴールは先取りされている。ピアジェにとって、重要なのは機能的な発達であり、主体の置かれた状況や、それがもつ意味は問題ではない。⁵

知能の機能的発達に焦点を絞ったピアジェの記述は一貫して「物理的な概念のモデルのうえになりたっている」（SO257）客観科学の記述である。それに対して、メルロ=ポンティはあくまで知能を知覚から切り離さず考察すること、そして知覚や子どもの経験を外側の規準から評価したり「翻訳」したりせず、そのままに「記述」するべきであると主張する。ピアジェ理論は、子どもを客観的に觀察し、自らが範とするところの科学的知能へと到達する過程をそこに見いだそうする、子どもの「科学」であるのに対して、メルロ=ポンティは子どもについての知は、子どもの生きられた経験の記述、子どもの現象学でなければならないと考えるのである。

⁵ 「逆に彼（メルロ=ポンティ）においては、記号的活動の形式的・抽象的側面に関する考察が弱いのである」（河野哲也『メルロ=ポンティとピアジェー知覚と知能ー』、「科学基礎論研究」第七六号、一九九一所収）という指摘もある。しかしそれでもそういった記号の形式的・抽象的側面というものが、人間の生にとっていかなる意味を持つものなのかを考察する必要があるだろう。

3 認識、認知における身体的基盤

ピアジェの描く知能は、客観的な世界の因果関係を認識する「科学者」の知能であり、ピアジェは自分の思い描く知のありかたを子どものうちに投射している。ピアジェにおいては、子どもにとって重要な位置を占めるはずの対人関係は中心的な問題になることがない。子どもの対人関係と情動的発達の問題は、のちにワロンと精神分析を参照しながら検討されることになるのであるが、メルロ=ポンティは、ピアジェが問題にした物体や因果関係の認知すらも、身体や想像的なもの、情動などの「人間的要素 élément humain 」(SO206) があつて始めて可能になるものと考える。この節では、認識や認知、言語的な意味や概念の基盤となる身体的経験について考察する。

因果関係の認知、認識は知性的な表象の水準でいきなり起こるのではない。カッシーラーが明らかにしたように、知覚の水準すでに因果性は練り上げられている。メルロ=ポンティはこのことをゲシュタルト心理学の立場から行われた「因果性知覚」についてのミショットの考察を参考して展開している。

ヒュームやマルブランシュのような経験論者によれば、因果関係の経験というものは存在しない。ビリヤードの玉が一つの玉に当たり、次の玉が動き出したとき、最初の玉の運動が次の玉に「伝わった」というような言い方がされるが、実際には最初の玉が止まり、次の玉が動いたことしか認められない。最初の玉から次の玉へと運動が「伝わった」という因果関係や運動の経験は「主観的で想像的な結びつき un lien subjectif ou imaginaire」(SO205) にすぎない。ところがミショットは因果関係や事物の運動の経験は、知覚野の全体的な形態化として経験されるのであり、因果関係や運動の経験の問題は、知性や表象の次元の問題ではなく、感覚や知覚の問題であると主張した。

ミショットは次のような実験を行っている。水平軸上に同じ大きさの正方形A、Bが離れて存在する。正方形AがBの方へ動いていき、Bに接触する瞬間に止まり、今度はBが動き出す。ある一定の条件のもとでBがAに「押し出された」という「推進効果 effet-lancement 」(同 206) が得られる。しかし、AとBの速度やBの運動の方向性などが変わると、別の運動が知覚される。例えばAの速度よりもBの速度が速い場合には、Aの運動はBの止め金を外し、Bの運動の引き金を引いたのだということ (déclenchement) (同 207) が知覚される。ミショットはここから、因果関係や運動の経験とは、事物の位置関係や速度、進む方向という知覚野全体の構造から得られるものであり、そのような全体的なものとして知覚し、経験されるものであると述べる。ゲシュタルト心理学によれば、「生きられた知覚野はさまざまな種類の関係に住まわれており、そこでは力の線、ベクトルが駆けめぐっている」(SO 205) のに対し、経験論者は、こうした知覚野を個々の刺激に還元し、運動の経験をゼノンのように分割し、ある場所から別の場所への点的な移動の経験に還元してしまうのである。

これと同じことが、子どもの因果関係の知覚についてもあてはまる。上のようなビリヤードの玉を見たとき、子どもは一つ目の玉が二つ目の玉を「動かした」ととらえる。子どもは二つのビリヤードの玉を位置を変えていく物体の断続的な変化としてとらえるのではなく、ある行為を為す存在者同士の関係としてとらえる。経験論者やピアジェにとっては、こうしたとらえ方は、未

熟な認知としての「準一魔術的 quasi-magique」な「擬人化 anthropomorphisme」（SO206）でしかない。しかしメルロ=ポンティはミショットとともに、大人もこどももこうした「準一魔術的」な運動を知覚野において経験しているのだと主張する。こうした知覚を可能にしているのは、世界の中に場所を持ち、運動する主体の身体的な経験、身体的基盤である。

メルロ=ポンティにとって、運動の知覚は身体的基盤、すなわち共感覚や運動感覚の移入に裏づけられているものである。⁶ワインをグラスに注ぐとき、われわれは単に形を変え、場所を変えていく液体を目撃するのではなく、そこではワインの不透明な手触りや匂い、その液体がコップへと滑り出していく運動をまさしくそこで「感じる」。スローモーションカメラのコマ送りの運動の映像には少しも運動を感じることができないのに対して、ロダンの彫刻やジェリコーの馬の絵のような、時間的には両立しない姿勢を身体の各部位がとっている作品が運動というものをより表現しているように思えるのも、われわれが運動感覚をそこに移入させ、「持続を跨ぎ越しつつある身体」（OE79）を「感じる」ことができるからである。

ミショットは次のような実験も行っている。長方形を左から右に移動させる時に、まず右側の縦の辺を進行方向側にずらして進め、長方形を右側に伸長させる。次に左側の縦の辺を進行方向側に同じだけずらして長方形をもとの大きさにもどす。これを繰り返すと長方形は右側に少しづつ移動していくのであるが、こうした操作を繰り返すと、芋虫が這っているような「爬行運動 reptation」（SO208）が知覚される。進行方向前の部分は「あたま」後ろの部分は「しっぽ」と指示され、長方形はあたかも生き物のように感じられる。この時長方形は、芋虫の筋の動きのような「内的な変化」（同）をもった、「形をもたない原形質 protoplasma vague」（同）で満たされているように見える。あるいは、ミショットの運動視の研究を受け継いだギブソニアンの実験では、十数個の光点を人間の関節につけ、光点だけを観察者に提示し、光点の構造的な変化だけから、その人間の年齢や性別、その人がどんな運動をしているのかが知覚される。他者や他の生物の身体構造の変化は、身体を備えた生物にとってある運動を意味するゲシュタルトとして（運動をアフォードするものとして）感じられるのである。

いずれにせよ、これら運動の知覚は、過去の運動経験の「想起 souvenir」ではない。ミショットやギブソニアンによれば、それは運動の「表象」ではなく、「直接」に知覚に与えられるものである。ワインを注ぐとき、その液体のなめらかさや液の落ちる勢いをそこに「見る」ときのように、またこどもが大人の身体運動を模倣するときに、その運動をいったん「表象」して、それを自らの身体に「翻訳」するのではなく、身体図式の「対化 accouplement」（PA178）として「自分がただ見ているにすぎないその行為を、いわば離れたところから生き、それを私の行為とし、それを自分で行う」（同）ように、われわれは運動を直接に理解する。

事物や生物の運動の知覚、それは生き、活動する自己の身体なしにはありえない。身体をもたない眼差しには、事物や生物の動きは単なる表面的な移動の映像に見えるだろう。しかしそれわ

⁶ 村上靖彦『メルロ=ポンティと〈ファンタジーにおける生きる身体〉』、「メルロ=ポンティ研究」第七・八合併号、二〇〇三、メルロ=ポンティサークル所収参照。

れが身体をもってそれを眼差すとき、そこには運動や、奥行き、厚みが、「その肉体をそなえた裏面」（OE24）がそこには見えるのである。

よってメルロ=ポンティは次のように述べる。「純粹幾何学的な宇宙でさえ、人間的要素なしには不可能である。」（SO206）子どもがビリヤードの玉をもうひとつの玉を押し出す「存在者」と捉えたり、形を変える長方形が芋虫に見えるという時、それは「擬人化」された「誤った」表象ではない。それはまさに運動の知覚にほかならず、生き、運動する自己の身体の「対化」として可能になる運動の知覚というものは、まさにそれ自体が「擬人化」という要素を最初からその基盤として含み込んでいるものである。

ここでもメルロ=ポンティは、知覚され、経験される世界を断片に分割するのではなく、子どもの知覚に内在し、行為者の視点でそれを記述することを重要視する。我々の経験、認知や認識を成り立たせているのは、知能とその発達ではなく、身体である。こうしたことについて、子どもの経験は、未熟で魔術的な理解不可能なものではなく、大人の認識さえもそれによって可能になっているような身体、情動といった豊かな要素にあふれていることがわかる。ここから、メルロ=ポンティは知能だけではなく、絵、遊び、模倣、夢といった子どもの生きられた世界の表現とそれを理解することを重要視するべきだと主張する。

4 子どもにおける世界の表象とそれについて対話すること

ピアジェは子どもにおける世界の表象の成立を問題にする際に、子ども自身の経験の表現に直接関わり、子どもとの対話のなかでそれを明らかにしようとする。メルロ=ポンティはユングを引きながら、ピアジェが子どもとの関わり、対話のなかにあらかじめ多くのものを持ち込んでしまっていることを指摘する。それが子どもとの対話の大きな障壁となってしまっている。

ピアジェによれば、子どもの世界についての表象は、（1）心理的、現象的、目的論的、道徳的、魔術的説明（2）人工論的、力動的、アニミズム的説明という二つの段階を経て、合理的説明へと至る。大人の表象に子どもが達するためには、脱主観化 *désubjectivation*、時間的な因果連鎖の形成、因果操作の可逆性の導入がおこる必要がある。（SO236）ピアジェにとっては、子どもの世界の表象の獲得とは、目の前にある事物や状況のみに結びつけられた「未熟」な思考からより「高次」の思考形態としての客觀性、相互性、相対性へと移行すること、個的能力の成熟の問題である。

これに対してメルロ=ポンティはユングのピアジェ批判を引き、子どもと大人との対話という観点から問題を捉え直している。

ピアジェは子どもにいろいろな問題を問いかける。しかしそれらの問い合わせは「子どもにとっては直接的で親しみのある経験ではないような現象についての説明を求める」（SO237）ものであり、抽象的な問題をいかにして解くかという、問い合わせというよりは一種の「テスト test」（同）である。これに対してユングはまったく別の方法を試みている。ユングは子どもが驚くような現象を目の前で見せて、子どもの好奇心や驚きを引き起こし、そして子ども達が自分自身でそれを説明づけ解き明かそうとするその方法を観察するのである。しかもユングは子ども自身を理解しよ

うとし、ピアジェのように規範的ではない記述を行う。

ユングによれば、こういった不思議な現象を説明するのに、子どもはピアジェの言うほど魔術的でばかげた説明に訴えることはせず、素朴ではあるが、自然的な説明をしようとするという。

例えば、ピアジェは子どもに次のように質問する。「どうして紙は水に浮かぶの？」すると子どもは「だってそれは軽いから」と答える。次にピアジェがする質問はこうである。「じゃあどうして船は浮かぶんだろう？」すると子どもは「だってそれは重いから・・」と答える。(SO239) ユングはこのように一見大きく矛盾するような現象を子どもに解かせるようなことはしない。ユングはこうした質問において、後の方の答えは子どもが本当に信じていることではない、質問者によって言わされたものであると考える。そこでユングは子どもにつぎのような実験をしてみせる。縫い針を水面に垂直につけると針は底まで沈むが、同じ針をいったん取り出し、それを拭いて、もう一度今度は水面に平行につけると浮いているままである。こうした光景を目の当たりにして、子ども達は自分で、なぜ水面につけた針が浮いたかを説明しようとする。その際の説明は素朴ではあるが、決してばかげたものではない。「針穴に空気があるから」とか「針が乾いていたから」など、なんとかして分からぬことを、分かっている知識で説明しようとする。彼らはその次には分からぬことを、新しい要素を用いて説明しようとする。「水平に置かれた時には、針は水をうち破る『力をもっていなかった』から」。(同) それらは直感的な表現ではあるが、この現象を説明する端緒ではある。

ユングはピアジェの対話の方法の問題を次のように指摘している。ひとつには、調査が行われた環境、子どもの生育環境の問題がある。しかしそれ以上に、ピアジェは子どもの手の届かないものの、操作したり経験したりすることができないもの(太陽や月や雲)について子どもに尋ねているという問題が大きい。そのため子どもは自分が知っていることや経験したことを延長して説明できず、神話や寓話のような説明をせざるをえない。またピアジェは大人の問い合わせに対する子どもの答えで満足している。それは子どもが考えたい問題ではなく、大人によって答えるべく課された問題である。加えて、ピアジェは子どもが自発的に納得いくまで検討させることをしていない。子どもが暫定的に答えたこと、満足いかない答えを取り上げて、それがまたかも子どもの「世界の表象」であるかのように扱う。子どもの「世界の表象」について語るために、子どもが自分の経験を統一的に理解するまで待たなければならないにも関わらず。

ここでメルロ=ポンティはワロンの〈物を超えるもの ultra-chooses〉(SO242)という概念を積極的に取り上げている。〈物を超えるもの〉とは、自分の射程距離にはない、「眼差しによって包囲できない、つまり身体の位置を変えることによって好きなだけ外観をかえて見ることのできない存在者」(同)のことであり、空や地球のような経験のコンテクストを超える存在者のことである。ピアジェが子ども達に質問したのも、この〈物を超えるもの〉についてであった。メルロ=ポンティは、こうした現象を説明するのが難しいのは大人にとっても同じであると述べる。

日常の経験のなかにない、自分で動かしたり、操作したりすることのできないものを説明することが難しいのは大人も子どもも同じである。地球が回っていることを、あるいは死とはなにかということを、子どもにもわかる言葉で説明できる大人がどれだけいるだろうか。子どもの行動

は未だ小さな範囲をこえて広がってはいかず、経験できることもごく限られているため、謎めいた〈物を超えるもの〉が多く含まれる世界に生きているのだが、それは存在様式や能力の決定的な違いではない。「大人とこどもの違いは、論理的な心性と、前論理的な心性の違いではない。それはただ少しの *ultra-chooses* を含む知覚世界と多くそれを含む知覚世界の違いにすぎない。」(SO243)

しかし大人の経験からも、〈物を超えるもの〉の経験をすべてなくすることはできない。大人にとっても説明できないことは存在する。こどものもつ世界への驚き、好奇心は大人にも共有されるものであり（その意味で大人はある種の「こどもっぽさ *puérilité*」（同）を持つと言える）またこどもはそれらの驚きに促されて驚くべき「先取り *anticipation*」（同）の力を發揮してなんとかその謎を解こうとする。人間にとって、世界とは直接与えられている経験を超えるもの、超越を常にその中に含むものである。そうした世界と対話すること、世界へ問い合わせること、それこそが知や哲学の端緒である。

ピアジェのような「独断的な合理主義」（SO243）は危険である。なぜなら、それは大人とこどもの経験のほんの一部に過ぎないものを世界の表象として切り取り、それが両者の経験のすべてであるかのように扱って、大人とこどもの概念や表象の間に断絶を見いだし、「両者を互いに相容れないものとして対立させ、大人とこどもとの交流を理論的に不可能なものにしてしまう」（同）からである。メルロ=ポンティは、それに対して、「大人とこどもとの間に人間的な関係を打ち立てること」（同）が重要であると述べる。〈こどもについての知〉に求められているのは、こどもがいかに客観的・脱中心化された科学知を獲得するかを分析することでも、こどもと大人の能力の差、知能の差を際立たせ、こどもと大人を分断することではない。必要なのは、こどもと大人が共に行っている世界との対話、世界への問い合わせ、われわれの知の端緒に立ち会うことであり、こどもの経験のなかに人間の知を可能にしているものを見いだすことである。

それは、こどもの表現を理解し、こどもと共に世界へと向かい、世界について対話するその実践のただ中において行われるものである。人間についての知に関しては、相手を対象化し分析するような「客観性」は意味をもたない。「真の客観性は・・・大人とこどもの生きられた関係を観察し、その交流を可能にするものを明らかにすることにある。」(SO244)

大人とこどもの交流を可能にするものを明らかにすること、それは、われわれの知や人間的な経験を可能にするものを明らかにすることでもある。よって科学的な知を自明なものとして先に立て、それを規準にこどもだけでなく大人の経験をはかろうとする「独断的な合理主義は知の進歩、心理学の進歩の妨げになるだけでなく、人間性に対する妨げになる」（SO243）ものであり、「現実の知とは、独断的な合理主義の対極にあるもの」（SO244）なのである。

おわりに メルロ=ポンティと〈こどもの哲学〉

以上、メルロ=ポンティのピアジェ批判を検討したが、そのなかから見えてくる〈こどもについての知〉の姿とはどのようなものであるか、それが筆者が試みようとする〈こどもの哲学〉と

いかなる関わりを持つかを検討して結びとする。

メルロ=ポンティによる〈子どもについての知〉のあり方は、ピアジェによる子どもの記述を批判し、それを再記述することによって、間接的に提示されている。それは示唆と先見の明に富むものであるが、学問論な方法論的批判に留まっている部分もあり、また時代的な制約もあるため、子どもと実際に関わる際の指針としては、メルロ=ポンティの研究以降に行われた子どもに関する研究を参考にしながら補われなければならないところもある。その部分は指摘しておき、今後の課題とする。

メルロ=ポンティとピアジェはそれぞれ哲学と心理学という立場から子どもという課題に取り組んだ。両者を大きく分けるものはこの立場の違い以上に、知とはなにか、「人間についての学 les sciences de l'homme」（同397）⁷とはどのようなものであるべきかということに関する認識の違いである。

ピアジェは心理主義と論理主義、経験論と観念論という二元論を乗り越えることをめざしたが、一方で、対象化し、試験し、法則化するという「科学」のスタンスを捨てなかつた。知能の普遍性、知能の行使としての科学の普遍性に対するピアジェの信頼は一種の主知主義へと回帰する。

一方メルロ=ポンティは「人間についての知」を構築するためには、事象の外側に立って、それを対象化すること、分析し、法則を見いだすといった知のあり方とは異なる知のスタイルが必要だと考えていた。それは知のあり方そのもののへの批判でもある。メルロ=ポンティは現象学とほかの人間科学の関わりを論じた講義のなかで、現象学の試みとは、生理的・心理的・社会的・歴史的に条件付けられた人間の生から離れることなく、またそういう条件づけや経験を超越した真理の場を設定するのではなく、あくまで「経験から離れることなく en contact avec l'experience 合理性を打ち立てる」(SO402)ことを行うのだと述べている。現象学、哲学がめざすのは、経験を超えた「本質」に到達することではなく、われわれの経験そのものの中に現出する、われわれの経験を可能にするものを見いだすことである。

よってメルロ=ポンティの議論の延長線上にある〈子どもについての知〉には以下のようなことが要求される。

(1) 大人の知能、科学的な知能の側から子どもの知能や知覚を評価するのではなく、状況づけられ、生きられた子どもの知覚のなかに知能を基礎づけるものを見いだすこと。

先にも述べたように、〈子どもの哲学〉とは、子どもと対話し、子どもと共に哲学するという実践であるが、この実践においても、哲学をすでに出来上がった知の体系と捉え、論理的な手順や概念操作を教えること、あるいは過去の哲学者がした議論に子どもの問い合わせを当てはめて終わってしまってはならない。先に知のモデルを置いてそれを子どもに当てはめるのではなく、世界の

⁷ この語は、Les Sciences de l'homme et La Phénoménologie という講義のタイトルでもあり、そこではいわゆる人文科学、人間科学という意味での sciences humaines とは区別されて用いられている。メルロ=ポンティの講義の内容から言っても、本論の文脈から言っても、science はいわゆる客観科学という意味ではないので、学と訳出しておく。

成り立ちについて子どもと問い合わせを共有し、子どもとともに問い合わせ、それについて対話すること、知や哲学的思考が発生する場に立ち会うことを目指すべきである。

（2）知能や認識の機能や形式にのみ注目するのではなく、その意味や表現を理解すること。その動因となり、それを肉づけているもの（身体や情動）に眼を向けること。

子どもの「科学」では、こうした要素はそぎ落とされてしまう。それは、子どもの経験の豊かさを奪ってしまうことであり、またなにより子どもの経験だけでなく、大人の経験や認知を成り立たせている基盤を根こそぎにしてしまうことであり、また大人の世界と子どもの世界を結びつけ、交流を可能にしている人間性という縛を断ちきってしまうことでもある。

そして、大人と子どもを全く別の存在、思考様式を持つものとするのではなく、子どもの経験やその表現を理解し、子どもの置かれている物理的、社会的状況を理解することによって大人と子どもの対話を可能にすることが重要である。

これに関しては七〇一八〇年代以降の子どもの認知に関する研究などでも、状況や身体ということが注目されるようになっている。⁸また精神分析においては、子どもの身体、情緒的な経験を理解する試みが行われており、アメリカの精神分析家D.スターは、認知心理学的研究と精神分析的研究を融合させる試みを行っている。理論的にはこれらの研究がメルロ=ポンティの企図を引き継ぐものとして参考になる。またメルロ=ポンティの議論ではあまり触れられていないが、子どもは大人との非対称な関係におかれ、（特に実際の学校教育においては）さまざまな力関係に晒されていることに留意する必要がある。近年の学習論では、学習とは個的な能力の習熟ではなく、子どもが「社会化」される過程であるということが言られている。社会化とそれに関わって発生する権力の問題は今後の大きな課題である。⁹

（3）子どもの対話こそが、子どもについての知の現場であること。

子どもに関わり、子どもの経験を理解するということは、子どもを通じて大人の経験を反省することでもある。大人や子どもの「本質」というものがあるわけではない。大人と子どもとはお互いの関わりのなかで相互規定される。よって「子どもの本性を記述するのではなく、もはや子どもではない存在と子どもの関係を記述しなければならない」。（SO465）大人と子どもの関係は科学者とその対象のような外的な関係ではなく、むしろその関係そのものが知の対象となるものである。子どもについての知とは、実は子どもと大人との関係についての知である。メルロ=ポンティは次のように述べている。

⁸ 下條信輔、『まなざしの誕生－赤ちゃん学革命』、新曜社、一九九八参照。

⁹ ここでは扱うことができなかつたが、発達とはなにか、子どもの発達をいかに記述すべきか、という問題についても考察する必要がある。ピアジェは子どもの発達に関して、脱中心化という機能一元論をとり、脱中心化がその完成態である大人の知能へ向かって段階的、順行的に発達していくという考え方をとる。メルロ=ポンティはこうした段階的、順行的な発達、目的論的な発達観を批判する。そこで語られるのは、ゲシュタルト心理学、精神分析、ワロンの議論のなかに見いだされた「形態化」「安定化」「先取り」と「退行」といった用語による人間的歴史の記述である。

生物が問題である場合、ましてや人間関係が問題である場合、純粋な観察などありません。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、逆に行はすべて了解関係を前提にしています。教育者と子どもの関係は状況にとって副次的なものではなく、それこそが状況の本質をなすものなのです。（SO90）

〈子どもについての知〉は、子どもという対象を客観的に観察・分析する児童心理学ではなく、精神分析や文化人類学のような、対話のなかで、それに巻き込まれながら、互いの差異にも関わらず交流が起こること、それがなにによって成り立っているのかと問い合わせ、相手を理解することが、自分を理解することでもあるような、科学とは別の知のありかたを探すことによって構築されなければならない。

（4）子どもの経験、子どもの対話に参与することによって、知とは、子どもとは、発達とは何かという本質的な問いに答えていくこと。

〈子どもの哲学〉とは、子どもに哲学史の知識や哲学的な議論を教えることではない。先にも述べたように、世界の成り立ちについて子どもと問い合わせを共有し、子どもとともに問い合わせ、それについて対話することであり、われわれの経験を反省し、知や哲学的思考が発生する場に立ち会うことである。メルロ=ポンティ自身はいわゆる対話的実践には着手しておらず、それがどのような対話であるべきかはピアジェなどの記述を批判するなかで間接的に示されているのみである。メルロ=ポンティが参照しているワロンは子どもの膨大な対話記録を残しており、これらの具体的記録のなかに対話的な実践にむけての指針があるだろう。

また同時に、その対話の中において、子どもとは何か、発達とは何か、知とは何かという本質的な問い合わせていくことが必要になる。経験のなかに合理性を基礎づけること、個別の状況や対話のなかから本質を見いだすこと、それが哲学の課題である。〈子どもの哲学〉という理論一実践は、新しい〈子ども学 philosophy of children〉であるとともにその実践〈子どもとともにする哲学 philosophy with children〉でなければならない。

注

本稿においては、メルロー=ポンティの著作について以下のような略号を用いた。引用に際しては、文中で次の記号の後に原書頁（アラビア数字）を表記した。

OE : L'oeil et l'esprit, Gallimard, 1964

PA : Parcours, 1935-1951, Verdier, 1997

SO : Merleau-Ponty à la Sorbonne, résumé de cours 1949-1952, Cynara, 1988

（たかはしあや 大阪産業大学・非常勤講師）

Merleau-Ponty contre Jean Piaget De la psychologie de l'enfant à la philosophie de l'enfant

Aya TAKAHASHI

Dans ses cours de 1949 à 1951 à la Sorbonne, Merleau-Ponty a mis en question la psychologie de l'enfant et la pédagogie en ce temps-là. Il critique surtout Jean Piaget, savant reconnu dans le domaine de la psychologie de l'enfant. Piaget a tenté de surmonter le dualisme logico-psychologique, mais il n'en reste pas moins qu'il tombe dans un intellectualisme basé sur l'intelligence de l'adulte.

D'après Merleau-Ponty, Piaget ne cherche pas à comprendre les conceptions de l'enfant, il les traduit dans son système d'adulte. Pour ne pas fausser la pensée enfantine, il faut s'abstenir de faire emploi des concepts dualistiques d'adulte et même de son vocabulaire, et la décrire avec «un langage neuf à l'égard des distinctions de l'adulte».

Il s'agit, d'abord, de reconnaître chez l'enfant «une organisation perceptive préalable aux opérations logiques et pourtant capable de fonctionner selon sa logique proper». Deuxièmement, la science de l'enfant doit consister à scruter les rapports vivants de l'enfant et de l'adulte, de manière à mettre en évidence ce qui leur permet de communiquer. Finalement, il est nécessaire de nous demander comment découvrir un mode de connaissance qui ne se détache pas de l'expérience, et qui reste cependant philosophique. — C'est un questionnement philosophique avec l'enfant, aussi une tentative de établir la philosophie de l'enfant, non pas la psychologie de l'enfant.

「キーワード」

こども、哲学、知覚、対話、身体