

西田哲学と保育研究

— 純粹経験と自覚 —

久 家 英 述

(平成20年3月31日受理 最終原稿平成20年5月20日受理)

「幼児理解」は、わが国の保育・幼児教育の基本に位置づくタームである。その語義は通常、発達心理学によって根拠づけられるが、精神科学的教育学もまたその解釈に重要な貢献をしてきたことが忘れられてはならない。言葉を未だ充分にもたない時代の子どもの自己形成をとらえようとするとき、解釈学や現象学的手法が求められるが、拙稿はその可能性を「場所」論に至るまでの西田前期哲学における基本テーマである「純粹経験」および「自覚」を手がかりとして探ろうとするものである。

キーワード：西田哲学、保育、自己、環境、純粹経験、自覚、無

1. 課題について—保育人間学の試み

平成11年版『保育所保育指針』では、「保育の特性」を「養護と教育」の「一体」性に求めている（この把握は平成20年の改訂に際してもより整理されたかたちで引き継がれている）ように、通常、保育は養護と教育とが一体となったもの（Early Childhood Care and Education）とされている。保育研究は、そこで言われる「一体」性のありうべき姿、内容、それへのよりよき方途を、乳幼児・子どもの育ちに例証を求めて探ろうとする、すぐれて臨床的で実践的な課題意識にもとづいてなされるものである。だが、個別の個体それ自体の生命の自律的な発現へのまなざし、つまりは受容を核とする“養護”（Care）の立場と共同体の文化規範の社会的伝達を本旨とする“教育”（Education）という立場の、一見、あい矛盾する二極性を概念上に内包する保育（Care and Education）という営みに求められるこの「一体」性は、対象年齢児の発達段階ゆえに養護機能が求められるのだという形式的な説明の次元ではなく、むしろ保育の本質にかかわる固有の相を物語るものとしてとらえられるべきではないか。

かつて津守真は、「省察するという保育者の精神作業なくして、保育の実践はない」と、子どもとのかかわりの過程に保育者の省察、つまり「解釈と思索」という主体的行為がともなうことを指摘し、それが計画—実践—反省という「人為的に構成された」客体的なルーティンのことからでなく、旧くから営まれてきた世代を継いでの人間性の引き継ぎ、という人間の生活行為に織り込まれた歴史的事がらであり、そこにおとなと子どもの成長と成熟の契機が内在する相互行為であるとして、つぎのように言っていた。「保育の根幹をなすものは、生の営みとしての保育であることは、現代においても同じである」と¹⁾。そして、この「生の営みとし

での保育」¹⁾についての考察を課題とする「保育学は、生命的な生活における実践と省察との両者から成るところにその特色がある」²⁾とし、保育研究は「人間についての知恵を獲得する人間学である」¹⁾とした。

このような「生の営み」の探究としての人間学という角度から保育現象をとらえるには、保育研究にどのような視座が求められるのだろうか。それは、保育現象を限定し、客体化したうえで、そこになんらかの因果的法則性を確かめようとする実証的な視点ばかりでなく、人間存在としての生命的なはたらき、すなわち保育者と子ども、子どもと子どもの相互行為にまつわる主体性と全体性の表出—人間人格の自展的変容—を問おうとする人間学的視点を含むとともに、さらにその双方を包摂しうる根源的な思考—つまりは哲学—を要するのではないか。もともと「養護／教育」という把握も、それらは客体的に截然と仕分けられ取りだされた機能的領域の保育者の側からの対象設定なのであり、現に生きられる保育それ自体を物語るものではない。この点について戦前における倉橋惣三のつぎの指摘が想起される。

心理学は児童の心理を分析して教えてくれる。それが、教育の正しき方法を知る為に、極めて必要な知識であることは言を俟たない。すなわち、児童に関する精しい理解である。しかし、それだけで、児童のすべてが知れたのではない。それを理解するほかに、味わい触れてやるという、大切な要件が残されている。……教育者は、児童を理解すると共に、その心もちを味わってやらなければならない。生きた感じを持つ音楽として、そのひびきを聴いてやらなければならない。(傍点—倉橋)³⁾

ここで倉橋は、「児童を理解すると共に、その心もちを味わって」やれるところに保育実践の固有性を認めているのだが、それは「太郎の喧嘩を、心理的に正しくさばくだけ」の「裁判官」ではなく、また「花子の人形あそびを精しく説明するだけ」の「研究者」でもなく、「教(保育—筆者)育者」と子どものかかわりそれ自体を、人間現象として読み解く視座の必要を提起するものであったと言えるだろう。⁴⁾子どもへの客観的な「理解」を保ちつつも、実践の次元で切実に問われる「味わいとひびき」—それはけして客観的合理的に説明できるものではないが、しかし保育実践者にはストレートにうなずきうるといった体感的な理解の次元に位置することばである。そこで問われるのは、このような実践そのものの次元での直感的な問題意識に内側から届きうる根源的な論理である。

「環境を通して行う」、「遊びを通しての指導」を基本原理とするわが国の保育を实践主体の側から根底的にとらえ返そうとするとき、環境に規定されつつ環境を規定しかえすことで自己を形成する主体についての論理や概念は不可欠である。主体と環境、主観と客観、心と身体、意志と行為、表現と意味、自己と他者など、人間の生命とその生成に関するテーマ群を折り込んで保育現象、それを「問題として秩序立てるためのことばや概念」⁵⁾を、「自他関係の現場」とりわけその「最たるもの」としての「臨床の現場」⁶⁾が、「どんなにつよくもとめているか」⁶⁾(中村雄二郎)。保育現象の人間学的な解読とは、言語以前の時間を含んで自己を生成させつつ

ある子どもと、その子どもに、社会の文化規範を背負い、子どもの育ちを意識して働きかける保育者とのあいだに生成される、人間の生の発生的な相貌をとらえようとする試みにほかならない。

こうしたアプローチは精神科学的教育学の成果であるが⁷⁾、それに通底する哲学的遺産として西田哲学がある。拙稿は、西田前期哲学⁸⁾によって保育現象の人間学的解釈がどのように可能なのかを探ろうとするものである。

2. 生の始原—純粹経験 i

教育について語られた論述に「教育学について」(1933)がある。そこで西田はヘルバルト教育学を批判し、こう述べている。

教育学というものが、その目的は倫理学から与えられ、その手段は心理学、生理学などから与えられるものとするならば、教育学の独自性というものはなくなるの外ない。教育学というものはそれ自身の独自性を有せない一種の技術とも考えられるであろう。(12-86)

倫理学のような規範学でもなく、心理学や生理学などの経験科学でもないというかたちで問われた教育学の独自性、固有性の問題は、保育学・保育研究にもいまなお当てはまるものである。そのなかで西田自身は、教育を「一種の形成作用と考えることができる」とし、その意味を「賛天地之化育」(天地ノ化育ニ賛ズル)と表現している。ここではこの言述の詮議よりも、教育学の独自の根拠について西田が「形成作用」、「創造作用」あるいは「化育」など、形の形づくり、新たな発現や変容といった事象をあげていることに注意したい。西田はこの作用を存在の現われという根源的な次元から問題にする。西田哲学の起点となるそのテーマが「純粹経験」であるが、『善の研究』(1911)「序」におけるつぎの行はよく知られているところである。

純粹経験を唯一の实在としてすべてを説明して見たいというのは、余が大分前から有って居た考であった。……個人あって経験あるにあらざ、経験あって個人あるのである、個人的区別より経験が根本的である…… (1-4)

保育者は、幼児期における生活と経験を通しての自立というかたちで、子どもの《自己》がどう形成されるかを問題にする。したがって保育研究にとって、子どもにとっての生活あるいは環境をどうとらえ、その生きられ方自体としての《経験》を子どもの自己形成の問題としてどうとらえるかは基本的な問題である。○○ちゃんらしさの発揮とか、○○ちゃんの育ち、○○ちゃんの表情がよくなった、あるいは、○○ちゃんのなかで淀んでいたものがすっきりしたようだ等々、保育の場で語られるこうした言葉は、その子の生の生きられ方自体としてのその子の《経験》と、そこに醸しだされるその子固有の姿への保育者の気づき方を表している。とりあえずここで《自己》というのは、行為として表現されたその子の内面的形姿のことである

が、その子の自己性として保育者に気づかれているものは、じつはその子の生命の生きられ方それ自体ではないだろうか。その子にその子らしい個性を感じながら、しかもより一般的で普遍的な人間的価値へと変容する姿に気づかせられる、という具合に保育者に意識される子どもの育ちは、あらためて子ども—そして保育者自身—を生命的な存在としてとらえなおすことを求めるのではないか。環境に働きかけ、働きかけられながら、自己生成していく生命、子どもを、このような観点から見ようとするには、世界に対する向かい方、構え、態度、それらを総称するものとしてのその子の自己性、その《自己》そのものが生み出されてくる次元、それをその深層からとらえなおすという存在論的な視野を必要とするのである。そこでの初発のテーマが純粹経験である。

では当の《経験》はどのようにとらえられるのか。先に引用したように、「個人あって経験あるにあらず、経験あって個人ある」と言う西田は同様に、「純粹経験は個人の上に超越する」(1-28)とも言う。われわれはふつう、「私」という自意識をもち、その自意識でもって環境とかかわって生きていると考える。たとえば、幼児がおとなから呼称される通りにまず、「〇〇ちゃん」と自分を名指し、やがて「ぼく」「わたし」と自らを一人称で表しはじめる経緯を描いてみよう。そうすると、「〇〇ちゃん」と呼ばれる「ぼく」「わたし」なる者が、「ぼく」「わたし」は、「〇〇ちゃん」である、そしてさらに周りのともだちも皆「〇〇」という名前をもち、それは父も母も先生も同様である、つまり「ぼく」（「わたし」）は「〇〇」という名前をもつ男の子（女の子）であり、そうして人間である、というように自分をより一般的な関係のなかに位置づけはじめ、自我を形成していくかのように考えられる。だがこれは、われわれにとっての事後的な発達論的説明なのであって、われわれがまさに当の幼児期を生きる「ぼく」「わたし」であったとするなら、通用する説明ではない。それは「其間に主観と客観とを分つこともできない」、「直覚的経験の事実」、すなわち純粹経験という非人称の直接経験としてのみ語りえることがらだからである。この意味で純粹経験は個人を「超越」する、すなわち、「個人的経験とは経験の中に於て限られし経験の特殊なる一小範囲にすぎない。」(1-28)わけである。

純粹経験の純粹性とはしたがって、経験の流れが限定され、分岐し、「経験の特殊なる一小範囲」としての「個人的経験」つまり「私」の意識として生成されてくる、直接に生きられている生のリアルな、かつそれとしては対象化不可能な実在の真相あるいは深層、そのようなものとしての生の始原を物語ろうとすることばなのであった。西田は言う。

何ごととせよ我々に直接の事実であるものは説明できぬ、理性であっても其根本である直覚的原理の説明はできぬ。説明とは一の体系の中に他を包含し得るの謂である。(1-40)

純粹経験、直接経験あるいは直覚的経験と言われる生の直接的事実として現に生きられている生それ自体は、生きられた痕跡としてしか説明できない。しかしまた、鏡に映し出されるかのようなノエマ的な生きられた痕跡は、鏡それ自体のノエシ的な働きを宿すことによるのみ真にリアルな自己主体の形成過程として確認しうる。実在としての経験の流れである意識の

ノエシ的な働きから、個人の意識として説明可能な「一の体系」が形成されるメカニズムはついで、『自覚に於ける直観と反省』（1917）において追究されることになる。直観即反省という結びつきにおいてとらえられる「自覚」という考え方は、子どもの育ちをとらえようとする視点にどのような示唆を与えるだろうか。後ほど見よう。

3. 生のリアリティー—純粹経験 ii

ひとまず『善の研究』本文冒頭にもどろう。

経験するというのは事実其儘に知るの意である。全く自己の細工を棄て、事実に従うて知るのである。純粹というの……毫も思慮分別を加えない、真に経験其儘の状態をいうのである。例えば、色を見、音を聞く刹那、未だ之が外物の作用であるとか、我が之を感じて居るとかというような考のないのみならず、此色、此音は何であるという判断すら加わらない前をいうのである。それで純粹経験は直接経験と同一である。自己の意識状態を直下に経験した時、未だ主もなく客もない、知識と其対象とが全く合一して居る。これが経験の最醇なる者である。(1-9)

花にとまっている蝶に子どもが見とれている場面に出会った保育者は、思わず不用意にことばをかけるのを控え、子どものまなごしに自身を重ねようとするだろう。保育実践のなかで子どもが垣間見せる「夢中」さや「われを忘れて集中する姿」は、保育者がそこに子どもの育ちの根柢を看取し、保育のリアリティーを理屈抜きに体感する場面である。その体感の底には、人間が生きることにつわる、根源的で生命的な出来事への気づきがある。それを「省察」しようとするとき、花や蝶という自然環境と子どもとのかかわり、などと語られる通常のことばでは届きえないある種の“もどかしさ”を感じるはずだが、その正体は、ことば=論理の限界というよりむしろ、自身の体感を通して気づかれている「なにか」を語ろうとすることの難しさからくるものなのではないか。体感とは、保育者自身に生きられている直覚的事実、つまり保育者の純粹経験それ自体にほかならない。

子どもがそこで生きる「環境」とは単なる「もの」の集積体ではない。それは「未だ主もなく客もない、知識と其対象とが全く合一して居る……経験の最醇なる者」が生きられるリアルな場である。木村敏に倣って言うなら、「自らの生命的関心に従って世界と実践的に関わるときに見えてくる事象」としての「こと」（言・事）の生成する場である。⁹⁾ 子どものまなごしと花や蝶とは一体の、ひとつの「こと」である。花や蝶と無関係にただその子のまなごし・主観が、あらかじめそこにあるわけではない。また、その子のまなごしを離れて、花や蝶という「もの」が客観としてそこにあるわけでもない。環境とのかかわりのなかで、生命が本来的なリアルな姿をとって生動するというのとはそういうことである。そして保育者は、その「こと」としての世界をともに生きようと試みる人である。

純粹経験に於ては未だ知情意の分離なく、唯一の活動である様に、又未だ主観客観の対立もない。主観客観の対立は我々の思惟の要求より出てくるので、直接経験の事実ではない。直接経験の上に於ては唯独立自全の一事実あるのみである、見る主観もなければ見らるゝ客観もない。恰も我々が美妙なる音楽に心を奪われ、物我相忘れ、天地^{りゅうりょう}嚟^{りゅうりょう}たる一楽声のみなるが如く、此刹那所謂真実在が現前して居る。之を空気の振動であるとか、自分が之を聴いて居るとかという考は、我々が此の實在の真景を離れて反省し思惟するに由って起ってくるので、此の時我々は已に真実在を離れて居るのである。(1-59/60)

われを忘れて夢中に動く子どもの姿とは、西田の言い回しを借りるなら「独立自全の一事実」あるいは「独立自全の純活動」(1-58)である純粹経験の自発自展する姿なのであり、保育者は、そうしたことばとは関係なく自らのリアルな体感、純粹経験の潜みへの直観によって日々それを探り、看取しようとするのである。保育のなかで、子どもの自発性や主体的活動がなくてはならない用語として用いられ、あわせて保育者の省察の大切さが語られる理由はここにある。

4. 自覚という機制へ—純粹経験 iii

ところで子どもは、花や蝶を見つめながらやがては「赤い」とか「黄色い」などと、ことばを発するだろう。同じように保育者はそれを子どもの気づき、その子なりの意味づけや判断の現れとして、「赤いねえ」「黄色いねえ」などとことばを重ねることで、子どもとその時間をともにしようとするだろう。そうして過ぎた時間の印象を、保育者は自らの体感として、ふと「あれは何だったのか」というかたちで振りかえらざるをえないときがある。省察とは、子どもに対する直覚的事実になんらかの意味や判断を与えようとする行為である。すなわちここで問われるのは、純粹経験という非人称の、対象化不可能な直接の生命の流れと、子ども、そして保育者が行う事象に対する意味づけや判断とは、そもそもどのような関係にあるのか、という問題である。西田に聞こう。

純粹経験の直接にして純粹なる所以は、単一であって、分析ができぬとか、瞬間的であるとかいうことにあるのではない。反って具体的意識の厳密なる統一にあるのである。……初生児の意識の如きは明暗の別すら、さだかならざる混沌たる統一であろう。此の中より多様な種々の意識状態が分化発展し来るのである。併しいかに精細に分化しても、何処までもその根本的な体系的形を失うことはない。我々に直接なる具体的意識はいつでも此形に於て現われるものである。(1-12)

「何処までもその根本的な体系的形を失うこと」なく、「此の中より多様な種々の意識状態が分化発展し来る」「混沌たる統一」としての「直接なる具体的意識」の取る姿を西田は、崖をよじ登る場合の身体の動きや音楽の演奏行為に例をとり、「知覚が厳密なる統一と連絡とを保ち、意識が一より他に転ずるも、注意は始終物に向けられ、前の作用が自ら後者を惹起し

其間に思惟を入れるべき少しの亀裂もない」という「主客合一の点」に見ている。(1-11/12) それは、まがうことなく生きられている「現在」ではあるが、異質な差異ある瞬間の連なりとしての時間の継起、つまり流れの体系としての「現在」なのである。あそびの始まり、展開、終わりという子どもの行為も、その始めから終わりにいたる「いま・ここ」、という時間の流れの現われであって、単なる瞬間としての「いま・ここ」なのではない。

純粹経験は事実の直覚その儘であって、意味がないといわれて居る。斯くいえば、純粹経験とは何だか混沌無差別の状態であるかの様に思われるかも知れぬが、種々の意味とか判断とかいうものは経験其者の差別より起るので、後者は前者によりて與えられるのではない、経験は自ら差別相を具えた者でなければならぬ。(1-15)

「此の中より多様な種々の意識状態が分化発展し来る」純粹経験とは、「自ら差別相を具えた」、つまりはそのうちに潜在的な差異（差別相）を潜めた「内面的潜勢力」(1-31)を秘めているのであって、「意志も知識も潜在的或者の体系的発展と見做すことができるのである。」(1-31) それでは、真実在としての直接的で具体的な流れとしての「いま・ここ」から、○○は○○であるといった判断、つまり主語や述語の分化と連結はどのように行われるのだろうか。この点について西田は、『馬が走る』という判断は、『走る馬』という一表象を分析して生ずる」(1-18)と言う。馬が／走るという主／述の関係をとって成立する判断は、「走る馬」というかたちで一挙に、直接与えられている直覚的事実つまり純粹経験の潜在的な流れの顕在化の結果として可能になると言う。

ところで、このような「主客両表象を含む全き表象」(1-18)にとって、それを客体化し分析する「私」なる自己はそもそも未だありえないのであった。しかし、なんらかの個体の存在ぬきに「主客両表象」自体、もちろんありえない。「走る馬」という主客一体の、個人の経験を超越した未だ自己ならざる純粹経験は、「馬が走る」(「私はそれを見る」)というかたちでの主／客の限定をいかに可能にし、「私」という自己と「それ」という対象に切り分けられていくのだろうか。ここで、「自覚」という機制が問われることになる。

5. 子どもの《自己》と《環境》の現われ—自覚 i

さて、先にふれた『自覚に於ける直観と反省』では、当初よりある体系（判断）を潜めている差異（非連続）の連続としての純粹経験、つまり主客未分の直観から反省作用が起こるとはどのようなことがらなのか、そして反省は直観にとってどのような意味をもつかが問われる。ここでの「自覚」とは、「自らの役割と責務を自覚せよ」といったかたちで語られる日常の道徳律を示すことばでなく、純粹経験に根ざす直観と、それから遊離することなくそれ自体をとらえなおす反省との結びつきを表わす、人間の存在と環境・世界の表出にかかわる主体の機制、働き方を意味する概念装置なのである。これについての西田の問いと切り出しはこうである。

直観というのは、主客の未だ分れない、知るものと知られるものと一つである、現実その儘な、不断進行の意識である。反省というのは、この進行の外に立って、翻って之を見た意識である。……如何にしても直観の現実を離れることが出来ないと考えられる我々に、かゝる反省は如何にして可能であろうか、反省は直観に如何に結合せられるか、後者は前者に対して如何なる意味をもって居るであろうか。／余は我々にこの二つのものの内面的関係を明にするものは我々の自覚であると思う。(2-15)

差異を含みつつ、とぎれのない時間的な流れのうちにある主客未分の直接的意識としての直観に対して、その現実から離れることなく、しかしそれを「空間的な形に直して見ること」(2-15)としての反省的意識がどのように関係するのか、それ自体矛盾するかのようこの関係を主体のうちに含み、繋ぎ、さらに展開させる働きとして「自覚」という機制が発見されるわけである。ただしこの働きはすでにふれてきたように、あらかじめ設定された《自己》なるものの作用でないのはもちろん、「所謂経験を概念の形に於て写すという様に、自己を離れて自己を写すのではない」(2-16)と言われるように、どこかに外在化されて備えられた概念をもち込み、直観を裁断するというのでもない。反省とは「自己の中に自己を写す……自己の中の事実である」。(2-16)したがって「自覚」とは言いかえれば、直観としての「自己」と反省としての「自己の中の自己」、「写す自己」と「写される自己」との動的で形成的な矛盾的自己同一をめぐる機制を言うのである。

ところでそれは、保育の事象とそれほどかけ離れた論理ではない。先のたとえで言うなら、花を見つめている子どもが保育者に「このお花、赤いね」とつぶやく場合。目前にある「花」という名称すらない「もの」にその子が惹き寄せられ、見つめずにはおれない「花」とその子とのあいだに、「いま・ここ」という「こと」すなわち純粹経験の流れが生じ、その直観的意識に同時に折り畳まれるように、反省的意識による「赤い花」という限定が生じている。この「赤い花」が「このお花、赤いね」と保育者に語り＝表現されるとするなら、保育者の存在意義はそこにある。それが子どもの「自覚」の働きのうながしと支えとなるという意味においてである。いますこし事情をほりさげよう。

見たように西田は「自覚」を「同一者が自己の中に自己を写す」(2-69)働きと言い、後には「自己が自己に於て自己を見るということ」(『一般者の自覚的体系』5-427、1930)だと言う。花と子どもの「こと」がらで言うなら、「この花は、赤い」と見ている、「この私」というかたちでその子の《自己》なるものがその子自身に直観されているということであり、それはそのまま「この赤い花」というその子にとっての《環境》の現出でもある、ということである。そこに立ち会う受容性に富んだ保育者は、その子の《自己》性とその子の生きる《環境》の現われを双つながら体感するのであり、その「こと」を自らの「自覚」の働きとして省察せずにおれないのである。

6. 子どもの自発自展的経験体系と能動性—自覚 ii

この花、赤いね。／うん、そうだね。きれいな色だね。／きれいなね。こちらの花は、ピンクだよ。／うん、ピンク色だね。いろんな色のお花が咲いてるね。

たとえば、このような子どもと保育者の会話を想定してみよう。それは純粹経験のレベルで言うなら、この子の《自己》と《環境》の直観的な現われであるとともに、同時にこの経験の反省的な体系化の働きをも示している。この花は、赤という色においてある花である。その花は、赤ではないピンクという色においてある花である。そしてこの赤い花や、そのピンクの花という特殊は、色一般においてある。子どもと保育者と色とりどりに咲いている花々、そこで直接かつ全一に生きられている純粹経験、すなわち実在としての「こと」がら、あるいは出来事としての「真に独立なる実在はそれ自身に於て連続的のもの……それ自身の中に発展の動機を蔵すもの」(2-127)なのである。

ここで言われる「それ自身に於て連続的」な「発展の動機」とは、まさにこの花であってこれ以外の花ではない、という特殊の極みを眼差すことにおいて直観されているこの自己が、同時に、赤やピンクという色の広がりにおける差異化と一般化による自発自展的体系、すなわち世界へむかって、〇〇を□□とみなしている、あるいは〇〇を△△と限定する自己—一般者の自己限定—へと無限に開かれていくダイナミズムを言うのである。「この花、赤いね。」とは、その背後に燦爛する色の無限の散乱、ざわめきを同時に潜在化させるかたちで折り畳みながらの、この赤の差異化としての現実化なのである。

「併し直接的な実在としての赤の経験の中に赤の極微が含まれて居なければならぬ。」(2-128/129)「赤の経験」というかたちで写される意識、すなわち反省された自己—顕在的一者—は、純粹経験の無限の流れとしての「赤の極微」つまり無限に微分化される「赤/色」という、実在するが見えないもの—潜在的—一者—においてある。西田はこうも言う。

例えば所謂直観的に或一直線を意識したとせよ、此の如き直線の意識は直線の意識として不純粹なることはいうまでもない。併し上に云った如く、我々が有限なる一直線を意識するのは、無限なる連続的直線の一限定として意識するのである、この線は無限に延長することのでき、又無限に分つことのできる可能性を含むものとして意識するのである。(2-138)

そこに引かれてある直線、確かなものとしてリアルにとらえられるこの直線の背後には、無限の延長と分割可能性という潜在性が潜んでいる。子どもが生きる《現在》とは、「この花、赤いね。」というかたちで色一般を差異化し、限定することで、「この赤」を顕在=現実化するとともに、同時にこの「写される」(反省された)自己は、「写す」(直観される)自己への自展を生成させるのであって、他の色感を切り分け無限に潜在化させていく、そのような「自覚」という機制に含まれる現実性と潜在性の境界、その先端を言う。「此の如き線分と延長というのは自覚的体系が反省的と進行的とに発展することを意味するのである。」(2-211/212)「自覚的体系」の反省的かつ進行的発展、子どもの能動性とはこのことにほかならない。

さて、この「自覚」という機制は、あらためて自己と他者および世界との関係でどのようにとらえられねばならないのだろうか。たとえば『幼稚園教育要領<平成20年告示>』では、「自我が芽生え、他者の存在を意識し、自己を抑制しようとする気持ちが生まれる幼児期の発達の特徴を踏まえ」ることを、教育課程編成の基本的な視点として提起している。¹⁰⁾ こうした自我／他者／自己という人格形成の基礎にかかわる問題構成は、西田に依拠して言うなら、「自覚」論から「場所」の論理に至る過程をたどることでなんらかの根拠づけを得ることができる。「自我」が「自己が自己に於いてある自己」であると同時に、他者の「自己が自己に於いてある自己」でもある「場所」としての、当為性をはらんだ「自己」として、空間的な多層的構造に開かれたものとして把握されてくるのは、『働くものから見るものへ』(1927)においてである。最後に、所収の第一論文であり、場所の論理への転換点に位置づく「直接与えられたもの」を主な手がかりに、若干の考察を進めよう。

7. 自我の克服と自己ならざる自己へ—自覚 iii

見たように、純粹経験はたんにある範囲をともなった直覚的経験を言うのでなく、無限に連続する流れのなかで働く「自覚」という能動的な機制との関係からとらえなおされたのであった。子どもは純粹経験の無限の流れを直覚的に生きることによって《自己》と《環境》を現出させる。ただし、ここでこの《自己》は、意識する自己であるとともに、意識される自己でもあるという二重性をおびた主体としてたち現れる。¹¹⁾ 意識する意識を意識することはできない、したがってそのこと自体「無」と言う以外のなものでもない。意識とは、或る意識についての意識、つまり意識される意識であると同時に「無」意識でもあるという矛盾のうちにある。

我々は通常、身体と結合した心理学的自己を中心として考える、併し此の如き自己が意識して居るのではない……それは既に対象化せられた自己であって、現実を意識する自己ではない、……現実に意識する自己は、何処までも省みることのできない自己である。(4-23)

ここで言われる「現実に意識する自己」と「既に対象化せられた自己」という把握は、見てきたように、両者は「自己」否定性を含む直観と反省のダイナミズムのうちにある、自展的な自覚的体系の進行を意味する。この「自己」を上田閑照は、「人間の主体性の表出にして遂行である『我』ということのあり方」として、「自覚としての人間」－「自覚／自己」と「自意識としての人間」－「自意識／自我」への不安定な両義的可能性のうちに揺らぐものととらえ、そこに人間形成の根本的な問題を見出している。¹²⁾

《環境》とともにあり、《環境》に働きかけながら自らを変える《自己》なる主体は、一方において、「既に」というかたちで自展を止めた「自我」として反省され、そこに「自己」を留めるとき、同時に、現出させた《環境》をも対象的に固定化された「環境」として直観から切り離された、客観的な「物」に留めることになる。泥だんごがたんなる泥に戻るように。他方、降園時の子どもが友だちにむかって、「あしたもまた〇〇あそびをしようね!」と呼びかける

とき、「たのしかったきょうの〇〇あそび」という反省された意識には、同時に今日の遊びへの直観がなお息づき、今日という時を超えた明日の遊びへの他者とともに抱く希望（意志的自覚としての「自己」）となって折り畳まれている。そのときの「環境」は、「自覚」という自発自展的体系が生きられている「環境」として現れている。そしてその「環境」は、明日という時点で再び子どもたちの遊びという直観的行為において生きられるとき、また新たな地平－“その彼方”を現してくるという意味において、やはり無限の連続を潜めている。西田は言う。

意識を限定するものは意識の外にない、所謂意識の背後には、之を包み、之を限定する意識がなければならぬ。所謂意識の根柢には、主客合一の意識即ち直観があり、純粹活動の意識がある、所謂意識は此の立場の上に於て成立するのである。真に与えられた直接経験とか、純粹経験とかいうべきものは、此の如き意味に於て無限の内容を含んだものと考えねばならぬ。(4-26)

子どもが働きかつ見、自己という「場所」に於いて自己に還るといふとき、それは「主客合一の意識即ち直観」つまりは「直接経験とか、純粹経験とかいうべきべきもの」によってそれ以前の経験界、つまり意識された意識、“有”として限界づけられた自己を、「無限の内容を含んだ」「自己ならざる自己」としての意識する自己が、「自覚」の働きを通して限界づけられた自己を乗り越え、無において再び新たな限定を加えていくということである。それをわれわれは当為あるいは自己否定的肯定と言って、そこに人間形成の結び目を見るのである。そしてまた、この結び目は他者との結び目でもある。さきに見た上田に倣って言うなら、自我という「我」は、無限ないし無それ自体において自己ならざる自己という「場所」へと他者とともに開かれることによってのみ、「自我／自意識」を乗り越えて克服し、「自覚としての人間」－「自己」の形成に至る、ということなのである。

子どもは遊びのなかでルールをつくり、発展させることによってルールに従うこと自体によるこびを見出し、熱中するものだというのは保育学において確かめられた見識である。環境のなかで、あるものを自在に“見立て（同化）”、あるいはなにものかに“なりきり（調節）”、好奇心に満ちた、知りたがり、ためしたがりやの子どもは、同時にともにいる彼や彼女をなにものかに“見立て（同化）”たり、彼や彼女の“なりきり（調節）”に自身を同化させ、そこにあらたなルール、約束事＝関係をつくりだすことで相互化された純粹経験、いわば共有された直観をともに生きることによって、各自が自己ならざる自己の“於いてある”場所、すなわち無へ開けられた場所をともに生きるのではないか。たとえば連結されたダンボール電車とブロックで設えられた発券機、並べられた椅子の駅、そこで運転手や乗客として熱中するとき、子どもたちはそこにそのつどの役割という約束事＝関係において「自我／自意識」を超え、「自覚／自己」に生きんとする当為のよろこびを「主客一体」のうちに「無」意識に体感している。そのような遊びの後、「おもしろかったね、また、つづきをしようね。」というように、直観に折り畳まれた反省によって子どもは互いに互いを認めあうことを学ぶのである。

そのようにして純粹経験－直観と反省のうちに、自己ならざる自己すなわち無を介在させることによって自覚的体系を自展させ、そこに現れる有の世界を深め、豊かにすることによって、子どもは自己という存在を確かなものにし、自覚的自己を形成していく。それが、育つということの真相である。

注

西田の著作からの引用は、『西田幾多郎全集』（岩波書店版増補改訂第二版全19巻、1965-66）に拠り、巻数と頁数を引用文末尾に記した。なお、現代語表記に改め、必要に応じルビを加えた。

- 1) 津守 真『保育の一日とその周辺』フレーベル館 1989 pp.81-83
- 2) 同上書 p.15
- 3) 倉橋惣三『育ての心（下）』フレーベル館 1976 p.8
- 4) 同上書 p.9
- 5) 中村雄二郎『哲学の水脈』岩波書店 1990 p.34
- 6) 同上書 p.6
- 7) たとえば奥川義尚、他『教育学の根本問題』ミネルヴァ書房 2006 所収中の川村覚昭「人間と教育」参照
- 8) 西田哲学の時期区分については、平山 洋『西田哲学の再構築』pp.14-16およびp.276参照
- 9) 木村 敏『あいだ』弘文堂 1988 pp.156-157.
- 10) 文部科学省告示第26号『幼稚園教育要領（平成20年告示）』フレーベル館
- 11) 「自覚」と「自己」をめぐる議論については、さし当たっては木村 敏「西田哲学と精神病理学」『関係としての自己』みすず書房 2005 を参照
- 12) 上田閑照監修『人間であること』燈影舎 2006 p.7