

幼児教育と小学校教育における子どもの経験 Children's Experience in Preschool and Elementary School Education

中 田 基 昭^{*}
NAKADA Motoaki

要 旨：

本稿では、幼児教育と小学校教育では子どもの学び方が異なっていることについて探る。その際、彼らの学び方や学んでいる内容に関わらせながら、フッサールがいうところの、彼らの経験を貫いているそれぞれの教育における子どもの普遍的な経験構造（*Erfahrungsstruktur*）を明らかにすることを試みたい。この課題を遂行するために、Ⅱでは、子どもの意識の濃密化と彼らが学んでいる事柄の階層構造について、探る。Ⅲでは、凝縮された現在と伸び広げられた現在という観点に沿って、子どもの時間意識を明らかにする。Ⅳでは、フッサールにおける妥当性の雰囲気という観点に即して、他の多くの子どもたちと共に学んでいる時の子どもの在り方（*mode of being*）を探ることにしたい。

Abstract

To clarify the universal experiential structure (*Erfahrungsstruktur* by Edmund Husserl) of children piercing their experience in preschool and elementary school education, this paper delves into the enhancement of their consciousness and the hierarchic structure of affairs they are learning (Chapter II), their time consciousness viewed from condensed present and expanded present (Chapter III), and their mode of being when they are learning with other children viewed from the “atmosphere of validity” propounded by Husserl (Chapter IV).

キーワード：意識の濃密化、事柄の階層構造、凝縮された現在、伸び広げられた現在、妥当性の雰囲気

Keyword：enhancement of consciousness, hierarchic structure of affairs, condensed present, expanded present, atmosphere of validity

I. はじめに

本稿でもその在り方と世界を探ることになる子どもの場合だけではなく、学問において人間について研究する場合には、研究される当の人間の在り方や世界は、研究の端緒においては、いまだ未知であり、隠されているという意味で、明らかにされていないはずである。

しかし、だからといって、研究されようとしていない人間について全く白紙の状態であれば、研究に着手することさえできないであろう。人間研究の端緒においては、少なくとも、研究される人間が現実的な一個の人間として存在してい

る以上、フッサールのいうように、当の人間は、「体験や能力や性質に関する個人的内容をもって存在する具体的自我として予示されている」（Husserl, 1950, S.67）、ということが前提となっているはずである。しかし、こうした前提に基づいて研究が成りたつためには、当の人間の在り方が、その人間の「経験を無限に完全にすることによって、また時には豊富にすることによって、接近されうる経験対象として地平的に予示されている」（*ebd.*）はずでもある。

人間についての研究が、その研究の端緒において、以上の前提に基づいて可能となるということは、まさにフッサールのいうように、研究される

^{*}岡崎女子大学子ども教育学部

現実の一個の人間としてのその人間の「自我の普遍的で必自然的な経験構造（例えば体験の流れの内的な時間意識）が……〔研究される人間の〕自我の現実的および可能的な自己経験における特殊な所与の全体を……貫いている」（ebd.〔 〕内は引用者による補足。以下同様）、ということの意味しているはずである。

本稿では、幼児教育と小学校教育では子どもの学び方が異なっていることについて探ることにするが、その際、彼らの学び方や学んでいる内容に関わらせつつ、フッサーがいうところの、彼らの経験を貫いているそれぞれの教育における子どもの普遍的な経験構造を明らかにすることを試みたい。

この課題を遂行するために、普遍的な経験構造として、Ⅱでは、子どもの意識の濃密化と彼らが学んでいる事柄の階層構造について、探る。Ⅲでは、凝縮された現在と伸び広げられた現在という観点に沿って、子どもの時間意識を貫いている経験構造を明らかにする。Ⅳでは、トイニッセンにおける他者化とフッサーにおける妥当性の雰囲気という観点に即して、他の多くの子どもたちと共に学んでいる時の子どもの在り方を探ることにしたい。

次のⅡでは、幼児教育と小学校教育とでは、子どもたちの経験構造を明らかにすることによって、彼らが何をどのように学んでいるかを探ることになるが、そのためには、そもそもそれぞれの子どもたちがどのような世界を生きているかについて、考察しておくことがまず必要であろう。

Ⅱ. 意識の濃密化と事柄の階層構造

1 幼児教育における意識の濃密化

幼児教育においては、すでに中田が「幼児教育と小学校教育における子どもの在り方と世界」(中田、『地域協働研究第1号』)で明らかにしたように、子どもたちは、自分の身体を使って、実際に何かが“できる”ことによって、様々な能力を獲得していく。このように、自分の身体を使って何らかの能力を獲得していくということは、身体によって働きかけられる、日常生活や遊びなどで使われる様々な道具や遊具といった物の子どもにとっての現われが、それらを使っている子どもの

身体活動と一体となって、常に変化し続ける、ということの意味している。

例えば、コロガシドッジボールをして遊んでいる子どもにとっての遊具としてのボールは、それを他の子どもに当てようとしている子どもにとっては、逃げようとしている子どもの動きに応じて、その子どもにボールをうまく当てようとしている子どもの身体の動きと一体となって、ボールの現われは連続的に変化し続けていることになる。

同様に、ボールを当てられそうになっている子どもにとっても、その子どもの身体の動きと一体となって、ボールの現われは連続的に変化し続けていることになる。

それゆえ、こうした時のボールは物としてどのような特徴をそなえているかが子どもたちに問題となっているのではない。ボールは、例えば、丸くて弾力があり、どこへも自在に転がっていくという特徴をそなえている物として子どもたちに現われているのではない。こうした特徴をそなえているボールは、そのボールを自分との関わりから切り離し、それを眺めている者にとってのみ現われてくるだけであり、「眺めている者の関わり方に関係なく、それゆえ、一定不変の安定性をそなえた物自体として完結しているという意味で、即自として存在している」(中田,51頁)。

以上のことから、コロガシドッジボールをしているこの時の子どもにとっては、その子どもの身体的な行為とボールという遊具の現われとが一体となって変化しており、ひいてはボールで遊んでいる子どもたちの世界も、彼らの身体的な行為と一体となって変化している。このことから、この時に子どもたちによって生きられている世界は、「行為的世界」と呼ばれるのであった(同書,50頁以下参照)。

このように、幼児教育における子どもは、行為的世界を生きているため、彼らの意識はそれ自体で安定した世界や世界内の事柄へと向かっているのではない。また、子どもの世界は、彼らの身体活動と一体となって常に変化し続けているため、不安定さをそなえている。そのため、子どもにとってそのつどの行為が自分の思っていなかったり、満足のいくものではない時には、子どもは行為的世界を生きられなくなってしまう。しかし、それゆえにこそ、幼児は、そうした不安定な状況を何とかして打開しようとする。というのは、行為

的世界は、子どもの行為と一体となって変化し続けるため、個々の子どもの主体的な行為によってかなりの程度制御“できる”からである。それゆえ幼児は、自らの能動的な活動によって行為的世界を生みだし続けることにより、その世界を主体的に、すなわち、自分の思い等に即した仕方での世界を生き続けられることになる。

それゆえこの時の子どもは、自分の思いをそのつど実現しつつ、実現されたことに基づいて自分の世界を自分にとってより好ましい世界へとさらに生みだし続けることになる。まさにこうした在り方こそが、子どもにとっての充実した生き方となる。しかも、こうした生き方を続けることは、当の子どもにとっては、自分にとっての充実感が次第に昂まっていくこととして、意識されることになる。というのも、あることをし始めた時には、その活動にともなう身体活動はさらなる身体活動へとつながっていくだけのいわば端緒となっているため、その身体活動と一体となって生みだされる行為的世界もさほど充実したものではないし、子どもにとっての充実感の程度も希薄でしかないからである。しかし、当初は希薄だった充実感は、その後の身体活動によって行為的世界がより充実したものとなるのに応じて、意識もより充実したものとなる。そこで、当初は希薄だった充実感が次第により程度を増していくことを意識の濃密化(Verdichtung)と呼ぶことにしたい。

経験的にも、幼児教育における子どもは、自らの思いからであれ、おとなから促されたからであれ、他の子どもの活動によって触発されたからであれ、自らの能動性をもって主体的に活動している時には、彼らの表情や真剣なまなざしや生き生きとした活動によって、彼らの意識が濃密化されていることが明確に窺えるのである。

他方、小学校教育における子どもは、以上でその在り方と世界について探ってきた、幼児教育における子どもとは異なり、特に授業では、次の2の(1)で探られるように、教材について“わかる”ことが求められているため、行為的世界を生きることをしなくなる。そのため、彼らが満足感や充実感を抱いている時の意識は、幼児教育における子どもとは異なった在り方をしていることになる。

2 小学校教育における事柄の階層構造

(1) 授業における対象的世界

小学校教育では、学ばれている事柄について何らかのことが“わかる”ようになることが子どもたちに求められている。例えば、数字を使った計算が“できる”だけでは、あるいは、たんに漢字が書けるだけでは、計算することの意味や漢字の意味が本当に“わかる”ことにはならないことは、小学校の実践現場では当たりまえのことになっている。

このように、小学校教育では、課題の解決の仕方をたんに知るだけでは「問題を解くことが“できる”ようになる」ことでしかなく、課題の解決の仕方を根底で支えている事柄や課題に含まれている本質を理解することが求められている。このように、小学校教育においては、自分の身体でもって実際に計算したり漢字を書いたりといった子どもの身体活動から切り離されても成り立っているような事態が、すなわち授業で問題となっている事柄自体に普遍的にそなわっている本質が問題となっているのである。

それゆえ、学習課題となっている事柄は、その事柄についてそのつど発言している者とは切り離されている。そうであるからこそ、事柄それ自体がどうなっているかについて表現することを介して、事柄の本質が“わかる”ようになることがめざされる。

すると、表現されている事柄自体は、それに関わる者によって変化せず、その事柄の構造や内実や意味や意義等がどうなっているかについてなされる言葉に応じて、すなわち論述に応じて、より豊かに深く捉えられるかどうかが問題となる。すなわち、論述がなされる当のものという意味での、基体としての事柄の本質をより豊かに深く“わかる”ことがめざされている。それゆえ、授業で問題となっている事柄やそれについての本質は、子どもの身体的な行為や誰によってなされた発言かといったことから切り離されているという意味で、子どもにとって即自的な対象となっていることになる(中田, 54 頁参照)。また、子どもたちにとっては、授業で問題となっている事柄が個々の子どもの関わり方とは切り離されて即自的な対象として現われてくるため、授業で子どもたちによって生きられている世界は、「対象的世界」と呼ばれ

ることになる（同書,53 頁以下参照）。

では、授業で教材について“わかる”ことを求められている子どもの意識はどのような在り方をしており、その際のわかり方に豊かさや深さがあるとしたならば、豊かさや深さはどのような事態となっているのであろうか。

(2) 事柄の階層構造

①より豊かに“わかる”

ある事柄がわかった時には、“わかる”ことが「できた」という満足感や達成感が生じるであろう。しかし、小学校教育においては、授業で自分一人では“わかる”ことに至らなくても、教師や他の子どもの発言によって“わかる”ようになった時にも、満足感が生じる。このことは、経験的にも、他者の発言によって授業で問題となっていることが“わかる”と、それだけで子ども自身が十分に納得することがしばしばあることから、よく知られている。しかも、事柄自体が問題となっているかぎり、この時の満足感は、自分が発言したかどうかよりも、むしろ、授業で問題となっている事柄のわかり方の豊かさや深さに応じている。

ある事柄が豊かに捉えられるのは、基体としてのその事柄が多様な観点から捉えられることによるだけではない。たしかに、多様な観点からある事柄を捉えられることは、観点の豊かさに通じている。しかし、小学校教育においては、何らかの事柄が“わかる”と、わかったことを言葉で表現しなければならない。それゆえ、言語表現という観点からすると、授業で問題となっている事柄を論述の基体とし、「〇〇はどうなっているのか？」という問いに、「〇〇は××となっている」という言葉で答えなければならない。このことは、問題となっている事柄を基体と、すなわち言語表現の主語とし、主語について何らかの論述をしなければならないことを意味している。それゆえ、事柄がより豊かに“わかる”ことは、「〇〇は××となっている」という事態をさらなる論述の基体とすることを意味している。なぜならば、こうすることによって、はじめにわかった事態そのものがどうなっているかがさらに捉えられることからである。

例えば、文学教材の授業で、「登場人物が〇〇をしたのは××だからである」という事態をさらなる論述の基体とすることは、この事態を含むよ

り包括的な事態と関わらせることによって、この事態そのものの意味なり意義を捉えることになる。あるいは溶解の授業で、「水の中に入れられた塩は眼に見えなくなっても水の中に存在し続けている」という物の保存法則という第一の事態は、例えば、「そうになっているのは、塩を水の中に入れる前の両者の重量は、塩を水の中に入れた後の食塩水の重量と同じになっている」という言語表現でもって、第二の事態の基体とされ、第一の事態がどのようなことになっているかが、第二の言語表現によってさらに論述されることになる。このように、はじめにわかった事態をさらなる論述の基体とすることによって、はじめに問題とされていた事柄は、より詳細に、すなわちより豊かに“わかる”ことになる。

このことを論理学の観点から一般化すれば、第一の基体について論述にもたらされた事態は、第二の論述の基体となり、それについてさらに論述がなされるため、第二の事態は第一の事態よりも階層構造（Hierarchie）のより上位に位置づけられる、といえることになる。すなわち、第二の言語表現における基体は、第一の言語表現における基体とそれについての論述の両方を包摂していることになるのである。

以上のことからすると、小学校教育においてより深く“わかる”ということも、論理学の観点からは、次のようなことであることが明らかとなる。

②より深く“わかる”

そもそもある事柄についてより深く“わかる”ということは、それまでは隠されていたことがその事柄を成り立たせていた根拠として、その事柄の本質や構造や存在様式などが明らかとなる、ということである。それゆえ、例えば、ある事柄について、「〇〇は××となっている」ということがより深く“わかる”ということは、「××となっている」という論述の部分を新たに基体とし、その新たな基体がどうなっているかを明らかにすることになる。

すると、こうしたわかり方においては、それについて“わかる”ことが求められている事柄についての論述を新たな基体とすることによって、それまでは隠されていた事態が新たな基体として論述されるならば、後者の論述は、はじめに論述されている基体の位置している階層構造の下位に位

置していることに、それゆえいわばより深いところに位置していることになる。そして、下位に位置している事態が多くなれば、それだけより一層、当初の事柄の根拠が多様な観点からより深く“わかる”ことになるはずである。

例えば、文学教材の主人公は「〇〇のためには××をせざるをえなかった」ということがわかったうえで、××をあえて行なった時の主人公についてさらに深くわかろうとすることは、次のようなわかり方をするようになる。「××したのは、他人には測り知れない X_1 や X_2 といった想いがあったからであり、しかも、彼の想いは彼の在り方が Y という本質をそなえているからであり、彼の行動が Z という傾向をもっていたからである」といったことが“わかる”時には、これらのことが“わかる”までは隠されていた X_1 や X_2 や Y や Z は、「××をせざるをえなかった」という基体について論述している事態として、当初の「××をせざるをえなかった」という論述よりも階層構造の下位に位置しており、〇〇の成立の隠された根拠となっていることになる。そのうえでさらに、 X_1 や X_2 や Y や Z のそれぞれが、それらよりもさらに下位に位置する事態によって、例えば「 X_1 という想いは、 α や β や γ という過去の体験に由来している」ということが明らかになれば、主人公があえて××をしたことがかなり深く“わかる”ことになるはずである。

以上のことからすれば、小学校教育において子どもたちが対象的世界を生きる時の豊かで深いわかり方に関しては、事柄の階層構造が問題となっていることが明らかとなる。すると、子どもが充実感をもって授業を生きられるかどうかは、授業で課題となっている事柄が、たんにより多様な仕方で現われてくるだけではなく、さらには、階層構造に即して、より豊かに現われてきたり、より深く現われてきた時であることになる。そして、この時には、子どもは充実感を抱くことになるはずである。

しかし他方では、授業で問題となるのが、上述したように、子どもたちの個々の行為とは切り離された事柄自体であるため、たとえより多様でも、より豊かでも、より深い仕方で事柄が現われてこない場合にも、事柄自体は、即自的に子どもたちに現われ続けている。それゆえ、対象的世界は、Ⅱの2の(1)で探ったように、子どもたちにとって

安定した即自的な世界となっているのであった。

経験的にも、小学生は、自分の思っていないようなことが生じたり、自分の考えが教師や他の子どもたちに受け入れられなくても、幼児とは異なり、さほど大きな感情の起伏に陥らないことの方がはるかに多い。たしかに、小学生になれば、我慢することや、他者との人間関係をより適切に仕方でも考慮することが“できる”ようになる。しかし、高学年になるにしたがい、授業では、自分の考えとは一致しない発言に対してもさほど大きな感情の起伏に至らないのは、自分が事柄とどう関わっているかではなく、事柄それ自体が問題となっている、ということを子どもが次第に感じることができるようになるからである。

たしかに、小学校教育において最終的にめざされるのは、ここまで探ったような、個々の教材について豊かに深く学ぶことに留まらず、個々の学び方が他の学び方へと敷衍されるという、形式陶冶の能力が子どもに育まれるようになることである。そしてこのことは、課題についての学び方を学ぶということを、すなわち学び方を学ぶことが“できる”という、いわゆる問題解決能力を身につける、ということの意味している。すると、この時に子どもの身につけられる能力は、子ども自身の在り方に内在していることになり、学び方として学ばれていることは、子どもの学んでいる行為と一体になってもいいことになる。それゆえ、この時の子どもは、学び方を学ぶことにより行為的世界を生みだしつつ、その世界を生きていることになる。

しかしだからといって、この時の行為的世界は、幼児教育における行為的世界とは異なっている。というのは、小学校教育において身につけられる学び方自体は、たとえ子どもの学び方と一体となっているとしても、本質的には、子どもの在り方に限定されていないからである。例えば、「みんなも〇〇君のように考えることが“できる”かな？」といった教師の言葉からも間接的に示されるように、この時の考え方は、個々の子どもの在り方を超えて、相互主観的に身につけられるべき能力であるだけではなく、即自的に妥当するような能力でもあるからである。それゆえ、学び方を学ぶことが“できる”ということは、例えば、「〇〇君がやったようにみんなもできる」時の“できる”とは異なっている。

このように、学び方を学ぶことが“できる”時に学ばれていることは、個々の子どもの在り方に内在していながらも、それを超えて相互主観的にも即自的にも妥当しているという意味で、フッサールにならい、「内在的超越(immanente Transzendenz)」と呼ぶことにしたい(vgl.,Husserl,1950,S,138)。

以上Ⅱで探ったように、幼児教育と小学校教育においてとでは、子どもにとって何かが“できる”ようになったり、“わかる”ようになった時の彼らの学び方にともなう充実感は、それぞれ異なる仕方では生じることが明らかにされた。

そこで次のⅢでは、異なる仕方では生じている充実感を抱いている時のそれぞれの子どものそのつどどのような現在を生活しているかについて、探ることにしたい。

Ⅲ. 凝縮された現在と伸び広げられた現在

1 幼児教育における凝縮された現在

すでにⅡの1で探ったように、幼児教育において子どもは、自分の身体活動と一体となった行為的世界を生みだしつつ、その世界を生活しているであった。そのため、そのつどの現在における彼らの意識は、満足感や充実感として、あるいは不満感として濃密化されているのであった。このことは、以下で探るように、そのつどの現在において子どもをとりまいている状況やその子ども自身の状態がいわば「まるごと」乳幼児によって生きられている、ということの意味している。そして、このことに対応して、彼らによってまるごと生きられている時間の流れは、現在に凝縮されていることが、以下で探るような仕方では、導かれることになる。

例えば、乳児は、抱かれ方が心地良くないから泣き叫んでいるのではなく、泣き叫ばざるをえないほど心地良くない抱かれ方をされ続けているあいだは、泣き叫んでいる。1歳ころに自力で歩くことが“できる”ようになった子どもは、歩くことが楽しいから歩いているのではなく、自力で歩くことが楽しいあいだは、あるいは親が喜んだり励ましてくれているあいだは、ただ歩き続ける。スーパーマーケットで食べたいお菓子を買ってもらえないから駄々をこねているのではなく、駄々

をこねざるをえないほど、そのお菓子を買ってほしいのである。

そうであるかぎり、周りのある特定の状況や自分の状態が続いているあいだ、泣き叫んだり、自力で歩き続けたり、駄々をこねたりしている子どもにとっては、時間はあたかもその流れを止めているかのようになり、彼らは、その瞬間を生き続けるだけとなる。

こうした時間意識の在り方は、家庭ではもちろん、保育所や幼稚園で子どもが遊んでいる時の彼らの在り方において典型的に明らかとなる。遊んでいる時の子どもにとっては、遊びが終わった後の子どもの生活が何らかの仕方では変化することがめざされているのではない。遊びでは、現実には子どもであるための様々な制約から解放されることによって、充実感に満たされながらその遊びを楽しく、しかも豊かに生きることがめざされている。

例えばままごとのようなごっこ遊びでは、それぞれに与えられた役割を演じつづけることがめざされている。ままごとにおいて例えば母親役を演じつづけている子どもにとっては、ままごとの後のその子どもの家庭における生活が何らかの影響を受けることはない。例えば、母親役の子どもが幼児役の子どもに、「嫌いなものも食べなければだめですよ」といった、偏食をなくすために母親から自分に対していつも言われている言葉をかけたとしても、ままごとが終わってしまえば、その子どもは、自分のそうした発言に拘束されることはない。こうしたことは子どもにとっては全く問題とはなっていないのであり、ままごとをしているそのつどの現在において楽しくままごとを続けることだけが問題となっている。そのためこの場合にも、ままごと遊びが楽しいからままごとをしているのではなく、ままごとがその子どものその時の現在を充実した楽しいものとしているあいだは、子どもは遊び続けたいのである。

あるいは、しつけのように、将来の社会生活や人間関係をよりスムーズに営めるようになることをめざしたおとなの働きかけでは、おとなにとっては子どもの将来が気になっているかもしれない。しかし子ども自身は、おとなのこうした想いとは関係なく、親や保育者に励まされて自分から積極的に食べているか、どうしても食べたくないもので何とかしてその場を切り抜けようとしている

のかといった仕方、そのつどの現在に留まり続けているだけである。

あるいはまた、プールで水遊びをしている子どもが、初めて頭まで水の中に沈めた、としよう。すると、この子どもがその時に体験していること自体が、つまり水の中の世界がどのようなものか、自分の身体に実際に生じていることや、驚きや楽しさや、時には恐怖感をともなって、子ども自身に身をもってありありと体験され続けている。そのため、頭を水の中に沈めているあいだは、まさにそのつどの現在に留まり続けることによって、子どもは、自分の身体活動と一体になって現われている行為的世界を自ら生みだしつつ、その世界を生きることだけに留まっている。そのため、こうした生き方をすることにより、子どもにとっての水遊びの意味が以後の水遊びの仕方にたとえ影響を与えてとしても、当の子どもは、水遊びをしているまさにその時の現在がそのまま「まるごと」生きられているだけである。

それどころか、日常生活を送るうえでスキルとしてすでに身につけている様々な身体能力や知的能力を繰り返し発揮しているだけでしかないように思われてしまう場合にも、同じことがいえる。

たしかに、例えば、子どもたちに昼食の準備をさせている保育者は、準備をするための様々な能力や、みんなと一緒に準備をするための協調性が子どもたちに育まれることをめざしているであろう。しかし当の子どもは、準備をしている時の活動がその後の食事への期待感と一体となって、空腹感や食欲や早く給食を食いたいという想いに留まり続けている。あるいは、準備中に嫌いな食べ物が献立に含まれていることを知った時の子どもにとっては、昼食の準備や昼食の時間そのものが、その子どもの現在のすべての在り方を支配してしまうほど、非常に辛く重々しい想いに苛まれ続けるだけとなり、そうした現在の想いから脱することができなくなっているであろう。

すると、以上で例示したような活動をまるごと精一杯生きている時の子どもにとってのそのつどの現在は、それ以前の過ぎ去った過去やこれから生じるであろう未来とは切り離されており、しかも、それらの活動がまるごと精一杯生きられているような現在へと凝縮されている、ということができるようになる。

そして、彼らにとっての時間が、このような在

り方で現在に凝縮されているからこそ、こうした現在において、彼らの意識は濃密化され続けるのである。

たしかに、幼児期の子どもでも、特に自我の確立期に入ると、お片付けをしないと昼食が食べられないといったことを考慮したり、「昨日は〇〇で遊んだから、今日は××で遊ぼう」といったように、過去や未来を考慮することも十分に“できる”ようになる。しかし先に述べたように、子どもが夢中になって活動している時には、すなわち、己の全存在でもって精一杯生きている時には、彼らにとっての時間は流れることなく、そのつどの現在に凝縮されているのである。

たしかに、小学校以降の子どもや、それどころかおとなでさえ、何かに夢中になっている時には、時間は流れることをやめ、そのつどの現在に凝縮されてしまうであろう。しかし、小学校教育においては、特に授業においては、子どもたちは、対象的世界を生きているため、たとえ授業に集中したり、作業に夢中になっても、彼らにとっての時間は、凝縮された現在とは異なる在り方をしているのである。

2 小学校教育における伸び広げられた現在

授業に集中したり、作業に夢中になっている時には、子どもにとっての時間は非常に早く過ぎ去ってしまう。そして、この点に関しては、小学校での子どもにとっても同じである。しかし、そうした時には、子どもにとって時間が早く経過してしまったように感じられるとしても、彼らが対象的世界を生きているかぎり、以下で探るように、彼らにとっての時間は、そのつどの現在に凝縮されていない。

小学校教育において、特に授業で教材について何らかの事柄についてより豊かに深く“わかる”ことが子どもに求められ、子どもがこの要求に即した思考活動を営んでいる時には、Ⅱの2で探ったように、当の事柄は階層構造を成しており、子どもは、そのつどわかったことを論述しながら、当の事柄をこうした階層構造のより上位や下位に位置する基体と関連づけているのであった。すると、こうしたことをしている子どもは、当の基体だけではなく、それと相互に関連づけられる様々な基体や論述内容を、安定した対象的世界のなか

で常に保持し続けなければならない。それらの基体や論述内容は、例えば先の「 $\times \times$ したのは、他人には測り知れない X_1 や X_2 といった想いがあったからであり、しかも、彼の想いは彼の在り方が Y という本質をそなえているからであり、彼の行動が Z という傾向をもっていたからである」という例でいえば、 $\times \times$ や X_1 や X_2 や Y や Z が授業中の彼らの意識のなかで保持され続けられなければならない。このことは、彼らが時間の流れに沿いながら様々な思考を働かせているあいだは、それらが時間的に保持され続けられなければならない、ということの意味してる。このようにある時間間隔のなかで保持されているということから、この時に保持されている事柄は、フッサーがいうところの、「時間客観 [= ある時間間隔内における一客体]」（Husserl, 1966, S.39）に相当していることになる。

あるいは、子どもたちが課題となっている事柄について何らかのことを多様な観点から“わかる”ことを試みているあいだは、当の事柄は、多様な観点の基体として、その試みがなされているあいだ子どもたちに保持され続けていなければならない。例えば、「 $\bigcirc \bigcirc$ をしている時の登場人物は、 α でありながらも、 β や γ という在り方をもしている」ことが“わかる”ためには、 α や β や γ について考えているあいだも、 $\bigcirc \bigcirc$ は時間客観として常に意識に保持されていなければならないのである。

授業ではこのように、子どもたちが、そのつどの現在で何らかの思考を働かせている時には、すでにわかったことやこれからわかろうとすることが考慮されているため、彼らにとってのそのつどの現在は、過去や未来へと開かれており、それらを現在の内に含んでいることになる。こうしたことから、彼らにとっての現在は「時間の厚み」をそなえており、メルロ - ポンティのいうように、彼らにとっての「現在は、いまだ過去にふれ、過去を手中に保持し、過去と奇妙な具合に共存しているのであって、……未来へ向かって現在をまたぎ越していく」（Merleau-Ponty, 1969, p.209）、ということが導かれることになる。

あるいは、算数の授業で、「 $A = B$ で $B = C$ ならば、 $A = C$ である」といった論理的展開が必要な場合には、 $B = C$ について考えている時には、 $A = B$ が時間客観として保持されていなければならない。

らず、さらに $A = C$ という事態を導きだせるためには、 $A = B$ と $B = C$ とが共に意識に保持されていなければならない。

以上で探ったように、小学校教育において子どもたちが学習課題に真剣に取り組んでいる時には、真剣さゆえに時間の経過が子ども自身にとってはたとえ早く感じられていても、幼児教育において子どもが真剣に、あるいは夢中になって何かに専心している時とは異なり、彼らにとっての対象的世界やその世界内の事柄は、時間客観として保持されつつ、時間の経過にともなって展開していくのである。

しかも、こうした時間の経過のなかで様々な事柄やそれについての論述が意識に保持されていなければならないため、そのために課される心理的な負荷はかなり高くなる。経験的にも、課題を多様な観点で捉えたり、課題について何らかのことがより豊かに深く“わかる”ためには、「時間をかけてじっくりと」といったことが子どもに求められていることからしても、彼ら自身にとっても時間の経過は十分に意識されているであろうし、また明確に意識されるほど、課題に真剣に取り組まなければならないのである。

幼児教育においては、経験的にもよく知られているように、何かに専心している時の子どもは疲れを知らないかのように、彼らの意識が濃密化されているあいだは無心に遊び続ける。このことを時間意識の観点から捉えれば、彼らが疲れを知らないかのように遊び続けることができるのは、彼らにとっては時間が流れることがないからである、といえる。

他方、小学校教育において子どもが専心して何かについて多様な観点から捉えたり、豊かに深く“わかる”ようになることを試みることは、子ども自身にとっても疲れることになる。しかし、心理的な負荷が高いために疲れる作業であるからこそ、何かについて多様な観点から、あるいは豊かに深く“わかる”ようになった時には、“わかる”ことによる達成感だけではなく、そうした辛い作業からの解放感も深く味わえる。

幼児教育と小学校教育とでは、行為的世界と対象的世界のいずれかが生きられることにより、その時の子どもにとっての時間の生きられ方も、以上で探ったように、異なっている。しかも、世界のこうした違いは、幼児教育と小学校教育のどち

らにも共通している、集団で活動したり学ぶ時の在り方の違いをも引きだしているのである。

Ⅳ 他者化と妥当性の雰囲気

1 幼児教育における他者化

幼児教育においても、またある程度の年齢になると、保育所でも、子どもが集団で活動“できる”ようになることが、教師によって意図的にめざされるようになる。幼稚園では、そもそも年少児として通園することになると、何よりもはじめに子どもに求められるのが、以下で述べるような仕方で、クラスの他の子どもたちと一緒に活動“できる”ようになることである。

幼稚園や保育所といった幼児教育が教育目標に即した仕で行なわれる場で、子どもたちは、自分と同年齢や年齢の近い他の多くの子どもたちと一緒に活動することになる。すなわち、集団活動という形で他の多くの子どもたちと共に生活するため、子どもは、他の多くの子どもたちのなかの一人として活動することを求められる。こうした時のあり方は、以下で詳しく探るように、トイニッセンによって、他者のなかの一人の他者となることと、彼の言葉でいいかえれば、他者化(Veranderung)と呼ばれている在り方である。

(1) 他者化

トイニッセンがいうところの他者化とは、私にとって存在しているすべての物が他者にとっても存在していることを捉えることができる時の私の存在を表わす、トイニッセンの造語である。私に見られている物は他者にとっても存在していることを、何らの思考を介することなく確信できるのは、私が、自分の今いるここに存在しているだけではなく、潜在的には同時にいたところにいるだろう他者のなかの一人として存在しているからである。トイニッセンの言葉を使えば、私にとっての世界内のすべての物が本当に存在していると確信できるためには、私は、「他者のなかの一人であると同時に、何らかの仕方ですべての他者でもあらねばならない」(Theunissen,S.91)のである。

他者化についてのこの引用文中の、「他者のなかの一人」ということは、私自身もすべての人間

のなかの一人であるという日常的な経験からも、明らかである。では、「何らかの仕方ですべての他者でもあらねばならない」ということは、私のどのような在り方だろうか。

トイニッセンにいわれるまでもなく、私が見ているすべての物は、私にとってだけではなく、たとえ今ここには存在していないすべての他者にとってもやはり存在している、ということを我々は素朴に確信している。そうであるかぎり、ある物を見ている私は、実際に他者を直接経験してなくても、すべての他者の経験を暗黙のうちに含んだ者として、その物を見ていることになる。すなわち、潜在的には、私はすでにすべての他者であることになる。そうであるからこそ、私が一人である物を見ている場所に誰かある人が実際に現われると、私は、私が見ている物についてその誰かに詳しく伝え、その誰かにとっても、私が見ている物と同じ物が見えているかどうかを逐一尋ねることなく、私とその誰かは、その物について同じ経験をしていることを私は一挙に確信でき、何の困難もなく、その人と共にその物に関わることができる。まさにメルロ - ポンティのいうように、「他者の〔見ている牧草地の〕色……に迫れるような経験をもつためには、私は風景を眺め、それについて誰かと話すだけで十分なのである」(Merleau-Ponty,1964,p.187)。

こうしたことが日常生活において当たりまえのこととして生じているのは、私は一人である物を見ながらも、潜在的には暗黙のうちに、その後に出会うであろう誰とでも、すなわちすべての人と共にその物を見ていたからである。そして、潜在的な仕方では私はすでにすべての他者であったことが、現実には誰かが私に出会われることによって、私自身に顕在化されることになる。このように、私は、ある物を見ている時に、潜在的にはすべての他者であるような仕方で、すでにすべての他者を含んだ在り方をしており、私のそうした潜在的な能力が、実際に他者と出会うことによって顕在化されることから、トイニッセンは、こうした私の在り方を「第一の潜在的な能力状態にある他者化」(Theunissen,S.87)と呼んでいる。

そして、幼児教育における子どもも、1歳を過ぎる頃になると、自分の見ている物は両親をはじめとする他者にとっても存在していることを基盤としての他者関係が可能になることから、「第一

の潜在的な能力状態にある他者化」という在り方を身につけているはずである。

しかも、こうした仕方で私が潜在的にはすべての他者の経験を含んでいながらも、先に述べたように、私は同時に、すべての人間のなかの一人でもあるのであった。このことは、私は、潜在的にはすべての他者の経験を含んでいながらも、それら一人ひとりの他者にとっては、私を含んだ多くの他者のなかの一人でもあることを意味している。そのうえで、私が、その他者にとってどのような者として捉えられているかということを知るためには、トイニッセンのいうように、「私について他者の意識のなかで抱かれていること〔＝他者の表象〕へと感情移入」(a.a.O.,S.86)すればよいことになる。すなわち私は、潜在的な仕方で暗黙のうちにすべての他者として存在しているからこそ、他者が実際に私と関わってくると、その他者にとっては他者でしかない私が、その他者にどのように思われているかを捉えることができる。こうしたことからトイニッセンは、この時の私の在り方を、「第二の潜在的な能力状態にある他者化」(a.a.O.,S.87)と呼んでいる。

すると、他者にとっては他人でしかない私が他者にどのように思われているかを私自身が捉えることは、私が多くの他者のなかの一人であると同時に、他者にとっての他者としての私自身をも私が意識していることになる。このことにより、私は、他者にとっての私に固有の在り方を知ることになる。すなわち、すべての人間のなかの一人であると同時に、私自身を他者にとっての特定の他者とすることによって、すべての他者とは異なる人格をそなえた者であることを、私は自覚することができる。他者が私をどのように意識しているかを私が知ることにより、私は私自身を他者にとって唯一無比の、すなわち個別的な人格をそなえた人間にする。また、このことと同時に、私は、私自身を他者にとってはすべての他の人間のなかの一人に、つまり共同体の一員とする。すなわち他者は、私を他者にとっての多くの他者のなかの一人の他者でもあるようにしてくれる。と同時に、いわば逆説的な仕方で、すべての他者とは異なる唯一無比の人間にしてくれるのも他者なのである。こうした仕方で私は、他者のなかの一人の他者となることによって、それぞれが個別的な人格をそなえた共同体という「ある人格的な結び

つき合いの一員」となるのである(a.a.O.,S.91)。

(2) 幼児教育における他者化

すると、トイニッセンがいうところの他者化とは、多数の子どもたちが活動している幼児教育の場における子どもの在り方に通じていることになる。というのも、家庭では、たとえ兄弟や姉妹がいたとしても、個々の子どもは、それらのなかの一人ではなく、姉や兄であったり、弟や妹であったりするからである。そのため家庭においては、多くの子どもたちのなかの一人の子どもであるという在り方では、トイニッセンがいうところの、潜在的には誰とも特定できない多くの他者のなかの一人の他者とはなっていないのである。

以上のことからすれば、幼児教育の場で集団活動を営めることは、トイニッセンの言葉を使えば、他の多くの子どもたちのなかの一人の子どもとして活動“できる”ことを意味していることになる。また、一人ひとりの子どもは、他の子どもたちとは異なるその子どもに固有の人格をそなえた在り方が“できる”、ということをも意味することになる。

このように、集団としての幼児教育においては、それぞれが自分に固有の人格をそなえた多くの子どもたちとの結びつき合いの一員になるという仕方で、子どもはみんなのなかの一人の子どもとなる。そのため、集団のなかでの子どもは、家庭よりも、他の子どもたちとの結びつき合いに駆け込んだ活動をしやすくなる。というのは、みんなのなかの一人の子どもとなれば、他の多くの子どもたちと同様の活動をしているかぎり、一人ひとりの子どもの活動は、自分にとってのみ通用しているのではなく、多くの子どものなかの一人の子どもの活動として、多くの子どもにとっても通用しているようなものとなるからである。

例えば、周りの子どもたちが教師の話に注目しだすと、そうした注目は、クラスの約束事であるからという理由からではなく、みんなのなかの一人の子どもとなっているため、教師の話に注目している子どもたちに安心感を与えてくれる。その反対に、子どもたちが騒ぎだすと、子どもたちは安心して、みんなと一緒に騒ぎをさらに助長させることになる。

あるいは、他の子どもたちが教師の働きかけに適切に対応していることを目のあたりにすること

によって、他の子どもたちの活動が、間接的な仕方、自分の活動に大きな影響を与えるようになる。例えば、「みんなはもう席に座ってるよ」という教師の語りかけ以前に、自分もそのなかの一人の子どもである他の子どもたちがすでに席に座っているからこそ、教師の語りかけによって、子どもはすぐに、多くの場合はあわてて、教師から求められている活動を容易に実現“できる”ようになるのである。

そして、このような仕方では集団活動が適切に“できる”ようになったり、他の子どもたちの活動によって大きな影響を受けるようになることこそが、子どもが集団の一員としての在り方を身につけたことになる。すなわち、みんなのなかの一人の子どもであるからこそ、そうした在り方をしていいる子どもの身体活動は、彼がそこに属している子ども集団の身体活動と一体となって、集団活動という行為的世界を生みだしながら、その世界を生きることになるのである。

子どもたちがこうしたことを“できる”ようになることは、彼らが、フッサーがいうところの、「多くの人間のなかで個別的な人格をそなえた人間」(Husserl,1973,S.510)となっていることを意味する。なぜならば、一方では、みんなのなかの一人の子どもとして活動することが“できる”と同時に、他方では、みんなにとって自分はどのような子どもとして意識されているかを捉えられようになるからである。その結果、他の子どもたちは、「人格的な結びつき」によって形成される私 [=一人ひとりの子ども]の「仲間」となる(ebd.)。そして、このことこそが、一人ひとりの子どもを「社会的な」(ebd.)人間に、すなわち、人格的な結びつきをそなえた共同体の一員にしてくれるのである。

以上で探ってきたことから、幼児教育において子どもが集団化されるということは、みんなのなかの一人として他者化されることによって、一方では、集団活動が“できる”ようになると同時に、他方では、一人ひとりの子どもを他の子どもたちにとっても唯一無比の、すなわち個別的な人格をそなえた子どもとしてくれる、ということが明らかとなった。

たしかに、小学校教育においても、子どもたちは、子ども集団の一員として活動することによって学校生活を営んでいるため、以上のことに関し

ては、幼児教育における在り方と同様の在り方をしていることは、否定されえないであろう。しかし、Ⅱの2で探ったように、小学校教育においては対象的世界が生きられているため、特に授業では、幼児教育における子どもたちとは異なる仕方、子どもは集団の一員として授業を生きているのである。

2 小学校教育における妥当性の雰囲気

(1) 妥当性の雰囲気

小学校教育においては、特に授業では、そのつど問題となっている事柄としての課題や、それについての論述は、個々の子どもの在り方とは切り離されているのであった。しかも、Ⅲの2で探ったように、そうした事柄や論述等、授業でそのつど子どもの意識が向かっているものは、少なくとも当の授業時間内では、時間客観として、子どもたちの意識に常に保持されているのであった。そのうえで、子どもたちは、より多様な、あるいはより豊かで深いわかり方をめざして、問題となっている事柄について考えをめぐらし、その結果を言葉として論述したり、教師や他の子どもの発言を聞きながら、自分なりの仕方では能動的に考えている。

特に授業では、そのつど何らかの発言をしたり、その発言を聞くことが連続して展開していくことになる。すると、そのつどなされる個々の発言は、次になされる発言の妥当性の根拠となることが求められたり、次の発言によって否定されたり補足されるものとして機能していることになる。このことは、そのつどなされている発言に定位すれば、その発言は、次の発言の適切さや不適切さや補足の必要さに対する根拠となっている、といえることができる。このことを一言でいえば、そのつどの発言は、次の発言に対する妥当性の根拠となっている、ともいえるであろう。

しかし、こうしたことは、なにも集団である事柄について話題している時にかぎられたことではない。そもそも一人でいわゆる心のなかで判断を連続して行っている時にも、実は生じている。例えば、「Sは p_1 である」と判断した後で、「 p_1 であるSは p_2 でもある」等々といった仕方、判断を連続的に下している時には、第一の判断に基づいて第二の判断がなされているかぎり、第一

の判断は第二の判断の妥当性の根拠になっており、さらにはこの第二の判断が次の第三の判断の妥当性の根拠となる等々、といったことが連続的に生じているのである。

この際に見逃されてならないことは、そのつどある判断を下した後に次の判断へと移行すると、前の判断がもう一度能動的に下されることなく、その後の判断が能動的に下される、ということである。もしもそうではなく、後の判断を下す際に、それ以前の判断をもう一度能動的に下さなければならなかったら、連続的な判断を続けることができなくなってしまう。

こうしたことから、フッサールは、判断を連続的に下している時には、「そのつど能動的に意識しているもの〔＝意識の対象〕と、それと相関的に意識すること〔＝意識の作用〕……とのまわりには、常に沈黙し隠れてはいるが、しかし共に機能している妥当性の雰囲気（アットモス）がそれらを取りかこんでいる」（Husserl, 1976, S.152）、としている。すなわち、そのつどの能動的な判断などによって生じる妥当性の雰囲気が次の意識の対象や意識の作用に対して、沈黙し隠れた仕方で、つまり潜在的に何らかの根拠を与えているからこそ、我々は判断を連続的に展開できる。そして、このことは、授業におけるような集団で判断等を連続的にめぐらしている時にもいえるのである。

しかし、小学校教育において典型的となるが、集団で判断等を連続的にめぐらしている時と、一人でそうしている時とでは、次のような決定的な違いがある。

(2) 授業における集団としての妥当性の雰囲気

小学校教育においては対象的世界が生きられているため、すでにⅡの2で探ったように、そのつど問題となっている事柄や論述等は、個々の子どもから切り離されており、原則としては、誰がどのような発言をしたかではなく、クラスの全体にとって何がどのようにしてより多様な、あるいはより豊かで深いわかり方が見出されたか、ということが問題となっているのであった。

このことは、経験的には、例えば次のようなことから明らかとなる。

入学したばかりの新1年生は、いまだ行為的世界を生きる傾向が強いいため、自分から積極的に発言したがる子どもが非常に多い。というのは、自

分が発言しなければ、行為的世界を生みだすことができないからである。しかも多くの場合、同じような発言が多くの子どもからなされる。このことは、自分の発言の前になされた発言によっては、妥当性の雰囲気が醸しだされていない、ということを示している。

しかし、小学校で学ぶことに馴れるにつれて、あるいは学年があがるにつれて、他の子どもと同じ発言をしないように、といった要求が教師からなされるようになり、子どもたちは、すでになされた発言と同じような発言を次第にしなくなる。それどころか、たとえ自分で発言しなくても、授業で問題となっていることについて、教師や他の子どもの発言によって多様な観点から、あるいはより豊かでより深く“わかる”ようになると、十分に納得するようになる。これらのことから、授業中の発言によって妥当性の雰囲気が子どもたちによって醸しだされるようになったことが示される。あるいは、誰にでも答えられそうな質問にはさほど積極的には答えなくなる。このことは、授業では、より多様な観点を、あるいはより豊かでより深く“わかる”ようになることを導くことのない、それゆえ、次の判断等への妥当性の雰囲気を醸しだすことができないような発言はさほど意味がない、ということを感じることが示している。

しかし、こうした経験的にもよく知られていることから明らかになるのは、小学校教育においては、対象的世界が子どもたちによって生きられている、ということだけに留まらない。さらには、小学校教育における子ども集団にそなわる次のような特質も浮かびあがってくるのである。

対象的世界においては、そのつどの課題や解決方法やそれらについての論述が個々の子どもの在り方や活動から切り離されているため、Ⅱの2で探ったように、特に授業でなされた発言は、発言者とは切り離され、それ自体として即自的に存在するのであった。すると、ある発言によって醸しだされた妥当性の雰囲気さえも、発言した子どもから切り離されていることになる。しかも、例えば、「いまの〇〇君の言ったことでみんないいですか？」といった教師の問いにより、ある子どもの発言や作業の仕方がクラスの全員に確認されることによって授業が展開していくことが非常に多い。すると、クラス全員の子どもによって確認さ

れたことは、発言者から切り離され、クラス全体によって確認されたことになる。その結果、全員の子どもによる確認によって醸しだされる妥当性の雰囲気も、やはりクラス全体の妥当性の雰囲気になる。

こうしたことが生じている時に見逃されてならないのは、クラス全体とは、それぞれ固有名をそなえている一人ひとりの子どもの集まりのことではない、ということである。例えば、教師による「いまの〇〇君の言ったことでみんないいですか？」という確認の問いに対し、すべての子どもが声をそろえて「いいです」と答えた時には、そのクラスに属するA君とB君とC君等々とDさんとEさんとFさん等々といった、一人ひとりの子どもが「いいです」と答えているのではなく、だれとも特定できないクラス全体が「いいです」と答えていることになる。それどころか、高学年になると、教師による確認の問いに数人が文字通り肯首するだけで、クラス全体に確認されたことになり、授業がさらに展開していくようになる。というのも、小学校教育においては対象的世界が生きられているため、多様な観点がみつけれられたり、より豊かで深く“わかる”ことに至れば、自分がその端緒であったかどうかは、いわば副次的なことになるからである。それどころか、教師によるクラス全体への確認が一人ひとりの子どもによって確認されるというよりも、確認している子どもが誰であるかが曖昧なまま授業が展開していくことから、確認している主体が不特定なまま、妥当性の雰囲気がクラス全体に醸しだされていることにさえなる。いいかえれば、この時に醸しだされる妥当性の雰囲気は、いわば教室全体へと伸び広げられた雰囲気として、すなわち次の段階へと授業が展開していくための基盤として控えるようになる、といえる。

以上で探ったように、小学校教育において、特に一斉授業がうまく展開しているために、子どもたちが先に述べたような共同体として活動している時には、そこで学ばれることは、一人ひとりの子どもに還元されえない、クラス全体に醸しだされる妥当性の雰囲気に支えられていることになる。すると、Ⅲの2で探ったように、多様な観点のためや、豊かで深く“わかる”ために課せられる一人ひとりの子どもへ心理的な負荷は、妥当性の雰囲気が教室全体へと伸び広げられて授業が展

開していくための基盤として控えるようになることによって、かなり軽減されることになる。というのは、対象的世界を生きながら、多様な観点のためや、豊かで深く“わかる”ために子どもたちに課せられているところの連続的な判断を能動的に次々に生みだし、生みだされたものを常に保持し続けなければならない心理的な負荷は、妥当性の雰囲気がクラス全体に控えていてくれることによって、代替されるからである。

経験的にも、研究授業などで、授業を大きく展開させる発言をした子どもに、授業中の発言の主旨等を授業後に参観者が質問すると、その子どもは、多くの場合、不安そうにクラスメートの顔を窺うことが非常に多い。このことから、その子どもの授業中の発言が、彼一人によって可能となったのではなく、クラス全体に控えている妥当性の雰囲気に支えられていたことが明らかになるのではないだろうか。

V. おわりに

本稿では、幼児教育と小学校教育においては、子どもはそれぞれ異なる在り方をしていることを、まずは何かが“できる”と“わかる”という観点から探ることにより、彼らが生きている世界には、行為的世界と対象的世界との違いがあることを明らかにした。そのうえで、それぞれの世界を生きている時の子どもの充実感の質的違いを、意識の濃密化と事柄の階層構造という観点から明らかにし、それぞれの場合における子どもによって生きられている時間に関し、凝縮された現在と伸び広げられた現在との違いについて明らかにした。そのうえで最後に、幼児教育と小学校教育のいずれにおいても、子どもは集団として活動しているにもかかわらず、集団の一員としての在り方の違いを他者化と妥当性の雰囲気という観点から明らかにした。

しかし、だからといって、子どもは、幼児教育と小学校教育において、本稿で明らかにされた違いに当てはまるような仕方で常に存在し続けているわけではない。例えば、幼児教育においても、年齢があがるにしたがい、お話の世界の主人公がどのような在り方をしているかを問題とすることによって、対象的世界を生きられるようになる。小学校教育においても、休み時間で典

型的となるように、夢中で遊んでいる時には、行為的世界を生きることになる。

それにもかかわらず、本稿において、幼児教育と小学校教育のそれぞれにおける子ども在り方の違いを探ったのは、幼小連携という観点において、特に小1 プロブレムにおいて典型的となるように、それぞれの教育において問題視される子どもの在り方は、本稿で探ってきたような子どもの根源的な在り方に、あるいはその在り方を全うできないことに基づいている、と考えられるからである。それゆえ、「はじめに」で述べたように、問題視されるような子どもの在り方を貫いている普遍的な経験構造を明らかにすることなく、問題視される子どもの活動の深刻さやその原因を取りあげ、いわば対処療法的に子どもと関わるだけならば、むしろ子どもの根源的な在り方を見失うことになるであろう。ひいては、子どもに寄り添った関わり方もできなくなってしまうであろう。

しかも、子どもの根源的な在り方としての、彼らの経験構造を捉えたうえで子どもと関わることは、問題視される子どもの活動だけではなく、幼児教育や小学校教育における子どもの経験に寄り添った子どもとの関わり合い方をも導いてくれるはずである。

それどころか、ある特定の人間の経験構造に迫る必要性は、そもそも幼児教育や小学校教育においてだけではなく、どのような教育においても、ひいてはどのような人間関係についてもいえるはずである。というのも、「具体的にはどうしたらいいのか」という対処療法的な観点では捉えそこなわれ、隠されたままに留まってしまう、深い次元における人間の普遍的な経験構造が、どのような人間関係にも潜んでいるからである。

引用文献

- Husserl,E. : *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*, Martinus Nijhoff, 1950
- Husserl,E. : *Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893-1917)*, Martinus Nijhoff,1966
- Husserl,E. : *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität Dritter Teil:1929-1933*, Martinus Nijhoff,1973
- Husserl,E. : *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente*

- Phänomenologie*, Martinus Nijhoff, 1976
- Merleau-Ponty,M. : *Le Visible et l'Invisible*, Gallimard,1964
- Merleau-Ponty,M. : *La prose du monde*, Gallimard,1969
- 中田基昭 : 幼児教育と小学校教育における子どもの在り方と世界『地域協働研究』第1号 2015
- Theunissen,M. : *Der Andere*, de Gruyter,1977