

ディルタイの教育学とナラトロジー (Narratologie)

ー ミッシェル・ブルーナー・リクールを手がかりにー

瀬戸口 昌也

はじめに

ディルタイ (Wilhelm Dilthey, 1833-1911年) は、教育学についての著名な論文「普遍妥当的教育学の可能性について」(1888年)の中で、「陶冶 (Bildung)」を、人間の「心的生 (Seelenleben)」の「発展 (Entwicklung)」の結果として捉え、このような活動が「成人した者」と「成長してくる者」の間で計画的に行われることが「教育」であると述べている*¹。彼によれば、心的生を構成する表象や感情、意志などは、「目的論的 (teleologisch)」に結びつけられており、この目的の完全な実現を目指して発展する。この発展は、一定の規則や規範に従っているので、心理学的な記述と分析によって、「教育的規則 (pädagogische Regel)」の導出が可能となると言う。このようにディルタイは、教育的規則の普遍妥当性の根拠を、心的生の目的論的性格に置く一方で、この普遍妥当性があてはまるのは、「狭い」範囲、すなわち心的生の抽象的規則に限られており、このような規則は、歴史的で具体的な教育現実の問題解決には、直接には結びつかないものとしている。

ディルタイのこのような見解は、教育学の基礎づけについて、陶治理論的には、子どもの人格の形成と社会や文化の維持発展という対立をもたらし、方法論的には心的生の心理学的記述分析と教育現実の解釈学という対立をもたらした。前者については、例えばレーヴィツシュやウーレが最近の著作の中でも言及している*²。レーヴィツシュは、ディルタイの教育学は、子どもの人格を「自己目的性 (Selbstzweckhaftigkeit)」を持たせて、自立的に発展させていくと同時に、社会の維持発展のために、子どもの人格が「社会的機能性 (gesellschaftliche Funktionalität)」をもつように準備させていくという「二重の課題」を持つことを指摘している。またウーレは、ディルタイが心的生の目的論によって、「心的状態と文化的発展の協同」を前提とし、両者の関係を「宥和的課題 (Versöhnungsaufgabe)」と見なしていることに対して、「ポストモダンの」陶治理論の立場から強く批判している。

確かにディルタイは、心的生と社会や文化との間には、構造的・機能的にある「一致点 (Koinzidenzpunkt)」が存在し、それに向けて教育を行うことの必要性を説いている*³。しかしこのような前提を根拠にして、ウーレの言うように、ディルタイの教育学は現代の陶治理論にはそぐわないと批判するのは、性急すぎるように思われる。また、教育学の方法論的基礎づけの問題として、心理学的記述分析と解釈学的方法の関係については、これまでノールやボルノウなどディルタイ学派や、マックリールやフェルマンなどディルタイ研究者の間で様々な形で議論されてきた経緯があり、いまだに明確な結論はでていない*⁴。ディルタイは、心的生と社会や文化との関係、心理学と解釈学との関係を、教育学だけでなく、精神科学一般の基礎づけの問題として後期まで追求し続けた。それにもかかわらず、明確な答えを出していないのは、これらの問題が複雑で、すぐには解決できないものであるからである。たとえディルタイが、後期に教育学に

ついでに言及することはなかったにせよ、精神科学の基礎づけについて、デイルタイが残した研究成果の中で何が有効で、何が問題なのかを明確に区別した上で、改めてデイルタイの教育学を検討してみる必要があるだろう。

本発表はこのような観点から、デイルタイ教育学において指摘されてきた、陶冶理論上の対立点（子どもの人格の発展と社会や文化の維持発展）と方法論上の対立点（心理学と解釈学）について取り上げ、その解決の手がかりを「ナラトロジー（物語論）」に求めて考察を進めてみたい。

1. ブルーナーの文化心理学 (cultural psychology)

周知のように、デイルタイは中期に精神科学の基礎づけの学として心理学を重視し、心的生の構造の記述分析を試みたが、後期には心的なものは、その表現を経由して理解されるべきものとして、解釈学を重視している。しかし心的構造と意味理解との関係についてはデイルタイは、意味を「生の範疇 (Lebenskategorie)」として後期には特に重視し、心理学においてもその重要性を認めてはいるものの*⁵、両者の関係については十分な考察は行ってはいない。この問題に対して、デイルタイの直弟子であるゲオルグ・ミッシュは、デイルタイの構造心理学は、それが生じてきた「生の連関 (Lebenszusammenhang)」から、発生的に考察されなければならないと指摘している*⁶。デイルタイが曖昧さは残してはいるものの、どちらかと言えば意味は心的構造から生じてくるものと捉えているのに対し、ミッシュは逆に生の意味理解から、心的なものが生じてくるものと考えている点で、両者の見解は明らかに異なっている。

この問題に関連して、アメリカの著名な心理学者であるブルーナー (Jerom S. Bruner, 1915-) が、注目すべき研究を行っている。彼は心理学の領域において、それまで考察の対象外であった「意味 (meaning)」を、心理学の中心概念に置く。意味は人間の文化的・社会的共同生活の中で形成され、人間の行為を方向づけるものである。それゆえ人間の行為は、行動主義理論や認知理論のように、実証的に説明されるのではなく、それが行われる社会や文化の中で、その意味が解釈されるのである。ここから、人間の行為の意味を、その発言も含めて社会と文化との関連において解釈するという心理学の課題が生じる。このような心理学を、ブルーナーは「文化心理学」と呼ぶ。「文化指向的心理学が中心とすることは、むしろ行為 (action) と言うこと (saying) (あるいは経験すること) との関係は、日常生活の行為の中で解釈できるということである。その立場は、言うこととすること、そしてこれらが起こる状況との間には、公共的で解釈可能な適合性があるというものである。つまり、われわれが言っていることの意味と、所与の状況の中ですることの間には、同意された基準的關係性 (canonical relationship) があり、そのような関係が、われわれの互いの生活の仕方を支配しているのである。さらに、これらの基準的關係が妨げられた時、通常に戻るための折衝 (negotiation) 的な処置もある。実際このことが、解釈と意味を、文化心理学の一あるいはあらゆる心理学ないしは精神科学 (mental science) の一中心たらしめているのである」*⁷。このように、意味を中心とする文化心理学は、「解釈学的心理学」であり、それはデイルタイの精神科学の捉え直しであると、ブルーナーは明言している*⁸。

文化心理学において解釈の対象となるのは、人間の行為であり、それを導いている「基準的關係性」である。それらは例えば、ある文化においてどのような生活ができるのか、どのように他者とかわかっていくのか、われわれ自身と他者との心はどのようなものなのか、などについて共通に理解されている事柄である。これらはある特定の文化や民族において、素朴な形で必ず存在している。これらに関係づけ、標準的に形式化することを、ブルーナーは特に「フォークサイコロジー (folk psychology)」と呼んでいる。フォークサイコロジーを構成する要素は、例えば「信

念 (belief)」、「欲求 (desier)」、「参加 (comittment)」、「生活様式 (way of life)」、「気質 (disposition)」、「世界 (world)」、そして「自己 (Self)」などである。これらの要素を基に、フォークサイコロジーが標準化する形式は、「物語 (narrative)」的形式とその特性を持つと、ブルーナーは言う。

一般に物語の扱う素材は、人間の行為とその意図であり、物語は文化や社会という共同的な規範の世界と個人の信念、欲求との関係を描写する。言い換えれば、物語は人間個人の行為と文化・社会との関係の文学的表現に他ならない。物語の中では、登場人物とその心情、さまざまな出来事や状況などが、時間的に並べられ、語り手(作者)によって、それらの間に意味連関が与えられる。この意味づけの基準となっているものは、文化的規範であり、主人公の行為を通して、この文化的規範の遵守や逸脱、折衝の過程が語られる。その内容が真実なのか、虚偽なのかは、論証的に証明されるのではなく、その「実生活らしさ (lifelikeness)」*⁹によって、すなわち実生活上でのリアリティによって理解されるのである。

このような物語の特性が、最も一般的に洗練された形で現れたものが文学作品であるが、このような形式を取る以前に、物語はわれわれの日常生活において重要な役割を果たしていると、ブルーナーは言う。彼にとって物語は、「人間のコミュニケーションの中でどこにでも存在し、最も力強い談話 (discourse) 形式のひとつ」*¹⁰である。このことが意識されるのは、われわれが日常生活の中で不可解な出来事に出会った場合、出会った状況に即して、出来事の経緯を、過去の出来事やそれを引き起こした人物の意図と関連づけながら、時間的順序で再構成しながら理解しようとする時である。このような事態は、ディルタイが「高次の理解 (höheres Verstehen)」と呼んだものであるが*¹¹、このような理解の形式の表現が、物語的特性を持つことをブルーナーは指摘しているのだと言えよう。

ブルーナーはこのような物語行為は、人間が本来的に備えている特質であるとしている。彼は人間が生得的に、ある仕方で世界を解釈し、その解釈にしたがって行為するような傾向を「意味へのレディネス」と呼び、それは人間が幼児期において言語を獲得する以前から存在しているとしている。「人間がそれに対して生得的に調整され、またそれに対して積極的な探求を行うようなある種の意味が存在する。これらは言語以前に、世界の前言語的表象として、原初的な形で存在しており、この世界の完全な実現は、言語という文化的道具に依っている」*¹²。ブルーナーによれば、世界が言語化される以前にわれわれはすでに意味を志向している存在なのであり、このような意味志向性が、フォークサイコロジーの前提とされなければならないのである。

II. 物語の構成化 (organization) とレトリック

このような意味志向性に導かれて、われわれは言語によって、自己と世界との関係の意味づけを行う。この意味づけによって、自己と世界の関係は分節化され、自己のそれまでの経験が有意味な連関として理解される。このような意味連関は、物語的構造とその特性を持ち、記憶として「構成化」されるのである。この構成化は、思考のみでなく、快や不快などの「情動 (affect)」を伴い、それに結びついた「態度 (attitude)」の理由づけ(「正当化 (justify)」)をも可能とする。「想起はこの観点に立つと、情動と態度を正当化するのに役立つ。想起することは情動に満たされた後、過去の再構成の過程においてレトリック的な機能を果たす。レトリックはいわば、過去の再構成においてわれわれが入り込む創案 (invention) の形式を決定しさえするのである」*¹³。想起は経験の物語的構成化を行うが、それは情動と態度の正当化なのであり、後に述べるように、この正当化にレトリックが大きな役割を果たしていることに注意しなければならない。

このような物語的構成化への傾向は、子どもの言語獲得の段階からすでに始まっている。言語獲得期にいる子どもは、日常生活の中で、自己と世界の間を意味づけようと努めている。その際子どもは、次の四つについて言語上の関心を抱くとされる。1. 「動作主 (agentivity)」とその行為。誰が何の目的でどのような行為を行ったか。2. 「連続的秩序 (sequential order)」。出来事や状況の順序。3. 規範的なものとその規範を破ることについて「敏感 (sensitivity)」になること。4. 語り手の見方を伝える「発声 (voice)」の仕方。これら四つの要素に寄せる関心は、子どもの言語獲得において早くから特徴的に現れるものであり、これらを反映していく形で、子どもは言語や文法形式を習得していくものとされる。

このような過程はまず、家庭を中心とする社会生活の中で行われる。家族間のコミュニケーションでは、日常生活の再現と言えるような話が、物語的な形式を持って、さまざまな形で語られる。子どもは直接あるいは間接にそれらを耳にしているが、それらは子どもにとって、物語的構成化の一種の「モデル」となるものである。家族間の談話の中で、時に子どもを行為主体とする物語の規範性が、子ども自身が思いこんでいた規範性と相反する場合がある。その時子どもは、物語の解釈を迫られることになる。場合によっては、自分の行為とその目的を正当化するために、家族に対して自分にとって「正当なストーリー (right story)」を語らなければならない。ここで言う「正当なストーリー」とは、「自分の見方を和らげながら、規範的見方へとつなげていくようなストーリー」*¹⁴である。ここで重要なことは、子どもの物語的構成化においては、その語り方、すなわちレトリックが重要な役割を果たすということである。「物語することは、説明的な行為になるばかりではなく、レトリック的なものともなる。自分の事例を説得的な方法で語るためには、言語だけではなく、規範的形式を習得することが必要となる。というのは、人は自分の行為を、状況を和らげて変化させ、規範的形式の延長にあるように見せなければならないからである。これらの技術を習得していく過程で、子どもはいくつかのあまり好ましくないレトリック的なやりとりの手段—だましたり、へつらったり、休んだりなど—を使うことを学んでいく。しかし、子どもはたくさんの解釈の有効な形式を学び、それによって、より鋭い共感 (empathy) を発達させていく。こうして子どもは、人間の文化の中へと入っていくのである」*¹⁵。物語は文化への参入の契機となり、そのために語りの技術 (レトリック) は、重要な役割を果たすのである。

以上のことから、子どもは社会生活の中で物語的構成化を行うことによって、文化の中へと参入していくことが明らかになった。子どもは文化を、物語的形式を通して理解する。そして子どもが自己の物語を語る時、自己と文化との関係を語っているのである。子どもにとってこの過程は、自己理解であるとともに、社会化の過程でもある。「すべての物語環境は、文化的要請に対して特殊化されたものである。これらすべては、語り手を自己という形式で様式化し、語り手と対話者間の関係の種類を規定する。[中略] そのような物語環境について詳細に調査されたあらゆる事例は、子ども世界において (そして大人世界においても) 同じストーリーを持った物語がどこにでも存在し、そのストーリーが子ども達を文化の中へと引き入れる重要な機能を持っていることを示している」*¹⁶。

ブルーナーのこのような言述は、次の点で重要である。ひとつは「自己」が、物語との関連で把握されていることである。自己は物語を通して理解され、同一性を保つ。この場合自己は抽象的な心理学的概念ではなく、物語られる自己の歴史を通して理解される「解釈学的概念」(ミッシュ) である。そして物語が常に何らかの形で、聞き手あるいは「対話者」を前提とする限り、自己は対人関係の中で理解されるという側面を持つ。この意味でブルーナーは自己を、「相互行為的 (transactional)」なものとして特徴づけている。そしてもう一つ重要なことは、子どもをと

りまくさまざまな物語環境において、ストーリーの類似性が見られるということである。ブルーナーの言うように、物語が文化への参入の契機となるならば、既存の物語を比較調査したり、その構造を分析したりすることによって、子どもが文化へと導き入れられていく過程を、明らかにしていくことも可能となるのではないだろうか。

III. 物語的思考様式 (narrative mode) とパラダイグマティック的思考様式 (paradigmatic mode)

ところでブルーナーは、子どもの物語能力の発展について、事例に即して次のように述べている。子どもは三歳頃までに、自分の経験を物語るのに役立つ形で、動作主の把握や出来事の順序、規範性、発声や見通しなどを持って、ある程度話すことができるようになる。その後子どもは物語に、「問題解決」的な内容を組み込むようになる。それは例えば、自分が経験してきた日常とは違う出来事が生じた場合、その理由づけと言う形で遂行される。このような、物語における問題解決的内容の挿入は、子どもの物語能力の発展を示している。なぜなら、ここではブルーナーによれば、二つの違う種類の思考様式が結びついているからである。

ひとつは、これまで述べてきたように物語を構成し、語っていく際に行われるような思考様式であり、これをブルーナーは「物語の様式」と呼んでいる。この様式では、行為主体の行為とその目的、結果、規範性、出来事の順序などが構成要素となる。その真偽は、実生活上でのリアリティ、つまり「真実らしさ (verisimilitude)」によって判断される。それに対して、ブルーナーが「論理・科学的様式」ないしは「パラダイグマティックの様式」と呼ぶ思考様式がある。この様式は、自然科学や数学において典型的に用いられるものである。ここでは、対象は明確な概念として分類され、定義づけられ、階層構造や包含関係に組み込まれ、ひとつの体系の中で命題化される。その真偽は、実証的な「検証可能性 (verifiability)」を持ち、体系的・論理的に証明される。このように二つの思考様式は、まったく異なった特徴を持ち、相互に還元されたり、融合したりするものではない。「そこでは、談話の物語の様式とパラダイグマティックの様式は、融合しているわけではない。というのは、それらは融合しないからである。むしろ、論理的ないしはパラダイグマティックの様式は、物語の妨害を解明する仕事のために、もたらされるのである。その解明は理由 (reason) という形式を取り、これらの理由は、過去の一連の出来事とよりよい区別を行うため、しばしば、特定の時間に限られない現在形で述べられることは興味深い。しかし理由がこのように使用される場合、それらは論理的であるように思われるだけでなく、同様に実生活に即しているように思われなければならない。というのは、物語の要求がまだまだ支配的だからである。これこそ、検証可能性と真実らしさが共に生じてくるように思われる、批判的交叉点なのである。両者をうまく交叉させるには、レトリックをうまく使用することである。言語獲得についてのわれわれの理解の次の大きな前進が達成されるのは、おそらくこの暗闇にある問題が、発達研究の光に照らされる時であろう」*17。

このように、ブルーナーは、二つの思考様式の関係について、相互に融合することはなく、物語的思考が妨害される時に、パラダイグマティック的思考が用立てられるものとしている。このような関係を「相補的 (complementary)」関係と呼んでいるが、子どもの言語獲得の段階で、物語的思考の方が優先して早くから現れることは、日常的観察からも明らかであるし、子どもの認知発達の研究からも明らかであろう。ブルーナーの指摘で重要なことは、パラダイグマティックの様式は、物語的思考様式を補う形で展開されるということである。ストーリーの進展が滞りなく行われるためには、両者の相補関係がうまくいかなければならない。それがうまくいった場合、

論理的明証性が生活上でのリアリティを伴って得られるとしている。そしてこのことを可能にする手段として、レトリックを挙げている。

ブルーナーは『教育という文化』の中で、このような事例を、科学と教育の領域で紹介している。科学理論の発見や進展は、生活上での困難や有効性と大きくかかわっている。科学理論の発展に、神話や寓話、「隠喩 (metaphor)」などが大きな役割を果たしてきたことは、科学者の経験談や科学史を見ても明らかである。また、学校教育の授業の中で、例えば科学的原理や法則を教授するのに、子どもたちが自分の経験に基づいた主体的で活発な討論を通して問題解決にあたることによって、原理や法則を実感を持って理解することができることは、優れた教育実践が報告している。これらの事例を見ても明らかのように、科学的思考は、レトリックを介して物語的思考と結びつくことにより、最もよく理解され、さらなる発展の可能性を得る。またそれによって、物語的思考は新たなストーリーの展開を得ることができる。このように科学的思考と物語的思考が結びつくことを、ブルーナーは「物語的発見 (narrative heuristics)」と呼んでいる。それは「われわれの科学的理解に向けての努力を、物語の形式へと変換 (convert) すること」*18である。そしてこのことを可能にする手段が、レトリックなのである。

IV. レトリックの二つの機能

それではブルーナーの言う「レトリック」とは、どのようなものなのであろうか。彼は物語的発見のために、隠喩や議論が重要な役割を果たすことは示唆しているが、レトリックそのものについては体系的で詳細な考察は行っていない。ブルーナーにおいては、レトリックはパラディグマティック的思考を物語的思考へと「変換」するための手段として捉えられているが、この点については検討の余地があるように思われる。

ブルーナーは、人間の談話における思考様式を前述した二つの種類に区分したが、ミッシュはすでに「解釈学的論理学 (hermeneutische Logik)」の立場から、同じような区分を行っている。彼は談話において「論証的なもの (Diskursivität)」とは何かを考え、そこに両極的な二つの思考形式があることを指摘している。一つは「純粋に論証的な確定 (rein diskursive Feststellung)」と呼ぶことのできるものであり、これはブルーナーのパラディグマティック的思考様式と同一のものである。そしてもう一つは、彼が独自に「喚起的表現 (evozierender Ausdruck)」と呼ぶものである。これは「この思考それ自体が意味していることが、言われたことの中で言い尽くされずに、それを越え出て、理論的には把握できないような実在へと向かう」*19ような思考形式である。このような思考形式の典型的な例として、詩的表現を挙げることができる。このような喚起的表現が、ブルーナーの物語的思考様式と異なる点は、ブルーナーが「実生活らしさ」を目指しているのに対し、ミッシュが「理論的には把握できないような実在」、すなわち「生の哲学」で言う「生の窮めがたさ (Unergründlichkeit)」に方向づけられている点である。そして、ミッシュが純粋に論証的な確定と喚起的表現の間に、明確な区分を置くのではなく、むしろ両極の間に段階的な移行があると見なしている点においても、両者は見解を異にしていると言えよう。

ミッシュの見解に従えば、ブルーナーの言う物語的思考様式には、段階的に異なる生の理解があることになる。すなわち、日常生活においてそのリアリティが、説得的・論証的に実感される段階から、非日常的な体験として、生の不可解さの前に自己の存在の在り方までが問われるような段階である。後者のような体験は、例えば危機的状況の体験や、優れた文学作品の解釈において印象深く見出すことができるだろう。レトリックは、このような生のさまざまな理解の段階にかかわり、それを可能にする手段である。それは説得論証のための技術であると同時に、生の

不可解さの発見のための技術でもある。このことは、レトリックがアリストテレスの『弁論術』以来、「あらゆる事柄に関して、可能な説得手段を見つける能力」*20として、言論の修辞だけでなく、論点（「トポス」）の発見や創造といった多様な側面を持ちながら、複雑に発展してきた結果なのである。

ブルーナーは、レトリックを科学的明証性と生活上のリアリティを結びつける手段と見なしているが、レトリックにはそれだけでなく、生活上のリアリティから生の窮めがたさへと至る道をも開く機能を持っていることを、見落とすべきではないだろう。前者は子どもを文化へと参入させていき、自己と生との関係を安定した意味連関において把握させることを可能にする。それに対して後者は、こうして築き上げてきた関係を突き崩し、自己と生との新たな意味づけを迫るのである。このことは、子どもにとってその実存にかかわる危機的状況であるが、しかし必要な体験でもある。なぜならそこでは子どもにとって、ミッシュの言うように「全くの不確かさに囲まれた人間が保護を求める暗闇だけが存在するのではなく、自分自身の現存在の新しい可能性を現実化する幸福を開示する測りがたい地平もまた存在する」*21と考えられるからである。子どもはここで、自己の生を見直し、物語を新しく語り直す必要に迫られる。物語は劇的な展開を迎えることになる。子どもはこうして、生の「思考可能性（Gedankenmäßigkeit）」と「窮めがたさ」の間で、自己の生の物語を創造的に展開していくのである。

V. 物語の筋立てと科学的歴史記述

これまでの考察において、物語は子どもの自己理解と文化への参入に大きな役割を果たすものであることが分かった。また、物語的思考と論理・科学的思考は、全く別な思考様式ではなく、生の理解の形式として、一方の極から他方の極へと段階的に移行するものであり、この移行の際に、レトリックが重要な機能を果たすことも明らかになった。物語の持つこれらの特性を、フランスの哲学者であるポール・リクール（Paul Ricœur, 1913-2005）は、『時間と物語』において、より一層緻密に分析し、関連づけている。リクールは物語と科学、具体的には文学作品（フィクション）と歴史学とは、連続的な関係を持つものであり、また、歴史学と精神科学は、人間の物語行為を土台にして生じてくると述べている。そして人間の行為の「物語的理解」から、その概念化や客観化、批判的反省を経て、人間の行為が論理的で科学的な「歴史的説明」へと至る過程を、現象学的に分析しようと試みている。この過程を特徴づけるものは、物語の「筋立て（mise en intrigue）」が、科学的な「因果性」へと移行していくことだと、リクールは言う。

リクールによれば、物語の筋立てにおける因果性は、アリストテレスの『詩学』に従って「AのゆえにBが」という表現で現されるものであり、このような形で現される筋には、すでにある種の普遍性が含まれているとされる。この普遍性はしかし、プラトンのイデア論的な意味での普遍性とは区別され、行為を導く実践的知識に関連づけられるものである。「筋がうみだす普遍的なものとは、プラトンのイデアではない。それは実践的な知恵と関連があり、したがって倫理学や政治学と関連する普遍的なものである。筋がこのような普遍的なものをうみだすのは、行動の構造が、外的な偶有事にでなく、行動に内在する連関に立脚しているときである。内的な関係そのものが普遍化の糸口である」*22。リクールのこの言葉は、物語の筋の持つ普遍性は、ディルタイの言う、行為を導く「心的生の目的論」に根ざしており、筋はその表現であることを意味している。物語における筋立ての行為は、一回的で偶然的な人間の行為から、普遍的な連関を取り出し、表現するということである。「筋を組み立てることはすでにして、偶然的なものから理解可能なものを、特殊なものから普遍的なものを、挿話的なものから必然的または蓋然的なもの

を生じさせることである」*²³。

このような物語の筋立てにおける因果性と、歴史学の歴史記述における因果性とはどのように違うのだろうか。歴史学において、歴史的因果関係が問われる場合、ある出来事の結果を引き起こした原因が必然的なものであることを論証しなければならない。この際、歴史家は、「この原因でなければ、どのような結果になりえたか」を想像し、考えられる別の要因を分析し、経験的規則に照らして別の結果を推論し、こうして考えられたさまざまな因果関係の中から、最も蓋然性の高いものを選び出す。このような検証過程を経て初めて、ある要因が十分な理由を持って、ある出来事の原因であることが論証されるのである。したがって、文学作品の制作において、著者の想像力が重要な役割を果たすことはもちろんであるが、科学的な歴史記述においても同様である。文学も歴史学も、人間の行為の普遍性を想像力を用いて記述することでは共通しているが、歴史学が出来事の因果関係について「要因への分析」、「経験の規則の挿入」、「蓋然性の度合いの割り当て」を行う点で両者は異なっている。

リクールはさらに、歴史学と精神科学（社会学）の因果性の捉え方においても、違いが見られると言う。「社会学は法則（あるいは少なくとも、規則性または一般性）を定立しようとする努力によって特徴づけられるのに対し、歴史学は出来事を個別的な連続として物語ることに限定される」*²⁴。すなわち歴史学が、個別的な出来事を生じさせた原因を具体的に追及し、出来事間の因果関係の連続性を求めていくのに対し、精神科学はこの因果関係の反復性と恒常性を求め、その抽象的な法則化を行おうとする。しかし両者は、全く無関係ではない。歴史学がその歴史的記述において行う経験的規則の挿入は、精神科学の法則化の端緒となるのであり、逆に精神科学において確立された法則は、歴史学の歴史記述に役立つものとなる。こうして「社会学的因果性と歴史学的因果性は互いに補完しあうと同時に、互いに相違し、互いに求めあうのである」*²⁵。

しかしながら「社会学的因果性」が、法則として普遍妥当性を維持するためには、それを成立させるだけの秩序づけられ完結した体系が前提とされていなければならない。それに対して「歴史学的因果性」においては、このような完結した体系は前提とされない。なぜならそこでは、個々の歴史的な出来事の因果関係のみが、問題となるからである。リクールの言うこのような因果関係は、デイルタイの言う歴史的な「作用連関 (Wirkungszusammenhang)」に相当するものと考えられる*²⁶。歴史的な作用連関とは、個々の歴史的出来事において、作用を及ぼすものと作用を受けるものとの関係を把握するために用いられる「生の範疇」である。精神科学が、歴史的考察によって法則や規則を導出するために、個々の歴史的出来事的作用連関を把握しようとしても、そこで獲得された構造連関（「社会学的因果性」）は確定したものではない。このような獲得連関は、展開と創造を繰り返す生の連関全体（「歴史学的因果性」）へと再び戻されるのである。この意味で、「社会学的因果性は、歴史学的因果性を内部に吸収するよりも、むしろそれに送り返される」*²⁷。

以上のことから、文学作品に代表される物語の筋立てと、歴史学に代表される科学的歴史記述は、決して別物ではなく、連続的側面を持つと言える。これらのいずれも、人間の実際の行為を物語によって模倣し、普遍的に表現しようとする点では同じである。物語の文学的記述から科学的歴史記述に向かうにつれて、物語の筋立てから因果関係が強調され、この因果関係は、個別的な経験的規則から、より一般的な法則化（精神科学）へと向かう。この過程のいずれの段階においても、作者の想像力が必要とされるとともに、記述をより説得的なものとするために、レトリックも必要とされる。この点で文学（フィクション）と歴史学とは交叉しあい、相互に浸透しあう。歴史学は、歴史的出来事的作用連関を記述するのに、文学の筋立てを見習い、借用することもある。「借用はまた、歴史的想像力の表象機能にも関係する。つまりわれわれは出来事的作用連関を、

悲劇的と見たり、喜劇的と見たり、するのを学ぶのである。たとえそのいわゆる科学的な信頼度は、史料上の進歩によって浸食されてしまっても、ある種の歴史学上の大著作をまさに永遠的にしているものは、過去を見るその仕方に正確に合致するそれら著作の詩法や修辞法の性格である。それだからこそ、同じ著作が大歴史書であり、同時にすばらしい小説であることができる」*28。

リクールによれば、このように歴史とフィクションとは、因果関係と筋立て、歴史的想像力と文学的想像力、説得論証のレトリックと文学的レトリックといった点で交叉し、相互に関連しあう。またこのような関係は、歴史とフィクションだけでなく、歴史と精神科学との関係においても見られる。両者は経験的規則の相互借用という点で交叉するが、精神科学において法則化された規則は、一定の体系の中でのみ妥当し、それは歴史的な作用連関の中に差し戻される。フィクションと歴史と精神科学は、このように動的に関連しあい、相互に影響しあうのである。ここで三者を結びつけているのは、作者の想像力であり、筋立てと因果関係をより印象深く、説得的に語るためのレトリックである。

VI. 物語的自己同一性 (identité narrative)

ところでリクールは、このような「歴史とフィクションとの交叉」は、作者による物語制作の段階だけではなく、制作された物語を読者が解釈し、その現実世界へ適用しようとする段階にも当てはまるとしている。この適用によって物語は、読者の現実世界へと組み入れられ、読者を中心に再構成される。こうして再構成された物語を通して行われる自己理解を、リクールは「物語的自己同一性」と呼び、その特徴を次のように述べている。「第一に、物語的自己同一性は、安定した、首尾一貫した同一性ではないことである。同じ偶然的な出来事についていくつかの筋を創作することが可能なように（その場合、それは同じ出来事と呼ぶにはもはや値しない）、自分の人生についてもいろいろ違った、あまつさえ対立する筋を織り上げることも可能なのである。この点から、歴史とフィクションのあいだの役割交換において、自分自身についての物語の歴史的構成要素は、他のいかなる歴史叙述とも同じ史料学的検証に従う年代記のほうから物語を引き出すのに対して、フィクション的構成要素は、物語的自己同一性を不安定にする想像的变化からそれを引きだす、と言えよう。この意味で、物語的自己同一性はたえずつくられたり、こわされたりし続ける」*29。すなわち人間は、フィクションであれ歴史であれ、制作された物語の解釈とその適用を通して自己の物語を制作し続けていくのであり、この過程において自己の過去の出来事に関連づけて、その実在性の確証を得ることと、出来事の別の関連づけの可能性を想像して別の物語を語っていくことを繰り返す。こうして、物語の解釈と適用において、歴史とフィクション、歴史的出来事と心的想像力とは媒介される。この媒介によって獲得される物語的自己同一性の概念は、デイルタイの生の哲学で言う、歴史と心的生との「連関」が、人間の物語行為を通して時間意識を伴って統合化されたものに対する表現であり、それは「獲得したものの伝達と、新しい可能性の開始との交叉から生じてくる連関」であるとリクールは言う*30。

ここで言う、物語的自己同一性が「伝達するとともに、新しい可能性を求めるもの」は、人間の普遍的行為であると言えよう。リクールはアリストテレスの『詩学』を手がかりに、物語の「筋立て」は、人間の行為の「模倣 (mimèsis)」であると見なす。そしてこの物語による行為の模倣の過程を、次の三つの段階に区別している。第一の段階は、物語の筋立ての前の段階で、われわれが人間の行為一般を物語る際に、行為の構造や象徴性、時間性についてあらかじめ理解している段階である。第二の段階は、このような物語理解に基づいて、作者が実際に物語をテキストと

して制作する段階である。このテキスト制作は、前述したように、文学作品から歴史学、そして精神科学まで多様な形態を取る。第三の段階は、このようにして制作されたテキストを読者が解釈し、読者自身の現実世界へと適用する段階である。人間の行為はこのように、現実生活における行為の前理解から、物語の筋立てにおいて模倣され、多様な形態で表現され、その解釈によって再び現実世界に適用されるということを繰り返す。このような物語行為の「ミメシスの循環」において初めて、物語的自己同一性が獲得されるのである。こうしてリクールは、次のように述べる。「物語的自己同一性は、解釈学的循環の詩的解決である」*³¹。

結 論

これまでにわかれわれは、心的生の完全性の発達というデュルタイの心理学的な陶冶概念から出発して、心的生の発達と社会や文化との発展、また心理学と解釈学とをいかに関係づけるかという問題を考察してきた。そのためにブルーナーの文化心理学を手がかりとして、陶冶は心理学的な内観によって記述分析されるものではなく、物語という表現形式で、解釈学的に理解されるものであることを明らかにした。子どもは生活の物語化へと方向づけられながら、言語を獲得し、文化へ参入していく。子どもがこの物語を意識するのは、それが文化的規範性を逸脱しそうな場合であるが、その場合、子どもは妨げられた物語の進行を戻そうとする。それは理由づけという形式をとるが、ここに論理・科学的思考形式の端緒とその発展の可能性を見いだすことができる。しかし時に、このような逸脱の修正ができないような出来事を経験する場合もある。そのような場合、子どもは自己の物語を大幅に変更するか、全く新しい物語をつくっていく必要に迫られるのである。子どもの陶冶過程は、このように子ども独自の物語の展開と創造として表現される。

子どもはこのような物語の制作を、家庭や学校の社会生活の中で学んでいく。陶冶の主体である子どもは、親や教師や友人との談話の中で、あるいは家庭や学校で提供される物語の解釈を通して、自己にとって正当な物語を語り、新たな行為の可能性を探っていく。このような過程の繰り返しの中で、子どもの自己理解と社会化は相互に関連して行われるのであり、これをブルーナーは「相互行為的自己」、リクールは「物語的自己同一性」と呼んだのである。

学校教育は、物語という思考形式が、子どもの陶冶に大きく関与していることを前提としなければならない。これまでカリキュラムや授業で子どもに求められてきたのは、物語的思考よりも、どちらかと言えば、論理・科学的思考ではなかっただろうか。これら二つの思考形式は、ミッシュェやリクールが明らかにしたように、決して別々のものではなく、相互に交叉し、浸透するものである。子どもに計画的に提示される陶冶材は、両極の思考形式を媒介するように与えられなければならない。例えばそれが論理・科学的思考を要求するものであっても、最終的にそれが子どもの物語的思考に結びつかない限り、つまり論理的明証性が生活上のリアリティと結びつかない限り、子どもにとって授業内容は無意味なものになってしまうのである。その一方で親や教師は、子どもが日常生活の中で、生活上でのリアリティから、生の窮めがたさへ至るような出来事に、予測不可能に出会うことも考えておく必要がある。このような出会いは、子どもにとって危機的状况をもたらすが、新しい発展の可能性をももたらす。子どもがこのような危機的状况を克服し、日常生活へと戻すことができるかどうか、またそれに加えて、子どもが科学的・論理的思考を物語的思考へと結びつけることができるかどうかは、その物語の構成力、とりわけ想像力とレトリックにかかっていると言える。

完全性への発展を目指す子どもの心的生は、自己自身の物語という形式で歴史との連関におい

て表現され、物語的自己同一性として理解される。この自己理解において、子どもはそれまでの自己の行為の意味づけを行い、それを正当化し、その可能性をさぐり、普遍化を目指そうとする。文学と歴史学、そして教育学を始めとする精神科学が明らかにしようとする人間の行為の因果関係や規則化は、このような個人的な物語理解を土台とし、その延長上にあると言えよう。これまで文学作品や歴史学、精神科学は、人間の行為をさまざまな方法で客観化することをその課題としてきた。しかし、これらによって客観化された人間の行為は、読者によって再び個人的な物語理解へと差し戻されなければ、読者の成長は得られない。読者の物語的自己同一性の獲得は、その成果である。そしてこの一連の過程の解明こそが、解釈学の課題であるとリクールは述べる。

「…作品が著者によって読者に与えられ、読者はそれを受け入れて、自分の行動を変えるように、生き、行動し、苦悩するという不透明な背景から、作品がくっきり浮き出るようにする一連の操作を再構成するのが解釈学の努めである」*32。物語を媒介として、作者によって客観化された人間の行為が、読者の解釈によって、再び個人的な物語理解へと差し戻されることにより、読者の陶冶が促進されていく過程を明確にしていくことは、そのまま教育学の課題となるのであり、それはリクールの言うように、解釈学的な性格を持つものである。

このような教育学は、例えば教師による物語の制作（教材）という「教え」の過程と、子どもによるその物語的理解という「学び」の過程を結びつけるものである。われわれはそのための手がかりを、子どもの心的生の心理学的記述分析にではなく、レトリックに求めることができるだろう。レトリックは言論の修辞だけではなく、論点の発見や創造の術でもあり、人間の想像力に大きく関与している。それは、説得的あるいは印象的な物語の制作とその伝達、そしてそのようにして伝えられた物語の解釈と理解という一連の過程を促進するのに役立つ技術である。社会生活や家庭生活、学校生活の中で、子どもによって語られる談話を、物語とレトリックという観点から記述分析すること、また、子どもの認識の発展にレトリックがどのようにかかわっているのかを、認識論的観点から発生的に分析すること、これらの問題は教育学にとって重要な課題となるように思われる。

注

- * 1 Wilhelm Dilthey, *Gesammelte Schriften*, Bd. VI, S. 69.
- * 2 Dieter-Jürgen Löwisch, Wilhelm Dilthey: Ein pädagogischer Klassiker, “der problemgeschichtlich unser höchstes Interesse verdient”, in: ders. (Herg.), *Wilhelm Dilthey: Grundlinien eines Systems der Pädagogik und Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*, 2002, S. 100–158. Reinhard Uhle, *Wilhelm Dilthey Ein pädagogisches Porträt*, Weinheim/Basel 2003.
- * 3 Dilthey, *Gesammelte Schriften*, Bd. IX, S. 198.
- * 4 ノール『普遍妥当的教育学の可能性について』序文、日本ディルタイ協会『ディルタイ教育学論集』、以文社、1987年、12–19頁。Bollnow, *Über einen Satz Dilthys*, in: ders., *Studien zur Hermeneutik*, Bd. 1, Freiburg / München 1982, S. 155–177. Makkreel, *Dilthey, Philosopher of the Human Studies*, Princeton 1992. Fellmann, *Hermeneutik und Psychologie. Diltheys Verstehenslehre jenseits von Logismus und Psychologismus*, in: *Dilthey-Jahrbuch*, Bd. 9/1994–95, S. 13–31.
- * 5 Dilthey, *Gesammelte Schriften*, Bd. VII, S. 239.
- * 6 Misch, *Lebensphilosophie und Phänomenologie*, Leipzig/Berlin 1931, S. 49.
- * 7 Jerome Seymour Bruner, *Acts of Meaning*, Cambridge/Massachusetts/London/England 1990, p. 19.
- * 8 Bruner, *ibid.*, p. 35.

- * 9 Bruner, *ibid.*, p.61.
- * 10 Bruner, *ibid.*, p.77.
- * 11 Dilthey, *Gesammelte Schriften*, Bd. VII, S.210.
- * 12 Bruner, *ibid.*, p.72.
- * 13 Bruner, *ibid.*, p.58.
- * 14 Bruner, *ibid.*, p.86.
- * 15 Bruner, *ibid.*, p.87.
- * 16 Bruner, *ibid.*, p.84.
- * 17 Bruner, *ibid.*, p.94.
- * 18 Bruner, *The Culture of Education*, Cambridge/Massachusetts/London/England 1996, p.125.
- * 19 Misch, *Der Aufbau der Logik auf dem Boden der Philosophie des Lebens*, Freiburg/München1994, S.571.
- * 20 アリストテレス、戸塚七郎訳『弁論術』、岩波文庫、1992年、31頁。
- * 21 Misch, *Lebensphilosophie und Phänomenologie*, S.170.
- * 22 リクール、久米博訳『時間と物語 I』、新曜社、2004年、73頁。
- * 23 同上
- * 24 リクール、前掲書、322頁。
- * 25 リクール、前掲書、323頁。
- * 26 Dilthey, *Gesammelte Schriften*, Bd. VII, S.257f.
- * 27 リクール、前掲書、323頁。
- * 28 リクール、久米博訳『時間と物語 III』、新曜社、1998年、341頁。
- * 29 リクール、前掲書、452頁。
- * 30 リクール、前掲書、199頁。他に200頁、252頁参照。
- * 31 リクール、前掲書、451頁。
- * 32 リクール、『時間と物語 I』、101頁。

Diltheys Pädagogik und Narratologie

—Zum Problem der Rhetorik : Georg Misch, Jerome Bruner, Paul Ricœur—

Masaya Setoguchi

Dilthey versucht, die Regel der Bildung des Kindes mittels der psychologischen Beschreibung des Seelenlebens herzuleiten. Dagegen betont diese Abhandlung, dass sich der Prozess der Bildung als der Ausdruck des Erlebnisses des Kindes zur erzählenden Form gestaltet. In dieser Gestaltung der Erzählung des eigenen Lebens geht es um die Technik der Rhetorik, welche man bei der Erzählung braucht. Denn die Rhetorik, welche die Polarität zwischen der logischen und der evozierenden Sprache charakterisiert, realisiert die Möglichkeit des fruchtbaren Ausdrucks und des tiefen Verständnisses.