

## 実践者が書くことの意味について

— 実践的研究の解釈学的考察 —

柏 木 恭 典

### About the meaning of practitioner's writing Hermeneutic consideration of practicing research

Yasunori KASHIWAGI

#### Abstract

This thesis tries to reflect on the meaning of practitioner's writing from a hermeneutic standpoint of Gadamer, H.G. Practicing research today has a very important role in pedagogy and psychology. However, it is indefinite what practicing research is done. This thesis aims to clarify this question from a hermeneutic standpoint. And, the practitioner's meaning as the poet will be newly clarified from this analysis.

#### はじめに

教育学、心理学、看護学、社会福祉学など、人間の生活に直接的にかかわる実践的学問において、実践を「書くこと」(Schreiben) はますます重要になりつつある。実践を書くことは、学問的方法の一つとして、専門的実践者の具体的方策の一つとして、自らの実践を振り返る手段として、今日の学問の中で大きな役割を担いつつある。例えば、看護学と現象学の接点を解明しようとしているレナードは、「録音から書き起こしたインタビュー、観察ノート、日記、人間の行動のサンプルは、解釈的分析にとってテキストの類似物として取り扱われる」(Leonard, 2006, p.56)、と述べている<sup>(1)</sup>。また、従来の客観的で量的な研究ではなく、主観的・相互主観的で質的な研究が増えていることもこれに関連する。伝統的な発達心理学を否定し関係発達論を展開している鯨岡の「エピソード記述」という概念はまさに「記録を書く」ということを自身の研究の前提としており、それに基づきながらメタレベルの考察を深めていくというアプローチを採用している。彼においては、実践を書くことは研究の重要な任務と考えられている。また、「斉藤教授学」<sup>(2)</sup>

に強く影響を受けた宮崎(2005)や箱石(2007)らは、現場の教師たちと研究サークル活動を行い、個々教師の実践記録を完成させ、数冊の本を出版している。実践記録そのものを出版するケースも近年では当然となったと言ってもよいかもしれない。このように、研究においても、実践においても、記録はますます重要視されつつある。

だがその一方で、書くことは書き手の色眼鏡・先入見によって出来事を歪曲し、真実を隠蔽するものとして考えることもできる。例えば最も偉大な哲学者の一人であるプラトンにとって、「書かれた言葉」(Das geschriebene Wort)は思考する上で疑わしきものであった<sup>(3)</sup>。現在もなお、書かれた言葉を根底において疑う人は少なくない。上のレナードの言葉でいえば、観察ノートや日記はやはり他のツールよりも信頼性や妥当性に乏しいものであり、読むに値しないものと捉えることはできるのである。とりわけ現場の実践者の言葉が主観的や先入観やイデオロギーに強く縛られる可能性は高い、と危惧されている。また、文字で書かれた記録は録音・録画機器による再構成よりも価値の低いものとされる場合もある<sup>(4)</sup>。録画にせよ文字による記録にせよ、個々の出来事はあくまでも

個別のものであり、その個別のものから一般的なことや普遍的なことは言えない、と考えている研究者は現在も少なくない。個別的な事例 (a case, ein Fall) は一つの極限例として排除される傾向は今も強いのである。研究の側だけでなく当の実践者においても、個別の事例を書くことや読むことを放棄している人間も少なくない。秋田は、「とくに教育の分野で実践記録を記した本や雑誌の読み手が近年減ってきている」(秋田、2005.p.45) という事実に着目し、かつてほど教師が教育実践にかかわる文章を読まなくなっていることを示唆している。

では、こうした状況の中、実践者が書くこと、読むことにはいったいどのような問題が孕んでいるのだろうか。いや、それ以前に、われわれは記録を書くことの意味についてきちんと理解しているのだろうか。もっと言えば、書くことによって、われわれは何を知り、何を体験し、何を心得るのだろうか。書き手がいる以上、読み手もいるはずであり、その読み手と書き手の関係性はいかなりもののだろうか。こうした問いはまさに解釈学的な問いである。すなわち、解釈学的研究においては、岡本も指摘しているように、「新しい実践に対する一種の処方箋」を与えるのではなく、「実践を『理解』(Verstehen)する」(岡本、2000、p.129) ことが重要なのである。その理解はまさに「読むこと」を通じて可能となるような現象である。

本論では、上述した問いに向かいながら、「書く行為そのもの」に光を当て、解釈学的見解を手がかりにして、実践的研究における書くことの意味を考察し、「書く実践者」の在り方について検討する。そして、研究者としての実践者と詩人としての実践者という考え方を対比的に示し、実践者が書くということの意味を考察する。

## 1. 実践者が書くことの意味への問い

そもそも諸学問において、文を書くことや読むことは、実はそれほど古いアプローチではない。いや、伝統的に見ると、そもそも学問は文を書くことや読むことではなく、雄弁に語り合うことや弁論し合うことであった。ここで、プラトンが弁証法や問答法を意味するディアレクティケー (dialektike) を重視していたこと、彼にとって学問の前提は話す技法、すなわち「レトリック」であっ

たということ、そしてソクラテスは何も書かなかったという有名な話を思い出したい。また、そもそも「声に出さないうで読むこと」は、人間の歴史において比較的最近のことであり、そのパイオニアはアウグスティヌスだと言われている。「ヨーロッパ文明では近年になってようやく語ることなく読むことが一般にできるようになった。アウグスティヌスを通じてこのことを知ることができる。教会の父であった彼は、声に出して読み上げることなく、読むことができたということで注目された」(Gadamer,1984,S.272)。直接語ったり語るのを聞いたりすることなく、書いたり読んだりすることが自明となったのは近代以降なのである。また同様に、書くこと(とりわけ論文を仕上げること)が諸学問において重視されるようになったのも、印刷技術の発展後のこと、つまり近代以後のことなのである<sup>(5)</sup>。

しかし、書くことはもはや自明のこととなってしまっており、書くことを反省することなく、「どのように記述するか」という書く方法が常に問題となっている。「記述の仕方」は、学問領域、学派、時代性などによってそのつど規定されており、一種の手腕として語られる。とりわけ厳密性と再現可能性を重視する自然科学においては、誰もが理解可能な記述が要求されるし、日常的な語りを封じ込まなければならぬし、それには長い訓練が必要なのである。近代以降の学問の記述は、誰もが理解して納得して、それを再現することができるようなものでなければならない。その前提となっているのは、書かれたものの内容の「理解可能性」である。近代以降の研究者の使命は、まさに客観的に書くことと論理上の正当さの再現可能性を他者に理解させることにあった。つまり、研究者とは「書く実践者」、「書く専門家」となり、彼らによって科学的記述が確立されていくことになった<sup>(6)</sup>。

そうした厳密な科学的記述に対する仕方でも問題となり始めたのが、主に人文科学や精神科学における実践的記述である。そこで問われるのは、書かれている事柄の再現可能性や理解可能性ではなく、生じた出来事の一回性や唯一性や偶然性である。例えば臨床哲学を提唱する鷺田は、自らの哲学を、「個別的な対象や出来事、その個別のかたちにとこまでもこだわりつづけるものだ」(鷺田、1999、p.34)、と表現している。また、心理学や教育学や

看護学などでも、そうした「出来事 (Geschehen)」に着目することで、ケーススタディー、事例研究、フィールドワーク、臨床の知、エスノグラフィーといった学問形態を確立することが可能となった。だが、本論ではこうしたことを強く主張したり、擁護したりしようとしていくわけではない。

本論で着目したいのは、後者の学問領域においては、「実践者が書いた文章をどのように読むか」ということ以上に、ますます「研究する人間が自ら実践について書く」、ということが重視されつつある、という点である。実践者が書いた記述をどのように読むかは、ある意味で従来の古典研究や歴史研究に通じる部分がある。だが、研究する人間が自ら実践について書くとなると話は別である。これには、あたかも歴史研究者が自らの歴史を書き出すような奇妙さがある。このような仕方では心理学や教育学や社会福祉学などの実践研究では、研究者が実践現場に足を運び、実践者の傍らで、そこで起こっていることを記述しようとしているのだ。だが、書くことが要求されるのは研究者の側だけではない。実践者の側にも、そうした要求がなされている。「教育の記録を読んだり書いたりすることが教師の専門家の見識として今もとめられているということは、さまざまな教育問題の背景へと押しやられて一般の人たちには見過ごされがちである」(秋田、2005、p.47)。

しかしその際、他の実践者がそのままの実践者として素朴に書くことが求められるのではなく、研究論文という他の目的のために書くことが求められる。現場と密接につながっている諸学では、実践者として従事してきた人間が実践研究を行おうとして大学院に入学するケースは多い。だが、その際、大学研究者が求めることと実践者が明らかにしたいことの間にはズレが生じることもある。このズレを示唆する無籐の言葉を引用してみたい。「昨今、実践現場の人たちがかなり大学院に入ってきました。現場の先生がその地位のまま大学院生になるとか、教師経験を経た人が大学院に入り直すとか、あるいは大学院研究を経て現場に行く等の流れが生まれてきていて、これは良いことです。[…中略…]しかし、問題点もあります。その一番大きなものは、教育心理学のレベルがかなり下がる危険があるということです。[…中略…]これは現場

から来た人たちの学問的トレーニングが甘いためであることが多いようで、そうそう良い研究というのは簡単に出てきません」(無籐、2007、pp.25-26)。この記述から、無籐が現場の教師に求めるものと、現場の教師が求めていることのズレを感じるができるだろう。

こうした事態の背後にあるものは一体何なのだろうか。その一つに、「実践者は書けない」、「実践者は読めない」という素朴な先入見が実践者側にも研究者側にもあるのではないだろうか。私自身、現場の側の人間から、「実践者は多忙で書く時間がない」、「実践者は書き方を分かっていない」、「他人の実践記録を読んでも役に立たない」、という声を何度も耳にしてきた。書く実践者ではなく、行為する実践者にとって、書くことは色々な意味において困難なことであり、書けないがゆえに、大学院に学びに来ているようにも見える。

しかし、実践者は本当に書けなくて、読めないのだろうか——能力的に文字が書けない、読めないという人は我が国には存在しないので、何らかの特定の意味で「書けない」のであり、「読めない」のであるが——。書くことはわざわざ大学院で学ぶべきことなのだろうか。いや、それ以前に、実践者の素朴な記述は読むべき価値をもつものではないのだろうか。実践者の言葉はとるに足らないものなのだろうか。また、研究者はなぜ実践者の言葉を聞くよりも、実践者に書くことや読むことを要求するのだろうか。今日、実践的研究や質的研究が求められているから、ということの他に一体何があるのだろうか。行為することが目的である実践者にとって、一体書くことにどのような意味があるのだろうか。また、それを読む人間にとって、実践者の記録は一体どのようなものであるのだろうか。こうした問いはまさに言語の言語性や書字性 (Schriftlichkeit) に着目している解釈学的な問題となる<sup>(7)</sup>。

今日、人間の生活にかかわる諸学において、実践的研究は主流とはいわないまでも、非常に注目されるようになってきた。中村の「臨床の知」や鷺田の「臨床哲学」といった思想的な動向や、基礎的・実験的な科学研究と対決しようとする学者の増大化などがその一因となっているのかもしれない。教育学・社会福祉学・心理学などにおいても、研究室を離れ、実践現場から何らかの理

論や一般法則を導き出そうとする傾向は20世紀後半の大きな特徴だったのかもしれない。例えばカウンセラー（臨床心理士）では、そのカリキュラムは大学院教育まで整えられており、研究と実践を双方ともできる人材育成を行うようになった。

教育学においては、研究者中心の状況や研究者と実践者との間にある溝を批判し、新たなパースペクティブを獲得した。その志向の発端を70年以降のドイツの教育学の議論の中で確認することもできる。「七〇年代末以来、ドイツの基礎学校教育学（Grundschulpädagogik）は、カリキュラム理論によって封印された従来の教科授業を批判して一大方向転換を成し遂げた。すなわち[…中略…]基礎学校教育の重点が各専門科学に方向づけられた言語＝抽象的な授業から、教育学に方向づけられて人間学的に子どもの『生活世界』を子ども自身の経験、行為、理解から開示する教科横断的な授業に移ったのであるが、この新しい方向づけは同時に『改革教育学』（Reformpädagogik）の端緒と理念のルネサンスをもたらしたのであり、それによって『頭と心と手』（Kopf, Herz und Hand）が共に陶冶されなければならないというペスタロッチ（J.H.Pestalozzi）以来の教育学の古典的遺産である理念が活性化されている」（岡本、2000、p.131）。ここで用いられている「生活世界」（Lebenswelt）という概念こそ、まさに研究者たちに知的な興奮と新しい観点を与えることになった（cf. 鯨岡、2005）。この概念をもって、われわれの研究関心はいわゆる「実践現場」へと向かうことになる。フッサールによって掲げられた「生活世界」は、心理学、教育学、社会福祉学、さらには社会学や芸術学に反省を迫る迫力と説得力をもっていた。しかも、そうしたまなざしがペスタロッチという「古典的遺産」に結び付けられている点にその固有性がある。

しかし、一部の研究志向の強い実践者を除くと、多くの実践者は、書くことを放棄しつつある。実践者だけで構成された民間教育団体が激減していることもその一例である。日本の教師の授業研究の危機を指摘する千々布も、学校長へのインタビューを通じて、「最近の若手はほとんど指導案を書く機会もなく、授業研究も実施していない」（千々木、p.103）と述べ、形骸化する授業研究の現状に警告の鐘を鳴らしている。

また研究志向の実践者も、素朴な実践者そのものへの関心は薄く、事例をデータとして収集するか、あるいは、「どのようにして実践的研究者を育成するか」という方向へと駆り立てられているように見える。そしてその結果、実践のための研究なのか、研究のための実践なのかがよく分からなくなるのである。とはいえ、心理学の早坂がクルト・レヴィンの「実践なき理論は空虚であり、理論なき実践は盲目である」という言葉を積極的に引用しているように（cf.早坂、1991 p.i）、理論と実践を繋ごうとする試みが多くの人に共有されつつある、ということだけは言えそうである。

しかし、それにもかかわらず、「実践者が書くとはいかなることなのか」、という問題は封じられたままである。実践について書くことは、そもそも行為する実践者には不必要なことであったはずである。いや、それ以前に、書くことが——研究者にとってではなく——実践者にとっていかなる意味があるのか、ということについての解答は得られていないように見える。そこで、次節では、書くことと読むことの意味という極めて今日的な課題に取り組むために、主にガダマーの解釈学に基づいて、書くことの意味と読むことの意味について論じていくことにする。

## 2. 書くことと読むことの乖離

前節では、主に実践的研究における「書くこと」の背景を概略的に述べた。本節では、ガダマーの「書くこと」をめぐる議論を通じて、実践者にとって書くことが一体どのようなことであるのかについて明らかにしていく。

「今日のわれわれにとって重要なのは、語る術から書いたり読んだりする術へ移行すること」（Gadamer、1993、p.149）と、ガダマーは指摘する。この移行は、メールやインターネットの普及により、つまりコミュニケーションの多様化により、今日ますます強まってきているのではないだろうか。語る術よりも、書いたり読んだりする、いわゆる読み書きの術の方が頻繁に用いられている、ということは現存の教育課程を見ても明らかであろう——ディベート型授業という方法を取り入れている学校も少なくないが——。また、広い視点で見れば、この一世紀の間に、自己と他者の直接的・身体的な接触を伴う対話

の機会は減り、文字のみの会話の機会が圧倒的に増えた。文字のみの会話は、手紙という媒体だけではなく、Eメールやインターネットといった新しい媒体を通じて行うことも可能となった<sup>(8)</sup>。読み書きという術は、現代社会では、何よりも重要な術であると言えそうであり、逆に語る術は極めて厳しい状況下にあると言えそうだ。

こうした移行は、解釈学的には大きな意味をもっている。いや、解釈学的には大きな問題を含んでいると言ってもよいかも知れない。それは、「書き手と読み手の間の隔たりができてしまう」(ebd.)ということである。直接的・身体的な接触を伴う対話の場合、目の前に他の人間がおり、その他の人間が存在することによって、対話の流れやその内容があてどなく変わっていく。一つの対話の中心がそこにいる自己と他者の間であるような対話の実現されており、書き手と読み手はその中心によって交互に影響を受けながら、その中心に話し手と聴き手は委ねられている。だが、文字のみの対話の場合、そうした対話の対話性が失われ、いわばモノローグのように、一方的に書いていかなければならない。書く人間は、その書く行為を通じて、対話の相手に「読むこと」を強要するが、その際、書く人間は、対話の相手の理解に影響を与えることができなければ、相手の理解によって己の理解を修正することもできない。いわば読み手に丸投げした状態となるのである。理解という現象を研究の対象におく解釈学では、こうした語りから読み書きへと変化した対話の状況が大きな問題となる。ガダマーもこうした事態を「理解の原則的な変容」(ebd.;p.149)と捉え、問題視している。

では、語りから読み書きへの移行によって、理解はどのように変容したのだろうか。具体的に言えば、実際に他の人間を目の前にして行う対話から、文字を介するのみの対話への移行によって、われわれの理解はどのように変容したのだろうか。ガダマーによれば、こうした問いは、「著者によって書き留められた話の意味と読者によって理解されるべき話との間にある隔たりを、どのようにして架橋しようかという解釈学の根本問題」(ebd.)となるのである。つまり、こうした問いは、書き手の言わんとしていることと読み手によって理解されていることの隔たりを誰によって、どのようにして埋めていくか、

という解釈学に固有な根本問題に行き着くのである。われわれの問題関心から言えば、実践者が書いて伝えようとしていることとそれを読む研究者や他の実践者によって理解されることとの間の隔たりをどのように架橋しようのか、という問いに突き当たるのである。とりわけ近年の実践的な事例研究やケーススタディーなどにおいては、書き手である実践者と、それを読み、そこから普遍的な事柄を見いだそうとする研究者の間には深い溝があり、その溝を埋めることは非常に困難であった、ということが明らかになりつつある(cf.;無藤、2007 p.p.25-48)。例えば、ある実践者が自らの実践を記述し、それを事例として文字にしたとしよう。その事例は実践者によって書かれたものであるが、その書かれた事例が研究者の手に渡るや否や、その事例は研究者の枠組みの中に位置づけられ、分析され、分類されていく。だが、そこで明らかにされたことは実践者の実践感覚とは相容れないものに変容してしまっており、相互の間に深い溝ができてしまう。とすると、ますますこの書き手と読み手の間の隔たりはわれわれにとって深刻な事態となってくる。そして、その結果、ガダマーが指摘する「書くことと読むことの乖離」(Gadamer, 1993.;p.149)が引き起こされることになる。しかし、この乖離は、実践者が実践を行い、研究者が論文を書いている限り、つまり実践と理論の棲み分けが生じている限り、表立って問題となることはない。なぜなら実践を行う当の本人は書くことをせず、研究者が実践を行うこともないからである。実践的研究が積極的に行われる以前はこうした理論と実践の問題は決して表に出ることはなかった。

だが、実践者が自らの実践について書こうとするならば、その時、書き手である実践者は第三の人間に対して——つまりその読み手に対して——自らの実践内容を明け渡すことになる。その際、書き手である実践者が意識しているようにしていまいと、書かれた文章は読み手に対して理解を迫ることになる。だが、その読み手は書き手の実践を観ているわけでもなければ、参加しているわけでもない。すでに行われてしまった実践の記録であれば、その書かれた実践に参加することは物理的に不可能である。ゆえにその書かれた文章を生き生きと——その文字から書き手の経験に即して——読むことはできない。それ

前に、一つの実践の事実が書き手によって書かれることによって、新たにその書かれたものの読み手が現出するのである。こうして実践は、「行われるもの」であるだけでなく、「読まれるもの」、「理解されるもの」として意味づけられるようになる。つまり、テキストとしての実践が生じ、また、理解の遂行という問題に直面するのである。同時に、書き手とテキストと読み手の三つの次元が生まれ、テキストは次第に書き手から離れていく。

その結果、上述の「書くことと読むことの乖離」は、「書かれたものと読者にとって理解しうるものとの乖離」(Gadamer, ebd.;p.149)という現象を引き起こすことになる。直接的・身体的な対話は相互理解の可能性をもっているが、書く場合、書き手と読み手の間の隔たりが生じるがゆえに、そうした相互理解が極めて困難となり、書かれたテキストと読者にとって理解しうるものの間には大きな隔たりが生じてしまうのである。「対話の状況や話し合いの遂行は相互理解の手段と可能性を提供するけれども、書かれたものと読者にとって理解しうるものとの乖離という問題に直面してみると、そうした手段や可能性がことごとく放棄されなければならない」(Gadamer, ebd.p.151)。人と人が互いに向き合う対話とは異なって、書かれたものと読者の間には、相互理解の手段がことごとく放棄させられている、というのである。だが、こうした乖離は、否定的な事柄と捉えるべきではなく、むしろ新たな了解へと向かう肯定的な事柄と捉えるべきであろう。

では、その肯定的な事柄とは何か。解釈学では、書かれたもの、つまりテキストを書き手以上に重視する。例えば、新田は「書物は、記憶の直接的保管機能とは別の、つまり状況から解放されてゆく働きをもつ」(新田、p.238)、と言い、書物の固有性を示している。書く実践者は、ただ実践を記録するだけでなく、その書く行為によって自らの状況から解放されていく、と敷衍することができるだろう。これは、実践的研究が果たそうとしている目的に合致している。保育の実践者である井桁は、次のように述べている。「実践者の心理としては、自分の実践を他者にさらすことは大変勇気があることですが、しかし、自分の実践を他者の目を含めて客観視することで検証し考察を深め視点を広げることで、質の向上につ

なげていく必要がある」(井桁、2005、p.23)。ここで言う「客観視」というのは、研究者の目線でという意味ではなく、自らと距離をとり、縛られている状況から自らを解放するという意味で理解されるべきであろう。それが結果として「視点を広げる」ということに結びつくのである。中学校教諭であった関根も、「書くということは自分が自分自身を見つめていく働きであるから、話すこと、ましてやしゃべることとは格段に違った高い次元のものである」(関根、1990、p.123)、と考え、「書くことは自分の気持ちを確認する働きでもあるから、多分に理性的である」(ebd.;p.124)、と記している。井桁も関根も、実践者として、保育者・教師として、書くことの意味を実感している。実践者たち自身が、彼らなりの書き方——実践者の素朴な表現の仕方——で、書くことの意味を示しているという点が重要である。この点について以前筆者はプラクシスという観点から検討した (cf. 柏木、2005)。

だが、前節で考察したように、現在の実践的研究では、テキストの書き手である実践者がそのまま読み手である研究者になろうとしており、また読み手であった研究者が実践事例の書き手となろうとしている。このことを通じて、新たに次のような問題が生じる。すなわち、われわれはレトリック (rhetoric) をいかに学ぶのか、という問題である。今日の実践的研究においては、実践者が実践を書くことを学び、研究者もまた実践について書くことを学ばなければならないのだが、その際に、やはりその実践を書く術という問題にどうしても直面せざるを得ないのである。とりわけ人間の精神が問題となるような諸学の場合、その書く技術は非常に重要となるし、またその性質上、書く術を画一的に統制することもできない。このことは、バイスティックの「個別化 (individualization)」というケースワークの原則を思い出せば十分であろう。実践的研究を行うわれわれは、実践を書くことによって、自然科学のように経験に左右されない独特な言語を用いて読者を完全に統一的に納得させることができない。

しかし、ガダマーが見いだしたレトリックは、一般的なレトリックや自然科学のレトリックとは別の次元の事柄である。つまり、一方的に相手を納得させる説得術で

はなく、対話を導くための術として、レトリックを解釈したのである。「はじめに」でも述べたが、本論では書く技法を論じるわけではない。むしろ、このレトリックそのものを反省することを試みている。実践者のレトリックとは一体いかなるものであり、どのような性質のものであるのか。

ガダマーは、プラトンを通じて、レトリックという概念の内に、「粉飾を施す術」と「意思疎通 (Verständigung) の術」の二つの意味を見出している (cf. Gadamer, ebd.; pp150-151)。

レトリックとは単に相手を説得する術、「粉飾を施す術」という意味しかもたない狭い概念ではなかった。ガダマーはプラトンを引き合いに出しながら、次のように述べている。「真のレトリックはプラトンがディアレクティケーと呼んだもの、本来の意味でのディアレクティケー、つまり話し合いを導く術として理解されたディアレクティケーから切り離されえないということを、プラトンは非常に大きな洞察力で示したと思う」(Gadamer, ebd.; p.151)。ここで示されているように、真のレトリックとは、話し合いを導く術、つまり議論や相互理解を導く術と密接に結びついているのである。つまり、レトリックは、一般に読み手を説得させる術として理解されているが、実は話し合い、つまり議論を導く術であった。現代の「レトリック」という語感からは知ることのできない意味がこの概念にはあったのである (cf. Gadamer, 1984, S.273)。

そこで注目すべきは、ガダマーがとりわけ詩人とその詩に真のレトリックを見ている、という点である。彼は、生涯にわたって、詩や詩人の解釈学を試みている。彼にとって、詩を書くことや詩を読むことは一つの解釈学の遂行なのであった。

以下の章では、ガダマーの見解に基づきながら、とりわけ詩人の記述の特徴とその本質を示していく。そして、とりわけ「どもり (Stottern)」(Gadamer, 1984, S.271)と「口籠ること (Stammeln)」(Gadamer, 1967, SS.229-244)は、詩人の言葉の本質をつかむ上でとても重要な概念となる。

### 3. 詩人としての実践者

#### —書くことの解釈学的意味—

本論の問いは、「実践者が書くことの意味」であり、いわゆる「研究」のために書くこと以外の意味を見出すことである。この問いに向き合うために、ここで三つの例を挙げたい。すなわち、教師の授業ノート、介護士のケース、育児日記の三つの例である。

若き小学校教諭の武田常夫は、自分の授業が貧しいことに苦悩していた。そして、「自分のための指導案を書いたほうがいいのではないか」と考え、先輩先生に、「なんにも書かないで授業をしているんですか？」と尋ねたのだ。そのときのことを彼は次のように記述している。「それに対して返ってきた答えは、この先生たちが日々のいとなみを克明に記録しているノートであった。そこには何月何日、どの授業で、どの子がどのように発言し、それが教室にどのような波紋を生んだか。そしてその問題をつぎの日にこうやったら、こんな結果が生まれたといった教室の事実が、文章や記号や絵まで交えて紙面いっぱいにあふれるように踊っていた」(武田, 1990 p28)。研究のために書くのではなく、自分自身のために、自分の仕事のために書く教師の姿がそこにはあった。そして、その背後には教育実践者であり、詩人でもあった斉藤喜博の存在があった。彼もやはり研究のためではなく、自分自身の実践のために書き続けた実践者だった。指導案ではなく、自分たちの行っている授業記録を克明に書くことが教師たちの力となっていた。武田が知った先輩先生たちは、まさに自分の授業のために自らノートを「克明に」書いていたのである。

二つ目の例を挙げよう。ある障害者福祉にかかわる素朴な実践者Iさん(知的障害者授産施設勤務)は次のように言っていた。

記録は書いています。たくさん仕事があるので、すべてのことを書いているわけではないですよ。一日の流れの中で大きく気になったところを時おり書いています。最近はAさんのことを書きました。彼女は別の利用者さんを叩いたりひっかいたりします。だから、食事も別室で一人で取らなければならないのです。そうしなければ、他の人に危害を加えてしまうので。けれど、ある日、一人でご飯を食べていたら、のどにおかずがつまってしまう、救急車で運ばれてしまいました

た。命に別状はありませんでしたが、一步間違えれば大きな事故につながっていたかもしれません。そのことについて記録を書きました。そして、その記録を基に、今後のAさんのことを職員みんなで話し合いました。(9)

Iさんが記録を書くときというのは、まさに「何かが起こったとき」である。Iさんが記録を書いたのも、——Iさんにとって——Aさんに大きな出来事が生じたからである。つまり、書き手であるIさんにとって意味があると思われた出来事が現に生じたからである。そして、Iさんは、その出来事を文字という仕方で残そうとし、後の議論の手がかりになるように、と記録を書いた。この記録は、論文のためでも、自分のためでもなく、Aさんの支援の可能性のためだけに書かれたものであった。素朴な実践者は、Iさんのように何か問題が起きた時に「書く」のであろう。壁に突き当たったり、乗り越えられない壁にぶつかったりしたときに書くことを決意する。そして、その書かれた文章を基に、皆で討論する。まさに、話し合いを導くレトリックとしての文章をIさんは書き綴っていた。

三つ目の例は、神谷美恵子の書いた育児日記である。偉大な精神科医でもある神谷は、母親として子どもを育てた際に、育児日記を書いていた。彼女の日記には、「折々の長男の姿の下手なスケッチ、詩の出来そこないや純粹に客観的(?)な観察など、いろいろなものが出没する」(神谷、1981、p.45)。さらに彼女は、ウィリアム・シュテルンの書に影響を受け、「視覚や聴覚や記憶や言語の発達、他人への反応や行動の変遷などについての心理学的観察」を行ったり、「長男の発する音声や片言を万国共通発音記号で現そう」としたり、長男の「自発的に歌い出す最初のメロディを楽譜でとらえようと苦心」(ebd.)したりしている。神谷は、そんな自分の日記に対して、「実際は雑然としていて穴だらけのものにすぎない。ただ初めて母親になった者の眼には本で読んだ知識とちがって、わが兄の日々の成長はすべて新鮮な驚異であり発見であった」(ebd.)、と語っている。他人にとっては些細なことかもしれないが、本人にとっては紛れもなく驚きとなったことを記していたのである。さらに、神谷

は次のようにも述べている。「たとえそれがどんなに不備なものであってもいい、そこには母とみどり児との間に営まれた日々の生活の人知れぬ喜びと感謝の思いがどの頁にもしみわたっているのであるから」(ebd.;p.46)。この神谷の記述の中にある「穴だらけ」、「不備なもの」という二つの言葉に注目したい。この言葉の通り、実践者が言葉を書くとき、その書かれたものは整理されたものでなくてもよいし、不備なものであってもよいのかもしれない。逆に言えば、穴を埋めて、きちんと整備したものはもはや「実践者の言葉」ではないのかもしれない。この日記は、また同時に神谷と子の間の架け橋となっていた。「…昔の日記を繰っているところへ子どもたちが小学校と幼稚園から帰って来て読んでくれとせがむ。わかりそうなところを拾い読みしてやると大変な喜びよう」(ebd.)。日記が母と子をつないでいた。日記の内容というよりもむしろ日記そのものが母と子の関係に入り込んでいたのである。

上の三つの例は、研究のためではない<別の可能性>を示唆してくれているように思える。実践者が書くことの意味は、必ずしも研究論文や資料の作成ではない。一つ目の例の武田は、まさに自分自身の授業実践のためにノートを書こうとしていた。二つ目のIさんもまた、自分の担当するAさんの支援の向上のために記録を書いていた。三つ目の神谷はまさに自らの子のために書いていた。彼女はこの日記のことを、「母からのよい贈り物」(ebd.)と呼んでいる。

こうしたことを踏まえると、われわれは実践的研究の意味を今一度反省しなければならないのではないだろうか。実践者が書くことの意味は一体どこにあり、一体何だというのだろうか。実践的研究を引導する立場からではなく、まさに実践者の立場から実践的研究の意味が再度反省されなければならない。この点について、高校教諭であり、エッセイ風に記録を書こうとしている金子は、自らが書くことについて次のように語っている。

なぜ、ほくは「かく」のか？ レスポンスを期待するわけではない(むろん、宛先/受信者がいることが送信する大前提ではある)。社会的な知名度が高くなるわけでもない。しかし、じぶんでもよくわからないの



だけれども「かいて」みたいという気持ちをおさえられなくなる。なぜなのだろうか。

かつては、誰もがはっとするような授業をつくり、それを雑誌に発表して認められたい、典型的な授業を提示してみたいという欲望があった。実際、場を与えられていくつかの「実践記録」も書いてきた。でも、いまは、こういう問題意識で、こんな教材をつかい、こう授業を展開して、生徒たちがこんな認識を得ましたというひとつの完結した「実践記録」は書けそうにない。そうした「記録」が必要ないというのではない。徐々に授業にたいするじぶんのかまえがかわってきていて、それが「かく」ことの意味をかえ、文体にも影響を及ぼしてきているのだらうと思う。(金子、2005、p.37)

この金子の素朴な記述は、実践者が書くことの意味をよく言いあらわしている。特に、「じぶんでもよくわからないのだけれども『かいて』みたいという気持ちをおさえられなくなる」という感覚は、書く実践者の感覚を見事に示しているように思われる。この書いてみたいという気持ち、衝動こそ、実践的研究が最も見逃してきた点だったのではないだろうか。

今や、実践的研究だけが問題なのではない。実践や実践者養成にかかわる高等専門教育における真の実践者の育成に必要な条件もまた問題となるのである。これは教育学の岡本の意見にも通じている。彼は解釈学的教育学の立場から教育学が安易な技術論へと転落することに警告の鐘を鳴らしていた。彼は、「現在の教師養成のテクノロジー的思考への疑念から教育をテクネー（技能、術）として捉え、その能力を培うテクネーの学と、人間疎外からの復路としての教育学の理性批判を展開し、さらに現在の教育学の最も生産的な領域の一つである『ミューズ的＝美的教育論』の特質を論じた」（岡本、p.ii）。岡本と同じようにもろもろの実践をアートとして捉える試みは近年いたるところで確認することができるが（cf.佐藤・今井、2003）、教師とアートという観点というよりはむしろ子どもとアートという視点で描かれており、教師のアート性にはあまり触れられていない。同様に、実践者が書くことの意味を美的な観点から論じたものはあま

りない。ガダマーの解釈学に基づいて議論する理由は、まさにこの点にある。彼は「書かれたもの」の内に潜む美的な特質を浮き彫りにしており、書くことと美やアートの秘められた関連性を明らかにしている。

ガダマーは、まず書く術(Die Kunst des Schreibens)は語る術(Die Kunst des Redens)や教える術(Die Kunst des Lehrens)とは全く異なることであると考え( cf.Gadamer,1983,S.354)。彼においては、書く術の固有性が問題となる。つまり、書くということは、語ったり教えたりするわれわれの行為とは異なった性質のものである、ということである。書く術は、自らを開こうとするのではなく、受け取ろう(einnehmen)とするのである(ebd.)。この考えに従えば、書く実践者は、書いている時には、自らが行った実践の受取人となる——当然、実践場面では相互的なかわり合いが生じているので、差出人であり受取人であるが——。書き手となり、受取人となっているとき、実践者は対話の相手を目の前にしておらず、まさに一人で対話を求めることになる。このとき、ガダマーは次のように問いかける。

思考と呼ばれる自分自身との対話を続けるための相手、沈黙しながらもたえず応答してくれる対話を共にする他の存在はどこにいるのだろうか。(Gadamer,ebd.;S.354)

人が何かを書くとき、われわれは対話の相手を探している。しかし、実際の対話の相手を必要としているわけではない。自分自身が問いかけ、自分自身が答えるのである。対話の相手が自分であり、また聴き手も自分自身なのである。何かを書くとき、われわれは流暢に会話をしたり、まくしたてるように話をしたりすることはない。静かな沈黙だけが流れ、その中で孤独に書くのだ。いわば沈黙の音を聴きながら、一人で自問自答しながら書くのである。もちろん何かを読むときも同じことが言えるのだが、書くときほど日常の流れが断ち切られることはないだろう。このことは、ますます消え去ろうとしている「ゆっくりと読む技術」としての文献学(Philologie)にも通じる。今日のわれわれは、何かのもとに留まる(bei etwas verweilen)ことよりも、テキストに目を通すだけ通して、情報を集めることに尽力している

(Gadamer,1984,271)。しかし、書いたり読んだりするときには、人はテキストのもとに留まり、他の情報を遮断しなければならない。まさに一つの場に滞留せざるを得ないのである。そして、われわれは書いては消して、消しては書いていく。あてどなき反復が繰り返される。特に人間の生にかかわる実践者の場合、書くということに対して特別な訓練を受けていないことが多いので、書くことそれ自体もが困難な作業となる。だが、上のIさんのように、日々の実践の中で書きとめたいことや書きとめるべきことは身近に幾つもあるし、また沈黙の声に耳を傾ければ、いくらでも書くことは現れてくる。書くということはまさに実践のもとに留まることなのである。そして、滞留した結果として生み出されるのが、たどたどしい実践者の言葉である。

「どのように書くか」ではなく、「書くということはいかなることか」という問いを立てることで、書いているときのわれわれ自身の在り方がますます問題となってくる。何かを書くというのは、書く当のわれわれ自身、書かれる対象、書かれる事柄、「何々のために書く」という意味での書く目的、こうした様々なものが何十にも折り重なっている。これら一つ一つを吟味する必要もあるかもしれないが、いずれにしても、書いている人間は、語りかける相手をもたぬまま、ある事柄とかかわり合う自分自身との対話を生きることになる。こうした状況は、詩を書く状況にとてもよく似ている。ガダマーは、偉大なヘルダーリンにとって語ることの意味を次のように言い当てている。「彼にとって語ることは、おそらく、語ること一般の原則である。語ることは言葉を探し求めることである。言葉を見つけるということは、いつもすでに一つの制限であるに違いない。実際誰かに向かって話そうとする者は、言葉を探す際にこの制限を経験する。それは、話す者はうまく話せなかったこと、話せなかったがゆえに他のもののうちに響き出すことは無限であると信じているからである」(Gadamer,1983b,S.41;p.5)。ここでいう「限界」や「制限」を見つけ出すことこそ、実践者が書くことの意味と言えるかもしれない。詩人は常に言葉を探し、そして言葉につまりながらも、ふさわしい言葉を見つけ出す。また、ガダマーは別の箇所、「どもり (Stottern)」(Gadamer, 1984, S.271) についても

触れている。言葉につまりながら、どもりながら、言葉を発したり、書いたりすること、ここに彼は大きな意味を見出しているのである。

だが、そうして産まれた詩的な言葉を論理的な言語に置き換えてしまうことで、齟齬や機微が生じてしまう。詩的言語は論理的な言語を超え出るからである。だが、こうした明白な二項対立を超えて、ガダマーは詩人の語りと論理的な語りの間に深い共通性を見出している。『書くことと語ること』という短いエッセイの中で、次のように述べている。

しかし、それにもかかわらず、この二つの経験〔筆者注：詩の一句を書く経験と文章の一文を書く経験〕には、或る深い共通性がある。すなわち、それは現在のすべての中ではなく、また目覚めた精神全体の中でもなく、その時代の中にいる人間の偉大なる情熱 (Passion; 受苦) である。そこには、書き取るようにして夜の星明りの叙述的全体を書き綴ったゲーテの詩的才能のように、魅力的な自然の驚き (Naturwunder) があるのかもしれない。しかし、また彼も、われわれの誰もがそう感じているように、時代性の苦悩に晒されていると感じていたのかもしれない。一度に全てのことを言うことのできる人間などいやしない。われわれは、口籠る存在 (Stammler) なのである。われわれは常にすでに最も近いところにいる。だが、それゆえに、その最も近いもの、つまり正しい言葉は全く出てこない。ヘルダーリンの詩の草案は、こうした情熱を示す一つの最高の例であろう。(Gadamer, ebd., S.355)

このささやかな一文の中に出てくる「口籠る存在」という言葉は、実践者の語りや記述を見事に言い当てているように思われる。実践者は、いわゆるレトリックを用いて相手を説得することや、饒舌に語ることや、よい文章を書くことを目指す必要はないのである。詩人の言葉が、口籠りながら、言葉につかえながら発せられるのと同様に、実践者も、やはり口籠りながら、言葉につかえつつ、言葉を見いだしていけばよいのではないか。その根底にあるものは、武田にもIさんにも神谷にも確認することのできる「実践者として生きる世界の中での

情熱」であり、また「驚き」(Wunder)でもある。また、その情熱や驚きこそ、金子が述べていた「じぶんでもよくわからないのだけれども『かいて』みたいという気持ち」なのではないだろうか。金子が記録をエッセイに関連させて考えているのも、実は実践者が饒舌な研究者であってはならず、口籠る存在なのだということに気付いているからなのではないだろうか。

## おわりに

本論では、実践者の書くことの意味を考察してきた。これまでの様々な実践研究の内容を反省してみると、実践者が記録を文字として残すことの意味は、研究成果を論文という形で残すことにあるのではなく、書くことそのものにあるのではないかと。そのような問いが筆者自身の中で生まれてきた。近年、研究方法や論文の書き方を学ぶ意欲的な実践者も多々増えつつある。しかし逆に、実践者らが集う私的な研究会や団体は縮小傾向にある。これまでのような研究者VS実践者という構図は崩れ、研究する研究者・実践者VS実践する研究者・実践者というような構図が生まれてきているようにも見える。いや、事態はもっと複雑かもしれない。本論文はそうした問題意識から出発した。実践者が実践記録を書くことの意味は、その記録を研究に還元することにあるのではなく、実践者が実践者としてよりよい実践を行うことにあるのではないだろうか。しかし、少なくとも現時点での実践的研究は、後者の意味を捉えかねているようにも見える。古典文献学者のガダマーの思索を本論の中核にすえたのは、まさに「書くこと」そのものに光を当てるためであった。実践者が書くことの意味、もっと言えば実践的研究の道程は、さらに考察されなければならない大きな問題であるのではないだろうか。

## 引用文献

- 秋田喜代美、実践記録と教師の専門性、『教育』12月号、国土社、2005  
 ベナー、B.、解釈的現象学、医歯薬出版、2006  
 千々布敏弥、日本の教師 再生戦略、教育出版、2005  
 Gadamer,H.G.、Wahrheit und Methode.GW1.、1960

- Gadamer,H.G.、Deutsche Akademie fur Sprache und Dichtung. Jahrbuch1979.Lambert Schneider.1980.本間謙二、須田朗訳、理論を讀んで、法政大学出版局、1993  
 Gadamer,H.G.、Schreiben und Reden.GW10.SS.354-355、1983a  
 Gadamer,H.G.、Die Gegenwartigkeit Holderlins. GW9.SS.39-41、1983b 卷田悦郎訳、詩と対話、法政大学出版局、2001  
 Gadamer,H.G.、Horen-Sehen-Lesen.GW8.SS.271-278、1984  
 Gadamer,H.G.、Lesen ist wie Ubersetzen.GW8.SS.279-285、1989  
 井桁容子、実践記録は保育の質と保育者の支えに、『教育』12月号、国土社、2005  
 鯨岡峻、エピソード記述入門、東京大学出版会、2005  
 鯨岡峻、ひとがひとをわかるということ、ミネルヴァ書房、2006  
 箱石泰和編、授業=子どもを拓き、つなぐもの、一荃書房、2007  
 早坂泰次郎、人間関係学序説、川島書店、1991  
 神谷美恵子、著作集5 旅の手帖より みすず書房、1981  
 金子奨、ゴールなき途上で、『教育』12月号、国土社、2005  
 柏木恭典、「理論」と「実践」に関する解釈学的研究、理論心理学研究2005 第7巻、第2号、2005  
 Marlene Zichi Cohen;David L.Kahn;Richard H.Steeves、Hermeneutic Phenomenological Research,Sage Publications,Inc 2000  
 大久保功子訳、解釈学的現象学による看護研究、日本看護協会出版会、2005  
 宮崎清孝、総合学習は思考力を育てる、一荃書房、2005  
 無籐隆、現場と学問のふれあうところ、新曜社、2007  
 新田義弘、現象学と解釈学、ちくま学芸文庫、2006  
 野家啓一、[増補]科学の解釈学、ちくま学術文庫、2007  
 岡本英明、解釈学的教育学の研究、九州大学出版会、2000  
 関根正明、教師 自己の伸ばし方 磨き方、学陽書房、1990  
 スターン.D.B.、精神分析における未構成の経験、誠信書房、2003  
 武田常夫、真の授業者を目指して、国土社、1990  
 Walter Thimm、Das Normalisierungsprinzip-Eine Einfuhrung, Lebenshilfe-Verlag Marburg、1995  
 鷺田清一、「聴く」ことの力、TBSブリタニカ、1999  
 鷺田清一、ことばの顔、中央公論新社、2000

## 注

- (1) こうした文書はいわゆる医師のカルテとは区別される一本質的には同じ意味なのであろうが、ここではひとまず区分しておきたい。文書の性質については今後の課題としたい。  
 (2) 齊藤喜博(1911-1981)の教育思想や教育方法を総称して

「斉藤教授学」と呼んでいる。彼における「教授学」という概念は、いわゆる教授学 (*Didaktik, didactics*) という伝統的概念とは意味を異にしている。

- (3) cf. Gadamer, 1983a, S.354. 「プラトンがわれわれに教えてくれているように、思考する上で書かれた言葉は疑わしいのである」。
- (4) 例えば、井桁はこのことに関して次のように述べている。「文字での実践記録にはジレンマがつきものです。それは肉眼で見る複数の子どもの様子や状況を正確に把握するには限界があること、文字に表すまでにかなり時間が経過してしまうことで、実践者の頭の中でろ過された強い印象に記録が左右されやすいことなど、文章だけでは的確に表現しきれない歯がゆさがあるからです」(井桁、2005、p.20)
- (5) したがって、実践者が実践記録を書くという問題も新しい問題であり、まさに近代以降に実践の学問において問題となったのである。また併せて、20世紀の学問的影響を受けて、実践的研究が登場したことも思い出しておきたい。
- (6) 野家啓一は、こうした科学的記述について、ガリレオ・ガリレイの例を用いつつ、「新たな文法」の獲得という視点で語っている。「幾何学的言語という新たな文法を導入することによって、ガリレオは「自然という書物」に関する新たな読書体験をわれわれにもたらしたのだ、と言ってもよい(野家、p.88、2007)
- (7) 書字性 (*Schriftlichkeit* ; 書かれたものの本性) については、ガダマーの『真理と方法』の第三部で詳しく論じられている。
- (8) 語るから読むと書くに変貌し、そしてさらに、読むと書くから「打つ」に変貌していったと考えるのもよいかもしれない。ますます人間の対話の身体性は遠ざかりを見せているようにも見える。鷺田は、こうした事情について、「こどばの身ぶりも弱まってきた」と述べている。(cf. 鷺田、p72、2000)
- (9) 筆者によるインタビューを文書化した。インタビューは2007年1月に行った。