

体験学習の実践知に関する大学地域連携学的的一考察 —学校におけるインターンシップやボランティアを例にして—

A Study on Practical Knowledge of Experiential Learning from the Perspective of University
Community Relations
-Internships and Volunteer Work in Schools as an Example

土屋弥生¹
Yayoi Tsuchiya¹

¹ 日本大学文理学部 / College of Humanities and Sciences, Nihon University

抄録

本研究は学校におけるインターンシップやボランティアなどの体験学習において習得が目指される実践知を現象学的、大学地域連携学的な視座から検討することを目的とした。この目的の達成のためにまず、実践知が認識と行為の両方の特徴を併せもつという先行研究の成果に基づいて、「わかる」（認識）と「できる」（行為）の関係性について現象学的分析を導入することによって、「わかる」と「できる」の一体的構造を明らかにし、そこにコツとカンという現象学的な意味核の存在を見出した。さらに、この実践知の意味核としてのコツとカンの構造について現象学的分析を試み、コツとカンの漫然一体的な構造特性を解明するとともに、和辻哲郎の風土論を考察視座として導入することによって、大学地域連携学における実践知の構造と発生様態の基本構造を明らかにした。

キーワード：現象学、地域学、風土論、コツとカン、実践の論理

1. はじめに

人類はこれまで生活のためのいろいろな作業や労働のため、あるいは工芸、技芸、武芸、スポーツなどさまざまな領域において生じた問題を実践的行為のなかで解決してきた。科学的な知識や理論だけで解決してきたのではなく、実践的思考を通じて解決してきた。われわれの実践的な経験は理論的認識に先行し、行為は認識に先行して問題の本質を捉えてきた人類の長い時間を忘れてはなるまい。

このような実践的な経験には、課題を解決するためのさまざまな知（テオレイン）や工夫（テクナゼイン）が存在してきたことは、古代ギリシャの哲学者アリストテレスの言をまつまでもない。また、古代中国の莊周（1975）は、車大工の実践的な知恵について車大工と役人の会話のなかの次のようなやり取りを紹介し、説明している。「車の輪を作るのに、削り方が甘いと〔削った穴に輻をさしこむのに〕緩くてしまりが悪く、削り方がきつときゅうくつでうまくはめこめません。甘くもなく、きつくないという程のよさは、手かげんで会得して心にう

なずくだけで、口では説明することはできませんが、そこにきまった一つのこつがあるのです。わたくしはそれを自分の子供に教えることができず、わたくしの子供もそれをわたくしから受けつぐことができません。そのために70のこの年になっても、老いさらばえて車作りをしているのです。むかしの人も、そうした人に伝えられないものといっしょに滅んでいきました」。スペインの哲学者オルテガ（1955）によれば、このような実践に内在する知あるいは知恵は、そのことに関わる人々の間では極めて重要な価値を与えられるが、一方でこのような実践的な知恵は、主観的な個人の技能と結びついた曖昧、漫然性を特徴とするものなので、テクノロジーの急速な発達によってその重要性が低下し、力を急速に失ってしまったという。しかし、近年、この実践に内在する知、つまり、実践知、身体知あるいはフランスの哲学者メルロー＝ポンティ（1967, p.241）の「昵懇知」（un savoir de familiarité）などに関する関心が、人類学、芸術・スポーツ、ジェンダー研究（上野, 2019）、地域学（山下, 2021）のみならず認知科学など自然科学的な研究領域においても高まっている。昨今、教育学の分野においても、実践現場での問題の追究を試みている教師学、教育実践学、臨床教育学などの分野を中心に実践経験に内在する知の解明が注目されている。そのひとつとして学校教育に関わる体験学習の実践知に関する研究は、学校ボラン

大学地域連携学研究 2：40-46, 2023

連絡先：土屋弥生

東京都世田谷区世田谷 3-25-40 日本大学文理学部

tsuchiya.yayoi@nihon-u.ac.jp

受理：2023年2月22日

ティア、学校インターンシップ、教育実習などを対象に行われている(村井, 2015)。このような現状をふまえると、大学などを中心としたさまざまな機関と地域の連携事業に関する研究においても、学生のインターンシップやボランティアにおける実践知研究は極めて重要であると考えられる(青山, 2022)。

油布(2018)によれば、教育活動に関わる実践知は、「学びとるべき知識」や「知識の体系」というよりは、それがどのように活用されていくのかという「操作能力」という特性があるという。このような指摘をふまえると、実践知にはある課題を解決するために必要な知(テオレイン)や工夫(テクナゼイン)とともに、現実世界で使うことができるという「能力」(Vermöglichkeit)が伏在していることがわかる。実践(Praxis)という名辞の語源は我が身で「行うこと」であり、理論(Theorie)は「見ること」によってとらえられた認識である。したがって、実践知は認識と行為の両方の特徴をもつということを確認しておきたい。

本稿ではこのような実践知について、大学と学校(地域)の協働により行われるインターンシップやボランティアといった体験学習を念頭におきながら「事象そのもの」を洞察する現象学の方法を用いて考察を加えたい。それによって体験学習における実践知の構造が新たな側面から明らかになるであろう。

それではまず実践知が認識と行為の両面をもつことをふまえて、考察するための入り口として、「わかる」(認識)と「できる」(行為)の関係から検討をはじめたい。

2. 「わかる」と「できる」

「わかる」と「できる」について Hoz(1995)を参照して語史的な観点からみていきたい。「知識< Kennen >」と「能力< Können >」は「わかる< kennen >」と「できる< können >」の間に、他方ではこの対と「知っている< wissen >」と「理解する< verstehen >」との間に存在することがわかる。なぜならば、これらの動詞は共通の語根を持っていたからである。

動詞< kennen >(知る)はゲルマン語の< kannjan >に遡り、本来は「知らせる、理解させる」という意味を持っている。さらに、< kennen >と< können >は同じ共通ゲルマン語の語根を持ち、< kennen >は過去現在動詞< kann >に関する作為動詞である。また、大陸ゲルマン語では基礎語と派生語の意味が相互に一致し、それから二次的に再び区別されている。動詞< können >(できる)には< kennen >の古い意味が反映されているが、形成された形容詞< kühn >(大胆な)も本来は< wissend >、

< erfahren >(経験する)、< weise >(教える)の意味で、動詞の抽象名詞< Kunst >(芸術、技術)も本来は< Wissen >、< Verstehen >(知識、理解)を意味した。形成された分詞< kund >(知らせる)もこの方向を指しており、< verstanden >(理解した)を意味した。

そこで次に、< verstehen >の語史を見てみると、< wahrnehmen >(知覚する)、< geistig auffassen >(精神的に理解する)、< erkennen >(認識する)の意味が含まれているが、その発生は確実には解明されていないようである。< verstehen >はもともと「何かの明確なイメージを持つ」という意味であったが、その後それに「何かをできる」という意味が付加されたので、この「何かをできる」という意味での< verstehen >は「手わざに習熟する」という意味内容を含んでいることが分かる。そのように見てくると、「何かの明確なイメージを持つ」という意味での< verstehen >には< Kennen >(知識)と< Können >(能力)が含まれていると推論できる。物事から何かを「理解する」者は、それに応じて「実現する」ことも「できる」、つまり、特定の< Kennen >(知識)を実行に移すという相応の< Können >(能力)を備えているのである。

以上のことをふまえると、体験学習において学習者が何かを理解したということは、「わかる」と「できる」が一体となってはじめて成立することといえるであろう。したがって、本来の意味での体験学習は知的に「わかる」だけではなく、何かを「できる」能力(Vermöglichkeit)を持つことではじめて成立するのである。ここでひとつ留意しておかなければならないことは、この「知的にわかる」ということが理論知や形式知を「わかる」ということを必ずしも意味しないということである。ここでいう「わかる」は、考察対象を客観的な対象、つまり、知覚内容として思い浮かべたり、説明できたりすることを意味するのではなくて、西田(1965)の「行為的直観」によってアクチュアルに「わかる」ことなのである。したがって、この「わかる」は行為することによって可能となるような実践的感覚を前提とする「わかる」なのである。このような「わかる」と「できる」の実践性をふまえれば、実践には何かを為そうとする、つまり「わかろうとする」あるいは「やろうとする」という志向性を持った意識の働きが存在していることをわれわれは見逃すことはできない。

『現象学事典』(木田ほか, 1994)によれば、フッサール現象学ではわれわれの意識はただ単に対象へと向けられているだけではなく、常に対象に意味付与する働きをもっているとされており、これを「志向性」

(Intentionalität)と呼んでいる。ヘルト(2000)によれば、この志向性の働きを通じてわれわれの意識は、直観のなかで思考作用を経ずに対象をはじめは間接的・無規定的に漫然と捉えている状況(空虚情況)から出発して、徐々にそれをはっきりと同定する状態(充実状態)に向かっていくのでこの意識は「目的論的性格」をもっているとされる。

このような意識の特性をふまえてさらにこの「わかる」と「できる」を考察してみると、「わかる」と「できる」はすぐに成立するわけではないことが分かる。実践をふまえて注意深く考察してみれば、「わかる」前には「わかる気がする」という意識の作用段階があることは容易に想像できる。例えば、目の前の生徒の問題行動がなぜ生じているのか、はじめはよく理解できない教師は、さまざまな努力によってその生徒を理解できるようにするだろう。この教師の努力の過程を、インターンシップで体験している学生は、はじめはよくわからなかった教師の行動が、注意深い観察による洞察によってだんだん「わかる気がする」ようになってくるということがある。この「わかる気がする」段階には、無意識的で受動的な、意図的な努力を傾ける前から到来する雰囲気(Atmosphäre)や気分(Stimmung)が含まれている。この方向不定な漫然性を本質とする雰囲気や気分は、サルトル(1999)の言う「全身感覚」(le coenesthésique)として理解されなければならない。サルトル身体論におけるセネステジーとしての全身感覚は、全体としての身体性そのものから生じる気分のことであり、そこには「疲れてだるい感じ」、「不快な吐き気をもよおす感じ」など、生理学的なそれとは異なる意味をもった事実であることに留意しなければならない。雰囲気や気分といった計測不可能な心情領野の出来事は、その場における感情的な雰囲気と当事者同士の間で醸し出される「気分」によってその本質を露呈してくる。この気分はシュミッツ(1986)の意味での場の状況の雰囲気から迫ってくる「気分づけられた身体の状態感(Befinden)」と呼んでもいいだろう。では、この方向不定の気分をわれわれはどのようにして感知しているのだろうか。

フッサール現象学は、体験に意味を付与する構成の働きにおいて「身体」(Körper)の果たす重要な役割を発見し、キネステーゼ¹⁾ 身体が持っている受動的意味構成能力を明らかにしている。この方向不定な雰囲気をわれわれはフッサールの意味での「キネステーゼ身体」による受動的志向性によって受け取ることになる。体験学習に参加する学生は、この「気分づけられた身体状態感」のなかでそこに居合わせる人々を対象として措定するため

の、対象を対(ペア)として構成する「対化」(Paarung)と他者を類似のもととして構成する「連合化」(Assoziation)の機能²⁾によって自分を取り巻く人々を受動発生させることで、他者の内在経験に入り込み、他者のなかで起こっている意識体験の「体験流」(Erlebnisstrom)をフッサールの「本質直観」(Wesensanschauung)によって取り出すのである。では次に、「できる」についてみていきたい。

先に考察したように、「わかる」と「できる」の語史的な関係をふまえると、「わかる」と同様に「できる」ためには「できるような気がする」段階を経なければならない。この段階では、受動的な意識層で「わかる気がする」と「できる気がする」ことが相互に浸透し合っている。体験学習に参加した学生たちは、それまでの自身の経験を引き合いに出してきて、さらには手持ちのすぐれた「できる」の手本をオランダの現象学的教育学者であるポイテンディクの意味での「生命的想像力」³⁾によって想起しながら、これからやろうとすることを実際にはやらないで思考実験的にそれをやってみる。そのときに感じ取られる「わかるような気がする」ことを下敷きにして「できるような気がする」感覚が到来したときにひとまず「わかる」と「できる」の原初形態が発生する。頭でわかって、できたと思っただけでは実際には「わからない」し「できない」。そこからは実際にやってみるなかで、意識の受動層において「わかるような気がして」、「できるような気がして」から能動的な意識層における能動的志向性の働きによって「わかる」と「できる」が同時発生し、本来の意味での実践知が発生するのである。このような実践的思考の意図的な訓練の繰り返しのなかで徐々に「わかる」と「できる」の姿がはっきりと輪郭を現すことになり、これを自覚的能動的に捉えなおすことにより実践知が成立することになるのである。さらにわれわれは、このときの「わかる」と「できる」の要となる「意味核」(noyau significatif)の発生を見逃してはならない。

メルロー＝ポンティ(1967, p.246)は、このようなある行為の発生、つまり実践知の発生を、「身体が一つの新しい意味づけによって浸透されたとき、身体が一つの新しい意味の核を同化した」と表現している。つまり、確かな「わかる」と「できる」が一体となった実践知の同定のためには、意識の受動的綜合の世界で機能しているキネステーゼ意識を構成している成分を「解体」(Abbau)することによって、つまり發生的に分析することによって顕在化させ把握する(榊原, 2009)必要がある。したがって、実践知の構造を解明するためには、能動的な意識分析とともに意識の發生的分析が必要となるので

ある。

ここでひとつ留意しておかねばならないことは、この具体的な実践知は理論知や形式知とは異なり、状況が変わればまた変容してしまう「期間限定の知」であるということである。人間は常に変化している。したがって、人的な行為は常に一回性の原理に支配されているということである。したがって、体験学習に参加した学生たちは、自身の実践知のマニュアル化に注意しなければならない。

これに関連して Buytendijk (1957) は、『人の動きを人間らしくさせているもの』(Das Menschliche der menschlichen Bewegung) と題する論文のなかで次のようなことを述べている。「動物の行動は紛れもなく感覚と運動の構造円環のなかで起きている。この場合、動物の動きには感覚運動的な動きかたが現われている。それは変化する状況に適應する基礎であり、実践的知能の現われである。・・・これは人間という実存はどのようなときにも決してパターン的な行動をしているわけではないし、そのように行動することはできないことを意味している。人間はいつでも自己意識と世界のかかわりを自分の行為そのもののなかで構成している。つまり、すべての真の人間の行動は、本人の創造的な達成行為なのであり、そこにはその行為が関連づけられている状況、もって生まれた能力、そしてその都度の課題が関係してくるのである」。このような「わかる」と「できる」が一体となった実践知のその都度性が強調されれば、そこに因果律を見つけることは不可能である。ここに本稿の考察視座として現象学が求められる根拠がある。

以上のような現象学的視座を導入した「わかる」と「できる」が一体となった実践知に関する考察によってわれわれは、実践知の意味核の解明を目指すことになる。そこで次に、この意味核をコツとカンという切り口でさらに詳細に見ていきたい。

3. コツとカン

『勘の研究』で著名な心理学者の黒田 (1980, p.26) によれば、コツとカンは同義語として用いられることが多く、両者をはっきりと区別して考察することは不可能であることに注意を促しながらも、コツをある物事を為すための要点である「習熟を形成するためのコツ」とし、カンを場の状況を「先読みして何かを為すためのコツ」として区別している。しかし、何事かに習熟していくためには、その時々の場合と適切な関係を創ることが求められるので、前述のようにコツとカンは絡み合いの構造を持っていると見ていいだろう。このことをふまえて、

まずコツについて見ていきたい。

『The Barnhart Dictionary of Etymology』(1988) の記述によれば、コツは英語では通常 *knack* という語があてられるが、俗語として *hunch* にもあてられるという。*knack* の語源は定かではないが、14 世紀中葉には *knakke* として「騙す、ごまかす」という意味があてられていたようである。このような意味が同じく *trick* にもあるのは周知の通りである。それが人間の行為における骨子といった意味内容をもつようになったのは、1581 年に子どもの教育訓練に関する表現内容として記録されたのが初めてのようにである。この *knack* や *hunch* の意味内容は、19 世紀にはそのままドイツ語にも転用され *Kriff* と訳されている。したがって、西欧語においては、確かに語感としては「騙す、ごまかす」のなかに工夫や技術的な要点といった意味を見つけることは可能と思われるものの、現在の日本語における物事の「骨子」「芯」というような意味でのコツの意味内容は認められない (黒田, 1980, pp.22-27)。

これに対して日本語としてのコツの意味内容は、石田 (2014) によれば吉田兼好の『徒然草』(第 150 段) にまで遡られるという。「天性其の骨なれども」の骨はその身に賦与された能力を意味し、わざを身に付ける身体能力可能性の「意味核」をさす。また、先述した荘子の車大工の例はまさにこのことを示しているのではないか。そしてこの職人のコツと親和性を感じさせる実践知については、これまでの研究でそれが「暗黙知」(Tacit knowledge) の次元にあることが指摘されている。このような暗黙知のもつ暗黙性の理由のひとつは現象学的視座から捉えられる。

前述したように「わかる／できる」の発生様態は、「わかるよう気がする」段階の存在を前提としていた。われわれははじめから「わかる／できる」わけではない。「わかるよう気がする」段階から「できるような気がする」段階が発生し、「わかる／できる」が一気にまるごと発生する。言い換えれば、「わかる／できる」の基盤としてのコツ実践知は、受動層と能動層をもつ意識が、まず受動層において方向不定の漫然性を特徴とする受動的総合の受動的志向性による受動的構成を経て、キネステーズ意識／身体の能動的志向性の働きによって同定されるのである。

現象学者の谷 (2002) によれば、自我は原初の癒合性の世界から発生した後、中心化機能を発揮して、すべてを自我中心的にとりまとめていくという。とりわけ、キネステーズ意識の発動とそれにともなう自我の身体構成は、自我身体中心化作用としての何事かを為すための「可

能力性」(Vermögichkeit)の基盤として機能することになる。これがコツの発生基盤なのである。したがって、コツ実践知の構造分析のためには、意識的に行われる能動的構成の分析だけでなく、無意識的に行われる受動的構成の分析が必要となる。このためには先に述べた解体という発生的分析によって、ある意識が生じるためには、どのような意識がその前提になっているのかという図式化されたコツ実践知の発生順序を明らかにする必要がある。このためには、ある意識を消去してみて、それによってその行為がうまく機能するか否かを確認し、機能しない場合は、その意識はその行為にとって不可欠な構成部分として位置づけられるので、その意識はコツ実践知の意味核となるのである。

これに対してカンはどうだろう。先述したように、カンは場の状況を「先読みして何事かを為すためのコツ」であるので、状況判断を構成化することができる能力と換言することができる。ドイツ語の「勘が良い」を意味する「良い鼻をもっている」(für etwas eine gute/feine Nase haben)という表現は、鼻という嗅覚器が周囲の匂いをかぎ分ける機能を持っていることから転じて「環境の状況を感じ取る能力」を意味することになった。状況判断ができるためのカンは「それは山勘だ」とか「勘に頼る」といった侮蔑的な表現で語られるものではなくて、実践的なキネステーズ身体能力として位置づけ考察されなければならない。

これに関連してフランスの哲学者ミッシェル・フーコー(1969)は『臨床医学の誕生』のなかで医師の治療的な「まなざし」について、治療では「すべての行為がいちどに行われているように見え、その総体は勘(tact)という名で呼ばれ」と述べて、治療行為におけるこの非言語的な「見立て」を定義しようとするとき、勘(tact)という比喩を出さざるを得ないとしている。訳者である精神医学者の神谷美恵子はtactを勘と邦訳しているが、これまさに慧眼である。村井(2014)によれば、タクト(tact)という語は、ラテン語のtactus(触れる、感じる)に語源をもち、「他者との良い関係を維持するため、または感情を害するのを避けるために、何をするか、あるいは何を言うかということについての鋭敏な感覚」を意味するという。

カナダの現象学的教育学者のヴァン＝マーネンは、教育的な意味での「タクト」を教育的敏感さ(pedagogical sensitivity)、教育的な感覚(pedagogical sense)、教育的判断(pedagogical discretion)、教育的行為(pedagogical action)の4つに大別している(村井, 2014)。それぞれの内容についてここで詳細に述べることはできないが、

いずれにも行為そのもの、あるいは環境との関係に関する感覚的能力が内包されており、その感覚は本稿で考察しているカンの地平に存在するものである。

このような意味でのカンは、キネステーズ意識/身体の働きによって方向不定の漫然性を特徴とする受動的総合の受動的志向性と能動的志向性の働きによって同定される。したがって、カンによって把握される「気分」や「雰囲気」は恣意的、心理的な主観的空想ではなく、現実の生活世界の意味構造を保証する本質的なものなのである。

黒田(1980)が論じているようにコツとカンを明確に区別することは不可能である。例えば、学生がインターンシップにおいて生徒の学習指導の際に、ある特定の生徒の指導をしているときには、学生の意識の志向性は当該の生徒に向かっていて、他の生徒の方にはその志向性は届かない。つまり、特定の生徒に学習内容を理解させるためのコツ実践知が起動しているときには、その他の生徒の状況を把握するためのカン実践知は背景に隠れることになる。このように実践知の発生は、その時々の場合に応じて「いまここ」でこの私が何かを為そうとすればコツが前景に現れ、そのコツを発揮するための状況に志向性が移ればカンが前景に現れるといったように、ヴァイツェッカー(1975, p.59)の意味での「相互隠蔽の原理」(Drehtürprinzip)によって構造化されているのである。先ほどの例で言えば、一定の力量のある学生は特定の生徒を指導しながらも、カン実践知を起動させて、教室全体の学びの雰囲気を確認しながら指導することができるかもしれない。教室が騒がしくなったり、落ち着きがなくなってきたりしそうな雰囲気が発生した場合には、タイミングよく教室の学びの雰囲気が壊れないように対処するだろう。ここにコツとカンの相互隠蔽の原理が垣間見られる。

ここまでコツとカンとしての実践知の現象学的基本構造について考察してきた。しかし、ここで明らかにされた構造は、さらに具体的な体験学習の場面を分析することによってさらに精密化できると考えられる。さらに、大学地域連携学の観点からは、それぞれの学校特有の「風土」をふまえた視点を導入することが求められる。

4. 実践知の風土性

学校におけるインターンシップやボランティアといった体験学習は、当然のことながらさまざまな地域の学校で行われている。このことは、現職教員はもとより、体験学習を行う学生もさまざまな学校文化やそれに影響を与える地域文化にふれることを意味している(別所ほか、

2015；久富，2006；油布，2018)。ここではこのような体験学習の場と実践知の関係について、和辻哲郎の「風土論」の視点をふまえて、大学地域連携学的な視点から体験学習におけるコツやカンとしての実践知の特徴について考察を深めたい。

和辻はその著『風土—人間学的考察』のなかで「風土」についてまず、「風土と呼ぶものはある土地の気候，気象，地質，地味，地形，景観などの総称である」と第1章「風土の基礎理論」の冒頭で記している。しかし、和辻が「風土」として捉えようとしたことは、客観的存在としての気候や地形などではなく、人間の生の具体的地盤（和辻，1996，p.3），換言すれば、人間が主体として環境との志向的關係構造のなかで出会われる自然，これこそが和辻の意味での「風土」なのである。なお，ここで注意しておきたいのは，和辻のいう志向性とは心理的内容ではない（和辻，1996，p.14）ということである。ハイデガー存在論の影響を受けている和辻の志向性は，現象学的な意味で理解しなければならない。なぜならば，和辻のいう風土とは，人間から切り離された純然たる自然の世界ではなく，一定の態度をもってそれに接する人間に対して現出してくる世界に他ならないからである（藤田，2003）。このような人間存在のあり方はまさに現存在というべきものである。したがって，このような意味での自然は人為的・文化的なものの対立項として存在する自然ではなく，われわれの生活や知的営みが行われる生活世界としての自然としてわれわれの前景に現れることになる。したがって，学校という場の風土や文化といったものの分析においては，和辻の風土論の視点や現象学的考察が必然となる。このような論理的結末を首肯するならば，学校におけるインターンシップやボランティアといった学生の体験学習における実践知の解明においては，風土論的な視点の導入が不可欠となる。したがって，前述した実践知としてのコツやカンにおける雰囲気や気分の問題は，厳密な現象学的考察をふまえて風土論的な再考が求められることになるだろう。大学地域連携におけるこの問題は連携事業における実践知の解明のための基盤研究に位置付けられるだろう。

5. 実践の論理—まとめにかえて—

本稿では体験学習における実践知の構造を現象学的視座から考察し，新たに大学地域連携学的視点を導入して考察してきた。実践知には知的に知るということと，能力として知っていることを「できる」ということが内在していることをふまえて，まず「わかる」と「できる」の關係系について現象学的視座から考察した。その結果，

実践知の理解においては，語史的分析から「わかる」と「できる」を一体的に捉えることが必要であることが明らかにされ，それにもとづいて両者に現象学的分析が加えられた結果，「わかる／できる」を構成する意識には受動層と能動層が存在することが指摘された。さらに，このような意味での実践知には，その実践知を構成する意味核の存在が明らかにされ，それは何事かを成し遂げるためのコツやカンとして位置づけることができた。この意味での実践知としてのコツとカンは相互隠蔽の關係にあり，実践においてに機能していることも明らかにされた。体験学習における実践知の解明においては，まず，本稿で考察してきた現象学的な視点をもつことが求められる。

最後にこのような実践知の理論化の問題について少しふれておきたい。社会学者のブルデュ(1988)はその著『実践感覚』のなかで「実践の論理」について次のようなことを述べている。実践についての理論的ヴィジョンを，実践に対する実践的關係だと理解する理論的誤謬，つまり，実践の本源の位置に，実践を説明するために構築する必要のあるモデルを置くという誤謬を解き明かし，実践が示しうる論理性を実践に求めるがために余儀なくされる実践から非首尾一貫性を強奪するとか，不自然な首尾一貫性をむりやり押し付けることを避けなければならない。換言すれば，実践には論理学のものとは違う論理，ヴァイツゼッカー（1975，p.185）の言葉を借りれば，「反論理性」（antilogisch）を認めなければならないということになる。このような視点は佐藤（1998）が指摘している「理論の実践化」（theory into practice）や「実践の典型化」（theory through practice）の問題意識とも通底する。

本研究で解明をめざした実践知としてのコツやカンは「その都度性」をもち，現象学的にはその時々の場合との対峙から生成・消滅を繰り返しながら相即を保つことによって発現するものと解することができる。したがって，一般的な意味における因果關係や論理性をもつことはできないので，現象学的な「普遍化」の手續きとしての「種」から「類」への段階を上昇すること，つまり，実践知としてのコツ／カンは「類的普遍化」⁴⁾の作業によって一般化されることになる。体験学習における実践知の理解はこのような思考的枠組みのなかでこそ本質的である。さらに，本稿ではこのような実践知の理解に大学地域連携学的な視点として「風土論」の導入を提案した。この点についてはさらなる考察が求められる。ここには教育学，臨床教育学，教育実践学，地理学などと大学地域連携学の協働の場が準備されていると思われる。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP21K02612 の助成を受けたものです。

注

- 1) 『現象学事典』(木田元ほか, 1994, p.89-90) 参照。フッサールの意味でのキネステーズとは、運動と感覚との不可分な結合、ないしは運動としての知覚を意味する。
- 2) 『現象学事典』(木田元ほか, 1994, p.341・476) 参照。「対化」とはフッサールが他者論において用いた用語で、固有領野において現れたある物体が私の身体との類似性によって対 (Paar) をなすこと、そこからさらに私の身体からの意味の移譲によって他 (他者) の身体という意味を得るようになる現象のことをいう。また、「連合」の原理は同質性と異質性もしくは類似と対比であり、そのはたらきは「類似したものが類似したものによって覚起され、類似していないものと対比される」という事態を産み出す。
- 3) Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung, Springer Verlag, S.148-157. 参照。Buytendijk の「生命的想像力」とは、過去に体験した出来事を「今ここ」にありありと思ひ浮かべることができる能力を意味している。
- 4) 『現象学事典』(木田元ほか, 1994, p.105) によれば、「類的普遍化」とは、類一種関係の系列を前提として、ある領域に属する最低種からより高次類へと類一種の系列の階梯を上昇することである。

引用文献

- 青山清英 (2022) 『大学地域連携学研究』がめざすこと。大学地域連携学研究, 1 : 3-4.
- Barnhart, R. K. (1988) The Barnhart Dictionary of Etymology, H.W.Wilson Company.
- 別所崇・松嶋秀明 (2015) 国内における「学校文化」研究の展望—スクールカウンセラー研究への展開可能性を探る立場から—。人間文化, 39 : 11-21.
- ブルデュ, P. / 今村仁司・港道隆訳 (1988) 実践感覚 I. みすず書房, 130-140.
- Buytendijk, F.J.J. (1957) Das Menschliche der menschlichen Bewegung, Der Nervenarzt, 11, 1-7.
- フーコー, M. / 神谷美恵子訳 (1969) 臨床医学の誕生。みすず書房, 170.
- 藤田正勝 (2003) 和辻哲郎「風土」論の可能性と問題性。

- 日本哲学史研究, 1 : 1-15.
- ヘルト, K. / 浜渦辰二訳 (2000) 20 世紀の扉を開いた哲学。九州大学出版, 24-26.
- 久富善之 (2006) 「地域社会と学校」の文化論的課題。教育と社会研究, 16 : 29-38.
- Hoz, A. (1995) Bewegung kennen und können – Zur Didaktik einer “bewegung verstehenden” Sportlehrer(innen) ausbildung, Bewegung verstehen, Verlag Karl Hofmann, 181-195.
- 石田真理子 (2014) 英米における教師教育研究の動向—実践知の継承を中心に—。東北大学大学院教育学研究科研究年報, 62(2) : 209-225.
- 木田元・野家啓一・村田純一・鷲田清一 (編) (1994) 現象学事典。弘文堂。
- 黒田亮 (1980) 勘の研究。講談社。
- メルロー=ポンティ, M. / 竹内芳郎ほか訳 (1967) 知覚の現象学 I. みすず書房。
- 村井尚子 (2014) ヴァン=マーネンの教育的タクト論 : 定義と特徴。大阪樟蔭女子大学研究紀要, 4 : 181-192.
- 村井尚子 (2015) エピソード記述と教育的契機の記述による教育実習へのリフレクション。大阪樟蔭女子大学研究紀要, 5 : 185-194.
- 西田幾多郎 (1965) 行為的直観の立場。全集 VIII. 岩波書店, 90.
- オルテガ, G. / 前田敬作訳 (1955) 技術とは何か。創文社。
- 榊原哲也 (2009) フッサール現象学の生成。東京大学出版会, 311-316.
- サルトル, J.P. / 松波信三郎訳 (1999) 存在と無 (下)。人文書院, 658 以下。
- 佐藤学 (1998) 教師の実践的思考の中の心理学。心理学と教育実践の間で, 東京大学出版会, 9-55.
- シュミッツ, H. / 小川侃編訳 (1986) 身体と感情の現象学。産業図書, 48-50.
- 荘周 / 金谷治訳注 (1975) 荘子第二冊外篇。岩波文庫, 174-177.
- 谷徹 (2002) これが現象学だ。講談社, 232-233.
- 上野千鶴子 (2021) 情報生産者になる。ちくま新書。
- 油布佐和子 (2018) 実践知を創造する—新たな教師教育を求めて—。学校教育研究, 33 : 48-60.
- ヴァイツゼッカー, V.v. / 木村敏・浜中淑彦訳 (1975) ゲシュタルトクライス。みすず書房。
- 和辻哲郎 (1996) 風土—人間学的考察—。岩波文庫。
- 山下祐介 (2021) 地域学入門。ちくま新書。