

「形象－対話環」理論の探究 —— 三木清『構想力の論理』を拠点として ——

村 井 万里子

(キーワード: 「形象－対話環」理論, 構想力, 三木清, 岡本夏木, DeSeCo, コンピテンシー)

I はじめにー問題領域

本研究は、「国語科教育」において、教育実践研究の「方法論」としての理論のみでなく、内容としての「言語と教育の交差する特異な実践学」としての、理論的な「目的・方法・内容・背景(他学との関係)」を、総合的・恒常的に問う「基礎論」研究分野の必要性を、改めて提起することを目的としている。

「国語科教育基礎論」の用語は、恩師野地潤家の提唱した研究分野(注1)である。国語科教育実践の基底を支える学問として、言語・文学・哲学の理論を考究する。その基礎を築いたのは1920年代から30年代にかけて活躍した垣内松三や西尾実の言語教育原論であり、これらを実践の基礎にとらえなおす仕事が1970～80年代にかけてなされた(注2)。言語哲学(解釈学・現象学, 言語論・文学理論を含む)、発達心理学、垣内形象理論などがその射程にあった。しかし、90年代から2000年代にかけて、国語(科)教育基礎論は領域としての独立性を十分に発展させることができず、個々の分野が個別に自ら関係ありと判断した背景学問や理論と結びついて実践や研究の客観性・科学性を主張する向きが強くなった。そのこと自体は科学性の浸透がもたらす先進的な動きとして首肯されるが、「国語科教育」全体を統括する基礎論に結びつけられなかったために、現在2010年代の国語科教育は言語(特に日本語)を通して人間を世界と歴史に結びつけるという全体観を著しく弱めていると言わざるを得ない。

一方、経済が世界規模に拡大して地域間・階層間の富の偏在が進み、地球環境の悪化と地域紛争の劇化が進行し未来を揺るがす事態が進行している。国際機関が「持続可能な開発目標17(SDGs)」を定めた中の第4項目に「4. 質の高い教育をみんなに」があるが、これより前、主に経済的見地から教育の効果と効率の問題に取り組んだOECD(経済協力開発機構)「コンピテンシーの定義と選択: その理論的・概念的基礎プロジェクト(通称DeSeCo)」は、成人と若者の教育の必要性を実証的に把握するための「枠組み」を作り、国際的学力調査を開始した。そこには、現在当面する課題に立ち向かう能力が必ずしも「学歴」(学校を卒業すること)では育成できていないという危機感がある。「学歴」がなくとも優れた能力を有し、逆に「高学歴」ながら低い能力しか持たぬケースが見られることは日本でも古くから知られていた(注3)が、いよいよ国際レベルでこれを問題化する必要に迫られてきたのである。DeSeCoでは、社会で「真に生きて働く能力」を、学校が育てる「学力」とは別に「コンピテンス(コンピテンシーともいう)」と名付け、学校はもとより職業人となってからも生涯にわたり育成し続ける必要性が強調されている。この21世紀の教育の方向を基礎付ける「コンピテンシー・ベースの教育実践」の考え方において、言語の教育・国語科教育は本来の統括力を十分発揮することができないでおり、その相対的重要性を弱める方向へと流され、一連の動きに巻き込まれる状況になっている。

「コンピテンシー・ベース」の教育とは、人間が社会生活のなかで発揮する有能性を「コンピテンシー(コンピテンス)」として取り出し、それが身についた状態をゴール(目的)として教育カリキュラム全体を構築し、実行・成果・検証を重ねて効果を高めようとする考え方である。この考え方を主導したOECD(経済協力開発機構)のDeSeCo(「コンピテンシーの定義と選択 Defining and Selecting Key Competencies」プロジェクト)では、周知のように、コンピテンシーを以下の3つのカテゴリーに分類した。(注4)

1) 自律的に活動する力, 2) 道具を相互作用的に用いる力, 3) 異質な集団で交流する力

これら各カテゴリーには、下記のように3つずつ「キ・コンピテンシー」が位置づけられた。(第3章 キー・コンピテンシーー人生の重要な課題に対応する pp. 105-121)

<p>1) 社会的に異質な集団で交流する力</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 他者とうまく関わる ・ 協力する ・ 紛争を処理し、解決する
<p>2) 自律的に活動する力</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 大きな展望、あるいは文脈のなかで行動する ・ 人生計画と個人的なプロジェクトを設計し、実行する ・ 自らの権利、利益、限界、ニーズを守り、主張する
<p>3) 道具を相互作用的に用いる力</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用する ・ 知識や情報を相互作用的に活用する ・ 技術を相互作用的に活用する

これら3項目の背後もしくは基礎にある「理論的・概念的基礎」として、「現代生活の複雑な要求に直面した思慮深い実践」が挙げられている。それはさらに3項目に分けて述べられ、傾聴に値する。

- 社会空間をのりきること
- 差異や矛盾に対処すること－「あれかこれか」を越えて
- 責任をとること

これらを総括する述べ方として「前書き」には、「個人が深い思慮をもって考え活動し、慣習や規則どおりの適用でなく変化に応じて経験から学び批判的スタンスで活動する」と補説されている。

これらの「能力（コンピテンシー）」が、現代・近未来社会が、地球市民とりわけ先進国とされる国民・市民に求められる能力として、経済の力を中核にして政治や科学の働きを個人の生活・集団・社会の運営に結集するために集約されたわけである。これらが「地球規模の経済活動」を「うまく達成していく」ために必要であることは確かである。しかし、ここに「コンピテンシー」として切り分けられた目標をそのまま「教育活動の目標・到達点」に据えることには、大きな問題がはらまれている。

第一は、9つのコンピテンシー、3つのカテゴリー、背後・基礎にある哲学（理論的・概念的基礎）がもつ大きく強い「総合性」が、項目としてのコンピテンシーとして切り分けられたとたんに、矮小化されて受け取られることである。これらは少なくとも、各国各分野の偉業を成し遂げた（しかし偉人ではない普通の）「人」の業績とともに、理解しなければならない。同時に、具体的に歴史に残された悲惨な「失敗」とともに緊張感をもって受けとめられねばならない。「説話」「小説」「伝記」「歴史研究」のほか、日本では「プロジェクトX」「プロフェッショナル－仕事の流儀」など、すぐれた「物語」がとりあげる精神的基盤への強い興味と共鳴が必要である。また何より、この本『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』という本に対して、「つまみ食い」ではなく、この書物全体を切実に深く読み込みリテラシーが「コンピテンシーの理解」には不可欠である。

第二は、科学や経済力自体の危険性が十分に構造化されていないことである。確かに、さまざまな問題に対して「適切な距離をとる」「矛盾を無理に解消しようとするのでなく、全体を構成する緊張関係として捉える」などの「コンピテンス」の基盤の解説にこれが含まれているであろうことが推察される。しかし地球規模の経済活動がもたらす危険性については特別に留意されるべきではないか。「身近な生活感・感性の練り上げ方の伝統の保護や、歴史的・精神世界の尊重」が「地球規模の経済機構」と「均衡」していくことが重要である。「均衡」の手本（典型）は「地球誌」及び「生物（生命体）」にあるが、現状ではこれらを科学・技術の対象とする一方で、そこから「均衡」の存在論的意義を受け取ることは学習者の感性に任されており、多くの場合形式化・矮小化されて単なる「知識」レベルの問題として受け取られる傾向がある。

第三に、「教育・発達の原理」を軽視する傾向が見られる。DeSeCoのコンピテンシーは、世界共通の「能力の評価項目」を取り出すために基盤となる概念と枠組みが選定された。最後にたどり着いた「コンピテンシー」を能力の評価項目に据えて「評価」が行われる。この目的・ゴールから一連の工程を作成する「逆向き設計」は、「目的ある活動」を成し遂げる上で必須の手続きである。しかしそれが「教育」に持ち込まれる際には、「（生き物としての）発達と生成の原理」の方が、より優先されねばならない。

たとえば、成人対象の期間をおいた調査や、現状の義務教育終了段階の調査（PISA）の成果に基づき、「いくつかの国は初等教育の早期の年代の子ども達の調査を加えることに興味をしめしており、それによって早期の学年におけるスキルの獲得についてのよりよい見識が得られるだけでなく、早期の年齢集団から義務教育終了時のPISA 集団までの成長を測定しようとしている」（p. 187）と指摘される動きは危険である。

また、PISA の影響を強く受けて改定された平成29年度学習指導要領では、「総則」「第一」「2」において「児童の発達の段階を考慮して」と2度繰り返されていることも気付きである。一見「発達」を重視しているかに見えるが、この「付け足し言及」では、「発達」が単に「単純から複雑へ」、「易から難へ」という直線イメージで捉えられることの危険性への配慮がない。すなわち、これは「幼い子どもに難しいことを求めるな」という注意事項に過ぎず、「子どもができるようなら難しいことをやってもかまわない」という判断を排除していない。この際の「この子どもにはできる」の見方が皮相に流れがちなのである。

PISA が「おとなの世界のコンピテンシー」に繊細かつ深い理論的基盤を用意しているのに比して、初等・中等段階の子どもの発達・成長の過程における繊細さ・微妙さへの配慮は浅いといわざるを得ない。この時期の子どもの「能力」は発達の遅速・個性の幅・成長への萌芽の現れ方の違いが大きく、「調査が入る」こと自体が大きな圧力となる可能性が高い（注5）。「発達心理学」の分野で、一般に広く知られる「基礎論」的な仕事（一次的言語、二次的言語、等の概念提起）を残した岡本夏木は、乳幼児期から児童期の子どもの発達を捉えるには統計的調査よりも「個別観察に徹する」ことが必要であると述べている。（注6）

第四に、3つめのコンピテンシーカテゴリー「3）道具を相互作用的に用いる力」のキーワードとなっている「相互作用的に」の問題と、キー・コンピテンシー間の関係・コンスタレーション（星座）性である。

「「道具」は単なる受け身的な媒介物ではなく、「個人と環境の間の能動的な対話」に欠かせない部分である（Haste, 2001, p. 96）文字通り人間の心身を拡張したものなのである。」 p. 116

「私たちは道具を通じて世界と出会うという考え方が底流にある。これらの出会いが、世界を意味づけ、世界との相互作用における有能さを作りだし、変化への対処や新たな長期的課題にどのように対応するかを形作る。したがって、道具の相互作用的活用とは、道具とその活用に必要な技術的スキルをもつだけでなく、道具の活用を通じて確立される新しい形の相互作用を認識し、日常生活において自らのふるまいをそれに従って適合させる能力を含意している（Haste, 2001）。」（「第3章 キー・コンピテンシー」 pp. 116－117）

「コンスタレーション（星座）の概念が、キー・コンピテンシーの相互関連性や文脈特異性を表現するために提案されている。前提となっていることは、いかなる目標に到達するためにもコンスタレーション、つまり適用されるそれぞれの文脈や状況によって異なるキー・コンピテンシーの相互に関連しあった組合せを必要とするということである。中心となるのは、状況の枠組みを形成する文化的、状況的、その他の文脈的に特別なキー・コンピテンシーを具体化することである。」 p. 122

ここに示されている「相互作用的な道具の使用」「状況によって異なるコンピテンシーの組合せ：星座概念」には、「数種類のコンピテンシーがすでに獲得されているべき成人」の、「状況に応じたコンピテンシー組合せ発動」がイメージされている。

「教育」の立場から見れば、この逆方向、即ちコンピテンシーが育成され、分化していく過程こそが問題である。もちろん両方向が必要なのであるが、DeSeCo の関心はあくまでも成人に必要な能力の特定にあることがわかる。「対話環」理論は、むしろ生成過程を注視する理論であり、そこには成人社会での必要性を想定する「見通し」の発想は不可欠であるものの、子どもの成長過程とそれを同時に保持して考えていくことが必要である。先取り感があるが、「ホリスティック（全体性）」「総合性」の概念の重要性は、個別のコンピテンシー研究よりも、三木清が追究した「総合性」の淵源としての「構想力の論理」の追究にこそ重要な知見が期待できる。

本論考は、既述のような問題意識に立って「対話環」理論を要請するための基礎研究の1つである。

「国語科教育基礎論」が本来そなえるべき「言語教育基礎論：「言葉を生みだす人間」への歴史的・哲学的アプローチ」の一つとして、三木清『構想力の論理』1939・1946, 合2008版を取り上げる。

三木清『構想力の論理』は、「神話・制度・技術・経験」の4つの章から成り、次に計画されていた「第5章 言語」を加えて全5章で完結される予定であった。著者の死（1945年8月）によって「第5章 言語」は書かれなかったが、4つの章の根底には、西洋哲学の合理論と真摯に向き合いながら、合理性と並ぶ位置に感性の復権をめざし、従っていまだ明白にされていない「基底」に「構想力」の存在を突き止め、これを論理的に位置づ

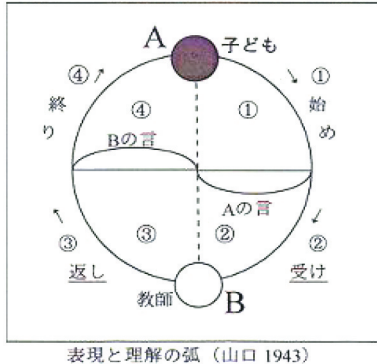
けようとした労作である。この「構想力」は、予め結論的に述べれば「コンピテンシー」の源でもある、と推定できそうである。即ち、「構想力」を育てることによって「コンピテンシー」の獲得は確実にもたらされる。逆に、「構想力」を枯らすような力が加われば、どのように焦っても「コンピテンシー」は獲得できない。

以上の結論を導く前に、まず、三木清の追究した「構想力」とは何かを明らかにし、これが、稿者が年来考え続けている「形象－対話環」の働きに同定される可能性を探ろうとするのが、本論考の目的である。

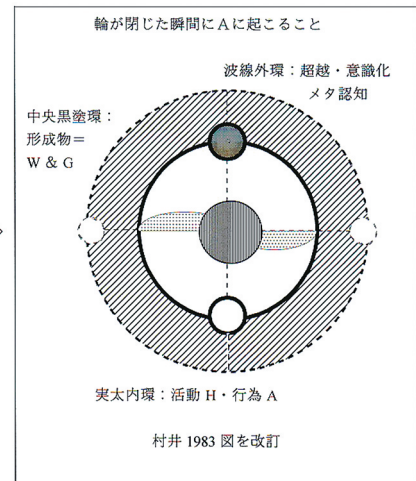
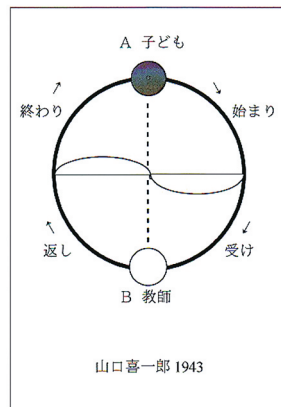
本稿で用いる「対話環モデル」は、主に、下記の図1、図2を指す。

(図1)

<図1> 表現学習の対話環 (言語生成環)



(図2)



Ⅱ 三木清「構想力の論理」が示唆する「対話環」の本質

Ⅱ. 1 「形象－対話環」理論と三木清「構想力の論理」

本研究が対象とする「形象－対話環」理論（以下、「対話環」理論）は、日本語教育者山口喜一郎が「直接法」による言語教育経験をもとに築いた「言語教育基礎論」モデル（1943・1952）をベースとする。村井1981は、この山口モデルが内包する「超越」機能を視覚化するために、垣内松三の「形象の機構・層序」理論（1932等、以下「形象」理論）を加えて「三重環モデル」を考案（1986修士論文）し、これによって芦田恵之助の国語科教育（特に綴り方教授）実践や、その他経験的事実を基礎づけることをめざした（1989）。しかし、手探りの直観的作業による基礎的モデル構築に止まっていることを強く自覚していたものの、図型としての「モデル」図を意義づける「説明の精緻化」が進まず、研究は20年ちかく、道半ばで頓挫していた状態にあった。2012年前期に母校広島大学への内地研究の機会を得たことをきっかけに、その突破口を「哲学」による基礎づけに求めて、80年代に本を入手したまま読み得ていなかった廣松渉の「もの・こと・ことば」論との関係付けを図り、ようやく徐々に動き出した。この方向を進めて、「対話環」理論を「教育・国語教育」営為の根本に位置づける理論を求め、昨年（2017）秋、哲学者三木清の追求した「構想力の論理」1939・1946、合2008版）に出会い、まる一年かけて、三木清の追求した「構想力」が「対話環」の働きの究明と重なるのではないか、という仮説を得るに至った。本論考は、上記仮説の検証をめざして、「対話環」理論と、三木清の「構想力の論理」との関係・親縁性を明らかにすることを目的とする。

三木清の「構想力の論理」は、ギリシア哲学・アリストテレスの形式合理論に由来する近代西洋哲学の自然科学を基礎とする客観的合理性に対して、「人間の創り出す“形”」の基盤となる「目的論」的論理の、より深い基礎性・基盤性を主張した理論である。西洋合理主義が人間を超えた「普遍的存在」「普遍性への超越」を根本的存在論の主題（テーマ）とするのに対し、三木清はこれと真摯に対峙してその価値を明らかにしながらも、同時に、それが否定的に捉える人間の感性・主観性の価値を一段掘り下げて、目的的存在論の基盤性を追究している。具体的な方法としては、西洋思想史理論の見方を用いて「神話」「技術」論を捉え直し、イギリス経験論を大成したヒュームの「懐疑的经验論」をていねいに追い、さらにヒュームに触発されこれと対決したエマニュエル・カントの批判書を対象にして、実はカントの考察の中に「構想力の基盤性」が認められることを指摘した。三木清は、この考察をさらに「言語論」に拡張しようという意図を公に示したところで、その人生の幕を閉じた。

『構想力の論理』2008年・燈影舎は、下記のような目次になっている。(節番号は引用者による)

これに窺われるように、三木清自身の独自の哲学体系の構築を意図して計画された理論である。カントとの対決は、三木清の理論のなかで重要な部分を占めるが、すべてではない。第1章から第3章までの「神話」「制度」「技術」には、解説者の言葉を借りれば「華麗な」思想的展開が認められ、わかりやすさと読み手を鼓舞する華麗な論理展開によって時代の寵児として迎えられる要素が充分にあった(解説：大峯顯 p. 410)。これらの章には、「社会」の形成と維持・発展、そこで生産される技術の役割と、逆に技術が社会・人類の存続に果たした役割等について、大きな示唆を与える。21世紀に入ってここ20年ほどの間に新たな発見と遺伝子を用いた研究方法によって長足の進歩を遂げた「人間学」であるが、かつて30種ほど出現した人類が、結局現在のホモ・サピエンス一種に絞られる過程で起こった300万年の歩みを基礎づけ、「人間とは何か」を捉える手がかりを今日の人間にもたらす思索となる可能性を、十分に備えている。国語科の基盤を掘り下げるための「国語科教育原論」としてうまれ替わらせる試みが、本研究の最終的目的である。

第1章 神話	
(1) 神話の性質と哲学の根底	6
(2) 神話と歴史	40
(3) プラトンにおける神話	56
(4) 神話と構想力	68
第2章 制度	
(1) 制度と構想力との関係	78
(2) 呪術・技術・科学	102
第3章 技術	
(1) 技術と構想力との関係	148
(2) 呪術・技術・科学	154
第4章 経験	
* (1) 経験と構想力との関係	208
(2) イギリス経験論	224
* (3) カントにおける構想力の問題	261
(4) 「判断力批判」の意義	313
(5) フィヒテの生産的構想力	373
(6) 弁証法の根源としての構想力	386
解説	409
三木 清 略年譜	442
人名索引	446

Ⅱ. 2 「経験論」を基礎づける「構想力の論理」

三木清は、「経験」と「構想力」とが密接な関係をもつことを、「第4章 経験」冒頭の節「経験と構想力との関係」で説述する。

まず、「経験」が二重の意味、即ち「ある客観的なもの・事実」の意味と、「つねに主体に関係付けられている主観的なもの」の二つの意味を持つことを指摘する。そして「イギリスの経験論哲学」は、「経験を心理的なもの、意識のもの」と捉える見方を徹底することによって、結局「我々是我々自身の観念或ひは感覚のほか何物を知覚するのであるか……実に物と感覚とは同一のものである。」(p. 210) という結論に至った。

このことを、三木清は次のように総括する。(下線引用者：村井)

「経験論は経験というものを主観化してしまった。経験論にとって経験は主観性の全く染みこんだ心的状態となる。ところで経験のかくの如き主観化は、経験論の哲学が経験を主として知識の問題と見たということに関連している。知識の立場においては、経験は単に意識の事柄であることが可能である。その場合には、経験の主体すなわち知るものは心或いは意識、いわゆる主観であり、経験は全く意識或いは主観に現れるものと考え得るであらう。」p. 210

これに対して、経験が「客観的なもの・事実」でもある側面を、次のように言う。

「しかるにひとたび行為の立場に立つならば、経験の主体は単なる意識であることができず、経験は単に意識の現象であることができない。この場合、経験の主体すなわち行為するものは自体を有するものでなければならず、経験は意識の現象に止まることなく、客観的世界における出来事でなければならぬ。」 p. 210

ここに述べられた「知識の立場」と「行為の立場」こそ、「経験の二面性」を見分ける観点である。ただし、この二面性は、分離されるものではない。

「もとより経験はつねに知識の意味を含んでいる。経験するとは一定の仕方で知ることである。従って行為の立場は知識の立場に抽象的に対立するものであることができぬ。むしろ知識の問題をも行為の立場において考えるところに経験の概念の本来の意味が存しなければならない。経験論の哲学は経験を単に心理学的なものと考えることによつて実は知識の問題をも解決し得なかつたのである。」 pp. 210-211

波線下線部について、経験論の哲学者バークリー、ロックの考え方の問題点を指摘し、次のように総括する。

「いずれにしても物を単に心の外にあるものと考えることは、経験の主体を単に知るものすなわちいわゆる認識主観と看做す立場にとつてのみ可能である。知識の立場においては、主体は意識であり、物とは意識の外にあるものであると考えることも可能であろう。この点において、意識の外に存在を認めるか否かが唯物論と観念論とを区別する基準であると主張する唯物論も、実は、自己の排斥する観念論と同様 なお知識の立場に止まって真に行為の立場に立つものではない。」 p. 211

ここに言われる「知識」は記号、特に言語記号として存在している。すなわち知識の学習を、単純に言語の学習として看做す傾向が一般に存在するのである。「対話環」理論は、次に三木が述べる「行為の立場」に立つ言語論であり、「言葉とは言語行為である」という事象を図式で表した理論なのである。

「行為の立場においては、主体は身体を具えたものであり、物が主体の外にあるということは単に意識の外にあるということではなく、むしろ自己の身体の外にあるということでなければならぬ。かかるものとして初めて物は独立であるといい得る。」 p. 211

「主体はまた単なる意識でなく、独立な存在である。行為の主体であるものと この主体に関係付けられるものとは 共に一つの世界においてあり、この世界におけるそれぞれ独立な存在である。かくして 経験とは独立な存在と存在との関係である。独立なものと独立なものとの関係にして真の関係であり、それらのものは一つの世界においてあることによって関係することができる」 p. 211

本論考が主題とする「対話環」を形づくるものは、2つの「主体」とその「共働行為」である。「共働行為」によって生じる「環」が囲い込んだ「対象世界」は「知識・技術・言語」のゆりかごである。「この世」である世界に独立に存在する2主体が、共働して囲い込んだ「対象世界」の中に、「形」すなわち「言語」（知識・技術）が生成することを視覚化する「図式」であり、これは「経験」の図式でもあり得るのではないか。三木清は「経験」の特性についてさらに次のように言葉を継ぐ。

「経験は独立なものと独立なものとのいわば出会いである。経験論において経験が単に受動的なものと考えられたのは知識の立場に止まるためである。経験は動的な行為的な関係として出来事の意味を有し、この根源的な意味において歴史的である。知識も単に意識と物すなわちいわゆる主観と客観との関係として考えらるべきではなく、存在と存在との或る特定の関係として考えられねばならぬ。」 pp. 211-212

前の引用から続けて読めば、「存在と存在との或る特定の関係」の「存在」には、「主体」と「物・事」との両者が含まれると解釈されるが、この文脈を離れると、「存在と存在との或る特定の関係」が意味することは「客観的な物と物との関係」として受けとめられやすい。「対話環」図（モデル）の特長は、同じ「存在」のなかの行為「主体」と「もの・こと」とを「行為」によって関係付けて示すところにある。一般的に見られる「主体－もの－主体」「主体－言葉－もの」等の「三項関係図」は、関係を示す「直線」がどのように・なぜ生じたかが表されない。その直線の機能・特性には、人間の「感性・感覚」が働いているのである。そのことを、三木清は次のように述べる。

「経験的知識というものは意識的自己の受動的状態として考えられるのでなく、行為的自己と環境との行為的關係から考えられねばならぬ。感覚の重要性も行為的自己の立場において初めて十分に理解し得ることである。感覚は身体的行為的自己の尖端として経験の尖端である。」 p. 212

「経験と実験とは普通に何か異なるものと考えられているが、元来 experience（経験）という語と experiment（実験）という語とは同じ語源を有し、共に experiri (to try) すなわち 試行する という意味の語から出ている。人間のすべての行為は本質的に技術的であつて、経験はすでに或る実験である。経験は実験と同じく操作

的に試みることであり、試みては誤り、誤っては試み、かようにして行為的に得られる知識が経験にほかならない。」p. 212

教育研究において、教育実践を「主観的な経験にすぎない」として、客観的な数量的分析を証拠としてあげる研究に比較して一段劣った価値のものとしてとらえる「研究」観が一般化している。もちろん、三木が述べたように「主体の経験」は「その主体の、主観的経験」である。だが、その「主観性」とともに「事実性」すなわち「客観性」を認めることを怠ってはならないだろう。

Ⅱ. 3 三木清がカントに見出した「構想力の論理」

エマニュエル・カント（1724～1804）は、ドイツの哲学者としてあまりにも有名であるが、三木清は先述のとおり、カントの批判哲学（純粋理性批判・実践理性批判・判断力批判）の価値を汲み取りながら、カントに対する研究では一般に見過ごされている「構想力」の意義を採りだそうとした。三木はその構想を、『構想力の論理 第一』（1939）、『構想力の論理 第二』（1946）と題する2冊の論文集によって公にしている。しかし、三木は1945年3月特別警察に検挙され（思想犯をかくまった疑いによる）、9月治安維持法の容疑者として獄死する。このため、生前にまとまった形で『構想力の論理』の完成版が刊行されることはなかった。戦後、岩波書店から全集が刊行され「構想力の論理」も収録されるが、この論考では、2008年に「京都哲学撰書」第18巻として燈影舎から刊行された『創造する構想力』と題された本を用いる。この2008年版は、三木の本文仮名遣いを現代表記に改め、文中の引用を旧仮名遣いで表記している。

カント「純粋理性批判」には、初版と改訂版とがあり、初版においてより明確に表れていた「構想力の基盤性」が、改訂版では、その位置がより軽いものになった。三木によれば、これは、合理論的観点から体系的整合性を図ることを優先させたためであった。合理論の立場では、感覚・感性（感情・情緒を含む）は人間の本質をなす「理性」を支える「悟性」をもたらす先端・入口でしかなく、より重要なのは、合理的判断を支える認識力・悟性である、という考え方が採られる。その立場から、人間の存在論的価値を究明する哲学も展開されている。しかし、東洋人・三木清は、実は合理論から排除される「感性」や「情緒・感情」は、「認識」の中核をなす「悟性」と「並んで」重要である、という「直感・直観」を、西洋にも通用する「論理」によって明らかにしようとした。三木はさらに一歩進んで、「悟性」と「感性」の両方が、同じ根っ子から生じているのではないか、という問題を提起する。その「根っ子」を、三木は「構想力」とよぶ。じつは、カント「純粋理性批判」初版においても、カントの哲学者としての英知によってそのことが直観的に捉えられている現場を、三木清は押さえたのである。三木清は、カントの複数の著述に「構想力」がどう扱われているかについて、以下のように総括している。

「カントが如何に絶えず新たに構想力の概念の展開に努力したかは彼の遺稿が示している。諸能力の体系における構想力の位置を人間学的に定めようとする彼の種々の試みには、いわばこの概念を、多かれ少なかれ、感性の全範囲の、いな全体の心的活動の中心概念の位置にのばせようとする一般的傾向が認められるであろう。その解決の動揺は、諸機能を孤立的に、固定的に、並列的に分類することに彼が満足しなかったことの兆しである。その際、構想力において種々の観点から露わになるあの「創造的原理」が、心の根源的力として、それらすべてがそこから出てくれないしそこに綜合される統一根基であるかの如き予感があったものの如くであり、それが構想力に絶えず新たな能力を帰属せしめる動機になったものと思われる。」pp. 269－270

カントとの対峙は「第4章 経験」の中核をなし、カント自身に大きな影響を与えたイギリス経験論（ヒュームの懐疑的经验論）を「イギリス経験論」の節で扱い、カントでは不安定であった「構想力」の位置の探究を、さらにフィヒテに、ヘーゲルに、と追い求めたのが第4章の5節・6節である。

この第6節の最後に「付記」として、次の記述がある。

「本稿は長期にわたって断続的に書かれたためにはなはだ不完全になった。特に最後の節で述べたことは詳細な論究を要するが、今カントの解釈を一応終わったので、とりあえず筆を擱くことにする。カント解釈としてもなお不十分な点があるであろう。すべては機会を得て補修したいと思う。構想力の論理そのものは次に「言語」の問題を捉えて追究してゆくはずである。」p. 408

三木清自身の『構想力の論理』は素描の段階であり、さらに「第5章 言語」が構想されていたことがわかる。予定されていた「言語」の章がどのようなものか予想することは、とうてい力及ばぬことで考察者には不可能で

ある。ただ、既に書かれた著述を手がかりにして、言語教育基礎論としての「対話環」理論の意味、即ち意義と機能を探りながら、同時に三木清の「構想力」を探究していく。

まず、言語教育に「基礎論」が必要であるのはなぜか、という問題がある。言語教育が最大の関心を寄せるのは、多くの場合、実践的成果である。その成果をもたらす法則としての「方法論」が「理論」として重視されるのが一般である。だが「対話環」理論は「方法論」ではない。「方法の理論」をさらに基礎づける「先験的理論」、三木がカントを引用して述べる「純粹理論・先験理論」にはかならない。

この三木清の「構想力の論理」を学ぶまで、形象理論や対話環理論などの「基礎論」あるいは「言語教育の基礎論」が「言語教育の理論（方法論・科学的理論）」とどう異なるのか、なぜ「基礎論が必要なのか」を、考察者は適切に説明できなかった。必要性を感覚的に直観していたに過ぎない。「先験的理論」は、主観と客観が分離する前の、個々の「経験」に先立つ基盤を構成する理論である、という三木清及びカントの説述が、その答えであった。

「教科を超え、すべての教育が育成しなければならない」とされる「道徳の力（倫理性）」と「論理的思考力」とも「先験理論」及び「構想力」は関係がある。「道徳」は「全体的人間性」の要として1950年代～70年代に重視され、論理的思考力は50年代から先駆けはあるものの1990年代頃からより重く捉えることが始まり今日その重要性はますます強まっている。この倫理性と論理性が「先験的理論」においては「総合的に」捉えられていることに気づかされる。かつては「全教科で道徳性を涵養する」とうたわれたが、今日では「論理性」の必要性がより前面に出て、人間性・倫理性は（いじめ防止、インクルーシブ教育など）問題別対処課題のように扱われている危機的状況である。また一方、「論理的思考力」が「形式論理」として想定される傾向が一部に顕著にみられ、このことも危険である。「形式論理・一般論理」を操る能力の前に、カントのいう「真理の論理：Logik der Wahrheit」を捉える感性を鋭くしなければならない。この「真理の論理」は客観界に機械的に存在し従って機械的に獲得できるものでなく、「経験によって獲得しなければならない」ものであること、即ち「経験」の重要性が再発見されねばならない。

次の一節には、このことが明確に説かれている。

「（前略）純粹理性批判の問題は経験であった。カントの先験論理は経験の論理である。経験の論理が先験論理であるのは、経験というものが単に経験的なものでなく、かえって経験的なものと先験的なものと統一である故である。」 p. 275

「経験の論理は内容の論理であり、対象の論理である。単なる形式論理においては構想力は場所を見出し得ないであろう。構想力の論理は形式論理であることができぬ。先験論理は対象の論理であるところから構想力に関係してくるのである。」 p. 275

「もとより論理という以上、（中略）そこに何か形式的なところがなければならぬ。言い換えると、それは純粋な内容に関係している。先験論理は一定の内容に、すなわちただ先験的な純粹認識のそれに限られている、とカントはいうのである。」 p. 275

「認識のあらゆる内容から抽象された形式論理、カントのいわゆる一般論理は、真理の消極的な試金石に過ぎず、内容的（客観的）真理を決定し得ない。これに反して先験論理は「真理の論理 Logik der Wahrheit」である。なぜなら如何なる認識もあらゆる内容を、すなわち客観とのあらゆる関係を、従ってあらゆる真理を失うことなしにこの論理に反することができないから。」 p. 275

「単なる *Richtigkeit*（正しさ）の論理においては構想力は位置を有しないであろう。構想力が問題になるのは *Wahrheit*（真理）の論理においてである。先験論理は真理の論理であるが、それはもとより論理として個々の具体的な経験的真理を取り扱うのではなく、かえってこのものを可能ならしめる「先験的真理」transzendente Wahrheitについての考察である。」 p. 275

「「我々のあらゆる認識はあらゆる可能な経験の全体のうちにある、そしてあらゆる経験的真理に先行しこれを可能ならしめるところの先験的真理はこの経験に対する一般的関係において成立する」、とカントは書いている。構想力の論理はかような先験的真理に関係するのである。」 p. 275

ところで「構想力」、ドイツ語では *Einbildung* とされる用語は、どう定義されているのだろうか。本書『構想力の論理』において「定義」という語とともに表れるのは、「第四章 経験」中の以下の箇所のみである。

「二、構想による再生の総合／この場合にもカントは経験的表象作用における再生的综合から始めている。しばしば継起或いは同伴したことの表象は遂には連合され、そしてそれによって結合されるようになり、その表象の一つが与えられると、他の表象は、対象が現在しなくても、一定の規則に従って再生される（引用者注：ヒューム「経験論」における「連合の生成」に同様の説明箇所がある）。かかる再生が構想力に属することは明らかである。なぜなら構想力とは 定義によって「対象をそれが現在しなくても直観において表象する能力」 das Vermögen, einen Gegenstand auch ohne dessen Gegenwart in der Anschauung vorzustellen」であるから。もしも表象が偶然出会うままに無差別に再生されたとするならば、そこに現れるのは表象の乱雑な集積であって一定の連関でなく、従って何らの認識も生じない故に、表象の再生は規則を有するものでなければならぬ。」 pp. 280 - 281

上記の「定義」に現れる「構想力」は、英語 Imagination（イマジネーション）の定義に等しいであろう。しかし、その前後のいわゆる「表象の連合」をつくり出す機能の説明は、単に「現在しなくても直観において対象を表象する能力」という説明以上のものを含んでいる。

すなわち、この三木清の著『構想力の論理』は、全文挙げてすべて「構想力」の新しい定義を行う仕事である。本書のどの箇所も「構想力とは何か」という問いに導かれる探究であり、「定義を述べてから研究を始めよ」という一般の科学的学問研究の手続き・順序とは異なるのが「先験的論理の考察」＝「基礎論」の特徴であることが示されている。

Ⅱ. 4 「総合の原理」の重要性和「構想力の論理」

1) 「総合」の原理としての「先験論理」

考察者の「恥」を一つ告白する。かつて十代後半に国語科の「読むことの学習」が急に面白くなってきた頃に兆しとりわけ三十歳頃まで、そして今でも苦手なこと、それは文章や発表で「まとめ」をすることである。問いの設定と展開に全力を注ぎ、「まとめ」はいつも「時間切れ」であったからだが、さらにいえば、文章や発表に「なぜ、まとめが必要なのか」がよくわかっていなかった。そのため「まとめ」に「問い」と同じ情熱を注ぐことができなかったのである。「ものごとには“まとめ・まとまり”が必要である」という規則の意味がつかめず、院生時代の演習発表のレジュメは、いつも「まとめ」は項目だけで記述は空白に近かった。「まとめ」は物事の最後に、付け足し的に置くもの、という感覚に支配されていたのである。

単なる最後の局所としての「まとめ」を超えて、ものごとに「まとまり＝総合性」が不可欠であることを、視覚的に最初に示唆されたのが「対話環モデル」（注7）である。「対話」（言葉）になぜ「始め」があり「終わり」があるのか、「対話環モデル」の円という形が、否応なくその原理を表す。また K. ビューラーの「オルガノン・モデル（言語の機関典型）」（注8）に逆三角形で示される「言語の統覚作用」が「まとまり・総合」の観念であること、なぜそれが「記号」と重ねられているかを納得したもの、ほぼ同時だった。これらが視覚的な「モデル図」の効用を知った初期の衝撃の一つである。さらに作文力の発達段階において、「9歳の節目」を超える前の児童の作文の本質は「終わりのない列挙」であり、真の「総合」性が形成されていないことに気づいたとき、「総合」の働きの意義・重要性を再確認した。だがこのような断片的個人的「経験」だけでは、後に述べる「作文指導改革の課題状況」に太刀打ちできなかった。

このたび三木清とカントによって、「総合性」が人間の認識力を生む根本概念であることを教えられた。

「先験論理の根本概念は総合である。総合というものがなければ、我々に与えられたものは混沌たる多様に止まるであろう。総合は主観の生産的なもしくは自発的な能力に属している。（中略）カント以前の心理学がその活動を主として再生的なものにおいて、仮象の産出において、幻想や虚構や熱夢において見たとすれば、カントの人間学は、（中略）その活動を遥かに遠く正常な知覚或いは表象過程において認めたのである。この思想は先験哲学において更に一層深められねばならなかった。」 p. 276

「カントはいう、「（前略）総合一般 die Synthesis überhaupt は全く構想力の所作である。構想力は心の盲目な、しかし欠くべからざる機能であって、これなしには我々はおよそ如何なる認識をも有し得ないが、我々がこれを意識してゐることは非常に稀である」。そこで我々はカントにおける総合の説を手がかりとして構想力の問題を検討してゆこう。」 p. 276

「 純粋理性批判第一版における純粋悟性概念の演繹の始めと終わりにおいて、カントは認識の三つの源泉について語り、いずれもその経験的使用のほかには先験的使用の存在することを述べている。」 p. 276

「 (カント) あらゆる経験の可能性の条件を含みそしてそれ自身他の如何なる心の能力からも導来され得ないところの三つの根源的な源泉 (心の能力)、即ち、感覚、構想力、統覚がある。…… これらすべての能力は、経験的使用のほかには、専ら形式に関係しそして先験的に可能であるところの先験的使用を有してゐる。」 p. 276

ここでは、「感覚」「構想力」「統覚」が3つ列挙されている。カントは、やがて改定版『純粋理性批判』では「統覚」を総合の根本概念に据えたような書きぶりでも論を展開する。しかし三木清は、この「書き直し」にも関わらず、「構想力」こそ他のすべての働きを基盤で支える「総合力の根源」であると看做している。

先の箇所が続けて次の引用がある。

「 そしてカントはそれら認識の三つの根源の源泉に基づいて三様の総合を認めた。

一、直観における覚知の総合 *die Synthesis der Apprehension in der Anschauung*.

二、構想における再生の総合 *die Synthesis der reproduktion in der Einbildung*.

三、概念における再認の総合 *die Synthesis der Rekognition im Begriffe*. がそれである。

それはまた、

一、感覚による 先験的な多様の共観 (*Synopsis*)

二、構想力による この多様の総合 (*Synthesis*).

三、根源的統覚による この総合の統一 (*Einheit*) として記されている。

これらの総合 (引用者注、前掲の引用) には、これらの能力の経験的使用と先験的使用とに相応して、いずれも経験的な総合と純粋な或いは先験的な総合とがある。しかもその純粋総合はその経験的総合の可能性の制約をなしているのである。」 pp. 276 - 277

「 右の三様の総合について (中略) カントは始めに次のことを注意した。我々の表象は、それが如何なる根源を有するにせよ、それを惹き起こすものが外物の影響であるにせよ内的原因であるにせよ、その成立が先験的であるにせよ経験的であるにせよ、心の変様として内官 *der innere Sinn* に属し、そしてかようなものとして我々のすべての認識はけっきょく内官の形式的制約すなわち時間に従属している。それはすべて時間において整序され、互いに関係させられねばならぬものである。そして (カント) 「このことは以下の考究において飽くまでも基礎とせられねばならぬ一般的注意である。」 p. 277

「 すなわち右の三様の総合はつねに時間の地盤において成立するのであり、時間はそれらに共通の性格である。カントが与えたこの一般的注意は、それらの総合と構想力との関係を理解するために重要である。なぜなら構想力は根源的に時間と関係しているのであるから。すでに見てきた如く、カントは形而上学講義において、構想力或いはそこにあるところの形成力 *die bildende Kraft* を分析して、この能力は、或いは現在の時間の表象を、或いは過去の時間の表象を、或いはまた未来の時間の表象を産出すると述べている。」 p. 277 - 278

「 かくて形成力は、

一、現在の時間の表象であるところの現形成 *Abbildung* の能力 (*facultas formandi*) から、

二、過去の時間の表象であるところの追形成 *Nachbildung* の能力 (*facultas imaginandi*) から、

三、未来の時間の表象であるところの先形成 *Vorbildung* の能力 (*facultas praevidendi*) から、

成っている。」

このように *Einbildung* (構想) の *Bildung* (形成) は時間に関係するのである。従って右の三様の総合がいずれも時間の地盤において成立するとすれば、それらは共通に構想力に関係すると考えられるであろう。」 p. 278

「 構想力 *Einbildung* (Imagination) の働く基盤に先験的「構想力」があり、その「内官の形式」(心理的枠組み) が「時間」である、という上記の「先験的演繹」の論は、衝撃であった。それは以下の事由による。

2012 (平成24) 年10月、第123回全国大学国語教育学会 (富山大会) での「課題研究: 国語教育研究手法の開発(2) - 教育社会学・文化人類学研究との交流を通して -」は、考察者 (村井) がコーディネーターを勤め、登壇者の名古屋大学渡邊雅子教授より、「アメリカの作文教育」の手法と日本の作文教育の比較が発表された。実は前回122回学会の課題研究「発達心理学との交流を通して」で心理学者内田伸子氏によって日本の作文教育にお

ける「論理的思考力育成の弱さ」が指摘されており、内田氏の用いたものと同じ調査課題（4コママンガ）を用いて渡邊氏の研究がなされていたのである。日本の作文教育の「論理的思考力育成上の弱点」は、伝統的に（戦前から）いわゆる「生活文」とよばれる、子どもの「したこと・見たこと」を時間の順序に綴る作文が広く浸透しているところに問題があると指摘された。渡邊雅子氏は4コママンガを作文に書き表すという課題が出されたとき、日本の子どもは1コマ目から出来事を順序に記す書き方が全体の9割をしめるのに対し、アメリカの子どもは結論からその原因を記す型（エッセイと称される）を選ぶ子どもが4割いると報告した。課題が出された時点で「エッセイで書くの？」という質問が複数出されることも付加された。背景にアメリカでは初等学校から高校まで「エッセイ」形式の作文が課されることがあり、一方、アメリカの子どもも「時間順序の記述」の方が書きやすく、自由に書いてよい場合は多くの子どもが「時間順序の記述」を選択するとのことであった。なお、フランスではアメリカ式よりさらに論理性が高い「正反合の論証」を含むものが好まれるとも付加された。

これらの報告は、日本の国語科教育の研究・実践者に衝撃をもって迎えられ、コーディネータとして考察者（村井）もこの衝撃を一つの「成果」として捉えていた。しかし一方で、これまでの生活文に固有の価値がないのか、営々と積み重ねてきた日本の生活文中心の作文指導に遺産とすべき価値はないのかということも気がかりであった。それは、芦田恵之助の綴り方教授実践から、「時間の順序で綴られた作文が発達の様相を捉える鑑（かがみ）の役割を果たすものである」ことを示唆されていたからである。

今日、「生活文・自由作文」否定の考え方の広がりにはさらに勢いを増している。昨年の第133回学会（福山大会）で考察者が司会を務めた「作文指導の分科会」では、小学校低学年から「始め・なか・終わり」の型を使って書かせ、早く「論理的文章」に移行させようとする実践報告が大半を占めた。「始め・なか・終わり」は時間の順序ではないと言われそうだが、これを一定の「型」としてそこに言葉を挿入させるのと、子ども自身の「内官としての時間性」を自ら構築させるのとは、まったく意味が違う。三木&カントに学ぶことによって、考察者の危機感は増大している。

2) 「純粹・先験論理」とはどういうものか

三木清は、カントの論の展開に従って、以下「一、直観における覚知の総合 *die Synthesis der Apprehension in der Anschauung*. 二、構想における再生の総合 *die Synthesis der reproduction in der Einbildung*. 三、概念における再認の総合 *die Synthesis der Rekognition im Begriffe*.」の3項を一つずつ「時間」と「対象」の形成と構想力との関係を追究しながら詳述・展開していく。この項目には、子どもの「認識」が「書くこと」によってどう成長していくかを優れた直観力で捉えた芦田恵之助の考察と関係付ける可能性が開けている。これは本論考の試みが成功したのち、取り組むべき課題であると考えている。

以下、三つの「総合」について、引用を交えて「構想力」の定義の拡大、及び「作文教育」の基礎づけにつながる素描を行っていきたい。

「一、直観における覚知の総合。すべての直観は多様を含み、多様の統一である。その統一が多様に即しての統一であるためには、心が印象の継起に従って時間を前後に区別するということがなければならぬ、「一つの瞬間に含まれるものとしては如何なる表象も絶対的統一以外の物であり得ない」（引用者注、カントの言）からである。この多様から直観の統一が成立するためには、まず多様性の通観、次にその結合が必要であって、直観に関係するこの作用が覚知の総合とよばれるものである。（中略）この総合は単なる今でなく、今、今、今と継起するものを一つの現在において見る *Synopsis*（共感）であり、形而上学講義にいう *Abbildung* に相応すると考え得であろう（この場合 *Abbildung* とは模写の意味ではなく、対象そのものの形相の直接的な観取の意味における形成である）。」 pp. 278－279

「かかる覚知の総合は経験的直観に局限されることなく、純粹直観に関しても行われるはずである。もしそれがないならば、我々は空間の先験的表象をも時間の先験的表象をも有し得ないであろう。これらの表象は、感性が「その根源的受容性において」*in ihrer ursprunglichen Rezeptivitat* 提供するところの多様の総合によってのみ産出され得るからである。ここに覚知の純粹総合がある。（中略）あらゆる直観は空間及び時間の形式において与えられるとすれば、覚知の純粹総合はその経験的総合の可能性の基礎であるといわねばならぬ。」 p. 279

三木清は、カント自身がここに「構想力の働き」を認めていることを、以下のように取り出している。

「 覚知の総合と構想力との関係は如何なるものであろうか。あらゆる現象は多様を含み、従って種々の知覚はそれ自体においては個々分散して意識される故に、その結合が必要であるが、知覚はこの結合を感覚そのものにおいて有することができぬ、とカントはいい、そして次の如く書いている。「それだから我々のうちにはこの多様の総合の活動的な能力があるのであつて、それを我々は構想力と名付け、そしてその直接に知覚に及ぼす作用 deren unmittelbar an den Wahrnehmungen aus geübte Handlung を私は覚知 Apprehension と名付ける。構想力は即ち直観の多様を一つの形象に in ein Bild もたらさねばならぬ。故に構想力は先づ印象をその活動のうちに受け入れねばならぬ、言ひ換えると印象を覚知しなければならぬ。」 p. 279

一般に「知覚」は単に「受容する」感覚だと考えられがちであるが、かつてゲシュタルト心理学が発見し最近では脳科学が注目する「錯視」（ある特定の静止画を見た時に生じる、色、長短、動き等の変化）が注目され、脳は単に受け入れているのではなく「予測」し他の感覚と結合していることが認められつつある。カントがこのことを「構想力」と結びつけて予言していることがわかる。三木清は次のように評している。

「 同じ箇所の注においてカントは、「構想力が 知覚そのものの必然的成分 ein notwendiges Ingrediens der Wahrnehmung selbst であることにはまだ如何なる心理学者も考へ及ばなかった」といって、自己の創見を誇り、彼らの不行届きの原因の一つとして、彼らが構想力を単に再生的なものに限ったことを挙げている。」

pp. 279 – 280

ここには、「構想力・イマジネーション」が「受容・再生」のみでなく、同時に能動的働きをもつことが示されている。「能動的生産・表出に始まる認知」への着目がカントの先験原理に含まれることを、三木清はここで強調している。「対話環」モデルは、「受容」と「能動」の統合・一体を示すモデルであり、さらに「能動に始まり、受容を取り込む総合」が「総合の最短・基本原理」であることを示す。ここに、「対話環」論理がカント・三木のいう「構想力の論理」につながるものであることの手がかりがある。

「かようにして 覚知の総合は生産的構想力或いは先験的構想力の一樣態でなければならない。」 p. 280

ところが、純粋理性批判第二版ではその記述が変化していること、また一方「人間学」では構想力の根源性が強調されていることを三木清は次のように紹介している。

「 純粋理性批判の第二版においては、ただ経験的覚知のみが語られ、純粋覚知の代わりにここでは「生産的構想力の継起的総合」といわれている。（中略）人間学（引用者注：カントの著書名）においては、純粋な空間及び時間の直観は生産的構想力の根源的表出 exhibitio originaria に属せしめられているのである。」 p. 280

さてここまで、三木&カントの用語 「純粋」「先験（的）」という語をそのまま引用してきたが、少しずつその意味が分かり始めてきた。あらうべく言えば、「純粋」とは「先験的」であることをいう。

「先験的」とは、具体的個人的世界、即ち個別的偶然的恣意的事情に支配される「経験世界」を超えた、人間に共通する原理（規則）の相（層）を指している。ただし「先験的規則」は「経験的具体」を通してしか現れない。その規則を直観的かつ論理的に捉えて独特の言語に移し替え、人々に「見える」ように示そうとしたのが、カントの「先験（＝純粋）哲学」らしい。三木清は次のように「経験的」と「先験的」を対比させた表現をしている。

「 経験的構想力の経験的再生の経験的総合の可能性の根拠として、先験的構想力の純粋再生の純粋総合がなければならない。」 p. 281

ここから先しばらく考察者のいくらか妄想的な直感を述べたい。この「先験哲学」は、根本的には「脳の働きと脳そのものの形成・成長」と関係がありそうな予感がある。脳はすべての人間がもっているが、個別性とともに共通性をもつ。それぞれの個人が個別の経験をもちながらなぜ通じ合う共通の認知が生じるのか。これは遺伝子とその発現のなぞにも関連するが、このなぞに接近するうえで哲学・とりわけ「先験・純粋哲学」の業績は一定の手がかりになりそうである。「対話環」モデルに隠された「ふたつの主体間」に構築される「純粋・先験的

論理」を解き明かすことができれば、視覚的直観力にすぐれるモデル（図）の特性を発揮して、「対話環」理論は「先験的哲学」と「脳科学」を媒介させ関連づける可能性が開けそうである。

現状を見ると、「先験哲学」を無視して、脳科学をかつての先験哲学の位置に据えるかのような研究が見られる。確かに「脳」は具体的器官であり、その働き的一端は、電気信号やイオンの変化で実証的に捉えられる。しかし、その物象的变化と「脳の働き＝思考力」の結合の仕方がいかにも短絡的であると感じるのは、私だけだろうか。それは「人間の脳」のなぞを、人工知能の働きと類比的に捉えようとする方法にも通じている。もちろん、このような研究法は斬新で大きな可能性をもつであろうが、かたや「先験（純粹）論理」を捨てて省みないのは妥当であろうか。人工知能（AI）と人間との違い・関係を明確にするという課題はますます重要である。

一方、「対話環」理論は、個別の具体から本質を直観することに長けた、東洋とくに日本の哲学の特徴を説明する役割を担いうる。国語科教育原論においてその説明基盤を据えたのは垣内松三の形象理論である。垣内松三は、子どもの認知と感性・情緒力の発達を実践的に捉えた芦田恵之助の仕事に着眼し、その「基礎づけ」を試みた。それは「具体即本質」を標榜する日本的思惟の一具体例である。芦田は、子どもの作文から、成長の筋道の「個別即普遍」相を把握する直観力に優れていた。誰もが認めるそれを、初めて「論理（哲学的思惟）」によって説明しようと試みたのが垣内であった。

これら先行する業績に学び、「対話環」理論を媒介として、作文を通して子どもの成長の実相を「三木&カントの構想力哲学」が説明する、という可能性を求め、その挑戦の基盤づくりのための小さな一歩を踏み出すことが本稿の目的である。

3) 「構想における再生の総合」と「時間」

三木清は、カントの論にしたがって、「一、直観における覚知の総合 *die Synthesis der Apprehension in der Anschauung*、二、構想における再生の総合 *die Synthesis der reproduction in der Einbildung*、三、概念における再認の総合 *die Synthesis der Rekognition im Begriffe*。」の3項をていねいに展開している。

本稿では、二つ目に軽くふれ、三つ目の「概念における再認の総合」に焦点を当てる。

三木清は、カントの筋道を次のように紹介する。すなわち、カントは経験的表象作用における再生的綜から始めて、継起あるいは同伴する表象は連合され結合されて一つの表象のみで他の表象もしくは全体が再生されるようになる、この再生が構想力によることは明らかである、とする。そこには「表象の再生の規則」がある。この規則がなければ「再生の如何なる経験的総合も成立し得ない」。それ故に「現象の必然的総合的統一の先験的基礎をなし、もって現象の（中略）再生すらも可能ならしめるところの或るものがなければならぬ。」（p. 281）これが「純粹再生の純粹総合」であり、これは「現象の直観の形式的制約としての時間に関係する」（p. 281）。

ここで具体例（時間の長さをイメージする、線を引く、数を数える等の際、表象をひとつひとつ思い浮かべ保持しながら全体の表象に至ること）を挙げて、これらが「現象の再生可能性を必然的に前提」しており、これを「構想力の純粹な先験的総合」の一つだとしている。これが「再生の総合」である。そこに前提される先験的内官が「時間」である。

「再生の総合のうちには 失われないということ、言い換えると保持し得るということが存する。しかるに以前に経験されたものが保持され得るためには、心が「時間を区別し」その際「以前に」とか「あの時」とかというものを見取ることがなければならぬ。以前に経験されたものは、もしそれが一般に保持可能でないと、その時々今と共に絶えず全く失われてしまうであろう。」 p. 281

「再生の経験的総合が可能となるためには、予め既に「もはや今でない」というものがそのものとしてあらゆる経験に先立って再生され、そのつどつどの今と一つにされ得るのでなければならぬ。これは純粹再生において行われ、純粹再生は純粹構想力の純粹総合である。」 p. 282

ここで、「純粹構想力は本質的に生産的 *produktiv* であるとすれば、再生的 *reproduktiv* 総合が生産的構想力に属するのは矛盾していないか」と問い、これにこたえて、「純粹再生は予め「以前に」（引用者注、即ち「過去」）というものをそのものとして顕わにすることによって再生一般の可能性を形成するのである」つまり、「純粹再生における純粹総合」は「過去性そのものを形成する」のである、と説明する。

では、この形成のどこに「純粹綜合性」があるか？

「あの時」の根源的な形成的保持は「もはや今でない」というものの保持的形成であり、「この形成はそのつどつど 今と合一される。」 即ち「純粹再生は現在形成的なものとしての直観の純粹総合と本質的に合一的

である」と結論づける。…つまり一つ目の「覚知の総合」とこの「再生の総合」とは実は一つのものとされるのである。これを三木はまとめて次のようにいう。

「あらゆる今は 今既に「いましがた」である。(一つめの) 覚知の総合が、今、今、今を一つの現在において共観するためには、通観された現前的多様を そのつど 然るものとして保持し得なければならない、従ってそれは 同時に 再生の純粹総合でなければならぬ。」p. 283

子どもが記憶にしたがって自分の体験=したことを作文に書いているとき、その行為には明らかに二つの時間が同時に流れている。即ち、記憶として保持されている過去の、「今、今、今…」と流れた時間。二つ目に、それを想起し、今文字に書き付けている「今、今、今…」の時間。この二重の時間が、児童の心、認知力に、脳の働きにどれだけ重要な「経験」をもたらすか、考えて見る必要がある。実際、一年生の「絵日記」においても、描画と文章に「展開」(=構想力の伸び)が見られる場合は、明確に「二層の時間」が客観的に観取できるのである。芦田恵之助が、2年生児童森岡栄子の「おせつく」という作文の文末「きのうは ほんとうに たのしい日でした。けれども、もう きのうになりました。」に着目し、これを「お節句を惜しむの情を、最後の一文に十二分にきかせたのは、大人には思いもよらぬ言い回しである」と評したことが想起される。

さて三つ目の「概念における再認の総合」である。これもまた、一つ目の「覚知の総合」が二つ目の「再生の総合」と結びついたように、両者に結びつく。この「再認の総合」に「概念」が属することが注目される。

4) 「覚知の総合」「再生の総合」と結びつく「概念における再認の総合」

三木清は、「覚知の総合が再生の総合と結びつきこれを予想するように、再生の総合は－従ってまた覚知の総合も－再認の総合と結びつきこれを予想する」と述べて、カントの言葉を引く。

(カント)「我々の現に思惟するものが我々の一瞬前に思惟したものとまさに同一であるという意識がなければ、表象の系列におけるあらゆる再生は無駄であるであろう。」p. 283

先の引用を使って「数の概念は全く総合のかくの如き統一の意識において成立するのである。」と例示される。三木は次のように総括した。

「覚知の総合及び再生の総合の根柢には かくの如き統一もしくは同一性に向かつての総合が指導的に横たわっている。この総合をカントは「概念における」総合と称した。」p. 284

「概念」とは、「多くのものに対して同一のものとして妥当するところの統一の表象である」と説明し、「蓋し多様なもの(総合一)、順次に直観されたもの(総合二)、そして次にまた再生されたものを一つの表象に結合する(総合三)のは、この一つの意識である。この意識がなければ概念は不可能であり従って対象の認識は全く不可能である。」p. 284 () 及び8ボ字は引用者による補充。

さて遡って、三木は「対象とは何か」と問う。

「いったい対象とは何であるか。対象は認識に対応し、従ってまた認識とは区別されるものというが、元来我々は我々の認識のほかにこの認識に対応するものとしてこれに対立させ得るような何物も有しないのである。

しかし我々はあらゆる認識の、その対象に対する関係についての我々の思考が或る必然性を伴うことを認める。すなわち、対象とは 我々の認識がでたらめに気儘に限定されることに反対し、何らかの仕方で先験的に限定されるようにするもの と看做されるのである。」p. 284

上記のことをまとめ直して次のように言う。

「我々の認識は 一つの対象に関係しなければならぬことによって必然的に またこの対象に対する関係において 相互に一致しなければならぬ、言い換えると 一つの対象の概念を形作るところの統一を有しなければならないのである。しかし我々と関わるものはただ我々の表象の多様であるから、対象が必然的ならしめる統一は、表象の多様の総合における意識の形式的統一以外の何物でもあり得ない。」

かくして、

「(カント)我々は、直観の多様に 総合的統一を与へた場合に、我々は対象を認識する、といふ。しかるに、この総合的統一は、多様の総合を先験的に必然的ならしめるところの、そしてそれにおいてこの 多様が統合される概念を可能ならしめるところの規則 に従へる 総合の機能によって、直観が産出されるのでなければ不可能である。」p. 285

ここに具体例として、数学(幾何学)における「三角形の概念の直観」が内包する規則があげられている。

「この規則の統一がすべての多様を限定し、そしてそれをば 統覚の統一を可能ならしめる制約に対して制限

する、そしてこの 統一の概念 が 対象の表象 なのである。」 p. 285

こうして、「意識の統一の先験的根拠が存しなければならぬ。」p. 286と宣言し、これにカントが「先験的統覚」と名付けたことを述べる。

「この「純粋な、根源的な、不変の意識」が、先験的統覚と称せられるものである。（中略）最も純粋な客観的統一、すなわち先験的概念（＝空間及び時間）のそれ（純粋な統一）でさえも、直観がこの意識と関係することによって可能であるということによって既に明らかである。」 p. 285

このように述べたあと、この三つ目の「概念の再認の総合」が、「未来形成的な Vorbildung」ではないかと述べ、「先んじて偵察し、予め同一的なものとして把握されていなければならぬものを探索する」、さらにその「探索・偵察」は、「同一的なものとして先保持し得る存在者を偵察するのではなく、（同一性の）先保持可能一般の地平 den Horizont von Vorhaltbarkeit überhaupt を偵察するのである。」

「その偵察は純粋偵察として この先的なもの das Vorhabt すなわち未来の根源的形成である。かようにして、第三の総合もまた本質的に時間形成的である。」と総括する。

このあと、ハイデッガーの著名なカント解釈を紹介し、

「ハイデッガーによると、純粋覚知（一）、純粋再生（二）、純粋再認（三）は いずれも先験的構想力に属し、その純粋総合の「三様態」にほかならず、現在、過去、未来としての時間の三様態の統一を現している。先験的構想力は 純粋な形成的能力として 時間形成的である、或いは、時間を発現せしめる。これが純粋な、すなわち生産的な先験的構想力の内的本質であり、一言でいうと、先験的構想力は根源的時間である、ということになる。」

と、総括されている。

「対話環」理論（モデル）との対応を付け加えれば、

「同一的なものとして先保持し得る存在者を偵察するのではなく、（同一性の）先保持可能一般の地平 den Horizont von Vorhaltbarkeit überhaupt を偵察するのである。」

とある「先保持可能一般の地平」とは、対話環の「環」が描かれる地平そのものを指しているとみなすことができる。「対話環」は「構想力」の働きによって、或いは主体間に生じる働きとして、「地平」に産出される。構想力が生産的である限りは、三重環への拡大・概念の結晶という形成作用が続く。しかし、いったん動きを止めると、「環」は消滅し、概念の形骸化した「記号」の形が、意味を伴わずに「地平」＝世界に残されるばかりとなる。

この「対話環モデル」の機能描写は、いまだ素描の域を出ない。稿を改めて、「対話環」理論・モデルと「構想力の働き」との関係を、追究していきたい。

注

1. 野地潤家『国語教育原論』1973「1章・1節・2項 国語科教育研究の領野と方向」（要約・下線引用者）
「（前略）国語科教育の研究領野は、これを基礎研究（歴史研究・原論研究）・臨床研究・比較研究の三分野にまとめ、それぞれの分野を、さらにこまかくわけて考えていくことができます。」 p. 15
「国語科教育基礎研究には、国語教育史学と国語教育科学との二つの分野がある。」 p. 12
「国語教育史学には、近代国語科教育史（一般史、個体史）、国語教育学説史がある。」 p. 13
「（国語教育学説史は）国語科教育について、その目的・内容・方法・評価、あるいはその本質・意義・価値・構造・機能・役割・ありかたなど（中略）学理的探究の跡をたしかめ、その理論上・思潮上の遺産を整理し、系統づけつつ、現下および未来の国語科教育にどう摂取し活用していけばいいかに資していく。」 p. 13
「（前略）国語教育科学は、（中略）国語教育の本質・構造・内容・方法など、また国語学力、国語学習心理、国語教材の本質、国語科学習指導過程など、総じて国語科教育についての原理・原論面の探究を主たる任務としている。（中略）1930年代（昭和初期）後半に、国語教育学の提唱がなされ、（中略）その試案も示された（例・垣内松三・独立講座「国語教育科学」）。1950年代にも西尾実博士をはじめとして、国語教育学の樹立の必要性和可能性とが強調され（中略）国語教育学にかかわる業績が世に問われるに至った。」 pp. 13－14

2. 大久保忠利『国語教育本質論』1973, 飛田隆『形象理論の研究』1983, 野地潤家『綴方教授の理論的基礎－垣内松三先生の場合』1983など
3. 芦田恵之助の「綴り方教授」「読み方教授」実践及び講演にしばしば登場する。
4. 『キー・コンピテンシー国際標準の学力をめざして』2006, pp105－121
5. 竹宮恵子『地球（テラ）へー』は, コンピュータ（A.I）による地球システムの維持のもとで「成人検査」という“試験”がもたらす破壊的作用を主題化した「近未来教育システム」の物語である。
6. 岡本夏木『子どもとことば』1982, 『ことばと発達』1985の中で述べられている。
7. 「対話環モデル」は, 山口喜一郎 1943, 1952「表現と理解の弧」に考察者が新しい名称を付したもの。
8. 「言語の機能典型（オルガノンモデル Organon Model）」邦訳：K.ビューラー『言語理論－言語の叙述機能』上 1983, p. 33, 図3, Karl Bühler, SPRACHTHEORIE–Die Darstellungsfunktion der Sprache, 1934, Gustav Fischer, p. 28, Fig. 3

文 献

- 野地潤家『国語教育原論』共文社, 1973初版／『綴方教授の理論的基礎－垣内松三先生の場合』1983
- 飛田隆『国語科教育における 形象理論の研究』教育出版センター, 1983
- 三木清（解説・大峯顯）『三木清 創造する構想力』燈影舎 2008
- ドミニク・ライチェン&ローラ・H・サルガニク著, 立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』明石書店 2006
- 安西祐一郎『心と脳－認知科学入門』岩波新書 2011
- 岡本夏木『子どもとことば』岩波新書 1982／『ことばと発達』岩波新書 1985
- Karl Bühler, SPRACHTHEORIE–Die Darstellungsfunktion der Sprache, 1934, Gustav Fischer,
- 邦訳：K.ビューラー『言語理論－言語の叙述機能』上 1983
- 山口喜一郎『話すことの教育』習文社 1952, 山口喜一郎（研究発表）「対話としての言語活動の特徴」文部省諸学振興委員会 1943

An Inquiry into *Keishō-Taiwakan* Theory Informed by Kiyoshi Miki's "Theory of Imagination"

MURAI Mariko

(Keywords : *Keishō-Taiwakan*, imagination, Kiyoshi Miki, Natsuki Okamoto, cognitive science)

Keishō-Taiwakan theory (simply "*Taiwakan*" below) originated as a model of language education based on the "direct method" developed by Japanese language educator Kiichirō Yamaguchi (1943, 1952). I built on his ideas from 1981 to 1988 by integrating the *Keishō* theory of Matsuzō Kaito (e.g. 1932) and practices of Enosuke Ashida; contemporary I am hard at work at systematizing this theory. This paper is an effort to cement *Taiwakan*'s status as a foundational theory of teaching and learning activities. By exploring its affinity with Kiyoshi Miki's "Theory of Imagination (*kōsōryoku*)" (Part I: 1939, Part II: 1946; this paper uses the 2008 edition)

Three perspectives and methods inform and reinforce this hypothesis :

1. Global transitions to a "knowledge-based society" have informed new Education Ministry guidelines for curriculum standards in Japan (2017). Driving this assumption are advances in cognitive, information, and brain sciences as well as developments in artificial intelligence (AI). These ideas have already deeply permeated the worlds of industry and academia, and society at large : their impending and growing influence on educational standards, can be seen in international research studies. In this section, I will outline these developments' significance and dangers,
2. Kiyoshi Miki attempted to construct his Theory of Imagination in four chapters: *Myth*, *Systems*, *Technology*, and *Experience*. (The author passed without completing a planned fifth chapter, *Language*.) All four chapters discuss the basis of human knowledge. In particular, *Experience* grapples with the ideas of Immanuel Kant (mainly from his "Critique of Pure Reason" and "Critique of Judgment") in an attempt to extract and explicitly identify the role of "imagination" (or *Einbildung*, to use Kant's term) at their heart. Here, I discuss how imagination relates to the theory and features of *Taiwakan*, and conclude with a derivation of the hypothesis that imagination is phenomenologically equivalent to the animating force driving *Taiwakan*. This idea forms the core of this paper's discussion.
3. In this section, I propose that Miki's Theory of Imagination and *Taiwakan* are accessible, easy-to-understand frameworks for conceptualizing teaching and learning activities. I conclude by suggesting that the intelligence and sensitivity engendered by imagination can cultivate understanding and critically engage, bolstering people's understanding of the cognitive sciences while simultaneously equipping them with the ability to critically engage with key concepts therein.

Reference: Kiyoshi Miki. *Sozosuru kosoryoku* (The Imagination to Create). Kyoto Philosophy Library #18. Commentary: Akira Ōmine. Tōeisha, 2008.