

ことばを育むために  
——M. メルロ＝ポンティの初期言語論の視界から——

青 柳 宏

宇都宮大学教育学部紀要  
第65号 第1部 別刷  
平成27年（2015）3月

# The Language as a manner to live the world

AOYAGI Hiroshi

# ことばを育むために

## ——M. メルロ＝ポンティの初期言語論の視界から——

The Language as a manner to live the world

青柳 宏  
AOYAGI Hiroshi

### 1. はじめに

詩人・田村隆一の詩「帰途」は次のようにはじまる。

「言葉なんかおぼえるんじゃなかった  
言葉のない世界  
意味が意味にならない世界に生きてたら  
どんなによかったか」(田村, 1968 : p.32.)

「言葉のない世界」に生きたら「どんなによかったか」という田村の感慨を敢えて言い換えたら、それは「もし、私たちが言葉のない世界に生きていたら、もっと世界の中に、もっと木々や鳥や虫や山や川や雲に親しみ、その中に溶け込んで生きることができるのではないか」あるいは「言葉のない世界に生きていたら、もっと私たち人間自身も、言葉でだまし合うことなく、もっと仲むつまじく、親しんで生きることができるのではないか」ということだろうか。私たちは、モノに言葉で名前をつける。すると、そのとたんに、私たちとモノとの間には境界が出来てしまい、私たちはモノから隔てられ、またモノも私たちから隔てられてしまう。でも、もしそのような「隔て」がなかったなら、私たちは私たちの狭い自己意識(「私」は「私」)から解放されて、時に私たちは木になれるかもしれないし、風になれるかもしれない。もし「言葉のない世界」に生きることができたなら、自然の中に、他者の中に溶け込んで、「生きること」の本当の味を味わうことが出来るかもしれない。

ところでまた、田村隆一の詩とは離れるが、もう随分以前、夏も過ぎた頃、私自身が大学の附属幼稚園の三歳児クラスを訪問した時、担任の先生がこんなことをつぶやいていた。

「この子たちは、今はもう随分言葉でやりとりをするようになってきましたが、逆にそのせいで、静いも多くなってしまいました。それほど言葉にたよらずに子ども同士関わっていた時にはこんなに静いをするとはなかった。むしろ、言葉を介さずに、相手となごやかに関わっていた。それに対して、言葉で関わるようになると、むしろ言葉の意味するところを互いに理解し合うことが難しいのか、トラブルになってしまう。すこし前は、あんなになごやかに関わっていたのに、と思うと少しさびしいです。」

この先生の感慨も、ある意味で、田村隆一の「言葉なんておぼえるんじゃなかった」に通じるものがあるのではないだろうか。

ことばを育むこと、ことばが育まれることが、むしろ私たちと世界、私たちと他者を遮断してし

まう。私は、こうした詩人や幼児教育者の思いを本気で受けとめるところから、改めて、そうではない（世界と他者を遮断しない）かたちで、「ことばを育てていくこと」は果たして出来るのかを考えてみたいと思う。そのためには、「ことば」を「言語のシステム」として捉えるのではなく、「ことば」を、「人が人や世界と関わるその最中に新たに生まれてくる『生もの』」として捉える視界を拓くことが必要であると思われる。フランスの哲学者メルロ＝ポンティ（Maurice Merleau-Ponty 1908-1961）の言語論（特に初期の言語論）は、「ことば」を、私がここでいう「生もの」として捉える視界を提示している。それゆえ、本稿は、メルロ＝ポンティの初期言語論の視界から、改めて「ことば」とはそもそも何なのか、「ことばを豊かに育む」ことは可能なのか、ということを考えてみたい。あるいはまた、特に幼児期・児童期の子どもたちが語った（綴った）言葉を具体的に参照しながら、具体的な子どもの言葉から逆にメルロ＝ポンティの初期言語論がもっている意味をときほぐしてみたいと思う<sup>1</sup>。

## 2. メルロ＝ポンティの初期言語論

### 2.1. 「経験主義」及び「主知主義」に対する批判

メルロ＝ポンティの初期の言語論は、彼の前期の主著でもある『知覚の現象学』の第一部の第6章「表現としての身体と言葉」において集中的に描き出されている（Merleau-Ponty, 1945：p.203-232.；訳, 1999：p.8-60.）。ここで、メルロ＝ポンティは、「言葉」の本質を理解するためには、「経験主義的な心理学」にも、また「主知主義的な心理学」にも依拠してはならないことを強く主張している。

まず、「経験主義的な心理学」においては「言葉」はおおよそ次のように捉えられているという。例えば、「椅子（いす）」という言葉にはそれに対応する「言語的なイメージ」があり、「椅子」という言葉を聴いた後に残された痕跡が私たちのうちに存在するようになり、再び「椅子」という言葉を聴けば、それに対応した「言語的なイメージ」を思い浮かべることが出来る、ということである。そして、このような仕方では、多くの言葉を「経験的に」蓄積していくことが、言葉を理解したり、また言葉を自ら話したりするためには必要である、というのが「経験主義的な心理学」による「言葉」の捉えである。

ところで、このような「経験主義的な言葉の捉え方は、現在においても、決してめずらしいものではないだろう。例えば、幼児教育あるいは学校教育において、子どもたちに、とにかくたくさんの「語彙」を覚えさせようという教育のあり方はまさに「経験主義的な心理学」に依拠していると言えるだろう。たくさんの語彙を覚えれば、それぞれの語彙に対応した「言語的なイメージ」を覚えることにもなり、従ってたくさんの語彙を覚えれば、それだけ子どもは豊かな言葉の使い手になるだろう、という考え方がそこにはある。しかし、メルロ＝ポンティは、このような考え方は、「語の流れを支配する〈話す意志〉がないのに、語の流れが形成されると考えているのである」と批判する。

例えば、「風」という語と、「さわやか」という語を覚えれば、子どもは「風がさわやかだ」という言葉を発することが出来るようになる、という考え方が「経験主義的な心理学」の発想である。しかし、このようなあり方は、メルロ＝ポンティに言わせれば、「話す意志」がないのに言葉の流れ（「風がさわやかだ」）が形成される、と考えている点において誤っているというのである。私たちが、本当に風を感じている時、私たちは私たちの「身体」で風を感じているはずである。そして、

その「感じ」はまず「身体」によって表現されているはずである。急に風に吹かれて、ゾクッと両肩をあげる。あるいは身体が火照っていた時に風がふいてきて、思わずその風に胸をひらいて身体をさらすようにする。前者の場合は、「風にゾクッとした」と言葉で表現することになるかもしれない。あるいは後者の場合には、まさに「風がさわやかだ」と言葉で表現することになるかもしれない。しかし、いずれの言葉の表現も、その背後にはまず「身体」による表現がある。身体で感じたことを、どのように言葉で表現したらよいのか。それゆえ、身体表現から言葉表現への間には「沈黙」がある。身体が感じたことを言葉にしようとする時に生まれる「沈黙」である。しかし、なぜそこで私たちは「沈黙」するのか。それは、身体が感じたことをそのまま表現する言葉を見いだすことが難しいからである。メルロ＝ポンティがいう「話す意志」とは、このように身体が感じたことから「沈黙」を経て言葉を何とか生みだそうとする「意志」のことである。経験主義的な心理学では、このような「話す意志」の存在が捉えられていない。たくさんの語を覚えれば、自然に豊かな表現が出来るようになって考えているからである。しかし、こうした経験主義的な心理学に基づく教育を受けて子どもが「豊かな言葉の使い手」になったとしても、そこには「話す意志」も「話す主体」もなく、またそもそも感じる身体を介さない言語ロボットがいるだけではないのか。

ところでまた、メルロ＝ポンティは、以上のような「経験主義的な心理学」に対する批判を展開すると同時に、「主知主義的な心理学」による「言葉」の捉え方も批判している。まず、「主知主義的な心理学」による言葉の捉え方とはどのようなものか。例えばメルロ＝ポンティは「色名健忘」の患者の例を引いている。色名健忘の患者は、様々な色見本を、「これは青」、「これは黄」…というように分類することが出来ない。即ち、濃い青色と淡い青色を同じ「青色」というカテゴリーに分類することが出来ない。そして、主知主義的な心理学によれば、このような患者は、「青色」という概念あるいは「青色」という思考のカテゴリーを失ってしまったために「青色」を分類することが出来ないのだというのである。つまり、淡い青も濃い青も「青色」という言葉で分類するためには、その前提として「青色」という概念（知識）を持っていなければならないという。言い換えれば、私たちが言葉を使用している背景には、様々なモノをそれぞれに「これは木である」「これは花である」「これは草である」あるいは「これは青色である」というように分類している思考が存在している、という考え方が主知主義的な心理学による考え方である。主知主義によれば、「言葉」の前に「思考」があるのである。しかし、メルロ＝ポンティは、このような主知主義は誤っているという。

例えば、子どもが「真っ赤な夕焼け」に出会った時のことを考えてみよう。そこで、子どもの口から漏れてくる「真っ赤だなあ」という言葉の背景には「真っ赤」という概念や思考が存在しているのではない。言葉が生まれてくる背景にあるのは、思考ではなく「情緒」である。あるいは、子どもは「真っ赤な夕焼け」を見て、思わず「うわー」と両手をあげて叫ぶかもしれない。そのように考えてみれば、ここでも、言葉の前に存在しているのは身体による情緒の表現である。それゆえ、メルロ＝ポンティは、「語の概念的な意味は、言葉に内在する身振りの意味作用から引き出されることで形成される必要がある」(Merleau-Ponty, 1945 : p.209. ; 訳, 1999 : p.18.) という。さらには、「探求を進めていけば、やがては言語もそれ自体しか語っていないこと、言語の意味は言語と分離できないことに気づくだろう。そして言語の原初的な萌芽を情緒的な身振りのうちに求めざるをえなくなる。人間は情緒的な身振りによって、所与としての世界の上に、人間による世界を重ねたのである」(Merleau-Ponty, 1945 : p.219. ; 訳, 1999 : p.35.) という。

「真っ赤だなあ」という言葉が生まれる背景に、「赤色」という概念が存在しているわけではない。「赤色」という概念は、「赤いなあ」、「真っ赤だな」、「赤っぱいな」等の言葉を耳にしながらか、まずは自らが情緒的な身振りと共に世界を味わうことを積み重ねる中で形成されていく。それゆえ、色名健忘の患者の「問題」を考える際にも、メルロ＝ポンティに則するならば、患者は色を識別するための概念によるカテゴリー的な思考を失っていると考えのではなく、例えば「赤い色をしたモノ」に関わろうとする「ある〈構え〉」を失っているのかどうかを問うべきなのである。患者は、例えば色の分類が出来なくても、「真っ赤な夕焼け」や「赤い紅葉の葉」や「黄色い落ち葉」や「絵の具の青色」に対する「構え」あるいは「情緒」をもつことが出来るかもしれない。そして、言葉を回復するためには、そのようにモノを味わう「構え」あるいは「情緒」から入っていくべきだろう。主知主義のように、言葉の前に思考があり、言葉の障害は思考の障害であると捉えてしまうと、患者が持ち得る「構え」あるいは「情緒」を引き出すことが出来ずに終わってしまうかもしれない。

## 2.2. 「身振り」から生まれる「新しい（偶然的な）意味」

以上みたように、メルロ＝ポンティは、経験主義あるいは主知主義に対する批判から自らの言語論を語り出していると言えよう。特にメルロ＝ポンティが強く主張するのは、主知主義に対する批判を通して語っているように、言語は思考を前提にしているのではない、ということである。

私たちは、まず思考して後に言葉を語るのではない。そうではなく、言葉を語りながら思考する。即ち、メルロ＝ポンティによれば、言葉そのものが思考そのもののなのである。そして、言葉とは、まず第一には「情緒的な身振り」から生まれてくるものである。そして、言葉が情緒的な身振りから生まれてくるものであるならば、そこには「偶然的なものが存在する」とメルロ＝ポンティはいう。即ち、同じ「真っ赤な夕焼け」に出会ったとしても、AさんとBさんでは、それぞれの「情緒的な身振り」は異なる可能性がある。Aさんは「うわー」と叫び、そして走り出すかもしれないし、Bさんは「ほー」とため息をついて見とれるかもしれない。そこには、「真っ赤な夕焼け」に対して、まったく同じ「意味」が生まれているのではなく、AさんとBさんがそれぞれに経験している「意味」にはずれがある可能性がある。メルロ＝ポンティは、この「ずれ」を「偶然的なもの」と呼んでいるのである。そして、この「偶然的なもの」が存在するということは、私たちがそれぞれに新しい世界の意味を創造することができる、ということなのである。ところでまた一方で、AさんとBさんの感じている「意味」には共有部分もあるだろう。それゆえ、「真っ赤な夕焼け」という言葉から、私たちはある程度の共有できる意味を感じとることができる。

ところで、私たちにコミュニケーション（言葉の意味の伝達）が成り立つのは、私たちの言葉の意味がずれ（偶然的なもの）を含みつつも共有する部分をもっているからなのだろうか。メルロ＝ポンティに則するならば、この問いに対する答えは「そうではない」ということになるだろう。メルロ＝ポンティによれば、言葉の意味は情緒的な身振りから生まれてくる。そして、他者の情緒的な身振りにどのような意味があるのかを了解するということは、自らの思考の枠組みからそれを解釈することではないというのである。即ち、「…わたしがこの他者の意図を受け取るということは、わたしの思考の操作ではなく、わたし自身の実存がこれに同調して変化することであり、わたしの存在の変形である。」（Merleau-Ponty, 1945 : p.214. ; 訳, 1999 : p.26.）と。あるいは、「意志の伝達や身振りが理解されるためには、わたしの意図と、他者の身振りの間の相互性が必要であり、さらにわたしの身振りと、他者の行為のうちに読み取れる意図の間の相互性が必要である。あたか



も他者の意図がわたしの身体に住まい、わたしの意図が他者の身体に住まうかのようにである。」(Merleau-Ponty, 1945 : p.215. ; 訳, 1999 : p.29.) と。

真っ赤な夕焼けを見て「うわー」と叫んで走り出したAさんのことを、もしBさんが見たとしたら、そこで、Aさんの意図がBさんの身体に住まう、ということが起き得る。あるいは逆に、Aさんが振り返って、「ほー」とため息をついて夕焼けに見とれているBさんのことを見たなら、Bさんの意図がAさんの身体に住まう、ということが起き得る。このように、例え他者と自己との双方に別々の新しい（偶然的な）意味が生まれていても、他者の感じている新しい意味は、自己意識を超えて、互いの身体に住まうことができる。だから他者の生みだした新しい意味をまず身体のレベルで了解することができる。メルロ＝ポンティは、「身体はそれがあるところに〈ある〉のではないし、それがあるもので〈ある〉のでもない」と、私たちの身体の変性を指摘している。私たちの間にコミュニケーションが成り立つのは、私たちの言葉が身体的な身振りから生まれ、また私たちが身体としては可変的な存在だからである。

しかし、ここで一つの疑問が浮かびあがってくる。上に引用したように、メルロ＝ポンティは、「意志の伝達や身振りが理解されるためには、わたしの意図と、他者の身振りの間の相互性が必要であり、さらにわたしの身振り、と、他者の行為のうちに読み取れる意図の間の相互性が必要である」と語っていた。しかし、もし、真っ赤な夕焼けを見て「うわー」と叫んで走り出したAさんのことを、もしBさんが見て、そこでAさんの意図がBさんの身体に住まいはじめたならば、「ほー」とため息をつきながら夕焼けに見とれていたBさんの身体（身振り）は疎外されてしまうのではないだろうか。メルロ＝ポンティは、上の引用の中で、互いに他者の意味を読み取り合う相互性がコミュニケーションを成立させる、ということを述べていた。しかし、むしろコミュニケーションにおいては、他者の意図を読み取ろうとした時は、自己の意図は疎外されるのではないか。つまり、相互性がコミュニケーションを成立させるのではなく、むしろ他者の意図を読み取ろうとする時に自己の意図は疎外される、という意味での不可逆性こそがコミュニケーションを成立させると言えるのではないだろうか<sup>2</sup>。

ところで、上に述べた疑問はあるが、言葉の意味が情緒的な身振りから生まれるということ、即ち「意味は行動に内在するものである」ということ、そして他者の生みだした新しい（偶然的な）意味が了解できるのは、他者の意図（意味）が自らの身体に住まうからであるというメルロ＝ポンティの認識の重要性についてはここで繰り返し強調しておきたい。このメルロ＝ポンティの認識は、例えば学校における国語教育（特に物語作品の読解）のあり方について、素朴ではあるが大きな示唆を与えてくれるように思われる。

私はこれまで、小、中学校での物語作品（テキスト）の読解の授業を多く参観させていただいてきた。授業の詳細についての検討はここでは省くが、参観をしていていつも疑問に感じてしまうことは、テキストの読解が進めば進むほど、テキストそのものからは「離れて」いってしまうことである。いくら「テキスト（文章）に即して」ということが強調されても、授業においては、テキストの言葉を別の言葉で言い換えたり、解釈したりということが暗黙に求められている。結果として、私にはどうしても、テキスト自体が生みだしているはずの意味からは離れていっているのではないかと、と感ずることがしばしばであった。それは、「読解」の概念そのものが問題をはらんでいるのではないかとも思わせた。

上にみてきたメルロ＝ポンティの認識に則するならば、テキストの読解ということは、「テクス

トの意味が身体に住まうようにすること」と言えるだろう。即ち、メルロ＝ポンティによれば、「読解」とは、積極的に解釈を行う、というのではなく、受動的に、身体的に了解する、ということになる。そのような了解の仕方をしない限り、作家が身体を通して生みだした新しい意味を理解することは出来ない、ということになる。メルロ＝ポンティは次のように語っている。

「…偉大な作品を読むと、一読のうちに、その後でわたしたちが汲み取るすべてのものが沈殿するのである。…意味作用がテキストの核心において一つの物のように存在するようになり、語の有機的な作用のうちでこれが生命をもつ。これは読者と作家のうちで、新しい感覚器官となり、わたしたちの経験の新しい領域と次元を拓いてみせる。」(Merleau-Ponty, 1945 : p.212-213. ; 訳, 1999 : p.24.)

このように、メルロ＝ポンティによれば、テキストの意味とは、読者が主体的に解釈する以前に「一つの物のように」存在しているはずである。それゆえ、むしろ受動的に、ただ読むことによって、テキストの意味を了解できるはずである。語の有機的な作用のうちでテキストが生命をもつ、というのは、ただ受け身的に読むことによって、語の背景にある情緒的な身振りを感じ取ることが出来るようになる、ということだろう。テキストを、テキストから離れて、読者が主体的に解釈してしまうと、「経験の新しい領域と次元」は拓かれない。ただ、作家の息づかいに添うかのように、情緒的な身振りが読者自らに住まうことに身をあずけるように、そのように読むことによってのみ「経験の新しい領域と次元」は拓かれるのではないだろうか。こうしたメルロ＝ポンティの視界から見たとき、「文章に即して」ということがどんなに強調されている授業であっても、読者（教師と生徒）はテキストから離れていってしまっていると感じられるのである。それなら、どのような授業をすればよいのか、と問われるかもしれない。しかし、授業の方法を問うことよりも、教師自身が（メルロ＝ポンティが語るように）テキストを「読む」ことによって自ずと授業の方法は拓かれてくると言えるのではないだろうか。

### 2.3. 「情緒」を育むものとしての「言葉」

以上、メルロ＝ポンティの初期言語論についてみてきた。メルロ＝ポンティは、その初期言語論において、言葉の意味が、語る主体の身体から生みだされることに注目し、そこに既存の言語体系を超える新しい（偶然的な）意味が生まれてくることを繰り返し強調していると言えるだろう。もちろん、言葉は、私たちが生まれる前から存在しているものであり、それは語る主体を拘束する一つのシステム・制度としての側面をもっている。メルロ＝ポンティは、このようなシステムとしての言葉（言語）を決して軽視しているわけではない。メルロ＝ポンティは、語る主体を言語的な存在に形成する文化的制度としての言語のもつ意味を重視しているとも言える。しかしまたその一方で、主体を拘束するシステムとしての言葉の中に生きていても、語る主体がそこでどのように新しい（偶然的な）意味を生みだすことができるのかを、言葉が生まれる始原の状況に立ち返りながら見つめていると言えよう。それゆえ、メルロ＝ポンティは次のように語っている。

「本物の言葉は、新しい意味を作り出すことができる——原初的な身振りが、事物に初めて人間的な意味を賦与するように。さらに、すでに獲得されている意味も、最初は新しい意味だったはずである。だから意味するという開かれた際限のない能力を、究極の事実として認める必要がある。これは意味を捉えると同時に、伝達する能力であり、人間はこの能力を使って、自らの身体と言葉を越えて、新しい身振りへ、他者へ、そして固有の思考へと向かうのである。」(Merleau-Ponty,



1945 : p.226. ; 訳, 1999 : p.46.)

冒頭に引いたように、詩人・田村隆一は、作品「帰途」で、「言葉なんかおぼえるんじゃなかった／言葉のない世界／意味が意味にならない世界に生きてたら／どんなによかったか」と歌い出していた。しかし、この詩「帰途」を最後まで読むと、田村は言葉のない世界に帰りたがっていると同時に、まさにメルロ＝ポンティのように、言葉が生まれてくる始原へと帰ることの意味を歌っているように思われる<sup>3</sup>。同じ事柄を、片方は詩で、片方は哲学の言葉で、語っているように思われる。

しかし、ここでメルロ＝ポンティに改めて問いかけてみたいことがある。言葉がもし情緒的な身振りから生まれてくるとしたならば、言葉が言葉になる前の、即ち「情緒的な身振り」のままであった方がよいのではないのかと。この意味で、やはり、言葉なんかおぼえなかった方がよかったのではないかと。そして、この問いに対するメルロ＝ポンティの答えは次の箇所では語られているように思う。

「すでに〈世界における存在〉の一つのヴァリエーションである情緒は、人間の身体に含まれる機械論的な装置に対して偶然的なものであり、刺激と状況に形態を与える能力を示すものである。そしてこの能力は、言語の水準において、その頂点に達する。」(Merleau-Ponty, 1945 : p.220. ; 訳, 1999 : p.36.)

火照った身体でいる時に、風が吹いてきたら、私たちは「さわやか」という言葉を口ずさむかもしれない。そして同時に、私たちの身体の中では「機械論的な装置」としての自律神経が働きはじめ、体温調節の過程がはじまるかもしれない。このような機械的に作動する自律神経の働きに対して、「さわやか」という「情緒」は「偶然的」なものである。そして、メルロ＝ポンティが考えたのは、「さわやか」と表現されるようになる「情緒」は、風に吹かれた際の身体の表現としての「身振り」だけでは完成されないということだろう。「さわやか」という言葉で表現されることになる人間の情緒は、「さわやか」という言葉で表現されることで「その頂点に達する」。もしその言葉があたえられなければ、私たちの身体の表現は機械論的な装置（例えば自律神経による反応）の水準を完全には脱することができないと。わかりやすく言い換えれば、その時点では、情緒の水準ではなく、私たちはまだ情動の水準の中にいると。

時に私たちは言い古された言葉によって干涸らびた情緒しか感じられなくなっていると嘆く。しかし、もし言葉がなかったら、私たちは本当の意味では情緒を感じることはできないのではないかとメルロ＝ポンティは問いかけている。だから、私たちが言葉が生まれる以前の始原の場に立ち帰るとしたら、それは言葉を新たに見いだすために帰る、ということだろう。それゆえ、田村隆一は（そしてメルロ＝ポンティも）、もし私たちの生がゆたかな生になり得るとしたら、そうした生は言葉への「帰途」にしかない、と歌った（論じた）のだろう。

## 2.4. 「言葉」とは「世界を歌い、世界を祝い、世界を生きるための方法」

上に、メルロ＝ポンティに則して、私たちの言葉が私たちの情緒を育てているということをみた。いわば、言葉によって、私たちの抱く感情(情動)はより人間的な感情(情緒)へと育まれると。「表現としての身体と言葉」におけるメルロ＝ポンティの初期言語論の力点は、このように言葉の役割を人間的な情緒を育むためのものとして捉えているところにあると言えるだろう。しかしまた、このように情緒を育むものとしての言葉、という定義と同時に、もう一つの注目すべき「言葉」

の本質についての定義がメルロ＝ポンティの初期言語論にはある。即ち、メルロ＝ポンティは、言葉の本質を「世界を歌うための方法」あるいはまた、「人間の身体が世界を祝い、そして世界を生きるための方法」として捉えているのである（Merleau-Ponty, 1945：p.218.）。それぞれ、わずか一回だけの表現だが、あわせて「世界を歌い、世界を祝い、そして世界を生きるための方法」という「言葉」の捉えは重要であると思われる。

「言葉」を、より人間的な情緒を育むためのものとして理解する捉え方は重要だが、どこか人間中心主義のにおいがある。しかし、「世界を歌い、世界を祝い、そして世界を生きるための方法」としての言葉という捉え方は、この人間中心主義を乗り越えていく捉え方を示唆しているとも言えるのではないか。しかし、残念ながら、私たちが生きている言葉の現実には「世界を歌い、世界を祝い、そして世界を生きる」ことから遠いと言わざるを得ないだろう。言葉は「世界を歌い、世界を祝い、そして世界を生きる」よりも、世界の様々なモノを人間のために利用するために使われている。私たちは、言葉によって様々なモノに名前をつけるが、それは「世界を歌い、世界を祝い、そして世界を生きる」ためではなく、世界を利用するためにしている。しかしまた、このような現実を乗り越えていくためにこそ、メルロ＝ポンティの「世界を歌い、世界を祝い、そして世界を生きるための方法」という言葉の捉え方に注目する必要がある。そして、ここからもう一度、身振りとしての言葉、情緒を育むための言葉、というメルロ＝ポンティの言葉の捉えを見つめ直してみる必要がある。

メルロ＝ポンティはその初期言語論（「表現としての身体と言葉」）において、言葉が生まれてくる始原に立ち帰って言葉を生きることが出来たなら、私たちは「世界を歌い、世界を祝い、そして世界を生きる」ことが出来るはずだと主張しているように思われる。もし私たちが、身体のレベルに立ち帰って、そこから言葉の意味を生みだすことが出来たら、それは同時に「世界を歌い、世界を祝い、そして世界を生きる」ことになる。風や、夕焼けや、川や、木や、森や、他者の存在の意味を身体のレベルで感じ取りながら言葉に掬い取ることで「情緒」を育むことが出来たなら、それは「世界を歌い、世界を祝い、そして世界を生きる」ことに同時になっている。メルロ＝ポンティはそう主張しているように思われる。それゆえ、「世界を歌い、世界を祝い、そして世界を生きるための方法」としての「言葉」というメルロ＝ポンティの初期言語論の主張は、言葉を育むことが、私たちの中に「エコロジー」を育てていくことになる、という思想を語っているように思われる<sup>4</sup>。

### 3. メルロ＝ポンティの初期言語論を子どもの言葉からときほぐす

以上みてきたように、メルロ＝ポンティによれば、言葉の意味はまず身体（身振り）のレベルで生みだされる。しかし、メルロ＝ポンティは、このように身体のレベルで生みだされた言葉が、例えばどのようにして文学表現のような「書き言葉」の表現へと変貌していくのかについて詳しく語ってはいない。子どもたちの言葉をどのように育ていったらよいのか、というテーマにおいて、身振りから生まれた「話し言葉」が、どのような経路を経れば豊かな「書き言葉」へと変貌していくのかを考えることは重要な課題である。そして、このような意味での話し言葉と書き言葉の関係性を検討することは、メルロ＝ポンティの初期言語論のもつ意味を、子どもの言葉からときほぐしてみることに思われる。

### 3.1. 「書く」ことによる身体性の疎外

発達心理学者の内田伸子がおこなった、幼児期にすでに非常に読み書きが進んでいる子ども（W. H.）と、かなり読み書きが遅れている子ども（H. T.）の二人の対照的な男児についての研究（内田, 1995 : p.140-144.）は、「話し言葉」と「書き言葉」の関係性を考える上で大きな示唆を与えてくれるように思う。内田はまず(五歳児の2月)、対照的な二人の男児に、物語の発端部を提示し、その後に続く物語を口頭で作ってもらい、さらに文字作文に書くよう指示をおこなっている。物語の発端部は「ひとりぼっちの金魚のトトが空に浮かんだ雲が金魚のように見え、小鳥に風船をもらって、雲の金魚に向かって空を泳ぎ始めた」（『きんぎょのトトと空のくも』こぐま社より）というものである。

非常に読み書きが進んでいるとされるW. H.は、まず口頭で次の物語を語ったという。  
「それからトトは、ちゅうへうきました。でも風船をつけていたので、雲より上へいきました。それで下へさがったら、雲より下へいきました。そしてやっと雲の上へいきました。でも雲はとうめいなので下へおちて、きんぎょばちにもどってしまいました。」

また、W. H.は、この話を文字で書くよう指示されると「画用紙にさっとイラストを描いてから」黙ってスラスラと文字を書き、自ら作った物語を完全に文字化することが出来たという。

一方、読み書きが遅れているH. T.は次の物語を口頭で作った。  
「それでトトはプカプカ行った。雲の金魚は風にふかれて、もうちょっとむこうへ行っちゃった。なかなか雲の金魚のところへいかれない。でもまた風が吹いてきた。トトは風にふかれてもうちょっとそっちへ行った。それでやっと雲の金魚のところへ着いた。それでトトは呼びかけた。おっきな声で呼びかけた。やっと、雲がしゃべってくれた。トトはうれしくなった。そのあとその雲と遊んだ。なかよしになった。そしたら意地悪な雲が出てきて、トトの風船をわっちゃったの。それで、トトはいそいでお池の中へ飛び込んだの。お池の中にはお魚さんたちがいるから、いっしょにお池で遊んじゃったの。トトはみんなとおともだちになりました。おしまい。」

そしてH. T.は、この物語を文字で書くよう指示されると「ばく、字を得意じゃないの。でもやってみる」と言い、「文字を記憶から手繰り寄せようと努力しているうちに、口で作った物語は忘れてしまい」、新たな別の物語を書きはじめたが、やはりほとんど文字は書けないので、途中で書くのをやめさせたという。

ところで内田の研究は、この後、小学校1年生の9月の時点で同じ二人に同じ課題を提示し、その時点では二人の間に差異がなくなったということ、つまり5歳児2月の時点で読み書き能力に差異があっても、その差異は小学校1年生9月には解消されることを明らかにしている。しかし、ここで見つめてみたいのは5歳児2月の時点で作られた二人の口頭の物語の質的な差異である。結論を先取りして言えば、書くことがスラスラできるW. H.の物語と比べて、書くことが出来ないH. T.の物語の方が、より身体のレベルで言葉が生みだされていると思うのだがどうだろうか。また、この差異はどこから生まれてきたのだろうか。

因みに、W. H.は幼稚園での遊びにおいては「室内での活動を好んでいた」一方で、H. T.は「お天気の日には庭に出て、砂遊びや遊具を使った活動的な遊びに熱中していた」という。もしかしたら、このような遊びのちがいが、二人の間の言葉のちがいを導いていたのかもしれない。しかしそれよりもここで見つめてみたいのは、いわば「書く」ということが及ぼす影響である。ロシアの発達心理学者のL. S.ヴィゴツキー（1896～1934）は、子どもが書き言葉を書けるようになるために

は「二重の抽象」が出来なければならないと論じている。即ち、言葉を口に出して使ってきた子どもにとって、書き言葉を書くためには、「言葉を頭の中で音声化せずに使う」という「抽象」と、「目の前にいる具体的な相手（対話者）に向けてではなく言葉を使う」という「抽象」が出来なければならない。そして、この二つの抽象を可能にするのが「内言（頭の中で言葉を使うこと）」の働きであると（ヴィゴツキー, 2001: 287-289.; 青柳, 2010.）。

ところで、W. H.による物語づくりの過程をみると、この二重の抽象が既に出来ているように思われる。「それからトトは、ちゅうへうきました。でも風船をつけていたので、雲より上へいきました。…」というように、物語はすでに「三人称」で語られ、そのまま文字化されている。「三人称」が使えているとは、目の前の具体的な相手に向けてではなく言葉が使われている、と考えられる。これに対して、H. T.の物語は「三人称」にはなりきれていないように思われる。H. T.の物語を読むと、「トト」と、物語を語っている「ぼく（H. T.）」がいまだ未分化であることが感じられる。「ぼく（H. T.）」が想像の中で身体レベルで感じていることがそのまま「トト」の行動として物語られていると言えよう。このような身体レベルでの想像がW. H.の物語には（H. T.と比べ）希薄に感じられる。しかしそれは、W. H.がそもそも生活（遊び）の中で身体レベルで言葉を生みだすことが出来ていないというよりも、「書く（三人称で書く）」という抽象的な作業が、身体的な想像を疎外しているのではないかと思われるのだからだろうか。W. H.は、既に「書く」ように「語って」いるとも言えよう。

二人のそれぞれの両親については、幼児期の文字教育についてインタビューがおこなわれている。W. H.の両親は「興味をもったときに正しく教えるべき」であり、「特に書字についてはまちがえて覚えると矯正がたいへんなので気をつけて見ていた」という。一方、H. T.の両親は「読み書きよりも絵本を楽しみ、絵から想像を膨らませて欲しい」と考え、「文字を知ると絵を見なくなるので残念」と述べたという。

この特にH. T.の両親の発言を背景に改めてH. T.の物語を見つめてみると、そこに働いていたのは「絵的な」想像力であると言えるのかもしれない。子どもが世界と交わる時、そこに絵的な想像力が働き、かつそこから言葉が生みだされているのかもしれない。言い換えれば、メルロ＝ポンティが言葉が生まれる源とした「身振り」の内には絵的な知覚が伴っていると考えられる。しかしまた、メルロ＝ポンティが「身振り」の中に見取ったものは、絵のように空間を開くものだけでなく、時間を開く働きである。メルロ＝ポンティは次のように語っている。

「身体はわたしたちが『姿勢をとる』ことのできる手段であり、疑似現前を作り出すことのできる手段、空間だけでなく、時間と交わるための手段であると考えなければならない。」(Merleau-Ponty, 1945: p.211.; 訳, 1999: p.22.)

メルロ＝ポンティによれば、言葉が生まれてくる源にある「身振り」は、空間だけではなく、時間を開く（あるいは時間と交わる）。絵を空間を描こうとする芸術と捉えるなら、物語することは時間を描こうとする芸術と捉えることが出来るだろう。そして、この二つは「身振り」の中にその源があると言えるのではないか。それゆえ、まさにH. T.の両親が語っていたように、幼児期には「絵本を楽しみ、絵から想像を膨らませる」ことが、幼児の身体としての世界への関わりを想像の次元に開いていく可能性があると言えよう。そして、このことと切り離さない形で言葉を語ることが出来れば、そこで子どもは空間と同時に時間を開くことが出来る。逆に、「書く」ことを急ぎ立てられてしまうと、空間と時間を開く身体的な想像力が疎外されてしまう危険があるのではないだろうか。

しかしながら、子どもたちにはやがて「書く」ことが求められる。それなら、身体性を疎外することなく「書く」ことを育むためにはどうしたらよいのか。次にこのことについて考えてみたい。

### 3.2. 「書く」ことと身体性の統合

どうしたら、「書く」ことを豊かに育むことが出来るのか。小学校教師・笠原紀久恵が記した実践記録はそのための大きな示唆を与えてくれる。笠原の実践の中で、特に小学一年生を担当し、その中で松野一介君に関わった記録は示唆にとんでいる（笠原, 1998 : p.35-99.）。松野一介は「とびきり元気のいい一年生だった。学校という小さな枠の中に納まり切らないエネルギーが体の中に渦巻いているようだった」という。一介は、入学した時から、「ちょっと離れたところの子が落とした消しゴムも、音と一緒に体が反応して取りにいかうとして」椅子ごとひっくり返る子、自然の中で遊ぶことが大好きで人間も草も木も生きものもみんな大好きな子、「人の思いをピンピンと体中で感じ取れる子」であったという。それゆえ、朝の会で「何かいいことありませんか」と日直が言うと、一介は椅子の上に「ハーイ」と立ち上がって「ケムシやネコやカエルとの格闘など、生き物の世界を生き生きと」語った。

このような一介に、笠原は「一介くん。日記書いてみようよ」ともちかける。それに対して既に勉強は好きじゃないという一介は「勉強すんの」と警戒するが、笠原は「一介くんの話が楽しいから、書いておくといいと思ってさ」とさらに誘いかける。それに対して一介「短くてもいい」、笠原「いいさあ」、一介「じゃあ、カズ書いて先生に見せてやる」、笠原「ああ、きっとお母さんもお父さんも喜ぶと思う。ワクワクするね。」というやり取りのもと生まれたのが次の一介の文章(日記)である。

「あのね、先生。うさぎをもらいました。さんぼをしました。でもなかなかはやくあるかなかったです。ぼくのいえには三びきいます。(一年生五月)」

この日記に笠原は次のような長い「返事」を書いている。

『「うさぎのさんぼをしました。なかなかはやくあるかなかったです」。ここはいいね。たのしいねえ。かずすけくんが『あるけ』といってもうごかなくて、こまっているようすがかけてるもの。うさぎをもらって、うれしくて、さっそくさんぼさせてやろうとしたのに、おいしいたんぼぼのそばで、むしゃむしゃたべたり、きょろきょろよそみしたりね。『おねがい。いこう』といっても、しらんぷりしたり、うさぎらしいね。かずすけくんもきっと、まってあげたんだね。うさぎが三びきもいていいね。なにがすきか、こんどしらべておいてね。あかねちゃんのうちには、こねこが三びきいてね、『うし』『うま』『りす』というなまえなんだって。かずすけくんのうさぎはなんていうの。』

この「返事」に一介は「先生。散歩するの見てたの。だって、そのとおりでもん」と目をパチパチさせて言ったという。ところで、この一介と笠原のやり取りをみて興味深いのは次のことである。まず、口頭では自分の経験を生き生きと語れる一介が、日記(書き言葉)では、例えば自分とうさぎの行動について「さんぼをしました。でもなかなかはやくあるかなかったです。」としか書けないことである。次に興味深いことは、笠原が、このようにしか書けない一介に、おそらくその時に一介が身体のレベルで感じたであろうことを丁寧に振り返らせているところである。

このようなやり取りが行われる中、一年生の9月には、一介は例えば次の文章(詩)を書いている。

「ふね／がっこうからかえって、おともだちとあそびました。／ふねをつくりました。／川でふね



をうかべました。／よくうかびました。／ずっとむこうにいきました。／たきをながれるとき、たのしそうでした。／およいでいるみたいでした。」

そして、二年生になってから書かれた例えば次の二つの詩には、一介がいつも身体のレベルで感じ取っていることが「書き言葉」によってよく写し取られていると思われる。

「雲／水たまりをみた。／雲がみずたまりにうつっていた。／そのときぼくは／くもの上にいるようだった。／水たまりに入ろうとしたとき／おっかなかった。／ほんのちょっとだけ／水たまりに入っちゃった。／そしたら水もポロンとうごいちゃった。／そしたら雲もポロロンとうごいちゃった。／ぼくはこの中におちちゃったら／こわいなあとおもいながら／ついに入っちゃった。」

「雨あがり／雨があがった。／ぼくはそとに出てひまわりのはっぱを／そっとさわった。／ひまわりのはっぱに池ができていた。／ゆらしたら／くきのほうにつうとながれた。／ひかってながれた。／青い空もいっしょにながれた。」

私たちが世界の中に身体をひたすその時、世界が私たちの身体の中に入り込んでくる、その一瞬（時間）を一介の「書き言葉」は写し取っている。メルロ＝ポンティは「記憶における身体の役割を理解するためには、記憶を過去を構成する意識と考えるのではなく、現在における関わりから出発して、時間を再び〈開こう〉とする努力であると考えなければならない」（Merleau-Ponty, 1945 : p.211. ; 訳, 1999 : p.22.）と語っている。私たちが、一介の詩を読む時、メルロ＝ポンティが語っているように、身体に写し取られた記憶によって再び時間が開かれることを感じ、感動する。一介の詩を読むと、私たちは、言葉によってこそ、時を再び生きることが出来る、と感ずることが出来る。あるいはここでは、まさにメルロ＝ポンティのいうように、世界が歌われ、世界が祝われ、そして生きられている、と言えるのではないか。世界を歌い、世界を祝い、そして生きる言葉として、やはり二年生になってから書かれた一介の詩をもう一つだけ次に引いておきたい。

「花のひらく音／朝、六時二十分に、外に出た。／花のつぼみは どんな音をしてさくか／しらべたくて見に行った。／ /チューリップの花は／ヒラーッと音がしたと思った。／つくしは／グニュとめを出したと思った。／たんぽぽは／ピローッと音がしたと思った。／あさがおの花の音は／パワーかな。／ /もし／ちきゅうじゅうグニャとかポワーンとか／いろんな音がしたら／夜ねむれなくなるだろうな」

このように、一介の言葉（詩）は、世界を歌い、世界を祝い、そして生きるための方法になっていると言えよう。それは、身体で世界を感じ取ろうとする生き方が言葉（詩）を生みだしているからであろう。そして、私たちが、一介の詩を読んで、再びその時間を生きることが出来るのは、それが「書かれた」からである。そして、それが可能となったのは、乳幼児期から児童期にかけて、身振りを源とする「話し言葉」から「書き言葉」への道のりをゆっくりと一介が歩くことが出来たからではないだろうか。

最後に一介が歩んだ「道のり」をもう一度振り返ってみたい。まず一つには笠原が一介に対して身体のレベルで感じたことへ立ち帰るような指導をしたこと。二つには、笠原と、そして何より一介の母親（そして家族）が一介の詩（文章）の聞き役になったこと。一年生のはじめから、絶えず笠原と母親が聞き役になり、2年生で上の「花のひらく音」が書かれた時には「もうこのころは家族中が一介の話を楽しみにしていた」という。笠原は、「聞いてもらえるから次々と発見が続く、感覚が磨かれていく」という。そして三つには、小学校に入ってからの一介が、夜、お母さんに本を読んでもらうことが大好きになり、一年生の冬頃からは自ら好きな本を見つけ、読むようになって



たこと。本を読むということ、それは自分の経験を表現するための言葉を取り込んでいくことでもある。そして、この三つのことが全体として「内言」を育み、充実させていったと言えるだろう。ヴィゴツキーが指摘したように、「書き言葉」の発達には「内言」の発達を前提とする。身体が感じたことを「書き言葉」に転換していくためには、「その時」に感じたことを頭の中に再度表象するための「内言」、またその表象されたものを「書き言葉」に転換していく際にどのような言葉がその表象を表現するために適切かを検討するための「内言」が必要である。小学1年生から2年生の間に一介の歩んだ「道のり」の意味を包括的に捉えるならば、それは「内言」が充実していく過程として捉えることが出来る<sup>5</sup>。

このように、一介は、身体で感じたことを語り、そして身体で感じ取った表象を「書き言葉」によって写し取っていく道のりをゆっくりと歩むことが出来た。「書く」ことが身体で感じたことを疎外することなく、書くことによって身体が写し取った時間を再度（自分にも、そして他者にも）開くことが出来る「方法」を手に入れることが出来たと言えよう。

メルロ＝ポンティの初期言語論は、情緒的な身振りから生まれる言葉こそが、世界を歌い、祝い、そして生きることが出来る言葉になると語っていた。しかし、身振りから生まれた言葉がどのようにして詩や文学の言葉になり得るのか、という道のりについては語っていない。これに対して、本章で検討したW. H.君、H. T.君の「物語」、そして松野一介君の「詩」への歩みは、メルロ＝ポンティが描けなかった空隙を描き、また同時にメルロ＝ポンティの初期言語論のもつ意味を改めてときほぐしていると思うのだがどうだろうか。

#### 4. おわりにかえて：特別支援教育の視界から

以上、メルロ＝ポンティの初期言語論のもつ意味について論じた上で、さらに現実の子どもの言葉のあり様からその言語論がもつ意味を改めてときほぐしてみた。

メルロ＝ポンティは、言葉の意味は情緒的な身振りから生まれると捉え、私たちが世界との身体的な関わりをもつことが出来れば、新しい世界の意味を創造することが出来ると語っていたと言えよう。

そしてまた、メルロ＝ポンティは、世界や他者と関わる中で私たちがいなく「情緒」は言語の水準においてその頂点に達すると論じていた。しかしこの点について、もう一度、メルロ＝ポンティに向けて疑問を投げかけてみたい。即ち、私たちの情緒が言語の水準において頂点に達する、ということは本当なのかと。言い換えれば、私たちは、言語を通して、本当により人間的、より情緒的な存在になれるのかと。

メルロ＝ポンティは、「あらゆる表現行為のうちで、言語だけは沈殿し、間主観的な獲得物になりうるということである」（Merleau-Ponty, 1945 : p.221. ; 訳, 1999 : p.38.）という。即ち、ある時ある場所で風に吹かれた時の情緒的な身振りはその場限りで消え去ってしまうが、その時に発せられた「さわやかだ」という言葉は沈殿し、間主観的な獲得物になるということだろう。言い換えれば、情緒的な身振りは消え去るものだが、言葉は消えることなくある種の文化的な制度として沈殿し、共有される。私たちの情緒が言語の水準において頂点に達するという主張の背景には、私たちが言葉によって文化的な伝統に根ざし、その伝統を共有することによってこそ「情緒」を完成させることが出来るという認識がある。一言で言えば、私たちはある言語共同体に属することによって情緒的になる、ということであろう。しかし、それは本当だろうか。言語を共有することによ

て、本当に私たちはより人間的、より情緒的な存在になれるのか。

私にはどうも言語を共有することによって人がより人間的、より情緒的になれるとは思えない。それよりも、私たちがより人間的、より情緒的な存在になれるとしたら、例え言葉がなくても、他者の存在を受けとめることが出来た時ではないだろうか。例えば、言葉を発することが出来ない障害をもっている子どもたちと関わる特別支援教育の場は、言葉を介さずに人と人が存在を受けとめ合っている場であるとも言えるだろう。栃木県内のある特別支援学校に勤める一人の教師は次のように記している。

「私が担任している子どもは特別支援学校の中でも重度の障害をもち、2、3の発声があるのみです。でも私は彼らの声やトーンや視線、表情で絶え間なく会話をしています。私が間違えば彼らはきちんと教えてくれ、納得するまで伝え続けてくれます。私はこの子どもたちの心を動かせる経験を支援したくて、できるだけ、直接、感覚に訴える活動を心がけています。見て、聞いて、においをかいで、さわって、味わって、体全体を使って感じるができる活動により子どもたちの心が動き、思いを伝えてくれるのを期待しています。」

このように、まさに特別支援教育の場では、メルロ＝ポンティが強調する「言葉が生まれる以前の情緒的な身振り」の次元で、人と人との関係性が生まれている。そしてそこで生まれている関係性は、時として言葉を介した関係性よりも、より人間的、より情緒的に私には感じられる。この意味で、私たちをもっとも人間的、情緒的な存在にしてくれるのは、文化的制度としての言葉ではなく、(例え言語の水準に達することがなくても)他者に向けて表現される「身振りとしての言葉」と、それを受けとめ合う関係性そのものであると考えるのだからだろうか。

しかし私は、私たちの情緒が言語の水準においてその頂点に達するというメルロ＝ポンティの認識を全面的に否定したいわけではない。例えば、先に見た松野一介君の詩が表しているように、私たちが本当に言葉を育むことが出来たら、それは自然と人との豊かな関係性を育むことに直接つながっている。文化としての言語を身につけることによって人格を育んでいく道はきっとあるだろう。しかしまたそのような視界が、文化としての言語を介さない関係性のもつ豊かさを見つめることを閉ざしてしまってはならないだろうと思う。この意味で、「言葉なんかおぼえるんじゃないかった」とつぶやきながら、子どもたちと私たち自身の言葉を重層的に育んでいく視界を拓いていくことが私たちに求められていると言えるのではないか。

## 注

<sup>1</sup> メルロ＝ポンティの言語論は一般に初期、中期、後期に分けられて論じられている(木田, 1984: p.178-180.)。中期の言語論は、論文集『シーニュ』の一連の論文、特に「間接的言語と沈黙の声」によって論じられ、後期の言語論は、遺稿を集めた『見えるものと見えないもの』の中で論じられているとされる。しかし、中期、後期の言語論の意味をどのように捉えるかについては諸説がある。この諸説をふまえた上での中期、後期の言語論の検討については他日を期したい。

<sup>2</sup> コミュニケーションを、「不可逆性」の視点から深く論じたのはフランスの哲学者、エマニュエル・レヴィナス(1906-1995)であると思われる。例えばレヴィナスは「さまざまな観念の「伝達」、対話の相互性によって、すでにことばの内奥の本質があらかじめ隠されてしまっている。ことばの内奥の本質は、《私》と〈他者〉とのあいだの関係が不可逆的なことにある」(レヴィナス, 訳, 2005, 上: p.197.)という。レヴィナスは、コミュニケーションの本質を、不可逆的な「教え」の

関係性として捉えている。尚、このレヴィナスの「教え」の概念の意味について検討したものとして青柳（2014）を参照されたい。

<sup>3</sup> 「帰途」は次のように終わる。最後の二連分を引用させていただく。

「あなたの涙に 果実の核ほどの意味があるか／きみの一滴の血に この世界の夕暮れの／ふるえるような夕焼けのひびきがあるか／／言葉なんかおぼえるんじゃなかった／日本語とほんのすこしの外国語をおぼえたおかげで／ぼくはあなたの涙のなかに立ちどまる／ぼくはきみの血のなかにたったひとりで帰ってくる」（田村，1968：p.32.）

<sup>4</sup> メルロ＝ポンティの思想（初期言語論に限らず）を「エコロジー」の思想として捉え直す試みとして例えば次の2冊がある。Cataldi, S. L.; Hamrick, W. S. (eds.) *Merleau-Ponty and Environmental Philosophy: Dwelling on the landscapes of thought*. S.U.N.Y. press.そして、Kleinberg-Levin, D. M. (2008) *Before the Voice of Reason: Echoes of responsibility in Merleau-Ponty's ecology and Levinas's ethics*. S.U.N.Y. press.

<sup>5</sup> 小学校低学年の教育実践において、「内言」の充実をどのように援助し得るのか、またどのような援助が望ましいのかを省察した実践研究として、塩田裕子・青柳宏（2009a, 2009b）を参照されたい。

## 参考文献

- 青柳宏（2010.）「言語活動の充実」のために：L. S.ヴィゴツキーの言語発達論に則して（宇都宮大学教育学部紀要 第60号 第1部）
- 青柳宏（2014.）エマニュエル・レヴィナスの「教え」の概念について：『全体性と無限』を中心に（宇都宮大学教育学部紀要 第64号 第1部）
- 笠原紀久恵（1998.）先生が好き 学校が好き：子どもの数だけ豊かさがある．国土社
- 木田元（1984）メルロ＝ポンティの思想．岩波書店
- レヴィナス, E. (2005.) 全体性と無限, 上. 岩波文庫
- Merleau-Ponty, M. (1945.) *Phénoménologie de la perception*. Gallimard. \*本論中の引用部の翻訳はごく一部の私訳を除き、中山元・編訳『メルロ＝ポンティ・コレクション』ちくま学芸文庫による。
- 田村隆一（1968.）田村隆一詩集．思潮社
- 塩田裕子・青柳宏（2009a）内言の充実と心の成長（その一）（『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第32号）
- 塩田裕子・青柳宏（2009b）内言の充実と心の成長（その二）（『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第32号）
- 内田伸子（1995.）生活言語から読み書き能力へ（内田伸子、南博文・編『講座 生涯発達心理学 第3巻 子ども時代を生きる：幼児から児童へ』金子書房所収）

