慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	認識のハプティックな構造
Sub Title	Haptical structure of cognition
Author	上北, 彰(Uekita, Akira)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1980
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.20 (1980.) ,p.23- 29
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00069 57X-00000020-0023

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

認識のハプティックな構造

Haptical Structure of Cognition

上　北　　彰
Akira Uekita

It seems to me that "education" and "cognition" have a close connection with each other. Our educational practice, therefore, depends on our interpretation of this "cognition".

Thus I will explain that we need, first of all, to inquire into the structure of our "cognition". And, then, I always take into consideration that "cognition" is a function which brings into a harmony between our "inner world" and our "outer world".

In this article, as an attempt, I have suggested a mechanism of "cognition" which consists of "visual mechanism" and "haptic mechanism" of perception. (I got a hint from the words which H. Read used in his "Education through Art.")

1. 形式と内容

私達は，私達の教育がどうあるべきかを問うとき，人間の認識がどのように形成されていくかという問題について考えないわけにはいかなくなる。認識の発達の過程は，常に「善く」なろうとする子どもの成長の過程と相即的であり[1]，「善く」しようとする側の働きかけは，その過程における「表現された認識（行動）」との出会いから始まるからである。教育的情況は，この出会いから生じるわけであるが，この情況に対処するには二通りのアプローチが考えられる。一つはピアジェの「認知理論」に代表されるように，発達を時間的にとらえ，その中から固有の認識の「タイプ」を明らかにしていこうとするものである。これが明らかにできれば，私達はそれによって，一般的な「社会化」の過程のプログラムを組むことができ，その時その時の「学習」に必要な材料を用意することができるのである。しかし，また同時に私達は次のようなアプローチの必要を認めないわけにはゆかないのである。つまり，実際の教育的情況において私達は，今この時の個々の子どもの「表現された認識」の中から何を読みとり，そしてそれに対して子どもを「善く」するためには，どのような材料を用意したらよいかといった判断を下していかなければならないのがふつうだからである。それは，表現された「絵」の中から，その作者に認識された「美」を享受（美的享受）し，自己の認識にくみ入れることによって新たな「美」の創造（美的創造）へと向かう芸術的態度に似た，「表現」を通しての二つの認識の相互的な触れ合いを必要とする事柄である。どちらも人間の認識である以上，そこには共通したメカニズムが作用しているはずであって，そのメカニズムを明らかにしていこうとするアプローチが，第二のアプローチということになる。

私はこの二つのアプローチを，それぞれに「形式」の理論と「内容」の理論として定義しておきたいと思う。このように定義すると教育の実践はこの「形式」と「内容」の二つの理論の統合として成り立っていると考えられるのである。ところが近代以後，教育の歴史は近代科学の発展にともなって，「形式」の理論に傾いていったように思われるのである。いや，むしろ「内容」の理論があまりに発展されなさすぎたというべきかもしれな

い。その一つの原因として，印刷術の発展や自然科学の進歩と近代国家の政策などとの結びつきによる，文化の急激な拡大を指摘することもできるであろう。つまり，教育が近代国家にとっていかに重要であるかが見直されたとき，その関心は，教育された人間をいかに早く，たくさん生産するかであった。そのためには最新の科学を利用し「学習」の効率をはかること（子どもの成長の過程の中から行動の典型的なパタンに見合った「知識」を，外側からいかにうまく詰め込めるか）が問題になったのである。従って子どものその時その時の認識の「内容」を問題とするよりも，一般的な「形式」を問題とする方が都合がいいように思われたからである。

しかし，私達は教育実践を，「形式」と「内容」に二分して，そのどちらで行くかといった議論が，いかに教育を本来の姿から遠ざける危険性をはらんでいるかに，もうそろそろ気づかなければならない（一方を選んだのはアプローチの仕方としてにすぎなかったことを私達は，いつの間にか忘れてしまっているのである）。なぜなら，「形式」は「内容」あっての「形式」であり，「内容」は「形式」あっての「内容」なのだから。

例えば，1958年の教育科学研究会は，「知識の教育」と「理解の教育」との両面を同時に包括するために「認識」が問題となるという報告を行っている[2]。つまり，文化の伝達という客観的側面と，それを獲得する主体的側面との両面の重視ということを問題としているのである。ところが，ここで問題となる「認識」はその性質の違いによって，「科学的認識」，「芸術的認識」，「社会科学的認識」，等に分類して考えられることがある。そしてこの性質の違いをどうとらえるかという問題がでてくるのである。この問題に対しては，これらの「認識」は，それが表現される「見え」（数学的知識，芸術的表現，社会的概念，等々といった）ほどの違いはなく，そこには知的発達に寄与する共通した働きがあることにむしろ注目すべきであるとする意見もある。しかしながら，一般的には「科学的認識」と「芸術的認識」とを「認識」の両極であるかのように区別して考える場合が多いのである。そしてこの場合，この区別を立てることによって，「各教科における認識の発達を，実践に即してとらえる」[3]こと，「各教科の学習にそれぞれ独自で固有な価値を実現していくこと」[4]を第一の仕事とする姿勢を示すことになるのである。ただこの場合問題となるのは，それらの「価値」が「相互に矛盾し合ったり相殺したりせず，相互に助け合う関係をつくり上げていく過程を実践的に明らかにしていく」[5]にはどうしたらよいかということである。

ところで，私が問題にしたいのは，このようなアプローチには，「形式」主義に陥いる危険性があるということである。「教科に固有な価値」の実現ということは，教科を通して，価値あるものを子どもにつかまえさせることであり，したがって，それはやがて「一年生で学ぶべき『価値』はこれだけであるから，それをどう能率よく与えることができるか」ということに向かうことになるであろう。しかし，その「価値」とはいったい何なのであろうか。何かが子どもにとって「価値」あるものとなるということは，どういうことなのか。そして，それらの「価値」が，各教科の中で「矛盾し合ったり，相殺したり」しないような関係になりうるということはどういうことなのか。つまり，こうした教育的な「価値」がいかなる「認識」の構造の中から生じてくるのか，そして子どもがそれを，いかなる「認識」の構造の中で消化していくのかという，いわば「内容」の理論を，「形式」の理論を包括しつつ展開していくということがどういうことなのか。本稿での私の関心はその究明にあるのである。

2. 認識と教育

私達の「認識」は，普通「感性的」「悟性的」「理性的」という低次から高次への発達の過程をとると考えられている。そして，この最高次の「理性的認識」は最終的には，すべてを統合した「認識」を形成することになる。教育はこのような発達の過程に即した慎重なプログラムを必要とする。例えば数学を教えようとする場合には「ある概念を形成する場合，子どもの身近にあるものを把えて，それから漸次抽象化を高めることが必要である。しかし子どもの身近な問題を不用意に並べたものでは大して意味がない。概念を得るまでの段階を分析し，一歩一歩高い段階に達するような経験を与えることが必要であろう。」[6]ということになる。この時注意すべきことは，この発達の過程は必ずしも直線的な段階をとるとは限らないということである。つまり「感性的」な段階と「理性的」な段階とが相互に現われて「循環してより包括的な，いわば客観的真理により接近した認識の形成の運動」[7]を考えることが必要なのである。にもかかわらず，私達はまだこの「循環的」の意味をよく吟味していない。ために，「認識」の過程を直線上に置いて，その時その時における学習の効果に目を向けてしまう。「三才からでは遅すぎる」という言明は，まさしくこの代表といえよう。これは「認識」を知識の量で測ろうと

する考え方であるといえよう。また「認識」は「ほんとうのことをつかむこと」[8] といわれる場合がある。ところがここでいつの間にかある単純化が行なわれる。つまり，「ほんとうのこと」＝「価値あるもの」＝「知識」という図式が生まれるのである。そして，この「知識」をどれだけたくさん子どもに「つかませる」かが問題となるのである。しかし，人間にとって何が「ほんとうのこと」で何が「ほんとうでないこと」なのかをいったいどこまで言いきることができるであろうか。少くとも「教育」は人間を対象とするのであって，「学習」の場合のように動物をモデルとして抽象するだけでは，この複雑な教育的「認識」のしくみに入り込むことはできないのである。

この「ほんとうのこと」とは何かの問題に対して，いわゆる「科学的真理」なるものが，それを保証するものであるとする主張がある。学校で教えられる「地球は太陽のまわりを回っている」は，「科学的真理」であって，このような「ほんとうのことをつかむ」ことによって，子どもは自分のまわりの世界の物理的情況を知ることができる，とするのである。しかしここでもやはり，その「知識」が，今，この子どもの「価値」となるかどうかは確かではない。これを「価値」あるものとして選ぶ基準はいかなる「真理」にあるのか。さらにかりにその「真理」がある基準として選び出せたとしても，今度は，その「ほんとうのこと」を子どもが確かに「つかんだ」かどうかは，何によって知ることができるのであろうか。答案用紙に「ほんとうのことはAであるということをつかみました」と書いてあることで「つかんだ」という判断が果たして下せるのであろうか。このように考えてくると，「認識」を「ほんとうのことをつかむこと」というように表現するだけでは，「教育」を問題とする限り，あまりに無責任ないい方だといわざるをえないのである。

そこで私は，試みに別の角度から「認識」をとらえてみたいと思う。つまり「ほんとうのことをつかむこと」の結果を評価するような観点からでなく，「ほんとうのことをつかもうとする」過程における，子どもの内的思考のメカニズムを評価するような観点から，である。

人間は元来，常に「ほんとう」はどうなのかを追い求める生物である。やがては失なわねばならない生命を，いかに保つことがほんとうの「生」かを求め続ける，あらゆる生物の中で一番ロマンチックな生物である。したがって，「芸術」や「科学」が主として自分自身のロマンを追求する人間的活動であるのに対して，「教育」は自分とその仲間との相互のロマンを実現していこうとする人間的活動であると，私は規定してみたいのである。こうした理由から，この「認識」の問題を，この人間的な「追い求める」メカニズムとしてとらえることが，教育学の重要な課題の一つであると私には考えられるのである。

3. 認識と知覚

「教育」が人間の「認識」に関わる創造的な活動であることは，今日誰もが認めるところであろう。しかし「認識」を人間的な「追い求める」メカニズムとしてとらえるような研究は，一部の「芸術心理学」以外にはあまりみられない。したがって私には，この「芸術心理学」にみられる「美」を求める人間のメカニズムをとらえようとする態度の中に，教育的認識研究の何らかのヒントが得られるように思われるのである。

このメカニズムは，「芸術的認識」が論理的には「美的享受」から始まるのと同様に，まず「享受」するメカニズム，つまり「知覚」から始まる。そこでまず，この「知覚」のメカニズムを探ってみる必要がある。

例えば，ゲシュタルト心理学は「全体は部分の総和とは異なる」[9] ということを指摘し，「和音」の音楽的「美」や「シンメトリー」の「美」を知覚する私達のこのしくみに注目している。私達の「見え」は，常に調和とバランスのもとに全体的に統合されようとすることを，つまり「よい見え」を求めていることを指摘しているように，私には思えるのである。しかし，これらの研究も結局，私達の「認識」のメカニズムを解き明かすことに寄与するまでには至らない。というのは，そこでは何が「よい見え」かを探すことに，つまり「よい見え」の要素を発見することに重点がおかれていて，メカニズムそのものにはなかなか眼が向けられていないからである。つまり，いわば「ほんとうのこと」を探す研究にとどまっているために，前記のような理由から，それをそのまま教育に持ち込むわけにはゆかないのである。そこで私は私なりに，それについての考えを述べていかざるをえないのである。以下，その試みである。

私達の「認識」は，いずれにしても，「知覚」に深く関わっているということは否定しえない事実であると，私には思われる。この「知覚」は一般的には「視覚」「聴覚」「触覚」「味覚」「嗅覚」の五感によって構成されているとされている。そして，特に，対象を，私から離したままで知覚することのできる，「遠覚」としての「視覚」のはたらきは，「知的認識」の窓口として，私達に

多大な恩恵を与えてくれる。文字や映像による文化の伝達，知識の伝達は，この「遠覚」に負っているのである。つまりこの事実をもとに私達は，子どもの，ものを「みる」目を育てることが，「認識」の発達を促すことにつながると主張することが許されると，私は考えるのである。

そこで，私達は教育的認識の探求にあたって，まず「みる」ということから出発することが必要であろう。しかし，ここで重要なことは，「みる」ということを単なる知覚のレベル（見る）と認識のレベル（観る）とに区別して考えなければならないということである。なぜなら，私達が「観る」という時には，外的刺激を無差別にとり入れることではなく，そこでは「問題になるものしか，注意されず，かまってもらえない」[10] といった心理的メカニズムが作用しているからである。このメカニズムは，それ故に，逆に問題になるものを「観る」ことができないという事実を，日常引き起こすこともある。日常の刺激に慣れ過ぎると，私の「みえ」の中から問題性が消失して，そのために思わぬ困難に出会うことになるといった経験を思い出すことができる人は少なくないであろう。三角形が逆に描かれているだけで，面積の問題が解けなくなるということは，よくある例である。このような事実は，私達の「観る」行為に，より慎重さを要求する。

ところで，このような「観る」という行為を考えるとき，私達は，ここにはたらくメカニズムを「視覚」のレベルだけでとらえることができるであろうか。ルドルフ・アルンハイムは，彼の著者『視覚的思考 (Visual Thinking)』の中で，「視覚」は，単なる受容器を越えた「認識」の一部であることを示している。つまり，「視覚」は外的世界に向けられるだけでなく，同時に内的世界と結びついていることを示しているのである。ということは，私が「観る」ときには，同時にそこに私の内的世界からの働きかけがあることになる。従って，ここから，外的世界と内的世界とを結ぶ，二重構造として私達の「認識」をとらえるとき，もはや視覚を越えたところの，別のメカニズムを合わせて考えないわけにはいかなくなる。「問題になるものしか注意されない」ようなメカニズムを視覚に要求するような，私の主観に結びつくメカニズムを考えることなしに，子どもの「認識」のメカニズムを探ることはできない。つまり，「問題になるもの」として受けとめようとする，私達の心理的メカニズムを明らかにすることが，子どもの「認識」の発達に寄与する教育的活動を保証する手がかりとなると思われるのである。

4. 認識のハプティックな構造

H. リードは「客観」「主観」の区別を『芸術による教育』の中で，知覚が向けられる対象の違いによって次のように分類している。

「知覚は，知覚機関の外部にある客体にも向けられるし，あるいは内部にある客体（影像もしくは感覚）にも向けられる。」[11] 従って私達の知覚する態度として「客観的（外方へ投げかた）と主観的（内方へ投げかけた）」[12] の二つの方向性の違いによる区別を立て，そして「社会的に統合した人間は，客観的精神状態と主観的精神状態の間を交互に往来」[13] し「ただいずれの方向がその個人の内部において優勢であるかによって，その個人が客観的『タイプ』に属するか主観的『タイプ』にはいるかがきめられているに過ぎない。」[14] と述べている。これによって考えるならば，私達は，子どもの「認識」が何よりも「客観的（科学的）」であるかどうかをみるのではなく，彼が，外的世界と内的世界との間で，どのように「客観的」に知覚し，どのように「主観的」に知覚したのかを「観る」ことが必要である。「客観的（科学的）」でないからといってすぐに修正を試みることは差し控えなければならない。なぜなら，彼は，この二つの方向の態度の中から，外的世界と内的世界の調和をはかろうと試みていたのであるから。

それでは，その調和を求めるために働くメカニズムとはどのようなものであろうか。リードの別な分類から，そのことについて考えてみたい。

リードは，人間の表現のタイプとして「視覚型 (Visual Type)」と「触覚型 (Haptic Type)」の二通りの典型をあげている。彼によれば，本来これは二つの芸術家的なタイプのことであって，視力の生理学上の事実から独立したものであるというのである。彼の説明によると，「『ヴィジュアルタイプ』は，感情移入型もしくは全一型に関係がある。この型の個人は『彼の周囲から出発する。』そして彼の視覚経験から彼の偶然の知覚の総合的表現をつくる。『ハプティックタイプ』は，これに反し，何よりも彼の内部世界を投射して絵にしようとする。盲人の場合には，それが全部的に触覚 (tactile sensation) 及び内臓の感覚からなる内部の世界である。従って『ハプティックタイプ』は，外部に在る実在の触覚的知覚と，彼自身の主観的経験との総合を作ろうとする」[15] ということになる。ところで，ここで「触覚」の意味を，tactile と haptic として区別するために，

五感のレベルでの「触覚」を前者に，そして，特にここで問題とする後者には「内触覚」[16] という訳語をあてることにする。

さて，リードのこの二つの分類は，何も眼の良し悪しによるものではなく，それは，ちょうどウィルヘルム・ヴォリンガーの，外部の実在に対する，「抽象」と「感情移入」という対照的な態度によって決定される分類である。ヴォリンガーは，この二つの態度を引き起こす衝動を次のように説明している。

「美的体験の前提としての感情移入衝動が，有機的なものの美のうちに自己の満足を見出す」[17] のに対して「抽象衝動は自己の美を，生命を否定する無機的なもののうちに，結晶的な合法則性と必然性のうちに見出すのである。」[18]

以上のような分類は，ここでは，二元論的なものとしてとらえられるのではなく，私達の「認識」的態度の現われの両極を示しているだけであって，機能的にはそれらの統一的な全体として考えられなければならない。リードにおいて，この点の自重は十分ではなかったようにみえる。そのため，結果的には彼は「芸術教育」以上の教育理論を組み立てるまでには至らなかったのである。また，私達がリードの分類をそのまま教育に持ち込もうとしたならば，おそらく，「あの子の態度は……型」とか「客観的態度を身につけなければならない」とか「抽象的思考を発達させることが大切である」といった，ある目標に，単純に子供を導こうとすることになるであろう。白・黒をついつけたくなるのである。大切なのは，この両極の交互作用として，どのような「認識」のメカニズムが，どのような志向性を示しながら作用しているかということなのである。

そこで，リードの考えを，私なりに一歩進めてみることにしょう。

私は，常に眼前に広がる外的世界と，心の中に蓄えられ統合された，あるいは統合されようとする内的世界（記憶と感情の世界）との二つの世界の中に生きている。「客観的態度」や「主観的態度」は，この二つの世界を結びつける私の態度の方向性を示すにすぎない。そうした中で，私が外的世界と内的世界との間に何かしらの不調和，不均衡を知覚したとき，そこに「抽象的衝動」が生じるのである。その「衝動」は，私の内的世界に働きかけて，私の記憶と感覚とを内的に再統合したフォルムもしくは概念を形成しようとする。このメカニズムを「内触覚的（ハプティック）」メカニズムと呼ぶことにしよう。これに対して，外的世界と内的世界との間に（消極的には）何の不調和も感じないとき，（積極的には）何らかの調和を感じるとき，そこには同時に，「感情移入」の要求が生じているのである。その要求は，私の内的世界の感情を，私の視覚的経験と結合させ，「偶然の知覚の総合的表現」をつくり出そうとする。このメカニズムを「視覚的」メカニズムと呼ぶことにしよう。

例えば，前者の場合，「走っている脚は，走るという行為において，自分を長くかんじるがゆえに，ひきのばされる。」[19] というように，外的世界の視覚像に対して，私の感覚は「走る」という行為に注意が向けられて（自分自身が「走る」ときの意味を，「歩く」ときの意味から区別すると，そこに，速さ＝脚の長さといった，体全体で感じている感覚が生じて）脚の長さを強調するという抽象化が行なわれる。このような感覚は，単に「視覚」とか「触覚（タクタイル）」といった五感のレベルではとらえることはできない。それは，私の諸々の感覚を統合するような，全体的なメカニズムであると考えられるのである。ギリシアのパルテノン神殿の柱のエンタシス（柱の中央部が太くなっている）は，大理石の重量に対するこの建造物の構造的な不安を解消するために行なわれた表現の補正であるが，このような，調和を求めるメカニズムを考えるとき，もはや「視覚」を越えたところにしか求めようのない感覚の作用を規定せざるを得ないのである。ここに，私は「内触覚的（ハプティック）」メカニズムの作用を充てるのである。

これに対して，後者の場合，外的世界の視覚像と内的世界との間に不調和を特に感じない場合，それを維持するために，外的世界を知覚した通りにできるだけ正確につかんで，自分自身（内的世界）にとり込もうとする。そこには「美」の調和と均衡が，いわば写実的に表現されるであろう。

例えば，絵画における「遠近法」という技法や「黄金分割」の割合などは，この「視覚的」メカニズムの作用によるものであろう。私の眼に見える外的世界を，何とか二次元平面に移しかえようとした「遠近法」の技法は，この苦心のたまものである。

私達の「認識」はこのようなメカニズムを働かせながら，外的世界と内的世界とを調和させるように機能していると考えられるのである。これは「芸術的認識」に限ったことではない。たまたま，芸術作品に典型的に現われやすいだけである。というのは，芸術家は彼の知覚と「心」との調和に全精力を傾けているのであるから，このメカニズムを有効に働かさずにはおれないのである。

「教育」は，こうして「芸術的認識」の表現にみられるように，子どもの「認識」の表現を読みとっていく作業を必要とするのである。教える側と，教えられる側との両方の「認識」のメカニズムを考慮しつつ，両者に共通な言語を創造しながら，客観化していくことに努力していかなければならない。

以上，「観る」ということが，単に「視覚（感覚としての）」の領域にとどまらず，「内触覚的」メカニズムを働かせている行為であるという点について，多少なりとも示すことができたのではないかと思う。また，したがって教育は何よりもまず，子どもがこのような「認識」のメカニズムを働かせる主体であることを了解しておく必要があると思うのである。

リードは，「視覚的」，「内触覚的」の二つを，単に「認識」の表現の典型としてとり出しただけであったが，そこには「認識」の本来的なメカニズムが働いていたのである。

ところで，最後に付け加えておかねばならないことは，このメカニズムは，別々に働くものではないということである。「視覚的」メカニズムは，調和とその維持に向けられて作用するのに対して，「内触覚的」メカニズムは，内的世界に向けられていて，不調和を調和に導く原動力となる。それは，人間の「生」に組み込まれた，生体維持の基本的メカニズムであると考えられる。従って，私はまず第一に，この「内触覚的」メカニズムによって統制されている。しかし，私は同時に，私の眼前に広がる外的世界に対して，調和を求めるが故に，開かれていなければならない。私が外的刺激を受けとり，また様々な事物に注意を向け，それらを享受することができるのは，その開かれた「視覚的」メカニズムのおかげである。また私は，常に変化する外的世界と内的世界との関係が，調和を乱すやいなや，再統合へと導こうとする「内触覚的」メカニズムのおかげで，「生」のバランスを保つことができるのである。

人間は，生まれるとすぐに，外的世界と内的世界を調和させようと「内触覚的」メカニズムを働かせる。乳をすう。指をしゃぶる。手を握る。これらの行動は，触覚を働かせることによって「内触覚的」メカニズムの構造を活動させるための前段階といえよう。ところが，やがて視覚の発達にともなって，その触覚が後退してしまうように見えるために，調和を求めようとする「認識」のメカニズムの働きの中での触覚の働きが，影のうすいものになってしまう。そして，言葉の獲得を機に，視覚は飛躍的に発達し，「視覚的」メカニズムが「認識」の全てであるかのような錯覚に陥いるのである。こうして順調に発達している間は気づかなかった「内触覚的」メカニズムは，やがて，様々な問題情況に遭偶したとき，再び作用（不調和に気がついて）し始める。しかし，それでは遅すぎる。もともとあるメカニズムを十分に働かせていたわけではなかった。既に不調和が気づかないうちに進行していたかもしれない。そのような手遅れを招かないためにも，様々な問題情況（不調和）に気づくことができるように「内触覚的」メカニズムを刺激しておく必要がある。

教育は，このように「視覚的」メカニズムと同時に，いやそれ以上に「内触覚的」メカニズムに関わってくるのであって，それを刺激しておくことは，現代の「視覚」文化の時代には，特に重要な課題であると思われるのである。五感のレベルを越えた，このような「内触覚的」メカニズムを「認識」の構造の中にとらえることによって，私達はさらに「視覚の性急さを，触覚の鈍重ではあるが確実な知識によって抑制する」[20] ことを省みる必要があるのである。

5. 結　び

私達の「視覚」が，常に外的世界に開かれていることは，まさに「ほんとうのことをつかもうとする」認識の特徴をよく示している。しかし，それだけでは，外的世界からの情報を，不調和を感じることなしに受け入れていることになる。そこに「内触覚的」メカニズムが働いていることによって，それらの情報の中から不調和を感じとって，外的世界と内的世界とを統合することができるのである。この統合，再統合の絶え間ない発展が，「認識」の発達であると考えられる。従って，「知識」は「内触覚的」メカニズムの中で照らし合わせられることによって，そして，その結果，調和への一歩を踏み出すことができたということによって，初めて「価値あるもの」になる。このメカニズムの働きが十分でなければ，調和に向かうことは困難であろうし，不調和に気付くことが遅れて大事に至ることになる場合があるであろう。リードの提言する「平和のための教育」も，事物との触れ合いを最も重視する「芸術による教育」も，子どものこのような「認識」に対する働きかけを意図していたのではないかと思われる。しかし，私達はこの考えを，単に「芸術」に限らず，さらに様々な材料（各教科）を通して生かしていくことができはしないだろうか。ニュートンの物理学は，彼が「リンゴの落ちる」ことを，「内触覚的」メカニズムに引き込んで「認識」の

再統合を求めた結果であると考えることは，不自然なことではないように思われるのである。

註

1) 勝田守一『教育と認識』1968，46頁。
2) 同上書，23頁。
3) 同上書，32頁。
4) 同上書，32頁。
5) 同上書，32頁。
6) 同上書，38頁。
7) 同上書，47頁。
8) 同上書，32頁。
9) W. ケーラー『ゲシュタルト心理学入門』田中良久・上村保子訳，1971，10頁。
10) R. アルンハイム『視覚的思考』関計夫訳，1974，42頁。
11) H. リード『芸術による教育』植村鷹千代・他訳，1953，91頁。
12) 同上書，91頁。
13) 同上書，91頁。
14) 同上書，91頁。
15) 同上書，106・107頁。
16) H. リード『イコンとイデア』宇佐見英治訳，1957，17頁。
17) W. ヴォリンガー『抽象と感情移入』草薙正夫訳，1953，18頁。
18) 同上書，18頁。
19) H. リード，同上書，17頁。
20) 中村雄二郎『共通感覚論』，1979，54頁。