多様性を通じての統一性：彷徨と遍歴の跡から

吉 田 章 宏

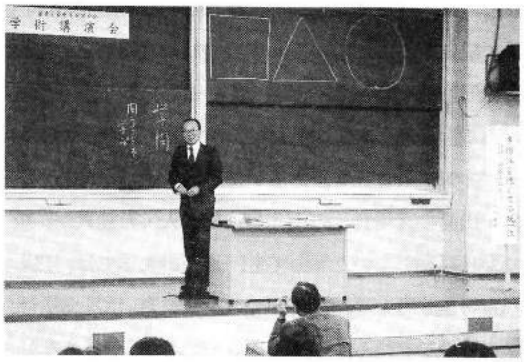
はじめに

私は，この春（１９９５年４月），岩手大学・教育学部のスタッフの一員として迎えていただきました。本日は，福井学部長をはじめ，箱石学部学会運営委員長，浅見委員，同委員会の方々のお世話で，この講演会を，学部の皆様に私の拙い話をお聴きいただく機会として催していただくことになりました。そのご好意に深く感謝いたします。また，お忙しいお時間を割いて，この会にご参加下さっている皆様にお礼申しあげます。

さて，この講演の性格は，あくまでも学術講演です。しかし，私は，この機会を活かして，着任早々の新人である私の自己紹介としても，話をさせて頂こう，と考えました。私の考えをお聴きいただき，折にふれて，これからいろいろと皆様にお教えいただく契機としたい，と考えました。この講演をそのように活用することを，どうかお許し下さい。

§1 教育学部は「ミニ総合大学である」という言葉について

まず初めに，「教育学部はミニ総合大学である」という言葉について少し考てみたい，と思います。この言葉のうち，まず，「総合」は，教育学部の研究教育に携わるスタッフが多様な学問分野に属する教授陣から構成されていることを表現しているのでしょう。しかし，同様に多様な学問分野の研究教育のスタッフから構成される複数の学部から成る，いわゆる巨大な「総合大学」と比べると，その規模においては比較的小さいということを「ミニ」と表現しているものと考えられます。しかし，「ミニ」であるとは言え，やはり「総合大学」に類似した総合的な組織体であるという意味を含めて，多少の謙遜とユーモアを込めた表現として



成立した言葉，それが「教育学部はミニ総合大学である」という言葉である，と私は理解しました。しかし，以下のように考えることは出来ないでしょうか。人間の姿としての万能人・総合人と，それを目指す学生たちの学び，そして，それを援助することに努める教授陣から構成されているという意味では，むしろ，ほかならぬ「教育学部」こそが「総合大学であり，総合人大学である」と。何故ならば，いわゆる「総合大学」は，それぞれの狭い専門分野の専門家の養成を目指していて，万能人の養成を目指しているわけではないからです。その意味では，「総合大学」は，決して「総合人大学」ではなく「専門家大学」である，という逆説が成り立っているからです。

現代では，専門分野の科学研究とその教育は，もっぱら知育として，美育，体育，徳育から離れ，学問研究は芸術創造からも分離され，さらには，日常的生活実践からも遊離するという状況が広がってきています。大学は全人教育ではなくなっています。さらに，もろもろの科学・学問研究の相互関係も，互いに疎遠でそれぞれに孤立しており，全体としては，四分五裂の状況にあることもしばしば指摘されているところです。総合大学の内情の実態も，それに対応して，例えば，学部間の交流や，文科系学部と理科系学部の間の

交流，さらには，同系統学部内部の交流さえ，実際には決してままならず，いわゆる「たこつぼ」状態は深刻になっています。学際的研究も決して盛んとは言えないのが実情です。私たち自身，こうした状況においては，ある限定された分野の専門家であることが求められます。さまざまな他の専門分野への一人の個人としての素人的な興味・関心は諦めて，自らを狭く専門的に限定することにより，専門領域の専門家としての自己同一性を辛うじて確保しているというような状況がある，と思われます。逆に，例えば，レオナルド・ダヴィンチのような，あるいは，岩手県（イーハトーブ）出身の宮澤賢治のような，総合人・万能人が，仮に今日存在していたとしても，現在の大学では，限られた特定分野の専門家としての役割においてしか，大学にその場を得ることはできないでしょう。ところが，どうも教育学部ではすこし異なる事情がありそうです。教育学部では教師を養成しています。教師たちは，学校で多くの教科を同時に学ぶ子どもたちを，いわば「総合人・万能人」の卵としての子どもたちを，教育し，総合人・万能人の理想型に向けて育てるという性格をもった教育実践に，日々励んでいます。国語，算数，理科，社会，音楽，図工，家庭，体育，生活・・・と日々の教授と学習は，まさしく総合人の活動を思わせます。そのような活動に従事する教師は，「総合人・万能人」(＝子ども）の教育に当たる「総合人・万能人」（＝教師）なのだ，とも言えましょう。そして，教育学部の学生達は，現代の「総合人・万能人」たる教師を目指して，日々，学習と研究に励んでいます。さらに，教育学部は，その組織全体としては，そのような「総合人・万能人」（＝子ども）の教育に当たる「総合人・万能人」(＝教師)の養成に当たって居る，と言ってもよいでしょう。その意味では，つまり，万能人としての総合的人間（＝教師）の育成に当たって居るという意味では，教育学部は，決して，「総合大学」の縮小版としての「ミニ総合大学」などではなく，むしろ，まさに「総合大学」にほかならないのだ，と私には思われて来るのです。教育学部の学生は，学部における学習を通して，そのような「総合人・万能人」としての自己形成に誇りを持つべきであるし，また，教育学部の教職員は，そのような「総合人・万能人」としての学生さん達を育てる仕事の内容の豊かさとその意義深さに誇りを抱くべきである，と私は考えるのです。現代においては，そのような「総合性」を実現しているところは，ほかには容易には見当たらない，という意味で，教育学部はその独自な総合性に，大いなる誇りをもってよいはずだ，と私は考えるのです。

§2 私の「学問する」ということ

今日の「いまここ」が，この時とこの場が，奇跡であるようにさえ，私には感じられます。無限の時間と空間の中で「いまここ」に，このようにして，私という人間が皆様と出会っています。私は現在６１歳です。恐らく，老年期に入った，というべきでしょう。そして，私は老人なでしょう。が，「心では，私は少年です」。教育においては，そこで実現すべき夢を，理想を，描くことがとても大切です。そして，「夢みること」は，私のような少年の特技なのです。そこで，「学問する」ということについて，少し「夢みること」をしてみたい，と思います。

現在の私の学問研究は，「教育」と「授業」における人間の研究です。

私の理解では，「学問する」とは，「問うことを学ぶこと」と「学ぶことを問うこと」，を繰り返し繰り返し行うことです。それらのことを通して，重要な「問い」を学び，確かな「学」を求めて，さらにさらに問い続けることです。「何を，どう，問うか」，そのことを「学び問う」ことが最も大切なことなのだ，と私は信じています。試みに，このことを考えるために，あるビデオ作品を，ご一緒に見ることにしましょう。

私と，この映像作品とのかかわりは，１９７１年，朝日新聞の夕刊に載った，次のような小さな紹介記事を読んだことから始まったのです。「・・・　一人の男が画面いっぱいに寝ている。次の瞬間から，カメラが連続的にズーム・バックし，まわりの視界がどんどん広がっていく。／まわりの草原，飛行場，マイアミの町，フロリダ半島，アメリカ大陸，地球，さらに太

陽系を越え銀河系宇宙の外側まで，キッカリ等比級数的なスピードで広がっていく。画面の左約三分の一のところに，出発点からの距離，経過時間，地球時間などが現れるが，ｔ秒後の経過距離が１０のｔ／１０乗メートル，つまり十秒間ごとに，その前の十秒間に経過した距離の十倍ずつ離れていくというシステム。しかも，宇宙の“はて”で突然停止したあとこんどは逆行しはじめ，もとの出発点でも止まらずに，手のひら，皮膚，細胞，染色体，遺伝子，原子，原子核内部へ・・・と，刻々とクローズ・アップされていく。宇宙のかなたから原子核までのこの壮大な旅が，たったの三百五十秒。しかし，その画面はきわめてリアルで，見終わったあと人々はボウ然としていた。」（朝日新聞，１９７１年１１月１１日，第１９面，「広がる視覚世界」）。[注）ここで，会場では，チャールズ・イームズの作品「パワーズ・オブ・テン」の前半部を視聴した。実際に視聴した映像は，マイアミでなくてシカゴの市街とミシガン湖畔のものであった。が，その趣は同一である。また，このＶＴＲは，私の放送大学での放送映像教材『教育の方法』（第１５回）の一部である。同様のアイデアは，イームズのみでなく，オランダのキース・ブーケにも見られる。また，古典としては，パスカルの『パンセ』や荘子の「逍遥遊篇」にも見られる。が，それらの，紹介はここでは割愛する。]

さあ，では，早速ご一緒に，「学問する」をいたしましょう。

では，私の「学問する」における「問い」は何でしょうか？　それは，「私は何を見たか」，つまり，あなたは「何をごらんになりましたか？」です。　この問いに対して，最初に心に浮かんだご自分のお答えを，あとで確認するため，今，メモしてみて下さい。[注）参加者には，それぞれメモをして頂いた。]　さて，問い「私は何を見たか」へのありうる答えには，どのような多様性が見られるでしょうか。その一端には，私が想像するに，例えば，次のようなものがありうるでしょう。

ＶＴＲを見た。テレビ受像機を見た。岩手大学教育学部の教室の一部を見た。居眠りをして，独り，夢を見た。「光と影」を見た。変化するＴＶ画面を見た。ＶＴＲ撮影制作の技術を見た。世界を見た。宇宙を見た。階層化された世界と宇宙を見た。世界の階層性を見た。人間を見た。社会的存在であり，自然的存在であり，物理的存在でもある人間を見た。人間を多様な脈絡に置いて見た。人間の置かれた多様な状況を見た。多様な「見る」を見た。多様な思いを見た。ＶＴＲを見ている人間たちを見た。物事を多様に見る人々を見た。そうした人間を見た。私（それぞれのご自分）を見た。物事をそのように見る私を見た。私自身，ＶＴＲと共に旅した。（このＶＴＲを見て，叫び声を挙げる子どもたちと出会ったことがあります）。同一の事物（一人の人間）に対する多様な「視点性」を見た。時間を見た。空間を見た。「時間と空間」の物語を見た。「存在と時間」を見た。これらを見せている一人の人間を，吉田を，見た。・・・・・。

あるいは，山之口　獏の「天」と題する詩を思い出す方もいらっしゃるかも知れません。　「草にねころんでゐると／眼下には天が深い／／風／雲／太陽／有名なもの達の住んでゐる世界／／天は青く深いのだ／みおろしてゐると／体軀（からだ）が落つこちさうになつてこわいのだ／僕は草木の根のやうに／土の中へもぐり込みたくなつてしまふのだ」

Ｗｉｌｌｉａｍ　Ｂｌａｋｅの次の詩を想起するかもしれません。” To see a World in a Grain of Sand/ And a Heaven in a Wild Flower/ Hold Infinity in the Palm of your Hand/ And Eternity in an Hour.”

では，あなたが先程お書きになったメモには，以上のうちのどのお答えが書かれていましたでしょうか。もちろん，これらとはまったく異なる，さらに独自なお答えが書かれていたかもしれませんね。そして，「学問する」の「問い」の一つは，このような「答え」の多様性はどのようにして生まれているか，なぜ生まれるか，・・・などとなるでしょう。私（＝吉田）は，こうした「見る／見た」の，多様なさまざまな見方を，これまで，それぞれの時期に，辿って来ることになりました。そして，今，人間の身体的な命としては，既に終わりに近い老年期の入り口に，立っているのです。

E．エリクソンは，その著『老人期』（みすず書房）で，老年期における「統合と絶望：英知」について語っておりました。私は，現在，絶望ではなく統合を望み，その実現に努めたいと願っています。今日の講演の題目の，「多様性を通じての統一性：彷徨と遍歴の跡から」は，その事にかかわっています。そして，「多様性を通じての統一性」（Unity through Diversity）は，実は，私の教育心理学研究の暗黙の主題でもあったことに，だいぶ後になって，気が付くことになったのです。

§3 多様性と統一性

黒板上部に，四角，三角，丸の幾何学的図形を，図のように，大きく板書して示します。

□ △ ○

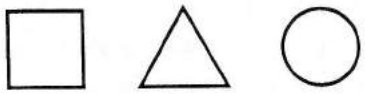
「この３つの内で，どれが一番好きか，最も好きなものをひとつ選んで下さい。」と指さし，丸が好きな人，三角が好きな人，そして，四角が好きな人，を尋ね，それぞれの挙手を求めました。その結果，好みが，四角，三角，丸の３つにほぼ分かれることが確認されました。このように分散していることの確認が大切なのです。

さて，これら３つの図が並んでいるのを見て，何を考えますか。

まず，私自身は，現在は，成熟した円満な柔和な丸が好みです（H.Wernerらの著書Symbol Formationを想起します）。しかし，私の好みは，一生を通じて変化して来たのです。若い頃，三角の「鋭さ」が特に好きだったこともありました。また，中年の頃，四角の「堅実，真面目」が好きだったこともあったのです。

［ちなみに，「丸」は哲学者M．ハイデガーが感嘆したと伝えられている十牛図の中の一つにある。そこで，「さて」と言って，用意したプリントを資料として配布した。その一部には以下，順次示すことになる６つの図，図Ａ～図Ｆとが描かれていた。］

A



B

古田紹欽著『仙厓』（出光美術館発行，１９８５年）の３３ページには，「円と三角と四角の意味するもの」と題して，以下のような記述があります。「一体仙厓はどうして □△○を一つの構図にまとめたものであろうか。憶測の／理屈をつければどうにもつこうが，これをどう見たら理屈をつけないで済まされるであろうか。・・・この□△○を三福神に見たてるのもこじつけに陥る。・・・釈迦，孔子，老子の三聖と見るのもこれまたこじつけに陥る。・・・仙厓は悟りそのものを描いて見ようとしたのではあるまいか。・・・□△○はものの変化，運動を示しており，時間にも空間にも定着することのないことを示している。・・・思うに□△○はあらゆる問いに対しての答えを与えているものと見てよかろう。」

「丸，三角，四角」

地　　火　　水

天台　　真言　　禅

老子，　孔子，　釈迦，

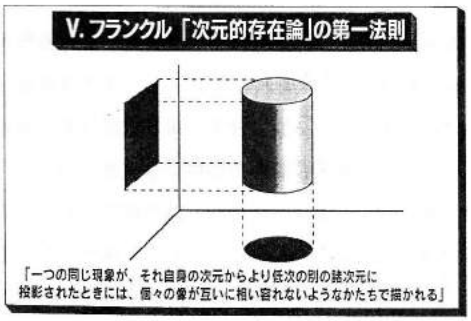
ユニバース（鈴木大拙）

コンビナート

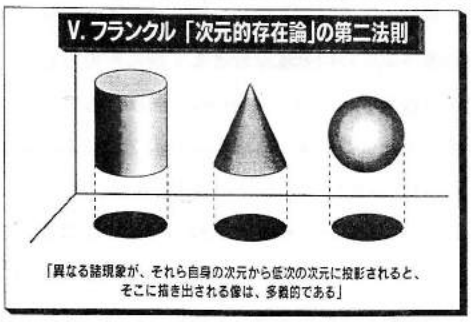
そして，古田氏は，「いうならば悟りといったものを描いているのではなかろうか。」とも，「端的に禅の真理を顕している」とも，「あらゆる問いに対しての答え」とも，論じています。

この言葉は，直ちに，フランクルの「次元的存在論」のＣ図「第一法則」とＤ図「第二法則」を想起させるでしょう。

C



D

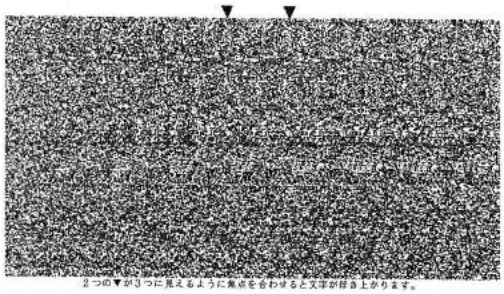


これら二つの図と法則は，多様な科学や学問が，人間をとらえる場合に発生する理解の多様性と，それら多様な理解を統合する統合的理解の統合性と，それらの間の関係を考えて表現した図なのです。

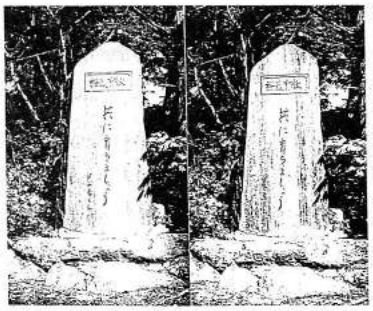
あるいはまた，霜山徳爾『人間の詩と真実』中公新書（９－１０ページ）の言葉，「宇宙物理学の最新の知識と，ハイドンのオラトリオ『天地創造』とが，ひとりの人間のうちに共存できないとしたら，人間はどんなに貧しい存在になってしまうことだろう。すなわち，複眼の思想とでもいうべきものーーーたとえば大理石の鉱物学的な知識と同時に，そのなかに，ロダンやミケランジェロが見たものを見ること，・・・・，［とが］共存する世界が必要なのではないだろうか。」を想起せずにはいられません。

先の３つの図形に即して問うならば，問いは「丸くて，三角で，四角いものは在るか？　そして，在るとすれば，それは，どんなものか？」となります。そして，このことは，また，今日流行している「複眼視」いわゆる「３－Ｄ」の現象につながります。

E



F



芦田恵之助「教育遺碑」
（北海道小樽市緑小学校在）

Ｅ図は，今日流行のいわゆる「３－Ｄ」図です。この３－Ｄに「岩手大学」を読める人と読めない人とがいらっしゃるかと思います。［見える人には見えるが，見えない人，見方を知らない人，見ることができない人には，全く見えないであろう。］　Ｆ図（３－Ｄ）「共に育ちましょう」（北海道小樽市緑小学校所在に芦田恵之助「教育遺碑」）も立体的にみることができますか？　この「共に育ちましょう」は，教育の本質であり，極意でもあるのです。この写真に写されている遺碑は，だれにも見えているように思われかもしれません。しかし，Ｅ図の３－Ｄ図で，「岩手大学」を読み取ることの出来る人には，それを読み取ることの出来ない人とは，互いに全く違った風に見ているのです。そして，そのことは，「３－Ｄ」が見える人には分かるが，見えない人には分からない，それが，いまここにいる私たちが置かれている状況なのです。

以上のＥ図とＦ図は，右目と左目で見る像が異なり，それらの異なる像を統合することで，少なくとも，統合以前とは異なる像が，あるいは，より高次元の像が見えてくる，という意味で，「多様性を通じての統一性」のささやかな事例である，と私は考えます。しかも，極く簡単に，短時間で，統合前と統合後の差異を体験できるという意味では，実に見事で貴重な事例なので

す。

さて，私の申し上げたいことを一言で申し上げましょう。いまや，老人期にさしかかった私は，エリクソンの言う「絶望」を何とか回避し，克服して，比喩的に言えば，いわば「複眼視：３－Ｄ」によって，私がこれまで学んで来たもろもろの「学問」について，「統合と絶望：英知」を，実現しようと努めている，ということなのです。

私は，この講演の副題を「彷徨と遍歴」としました。それらの言葉は，実は，西丸四方著『精神医学彷徨記』（金剛出版）と神谷美恵子『遍歴』（みすず書房）への私の憧れを表して，それらに倣って，傲慢かつ僭越にも，副題としたものです。さらには，『さとりへの遍歴』華厳経入法界品の善財童子の「遍歴」を，かすかに思ったということもあります。もちろん，私の「遍歴」の救いようのない未熟さは，改めて申すまでもないのですが・・・。

§4 彷徨と遍歴の跡

体験的には，時間と空間と他者と自己とは，さらに加えるなら，言葉とイメージ，言葉と世界は，互いに，相対的な互換性がある，ということを，私は考えるようになりました。このことについてここで詳しくお話しする余裕も用意もありません。が，その一端は，私の『教育の心理』（放送大学教育振興会，１９９５年）の「多元的現実」の章で述べておきました。ここでは，むしろ，その私の考えを背景に，私自身の彷徨と遍歴の跡を語り，「多様性を通じての統一性」へのひとつの道の可能性を考えてみたい，と思います。

彷徨の跡：私は，小学校（当時は，国民学校）を五つも変わりました。戦争中の疎開と戦後の混乱を，戦中と戦後の社会の激変を，一人の子どもとして経験しました。そして，二つの世界を知るようになりました。戦前の世界と戦後の世界がそれでした。さらに，転校に継ぐ転校で，古い世界から移り，新しい世界に住み着くということに親しむようになりました。新しい未知の世界に住み着くこと，その新鮮さの喜びを楽しむようになりました。実は，高校で，ある数学の先生（都立日比谷高等学校の岡田章先生とおっしゃる先生ですが）に憧れ，「数学」を専攻して，数学教師をしながら研究するという積もりで，東京大学理科一類に入学しました。駒場の教養学部の学生生活に幻滅し，最初の夢を捨てました。自己同一性の探索，自立への私の彷徨が始まったのでした。そして，偶然にも，当時の「精神薄弱児教育研究」の東京大学教育学部の教育心理学科の三木安正先生のお教えに心を惹かれて，教育心理学を自らの専攻分野として選んだのでした。以下は，言わば，一人の青年の心の軌跡の告白として，お聞き下さいますように。[以下は，電文体による，私の彷徨と遍歴の告白（敬称は省略する）です。]　学部での専門を教育心理学と定め，そこに入門し，ヤスパース『世界観の心理学』を学びたい，と私は願いました。「世界観」の形成に関心を抱いたからであり，表題に「心理学」とあったからです。しかし，そのような「心理学」はもう古い，と先輩たちに指導されました。そして，最も進んだ科学的な心理学研究は，兎にも角にも，自ら選んだ心理的事象を何らかの方法により数量化し，その数量的資料を高等な推測統計学で処理し，その結果に基づき，科学的に推論して，結論を出すことだ，と教えられました。極く素直だった私は，修士課程の１年まで，その忠告をそのまま丸ごと信じ切っておりました。世界観の研究は，瞬く間に，いつの間にか，「社会的態度変容」の研究に縮小化［後から考えれば，矮小化］されて行きました。そして，研究も，いや「お勉強」というべきかも知れませんが，次第に専門化して行きました。例えば，数量的科学的心理学の基礎と教えられたギルフォードの『精神測定法』，サーストンの『因子分析法』，トーガーソンの『尺度化の理論』，ラザースフェルトの『潜在構造分析』，ガットマン尺度などの専門的研究論文や著作の勉学に熱中しました。しかし，間もなく，私の中に，それらに対する疑いが生まれ始めました。疑惑は，実に，単純で素朴な問いに始まりました。測定されていると称せられる「態度」や「知能」とは一体何か，という実に素朴な「問い」でした。そして，その疑問は，次第に，私の中で，「科学的心理学」への信念あるいは信仰を

揺るがす程までに，広がって行きました。恩師・波多野完治先生のお導きで，ルビンシュテインの『一般心理学の基礎』(独語訳)ついで，『存在と意識』，『心理学』（いずれも青木書店発行）を学ぶことになりました。ルビンシュテインの構成主義批判や唯物弁証法的反映論を熱心に学びました。その結果は，無謀にも，『一般心理学の基礎』（明治図書，全4巻）を，友人たちと２０年近くもかけて，邦訳する成り行きともなりました。弁証法的唯物論の哲学的基礎の確かな(と当時は思われた)ソビエト心理学に惹かれ，心から憧れもしました。その現代版，ルビンシュテイン，レオンチェフにおける，D．M．マッケイのオートマータ研究[比較器と濾過器のモデル]に大変関心をそそられました。このモデルに対しては，R．ヤコブソンの高い評価もありました。そして，マッケイは私の大好きな学者となりました。１９６４年から，恩師東洋先生のお世話により，イリノイ州立大学で３年間，フルブライト留学生として，学びました。サイバネテックスの創始者のひとり，W．R．アシュビー先生［『サイバネテックス入門』，『頭脳への設計』などで有名な先生］に直接のご指導を受けることができました。ベルタランフィの「一般システム論」を知りました。アッコフ・エメリーの「目的的システム論」への関心も触発されました。D．P．オースベル先生に指導教官になっていただき，「有意味的言語学習理論」，「認知的教育心理学」を学びました。その縁は，その後，翻訳書『教室学習の心理学』(黎明書房)に結実しました。ピアジェの発生的認識論を学び，そのために，群論の基礎を学びました。ブルーナーの認知心理学を知りました。科学的認識論におけるモデル論とピアジェの構造主義に惹かれました。そこには，諸科学の統合という，一般システム論にも通じる，考え方があったからです。それは後になって，メタファー論への関心に繋がって行くことになりました。教育過程へのモデル論の適用を主題として探索的な理論的論文を書き，Ph.D.を得ました。

遍歴の跡：そもそも，三木先生との出会い以来，私は，教育実践との繋がりを求め続けていました。１９７１年頃，書店で偶然見つけた，斎藤喜博著『教育学のすすめ』（筑摩書房）を読み，そのお仕事に，強い関心を抱くようになりました。斎藤喜博先生の指導する教授学研究のグループに飛び込み，その研究と運動に加わりました。その後ほぼ１０年間というものは，その研究と運動に没頭しました。そのグループを通して，全国の多くの小中高校の授業実践に親しみました。斎藤先生のお供をして，文字どおり，北海道から九州まで，多くの学校を尋ねて，日本全国を駆け巡りました。実践者・武田常夫先生と親交を深めました。林竹二先生，高橋金三郎先生を知りました。若い日に，恩師・波多野完治先生に導かれた，芦田恵之助の諸著作の魅力にも，改めて惹かれるようになりました。自分の学んだ限りでの諸学問の，教育実践に貢献することにおけるその無力さを悟るようになりました。それは，本当に，とても悲しい自覚でした。それらの学問を去ることを考えました。教育実践を援助し，優れた実践者たちに，喜ばれるに足るような教育実践研究のための学問的基礎の探索を始めるようになりました。精神医学の諸研究，例えば，ヤスパースの『精神病理学総論』，『同原論』，『精神病理学研究』などを遍歴しました。そして，ふとしたことから，神谷美恵子著『こころの旅』（日本評論社）から『生きがいについて』（みすず書房）を知るに至りました。そして，そこに私が長い間，求め続けていたものがある，と直感したのでした。それは，現象学的精神病理学と呼ばれる学問でした。熱狂的に，それに集中して学び始めました。荻野恒一先生の諸著作に導かれて，レイン，ボス，ビンスワンガー，ミンンコフスキーなどを遍歴しました。その結果，現象学の原典に溯る必要を痛感するに至りました。認知心理学，教育工学を共に学んでいた周囲の先輩と友人たちは，いまさら全く未知の，海のものとも山のものとも知れない，新しい学問に取り掛かるのは冒険に過ぎるのではないか，と親切に忠告してくれました。私は，その忠告をありがたいと思いながらも，『世界観の心理学』のときの先輩の忠告を受け入れた経験の苦い思い出を想起して，自分の責任において，新しい冒険の道を敢えて歩み始めました。１９７

7年夏，カナダのアルバータに2カ月を過ごし，フッサールの『経験と判断』を読み，私が集合論を用いて「具体と抽象」について考えていたことが，そこに見事に展開されていることを発見して，愕然としました。V．ベルク，A．ジオルジ，E．キーンの小さな諸著作を見つけました。後になって，キーンの著作『現象学的心理学』を東京大学出版会から翻訳出版する縁もその時生まれました。アメリカのピッツバーグ市にデュケイン大学なる大学があり，そこに現象学的心理学が生まれつつあることを知りました。１９８０年，フルブライト上級研究員の試験を受けて，ピッツバーグに赴き，そこでほぼ1年を過ごしました。心理学部のジオルジ教授と親交を結びました。１０年程後に，教授の3カ月の来日を実現することになりました。デュケインでは，そのほかに，スキャンロン，サリス，エンブリー，マデン等の哲学学部のスタッフ，エッカーツバーグ，リッチャー，ノウルズ，フィッシャー等の心理学部スタッフと知り合いました。そこから，結果として，現在進行中のヴァン・カーム教授の著書『渇望とオリジナリティ』の翻訳の仕事への繋がりもできたことになります。さらに，フッサール『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』，『イデーン』などを学び，感動しました。デユケイン大学の心理学部の背骨であるメルロ=ポンティの『知覚の現象学』，『行動の構造』，『眼と精神』などへと導かれて行きました。デユケイン大学を中心とする現象学的心理学の諸研究に親しみました。ハイデッガー初期の代表的著作『存在と時間』にも導かれて行きました。シュッツの『生活世界の構造』，『社会的世界の現象学』，『著作集』（東京大学で大学院ゼミ:1990-92年のテキストとして用いる）などに親しみました。そして，リクール『時間と物語』に近づき，その多様性と統合性に圧倒される思いを味わいました(東京大学大学院ゼミ:1993-94年のテキストとして用いる)。

以上，私の彷徨と遍歴を，いわば電文体風に記しました。思い返せば，憧れの善財童子に倣うともなく，その時々に，当てどもない彷徨を重ね，遍歴を経てきた，私の「迷走」とも言うべき軌跡に，自分自身，改めて呆れつつまた驚いてもいます。しかし，今，私は，この「迷走」を，ようやく自ら肯定することができるようになりました。そればかりか，その彷徨と遍歴の跡から，次第に見えて来たことがあるのです。そして，その事は，このように全く無駄に終わるかとも思われた彷徨と遍歴なしには，実は，見えては来なかったことであったろう，と今の私には思われるのです。これは，自らの途方もない無謀で無駄な彷徨の自己弁護のもがきなのかもしれません。でも，それだけのことに過ぎない，とはどうしても私には思われないのです。次第に見えて来たこと，それは，先に述べました，「多様性を通じての統一性」ということだった，と思います。

これから，そのことについて軽く少し触れたい，と思います。

心理学に，「三つの心理学」ということが言われます。それらは，一人称の心理学，二人称の心理学，三人称の心理学と呼ばれています。我の心理学，汝の心理学，彼／彼女の心理学とも呼ばれます。心理学に近づいたばかりの若き日の私には，この区別が，さまざまな心理学を適切に理解する上で，根本的な区別であることに，気がつきませんでした。この3つの間の区別は，ジャンケレヴィッチの著作『死』（みすず書房）における，第一人称態の死，第二人称態の死，第三人称態の死の間の区別に対応しています。それは，心理学において，心理学を構築する，「心理」を研究する実践主体である「私」と，その主体「私」が主題化する「心理」の担い手である主体（我，汝，彼／彼女），その両者の関係の根本的差異による区別だったのです。このことが分かってからは，行動主義心理学な「科学的心理学」から，唯物論的心理学，さらには，認知心理学，そして，現象学的心理学に至るスペクトルの間を，私が彷徨した遍歴の意味も次第に理解できるようになってきました。それは，自然科学的心理学から人間科学的心理学への移り行きであったとも言えましょう。あるいは，また，哲学者・W．シュルツの『私と世界』の言葉を借りるならば，「世界拘束への傾向」と「世界離脱への傾向」の間の動揺であり，その結果

の「迷走」であった，とも言えましょう。その方法的な差異から言えば，説明と理解の対比に，そして，「測定と数量化による客観科学的分析」と「実体験に基づく主観的理解と意味の解明」の対比，の間の動揺でもありました。それはまた，パスカルの言う，「幾何学の精神」と「繊細の精神」の間の動揺であった，とも言えましょう。

私が，図らずも，三つの心理学のどれにも固着することなく，拙くも，三つの間を放浪し「迷走」するに至った理由は，現実の教育実践にかかわるということを，ついに諦めることをしなかったことにある，と私は理解しています。

教育実践の研究は，教育実践者によって，日常の実践上の必要からなされることが，不可避的です。例えば，教師が，日々の授業実践において，自らの実践の質を高めるために，研究を深めて行くことには必然性があります。また，子どもたち［生徒たち，学生たち］も，それぞれの立場から，体系的組織的ではないにせよ，日々の授業を生きて行く上で，体験的に日常的に授業を研究しています。その研究にも，もし研究と呼べるとすれば，それなりの必然性があります。生きて行く上で，必須だからです。第三の立場にたつ観察者的な研究者は，そのような二者間で営まれている教育実践を，外部から近づく者として，教育実践を研究することになります。しかし，もし，そうした，第三者的な立場からの研究から得られる知と知識が，何らかの仕方で還元されて，現実の教育実践に貢献すべきであるとするならば，そのような知と知識が，教師や子どもたちに伝えられ，日々の実践に生かされて行かなくてはなりません。こうした本質的構造をもつ教育実践と教育研究の関係そのものが，狭く言えば，授業実践と授業研究の関係そのものが，それを研究する心理学研究者としての私に，心理学の人称性を強く意識するに至ることを強制する，ある必然性をもっていたのだ，と私は気がついたのです。つまり，教育実践に貢献することをめざす教育研究には，もし，真に貢献することをめざすなら，教育実践の本質的構造そのものが，研究の人称性を自覚することを強制するのだ，ということです。私の動揺と迷走も，その必然的な構造のなかの出来事であったのだ，そう私は気がつくことができたのです。

三つの人称は，先に述べた□△○の対比を思わせて，たいへん愉快にも思われましょう。　以上のことが見えてきますと，私が遍歴した心理学の多様性とそこに見られた対立，矛盾，葛藤の意味も少しづつ，見えて来るようになりました。そして，望まれる統一性への統合への道も私なりに，見えて来る思いがするようになりました。言ってみれば，先にご紹介した，フランクルの第一法則と第二法則が，私がかかわる心理学の研究において，具体的に見えてきた，ということでもありましょう。

§5 授業の「学問」研究

学校における授業は，皆さんのひとりひとりが，これまで何万時間も経験している周知の出来事とも言えます。しかし，この自明とも思われる出来事の中にも，常に謎が秘められています。私の「学問」研究の主題は，そうした授業のなかに生きている人間と，その心理です。この研究は，初め，学習心理学の授業への応用という仕方で始まり，ついで，教授＝学習の心理学へと向かい，情報理論やシステム理論の応用となり，認知心理学となり，現象学的精神病理学に学ぶことを通して，「授業」の研究から，「教育」の研究，そして，さらに，教育における「人間」の研究，共育としての教育における「世界と私」の研究へと変転を遂げてきました。その背景には，先程お話した，教育実践者・斎藤喜博先生との出会い，武田常夫氏との出会い，そして，芦田恵之助の仕事への回帰があったのです。今，私は，研究者としは，極めて困難な，「知行合一」，「言行一致」に憧れを抱くようになりました。仏教の『華厳経』では，文殊菩薩の後に普賢菩薩との出会いがあります。教育実践における「行い」の重要性に気づくようになったのです。そこに至る成り行きは，皆さんとご一緒に見た「パワーズ・オブ・テン」の旅のようでもありました。

予定の時間を大分超過してしまったようですので，残念ですが，具体的な授業の研究についてさらに詳細にお話しすることは，ここでは，割愛させていただくほかありません。ご関心をもっていただけましたら，私の著書『教育の方法』（１９９１年），『教育の心理：多と一の交響』（１９９５年）（いずれも，放送大学教育振興会）などをご参照いただければ有り難く存じます。

§6 多様性を通じての統一性

私は，以上述べましたような「迷走」，あるいは彷徨と遍歴を経ることで，次第に，相対的で多元的なものの見方を身につけて来たように思います。ある時期に，絶対に正しいと思い込んでいた考え方が，次第に疑わしくなっていくということを，繰り返し経験しました。また，逆に，ある時期に，絶対に誤っていると信じ込んでいた考え方に，一理あるという発見をすること，さらには，ある正しさがあることをわかることができるようになるということも，私は，繰り返し経験してきました。そうした経験を通して，私は，自分にある柔軟さが残っている限り，これからも，そのような変化が自分に起こりうるのではないか，という思いがいつも残るようになりました。そしてまた，もし私が，私のささやかな彷徨と遍歴の跡を統一的に理解することができるなら，ひとつのささやかな「多様性を通じての統一性」を実現できるのではないか，という思いを抱くようになりました。

それは，心理学で言えば，我，汝，彼・彼女の三つの心理学という多様性を通じての統一性，というようなことになりましょう。思い出すのですが，デュケイン大学におりました１９８０年のころ，大学では，現象学と分析哲学との対話ということが問題となっていました。一方のみをただただ信じ込んでいる研究者にとっては，対話は極めて困難です。相手が，明らかに誤ったことを信じ込んでいるように，あるいは，最も大切なことを見落としているように，見えるからです。しかし，将来は，恐らく，次第に対話が可能になり，これまでに見られなかったようなスケールの大きな統合が，いつの日か，なされるのでありましょう。ポール・リクールは，そのような統合をめざしているようです。それは，より広く高い立場からの理論的かつ論理的な統合でもあり得ましょうし，あるいは，時間の流れにそって起こる変貌の歴史的な連続化と統合化でもあり得ましょう。そのようなことを考えて，私の，教育実践にかかわる三つの心理学が，私の彷徨と遍歴にもかかわらず，いや，かえってそれゆえに，ある「多様性を通じての統一性」を可能にしてくれるのではないか，そう私は今，期待もし，希望も抱いて，「絶望から統合へ」と歩みたいとひそかに願っている次第です。

それは，狭い専門家の不可避的な一面性と部分性を克服して，子どもの備えている多面性と全体性，統一性を取り戻すことだ，と言ってもよいかも知れません。あるいは，芸術家や詩人の全体性と統一性に学ぶことだ，と言ってもよいでしょう。専門家となることで失った全体性を回復しようと言うのです。老人の仲間入りをしようとしている私は，私の彷徨と遍歴の「迷走」を，消極的に受け止めて絶望するのではなく，むしろ積極的に生かして，私の「内なる子ども」を呼び覚まし，ひとりの「老いたる子ども」として，全体性と統一性を「多様性を通じての統一性」として育てつつ，取り戻し，保持し，「絶望」を克服して，「英知」に少しでも近づきたいと願うのです。それは，巴に象徴される全体性をめざすことだ，と言ってもよいでしょう。

Ｒ．インガルデンはその著『人間論』（法政大学出版局）の中で，互いに補い合う「稔りのある議論」を可能とするためには，それぞれの論者が自分の正しさへの信念を「括弧に入れる」こと，「一応棚上げする」（252ページ）ことが必要であることを説いていました。彷徨と遍歴は，そうした信念の「括弧入れ」を長い年月をかけて，私に教えてくれたように思います。

現代における学問の全体性の喪失と専門化と部分化の進行が指摘されています。しかし，子どもには，例えば，小学生，中学生，高校生には，少なくとも専門家と比べるなら，先に述べました意味での「万能人・総合人」としての全体性と統一性が，まだ保たれてい

る，失われていない，と言ってよいでしょう。そして，そのような「万能人・総合人」を豊かに育てるべき教師には，全体性と統一性が求められています。ヴィーコの，「知恵ある人は最低の真理から出発して最高の真理に向かうのである。」という言葉が思い出されます。教育学部は，そう言う意味で，「知恵ある人」としての教師を育てる学部です。そして，そのような教師たちを育てる組織体としての教育学部にこそは，現代において失われた学問の全体性の回復と，「ミニ」ではない「総合大学」としての自己同一性が求められている，と言えるのではないでしょうか。教育学部の存在には，そのような可能性が賭けられており，また，そのような存在理由があるのだ，そんなふうに，私には思われるのです。私は，そのような期待と希望をもって，教育学部の一員として「学問する」に努めて参りたいと願っています。

先程，遊びとして提起した問題，「丸くて，三角で，四角いもの」とは，どんなものか，に対する答えを，ここで，お示ししたい，と思います。[ここで，実物を提示した。] [さらに，黒板に，画法幾何学の手法で，底面は円，正面は三角，そして，側面が四角の立体を描いて，示した。]　これは「コロンブスの卵」だったかもしれません。これは，また，先程の「フランクルの第一法則」の変形あるいは拡張だ，とも言えましょう。

おわりに

教育における人間の研究には，教育／授業実践　と教育／授業研究の統合，知と行との統合，言と行との統合，我と他との統合，心と身の統合，など・・・難しい問題が沢山残されています。私は，これからも，生ある限り，絶望せず，統合をめざして，英知を求めて，さらに努めて「学問」して行きたい，と願っています。

お配りした，プリントのＦの図，芦田恵之助の言葉「共に育ちましょう」が，ここで私が皆様にお伝えしたいメッセージです。[現在，東京を中心に関東地区で放映中の放送大学の『教育の心理』（私が担当しているＴＶ番組）の画面から，「多と一の交響」のタイトル・バック，岩手山と盛岡市，岩手大学のキャンパスの情景を示す画面などをお見せした。]　予定されていた時間を大幅に超過してしまいましたにもかかわらず，ご静聴をいただき，感謝いたします。たいへんありがとうございました。

岩手大学

教育学部学会報告書 第11号

1995年度退官記念講演会記事

福　井　正　明：学部学会長挨拶…… 1

駒　井　　健：地域社会に学び・生きる

ー模索し続けた43年の私の軌跡ー……5

佐々木　盛　男：Nー半群について…… 13

高　橋　功　宜：足あと…… 19

池　田　揚　子：衣服の着心地に関する研究事例…… 27

大　沢　俊　成：英語教育を問い続けて

ー学習者に学んだ40年間を回顧するー…… 41

（学部学会講演会）

吉　田　章　宏：多様性を通じての統一性：彷徨と遍歴の跡から…… 49

研究業績目録（1995年１月～1995年12月）…… 61

会　　報…… 82

編集後記・委員名…… 84

岩手大学教育学部学会