「教授学研究の会」の研究アプローチについて

――人間科学としての「教授学」――

吉田章宏

はじめに

「教授学研究の会」の研究方法について報告してみよとのおすすめをいただいたので、いろいろ考えた末、表題を『『教授学研究の会』の研究アプローチについて」とし、「人間科学としての『教授学』」という副題をつけて、報告させていただくことにいたします。

この報告は、もちろん、いうまでもなく、会でのこれからの実践や研究がそれに従わなくてはならない規則とか研究方針などといった性格のものでは全くありません。そうではなくて、わたくし自身が、会の活動に参加するようになって以来、七年近くの間に学んだ多くのこと、それらのことにもとづく、わたくしなりの現在の段階でのまとめといったものです。そのようなものとしてお聞きいただければありがたいと思います。

しかし、それとともに、会全体としてもまた、現在、会の今後の研究の方向を意識的にさらに明確化していく努力が必要とされる段階にあるように思います。これからくり返し行なわなければならないそうした会の研究方向の明確化への努力のひとつの試みとして、また、研究方向の意識化とそれによる会の研究活動の基礎固めへの努力のひとつ

の試みとしても、報告させていただきたいと思います。

一　わたくし自身に起った変化について

さて、まずはじめに、「教授学研究の会」に参加するようになってからこの七年の間に、わたくし自身の研究の仕事の上でどのような変化が起ったか、いまのわたくしが「教授学研究の会」でのわたくし自身の研究のあり方についてどのようなことを考えているかをお話したいと思います。

このようにわたくし自身のことについて語ることは、何かたいへん個人的な事柄について語ることで、ここでは、もっと研究方法の原則といったことについてまとめて、整理して、早く語るべきだ、とお感じになる方々が、あるいは、いらっしゃるかもしれません。しかし、いまのわたくしは、そうは思いません。報告するわたくし自身の経験したこと、体験したこと、の報告を全く抜きにして、研究のあり方一般について語ることは、そもそも空しいことですし、また、それは、理解でなく、誤解を生む恐れが大きい、と考えるからです。このように、自分自身の経験や体験を重んずる考え方、ものの感じ方そのものも、実をいいますと、この研究会の活動の中で、次第に、わたくし自身、身につけてきたものなのです。

わたくしは、教授学研究の会に参加する以前は、教育心理学の領域で、主として認識とコミュニケーションの心理学的問題を研究しておりました。いいかえれば、ひとはどうやってものを知るか、また、その知ったことをどうやって他のひとびとと伝え合うか、そういった一般的な問題に興味をもって勉強しておりました。

それとともに、いま反省し、思い起してみますと、わたくしは、三つの願いをもっていたように思います。それは、

一　人間心理の生き生きとした現実をとらえること。

二　教育実践に、研究を通じて、貢献すること。

三　厳密な、「科学的」「客観的」「学問的」認識を獲得すること。

これら三つの願いは、そのときどきに、それぞれが、わたくしの中で、自己を強く主張しては、わたくしを悩ませていました。といいますのは、その頃のわたくしには、これら三つを共にかなえるべき方策が全くわからなかったからなのです。

わたくしが専攻してきている教育心理学の世界は、教育の心理的問題を研究する領域である筈なのですが、他の比較的進んでいる近接学問領域に比べて遅れて発展してきたということもあって、人間の生き生きとした現実をとらえることや、教育実践に役立つことよりも、どちらかといえば、「学問」になること、「科学」になることに、最も強い関心が寄せられている状態にありました。

アカデミックな学問の世界では、研究者にとっては、自分の専攻している研究領域が「学問になっているかどうか」ということが、多くの場合、最も強く関心をもたれる事柄なのです。

そして、心理学の場合、学問の理想とされていたのは「物理学」でありました。それも、心理学研究者たちが理解した限りでの「物理学」でありました。自然科学である物理学を模範として、人間についての科学である心理学をつくる。その心理学の中で教育にかかわる部門を担当するのが教育心理学である。これが、当時のわたくしがとらえていた研究上の努力目標でありました。そして、それは、現在においても、多くの教育心理学研究者の努力目標でもあるのです。これは、科学論の中で、自然科学主義とか物理学主義とか呼ばれている傾向のひとつの現われなのです。[1]

さて、わたくし自身は、認識とコミュニケーションの心理学という立場から、教室学習の問題に強い関心を寄せていました。一九六四年から六七年までの三年間、米国イリノイ大学で指導を受けた三人の先生方のうち、ひとりはプログラム学習の専門家、ひとりは教室学習の心理学の専門家、もうひとりは自然科学教育と数学教育の専門家であったことにも、わたくしの当時からの関心がよくあらわれているように思います。[2]

一九七一年（昭和四十六年）の暮、岡山大学の宮坂義彦さんのおさそいで、瀬戸内海、因島の田熊小学校での合宿

研究会に参加させていただきました。そのときから、わたくしは教授学研究の会の活動に加わるようになりました。初めは、お客さんのように扱っていただいていましたし、わたくし自身もお客さんのようなつもりでいました。

わたくしは、さまざまな研究分野の研究者の方々と一緒に、斎藤先生から授業について学ぶなかで、わたくしの仕事や役割をこんな風に考えていました。つまり、わたくしは、教育心理学の立場から、認識とコミュニケーションという側面に限って、わたくしのとらえる限りでの授業の心理学的問題をとらえて明らかにする役割を分担すればよいのだ、と。この考えからすると、たとえ授業というものの内容がいかに豊かなものであろうと、わたくしがかかわる側面は自ずから限定されており、他の側面に興味をもったとしても、研究自体は限定した側面に限って進めることになります。そして、そのように自己限定することが、研究の「専門性」なのだ、そうも考えていました。また、研究方法も、いずれは対象に即した新しい方法を開発しなくてはならないにせよ、当面、まず、自分の学んできた心理学での研究方法により、授業の現実をとらえ、心理学と授業とを関連づけることから始めればよいのではないか、そんな風にも考えていたように思います。

その後、授業の研究会、各地の公開研究会のかずかずに参加するなかで、わたくしの当初の考え方は次第に修正を迫られ、また、現実に修正されていきました。

直接にまた間接にさまざまな批判をうけ、たびたび深刻な反省を迫られました。たとえばこんなことがありました。授業を見ても、自分の枠を固く守って、その枠を通してしか見ようとしない、と批判された友人の話をきいたことがありました。わたくしと同じ心理学を専攻する友人でした。批判は、もっとナイーブに、とらわれずに、ひとりの人間として授業全体を受けとめた上で、それをもとにしながら、専門の立場からの分析をすべきではないか、というものでした。この批判は、直接、わたくしに向けられたものではなかったのですが、自己限定することが専門性だと考えていたわたくしにとって、――もっとも、現実にはすでにそうした限定を破るような「危険」を冒しつつあったわたくしではありましたが――強い反省を迫られるものでした。しかし、さきにのべたような自己限定することを止めたとき、はたして、わたくしは、ひとりの人間として、どこまで授業をわかりとらえることができるものか、ま

た、たとえある程度それができたとしても、それで、はたして学問的研究としての性格をどこまで維持できるものか、などなど、さまざまな不安と疑問が残っていました。

また、一九七四年暮の湯河原での研究合宿のことでした。「研究者は貧相である」「人間として太るために、研究者も自分で実際に授業をやってみるべきだ」という批判が、斎藤先生から出されたことがありました。これは、研究者グループの一員としてたいへん痛いところをつかれた批判でした。わたくし自身大きな衝撃を受けた事件でした。それとともに、授業をほんとうにわかるということは、一定の枠を固く守って、その枠から冷やかな傍観者としてわかることではなくて、授業者や子どもたちと一緒に、授業そのものの中に入り込んで、授業を体験することによってわかるのでなくてはならないということを悟りはじめる大きな契機となる事件でもありました。[8]

そうしたさまざまな出来事の経験を経るなかで、次第につぎのようなことを自覚するようになってきました。

授業をとらえるには、授業の営みそのものに即して、専門の枠を一旦はずして、いわば、現象学でいう「事象そのものへ！」の精神で、ひとりの人間として授業に入り込んでしまって、とらえるところから始めなくてはならない。いいかえれば、わたくしの全体を、わたくしの身も心もともどもに、授業の具体とかかわらせることによって、はじめて授業の本質をつかみ、わかることができるのだ、ということです。

こう悟ることによって、研究というものについての考え方、感じ方も少しずつ改めていきました。

抽象的で図式的で、きれいに整理された話が好きであったわたくしが、具体的で複雑な個々の事例のもつさまざまな意味を、あいまいさを残しながらも、次第に解き明かすような話の方をずっと好ましく思うようになるという好みの変化さえ起ってきました。研究を、いわゆる「理窟」で固めようとしていたわたくしが、研究会の中のすぐれた実践者の方々のお話をうかがうなかで、自分でこういうのは少しおかしいかも知れませんが、幼年時代、少年時代の柔らかさ、ナイーブさを少しずつ取り戻して来たように感じます。

そうした経験の中で、ふとしたことから、「現象学的精神病理学」にふれる機会をもち、その根底にある現象学、また、近年台頭しつつある人間科学の動きに関心をひかれるようになりました。そして、このわたくしに起った変化

――個人的な変化と研究上の変化と――は、生きた人間の具体的で人間的な問題にかかわろうとするとき、どうしても通らなくてはならない必然性をもった変化なのであり、また、学問研究上では、「人間が人間を人間的に研究する」ことをめぐって、新しい「人間科学」の必要が叫ばれているその流れに沿った変化だったのだ、ということを自覚するようになりました。[3]

もしわたくしが、こうして教授学研究の会に参加していなかったら、恐らく、わたくしの中で、このような変化とその自覚は生まれなかったかも知れません。また、もし生まれたとしても、ずっとずっと遅れてであっただろうと思います。

ここでの報告の題を「研究アプローチ」ということばを使って、「研究方法」としなかったのは、「研究方法」ということばが、わたくしにとっては何か、研究する人間のあり方をはなれて存在し、その時に使ったり、使わなかったりすることのできる手法とか技術とかいったニュアンスを幾分もっているように感じられたからなのです。教育とか授業をどう研究するかという問題は、単に、技法としての研究方法の問題に限定されず、授業における何を、何のために、どう研究するのかということと、さらに、研究する人間自体の人間としてのあり方までも巻き込まないではいないのだという主張を込めて、「アプローチ」という言葉を用いたのです。[5] また、副題に、人間科学としての「教授学」としたのは、こうしたアプローチによって構築されるはずの「教授学」は、新しい人間科学のひとつの典型としての意味をもつであろうということを主張するために加えたものです。

つぎに、現在のわたくしがとらえる限りでの、「教授学研究の会」の研究アプローチについて、いくつか気づいた点をお話ししたいと思います。

二　「教授学研究の会」の研究アプローチについて

「教授学研究の会」の研究アプローチについて考える手がかりとして、具体的な会の研究活動を思い浮べてみます

と、そこにはすぐに気づくいくつかの際立った特徴が見出されるように思います。それらをつぎに列挙してみますと、つぎのようになります。

1　斎藤喜博先生に学ぶ。
2　すぐれた実践に学ぶ。
3　実践者と研究者が交流する。
4　教科を限定しないで交流する。
5　学校層、学年層を限定しないで交流する。
6　地域を限定しないで交流する。

それぞれについて、すこし説明いたします。

1　斎藤喜博先生に学ぶ。

斎藤先生のこれまでの実践と研究に学ぶことにより、また、その指導を受けることにより、これまでの成果を受け継いで、これからの実践と研究を創ろうとしていること。斎藤先生が研究会の全活動において果たしている中軸的な役割は、いまさらあらためて指摘するまでもないと思います。公開研究大会ばかりでなく、各地の学校での研究会、さらには、一日研究会、それに先生のお宅での第三日曜の会の活動、それにならった各地での研究会での活動への間接的な影響、これらのすべてを含めてそういえると思います。このことは、会としてはあまりに当然にすぎることのようでもありますが、会の特徴としては是非挙げておかなくてはなりません。そして、このことの独自な意味もそれ自体、今後の研究に値することだと考えます。

2　すぐれた実践に学ぶ。

これは、1のことと密接につながるわけですが、島小、境小の実践、さらに、その後の御影小、啓明高、大田小、

三本木中、東陵小、さらにそれらにつづく諸校での実践、また、研究会の中で数多くの実践家により生み出されてきた数々のすぐれた実践、そうした現実に創造されてきた実践に学びながら、さらに実践と研究を創造していこうとしていること。

3　実践者と研究者が交流する。

教育実践者・授業実践者と教育研究者、それに、各分野の専門家が参加して、共同して実践を研究し、すぐれた実践を解明し、創造してきたし、これからもそうしていこうとしていること。

4　教科を限定しないで交流する。

学校での授業を研究するに当って、教科を限定せず、国語、数学、理科、社会、英語、音楽、美術、体育、技術家庭と、あらゆる教科の授業をすべての参加者の共通の研究対象として研究してきていること。教科のすべてがそれぞれだれかによって分担され研究されているのでその結果、会全体としてみればすべての教科を扱っていることになるというのではなくて、どの教科の実践研究からもすべての参加者が学ぼうとしてきたこと。

5　学校層、学年層を限定しないで交流する。

幼稚園、保育園から、小学校、中学校、高校、大学、養護学校など、あらゆる層の学校でのあらゆる学年での教育研究活動に携わっている人々が参加し、互いに学びあえる会であること。しかも、これも、4と同じ意味ですべての参加者の共通の研究の場として成立してきていること。

6　地域を限定しないで交流する。

参加者が地域的に全国にわたっていること。地域的広範性。そして、各地での研究会活動が活潑になり、それが公開研究会に集約されてきていること。

これらの特徴のひとつひとつがそれぞれに大きな深い意味をもっていると考えられます。しかし、それにもまして、これらすべての特徴がお互いに支えあって、合わせて一体となり、会の実践研究活動の全体的特徴をなしている

こと。このことは、考えれば全く驚くべきことだとわたくしには思われてならないのです。

こうして広範で多様な実践と研究の交流により、なぜすぐれた実践がさらにつぎつぎと創られてくることが可能なのか、また、そもそも、なぜ、そのような交流が可能なのか。このことについて考えることが、「教授学研究の会」の研究アプローチを明らかにすることにもなると考えます。

そこで、まずはじめに、実践と研究の交流のもつ意味、その論理的構造について考え、つぎに、教授学の実践と研究がもつ「人間による人間の研究」としての典型性ということを考えたいと思います。

そもそも、実践と研究者の交流を根底でささえている論理はどういうものでしょうか？

いまのわたくしは、つぎのように考えています。以下では、いちいち「教授学研究の会では」というお断りをしませんが、そのように受けとっていただきたいと思います。

A、まず、実践者による、自分自身の授業をよりよいものにしていくための実践研究が、実践研究も理論研究も含めたすべての研究のもっとも基本的な型、原型である、ということがある、と思います。この原型的な実践研究の基本的な方法は、斎藤先生のいう「迂遠な方法」です。「迂遠な方法」について、斎藤先生はつぎのように書いておられます。

> それはまったく迂遠なやり方でもあった。一年生のマット運動の教材に『ゆりかご』というのがあるが、この運動ができない子どもがいると、私はその子どもに何回もやらせてみるのである。それでAのところに問題があるのだと考え、その方法でやらせてみる。しかしその方法ではできるようにならない。それでまたその子に自由にやらせて観察し考えてみる。それでBの方法を考えてやらせてみるが、それでもできない。またその子どもに『ゆりかご』をやらせ、こんどはCの方法を考え出してみる。それでやらせてみるとその子どもがうまくできるようになるのである。
>
> 私はCという一つの方法を発見したのである。それでもう一人の『ゆりかご』のできない子どもにやらせてみるとやはりうまくできるようになる。私は一つの方法を確実に自分のものとしたのである。

ところが四人目の『ゆりかご』のできない子どもにCの方法でやらせてみるとその子どもはできるようにならない。もう一度その子どもに『ゆりかご』をやってもらい、前の子どもには駄目だったBの方法でやらせてみるがこれでもできるようにならない。それで最後に前にやったAの方法でやらせてみるとその子どもはすぐに『ゆりかご』ができるようになってしまったのである。

その子どもは前の三人の子どもとはちがうところに原因があったのである。前の三人の子どものような場合にはCの方法がよいが、その子どもの場合にはAの方法でなければ駄目だったのである。そういうことによって私は、子どものまちがい方に合わせてのAとCという二つの方法を自分のものとすることができたのである。はじめの三人の子どものような『ゆりかご』をやっているときにはすぐにCの方法を適用し、四人目の子どものようなときにはAの方法を適用するようになったのである。

そういう迂遠な方法で私は私のものを数多く持つようになって来たのである。どういうときにはどうすればよいかという方法を私なりに数多く持つようになったのである。またそういう自分のものがあったからこそ、それまでの自分の方法ではできないような事実にぶっつかったときには、新しい方法を考え出し、事実を動かすことによって自分の方法をさらに数多くしていったのである。そういうことの積み上げが、教師としての私の力を幾らか高いものにしていったのである。(8)

この「迂遠な方法」についての叙述は、一見、全く当り前のことしか記していないようにも読めます。たしかに、何も秘密は記されていません。がしかし、ひとりのすぐれた実践者が、たったひとつの方法をたしかに自らのものにしていくために、現実にはどれだけの努力と工夫をつみ重ねることが必要であったかがはっきりと示されています。そこに「迂遠な方法」の秘密といえば秘密があるのだと考えます。また、そうしたつみ重ねを通して実践者としての力が形成されていくのだということも示唆されています。「迂遠な方法」は、新しい授業方法を創造し発見していくための最も基本的な方法です。これはまた、実践者の主体を賭けた、もっとも主体的な研究でもあります。それは単に盲目的な試行錯誤の方法などというものではなく、この方法の中に、後にふれる実践者の「見る力」、「対応する力」、実践経験にもとづく「教育的直観」、「人間の力」が生かされてくるのだと考えられるのです。しかし、ここで考えなくてはならない点が残されています。それは、もし、この方法によるだけで、すべての実践者の実践がそれぞ

れよくなっていくとするならば、実践や研究の交流は必要ないことになってしまわないかということです。交流はどんな意味をもっているのかということです。

B、つぎに、実践者は、その実践のもつ意味を十分に意識化したり、明示化、命題化、言語化したりしていなくても、その意味を黙示的に、前理解的に、前述語的に、あるいは直観的にとらえて、すぐれた実践の創造を続けることができる、ということがあります。これはまた、授業実践において、直観的把握とか「勘」がたいへんな重要性をもつということでもあります。[7]

C、また、実践者は、他の実践者の実践を学ぶことによって、自分自身の実践をよりよくしていくことができる。これは、研究会でのこれまでのつみ重ねの経験の中に、具体的に示されてきたことだと考えます。

D、他の実践を学ぶというとき、いろいろな場合が考えられます。ひとつには、実践者は、他の実践者のすぐれた実践そのものの具体から、黙示的に、前理解的に、学ぶことができる、ということがあります。つまり、実践から直接に、実践についての説明や理論抜きでも、いや時にはむしろ抜きの方がよりよく、学ぶことができる、ということです。

E、ある実践者のすぐれた実践について、その実践者自身あるいは他者により、その意味が解明され、明示化され、言語化されると、その意味が理解され、意識化され、自覚化されることにより、その実践者あるいは他の実践者による、同様にすぐれたつぎの実践の創造を促進することがありうる。そのような場合の、その実践について解明された意味を、仮に、その実践の「本質的意味」と呼んでおきます。すぐれた実践には、それぞれ本質的な意味がかくされており、従って、それは発見されうると考えます。それを発見するのが、実践の研究なのだと考えます。

F、ある実践者のすぐれた実践のもつ「本質的意味」の解明、明示化、言語化は、その実践者自身ばかりでなく、時には、他の実践者や他の研究者によってもなされうる。このことは、自分の実践の意味を他者に指摘されて「なるほど、いわれてみれば、そういうこともあるなあ」といったりする場合に、見ることができます。[8]

G、実践者は、自己のすぐれた実践のもつ本質的な意味を意識化し、自覚化することができれば、その意味の自覚化

は自己の実践の質を安定させ、さらに高め、あたらしいすぐれた実践の創造へと導くことができる、と期待される。自覚化されていないために、実践の質が不安定になる場合もみられるようです。もちろん、逆にまた、意識化してかえって不自由になり柔軟さが失われてしまう場合もあるでしょう。また、誤って意識化されれば、実践の質がかえって悪くなる場合もありうるでしょう。そういうことも当然考えておかなくてはなりません。

H、実践者は、他の実践者のすぐれた実践から学ぶ際にも、もしそのすぐれた実践の本質的意味の解明とともに学ぶことができれば、その実践だけから直接に学ぶ場合よりも、その本質的意味を自覚化、意識化、言語化しやすくなる、ことが期待される。従って、また、他のすぐれた実践に学ぼうとする実践者の質を高めるのに、実践の本質的意味の解明は貢献しうる。ここでも、もちろん、Dで述べた可能性が否定されているわけではありません。また、言語化することが、かえって妨げになることがありうることも考えておかなくてはなりません。

I、実践の研究には、大きくわけて、第一に新しいすぐれた実践の創造、第二に、すぐれた実践の本質的意味の解明、がある。前者は実践研究、後者は理論研究と呼ばれるが、この区別は、この研究を行なう人間の区別――いわゆる「実践者」とか「研究者」とかいった区別――による区別ではなくて、その研究の性格による区別である。

J、実践と理論は、実践研究と理論研究の交流により、ますますその質を高めることができるし、また、そうすることが期待される。

大体、AからJのような論理が、教授学研究の会での実践の研究交流、また、実践者と研究者の交流を支えているのだと、わたくしは考えます。

こう考えてくると、現在あるようなあり方での研究者による研究の存在理由も明らかになってきます。それは、もしあるとすれば、Eで述べた意味でのすぐれた実践の本質的意味の解明が、場合によっては、Fで述べたように、実践者自身によるよりも、研究者によってよりよくなされることがありうる、という点にあります。この一点に、現在あるようなあり方での研究者の存在理由もかかっている、と考えるのです。ところで、将来、これはたいへん遠い将

来かも知れませんが、すぐれた実践者によるすぐれた実践の本質的意味の解明がどんどん行なわれるようになれば、実践者による理論研究が研究の本道になるでしょうし、長い目で見たとき、そうなることが、すぐれた実践の創造をどんどん可能にするために、望ましいあり方なのではないだろうか、そう現在のわたくしは考えるのです。教授学研究の会の研究は、遠い将来の目標としては、そういう方向を目ざすべきではないか、と現在のわたくしは考えるのです。

実際、たとえば、精神病理学の領域においては、すぐれた理論家はまた、すぐれた実践的臨床家でもあって、逆にそうでない場合には、その人の理論の信頼性そのものにも疑問が投げかけられるのが通例のようです。授業実践の研究においても、将来は同じ状況が起ってこざるを得ないだろうし、また、起ってこなくてはならないだろう、とわたくしは考えます。現在の状況は、そこに至るまでの過渡期なのだと考えます。過渡期である現在において、当面、現在あるような研究者の存在理由を否定しているわけではないことはいうまでもありません。わたくし自身、こうした現在の段階での、研究者のひとりとして、めざされるべきそうした状況を創り出していくために、現在のわたくしができる限りでの努力をつくして行きたい、そう考えているのです。

さて、次に、会において、教科、学校層、学年層、地域のちがい、それも非常に多様なちがいを越えて、実質的な研究交流が成立している理由について考えてみたいと思います。

その理由は、簡単に結論を先どりしていえば、「教授学」の研究が、「人間による、人間のための、人間の研究」であり、「人間による授業」の研究であるとともに、「授業における人間」の研究であることにある、といってよいと思います。

「教授学」の研究は、単なる「授業の研究」とか「教授法の研究」「教育方法の研究」「授業技術の研究」ではない、ということです。人間不在の巧妙な教授技術の研究でもないということです。それは、生きた人間による生きた人間への働きかけ、その中で起る人間の変化、発達、成長の研究だということです。

「教授学」の研究における細かい指導技術の研究が、ただ単に、特定教科の特定教材の特定学年学級における特定の指導技術の研究であるということだけですべてがつくされる性格のものだとしたら、現在あるような、広範で、多様な実践の交流は到底ありえない筈だと思われます。そうではなくて、具体的に扱われている事柄は、細かい指導技術をめぐる問題だとしても、その中に、「人間による授業」、「授業における人間」の問題が必ずあらわれてきて、そのことが、当面その特定教科、教材、学年、学級でのその特定指導技術そのものに関心をいだいているわけではない他の多くの実践者、研究者にも、多くのかくされた意味を指し示すのです。そして、そのことが、深い共感、感銘、感動を惹き起すのだ、と考えます。

「教授学」における授業の研究が、単なる限定された授業技術の研究に留まらないということ、必然的に人間の研究になっていくということは、「教えるということ」と「学ぶということ」とのつながりにも見ることができます。「教えること」「授業」にとって、教師の教材解釈の豊かさ深さの重要性が説かれています。しかし、教材解釈の豊かさ、多様さ、鋭さ、深さ、あるいは、「一見何でもないと思えるところにかくされている問題を発見」する力は、単なる技術の問題に留まることができません。それは、教師の人間的な豊かさ、深さによって可能となることがらなのです。別のいい方をすれば、それは、教師が深く「学ぶ」ことができることによって、はじめて可能になることだといってもよいと思います。科学と芸術に学び、教材に学び、そして、他の実践者に学び、子どもたちに深く学ぶことができる、ということであります。学ぶことを通して、教師が、人間理解を深めることができるということでもあります。

また、子どもを「見る力」、子どもに「対応する力」の重要性が指摘されます。しかし、こうした力もまた、教師の人間としての他者に共感する力の具体的なあらわれに他なりません。人間においては、他の人間を見る力、他の人間に対応する力が、人間的な豊かさを離れて、単なる「技術」として成立することは考えられません。それらは、単に教える技術というだけには留まらない性格を、どうしても、もってしまいます。むしろ、こう考えるべきではない

でしょうか。

「学ぶこと」を通して、「教える」という具体的な行為を通じて、教師は自己を形成する。自己の人間を形成していくのだ、と。そして、さきにのべたように、そうした教師の自己形成の過程の自覚化、意識化は、すなわち「人間による授業」の研究でもあり、また「授業における人間」の研究でもあるのだと。

また、授業における子どもの学習、「学ぶということ」の研究も、このような考え方からすれば、やはり、授業における子どもの研究、そして、子どもにおける人間の研究になるのだ、と考えざるを得ません。

さらに、そうした教師と子どもの「教える」と「学ぶ」を研究し、その本質的意味を明らかにしようとする研究者も、人間を研究する人間として、その研究を通じて、必然的に自己形成をしていくことになります。

武田常夫先生の一連の著作、『真の授業者をめざして』（一九七一年、国土社）、『授業の発見』（一九七六年、一茎書房）『授業者としての成長』（一九七七年、明治図書）は、授業者であることを通じての人間としての成長を扱ったものともいえると思います。それと全く同じような意味で、研究者にも、研究者であることを通じての「研究者としての成長」が要請されるのではないでしょうか。実際、たとえば、精神医学の研究分野において、たとえば、フロイドが、ロジャースが、サリヴァンが、ヤスパースが、ビンスワンガーが、また、フランクルが、そしてもろもろの優れた精神医学者たちが、人間的に浅薄であって、研究だけは重厚さを備えているというような事態は全く想像することができないことだからです。

「教授学研究の会」での「授業の研究」が「人間による授業」の研究であり、それは必然的に「授業における人間」の研究、つまり、最も具体的で実践的な「人間の研究」になっていくと考えられる、ということなのです。

これは決して、授業におけるいわゆる「技術」を軽視することを意味するわけではありません。そうではなくて、授業における具体的な技術の研究が、その本質的な意味を解き明かしていくことへと向えば、それは必然的に最も具体的な人間の研究になっていかざるを得ないだろう、ということを申し上げたのです。そして、そのことが、会において、このように、多様で広範な人々の、このように実のある交流を可能にしてきている理由であり、しかしまた、

これまで、充分に明らかにされてきたとはいえない暗黙の理由なのだ、と申し上げたかったのです。

さて、これからの「教授学」が、学問としていかなる性格をもつ学問であるか、ありうるか、いや、そもそも、「学問」になりうるかどうか、ということは、現在の段階においては、研究者たちにとっては、たいへん深刻な関心のもたれる事柄です。

この点について、いまのわたくしは、こんな風に考えています。

「教授学」が「人間による、人間のための、人間の研究」であるということからすると、「教授学」は学問としても新しい性格をもった学問だということがいえます。それは、従来の学問観に根本的な反省を加えるところから基礎づけていかなくてはならない学問なのだと考えます。自然科学、ことに「物理学」を学問の模範としてきた学問観を克服しつつ、新しい学問研究の方向を見出していかなくてはならないのだ、と考えます。

今日、人間の最も人間らしい側面を研究しようとする学問の多くが、次第に「人間が人間を研究すること」について深刻な反省を迫られてきています。新しい学問観を要請されつつあります。

たとえば、精神医学にみられる、従来の伝統的な自然科学的精神病理学に対する、現象学的精神病理学の台頭もそのひとつです。あるいは、社会学における現象学的社会学——A・シュッツなど——の興隆もまた、そのひとつです。そして、さらに、心理学においては、現象学的心理学への動きが、いま始まったばかりなのです。

これらの動きに共通する問題意識のひとつは、従来の客観主義的な学問観に対する反省です。つまり、研究する人間もひとりの人間であり、その人間のあり方を抜きにして、また、その人間と研究される人間との交流のあり方を抜きにして、人間を研究しても、人間を深く、正しく把握することは不可能なのだという反省です。傍観者的研究者によってなされる研究には、傍観者的な研究としての限界があり、この限界を克服しないことには、生きた人間の把握はできないのだという自覚なのです。

こう考えてくると、「教授学」は、「人間による人間の研究」としての新しい意味での「人間科学」において、その

具体性、社会的重要性、人間的意味の深さなどにおいて、その最先端に位置するべき性格をもっていると考えられるのです。

もちろん、現在の段階では、その学問的水準においても、その研究蓄積においても、「教授学」は未だ全く不充分であり、たとえば現象学的精神病理学などには遠く及ばないことを認めざるを得ません。しかし、その「人間による人間の科学」としての基本的性格からいえば、さまざまな学問の中でも、際立った重要性と内容の深さ豊かさをもつべき学問なのです。むしろ、現在、研究が遅れていることは、研究する者にとって、やりがいのある仕事が豊富に残されているという意味で喜ぶべきことだともいえるのではないでしょうか。

人間科学としての「教授学」それは、これからようやく、人間の歴史の中で初めて、深まろうとしている「人間による、人間のための、人間の研究」の流れの中で、一つの重要な位置を占めているのだ。そう、わたくしは考えるのです。

おわりに

すすむべき方向は明確になり、いまのわたくしは、これからの研究の基礎がために努めています。そうした遅々とした基礎的勉強も、授業を試みつつ考えることも、また、授業を観察しつつ考えることも、わたくしにとっては、それぞれ楽しくてなりません。遠い先を見通しながら、着実に一歩一歩進んでいきたいと思います。

この重要な時期に、研究者として生まれ合わせたことを、ほんとうにしあわせに思っています。

一九七四年の初め頃だったと思いますが、斎藤先生は、研究者たちに向って、よく「へそを出せ、へそを出せ」といわれました。「何とひとのへそを見ることの好きな方か？」とおかしく思ったことでした。この報告は、いってみれば、「教授学」の研究は、「へそを出してする研究」である、という報告です。

以上で、報告を終ります。

〈注〉

(1) この問題をめぐって展開されている著作として、つぎの三冊を挙げておきます。

フロイント・J　一九七四年『人間科学の諸理論』竹内良知・垣田宏治訳　白水社

フッサール・E　一九七四年『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』細谷恒夫・木田元訳　中央公論社

ストラッサー・S　一九七八年『人間科学の理念』徳永恂・加藤精司訳　新曜社

(2) 三人の先生とは、順に、L.M. Strolurow, D.P. Ausubel, J.A. Easley の諸教授でした。また、サイバネティックスの W.R. Ashby 教授の指導も受けました。

(3) この湯河原研究会のことについては、つぎの中で述べてあります。

吉田章宏「『教授学研究の会』一年の歩み」斎藤喜博・柴田義松・稲垣忠彦・吉田章宏編『教授学研究5』一九七五年　国土社　三二二～三三三ページ

(4) わたくしが、こうした方向への勉強をはじめる契機となった本のいくつかを挙げておきます。

神谷美恵子　一九六六年『生きがいについて』みすず書房

神谷美恵子　一九七三年『極限のひと――病める人とともに――』ルガール社

荻野恒一　一九七三年『現象学的精神病理学』医学書院

Spiegelberg, H. (1972) *Phenomenology in Psychology and Psychiatry. A Historical Introduction.* Northwestern UP.

(5) 「アプローチ」ということばそのものは、つぎの著作に示唆を受けたものです。

Giorgi, A. (1970) *Psychology as a Human Science. A Phenomenologically Based Approach.* Harper & Row.

(6) 斎藤喜博　一九六九年『教育学のすすめ』筑摩書房　一一～一二ページ

(7) 「実践者としての直観力とか勘」あるいは「教師の教育的直観」については、斎藤喜博、前掲書、一七八ページ、などに触れられています。

教育実践の領域に限定されないより一般的な問題としての「黙示的知識」「前理解」「前述語的経験」「勘」などについて論究した学問的著作としては、たとえば、つぎのようなものがあります。

Polanyi, M. (1962) *Personal Knowledge*, RKP.

ボルノー・O・F　一九七五年『認識の哲学』西村皓・井上坦訳　理想社
フッサール・E　一九七五年『経験と判断』長谷川宏訳　河出書房新社
黒田亮　一九三三年『勘の研究』一九三八年『続　勘の研究』岩波書店

(8) このような意味の解明としては、たとえば、ボス・Mによる「精神分析の実践に直接示される具体的人間理解」の例を挙げることもできるでしょう。
ボス・M　一九六二年『精神分析と現存在分析論』笠原嘉・三好郁男訳　みすず書房

(9) 武田常夫　一九七三年『イメージを育てる　文学の授業』国土社　一八三ページ

〈後記〉本稿は、一九七八年八月二日、洞爺湖温泉で開かれた教授学研究の会、第五回夏の公開研究大会での発表に手を入れたものです。