子どもと教師

――子どもと教師の相互理解の心理学への道――

吉田章宏

はじめに

この章では、教育における子どもと教師との相互理解を主題とし、心理学はその主題にどう迫るべきかを考えることにしたい。

はじめに、子どもと教師を考えるにあたって、その背景となる「人間とは何か」という人間存在への問いのここでの意味に触れる。ついで、子どもと教師はどのような関係において共に存在しているのか、その関係の諸特質を考える。そして、そうした特質の一つ「時間的限定性」を一例としてとりあげ、その意味を考える。ついで、そのような関係にある子どもと教師の相互理解を、教師による子ども理解と、子どもによる教師理解にわけるとともに、それらのつながりを考える。そして、相互理解そのものの理解の成り立ちを問い、そこから発しまたそこへ導く心理学への道を素描することとしたい。

1　人間という存在
——子ども、おとな、教師、そして、心理学研究者——

心理学において、子どもと教師の相互理解を考える時には、そのように自覚すると否とにかかわらず、また、そのように明示するか否かにかかわらず、常に既に、前提となり、背景となり、基盤となっている「問い」とそれへの一定の「答え」とがある。

その「問い」とは、「人間とは何か」という問いである。

この「人間とは何か」という問いに、最終的な答えはない、といってよいであろう。そもそも、心理学全体が、この問いへの答えの探究の一つの道である、といってよい。心理学は、この問いへの一定の答えから出発しつつこの問いをさらに問い、その答えに至り、さらにその答えに発しつつ、また問うという螺旋形の道をたどって進んで行くというイメージが心理学にふさわしいと、私は思う。

心理学の探究の前提となりまた結果ともなる、この問いに対してありうる答えは、それぞれの心理学のそれぞれの段階において、多種多様である。たとえば、いくつか思い付くままに挙げてみよう。「人間とは理性的な動物である」、「人間とは政治的な、社会的な存在である」、「ものを作ることのできる存在 HOMO FABER である」、「道具を作る」、「エネルギーを制御する」、「自らの思考を代行する装置——オートメーション——さえもつくる」存在である。「極めて高度な機械である」。さらに、「シンボルを作る動物である」。いや、さらには、「人間は自分自身を作る、自分自身の歴史の著者である」。「人間は内在的な矛盾を含む存在である」、「自覚する能力を持つ存在である」。「自由であるべく運命づけられた存在である」。そしてさらに、「人間はそれ自体が目的である」、と「他の総てのものと同様に、ある他の目的のための手段／道具である」。「希望を持つことのできる動物である」、「世界内存在である」、「共同存在である」、「現存在である」、など、など。答えは限りなく、その内容も多種多様でありうる。

ここで、問われる「人間」にここで主題となっている「子ども」と「教師」が含まれているのは当然である。しかし、さらに、ここでの「人間」として視野に収められなければならないのは、この問題を主題とし研究しようとする「人間」、つまり、心理学の研究者である。「子ども」と「教師」、その間の相互理解、その相互理解を理解しようとする「心理学者」、この三つの「人間」たちとその間の関係を視野に収めなくては、その心理学の「人間」理解も深い理解に到達することはできないであろう。「子ども」に対する言葉は「親」あるいは「おとな」であろう。「教師」も「心理学者」も「おとな」の一部を成す。従って、「子ども」と「教師」の関係の問題は、「子ども」と「おとな」の関係の問題でもある。

2　子どもと教師の関係

人と人との間に成り立つ関係には、様々な関係がありうる。夫と妻、親と子、兄弟姉妹、友と友の関係、恋人同士、雇用者と使用人、主人と奴隷、指揮者と演奏家、医者と患者、社長と秘書、執筆者と編集者、画家とモデル、コーチと運動選手、地主と小作人、売り手と買い手、など、など、それぞれの間に成り立つ人と人との関係がある。しかも、それぞれの関係のひとつひとつにおける、人と人の関係の

具体的なありようは、これまたまさに無限であると言ってよい。子どもと教師の関係は、そうした様々な関係のうちの一つである。そして、この一つの関係の具体的なありようは、他の関係におけると同様に、これまた、無限に多様なのである。

この関係には、人と人との関係として、他の様々な関係と共通する特質があるとともに、この関係に固有の特質がある。

ここでそうした固有な特質として考えられるものを幾つか挙げて少し考えてみることとしよう。

第一に、この関係は非対称である。すなわち、基本的には、教師は教える人であり、子どもはあくまで学ぶ人であり、教えられる人である。その限りで、この関係は対称的ではない。もちろん、教師も子どもに学ぶこと、子どもに教えられることもありうる。しかし、教師が子どもを教えるという関係が基本的であることに変わりはない。通例、教師の年齢が子どもの年齢よりも高いこと、知識も経験もより豊富であること、なども、この非対称性に含めておくことにしよう。

第二に、この関係は時間的に限定されている。すなわち、この関係は、ある一定期間に限られて成立している。子どもと教師の交わりは、ある期間に集中しており、それ以前は無く、それ以後は、少なくとも、その期間内における程には密でなくなる。このことが持ちうる意味はのちに考えることにしよう。

第三に、この関係は空間的にも限定されている。この関係は、主として、たとえば、学校という場、教室という空間で成立する。このことは、この人間関係が、学校や教室での雰囲気に彩られ、また、この人間関係がその雰囲気を彩っているということである。

第四に、限られた空間での関係であることは、子どもと教師が、互いに対面的な情況で交わることを意味する。言いかえれば、互いの身体が見え、容貌を見、肉声を聞く情況での相互関係だということである。そこでは、その声、話し方、表情、物腰、身振りの特徴などを含めた全体的な人間的魅力や雰囲気などが問題となる。子どもも教師も、自らを相手とかかわらせることによって相手を理解することになる、そういう関係にある。

第五に、子どもと教師の人間関係は、典型的には、多対一の関係であるということがある。しかし、たとえば、マスコミにおける受け手と送り手の関係とはことなり、一対一の関係が可能となる関係である。そこに、教師という生きた人間が直かに子どもの教育に当たることの意味の一つがある。また、教師は一人の眼でしか見ていないが、子ども達は複数の眼で見ているということ。さらにまた、教師は子どもと子どもの間の学び合い、対決と交流、を促す組織者でもなければならないことも、多対一ということが持つ意味である。

第六に、子ども達には男子も女子もいる。しかし、ひとりの教師は男性であるか女性であるかのいずれかでしかありえない。このことは、多対一という関係の必然的な帰結でもあるが、「子どもと教師」の関係、およびその相互理解、にとっていろいろな意味を持っている。

第七に、子ども達は多様であるのに、教師達必ずしも、同じようには、多様ではない、ということがある。つまり、教師達の集団は全体としてみると、おとな全体の母集団からの無作為標本ではない。また、教師集団はおとなの典型さえも尽くしてはいない。その意味では、おとなの代表であるとは言えないということである。言いかえれば、「子どもと教師」と言うとき、子どもの内には、総ての種類の人々が含まれうるのに、教師の内には、少なくとも、総ての種類の人々が含まれる訳ではない、ということである。教師になるための資格条件がそのような限定を生むし、さらにそもそも、教職を自らの仕事として選んだ人々であるということが、子どもの場合に比較して、その多様さに限定を生む契機とな

っている。教師は総ての種類の人々に出会う。これは、たとえば、精神医学者にくらべても、子どもとしてではあるにせよ、多様な人々と出会うことを意味する。それはまた、教師が、ひとりの人間として子ども達と対面する時、それだけ自らとは異質な人々——子ども達——に出会う場合が多いという意味を、そして、それだけ教師には、人間としての、豊かさと柔軟さが求められるという意味も持つ。

第八に、子どもと教師が主に交わる場は授業である。授業は、子どもの生きている世界と教師が生きている世界とが、教材の世界を介して出会う場である。子どもと教師は、具体的な内容を持つ教材の一つ一つを介して出会うという特別な関係にある。

第九に、今日における子どもと教師の関係は、通例、必ずしも互いに選びあって成立している関係ではない。むしろ、学校という場で、公的に枠づけられ、外から半ば強いられて成立している関係であるということも、挙げておこう。

まだまだあろうが、ざっと考えただけでも、子どもと教師の間の人間関係には、たとえば以上のような諸特質がある。

3　時間的限定性の意味

さきに、子どもと教師の関係の特質の一つとして、時間的に限られていることを挙げた。諸々の特質の一例としての、このことの持つ意味を、試みにここで少し考えてみることにしよう。

子どもと教師の交わりは、ある期間に集中している。確かに、後になって、たとえば同窓会などで、

再び出会うことがあるかもしれない。しかし、その時には、かつて「子どもと教師という関係にあった」者同士が、最早そういう関係には無いもの同士として出会うのである。この特質は、親と子の関係が、好むと好まざるとにかかわらず、一生変わらず親と子でありつづける関係であることと対比すれば、一層鮮明となる。

このことはまたいろいろな意味を持っている。

ひとつは、教師と子どもの両方が、限定された期間における出会い、出来事を通じて、他方にたいして一生持続する印象を与えることになる、という意味がある。このことを子どもは、自覚していないことが多い。しかし、少なくとも教師は自覚していてもよいであろう。そして、教師がもしこのことを自覚するなら、子どもと接している一刻一刻が将来そういう意味を持つことに成りうる一刻一刻なのだ、と改めて覚悟せざるを得ないであろう。また、教師は、ある子どもについて自分が抱く印象が限られた期間における接触によるものであること、したがって、それをそのまま固定化すべきでないこと、自らが接触した期間以後に起こる一人の人間としてのその「子ども」の変化を柔軟に見ようとする心の用意をしなくてはならないことを悟ることであろう。

もうひとつ、その限られた期間に形成された印象、記憶、思い出、などは、その後、一生を通じて、繰り返し想起され、思い起こされて、そのたびに、かつて「子ども」であったその人の、その時々の眼で、異なる文脈に位置付けられ、新しく意味付けされる可能性があるということも、また心に留めておくべきであろう。言いかえれば、子どもと教師との間で起こる出来事は、両者の別離の後にも、教師の手を離れたところで、その「子ども」によって幾度となく、思い起こされるということ、しかも、こんどは、子どもの眼ではなく、そのたびに成長する眼で、そしてついには、おとなの眼で新たに見直され、

その意味がとらえ直されることになる、ということである。

子どもは、現在における教師との出会いや、出来事や、教師の姿を、今は、子どもの眼で見ている。しかし、子どもだから子どもとしてしか分からないはずだ、とするのは、考えが浅すぎるのである。確かに、今は、子どもは、子どもの眼でしか見ていない。しかし、その同じ子どもが、後に再び見るときには、おとなの眼で見ることになるのである。いずれにせよ、その時々の出来事は、後にもう一度初めからやり直しすることはできない。繰り返すことはできない一回性の、歴史的な出来事である。まさに、「一期一会」なのである。たとえ、今、子どもに理解されなくとも、その子どもがおとなに成った時、理解されることはありうる。また、たとえ、今、子どもの眼をうまくごまかすことができたとしても、その子どもがおとなに成りおとなの眼で見るようになったとき、その眼でみられても、そのごまかしが、なお通用し続けることはできないかもしれない、ということでもある。とすると、小手先の技術で、子どもをごまかすことに、我々は恐れを抱かなくてはなるまい。また、もし、それでも敢えて子どもをだまし、ごまかすとするなら、やがて、いつの日か、我々は、子ども達をそのようにごまかした人間として見られる日がやって来るということ、それだけの覚悟は必要だ、ということである。

関係の時間が限定されているということは、たとえば、以上のような意味を持っている。

4　教師の子ども理解／子どもの教師理解

――教師は子どもをどう理解するか／子どもは教師をどう理解するか――

「子どもと教師の相互理解」を、現在最も真剣に生きているのは、子どもであり教師である。教師も子

どもも、それぞれ、日常、既に常にかかわっている他者としてのそれぞれにおいて、それぞれの仕方で、生きた人間知を形成してきている。しかしその大部分は暗黙の知に留まっており、書き表わされていないものであり、そのときどきに消えていく運命にある知である。

とはいえ、教育の実践には、そうした知――知識KNOWLEDGEでないにしても知恵WISDOMではあるような知――が働いていると考えられる。また、そのような知として、子ども、教師それぞれがそうした知を獲得することを望むということが起こる。それぞれの間で、そうした知の伝え合いもまた起こる。子ども達の間での「あの先生はこういう先生だ」という伝え合い、教師達の間での「あの子はこういう子だ」という伝え合いは、日常的に盛んに行なわれる。そのことは、こうした知が求められており、また信じられてもいることを示している。さらにまた、その中で、理解の仕方そのものも伝えられていく。

このことは、また、子どもと教師の相互理解が、必ずしもそれぞれ独立に形成されたそれぞれの理解のみから成立しているわけではないことも示している。たとえば、ある教師がいだくある子どもの理解は、その教師の先任者、同僚教師、あるいは、その子どもの親、などによるその子どもについての理解を聞き知ることにより、影響されている。同様に、ある子どもがいだくある教師の理解も、たとえば、その子どもの友人たち、兄姉、クラブの先輩たち、あるいは、親などによるその教師の理解を聞き知ることにより、影響されている。教師が、そうした他者による理解が自己による理解に影響することを自覚するなら、自らも他者による理解を積極的に参考にするとともに、それに無自覚に影響されるのではなく、自らの理解を自らの直接体験に基づいて形成する努力ができるようになることが求められるであろう。そのためには、また、教師には、「見る目」を持つこと、人間による人間の理解そのものについ

ての理解を深めていくことが求められることになる。

しかし、教師が自ら獲得する、子どもについての、直接の生きた理解は、教師自身が自己を子どもにかかわらせることによってしか得ることができない。

たとえば、子ども達にとって、魅力的な教師は、子ども達が自分を慕い好いてくれている状態での子ども達とかかわっており、そのような子どもたちの理解と知をもつことになる。反対に、子ども達に嫌われ憎まれている教師は、そのような状態での子どもたちの理解と知をもつことに成るのは自然であろう。それは、教師が子ども達を見ているだけでなく、子ども達も教師を、しかも子ども達の目で、見ているからである。

言いかえれば、教師である「私」自身のあり方により、子ども達が「私」に示してくれる姿が変わってくるのである。もし「私」が、子ども達のことについて、「連中はろくでもない奴等だ」と言ったとする。そのとき、それは、教師である「私」と子ども達との関係は、子ども達が「私」にはそう見えるような関係である、ということも意味する。「私」は、子ども達が「私」に対してそういう姿を見せるような間柄に生きている「私」である、ということにもなる。

「私」は、子どもとかかわりあいながら、理解していくという仕方でしか、その子どもを理解していくことはできない。教師は、いわば自らの身を子ども達の目にさらしつつしか、子ども達を見て理解していくことはできないのである。

同様に、子どもである「私」と教師との関係についても全くおなじことが言えるであろう。

さて、どのような子ども理解も、あくまでも理解するその人の目を通しての子ども理解である。そして、その子ども理解には、その人自身が、つまりその人の世界が、いいかえれば、その人とその人がこ

れまで接してきた子ども達との長い歴史が、表れて来る。たとえば、教師が子ども時代に、どんな子どもであったかということが、その教師がどんな子ども理解を持つかを規定する。ひろくいえば、それは、教師であるその人の歴史と世界を形成してきているからだ。

そうだとすると、ある他の人による子ども理解が、「私」の直接的な参考になりうるのはどういう時だろうか、ということが問題になってくる。それは、単純化していえば、「私」と「私」が接している子ども達との関係が、その人とその人が接した子ども達との関係に似ている時である、ということになるだろう。もっとも、「似ているかどうか」がわかるのは、実は、「直接的に参考になるかどうか」がわかるときであるかもしれないのではあるが。

自分とは余りにも異なる人が得た子ども理解をそのまま鵜飲みにすることは危険を伴う。子ども達は、その人に接したようには「私」には接してはくれないだろうからである。「花咲か爺」のような昔話は、この洞察を子ども達に伝えているといってもよいであろう。子ども理解は、その理解する人と子どもとの関係から切り離して受け取ることはできないのである。そのことを認めたうえで初めて、「私」とは異なる人の子ども理解もまた、「私」の子ども理解を補い、多面化し豊かにしてくれるものとして、「私」が生かすことができるのである。

アメリカでの調査で、「女性が子どもをつくりたい理由、つくりたくない理由を調査したところ、親として不安があると認めた女性の多くは、『子どもは分別くさくて、すれっからしで、しらけた』化物だといった。逆に子どもの誕生を待ちわびている母親たちは、『子どもの素直さ、ういういしさにふれてみたい』と述べた。」（マリー・ウイン著、平賀悦子訳『子ども時代を失った子どもたち』サイマル出版会、一九八四年、二三九ページ）という。母親達は、実は、子どもを迎える前に、既に一定の子ども理解をも

っていて、その理解に基づいて子どもを望んだり、望まなかったりする。それだけではない、そのような理解を持っていることが、母親となった時その子どもとの関係をいろどり形作って行くことになり、そして、母親の子ども理解を形づくることになる。教師と子ども達との関係についても全く同様のことが言えるであろう。

子ども達のなかから、次の世代の教師になる人々が生まれる。

いまの世代の教師を問題にしていることは、実は、前の世代の子ども達の「今」を問題にしていることになる。

教師である「私」が、子どものころから接して来た教師達（「私」にとっての「先生達」）を長い時間的展望の中で、思い返してみるとき、その時は好きになれなかったのだが、「私」のためになることをたくさん教えてくださった、と思い出される先生もあれば、他方、その時は嫌いでもなくむしろ仲が良かった位なのだが、今になって考えてみると、結局、「私」にとって、何もならなかった先生だった、などとして思い出されてきてしまう先生もあろう。教え子である「私」の教師への思いは、長い時間の経過のうちでは様々に変化することがわかる。してみると、教師である「私」自身も、目の前にいる子どもに現在好かれるか嫌われるかといったことのみに注意を向けてはならないということ、時には、敢えてそうしたことには目をつぶって、教師としての「私」が今この子にたいして為すことが、今あるいはのちのち、この子にとっていかなる意味を持つかに注意を向けて配慮しなくてはならないということ、などが明らかになってくる。

教師は、自らが子どもであった時以来、自らが接してきた教師達、またその教師達へのその時々の思い、そして、それが自分にとって持った意味を、もういちど、現在の時点にたって、現在までの自分の人生全体の視野にたって、とらえなおすことができる。これにたいし、子どもは目の前にいる教師を、そのように、自らのこれまでの人生全体の視野にたって見ることはできない。しかるに、目の前にいるこの教師が将来自分にとっていかなる意味を持つか、などということについて考えることはまずできないであろう。

そうしたことを含めた、教師の自己理解の深さが、教師としての自らのあり方を規定するし、子どもとどう接するか、また、子どもをどう理解するかを規定する。

時には患者に嫌われても、病気を治療し患者の健康を護ることができるのが名医であろう。教師についても同様である。

こうして、教育実践に生きる教師は、自らの身体を通して、自らが接する子についての「臨床知」とも言うべき、深い知恵を次第に獲得していく可能性をもっている。

さて、子どもの教師理解は、子どもの親理解とならんで、子どものおとな理解の中心にあり、またその他者理解一般の中核でもある。子どもの他者理解は、社会的にも複雑な人間関係を生きており、知的にも情的にも成熟しているおとなの他者理解と比べて、単純で、幼く未熟である、と言うのが社会的な一般的通念かもしれない。確かにそういう側面もあろう。しかし、子どもの他者理解は、おとなのそれと比べて幼く未熟だと言うよりは、むしろ、おとなのそれとは種類と質が異なるととらえるべきではないだろうか。子どもはおとなの見ていないところ、しかも本質的なところを、とらわれない仕方で、いや、少なくともおとなとは違った仕方で、鋭く見ていることがある。さらにまた、たとえば、おとなである教師が、子どもを子どもとして侮り、その目の前で恥ずかしげもなく表裏のある態度を示すとき、

そのことを敏感に感じとり深く傷つく存在でもある。つまり、子どもは、その他者理解において、同じ状態におけるおとなについておとなとは異なる理解の仕方をするというだけでなく、そもそも同じおとなが子どもに対しては、「子どもだから」と、おとな達に対するのとは異なった仕方で接するということがあるために、おとな達が接しているのとは異なった状態におけるおとな——たとえば教師——に接することにもなりうる。この二重の意味で、子どもの他者理解、子どもの教師理解は、おとなにとって、単におとなによる理解に比べて劣る、未熟で不完全な他者理解として研究に値するというに留どまらず、むしろ、おとなによる理解とは異質で異なる側面をとらえている、少なくとも大人による他者理解を補い豊かにする他者理解として、おとなが真面目に学ぶに値する他者理解である、と考えられるのである。もちろん、子どもは、その他者理解／教師理解をおとなに対して雄弁には語ることはできないのが普通であろう。しかし、おとなは、「あることは、子どもの方がおとなよりも強く感じ、しかも何もいえないということがあるのではないだろうか」という思いを常にいだいて、子どもの語らんとするところに耳を傾ける必要があるのではないだろうか。

教師の子ども理解／子どもの教師理解の実例の紹介はここでは省略し、章末に挙げる文献に譲ることにする。

5　子どもと教師の相互理解の理解

——子どもと教師の相互理解をだれがどのように理解するか——

子ども理解について、少なくとも、二つの考えかたがありうる。第一は、子ども理解とは、「子どもを理解することだ」とする考えかたであり、第二は、「子どもと理解することだ」とする考えである。前者は、子どもを理解の対象としておいて理解に努める理解の構えに発している。後者は、子どもを理解するということは、子どもが生きている世界を理解することであり、一つ一つの物事を子どもがどのように考え感じているかを理解することであるという洞察にしたがって、子ども理解に当たって、物事を子どもと同じように考えたり感じたりすることに努める理解の構えに発している。前者は子どもを理解しようとして、注意を子どもに集中して、子どもの特徴、特質などをさまざまにとらえようとする。これにたいして、後者は、子ども自身を含めたまわりの世界全体を子どもと一緒に見て、子どもと同じように考え感じることに努める。そしてさらに、子どもの生きている世界に入り込んでしまうことにより、子どもの世界が自分自身の世界のように感じられるようになることにまず努める。そしてそれがそうなった時、実は、いつの間にか、子ども理解も出来てしまっていることになるのだ、そう考えるわけである。

教師は、特に子ども理解をそれとしてめざさなくても、子どもに物事を丁寧に教えていこうとする時、それら一つ一つの物事について、教える自分の考えと感じだけでなく、子どもの考えと感じを進んで自らのものとしていく必要に迫られ、またそのようにする可能性への道が開かれてくる。その結果、教師

の子ども理解は、知らないうちに、いつの間にか、具体的で深いものとなっていくのである。

子どもの教師理解についても、二つの理解については、おおよそのところは同様だといってよいであろう。

つぎに、そうした子どもと教師の相互理解を理解しようとするときの幾つかの問題に触れておこう。

子どもと教師の相互理解を理解しようとするのはだれであろうか。子どもと教師、そして、第三者である心理学者を考えてみよう。

子どもと教師は、自らの他者理解——子どもにとっての教師理解、教師にとっての子ども理解——の理解を主題として考えるのは、恐らく、みずからの他者理解に何等かの支障が生じて、他者との関係がこれまで通りの理解ではうまく行かなくなったときであろう。もっとも、子どもがそうした問題を考える時でも、「他者理解」として主題化することは稀であろう。たとえば、「あの先生変な先生だと思っていたら、意外に親切な先生だった、見直しちゃった。でも、どうして、私はあんなふうに思い込んでいたんだろう」といった反省として、自己の教師理解の理解を深めるに留どまることが殆どであろう。これにたいして、教師が考える場合は、そうした素朴な自己反省をすることがあるのは言うまでもなく当然であるが、そればかりでなく、教育実践の専門家として、子ども理解についての諸研究に学んでいるかもしれないし、さらに、問題に直面して、たとえば児童理解の専門書などをひもときなどするかもしれない。したがって、子どもの場合は、その教師理解の理解は自らの体験に近いところに限定して行なわれるのにたいし、教師の場合、その子ども理解についての理解は、自らの体験のみに限定されず、よりひろい脈絡に位置付けられて行なわれうる、と一般的には言えるであろう。さらに、子どもが、教師による子ども理解を理解しよう——たとえば、「何故あの先生は、あの子のことをどう思って、あの子

のことばかりかわいがるのかしら」など——と試みることもあろうし、教師が、子どもの教師理解を理解しようとすることも、また当然あることであろう。

第三者である心理学者が、子どもと教師の相互理解を問題にするのは、以上とは、全く異なる脈絡である可能性が大きい。心理学者は基本的には、より一般性、普遍性を持つ理解を求める、「研究」という脈絡の中で、それを問題とすることになる筈だからである。従って、心理学者の場合、さきにあげた二つの理解のうち、第一の仕方の理解のみに限定して、子ども理解、教師理解、さらには、相互理解の理解に迫る場合も起こりうる。しかし、子どもと教師とが、その相互理解において、第一の理解の仕方だけでなく、第二の理解の仕方でも理解しあっているとき、そこに心理学者が、第一の仕方での理解のみで近づくことは、心理学者の理解そのものを浅くする結果を招く。その意味では、心理学者は、少なくとも、子どもと教師の相互理解およびその相互理解の理解の両者の全体について理解していなければならないことになる。そうでなければ、心理学者の理解は、子どもと教師の相互理解を、ただ単に、その心理学者の自己流の理解の仕方で割り切って理解している——積もりになっている——にすぎないということになってしまうであろう。

心理学者にとっては、子どもと教師の人間理解——教師理解と子ども理解——を明らかにして行くという研究課題が現れてくる。それは、人間一般の人間（自己・他者）理解を明らかにする研究の仕事とつながりを持つ。その中で、教師に特有で独自な人間理解の特質を明らかにする仕事が、必要である。また教育実践の中で、子どもと教師の相互理解がどのような意味と働きを持っているかを明らかにする仕事が必要である。これはまた、その具体性において、教育実践に貢献するとともに、一般的な人間理解の心理学にも貢献することであろう。もっとも深い人間理解を生み出しつつある精神医学者にあって

さえ、患者との直接的な人間接触は、主として、治療面接の場面に限られている。これに対して、教師は子どもと、現実の生活のなかで、生活を共にしつつ、それぞれにとって一生涯意味を持ち続けることになりうるような出来事の数々を介して、あらゆる種類の人々の人生の一こま、子ども時代、と出会っているのである。そこから、最も深く豊かな人間理解が生まれないとしたら、そのことがむしろ不思議にさえ思われてくるであろう。

では、そうした心理学への道は、どのようにして進めることができようか。

6　心理学への二つの道

——子どもと教師の相互理解の心理学はどのようにして形成されうるか——

子どもと教師の相互理解を、心理学者が心理学で研究する、としよう。この時、つぎのようなことも／が　問題となるであろう。

それは、学問的研究になっているか？　しかし、学問的研究になるとはどういうことか？　どうすれば、学問的研究になることができるのか？　だれが、学問的研究にするのか？　学問的研究になったとして、それは、教育の現実、教育実践にどのように貢献できるのか？　など、など。

心理学で「子どもと教師」の相互理解を研究するという時、研究するのはだれかと問えば、恐らく、即座に、心理学者、心理学研究者が研究するのだ、という答えが返ってくるであろう。つまり、心理学において、普通に構想される学問的研究の構造、あるいは道——これを第一の道と名付けておこう——はといえば、次のようなものである。

一、「子どもと教師」がおり、
二、相互に理解している、
三、そこに何等かの仕方で、第三者である心理学研究者が近づき、
四、さまざまな心理学的問題を発見し、提起し、心理学の「科学的方法」で研究し、心理学的事実を明らかにし、さきに提起された問題を解決する。

ところで、そこで明らかにされた研究の成果を、再び、「子どもと教師」のもとにかえして役立たせるか、あるいは、かえさないで、あくまで心理学の学問的研究として、アカデミックな心理学の学界の内部に留どめておくかの選択は、「心理学の学問的研究」としての本質的性格にとっては、どちらでも良いことだ、そう考えるのが普通であろう。心理学研究者は、「子どもと教師」を研究して、心理学をつくる。それはそれで、アカデミックな学問的研究のあり方としては、一つの正当なあり方であるとは言えるだろう。

しかし、その心理学的研究が「子どもと教師の相互理解」を主題にする時、そのように普通受け入れられている学問的研究の構造をそのまま自明の前提としてしまって良いものかどうかが、疑問となってくることに、気づくのである。

第一に、「子どもと教師」が相互理解するとき、その相互理解は、相互理解についての理解、少なくとも教師によるそうした理解、によって支えられている。つまり、心理学研究者が研究によって獲得するはずの理解、あるいはそれと類似の——必ずしも狭いとも浅いとも限らない——理解が、常に既に、教師によって、獲得されているということがある。

さきに見たように、教師は「子どもを理解する」ことを、長い教師生活の体験の中で学んできている。

そして、子どももまた、「教師を理解する」ことを、日々、刻々生きている。そこには、そのような体験から生まれた、暗黙の知が蓄積されている。

第二に、「子どもを理解する／教師を理解する」ということが、だれにとって、生きていくうえで大事なことか、といえば、それは子どもであり、教師である、ということがある。つまり、生きていくうえで、そのことを知り理解する必要性、そこからくる「研究」の必然性は、子どもと教師にある。子どもも教師も、もし、そのことについての確かで、深い心理学的知が得られるものなら、それを心底から欲することであろう。これにたいし、心理学研究者における知る必要性と研究の必要性は、子どもや教師におけるほどには、切実ではない。心理学研究者としては、どうしてもこの問題を研究しなくてはならないということは必ずしもないのであって、「知覚」であれ「思考」であれ、何か他の問題を研究していても一向に差し支えなかった、ということがある。

第三に、しかし、「子どもと教師」にただ任せておいて、それで「子どもと教師の相互理解」の学問的研究ができあがってくるか、といえば、それは、少なくとも、今のままでは、できてはこない、と言い切ってしまってもよいことであろう。もし、そのようにして、自然にできてくるはずのものなら、教育の歴史の長さからいっても、もうとっくの昔にできてしまっていて良いはずだからである。従って、もし、心理学研究者が、「子どもと教師」が必要としている心理学知をその学問的研究から生みだし、提供してくれるなら、それは、心理学にとってのみでなく、「子どもと教師」にとっても、歓迎すべきことだといってよいであろう。

第四に、しかしまた、「子どもと教師」が生きていくうえで心底から欲しているような心理学的知は、その必要性とその研究の必然性の薄い心理学研究者によって果たして生み出されうるだろうか。たとえ

その心理学研究者がどれほど優秀であったとしても、たとえば、時々出掛けていって「科学的に」研究するというようなことで、果たして、そのような知識が生み出され提供されうるものだろうか、という懸念、不安、心配、疑問もでてくる。

たとえば、私の尊敬する授業実践者、武田常夫氏は「授業の機微」についてこう書いていた。「授業者は、授業をすることによってしか授業の機微を知ることなどできない。……授業をして、そこで打ちのめされて、はじめて、わたしは自分の力を知ったのである。」（武田常夫著『真の授業者をめざして』国土社、一九七一年、二六ページ）

「授業の機微」は、当然、「子ども理解の機微」を含む。したがって、右と同様に、教師は、実際に教えることによってしか、「子ども理解の機微」を知ることなどできない、とも言わなくてはならないだろう。とすると、「子どもに教えること」を仕事としてはいない心理学研究者にそのような知を獲得できるかどうかと心配するのも、あながち心配のしすぎとも言えないであろう。

もし、心理学研究者にそれができるとしたら、それは心理学研究者がいかなる条件を備えているからであろうか。あるいは、それができるためには、心理学研究者はいかなる条件を満たしていなければならないであろうか。

教師には、そのような問題に関心を向け組織的に研究し解釈するだけの時間もエネルギーも無い。研究者にできるのは、研究者にはそれがあるからだ。ある教育実践者が私にそう言ったことがある。それも当たっているかもしれない。しかし、さらに望むとすれば、研究者が深い人間心理の理解を持ち、したがって、具体的な事実の多様で深い意味を読み取ることができ、それを言葉で他者に――心理学研究者の仲間のみでなく、「子どもと教師」たちにも――伝えることのできる、言語的表現力を持っている

ことが必要条件となるであろう。そのような仕事に当たろうとする心理学研究者は、狭い意味の科学者であるばかりでなく、小説家や詩人であり、芸術家でもあることが求められることになるだろう。優れた教師たちが、その実践者としての修業において文学から多くを学んでいることを指摘しておきたい。またそのことと関連して、たとえば、優れた精神医学者が輩出した京都大学精神医学教室で、「精神科にはいったら一、二年、精神医学の文献なんかよりも、ドストエフスキーを読め」（荻野恒一著『ドストエフスキー』金剛出版、一九七一年、二五二ページ）といわれていたことがあったという逸話も想起しておきたい。

さて、ここに、さきに自明とも思われた、心理学における学問的研究の構造と道にたいし、もうひとつ別の構造と道、つまり第二の道を考えることができる。

「子どもと教師」はその日々の体験を通して、さまざまに、あるいは浅くあるいは深く、またあるいは広くあるいは狭く、相互理解をしており、また、そのような理解そのものについてもまた、それぞれに理解している。このことを、研究の大前提として、心理学を構想する道である。つまり、

一、「子どもと教師」はそれぞれ、ひとりひとりの人間として、「相互理解」と「相互理解の理解」を生きている。

二、しかし、それらの理解はほとんどが暗黙の知であり、言語化されも理論化されもしていない。いいかえれば、それは、前理解である。

三、それらの前理解を理解に、さらには、理論に、学問的研究へともたらし、心理学的知としていくために、「子どもと教師」と対話することを通じて、理解を深めていくのが、心理学研究者の研究の仕事である。

四、そのようにして生み出された、心理学的知が、その知の発生の故郷である「子どもと教師」のもとに「里帰り」し、さきの前理解が深化した理解・理論・心理学的知として、あらためて学ばれ、日々生かされるとき、「子どもと教師」は、さらに深く広い、相互理解と理解を生きることになる。それはまた、「子どもと教師」が解放され自由となって、より充実したそれぞれの生を生きることに貢献する。

五、この「子どもと教師」の前理解から理解への循環的過程は、限りなく繰り返され、繰り返されるたびごとに、「子どもと教師」の前理解と理解をますます深化させ、豊かにしていくことになる。それとともに、心理学研究者の理解も当然豊かとなり、その生み出す心理学的知も深く豊かとなる。

以上の構造と道には、二つの特徴が認められる。

心理学研究者と「子どもと教師」が分裂していないこと。「子どもと教師」が研究者による研究の対象・客体であるばかりでなく、研究者と共に生きる主体として位置づけられていること。

心理学的知が「子どもと教師」へと還えされることが、この循環的な構造と道の成立にとって、必然的であり本質的であること。

こうして、「子どもと教師」の相互理解の心理学研究には、第一と第二の、少なくとも二つの対照的な道がありうることになる。

ここで、一つの警戒すべき点にも触れておこう。

「子どもと教師」の相互理解における暗黙知を解明し、明示化し、蓄積し、組織化し、集約した心理学

的知は、教師ひとりひとりが自らを成長させる手掛かりとなるであろうし、それぞれがさらに豊かになることを促すであろう。それはまた、子どもの解放と幸せにつながって行くことであろう。また、実際、そうならなければならない。しかし、そうした知には、つぎのような危険の可能性も含まれている。

それは、教師がその知識を、善意ではなく、悪意をもって利用する場合の危険である。子どもに対する『教師の犯罪』（佐藤友之著、東京法経出版、一九八五年）が絶滅されない限り、そのような危険も決して消滅はしないのである。また、犯罪とまでは行かなくとも、教師がその知を子どもの管理や統制のためにのみ利用する可能性もないとはいえない。

かつて、剣道の極意の伝授に当たっては、「邪（よこ）しまな剣」を防ぐ配慮がなされたといわれている。この知の伝達においても、この知を活かす活かしかたとともに、それを活かすことのできる人にのみ伝えるべく配慮がなされなければならないであろう。

相互理解の心理学的知は、それが現実的で、技術化され、強力な有効性を持つようになればなるほど、悪用され、弊害を招く危険性も増大することになる。それゆえ、その知の修得には、教師の専門家としての責任の重大さからくる、教師の人間性と倫理性へのますます高い要求が伴うことになるはずである。それは、教師教育の問題、教師候補者選抜の問題、教職選択指導の問題にかかわってくる。

そのような知については、つぎのような吟味も加えておいてよい。すなわち、その知識が最大限に技術化され、最高の有効性を持ったとして、それを、子どもに対する最大の悪意、それも、考えられる限り極悪の「教師の犯罪」に利用しようとしたとき、どういう事態が考えられるか、を予め明らかにしておくこと。そのうえで、そのような事態が起こることを防止するための対策を練っておくことである。いや、それだけでは十分とは言えない。さらにそのような防止の対策を知った上で、それを打ち破ろうとする悪意が発動されたとき、どのような事態が考えられるかを予見し、それに備えるかけ方法を、そしてさらに……。これは、犯罪との戦いと同様、切りのないことかもしれない。しかし、いずれにせよ、相互理解の心理学的知が、有効性を持つ時、善用も悪用もされうる「両刃の剣」となる可能性があることには、十分注意が向けられなければならないであろう。

おわりに

子どもと教師の相互理解の心理は、極めて現実的な重要性を持つだけに、ざっとみただけでも、以上のような様々な問題を含んでいる。深く豊かな洞察に満ちた、優れた心理学的研究が続々と現れる日が待ち望まれる。

参考文献

伊藤隆二『この子らは世の光なり』樹心社、一九八八年。
キーン、E、吉田章宏・宮崎清孝訳『現象学的心理学』東京大学出版会、一九八九年。
ギノット、ハイム・G、久富節子訳『先生と生徒の人間関係――心が通じ合うために』サイマル出版会、一九八三年。
高史明『生きることの意味』筑摩書房、一九七四年。
斎藤喜博『童子抄』『続 童子抄』国土社、全集第二巻、一九七〇年。
実践社編『回想の芦田恵之助』一九五七年。
島秋人『遺愛集』東京美術、一九六六年。
スタジオ・アヌー編『子供！』晶文社、一九八五年。

武田常夫『授業の中の子ども』明治図書、一九八〇年。
中勘助『銀の匙』岩波文庫、一九三五年。
中田基昭『重症心身障害児の教育方法／現象学に基づく経験構造の解明』東京大学出版会、一九八三年。
西平直喜『子供が世界に出会う日』『幼い日々にきいた心の詩』有斐閣、一九八一年。
灰谷健次郎『わたしの出会った子どもたち』新潮社、一九八四年。
ベルク、ヴァン・デン、早坂泰次郎・田中一彦訳『人間ひとりひとり――現象学的精神病理学入門――』現代社、一九七六年。
ホルト、ジョン、吉田章宏監訳『子ども達はどうつまずくか』評論社、一九八一年。
本多勝一『子供たちの復讐』上下、朝日文庫、一九八六年。
村瀬学『子ども体験』大和書房、一九八四年。
吉田章宏編著『授業』朝倉書店、一九八三年。
吉田章宏著『学ぶ と 教える：授業の現象学への道』海鳴社、一九八七年。