

「教育の極意」の現象学研究  
—多種多様な「極意」の解明と統合への道—

A Phenomenological Study on “Secret Educational Wisdom (GOKUI)”

— Toward the explication and integration of the diverse “Secrets” —

吉田章宏  
Akihiro YOSHIDA

はじめに (2016年)

『学ぶと教えるの現象学研究』が創刊30周年を迎える、とのこと。その記念誌に、寄稿のお誘いを受けたことに、私は深い喜びを覚えている。編集担当の方々の長年にわたるご苦勞に、親しみを込めてお祝いと感謝の言葉を述べる。

「おめでとう。ありがとう。」

今年、私は82歳になった。共に生きた多くの人々が逝った。私自身の生涯も終わりに近づいている。その自覚が深まるにつれ、自らの生涯を省みる機会が多くなった。たとえ、それがいかに貧しかろうとも、天から授かった貴い贈り物である。そこで学べる大事なことを、大切に丁寧に学び続けたい。そして、学び取ったことを、次の世代の人々に引き継いでいただくべく、私なりに努めることは、この生涯を授かった私が果たすべき務めである。その務めを果たすことに、私の心底からの喜びを覚えることも、自覚するようになった。そうした学びを、これからの世代に伝えることは、ささやかではあれ、文化の継承への参与と呼べるものだ、とも信じる。1980年頃に読んだフッサールの論稿「幾何学の起源について」(1974)は、そのような自覚を目覚めさせ、その後も、深めさせてくれる契機ともなった、私にとって貴重な論稿であった。

私は、自らの生涯において、世界間の移行 (Schutz, Alfred & Thomas Luckmann, 1973) を数多く経験した、と今にして思う。中でも最も大きく深く根本的だったのは、少年期に経験した、あの第二次大戦における敗戦と共に、日本に起こった大変動であった。あの戦争は、開戦当初は、「聖戦」とも「大東亜戦争」とも呼ばれたが、敗戦後は、「太平洋戦争」(家永三郎、1968)と呼ばれた。そして、「敗戦」は「終戦」と呼ばれるようになった。見渡す限り瓦礫

の山の焼け野原となった東京と、丸の内「宮城前」のGHQの建物と、銀座の柳通りの露店、新橋駅周辺の闇市とが、いまでも鮮明に眼に浮かぶ。私自身は、戦前、戦中と戦後の間の、大日本帝国と日本国との間の、軍国日本と平和日本との間の、軍国主義と民主主義の間の、・・・、多様な世界間移行を生きる機会に恵まれることになった。同時に、それらに伴う、東京下町と山の手の間、東京という都会と疎開先の伊豆という田舎の間、東京と大阪の間、裕福と貧困の間、幾度もの転居に伴う転校——戦中の国民学校(小学校)を5校、戦後の新制中学を2校、経験した——に伴う幾つもの学校の間、また、その後、故郷の日本から異郷の米国への移行、そして「帰郷者」体験(シュッツ、1991)も経験する。大学間の移行を多く経験し、多様な旧から新への移行を数多く経験した。

思えば、私の生涯は、激しい移行の連続だった。

発達心理学で扱う、幼少時、少年期、青年期、壮年期、老年期、そして、「後期高齢者」と、年齢を重ね、『こころの旅』(神谷美恵子、1974)に伴う幾多の移行体験も味わった。

そうした個人的な生活史が、職業として選んだ専門研究領域での、研究と実践を如何に生きるかを方向づける、ということに、或る時、思い到った。平穩で安定した生涯を生きた人々が、私のように、研究と実践を生きない、ということに気づいたのである。

戦中、「理科教育振興」により、「国民学校(小学校)」では、例えば、「殺人光線」の発明を期待する『新兵器と科学戦』(原田三男著)が暗黙のうちに前提とされていた。富国強兵の国策の下、兵器産業を視野に入れた「理科」教育振興への強い方向づけがあった。私は、そうした雰囲気の中で「国民学校」の理科教育を受けた。戦中の幼少時代の、関孝和、

平賀源内、青木昆陽、前野良澤、杉田玄白、伊能忠敬、緒方洪庵、・・・、ガリレオ・ガリレイ、コペルニクス、そして、エジソン、戦後の高校時代のアインシュタイン、湯川秀樹、朝永振一郎、数学者ガロアへの憧れ（インフェルト、1950）は、その源泉を辿れば、戦中の「理科」教育振興政策に辿り着く。

とは言え、幸せなことに、その過程で、私は多くのよき師に出会う幸運に恵まれた。日比谷高校の数学教師・恩師・岡田章先生（岡田章先生追悼集刊行会、1999）に出会う。

しかし、ここでは、もちろん、個人史の詳細は割愛しなくてはならない。

そうした、個人としては比較的長い年月の背景をもつ「理科への志向」を実現すべく、一人の凡才として、2年間の大学受験浪人の生活を経て、1955年春、数学を専攻し数学研究者として教育者になることを熱望して、心から憧れていた東京大学理科一類に入学する。そして、そこでの理科教育に幻滅する。ある心理学書で、画家ゴーギャンの生涯を知り、自らの一生を何に捧げ、如何に生きるべきかを自ら選ぶことを思ようになった。全く新たに自らの進路を、一年間掛けて、選ぼうと決意した。眼前に無数の可能性が開かれ、進路の選択に迷いに迷う。多くの教養科目の間を彷徨う。そして諸学の間を彷徨する楽しみを学んだ。偶然出会った教職科目「教育心理」での、「精神薄弱児教育」の旭出学園園長・三木安正・助教授の説くところに惹かれて、「教育心理学」を自らの進路と見定めたのは、50年昔（1958年）のことであった。三木先生が力説したのは、精神薄弱児は人類文明の進歩の犠牲者だ、というものだった。教育心理学を専攻してからは、私自身の無知の故に、周囲の雰囲気馴染むにつれて、教育心理学研究者となることを思うようになった。オースベルの発達心理学、南博の社会心理学、ニューカムの社会心理学、オルポートの人格心理学、数量化心理学（トーガーソン、サーストン、リッカート、ラザースフェルト、ガットマン、ギルフォード、などの名が直ちに心に浮かび、今も懐かしい）などに熱中した。統計学と数量化がこれからの科学的な心理学研究の必須の基礎だと教えられ、無知な初心者として、心からそう信じたからだった。或る出来事で、それらに対する幻滅に襲われる。その出来事とは、約言すれば、「知能テスト」で測定する「知能」

とは何か、「測定」とは何か、「テスト」は何を測っており、「数値」はそもそも何を表わしているのか、そして、「テストの妥当性」とは、理論的にどの様に根拠づけられるのか、などの疑問の数々を次々に抱いたことだった。素朴実在論者の私は、関連する幾多の内外文献を読み漁っても、なかなか納得できる答えに出会えなかった。そして、その根底に、認識論と存在論の問題が隠されていることに気づいた。そうした私の話を静かに聞いてくださった、当時、お茶の水女子大学教授だった波多野完治先生は、私を、ルビンシュティンの弁証法的唯物論心理学の世界（Rubinstein, S.L.; ルビンシュティンの諸著作）へと導いてくださった。実証主義全盛の心理学の学界にあって、私は認識問題に心を奪われる。さらに、当時、日本女子大学助教授だった東洋（あずまひろし）先生は、懐広くも、もっと広い世界に眼を向けよと、博士課程在学中の私を、米国心理学の世界へと送り出してくださった。フルブライト留学生となって、未知の希望の国、米国に旅立った。イリノイ大学大学院に3年間学ぶ。私は、当時主流だったオスグッド、スキナー、ハル、トールマンなどの新行動主義に抗っておられた、小児科医出身の、青年心理学・発達心理学のオースベル D.P. Ausubel 教授に出会う。教授が、ピアジェ、ヴィゴツキー、パートレットを推して、独自に創始し開拓された教育実践への貢献を目指す認知心理学の世界（D.P. オースベル、1984）に心惹かれた。さらに、理科的な関心も呼び覚まされて、ピアジェ心理学理解のための集合論と群論、D.M. MacKay（1968）の情報理論を学ぶ。生物物理学のアシュビー W. Ross Ashby（1956、1960）先生のご指導の下、サイバネティクス、ベルタランフィーの一般システム論（1968）などの学習に熱中する。コーネル大学で数学教育の研究グループの一員としての一年間（1968-69）を経て帰国、大学の教員となった。間もなく、たまたま書店で見つけた『教育学のすすめ』（齋藤喜博、1969）を読んでいたという偶然から、齋藤喜博先生主宰の「教授学研究の会」（当時は、その前身「教育科学研究会・教授学部会」）の実践研究活動への参加を友人に誘われて、その背景、状況、事情にまったく不案内のまま、授業実践の研究活動に積極的に加わるようになった（因島での研究会、1971年暮）。当時の私は、「教科研」（教育科学研究会）と「教研



集会」(教育研究(全国)集会)の間の区別さえできないほど、世の「運動」には無知で無関心だった。『真の授業者をめざして』(1967/1990)の著者・武田常夫さんと親交を結ぶ幸運に恵まれた。そして、それまでの心理学の自らの学びが、生きた教育実践から如何に乖離したものであったかを実感し驚愕し、自らの存在理由を震撼させられた。神谷美恵子著『生きがいについて』(1966)に出会い、心を洗われ、その諸著作に沈潜する。荻野恒一著『現象学的精神病理学』(1973)に導かれて、新たに開示された世界を、歓喜をもって学び始める。その源泉としての哲学、現象学にも、目を開かれる。私においては、幸運にも、それまでの弁証法的唯物論哲学の学びが、現象学への橋渡しとなった。たまたま、「現象学的心理学」と呼ばれる心理学研究が世に在ることを、1977年、カナダのアルバータ大学の図書館で見つけた三冊の小著から知る。三冊の小著とは、以下の三冊だった。

- 1) Amedeo Giorgi, 1970, *Psychology as a Human Science: A Phenomenologically Based Approach*, Harper & Row.
- 2) J.H.van den Berg, 1974, *A Different Existence: Principles of Phenomenological Psychopathology*, Duquesne University Press.
- 3) Ernst Keen, 1975. *A Primer in Phenomenological Psychology*, Holt, Rinehart and Winston.

日米教育(フルブライト)委員会の上級研究員プログラムに応募し、1980-81年の一年間をPittsburgh市のDuquesne大学心理学科・Amedeo Giorgi教授のもとで過ごした。心理学教授たちのみならず、Lester Embree, John Scanlon, John Sallis, Madden, Hazen E. Barnesなどの哲学教授らの講義にも出席し、多様な現象学に親しんだ。その縁で、人間科学研究国際会議(IHSRC)の活動に参加することとなった。2001年には、大正大学臨床心理研究所のご援助のもと、日本で初めて同国際会議を開催することができた。Duquesne 大学に初めて参加した1980年から30年の年月を経て、そのささやかな一つの果実として、訳書(ジオルジ、2013)を刊行することもできた。

現象学を学ぶ私は、「永遠の初心者」というフッサールの志への憧れを、文字通りの「初心者」として、今も抱き続けている。

多くの大学での、多くの研究者たちの、次から次へと欧米渡来の流行を追う、私の眼には「物知り顔」と映る専門家振りへの密かな幻滅と反発は、私の生涯を濃く彩って来ている。それが、あの敗戦に続く、日本社会での、軍国主義から平和主義への激動と転換の時期において、一人の子どもとして目撃した当時の大人たちの豹変ぶりへの密かな幻滅と反発に通底していることに気づいたのは、何時のことだろうか。当時の大人たちの中には、昨日まで日の丸の旗を振っていたのと同じその手で、何の恥じらいも躊躇いも無く、赤旗を振った人々がいたのだった。私は、恥ずかしながら、山中恒、高史明、柏原兵三、大江健三郎、・・・と同世代に属する。その密かな批判の眼は、当然、他者の在り方のみならず、常に自分自身の在り方にも向かう。1945年の敗戦が無ければ、今日の日本社会は無かったのである。そして、その経験がなければ、現在の私も無かったに違いない。

誰が、誰の何を、どの様に、何時、何処で、何のために、何ゆえに、学問し、研究するのか、また、実践するのか。私は如何に生きるのか。その問いは、私を捉えて離さない。

今も続く心理学における通弊は、研究における、内容に対する方法の優先である(Sigmund Koch, 1999, 125)。言うまでもなく、心理学の中の教育心理学も同様である。教育があつて、そこに教育心理学が生まれたというのではなく、先ず、心理学があり、その流れで、その枠内で、教育心理学という学問が生まれたのである。既存の方法を、内容に当て嵌めるのが教育心理学の研究の通例の在り方である。ならば、かつてのソ連邦における「児童学批判」の事例(矢川徳光、1952)も決して忘れてはならないであろう。そして、その事情は、教育科学研究における他の諸学においても、大同小異であろう。

教育実践の研究は、これからの実践者たちの実践の質を、ひいては、教育全体の質を、豊かに向上させて行くために在る、という存在理由と現実目的は極めて明白である筈だ、と私は思う。教職科目「教育心理」も、未来の教師たちをその方向に導くためにこそ存在する。とすれば、教育の現実から乖離した些末な〈心理学的〉問題の緻密で詳細な、いわゆる「科学的」方法による「科学研究」よりも、むしろ、緊急を要する深刻かつ重大な中心的問題にひ

たすら肉薄せんとする我武者羅な研究こそが求められている。私は、時を経るにつれて、ますます強く、そう感じるようになった。研究の方法は、現象学の「事態そのもの」（事態そのものへ！）の精神の実現が、真剣に、そして、執拗に、忍耐強く追究され続ける限り、そして、研究者と実践者が、「よく見て、よく考え」、自らの心からの納得をあくまで真剣に誠実に求め続ける限り、それぞれに、自ずと開かれて行く、と私は信じる。研究されるべき問題は偶然と趣味と嗜好によるのではなく、人々が「共に育つ」教育実践の現実における必要性、重要性と緊急性、普遍性と実効性、・・・によって選ばれるべきであるに違いない。もしそうでないなら、私の研究者としての存在理由は、一体、何処に在ると言えるだろうか。そのように、私は感じ、また、考えるようになった。

本論考は、そのような私の考えを表現している。それはまた、「教育心理学」に対する私の熱い思いを率直に記した論稿（吉田章宏、1990）の考察を引き継いでいる。

私は、自らの生涯が、彷徨につぐ彷徨を通して、多くの無駄なことに費やされて来たことを、残念ながら、認めざるを得ない。そして、そのことを深く反省も後悔もする。しかし、その無駄から丁寧に学ぶこと、そこに学んだことを引き継ぐこと、そのための努力は、少なくとも、無駄ではない、と信じることができる。それは、これからの人々の将来の時間の浪費と労力の無駄を少なくするのに活かされ、よりよき道を見出すのに活かされうるからだ。それが、例えば、畑村洋太郎（2005）の説く「失敗学」の洞察であろう。

本論稿は、実は、当初、現在私が置かれている状況を考えて、二部で構成する予定であった。第一部として、既刊の『「教育の極意」〈共に育ちましよう〉（蘆田恵之助）の教育心理学的考察』（2009）を収録する予定であった。淑徳大学のご好意ある許諾を得て、そのままここに転載する予定であった。しかし、以下の第二部を執筆するにつれて、第二部に残された予定の紙幅が次第に不足して来る事態となった。そこで、予定を変更して、第二部として執筆を始めた論稿のみをここに収録を願うことにした。第一部に当たる論稿は、（1）大学図書館などで、上記の『淑徳大学総合福祉学部紀要 第43号』

（2009）71-95で、直接お読みいただきたい。あるいは、（2）インターネット上で、「淑徳大学総合福祉学部研究紀要」を検索して、「2009」の欄を開いてくださると、上記論稿が掲載されており、ダウンロードできる。さらに、（3）同じく、インターネット上で、私のホームページ、<http://yoshidaakihiro.jimdo.com/> の「心理学の世界」の部屋にも掲載しているので、ご覧いただける。以上のような事情なので、上記の変更をご寛恕いただきたい。

さて、ここに、第二部（2016年）として準備したのは、『極意の普遍性：「極意に流派はござらぬ」（澤庵和尚）』（新稿）で、2016年夏に執筆し、10月末日に提出する新稿である。私は、第一部に収録予定だった既刊稿を再読した上で、本新稿を、2016年現在の私の立場から執筆した。私は、既に、総ての公職から引退しており、死を目前にして、現職に在った時に較べれば、公的あるいは私的なさまざまな配慮と顧慮に基づく、執筆内容への抑制と制約は少なく、極めて自由になっている。そのことを積極的に活かして、出来る限り、率直に、素朴に、正直に、私が感じると思うことを、平明に書くことに努めて行きたい。

## 「教育の極意」の普遍性：「極意に流派はござらぬ」（2016年）

### はじめに

本稿は、『学ぶと教えるの現象学研究』（創刊30周年記念号）に寄稿するために、2016年に執筆するものです。

私の願いは、多種多様な教育実践を生きた人々の無数の経験に学ぶことにより、これからの教育実践を、より真であり、より善く、より美しく、より豊かなものとして、実現して行く道筋を明らかにすることです。それは、現実には、未だに、そのような道筋が明らかになっておらず、教育実践において、また、教育実践の研究において、相変わらず、多くの貴重な時間と労力が浪費され、関係者本人の自覚の有無にかかわらず、さまざまな悲劇と喜劇が生まれている、と私には見えているからです。

### 現象学研究：「私にとって、現象学研究とは？」

上記の私の願いを実現する可能性のある学問とし



て、私は、現象学を推奨します。私は、さまざまな経緯を経て、45年ほど前、それまで私が避けようと努めていた現象学に、ようやくにして辿り着きました。

現象学とはどのような学問でしょうか。これは、平凡な私が一生をかけても、なかなか明晰判明にすることの難しい問いです（メルロ＝ポンティ、1967、序文を参照）。それは、その生涯、変貌し続けた、現象学の始祖フッサールによる膨大な著作も一つの理由です。その膨大さの一端を知るには、榊原哲也（2009）の恩恵に与かることができます。加えて、内外の多種多様な現象学者と現象学的研究者の研究著作が存在していて、その多種多様性は、同時代的にも通時代的にも眼も眩むほどであり、それらの著作の総てに通暁することなど、私の非才をもってしては、とても不可能なことだからです。しかし、「私が理解した限りで」とお断りするならば、他の方々と同様に、私も、私なりの仕方で、次のように簡潔に表現することもできます。

現象学とは、人間の経験する事物現象を、経験されるままに、「ありのままに捉えること」を願って誠実に真剣に努める学問です、と。

物事を「ありのままに捉えること」は、想像を絶するほど、難しいことです。しかも、多くの人々は、その難しさに気づいてさえいないのです。その難しいことの難しさを悟り、広く深く鋭く率直に認めるのが、現象学です。でも、現象学は、その難しさに怯んで安易に妥協するようなことはしません。また、自らに課した「ありのままに捉える」という課題を安易に諦めることもしません。自らに課したこの課題の実現のために、教条主義的に成ることや、独断的あるいは独善的に成ることなどなど、さまざまな落とし穴（陥穽）に陥ることを恐れ、注意深く用心し警戒しながら進みます。また、「誤りを改めるに憚ること無かれ」を心に念じて、自らを律する努力をします。いつまでも、「事態そのものへ！」（Zu den Sachen selbst! ; To the things themselves!）を心に念じて、一步一步と迫って行くことを願い、繰り返し挑戦することを厭わず、絶えず追究し、前進し続ける学問、それが現象学です。そう、私は考え、そう信じています。

「ありのままに捉えること」が難しいのは何故でしょうか。一つには、現実的にも比喩的にも、人間

は、自分が立っているところから見える物事しか、見えないからです。そのことは、「ありのままに」に捉えたいと願う人の眼から捉えるべきことを隠し、捉えるべき眼を曇らせ、まるで目に鱗をかぶせ、頭に覆いをかけるかのように働きます。卑近な例として、手品、奇術、マジックの実例を思えば、そのことは明白でしょう。私の考えでは、マジックは自然発生的な現象学の智慧を実に巧みに活かしていることになっている、と言えます。人間の物事を知る営みは、邪魔になりうる沢山の事柄や条件があって、「ありのままに捉えること」が妨げられているのです。人は、いっぺんに総てのことは出来ません。あっちを見れば、その瞬間には、こっちが見えません。また、これまで慣れてきた仕方だけ見るなら、その見方だけでは、見えて来ない物事もあります。それに加えて、そもそも、原理的に、「見えない」（invisible）物事さえもあるのです。そのような諸々の場合の中には、それまでの見方を変えて慣れていない新しい仕方で見ない限り、決して見えないような物事もあるのです。慣れない新しい仕方に慣れることは容易ではありません。

たとえば、人にとって、他人の欠点を知ることは易しくても、自分の欠点を知ることは、とても難しいことが、良く知られています。しかも、そのような自分の欠点が、自分以外の他人には、直ぐにわかる、というような場合さえもあります。或る時、パーティで、或る古くからの友人が私に、笑いながら、こう言いました。「心理学の先生方は、他人のことはよくお分かりになるらしいのに、ご自分のことはさっぱりお分かりにならないようですね。ただし、先生は例外ですが・・・。」この言葉に、その場においてビールを飲んでいた数人の友人たちの間で、屈折した笑いが起こりました。「科学的心理学」は、「他者」を「客観的かつ科学的に研究する」心理学であり、「私」（わたくし）に眼差しを向ける心理学ではありません。当然、長所短所があります。私たちは、そのことを忘れてはなりません。

現象学では、「世界を見ることは私を見ることであり、私を見ることは世界を見ることである。」（渡邊二郎、1978、21）と考える、と伝えられています。これは、「現象学の極意」の一つかも知れません。作家ミヒャエル・エンデの言葉「世界を認識したければ自分の心の深みに探せ。自分自身に出会い

たければ世界の果てまで目を注げ」は、この「現象学の極意」を文芸的に表現している、と思われます。どちらも、いかえれば、自分が生きて経験している世界をよく見れば、自分のことが分かるようになるし、自分のことをよく見れば、自分の経験している世界のことがよく分かるようになる、と言っているもの、と思われます。この言葉が含んでいる深い意味に、具体的な事象に即して、心から納得が行った時、私たちは、現象学の世界に一步踏み込んだことになるのではないのでしょうか。

一人の人間としての私にとって、世界はどのように見え、感じられ、知られ、考えられるかということ、は、時と共に変化して行きます。そのことは、私の80年の生涯におけるこれまでの経験から、確信をもって、そう言うことが出来ます。そして、現在の私に、見えていること、感じられていること、知られていること、考えられていること、・・・は、これまでの「私の世界」の変化の歴史から生まれてきたのだ、とも言えます。そして、これからも、私の世界が変化し続けることに、変わりはないでしょう。そのことが分かり、そのことに確信をもつようになると、現在見えていることだけで、直ちに、「世界はこうである」とは言わずに、いろいろとよく考えて、「変わることは何か?」、「変わらないことは何か?」、と考えるようになって行きます。つぎのようなことも言えそうです。いわゆる「おっちょこちょい」な人は、ちょっと見ただけで、他人について、「あいつは悪い奴だ」とか「あの人は善い人だ」とか、速断し断定してしまうことがよくあります。刑事さんだったら、無実の罪で、人を冤罪に追いやったり、真犯人を取り逃がしたりする「へっほこ刑事」のように、です。これに対して、豊かな経験を積んだ賢い人は、そのような速断はしません。「こうも考えられるし、ああも考えられる」、と思案するだけでなく、さらに一層「よりよく見て」、もし仮にこうだとしたら、こういうことがあるはずだ、と想像し推理して、豊かな想像と鋭い推理に基づいて、よく調べ、経験と直観を活かして、次第に、真犯人を追い詰めて行きます。たとえば、経験豊かで思慮深い名刑事フォイルや、名探偵ポワロ、名探偵ホームズは、冤罪の悲劇を、そのようにして、未然に防いでくれます。現象学を豊かに正しく学んだ人は、名刑事や名探偵のように、慎重に、さまざまな

場合を、自由自在に想像し、考え尽くして、そこから「物事のありのままの姿」に迫ろうとするのです。私は、冤罪事件の悲劇を報道で知るたびに、そのような事件に関わった刑事さんや、検事さんや弁護士さん、裁判官の方々には、現象学を、是非、学んでいただきたいなあ、と心から思います。そして、他方、名刑事や名探偵は、まさに「生きた現象学者」なのだなあ、とも思うのです。さらに、将来の現象学的研究者は、そのような現象学が社会において活躍することを視野に入れて、現象学研究の充実に努めなければならない、とも思うのです。

### 現象学の研究方法

現象記述、現象学的還元、想像自由変容、本質直観（本質看取という言葉を好む方もおられるようです）、の四つが現象学の方法として挙げられることがあります（Spiegelberg, H. 1971, vol. II. 653-701）。

まず、「**現象記述**」あるいは「**現象叙述**」（口述と記述を共に含む）。見たり、聞いたり、感じたり、嗅いだり、味わったり、身体で感じたり、・・・、五感、あるいは、六感で経験したことを、細部まで疎かにせずしっかりと捉えて、丁寧に言葉に表現して定着し、あとでゆっくりと、じっくりと、「事態そのもの」に迫るために、考えを深めて行く手がかりとも基礎資料ともする、ということです。もちろん、そのような言葉による表現、記述や叙述、などになる以前の現象に立ち返る心構えも、常に大切にしながらです。それには、少なくとも、言葉で表現する以前にも五感で繊細に経験する力、そして、その経験を言葉にして生き生きと詳細に叙述する力とが、必須でしょう。しかし、思えば、そのような力は、心理学を学ぶ大学教育では、特に、訓練を受けないのです。したがって、現象学を学ぶ人間は、大学での訓練は欠落したまま、その訓練を自らに課して、自分の力で成長して行かなくてはなりません。そのためには、心理学の学びのみではなく、多種多様な芸術、文芸、文学、小説、詩、他者の文章、絵画、音楽、舞踊、映画、などなどに広く深く鋭く、しかも、温かく共感して学ぶ必要がある、と考えられます。まずは、その必要を自覚することが求められます。そして、その修行は、実は、一生続く修行となるのです。

ついで、「**現象学的還元**」。たしかに、記述や叙述したように経験したことが確信でき、捉えられたとしたら、そうした経験には必ず伴っている「だから、事柄はこうであるに違いない！」という強い「思い」が生まれるのが、人間の常でしょう。しかし、その「思い」を、性急にそのまま「事柄はこうである」と結論としてしまうことには慎重でなければなりません。その結論は、一旦、保留して、言わば、そうした「思い」に一旦ブレーキを掛けて、よく見ること、よく考えること、そして、「事柄はこうである」という強い思いから一旦離れて、経験したことのみ集中する、経験したことだけから言えることとして、どのような「事柄」が在りうるか、その可能性を可能な限り探究することへの準備を始めようとする、それが「現象学的還元」です。「まだまだ、まだまだ、そのように最終的に結論づけるのは早すぎるぞ、もっともっと丁寧に、よく見てよく考えてみようじゃないか。」という訳です。何故なら、そうした強い「思い込み」は、「ありのままの事柄」について、時には誤っているかもしれないし、常に正しいとも限らないからです。私たちは、人生経験を重ねてくる中で、そのことを悟って来ています。「考え直して見ると、思いも掛けないことが明らかになってくる」という経験も数多く重ねて来ることで、慎重であることの大切さを、強く深く悟るようになるからです。

もちろん、そのような「思い込み」が、たまたま運よく当たっている場合もありうるでしょう。しかし、世間の常識から生まれる、深刻な「思い違い」も、また、ありうるのです。錯覚もありうるし、勘違いや思い違いも、ありうるのです。さらに、他者による「騙し」による落とし穴に陥っている可能性も、在るかも知れません。たとえば、「おっちょこちょい」で「せっかちな」「思い込み」は、時には、真犯人が仕掛けた「騙し」の罠にかかったことになった、と後に分かることになるような、そういう「思い込み」であるかも知れないのです。えらく根の深い、社会全般に浸透している「思い込み」もありえます。たとえば、コペルニクスやガリレオ・ガリレイが生涯を賭けて闘った天動説は、まさに、長い歴史にわたって、キリスト教社会全体を巻き込んだ、そのような「思い込み」だった、とも言えるでしょう。前述の、「大日本帝国」の戦時中の「神国

日本」の信念に支えられた、「鬼畜米英」、「我が方の損害軽微なり」、「神風は必ず吹く」、「本土決戦」、「一億玉砕」・・・などの「思い込み」も、同様です。でも、現象学の始祖フッサールは、例えば、現代に人々の殆どが信じるようになった「地動説」についてさえも、逆に、もう一度、それが「思い込み」でないかどうかを考えるようにと促し、「地動説の転覆」を考察しています（フッサール、1980/1934）。何という大胆さ、そして、何という慎重さでしょう！ 現象学の「現象学的還元」も、ここまで来ると、さすがに本物、との感を深くします。知友 Romanyszyn (2001,68-72) さんも、「地動説」と「太陽が昇る」、「お日様が沈む」ということの間矛盾について、もう一度、改めて考えて、その上で、心底からの納得に到達するための或る試みを示唆し、提案しています。総ての人が、地動説と日昇日没の眺めの間の矛盾を解決できている、というわけではないのです。

さて、ついで、「**想像自由変容**」。直ぐに「思いついた」、「思い込み」の「事柄」に対して、「思い込み」した事柄の姿とは異なる姿は、考えられないかどうか、徹底して想像し、思索し、考えることをするのが、これです。自由な想像だ、と言っても、最初の「現象記述」と矛盾したり、無関係であったり、在り得ない妄想であったりしては、「事柄そのものへ！」の精神に背くことになるでしょう。現象記述に基づいて、「現象学的還元」を経て、そこから想像によって導き出せる可能性の最大限の限界まで、自由に想像するのは、その可能性の範囲では、極端な場合についても考えてみるのが大切です。私は、そのことを、高校生の時、ポリアの著作(1954)で学んでいたことを思い出しました。そして、ここには、フッサールがもともと数学者であったことも生きているのだ、と思いました。

ここで、想像が最大限に「自由」であることがとても大事です。それには、そもそも、「現実とは、多種多様な可能性の一つが実現したものなのだ」という考え方がその根底にあるのです。その意味では、先ほどの「思い違い」も、「錯覚」も、確かに、そうした可能性の一つではあったのです。さて、こうして、自由に想像される中で、たくさんのいろいろな可能性が、産み出され、私たちの目の前に姿を現しました。最初、ちらと見たり考えたりし



ただけでは、とても思い浮かばなかったような可能性が想像されて、姿を現したかも知れません。それは、とても面白い、しかも、新たな真実の発見の糸口になるかもしれない、貴重で大切な想像なのです。可能性の意味については、『可能性感覚』（大川勇）も、私たちの視野を大きく広げてくれます。

そして、「**本質直観**」。以上のようにして、たくさんの可能性の中から、いろいろと想像によって、無数に、変化させても、変わらぬ事柄として、一つの事柄あるいは姿が浮かび上がってくる、ということが起こります。そのような変わらぬ事柄を捉える心の働きこそが「直観」だ、と言う人もあります。もちろん、「直観」なんて「胡散臭い」とか、「当てにならない」と、疑問を呈する人も多くいらっしゃいます。でも、以上のようにして、丁寧に、ことを進めて来ると、「どうしてもこれだ！」と確信させる、変わらぬ「事柄そのもの」と思われるものに到達するということが起こるのです。その不思議さについては、K.Lorenzが「ゲシュタルト知覚」（Gestaltwahrnehmung）として、その著『鏡の背面』（1974、211-221）で、述べていました。また、教育実践においても、経験不足の時には「見えなかったこと」が、長年の経験を通して、「見える」ようになることは、齋藤喜博先生の言葉を借りるまでもなく、良く知られているところです。そうそう、「立体視」（3-D）で、それまで混沌としか見えなかった図から、突然、立体像が現れるという経験をなさったことがありますか？「直観」によって変わらぬ事柄が見えてくるのは、例えば、あのような経験に似ているとも言えるでしょう。

ところで、以上のような、立派な名前のついた「現象学の方法」は、殊更に特別のことでは決していないのではないかと私は思うようになりました。自分が経験して、見聞きしたことから、「事柄そのものへ！」追ろうと心から願うなら、そして、「自分をよく見つめ」、自分が陥りがちな「思い込み」の可能性を十分に慎重に吟味し、「丁寧に物事を考え」、可能な限り「多種多様な場合を想像する」ことを通して、そこから浮かび上がって来る現実の姿を、先入観や偏見を極力避けることに努めて、利害にとらわれず、心を虚しくして見つけようとするならば、気が付いてみると、いつの間にか、名称などはどう

あれ、そのような一連の方法を採ることになってしまう筈だからです。言い換えれば、「事柄そのものへ！」を、何とかして本当に実現しようとするれば、誰がやっても、そのように敢えて名づけなくても、「現象学の方法」を実行することになってしまうだろう、と私は考えるようになったのです。ということは、「現象学の方法」は、取り上げた或る特定の事象の「事象そのものへ！」と迫る実践を繰り返して行くと、それらの実践の「事象そのもの！」に迫る時、そこから見えてくる意味と構造を凝縮すると、その繰り返しの中で「変わらない意味と構造」、言い換えれば「本質」（「変わらないから本質」なのか、「本質だから変わらない」のか、二つの考え方がありますが）として、常に見出されることになる「方法」として現れてくる、その「方法」に他ならない、ということになります。つまり、「現象学の方法」は、「事象そのものへ！」の実践における「変わらない意味と構造」としての「本質」を、定式化したものだ、ということになるでしょう。言い換えれば、現象学は、どこか別の何処かから、誰かが、ちょっとした思いつきで考え出して、ここに持ってきた方法を「現象学の方法」と難しげに称している、というのではなくて、「事象そのものへ！」という実践そのものから凝縮され、その本質として直観され、定式化されたものだ、ということが浮かび上がってきます。それ故にこそ、「現象学の方法」は信じるに足る、と私は考えるのです。そして、それは、「誤りを正すに憚ること無かれ」という信念の実践にもなるのです。「事象そのものへ！」を大事にするならば、そして、仮に「現象学の方法」が、その大事にしていることの妨げになると信じるに至ったら、真の現象学者は、一体、どうするのでしょうか。その人は、その妨げになっている「現象学の方法」を改めることに取り掛かるでしょう。棄て去りさえするかも知れません。「事象そのものへ！」が大事なのであって、特定の「現象学の方法」は、そのためにこそ編み出され大事にされているのですから……。そう考えるのが、真の現象学者の在り方である、と私は考えるようになって来ています。

現象学と現象学の方法とは、前者が後者を生むと同時に、後者が前者を生む、いわば「鶏と卵の関係」にある、とも言えそうだ、と私は考えます。



**現象学の智慧**は、人々の日常生活の場で、既に活かされており、人々は、現象学の智慧を生きているのです。たとえば、探偵ホームズが、刑事コロボが、刑事フォイルが、探偵ポワロガ、大岡越前が、右門が、銭形平次が、長谷川平蔵が、明智小五郎が、・・・、犯罪の犯行の「事象そのものへ!」を目指して、如何に慎重に、そして、上手に、現象学の智慧を駆使しているかを知る時、思わず、感嘆します。逆に、それらの名人を取り巻き、物語を楽しくしてくれるべく登場する、「へぼ刑事」や「へぼ探偵」たちが、滑稽なことに、如何に、現象学的な想像力と知恵に不足したあるいは欠けた人物として、つまり、「事象そのものへ!」の精神に反したことを平気で「うっかり」とやってしまいかねない人物として、描かれているかも、思い出さずにはられません。ワトソン博士、あばたの敬四郎、・・・の、慎重さを欠いたせっかちな「思い込み」による誤解や「早とちり」は、かえって、現象学の精神と智慧、現象学的還元、想像力、直観力の必要性を思い起こさせてくれる、とも言えるのではないのでしょうか。現実社会では、現象学的な智慧の欠落が、例えば、「リア王」や「オセロ」の悲劇を生み、冤罪の悲劇を生み、真犯人の取り逃がしを生んでいる、と言ってもよいでしょう。今日の詐欺師たちの悪知恵は、本人たちの意識は知らず、残念ながら、現象学の智慧の悪質で巧妙で狡猾な利用だ、と私には見えます。逆に、そうした悪智慧の被害から身を護るには、そうした悪智慧を超える、生きた「現象学の智慧」が必要だ、とも言えるでしょう。政治、経済、・・・などにおける狡猾な悪智慧から、自らの身を護ることも本質的に同じ問題だ、と私は感じます。

### 「〈現象〉学者」と「〈現象学〉学者」

私は、或る時の個人的体験から、「〈現象〉学者」と「〈現象学〉学者」の間の同一と差異の問題を考えるようになりました。文字面だけをちょっと見れば、表面的には、大きな差異はないように見えます。しかし、「〈現象学〉学者」は、数多くの現象学研究書を読み、現象学の研究に通じている〈現象学〉についての学者です。これと対照的に、「〈現象〉学者」は、彼/彼女が選んで焦点を当てる〈現象〉を、現象学的に研究する学者です。前者は、〈現象学〉

文献に通じていて、〈現象学〉を論じる人、後者は、〈現象〉を現象学的に自ら探究する人で、〈現象学〉についてよりも、〈現象〉について詳細に論じる人です。端的に言えば、前者は〈現象学〉を研究する人、後者は、〈現象〉を現象学的に研究する人です。この対照の意味は、私は、本誌の前号(吉田章宏、2015、94-97)の論稿で既に論じています。私のこの問題への関心と考察の発端となった個人的体験を紹介し、前号の論稿では触れなかった、この問題の別の一側面について、以下で述べてみます。

さて、その或る時の個人的体験とは、実は、次のような実に些細な出来事の体験でした。しかし、些細とは言え、私自身にとっては、驚愕に値する重大な出来事だったのです。それは、英国オックスフォード大学で開催された人間科学研究国際会議(IHSRC)の場で起こりました。私の前からの知人で、或る世界的に高名な現象学研究者が、公の場で、私個人に対して、——私にしてみれば、——謂われのない非難の言葉を、突然、投げ付けたのでした。そして、その非難は、私にとって、まったく身に覚えのない非難だったのです。私としては、その非難が何処から生まれたものか、その瞬間は、全く分からずに、戸惑いを覚えました。もちろん、しばらくして落ち着き、心理学者としての私には、その由来について、幾つもの可能性を推理し、仮説を立てることは出来ました。でも、それらは、あくまで私の推理による仮説に留まります。むしろ絶対に確かなこととして、私に確信できたことがありました。それは、彼のその非難が、私には妥当しない全くの誤りだ、ということでした。それは、私自身の具体的行為とその意味に関する事柄だったからです。それが誤りであることは、私の生命を賭けても否定できるほど確かなこととして確信できる事柄だったのです。そして、いずれにせよ、「世界的に高名な現象学研究者」である彼が、私にとっては全く事実の根拠の無い、また、彼にとっても、根拠の決して確かでないに相違ない非難を、他者である私の行為について、その行為の主体である私個人に向けて、公の場で、投げ付けた、ということが、現象学を学ぶ私にとっては、驚愕に値する出来事だったのです。と言いますのは、彼は、或る学会で、「現象学的還元」の幾つかの種類に関して、文献研究に基づいて、詳細に研究報告をしていたからでした。それは、彼

が、現象学的還元の種類について、これまで現象学の諸研究において、どのように類別されるに至っているかについて、学会で詳細に報告出来るほどまでに現象学に精通している研究者であることを公的に示していました。しかも、そのことは、研究者仲間の間でも広く認められていることだったのです。それにもかかわらず、簡潔に言えば、現実生活の、公の場での発言において、「現象学的還元」を自ら実践していない、そして、実践できていない、ということを露呈した、と私は信じる事ができますのです。実は、後に、彼について、同様の事件を、私の親友が経験していたという話を聞いたことを、思い出しました。いずれにせよ、その時、私は衝撃を受けたのでした。私は、ジャンケレヴィッチの引用したベルクソンの言葉「彼らの言うことを聞くな、彼らの行っていることを見よ」（ジャンケレヴィッチ、1996、87）を、思い出しました。私は、ジャンケレヴィッチの次の言葉に共感するからです。「話題となるためではなく、実行されるためにある、そのような事象が存在するのだ。それに比すと、単に饒舌な言葉は実を取るに足らないもの、ほとんど説得力の無いもの、惨めなまでに役立たずなものとうつつるのだが、そのような事象が人生でもっとも重要でかつもっとも貴重なのである。愛、詩、音楽、自由がその名ではなかるうか。」（同所）「聖人と英雄がその隣人に働きかけるのは、文人のように自分たちが書いたものによってではないし、また、講演者のように自分たちが語ることによってでもない。自分たちが行ったこと、さらには自分たちがどのようにあるかによって、彼らは隣人に働きかける。」（同所）。

それと同時に、20世紀現象学の巨人、哲学者ハイデガーのナチ協力（ヴィクトル・ファリアス 1990）について読んだことを思い出しました。彼の恩師であるフッサールに対する数々の仕打ちを、南アの友人Dryer Kruger教授から聞いたことを思い出しました。フッサール葬儀の際の、ハイデガーが送った花束に対するフッサール夫人の拒絶の挿話、周知の戦後のハイデガーのナチ問題への頑なな沈黙も、私は思い出さざるには居られませんでした。

また、〈死後に公表するという条件でおこなわれたインタビュー〉（ジャンケレヴィッチ、1986、241-242）での、「“参加”の哲学者」たちについての、

ジャンケレヴィッチの「遺言」の言葉のことも思い出しました。

その経験から、或る「問い」が生まれました。その問いとは、ハイデガー哲学を、仮に、ハイデガー自身と同じ程度まで「深く鋭く」理解したとしても、なお、ハイデガー自身のようにしか行動出来ないとするなら、ハイデガー哲学を学ぶことは、私の人生にとって、どのような意味があるのか、と言う素朴な、しかし、深刻な問いでした。一人の人間としての私の行為は、ハイデガーの哲学によってどれほど深められ高められうるのだろうか、という問いです。私たちは、ハイデガー哲学をハイデガー自身とは異なる仕方では学ばなくては、その哲学をわれわれの日常生活世界において、私の希望するようには、活かせないのかも知れないのではないかと、いう問いともなります。もっと一般的な問いとしては、人が現象学を学問として学ぶことと、現象学を生活において生きることとは、どのように繋がっているのだろうか。現象学を学ぶことは、現象学を生きることを保証できるか、という問いです。そして、上記の出来事の事例をきっかけとして、それは、必ずしも保証できない、と考えざるを得ない、と私は気づいてしまったのです。そして、私が、私自身が納得できるように行動し生きることが出来るように現象学を学ぶためには、私なりに、私自身の仕方では学ばなくてはならない、ということに思い至りました。私の学びに対して責任があるのは、他ならぬ私自身である、という、単純と言えば極めて単純な発見でした。それぞれの人生に対しては、それぞれが、その責めを負わなくてはなりません。他人の責任には、まして、現象学の責任にも、することは、出来ないのです。結局は、私自身による、私自身の、現象学の学びでなくてはならない、ということです。わかってみると、何と、当然で、当たり前のことではありませんか。

現象学を長年にわたって学んだ専門的に優れた現象学者であっても、日常生活において、例えば、「現象学的還元」を実践することが出来るとは限らない、また、実践できることは保証されない。私には否定できないこの現実を、私は、突き付けられてしまったのです。

「現象学を生きる」ことを巡る、以上の問いは、現象学を学ぶ私に、現象学を学ぶ意味は、一体、何



処に在るのか、という問いとなって、私を悩ませ苦しめ始めたのでした。現象学は、ただ単に、善用も悪用もできる、——あのハイデガーが忌み嫌っている、核爆弾製造の技術と根本的には何ら異ならない、——もう一つの「技術学の技術的知識」として学ばれうるに過ぎないのだろうかという、深刻な葛藤を孕んだ、問いともなります。

この問いは、長年にわたって私が考えて来ている、実践者と研究者、実践者と観察者、求道者と認識者、……の相互関係の問題に繋がっていることは、私にとっては、直観的に自明なこととして、迫ってきました。

例えば、日本全国の諸大学では、教職科目としての「教育心理」の授業が行われています。そして、そこでは、将来の教師となる可能性のある多くの若人たちに、「人は、どのように学ぶか」とか、「教師は子どもにどう教えるべきか」ということなどについて、さまざまに語られ、教えられています。しかし、仮に、それを教える教育心理学の教師が、その授業における言動において、自ら講じている講話に反して、全く拙劣な授業しかできなかつたとしたら、どうでしょうか。それは、まさに、言行不一致の典型とみなされるでしょう。「論語読みの論語知らず」です。そして、教職科目の講義は、仮に何らかの知識と情報の「物知り」を育てているとしても、子どもを育てる教師を育てていることにはなっていない、との批判を向けられることになるでしょう。現実には、そのような批判を聞いたこともあります。こうして、「教育心理」の授業を担当する教師は、「教える」という自らの現実の日常的行為における、自らの「言行一致」に最大限の努力を払わなければならないこととなります。しかし、考えてみれば、「教育心理」に限らず、教師の教育実践には、そのような「言行一致」が、至る所で求められているのだ、とも思われるのです。ジャンケレヴィッチは、「言行一致」でなければ、「不言実行」を、と勧めています。それは、例えば、現象学を「教える」ことについて言えば、現象学を「生きる」ということです。これまでの生涯で出会った、私が尊敬する教育実践者、教師の方々は、思い起してみると、「不言実行」を生きておられたことに、気づくのです。私は、私のこれまでの「学ぶ」、「教える」、と「生きる」を省みて、畏れを覚えずにはられません。

将来の教師たちには、そのことの意味に、気づくべきではないでしょうか。

こんな挿話を思い出しました。「わからないことは、はっきり『わからない』と言うが、次の時間には必ずそれを調べてきて、『あれはこうこうであった。O君のおかげで、一つ勉強したよ』」と言うH先生について、中学生の一人はこう語ったといえます。「……ですが、それに比べてB先生のはどこからどこまでが本当かうそかの区別がつきません。生徒が突っ込んだ質問をすると、必ずなんとかかんとか言って、ごまかしてしまうからです。H先生のおっしゃったことなら、うそかほんとかがはっきりしていて、そのまま信ずることができます」と(古田 拓、1965、112)。蘆田恵之助門下生の著者古田 拓氏は、「こどもは、それほど馬鹿ではない」と、書き遺しておられました。教師は、実践者としては、「不言実行」でよい、と思われまゝ。「説教」をするのが、自らの「行い」で、その「言」を裏切っている「言行不一致」の教師に、その「言行不一致」に気づいた子どもたちは、その教師の言動から何を学ぶのでしょうか。教師の行いの姿そのものから、子どもたちは、もっとも深く学ぶのではないのでしょうか。ジャンケレヴィッチの言葉を、この挿話の子どもは既に、いわば素朴に「本能的に覚って」実践して「生きている」のだ、とさえ、私には思われて来ます。

「〈現象〉学者」と「〈現象学〉学者」との間の差異と同一は、教育実践を研究すると同時に実践する教育者としての私には、重要な問題として、浮き彫りにされて来ています。

### 学問研究の基本性格と基本類型

特定の学問については、その学問性格を問うことができます。また、新しい学問を創造する場合には、その学問の基本性格が問題になります。そうしたことについては、別のところで論じておりますので、ここでは割愛します。

私の専攻した「教育心理学」という学問について、日本では、『シンポジウム 現代の教育心理学』続有恒編、国土社、1951年、において、その学問性格が議論されています。問題点として、(1)「理論科学か実践科学か?」、(2)教育実践との関係において、「教育における立場か、教育心理学における立



場か?」、(3)「教育研究に示唆、暗示、援助を与える程度か、教育そのものを自己の問題対象として取り組むのか?」、(4)「科学的研究か、臨床的実践か?」、(5)「教育心理学の取り扱う人間像、その具体性の程度如何」、(6)「教育的状況下における人間行動の心理学的研究か、人間の教育実践的研究か?」、「科学的法則確立の手順を踏むのか、教育的典型の設定と、その診断、処置の確立か」(7)「人間の行動の法則性、あるいは原理を仮説的に持つとしても、複雑にして独自の、具体的個人への働きかけを試みようとするとき」、その「原理」と「働きかけ」の間の「間隙」を埋める「人間知」、「科学にあらざるもの」を介入せしめなければならない。とするならば、「科学たるの分を守るのか、科学の限度を超えても、なお、目前の教育的必要性に応えようとするのか?」 概要、以上のような問題点が、編者・続有恒教授によって提起されていました。十分に整理されているとは言い難いとしても、戦後日本における「教育心理学」誕生当時における問題提起として、とても貴重なものであった、と私は思います。しかし、ここで取り上げられている問題は、「教育心理学」の基本性格を問う問題です。したがって、これは教育心理学の基本性格を巡って、心理学論、教育論、教師論、研究者論、人間論、科学論、学問論、存在論、認識論、価値論、倫理論、実践と理論と研究、人間知、・・・、などなどについての総合的な検討を要する大問題であったのだ、と今にして思います。そして、上掲書を読めば、そのいずれについても十分な検討が為されていたとは、これまた、残念ながら言えないと思います。しかも、仮に、今日、同様の問題について、「これだけ率直に、真剣に、教育心理学の基本的課題が討論されることは、必ずしも容易ではないであろう」(同前書、4)という状況は、当時から60数年を経た2016年の今日においても、少しも変わっていないというのが、私の観察であり、感想でもあるのです。それは、私が、1990年の論稿で比較的詳しく論じたところです。T.クーンの『科学革命の構造』みすず書房(1971)の原著(1962)を、私が初めて読んだのは1968年、コーネル大学に勤務していた時のことでした。現在の私としては、こうした問題は、一つの学問として、その時々、個々の研究者が、常に検討し続けなければならないのだ、と信じます。続教授の「このな

かから教育心理学者が真の問題を把握しえず、教育心理学が真の前進をはじめないとすれば、教育心理学は教育に貢献する何物をももたないものであるばかりでなく、学そのものとしても無用無益のものとなり終るでありましょう」(同前書、5)という言葉は、たとえ今日の当事者の方々がそのことに少しも気づかないとしても、今日の教育心理学に対する確で痛烈な批判となっているのではないかと、私は懼れずにはられません。

私の50数年の彷徨の旅での様々な経験と想法が、まざまざと蘇ってくるのを、止めることが出来ません。

学問の基本性格について、例えば、歴史学については、渡邊二郎著『歴史の哲学：現代の思想的状況』(1999)に学ぶことができます。そこでは、「超越的歴史観」、「内在的歴史観」、「実存的歴史観」という壮大で見通しのよい巨視的な展望が開かれています。心理学と教育心理学について、同様の壮大な展望を享受できる日の到来を切望します。

例えば、数学の基本的性格については、「数学の危機」と関連して、バロー、J.D. (1999)『万物理論』に、素人にも分かり易く要領のよい紹介が為されています。そこには、数学そのものの存在論と認識論に関して多様な見解があることが紹介されており、1)形式主義(Formalism)、2)創造主義(Creativism)、3)実在主義(Realism)、4)構成主義(Constructivism)、5)直観主義(Intuitionism/Intuitionism)、6)便宜主義(Conventionalism)、などなどが併存している状況が描かれています。「学問の女王」とされる数学においてさえ、その学問性格については、多様な見解が併存している状況に、驚きます。より専門的な著作に、鈴木俊洋(2013)があり、現象学的視点からの理解を深めてくれました。

私たちが、自分で、自らの専門とする学問の基本性格について、自らの納得できる考え方を形成するための手掛かりとしての、学問の基本性格についてのより一般性をもつ理論的枠組みとしては、例えば、以下のような検討を紹介しておきました(吉田章宏、1995)。

私が大学院時代に学んだ記憶によれば、当時ハーバード大学教授だった人格心理学者、G.W.Allport

は、科学が達成する目標として、“Explanation, Understanding, and Prediction”（「説明」、「理解」、「予測」）を挙げていました。その当時の、制御工学の進歩を考慮に入れるならば、これに、“Control”（「制御」）を加えてもいいかもしれません。（１）「説明」、（２）「理解」、（３）「予測」、（４）「制御」。これは、人間についての「知識」を獲得することによって、その「知識」を獲得した人間にとって可能となる、人間に対する働きかけの類別、と見ることもできましょう。

J.ハバーマスは、（１）「技術的認識関心」、（２）「実践的認識関心」、（３）「解放的認識関心」を挙げていました（1975、591-599）。これは、「認識関心」として、（１）「技術」、（２）「実践」、（３）「解放」、と要約できましょう。つまり、学問の関心が、そもそも「認識関心」にあるとしたうえで、その目標を類別したもの、と見ることもできましょう。

K-G.アーペルは、合理性という点から、「合理性の４種類の典型的形態」として、（１）「因果分析の科学的合理性」、（２）「目的合理的行為の技術的合理性」、（３）「理解あるいは理解に到達する解釈学的合理性」、（４）「倫理的合理性」、を挙げて、順に、前者が後者を前提とする関係に在る、と説いています。（Apel, Karl-Otto, 1984, 248）。これは、「合理性」の典型として、（１）「因果分析科学」、（２）「目的達成技術」、（３）「理解解釈学」、（４）「倫理」、と要約できましょう。これは、科学や学問がその目的の達成における「合理性」で特徴づける可能性に着目して、その「合理性」の類別を試みたもの、と見ることもできましょう。

以上から学び、「知識と智慧」を求める科学、学問、実践を整理して、「知識と智慧」を求める人間の営みの分類として、相互の差別化を最大限にすると同時に、相互の同一と差異による比較が可能になるように、また、日本語としての表現を平易に、必要十分を目指して整え、内容を表現するように、私が工夫して考えた名称は、以下の４通りでした。

（１）「因果分析科学」、（２）「目的達成技術」、（３）「人間理解教養」、（４）「解放倫理実現」。（吉田章宏、1995、49-52）。

以上の４つの性格付けは、それぞれに、一つのまとまったゲシュタルトを形成しているように思えます。しかし、原理的には、相互に排除し合うもので

はありません。しかしまた、相互に協力し合うことが自動的に保証されているものでは必ずしもない、と考えます。それぞれの「知識と智慧」の獲得の実情と実態、「事態そのもの」を目指して、それぞれが掲げる価値の実現の方途を解明し、それぞれの盲目的な暴走を防ぐと同時に、相互の協力と調和を図る術（すべ）を見出して行かなくてはならないでしょう。それは、学問的にも、実践的にも、社会的にも、決して容易な課題ではありません。教育心理学における具体的事例について、お考えになってみてくださいませんか。「因果分析科学」と「目的達成技術」によって、原子爆弾を開発し、後に、そのことを深く後悔することになった、物理学のインシュタインとオッペンハイマーの悲劇の事例を、私はいつも思います。

その「目標」、「認識関心」、「合理性」、「科学」も「技術」も「実践」もまた、それぞれによって異なる、という複雑な相互関係と階層構造が見えて来ます。しかし、全体的な構造を概観するという、ここでの限られた目的のためには、以上で止めておくほかありません。

### 教育と授業の研究：その暗黙の前提とその構造

話を短く簡単にし、分かり易くするために、ここで、抽象的な話から始めてみます。

私は、教育の研究者です。しかし、ある時期から、教育の研究の中心に授業の研究を据えるようになりました。それは、個人的な研究上の歴史もあるのですが、それは措きます。

さて、蘆田恵之助の教育遺訓に学べば、教育とは、「共に育ちましょう」と声を掛けあって「共に育つ」人間たちの営みです。授業とは、その教育を、また、別の視点から見て、共に育つ人間の間で起こる、また、行われる、「業（ぎょう）と業（ごう）の授受」です。授業においては、例えば、教師の子どもたちの間で、「業（ぎょう）」と「業（ごう）」の「授けること」と「受けること」が起こり、行われます。ですから、「教育と授業」は、同じ一つの出来事を、相互に補い合う二つの別の視点で、一方では、「共に育つ」出来事として見る、他方では、「業（ぎょう）と業（ごう）とが、授けられ、受けられる」出来事として見る、ということです。「業（ぎょう）」とは、「知識と智慧」、さらには、「情報」、「技術」や「技



能」など、授業において授受される内容です。教科教育で教えられる多種多様な具体的中味を考えてもよいでしょう。「業（ごう）」とは、その「業（ぎょう）」の授受に伴って必ず起こる、授受した人間たちに、時間の流れの中で起こる多種多様な変化です。また、その変化によって蒙ることになる様々な幸不幸です。たとえば、卑近な例で言えば、国語の授業で、人間の心を読み取る「業（ぎょう）」の授受が行われたとすると、その「業（ぎょう）」は、その後のさまざまな経験を経て、その授受に関わった人間の人生に変化と幸不幸をもたらします。子どもは他人の心を感じ取ることが出来るようになったことで、将来出会う人々との関係を豊かに生きることが出来るように成るかも知れません。それは、「業（ごう）」として露わになったのだ、と見ることができます。ここでは、仏教的な「業（ごう）」の意味をそのまま引きつぐのではなくて、単に、ある時期に授受した「業（ぎょう）」が「因」（原因）となって、時間を隔てて、授受した人々に、さまざまな「果」（結果）をもたらすこと、そのことを、かつて授受された「業（ごう）」の現れとして見ることにしたい、と考えます。その「業（ごう）」は、実は、「業（ぎょう）」の授受の時点で、誰に気づかれずとも、既に、「業（ごう）」としても授受されていたのだ、とする考え方を、私は採ります。そこで、「業（ぎょう）」の授受の質と量、あるいは有無は、その現場ではそれと気づかれなくても、必ず、「業（ぎょう）」だけでなく、「業（ごう）」の授受にもなっていて、時を隔てた後になって、その「業（ごう）」は、「業（ごう）」としての姿を現わす、と考えるのです。ここで、「因業」や「因果応報」などの語を、想起してくださっても結構です。要点は、「授業」は、「業（ぎょう）」と「業（ごう）」を「授受」（「授ける、と同時に、受ける」）する場になっている、ということです。注意しなくてはいけないことは、或る「業（ぎょう）」の授受が無かったために、生涯苦しむという「業（ごう）」を授受したことになる、という場合も、同様に考えられる、ということです。「授受」には、授受の「有」と「無」とが考えられるからです。

さて、以上のように考えて、授業としての教育を実践し、研究し、理論化する、という出来事の全体を、私は、次のように考えます。これは、細部に眼を注ぎながら、全体も常に視野に入れておくための

工夫として、私が考え出した考え方です

**教育 = 授業 = 「共育」 は、STROLLによって、PaRTとして、営まれる。**

新しいAcronym（頭字語）の表現について、少し、説明します。

“STROLL”とは、(Super-human, Teacher, Researcher, Observer, Learners)のこと、つまり、「超人（「超越論的主観性」、教師、研究者、観察者・傍観者・参観者、そして、学習者たち（複数）」です。ちなみに、英語の“STROLL”とは、その語としては「ぶらつく、散歩する」という意味です。さて、「教育 = 授業 = 共育」を考えるに当たっては、最小限、これだけの人々の視点を考慮に入れなくてはならない、と私は考えます。それぞれの視点から見ることはお互いに違う、異なる、のが通例です。私には、戦争中の国民学校における授業と、終戦後の新制中学校における授業との対比、その間の大きな相違、が直ちに想起されます。また、それぞれに、時の流れと共に、それぞれが見ることも変化します。授業とは、こうした多様な視点が「響き合う」、あるいは、齋藤喜博先生の言葉で言えば「対決と交流」（齋藤喜博、1969、132-149）が起こる、人間たちの営みであり出来事なのです。“PaRT”とは、それぞれが、それぞれの立場で、行っている活動/行為/行動を表わしています。”Practicing, and Researching, Theorizing”です。つまり、「実践する、研究する、理論化する」ということです。”and”は、“art”として、「芸術」と「技術」と理解しても良いかも知れません。

さて、STROLLそれぞれ、ひとりひとりのPaRTが、教育 = 授業 = 共育の場では、起こっており、行われています。たとえば、「授業を研究する」という営みを行うのは、研究者だけではありません。実践者としての教師も、学習者としての子どもたちも、参観者としての父母も、行っているのです。その詳細は（吉田章宏、1977）に述べています。（註 著者として有難いことに、同書は、長年にわたり読まれているようで、大泉溥編・解説（2011、1-265）にそのまま収録されています。）ここでは、注意すべき点を、2、3記します。第一に、LL（子どもたち）でさえ、PaRTは行っています。まして、教師については、言うまでもありません。ただし、教師



の場合、「授業研究者」のやり方に倣って模倣的かつ他律的に「研究する」場合と、自分の必要から自分で工夫して自発的かつ自律的に「研究する」場合とが、考えられ、その結果の差異は大きくなる場合があります。第二に、当然のことですが、それぞれのPaRTは、相互に異なります。それは、一人ひとりの人間の視点が異なるという、自明ではあっても極めて重要な現象学の洞察から言って、必ずそうなるのです。第三に、研究者Rの研究の在り方の問題です。研究者Rの場合、研究者の立場、何故「授業を研究するか」という動機から、研究目標、研究方法、授業の何を研究するかという具体的な研究対象、研究において、何に最も心を配り工夫して研究するかという配慮の在り方、などなど、一方に、自らの研究者としての立場を固持して研究する場合が考えられます。それと対照的に、他方に、授業の現場では、一人の研究者として参加しながら、ただ単に一人の研究者として授業を見ているのではなくて、同時に、授業に参加している総ての参加者の視点で、授業という出来事の総体を、捉えよう、そして、それを総体として理論化しよう、と志す場合が考えられます。このような考え方は、後期のフッサール現象学の「超越論的主観性」の考えに繋がって行くと、私は考えるのです。そのように考えると、「事態そのものへ！」への接近の極限の在り方が、ほの見えてくるように、私には思われます。研究者は、最初の、未熟な人間としての、授業傍観者の状態から、次第に「育つ」中で、授業に参加する総ての人々、TROLLの授業での在り方を研究し、想像し、洞察して、授業という出来事で、何が起きているかを明らかにできる成熟した人間としての「超越論的」研究者の状態に「育って行く」ことへと近づいて行くと、想像することができましょう。

哲学者オルテガに、次のような文章があるのを見つけました。

「あらゆる個人、あらゆる世代、あらゆる時代が取り替ええない認識の装置として現れる。完全な真理は、自分の見るものと隣人の見るものとを連結させ、そしてそのように無限に広げて行ってのみ獲得される。各個体はそれに不可欠の視点なのである。すべての個人が部分的に見たものを接合し織りなすことによって、普遍的、絶対的な真理にいたることが期待できよう。」(オルテガ著作集1、267)「神の

視点はわれわれ各人の視点でもある。われわれの部分的真理は神にとってもまた真理なのだ。」「神が人間を通して事物を見るのである、あるいは人間は神の視覚器官である、・・・」(268)。

そして、私は、武田常夫の次の報告を想起することを促されました。

「わたしは、船戸先生や柴田先生に、…『なんにも書かないで授業をしているんですか?』／それに対して返ってきた答えは、この先生たちが日々のいとなみを克明に記録しているノートであった。そこには何月何日、どの授業で、この子がどのように発言し、それが教室にどのような波紋を生んだか、そして、その問題をつぎの日にこうやったら、こんな結果が生まれたといった教室の事実が、文章や記号や絵まで交えて紙面いっぱいにあふれるように踊っていた。わたしはようやく、その先生たちが、授業のとき、まるで読心術でも心得ているかのように子どもの感情や思考をあざやかに読みとっていく秘密が理解できたのである。」(武田常夫、1971、28)

授業という出来事の中で起こっていること、その「事態そのものへ！」を実現すべく研究に励む研究者ならば、このような努力が求められており、それによって初めて、単なる傍観者あるいは観察者としての一人の「研究者」から「育って」、授業で生起している事象の総体を、いわば、S「超人」(Super-Human)の視点に限りなく近づいて、オルテガの言う、いわば「神」に視点へと限りなく近づいて、フッサールの言う「超越論的主観性」、あるいは、「間主観性」を介して、把握し、さらに理論化を進め深めて行く、そのような必要かつ不可欠な仕事に近づいて行くことになる。そんな風に、私には思われるのです。

武田常夫さん自身の「授業研究」の一挿話については、武田さんが「ある男の子の心を読んだ」出来事の報告を、私が解明を試みて、論文(吉田章宏(2015) On“Reading the Mind of the Other”: A phenomenological attempt of reading the mind of a Master Teacher who reads a little boy’s mind. 『淑徳大学大学院総合福祉研究科 研究紀要』、第22号(淑徳大学創立50周年記念号)、35-55)として、発表してあります。ご覧くだされば嬉しく思います。(注：吉田章宏のホームページにもuploadしてあります)。

## 「教育の極意」の研究：「教育の極意の意味の解明」と「教育の極意」の組織化と統合化

「教育の極意」は、それぞれ、個々の教育者の生涯における苦心惨憺の実践体験を通して獲得した実践的洞察の表現としての、いわば「芸術作品」です。それは、言い換えれば、多種多様な人格の教育者の多種多様な人生経験の活動と過程から生まれた洞察が、自ずから凝縮されて生まれた多種多様な結晶であり果実なのだ、と考えます。

「作品」としての「教育の極意」の姿は多種多様です。覚え書きメモ、走り書き、もあれば、初心者の覚え書きもあります。彩色した「塗り絵」もあり、「塗り絵」にも巧拙があります。そして、そのずっと先の先には、優れた先達としての達人あるいは名人教師の生涯の多種多様な経験を結晶化した「神品」のような「極意」もあるのです。

そうした多種多様な「教育の極意」をそれぞれに的確に意味づけ、それぞれの豊かな含意を的確に解明し、相互に関連づけ、組織化し、体系化し、「教育の極意」を、或る世代の教師たちから、次の世代の教師たちへと継承する過程を構想し、実現し、継続し、維持して行くことは、STROLLにとっての課題です。中でも、TR（教師と研究者）が協力して、Sとしての認識に向けて高めて行く仕事が、TRにとっての課題として、構想され実現されなくてはならない、と私は信じます。

「芸術作品」としての「教育の極意」は、その理解者としての、研究者と実践者を求めています。それは、芸術作品の場合に、芸術作品がその芸術としての理解者を求めているのと、同様です。

「教育の極意」の意味の解明の仕事は、正統的なフッサール現象学では、意味付与 (signifying)、意味充足 (fulfilling)、そして、意味同定 (identifying) の3段階が類別され展開される、と考えます (ジョルジ、2013,152-153参照)。終わりの「意味同定」は、「本質直観」にもつながります。

私は、これに加えて、私が愛好するDavid Bakan (1967) の想像力豊かな『『小規模』探究』(a "miniature" investigation) の方法についても言及し、ご参考に供したいと思います。Bakanは、心理学者が社会に貢献すべきなのは、真理を確立して提供するというだけではなく、もろもろの可能性を確立して提供することだ、と主張しています。「ある個人

が、もしかしたら、ひょっとすると、何をするかもしれない、何を感じるかもしれない、何を考えるかもしれない」("what an individual might possibly do, or possibly feel, or possibly think", ibid., 112) ということの知識がとても大事だと言うのです。「可能なこと」(possibles)、「起こりうること」の知識を、人間心理の力動に関して提供するのが、心理学の任務だとする彼の考えに、私は共感します。「教育の極意」は、人間心理の機微の可能性に迫る智慧です。そして、「教育の極意」の解明は、そこに含意されている「可能性」の解明でも在って欲しい、と期待します。Bakanの思想を受け入れるならば、近頃よく聞く「想定外だった」という言葉が飛び交う貧しい知的状況から脱却するための鍵が見つかるかも知れません。「想定外」は、失敗の弁解にはなりません。それは、端的に言って、「私の想像力が足りなかつた」ということです。そして、現象学は、まさに「想像力による哲学」でもあるのです。「想像自由変容」が、その基本的方法です。

## 「教育の極意」の抽象化、具体化、そして、モデル化

こうしてみると、「教育の極意」の研究には、少なくとも、大きく類別して、三つの種類が在りうるのではないかと、いう思いが生まれてきます。一つは、(1) 抽象化の道、もう一つは、(2) 具体化の道、そして、もう一つは、(3) モデル化の道です。「モデル化の道」とは、抽象と具体の中間の位置を占めて、抽象と具体の間の媒介をする「モデル」を発明あるいは発見する道のことです。

一方で、「教育の極意」を発見する道は、事柄の本質を探究する道として、長年にわたって経験される多種多様な現象から、それらの本質としての「教育の極意」を追究するという意味で「抽象化の道」だと言えるでしょう。他方、本質として発見された「教育の極意」を、例えば自らの教育実践において多種多様な仕方で多種多様に実現し、現実化する道は、「具体化の道」だと言えるでしょう。これら二つの道は、それぞれに、具体と抽象の間に一対多の関係性を内包しており、さらに、相互に補完的で相補的である、ことが明らかです。

(注) この問題については、2016年夏の国際心理学会で、On Abstraction and Concretizationと題して口頭発表しました。そのための長文の論稿も用意



し、いずれ発表することを計画中です。で、ここではその詳細の紹介は割愛いたします)。「教育の極意」が発見され、発明され、それが伝達・伝承され、現実の教育に生かされて行き、そこからまた、新たな「教育の極意」が誕生し結晶化されている、そのような過程が実現するためには、「教育の極意」の抽象化、具体化、そして、モデル化についての理解が深まる必要があるということを、指摘しておきたい、と思います。

### 「教育の極意」の〈解明の仕事〉：その多種多様性

「教育の極意」は多種多様です。そのことは、「教育の極意」が生まれる人間における「私と世界」の多種多様性から生じる必然です。それと同時に、それはまた、「人間ひとりひとり」の生きる経験の多種多様性、そして、「人間ひとりひとり」の多視点性から生じる必然でもある、とも言えるでしょう。そして、澤庵禅師が柳生但馬守宗矩に向けた「極意に流派はござらぬ」という言葉は、「極意」の多種多様性の奥にある統一性を直観して喝破した言葉なのだ、と私は考えます。

先に、「〈現象〉学者」と「〈現象学〉学者」との同一と差異について述べました。「教育の極意」の多種多様性は、両者の間の差異からも生まれる、と考えられるでしょう。しかし、それに加えて、人間ひとりひとりの多視点性が多種多様性の源泉だと考えると、視点性の比喻を活かして、以下のようなことにも気づくことが出来ました。

「教育の極意」を志向する人間の視点と立場の、(1) 見る位置の距離の多様性、(2) 見る角度の多様性、(3) 想起され統合される実体験の歴史、(4) 志向する人間の成熟度の多様性、(5) 位置する状況、国、社会、文化の多様性、(6) 想定されている伝達と伝承を目指す受け手の多様性、・・・、などによって、絢爛豪華な多種多様性が生じるであろう、ということです。以下は、簡単なコメントに留めます。

(1) 見る位置の距離の多様性。「〈現象〉学者」と「〈現象学〉学者」との同一と差異も、見る距離の差異である、と見ることも出来ましょう。距離ということで想起するのは、文学理論家のイーグルトンの「理論についての理論化」をめぐる、次の言葉で始まる構造化です。「私は実人生から五段階離れ

たところにすでに位置しているように見えてくることになるだろう。」続いて、「まず、メタ理論というのがある。次に、それが調査の対象として受け取る文学理論なるものがある。それから多くの文学理論が省察の対象とする文学批評というものがある。さらに、批評の調査の対象となる文学そのものがある。最後に、文学自体の対象となる〈実人生〉なるものがある。ざっとこのとおりである。」(イーグルトン著、1997、40)。「教育の極意」と呼ばれるものも、「教育の現実」とか「授業の現実」とか呼ばれるものから、多種多様な距離に在ります。そして、特定の「教育の極意」がどのような距離に在るものであるかが、その解明と統合の仕事においては、考慮されなくてはならないでしょう。

(2) 見る角度の多様性。前述のSTROLLのいずれによる「極意」であるかにより、多種多様性が、生じます。TとLLそれぞれによる「極意」の間には、同一と差異が生まれます。私は、LL、つまり、子ども達による「教育の極意」は、極めて興味深く、決して、軽視してはならない、と考えています。そのことを教えてくれたのは、例えば、ホルトの著作(1981)でした。また、角度は、現象学者、認知心理学者、弁証法的唯物論者、・・・の間、行動心理学者と現象学的心理学者との、それぞれ間で、同一と差異がありましよう。塚原ト傳、宮本武蔵、柳生宗矩との間でも同一と差異がありましよう。「実践者」であるのと「研究者」であるのとの間の同一と差異とを考えるとあたっては、「臨床家である」のと「臨床家でない」のとの間の同一と差異についての考察(生越達、1992)は、大いに参考になるであろう、と思います。

(3) 「極意」に生成時に想起され統合される実体験の歴史。これは、それぞれが「教育」を生きた社会と時代の歴史の間に、人間の間には、多種多様な同一と差異があることで、そこから抽象化される「教育の極意」も、その極意から具体化される教育の現実も、その間には、当然、同一と差異が在ることは、言うまでもないでしょう。

(4) 「教育の極意」を志向する人間の成熟度の多様性。教師について、多様な成熟度が考えられます。不連続的な類別を考えてみると、例えば、大家、権威、達人、ベテラン、名人、名手、専門家、玄人、プロ、セミプロ、エキスパート、などが一方に在り、他方



に、素人、初心者、新前、駆け出し、アマ、へっぽこ、へな猪口、青二才、弱輩、雛、卵、などが在ります。それぞれの絞り出す「教育の極意」は多種多様でしょう。しかし、その差異と同一が、熟慮されなくてはなりません。

(5) 位置する情況、国、社会、文化の多様性。私が直ちに想起するのは、「大東亜戦争」中における大日本帝国の教師の在り方と、敗戦後の平和国家日本国における教師の在り方との間の同一と差異です。そして、それは、例えば、ナチスドイツと戦後ドイツ、ソヴィエト・ロシアとソヴィエト崩壊後のロシア、東ドイツと崩壊後のドイツ（吉田章宏、1996、119-128）、それぞれにおける教師の在り方の間の同一と差異に類比的です。例えば、戦後の日本では、戦中の日本でよく叫ばれた「滅私奉公」などという言葉は全く聞かれなくなりました。同様に、「教育の極意」にも不易と流行があるでしょう。しかし、その研究は、そうした総ての多種多様な「不易と流行」を視野に収めるのがよい、と私は考えます。時代と社会により、「教育の極意」にも多種多様な変化が起こる、と考えられるからです。そして、その「普遍性」は、その変化の中に見出される「普遍性」なのだ、と私は考えます。

(6) 伝達と伝承を目指す送り手が想定している受け手の多様性。「教育の極意」を伝達し伝承してもらうことを目指す送り手は、その受け手を想定して「教育の極意」を定式化します。誰に受け継いで欲しいかにより、定式化の仕方も変化します。そこで、例えば、「たとひ、一子たりと云うとも、無器量の者には伝うべからず」（世阿弥『風姿花伝』、110）として定式化される場合と、そうでない場合との間では、「極意」の意味に同一と差異が生まれます。そのことも、考慮されなくてはなりません。

こうして、「教育の極意」に秘められた含意の解明においては、その多種多様性を単純で簡潔な抽象へと凝縮しようとする抽象化の構えだけでなく、多様性を多様性のままに理解し展開しようとする具体化の構えも、同時に、求められるのだと思います。ここでも、かつて、授業実践研究において、しばしば問題とされていた「多様性をいかす」という思想が生かされるべきだと、思います。

### 「教育の極意」の〈統合の仕事〉：層的な網の目の形成

「教育の極意」の網の目は、研究者と実践者による、その形成を待っています。しかし、その網の目は、単一層の平板な網の目ではなく、多層的な網の目となることが予期されます。そして、「教育の極意」の網の目は、次第に、自覚的かつ意識的に、組織化され体系化されて行くことになるのでしょ。それこそが、「教育の極意」の現象学研究にとって、その達成に努める価値を有する自らの課題であり、研究者の任務でもある、と私は考えます。

例えば、「教育の極意」の中の一つの原理に、「教え過ぎない」ということがあります。それは、一つの「教育の極意」であると同時に、より一段高い次元としての、〈「教育の極意」の教育〉においても、同様に、「教育の極意」となるでしょう。教師は、他から学んだ「教育の極意」を、自らの「教育の極意」とします。そうして行くことによって、初めて、他から学んだ「教育の極意」が、自らの「教育の極意」となるのでしょ。しかしまた、「教育の極意」の発見者たちに真に学ぶとするならば、教師は、「教育の極意」を他から学ぶのみに留まらず、自らも、自らの生涯における経験を通して自らの「教育の極意」を自ら発見することになるはずで。す。「教え過ぎない」ことは、そのような新たな「教育の極意」の誕生にとって大切な条件なのだ、と考えられます。そのようにして、「教育の極意」は、教育実践の世界で、豊かに創造され、発見され、蓄積されて、豊かな教育を実現して行くことになるのでしょ。それは、繰り返せば、例えば、絵画芸術の世界、音楽芸術の世界、・・・などで、古典的な芸術作品が尊重されると同時に、常に、新たな作品が創造され、その世界に蓄積されて、それぞれの世界を豊かにして行くのと同様である、と言えるでしょ。「教育の極意」は、そのような芸術作品なのだ、と私は考えます。

### 「教育の極意」の現象学研究：〈解明の仕事〉と〈統合の仕事〉

さて、そこで、「教育の極意」の現象学研究には、二つの課題が現れて来たこととなります。「教育の極意」の〈解明の仕事〉と〈統合の仕事〉の二つです。

〈解明の仕事〉により、それぞれの「教育の極意」

の明示的な意味と同時に、含意されている暗黙的な意味が、明らかにされます。それらの意味に基づいて、極意と極意の間の同一と差異が次第に明らかにされ、後述する類似性と近接性(空間的及び・又は時間的)の原理により、重層的に類別化され、そして、層別化されて、次第に、〈統合の仕事〉が進むことになる。その成果は、網の目となるそれぞれの「教育の極意」の意味が解明され、その解明された二重三重の意味により、類別化され層別化された〈層別化された網の目の組織〉が形成される。例えば、そんなイメージを、私は、いま抱いています。

### 多種多様な「教育の極意」の現象学研究による解明と統合への道

私は、自らの彷徨の中で学んだ諸々の心理学を、かつては、次々に熱中しては幻滅し、幻滅から脱出するために、新たな心理学と出会い、それに熱中してはまた幻滅し、そこから脱出する、ということの繰り返しを通して、自らも少しずつ「育って」来ている、と或る時期、考えていたことが在りました。しかし、現象学を多様に学ぶ事を通して、別の考え方が出来るようになりました。それは、多様な心理学の統合化への道を考える中で育って来た考え方です。そして、その別の考え方は、いまここで考察している多種多様な「教育の極意」の解明と統合化の道においても同様に有効性をもつ考え方だ、と思うようになりました。以下に、その「別の考え方」を述べてみたいと思います。

それは、混沌の中に在る多種多様な考え方を、「ある一つのより大きな理論的構造」のなかに統合する、という考え方です。Ernest Beckerは、その著“*Denial of Death*”の中で、次のように書いています。「私は、過去数年に渡って次第に次のように認識するようになってきた。すなわち、人間の知識の問題は、[自らの見解に] 対立するさまざまな諸見解に[自らも] 反対し、それらを粉砕することではなくて、ある一つのより大きな理論的構造のなかに、それら[対立する諸見解]を包含することである。」(Becker, Ernest, 1973, xi)。これは、別の言い方をすれば、混沌の中にある多種多様な考え方から、どれが優れており、どれが劣っているかを判断し判別して、劣ったものを捨て、優れたものを採る、というだけでは、「人間の知識の問題」の理論的解決に

なるとは考えない、ということの意味します。つまり、それだけに留めず、それらの多種多様な考え方、優劣、真偽、正誤に関わらず、その総てを取り上げ、「ある一つのより大きな理論的構造」のなかに、それぞれを位置づけ、つまりそれらの考え方を相互に関連づけると同時に、組織化し、総てを統合化して、それらの多種多様な考え方の総てを、その「理論的構造」の中で、それぞれに活かすことが、「人間の知識問題」の理論的解決の目指すところである、という考え方です。先取りして言えば、この仕事を成し遂げる可能性をもち、それ故に、その仕事を成し遂げる責任を負っているのは現象学である、と私は信じるようになりました。そのことは、別のところで既に述べています(Yoshida, A. *Living with Multiple Psychologies*, 2010)。短く言えば、現象学にはそれが可能である、と私は考えるからです。

「教授学研究の会」で授業研究に携わった経験をもつ私は、ふと、斎藤喜博先生の群馬県島小学校において活躍した「授業の定石」としての「○○ちゃん式まちがい」や「想像説明」の実践(斎藤喜博、1963、61.; 吉田章宏、1999、213-216)、そして、さらに、その背景と地平に在る、授業において「子どもたちの多種多様な考えを活かす」ことを目指す教育実践の思想を想起しないではいられません。これは、現象学の世界での、最晩年のフッサール現象学においては、Zahaviによれば、「間主観性が超越論的哲学の最重要な概念である」(“intersubjectivity as a transcendental philosophical notion of utmost importance”, Zahavi, 2003, p.246)とされている、とする解釈と通じています。さらには、前述の、オルテガの言う「神が人間を通して事物を見るのである、あるいは人間は神の視覚器官である、・・・」という考え方にも通じている、と私は考えます。

私は、前述のBeckerの考え方に深く共感します。しかし、では、そのような「より大きな理論的構造」とは、例えば、どのような構造か、また、それはどのようにして、何処に見出されるのか、などなど、「より大きな理論的構造」のより具体的な探究の在り方を、考えることへと進むことを、促されるのです。

そして、そのような理論的構造の可能性は、理論内容の連続性と不連続性、連続化と不連続化



の問題、現象学に深くかかわる「次元的存在論」(V.Frankle, 2002, 218)の問題、理論の内的地平と外的地平の問題、内容と形式の問題、集合 (Set) 論と圏 (Category) 論の関係、など幾多の理論的諸問題に深く関わることに気づきます。もちろん、クーンが提起し明らかにした『科学革命の構造』における社会的歴史的諸問題も、現実的には、視野に入れなくてはならないでしょう。しかし、ここでは、あくまで、統合のための「より大きな理論的構造」の問題に限定して、以下の考察を進めたいと思います。

### 学問は、厳密で、精密で、詳細で、膨大で、あればよいのか。

ここで、ちょっと一息ついて、厳密な地図の寓話を、ご紹介したい、と思います。

「学問の厳密さについて・・・この帝国では地図の作成技術が完成の極に達し、／そのため一州の地図は一市全域をおおい。帝国全土の地図は一州全体をおおうほどに大きなものになった。しばらくするとこの膨大な地図でもまだ不完全だと考えられ、地図学院は帝国と同じ大きさで、一点一点が正確に照応しあう実物大の帝国地図を作り上げた。その後、ひとびとはしだいに地図学の研究に関心をもちなくなり、この巨大な地図は厄介ものあつかいをされるようになる。不敬にも、地図は捨てられて野ざらしにされてしまった。／西部の砂漠では、ぼろぼろになって獣や乞食の飯のねぐらと化した地図の断片がいまでも見つかることがある。このほかにかつての地図学のありようを偲ばせるものは、国じゅうに何ひとつとしてない。」J・A・スワレス・ミランダ『賢者の旅』(1958)より』(ホルヘ・ルイス・ボルヘ (1976) 152-153)

この寓話は、極端な場合を具体的に描写する、文芸の芸術的方法によって、実践のための学問が、ただただ具体的で、厳密で、詳細なることのみを求めてはならないということを、痛切に気づかせてくれています。もっとも、今日の地図は、コンピューターの進歩によって、画面における地図の拡大と縮小が自由自在になり、文字通りには、上記の寓話のような滑稽な事態は、起こり得ないかも知れません。とは言え、未知の地方を、地図を頼りに、旅する人にとって、頼りになり助けとなりうる有用な地図の在

り方を考える上で、また、それと同様に、日々新たな課題に挑戦する教育実践者にとって最適な学問の在り方を考える上で、傾聴に値する本質的な指摘内容を秘めた寓話だ、と私は考えます。

### 連続化と不連続化

ここで、私は、ジャン・ピアジェの引用した、H.ポアンカレの言葉を、思い出さずには居られません。その言葉とは、「学問的研究は、不連続なものを連続にし、連続なものを不連続にすることに（その本質が）、ある」(“Scientific research consists in making what is discontinuous continuous and in making what is continuous discontinuous.” (Henri Poincaré’s words, cited by Jean Piaget) という言葉です。かつて、本質的に無自覚で視野の狭い素朴実在論者であった私は、この言葉を、質的に捉えていた事象を量的に捉えたり、量的に捉えていた事象を質的に捉えたりすることを、表現しているもの、と理解していました。当たらずとも遠からず、ではあります。しかし、他方、そもそも、連続なもの、不連続なもの、というものがそれぞれに在るとするならば、それを敢えて不連続化したり、連続化したりすることの理由は何か、そうする動機は何か、などと疑問に思ってもいたのでした。しかし、さまざまな経緯と時間を経て、現象学に近づいたとき、「連続なもの」とか「不連続なもの」というのは、そのように、つまり、「連続なもの」とか「不連続なもの」として、それまで経験されているものという意味に違いない、ということに思い到りました。言い換えれば、科学的研究の歴史において、それまで「連続なもの」として捉えられていたものを「不連続なもの」としてとらえ直すこと、また、その逆、という意味だと理解するようになりました。それは、基本的には、同一と差異の問題です。それは、それまで同一としてしかとらえられなかった物事の中に差異性を認められるようになること、また、差異としてしかとらえられなかった物事の中に同一性を認められるようになること、を意味します。それは、新しい同一と差異の発見を意味します。例えば、一見、同じと見える食用キノコと猛毒キノコの間の差異化、不連続化は、何人もの人々の生命の犠牲の上に立ってなされた貴重で重要な新発見であったに相違ありません。また、例えば、数学で、一見、別の事

とも見えていた加減と乗除の間の同一化、同型性による連続化は、「群構造」の発見と共になされた発見だった、とも言えるでしょう。こうして、同一を差異と見る、そして、差異を同一とみる、というように「ものの見方」を次々に新たにする、古い見方の克服につぐ克服を通して、新たな見方に到達するのが、科学的研究の歴史であった、ということ、ポアンカレは言っているのではないのでしょうか。そう考えると、連続化と不連続化は、同一化と差異化、「ものの見方」の変化による、世界の、分節化、構造化、豊饒化の本質なのだ、とも言えるでしょう。

井筒俊彦の説く「意味分節・即・存在分節」(井筒俊彦著、2001)における「非同非異」の思想にも通じます。そして、不連続化と連続化とは、別の表現を用いれば、「意味」と「存在」の「分節化」と「脱分節化」と見なすことも出来るのでしょうか。もっとも、これは、狭い「科学」における「連続化と不連続化」を包摂しつつ超克する、さらに高次の「連続化と不連続化」ということになるのかもしれませんが・・・。

さらに、「分節化」と「構造化」、そして、「同一と差異」と言えば、私は、直ちに数学の「集合論」のことを思います。集合論において現れる「集合」と「構造」は、「写像」、「同型性」と「準同型性」などの概念と相まって、「分節化と構造化」の本質を表現している、と思えてくるのです。この脈絡における、「集合論」から「カテゴリー論」への発展は、さらに学びを深めて考えるべきこととして、次の機会を待ちたいと思います。

「より大きな理論的構造」の問題に戻りましょう。

### 「連続化の原理」と「近接性と類似性」

「連続化と不連続化」、「同一と差異」、「分節化と脱分節化」、「集合と構造」、「近接性と類似性」、「歴史、物語、地図」、「同型性と準同型性」、「写像と変換」、「世界と下位世界」、「抽象化と具体化」、・・・、などなどの分節化と構造化、連続化と不連続化のイメージが、私の中では、混沌の中に渦巻いています。

しかし、此処では、その混沌の中から、「多種多様な教育の極意」を、ひいては「多種多様な心理学」を、一つの秩序の中に統合する「より大きな理論的構造」を求めて行く、という課題を常に念頭に置いて、決して忘れないように努めたい、と思います。

一方に、多種多様な「教育の極意」が混沌状態の中に在る。同時に、求めるべき「より大きな理論的構造」の姿をより明確にして行くという課題が、此処に立ち現れています。

私たちの心の中では、物事は様々に関係づけられます。連続化と不連続化も、そのような関係づけの基本的な一原理である、と考えることもできそうです。

そのような関係づけの基本原則として、「近接性と類似性」ということがあります。この原理については、私の著書『教育の心理』(1995、245-253)に比較的詳しく紹介したことがありますので、ここでの必要に即して、原理そのもののみを、簡潔に述べるに留めたい、と思います。

この原理を述べた学者として、ロシアの生理学者で心理学者でもあった、イ、エム、セチェノフ(Sechenov, I. M.1829-1905)がいます。その原理とは、物事が心の中で関係するのは「類似性と近接性」による、というものです。言い換えれば、「似ている」あるいは「一緒にある」ということで、物事は関係する、というのです。「類似、共存、継続」、あるいは、「類似性、空間と時間における近接性」による、と言い換えることもできます。同様の考え方を展開した学者に、ロシア生まれの言語学者のR.ヤコブソン(Roman Jakobson, 1896-1982)があります。「隠喩：類似連合」と「換喩：近接連合」という原理がそれです。この原理は、さらに多くの学者によっても考究されています。

さらに、P.リクールは、その大著『時間と物語』において、「代理表出による過去の認識を探るのに」、「〈同〉、〈異〉、〈類似〉の三つの主要な類」を適用し、「〈同〉によって、過去を追体験として、〈異〉によって、過去を差異として、〈類似〉によって、過去を『のように』認識する。」としたと、簡潔に紹介されています。(リクール、P. 1990、500)。これも、過去を「統合形象化」して認識するに当たって、現在と過去の、時空における近接性の観点から、連続化としての〈同〉、不連続化としての〈異〉、そして、類似性の観点から、〈類似〉による連続化、と捉えたものと、理解されます。こうして、多種多様な資料に基づく歴史認識においても、人間の認識における「類似性と近接性」の原理は、活かされている、と理解できます。「先形象化」と



「再形象化」の話は、割愛します。）

ここで、私たちにとって問題となることは、私たちが「教育の極意」を、——あるいは、多種多様な「心理学」を、——相互に関係づけて、全体として組織化し、統合化しようとするときに、それらに関係づける原理として、連続化あるいは不連続化する原理として、「類似化と近接化」をどこまで活かすことが可能か、ということです。

例えば、混沌の中にあるものごとを、一つにまとめて統合することを求める場合に、発せられる掛け声に、「小異を捨てて大同に就く」という言葉があります。差異性のみに着目するのではなく、同一性に着目することにより、統合をはかろう、ということでしょうか。

それは、不連続なものを連続化する、あるいは、差異を同一化するということでもあるでしょう。逆に言えば、分裂する場合には、同一を差異化する、ということが言えるでしょう。しかし、差異化と同一化は、繰り返し、繰り返し行われることによって、強固な統合化が実現することになるのだ、と言えるのではないのでしょうか。私は、ふと、対話的現象学 (Strasser, Stephan, 1969) による、多種多様な立場からの心理学の統合化の夢と、多種多様な「教育の極意」の統合化という夢を、思い浮かべるのです。

### 多種多様な変種の混沌を統合化する形式的原理：

#### 円錐曲線の現象学的「想像自由変容」の試み

(1) 複数の多種多様な「教育の極意」を、その混沌の状態から、全体として秩序ある、統合された「極意」の体系へと組織化する道と、同様に、(2) 複数の多種多様な心理学を、その混沌の状態から、全体として秩序ある、統合された心理学の体系へと組織化する道と、これら二つの間には、互いに共通する形式的原理がある、と私は考えるようになりました。(1) の道も (2) の道も、実は、私の中心的な関心事になっているのです。そして、それは、前述のErnst Beckerの言う「より大きな理論的構造」の形式的構造の可能性を発見する道なのだ、と私は考えるようになりました。

そこで、まず、その形式的な理論的構造のモデルを、ご紹介しましょう。

それは、単刀直入に言えば、「円錐曲線」におけ

る多種多様な曲線と直線の関連づけと組織化による統合化のモデルです。以下で、私が、その説明を平易に詳細に展開しようと試みるのは、このモデルとそれが含意する意味が、可能な限り多くの研究者と実践者によって理解され、その理解が広く共有されることが、上記の (1) と (2) の道への見通しをうる上で、極めて重要だ、と私が考えるからです。そのささやかな努力を尽くしてみよう、という訳です。

ともかく、まずは、「円錐曲線」の説明が必要でしょう。しかし、「解析幾何学」(例えば、河田敬義・田村二郎・岩堀長慶、1952、81-96) で「円錐曲線」を学んだことのある方々にとっては、詳しい説明は恐らく不必要でしょう。ところが、そのようなことは全く学んだことが無い、という方々には、詳しく丁寧な説明が必要となるはずで、これは一つのジレンマです。そこで、次のような道を選ぶことにしよう、と私は考えました。

通例であれば、図を示して説明するところを、ここでは、図を描いて示すことを抜きにして、敢えて、試みに、すべて言葉で説明してみます。そして、1) 図を伴う説明、2) 極座標による表現、3) 代数的表現、などの正確で厳密な展開は、より詳しい書物に譲ることにします。ここでの私たちの目的のためには、実は、あまり厳密な説明は不要とも言えるのです。ここでの言葉による説明は、読者の自由な想像力を発揮した直観的な把握で必要十分だと私は考えます。なぜならば、ここで説明する「円錐曲線」の役割は、上述のように、あくまでも、「教育の極意」や「心理学理論」の統合化の〈形式的モデル (Formal model)〉としての役割に限定されているからです。さらに、極意や理論の統合化には、そのような想像力の発揮を必須とするので、図に頼らない説明から想像して直観的理解に到る過程を経ることも、かえって望ましいことに違いない、とも私は考えるからです。この理由づけは、強弁とは言えないであろう、とも考えたのです。

では、早速、説明を始めてみましょう。

当初の多種多様な曲線と直線の「混沌」を成しているのは、次のような図形の集合です。

一本の直線、交差する二直線、点、円、楕円、放物線、双曲線、以上です。これらが、それぞれに多

数、広い平面に散乱しているのを一望したと想像してみましよう。全体として、一見、相互に無関係で、あるいは、部分的な関係が多少は認められるかもしれないが、このような多種多様な図形が、一つの秩序に見事に収まるとは、直ちには、とても思われないうでしょう。ここで、この集合（多種多様な図形の集まり）の「混沌」の中には、名称を共有する種類の図形についても、多種多様な図形が含まれていることを付記して注意しなくてはなりません。たとえば、ここでの「円」としては、あらゆる直径の円が多数含まれます。すなわち、小さな円の極限としての点、それから、微小な直径の円、さらに、長短さまざまな直径の大小さまざまな円の総て、そして、無限大とも言える直径の円です。楕円についても同様です。そして、放物線、双曲線についても、交差する二直線についても、多少の制約はありますが、基本的には、その多種多様性は同様です。そのような、無数の多種多様な図形の集合を想像するところから、この話は始まります。思えば、想像とは、なんと自由で便利なものなのでしょうか。ただただ、それぞれの想像力を発揮していただければ、それでよいのですから。理論物理学のアインシュタインも、想像力を自由自在に発揮した、と読んだことを思い出しました。

さて、私たちが、これら文字通り無数の多種多様な図形から成る複雑で混沌とした世界に、統合的な秩序を見出そうと願ったとしましう。果たして、どうしたら、そもそも、そのような秩序が見出されうのでしょうか。これは、たいへんなサスペンスに満ちた話です。闇雲に、出鱈目に、つまり、試行錯誤的に、いろいろとやってみても、そのような秩序が容易に見出され統合化され組織化されうるとは、とても思えないでしょう。ところが、ところが、そのような秩序が見出されることになる、というのだから、まさに驚きではありませんか。

紙幅に限りがあるので、「じらし」は止めて、得られている結果の方から述べましよう。

ここで、自由自在に、現実には容易には得られそうにない素材を想像することにします。ここは想像自由変容の世界、次のような加工が出来る特別で特殊な素材が自由にしかも豊富に入手できた、と想像することにしましう。

その素材に加工することによって、まず、底面が

円で、垂直に立つ「正立円錐」を作ります。同様に、それに同型で同大の倒立した「逆立（倒立）円錐」を作ります。両者の頂点を重ね合せて、下半分は正立円錐、上半分は逆立円錐、という幾何学的な模型の立体を想像しましう。頂点は、二つの円錐、正立円錐と逆立円錐、によって共有されます。さらに、頂点から底面の正円の中心に垂直に「下ろした」（逆立円錐の場合は、頂点から上底面の正円の中心に垂直に「上げた」）中軸が、二つの円錐によって共有されている、と想像しましう。この立体の上から下まで、太さの無い極めて丈夫な一本の支柱が通っているという想像だと思ってください。下には正立円錐の「トンガリ帽子」、その上には、正立円錐の頂点を共有する「逆立したトンガリ帽子」の倒立円錐から成る立体が出来上がることになります。そのような一個の立体物が想像できましたでしょうか。便宜上、この想像された立体物を「正逆円錐模型」と呼ぶことにします。さて、さらに、この「正逆円錐模型」（立体物）は、不思議な性質を備えた素材から出来ている、と想像してください。つまり、予めこちらで用意した鋭利な平面版で、どのような方向にも自由に切断しうる素材から成っている、と想像するのです。鋭利な平面版により、切断平面を何処にでもどの方向にでも自由自在に位置づけることができる、と想像しう、という訳です。そして、さらに贅沢なことに、このような立体物を、全く同一の形で、無数に作って用意できることにしましう。これら無数の「正逆円錐模型」は、用意した鋭利な平面版で、自由自在に切断加工することができ、切断の結果出来る切断平面を自由に観察できるもの、と想像できましたか。じゃあ、次に話を進めます。

（注記） 2本の直線を交差させ、その二本の間の角度の中線を軸としてぐるりと回転させると、「正逆円錐立体」が現れます。このことも、暗黙の理解として共有することにしましう。

正逆円錐模型は、あくまでも「模型」ですので、想像上でも、有限の大きさの立体でしかありません。しかし、「模型」ではない「正逆円錐立体」の想像上の「実物」は、実は上下に無限に広がり、宇宙の果てまでも、そして、その先までも、無限に広がっている立体として、想像されなければなりません。



これは、数学の教科書に描かれている図形の殆どすべてについても言えることで、留意しなくてはならない重要な事柄です。例えば、「直線」は太さが無く、真っ直ぐで、無限の長さをもって、宇宙の果てを更に超えて、無限に伸び広がっている、ということ、中学生の頃の私は、明確には学ばませんでした。教科書に、「直線」そのものが描かれている、と思い込んでいたのです。教科書には「線分」しか描かれていません。「半直線」すらも、描かれてはいないのです。代わりに、「線分」で「直線」を代表させ、表現させているのです。その頃は、「直線」、「半直線」、「線分」の区別がそれほど重要な区別だとは思ってさえもいませんでした。そのことを、いま懐かしく想起します。

まず、「円」となる切断面。直立して並んでいる無数の「正逆円錐模型」を水平面と平行に、高さを、次第に高くするように、変化させながら、切断してみましよう。すると、眼前には、無数の「正逆円錐模型」の切断された姿が現れるでしょう。そこに、無数に現れるのは、大きい円から小さな円へ、そして、極小の円としての点、それから、次第に大きい円へと、無数の円の系列が観察されることとなりますね。こうして、この同一の形の無数の切断された「正逆円錐模型」には、無数の円が、密かに隠れて居たことが露見し顕在化した、と考えられるでしょう。言い換えれば、たった一つの「正逆円錐模型」には、大小無数の円が閉じ込められていた、ということにもなるでしょう。ここまでは、納得していただけただけでしょうか。そのことを確認して、次へと進みましょう。

次は、「楕円」となる切断面です。「円」の切断面は、直立して並んでいる無数の「正逆円錐模型」を水平面と平行に、高さを調整し変化させながら、切断することで、無数に現れましたね。今度は、「水平面と平行に」ではなく、つまり、水平にではなく、多少とも斜めに傾けて、高さを変化させながら、次々に切断してみことにします。もちろん、想像の上のことです。すると、「楕円」形の切断面が無数に現れます。こうして、楕円とは、円の変化した形であることも見えてくるではありませんか。つまり、円と楕円の間には、不連続性と連続性と、差異性と同一性と、が見られることがわかるではありませんか。

次に「交差する二直線」が現れる切断面。ここで、ちょっと趣を変えて、切断を、正立円錐と逆立円錐の、文字通りの接点である共通の頂点を通して、行うことにします。すると、あーら不思議、切断面は、交差する二直線として現れるではありませんか。ついでに、共通の頂点を通して、円から楕円へと変化させた時のように、切断面を次第に傾けて行くと、切断面の交叉する二直線の交わる角度は次第に狭まって行って、ついには、二直線が一致して、一本の一直線となる時が来ます。これは、切断面が、平面の表と裏で、「正逆立円錐模型」に接している、と言うべきかもしれません。ともかく、これを「二直線」の変化の極限としての「一直線」と想像することが出来るでしょう。

さて、次に、「放物線」となる切断面。円の生成から楕円の生成へと進む際に、切断面を斜めに傾けて行きました。その傾斜をさらに進めてみます。すると、切断面が傾くにつれて、大小の円や楕円のよう閉じた図形であった状態から、遂には、図形が底抜け、あるいは、天上抜け、となることが起こります。それは、切断面が、「正逆立円錐模型」の母線と平行になった瞬間なのです。このような無数の放物線も、これまでと同様に、無数の「正逆立円錐模型」の切断面として観察することが出来る、と想像されます。ここまでは、よろしいでしょうか。

次に、「双曲線」となる切断面。これは、まず、「正逆立円錐模型」の支柱を天空から地中へと垂直に直立している切断面から出発することにします。例によって、無数の模型の一つ一つを切断する新たな切断面を、この原切断面との平行関係を保持しながら、新たな模型を切断するたびに、次第に距離を広げて行って、切断面による垂直な切断を繰り返す、と想像してみましよう。そこに出現する無数の個々の「正逆立円錐模型」の切断面に現れるのが、無数の双曲線です。もし、逆に、次第に距離を縮めて行く変化の過程を辿るならば、双曲線が次第に、交差する二直線へと近づき、ついには、その極限において、二直線に一致することが感得されるでしょう。こうして、双曲線と二直線の間には、不連続性と連続性が観察される、と想像されることとなります。

以上のように、正逆立円錐模型の切断平面を連続的に移動させる、鋭利な平面の運動を想像すると、円から楕円、楕円から放物線、放物線から双曲線、

双曲線から交差する二直線、二直線から一直線、と次第に変化する運動が想像されます。そして、これらが、多種多様でありながら、一つの全体を成し、一つの秩序を共有していることが、納得され、感得され、確信されるでしょう。いかがでしょうか。

ここで、次のような疑問が湧いてくるかも知れません。確かに、いま問題となっている曲線と直線は、「正逆立円錐模型」を平面による切断で現れてくる図形であることが分かった。だから、それらの曲線と直線が、正逆立円錐模型に密かに埋め込まれていたのだ、と言えるかもしれない。でも、それは、彫刻家が、例えば、石材に鑿により彫刻をして、或る人物の石像を完成した場合に、その人物像は、もともとその石材に埋め込まれていたのだ、と言うのだらうか、という疑問です。もちろん、一つの石材から彫り出される石像には、無数の可能性があることは言うまでもありません。言い換えれば、円錐曲線(直線も含めて)が秘められていて、それらが、切断によって現れて来る、ということに、一体、どのような特別に積極的な意味があるのか、という疑問です。いかがでしょうか。

その疑問に答えるためには、上述の、模型の平面切断面による、円錐曲線のあぶり出しとは逆の過程を考える必要があります。

それは、どうも、分析は総合よりも容易である、ということと関連があるようです。

では、「逆の過程」を考えてみましょう。まず、これまでと同様に、再び、想像の世界に、ご一緒に、戻りましょう。最初に与えられているのは、今度は、多種多様な円錐曲線の形をしている——不思議なことに、太さの無い——無数の針金細工だとしましょう。無数の「直線、交差する二直線、点、円、楕円、放物線、双曲線」の形をした針金細工が、広く平らな床に撒き散らされている、と想像しましょう。これらは、総て、まるで紙面に書いた線図形でもあるかのように、紙面にピタリと付着した、平たい針金細工です。さて、これらの針金細工の集合に何らかの秩序をもたらして、全体に或るまとまりを与えよう、というのが、此処での課題であると想像してみましょう。さて、はて、どうすべきでしょうか。これらの図形をただただ平らな平面に置かれた

ままに秩序をもたらそうとしても上手くは行かないでしょう。慧眼な読者は既に見抜いておられるように、私たちは、既に、正逆立円錐模型を平面で切断して、切断面に、これら多種多様な円錐曲線を炙り出したという貴重な経験を持っています。その経験をここに活かすならば、次に様なことが出来ることに気づくでしょう。多種多様な大小の円錐曲線の針金細工を、組み合わせ、細い針金で縛って繋げて、正逆円錐模型を作ればよい、ということです。もちろん、先程の、切断平面を無数に作り出したことよりも、手間がかかるでしょう。何しろ、大小の針金細工の円錐曲線を、適宜に組み合わせ、次第に正逆円錐模型を組み立てて行かなければならないのですから。でも、その細工の手間と技巧の難度はともかく、想像の上では、切断面に円錐曲線を出現させた順序とは、ちょうど逆の順序で、既にある無数の円錐曲線を巧みに組み合わせれば、正逆円錐模型が、針金細工として、仕上げられる、と想像することが出来るでしょう。いかがでしょうか。

これは、太さの無い針金で作られた無数の円錐曲線を組み合わせ、正逆円錐模型を作る作業であったということになる、と想像されるでしょう。もちろん、無数の円形の針金細工の組み合わせから作り上げる正逆円錐模型も、無数の楕円形のものから、あるいは、放物線から、双曲線から、交差する二直線から、あるいは、無数の直線から、適宜針金の支えを用いて、作り上げる、と想像しましょう。どの場合も、それぞれ作業としては、お互いに、異なるのは当然です。仕上がりの姿かたちも、その裸のままでは、相互に異なるように見えるでしょう。しかし、そのようにして出来上がった針金細工としての正逆円錐模型のそれぞれに、例えば、外側を不透明な薄い布で覆えば、どれも同じ姿かたちをしており、互いに見分けがつかないようになる、と想像することも出来るでしょう。

さて、一方に、(A) 最初に与えられた正逆円錐模型、その切断面としての現れた無数の円錐曲線の集合、(B) 最初に与えられた、円錐曲線の形をした無数の針金の集合、そして、それらを適切に組み合わせ、細い針金で繋いで組み立てられた正逆円錐模型。これら二つは、その工作過程の段階と順序は異なりますが、すべて想像自由変容として、両者を想像し考えてきた私たちにとっては、両者のそれ



それぞれにおいて、円錐曲線の集合が、混沌の中にあるのではなく、或る秩序を与えられて、統合化されて「正逆円錐模型」を構成している、と洞察することができます。その点においては、両者の間には差異性があるけれども、同時に、同一性もある、と想像することも出来るのではないのでしょうか。いかがでしょうか。

ここで、私たちは、(A)の「分析的切断化」、正逆円錐模型の無数の切断面を見ることから始めたので、(B)「総合的構造化」の無数の針金の無秩序な集合に、或る秩序を与えて、正逆円錐模型としてまとめ上げることに、それほどの抵抗も困難も覚えなかったかも知れません。しかし、仮に、(A)「分析的切断化」の段階を全く抜きにして、最初から、直接、あの無秩序にも見えた無数の針金細工の集合全体に或る秩序を与えてみよう、という問題(B)「総合的構造化」に立ち向かっていたとしたら、果たして、私たちは、この問題をこのように見事に解決することができたのでしょうか。それは、少なくとも、極めて困難であったであろう、と推測されます。

ここで、もし読者が以上の言葉による物語によって述べられた、「正逆円錐模型」と「円錐曲線」の関係が明瞭に思い描くことが出来ていない、とお感じになるようでしたら、パソコンで、ヤフーあるいはグーグルなどで、ウィキペディアなどの「円錐曲線」の項目を検索して、そこに描かれている挿絵をよくご覧になってみてください。そして、上述の物語によって示された、円錐曲線、つまり、多種多様な円、楕円、放物線、双曲線、2直線、および、直線の相互間の、自由自在な想像自由変容を、もう一度思い描いて、その面白さを味わってくださいますように。

さて、その上で、次の段階へと、ご一緒に進むことにいたしましょう。

### この「正逆円錐模型」の物語から、私たちが学ぶこと。

私は、上述の「円錐曲線」が「正逆円錐模型」の一つの秩序に収まるという物語とそのイメージを、一方では、多種多様な「教育の極意」を、他方では、多種多様な「心理学」を、それぞれ包含する可能性をもつ「より大きな理論構造」の秩序に収まる未来の物語を比喩的に表現するモデルとして、多くの方々と共有したい、と願っています。それは、そ

のような物語とモデルを共有することで、多種多様な「極意」や「心理学」を統合することが可能になるのではないかと直観しているからなのです。

この物語の、そのような「モデル」としての特徴を列挙して、そのような可能性の実現を、この「モデル」の実践者・研究者による共有に、私が期待を賭ける理由を、説明することに努めてみましょう。ここで、この「モデル」について述べる際に、私たちは、同時に、このモデルそのものにおける多種多様な円錐曲線について述べながら、それと同時に、多種多様な「極意」や「心理学」について述べることを、意図しています。これは、言わば、詩作における比喩の活かし方に学ぶ「モデル」と言えるかも知れません。

仮に、以下のように用語の意味を定めて、記述を簡潔にすることに努めます。

「世界」：立体、平面、曲線などから成る3次元の幾何学的立体の世界。「教育の極意」の世界、「多種多様な心理学」の世界。無規定な元世界と、解明され規定された構成世界と、両方が含まれている、としましょう。

「モデル」：具体世界と抽象世界の間位置する半抽象・半具体の世界としてのモデル。「正逆円錐模型」、「より大きな理論的構造」の形式的モデルも含まれています。

「構成要素」：それぞれの世界を構成する、「円錐曲線」(複数)、「教育の極意」(複数)、「心理学」(複数)。「構成要素」は、世界の全体構造の部分を構成する要素としての意味を、既に含意しています。しかし、「世界」全体が「モデル」によって解明され規定され統合化される以前は、未だ、潜在的に可能な「構成要素」であるに留まっています。

「変容」：想像自由変容の一種。想像の上での、曲線間の連続的形態変容。極意間の意味自由変容。心理学理論の内容・形式の自由変容。連続化と不連続化の、多種多様な活動、過程、操作・・・である、とも言えます。

以下の「学ぶべきこと」の項目は順不同です。仮に、思い浮かぶままに記しました。

(1)「モデル」は半具体(象)性と半抽象性を同時に具備する。そこで、具体(象)性と抽象性それ

ぞれの適切なレベルの選択の判断が重要となる。

(2) 「モデル」世界内において、構成要素間の相互関与と変容を生む不連続化と連続化の運動の可能性がある。

(3) 「モデル」は、低次元世界から高次元世界へ移行することにより、「構成要素」統合化の可能性は増大する。移行により、初めて可能性が出現する場合もある。しかし、統合化が、常に、容易になるとは限らない。

(4) 「モデル」世界のより一層の高次元化により、多種多様な新たな「構成要素」出現の可能性が生まれる。

(5) それぞれの「モデル」は、多種多様な「構成要素」包摂の為の、言わば、潜在的「生得的可能性」を内在している。その意味で、各モデルには、可能性の大小がある。

(6) 「モデル」には、多くの人々にとって、既知性と親近性のある単純構造が、予め備っている。

(7) 「構成要素」それぞれは、モデル中に調和的に位置付くことで、自明化(脱主題化)されうる。

(8) 「構成要素」それぞれが、独自独立性を失うことなく、主題化(脱自明化)されうる。

(9) モデルの分析過程の沈殿と蓄積を経て、統合的直観の出現可能性が増大する。

(10) 言い換えれば、分析と統合の循環過程の歴史から、全体的総合過程が出現する。

(11) 「モデル」が多種多様な構成要素を生成する可能性も、継続して維持できる。

(12) 「モデル」には、「構成要素」生成の原理を明示化する可能性が秘められている。

(13) 分析過程で発見される「構成要素」間の近接性と類似性による類別化、「意味分節・存在分節」は、「モデル」における「構成要素」の群化と組織化、そして、「世界」の構造化と秩序化の、源泉とも原動力ともなる。

(14) 「モデル」には、意味的に対極にある「構成要素」同士、例えば、○と×、賛否、諾否、明暗、黑白、善悪、正邪、实在論と観念論、・・・などの併存、あるいは調和的な共存を許容する可能性がある。「清濁あわせ飲む」とか、「小異を捨てて大同につく」とか、「より大きな理論的構造」は、そのような「モデル」として成立する。

(15) 可能的な「構成要素」が未だ混沌状態に在

るとしか見えない状態から、意識によって、「世界」としての「モデル」において「構成要素」が統合化される。この統合化が達成されるのは、「構成要素」の集合が、意識の志向性における近位項としての意味を獲得して、本質直観により、遠位項としての「モデル」が現出するに至ってのことである。遠位項としての「モデル」の現出は、連続的あるいは不連続的、漸次的あるいは飛躍的でありうるが、経験の盲目的な集積によって実現できるのではない。受動的あるいは能動的な直観の先行により、初めて、統合化が可能となるのである。(K.Lorenzの「ゲシュタルト知覚」の出現に関する指摘、R.Arnhemの後述の引用文を参照)

(16) 上述の(A)「分析的切断化」の結果においては、それぞれの曲線や直線は、「正逆円錐立体模型」からどのようにして生成されたかを私たちは知っている状態に在る。それに対して、(B)「総合的組織化」においては、——(A)の過程を知らないという限りにおいて、——、少なくとも当初は、無数の相互に無関係とも見える「要素」としての曲線や直線が、果たして、どのような組織的全体構造の部分としての「構成要素」となりうるかについて、全く見当もつかない状態に在る。その意味で、(B)の出現には、それに先行する(A)の過程が必要だ、とも言える。しかし、事柄によっては、(A)の先行経験の全く無いままに、(B)の「総合的組織化」が、課題として現れる場合もありうる。その場合、仮に、「総合的組織化」が突如出現し、成功裏に実現したとしたら、多くの他者には理解しがたい成功である限りにおいて、「天才的な発見」と見なされるであろう。

(17) 上述(16)の(B)課題の、(A)の課題と比べた場合の、相対的に大きな困難性は、(a)加減計算における、「減算」の「加算」に対する、相対的に大きな困難性、(b)乗除計算における、「除法」の「乗法」に対する、相対的に大きな困難性、(c)微積分学における、「積分」の「微分」に対する、相対的に大きな困難性、(d)「建設」の「破壊」に対する相対的に大きな困難性、・・・などに、対応すると考えられる。「相対的に大きな困難性」をもつ課題の解決は、したがって、先行する「相対的に小さな困難性」をもつ課題の解決の後に、現れるのが通例である。



(18) しかし、(A) の課題と、(B) の課題は、想像自由変容においては、その前後関係を変えることも可能である。したがって、表面的に現れる出来事としては、あたかも、総合が分析に先立つかのように見える場合もありうるに違いない。また、「総合を介した分析」、「総合による分析」が唱道されるのは、全体と部分の、全体構造と「構成要素」の相互関係を見通しての洞察の重要性の強調であるに相違ない。

(19) (A) の課題においては、それぞれの「構成要素」の出自が問題となる。歴史が問題となる。なぜなら、それぞれの「構成要素」がどのような時間的経緯の中で生まれたかを知ることができるからである。しかるに、(B) の課題においては、課題に取り組む時点を現在とすると、混沌の中に現在の時点で与えられている「要素」の時間的背景は、知られていない。それゆえにこそ、「混沌」の中にある、と経験されるのである。しかも、この場合、歴史的経緯とその背景を知ることが、(B) の課題の解決に資するとは限らないという問題が見えてくる。例えば、無数の「円錐曲線」の中の或る「円」は、「正逆円錐模型」の水平な切断による得られたという可能性も確かにある。しかし、「円筒」の切断、「球」の切断、「瓢箪」の切断、「ドーナツ」の切断、・・・、など異なる無数の可能性を排除できないのである。しかし、だからと言って、その理由で、「円錐曲線」の「構成要素」とすることを排除する訳には行かない。問題は、そのような多種多様な出自をもつ曲線と直線を、現在の時点の与えられた現実の上に立って、或る「より大きな理論的構造」としての「モデル」に統合化する、という覚悟が求められていることを、改めて、悟ることになる。もちろん、以上のことは、「時間的あるいは空間的近接性」あるいは、「歴史的あるいは地理的近接性」について知ることを排除しなければならない、ということにはならないであろう。ただ、それらの知に安易に頼ることは、ここでの課題において求められている「統合化」あるいは「統合形象化」を保証はせず、時には、その妨げにさえなりかねない、ということの自覚が求められる、ということである。

(20) 上記の (19) の事情、意外と言えれば意外とも言える事情は、具体と抽象の対応関係、あるいは、写像関係が、双方向的に、「一対多」である、とい

う事情に発している、と理解される。つまり、或る一つの具体物から抽象する可能性は無限に在り、逆に、一つの抽象概念から具体化する可能性も無限にある、ということである。それゆえ、無数にある、個々の円錐曲線、個々の「教育の極意」、個々の「心理学」を包摂し統合化する「より大きな理論的構造」は、それぞれ一つの理論的構造としては、無数にある可能性が存在する、ということである。私たちにとっての課題は、少なくとも、目前に散在している多数の潜在的な「構成要素」を、「より大きな一つの理論的構造」に統合化することであり、そのことを可能にする「モデル」を発見することである。それが、問題となっている「統合化」である。単に、何らかの「モデル」(理論的構造)に、それらの「構成要素」を、ばらばらに、帰属させることが問題となっているのではない。

(21) 以上のように考えてくると、「正逆円錐立体模型」と、その「構成要素」としての、多種多様な円錐曲線の集合の「モデル」は、改めて、ますます、見事な発見であった、と思わないでは居られない。

(22) (E) 「試行錯誤」か「洞察」のいずれか、いや、(F) 「試行錯誤と洞察」の両方、いや、(G) 「試行錯誤を通じて、失敗から学びつつ、同時に進行する、洞察の先鋭化と豊饒化と深化」と言う具合に、「解明と統合」の過程で生起する心の動きへの理解も、次第に深まって行く。そのような両者間の、「試行錯誤」と「洞察」の間の、相互交流において起こる失敗の修正につぐ修正という過程では、その過程の最初の段階における〈予断〉は、必ずしも原理的に否定されるべきではなく、たとえ、最初の段階における失敗の誘因となとしても、本質的には、その後の過程における〈洞察〉と同種の積極的な役割と働きを果たしているのだ、と理解すべきであろう。

さて、いかがでしょうか。・・・、まだまだ、ここでの目的のために、「円錐曲線」、「正逆円錐模型」から学ぶべき洞察は多数あり、抽象化され、具体化されることを待っています。

#### 円錐切断の歴史へのR.Arnhemのコメントに学ぶ

ここで、一息ついて、Rudolf Arnhemの円錐曲線の歴史についての貴重なコメントをご紹介します。Arnhemは次のように指摘しています。

「幾何学においては、円錐体のもろもろの切断面 (the conic sections) の歴史が、著しく効果的で説得的な事例を提供してくれています。今日では私たちが、幾何学的には一つのファミリー (の成員) として扱えるような様々な形も、もともとは互いにそのような繋がりがあるとは認められていなかったのです。円 (circle)、楕円 (ellipse長円)、放物線 (parabola) などは、それらがそれぞれに持っている圧倒的な簡潔性と自足的な構造の故に、互いに全く異なる構成原理に従っている独立の存在である、と考えられて居たのです。」(Arnheim, Rudolf, 1969, 184-185: 私の考えで、私が、原著から試訳いたしました。)

「教育の極意」についても、多種多様な「心理学」についても、同様な指摘が為されうるように、思われます。

さて、ここで、前述の「連続化と不連続化」の原理によって、物事の見方を画期的に変化させる事件が起こることを、アルンハイムは、次のように指摘しています。つまり、連続化の原理です。

「もしも、・・・、円錐体を薄切りするに際して、切断面を平行に保ったり、あるいは、その方向を変えたり、などしながら、薄切りを進めていくとしたら、円、楕円、放物線など目立つ部分を通り過ぎながらも、ほとんど気づかれずに済んでしまうかも知れません。滑らかな移り変わりによって、もろもろの質的な変化は覆い隠され、見過ごされてしまうでしょう。切断する平面が円錐体の軸に平行に接近すると仮定してみましょう。すると、切断面は、双曲線としてその姿を現します。そして、この双曲線は成長し徐々に先が尖って行き、遂には、或る角度を成す2本の直線へと変形して行きます。双曲線と角(かど)とは、両者とも、一つの連続的系列の部分ではあるのですが、質的に異なります。同様に、もし、切断平面が円錐体を垂直に下降すれば、切断面は一つの点に始まり、一つの円へと広がり、そのまま形を変えずに、大きくなって行きます。切断面が角度を変化させて傾斜して行くとすると、状況は変わります。今度は、円の切断面は伸び始めて、楕円になり、さらに長く長くなって行くと、遂には、切断平面が円錐体の輪郭線の一つと平行になるところまで来て、その楕円の両端の一方の端が開くところまで行き着きます。そして、放物線として姿を現

すに到ります。繰り返せば、円、楕円、放物線は、連続的な系列のそれぞれの局面なのですが、それぞれ別個の、質的に異なる図形なのです。

これらの幾何学的図形は、最初は、別々の静態的な概念として扱われていたために、一つの統一的な動的な概念の諸局面として (改めて) 出現するためには、再構造化されなければならなかったのです。この知覚的再構造化は、最初の証拠の性質に逆らって行われるので、楕円を歪められた円として、直線を放物線の極限の事例として、露わにすることになります。この発見は、ポンスレット (Poncelet) の言によれば、『観念を広げ、互いに遠く離れているかのように見えていたもろもろの真理を、或る連続的な鎖によって、繋ぎ合わせ、たくさんの特定の真理を、単一の定理の中に包み込むことを可能にするのに、役立った』。(ibid., 185)

「円錐切断面のこの物語は、概念形成が、構造的な単純性の知覚に、如何に密接に関係しているかを示しています。・・・[アルンハイム教授の結論は]、心が、もろもろの変換の連続の中から構造的に単純な型 (パターン) を摘み集めている時には、静態的 (static) 概念が現れるということ、また、動態的 (dynamic) 概念が、或る連続体の範囲を含みこむためには、単純な形の保守的な力に打ち勝たねばならないことがしばしばである、ということ、これです。」(ibid. 185-186)

上記の「アルンハイム教授の結論」は、私たちが親しみ始めている「連続化と不連続化」の言葉を用いて表現するならば、「静態的概念は不連続化の過程において、動態的概念は連続化の過程において、現れる。しかし、不連続化により形成された静態的概念の集まりを、連続化により動的な概念として統合する時には、連続化による統合化への抵抗が現れる。そこで、この抵抗の克服が必要となる。」とも表現できるでしょう。さらに、これに加えて、「逆の場合、すなわち、動態的概念の不連続化による静態的概念への変換にも、そのような変換への抵抗が現れる」、と付記することが適切であるように思われます。

また、「アルンハイム教授の結論」を、私たちの「教育の極意」や「心理学」の統合化、そのための「より大きな理論的構造」という構想の脈絡に位置づけて、言い換えることを試みるならば、次のようにも



言えるでしょう。

そもそも、澤庵和尚と柳生但馬守宗矩の出会いにおいて、但馬守が「いたくおそれをなして」、後世の蘆田恵之助が「ありがたくもまた尊い」とした、澤庵の一語は、「極意に流派はない」でした。私たちが、この言葉を自らの信ずべき真理として選び取り、行く手を照らす松明として掲げて、「流派のない『教育の極意』への道」を突き進むとするならば、その途上では、次のような時間的変遷が想像され予期されます。すなわち、或る時点においては、さまざまな個々の「教育の極意」が他の「教育の極意」との関連なしに孤立した「静態的概念」として現れている事態が現れることが、まず考えられます。しかし、その事態は、実はもろもろの変換(transformations)の連続の中から、構造的に単純と見えるパターンを選びとって「摘み集めている」ということになっている、そのような状況で生じている事態なのです。そこで、仮に、私たちが、それらもろもろの「教育の極意」を、統合化し組織化しようとしたとしましょう。その志を実現するために必要とされるのは何でしょうか。それは、それぞれの「構造的に単純なパターン」としての個々の「教育の極意」を包み込むより大きな「動態的概念」を発見すること、Beckerの言った「より大きな理論的構造」を発見すること、これでしょう。そして、そうした概念を形成するためには、それぞれの「教育の極意」を、その時々摘み集められた孤立的な「静態的概念」と見なし、それらの「静態的概念」を、或る連続体の範囲内に包み込むような「動態的概念」に包み込むことを、期待し予期し希望しながら、「動態的概念」の発見に努めることが必要となります。これは、不連続なものを連続化する過程でもあります。しかし、上記のような、現時点の事態の中では、未だ「単純な形」としての個々の「教育の極意」がもつ「保守的な力」が支配的であれば、そうした「保守的な力」に打ち勝つ(overcome)ことが必要となるのです。その必要を十分に自覚して、統合的で包括的な「動態的概念」を目指して努力する、それが「動態的概念」による統合化を可能にする「より大きな理論的構造」への道だ、ということになるでしょう。

ここで、「保守的な力」(the conservative power)と言う表現に、私は、その「力」として、

個人それぞれにおける心理的な保守的な拘束力と、教育界あるいは学界における社会的な保守的な拘束力との、両方を思います。「人間も世間も変わりにくい」のです。T.Kuhnの『科学革命の構造』を想起してもよいでしょう。こう考えてくると、「教育の極意」の統合化への道を歩み進めるには、少なくとも、二つの仕事が必要なのだ、と私は考えるようになりました。

第一は、個々の「教育の極意」の多種多様な意味と構造を、それぞれに、詳細に解明すること。つまり、それぞれの「教育の極意」に暗黙に含意されている多種多様な意味を明示化すること。そのためには、もちろん、時間、空間、人間、世間に関して、近接性と類似性の原理を手掛かりに、解明を進めることです。ここで、現象学は、その力を発揮することでしょう。

第二は、「互いに遠く離れているかのように見えていたもろもろの真理を、或る連続的な鎖によって、繋ぎ合わせ、たくさんの特定の真理を、単一の定理の中に包み込むことを可能にする」(Poncellet)のために、第一の「意味と構造の解明」の蓄積を助けとして、複数の孤立した「教育の極意」の間の繋がりの発見を進めることです。言い換えれば、統合化が一挙に、瞬時に、出来上がるとばかり期待すべきではないのです。そうではなくて、徐々に、少しずつ、無数の孤立した「教育の極意」を互いに関連づけて行く仕事が無数に蓄積されることにより、その蓄積の中から、次第に、全体の統合化への道が開かれて行くのだ、そう考えるべきだ、と私は思うのです。一挙に達成する統合の大仕事ばかりでなく、地味な関連づけの小さな仕事も、共に、将来における全体的な統合化の道に繋がっている、と考えるのです。第一の「解明の仕事」は、第二の「統合の仕事」と、密接に繋がっているのです。そして、第一の仕事と第二の仕事は、相互に助け合う関係にあります。それは、物事は、新たな関連の中に脈絡づけられることにより、これまでに気づかれなかった新たな意味を露わにすることがあるからです。そして、新たな意味が露わになれば、また、その意味を共有するものとの新たな繋がりが発見されることとなります。こうして、解明と統合の仕事は、循環的に進んでいくことになるでしょう。生成されるのは、個々の「教育の極意」を網の目とする、「教育の極意」の網

のような組織体系、ということになることが期待されます。老子の「網の目」のイメージです。

現象学研究としての、「教育の極意」の研究は、こうして、いわば流派に縛られた「保守的な力」に打ち勝って、「教育の極意」の意味を解明しつつ、統合化し、統合化によって、新たな意味を発見する、という循環的な発展と、抽象化の上昇の道と具体化の下降の道を進むことになるでしょう。私たちにとって見慣れた正逆円錐モデルのパターンの生成のイメージが浮かび上がってきます。

以上の道筋は、多種多様な「心理学」の解明と統合化についても、同様に考えることが出来るでしょう。ふと、ブレンターノとヴントの時代の比較的小さな差異が、時を経るにつれて次第に差異の川の幅を広げ、例えば、現代における現象学と行動主義の間の、大きな差異となる経緯のイメージがふと浮かびます。ライプチヒの実験室で、ヴントから学んだ心理学を、イサカ市のコーネル大学を拠点に米国中に広め、心理学王国米国の基礎を築いたのは、英国人心理学者ティッチェナーでした。彼は、実験心理学を広めつつも、フッサールの現象学も視野に入れていたことを、その著Systematic Psychologyを読んで知り、驚いたことがありました。現代の心理学者たちは、現代の現象学的精神病理学者たちのように、フッサール現象学にも学ぶことを、真面目に考えているのでしょうか、実践しているのでしょうか。大いに疑問に思うところです。

Beckerの望んだ「より大きな理論的構造」の生成は、PonceletとArnheimの洞察をもって、円錐曲線の物語を互いに共有するイメージとして、解明と繋ぎ合わせという地味な研究の仕事の蓄積を基に、次第に、組織化と統合化と体系化として徐々に進むのでしょう。そして、円錐曲線の場合と類比的に、多種多様な「教育の極意」の場合も、多種多様な「心理学」の場合も、すべてを統合的に包摂する高次元の理論構造が結晶化する、そのような可能性が、私には、見通され、また、遠く望まれるようになりました。

## 一般化 (generalization) についてのArnheimのコメントによる示唆

ここで、ちょっと足を延ばして、「一般化」はどのようにして可能になるかということについてのArnheimの簡潔なコメントを紹介しておきましょう。彼は、こう書いています。

「一般化とは、無数の、あるいは、沢山の数の、あるいは、完全な数の、あるいは、無作為の、事例を収集するという問題ではない。そうではなくて、思索者——科学者、芸術家、市井の人、など——は、その概念は、ひょっとすると、どんな風なものかな、という予めの考えをもって、その課題に向かう。人は、幾つもの事例を探す。しかし、その選択は出鱈目ではない。人は、当該の現象の特徴的な側面が姿を現すかもしれないのは何処かということについての或る感覚に導かれる。人は、弱く不明瞭な事例と概念は破棄し、不必要な繰り返しは無視する。人は、それぞれの事例を仮の概念と突き合わせる。そうすることで、その概念を、完成させ、修正し、整える。これが、抽象化の漸進的な生成なのである。そして、この抽象化については、『帰納法による一般化 (generalization by induction)』という理論は、極めて不毛なパロディである。真の一般化とは、科学者がその概念を完成し、芸術家はそのイメージを完成する、その仕方なのである。」(ibid. 187)

原文の“parody”とは、CODには、“Composition in which an author’s characteristics are ridiculed by imitation; feeble imitation, travesty.”とある。“travesty”は動詞として説明されており、“Make (subject etc.) ridiculous (intentionally or not) by treatment of it; (of person or thing, e.g. literary work) be a ridiculous imitation of (another).”とある。

私は、この短いコメントは、とても重要なことを指摘している、と考えます。

なぜならば、世間には、「帰納法による一般化」という理論を信じておられる方々がたくさんいらっしゃるからです。殊に、いわゆる「科学的心理学」の信奉者の間では、「帰納法による一般化」を真剣に信じておられる方が、恐らく、その大多数ではないか、という印象を、私はもっています。大学の講義でも、「帰納法による一般化」が、信ずべき考え方として、論じられるのが現状だと思います。「帰



「納法による一般化」は、今日においても、大学の研究者の心理学の世界では、強力な考え方なのです。この考え方の信奉者は、「事例研究では、一般化は出来ない」、とか、「少数事例では、一般化は出来ない」、あるいは、「一般化が出来るのは、極めて多数の事例の研究からだけである」とか、「大きなサンプルを用いた統計的な研究によってのみ、一般化が可能になる」などと、気軽におっしゃることがよくあります。私は、この考え方に疑問を提出し、反対もいたします。でも、その信奉者を否定したり、侮辱したり、抹殺したり、しようなどは、全く思いません。一つの考え方としては、その考え方を信奉する方がいらっしゃるという可能性は、永遠に、否定できない、からです。人間の考え方として、この考え方が、一つの可能性として存在する必然性があるからです。それに、若き日の私は、その信奉者の一人でさえもあったのです。

ここで、先にご紹介した、E.Beckerの「より大きな理論的構造」の考え方の重要性が浮かび上がってきます。そして、「帰納法による一般化」の考え方も、その「より大きな理論的構造」の中の一部を占めるべきだ、と私は考えるのです。それが、在るべき現象学的な考え方だと、私は思います。

ただ、強調しておきたいのは、アルンハイムの言葉、「この抽象化（つまり、「真の抽象化」）については、『帰納法による一般化（generalization by induction）』という理論は、極めて不毛なパロディである。真の一般化とは、科学者がその概念を完成し、芸術家はそのイメージを完成する、その仕方なのである。」に、もう一度、注目していただきたい、ということです。

教育実践者たちによって、その生涯を通じての実践から絞り出されて来た「教育の極意」は、まさに、上記の「真の一般化」の事例である、と私は考えます。そして、その可能性を、もう一度、真剣に考えたいのです。例えば、「具體につけ具體につけと念じ来てやうやくに私に一つの確信 斎藤喜博」（全集第一五-2）は、そのような確信が、教育実践における「真の一般化」において、生まれて来ているという経験を詠っているのだ、と私は考えるのです。それが、私が「教育の極意」に焦点を当てる理由の一つです。

## 「教育の極意」の事例群の一端

ここで、この論考を、抽象的な形式的モデル論についての論稿としてのみ終わらせないために、「教育の極意」の具体的事例を、少数ですが、挙げて、本論を終えることにしたい、と思います。

冒頭に述べたように、本論に先立つ「教育の極意」についての論述（吉田章宏、2009）においても、「教育の極意」の事例は、その解明の試みとともに、1、2挙げてありました。

そこでは、「極意」の語義とともに、いくつかの「極意書」を挙げ、さらに、柳生宗矩による「兵法家伝書」にある「無刀とり」の極意の解明を試みました。さらに、「教育の極意」と見なされる蘆田恵之助の「教育遺訓」としての「共に育ちましょう」の多少詳細な解明を試み、荘子の「無用の用」における比喩にあやかって、「教育の極意の網の目構造」という構想を提案しておきました。

その繋がり、上述の「解明の仕事」と「統合の仕事」において、現象学的に研究されることが期待されると私が考える、「教育の極意」を、以下に、列挙してみましよう。

(1)「発動的態度の確立」（蘆田恵之助、1939、2）。「放つ教育」（波多野完治、1987、35）。「教えないことが教育だ、教師が教えたいとねがうことをむしろ惜しんで惜しんで惜しみぬくことが教育だ」（武田常夫）「秘すれば花なり、秘せざれば花なるべからず」（世阿弥『風姿花伝』103）。「もっともすぐれた変化とは意図されずして起った変化のことである」（霜山徳爾、1989、3）「すぐれた治療者は『はからわない』（同上書、85）。「良知をもって『欲するところを為せ』（ラブレール）。「発見」を強調（Bruner,J. 1962）。「発見学習と受容学習」のバランスを強調（オースベル.D.P.）。学問の「空洞化」への警告（フッサール、1974）。「俺の方法ばかり使うな、何か自分で考えろ」（C. オスグッド博士）、これは、1960年代の半ば、イリノイ大学の心理学部で、「意味微分法」（Semantic Differential Method）を用いた研究ばかり出してくる大学院生たちに、当時、意味微分法の発明者として著名だった教授が酔って、言い放った放言だ、と教授の助手をしていた友人の大学院生から聞きました。さて、これらの「極意」の間の繋がり、暗黙の内にせよ、多くの人々によって気づかれうるでしょう。が、(A)そ

の含意の詳細な明示化としての現象学的な「解明の仕事」と、(B) そうした解明を基礎に置いた相互関係づけとしての、「鏡」とも「巖」(ボルノー、1978)ともなりうる「網の目構造」を生成する「統合化の仕事」は未開拓な仕事で、これからの実践と研究に委ねられている、と私は思います。

(2) 「人間の真の達成は、その外に、人間の生み出したあれこれの客観のなかにではなく、人間そのもののなかに貯えられている。何らかの重要なものを作り出すことによって、人間は自分自身が成長する。」(S.L.ルビンシュティン、下、420)。

この極意は、つぎの極意とどう繋がるでしょうか。

「彼らの言うことを聞くな、彼らが行っていることを見よ」(ジャンケレヴィッチ、1996、87-89)。

教育と倫理の間の繋がりについて、大事なことに触れていると感じます。所謂「口先だけの空疎な現象学」に堕さないための「極意」でしょうか。

(3) 「50回、朗読せよ」(大阪市南区南中学校の英語教師・角田角蔵先生のお言葉、1949、昭和24年)。これは、私自身が中学生の時、大阪の中学で英語科担当の先生から教えられた、英語習得のための極意です。その後、私が発見したことは、この極意を愚直に文字通りに「50回の朗読」を実行する生徒は、現実には、殆ど居なかったということでした。しかし、私は、長年にわたり、私なりに愚直に、角田先生の教えを守り実践したことにより、この極意の「巖」(ボルノー、1978、13)としての真理性を確信することが出来ました。そして、この極意が、私にとっての「生涯の宝物」となったことを、年老いて、心底から感じます。その意味で、今は亡き角田先生に深く感謝しています。「お経のように繰り返し唱えよ」(数学教師の恩師・岡田章先生のお言葉、1950)。岡田先生は、私の生涯の師でした。同様に感じた生徒たちによる追悼集『前半ヨシ 後半ヨシ』

合わせてマチガイ：岡田章の軌跡』(1999)が刊行されています。岡田先生の言行は、現実世界で力をもったのだ、と私は思います。「鍛錬」、「千日の稽古を鍛とし、万日の稽古を錬とす。」、「朝鍛夕錬」(宮本武蔵『五輪書』水の巻)。これは、宮本武蔵による『極意書』の中に与えられている「極意」です。シギスモンド・タルベルグの『千五百回の練習』という挿話(吉田章宏、1995、239-240)は、これらの「極意」とその意味において通底している、と感

じます。そして、それぞれの普遍性をもつ「極意」である、と私は信じます。

(4) 「この子らは世の光なり」(伊藤隆二著『この子らは世の光なり』)、先輩の伊藤隆二さんは、三木安正先生の愛弟子、そして、同先生は、私を教育心理学の世界に導いてくださった恩師です。上の言葉は、かつての「精神薄弱児」の教育における、そして、今日の「知的発達遅滞児」の教育における、「教育の極意」となっている、と私は考えます。それは、この子らを憐れんで、「この子らに世の光を」という心からの優しさに発する尊い極意から、この子らに秘められた善さを感じ尊んで、発想を転換して、「この子らを世の光に」(糸賀一雄)とする極意、両者をさらに深化させて、この子らが、この世に在って、既にして「この子らは世の光なり」(伊藤隆二)と確信する極意です。それは、そのことに気づかぬ世間への警鐘と、秘められた憤怒と、強い確信とその主張をも表現しているように、私には感じられます。これら三つの極意は合わせて、この子らと私たちの関係の変化の可能性と多面性を、暗黙の内に、浮き彫りにしています。「この子ら」に対する私たちのさまざまな思いと考え、そして、私たち自身の在り方の意識化と自覚化と深い反省を促す言葉としても、尊くも貴重な「極意」である、と私は信じます。それぞれに、障害児教育の教師を志す学生が、まず学び考えるべき「教育の極意」ではないでしょうか。

(5) 『「たとえば？」と問う』不言実行の「極意」(私の恩師、東京大学名誉教授・東洋先生の大学教育の実践への洞察から生まれた極意)。大学生になると、抽象的な言葉を弄して内容に欠けた空疎な議論に耽るような場合がしばしばあります。しかし、「もっと具体的に話さない」と言う抽象的な言葉は、ほとんど効果がありません。そこで「極意」、ゆっくりと、はっきりと、「たとえば？」と問う。すると、本人も周囲も、はっと、我に返って、自らの議論の空疎な抽象性に気づかされるのです。自分で気づくことが大事なのです。対照的に、具体性を抜け出せない小学生には、『「つまり？」と問う』のが、「教育の極意」となるでしょう。これは、庄司和晃氏の「教育の極意」(庄司和晃、1994、206)：「抽象化」の道を「つまり」という言葉によって促される動きとして、「具体化」の道を「タトエ



バ」という言葉によって促される動きとして捉える実践と思想に通底しています。抽象化と具体化は、「教育の極意」の解明と統合の仕事において、重要な役割を果たす、と私は確信しています。

(6) 吉田拡先生の「子どもは、それほど馬鹿ではない。」も極意の一つだ、と私は考えます。「子どもは、その人の子ども時代を、いま生きている人である」(吉田章宏)も一つの極意に加えたく思います。これは、私が、ポーボワール著『古い』を読むことで学びとった極意です。いま目の前に生きている子どもは、子どもとして、大人の行いの意味をいま理解できるとは必ずしも限りません。その意味では、いまは、「馬鹿である」と見える場合もありうるかもしれません。しかし、年月を経て、何時の日か、その子どもも、いずれ大人になります。いまの私たちよりも年上の年齢にさえなると、いま大人である私たちのいま行ったことを思い出し、その行いの深い意味に気づいたり、覚ったりする、ということが起こり得るのです。そして、一人の大人として、いま大人である私たちが、その子どもに対して行った行いに、あるいは深く感謝したり、あるいは、深く恨みに思ったりすることにもなりうるのです。子どもの生涯を見通すならば、いま目の前の子どもに接することで、いま子ども時代を生きている目の前のその人に、遠い将来、感謝されることにも成りうるし、軽蔑され、怨恨の的とされたり、憎悪されたりすることにも、成りうるということが、見えて来るでしょう。「子どもはそれほど馬鹿でない」は、言い換えれば、そのことの喜びと同時に、その恐ろしさをも含意している、と私には思われるのです。

(7) 西平直著『世阿弥の稽古哲学』(2009) 東京大学出版会。これは、「教育の極意」を奥深く語っているととても内容豊かな労作です。「極意」の解明と統合の仕事では、是非、取り上げていただきたい、と願います。

「教育の極意」は、歴史的偉人によるとは限りません。円錐曲線の多種多様性を思います。円にしても、極小の一点に始まります。そして、無限大の円に至る無限の円があるのです。幼児により発見される「教育の極意」さえ考えられる、と私は思います。「教育の極意」は、前述の通り、STROLLのすべての成員によって発見されるものだ、と考えます。

ここで、こうした事例のすべてを展開する必要はない、と思います。また、言うまでもなく、それは不可能です。「教育の極意」には限りがないからです。そこで、以上の粗いスケッチにより、おおよそのイメージを読者に描いていただけたなら、満足したいと思います。もし機会があれば、より詳しい展開を試みてみたい、とも思っています。が、ここでは、そのような多種多様な「教育の極意」を個々に詳細に解明し統合化する研究への道が、多少とも「タトエバ」として、示唆できたなら、私としては満足したい、と思うのです。そのための、世界における「教育の極意の宝庫」として、「タトエバ」、つぎの書物が活用されることを祈ります。

Ulich, Robert (ed.) 1947, *Three Thousand Years of Educational Wisdom: Selections from Great Documents*, Harvard University Press.

私が蔵書としているのは、1968年の第10刷版です。「タトエバ」、ここに記された“Educational Wisdom (教育の智慧)”が、現象学による解明と統合の仕事により、人類の「教育の極意」として集大成されて、多くの教育実践者と教育実践研究者が、その恩恵に与かり、それにより、将来の子どもたちに、ひいてはすべての人々に、幸せがもたらされるというような日が、将来やって来ることを、祈らずにはいられません。そして、実は、そのような「智慧」は、日本においては、「教育の極意」としても、長い歴史の中で、広く埋もれている、と考えます。そうした「教育の極意」は、現象学的な洞察力をもった、教育実践の研究者、現象学、歴史学、倫理学、心理学、・・・などの諸学の多くの研究者による共同と協力による発掘と発見を待ち望んでいます。それが、私の洞察です。

## 終わりに

現象学的な洞察力、つまり、STROLLそれぞれの、教育と授業のPaRT体験の意味と構造への洞察力、それを備えた実践者と研究者により、自他に発する「教育の極意」の蓄積とその解明と統合の蓄積とが目指され、そして、それが、——例えば、「教育の極意」の多層的な網の目の円錐体として、——実現される。それが、「教育の極意」の現象学研究に、私が期待することです。そして、現象学の智

慧が、研究者と実践者から広がって、一般の世間の人々に、そして、時には、幼い子どもたちの間でさえも、共有される日が来ることを、望みたいと思います。この論考が、そのような研究と実践を示唆し、そのような研究実践に挑戦する人々の出現を促す一助となることを、祈りたいと思います。

## 引用文献

- 蘆田恵之助著 (1939)『読み方教授』同志同行社、2  
 家永三郎著 (1968)『太平洋戦争』岩波書店  
 イーグルトン、テリー著 (1997)『理論の意味作用』山形和美訳、法政大学出版局  
 井筒俊彦著 (2001)『東洋哲学覚書：意識の形而上学：『大乘起信論』の哲学』中公文庫  
 伊藤隆二著 (1988)『この子らは 世の光なり』樹心社、222-224  
 インフェルト、レオポルト著 (1950)『神々の愛でし人：世紀の数学者エヴァリスト・ガロアの生涯』市井三郎訳、日本評論社  
 大泉溥編・解説 (2011)『日本の子ども研究：明治・大正・昭和、第15巻、調査・研究の方法論的深化と実践性の獲得へ』クレス出版、(注)吉田章宏著 (1977)『授業を研究するまえに』明治図書の本巻が本書の1-265に収録。  
 オースベル、D.P., ロビンソン、F.G., 著 (1984)『教室学習の心理学』吉田章宏・松田弥生訳、黎明書房  
 岡田章先生追悼集刊行会 (1999)『前半ヨシ、後半ヨシ、合せてマチガイ：岡田章の軌跡』誠文図書  
 生越 達 (1992)「〈臨床家〉であることと〈臨床家〉でないこと：——わたし——が研究することに定位して」、『学ぶと教えるの現象学研究 四』東京大学教育学部・教育方法学研究室、吉田章宏・中田基昭編、1-44  
 荻野恒一著 (1973)『現象学的精神病理学』医学書院  
 大川勇著 (2003)『可能性感覚：中欧におけるもうひとつの精神史』松籟社  
 オルテガ著 (1969)『オルテガ著作集1：ドン・キホーテをめぐる省察、現代の課題』長南実・井上正訳、白水社  
 神谷美恵子著 (1966)『生きがいについて』みすず書房  
 神谷美恵子著 (1974)『こころの旅』日本評論社、(再刊、神谷美恵子著作集3、みすず書房、1982)  
 河田敬義・田村二郎・岩堀長慶共著 (1952)『解析幾何学』丸善株式会社、81-96  
 クーン、トーマス著 (1971)『科学革命の構造』中山 茂訳、みすず書房。  
 齋藤喜博著 (1969)『教育学のすすめ』筑摩書房  
 榊原哲也著 (2009)『フッサール現象学の生成：[方法の成立と展開]』東京大学出版会  
 ジョルジ、アメデオ著 (2013)『心理学における現象学的アプローチ：理論・歴史・方法・実践』吉田章宏訳、新曜社  
 霜山徳爾著 (1989)『素足の心理療法』みすず書房  
 ジャンケレヴィッチ、V.著 (1986)『道徳の逆説』仲沢紀雄訳、みすず書房、241  
 ジャンケレヴィッチ、ウラジミール著 (1996)『最初と最後のページ』合田正人訳、みすず書房、87-89  
 シュッツ、A. (1991)『帰郷者』、渡部光訳、A.ブローダーセ

- ン編『アルフレッド・シュッツ著作集 第3巻 社会理論の研究』渡部光・那須壽・西原和久訳、マルジュ社、153-169。  
 庄司和晃著 (1994)『コトワザ教育と教育の知恵』明治図書、206  
 鈴木俊洋著 (2013)『数学の現象学：数学的直観を扱うために生まれた現象学』法政大学出版局  
 世阿弥作 (1958)『風姿花伝』野上豊一郎・西尾実校訂、岩波文庫、110  
 武田常夫 (1973/1990)『真の授業者をめざして』国土社  
 続有恒 編 (1951)『シンポジウム 現代の教育心理学』国土社  
 西平 直著 (2009)『世阿弥の稽古哲学』東京大学出版会  
 波多野完治 (1987)「芦田恵之助の教育論」、『入門 芦田恵之助』、教育科学 国語教育 臨時増刊、87/3 明治図書、28-41  
 畑村洋太郎著 (2005)『失敗学の法則』文芸春秋社  
 バロー、J. D. (1999)『万物理論：究極の説明を求めて』林一訳、みすず書房  
 ファリアス、ヴィクトル著 (1990/1987)『ハイデガーとナチズム』山本尤訳、名古屋大学出版会  
 フッサール、E. (1974)「幾何学の起源について」、『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、386-413  
 フッサール、エドムント (1980/1934執筆)「自然の空間性の現象学的起源に関する基礎研究：コペルニクス説の転覆」、新田義弘・村田純一訳、『講座・現象学 3 現象学と現代思想』木田元・滝浦静雄・立松弘孝・新田義弘編、弘文堂、266-294  
 フランクル、V.E. (2002) 科学の多元論と人間の統一性、『意味への意志』、山田邦男監訳、春秋社、207-227  
 古田 拓著 (1965)『教師の話術』共文社、第10版  
 ポリア、G (1954)『いかにして問題をとくか』柿内賢信訳、丸善株式会社  
 ホルト、J (1981)『子ども達はどうかつまずくか』吉田章宏監訳、評論社  
 ボルノー、O. F. (1978)『真理の二重の顔』西村皓・森田孝訳、理想社  
 ホルヘ・ルイス・ボルヘ (1976)『悪党列伝』中村健二訳 晶文社、152-153  
 宮本武蔵著 (1991)「五輪書」渡辺一郎校注、岩波書店  
 メルロ＝ポンティ、M.著 (1967)『知覚の現象学I』竹内芳郎・小木貞孝訳、みすず書房、(序文参照)  
 矢川徳光著 (1952)『ソヴェト教育学の展開』春秋社  
 吉田章宏著 (1977)『授業を研究するまえに』、明治図書  
 吉田章宏 (1990)「展望『教育心理学』に期待する一つの遠未来像：僻地にある「迷える小羊」から見たその眺望」、『教育心理学年報 第29集』日本教育心理学会、142-153  
 吉田章宏著 (1995)『教育の心理：多と一の交響』、放送大学教育振興会、52  
 吉田章宏著 (1996)『子どもと出会う』岩波書店、119-128  
 吉田章宏著 (1999)『ゆりかごに学ぶ：教育の方法』、一莖書房、213-215  
 吉田章宏 (2009)「(教育の極意)『共に育ちましよう』の教育心理学的考察」、淑徳大学総合福祉学部研究紀要、第4号、71-95  
 吉田章宏 (2015) A Proposal of a Program: Writing a



- Picture Book on Phenomenology for Children. A Montreal Program on Phenomenology. 『学ぶと教えるの現象学研究 十六』、宮城教育大学学校教育講座、教育学研究室、85-99、殊に、94-97をご参照ください。
- リクール、ポール著 (1990) 『時間と物語 III 物語られる時間』久米博訳、新曜社、500
- ルビンシュテイン、エス、エリ著 (1960・1961) 『存在と意識』上下、寺沢恒信訳、青木書店
- ルビンシュテイン、エス、エリ著 (1961・1970) 『心理学』上下、内藤耕次郎/木村正一訳、青木書店
- ルビンシュテイン著 (1962) 『思考心理学：その研究方法』、石田幸平訳、明治図書
- ルビンシュテイン著 (1981/1982/1983/1986) 『一般心理学の基礎』全4巻、秋元春朝、秋山道彦、足立自朗、天野清、佐藤芳男、松野豊、吉田章宏共訳、明治図書
- ローレンツ、K. 著 (1974) 『鏡の背面』上下、思索社、下巻、211-221参照
- 渡邊二郎著 (1978) 『内面性の現象学』東京大学出版会、21
- 渡邊二郎著 (1999) 『歴史の哲学：現代の思想的状況』講談社学術文庫
- Arnheim, Rudolf (1969) *Visual Thinking*, University of California Press
- Ashby, W. Ross (1956) *An Introduction to Cybernetics*. John Wiley.
- Ashby, W. Ross (1960) *Design for a Brain: The origin of adaptive behavior*. 2<sup>nd</sup> revised edition. John Wiley.
- Bakan, David (1967) *On Method: Toward a Reconstruction of Psychological Investigation*, Jossey-Bass Publishers
- Becker, Ernest (1973) *Denial of Death*, Free Press. xi.
- Bertalanffy, Ludwig von (1968) *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller
- Bruner, Jerome S. (1962) *The Process of Education*, Harvard UP
- Koch, Sigmund (1999) *Psychology in Human Context: Essays in Dissidence and Reconstruction*, University of Chicago Press.
- MacKay, Donald M. (1968) *Information, Mechanism and Meaning*. MIT Press.
- Romanyshyn, Robert D. (2001) *Mirror and Metaphor: Images and Stories of Psychological Life*, Trivium Publications, 68-72
- Rubinstein, S.L. (1958) *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*, Volk und Wissen
- Schutz, Alfred & Thomas Luckmann, (1973) *The Structure of the Life World*, trans. Richard M. Zaner & H.T. Engelhardt, Northwestern University Press
- Spiegelberg, H. (1971) *Phenomenological Movements: A Historical Introduction*, 2<sup>nd</sup> ed. Vol. Two. Martinus Nijhoff.
- Strasser, Stephan (1969) *The Idea of Dialogical Phenomenology*, Duquesne UP
- Kuhn, Thomas S. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*, The University of Chicago Press.
- Yoshida, Akihiro (2010) Living with Multiple Psychologies, in Lester Embree, Michael Barber, Thomas J. Nenon (eds.) *Phenomenology 2010, Selected Essays from North America*, Zeta Books. 323-347
- Zahavi, Dan (2003) Husserl's Intersubjective Transformation of Transcendental Philosophy, in Donn
- Welton (ed.) , *The New Husserl: A Critical Reader*, Indiana University Press. 233-251