

相互障害・相互輔生・相互革生の 見とどけと工作の実践

深谷 澄男 向井 敦子

〔1〕 はじめに

全国で小・中・高校の教師をしている国際基督教大学の卒業生が、それぞれの体験を分かちあう場として、毎夏「ICU教育セミナー」を開催している。この夏（1987年）の第十回セミナーに、私（第一筆者）も出席してみた。はからずも英語教師としての実践体験の一端を披露したところ、大きな反響を呼び、是非とも活字にして欲しいという熱心な要請を受けた。現場で苦闘している教師たちの切実な呻吟に接して、私の実践を先導している考え方と方法とが、隘路打開のために少しは役に立つかもしれないと感じた。私自身が今、実践の渦中であって右往左往しているだけに、偉らそうに私事を語ることは躊躇いを覚えるのだが、敢えて、私の考え方と方法を私的エピソードを交えながら略述してみようと思う。ただし、私の発想の原点である『意味の発生』と、それを輔ける『心理学的工作』について、体系的に詳論するには紙幅が限られている。それに、本論を真に必要なとされる方々が、自分自身にまつわる成り行きを省察するための手掛かりとなるように、できるだけ平易な論述を心がけてみたい。そこで、舌足らずを補うために、かつ発展的省察を促進するために、適宜、脚注番号を添えながら注釈と引用・参考文献を提示してゆく。それらを指針にして、読者が能動的に補足していただければ幸いである。

〔2〕 読者の体験的重ね合せをはかるための私的エピソード

大学紛争に否応なく巻き込まれて、なによりもまず、デキゴトをしっかりと

と見とどける目と、この目で見とどけたことを素直に語るための私自身の言葉が欲しかった。大学院に戻り、古畑和孝先生に実験社会心理学を⁽¹⁾、梅津八三先生に盲聾啞児教育にまつわる心理学⁽²⁾をご指導いただいた。それに、土居健郎先生の諸著作を通じて⁽³⁾、心の深層への目を開いていただいた。それらを吸収することに夢中になっているうちに、ふと気がついたら三十歳になり、赤ちゃんができていた。親としての責を果たすために、教育実習を受け、都立K高校の英語教師になったのである。

K高は、有数の進学校として知られている。だが、目の色を変えて受験に憂き身をやつす雰囲気からはほど遠い。数年前に野球部が甲子園に出場したが、私が顧問をしていたラグビー部も都大会でシード校になるほどの強豪である。他のクラブの活躍ぶりも目覚ましい。だからと言って、つきっきりで尻を叩くことなど思いもよらない。私など、ラグビーのルールさえよく知らないのだから、生徒の自主的な活動に任せるしかない。それでも立派な戦績を挙げ、しかも、難関と言われる大学に次々と入ってゆく。例えば、甲子園に出場したナインのうち、五人が東大野球部で活躍しているほどである。このようなK高生の現実に接して、ただ驚嘆の声をあげるほかなかった。

傍目から見れば、生徒が勝手に様々な成果を挙げてくれるのだから、教師は楽でしかたないと思われるだろう。しかし、心あるならば、このような生徒に無能教師と思われるほど真に辛いことはない。虚勢を張ったところで忸怩たる想いをするだけだから、知識の切り売りなどで済ますわけにはいかない。自分で考え、自分の責任で行動するための拠点を生成させてゆく作業は、なにも生徒だけの課題ではない。このような可能性に満ちた生徒の相手をさせられる教師のほうが、むしろ一層の自覚を迫られてしまうのである。

自分が所属する場で、一人一人が想わぬ飛躍を成し遂げてゆく過程を自分の目で見とどけ、そのような可能性の実現に自分が能動的に立ち会っていると実感できたとき、個々人の自主的な取り組みを大切にするK高の校風を素直に肯定する態度が、教師の間で、教師と生徒との間で、そして生徒の間でおのずと共有されてゆく⁽¹⁾。応答的環境を媒介として⁽⁴⁾、自分が今・ここ

に居る場を肯定する帰属意識が伏流として共有されているとき、生徒のみならず教師もまた、教条主義から解放されて自分の欲するところに従って様々な試みをするようになる。私の知る限りK高の教師は、それぞれが独自のスタイルで授業に臨み、かつ生徒の信頼を獲得していたように思う。そして、どのようなスタイルであれ、生徒に信頼されていさえすれば、その人の個性として許容する雰囲気は教師集団の中にあった。このような見とどけを媒介として、「教育は人なり」ということを私は素直に認めることができる。それにつけても、その『人』を強制的に移動させる制度をはじめ多くの締め付けが、伏流として共有されている自浄作用を窒息させつつあることを、性急な当事者や世間は、ほとんど気がついてはいないのではないだろうか。

私もまた、このような伏流に支えられて、その個性化⁽⁵⁾を輔けられた一人である。頭に丸禿ができるほどに努力したにもかかわらず、ICUのFreshman English Program でCしかとれなかったぐらいだから、自分の英語力にどうしても自信が持てなかった。そんな私が、驚くほどによくできるK高生を前にしたのだから、英語の再学習を自分に強要せざるをえなかったのも当然である。このようなときに、たまたま書店で手にした一冊の学習参考書が⁽⁶⁾、梅津先生が言及された「意味の意味」⁽⁷⁾の著者C.K.オグデンの構成したベーシック・イングリッシュで書かれていることを知った。興味をそそられて一気に読み終え、後述する理由で、その思想と方法論に心底より共鳴してしまった。また、「意味の意味」の共著者I.A.リチャーズが開発したGDM (Graded Direct Method) については⁽⁸⁾、「英語教授法」のクラスを通じて予備知識を持っていた。このことを契機として、ベーシックとGDMの徹底的な自学自習を自分に課し、同時に、英語の参考書や問題集などを次々に読破しながら⁽⁹⁾、その成果を授業に意欲的に採り入れる私の実験的試みが真剣に開始されたのである。例えば、授業にフィードバックさせるために、GDMの課外クラスを創ってみた。英作文の授業では、基礎語の理解と運用、および日英語の発想の違いなどにたっぷり時間をかけた。リーダーの授業ではまず、多様な意味が基本動詞と前置詞の組み合わせによって

発生することを注意深く観察させて、次に、まったく辞書を使わずに、構文と文脈と常識を手掛かりにして英文を直読直解する訓練をして、そのうえでパフィン・ブックスなどを読破させたりした⁽¹⁰⁾。他方で、受験英語の動向にもアンテナを張り、「ここが出るよ」式の指導もしたし、短文を徹底的に暗唱させることもした。また、生徒一人一人の実力に見合った参考書や問題集をもたせ、各自のペースで自学自習する一対一対応の授業も試みた。これらを試みつつ、それぞれの有効性を充分に見とどけていったのである。

このような自覚をともなった能動的な試みのうちに、基礎語の理解と運用を媒介とする英語の発想法と表現法の徹底的訓練の欠如が⁽⁶⁾、翻って、日本語の発想法と表現法に対する無自覚が⁽¹¹⁾、私につきまといっていた英語に対する自信のなさの発生源であり、私たちが受けてきた英語教育の基本的欠陥であることを痛感させられた。自分にまつわって発生している不安を媒介として異質なものに触れ、克服への意識的努力を自分への課題としたときに初めて、無自覚であったものが意味発生の差異作用として自覚されてくるものであるらしい⁽¹²⁾。三重苦の子どもたちとの交信関係の構成を媒介として、梅津先生が『信号』の基本的意味を考究されたことや⁽²⁾、アメリカ留学の経験を媒介として、土居先生が『甘え』の根源的作用を自覚するに至ったことなど⁽³⁾、多くの先達の歩みが、差異の自覚を直接の契機としていることを思い出すのである。先日のICU教育セミナーで、多くの方々が自分にまつわって発生している不安を語っていたが、そこで留まり続けるか、それとも、敢えて一步を踏み出すかの違いである。それは、梅津先生が語られる『相互障害・相互輔生・相互草生』への第一歩である⁽²⁾。

この春の強制人事移動で、私は、英語教師として九年間を過ごした都立K高校から都立M高校定時制へと移り、いわゆる「天国」と「地獄」の落差を身をもって体験することになった。どうせ移動させられるのならば、できるだけ異質なものに触れてみたいと覚悟のうえだった。それに、来春には中学生になる愛娘のために、私の総力を結集した英語の自学自習用教材を実験的に創りあげる時間と場所が欲しかった。だが、授業すらまともに成立しない

現実に直面して、自ら仮説した心理学的循環経路の自己体制化活動が⁽¹³⁾、私自身を場として、動揺しつつ成り行く過程に立ち会うことになったのである。率直に言って、行動主体である教師としては辛く感じるが多々あった。しかし、認識主体である心理学徒としては、『ミズカラ』為し、『オノズカラ』成る相補的循環過程を見とどける絶好の機会でもあった⁽¹⁴⁾。

私たち現場の教師は、ただでさえ、自分の過去と未来を結びつけて現在の自分を確立しようとあがいている青少年を、一人や二人でなく、数十人も一度に相手しなければならない。そのうえ、自分の可能性への不信感に苛まされて攻撃的になったり、あるいは無気力になっている青少年の相手をさせられるのだから、ともすれば気弱になって定常的な秩序を求めがちである。だが、私たち教師は、統制された閉鎖系としての秩序よりは、自由な動きの中から自然発生的に現れてくる開放系としての秩序の意味をこそ真に知りたいのである⁽¹⁵⁾。ミズカラ為すことと、オノズカラ成ることとの循環的な相補性を、自分の存在と行為を媒介として見とどけたいのである。そして、自分にまつわって成り続けてゆく経験的事実の意義を再認識し、もって自分の現実的な言動の組み立てを先導する発見的手段を切望しているのである。私と同じように暗中模索している教師たちの自己体制化活動が、自分自身で見とどけたことを媒介として自律的に生成・展開してゆくことを希いつつ、私自身において実現した動揺と成り行き、および私の採った対処方略について、それぞれの心理学的意味を省察するのが本論の目的である。読者の体験的重ね合せの便宜をはかるために私的エピソードを介在させるが、たとえ私事であってもそれは、私が見とどけた経験的事実から循環的生成過程を抽象した一つの心理学的範例である⁽¹⁶⁾。そこで、その範例を蓄積された心理学的諸知見に自覚的にフィードバックさせながら、その意味を発見的に省察してゆくことにしよう。

さて、M高定時制の生徒とは言えば、授業中にガムを噛んでは鳴らし、口笛を吹き、大声で私語を交わし、フラフラと出歩き、果ては教師を口汚く罵る。教科書やノートは言うにおよばず、鉛筆一本すら持ってこないのだから、

通常の一斉授業など成立するはずもない。便所や廊下にはタバコの吸殻が散乱しているし、教員室には生徒が傍若無人にたむろしていて教師の落ち着く場所すらない。それでも、オートバイが廊下を走り抜けていた数年前に比べれば良いほうだと言う。彼ら・彼女らの学力だが、英語はABCがようやく書ける程度で、中学一年の一学期で学習するはずの this ; that ; these ; those の区別すらつかない者がほとんどである。数学は、小学五年でやるはずの分数計算すらまともにできない。定時制高校は、かつては向学心に燃えた勤労学生が集う場所であったが、今は、非行や学力不振や登校拒否などで行き場を失った「落ちこぼれ」を收容する受け皿と化している。その攻撃的言動や無気力ぶりに当惑する一方で、彼ら・彼女らが否応なく置かれている現実を改めて考えてみると、よくぞ今まで耐えてきたものだと痛々しく感じざるをえない。

このような生徒でも、一対一ならばなんとかかなるような気がするが、その前に、烏合の衆が発散するエネルギーに圧倒されてしまう。いたしかたないので、開き直って、K高で試みた一対一対応の手法によって突破口を開いてゆくしかないと決断した。幸か不幸か、授業の不成立が常態なのだから、生徒が授業中に騒いでいても文句を言われる筋合いはない。M高に移る前に予め準備しておいた自主教材のプリントへと誘導するために、騒々しい周りの者たちを無視して、まずは I ; you などの人称代名詞の区別を、そして here ; there の区別を、GDMの手法に習って日本語を使わずに、英語と身振りだけで情況工作することから着手した。

彼ら・彼女らが今まで受けてきた英語の授業とえば、いわゆる通常の一斉授業であるから、先生が生徒の中に入りこんできて、身振りを交えながら英語だけで一対一で話しかけてくる授業などは初めての体験であろう。そこで、手頃な生徒を選んで“I-You”と話しかけると、つい応じて“I-You”と口にしてしまう。そこをとらえて、プリントへと誘導する。第一関門の突破である。なぜなら、系が平衡から遠く離れた状態にあるほど、系は外部からの影響に対して極度に敏感で、小さな入力に驚くべき効果を発生させる

からである⁽¹⁵⁾。M高でのエピソードを読み進めるにあたって、系全体の自己触媒的再体制化を促すために、このような非平衡状態にある系のそこ・ここで点々と発生させた『ユラギ』を、私がどのように活用して誘導してゆくかを、そして、そのユラギの引き込みを媒介として非線型的転向がどのように進行してゆくかを、しっかりと読みとっていただきたい。

そこ・ここで引き込みが発生すると、騒ぎながらも、なにをしているのか好奇の目を向けていた生徒たちが、冷やかしたり、悪態をつきながらも私のやっていることを見とどけてゆく。第二関門の突破である。もちろんプリントは、このレベルの学習者が自学自習できるように十分に配慮されて創ってあるから、ともかくも、プリントをやり始めるように仕向けることが当面の目標である。すると、どこからともなく鉛筆が出てくるのだから、なんと面白い。ここで読者は、私の採ったGDM的手法による一対一対応の工作が非平均的行動であったことを、そして、発生させたユラギを適時に水路づける媒体として、適切・適度に工作されたプリントが介在していたことを、十分に注目しておいていただきたい。

廊下などで出会うと、ツッパリたちが冷やかし半分で“I-You”と誇張した英語訛で声をかけてくる。第三関門の突破である。私もすかさず，“I-You”とやり返す。苦笑し、さんざん悪態をつくが、次の授業のときには「なんだ、こんな易しいやつ、馬鹿にするなよな！」などと、あれこれと罵倒しつつもプリントをやり始める。やってみると、案外に自力でやれることがわかるためか、だんだんとプリントに集中する時間が長くなってくる。一人二人とやり始めた仲間を横目に見て、ツッパリたちがわざと口笛を吹いたり、ガムを鳴らしたりして私の注意を引こうとする。第四関門の突破である。十分に乱雑に振る舞っている非平衡系ほど、入力された乱れに敏感であり、増幅してゆくユラギを水路づける分岐点が、想いがけず実現するものであるらしい⁽¹⁶⁾。

発生させた乱れを適度に増幅するために、わざと数度無視したあと、おもむろに「君もやってみますか。」と声をかける。すると、「俺は自慢じゃない

が、英語は1しかとったことがないぜ。それでも、ちゃんと教えられるか。」とか、「俺にやらせるつもりなら、覚悟しておけよ。俺はやるときはやるのだからな。」などとすごんでみせる。第五関門の突破である。そんなツッパリが「ティーチャー！ティーチャー！」と喚声をあげるので、そばに行くと「これでいいの？」と不安そうに小声で尋ねる。「それでいいのです。よくできました。」と誉めると、「俺は英語はできるんだからな。」と大声で自慢する。そのくせ、他の生徒のところに行こうとすると「ここにいろ！」とすごむ。こんなツッパリたちとの様々なやりとりを、今になって改めて想起してみると、ほのぼのとおかしくなってくるのである。

まるで「モグラたたき」であるが、このような一対一の対応を契機として、私の創ったプリントを各自のペースで自主的にやるようになった。M高に移る前に教材を百枚ほど準備しておいたのだが、できる限り平易に創ったつもりでも、なおかつ難しすぎるころがあった。そこで、そのつど臨機応変に創り変えなければならない。お蔭様で、この三ヶ月間は朝の八時から午後の三時まで、「そうか、こんなことがわからないのか。では、こうしてみよう。」などと、あれこれ考えながらワープロに向いきりの毎日を送った。このような作業の中で、かねてから気になっていた have 動詞の意味を、私なりに、はっきりと把握できたのは収穫であった。ある生徒が、次々に出てくるプリントを「ワンコそば」みたいだと表現したが、言いていると思う。あれほどまでに荒れていた生徒が、一時間に2～4枚ほどのプリントをこなすようになった。もちろん、あくまでも自分のペースでやればよい。一学期終りの試験で、初めは this ; that や I ; you の区別すらつかなかった生徒たちが、平均で62点をとった。満点を数人がとり、最底でも30点を超えた。英語の試験と言え、これまで10点とれるかとれないかの彼ら・彼女らが素直に喜びを表してくれたのである。私は、自分で作成した試験問題で、ねらった平均点から±5点をはずすことはめったにないのだが、平均で50点ぐらいをとってくれればと希っていただけに嬉しかった。しかも、「あの男の子たちはアンの弟です。」などの和文を、かなりの生徒が正しく英訳できていた。たと

え正解でなくても、なんとか書こうと努力しているあとがみられ、とても嬉しかったのである。

[3] 流動的開放系としての『いま・ここで生きる』こと

前章で略述したエピソードの意義を発見的に理解するために、まずは、私たちが『いま・ここ』で生きていることの心理学的意味を考えてみよう。自分自身のことを素直に省みてみればわかるように、生命は、外界から独立した系でもなければ、定常的な平衡状態にある閉鎖系でもない。それは、外界とエネルギーや物質や情報を交換しつつ、流動的に自己を体制化してゆく開放系である⁽⁴⁵⁾。だから、流動的開放系の同時的かつ継時的な営みである人生は、まわりの環境との絶えざる対話を通じて自己触媒的に発生するユラギを内包しつつ、ミズカラの生命活動の革新〔革生〕を、オノズカラはかり続けているのである。

流動的開放系としての自己革生をはかるためには、まず、自己の複合的分化度を高めることで、環境に協調する行動体制を調整してゆかなければならない〔同化〕。つまり、外界からの諸要求に適合的に対応するために、自分の行動レパートリをより豊かにしてゆく。しかし、環境を同化する複合度が高まれば高まるほど、かつては未分化が故に応ずる必要もなかったことにまで協応せざるをえなくなる。外界に協応するために自己の調整体制を分化することが、同時に、ユラギの発生源になっているのである。複合的同化系では吸収できないほど大きな外乱が発生するたびに、系全体が動揺して、系自身の自律性を保持するために、自己そのものの再体制化を迫られる。つまり、そのつどの節目での選択を一貫させるように自己の重層的統合度を高めることで、環境への協応をより確実にするために認知体制を再調整してゆかなければならない〔調節〕。だが、重層的統合をはかろうとするほど、外的諸要求に対処するために、そのつど、層（次元）内および層間の変換体制を自律的に調整してゆかざるをえなくなる。このことがまた、ますます大きなユラギを自己増殖する源となるのである。人が今・ここで生きることへの洞察を深めるための第一の手掛かりとして、流動的開放系としての生命活動そのも

表1 人生段階における課題と心理・社会的危機
(Newman, B. M. et al. 1975を修整)^(18-a)

人生段階	年齢 目安	心理・社会的 危 機	発 達 的 課 題	媒介 拠点
1) 胎児期	授精 }	存 在 対 非 存 在	1. 母子のきずな 2. 栄養 3. 出生体験	母
2) 乳児期	誕生 }	信 頼 対 不 信	1. 社会的愛着 2. 対象の永続性 3. 感覚運動的知能と原始的因果関係 4. 運動機能の成熟	母親
3) 幼児期	2歳 }	自 律 性 対 恥・疑惑	1. しつけと自己統制 2. 言語の発達 3. 空想と遊び 4. 移動能力の完成	親
4) 児童期	5歳 }	自 主 性 対 罪 惡 感	1. 自尊心の発達 2. 初期の道德性の発達 3. 性役割の同一視 4. 集団遊び 5. 具体的操作知能	家庭 生活
5) 学童期	8歳 }	勤 勉 性 対 劣 等 感	1. 技能と教科の学習 2. 社会的期待と達成動機と自己評価 3. 社会的協力と同性仲間集団への参加	学校 生活
6) 思春期	13歳 }	集団同一性 対 疎 外	1. 自己概念の発達 2. 仲間集団における成員性 3. 身体的成熟と異性関係 4. 形式的操作知能	仲間 集団
7) 青年期	18歳 }	個性同一性 対 役割拡散	1. 両親からの自立 2. 性役割の同一性 3. 道德性の内在化 4. 個性の確立 5. 職業選択	自分
8) 成人期	23歳 }	親 密 性 対 孤 立	1. 結婚と夫婦間の相互作用 2. 出産と育児 3. 職業の確立 4. ライフ・スタイルの確立	協同 競争 の 相手
9) 壮年期	31歳 }	世 代 性 対 停 滯	1. 家庭の経営 2. 子どもの自立 3. 仕事の管理	分業 の 相手
10) 老年期	51歳 } 死	統 合 性 対 絶 望	1. 新しい役割への再方向づけ 2. 老化にともなう認知機能の衰退 3. 自分の人生の受容と死への心構え	ヒト 一般

のが、絶えず、外乱によって誘発された内乱の自律的な自己調整をはかり続けていることを「均衡化」、しっかりと認識しておこう⁽¹⁷⁾。

差異づけの作用である『やりとり』そのものが必然的に孕んでいるユラギが、オノズカラ発生する行動体制の乱れとなって、ミズカラ同化しなければならぬ課題として現れてくる。他方、その自己増殖的なユラギが、ミズカラ発生させている認知体制の乱れとなって、オノズカラ調節しなければならぬ危機として現れてくるのである。このような心理社会的な課題と危機が、開放系として生きることに随伴して、そのつど現れてくるのだが、このことを省察するための媒体として、表1で、人生の節目ごとに現れる課題と危機の主たる特徴についての発達心理学的諸知見を整理してみた⁽¹⁸⁾。

私たちの人生は、表1で提示したような節目ごとの課題と危機に直面しながらも、大きく見れば安定した道筋をたどるように想える。確かに、ある分岐点でいったんある選択がなされてしまえば、次の分岐点までは定められた道筋を否認なくたどるしかない⁽¹⁹⁾。だが、いかに一筋の道に見えても、本来的に開放系である人生は常に平衡とはほど遠い状態にあり、外乱に対する自己補整が内乱を誘導し、さらに外乱へと連動してゆく。外乱と内乱との循環的ユラギが自己増殖してゆくのを断ち切るために、転向的な自己選択を迫られるのだが、その変換方向を予測することは基本的に不可能である⁽¹⁹⁾。このような行く手の不透明性に加えて、そのときに現れてくる選択肢が多いほど、つまり自由度が高いほど、かえって自己決定できないままに膨張してゆくユラギの渦中に吞み込まれ、自己解体の主観的臨界点へと至ることへの不安を発生させる。このような不安から自己防衛するためには、とりあえず内乱を外乱へと転嫁して攻撃的になったり、外乱によって内乱が誘発されないように無気力になることで悪循環を絶つしかないだろう。今・ここで現れている自己防衛的な態度表現を、このような心理社会的危機の高まりが媒介しているのではないだろうか。内と外との循環を閉鎖的に絶つことによって、たとえ一時的ではあっても、今・ここでの小康状態を保持しようと全力を傾注しているのではないだろうか。だとしたら、閉鎖的な断ち切りを肩すかし

する非平均的やりとりを媒介として、内と外とを仲継ぎする小さな水路をつけてあげれば、あとは自己選択的転向が自発的に成り行くはずである。

この仮説が妥当であるかどうかは、その転向的な自己選択を輔ける心理学的情况工作の意味を吟味することによって自明になるはずである。M高生に勉強を強制したのではなく、私はただ、プリントへの取り組みを誘導するために臨機応変的情况工作をして、あとは個々人の自発的な成り行きを見とどけただけである。英語を教えるということは、私にとって、生徒の自己触媒的体制化を促すために活用できる一つの媒体にすぎない。だから、傍目から見ると、私をはじめK高の教師は、時には、なにもしていないように見えるらしい。だが、内と外とのやりとりが循環的に相補しあうように適時に水路づけしたあとは、適度に身をひいて、自己触媒的な成り行きをじっと見とどけることが適切な情况工作なのである。手出しをすることより、手出しをしないことのほうが意外とエネルギーを使う⁽²⁰⁾。生命活動の実現・展開を媒介する『見とどけ』の心理学的意義について、さらに省察をすすめてゆこう。

[4] 成功・失敗の経験と応答的環境：効力感と無力感の発生

私たちは、今・ソコに有る道具的な自分の存在にあれこれとかかわりながら〔同化〕、自分がオノヅカラ存在する仕方によって、ミズカラの存在の仕方を選択してゆくことで〔調節〕、イマ・ココで、そのつど意味を発生させている自分自身に出会っているのである⁽¹²⁾。だがしかし、今・ソコでとどまっている道具的なモノとして有る自分の実現度によって、私たちは、自分の可能性を既に理解してしまっている。やがて芽をふき、枝を張り、実を結ぶ草木の種子かのように、一定の筋道を通して実現する潜在的可能性の優劣の思い込みによって、自分自身の、あるいは他者の可能性を傍観的に決済してしまっている⁽²¹⁾。そして、そのような『思い込み』を媒介として、喜怒哀楽のなんらかの気分、いつも満たされてしまっている。だが、生命活動の基本とも言える遺伝子すらも、情報をやりとりしながら自己選択している開放系であることを忘れてはならない⁽¹⁵⁾。

私たちが、イマ・ココで、そのつど意味を発生させている自分自身に出会っていることを省察するために、母親が「イナイ・イナイ・バー」と言いながら、両手でおおった顔を見せると赤ちゃんが笑う、あのありふれた日常の情景を想い出してみよう。赤ちゃんの笑いに誘われて、母親は目をむいてみせたり、舌を出したりなどの変化をつけながら、さらに赤ちゃんの笑いを誘う。すると、次に母親がいったいなにをするのかと、赤ちゃんは期待に目を輝いている。手を変え品を変えて赤ちゃんの探索的な反応を引き出しながら、赤ちゃんの喜びを母親もまた自身の喜びとして共有してゆく場面を見とどけて、ほのぼのと感じたことがあるであろう⁽⁴⁾。こんなときの母親は、赤ちゃんを受容するとともに自分自身を受容し、共有しあっている場を信頼し、自分が状況の展開に貢献していることへの自信にあふれている。言い換えれば、赤ちゃんの応答的反応を先導することによって、母親は、自身の生命活動の受容を輔けられているのである。母親と赤ちゃんの創りだす『応答的やりとり』が、いかに相互の生命活動の受容を『輔生』しあっているかを再認識しておこう。

乳幼児期から児童期にかけての基本課題として、表1で、信頼・自律・自主が挙げられているが、心理学の教えるところによれば、自分のなんらかの活動に随伴する環境の応答的变化を発見すること、つまり、ミズカラ為すこととオノズカラ成ることとの共時的随伴性を体験することが、子どもを生々とした探索行動へと動機づけるのである。このような自律的な探索行動の背景には、相互に輔生しあいつつ随伴関係の探知ゲームを応答的に状況工作する『母親』が、拠点として存在していることを忘れてはならない。子どもに限らず、K高の教師や生徒がそうであったように、伏流として共有する相互輔生的な『応答的環境』が媒介拠点となって、『自己効力感』を発生させるのである。他方、応答的なやりとりが阻まれている『非応答的環境』の共有が、『自己無力感』の発生源である。これらのことは、日常的にも十分に納得できるばかりでなく、実験的にも、臨床的にも、理論的にも十分に知られている事実である⁽⁴⁾。

そこで、非応答的やりとりを媒介として発生する『障害』の意味を、教師と生徒との関係を題材にして考えてみる。周知のように、課題に成功するか失敗するかによって、次の課題への取り組み方が変わる。課題を課するのが学校の基本機能の一つだからこそ、表1で、学童期の心理社会的危機が「勤勉性」対「劣等感」で彩られているのである。最近、成功・失敗の経験そのものよりは、その原因を能力・努力・課題・運のいずれのせいにするかによって「原因帰属」, その後の動機づけが左右されることが知られるようになった⁽²²⁾。成功・失敗への期待と原因帰属とが相互作用しあって、次の課題への取り組み方と達成水準を左右する過程を、表2で、蓄積された諸知見に基づいて仮説的に提示しておくので、それぞれのタイプが実現する諸条件を注意深く読み取っていただきたい。

表2 成功と失敗の期待・経験・実行の相互作用過程の仮説的分析

タイプ 仮説的過程	A 型	B 型	C 型	D 型
1) 自己達成度への期待と評価	高い	高い	低い	低い
2) 実現した実行水準	高い	低い	高い	低い
3) 経験される結果と評価	成功	失敗	成功	失敗
4) 帰属される因果関係の認知	持続的な 内的諸要因 努力や 能力など	一時的な 内的・外的 諸要因 努力不足や 不運など	一時的な 外的諸要因 課題の易し さや幸運な ど	持続的な 内的諸要因 努力不足や 能力不足な ど
5) 触発される自己感情	効力感	屈辱感・自責感	意外感・安堵感	無力感
6) 媒介する親や教師の行動	奨励する	叱咤する	引き立てる	叱責する
7) 自己触媒的達成期待	高くなる	高い	低い	低くなる
8) 触発される自己実現行動	持続的努力	雷撃的努力	他力本願	自暴自棄
9) 予想される達成水準	高くなる	高くなる	変わらない	低くなる

現場で苦闘している教師ならば、「できる子はやはりできるし、できない子はやはりできない。この現実、そうは変わりそうもない。教えがいのある子ならばよいのだが、教わろうとする意欲もない子に、こんなことを教えたってなんになるのだろう。」という想いが、一度ならず数度は脳裏をよぎったことがあるはずである。私にもある。しかし、応答的環境を欠いたときに無気力になるのは、なにも生徒だけではない。教師もまた、そうなのである。K高とM高定時制での教師と生徒のやりとりを見とどけた私は、このことを実感として語ることができる。

人は一般に、自分が関心を持ったり価値を置くことに適合的であるかどうかによって、他者を理解し、好き嫌いの感情を抱くようになる。しかも、他者のある特性について良い(悪い)印象を持つと、人は、その他の特性までも高く(低く)評価する傾向がある⁽¹⁾。教師もまた人間であるから、生徒に対して好き嫌いの感情を向けるのはいたしかたない。教授者としての教師が受け入れやすいのは、やはり学業成績の良い子であろう。学級経営者としての教師にとっては、すべきことを過不足なくやってくれる「けじめ」のある子ほど受け入れやすい。評価を下すのは教師の重要な仕事であるから、受け入れやすい子は「良い子」、受け入れにくい子は「悪い子」、その他は「普通の子」と判断する。その結果、意識的にせよ無意識的にせよ、教師は自分の判断枠組に応じて生徒を取り扱うようになる。と同時に、自分の判断枠組に適合した振る舞いを、生徒にも期待するようになる⁽²³⁾。

もちろん、偏見として非難されても仕方ない場合もあろうが、教師が生徒を区別して取り扱わざるをえないのも理由がないわけではない。人の意識的注意の範囲には限界があり、関与すべき情報の複雑さが増すほど、その複雑な情報を分化あるいは統合することで単純化しなければ⁽¹⁾、身動きがとれなくなってしまう。改めて考えてみると、教師が対処しなければならない教室場面には、多様な背景を持った数十人もの生徒のそれぞれに関わる諸要因が複雑に交錯しているのである。しかも、教師の日常はとかく雑務に追われがちで、願望とは裏腹に、個々の生徒に対応する時間的・精神的ユトリを持

ちにくいのが実状であろう。だが、カリキュラムはこなさなければならないから、いきおい「見切り発車」をせざるをえず、どこで見切りをつけたらよいか選択的注意を払うようになる。丁寧に解説すれば、「できない」生徒でも理解できるかもしれないと感じても、時間の都合で、「できる」数人の生徒に正解を言わせて済ましてしまうことはよくある。問題をあてたとき、できる生徒が目を伏せると、「この子は考えているのだな。」と解釈して答えるのを待ってあげたり、ヒントを出したりもする。できない生徒が目を伏せると、「やっぱり、わからないのだな。」と判断して、「よく覚えておきなさい。」と答を教えたり、他の生徒に答えさせて済ませる。それに、この子には無理だと感じたときには、問題をあてるのを避けるのが普通である。結果として、教師の期待どおりに、できる生徒はできるようになり、できない生徒はできなくなり⁽²³⁾、表2のA・B型とC・D型の差異が自己実現してしまう。このような差異が自己実現してゆく背景には、生徒が認知している原因帰属の問題だけでなく、応答的環境の工作を期待されている教師の非応答的原因帰属、つまり、教師による傍観的決済の問題が含まれていることを見逃してはならない。と同時に教師もまた、性急な当事者や世間によって傍観的に決済されてしまっている閉塞的な現状を、私自身が見とどけたことを根拠にして強く訴えたい。障害はいつも、『相互障害』状況を発生源としているのである。

教師の真の課題は、A・B型の生徒の自己触媒作用を輔生し、C・D型の生徒をA・B型へと革生させることである。このような課題を自分自身の課題として教師が自覚できるかどうかは、K高のエピソードからも窺うことができるように、まず、一人一人が想わぬ飛躍を成し遂げてゆく過程を自分で見とどけ、そのような可能性の実現に自分が立ち会っていると実感できるかどうかによって左右されるだろう。自分の努力と生徒の努力とがあいまって望ましい結果をもたらすことを、自分自身の目で見とどけることができたとき、生徒の成功・失敗の結果に対して能動的に関与すべき教師としての役割を、ミズカらかつオノズカラ受容できるようになる。その結果、生徒の成功を素直に認め、生徒の失敗をあげつらうことなく、生徒を輔けることに尽力する

だろう。だが、努力と結果の共変関係を見とどける経験を欠くときには、生徒の成功・失敗の結果と自分とのかかわりを認めることもなく、ただ傍観的に決済するだけで、教授能力の充実へと自分を駆りたてられることもないだろう⁽²³⁾。

ミズカラ為すべきことをオノズカラ担うこともなく、なんでもかんでも傍観的に決済してしまう世の風潮を憂える。「ダメなやつはダメなのだ！」と能力に原因帰属させて他罰的に決済されてしまうと、挫折してしまっている自分を「わかられたくない」と内閉的にならざるをえない。やる気はあるのだからどうしたらよいのか困っているときに、「やる気がないからだ！」と努力に原因帰属されて内責的に決済されてしまうと、「わかって欲しい」という気持を素直に出せなくなってしまうだろう。成り行きに身を任せる他に手立てを見失っているときに、「こんなこともできないのか！」と課題に原因帰属させて見透かされてしまうと、「わかられてしまっている」という想いにとらわれて身動きすらできなくなってしまうではないか。自分なりになんとかしようと努力しているつもりなのに、「できることもあるんだな！」などと運に原因帰属して済まされてしまえば、「どうせわかりっこない」と自暴自棄にならざるをえない⁽²⁴⁾。M高定時制の生徒たちは、このような傍観的決済の集積の中で、多かれ少なかれ、オノズカラの成り行きに根強い不信感を抱き、ミズカラの為す方向を見失ってしまっている。彼ら・彼女らにとって今・ここで必要なのは、事態にミズカラ立ち向うことをオノズカラ媒介してくれる拠点の存在なのである。

[5] 事態の展開を媒介する拠点と心理学的工作への視点

経験の意味は『人と人との間』で発生するのだが⁽¹⁴⁾、私たち日本人の経験を特色づけているのは“I-You”関係における主体性ではなく、“you-You”関係における共存性である⁽¹¹⁾。つまり、“I”は“You”にとっての“you”にすぎない。能動的な『スルの私』ではなく、受動的な『ナル的私たち』の間に身を置くことで、孤独にともなう苦悩と不安が和らいでゆく。だが同時に、

融合しあうことによって、責任の所在が不明確になってゆくのも否めない事実である。敢えて教師として生徒の傍に居ることを選んだのならば、自分につきまとして発生している不安を傍観的に決済することなく、事態の生成と展開を媒介する『拠点』としての自分の役割を、改めて真剣に省察してみようではないか。そのためにも、まずは、自分を場として生成した相互循環的エピソードを虚心に想い起していただきたい。そうすることで、障害としてオノズカラ巻き込まれていた事態が、実は、ミズカラの障害を媒介としていたことを〔相互障害〕、相手の生命活動の展開をミズカラ輔けたことが、自分の生命活動の展開をオノズカラ輔けていたことを〔相互輔生〕、そして、オノズカラ実現してゆく相手の個性化が、自分の個性化にミズカラ尽力することへの弾みになっていたことを〔相互革生〕、素直に自覚できるにちがいない。

教師の役割を論ずるとき、一般に、「～する」とか「～できる」などという側面のみに目を奪われがちである。だから翻って、あの教師は「あれもしない（できない）」とか、「これもしない（できない）」などと、世の人々は気安く陰口を言う。こんな口きがないことあげにさらされると、やる気をなくしてしまうではないか。拠点としての教師の役割は、そんな単純なものではない。ミズカラ為すことと、オノズカラ成ることとの相補的循環を先導する媒介項が『拠点』なのだから、教師の役割をもっと多面的に再認識する必要があると思う。私は、以下に略述するような4側面が相補的に循環しながら、拠点としての教師の活動が、自己触媒的に展開してゆくと考えている⁽¹³⁾。同じ事態でも、視点の位置によって異なった現象として見えてくるのだが⁽²⁵⁾、視点の位置と意味発生との相補性を統合的に認識するために、体制変換の相互補整性に視点を据えて、これらの4側面を理論的に抽出したのである。だが、私たちの『為す』ことは『成る』ことによって既に限定されてしまっているから、その『成り行き』をどのような視点から見ることによって、私たちを悩ます見掛けの諸問題が発生するのである。今・ソコで実現している見掛けの問題をイマのココへと帰還させることが、心理学的工作の基

本課題である。そのような心理学的工作の意義を、事象を現象へと変換する視点の位置に関連づけて仮説的に整理してみよう⁽²⁶⁾。

(1) スルの視点からの心理学的工作

今・ソコで実現している見掛けの問題を、オノズカラ外在化されている現実として把握して、そのオノズカラ成り行く帰結への自覚を促しつつ、代替案としての情況や課題を工作することで、ミズカラの変換調整を輔生してゆくように水路づける。このようなスルの視点からの心理学的工作は、指示 (to direct) に力点を置くが、それは、何をしたほうがよい (what to do) という直接的な行動指示をねらっているのではない。オノズカラの成り行きをどう考えるのか (how to think) を指示することで、閉鎖的なスルの視点が発生させている見掛けの問題をイル的視点へと帰還させ、そのときに発生したユラギを活用して成り行きを展開させることで、自己触媒的なスルの視点 (What is doing) への再帰還をはかるのである。

(2) アル的視点からの心理学的工作

今・ソコで実現している見掛けの問題を、ミズカラ外在化させている現実として把握して、その現実を受け入れることで内閉しようとする緊張を解きほぐしつつ、思い込んでいる成り行きとのズレを見とどけられるように情況や課題を工作することで、オノズカラの変換調整を輔生してゆくように水路づける。アル的視点からの心理学的工作は受容 (to accept) に力点を置くが、それは、いたずらに融合しあうことをねらっているのではない。閉鎖的なアル的視点を自己触媒的なアル的視点 (What is being) へと再帰還させるために、何がソコに有るか (what to be) という省察の共有を媒介として、何がココに開るか (how to be) というナル的視点への帰還をはかるのである。

(3) イル的視点からの心理学的工作

今・ソコで実現している見掛けの問題を、オノズカラ内在化している現実として把握して、オノズカラ発生している意味の重心をずらすような非平均的な視点の導入を工作することで、ミズカラの変換調整を輔生してゆくよう

に水路づける。イル的視点からの心理学的工作は解釈 (to interpret) に力点を置くが、それは、何が要る (what to have) かを選択的に解釈することで、既にソコに有ることへと引き戻すことではない。要ることに縛られて内閉しているイル的視点を、何がココに在るかを見とどけるアル的視点への帰還をはかることで、何がココに開き、それがどのように意るか (how to have) を見とどけて応ずる、自己触媒的なイル的視点 (What is having) へと再帰還させることをねらっているのである。

(4) ナルの視点からの心理学的工作

今・ソコで実現している見掛けの問題を、ミズカラ内在化している現実として把握して、ミズカラ発生させているユラギの成り行きに同行しつつ、共時的に実現する共振の成り行きを見とどけることで、オノズカラの変換調整を輔生してゆくように水路づける。ナル的視点からの心理学的工作は見とどけ (to constellate) に力点を置くが、それは、何へと成り行くか (what to become) を見とどけることではない。自分にまっつってオノズカラ成り行きつつあることへの不安から逃れるために、ミズカラを内閉させて揺らいでいるのだから、成り行く先を見透かしてしまったら、ますます身動きできなくなってしまう。ユラギの成り行きに同行することで自己増殖してゆくユラギを吸収しつつ、ミズカラどのように成らせている (how to do) かを見とどけるスル的視点へと帰還させ、そのように為すことが要るのかどうかを共に見とどけることによって、自己触媒的なナル的視点 (What is becoming) へと再帰還させることをねらっているのである。

このようなナル的心理学的工作は、ただひたすら『生きる』時間を共有しつつ成り行きを見とどけるだけだから、傍目からは何もしていないように見えるかもしれない。素直に考えて欲しいのだが、母親は赤ちゃんに対していつも何かをしているのだろうか。ただ、断続的に何かをしているだけである。にもかかわらず、母親はいつも、赤ちゃんへの気づかいで満たされているのである。私たちは、ソコに有って「過去－現在－未来」を枠づける均質的な時間概念によって、既に束縛されてしまっているため、ココに開いて、ミズ

カラをオノズカラ在らしめている差異作用としての非均質的な時間を、素直に見つめようとはしなくなっている⁽²⁷⁾。ミズカラ為すことと、オノズカラ成ることとの相補性の見とどけによって実現する『共同体験感覚』を受け入れることができたとき、ミズカラ捕らわれていたナル的視点が、アル的視点とイル的視点との間の振幅を活力として、開かれたスル的視点へとオノズカラ体制を変換してゆくだろう。このような自己触媒作用によって、自律的な生命活動の場に対する基本的信頼が醸成されてゆくのではないだろうか。

応答的環境としての拠点は、ミズカラ『ナルスルーナル』の外的随伴関係を体制化することで、オノズカラ『イルーアルーイル』の内的随伴関係の体制化を先導してゆく。このような外的相補性によって触発された内的相補性の体制化を媒介として、ミズカラ成らしめるためにミズカラ為す能動的関与としての『スルーナルーアルーイル』の循環的自己触媒作用が実現するのだと思う⁽¹³⁾。梅津先生の盲聾啞児への対処方略に習って私がK高やM高定時制で採った方法はすべて、『スルーナル』の随伴関係の明示的な情況工作を媒介として、このような循環的自己触媒作用の実現を輔けることをねらっていたのである。今・ソコで発生している見掛けの問題は、いつも、自分との関わりで今・ココで相互に障害しあっているのだから、そして、人には得手・不得手があるのだから、突破口として、スル的・ナル的・アル的・イル的視点のいずれから関与してもかまわない。一貫してある視点から能動的に関与することで、まずは、共時的にうまの合ったある一人の自己触媒作用が、オノズカラ循環してゆく現場に立ち会うことができるだろう。そのことを感激とともに見とどけたならば、勇気を奮って、臨機応変に視点の変換を試みてみよう。すると、ミズカラの視点変換によって発生した流動的ユラギが媒体となって、そこ・ここで共振を発生させつつ、全体の間がオノズカラ収束してゆくを見守ることになるはずである。そしたら、そのような成り行く様を楽しみつつ、ただ傍らにミズカラ『イル』ことだけでも、オノズカラ『アル』ことを指し示すことになるであろう。『在る』ことを媒介項として、ソコに『有る』こととココに『開る』ことが相補的に体制化されて『有る一

在る－開る], 『アル』ことの複合的・重層的な受信が実現する。また, 『居る』ことを媒介項として, ソコで『要る』こととココで『意る』こととが相補的に体制化されて「要る－居る－意る」, 『イル』ことの複合的・重層的な発信が実現するのである。このような複合的・重層的な受信と発信との相補的変換を媒介する項として, オノズカラ在り, かつミズカラ居るのが『拠点』である。母や父や恩師や友人などが, 自分にとってどのような存在であったかを, 自分に対してどのように振る舞っていたかを, 懐かしく振り返ってみたい。

[6] 自己触媒作用を誘発する心理学的課題工作の原理

生徒の循環的な自己触媒作用を誘導するためには, 教師はまず, ミズカラ為すこととオノズカラ成ることとの外的随伴関係の体制化を先導しなければならない。このような目的のために, 課題状況を工作するのが教師の第一の仕事である。では, どうすればよいのだろうか。難しく考えなくても, ヒントはいつも, 日常のありふれたデキゴトの中に隠されているのである。例えば, 「青」や「赤」などの複合的分化が, 「色」という共通属性の重層的統合を前提としていることに注目してみよう。『change ; different ; better』などの差異を認識する主体は, 二つ（以上）のものが異なっていることを知っているだけでなく, 同時に, 共通する文脈を媒体として, それらを相互に関係づけうることもまた既に知っているのである。例えば, 赤ちゃんが対象に向けて手を伸ばす行動だが, 視野内の興味のあるものならばなんでもよかったのが, しだいに, 視野内にあり, かつ手の届くものだけに限定されてくる。このような行動の体制化と対象属性の分化が, 表3で分析的に提示したように, 『～である』という肯定性の認識と, 『～でない』という否定性の認識との協調体制によって媒介されていることを, しっかりと理解しておこう⁽¹⁷⁾。肯定的認識と否定的認識との相補性こそが, 心理学的課題工作の基本原理なのである。

表3 対象に手を伸ばす行動を先導する肯定性と否定性の
協調 (Furth, H. G. 1981)^(17-a)

受信 \ 発信	To touch (+)	Not to touch (-)
To see (+)	+ + 見て触れられるもの	- + 遠く離れたもの
Not to see (-)	+ - 自分の顔	- - 匂と音

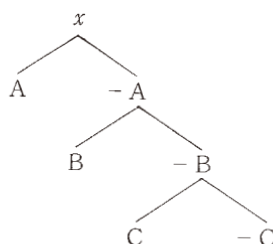


図1 肯定と否定の相補性

『課題』とは、既にココにある肯定性と否定性の相補的認識を媒介として、能動的な認識活動の体制化をはかるために、適時・適切・適度に工作された同時的・継時的な問題群のことである。だから、図1で示したように、「Aである」という肯定性を誘導する工作は、いつも、「A

でない」という否定性の重ね合せを条件として初めて実現しうるのである。このような肯定性と否定性との相補的関係を再認識することが、課題情況の心理学的工作への第一歩である。次に、「Aでない」という否定性が、「Bでない」ことと対比されることで、「Bである」ことを発生させる可能態となっていることを再認識しなければならない。同様に、「Bでない」という否定性は、「Cである」という肯定性を発生させる可能態として開かれているのである。このように、「A : B : C」という肯定的な複合性が成立する背景には、「-A : -B : -C」という否定的な重層性がいつも関与しているのである。

古代ギリシャでは、「A : B」という比をロゴスと呼んでいたが、単比だけでは有意味な論理展開が帰結されないので、「A : B = B : C」という連比（アナログア）を有意味性の原理として重視した。それは、Bを媒介項として、関連のないところに関連をつける論理であり、現代の科学的認識を基礎

づけている論理でもある。そして、このような連比の言語的表現が比喻（comparison）であり、「 $A : B = C : B$ 」のように共通分母で、あるいは「 $A : B = A : C$ 」のように共通分子で、連比的に還元する言語的表現が隠喩（metaphor）である。いわゆる合理的な論理は、例えば、「私は処女である」：「聖母マリアは処女である」：「私は聖母マリアである」などのように、主語の等価性に基づいて論理が組み立てられている。しかし、心の深層への洞察を深めるために、例えば、「すべての処女は聖母マリアに憧れられる」：「彼女は処女である」：「彼女は聖母マリアに憧れられる」などのような、述語の同定性に基づく論理もありうることを承知しておいてもよいだろう⁽²⁸⁾。前者の論理では、大前提と小前提の述語（処女である）の同一性を媒介項として、主語の意味づけの変換が、等価的に結論づけられているのである。だが、後者の論理では、大前提の主語（すべての処女）のうちに小前提の主語（彼女）が包摂されていて、その主語の恣意的な包摂関係によって、述語の同定性を結論づけている。前者の論理が、重層的な否定性に支えられて複合的な肯定性を関連づけているのに対して、後者の論理では、否定性と肯定性とが相互浸透してしまっているのがわかるだろう。いずれにしても、図1で示したような、肯定と否定との相補性が介在しているのである。

肯定的認識と否定的認識との相補性が、どのような形式にせよ、私たちの心理学的行動と認識を支えている基本原理ではないかと私は考えている。この仮説に基づくならば、否定性を重層的に介在させつつ、肯定性の複合的な抽出を輔けることが心理学的課題工作の基本方略となるのである。そこで、「Aである」ことの抽出を輔けるための第一歩として、「Aである」ものは必ず「Aでない」種々のものと組み合わせて提示することで、「Aである」ことの肯定的個性の同化をはかるのである。この原理を、『対比的構成』（contrast）と呼んでおこう。次の段階では、「Aでない」ものの一つである「Bである」ものを、「Bでない」種々のものと組み合わせることで、「Bである」ことの抽出を輔けなければならない。ここで、このような「Bである」コトの抽出が、「Aである」コトを「Bでない」モノへと、既に相対化してしまっ

ていることを十分に味わって欲しい。「Aである」と「Bである」との抽出が〔複合的分化〕、既に「AはBでない」かつ「BはAでない」という重層的な変換調整を含んでしまっているのである〔重層的統合〕。だから、重層的な意味変換の自己触媒の発生を輔けるために、Aと「Aでない」ものとの組み合わせに、Bと「Bでない」ものとの組み合わせを重ね、さらに、Cと「Cでない」ものとの組み合わせを重ねてゆくことで、それぞれの肯定的類性の同化をはかるのである。この原理を、『連比的構成』(grading)と呼んでおこう。次の段階では、AとBとCとを組み合わせ、状況の変化に応じて適切にいずれかを選択させる課題工作を介在させて、変化する場合上の要請を同化するように仕向ける。この原理を、『文脈的構成』(situation)と呼んでおこう。

このような対比的構成・連比的構成・文脈的構成は、基本的には、『受信体制』の構造化をはかる工作法であるが、と同時に、『発信体制』の構造化を工作するための橋渡しにもなっているのである。なぜならば、否定性を媒介として肯定性の抽出を輔ける工作そのものが、それ自体の中に既に孕んでいる肯定性と否定性との相互作用を触媒として、複合的分化と重層的統合との変換調整を自律的かつ循環的に誘発しているからである。このような自己触媒作用の活性化を基盤として、次にねらうのは発信体制の構造化である。『受信』の基本が意味を弁別することであれば、『発信』の基本は、構成素A ; B ; Cを組み合わせ、意味を発生させることである。そのための第一歩として、「a₁, a₂, a₃, ・ ・ ・, b₁, b₂, b₃, ・ ・ ・, c₁, c₂, c₃, ・ ・ ・」などの素材群より、構成素A ; B ; Cの類性を帰納的かつ演繹的に抽出させることで、それぞれの類性を支配する規則の自覚的調節を促進する。この原理を『対比的再構成』と呼んでおこう。『帰納的』とは、与えられた素材群に内在する規則を発見できるように課題工作をすることである。『演繹的』とは、与えられた規則によって素材群を秩序づけるように課題工作をすることである。次の段階では、例えば、AはBの前に置くことができるが、Cの前に置くことはできないなどという、構成素A ; B ; Cの組み合わせ方を支配する規則

を、帰納的かつ演繹的な課題仕事を重ね合せながら、自覚的に調節できるように促してゆく。この原理を、『連比的再構成』と呼んでおこう。さらに、次の段階では、連比的に調節された構成素の全体集合が、どのようなときに、どのような応答の意味を発生させるかを、帰納的かつ演繹的に自覚できるように応答の環境を工作する。この原理を、『文脈的再構成』と呼んでおこう。このように、構成の諸過程と再構成の諸過程とを段階的に重ね合わせてゆく心理学的課題仕事を、梅津先生に習って『ラセン攻法』と呼んでおく。

ここで略述した方法と原理の一つ一つを取り出してみれば、どれも、ありふれた陳腐きわまりないものかもしれない。しかし、個々の肯定性の受信のみに目を奪われてしまい、受信と発信の体制変換を自己触媒的に調整する否定性の積極的な心理学的意義を認識できないからこそ、多くの人たちが困ってしまっているのではないだろうか。それに、このような段階的重ね合せの原理に自覚的に則ったからこそ、余人が手を出すこともできなかったアヴェロンの野生児をイタールが⁽²⁹⁾、三重苦の子どもたちを梅津先生が⁽²⁾ 輔けることができたのである。そして私もまた、学力不振に苛立っている生徒たちの相手を、なんとかこなすことができたのだと思う。だが、このような事実と方法を真剣に顧みることなく、ただ結果としての到達度だけを問題にして、傍観的に決済してしまう人たちが実に多い。進歩とか、進歩の遅速とかなどは、いったい何を基準にして語ることができるのであろうか。相互輔生的にミズカウ関与することを決断したときは、進歩の速さや到達度などよりは、まず、進歩の確実さを選ぼうではないか⁽²⁾。

ところで、英語教授法としての GDM を試みた人たちが、学習初期の導入法としては優れているが、中期以降は役に立たないと言っているのをよく耳にする。GDM を、ただ英語による直接教授法と理解するだけでは、そこから学ぶべき多くのことがこぼれ落ちてゆく。GDM の原典である“English Through Pictures”が⁽⁸⁾、対比的・連比的・文脈的な構成と再構成を基本原理として、英語の自己触媒的な学習を輔けるために、一つの優れた教材配列の筋道を提供してくれていることを理解するならば、そこにこそ、私たち教

師が真に学ぶべきところがあると見抜けるはずである。それに、GDMの基盤になっているベーシックが、敢えて850語に自己限定している理由を真剣に考えてみるべきである。例えば、動詞は be ; seem ; have ; come ; go ; give ; get ; put ; take ; make ; keep ; let ; say ; see ; send ; do の16個だけに限定しているが、これらの動詞を方位語（前置詞）や名詞などと多重に組み合わせ、比喩的あるいは隠喩的に多様な意味を発生させてゆくのがベーシックの基本的考え方である。このような組み合わせの過程に自覚的に立ち会うことによって初めて、『意味の発生』ということをもズカラ・オノズカラ追体験してゆくことになるだろう。このことにこそ、「意味の意味」を考究したオグデンの真髓が発揮されているのであり、だからこそ、私を魅了してやまないのである。

意味の発生ということをも、英文を解釈するということから類推してみよう。与えられた英文の意味を理解するためには、まずは英和辞書で、英文の構成素である単語の意味を調べることから始まる。辞書には、単語の意味素がいくつか載っているので、その意味素を選択し、いろいろとつなぎ合せながら文全体の意味の見当をつけてゆく。その見当をつけた文の意味を手掛かりにして、改めて単語の意味の幅を狭めてゆく。その狭められた単語の意味を次の手掛かりにして、さらに、文の意味を確定してゆくのである。私たちは、全体としての文は部分としての単語の集合だから、単語の意味さえわかれば文の意味もわかると勝手に思い込んでいる。しかし、このような英文解釈における循環的触媒過程を想起してみれば、文と単語がそれぞれ意味発生に対して相補的に作用しているのがわかるだろう。単語の意味というものは、孤立系あるいは閉鎖系として存在しているのではない。類似した意味を発生させる諸単語と意味的に網状の関係を形成し、それらが相互に対立的に緊張を保ちつつ、それぞれの個性を文脈において実現する可能態として存在しているのである⁽¹⁵⁾。だから、能動的な文の構成・再構成を媒介として意味発生の現場に繰返し立ち合うことで、それぞれの単語の可能態としての個性と類性をラセン的に見とどけてゆくしかないのである。文と文章との関係

も、同じく相補的である。ベーシックの単語群は、構造的な意味発生を可能にする意味的連関性を基準にして選択されているが、その理由は、意味発生における文と単語との相補的かつ循環的な自己触媒作用を、オグデンが深く洞察したからに他ならない⁽⁷⁾。私が、K高で実践的に開発した英文の直読直解法もまた、意味発生における、このような循環的相補性を積極的に活用するものであった⁽¹⁰⁾。

GDM は、英語の受信体制の構造化を工作するための優れた範例を、そしてベーシックは、英語の発信体制の構造化を工作するための優れた範例を提供してくれている。初めは少々窮屈に感じるが、敢えてベーシックに自己限定して和文英訳や英文和訳の訓練を続け、さらに GDM を授業で試みているうちに、英語と日本語の発想と表現の差異を媒介として⁽¹¹⁾、意味発生の循環的な自己触媒作用に自覚的に出会うことができるだろう。そのような私自身の実践的な見とどけを媒介として、私が実験的に創りつつある英語の自主教材は、対比的・連比的・文脈的な構成と再構成を自覚的な基本原理として、文と単語との循環的相補性を活性化させることをねらって、段階的に素材が配列されている。さらに練成を重ねてゆくつもりだが、とりあえず、その一端を付録として提供しよう。ご希望があれば、全貌をお見せする。これらを範例として、自分の目的に合せて遠慮なく再構成してみるとよい。相互障害を克服するために、自分自身で納得のゆくより優れた教材を創りあげる努力を積み重ねてゆくことで、相互に輔生しあい、相互に革生しあう生々とした生命活動にイマ・ココで出会うことができるはずである。

ところで、私はねらった平均点をほぼはずすことがないと述べたが、それは、出題形式によって得点を操作できるからである。例えば、M高定時制の一学期終りの試験では、“Those boys are Ann’s brothers.” などという英文と対応する和文の組み合わせを素材にして、「数」の取り扱い方の文脈的な分化度と統合度とをテストしようとした。この段階になれば、「that—あれ」とか「those—あれら」などという、連比的に構成した日英語の対応関係を、部分的な日本語表現から離れて、単数あるいは複数の文脈に応じて再構成で

きることになることが期待される。このことをチェックするために、提示する和文の表現を、「{あの：あれらの} {男の子：男の子たち} はアンの {弟：弟たち} です。」のカッコ内の諸表現を組み合わせ、例えば「あの男の子たちはアンの弟です。」とか、「あれらの男の子はアンの弟たちです。」のように変えてみることで、見掛けの難易度を操作することができる。対応させる英文のほうも同様に、“{That : Those} {boy : boys} {is : are} Ann’s {brother : brothers}.”の組み合わせ方や、選択肢や空所の数などの形式を工作することで、見掛けの難易度を操作することができる。難度を最高にしたければ、もちろん和文英訳問題にすればよい。

このようなこともまた、言われてみれば月並みの方法である。しかし、「なんだ、こんなこと！」と言う前に、平均点の操作を自覚的かつ能動的に試みる教師がどれだけいるかを顧みて欲しい。「せっかく易しい問題にしたのに！」とか、「こんなこともできないようでは！」などと、ただ嘆いているばかりではないだろうか。応答的環境の心理学的工作の一つとして、平均点の操作は重要な手段である。生徒が自分の学習活動を反省するために、同時に、教師が自分の教授活動を反省するために、試験の結果をフィードバックするのであって、いたずらに生徒を落胆させるために試験をするのではない。普段の授業に関係づけることもなく、あるいは、生徒の現状を見抜こうともせずに、市販の問題を手軽に抜き出して済ませてしまっていないだろうか。また他方で、試験前に「ここだけ覚えておくように」と指示して、そっくりそのまま出題するのも愚かである。こんなことをしていたら、生徒が普段の授業を軽視するようになるのも当然だろう。安易な人気取りに流れずに、入試問題集などで様々な出題形式を研究して、生徒の現状の見抜きと平均点の操作を積極的に試みてみよう。

[7] おわりに

本論で略述した、高校の英語教師としての私の実践的見とどけと心理学的工作は、ラセン攻法・ベーシック・GDMをはじめとして、多くの卓越した

先達が心血を注いで創成した諸成果によって先導されていた。実践しつつ理論を構築し、そしてまた、実践するプラグマティズムの良き伝統を持つ欧米では、優れた研究者たちが、積極的に教科教授法の実践的な開発に取り組む姿勢がある。翻って日本では、理論と実践との自律的な循環的生成をはかることへの自覚が薄いのか、今・この現場で苦闘している私たち教師を先導してくれるほどの理論的実践法に出会う機会が実に少ない。だが、嘆いていてもしかたない。理趣は、「汝ガ一念ノ心中ニ、本来、具サニ有リ、更ニ他ノ心中ニ索ムルニ須ヒザレ。」(下巻262頁)⁽³⁰⁾と、空海が喝破しているように、密は自分自身を離れて他にあるのではないのだから、ミズカラを組上にのせつつ、オノズカラ現れてくる意味を自覚的に見とどけ、私たち自身で、理論と実践との循環的生成をはかってゆくしかない。そのためにも、私たちはまず第一に、教科そのものの実力をつける努力を重ねてゆこう。と同時に、生命活動一般への基本的洞察を深めてゆくために、心理学のみならず、諸分野の蓄積を貪欲に吸収する努力を続けよう。そして、内外のそこ・ここで埋もれている真にプラグマティックな諸成果を発掘する努力をしながら、それらを参考にして様々な教授法を積極的に試み、自分自身の力で、より良い自主教材を創り続けてみようではないか⁽³¹⁾。

私は今、梅津先生が引用された「文ハ是レ瓦礫ナリ、糟粕ヲ受クレバ、則チ粹実至実ヲ失ウ。」(下巻 265頁)⁽³⁰⁾という、空海の言葉を改めて想起している。ペンを置くにあたって、沈黙のオジオンの言葉によって『見とどけ』ということの意味を改めて噛みしめてみたい。「そなたエボシグサの根や葉や花が四季の移り変わりにつれて、どう変わるか知っておるかな？ それをちゃんと心得て、一目見ただけでも、においをかいだだけでも、種を見ただけでも、すぐにこれがエボシグサかどうかわかるようにならなくてはいいかんぞ。そうやって初めて、その真の名を、その全存在を知ることができるのだからな。用途などよりは大事なのはそっちのほうよ・・・聞こうというのなら、静かにしていなくては。」(1巻32頁)⁽³²⁾。

注釈と引用・参考文献

* 参考文献については、自学自習の手掛かりとなるように、比較的読みやすいものから順に挙げておく。

1. 対人態度の形成と変化に関する社会心理学の諸知見：本論の全般にわたって、文献1-a が良い手引となるだろう。
 - a. 古畑和孝 1983 よりよい学級をめざして：学級心理学の基本問題 学芸図書
 - b. Aronson, E. 1980 (3rd ed.) 古畑和孝（訳） ザ・ソーシャル・アニマル サイエンス社, 1984
 - c. Newcomb, T.M., Turner, R.H., & Converse, P.E. 1965
古畑和孝（訳）社会心理学：人間の相互作用の研究 岩波書店, 1973
 - d. Shaw, M.E. & Costanzo, P.R. 1982 (2nd ed.) 古畑和孝（監訳）社会心理学の理論 I, II サイエンス社, 1984
2. a. 梅津八三 1970 盲ろう児の言語行動の形成 R. ヤコブソン・服部四郎（編）言語の科学（第2号）東京言語研究所, 90-123
 - b. 梅津八三 1968 野生児の問題 関西大学文学部教育科心理学研究室（編）「現代心理学の歩み」シリーズ 三和書房, 1-55
 - c. 梅津八三 1967 言語行動の系譜：その心理学的考察 東京大学公開講座 9：言語 東京大学出版会, 49-82
3. 「甘え」の心理：日本人の心理論理
 - a. 土居健郎 1980 「甘え」の構造（2版）弘文堂
 - b. 土居健郎 1982 漱石の心的世界 角川選書
 - c. 土居健郎 1985 表と裏 弘文堂
4. 応答的環境の共有と非応答的環境の共有の意味
 - a. 岡本夏木 1982 子どもとことば 岩波新書
 - b. 野村庄吾 1980 乳幼児の世界 岩波新書
 - c. 波多野誼余夫・他 1981 無気力の心理学 中公新書
5. 個性化

- a. 山中康裕 1986 絵本と童話のユング心理学 大阪書籍
 - b. 河合隼雄 1977 昔話の深層 福音館書店
 - c. 河合隼雄 1982 昔話と日本人の心 岩波書店
 - d. 河合隼雄 1967 ユング心理学入門 培風館
 - e. Jung, C.G., et al. 1964 河合隼雄・他(訳) 人間と象徴: 無意識の世界(上・下) 河出書房新社, 1975
6. Basic English: 文献 6-a;c を手元において, 文献 6-b;e;f;d の順で自学自習するとよい。希望者にはより完全なリストをお分けする。
- a. Ogden, C.K. 1932 The Basic Words 北星堂, 1979
 - b. Ogden, C.K. 1932 The ABC of Basic English 北星堂, 1986
 - c. 室勝 1967 基礎単語の使いかた 評論社新書
 - d. 室勝 1973 新 850語で書く英語 ジャパン・タイムズ
 - e. 室勝 1985 ベーシック・イングリッシュ入門 洋販
 - f. 牧雅夫 1980 自信をもって英作文を教える: Basic Englishのすすめ 北星堂
 - g. 牧雅夫 1984 自分で使える英語 北星堂
 - h. 牧雅夫 1986 12の動詞で話す英語・書く英語 朝日イーブニング・ニュース社
7. Ogden, C.K. & Richards, I.A. 1923 石橋幸太郎(訳) 意味の意味 新泉社, 1967
8. Graded Direct Method (GDM): 英語教師ならば是非, 文献 8-eを手元に置いておくとよい。
- a. Richards, I.A. & Gibson, C. 1975 English Through Pictures: Book I, II, III 洋販
 - b. Richards, I.A. & Gibson, C. 1977 First Steps In Reading English 洋販
 - c. 吉沢美穂 1973 絵を使った文型練習 大修館
 - d. 吉沢美穂 1981 教科書を使いこなす工夫 大修館

- e. 伊藤健三・他 1976 英語指導法ハンドブック 1 : 導入編 大修館
 - f. 別冊宝島「道具としての英語」No. 2 ; 14 ; 29 ジック出版局
9. 英語教師としての教科の実力をつけるために、少なくとも次の文献ぐら
いは手元に置いておき、文献 9-a の巻末の続書案内を手掛かりにし
て自学自習をすすめよう。文献 9-e ; f は示唆に富む。出版社に懇願
して分けてもらおうとよい。私は、埋もれているものの中から自分の問題
意識に適ったものを発掘することが楽しみで、たいていの参考書や問題
集に目を通した。それらを目的別に整理した自家製のリストがあるので、
希望者にはお分けする。
- a. 安藤貞雄 1983 英語教師の文法研究 大修館
 - b. Thomson, A.J. & Martinet, A.V. 1980 (3rd ed.) 江川泰一郎
(訳注) 実例英文法 オックスフォード大学出版局, 1983
 - c. 安井稔 1982 英文法総覧 開拓社
 - d. 江川泰一郎 1964 英文法解説 (改訂新版) 金子書房
 - e. 江川泰一郎 1975 A Revised Edition New Guide to English
Grammar : Teacher's Manual 東京書籍
 - f. 安井稔 1985 A Shorter Guide to English Grammar : Teacher's
Manual 開拓社
10. 英文の直統直解法については近いうちに活字にするつもりだが、とり
あえず次の文献を参考にとするとよいだろう。
- a. 藤田悟 1982 辞書なしで英語が続める 光文社 (カッパブックス)
 - b. 北山耕平 1976 「いちご白書」でもういちど 別冊宝島 2 : 道具と
しての英語 ジック出版局, 84 - 113
11. 日英語の発想と表現の差異 : 日本人の心理論理
- a. 安西徹雄 1983 英語の発想 講談社現代新書
 - b. 大野晋 1978 日本語の文法を考える 岩波新書
 - c. 池上嘉彦 1982 表現構造の比較 : スル的な言語とナル的な言語
国広哲弥 (編) 日英語比較講座 4 大修館, 67 - 110

- d. 相良亨 1984 日本人の心 東京大学出版会
 - e. 中根千枝 1967 タテ社会の人間関係 講談社現代新書
12. ソコからココへの帰環としての差異作用
- a. 木田元 1983 ハイデガー 岩波書店
 - b. 中村雄二郎 1983 西田幾多郎 岩波書店
 - c. 立川健二 1986 「力」の思想家ソシュール 星雲社
 - d. 安永浩 1987 精神の幾何学 岩波書店
13. 自己触媒作用はラセン的に進行するが、私の考え方もまた現在進行の途上にある。瓦礫と化したが、文献 13-c ; d は自己触媒作用について、文献 13-a ; b は心理学的工作について考察を試みたものである。
- a. 深谷澄男・向井敦子 1982 行動体制の形成と心理学的工作についての省察：ある幼児における「ピアノ弾き」行動形成のエピソードを手掛かりとして 国際基督教大学学報 I-A 教育研究 24, 157-184
 - b. 深谷澄男・向井敦子 1984 行動体制の実現条件としての行動における連動的先導性と心理学的工作 国際基督教大学学報 I-A 教育研究 26, 123-151
 - c. 深谷澄男・向井敦子 1985 心理学的循環経路の析出による自己体制化活動についての省察 国際基督教大学学報 I-A 教育研究 27, 129-154
 - d. 深谷澄男・向井敦子 1986 心理学的対処方略としてのスルの視点とナルの視点の二重性 国際基督教大学学報 I-A 教育研究 28, 101-126
14. ミズカラとオノズカラとの循環的相補性：時間と場所
- a. 木村敏 1972 人と人との間：精神病理学的日本論 弘文堂
 - b. 木村敏 1973 異常の構造 講談社現代新書
 - c. 木村敏 1982 時間と自己 中公新書
 - d. 木村敏 1983 自分ということ レグルス文庫
15. 流動的開放系とユラギ
- a. C+Fコミュニケーションズ（編・著） 1986 パラダイム・ブック

日本実業出版社

- b. 清水博 1986 生命に情報を読む 三田出版会
- c. Prigogine, I. & Stengers, I. 1984 伏見康治・他（訳）混沌からの秩序 みすず書房, 1987
- d. 石井威望・他（編）1984～85 ヒューマン・サイエンス（全5巻）中山書店
- 16. Jung, C.G. 1921 林道義（訳）タイプ論 みすず書房, 1987
- 17. Piaget の知的発達説：同化・調節・均衡化
 - a. Furth, H.G. 1981 Piaget and Knowledge: Theoretical foundations (2nd ed.) The Univ. of Chicago Press. 植田郁郎・他（1版訳）ピアジェの認識理論 明治図書, 1972
 - b. 三嶋唯義 1981 ピアジェ：晩年の思想 行路社
 - c. 波多野完治（監修）1983～85 ピアジェ双書（全6巻）国土社
 - d. OERI & OECD (Eds.) 1977 山内光哉（監訳）ピアジェ：思考の発達診断法 ナカニシヤ出版, 1986
- 18. 心理・社会的危機とライフ・サイクル
 - a. Newman, B.M. & Newman, P.R. 1975 福富護・他（訳）生涯発達心理学 川島書店, 1980
 - b. シリーズ「子どもと教育を考える」（全22巻）岩波書店, 1983～
- 19. Waddington, C.H. 1961 白井謙一・他（訳）生命の本質 岩波書店, 1964
- 20. a. 河合隼雄 1970 カウンセリングの実際問題 試信書房
 - b. 河合隼雄 1985 カウンセリングを語る（上・下）創元社
- 21. a. 西谷啓治 1987 正法眼蔵講話（上・下）筑摩書房
 - b. 野田俊作 1987 オルターナティブ・ウェイ 星雲社
- 22. 原因帰属過程：文献 1-a ; d もあわせて参照されたい。
 - a. Shaver, K.G. 1975 稲松信雄・他（訳）帰属理論入門：対人行動の理解と予測 誠信書房, 1981

- b. Kleinke, C.L. 1978 島津一夫（監訳）自己知覚：自覚の心理学
誠信書房，1984
23. Brophy, J.E. & Good, T.L. 1974 浜名外喜男・他（訳）教師と
生徒の人間関係：新しい教育指導の原点 北大路書房，1985
24. ここでは，文献 24-c；e で土居先生が述べられている分類に，仮に関
連づけて叙述してみた。専門的ではあるが，ここで挙げた文献や文献20
などで，循環的にユラギながら生成してゆく過程に接してみると，新し
い視点がオノズカラ開かれてくるだろう。そのような導入のために，文
献 24-g と 5-b；c と20をすすめておく。
- a. 土居健郎 1965 精神分析と精神病理 医学書院
- b. 土居健郎 1967 精神療法の臨床と指導 医学書院
- c. 土居健郎 1976 「甘え」概念と精神病理 土居健郎 精神医学と精
神分析 弘文堂，1979，124-140
- e. 土居健郎 1977 方法としての面接：臨床家のために 医学書院
- f. 飯田真・他（編）1983～84 岩波講座：精神の科学（全11巻）
岩波書店
- g. 丸田俊彦 1986 サイコセラピー練習帳：グレーテルの宝探し 岩
崎学術出版社
25. 認知と視点：視点の位置と移動と変換が意味発生に関与するが，教材を
創るときに，視点の問題を充分に考慮する必要がある。
- a. 佐伯胖 1978 イメージ化による知識の学習 東洋館出版社
- b. Lindsay, P.H. & Norman, D.A. 1977 中溝幸夫・他（訳）情報
処理心理学入門 I，II，III サイエンス社
- c. 東洋・大山正（監修）1982～84 認知心理学講座（全4巻）
東京大学出版会
- d. 戸田正直・他（編）1985～ 認知科学選書（全24巻） 東京大学出
版会
26. 河合隼雄 1986 心理療法論考 新曜社，317-340

27. Ende, M. 1973 大島かおり (訳) モモ 岩波書店, 1976
28. 中村雄二郎 1983 西田幾多郎 岩波書店
29. a. Itard, E.M. 1801 ; 1807 中野善達・他 (訳) 新訳アヴェロンの
野生児：ヴィクトールの発達と教育 福村出版, 1978
b. Lane, H. 1976 中野善達 (訳編) アヴェロンの野生児研究
福村出版, 1980
30. 司馬遼太郎 1975 空海の風景 (上・下) 中央公論社
31. 本論では主に英語教授法を手掛かりにして論述したが、私は、ここで述べた考え方と方法は他の教科にも充分に応用が効くと考えている。自主教材を創るにあたって、私が採ったプログラム方式がとりわけ有効である。その創り方の基本的考え方を文献 31-a ; b と文献25で学んだら、文献 31-d ; e を範例として自主教材を創る試みをしてみよう。ここでは数学の例を中心に挙げたが、文献 31-d のシリーズには経済学など他の分野のものもあるので参考にするとよい。
- a. Gagné, R.M. 1977 (3rd ed.) 金子敏・他 (訳) 学習の条件
学芸図書, 1982
- b. Gagné, R.M. & Briggs, L.J. 1979 持留英世, 他 (訳) カリキュラムと授業の構成 北大路書房, 1986
- c. Davis, R.B. 1984 佐伯胖 (監訳) 数学理解の認知科学
国土社, 1987
- d. McCollough, C. & Van Atta, L. 1963 高木秀 (監訳) 自習統計学：プログラム・ブック 東洋経済新報社, 1974
- e. Labin, É. 1969 矢野健太郎 (訳) プログラムによる基礎数学 (全6巻) 共立出版, 1973
32. Le Guin, U. 1968 清水真砂子 (訳) ゲド戦記 I, II, III 岩波書店, 1976

付録：英語の自学自習用教材の抜粋

〔2-2a〕前後の英文と和文および絵をてがかりにして、それぞれの和訳文と英訳文の空所をうめる最適な単語を選びなさい。空所のままたきには最適な単語を書きなさい。

- (1) (1) This is a pencil. this [スɪs]
 これは {帽子：鉛筆} です。 pencil [pencil]
 This is her pencil. her [hə-]
 { } は彼女の鉛筆です。



- (2) (2) That is a book. that [ðæt]
 あれは {鉛筆：本} です。 book [bʊk]
 That is his book. his [hɪz]
 {これ：あれ} は {彼の：彼女の} 本です。



- (3) (3) This is Tom. Tom [tɒm]
 {これ：あれ} はトムです。
 This is his hat. hat [hæt]
 { } は {彼の：彼女の} 帽子です。



- (4) (4) That is Ann. Ann [æn]
 { } はアンです。
 あれは彼女の帽子です。
 { } is { } hat.



- (5) (5) あれは鉛筆です。
 That { } a { }.
 あれは彼の鉛筆です。
 That is { } { }.



- (6) (6) これは彼の帽子です。
 { } is { } hat.



[2-2b] 次の解説文をよく読んで、その意味内容をよく理解して下さい。そして、解説文の中の空所 { } をうめるのに最適な語句を選んでマル印をつけなさい。

(1) これまでに学んできた英文はすべて、『SはNです。』という意味を表わしています。「これは鉛筆です。」という和文で、Sにあたる部分は{これ：鉛筆}という単語です。そして、Nにあたる部分は{これ：鉛筆}という単語です。

(2) 「これは鉛筆です。」という和文は『SはNです。』という形をしていますが、その英訳文は“This is a pencil.”となります。だから、この英文でSにあたる部分は{this : a pencil}で、Nにあたる部分は{this : a pencil}です。

(3) 『SはNです。』という意味を表わす英文は、『S is N.』という文形になります。“This is a book.”を和訳すると、「{これ：あれ}は{鉛筆：本}です。」となります。この英文のSにあたる部分は{this : a book}です。そして、Nにあたる部分は{this : a book}です。“That is a woman.”を和訳すると、「{これ：あれ}は{男の人：女の人}です。」となります。この英文では{that : a woman}がSにあたる部分で、Nにあたる部分は{that : a woman}です。

(4) this [ɪs] は、近くのことを指し示すときに使う単語で{これ：あれ}という意味を表わします。that [ʔat] は、遠くのことを指し示す単語で{これ：あれ}という意味を表わします。だから、近くものを指すときには{this : that}を、遠くのものを指すときには{this : that}を使って表現します。

(5) 『SはNです。』という日本語の表現は、英語では『Sは・ですN』という表現形式になります。『は・です』にあたる英単語が is です。だから、英文を構成するとき is は{Sの前：SとNの間：Nの後}に置きます。つまり、『Sは』の『は』のところに is を置いて、『S is N』という順序で英文を構成します。「これは帽子です。」という和文では、Sにあたる部分が{これ：帽子}という単語です。そして、Nにあたる単語が{これ：帽子}です。その英訳文は、{Is + this + a hat : This + is + a hat : This + a hat + is}という語順になります。

(6) 英文の最初の単語の文字は、いつも{小文字：大文字}にします。

(7) 「彼の帽子」という表現を英語にすると{her hat : his hat}で、「彼女の鉛筆」は{her pencil : his pencil}となります。his は{彼女の：彼の}という意味で、her は{彼女の：彼の}という意味を表わす単語です。

CONSTELLATING ORDER OUT OF CHAOS: From Mutual Obstruction to Mutual Innovation through Mutual Assistance

Sumio Fukaya and Atsuko Mukai

ICU Education Seminar is held every summer by the teachers graduated from International Christian University. The first author attended the 10th meeting in 1987, and presented his educational practices in English-teaching at a high school in the evenings. His presentation created a sensation among the audience. The aim of this paper is to describe his thought and methods in response to their enthusiastic request.

A high school in the evenings had been a place for working students who had love of learning, but now it is a camp for drop-outs who are excluded from a high school because of their poor learning, refusal to go to school, delinquency, and others. During class, they chew gum, chatter noisily to each other, wander about, and curse at their teacher. They can barely spell ABC, but hardly distinguish “This” from “That” or “I” from “You”. Few of them can reduce fractions to a common denominator.

The author first tried Graded Direct Method (GDM) developed by I.A. Richards in order to attract attention of his students. Next, he guided one after another toward his handmade teaching materials, which are carefully constructed in the form of self-taught and step by step. After three months, his students learned to read and write English sentences, such as “Those boys are Ann’s brothers.”

People usually admire success of others, only to attribute it to their ability or luck. Similarly, people attribute failure of others simply to their

inability or unluck. But if we, teachers, do want to guide our students and ourselves fruitfully, we must try to extract some meaningful psychological implications from a case of success or failure with great care. To do this, we must first recognize that a living system is not closed but open and responsive to its outer or inner surroundings. If so, it can be known that a psychological trouble is autocatalytically generated when people are mutually obstructed or closed. On the other hand, when people are open to assist each other complementarily, a psychological innovation is circulatingly catalyzed.

We are consciously or unconsciously predetermined and bound to treat our students and ourselves directly, acceptively, interpretatively, or constellatorily in accordance with our point of view as a teacher. Therefore, we must realize that psychological phenomena are differently specified by our viewpoint or frame of reference. If we are sufficiently responsive to the timing of synchronization when we try to give our students a complementary direction, acception, interpretation, and constellation, our closed mind will be gradually transformed into an open mind with fluctuation.

The author is now endeavoring to refine his teaching materials, based on GDM and Basic English created by C.K. Ogden, and intrinsically stimulated by the Spiral Method which Professor H. Umezumi contrived to form verbal behavior of deaf-blind children. Interaction between the author and his students has been increasingly activated by the medium of his handmade materials. When we wish to do something in order to assist and innovate our students and ourselves, this episode will suggest us how to meet and guide them and ourselves.