

授業の場における「呼応」とその過程的構造について

高濱俊光

日本大学大学院総合社会情報研究科

Concord and Its Process Structure in a Classroom

TAKAHAMA Toshimitsu

Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies

Kōyama iwao's word "the element of education consists in a concord" represents the essence of education perfectly. His logic and principle of the concord is still shining in the field of education. The most important thing in the field of education is the concordant relationship between a teacher and a pupil, or a teaching one and a learning one.

In this paper I regard the basis of a class or a class formation as a concordant relationship between one who teaches with materials and one who learns, and discuss the process structure of a concord growing up in the class room.

In chapter 1, the structure of a class and the logic of the concord are discussed, and in chapter 2, the conditions of a concord in relationship to the teacher with insufficient leadership are clarified. In chapter 3, the concord is classified into three levels and clarified their process structures.

はじめに

わが国の教育制度は、今、大きく変わろうとしている。そして、制度の改革は、いやおうなく「教育とは何か」という根源的な問いを我々に突きつけずにはおかない。特に、筆者のように教育の場に身を置いているものとしては、次代を担う子どもたちのためにも教育というものを根底から振り返りつつ、授業を通してこれからの教育の目指す方向を見据えていく必要がある。

時代と共に制度が変化する(変革される)のは、歴史の必然ともいえようが、しかしなお、教育という場においては、教育に相応しい論理と原理が普遍としてあるに違いない。そして、それはまた、日々の授業の中に存し、授業として現象するものである。

「教育の根本は呼応にあり」¹という高山岩男の言は、教育の本質を見事に言い表しているものであり、その論理と原理は、今なお教育の場にあって精彩を放つものである。授業の場に即して言い換えるならば、授業

の根本は「教えるものと学ぶものの『呼応の関係』にある」といえるだろう。

学級崩壊²という現象が、マスコミなどで取り上げられて既に久しい。学級崩壊は、今では決して珍しいことではなく、筆者の経験からいっても、どこの学校にでもあり、あるいは起こりうるものではないかと思われる。この論文では、主に授業(成立)の根本を、教材を媒介にした教えるものと学ぶものとの「呼応の関係」としてとらえ直し、授業の場における「呼応」の過程的構造について論じる。

第1章では、授業の構造と呼応の関係について論じ、第2章では、指導力不足の教員について「呼応の関係」から整理した。第3章では、「呼応の関係」を三段階に捉え直し、その過程的構造について明らかにした。

なお、この論文は、筆者が修士論文において論じた「呼応の三段階」をもとに補足し、書き直したものである。そこで、先に述べたように『呼応の関係』を授業の場において三段階に分析し、それぞれを「対応」、「照応」、「呼応」の段階として位置付けた。そして、

¹ 高山岩男『教育哲学』玉川大学出版部、1976年、104-105頁。

² 教育基本用語(2000年度版)、小学館。

それぞれの段階の連関については、そこには否定と保存の契機が含まれていることを明らかにし、それと同時に、呼応を超える段階として、「響応」の段階を新たに設定した。

「響応」、これは、授業の場における教材を媒介とする人と人との真実の関係、および空を媒介(一切を取り除いた)とする人と人との、心の関係における全人的統一関係のことである。これはまた、呼応の深化的發展であるというべきであり、呼応が物質から生命、生命から精神および社会への波紋のように拡がっていく反響の世界であるといつてよい。いわば、こだまする世界といい得るであろう³。

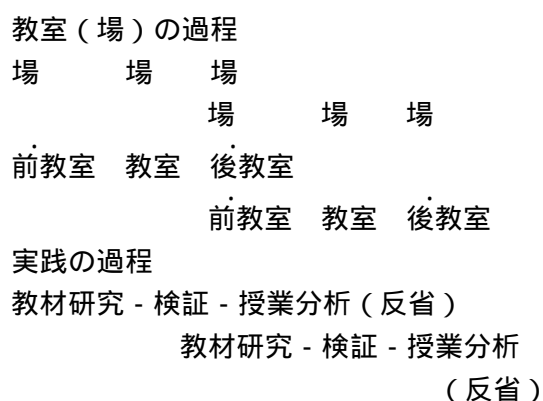
授業の根本は、間違いなく教えるものと学ぶものとの呼応にあり、そして、この呼応を超えて、響応の世界へと進みゆくものでなければならない。教育の場において求められるのは、この、人と人、心と心の響き合いであり、それが見失われているというのが、学級崩壊という現象であり、今日の教育の状況であるといつていいのではないだろうか。

第1章 授業の過程的構造

第1節 授業の過程的構造

教室の場(授業)について考察してみよう。端的にいつて、通常、授業は次のような場(教室)を過程的にたどる。いわゆる螺旋状に変化発展していくと考えてよい。それに対応した実践の過程、課題と探求の過程を示しておく。

図式的にいうと次のようになる。



課題と探求(解決)の過程

課題把握 - 探求 - 課題把握 - 探求 - 課題把握
(解決) (解決)

このように教室の場は常に上記の過程をたどる。そして、それぞれの場において教師と子ども、その媒介としての教材との間にそれぞれ「呼応の関係」が存するといえることができるであろう。

前教室の段階では、教師と子どもと教材がその場の創造的要素となる。この場合、子どもは教師の意識の中にしか存在しないのであって、現実的存在ではない。つまり教師の目の前にはいない。目の前にはいないが、意識の中には存するのである。目の前には教材があるだけである。教師は、意識の中の、子どもの呼ぶ声に耳を傾け、その声に応じつつ子どもと一体化し、教材(物)に対応し、課題を把握し、どのような方法で、何を子どもに教え伝えるかを探求する。

この「前授業の段階」では、教師は意識上の子どもと現実在の教材と融合一体となっているのである。

今、時間の流れの中でこれを段階(過程)的に捉えるならば、原初的な呼応の段階、即ち呼応的自己同一の原初形態にあるといえるであろう。

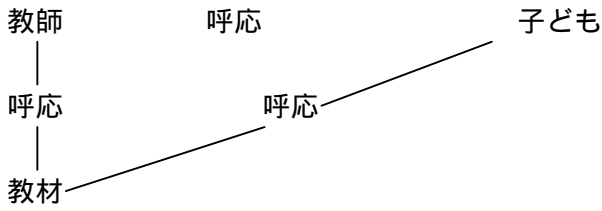
教師は目の前に存する教材(現実在)に相対するとき、虚心坦懐にその教材を読み教材自体に没入する。つまり教材になりきって教材の声に耳を傾け、その呼ぶ声を聞くのである。それは主客未分の状態、ものとなって見、ものとなって聞くということである。その教材は、一体なにを子どもに教えているのか、何を子どもに教えられるのか、その声を教材(物)自体に聞くのである。教師が教材を呼び、教材が教師に応え、教材が教師を呼び、教師が教材に応えるのであり、教師(子どもが一体融合している)と教材が自他一体となって呼び合い、応え合うのである。ここには幾重にも重なり合う呼応の関係が存する。

別言するならば、教師と子ども、子どもと教材、教材と教師における呼応の三位一体構造であるといえよう。

この呼応の三位一体構造は、以下のように図示することができるだろう。

³ 鈴木亨『響存的世界』『鈴木亨著作集』第4巻、三一書房、146-148、160、162頁。筆者は本書から多くの示唆を得た。

呼応の三位一体



呼応的自己同一

教師 呼応 教材 呼応 子ども

このように呼応の関係は、決して単一的にあるのではなく、三位一体構造の内にありながら、きわめて重層的に立ち現れる関係であるといわなければならない。またそれは、同時に過程的である。

そして、教師が子どもの呼ぶ声・教材の呼ぶ声に真に応えるとき、あるいは子どもが教師の、教材の、またあるいは教材が教師の、子どものそれぞれの呼ぶ声に真に応えるとき、上図の教えるものと学ぶものとの間が直線（呼応的自己合一）となって重なるのであるが、しかしそれは、直接的に融合一体となるのではなく、それぞれにおいて自己否定を媒介として一体となるものである。

端的に言えば、教師即子ども、子ども即教材、教師即教材であり、それはいずれも即（否定）を媒介とした呼応的自己同一であるということができよう。

この教室の場の過程を授業、場、呼応のそれぞれに置き換えて対応させると、次のようになる。

授業の過程

前授業 授業 後授業
前授業 授業 後授業

場の過程

場 場 場
場 場 場

呼応の過程

前呼応 呼応 後呼応
前呼応 呼応 後呼応

ここでは次のような関係が認められる。

まず、教師と子どもの関係であるが、「前授業の段階」において、教師は現実には子どもの前に立っているというわけではない、だがしかし、教師の心の中にはこれから教えようとする子どもたちの一人一人が描かれている。その子どもたちは、現実に教師の前に存するわけでないが、しかし、教師の意識の中にははっきりと描かれているのである。この子どもたちに教師は呼びかけつつ、あるいは子どもの声に応えながら授業を意識の中に作り出す。

また、教師は意識の中の子どものたちとの呼応関係（一对多）の内にありつつ、教えるべき内容を分析し、新たな価値を創造していくのである。ここに教師と教材との呼応関係が認められるのである。教師と子どもの一对多の呼応関係は、教師と教材の間の呼応関係を媒介として構想されることになる。

教師と教材の関係は、教師が自らのうちにある子どもの呼ぶ声に応えながら、教材を授業の過程に組成していく関係であるといっているであろう。このとき、教師が子どもの呼ぶ声にどう応えるかによって授業の形が変わってくる。教師は常に子どもとなってその教材を読み、また、その教材となって子どもに対応し、授業を創造していかなければならないのである。

教師が子どもとなり、教材となる。教師即子ども、教師即教材、子ども即教材である。教師は、子どもの呼ぶ声を聞きながら、教材のもつ価値の呼ぶ声を聞き、それに応えるのである。これが呼応的自己同一である。

授業においては、子どもの声にだけ応じるだけでなく、教材の呼ぶ声（課題、価値）に応えるだけでもだめなのである。教師あって子どもなく、子どもあって教材なく、教材あって授業なくなどというのでは、教育となりえない。教師と子どもと教材が三位融合一体となってはじめて授業が授業として成立する。その時、教育が教育として成立するのである。

この、「呼応の関係」がそこに存しないとき、授

業は崩壊する。その典型が学級崩壊といわれるものである。すなわち、教育崩壊である。学級崩壊はどの教員にも起こり得るものであるが、しかし優れた教師（の授業）には起こらない。

これまでの学級崩壊状態に陥った事例報告を見ると、優れた教師（子どもが授業を楽しみにしている）の授業では起こっていないのである。教師としての経験の浅い深いとは関係なく、それは常に起こりうるものであることは間違いがないが、面白い授業、楽しい授業、子どもの意欲を引き出す授業（そのような授業を創造実践できる教師）では、学級崩壊は起こってはいないし、おこらないのである。

換言するならば、学級崩壊は、授業崩壊のことであり、呼応崩壊なのである。日々の授業において教師と子どもが互いに呼び合う「呼応の関係」がなくなるとき、崩壊は、現実のものとなる。子どもが楽しいと感じる授業は、この「呼応の関係」が存する授業であるといつてよい。

「前授業の段階」で、この教師と子ども、教師と教材、子どもと教材の呼応関係を構築することができなければならない。なぜかならば、このとき構築した「呼応関係」が、次の「授業」の在り方、質、呼応の関係を決定的にするからである。では、この「前授業」の場で構築された呼応の関係が、実際の教室の場（授業）でどう変化するか、つぎにそのことについて考察する。

前授業（前教室）の場で構築された呼応関係は、授業（教室）の場において当然変化する。前授業（前教室）において構築された呼応関係は、あくまで想像的である。じっさいの場、現実の場（授業）ではない。教師が意識の中で構築したものに過ぎない。この意識的想像的なものが、授業（教室）の場において子どもたちに否定され現実的となるのである。

提示された課題に対する子どもの生きた声（反応）があり、その声に応じる教師。そして、授業化された教材が教師と子どもの関係（一対多）を媒介する。そこでは、前授業（前教室）において構築（構想）された呼応の関係が、「授業」におい

て否定されつつ保存され、新しい呼応の関係が構築されていくのである。

そして、授業において構築された即今の呼応の関係が、「後授業」においてさらに見直され、否定されて次の授業への新たな呼応の關係の基盤となって連なっていく。「後授業」という「場」は、即「前授業」という「場」に他ならないことになる。これを図式化すると次のようになるだろう。

前授業	授業(実証・検証)	後授業
前呼応	呼応	後呼応
	(否定)	(否定)

繰り返しになるが、ここにおける「呼応の關係」は、教師即子ども、子ども即教材、教材即教師であり、それは全て否定を媒介としているということである。

ここで、授業の場における「呼応」の現象的側面について少しく述べておきたい。

一般的にいった、教えるものと学ぶものの呼応の關係は、1時間の授業の中ではおよそ次のような現象的側面（過程）となって現れる。

導入の段階

課題提示、課題把握、発問、指示

ここでは、教師の「呼ぶ」声が主となる。

展開の段階

予想、仮説（探求）

ここでは、子どもの「応える」声が主となる。時には、子どもが教師を「呼ぶ」こともある。

討論、観察、調査、実験（探求）

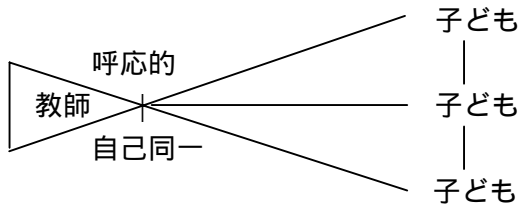
ここでは、教師と子ども、子どもと子どもが呼び合い、応えあうところである。一対一、一対多、多対多の關係が重なり合って現象する。

整理(まとめ)の段階

課題解決、新課題把握

ここは、それまでの探求の過程を経て、解決を得るところである。また、新たな課題を把握するところでもある。

次に、教えるもの（教師）と学ぶもの（子ども個）学ぶもの同士との「呼応的自己同一」について以下に図示しておこう。



第2章 指導力不足教員と呼応の関係

第1節 指導力不足

ここでいわゆる指導力不足教員といわれる教員と呼応の関係とについて少し触れておきたいと思う。学級崩壊という現象がテレビなどで取り上げられて、教室での教師と子どもの関係が崩壊している現実が広く世の中に報ぜられたのは、つい先ごろのことであるが、今ではもう誰も驚かなくなっている。

なぜ、このような現象が起きるのか。学校の教室が教えるものと学ぶ者の場として機能してなくなっているというこの事実を、果たしてどう捉えるべきなのか。教育が成り立たない、学級崩壊、あるいは、学校崩壊の原因は、これまで見てきた授業における「呼応の関係」の不成立、崩壊によるものと筆者は考えるものであるが、では、なぜ「呼応の関係」が作れないのか。それについて次に考察していきたい。

端的にいうと学級崩壊は、いわゆる指導力不足の教員によるものであって、優れた教師の教室では現象しない。その指導力不足の教員とは、どのような教員なのか。あるいはまた、なにを持って指導力不足というのだろうか。

平成14年7月23日付けの東京都教育委員会がまとめた『指導力不足教員などへの対応に関する指針』⁴には、次のような指導力不足の具体的事例があげられている。

- 1、教科に関する専門的知識、技術などが不足しているため、児童等に対して学習指導を適切に行うことができない者
教科に関する専門的知識、技術が不足してい

る。

児童計画の素案や学習指導案を作ることができない。

教材研究を行わない。指導や教材選択の工夫が見られない。

学習の達成状況を適切に評価することができない。

- 2、指導方法が不適切であるため、児童等に対する学習指導を行うことができない者

児童などの実態を無視した教え込み型の指導を行う。

授業の進め方に一貫性・計画性がない。

児童等の学力などを考えずに指導する。

教材・資料など授業に必要な準備をおこなわない。

その他。

- 3、児童等の心を理解する能力や意欲に欠け、学級経営や生徒指導を適切に行うことができない者

児童などの問題行動や学級の状況に適切に対応できない。

児童などの意欲や自主性を引き出すことができない。

人権などの問題のある行動をする。

- 4、教員としての資質に問題があり、学習指導、学級経営、生活指導などを適切に行うことができない者

人間関係を構築できない。

責任感に欠ける

教育的愛情に欠ける。

広く豊かな教養にかける。

広い社会性にかける。

いわゆる指導力不足の教員への判断基準は、以下のとおりである。

教科に関する専門的知識・技術が不足しているため、学習指導を適切に行うことができない。

指導方法が不適切であるため、学習指導を適切に行うことができない。

児童等の心を理解する能力や意欲に欠け、学級経営や生徒指導を適切に個々なうことができない。

⁴ 『指導力不足教員などへの対応に関する指針』（東京都教育委員会）、2002年。

教員としての資質に問題があり、学習指導、学級経営、生活指導部などを適切に行うことができない。

以上を踏まえ、それぞれについて「呼応の関係」によって少し考察しておく。

まず、1の「教科に関する専門的知識、技術不足が不足しているために、児童等に対する学習指導を適切に行うことができない者」についてであるが、このような教員がいること自体が、既に驚くべき事実であろう。だが、これは事実である。教員となって日々の研修、学ぶことを忘れた教員のなれの果てといっている。

これは、子どもの学習意欲、知的欲求に直接的に応えられない教師である。教師という専門的職業に要請される「常に学ぶものたれ」という社会の声に耳を傾け(られ)ない教師のことでもある。

教育は、常に呼応の関係の内にあるのであって、この知識、技術の不足は、学ぶものの要求(知的欲求)や社会の要請に応えられない教師、すなわち、教師と子ども、教師と社会との間の呼ぶ、応える、その呼応の関係(指導技術的側面・人格的側面)がそこに認められないということを如実に示している。教師が、その関係の内になく、外にあるということである。つまり、学ぶものの要求に直接的に対応できないということであり、授業の場に必要な知識、技術が絶対的に不足しているということである。教師としての初歩的技術(意識)を身につけていないために子どもとの間に「呼応の関係」を築けないのである。

次に2の「指導方法が不適切であるため、児童等に対する学習指導ができないもの」についてであるが、これも子どもの呼ぶ声に応えていない(応えられない)教師の姿をそこに見て取ることができるであろう。

以下、それぞれの項目についてみると、この、「呼応の関係」が全般にわたり、欠落しているということに気がつく。専門的知識、指導技術指導方法、研究・探究心、誠意、情熱、使命感、人間性、社会性、これらはすべて教師という職能に対して求められる社会(学ぶものとしての子ども

も含む)の「呼ぶ」声であり、期待であり、要請であり、教師に求められる本源的・創造的要素である。

これらの「呼ぶ」にたいして、指導力不足の教員は、なにも「応えて」ないか、応えきれてないか、どちらかであるということである。ならばこそ、教えるものと学ぶものとの関係が破綻するのは当然のことである。呼応の関係を創る教師としての認識、技術が未熟なままでは、授業崩壊、学級崩壊もむべなるかなである。

ここで、筆者は参考としてある授業への印象批評を上げておく⁵。詳細な検討はさらに授業観察を継続しなければならないが、上に示した指導力不足教員の観点からそれらを見てみると、いったい何が足りないのか、ある程度の把握はできるであろう。

授業例

(高学年担任 50代男性 第3時限 算数)

黒板に線分図を書き、整数倍、少数倍について考えさせる授業である。

黒板の線分図は、丁寧に几帳面なこの担任の性格が表れている。字はやや小さいが丁寧に、板書も整理されているといってよい。かといって、判りやすいというわけではない。なんとなく書かれた線分図や文字が細かくて、見るだけではストンと理解できるような感じではない。

担任は、黒板に何かを書きながら、つまり子どもたちからすると後ろ向きのままの状態課題について説明したり、問いかけたりしているのである。子どもの方に向き、目を見て、或いは表情を見ながら問いかけるというのではない。後ろ向きのまま発問したり、指示を出したりしているのである。一人ひとりの子どもの表情もこれでは担任にわからないであろう。

子どもの表情を把握しないで、何かしながら子どもに問い、指示をだすなどということは教師の指導姿勢として論外である。子どもは下を向いたまま何も応えず、教師の書く内容をひたすらノートに写している。

⁵ 多摩地区公立小学校筆者勤務校(12年度-14年度)

やがて、担任は子どもたちの方を向き、「どうだ、わかる人はいないか」と問うのである。この担任の考えでは、子どもの表情よりよほど黒板の方が大事だと見える。子どもの誰もが教師の発問に応えない。教師は子どもたちをひとしきり見回しながら、やがて一人の子どもを指名する。その子は、戸惑った様子で応えない。(しかし担任は、その子が応えられないだろうということを暗に判っているようであった)。次にまた別の子どもを指名する。その子は、小さな声で応えた。正解であった。そこで担任は、その答えを長々と説明しながら黒板に書いていく。その答えがどうして正解なのか一方的に説明し、丁寧に黒板に書いていくわけである。それを子どもたちは、またノートの写す。下を向いて黙々と。

教師の説明が授業時間の三分の二ほどを占める算数の授業であった。ここには、課題に対して予想させ、考えさせ、発表させ、検証させ、みんなで解答を求めていくという授業の基本構造がない。互いに予想しあい、考えあい、話し合い、正誤を分析しあい、新たな知見を得ていくという、学習の場における呼応の関係がない。

この担任は、ただ教科書を読み、それをなぞるようにしながら授業を進めていた。そこには、担任独自の、教えるべき内容としての教材への分析、研究等の跡は全く認められなかった。準備も工夫もない。子どもの呼ぶ声など考えもしなかったに違いない。授業前、授業、授業後という授業の過程的構造を把握し、教師と教材と子どもとの呼応関係を基底にした授業計画などは、作成もしなかったであろう。であればこそ、教えるものと学ぶものとの関係が、極めて表面的・形式的なものでしかないのは、当然のことといえはあまりにも当然のことである。

この担任には、「教え(こむ)る」という意識ばかりが強く、学ぶものとしての子どもの声を聞くという姿勢に乏しい。いわゆる子どもは教えないとだめだという価値観が固定観念となってしまう典型的な教師である。こういった教師の場合、したがって往々にして「一方的に教え込む、注意する、指摘する、非難する、怒る、くど

い、話(説明)が長い」などの非呼応的行為(対応)に終始することになる。やがて子どもたちはそれに反応さえしなくなる。

それが、この日のこの授業の随所に現れている。授業崩壊の寸前であるといっているだろう。このクラスは、その後さまざまな問題を起こし、やがて学級崩壊を招くこととなる。⁶

以上、呼応なき授業の一例である。

教えるものと学ぶものの「呼応の関係」とは、教えるものが学ぶものとなり、学ぶものが教えるものとなること、即ち教えるものと学ぶものの呼応的自己同一であって、授業の授業たる所以はここにこそある。

ここで参考までに記しておく、平成14年の文部科学省の発表では、指導力不足教員の数は全国で平成12年のほぼ3倍、187人となった。その内、東京都は31名である⁷。

第3章 「呼応の関係」

第1節 呼応の段階的構造

我々は、呼応の理論を持ち、呼応の性格(構造)や発展の態様を一般的につかんでいないと、子ども(学ぶもの)と教師(教えるもの)の教育・学習過程を把握し、そしてそれに対応する「課題と解決」を探究すること(授業)ができない。

したがって、私は次のように呼応の関係を構造的に把握するのである。

「技術」というものさしをここ「呼応の関係」に導入してみると、この「呼応の関係」は、次のような三つの段階に区分けすることが出来るだろう。それが初歩的な段階、過度的な段階、熟練(本格的)の三段階である⁸。

初歩的な段階とは、呼応の関係が未だできていない初歩の段階であり、過度的な段階は、その呼応の関係が部分的にできつつある段階、そして熟

⁶ 平成12-14年度授業観察記録から(記録 筆者)

⁷ 平成14年12月5日付毎日新聞。平成15年9月19日付日本教育新聞では、289人となった。

⁸ 庄司和晃『認識の三段階連関理論』季節社、1985年。呼応の三段階はこの『認識の三段階連関理論』に負うところが大きい。

練の段階とは、呼応の関係が自在にみられる段階といえることができる。各段階をもう少し詳しく見ていくことにする。

・ 初歩的段階(対応の段階)

第一の段階であり、一番下位に位置する段階である。最も初歩的な呼応の段階であるともいえる。個別的であり、感覚的であり、経験的であり、具象的で初発的なものといえる段階である。

本格的な呼応の関係を作るための基礎段階である。現象面に対応することができるレベル、これを「対応」の段階と呼ぶ。

・ 過度的段階(照応の段階)

第2の段階。中位の段階で、中間的、過度的、半呼応的な性格を帯びた段階である。

部分的に呼応の関係ができつつある段階。技のレベルからいうと中級のレベルである。状況に応じて、現象面とその向こうに見え隠れする声なき声に対応できるレベル、これを「照応」の段階と呼ぶ。

・ 本格的段階(呼応の段階)

第3段階、上位、高次元の段階である。いわゆる熟練の技のレベルである。

あらゆる現象面、そしてその底に潜む声なき聲のに対して自在に応えることができるレベル、これを「呼応」の段階と呼ぶ。

この3段階の構造の理解において最も核心的なところは、第2段階の照応の段階である。この段階は、いわゆる中間的な呼応の段階であり、どちらかといえば、やや中途半端な性格を帯びているということになる。

端的に言えば、呼応の初歩と熟練との中間に位置する過度的段階といえることができるであろう。単純化して考えると初歩＋熟練の二重性を持っているととらえることができる。つまり、2の段階というのは、1＋3の段階なのである。1の段階から3の段階への呼応（志向）をそこに含んでいるという点において、過度的であり、したがっ

て、ある自在さを持っているといえるだろう。

以上のべた呼応の各段階を簡潔に表現してみると、第1段階は個別的、第2段階は半普遍的、第3段階は普遍的ということになるだろう。

これが筆者の考える呼応の段階的な構造である。このように呼応の構造を段階的（過程的）にとらえることにより、呼応の構造を発展的に把握することができるのである。また、このように段階的（過程的）に捉えるということは、下位の段階が否定保存の形で連関していることをしめしているということである。

さらに、各段階の区分けは呼応の段階の特徴（技のレベル）によるものであり、質的相違を示すものである。そして、各段階においてはそれぞれの特有の意味と役割を認め、それを示そうとするものである。

また、一つの段階の中味も決して一様であるというわけではない。第3段階に位置するといっても、そこには普遍的なものもあり、個別的なものもあり、半普遍的なものも当然にして含まれる。

それになお、第3段階といってもさらにもう一段高いところからみるならば、それは第1段階にも第2段階にもなりうるのであって、決して固定的であるというわけではない。

では、呼応が発展するというのは、どういうことであろうか。それは、今まで応じられなかったものに応じることができるようになったり、これまで感覚的にしか応じられなかったものを理論的に応じることができるようになったり、あるいは部分的にしか応じることができなかったものが、より全体的に応じることができるような境地に到達する（した）ということである。

また、自分自身で獲得した呼応の関係（論理、技）を他人にもわかるように整理体系化したり、説得可能な形に作り変えたりすることであり、一般的なものを特殊な場面に適用し、その中味を充実したり、抽象的なものを具体化したりすることである。ここに呼応の技としての「上達の構造」が認められるのである。

端的に言うなれば、呼応がより確かになってい

くということであり、呼応の関係を「技」⁹としてより洗練していくということになるであろう。

こうした呼応の発展のあり方は、今、大きく分けると3つのあり方に分けることができる。

第1は、一般的な呼応の関係を作っていく発展のあり方である。

呼応の関係が一般的抽象的・全体的になっていくということは、「技」として適用の範囲がより拡大していくということであり、視野が広がっていくことである。つまり、より展望が開く地点に立つということになるから、高いところに上る道であるということができよう。呼応の3つの段階を第1段階から第2段階へ、さらに第3段階へと上る道であり、法則化・原理化・本格化・抽象化の過程となる。

第2は、具象化していく呼応の発展のあり方である。

呼応が具象的になるというのは、目に見えない一般的なものが感覚的なものに接近し、目で見え肌で感じるような地点に届くということであり、言うならば上がる道に対して降りる道ということができる。

これは、呼応の3つの段階を第3段階から第2段階へ降りる道であり、素朴化・具体化・感覚化の過程であるといえよう。

第3は、段階間の上り下りではなく、同じ段階を横移動して、その呼応の関係を拡張発展させていくあり方である。呼応の範囲を広げることである。

「技」を自在に使いこなすことができないということは、上ってみたけども降りることができないということを示しているといえるだろう。その技が、十分に己の「技」になっていないということである。「技」を知っているからといってそれを自らに技化している(使いこなす)とはいえないというのも同様であり、鍛えぬかれた技になってい

ないことを表しているわけである¹⁰。

したがって、呼応が発展するというのは、1, 2, 3の段階の間を上ったり下ったり、横に移動したり運動を繰り返しながらその呼応の関係をより確実に、より充実、より完全なものにしていく過程であるということができるだろう。

このように呼応の三段階がそれぞればらばらなものではなく、脈絡の中にあるということは、それらの段階が、否定と保存の形で互いに連関しているということを示しているといつてよい。

とりわけ、2の段階、呼応の過度的段階(照応)は、呼応の関係に否定の論理を設定するものであり、呼応の発展の核心となるものに他ならない。

第2節 呼応を超えて 響応の段階へ

教育の場において、学級崩壊ということが何故起こるのか。それを筆者は、教えるものと学ぶものの間に教育の場に相応しい「呼応の関係」が構築されないために起こるのであるといった。そして、優れた授業にはその「呼応の関係」が、ア・プリオリに構造化されているとした。

ここで、もう一度、筆者の考える「呼応の原理」について簡単に整理しておきたい。

筆者は、高山岩男の「呼応の原理」を「技」の概念をもってその構造を三段階に分析し、それぞれの段階における呼応のあり方をみてきた。それは高山の「呼応の原理」には、西田における否定の論理が希薄であるとの認識から、「呼応の原理」に「技」の概念によって否定を媒介とした「呼応の論理」の再構築を図ろうとするものであった。

そして第一の段階を「対応」の段階といい、教えるものと学ぶものが、それぞれ正対する最も基本的な呼応の関係とした。第二の段階は、正対することから一歩先に進み、教えるものと学ぶものの間に心と心のふれあう関係が、部分部分に認められるようになった段階、それを互いに照らし

⁹ 南郷継正『武道への道』三一書房、1979年、61-156頁。

同 『空手道綱要』三一書房、1992年、48頁参照。

¹⁰ 南郷継正『武道の理論』三一書房、1972年、116頁。

同 『武道の復権』三一書房、1975年、125頁。

合う関係という意味から「照応」の段階と名づけた。

この第二の段階は、正対から呼応への過渡的段階であり、正対の段階でありながら、呼応の段階がそこには含まれている。ここには、正対と呼応の両者が否定、保存されるのである。正対が否定され、より高度な呼応の段階に入りつつ、しかし、呼応の段階も否定、保存される段階である。

いわゆる呼応の三段階論の核心というべきものであるといえるであろう。

そして第3段階が、本格的「呼応」の段階である。

この段階においては、授業の場、教室の場において「呼ぶ、応える」関係が全面的に確立され、教えるものと学ぶものが一体となる。教えるものが学ぶものとなり、学ぶものが教えるものとなる状態である。

教師の立場から言えば、教えつつ学び、学びつつ教える境地であり、子どもの立場から言えば、学びながら教えずして教えているということになる。

別言すれば、教材を媒介にしながら教えるものが学ぶものに否定され、学ぶものは教えるものに否定されつつ共存するのであるといえるであろう。教育というべきものは、常に自己変革の営みであるといってよい。いわば「自己否定」の繰り返しである。

この段階はまた、いわゆる「阿吽の呼吸」という状態にあるといっていいのである。教えるものは学ぶものの声なき声を聞き、学ぶものは教えるものの心を感じ得る。言わずして語り、聞かずして聴く、互いに「一を聞いて十を悟る」。言葉を超えつつある状態である。この、教育（授業）の場において互いにその真意を「呼び、応える」関係、これが即ち呼応的自己同一である。

以上のことを弁証法的に捉えなおすと次のようになる。

第1の段階は、「正」の段階である。ものが直接的に、そのままおかれて立てられている段階のこと。教えるものと学ぶものが教室において直接にそのままおいてあるといえはいいだろう。直観の

状態、いわゆる即自(即自的)である。

第2の段階は、「反」の段階である。反省・分析、反定立。教えるものと学ぶものが、そのものとして改めて見直された状態。分裂・対立の状態とも言える。向自、対自。教えるものと学ぶものそれ自身が明らかになり、自分に目覚めることであるといってよい。

第3段階は、「合」の段階である。

総合・統一の状態、即自かつ向自。ものを動的に見て、全体の、現実の真相を捉える状態。いわば自覚の段階である。教えるものと学ぶものが教材を媒介に総合・統一する状態である。我即汝というわけである。

さて、ここで「授業」の論理的構造に立ち返り、呼応の関係がどのように構造化されているか整理しておきたい。

授業は、「授業によって科学的な思考がいかに発達するか」ということをこえて、人間としての生き方、即ち自然観・科学観・世界観の育成に資するものであり、それは科学的な精神の教育というだけでなく、教育というものの本来の在り方でもある。

科学（自然科学および社会科学を含む）の基礎教育の根本は、いわゆる科学的な姿勢を作ることにあるといえることができるであろう。この科学的姿勢とは、未知の世界を切り開く心的な構え(探求心)であるといってよい。実証的なものを根本とし、合理的で明確な知識の獲得、そしてそのための前向きな姿勢、態度である。本来的には主体的な性格をおびたものといっていいであろう。

この科学的であり主体的である姿勢は、自分の考えをあらかじめ表明し積極的に対象や問題に取り組み、あるいは立ち向かうという「物事を問いかけていく精神(探求心)」によって成り立つものであるといえることができる。つまり問いかけていくということは自ら「呼ぶ・応える」ということにほかならない。

この「問いかけていく(探求)」という目的意識がなければ対象は何ものも応えてはくれないのである。そこで、この「問いかけ(呼ぶ・応える)」は、次のように過程的に具体化してみることがで

きる。

第1の段階は、いわば第1の呼応の段階である。つまり課題に対して解決を予想しそれを表明する段階である。ここには予想以前の予想というものもここに含まれるだろう。直観的なものを大事にしつつ、予想を立てるわけである。課題の呼ぶ声に応えるのである。

第2の段階は、課題の呼ぶ声に応じて「理由から予想」を表明し、あるいは「予想から理由」を表明して対象（課題解決）に迫るという段階である。これは、第2の呼応の段階といえることができるであろう。いわば探求の段階である。

第3の段階は、一般的理由をもって対象に迫る段階である。探求から解決の段階であるといえることができるだろう。より広範囲にわたる、高次の呼応の段階である。そしてこれが第3の呼応の段階となる。

このように自分の考えをもって対象に向かい、問うということを考える場合、そこには三段階の呼応の関係があるということである。いわゆる科学的な姿勢には、個別的 特殊的 普遍的、非論理的 半論理的 論理的、感性的 半理性的 理性的、直感的 亜理論的 理論的、感覚的 表象的 概念的、などのように3つの発展段階¹¹があり、それに応じた呼応の関係（第1段階 対応、第2段階 照応、第3段階 呼応）があるといえることができるであろう。

そして、授業というものはこの科学的姿勢を作るために創造されるものなのである。課題の呼ぶ声に応じて予想を立て、その解決に向けて探求する授業こそ、科学的な姿勢を形づくる最良の授業であるといえるであろう。この「呼応に始まり、呼応に終わる」授業、徹底した呼応の関係が授業の中に構造化されている授業こそが、普遍の真理をもつのである。

また、科学的姿勢を形づくる論理の展開において、重要なことは「科学的な認識は社会的な認識」

¹²であるということである。それゆえに、討論（呼応の真剣勝負というものであり、『探求』の核心である）によって相手を説得したり、されたりして自分や他人の考えを鍛えあっていく、これは科学的な姿勢を作っていく上において忘れてはならないことである。この論理を授業の中に組み入れることが必要なのである。

授業は、ある意図のもとに計画的、意図的、組織的に行われる教育的な営みに他ならない。それによって、子どもの頭脳活動が深化し発展するもの（呼応の関係の深化・発展である）でなければならない。そしてそれは、認識発展の論理を踏まえてなされるべき性質のものである。つまり、自分が進化していくそれを自覚し、自分自身が生きていくための有効な技（認識力、実践力）を身につけていくことなのである¹³。

そして、この自分の技とすべきためには、まず、友人をもつことであり師をもつことである。また、物事に主体的に取り組む姿勢であり、自ら課題を課し追究する自己鍛錬の方法をもつことである。さらに、新しい知識を求めることであり、原則的に考える力、批判精神をもつということである。この技を身につけることを学習過程の中に構造化（過程的構造化）している授業、それが優れた授業なのである。

それはまた、呼応の原理が段階的に構造化されている授業であるといえる。そして、授業におけるこの縦横に張り巡らされた呼応の関係は、教えるものと学ぶものの場において、呼び合うものから互いに響きあうものへと転化する。「呼ぶ、応える」呼応の関係から響きあう関係へと転ずるのである。これを筆者は、呼応を超えた「響応」と呼ぶのである。

「響応」とは、いうなれば呼ぶがあって呼ぶがなく、応があって応がない、呼応があって呼応がない状態であるといえることができるであろう。教えるものがなく学ぶものがなく、しかし教えるものと学ぶものが融合一体としてありながら、存しな

¹¹ 庄司和晃『認識の三段階連関理論』季節社、1985年、101頁。

¹² 同、103頁。

¹³ 同、108頁。

い。一対一、一対多から一即一、一即多の対応へ、そしてこの対応から呼応へ、そして一即一、一即多の呼応から一即一即多の絶対無的呼応へ。この一即一即多を筆者は「響応」と呼ぶのである。即ち、そこでは教えるものと学ぶものが反響し合うのである。

教えるものが教えながら学ぶものから教えられ、学ぶものが教えるものに学びながら教えずして教えていく一体融合の境地、そこには教材を自己否定の媒介としながら全存在的呼応、高次の呼応の関係が起ち現れてくる。教室、授業の場を超えて、さらに教育の全ての場において、教えるものの生き方と学ぶものとの生き方とが教育という事象を通して響きあう関係と化す。これを響応と呼ぶのである。ゆえにこそ、教えるとは学ぶことであり、学ぶことは生きることであるといえよう。

高山の、教育における「呼応的自己同一」¹⁴には呼応の段階的構造（過程的構造）が明らかにされていない。課題 探求 解決という図式で呼応の関係を把握（呼応の原理の発見）したところに高山哲学のすぐれたところであるが、そこに過程的弁証法ともいうべき原理の確立ができえていないところにその限界があるといえることができるであろう。

それを深化・発展させるために筆者は、授業の場における「呼応の関係」を過程的（自己否定の把握・設定）に捉えなおし、呼応を超える新たな「響応」の段階を設定した。

響応とは、教材を媒介とした教えるものと学ぶものとの真実の外面的関係および空を媒介（一切を取り除いた）」とする心の内面的関係の統一関係である。いわばこだまし合う（『響存的世界』

鈴木亨¹⁵）関係であるといっていよい。それはまた、呼応の深化的發展というべきものであり、呼応が物質から生命へ、生命から精神および社会への波紋のように拡がっていく反響の世界なので

ある。それは、人と人との間にこだまするだけでなく、生命や物質の間にまでもこだまする関係であるといっていよいであろう。

教育の根本はここにある、と筆者は考える。

¹⁴ 高山岩男『教育哲学』玉川大学出版部、1976年、97頁-105頁。

¹⁵ 鈴木亨『響存的世界』『鈴木亨著作集』第4巻、三一書房、189頁。