

レトリックとしての大学教授法

皇 紀 夫（教育学部）

1

一般に、大学教授法の開発研究といえば、学問研究の内容と方法を理解可能な仕方でも効率的に伝達するための方法原理を解明して、実際の技法の開発に取り組むことを課題とするものと考えられる。この課題は、従来の教授研究のモデルにしたがえば、教育学の理論を基本的な枠組みに据えて、表現、伝達、認知、理解に関する心理学の知見や青年期心理学の研究成果等を取り入れ、個々の学問領域の知的技術的体系を効果的に伝達する技法を造り上げる作業であり、そして、この発想に基づいた教授法開発の取り組みは、大学以外（下）の教育機関において、すでに理論的にも実践的にも多くの試みがなされてきた。

従って、大学における教授法研究が、こうした教授法研究に関する先行モデルを応用して、より精密で高度化された教授技法を開発することを主題とすることは可能である、と言うよりも、其のことこそが今日最も期待されていると言ってよいだろう。とくに、系統的効率的な教授-学習システムの開発を中心的課題に置く点で、大学のカリキュラムと教授法の研究は、かつての、知の構造化を前提にした学問中心的な教育論が志向した現代化モデル（それへの批判と挫折と修正を学校教育現場は経験してきたのであるが）の修正モデルを、「大学」教育の名において追求することが、あるいは可能であるかも知れない。しかし、大学教授法の研究が、高度技術情報化社会の要請にこたえるという意味において、学問の体系的学習を可能にする教育システムを整えることを、大学教育の大衆化状況に対応するという課題をそれに重ね合わせるだけで、しかも、この両者が背反対立する関係に置かれるのではなく、逆に相互的な生産的作用関係として布置することを目指す、新たな大学論の形成を促すコンテクストをひらく作業として意味付けることを忘れるならば、この開発研究の仕事は、大学以外の教育機関からの立ち遅れを取り戻す、遅ればせながらの改善に留まることだろう。

確かに、大学教育は教授技術の開発研究の分野で相当立ち遅れている。欧米においても、この分野への関心が深まってきたのは最近のことで、我が国では個別的な試行の域を出ておらず、まして、教授論を通して大学論を構想しようとする試みは、その逆の視点はあっても、ほとんどないと言ってよいだろう。

すでに、大学内外のさまざまな立場から指摘されて来た通り、教授法の研究は、抽象的な大学論一般としてではなく、教授機器の開発と利用、授業書やシラバスの編集、授業内容に応じた授業形態の選択、授業展開に必要なマニュアルの作成、あるいは大学教師にたいする研修、相談の機会の提供、さらには教師の教育に関する評価システムの開発等等、それらは、大学教育における教育機能充実のための具体的処方の開発として繰り返し指摘されてきた。こうした分野における研究開発には、大学教育の外的な条件と環境の整備を伴うものが多く、物的・人的・技術的機能の充実が図られなければならない。そして、この種の課題指摘は、当然取り組まれるべき課題を反復したもので、これらに、大学教師の教師としての役割認識の弱さを加えて問題状況を強調してみせても、その種の言説はもはや新たな関心を喚起する力をもたず、常套的で陳腐化した大学論にしか見えない。このことは、しかし、これらの課題に実際に取り組むことが意味をもたない、とするものでは決してない。そうではなくて、このような課題指摘の発想の延長線上に大学教授法の開発研究を位置付けることになると、その活動目標が単に現代化の遅れを取り戻すという、既成の大学教育モデルに導かれた、見た目には活動的・实际的に映るけれども、実のところは、後追いの消極的課題に自己限定することとなり、これらの活動を意味付ける当の教育観が逆に、大学における教授法の実態とそれについての研究がもつ固有性を発見あるいは発明する創発的な課題意識を覆い隠す危険があることを指摘したいのである。

大学教授法の研究は、大学における教授活動の現状を、既成のモデルに依って一義的に後進と無関心としてとらえずだけではなく、こうした批判と同時に、現代化の動向から取り残されその周辺に位置した、その動向とはもしかすると異質な課題と活動形態とを維持しようとする教授領域が存在するという可能性にたいしても、関心を払わなければならないのである。つまり、大学における教授活動の「問題性」を、一面的に告発批評するのではなく、むしろその問題を通して教育の意味や青年期人間形成の課題を新たに発見することが、個々の行為を意味付けている教育的意味連関を分節させ、言語化し共有化する努力をすることが、あたらしい教授法研究の主題でなければならないだろう。

現代化を企図した教授法モデルから見れば、後進あるいは周縁に属するといえる大学教育の分野であるが、これを単に後進性と見なし、その原因を大学教師の怠慢、学者としての自意識過剰がもたらす教授者役割認識の甘さにもとめ、鮮やで、自虐的とも思われる大学教師批判を展開することは容易である。この延長線上で、目新しい教育機器の導入や学生受けのよい教授法の工夫を構想提案することは、確かに当面の学生の要請に応えるために、また社会の大学教育にたいする閉鎖性、保守性、非生産性等の批判に対応して行くために有効な手立てであり、具体化されるべき大学政策のひとつの課題であるといえる。そして、この種の課題は、先行モデルを基にプログラム化することによって解決可能な領域と多くの部分で重なっており、教師の意欲次第でかなり克服できると考えられる。となると、大学教授法の開発は、教授技術の開発と教師の意欲の啓発という二元論的な性格をとり、結局のところ、技術主義的な開発優位の現代化の教授システムを志向することとなる。この構想は、われわれにとってなじみやすい説得力のある発想のものであると言えよう。

しかし、大学における教授システムの研究にとって、これらの課題は実は中心的なものではないと思う。つまり、問題は、このような発想によって後進性を克服する事ではなく、大学教育での教授活動が発現している固有の意味を発見すること、「後進的」に見える教授形態、方法がもつ意味について問うことである。立ち遅れを、教師の意識や意欲あるいは制度や財政事情などで理由付けるのではなく、むしろ、臨床教育学的に言うならば、こうした負の事態によって表出されている意味を解明することこそが課題なのである。

この課題に取り組む基礎的な作業は、大学での授業を丹念に観察、記録、分析するという、いわば文化人類学者のフィールドワークの手法を用いた作業であるように思う。教授活動未開地に入って、そこで固有の教育的意味を発見することを目指すのである。

この作業はまた、教育的日常における差異としての「問題」事象の意味を認識しようとする臨床教育学の立場からも意味付けられるもので、ひろく、教育事象を記述する「教育誌」(Pädagographie)と呼べる分野を開くことが期待される。こうした臨床教育人間学的な意味理解の方法論の構築が、大学の教授法研究の分野で探究されることになれば、その研究は大学以外の、言わゆる教授法研究の先進分野にたいしても新しい課題の発見を可能にする、生産的な作用をもたらすことになるだろう。

ところで、教授活動は、大学という一定の枠内で、時間的、空間的、物理的な諸条件によって制約された活動であって、それはある約束によって成り立っている独特な形態のコミュニケーションであるといっていよう。そして、このコミュニケーションは、現象的には、主として言語的相互行為に基づくもので、多様な表現、伝達の機能を等価的に内蔵し、それらの自在な変換が可能であるわけであるが、しかし、教授場面は基本的にそこで語られる内容によって制約をうけている。教授内容としての「何」が、ある約束を前提として語られる際に、教授法研究の関心はその「語りの様式」あるいは筋立ての仕方に向けられる。「何」は、教授者が特別に設定した教授のコンテクストにおいて、選択され、強調、抑制、体系化される。つまり、研究の「何」は、教授の場面においては研究のそれとは異なった文脈へと移行され、教育的な主題として、つまり相互的な相手的関係において研究の「何」が語られる。

この移行は、単純な機械的移動ではなく、移行の過程と場面において意味の転移が発生する。研究場面から教授場面への移行は、言語的に構成された意味の転移であり、意味の生成である。したがって、教授者の語りは、誤解を含めて、聞き手に想像力を喚起する最もスリリングな言語場面であり、さまざまなレトリックが駆使される。

教授活動は、それぞれの学問の概念とそれらを組み立てる学問の論理によって構成されるわけで、それは丁度、登録済みのコード化された専門用語を語彙として、学問の論理つまり文法にしたがって文を造り出す作業であると考えてよい。教授法的関心は、学問をかたる言語行為の実演において、言語が単に何かを透明に代理・代表するだけではなくて、併せて同時に、その言述の様式それ自体がある種の意味をことばに発現させるという事態に向けられる。

この事実、記号論的にはオースチン (Austin, J. L.) らによって、また隠喩論においてはブラック (Black, M.) によって着目されてきた。それらは、語るという行為の意味の解明をめざす語用論の成立を促し、さらには、言語認識論とも呼ばれるあらたな修辞論の流れを開いて来た。

教授法を、学問を語る言語行為の様式あるいは技法と仮定することが出来るとすれば、学問が語られる場面とは、相手に理解できるように語りの工夫が施され、言述にさまざまな装置が仕込まれている場面であり、ことばや行為に

意味を発現させるテキストであるといってよいだろう。教育学でいわれる、興味や関心とは教授法におけるこのような語りの仕組みであると考えられることができるだろう。学問研究という「地」に、理解可能なしかたでその意味を表現・伝達しようとする仕掛けが語りに施される時、学問の「何」を明示的にかたるその語りの様式は、すでに学問とは異質な、——したがって、我々は教育の場面において学問を語るとき、それは常に隠喩的であって明示的ではないのである——特殊のコンテクストを作り上げているのであり、それは個々の学問とは独立した形で登場する教授法的な模様の世界であるといえるだろう。

3

語りの様式として教授活動を取り出すことが、大学における教授法の開発にとって、また大学の教育活動の特性を、その未開性を含めて、理解するために生産的であると考えられるひとつの根拠は、今日の隠喩論の動向に教育学がかかわっていることに求められる。つまり、大学の教授活動の最も重要な特徴は、教授の内容が学問研究にかかわっていること、すなわち学問分野における既知と未知の境界領域に依拠しているという点にある。

大学の教育は、既知を限定している未知世界に意識的に関心に向け、既知の教授を通して未知にかかわろうとする。大学以外の教育機関の教授活動にあっても、基本的には同じ構造にあるが、それは当面隠されてあり、既知の意味が一義的に規定され、それらの体系的な教授が優先される。従って、ここでは教師は<すべてを知っている者>という虚像を演じなければならない。大学ではこれとは逆に、既知は多義性をおびたものとして語られ、確定的な知識の秩序が揺り動かされ、既知と未知との緊張関係が造り出され、その意義が強調される。この意味において、大学の教授法は、既知を通してあるいは既知において未知を語るという逆説を内蔵したものであることが必要なのである。既知を意味付けて来た言述が、予想されたコンテクストとは異なる展開を見せるとき、驚きと発見がある。既知が異なったコンテクストにおいて語られる時、それは、何事かが「あたらしいもの」として発見される。そのような認識の変化を促す語りの様式ないし仕掛けが、大学教授法にもとめられているといえるだろう。

教授活動において、未知の境界がリアルに巧みに語られる時、聞き手は想像力を喚起され、既知から解放され、新しい認識へと誘い出される。聞き手を未知との境界へと誘い出す語りの様式を造り出すことが大学教授法研究の主題であると言えるのではないか。この点が欠落すると、大学教授法研究は既知の体系の効率的伝達の方法の探究を専らとすることで満足し、研究と教育の分離を加速させ、新しい知を創出する人材を育てるという教育的機能を弱体化させることになる。

言語行為において、既知から未知へとむかう認識の方法として、アリストテレス以来古くから注目され、今日の記号論や意味論さらには解釈学において強い関心を引いているのが隠喩（Metaphor）である。隠喩は類似性にもとづく発見的認識をもたらす働きをもっており、隠喩がもたらす知は分析的論理的性格ではなく、構想力の論理と言える性格のものである。もとより、ここは隠喩論を展開する場所ではないが、創造的な思考の過程とメカニズムの理解にとって、レトリック論が注目すべき役割を演じていることを明らかにし、教育学においても生産的に寄与する可能性があることを指摘すれば十分だろう。

大学の教授法において、学問研究の課題として、「既知を限定している未知」についての認識の重要性が強調されればされるほど、教授におけるレトリックが重要な意味をおびてくる。とりわけ、隠喩には、新しいものの見方と意味発見を可能にする働があることが指摘されており、この言語哲学上の知見は、大学における教授法開発の展開に極めて実質的な課題を提起するものと言えるだろう。

教育研究とレトリック、とくに隠喩との関係について考察を若干進めておきたい。筆者の見るところでは、この分野では二方面への展開が試みられているように思う。第一は、教育の日常において現れてくる「問題」事象を記述し、「問題」が発現している意味を発見して、既成の教育理解を変革させようとする、臨床教育学においてである。既成の教育理解にとって範疇違反として出現した「問題」を、それを解決の対象としてではなくて、逆に、「問題」を教育世界の意味発見のためのテキストとして解読しようとするものである。その際、「問題」は、教育理解のコンテクストを異化・再構成する隠喩事象として位置付けられるとともに、「問題」を語る様式のなかに隠喩が意味発見の装置として仕掛けられるのである①。この立場は、広く構造主義的意味論を教育事象解釈に導入しようとするもので、言語を含めて、あらゆる事象の意味はコンテクストの制約のもとにあるとする命題に拠って、事象をひとつのテキス

トとして理解するのである。したがって、「問題」の意味は、「問題」それ自体からではなく、状況としてのコンテキストにおいて発現してきたあたらしい意味として発見される。「問題」を隠喩として語るのは、「通念としての教育」観の意味を分節させることであり、隠喩的表現を使うことによって生じる認識の変化、「態度変更shifts in attitude」(Black)に関心を払うためである。隠喩は、コンテキストをはなれては成立し得ない言語事象であり、教育事象を隠喩論において解釈することは、コンテキストを制約する条件の再構成、再コンテキスト化を教育的思考の課題とすることであると言えよう。

第二の方面は、隠喩の発見的機能を利用して、教授法の改善を目指す試みで、とくにアメリカでは、1979年いらい理論的にも実践的にも積極的に取り組まれている②。現代の教育学が隠喩に関心をもち理由は、“新しいもの”の表現と伝達と理解にとって隠喩が重要な役割を演じていることを言語哲学や認知心理学が明らかにしてきたからである。特に、M,BlackやM,C,Beardaley更にはR,Jakobson、P,Ricœurらの隠喩論はその端緒を開いたものと言えるだろう。なかでも、Blackによる隠喩の相互理論は、従来の隠喩論の主流であった比較説と代替説にたいして、隠喩には、含意の新しいパターンの構築に因ってあらたな認識の様式を獲得させる働きが存在することを論証した理論であり、隠喩が知的な学習と研究の能力の開発にとってとりわけ重要な役割を果たすものであることが指摘された。彼は、隠喩が理解される時、新しいものが創造されること、そしてさらに、隠喩は世界を見る際に、たがいに相異した多様な見方を提供することが出来ること、この二点を明らかにし、隠喩が「認識の道具」として機能するものであると主張した③。もちろん、Blackのこのような隠喩解釈にたいしては、さまざまな反論がなされ、隠喩が誤解や誤ったコミュニケーションの回路を開く危険をもっていることが指摘されてきた。

教育の分野において、隠喩にたいする関心は、長い間、言語教育における狭義の修辞領域に留まり、教育学の関心を喚起することはなかった。教育学が修辞学に関心を向けるのは古代西洋教育史上の事象に対してであり、それとかわっての教育論、たとえばM,F,Quintilianusのそれなどについてである。況や、隠喩に関する教育学的な関心は、文学教育と古典教育を除いては、殆どなかったといつてよいだろう。従来から、隠喩のもつ発見的効力は指摘されてきたが、しかしそれは偶然的な働きであって、本質的に、隠喩は装飾的で、非論理的で時には有害でもあるような言語事象と見なされて来た。20世紀にレトリックを蘇生させる起点を画したとされるあのI.A.Richardsが、メタファーの理論的研究を通して、言葉の使用にかんする研究が思考の形成のみならず人間の生き方の研究でもあることを強調し、言葉の思想の形成こそ教育の中心課題であるとして、そのための実践的なプログラムを詳細に提示したが、その書名「Interpretation in Teaching」にある“Teaching”のゆえにあまりに読まれなかった④。

教育学において隠喩が注目されはじめたのは、意味論や言語行為論の目覚ましい展開に刺激された認知心理学の研究を媒介としてであり、アメリカでの動向は1979年以降の事といわれている(Petrie)。なかでも、自然科学教育の分野においては“*instructive metaphor*”が提唱され、既知と未知との橋渡しの仕事を隠喩が果たし得ると主張され、「隠喩による教授戦略」の可能性とその是非が、実際の教授事例に即して論争されている⑤。こたうした最近の教授における隠喩をめぐる論議のなかで、“*educational metaphor*”や“*pedagogical metaphor*”なる用語が登場してきており、隠喩は既知から未知への「認識論上のミゾ」を越える、あるいはまた、新しい知の獲得を可能にする、合理的な仕掛けとして、教育学特に教授学の関心事となってきた②。

アメリカにおける「教育的隠喩」論は、言語心理学や認知心理学の研究に刺激されたものであるために、隠喩を教授戦略の遂行に有効な武器として、その道具的性格が強調される傾向にあり、より広い、授業の場面や発話行為あるいは会話などと言った、教授活動を意味付けている枠組やコンテキストにたいする関心は弱いようである。

先に、大学教授法の研究展開の試みのひとつとして、学問を語る、その言語行為のレトリックの研究を提起したが、この意図は、教授場面における隠喩機能への注目と関係している。この提起の背後には、既知と未知との橋渡しを実現する仕掛けとして隠喩が発見されたことと、教育の日常における「問題」事象の意味解釈に関関する臨床教育学の方法論上の検討とが存在している。大学教育の教授現場での教育誌的な観察による意味発見の作業は、あかも、優れた作家の作品のなかに仕組まれている隠喩によって、読み手が新しい意味世界と出会う、そうした体験に譬えることができるように思う。

このような類いの、レトリック論による教授現場の解釈の手法は、教授者の言語行為の全体状況を意味発見の場と見立てることによって、教授行為の構造主義意味論的解釈の可能性を開くことが出来るように思う。非言語的な事象

が、授業というコンテキストにおいてどのような働きをしているのか、そしてまた、それらが既成のコンテキストの分節にいかに役立っているのか、を解説することが可能となり、ここから「隠れたカリキュラム」(Hidden curriculum)といった意味ではなく、丁度隠喩の働きが示したような、より発見的で相互発展的な教授論が開けてくのではないだろうか。教授法的な真実がどこかに隠されているのではなく、隠喩という在り方において表出されているのである。

注

- ① 皇 紀夫；「臨床教育学の展開－臨床教育学の方法論的課題－」（京都大学教育学部紀要、第40号、1994.3）
- ② H.G.Petrie and R.S.Oshlag；「Metaphor and learning」
（「Metaphor and Thought ,2nd ed.」edited by A.Ortony, Cambridge Univ.Press., 1993, p.579～,）
- ③ M.Black；「Models and Metaphors」（Cornell Univ. Press.,1962）；「More about metaphor」
（A.Ortony;ibid, p.19 ～,）
- ④ I.A.Richards；「Interpretation in Teaching」（London, 1938, 2nd ed.1973,p.xxiv）
- ⑤ R.E.Mayer；「The instructive metaphor; Metaphoric aid to students' understanding of science」
（A.Ortony;ibid, p.561～,）

* 本研究は京都大学教育研究学内特別経費の交付を受けて行なわれた研究成果の一部である

以 上