

# 研究ノート：現象学への易行道を拓きましょう！

## Let us create Easier Paths toward Phenomenology ! : A study note

吉田章宏  
Akihiro YOSHIDA, Ph.D.

### 目次

Summary

おことわり

はじめに

難行道と易行道

「学ぶ と 教える」：その現象学の「易行道」を拓きましょう！

1. 「共に育ちましょう」

2. 「きわめて重大な物事は何か？」“LED! : 生命の共育デス！”

“What are vital?” “Life-Education-Death” 「生-教育-死！」 “LED! : 発光ダイオード！”

3. 「宗教の目的は真理である」：「新たな展望」の発端

4. 「自分たちが造るロウソクの光」

5. 「自説の顕正のみ、他説の破邪はなし」

6. 「真我の心は同体大悲である」

7. 「自然の中に心がある。心の中に自然がある」

8. 勝易の二点

9. 再説：「自分等が造るロウソクの光でなければ、光でない」とは「迷い」なり

10. 「宇宙大の自己」

11. 「現象学的研究報告を単に読むだけでは現象学的理解は生まれない」

12. 「人の機根もしなじななれば教法も無尽なり」

13. 「彼らの言うことを聞くな、彼らが行っていることを見よ」

おわりに

付録：「教える と 愛する」の講義再録：易行道を拓く一つの試み

### Summary

I am a phenomenological psychologist. I propose: “Let us create Easier Paths toward Phenomenology !” In the history of Buddhism, multiple paths to reach Dharma have been created, “Easier Paths” as well as “Harder Paths”. Phenomenology as a discipline has been seeking to explicate and actualize its own Dharma, the dictum “To the things themselves!” : “Zu den Sachen selbst !” (Edmund Husserl). “Phenomenological Research of Learning and Teaching”, in particular, has been making its efforts to actualize the dictum within the field of Education. However, in my personal observation, many of paths so far created among/ for/ by professionals are “Harder Paths” with technical terms, which tend to fail satisfying the practical needs of the phenomenologically naive practitioners, e.g., common teachers, parents and learners. Practitioners are, again in my personal observation, implicitly wishing and waiting to have their own everyday practices enlightened and enriched by phenomenological insights. Researchers are called for creating “Easier Paths to Phenomenology!” to fulfill their own not- yet-achieved noble missions, i.e. their missions to truly support and help those awaiting practitioners. The creation of easier paths as proposed may also serve to enrich and enlighten the harder paths together with the

dictum: "Don't listen to what they say, watch what they do."(Vladimir Jankelevitch). A concrete example of an easier path, created by this author for common people audience, is given as the appendix.

## おことわり

本稿全体を「研究ノート」として書かせていただくことにします。

実は、書き始めの当初は、「易行道と難行道」と題して、「学ぶと教えるの現象学研究」の一つの在り方として、「易行道」への提案をして、読者をその道へとお誘いするという構想を立てていました。そして、その構想で書き始めて、書き終える積りでした。ところが、執筆を進める中で、あれこれと学び、いろいろ考えるうちに、思いもかけぬ「新たな展望」が見えてくることになり、結果として、当初の意図とは異なる趣旨の論稿に変更するか否かの選択を迫られることになりました。困りました。「新しい展望」についての執筆は次の機会を待って、今回は、当初の方針で書き終える他ないかな、とも思いました。しかし、老いて、何時逝くかわからぬ現時点において、次の機会にゆずる時間的余裕が在るとの確信が持てません。さらに、その見えて来た「新たな展望」に言及もせずに、放置することは余りにも惜しい、と思われました。で、とにかく、その展望の一端なりと、この時点で執筆し、本誌に書き残しておきたい、との願望が次第に強くなりました。そして、執筆の最終段階まで、迷いに迷うことになったのです。

そこで、論稿の全体に整合的なまとまりが欠けていることを自ら認め、恥を忍んで、最初に「研究ノート」と明記し、論稿に「新たな展望」も含めることにします。私にとって、この恥を忍んででも書き残すことの方が、まとまりを付けて、それらしく仕上げることよりも、自分なりに納得がいく、と思えるようになったからです。読者の方々にご寛恕を乞う次第です。で、ある個所までは、当初の構想のままの流れで、書き進めることにします。

## はじめに

本論稿を構想し執筆するに当り、現時点における私の思いを、「はじめに」として記す。

八十八歳となった私(1934—)は、「学ぶと教えるの現象学への道」を志す一人の実践的研究者であり、学徒であることを自覚し、自認し、かつ、自任するに到っている。私自身に残された時間は僅かである。道の途上で倒れることは、いわば運命づけられている。さらにまた、現象学の始祖の言葉通り、この道を歩む限り、この道を歩むことにおいて、人は誰でも、常に「永遠の初心者」に留まることが必至である。その意味でも、この道の歩みが完結する時は来ない。そのことを、私も、自覚し納得するに到っている。

改めて、確認のために、「それは何故か?」と自問する。「学ぶと教える」という人間の出来事を「知り、わかり、生きる」現象学の営みを思う。その始まりにおいて、一方で、その出来事の原因における渾沌に遡る、そして、その全体を部分へと分節化する。かつての渾沌が混沌と映ってくる時もある。ついに、分節化された全体を、再び統合化し、さらに、統合化を超える統一性を発見する時が来る。多種多様な分節化と統合化が試みられ、多様な統一性が直感的に見出される。そして、再び、原初の渾沌に、「事柄そのものへ!」、迫ろうという課題が新たに現れる。他方、その解明された事柄・出来事の方節化には、内的地平と外的地平の地平構造の方節化の発見、その生成と再生成、創造と再創造、そして、その構造と意味を解明する課題も生まれる。そのようにして、解明され、統合されて「知り、わかり、生きる」を経た出来事の意味を、一挙に、直感によって「わかる」ことを生きる瞬間に恵まれるかもしれない。それらの課題の総てに答えようとする研究と実践には、より一層鋭く、深く、高く、広く、豊かで、より一層、真善美に迫ることをめざす多種多様な視点が発見される。そして、それらの視点からの詳細な解明と、それに伴って生起する鋭い直感による洞察を研究に活かすこと、また、そのような洞察を活かす実践を自ら「生きる」ことが求められる。言い換えれば、この道の歩みとは、当初は既知とも自明とも些細とも思われている出来事に、それが既知とも自明とも見なされたが故に、気づかれな

いまに留まっている秘められた未知の謎を新たに発見し、その解き明かしを繰り返し進めることが求められる営みである。その営みそのものが、さらにまた、未知の謎を秘めていて、その詳細な解き明かしと、その解明の全体を、実践なり研究なりを通して、直感的にとらえるという課題も、新たに現れる。そうした解明なり直感なりによって、分節化と全体化と統合化は、繰り返し、深化しつつ生成する。そのようにして、「事柄そのものへ！」の精神で、とらえられたその出来事への洞察は、日常生活世界において、再び、捉え直され、身体化され、日常生活そのものをより豊かに生きること、その日常生活世界自体を、より一層、真善美へと近づけて行く営みとして、現実化される。その実現により、この世界全体がよりよく生きられる世界となることがめざされる。この実践と研究の営みは、終わることなく、繰り返される。この営みの一つひとつは、歴史的一回性のなかで営まれる。しかし、その歴史が重ねられることにより、変化しつつ一層充実化していく。先の世代から次の世代へと、それぞれの創造が継承されることにより、実践と研究は、さらに充実化を重ねて行く。この営みは、人類ある限り、引き継がれていく、と同時に、引き継がれていくべき、営みである。したがって、その営みはまた、終わることの無い、また、尽きることの無い、内容豊かな解明と実践の積み重ねの営みの道でもある。私は、そのことを、そのように自覚し、確信する。同時に、この営みで、「学ぶ と 教える」における「知る、わかる、生きる」の極めて些細とも見える出来事にも、尽きることの無い豊かな解明の可能性が秘められていることを、自覚し確信する。

だが、そのような私が、常に問い続けなければならない問いがある、とも感じる。

それは、「しかし、こうした道の、そもその存在理由は何であろうか？」という問いである。

それは、そのような解明の営みを通して、「研究」は、研究として充実するだけに留まることは出来ない。そのことに気づく。「研究のための研究」という「研究の世界」内に閉ざされた研究に留まることでは、それは完結することは出来ない。現在および未来の人々が生きる人生、そしてその人生が生きられる世界が、その人々にとって、より一層幸せなものになることを可能にすること、幸せを実現するこ

と、それがこの道の根本的な存在理由である。そのことに気づく。何故なら、その研究は、生きている人間の生活についての研究だ、という性格を必然的に帯びるからである。

「学ぶ と 教える の 現象学への道」における研究は、では、そのような根本的存在理由に、現時点で、現実に応じているか？ という問いが、自問され続けることになる。

直ちに、次のような一群の問いが問われることになる。「学ぶ と 教える」とは何か？ その「解明」とは何か？ その「直感」とは何か？ その「人々」とは誰か？ その人々の「人生」とは？ 「世界」とは？ そして、その「幸せ」とは？ そして、その道におけるそれぞれの「解明」と「直感」が、どのように、そのような「幸せ」に導いて行くのか？ そして、この私が行っている研究は、そのような根本的存在理由に応じている、と確信をもって言えるか？ …… 問うべき「問い」、および、問われる「問い」に限りはない。果てもない。

そこで、もう一度、原点に還って、「問い」のより一層の具体化が求められることにもなる。この道の存在理由は、現実の「学ぶ と 教える」という出来事に関わる人間たちの人生、具体的に言えば、教育実践と授業実践を生きる人間たちの人生を、現実、豊かに充実させることにある、としよう。ならば、さらに一層、限定的かつ具体的に、いま、この現世で生きている、そして、次の世代を担うべき子どもたち、および、その子どもたちと共に「学ぶ と 教える」を生きている大人たち、教育者たち——教師、親、保育者、養育者、・・・たち——その両者の人生を豊かにし、幸せにすることに、現実、活かされているか？ そのためには、「学ぶ と 教える」という現実を豊かに「知り、わかり、生きる」ための豊かな智慧が必要とされていることが、改めて、浮かび上がってくる。そのような智慧とは、ここでは、「学ぶ と 教える」の真善美の智慧であろう。智慧では、知情意が同時に共に働くとされる。智慧とは何か？ 実践に活かされる智慧は、「知」——知識、情報知、技術知、理論知、・・・——に限定されない。智慧においては、真善美を人間が生きるために、活きた知と情と意が、同時に、現実、共に、調和的に働くのであろう。

「智慧が現実に生きる」とは、では、どのような

事態であるか、が問われる。そして、「現実に生きる智慧」とは如何なる智慧であるか、が問われる。さらに、そのように、そのような「智慧を現実に活かす」のは誰であり、その誰かは、どのようにして、そのような智慧を「知り、わかり、生きる」に到るのかを、問わなくてはならない。そのような智慧は、誰によって、どのように見出され、実践に活かされるに到るのか？

ふと、想起する。ネコに鈴をつけるという若いネズミの名案に、だが鈴をつけるのは誰か、という問いを提起した老いたネズミ、あの、イソップの寓話を。名案を提出した若いネズミに「知」の働きを見る。しかし、そこに働く「智慧」は貧しい。老いたネズミとて、同様である。省みる。私は、この人生を、若いネズミとして、あるいは、老いたネズミとして、遂に、空しく終わるのか。

教育実践の事実に学ぶことを教えられた、斎藤喜博の「実践と事実と具体」を詠った短歌が、私に迫ってくる。

學問のなきことを卑下することなかれ君には君の  
実践がある（『職場』、1954年）

行動力なき連中はわが実践を真似が出来ないと  
言ひてあきらむ（『職場』、1954年）

大學教授の君らより実践の場を知れば君らより  
実践者をわれは尊ぶ（『職場』、1956年）

事実だけが尊いことも豊かなものを持つことも  
いよいよ知りぬ（『職場』、1965年）

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（『職場』、1965年）

言葉だけで生意気言ひるお前らよここに  
生まれ来しものをよく見よ（『職場』以後、1967年）

理論などつくらずともよい今はただ小さな  
事実を積み上げるのみ（『職場』以後、1970年）

一般論のみいふ怠け者を今日もみる  
事実の前には古さ残して（『職場』以後、1970年）

事実だけをわれは信ずる人の心かへる  
事実をわれは信ずる（『職場』以後、1970年）

【註】 たまたま最近、「事実」という言葉が、その時々「事実」の紹介と共に、きわめて頻繁に用いられている著作を見つけました。そして、そのことが、読者に対する説得力を強めていると感じました。笹本戒浄上人『真実の自己』関東篇です。（この著作は、有難いことに、岐阜光明会のホームページから、PDFとしてダウンロードして、拝読することができます。）

ここで、「現象学への道」に、難行道と易行道の可能性を指摘し、易行道の探究の必要性と重要性、その実現性と現実性を示唆するささやかな考察を試みる。

## 難行道と易行道

結論から申します。『「学ぶと教える」の現象学研究』の「学ぶと教える」で、「易行道」の「道」を共に歩み始めることが肝要である、と考え、そう信じます。この論述で、この考えを提案し、その「道」を生きる可能性を探究することへお誘いするのが、ここでの私の願いです。

『「学ぶと教える」の現象学研究』の論文は、例外もあるかもしれませんが、「難行道」を歩む傾向が強い、と私は感じ続けてきました。それには、それなりの理由があることは、私も「わかる」ように思います。しかし、「難行道」においては、書かれていることを「わかる」ためには、読者は、現象学の専門的な知識と学問的な素養を求められる傾向がある、と私は感じます。それは当然と言えば当然だ、とも言えます。どの論文においても常に、現象学の初歩から詳しく説明して始めるように、と求めるなどということは現実的では全くないでしょう。しかし、上記の傾向は、言いかえれば、現象学に馴染みのない、現象学については素人の方々、例えば大多数の教育実践者（幼稚園保育園、小中高、そして大学に勤務する教師・教育者）にとっては、「何故か？」の問いはさておいて、ともかく、直ちに興味を持ち理解することは困難である、という結果に導くことが、避けられません。以上が、私が受けて来た印象であり、また、疑問でもあります。言いかえれば、「難行道」では、主に、現象学の研究者と、研究者を目指している学徒とに、向けて書かれている、—— ことになっている、—— という印象を受けるのです。もちろん、もう一つの可能性も考えられます。執筆者自身が、他者である誰に向けて、その他者を説得したり啓蒙したりするために書くということではなくて、ひたすらに真理を求めに求めて、自らが悟るに到った「知」と「智慧」を、あたかも自分自身に言い聞かせるかのように、独り言のように書き記している。そのような場合の可能性も考えられます。それはそれで、決して否定されるべき在

り方ではない、と私は思います。しかし、その場合、大多数の教育実践者にとって理解し実践に活かすことが困難であるという事情は、先の場合と同様に、恐らく変わらないであろう、と思われるのです。

以上は、あくまで私の印象です。当たっていないかもしれません。むしろ、当たっていないことを私は祈ります。しかし、そのことは、教育実践者が、そのような論文の提出した洞察のお陰で、自らの教育実践の質を向上させる機会を掴む可能性が生まれる、という展開にはなかなか繋がらないのでは無いでしょうか？ そして、その結果は、現象学研究で獲得された洞察が、多くの現象学について素人の実践者に広く学ばれて、日常の実践の質を高めることに繋がるという事態は、なかなか到来しないという恐れを、私は感じるのです。

こう考えるようになりました。そのような望まれる事態を招来するためには、仮に、自らは「難行道」を歩み続ける専門的研究者であっても、時には、自らの貴重な時間を割いても、自らの研究者としての経験の歴史を活かし、実践者を誘って共に「易行道」を歩む、——実践と研究において、あるいは、執筆する研究刊物において、——というような機会を創り出すことが、望ましいのではないかと。そして、そのような努力は、長い目でみると、「難行道」ともいべき「学ぶと教える」の専門的な現象学的研究の世界をより一層豊かにすることにも繋がるであろう、とも考えられます。「難行道」の存在理由を十分に認め、その一層の深化と豊饒化を願うことは、当然です。それが、恐らく、学問の進歩と深化に繋がるのでしょう。ですが、それと同時に、「易行道」を歩む実践と研究の論文の執筆と発表の試みも、教育実践を共に生きることも、研究者たちが楽しみながら挑戦して行く状況を現実化することも、大事である、と私は考えるのです。この気づきは、あるいは、遅すぎる気づきだったかもしれません。いや、仮に遅いとしても、なお、将来に向けて、それぞれが自覚し意識して、努力することに、むしろ、一層大きな意味が生まれているということです。それが、私の確信です。そのことが、私が、お伝えしたいと感じたことです。

「易行道」と「難行道」とは、そもそも、仏教での修行と布教の歴史において、仏道を生きる在り方について、生まれて来た区別であるようです。『仏

教辞典』（岩波書店、1989）の簡潔な説明によれば、「仏の本願力によって浄土へ行ける〈易行（いぎょう）〉」に対し、自らの修行実践によって悟りに至る方法を〈難行（なんぎょう）〉という。」(626)とあります。易行と難行の区別・対比は、仏教の世界においては、他力本願と自力本願、他力念仏と自力修行、浄土と聖道、比喩的には水道と陸道、・・・、などの区別・対比と対応させられます。在家と出家の対比、さらに、世俗的な「女坂」と「男坂」の対比も思い浮かびます。易行道として、念仏宗（浄土宗・浄土真宗・時宗・融通念仏宗）の念仏が想起されます。しかし、仏教に決して詳しくはない私が、僭越にも敢えてここで提案する「難行道」と「易行道」の対比は、とりあえず、「学ぶと教えるの現象学」（以下、「学教現象学」と略す）を「学ぶと教える」道の在り方の対比への適用に限定します。したがって、仏教における対比の構造と意味、また、その歴史の在り方に大いに学ぶことを願いつつも、本稿では、あくまで、「学教現象学」の世界において気づかれた可能性としての「易行」と「難行」の二つの道の意味に限定して、以下の考察を進めます。

ここで、重ねて記せば、従来の「現象学」の「学びと教える」の道は、敢えてそのように命名をせず、概念化をせずとも、概して「難行道」であった、と筆者は理解します。そのように述べる理由は、私の個人的経験を顧みれば、世間において「現象学」(Phenomenology) という言葉は、一般市民、——仏教で言えば、衆生に当たります——からは、次のような反応を引き起こすことが通例であったという長年の実体験があるからです。つまり、「現象学って、なんだか、えらく難しいんだよね!」という反応です。これは、或る時、友人の心理学者が、現実的に、私に向けて発した言葉でもありました。私の経験では、一般市民で、「現象学」の名称に魅力を感じて、それが何であるかを解りたいと思って近づいてみても、しばらく学んで、その難解なこと、日常生活世界において自らが活用する可能性が直ぐには見えて来ない、という困難に辟易して、ついに次第に遠ざかり、二度と戻ってこない、という人々がしばしば見られたのです。「事態（物事、事柄、・・・）そのものへ!」(To the things themselves!) を格率とする現象学の探究がもたらす多種多様な洞察に魅力を感じつつも、その納得

のいく理解が自らは得られないまま、いわば、その理解への道の途上で挫折して諦め、そこから立ち去る人が多く見られた、ということです。そのことは、現象学による教育実践の豊饒化に希望を抱いて、この道を歩み続けて来た仲間の一である私にとって、きわめて残念な出来事と状況でした。

そこで、私の念願は、——仏教風に言えば、私の本願は、——教育実践の世界で、また、教育研究の世界で、現象学の洞察を「学ぶと教える」営みが、これからさらに、一層、盛んになり深められ広められて行く道を拓くことにある、と自覚するに至りました。言いかえれば、「学ぶと教えるの現象学研究」が、その具体的な形はどのようであれ、これからも、これまで以上に、多種多様な「難行道」と「易行道」という在り方で、さらに豊かに深められ広められて行くこと、これが、私の本願です。

それは、第一に、「学ぶと教えるの現象学」の、教育的実践者と実践的研究者の間での普及によって、「教育と授業」の「実践」と「研究」が改善、深化、豊饒化されるであろうと、私は確信するからです。第二に、そのような改善、深化、豊富化によって、その「現象学的研究」そのものもまた、さらに一層、進歩、発展、豊饒化されるであろうと、私は確信します。そうした、実践と研究の相互交流による、弁証法的な「進化・発展・進歩 (Evolution/Development/Progress) の道」の可能性については、拙著『森の出口はどこか? : 学ぶと教えるの現象学への道』上下、一莖書房、2022年、ことに上巻217-251に、素朴に素描しています。ご覧いただければ幸いです。

と、ここまで書いたとき、このような仕方でも書き続けても、私がここで提案しようとしている「易行道」へと誘う実践とはならず、どうも「難行道」の実践になってしまいそうだ、ということに気づき始めました。「学ぶと教えるの現象学研究」に相応しい文章を書こうという心構えと拘りが、大上段に振りかぶって、抽象的に論じて「難行道」風になって行く方向に誘われてしまっているようだ、と気づいたのです。で、書き溜めて来た論点のメモを活かすことを、ここで一旦、取りやめにします。そして、別の述べ方の道を選んで、新たに歩み始めることにします。

そんな次第で、ここで、方針を変えて、この「易行道」への歩みを励ましてくれる著作で、私が、強く印象付けられている文章を選んで、ここに掲げることになります。そして、それらをご一緒に読み、私の一、二行の寸評を、あるいは、やや長めの短評を、それぞれの文章の終わりに付記します。そのような仕方、「易行道」の提案の歩みを進めてみることを考えました。それが、いまの私がお伝えしたいことをお伝えすることになり、読者に自らも進んでお考えいただくことにもなる。また、いまの私に相応しい「易行道」の正直で素直な歩みの在り方にもなる、そう気づいたのです。これから、そのように進めることを、どうかご理解ください。

## 「学ぶと教える」：その現象学の「易行道」を拓きましょう

### 1. 「共に育ちましょう」(蘆田恵之助『共に育ちましょう』親と子の会、1952.)

〔寸評〕蘆田は、これを自らの「教育信念を標語化したもの」と記している。念仏宗・浄土教の念仏「南無阿弥陀仏」のように、共に育つべき親と子、教師と生徒が、互いにこの標語で呼びかけ合って、「共に育つ」ことが祈念されている。また、「教育＝共育」であることが、常に、互いに思い起こされ、印象付けられることにもなるであろう。「共に育ちましょう」。「共に育つ」のは、一人ひとりの子どもや生徒だけではない。子ども同士・生徒同士も「共に育つ」。それと同時に、実は、親も教師も含めて、子どもも大人も、皆が「共に育つ」。それを次第に深く理解し、ある時、身に染みて納得することが目指される。また、「育つ」とは、故郷世界から出て異郷世界へと入ることにより、自己と世界が豊かになることだ、とも理解される。「学ぶと教える」の易行道では、念仏のように、この標語が唱和され、共育としての教育が実現される。念仏教の智慧です。ちなみに、『国語教育易行道』は、蘆田恵之助の著作(同志同行社、1935)の表題です。

### 2. 「きわめて重大な物事は何か?」“LED! : 生命の共育デス!”

“What are vital?” “Life-Education-Death” 「生

-教育-死！」「LED！：発光ダイオード！」

問答 “What are vital?” “L-E-D!”: “*Life-Education-Death*: 生命の共育デス”

〔短評〕今日の世間的常識 “LED = *Light-Emitting-Diode*” を読み替えて、“LED = *Life-Education-Death*” (「生-教育-死：いのち、共育、デス」、「いのちの共育デス」) と読むことを、提案します。生死の間に教育 (= 共育) が位置づけられ、意味付けられる。生と死の間に、生と死と同列に、置かれることにより、教育の意味と意義の重さが印象付けられる。これは、「LED！：発光ダイオード！」とも両立します。教育は、世の光なのです。「今だけカネだけ自分だけ」の風潮の日本社会では、“*Life-Economy-Death*” (生-経済-死) と読む傾向が在るかもしれない。その風潮に逆らって、「Eは “*Education*” である」と確信し、「易行道」を歩みましょう。それが、私の提案です。

### 3. 「宗教の目的は真理である。」: 「新たな展望」の発端

「ふつう宗教の目的は真理追求ではなく幸福の追求だと思われているようである。じつは真理追求を第一とせず幸福を追求すると、事実上煩惱の追求となり、これは仏教と方向が違うどころか方向が反対である。弁栄上人の教えの根幹にあるのは、宗教の目的は真理追求であって、正しい幸福は真理の本質的属性として真理に伴うものだというのである。」(「まえがき」、山崎弁栄 述、中井常次郎 記、『山崎弁栄：光明主義講話・大悲のこぼれ』求龍堂、2020)

〔短評〕「学ぶ と 教える」は、真理追求か、あるいは、幸福追求か？ 仮に、真理追求であるとしよう。すると、多くの日本人が「無宗教であること」ことを自認するに至った戦後 (1945-) 日本社会の状況においては、気づかれないうちに、日本人における「真理追求」に大きく欠けたところが生じていることを意味しないだろうか？ では、日本人に欠けているかも知れぬ——宗教における——「真理追求」とは如何なるものか？ 学問の目的は、真理追求であろう。では、その真理追求は、果たして、幸福をもたらしているか？ 宗教が追求する真理と、科学と学問が追求する真理と、その間の同一と差異は何か？ 特に、所謂「教育科学」の目的は真

理の追求か？ ならば、それは、どのような真理か？

それとも、幸福の追求か？ では、どのような幸福か？ そして、「教育科学」は、その、それぞれの目的を、どのように達成しつつあるのか？

フッサールが『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』で批判した「ヨーロッパ諸学」が追求する真理は、人類に幸福をもたらしたか？ 人々が求める幸福とは何か？ 「真理の本質的属性として真理に伴う」幸福とは？ また、真理に伴わない幸福とは？ 真理に妨げられる幸福があるとすれば、それは何か？ そもそも幸福と真理とはどう関わるか？

自然科学と区別される人間科学とは？ 人間科学は、何故、必要とされたのか？ それぞれの科学の真理とは？ それぞれの真理の間の同一と差異は何か？ 例えば、アインシュタインとベルグソンの間の〈物理学者の時間〉と〈哲学者の時間〉をめぐるやりとり。ベルグソンの議論に対する、アインシュタインの「おれには哲学者の時間はわからぬ」という冷淡なこたえ。その後の、両者の弟子たち間の論戦 (小林秀雄・岡潔『人間の建設』、60、44-70)。ベルグソンを理解できない、しない、アインシュタイン。人間科学は、なにゆえに、必要とされるのか？

その必要に宗教はどう関係するか？

さて、迷いのさ中にある「今の学者」が唯一の光と信じる「ロウソクの光」で発見し発明した核兵器は、人類に大きな不幸を招来した。そして、その不幸の招来を後悔したアインシュタインは「井の中の蛙」。思えば、世界の不幸は、多くの「井の中の蛙」たちが、幸福の追求を忘れた真理を追求していることにその淵源があるのではないか？ 「真理の本質的属性として真理に伴う」「正しい幸福」の追求を、科学が、そして、——科学の一分野である——教育科学も、為しているのでしょうか？

問いは尽きません。このような問いは、「教育科学」の実践的研究者の世界で、研究的実践者の世界で、しっかりと共有されているのでしょうか？

### 4. 自分等が造るロウソクの光「人生の目的は如来の光明を受けるにある。今の学者は自分等が造るソウソクの光でなければ、光でないように思っている。それは迷いである。」(同前書、244)

「岡 人類の大先達として見ましたら、アインシュタインだってやはり井の中の蛙じゃないかと思いま

す。」(岡潔の言葉、小林秀雄・岡潔『人間の建設』新潮文庫、1965/2010、59)

〔寸評〕 考えてみると、人間ひとりひとりが「井の中の蛙」なのではないでしょうか? 「専門家」は、ことにそうです。ある学問分野で優れた人が、他の分野の事柄についての見識で優れているとは限らない、という事例には、私もたくさん出会っています。そして、もちろん、私自身もそのような「井の中の蛙」の一匹です。すべての人間のそれぞれが、「井の中の蛙」である、とも恐らく言えることでしょう。そのことを認め合って、お互いに謙虚であることが、一人ひとりの人間としては大事なのだと、私は思います。アインシュタインとベルグソンの「時間」をめぐる対話の挿話は、そのことを鮮明に教えてくれているように思います。

##### 5. 「自説の顕正のみ、他説の破邪はなし」。(〔弁栄〕)

上人には自説の顕正のみあって、決して他説の破邪がなかった。他のお祖師様たちのような迫害を見なかった所以であろう。上人にはすべてが不完全の完全に向かう姿と見えたのである。何をお尋ねしても『それがよい』(イエス)と『それでよい』(ノー)と二色にしかお答えにならなかったということである」(岡 潔『一葉舟』角川ソフィア文庫、149)

〔寸評〕 例えば、多種多様な心理学の諸理論と諸学派の乱立と混沌は、上人の目には、恐らく「すべてが不完全の完全に向かう姿と見えた」ことでしょう。そして、オルテガの言葉も想起します。また、迫害と言え、法然と親鸞が耐えなければならなかった迫害と流刑の悲劇を、思います。

6. 「真我の心は同体大悲である。これはひとの心の悲しみを自分の心の痛みのごとく感じる心という意味である。心とはここでは、情的に言えば、という意味である」(岡 潔『一葉舟』角川ソフィア文庫、203)。「情緒が開くとき、人は、他者の悲しみを自らの悲痛として経験する。世に悲しみを経験していない人などいない。悲しみは単なる嘆きの出来事ではなく、容易に分かり合えなかった者たちの間をつなぐ架け橋になる。」(同前書、若松英輔、350)

〔寸評〕 ここで、「悲しみ」と聞いて、ふと、『ファ

ウスト』冒頭の、「そのあげくがこのあわれな愚かなおれだ。以前にくらべて、ちっとも賢くなっている。……そして知ったのは、おれたちは何も知ることができないということだけだ。それを思うとこの胸が裂けんばかりだ。」(ゲーテ、手塚富雄訳、中央公論社、1971、17)を思い出しました。老いて、こうした悲しみを経験しない人は、いないのかもしれないね。いや、……。

##### 7. 「自然の中に心がある。心の中に自然がある。」

岡潔先生は、「私は十五年前までは、自然の中に心があると思ってきた。今は心の中に自然があると思っている。」(同前書、「科学と宗教：私の生活に現れた宗教」5-6)

〔短評〕 岡潔先生は、「自然の中に心」と「心の中に自然」という二つの主張を仮定と呼び、「いちおう、どちらとでも思ってもよいであろう」(『紫の火花』、「こころ」90)と述べ、そして、「いくら書きつづけても、結局『自分は何もわからない』ということを書くだけである」(91)と書いておられました。ここで、再び、ファーストを思います。

一方で、例えば、S.L.ルビンシュテインは、「心理現象は脳の活動であり、これとともに、世界の反映、認識である」(『存在と意識』(邦訳書、上、青木書店、1960、15：露語原著、1957)と確信をもって、高らかに宣言していました。そのルビンシュテインは、フッサールもハイデガーも読んでいました。ロジェ・ガロディ『認識論』(仏語原著1953、邦訳書上下、1956、青木書店)は、その第四部「実践について」の第三章「認識論全体の階級的意義」の246-500で、「典型的に『ブルジョア的』な一認識論：メルロー＝ポンティ批判」として、厳しい批判を詳細に展開しています。その批判の対象は、現象学者メルロー＝ポンティの主著『知覚の現象学』(仏語原著、1945：邦訳書、I、1967)でした。他方、現象学の世界には、大著Roman Ingarden: "Der Streit um die Existenz der Welt" 4 vols. Max Niemeyer Verlag, Tuebingen, 1964-74があります。書名は『世界の存在をめぐる闘争』とでも訳せましょうか? インガルデンとフッサールの見解の相違については、簡単に紹介したことがありました。私の知る限り、英訳も出ています。

こうして、私なりに、私が辿った幾つかの道の跡



を思い起こしてみると、二つの〈假定〉のいずれかの一方を、決定的に採るか、採るべきか？ あるいは、その両者を同時に、しかも矛盾なく、調和的に採ることが出来るか否か？ いや、相互に矛盾する視点を同時に採るべき必然性が此処には在るのではないか、とも思われて来るのです。あるいは、「絶対矛盾的自己同一」（西田幾多郎）と命名すれば、それで果たして、決着するかどうか（藤田健治『西田幾多郎 その軌跡と系譜』法政大学出版局、1993、60-63）？ 言葉以降の「混沌」ではなく、言葉以前の「渾沌」としての「事態そのもの」を、「直感」の登場無しに、言葉と論理で解明しようとする事自体に、矛盾と困難が感じられます。恐らく、直感を伴う「智慧」の登場が待たれるのでしょうか。で、その決着について迷いに迷い、「あげくがこのあわれな愚かなおれだ。」と言って、嘆き、悲しむほかないのかもしれない、という思いさえ湧いてきます。遂には、ファウストと共に、老いて、そう嘆き悲しむ運命にあることを知る智慧がようやく身に着いたことを、悦ぶべきでしょうか？ いや、幼い子どもの無知と好奇心を感じとり、その明るい希望と悦びを、子どもたちと共に愉しむべきでしょうか？

例えば、岡潔先生の挙げた「二つの假定」に対する多種多様な「思い」の可能性の、現象学的解明は、私にとっては、非常に興味深く、強い関心のある主題です。それは、ひいては、「科学と宗教」の問題にもかかわって行きます。この主題をめぐる私の錯綜した思いには、私の著作『授業を研究するまえに』（明治図書、1977・1979）執筆以前からの、思えば60年ほどの歴史があります。読者の誤解を避けて簡潔に述べることは困難と気づき、結論のここでの開示は断念します。

**7. 勝易の二点：**法然上人の念仏宗の選択、「仏法に八万四千の法門あれど、凡夫に向くは念仏の一行あるのみ。」（前出の『山崎弁栄』求龍堂、243）。「選択の基準は勝易の二点であった。即ち念仏は法として勝れ、王位を占め、行として易く、時所所縁を選ばぬ二利を兼ね備えている。法が如何に勝れても、行がむつかしければ、法の功德は受け難い。また、行が易くとも、法にねうち無くば修行する価値が無い。」（242）。「最勝にして最

易の法門を発見することはむつかしいけれども、発見すれば行い易い。」（244）。

〔寸評〕「学ぶ と 教える の現象学研究」において、「学ぶ と 教える」の何を研究するか？ その選択の基準は、「学ぶ と 教える」の「勝易」の二点。そして、「現象学研究」を「学ぶ と 教える」の何を研究すべきか？ その選択の基準は、「現象学研究」の「勝易」の二点。さらに、「学ぶ と 教える」を生きるにおいて、何を生きるか？ その選択の基準は、「生きる」の「勝易」の二点。「勝易」の二点は、それほど重要である。

〔短評〕現象学を「学ぶ と 教える」において、「勝」とは何か？ 私は、榊原哲也が引用し指摘したように、「自己を見ることが世界を見ることであり、世界を見ることが自己を見ることである」という渡邊二郎の洞察（榊原哲也『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、2009、467）がそれでありうる、と考える。この洞察は、さらに、渡邊二郎により、次のように展開され敷衍されている。「フッサールの現象学的還元の最も根底に潜むものは、何であろうか。フッサールの答えはこうである。——『一切を放棄すること』が『一切を獲得すること』であり、『徹底した世界の断念』が『究極の真なる現実性を看取り、従って究極的に真なる生を生きる必然的な道』であり、こうした中で『我れの生を見渡すこと』が『世界を見渡すこと』であり、全『世界』を『捨てること』が全『世界』をその根源の真理において『獲得』することであるということ。これである。」（渡邊二郎の著作『内面性の現象学』勁草書房、1978、65）。

以上の言葉は、自己を「見る」と世界を「見る」とが不可分であると気づくことが、現象学の最も根底に潜む洞察であることを、告げ知らせています。しかも、この洞察が覆う範囲は、〈自己〉と〈世界〉を「見る」ことに留まらず、「放棄する」と「獲得する」、「〈我の生〉を見渡すこと」と「〈世界〉を見渡すこと」、「世界を断念すること」と「究極的に真なる生を生きること」、「捨てること」と「獲得すること」、・・・、に及んでいます。つまり、「知る、わかる」に留まらず、「生きる」ことに及んでいます。このことに、私は、大いに注目します。

現代の「科学的心理学」は、その根底において、また根本的に、「他者の心理学」であることに終始

し、「我の心理学」の探究を避けています。「我の心理学」ともいうべきものを深めているのは、西欧の学問においては、私の知る限り、現象学です。そのことは、上の文章を読めば、感じとれるでしょう。しかし、問題は、それだけには留まりません。

### 9. 再説：「自分等が造るロウソクの光でなければ、光でない」とは「迷い」なり

『自分等が造るロウソクの光』とは、進化の過程において現在の人類に現れている五感と理性だけを唯一無二の認識機能だと誤認している学問研究の現状をさし、同時に、仏道修行というものが人類に潜在しているより高等な認識機能の開発を伴うものであることを示唆されたもの。「真正の仏教のすがたに接していただけることを願ってやまない。」(『山崎弁栄』、2020、「まえがき」)

〔短評〕心理学の学びを、「科学的心理学」の学びで始める成り行きを、私は生きました。そして、まことに遅まきながら、真理追求を目的とする宗教としての「仏教」の学びは、いま始めるところです。で、仏教に関して、文字通りの初心者です。

78年前(1945年・昭和二十年)の太平洋戦争(大東亜戦争)の敗戦と無条件降伏により、GHQ(占領軍総司令部)の指導により、初等教育の現場では、伝統的な日本の宗教信仰の徹底的な否定的批判と排斥が行われました。子どもたちが抱いていた素朴な信仰は、命令により、否定されました。そのおかげで、私は、従順で素朴な一人の子どもとして、宗教に対して、否定的かつ懐疑的な感情を深く抱くようになりました。その結果、今日では、「日本人の大多数が『無宗教』である」とのコメントが妥当する世代に、私も属しています。フルブライト委員会の米国留学生となる日本人向けのガイダンスでは、米国で、「あなたの宗教は？」と聞かれたら「『無宗教です』とは答えず、『仏教です』と答えるのがよい」が、与えられた忠告でした。1964年夏の事です。宗教に対する私の否定的な懐疑的感情は、終戦から78年経っても、未だに極めて強固です。無条件降伏で徹底的に破壊された心の在り様は、簡単には、変わらないものなのです。しかし、78年経った今、私の頑固な無信仰が自明としているその自明性を、改めて、検討し直そうか、と感じ始め、考え始めていることに、気づきました。私の場合、その思いは、こ

れまでの現象学の学びによって促されているところが大きいように思います。現象学は、自らの信じ切っていること、自明性、当たり前性、当然性、・・・などを、改めて丁寧に検討しなおすことを教えてくれる学問です。私は、宗教に対する私自身の心情の歴史を、自分のことですから、他人事よりも、よく知っています。そして、それには、88年ほどの歴史があります。ここでは、その詳細を語ることは割愛します。しかし、長い年月を通して、個人的な関心から、さまざまな宗教書を独り読んできてはいます。そして、ご縁があるのかも知れませんが、いま、改めて、意識的に仏教書を読むことを始めています。

私の信じる現象学の考え方と、仏教の考え方との間に、通じる道があることに気づいています。心底から信じるか、信じることができるか、私に残された年月では、すべてに懐疑的な私に、結論が出せるか否かさえ、危うく思っています。でも、強い関心が芽生えていることは確かです。

私は、「文部省による国定教科書の黒塗り」を、国民学校五年生の時に、強制された子どもたちの中の一人です。私の場合、この問題が、敗戦後のGHQの指導による教育改革により、引き起こされたことは、明白です。GHQが「恐ろしい神風特攻隊を生んだ」日本の伝統宗教を抑圧しようとしたことは、恐らく、ほんの少しでも調べてみればわかることでしょう。1945年当時、一般的に言って、無宗教国とも言える当時のソヴィエト連邦と、宗教国の米英を中心とする連合国とが、仮に、あのような教育改革の方針で心底から同意できたとすれば、極めて滑稽かつ奇妙なことで、「いい加減」な、しかし、国家としての利害が絡んだ、乱暴で強引で強硬な対敗戦国政策だったなあ、と今の私は感じています。私は、終戦の日まで、「本土決戦」、「一億玉砕」が叫ばれていた時、「神国日本(しんこくにっぽん)」ゆえに、神風の奇跡を信じ、「神風が吹くことを」熱心に祈っていたのでした。終戦から数か月後の1946年正月、神様とされていた昭和天皇の「人間宣言」を、朝日新聞一面で読んだ時の記憶もあります。終戦の日までの文部省の国定教科書「國史」で、二度の元寇に、二度とも奇跡的に「神風」が吹いて、元の戦船は「博多湾の藻屑と消えました」と読んだように記憶しています。六年生の時、恐らく1946年のある日、NHKラジオで、GHQによる番組「真相箱」

で、二度の元寇に二度とも吹いたと教えられた、あの「神風」の真相は〈「颱風」でした〉という解説を聞いて、衝撃を受けた生々しい記憶があります。五年生までに教えられたすべては、「嘘だった」、それが「真相箱」の主張で、素直で真面目だった私は熱心に耳を傾けていました。

私の専攻した「教育心理学」は、戦後、主として米国から輸入されたものでした。学部学生時代は、行動主義心理学の全盛、その後、新行動主義の短い時代を経て、「科学革命」とか「認知革命」とか称して、新たな「認知科学」の流行が生まれた、という流れの中を私は生きて来ました。学問における「流行」の頼りなさに気づいた私は、教育実践の現実的事実に学び、その学びの為に、目覚めて、現象学を学び始めた、という私なりの歴史があります。

岡潔博士の幾つかの著作に示唆を受けて、浄土教、光明主義の書籍を見つけました。そして、平たく言えば、私には相性が良いように感じます。弘法大師の真言宗にも惹かれています。

以前から、独り、乱読して来ていた仏教書に加えて、最近では、『親鸞』（菊池寛作）、『法然の哀しみ』（梅原猛著）、『山崎弁栄』、『歎異抄』、『浄土三部経』、『紫の火花』、『一葉舟』（岡潔）、『人間の建設』（小林秀雄・岡潔）、・・・、を、未だいわば「及び腰」で、拝読して来ました。そして、前述のとおり、岐阜光明会のホームページからダウンロードできた笹本戒浄上人『真実の自己』関東篇、を読みました。読みやすく、率直な感じのお話しぶりの講話の記録です。解説（杉田善孝）も付されています。これから、繰り返し拝読したいと思います。以下に、少々ご紹介します。

## 10. 「宇宙大の自己」

仏教において、光明主義の笹本戒浄上人は、「小我と大我」を論じ、「真実の自己は大我」であり、「覚りとしての自己」であり、「宇宙大である」、とします。そして、「小我と大我」は、「波と水に」譬えることができる（『真実の自己』、第七章「宇宙大の自己」）と、説いています。笹本上人の説話は、自他の修行体験の「事実」を重んじるお話で、分かり易く、刺激的かつ説得的で、納得しやすいお話でした。

ここでは、『如是語』からの紹介がされます。「お

釈迦様は私共には『変わる所と、変わらない所とがある』とおっしゃいました。・・・、この変わらない所をお釈迦様は『不生、不成、無作、無為』と仰せになったのであります。「真実の自己」とは変わらない常住の「大我」であり、常に変わる無常の「小我」は「生、成、作、有為」である。「無常であります小我と、常住であります大我とは、ちょうど波と水とに譬えることができます。」波を無常に、水を常住に、譬えています。そして、「常住のもの（水）」と「無常なるもの（波）」とは、「不即不離の関係にある一体の両面であります。」とあり、その「常住の我」「いつも変わらぬ在り通しの我」を見出す時、「その時の自己は大我でありまして、実に大宇宙であります。」とあり、「この大我に目覚めたる自己となったとは事実どんな状態の事をいうのか」として、達磨大師と慧可の挿話と、柳生但馬守と澤庵禅師の挿話とが、紹介されています。〔PDFが細かく分かれているため、全体の通しページは表示できません。第七章をご参照ください。紹介者：吉田〕

〔短評〕ここでの、「大我と小我」の「水と波」の譬えは、私が一昔前に親しんだ井筒俊彦著『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、2001に、『大乘起信論』が「好んで使う比喩」として、紹介されています。そして、意識論としては、「仏心と衆生心」の対比の譬えとされています。私が、ここでお伝えできるのは、このように、新たな視野と展望が開けて行くであろう、ということの示唆に留まります。

ただ、現象学で言う「事柄そのものへ！」（Zu den Sachen selbst!）の、「事柄」、（事態、物事、事物）、“Sachen”、“things”とは何かということについては、仏教の言う「真如」との比較検討により、丁寧に考えていく必要がある、と思います。教育実践研究において論じられる「事実」ということについても、論者によって、全く異なる意味で考えられている可能性が高い、と私は思います。こうしたことの丁寧な探究は、恐らく、仏教と東洋哲学に深いものがあるのではないかと、というのが私の直感です。何時の事でしたか、インド哲学を専門とする方が、「心理学者が言っている『意識』とは何のことなのか分からない。インド哲学では、『意識』には多種多様な種類があるとされるのだが」とおっしゃった

ことを、思い出します。現象学と仏教・インド哲学との類似性、同一性と差異性は、教育実践の研究が進むにつれて、いずれは、丁寧に検討しなければならないことになるであろう、と私は信じます。それは、日本の大学でそのようなことを、受け入れるか否かという問題はさて置いて、現象学の格率「事柄そのものへ！」を信じる限り、自然の成り行きであろうと思います。その意味では、現象学とつながりのあったゲシュタルト心理学の流れが、1945年の日本敗戦とともに衰え、米国心理学、ことに行動主義心理学と新行動主義の隆盛を経て、それらを乗り越えていくかのように見えるのが、認知心理学です。しかし、それも、長い歴史をもつ仏教の豊かな人間理解に学ばないのでは、直ぐに本質的に乗り越えられない限界が見えて来てしまうことを、私は覚らざるを得ません。現象学の学びに、——ハイデガーが羨ましがったとか伝えられる仏教の聖典を、幸いにも、日本語で学ぶことができる私たちなのです、——これから、仏教の学びを取り入れて下さる若い世代の方々のご努力と研鑽をお祈りします。岡潔の諸著作、ことに、『紫の火花』と『一葉舟』を、再度、お勧めします。

## 11. 現象学的研究報告を単に読むだけでは現象学的

**理解は生まれない。**現象学を「わかる」、「現象学的理解」について、現象学の祖フッサールとその弟子フィンクはこう書いています。「現象学的命題が理解されるのは、超越論的命題の意味付与の状況がくりかえし反復されるとき、すなわち述定的に解明されたものがくりかえし現象学を営む直観に即して検証されるとき、そのときにすぎない」(フィンク、E./フッサール、E. (2000) 新田義弘・千田義光訳『超越論的方法論の理念：第六デカルト的省察』岩波書店、89)。それ故、「現象学的研究報告を単に読むだけでは現象学的理解は生まれないのであり、このような報告がはじめて、『読まれる』ことになるのは、研究そのものの追遂行においてにはほかならない」と(同前)。「それを中断する者は、現象学的命題を少しも読んでおらず、自然的言語の奇妙な命題を読んでいるのであり、単なる現象を事象そのものにとり、思いちがいをしている。・・・」(同前)。

〔短評〕 こうして、当時のドイツ語圏における専門

の現象学研究者の間ですら、ドイツ語で書かれた現象学的命題を誤解する恐れがある、と懸念されているのです。そのような誤解を避けるすべは、自然的言語で表現された現象学的命題を「読むことを通して」、研究そのものを「追遂行」すること以外にはない、と断言されていることが注目されます。「追遂行」とは、日常的な言葉で平たく言えば、「追体験」と読み替えても、大きな誤りはないと考えます。そして、「学ぶ」における「追体験」の重要性がますます、強く感じられて来るのです。

「追遂行」——私の「わかる」では、「追体験」とほぼ同じこと——によるとは、つまり、孔子の言葉の「學びて思わざれば、すなわち、くらく、思いて學ばざれば、すなわち、あやうし」(論語)の「學と思」だけでは、未だ、十分ではない、ということです。自らの実践の修行、「修」が必須だ、ということです。武田常夫さんが書いておられた「授業者は、授業をすることによってしか授業の機微を知ることなどできない」(『真の授業者をめざして』国土社、1973/1990, p.26) という「機微」についての言葉は、「修」の、言いかえれば、自ら「授業をする実体験」が「授業をわかる」ためには不可欠であり、極めて重要であることを指摘していた、と「わかる」のです。

## 12. 「人の機根もしなじななれば教法も無尽なり」

斎藤喜博は、短歌を、「闘う武器」、「説得啓蒙のための武器」、「自覚するための武器」と「考えている」と書いています(全集150—1、13)。

「・・・私は、短歌をできるだけやさしいもの、誰にもわかるもの、そしてまた誰にもつくれるものにしたいと思っている。だから私は曖昧にいわない。何もありませんのに何かあるようなそぶりをしてもらったらしく歌わない。内容がないのに、言葉やリズムで持って回るようなことをしないで現実を具体的に歌う」(同前、25)

〔短評〕 「対決と交流」を説いて居た喜博にとって、短歌は、「闘い」、「説得啓蒙」と「自覚」の武器だった、と知ります。「対決と交流」の言葉は、それだけに留まらず、関係する多種多様なイメージの生起を誘います。異なる世界の時間の流れの「出会い」における、「交流」に加えて、「合流」、「渦流」、「逆流」、「直流」、「対流」、「底流」、「激流」、・・・、「時

流」、「暗流」、「潮流」などが、誘発されます。また、「対決」に加えて、「反抗」、「反発」、「抵抗」、「對抗」、「挑戦」、「抗戦」、「応戦」、「反逆」、・・・、さらには、「服従」、「屈服」、「屈従」、「信服」、「心服」、「畏服」、「盲従」、・・・、などが、誘発されます。また、前述の井筒俊彦『意識の形而上学』に紹介されている『『熏習』的メカニズム』（143-156）の洞察は、ぜひ活かしていただきたく思います。

事実を尊重する立場からすれば、多種多様な教育（＝共育）の出来事をとらえ分節化するための言葉を豊富にすると同時に、それらを、統合的にとらえさせてくれるイメージを発見し、創造し、洗練して行くことが大事ではないか、と私は考えます。

「やさしいもの」、「誰にもわかるもの」、「誰にもつくれるもの」、「曖昧でない」、・・・、「具体的に歌う」とは、短歌の創造における「易行道」が説かれている、と理解することもできるでしょう。と同時に、教育の世界においては、「易行道」を拓いて行く心がけが大切だと説いている、と読むこともできます。仏教語に、「仏の教えを聞くところの衆生各人の素質・能力・性質」を指す、「根性」あるいは「機根」という言葉があります。機根は修行者それぞれに異なります。「易行道」も「難行道」も、機根の多種多様性に対応するために生まれた、とも言えるのでしょうか。

「人の機根もしなじななれば教法も無尽なり」とは、誰の言葉でしたか、いい言葉ですね。

### 13. 「彼らの言うことを聞くな、彼らが行っていることを見よ」

或る時から、この言葉が、繰り返し、私の心の中で鳴り響くようになりました。（ウラジミール・ジャンケレヴィッチ『最初と最後のページ』合田正人訳、みすず書房、1990年、87ページ）

「知」の発達ゆえに、人は「嘘を言う」、「騙す」、「裏切る」、「黙す」、「些事を語り、注意を逸らし、真実を隠す」、「知ったかぶり」、・・・、などなど「行い」の在り方の多様さも増大しました。現代社会は、そのような言葉と行いの氾濫だ、と見えることさえあります。現象学の「難行道」の言葉が難解になり、専門的に複雑化し発達すればするほど、現象学が言葉を巧みに操る「知」の手助けをする結果を生む可能性も増大して行きます。それは、核兵器の

発明が、人類社会を不幸にした経緯を想起させ、連想させます。人々の間にこのジャンケレヴィッチの言葉が広まり、「人々が行っていること」の「事柄（物事、事態）そのもの」の現象学、その「易行道」が人々の間で発展・深化・普及し、「生きる」ことを豊かにして、真善美の知情意を伴う「智慧」が広まり、人々が「真我」を生き、人間社会に本当の「真理に伴う幸せ」がもたらされる状況が生まれますように。

### おわりに

易行道の実践例？ 本論に収めた、私の講演記録：「愛する と 教える」を、「易行道」の一つの実践例として、ご一緒に歩んでいただきたい、と願っております。『絵と文で楽しく学ぶ大人とこどもの現象学』文芸社、2015、も、『子どもと出会う』一莖書房、2021、も「易行道」を歩む実践例である、とご理解いただけたら嬉しく思います。畏友・竹田青嗣さん、西 研さんも、一般社会に向けて、——衆生に向けて、——努めて、現象学への「易行道」を切り拓いてくださっています。また、拙著『森の出口はどこか？』下巻にご紹介した、「現象学の23の定義」も、多種多様な易行道の事例を、そして、難行道の事例を、指し示している、とも考えられます。

こうして、多種多様な易行道が拓かれて、教育実践と教育研究で、現象学がさらに広く一層盛んになり、人間の「学ぶ と 教える」の営みの真理が明らかになり、そして、その真理に伴って、人々に幸福が訪れることを祈ります。これで、この「研究ノート」を閉じます。 合掌

\*\*\*\*\*

### 付録：「教える と 愛する」の講義再録：易行道を拓く一つの試み

1984年のとある日、東京大学公開講座『愛と人生』の一コマとして、約800人の一般市民受講者に行った講義の記録をここに復刻・再録します。で、受講者の一人となり、ご聴講をお願いします。ここに添付した講義記録「教える と 愛する」をお聴き——お読み——くださりながら、「易行道」の在り

方について、お考えいただければ幸いです。何しろ、私にとっては38年も昔の仕事ゆえ、今見ると、短所や欠点ばかり見えて来るようです。しかし、そうした短所を発見する試みと同時に、短所に眼を瞑ってみる試み、さらに、その長所を発見しようとする試み、なども、為さってみてください。私も、短所も長所も見つけました。でも、それらの発見は、「はじめてのおつかい」の教訓に学んで、ここで書き記すことは控え、読者であるあなた自身による探究にお任せすることに致します。難行道と易行道、それぞれへの示唆も、あるいは、得られるかもしれません。そして、「易行道」の実践の可能性と現実性について、あなたご自身のお考えを、さらに深め、一層豊かにして行ってくださいますように。

\*\*\*\*\*

## 教える と 愛する 吉田章宏 (1984)

### はじめに

私はこれまで、教育について学び、研究し、考えることを仕事としてきた。それも主として小学校、中学校での授業における「学ぶ」と「教える」を研究することを私の仕事としてきた。

「愛と人生」というテーマの公開講座に参加するようにとのお誘いを受けたときに、いろいろ考えた。そして、やはり私自身の仕事の世界からこのテーマにアプローチしてみたいと考えるようになった。「人生」とか、「生」をここで主題としてお話ししようとは思わない。ただ二、三の点について、話の前提としてお話ししておきたいと思う。

### 人生の有限性

ひとつは人生——人の一生——というものの時間が極めて限られているということ。

ある哲学者は、その主著の中に次のようなことを引用している。「人が生れて来るや否や、直ちに彼は死ぬに足る程老いている」(1)。別訳を引くと「人が生を享けるやいなや死ぬのに年の不足はない」あるいは「人は生まれるや否や死ぬことにかけては資格十分まったくの玄人大先輩である」(2)

確かに、ある年にならなければ死ねないということはない。生れたばかりの赤ちゃんが不幸にしてすぐ亡くなってしまおうというふうなことも十分あり得

るわけである。そう考えると、生きている時間というものが極めて限られていること、そして刻々の時間が極めて貴重なのだということ強く感じさせられる。

この場にはざっと見たところ私より年若い方々も多勢いらっしゃる。もちろん私よりも先輩の方々もいらっしゃる。私自身は五十歳近くになり、近頃ますます人生の短さというものを身にしみて痛感するようになってきた。しかし人生の充実とか、虚しさというものは生きている時間の物理的な長さだけによって定まるわけでは決してない。短くとも豊かな生があり、長くても貧しい生というものがある。それだけではない。ひとつの人生の中にも、中身の濃い、いわば「濃縮された時間」というものもあれば、中身の薄く虚しい「薄められた時間」というものもある。

### 「ライフ・オブ・ユー」

「ライフ・オブ・ユー」(LIFE OF YOU) というカレンダーがある。私の持っているのは、日本橋の丸善で買ったプラチナベンという会社から出されているカレンダーである。一九二六年から二〇二五年までの百年間の七曜表が細かな字ですべて印刷されている。近づいてよく見ると一センチ四方ぐらいのところにか月分のカレンダーが収められている。ずーっと見ていくと、当然のことながら、私の誕生日が載っている。結婚した日も載っている。そしてさらにずーっと見ていくと、「私の死ぬ日」もまた載っているのである。まだ、私はそれが特定のどの日であるかは、もちろん知らないわけであるが、しかし、恐らく確かにこのどこかに「私の死ぬ日」があるに違いない。一步退いて、このカレンダー全体を眺めると、そこに私の人生のすべての日々が、収まっているのが見える。一日一日は粒のように見えるのであるが、ともかく全部収まっている。そして、私は不思議な思いにかられるのである。

さて、きょうもそのカレンダーに載っているその一粒の一日である。そのきょうここに共に集まった私たちは、同じ日に同じこの空間で、ある限定された時間を共に過ごし、人間として共に生きるということになったわけである。これまたそれぞれの方々の「ライフ・オブ・ユー」というものを考える時、たいへん深い縁があるのかも知れないという思いも

してくるわけである。そもそも同じ時代に共に生きているということ自体、不思議な思いがしてくるのである。

### 「学ぶ」と「教える」と人生の有限性

「学ぶ」とか「教える」ということも、人間が学ぶ、人間が教えるということであると考えると、個としての人間の生が有限であるということから生れてきている。もし人間が永遠に生きられるとしたなら、自らが経験するだけで十分で、他人から学ぶ必要はない。学ぶ必要もないなら教える必要もない。それぞれが、それぞれの経験を無限に重ねていけばいいのだということにもなるかと思う。そう考えると「学ぶ」とか「教える」ということと人間の生が有限であるということとは深いかかわりがある。そんなふうにも考えられる。

みなさんはこれまですでに「愛と人生」について極めて多様な世界に出会って、豊かに学んでこられた。私にはそこにさらに加えることはほとんどできないかも知れない。

ただ、私は話をできるだけ限定して進めていきたいと思う。

初めに「教える」ということの本質を世界の共有として考えるということをし、「愛する」を「教える」における「愛する」に限定し、教育実践に即しつつ、世界の共有という観点から考えていく。

そこから「教える」における多様な「愛する」のあり方を考える手がかりを少しでもつかめればと願う。いわば「教える」と「愛する」の連続と不連続の一側面を解明するということをめざしたいと思う。

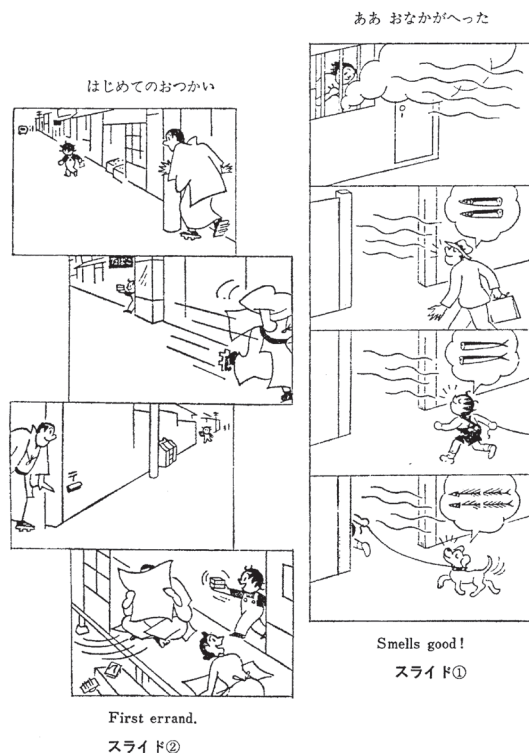
きょうの私の話の要点は、結局二連の漫画に集約して示すことができるかと思う。初めに私の話の要点を示している漫画を見ていただこう。

スライドの①と②を各十秒ぐらいずつ見ておいていただくことにする。

これは根本進という方の『クリちゃん』という漫画から拝借したものである。この「クリちゃん」の漫画を探して漫画本屋さんという漫画本屋さん片端から歩いたが、見つからず、たいへん苦勞した。さ・え・ら書房というところから出版されている。(3)

スライド①「ああ、おなかがへった」という漫画であり、スライド②は、「はじめてのおつかい」と

いう漫画である。これらの二枚の漫画に示されているとも解釈され得ることがきょうの私の話の主題である。



### 一 「教える」ということ

#### 「教える」を「教える」

まず、「教える」ということについて考えたい。「教える」について「教える」のは、大学での「教える」の中で一番むずかしい仕事である。なぜか？「このように教えるのがいい」と話せば、「では、お前はいまここでそうやっているか」と、言っていることと、おこなっていることとの間の矛盾がたちまちにして暴露されてしまうという恐ろしいことがあるからである。「言と行を一致させなくてはいけない」というようなことをもし言えば「では、いま、お前の言と行は一致しているかどうか」ということをまた問われることになる。

私は、そのことを意識しつつ、ただできる限りの努力をするほかはない。

さて、「教える」については、いろいろ多様な理解がこれまで示されている。いろいろな本を見れば

すぐに出ているようなこととしては、たとえば、「教える」とは、お産婆さんのような仕事であるとか、あるいは知識を伝えることであるとか、あるいは——あまりいいたとえではないと思うが、——鑄型にはめ込むような仕事であるとか、あるいは、共に仲間として考え、探究する仕事である、といったようなことである。あるいは消極的な教育、積極的な教育、「育てる」教育と、「作る」教育、いかえれば、庭師のような教育と、匠のような教育というふうなことも言われたりする。

### 私の考える「教える」の本質

私自身は、そうしたさまざまな理解に学びながらも「教える」ということを私なりに次第につぎのよう理解するようになった。

人間は、ひとりひとりそれぞれの世界を生きており、それぞれの世界を持ち、またそれぞれの世界でもある。人間が、それぞれの世界を生きているということは、それぞれが、ひとりひとりの自我を生きている、自我を持っている、自我である、ということだ。

そこで、「教える」ということは、「教える者」と「教えられる者」(あるいは「学ぶ者」とが、「教えられること」(授業の場合は教材)を介して出会うことなのだ。そのように出会うことを通じて「教えられる者」の世界と自我が変わること、豊かになること、これがめざされる。それが「教える」ということなのである。

しかし、「教える」を通じて変化するのは、「教えられる者」の世界と自我だけでない。「教える者」の自我と世界もまた変化せざるを得ない。その意味で「教える」ということは、世界と世界、自我と自我の対決と交流、あるいは「出会い」である。そこで生れるのは、ひとつの世界の共有でもあり、共有される新しい世界の創造でもある。それは、それぞれの世界と自我の長い歴史を背景とした創造である。

それはまた、「教えられること」(「学ばれること」)を捉えるそれぞれの世界の、それぞれがもっている「地平の融合」でもある。「教える」とか「学ぶ」ということは、そうした「出会い」において、それぞれが多様な世界と出会い、自らの世界を、したがって自我を、広げ、深め、豊かにしていくこと

である。そんなふうに私は考える。

### ひとりひとりの世界と自我

話がやや抽象的になったかも知れない。ここで問題となっている人間ひとりひとりの世界ということについて、またその自我について、さきに見ていただいた「クリちゃん」の漫画に即して考えてみたいと思う。

スライド①をご覧ください。

ここには、クリちゃんのママが、どうやらサンマを焼いているところが描かれているようである。パパは、お勤めから帰ってきて、そのなおいに気づき、夕食で食べることになる頭のついた半分の二切を思い描くわけである。ところがクリちゃんとはといえば、遊びから帰ってくるところで、やはりこのなおいに気づくのであるが、思い描くのは、頭のついた半分、あの苦い腹わたのついた、身のとりにくい、あの半分ではなくて、しっぽのほうの食べやすい半分の二切を思うというわけである。そして、そのあとからくる犬、——ポチということにしておくが——ポチは、パパやクリちゃんが残してくれた二匹分の骨を思い描くというわけである。

さて、ここには、それぞれの生きている世界が、サンマを焼くなおいを媒介として描かれているといってもよいであろう。つまり全く「同一の」——、と言っても、カッコつきの「同一」なわけであるが、というのは、それぞれ思い描いたものは違うわけなので、しかし、なおいというものが同一であるというふうに理解するとすれば「同一の」——なおいが、パパとクリちゃんとポチとは異なった意味をもつものとしてとらえられているということが描かれているといえよう。

このように異なる意味が生ずるのはなぜかといえ、それぞれの生きている世界が異なるからであり、それぞれの生きてきた歴史——内的生活史——が異なるからだともいえる。この同じなおいを、何「として」とらえるか、ということに、それぞれの世界が現われてくるし、またそこにはそれぞれの世界の地平も現われてくるといってもよいと考えられる。ここで、地平というのは、その「なおい」を「あるものとして」とらえさせるそうした背景として現われてくるものだ、といっておこう。

またこうも言える。それぞれの自我——ポチの自



我というのはおかしく響くかも知れないが——、それぞれの独自の自我がこの「同じ」においを何「として」とらえるかということに姿を現わしていると。それぞれがそのようにサンマを食べ、家族の中で、そのようにサンマを食べる人間関係——人犬関係かも知れないが——を生きており、そしてそれぞれが、そのような食べ物の好みをもっているということも、さらに、そのような歴史をもち、そのような自分を受け入れているということも、またそこに現われている。

ここでいくつかコメントをしておきたいことがある。

### ポチの世界と人間の世界

一つは、ポチの世界と人間の世界の違いということである。もう一つは、どんな事実もそれぞれの世界において位置づけられており、その中ではすべてのものがすべてのものとながって孤立した事実などというものは無いという洞察についてである。

動物がどんな世界に生きているかということについては、フォン・ユクスキュルという人が本を書いている。それについて精神医学者ビンスワナーは『現象学的人間学』という本の中でつぎのようにコメントしている。

「・・・フォン・ユクスキュルは動物の世界を知覚世界 (Merkwelt)、内部世界 (Innenwelt) および活動世界 (Wirkwelt) の三つに分け、そのうち知覚世界と活動世界を環界という名称でまとめています。これらの世界のあいだに存在する『循環』(Kreislauf) を彼は機能環と (Funktionenkreis) よぶわけです。そこで私たち〔精神医学者〕なら、ある人間の精神病は、彼の世界を十分に歩きまわらなければ、記述することが不可能である、というように、まさにそのようにフォン・ユクスキュルは言います。『ある動物の生物学は、その機能環を十分に歩きまわらなければ記述することが不可能である』と。それゆえ存在する精神病者の数だけの世界を想定する十分な理由がある、というところを、フォン・ユクスキュルは、『それゆえ存在する動物の数だけの環界〔つまり動物の世界〕を想定する十分な理由がある』と言います」(4)

フォン・ユクスキュルの本は、『生物から見た世

界』(思索社)としてその邦訳が出版されている〔2022年註：『生物から見た世界』ユクスキュル・クリサート著、日高敏隆・羽田節子訳、岩波文庫、2005〕。

その本の中には、ダニの世界であるとか、カタツムリの世界であるとか、犬の世界であるとか、あるいは狐の世界であるとか、それぞれの生物がそれぞれの環境をどんなふうを経験しているだろうかということがたいへん興味深く描かれている。

さて、人間の世界と動物の環界とは、どこが違うか。確かに人間も動物であるから、共通する側面も持っているわけであるが、本質的に違う点があるということをもビンスワナーは指摘している。つまり、人間は動物とちがって、「自分自身の世界と同様にまた万人に共通な一つの『客観的』世界をもっていること」である。「この共通の世界は、・・・理性的熟考の、あるいは思考の、世界です」とビンスワナーは書いている。(5)

動物は、たとえばスライド①の絵のポチが、魚の骨を思い描いたとしても、ポチは、クリちゃんがしっぽのほうを思い描いているということには思い至らないであろう。これに対し、クリちゃんは、そういうことも当然考えることができるであろう。

さらに、これを描いた根本進さんには、この三つの世界のすべてが見えているわけである。しかし、パパにもクリちゃんにもまだその三つの世界すべては見えてきていない。いまは、それぞれに見えているのは自分の世界だけである。さらにポチには、三つの世界も、いや、自分のとは違う世界があるということ自体がついに見えるようにはならないだろうということ。

しかし人間であるパパやクリちゃんには、それぞれ自分の世界があると同時にそれぞれほかの世界がありそれぞれの世界が生かされているということを知ることができること。ポチにはそれが無いということ。

さらに、いまこのスライドを見ている私たちは、こうしたそれぞれの多様な世界があり、しかもそういうことがあるということを知ることができるわけである。そこがビンスワナーの指摘するポチの世界と私たちの世界との違いだといってよいであろう。

### 二つの世界

私たちはそれぞれになじんだ世界というものがある。私たちが当たり前としている世界、自明としている世界、慣れ親しんだ世界、あるいは安心して、安らぎをもって生きていくことのできる世界というものがある。それと同時に自明とはできないような世界、当たり前ではないと思うような世界、あるいはよそよそしさを感じさせる世界、不安を与えられるような世界というものも持っている。なじみのない世界は、日常は気づくことのない世界であり、それに気づくときには、驚きの感情を経験する世界である。

### 世界と世界との出会い

私たちがほかの人が生きている世界と出会うというとき、決して一時にすべてのことについて、全面的にぶつかり合っただけに出会うということはないのである。そうではなくて、なにか一つのものごとを媒介として、それに対してそれが私の世界の中でどう位置づけられ、その人の世界の中でどう位置づけられるか、その位置づけられ方の違い、意味づけられ方の違いに気づくことを通して、相手の人が自らの世界とは違う世界に生きていることに気づかされ、驚かされるわけである。決してその人の生きていた世界が一時にすべて透明に見えてしまうというようなことは起こりえないのである。

私の世界とは違う、異なる世界と出会い、そのような出会いを重ねて、次第に自らの世界を豊かに拡大し、深めていくということが一生をかけて学ぶということなのだ。そしてそのような世界の豊富化とか重層化、多面化を促す仕事が、「教える」という仕事なのである。そう私は考えるようになったのである。

### 実験「子どもの世界と大人の世界」

ここで一つの実験をしてみたいと思う。それは「子どもの世界と大人の世界」という実験である。

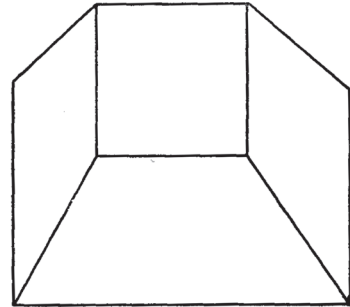
名前はどうぞつけてもいいのであるが、まあそんなふうになんか名前をつけてみることにしよう。

もし、これからの話をいまここではなくどこかよそでお聞きになったことがあり、ああ、あのことかというふうにお思いになった方があれば、その方は、ここで初めてお聞きになる方々が新鮮な経験、異質の世界との出会いという貴重な経験、をなさることを妨げないように、しばらく沈黙をまもって成行き

を見守っていて下さるようお願いする。

いま見たままに何が見えたか。初めに見えたとおりに、それぞれにご自分が見たものを試みにメモなさっていただきたい。

正しい答というものはないとお考えいただきたい。



“What do you see?”  
「何が見えますか？」(6)  
スライド③

問 なにとごらんになりましたか。

答 こたつ

答 わかりません。

問 お答にならないのもその方のひとつのあり方だと思います

答 でこぼこに見えるが見方によっては凸になる。

問 非常に事柄に即してそのままおっしゃっているわけですね。

答 ピラミッド。

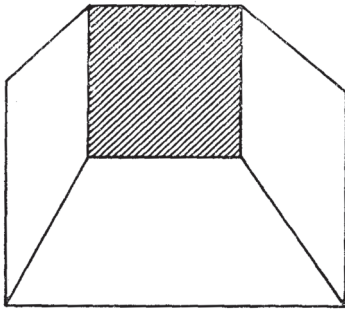
答 ちょっと見たときは三方が壁で、正面が壁で、奥行きがあるように見えるけれども、よく見ていると梯形の台みたいに見える。

「わからない」とおっしゃる方と、「黙っている」、そういうお答もあるわけであるが、基本的には二通りの答が出てきていると思う。一つはピラミッドであるとか、コタツであるとか。

もう一つのお答は、部屋であるとか、廊下であるとか、あるいは舞台であるとか、箱の上とか横を取り去ったものだとか。

スライド④で、斜線の部分が手前にあると考える。そうすれば凸になる。そのときにピラミッドであるとか、コタツであるとかという答が出てくるわけである。反対に斜線の部分が向う側、遠くにあるというふうに見たときには、部屋であるとか、舞台であ

るとか、廊下であるとかいったような答が得られるわけである。



スライド④

もちろんこれは紙の上にならされているのであるから、平らと見て、ただ板を寄せ集めたものであるというふうに見ることもできるし、さらには平面にただ線を書いただけのものである、と言うかたがあっても自然だと思う。みなさんそれぞれが今まで出てきたようなお答のどれかに近いところのお答をお書きになったのではないかと思う。

問 これまでのものと、ぜんぜん違う見方をされた方はいらっしゃいますか？

答 古代の塚、お墓。

古代の塚、古墳、お墓、霊廟というようなもの、それからピラミッドというお答も出た。たしかに、いろいろな意味づけが可能だと思う。が、しかし、形に関しては底（斜線部分）がこちらに出ている、山の上部を切りとったようなものと、斜線部分が向うに引き込んでいるものと、この二通りに分けた場合、それぞれにどちらかの見方をされていると言えるかと思う。

さて、そこで改めてもう一度スライド③を見ていただきたい。そして、こんどはみなさんに、子どもの世界からこの絵を見ることを試みていただきたいわけである。

### 子どもの世界から見る

さきほどはそれぞれの方が、ご自分の世界からこの絵を見たわけであるが、さて、では子どもがこの絵を見たらこれは何に見えるだろうか。

これまで出していたいただいたお答とはぜんぜん違う答が子どもからはかえってくるのである。

子どもになったつもりで、この絵を見てください。

答 大人から見ても子どもから見てもなんか解放感というものと、息詰まる心、そこに抑制される、そんなものを見ます。解放感というのは、やはり入口があいているということそれから天井があいていること。私は家を感じました。そしてその中に子どもが帰ってきたときの母親の不在とか、そういうようなものを感じたりして、解放感と抑圧、……突拍子もないような発想かも知れません。

問 なるほど、私は考えてもいなかったことでも……(笑)。しかしそういうこともあるかも知れませんね。

なにかほかにありますか。

答 四つの板を合わせた、色板合わせの感じです。

答 下がガラスで、三方が壁、子どもの頃、川でこうして透かしながら見る。

答 犬の顔に見えます。目がかいてないで、両方に耳がある。

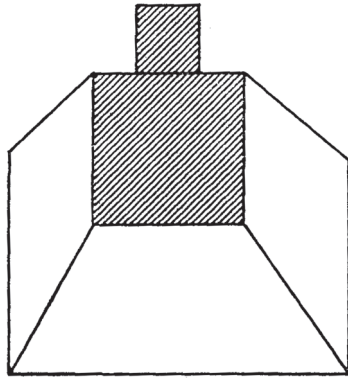
子どもがどう見るかということは、究極的には子どもに聞いてみるより仕方がない。

ここでみなさんにお伝えしたいことは、子どもがどう見るかを知ること、ないしは、子どものように見るということがいかにむずかしいかということである。じつは、いままでに出てきたみなさんのお答の中には、子どもの答はないのである。

子どもはどう見るか。何分間見ても気づくことはできないかも知れない。

「首のとれたロボット」というふうには子どもは（スライド③をスライド⑤の変型として）見るのである。「首のとれたロボット」という答が、最初に子どもから出てくることがあるのである。これはアメリカの子どもでもそうであったし、日本の子どもでもそうであった。

子どもは大人とは異なる世界に生きているということ、そして子どもの生きている世界を思い描くということが、いかにむずかしいことかということ、こんな簡単な実験でも、私たちは知ることができるのではないか。そう思う。



スライド⑤

### 異文化としての子ども

『異文化としての子ども』(7)という興味深い本が出版されている。大人の文化、大人が生きている世界とは違う世界に子どもは生きている。そう考えてもよい。子どもがどんな世界に生きているかということを知ることは決して容易なことではない。しかし、そのこと自体がたいへん興味深いことではないだろうか。

『ダウン症の子を持って』という本をお書きになった正村公宏という方が、その本の中でこんなことを書いておられる。

ダウン症のお子さんについて「私たち〔奥さんとお二人〕は、彼がまだ小さかったときから、よく、『彼には世界がどういうふうに見えるのだろうかね』と話し合ったものである。それは私たちにとって永久に謎で終わるだろう。彼は、彼の見た夢を私たちに話すことができないのと同様に、彼の側から世界がどう見えているのかを私たちに語ってくれる可能性を持っていないからである。」(8)

「教える」ということの中には、たとえばこのような子どもの世界を知り、子どもがその世界から出て別の世界と出会うということを通じて、子どもの世界を豊かにする、そういうことを促す仕事が含まれていると考える。したがって私たちには、子どもが生きている世界に心を向けることが求められているのだと考えられるのである。

「出会う」とは、自らの世界を出て、相手の世界と会うことである、とある精神病理学者は書いている。(9)

### 「数学を学ぶ」における出会い

では、たとえば子どもが、算数とか国語、理科、社会といった教科を学ぶときに、以上述べたことはどういう意味をもつてであろうか。たとえば数学を学ぶとき、そのような出会いはどういう意味で起きているといえるであろうか？

たとえば、子どもが「7かける8は56です」と口で言うことを学んだとする。ここにどのような出会いがあると言えるであろうか。

「 $7 \times 8 = 56$ のような情報のもろもろの断片は、それだけで孤立している事実なのではない。それらはひとつの風景、数の領域の部分なのであつて、それら断片的な情報が全風景とその残りの部分全体の中で、どう位置づけられるかを最も明確に知る者が、それについて最もよくわかっている者なのだ。」(10)

たとえば数学者であれば、その世界の中でつぎのようなことを知っている。

7が8回加算されれば56になる。8が7回加算されてもやはり56である。7センチメートルと8センチメートルの長方形の面積は、56平方センチである。7センチと8センチの長方形を覆うには、1平方センチの正方形が56個いる。7掛ける8イコール56というのは奇数に偶数を掛けると、その積は偶数であるということの一例である。したがって、奇数であれ偶数であれ、偶数を掛けた積は、必ず偶数になる。7掛ける8は、14掛ける4であり、28掛ける2であり、56掛ける1である。そしてそれらをそれぞれまたひっくり返すこともできる。さらに7掛ける8は、8掛ける8引く8であり、7掛ける7足す7である、等々というわけである。

「7掛ける8は56です」と、おうむのように声に出して言うことだけを学習した子どもは、その断片をいわば機械的に盲目的に記憶している。そしてそれだけしか頼りにできないわけである。しかし、数学を学ぶということは、数学者の世界の中で「7掛ける8」ということがさまざまに位置づけられているのと同様に、「7掛ける8」を一つの世界全体の中に位置づけられた一つの部分として理解することなのである。子どもが数学を学ぶということは、そのように「7掛ける8」を見たときに、すぐにそういった地平に、世界の中に、位置づけることを学ぶことなのだ。そして、いわば数学者の世界を自らの世界として共有していくことなのだ。そんなふう

考えられる。

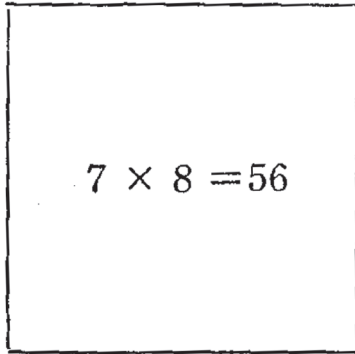


図 1

### 「教える」におけるもろもろの世界との出会い

「教える」において、子どもと教師は、もろもろの教材を媒介として、もろもろの教材に体现されたもろもろの世界——芸術家の世界、詩人の世界、音楽家の世界、科学者の世界等——に出会う。それだけでなく、子どもは教師の世界を媒介として、もろもろの世界と出会い、自らの世界を豊かにしていく。さらに教師自身もまた子どものそうした出会いを見守り、促すなかで、自らの世界を豊かにしていく。言うまでもなく子どもと子どもの出会い、対決と交流もまたそういう働きをもつ。これが「教える」ということなのだと思える。これは数学に限らない。たとえば、ひとつの外国語を習得するという事は、ひとつの新しい世界の見方を習得することだ、というふうなこともよく言われるところである。

フランスの哲学者メルロ＝ポンティは、絵を見ることについてつぎのように書いている (11)。

「私が見ている画像が〈どこに〉あるかを言うのは、確かに骨が折れる。それというのも、私は画像を、物を見るようなふうには見ていないし、画像をその場所に定着させようとしなからであり、私の眼なごしは存在 (Être) の輪光の中をさまようように画像の中をさまよひ、私は絵を見るというよりはむしろ、絵に従って絵とともに見ているからである。」

「教える」において、子どもはほかの子どもとともに、また教師とともに、そしてもろもろの教材とともに世界を新たに見るということを経験するのである。

る。

こう考えてくると、「教える」の本質についての、すぐれた実践家たちのことばを、統一的に理解できるようにになると私には思われる。

### 「教える」の本質について——「響きを聞く」(12)

たとえば明治から昭和にかけてのすぐれた教育実践家芦田恵之助はつぎのようなことを言っている。

「説いて知らせようとする師」がある。「響きを生ずべき急所を打って、響きを児童から聞こうとする師」がある。それから「師が感じた径路を語って、独り楽しむが如くに振舞う師」がある、と。芦田はいう。「説いて知らせようとする師」が最低である。最上は、「響きを生ずべき急所を打って響きを児童から聞こうとする師」である、と。工夫を絶したやむを得ないときにはじめて「師が感じた径路を語って、独り楽しむが如くに振舞う師」、に真実味が生じ、効果が多い、とも。この場合、子どもは、先生が独り楽しんで自分の学んできた径路を語る、その話に聞き入りながら、その先生とともに歩みつつ世界を見るなかで、新しい世界を知ることになるのである (13)。

### 「教える」の本質について——「惜しみぬく」

つぎは、私たちと同時代の実践家である武田常夫さんが書いておられることばである。

「教育とは、子どもがみずからの力で思考し、決断し、行動する状況を教師が意図的に配置するいとなみでもある。そうした緊張のなかで子どもははじめてみずからの思考と感情を解放し、自立した精神の形成にみずからの歩みを運ばせていくのである」

「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とわたしは思った。教師が惜しめば惜しむほど逆に子どもはみずからの意志と行為のいっさいをあげて教師に接近する。その出会いの中に真の教授が成立する。怠惰であるということは、教師がみずからの主体と責任において惜しみぬくことである。」 (14)

教師が惜しめば、外から表面的に見れば、教師はなにもしていないように見える。怠けているように見える。そういう恐れがある。そこで教師は、時に怠けていると思われぬために、なんでも教えてし

まうようなことをする。そうすれば、教師は一応教えていることにはなる。しかし、それでは子どもは、実は、何も学んでいないというようなことが起こってしまう。

たとえば、子どもに或る質問をする。その問いは、むずかしい。子どもは、待ってじっとして考えている。しばらく待っても答がないので、熱心な先生は問いをもう少しやさしくする。子どもはまだ黙っている。それでも考えつかないようなので、先生はさらに問いをやさしくする。こうして、問いがだんだんやさしくなり、もうあまり考えなくても答えられるようなところまでいってしまう。ところが実は、子どものほうは先生がそういうふうにだんだん問いをやさしくして行ってくれるということをよく知っていて、自らは何も考えずただじっと待って、どこまで先生が忍耐してくれるかを見ている。そして、子どもが学んだのは、先生がどこまで忍耐できるかということだけである。たとえば、そんなことがよくある。(15)

### 支持する世界と挑戦する世界

子どもの生きる世界を豊かに広げていくことが「教える」ということであるとすれば、「教える」においては子どもが、安らうことのできる慣れ親しんだ世界、支持してくれる世界ばかりでなく、不安を抱かせるようなよそよそしい、しかし、挑戦してくるような、冒険に満ちた世界にも、出会う機会をもうけなくてはならない。

ボルノーというドイツの哲学者は書いている。

「広い世界から自分の仕事を果した後に、いつもまた自分の家の平和に戻って行って、そこで新たな力を集めることのできる者だけが、おそらくは広い世界の中に住むことができるのである。」(16)

冒険をするためには、その冒険のためのエネルギーを蓄える、安らぎに満ちた場というものが必要なのである。しかし、安らぎの場に安住するだけでは人間は怠惰になってしまう。自分の世界を広げていくことができない。そこで、不安に満ちた世界と安らぎに満ちた世界の両者——その均衡——が必要になってくる。そんなことが指摘されているわけである。

## 二 「教える」における「愛する」ということ

さて、つぎに、以上の考え方につながる「愛」の話に移っていこうと思う。

こんなことばがある。「愛とは、分離されているものを統合へとかりたてる衝動であります。」「愛は、異質なものの統合ではなく、引き離されたもの〔疎外されたもの〕の再統合といわねばならないのであります。疎外 (Estrangement, Entfremdung) とは根源における一性を前提しております。」(17)

「教える」とか「学ぶ」ということが、世界と世界の出会いであり、交流であり、そしてひとつの世界の創造であるということを考えると、そして、さらにこのような「愛」のとらえ方というものをもし受け入れるとするならば、「教える」ということと、「愛する」ということとは、極めて近い関係にあると考えられよう。

### 教えられたことの優しさ

「教える」における「愛する」について考えるときに、島秋人のことばを私は思い出さずにはいられなかった。島秋人の遺した歌集『遺愛集』(東京美術)という本がある。秋人は強盗に入り、人を殺し、そのために死刑囚になって逝った人である。

その秋人にとって、なにひとつのしい思い出のない学校生活の中で、ただ一度ほめられた思い出は、当時中学校の図工科の教師であった吉田先生に「絵は下手だけど、クラスで一番構図がよい」とほめられたことであった。母親が病気で休学届けに行ったら、先生に慰められ、励まされて、泣きながら帰ったときのうれしさと共に終生忘れることができぬものとして心に残ったらしい。つぎのような手紙を、文通をしていた高校の先生前坂和子氏に書いたという。

「教師は、すべての生徒を愛さなくてはなりません。一人だけを暖かくしても、一人だけ冷めたくしてもいけないのです。目立たない少年少女の中にも平等の愛される権利があるのです。むしろ目立った成績の秀れた生徒よりも、目立たなくて覚えていなかったという生徒の中に、いつまでも教えられたことの優しさを忘れないでいる者が多いと思います。忘れられていた人間の心の中には、一つのほめられ

たという事が一生涯くり返えされて憶い出されて、なつかしいもの、たのしいものとしてあり、続いて残っているのです」(18)

すでに獄舎につながれて、文通をしていたときの手紙である。秋人にとって、小さな優しさがこれほどの大きな意味をもったのである。

しかしながら、このことは「教える」における「愛する」は、いつもここで、鳥秋人が説いているように、「優しく」するということを意味するのであるか。必ずしもそうではないと私は考える。

### 子どもひとりひとりの世界での「愛する」

子どもひとりひとりのいま生きている世界は、それぞれに異なる。それはたとえば家庭での生活（世界）がどうであるかによって、その子どもにとっての学校の世界も異なった意味をもってくるということに見ることもできる。ひとりひとりの子どもが、いま生きている世界によって、「教える」において求められる「愛する」も、それぞれに異なってくるはずであると考えられる。それは「教える」の目的は、あくまで子どもの世界と自我を豊かにすることにあるからである。

それとともに、当然のことではあるが、「教える」における「愛する」は、教えることによって、「愛される」ことを目的としてはならない、ということがある。子どもに「愛される」こと、たとえば教師として子どもに「慕われる」ことは、あくまで結果として、しかも場合によっては、時を経て起こることではあり得ても、「教える」における「愛する」は、「愛される」ことを求めてはならないのである。そのことはまた、厳し過ぎる教師が、子どもをくじけさせてしまったり、優し過ぎる教師が子どもを甘やかしてだめにしてしまったりする、ということにもかかわりがある。

### 教師としての「愛する」

「教える」における「愛する」について、大村はま先生は次のように書いている。

「教師としての子どもへの愛情というものは、とにかく子どもが私の手から離れて一本立ちになったときに、どういうふう人間として生きていけるかという、その一人で生きていく力をたくさん身につけられたら、それが幸せにしたことであると思

ますし、つけられなかったら子どもを愛したとは言われないと思います。」

「子どもをかわいいというんでしたら、子どもが一人で生きるときに泣くことのないようにしてやりたいと思います。今のうちなら、たとい、勉強が苦しくて泣いたってかまわないのですが、いちばん大事な時に泣かないようにしてやりたいと思います。今日のこの幸せの中にいる時は、頭をなでてでもなくても同じことだと思います。一人で生きるときに不自由なく力いっぱい生きていける、そういう子どもにしていかなければ子どもは不幸です。子どもを不幸にするようなことをしていて愛情をもっていたのだと言ってみてもどうなりましょう」(19)。

子どもは自らの世界を豊かにしていく中で、支持も挑戦も共に必要としているのである。やさしさも厳しさも共に必要としているのである。慣れ親しんだ優しさに満ちた世界と共に、よそよそしい危険と不安に満ちた冒険の世界もまた必要としているのである。

### 「教える」における「愛する」の本質

ここで、(はじめてのおつかい) というクリちゃんの漫画(スライド②)を思い起こしていただくこととしよう。

クリちゃんは、はじめてのおつかいに――、たばこを買いにのようであるが――出かけていく。クリちゃんにとってはなにしろ生れて初めての冒険である。不安もある。しかし、勇気を奮い起こして、この挑戦を受けてたったのである。パパは、クリちゃんに気づかれぬように、あとからついていく。クリちゃんに気づかれてはならないのである。おつかいという目的だけからすればいうまでもないことであるが、むしろパパが自分で行ったほうがどれだけ世話がやけないか知れない。しかし、これはクリちゃんのいまの世界を豊かにするために大切な経験なのである。パパはクリちゃんが「みずからの力で思考し、決断し、行動する状況を意図的に配置」したのである。クリちゃんの手を引いてやりたいのを抑えて、つまり教えることを惜しみに惜しんで、クリちゃんが自ら、自らの世界を拡大していくのを見守っているのである。

クリちゃんが帰ってくる。パパはクリちゃんに見られないように大急ぎで帰ってくる。そしてクリ

ちゃんが帰ってくる直前、やつとの思いで間に合い、クリちゃん目から見れば、のんびりと縁側で新聞を読んでいたかのような様子を装うべく努めているわけである。

この漫画の一番下のこまに下駄がひつくり返っているところがパパの狼狽ぶりを表わしている。さて、クリちゃんは、パパがそんなことをしてくれているとは露知らず、生れて初めてのおつかい、クリちゃんにとっては大冒険であった挑戦、を克服して、自らの力に自信をもつとともに、自らの世界を広げていくことにもなるわけである。

これが「教える」における「愛する」の本質である。

「実は、あとからついていってあげたのだよ」、と言えば、クリちゃんは「親の愛」を感じとり、あるいは感謝するかも知れない。しかし、それとともにクリちゃんにとっての大冒険、挑戦、独立で成し遂げたという大きな喜びも失われ、世界の広がりもまた、少なくとも「いま」の時点では、得られないということになってしまふであろう。世界を豊かにしてくれるせつかくの挑戦への緊張感もしぼんでしまふことであろう。

こんなことをクリちゃんの一連の漫画から読み取ることにもできる。

パパは厳しいのであろうか、優しいのであろうか。クリちゃんからみればあるいは厳しいのかも知れない。しかし、それは優しさに支えられた厳しさなのではないのであろうか。支持を前提とした挑戦をクリちゃんに突きつけている。これがパパの「教える」における「愛する」なのである。これがクリちゃんの世界を本当の意味で豊かにしていく「愛する」なのだ。「愛される」のを目的としてはいない「愛する」なのだと考えられる。

### 才能開発研究のこと (20)

支持する世界と挑戦する世界ということに関連して、アメリカのシカゴ大学のブルーム (B.S. Bloom) 教授の研究のことが思い起こされる。ブルーム教授のグループは、アメリカの各界で活躍している一流の芸術家、学者、スポーツの選手といった人々を各界二十五人ずつサンプルして、その人たちがどんな育ち方、育てられ方をしてきたかということ、本人それから親御さん、そしてその人た

ちの先生たちにインタビューして調べたということである。

ピアニストについての話であるけれども、だいたいつぎのようなことが一般的なパターンとして見出されたという。すなわち、幼いときには近所の子ども好きなピアノの先生にピアノを習う。その先生はたいへんやさしくて、決して技術的に抜きんでいくというわけにはいかないのだけれども、しかし、子どもを誉めることが上手。子どもはピアノを弾くことがたのしくて、たのしくてしょうがないというふうになる。先生のところに行くのが、たのしくて、たのしくてしょうがない。そういう状況の中でピアノに入っていく。ついで、ある時期になると、その先生が、私にはもう教えることはなくなった、もっと技術的にレベルの高い先生のところへ習いに行きなさいということをする。そこで、子どもはもはや近所の先生ではなくて、何十キロか離れたところに車で送り迎えしてもらいながら、こんどは技術的にきわめて厳しい先生につくことになる。しかし、子どもはすでにピアノを弾くということがたのしくてしょうがないという思いをもっているから、その厳しさに耐えていくことができる。厳しさにもかかわらず続けていくことができる。そのようにして、ついには十七、八歳か二十歳かになって、たとえばニューヨークのジュリアード音楽院やカーティス音楽院のようなところで世界一流の先生に心と技術を学ぶことになる。そしてコンサート・ピアニストになる。と、まあこういったパターンが見られたというのである。ブルーム先生は、こんなふうにおっしゃっていた。

「これを逆にするから、挫折する例が多いのだ。初めから厳し過ぎたら子どもはいやになってしまう。それとともに、いつまでもやさしいと、もう一段上の段階へ行かないで手遅れになってしまう。平凡な音楽好きでおわってしまう」と。

人間の教育による発達の段階をロマンスの段階 (The Stage of Romance)、正確さの段階 (The Stage of Precision)、一般化の段階 (The Stage of Generalization) と三段階にわけた哲学者 (A.N. Whitehead) がいる (21)。この三段階は、調べた多くのケースにびったり合っているように思った、とブルーム先生は話しておられた。ロマンスの段階というのは、習うことに関して、それが好きで好き



でたまらなくなってしまう段階である。われわれのいい方でいえば、いわば「留保なしの支持」を与えられる段階である。けれども、ただ好きだけではレベルの高いところまで行くことができない、こんどは厳しさが必要だ。これは、いわば「挑戦」を受けられる段階ともいえよう。しかしまた厳しさだけでは、つまり技術的な洗練だけでは第一級のコンサート・ピアニストにはなれない。ロマンス、心と正確な技術というもの、それが統合されるような段階が第三番目にくる、それが一般化の段階である。そうしたロマンチズムへの帰還、ただし、正確さを伴ったの帰還、里帰り、そこで優れた個性をもつピアニストとしての独自の世界が形成されていく。そんなことがこの研究に示唆されているのである。

以上のような「支持」と「挑戦」ということつながり、構造が見えてくると、次のようなエピソードの意味も少し良くわかってくるように思われる。

#### ヘレン・ケラーのエピソードとその意味

ひとつはヘレン・ケラーとサリバン先生の話である。

サリバン先生の『ヘレン・ケラーはどう教育されたか』(明治図書)という本がある。「奇跡の人」という映画をご覧になった方は覚えていらっしゃるかと思う。

ヘレン・ケラーは盲聾啞の三重苦のゆえに家族に甘やかされていて、我がまま放題、ほとんどなにも言うことを聞かない。ヘレンの先生となったサリバン先生は、少なくとも数週間家族から離すのが望ましい、と申し出る。そして、「古い屋敷」の小さな一軒家にヘレンと二人だけで暮らすということを始め。そのときの様子がこう描かれている。

「はじめヘレンは、ひどく興奮して蹴とばしたりぎゃあぎゃあ泣いたりして、あげくのはてに混迷状態に陥ったりしました。しかし、夕食が運ばれたときには、大いに食べて元気そうでした。でも、私が彼女にさわることは拒みました。はじめての晩は、彼女は人形に夢中でした。そして寝る時間になると静かに服をぬぎましたが、私がいっしょにベッドに入るのがわかると、ベッドの向う側にとび出しました。もう一度ベッドに入るようにいくら彼女を誘ってもだめでした。

でも私は彼女がかぜをひきはしないかしらと心配

だったので、どうしても彼女にベッドに入るように言い聞かせました。まったくの話、私たちはものすごい取っ組み合いをしました。つかみ合いは二時間ばかり続けました。私は子どもにこれほどの力と忍耐があるとは思ってもみませんでした。けれども、私たちふたりにとって幸いなことに、はじめたときから、私の方がいくらか力が強くねばり強かったのです。とうとう私は彼女をベッドにひきずり込むことに成功し、彼女にふとんをかけてやりました。彼女はできるだけベッドの端に寄って丸くなって寝ました」(22)

話はさらに続くのであるけれども、考えたいのはここでの優しさとは一体なんであろうか、ということである。二時間もの間二人で小屋で取っ組み合うというのはそれだけでもたいへんなことだと思われる。しかも甘やかそうと思えばいつでも甘やかささように待ち構えているヘレンがいるわけである。しかし、サリバン先生は、最後まで闘ったのである。

言うまでもなく、二人の関係はその後も一生続いたわけだし、教師と生徒、先生と子どもとの関係としては世界的に広く知られているすばらしい関係であった。またそこから教育のさまざまな問題を学ぶことのできるひとつのすぐれた教育実践例なのである。(23)

このエピソードの意味はこうも考えられよう。

サリバン先生には、そこでヘレンを甘やかす、表面的に優しくすることが、結局はヘレンのためにならない、そういう確信があった。だからこそ二時間もの間頑張れたのだ。そして、それこそが、子どもを「愛する」ということなのではないか。サリバン先生はみずからの主体と責任においてその愛を貫いたのではないか。

#### 一年生の行進の指導——その意味

小学校の運動会で一年生を運動場に導いていくときに、先生が、後ろずさりしながら手を叩き子どもたちを導いていくという様子が、よく見うけられる。そうした様子を見て、みなさんはどうお考えになるだろうか？ ああ先生はなんと熱心なのだろうと思うか、つまり子どもを「愛し」大事にしていると思うか、あるいは先生はなんといけないことをしているのだろうと思うか、そこには二通りの見方が可能である。私たちは子どもを「愛する」というと

きに、実はああいうことをしてはならないのではないか。子どもが一年生ともなれば、ひとり、自分たちで、きちっと歩くことを教えらるべきなのである。子どもたちは自ら考えながら、間隔をとり、胸を張って歩くことができるはずなのである。にもかかわらず、善意からにせよ、先生があのようなことをするために、自分たちで歩くことができるということに子どもたちは気がつかないし、また実際にできるようにもならないということが起こってしまっているのだ。そうみなくてはいけないと指摘している実践家がおられる(24)。これはただ口先の理屈だけで、観念的にそう言ったのではなくて、子どもたちを実際にそういう自立した一年生たちへと育てる実践をされた先生のことばである。

子どもを大事に大事にするということのうちには、実は、子どもにはこういうことはできないんだ、という子どもに対する蔑視がいつの間にか忍び込んできてしまっているのではないか、という指摘もされている。もちろん一年生に、なにもかまができるわけでは決してない。しかし、その段階で子どもにできるはずのことに子どもが挑戦するのを妨げないこと、ないしは、子どもにできることへの挑戦を促し、挑戦を助ける、そういったことが真の「愛する」には求められるのである。しかも教師自らは背景に退いて子どもが自らの力を試めず状況を「意図的に配置」することが、子どもを「教える」における真の「愛する」なのだということになるかと思われる。

## おわりに

きょうの私の話は結局、クリちゃんの二枚の漫画に集約されてしまうようである。

人間ひとりひとりの世界。子どもを「教える」ということは、子どもの世界を豊かにすることだ。

そのためには、教えることを惜しまなくてはいけない。支持、サポートすることと、挑戦、チャレンジすることとを、ともに子どもの世界にもたらさなくてはいけない。したがって「教える」における「愛する」とは、子どもの世界に支持を背景とした挑戦、優しさを根底においた厳しさをもたらすことだ。教師は決して近視眼的に子どもに「愛される」ことを求めてはならない。

「教える」と「愛する」を私たちひとりひとりとは、

多様に見ることができ、またそれが私たちひとりひとりの多様な世界と自我をあらわすということにもなる。ここで話した私の「教える」と「愛する」もそのたったひとつの貧しい見方に過ぎない。

もう一度、クリちゃんのスライド①とスライド②を見ていただきたいと思う。

パスカルのパンセに次のようなことばがある。

「人は精神が豊かになればなるほど、独特な人間がいつそう多くいることに気がつく。普通の人たちは、人々のあいだに違いのあることに気づかない。」(25)

みなさまがますます豊かで独特な人々の独特な世界と出会われて、それぞれますます豊かな世界を築いていかれますように願って、私の話を終わらせていただきたいと思う。

## 参考文献

- (1) Sobald ein Mensch zum Leben kommt, sogleich ist er alt genug zu sterben.  
ハイデッガー著、辻村公一訳『有と時』(河出書房新社、一九七四年)二八四頁。
- (2) ハイデッガー著、松尾啓吉訳『存在と時間』(勁草書房、一九六六年)下、二六一―二七頁。
- (3) 根本 進著『クリちゃん』(さ・え・ら書房 一九七八年)(そらいろの本)二九頁、および、(オレンジの本)二四頁
- (4) ビンスワンガー著、荻野恒一・宮本忠雄・木村敏訳『現象学的人間学』(みすず書房、一九六七年)二六五―二六六頁。
- (5) 同前書、二六六頁。
- (6) Don Ihde *Experimental Phenomenology*, G.P.Putnam's Sons, 1977. Chapter Four, p.70.
- (7) 本田和子著『異文化としての子ども』(紀伊国屋書店、一九六二年)。
- (8) 正村公宏著『ダウン症の子をもって』(新潮社、一九八三年)二〇―二〇二頁。
- (9) 荻野恒一著『故郷喪失の時代』(北斗出版、一九七九年)三九―四〇頁。
- (10) ジョン・ホルト著、吉田章宏監訳『子ども達はどうつまずくか』評論社、一九八一年)一四二頁。
- (11) メルロ＝ポンティ著、滝浦静雄・木元元訳『眼と精神』(みすず書房、一九六六年)二六一頁。
- (12) 芦田恵之助著『教壇と教式・綴り方教授』明治図書、一九七三年)九六一―九七頁。
- (13) 武日常夫著『真の授業者をめざして』(国土社 一九七一年)四〇頁。
- (14) 同前書、四三頁。
- (15) ジョン・ホルト、前掲書、四五一―四六頁参照。
- (16) ボルノー著、浜田正秀訳『人間学的に見た教育学』(玉川大学出版部、一九七三年)一一〇頁。

- (17) ポール・ティリッヒ著、大木英夫訳『愛、力、正義』（ティリッヒ著作集第九巻、『存在と意味』白水社、一九七八年、二二三―二三四頁）。
- (18) 前坂和子「島秋人さんの思い出」（島秋人著『遺愛集』東京美術 一九六六年所収）二一―一頁。
- (19) 大村はま著『教えるということ』（共文社 一九七三年）九〇―九二頁
- (20) Benjamin S.Bloom and Lauren A.Sosniak, *Talent Development, Educational Leadership*, Nov. 1981, pp.86-94.  
ベンジャミ・S・ブルーム（松田彌生訳）「才能開発」（タレント・ディベロップメント）の諸条件」（『教育評価展望』2、一九八四年四月刊、教育評価研究協議会編（大阪大学人間科学部梶田研究室内）七八―九二頁。  
Benjamin S. Bloom, *Teaching and Leadership Conditions for Extreme Levels of Development* として近刊。[2022 註：当時、Bloom教授に『近刊』と伺いました。が、その後の確認はとれていません。]
- (21) A.N.Whitehead, *Aims of Education and other essays*, Ernest Benn, 1962, chap.II, pp.27-35.
- (22) サリバン著、榎恭子訳『ヘレン・ケラーはどう教育されたか——サリバン先生の記録』（明治図書、一九七三年）二二―二三頁。
- (23) ヘレン・ケラー著、岩橋武夫訳『わたしの生涯』（角川文庫）参照
- (24) 武田常夫「教師の技術とところ」（吉田章宏編『授業』朝倉書店、一九八三年）一八五―一八七頁。
- (25) パスカル著、前田陽一・由木康訳「パンセ」（『パスカル』世界の名著29,中央公論社、一九七八年）六八―六九頁。