「教えないことが教育だ」を一つの網の目とする〈教育の極意〉の網をつくる
―現象学的教育心理学の試論―

An Attempt to Create a Mesh-work of “Educational Wisdom”, With the Wisdom “Not to teach is Education” as the Core Mesh
― An Essay in Phenomenological Educational Psychology ―

吉　田　章　宏
Akihiro YOSHIDA

目　　次

はじめに
一、「教えないことが教育だ」を一つの網の目とする〈教育の極意〉の網の試作
　1．〈教育の極意〉「教えないことが教育だ」（武田常夫）の生成
　2．〈極意〉「教えないことが教育だ」の含意の解明
二、〈教育の極意〉「教えないことが教育だ」を囲む幾つかの〈教育の極意〉
　1．〈教育の極意〉「三人の師」（蘆田恵之助）
　2．「人間・世間・時間・空間」相互「間」の同一と差異、構造的類似
　3．〈教育の極意〉「教えないとは、よく見ることだ」、「教えるとは、問うことだ」、「謙虚ということは、ものをよく見ることです」、「人生の大病は只だ傲の一字なり」、「子どもへの敬意」と「子どもへの蔑視」、「この子らは世の光なり」、「発動的学習態度の確立」、「教師の態度が発動的でなければならぬ」、「教師の第一の任務は、教えることではなくて、絶えず学ぶことなんだ」、「共に育ちましょう」・・・。
　4．「問い」と「学問」・「知識」
　5．「丸暗記」が生む「学問の継承」における「空洞化」とその帰結
　6．〈教育の極意〉「旧い世界から導きだし、新しい世界へ導き入れる」
　7．〈極意〉「授業理論は本質的に未完結である」
三、授業者としての教師の成長；多種多様な情況とその脈絡
　1．教師の成長の「段階論」
　2．ＳＴＲＯＬＬ　それぞれの成長
　3．「教えない」、「教える」、「独り楽しむ」、各々での「上中下」
　4．〈教育の極意〉「子どもが一人で生きるときに泣くことのないように」
四、「教えない」（Ｚ）の在り方の「上中下」の一端
　1．「教養ある人」は、「博学者」や「研究者」とは、異なる（Max Scheler）
　2．〈教育の極意〉「起源に遡って考える」
　3．「迂遠なやり方」と「教養」
　4．「無用の用」（荘子）の「網の目は、一つだけでは、働かない」
　5．〈極意〉「現実とは、無数の可能性の中の一つの現実化だ」
　6．学習者たちＬＬの多種多様な対応、そして、教師Ｔの対応
　　6.1．「教えない問い」に「黙」で応える子どもの〈極意〉「待てばよい」
　　6.2．「答え」が出るまで「待つ」教師は「優しいのか、残酷なのか」
　7．〈教育の極意〉「適切な助力を求める」人間的な豊かさ
　8．〈教育の極意〉「視聴覚教育とは、〈視て聴いて覺る〉教育である」
　9．ＳＴＲＯＬＬ　それぞれの立場で考えてみる必要性
五、「教える」（Ｘ）の在り方の「上中下」の一端

1．「発見学習」に対する「受容学習」、その〈極意〉MAC with MAM
六、「独り楽しむ」（Y）の在り方の「上中下」の一端
1．〈極意〉「独り楽しむ」が「共に楽しむ」を誘う場合。誘わない場合
七、「教養ある人」を目指す教育に対する文学・芸術の貢献の可能性
1．〈教育の極意〉「人生の時間は限られているが、本を読み、他人の人生を追体験することで人生はもっと豊かになる」
2．「われわれは自然を説明し、心的生を理解する」（ディルタイ）への疑問
3．「現象学の理解」も「追遂行・追体験」による、とか。
八、文芸作品『星の王子さま』の多様な理解に学ぶ：心理学の二つの在り方
九、「森の出口はどこか？」の「問い」のお蔭で体験できた「學と思、覺と悟」
十、これからの研究の計画
おわりに　　註　　引用／言及・文献

Summary

This essay attempts to demonstrate the practicability and meaningfulness of creating a mesh-work of “educational wisdom” or core insights (Gokuis), starting with the primary Gokui: “Not to teach is Education”. The Gokui was first grasped by a Japanese elementary school master teacher Tsuneo TAKEDA (1929-1986). After examining the contextual situations under which the Gokui was discovered, its implicit meanings and hidden significance for classroom teaching practices are explicated. Following this step, a number of Gokuis judged to be relevant to the explicated meanings were collected and organized in the form of a mesh-work: they include, for example, “Let us grow together!”, “Touch upon the key point by asking a keen question, then enjoy listening to the child’s response” (Enosuke ASHIDA), “Encourage students by saying that ‘You will understand this in due time’” (Akira OKADA), “Not to teach means to see well”, ”To teach is to ask good questions”, ”To be modest means to see things well” (Kihaku SAITOH), “The gravest sickness in life is Arrogance”, “Respect children”, “These (i.e. mentally retarded) children are the light of the world”, “The first task of a teacher is not to teach, but to learn” (Takeji HAYASHI), “To educate is to lead children out of the old world, and to lead them into the new world” (Max van Manen), “Teach children so that they will not cry when they have to walk on their own feet”, and so on. Many of them, at first, might sound opposed to common sense from the everyday perspective of present-day Japanese society. However, as they are explicated and organized into a single mesh-work, the mesh-work itself gradually begins to implicate the harmonized idea of educating “ Cultured persons” (Max Scheler). “Cultured children” are those children who can adapt themselves to, flexibly and bravely challenge, and eventually overcome unanticipated difficult situations, by making use of their well-digested and embodied knowledge and wisdom. The concrete cases of the three styles of teaching; (1) “Not teaching”, (2) “Teaching” and (3) “Enjoy talking one’s own history of learning” are examined. Within each style, the cases of different quality were evident; the best, the worst and the mediocre. This demonstrates that these three styles, (1) , (2) , (3) are neither categorically nor intrinsically “better or worse”. Thus, we must carefully examine the details of each concrete case, with the keen and warm eyes, in order to see what is occurring with, and what is experienced by, all the participants, STROLL, in a classroom. The acronym “STROLL” designates the (1) Super-human, (Inter-subjectivity), (2) Teacher, (3) Researcher (s), (4) Observer (s), and (5) Learners. After reflecting upon the whole process of creating the meshwork, the author has become aware that the one most enlightened by the researching process may have been the author himself. An invitation is therefore

offered to the readers that they seek to create their own mesh-work of Gokuis, and to continue to improve the mesh-work as a fisherman would do to his/her own favorite fishnet, to catch more fish in the future, that is to say, to educate more children for the better, while attending carefully and wisely to what shows itself as “better” and to why and how it is so.（Akihiro YOSHIDA, Ph. D., January 15th, 2019. Aged 84）

はじめに

本稿は、「〈教育の極意〉「共に育ちましょう」の教育心理学的考察」（2009）と「『教育の極意』の現象学研究：多種多様な『極意』の解明と統合への道」（2017）に続いて、それらを補完することを願って、執筆するものです。それらで既述のことは前提とし言及はしても、重複する叙述は避けるように努めます。

一、「教えないことが教育だ」を一つの網の目とする〈教育の極意〉の網の試作

1．〈教育の極意〉「教えないことが教育だ」（武田常夫）の生成

「**教えないことが教育だ**」（武田常夫、1971年. p.43）を、〈**教育の極意**〉**の網の目構造**を構築するための一つの網の目として、まずとりあげます。もとより、この「極意」は、―――どの「極意」でもそうなのですが、―――そもそも何の脈絡も無く他から隔絶し孤立して、「極意」として突如出現したというわけでは、決してありません。そこで、まず、この「極意」の背景についての理解を深め、その意味を確認し共有するところから、始めたい、と思います。

この「教育の極意」は、教育実践者・武田常夫（1929－1986）（敬称略、以下同様）が、時の流れに沿って、自伝的・回想的に綴った著書『真の授業者をめざして』（1971／1997）の総ページ198ページ中の、43ページ目に、つまり、ほぼ４分の１の位置に、記されています。ということは、武田が比較的若い時期に掴んだ洞察で、「真の授業者をめざした」武田の生涯における、教師となった比較的初期における発見である、ということです。しかし、その含意は豊かで鋭く重い、と私は感じています。

武田常夫は、1950年に群馬師範学校を満20歳で卒業し小学校教師となり、1954年４月、満23歳の時に、同じ群馬県の齋藤喜博校長の島小学校に赴任します。「教えないことが教育だ」は、その後、島小学校での数年の経験を経たと推定される時期に、武田が自覚するに到った思いを吐露した言葉でした。そもそも、この著作は「教育の極意」に満ち溢れているものとして、現在の私の眼には、映ります。若い教師・武田常夫は、あこがれの齋藤喜博校長のもと、島小の先達、船戸咲子、赤坂里子、柴田梅乃、等の授業実践における「恐るべき力」（p.20）に気づき、それまでの自らの教師としての自負を打ちのめされ、授業者としての自らの力の貧しさを自覚します。そこから、自らの島小における実践創造への道を歩み出します。「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」（p.26）と覚り悟った武田は、授業実践において、「たえず高いものをめざし現状を否定して」（p.73）、旧い世界に安住する自らを否定し、新たな世界を目指して脱皮し続ける道を歩み出すに到ります。この著作は、そうした苦闘と脱皮の経緯を、「自分の内臓のいっさいをさらけだすというかたち」（p.195）で記した内面告白の手記です。それぞれの脱皮の時点において気づかれた「教育の極意」は、武田がそれまで生きていたその時々のいわば旧い世界から、その旧さを自覚し、新しい世界へと目覚め、「否定できない」思いとして生まれた「驚き」の表現でもあるのです。そうした「教育の極意」を学び覚ることは、同様な旧い世界に生きており、その旧さを未だ自覚するに到らず、未だ目覚めるに到ってはいない私たちにとっては、自らも、新しい世界に目覚め、旧い世界での在り方を否定し、自ら脱皮する飛躍の契機となることが期待されます。「教えないことが教育だ」は、武田が授業者として経験した数々の覚醒において生まれた数々の「教育の極意」の中の一つに過ぎないとも言えます。しかし、私の理解では、それは、豊かな含意を孕んだ、或る普遍性を有する発見でもある、と思われるのです。確かに、その覚醒を、既に経験している経験豊かな達人教師の方々は、この広い世界のこと、数多くいらっしゃるに違いあ

りません。しかし、言わばそうした覚者の方々でも、武田の「教育の極意」の意味と構造を「學ぶ」ことにより「授業の機微」を「覺り」、自らの生涯における授業体験の数々を振り返って「思う」ことにより自らの「悟り」を深め、「覺と悟」の人として、達人としての英知をさらに一層深めることが出来るかも知れません。この「教育の極意」は、そのような豊かな可能性も秘めている、と私には思われるのです。

ここで、ちょっと立ち止まって、一つの共通理解を形成したい、と願います。それは、「學」と「思」についてです。「**學而不思、則罔．思而不學、則殆。**」（「学びて思わざれば、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』、為政第二）の思想に學ぶ共通理解です。すなわち、他から「學ぶ」ことと、自ら「思う」こととを、併せ補い合う大切さについての『論語』の言葉に學ぶことを提案したいのです。それと共に、前者「學ぶ」からの「覺り」と、後者「思う」からの「悟り」、そして、その「覺」と「悟」をあわせての「覺と悟」、「覺悟」という簡にして要を得た表現、そこに解明されている意味と構造、それらに、共に感嘆し共有したい、と願います。「學」と「覺」の近さ、「思」と「悟」の近さ、そして、「吾、思う」と「吾、悟る」の近さに、気づきます。で、「**學びて覺り、思いて悟る。覺悟するのが教育だ**」を一つの〈教育の極意〉とすることを提言します。「知恵は、智と智慧、そして、生聞思修」です（註１）が、これについては、ここでは論じません。ただし、いずれ「學び、覺る」べき〈極意〉として、「**生聞思修**」も心に留めておくことに致しましょう。

さて、一つの「教育の極意」の射程は、一見、表面的にそれだけが関わる狭い範囲に限定されるわけでは決してありません。そのことを、たった一つの〈教育の極意〉「教えないことが教育だ」の生成の経緯を通して明らかにすることに、努めてみたい、と思います。

この「極意」に到達するに到る経緯を著作『真の授業者をめざして』の内容を詳細に紹介しつつ解明することは、ここでは避け、読者がご自身で武田の諸著作に、―――ことに、『文学の授業』（1964、明治図書）と併せて、―――直接「学ぶ」ことにお任せしたい、と思います。「説いて知らせる拙」を極力避けて、ここでは、「教えない」を選びます。とは言え、ご一緒に、武田による「教育の極意」を、可能な限り、武田自身の覚醒の経緯に寄り添って理解し、その理解を共有することに向かうために、以下の諸点を、散文的な抜き書きとして、記します。

（１）武田の心は、島小に赴任する前、それまでに接した教育界の現実に「絶望的にすさんでいた」。（２）見学に訪れた齋藤喜博校長の島小で展開されていた「教育の光景」に根底からゆるがされる。（３）島小への「あこがれを一気に沸騰」させていた。（４）齋藤喜博校長の著書『続童子抄』中の「教育界の空気」への鋭く厳しい批判に「深い共感」をいだく。（５）そこに叙述されていた、齋藤の「やさしい思念」を自らも共有し「保持している」と信じ、自らも、齋藤の仕事に直接つながる「ひとつの資格」を有すると思った。（６）しかし、未だ、「教育現場の暗い現実」を「ひたすら耐える」ことしか思いつかず、みずから、その現実に衝突したたかいぬくところから「教師としての自己を確認する契機が芽生える」ことには、気づいていなかった。また、気づかせてくれる人もいなかった。言い換えれば、「學ぶ」も、「思う」も、無いまま、「覺る」も「悟る」も、未だ生まれていなかった。そして、そのような状態で、希望に燃えて、島小に赴任する。（７）「実践」という新鮮なひびきをもつ言葉を耳にし、「おそろしいほど緊張」し、毎日を、「あたらしい驚愕と歓喜の連続」として生きる。それは、「教育という仕事」が、「自分の存在のすべてとかかわってあることのよろこびと充実感がもたらす心のときめきであった」。（８）齋藤校長の言葉の端端から、「教師にとって必要なことは、こまかな指導の技術の手立てを器用に覚えこむことよりも、かれが、まず人間としてどれほど豊かな実質をそなえているかにかかっている。教育とは教師の人間の実質にかかわる労働の所産なのだ・・・。」と覚る。しかし、（９）そうした「雑談の中で語られることばの内容を」、「知的に、あるいは概念的に理解する」点では、他の先生に比較してそれほど劣るとは思えなかったのだが、「具体的な事実の把握や解釈という点」になると、「この職場の先生たちの鋭利な力量におしまくられて手も足も出なかった」し、ましてや、「授

業という、実際の行為に至っては・・・。」（p.15）。（10）つれられてめぐった教室での授業のひとつひとつに加える齋藤の批評の「小さな、短いことば」による「きわめて具体的な鋭い指摘」が、武田は、「ときどき分からなかった」。例えば、「子どもたちが思い思いに勝手なことをやっている授業（わたしにはそれが授業とすら見えなかった）」を、齋藤は、満足そうに、「子どもが動いていますね」、「教室に張りがあるのがわかるでしょう」と言い、また、別の教室では、「あの教師の説明は全部ムダなんですよ」、「子どもは聞いているふりをしているだけで、聞いてはいません」と小声の批評。「いまの説明は、わかりきったことをくり返しているにすぎないんです。あれでは子どもを怠惰にし、形式的にし、暗くしていくだけです」（p.18）とのコメントを聞く。（11）武田は、それまで、「私なりに自分をいっぱしの仕事のできる教師のように思っていた。しかし、そんなひそかな自負が、どれほどおろかな幻想にしかすぎなかったかということを」はっきりと意識しはじめていた。そのことを、武田は、はじめての研究授業で、決定的に自覚させられる。授業をして、そこで打ちのめされて、はじめて、武田は「自分の力を知ったのである。」（p.26）。

さて、武田は書いています。武田はそれまで、「子どもは愛すべきもの、いとおしいもの、素直で正直なものと」信じていた。「そうした子どもへの愛情と信頼こそが、教師の仕事を支えはぐくむ原点なのだと信じていた。」それまで、「子どもたちのよろこびと悲しみのすべてを所有し、その血縁的なともいえるほどの濃厚な連帯のもとに、ゆるぎない共和国を建設することを理想にして子どもと取り組んできた。」「わたしはいつも子どもといっしょにいた。片ときも子どもを手元にひきつけておかなければ承知できなかった。」（p.39）「ときには教えないことが、むしろ子ども自らの思考と判断にゆだねて行為させることこそ、その場でいちいち親切に教えることよりもはるかに高い指導なのだということにわたしは気がつかなかったのである。子どもの自主性とか主体性とかいうことばをもっとも多く口にするわたしが、事実の場において、もっとも自主性のない子どもたちをつくっている矛盾に気がつかなかったのである」。「子どもは未熟なもの不確かなもの、教えてやらなければ自分の力だけでは何ひとつ行動できないものといった子どもへの蔑視が無意識のうちにかくされていたのである」。「**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慮するいとなみでもある。**」（p.40）

ここで、要約的にせよ、筆者が、このように詳しく紹介することには、実は、この論稿の読者たちへの「蔑視」が密かに隠されているのではないか、と微かに私は気づきます。つまり、読者は、このように詳しく紹介されなければ、自ら、武田の『真の授業者をめざして』を何としてでも入手して、自ら熟読し、そこから学び取ろうとするには到らないであろう、と密かに思っていることの表れなのではないか。そのような思いが微かに生まれてくることに、気づいたのです。で、この散文的な紹介を此処で、突如、中断することにします。読者が、仮に、この「教育の極意」を真に理解し納得したいと望まれるのであれば、私の拙い散文的紹介文などは、さっさと脇に措いて、武田常夫自身による「原典」を読むことに進み、「學び、思う」ことへとお進みになりますように。

「教えないことが教育だ、」には、「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こそ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。」という文章が続きます。一つの〈教育の極意〉の背景には、豊かな体験の歴史が潜んでいるのです。そのことを確認して、ここまでの「ムダ」かとも思われる紹介文を、敢えて、ここで閉じます。

〈教育の極意〉「**教えないことが教育だ**」に「**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こそが教育だ**」を加え、合わせて〈教育の極意〉として推すことにします。「教えない」のは、「教えること」が無いからではありません。「教えたいとねがうこと」が、はち切れそうに、あるのです。それにもかかわらず、「むしろ」、「惜しんで」、「教えない」のです。しかも、その「惜しみかた」は、尋常ではありません。「惜しんで惜しんで」では未だ足らず、「惜しんで惜しんで惜しみぬく」「教えない」なのです。そのこと一つ取り上げ

ても、この極意に込められた「覺悟」（覺りと悟り）が、武田において、尋常でないことに、気づきます。それから、「教えないことが教育だ」は、明らかに「教えないことだけが教育だ」ではありません。「教えないことは教育ではない」でも、「教えることは教育ではない」でもありません。「教えることだけが教育だ」には抗うでしょうが、「教えることも教育だ」に抗うことはないと考えます。そして、「教えないことも教育だ」という弱い表現も、敢えて否定はしないが、採らないであろう、と思います。にも拘わらず、武田は、やはり、あの時点では、「教えないことが教育だ」と強く言い切ることが必要だと思い至ったのだ、と思われるのです。それは、武田が、「教育とは教えることだ」と強く信じ、それに囚われていた、その信念が崩れて行ったときに生まれた、驚きに満ちた発見としての「教えないことが教育だ」だったからです。

若い読者の方々にあっては、この「極意」を「學び、覺り」、「思い、悟る」ことを目ざす道を、自ら歩み出されることを期待します。「授業をすること」によってしか知ることのできない「授業の機微」を、自ら実際に「授業をして、そこで打ちのめされて」（p.26）、この極意を会得し、この極意を自らのものとなさることを祈ります。「極意」は、例えば、柳生宗矩著の『兵法家伝書』にあるように、もともと長年の厳しく激しい修行の後に、免許皆伝の印可証明として、授けられるものでした。とすれば、数ページの紹介文を読むだけで、〈教育の極意〉を「覺る」のみか「悟る」ことが可能だと思い込んだとしたら、それは、とんでもない・・・・。

では、ここで、以上に加えて、さらに「學び、思う」べきことに、何が残されているでしょうか。つぎに、改めて、考えて行きたいと思います。

2．〈極意〉「教えないことが教育だ」の含意の解明

「教えないことが教育だ」という「教育の極意」は、―――私の長年の「學ぶと、思う」経験に照らしても、―――必ずしも、多くの教師の読者たちから直ちに共感が得られる極意ではないようです。その理由は、多くの教師の方々は、改めて言葉に表わすまでもなく、―――そして、この極意に到達する前までの若き日の武田常夫と同様に―――「教えることが教育だ」と心から信じている場合が殆どだからだと思います。それは、「教師の仕事は教えることだ」という信念とも繋がっています。そして、先達の授業における「しなやかな子どもの反応」の「事実」に憧れた武田にとってさえ、そうした「事実の創出」は、当初は、未だ「決意の問題」としてしか、捉えられていなかったのだ、と記されています。その武田自身が、この〈極意〉を自らが確信する「悟り」として掴むに到るには、実は、幾つもの驚きの経験を経なければならなかったことを、見逃してはなりません。短く記すことに努めます。（1）島小の先達たちの、「日々のいとなみを克明に記録しているノート」に示されている「緻密な努力」、「しかも、それを平然と，いかにもあたりまえのこととしてやっている」（p.28）ことを発見した衝撃。（2）他方、同じその先達たちの「仕事のひとつの本質は、この人たちの仕事がいかにも怠惰に[見え]、ものぐさに見えるところにある」との発見。（3）「教師は、子どもに対してたえず勤勉でなければならないというわたしの確たる思念」と、「教師は物知りであればいい、そして自分はすくなくともその一員であるというひそかな自負」の、「ゆらぎ」と「くずれはじめ」、そして、そのことへの「気づき」。（4）「教師は怠惰でいい。いや、怠惰でなければならないという奇妙な思念」の「芽生え」。しかも、（5）それら、自らの内に「芽生えた思念」の「あまりのばかばかしさ」に自ら「あきれ」、「頭がおかしくなったのではないか」と、自らの心の在りように対してさえへ生まれた「疑念」。にもかかわらず、（6）「いくら否定しようとしても、みずからを怠惰な教師に脱皮させようとする志を捨てさることはできなかった。」（p.43）という葛藤の中で生まれた自らの「新しい確信」と強い希求。しかも、（7）「そうした思念が正しいかどうかわたしにはわからなかった。」という留保の「気づき」、「正しい」の意味の変化。（8）「わたしは真実、子どもを恐ろしいものと思うようになった」という「子どもへの思い」に生じた大きな変化。

「教えないことが教育だ」という「悟り」ともいうべき「気づき」、それは、以上のような、「悪夢」の体験、自らの「無暴（ママ）」への「気づき」、「恥辱」、「唖然」、「先入観は粉ごなに打ち砕かれ」た「茫然」などの、苦悶の体験から絞り出された英知の表現なのです。

〈教育の極意〉「教えないことが教育だ」と通底する〈教育の極意〉は、気がついてみると、ひとり武田常夫だけが発見しているわけではありません。前述の通り、武田は、その先達の実践者、齋藤喜博の言葉から学び、船戸咲子、赤坂里子、柴田梅乃の実践そのものから「學び」、「覺り」、自らの数々の経験を「思い」、そして、それを、教育における一つの「本質的な仕事」としての自覚、つまり一つの「悟り」、として獲得して行ったのでした。

で、「**〈教育の極意〉の網の目構造**」・「**〈教育の極意〉の多層的な網の目の円錐体**」の構想を提案した立場（吉田章宏、2009、2017）から、その構造の具体化と明示化を目ざして、さらにもう一歩、進みます。その一歩を、他の実践者たちにおいて、この〈極意〉は、どう掴まれていたかを學び覺ることで、言わば、回り道をしながら、進めたいと思います。

二、〈教育の極意〉「教えないことが教育だ」を囲む幾つかの〈教育の極意〉

1．蘆田恵之助による〈教育の極意〉「三人の師」：「説いて知らせようとする」、「急所をうって響きを聞こうとする」、「感じた経路を語って独り楽しむが如く振る舞う」

蘆田恵之助の〈教育の極意〉「三人の師」については、小学校の教壇での「『教える』における境地」と性格づけて、既に紹介したことがあります（吉田章宏、1987 a、p.231－232／1983、p.229－297）。この〈極意〉は、極めて貴重であるにも関わらず、既に古典となり、現在活躍中の若い方々の目には、なかなか触れることのない内容かな、とも思います。で、意を決して、少々長い引用になりますが、敢えて、ご紹介することにします。

「教壇の工夫として師弟の間におかれた教材にやどる響きの響かせ方によって、児童の求める心を培い、時にはその心を枯死せしむるに至ることすらあります。説いて知らせやうとする師［X：引用者による記号。以下同様。］があります。響きを生ずべき急所をうって、響きを児童から聞かうとする師［Z］があります。工夫を絶した場合には、師が感じた経路を語って、独り楽しむが如くに振る舞う師［Y］があります。この三人の師について言ってみると、前者［説いて知らせようとする師X］は最も拙劣です。時には響きを求むる心を枯らすおそれがあります。説けば分かるという考えは、児童の伸びる力を無視した傾があります。往々にして児童が自分で求めて楽しむということを無視することになります。説いて気の済む先生は、弟子としては迷惑至極な場合があります。それが独演であっても、問答であっても、注入に終わる場合が多いのです。中者［急所をうって響きを聞かうとする師Z］は最上乗のものです。響を生ずべき重要点に力を加へて、それから生ずる心の流れに、響きを生ぜしめようといふのです。さうして、その響を児童から聞いて満足しようといふのです。児童からいへば、導かれたのは師であるが発見したのは自分です。そこに学習の喜を感じ、求むる心を生じ、学習の方法を悟るのです。要するに教育するということは、真剣に生活した跡にあらわれたる発見・発明に、師が印可証明を与へることではあるまいかと思います。後者［感じた経路を語って、独り楽しむが如くに振る舞う師Y］は工夫を絶した場合で、この他に道の見出せない時ですが、どうにもならぬ方法であるだけ、真実味がゆたかです。随って効果も多いやうに思ひます。しかし、その効果は、師が真剣に行じたために生ずるものですから、行じない師がこの方法をとれば、前者の説く拙劣な師［X］よりも、さらに拙劣であることは言ふまでもありません。」（蘆田恵之助、1973、p.96－97）。

「教育の本質」を衝き、細心の目配りがきいた見事な〈教育の極意〉だ、と私は感じます。

要約すれば、「説いて知らせようとする師（X）」、「急所をうって響きを児童から聞かうとする師（Z）」、「（真剣に行じ、）感じた経路を語って独り楽しむが如くに振る舞う師（Y）」、の三者を同定し、それらを、「下、上、中」と価値づける〈極意〉です。

ここで、蘆田恵之助はどのようにして、この洞察を、〈教育の極意〉を、掴んだのだろうか、という「問い」が、ふと生まれます。仮にもし、その経過を蘆田が語ったとすれば、恐らく、武田常夫がその著『真の授業者をめざして』で語ったのと同様の豊かな経験の回想を語ることになったでしょう。蘆田は、それに加えて、当時の多くの教師たちの授業を観察し指導した経験から、以上の洞察を得たのかもしれません。さらに、蘆田は、当時の、仏教にかかわる知識と教養、日本の伝統的な武道の極意につ

いての知見、職人芸の秘伝の伝承についての見聞と知識、さらには、岡田虎二郎の岡田式『静坐』の修行からも、以上の洞察を凝縮して行ったのではないか、とも推測されます。いずれにせよ、教育実践者としての蘆田恵之助の書き遺した〈極意〉であってみれば、知行合一であり、言行一致であるはずだ、とも思います。とすると、では、ここでの〈極意〉は、「説いて知らせた」Xとして語ったのか、「急所をうって響きを聞こうとする」Zとして急所をうったのか、あるいは、「経路を語って独り楽しむ」Yとして語り、独り楽しんだのか、という「問い」も、また、浮かんできます。これが、私の心に浮かんだ最初の「響き」です。まず、蘆田の生涯の同志同行の旅から生まれているこの〈極意〉は、Zとしてではないか、とも思われます。しかし、Xとしてかもしれません。著作として既に書かれている以上、読者は、あたかも「説いて知らせ」ている文章として、読むほかないようにも思われます。もっとも、その文章を読みながら、自らの心に生ずる「響き」を自ら聞くならば、Zである場合と同じことになるのかもしれません。書かれた文章は「急所をうって」、沈黙を守っているからです。対面して授業を受けて対話するのと、独り読書するのと、両者の間には、「同一と差異」とがありうるでしょう。私の「響き」を、老師に聞いていただくことが現実にはできないのが、残念ですが・・・。もちろん、Y としての可能性も残されています。そこでまた、上記の「上中下」の序列化は、そのまま信じてよいものだろうか、もう一度、改めて考え直してみなくてはならないのではないか、という思いも「響き」として生まれてきます。それに、老師は、いずれにせよ、「鵜呑み」は望まれないはずです。これも、私の心に生じた「響き」です。さらに、例えば、この文章で老師が「説いて知らせ」ている〈極意〉の伝授は、「説いて知らせ」ているというだけで、果たして、「拙劣」だと言わなければならないのだろうか、という「問い」も、心の中で響いてきます。とすると、「説いて知らせる」にも多種多様あり、その内部にも「上中下」が見出せるのではないか。また、「響きを聞こうとする」にも、「独り楽しむ」にも、「上中下」がありうるのではないか、という「響き」も自ずから生まれてきます。そして、さらにさらに、自由な想像から生まれる「響き」は、広がって行きます。恐らく、蘆田・老師は、これらの「響き」を温顔をもって聞いてくださったのでは、という思いも、もう一つの、私からの「響き」となります。

では、あなたの心には、どのような「響き」が生まれたでしょうか？

2.「人間・世間・時間・空間」相互「間」の同一と差異、構造的類似性

ところで、私は、自他の「学び、思う」の経験の在り方をいろいろと「思う」経験を経て、次のような洞察を得てきました。それは、要約すれば、「間」という文字は、空間的な「門」を挟んで、門の両側で、「問」（口で問い）と「聞」（耳で聞く）とが起こるという含意を、示唆する力があります。その「間」の文字の含意に触発されて、「人間・世間・時間・空間」それぞれの相互「間」に、構造的な類似性を、つまり「同一と差異」を、見ることが出来る、という洞察が生まれます。言い換えれば、四つの「間」の一つに見出される構造は、高い蓋然性をもって、他の「間」にもまた見出される可能性がある、という洞察です。これは、私が、20歳代の若い頃から、モデル論、一般システム論、サイバネティックス、などの学びを経て、集合論と群論を学び、カテゴリー理論なども齧ったお蔭で、「同型性」（Isomorphism）あるいは「準同型性」（Homomorphism）の構造の理解を得て、比喩／隠喩（Metaphor）、類比（Analogy）、模型（Model）———併せて“MAM”と略記する———の問題に興味・関心を抱き続けて来たことから生まれたものでした。現象学流に言えば、「同型性」を「志向する」ことを続けた結果生まれた洞察です。ついでに記せば、Modelling /Abstraction/ Concretization（MAC）の問題にも、私は興味・関心を抱き続けています。そして、以上二つの問題を、同時に、視野に入れて考えるために、**“MAC with MAM”**と速記的に略記し、お経や呪文のように唱えて、何処でも何時でも、この構造への洞察を活かせるように備えることが、私にとって、ごく自然な習慣となって来ています（Akihiro YOSHIDA, 2016）。

3.〈教育の極意〉「教えないとは、よく見ることだ」

さて、上記の蘆田恵之助の〈教育の極意〉において「最上乗」とされた「急所をうって響きを聞かう

とする師」の在り方は、武田常夫の「教えないことが教育だ」の在り方に通底していることは、容易に気づかれるでしょう。それは〈教育の極意〉「**教えるとは、問うことだ**」（前掲書、p.134）と密接に連関します。さらに、武田は、自分を〈ものぐさ教師〉に仕立てるために「骨をおった」と書いています。「子どもが少しでも困っていると、宿屋の番頭みたいにすぐとび出して、親切に教えたくなる衝動をぐっとおさえ、子どもに質問されるとすぐペラペラと饒舌に話してしまいたくなる欲求をおさえ、そして放ったらかされた子どもが、そのことでどういう動きを示すかを目を皿のようにして観察することにつとめた。」（p.52）とあります。「教えない」ということは、武田にとって、決して容易なことではありませんでした。しかし、それは、子どもを無視して放置するなどということは、全く意味していなかったのです。いや、それどころか、このように、それまでの自らの習慣的な「教えたくなる」衝動や、饒舌への欲求やらをぐっと「おさえ」、「教えない」ことで、子どもが「どういう動きを示すか」を「目を皿のようにして」、よく「見る」ことによって、やっと支えられるようになったのです。「教えないことが、教育だ」は、〈教育の極意〉「**教えないとは、よく見ることだ**」と表裏一体だ、と言えます。

〈教育の極意〉「**謙虚ということは、ものをよく見ることです**」すると、「**謙虚ということは、ものをよく見ることです　喜博**」（武田常夫、1977、p. 153－157）という「見る」を「謙虚」と結びつける〈教育の極意〉の言葉が、ここに繋がってきます。さきに記したことがありますように、これは、齋藤喜博が武田常夫に贈った言葉です（吉田章宏、2009、81）。では、何故、「よく見ること」が、「教えない」ことを支えるのでしょうか。「教えない」ことは、その子どもが「教えられない」にもかかわらず、子ども自らの知情意と心身のすべての力によって、自ら選び、進んで、何をしようとするか、何をするか、そして、何が出来るか、ということを、「目を皿のようにして見る」必要があるからでしょう。〈教育の極意〉「その好むところを見て、以ってその人を知るべし（**その人がどういうものを好むかで、人を判断しなさい**）」（王陽明『伝習録』）も、ここに繋がって来ます。それは、蘆田の言葉で言えば、「急所をうって」、そこに「生ずる心の響き」を聴き、その心を「見る」ということです。そして、同時に、教師は、何をどのように「教えるか」を、あるいは「教えないか」を、刻々、その場で直に見抜いて、直ちに実践して行くのです。「教えない」は、「教えたいとねがうこと」を「教えない」で、「惜しんで惜しんで惜しみぬく」ところから、ようやくにして生まれる「教えない」なのですし、また、そのように「惜しみぬいた」末に、ようやくにして、絶好の機会をとらえて「教える」に踏み出すための「教えない」なのですから・・・。

〈教育の極意〉「**人生の大病は只だ是れ傲の一字なり**」「謙虚」の反対が「傲慢」であるとすれば、「人生の大病は只だ是れ傲の一字なり」（**人生の大病は傲の一字に尽きる**）（王陽明『伝習録』）（「傲」：思い上がること。）も、〈教育の極意〉に加えておきましょう。と言いますのは、「謙虚と傲慢」は「現象学研究」の基本的な在り方とも、直接に関係しているからです。

「傲慢な〈現象〉学者」と言う在り方は、本質的な自己矛盾と破綻を含むことになる、と私は思っています。「傲慢な〈現象学〉学者」（吉田章宏、2017、p.108）なら、少しも自己矛盾を感じないで済みます。学識の質と量を誇る振る舞いが、たとえ「傲慢」に映ったとしても、「〈現象学〉学者」としては、学識の蘊蓄を競い合う戦いの中で生きる学者の姿として、とくに違和感はありません。しかし、その「傲慢な〈現象学〉学者」が、〈現象学〉を真に理解しているかどうかには、疑問の余地は残ります。これに対して、「傲慢な〈現象〉学者」は、そもそも、果たして、人間的な〈現象〉を現象学的に理解できる「〈現象〉学者」であるか、ということが疑わしくなります。「〈現象学〉学者」と「〈現象〉学者」との間の決定的な差異は、此処にも姿を現します。「傲慢である」ことは、「ものをよく見ない」ことを含意します。そして、「よく見ない」ことは、そもそも、現象学の「事態そのものへ！」の格率に、直ちに背くことになるでしょう。言い換えれば、「現象学者であるということは、物事をよく見ること、自己と世界をよく見ること、それゆえ、おのずから、謙虚であること」になるでしょう。ここで、拙作の諺「**井の中の蛙、大海を知らず、されど、井の中を知る。大海の巨鯨、大海を知る、されど、井の中を知らず。**」を〈教育の極意〉の一つに

加え、「謙虚と傲慢」を、次の二つの〈教育の極意〉に繋ぎたい、と思います。

〈教育の極意〉「**子どもへの敬意**」と「**子どもへの蔑視**」その一つとは、（１）〈**教育の極意**〉「**子どもへの敬意**」のことです。武田は書いていました。「ある中学校の先生に、子どもへの敬意ということばを口にした。するとその先生は、おどろいたような顔をしてそんなことはありえないといわれた。子どもが教師に対して敬意をいだくというならわかる。しかし、先生が生徒に対して敬意をいだくなどということがありうるはずがないというのがその先生の意見であった。」（武田常夫、1977, p.43）。そうした現場では、教師は、「難しいことがらを一言でいえと無茶な発問をする」、「では、教えてあげましょう」と「くだくだしい説明」をする。そうした姿勢の教師の一言が、どれだけ「こどものやわらかなこころを傷つけているか」と、武田は問うています。「傷つけ」の根底には、前述の「**子どもへの蔑視**」があります。武田は、そうした時に、「自分が子どもへの加害者であるかもしれない」という問いを自らに問うことから出発することを勧めます。これはまた、古田拡の〈教育の極意〉「**児童・生徒はそれほどばかな者ではなない**」（古田拡、1965、p.112）へと繋がって行きます。仮に、その場で、その時点で、大人の目から見て、児童・生徒・子ども、が如何に「ばかな者」であると見えたとしても・・・。根底に在る「蔑視」がもたらす生涯に及ぶ因果の「恐ろしさ」についいては、既に述べました（吉田章宏、2017、p.133；（註）古田の言葉の引用が不正確でした。訂正し、お詫びします）。それは、「**子どもは、いま、その人の子ども時代を生きている人なのだ**」という〈教育の極意〉が、ボーボワールの著作『老い』（下巻「世界内存在」）を「學び、覺り」「思い、悟る」ことから生まれます。人間的出来事を「**その人の生涯全体の脈絡の中に位置づけてみる**」という基本的なものの見方も「覺悟」されます。例えば、カズオ・イシグロの『わたくしたちが孤児だったころ』（2006、入江真佐子訳、ハヤカワ文庫）は、そうした可能性を痛切に「覺り悟る」ことを促してくれます。「戦災」で孤児となった子ども、親と死別し孤児となった子ども、障害をもつ子ども、両親の離婚で片親と生活する子ども、親のアル中や麻薬中毒に悩む子ども、親の暴力に苦しむ子ども、犯罪者の親をもつ子ども、裏社会の親の子ども、社会的差別に苦しむ子ども、人種差別に苦しむ子ども、・・・、等々が、直ちに思い浮かびます。また、たとえば、スパンヤード著『地獄を見た少年』（1994. 大浦暁生・白石亜弥子訳、岩波書店）は、子どもの、隠された意外な体験史への、私たち大人の想像力の及び難さを覚らせてくれます。子ども時代を描いた優れた文学作品は無数にあります。子ども一人ひとりの人生には、私たちにはとても学び尽くせない無数の出来事の経験が秘められている可能性があるのです。その不思議さを覺るには、Neil Sinyard（1992）, *Children in the Movies,* B.T.Batsford. が、素晴らしいです。こどもの生活を生き生きと見事に描いた無数の映画から「學び覺り、思い悟る」ことを通して、独自の子ども時代を生きつつある子ども達に対する「敬意」を「覺り、悟る」ことへと導かれます。

〈教育の極意〉「**この子らは世の光なり**」畏友・伊藤隆二の仕事が、ここでも、思い起こされます。もともと『しょうがいじの話』として出版された小冊子を、さらに充実させて出版した著書『この子らは世の光なり』（樹心社、1988）で、伊藤は、〈教育の極意〉を語っています。「この子ら」とはここでは、「しょうがいじ」、―――かつて「精神薄弱児」と呼ばれ、「知的発達遅滞児」などとも呼ばれている子どもたち達―――のことを指しています。伊藤は、そのような子ども達が「これまでに、世のなかでどのように位置づけられてきたか」と問い、歴史上、四つの時代区分をしています。それぞれの「時代」を特徴づけて、（１）「虐待」、（２）「保護」、（３）「この子らに、世の光を」、そして、（４）「この子らを、世の光に」（糸賀一雄）、の時代とし、さらに、「この子ら」の人としての正直な生き方を「話」として具体的に語りながら、「この子らは世の光なり」という思いへと読者を導いてくれます。それぞれの特徴は、良かれ悪しかれ、それぞれの時代における〈教育の極意〉であり、また、あったのだ、と思います。それぞれの意味と構造を理解することは、現象学研究として、大きな課題です。伊藤により提起された〈教育の極意〉「**この子らは、世の光なり**」は、「**子どもへの敬意**」、さらに進んで、そもそも「**子どもらは、世の光なり**」へと導かれて行くことでしょう。それは、蘆田の「**共に育ちましょう**」と通底します。

〈教育の極意〉「**発動的学習態度の確立**」もう一つは、（２）「発動的学習態度の確立」のことです。これは、蘆田恵之助が、その著『読み方教授法』（1939）で指摘したことです。こう書いています。「教授方法の研究もその本に帰つたら、剣道の極意に流派のないやうに、諸教授すべて一に帰するものであらう。一とは何ぞ。児童の学習態度の確立である。発動的に学習する態度が定まれば、教授の能事こゝに終われるものといつてよい。ここに到達する方法としては、・・・。しかしそのいずれよりも、教師の態度が發動的でなければならぬ。發動的ならぬ教師が、児童の發動的学習態度を定めようとしても、それは暗中に物を探るやうなものである」（蘆田恵之助、1939、同志同行社、p.2）（註２）。

〈教育の極意〉「**教師の態度が發動的でなければならぬ**」:「**教育**」、「**発育**」、「**共育**」　なお、福澤諭吉が、「教育の文字はなはだ穏当ならず、**よろしくこれを発育と称すべきなり**」（福澤諭吉、1991年、p.135）と述べていたことも想起されます。「教育」の「教」には、少なくとも文字として、字源的には、子どもに「強いて学ばせる」という含意が秘められています。で、福澤は、「能力の発育」という言葉も用いて、「自ら発して育つ」という意味を求めたものと思われます。「教えない」ということには、「黙」によって、子どもが自ら進んで「學ぶ」あるいは「學ぼうとする」ことを「待つ」という意味も含まれます。そのことは、『教育の心理：多と一の交響』（1995、放送大学教育振興会、p15－19）で述べました。蘆田の言葉で注目されるのは、「**教師の態度が發動的でなければならぬ**」と強調されている点です。

〈教育の極意〉「**教師の第一の任務は、教えることではなくて、絶えず学ぶことなんだ**」

さて、『教えることと学ぶこと』（林竹二・灰谷健次郎、1986）も〈教育の極意〉の宝庫です。〈教育の極意〉「**教えるということは、子供が何かを学んだ時に初めて完結する営みなんです。**」（p.35）。「**教師に第一に求められる資格は、教える技術や能力でなく、学ぶ能力だ**」。「自分で変わろうとしないで、子供にだけ変わることを求める———これが**教師の原罪**だ」（p.36）。「**教師の第一の任務は、教えることではなくて、絶えず学ぶことなんだ**」（p.88-89）。「**教育の最も根本の仕事は何か一定のことを教えることではない。一緒に生きることだ**」（p.170）。「**生命に対する畏敬のないところには教育はあり得ない**」（p.100）。「やはり**教師が何に生きがいを求めるか**ですね。」（p.256）。教育は子どもが生きるためにある、と言う思想が具体的に説かれ、その観点から、現代日本の教育の危機的状況を批判し、その克服を訴えています。1986年と言えば、およそ30年前になりますが、その訴えは、今日ますます痛切に響いて来るように私には感じられます。「**子どもと生きる**」、「**子どもが生きる**」、「**子どもと学ぶ**」と「**子どもが学ぶ**」は、如何にして実現されるか、それが問題として浮かびあがって来ます。

〈悟り〉「教えないことが、教育だ」は、子どもを「目を皿のようにして見る」ことを、子どもが「恐ろしい」という思いを、武田にもたらしました。「教えないこと」は、子どもの「学び」に「変化」をもたらし、武田自身の「教師としての学び」にも、変化をもたらしたのです。その「教育」は、福澤諭吉の「**発育と称すべし**」の「発育」であり、蘆田恵之助の「**共に育ちましょう**」の「**共育**」でもあったのだ、思われます。

４.「問い」と「学問」・「知識」

ここで、一つ指摘しておきたいことがあります。「**教えるとは、問うことだ**」を、さらに一歩進めれば、そもそも「知識」というものは、学問的なものであれ世間的なものであれ、誰かが「問い」を発し、その問いに対して出された「答え」の組織体系だとも言える、ということがあります（Akihiro Yoshida,,1992 a, p.35－36）。他ならぬ「問い」こそが、人間にとって意味のある「知識」を生む母なる大地なのです。そして、その起源においては、「問い」は「知識」に先行しているのです。もちろん、「知識」は、新たな「問い」を産みます。その意味では、「問い」から「知識」へ、「知識」から「問い」へと、両者は相互に循環します。しかし、そもそも、それぞれの「知識」を産み出した「問い」から切り離された「知識」は、いわば「根無し草」です。何故、どの様にして、その「知識」が生まれたのかは、その知識を産んだ「問い」を知ることによって明らかになるのです。「問い」を欠いた「根無し草」としての「知識」を結果としてのみ「学ぶ」ことが、一般に悪名高い「丸暗記」としての「学び」です。そ

のような「学び」が、現象学の祖　E．フッサールが『幾何学の起源について』で指摘した、学問の継承における「空洞化」を生み出すのだ、とも言えます。こうして、蘆田と武田が強調した「問い」の重要性の問題は、小学校における「教える」あるいは「学ぶ」に発して、あたかも、高山にある源泉に湧いた清水のように、流れ流れて、人類文化における、科学、学問、芸術、技術、技芸などの「学ぶ」と「教える」の継承における、多種多様な「丸暗記」による教育、それによる文化の継承の「空洞化」、それを克服する「活性化」、などの諸問題へと繋がって行くことが見えて来ます。

5．「丸暗記」が生む「学問の継承」における「空洞化」とその帰結

学問の「空洞化」の事例は、今日の日本の大学教育においても、無数に見られます。日本で名門とされる或る大学で、学生の一人と小学校の或る算数問題の解法を巡って話し合っていた時のことでした。その学生は、この問題はこうすれば解ける、と語りました。で、そのようにすれば解ける理由を尋ねました。すると、その学生は、「それは分かりません。そうやって解けば解ける、と覚えているだけです」と明るく答えたのです。その学生にとって、そのような「学び」が、「学び」の常識だったようです。受験のために鍛えられた学力においては、自らの好奇心や興味関心や必要から生まれた疑問に発する「問い」は欠落したまま、ともかく潜り抜けなければならない競争試験を勝ち抜くための技術として「〈問い抜き〉の知識」、つまり、「自らの〈問い〉の欠落した答え」として、知識が学ばれることがあります。そのことが、その学生の答えに、図らずも露呈したのだ、と私は感じました。しかし、これには、それだけには収まらない問題が更に繋がっています。

確か、1965年の春のことだったと思います。米国シカゴ市のコンラッド・ヒルトン・ホテルで開かれたAERA（アメリカ教育研究学会）の研究集会で、或る国際的にも著名な統計学者がベイズ統計学について全体講演をしました。その中で、彼は次のように述べたのです。「統計学者は、自分が使っている数学的定理を、自分では証明できない場合が多いのです。その意味で、統計学者は本当の数学者ではありません」と。言い換えれば、彼の思いのなかでは、「本当の数学者」とは、自らの使う数学的定理は、総て、自分で証明できる人だ、ということです。それは、自分の使う数学の総てについて、起源となる最初の公理から始めて、そこから導出される総ての定理を自力で証明できる、ということです。そして、だからこそ、自分の使っている数学の総ての正しさに対して、責任が取れる、ということを意味します。とすると、「統計学」という学問においては、数学者だったフッサールの言う「空洞化」が起こっている、と彼は言ったのだ、ということにもなるでしょう。ホテルの広間での講演における彼のあの言葉は、その場の様子や雰囲気と共に、印象深く、鮮明に、私の記憶に残っています。もっとも、数学者はともかく、他の学問で、そのように、最初から最後までの責任を取ることは、殆ど不可能じゃないか、という意見にも一理あります。学界の他の研究者を信頼し、相互に信頼しあい、支え合ってこそ、学問は全体として成り立っているのだ、一人で総てに責任を取ることなど到底不可能だ、という意見です。一理あります。でも、現実に、その信頼関係の組織が、厳密かつ意識的に、働いているわけではない、ということもまた、考えなくてはなりません。それが、フッサールの言う「ヨーロッパ諸学の危機」なのでしょう。

学問の空洞化の拡散　さらに言えば、そのような「空洞化」が現実に起こっている学問は、極めて多いのではないか、という恐れさえも、これまでに、私は感じて来ています。信頼すべき学会で既に常識とされ、学会員の間では常識となっていることを、学会員が、一人で、改めて問い問題提起するということは極めて稀です。恐らく、改めて問われないからこそ、学会と学界の「常識」とされているのでしょう。こうして、武田、蘆田の小さな「〈教育の極意〉の網の目」は、現代のヨーロッパ諸学の「空洞化」という深刻な問題と、無数の見えない細い糸で繋がっていることが見えて来ます。

例えば、私が専攻してきた「心理学」と言う学問は、流行による変遷と変化の極めて激しい学問です。数十年の間、常識として自明とされて問われなかった「問い」が、或る時、新たに問われることによって、新たな「学派」が生まれ、復古としてではなく、新たな発展として、あるいは、新たな流行と

して、引き起こされることがしばしば起こるのです。例えば、1958年に、或る偶然から、私は、教育学にも心理学にも無知なまま、大きな期待と夢を抱いて教育心理学の世界に迷い込んだ初心者でした。そして、心理学の世界が、それまで親しんでいた、数学、物理学、化学などの自然科学の世界とは、えらく様子が異なることに、やがて気づきます。「科学としての心理学」という言葉が新鮮でした。「旧い哲学」とは決別したのだ、というスローガンでした。初心者として、教えられるままに、それが「心理学」なのだと、自らの無知を恥じながら、導かれるままに先達に随って歩み始めます。それでも、数学や物理学とは異なって、同じ研究領域にたくさんの、つまり複数の、相互に異なる理論が乱立していることを知ります。「人格の諸理論」、「学習の諸理論」、「知覚の諸理論」、・・・、という博覧会のような世界です。しばらくすると、そこは、平和なコスモスではなくて、戦国時代の中にあるカオスであることを感じ取ることになります。どの理論を自らの一生を賭ける理論として、どのように考えて選ぶのか、その選び方も分からない始末です。また、後から知ったのですが、たとえば、臨床心理学の領域で言えば、東京大学に属しているとC.Rogers、京都大学ではC.Jung、ということになっているらしい、とそれぞれの内容も未だ知らないうちから、そう決まっているように見えました。私は、学派の所属さえ、戦国時代の武士が主君に偶然に出会い、主従関係がそれで決まるのと、同じようにさえ感じました。信長、秀吉、家康の関係のようにです。そして、その主従関係に収まって忠義に励めば、主家が安泰である限り、身分が保証される、というようなイメージです。指導教官の選択は、一生を賭けるべき心理学の学派を決めることを意味するように見えました。しかし、新たに生まれた心理学が、外国から、目まぐるしく、次々に輸入されてきます。戦前はドイツ系のゲシュタルト心理学全盛、戦後はアメリカ系の行動主義、と知り、学問の在り方と戦争の勝ち負けが直結しているように感じて、驚いたことを思い出します。冷戦時代、ソビエト心理学を学ぶことは、社会的に「危険」だと忠告されて、驚いたことがありました。理科生だった私は、学問は「真理」を追究するものだ、と実に素朴に信じ切っていたからです。こうして、短く言えば、教育と心理学の世界で、私の彷徨の旅が始まったのでした。心理学は、自らが「科学的である」こと、「哲学的でない」こと、をとても気にする学問です。それは、哲学から独立して「科学」となることを願って成立した学問だからです。それには、その後の、先輩たちの苦労と気遣いの歴史がその背景にある、と覚ります。また、研究する「事柄そのもの」に我武者羅に迫ることよりも、諸学問の世界で、心理学研究が「科学として」認めてもらえるかどうを気遣う傾向が強い学問だ、と私は感じます。また、未だ戦国時代の最中ですから、次々に新しい学派が流行し、次々に消えて行きます。激しい興亡ですから、しっかりした「引き継ぎ」は行われないままに、です。イリノイ大学で、後に大学教授になった或る心理学専攻の大学院生と話したことがあります。彼は言いました。「ゲシュタルト心理学は死んだ。もう論文が出てこない。新行動主義では、新しい論文は洪水のように出ている、これからは、新行動主義の時代だ」と。確かに、当時の米国心理学会の会長は新行動主義者でした。では、そのような基準で考えた時、今は、何の時代なのでしょうか？　ITの時代？　これが、学問の世界における民主主義というものだろうか、とショックを受けました。では、心理学の世界には、そもそも、コペルニクスやガリレオは、現れないのだろうか？

心理学の世界には、その時々に、「タブー（禁忌）」が現れます。主君に忠節を尽くせ、不忠は万死に値する、ということによく似ています。例えば、1960年代の米国においては、「思考」や「意識」や「内観」を改めて問うことは、暗黙の「タブー（禁忌）」でした。それは、もう済んだ話、つまり、滅亡した学派の「夢の跡」だから、とでも言うように、です。そして、それがタブーであることの根拠を改めて「問う」ことは、―――例えば、行動主義が隆盛を極めていた1960年当時の米国では、―――強く躊躇されていました。現在、流行している「認知心理学」あるいは「認知科学としての心理学」の勃興と隆盛は、「行動心理学」あるいは「行動科学としての心理学」の「禁忌」を破り、新たな独立に向けて「問い」が改めて問われたことから始まったのです。1972年に東京・品川のプリンスホテルで開催された国際心理学会ICPで、当時としては珍しく「イメージ（心像）」を主題とする国際シンポジウムが開かれました。論者は、米国、ソ連（モスクワとウク

ライナ)、カナダ、ニュージーランドから参加しました。ニュージーランドの心理学者Peter Mckeller (*Imagination and Thinking: A Psychological Analysis*. 1967, Cohen & West.の著者）は、そのシンポジウムで「メンタル・イメージ（心像)」が主題とされたことを好意的に評して、「今や、行動主義が支配する暗黒時代がようやく終わろうとしている」と、声高らかに発言しました。その時、私は、1945年の日本の敗戦と、翌1946 正月の、「現人神」の昭和天皇による「人間宣言」を、思い出していました。それから、ほぼ半世紀、今日では、再びまた、もはや問われない別の「問い」が忘れ去られる事態が進行中であるように、私には思われます。こうして、心理学は、歴史を軽視し、短い「現在」を華々しく生き、未来の夢に賭け、統一の無いまま、諸学派の混沌の戦国時代を生き続けるのでしょうか？

6.〈教育の極意〉「旧い世界から導き出し、新しい世界へ導き入れる」

林竹二は、小学校の教育における「授業」ついて、「いわば自然性、日常性のなかの子供を、非日常的な世界に連れ込んでしまうという、その作業が行われていないと､授業にはならないと思うのです」（前掲書、 p.268）と発言していました。カナダのMax van Manenも、旧い世界から「導き出し」、新しい世界へと「導き入れる」のが教育者だ、としていました（吉田章宏、1995, p.18)。学問の「空洞化」の危険は、どの学問にも常に潜在し伏在しているのです。流行に惑わされず、権威に盲従せず、根本的な「問い」を常に自らに問い続け、自らの責任において、―――このことが大切です、―――それに自ら「答え」を見出し、一歩一歩、自ら納得して進むということは、「學び」と「教え」のどのレベルにおいても、極めて重要な事柄であると言わなければなりません。例えば、武田常夫、蘆田恵之助、林竹二、マネン、そして、E.フッサールは、その他の多くの教育者と研究者と共に、―――それぞれ、異なるレベルにおいてですが、―――常識の自明性を改めて「問う」こと、それに自らの責任において「答える」こと、それを通して自ら納得すること、その重要性を認めているという精神において、連帯しているのです。哲学の領域でも、構築、脱構築、再構築、そして、再び、脱構築、・・・、ということが言われるようです。それは、「問う」ことの開放性あるいは未完結性を受け入れるということだ、と私は思います。「大悲（慈悲)」と「空」を説く維摩経で「空」が説かれるとき、「空」とは、開放、「とらわれ」からの解放、を意味するようです。小さな網の目は、此処にも繋がっていることに気づきます。老師・西郷竹彦が、私の引退記念文集に寄せてくださった簡潔な言葉「分け入っても分け入っても青い山　山頭火」によっても、さまざまな「響き」が呼び覚まされます。

7.〈極意〉「授業理論は本質的に未完結である」

実践的な教授学習（授業）理論には、―――現実に変化を生み出す実践理論には、―――本質的な「未完結性」があることの必然性がここに姿を現します。実践（1）を前進させる理論（1）は、その理論を取り入れることにより前進した後の実践（2）を、未だ知りません。そして、実践（2）を知った後の新たな理論（2）が生まれます。そして、実践（2）を理論（2）により前進させて実践（3）が生み出されると、それを知った理論（3）が新たに生まれます。この状況は、比喩的には、高層ビル建築の二台のクレーンが、実践と理論を象徴して、互いに相手を交代に引き上げながら、次第に高みに向けて高層ビルの建築を進めて行く姿に、よく似ています。こうして、実践と理論は、限りない高みを目指して、相互に真に貢献しあうとするならば、限りなく高まって行くことが、必然的なのです。その結果、両者は常に未完成であり、象徴的に表現すれば、「分け入っても分け入っても青い山」となることは、必然なのです。逆に、そうでないということは、実践と理論の間が、未だ、真に貢献しあう関係には到っていない状況にあることを露呈していることになります（吉田章宏、1986：Akihiro YOSHIDA,1992 b)。

三、授業者としての教師の成長：多種多様な情況とその脈絡

ここで、武田常夫の「教育の極意」に再び戻ります。あの極意は、武田の実践者としての成長の一段階において自覚され、言葉として表現された一つでした。そして､武田が実践者として経験を積み、「覺

り」と「悟り」が充実し、自ら成長するにつれて、その後もさらに、数々の極意が蓄積されていくことになります。その武田の「覺り、悟った」数々の極意は、武田の成長の段階にそれぞれ位置づけられる、と想像することが出来ましょう。そして、恐らく、基本的には、時間的な流れに沿って、それぞれの極意の内容とその含意の質も向上し、より一層充実して行くことが期待されます。しかし、次のようなことも考えます。つまり、少なくとも想像や空想上では、全く逆の場合も可能だということです。例えば、時を経るにつれて、或る教師が教育界の現状に、そして、授業者としての仕事に、幻滅し、失望し、絶望して、ついには、世俗的な出世主義と拝金主義に染まり、酒色に耽って堕落、権威主義的となり、地域の教育界のボスとなり、威張り散らし、横暴横柄な人物となる。そして、時には、若い頃の理想主義を嘲笑い、「教育の極意」〈子どもへの敬意〉など屁とも思わない、例えば、そんな人物へと変貌を遂げたりすることも、容易に想像できます。そのような三文小説の主人公のモデルともなりうるような教師の生涯を送る、そんな教師像を思い描くことも十分に可能です。

しかし、『真の授業者をめざして』の著者武田常夫の場合は、そうではありませんでした。その授業実践を通して生成した『教育の極意』の豊かさの充実と深まりは、幸運にも、約15年に及ぶ親密な個人的交流（1971－1986）を通して、少しも変わるところが在りませんでした。実践者の生涯を通しての教育への洞察の深まりに沿った数々の「極意」は、実践者の生涯の時の流れに沿って真摯に学ぶべき「極意」の深化の歴史として、素直に受け容れることが出来ることを、私の生涯における大きな喜びとしています。

１．教師の成長の「段階論」

さて、蘆田恵之助が挙げた「三人の師」の像は、まず、（１）「教材にやどる響きの響かせ方」によって分類した三種類の「師」在り方の記述の類別の言葉として、受け止めることができます。さらに、（２）蘆田の評価の言葉：「最も拙劣」、「最上乗」、「真実味がゆたか」、「更に拙劣」を受け容れて活かすならば、順に、師の「在り方」の「下」、「上」、「中」あるいは「下の下」、など、熟達あるいは成熟の段階として、あるいは、教師の実践の評価尺度として、受け止めることもできるでしょう。しかしまた、（３）これらの「上中下」も共時的であって、その時々で、それぞれの在り方が可能である、と捉えることも、また、できそうです。

教師の熟達度、人間としての成熟度、実践の巧拙の評価尺度、などは、種々考えられます。生涯発達の心理学とも重なります。フロイト、エリクソン、ピアジェ、マズロー、・・・。

また、例えば、実践者・蘆田恵之助は、78歳の時に、それまでの人生で、その時々に『求めた』ものの変遷を、自らの一生の行路を顧みて、「**生、名、利、道、安、楽**」と、まとめていました（蘆田恵之助、1972, p.6）。これは、解釈によって、（１）「人生行路」の要約と見ることも出来ます。また、（２）「一生で順に『学ぶ』「求める」ものを『教える』ための筋書」（カリキュラム）として見ることもできます。また、（３）これら「**生、名、利、道、安、楽**」のすべてが「同時的」なものだが、時によりどれが支配的になるか、が異なるのだ、と考えることもできます。

さらにまた、外国に、別の図式もあります。カナダのマックス・ヴァン・マネンは、教師（実践者）から教育学の研究者となった人です。その著作Max van Manen（2016）“*Phenomenology of Practice*”, Routledge, で、Hubert Dreyfusらが定式化した“the five stages from novice, to advanced beginner, to proficiency, to competence, and to expertise.”を引用しています。（註 3）“The novice learns to deal with situations by relying on rules; the advanced beginner is able to recognize relevant contexts for acting: the competent learner is able to make strategic plans; the proficient person has learned to internalize a repertoire of types of situations and positions; and the expert is able to improvise and spontaneously act intuitively in challenging situations.”（p.162） 拙訳：「初心者（novice）は、さまざまな規則に依って、諸状況に対処することを学ぶ。上級初心者（advanced beginner）は、自らの行為に活かすべき関連するさまざまな脈絡を認めることができる。有能な学習者（competent learner）は、戦略的なプランを自ら立案することができる。達人（proficient person）は、さまざまな状況と立場の諸タイプの一つのレパートリーの内

面化が既にできている。名人（expert）は、チャレンジに満ちた状況においても、その場で即興的に行為し、自発的に、直観的に行為することが出来る。」

これは、実践者としての立場からの、というよりは、研究者としての立場からの、定式化としての雰囲気が強い、との印象を受けます。そして、その意図も理解できるように思います。しかし、研究者としての客観的な段階論と並行的に対応する、実践者としての主体的な段階論を、実践者の修行の、意識と行動の、質的段階論として仕上げて行くことが必要で、そのような段階論にはまた別の価値があるのだ、と私は思います。

「五」段階という数も、決して絶対ではなく、固定的でもないでしょう。むしろ、世阿弥の『九位修道の次第』に倣って、上中下の段階のそれぞれに、上中下の段階がある「九位」が、太い骨格として、構造的には無理が少ないのではないか、と私は感じます。

そこで、「教える」にも三段階、「教えない」にも三段階、「独り楽しむ」にも三段階を、考えてみたくもなってきます。というのは、それぞれの内部に、実践としての「上中下」が、容易に考えられるからです。

また、教師における修行の段階論の充実を軸に、例えば、研究者と実践者：看護師（看護学のPatricia Bennerらの研究があるそうです）。通訳者。芸術家。武術家（柳生但馬守宗矩『兵法家伝書』、宮本武蔵『五輪書』、オイゲン・ヘリゲル『日本の弓術』、など）。能樂（世阿弥『風姿花伝』、西平直（2009）『世阿弥の「稽古哲学」』東京大学出版会』）、俳優（ウタ・ハーゲン著（2010）『「役を生きる」演技レッスン（Respect for Acting)』、フィルムアート社：ステラ・アドラー著（2009）『魂の演技レッスン22：輝く俳優になりなさい』フィルムアート社、など）。医師（天野篤（2014）『熱く生きる』セブン＆アイ出版、行岡哲男（2012）『医療とは何か』河出ブックス、など、当然、それぞれの修行の極意は相互に異なるようです）。これらに即して、修行の質的段階論に学び、知見を理論的に整備して、それらを統合的理論として仕上げて行くという膨大な未開拓の道が眼前に開かれています。（A）個々の個別領域に即した具体性を備えた適切な日本語、それと並行して、（B）抽象度の高い、上記のような多領域に跨る普遍的で本質を捉えた適切な日本語、それらAとB両者の発見・考案の課題の解決が大事です。

2．ＳＴＲＯＬＬ　それぞれの成長

さて、ＳＴＲＯＬＬの略号で、Ｓ：Super-Human, Supra-Man（超人）、Ｔ：Teacher（教師、授業者）、Ｒ：Researcher（研究者）、Ｏ：Observer（観察者）、ＬＬ：Learners（学習者たち）、を表わすことは、既に、前論稿で提案しておきました（吉田章宏、2017、p.113）。

ここでの「**授業者としての教師の成長**」に関する叙述は、言うまでもなく、上記の記号で言えば、Ｔ：Teacher（教師、授業者）の、いわば「成長段階」あるいは、成長度の類別、あるいは、成長の側面、について、不十分ながら解明を試み、さらなる解明を提案しているもの、と言えるでしょう。しかし、Ｔ以外の、授業にかかわる人間たち（Ｓ―ＲＯＬＬ）それぞれの営みに焦点を当てるなら、それぞれについて、例えば、「成長と成熟」を、「超人としての」、「研究者としての」、「観察者としての」、「学習者（子ども）としての」なども、考える必要が浮かび上がってきます。それは、例えば、ＳＴＲＯＬＬのすべてが「下」の場合、「中」の場合、そして、「上」の場合、想像される授業の情況と脈絡は、相互に著しく異なることが想像されるからです。さらに、それぞれの「上中下」がばらばらで、組み合わせが多種多様である場合、その情況と脈絡は、千差万別となることも、容易に想像されるでしょう。仮にそれぞれが、単純に、「上中下」の三種として、仮にそれぞれの人数が１人ずつとしても、情況の場合の数は「$3 \times 3 \times 3 \times 3 \times 3 = 3^5$」通り、つまり「243通り」になります。人数が増えれば、急速に場合数が増えて行くのは、言うまでもありません。もちろん、以上のような概算の叙述は、極端に単純化して形式的な組み合わせの数を想定し、その多種多様性を、また極端に単純化して想像してみたにすぎません。その上、現実の情況となれば、さらに生き生きとして流動的で千差万別であろうことは、言うまでもありません。こう考えて来ることで、教師Ｔの課題がより一層鮮明になってきます。現実には、Ｔが、日ごろ直面する状況は、多種多様であり、それに時々刻々対応して行くことが求められているのです。そ

の「対応」こそが〈極意〉であり、その対応を可能にするのが、「見る、見える」の〈極意〉です（齋藤喜博、1969、『教育学のすすめ』、筑摩書房）。全体の雰囲気、相互の信頼、相互の「対決と交流」・・・などなど、考慮しなくてはならない事柄は、平凡な傍観者（O）の想像をはるかに超えることになります。「見える教師」にとっての、その仕事の複雑さと大変さは、想像を絶するものです。仮に、現実には、そのように「見ない」かつ「見えない」教師が大勢いて、「傲」の世界に安住することになっているとしても、です。

3．「教えない」、「教える」、「独り楽しむ」、各々での「上、中、下」

「教えない」（Z）、「教える」（X）、「独り楽しむ」（Y）、それぞれに「上、中、下」の構造を想像し、その全体像を、試みに、ご一緒に、想像してみましょう。

前述の通り、骨太に、―――あるいは、やや強引に、―――「九位」を考えることを試みてみたいと思います。ただし、（X、Y、Z）の間に、蘆田のように「上、中、下」の評価を下すべきか否かについては、少なくとも、留保しておきたいと思います。なぜならば、それぞれの内部においても、さらに、「上、中、下」の類別が考えられるからです。また、X、Y、Zのそれぞれは、むしろ、相互に補完すべき関係にあると思われ、固定的に「上、中、下」として、互いに自他を、上下関係に位置づけて評価することには、熟慮を要すると思われるのです。

古今東西の、あらゆるＳＴＲＯＬＬの、あらゆる関係と情況の総てにおいて、固定的な「上中下関係」が在るなどと、無条件に前提することは、少なくとも、「事態そのものへ！」を格率とする現象学研究者としては、絶対に避けなければならない、と私は考えます。ですから、蘆田の〈教育の極意〉が、老師・蘆田の実践者としての生涯の智慧の結晶としての〈教育の極意〉であるとしても、それに古今東西の多種多様な世界を通じての普遍性がある、と断定することには、慎重でなければならない、と信じます。まして、それをそのまま「鵜呑みに」して「盲従」することなど、私にはとてもできません。しかしまた、だからと言って、蘆田の主張に意味が無いとは決して思いません。それは、恐らく、蘆田の生きた日本のその時代、社会、文化、教育情況において、多くの教師たちの間で、日々の実践における或る常識が成立していて、蘆田は、その常識への批判的な警告を、あの〈教育の極意〉によって発していたのであろう、と思われるからです。ガリレオの呟き「それでも、地球は動く」は、ガリレオの時代と社会と文化において、決して無意味ではありませんでした。武田の「教えないこと教育だ」についても、同様のことが言えるかもしれません。比喩的に言えば、現実は、（A）「総ての論理的可能性が、のっぺらぼうに、平坦に、均等に『分布』して営まれている」のではなくて、（B）「さまざまな生き生きとした多彩な可能性が極端な偏りをもって、いわば、険しい山と谷の落差をもつ自然の風景のように『分布』して営まれている」のだ、と思われるからです。〈教育の極意〉は、そうした普及し流布している常識を打ち破り、波乱を巻き起こし、現実の実践の顔に、新鮮で生き生きとした美しい彫り深い表情を形づくる働きを持ちうるのではないでしょうか。時には、正確無比な航空写真よりも、その土地を熟知する案内人による粗い略図の方が、不案内な旅人にとって、却って、急所を的確に捉えた案内図となり助けとなる場合があります。同様に、実践者・恵之助が捉えた〈教育の極意〉は、在る状況下の現実を強く導く力を持ちうることになるのだ、と私は考えます。

そして、そのように感じることが、実は、私の人生における幾多の実体験そのものから生まれて来ている、ということに気づくのです。こう記しながら、私は、私の貧しい人生の旅の途上で、自ら経験したことの数々を、思い出すともなく、思い出していました。そして、忘れかけていたさまざまな経験を、思い浮かぶままに書き出してみて（註４）、私自身、その豊かな多種多様性に改めて、いま、驚いています。それらの、その場その場における教育実践が置かれた情況は実に多種多様であり、背景には、それぞれに複雑な事情があり、単純な理論で簡単に切れるような事柄ではなかったことも、想起されます。理論には、その一般性と抽象性の故に、必ず或る限界があるものです。が、しかし、また、アイデアを示唆し理解を助ける可能性も、勿論あるのです。理論には、内容豊かな現実の事態に寄り添って、柔軟に「事態そのものへ！」を目指して、深く理解するための助けとなり導きとなる可能性があります。

が、重ねて言えば、その限界もよくよく心得て、常に注意を払わなくてはならない、と私は感じます。

4.〈教育の極意〉「子どもが一人で生きるときに泣くことのないように」

（大村はま、1973、90－92）は、「いまここ」だけしか視野に入れていない、射程の短い〈極意〉とは異なり、子どもの生涯を視野に入れた、遠い将来に向う見通しをもった〈極意〉です。「今のうちなら、・・・、泣いたってかまわない」、一人で生きるときに、笑って生きることが出来るように、という言葉は、日本語の「授業」という言葉に秘められた〈教育の極意〉「**授業とは、業（ぎょう）と業（ごう）の授受である**」という、授業の内的地平と外的地平を視野に入れた洞察に繋がっています。これは、子どもの一生を考え、その考えを背景として、「教師として、私は、いまここで、何を為すべきか」を考える、という問題を提起します。これは、具体的には解決不可能に近いたいへん難しい問題です。実は、私は、戦争中の国民学校での教育を回想しています。戦時下のこととて、たいへん厳しい教育でした。そして、84歳の今になって、その頃の厳しい教育が、私の心身に残した様々な「痕跡」を思うことがあります。しかし、それは、決して否定的なものだけでなく、肯定的なものも多く在ったのです。ほぼ75年以上昔の「授業」が記憶に蘇り、現在の私にとって持つことになったその意味を思うとき、まさに「人間万事塞翁が馬」です。〈教育の極意〉「**今すぐに役立つものは、すぐに役立たなくなる**」（橋本武、2012、63）という言葉も響いてきます。

上記の「ＸＹＺ」のそれぞれに「上中下」を識別することが出来るでしょう。しかし、そうした「上中下」の価値づけは、「事態そのものへ！」を尊重する立場から見ると「困難」で、慎重さを要します。その「困難さ」への「気づき」を共有しつつ、将来への次なる方向を見出す道を見出す示唆を提供するために、問題の一端をご紹介したい、と思います。

四、「教えない」（Ｚ）の在り方の「上中下」の一端。

「教えない」の在り方は多種多様です。それゆえ、そこには、その実践の質により「上中下」を識別することができそうです。まず、一方の極には、「下」から。「教えない」ということを、表面的に、文字通りにのみ受け取り、ただ「教えない」だけ、「教えることを控える」だけ、の授業が一方の極にあります。そのような授業を、私は、実際に、或る小学校で観察したことがあります。担当教師は、ただ「考えなさい」とだけ言って、ずっと黙っていたのです。そこには何も「問い」は生まれませんでした。子どもたちは、感心にも、静かにしていました。が、考えている様子は見えませんでした。静けさは賞賛に値したかもしれません。が、教室には、虚しい時間が過ぎ去って行きました。他方の極には、前述の、維摩経の「維摩の一黙、雷の如し」という「黙」の「教えない」が、挙げられます。敢えて「教えない」ことによって「教育」を実現する、「教育」の極もあり得るのでしょう。禅の公案は、これに次ぐ「教えない」による「教育」かも知れません。その両極の間に位置する「教えない」の事例に、こんな例があります。直ぐに教えてもらえることを期待して質問した生徒に、都立日比谷高校での恩師・岡田章先生は、次の言葉で応えたそうです：「**追い追い分かる**」（岡田章先生追悼集刊行会、1999、283－4）。生徒は、その後、何時の日か、「追い追い分かる」ことを期待して、自ら「學び、思い」続け、何時の日か、「覚り、悟り」したことでしょう。「覚悟」したこと、それは、自分にとっての「大事なこと」と、「余り大事でないこと」との間を識別することでもあり、時の流れに伴い、「大事なこと」と「余り大事でないこと」の間に逆転や融合が起こることでもあったでしょう。それは、「學びつづけ、思いつづける」ことにより起こることです。「追い追い分かる」という言葉には、「今は分からなくても」と言う含意があり、時の流れに沿って、次第に多種多様な可能性を拓き拡げることへの誘いとなり励ましともなる言葉なのです。聞きに行けば、「宿屋の番頭さんのように」、何でも直ぐに教えてくれる先生が、必ずしも、親切な先生であるとは限らないこと、また、「思う」こと「學びつづける」こと、の大切さを、生徒たちは悟ったこと、と思います。語録にある言葉「**そのような教育論は、畳の上の水練です**」（267）は、総ての教育研究者に差し出され贈られている〈極意〉であるかのように感じます。

「教えない」には「見せるだけ」もあります。武

田の「**意図的に配置する**」もあります。

例えば、庄司和晃著『コトワザ教育のすすめ』（1987. 明治図書）には、子ども達を「コトワザ」に親しませるに留め、「教えない」で「教える」英知が説かれています。コトワザは、「オモシロクテ・タメニナリ・役ニタツ」（p.50）と、その「鑑賞性・思想性・実用性」を指摘しています。老師・西郷竹彦の〈教育の極意〉「**大事なことを、分かりやすく、面白く**」は、私の記憶にあるのですが、出典が今見つかりません。「**追い追い分かる**」と思います。お許しを。

1.「『教養ある人』は、『博学者』や『研究者』とは、異なる。」（Max Scheler）

武田の「教えないことが教育だ」が、憧れとして目指した「子ども」の姿は、「思いもかけない未知な困難に遭遇して、それに確実に勝利する」「真に靭（つよ）い子どもたち」でした。そして、武田が心に抱いていた教育とは、その「教育の結果は、予想外の未知な困難に遭遇したとき、その真の姿が露呈される」という思想に結実します。そのことが、『真の授業者をめざして』の巻末近くに、記されています。

ここで、その「真に靭（つよ）い」ということは、「真の教養」ということだ、と私は理解するようになりました。こう述べたら、「意外だ」とお感じになるでしょうか？　Max Scheler（シエーラー、1977）はこう書いています。「教養の知識」とは、「完全に消化され同化されて血肉と化している知識、『見聞きした経験的知識』ではなく『身についた円熟した知識』、・・・、最善の通俗的定義の一つはまたウィリアム・ジェームズの定義で・・・、『それは人々がそれを自覚する必要がなく、また、自覚しえないような知識である』」（244）「教養の知識の本質には、押しつけがましくないこと、素朴であり、謙虚であり、人目につかず、仰々しくなく、奇異な感じを与えず、自明であること、しかもつねに自らの知識の限界を同時に意識していることが属している。教養を誇り、知識に慢心することは文句なしに無教養であり、教養ありとうぬぼれることはいよいよもってそうである。」（244）「理論的に把握しようとするならば、教養の知識とは、一つないし少数のすぐれた意味深い範例において獲得され統合された本質の知識、すなわち、本質を等しくする将来のあらゆる偶然的な経験事実の把握形式や把握規則となり『カテゴリー』ともなった本質の知識のことである、と定義できよう。」（245）「『教養ある人』とは、事物の偶然的な様存在［（引用者註）Sosein:「相存在」とも訳される。ここでは、「AはBである」というようなこと。］について『多く』を知っている人（博識）とか、もろもろの過程を法則によって最大限に予見して支配できる人とかのことではなくして―――第一のことは『博学者』を作り、第二のことは『研究者』を作る―――　一つの人格的構造を自分のものにした人のことである。この人格的構造とは、世界および世界のうちなるなんらかの偶然的事物を直感し、把握し、評価し、取り扱う一つの統一的な様式を目指す、相互重層的で可動性に富む理想的な図式―――・・・―――の総体にほかならない。」（260）

やや長い引用になりましたが、とても大事なことを、シェーラーは言っていると思います。ことに、「教養ある人」を「博学（識）者」と「研究者」とから識別し、それぞれを同定している点が重要です。三者は同じではないのだ、という主張です。敢えて記せば、武田は、子ども達を「教養ある人」に育てようと心血を注いで居たのだ、と言えるかと思います。

研究者風に、理論的・論理的に言えば、教養、博識、研究の三つの関係は、三つの円の重なり合いの示すベン図式（Venn Diagram）で表すこともできます。それを眺めてみると、三者は、必ずしも相互に排除し合うとは限らない、と思われます。教養・博識・研究の三つの総てを調和的に兼備する可能性も考えられます。教養・博識の兼備、博識・研究の兼備、研究・教養の兼備、―――それらは三つのうちの一つを欠いているということですが、―――の可能性も考えられます。さらに、教養のみ、博識のみ、研究のみ、も。さらに、「教養も博識も研究も無し」まで、合計８種類のタイプが―――「畳の上の水練」として、集合論的あるいは論理学的にだけ言えば、―――想像できることになります。人間の限られた力をもってするならば、個人において総てを上乗の状態で兼備することは極めて困難でしょう。それぞれ、人間の集団的で協力的な営みが必要になります。そこで、（A）個人における実現と、（B）集団における実現と、双方の可能性を考えるべきなのだ、と思われます。問題は、それぞれ具体像に即して、考える必要があります。ここでは、シェーラーの「教

養」論の示唆するところの指摘に留めます。

2．〈教育の極意〉「起源に遡って考える」

現象学は、物事の起源に遡って考える哲学だ、と言われることがあります。それは、起源の「問い」を大切にするということでもあります。そのような考え方を意識的に学び始めていたとき、数学教育で、「マイナス掛けるマイナスは何故プラスになるのか」という中学一年の初めに学ぶ教材の授業で、生徒と共に納得できる授業を求めて苦闘しておられた実践者から、研究者として、この問題を提起されました。数学の好きな私は、いろいろと教材研究をし、機会を得て、実験的に研究授業をさせていただいたことがありました（吉田章宏、1977b）。その実験授業を考える過程で、それまでの私の多種多様な学び――――種々雑多な「雑学」の学び、と言われるかも知れない学び、―――が、そこに生かされうることを経験しました。洗練された「問い」の大切さ、具体化と抽象化の相互循環という構造の自覚、多種多様な効果的な具体的モデルの発見と選択、全体的な単純化の重要性、・・・、などなど、授業案を考えながら、必然性をもった「問い」の重要性を痛感しました。それは、私にとってとても貴重な「學と思」の経験でした。また、実践者の方々に、暗黙の内に「暇人」と看做されている研究者の一人として、積極的に、実践の場に、ささやかではあれ、実効性のある新しいアイデアを提案する貢献ができたことは、私の喜びでした。そして、何よりも、あの授業を試みさせてくださった甲府市の山梨英和中学校の生徒さんと先生方に喜んでいただけたことは、大きな喜びでした。当時、私が属していた「教授学研究の会」の十和田湖での夏季大会で、この研究授業を報告し、参加者の皆さんに、笑顔で聴いていただけたことも喜びでした。

そして、教師における「教養」の重要性を確信しました。シェーラーの言う意味で「教養ある教師」が「教養ある子ども」を育てるのが、武田の目指すものだった、とも言えるのではないか、そんなことにも、気づきました。それはまた、子どもと教師が「生き生き」と、伸び伸びと、「共に育つ」ことだ、と言えるのではないか、と気づきました。

3．「迂遠なやり方」と「教養」

そして、シェーラーの言う意味での「教養ある」教師とは、〈教育の極意〉の網を心身化している教師だ、とも言えるのではないでしょうか。そのような教師が生まれる具体的な過程は、実践者としての齋藤喜博が、「授業」において「私の方法」と呼べるまで確実に自分のものとして行った過程を「迂遠なやり方」と呼んで、「ゆりかご」という体育種目の指導を事例として選び、その指導に即して、詳しく叙述していました（齋藤喜博、1969、10－12）。その叙述の比較的詳しい解明（吉田章宏、1999a、23－37）の紹介は、ここでは、割愛します。この「迂遠なやり方」は、私には、宮本武蔵の〈極意〉「千日の稽古を鍛となし、万日の稽古を錬となす」（鎌田茂雄、1986、152）と、また、オーストリアの世界的ピアニスト、S.タールベルク（1812－1871）の挿話「千五百回の練習」を想起させます（吉田章宏、1995、239－240）。一回一回の練習は、決して、単純な繰り返しではありません。その一回一回に、多種多様な「學と思」が起こり「覺と悟」が集積されて行き、それが、〈極意〉の網の目を生成して行くのでしょう。そうした〈極意〉の網が、シェーラーの言う「世界および世界のうちなるなんらかの偶然的事物を直感し、把握し、評価し、取り扱う一つの統一的な様式を目指す、相互重層的で可動性に富む理想的な図式―――・・・―――の総体」として、生き生きと柔軟に働き、複雑な現実に的確に対応することを可能にするのだ、と私には思われます。

4．「無用の用」（荘子）の「網の目は、一つだけでは、働けない」

荘子（1978、「養生主編」、234－236）の説いた「無用の用」を説明するための、『淮南子』の「カスミ網」の挿話は、素晴らしい比喩です。網が鳥を捉えるのに現実に役立つのは、たった一つの網目に過ぎない、しかし、その一つの目しか持たない網では、どうか？　それでは、鳥に逃げられてしまい、役に立たないことは明白である。役に立たないように見える多数の目を持つ網であってこそ、その一つの目が役立ったのだし、その網全体も役立つと言えるのだ、と理解される。これが、「カスミ網」の比喩です。上記のシェーラーの言葉「偶然的事物」を、ということにも対応します。

５．〈極意〉「現実とは、無数の可能性の中の一つの現実化だ」と捉える物事の見方です。

発生的認識論のJ.Piagetもこの考えを説き、知能の発達における「形式的操作の段階」で、初めて理解できるようになる、と説いていました。こうして、一見、無関係に見えるかもしれない「教養」と「無用の用」と「可能性と現実性」の問題とは、実は、表裏一体なのです。

ここで、少し場違いかも知れませんが、前述の略号ＳＴＲＯＬＬを持ち出すならば、ＬＬの「上」を、そのような「教養ある子ども」の姿として思い描き、Ｔは、「教えない」ことで、その姿の実現を目指していた、とも理解されます。ヴァン・マネンの図式で言う、「上」の「名人」の柔軟な「対応力」を有するＴは「教養ある教師」である、ということになります。

６．学習者たちＬＬの多種多様な対応、そして教師Ｔの対応

「上」のＴが、「教えない」ことで「教育する」時、ＬＬは、多様な「学び」の可能性を示します。

６.１．例えば、ホルトの記録（ジョン・ホルト、1981、45－46）にある、「質問に次ぐ質問に沈黙」で応える言わば「待ちの戦略」を考え出した女児ルースの姿は、Ｌとしては、「上中下」の何処に位置づくでしょうか？　Ｔホルトが、与えた「問い」に対して、Ｌルースは「沈黙」をもって応えます。しばらくすると、Ｔはルースの固い沈黙に耐えられなくなります。そこで、Ｔは「問い」の困難度を下げて行きます。Ｌルースは、Ｔがそのように近づいて来るのをじっと「待ち」ます。Ｔは、さらに待ちきれなくなって、自ら進んで折れて、ついには、「問い」の「答え」まで「教えて」しまうことになります。子どもは、そんな教師の変化を期待しているかのように、じっと待ちに待って、教師を見つめている。そうした事の経過に気づいた時のことを、待ちきれなかったＴとしてのホルトは記録しています。ホルトは、ＴとＬの間の関係を「子ども達の戦略」（Strategy）と言う観点から、いわば〈駆け引き〉として、捉えていた様子です。では、そのように捉えるＴは、Ｔとして、「上」というべきでしょうか？「中」？「下」？

他方、Ｌとしての子どもルースは、「遭遇した未知の困難な情況に対して」、教師の様子を窺いながら、待ちの「戦略」を発見し実践し「確実に勝利」したのだ、とは言えないでしょうか。仮に、そう言えるとすれば、Ｌとしては、その子どもルースは、「上」だったでしょうか？　それとも？　ここで、何を大事だとするかが、問われるでしょう。ルースは、何を大事にし、その時、何を学んでいたのでしょうか？　ホルトは、何を大事にしていたのでしょうか？

６.２．「答え」が出るまで「待つ」教師は「優しいのか、残酷なのか」「沈黙」を子どもの「戦略」と見るホルトの視点とは、全く異なる視点から、Ｔとしての林竹二は、或る小学校での４年生の授業での「沈黙」の出来事を語っています。「私がやはり問い詰めたんです」。「ビーバーの巣の写真を見せて、これ何だと思う、と聞いたら、ビーバーの巣だ、という答えが出たので、その根拠を問い詰めたんです。なかなかはかばかしい答えが出せないで、ずいぶんしばらく立っていた。その間にハイ、ハイと言ってほかの子が手を挙げるのを全部私は抑えてその子の答えを待った」。後で、その学校の先生が「『私たちにはあんな残酷なことはできません』と言っていたと聞きましたが、しかし、残酷なのは、一所懸命考えている子供をおっぽり出して、ほかの子に答えさせることでしょう」。「ほかの子に当てれば、その子は考えることをやめてしまいます。その子が答えるまで待って、答えが出た」。「その子の［授業後の］感想は、『私は、よその学校の先生と、一緒に勉強したのは初めてです。いくらかかたくなりましたが、しばらくすると、友達のように思えてきました。林先生は、大学の先生というより中学、小学校の先生の方が、むいていると思います。それは教え方がうまいし、やさしい感じの人だからです。』 教師が残酷な行為としてとらえているものを、子供はやさしい行為としてとらえているのです。」（前掲書、p.61-62）

しかし、現実の学校に、「子どもに敬意をいだき、生命に畏敬の念をいだき、子どもを愛し、『教えないことが教育だ』の意味を深く豊かに理解し、それを信じて、知行合一、言行一致。常に努力を怠らず、日々実践している、・・・、」という「理想の教師」ばかりではないことは、現実を知る大人なら、認めざるを得ません。にもかかわらず、そのような教師

を期待することの現実的な積極的意味は、どこに在る、と言えるでしょうか？　逆に、「子どもを蔑視し、生命を軽視し、子どもを憎み、『教えることが教育だ』と「教育を調教と同一視し」、自らは学ばず、怠惰にすごす・・・」という「普通の教師」が、仮に、教師の大多数を占めるのが、現実だと仮定してみます。すると、悲劇的な事件が起こると、その糊塗による保身に走る「常識的な」校長と教頭が想像されます。さらに、「教育の理想」などは忘れ去り、「そんな理想は綺麗ごとに過ぎない」とか、「現実はこれだ」とばかり、「セクハラ、パワハラ、・・・、」という「悪徳教師」さえ存在することになります。戦前・戦中・戦後の日本の84年を生きてきた私は、さまざまな学校と教育の現実を経験しています。1986年当時、林竹二は、「日本の教育はもう破産してしまった」。「学校教育の閉塞状況のなかで、子供が自殺したり、自閉症になったり、荒れたりしているわけです」（p42）と嘆きました。現在も、その酷い情況は、根本的に改善されたとは、残念ながら、とても思えないのです。でも、嘆くだけに留めたくないのです。

では、そのような情況下で、子ども一人ひとりは、どのようにして生き抜いて行ったらよいのでしょうか。まず、私は、子どもが自らを信じ、他人の善意を信じることのできる子どもに育って行って欲しい、と心から願います。それと共に、子どもたちに、この世に「悪」と「悲惨」とが、避け難く存在していること、そして、それは、無くならないということを、よく理解し、その中で生きて行かなければならない現実を納得することを促さなくてはならないでしょう。さらに、自らを守る智慧と術（すべ）とを身につける手助けをしなければならないでしょう。

7．〈教育の極意〉「適切な助力を求める」人間的な豊かさ

一人の教師に出来ることの範囲は実に限られています。とするならば、「上」のTは、自らの限られた力を自覚し、自らが直接に出来る限られた範囲に総てを収めようとするのではなく、必要に応じて、他に「**適切な助力を求める**」ことが出来るという点においても、「上」でなくてはならないでしょう。「教えない」ということに、このことは繋がります。教師の「上」たる条件は、詰まるところ、自らが「教える」ということそのこと自体にあるのではない。そうではなくて、場合によっては、自らが静かに背後に退き見守るということも出来、武田の言う「意図的に配置」し、敢えて、そうしてでも、子どもたちに「學び覺り、思い悟る。」ことを、現実に引き起こすことが出来る「人間としての豊かさ」が求められているのではないでしょうか。

8．〈教育の極意〉「視聴覚教育とは、〈視て聴いて覺る〉教育である」

私は、そうした時に、求めるべき〈**適切な助力**〉としての「視聴覚教育」を考えます。或る時、映画による教育を含めた「視聴覚教育」という日本語は、ただ単に「**視覚と聴覚による教育**（Audio-Visual Education）」という意味を超えて、それを豊かに補う〈教育の極意〉「**視聴覚教育とは、視て聴いて覺る教育である**」ということに、私は思い当たりました（吉田章宏、1999b、12－23）。「教育」が、蘆田が「共に育ちましょう」と説いた「共育」であることを望むなら、大人も子どもと共に「視聴覺」することを、つまり、「視て聴いて覺る」ことを、そして「悟る」ことを、大切にする「共育」を目指すことが求められます（吉田章宏／小笠原喜康、1997）。

最近（2018年12月９日（日）午後10－11時）、ＮＨＫＢＳ１で、「戦災孤児：埋もれてきた“戦後史”を追う」という番組が放映されました。私は願います、日本の子どもたち、そして、教師たち、いや、総ての人々が、あの映像を視聴覺することを・・・。太平洋戦争直後、「戦災孤児」として生き残った子ども達が、一挙に、両親の愛と保護を失い、誰の保護を受けることも出来ないまま、薄汚れた古着の襤褸を纏い、見知らぬ大人たちから野良犬のように追い立てられ、他人の非情に裸で曝されたあの無残さ、その余りの悲惨さに、思わず涙します。しかし、そうした苦難の悲惨な人生を生きることになった人々が、いま老いて、凛々しく逞しく生きていらっしゃるお姿を拝見すると、その辛酸をなめる道を自ら望んだわけでは決してなかったにしても、「艱難、汝を璧にす」という言葉の重みが、胸に迫って来ます。それは、私が、同時代を生き、全く同様の運命を辿ることになる可能性が大いに在ったからかもしれません。しかし、それと同時に、あの過酷な情況を生き抜いた子どもたちが居たということ、また、大人

たちの中には、酷く惨い大人ばかりでなく、少数にせよ、あの子ども達に手を差し伸べた心優しい大人たちも居たことに感動し、この世間にも、微かな希望を見出すのです。その感動は、フランクル『夜と霧』に描かれた、他者のために、自らの生命を投げ出す神父の存在に対するのと同質の感動です。

今日、狡猾な詐欺師たちに騙されて、人生の終わり近くになって、取り返しのつかない災難に出会う高齢者たちが多い、と聞きます。そうした方々は、恐らく、それまで、遠い昔の幼少時代から、世の中の「悪」や「悪人」に出会ったことが無かった、あるいは、少なかった、「幸せな」人であるのでしょう。しかしまた、それ故に、却って、老いて取り返しのつかない悪辣な犯罪の餌食となってしまった「不幸な」人なのではないか、と考えさせられるのです。仮に、その方々が、あの不幸な「戦災孤児」であったとしたら、あるいは、学校で、酷い教師に騙され苛められた「不幸」な学校時代を生き抜いた子ども時代を過ごしたと、想像してみます。すると、その子ども時代の不幸で過酷な経験の故に、高齢になっても、犯罪の餌食にはなり難かったことが、想像されうるでしょう。学校での「反面教師」にも、もちろん様々な留保条件を付けてですが、―――例えば、生涯を通して持つことになる意味と、限られたその学校時代において持つ意味と、その間には大きな差異の可能性があります、―――その総てに、全面的に否定的な価値しか無い、とは言えないであろう、とも気づくのです。「反面教師」の存在によって、思いもかけず、「渡る世間に鬼はなし」ではなく「鬼もあり」そして「仏もあり」の現実への、「驚き」と「衝撃」を伴う、洞察の発見、人間という存在の驚くべき多様性の一端に触れる体験が与えられる可能性が生まれます。それも、この場合、「學と思」だけでなく、「生學思修」を通して、自らの過酷な実体験を通して「覺り、悟る」ことが促される可能性が開かれます。それは、勿論、「反面教師」の功績などでは決してありません。しかし、人間の体験には、狭い視野からの割り切りを許さぬ意外な意味が生まれる可能性があるのです。

９．ＳＴＲＯＬＬそれぞれの立場で考えてみる必要性

そこで、ＳＴＲＯＬＬ　それぞれの「上中下」という価値づけは、ＳＴＲＯＬＬ　それぞれの立場により異なってくることが見えてきます。さらに、実は、Ｔにしても、Ｌにしても、一人ひとりの立場により異なります。一つの出来事で、「頭がよい」あるいは「ずる賢い」と捉えるか、「残酷」あるいは「優しい」と捉えるか、それこそ、千差万別、多種多様です。かつて、教育心理学の研究で、「ベテラン教師」と「新米教師」の差異を比較して、前者の実践により良い授業方法を見つけようとする研究を、よく見かけました。そうした研究は、教育心理学研究における皮相性・浅薄性・単純性を例示する典型例には成り得ます。しかし、教育実践の「事態そのもの」に迫ることを目ざす研究としては、余りにも皮相で、ただの「紙屑」と化して終わる可能性が大きい研究だ、と私は思います。そして、「紙屑」となったゴミの山のイメージが浮かび、恐怖を覚えるのです。人間について、豊かに「学び覺り、思い悟る」ことが切望されます。

例えば、前述の、ホルトの報告と林の報告の比較には、多種多様な教育情況における、「学ぶ　と　教える」、「問う」、「待つ」、「残酷」、「優しさ」、「教師に向いている、向いていない」、「謙虚と傲慢」、「社会、大学、高校、中学、小学校、幼稚園」それぞれにおける「調教と教育」、などなどについての、多種多様な情況とそこにおけるＴの立場を、そしてＴを含めたＳＴＲＯＬＬそれぞれの立場を、丁寧に解明する、多視点的な深く豊かな省察が求められています。まさに、現象学の「事態そのものへ！」ということが求められているのです。そして、単純すぎる割り切った価値観に基づく、ＳＴＲＯＬＬそれぞれの「上中下」という価値づけの性急で表面的な基準設定とその固定化に対しては、それを目指す研究の在り方の検討を含めて、慎重とならざるを得ないであろうと、気づかされます。人間という複雑な存在の多種多様性に、私たちは、ここでも対面し、対応することの重要性に気づかされます。

五、「教える」（Ｘ）の在り方の「上中下」の一端。

二三の事例を記したいと思います。或る大学で、学生の不勉強と不出来を嘆き、学生を馬鹿にし切った口調で「こんなことも分からないんだから、どうしようもない」と嘆いて見せる教授がおられました。そうした教授は、仮に研究者として優れておら

れるとしても、教師としては、「下」と言うほかないと思われます。何故ならば、学生の現在の「学び」の状態を知ったなら、「上」の教師として為すべきことは、そのような状態に在る学生が「學び覺り、思い悟る」こと、そして、そのことを通して「発動的学習態度」（蘆田恵之助）を身につけるに到るためには、ほかならぬ教師としての自分自身は、いま、何をすべきか、何ができるかを真剣に考えて「知行合一」を目指して、現実に日々実践すること以外に、教師として生きる道は、無いはずだったからです。患者の病が悪いからと言って苦情を言い、その患者を見捨てたり見放したりするのでは、名医どころか、医師としての基本条件さえも満たしていないでしょう。また、或る大学で、決まっている教科書をただ音読するだけの教授の物理の講義を経験しました。また、ご自分のノートをゆっくりとした口調で読み聞かせ、学生にノートを取らせるだけの心理学の教授にも、板書を黙々と書写させるだけの数学の教授にも、遭遇しました。まさに、蘆田恵之助の「説いて知らせようとする師（X）」として「下」なる教師としての「拙」なる姿でした。しかし、しかし、です。「説いて知らせようとする」ということだけで「下」とすることには無理があります。「説いて知らせる」には、必要性があり、そして、明らかに、巧拙があるからです。1960年代の米国では、名著・*The Process of Education*（1962）の著者のハーヴァード大学教授として有名だったJerome S. Brunerを筆頭に、「発見学習（Discovery）法」が広く世に喧伝されていました。当時、その大流行中の通説に、恩師・David P. Ausubel教授は異議を唱え、「受容学習（Reception Learning）法」を提唱し、―――これは、「説いて知らせる」に対応する「学び」の在り方です。―――その重要性を訴えて擁護し、論陣を張りました。小児科医でもあった教授は、ナチス・ドイツの崩壊後、米軍の軍医として、アウシュヴィッツの強制収容所で、治療に当たった経験がある、と伺いました。教授は、総ての医学生が医学修得の為の膨大な知識を、「発見学習法」だけで修得することは、無理だ、と確信しておられた様子です。そして、そのように、大量の知識を修得するための学習の、総体的に、より効率的な教授＝学習の方法を研究し実現することも、学習心理学の課題である、として現実の学校における、大量の知識の伝達と知識獲得の心理学を創始しようとしておられました。当時の米国において隆盛を極めていた行動主義心理学の偏りと、新しく勃興してきたばかりの認知心理学の「発見法」偏重の行き過ぎに対して反旗を翻して、全く新たな認知心理学的研究を提唱なさったのでした。その極意を一つだけ挙げておきます。**〈教育の極意〉「［未知の］新しい知識の獲得を左右するもっとも重要な要因は、生徒が［既知の知識として］すでに何を知っているか、そして、その内容をどれだけよく知っているか」ということである**（オースベル.D.P.＆ロビンソン.F.G.1984/1969. p.2）。この〈極意〉から生まれる教師への助言の一つは、「生徒がよく知っている既知の知識を調べ、獲得すべき新しい未知の知識と既知の知識との間の同一と差異を明らかにして、未知を既知に関連づけよ！」、という〈教育の極意〉「先行オルグ」（Advance Organizer）の方法となります。私の中では、この〈極意〉は、〈極意〉**“MAC with MAM”**と結びつくことになります。

要するに、（1）時と場合により、学習内容（例えば、膨大な、医学的知識、法律的知識、など）と学習者（例えば、医師国家試験、司法試験、を控えた学生、など）により、「大量の知識」を「説いて知らせる」教授方法が必要とされる場合がある。2）そのような場合における、知識の伝達と獲得のための教授方法には多種多様あり、それらの間には「巧拙」の差異が見られる。（3）したがって、「説いて知らせる」ことを総て「拙」として、一概に、否定し去ることはできない。（4）したがって、知識伝達のための「拙なる方法」と「巧なる方法」を識別し、さらに一層「巧」なる方法とその原理を探究し、実践者も研究者も、力を合わせて「巧なる方法」の実現に向けて研究する必要がある。ここで、私は、「説いて知らせる」巧みな「伝達」方法として、例えば、佛陀、キリスト、キルケゴール、ヘーゲル、・・・、等の、また、例えば、『法華経』における、さらに、宮澤賢治の童話における、「巧みな譬話」の数々を思い起こす方々も居られることでしょう。学び手にとっての「未知」を、学び手にとっての「既知」と結びつける巧みな「比喩」（**MAM：Metaphor／Analogy／Model**）は、「〈説いて知らせる〉巧みな方法」に共通する技術的方法であると、私には思われます。

六、「独り楽しむ」（Y）の在り方の「上中下」の一端。

1.「独り楽しむ」にも、言うまでもなく、「上中下」があります。

それは、誰かの「独り楽しむ」には、その周りの他者を誘い込む力があるからです。その力の強弱が「上中下」を定めるでしょう。子どもは、好きな先生が「経路を語って独り楽しむ」時、その先生と同じことを「楽しく」学びたいと自ら進んで誘われるものです。逆に、嫌いな先生が「独り楽しむ」様子を見ても、かえって反発を覚えて、距離を置きたいと思うものです。また、そのようにして、一人ひとりの子どもは、その子なりの、自分の世界を形成して行くのでしょう。例えば、子どもは、仲の良い友達が好む音楽を、一緒に楽しみたいと、自分もその音楽に親しみ好きになろうとすることが、よくあります。嫌いな友達が好きな音楽を一緒に楽しみたいとも思わないし、また、その音楽にも惹かれないものです。私の生涯でも、思い出してみると、好きな先生が楽しんでおられる学問に惹かれて、その学問が次第に好きになるという変化がしばしば起こりました。そのような出来事はよく起こるものです。「独り楽しむ」がそのような力を持つことに気づけば、それを活かすことが「上」である場合もあるでしょう。蘆田は、「行じない師がこの方法をとれば、前者の説く拙劣な師［X］よりも、さらに拙劣である」と書いていました。私は、「生徒に嫌われている師がこの方法をとれば、さらに拙である」とも、書き加えたく思います。

ここでは、「独り楽しむ」の方法にも、上中下が在ることが確認できれば、よしとします。総てが「中」でも「下の下」という訳ではない、ということの確認です。

「独り楽しむが如く」は「共に楽しむ」を誘います。「師が感じた経路を語って、独り楽しむが如くに振る舞う師［Y］」は、弟子が、その「語り」に同席して、自らも、師の歩んだその「経路」を師と「共に歩む」が如くに楽しむが聴くならば、「独り楽しむ」が「**共に楽しむ**」へと変化します。それと並行して、その歩みにおける「見る」についても、同時に、「**共に見る**」が起こります。こうして、「**共に生きる**」を通しての「**共に育つ**」（蘆田恵之助の「同志同行」）、Max van Manenの「**旧い世界から導き出して、新しい世界へと導き入れる**」、ほか）へ。こうして、「**共に歩む**」と「**共に見る**」という〈教育の極意〉へと繋がって行くことになります。

七、「教養ある人」への教育に対する、文学・芸術の貢献の可能性

或る時、東京大学での大教室での授業が終わった直後のことでした。私のところに、こう尋ねてきた一人の理科学生が居ました。「先生、小説って、読んで一体何になるんですか？　あんなもの、小説家が勝手に想像して書いただけのものでしょ、事実じゃないんでしょ。そんな他人が空想したことに、何で、僕が付き合わなくてはならないんですか？」。国語の論述試験の問いの答えが、数学の場合とは異なり、一通りにならないことに違和感やら深い不満を抱いているらしい理科生の質問でした。理科生のこの疑問は、桑原武夫著『文学入門』でも論じられています。

この問いへの答えはいろいろありうるでしょう。美しい文章を読んで、日本語の美を学ぶため。楽しみながら、国語の読みの力を鍛えるため。文章の、また、小説の、書き方を学ぶため。君の想像力を豊かにするため。君の人間性を豊かにするため。人間の多種多様な在り方を知り、日常生活における人間関係を円滑にするため。人間理解を豊かにするため。人間の生き方を学ぶため。つまるところ、「ただただ楽しむためさ。」「いや、何のためということよりも、読みたければ読めばいいし、読みたくなければ読まなくてもよい。」「ぶっちゃけて言えば、ただの暇つぶしさ。」「小説家や出版社、書店や印刷業や製紙業などなどの生業の為さ。」などなど限りありません。しかし、幾つもの「ため」を並べても、あの理科生を満足させることはできなかったのでは、という思いが残ります。

1.〈教育の極意〉「人生の時間は限られているが、本を読み、他人の人生を追体験することで人生はもっと豊かになる」

（橋本武、2013, 20）という言葉は、「小説を読む」ことを勧める言葉として、あの理科生にも説得力が

あったかもしれません。「**追体験する**」という読み方、―――それが、虚構のであれ、現実のであれ――の重要性が浮かび上がってきます。

2.「われわれは自然を説明し、心的生を理解する」（ディルタイ）への疑問

有名なディルタイの言葉が想起されます（吉田章宏、2005、p.69－78）。こうした問題と関連して、私は、或る時、こんな疑問を抱いたことがあります。仮に、「自然を説明している」或る人物、―――例えば、物理学者でも、生物学者でも、音楽家でも、実は、誰でもよいのですが、―――その「心的生を理解する」ことが、仮に出来たとします。すると、その「理解」には、その人物がしている「自然の説明」もその人物の「心的生」として理解するということが含まれるでしょう。とすると、「心的生を理解する」には、「自然を説明する」、あるいは「音楽を理解する」、が含まれてしまうことになるのではないか、という疑問です。また、仮に、逆に、「心的生を理解する」に、その人物が行っている「自然を説明する」などの「説明」を理解することが含まれていなかったとすると、果たして、その「心的生を理解する」は、ほんとに「理解している」と言えるのだろうか。それは、果たして、十分な「理解」になっているのだろうか、という疑問です。

3.「現象学の理解」も「追遂行・追体験」による、とか。

フィンク、E.／フッサール、E.（2000）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」。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ほかならない」と。「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ととり、思いちがいをしている。・・・」（同前書、89）。現象学研究者すら、現象学的命題を誤解する恐れがある、と懸念され、そのような誤解を避ける術は、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です。「追遂行」は、「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、「追体験」の重要性がますます、強く感じられて来るのです。

この問題は、私は、小著『授業を研究するまえに』（明治図書、1978）で、私の当時の知見を展開しておりました。あれから既に、40年ほどが経っています。いまでは、私にも、私なりの考えが形成されてきています。―――ここまで書いて来て、その考えを展開する紙幅と時間とが、共に、既に尽きつつあることに気づきました。

八、文芸作品『星の王子さま』の多様な理解に学ぶ：心理学の二つの在り方

2000年当時、私が勤務していた大学で配布したプリント資料が、偶然、見つかりました。それを、修正は誤字脱字の範囲に留め、ここに再現し、ご参考に供したく思います。問い「心理学が文芸から学ぶことの大切さ」を巡っての、心理学専攻の学部学生に向けて書かれた未公刊の文章です。これはまた、「現象学と文学芸術」の関係の問題にも繋がります。

＊　＊　＊　＊　＊

文芸作品『星の王子さま』の多様な理解に学ぶ：心理学の二つの在り方

心理学（Psychology）が文芸（Literature）に学ぶことの大切さ（草稿）

2000年11月11日
川村学園女子大学 心理学科
吉田　章宏

多様な文芸作品がある。詩、長編小説、短編小説、戯曲、シナリオ、寓話、短歌、俳句、・・・。その中で、一見、子ども向けに書かれたかとも思われる物語の、幾つかの読みを比較検討することを通して、文芸と心理学の関係の一つの側面に焦点を当ててみたい。

小説に限らず、文芸作品の創作と読解とは、相互循環関係にある。そのことを、創作に通じる「綴り方」と読解に通じる「読み方」の間の、相互循環関

係として、蘆田恵之助は指摘していた。すなわち、子どもは、「読み方」に向上することにより、「綴り方」が向上し、「綴り方」が向上することにより、「読み方」が向上する、という循環関係である。また、小説や物語には、人物が登場する。読み手は、登場人物たちの心理を読む。そして、そのことを通じて、作者の心理を読む。さらに、それらをと通じて、自らの心理を読む。そして、さらに、それら総てを通じて、人間の心理を読む。しかし、そうした、豊かな「読む」という行為は、読み手における「読む力」を要求する。言い換えれば、読み手の「読む力」に応じて、作品は、その意味を豊かにも貧しくも開示する。「馬の耳に念仏」とは、貧しい読み手による貧しい読み（聞き）を端的に指摘した諺であろう。

そこで、作品を読むという行為について考えるとともに、その行為に「心理学」が、如何に貢献することができるか、また、どのように貢献できる「心理学」を望むかを考えるという意図をもって、ここでは、サンテクジュペリの小さな作品『星の王子さま』を「読む」行為を、取り上げてみることにしたい。

言うまでもなく、この小さな作品の読みにおいても、読者は、そこに登場する人物たち、飛行士である「ぼく」、「星の王子さま」、「きつね」、さまざまな「おとなたち」など・・・の心理を読む。そのことを通して、作者「サンテクジュペリの心理」を読む。そして、さらに、その読みを通して、そのように読む「自己の心理」を読む。さらに進んで、それらの総てを通して、この作品の「読み」にかかわる限りにおける「人間の心理」を読むことにもなるのである。

ここで、少し脇道にそれるが、この作品が単純な子ども向けの作品に過ぎない、とだけ理解する誤解を解くため、一言、断っておきたい。

ハイデガーの『有　と　時』の邦訳者の一人、辻村公一氏が、ハイデガーのフライブルク／ツェーリンゲンの自宅に訪問した1956年の次の挿話は、そのことに注意を向けさせてくれる。辻村氏はこう記している。「ハイデガーのところで堅苦しい思いをしたことは一度もない。この人の内には常に童心が住んでおり、それが出会う人を自由にする。サンテクジュペリの『星の王子』を読めと奨められたことがある。『これは大人のための童話だ』と。」（辻村公一、1974年、50ページ）。ハイデガーは、『星の王子さま』を、「大人のための童話だ」と読んだ。その読みは、また、ハイデガーの生きた世界を開示している。そして、さらに、そのように読む人間の世界を開示してもいる。それは、そのように読まない人間の世界との対比において、鮮やかに、一つの人間の世界をも、開示しているのである。

さて、この作品の冒頭は、周知の通り、つぎのような文章で始まっている。

六つのとき、ぼくは原始林のことを書いた『実話集』という本のなかで、素晴らしい絵を見つけました。それは、一ひきの野獣をのみこもうとしている、ウワバミの絵でした。ざっと描いてみるとこんな絵です。／その本には、「ボアというウワバミは、えものをかまずに、まるごとのみこんでしまう。そうするともう動けなくなって、六ヵ月ものあいだねむって、のみこんだものが、腹のなかでこなれるのを待つ」と書いてありました。／ぼくは、ジャングルのなかでくりひろげられる出来事をいろいろ思いめぐらしてみました。それからこんどは自分で、色エンピツで、ぼくのはじめての絵を、うまくかきあげました。ぼくの絵の第一号です。それは、このような絵でした。ぼくは、この傑作をおとなたちに見せて、こわくないかどうか、ききました。おとなたちは「どうしてぼうしが、こわいんだね」といいました。／ぼくのかいたのは、ぼうしなんかではありません。ぞうを消化しているウワバミの絵なのです。・・・。

この文章は、ぼくの操縦する飛行機がサハラ砂漠で事故をおこし、「星の王子さま」と知り合いになるところまで、つづく。

さて、以上の文章の一つの解釈が、ユング派の心理学者M.L.von Franz　によって与えられている（『永遠の少年：「星の王子さま」の深層』、紀伊国屋書店、1982年）。彼女は、この最初の部分が、作者サンテクジュペリが、「一人称で自分の伝記を語る形をとっている」「自伝的な部分」（24ページ）であるとする。そして、この最初の部分から、彼女が「永遠の少年」と解釈する「エグジュペリが一度も大人たちの世界に本当に足を踏み入れたことがな

いことがよくわかるでしょう。」と説いている。そして、「この導入部で彼は、幼年時代こそ空想の生活であり、芸術家の生活であり、要するに真の生活だといおうとしている。それ以外の人生は、富を追い求め、自分を偉そうに見せようとして、いわば真の本性をないがしろにした虚しいペルソナと映るのだ。こういう見方が出てくるのは、彼が／まだわれわれのいう真の人生への架け橋をはっけんしていないせいである。」(27－28ページ)。「こどもの世界から幻滅を抱かずに大人の世界に入る術を彼［サンテクジュペリ（引用者注)］は知らなかった。彼にとって大人の世界がもたらしてくれる唯一のものは幻滅なのである。このことを彼の絵のシンボルと結びつけると、事態はますます悪くなる。なぜなら、ウワバミは明らかにすべてを呑みこむ母親のイメージであり、もっと掘り下げていうと、無意識の呑みこむ側面をあらわすからだ。これに捕まると生気は奪われ、発達は妨げられる。・・・・ウワバミの絵は、死への誘ないといっても言いすぎではないのだ。」(30ページ)

さらに、フランツは、象の象徴的意味を、ヨーロッパにおける象徴の歴史に照らして解釈し、「象は、彼がひそかにならんと欲する大人の英雄のモデルとして描かれ、しかもこの空想的なモデルそのものがすでに、いっさいを食いつくす母親に呑みこまれている―――この最初の絵がそもそも悲劇の全貌を暗示しているのである。子ども時代の夢が、二、三十年後の内的運命を先取りしていることはまれではない。」(32ページ）という調子で、サンテクジュペリとその母との関係を解釈してみせている。

私にとって著しく目立つ、以上の解釈の特徴は、以下の通りである。第一に、『星の王子さま』の冒頭の文章を、サンテクジュペリの「自伝的な部分」としてとらえ、いや、むしろ、ほとんど文字どおり「自伝」としてとらえ、そこから、解釈を展開していることである。したがって、６歳のときの「ウワバミと象」の絵を絵がいたという冒頭の話も、サンテクジュペリの幼児時代の実話として認め、しかも、その検証も示さないまま、その後の解釈を展開している。第二に、「ぼく」の絵の第一号に描いたウワバミを、ユング派の象徴の考え方にしたがって、解釈し尽くしていることである。すなわち、ウワバミを「すべてを呑みこむ母親」の象徴として、また、呑みこまれる「象」は、サンテクジュペリの性格の二つの相反する両側面を象徴しているものと解釈する。その上で、実は、象はサンテクジュペリの自画像である、とする。従って、ウワバミが象を呑みこむ絵は、ウワバミである母が呑みこむ像であるサンテクジュペリという悲劇の象徴として理解し、「無意識のもつ退行的な働きに呑みこまれることを予言している。」(32ページ）絵として理解されている。第三に、その解釈は、一つの解釈として示すというよりも、むしろ、極めて自信に満ち、割り切った、断定的な調子でなされているように、私には読める。第四に、フランツの解釈は、作者サンテクジュペリを、解釈の対象として、どこか見下ろしているような印象を、私は受ける。そして、第五に、サンテクジュペリ自身にとって、「ウワバミと象」の絵の逸話が何を意味したか、ということについては、言及が全く見られない、ということである。「無意識」と「象徴」は、ユング派心理学者フランツが、持ち出して作品と作者に当てはめた解釈であって、サンテクジュペリの言葉によるものでないことは、明らかである。第六に、この読み方は、心理学が文芸に「教える」読み方である、とも言えるであろう。

さて、以上の解釈と対照的なもう一つの解釈が、塚崎幹夫著『星の王子さまの世界：読み方くらべへの招待』（中公新書、1982年）に展開されている。

塚崎氏は、フランス文学者である。彼は、この書物を、「現下の世界の危機にどこまでも責任を感じて思いつめる一人の『大人』の、苦悩に満ちた懺悔と贖罪の書であると受け取っている。」

彼は、この本を、七年間に、「毎年10回は読んでいるから、もう七〇回以上は読んだことになる」(10ページ)。12冊にも及ぶ「星の王子さま」の注釈書・解説書・研究書を読み較べて、それらの解釈と、自らの解釈とを検討し、全く新たな解釈を、厳しい検討の末、提出しているのである。

対比のために、ウワバミと象の絵の解釈の部分のみに限定して、紹介する。

「自分の不明を告白するが、六年目にようやく、ウワバミのなかのゾウも大切だが、ウワバミにまさにのみこまれようとしている野獣の絵にも、意味があるのではないか、とふと思いついた。」(11ページ)とある。

そして、「ゾウは中国やエチオピアやチェコでは

ないかと私は推量した。『半年』というのは何かこれに関係のあることにちがいない。」（14ページ）と考え、年表を調べてみた。「1937年７月７日：日本、中国侵略戦争を開始。1938年３月10日：ドイツ、オーストリアを侵略併合。９月29日：ミュンヘン協定。ドイツ、チェコからズデーデン地方を略取。1939年３月15日：ドイツ、チェコを解体して、ボヘミア、モラビアを併合。４月７日イタリア、デンマークおよびノルウェーに侵入。」こうして、ドイツの軍事行動はほぼ正確に６カ月ごとに起こっている。その上で、塚崎氏は、「ドイツの軍事行動とウワバミの説明にある六か月の周期の一致は、偶然のものではない。無邪気なふりを装いながら、彼［サンテクジュペリ］は、深い意図をもってこのエピソードを書いたのだと断言できると私は思う。」（13ページ）と記している。

さらに、三本のバオバブについては、なぜ、「三本」なのか、と執拗に問い。「三本のバオバブは、ナチズム、ファシズム、日本の帝国主義を表したものだというのが私の考えである。・・・・先入見にとらわれない人なら、だれでも自然にこう考えると思う」（16ページ）と、書いている。

『星の王子さま』は、1942年の夏に、亡命中のアメリカ東海岸ロング・アイランドで執筆が開始されている。

もうひとつ、塚崎は、バラの花の「四つのちっぽけなトゲ」とは、フランス・レジスタンスの「拒否の精神」で、「不名誉の拒否、対独協力の拒否、・・・一時的な安逸の拒否、そして、・・・絶望することの拒否、である」と読み解き、「『四つ』という数字がにわかに強烈な輝きをおびてくるように思われる。」（77ページ）と記している。つまり、塚崎によれば、サンテクジュペリは、『星の王子さま』において、彼自身の、日独伊三国が勢力を伸ばしつつある当時の世界の情勢に対する憂いを、ナチスドイツ占領下のフランス国民とフランス・レジスタンスの人々に対する連帯を表現したものだ、ということになる。言うまでもなく、他の部分に関しても、さらに詳細な読解が展開されているのだが、それらは、割愛する。

塚崎氏の「読み」と、フランツの「読み」とは、少なくとも、極めて対照的である。

少なくとも、私にとって、際立って見えてくる、塚崎氏のこの読みの特徴は、つぎの通りである。第一に、塚崎氏が、作品を徹底して、詳細に繰り返して読んで、細部を見落とさない、見過ごさない、ということである。第二に、心理学にせよ、何にせよ、何らかの予め用意した枠組みでとらえて済ませるということを拒否して、作者のおかれた状況を詳細に調べ、その生きている世界から物事を見ることに、徹底して努力していることである。言い換えれば、自分の気に入ったように安易に読むことを、拒絶して、疑問をあくまで疑問として追究し続けていることである。第三に、塚崎氏の口調には、作者サンテクジュペリを、尊敬し、その繊細さ、人間性を称え、見上げているような印象を、私は受ける。そして、第四に、作品の一部を取り上げて解釈するのではなくて、「作品の全体、その目立たない細部に徹底的にこだわることを、私は至上の玉条として自分に強制している」（159ページ）ということである。第五に、この読み方は、心理学が文芸に「学ぶ」ことのできる読み方である、とも言えるであろう。

エピローグで、「読書でばかになる危険」、「問いかける読書」、「考え方くらべ」、「作者の意図は作品にまさる」、「読み方くらべ：『作品を鏡にして自分を見る』」、などについて、論じているが、文学を読むことを通して鍛えられた同氏の「読み」の深さは、意外な驚きに満ちており、感嘆するばかりである。「書物に先達を求めるのであれば、自分の気に入ったようには書物は読まないことを、誓うことから始める必要がある。」（158ページ）とか、読書とは、「書物という苗木をめいめいの心に根づかせて、枝葉を十分に茂らせ、できるだけ複雑で大きな花を咲かせる企てなのだ」（166ページ）とか、珠玉の言葉に満ちている。

さて、ファンツの「読み」と、塚崎の「読み」とを、読み較べて、私は、読書において、心理学が、いかなる働きを果たしうるか、ということを、考えざるを得なかった。

我々は、或る心理学を学ぶことによって、その心理学の理論的枠組み、解釈図式、モデルなどを学ぶ。物事の一つの見方を学ぶ。そして、すべての物事を、その理論的枠組み、・・・を通して、見ることが巧みになる。それが、或る心理学を学ぶということである、と考えている。たしかに、それは、そのような理論的枠組み、・・・を何も持たなかった場合よ

りも、それなりに、整理され整然とした、洞察を含んだ、理解が可能となる。その意味では、ユング派の心理学者ファンツの場合は、心理学を学ぶ者の在り方として、決して例外であるとは言えない。むしろ、そうした心理学の理論的枠組みの学び方と、その活かされ方の、極めて優れた典型である、と私には感じられるのである。そのようなものの見方、理解の仕方、が出来るようになるためにこそ、我々は、通例、心理学を学んでいるのではなかろうか。ところが、塚崎氏の読みは、あくまで、作者に寄り添って、作者の世界に親しみ、作者の目で世界を見ることに努めているように、感じられる。塚崎氏が説く、「自分に対する厳しさ、勇気、誠実、率直なども読書には必要である」という言葉を読むとき、先入観を括弧入れする「現象学的還元」の鮮やかに生きた姿を見る思いがし、その切実な重要性を、心震える思いで、想起するのである。そして、文学を読み抜く力の重大さを覚り悟るのである。

ファンツの読み方は、若い日の私自身の読み方を想起させた。それは、心理測定学の場合、因子分析の場合、弁証法的唯物論心理学の場合、ピアジェ心理学、サイバネティックス、一般システム理論、認知心理学の場合などに、その心理学の理論的枠組みを超えず、その理論枠のフィルターを通して物事を見る、いや、その理論枠を事象に押し付けて割り切る読み方であった。心理学は「プロクルステスのベッド（Procrustean bed）」なのであろうか。心理学は、人間の理解に当たって、その理解枠を通して、―――その理解枠を押し付けて、―――割り切るために、学ばれるのであろか。

或る心理学理論を、多種多様な物の見方のうちの一つとして受け入れ、当然在るに違いないその見方の限界を心得ながら、試みにそのように見ることによって、多種多様な物の見方の可能性への一つの入り口とする、という学びの在り方ならば、心理学理論の枠組みを受け入れることも、真理の認識の妨げとなる可能性は少ないかもしれない。心理学の理論を、E．H．エリクソンの言う「一つのものの見方」として学ぶ在り方である。しかし、心理学の理論はそのように学ばれるよりも、ファンツの読み方におけるように学ばれることがしばしばあるように思われる。そして、それは、心理に関する真理の認識の、助けになる可能性ばかりでなく、妨げになる可能性もあるのである。ファンツの読み方と塚崎の読み方の対照は、そのことに、気づかせてくれたように思う。　以上

＊　＊　＊　＊　＊

塚崎氏の発見は、「驚き」と「衝撃」を伴う、「読みの体験」であったに違いありません。それは、読者に同様の「読みの体験」を引き起こす場合もありうるでしょう。これは、前述の、林竹二の「自然性、日常性のなかの子供を、非日常的な世界に連れ込んでしまう」という思想と繋がっています。そして、既に紹介しましたように（吉田章宏、2009、89）、William James, Edmund Husserl, Alfred Schutz, Max van Manen,　あるいは、日本では、蘆田恵之助、齋藤喜博、武田常夫、西郷竹彦、庄司和晃、等の思想と繋がって行きます。

九、「森の出口はどこか？」の「問い」のお蔭で体験できた「學と思、覺と語」

そうした思想の理解の背景が欠落していれば、齋藤喜博の「森の出口」の授業［『教育学のすすめ』（1969）、『写真集　未来誕生』（1960）］の積極的な教育的意味を理解することは、ほとんど不可能であったようです。1970年代後半の当時、市販の教育雑誌の編集者の方々はもとより、教育学や心理学の大学教授の方々でさえ、その理解はとても困難だったようです。

私は、私のそれまでの学びの流れの中で、幸運にも出会うことが出来た、神谷美恵子、荻野恒一、霜山徳爾、島崎敏樹、ヴァン・デン・ベルク、アメデオ・ジオルジ、ボルノー、W．ジェームズ、ディルタイ、フッサール、メルロ＝ポンティ、E.Keen（キーン）、などなどを独習で学び、そして思い、現象学的心理学への夢を膨らませていました。そこで獲得した私自身の、新たな世界への覚醒を背景に、或る緊迫した社会的状況のもと、「森の出口はどこか？」と題する長文の論稿を発表しました（吉田章宏、1980）。その公刊の1980年８月の直前、私は、その論稿の校正ゲラを著者校了として、雲仙での第七回教授学研究の会・夏の研究大会に参加しました。会の終わりに、齋藤喜博先生に、畳の部屋でご挨拶したのが、最後のお別れとなりました。会の

直後、私は米国に向けて、単身赴任します。行先は、当時、現象学的心理学でその名を知られていた、――しかし私自身にとっては全く未知だった――米国ピッツバーグ市、Duquesne University （デュケイン大学）の心理学科です。1980年夏から1981年夏にかけての１年間、フルブライト上級研究員として、客員研究員として、現象学を基本から学ぶ大学院生たちの仲間として、大学院生と同じ寮生活を送りました。その間、心理学科のAmedeo Giorgi主任教授には、公私ともに、お世話になりました。心理学科の現象学心理学と、哲学科の現象学と、両学科の大学院ゼミに参加し、それまで読み残していた基本の現象学文献と、現象学心理学文献と、その読書と学修に励みました。同大学の教授陣にも、大学院生にも、親しい友を得ました。Giorgi教授のご自宅で開かれたお別れパーティには、一年の滞在中に親しくなった数十人の人々――教授陣と大学院生――が笑顔で集ってくださり談笑し、別れを惜しみました。

帰国したのは、齋藤喜博先生没後の日本でした。滞米中の日本での事情の詳細は、今日に至るも、私は、ほとんど存じません。その後、暫くして、さまざまな経緯と事情から、私は、それまでの10年間、私にとっては生活の中心を占めていた「教授学研究の会」の誰からか送られてきた、問い合わせの一枚の葉書の指定の場所に○を記し署名することで、幻滅と失望のうちに、世話人の役割を辞任しました。さらに、時を経て、上野省策画伯の賢明で暖かなご忠告に感謝しつつ、同会を退会しました。その後、ひところ、人間嫌いになりました。それは、貴重な体験でした。そして、自らの選んだ道を、独り歩み始めました。世間の市販の「教育雑誌」の世界とは、縁が切れ全く疎遠となりました。そして、それから、30数年の時が流れ去りました。

当時、広い世間では、あの論稿「森の出口はどこか？」（1980）について、決して好意的ではない批判――あるいは非難――が吹き荒れたとか、聞きました。幸い、批判も非難も、何も読んではおりません。お聞きした限りのことだけは、承知しています。勤務先だった大学の学生さんたちが、――恐らく、雑誌などに現れた世評に影響されてのこと、――あからさまに好意的でない態度を示したことがあり、悲しい記憶が蘇ります。

たまたま、最近、2017年春になって、インターネットの検索中に、目に入ったことが在ります。縁が切れて久しい教育雑誌に、当時の教育界で著名だった指導者の方が、私のあの論稿を主題として取り上げ、論究してくださっていたことです（向山洋一、1983）。友人の助けを借りて、コピーを取り寄せ、通して読みました。こうして、当時の教育界での理解の在り方を、40年近くを経て、偶然、知ることになったのです。その指導者の方の、また、そこに引用されている研究者の方の、物事の理解の在り方は、当時の広い世間での大方の理解の在り方であったのであろう、と推測されます。そして、その方の物事の理解の在り方は、私の物事の理解の在り方とは、著しく異なっています。

当時の広い世間での、そうした雰囲気の中に在って、あの論稿について好意的なご意見を、口頭で、帰国直後の私に、直接寄せてくださった方々が、少なくとも四人いらっしゃいました。画家の上野省策、授業実践者の武田常夫、音楽家・教育実践者の近藤幹夫、編集者の渡部基之、以上、四人の方々です。私は、その方々の好意に満ちたご理解と励ましのお言葉への感謝の念を、今でも忘れません。この場で、そのことを表明させていただきたく思います。ことに、当時、小さな出版社・海鳴社の編集者だった渡邊基之氏は、未知の人だった私の為に、「発動的に」――ご自分から進んで、国会図書館でいろいろと調べ、リストを作成し、コピーを入手して読み、――編集者として、出版する本の内容構成の案を作成し、私に連絡し、その案を示し、出版を提案してくださったのです。そして、著書『学ぶ　と　教える：授業の現象学への道』海鳴社、1987の出版に漕ぎつけ、私を励ましてくださったのでした。私の多くの書き込みがある手元の一冊に挟まっていた古い葉書の文面に、こうあります。「あの本が、教育という世界にとどまらない『認識』の展開ということで深く考えさせられたことを改めて感じました。残り五百部ほどにはなりましたが、もっと読まれて良い本だと思われてなりません」（1988年５月２日、渡部基之）。橋本武の「すぐ役に立つものは、すぐ役に立たなくなる」という言葉に倣って、当時の私の思いを表現すれば、こうなるでしょう：一般世間で「直ぐに分ってもらえるようなことは、実は、それ程、大したことではないのだ」と。まず、優

れた方々に理解されることはとても大事だ、と思います。しかし、一般の多くの方々に、直ちに、理解していただくことは困難な場合があるものです。まさに理解され難いからこそ、その仕事には、この世に存在する価値が生まれるのです。ですから、「理解者」と「無理解者」と―――「無理解者」の中には、未理解者、反理解者、・・・も含まれます――――の両方がいらっしゃることが、著者には、とても大事です。実は、「無理解者」が多ければ多いほど、そして同時に、「理解者」が少なければ少ないほど、その時代に流布している世間の常識に対して刺激的な、しかし、大事な、〈極意〉を掴んだことになる可能性は大きいでしょう。そして、また、それ故、却って、その存在価値が高い可能性が大きいのだ、ということも私は悟りました。無理解者が多いこと、それは、必ずしも悲しむべきことではなくて、むしろ、かえって喜ぶべきことかも知れないのです。とは言え、その当時、現象学の仲間の教授と学生たちの間に暮らしていて幸せだったデュケイン大学の生活から、希望に燃えて帰国した私は、通例の「帰国者体験」（A．シュッツ）に加えて、身近な人々にさえ理解が得られない孤立感に、とても苦しみました。ガリレオの孤立感にも似て、―――これは大げさな冗句（joke）です、―――、当時、未熟な私は、孤立感に加えて、深い幻滅と悲哀を味わいました。とは言え、年老いた今の私は、人生の終わりに近づくにつれて、むしろ、あの孤立感の思い出のお蔭で、私は、人生における「生きがい」の在り方を新たに発見することが出来たのだ、と想起します。ことに、四十年以上を経た今、それぞれに優れた、誠実な四人の方々のご理解を、あの時点で、現実に与えられたことに、四人の方々への感謝の気持ちと共に、静かな深い喜びを覚えます。あの当時の、世間の大多数の「無理解者」の方々は、40数年を経たいま、果たして、その後、ご理解くださる機会があっただろうか、と、少し気にもなります。もちろん、事柄によっては、人は、或ることを全く理解できないまま、生涯を終えるということも、しばしば、あるものです。ガリレオ以後にも、天動説を信じたまま亡くなった人たちは無数においでになるでしょう。人間の智慧には、悲しいかな、そういう側面があります。ですから、「朝（あした）に道を聞かば、夕に死すとも可なり」の「覺悟」も生まれるのだ、とも思います。仮に、もし、世間の大多数の方々が未だ「森の出口はどこか？」を理解できないでおられるのだとしたら、却って、当時の私の、あの洞察の発見は先駆的なもので、「大したもの」だったのだ、と我がことながら、若かった私の健闘を称え、老いた私として、おおいに喜ぶことにしたい、と思っています。同時代の世間の無理解が、老いた私に、新たな喜びをもたらすという経験は、貴重な経験だ、と思います。「すぐれた作品はみずから読者をつくり出す力をもつもの」（桑原武夫、1950、45）だとするならば、「読者をつくり出す力」を持たない作品は、ただ消えて行くだけのことです。限りある命の私は、その行く末まで見届けることまでは出来ないのです。

いずれにせよ、私は、近く、あの世に参ります。世評など、実に頼りないものです。太平洋戦争の、戦前、戦中、敗戦、そして、戦後、その激動と激変の中での数々の「世評」を巡る経験を、いまは「思」い、心安らかに「覺と悟」します。

現象学研究は、世の人々に「覺りと悟り」をもたらす、大切な学問の営みだ、と確信します。

十、これからの研究の計画

終りに、これからの研究の計画について述べます。

渡邊二郎の〈極意〉「**真の現象学は、『自己を見ることが世界を見ることであり、世界を見ることは自己を見ることである』という根本態度に帰着する**」（渡邊二郎、1978、21）は、含意するところの実に豊かで重要な、根源的〈極意〉の（網の目）です。私は、自らに与えられた時間を生かして、「世界を分かること」と「私を分かること」の同一性と差異性を〈教育の極意〉の網の目の一つの中心として、教育（＝共育）を現象学的に解き明かしたいものだ、と思っています。資料もアイデアの準備も進んでいます。これは、蘆田の有名な「**読むは自己を読むなり**」とも繋がります。現象学における、相互主観性と超越論的主観性の問題とも繋がります。

最後に、どうしても書き落としたくないことが、一つ残りました。「文学芸術の学び」は、―――夏目漱石『文学論』、大江健三郎『小説の方法』、『新しい文学のために』、クンデラ『小説の精神』、桑原武夫『文学入門』、などなど、に見られるよう

に、―――「現象学の学び」へと導く力があります。逆もまた真なり、かも知れません。武田常夫の『授業の中の子ども』の中の「１．子どもの反応を生かす授業」に示された、授業を「見る」力は、武田の場合、文学芸術の学びから得られたものだ、と私は確信します（吉田章宏、2015）。武田は、哲学としての現象学そのものには疎遠だったようです。しかし、その鋭いが豊かで温かい〈子どもを「見る」〉は、太宰治「走れメロス」の授業で示された文学教材の「教材解釈」と通底しています。教材研究で必要とされる文学を「読む力」が、授業において子どもを「見る力」を養うのです。現実の授業の中の子どもを「見る」、その「見る」を誘う「問い」が、教材研究における「何故の問い／Why-question」から識別される「何の問い／What-question」として、文学教材の「『理解』を誘う発問」（Yoshida Akihiro（1992）、吉田章宏（2005）、Yoshida Akihiro（2010a））へと繋がっています。

「読む」、「問う」、「見る」、「説明と理解」の繋がりを考えるうえで、忘れられないものに、赤坂里子の授業記録「やかれたさかな」（1970）があります。若き日の武田常夫が、「恐るべき力」と評した実践者の記録です。機会を得て、改めて考究したいと願っています。

おわりに

本稿では、〈教育の極意〉「教えないことが教育だ」を中心の「目」とする「〈極意〉の網」の製作に挑戦しました。網は仕上がらず、未完成です。そもそも、「網」は完成しないのが、その本質でもあります。

終わりに、個々の「網の目」を書き出して網の全体を、一望のもとに眺めてみようか、とも考えました。しかし、ここまで「現象学研究」として「饒舌」だったことを省みて、釣り合いを思い、「教育実践」としての〈教育の極意〉「教えないこと」に共感した者として「言行一致」の「黙」を選ぶことに決めました。未完成な今回製作した網の全体を初めて眺める経験は、読者のあなたに、お譲りします。多種多様な〈教育の極意〉が繋がれて一つの小さな網となる可能性があることに同意していただければ幸いです。〈教育の極意〉の網の試作に挑戦したこの論稿の、ほぼ一年半の準備と執筆は、私にとっては、数々の新たな洞察を得る貴重な機会となりました。アイデアのメモはA4で200枚に余り、本稿で、その総てに触れて大きな網を張るという願いは、到底、叶いませんでした。〈教育の極意〉の〈網〉の製作、その目的、その方法、その意味、そして、期待される効用、などについて、新たな「覺と悟」が幾つも得られました。「網」の意味が一番大きいのは、製作者自身にとって、なのかもしれません。また、〈教育の極意〉の網の意味、目的、方法、効用などを、本当に理解するためには、―――例えば、前述の「現象学研究」の理解の場合と同様に、―――ただ読むだけでは足りず、「発動的学習態度」で、〈網の目〉の発見と〈網〉の生成の「追遂行」あるいは「追体験」をすること、そして、それを実践において活かして使い、言わば、柔軟に対応して、獲物を捕らえる体験を重ねること、そしてさらに、自分自身の網を製作すること、そうしたことこそが大事だ、そんなことに気づきました。。

そこで、親愛なる読者に一言。お伝えしたかった〈教育の極意〉は、数多く、未だ、山のように在ります。でも、ここではぐっと堪え、「惜しんで惜しんで惜しみぬいて」公表を差し控えます。あなたは、あなた自身が「覚悟」なさった数々の〈教育の極意〉を、独り、お部屋の床に拡げてみて、ご自分の「網」の製作をお試みになってみませんか。どのような「網」が編み上がるか？　その「網」が、あなたにとって、どんな意味をもつか、何時か、お聞かせください。楽しみにしてお待ちします。あの世とやらに逝ってからも・・。（2019年、吉田章宏、満84歳）

註

1）智慧（ちえ、仏語）「世界大百科事典内の智慧の言及【知恵】より：…知恵は現実のさまざまな現象を識別するとともに、それを統合して理解するはたらきであるために、現実の感覚的なはたらきを超えて、全体を把握する超越的な意味も含んでいる。仏教では知恵をものごとの識別に使われる智（ジュニャーナjñāna）と、統合的で識別的な機能を超える般若の智慧（プラジュニャーprajñā）とに分けて考えた。また、先天的に備わっている生得慧、他人の教えから得られる聞所

成慧、内的思索によって得られる思所成慧、修行の実践の中で得られる修所成慧の４種類に分類している。…」この仏教の教えに従えば、「覺悟」をさらに超えて、例えば、「**生聞思修**」（**セイ・モン・シ・シュウ**）とでもしたいところです。が、ここでは、最初から過度に複雑化するのを避けて、「學と思」とそれに対応する「覚」と「悟」を識別し、その統合としての「覚悟」（カクゴ）の提言に留めることにします。

2）「發動」という言葉を、恵之助と同時代の大正14（1925）年、三省堂発行の『廣辭林』で調べてみましたら、「（名）一、活動を起こすこと。二、動力を発すること。」と説明されています。昭和61（1986）年、岩波書店発行の『広辞苑　第三版』で引いてみますと「①うごき出すこと。活動を起こすこと。②動力を起こすこと。」と説明されていました。「發動的」という言葉は、以上を考えあわせますと、「他から強いられて習い學ぶ」のではなくて、「自ら動き出して」、さらに踏み込んで言えば「喜び勇んで自発的に」、「學び、習い、覺る」ことを「自ら求める」態度（「（その時その時の）情況の中で人がとり、まわりの人にも見えるまたは感じられるそぶり、また考え方の現れ」岩波国語辞典）と理解すれば、当たらずとも遠からず、ではないかと思います。蘆田が、何故「自發的」と言わずに「發動的」と言ったのか、私には判明ではありません。

3）この文章のproficiencyとcompetence順序は、以下の引用文の順序とは異なって、逆転しています。で、引用に当たっては、原著論文による確認を要します。が、その確認は、恐縮ですが、若い読者にお願いして、お任せすることとし、ここでは、**Max van Manen**の著作に随っておくことにします）

4）（１）私が一人の子どもとして学んだ、戦前の幼稚園教育。戦時下の「大日本帝国」の「国民学校」での軍国教育。当時の「初等科教育」では、暗黙の内に20歳の徴兵検査を常識的前提として、日々、「ビンタ」、「拳骨」、「教鞭」による打擲など、厳しい体罰が許容されていた。しかし、教師の「ビンタ」も「拳骨」は、いま思えば、手加減が、とてもお上手だった。痣やら瘤が出来るなどということは、在っても、極めて稀。私たちは、標語「欲しがりません、勝つまでは」「鬼畜米英」を唱え、敗戦直前には、遂に「一億玉砕」を覚悟させられた。「神国日本」の軍国主義的な「国民学校」における「初等科教育」（山中恒、1986）。戦後、その当時の教育は全面否定された。しかし、では、戦後75年を経た今日の日本の教育の実態は、果たして、胸を張って全面的に肯定するに値するであろうか。静かに思い返してみると、疑問を禁じ得ない。（２）第二次世界大戦直後の敗戦国日本は「四等国」と蔑称された。その「日本国」での、かつて敵国だったＵＳＡに憧れ、世間に「憧れのハワイ航路」が響き、新しい自由・民主主義・平和主義教育を謳歌した。（３）私が学生として、また、一人の教師として、長年にわたって見聞きし経験してきた、日本の諸大学（お茶の水女子大学、東京大学、岩手大学、川村学園女子大学、淑徳大学、そして、非常勤講師として務めた、京都大学、大阪大学、九州大学、お茶の水女子大学、岩手大学、群馬大学、埼玉大学、立教大学、大正大学、日本女子大学、中央大学、岡山大学、都留文科大学、など。順不同）での教育実践。また、その中での教育研究で、研究対象とされた授業実践の数々。お茶の水女子大学付属幼稚園、東京大学教育学部付属中学校、などでの体験。（４）合計5年間を過ごすことになった米国での、初等教育の観察経験と、諸大学での教育実践の体験。（５）訪問した外国各地の諸大学：米国（イリノイ州シャンペン・アーバナ、シカゴ、ピッツバーグ、イサカ、ホノルル、など）、カナダ（エドモントン）、中国（北京）、韓国（ソウル）、英国（ロンドン、シェフィールド、ボーマス、ケンブリッジ、オックスフォード）、フィリッピン（マニラ、セブ）、スウェーデン（ストックホルム）、ノルウェー（モルデ）、スイス（チューリッヒ）、チェコ（プラハ）、ロシア（モスクワ）などで見聞した初等/中等/高等教育の実践と実態。（６）教育心理学研究で研究対象として扱われているさまざまな国での教育実践の姿。（７）多くの文学作品や芸術映画などで描かれている多種多様な無数の教育実践の姿。そして、（８）齋藤喜博、柴田義松、稲垣忠彦、武田常夫、林竹二、近藤幹夫、西林克彦、その他多くの実践者と研究者の方々と共に生きた「教授学研究の会」ゆかりの全国の小中高校（北

海道室蘭啓明高校、青森県十和田市三本木中学校、宮城教育大学付属小中学校、兵庫県神戸市御影小学校、神戸市逆瀬台小学校、広島県太田小学校、広島県鍋小学校、都下・瑞穂第三小学校）、「研究の会」の会員とのご縁の在った学校（山梨県東洋英和女子学院、富山大学付属小学校、秋田大学付属小学校、などなど）。（９）根田幸悦校長の岩手県冬部中学校での授業実践。（10）西郷竹彦会長の文芸教育研究会の活動。などなど。そのほか。思えば、85年間、夫々の場で、豊かな経験をさせていただいた。感謝のほか無い。

引用／言及・文献

赤坂里子（1970）「授業の記録『やかれたさかな』文学・六年」、齋藤喜博全集・別巻１、『未来につながる学力・島小の授業』国土社、540 - 571

蘆田恵之助著（1939）『読み方教授』同志同行社、全集は明治図書より

蘆田恵之助著（1973／1938）『教式と教壇・綴り方教授』明治図書

蘆田恵之助著（1972）『恵雨自伝（上）』実践社

伊藤隆二著（1988）『この子らは　世の光なり』樹心社、222－224

大江健三郎（1978）『小説の方法』岩波書店

大江健三郎（1988）『新しい文学のために』岩波新書

小川環樹編（1978）『老子・荘子』（荘子；森三樹三郎訳）世界の名著４．中央公論社

オースベル、D.P., ロビンソン、F.G., 著（1984）『教室学習の心理学』（吉田章宏・松田彌生訳）、黎明書房

岡田章先生追悼集刊行会（1999）『前半ヨシ、後半ヨシ、合せてマチガイ：岡田章の軌跡』誠文図書

鎌田茂雄著（1986）『五輪書』、講談社学術文庫

川島浩・齋藤喜博（1960）『未来誕生：島小の教師と子どもの記録・写真集』麦書房

クンデラ、M.（1990）『小説の精神』金井裕・浅野敏夫訳、法政大学出版局

齋藤喜博著（1969）『教育学のすすめ』筑摩書房、全集は国土社

ジオルジ、A.（1990）「翻訳　講演『現象的心理学の今日的問題』」、（吉田章宏訳）、『人間性心理学研究』、第8号、3－15

ジオルジ、アメデオ著（2013）『心理学における現象学的アプローチ：理論・歴史・方法・実践』（吉田章宏訳）、新曜社

霜山徳爾著（1989）『素足の心理療法』みすず書房

シェーラー、M（1977）『宇宙における人間の地位／哲学的世界観』（飯島宗享・小倉志祥・吉沢伝三郎訳）、著作集13．白水社

庄司和晃著（1994）『コトワザ教育と教育の知恵』明治図書

世阿弥作（1958）『風姿花伝』（野上豊一郎・西尾実校訂）、岩波文庫

武田常夫（1973/1990）『真の授業者をめざして』国土社

武田常夫（1964）『文学の授業』明治図書

武田常夫（1977）『授業者としての成長』明治図書

武田常夫（1980）『授業の中の子ども』明治図書

夏目漱石（1966）『文学論』漱石全集　第9巻、岩波書店

西平　直著（2009）『世阿弥の稽古哲学』東京大学出版会

橋本　武（2012）『〈銀の匙〉の国語授業』岩波書店

橋本　武（2013）『日本人に遺したい国語：101歳最後の授業』幻冬舎

林　竹二/灰谷健次郎（1986）『教えることと学ぶこと（対談）』小学館

福澤諭吉（1991）『福澤諭吉教育論集』、（山住正巳編）、岩波文庫

フッサール、E.（1974）「幾何学の起源について」、『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』（細谷恒夫・木田元訳）、中央公論社、386－413

フッサール、E./フィンク、E.（1995）『超越論的方法論の理念：第六デカルト的省察』、（新田義弘/千田義光訳）、岩波書店

古田　拡箸（1965）『教師の話術』共文社、第10版

ホルト、J（1981）『子ども達はどうつまずくか』（吉田章宏監訳）、評論社

宮本武蔵著（1991）『五輪書』（渡辺一郎校注）、岩波書店

向山洋一（1983）「日本教育史上不滅の吉田章宏論文：教授学研究の会（「授業研究」を研究する－７）」、『現代教育科学』第26巻、第10号、115－123、明治図書

山崎正和　責任編集（1983）『世阿弥』中央公論社

山中　恒著（1986）『子どもたちの太平洋戦争：国民学校の時代』岩波新書

吉田章宏著（1977a）『授業を研究するまえに』、明治図書：大泉溥編・解説（2011）『日本の子ども研究：明治・大正・昭和、第15巻、調査・研究の方法論的深化と実践性の獲得へ』クレス出版、１－265ページに収録。

吉田章宏（1977b）「『数学をつくる』授業をめざして：中学1年『マイナス掛けるマイナス』の授業」齋藤喜博・柴田義松・稲垣忠彦・吉田章宏編『教授学研究　７』、国土社、48－73: 吉田章宏（1987a）の128-158に再録。

吉田章宏（1980）「森の出口はどこか？」、齋藤喜博・柴田義松・稲垣忠彦・吉田章宏編『教授学研究 10』、国土社、8－56：吉田章宏（1987a）の159－216に再録。

吉田章宏（1983）「『学ぶ』と『教える』」、『講座：現代の心理学３　学習と環境』、小学館、229－297

吉田章宏（1986）「授業の完全理論への道」、『学校教育研究：新しい学校教育への道』１．84－96. 日本学校教育学会　編、東信堂

吉田章宏（1987a）『学ぶ　と　教える：授業の現象学への道』海鳴社

吉田章宏（1987b）「学ぶ人と教える人との出会い」、『岩波講座 教育の方法 1 学ぶことと教えること』岩波書店、239－277

吉田章宏（1990）「展望『教育心理学』に期待する一つの遠未来像：僻地にある「迷える小羊」から見たその眺望」、『教育心理学年報　第29集』日本教育心理学会、142－153

吉田章宏（1991）「多様化を通しての個性化:ひとつの視点」、川野辺敏編『教育のペレストロイカ：教育における個別化と個性化をめぐって』、新読書社、9－35

吉田章宏著（1995）『教育の心理：多と一の交響』、放送大学教育振興会

吉田章宏／小笠原喜康（1997）「教育における映像理論を考

える（特別対談）」、『視聴覚教育』、Vol.51. No.12. 31－41.
吉田章宏著（1999a）『ゆりかごに学ぶ：教育の方法』、一莖書房
吉田章宏（1999b）「視聴覚教育という言葉の豊かな含蓄：時代遅れの判官びいき」、『視聴覚教育』、Vol.53. No.5. 12－23.
吉田章宏（2005）「『説明』を誘う発問と『理解』を誘う発問：ある達人教師の授業実践における発問芸術の現象学的解明」淑徳大学社会学研究科研究紀要、第12号、39－82
吉田章宏（2009）「〈教育の極意〉『共に育ちましょう』の教育心理学的考察」、淑徳大学総合福祉学部研究紀要、第4号、71－95
吉田章宏（2017）「『教育の極意』の現象学研究」；多種多様な『極意』の統合への道」A Phenomenological Study on “Secret Educational Wisdom（GOKUI）”：Toward the explication and integration of the diverse “Secrets”.『学ぶと教えるの現象学研究　十七、 創刊30周年記念号　2017年2月』、宮城教育大学学校教育講座、教育学研究室、100－135
渡邊二郎著（1978）『内面性の現象学』東京大学出版会
Bruner, Jerome S.（1962）*The Process of Education*, Harvard UP
Yoshida, Akihiro（1992）On the Why-What Phenomenon: A Phenomenological Explication of the art of asking question, *Human Studies*, 15. 35-46. Kluwer Academic Publishers.
Akihiro YOSHIDA.（1992）On the Impossibility of the Perfectly Empirical- and Practical- Theory of Teaching. 東京大学教育学部紀要 第32巻, *The Bulletin of The Faculty of Education*, The University of Tokyo, Vol. 32. 258-264
YOSHIDA, Akihiro（2010a）A Phenomenological Explication of a Master Teacher’s Questioning Practices and its Implications for the Explanation/Understanding issue in Psychology as a Human Science. Thomas Cloonan & Christian Thiboutot ed. *The redirection of psychology: Essays in honor of Amedeo P. Giorgi*. Cirp（Interdisciplinary Circle of Phenomenological Research）University of Quebec in Montreal & Rimouski, 270-297.
Yoshida,A.（2010b）Living with Multiple Psychologies, in Lester Embree, Michael Barber, Thomas J. Nenon（eds.）*Phenomenology 2010, Selected Essays from North America*, Zeta Books. 323-347
Akihiro YOSHIDA（2015）On “Reading the Mind of the Other”: A phenomenological attempt of reading the mind of a Master Teacher who reads a little boy’s mind. *Shukutoku University Graduate School of Integrated Human and Social Welfare Studies Bulletin*, No.32, September 2015. 35-54.
YOSHIDA, Akihiro（2016）A Theoretical Consideration on Abstraction and Concretization from a Phenomenological Psychological and Educational Perspective. *International Congress of Psychology ICP 2016 Yokohama* July 26th