Ⅷ　学ぶ人と教える人との出会い

吉田章宏

はじめに

本章は、学ぶ人と教える人との出会いを主題とする。「わたしが学ぶ」と、「わたしが教える」を主題化し、「学ぶ」と「教える」を、ひとつの視点から明らかにして、この「出会い」が文化の伝承にとってもつ意味についても考えることとしたい。

1　人間ひとりひとりの生
——わたしが生きる——

人は生まれ、生き、そして死ぬ。誕生から——あるいは受精から——死亡までの時間は、長短のちがいはあれ、限られている。その限られた時間を、人は、ひとりひとり、それぞれに、おのおのの仕方で生きる。人間ひとりひとりが、それぞれに、かけがえのない、その人に独自な生を生きる。

(1)　「生きる」と「死ぬ」

生と死は、「生／死」という非対称的な対のパターンをなしている。われわれが死を理解することがで

きるのは、生を体験的に直接に理解しているからこそである。「死は生の否定である。」[1]「死ぬ」とは、「もはや生きていない」ことである。では、逆に、生は死の否定であろうか。「生きる」とは「まだ死なない」ことではない。「まだ死なない」だけの「生きる」は、真に人間としての「生きる」ではないであろう。

「生きる」には、「死ぬことを避けるための生きる」と、「生き生きと生きる」とがある。死ぬことを恐れて、したくないことを、死なないために、やむを得ずしつつ生きる時の「生きる」。生きる喜びのために、したいからこそしつつ生きる時の「生きる」。この両者の差異は、ただひと時の「生きる」だけに見られる差異ではない。それは、ひとりひとりの人の生きかた全体にもかかわる差異である。

人は「生きる」ためには、したくないこともする。だが、したくないことをするのは、したいことをするためなのである。人は、したくないことをしたいことだと、努めて思い込もうとすることがある。そして、人はそう思い込むこともできる。また、時には、したくなかったことが、したいことに、変わることもある。逆に、したいことが、したくないことに変わりもする。こうしてみると、「生きる」とは、したいことしたくないこと、求めるもの避けるものが、その時々に、さまざまに変わることである、とも言える。

たとえば、七十八歳になった芦田恵之助は、自らの一生を顧みて、次のように書いている。

私が、この世に生まれて、最初に求めたものは生であったでしょう。無意識ではあるが、生を求めて母の乳房を吸ったのでしょう。泣いて空腹をうったえたのでしょう。次に求めたものは、名でしょ

うか。ほめられたさにしたことは、幼い時からどれほどあったか知れません。次には利にめざめて、これを追いはじめたようです。ひたすらに立身出世を求めて、人間のはからいの浅ましさを知りました。次に道を求め法を求めるようになりました。書の上に、行の上に、求め求めて、道は脚下に存し、法はおのれに行わるることを悟りました。この理すこぶる明晰、さらに迷うところはありませんが、それでも物に接し、事に触れて、念々一切の境に安んずることは出来ませんでした。これを求めて、幾年、ようように唯楽しと思うに至りました。生・名・利・道・安・楽、私は私なりに求めたあとを顧みて、ひそかに面白いと思うのです。(2)

「生・名・利・道・安・楽」、これらが、恵之助がその生において、その時々に最も強く求めたものの一生を通じての変化であったというのである。ここでいわれている「生」は、さきに述べた「生きる」の中心をなしている。また、人により、たとえば、「名」や「利」を一生追い求め続ける人もあろう。また、同時に、二つ、三つを求める時も、人もあろう。ともあれ、それぞれを求める時、そのために、したいことしたくないこと、することしないことが変化する。そして、それらが変化する時、「生きる」も変化して行く。

人はだれでも、「わたし」として生きている。「わたしが生きる」、「あなたが生きる」、そして「だれかが生きる」。これら三つの「生きる」の間には、一見それほどの差異はない。では、「わたしが死ぬ」、「あなたが死ぬ」、そして「だれかが死ぬ」、これら三つの間の差異はどうか。この三つの間には、決定的な差

異がある。「わたしが死ぬ」時、わたしにとっては、すべてが消滅する。「あなたが死ぬ」時、たとえば「わたし」が心から愛する人が死ぬ時、「わたし」はその死をわがことのように嘆き悲しむ。しかし、何処とも知らぬ地で、だれとも知らぬ人が死ぬことを知っても、「わたし」は、同じように嘆き悲しむことはしない。この三つの「死ぬ」の間の差異は決定的である。そして、そのことから、三つの「生きる」の間にある決定的な差異に気付くのである。

客観的な、科学的学問的研究が、人の「生きる」と「死ぬ」を問題とする時、「だれかが生きる」と「だれかが死ぬ」のみを問題とする傾きが、これまで強かったと言ってよいだろう。(3)

人の「生きる」の意味を語り尽くすことなど到底できるはずもない。ここでは、考察に必要な限りにおいて、ただ、その幾つかの契機とそれらのつながりを、粗描するのみである。

(2)　生きていることの意味

わたしはいま生きている。

わたしがベッドに横たわっているとする。そして、仮りにわたしが死に、同じ形で同じベッドに、亡骸(なきがら)——死体——として横たわっていると想像してみよう。たとえ、外形は全く同一としても、両者の間には大へんな差異がある。死んだわたしの亡骸は、物体として——少なくとも物体に近いものとして、——存

在している。しかも、それを見るわたしはもはや存在しない。しかし、生きているわたしは、生きた人間として存在している。

わたしが生きた人間であるのは、わたしが「動く」からでも、「熱い」からでも、「血がある」からでもない。[4]

生きているわたしはわたしの身体を生きている。わたしの身体はわたしである。たとえば、わたしの身体が横たわる時、わたしも横たわる。わたしだけ立っていることはできない。わたしの身体が傷つく時、わたしも傷つく。わたしが右手で自分の左手に触れる時、右手は触れ、左手は触れられている。わたしの身体はこのように、主体と客体の両性格を兼ね具えている。わたしの眼が見えなくなると、わたしが失明する。そしてわたしの世界も一変する。[5]

また、生きているわたしは、時間を生きている。わたしの歴史をいま生きている。わたしは、わたしの過去を背負いながら、将来へと向かいつつ、現在を生きている。また、わたしは、過去の世界を生きたり、将来の世界を生きたりもする。たとえば、懐かしい時を想起し、回想し、思い出にふけったり、将来の生活を期待し、希望し、夢見たりする。わたしは、現実性のみでなく、可能性も必然性も生きている。また、わたしは、充実した時も虚しい時も生きる。こうしたことは、わたしが生きている限り、消えない。[6]

また、わたしは空間を生きている。わたしはわたしの生きる空間の中心にいる。そして、その空間は意

味づけられている。たとえば、わたしにとって、あるところは、心が安らぎ、くつろげる、いつまでも居たくなるような、魅力のある場所である。わたしはそこに引き寄せられる。しかし、あるところは、わたしに不安と恐れを抱かせる場所である。わたしは、すきがあれば、なんとかして、そこから逃げ出そうとする。しかし、いつ何処がそうであるかは、「わたし」と「あなた」とでは全く違うかもしれない。わたしは、いま、わたし独自の仕方で、空間を生きているのである。[7]

また、わたしは、すべての存在物を、わたしなりの仕方で知り、わかり、意味づけ、価値づけている。そしてそのことには、わたしが生きてきた歴史が現れている。たとえば、わたしにとって、眼の前にあるこのペンは、この手紙を書くために必要な道具だ。この手紙は、ある人に感謝の気持を伝える手段だ、などなど。このペンは、こうして、目的と手段というつながりの網の目の秩序の中に位置づけられ、意味づけられている。それは、わたしがペンで手紙を書くことを学んだことがあるからである。さらに、「このペンは父の形見だ」とすると、このペンの意味づけは、わたし独自のものとなる。そして、これが「唯一の形見だ」とすれば、どんなに質素であっても、わたしにとってはかけがえのない価値あるものであることになる。[8]

また、わたしは、ことばをそうした秩序づけや意味づけの助けとする。「これはペンだ」といえば、「これ」が、ただ単に一つの「もの」であるばかりではなく、文字を書くときに役立つ道具／手段となりうるものであることを意味する。ことばは、わたしが生きる世界を意味づけ、秩序づけてくれる。もっとも、

ことばの働きはあまりに強力なので、わたしの世界の秩序づけを固定化してしまい、変更しにくくしてしまうことさえある。ことばによって秩序づけが固定化される以前の世界――「前述語的経験の世界」――も、また、ことばによって秩序づけられた述語的経験の世界と関わりつつ、わたしの世界をつくりあげている。ことばは、また、わたしの世界の秩序づけを変化させることもできる。

また、ことばは、わたしの世界があなたの世界に、さらには、あのひとの世界、そしてさらには、だれかの世界とつながることを助けてくれる。ことばは、人間それぞれの世界の表現――意識して表す「表現行為」の意味と、思わず漏れる「表現動作」[9]あるいは「流露」の意味と、両方を含めて――である。したがって、人は、それぞれの表現を通じて、後述するように、自らの世界と他者――あなた、あの人、だれか、など――の世界とを重ね合わせることができるのである。ことば以外の表現も――たとえば、後述する絵画も、映像も、音楽も、舞踊などなども、――それぞれの独自の仕方で、ことばと同様の働きをすることができる。

わたしは、わたし以外のひとびと、「他者」とともに、生きている。わたしは他者とかかわらないで生きていくことはできない。しかし、他者は、それぞれ、このわたしと同様に、しかしこのわたしとは異なる世界を、ひとりの独自な「わたし」として、生きている。

わたしは、他者を、あたかも「もの」のように、わたしの目的のための手段として、「それ」としてとらえることがある。また、他者を、わたしと同じように人間として生きているひとりの「わたし」として、

「あなた」としてとらえることもある。たとえば、他者を手段・道具として扱った「彼(ナポレオン)は自分のまわりに存在するひとびとを、自分の関心事のために計量し利用すべき、さまざまな性能をそなえた発動機と見なす。[10]」

また、わたしは、ただ単に、いま現在、眼の前にある――現前している――、現実の日常的生活世界や労働の世界を生きるだけでなく、多様な空想的想像物の世界、夢の世界、科学的理論の世界、などなどを生きることができる。一つの現実を、多様に生きることもできる。たとえば、「市民ケーン」の主人公をオーソン・ウェルズとして、改めて見直す時のように。こうして、わたしの世界は、「多元的な現実」として、多元的な世界として、豊かに生きられている。そして、そのおかげでわたしは大きな自由を獲得している。[11]

また、わたしは世界に、ものごとや他者に、働きかけて、変化をおこすことができる。そして、そのように変化をおこすことを通じて、わたしの世界が変わり、わたし自身も変化する。それとともに、「わたしはこれができる」ということも、「あたりまえ」として生まれてくる。

ごくおおざっぱに見ただけでも、わたしは以上のように、「わたし」として、わたしの世界を生きている。世界とわたしとは一体である。わたしによって生きられている世界が変わるということは、わたしが変わるということである。亡骸としてのわたしの身体は、他の無数の物体と同じように、ただ単に、世界の中にあるだけだろう。しかし、生きているわたしの身体は、わたしとともに、世界に住み込んでいる。

それは、わたしが世界を生きているからである。わたしであるわたしの身体は、わたしの世界の中心をなしている。

(3) 「学ぶ」と「教える」

「学ぶ」も「教える」も「生きる」である。「学ぶ」という「生きる」、「教える」という「生きる」がある。

「学ぶ」も「教える」も「生きる」であるとすると、「生きる」と「死ぬ」について既に述べた(二四〇―二四一ページ)ことが、ここでも成り立つことになる。つまり、……

「わたしが学ぶ」、「あなたが学ぶ」と「だれかが学ぶ」。

「わたしが教える」、「あなたが教える」と「だれかが教える」。

これらの間には、「生きる」や「死ぬ」におけると全く同様に、根本的かつ決定的な差異が存在する、ということである。ここでは、「わたしが学ぶ」、「わたしが教える」を中心に、つまり、人間ひとりひとり、自らによって生きられ、体験された、「学ぶ」と「教える」を中心に、「学ぶ」と「教える」を明らかにすることに努めたい。そのような「学ぶ」と「教える」から生まれた知こそが、「わたしが学ぶ」と「わたしが教える」において生かしうる知だからだ。

「学ぶとは、何かが変わることだ」とは、林竹二のことばである。

「わたしが学ぶ」とは、わたしの世界が変わることであり、それは、つまり、わたしが変わることである。あなたを「わたしが教える」とは、「あなたが学ぶ」ことを、わたしの「教える」が生み出すことだ。いうまでもなく、「あなたが学ぶ」とは、あなたの世界が変わることであり、あなたが変わることだ。「あなたが学ぶ」のない時、「わたしが教える」はない。いや、「わたしがあなたを教える」に、「あなたが学ぶ」がない時、たとえどれほど「わたしは教えている」つもりでも、その「教える」はすでに「教える」であることを止めている。「わたしが教える」が、「あなたが学ぶ」を生み出すことであってみれば、「わたしが教える」を生き「わかる」ためには、わたしは「あなたが学ぶ」とはどういうことかをまず「わかる」ことが必要だと思われる。そのためには、まず、「わたしが学ぶ」を深く豊かに生き「わかる」ことを必要としている、そう思われる。「教える」を生き「わかる」ためには、まず、「学ぶ」を生き「わかる」ことが必要だ、ひとまず、そういっておいてもよいように、思われよう。

2　学ぶ人としての生
――わたしが学ぶ――

「わたしが学ぶ」とは、わたしの生きる世界が変わり、わたしが変わることだといった。

わたしには、その時々に、わたしの世界で「あたりまえ」としていること――「自明としていること」、「自明性」、「言うまでもなく当然のこととしていること」、――がある。[12] その「あたりまえ」は、さきに述べたわたしの世界とわたしの全体を覆い、そのなかみを成している。たとえば、わたしが、「あたりまえ」として、生きているわたしの身体、わたしの生きている時間、空間、もろもろの物、ことば、シンボル、記号、他者、そして、想像の世界を含むもろもろの多元的な世界、などなど。

たとえば、「わたしはこういう人間だ」、「世の中とはこういうものだ」、「これはこういうものだ」、「子どもと教師とはこういうものだ」、「学ぶと教えるとはこういうことだ」、「どうせ何をしてもだめだ」、などなど。

たとえば、平凡な日本人のひとりであるわたしが、もし、初めて俳句を作るとすると、それが全く「あたりまえ」だとでもいうように、つぎのように作ってしまうことだろう。

たとえば、星や灯は必ず「瞬く」と表し、センチな人は「うるむ」と言います。雨は必ず「しとど」に降り、果物は必ず「たわわ」に生ります。紅葉や赤いカンナは必ず「燃え」、空や水や空気は必ず「澄む」で、帰路は必ず「急ぐ」とし、自転車は、必ず「ペダル踏む」とやります。[13]

こうしたひとつひとつの「あたりまえ」は、それまでわたしが生きてきたわたしの生の歴史のなかで、学ばれ、形作られてきている。

「学ぶ」と「教える」を考えようとしているいま、その個々の「あたりまえ」がどのようにして学ばれ、

形作られてきたかは、ここでは問わないことにして、その「あたりまえ」が、どのようにして、これから変化するかを考えよう。

「あたりまえ」が変化するという時、その「あたりまえ」が強められることも、変化である。

具体につけ具体につけと念じ来て
ようやくに私にひとつの確信
斎藤喜博[14]

ひとつのことを、あるいはそうであるかもしれないが、しかし、そうでないかもしれない、とあやふやな「あたりまえ」として、とらえていた。それを、「具体につき」、繰り返しとらえなおしては、そのたびに確認し、たとえ疑っても疑っても、やはりそうだ、確かにそうなのだ、どうしてもそれ以外にはとらえようがない「あたりまえ」なのだ、ととらえるようになった時、それは、ひとつの確信となる。[15] この変化も、「あたりまえ」のひとつの変化である。

これにたいし、「あたりまえ」が弱められることも、またひとつの変化としてある。

しかし、さらに、「あたりまえ」が別の「あたりまえ」と対決し交流して、新しい「あたりまえ」がさまざまに形成される時、それが、もっとも「変化らしい」変化だといえばいえるだろう。以下では、この「変化らしい」変化に限定して、考えていくことにしたい。

「あたりまえ」が変化する場合に、基本的には、二つあることに気づく。ひとつは、学ぶ人としてのわ

たしが、自分ひとりで、自分の「あたりまえ」を変える場合であり、もうひとつは学ぶ人としてのわたしが教える人としてのあなたに出会い、その出会いによって、わたしの「あたりまえ」を変える場合である。

(1) わたしが「あたりまえ」を自分で変える時
——「謙虚とはよく見ることです」——

まず、わたしが、自分で「あたりまえ」を変えるのは、したがってわたしの世界を変えるのは、ものごとを「よく見る」時である。

「謙虚ということは、ものをよく見ることです」とは、教育実践者斎藤喜博が若き実践者武田常夫に贈ったことばである。[16]

このことばを受けていえば、「わたしの世界」が変わるのは、わたしが謙虚になった時だ、ということになる。では、それはなぜか。

わたしが、わたしの「あたりまえ」を、さきに限定した意味で、変化させるとすれば、それは、「あたりまえ」でないものごとに、「わたし」が出会う時であろう。だが、わたしは、「あたりまえ」でないことでも、「あたりまえ」だとして、わたしの「あたりまえ」を一向に変えないこともできる。反対に、わたしは「あたりまえ」なことが、必ずしも「あたりまえ」だとは言えないということを、新たに見出して、わたしの「あたりまえ」を変えることもある。この差異は、一方では、わたしが出会うものごとをよく見

ないで、「あたりまえ」として、簡単に、片付けてしまうことと、他方、それを「よく見て」、前に「あたりまえ」としてしまっていた時見落としていた、「あたりまえ」でないことを見つけ出すこと、との差異である。

たとえ、どんなに「あたりまえ」でないことでも、わたしは、それは「あたりまえ」だとして、わたしにはとっくの昔から知っていたことだ、わかっていたことだ、とすることもできる。この時、わたしは、そんなことはわたしにはわかっていたのだとする、思い上がった、おごった気分、傲慢な気分にある。これにたいし、たとえ、それまで「あたりまえ」としてきたものごとにもよく注目し、それまでの「あたりまえ」とは異なることを見出し、これまでのようには「あたりまえ」でないとする時、わたしは、わたしにはまだよくわかっていないことがあるのかもしれないとして、よく見ようとする、へりくだった、謙虚な気分にあることになる。傲慢であれば、よくは見ず、したがって、「あたりまえ」は変わらず、世界もわたしも変わらない。したがって、学ばない。謙虚である時、よく見る。そして、「あたりまえ」を否定するものごとを見出すということがおこり、世界もわたしも変わり、学ぶということがおこる。そう考えられるのである。

では、この謙虚さは、一体、何にたいする謙虚さなのだろうか？

ひとつには、見る対象である「もの」、「ものごと」の——のちに述べる内的地平と外的地平の——無限の豊かさを覚り、それにたいして抱く謙虚さがある。ひとつには、その豊かさをそのままに豊かに「見る」

人にたいし、自らの「見る」の貧しさを覚ることからくる謙虚さがある。また、そのように豊かに「見る」人が具えている謙虚さに打たれて、それに学ぶことで生まれる謙虚さがある。もっとも、そのように、謙虚さに打たれることができるためには、豊かに「見る」人の謙虚さを「よく見る」だけの謙虚さがまずなければならないことになる。さらに、自らが、これまでの経験で、既にもう十分によく見たと思い込んだ時、実は、それでは決して十分どころではなかったということを覚る、驚き、悔恨、羞恥、反省の体験を繰り返し経てきたということから生まれる、慎重さと結びついた謙虚さもある。さらに、ひとりの人間として越えることのできない有限性の自覚から生ずる、より根本的な謙虚さもあろう。

謙虚さのそれぞれに対応した傲慢さがある。そして、それらひとつひとつが「よく見る」ことを妨げる。こう見てくると、謙虚であることは、自らの世界を豊かにする芽であり、傲慢になることは、自らの世界を豊かにする芽を自ら摘んでしまうことになる、という意味を持っていることがわかってくる。

ここでは、これまで、「見る」ということばだけを用いてきた。しかし、わたしの世界を変えるのは、もちろん、ただ視覚的に「見る」ことによってのみではない。「見る」は、「視覚を働かして、ものの存在、形、様子、内容をとらえる」だけではなく、「視覚に限らず、広く感覚を働かして、探りとらえる」ことを、さらに、「実際に身に受ける、経験する」の意、さらに、「試しに～する」の意にも用いられる。こう見てくると、「よく見る」の語に、単に「視覚的に見る」の意のみでなく、「やってみる」、「経験する」、の意をさらに加えて解することも、あながち、無理な解釈ではないであろう。

そこで、「あたりまえ」とは、「見る」とのつながりでは、それまで「見てきた」ものとこれも同じだという意味で、「～などなど」(“and so forth”)、ととらえることだ、といってもよい。また、「やってみる」とのつながりでは、「わたしは、それをいつでもまた、やってみることができる」(“I can always do it again”)ととらえること、あるいは逆に、「前と同じように、わたしはそれはできない」ととらえることだ、といってもよい。したがって、また、「あたりまえ」でないということは、こんどは、「～などなど」ではない、ということだし、「いつでもできる」だったことが、もはや、こんどは「できない」と変わること、あるいは、「できない」が「できる」に変わることなのである。[17]

ところで、「よく見る」とはどういうことだろうか？　それは、時間をかけてゆっくり「見る」――手にとってみる、作ってみる、使ってみる、などなど――ということである。ゆっくり見る時の働きを考えてみると、基本的には、三つある。ひとつは、見る対象を、丸ごと、全体として、いわばおおざっぱにとらえる――「端的な把握」。もうひとつは、その対象そのものの内部――「内的地平」とも呼ばれる――に入って、その状態、性質、様子、を詳しくとらえる――「内的地平の解明」。さらに、その対象の外にひろがる他のもろもろの対象、背景をなすものごと――「外的地平」――をとらえる働き――「外的地平の解明」。これら三つの働きは、相互に密接に関連しあいながら、ある対象をとらえ、わたしの世界に変化をもたらす。

わたしはある対象をよく見て、詳しくとらえることなしに、「端的な把握」のみで、既に、そのものを

とらえてしまったと思い込むこともある。しかし、よく見て、つまり、端的な把握だけでなく、内的地平も外的地平も詳しくとらえることを一たんはしたとしよう。さて、時を経て、そのものを再びとらえる時には、互いに区別される三つの場合がおこりうる。A＝再び、以前と同じように、もういちど実際によく見て、詳しくとらえることをする場合。B＝以前には、実際によく見て、詳しくとらえることをしたが、今度は、もう実際には見ることをしないで、ただ、以前の詳しくとらえる全過程を、もう一度再生的に、反復的に、想起する場合――「複定立的把握」。C＝もはや、AもBも行わず、単純に、さっと摑みとるようにして、まとめて想起する場合――「単定立的把握」――もありえよう。Aは以前の「よく見る」の新たな試みである。以前よりも、さらに「よく見る」場合も、省略して見る場合もあろう。Bの場合は、Aの場合と同様の時間の流れのなかで、回想的に、いわば、「再び見る」のである。そこでは、以前の「よく見る」でとらえられたことが、時間の流れに沿って、再び、とらえなおされることになる。しかし、Cにおいては、Bのように時間の流れに沿って詳しく展開されるわけではない。かつて詳しくとらえられたことは暗黙のうちに含意されてはいるが、はっきりと明示されているわけではない。したがって、知らないうちに、内的地平と外的地平の解明によってとらえられたそのなかみが、いつの間にか、失われてしまっているということもおこりうる。

わたしが、一度「よく見た」ものについて、その「見た」なかみの詳細をいつまでも生き生きと保持していくためには、Aあるいは、少なくとも、Bを行うことが必要である。ところが、わたしの生の時間は

限られており、そのように時間のかかる繰り返しをすべてのものについて常に行うことはできないのである。そこで、わたしが、Cのような「単定立的把握」を行うことができることは、限られた時間しか持たないわたしにとっては、ひとつの恵みでさえある。とはいえ、Cは、AやBと違って、「よく見る」によってせっかくとらえたなかみを、知らず知らずのうちに、失わせていく可能性を秘めている。気がついてみたら、なかみが無くなっていた、ということがおこりうるのである。このことは、後述の「文化の伝承」の問題にとっても、重要な意味を持っている。

(2)　わたしが、教える人としての「あなた」に出会い、「あたりまえ」を変える時

わたしが変わるのが、教える人としてのあなたとの出会いによる場合がある。その場合、わたしがまだ「よく見て変わる」に至っていないものごとについて、既にあなたは「よく見て」変化したことのある人として、わたしの前に現れる。だが、わたしは、そのあなたが何をどのようによく見たのかは知らない。もし、わたしが既によく見て知っていたとしたら、わたしは、あなたから学ぶことがないことになろう。わたしが見ていないことを、あなたが見ていると思うからこそ、わたしはあなたから学ぼうとしているのだ。では、わたしが見てもいないことをあなたが見ているということは、どのようにしてわたしは知るのだろうか？

あなたが「よく見ている」人だ、また、あなたはわたしが学ぶべき人だ、ということを、わたしが知るのは、三つの場合がある。第一に、わたしが、あなたのことば、行い、表現、作品などを見て、この人からこそわたしが学びたいと考える時。第二は、あなたがわたしにそう告げる場合。たとえば、あなたが「わたしはよく見ている」といい、「教えてあげよう」という時。第三に、あなた以外のだれかが、わたしにそう告げる時。たとえば、わたしが信頼する人が、「あなた」をよく見ている人として推し、「あなた」から「学ぶのがよい」と勧めてくれる時。

「一葉の辞令」(芦田恵之助)により、師となり弟子となる制度的な教育の場、たとえば学校教育、の場合では、以上三つの場合のすべてが契機としては含まれている。しかし、わたしは、わたしとあなたが互いに選びあうという直接的な関係の仕方ではなく、少なくとも初めは、わたしもあなたも、たとえばある学校という共通の場を選び、あるいはそこに配置され、そこに属するという間接的な仕方で、あなたとの関係に入ることになる。

さて、あなたが、わたしにとって、果たして確かに「学ぶべき人」であったかどうかは、結局は、わたしとあなたとの出会いが終わる時、わたしの世界が、どのようにして、どれほど変わったかによってしかわからない。しかし、そのことをわたしが確かに知ることができるのは、その出会いが終わった後になってのことである。その時は、しかし、既にその出会いに費やされた時間はもはや取り戻すことはできない。その意味で、学ぶ人であるわたしと教える人であるあなたとの出会いには、わたしの生における限られた

時間が賭けられている。その出会いは、少なくともわたしにとっては、一生に一度しかないその時々の時間を、他ならぬあなたとそのようにして過ごすことになるという意味で、わたしがそう自覚すると否とにかかわらず、わたしの生における運命的な出会いなのである。

さて、わたしは、教える人としてのあなたと出会う。あなたは、わたしがこれから学ぼうとしているものごとを既に学んできている。わたしはまだ学んでいない。では、わたしがあなたから学ぶとはどういうことだろうか。

それは、わたしが、わたしの世界をあなたの世界に重ね合わせることだ。わたしが豊かになることだ。だが、世界の重ね合わせとは、どのようにしてなされるのだろうか。

さきにも述べたように、わたしたちは、それぞれ、多元的な諸世界を生きている(二四五ページ)。ひとつのものごとも、どの世界に位置づけられて見られるかによって、全く異なった意味を持ってくる。そして豊かな世界を生きる人にとっては、ひとつのものごとが、多元的なもろもろの世界に位置づけられ、多面的にとらえられるとともに、同時に、ひとつのものごととして、統一的にとらえられてもいる。

「宇宙物理学の最新の知識と、ハイドンのオラトリオ『天地創造』とがひとりの人間のうちに共存できないとしたら、人間はどんなに貧しい存在になってしまうことだろう。」[18]

豊かな多元的世界とは、いいかえれば、「複眼の思想とでもいうべきもの――たとえば大理石の鉱物学的な知識と同時に、そのなかに、ロダンやミケランジェロが見たものを見ること」[19]とが、共存する世界な

のである。

すると、世界を重ね合わせるとは、たとえば大理石の鉱物学的知識を全く持たなかった世界に生きているわたしが、それを持っている科学者のあなたの世界に学ぶことを通して、大理石をあなたが見るのと同じように、わたしも見るようになることである。芸術家であるあなたの世界に学ぶことを通じて、大理石をロダンやミケランジェロが見たように、もしくはそれに近い見かたで、わたしも見るようになることである。

大理石をそのように見るという一見単純なことが、「世界を重ね合わせる」ことだと言えるのは、そのように見ることが、実は、単純に、簡単に、おいそれとできるわけではないからである。大理石をそのように見ることは、実は、単に大理石だけをそのように見ることですべて尽きているわけではない。それは、他のすべてのものごとを見る見かたを背景——地平——として、成立している。大理石をそのように見るためには、わたしの世界——いまの場合、大理石を焦点に置き、主題とし、その周辺の主題の場を背景に、さらに広く地平を望みつつある世界——が、それぞれ、科学者の世界、あるいは芸術家の世界のように、構成されていくことが求められる。それが、わたしの世界が、重ね合わせられるということである。

哲学者ガダマーは、これを地平を重ね合わせるという意味で「地平の融合」と呼んでいる。

この重ね合わせには、しかし、つぎのようにして、時間がかかる。

主題となるひとつのものごと——さきの例でいえば、大理石——をめぐって、わたしの見かたとは異な

る、あなたの見かたが、何等かのやり方で、わたしに示される。わたしは最初は、おおいに驚く、びっくりする。しかし、次第にそれに慣れ親しむに至り、ついには、そのかつては、わたしの見かたとはきわめて異なると思われ、驚きをひきおこしさえした、あのあなたの見かたが、いつの間にか、わたし自身の見かたとなる。わたしが、多くのものごとをめぐって、そうした体験を重ねて生きて行くなかで、わたしの世界は、次第に変わってくる。そして、気がついてみると、わたしの世界は、かつてのあなたの世界と重ね合わさっていることになる。こうして、わたしは、「あなたに学ぶ」を生きたのである。

もっとも、こうした重ね合わせは、すべてのものごとについていちいち行うことは必要でないし、また、それは、わたしの限られた時間のなかでは、可能でもないであろう。文字どおりそれをすることは、わたしがあなたの生を生き直すことを意味しよう。むしろ、いくつかの中心的なものごとについての重ね合わせが行われる時、世界の重ね合わせがひきおこされる。それは、わたしが、その新しい仕方でものごとを見ること、発見することを、自力で、始めるからだ。

かつてのわたしの貧しい世界も、いまや、新しく豊かな世界に包みこまれていく。いや、いかに貧しかろうと、それはわたしがそこから出発したわたしの懐かしい故郷とも言うべき世界なのである。こうして、わたしの世界はさらに豊かになっていく。異質なものに触れ、親しむとともに、再び自己に回帰する「疎外を経た自己への回帰」について、ガダマーは、「異質なものの中に自己を認識し、それに慣れ親しむことこそ、精神の基本運動であり、また、精神は異なったあり方から自分自身に立ち戻ることをおいては存

在しえない[20]」と述べている。この考えかたは、「異化」の思想[21]へとつながっている。

ここで、重ね合わせの具体例を挙げよう。

たとえば、絵画を見るという体験。「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[22]。」絵に従って、絵とともに見るわたしは、また、その絵を描いた画家とともに世界を見ていることになる。その時、わたしは、わたしの世界を、かつてわたしの世界とは異質だった、画家の世界に重ね合わせている。このようにして、わたしは、芸術家の世界に学び、わたしの世界を豊かにする。

また、たとえば、数学を数学者に学ぶこと。それは、数学者の世界にわたしの世界を重ね合わせることだ。たとえば、わたしが、いま、7×8＝56をオウムのようにいうことを学び、そのような世界に生きているとする。「しかし7×8＝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。それはひとつの風景、数の領域の部分なのであって、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、どう位置づき納ま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。数学者は、他にも多くあるがとりわけ、次のような一連のことを知っているのである。つまり、7×8＝56は偶数の積は偶数だという事実の一例であるということ。7×8＝56は14×4、28×2、あるいは56×1と同じであるということ。正の整数のこの組み合わせだけが掛けると56になること。7×8は(8×8)－8や(7×7)＋7や(15×4)－4に等しいということ等々。彼はまた7×8が、実在する物の世界では多くの形式をとるかもしれぬある関係をシンボルで表現する一つの方法であることを知っている。それで彼は、8単

位の長さで7単位のはばの長方形は、56単位四方の大きさになることを知っている[23]。」

オウム返しの世界における7×8＝56と、数学者の世界におけるそれとは、それが見られている地平が異なるのである。わたしが、数学者と同じ地平において、それを見るようになった時、わたしはほかのもろもろのものごとも、また、そのように見ることができるようになる。それは、わたしの世界が数学者の世界と重なり合い、変化した時であり、数学を学んだ時であり、わたしが変わった時でもあるのだ。

ここで、教える人としてのあなたとの出会いにおける、わたしの謙虚さと傲慢さについても、一言しておこう。他者としてのあなたの世界への謙虚さは、「ものをよく見る」における謙虚さと同様に、あなたにわたしがよく「学ぶ」ことを助ける。あなたに「学ぶ」ことなど何もないとする傲慢さも、あなたをわたしの道具、「学ぶ」の道具、として使おうとする傲慢さも、わたしのあなたとの出会いを妨げ、わたしの「学ぶ」を貧しくする。

わたしは、なぜ、いま、これを学ぼうとするのか。それは、自ら求めてである場合もあろうし、他者によって強いられてである場合もあろう。他者に強いられてであったとしても、それを拒むことよりは、強いられてでも学ぶことのほうを選んでいる、あるいは、やむをえず受け入れていることになる。とすれば、さきに述べた「したいこと」、「したくないこと」の変化としての「生きる」(二三九ページ)にそれも位置づけられることになる。「これを学ぶこと」は、「したいこと」、「したくないこと」のなかで変化する。そして、この変化もまた「学ぶ」のなかでおこる。それが変化することを、わたしが知っていると、たとえば、

いずれ変化することを予期しつつ、いまは「したくないこと」である「これを学ぶ」をすることができる。また、後の「したいこと」を求め、「したくないこと」を避けるために、いまその「したくないこと」をすることができるようになる。

他者――あなた、あるいはだれか――が、わたしにいま、これを学ぶことを求める場合、その理由はなにか。後に述べるように、多様な意味を持ちうるその理由――「～するために」という目的動機、あるいは「～だから」という理由動機（A・シュッツ）――もわたしの世界に位置づけられ、意味づけられて、わたしのその時々の「学ぶ」を変化させる。

以上、学ぶわたしは、教える人あなたなしに、自ら発見して学ぶこともあれば、教える人あなたとの出会いを通じて学ぶこともある。いずれにせよ、わたしの「あたりまえ」とする世界が変わり、わたしが変わる。そのようにして、かつての「あたりまえ」が崩れ、新しい「あたりまえ」が形づくられる。それは、わたしのもろもろの世界のもろもろの地平の拡大であり、多元化であり、統合化である。それはまた、わたし自身の多面化であり、豊富化であり、統一化である。そのようにして、わたしの現在の「あたりまえ」、わたしの世界とわたしは、形づくられて来ているのである。

3　教える人としての生
――わたしが教える――

さて、わたしは、いまや、もろもろの事情によって――つまり、わたしの生きている歴史によって――、教える人となったとしよう。そのとき、わたしの世界にいかなる変化がおこるであろうか。

わたしは、学ぶ人としてのあなたと出会う。かつて、わたしは学ぶ人として、教える人と出会った。ちょうどその時のように、いま、あなたは、つまり学ぶ人としてのあなたは、教える人、つまりわたし、と出会っている。

わたしの「わたしは学ぶ」から「わたしは教える」への変化、それは、大きくもあり小さくもある。

「わたしは学ぶ」は「「わたしは教える」を学ぶ」を経て、「わたしは教える」につながる。また、「わたしは学ぶ」は「「わたしは学ぶ」を教える」を経て、「わたしは教える」につながっている。この二つの意味で、「教える」は「学ぶ」の延長上にある。

さきに、「わたしが教える」は、わたしの「教える」によって、「あなたの学ぶ」を生み出すことだと書いた（二四七ページ）。ここで、教える人としてのわたしにとっては、「わたしが学ぶ」がではなくて、学ぶ人としての「あなたが学ぶ」が問題の中心となってくる。つまり、「わたしは学ぶ」から「わたしは教え

る」への移り行きは、「わたしは学ぶ」から「あなたは学ぶ」への移り行きでもある。問題となっているのは、同じ「学ぶ」に過ぎず、小さな差異ではないか。しかし、わたしの「わたしは学ぶ」へのかかわりと、わたしの「あなたは学ぶ」へのかかわりとの間の大きな差異によって、この差異は、わたしにとっては、きわめて大きい。

仮りに、かつてのわたしが、いまのあなたの世界と同じような世界を生きていたのだったとしてみよう。その場合でも、いまのわたしが、その世界を生き生きと甦らせることができるとは限らない。たとえば、大人のわたしには、子どもの頃のわたしが、なぜ、どのように、文字を学ぶことに苦労したかを、具体的に想起することは、きわめて困難である。

また、仮りに、わたしが、かつてのわたしの世界のすべてを詳細に、「複定立的把握」(二五四ページ)により、想起することができたとしよう。つまり、ものごとが、どのように生きられていたかを生き生きと甦らせたとしてみよう。仮りにそれができたとしても、当時わたしとともに学びつつあった多くの人々の中のたった一人の——つまり、たとえば、子どもの頃のわたしの——世界からの「ものごとを見る」を取り戻したにすぎないのである。当時のほかの人々は、当時のわたしとはまた異なる世界を生き、「ものごとを見る」を異なった仕方で生きていたに相違ないのである。

まして、いま初めて、あるものごとをわたしから学ぼうとしている、学ぶ人たるあなたの世界、そこから見たそのものごとと、すでにそれを学んでいる、教える人としてのわたしの世界から見たそれとの間に

は、きわめて大きな差異があるにちがいないのである。その差異はまた、あなたの世界と、わたしの世界との差異をもあらわしている。しかもこの差異こそが、さきにも述べたように、あなたに対してわたしが、ともかくも、教える人として現れているそもそもの理由なのである。

さて、では、教える人としてのわたしは、そのものごとを学ぶことは、既に、学ぶ人としてのわたしのこれまでの「学ぶ」で済んでいるとしてよいであろうか？　これからは、「あなたを教える」に専念すれば、それで「わたしは教える」は十分であろうか？

林竹二はいう。「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。」[24]

「教える人」になることは、たとえ既に学んであり、熟知していることであっても、それを学ぶ人であることを止めることではなくて、さらに「学びつづける人」になることでなければならない、というのである。

理由はいろいろ考えられる。

教える人も学びつづける時、生き生きとする。教える人の学びつづける姿が、学ぶ人の「学ぶ」に良い影響を及ぼす。学びつづけることが、謙虚さを保たせ、傲慢さを矯める。そして、学ぶことを止める時、教える人は堕落する、など。

しかし、「教える」には「学びつづける」が含まれねばならぬ論理的理由がある。

仮りに、わたしが、教えるものごとについては「学ぶ」を止めたとしよう。すると、それは、かつてわ

たしが、内的地平の解明、外的地平の解明の体験によりとらえたそのものごとを「単定立的把握」によってのみとらえること、を意味しよう。そのようなわたしの現在の世界に、自らの世界を重ね合わせようとする、学ぶ人あなたは、生き生きとした解明の体験を欠いたまま、さらにまた、「複定立的把握」の体験さえも欠いたまま、そのものごとをとらえることが、現在のわたしの世界に重ね合わせることだ、ということになってしまう。それが、その状況における、あなたの「学ぶ」になってしまう。しかし、その「学ぶ」は、かつてのわたしの「学ぶ」とももはや全く異質な、簡略化し、浅薄化し、概念化した「学ぶ」に変質している。

同じ格言でも、青年がこれを口にするばあいには、――かれがそれをまったく正しく理解しているとしても――生活経験をつんだ大人の心のうちでそれが持っているほどの意味と広さを持たないようなものである。というのは、経験をつんだ大人にとっては、この格言は、それが含んでいる中味のすべての力を表現しているからである。[25]

格言は、人生におけるもろもろの生きられた体験の意味を「単定立的把握」により表現したものである。青年がその地平にある諸体験を生きてはおらず、さらにそうした諸体験の「複定立的把握」さえも欠いたまま、その格言を読むとすれば、それが、体験をつんだ大人にとって持つ意味と広さを持ちえないのは当然といえよう。「論理学は、論理学および諸科学一般にはじめて近づく人のばあいと、諸科学を学んでから論理学に帰ってくる人のばあいとでは、異なった意義を持っている。[26]」

学ぶ人あなたは、既に学ぶことを止めてしまった、教える人わたしの「単定立的把握」のみからなる世界に、自らの世界を重ね合わせようとする。しかし、その時、そのあなたの「学ぶ」は、わたしが「学ぶ」において体験した、解明の豊かな地平を含んだわたしの世界へのあなたの世界の重ね合わせであることはできなくなる。たしかに、そうした状況下でも、あなたは、ひとつひとつの「単定立的把握」の源泉にさかのぼって、より豊かな重ね合わせをするかもしれない。しかし、それは、わたしのゆえにではなく、わたしにもかかわらず、なのである。さらにまた、わたしが「学ぶ」を止めた時、あなたは、わたしの学び方、わたしが生きつつある「学ぶ」に学ぶこともできなくなっている。

こうして、わたしが「学ぶ」を止める時、わたしの「教える」によるあなたの「学ぶ」は、かつてのわたしの「学ぶ」とは異質なものに変質してしまうことになる。

これが、「教える」ことにばかり熱心な「説いて知らせようとする[27]」「最も拙劣」な教師による「教える」の姿だといってもよいであろう。

これにたいし、たしかに「学ぶ」ことは止めたが、かつての自らの「学ぶ」を「複定立的把握」によって想起し、学ぶ人あなたのまえに再現する場合がありうる。この「教える」においては、わたしは自らが「感じた径路を語って、独り楽しむが如くに振舞う[28]」教師の姿となって現れることにもなろう。

では、教える人わたしが、学びつづける時はどうか。ある意味では既に学び終え熟知しているものごとを「学びつづける」とは、どういうことであろうか。ここでは、わたしの「学ぶ」は、あくまで「教える」

ための「学ぶ」である。つまり、あなたの「学ぶ」のための、わたしの「学ぶ」である。だが、あなたの「学ぶ」に、「学ぶ」ものごとの内的地平・外的地平の生き生きとした解明を、あるいは少なくともその「複定立的把握」をわたしは求めている。しかも、そうした解明、把握があなたの世界においておこることを求めている。そうだとすると、あなたが、あなたの世界をわたしの世界に重ね合わせることによって学びつつ、そうした「学ぶ」を生きるためには、どうしても、わたしが、自らそうした解明や把握をあなたが重ね合わせができる仕方で、していなければならないことになる。それは、あなたの世界でおこる「学ぶ」、解明や把握を、わたしの世界でおこすことである。いいかえれば、わたしは、あなたの世界での「学ぶ」を、わたしの世界においてつくり出さなければならない。しかし、それは、わたしの世界とあなたの世界との異質性を考えれば、決して容易にできることではない。そこで、わたしにできること、また、しなければならぬことは、あなたの「学ぶ」と歩みをともにしつつ、「教える」のたびごとに、新たに、わたしの「学ぶ」をつくることである。それは、人間ひとりひとりの世界の異質性からして、いつも同一の「学ぶ」ではありえない。わたしは、新しいあなたと出会うごとに、常に新しく「学ぶ」ことを求められることになる。このことが、「絶えず学ぶこと」のひとつの意味であろう。

「教える」とは、時間をともに生きつつ、わたしとあなたが、「学ぶ」を重ね合わせることである。その時、わたしの「教える」は、時には、「響を生ずべき重要点に力を加えて、それから生ずる心の流れに、響を生ぜしめ」[29]、その響を聞いて満足しよう、という姿となる。あなたからすれば、「学んだのはわ

たしだ」ということになる。それこそが、「教える」なのだ。

「わたしが教えた」ということがではなくて、「あなたが学んだ」ということが「教える」であってみれば、「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……」[30]という思念が生まれるのは、きわめて自然なこととも思われてくるのである。[31]

わたしは、学んだから教えることができるのだというよりも、むしろ学びつづけるからこそ教えることができるのだ。

ところで、教えるわたしは、「なぜ」学ぶあなたに、教えるのだろうか。また、「どのように」教えるのだろうか。わたしは、あなたが学ぶことを通じてあなたの世界が豊かになり、ひいては、あなたの生が豊かになることを願って教える。これがわたしの基本の動機――わたしの「したい」――であろう。しかし、現実の「教える」には、こうした素朴で純粋な動機のほかにさまざまな理由動機と目的動機（二六二ページ）が働いている場合を認めることができる。たとえば、「教師になったから」、「職を失いたくないから」、「高い報酬を得たいから」、「優れた教師だと認められ有名になりたいから」、「だめな教師と思われたくないから」、「他の教師に負けたくないから」など。また、「子どもに馬鹿にされたくない」、「子どもに憎まれたくない」、「無視されたくない」、「子どもに愛されたい」、いや、「子どもを苦しめて楽しみたい」[32]さえもありうる。たとえばそうしたもろもろの「したい、したくない」は、さきの素朴で純粋な「したい」と両立し難くなる場合がある。あるいは、それに取って代わる場合さえもある。学ぶ人がそのことに気づく

時、その「学ぶ」における「したい、したくない」も、また、それに伴って変化する。たとえば、「あの教師に恥をかかせてやりたい」、など。それぞれの「したい、したくない」が、教える人であるわたしと、学ぶ人あなたの、それぞれの世界を形づくり、また、そこでの「出会い」のあり方を根本から条件づけている。たとえば、「わたし」による「あなた」の道具化(二四四―二四五、二六一ページ)は、「あなた」による「わたし」の道具化を誘う。わたしの「教える」を、「調教」や「宣伝」から区別し、「教育」の名に値するものとするのは、わたしの「したい、したくない」の内実なのだといってよい。その意味で、「教育」を「共育」と読み、「共に育ちましょう」[33]と、標語化する時、あなたの「育ちたい」と、わたしの「育ちたい」がともに互いに生かし生かされることになる。ここで、「育つ」とは、「世界とわたしが豊かになる」ことといってもよい。「わたし」と「あなた」との出会いがそれを可能にする。

さきに触れたように、「教える」は「学ぶ」の延長線にある(二六三ページ)。自らひとりで「学ぶ」から、あなたに「学ぶ」を経て、「教える」へと進む移り行きは、つぎのようにも分節化できよう。わたしが「学ぶ」、「学ぶを学ぶ」、「教えるを学ぶ」、「学ぶを教える」、さらに、「教えるを教える」。その根底には、「学びつづける」ことがある。そして、それは、「自らを教えること」としての「学ぶ」へとつながっていく。

4　生における出会い
――学ぶ人と教える人が出会う――

わたしの生における教える人との出会い、学ぶ人との出会い、それぞれは、出会いにおけるわたしとあなた以外の人――「かれ」や「だれか」――により、主題化されうる。

その「かれ」による主題化のやり方は、「かれ」が生きている世界により、また、「かれ」の世界でその出会いが持つ意味により、規定される。

わたしが、たとえば、そうした「かれ」のひとりであったとしよう。

そのわたしが、仮りに、学習心理学の研究者であったとすれば、そもそもそれを「出会い」などとは名づけず、たとえば、教授＝学習過程と呼ぶかもしれない。同様に、情報の伝達過程ととらえる情報理論家の「わたし」もいよう。さらに、文化史家なら、人間文化の伝承過程のささやかなひとこまとして、経済学者なら、たとえば、労働力の生産過程のひとこまとして、などなど……と、それぞれの「わたし」はとらえもしよう。月面上に降り立った宇宙飛行士の「わたし」には、天空に浮かぶ青く輝く地球上での無数の出来事のひとつとして映るかもしれない。[34]

そして、このリストは、その詳細な具体的内容の差異により互いに区別し分類するなら、無数に、つま

り独自な世界に生きる無数の人々の数だけ、挙げることができるであろう。

ここで、われわれの「出会い」を、文化の伝統の伝承という文脈、地平のもとに、とらえてみることとしよう。

現象学の創始者E・フッサールは、その論文「幾何学の起源について」[35]のなかで、幾何学を範例としながら、文化や学問の伝統の伝承の問題について論じている。

いかなる文化、学問もはじまりがある。いまとなっては、その最初の人がだれであったかはわからないのが普通である。まして、どのようにしてその人が自ら「学ぶ」をし、その世界を変えたのかはわからない。しかし、その人は、世界を生き、「わたし」を生きていたのであり、のちに文化の伝統の内容をなすことになるものごとを、その世界から見て発見あるいは発明したのである。そのようにして発見、発明されたものごとは、その人においては、確かであり、明らかであり、疑うことのできないことであったとしよう。その人は、そのものごとを他者に伝えるということを始める。そのものごとについての「学ぶ」と「教える」の無限の連鎖の端緒である。もちろん、その連鎖の途中で、新たな「学ぶ」が現れ、そこで発見、発明されたものごとも、また、その連鎖の流れに加わる。そうした運動のうちにある連鎖は、ある時までに獲得されたものごとのすべてを前提としつつ、新たに獲得されたものごとをそこに加え、全体としてまとめ、つぎの「学ぶ人」へとひき継がれて行く。この間、たとえば、「学問の社会学」的問題、たとえば、ある伝統が流行となるとか、政治的に力をもつにいたる、などといった問題[36]も当然おこる。

問題は、それぞれ獲得されたものごとの、はじめに自ら「学んだ人」における確かさ、明らかさが、どのようにして、長い連鎖を通じて維持されうるか、ということである。

それはその連鎖を形成するひとつひとつの「学ぶ」において、前述の意味で、「よく見る」が常に繰り返し繰り返し生き直されているかどうかにかかっている(二五三ページ)。

ことばによる表現を通じて、「よく見る」を生き直す力を、フッサールは「再活性化の能力」と呼んでいる。そして、「表現の受動的理解」と「意味を再活性化しつつその表現を明証化すること」との区別を論じている。日常のことばでいい直せば、A「丸暗記」や、発見者・発明者の体験まで遡ることのない、なかみを失った、ことばとことばをつなげるだけの、「言語の誘惑に屈した」、浅薄化した、「概念的把握」と、Bことばを通して創始者の体験にまで遡り、それを「生き直す」、追体験的、「追理解的把握」の区別とでも、おおざっぱにいうことが許されようか。文化の伝承の「学ぶ」と「教える」の連鎖のなかに、前者Aが混入し、そのためそれ以降の連鎖において、「再活性化の能力」そのものが失われていく時、文化の伝承が空洞化していくことが指摘されている。

「根本的諸概念のうちに閉じこめられている根源的活動を再活性化する実際に養成された能力や、したがってまたそれらの活動の学以前の素材をあるがままの姿で、またあるがままのあり方で再活性化する能力がなければ、〔学問、文化の伝統の範例としての＝引用者補〕幾何学は意味をもたない伝統だということになろうし、われわれ自身にこの能力が欠けていたとすれば、われわれはそれがはたして実際に換金しう

る真の意味をもつものかどうか、そしてかつてもっていたかどうかを知ることはおよそできなかったであろう。[37]」

とすれば、ひとつひとつの「出会い」において、再活性化の能力、追体験の能力、「生き直す」能力が養われていくことが、文化の伝承の空洞化を防ぐために必須なのである。

「再活性化」は創造の「再創造」であり、それは、新たな創造につながっている。

たとえば、ひとりの子どもが幾何学を、その再活性化の能力を生かしつつ、全くはじめて学ぶ時を思い描いてみよう。この「学ぶ」は、文化全体の地平においては、「再創造」である。しかし、その子どもにおいては、幾何学の創始者におけるのと全く同様の新たな「創造」でもある(たとえば、パスカルの幼少時のエピソード[38])。子どもが真剣に「学ぶ」を生きるのを「よく見る」時、そしてこのことに思い及ぶ時、「子どもへの敬意」、したがってまた、謙虚さが自然に生じてくるのは、当然ともいえよう。

さて、教える人としてのわたしが、学びつづけつつ多くの人々に教える時、その時々に、それら多くの人々とわたしはともに学ぶことになる。つまり、ものごとをそれら多くの人々の互いに異なる世界から見ることを体験し、生きることになる。そしてその時、わたしは、最も豊かな「学ぶ」を生きることになる。

「唯一のほんとうの旅は、……、同じ一対の目で幾百の異った国々を旅することではなくて、幾百対の異なった目で同じ国を見ることであろう。[39]」

こうしてみると、豊かな「学ぶ」は、豊かな「教える」を通じてはじめて可能になる、ともいえる。豊

かな「学ぶ」が、豊かな「教える」を可能にするばかりでなく、豊かな「教える」もまた、豊かな「学ぶ」を可能にするのである。

おわりに

さきに、「教える」をわかるためには、まず「学ぶ」をわかることが必要だ、とひとまず、いっておいた(二四七ページ)。しかし、こうみてくると、「学ぶ」をわかるためには、まず、「教える」をわかることが必要だ、ともいえることになる。そして、それらはともに真なのであろう。

「教える」とは「学びつづける」ことだとすれば、真の「学ぶ」は、「教えつづける」ことによって達成される、ともいえる。

また、そうした「学ぶ」と「教える」の出会いを通じて、文化は創造され、その内実を保ちつつ、伝承され、再創造され、さらに新たに創造されていく。

どうやら、学ぶ人と教える人との出会いについて、ひとつの像が結ばれてきたようだ。

「説いて知らせる」の拙論ではあるが、読者の自ら「学ぶ」へのささやかな一助となることを願って、ペンを措くこととしたい。

(1) ウォーコップ、深瀬基寛訳『ものの考え方――合理性への逸脱』講談社学術文庫、一九八四年、四一ページ。
(2) 芦田恵之助『恵雨自伝』(上)、実践社、一九七二年、六ページ。
(3) ジャンケレヴィッチ、仲沢紀雄訳『死』みすず書房、一九七八年。
(4) ピアジェ、大伴茂訳『児童の世界観』同文書院、一九五五年、三三三―三六〇ページ。
(5) メルロー・ポンティ、竹内芳郎・小木貞孝訳『知覚の現象学』みすず書房、一九六七年、第一部。
(6) E・ミンコフスキー、中江育生・清水誠・大橋博司訳『生きられた時間』みすず書房、一九七三年。
(7) O・F・ボルノウ、大塚恵一・池川健司・中村浩平訳『人間と空間』せりか書房、一九七八年。
(8) M・ハイデッガー『存在と時間』第十八節。邦訳は数種ある。
(9) A・シュッツ、佐藤嘉一訳『社会的世界の意味構成』木鐸社、一九八二年、一六一ページ。
(10) マルティン・ブーバー、田口義弘訳『対話的原理Ⅰ　我と汝』みすず書房、一九六七年、九二ページ。
(11) ナタンソン編、渡辺光他訳『社会的現実の問題Ⅱ』(『アルフレッド・シュッツ著作集　第二巻』)マルジュ社、一九八五年、九―一一二ページ。
(12) ブランケンブルグ、木村敏他訳『自明性の崩壊――分裂病の現象学』みすず書房、一九七八年。
(13) 阿部筲人『俳句――四合目からの出発』講談社学術文庫、一九八四年、二九ページ。
(14) 『斎藤喜博全集』十五―(2)、国土社、一九七一年、二五九ページ。
(15) エドムンド・フッサール、長谷川宏訳『経験と判断』河出書房新社、一九七五年、第二十一節参照。
(16) 武田常夫『授業者としての成長』明治図書、一九七七年、一五三ページ。
(17) A. Schutz & T. Luckmann, *The Structures of the Life-World*, translated by R. Zaner & H. T. Engelhardt, Northwestern U. P., 1973.
(18)(19) 霜山徳爾『人間の詩と真実――その心理学的考察』中公新書、一九七八年、九―一〇ページ。
(20) H・G・ガダマー、轡田収他訳『真理と方法Ⅰ』法政大学出版局、一九八六年、一九ページ。

(21) たとえば、大江健三郎『小説の方法』岩波書店、一九七八年参照。
(22) メルロー・ポンティ、滝浦静雄・木田元訳『眼と精神』みすず書房、一九六六年、二六一ページ。
(23) ジョン・ホルト、吉田章宏監訳『子どもたちはどうつまずくか』評論社、一九八一年、一四二ページ。
(24) 林竹二・灰谷健次郎『対談・教えることと学ぶこと』小学館、一九八一年、八八―八九ページ。
(25) レーニン、松村一人訳『哲学ノート』(第一分冊)、岩波文庫、三四ページ、ヘーゲルの『論理学』の摘要より。
(26) 同前書、三三ページ。
(27)(28)(29) 芦田恵之助『教式と教壇』明治図書、一九七三年、九六ページ。
(30) 武田常夫『真の授業者をめざして』国土社、一九七二年、四三ページ。
(31) オイゲン・ヘリゲル述、柴田治三郎訳『日本の弓術』(岩波文庫、一九八二年)には、このことの見事な実例が見られる。
(32) 佐藤友之『教師の犯罪』東京法経学院出版、一九八五年。
(33) 芦田恵之助『共に育ちましょう』親と子の会、一九五二年。
(34) 立花隆『宇宙からの帰還』中央公論社、一九八三年。また、『POWERS OF TEN』(モリソン他共編、村上陽一郎・公子共訳、一九八三年、日経サイエンス)も参照。
(35) フッサール、細谷恒夫・木田元訳『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』中央公論社、一九七四年。
(36) T・クーン、中山茂訳『科学革命の構造』みすず書房、一九七一年。
(37) 前掲『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』四〇〇ページ。
(38) 前田陽一責任編集『パスカル』(世界の名著29)、中央公論社、一九七八年、二三―二四ページ。
(39) R・D・レイン、志賀春彦・笠原嘉訳『自己と他者』みすず書房、一九七五年、二七ページ。