

仏教と教育の関係性

——教育を成り立たせる「慈育」の所在——

川村 覚 昭

一 共同研究の概要

教育は、人類の発生以来人間が繰り返してきた日常的な行為である。それは、人間が誰しも他の生命体と異なり誕生時から「教育を受けねばならない子ども」として生まれてくるからである。このことは、現代の人間学、とりわけマックス・シェーラーの哲学的人間学が明らかにした人間の世界開放性 (Weltoffenheit) にヒントを得たアドルフ・ポルトマンの生物学的人間学の研究から明らかである。彼は、哺乳動物の個体発生的関係の比較研究から人間の誕生時の状態が高等哺乳動物と比べて極めて未完成な状態であること、それ故可塑性が高く、誕生以後の後天的な作用としての働きかけ、すなわち育児をはじめとする人間的な形成行為が子どもの発達にとって重要であることを明らかにしたのである。彼は、誕生時の未完成な状態を「生理的早産 (die physiologische Frühgeburt)」と呼ぶが、この生理的早産の発見は、教育に対する認識を大きく変えることになったことは事実である。人類発生以来育児は、動物に共通に見られるが故にややもすると人間の動物本能的な自然的行為と見られていたが、人間の場合は動物とは違い特殊な意味を持つことが明らかになったのである。換言すれば、人間の子どもの未完成な状態で生まれてくるが故に、人間は形成されねばなら

いし、そうした形成が最初から可能な存在として生まれてくるのである。それ故、教育の研究は、こうした人間存在の人間学的な特殊性を無視してすることはできないのであり、人間学的な研究をベースにしなければならない。

ところで、今回の我々の共同研究のテーマは「仏教と教育の関係性に関する批判的基礎的研究——「慈育」構築の根拠を求めて——」というものであった。この研究の目的は、仏教と教育の関係性を、従来の仏教的教育論に見られるような仏教の自己完結的な論理を教育へ応用する閉鎖的な立場ではなく、むしろ仏教の自閉性を破り、仏教と教育との対話の土俵に乗せて、開かれた立場から構築しようとするものであった。従って、研究では、複眼的に仏教と教育の関係性を考えるために、三つの課題、すなわち①仏教教育における仏教言語と教育言語に関する批判的多面的な研究、②仏教と教育の関係性の現状に関するフィールド調査と仏教教育言説の分析、③現代教育への提言と具体的な教育実践における仏教的教育の構想の実験的プログラムの作成、を設定し、教育学、人間学、歴史学、心理学、そして仏教学の立場から学際的に研究することを目指した。どの課題も壮大なものであり、仏教と教育に関する基本的な知識と体験的实践が研究の背景に求められるが、とりわけ仏教言説に対する理論的批判的分析に当っては仏教についての知識が不可欠であり、共同研究者のひとり一人のそれが研究の上で問われることになった。それと共に、仏教教育の立場から現代教育の混迷を修復し、それに新たな光を与える教育概念として副題に示された「慈育」を構築することが目指されているために、いっそう仏教的知識が問われることになったことは言うまでもない。

仏教は、儒教とともに東洋思想の根幹をなしていることは言うまでもない。しかし、我が国は、明治維新以後の欧米をモデルとする近代化政策によって西洋思想を積極的に受容し、とりわけ第二次大戦の敗戦後は欧米に対するコンプレックスとともに西洋近代で発展した近代的思维としての科学的思考を全面的に信頼する教育を普及徹底した反面、我々の文化の背景をなす仏教的儒教的な超俗的知識に対しては非科学的として殆ど顧慮されなまま教育現場から排除された結果、西洋思想には詳しいが東洋思想には無知であるという奇妙な逆転現象が一般化している。我々の研究は、こう

した現実から起こっている教育問題や社会問題に切り込み、人間性の豊かな人間形成を追求するものである。このため教育の現場から忘却されていた仏教の研究からはじめ、仏教と教育の関係性を、個々の研究者が身に着けた研究方法と問題関心から検討することが共同研究の方向となるが、そのことに成功しているかどうかは、研究成果として出された以下の論文に対する識者の判断に委ねたいと思う。

ところで、人間は、冒頭で述べたように、教育を受けねばならない子どもとして生まれてくるが故に、慈育の所在は、言うまでもなく人間の内に求められる。現代の教育学は、教育に意図的側面と無意図的側面とがあることを認めているが、それは、どちらであつても子どもを意識形成に影響するからであり、それ故それと呼応関係にある「影響を与えるもの」が教育では問題になるのである。人間学的研究が明らかにしたように、子どもは人と人との間に共にいれば未完成が形成的に補充されていくのである。その意味で、影響を与えるもののほうに仏教的意識が欠如している場合は、仏教的な「慈育」自体が不可能であることは言うまでもない。その意味で、慈育の所在は、影響を与えるもの、すなわち人一人に求められるのである。教育は、もとより個体形成に関するだけでなく人類の未来に関する。それだけに、教育は間違つてはならないのであり、人一人はどこまでも人間性を欠如してはならないのである。本研究での慈育の構築は、こうした教育の本質に関するものとして志向するものである。

二 共同研究の成果

○論文1「教育人間学的視点から見た浄土教の現代的問題」

川村覚昭

親鸞は、浄土真宗の根本原理を往還の二種回向で示した。親鸞の浄土教思想で常に注目されるのは、悪人正機の問題であるが、私は『教行信証』の教巻の最初に「つつしんで浄土真宗を案するに、二種の回向あり。一つには往相、二つ

には還相なり。往相の回向について真実の教行信証あり」と言われ、証巻で往相回向と還相回向について詳述されていることから見て、親鸞の宗教思想の核心はこの二種回向にあると見なければならぬように思う。それは、『歎異抄』の第四条に現れている慈悲の問題にしても二種回向の思想が背景になって語られていることから明らかであろう。その意味で、親鸞は、常にこの浄土という超越的世界を媒介にして往還のダイナミックな浄土教思想を展開したのであり、浄土は阿弥陀仏を中心に聖衆が在生する世界として疑いを持たなかったことは言うまでもない。彼が、証巻において「真宗の教行信証を案ずれば、如来の大悲回向の利益なり。ゆゑに、もしは因、もしは果、一事として阿弥陀如来の清浄願心の回向成就したまへるところにあらざることあることなし」と言い、浄土に在生する阿弥陀仏の絶対他力の救済を確信するのは、阿弥陀仏の誓願のなかに説示された二種回向の働きを信じているからである。それ故、親鸞の思想を理解するときは、超越の地平を無視することはできないのである。

しかし、こうした浄土教の思想は現代では受け入れ難くなっている。私は、教育哲学や教育人間学を研究しているが、こうした立場から現代教育を見ると、浄土教の思想とはおよそ違う人間形成が行われていると言わなければならない。

我が国の明治以降の近代教育は、我が国の近代化とともに西欧近代で構成された近代教育学の影響を強く受け、その理論的枠組のなかで展開されてきた。それ故、現在の教育もその枠組のなかにあるが、その枠組を人間形成において更に強めているのが現代である。そのため我が国の教育は、西欧近代に共通した近代的思惟を人間形成の思惟原理としており、教育学もそれを自明の原理として近代教育の理論を構成してきているが、そこに見られる現代教育の思惟原理は基本的に浄土教の核心となる超越を否定するものである。浄土教が成立するためには、弥陀の本願が「まこと」と言える超越的意識、すなわち超感性的の世界に対する信仰がなければならぬ。しかし、現代教育はむしろそうした超越的な信仰意識を意識化しないことに寄与しているとも言ってもよいであろう。このため、現代人の意識は親鸞の中心思想となる二種回向とは乖離し齟齬を来すことが普通である。その意味では、浄土教における真の仏弟子が現代において果たし

て形成されるのか、疑問であるが故に、我々の研究課題である仏教的な「慈育」が現代教育の重要な概念になるためには相当な理論構築がなされねばならないであろう。なぜならば、人間は世界内存在として誰しも近代世界の中で子どものときから近代教育をどこまでも受けてくるからである。

従って、我々の置かれている意識状況は、基本的に人間を超えたものを意識する見方が殆どないと言っても過言でない。とすれば、こうした現代の人間に対して浄土教はどう応えるのであろうか。もとより教育や宗教は人間の具体的な日常生活のなかで受け入れられ機能することを考えれば、我々が現実生きている時代、すなわち「近代」という時代がどのような出来事として理解されねばならないかを考える必要があるであろう。では、「近代」とは何か。

ヘーゲルはかつて、近代史を自由獲得の歴史と言ったが、近代は、確かに中世の古い束縛から人間が解放される時代であることは言うまでもない。今、そのことをハイデッガーの言葉を借りて言えば、近代とは「人間がキリスト教的な啓示真理と教会の教説に束縛されていることから、自分自身のために自分自身に基づいて自らに立法することへと、自らを解放することである」と言えるであろう。この言説は、西洋近代を意識したものであり、我々東洋の歴史的世界を考へて表現されたものでないことは明らかであるが、既述したように明治以後の我が国の近代化は西洋をモデルとした人間形成を志向してきたことを考えると、西洋的な近代化の枠組のなかに我が国も企投されているが故に、近代の理解はどこまでも西洋近代を意識して考えなければならぬであろう。では、西洋近代の核心的出来事とは何か。それは、ハイデッガーが指摘するように、単にキリスト教の束縛から人間が解放される場所に近代の本質を見るのではなく、「自分自身のために自分自身に基づいて自らに立法することへと、自らを解放する」という事態、つまり、キリスト教に束縛されていた人間が、自己立法する存在になるといふ、人間の有り方の根本的な変化に注目しなければならないのである。すなわち、近代は、単なる自由の獲得といふことではなく、人間存在のこうした根本的な変化・変転にその本質を見なければならぬのである。

周知のように、キリスト教は、天地創造の神を中心に宇宙全体を考え、神は、一切を生み出す最高原因とする。このため神以外の存在は、神の被造物であり神に従う存在にほかならない。このため人間も神が存在根拠となるが故に、西欧中世のキリスト教社会では、人間形成の根拠はどこまでも神に求められ、神の国に生まれること、これが人間形成の最大の目的であった。これに対して、人間が自己立法する存在になるということは、人間の存在根拠が、キリスト教のように人間の外に求められるのではなく、人間の中に見られることを意味するが故に、人間が人間存在の根拠となるのである。こうした有り方に人間が変化・変転することが近代なのである。従って、約言すれば、人間が自らの存在根拠を求めて自らの内に根拠を確立しようとする、つまり「自己根拠づけ」が近代の人間の本質的な特徴となるのである。我々は、こうした根拠づけを最初に行った最も代表的な展開をデカルトの内に見ることができる。彼の懐疑的思考から導き出された *cogito, ergo sum* は、人間の存在根拠を自己規定したものにはかならないのであり、彼以後の近代的思惟は、ハイデッガーが指摘するようにデカルトの射程の内を考えられることになるのである。

今、近代におけるこうした人間存在の根本的变化を人間形成的視点から見ると、それは、「自己自身の内に自立し、自己規定する主体になること」と言うことができる。そうした主体は、もとより中世とは根本的に違った思惟構造、すなわちデカルトに見られるような自我を中心とする思惟構造、つまり「表象作用 *Vorstellen*」を持つときに可能になるが故に、近代では、いわゆる「表象的思惟 *das vorstellende Denken*」を獲得することが人間になるための条件となるのである。

表象作用は、今日では既にハイデッガーの解明によってプラトンの形而上学に淵源する伝統的な思惟形式であることが分かっているが、しかし人間の生活史を見る限り、この思惟形式は近代に入るまで人間の中心的な思惟になることはなかった。特に中世では、人間は神との関係においてのみ人間になりうるが故に、神の啓示真理をそのまま受容すること、それが人間生活の基本であり、それ故、表象ではなく、受容という思惟形式が先行していたのである。しかし、近

代では、カントが表象に関して「或るものを対象として認識することが表象によってのみ可能であるとすれば、その場合にはやはり表象は対象に関して、先天的にこれを規定する働きをなすものである。」（『純粹理性批判』）と言うように、真理探究の先天的原理と見做されるのである。従って、このように思惟の変化を見ると、人間が自己立法する主体に変化する原因も明らかになるであろう。

表象とは基本的に「直前に立てること」である。これは、表象と訳したドイツ語の *Vorstellen* を見ればよく分かるであろう。この *Vorstellen* は、*Vorstellen* と分解すると、*vor*（前に、直前に）と *stellen*（立てること）となる。ハイデッガーは、この表象作用としての「直前に立てること」を、近代を特徴づける根本的思惟と見做し、次のように敷衍する。すなわち「表象するとは、それ自身からして何ものかをそれ自身の直前に立て、立てられたものを立てられたものとして確保することを意味する」（『杜の道』）と。つまり、表象作用とは、何らかの立てられるもの（存在するもの）を、立てる者（人間）が自己の直前に自ら立てる作用、そしてそのように立てられた存在するものを自己の直前に確保する作用と行うことができる。そして、ここには、立てる者と立てられるものとの対立が生じるが、まさにその対立を、立てる者が作る作用が表象作用なのである。その意味で、表象作用は、また対象化（*Vergegenständlichung*）にほかならない。対象化に当るドイツ語が、立てる者が、対立するものを対立する仕方を立てること（*Vergegenständlichung*）を意味している。従って、表象作用は、どこまでも直前に対立的に立てることであるが、しかし、これだけでは近代の表象作用を理解したことにはならない。キリスト教の束縛を脱するためには、より根本的な問題がそこには伏蔵しているのである。それが、「表象する人間自体の対象化」の問題である。

少なくとも、近代では自己立法する主体を確立したところに人間の有り方があった。しかし、それは、表象する人間が、存在するものとともに表象の内に確保されることによって初めて可能になる事態にはかならない。人間の内に存在根拠を求めるといことは、どこまでも自己完結的な思惟を展開できることが条件である。従って、立てる者と立てら

れるものとの対立を作るのが人間である限り、人間は立てる者として自らを立てるものとともに表象しなければならぬのである。近代の人間の有り方とは、このように存在するものと自己を「表象する主体」になることであり、その意味で、近代の人間は、表象の舞台であること、つまり自己完結的な存在として一切を創造する主体であった神の位置に「表象的思惟」の確立によって立つ自己神化的存在である。従って、近代でいう主体とは、どこまでも「表象する主体」のことであり、この表象する主体の確立が人間形成の根本問題となるのである。

さて、このように近代の人間形成の根本問題を見ると、我々は、人間と表象の基本的な構造に気づくが、それは、表象においては、表象する人間以外の介入を全く許さないこと、つまり、直前に立てることに於いて何を直前に立てるかという選択、そして直前に立てられたものの確保は全て表象する人間（各個人）が行うのであって、それ以外のものが行う訳ではないことである。従って、表象における選択と確保を自己の内にもつと近代知が見られるが故に、それは、いわば主観の自己展開であり、主観の内に閉じこもる極めて自己完結的な知であるため、近代では、表象の視野に入らないものは、存在するものとはならないことになるのである。とすれば、そこにはどのような人間観が見られるのであろうか。

既に指摘したように、近代における主体の自己確立は、自らの存在根拠を自己の内に探究することと相即し、しかもそれは表象においてできる訳であるが故に、表象する人間は自己を最初から真理の境域として前提することになる。なぜなら、近代ではどこまでも自らの存在根拠を自己の内に求めるからである。このためカントが「われわれの人格に於ける人間性はわれわれ自身に対して神聖でなければならぬ」と言うように、人間の内面は善と確信されることになる。このことは、人間形成に反映し、例えばペスタロッチは「純粹に吾々の本質の奥底から汲み取った真理は普遍的な人間の真理となる」（『隠者の夕暮』）と言い、人間の本性の奥底に真理を見るのである。以上のことから分るように、キリスト教の束縛を脱した近代の人間は、表象する主体になることによって自らの存在根拠を自らの内に求める真理主体とし

て世界の中心に立つ自律的な存在であり、こうした人間観を確立することが、近代教育にほかならないのである。従って、近代では、人間は神に代わって絶対性を持つことになるが故に、人間は神の如く世界の支配と改造を試みる歴史を刻むことになる。その限り、近代の人間史は、人間の自己神化の歴史と言うことができるであろう。そして表象的思维の枠に入らないものは、どこまでも非科学的として排除されることになるのである。現代教育は、こうした人間中心的自己神化的人間観に立ち、人間形成を考えているため、浄土教思想に見られる超越的言説に対しては基本的に批判的であり、それ故に否定的態度を示すことになるのである。従って、近代の人間観に立つ限り、親鸞が語る二種回向が理解される余地はないと言うことができるであろう。とすれば、浄土教は現代ではもはや意味がないのであろうか。

周知のように、近代思想の洗礼を受けた明治以後の仏教は、いやがうえでも近代の人間観と対決させられることになり、そのことによつて仏教の近代化が進められてきたが、そのことが、例えば、島地黙雷の「唯心造物」や「万法唯心」に仏教の原理を求める主張や、金子大栄の「浄土の観念」の主張、また野々村直太郎の『浄土教批判』に結実することになる。それらは、近代的思维の枠組のなかで仏教を再考するものであるが故に実体としての浄土、彼岸としての浄土を否定することに繋がっている。しかし、こうした浄土教理解には大変大きな問題が隠されているように思われる。なぜなら、浄土教を近代思想と矛盾しない仕方で理解することは、結局、浄土教を近代思想の中へ解消し、近代思想の矛盾に気づかないまま浄土教自体の存在意義を失うことになるからである。しかし、現代の人間現実（教育現実）を見るとき、そこには今まで自明としてきた人間の有り方そのものを問題にしなければならぬ状況が現れている。例えば、表象的思维を獲得した人間は絶対的な自律性を理想とするが故に、却って孤立化と自己中心的欲求が助長され、人間の世俗性の本質である愛欲と名利の渦のなかに落ち込むのである。現代の社会問題化している様々な教育問題の背景にはそうした近代の人間中心的な人間観が深く関わっているのである。そこには、人間が全能となったにも拘らず、先が見えず、それにも関わらず全能を發揮しようとする人間の有限性が現れていると言うことができるであろう。そのことは、

二〇一一年三月十一日以後の我々が直面している福島原発問題に象徴的に現れている。

我々の現実世界は、人間の内に絶対の根柢を探究する自存的思惟から自己意識の原理が前面に現れているため、個人意識が極端に強くなり、人知を絶対に信じるという底なしの過信と慢心に支配されているが、その典型的な例が高度産業社会を維持するためのエネルギー政策として推進された原子力発電である。それは、人知の粋を結集した先端科学が実現する構造物として「絶対に安全である」とされていた。しかし、現在我々が経験している福島原発事故は、その安全神話がもろくも崩れ、人間の慢信が明らかになった出来事である。しかも問題なのは、人知で制御できるとして開発された原発がひとたび甚大な事故を引き起こすと、人類の未来をも巻き込んだ事故処理がなされねばならないことである。人間生活の豊かさや便利さを追求してきた人類は、今やその代償として「負の遺産」を産出するという自己矛盾に直面しているのである。もとより、こうした自己矛盾の背景には表象的思惟を獲得することで全能となった人間の自己中心的欲求があることは否定できない。しかし、そこに見られる現実世界は、まさに親鸞の言う「火宅無常の世界」としての「穢土」の現象であって、矛盾のない「浄土」のそれではない。

このように考えると、西洋近代で展開された人間観は、様々な意味で破綻しつつあるのではないか。むしろそれで形成された近代社会を、現代では脱構築することが求められているのではないか。絶対性と孤立化を深めることによって、かえって人間性を失う現実が起っているのではないか。こうした近代の人間の自己矛盾をみると、凡夫の自覚とともに超越的世界が重要な意味を持つ浄土教的大乗仏教の人間観が再考されねばならないのではないかと思うのである。しかし、そのためには、浄土教の立場から近代というものの構造を深く理解するとともに、近代における人間形成の問題点を理論的に指摘できなければならないであろう。我々の研究目的である「仏教と教育の関係性」もそのとき明確になるであろうし、「慈育」の構築の基盤も獲得できるはずである。今、その問題に関して最後に一つのことを指摘しておきたい。

既に指摘したように、現実の教育は、抽象的な思考の世界にあるのではなく、具体的な日常生活のなかにあるが、そのことは、換言すれば、教育というものが常に有限性に曝されていることを意味する。つまり、現実の教育に携わっている者は、自らの教育がどのような結果を人間と世界に産み出すかについて、全く分らないのである。彼らは、ただ、近代的思惟の特徴である自律した信念と想像に立って実践しているにすぎないのである。従って、彼らは、予想や期待を持つことができるとしてもその通りになるかどうかはまったく不可知のうちであり、その意味で教育は無的人格を最初から持っているのである。従って、誠実に教育をしようとする者ほど無に直面し、自らの無力と表象の限界に気づかされるはずである。親鸞が「弟子一人もたずさふらふ」と言ったことはよく知られているが、そのことは、彼が自らの無力と有限性を自己の内に自覚していたからではないかと思われるのである。しかし、この自覚は、抽象的思考によって獲得されたのではなく、彼自身の実存的な宗教体験から出てきた言説であることは言うまでもない。それは、超越的存在としての阿弥陀仏の包摂的救済を具体的に実感するところから語られているのである。そのことよって浄土教の万民救済という大乘仏教の人類的地平がより明確に開かれたことを考えると、超越的なものを単に非科学的と考え、教育の無的人格に呻吟する人間中心の現代教育に対して、何事が起つても迷うことなく乗り越えていく盤石な人間形成の基盤が浄土教にあることが知られるのである。その意味で、仏教的な「慈育」は、未来志向的な視点ではなく、今ここに大悲の慈愛で人生の盤石な基盤を築く教育ということができようであろう。その限り、「慈育」のものは、どこまでも超越的なものと呼応する人間の意識の内にあるのである。

※本論文は、共同研究の成果として二〇一一年八月四日に大谷大学で開催された国際真宗学会で発表した「現代における浄土教の問題」に加筆修正したものである。その他の研究成果としては「法然における師資相承と現代教育の課題——人間の共生の問題を問う——」（法然上人八〇〇年大遠忌記念 法然仏教とその可能性」佛教大学総合研究所編、法蔵館、二〇一二年三月、所収）がある。

○論文2 「戦後教育における社会科と道徳」

高山芳治

戦前、軍国主義・国家主義の体制の下、道徳（価値）教育は修身科を中心に行われていた。一九四五（昭和二十）年八月十五日の敗戦を契機に、価値観が一八〇度転換することになった。同年十二月十五日、GHQにより「国家神道、神社神道ニ対スル政府ノ保証、支援、保全、監督並ニ弘布ノ廃止ニ関スル件」、同年十二月三十一日には「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」などの指令が出され、道徳教育も転換を迫られた。軍国・国家主義的価値観から民主主義的価値観への転換であった。

「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」のねらいはこれらの教科を廃止し、社会科を新設することにあつたのではなく、民主主義教育にふさわしい教科書の作成を促すものであつた。また、一九四六（昭和二十一年）四月に発表されたアメリカ教育使節団報告書においても、修身・地理・歴史の教科としての価値は認められていた。いち早く教科書を書き改めた地理は同年六月に、授業再開が許可された。日本歴史は『くにのあゆみ』の発行によって、同年十月に授業再開が許可された。

修身科は、教科としてではなく、一九五八（昭和三十三年）、特設道徳、すなわち「道徳の時間」として復活した。

一九四七（昭和二十二年）に新設された社会科は、「青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力」を育成する教科と定義された。社会科は社会生活の理解（社会認識）を通して、民主主義社会で要求される態度、技能や価値観（公民的資質）の育成を目指した。戦前、知的側面は地理・国史・公民などの社会科的諸教科で、道徳的・実践的側面は修身科で、二元的に行われていた。戦前、知的側面は地理・国史・公民などの社会科的諸教科で、道徳的・実践的側面は修身科で、二元的に行われていた。それに対して、社会科は知的側面と道徳的・実践的側面の育成を一元的に行おうとしたのである。知的側面と道徳的・実践的側面の一元的育成のために導入された方法原理が、問題解決学習であつた。

社会科が、「学校、家庭その他校外にまでも及ぶ青少年に対する教育活動の中核」と位置づけられたことにより、一九四七（昭和二十二年）年に始まった新教育は、社会科を中心に展開されていくことになった。そこでは、児童の個性、自主性や自発性を尊重した子ども中心の問題解決学習が実践された。問題解決学習では、社会に関する多種多様な知識を児童に注入するのではなく、子どもが現実生活において直面する具体的で切実な問題を解決する活動を通じて、社会との交渉を経験すること、すなわち、児童が自主的、自発的に行動することによって学ぶことが重視され、知識と経験の統一が目指されていた。

しかし、一九五〇（昭和二十五年）年頃から、「はいまわる社会科」や「六三三制野球ばかりが強くなり」などのように、始まって間のない戦後新教育に対して、左右から学力低下の批判が展開されたり、修身科・漢文・地理・歴史の復活が叫ばれるようになった。

一九五一（昭和二十六年）年、学習指導要領の第一次改訂が行われた。この改訂で、道徳教育は教育活動の全体を通じて強化する方針が打ち出されたが、社会科に対しては、社会科における道徳教育の観点として、「豊かで重厚な人間性を育てる」、「統一のある生活態度を形成する」、「清潔で明るい社会生活を営む態度を養う」、「創造的な問題解決に必要な力を養う」の四点が明示された。それ故、昭和二十六年版学習指導要領では、社会科を中心に教育活動の全体を通して道徳教育を強化しようとしていたといえる。

小学校学習指導要領は一九五五（昭和三十）年社会科と一九五六年家庭科の二教科に限っての部分改訂が行われた。また、一九五八（昭和三十三年）年には「道徳の時間」が特設されるとともに、学習指導要領の全面改訂が行われた。これ以降、子ども中心・経験主義・問題解決学習の教育から、知識主義・系統学習の教育へと転換していくことになった。

その後、学習指導要領は、一九六八（昭和四十二年）、一九七七（昭和五十二年）、一九八九（平成元年）、一九九八（平成十年）、二〇〇八（平成二十年）年と改訂されていったが、昭和二十年代の子ども中心・経験主義・問題解決学習の教育

の理念を引き継ぎながら教育実践を続けている小学校がある。そのような学校の一つとして、富山市立堀川小学校があげられる。

○論文3 「堀川小学校の沿革と伝統」

関口敏美

富山市立堀川小学校は、現在に至るまで戦後新教育の教育理念（子ども中心・経験主義・問題解決学習）を継承した特色ある教育実践を行っているが、何故そのようなことが可能なのであろうか。その理由は堀川小学校の沿革に深く関連すると思われるので、ここでは、『平成二十二年度学校要覧』(二〇一〇)を手がかりに、堀川小学校の歴史を概観しておきたい。

堀川小学校は、一八七三（明治六）年に創設された今泉小学校が近隣小学校との合併統合をへて、一八九二（明治二十五年）年に発足した堀川尋常高等小学校にはじまる。その後、一九一五（大正四）年には、富山県立師範学校女子部の附属小学校代用になり（以後、校長は主事も兼務）、一九一七（大正六）年に富山県立女子師範学校が新設されると、その附属小学校代用となった。こうして、女子師範の附属小学校代用として教育実践研究に取り組む素地が作られることになった。一九二八（昭和三）年四月二十三日には教育研究誌『童苑』が創刊され、翌五月二十五日には第一回教育研究実践発表会が開催された。戦後は、空襲により全焼した校舎をいち早く再建し、一九四七（昭和二十二）年の学制改革により、富山市立堀川小学校となった（高等科廃止）。

一九四九（昭和二十四）年一月には、県下で小・中・高より各一校が選ばれる「東海北陸実験学校」の指定を受け、「学習指導」を研究テーマとして研究推進をはかることとなる。同年四月、富山大学教育学部教育実習協力校となり、教育課程を改訂して「堀川プラン」を実施する。特に、一九五九（昭和三四）年には、昭和三十年以降の研究をまとめた

『授業の研究』を出版した（現在までに二一冊の著書を刊行）。一九七三（昭和四十八）年には創校一〇〇周年を迎え、創校一〇〇年記念誌『堀川百年のあゆみ』・『堀川の子ども』を発刊した。二〇〇一（平成十三年）一月には、第一回授業研究会を開催し、教育実践研究の成果を公開している（現在に至る）。

このように、堀川小学校は、大正期に師範学校の附属小学校代用に指定されて以来、戦前戦後の長きにわたり、教員養成に協力しながら教育実践研究に取り組んできた伝統を持っている。そして現在も富山大学教育学部の教育実習校として多くの実習生を受け入れ、都合が許す限り学外からの参観にも応じている。戦後新教育の教育理念（子ども中心・経験主義・問題解決学習）を具現したものとして、例えば、「くらしのたしかめ」に注目しておきたい。「くらしのたしかめ」は、全学年にわたって朝の会・終わりの会で行われている。

今回、六年生と二年生の「くらしのたしかめ」を参観する機会を得たが、一年生の時から習慣づけられているせいか、誰かが発言している時には静かに聴くというマナーがきちんと守られており、級友の発言を受けて質問や意見を述べるといったやりとりが、基本的に子どもたちだけで進められていたことが非常に印象的であった。実践に関する具体的な報告は次節に譲るが、「くらしのたしかめ」は、子どもたちが考えていること・感じていることを互いに聴き合う場であり、担任教師にとっては、「子どもが家から何を持ってくるかを知る」ための場であるとみなされている。

○論文4 「堀川小学校の特徴的な活動——「くらしのたしかめ」

山内清郎

堀川小学校の『平成二十二年度学校要覧』（二〇一〇）には、次のように堀川小学校の目標と主題とが掲げられている。

「1 教育目標 ぐらしをみつめ、自らの可能性をひらく子ども／2 実践主題 個が育つ教育経営／3 研究主題 個と社会形成」。これら教育目標・実践課題・研究主題のより具体的な項目は、同学校要覧に「4 具体的指針とその内

生 活			備 考
学校生活	家庭生活	地域生活	
<p>○働いてみんなでつくる学校生活</p> <ul style="list-style-type: none"> •心を合わせてやりとげる。 	<p>○働いて心を寄せる家庭生活</p> <ul style="list-style-type: none"> •してもらう生活からする生活、役立つ生活へ 	<p>○地域にはたらきかける近隣ファミリー活動</p>	<p>1 生き方の基本</p> <p>(1) ひと、もの、できごとと豊かなかわりをもつ。</p> <p>(2) 暮らしを整える。</p> <ul style="list-style-type: none"> •心を整える。 •体を整える •身の回りを整える。 <p>2 授業の意味</p> <p>(1) 子どもが今、何を、どんな心でどのように進めているかをもとにして始める。</p> <p>(2) 考え方や感じ方の違いとよりどこをとらえて、新しい自己の発見や自己創造の態度を高める。</p> <p>(3) 子どもが他者のよさに気づき、聞く心、話す心、考える心を耕す。</p> <p>(4) 自己をみつめ見直す「きっかけ」に気づいて評価する。</p> <p>3 生活をつくる心</p> <p>(1) 強い意志</p> <p>(2) 継続する力</p> <p>(3) 豊かな感性</p>
<p>○きっかけをとらえるくらしのたしかめ</p> <ul style="list-style-type: none"> •生活を見直してめあてをたしかめる。 •生活事象や自然現象について学び合う心を育てる。 	<p>○節度をもって豊かに生きる家庭生活</p>	<p>○地域の人々と心をつなぐ近隣ファミリー活動</p>	
<p>○みつめ、見直して深める学習</p> <ul style="list-style-type: none"> •課題（教材）との出会いを契機とする構想の深化 •自らを高めていくひとり学習の充実 •他を契機として自己をみつめ、見直す集団学習 	<p>○暮らしを整えて規律正しく過ごす家庭生活</p> <p>○追究の発展と充実を促すひとり学習（家庭学習）</p>	<p>○自然体験や社会体験に学ぶ地域生活</p>	
<p>○追究の発展と豊かなくらしをつくりあげる自主活動</p> <ul style="list-style-type: none"> •自らの納得を求め、継続的に進める学習 	<p>○語り合い、いたわり合って進める家庭生活</p>	<p>○励まし合って築く正しく明るい社会生活</p>	

〔表1〕

内 容 子ども像	指導の観点	期待する高まり
1 身の回りの環境をみつめ、自らの手で整える子ども —朝活動—	<ul style="list-style-type: none"> • 活動の節々で、互いの成果を確かめ合う場を工夫し、活動への意欲を高める。 • 活動方法、活動範囲、活動に対する意識の変化を把握する。 	<ul style="list-style-type: none"> • 働くことを見つけ、粘り強く活動する。 • めあてと方法を確認にし、工夫しながら活動する。 • 認め・励まし合いながら継続的に活動する。
2 身の回りの環境に心をはたかせ、見通しやめあてをもって活動する子ども —くらしのたしかめ※1—	<ul style="list-style-type: none"> • 一日の始まりの場と、一日を振り返る場となるように、<u>話題のもち方と進め方を工夫する。*</u> • <u>個性的なみつめ方を広げる場</u>とするとともに、<u>日々の子どもの新たな発見の場</u>となるようにする。* 	<ul style="list-style-type: none"> • めあてや方法、準備する<u>構え</u>に学び合い、<u>自分のくらし</u>を確かにする。* • 自然、文化、社会などの変化にかかわって情報を交換し、問題意識を高める • <u>仲間の考え方や立場、心のありよう</u>を受け止め、共感する。*
3 みつめ、見直して追究を深める子ども —授業※2—	<ul style="list-style-type: none"> • 子どもの内面の育ちをとらえ、その成長に応じた教材や単元を工夫する。 • ひとり学習では、子どものこだわりや疑問、高まりなどをとらえ、意欲的な取組みになるよう指導を工夫する。 • 集団学習では、一人一人が参加できる場となるように工夫し、子どもがつくり出す雰囲気や状況を大切ににする。 	<ul style="list-style-type: none"> • 教材に働きかけ、その仕組みをとらえ直す。 • 筋道を立てて考える。 • 自らの納得を求め、粘り強く取り組む。 • 開かれた心で互いの良さに学び合い、追究の構えや進め方などを見直す。 • 仲間と共に高まっていこうとする。
4 よりよいくらしをつくる子ども —自主活動—	<ul style="list-style-type: none"> • 子どもの自主的な活動を押し進め、追究の発展や豊かなくらしとなるように工夫する。 • 一人一人の興味や関心、意欲を最大限に生かすとともに、活動の記録を累積する。 	<ul style="list-style-type: none"> • 子どもによる自主的な活動を継続する。 • 自分の課題に向かって意欲的に取り組む。

容」の表として敷衍されている。以下の説明に関連するので、その表をここに転載する。

さて、堀川小学校の朝は「朝活動」「くらしのたしかめ」（この二つの活動を合わせて、八時十五分～九時の時間が割り当てられている）で始まる。特に目を引いたのが、「くらしのたしかめ」の時間であった。今回は六年生の「朝のくらしのたしかめ」について述べたい。

六年生のクラスでは、わたしたちの参観の日取りから近い時期に、クラスの活動として「なんでも発表会」が予定されていたようである。子どもたちの発言から推測するに、この「なんでも発表会」とは、自分たちの特技等（例えば、この参観の時には、いくつかの一輪車の技の名前が話題に上っていた）をクラスの前で発表する機会である。一年間に何度か、この「発表会」の場が設けられているようであった。子ども一人一人の個の育ち、自主的な活動を重視する堀川小学校らしく、発表をする／しないの選択自体も子どもたちに任されている。

「くらしのたしかめ」の具体的な内容や指針については、「表1」の中の※印を付けた箇所を主として参照してもらいたい。ここでわたしが少々面食らったのは、教室中での「くらしのたしかめ」の実際の進行の具合についてである。

一方で「めあてや方法、準備する構えに学び合い、自分のくらしを確かにする」という客観的事実認識的側面があり、他方で「仲間の考え方や立場、心のありようを受け止め、共感する」という主観的情動的側面がある。今回参観した六年生のクラスでは、まず、一人の女の子が自分が予定している演目についての報告や説明を始めた。ただこれは、いわゆる客観的事実的な報告や説明に留まらず、そこから、周囲の子どもたちが、彼女の発言に対する主観的主体的な思いや気持ちを発表すること、さらにはまた最初の女の子が仲間たちの発言に対する、熱い思いやとまどい等を再度返答していくというように続いていた。

その際、担任の先生は目立った評価をしたりすることもなく、取り立てて交通整理をすることさえもせずに、淡々と子どもたちの発言を黒板に書き記していく。子どもたちの発言の黒板への記載には、いくつか何らかの規則性があった

ようである（・横書きであつても、必ずしも左上から下に、そして右に書き進められるわけではない　・教色のチョークで、吹き出し、丸囲み、その他の記号・図の使用、矢印での関連づけ等）。

「くらしのたしかめ」を参観し、少し面食らった感じを抱いたと先に述べた。この感じは、「くらしのたしかめ」の活動の指導のねらいや目標がわたしに読み取れていなかったことに由来していたようだ。実際当初予定されていた時間を若干オーバーしながらも、子どもたちの会話的な発言は続き、先生が何かまとめをするということもほとんど感じられないままに「くらしのたしかめ」はいったん終了となった。

訪問参観の後、しばらくたつてから、堀川小学校訪問時にいただいていた資料の中に次のような一節を発見した。教育研究紀要第八十一集（二〇一〇年）の「はじめに」で、校長先生が堀川小学校の教育の原点を振り返るために、堀川小学校名による著書の第一号『授業の研究』（明治図書、一九五九年）の中次のような一節を引用した箇所である。

ひとりひとりの子どもの考えには、それぞれに根拠がある。どんなつまらない発言の中にもその子どもの過去の学習経験や生活経験が織り込まれているのであつて、どの子どもどの子も、それぞれにその子なりに独自の考え方の背景を背負つて、個性的に問題に対決しているのである。学習指導は、まずこのような子どもの方の特質を認め、その言い分を聞き入れることからはじめなければならない。

堀川小学校の教育の原点とされるこの箇所を知つたあとでは、先ほどの一見とりとめのないように思われた「くらしのたしかめ」の活動にも、また違った角度からその意味合いが認められるような気がした。黒板の子どもの発言の配置、また、色分けや記号の使い分けにも、それぞれのねらいがあつたことだったのであろう。子どもたち自身も、そうした黒板の使い方、あるいは、子どもたち同士の間での発言の手順等にはよく馴染んでいたようである。だが、残念なが

ら短期間の参観で、それらの意味を十分にくみ取ることができなかつた。再度訪問参観する機会を設定し、このあたりのこともより詳しく調査したいものである。

もちろん、「授業」についても、教室の壁一面に張り出された調べ・学習についての掲示物等の子どもたちの学習の過程のポートフォリオ的な成果等、他にも多く調査しなくてはならないことがあるだろう。しかし、再度堀川小学校を訪問参観する際には、この「くらしのたしかめ」ならびに「くらしのたしかめ」的スタイル・手法の授業の中の展開に焦点を絞り、より詳細にわたり調査をしたいと考えている。

そうすることで、子ども中心・経験主義・問題解決学習の教育の理念を引き継ぎながら教育実践を続けている堀川小学校における「授業」や道徳教育（この場合の「道徳」とは一九五八（昭和三十三年）の特設道徳の登場以前の、いわば社会生活を集団の中で創造的に営むための、生き方を学ぶといった広義の道徳の意味合いが強く残っているだろう）の具体的な教育実践やその指針のあり方にアプローチの可能であることが確かに思えるからである。

三 共同研究の回顧と展望

共同研究は、共通のテーマに対する関心と意欲を持った研究者によって組織され行われることは言うまでもない。今回の共同研究もそうした研究体制で開始したが、仏教と教育という共通テーマに十分な考察ができたかどうかについては忸怩たるものがある。研究期間が一年という時間的制約があることも一因であるが、設定した研究課題が壮大であるとともに、それを研究する側に自らの専門とする研究枠から積極的に関る意志が十分に出なかつたこと、とりわけ仏教に対する認識が実存的・実存論的レベルまで深まることなく、観念的な平板な次元に留まっていたことである。これは、近代教育と呼応する現象で、我々研究者も例外なく近代教育の落とし子であることを研究のなかで露呈することになった。少なくとも研究が宗教的地平にある仏教に関する以上、研究者は、現象学の言うエポケーが近代教育で形成された意

識に対して差し当っては求められるが、出来なかったように思う。その意味では、当初期待した共同研究としての統一的成果を得ることはできなかった。しかし、西洋的な近代教育（学）の綻びが見えてきている今日、仏教のもつ東洋的思惟が益々世界史的意味を持つと考えられるが故に、我々教育学者としては継続して仏教と教育の関係性をはじめ教育における仏教の意味を明らかにしていかなければならないと思う。

