撮影／川島　浩

2

「学ぶ」ということ

東京大学教育学部教授
吉田　章宏

「学ぶということ」について、読者に、私の考えの一端を語ろう。意味ある何事かを見いだしていただければ、大きな「喜び」である。そのことを願い、努めてみよう。

「学ぶ」の「喜び」

ここ［左ページ］に、一枚の写真がある（斎藤喜博　文・川島浩　撮影 1960年）。この女の子は、教室の授業で、「学ぶということ」自体の喜びを小さな身体全体で、はち切れんばかりに表している。この子がそこで「学んだこと」（教科内容）は、恐らく、それほど難しい複雑なことではなかったであろう。しかし、この女の子自身は、その「学び」において「眼の鱗が落ち」、「霧が晴れる」ような体験を生き、心の底からの深い喜びを味わっているのであろう。それは、アルキメデスの「ユリーカ」という心の底からの叫びをさえ思わせる。たとえ、アルキメデスの原理が、現代人にとって周知のことになっているからといって、アルキメデスの「ユリーカ」の叫びを嘲笑する人はいないだろう。もし、この女の子の「学び」のこの「喜び」を、それが簡単なことの「学び」であるからといって笑う人々があれば、それは、恐らく「学ぶということ」の「喜び」を学んでいない人々、あるいは、忘れてしまった人々ではないだろうか。例えば、知恵遅れの子ども達における「学び」の純粋な「喜び」（伊藤隆二 1988年、参照）には、そうした人々にとって、大いに学ぶところがあるに違いない。この純粋な「喜び」は、他の誰かに「勝つ喜び」とも、何らかのご褒美を「貰う喜び」とも異なる、正しく「学ぶ喜び」そのものなのである。今日の我々の多くは、そのような「学びの喜び」を日

人の「学び」においていつの間にか忘れているのではないか。いや、忘れているということさえ、すっかり忘れてしまって、そのことに気づくことさえできなくなっているのかもしれない。そして仮にもし、そうだとすると、この忘れられた「喜び」を再び発見し取り戻すに至る道は、我々一人ひとりにとって、いわば、『十牛図』（上田閑照・柳田聖山、1982年）における、見失われた牛なる真の「私」を求める旅、純粋な「学び」の「喜び」を「生きがい」とする「私」を尋ね求める旅である、といえるかもしれない。

「学ぶということ」と「生きるということ」

「学ぶということ」は、人間が「生きるということ」と重なり合っている。人間は、生まれてから死ぬまで、一生のあいだ学び続ける。これまで「生きてきた」人は、必ず「学ぶ」ということをしてきている。したがってまた、「学ぶということ」について、折に触れて多少なりとも「学ぶ」ことがこれまで全くなかった、という人は無いであろう。しかし、ここで我々は、改めて「学ぶということ」について「学ぼう」と言うのだから、この「こと」を改めて問い直し、その「こと」の根源から共に「学ぶ」ことが望まれる。

ところで、この場は「学ぶ」を「学ぶ」場である。したがって、我々、筆者と読者は、この場で、「学ぶ」を「学ぶ」を既に共に始めていることになる。つまり、今、此処で学ぼうとしている「学ぶ」は、どこか遠いところで起こっている我々に無縁で未知の出来事などではなくて、まさしく今、此処で、我々自身に起こっている出来事でもあるのだ。

「学ぶ」と「『学ぶ』を学ぶ」との相互包含性

「学ぶということ」の中には「『学ぶということ』を学ぶということ」がその一例として含まれている。そして、「『学ぶということ』を学ぶということ」の中には「学ぶということ」がその主題として含まれている。この意味で、「学ぶということ」と「『学ぶということ』を学ぶということ」は、相互に包含しあっている。そこには相互包含性がある。また、「学ぶということ」と「『学ぶということ』を学ぶということ」は相互に言及しあっている。そこには、自己言及性がある。「学ぶということ」を「学ぶということ」を私たちが始めるとき、私たちは同時に、常に既に、そこでの「学ぶ」の主題になっている「学ぶ」を自らも今「生きている」ことになる。そして、今、この場で、最も身近かで自らが生きているその「『学ぶということ』を学ぶということ」も、「学ぶということ」の一例として、この場で「学ぶ」ことになる。もし仮にそうでなかったらどうか。「学ぶということ」について考えたり論じたりして「学び」ながら、最も身近な自らの「学ぶということ」、つまり「『学ぶということ』を学ぶということ」だけは無反省にも最初から、自らの「学び」の

主題の範囲外に追い出していることになる。それでは、「論語読みの論語しらず」ということになる。仮に、「学ぶということ」についての言において巧みな論者が、「『学ぶということ』を学ぶということ」の行において拙ければ、それは言行不一致であろう。その巧みに語られる論自体も、疑わしいものとなってくる。「『学ぶということ』を学ぶということ」そのことにおいても、我々は豊かでなければならない。

人間の「学ぶ」の独自性

コンピュータの出現によって「機械が学ぶ」ということがよく言われるようになった。そして、もちろん、人間以外の「動物も学ぶ」。我々は「学ぶ」という言葉にどのような意味を付与すべきだろうか。「学ぶ」という同じ言葉を使うからといって、「人間が学ぶ」の独自性を見失い、「機械が学ぶ」や「動物が学ぶ」と同一視される水準にまで、それを貶（おとし）めるようなことがあってはならないであろう。人間の「学ぶ」の独自性は、実は、人間の存在の独自性に基礎づけられている。他の総ての存在物と区別される存在者としての、人間の「存在」の独自性は「実存」という言葉で表されている。ハイデガーは、人間を「存在」が現れる場、「現存在」としてとらえ、「現存在」の存在を「おのれに先んじ在りつつも既に（世に）在りながら（その世で出会う存在者の）許に在ること」、「予ー既ー現的存在作用」、あるいは、「現滞在即自己予在即既在（世）」（ハイデガー、1960年、436ページ）と表現した。「常に既に、しかも同時に、過去の歴史を生きつつ、予め将来へ向けて生きつつ、現在を生きて在る」とでも、不正確ではあるが大ざっぱには、言いかえることが許されようか。それゆえにまた、「私達は物語を語る人、夢見る人、

（京都相国寺蔵の伝周文筆「十牛図」）

[第一　尋牛]　未熟な私に、「喜び」に満ちて真に「学ぶ」私(＝牛)を尋ねる心が生まれ、私は旅立つ。

[第二　見跡]　牛の跡がやっと見つかる。先に牛が居るに違いない。が、時にはその跡さえ見失いがちだ。

知覚するひと、そして、もろもろの意味を創造する人」（キーン、1989年、iiページ）でもある。人間は、たとえば、自らの「学び」を反省する。「学び」を意図し、計画し、そして実行する。「学び」に新しい意味を発見する。新しい「学び」を創造する。実存する人間の「学び」は独自なのである。

F．カフカにこんな言葉があるという。「石ころが丘を転げ落ちるのは何故かを理解するには、頂上でそれが占めていた場所からそれを解き放った力は何であったかを見つけなければならない。しかし、人がその同じ丘を登るのは何故かを分かるには、その人が丘の頂上にある何を求めているのかを発見しなければならない」と。人間は遠い将来の夢の実現を意図して、現在の辛い「学ぶということ」に意味を見いだして努めることができる。「学ぶ動物」一般や「学ぶ機械」などにおいて起こる「学ぶ」から区別される、人間における「学ぶ」を主題としよう。すると、「学ぶということ」は、必ず、誰か「学ぶ人」で起こる出来事であることが、際立って見えてくる。

「学ぶということ」の多様性と一様性

一言で「学ぶということ」と言うが、その具体的な姿は極めて多様である。誰が学ぶのか、誰から学ぶのか、そもそも学ぶべき誰かが居るのか居ないのか、何を学ぶのか、何故学ぶのか、何を目指して学ぶのか、如何にして学ぶのか、何時学ぶのか、何処で学ぶのか、如何なる状況で学ぶのか、‥‥。精確に同一規格の機械などの場合とは異なり、人間一人ひとりは、それぞれに掛け替えのない個性をもち、家族の歴史など、それぞれの個人的歴史を背負い、民族、人類の歴史を背景とし、それぞれの独自な希望、期待、夢を抱いて、その置かれた状況の下で、一つひとつの物事を「学ぶ」。それぞれが何に如何

[第三　見牛]　居た居た、尋ね尋ねて来た牛が居た。ちらとだが牛が見える。牛は確かにそこに居る。

[第四　得牛]　やっと牛を捕まえる。手綱はピンと張り、うっかりすると逃げられる。楽しくも苦しい。

なる意味を見いだすかは、それぞれの個人によって異なる。それゆえにこそ、その具体的な「学ぶ」の姿はその豊かさと貧しさに無限の多様さを示す。しかし、それら無限に多様な「学ぶ」の具体的な姿の総てを直接に経験し「学ぶ」ことは、たとえ誰であれ、一人の人間に与えられた有限の時間では、そもそも絶対に不可能である。「学ぶということ」の多様性に発する、「学ぶ」におけるこの絶対に越えることのできない限界こそが、「『学ぶということ』を学ぶということ」の必要性と必然性の源泉となる。これがまた、一般に、「学ぶということ」の必要性と必然性の源泉でもある。

そこで、やや独断的に先取りして言えば、「学ぶ」を「学ぶ」ことの意味と意義は、一様な「学ぶ」の多様性を「学ぶ」こと、そして、その多様な「学ぶ」の一様性を「学ぶ」こと、そうすることにより、人間の経験の有限性を「学ぶ」と共に、その絶対の有限性の限界を乗り越えて「学ぶ」の可能性を開いて行くことにあるのである。

「学ぶということ」の属人性と人称性

「学ぶということ」は、常に既に、生きられている。我々は、その常に既に生きられている出来事に、まず注目し、それを意識化し、焦点化し、主題化する。敢えて進んで視野を狭めて見て、この出来事を、全生活の中に位置付けながら、そこから取り出す。だが、まず最初に取り出されるのは、果たして「学ぶということ」であろうか。「学ぶということ」は動詞である「学ぶ」からの「名詞化」(フッサール、1975年) によって取り出されるのではないか。そして、「学ぶ」はさらに具体的な「私が学ぶ、汝が学ぶ、彼／彼女が学ぶ、人間が学ぶ」、あるいは、「私において学ぶということが起こる」「汝におい

[第五　牧牛] 牛は私に親しみ、黙って静かについて来る。もはや押さえたり追ったりすることもない。

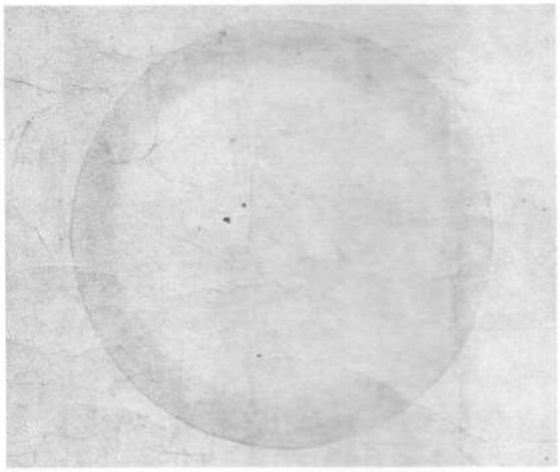
[第六　騎牛帰家] 牛と私は安心してひとつとなり、私は牛に騎り、牛は私を騎せ、理想の故郷へと向かう。

て・・・」、「彼／彼女において・・・」などから、取り出されるのではないか。

「学ぶということ」は、それが起こる「学ぶ人」（A）なしには起こり得ない。「学ぶということ」には、その意味で、属人性がある。「『学ぶということ』を学ぶということ」も、全く同様に、それが起こる「学ぶ人」（B）なしには起こり得ない。そこで、前者の「学ぶ人」（A）と後者の「学ぶ人」（B）との関係に応じて、「学ぶということ」の人称性が生じてくる。「学ぶということ」は、「私が学ぶ」、「汝が学ぶ」あるいは「彼／彼女が学ぶ」などの、より具体的な「学ぶ」から抽象されてくる。しかも、一人の人間である「私」にとって、最も身近な「学ぶ」という出来事は、私自らが生きる「私が学ぶ」である。そこで、科学的心理学では主題とされやすい、三人称の「学ぶ」、あるいは抽象的な「学ぶ」ばかりでなくて、二人称の「汝が学ぶ」、一人称の「私が学ぶ」にも注目することが大切である（吉田章宏 1987年）。そう考えると、誰における「私が学ぶ」であるかということによる、「学ぶということ」の多様性が浮かび上がってくる。そして、「学ぶ」ということの個性が際立ってくる。人々のもろもろの「生きられる世界」の間には、差異性と共通性がある。そこで、例えば、二つの物事が、互いに「異なる」あるいは「同じだ」として、「学ばれる」のは、「学ぶということ」が、そうした差異性と共通性をもつそれぞれ個性をもつ「私」の「生きられた世界」における出来事だからである。例えば、ある「私」にとって「同じこと」である二つの物事も、他人である別の「私」にとっては、全く「異なる」物事であるということがある。一人ひとりの生きられた世界で、物事はそれぞれに同じ意味ばかりでなく異なる意味ももつ。で、全く同じ「学ぶ」は存在しない、とも言える。一つひとつの「学ぶ」は互いに異なる。もっと広く言えば、人によって異なるのと同様に、時により、場により、時代により、文化、社会により、一つひとつ

［第七　忘牛存人］ 故郷に帰り着く。もはや牛に騎ることも要らない。牛を忘れ、余裕をもって自由に生きる。

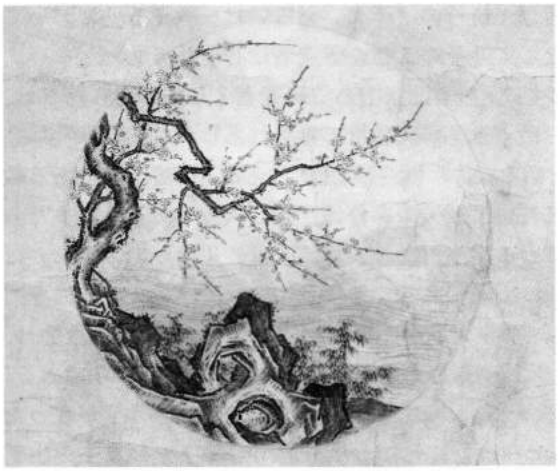
［第八　人牛倶忘］ 牛のみならず、人も、「私」も忘れる。天真爛漫、淡々として、生きがいに満ちている。



の「学ぶ」はすべて異なる。J．ピアジェは、「学問的研究は、不連続なものを連続にし、連続なものを不連続にすることにその本質が存する」という、数学者ポアンカレの言葉を好んで引用した。これに倣うならば、「学ぶということは、同じものを異なるとし、異なるものを同じとする、ことである」と言ってもよい。それは、ある時点まで自らが常識、自明、当然とか当たり前としてきた物事との関わり方を、単にそのままに受容、維持、確認したりするだけでなく、むしろ、それを敢えて疑い、否定し、覆し、捨て去り、それまでとは異なる物事との関わり方を身につけることが「学ぶということ」である。さらには、物事との関わり方の、新と旧の統合を身につけることである。「同を異とし、異を同とする」、それが「学ぶ」だと言えるのではないか。

共に「学ぶということ」

かつて、群馬県島小学校に、「想像説明」という授業実践における「定石」があった。授業で、一人の子どもが問題への解答をする、あるいは、問いへの答えをだす。すると、教師は、他の子ども達に、その解答をした子どもがどのように考えてその解答あるいは答えを出したのかを、その子の気持ちになって、想像して説明し補足することを求める、という定石である（斎藤喜博、1970年、479ページ）。ここには、単に、一学校における授業での定石の原理というには留まらない、広く「学ぶということ」のすべてに通じる普遍性をもつ諸原理が秘められている。その一つは、共に学ぶという状況において、共有された共通の問題に対する解決が、ある一人の人間によって見いだされた場合、他の人間は、その解決の結果をそのまま鵜呑みにするのではなく、その解決に至った道筋を自ら想像し説明することを試みることによって、



[第九　返本還源]　森羅万象が素晴らしい姿となる。総てを、永遠の今に生きる「喜び」をもって「学ぶ」。

[第十　入鄽垂手]　手を垂れて、村里を訪れる。「学ぶ」に生きる私の「喜び」は、村の人々のものともなる。

その解決に「学ぶということ」をより豊かにすることが可能になる、という原理である。これはさらに、その解決に学ぼうとしている人々ばかりでなく、そもそも最初にその解決を見いだした人間の「学ぶということ」をも、より豊かなものとするのである。そして、このように「学ぶ」ことは、単独ではなく、共同で「共に学ぶ」ということにおいてのみ初めて可能となるのである。共に「学ぶ」状況においては、人は、他者の「学ぶ」の成功ばかりでなく、失敗にも学ぶことができる。このことが、人間の「学ぶ」をさらに豊かにする可能性を開いている。

ある学問を真に学ぶとは、その学問の提供している大量の「答え」を知って覚えることではない。そうではなくて、その学問を創造した人々の「問い」を知り、その「問い」の生まれた必要と必然と偶然の源泉をたどり、また、「想像する」ことにより、創造者と共に、その「問い」から「答え」に至った筋道を辿ることである。「想像説明」の定石において、子どもたちに求められていたのは、このような真の「学び」の典型ともいうべき「学び」であったのだ。「教えるということ」が「学ぶということ」の良い方法である理由の一つはここにある。

「学ぶということ」の研究者と実践者

そこで、例えば、「学ぶということ」を、「研究する」科学的研究者、例えば現代の科学的学習心理学者と、「教える」教育実践者、例えば学校教師とを比べれば、それぞれが関わる「学ぶ」には異同があることに気づく。両者の間で、「学ぶ」が問題となる背景、状況、目的が異なるからである。心理学者では、実験の被験者「彼」における出来事が、教師では、授業での子ども「汝」における出来事が、問題となる。

「学ぶ」の科学的研究者は、自らの「学ぶ」あるいは「教える」において拙劣である場合がある。そして、そのことを研究者は必ずしも恥としない。「彼が学ぶ」を「私が研究する」の専門家である研究者としての自ら誇りは、別の所にあるとするからであろう。研究者は、良かれあしかれ、「彼が学ぶ」を「研究する」の専門家である。これに対して、「教える」の専門家である教師が、自らの「教える」において拙劣であれば、恥じ入るであろう。また、「教える」状況で対面している学生（あるいは、児童、生徒）の「学ぶ」について無知であれば、同様に、恥じ入るであろう。教師は「教える」の専門家であり、「学ぶ」の専門家、「学ぶ」を「教える」の専門家である。教師は、基本的には、「汝が学ぶ」を生み出す「私が教える」の専門家だからである。

教師においては、「私が教える」とは、それに先立つ「私が学ぶ」が在ったこと、そして、それがかつて在ったことにより、「汝が学ぶ」をいま生み出すこと、を意味する。此処から、「先生」という言葉にそのことの隠された意味、暗示を読み取ることもできる。すなわち、先生である教師において「学ぶ」

ということが「先に生まれ」ており、そのお陰で、「学生」である児童、生徒において「学ぶ」という出来事が「生」じ、「学ぶ」ということが後に「生まれる」のである。その意味で、「学生」はまた、「先生」に対して、「後生」(コウセイ) と呼ばれてもよい。「学ぶということ」という出来事が、先生において生まれ、ついで、そのお陰で、後生において生まれる。後生に「学ぶということ」が生まれない内は、先生にも「教えるということ」はまだ生まれていないのである。

ここで、「先覚」が先に覚り、そのお陰で、「後覚」が後に目を開かれる、という教育実践者　芦田恵之助 (1873－1951) が到達した教育の基本原理が想起される。先に覚った者のお陰で、後に覚るものが生まれる、これが「学ぶ」の原理、教育の原理だ。

「学ぶということ」における先覚と後覚

「学ぶ」という出来事では、先に覚っているのは教師であり、生徒は後から覚るのが通例であろう。しかし、物事をありのままに見れば、学生 (生徒、児童) が先覚となる場合もある。先覚と後覚は決して固定しない。そこで、幾つか注目したい点がある。

第一に、先覚が、自らがかつて既に「学んだこと」を後覚に単に伝達することによって、言わば、自らは常に高みにいてそこからから餌を投げ与えるようにして、後覚に「学ばせる」というのでは、最も本質的な「教えるということ」にはならない、ということである。そうではなくて、先覚が、自らが「学んだ」道を省み、現在、後覚が立っている地点までもう一度、立ち戻って、そこから、後覚と共に新たに道を歩み始め、再び学び直すことにより、後覚が、自らの力で「学ぶ」という出来事をひき起こすことが、教育のより深い本質的な仕事だ、と考えられるからである。筆者は、「教師とは、繰り返し繰り返し、子供と共に育つことをその仕事としている人である」と理解するに至った。たとえば英語でも、「先生、教育者」(pedagogue) という言葉は、語源的には、子どもたちに対して、「ほら、わたしの手につかまりなさい」と、用心深く手を取って励まし導き、案内するという意味で、「慮」の関係にある (in a caring relation) 人を意味する、とマネンは書いている (van Mannen、1991、 p.38.)。

第二に、先覚において、もし本当の「学ぶということ」がかつて生まれたとするならば、それと同様に、本当の「学ぶということ」が、後覚においても生まれることを保証することこそが、先覚が後覚に本質的に「教える」ということである、ということである。ここで、先覚が後覚に「教える」という場合に、先覚における「学ぶという」ことと、後覚における「学ぶということ」の関係、その両者の質の異同、が問題となる。後覚における「学ぶ」が、かつての先覚における豊かな「学ぶ」とは異なる貧しい「学ぶ」へと変

質してしまうとき、「教える」としてはやはり貧しいのである。そして、多様な「学ぶ」におけるこの質を見分けることこそが、高い質の「教える」を生み出す根底を成すのである。

第三に、後覚における「学ぶ」にさらに望まれることは、「出藍の誉」(「藍より出でて藍より青し」) という言葉に象徴される事態が生まれることである。後覚におけるそれが先覚における「学ぶ」を質において凌ぎさらに豊かになることである。真の「教える」とは、後覚における「学ぶ」において、先覚自らの「学ぶ」を越えさせることであろう。

「学ぶということ」における「空洞化」の危険

しかし、ひとつひとつの「学ぶ」における「出藍の誉」は、常に無条件に保証されている訳ではない。いや、むしろ通常の「学ぶ」においては、その内容が豊かになるどころか、逆に、ますます貧しくなり、次第に空洞化して行くということが起こり勝ちである。例えば、ピタゴラスの定理とその証明を、古代ギリシャのピタゴラスが初めて発見した時は、直感的な洞察の獲得と共にその証明の発見には大変な苦労を必要とし、歓喜の念を伴って、しかも明証を伴って「学ぶ」が為されたことであったろう。また、先覚ピタゴラスから学んだ後覚たる弟子たちも、同様の苦労と歓喜と感動の念を抱いて、明証を伴って学んだかもしれない。しかし、今日、例えばある一中学生が試験のために訳も分からず丸暗記するという状況で、何の感動もないまま、時には嫌悪の念さえ抱いて「学ぶ」とき、ピタゴラスにおける「学ぶ」と、その中学生の「学ぶ」との間には質的に天と地の差が生まれ、「空洞化」(フッサール、1976年、286ページ) が起こることは容易に見て取れる。

この「空洞化」による変質を防ぎ、先覚における最初の「学ぶ」と同質あるいはそれ以上の「学ぶ」を後覚において引き起こすためには、どうすればよいのだろうか。一つには、普通の伝達という意味での「教える」をしないということが考えられる。「教えないことが教育だ、教師が教えたいとねがうことをむしろ惜しんで惜しんで惜しみぬくことが教育だ」(武田常夫、1990年、43ページ) という考えは、そこにもつながっている。これは、後覚の「学ぶ」に最大限の配慮をして状況を配置しつつも、しかし、後覚に先覚に近い「苦労」をさせて学ばせることにより、「学ぶ」の「空洞化」による変質を防ぎ、さらには、その質の向上を図ることができる、という考え方にもつながる。武道の指南と修行においても、「惜しんで教えない」ことの大切さが尊重されていたらしい (例えば、オイゲン・ヘリゲル、1982年、参照)。「教えないこと」、惜しむこと、「沈黙」の「教える」における大切さである (吉田章宏 1991年)。

しかし、また、現代の教育においては、膨大な量の知識内容を「学ぶということ」がすべての人々に求められている。この要求を承認する以上、例え

ば、「ピタゴラスの定理」を学ぶのに、ピタゴラス本人と同様の「学ぶ」の内容を、総ての中学生たちに求めることは不可能であろう。それでは、「ピタゴラスの定理」は一生気づかれることさえないままに終わるであろう。したがって、多くの事柄の「学ぶ」において、前述の中学生の「学ぶ」で起こるような「空洞化」は不可避の必要悪なのであって、それが常態とならざるを得ないのが、この現代社会の状況なのかもしれない。文化の伝承というものは、この必要悪としての「空洞化」を必ず伴うのかもしれない。

さらに、先覚が、後覚の「学ぶということ」を能率化し容易化することに最大限の配慮をして、教材教具に工夫を凝らせば凝らす程、良かれあしかれ、先覚の「学ぶ」と後覚の「学ぶ」との間の内容的差異と質の変化は次第に大きくなる。教育の能率化とは、この差異をむしろ大きくする事を目標としてさえいるのであろう。しかし、このことには、何の問題もないであろうか。逆に、後覚の「学ぶ」を敢えて困難化して、結果として、その「学ぶ」の質を一層高めるという方向を求めることは、果たして荒唐無稽なことであろうか。

経験は概して伝わりにくい。例えば、開拓者が先覚として苦労して学んだ経験を、継承者、後継者としての後覚に生き生きと伝えることは、極めて困難である。「学ぶ」が全生活に状況づけられていることを考えれば、それはむしろ当然とも思われる。また例えば、創造者と単なる模倣者とでは、同じことを学ぶにも、「学ぶ」の経験が全く異なる。創設者と継承者の違い、一代目と二代目、三代目の違いは、「売り家と唐様で書く三代目」という昔の諺にも表現されている。戦争で悲惨な体験をした世代の戦争反対の思いは、そうした経験もなく平和を無反省に享受している世代には、容易には伝わらない。こうして、長い歴史では、ナチ復活のようなことが起こることも決して珍しくはないことになる。

「教えるということ」の極意

芦田恵之助は、教授の「極意」は児童が「発動的に学習する態度」を確立することにある、と説いていた（1939年、2ページ）。そして、そのためには、「教師の態度が発動的でなければならぬ」とも説いていた。「発動的に学ぶ」とは、「学ぶということ」自体に喜びを見いだし、「自ら進んで学ぶ」ということである。この発動的態度が確立しているかどうかは、一つには、「学ぶということ」へ向けての外部からの圧力が消滅し放っておかれても、なお「学ぶ」かどうか、さらに、もう一つには、「学ぶということ」を外部から妨害されてもなお「学ぶ」ことを自ら求めるかどうか、ということに現れる。「学校での勉強」はどうだろうか。今日の多くの児童は、放って置かれたのでは学ばないかもしれない。学ぶことが、「愉しい」ことではないからである。詰まらないことを、受験に必要だからという理由で、我慢し耐え忍んで学ぶことができること、それが「受験勉強」で求められていることなのではないか。

そのことは、大学に入った受験優等生の多くにおいて広く見られる事態、つまり、受験戦争を終えて、大学に入学した途端、学ぶ意欲を失い、自分が本当に学びたいことが何であるのかさえ分からなくなってしまう、というような事態に見ることができる。学校とは退屈なことを「我慢し耐え忍ぶ」ことを学ぶところであり、それを学んだものこそが、社会に出て、さらに退屈で面白くないことを一生「我慢し耐え忍ぶ」ことができる人間であり、それが現代の管理社会で最も必要とされている人間たちなのだ、という極めて皮肉な考え方も出されてくる。

「学ぶということ」における「生きがい」と「喜び」

人間は「生きがい」を求める（神谷美恵子、1966年）。そして、「学ぶこと」は「生きがい」となりうる。学ぶことが、学ぶ人自身にとって、快であり喜びであり楽しく「生きがい」となる時、芦田恵之助の言う「発動的学習」が確立するのであろう。

言うまでもなく、「学ぶということ」自体には「喜び」がある。それは、恐らく、例えば、ある状況のもとで、自らがどうしても知りたい、分かりたい、と求めるようになる事柄が生まれ、しかし、求めても求めて得られず、そのために苦しみ、打ちのめされる。しかし、どうしても諦められず、また、諦めようとも思わず、絶えず求め続ける。そして、時を掛け、汗を流す。そんなあるとき、自らの眼を覆っていた「鱗が落ちて」、謎がふと解けて、まるで今まで行方を遮っていた濃い霧がさっと晴れるかのように、求め続けても見えなかった物事が見えてくるとき、そんな時に、心の底から沸き上がってくる胸が打ち震えるような深い喜び、それが、「学ぶということ」自体の喜びであろう。「知る」、「分かる」ばかりでなく、何事かが「出来る」ようになる「学び」の喜びも同様であろう。

冒頭の写真の女の子が生きた「学ぶ」の「喜び」は、正しくそのような深い喜びであったに違いない。この「学ぶということ」の「喜び」を知った子どもは、自ら進んでそうした「喜び」をさらに求めるようになる。そこに、「発動的学習」の小さな芽が既に芽生えたのである。その芽が次第に大きく育てられるとき、「学ぶということ」は一生求め続けられることになろう。それが、真の「生涯学習」の名に値する「学ぶ」であろう。そのような、「喜び」をすべての子どもたちの「学び」に引き起こすことの出来る教師は、芦田も言うとおり、教授の「極意」を摑んだことになるだろう。

その極意を摑むに至る道がある。それは、教師自身が「発動的」になることである。それは、教師自身が、自らの「学ぶということ」において、あの女の子の「喜び」を自らのものとして、生きることである。

受験戦争に駆り立てられての「受験勉強」が終わった途端、「学ぶ」の目標

を見失い、学ぶ意欲を失い、「学ぶ」から逃げて廻り「遊ぶ」に走るようになる今日の多くの大学生は、あの女の子が味わった「学び」の「喜び」を実はいまだに知らないでいるのではないだろうか。いや、かつて幼いときに生きたことのある「喜び」をいつの間にかすっかり忘れてしまったのだろうか。そして、そうした学生生活を送ったまま、教師になった「先生」たちの中にもまた、そうした「喜び」を真の意味では知らずにいる人々が多いのかもしれない。だとすれば、そのような「喜び」を目の前で初々しく発見している子どもを先覚として、教師は、この「喜び」を「学ぶ」という点に関して、改めて「『学ぶということ』を学ぶ」べきだということになるのではないか。恐らく、教師自身が自らの「学ぶということ」を、反省し、自覚化し、意識化し、主題化すると共に、「喜び」を自ら体験し自覚することが、子どもたちにおける、そうした「喜び」を伴った「学び」の出来事を発見し、それを生み出すことが出来るようになるための前提であるのだろう。このことは、現代の学校において、多くの教師たちが子どもとして育ってきた学校生活の置かれてきた状況を考えるとき、決して容易なことではない。しかし、ほかに道はないのである。「発動的ならぬ教師が、児童の発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」(芦田恵之介、同所)。これは「学ぶ」と「教える」のまさに「極意」であろう。

繰り返して言えば、この「喜び」を再び発見し取り戻すに至る道は、それを忘れ去ってしまった多くの我々にとっては、『十牛図』における、見失われた牛なる真の「私」を求める旅、純粋な「喜び」を「生きがい」とする「私」を尋ね求める旅となるだろう。

「学ぶということ」の「喜び」を「生きがい」とする人間へと「共に育ちましょう」。

文　献

芦田恵之助 著 1939年『読み方教授』同志同行社［全集が明治図書で出版されている］
伊藤隆二 著 1988年『この子らは世の光なり』樹心社
上田閑照・柳田聖山 著 1982年『十牛図：自己の現象学』筑摩書房
オイゲン・ヘリゲル述、1982年　柴田治三郎訳『日本の弓術』岩波文庫
苧坂光龍　著 1984年『十牛図提唱』大蔵出版
神谷美恵子 著　1966年『生きがいについて』みすず書房
キーン、E. 著 1989年 吉田章宏・宮崎清孝訳『現象学的心理学』東京大学出版会
van Mannen, M. 著 1991 The Tact of Teaching. SUNY Press.
斎藤喜博 文・川島 浩　撮影 1960年『写真集／未来誕生』麦書房［復刻版が一茎書房から1986年に刊行］
斎藤喜博 著　1970年『斎藤喜博全集 11巻 島小物語』国土社
武田常夫 著 1990年『真の授業者をめざして』国土社
ハイデガー、M.著 1960/1966年 松尾啓吉訳『存在と時間』上下　勁草書房
フッサール、E.著 1975年　長谷川宏訳『経験と判断』河出書房新社
フッサール、E.著 1976年 田島節夫ほか訳『幾何学の起源』青土社
吉田章宏 著 1987年『学ぶ と 教える: 授業の現象学への道』海鳴社
吉田章宏 著 1991年『教育の方法』放送大学教育振興会