

宗教教育・佛教教育の場面と根柢の諸問題

小山一乘

1 はじめに

周知のように、国公私立の学校教育の教育課程(学習課程)編成の基準となるのは、文部大臣告示の学習指導要領(幼稚園は幼稚園教育要領。本稿では、以降、特に断る場合を除き「学習指導要領」と称する)である。当学習指導要領は、実定法である学校教育法施行規則の条項の定めるところにより、文部大臣がこれらを告示すると定める⁽¹⁾。

平成 10(1998)年 12 月 14 日告示の学習指導要領で初めて、従来見えなかった「生きる力」という用語が第 1 章「総則」に挿入された。しかも「自ら学び自ら考える力」「個性を生かす教育」等の項目よりも上位におかれた。この背景にある中央教育審議会答申は以下の 2 視点で説明している。すなわち

- (1) 「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」。
- (2) 「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性と逞しく生きる為の健康や体力」

である。

自力による人間形成論が強調され、他力による人間形成論が控えめに措定される。

強調されているのは、今日今時、「将来予測がなかなか明確につかない、先行き不透明な社会」のなかで、あらゆる知識や技能を縦横に使って、逞しく「生き抜いていく力」である。

本稿のねらいは、標題について、断章的に管見を述べることにある。

2 広義の宗教教育と広義の仏教教育との基層

「将来予測がなかなか明確につかない」とは、まさに相手取らねばならない対象の正体・得体が不定であり、不可思議事態であり、その結果、こちら側の主体は、その適応に戸惑い、心理的には、当面、不安状態となる事態が予想される。これまさに、いわゆる宗教を指向・釀成する十分なる契機とも成る。当至難事態を、逞しく、回避するか、超克していくかして、将来を生きていく力のその育成が国民的課題として示されている。不安的状況は、まさに宗教的事態と紙一重であり。その紙一重の事態に対峙しての教育改革は、否応無しに、筆者をして、広義の宗教教育、広義の仏教教育、そして、或る宗派・宗教を選択し決定していくという、究極的なものを希求する、人が学び問うその仕方の軌跡の相へと傾注せしめられる。

その根柢には「自己責任や自助の精神」が一貫する。これ正に「自力のすすめ」と換言・捕捉せしめられる。他力本願ではない。激しく変容する社会では、殊に、いつでも、どこでも、誰でもものもとに、何が生起するか思い量ることが至難である。思議することが不可能である。字義どおりに不可思議な事態・状況に投げ出されているといえよう。安易に親、教師、集団などの他者の援助をあてにできない事態が頻繁に起こる。自分で切り抜けるしかない。他者に依存せず、不斷の自助努力(self-help)を積み重ねておいて、いざというとき、毅然として自分の人生を開拓していく。不屈に拓いていく「資質や能力」が、内容知と方法知として、日常の実際生活に不可欠となる。他者の援助を期待できない厳しい自己責任社会の到来が想定されている。

用語「生きる力(Zest for Living)」は、激しく変容する社会に対応できる国民の教育を目指して、教育課程上、初めて、取り立てて意識化され示された教育用語である。

けだし、この用語は、巷間でよく見聞する平凡な常識的な言為であろう。何もいまさら特に取り立てて説明する必要もない程の trivial な(自明な・些細な)言葉である。

だが、時として、「机上の知(識)」と対向して、「婆婆」の世界を巧みに生き抜く「^{したた}強かさ」「世事に通じた」「世間知」を髣髴とさせる響きをもってもいる。

強さをそのような点から捕捉する限り、いわゆる学校の勉強(学習)は出来なくても、社会・世間で通用する巧みな生活力のあることのほうが肝腎だという言い方が躍如としてくる。まさにそのような意味で、世俗的な、時として、開き直りを示し、巷間に底流するいわゆる「体験」論や或る種の「実践」論優先の用語として使用される傾向(disposition)も否めない。極論すれば、学校教育で修業した内容知・方法知は、社会においては役に立たないと短絡的に捕捉することに終始してしまう見解の象徴でもあった。

ではその肝腎な生きる力の基礎・基本を樹立させる基層は何か。内容知か方法知かが問題となる⁽²⁾。

3 体験と経験

主体と、その主体が置かれている場の構造の違いを思量した命題として「テレビでのアフリカ経験は可能だが、体験は不可能である」がある。いわゆる体験と経験とを峻別していることが窺える。

命題「教科書での釈迦の宗教経験は可能だが、体験は不可能である」の措定をどう解するか。「教科書での戦争経験は可能だが、体験は不可能である」の措定をどう解するか。「教祖の著作を通しての、教祖の解脱経験は可能だが、体験は不可能だ」「教科書での卑弥呼の宗教経験は可能だが、宗教体験は不可能である」など枚挙にいとまがない。用語「体験」と「経験」との峻別の有無の差は大である。ドイツ語と英語との差異に注意する。英語ではいわゆる〔体験〕も〔経験〕も‘experience’で共通する。ドイツ語では「体験」は、‘erleben’, ‘Erlebnis’, 「経験」は、‘erfahren’, ‘Erfahrung’と使い分ける。示唆的である。体験の蓄積はいくら多であっても、客観化せず結果として経験化していない事例がある。馬には悪い引例だが、馬齢を重ねただけの単なる体験だけなら、経験どころか体験の名にすら値しない。上記に関し、前後を逆にしてまとめれば、「直接的な捕捉は不可能だが、間接的・客観的に捕捉することは不可能ではない」と推理される。ではこの場合、

今まで知らなかった未知のことを、既に知っていることばによって知る
ということが何故可能なのか？（何故可能なつもりでおられるのか）」
という知識論の明示が要る。身近な例に、宗教体験の伝達、宗教経験の伝達、

戦争体験の伝達、戦争経験の伝達等のことを想起する。既知と未知とを結ぶ論理・架橋の相を、いかに、論理的に、説明するかのその仕方の問題である。そこで次の問い合わせが生じる。即ち

予備事項の脈絡中に呼び込み取り込んだというなら、既知事項の再編成に過ぎない。何ら本質的に新知識を得たことにはならない。その全体を取り込む脈絡が生得的(先驗的)にセットされているとするならば、既に知っている脈絡に取り込まれ、それは「知っていた」ことになる。

とすると、新しい事項を学んだとはとても結論し難い。

これは宗教教育論としても、宗教科教育論として深刻な問題である。別言すれば、生まれてこの方「分かる」という言葉をどう『分かって』使用したしているのか、という問題ともなる。

4 道元の体験

道元が入宋留学の際に、実際に見聞し体験した話が、時間空間を経て、懷粦との教育の基本構造の脈絡の中で、客觀化され、間接的に対象化される。それが「事実的言明」として語られる。或いは「規範的言明」として言及される。それらが『正法眼蔵隨聞記』にみえる。入宋体験が、時空を経てこそ、かつての具体的な事柄が、大脳の神経回路の生理作用によって抽象化し、記号化され智慧という形式で抽出される。智慧は、即、経験知となる。そして語られる際の場面は、道元の語る言葉(教育内容)を聞こうとする学習者(懷粦)が居る。教育者・語る内容・被教育者の三者が揃っているので、「陶冶の基本構造」に相当しているであろうとの推定がなされよう。語る言葉は、指導原理として処方箋の機能を自然に帯びよう。

道元が入宋体験に言及している箇所が『正法眼蔵隨聞記』の隨所にみえる。先ず「1 明眼の人をはづべし」が語られる「段」のなかで

示に云、はづべくんば明眼の人をはづべし。

予、在宋の時、天童淨和尚、侍者に請するに云く、「外国人たりといへども、元子器量人なり」と云て、これを請す。

予、堅く是を辞す。「其故は、和國にきこえんためも、学道の稽古のためも

大切なれども、衆中に具眼の人ありて、外国人として大叢林の侍者たらんこと、國に人なきが如しと難ずることあらん、尤もはづべし」といひて、書状をもて此旨を伸しかば、淨和尚、國を重くし、人をはづることを許して、更に請せざりし也⁽³⁾。

とある。また、脈絡中には、直接話法が用いられていて、直接的・具体的・主観的な内容が直裁に語られる。たしかに間接話法は記述に巧拙がある。幸いにも「巧」ならば、相手の理解も明晰となり応用が利いて深まる。「拙」なら理解が至難となる。煩雑になる。その煩雑を回避したい一途な老婆心が、教育上の遠謀深慮となって直接話法を選択させることになることが道元においてあるのではないかと筆者は感じる。

在宋体験談のみえる箇所についての抽出作業をした結果を、池田魯参氏が次のように示している。

- 一・4 「大宋國の叢林」「^{まのあたり}親り見しは西川の僧」
- 一・6 「宋土には」
- 二・1 「一門の同學五根房、故用祥僧正の弟子也、唐土の禪院にて」
- 二・9 「先師天童淨和尚住持の時」
- 二・16 「我大宋天童先師の会下にして」
- 二・21 「宋土の寺院などには」
- 三・15 「我在宋の時」「或西川の僧」
- 三・20 「大宋國の叢林にも」
- 三・25 「大宋叢林の衆僧」
- 三・30 「我大宋天童禪院に居せし時、淨老住持の時は」
- 四・5 「宋土海門禪師、天童の長老たりし時、会下元首座と云僧有き」
- 六・2 「往日天童山の書記道如上座と云し人は」「予、かの人に問云」
- 六・15 「先師全和尚入宋せんとせし時」
- 六・19 「我也當時み入宋の時き」
- 六・24 「大宋國にも」
- 六・27 「大宋の人」

とある。たしかに、道元の入宋伝法に際しての体験談は『正法眼藏隨聞記』の中に多く見える。この在宋体験を、帰国して、客観視しながら道元が談ずるの

を傾聴する懷粦の大脳の生理過程はどうであったろうか。異文化理解の深層でもある。

池田氏は「このような実話は、生涯入宋の機会がなかった懷粦の耳には強い印象をとどめたはずである。」⁽⁴⁾と指摘する。

道元自身においても、在宋中見聞したことを、自身に刻印付けし、それを経験知に抽象化することを実現していく。また、道元自身の大脳の生理過程のはたらきの深層の構造と機能とは、換言すれば、学道者の大脳の生理過程の深層構造と深層機能とを解き明かしながら、化導(教育)していく実体そのものではないのか。

では学道者の機根についての記述を見て見る。

示に云、有人の云、「我病者也、非器也、学道にたへず。法門の最要をききて、独住隠居して、性をやしなひ病をたすけて、一生を終ん」と云に、示云く、先聖必しも金骨に非ず、古人豈皆上器ならんや。滅後を思へば幾ばくならず、在世を考るに人皆俊なるに非ず。善人もあり、悪人もあり。比丘衆の中に不可思議の惡行するもあり、最下品の器量もあり。然れども卑下して道心をおこさず、非器なりとい(ひ)て学道せざるなし。今生もし学道修行せずは、何れの生にか器量の物となり、不病の者とならん。只身命をかへりみず發心修行する、学道の最要なり。

とある。「只身命をかへりみず發心修行する」ことが「学道の最要なり」という。単なる皮相的な機根論議はこれを捨象する。今日今時、刻印付けの継続を勧めている。ただし、余計なことを、刺激・環境として設えていると、それらが、覚えず知らずのうちに、大脳の生理過程のなかに刷りこまれていく。顕れたカリキュラムではなくて、隠れたカリキュラムであっても、それが無意識のうちに刷りこまれてしまっている。そして、それらが、何等かの際に、咄嗟の言動になって発現する。そのことへの留意が要る。

5 ルビンの反転図形考

周知の如く、Rubin の「図一地 反転図形」(一九二一年)は大脳の生理過程

のメカニズムをみごとに説明する。その図(白い図形部分、酒杯または容器などに見えるという場合が多い)と地(黒い背景部分、人間の顔が見え、且つ、向かい合っているというように見えるという場合が多い)とがある。全体が部分を規定している。人は、覚えず知らずのうち、白い部分か又は黒い部分かのどちらかに既に気が引き付けられてしまっている。そして注視しだしている。じーと注視を続けていくうちに、見続けたいという意図に関係なく、見え方が反転するのである。白を注視していた者は、黒地のほうに注意が移転してしまう。意図に関係が無いから、反転したことの説明の仕様がない。何故かと問われても、答えようがない。では、何故そのようなことが生じるのか。理由はこうである。即ち、大脳の生理過程が進むうちに、飽和化が生じ、生理過程が進みにくくなり、抑制が働き、新しい見え方が生じる。それが進むうちに、新たな飽和化が生じ、また新たな見え方が生じる。大脳の生理過程に生じる或る種の飽和化現象が、メカニズムとして作用していた。

筆者が、今ここで、注目したい事態は、意図に関係無く、それこそ勝手に、大脳の生理過程に飽和化が生じ、従来の物事の見え方が、すっかり変わって化してしまうそのような事態に対してである。類例は枚挙に暇がない。信頼していて、一拳手一投足のすべてが善くて好ましくさえ思ってきたその人のことが、或る日突然、理由も無く、嫌悪感をすら感じるようになってしまうことがある。すべてが嫌になってしまうことがある。理由は本人にもまったく分からぬのである。子弟間の人間関係の拗れも決して他人事ではない。

大脳の生理過程は、人の意図的活計と関係無く超然として進んでいるということに傾注しておきたい。そして、ものの見え方を新ためてくれる、ということに意義を認めておきたい。意図的思量とは異次元事態である。

視覚的刺激、聴覚的刺激など一切の刺激を断つ。意図的に何かを考えようともせずに、ただ只管、出入同時の暁天下に坐していると、大脳は純粹に生理過程を進めていく。そのうち突然のようにして、まるで、目から鱗が取れるようにして、まったく新しい見え方が生じてくる。

6 機根

道元が、非器などと機根のことを論じるなどの暇があればその寸暇を惜しん

で、「只管打坐をするように」と不憫がるようにして親切に説く。そこに「只管」という指導原論が見据えている理とは何か。巷間に聞く「理屈は後回し、とにかく只管黙って坐れ」という言為は、受け止めようでは、反撥を念入りに生もう。だが、別面、實に言い得て妙といるべき指導原理だともいえてくる。

では、同様にして、学道者の機根についてを、『正法眼蔵隨聞記』中でどのように示されているか⁽⁵⁾。

- 一・7 「爰にある在家人、長病あり」
- 一・8 「道を得ることは、根の利鈍には依らず」
- 一・15 「仏仏祖祖、皆本は凡夫也」
- 二・16 「上中下根等修し得べき法也」
- 二・19 「下根不堪の身」「時機を顧ざるに似たり、下根なり、末世也(問)」
「末法也、下根也と云て今生に不_レ発、何れの生にか得道せん」
- 二・20 「人人皆有_ニ仮性_ニ也、徒に卑下すること莫れ」
- 三・20 「下下根劣器ときらふべからず」「若有_ニ此心一人は、不_レ云_ニ下知劣根_ニ、不_レ謂_ニ愚鈍惡人_ニ、必可_ニ悟道_ニ」「性の上下、根利鈍、全不_レ可_ニ論」
- 三・26 「人の鈍根と云は志の不_レ到時の事也」「利根も鈍根も、同く物を思ひ義を案ずる也」
- 五・6 「古人も皆金骨に非ず、在世もことごとく上器に非ず」「我等も悪くつたなしと云へども、発心修行せば得道すべし。」
- 五・12 「世間の人、多分云、学道の志あれども、世のすえ也、人くだれり、我根劣也、不_レ可_ニ堪_ニ如法修行_ニ、只隨分にやすきにつきて結縁を思ひ、他生に開悟を期すべしと」「仏法に正像末を立事、しばらく一途の方便也」「人人皆仏法の機也、非器也と思ふことなけれ」
- 六・8 「智者の無道心なると無智の有道心なると始終如何(問)」「先ず道心の有無をいわず、学道勤労すべき也」
- 六・11 「今の時の人、非器なりと云て修せずは、何の劫にか得道せん」
- 六・12 「我身の器量をかへりみ、仏法にもかなふまじきなど思も我執をもてる故也」
- 六・18 「況や無道心の人も、一度二度こそつれなくとも、度度重さなれば霧の中を行く人の、いつぬるるとおぼえざれども、(中略)自然に

恥る心もおこり、真との道心も起る也」

と見える。ことに「人人皆有_二仮性_一也、徒に卑下すること莫れ」という。道元の「人間觀は「人人皆仮法の機也」(五・12)という考え方で一貫している。⁽⁶⁾教育的環境の重要性が示唆される。

また「人の鈍根と云は志の不_レ到時の事也」(三・26)といい、「十人は十人ながら可_二得道_一也」(二・16)という。ただし「末代なりといへども」(一・4)とあって、「鈍根劣器のものかなふべからず」(二・13)とし、「本性昧劣の根機、今生に窮め難し」(二・16)というに至る。

注目すべきは「智者の無道心なると無智の有道心なると始終如何(問)」「先ず道心の有無をいわず、学道勤労すべき也」と見えることである。道心の有無に拘るのではなく、「仮道を学ぼうと努力すべきである」ことを説く。四句分別の命題へ敷衍してみると表1を得よう。

表1

智者	無道心	終→道心生じる
智者	有道心	(好ましい)
無智	無道心	(好ましくない)
無智	有道心	終→道心後退

()内は筆者による

7 幼児教育における体験と経験

3歳児性格決定説が、フロイト、エリクソンなどによって示唆される。知能面においても幼児教育の重要性がピアジェなどによっても示唆される。これらへの省観も要る。仏教保育の場面と根底を考えたいから。

このようにみてくると、体験と経験とは根柢的問題である。

三歳以降小学校就学始期まで関わる幼児教育・保育ではその要領をどう規定しているか。平成一〇年十二月十四日告示の『幼稚園教育要領』(平成十二年四月一日施行)にみられる用語「体験」と「経験」の用例文を単純素朴裡に抽出し、各用例の文脈による規定の相をみる。なお紙幅上、今は通覧する表2の作成にとどめ、詳細な意味論的分析は他の機会に譲りたい。

表2

体験	(1) 幼児は安定した情緒の下で自己を十分に發揮することにより発達に必要な <u>体験</u> を得ていくものであることを考慮して、幼児の <u>主体的な活動</u> を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること。
体験	(6) 幼児の <u>主体的な活動</u> を促すためには、教師が <u>多様なかかわり</u> をもつことが重要であることを踏まえ、教師は、理解者、共同作業者など様々な役割を果たし、幼児の発達に必要な <u>豊かな体験</u> が得られるよう、活動の場面に応じて、適切な指導を行うようにすること。
体験	第2章ねらい及び内容 各領域に示すねらいは幼稚園における生活の全体を通じ、幼児が <u>様々な体験</u> を積み重ねる中で <u>相互に関連をもちながら次第に達成に向かうもの</u> であること、内容は幼児が <u>環境にかかわって展開する具体的な活動</u> を通して総合的に指導されるものであることに留意しなければならない。
体験	(1) 指導計画は、幼児の発達に即して一人一人の幼児が幼児期にふさわしい生活を展開し、必要な <u>体験</u> を得られるようにするために、具体的に作成すること。
体験	(2) 幼児期において自然のもつ意味は大きく、自然の大きさ、美しさ、不思議さなどに <u>直接触れる体験</u> を通して、幼児の心が安らぎ、豊かな感情、好奇心、思考力、表現力の基礎が培われることを踏まえ、幼児が自然との <u>かかわり</u> を深めることができるように工夫すること。 (4) 幼児の生活と <u>関係の深い人々と触れ合い</u> 、自分の感情や意志を表現しながら <u>共に楽しみ</u> 、 <u>共感し合う体験</u> を通して、高齢者をはじめ地域の人々などに親しみをもち、 <u>人とかかわること</u> の楽しさや人の役に立つ喜びを味わうことができるようすること。また、生活を通して親の愛情に気付き、親を大切にしようとする気持ちが育つようすること。
体験	(3) 道徳性の芽生えを培うに当たっては、基本的な生活習慣の形成を図るとともに、 <u>幼児が他の幼児とのかかわりの中で他人の存在に気付き、相手を尊重する気持ちをもって行動できるように</u> し、また、 <u>自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つ</u> ようにすること。特に、 <u>人に対する信頼感や思いやりの気持ち</u> は、葛藤やつまずきをも <u>体験</u> し、それらを <u>乗り越える</u> ことにより次第に芽生えてくることに配慮すること。
体験	(1) 教師との信頼関係に支えられて自分自身の生活を確立していくことが <u>人とかかわる基盤</u> となることを考慮し、幼児が <u>自ら周囲に働き掛けること</u> により <u>多様な感情</u> を <u>体験</u> し、 <u>試行錯誤</u> しながら <u>自分の力で行うこと</u> の充実感を味わうことができるよう、幼児の行動を見守りながら適切な援助を行うようすること。
体験	(1) 言葉は、 <u>身近な人に親しみをもって接し</u> 、自分の感情や意志などを伝え、それに相手が <u>応答</u> し、その言葉を <u>聞くこと</u> を通して次第に獲得されていくものであることを考慮して、 <u>幼児が教師や他の幼児とかかわること</u> により <u>心を動かすような体験</u> をし、言葉を <u>交わす喜び</u> を味わえるようにすること。
体験	(4) 数量や文字などに関しては、日常生活の中で <u>幼児自身の必要感</u> に基づく <u>体験</u> を大切にし、数量や文字などに関する <u>興味</u> や <u>関心</u> 、 <u>感覚</u> が養われるようのこと。
体験	(5) <u>多様な体験</u> を通じて <u>豊かな感性</u> を育て、創造性を豊かにすること。 (8) <u>いろいろな体験</u> を通じてイメージや言葉を <u>豊か</u> にすること。

体験	(7) 幼児の生活は、家庭を基盤として地域社会を通じて次第に広がりをもつものであることに留意し、家庭との連携を十分に図るなど、幼稚園における生活が家庭や地域社会と連続性を保ちつつ展開されること。その際、地域の自然、人材、行事や公共施設などを積極的に活用し、幼児が <u>豊かな生活体験</u> を得られるように工夫すること。
経験	(3) 幼児の発達は、心身の諸側面が相互に関連し合い、 <u>多様な経過をたどって成し遂げられていくもの</u> であること、また、幼児の生活 <u>経験</u> がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うようにすること。 その際、 <u>幼児の主体的な活動が確保される</u> よう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。この場合において、教師は、幼児と人やものとのかかわりが重要であることを踏まえ、物的・空間的環境を構成しなければならない。また、教師は、幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない。
経験	(1) 幼稚園生活の全体を通して第2章に示すねらいが総合的に達成されるよう、教育期間や幼児の生活 <u>経験</u> や発達の過程などを考慮して具体的なねらいと内容を組織しなければならないこと。この場合においては、特に、自我が芽生え、 <u>他者の存在を意識し、自己を抑制しようとする気持ちが生まれる</u> 幼児期の発達の特性を踏まえ、入園から修了に至るまでの長期的な視野をもって充実した生活が展開できるように配慮しなければならないこと。
経験	<u>経験</u> したことや考えたことなどを <u>自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。</u>
経験	(2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の <u>経験</u> したことや考えたことを話し、 <u>伝え合う喜び</u> を味わう。
経験	(2) <u>絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりする楽しみ</u> を十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、 <u>言葉に対する感覚が養われる</u> ようにすること。
経験	(3) 生活 <u>経験</u> や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、 <u>表現する意欲を十分に發揮させ</u> ることができるような遊具や用具などを整え、自己表現を楽しめるように工夫すること。

用語「体験」についてみる。頻出する用語は「多様なかかわり、かかわりの中、かかわり、かかわる、人とかかわる、教師や他の幼児とかかわる」である。決して、間接的なかかわりでなく「主体的な活動」として「具体的な活動」として「具体的に」「直接触れる」「接し」方をいう。

種々の「環境にかかわって」は「多様な感情、多様な、いろいろな」「豊かな心情、豊かな、様々な」「触れ合い」を「次第に、次第に、次第に」形成されることが措定される。「関係の深い」ものに対し「相互に関連をもちながら」「自ら周囲に働き掛ける」という動静の相がみられる。まさに体験の坩堝・只中は「試行錯誤」で「葛藤やつまずきをも」「自分の力で行う」ことを五感・五官を「通して」、成功例と失敗例とを連合(連絡)させつつ、学習していく。試行錯誤

から新たな地平へ「乗り越える」嘗為の原体験の相が浮き彫りになる。「身近なもの、身近な人に」「人に対する信頼感や思いやりの気持ち」「心を動かす」「親しみ」「感覚が養われる、感性」「(言葉を)交わす喜びを味わえる」「応答」。そして「幼児自身の必要感」(want=欠如感→補足感・必要感→欲求)「(数量や文字などに関する)興味や関心」「芽生え、次第に芽生え」、この果てに、気づき、客観化・智慧が芽生えよう。体験から分離し、経験へと移行していく。

用語「経験」についてみる。脈絡にみえる用語は以下である。「多様な経過をたどって成し遂げられていくもの——その際、幼児の主体的な活動が確保されるよう」とあり用語「経過」に留意したい。「他者の存在を意識し、自己を抑制しようとする気持ちが生まれる」では自他の間柄を客観的に推し量ろうとする嘗為が看取されよう。「自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度」は自分(主体・主観性)と相手(客体・客観性)との架橋論・交叉論の原初であろう。普く通じさせる普通教育的一面となる。「(言葉に)対する感覚」、「(言葉で)表現する力」を通じて「伝え合う」ことをし、「絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりする」という即ち記号を媒介として「わかる」という感覚が芽生えてくる証左であろう。「(言葉に)対する感覚」、「遊具や用具などを整え」、「表現」がみえる。

8 興味ということ

幼稚園教育要領では、用語「体験」の用例頻度が高い。他方用語「経験」の用例頻度は相対的には低い。「遊び」をまさに生活(life)とする幼児には、あらゆる機会が保育の契機となる(機会の原理)。幼児は、発達段階としては「手で考える時代」であり、目と手の協応作用も知能の発達上重要である。目に見えたものは入手したがる。興味・関心(interest=something between a child and a matter⁽⁷⁾)の原理が作用する。或る子どもがここに居る。既に、この子どもの生活空間にはいろいろな物が横たわっている。網膜には映っている筈である。だが、気づき現象すらしない。こころそそぐ意を注こと(注意)をしない。そのうちふと、或る物に手を伸ばそうとした。そのときその事態は、実は、その子どもと、その或る物との間を、結節・連絡させる「関わり・間柄」が成立したと考えられ

る。認知論的にいえば、神経回路が結果として融通したと考えられるのである。その回路の開通現象が実は興味・関心を示したと称されることに他ならない。ところで、その回路は、今まで、微塵すら連絡していなかったのか、或いは、僅かには連絡していたのか、が問われる。結びつきの程度の差こそあれ、従来は皆無または潜在的だったのが、結びついて顕在化するのか。

この様に考えてくると、看過できない言為が浮かんでくる。即ち「興味を与える」「興味・関心をもたせる」という言為である。今ここに教育の場面を想起する。たしかに園児は興味があれば、疲労困憊するまで遊び続ける。ではこの興味とは、外側から、教師・師匠などによって、注入・伝達され得るものなのかな。それは、さながら教師が、既成の橋を用意して、あてがう様にして、架ける如き性格のものなのだろうか。否、それとも、内在しているものであり、さながら脳細胞の柱状突起が伸びていくようにして絡むものであるから、開発・助成されるものであるのか。それは、さながら此岸と彼岸の両岸から橋桁が伸びていくようにして結果的に架橋する如き性格のものなのかな。

最要である興味・関心の捕捉は、深刻であり、不用意・無神経な架橋論・譬喻は間柄を破壊すらしてしまう。

興味があれば、幼児は自ら周囲に働きかける。主体的主観的である。手を伸ばす。手が及ばない(beyond)。そこで、目測を修正し、手の伸縮加減を修正する。「手で考える時代」の、目と手の協応作用確立の試行錯誤である。まさに次第次第に step が進み、様々な具体的なものに具体的に直接的に触れて接し方を身体で感じとる。幼児の思考の特性としてピアジェのいうアニミズム論も絡む。種々様々な具体的活動を「経」て「ためしてみたことの報い・効果」が自然と浮き彫りになってくる。これら豊かな「体験」の蓄積によっていつしか次第次第に「経験」化する。即ち応用的智恵が芽生えると。仏教保育の原初相をみる。

9 目的と目標

告示された学習指導要領・幼稚園教育要領により各学校・各幼稚園ごとに、上位法である日本国憲法、教育基本法、学校教育法等に定める各学校・幼稚園の目的の実現と、さらにその目的の実現のためにクリアすべき条件としての、学校教育・保育(幼児教育)ごとの目標の達成が具体的に図られていく。学校教

育法脈絡中の文言に「目的を実現するために、次の各号に掲げる目標の達成に努めなければならない」(例えば、同法十八条)とみえる。用語「目的」は、動詞「実現」で承けている。用語「目標」は、動詞「達成」で承けている。ここに動詞が使い分けられていることに傾注しておきたい。目的は、到達すべき最終到達点であると措定すれば、目標は、最終到達点に到達するためにクリアーセねばならない通過条件といえよう。目的と目標は、いわば仰角の深度が異なる。目的は奥行が深く遠い。目標は、目的から逆算されて設定される道標であり、端的にいえば、手前方向にある深度の浅い地点に目的的に順次措定される次第である。勿論、最後の目標点は、必然目的点と一致する⁽⁸⁾。

学校教育法の文言に傾注することによる法的思考から⁽⁹⁾、教育的思考が惹起されてくる。修得すべき各領域の目標・内容・方法が具現化されていく。当具現のためには、教育活動・組み立ての中心となる機能(function)としての3つの条件即ち機軸が措定される。3つの機軸とは3 L's (Location (place=立地), Legal (law=法制度), Logic (theory=人間育成の理論))である。これらが、ハード面(敷地、校舎、施設、設備等)とソフト面(教育課程、教育内容等)の管理・運営の基盤をなす。

10 教育の基本構造

教育の場面には、一般には、前提として、教育者、教育内容(教材=学習内容=subject-matter, 教便物)、被教育者(学習者)の三者が措定される。そして、実際の場面では、その三者のうち、殊に順に、見かけ上の見え隠れ状態が生じる。教育者(教祖)が隠れる場合、次いで教育者(教祖)と教材(経典)とが共に隠れてしまう事態が生じる。見かけ上、見え隠れ事態が生じる。陶冶の基本構造の場合は、三者が揃っている。教化の基本構造の場合は、教師が、見かけ上は存在しない。でも教師が用意した教材を通して、そこに教師の意図を看取していくことで、教育が成立している、とみなされる。形成の基本構造の場合は、場面に存在するのは、学習者たちだけである。さながら、如是我聞宣しくお互にが身につけていたり内容を出力しあって、切磋琢磨し合いながら教育の効果を達成していく故に教育が成立していると認められる。形成の基本構造の場合、指導者(教祖)も亡くなり、教材(経典・教典)も消失した場合などが想定されよ

う。生涯学習論が傾注する構造でもあろう。

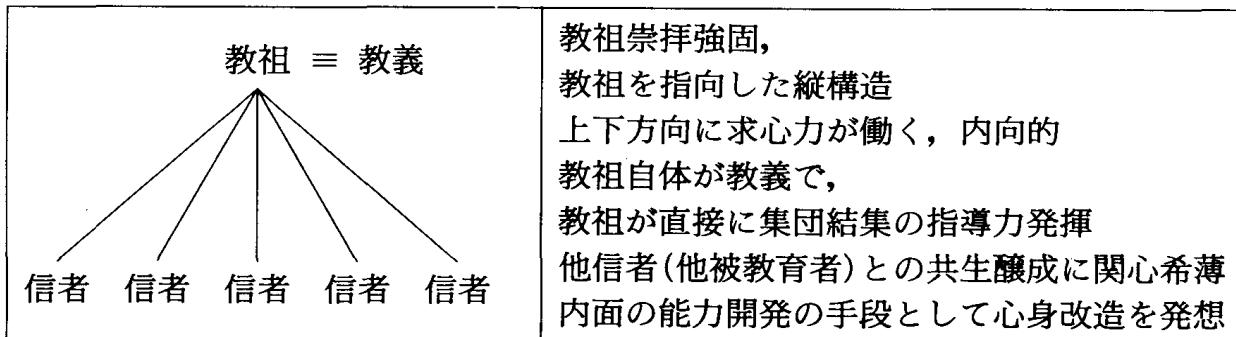
図① 教育の基本構造

	教育者・教育の主体 先生・教師・指導者	媒介(となっている内容) 教育内容・教材・学習内容	被教育者・教育の客体 生徒・子ども・学習者
陶冶の基本構造	教師が教えるという自覚で所定の場所、所定の時刻(時間)に現れる	教師の話す言葉、教科書、掛け図、地図、標本、ビデオ、スライド、印刷教材、映像教材、音声教材、見せていく実物等	学習者が学ぶという自覚で所定の場所所定の時刻(時間)に現れる
教化の基本構造		教育者は場面の背後にあって、学習者の自学自習が可能となる様に教育者の教育的意図が反映された媒介物が用意されていてその媒介物によって学習が可能となる	教育の主体は不在。用意された媒介物で学習者自身で自己教育
形成の基本構造			学習者相互が各々に身につけているものを刺激としてだして、働きかけあって相互作用し、切磋琢磨し合う

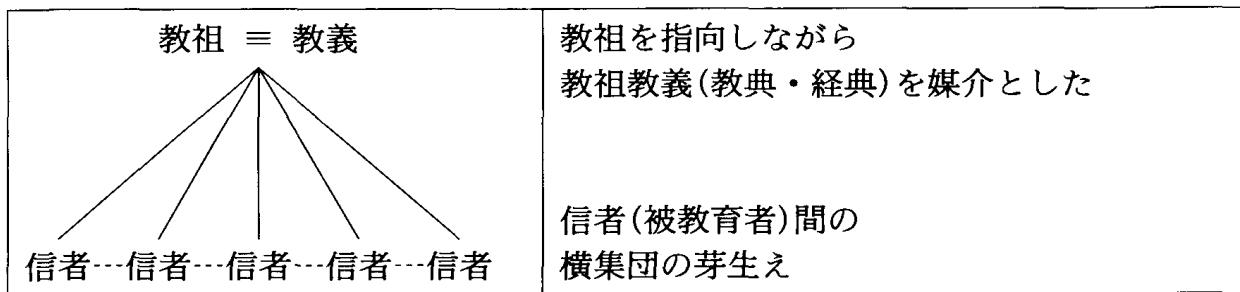
(海後宗臣『教育原理』朝倉書店、1962年 より筆者作成)

教育者と学習者との「教育の基本構造」の相は、「新しく宗教が発生し、そこに教組・教義・信者間の関係図式」構造が変移していく諸相と重ねてみると興味深い。けだし、宗教教育の相承の宿命の姿をみるといえまい。次に図を掲げる。

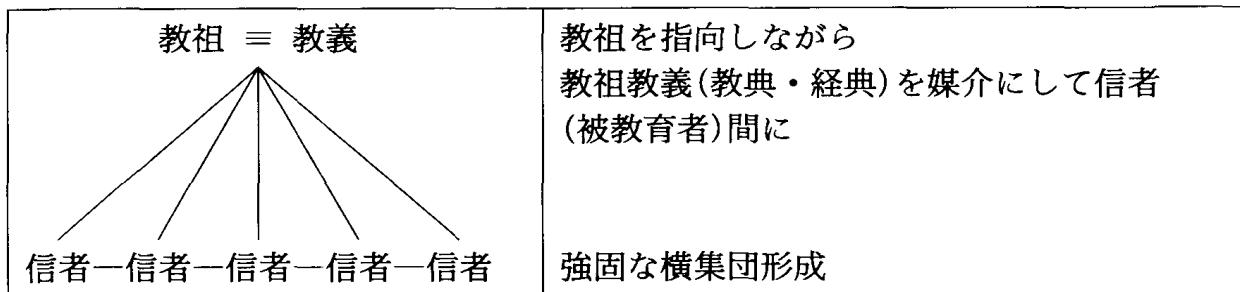
図② 新しく宗教が発生する場合の、教祖・教義・信者間の関係図式⁽¹⁰⁾
(関係図式中の解説文趣旨は、島薦 進氏の解説を参考し、筆者が一部加筆)



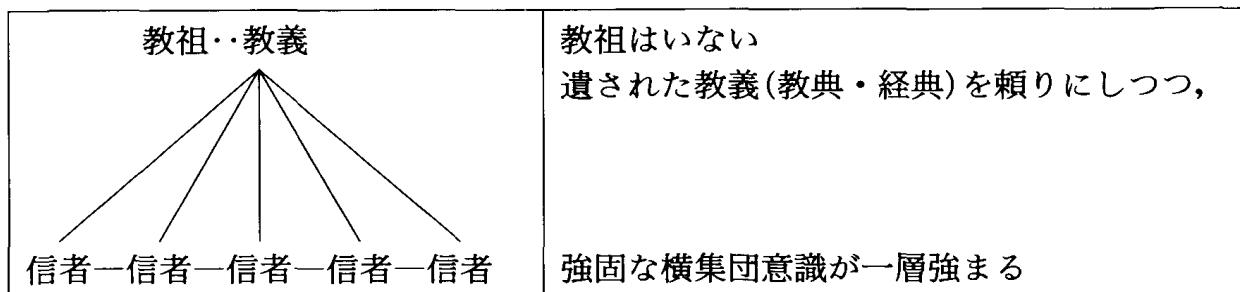
図③ 新しく発生した宗教の特に信者間の横集団形成の創生記の関係図式



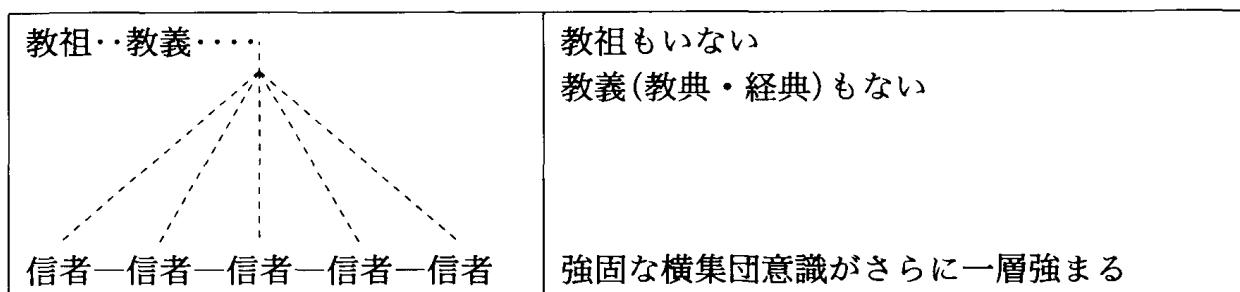
図④ 新しく発生した宗教の特に信者間の横集団形成の充実期の関係図式



図⑤ 教祖没後、弟子・信者間の強固な横集団形成期の関係図式



図⑥ 信者だけの強固な横集団の結合が一層強まる



11 宗教教育・仏教教育における譬喩の意義 —父と子の譬喩論議と周辺—

父母のもとに生す因果を得て、或いは「むすこ」として、或いは「むすめ」

として、夫々に巣立ち、随處で、人と人との間柄という回り逢いを通して、いわゆる人間として形成していく。親子論設定の根本問題との邂逅も生じよう。

『中論』で「中」の哲学を説いた龍樹が『迴諍論』で「父と子の譬喻」を挙げて、父と子の相互規定関係について論示する。即ち

為是父生子	為是子生父
何者是能生	何者是所生 ⁽¹¹⁾

と。この偈に続けて

為何者是父	為何者是子
汝說此二種	父子相可疑

を掲げる。二つの概念の相互依存性へ還元したのは、それぞれの概念が自立的に存在する根拠をもち得ない、という事態を教え知らしめようという仏教的教育的配慮・老婆心に基づくと思量される。父と子の間柄論のみならず、母と子との間柄論にも普く通じる譬喻である。けだし、大乗仏教経典は衆生済度を目指す。いわゆる教育の原初の相を成す。故に、方法論として対機説法の性格を根柢⁽¹²⁾にもつ。本来的に、機根に応じて機根が「分かるように」架橋論・方便論として、つまり手段として譬喻が設えられる。手段であり、方法知であるけれども、その譬喻は「教育の到達すべき目的を指し、それへの通過条件としての目標を指し、内容知」としての性格をもつ。端的に言う。譬喻は、「教育目的・教育目標・教育内容」論の性格をもつ。且つ同時に、「教育方法」論の性格をももつ。だから、このような、譬喻の教育的・教育学的本質を洞察することが重要である。たとえ、譬喻として引用される口承的例話が、歴史学上の実証的検証の手法に支持されなくともよい。支持されなくとも、厳然として、現実に人々がそのように事柄を捕捉し考えて、口承してきたというその営為の事実は払拭し難い。

そのようにして生活空間を捉えようとした生き様は見据えてよいはずである⁽¹³⁾。

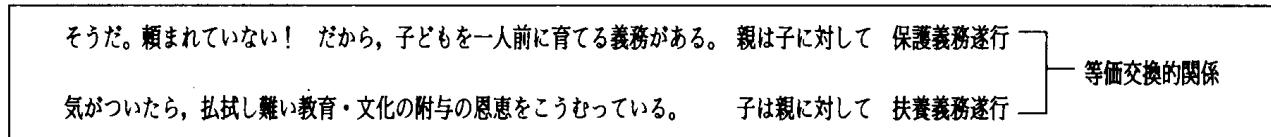
周知のごとく、譬喻は、レトリック(修辞)のひとつである。レトリックは、実は、Trivium(三科)即ち、取り立てて説明をしなくても、いつでも、誰にでも、どこででも、自明のこととして分かることの出来る交叉点⁽¹⁴⁾を意味することを忖度しておきたい。誰にも自明裡なそんな三科とは、文法(Grammar), 論理学(Logic三段論法), 修辞学(Rhetoric)のことである。譬喻の問題は他の機会に考察する。

12 「生んで呉れと頼んでいないのに何故勝手に産んだのか？」への応答

「生んで呉れと頼んでいないのに何故勝手に産んだのか？」という詰問に、少なからぬ親が当惑する場面に遭遇した。学校で虐められる。わざわざ虐められに行くような学校なんかには行きたくない、と苦渋する子どもの訴えの相談に、筆者は、幾例も対応してきた。子どもの哀訴は尋常ではない。事情も種々様々である。そのような中から絞り出すようにして口に出される言葉である。とにかく、親は、動搖せずに堂々と「そうだ、頼まれていない。そして生んだ。だから逞しく生きていけるよう、一人前にする義務を遂行するのだ」と応答することが不可欠である。

他方、子どもは、親から払拭し難い教育・文化の恩恵を附与された。ここに、筆者は、等価交換の原則が働くと思量する。この均衡を破壊する事例が、尊属殺人だといわれる。故にかつて、法社会学、法哲学では、この殺人犯の罪を重くみなして、重罰に処してきた。しかし、近年、親による幼児虐待などの事件が多発し、それが原因で、やむを得ず犯行をおかしたという例もある。また、親が保護者責任を果たしていない例も多発している。これらのことから、罰を再考しようという動きもある。親子間の生命の絆の考え方も激しく変容していることへの注意も要る。

図⑦ 「生んで呉れと頼んでいないのに何故勝手に産んだのか？」



この等価交換的均衡を破壊する場合(尊属殺人などの場合)，当該罪に対する罰は重い。課題は命題「人身得ること難し」へとどう架橋するか，である。

13 生命のかけがえのなさを実感させる教材例

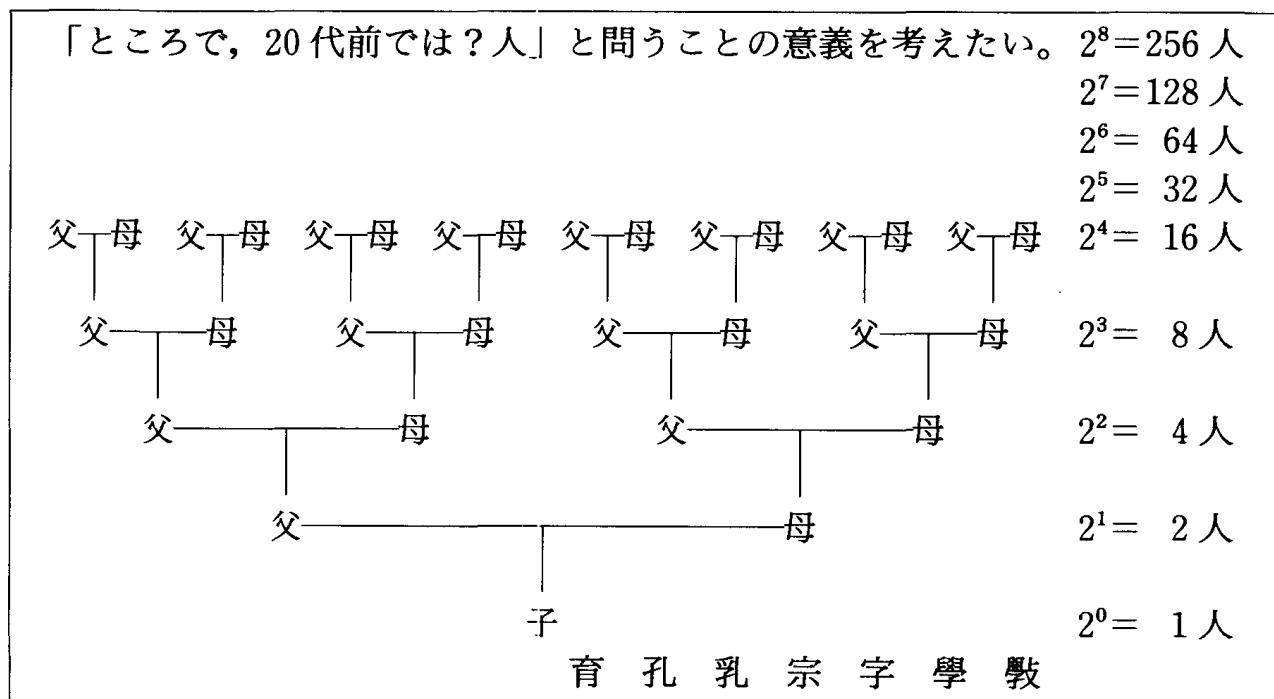
筆者は、具体的に、文字「父」「母」を使用して、図⑧に示すような系譜図の作成を随所で実行させてきた。永遠の過去から、永遠の未来に向かって、血脉が繋がっていく数の相が直観できる。これに対して、父親か母親かのいずれか

がいなないわゆる欠損家庭の児童生徒は寂しい思いをするから、この系譜図作成は廃止すべきだ、という批判を受けた。直ちに反論した。家庭に一方の親が居る居ないの問題ではない。たしかに、両親の離婚か、死別などの理由で親が居ない、という実態であっても、それ以前に、その子どもが生まれたということ事態は、紛れもなく、生物学的には父と母とが存在したのである。その意味での父母を指すのである。そのように捕捉させることが要る。且つ、親の居ないことに起因する種々様々な艱難辛苦を克服していかせるように、むしろ遅くなるように教師が指導すべきであると筆者は思う。

図⑧ 「文字「父母」で綴る血脉・遺伝子情報系譜図(私案)」

永遠の過去から永遠の未来へ生命の掛け替えなさを看取させる図式。

命題「父母未生以前」、「赤白二滴始終是空」への契機



14 広義の教育と仏教教育との原論的接近の素描

教育思想の二大潮流。「はじめに教師の働きかけありき」か。または「生徒の興味・関心の芽生えありき」か。別言する。産まれたままの赤子には、人間となる種子は、無いと観るか、有ると観るか。無いと観る場合、外側から大人・指導者が、善い種子を選択して植え付けてやらねばならない、と考える。その

観点からの教育の必要論が生じてくる。

他方、有る(或る種の内在論)と觀る場合、内側から自發的に自然に芽生え易いように、滋養分(教養・culture)を与え、芽を保護・育成してやらねばならない、と考える。その観点からの教育の必要論が生じてくる。

換言する。その子どもが、いわゆる広義の教育という場面において、大人・教育者によって、生まれたままの子どもは、精神は白紙同然だから選択された種子を後天的に植え付け(注入)られる教育を被らねば人間にはならない者(被教育者)として見立てられるか。つまり、注入主義觀、伝達觀の立場から見られか。

または逆に、先天的に人間となる種子を具備して生まれてくるのだとし、その発芽する芽の方向(direction)を觀察し、その芽を看護・保護しながら、その芽が周囲へ根の柢を伸長させながら成長・生長する学習する者(学習者)として見立てられるのか。つまり開発主義、助成觀の立場から見られるか。

端的に言えば、極端な教育觀の違いが看取される。挙例する。問題行動を起こした生徒への、評価が先ず異なる。

生徒を性悪説的に觀て、教師の指導方法に問題があったと解する場合には、生徒を自覚させるために、教師の事後の指導方法の改善(例えば、より厳しくするか、または、よりやさしくするか)検討への傾注比重が大となり、他律的から他力的に自立させようと選択し決定する。

他方、生徒を性善説的に觀て、生徒が必ず自覚するはずだと信じ、教師の指導方法改善検討よりも、生徒がいわば、自力で、自律的に自立するのを、教師側は時節到来宜しく支援しつつ、あくまでも待とうと選択し決定する。

ここで敢えて素朴な問を立ててみる。

(1) 本来的に自覚できる者として遺伝的素因に強く決定付けられているのか。敢えて極論する。努力(或いは、修行・修業)できる・努力できないも運命的に決定付けられているのか。

自覺(成仏)できる・自覺(成仏)出来ないも遺伝的・運命的に決定付けられていると言うのか。やっぱり「カエルの子はカエル」か。

(2) それとも、生後にうける、環境からの働きかけ・外部的感化・影響によってによって決定付けられていくのか。「氏より育ち」か。

(3) 遺伝的因素(内的要素)と環境的因素(外的要素)との重なり合ったいわ

ば輻輳したものとして決定付けられるていくのか。せっかく善い素質をもって生まれながらも、無神経な親や教師の織り成す環境の中で、その優れた素質が問題行動を促してしまう方向に作用してしまうことがある。努力に負う部分が不明で、やり甲斐を感じにくい面がある。

(4) 遺伝的要素と環境的要素との両者の相互作用の全体としてひとつの秩序ある体制に統一されていくと捕捉するか。

(5) 遺伝と環境の相互作用を考え、環境の特性が異なれば、素質が環境要因の影響を受ける感受性も異なると捕捉するか。

道元の例で考える。文学的素質が具備していて、且つ、それを発芽させ、発現させ、発達させるに足るだけの刺激の絶対量(値)が、過不足無く必要十分にあったから、例えば詩人として、「傘松道詠」がものされるに至る、と。けだし縁あつたとされる歌仙と称される大納言久我通具からの感化の力が、百尺の竿頭更に一步を進ませるに不足していたら、詩人としての発達は進まず、結果として伝わっているようには開花せずに終始したかもしれない、との推察もされもしよう。

道元について「哲人・行の人(坐禅実修者・清規履践者)・詩人の三面を統合するものは、宗教者道元禪師であり、宗教者道元禪師がそれぞれの面の統合者として頂点に立つのである。」とし、また、「この哲人。行の人・詩人のそれぞれの面は、禪師においては渾然として一体であり、引き離すことができない関係にあって、それぞれの代表的著述は単なる思想書、清規書、詩書として割り切れるものではなく、一の中に他の二がそれぞれ交融し、脈絡し合っているということである。」と鏡島元隆博士は指摘される⁽¹⁵⁾。この指摘にあるように、道元のもつ三面のそれぞれが結果すること、そして相互に交融するには、すぐれて過不足無い必要十分な環境閾値があったからこそ、と捕捉するか。

以上は、いわゆる「発達」上のこの今の有態をどう理して解するかをめぐって、諸説を素朴に概観した。

15 むすびにかえて

きわめて素朴に、簡略に、広義の教育、宗教教育、仏教教育の若干の問題・

課題を管見してきた。筆者が看取していることがある。広義の教育が指定している教育観の二大潮流が伏在させている人間観をめぐる論議と、宗教教育、仏教教育が抱えている仮性のありようをめぐるその論議は窮めて酷似しているということである。筆者は、仏教が本来的に有しているいわゆる教育という性格を、はっきりさせることによって、江戸幕末から明治維新の動乱の時期に、翻訳教育学のために、その教育的性格なるが故に、仏教本来の用語を、教育学や宗教教育の用語に少なからぬ提供してきたことの確認が不可欠と思う。そして、当時の状況を忖度しながらも、仏教が提供してきた用語をもう一度、仏教の脈絡の中に据え直して、原義を尋ねてみることの今日的意義を痛感する。決して、今更仏教に返却せよというのではない。

(1) 学習指導要領が示す各事項に、法的拘束性が認められるとする見解の根拠はここにおかれる。この法的拘束性をめぐる喧しい論議は、文部省と日教組との間で久しく繰り返されたことは周知事である。殊に、宗教的事項、国旗、国歌等を、道徳教育、学校行事、社会科でどう取り扱うかをめぐり、憲法の二〇条、十九条の解釈問題と錯綜し今日に至る。

(2) ここで想起するのは18世紀初めの小説『ロビンソン・クルーソー』である。絶海の無人島にたった一人で漂着した。すべて、あたかも原始人のように、食料を探し、衣類になる物をあつらえ、雨風から身を守る住居をつくり、病気予防・治療など健康管理をする。まさに自己の個体維持に長けた人間像が想起されてこよう。この小説は極端な話だが他人事ではない。我々としては注意して学ぶべきことがある。顧慮すべきは、漂着するまでに習得していた知識・技能のあったことである。

「生きる力」とは、個人主義的、適応主義的で自己防衛的な人間像として理解するのではなく、個人が集団の構成員として社会化していく側面を忘れてはならない。他者と協力しつつも、決して他者には甘えない自立意識と、個人が、環境や人間などの多様な他者との相互依存関係にあるという共生感覚に根ざした自立意識こそが重要であると考えられる。

(3) 大久保道舟『道元禅師全集』(昭和四十四年、筑摩書房刊)下巻所収『正法眼蔵隨聞記』による。

池田魯参『現代語訳 正法眼蔵隨聞記』(一九九三年、大蔵出版)に、「〔一・1 覚書〕この一段の示教は、文暦元年(一二三四)冬、山城深草の興聖寺に懷粦が道元を訪ね修行を始めるようになってからほどなくして、道元が懷粦を侍者に請ずることがあり、これを懷粦が新参の故をもってことわったことに因んで示された

ものであろうと推察される。水野弥穂子「解説」(『古典日本文学全集 14・正法眼藏弁道話他・正法眼藏隨聞記』昭和三七年八月・筑摩書房)三一六頁下、伊藤秀憲「道元禪と隨聞記」(『正法眼藏隨聞記の研究』平成元年・溪水社北辰堂)九六頁・一一八頁参照。」とある。四頁～五頁。

- (4) 池田魯参氏『現代語訳 正法眼藏隨聞記』。
- (5) 池田魯参氏前掲書、八頁～九頁
- (6) 池田魯参氏前掲書、九頁。
- (7) 語源的には、両者の間に横たわっていて、両者を関係付ける或る何か、とされる。
- (8) 詳細は、拙著『教育と寛容——宗教的事実・規範の取り扱いとそのおしえ方、評価の観点——』宣協社、平成九年、二七二～二九九頁で論じた。参照されたい。
- (9) 森 隆夫著『教育行政における法的思考と教育的思考上・下』、教育開発研究所、平成三年、参照。

そもそも「法」という概念自体については、自然法と実定法との関連論議への傾注に先立って、まさに、それも後世、命題「法は風土の産物」(モンテスキュー『法の精神』)を史上の真理たらしめる、そもそも、インドの風土と法との連関について傾注しなければならない。

今ここでは一般的に、中村 元著『仏教語大辞典』(東京書籍、平成九年第十刷)にみる。

[I] 普通は dharma の漢訳。「たもつもの」特に「人間の行為をたもつもの」が原意とされる。インド一般に、次のような意義で使われている。
 ①慣例。習慣。風習。行為の規範。
 ②なすべきこと。つとめ。義務。ことわりのみち。
 ③社会的秩序。社会制度。
 ④善。善い行為。徳。
 ⑤真理。真実。理法。普遍的意義のあることわり。satya と同一視される。
 ⑥全世界の根底。
 ⑦宗教的義務。
 ⑧真理の認識の規範。法則。
 ⑨教え。教説。
 ⑩本質。本性。属性。性質。特質。特性。構成要素。
 ⑪論理学では、述語・賓辞。

[II] 佛教外の哲学の特殊な述語としては、
 ①サーニキヤ学派では四つの徳(法・慧・離俗・自在)の一つ。美德。
 ②ヴァイシェーシカ哲学」とある。

[III] 佛教においても、この語は上記の意味と同様、多義にわたるが、特にアビダルマ教学においては、「能持自相故名為法(物事のあり方の本質を把持するから法という)と解釈され、それ自体の本性をたもって変化せず、認識や行為の軌範となるものと考えられている。それは種々の意味で用いられる。(略)

①真実の理法。真理。すべての人が、いかなる所でもいかなる時にも守るべききまり。三世十方に通ずる理法。のり。まこと。法則。軌範。ことわり。ことわりのちから。(略)

②正しいこと。善い行ない。(略)，③理法としての縁起をさす。(略)，④。教

え。仏の教え。仏法。(略), ⑤三宝の一つ。(略), ⑥具体的な戒め。学処。(略), ⑦十二部経のこと。(略), ⑧本性。(略), ⑨型(略), ⑩意の対象。思いの内容。考え。六境の一つ。心のあらゆる思い。思考の対象となるもの一般。心の対象。心が対象としてとらえるもの。(略), ⑪事物。存在。存在しているもの。もの。具体的個別的な存在。対象。もののありのままのすがた。五位七十五法とか五位百法とかでまとめられるもの。(略), ⑫文字によって言い表わされる意味。(略), ⑬心のはたらき。(略), ⑭実体。(略), ⑮法身。三身のうちの法身。(略), ⑯主語に対する述語(略), ⑰シナの因明では、義・後陳・差別・能別に相当する。(略), ⑱日本では密教で行なう祈禱、修法。(略)

以上を概観してみただけでも、法は多義的で奥が深く一様には括れないことがわかる。教育の場面(現象面)と教育の根柢面(本質面)に、連絡・架橋している相が看取されよう。宗教の教育の、論議の内容知論上の法の問題、また、その論議の仕方の方法知論上における法の問題とを分析していくと、実に論議は重くなる。筆者は、宗教教育論議にはここに示される事項については、常に念頭においていた議論をするべきであると考える。これに関する学びの詳細は他日の課題としたい。

なおあわせて、中村 元「『宗教』という訳語」(『日本学士院紀要』第四六巻第二号、三九頁～一四四頁)参照

- (10) 島薙 進氏筆(東大教授、「朝日新聞」平成七年5月九日夕刊)の説明記事を元にして筆者が関係図式を作成した。
- (11) 大正蔵三二巻二〇頁中
- (12) 「根」をさらにその下から支えるのが極微な「柢」である。大地としっかりと馴染み、交通・融通する重要な基礎的・基本的構造であり、かつ、機能を果たすものである。故に、行き止まりを示す「根底」とは決定的に異なると思量される。けだし、根柢は、大地(土)に根付く生命体の無尽相を彷彿とさせもする。ただし、漢籍にもみられる「徹底」と「撤底」との言為の差異にも留意しておきたい。
- (13) 想起するのが、家永三郎氏流の神話批判である。実証されない事項は歴史教育から除外するという。実証検証の手法への吟味それ事態が先決であるはずである。氏の主張は筆者には到底受け容れがたい。詳細は他の機会に譲る。
- (14) 原意は、tri(三つの)+ via(道, way)を意味する。交叉点に立てば、すべての「道」への見通しがよく出来る。些細な事柄、取り立てて説明をしなくても共通理解し合える地点を意味する。三科は、取り立てて教えなくても、覚えず知らずのうちに、子どもは使用し出す。そして、他者と分かり合える脈絡を共通したい共有している、という事態への傾注をしておきたい。
- (15) 鏡島元隆著『道元禅師』、春秋社、一九九七年、参照。
尚、その他貴重な参考文献・論文等は紙幅上割愛しました。