

# 子ども（学習者）・教室・茶室

— 教育の知識論と知的・道徳的情操 —

The Child (Learner), The Classroom, and The “Chasitsu”  
(The Tea House/Room): Educational theory of knowledge  
and intellectual/moral sentiment

射 場 智 子

Tomoko IBA

## 要 旨

本稿は、日本の伝統的生活様式である茶の湯・茶道が、より広い文化的意味における教育のテーマとして論じられる。日常生活に根ざした茶の湯は、五感すべてによる鑑賞というユニバーサルな総合芸術でもある。個人の専心を強調する伝統的日本文化の中であって、茶の湯は専心・没入が、同時に他者との交流と共に与えられる点でも固有のものである。奇しくもこれは、教室での知的・記号的内容に関わる「学習」との共通性を示す。茶室においても教室においても、子ども・学習者は、集中（あるいは思考）とコミュニケーション（会話あるいは所作）による、美的（知的でありかつ感性的な）経験を通して、知的情操および道徳的情操を育むことができる。茶の湯を文化的産物の一例示として、教育における「知」の捉え直しを試み、学校教育の基盤はすべて情操教育にあることを示したい。

## 1. 教育学の理論的固有性と問題設定

人間への「援助」に関わる実践領域を抱える点で教育学は、医・法・福祉といった実践の学との共通点を有するが、ただ教育の営みにおいてのみ、その固有性が認められることもまた確かである。それは、教科・教材といった教育内容・「媒体」の存在である。媒体を通して「学ぶ」ことが教育実践の目標（objective）とされ、その「学ぶ」プロセスを経て「人間形成」が

目的 (aim) として目指されるということにある。つまりこの教育における媒体とはポパーの言葉で言えば、物理的な世界 1 と、人間の精神の過程である世界 2 との相互作用によって産み出された文化的産物の世界 3 を指している。ポパーは心身問題についてその解決ではなく、これまでとは異なる新たな問題設定を試みて、この 3 世界論を提示した。心理的世界である世界 2 は実体としては把握できず、その産物である世界 3 が媒体となる点で、この 3 世界論は教育学においてもっともその意義が見出される<sup>1)</sup>。物理的世界である世界 1 との相互作用 (手の作業・直接経験等) あるいは人間の探究の成果・産物たる世界 3 との相互作用 (思考・間接経験等) によって、私達の精神過程・世界 2 は変化し形成され続ける。このプロセスに関わる営みが「学習」であり、その営みの場の (無意識的・意識的) 提供・設定が「教育」の営みとされる。したがって常に変化するこの世界 2 を持つ子ども・学習者は「成長しつつある存在」である。

そもそも教育という営みは実践である以上現状より、より望ましいと思われる実践をしか提供できない、逆に言えば私達は既にこれまでの実践の経験的蓄積を有している。広義のこの「教育実践」を対象とする教育理論が言及しうる領域は、それが論じられるスパンから見ると①家庭・教室等レベルでの保育・教育の営み、②制度レベルでの考察、ここからさらに③文化論のレベル、へと拡がる。しかし実は①家庭・教室等レベルと ②制度レベルとの往復関係を支えているのはさらに長いスパンにおける ③文化論レベル (art- 術や習慣) に関わる事柄である。それはいずれも実践が「人」に負っているからである。伝統はいわば創始者の個人的姿勢のあるものを創始者の個人的生命も遠く超えて拡張することができることから、社会理論においては伝統は個人と制度との中間の位置・媒介としての重要な役割を占めるとポパーは指摘する<sup>2)</sup>。個人の成長をテーマとする教育学は、したがってその諸個人の活動の成果でもあり、同時に教育の媒体でもある「文化」をも、一方で扱うことになる。

個々のいのちは生命の連続の中で引き継がれていくと同時に人間の精神である世界 2 は、それが産み出した世界 3 として、あるいは世界 3 によって変化・改造がもたらされた世界 1 として残る。人間の精神、「創造的精神という勇氣」が、新たな術 (art) や科学技術を、そして「言葉のあらゆる意味における橋」を産み出す<sup>3)</sup>。ここでは、生活文化としての茶の湯・茶道に焦点を当てる。茶の湯を文化的産物の世界 3 の内容物の一つの例示として採り上げて論及してみたい。久松真一に見られるように「茶は人間形成」と言われてきた (これについては、後に詳しく扱う)。しかし、これまでこの営みについての教育学からのアプローチは余りなされてこなかった。日本舞踊を中心にした学校教育とは異なる芸の伝承については生田久美子氏の仕事があり、茶の湯についても『南方録』に見られる道具配置の採寸の術「曲尺割 (カネワリ)」に焦点づけられた論が氏によりなされている。矢野智司氏は教育学がマナーをこれまで扱ってこな

かったことに関連した中で、茶道に触れている<sup>4)</sup>。しかし、以下ではむしろ、学校教育で主として扱われる学習との「連続性」において、またここから教育に関わる文化一般の問題との関わりの中で、茶の湯・茶道が「人間形成」に関わると言われる場合の構造について見ていきたい。これまでは、学校教育とは異なる性質のものとして扱われてきた、いわば術（芸）の教育であるが、ここで連続性・共通性を扱うということは、学校教育への捉え方そのものも、従来とは異なる面を焦点化させることになるであろう。茶の湯・茶道をひとつの入口として、ポパーの問題設定を手がかりに広く学校教育における「知」の新たな捉え直しを試みたい。

これは同時に以下のような問題意識に支えられた試みでもある。教育をめぐる議論が社会的问题の中でこれほど大きな領域として現実化する中であって、経験的知見の並立状態でなくイズムでもなく、教育学が前提とする共通の基盤としての専門性の視点はどこにあるのか、改めて教育学内部で明示する必要性が今日、学際的意味と社会的意味との双方から迫られているように思われる。教育の論理とは何か、教育学における一つの統合的な視点を紡ぎ出す可能性を同時に探ってみたい。

## 2. 教育の自律性

媒介となる「知識」を抜きに教育を考えることはできない。その「知識」とは、世界3として、本の内容に誰もがアクセスできるという意味で、「客観的な」(objective) 客体化されたものであるとしても、その知識は、デューイの言葉を借りれば、学習者にとっては「経験へと復帰させられなければならない」ものである<sup>5)</sup>。つまり学習者自身の探究のプロセスを経てしか、世界2（主観的知識）として学習者自身の知識とはなりえない。したがって教師はカリキュラムを組み、授業を計画し、学習者の経験や手持ちの知識と照らし合わせながら、当の「知識」と出会わせようとする。授業とは子どもの「思考」に添う形での学習者自身の探究を経させようとする実践的な企図である。各教科の学習や総合学習におけるそれぞれの授業は確かに、当の授業時間の「めあて」の下に計画化されるものであっても、実はその「めあて」を超えたものを教師は目指しているはずである。逆説的だが個々の授業はそのように計画化された実践であっても、それらが最終的に目指すところは開かれたままである。この点が他の社会的実践とは決定的に異なっている。

他の社会的実践とは異なって、「子どもをよりよくする」営みである学校における教育活動は、「子どもの成長」が目的であるという「形式的」目的概念でしか規定しえない。つまり、学習者が将来、自ら目的を選び取るための援助に徹するのである。現状の子どもよりよくなる、という実践の積み上げで「成長」のプロセスをつないでいくことに限定せざるをえない。しか

し同時に、現状の子どもから出発する営みであれば、日々の具体的な教育実践においては、私達が共通に前提する「よりよくなる」規準は論議可能なものとなるからである。このことをデューイは明確に言う。「社会的状況が教育目標 (objectives) を決めるといふ信念は誤りである。教育は自律的であって、それ自体の目的 (ends)、それ自体の目標を決定する自由を持つべきである」と<sup>6)</sup>。これは、あらゆる社会的営みにおける「教育の論理」の独立性、優位性の主張である。

子ども (学習者) の最善の利益を目指す教育活動が含むこのような理論構造への明確な意識こそ、教育学の専門性の基底に他ならない。そして、教育で言われる「子ども」とは「学習者」であり、その意味において年齢を超えた、あらゆる学習者・生活者としてのすべての個を指している。このように見てくると、教育における共通の目的概念としての成長は、現に生きている人間すべてに共通に言及できる「目的」概念として有効であることが、改めて認められると言えないだろうか。

### 3. 「教育の論理」への転換

この「成長」概念をより包括的に述べれば、教育的認識論から導き出される形でポパー研究者が提起している「life に資する」(‘conducive-to- life’) といった規準を措定できるかもしれない<sup>7)</sup>。奇しくもデューイの『民主主義と教育』の第1章は「life に必要なものとしての教育」であり、「life とは、・・・自己更新の過程」だとする<sup>8)</sup>。これに加えて、すべての人間の「成長」に視点を置く教育 (哲) 学の立場から言えば、ポパーの可謬主義は「人間の自己矯正力への信頼の表明」<sup>9)</sup> に他ならない。「人はすべてよく生きようとする」という「人間観」に立つ教育 (哲) 学の立場である<sup>10)</sup>。所与の条件下でいかに人間は変わりうるかが問題とされる時には、暴力が社会変化の手段と化してしまうけれども「人間性は変わりうる」という前提に立てば、むしろ (望ましい伝統、慣習の補強といったことも含めて) 諸条件の方を変える確かな眼が要求されることになる。したがって、「私達は人の精神にのみ働きかけるのではなく環境にも働きかけねばならない。」<sup>11)</sup> 精神的過程の世界2と物理的な世界1・人間の産物の世界3との相互作用を通して世界2が変わる作用を教育・人間形成の営みと呼ぶのであり、したがって人間性は変わりうるとの意識的・無意識的信念の下に支えられた営みが「教育実践」である。

ポパー理論の重要な柱のひとつは、知識は人間の探究の成果である点で同時に倫理性を帯びているということであった<sup>12)</sup>。ここからは、多元主義と同時に全くの相対主義から逃れる道が示される。「知識」は絶対確実な真なるものではなく批判と修正によって成長する。したがって私達がすべきは仮説を提示することによって批判にさらし、誤りを修正することで知識を成長

させることである。（この意味でこの拙稿も仮説の提示である。）つまり、知識の究極的根源という観念の放棄。そしてすべての知識は人間的なものであって、たとえ真理が私達の手が届かないものであろうと、ひたすら追い求めるしかない。技・芸的探究においても同様である<sup>13)</sup>。——これと平行にデューイは言う。人間の活動である点で、芸術は本来的に教育だと。つまり芸術は想像力の反映と理念・理想の表現によって、文明に道徳的機能をもたらす。したがって鑑賞のための手ほどきを必要とすると<sup>14)</sup>。

#### 4. 習慣としての茶の湯・茶道文化

「学ぶ」ということには、「発見」「模倣」「習慣獲得」が含まれるが、それはいずれも「発見」の諸形態であって、しかもともに試行錯誤の方法を含んでいるとポパーは言う<sup>15)</sup>。子どもも私達も同じように世界から発せられる混沌とした通信文を解読することを「学ぶ」のだと言える<sup>16)</sup>。この時あらゆる学習は、私の内的な世界2を通して、つまり、言葉あるいは身体を介してなされることになる。そして、なすことによって学ぶ (learning by doing) とされるデューイのいわゆる経験学習は、(世界1と世界2との相互作用であるが)、活動した結果として学ぶ、つまり学ばれる内容は開かれており学習者に委ねられている。経験の「再構成」という思考活動を経ることによって態度や性向が形成され、この「経験の再構成」が「継続的」に行なわれながら「自己修正」の過程を経て、習慣が洗練され続ける。このプロセスこそが「(知的・道徳的)成長」とされる<sup>17)</sup>。このプロセスは生活そのものであり、当然ポパーのいう試行錯誤の方法を含む。すべての生活は問題解決および、事実と可能性の発見である<sup>18)</sup>。

生活を芸術にまで高めた点において、茶の湯・茶道は確かに世界においても特異な性質をもつ<sup>19)</sup>。もっとも日常的なお茶を頂くという営みであるゆえに、それにまつわる建築(茶室)、庭(露地)、茶道具、茶花、香、お茶、お菓子、懐石等々総合文化としての拡がりをもって発達してきた。(個人的な体験で失礼だが)アメリカでの茶会において、一つひとつの所作について諸外国の参加者から「なぜ？」と理由を問われる経験をした。そのような質問に対して、すべてその理由となる答えが用意されていることに気づいたのは新鮮な驚きであり、大きな発見であった。このことは茶の湯・茶道に関する限り、日本文化は合理的説明が可能であることを意味する。そして点前・所作は、無駄を排した合理性と、客人への思いやりとの二つの柱に根ざす機能性から導き出された技・術 (art) である。

## 5. 「生の術」(Art of Life) としての茶の湯・茶道文化

親しく人が集いて飲食を共にしながら会話を楽しむという、いかなる文化にも共通の日常の営みとしての茶の湯は、確かに寄合の茶であった。珠光(1423-1562)によって創出され<sup>20)</sup>、紹鷗、利休によって大成された「わび茶」は、書院の茶と庶民の茶との融合を意図したものであった。台子(書院)の茶よりわび茶を高次の茶とする『南方録』はもっとも重要な茶道古典の一つとされる<sup>21)</sup>。栄西が『喫茶養生記』(1211)を記すことにより、茶そのものは健康のための飲料として武家社会から庶民へと広まった。中国では禅の修業に必要とされた茶であったが、「栄西は茶を選んだ」とされる。中国の固形茶でなく、蒸した茶葉を乾燥後臼で引いて抹茶にし、茶葉すべてを頂く日本独自の頂き方が今日まで続く。さらに栄西が強調したのは、師と弟子との結縁の茶であった<sup>22)</sup>。

日本独自の発展を遂げたこの茶の湯文化は日常生活と結びついた生活文化であると同時に、明確な社会的価値を内包していた。というのは、茶室は武家社会においても非日常の場だからである。帯刀は許されず、狭い私的なあの空間においては個人と個人との(俗事以外の<sup>20)</sup>参照)対話に価値が置かれる。そして生活の営みは、それ自体の価値を前提する。和敬清寂(Harmony, Respect, Purity, Tranquility)として掲げられる通りである(利休四規——後述)。それは一方では、奇しくもデューイの指摘と重なる。「人間生活のそもそもの初めから、人間は人間の関係の仕方において、何が適当で正しいかについて、ある結論に達していた」ことを示すものであり<sup>23)</sup>、私達の文明生活は自己の恩恵によるものではないからこそ「感謝はあらゆる徳の根」だとすることに発する。「われわれが子孫のために成し遂げうる最善のことは、礼儀あり洗練された生活の習慣を保っていけるようにする環境を少しも害わず少々その意味をつけ加えて手渡すことである<sup>24)</sup>。」この「環境」が、人間を取り巻く社会のみならずそれを成り立たせている自然環境をも示すことは、まさに茶の湯における環境の意に他ならない。

そして、明治初期(1873玄々齋)に創案された椅子式の「立礼」は、外国の人々をはじめ正座が難しいより多くの人の参加を容易にした。お茶席はお茶を頂くのみならず、お茶碗をはじめあらゆる道具の拝見の機会でもある。触る・用いるという生活と結びついた「道具」としての鑑賞(appreciation 感謝)が可能となる。さらに抹茶の味と香り、季節のお菓子、釜の湯の松風(にえ音)、香、花、墨蹟中心の掛け物など、五感すべてによる鑑賞の場であり会話の場ともなる。したがって視覚・聴覚等に障がいのある方をはじめ年齢・性別を問わずユニバーサルに参加可能な要素を含む伝統的日本文化である点は、社会的・国際的に、そして教育の場において、もっと注目され強調されてよい。多くの個々の文化を含んだ総合的な、しかも日常の営みに根ざした生活文化である点で美術・国語・書道・歴史・保健/体育・家庭科・理科等の要

素を含むからである。また、和室・畳の間での振る舞い・頂き方、着物、状況に応じた挨拶・判断、掃除等、また給食（昼食）とは異なった食文化の体験を通じた学び、諸教科の総合のみならず、現代の子ども・私達の現状を補う生の直接的コミュニケーション、日常的な温かなふれあいの体験の場ともなるからである<sup>25)</sup>。さらに、省エネ・環境への配慮を含む生活理念の実践である点においても注目されてよい。

生活の中の道具を茶道具として用いる「見立て」もわびの精神である。「道具はいつも有合にせよ」を旨とする。物への「敬」である<sup>26)</sup>。栄西の健康志向・（天心も述べた）清潔重視の衛生感覚・経済性等、茶道の「生活の芸術化」は衣食住すべてに及び「一種の実際主義」をとる。この「生活の芸術化」が「禅の世俗化」つまり「禅の日本化」であるというのが加藤周一の仮説であった<sup>27)</sup>。

武士道が海外から、いわゆる日本的なものに見なされるのに対して、このような「生の術」(Art of Life)である「茶の湯」が十分に評価されていないことを天心は危惧した。外に刀掛けを設ける茶室の設けそのものが、社会的な批判精神を示すものであり、それは当時においては徹底した革新であった<sup>28)</sup>。これは、当時の身分を超えた個人と個人との交わりの尊重、そしてさらに、刀不要の精神、この二面における革新性である。今既に私達は、「人」を排するのではなく誤った「理論」を改めればすむ時代に生きている<sup>29)</sup>。ソクラテスとカントの精神を引き継ぐというポパーの強調する「批判」とは、個別の修正による漸次的成長を目指すものである。したがって、批判されるべきは「人」でなく、主張される「理論」である。このことによって、私達自身も私達の社会も「漸次的成長」が可能であるというのが、ポパーの可謬主義の眼目である。武士道は滅びゆくだろうが、その精神は残ると言った新渡戸稲造の真意は、茶の湯に残るということであったと読み取ることができる<sup>30)</sup>。

武道、花道等が江戸期（貞享年間）に成立されたとされ、『南方録』における「茶道」の語に疑問が呈せられている。一方、身体を動かすものについては早くから「道」が使われていたとされる。鎌倉時代に書かれた、わが国最古の舞楽書『教訓抄』（1233）においては既に「道」が認められる。珠光「心の文」においては既に「此道」（茶の道？ — 引用者）と表現されている<sup>31)</sup>。

## 6. 茶の湯・茶道と学びの構造

さらに、「清浄潔白をもととす」野がけ（野点<sup>の だて</sup>）の点前にもわび茶の趣向が認められる<sup>32)</sup>。教え込みの道德教育でなく、いわば「生活教育」を説く久野収は、幼児期からの「身のこなしの指導」の必要を主張する。単なる反射行動ではない無意識の行動様式にまで育てることの大切さである<sup>33)</sup>。外遊びや生の直接<sup>なま</sup>の対話が減った現状で、自然・直接体験の必要性が改めて認識

されることも重なる。というのは、「身のこなし」とは、自己の世界2が人や物理的世界1との応対・相互作用によって獲得される構えの問題だからである。それは自然的・社会的環境との相互作用、つまり体験の結果として得られる。メルロ＝ポンティのいう自然的・文化的環境に対する「身構え」(prise)である。ごく幼い幼児においては、人の模倣でなく行動の模倣として表れるためメルロ＝ポンティの「身体図式」(schéma corporel)あるいは系(système)としての知覚を仮定せざるを得ない<sup>34)</sup>。

ここから、先の「和敬清寂」とは、物理的世界1である道具の扱い・人との応対(世界1との相互作用)を通して、茶の湯・茶道の所作(世界3)を体現・産出することにより、所作の習慣を私の内(世界2)に形成するプロセスでの手掛りを示したものと言える。つまり、世界1・世界3との相互作用における扱い方・ふるまい方の実践的規範が「和敬清寂」として示される。この相互作用のプロセスで得られる精神的側面(世界2)が、これまでさまざまな論者によって「人間形成」という言葉で語られてきたように思われる。久松が「人間を創るという文化の創ったものがまた文化を創る、あるいは、文化によって創られた人間が文化を創る、そうして創られた文化によってまた人間がつくられる」として「茶道とは人間形成の場」であり同時に「文化形成の場」という時<sup>35)</sup>、それは世界2と世界1・世界3との相互作用に根ざしている。これは同時に、ポパーにおける「フィードバックのらせん過程」(Rückkoppelungsspirale)であり、デューイのいうトランザクション(transaction 相互規定過程・相関作用)の循環を示している<sup>36)</sup>。

「茶の湯とは只湯をわかし茶を立てのむばかりなる本(もと)を知べし」<sup>37)</sup>の教えに見ることが出来る。茶を点てるという行為をなすことによって、そこにこめられた価値が結果として学ばれる。目の前の茶を点てる・練る亭主のみならず、今ここにお茶を頂けることのすべてへの感謝、相客への挨拶、掛け軸・生花・道具への敬、道具の清潔等に見られるように、点前・所作の前提となる価値が和敬清寂であり、表され・産出された所作(世界3)が和敬清寂なものとなるような習慣が、私の内(世界2)に形成されることを示している。「文化は心理的なものであると同時に協同の(collective)ものである」とデューイが強調する時、個人にとっての世界2としての文化が同時に、世界3の共通の文化であることを意味する<sup>38)</sup>。ここではポパーに従って道具・制度・芸術作品等人間精神のすべての産物を一般的な意味での世界3とし、問題・理論・批判的議論等は世界3の特殊ケース・狭義の世界3とする<sup>39)</sup>。個々人の世界2と同席の他の人々や道具等の世界1との相互作用によって所作という世界3が産み出される。そしてその所作は同時に他の同席の人々の思い(世界2)や所作(世界3)に影響を与え、茶室という空間(世界1)も全体として個々人の世界2および世界3に影響を及ぼす。個々の相互作用は決して独立の完結したもので終わることなく、それぞれの相互作用が全体としてのフィー

ドバックのらせん過程・トランザクション（相互規定過程）の循環に巻き込まれている、つまり個々人はそこへの参加者として相互に影響を及ぼし合っているという関係であった。つまり個々の相互作用はフィードバックのらせん過程・トランザクション（相互規定過程）の循環の中に含まれて、一つのシステムを形成している<sup>40)</sup>。したがってここでは、久松によって「人間形成」と言われた世界2の変化と同時に、ポパーやデューイ・ベントレーの言う「知識の成長」つまり、世界3の変化も産み出されることになる<sup>41)</sup>。このことは文化論のレベルのみならず茶室においても、また後述の教室での個人レベルの学習においても同様に認められる。

久松によれば「侘茶の世界は、道德も芸術も学問もさらには宗教も超えた」「人間の生活体系の典型の世界」であり、この典型とは「事実としての規範」だとされる<sup>42)</sup>。この「事実としての規範」とはデューイの示した術・探究における規範に重なる<sup>43)</sup>。これは茶の湯における点前・所作の「型」についても当てはまるように思われる。それぞれの所作は動作の合理性と美しさの観点から言えば、ひとつの煮つめた形として現れる。茶の湯という約束事である。そしてまたこの「規範」はポパーの言う「約束」でもある。つまり「寛容の原理」に基づく「決意」に属する問題であって唯一絶対の意とはしない。このことを強調することが、他を排するドグマ化から免れる道であることを示す。この点で茶の湯における「型」を一つの「模様」とする柳宗悦の（熊倉功夫が秀逸と評す）点前論は、ポパーが自らの「論理」について述べた道筋に重なる<sup>44)</sup>。つまり、一つの行動規範を文化的「習慣」として強制することの危険への反省は、このような認識に基づく。

このような所作を身につけるには稽古・練習のプロセスを必要とする。デューイの言う「無執着」(indifference) という芸術のもつ道德的潜在力をもたらすのは、芸術活動への「没頭」(preoccupation) である<sup>45)</sup>。授業において目指される「楽しさ」とは、活動に没頭することによって得られる精神的活動を指す。強制としての機械的ドリルではなく、学習者自身の内的要請によって取り組まれる活動、つまり「(その道に入らんとする心こそ) 我が身ながらの師匠」に導かれる活動である<sup>46)</sup>。この興味は自己が積極的・主体的に何らかの対象と一体化することを意味する<sup>47)</sup>。このような内的な時間を得る「茶室」という場が、逆説的だけれども同時に、人と人との交流の場であることに茶の湯の固有性がある。個人の内的活動であると同時に、それがおもてなしを前提とした点前・所作であるという点において、他の日本文化に見られる没入・没我の営みとは全く異なる要素を含む。精神的充足をもたらす集中没頭・専心、「完全性の追求」は、行き過ぎると生活から疎外させる危険をもつ<sup>48)</sup>。それを防ぐ道は多くの場合、人とのコミュニケーションを一筋でも残しておくという点にかかっていることもまた知られるところである。この点においても茶室は「一期一会」の場となる。コミュニケーションは、私達の生活をその意味が豊かで多様なものとする点では手段としての価値を持つが、私達を現下

の孤独から救い出し、意味の共有へと導く点においては目的としての価値をもつに至る<sup>49)</sup>。

## 7. 茶の湯・茶道と「知」の捉え方

この集中・没頭の間としての茶室が、同時にコミュニケーションの間であるという点において、学習の間としての教室と重要な点で重なる。それは教師・生徒相互におけるコミュニケーションを通して学習活動が成立すると同時に、個々の生徒の思考がそこで実り豊かなものとなる、そのことこそが学習だということを意味する。茶室におけるコミュニケーションは内容それ自体が、道具・所作等をめぐる鑑賞に関わる点で美的な要素を含む。しかし内容そのものに限らず、コミュニケーション自体が美的要素を含んでもいる。それは相互のコミュニケーションが知的・記号的内容に関わる教室における学習の場合を考えてみることで、より一層明らかとなるであろう。つまり教室における学習においては個々の学習者・子どもが、既知の手持ちの認識の網の目を出発点として教師・生徒相互の援助の下で新たな「知識」と出会い、自らの網の目を修復しながらそれを組み込む作業を進めていく<sup>50)</sup>。このプロセスは根気を必要とし、したがって新たな網の目へと修復の作業がいったん完了する「わかった」という状態に至った時には、達成感とともに面白い・楽しいという感情、さらなる探究への意欲が育まれる。この瞬間とそこへ至るプロセスとが、知的な学習における美的経験に他ならない。このような美的経験は、デューイが美術品・音楽の「鑑賞」(は感情の爆発だと言う)が、同時に創造のプロセスであると言う時の美的経験と共通のものである<sup>51)</sup>。また既にある物の中から「好み」として選びとるということ、それ自体が「創造」なのだと言及する<sup>52)</sup>。この意味で学習者にとっては、学習は常に発見である。記号的学習、模倣、習慣形成、すべて発見の諸形態であるとポパーが述べるゆえんである。

この学習における「美的体験」には二つの側面が認められる。まず、対象は何であれ学習・練習・稽古への専心・没我がもたらす集中時の「楽しい」充実感であり、さらにその学習・練習・稽古に見られる「わからない」「できない」のコンフリクト状況から「わかった」「できた」に至るまでの困難なプロセスがもたらす達成感である<sup>53)</sup>。学習者自身の世界3の産出に至るこのプロセスにおいては、援助を必要とする。まず知識の理解においては、言葉の単なる暗記・操作でなく、世界2となり学習者自身の思考が促されるためには、言葉に対応する事態・物質が何であるかを理解することになる概念が獲得されていなければならない。それを可能にするには、たとえば何らかの直接的経験が契機となるイメージを持たせ、その結果として概念に対応する言葉を用いることができるようになることが促される<sup>54)</sup>。

同様に、身体を通して世界3が示される所作や技芸の場合は、単なる師の型(姿)・世界3の

写しでなく、学習者自身の世界2として表現されるために、自分の身体座標に移して調整する稽古・練習が必要となる。この成果として自らの新たな創造である世界3を示す「工夫」のプロセスが辿られる。世阿弥の「有主風」に通じる<sup>55)</sup>。この調整のプロセスを経た成果として学習者自身の所作・世界3が産み出された時には、その所作に含まれる価値（たとえば先の和敬清寂）が学習者の世界2に獲得されたと言える。

そして、もっとも「発見」の要素が少ないと思われる「習慣づけ」だが、これは、表面上の反復性という形態に惑わされ単なる反復の訓練と捉えられがちである。しかし、ここにおいてさえ、世界2と世界1・世界3との相互作用（interaction）が生じている。それは「習慣づけ」が、世界2と環境とによって「境界づけられた一定の領域内での“自由な”（決定づけられていない）暫定的行動を客体化した結果・産物」だからである。したがって稽古・練習のプロセスでは成功よりも不成功によって、成功的な道筋（反応の仕方）の固定化が導かれる。つまり世界2と世界1・世界3との相互作用により新たな「適所」（niche）の発見がもたらされる<sup>56)</sup>。まさに、ポパーのいう問題解決、つまり試行錯誤による誤り排除（try and error elimination）の過程であって、ここでは、練習の対象は何であれ、身体的技能の献身的練習によってのみもたらされる世界2の変化こそが問題とされる。茶の湯の祖とされる利休の先達、珠光は言う。「我慢我執が悪き事にて候」しかし我慢（自負心）なくてもならぬ道也。したがって「心の師とハなれ、心を師とせざれ」と自己超克、メタ自我の必要を説く<sup>57)</sup>。練習が成立するためには穏やかで快活な心的状況が前提されねばならないが、逆に自己自身（「我身ながらの師」）の決断（self-action）で始める練習という筋道を通ることによって初めて注意集中という内的状態が作り出される。つまりこの精神の集中それ自体が練習可能なものとなる。恐怖・怠惰・利己心を克服し自己コントロールの欠如に打ち勝つよう努力することで人間は、より良い人間になろうとする。私達の精神・世界2は扱う対象の世界3に大きく影響を受けるからである<sup>58)</sup>。

ここで美的要素が含まれるのは、茶室でも、また教室でも、個々人の内的世界（世界2）の活動においてであると同時に、他の参加者とのコミュニケーションを通じた活動においてである。そのいずれにおいても新たな意味の共有が成立した時に、学習者は美的経験を有することになる。そしてまた、その時には同時に他の参加者である他の生徒（学習者）にも、時には協働探究者である教師自身にさえ変化が生じうる。その過程を示したのが先のポパーにおけるフィードバックのらせん過程であり、デューイのトランザクション（相互規定過程）であった。久松の言う「人間形成の場」であり同時に「文化形成の場」としての茶の湯であった。したがってその過程を通じて参加者個々人の世界2に変化が生じると同時に、共通の成果（世界3）を産み出すことにもなる。「間接的に芸術は語っているのかもしれない」とデューイは言う。「行為は思考を生むのだと。」<sup>59)</sup>

さらにまた茶室におけるコミュニケーションは、言葉をのみ介されるわけではない。参加者相互の所作を通した無言のコミュニケーションの場としても茶室は特別な場となる。「茶の湯とは耳に伝えて目に伝へ心に伝へ一筆もなし」利休の孫宗旦は詠じた<sup>60)</sup>。点前・所作という術は稽古・練習を通じて得られる身体知を対象とする。この点で、いわゆる教室での記号知とは異なったものとしてこれまで捉えられてきた。しかし先のポパーの分類を用いて考えれば、いずれも学習者の世界2を媒介する点において、身体知といわゆる思考とは区別できない。このことを強調することによって、これまで見落とされてきた点に目を向けることができる。つまり、所作は習慣の獲得である。記号的理解も身体知も、いずれも私達自身の世界2を媒介する点において同じであり、この点で記号的知識 (symbolic knowledge) と手仕事の知識 (hand knowledge)、あるいは知的なものと同様に評価することにつながる。さらに、学校教育が目指すのは、全人格的 (知的・情的・道徳的) 教育であり、すべては「情操 (sentiment) 教育」であるという大前提の確認でもある<sup>61)</sup>。

ここからは生活そのものの中から学ぶことの重要性と、学校における「知」の捉え方の変化が導き出される。

## 8. 結びに変えて — 子ども (学習者) と教室と茶室

生活文化としての茶の湯・茶道は日々の「いただきます」の精神に重なる。いのちへの感謝は「自然への敬虔」 (natural piety) へとつながる<sup>62)</sup>。

教育の媒体を文化的産物世界3として捉えることで、これまで未整理、曖昧にならざるを得なかった部分の捉え直しが可能とならないだろうか。精神活動の産物として書物の内容が世界3であるのと同様に、文字・身体など保存様式・表現様式は異なろうとも、物理的世界1と精神過程世界2との、あるいは世界2と文化的産物の世界3との相互作用により産み出された成果をすべて世界3と置くことで、文化の意味づけを教育学の視点から明確にしうる。私達は、他の人々のそして私達自身の世界2の所産であって、私達自身は世界3に属しているとも言える<sup>63)</sup>。

これまで教育が世界3を媒介とする営みであることは確かにある意味では強調されてきた。しかし学びの営みにおいて「世界2を経ること」が、教育方法概念における「子ども尊重」に他ならないということは、もっと強調されているのではないか。デューイが「このたびは子どもが中心 (太陽) となり」教師や教科書といった教育の「装置」はその周りを回ると説くのは、この認識過程における「子ども尊重」の理念についてであった<sup>64)</sup>。この認識過程が問題にされる教育の領域と、養護 (ケア) の領域とが、教育内容という媒介によって区別されるとしても、

ともに「援助」の営みとしてデューイの「未成熟尊重の原理」(the principle of respect for immaturity)<sup>65)</sup>が貫かれる点では連続している。むしろ認識過程におけるこの「子どもの世界2を経る」という「子ども尊重」こそが、教育・養護(ケア)を通じて貫かれる「未成熟尊重の原理」に他ならない。さらにここから教育を、子ども・学習者自らの世界3の産出を援助・促進する営みとして捉え直すことができないだろうか。「あらゆる人間が世界3に貢献しようという意味において人間の根源的平等が認められる」ことになる<sup>66)</sup>。

この意味で、教師の役割は、文化的産物世界3との出会いの場の提供者である。このとき同時に、教育の主体は、学習者自身だと言える。それは、学習者と文化的産物(世界3)との相互作用の結果として、人間形成がなされるからである。したがって、教師の専門性とは、「学習活動」のデザイン化にあると言える。実は、この問題は同時に、「教育」(の主体)と「成長」(の主体)とを同一視するデューイ解釈のキーポイントでもある。この「教育の基本的構造」を看過すれば、「デューイの諸言明は、単に曖昧な矛盾の多い言語使用の一例と見なされてしまうに過ぎない」ことになってしまうからである<sup>67)</sup>。

茶室は人間の手の加わったもの(Kultur)であるという点で、また参加者全員の営みで新しい場が創造され共に成果が得られる意味で世界3であるが、同時にその空間そのものは「私」にとっては、物理的世界1となる。この点で教室も同じ意味を持つ。茶室とは、世界の中で隔てられた「私の空間」であって、「どこかのつつましい片すみでも十分」なやすらぎの空間を指す<sup>68)</sup>。他の日本文化が、ひたすら個人の専心・没入を強調する一方で、「市中の山居」としての茶室は、内に向かって自身を見出す没入・没我が、しかし同時に、他者との交流と共に与えられるという意味においても固有な場である。茶室空間の内であって季節に触れることで、しかも同時に人々と共にあって自然・宇宙の中にいることを感じる。——「知る」こと、探究とは、自己とすべての環境、つまり宇宙を知る「宇宙的事態」である<sup>69)</sup>。「生の術」(the arts of life)を学ぶとは想像力をもった交流と、生の諸価値への参加であるとして、デューイは芸術作品がその共有にもっとも効果的だと述べるが<sup>70)</sup>、茶室はまさにその学びのための、芸術的な、しかもユニバーサルに参加可能な、生活文化の「場」そのものである。

「西洋において東洋において、そして東西間に探究されるべき『明確な哲学上の関連性』があるという開かれた有効な考え」を保持しうる限り、東西研究が「人類の状況への啓発と改善への最も実り豊かでダイナミックな貢献を続けるであろう」とデューイは述べた<sup>71)</sup>。ポパーは、文化衝突のもつ最大の価値はその衝突が「他方から学ぶという批判的態度」を喚起できるという事実にあると指摘する<sup>72)</sup>。

自国の文化を学ぶことは、私達自身の拠って立つところを改めて確認することであると同時に、他の民族・国の人々の各々の文化を理解するための、想像力という橋をかける一歩となる。

## 註

以下、デューイの著作は J.A.Boydson (ed.), Southern Illinois University Press, 中期・後期著作集 (MW, LW) 巻数で示す。

- 1) K. R. Popper, *Alles Leben ist Problemlösen*, Piper, (1994) 2002, S. 93-111. K. R. Popper, *All life is Problem Solving*, Routledge, (1999) 2002, pp.23-35. K. R. Popper, *Objective Knowledge*, Oxford University Press, (1972) 1979, p.74. K. R. Popper & J. C. Eccles, *The Self and Its Brain*, Springer International, pp.47-50, ポパー&エクルズ, 大村裕, 西脇与作, 沢田允茂訳, 『自我と脳』新思案社, 2005, pp. 519-47. エクルズ (ノーベル医学生理学賞受賞) は自説を変更しポパーの3世界論を受け入れ, 図示・詳説した. エクルズ, 鈴木二郎, 宇野昌人訳, 『脳と実在』紀伊国屋書店, 1981, pp.265-78.
- 2) K. R. Popper, *Conjectures and Refutations*, Routledge & Kegan Paul, 1963 (1972), pp.133-4, 藤田隆志, 石垣壽郎, 森博訳, 『推測と反駁』法政大学出版局, 1980, p.217.
- 3) J. Dewey, *Education as Engineering*, (1922) MW 13, p.325.
- 4) 生田久美子「茶道における『知』の発見——『教育学』からの接近」『茶道学大系3』淡交社 1999, pp.211-32, 矢野智司「マナーと礼儀作法の教育人間学——交換と贈与の教育人間学から——」皇紀夫編『臨床教育学の生成』玉川大学出版部, 2003, pp.184-205.
- 5) J. Dewey, *The Child and Curriculum*, (1902) MW2, p.285, 市村尚久訳, 『カリキュラムと子ども・学校と社会』講談社学術文庫, 1998, p.290.
- 6) J. Dewey, *The Sources of a Science of Education*, (1929) LW5, p.38.
- 7) G. Zecha, *Critical Rationalism and Educational Discourse*, Rodopi, 1999. p.264. 射場智子「『教育の一般理論としての』哲学——ポパーとデューイ」『ポパーレター』(シンポジスト報告) 日本ポパー哲学研究会, 2007, p.21.
- 8) J. Dewey, *Democracy and Education*, (1916) MW9, p.4, 12.
- 9) 古味堯通編著, 『教育の展望』福村出版, 1992, p.22.
- 10) 村井実, 『新・教育学の展望』東洋館出版 2010, pp.140-1. K. R. Popper, & J.C.Eccles, *The Self and Its Brain*, op.cit., p.144 (by Popper).
- 11) J. Dewey, *Does Human Nature Change?* (1938), LW 13, pp.286-93. J. Dewey, *Human Nature and Conduct*, (1922) MW14, pp.19-20.
- 12) K. R. Popper, *Auf der Suche nach einer besseren Welt*, Piper, 1984, S.15.
- 13) K. R. Popper, *Conjectures and Refutations*, op. cit., p.vii, ix, 30. 前掲訳書, p.xi, xv, 53, 芸術的探究との共通性については *ibid.*, pp.253-5, 宗教的・倫理的探究との連続性については cf. M.

- Artigas, *The Ethical Nature of Karl Popper's Theory of Knowledge*, Peter Lang 1999, p.152. cf. 「情熱的知性」(passionate intelligence), J. Dewey, *A Common Faith*, (1934) LW9, p.52.
- 14) J. Dewey, *Art in Education and Education in Art* (1926) LW2, p.114, *Art as Experience* (1934) LW10, p.335, 341, 350, R. J. Bernstein, *John Dewey*, Ridgeview Publishing Co., 1966, pp.156-8.
- 15) K. R. Popper, *Objective Knowledge*, op. cit., p.63, 森博訳, 『客観的知識』木鐸社, 1974, pp.74-5.
- 16) *ibid.*, p.149.
- 17) J. Dewey, *Democracy and Education*, op. cit., ch. 11.
- 18) K. R. Popper, *Alles Leben ist Problemlösen*, a. a. O., S.257. *All life is Problem Solving*, op. cit., p.100, K. R. Popper, *Objective Knowledge*, op. cit. p.14.
- 19) Okakura-Kakuzo, *The Book of Tea*, p.219, 208, 岡倉天心, 桶谷秀昭訳, 『茶の本』講談社学術文庫, 1994, p.13, 25参照. 岡倉覚三, 村岡博訳『茶の本』岩波文庫, (1929) 1979, p.19, 29参照. (日常・芸術的主張を天心の他著作との関連を抜きに論じる妥当性については論議の必要ありとの指摘は, 幸津國生, 『茶道と日常生活の美学』共栄書房, 2003, pp.104-5.)
- 20) 『山上宗二記』(1588) 熊倉功夫校注, 岩波文庫, (2006) 2008, pp.10-14. 茶室では政治・宗教・財産・家族の愚痴・ゴシップは話題にしない (p.95).
- 21) 『南方録』西山松之助校注, 岩波文庫, 1986<sup>7</sup>, p.263, 377, 310参照.
- 22) 栄西, 古田紹欽訳注, 『喫茶養生記』講談社学術文庫, 2000, p.22. 石田雅彦, 『「茶の湯」前史の研究——宋代片茶文化完成から日本の茶の湯へ』雄山閣, 2003, p.354, 399, 広く韓国・中国・台湾における「東洋の茶道」については金明培『韓国の茶道文化』ペリカン社, 1983参照.
- 23) J. Dewey & J. H. Tufts, *Ethics*, (1932) LW7, p.179, デューイ=タフツ, 久野収訳『社会倫理学』河出書房新社, 1966, p.170.
- 24) J. Dewey, *Human Nature and Conduct*, op. cit., p.19, 清水幾太郎訳, 『生の論理』, 三笠書房, 1938, p.26.
- 25) 2008年改正の「学校給食法」においては, 食習慣・食文化への理解, 生命・自然・勤労への感謝と尊重, 流通・消費への理解に加えて, 明るい社交性および協同の精神を養うことが記されている。これらの精神は「食育基本法」(2005年)にも見られる。
- 26) 『山上宗二記』前掲書, p.12, 「珠光心の文」(村井康彦校注)『古代中世芸術論』(日本思想大系23) 1973, 岩波書店, p.448, 783-7. 永島福太郎, 「珠光古市播磨法師宛一紙」『茶道古典全集』3巻52, 淡交社, 1956, pp.3-24.
- 27) 加藤周一「茶の美学」, 『芸術論集』岩波書店, 1967, p.168, 173.
- 28) 『山上宗二記』前掲書, p.112.
- 29) K. R. Popper, *Objective Knowledge*, op.cit., p.244.
- 30) Inazo Nitobe, *Bushido——the Soul of Japan*, p.66, pp.171-6, 新渡戸稲造, 矢内原忠雄訳, 『武士道』岩波文庫, (1938) 2009<sup>3</sup>, p.65, pp.161-6参照. 山本放博文訳, 『武士道』ちくま新書, 2010, p.72, pp.192-7参照.
- 31) 『南方録』前掲書, 西山松之助校注, 『教訓抄』(1233)『古代中世芸術論』前掲書, p.10, 「珠光古市播磨法師宛一紙」前掲書, pp.3-24.

- 32) 『南方録』前掲書, p.23.
- 33) 久野収, 『人間の自己創造』日本評論社, 1980, pp.190-4.
- 34) M. Merleau-Ponty, *Les Relations avec Autrui chez l'Enfant*, 1975, Centre de Documentation Universitaire, Saint- Germain - ParisV, pp.30-2, 木田元・滝浦静夫共訳, 『幼児の対人関係』みすず書房, 2001, pp.41-2.
- 35) 久松真一, 『茶道の哲学』講談社学術文庫, (1987) 2006, pp.46-7.
- 36) K. R. Popper, *Auf der Suche nach einer besseren Welt, a. a. o.*, S.37, 小河原誠, 蔭山泰之訳 『よりよき世界を求めて』未来社, 2002, p.54参照. J. Dewey & A. F. Bentley *Knowing and the Known*, (1949) LW16, p.243, cf. J. Dewey, *Experience and Education*, (1938) LW13, p.29. 「相関作用」は田浦の訳. 田浦武雄『デューイとその時代』玉川大学出版部, (1984) 1997. 射場智子「『教育の一般理論としての』哲学——ポパーとデューイ」前掲稿, p.28.
- 37) 『南方録』前掲書, p.275, 利休百首に「・・・のむばかりなる事と知るべし」とある。
- 38) J. Dewey, *Appendixes* (1951) LW1, p. 364. Malinowski's Article "Culture" in *the Encyclopedia of the Social Sciences*, (ed.), Alvin Johnson (Vol.4, pp. 621-3). デューイ自身の斜体・引用.
- 39) K. ポパー, 『果てしなき探求——知的自伝』岩波現代新書, 1978, p.267. Autobiography by K. R. Popper, (P. A. Schlipp ed.) 1992, Taylor and Francis, e-Library, 2005.
- 40) J. Dewey & A. F. Bentley, *Knowing and the Known*, op. cit., p.113.
- 41) K. R. Popper, *Objective Knowledge*, op. cit. p. 255, J. Dewey & A. F. Bentley, *ibid.*, p.102.
- 42) 久松真一『茶道の哲学』講談社学術文庫, (1987) 2006, pp.117-8.
- 43) J. Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, (1938) LW 12, pp.15-21, 108.
- 44) 柳宗悦, 熊倉功夫編, 『柳宗悦茶道論集』岩波文庫, 1987, p.67, cf. K. R. Popper, *Logik der Forshung*, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) Tübingen, (1934) 1973, S.25-6. 大内義一, 森博訳, 『科学的発見の論理(上)』恒星社厚生閣, (1971) 1976, p.64.
- 45) J. Dewey, *Art as Experience*, op.cit., p.351.
- 46) 利休百首(道歌)の第一首.
- 47) J. Dewey, *Democracy and Education*, op. cit., p.366.
- 48) ボルノウ, 岡本英明訳『練習の精神——教授上の基本的経験への再考』2009, 北樹出版, p.85.
- 49) J. Dewey, *Experience and Nature*, (1925) LW1, p.159. 鈴木順子「デューイのコミュニケーション論——社会的カテゴリーとしての意味論的根拠とその特徴」『教育学研究』52巻2号, 1985.
- 50) K. R. Popper, *Objective Knowledge*, op. cit., pp.342-6, 前掲訳書, pp.381-6.
- 51) J. Dewey, *Art as Experience*, op. cit., pp. 58-60, p.45. 栗田修, 『経験としての芸術』晃洋書房, 2010, pp.59-61, p.43参照.
- 52) 久松真一『茶道の哲学』前掲書, p.63.
- 53) J. Dewey, *Art as Experience*, op. cit., p.47. R. J. Bernstein, *John Dewey*, op. cit., p.151.
- 54) C. S. Peirce, *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, Vol. 5, Harvard University Press, 1934, p.152, [5.255][5.257], 上山春平編訳『パース・ジェイムズ・デューイ』中央公論社, 1980, pp.122-3参照.

- 55) 山崎正和編, 世阿弥『至花道』中央公論社, 1983, p.205.
- 56) K. R. Popper, *Objective Knowledge*, op. cit., pp.149-50.
- 57) 「珠光心の文」前掲書, p.448, 「珠光古市播磨法師宛一紙」前掲書, p.3.
- 58) K. R. Popper & J. C. Eccles, *The Self and Its Brain*, op.cit., p.144 (by Popper).
- 59) J. Dewey, *Art as Experience*, op. cit. p.45, 60, 339, 352, 栗田修『経験としての芸術』前掲書, pp.60-1, p.420参照.
- 60) 川上康雄「茶の湯と稽古」『茶道学大系(3)』前掲書, p.124.
- 61) D. A. Schön, 'The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education', *Curriculum Inquiry* 22:2, 1992, p.135 (J.Bamberger, 'Exploring Children's & Teachers' Understanding', in D. A. Schön, ed., *The Reflective Turn*, Teachers College P.1991). J. Dewey, *Art as Experience*, op. cit. p.52. 村井実「『情操』ということば」『教育学全集』第9巻, 補説, 小学館, 1976, p.6.
- 62) J. Dewey, *A Commom Faith*, op. cit., p.18.
- 63) K. R. Popper & J. C. Eccles, *The Self and Its Brain*, op. cit., p.145 (by Popper).
- 64) J. Dewey, *School and Society*, op. cit., p.23. 市村尚久訳, 『子どもとカリキュラム・学校と社会』前掲書, p.96, 宮原誠一訳, 『学校と社会』岩波文庫(1957) 1976, p.45参照.
- 65) J. Dewey, *Democracy and Education*, op. cit., p.57. cf. 松野訳, 『民主主義と教育(上)』前掲書, p.90.
- 66) 小河原誠『ポパー』講談社, 1997, p.338.
- 67) 牧野宇一郎「デューイにおける教育の主体」『日本デューイ学会紀要』第16号, 1975, pp.30-35.
- 68) O. F. Bollnow, *Mensch und Raum*, Kohlhammer (1963) 2010, S. 128-30, 大塚恵一, 池田健司, 中村浩平訳『人間と空間』(1978) 2000, せりか書房, p.124-26.
- 69) J. Dewey & A. F. Bentley, *Knowing and the Known*, op. cit., p.112.
- 70) J. Dewey, *Art as Experience*, op. cit. p.336, 339.
- 71) J. Dewey, *On Philosophical Synthesis*, (1951) LW17, p.36.
- 72) M. A. Notturmo (ed.), K. R. Popper, *The Myth of the Framework*, Routledge, (1994) 2006, p.51. K. ポパー, 『フレームワークの神話』, ポパー哲学研究会訳, 未来社, 1998, p.101.

元 九州大学非常勤講師  
西南学院大学非常勤講師