

林竹二の学問観に関する一考察

望 月 善 次*

(1979年7月6日受理)

I. 緒 言

(i) テーマー定の契機

「自分自身がその中の一人であるのだからこんなふうを書くのは気が進まないことではあるが、ここ数年間の宮城教育大学はずいぶん有名だったと言える。」¹⁾ という横須賀薫氏などの言を挙げるまでもなく、ここに10年ほどの、教師教育を基盤とした宮城教育大学の実践は、教育に関わる者に強い関心を引き起している。この進行中の実践については、日本教育学会や広島大学・大学教育センターによる総括的研究をはじめとして²⁾、様々な研究があるわけであるが、私としては、その評価を、本論でとりあげる林竹二の言にならって「大学が一つの意志をもち、持続的な努力がその理想にささげられれば何かができる」³⁾ を実践したところに求めたいと思っている。つまり、「教授学研究の会」などの言う「学校単位の実践」の大学レベルへの拡大を宮城教育大学の実践の中に見ようとするものである。そうした意味では、「教授学研究」の現況に触れた宮坂義彦氏の次の如き言は、「学校」を「大学」に置き換え、それに伴う「子ども」→「学生」、「授業」→「研究と教育」等教語の読みかえを行なうならば、宮城教育大学の実践の本質に迫る言となし得るであろうというのが、現在の私の解釈である。

「子どもが変化するのは、法則にかなった授業の原則が存在し、それが利用可能であることが前提であるが、学校単位の授業実践だけにみられる。すべての教師とすべての子どもの急激な変化は、その上に学校がもつ、教師・子ども・学級・学年などの交互作用の全面的な活用という第二の要因によるものであった。

学校で授業の原則が適用されるならば、学校に質の高い多様な成果が生ずる。それを組織し、交互作用の機能をひきだすならば学校全体の研究を推進する原動力とすることができる。一連の学校単位の実践は、学校がおどろくべき効果を発揮する交互作用の機能を潜在させていること、およびそれは法則にかなった授業の原則が適用されたときに発揮されるものであることを実証した。」⁴⁾

ところで、こうした筆者の解釈の可否は、ひとまずおくとしても、この宮城教育大学の実践はこれに共感するにせよ、しからざるにせよ、(少くとも教師教育の観点からは) 避けて通れぬ実体を有しつつあると言ってよいであろう。本論はかかる立場に立ち、この宮城教育大学実践の象徴的存在でもあった元学長林竹二(二期: 1969・6・16~1972・6・16~1975・6・15)を、それも表題に掲げた如く、その学問観に焦点をあてて取り上げる。林竹二の学問観をどうとらえるかということの中に、彼の実践をどう考えるかについての重要な鍵の一つが潜んでいると思うからである。

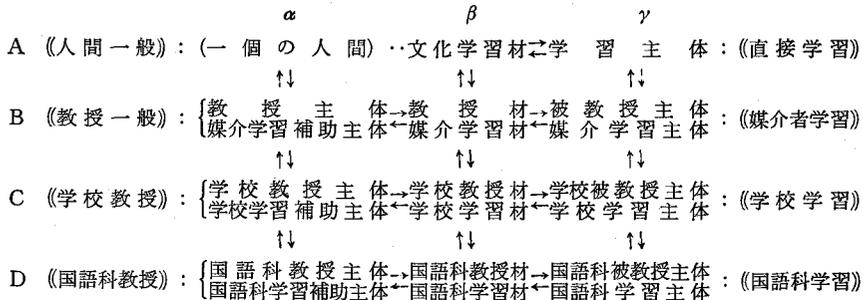
(ii) 国語科教師教育における林竹二

さて、次に筆者の如く国語科教師教育という各科教師教育の一端を担う者が、林竹二の如く、

* 岩手大学教育学部

国語科教育プロパーとは考え難い人物を考察対象として選ぶことについて一言したい。

ところで、筆者は現在下記の如き枠組を手がかりとして、国語科教師教育の諸現象を考察したいと考えているのであるが⁵⁾、林竹二の位置づけは、この図に示すCレベル以上のところに行なうのが通常であり、国語科教師教育プロパーのレベルだと言ってもよいDレベルの問題とはなり難いわけである。



第1図 国語科教育の構造

ところが、このC・D両レベルの関係を、教師教育の観点から考えてみると、次の様に問題を置き換えることも可能になる。つまり、Dレベルの一つたる国語科教師教育は、Cレベルたる(一般)学校教師教育から自立なしえているのだろうかという問題にである。そして、理念型としてはさておき、その実態においては(就中その方法論において)国語科教師教育は(おそらくは、他の各科教師教育と同じく)Cレベルたる学校教師教育レベルの中に埋没していると考えざるを得ないというのが、このことに対する現在の私の解釈である。(教育学研究の観点からすれば、各科教師教育の自立不能は、同時にそれを支えるべき基盤たる教育学一般の脆弱さをも示唆するのであろうが、その点についての論及は留保する。)従って、各科教師教育(従って、その中の一つたる国語科教師教育も又)の考察は、好むと好まざるとにかかわらず、学校教師教育レベルからの出発を余儀なくされるわけである。すなわち、本来ならば、予備的作業の一つたるべき学校教師教育レベル(以上)の問題と、ある程度重なり合う様にして之を明示して行くところから出発せざるを得ぬというのが、現在我国の国語科教師教育の実態なのだとは私は考えるのである。つまり、こうした意味に於ては、国語科教師教育に携わる者は、目下のところ、強度の二重性をもたねばならぬのである。

林竹二も又、かかる観点から、国語科教師教育の射程内に登場する。

(iii) 本論の方法

本論において林竹二の学問観をとりあげる方法は、次のごとき意味において言語学的である⁶⁾。すなわち、言語における「語意味」を以下述べるがごとき二重構造としてとらえ、そこから論を展開せんとする限りにおいてである。

その第一は、「語意味」の個人性ということである。つまり「語意味」たるものは、究極のところにおいては、個人的性質を有するものであり、かかる意味においては、ある語を用いる個体とそれを受ける他の個体との間に完全なる理解など成立しえないのである。その辺りの事情を熊沢龍氏は、次の如く述べる。

「語意味(語感)の場合に関しては、社会の言語におけるものと個人におけるものと量が量においても、質においても一致に達する段階は、ほとんどないといってもよい。したがって、個人個人は永久に語意味に関して、その量と質とを異にするものと見なくてはならない。」⁷⁾

つまり、こうした観点からは、ある語にどのような「意味」を与えるかということについては、あくまで、その語を使用する個人の範疇に属する問題となるわけであり、そうした意味においては、その個人の自由に任ざるべき性質のものである。しかし、この個人性が何処までも無際限に押し広められるかというところはならない。それは、既に述べている如く言語がもう一つの性質を有するからである。このもう一つの性質とは、言語の社会性である。言語は、上述したとき個人性と共に、いやむしろそれに先行する形で社会性を有しているのである。同一言語における音韻、文法などは、その典型的例で⁸⁾、「語意味」といっても、この原則からの例外たりえていない。我々は「語意味」においても、一つの言語社会のもつ大きな枠の中に於いてのみ、その個人性の原則を承認できるわけである。

言語をこうした二重構造において把握するならば、ある個人の言語使用を「語意味」の点から問題にせんとする際、これを次の如き方法を用いて問題にすることが可能であろう。

- a. ある個人の用いている「語」の社会的意味の検討（これは、語意味の個人性原則から考えると、厳密には、一つの理念型としてしか成立しない。つまり、実際としては最大公約数的意味とならざるをえない。）
- b. その個人の用いる「語意味」の検討（これも、厳密に言えば、その個人の一回一回の言語使用における「語意味」の相違について問題とせねばならぬ訳で、その点に関しては、これも最大公約数的性質を帯びる。）

尚、a. b. の順序は、当然のことながら逆でもよい。

- c. a. b. 両者間の相違についての検討。

本論は、林竹二の「学問」について、以上述べたとき方法を適用する。尚、その際参照する資料は、もっぱら、林竹二の授業関係の著書による。一重に、本論筆者の力量による。

II. 現代における一般的「学問」の検討

林竹二における「学問」なる概念を検討するに先立って、一般的「学問」観を検討する。つまり第 I 章第 iii 節の a の役割に相当するのが、本章の機能である。

i) 「学問」の辞書的整理

ところで、「学問」は「学」とも言われるので（林竹二の用法においても、両者の間に相違は殆んどない）、手はじめに、手許にある辞典によって「学」の項をひくと次の様になっている。

「学 [Wissenschaft] 一つの全体に系統づけられた知識。単なる信仰・直観・体験などとは区別される。〈学問〉ともいう。」⁹⁾

ここで原著書の言わんとするところを要約するならば、「系統的知識」といえる。が、それでは、まずその形容句たる「系統的」なるもの（先の辞典の叙述によれば、「一つの全体に系統づけられたもの」とは、具体的にどのようなものであるかを考察せんとすると、ことは、それほど簡単ではなくなる。元来はヴィツセンシャフトに言及した中山茂氏の「ともかく大学の中で行なわれる」¹⁰⁾ などという表現が、この説明としても、却って新鮮な響きを有するほどである。従って本論では、「系統的」なる語についてのこれ以上の論及を留保し、被形容句たる「知識」へと観点を移すこととする。

ところで、ここで言う「知識」とは、以下の如き二つの言を重ね合わせるところに成立する様なものであると考えることができるであろう。

「文字を誌す者と読む者との間のコミュニケーション（伝達）の場においてはじめて成り

たつもの……結局伝達できる知識である。]¹¹⁾

「学問ということばで考えられる知識は、ロゴスの媒介を必要とする。ロゴス、つまりことばによって説明されることが一つの条件となる。]¹²⁾

以上をまとめると、現代における一般的学問とは「(文字的) 言語的に伝達可能な系統だった知識」と整理することができるであろう。尚、本論においては、上述の如く「系統的」なる語についての論及は留保しているの、その重心を、以後言語的伝達可能性という側面に移行させ、論の展開も、そこに焦点を絞って計ることとする。

さて、以上の如く、現代における最大公約数的「学問」が、辞書的には一応整理されたのであるが、勿論問題は、ここで終ってはいない。何故ならば、以後の焦点となるべき「言語的伝達可能性」について、その中味の検討がなされていないからである。従って、以下 I-(iii)-a の延長線上にある問題として、次の二つの問題を取り扱うことにより、その解明への手がかりを得たいと思う。一つは、言語それ自身が本質的にもつ伝達不可能性の問題であり、もう一つは、言語的伝達可能部分としからざる部分との相互関連の問題である。更に具体的には、前者においては、言語の象徴性をその軸とし、後者においては、一つの試論的モデルの提出をはかりたいと思う。

(ii) 言語の象徴性

言語に伝達不可能性の内在することを説明するものの一つは、「言語の象徴性」なる概念である。これをよく説明するものとして、ここでは、*The Meaning of Meaning* における、かの言語三角形を援用する¹³⁾。

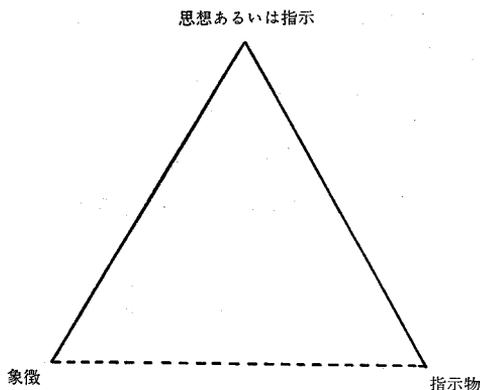
今日余りにも著名となったこの三角形は、様々な分野に於て援用されるのであるが、ここにおけるそれは、その最も古典的な意味に於てである。すなわち、「象徴と指示物との間には、取り立てるべき関係はない(のであり) 両者の関係は、単なる想定関係であって、真の関係ではない。]¹⁴⁾ という意味においてである。つまり、言語は事物そのものではなく記号であり、象

徴であることを改めて確認しておこうというのが、ここで言語三角形をとりあげる意図である¹⁵⁾。言語と事物そのものとは異なる以上、その象徴力については常に一定の限界が存するのは当然であろう。例えば、絵画・彫刻、音楽等の芸術や、各種スポーツなどの人間の行為・行動を中心とした分野においては、この言語の有する限界は一層顕著なものとなるであろう。

(iii) 言語的伝達可能性についてのモデル (試論)

言語伝達の制限性が、言語の象徴性という言語本質の一部に由来するとすれば、

あらゆる言語行為は、常に伝達不可能部分を含むことになる。(この事実は、(iii) I-(iii) で述べた熊沢氏による言語意味の個人性という事実とも対応する。)



第2図 言語三角形

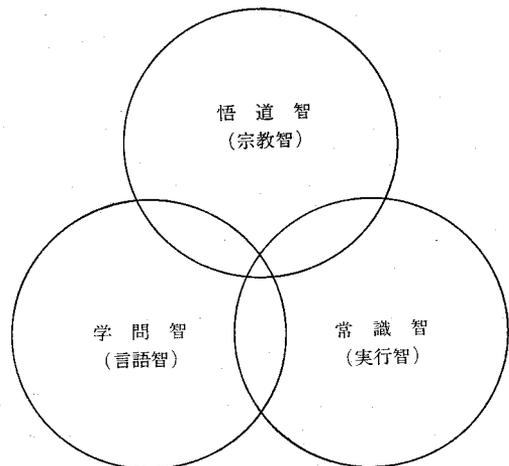
しかし、人間諸活動の中には、この言語的伝達の制限性の影響を割合大きく蒙る部分と、それを割合小さくとどめ得るものが存することも又事実であろう。本章第一節で整理した一般的学問の如きは、後者の典型的なものと考へてもよいであろう。それでは、そうした一般的学問と対立せるものには、どうしたものが存するであろうか。それについての一応の整理を与え、できれば、試論的にでも、一つのモデルにまとめ上げたいというのが本節の狙いである。

ところで、本節では、この為の手がかりとして川合信水師の「三智」の考へ方を援用したいと思ふ¹⁶⁾。(宗教家である師の考へ方の中には、現在の私の理解には及び難い面も多い。以下、あくまでも現在の私の理解の及ぶ範囲の言であることを預め断っておきたいと思ふ。)師のいう三智とは「学問の智」、¹⁷⁾「常識の智」、¹⁸⁾「悟道の智」の三種である。

「学問の智」とは、文字通り「学問」によって生じる智であり、この場合の学問とは、本章第一節で整理しえたものとほぼ同質なものとして考へてよいであろう。「常識の智」とは「実社会に出て……七転び八起きというような苦勞をした人」¹⁷⁾が有する様な智であるという。「大経済学者必ずしも金持ならず」といった事実は、「学問の智」と「常識の智」との相違を(どちらかと言えば)「常識の智」の方から切りとってみせた日常生活的レベルの一表現だとなしうであろう。そして、私は、この「常識の智」は人間の諸活動のうちで、言語化し難いものを、行動を通じて体得するところにその特色があるのだから考へている。(こうした解釈が認められるとすれば、芸術やスポーツに関する多くの部分は、この常識の智の中へ位置づけうるであろう。)¹⁸⁾「悟道の智」は宗教的な悟りから来る智であるという。この内面については、筆者は、分り難いのであるが、言語を切断した禅宗などの例¹⁸⁾をあげるまでもなく、やはりこうした智の存在を認めた方が、より深い人間理解が可能になるのではないかと思われる。例えば北村晴郎氏による「人の行動や意識そのものではなく、それらを生み出す内的構造として直接には観察されたりはできない構成概念」¹⁹⁾という人格の概念などは、実行智たる「常識の智」と宗教智たる「悟道の智」との両者に及ぶものとして考へられるであろう。

ところで、宗教家である師は、こうした三つの智を統合するものとして「神智」を提出する訳であるが、この点についても、現在の私の力量に余ることなのでこれを留保する。私としては、上に提出された三つの智は、いずれも、それぞれ人間行動の一部であるには相違ないのだから、これを下図の如く組み合わせんとするばかりである。

つまり、言語知たる学問智に対立するものとして、実行知たる「常識智」や、宗教知たる「悟道智」を上図の如く掲げておきたいと思ふのである。



第3図 学問智、常識智、悟道智

III. 林竹二の学問観

本章の機能は、I-(iii)-bによる。以下、この点につき、下記の如く三つの点からアプローチを行ないたい。

(i) 林竹二における「学問」の典型的用法

林竹二において「学問」なる語は、典型的には、次の様な形で使用される。そして、その用法は、今回考察の対象とした資料で言えば、その最も古いものたる30数年前の「学問について——季節外れの考察」²⁰⁾から、最近の「学ぶことと変わること——写真集・教育の再生を求めて——」¹²⁾に至るまで、殆んど変ることなく一貫している。

以下、林自身の言によりながら要約すると下記の如きものとなる。

つまり、それは、まず第一に「人間が人間であろうとする。或は、自己であろうとすることの追求」²²⁾として存するものであり「人間存在の根本再造新生の事業」²³⁾とも呼びうるものである。だから、林的学問への出発に当っては、「人間の決意の問題」²⁴⁾が登場するわけであり、具体的には「一つの成果たるものの中に実を結ぶ《のではなく》行為において実を結ぶ」²⁵⁾ものなのである。従って、その結果は「学んだことの唯一の証は変わる事」²⁶⁾によって判断される体のものである。だからそれは、当然のことながら「如何なる歴史上の時期に於ても困難」²⁷⁾なものとならざるを得ぬ宿命を有するものであった。

(ii) 林的「学問」の対立物

本節に於ては、前節において要約した如き林的学問の対立物について言及する。(その要約も前節の如く林自身の言により構成する。)それは、一言で言えば、「技術」の二字に象徴されることになる。この林的いう技術とは「或る主体が自分を作り変えることなしに《すなわち》主体の在り方とはかかわりなく一つの道具の如く甲から乙に譲り渡されうる性質」²⁸⁾を有しているものなのである。従ってそれは「よく生きることを可能にする力としての徳《ではなくて》人間の単なる生存を可能にする」²⁹⁾だけのものなのである。かかるものは、林に言わせれば、時に「学」の名を冠っていても「不可避免的に『人の為の学』となる」³⁰⁾のであり、その結果として正しく「武器として役立つものとなり」³¹⁾他人を「征服するための道具」³²⁾と化するのである。こうした「技術」の延長線上に「知識をもっている《にすぎない》者」³³⁾や「ひとつの知識のシステムや学問をつくる営み」³⁴⁾が位置づけられるのである。

林竹二の学問は、こうしたものの対極に位置する訳であり、彼自身も又、自身の信ずる学が、世間が一般的に「理解する学とは異った学」³⁵⁾であることを明言するのである。

(iii) 林における学問観の源流

本章第i節や第ii節において示された如き林的学問観は、どういふところに由来するのであろうか。林は、それを「東洋古来の学問観《と》ソクラテスの学問観」³⁶⁾なのだとする。前者における「東洋古来」なる語が具体的にどういふものを指すのかは、必ずしも明らかではないが、その学問観から由来するところは「ほんとうに学んでいるかどうかは、行為によって試さるべき」³⁷⁾(傍点本論筆者)体のものである。後者におけるそれは「ドクサ(擬似知)とエピステーメー(真知・認識)という対立《によって特徴づけられ》…ドクサの吟味において《すなわち》人間そのものにおいて成立する」³⁸⁾体のものである。

林が、この様な二つの源流によって、自らの学問観を位置づけていることは、やはり、林の

学問理解の上で、欠かすことができぬ点である様に思われる。

IV. 林的「学問」の定位

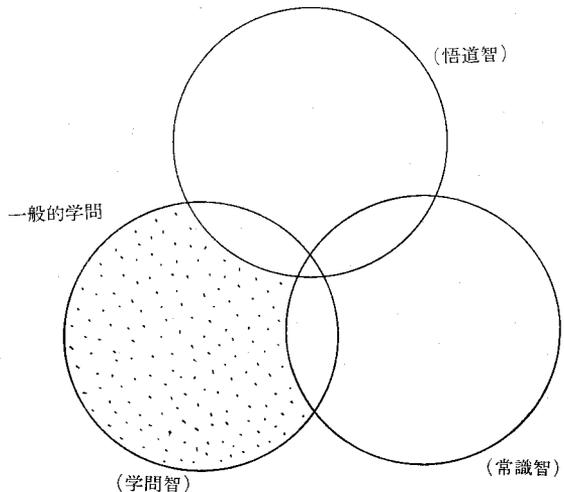
既述した如く、第 II 章においては、社会一般的な学問観を、又第 III 章においては、林的な学問観について検討した。それぞれ、第一章第 iii 節における a・b の機能を担当するものであることは、繰返し述べているところでもある。従って本章では、第 I 章第 iii 節 c の機能を果すべき両者の差の検討を林における学問の定位に収斂して述べたいと思う。更に具体的に言えば、この定位は、第 II 章第 iii 節で作成したモデル (第 3 図) の中に、林的学問観を位置づけるという形をとるであろう。

ところで、前章で述べた林的学問は、彼自身の言を引き合いに出すまでもなく (注 35) 第 II 章 (就中第 i 節) で整理した如き学とは異ったものであった。第 II 章で整理された一般的学の如きは、前章第 ii 節に於て、林が自らの学と対立せるものとして挙げた「技術」に重なり合うものとしてよいであろう。就中「或る主体が自己を作り変えることなしに (《すなわち》) 主体の在り方とはかかわりなく、一つの道具の如く甲から乙に譲り渡されうる」(注 28) の如き叙述は、そのまま「言語的伝達可能」とした一般学問の異名としてもよい程である。

従って、既に述べたごとく、以下第 3 図の中に、一般的学問と林的学問とを位置づけるという作業にとりかかりたいと思うのである。

まず、一般的学問であるが、これは、モデルの学問的智 (特にそれが、他の智と重なり合わない部分) に下記の如く、位置づけたいと思う。(第 4 図)

さて、次に問題となるのは、林的学問の位置づけである。林的学問が、学問的智とはほぼ重なり合うとしてよい「技術」を自らの対立物として選んでいることを考えると、林的学問とは「常識的智」とか「悟道的智」に位置づけるべきであろうかという疑問が、まず湧き上るであろう。しかし、私は、林がその生涯の大半を大学に関わり合ってきたという彼の経歴一つをとってみても、常識智や悟道智の中に、彼の学問を位置づけるのは、やはり無理だと思う。(林が自らの学問をやはり「学問」なる名称を用いて呼んでいる点は、かかる観点からも極めて象徴的なことだと思われる。) それでは、林的学問は、第 3 図のどこに位置づけるのか適当であろうか。私は之を、第 5 図の如く、学問智が、他の智と重なり合う部分に位置づけたらと考える。



第 4 図 一般的学問の位置

そして、かかる位置に林的学問を位置づけると、彼が何故自分の学に対立せるものとして「技術」に象徴されるが如き一般的学問を選んだかもよく説明できるように思われる。つまり、林は、自分の学問の位置を明確にせ

林はまず、学校教育の中心機能及びそこにおける教師の機能を次のごとく規定する。

「学校教師の核心は授業である。したがって、教師は一人一人が授業の専門家でなければならぬ」⁴⁰⁾

そして、この授業の専門家たるべき教師が「授業を充実したものにするためには教材研究が学問的根底をもつ必要が（あるわけであり、このために）戦後にいたって教員は大学において養成するという方針が確立」⁴¹⁾されたのである。

林においては、この様にして、教師教育と大学とが結合するわけであるが、この「大学」をめぐって、林と一般的学問観を有する大学人との間に葛藤が生ずるわけである。何故ならば、既に繰り返して述べているところでもあるが、大学にとって重大な意味をもつ「学問」をどうとらえるかについて、林のそれは、一般的なそれとは大きく食い違っていたからである。そして、大学という場において、この両者の相違がもっとも顕著な形であらわれるのは、表題に掲げたごとき研究と教育との関連をめぐってである。

ところで、今「研究と教育」と述べたが、林的学問観と一般的学問観との対比において考える時、主として問題となるのは、後半の教育をめぐってであろう。何故ならば、再び第3図を援用するならば、両者はその位置が異るとはいえ、共に「学問智」に属するわけで（従って、その重心のおき方については差があっても）「研究」を共に重要なものとする点においては、本質的な差異を有しないからである。（つまり「研究」とはその殆んどが「学問智」に関わる営みであるとも言える。）

ところが、「教育」という営みについては、（厳密に言えば、これをどう定義するかはその全てがかかるわけであるが⁴²⁾）概括的には、これは、第3図でいう「学問智」の中では、律し切れぬものを含むと考えてよいであろう。

この律し切れぬ部分の取り扱い方をめぐって、一般的学と林的学との対立は生じるのである。

前者は、自らのカバーできる領域を「言語的に伝達できる知識」すなわち、狭義の「学問智」と限定する故に、そのはみ出す部分たる「教育」については、之を排除する方向へと向い易い。そこからもたらされる考えは次の様なものであろう。

つまり、大学を背負う大学人の専門性は、狭義の「学問智」の上にあるのであり、この「学問智」と重なり合う様にしてある「研究」が自然発生的に、もしくは、牧歌的予定調和をもって「教育」と結びつくことはないのだとする考え方である⁴³⁾。

かかる考えは、世界の大学史の事実と合致し、我々はH・シュルスキー (Helmut Schelsky) の転回の中に、その苦悩に満ちた典型を見出し得るであろう⁴⁴⁾。

従って、この様な考えに立つ者が、それでも「大学」は「青年のエネルギーを吸収」⁴⁵⁾することを必要とするのだと考えるのであれば、次の様な大学観を必要とされるであろう。つまり、本来両立し難い（傍点本論筆者）「研究」と「教育」とをある危うい一点において成立させるという「綱渡りの大学観」をである。

これに対し、林的学問観に立つ場合、その学問観自身が、狭義の「学問智」を超える性質を有するが故に、狭義の「学問智」からはみ出る「教育」をも、自らの学問観の内部にとらえることになる。従って「研究」と「教育」との両立の困難さに触れることがあっても⁴⁶⁾本質的には、両者は統一されるべきものとしてとらえるところに、その特色が見出されるであろう⁴⁷⁾。かかる林的学問観がもたらす帰結は、ともすれば、先に述べた大学史の事実からは後退する。そしてかかる歴史的事実への言及は、「研究と教育の統一」それ自体への挑戦、もしくは、それへ関与せぬことへの弁明としてとられ易い危うさをもつ。（林の実践が、宮城教育大学の教官達か

らさえも、理解され難かったとい事實は、こうしたこととも深い関連をもった私には考えられる。)48)

林の学問観は、十分なる説明が行なわれぬと、ある種のわかりずらさと、相手に holier-than-thouness を感じさせる効果をもつとは、前章の終りにおいて述べたところであるが、この事情は、大学における研究と教育の問題をめぐるも又必然的に招来されるものであろう。

VI. 結 語

林竹二の学問観は、第 II 章で提出したモデル (第 3 図) に従えば「学問智」を基盤としながらも、それが他の智と重なり合う部分に成立するものであった。しかも、林はこのことの説明に、自らの基盤たるその学問智をもっぱら対立物としてのみ、之を叙述する。このことが、林の「学問」を使用しての言説にわかりずらさを生じ、ある人々へは holier-than-thouness を感ぜせしむる効果をもつ。

しかし、こうした事実と共に忘れてはならぬのは、この学問観こそが (仮に本論でいう如く、そこに説明不十分さが存するしても) 林実践の原動力となっているという事実であろう。実践が理論を乗り越えることは、この世の実相の一部でもあるが、林における実践は、確かにその学問観を超えていると言ってよいであろう。(彼の授業実践はその典型であろう。) 我々は、仮にも、林における言語的説明の曖昧さをもって、その実践の全体を否定するが如き過ちを犯してはならぬであろう。

尚、本論は、資料的には、主として林の授業関係の著書に限定されていて、例えば、彼の学問観の具体的成果でもあるソクラテスや森有礼研究等のそれには及ぶことができなかった。こうした限界がもたねばならぬ必然については、又他日を期したいと思う。

注

- 1) 横須賀薫「教師養成教育の探究」(評論社, 1976) p. 233.
- 2) 『宮城教育大学の大学改革』(日本教育学会大学教育研究委員会, 1974).
『大学研究ノート』No. 23 (広島大学大学教育センター, 1976).
- 3) 林竹 二「学ぶということ」(国土社, 1978) p. xv.
- 4) 宮城義彦「一年間のあゆみと現況」(斎藤喜博也編「教授学研究」9 (国土社, 1979) p. 285)
- 5) 拙稿「国語科教師教育に関する一考察—人間諸活動に於ける国語科教師の位置をめぐるノート—」(『人文科教育研究』VI. (人文科教育学会, 1979) p. 52)
- 6) 以下については、熊沢龍氏 (注 7 参照) 以外にも、下記文献にも負っている。
J. L. Austin, *How to Do Things with Words*, (Oxford, 1962, 1975²).
西山佑司「意味することと意図すること」(『理想』(No. 546 pp. 93~107).
- 7) 熊沢 龍「言語理論と国語教育」(明治書院, 1965) p. 10.
- 8) Ibid., p. 20.
- 9) 栗田賢三, 古在由重編『岩波小辞典 哲学』(岩波書店, 1958) p. 24.
尚, 学=Wissenschaft としていることの限界については, 下記参照
中山 茂『歴史としての学問』(中央公論社, 1974) pp. 247~254.
- 10) Ibid., p. 249.
- 11) Ibid., p. 7.
- 12) 田中美智太郎『学問論』(筑摩書房, 1969) p. 124.
- 13) C. K. Ogden & I. A. Richards, *The Meaning of Meaning* (1923), オグデン・リチャーズ意味の意味」石橋幸太郎訳 (新泉社, 1967) p. 56.
- 14) Loc. cit.
- 15) もっとも、かかる言語三角形の安易な援用については、下記の如き批判もある。

- 大森荘蔵『物と心』（東大出版会 1976）
- 16) 川合義信編『求道の栞』（山月川合信水先生遺著刊行会, 1968）pp. 72～76.
『基督の心』No. 44（基督心宗教団本部, 1961）, 川合信水『三種の十字架』（基督心宗奈良支部教会, 1955）pp. 65～67.
 - 17) Ibid., p. 65.
 - 18) 鈴木大拙『禅の研究』（『鈴木大拙全集』第12巻（岩波書店, 1968））
 - 19) 北村晴郎『人格の理論』（『教育学全集 11 人格の形成』（小学館, 1968） p. 53.）
 - 20) 林 竹二『学問について——季節以外れの考察』（『科学園』1948）
尚本論では、下記所収によっている。
林 竹二『学ぶということ』前掲書, pp. 2～17.
 - 21) 林 竹二『学ぶことと変わること—写真集・教育の再生をもとめて—』（筑摩書房, 1978）pp. 90～104.
 - 22) 林 竹二『学ぶということ』前掲書, p. 8.
 - 23) Ibid., p. 99.
 - 24) Ibid., p. 15.
 - 25) 林 竹二『学ぶことと変わること』前掲書, p. 102. 尚（ ）は本論筆書の挿入。以下も同じ。
 - 26) 林竹 二『教えるということ』（国土社, 1978）p. 205.
 - 27) 林 竹二『学ぶということ』（前掲書, p. 15.
 - 28) Ibid., p. 13.
 - 29) Ibid., p. 14.
 - 30) Ibid., p. 15.
 - 31) 林 竹二『学ぶことと変わること』前掲書, p. 101.
 - 32) Ibid., p. 98.
 - 33) Loc. cit..
 - 34) Ibid., p. 102.
 - 35) 竹林 二『学ぶということ』前掲書, p. 17.
 - 36) 林 竹二『学ぶことと変わること』前掲書, p. 102.
 - 37) Loc. cit..
 - 38) Loc. cit..
 - 39) Ibid., pp. 90～104.
 - 40) 林 竹二『教えるということ』前掲書, p. 176.
 - 41) Ibid., p. 179.
 - 42) 私としては、これを教授主代の側からとらえれば、学校教授レベルに於る機能は、〈言語的主知的教授者+人格融合者〉として把握されるのではないかと考えている。この際、少くとも、人格融合者の側面は、「学問智」の中では律し切れぬであろう。cf. 第30回岩手大学教育学部学会発表資料（1979・7・3）
 - 43) 新堀通也『変貌する研究と教育』（天城勲編『新しい大学観の創造』（サイマル出版会, 1978）pp. 61～66）
大浦 猛『大学における研究と教育との関連』（『早稲田フォーラム』No. 2（早稲田大学出版会, 1973） p. 41）
 - 44) 天野正治『現代ドイツ教育』（学事出版, 1978）pp. 303～347.
Helmut Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit* (1963)
ヘルムート・シュルスキー『大学孤独と自由』田中昭徳, 阿部謹也, 中川勇治訳（未来社, 1970）
 - 45) 飯島宗一『教育の未来—高等教育を中心に—』（『IOE』No. 200（民主教育協会, 1979） p. 51）
 - 46) 林 竹二『学ぶということ』前掲者, p. 69. et al.
 - 47) Ibid., p. 176. et al.
 - 48) Ibid., pp. 287～289.