

対話における譬えについての検討

— 道德教育を仏教思想から考える —

A Study of Analogies in Dialogue

— Consideration of Moral Education from a Buddhist Thought —

安部 孝 ABE Takashi

(教育学部)

1 はじめに……目的と方法

本研究では、道德教育を仏教思想から検討する。

道德教育の根本課題は、子どもに、人としてよりよく生きることの意味に気づかせ、考えを深めさせ、よりよく生きることを追求させる（……このようになってゆくように育てる）ことにある。このような点から、道德教育は、人格の形成を目的とする「教育」と同じであると捉えることができる。

道德教育の特徴の一つとして、学習や生活経験の異なる幼児や児童、生徒に対して、道德的価値について、基本的に同様のことを教示し得るということがある。例えば、仲間と協力する、正直である（うそをつかない）などは、幼児でも理解することができるし、そのことを心に留め、実行しようとする。そしてそのようなことを児童や生徒は読み物資料などを通して学び、改めて意味を考えるようになる。

幼児は教わったことを覚えることで、覚えたように思い、考えていると推測されるが、実際の生活では、年長者が幼児に、「仲良くしなければだめだよ」「嘘ついてはいけないよ」と諫められる（そのように思われる）こともあり得るわけであり、道德（性）は人間において平等であり、だれもが同じ立場で学び、考え、実践し、語ることができるものであるということが出来る。このように考えると、人間が幼児期に学び、身に付けた道德（性）とは何か、またどのように身に付けたのかについて考えることは、道德教育のあり方を検討する上で有効な手掛かりになると考えられる。

幼児期には、対象について十分な観念的、概念的な理解や考察を行うことが困難であるため、教育は、体験的、具体的、そして直接的であることが望ましいといわれる。しかし、これら身近な事象等にのみ頼ることは、個別的、偶発的であるといわざるを得ず、場合によっては教育の目的を指し示す標を失いかねない。つまり、実際に仲間と過ごす集団生活（社会生活の基本となる）において考え、理解し、実行するためには、時・場合と場面がイメージすることができる生活事象を道德的価値に関連付けた素材＝話に置き換え、道德的な学習の内容（教材そのもの）として提示することが必要になると考えられるのである。このような場合、およそ实际的ではない話が繰り返され、紡がれるが、それらの多

くは「譬え」である。結局、私たちは、自己の意図や思いを相手（自己に対する場合も含む）に伝え、分かってもらい（理解させる。理解を得る）ために、「譬え」を繰り返しているのだと考えられる（子ども同士の諍いにおいて、大人が「自分がそうされたいやでしょう（痛いでしょう）」など、自分の身に置き替えて考えるように諭すのも、想像や想定であって現実のことではない。大人は、他者の辛さや思いは、本当には分からないことを理解しつつも、それを我が身の問題のように受け止めることができる譬えによって教育を行っているのである）。

本研究では、道德教育の展開を仏教における「譬え」をもとに考察することを試みるが、私達が知り得る、仏教の教説としての「譬え」の、自分につながるプロセスや変遷を遡上し、直接的に釈迦の教説（仏教の根本、根本思想）に至ることは不可能である。なぜなら、伝えられるまでの間に、「聞いたところによれば」「私が理解したところによれば」（如是我聞もその一つではないかと考えられる）など、すでに幾重にも語られた「譬え」が輻輳して存在していると考えられるからである。一方で、このような現実においてさえ、私たちは「譬え」によって伝えられ、教説されてきた様々な内容や私たちの中に形成された価値観が、仏教・仏説という点（括り・範疇）において同根的、同質的である可能性を認めており、「譬え」の多様性は、大衆（衆生）の多様性や機根に応じるものであるという、仏教の本来の趣旨（平等な救済）によって説明がなされていることを承知（共通理解）し、「譬え」の意義を十分に認めているのである。

「譬え」について、このような前提を踏まえ、本稿（本研究）は、道德教育を考える上で仏教における「譬え」を手掛かりとすべく諸検討の覚えを示すものである。

2 内容

2-1 仏教における「譬え」

釈迦が、出家するまでの段階における求道者であったときは、老病死という、だれもが被る人生の現実（逃れることができないが故の）苦を「超えた何ものか」があるという認識に立って対話（様々な人々に教えを請い、また自分で納得がいくように自問自答することを）していたといえる。この点において、たとえば釈迦の弟子や後の諸宗祖は釈迦とは異なる対話（追求）をなすことになる。彼らの追求ゆえの否定的態度は、釈迦の教説の範疇から外れることはなく、その意味で、仏教としての道德的価値の追求ともいえる。彼らは釈迦や仏説の存在を肯定し、仏説として伝わる様々な教えに優劣を付けながら、信奉し、弘めるにふさわしい教えを選択しているのである。このことから、出家までは人間としての生き方としての倫理的対話、仏教者としては仏教的道德的対話がなされているといえることができる。仏教的道德的対話とは、仏教者としての良心に従ってどのようによりよく、よりふさわしく生きるのかについての追求ともいうことができる。

そもそも仏教を受容・信奉し、仏教の様々な教えに依って生きることの追求には二つの

側面があるといえよう。一つは、人間として、生きていくうえで仏教を選び仏教者として生きていくことを受け入れるということである。これは、教育が目指す人格形成を人間らしさ・人としてのありようと考ええるならば、まさにそれ自体を自己の課題に据えた追求といえる。そして二つには、そのうえで、「自分は仏教者として生き」、「仏教者としてどのように生きるべきか・あるべきか」を追求することを課題と決定することであろう。

私たちは、通常、仏教者としての生き方の中に、人間としての生き方を理解し、生きる姿勢を学ぼうとするが、それは「その領域（仏教）に関する特殊な生き方・専門者としての生き方」であり、まずは、前者の「人間として」そのような生き方を選択するに至った、まさに「生き方の追求の姿」を学ぶことが本来的なのである。そして、この学びが子ども一人ひとりの課題となるとき、まず、この「倫理的対話」（よりよく生きるための選択。よりよい生き方の追求）に立つように導くことに配慮することが大切なのである¹⁾。

私たちは、これまで倫理的対話においても、道徳的対話においても「譬え」を多く用いていることについて理解してきた²⁾。「譬え」（譬喩）は、「教説を理解しやすくするために、世人周知の事実などに比較して説くこと」であり、「経論はじめ中国・日本の仏典にその例は非常に多い」という³⁾。「こういうことだが、それは例えていうと……」のように、「譬え」を通して理解させるべきこと（そのこと）があらかじめ提示されているとすれば、「譬え」の内容が分からずとも、相手の言いたいことが「そのこと」だということは分かる（但し、内容を理解していない）。しかし、この場合、むしろ「譬え」はまどろっこしく冗長的な話に感じられてしまうこともある。また、「譬え」を通して理解するとは、本

1) 自分の生き方の選択に、自分の将来を決めるということがある。進路や就職、仏教者の場合のように信仰もそれに相当する。それらは「自分は何になるか」である。多くの選択肢の中から、これ・このようにと選ぶ段階と、これ・このようにというある程度、対象として焦点化された後に、一つに決める段階とがある。それは、同じような時間に発車する、行き先の異なる列車に乗り込むことを決断する時にも似ている。行ったことのある場所、情報程度を得ている場所、全く未知の場所など様々あるはずである。果たして、現実生活において、私たちはどのようにこの乗車する列車を決めているのだろうか。乗り込む前に得る情報は相互を比較するに有用であったはずである。しかし、一旦乗車し、列車が動き出せば、そこから見える景色や同乗する者同士の知見や経験の違いがあっても、基本的な身を置く環境は、目的地ごとに限られる。同じようなテーマ、例えば、着いた先の特産品という話を初めて聞いていても、それは行き先が異なるのだから内容が全く列車ごとに違うのである。そして、初めて乗車する者にとって、行き先に帰ろうとする土地の者の話は、具体的であるがゆえに殊更、他の列車での話とはかけ離れたものになってくるはずである。道徳教育における価値についての深まりを持った学習は価値についての意識（各人の良心として掲げる重要性の違い）によって大きくかけ離れてくるのではないだろうか。自利利他を追求し、衆生を救済しようとした鎌倉仏教の宗祖たちが、大きく異なる意見を持つように見えるのは、この自身が関与する領域の問題（特徴）が対立的に見えることであると考えられる。道徳教育では、教材として伝記、偉人の働きなどを用いることがある。決してその専門領域の偉業的内容が問題となるのではなく、あくまでもそのような個別的、特殊的内容を省いた点における生き方が問題となる。その意味で、彼らの生き方は、自分の好きな道でどうあるか、先述の内容であれば、どのように列車を選んだか、乗った列車でどのような過ごし方（生き方）をしていたかについて、学ぶべき事柄となるのである。

2) 『『対話』についての考察 1—仏教思想における譬えを視点とした検討—』『キャリアセンター紀要 第13号』名古屋芸術大学キャリアセンター、2024年、pp. 1-14。

3) 中村元監修『新・仏教辞典』誠信書房、1981年、p. 437。

来、分かりやすいことを通して分かるためのことではあるが、それゆえ、分かりやすい「譬え」に用いられ、語られたことが「そのこと」（理解すべきこと。理解させたいこと）自体であるとは限らない。

しかし、教え（話される「譬え」）そのものが、説教者（仏、仏の教えを伝える者）によってもたらされることにより、真理（と思うもの）であったり（〇〇のいうことは、それ自体が真実であるとする立場もある）、信仰の対象であったりするのだと考えられ、その意味では、彼らを尊崇する者たちにとっては、目的や内容としての真理よりも尊い存在になる場合もあるといえよう⁴⁾。また、「譬え」が、何よりも相手に対する理解を踏まえて「そのこと」を説き、伝え、理解させようとする際に、「理解のあり方によって表現に変化が生じ」たりすることで、それぞれの信奉者（集団）による經典（受容し尊重する教え）が異なったり、教説の対立が生じたりすることがあったのだと考えられる。こうした背景には、釈迦の説法の方法についての考え（スタンス）がある。釈迦は「固定した形式で説法したのではなく、人びとの理解能力に応じて教えを説いていた」のである⁵⁾。それは、いわゆる「対機説法」であり、「病に応じて薬を与えるように、教えるべきものの機根（素質）に適した教えを説くこと」である。この意味の説明には、すでに、各人の病状の固有性とその治療に適した投薬・処方が「譬え」として用いられており、このことすらも「そのこと」への理解を促す手段を……なぜそのような話し方をするのか、なぜそのように話すのか……尽くしていることが分かる⁶⁾。しかし、適切な薬を与えられるべき者たちは、みな固有の病者である。病者は服薬して（「譬え」によって教えを受け）健康を取り戻すのであるが、この場合、本来は健康であったし、他者のように健康になり得ると考えられている⁷⁾。一方、与える医師や薬師（くすし）自身も健康であり、治す者としての機根も存在し、それが病者の気根とうまく合致する（その時の処治が医師らと病者にとって適切である）ことによって成果が表れるのだらう。

ただし、成果としての状態Aに通じるA'はAではなく、あくまでAに辿り着くための有効な手段であり、途上の状態でもある、いわゆる「方便」とされるものである⁸⁾。しかし、私たちは、方便による成立（成就）を成果や真実の状態であるととらえていることもある。つまり、「それができれば・分かれば、このことが分かったということになる」と

4) 「～」は正しい。「～の話すこと」は正しい。「～が話すこと」だから正しい。

5) 三友健容『『法華経』の成立と展開』『大法輪 平成十二年一月号』大法輪閣、2000年、pp. 51-52。

6) この意味で、目まぐるしく展開される、期待される教育方法や形式は、1つの対応的なものであり、それらに全体を集約していくことは、教育の幅広い適応性をかえって損ねることになる。教育の多様な展開は、まず、多様性の広がりやそこに含まれたり散在したりする諸々の特性を認識することを条件とするのである。

7) 私たちは、用いる薬がそもそも自身専用の良薬であると考えているだろうか。医師や薬師のこれまでの経験や同様の病状についての記録などに基づいた判断（推理）によって、効果が期待された薬が提供されたにすぎないのではないだろうか。

8) 「方便」中村元監修『新・仏教辞典』誠信書房、1981年。参照。

いう推測やみなしがなされることもあるのである⁹⁾。

釈迦の教えを、対話者が理解し、説明し得るように、そして自分に合うように説明され、私たちは、内容が理解できたり、また、納得したことによって、必ずしも釈迦の教え（そのものはもちろんのこと）を知り、理解したりしたことにはならないのである。しかし、『ミリンダ王の問い』では、書かれたものも真実である旨が示されており、それもまた、真実であることを言明し共有する必要があるはずである。衆生を救う目的においては、救う側の取る方便はあくまで救う側の立場によるものだから、対象が救われれば目的は達成されることは十分にあり得、つまり、厳密には、真実であることは二次的な目的として入れ替わってしまうとも考えられる。

例えば、観世音菩薩が衆生に応じて三十三の姿を表すなどは、観世音菩薩の願いのうちにおいて行われる方便である¹⁰⁾。しかし、その方便による救済を受ける衆生は、その変化の姿に直接的な信仰を持つことになる。これは根源的な救いの内容である「譬え」の効用ではなく、それを常に与えてくれる存在（この存在も「譬え」の表れであるが）への信仰ということができる。このことは私たちが他者の行為や思いの内容を受け入れることを重視しているのか、それとも教え、救ってくれる者を求めているのかという新たな問いになる。教えを説く者、救う者の「救うため」という目的はいかなる対象に対しても、いかなる場合に対しても本質的には同じであり、そのための様々な「譬え」は、直接、「譬え」に接し、救われる者（救いを求める者）の目的でも方法でもないことに留意する必要がある。したがって、「譬え」が十分な成果を表さない場合であっても、救いを求める者の問題ではなく、むしろ普段の状況下で、「譬え」の目的（救いや救う存在）に気付かないこともあり得るのである¹¹⁾。

当初、出家前に釈迦が求めていたものは、逐次否定による、満足した境地への到達である。この場合、嘘や誤りを「譬え」られて（教えられて）、そのことで「なるほど」「そう

9) 学校教育では、例えば、足し算の学習内容である「 $2+2$ 」は、2つの数を足すことでいくつになるのかが分かる・その加算ができることを学習のねらいとしているのではないだろうか。つまり、私たちは、 $2+2=4$ という解答から、本当にねらいの到達を確認できるのだろうか。「足し算について理解し、計算もできる」と判断する際に、「例えば、 $2+2=4$ と解答していた」と根拠を提示しているに過ぎないのではないだろうか。

10) ただし渡辺は、「しかし教えとして肝心なのは変身の数ではなくて、観自在のボサツが、いつも衆生の身近に来て、衆生の親しみやすい姿をして済度してくださるという点なのである。時と所によってその姿が変わるのが当然である。」（『観世音菩薩普門品』『法華経物語』、p. 296）と述べている。観世音が様々な願いに対応することも述べられているが、そもそも衆生の願いが異なることを前提とするならば、その時々、個々の衆生に応じた観世音の目的は異なり、個々の対応としての救済は方便となり、観世音の衆生を救済するという前提となる願いに包括されると考えられる。このことから、「譬え」のような方便は、対機的であり、個別的であり、救済するべく相手の願いも個別であるが、救済する者（観世音菩薩）にとっては、いかなることについてであれ、衆生を救済するという根本的な願いは総じて果たされることにある。

11) 道徳科の学習の成果が現われないということを考える視点となる。いわゆる、相手・子どもの機根に適していないことや、子どもが、それは価値について気付くための意図的な「譬え」であるという認識をせず、関わらない場合もあり得るのである。

か」と納得すれば、それでも、満足した境地に達したことにもなり得る。したがって、教えを説き、救おうとする者が、一体、何を自己（説かれている側）のために、よかれと説こうとしているのかに気付き、見極めることこそが必要なのである。その意味で、逐次否定とは、安易に本来的ではない満足に留まらないこと、自己（の満足や理解）に対する慎重さの表れであるともいうことができる。

2-2 道德教育（道德科）における「譬え」的教示と理解

2-2-1 「小学校学習指導要領解説 特別の教科道德編（H30）」第1章における「譬え」

「我が国の学校教育において道德教育は、道德の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものとされてきた。これまで、学校や児童の実態などにに基づき目標を設定し充実した指導を重ね、確固たる成果を上げている学校がある一方で、例えば、歴史的経緯に影響され、いまだに道德教育そのものを忌避しがちな風潮があること、他教科に比べて軽んじられていること、読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例があることなど、多くの課題が指摘されている」

本文で具体的に取り上げている事実、いわゆる事例は、道德教育において、確固たる成果をあげているとは言い難い「改善・充実に取り組んでいく必要」のある例である。このように表現された内容が事実であるとすれば、読者（これらを必要とする者）は、記載内容に身に覚えがあったり、実際にあることとして認識したりするであろう。つまり、この例は、寓話的譬え話ではなく、具体的に特定しがたいある人物たちの姿（教育現場の実情の一部）を指しているものだといえる¹²⁾。

道德教育は、よりよい生き方について考え、追求し、自ら実践しようとする子どもを育てることであり、道德教育の目標にある「自己の生き方についての考えを深める」ことは、まさに道德教育の中心課題である。このことについて「小学校学習指導要領解説 特別の教科道德編」では、以下のように述べられている。

「児童は、道德的価値の理解を基に自己を見つめるなどの道德的価値の自覚を深める過程で、同時に自己の生き方についての考えを深めているが、特にそのことを強く意識させることが重要である。…(略)…。その際、道德的価値の理解を自分との関わりで深めたり、自分自身の体験やそれに伴う感じ方や考え方などを確かに想起したりすることができるようにするなど、特に自己の生き方についての考えを深めることを強く意識して指導することが重要である。例えば、児童が道德的価値に関わる事象を自分自身の問題として受け止められるようにする。また、他者の多様な感じ方や考え方に触れることで身近な集団の中で自分の特徴などを知り、伸ばしたい自己を深く見つ

12) 寓話とは、比喩によって人間の生活に馴染みの深いできごとを見せ、それによって論ずることを意図した物語である。本文は、名指しされることのない表現であるが、それらは、実際に教育現場にある姿の、改善すべき一例であり、引き合いに出された事実である。

められるようにする。それとともに、これからの生き方の課題を考え、それを自己の生き方として実現していこうとする思いや願いを深めることができるようにすることなどが考えられる。……」

この場合もやはり、どのように教育し、どのように教育することを考えるべきかについて例を示している。無論、現実とは異なることを取り上げるのではなく、自己の生き方について考えることを意識した指導と、その指導場面の在り方を提示するものである。しかし、表現が抽象的であるのは、あえて明示しないためか、実践者（教師）に自身と対象となる子どもの機根に合った具体的な構想を委ねるためかいずれかであると考えられる。また、自己の問題として受け止めることができるような「道徳的価値にかかわる事象」とは、道徳的価値そのものや価値の説明ではなく、価値を感得し、子どもそれぞれが価値の意味を理解するために用いられる方法である。つまり、それらとそれらを用いた指導自体は、仏教における方便に準えられるといえるのである。

ここに示された、道徳性が育つ姿とは、「自分自身の問題として受け止められる」「伸ばしたい自己を深く見つめられる」「これからの生き方の課題を考え、それを自己の生き方として実現していこうとする」こと（姿）であるが、これら自体は「譬え」ではなく、そこ（道徳性が育つこと）に導くための方法の「譬え」である。この「譬え」が導く姿は道徳教育の目指す姿であり、まさに個人のさまざまな具体的な姿であるが、理解すべき価値の内容は道徳教育（特別の教科道徳）において内容項目として意味が示されているため、それと大きくかけ離れるものではなく、また、誤った解釈がなされることもないことを前提とするものである。つまり、学習の目的にもある内容項目（価値）もまた、一つの決められた共有されるべき「譬え」によって表される「譬え」であるということができるのである¹³⁾。

これらから考えると、道徳とはよりよく生きることであり、道徳教育はそのことを道徳的価値を素材（教材）として、理解、思考・判断、追求することであり、実践力を養うことであるが¹⁴⁾、そうした力¹⁵⁾は内容項目に述べられていることに留まるものではなく、同時に、決してそれを逸脱するものでもないことになる。むしろ、最低限、内容項目を包摂するさらに総体的なものであると考えることができる¹⁶⁾。したがって、道徳的価値の理解とは、限定された概念理解にとどまらず、現実的で生活的であり、理解を踏まえて応用さ

13) 道徳科の授業では、道徳的価値という規定された「譬え」に近接するための「譬え」が展開されることになる。

14) 道徳の意味及び道徳教育の目標は、すでに、教育の目標と大きく一致し、教育の目標そのものであるとされる。

15) 力という表現の適切性は改めて吟味したい。

16) 私たちは、道徳性を育てているのである。内容項目の学習やその理解が目的ではない。この根本問題に常に立ち返る必要がある。内容項目がなぜ道徳的価値として、その学習を通してよりよく生きようとする人間形成を保証し得る事柄なのか吟味する必要がある。おそらく道徳科の学習で内容項目の存在、意義についてそもそも検討することはない。つまり、与えられた自明性であり、規定された概念と言わざるをえない。

れ、実際の生活の中で実行され、その人間の生きざまとなるものであるといえる¹⁷⁾。例えば、親切としての優しさは、他者との関係における価値であるが（内容項目B）、それは自ずと（もしくは本来的に）自己の生き方に関わり（内容項目A）、そうした人間関係が築かれることを願う心は（内容項目C）、いずれ、自身に対する様々な自然の恵みや働きへの関心を意識する（内容項目D）と考えられる。そのように考えるならば、すべての道徳（性）は、個々の内容項目を超えた総体的な意味としてとらえられ¹⁸⁾、価値について示される意味や解釈さえも、理解に至るための一つの手掛かりとしての「譬え」として理解することができるのである。

2-2-2 用いられる「譬え」……読み物資料や寓話、仏典など

道徳科の学習において、子どもが実際に考え、理解し、自己の生き方に対する考えを深めるための素材、まさに「譬え」として、読み物資料があり、それらは身に覚えがあったり、思い当たったりするような話として創作されている。中には、動物たちが登場人物として、人間のように（自分たちのように）振舞うことで、親しみやすさを持たせるように工夫されているものもある。このような資料がそもそも学習の対象や素材となる（教師と子どもに了解されている）ためには、これらを通した学習の特性（すべての学習者において）として以下のことが想定されていると考えられる。

- ・ 実際的ではない。
- ・ そもそも、そのようなこと（話の要素等も含め）を知ってはいるが現実的ではないと理解されている。
- ・ 基本的に、扱われる話には主人公が設定され、テーマ（内容項目）に沿った内面の変化が明らかに理解されるように描かれている。
- ・ 学習を通して、価値の理解や近接が可能か否かは不明である。
- ・ 様々な機根をもつ者に対応しているか不明である。（教材自体は方便でありながら、学習者すべてに同じように対応し得るかは不明である）
- ・ 教材の内容の理解と、価値（意味）の理解は同等、同質か不明である。
- ・ 仏教における「譬え」、方便が、それ自体、真理・真実であり、信仰の対象となり得るのに対して、前項のことから、道徳科の教材については必ずしも同様であるとは限らない。

17) この意味で、ある内容項目を学習に取り上げるとき、その内容に関連した項目に配慮し、それらへの理解やそれらからのアプローチを理解（学習）の手掛かりとする場合もある。（著者が、教育現場で実践研究に取り組んだ際、「関連価値項目」という、本時に取り上げる価値以外にも、子どもが気付いたり、そのように考えたりする価値をあらかじめ想定し、学習の展開に配慮した。）子どもにとって、それらの価値は、理解や気付きの参考や参照対象となるものかも知れず、また、主題となる価値と同等の、または、つながる、いわば、気付きの端緒のような存在かもしれない。この意味で、ある価値への間接的、副次的近接（をなすことがら）も、一種の「譬え」と同様の意味をもつといえる。

18) これは、内容項目、道徳的価値の横断性を示すものではない。A～Dの区分、個々の内容項目に区切られる以前の道徳的価値の総体である。したがって、私たちは、本当に現状の内容項目によって道徳性を完結的に表現し得るのかを検討する必要がある。

読み物資料やお話や寓話を道徳科の学習で扱う場合、国語科における読解や感想を述べる学習的な要素を求めているわけではない。無論、文章の意味や意図、登場人物の言動に現れた内面の変化（価値観や考え方の変化）への着目や理解は必要であるが、情緒的理解は、直接的には必ずしも求められないのである。しかし、人間の認識を基本的に、感じたように考え・思い、思い・考えたように行動すると理解するなら、学習展開上、情緒的理解や感想の議論に終始することをあえて避けることがあるにせよ、気付くという心の動きや“感じ”という実感を無視することはできないであろう。なぜなら、本稿の冒頭で述べたとおり、価値についての気付きや学びが、幼児であっても児童・生徒であっても、基本的には同等であることに従えば、まだ十分に自己の経験や知識をもとに考察したり、言葉による対話や議論をしたりすることができず、実践を具体的にイメージすることができない幼児（やそのような子ども）の道徳性の存在が否定されることになりかねないからである。また、「譬え」の本質と用いられる目的に鑑みれば、「譬え」が子どもの内面を揺り動かすことは十分に認められ¹⁹⁾、それはまぎれもなく、思い・考えることの動因として存在し得るからである。つまり、教科の特性上、学習展開における感想の話し合いを制限することは可能だが、感じや内面の動きそのものに触れたり、それを止めたりすることは、だれにもできないのである²⁰⁾。

さて、読み物資料などの「譬え」を用いる効果を、教師や大人、教えを説く立場で考えると、「譬え」は、現実、つまり話者の資質や能力、経験や知見とは直接関係なく用いることができると考えられていることになる。一方、仏教は「譬え」を方便として、対機的に用いており、個別的であるが、そもそも万人に対して説かれるものである。その意味では、「譬え」を用いることは普遍的であるといえるが、一つ一つの「譬え」は処方箋のように相手に応じて個別に対処されているものではない。この意味で、道徳の読み物資料も仏教の「譬え」も直接対応的な具体性は持っていないことになる。

法華経「譬喩品」では、「三界火宅」の譬え話が始まるのは、シャーリプトラの請願によるものであり、自身の理解とは異なる他者に応じた「譬え」を願ったが故に説かれたと述べられている²¹⁾。このように、理解や機根を計る者（シャーリプトラ）、個々に応じるように「譬え」を展開する者（仏陀）のような存在があれば、このようなことは可能であるが、道徳科の学習では非常に困難である²²⁾。本来ならば、大人や教師が負うべく役割であるが、まずは「譬え」の本意に気付かせるための「譬え」を探し続けるような、周回のかつ螺旋

19) 幼児期には、効果的である。

20) 大人は「譬え」によって子どもの心を揺さぶることができるが、この動きそのものに触れたり、手を加えたりすることはできない。しかし、どの方向に、どのような力で揺さぶるかは「譬え」の内容や提示の在り方によって変え、操作することはできると考えられる。教師や大人の教育に対する根本的な責任はこの点にあり、教師や大人の人間性、倫理が試される点であるといえよう。

21) 渡辺照宏「譬喩品」『法華経物語』大法輪閣、pp. 31-33参照。

22) 内容項目の扱いによれば、学習は、1・2年生、3・4年生、5・6年生、中学生に分けられており、内容項目や意味の詳細が異なる場合がある。

的な展開が予想され、かえって学習活動としての見通しが立てにくくなると考えられる。

このように見てみると、読み物資料を用いることや内容項目の学年ごとの段階の設定という対機的な取り組みは、それ自体はすべての子どもに応じることを目的としつつも、現実には、その「譬え」に応じた理解が可能な子ども像を前提とした（大人の願いによる子ども像）「譬え」を、すべての子どもに提供しているに過ぎないと考えることができるのである。

2-2-3 仏教の「譬え」（譬喩）

先に、経典には多くの譬喩が用いられていることを述べたが、庵谷による法華経の各品の趣旨の説明に、以下のような記述が見られる²³⁾。

「譬喩品第三…(略)…。舍利弗は、他の人々にも理解できるように、さらなる説法を釈尊に要請します。そこで釈尊は『三車家宅の譬え』をもって、くり返し、一乗真実の法を解き明かされました。』²⁴⁾

これは、釈迦が教えるために譬喩を用いたのだが、これに対して弟子たちも「長者窮子の譬え」²⁵⁾をもって釈迦に理解内容を示している（「信解品第四」）。互いに、自己の意図を相手に分かるように伝える根底には、まず、「自己が理解したように」という、率直的な内容の提示を選んでいることになる。ただし、この「譬え」が示された背景（作者の真なる意図）について、次のように述べられている。それは、

「小乗の悟りに甘んじて仏様の悟りを求めようともしませんでした。自分たちも成仏することができることを知り、大いに感激しました」

というものである。渡辺は、この教えの設定自体について次のように解説している²⁶⁾。

「この物語は現実を述べるよりも、むしろ非現実性を強調するために述べられたとさえ推察される。つまり仏陀とその弟子たちとの関係というきわめて霊的な思想を述べるにあたって、はじめから現実的にはあり得ないことを設定することによって、われわれの日常体験の世界から遊離させることが作者のねらいだったと考えられる。…(略)…。およそこれらのたとえ話は、これを聞くものをして、現実とは別の宗教的体験に導き入れることを目的とするものである。」

本来、「譬え」は、相手に応じた対機的な方便の一つであり、その処方薬を誤ると効果を得ることはできない。仏教における「現実とは別の宗教体験」は、それらを共有しようとする関係性において可能（有効）であり、一層、共通的理解が可能な間柄を築くものであるといえる。あることが了解されていて、（そのことを核として）理解し得るという関係（土壌）が存在することで分かり合えるのである。しかし、一方で、間柄にない者には、

23) 庵谷行亨「早わかり『法華経』二十八品」『大法輪 平成十二年一月号』大法輪閣、2000年、pp. 57-67。

24) 同上、p. 58。

25) 渡辺照宏「信解品第四」『法華経物語』大法輪閣、1980年、pp. 49-50。

26) 同上。

教えが届かないことになる。渡辺は、

「……、わざと非現実的な要素を取り入れてあるわけである。宗教文学のこのような深い意味を洞察せず、これらのたとえ話から当時の社会的政治的情勢を読み取ろうとする試みのごときは、むしろ經典作者の意図を誤るものである。このことはたとえば、新訳聖書（ママ）におけるたとえ話と同じことであって、宗教文学独自の味わいを知らねばならない。」²⁷⁾

とするが、經典作者の本来的な意図に方便を用いた「教化」があるとするならば、教師や大人は、だれのために・何のためにという、作者の対機に対する理解を知ることは大切である。なぜならば、「譬え」が用いられる理由には相手に対する思いが存在するからであり、同時に、相手は「譬え」を通して話者の思いや意図するところを理解しようとするからである（求めることと与えることが目的々に成就する）。そして、「譬え」によってもたらされた満足感はある境地であり、確かに、そうした味わいこそが本来求めていたものであるが、「譬え」が説かれた理由（このような人をこのように救うため）の中に自己（境遇や本来の困難。子どもならば学習以前の状態）を改めて見出すことによって、自分で「譬え」を自在に生かせるようになると考えるからである²⁸⁾。つまり、この生かすことがよりよい生き方の追求と実践につながるのである。

3 まとめ……「譬え」（譬喩）を用いた展開と可能性

『ミリンダ王の問い』は、王の提示した問いに長老が答えるものだが、王の理解や納得に到達する、つまり王による問いが解決する過程において「譬え」が用いられる²⁹⁾。

しかし、「譬えを述べてください。」「さらに譬えを述べてください。」というやり取りがある一方で、「譬え」を用いない回答もある（p. 83. 第八）。「第八 すべての人が涅槃に達するののか」という節は、長老による説明が終わった段階で終了している。そこには、王の理解を表す言葉、例えば「第七 涅槃とは何か」の最後にある「分かりました、ナーガセーナ長老殿。」のような言葉も示されていないのである。「第八」は、テーマとそこから派生するテーマに関する基本概念、根本的原理とでもいえる説明であるが、つまり、“その意味自体”は「譬え」によって理解するものではないことを表していることが分かる。

王は問う。

「ナーガセーナ長老殿、すべての人が涅槃に達するのでしょうか。」

「大王様、すべての人が涅槃に達するものではありません。…(略)…明らかに体得すべ

27) 同上、p. 50。

28) 私たちは、「譬え」という適切な処方を得ることができた。その処方の意図や内容を知ることによって、自己理解に役立てることができる。つまり、今度は、「譬え」を活用して自己を理解し、応用的に「譬え」に倣うことで、自己改善や向上を図ることができるのである。

29) 宮元啓一『新訳 ミリンダ王の問いーギリシア人国王とインド人仏教僧との対論ー』花伝社、2023年。この經典、經典中の「譬え」が、仏教の目的のための「譬え」や方便であるか否かについては、ここでは重視しない。

きことがらを体得するならば、その人は、涅槃に達するのであります。」

この場合、対話者に共通し、共有される知恵や経験、事象、また想起される了承事項ではなく、この問いの前提である「涅槃」の意味は、「第七」で、長老によって回答（説明）され、王によって了解されている。したがって、王が説明を受け入れることにとどまるのか、そのことを理解したのは分らない。結局は、「○は※である」ことを、「○は※なのだ」と理解したことを表すにとどめているのだが、一方で、王が涅槃について長老と対話することができるかと想定していたと考えれば、王が「譬えを述べてください」と述べない理由は何だったのかという疑問が生じる。つまり、これは、対話において「譬え」を用いることの限界を表していると考えられることでもある。

先の道徳の教材のように、私たちは、ある価値の理解に到達するために、現実にはあり得ない事柄を共有することで「そういうこと」という理解に到達するが、この理解は、そのこと自体についてではなく、「そうか、そういうことか」という論理に対する理解、納得とすることができる。その意味で、「譬え」とは、相手が理解するための実験的な考察を話者が提供し続けるような営為であると考えられる。教えること自体は、体系的に、その体系に沿って内容を整理して示せばよいが、その理解を誘うためには、あえてそこには示されていない種類や異なる領域の経験や知識を動員することになるのである（同じ種類や領域ならば、当初提示した「譬え」は、そもそも非効率でふさわしくないものといえる）。

「譬え」には、対話者同士で共有された、理解に関わる背景的要因が存在する。その要因を主体となる話者が見つけ出すのか、作り出しているのかは不明であるが、「譬え」は決して万能ではなく、対機的方便である限り、すべての人々が同様に「譬え」に沿った検討を行い、理解することは現実的に困難である。たとえば、四門出遊の折、シッダルタは老病死を見て、自分も免れ得ない辛さと、自分のあさましさを実感している。一方、最後の門で出会った修行者の境地は、修行者自身によって語られたものであり、シッダルタ自身には未だ実感し得ない境地である。それゆえ、シッダルタは、老病死者よりも不確実な境地を、眼前の生身の修行者に仄かに感じ取り、憧憬の対象に据えたと考えられる。このように考えると、「譬え」とは、真理の内側に様々に立つ「真理の標」と考えることができる。つまり、道徳教育において示される諸価値（内容項目）も同様に、道徳もしくは道徳教育の「譬え」……「標」であり、私たちは、自分なりになじみ、親しみやすい「標」が指す方に目を向け、さらに周囲にある「標」をも頼りにしながら、全ての「標」が指す共通のところを目指すことが大切なことであることを踏まえておく必要があるのである。

（了）

謝辞

本稿は、令和5年度名古屋芸術大学特別研究費を受けて取り組んだ研究、「教育における『対話』（『対話的で深い学び』）の意義についての考察」の一部かつ、発展的考察です。研究にあたり、特別研究費及び発表の機会を与えていただきましたことに心より感謝申し上げます。