

# 信仰と教育

—創造的出会いとしての人格形成—

田 浦 武 雄

## I 信仰と教育との関連

信仰と教育という問題を考えるのには、すくなくとも2つの側面がある。第1は、教育とは何かを考える場合に、信仰という視点がいるのかであり、第2は、信仰を考える場合に、教育という視点がいるのかである。

第1の側面、教育を考える場合に、信仰という側面は、不可欠であると考えられる。なぜなら、教育は文化化 (enculturation) の働きであり、また教育は常に何らかの価値観にたって行われているからである。文化化というのは、文化人類学や教育人類学でよく使われる概念である。enculturation は一般的に文化的同化と訳されてきたが、与えられた文化に順応していく過程を意味することが多かった。しかしアメリカの教育哲学者で、ボストン大学教授として活躍したセオドーア・ブラメルド (Thodore Brameld 1904-1987) が、1960年代に enculturation を文化的同化のみならず、文化的改造を含む概念として主張するにおよんで、文化的同化よりも、文化化という訳語をあてるようになったと言ってよい<sup>1)</sup>。文化には、科学や慣習や道徳などとならんで、宗教を含んでおり、宗教をぬきにして、文化を云々することはできない。信仰が結晶した宗教は、文化の重要な側面であり、宗教さらには信仰を抜きにして、文化を語ることは不十分であり、教育を考える場合に、信仰は不可欠であると言える<sup>2)</sup>。また教育は何らかの価値観に方向づけられており、信仰のもつ価値観は、教育と重要な関わりをもっている。この点を強調したのは、ブラメルドの教育哲学であった。

しかし、他面では、科学技術や自然科学の教育の領域を考えると、それぞれの法則や定理に基づいて、教育は行われるべきであるので、これらの領域では、信仰の幕はないといってよい。しかし科学が、その成果をうみだし、これを人間の福祉といかに関連させるかということになると、信仰の幕が生じてくる。例えば、科学の発達は原子力を生

みだしたが、原子力を原子爆弾として、大量殺人の武器として使うか、平和産業のために使うのかの判断を迫られる時、信仰の問題がものをいってくる。原子力発電は、電力が人々の生活や生産活動に不足している場合、近年重要視されてきたが、事故や廃棄物の管理の問題を発生させており、それらの問題解決のために人間の知恵がいっそう要求されてきた。

次に第2の側面、すなわち信仰を考える場合に、教育という視点があるのかという問題がある。教育がなければ信仰に、はいれないということはないと考えられるから、教育は信仰に必ずしも必要不可欠ではないと思われる。純心な幼な子を、イエス・キリストが招かれたということは、このことを意味していると言える。しかし年を重ね、自らの問いかけや、実存の問題を考え、信仰への備えをさせるという点では、教育は役割をもっていると考えられる。

しかし今日も続いている日本のテスト主義の学校教育や、他人を蹴落としても自分だけあるいは自分の集団だけよければよいといった社会の雰囲気の中では、信仰の問題を考える傾向はすくないと言えるし、信仰の問題は軽視されがちである。さらに事態を混乱させているものに、宗教上の救いを掲げながら、サリンや VX をばらまき、人々を殺生することをよしとする宗教団体がでてくることによって、人々の間に宗教の問題を回避する傾向を生みだしてきた。

それならどのような種類の教育がこれから必要なのか、信仰の問題や価値観の問題と関連させていけば、それは創造的出会いとしての教育であると、私は考えている。

信仰と教育との関連について、宗教一般ではなく、キリスト教と教育との関連を問題とし、あえてキリスト教と教育との関連を重視する理由は、次の点にある。人間の自由と責任の自覚、人間存在のよわさの自覚とその克服を徹底して追究する思想、キリスト教でいう「選び」(ヨハネによる福音書 15 : 16-17) と「恩寵」(ヨハネによる福音書 3 : 16-21) の思想こそ、これからの教育では重要な要素をなしている。このことは「創造的出会い」の認識と実践を意味していると言ってよい。

## II 創造的出会いの意義

### (1) 教材との出会い

創造的出会い (creative encounter) という語に、私が始めて接したのは、アメリカの教育学者 B. G. マシアラス (Byron G. Massialas) と J. ゼビン (Jack Zevin) との、1967 年の共著『教室における創造的出会い—発見を通しての教授と学習』<sup>3)</sup> においてであった。この書は、ハーバード大学の心理学教授として活躍した J. S. ブルーナーの

主張した発見的方法（discovery method）による教授・学習の研究を発展させ、発見的方法を、従来の数学・理科だけではなく、国語・歴史、地理などの教科にも拡大する努力を示し、さらに価値・感情の側面の育成の必要をも強調したものである。

マシアラスは、学習の最適化のために、カリキュラムと教育方法の過程を組織化しようとして、シカゴのハイ・スクール等で3年間の実験研究を行った。かれらは、発見的方法の長所を確証するだけでなく、その盲点として、教育における価値と情動の側面が軽視されている点を指摘し、その克服に努めた。

マシアラスらの言う創造的出会いは、知識教材だけでなく、価値・感情の問題をとりあつかう態度的側面をも重視したもので、教材との建設的出会いが強調されている。

情報の加速度的増大にともない、認知的側面が強調され、知的学力即人間的能力と考える傾向が重視されすぎがちな傾向に対処して、それと均衡すべき価値・感情の側面を提起している点で、かれらの功績を認めることができる。しかし創造的出会いは、教材だけではなく、人間関係の具体的現実において、隣人との創造的出会いが重要である。

## （2）人との出会い

「出会い」（Begegnung）という語は、こんにちいろんな場面で使われているが、この語を思想的に有名にしたのは、イスラエルで活躍した哲学者マルチン・ブーバー（Martin Buber, 1878-1965）の1923年の著書『我と汝』（Ich und Du）<sup>41</sup>である。この中で、Begegnungという語を用い、現実の人々の人間関係は、我とそれという関係に陥りがちで、他者を自己の要求の手段視しがちであることを指摘し、真の人間関係は、我と汝すなわち私と神との人格的呼応関係に支えられ、他者を人格として尊重することの重要性を主張した。

ブーバーの思想は、教育哲学としては伝統主義と進歩主義との中間の位置にあり、一種の実存主義ともいうことができる。かれは、伝統主義が、学習者の自由な活動と自発性を十分に理解していないことを批判し、進歩主義が学習者の自主性を重視した点はよいが、自由放任に傾きやすい点を批判している。真の自由とは、「出会い」への自由であり、人格教育を主張し、教師と生徒との人格的ふれあいを重視した。

出会いの重要性を強調した教育哲学者としては、ドイツの教育哲学者O. F. ボルノウ（Otto Friedrich Bollnow, 1903-1991）をあげることができる。かれはドイツのチュービンゲン大学教授として、哲学・教育学の分野で多くの業績を残し、その著書で邦訳されたものも多い。

ボルノウによれば、出会いとは単なる人間的ふれあいではなく、比較的稀な、しかし決定的な出来事であり、他の人の人格の核心にふれ、これまでの生（Leben）全体が捨てら

れ、新しい生が始まる。人はこの出会いにおいて、その人自身の不十分な生を自覚し、根本的に転回を求められる。出会いにおいて、その人は生の分岐点に立つのである。かれの出会いの教育は、内面的自己変革である覚醒としての教育と言える。いいかえれば、実存の不安と脅威とのたえまない対決と克服によってのみ、新しい人間の真の生のありかたは確立できると考えた<sup>5)</sup>。

### (3) 創造的出会いとそれを支えるもの

私の言う創造的出会いは、マシアラスらの主張する教材との出会いという側面だけではなく、またブーバーやボルノウの主張する人と人との出会いによる精神革命の側面だけではなく、両者をすくなくとも総合するものである。

出会いが創造的であるためには、すくなくとも次のような2つの条件が必要である。

第1には、建設的であることが重要である。ある教祖に出会って、精神革命をしたといっても、その教祖が、殺人を正当化し、奨励するような場合は、真の出会いとは言えない。出会いは、あくまでも建設的・生産的であるべきで、破壊的であってはならない。

第2に、創造的出会いが、創造的であるためには、人類的志向をもつことがたいせつである。人類的志向は、利己主義や国家主義と対立する概念である。戦前の日本では、価値の座標軸として、家父長制的家族観や天皇中心の国家観が強調されてきた。その支柱となったのは、偏狭な家族主義や皇道主義や国家主義の哲学である。戦後もこの考え方は表面的に形を変えたとはいえ、侵略戦争を聖戦として美化する自由主義歴史観の台頭や戦争責任者をも神として祭る英霊信仰の動きとして存続している。

人類的志向は、各民族の多元性や多様性を認めながら、共存と共生とのために努力することを奨励する価値志向である。これからの教育に対しては、異質な人間・民族・文化の排除ではなく、人類の福祉と一致をめざして献身する教育を要請してくる。

このように、創造的出会いには、すくなくとも2つの条件が必要であるが、創造的出会いの質を決定づけるものは、信仰であり価値観である。信仰と価値観の典型として、私はキリスト教の愛（アガペー）に注目したい。神の愛に支えられて、聖書は2つの決定的に重要ないましめを述べている。「心を尽くし、精神を尽くし、力を尽くし、思いを尽くして、あなたの神である主を愛しなさい。また隣人を自分のように愛しなさい」（ルカによる福音書 10：27）。この2つのいましめを全うすることこそ、愛の宗教としてのキリスト教の真髄である。次に具体的に私の四つの出会いの経験についてふれたい。

### Ⅲ 出会いの経験と教訓

#### －鈴木正久牧師との出会い－

##### (1) 敗戦の荒野の中で

私の旧制高校時代の出会いの経験は、本紀要の18号で記したことがある。本論では、まず大学時代の出会いの一つの経験を述べることにしたい。

1945年8月9日の長崎での原子爆弾、8月15日の第二次大戦の終戦などによって、人生観を変動させる経験をした後、私が東京大学文学部教育学科（旧制）に在学しはじめたのは、1945年10月であった。その時の東京は、戦争の惨禍と荒廃の状況にあった。

私の大学時代における出会いの経験は、鈴木正久牧師（1912～1969）によって与えられた。駒込教会（現在の西片町教会）の牧師をしていた同氏を招いて、東大YMCAの講演会「聖書における信仰と世界」が、数回連続して行われたのに出席したのが、私と同牧師との出会いの始まりである。

同牧師には、私が名古屋に就職のため、大学院をやめ、東京を離れた1951年3月まで6年程、信仰上の導きを直接うけることができた。同牧師はその後、日本基督教団総会議長（1966～1969）の激職に就任し、健康を害して57歳で死去された。鈴木牧師と接した6年間の経験から得た教訓のうちから、三つほどあげてみよう。

##### (2) 信仰と社会との関連

第一に、信仰と社会との関連に関して、自己の主観に流れることを警戒する態度である。信仰と社会との関連を考える場合に、われわれは、とかく次の二つの両極的な考え方に陥りがちである。一つは、信仰と社会とを別箇のものと考え、社会の問題に深入りするのは、信仰者のとるべき道ではないとするものである。他の一つは、社会の問題がどうなっているかを分析し、そこで明らかになった課題に対して、それに適応するように、キリスト教のあり方を方向づける態度である。

これら両者は、社会問題にとりくむ態度において、前者は消極的、後者は積極的というように、相対立するようにみえる。しかし鈴木牧師は、両者のゆき方は、相反するようにみえるが、共通のまちがいをしていると指摘された。主観的な聖書の読み方をしている点で、共に誤っていると、同牧師は言うのである。前者の場合、信仰者は社会の中で生きているのだから、具体的状況の中で、イエスならばいかになさるかを考えていかなければならない。後者の場合、社会と聖書との間に自分をおいて、両者を関連づけるやり方は、主観的に陥り、キリストの教えを見失ったり、勝手な解釈や読みこみをするこゝろになりがち

であるから、注意しなければならないと言われた。

自分の主観を前面におしだすことを、われわれは主体的と錯覚しがちであるが、自分を神はいかに用いるか、むしろ自己を客体の側において、キリストは自己に何をなすことを要求されているかを考えることが重要である。このことを強く教えられた。鈴木牧師の一生は、まさにこの教えのとおりであり、人に奨めるだけではなく、自ら実践されたものと言ってよい。

### (3) 神学の役割

次に、神学が抽象的な学問に偏ることを戒め、キリスト者の実践を支えるものであることを、強調したことである。同牧師は、神学の学者の道よりも、むしろ牧会者の道を選んだ。私のみるところでは、同牧師の論文の中には、第一級の神学者の論文と言ってよいものが、いくつかある。その一つに、私が倫理に関する論文を書いたり、講義をするとき、常に念頭においた同牧師の論文がある。それは、修道社刊の『現代キリスト教講座』（第四巻）（1956年）に収められている「キリスト教倫理の根本問題」である。この論文は、キリスト者の自由の問題を解明した優れた論文であり、牧会者としての実践と、神学的研究にも励まれた同牧師の真髓がうかがわれる名文であると、私は考えている。

### (4) 学問研究の視野を広く

次に、学問的により広くより深く学ぶ態度である。鈴木牧師は、自己の専門外の問題にも好奇心を持ち、広い視野にたちながら、しかも透徹した深い探求心をもって、信仰の問題を考えた。この態度は、私のその後の学問的研究において、重視した態度である。偉大な学問の体系を築くには、広い視野と深い探求心が必要である。それはちょうど巨大な山が、広い裾野をもっているのに似ている。

以上、鈴木牧師との出会いから学んだことの一部を述べたが、学ぶ者の構えによっては、さらに他の教訓をひきだすことができる牧師であった。同牧師のもとには、当時多くの神学生が集まって神学や牧会を学び、「駒込神学校」の名称をも得た程である。

### (5) 出会いの意味するもの

出会いということの意味は、出会いの経験の追憶に終ったり、思い出として描かれるだけではなく、その人の歩みの中で、いかにその教訓が活かされるかということである。特に大切なのは、鈴木牧師がその生涯をとおして指さした方、すなわちイエス・キリストの教えを原点にしなが、新しい問題場面にぶつかった場合、イエスならどうされるかを考えつつ、歩まねばならない。私が見聞した鈴木牧師の歩みも、私の歩みに示唆と導きを与

えたが、根本的には、イエス・キリストに従った具体的存在として、同牧師の生涯は、私にとっての大きな道標となっている。教育にたずさわる者は、幼児・児童・生徒の人間形成のよい道標となるように、自重自戒したいものである<sup>6)</sup>。

#### IV パウル・ティリッヒとの出会い

##### (1) ティリッヒの宗教哲学

1951年に私は名古屋大学に勤務するようになってから、10年たった1961年の夏から約1年間、在外研究の機会を得た。ハーバード・エンチン研究所の招致研究員になることができ、始めて海外の生活を送ることになった。この約1年の研究の時期は、私のこれまでの生涯のうちで、最も研究生活として充実した期間であったと思っている。

この場合の研究テーマは、「アメリカ教育哲学の現状の研究」であったが、幸いにして、当時のハーバード大学には、宗教哲学者として有名なパウル・ティリッヒ (Paul Tillich, 1886-1965) が、特別待遇教授 (university professor) として勤めていた。私は、宗教哲学は専門ではなかったが、同氏の西洋哲学史の講義を聴講した。その時のテーマは、「西欧文化における人間の自己理解」 (Self Interpretation of Man in Western Culture) であった。同氏の著作集は、日本でも翻訳が白水社から出ているが、それらの中には、この講義録は入っていない。別巻に入っている『キリスト教思想史』の中に一部折りこまれている<sup>7)</sup>。

ティリッヒの思想については、同氏の著作集を始め、新教出版社からも、多くの著作の翻訳版が出されているし、宗教哲学や組織神学については、日本の学者による優れた研究もある。

ティリッヒの宗教哲学の特色は、かりに一言でいうとすれば、プロテスタント原理を核としつつ、実存主義的要素を総合している点にある。信仰によってのみ義とされるプロテスタント原理が、人間存在の限界状況 (border situation) をあらわにするという信念をもっている。人間とはなにかを考える時、その有限な自由のために、真や善の要請を充足できない。人間は、自己の無能さや限界を知る時、自己の存在が無や非存在<sup>8)</sup>によって脅かされていることを感ずる。人間は自己の実存の深みにおいて、その限界状況に直面する。とくにキリストの十字架において人間存在の限界状況や窮境を経験し、非存在の脅威を克服する「新しい存在」<sup>9)</sup>の生成をみる信仰にたつもの、それがプロテスタンティズムである。

実存主義は、人間存在の根底よりの疎外とそれを克服する和解の可能性についての問を

発することはできるが、それに対する決定的な答えを与えることはできない。その答を与えるものは、イエス・キリストである。

このように、ティリッヒは、人間の行為と神の啓示との関係を示している。教育哲学の面から、特に私がティリッヒから学んだのは、「究極的関心」(ultimate concern)と、「相関的方法」(method of correlation)の概念である。

## (2) 究極的関心

究極的関心については、1955年に刊行されたティリッヒの説教集『新しい存在』(The New Being)の第20章「われらの究極的関心」<sup>10)</sup>で述べられている。この書は、説教集であるが、人間の実存的破れを癒やすものとしてのイエス・キリストの福音の解明に焦点が置かれており、同氏の神学思想を、こんにちの実存状況における個人的・社会的問題に適用したもので、同氏の根本思想が表現されている。

ティリッヒは、「われらの究極的関心」をルカによる福音書第10章38～42節をテキストにして、究明している。この節は、有名なマルタとマリヤの物語である。姉マルタと妹マリヤとは、私たちが人生に対して取りうる二つの態度や関心に対する象徴となっている。マルタは、客の接待や多くの事柄に心を配っているが、それは有限な一時的なものである。マリヤはただ一つのこと、イエスの話を聴くことに心を注いでおり、イエスのことばを全身でうけとめようとしている。それは無限な永続的なものである。

マルタのような行き方は、必要なものではあるが、究極的に重要なわけではない。人生には、私たちの注意を集める無数の関心事がある。しかし人間が必要とする唯一のもの、すべての人間にとって、なくてはならぬただ一つの究極的関心事を選んだのはマリヤであり、イエスはその関心をほめられたのである。

ティリッヒは、このように究極的なものと非究極的なものとの違いを示している。究極的関心がキリストに啓示された神への関わりであることを教えている。そして非究極的なものを究極的なものと思ってはならないことをも示している。究極的なものへの関わりをもつことによって、新しい人間存在はもたらされ、周辺的な関心も正しく位置づけられてくる。

ティリッヒは、1965年の『究極的関心—ティリッヒとの対話』の序のおわりの部分で「私はいつも教壇にたつとき、また説教台に立つとき、恐れとおののきを感じず。しかし聴衆との交わりのうちに、私は喜びが浸透するのを感じる。このことはたとえ聴衆が無言のままであっても、相呼応する創造的な交わりの喜びなのである。」<sup>11)</sup>と述べているが、このような態度や姿勢は、教壇や説教台に立つものの学ぶべき重要なことのように、私には思われる。



究極的関心について、ティリッヒは、論文集の形で論じたものに、1957年の著書『信仰のダイナミックス』（Dynamics of Faith）<sup>12)</sup>がある。この書は、もともと信仰とは何かを明らかにしようとしたものである。この書の中でも第一章「信仰とは何であるか」が注目される。その中心主張は次の点にある。

- ① 信仰は、究極的に関わっているという状態である。究極的関心のおこりは、「あなたは心を尽くし、魂を尽くし、力を尽くして、あなたの神、主を愛しなさい。」（申命記6：5）という章句である。聖書は、究極的関心の対象への献身の内容を示す戒めとそれにつながる約束とに満ちている。
- ② 信仰は、人間存在における特定の領域の働きではなく、全人格の中心活動である。信仰は、人間存在の合理的要素と非合理的要素との両者が超越されている活動である。信仰を、何か信仰でないもの、例えば恐怖からひきだそうとする一種の心理学には警戒すべきである。信仰は何か他のものからひきだそうとする企てよりも以前のものである。なぜならそういう企て自体が、すでにある種の信仰に基づいているからである。
- ③ 信仰の危険性は、有限的なものを究極的なものとする偶像崇拜である。聖なるものは、創造的に現れることもできるし、破壊的に現れることもできる。このようなティリッヒの主張は、神が愛の神であるとともに、裁きの神でもあることを言ったものと考えられる。

### (3) 相関的方法

次にティリッヒの言う相関的方法について考えたい。この方法は、宗教的実存と人間の歴史的事実との相関関係を重視し、神の福音を、現代の人々に対して意味深く理解させようとする神学的企図である。神学そのものは、聖書の示す宣教の内容を、現実社会に向けての翻訳であり、現代の人々に理解させるための解釈を示すものである。しかし神と人との関係を相関的に考えると言うことは、神を人に依存させることではなく、神は人間存在に対して意味ある限りにおいて認められることでもない。また聖書の宣教の内容は、人間の救いの問題、人間存在の究極的意味の問題であり、自然科学や社会科学の対象とする問題ではない。この点を正しく、現代の人々に理解させるところに、相関的方法の意義がある。人間の実存的窮境から生ずる問いに神学は答えなければならないが、神学的答えは、逆に進んで実存的な問いを喚起させる。このような相関をくりかえしながら、人々は神の宣教を理解するようになるのである。

ティリッヒは、その生涯を通じて、キリスト教とこの世の文化との関係のありかたを、探求することを試みてきた。その宗教哲学の対話の領域は広く、精神分析への接近もその一つである。かれの『存在への勇気』<sup>13)</sup>が示すように、宗教と心理学・精神病理学との関

連づけを試みた。実存主義は、アメリカでは、実存心理学となって定着したと言ってよい面があるが、かれはそのための大きな役割を演じた。現代社会の中で、深い虚無感や孤独感を味わい。人生の無意味さと存在の不安に苦しむ現代人、とくに青年のもつ「問い」を理解しながら、かれらに生きる勇気を与える「答」を指し示すことを、常に努力したのが、ティリッヒである。

ティリッヒの思想は、アメリカ教育哲学界の二人の巨星セオドーア・ブラメルドと P. H. フェニックス (Philip H. Phenix 1915-) に影響を与えた点で重要な意味をもっている。私にとって、この二人の巨星との出会いは、重要な意味をもつものであった。次にこれら二人のうち、フェニックスとの出会いについてまず述べたい。

## V P. H. フェニックスとの出会い

### (1) フェニックスの教育哲学

P. H. フェニックスは、ニューヨークのユニオン神学大学を卒業後、コロンビア大学で Ph. D. を取得し、コロンビア大学の教授として活躍したが、プロテスタンティズムの立場にたつ代表的な教育学者である。私は 1974 年 10 月に、大学の研究室に同氏をたずね、面談する機会を得た。多くの著書<sup>14)</sup>をとおして、同氏の思想に私は大きな関心をもっていたので、面談した時、すぐ話は核心の部分に入ることができ、2 時間余の話のみのり豊かさに、一種の感動と満足感を味わうことができた。

フェニックスによれば、宗教は究極的に価値あるものへの敬虔的志向 (reverential orientation) である。敬虔こそ、宗教的自覚や意識 (religious consciousness) の最もいちじるしい特色である。宗教的という語は、最高に価値あるものへの真摯な献身の態度と実践を意味する。<sup>15)</sup> 敬虔的志向に対立するものは、反宗教がもつ自己追究的志向 (self-seeking orientation) である。それは自我以上に最高の価値を認めない。その場合、自我こそ善の基準であり、自己の欲求・関心が、価値判断の基準となっている。

フェニックスは、究極的関わりとしての神への献身の重要性を主張したが、教育との関連について端的に述べたものは、1958 年の『教育哲学』の次の一文である。「人格発展のコースは、典型的な師であった神によって導かれる。人間の役割は、神のことばを聴き神に従うことである。人間の基準から見れば、優劣・強弱の差異はあっても、それぞれが神の意志によって役割を与えられている。人間の発達過程は、自己充足的・自己弁護的なものとして見られるのではなくて、より偉大な、より深い過程と存在との関わりとしてみることが重要である」。<sup>16)</sup>

宗教が、究極的関心と考えられるとき、信仰の性格が、教育の性質を決定づけるという主張を、フェニックスは述べている。さらに、教育と創造とについて注目すべき見解を述べているので、次にこの点にふれてみよう。

## (2) 教育と創造

教育は創造の行為である。教師は人間の形成に参与する。人間と社会の創造にたずさわる一人として、教師は神に固有な仕事に従っている。しかしこのことは、自分の型と意志にあうように、子どもたちを形成することではない。教師は、神のようにふるまうこの誘惑に、いかに抵抗するかが重要である。そのためには、三つの条件が必要である。

- ① 教師は、かれが身につけている洞察と徳とは、究極的には、かれ自身の形成したものではなくて、知恵と善との源泉からの贈物であることを、認識しなければならない。これらの贈物は、他者の利益のために用いなければならない。
- ② 教師は、自分に与えられた知性と愛情という最善の贈物に基づいていると考えたにせよ、自分が注入している偏向について、自覚せねばならない。たとえ自己の確信が正しいと考えていても、それに、完全や最後の権威を帰することをしない。
- ③ 教師は、生徒の内部の想像力の働きを認識し、人間の育成は、材料から一定の製品をつくる大工の仕事のようなものとしてではなくて、独特の創造的活動の建設的構成として考えなければならない。

このように、フェニックスは、教師の知恵は他者の奉仕へと向かい、自己の偏りを常に警戒し、生徒の創造力の建設的開発をめざすことを、教育の条件と考えている。このような条件の下に、教師は、神によって創造されたものとして、若い世代の創造の働きに召されている。教師の仕事は、一つの仕事にとどまらず、一つの召命である。

かれは、新しい真理への開放性こそ、教育の自由の真髄であると述べ、学校も、ある種の社会規則の下に存在しているが、この秩序は、創造的変革、実験と発明、広い視野——これらすべては究極的関心に属するが——のための適切な備えを伴うべきであるとし、教育の自由の重要性を主張している。

## (3) 教育的価値と教育課程との関連

### 1. 教育目的の基準

フェニックスは、教育課程・教育方法についても、ふみこんだ主張をしている。かれの超越志向的教育課程 (transcendence-oriented curriculum)<sup>17)</sup> の提唱は、教育的価値と教育過程との関連のあり方を追究したものである。かれの中心主張をまとめてみよう。

超越とは、存在の所与の状態を無限にのりこえていく経験を意味し、究極的価値をめざ

しての自己超克を意味している。超越的志向とは、先に述べた敬虔的志向と同義語であるが、神学的色彩を避けて、一般的な哲学的表現を取ったようにみえる。

フェニックスは、超越の概念に近いものとして、デューイの成長 (growth) の概念をあげている。たしかに、経験の改造を、具体的状況との関連で重視し、自己実現の過程として強調している点は、類似していると言える。フェニックスは、宗教を究極的価値への敬虔的志向として、イエス・キリストへの信仰を重視したのに対し、デューイは、神を超自然的実体としてではなく、人間がそのすべてを献げるような価値、人間の生活に根をもつ理想的なものへの追究の姿を重視した。フェニックスは、超経験的な世界を認めたのに対し、デューイは超経験的な世界を重視してはいない。フェニックスのいう超越は、究極的存在のロゴスへの自発的服従という意味をもっていた。この点、デューイとは違っている。

しかしデューイは、究極性を否定したわけではない。哲学の方法として究極性の追究を強調した『民主主義と教育』を想起するならば、デューイが究極性を認めなかったという解釈は当たらない。デューイは、超経験的世界の存在を認めることには消極的であったが、かれのいう成長の概念には、究極性の追究が含まれていた。むしろかれは、究極的価値として成長を考えていたと言ってもよい。成長は、人間経験の質の向上であり、価値の質の連続的再構成を究極的価値とみなしていた。つまり一つ一つの直接的価値を究極的価値と見なすのではなくて、関連するすべての直接的価値の連続的再構成を究極的価値と見なしていた。このように考えると、フェニックスが、かれの超越の概念に近いものとして、デューイの成長の概念をあげたもの外れとは言えない面がある。

次にフェニックスは、超越には次のような三つの次元があるとしている。<sup>18)</sup> ① 時間的超越 (temporal transcendence)、② 外延的超越 (extensive transcendence)、③ 質的超越 (qualitative transcendence)。次にこれら三つの超越の特色についてふれたい。

- ① 時間的超越とは、単に物理的時間の経験を意味するのではなく、新しい創造として各々の瞬間を経験することであり、斬新さへの創造的前進を意味する。現実を創造の時としてみることを強調している。
- ② 外延的超越とは、人間存在は、他の存在との関連によって構成されている関連存在 (being-in-relation) であり、他から孤立して存在するものではない。
- ③ 質的超越とは、卓越性の観点から、有限を越えて、無限を追究する意識や原理を指している。これは、ティリッヒがプロテスタント原理とよんだものであった。

## 2. 教育課程の基準

教育目的の基準としての以上三つの超越の概念に対応するものとして、教育課程の基準を次のように、フェニックスは考えている。

- ① 希望と創造性 時間的超越の次元に対応するものとして、希望と創造性をあげている。希望は、人間存在の源泉である。希望なくしては、学習への刺激はない。アメリカ教育の危機の主要な原因の一つは、希望の喪失にある。また創造性を強調し、創造は少数の天才だけのものではない。これまでの教育は、想像的独創性のかわりに、機械的画一性の習慣を教えこんでいる。これをのりこえる超越の働き、創造の働きを重視しなければならない。
- ② 自覚 自覚 (awareness) は、外延的超越に対応する教育課程の基準である。自覚の特質は、同情、共感、寛容、すなわち他者への思いやり、および未来への開放性を意味する。自覚の対立概念は、疎外と排他性である。
- ③ 信仰的問い 信仰的問い (faithful doubt) は質的超越に対応する教育課程の基準である。この問いは、既成の确实とされた究極性 (finality) についての根源的問いを意味している。教師は、生徒を既成の信念や方向づけに盲従させるような権威的指導に偏ることなく、建設的批判精神を育くむことに努める必要がある。

以上のように、フェニックスは、超越志向的教育課程の三基準を主張している。超越の三次元に対応する三基準の設定は、やや図式的・抽象的に流れる感もあるので、具体的にさらに教育課程編成上の課題を検討する必要がある。それは、教育内容・方法の原理とも言うべき問題でもある。

### 3. 教育内容・方法の原理

教育内容・方法の原理として、フェニックスの諸論著を総合的に考察すると、次の五つをあげることができる。① ディシプリンの重視、② 対話の重視、③ 想像力の重視、④ あそびの重視、⑤ 媒介としての教授。以下順をおって簡潔に考察することにした。

- ① ディシプリンの重視 人間にとって有意味な生活経験からのパターンが、ディシプリンとして選ばれるが、実際には各学問分野の専門家によって選択される。狭い専門性を避けるためにも、ディシプリンの協同体制を強化し、インターディシプリンの教育課程を考える必要がある<sup>19)</sup>。それは、進歩主義教育の学習の自由放任に対する反動でもなく、また知性主義の教育課程論でもなく、人間の全人的教養と学習の最適化をめざすものである。
- ② 対話の重視 自己充足的な孤立や排他的な展望を廃棄する時、すなわち自己の展望を他者に理解させ、かつ他者の展望を知ろうとする時にのみ、より深い人間理解の学習を期待できる。真の対話とは、他者の心の中へ共感的に積極的に入る意志を前提にして成立する<sup>20)</sup>。このように、フェニックスは主張している。かれの対話の概念は、ブーバーやボルノウの言う「出会い」の考え方と類似しているが、人格的呼応関係としての対話が、現実社会の中で具体的にいかに生かされるかの問題の検討をさらに深

めることが大切である。

- ③ 想像力の重視 想像力は、人間の精神生活の中で活動する力であり、これを通して人間は、より新しい広い可能性に目覚め、自己自身の現状を脱皮できる。人間は、想像力によって、環境や自身の生物的・経済的動因によって抑制されることなく、人間の霊性が発見する超経験的な世界に参加できる。したがって想像力の育成が、人間教育には不可欠な要素になる。

想像力を育成する教育の効果をあげるためには、次の三条件を考慮すべきである。

1. 生徒の個人差・成熟のレベル、文化的環境などを考慮する。
2. 教師自身が想像的態度を生徒たちに示す。
3. 教師は、生徒の想像力がどのように表現されようとも、それによって、究極的には超経験的理念の世界へ接近させようように努める。

このようにフェニックスは指摘しているが、これらは、想像力育成のための教育方法の前提となる重要な視点であると言えることができる。想像力豊かな探究を重視する教育を、ドグマ的な確信の注入と虚無的な懐疑主義とに対決するものとして、かれは特に重視している。

- ④ あそびの重視 フェニックスは、1965年の論文「教育におけるあそびの要素」<sup>21)</sup>において、あそびのもつ文化創造の機能に注目し、文化の伝達や革新としての教育は、どの程度あそびの精神を包含するかによって、その教育課程の優劣の評価ができると主張している。あそびは、学習者の主体的開放性を意味し、新しい想像的な飛躍への重要な源泉とされている。

あそびを教育の領域へ応用する時、次の六つの特色をもつと、かれは考えている。

1. 生徒の自発性を重視する。
2. 日常的なめさきの活動に結びつく教材よりも、非日常的活動に結びつく教材を重視する。
3. 実用的価値に拘束されず、学習そのものの中で、目的や喜びを追究する。
4. 共同学習・協力学習の価値を認めるとともに、競争的要素を学習にもちこむことによって、学習の緊張度を増し、学習を活気づける。
5. 課題の出発点をどこにおくか、目標をどうするかを明確にする。
6. 秩序を重視する。学習は規則性なしに進められないからである。しかしこれは自由な活動と矛盾するものではない。秩序は、共同活動の効果的な組織化や、個々人の創造的エネルギーの有効な道を開くためのものである。この視点から、ディシプリン中心の学習が重視されてくる。

このように、フェニックスは、ディシプリン中心の学習が、知識のつめこみに偏る

危険性を考え、学習者の想像力・創造性・主体性の育成を重視する「あそび」の要素をそなえた教育課程を強調している点は、評価される。あそびのもつ想像力や創造性は、人間の文化創造と関連してくる問題であり、今後さらに究明されるべき課題と言える。

⑤ 媒介としての教授 フェニックスは媒介としての教授 (teaching as mediation) を重視している<sup>23)</sup>。これは次の四つの要素から成っている。

1. 教師の想像力によって、学習の材料を活気づけ、生徒の創造力の喚起を促す。
2. 知識の全世界は、生徒のためのものであり、真理は生徒自身のために存在するという激励によって、生徒は真理の相続人であるという信仰に生きさせる。
3. 教師は真理を愛し、そしてその真理に関わる生徒を愛する。
4. 教師は、かれが真理であると理解するものの取り扱いには、敬虔の意識をもってあたる。

フェニックスは、この媒介としての教授こそ、これまでのどの方法よりも、教師・生徒、教材の三者を三位一体的に尊重する方法であると考えている。

かれの言う教育方法論は、技術的側面からみれば、J. S. ブルーナーの発見的方法における知識の構造化論に繋がる面がある。しかし、フェニックスは、ブルーナーとちがって、教育的価値や人間存在のあり方を含めて、教育方法の基本的視点を述べており、その点に特色がうかがわれる。

フェニックスは、『教育と神の礼拝』（1966年）の最後のしめくくりで、教育のあり方について次のように述べている。「教育の目的は、自らの成就 (fulfillment) を求める諸個人を導くことである。人間の主要な目的が神を知り、主に在って生きる (live in his presence) ことであるとすれば、教師と学生にとって最も重要なのは、教育課程のすべての領域において宗教的次元を感知し、霊と真理を示す神を礼拝する意味を、多様な諸学習の中にみいだす方法を知ることである。」<sup>23)</sup>と述べ、究極的関わりとしての神への敬虔的志向の重要性を指摘している。

次にフェニックスは、相関的關係 (reciprocal relations) の方法を、価値判断・価値実現の方法論として重視した。<sup>24)</sup>それは2つの特色をもっている。第一には、究極的関心を現実世界に具体化していく場合、現実との相関關係で、現実を無視することなく、中心的価値 (真・善・美・秀等) を翻訳していく姿勢をもっている。この点で、在来の永遠主義や本質主義のような一種の注入主義とは違っている。しかし単に現実順応の理論ではない。

相関的關係の方法の第二の特色は、宗教と教育との相互關連的、相互補足的關係をダイナミックに捉え、そこから人間形成の新しい論理を導きだしてくるやりかたを重視した。

その認識から、究極的価値への敬虔的志向を重視し、教育の創造性と想像性を重視し、教育過程でどのように実現していくかの教育理論を展開してきた。

われわれもまた、宗教と教育との相互関連を、理論的にも実践的にも深めていかなければならない。

## VI T. ブラメルドとの出会い

### (1) ブラメルド思想の鍵概念

セオドア・ブラメルドは、1950年の『教育哲学の類型』<sup>25)</sup>で、日本の教育学界にも知られるようになった。私も精読したが、感銘をうけた書物の一つである。それ以来かれの思想に注目していたが、1961年ハーバード大学で学ぶ機会があったので、ボストン大学教授として勤めていたブラメルドの研究室を数回訪問し、教示を受け、討議の機会をもつことができた。

ブラメルドは、キリスト教徒ではないが、ティリッヒの究極的関心の概念を重視しており、その点でも私の注意をひいた。かれの立場は改造主義(reconstructionism)とよばれているが、私との対話の時、「自分の思想は、アメリカよりも、日本で理解されている」と述べたことばが印象的である。

ボストン大学は、ハーバード大学のあるケンブリッジ市とボストン市との間を流れるチャールズ川の川辺にある。このボストン大学のブラメルドの研究室での話しあいが、つい先日のことのように思いだされる。

ブラメルド教育哲学の鍵概念としては、次の三つをあげることができる。

- ① 社会的自己実現 最高の包括的価値として、社会的自己実現(social-self-realization)を主張している。これが民主主義のあり方を評価していく基準である。それは個人的次元とともに集団的次元、例えば、学校集団の次元での自己実現を意味している。
- ② 人類の一致と民主的世界文明の確立 現実の世界には、愛情と協力よりも、憎悪と破壊が満ちている傾向がある。国際秩序の下に、すべての民族が共通の平和な世界の目的に参与する民主的世界文明の確立をめざすことが重要である。
- ③ 開放的指導性の方法 改造主義は目的を重視するだけでなく、その実現の方法に関心をもっている。改造主義は、伝統主義における注入教育と進歩主義の児童中心主義とに対決し、開放的傾向性(defensible partiality)の方法を主張する。学習が目的と方法において、ある偏りや立場をもつような時にも、学習者の公明な吟味と調査に



絶えうる柔軟性・開放性をもっており、この点でインドクトリネーションのもつゆがみに反対した。しかし系統的方法が、学習者の吟味にさらされ、それ自身の目的に適當であり、協同的探求としての意義をもった学習に従っているならば、系統的指導を認める点で、自由放任の性格をもった児童中心主義の教育と異なっている。この意味で defensible partiality は、開放的指導性といったがよい。教授と学習を止揚し総合するものとして、教育方法の将来のあり方を示している。

## (2) 宗教的価値と教育

ブラメルドは、宗教的経験とは、人間がとらえうる最大にして最も意義ある完全なものへの探求と一致と献身であると考えている<sup>26)</sup>。究極的価値への献身とも言ってよいが、かれの究極的価値は、フェニックスとちがって、キリスト教の神ではなく、人類の一致と民主的世界文明の確立である。

ブラメルドにとって、最も必要な宗教的神話やイメージは、世界文明の神話やイメージである。世界文明というのは、全人類の発展と共存を支持し、ヒューマニティの発展を保証する民主的世界文明をいう。

それでは宗教的価値の教育方法をどう考えたらよいか。かれは、1961年の『来るべき時代の教育』<sup>27)</sup>や、1962年の「宗教哲学としての教育哲学」<sup>28)</sup>の中でこの問題を取りあげている。それらの中心主張をまとめてみよう。

アメリカの学校での宗教教育の問題の迫り方をみると、次の五つの立場がある。

- ① パロキアル教育の立場で、教えることは一種の注入を意味している。このやり方は系統性という点ではよいが、学習者の判断力を培うという民主的教育基準にあっているとはいえない。
- ② 自由時間 (released time) を設けて、種々の宗派の子供が、それぞれ宗教教授を別々に受けるやり方である。憲法上の問題もあるが、このやり方は、子どもたちの不和と対立を強め、人間の一致に向かって努力すべき時代において望ましいやり方とはいえない。
- ③ 宗派主義の対立を避け、世俗的な形で道徳的・宗教的価値を教える立場である。1951年の全米教育協会の道徳教育の立場にみられた<sup>29)</sup>。この立場は、公立学校で正当化する価値とそうでない価値との分裂を生みだし、子どもへの影響は分裂的なものとなる。
- ④ 第3の立場を修正し、諸宗教について純粹に客観的タームで、教えるという立場である。この立場では、教師はもちろん生徒にも、学校内と学校外との二元論、すなわち学校の外では一定の宗教的態度を表現し、学校内ではそれを抑えねばならないとい

う分裂がおこってくる。

- ⑤ あらゆる宗教的内容を、教育から排除するという立場である。この立場は、宗教という重要な文化的いとなみについて、学ぶ機会を排除されることになり、文化についての偏った見かたを教えこまれることになる。

このような五つの立場には、それぞれ欠陥や問題点がある。ブラメルドは望ましい方法として、defensible partialityの方法を主張する。宗教は文化的経験の重要な領域として、とりあげる必要がある。具体的には、一種のティーム・ティチングともいえるもので、いくつかの宗教的見解をもった数人の教師のチームが、十分な準備と訓練をうけて、このコースの指導にあたる。この指導は小学生には無理で、中・高校生が対象となる。具体的には主要な宗教についての研究、宗教施設の訪問、宗教音楽の鑑賞、宗教者との討議、視聴覚教材による学習などが行われる。要するに宗教についての比較研究を、発達段階に応じてとりあげようというのである。

defensible partialityは、独断的注入とは異なっている。民主的過程の中心をなす公的な探究によって、生徒の宗教についての判断力を育てようとするのである。そのためには、教師自身、宗教的価値の教育方法についての専門的指導能力が必要で、教員養成にあたる総合大学でのカリキュラム改造も必要となる。

ブラメルドは、民族や階級の対立をこえて、人類の一致と福祉とを教育的価値として考え、人間尊重ということが広いひろがりをもつべきであると考えた。そのためには、広い視野を忘れて、単なる伝統に執着し、自己満足に陥り、偏狭な国家主義の再生産をうみだすことを、ブラメルドは、最も警戒したものと言うことができる。

かれの場合、幼児期や児童期の宗教教育をどうするのかの問題が十分にとりあげられていないことや、整えられたティーム・ティチングが実現するのは容易でないという印象を与えられる。しかしかれが悲願とした、人類の一致と民主的世界文明の確立は、これからの世代に課せられた大きな課題といえる。私は、ブラメルドから、教育哲学において、人類志向の価値観の重要性を教えられたことを銘記したい。

—注—

- 1) Theodore Brameld, "The Descriptive-Normative Dilemma reconsidered in Educational Perspectives," *Philosophy of Education Society*, 1966. T. Brameld, *The Climactic Decades*, Praeger Publishers, 1970, p.163. 田浦武雄著『教育学概論（改訂版）』（放送大学教育振興会、1990年）30-31頁参照。
- 2) T. Brameld, "The Place of Religion in Educational Theory," *The Philosophical Forum*, Jan. 1964. 田浦武雄著『教育的価値論』（福村出版、1967年）242-254頁。
- 3) Byron G. Massialas and Jack Zevin, *Creative Encounters in the Classroom—Teaching and Learning through Discovery*, John Wiley & Sons. 1967. (マシアラスはミシガン大学教授、ゼビンは同大学付属高校教員)。田浦武雄他訳『教室における創造的出会い—発見による教授と学習』（黎明書房、1973年）。
- 4) マルティン・ブーバー著 植田重雄訳『我と汝・対話』（岩波書店、1979年）。ブーバーはオーストラリア生まれのユダヤ系宗教学者。1923年以来フランクフルト大学教授。ナチスに追われ、1938年以来ヘブライ大学教授として活躍した。
- 5) ボルノウには『人間学的に見た教育学』（玉川大学出版部、1969年）を始め、著書多数。高橋進一「ボルノウの実存的教育論」、田浦武雄編『実存と教育』（福村出版、1971年）123-144頁参照。
- 6) カール・バルト著 鈴木正久他訳『キリスト教倫理』〔全4巻〕（新教出版社、1955年）〔1964年に改訂版〕。『鈴木正久著作集』〔全4巻〕、（新教出版社、1980年）。『喜びの日も涙の夜も』（新教出版社、1995年）。
- 7) パウル・ティリッヒは、ドイツ生れ。シュリング哲学の研究で学位を得、1924年マールブルグ大学哲学教授となり、同僚のハイデッガーからも学んだ。1925年ドレスデン大学教授、1929年にフランクフルト大学教授となったが、1933年ナチスに追われ、ドイツを去り、アメリカにわたり、ニューヨークのユニオン神学大学の哲学的神学の教授となる。1955～1962年迄ハーバード大学に招かれて活躍。この間1960年5月～7月、日本を訪問し、各地の大学で講義を行った。その成果は、『文化と宗教—ティリッヒ博士講演集』として岩波書店から1962年に刊行された。  
『ティリッヒ著作集』（全10巻別巻3）、加藤常昭他訳、（白水社、1978年）。土居真俊著『ティリッヒ』（日本基督教団出版局、1960年）。茂洋著『ティリッヒの人間理解』（新教出版社、1986年）。
- 8) 無については、いろいろの解釈があるが、ティリッヒの場合、単なる有の否定としての無ではなく、人間存在の根本規定である不安や絶望のような絶対無ともいべきものを指す。非存在とは、存在に対する永遠の脅威すなわち存在に抵抗し存在を歪曲するものであり、すべてのものが除かれてしまったあげく残された空虚という意味ではない。
- 9) Paul Tillich, *The New Being*, Scribner Library, 1955 土居真俊訳『新しき存在』（新教出版社、1957年）。ティリッヒは、この中で、神から離反した者を神に再会させる働きは、別の源泉すなわちキリストという新しい存在からこなければならぬということを主張している。窮境下にある人間存在の真の癒しとしてのキリストの福音を解明した。
- 10) Paul Tillich, *ibid.*  
田浦武雄著『教育的価値論』（福村出版、1967年）65-71頁参照。
- 11) D. Mackenzie Brown (ed.), *Ultimate Concern—Tillich in Dialogue*, Harper & Row Publishers, 1965. 茂洋訳『ティリッヒ：究極的なものを求めて—現代青年との対話』（新教出版社、1968年）8頁。
- 12) Paul Tillich, *Dynamics of Faith*, Harper and Brothers, 1957. 谷口美智雄訳、『信仰の本質と動態』（新教出版社、1961年）。
- 13) Paul Tillich, *The Courage to Be*, Yale University Press, 1952. 谷口美智雄訳『存在への勇気』（新教出版社、1953年）。

- 14) P. H. Phenix, *Philosophy of Education*, Holt, Rinehart and Winston, 1958.  
Religious Concerns in Contemporary Education—A Study of Reciprocal Relation, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1958. 佐野安仁他訳『現代教育の宗教的関心』(新教出版社、1968年)  
Education and the Common Good, Harper & Brothers, 1961. 岡本道雄・市村尚久訳『コモン・グッドへの教育』(玉川大学出版部、1995年)  
Man and His Becoming, Rutgers University Press, 1964. 吉川・佐野訳『人間とその生成』(六月社書房、1972年)。  
Realms of Meaning, McGraw-Hill, 1964. 佐野安仁他訳『意味の領域』(晃洋書房、1980)。Education and the Worship of God, The Westminster Press, 1966. 佐野安仁他訳『宗教教育の哲学』(晃洋書房、1987年)。田浦武雄著『教育的価値論』83-98頁参照。
- 15) P. H. Phenix, *Education and the Common Good*, p.237.
- 16) P. H. Phenix, *Philosophy of Education*, pp.504-505.
- 17) P. H. Phenix, "Transcendence and the Curriculum," *Teachers College Record*, December 1971. Vol.73. No.2.
- 18) *ibid.* pp.274-275.
- 19) *ibid.* p.280.
- 20) *ibid.* p.281.
- 21) P. H. Phenix, "The Play Element in Education," *Educational Forum*, March 1965.
- 22) P. H. Phenix, *Philosophy of Education*, pp.41-56
- 23) P. H. Phenix, *Education and the Worship of God*, The Westminster Press. 1966. p.187
- 24) P. H. Phenix, *Religious Concerns in Contemporary Education—A Study of Reciprocal Relations*, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1959.
- 25) Theodore Brameld, *Patterns of Educational Philosophy*, World Book Co., 1950. 田浦武雄著『教育改造の思想』(黎明書房、1968年)参照。
- 26) T. Brameld, *The Climactic Decades—Mandate to Education*, Praeger Publishers. 1970. p.164. 田浦武雄著『教育的価値論』(福村出版、1967年)245頁参照。
- 27) T. Brameld, *Education for the Emerging Age*, Harper, 1961. pp.167-170. 松浦茂晴・山中巖訳『来たるべき時代の教育』(慶応通信、1966年)。
- 28) T. Brameld, "Philosophy of Education as Philosophy of Religion." 1962年のシカゴ大学大学院での講義録。1970年の *The Climactic Decades* の第12章に収録。田浦武雄著『教育的価値論』(福村出版、1967年)第6章「倫理的・精神的価値と教育」参照。
- 29) National Education Association, *Moral and Spiritual Values in the Public Schools*. N. E. A., 1951.