

文化・人間・教育

大竹

鑑

一	文化と教育をめぐる二、三の考察	三
(1)	登校拒否	三
(2)	「授業『宮沢賢治をよもう』」	一〇
(3)	「チューインガム一つ」	二
(4)	フレীদের「恩物」	七
二	人間と文化 その一	三
(1)	「自然に包摂された文化」と教育	二
(2)	「啓示された文化」と教育	二七
(3)	「獲得された文化」と教育	三〇
三	人間と文化 その二	三
(1)	文化教育学の理論と実際	三
(2)	文化教育学批判	三
(a)	芦田恵之助	元
(b)	篠原助市	四
(c)	木村素衛	四

一 文化と教育をめぐる二、三の考察

(1) 登校拒否

小・中学校生の「登校拒否」が改めて注目されている。一つはその数がかんりのスピードで増えてきているからである。文部省がまとめた「平成元年度児童・生徒の問題行動実態調査」の登校拒否状況によると、年間五〇日以上欠席した児童・生徒は国公私立校をあわせて合計四七二五八人（前年度四二四〇一人）、内訳は小学生七七八人、中学生四〇〇八〇人である。これは昭和五三年度と比較すると、小学生で二倍以上、中学生で約四倍である。中学生は一四〇人に一人（前年度は一六〇人に一人）の割合になる。

右の数字は各学校長の報告にもとづくものであるが、ある調査の子ども自身の回答によると、「登校拒否」と同様な理由および状態で一日でも休んだことのある子どもは十七％、休まなかったが遅刻・早退した子どもは八％、そして学校に行くのがいやであったが、休まず遅刻・早退しなかったのは四一％もあったということである。^①

「登校拒否」あるいはそれに近い子どもの数の急激な増加が、従来の対応と認識の変更を迫っていること、二つめの理由である。当初は、「一般に、登校拒否の生徒は自我の発達が未成熟で、自立性が乏しく、すぐ逃避的になりやすい傾向がある。」「生徒自身の性格傾向そのものを改善することが大きな課題になる」「このような生徒を生み出した原因が家族関係にある場合が極めて多い」（文部省、昭和五八年）といった認識から、登校拒否は「なまけ、さぼり」あるいは「非行」といった社会的逸脱行為と捉えられ、「教師の指導力がない」「親のしつけがなっ

ていない」ことが問題とされた。ついで、子どもの頭痛、腹痛、発熱、嘔吐、下痢、頻尿などの身体症状、もしくは強迫症状、場面緘黙などの神経症的症状を目的の当たりにして、精神医学、臨床心理学の治療対象とされて、専門家の手に委ねられるようになった。いわゆる「心の病気」という説明が加わったのである。

文部省は先の調査で、学校に行かなくなった直接のきっかけを分類して、「学校生活での影響」「家庭生活での影響」「本人の問題」の三つの柱を立て集計している。具体的には、学業不振、いじめ、けんか、校則、教師不信、親子関係の不和、病気や基本的生活習慣の欠如、などである。「学校生活での影響」が小・中学校合わせて四一・八%（中学生のみでは四四・五%）、ついで、二七・九%、一八・二%であった。これは従来の対応と認識の延長線上に、学校そのもののあり方をも問題にせざるを得なくなった、ということである。

教育あるいは学校の荒廃が口にされて久しい。陸続する教育問題へのそのつどの対応がこの半世紀の我が国の教育の現状であった、とあってよい。いわゆる対策的、対症療法的、弥縫的とされながらも、一定の成果を上げ、効果があつた。登校拒否についてもその解決に向けての努力が多くの教師によってなされて来ている。ところで、学校へ行きたいという気持ち、行かねばならないという確かな意志がありながら、学校に行こうとすると、身体的、精神的に拒否症状が現れるのが「登校拒否」であった。ところが最近、そのような内面的な葛藤が見られなくなり、積極的に学校を拒否する理由のない、また非行・神経症の傾向ともに問題がなくて、学校離れしてしまうという一向に悩まない、明るい子どもが出現するようになった。今日では、両者を含めて「不登校児」と呼んでいる。ここに、これまでの教育行政の主眼であった不登校の子を学校に「連れ戻す」という対応と認識の変更が迫られることになり、また、多くの教師たちの努力そのものにも、その実効のほどはともかく、疑問が出されるよ

うになった。登校拒否が注目される三つ目の理由である。

「不登校児」、とくに悩まず、明るく学校を休む（と外見には見える）子どもの存在は、どうにも理解しがたいことであり、おとなの目にはさっぱり事情が見えてこない、というところである。しかし子どもにとっても事情は同様のようである。学校に行かずいろいろの施設にいる不登校児五〇九人に直接アンケートして回答を得た法務省人権擁護局の『不登校児人権実態アンケート調査』^②によれば、「学校のことをどう思うか」という質問にたいし、「わからない」が三八%で最も多く、「今、本当にしたいことは何か」にも半数近くが「わからない」と答えている。そして学校に行けない、行かない原因について（複数回答）、「友達ができない」「わからない」と答えないことを挙げたのが約半数、「いじめ」を原因とした子どもは約三〇%であった。また先生については、「先生と相性があわない」「先生が皮肉を言ったり、嫌がらせをした」「体罰がこわい」などを挙げたのが四〇パーセントを超え、さらに、両親の不和は二〇%いた、とのことである。ただこれらの回答は、問われて初めて胸に手を当てて考え思いついたことを強いて挙げれば、といったことがかなりあったのではないかと、不登校の原因は本人自身にも「わからない」部分があるのではないかと思われる。

ところで、子どもが悩み苦しみ自分を責めるのは、子どもは毎日学校に行き、勉強をして大きくなっていくもの、と思っているからである。しかしまさにこれは親やおとな自身の考えそのものである。それは、既にあるもの、予め準備されたもの、おとなが設定したものの、それに順応し適応することが善であり適応しないのは悪とする考えである。登校拒否問題は、もっぱらこのようなおとな、教師、親の側から考えられ、対応策が講じられてきた。もちろんその考察には、深化があり、推移があった。

たとえば、本人にのみ問題を見るのではなく、社会、学校、家庭にもそれぞれ問題があり、それらは相互に関連し、作用しあっている、とする。すなわち、六〇年代以降、我が国は高い経済成長を達成し、工業化社会、産業社会になり、企業国家になった。その意をうけた政治は能力主義教育政策をとり、学校は選別・選抜の一大機構と化した。そこでは抑圧的管理主義的な教育・指導がなされ、教師の子どもにたいする体罰、侮辱、差別的な扱いがあり、子ども同士の暴力、いじめなどがある。

家庭は子どもの将来の職業社会のきびしさと学歴社会観とから、「学校中心的価値観」に振り回された子育てをする。いわば「教育家庭」になり、子どもにとっては精神的（強制）収容所のおもむきを呈する。さらに家庭は企業社会において核家族化し、父親は不在もしくは弱い父親、家庭にあって支配的にみえるものの母親は、その実依存的で神経症的であり、子どもにたいして過保護、過干渉である。また、競争のはげしい企業社会は貧困とそれに伴う家庭崩壊を必然的に生み出す。子どもが育つ基盤が脆くなっている。総じて家庭は子どもを支える力を喪失しているのである。

子どもたちは親の熱い期待を一心に背負いそれに応えるべく、学校が用意する選別・選抜を目的とする画一化した教育内容を、必死になって学習する。学校への適応である。頭が良く、まじめで、几帳面で、おとなしく、素直な子どもは「過剰適応」する。かれらは教師や親の自分にたいする評価に敏感である。過剰適応した子どもは、ある時期になると、学力差あるいはその他の理由によって「適応不足」を感じ、より一層よい子になるべく自分をコントロールするが成功しない。これはその子にとっては耐えがたい。これを避けるために家庭に回避した状態が登校拒否である、とされる。さらには、ゆがんだ学校の状況にたいする自己防衛的な回避反応、潜在化

していた家族病理が一人の子どもを通して噴出した結果である、とも捉えられる。

ここには問題を見る視点の移動が認められる。おとな、教師、親の立場に密着させていた視点を、国家、社会、企業に移動することによって、自らの立場を相対化し、問題状況をより客観的に理解し把握しようとしている、といつてよい。しかし、社会や学校、家庭の問題状況をいくら指摘され、その有効な策を提示されたとしても、今悩み苦しみ、不安に苛まれている子どもにとっては、それは迂遠な議論である。視点を直接子どもの上に移すことの必要が叫ばれる所以である。

すなわち、登校拒否は子ども自身にとってどういう意味をもっているのか、それを通して子どもが何を訴え、何を実現しようとしているのかを、おとなや親が見極めるチャンスであり、子どもはこの機会にゆつくりと時間をかけて、自分について、学校について考え、自分をより豊かに育てるチャンス、理想や価値を再発見していくチャンスにすべきである、という提言である。これは登校拒否に積極的な意味を見出す、将来に目を向けた実際的で有効な方策といつてよい。少なくとも早急な解決をはかって子どもとトラブルを引き起こすことはなくなるであろうし、子どももむやみに悩み苦しむ必要はなくなる。

ところで、悩まない明るい不登校児の存在から我われは何を学べばよいのか。今の子どもはこらえ性がなく、空想に近い理想を追い求めて、しかも努力するということをしない。子どもの側にも重要な原因がある、という人もある。現代の若者の嫌いな言葉は、挑戦する、志を大きく持つ、苦しさに耐える、頑張る、逆境でもくじけない、忍耐、であり、安全、愉快な、楽しい、満足度のあること、平和、ほどほどに、快適さ、さきのばし、といった言葉を好むという。先の評言はこのような認識と同一線上にある。これはかつての三無主義という言葉が

そうであったように、おとなの目から見てのそれであり、重要なのは子どもをそのような状態にさせたものは何か、そしてより重要なことは、子どものそのような状態の意味するものは何か、さらに重要なことは、子どもをそのようなしか見えないおとなの目そのものを問題にし、考えることである。これがこの小論のテーマである。

ある不登校児は学校の目に見えない、ある種の「雰囲気」に敏感に反応する。「校舎に入ったとたん、何かがのりうつつたみたいに、気分が悪くなる」「別にわるいことをしたわけではないのに、何かわるいことをしたみたいな気がする。別にみんなが白い目でみているわけではないのに、白い目で見られているような気がするして、自分がそこに居てはいけないような圧迫感、負い目を感じる」と。これはいわば身体感覚でなされている学校への全的な拒絶反応である。「心の病気」と簡単に片づけることはできないであろう。

登校拒否の頃を後に振り返って、あるひとは「だけど、登校拒否をした目に見えるきつかけはない。当時罪悪感を感じてましたけどね」と語る。そして「今考えたら、なぜ学校を休み始めたかと聞かれれば、友人の間で自分の位置がなくなっただけということかな」という。「私は親とか先生とかが期待するいい子だったんで、このままずんなり進んでいくのがものすごい当然だと私自身も思っていた」ところが中一の二期期には閉じこもりを始めた。「まともとされている普通のコースにすんなりのれない、進んでいないのはヘンだ」とこだわりながらである。その間、「今まで持っていた価値観、これは親が持っていた価値観なんだけど、親とか世間が持っている俗に言われる常識ってヤツを、もちろん私もすんなり持っていて、だけど、中一だったから全然言葉にならない思いで、何かが違うなど。体は常識とは反対行動をとりながら、頭は常識だから、これはいけないことだと」といったことを考えていた。さらにいえば「当時はわからなかったけど、自分の位置というか、姿というか、その存在が見

えるきつつけを考えていたのかなあと思う。ウン、言葉にするとそうなってしまっただけで、多分自分の存在を考えていた」という。そして「よくある例なんだけど、昔、私も勉強はよくできた。だからアイツ真面目だとか言われてね。私の親も、私のこと、頭がいい子だと思ってる何か特別視されがちだった。でも勉強が多少できる、頭がいいということ、単なる特技だ、というようにとらえてくれたらいいと思うんです。絵がうまいとか、そういう特技のひとつだ」というのが結論めいたことばであった。(話し手は当時十八歳の女性)^③

「勉強ができることを特技と考える」とは、学校の成績が良いこと、頭がいいということ、人間の多面的な能力の一つとし、それを今日のように絶対視するのではなく、相対化することである。それをおとなは何故できないのか。子ども自身もその時は何もしていないように感じているのであるが、実は何かと格闘している、それがどうしておとなには何もしていないように見えるのか。自分は優しくない、とあるときフト思い、優しくなければならぬ、優しくなりたいと思う、そこで、優しさとは何かと考えるとわからない、親やおとなは優しさとはこうするものと優しさの常識を教える、しかし単純に優しいのがいいことだとはいきれない、その矛盾が気になってしかたがない、おかしいと感じる、さらには、そのように変だと考えること自体が変かなといったことまで、考える。このときおとなは「そんなことで迷わずに、おおむね割り切ってしまうものだ」とどうして自信をもって言い切れるのか。身体症状を呈することによって学校を拒絶している、おとなは子どもが拒絶しているものを、何故に分かろうとしないのか。悩まない明るい子と、どうしておとなは簡単にきめつけることができるのか。

「企業国家」の能力主義競争が学校、教育、家庭のなかに浸透し、それらを支配し、それが問題状況の基本要

因になっていることは先に見たとおりである。子どもたちは身をもってそれを告発している。事態を正しく把握し理解して、批判をし、克服の道を探るには、対症療法的な地平に止まっていることの不可なることもすでに見た。企業の能力主義競争がこのように時代や社会や人間を押しながし、しかもそれを多くの人のびとが肯定的に受け入れている現状、それは取りも直さず我われが現在もっている文化であり、人間はそのような文化のなかでしか生きることができないことをあらためて再確認する必要があるようである。人間と文化と、さらには教育との相互のダイナミズムの再考を促されている。それが問題の解明への、遠いようでもっとも近い道であると思われる。しかし、この問題に入る前に、なお二、三のことを考察しておきたい。

(2) 「授業『宮沢賢治をよもう』」

女優であり演出家である長岡輝子氏が故郷の盛岡に帰り卒業した小学校の六年生にした授業を、NHK教育テレビが放映したのを視聴して、宮沢賢治の詩〔雨ニモマケズ〕を初めて読んだような気がした。今までは全く読んでいなかったのであり、わかっていなかったのである。何が読ませずわからせなかったのか、に改めて思いついた。授業のあらまはつぎのようであった④。

氏はまず、賢治の盛岡弁で書かれた「ちゃんがちゃがうまこ」五首の短歌をあわせて教材とし、子どもたちに息のしかたにも注意しながら読ませ、子どもたちが今ではほとんど使わない土地のことばのよさを、標準語と比較したり、小さいときの思い出を話したりして、くりかえし強調する。「地元の古くからある言葉を覚えようとしなかつたら、こんなもったないことはないのよ」（古い言葉を知っている人）そういう方がいたら、それは財産

なんですよ」「この土地にいるからこそ持っている宝物」と。

そしておわりに氏が盛岡弁で五首の短歌を通して読み、それに子どもたちが思わず一斉に拍手するのに、「こういうふうになるの。盛岡の言葉はともきれいだとおもわない？・・・その土地から出る言葉には、感情が入っているんだもの。標準語というのは感情と無関係につくられているでしょう。『あら、いやだわ』というのを、こちのことばで言えば『いやんだあ』となって、このほうがやわらかい。きれいでしょう。』と言葉を重ねる。

つぎに、「雨ニモマケズ」にはいり、順々に読ませる。子どもたちは例外なく大きな声で元氣よく朗読する。これを聞いた氏はさっそく解説をする、賢治はこの詩を、病氣がひどくて、死にそうな状態のときに、黒い手帳にこっそり書きつけたもので、人に見せようともし、出版しようとも思っていなかった、自分自身の心に向かって書いたもの、そういうことからいえば、これは一種のお祈りですよ、それを教科書などに出ていると、教訓的に読まなければいけないと思って、力をいれて読んじやうの、そうすると、いやなやつだな、宮沢賢治は、と読んでしまうわけね、と。そして、この詩は標準語で書かれているが賢治の心の中で鳴っている音は東北のニュアンスだったろうから、そういうふうに読んでみましょう、と朗読された。

その朗読はこの詩の文字を目で追って読んだときの印象を一変するものであった。他人のために働き続けてきた一人の人間が、三十の半ばで死に瀕して咳のように自分に語りかけている、その情景が心情的にありありと思いついたのである。長岡氏は授業のなかで「これはだれにもわかるような詩だけでも、年を取ればとるほど、わかり方がだんだんだんだん深くなる」といわれた。しかし今の場合は、頭でわかり理解することの不確かさ胡散臭さを思い知らされたのである。筋道がたてられ論理によって導かれた妥当な結論の、理性によるのみの理解は、

わかるということの半分にすぎない、自分の感覚器官を通し、イメージを描き、肉体の反応を待ち、そして心と情緒のレベルにおいて、はじめて真にわかるということを改めて知らされた、ということである。

柔らかなイントネーションをもち、ニュアンスに富む盛岡弁でゆっくりと朗読された詩は、聴覚を通して肉体にある反応を惹起し、一つの情緒の世界に聞くものを誘い、そこで賢治のことばは願ひとも、あるいは祈りともいべきものと納得され、腑に落ちるのである。そして、「宗教的モラリストとしてのかれの本質を簡單明瞭に示す作品」「ヒューマニズムの聖典」「衰弱と挫折の作品」「一種の成熟の詩」「かれの詩の中で、とくにどういった作品ではない」等々の理解から、最初の数句からの印象として欲しがりません勝つまではといった進歩的、臥薪嘗胆的、教訓的な読みまでを、きれいに一掃すると同時に、頭や、理性による合理的と信じている理解が、ある既成の観念、その時の一般的風潮、あるいは自己の意図、思い入れなどに、如何に左右されていたかに気が付かされるのである。

(3) 「チューインガム一ツ」

「せんせい おこらんとって／せんせい おこらんとってね／わたし ものすぐわるいことした」で始まる五十五行におよぶ詩がある。小学校三年生の女兒の作品である。チューインガムを万引きして見つかり、母親に叱られ、簡単な反省文を書いた紙切れをもって母親につれられてきたのを、当時担任であった灰谷健次郎が「ほんとうのことを書こうな」といって書かせたものである。灰谷は何もいわず、ひたすらその子と向き合っていただけであり、「彼女は一字書いては泣き、一行書いては泣いた」とその間の事情を記している。^⑤

そのあと、灰谷は心中の思いをその女兒あての手紙で表明している。要点を挙げれば、ドロボーをしたことではなく、そのあとの心がたいせつであり、人間はわるいことをしたあと、かならずといっていいほど、あまえた心をいだく、叱られ許しを乞うことによって苦しみから逃れようとするからである。しかし、たとえどんな小さなことでも、わるいことをすれば、えいきゅうにそのつみはきえない、それを一生もって生きていくのが、人間の生きていくすべてだから。ほんとうにきびしい人間は、いつでもじぶんをごまかさない。この詩をかいたことは、そのうそのない人間になろうとしているあかしだ、と。

ここには人間の生き方についての一つの信念があり、それは灰谷の人生経験から得たものであった。もともとこの詩を灰谷が自著の中で取り上げたのは、「ぼくが、さまざまな底辺の人たちに出会い、その優しさに支えられてきたのに、その意味が理解できなかったことの罪を、いくらかでも明らかにしたい」、「苦しい生活の中から自己を見つめ、自己を掘り下げるエネルギーを持たずに、苦しい生活から逃れる方向にそのエネルギーを使った人間の無残さについて語らなくてはならない」と思ったからである。

泣きながら詩を書く彼女の姿を、「幼い少女が自らの中に刃を向けている」と灰谷は称え、書き終わった彼女を「そして、不屈の人間を作りあげた」と評価する。まさに灰谷が期待し願う理想的な人間の幼い完成である。しかし上のことを教育的視点より見ると、いくつかの問題点が指摘できる。まず①「いちばんたいせつにかんがえるべきことは、ドロボーをしたことではない」、という灰谷の言葉の当否は、万引きという行為自体が問題にされる場合と、万引きの動機やその行為中の心理、そしてその体験の意味をどのように考えるか、によって変わってくる。いまは、その体験と意味こそ考えるべきであろう。この三年生の女兒は万引きが見つかったとき、「わたし

ものもいわれへん／からだが おもちゃみたい／カタカタふるえるねん」といい、家を追い出されていつも行く公園にいても「よその国へいったみたいな気がしたよ せんせい／・・・なんぼ かんがえても／あしぼっかりふるえて／なんにも かんがえられへん」と書いている。彼女はドロボーという悪の怖さを、口がきけず、手足がふるえ、頭の中が真っ白になり、見慣れた風景が一変する、というふうに体で知ったのである。この体験は、「盗んだことがよくない」ということは、それをだれにも気づかれなかっただけに、ふかくナイフでぎざみつけられたような記憶としてのこ」（澤地久枝）^⑥ るであろう。

そして、②この体験は灰谷がいうように、「それを一生もって生きていく」ことになり、その人の行為を規制するであろう。「あの三十五銭の盗みというのは、いわば、わたしのその後の全人生にかかっているような盗み、万引き事件だったなと思います。・・・大きくなってから、どんなにほしくても、じぶんの手の届かないものに対してはあまり執着しないで、さっさとあきらめるようになったのは、あの万引きが、わたしにとってはずいぶん緊張したたいへんな事件だったからだと思います」（同上）というふうに。とすれば「ドロボーをしたこと」自体を大切に考えるべきではないだろうか。

ここで問題になるのは、③人間は悪いことをしたあと、かならずといっていいほど、甘えた心をいただき、自分をごまかしてしまふ、という灰谷の言葉である。悪事が露頭し、罰せられ、詫びを入れ、反省の態度を示すと、一件落着となり、「自己を見つめ、自己を掘り下げる」ことにならないからである。ここでは二つのことを指摘しておきたい。先の引用文に「それをだれにも気づかれなかっただけに」という言葉があった。「盗みが見つからなかったことで、盗みということのつらさを、きょうまでおぼえてい」（同上）だからである。もし、見つかって

いたら、ひどくしかられて、手くせの悪いおんなの子という恥ずかしいレッテルをはられる。「わたしのような性格の子どもにとつては、そういうおしおきを受けることは、とてもたえられない屈辱であり」、たえられなくて自殺したかもしれないし、もっとひどく性格がねじまがっていたかもしれない、という(同上)。

ひとは多く子どものころ、一度や二度は本の万引きやお菓子を盗むといった経験をするのではないか。そしてそれはほとんど見つかることなくすみ、また盗みの常習犯にはならず、かえってその体験に前述のような意味をもたせていると思われる。しかしいったん見つかる、教師も親もそして世間も、自分は一度もそのようなことをしたことはないという顔で、盗みという行為のみを問題にし、叱り、お説教をし、体罰をくわえて、こらしめる。ここにごまかしの要素が入ってくる。

このごまかしの要素は、反省文を認めるという段階で最高に働く。この女兒の場合、厳つい顔に深刻な表情を浮かべて、黙って自分の前に坐っている先生を目にし、「あんなこわいおかあちゃんのかお／みたことない／あんなかなしそうなおかあちゃんのかお見たことない／しぬくらいいたかれて」、そして、「わたしは どうして／あんなわるいことしてんやろ」と思う。ここでは、万引きをしたことが悪いのではなく、先生を怒らせ、母親を悲しませたことが悪いのである。怒りを鎮め、悲しみを和らげるのに、この詩は作られねばならなかったのである。万引きという悪の報酬をこの子はもちろん充分受けたはずである。その上におとなの怒りと悲しみに直面させられて、小学三年生の女兒としてそれはつらい体験であったのではないか。

さらに、④この詩は、「そう、ぼくたちが書いた」のであり、この詩をよんで「なみだがでた」、といい、女兒への手紙を「今、読み返してみると、○子ちゃんにでなく自分自身にいつているようだ」という印象を灰谷がも

ったことを問題にしたい。実は、この詩の前に、灰谷は小学四年生のとき、六年生の兄と一緒にひもじきに耐えかねトウモロコシを盗み、同じく飢えて泣き声もきこえなくなった弟妹と、食べたことを書いている。「盗んだトウモロコシを焼いているあいだ、ふたりとも面白いように手足がふるえた。どうかしてそれを止めようとするのだったが、どうにも止まらなく、ふたり思わず顔を見あわせた」と、その時の惨めな様子を描いている。

この体験は先に引用した文の、底辺の人たちの優しさに支えられてきたのに、その意味が理解できなかった、あるいは、苦しい生活から逃れる方向にそのエネルギーを使った人間の無残さ、という言葉から察すると、灰谷のその後の人生にプラスに働かなかったようである。その罪を明らかにし、その無残さを語るために、この女兒はいわば灰谷の身代わりになって詩を作った、いや、作らされたのではないか。だからこそ、合作といい、涙をながし、自分にいっているように感じたのであろう。これはこの女兒にとってほさらに残酷なことであった、といえる。その罪や無残さは、もちろん、灰谷自身が背負っていかねければならないこというまでもない。

最後に、⑤灰谷は一つの確固とした世界をもち、それを描きだす。そこでは、かれが抱く理想的な人間が生き行動する。その世界や人間の質やレベルは高く、それらの正当性や妥当性は広く納得され、承認される。そしてその世界にひとを誘い入れ、そこで生き行動することを灰谷は懲瀆する。このとき上述のような問題が発生するのである。自分の描く理想的な世界や人間と合致する部分あるいは側面のみを相手のなかに見ようとし、またそのことが相手の人間の行動や思想、信条を逆に律する、ということに問題発生由縁があるといえる。灰谷の世界はますます強固になっていく。しかし、この自分の世界を築きあげ、それを洗練し強大にする、という営みは人間一般の特性であるといえる。それを後に論じたい。

なお、人びとの耳目を聳動させた殺人事件の犯人の少年が灰谷の著作を読み、「チューインガム一つ」の詩に感化をうけ、弁護士に語った言葉がある一文に引用している。^⑦「小さいときに小さい悪いことをして悪かったと思わないで、それが積み重なって、こうなっちゃったんだと思います」「どんな細かい暴行でも、それを認識して一生背負って生きていかないといけないと思いました」。これをうけて、「彼の中に『教育』がなかったのは誰の罪なのか。それを考えると、身をきられるほどにつらい」と灰谷は書く。

「悪かったと思わないで」ということは、「思わされなかった」ということであろう。「もう二日もたっているのに／おかあちゃんは／まだ　さみしそうにないている／せんせい　どないしよう」といった思いをすることがなかった、ということである。なかったのは灰谷のいう「教育」ではなく、人間あるいは人間関係であった、とすべきである。それに、少年のこの言葉は、自分のおいたちなりに、行為なりを振り返り思い返し反省する過程でのものである。この言葉に灰谷がいう「許しを乞うことで、苦しみから逃れよう」とする「あまえた心」は見えないであろうか。すくなくとも、「それが積み重なって、こうなっちゃったんだと思います」と言い訳を口にするのが「教育」ではないことは確かである。

(4) フレーベルの「恩物」

フレーベルは自身が創造し、図解と説明文をつけて公にした、順序、段階など系統性、関連性のある遊具を、神よりの「贈り物」と名づけた。その和訳名恩物は第八遊具までである。第一遊具はボールである、日本の手毬に相当する。第二遊具は、球、立方体、円柱、円錐形の四つである、木製であり、彩色されている。第三遊具以下

は、立方体を二ないし三四分割し、サイコロやレンガ状、三角柱にしたものである^⑧。

幼児はこの遊具で遊ぶ、とくにこれらの遊具を運動させて遊ぶことよって、「その運動の結果や諸現象は、実に多種多様に、しばしば全く思いがけなく突然に、非常に不可思議に、そしてほとんど魔法のようにあらわれるのであります」とフレーベルはいう。

例えばボールについてつぎのようにいう。子どもは早くから自分自身を一つの全体と感ずると同時にまた無意識の段階においてさえ、万物のなかにつねに一つの全体を認め、把握し、自分のものにしようとする。ここで、ボールは自己完結した全体として万物の似姿であり、あるいはりんごのような丸い形の個々の事物での特別な肖像でもあり、また穀物の粒などのような球形をしていてそのなかから再び多種多様なものが発展してくるような、そういうすべてのものの特別な肖像でもある、という。あるいは、ボールをころがす、つく、投げる、打つなどの運動をとおして、材料、形式と形態、大きさ、運動と静止、あらゆる種類の運動、あらゆる種類の空間関係、時間関係、そして色彩の調和などを直感し理解するのである。

第二遊具についての説明はつぎのようである。ボールよりも重くて硬い球、多くの面、稜、角があり、静止している立方体、これは純粹に球と対立している。両者を媒介するのが円柱である。そして三つの特性、角（点）と稜（線）と側（面）を一つに結合し、直線的な面と曲線的な面とを合わせものが円錐形である。この四つのすべて上・下、左・右、前・後という方向をもっている。その三つの方向が持続的、可視的であるかどうかによって、各遊具の特長が浮かびあがる。第三遊具以下は、立方体を分割したものであるので、教量の関連性や相似合同の概念を認識することができるし、分散と集合を直感できる。さらに、たとえば八面体や十二面体があつか

も立方体の内部にかくされ、立方体からいわば発展するかのよう表現されるのを、体験できるといふ。

さらに、すべての幾何形態の基本形態は関連性をもって有機的に結びついている。すなわち、球体、これを二等分した分割面は円。円面を積み重ねると円柱。円柱を二等分するように分割した切断面は正方形。正方形である面を六面で囲むか、積み重ねると立方体。正方形を三面で柱状に囲むと正三角柱。立方体の一つの面を対角線で分割すると直角二等辺三角柱。立方体をつないでいけば直方体。正三角柱の正三角形面を四面で囲むと正四面体（三角錐）、これの回転体と正三角形の回転体は円錐である。あるいは、対立関係にある球体と立方体とから、あらゆるものに対立するものがあることを直感し、また、立方体を回転させると、円柱と紡錘形があらわれ、この二つを回転させると球体が現れる。そして球と立方体にある性格の違った点・線・面を、円柱、紡錘形が共有している。この二つは球体と立方体とを媒介するものであり、ここから、万物には対立するものを橋渡しするもの（媒介物）があり、この媒介物はかならず対立するものの二つの要素をあわせもっていることと、万物はつねに（媒介物をとおして）循環していること、などを子どもたちは直観する、といふ。^⑨

「すべての天地間の中には、一つの永久不滅の法則が存在し、これが万物を生かし、しかもこれを支配している」。フレーベル『人間の教育』の開巻劈頭の言葉である。この法則を認知し、意識し、その本源、本質および作用の全体、関係、活動性などを洞察し、また全体から見て生命とはいかなるものであり、何であるかを知ることが生命科学である、という。上述の遊具はそのための媒介物であった。しかし、ここで視点を一八〇度転回してみよう。

セザンヌは球と円柱と円錐を的確に描き分けることができれば自然は描けるといった。複雑多様で変化極まり

なく、捉えどころのない自然を、球、円柱、円錐という幾何形態を尺度にして整理し固定して形を与え描いたということであろう。あるいは、人間の身体は五体からなる。もともと境目のない人間の体に五つの名前を与えて区別し、人間の身体を見やすく、扱いやすくしたものである。

子どもはフレーベルの遊具で遊ぶことにより、フレーベルもいうように、「現に存在する（現存）」ということと消えてなくなる（消失）」という観念から再び現れる（再現）」という観念」が発達し、また、「結合と分離とから再結合の観念」が、また、「現在所有していることと、過去に所有していたということから、再び所有するであろう」という観念が子どもにあらわれてくる。さらに、これらから、またこれらからと同時に対象と空間と時間の知覚が発達し、「空間と対象とに関する、またそれらとの結合における存在と所有と生成の知覚から、やがて時間に関する現在・過去・未来の知覚が子どもに発達してくる」。あるいはまた、「想像したり思い出したり、前に存在した対象物を確実に記憶したり、それを再び思考したりする力を目覚まし鍛練し」、「比較したり、推理したり、判断したり・思考したりする」知力も覚醒され、継続的に発達させられるのである。

これらの獲得された観念、知覚、知力、能力は、いわば自然を量る精緻な尺度であり、自然を切り刻む鋭利なナイフである。そして不定型な自然を定型化し、無秩序な自然を整序し、境目のないところに区切をいれ、多様なものを分類して単純化して、人間は自然を再構成し、人間独自の世界を築きあげる、ということである。人間が発見するのは、フレーベルがいうような万物を生かし支配している永久不滅の法則ではなく、人間自身が恣意的に見出し、形成した法則なのである。しかも、「子どもといっしょにするあれこれのあらゆる遊びに、最初に真の生命、真の深い充実ならびに真の効果をあたえるのは、また子どもの生命のなかにつぼみや花や果実を生じさ

せるのは、他ならぬ母と子の間の、子どもとその保育者との間の心情の内的一致ならびに生命の内的一致である」とフレーベルの言葉にあるように、遊びをおして形成され実現される母子一体の世界こそが、世界再構成のための温床であり、モデルともなっている、といえる。これが人間の本来のあり方であろう。このあり方が小論のテーマである。

二 人間と文化 その一

(1) 「自然に包摂された文化」と教育

人間と文化と、そして教育との相互のダイナミズムの実相を把握することを迫られている、と先に述べた。人類の長い歴史のなかでそれらはどのような姿をとっていたのであろうか。ところで、きわめて定義されにくい語とされる文化はまた「畏のようなことば」(E・モラン)ともいわれる。我われは普通自分の身体を意識しないし、からだのうごきを自覚化し、意識的に操作することはむづかしい。我われの身体には、個人の過去のみならず、遠い世代から伝えられた運動習慣が記憶として刻みこまれているからである。文化にも同じことがいえる。また、ある視点に立った文化の定義がさまざまになされていることを、我われは知っているが、それらは部分的には正しくとも、かえって全体的な文化の姿を見失うことになりがちである。ここでは文化を、人間によって作り出され既にあるものとして、静止的並列的にその機能や性質を数えあげるのではなく、文化と人間を文字どおり両者の関わりというところに焦点をあてて、簡単に見ておきたいと思う。この場合、「関わり」であるので、当然その

間の距離が問題になる。その距離の取り方によって、人間と文化の関係はいくつかの型を数えることができるようである。

人間と文化の間の距離がゼロとはいわないまでも、ほんの僅かしかなかったのが、人類の歴史の九九％以上をしめる狩猟採集時代である。人類の歴史は約五〇〇万年まえに高等猿類から分かれ、ヒトとしての道を歩みはじめた、とされている。人類はその間約四九九万年を狩猟採集民として生き、約一二〇〇〇年前に焼畑農耕をへて農耕や牧畜という生業をはじめ、今日の産業社会へと続いている。そして人類はそれぞれの時代に文化を作り出した。たとえば、チンパンジーのような気まぐれな狩りではなく、最初の人類が個人猟や複数の人間の協力による猟をはじめたとき、そこにひとつの生活様式としての狩猟となり、その確立は特別な道具や技術の発達、男女間の分業やメンバーへの獲物の分配、家族の形成などに関係し、それらがお互いからまりあって一つの複合を作っていた。それは「狩猟文化複合」とよばれている（今西錦司）。

そして、この地球上にホモ・サピエンスが出現してから現代まで六万年、その間にこの世に生うけた八〇〇億人のうち、九〇パーセント以上が狩猟採集民として生きたことになる、という。ホモ・サピエンスとしての人間の形成が、いわゆる文明や産業はもちろん農業や牧畜とも無関係に、狩猟採集という生活様式のなかで達成されたことになる。狩猟採集民の社会、生活あるいは生活様式は、アフリカその他の現生の狩猟採集民の調査研究や多くの遺跡などからよく知られるようになった。

アフリカを代表する現生の猟採集民であるザイル共和国のイトワリの森に住むムブティ・ビグミーやカラハリ砂漠のブッシュマンを含めて、かれらにじかに接してみるとよくわかる、とのことであるが、かれらは、わた

したちが十分に理解することができるばかりでなく、共感し、感動することができるほどの立派な精神、高尚な精神の持ちぬし（今西錦司）であり、その生活様式や人びとの天衣無縫な心は歴史を超越している（伊谷純一郎）とさえいわれる。それは、人間が自然の恵みだけに頼って生きてゆくという生き方、自然が不変であり、その恩恵を受けようとする人びとが、遠い祖先から伝えられた知恵によって、もっとも素朴かつ単純な生き方をしようとした結果もたらされたものであると評定される。

ところで、かれらの社会組織の一般的特性とされる家族構成やバンド（移動的居住社会集団）の形成の多様性や可塑性、メンバーの流動性、そして多面的な生計戦略などはみなその生活条件よりくる。またかれらの社会を支えている重要なものに、平等主義がある。日常の食生活はもとより、個人的な利益や財産を獲得し蓄積することの自制、社会的地位の格差の消去、それだけではなく、特定の個人への名声や榮譽が集中することへの回避にまで及んでいる。この社会の徹底した平等主義について、狩猟採集民の調査に従事した研究者たちは、それはかれらの小さなバンド社会を維持していくには、自制心が必要であり、物にたいする執着をもたないことが必要である、「生きていくためには彼らはそのように振舞わなければならなかったのである」という。このようなかれらの日常生活におけるいわば、制度、集団、名誉、地位やものなどに捉われることのなさ、執着のなさ、自由さは、かれらが自然（周囲の条件）がかれらに要求するまさにそれだけの対応をしている、ということである^⑩。

上述のかれらの人となりの形成要因といえるのは、自然の要求の前には、人間の社会組織や家族形態を始めとして人間が作り出す物質的心的な装置に拘泥せず、簡単に改変するところに、さしあたってはもとめられる。いわば、かれらは文化の被覆度をもっとも低いといえる。しかし、その形成要因はこれだけではない。

狩猟採集民の生活は一〇〇％自然に依存する。かれらは、やりと弓矢と罾の技術（それは高度に洗練され工夫が凝らされている）だけで、原野でのきびしい自然と相對する。当時、自然は人間にとって恵み少なく、もたらず災厄多いものであったにちがいない。周りに棲息する動物たちはみな人間よりはるかに優れた能力をもち、力強く美しい。また猛毒生物、ガラガラ蛇やサソリ、毒グモ、毒トカゲなどは山野に満ちている。太陽が落ち涼しくなると毒虫をはじめいろいろな虫たちがいっせいに活動を開始し蠢きはじめる。「ものけ」の気配に「おののき」を身体全体で感じる。夜は暗く寒く長い。その夜が明けて太陽が昇るとわずかに新しい力が身内に湧いてくる。自然のあらゆる動きはいつもかれらの心に直に働きかける。不安と恐れ、怖れと驚き、動揺と疑いそしてすこしの喜びと一時の満足とが交錯する毎日、かれらはいわば自然の手の中にとりこまれ、振幅の大きい落差の激しい感情のうねりに翻弄されていた。

文化的衣装が薄着であるだけに、身心への自然よりの影響は直接的であつたろう。かれらは人間の思いあるいは意念の強さを体験的に実感していたに違いない。かれらの平等主義の内容である自制と執着のなさ、いわば余剰のものにたいする畏れを支えているのは、他者からの呪いである、という。妬みや恨みを抱いた人たちが呪いをかけると、病や他の多くの不幸をもたらす。とくに、親族の者や隣人など、日常的に密接な関係をもつ人びとの呪いかけが多い。人よりも抜きんでて豊かな生活を送るものは、妬みの対象になり、食料の蓄えがあるのに他者に分与しない人は、人から恨みをかうことになる。

この呪いへの恐れと信頼は、それをより大きく包括する呪術の世界のものである。呪術は人間の意志と意念の力を信頼することである。自然や人間にかかわるさまざまな呪術やまじない、すなわち、呪薬を調合しての病氣

の治療、不幸の原因をつきとめその除去、種々の悪霊ばらい、豊猟のためのまじない、あるいは雨ごい、雨やみなど、それらはすべて多種類の木の草、動物、精霊の力を借りておこなわれるが、何を選びどのように調合するかは、期待される結果や程度によって異なり、それはおこなうものの意志にもとづく、という。したがってこれは結果や程度を調節する力をもっている、ことになる。それはひたすら自然や超自然的存在の恩寵を待ち望むというイメージからはほどとおく、自然をあやつる行為、と目にうつるそうである。

たとえば、オーストラリア大陸の先住民アボリジニは、自然とふかくかかわって生活してきたが、その自然との関わりのあるかたは、自然をあやつっているようにさえみえる、という。その思わせることからのひとつに、雨ごいがある。それは雨つくりと表現したくなるような行為で、「雨をこう」という言葉のイメージにそぐわない、と。雨ごいには数種類の草木の根、実、皮とある種の動物が必要である。それらの組み合わせによって降る雨の量はきまる。その選択は雨ごいするものの意志にもとづく。したがって彼らは、降雨量を調節する能力をもつ。それは、自然をあやつる能力である、という。^①

狩猟採集民の生活は一〇〇%自然の恵みに依存するとはいっても、自然の恩恵はころがりこんでくるわけではなく、自らの才覚と力で自然からもぎ取ってこななければならない。一人ひとりの人間が自らの責任において、自分の力だけを頼りに獲物を捕らえなければならない。そのような生活の中でかれらが望んだことは動物がもつ能力を人間もおなじように持ちたいということであつたらう。旧石器時代の洞窟壁画群に見られる頭部が動物である半人半獣像、ベク・メルルの「鳥頭の女性像」、ラスコーの「鳥頭のシャーマン」、レ・トロワ・フレールの「仮装した呪術師」などは、永遠の生命をもつ動物、それを殺す人間よりもはるかに偉大な力をもつ動物をまえにし

ての人間みずからの卑小さの自意識であったのではないか、という。^⑫

たとえば、カナダのノース・ウエスト・テリトリーに住む狩猟採集民ヘヤー・インディアンにとって、動物たちは、共存共生の仲間であり、その知恵や能力は人間と匹敵するか、それ以上、と考えている。^⑬ かれらは動物や鳥や魚と競争し、知恵くらべをし、いつも、自分が相手に負けそうになったり、勝ったり、その間賭事にも似た緊張感を楽しむ、という。狩猟採集という不確定要素を多く含む生業では、なによりも自分の判断が結果の正否をわけける。その判断を下すとき、自分の力と、かれらの場合、それを越えた守護霊の力や助言を頼むという。

故に、「小さい時から独立心を養い、将来ひとりで生きていく術を学ぶという基本は、未開の狩猟民族の教育原理で」ある（河合雅雄^⑭）。ヘヤー語には「誰々から習う、教えてもらう」ということばがない、という。教えてあげる、教えてもらう、誰々から習う、誰々から教わる、という概念自体がない。各個人の主観からすれば、自分で観察し、試み、自分でやり方を修正することによって「おぼえる」のである。見習い、聞き覚えるのである。しかし、それは単にやり方をなぞり、形をまねるのではない。それが何であれ、対象と直接に交流し、自分の具体的な体験として把握するのである。大切なのは、見習う相手との間の交流ではなく、相手が対象とどのような交流（状況）をもっているのか、ということである。子どもはそれをこそ自分で再現しようとするのである。

これはいわば「教育のない社会」といえる。この社会では、一人ひとりの人間の取るべき行動や判断、決断が狩猟その他の生活の場面で要求され尊重されるという意味で自由であり、自然との関わりにおいて、人間関係や物的分配においては平等が実現されている。社会的制度は人間の行動を規制し拘束することはなほ少ない。人間の意念の強さの実感、その力の余るところ自然をも動かそうとする、しかしそれは決して自然の加工ではな

い。人間の独立自主、自立自存、自由平等がこの教育のない社会において達成されていたといえる。このことはこの小論を展開する上で示唆的である。少なくとも教育によってこれらのことを実現しようとすることへの基本的な疑問を提示するものである。

さて、文化と人間との間の距離がもっとも小さいと、いささか奇妙な表現をもちいたが、人間と自然とのあいだに人工的な装置を介在させることもっとも少ない、の謂である。しかし、狩猟採集民の場合は、日常生活の直接の体験から超自然的なるものを実感し、それがまた人間の行動や思考を規制し制約していた、といえる。超自然的なものに、人間は直接関わっていたのである。そして、「人類の原始の姿」(伊谷)とも、歴史を超越した自由な生活様式ともいわれるものを創造したのである。個人の自立を重んじた教育は、正に教育の原点を示唆している、といつてよい。

(2) 「啓示された文化」と教育

人間が農耕や牧畜を始めて定住生活をするようになってから、人間の基本的な生存に必須の道具や技術、あるいは社会制度、さらには人間のことば、人間存在の起源や生き生活する宇宙にいたるまで、神あるいは超自然的存在が創造し、もしくは与えたとして、そこから人間の行動の規範を導き、生活全般を律する、ということがあった。そこでは、文化は「人類の所産」ではなく、「啓示」されたものであった。文化と人間との間に遙かに距離がある場合である。

たとえば、アフリカ大陸の西スーダンでは機織りと仕立ては男の仕事で、家族の一人ひとりに衣服を支給する

ことは、家長の重要な務めであると考えられている。そこに住むドゴン人神話によると、生命ある存在を産み出す女性としての大地は、その地表に口を開く蟻塚をその口とし、この口には上下四〇本づつの歯が生えている。この歯が綜統（縦糸の列を互いちがいに規則正しく上下させる装置）となり、上下する顎の動きとともに布が織り出されていった、という。したがって口は産道でもあった。^⑮

我が国にも同種の物語が各地生産業と結びついて伝承されていることはよく知られるところである。『古事記』上巻末尾の海幸彦・山幸彦はその古い一つの例であろう。サチという不思議な力、霊能をもつ釣り針を、漁に出た山幸彦が失い、新しい釣り針を作って償おうとするが、海幸彦は獲物をよくとらえるもとの釣り針をかえすようにいいはる。そこで海路の神の導きによって海神の宮に到り、首尾よくもとの釣り針を手にいれ、その上二つの珠を授けられて三年の後に帰る、という話である。

あるいは京都府丹後地方に伝承される天女の話しがある。『古風土記』によると、中郡の郡家（こおりのみやけ）の西北に比治山があり、その頂上に聖なる井があり、真名井と称されていた。たまたま天女八人が天降って水浴するとき、比治の里の和奈佐翁・媼がそれをのぞき見て、羽衣の一つを隠してしまう。一人の天女はやむなく地上に留まり夫妻の子となって暮らす。そしてこの天女がすばらしい酒を造り出してくれて、比治の地はたちまち豊穰の里と化したという。また、その地の七夕の家といわれる旧家の伝承によると、その天女は米作り・酒造り・機織りを教えてくれた、という。「天女、善く酒を醸（か）み作りき」ということは、稲作農業をもたらしたというところもある。^⑯

ところで、先のドゴン人の神話には、さらにつぎのような話しが伝わっている。大地が織機となって産み出す

布は、子どものように生命力に満ちた生きた存在としての布であり、それはまた大地の口から発せられた「ことば」でもあったという。上下左右に規則正しく運動しながら組織立った織り目をもつ布を織り出す機織りという作業に、ドゴン人は、たんなる技術的活動をこえて、世界のなかに「ことば」、すなわち人間的な秩序をもたらす活動を、さらに右から左へ、左から右へ、行つては返る緯糸の途切れることのない往復に、流体として想像されている生命力の運動そのものを視ていたという。

稲作、酒造り、機織り、ことば、これらを手にして人間は自然と相對することになった。狩猟採集民の自然との関わりとは余程様相を異にするものである。かれらの自然は自分にとつての具体的な自然を集積したものであり、それは支配や征服の対象ではなく、それと調和すべきものでもなかった。しかし、いまや人間は同等の位置にあった動物たちと一線を描き、認識対象としての自然、対象化されうる自然をもち、自然に働きかけ自然に手を加えるようになった。人間は己を人間と意識したのである。しかもそれらの活動を、人間の生命力の運動そのもの、と大いなる肯定とともに認識したといえる。

ところで、もたらされた文化は、伝えうること、伝えなければならぬことを予想させる。意図的教育の発生であり、フォーマルな教育の成立である。ここでの教育は「加入礼」として知られているものである。「自然的なる」人間は死に、文化を身につけた新しい存在としての人間を誕生させる。「人間は神がみが啓示し、神話に保存されている手本にしがたい、老師によって「形成される」のである」(M・エリアーデ)^⑩。それはエリアーデによれば、いろいろちがった社会構造と文化水準に応じて多数の型と無限の変化型が存存するが、すべての前近代社会はその理論と技術に第一義的な重要性を与えており、その目的は、加入させる人間の宗教的、社会的地位を決定

的に変更することであり、きびしい試練をのり越え、秘密で神聖な知識の啓示をえて「別人」にすることである、という。

少年たちはある一定の期間ある場所に隔離され、何人かの監督あるいは教導者のもとに、多くのタブーを守って過ごし、伝承的神話や伝説、呪医の威力、部族に対する義務などをまなぶ。さらに多くの身体苦行的習練に従う。少年たちは極度に衰弱し、知覚が麻痺し、錯乱状態にしばしば陥る。そしてまた、ある種の手術が施されることがある。割札、下部切開、抜歯、小指の切断、入れ墨などである。「加入札」の特徴は、今述べた事柄がすべて緊密に有機的に関連しあって意味をもち、力を生み出し、そしてそれはまた神の世界に属していることである。^⑩

(3) 「獲得された文化」と教育

ドゴン人の人間の活動は生命の活動という意識を、明確に認識し、信念ともイデオロギーともまですたのが、西欧の近代社会であり、近代人であった。それはヒューマニズムあるいは人間主義とばれ、文化は人間によって創造されるものという意識が確立した。神に属していた文化が人間の側に近く引き寄せられたのである。そして、その文化と人間あるいは人間の歴史との関わりに、新しい認識が生まれた。すなわち、文化は人間の無限の可能性を示し、文化は人間のあるいは人間性の表現であり、人文・社会・自然の諸科学や、技術、道徳・宗教・芸術などをもつということは、人間の自覚的發展であり、人間は文化において自己を見出す、というものである。しかもその文化は「人間によって創造されながら、人から離れ、我われの為に存在しながら、我われを超えた一つの世界を形成する」ものであり、「客観化された精神」と称される。つぎの文章はこの文化の特質をよく写してい

る。すこし長いが引用する。

「客観的文化としての芸術は快感を起こすが故に芸術ではなく、美なるが故に芸術であり、道徳は人生を秩序づけるが故に道徳ではなくて、夫れ自身妥当するが故に道徳であり、科学は自然を征服する為の力としての科学ではなく、却って真理の体系であるが故に科学である。そは人によって理解せられ、承認せられ、服従せられることを要求しながら、しかも人を、社会を超越し、是等の理解、承認、服従から全く独立に、對象的に存立する。・・・信仰は言はば、常に語られ、語られつつある方言であり、文化は書かれた文字にも類へられる。だから信仰は一民族から他民族に移され得ないに拘らず、文化は一民族から他民族に移されさへする。のみならず社会の破壊は同時に信仰の絶滅を意味するが、文化は社会とは離れて存続し外から之を絶滅することを得ない。・・・かくて我々は『信仰の為の信仰』とは語り得ないにもせよ、若し欲するならば、『科学の為の科学』『芸術の為の芸術』『道徳の為の道徳』なる語を使用し得るであろう」¹⁸。

これはいわば人間文化の、神よりの独立宣言であり、文化による人間の自然からの離脱宣言であり、さらにはその文化の普遍性への自信の表明でもある。そのような文化を人間は身につけなければならない。いや、それは文化から人間への要請でもあった。「そは人によって理解せられ、承認せられ、服従せられることを要求し」ているからである。ここに必然的に、「人間の、人間による、人間のための」教育の成立基盤と存在理由をもつことになった。

ところで、およそ教育は未成年者にその社会の慣習や知識、秩序や価値、一定の行動の型、思考様式などを伝えることであり、子どもはいわゆる社会化することによって一人前になっていく。それはまた親のもっとも基本

的な生活感情、素朴な願いでもあった。このような教育は、（伝達を期待されているものを総じて文化と呼べば）もともと一定の文化と密接なかかわりをもつものであった。ところがこの場合、教育の目的や内容は、既存のそれらを身につけることが主目標であるので、当然のことながら保守的、日常生活的レベルのものか、あるいは一定の文化の洗練、深化もしくは流布などになる。社会が安定している間は問題ないが、社会が変動し新しい秩序や価値が求められる時代になり、しかもある一つの尺度に照らしての進歩発展が是とされるようになると、その教育は既存文化の墨守、没批判的な伝統文化の尊重としてしりぞけられた。そしてある一定の理念あるいは意図のもとに既存文化に選択と整理が加えられた。国家による公教育の実施、整備、確立にしたがって国家の意志あるいは政治的支配層の意図が、その選択と整理に強く貫かれるようになったことは今更いうまでもない。

近代の教育は、広く一般的に「進歩の観念」が受け入れられる時代風潮の中で、国家が親の子どもへの本来の願いを巧みに汲みあげながら、客観的文化の人間への教育の要請にその理論的な抛り所をもとめながら、国家の意志の確実な形成を企図するものであった、といえる。この近代教育の重要な理論的支柱である文化教育学の所説をつぎに簡単に見ておきたい。

三 人間と文化 その二

(1) 文化教育学の理論と実際

文化教育学はドイツのF・パウルゼンを創始者とし、十九世紀の後半から二十世紀の前半にかけて盛行し、我

が国にも紹介されおおいに研究された。文化教育学は学問としての教育学のもっとも完成度の高い水準に達したものといわれ、文化教育的な教育の理解は「立場や世界のいかんを問わず、二十世紀教育思想のいわば公約数になっている。論者の見解がわかれるのは、なにを文化理想とするか、とくに、いかなる文化所産をおしえるか、また現代文化の将来をどう考えるかについてである」(森 昭)ともいわれる。我が国の場合、一九二〇年代以降の文化生活、文化運動の高まり、すなわち、物質生活の改善、文芸、音楽、絵画などの芸術趣味の普及運動、政治的、社会的革新運動、広く社会文化の進歩によって文化創造力の増進を目的とする運動など、デモクラシーの昂揚と経済生活の改善、芸術の民衆化などいわゆる文化思想の流行が、文化教育学盛行の背景にあった。

子どもたちに歴史的に社会に成立している文化を伝達し、同時に新たな文化を創造する力を養う、これが文化教育学の目指すところである。子どもの社会化、既成の文化の単なる保守ではなく、文化の伝達と創造とを融合統一しようという主張である。すなわち、普通の意味における文化の創造作用は、主観的な精神行為を客観化し、客観文化、客観精神となすのであるが、教育の場合はその順序を逆にして、既に客観化された文化を主観的精神生活に取り入れて、その文化を創造した原体験と同様な体験を追体験させて、文化創造の力を養う、とする。

「是は必ずしも最初の文化創造者と全く同じでないから、厳密の意義に於ては被教育者を指して文化創造者と名づける事は出来ぬが、原の文化創造と同様の追体験をなさせれば、精神的には創造の作用と大差ない。是は広義に於ける文化創造であって、創造の中に伝達を包含する。普通の価値創造は主観から客観に向かひ、個人の精神行為が社会の事物の上に表現され、教育事業に於ける価値創造は其の方向が正反対で既に社会の事物の上に表現されてある文化を通して精神行為を喚起することによって、客観から主観に向かふのである。而かも結局はかく

して体得した文化によって文化創造の道を学び、更に新しい文化価値を創造する力を養ふのである」という。^⑮

ここでいう追体験はディルタイの所説によっているが、それは、「過去の歴史の事実には如何にして其の表現する意義と価値との了解が可能であるかと言へば、他人の体験を自己の体験のやうに追体験することによって生命其物に洞徹するのである。・・追体験が原体験に近い内容を持つ程、其の了解は完全に近い。我が国でも英雄にして始めて英雄の心事を知るとか、我が身を人の地位に置き之と同じ精神状態になって始めて其の心中を察する事が出来るといふ意味に近い。最も通俗に言い表はせば我が身を抓つて人の痛さを知るのである。生命の表現を所縁として直観的に生命の本質を了解する事は、文豪の傑作の了解について考へれば一層明瞭である。文豪は人生の秘奥を洞察する眼光を持つてゐるから、其の作物を通して其の洞察した所を了解する事が出来る。作物を通して作者の内的生活即ち体験を追体験するのである」と説かれている。^⑯

ディルタイの解釈学は、たとえば芸術的作品のような持続的に固定された表現の方法的・技術的・学的な了解を、またその了解は何遍も同じ表現について反復され、従つて客観的に自らを確かめることができ、しかもそれが技術的・方法的に営まれたのを、特に解釈と呼んだのであり、「直観的に」生命の本質を了解することではなかった、ことはここでは置くとしてもこの追体験の主張は抽象的であり、その可能性の程度も、「人が違ふ以上は精神構造が違ふから、追体験と原体験とは完全に符号する事は出来ぬが、大体類似してゐれば、了解は可能であり完全に近づき得る」という言葉から察せられるやうに不確かである。

ともあれ、上は「純粹文化教育学」と称された、人間の価値創造行為を重視した議論の要点である。具体的な教育実践の場において、たとえば国語教育の場合、「読み方教授の意義は教師の取扱いによつて作者と同一の思想

感情を会得させるのが第一の眼目で、之によって養われた読書によって、いかなる文章をも、読破する努力を喚起することが第二の眼目である」(芦田恵之助)と公式化され、当時多くの真面目で熱心な教師の心を捉えたようである。さらには、「自然は説明される、が心的生活は了解される」(ディルタイ)といわれる時の「説明」と「了解」の意味内容を検討し、その可能性と限界を理論的に論じた篠原助市は、「対象の理解では、其の難易は一に、我々が如何ばかり、意味ある文化形象を構成し得るか、如何ばかり一定の文化形象を構成する能力を有するかといふ事に依存する。・乗馬に対する一定の能力を有する人にして、始めて良騎手の態度、姿勢などを理解し得るが如きである」といい、そして「より低き構成能力を通して、より高き構成能力の表現としての文化財を理解する所に人格の発展は成り、この道程を明らかにする所に教育の秘密は存する。即ち対象的理解は自己の構成能力に基づく追創造によって始めて可能となる」として、追創造と原創造の区別を説いている。

それを要約すれば、第一は、追創造では一定の文化形象、すなわち新しい形式をオリジナルに創造するのではなく、それはすでに与えられて在る。それゆえ追創造の進み行く道はずでに暗示されている。それは同時に、追創造の道が制限せられていることを示し、原創造のように自由ではない。第二に、追創造は、原創造者の創造活動をそのあるがままの姿で、さながらに反復することではなく、我々は原創造者が、原創造に際して辿ったのであろう回り道(原創造における苦心と努力など)を省略し、直線的に対象に接近することができる。これと先の形式が与えられていることとによって、「我々は、我々の、より低き構成力を通してすらも、より高き構成力の表現としての文化財を理解し得る」のであり、まして教育においては、追創造の進行を滑らかにしようとする努力してないか、という。そして、追創造はこのように原創造の機械的「反復でない」、これによって獲得される意味

は、客観的意味（原創造者によって与えられた）そのままではなく、何らかの点で多少の変更を受けざるをえない、ことを認めている。²²

この「追創造」的教育の典型的な場合をあげるとすれば、たとえば、作家の竹西寛子氏は好きになった歌をいったん記憶したあとでは、反芻するたびに、近い、遠い自分の経験を寄せ集め、未だ経験していないことをも併せてそれらの歌を読んでいる自分に気づく、といいさらに、「難しい用語の理解には辞典類の助けが要る」。ただ、用語の理解を集めたただけでは、一首の生動にあやかるとは難しい。用語の理解は必ずしも充分ではなくても、歌の調べて自分の呼吸が整えられるようになれば、歌の勢いと自分の呼吸が折り合うようになれば、おのずからひらかれてくる世界の旅人にもなれるし、身内に兆す感情の観客になることもできる」と。²³

また、囲碁棋士藤沢秀行は自身の修行時代の勉強法を振り返って、「故人の打碁をならべる。・・・約八百局を、繰り返し並べた。無意味に並べるのではなく、一手一手の味を追求し、自分ならこう打つと考えるのだ。入段前の一年間は一日十時間以上は並べたと思う」と語り、人間が立派で、碁も超一流の本院坊秀甫の打碁を並べては、その「積極的でスケールの大きな取り口に感動したものである」という。²⁴

あるいは、現代中国の書家夏桐郁の書は専門家のあいだで、「筆勢飛舞、氣象流動、深く書道の妙諦を会得している」と評され、彼は草書に長じ、楷書にも行書にも造詣が深く、とりわけ小楷は、かたち、筆の運び、ゆったりした字くばりなど、小のなかに大を感じさせる境地に達している、と評価されている。彼は五歳から父の手ほどきで書道を始め、八歳のとき清代末期の科挙の秀才に師事し、まず、顔真卿と柳公権、つぎに、歐陽詢と趙孟、それに潘齡杲の行書、劉春霖の小楷を学んだ。「書道の基礎は、篆と隸書を含めての楷書であり、その楷書の基礎

は小楷です。もし基礎を放棄してもっばら行書や草書ばかり書いても、水源のない水や根のない木と同じで、上達は出来ません」とは彼の言であるが、これは中国の場合まず例外はないであろう。これらは「追創造」学習の最高レベルのものであろう。²⁵⁾

ところがこの追創造学習を公立の学校で、「殆んど没交渉で、趣味もなく、理解もしないで、一時記憶しておかなければならぬ重荷と化して」(芦田)いる教材で、実施されるとどうなるか。それはつぎのようなエピソードが語るところによってよく知られる。すなわち、「教育の効果の磨滅する期間が意外に迅速である」(関西のさる師団の参謀長談、一九一四年)との評言に、芦田は最初「教材の罪だ、教材の罪だ」と感じ、「教授の方法については、我等猛省に猛省を加うべし。如何せん教材は国家之を定めて、吾人は之に服従せざるべからず。教材の不適當は、我等の愚昧と相応じて、この欠陥を生めり・・・」と考えたという。しかしそれから十年、その間最初の五年間は教授法に苦心をし、「児童の理解如何という事よりも、教授はかくあるべきものとの余の理想に合致するを第一義」と考え、「予備・提示・比較・統治・応用の五段を巧みに踏んで、自己の満足を得ようと努め」、最近の五年間は「教材はそれぞれ異なった要求を持っている。その要求に応じて取り扱うのが第一義である」と考え、教材の研究が最も大切であり、教授法は教材の要求によって工夫するもの、とした。そして、この頃になって、「教授は児童が自己の日常生活を解釈し、識見を高めようとする学習の態度を確立するのが第一義」と考えるようになった。すなわち教育には教授法も、教材研究も大切である。しかし、「如何に五段の段階を踏んでも、教材の要求に合致しても、それが児童の日常生活を覚醒し、発動的学習態度の確立に無効であつたら」、その教育に意義はないとの見地に立った、という。

そこで十年前のあの評言を再考してみても教授した漢字が減じ、数学・理科等の法則を忘却する類を磨滅というのならば、「それは磨滅ではなくて、剝落といふべきである。児童の日常生活に融合しない知識、さながら糊で紙をはりつけたようなもので、糊の力がゆるめば、直ちに剝げ落ちてしまう。之を思うと、現今の小学校に於て法則・事実を注入し、さながら糊付けのような教授をしていることが少なくない」²⁶ 事実を示して、前言を訂正している。

その糊付けのような知識の注入はどのようになされていたか。再び芦田の言葉を引用する。「教室の秩序でも、作業でも、姿勢でも、悉く命令によって、押し付けたものでした。命令には当然監督がついてまわる訳です。命令と監督とで運ばるる秩序・作業・姿勢、それは本心からのものではなくて、他から余儀なくされた受け身のものです。・・命令遂行の方法として、時に褒貶をも利用したものです。・・褒められたさが一ぱいの子供心を刺戟するために、特に褒め、特に貶するのが利用です。これでそだった子供は、自己を失って、他人の意を迎合するような気風を助長しているのが常です。さらに命令の遂行を期するために、児童の競争心に訴えて、勝たんとはげみ、負けじとはげませようとしたものでした。これであおられた児童は、秩序にも作業にも、姿勢にも、直接の興味があるのではなくて、念頭にはただ勝敗があるばかりです。これでは、本来具足するまごころを育て、その現れとして、秩序を見、作業を見、姿勢を見ようとする教育の大本願からは、甚だ如何わしい教育です。これには、むしろ人間の破壊という名が、適当かも知れません」²⁷と。

これが、理論としてハイレベルにあるとされた文化教育学の盛行のもとにおける教育の実際の有様であった。ところで中国はもともと丸暗記や詰め込み主義の伝統が強いところであるが、今日でもしばしば批判的になり

ながら、依然として暗記中心の教育が行われている。「今の教師は、ことごとく“つめこみ式”で、啓発式をとっておりません。アヒルのどに餌を押しこむやり方です」の言がある。ただこのばあい、暗記するのは断片的な知識の集積ではなく、学ぶべき型を忠実に覚えこむことであり、意味や内容より型の勉強が最初になるのである。国語では本文の暗誦があり、算数でカケ算の暗記と同じく足し算や引き算も口で唱えてそらんじてしまう。書道には前出のようにあくまで手本に忠実になぞる「臨模」が盛んに行われる。図画のばあいも、模倣すべき型を与えられ、一定の手順に従ってそれを再現する。これは「まず型を覚えること。心の伴わぬ型は、型の伴わぬ心よりは、はるかにまし」という文化的伝統に基づくものである^⑧。

ともあれ、幸か不幸か、我が国は明治維新以来型の学習というべきものを極力排除し払拭してきたために、ある完成されたものとして西欧より輸入された客観価値、文化価値を絶対的に尊重し、価値創造の原体験に追体験を完全に一致させることを理想とする思想が流行しても、表面的な模倣に終始し、学校では、国家によって準備された教材を真面目で熱心な教師たちが腕に撚りをかけて子どもたちを教育しても、紙を糊で貼りつけるような知識の押しつけになってしまった、ということであろうか。

(2) 文化教育学批判

(a) 芦田恵之助 さて、学校教育の上のような事情を前にして、実践面、理論面から精緻な批判や提言が当時なされてきた。まず実践面より芦田恵之助の所論から見ておきたい。かれは「読み方教授の意義」として自ら公式化した前掲の文章をつぎのように否定する。「第一の眼目としている『作者と同一の思想感情を会得させる』という

ことは、いかに教師の取扱いによっても、なし得ることではない。作者と教師、作者と児童、その境遇もちがい、その修養も違う。故に作者よりも高い解釈をする事もあれば、又低い解釈しか出来ない事もある。到底自己以上又は以下の解釈は出来るものではない。この見地からすると、第一の眼目は破壊されてしまった。／＼第二の眼目とするいかなる文章をも読破する努力を喚起する、ということも疑わしい。本来文章を読むのは努力にまつものではない。作者の人格や文章の妙味に引きつけられ、自己の覚醒され、慰撫せらるる嬉しさに、知らず知らず読むのである。・・努力による読書は、必要な場合の読書である。仮にも児童をさる無意義なことに導いてはならぬ」と。

そして芦田は「自己を読ませる」ことが読み方教授の目的であるという有名な提言をする。「自己を読むとは他人の文章によって、種々の思想を自己の内界に画き、未知の真理を発見しては、之を喜び、悲哀の事実には同情の涙を灑ぎ、かくして自己の覚醒せらるるを楽しむ義である」。自己から離れた、自己の無い読書をあくまでも排し、さらに「他人の文章に自己の覚醒せらるるは、自己を錬磨向上せしむる方便である」と、自己の前に読書の地位を相対化してみせる。そしてその論理は徹底され、「国語以外の諸教科も、悉く自己という見地からいえば、同一であると思う。自己は諸教科の帰一点で、悉く自己の為に存在するものである」と、諸教科の方便性が明確にされる。諸教科によって伝達され学習される知識や技能はすべて「自己の覚醒」のための方便である、方便としては貴重なものであるが、そのものに価値があるのではない。これは普遍的な客観化された文化を教育世界に引きつける、いわば文化の教育化であり、文化の相対化といえる。

芦田は後にこの主張を、当時の教育思潮を視野に入れながら、垣内松三の六時間におよぶ講演を知人に要約す

るといふ形でより深めている。文を読むとき、解釈・鑑賞・批評という作業が行われる、それらはそれぞれ人間の悟性・感性・理性のはらきに対応している。ここで大切なのは「誰が解釈し、鑑賞し、批評するか」という問いを立てることである。そうすると第一の問題は、これまでの「解釈」が文字・語句・文法・修辭・意義と進んでゆくが、これは「外よりするもので、物的のきらいがある。文の靈的方面からは物足りない」ので、その順序を転倒して、まず通読、何が書いてあるのかを直観的に捉え、そこから修辭・文法・文字と進み、そのうちにさきの直観が是正され統一されて文の正しい理解が得られる。しかし「それはいかに深くきわめても、作者の想は、作者の形式を通して、自分にはかく解せらる、多分作者もこうした考えだろうという推測にしか到達できない。我がものとして読むには到底満足が出来」ない、すなわち、文を読むのは自己の悟性によるだけでは不充分的である。²⁹⁾

その不満の自覚から、「作者の心持ちになって、文を味わえよう」という、当時の芸術教育運動の流行と共にできて、多くの若い教師に歓迎された「鑑賞」が重視された。ところがここでは二つの問題があり、一つは前の「解釈」（とくに旧式の）と、この「鑑賞」が、それを奉ずる人によって争いの種になっていることである。両者は相待つて、「読むという義の確実になる」こと自明の理である。もう一つは鑑賞するという内容が「一篇の芸術論の通読から来たり、一文芸家の立言に出発したりしては甚だ浅薄なるものに終わる・・・静かに自己の感性に訴えて、作者と同じ境地を求めようと努力すべき」である、ということである。

そして第三の問題、文を徹底読み得たというには、前二者の作業の上にさらに「自己の理性に訴えて、この文はたしかにこうだ——こうでないという所もある訳です——と、自分の作品と同一に見るまでにすすめることが

肝要です。批評という取扱いは、自他不二の境地に運ぶものです。ここに始めて読むという義が大成する」と強調する。

芦田の論旨は首尾一貫し、しかもなおより深い一所に到達しようとしている。彼はこのように論じてきてなお残った問題として、「如何にして自己の悟性・感性・理性をさますか、如何にして心眼を開くか、これは永久の謎でしょう。・・読み方は自己を読むものだという事は、わかった人にはわかりきった事で、その外の人には、不合理な謎であるかも知れません」という。

彼にこの謎を解かせ、心眼をひらかせたのは、四十歳の秋に出会い、始めた岡田（虎二郎）式静座の実践であったようである。詳論はさけるが、「思えば静座は私を作ってくれました」という。芦田はそれまで何事にも理想を描いて、それをもって人を律して行こうというたちの人間で、血のよく通わない、からだの何処かに凝りのあるような、いつもいらいらした気分で、机の上には胃活の罐が常備されている、といった風であったという。

ところが静座をはじめて、座に徹することを続けていくうちに、「今までには全く知らなかった別個の世界がそこに展開し」ているのを知ったのである。何よりもまず「我が身体にして、我のまだ知らない事が甚だ多いのを自覚」、「自分が育つものだとしたことすら知らなかった・・。育つ力の己に存することなど、少しも考えてい」なかつたことを自覚したのである。それまでは心身を二元に考え、心は知識の庫、情念の動くところ、身は庫に知識を蓄える器具、情意を外に伝える機械と考えており、ゆえに善いひと、悪いひとみな寄せ木細工のようなもの、先賢偉人は上等の寄せ木細工ぐらいに感じて、真の尊敬が起こらない。功利をはなれて人を見ることが出来なかつた、という。

芦田が見た「別個の世界」や初めて知った「我が身体」、それに考えも及ばなかった「育つ力」とは、具体的にはつぎのようなことであった。静座に入り、手が温まった頃から、意識面に泡沫（あぶく）のようにいろいろな想念が現れては消える、追いもせず、とらわれもせずにいると、次第に沈静して、思うにもあらず、思わざるにもあらず、極めて閑寂な一境が出現する。と同時に、静座が三十分を越すと、体に及ぶ影響や、身体についての感じが、ほとんど五分ごとに変化するのを感じることが出来る。ある場合には、頭や手足が「動くは動くは、不思議なほど動く」、しかもそれはまったく無意識的なのである。手をふるのでも、首を動かすのでも、意識的でなかったことのない芦田は、「この動揺をたまたまなく喜ぶ」のである。

静座をして一ヵ月、明らかに身体的心理的な変化を来した。肉類を食膳に欠くと、よい顔をせず、食物の消化不消化、滋養分などのみ気にし、胃酸過多がとか、肩が凝るとか、神経衰弱だとかをいつも口にしていた、そういったことがすべて無くなり、便通ががよくなり、胸やけ、肩こりもない。そして「何処にも血が脈うって流れている生の喜びを感じるようになる」。事実、三十歳のとき十三貫足らずであったのが、一年で十六貫になったという。このように、自分が育つ、ということを実感し、「自分の身体の認識が不正確で如何わしいものだ」と思うと、一切の研究はまずその身体から」と考えるようになるのである。そしてこの育つ力が自分に存していることを認識すれば、「教育は易行です。人間の計らいによって、その易行たるべき教育が、どれほど難行扱いにされているかわかりません。そして難行の教育は、おおくは似て非なるものです。易行の教育のみが、真の教育であるかと思いません」と芦田はいう。

「天与の自分の心身を育てることを目標として、座法・息法に通じそれを丹念に行じ・・・その実績にあてて、人

生の諸問題を解釈するように（すれば）、そこに実に明快なものが得られ・・・、さすれば読む書も生き、聞く話もすべて自分を培うたよりとなり・・・。自己を究明しなければ、第一にその核となるべきものがなくて、思想も行為も浮遊するようなことになる・・・。」と彼は提言する。

芦田自身は自分の教室を振り返り、「教室内に於ける優中劣の児童を、差別的に見て来た自分について、強い反省と懺悔をいたしました。まず、教室内に於ける優中劣は、人間全体としての優中劣ではないということに気が付きました。・・・現に優といい、劣といっているのは、ただ学業の上のことで、それも記憶に長ずるような児童が独占し、然らざる者が、劣といわれているのだと、考えてきました」という³⁰。ある理想をもち、その実現に向かつて、自分の悟性、感性、理性を鋭く研ぎ澄ます、しかしそれは自分のそこにある目標のために、自分自身の心身さえも手段化することにはかならない。そのみにとどまらず、自分に係わる周囲の人びとをも巻き込み、かれらを差別する。思っておせば、文化教育学に「人が違ふ以上は精神構造が違ふから、追体験と原体験とは完全に符合する事は出来ぬが、大体類似してゐれば、了解は可能であり完全に近づき得る」の文言があつた。了解に程度の差を認めていること、ここに人間を差別する契機が存していること、人間の差別を積極的に許容していることを、ここに指摘しておきたい。

(b)篠原助市 文化教育学に対して理論面より批判し、新しい提議をした一人が既出の篠原助市である。複雑な他の心的状態およびそこから表現の理解には、まず、自と他が同一の、類似の精神状態を有すること、同一の精神的雰囲気の中に生活することが条件である、そうすれば自と他との根底には、共通なある者が存するはずであり、その共通なある者をとおして自は他を理解することが出来る。自が他を如何ばかり理解しうるかは、自が他

についてすでに如何ばかり多く知っているか、共通の心状を有するかということに依存する。もし、同一の体験が底流として存しなかったら、追体験ということは全然不可能とならざるをえない、と篠原は明確にその限界を指摘する。そして「芸術家の心事を真に理解しうるものは芸術家であり、宗教家の信仰は宗教家によってのみ始めて如実に理解し得られる」という。

つぎに、理解はすべて一般を特殊に適應すること、一般を介してのみ個体は理解せられるとし、それはたとえば一般的な意味聯間、価値聯関、動機聯関などについての知識が、他を理解する上での根本条件であり、それが他の本質を照らす鏡であり、また、この鏡に照らさないでは他の人格の、およびその一々の表現が何を意味するかは到底決定しうべくもない、という。これらはいわば類型的理解であり、最後にこの類型的理解を特殊の人格に当てはめ、人格固有の特殊性、すなわち特異の境遇、特異の素質などからくる特殊性を、想像によって補い、あるいは想像的直観によって綜合し、理解する。

そしてここでも結局、理解する者自己自身の体験を基礎とし、自己の心状を想像的に他の心状に応ずるように変容し、現前することによって成るので、自ら一度も経験しない、自らの経験と何の類縁もない他の心状は得て理解するに由ない、という。さらに、追感、追思考によって構成せられた人格構造、追体験せられた人格構造は、追体験する人の主観的心状であって、同時に、せられる他の心状である。それは自分の心状であり、寧ろ他の心状に促されて起こった自己のそれである、と追体験理解の方向の転回を示唆している。

「一般」といい、「一般的な意味聯間」というとき、それらは普遍的に認められた客観的価値を篠原が予想しているのは、篠原の文化教育学者である由縁を物語るが、原体験の追体験の可能性と限界を理論的に明らかにして、

ここで示唆たことを彼はのちにつきのように展開している。

結論を先に述べれば、篠原は、原作者の体験、精神活動を絶対視することをやめ、産み出された文化を客観的にそれ自身存立するもの、それを最高価値と意味づけ、解釈することを、教育的見地より否定し、追体験と了解を自分個人に引きつけて考えることを主張したのである。

篠原はそれを、ディルタイの所論を解説しながら説明する。まず、人間には「自己を超越しようとする衝動があり、この超越が外界ではなく他の人に向かったとき、自己の体験が他の生活を把握する道具となる、というあくまでも自分の体験が基礎になり、それを他に移し、他人の「境遇及びその外部的状態を生き生きと眼前に描くこと」が追体験である。その時、想像によって、自己の「生活聯関」に含まれる態度、能力、感情、努力、理想の方向などのあるものを強めあるものを弱めることによって、「他の精神生活を追構成する」のである。したがって、「自己と他人が、精神状態及び境遇に於て一致する所多ければ多きに従って、追体験は、益々、完全となり、了解は、いよいよ容易となり確実となる」が、ここで強調されているのは、追体験は自己の体験の「追構成」である、ということである。

この追構成には、「自己と他人とが、精神状態及び境遇に於て一致する所」があることを要請される。その「一致する所」は、彼は類型とも呼び、現実から引き出された本質的なもの、といい、さらに「本質的、規則的、規範的なもの、多くの個性に共通なもの、即ち多くの個性の輻合点を形成するもの、しかも一つの形象的な代表者である」とも、また「同一に存する人性」の種々の可能な発展としての歴史的現象を比較し、分析することによって得られるもの、ともしている。そしてこれは一般と特殊の中間に位して、例えば、肖像画がそれにあ

たる、という。これだけの説明ではなおはっきりしないが、ともかく、これを基礎とし、その上に想像力を待つて、自分を他人に移し、自己の体験の追構成である追体験が可能になる、のである。

ここでは、他人を了解することが直ちに自らを知ること、になっていることに注目すべきである。「他人の了解はやがて自らの了解であり、自覚であり、自らの体験の解明である」。しかもその了解は「自己の現実の生活の規定に於て現存しない可能の広い領域を、自分に開いてくれる」ものである。すなわち、この了解の本質は「単に他を知るといふ所に存しないで、却つて之によつて自己の『之に応じた能力を呼び起こし』自己を本質的な姿を明らかにする所にある」という。さらにそれは、「自己自身を（固より、その個別的な姿に於てでなく）本質的に即ち理想的に構成する所に存する」のであり、「自らの反省と自覚に導く所に了解の本質はある」と、篠原の論旨はあくまでも理想主義的であり、同時にプラグマティックでもある。この結論を含めて、重心の位置が客観的文化から人間個人の側に移っていることは明らかである。それはまた、彼の文化教育学についての論述にも明確にあらわれている。

ひとはしばしば文化の存続と発展こそ教育の理想であると説くが、文化を、前出のように、客観的にそれ自身存立する対象とするなら、その意味における文化は決して最高価値ではないし、したがつて教育の理想とするに足りない、と篠原はいう。なぜなら、「凡そ価値とは我々に取つて価値あるものの謂であり、夫はあくまで関係概念である。自ら措定し自ら遂行し、自らの中に活動せしめたもののみ、そして自らの最高最深なあこがれを充たし、満足を与えるもののみぞ、始めて価値ありとせられる。対象化して人から離れて存するものを我々の行動によつて生活に引き戻し、我々の精神によつて、・・我々の固有な、そして又独自の体験となつたもののみ、我々

に対して価値を有する」からである。

一人ひとりの行動、活動こそが客観的文化を価値あらしめる、その中に眠っている価値を現実呼び覚まし、自らも充実するという文化と人間とのあいだの動的な相互関係に注目したのは、明らかにプラグマティズムの所論による知見であろう。最初にあるのは、主体ではなく、客体でもない、「関係」そのものである。主客はそのあとで成立する。そのようにして得た価値を生活化され精神化された価値と篠原は呼ぶ。しかしこれを彼は最終的に目指したのではない、論の最終目標は他にあつたのであるが、ここでは触れない。ともあれ、「文化は、最高価値ではなく、却って最高価値への道である」と文化の絶対性を否定し、文化の教育における役割を明確にしたのは注目してよい。「私は此の一語を、所謂文化教育学を、中にも純粹文化教育学を賛美する人々の膝下に呈する」とまで彼はいう。²²⁾

(c)木村素衛 つぎに、独自の教育論、人間観を展開し、それが自から文化教育学批判となつた教育哲学者の木村素衛の所説を簡単に見ておきたい。物理学者が物理的世界像を描き、生物学者が生物的世界観をもつように、彼はこの世界を「文化的世界」と規定し、「形成的表現的世界」と性格づける。この世界はどのようにして成立し、人間はどのような存在であるのか。

木村はまず人間の表現（表情）的性格に注目する。それを人間と自然あるいは物理的世界との関わりに視点を置いて論じはじめる。我われ人間は内に思うことが直ちに顔色や素振りという外に現れる存在であり、「内面が直接に身体的外面に現れ・・・そのとき我々の内的生命は直ちに身体的表情や身体的動作となって自己を表出する」、という。人間の喜怒哀楽といった激しい感動や感情はもとより、その時どきの人間の内的状態は顔や姿態に端的

に現れるのである。あるいは、つくろって色をおしかくし、おしつつまなければならぬということ、我われが根源的に、内なるいのちを直接に身体的表情に現す存在であること、沈黙や無表情も一つの表現であることを示している。

さらに自然との関係においては、「悲しみの目には月も花も一切が悲しみを現し、喜びの目には風も太陽も一切が喜びに舞い、しかしまた、大自然が直接にいわば身体的表情となり、「自然はしばしばこの聯関において詩歌のモチーフとなる（例えば万葉の歌人達が物が物に寄せて思いを述べるといふような）」。このように人間は徹頭徹尾表現的存在である。しかしここでの特徴は、まず身体的表現では、内と外との結びつきは直接的であり、そこではあふれるものの如くにおのづから内なるいのちが外へ現れるのであり、自然的でもある。そして自然との関わりにおいては、「主観性の立場において自然に即して直接に自己の内面を見ている」のであり、この両者とも「ここでは客観が主観のうちに没落してしまっている」。描かれた自然の表情は単に主観的直接的にとどまり、客観の公共的となっていない、と木村はいう。

ここで二つのことを指摘しておきたい。一つは、内と外、主観と客観あるいは主体と客体といったことばが、ここではあたかも実体であるかのように使用されているが、後で明らかになるように、この実相を説明するために便宜的にこれらは措定されたものであること、もちろんその概念内容ははっきり規定されておらず、内についてはずかに、「内的生命」「内なるいのち」といった直感的概念内容を示すにとどまっている、ことである。

もう一つは、人間の表現的存在であることを、人間の身体的表情や動作あるいは感動や感情に求めている点である。木村と同じ時期に情動と表現の関係に注目し、その人間の心的世界全体における意味を、大脳生理学の成

果にもよりながら、解明を試みたのがH・ワロンである。ワロンによれば、動物に十分見られず、意識化の進んだ人間においてむしろもっとも組織的なたちでみられる情動反応こそ、他者へと開かれた表現であり、意識の発達の土台になったものである、という。すなわち、外界の刺激によって、身構えたり、ふるえたり、堅くなったり・・・というかたちで自己自身を塑形する活動が情動反応であり、この器官・臓器に働く緊張性の姿勢活動の心的な現れが情動である。この両者は相互に増殖しあい、拡張するという性質があり、また情動の表現には伝染性があり、さらに他者を動かしめる。このような働きが出来上がった経緯についてワロンは、「集団の生活、同一状況にたいする同時的反応、相互接触こそが、共同的な反応や表現を介して、人びとの感受性を相互に交わり合わせた」と説く。この情動生活こそ人間的環境が出来上がる最初の条件であり、「意識の間個人的関係の最初の場」であるという。

そして、「環境の刺激に対して生体が直接に反応するのではなく、外の場面にふれて精神運動的装置を塑形していく活動、こうした活動が情動によって生まれてくるのです。そして、状況の多様性によって、種々の姿勢系、種々の心的形成物へと分化していくに依じて情動は表象活動の出発点となってい」という。すなわち主体が自分の自身姿勢・情動を通して、外の現実を意識する、ということである。要するに、情動の共同性と、意識・表象が情動に根をもっていること、すなわち、それらの共同性の根拠をも主張しているのである。さらにいえば、人間の適応的自動作用と情動（表象）の三者の機械的、演繹的、一元的な論理による理解ではなく、弁証法的なそれによる心的生活の全体像に論及しているのである。ワロンの以上の論説は木村の論の根拠をなし、あるいは補うものといえる。

つぎに、文化教育學が追体験の対象とした「表現活動の所産、・・客観化された精神」、外に作り出された所産は、内が外に表現し出されたものである。それはそれ自身において客観的に独立的なものとして成立している。ところで、彫刻家にとっては刻まれた像が、画家にとっては描かれた作品が、内ならぬ外の存在として、我に對立する他者であることが充分自覚されながら、しかも、かえって外なるものにおいて、内の具体的な自覚が成立する、ということがある。一般に表現的生命は形成された外において具体的な自覚を現実にもつのである。

しかしここでもまた二つのことが注意される。一つは、作られたものは固形化した主体であり、それは既に主体ではなく、主体に對立する外として主体の他者である、こと。二つめは、客観化された精神の前に立つ主体の「主観性はそれ自身の積極的意義を全然喪失し、単に見るものとして表現的成態の前に立つ・・。内はここでは外によって否定されている」ことである。前出の表現が「外を内に埋没し、外への形成性といふことを積極的にもちえなかつたとすれば、・・(これは)恰もこれと反極的に外のために内を奪取せられて内を積極的に發揮しない」のである。しかももちろん両者は表現的存在の二つの在り方を示しており、外において内を現すという本質的性格をはづれてはいないが、「かくの如き状態はしかし表現的生命の抽象であり偏奇である」という。両者においては、人間の表現的存在としての実相は明らかにされない、ということである。

表現的存在としての人間は兩者の統一体としてある。前者が到達することのできなかつた外の契機を積極的に獲得し、後者の無力となつている主体性の回復をはかる。前者において内と外とが直接的に結びつき(表現の即自態)、後者のそれらが分離して外が内に対して独立的となつている(表現の対自態)のを―兩者の即自且對自的結合を達成する。すなわちそれは、生命の形成的表現の働きのもの、主体と客体との表現的聯関そのものといえる

ものであり、そこでは内と外とは両者ともにその積極性を維持し、その対立と矛盾を媒介とする動的交渉が実現されるのである。その具体的な機制はつぎのように説明される。

まず、外はつぎのような性質を重層的にもつものである。(1)自然界は一定の客観的法則によって動くそれ自身独立した世界、観察の対象、眺められる自然であり、観想的な態度でその法則が理論的に追求せられる自然である、と普通考えられる。しかし、このような自然も単に受動的な模写的関係において成立するのではなく、早くカントが明らかにしたように、自然における「秩序と合法則性」は「我々自身を持ち込む hineinbringen」ものにほかならない。実験的な問い入れにたいする自然からの応答として、実験の装置を手段とする身体的技術的な問いにたいする自然からの答えにおいて成立するのである。「理性は唯みづからその企画に従って産みだすもののみを透視 *einschauen* する」のである。

ただその際、カントが範疇と呼ぶ基本的な概念を対象の認識に先立って前提し、その概念に立脚して実験操作的に対象を観察しへなかへ覗き込むのである。「理性は常恒な法則に従うみづからの判断の原理を携えて先行し、自然を強要してみづからの問いに答えしめなければならないのであって、自然のみに依って言わば習歩紐に頼って歩ましめられると言うのであってはならない」（カント）のである。そしてこのことは、一般的につぎのことを意味すると木村はいう。すなわち、認識的に対象が把握されるためには、主観がまづもって自発的にこれに問いかけなければならない。問いが初めて認識を可能ならしめる。対象を知るとは、主観が対象から単に一方的に限定されることに依るのではなく、却って対象を問い取ることであり、問いの自発性を介して対象から応答的に主観が限定されることである、と。この最後の指摘は重要である。

(2)理想主義文化の立場では、外は形成のための素材となる。素材的自然、素材的外界である。それは単なる理論の対象としての自然よりも具体的である。単なる木や石や土にたいして、材木や石材や土地は一層具体的であり、前者はかえって後者の抽象的形態であるといえる。一般的に理論的把握の対象としての自然は素材的自然の抽象面にほかならないのである。ここに内と外とは理論的観想的關係を脱して、形成的聯関に立つ。なぜなら、素材とは本来形成的主体にたいする外であって、形成的主体との聯関を離れては外の素材的性格は成り立ちえないからである。

(3)素材的自然は、しかし、單純に表現的主体にたいする外であるのか。我われは直接にして具体的なものを通り抜けて、かえって抽象的なものを摺みなれているので、眞實を見逃してしまう。直接我われが会おう外はけっして單なる素材の世界ではない。我われはかえって常に外から表現的に呼びかけられ、表現的に要求されている。外は常に内を外へ引き出すべく唆し迫ってくる。たとえば、と木材はいう、ミケルアンゼロにとって大理石の一塊がその制作意欲を唆り、かつ一定のテーマへ限定したようにあるいは土地や山がしばしば企業家を誘うように、あるいはまた一定の社会情勢が政治家や社会改革家に呼びかけるように、主体をとりめぐる外は先ずもって表現的主体に呼びかける外なのである、と。石材は素材であるまえに建築へ囁きかける声なき意志である。

ここでもまた、外の素材的性格から汝的な性格に目をむけることによって、内あるいは自我もしくは人間の在り方が浮き彫りにされている。人間は自発的に構想を立て、ほしのままに自然を認識するのではない。人間はかえって自然に唆され、誘引され、避けがたく強要されて、特定の仮説的問いを構成する。人間を自然は呼びとめ、仮説的問いは自然からの呼び声にたいする応答である、それは言葉なき聞き分け難い呼び声にたいする言葉

ある問い返しである。これにたいする自然からの定かなる返答、ここに具体的な聯関において把握された実験的構成としての自然の認識の成立がある。しかしここでは、人間の言葉による限定を付された問いであったことに注意すべきである。自然からの衝動、誘引、強要という側面と同時に、それらが人間の言葉によって仕上げられて、問いという形になったことである。これはつぎのことと関係する。

(4)外は単なる素材ではなく、汝的な性格をもつものであった。形成にたいする素材のそのような性格は何を意味するのか。それは一面形成にたいする障害者であると同時にまたその保持者であることをものがたる。素材はまず形成の行手に立ちふさがる否定的存在として現れる。「形成とはアイデアをあくまで具体的に見窮めんとする表現的意志が、このふさがりをぞいてアイデアを明るみにのぼさんとする戦い」にはかならない、と木村はいう。ゆえに、ここでは形成にでないということは主体が否定されることを意味する。「逆に形成的に外を否定し返すことによって初めて主体は自己を維持し、そこに具体的な自覚をもつ」のである。このとき素材はかえって形成の担い手となり、この客観的實在的な保持者となる。障害と保持との二つの矛盾的契機を同時に素材はもつのである。「形成的に外を否定し返す」とは、ありのままの外を否定して自己が予め用意した枠のなかに取り込み、有用な形にするの謂であらう。人間の基本的な在り方を示唆するものである。

つぎに内については二つのことが指摘される。(1)表現的外は呼びかける外であり、内は聞く主体である。そのかぎり受動的であり、外のいわば延長であるにすぎない。聴きとることは受けとることであり、観想的消極性をでない。ここに先出のアイデアの誕生が要謂される。「外から呼びかけられた主体がそれに応じてみづからを現すべく自己を自律的に限定したものがアイデアである。ここに具体的な自覚にたかまり、そこに決意的な自己を持つ。

アイデアはこの意味において意志の目的であり、そして目的のかくの如き自律的限定において主体は初めて実践性を獲得する」。外からの呼びかけに主体が積極的に応答する、その応答の内容がすなわちアイデアである。アイデアの性質などについては、いわれる通りであろう。

(2)ところで、形成的表現的主体は現実には常に技術的身体性を有する主体である。道具、機械、組織、制度などを媒介として技術的に働く主体である。このような主体が応答するということは、形成するということと同義である。外からの限定によって成立したアイデアを、逆に外を素材的外として、そこへ向かって技術的形成的に実現し、このようにして表現的外を逆に限定し返す、この動的聯関によって産みだされ、作られたものは環境的伝統として外を形造り、それがさらに創造的主体を表現的に限定し、主体はこれを媒介として外をアイデア的に逆限定する。この二重の意味の限定が人間の在り方を規定している、といえる。

上に見て来たことをここで総括しておこう。表現的存在の構造の要因は内と外であった。この両者の関係は、「外にみづからを現しだすことによって初めて内が具体的になり、・・内は従って単にそれ自身としては却って自己の真实性をまたず外に現れることによって初めてそこに真実の自己を確保し自己を具体的に実在せしめる。・・外において却って内をもつもの、外が即ち内であることを本来的な在り方とするもの、・・」である。

そして両者の関係の性質は「外はもともと内ではなく、両者は互いに対立し矛盾するものとして、互いに否定的な関係に立つ。しかも外は内なくして外であることはできず、また内も外なくして内であることは不可能である。それ故両者は互いに否定し合ふのみでなく、互いに他と否定的に媒介し合ふことによって初めて内であり外であることができる」、したがって両者は「それ自身で単独に自体的存在であることはできない」のである。ゆえ

に、つぎのことが明らかになる、すなわち、「内と外との対立がまずあってそこから両者の交渉的聯関として表現の世界が成立するのではなく、却って内と外との対立は表現的存在そのもののうちにおける対立的契機にはかならない」のである。始めに措定された内と外などはそれ自身として実体のあるものではないこと、そして、まず存在するのは表現的世界であることが明らかにされたのである。「初めに表現的世界ありき」である。

その表現的世界はつぎのように要約される。すこし長いが引用しておきたい。「表現的世界は自己自身のうちに自己自身を映すもの、自己において自己が見るものといはなければならないであろう。いはゆる理論的認識も道徳的实践も芸術的觀照及び制作も、それぞれの本質を異にしつつ、しかもすべて上の如き広義のそして原理的な意味における表現的世界の諸々の展相にほかならないのである。それらすべて歴史的に表現的實在が自己自身のうちにみづからを映す自覚的自己限定のさまざまの相にほかならない。主体の自覚はこのやうにして表現的世界そのものの自覚であり、したがってまたその形成は表現的世界そのものの具体的な自覚的自己限定にほかならないのである。文化の深き意味はかかるものとして承認せられなければならないであろう。個体は恰もかくの如き自覚的自己限定の表現的世界の内におけるその自覚的自己形成の現実的な自覚点なのである。」

少しわかりにくい文章ではあるが、ここでは主体の自覚ということの意味が説かれている。主体の自覚とは、まず、表現的世界を形造る契機としての主体の自覚である。そしてこのことは表現的世界そのものが内に自覚面を有するということであり、さらに、個的主体の形成は主体独自の表現的世界そのものを形成することにはほかならない。人間についての木村素衛の所論はここで一応終わりとしたい。人間は一人ひとり自然や環境と関わりながら、自分の世界を作り上げなければならない。ただし木村の所論は、人間を覆い包んで呑み込む圧倒的存在で

あつた自然が、人間に対立するもの、単に対立するだけではなく、人間によって克服されるべき自然になつた、という歴史流れの一局面のなかでのものであり、人間の在り方の真相を洞察しているとはいへ、そのような在り方が肯定的に叙述されているのは、また止むをえないことであつた。今日ではそのような楽観論はかえつてことの真相を見誤らせるものであり、木村が明らかにした人間の在り方を、稿をあらためて、別の視点より論ずるつもりである。

ともあれ、木村のの所論は、文化教育学の批判をはるかに越えて、人間の真相に迫るものとなつた。ここから引き出される教育論はつぎのようになる。文化教育学が作者の創造体験の追体験を主張し、篠原助市が自己の体験の再構成を提起したように、木村は「追形成」を提唱する。人間の教育は教材を単に客観的成熟としてこれに単に理解せしめるということではなくて、その任をつくすことはできない。単に造られたものとしてのその意味の理解に資するということではなく、作ることそのことの相においてこれを学ばしめる。形成されたものが具体的にあるのではなく、かかるものを形成すること、そのことが真に具体的である。そのとき、真にものごがその内奥から学び取られ、主体はこれによって、単に事柄の皮相を理解するのではなく、みずからの主体的な力を涵養することができる、と。そのことの積み重ねが、ひいては主体の形成的自覚を導き、自己自身の表現的世界形成を達成させることになるのである。^⑧

この小論は人間が文化をもつようになつたその起源にまで遡り、そこからまた人間と文化との関係、あるいは教育との関わりを考察しようとするものであるが、予定の半ばにまで進行してきたところで、与えられた原稿の

枚数がつきてしまった。あと、文化相対主義、文化多元主義の動向とその意味を探り、さらに動物行動学が明らかにする動物としての人間に光をあてる。そして、「われわれの祖先は外界がこわかったので、文化という繭をつむぎ出した。それがそのまま固定すれば、いわゆる本能になってアリやハチの精緻な停滞状態となったはず。そうならなかったのは、繭を繰り返し壊して、外界にみずからを晒してきたから」（日野啓三）ということばを、より論理的に吟味することになるだろう。以上今後の展望を記して終わりとする。

引用及び参考文献

- ① 大阪市立大学文学部社会学研究室 調査報告より 朝日新聞 八九、九、二二付 朝刊。
- ② 法務省人権実態調査より 朝日新聞 八九、九、十一付朝刊。
- ③ 座談会「登校拒否とその治療の周辺」雑誌『あも』3所載九〇、四、メディアカ出版。
- ④ 長岡輝子「宮沢賢治をよもう」『授業2』NHK編 日本放送出版局 一九八八所収。
- ⑤ 灰谷健次郎『わたしの出会った子どもたち』新潮社 一九八一。
- ⑥ 澤地久枝『おとなになる旅』ポプラ社 一九八一。
- ⑦ 朝日新聞 九〇、八、十三付 朝刊。
- ⑧ フレーベル『幼児教育学』、『フレーベル全集』第四卷所収。玉川大学出版部。
- ⑨ 和久洋三『童具の世界』大月書店 一九八五。
- ⑩ 伊谷他編『自然社会の人類学』一九八六 アカデミア出版会。
- ⑪ 松川利夫「アポリジニの雨乞いと雨やみ」国立民族学博物館友の会ニュース 第七五号 『月刊みんばく』9月号 付録。
- ⑫ 竹内芳郎『文化の理論のために』岩波書店 一九八一。

- ⑬ 原 ひろ子 『ヘヤー・インディアンとその世界』 平凡社 一九八九。
- ⑭ 河合雅雄 『子どもと自然』 岩波書店 一九九〇。
- ⑮ 国立民族博物館 『季刊 民族学』 四七、参照 千里文化財団 一九八九。
- ⑯ 福田 晃 『丹後・比治山の天女』 京都新聞九〇、十二、二〇朝刊。
- ⑰ M・エリアーデ、堀 一郎訳 『生と再生』 東京大学出版会 一九七一。また、拙稿『加入礼の教育的考察』 大谷大
学哲学論集28 一九八一、参照。
- ⑱ 篠原助市 『教育断想』 寶文館 一八三八。
- ⑲ 野田義夫 『文化教育学原論』 人文書院 一九三〇、一八二―一八三頁。
- ⑳ ⑳ 同上、一〇四―一〇五頁、一七〇頁。
- ㉑ 篠原助市 『理論的教育学』 教育研究会 一九二九、四六三頁以下。
- ㉒ 竹西寛子 『風波の行く方』 朝日新聞 九〇、三、三付 朝刊。
- ㉓ 藤沢秀行 『勝負と芸―わが囲碁の道』 岩波書店 一九九〇。
- ㉔ 「夏桐郁 人と作品」 『人民中国』 所載 一九九〇、七。
- ㉕ 芦田恵之助 『読み方教授』 一九一六 『芦田恵之助選集』 所収、いずみ会。
- ㉖ ⑳ 同上 「静座と教育」 一九三七、同上。
- ㉗ 相原 茂 『午後の中国語―ことばのエッセイ』 同学社 一九九〇。
- ㉘ 芦田恵之助 『第二読み方教授』 一九二五、同上。
- ㉙ ㉚と同じ、四三四―四四七頁。
- ㉛ ㉜と同じ、二二―二四頁。
- ㉝ H・ワロン、浜田寿美男訳編 『身体・自我・社会』 ミネルヴァ書房 一九八三。
- ㉞ 木村素衛 『文化の本質と教育の本質』 一九八九 『形成的自覚』 弘文堂所収。同 『国家に於ける文化と教育』 岩波書

文化・人間・教育（大竹）

店、一九四六。

六〇

（平成三年四月二十二日受付）