

# 教育研究試論

——形成的環境—形成要因の構造——

佐藤良吉

## 目次

(1)形成要因の類型(→)形成四要因(⇔)形成要因の類型 (2)形成要因の構造—単独と複合(→)単独(⇔)複合 (3)形成要因の構造—形成の意識度(→)人間の形成意図(⇔)文化の場合(⇔)社会の形成意識(⇔)自然の場合 (4)形成要因の構造—時間と空間(→)自然の場合(⇔)社会の影響範囲(⇔)文化の場合(⇔)人間の影響力の範囲

### (1) 形成要因の類型

(→)形成四要因 人間形成 (menschenformung) はそれ自体が単独で、あるいはひとの観念や抽象世界で、突然に実現したり展開したりはしない。人間形成はひと (主体) と環境 (environment) との相互作用 (interaction) の結果としてあらわれてくる。ひとと環境要因とが相互にかかわりあい、影響をおよぼしたり、およぼされたり、抑制拮抗したり、され返えされたりするなかでみられる人間の変容 (transformation), その変容の過程が人間形成ということになる。原田実著「人間形成の明日」は、そのなかで「人は環境との相互交渉のまにまに自己変容してゆく」、「これをまた人間形成と呼ぶことができる」と、以下引用のように述べているのも同じ趣旨である。

彫刻家は人を形に刻み、画家は人を像に描く。彫刻家や画家は、形や像で人を捉えるが、それはしかし、生きた人ではない。人はそれぞれ生命体としての個人であり、多少にかかわらず主体性をもって生きている。死ねば生命体ではなくなるので、人は生を持続しなければならぬ。個々人それぞれに、生きて働いてい

なければならないのである。人の生きて働くのは真空のなかにおいてではなく、社会と自然とのなかにおいてであるが、したがってその環境から何ほどの抵抗を感じざるを得ない。しかし人は生きて動く生命体であるから、この抵抗に対して何かしらの反応を試みることをする。それが具体的な生の持続であり生活である。環境の抵抗に対して反応しつつ生を継続しているのが、要するに人である。環境が人を限定しないし規制しつつあるといってもよい。このように人はその自主性にもとづいて、この限定ないし規制に反応しつつ生きるのであるが、その限定ないし規制の力と反応の力とは、極めてさまざまな複雑なからみあいにおいて関係し、比較的簡単から比較的複雑へ、また平面的から立体的へと、さまざまなヴァリエーションにおいて、時にはプラス、また時にはマイナスの働きかたで関係交渉する。したがって人はこの関係交渉のまにまに、自己を変容してゆく。この変容はすでにも述べたように、種々さまざまな関係にもとづいて遂げられるが、人の生長といい人の発達といい、要するにそれは、この変容を、結果の上から呼ぶにほかならない。さらにこれはまた人間形成と呼ぶことができる。

このようなひとと環境とのかかわりは、きわめて密接で、この二つは相互に固く結びついている。事実、ひとは生まれると同時に、環境の子となる。環境条件を父母とし、ひとから人間にまで成長していく。この意味でみるかぎり、環境は人間形成の過程で出会う育ての親ということになる。いずれにしてもひとは、こうして生まれてから死ぬまで、いつでも、どこでも、誰でもが環境とのかかわりを結び、関係交渉しながら生を継続していく。ひとが環境から孤立して単独で生きられないことは、日常身近な例にてらしてもわかる。例えばひとをとりまく物理的、自然的環境、すなわち日光や空気、あるいは水についてはもちろん、生活維持のための食物や衣服、住居などについてみてもそのことはうなづける。日光や空気、あるいは水がなければひとは生存できないし、食物や衣服、住居がなくなれば生命、生活の維持は不可能になる。

これら身近な一例をみても、ひととかかわる環境は、ひとの生存や生活上必須不可欠な条件であることがわかる。このような環境が、ひとの形成に大きな影響をおよぼすのは当然である。しかもひととかかわる環境は、上述の物理的、自然的な環境、あるいは生活維持のための生活環境だけで

はない。ひとはこのほか、さらにひとの形成、陶冶にかかわる形成的環境と出会っている。具体的には第一に、自然、第二に、社会、第三に、文化、第四に、人間の四つであるが、これをまたひとの形成、陶冶における、形成的環境の四要因とみても同じことになる。

(二)形成要因の類型 以上このように、ひとは環境と互いに関係交渉しながら、両者相互作用の過程で自己変容 (self-transformation)、自己更新 (self-renewing) を繰り返していく。これをまた生活のなかにおけるひとの経験の再構成 (reconstruction)、あるいは人間の成長 (growth) や変容 (transformation) の過程、または人間陶冶の形成過程といっても同じ意味になる。このようなひとの経験や生活の再構成、ないしは成長や変容、あるいは陶冶の過程で出会う形成環境の四要因は、すでに述べた自然、社会、文化、人間の形成主因であった。これら形成誘因と人間とのかかわりは、比較的単純なものから、複雑なものまでいろいろであるが、いずれもひとの形成、陶冶における基礎変数として働くことに変わりはない。その構造を類型化することは簡単ではないが、便宜的に分類区分するとつぎの三つになる。第一は、ひとに影響をおよぼす要因の組合せが、単独または複合のいずれかの区別からみた類型であり、第二は、形成諸因のもつ形成意図の強弱、つまり形成意識度の強いか弱いかの方面からみた類型である。第三は、形成各誘因の影響、刺戟力のおよぶ時間的長さと、空間的な範囲、領域の視座からみた以上三類型である。

## (2) 形成要因の構造—単独と複合

(一)単独 形成四要因のなかの一つの主因だけが、単独でひとに影響、刺戟をあたえる例は、日常の身近な経験のなかに少なからず見出せる。例えばひとが何んの先入観念もなく、純粹に自然の景観に触れ、それを美しいと感じ胸打たれたとする。あるいは景勝雄大な山域に分け入って、神秘や畏敬または畏怖の感を抱いたと考えるてもよい。この場合はいずれも自

然それ自体が単独で、ひとに影響刺戟をおよぼしたことになる。またあるとき秋の野道に草花の乱れ咲いているのに気づいて感銘をうけたとする。それを見て心を揺り動かされたとすれば、その秋草が単独で、ひとの心を刺戟したことになる。このほかどこからか寺院の鐘が響いてきて、その鐘の音がひとの哀感をかきたてたとする。この場合もその鐘の音が単独で、ひとの感性に影響をあたえたのである。こうした例は日常生活のなかで、誰でもが経験している。吉田絃二郎著「小鳥の巢」(「雑草の中」所載)における、つぎの随想の例もその一つである。この場合は小鳥のかすかな羽音が、単独でひとの情感を揺り動かしたことになる。

夕方になつてから家の周囲を歩いていると、椿の葉の中でばさばさと時をもとめている小鳥の羽音が聞える。地の上には雪がまだ解けないでいる。地はからからと凍りついている。小鳥は人の近づいて行つた登音に、警戒するかのようによつと羽音を止めることもある。しばらく立ち止まつていると、再び小鳥の動いている音が聞える。それは雪につままれてしまつた地の冷たさを想わせるほどほんとうに仄かな、うらさびしい声である。たまらなく寒い声である。「小鳥よおいで、私の部屋まで。私の部屋には炉があるよ、暖かい。私の部屋に来て一晩とまって行かないか！」私は、さう言つて、椿の下の小鳥に話しかけて見たいと思うこともある。私はじつと椿の傍に立つている。日がだんだん暮れて行つてしまふ。椿の葉の蔭が真つ暗になつて行く。地の雪が闇のなかにかすかになつて行く。空の風も止んでしまふ。椿のなかの小鳥も滅多に羽音をさせなくなる。小鳥も眠つたのであらう。雪の上には星がまたまき始めた。「寒いだらう、小鳥は……」私はそう思いながら私の部屋にはいつて行く。何故人間と小鳥というものが、話しもしないで別々な世界に住まなければならぬのか。私は部屋にはいつてからまで、こんなことを考えることがある。悪い人間は滅びても、可憐な小鳥はいつまでも幸福であれと私は思つているのに、私と小鳥とはいつも別々である。

このほか仮りにひとが何か絵を見て、その美しさに心打たれるという場面を想像してみてもよい。その画家についてはいうまでもなく、作品の価値についても知ってはいない。しかしそれがひとの心に深い感動をよびましたとすれば、この場合も同じように絵自体が単独で、ひとの美性をかきたてたことになる。このことは音楽の場合についても同じようにいえる。

どこからか音楽が流れてきた。その旋律は、いままで一度も聴いたことのないものであった。作詩者も作曲家も、演奏している楽団もわからない。ただその哀調が、いまの自分の心と同じではないかと感じさせた。この場合もこの音楽の旋律自体が、単独でひとの哀感を誘ったことになる。ひとの場合でも、また単独にひとの心に刺戟、影響をあたえることがある。ここにひとがいて、仮りに旅に出たとしてみてもよい。その旅先きで、見知らぬひとから、思いがけず心なごむ厚意をうけたとする。その親切が深く心に刻まれて、いまでもそれが忘れられない。この場合も旅先きで出会ったひと自体が、単独で旅人の心に印象をあたえたことになる。つぎの「旅の土産は親切」（朝日新聞所載）もその一例といえる。こうした旅先きでの体験は、誰でもが一度や二度は経験しているはずである。以上このようなことは、このほかにも数かぎりなくある。いずれも形成誘因が、単独でひとに影響をおよぼした例である。

友人と二人で山陰線の柴山（兵庫県）という所へ行った帰り、冬の日本海を見るのも一興と、ひと駅西の香住まで海岸線を歩くことにしました。約一時間後、香住の町にはいりましたが、駅まで30分はかかると聞きあわててしまいました。タクシーの姿などなく、予定の列車に乗りたいたい一心で、一生懸命に走りました。すると、「お急ぎなのでしょう」と声をかけてくださった方がいます。若い女性で、家の前に止めてあった車のドアを開けてくださったのです。知らない土地で、見知らぬ方からいただいた親切、おかげ様で計画通り楽しい旅をすることができました。

(二)複合 しかし上例のような、形成要因が単独で、ひとに影響をおよぼす場合は、厳密に言えば実際にはまれである。例えばひとが自然の景観に触れ、何らかの刺戟、影響をうけるという場合でも、その背景に自然と他の要因が、互いに複合して作用していることがある。仮りにここにひとりの若者がいて、東北地方を旅行していたと考えてみてもよい。かれはいま北上河畔に立っている。この若者は日頃、石川啄木（1886—1912）の作品に親しんでいて、かれの歌集の情感に憧憬していたとする。この場合かれ

の脳裏には、当然啄木の歌、「やわらかに柳青める／北川の岸边目に見ゆ／泣けとごとくに」が思いうかべられていたはずである。このときかれの見た情景は、もちろん単なる河畔の景色ではない。地理学上あるいは物理的自然としての風物、景観でないことはいうまでもない。この場合かれの心象に映った景色や景観は、どこまでも啄木の歌う北上川であり、啄木の詩情に潤色された北上の情景でなければならないのである。いいかえればこの若者は啄木というひとと、啄木の詩歌の情感を自然の景観に重ねあわせて、自然から刺戟影響をうけたということになる。これは石川啄木という形成誘因としての人間と、文化としての歌集が、自然の景観と複合して、人間に影響をあたえた例である。

またここに仮りに別の若者がいて、同じ北上河畔に立っていたとする。空には月がかかり、星がまたたいている。北上川の浅瀬は、せせらぎとなって音をたてて流れていた。この若者は失恋の傷心をいだいて旅に出てきたのである。かれのこうした傷心を慰めたのは、いつかどこかで聞いたあの「北上夜曲」（菊地規作詩、安藤睦夫作曲）であった。かれはいまそれを思い出して、つぎのようにその哀歌（エレジー）を口ずさむ。

(一)においやさしい白百合の／ぬれているよなあのひとみ／思い出すのは思い出すのは／北上河原の月の夜 (二)宵の灯ともすころ／心ほのかな初恋を／思い出すのは思い出すのは／北上河原のせせらぎよ (三)銀河の流れ仰ぎつつ／星をかぞえた君と僕／思い出すのは思い出すのは／北上河原の星の夜 (四)僕は生きるぞ生きるんだ／君の面影胸に秘め／思い出すのは思い出すのは／北上河原の初恋よ

この場合かれの心象に影響をあたえたのは、間違いなく「北上夜曲」の悲歌によって彩られた北上の夜景であった。それは上述の石川啄木の北上でも、単なる地名としての北上でないことはいうまでもない。かれにとっての北上は、どこまでも「北上夜曲」の哀調に塗りこめられた北上でなければならないのである。このことはいいかえれば、北上河畔の自然風景と、それを潤色する他の要因（エレジー）が複合して、若者に影響をあたえた

ことになる。

こうした例は、このほかにもかぎりなくある。松尾芭蕉（1644—94）を知っているものには、最上川は「五月雨をあつめて早し最上川」（「奥の細道」所載）に潤色された最上川になり、「最上川舟唄」（山形県民謡）を口ずさむ旅人には、最上川は「最上川舟唄」の最上川になるのである。このことは「奥の細道」の平泉についても同じようにいえる。この場合の平泉は、単なる場所、地名としての平泉ではない。それはどこまでも芭蕉によって脚色された、藤原氏三代の栄耀、衰亡を背景にした平泉なのである。そこにはまぎれもなく「奥の細道」所載、芭蕉の「夏草や兵どもが夢の跡」の歴史的事実が生きている。自然がひとに影響をおよぼすという場合でも、このように自然それ自体が単独としてよりも、その背後にある歴史や文化、あるいは人物などの誘因が複合して、ひとに影響、刺戟をあたえていることが多い。「奥の細道」の平泉も、芭蕉にとっては結局、藤原氏三代の栄耀と衰亡の歴史的事実を背景にした万感の心象風景であったはずである。ここにも形成諸因が複合して、ひとに影響をあたえている例が見出せる。そのことは「奥の細道」所載、つぎの紀行の一節をみてもうなづける。

三代の栄耀一睡の中にして、大門の跡は一里こなたにあり。秀衡が跡は田野になりて、金鶏山のみ形を残す。まず高館にのぼれば、北上川南部より流るる大河なり。衣川は和泉が城をめぐるて、高館の下にて大河に落ち入る。泰衡等が旧跡は、衣が関を隔てて南部口をさしかため、夷を防ぐと見えたり。さても義臣すぐつてこの城にこもり、功名一時の叢となる。国破れて山河あり、城春にして草青みたりと、笠うち敷きて、時のうつるまで涙を落しはべりぬ。

夏草や兵どもが夢の跡 卯の花に兼房見ゆる白毛かな（曾良）

かねて耳驚かしたる二堂開帳す。経堂は三将の像を残し、光堂は三代の棺を納め、三尊の仏を安置す。七宝散りうせて、珠の扇風に破れ、金の柱霜雪に朽ちて、すでに頽廢空虚の叢となるべきを、四面新たに囲みて、藁を覆うて風雨をしのぐ。暫時千歳の記念とはなれり。 五月雨の降り残してや金堂

以上このことは島崎藤村（1872—1943）の例えば、信州の千曲川や小諸、

あるいは馬籠の場合についてもいえる。藤村の文学作品に触れたことのあるものには、千曲川や小諸または馬籠は、藤村の作品に潤色された景観として映ってくる。藤村の詩集「千曲川旅情の歌」（「落梅集」所載）がなければ、千曲川も小諸も、どこにでもある平凡通俗な一山村の景観でしかなくなる。事実、千曲川や小諸より、景勝や美観の地はほかにもかぎりなくある。しかしそれがどれほど景観、景色にすぐれていても、藤村の千曲川や小諸の心象風景は形成されない。そのことは藤村のつぎの詩が、どんなに大きく千曲川や小諸の景観を脚色しているかを確かめればよくわかる。

(一)小諸なる古城のほとり／雲白く遊子悲しむ／緑なす蘩蕪は萌えず／若草も藉くによしなし／しろがねの衾の岡辺／日に溶けて淡雪流る／(二)あたゝかき光はあれど／野に満つる香も知らず／浅くのみ春は霞みて／麦の色わずかに青し／旅人の群はいくつか／島中の道を急ぎぬ／(三)暮れ行けば浅間も見えず／歌哀し佐久の草笛／千曲川いざよう波の／岸近き宿にのぼりつ／濁り酒濁れる飲みて／草枕しよし慰む／(四)昨日またかくてありけり／今日もまたかくてありなん／この命なにを齷齪／明日をのみ思いわずらう／(五)あゝ古城なにをか語り／岸の波なにをか答う／過し世を静かに思え／百年もきのうのごとし／(六)いくたびか栄枯の夢の／消え残る谷に下りて／河波のいざよう見れば／砂まじり水巻き帰る／(七)千曲川柳霞みて／春浅く水流れたり／たゞひとり岩をめぐる／この岸に愁を繋ぐ

それはまた同じように、馬籠についてもいえる。馬籠を訪ねる旅人は、藤村の文学作品「夜明け前」の馬籠を訪ねていくのである。藤村の作品を知っているものは、藤村の作品に塗りこめられた馬籠に触れに行くのであって、単なる地理学上の場所としての馬籠に行くのではない。馬籠の自然風景が、藤村の作品に潤色されて映るのは当然である。藤村は作品「夜明け前」のなかで、馬籠の風景をつぎのように書いている。

木曾路はすべて山の中である。あるところは岨づたいに行く崖の道であり、あるところは数十間の深さに臨む木曾川の岸であり、あるところは山の尾をめぐる谷の入口である。一筋の街道はこの深い森林地帯を貫いていた。馬籠は木曾十一宿の一つで、この長い谿谷の尽きたところにある。西より木曾路の最初の入口にあたる。そこは美濃境にも近い。美濃方面から十曲峠に添うて、曲りくねった山



坂を攀ち登って来るものは、高い峠の上の位置にこの宿を見つける。街道の両側には一段づつ石垣を築いてその上に家を建てたようなところで、風雪を凌ぐための石を載せた板屋根がその左右に並んでいる。……そこの宿はずれでは狸の膏薬を売る。名物栗こわめしの看板を軒に掛けて、往来の客を待つ御休処もある。山の中とは言いながら、広い空は恵那山の麓の方にひらけて、美濃の平野を望むことの出来るような位置にもある。何となく西の空気も通って来るようなところだ。

以上みてきたところからも明らかなように、同じ自然という形成要因にしても、それ自身が単独で直接ひとに影響をもつこともあれば、他の諸因、例えば文化や人間と複合して影響、刺戟をあたえる場合もある。そのことは「島崎藤村」(「日本文学アルバム」) 所載、亀井勝一郎(1967—66)のつぎの指摘をみてもわかる。

長野県神坂村馬籠は藤村の故郷である。晩年の大作「夜明け前」の主要な舞台となったが、それだけでなく、藤村は折にふれて故郷の風景や風習を語り、またここに流転した旧家の人々や貧しい農夫たちの運命を描いた。自分の出生と成育の根源を、幾たびか故郷に求めたわけで、自伝的作家として当然のことであろう。故郷の風土が、人間の性格にどのような影響を及ぼすか、これは簡単には云えないことだ。機械的な反映ではないからである。単に受身一方のものではない。無意識のうちに或る作用はうけるとしても、作家はそれを自覚し、自己形成のための意志を以てかたちを与えなければならない。云わば創作を通じて再構成されることが必要だ。そしてその作品が逆に故郷の意味を語る。作品が風景をつくるのである。

私は屢々馬籠を訪れて痛感することは、「夜明け前」という作品がなければ馬籠の意味もおそらくないであろうということであった。私は知らず知らずのうちに、「夜明け前」に描かれた馬籠の風景を通して、現実の馬籠の風景を見ているのである。小諸を訪れたときもそうで、「小諸なる古城のほとり」という詩を通して、小諸の風景を見ているのである。詩人の力はおそろしいと感じた。詩人が風景をつくるのだ。藤村の作品がなかったならば、木曾路も宮城野も千曲川も、おそらく生きてこなかったであろう。風景は描かれ且つ歌われなければ風景にならないのだ。歴史がなくても同様である。歴史のある風景が風景として生きてくるのである。

こうしたことは上述の自然の場合だけでなく、他の形成要因、例えば文

化の場合についても同じようにいえる。仮りにいまここにひとがいて、絵を見て感動し、音楽を聴いて心を深めたとする。この場合は絵や音楽が、それ自体単独で、ひとに影響をあたえたことになる。しかしひとは絵や音楽に、何んの先入観念ももたないで、純粹に単独で向きあう以外に、画家や作曲家、あるいは演奏家などのイメージを介して鑑賞していることがある。この場合 Gogh (1853—90) の「はね橋」や「日葵」などの絵は、どこまでも Gogh のものでなければならぬし、けっして Renoir (1834—1919) や Cezanne (1839—1906) であってはならないのである。「タヒチの女」は Gauguin (1848—1903) のものであるし、「日向の裡婦」は Renoir のほかにひとはいないのである。Chopin (1810—49) の優麗なピアノ曲「ノクターン」(夜想曲)の場合も、Chopin 以外の作曲家は思いうかばない。Beethoven (1770—1827) の交響曲第三(英雄)、第五(運命)、第六(田園)、第九(合唱)には Beethoven しかいないのはいうまでもない。このことはかれの有名な「ピアノソナタ」の場合でも、同じようにいえる。この曲は「月光の曲」(moonlight sonata) ともいわれ、静かでかつ激しい情感味があり、月光の名にふさわしい曲想となっている。この曲は音楽好きの貧しい少女に、かれが即興で弾いてきかせたものを、後で楽符に書き写したものであるというのは俗説であるが、曲想はそうした物語を連想させてもおかしくはない。その物語を「月光の曲」(「尋常小学国語読本第十二巻」所載)によって、再収するとつぎのようになる。仮りにひとがこの物語を知っていて、その事実を信じてこの曲を聴けば、間違いなくこの曲は、多分にこの物語に潤色されて響いてくる。この場合もまた、疑いもなくこの曲と物語が複合して、ひとに影響をあたえることになる。

ドイツの有名な音楽家ベートーベンがまだ若い時分のことであった。月のさえた冬の夜友人と二人町へ散歩に出て、薄暗い小路を通りある小さいみすぼらしい家の前まで来ると、中からピアノの音が聞える。「あゝ、あれは僕の作った曲だ。聴き給えなかなかうまいではないか。」彼は突然こう言って足を止めた。二人は戸外にたゞずんでしばらく耳をすましていたが、やがてピアノの音がはたと止ん

で、「にいさん、まあ何というよい曲なんでしょう。私にはもうとてもひけません。ほんとうに一度でもよいから、演奏会へ行って聴いてみたい。」と、情ないようにいっているのは若い女の声である。「そんなことをいったって仕方がない。家賃さえも払えない今の身の上ではないか。」と兄の声。「はいってみよう。そうして一曲ひいてやろう。」ベートーベンは急に戸をあけてはいって行った。友人も続いてはいった。薄暗いろうそくの火のもとで、色の青い元気のなさそうな若い男が靴を縫っている。其のそばにある旧式のピアノによりかかっているのは妹であろう。二人は不意の来客にさも驚いたらしい様子。「御免下さい。私は音楽家ですが、面白さについつり込まれて参りました。」とベートーベンがいった。妹の顔はさっと赤くなった。兄はむっつりとしてやや当惑の体である。ベートーベンも我ながら余りだしぬけだと思つたらしく、口ごもりながら、「実はその、今ちょっと門口で聞いたのですが、——あなたは演奏会へ行ってみたくないとかいうお話でしたね。まあ一曲ひかせていただきますしょう。」其の言い方が如何にもおかしかつたので、言った者も聞いた者も思わずにっこりした。「有難うございます。しかし誠に粗末なピアノで。それに楽譜もございませんが。」と兄がいう。ベートーベンは、「え、楽譜がない。それでどうして。」といいさして、ふと見ると、かわいそうに妹は目が見えないのである。「いや、これでたくさんです。」といいながら、ベートーベンはピアノの前に腰を掛けてすぐにひき始めた。其の最初の一音が既にきょうだいの耳には不思議にひびいた。ベートーベンの両眼は異様に輝いて、彼の身には俄かに何者かが乗移つたよう。一音一音より妙を加え神に入って、何をひいているか彼自らも覚えないうのである。きょうだいは唯うっとりとして感に打たれている。ベートーベンの友人も全く我を忘れて、一同夢に夢見る心地。折から燈がぱっと明るくなつたと思うと、ゆらゆらと動いて消えてしまった。

ベートーベンはひく手を止めた。友人がそっと立って窓の戸をあけると、清い月の光が流れるように入り込んで、ピアノとひき手の顔を照らした。しかしベートーベンは唯だまってるなだれている。しばらくして兄は恐るおそる近寄って、力のこもつた、しかも低い声で、「一体あなたはどのような御方でございますか。」「まあ待ってください。」ベートーベンはこういって、さっき娘がひいていた曲をまたひき始めた。「ああ、あなたはベートーベン先生ですか。」きょうだいは思わず叫んだ。ひき終るとベートーベンは、つと立上つた。三人は「どうかもう一曲。」としきりに頼んだ。彼は再びピアノの前に腰を下ろした。月はますますさえわたつて来る。「それではこの月の光を題に一曲。」といつて、彼はしばらくすみぎつた空を眺めていたが、やがて指がピアノの鍵にふれたと思うと、やさしい沈んだ調べは、ちょうど東の空に上る月がしだいしだいにやみの世界を照らすよう、一転すると今度は如何にもものすごい、いわば奇怪な物の精が寄り集つて、夜

の芝生におどるよう、最後はまた急流の岩に激し、荒波の岸にくだけるような調べに、三人の心はもう驚きと感激で一ぱいになって、ただぼうっとしてひき終わったのも気付かぬくらい。「さようなら。」ベートーベンは立って出かけた。「先生、またお出で下さいませうか。」きょうだいはいくちか口を揃えていった。「参りませう。」ベートーベンは、ちょっとふりかえって目の悪い娘を見た。彼は急いで家に帰った。そうして其の夜はまんじりともせず机に向って、かの曲を譜に書きあげた。ベートーベンの「月光の曲」といって、不朽の名声を博したのはこの曲である。

### (3) 形成要因の構造—形成の意識度

(一)人間の形成意図　ひとと形図要因のかかわり方の第二型は、形成諸因の形成意図、意識度の強い弱いという視座からみた類型である。ひとに影響をもつ形成誘因のなかには、形成意図、意識度の強いものと弱いものがある。形成意図、意識度のもっとも強いのは人間の場合である。とりわけ学校における教師の場合は、形成あるいは教育意図、意識はきわめて強い。学校はいうまでもなく、教師が中心になって、子供に知識や技術、経験を伝えるだけでなく、子供のものの考え方や感じ方、あるいは行動の仕方にも影響をもつ意図的教育機関である。このため学校は、学校の形成意図を実現するため、つぎのような特徴を必然的にもつことになる。(1)教育(形成)の目的、目標がはっきりしている。(2)目的や目標に即応した教育内容が用意されている。(3)教授や指導上の方法が確立している。(4)教材や教具、設備や施設をもっている。(5)専門の教師団がいる。学校は以上このような特徴をあわせもって、教師は教育活動に従事している。学校における教師の形成意図、意識がどんなに強いものであるかは、以上学校のもつ機能的な特徴の諸点にてらしてもわかる。

事実、このような教師の形成意図、意識の強さは昔から今日まで変わっていない。そのことは例えば、江戸期に溯って寺子屋の学習指導の仕方についてみてもわかる。寺子屋における学習の内容は、大部分が習字や読書であった。いきおい学習生活が単調になり、騒いだり怠けたりする子供も

いた。このため教師（師匠）は、子供の競争心に訴えたり、賞罰を行なうなど、適当な刺戟をあたえる指導が必要であった。競争心に訴える方法も、賞罰をあたえる仕方も、教師の側からみれば、教師の教育意図を実現するための一手段にすぎない。いいかえれば教師の教育意図を実現するために、競争心を刺戟し、賞罰をあたえたにすぎないということになる。手段や方法が違っていても、そこにかくされている教師の形成意図の強さは変わらない。そのことは石川謙著「寺子屋」所載、「寺子屋の学習生活」によって、当時の学習指導の模様や、賞罰の実例についてみてもわかる。

寺子屋は、授業時間の大部分を習字や読書にあてている。しかも、寺子屋には入学の時期や年齢に規定や制限がなく、修了、卒業に明確な一線を引いていたわけでもない。いつ入校してもよく、都合次第で、いつ退校してもかまわない。だから、一定の試験制度を設けることなど不必要だった。したがって、寺子の生活はどうしても単調に流れがちになるので、師匠としては、適当な刺激をあたえ、「励み」をつけてやらねばならなかった。そこで寺子の競争心や名誉心を利用する学習をおこなった。ひとつの方法として師匠はかならず月に五、六回、指定した教材を清書して提出させた。そして朱筆で訂正したり圈点をつけたりしたうえで、上、中、下、大極上々吉、大上上吉、上々吉、上、絶佳、大佳、佳々、佳とか天、地、人とかいった評価段階にしたがって、評点をつけ、最後に評語を記入して本人にかえした。成績優秀な寺子、真面目な努力をかさねる寺子については、その姓名を教場にはりだしたり、賞状をやったり、また賞品として筆墨、清書用の雙紙、幼いものには菓子などをあたえもしたのである。また、競技をおこなって、寺子に刺激をあたえようと試みた寺子屋もあった。

このように、さまざまな工夫をこころみて、単調な学習生活に変化や起伏をあたようとした寺子屋ではあるが、寺子たちは、どうしても退屈しきってしまい、いろいろないたずらをしてかしがちであった。小便にいとまを願う手習子／師の影を七尺さると人形かき／でくの坊べい書きおると村師匠（でくは人形）／こんなのはまだましなほうで「劇烈ナル争闘ヲナシ、タガイニ竹木（多ク硯箱ノ蓋ノ類ナリ）ヲ揮ヒテ打チ合ヒ、血ヲ流シテ相争ヒ、師ニモ殆ンド抵抗スル」という「恐るべき子どもも」あった。こうして怠けたり、いたずらしたりする寺子に対しては、師匠はびしびしとおもい罰を加えた。また富山市の人、辻意川氏の手記によると、天保から安政ごろにかけての同地方の寺子屋では、

食止（中食をなさしめず）、留置（放課後において習字せしむ）、鞭撻（竹竿に

て鞭撻を加える), 謹慎 (教師の座傍にて正座せしむ), 掃除 (教場もしくは便所などを掃除せしむ), 破門 (放校に処するもの), 注意 (家庭に通知して将来をいましむ), といった罰則が行なわれていた。

教師の形成意図, 意識の強さは, また明治二, 三十年代に全盛をきわめた, ヘルバルト派五(三)段教授法の教授枝法にもっともよくあらわれている。ヘルバルト派教授法は, よく知られているように教師が中心となり, 教師の教育意図を実現するため, 教授内容を五(三)段に分けて体系化し, 整然と授業をすすめていくというものであった。五段の段階は一般には予備, 提示, 比較, 総括, 応用, または予備, 提案, 比較 (連結), 総合, 応用に分けられ, Herbart (1776—1841) はこれを明瞭, 連結, 系統, 方法の四段とした。その模様を明治 35 (1902) 年, 松本尋常高等小学校, 尋常第一学年「修身教授案」, 「修身教典第一課 学校」によって参照するとつぎのようになる。ここでは教授の段階は, 予備, 教授, 応用の三段になっているが, そこにみられる教師の形成意図の強さは変わらない。

(一)予備 図ヲ示シ 諸子ヨリ之ヲ見ヨ如何ニ感ズルカ其要点ヲ指摘質問シテ感動ヲ与フ (二)教授 一人ノ生徒ハ立チテ本ヲ読ミ其他ノモノハ何レモ体ヲ正クシ各自ノ本ヲ見一人ノ外見雑談セルモノナク正シク腰掛ニ倚リ真面目ニ稽古ヲナシ居レリ 如何ニモ立派ナラズヤ 諸子此学校ノ生徒ナレバ皆是ノ如ク行儀ヲヨクシ先生ノ教ヲ受クベシ 学校ハ諸子ヲ善キ人トナシ又最モ楽シキ処ナレバ諸子ハ怠ラズ日々学校ニ通ヒ善キ人トナランコトヲ心掛クベシ今其心得ベキ事ヲ左ニ示サン (一)毎朝始業前十五分位ニ登校スベシ遅ルベカラズ (二)学校へ来ル前ニハ道具ヲ揃へ置キ取遺ナキ様ニスベシ (三)学校ニテハヨク教師ノ命令ヲ守ルベシ (四)自己ノ席次ヲ乱ルベカラズ (五)授業中ハ雑談シ又妄リニ身体ヲ動カスベカラズ必ず前ニ授ケタル (着坐ノ姿勢) 如ク姿勢ヲ正スベシ (六)用事アラバ必ず手ヲ挙ゲテ教師ノ命ヲ待ツベシ (七)休憩時間中ハ妄リニ廊下ニ立チ入ルベカラズ (八)途中ニテ遊ブベカラズ又人ノ家ニ立寄ルベカラズ (三)応用 (一)諸子ハ每期学校へ来ル前ニ如何ナル事ヲナスベキカ (二)教師ノ命令ハ如何ニスルカ (三)稽古中ハ如何ニスルカ (四)稽古中用事アラバ如何ニスルカ (五)学校ノ往返ニツキテハ如何

教師の形成意図, 意識の強さは, 上例の教師中心の指導法の場合だけと

はかぎらない。子供（児童）中心の指導法の場合でも、方法が異なるだけで、教師の形成意図、意識度は同じである。むしろ教師中心の方法の場合より、反対に強いとすらいえる。教師中心の方法では、教師が主体となり、子供に直接的に働きかける。直接的という点で、教師の形成意図、意識は強くなるが、子供の側からみれば、それだけ子供は受動的、他律的になる。教師の意図、意識が強まれば強まるほど、子供の自主、自律性は失われて、子供はますます消極的になる。子供の自発性や積極性、あるいは創造性が育たないのは当然である。

これに対して子供（児童）中心の指導法の場合は、教師は子供とともにいて、間接的に子供に働きかける。間接的であるという点で、教師の形成意図、意識は目立たないが、反対に子供の自律性や自主性、積極性や創造性が培われる。興味が生まれ、意欲が湧いて、集中的、能動的に仕事に取り組むようになる。教師中心の他律的な学習においては、動機は子供の外にあるが、子供（児童）中心の指導法の場合には、動機は子供の内側にある。動機を子供の側におくことによって、反対にかえって教師の形成意図が子供のうちに定着する。

そのことは及川平治著「為さしむる主義による分団教授法」（明治39年刊）所載、静的教育法と動的教育法のつぎの対比をみてもわかる。ここで静的教育法というのは、いうまでもなく教師中心の指導法のことであり、動的教育法というのは、子供（児童）中心の指導法のことである。これをみれば子供中心の指導法が教師中心の場合よりも、教師の教育意図が、子供に浸透しやすい事実がわかる。

#### 静的教育法

#### 動的教育法

題材の構造が主となった……………	題材の機能が主となった
研究の目的は確かに意識されない……………	児童は意識的に学習した
児童は知識を収納した……………	児童は知能を発見した
知識が堆積した……………	知識が消化した
記憶によりて学習した……………	思考によりて学習した

教師の講話をきいた……………為しつつ学んだ  
 非実用的の教育であった……………実用的の教育であった  
 応用の意気を生じない……………応用の意気を生じた  
 嫌悪的態度で学んだ……………快樂的態度で学んだ  
 研究者の地位に立たない……………研究者の地位に立った  
 心のみ働いた……………目と手と足と心と共働した  
 知識は孤立した……………知識は組織立てられた  
 所謂教授のみであった……………教育（教授訓練養護）があった  
 教師の教式を尊重した……………児童の研究式を尊重した  
 教授時間であった……………教育時間であった  
 使用の機会を与えざる知識となった……………知能は実生活に連絡した  
 教師と児童との間は冷かであった……………教師の靈感は室内に満ちた  
 無動機苦悩の学習で虚弱者を作った……………有動機有興味の学習で有能者を作った

今日における学校の教師の形成意図は、日本国憲法や教育基本法、あるいは学校教育法や学習指導要領などによって、いっそう強化されている。そのことは例えば、小学校の場合についていえば、学校教育法第二章、小学校教育の目的（第17条）と目標（第18条）のつぎの細目をみてもわかる。

第17条（目的）小学校は、心身の発達に応じて、初等普通教育を施すことを目的とする。第18条（目標）小学校における教育については、前条の目的を実現するために、次の各号に掲げる目標の達成に努めなければならない。(一)学校内外の社会生活の経験に基き、人間相互の関係について、正しい理解と協同、自主及び自律の精神を養うこと。(二)郷土及び国家の現状と伝統について、正しい理解に導き、進んで国際協調の精神を養うこと。(三)日常生活に必要な衣、食、住、産業等について、基礎的な理解と技能を養うこと。(四)日常生活に必要な国語を、正しく理解し、使用する能力を養うこと。(五)日常生活に必要な数量的な関係を、正しく理解し、処理する能力を養うこと。(六)日常生活における自然現象を科学的に観察し、処理する能力を養うこと。(七)健康、安全で幸福な生活のために必要な習慣を養い、心身の調和的発達を図ること。(八)生活を明るく豊かにする音楽、美術、文芸等について、基礎的な理解と技能を養うこと。

教師はこのような教育の目的、目標達成のため、教室で直接子供に働きかけるほか、またその他の諸活動を通して、父母を啓蒙している。例えば各学校では全校の父母を対象に保護者会を開いたり、各担任教師は、学級



参観，父母会などの会合のほか，各種行事や広報活動をしている。学校通信や学級だよりを，定期的に発行しているところもある。いずれも教師の形成（教育）意図，意識実現の強さのあらわれである。つぎの「いしずえ」所載，小沼 和（東京城山小学校長）「新学年の出発」もその一例である。これをみても教育目標達成のための，教師の教育意図，意識がどんなに強いものであるかの一端がわかる。

こぶしの花の下には純白の風が流れ，桜の花のまわりにはうす紅のかすみがたなびく四月，新鮮な感覚で未来に生きる希望に満ちたみずみずしい子どもたちの生命の輝きが，本校の新学年の幕を力強く開きました。春の自然は生気に満ちて清らかですが，子どもたちの生命の輝きは，限りない成長の可能性を秘めて雄々しく，自然の爽やかさの中でもきわだって美しく崇高です。子どもは人間の希望です。そして私たちに生甲斐を与えてくれます。しかし世間は挙げて子どもの問題の数々を激しく論じていますが，もしも子どもがいなかったとしたら，世の中の荒廃はその極に達し人情は涸れ，さつぱつとした絶望はいかんともしがたいと思います。春の自然の美と恵みがけんらんとこの世を飾ろうと，子どものいない人の世は和むはずはありません。子どもを吾が心に重ねて見るか遠くつき離して見るかで，親子，師弟の世界は天国とも地獄ともなります。毎年めぐり来る四月，心を清めて子どもを思う幸いを深く味わい，子どもへの感謝の念を新たにしたいと思います。ここに思いをこめて，これからの一年間の本校の教育を展望して，その教育方針の概要を記します。

本校の教育は本校の教育目標をいかにして子どもたちに，実現させるかにあります。その目標は，(一)心身ともに明るく健康な子ども，(二)進んできまりを守り，仲よく協力する子ども，(三)よく考え実行する子どもの三つであります。この目標の実現は全職員の英知を教育目標に結集してその理解を深め，自らの人間形成に努めることによって，はじめて子どものものになると思います。子どもの幸福は，自らが愛され理解され信頼され，そして人を愛し理解し信頼するところにあります。この世界こそが人間性を豊かに培うことを子どもたちは本能的に知っています。愛と理解と信頼を吾が心に培いたいと思います。

以上のような形成意図，意識の強さは，また親が家庭で行なう養育の場合についてもいえる。そのことは親が子供になす，躰けについて考えてみてもわかる。家庭における躰けは，言葉遣いや行儀作法など，日常生活の

態度、習慣を育て身につけさせることを目標にして行なわれる。このうち言葉の躰けについてみると、粗末な言葉遣いをしたり、間違っただけの使い方をすれば注意をうける。日常の生活態度にしても、無作法や不躰けは許されないし、粗暴な振舞いは幼い子供でも厳しく叱責される。そこには注意したり、叱責することを通して、正しい言葉遣い、礼儀や作法にかなった生活態度を身につけさせようとする意図がある。今日では家庭の家族構成も昔とは異なり、またひとびとの言葉遣いや礼儀作法に対する考え方も大きく変わった。男女老若間の言葉の違いも少なくなり、敬語の使用も以前ほどきびしくなくなった。礼儀作法や慣習は、しばしば無視されたり、軽視されるということもめずらしくない。しかし家庭教育において、子供に対する親の教育意図が、昔日とくらべ弱くなったわけではない。

往昔は家に訓え（家訓）があつて、親はそれを抛りどころに子供を躰けた。こうした家訓は家庭の教訓として、父または家長が、子供や家族、あるいは子孫を訓戒、教育する場合に役立った。このような家訓は、すでに古い時代にもあつたが、江戸期になると、武士を対象にした武士の倫理を説くものや、市民階層の商家や一般庶民の間には、日常の心がけや戒めを教えるものとして普及した。こうした社会的状況を背景に、例えば貝原益軒（1130—1713）の「家道訓」、あるいは「和俗童子訓」などの教訓書も出版された。このうち「和俗童子訓」についてみると、その内容は「総論」（巻一、二）「随年教法」、「読書法」（以上巻三）、「手習法」（巻四）、「女子を教える法」（巻五）となつていて、読者の便宜を考慮して仮名で書かれていた。

これらの書物はもともと「辺鄙な村で師もなく学者もいないところの子どもたちが読んで役に立つ」（同書序文）よう書かれたものではあつたが、同時に親が読んで、家庭で子供を躰ける場合の抛りどころともなつた。同書からその一例を引用するとつぎのようなものがあつた。これを見ても当時の家庭における、子供に対する大人の形成意図の強さの一端がうかがえ

る。そこには大人の強い教育意図、意識が歴然としている。

(一) 艱難にたえられる子に 子どもの時から早く父母や目上に仕え、客に対して礼をつとめ、読書、手習、芸能を一所けんめい習って、悪いほうにうつるひまがないように苦勞さすがよい。つまらないあそびに時間をついやさせて、悪い習慣をつけてはいけない。衣服、飲食、器物、居処、僕従にいたるまで、その家の位よりまずしく、何でも足りない目にして、もてなしをうすくし、気ままにさせないのがよい。幼い時から艱難になれると、大きくなってからも苦難にたえやすく、忠孝の勤めを苦痛に思わず、病気が少なく、増長して気ままにならず、よく家を保って、一生の間幸福になり、あとで楽しみが多い。思いがけない異変にあって、貧乏になったり、戦場に出たりしても、苦痛に思わない。このように子どもを育てるのがほんとうに子どもを愛することである。また幼少の時から栄養を十分にしておごりになれて私欲が多くなり、病気が多く、艱難にたえられない。父母に仕え、君に仕えるのに、勤めをいやがって、忠孝もできず、学問、芸能の勤めもうまくいかない。もし異変にあらうと苦しみにたえられず、陣中に長くいると、艱苦をこらえられず、病気になり、戦場にのぞんでは、心にたとえ武勇があっても、からだが弱くて、攻め戦いのはげしいはたらきができず、人におくれて功名を立てられない。男の子ただ一人というのであったら、きわめて愛し、大事にしなければならぬ。子どもを愛して大事にするには、教え戒めて、その子に苦勞をさせて、あとのためがよいように無病で禍がないように計画するのがよい。姑息の愛をして、その子をそこなうのはほんとうの愛を知らないのである。およそ人は若い時に、艱難苦勞して忠孝を勤め、学問をはげみ、芸能を学ぶがよい。このようにすると、かならず人にまさって、名をあげ、身を立て、あとの楽しみが多い。若い時に安樂をして何もせず、艱難をへないと、あとになって人に負け、またあとの楽しみがない。

(二) 友人をえらぶ 子弟を教育するには、まずその交わる友人をえらぶことを第一としなければならぬ。その子が生まれつきがよく、父の教えが正しくても、気ままな、ならずものの小人と交わって、それと往来するとかならず誘惑されて悪くなる。ましてその子の生まれつきがよくないとなおのことである。古い言葉に「年若き子弟、たとい年を終るまで書を読まずとも一日小人に交わるべからず」とある。一年間書を読まないのはたいへん悪いが、なおそれよりも、一日でも小人に交わるのは悪いことである。これは悪友の害が大きいことをいっただのである。人の善悪はみな友人による。古い言葉に「麻の中なる蓬は、助けざれども、自ら直し」また「朱に交われば赤し、墨に近づけば黒し」というのも、まことに当然である。若い時は血気がまだ定まらないで、見ること聞くことにうつりやすいから、友人が悪いと悪にうつることが早い。中国で公儀の法度を恐れず、自分の家業を勤めないのを無頼という。これは気ままに父兄の教えに従わないいたずらも

のである。無頼の小人はきっと酒色とみだらな音楽を好み、また博奕を好んで諫めてもきかず、恥を知らず、友だちを誘惑して悪くするものである。

(三)八歳の子には 八歳は古人が小学を学びはじめた年である。はじめて幼い者に年相応の礼儀を教え、無礼をさせないように注意させる。このころから、立ち居ふるまいの礼儀、目上の人の前に出て仕える時と、しりぞく時との礼儀、目上の者に対し、あるいは客にものをいったり、返事をしたりする法、食膳を目上の前にすえ、または取ってしりぞく法、盃を出したり銚子をとって酒をすすめたり、肴を出したりする法、茶をすすめる礼も習わせるがよい。また自分が食事をする法、目上の人が出した盃と肴をいただき、客の盃をいただいて飲む法、えらい人に対し拝礼をする法を教え知らせるがよい。また茶礼をも教えるがよい。そばについて仕える人から、まず孝弟の道を教えるがよい。よく父母に仕えるのを孝とし、よく目上に仕えるのを弟とする。父母を尊んでよく仕えるのは、人間たるものの第一の義務であることを、そばにいて師となる人が早く教えないといけない。

つぎに目上の人をうやまい、ということをよく聞いて、あなどってはいけないことを教える。目上の人とは兄、姉、おじ、おば、または従兄弟のうち、そのほかにも年が自分より上でうやまうべき人をいう。およそ孝、弟の二つは人間の道を行なう本である。万事の善はみなこれからはじまることを教えなければいけない。父母や目上に恐れ慎んで、その教えや戒めをよく聞いて、そむかないことを教えるがよい。教えにそむくのはたいへん悪いことである。父母を畏れず、目上をあなどった場合は叱るべきで、許してはいけない。もし人をあなどることを許し、それを笑ってよろこぶと、子どもは善悪がわからなくなり、悪くないことだと思って、大きくなってからそのくせがやまず、子となり、弟となる法を知らず、無礼で不孝、不弟となる。これは父母が愚かで子どもに悪を奨励したためである。だんだんと年が大きくなったら弟を愛し、使用人をあわれみ、師を尊ぶ道や友に交わる道、賓客に対して坐立進退する礼、言葉づかいの法、それぞれの地位にしたがって尊敬する道を教え知らせるがよい。これからだんだんと、孝弟、忠信、礼儀、廉恥の道を教えて実行させる。人の持物をほしがったり、飲食をむさぼって心をいやしくすることを戒め、恥を知るべきことを教えるがよい。7歳より前はまだ小さいから、早く寝ておそく起き、食事の時間を定めず、たいていのことはその心に任せてよろしい。礼法をもっていちいち責めることはできない。8歳からは門を出入りしたり、座席についたり、飲食をしたりする時には、かならず目上の人のおとにいて、さきだってはいけない。このころからはじめてへりくだり人にゆずることを教えるがよい。子どもの心に任せないようにし、気ままなことをかたく戒めるがよい。これは大事ななことである。

(二)文化の場合 以上このように人間の形成意図、意識がきわめて強いものに対して、文化の場合にははるかに弱くなる。人間の形成意図が積極的で、直接的であるのに対し、文化の場合は間接的で、消極的であるといってもよい。そのことは例えば、文化の一領域である、思想についてみてもわかる。ふつう思想は文字によって書かれ、書物のなかに凝集されている。その思想は深く高遠で、汲めどもつきない人生の真理を宿している。いずれもそれは人生にとってかけがえのない貴重な価値、値うちをもったものである。具体的には仏教の聖典 (The teaching of Buddha) や、キリスト教の聖書 (Holy Bible)、あるいは回教のコーラン (Holy Quran)、その他東西古今の思想書、人生書を思いうかべてみてもよい。これら書物のなかの思想は、永遠の真理、人生の導きのことばでちりばめられている。

このような仏典や聖書、あるいは哲学書や人生書などの思想は、人間の生のもっとも底深い部分とかかわって、人類の遺産ともいべき価値を秘めている。しかしそれらが人間に、どれほど貴重な価値をもっているとしても、ひとがそれに触れなければ、何んの影響も刺戟もあたえない。いかに深遠高邁な思想であっても、ただそこに存在しているだけというのでは、ひとにとって無縁というほかない。それは実際ひとの手にとって読まれ、読まれることを通して、心に触れるのでなければ何んの価値もない。それに触れれば、人間の場合以上に、刺戟、影響力をもつものであっても、それに触れようとしないひと、見たり読もうとしないものをどうすることもできない。それ自体どれほど形成価値をもつものであっても、実際に触れて味わわなければ、影響力がおよばないという点で、文化の形成力は間接的で消極的である。間接的、消極的であるという意味で、文化の形成意図は、ひとに比較するとはるかに弱い。

(三)社会の形成意識 社会の形成意図、意識はさらに弱くなる。社会は一つの制度であり、組織であって、結果的に制度、組織が影響をもつにすぎない。この点でみるかぎり、社会がどれほど大きな形成同化力をもってい

るとしても、形成意図は人間や文化の場合にくらべて弱い。しかしこのことは、社会自体がもつ影響、形成力が、他の形成諸因とくらべ劣っているということではない。そのことはひとは社会的動物であって、社会を離れては、一日も満足な生活をいとめない事実にてらしてもわかる。ひとが社会から孤立して、人間となりえないことは、すでに古く Natorp (1854—1924) も「社会的教育学」(Sozialpädagogik) のなかで、「人間はただ人間的な社会を通してのみ人間となる」(Der Mensch wird zum Menschen allein durch menschliche Gemeinschaft.) と指摘している。事実、ひとは社会の影響力の圏外に育てば、人間的素質を十分に発揮しえないか、あるいはけものと同じ段階にまで転落するほかなくなる。

社会の制度や組織、あるいは慣習、慣行がもっている同化、影響力の大きさは、日常生活の具体的な事例にてらしてみればわかる。例えばひとが仮りに法律や契約に違反すれば、誰でも刑法や民法の制裁拘束をうける。道徳、習慣にしたがわなければ、世論の批判や常識の反発をまぬかれない。風俗を無視し、慣行に反すれば嘲笑や疏隔は必然的である。このほかひとは生活のなかで共通の言葉を用い、同じ貨幣を使用している。その行使を拒絶すれば、日常身近な用すら足せないことになる。その不便を変革したり、改変しようとするれば、強い抵抗に出会うのは当然である。以上このような諸種の制約や拘束は、いずれもその社会が、社会体制の維持存続の必要から、直接あるいは間接に成員を拘束、統制しているからである。いいかえればこのことは、社会の統制、拘束をうけることによって、ひとがその社会のなかに、形成、同化し込まれるということである。Durkheim (1858—1917) はこのことを、社会がつねにひとに対して、「威圧を加え強制する特性をもつ」といっている。

以上の事例はいずれも、社会の機能がそれ自体、本来もっている影響、同化力の大きさを示す一例である。しかし社会がどれほど大きな影響、同化力をもっているとしても、それは結果であって、社会のもつ意識的形成

意図の帰結ではない。社会のもつ形成意図、意識が人間や文化の場合にくらべ、いっそう弱いことは、これらの事例にてらしてもわかる。

（四）自然の場合 自然の場合の形成意図、意識はますます弱くなる。弱くなるというより、自然は本来物理的、自然的存在にすぎないから、自然にはもともと形成意図や意識はない。しかしこの場合も自然がひとに、影響力をもっていないということではない。自然はひとの日常身近なところにあるだけ、それだけむしろその影響力は底深いとみなくてはならない。事実、自然はひとが誕生した瞬間から死ぬまでの間、ひとの周囲にあって、人間の形成に大きなかかわりをもっている。山や河や草や樹も、空も雲も光も闇も、あるいは花や鳥や虫やけものをもふくめ、ひとをそのふところに抱いて離さない。ひとが常住坐臥する場所においてはもちろんのこと、ひとの移り住む地平の彼方にでも自然はひとを待っている。

自然はこのように、いつでもどこでも、ひとの足下や身のまわりにおいて、ひとから離れない。手足や体の動くところ、目に触れ耳に聴えるすべてのとき、すべての場所に自然はひとと共存している。このような自然が、ひとに影響力をもたないはずがない。そのことはひとが自然と触れあうなかで、無意識のうちに、風土的に形成されることをみてもわかる。たしかにひとは固有の地方的な性格、あるいは風土的特徴をもっている。事実、東北人と九州人とでは同じではないし、関東人と関西人も異っている。このようなひとの地域的な特徴は、県民性とも藩民性ともいわれてきた。このような地域差による性格の違いは、歴史的、社会的影響の結果でもあるが、他方では地域の風土、自然条件の違いも大きく影響している。

このように自然は、ひとと結びついて、ひとの形成にはかり知れない影響をもっている。しかしそれがどれほど大きな支配、影響力をもっているとしても、自然がひとを形成、教育しようとする意図、意識をもって存在しているわけではない。そこに山があり河が流れ、草や樹が生い茂り、星がまたたき花が咲き、鳥がうたっていたとしても、ひとに影響刺戟をあた

える意図、意識をもって存在しているわけではない。中国に泰山は大人を生ずということばがあるが、ひとがどれほど立派な山容山魄に接して、すぐれた人物に育ったとしても、その山に形成意図、意識があつてそうなつたわけではない。自然はどこまでも物理的存在であつて、意図的、意識的存在ではない。こうした自然が、ひとに対する形成意図、意識をもっていないのは当然である。

#### (4) 形成要因の構造—時間と空間

(一)自然の場合 このように形成的環境の要因構造は、形成意図、意識度の強い弱いという角度からもみられるが、また同時に形成誘因の影響力のおよぶ時間的な長さ、あるいは空間的なひろがり、いいかえれば形成、影響力のおよぶ範囲、領域という視点からもみることができる。形成要因のうち、影響力のおよぶ時間がもっとも長く、空間的範囲、領域がもっとも広いのは自然である。すでにみてきたように、自然は形成意図、教育意識という点でみたかぎりでは、自然には形成の意図も意識もない。しかし影響力のおよぶ時間的長さ、空間的広がりということでは、他の諸因とくらべ、もっとも長くもっとも広い。事実、これまですでにくりかえしてきてきたように、ひとは生まれてから死ぬまで、一生涯の長期間、自然の手のなかにいる。ひとは生まれると同時に、自然の子となるほかはない。子供時代はもちろんのこと、成長して若者となり、壮年となり、老年となつても、自然のなかで生き、自然の影響、制約をまぬかれるわけにはいかない。ひとはどのように試みても、自然の圏外に逃れ去ることはできない。ひとの移り住むところ、行きつくところ、自然はいつでも、どこにでもひとを待っている。農山漁村の場合はいうまでもなく、都市の雑沓のなかにすら、自然は人間とともに存在している。自然はどのような力を加えても、なくし去ることは不可能である。自然はつねに、ひとの足下に横たわり、頭上にひろがっている。ひとはこのような自然と密着して、生涯の長さだ



けその影響をうける。自然のおよぼす影響力が、他の諸要因とくらべ、時間的に長く、空間的に広いのは当然である。

(二)社会の影響範囲 社会の場合も、人間と密接に結びついているという点で、形成、影響力のおよぶ時間が長く、空間的な範囲や領域も広い。事実、ひとは社会的動物であるともいわれるように、社会から孤立しては生きられない。社会はひとの生存や生活、成長に必要な不可欠な諸制度や組織、条件をもっている。ひとはこのような制度や組織、条件に依存して生存、生活を維持し、ひとから人間にまで成長していくのである。

ひとが社会の圏外で育てば、満足な生存や生活が存続、維持しえないだけでなく、結局ひともけもの状態に転落するか、あるいは人間的素質を十分発揮しえないことになる。そのことは例えば孤立児や、野生児の場合についてみてもわかる。いまそのような特異な状態を社会のなかにつくり出すことはできないが、これに類した事例は過去に少なからず見出せる。例えば Feuerbach の孤立児「カスパー・ハウザー」(Caspar Hanser, 生和秀敏訳) の先例や、Davis の報告した二例 (Extreme Social isolation of a child), Itard の「アヴェロンの野生児」(Rapports et mémoires sur le sauvage de l'Aveyron, 吉武弥正訳), あるいは Gsell の「狼にそだてられた子」(Wolf-child human child, 生月雅子訳), Hayes の「密林から来た養女」(The ape in our house, 林寿郎 訳) などの例はいずれもそれである。

ここで狼に育てられた子供というのは、1920 (大正9) 年、インドのカルカッタ近郊で発見された二人の女児のことである。この二児はいずれも年少のとき、狼にさらわれ、狼を母親として育ったため、人間よりも狼的に育っていた。この子供は二人とも立って歩くことができず、両手両足で四つ匍いで移動していた。ものを食べたり水を飲むときも、手を使うことができず犬のような姿勢で口だけを使っていた。発見された当初は、すべての挙動がひとよりも狼そのものであった。昼間は眠ってすごし、夜になると起き出して活動し、夜中の一時と二時と三時ごろには、きまって狼の

ような遠吠えをし、周囲のひとびとを驚ろかせた。二人とも言葉はなく、ひとらしい生活も何ひとつできなかつた。二児はカマラ（8歳）とアマラ（1歳半）と名づけられたが、二人とももともとは十分な人間的素質をもって生まれてきていたはずである。それがひとよりも狼的生活行動を身につけるようになったのは、狼的社会での生活が、人間的素質の発現を妨げ、反対に狼的傾向を助長した結果である。その詳細は上出「狼にそだてられた子」に明らかであるが、また山下俊郎著「家庭教育」所載、「狼に育てられた子ども」のつぎの記述からでもわかる。

狼に育てられた子どもというのは、インドのカルカッタの近くにあるミドナポール孤児院を経営していた牧師A・L・シングが、伝道の途中で発見してその孤児院に引き取って育てたもので、この子ども達については同牧師の日記をもとにしてアメリカの児童心理学者アーノルド・ゲゼルが記述注釈した「狼に育てられた子ども」(原著 *Wolf Child and Human Child*) に詳しく述べられている。1920年の秋、シング牧師は、ミドナポールのゴダムリという村に来たとき、その土民から近くのジャングルに人間のような化物がいるという報告を受けた。そして、数日後の夕方、その化物の出るといふ場所に行き行って待っていると、狼の穴から大人の狼が出てくると一緒に、子どもの狼が出て来て、さらにその後問題の化物が出てきた。それは二匹いて、はじめ大きい方が出てきて、あとから小さい方が出てきた。牧師が見るとたしかに怪物ではあるが、まさに人間である。そこで数日後に土民を動員してこの二人の人間の子どものをとらえて、土民の家にあずけておいたのち、自分の経営している孤児院に連れて行って養育したのである。その子ども達はいずれも女の子であり、年齢は大きい方が八歳、小さい方が一歳半と推定された。シングはその年長の方をカマラと名づけ、年少の方をアマラと名づけて養育した。この二人はいずれも生後5—6ヵ月のころに、土民の迷信によって原野に捨てられていたものを、母親狼によって狼の穴に連れられて行って、狼の子とともに育ったものであろうと推定されている。カマラは孤児院に引きとられてから9年間生活して17歳で亡くなり、アマラは孤児院生活1年ののち2歳半で亡くなった。

いうまでもなくカマラもアマラも人間の子どものである。したがって人間としての素質をもっている。しかし彼等は生まれて間もなく、ちょうど環境に対する適応が活発になりはじめる生後5—6ヵ月ごろから、狼の世界に入って狼的生活の中で成長してきている。その結果、彼等は完全に狼的行動様式を身につけ生活するようになっていたのである。彼等は人間としての素質を持っているから、昼間

活動し夜休息するという生活をする素質を持っているはずである、夜の遠ぼえでなくて人間としての言語をはなすだけの素質は持っているはずである。直立して二本の脚で歩く素質を持っているはずである、手にものや器を持って食べられる素質を持っているはずである。それなのにこのような素質の現われを全く現わすことなく、狼的行動しか現わしていないのである。いかに人間的素質をもっている人間も人間の社会の中に生活し、人間的行動のモデルを示す人間の存在する社会の中に生活しなければ、人間として生長することはできないのである。狼的環境は人間的素質の発現をさまたげて、狼的行動の発達だけをすすめてきたのである。

ひとは上例のように、人間社会と歿交渉では、ひとりしい生活がいともめなくなることは確かである。しかし絶対にできないというわけではない。上出狼に育てられた子供の例は極端にしても、とりわけ大人の場合には、しようと思えば不可能ではない。家庭を棄て、社会を離れ、孤独の生活を楽しむこともできないわけではない。出家や修業のため、世俗を離れ寺院に籠り、山野に遁生することもある。第二次世界大戦後、生き残りの兵士が、三十年近い年月を山域に潜んで生活した例もある。ロビンソン・クルーソーのように、一人で孤島で生活することも、場合によって可能かも知れない。「ロビンソン・クルーソー」(野上豊一郎訳)から、孤島におけるかれの生活の模様を記すとつぎのようになる。これをみてもある程度、ひとは社会の圏外にあっても、生存や生活が可能であることがわかる。

ロビンソン・クルーソーの生い立ちから、かれが船乗りになって無人島に流れつき、さまざまな困難や危険と戦いながら、生活をきずきあげ、ついに無事帰国するまでの海洋小説。ロビンソン・クルーソーは少年のころから海が好きで、父のとめるのも聞き入れずに船に乗り込み、難波したり海賊船におそわれたりしたが、ブラジルへ渡って、栽培の事業を始める。ところがドレイを求めてギニアへ渡ろうとした時、船は難波し、かれだけ助かって無人島へ流れつく。それからのかれは新しい生活の建設へと進んだ。難波した船から食糧や道具をイカダで運び、すまいをつくり、さびしい中にも活気ある日日を送った。かれは「こんな孤島に投げだされて、救いだされる望みもない」、「話しかける人も、なぐさめてくれる人もない」生活を悲しむとともに、「仲間のようにおぼれないで生きている」ことを感謝し、「こうしてくださった神は、いつかこの状態から救ってくださるかも知れない」という希望を捨てなかった。ふるった袋から落ちたモミが大麥の芽

をだした時には感激し、病気にかかって何日もひきこもっているような時には、かれは「はじめて一心に神に祈った。」それまで彼は神に祈ることを知らなかったのだが、初めて信仰の道へはいったのである。かれはこく物をそだてパンをつくり、やぎをかって肉や乳をとった。おうむはだいな家族の一員であった。かれは島中を探検してまわった。とある日海岸に人の足あとを発見し、その後人食人種が捕虜をつれて上陸し、その捕虜を火で焼いて食べるのを見た。かれはそのうちの一人の土人を助けだし、フライデイと名づけて手下にした。その後も同じようにしてスペイン人と土人とを救った。この土人がフライデイの父親だということを知った時、親子はどんなに喜んだことか。以後のクルーソーの生活は孤独でなく、活気にみちみちてきた。そしてついにかれは帰国する日がきた。沖にとまった船の、反乱をおこした水夫たちから老船長を救い、船をとりかえして、28年間の島の生活を終え、イギリスに帰って豊かに暮した。

このようにひとは社会の圏外では、満足な生活はできないが、しかし絶対に不可能ということではない。絶対に不可能ではないという点で、社会の形成、影響力は、自然の場合にくらべ、時間的に短かく、影響力のおよぶ空間的範囲、領域もせまい。

(三)文化の場合 文化の場合は、その影響のおよぶ時間はさらに短く、空間的範囲、領域もいっそうせまくなる。例えばここに何か芸術作品があると仮定し、あるいは他の芸術分野の活動を想像してみてもよい。具体的には絵画や彫刻、あるいは彫金や工芸品、または音楽や演劇、舞踊や映画などを思いうかべてみればわかる。ひとはこれらの芸術作品に触れ、音楽や演劇、舞踊や映画を鑑賞して感動し、心を深めることができる。しかしひとがこれらの芸術作品に触れ、芸術活動と親しむ時間は意外に少ないはずである。長くても一回当りせいぜい二、三時間程度が限度である。このほか芸術作品の鑑賞においては、とりわけ実物や本物の場合には、それを展示陳列したり、あるいは演奏、演劇、演舞、上映したりする施設、場所も必要になる。大都市など比較的こうした施設、機会に恵まれている場合をのぞけば、そうでないところでは、見ることも聴くことも、触れることもできないという大きな制約がある。

今日はマス・コミュニケーションの時代といわれ、時間的制約や場所的制限は大幅に克服された。絵画についていえば、例えば原画そのものに近い複製品があり、音楽についてみても臨場感のともなった再生音が可能である。演劇や演舞、あるいは映画にしても、録音録画で簡単に再生できる。この点でみるかぎり、今日ではひとは誰でも、いつでも、どこでも、好む時間の長さだけ、何回でも見たり聴いたりすることが可能になった。いいかえれば文化と触れあう時間的、場所的制約は、いちじるしく縮小されたということである。文化はむしろ今日ではひとの生活のすみずみにまで浸透して、いわば文化の氾濫状態を現出している。文化はこの意味においては、すでに万人のものとなったともいえる。今日文化に飢えを感じているものは誰もいない。しかしこのように文化が、どれほどひとの身近なものとなり、時間的、場所的制約がなくなっても、それを見たり聴いたり、鑑賞し味わおうとしないものをどうすることもできない。どれほどすぐれた芸術作品が身近にあり、香り高い音楽の演奏を鑑賞したり、感動的な演劇、演舞、映画を見る機会に恵まれていても、それに触れてかかわりをもたないものには無縁無関係というほかない。身近におかれた万卷の書物や古典も、それを手にとって読み、理解しようとしなければ無価値であるのと似ている。今日のどれほど激しいマスコミの攻勢も、それとかかわらないものには影響力はおよばない。「猫に小判」、「馬の耳に念仏」、「馬耳東風」のたとえの通りである。このように考えてくると、文化が人間の形成に、どんなに大きな役割を果しているとしても、その影響力は自然や社会の場合に比較して、時間的に短かく範囲や領域もせまい。

**(四)人間の影響力の範囲** 人間の場合は、その影響力のおよぶ時間はいっそう短かく、範囲や領域もますますせまくなる。そのことは親が家庭で、子供を躾ける場合についてみてもわかる。家庭は子供が生まれてから独立するまで、親が子供に責任をもって養育する場所である。親はここで日常身近な生活を通して、子供に言葉を教え、習俗習慣になじませ、礼儀作法を

躑けて自立を促す働きをしている。朝起きれば朝の挨拶の仕方、歯の磨き方や顔の洗い方、用便や身仕度の仕方まで躑ける。食事は食事の作法にしたがって、行儀よくとらせるようにしているのはいうまでもない。これらはそのわずかな例にすぎないが、このほかにも親は子供のものの方え方や感じ方、あるいは行動の仕方にまで影響力をもっている。子供の性質や性格、のぞましい情緒や感情の培養についてはもちろん、健康や生活態度の方面にまで、親が責任をもって子供を養育していかなければならないのは当然である。子供がどう育つかは、この意味ではほとんどが親の責任であって、「親を見れば子供がわかる」という理由もうなづける。

しかし親が子供にどれほど責任があるとしても、四、六時中、朝から晩まで子供といっしょにいられるわけではない。まして自立までの長期間、子供に付きっきりではいられない。子供の養育はたしかに親の責任ではあるが、それだけが親の仕事ではない。母親は子供の養育にあたるほか、家庭内の仕事、例えば食事の仕度や後始末、洗濯や掃除、買いものや用事があり、その他外出や社交、休養も必要になる。農山漁村では、昔も今も母親は労働に従事している。農村では田畑に出て農作業をし、漁村では漁作業の力仕事に精を出し、山村では樹木の手入れや下草刈りなど、男性に劣らない労作業に携っている。都会でも主婦が工場や商店、銀行や会社、学校や事務所で働く例もめずらしくない。今日では時間制（パートタイム）の職場や仕事がふえ、家庭を留守にする主婦も増してきている。このように考えると親が子供に直接向きあう時間は、母親の場合でさえ意外に少ないことがわかる。母親が子供に向きあう時間が短い以上に、父親が子供に接する時間はさらに短くなる。父親はふつう家庭を外にして、家庭外で仕事に従事し家庭の経済を維持している。このため当然父親は家庭にいる時間が短くなり、それだけ子供に接する機会は少なくなる。とりわけ都会では会社や職種によって、朝は早いうえ、夜遅くまで帰宅できないというところもめずらしくない。父親と子供が同じ家庭に住んでいても、実際に

いっしょに食事したり，話し合うのはたまにしかないということもある。まして父親が地方や海外に単身赴任しているというような場合には，この間父親が子供に接する時間はまったくなくなる。地方でも父親が季節的な出稼ぎや，遠洋漁業に出ている場合には，何箇月も家庭は留守になる。このほか離婚や別居，あるいは死別その他の理由での欠損家庭では，親子の接触はかぎられる。このようにみえてくると，同じ家庭の親子の場合でも，親子がいっしょに過す時間は，意外に短いことがわかる。事実，一日にかぎってみても，一日のうちわずか数時間にしかすぎない。年間を通じてもそれほど長くはない。生涯にわたってみても，子供の一生の間，親が子供に付きっきりではいられない。人間がひとに影響をおよぼす，形成力の時間的長さは，この意味で自然や社会，文化の場合にくらべ，いちばん短いのは当然である。

学校の教師の場合も，家庭の親と同じように，子供に接する時間はけっして長くない。学校はいうまでもなく，教師と子供がつくり出す小社会であって，子供はそこで学習したり生活している。したがってそこには通常，生活と学習のためのプログラムが準備されている。そのプログラムにしたがって，学年や学級ごとに生活や学習がすすめられていく。しかしこれらの学習や生活の時間も，小学校の低学年に例をとれば，一日のうちせいぜい四，五時間程度，一日の時間の長さに比較すれば，ごくわずかな時間にしかすぎない。上学年でも一日六，七時間，一日の時間にくらべればけっして長いとはいえない。週日や学期，学年を通してみれば，いっそう短くなる。このほか学校には春休み，夏休み，冬休みなどがあり，日曜や祭日は休業日，子供も病気その他の理由で欠席することもある。このようにみえてくると，学校の教師の場合でも，子供に直接触れる時間はそれほど長くはないことがわかる。どれほど熱心な教師であっても，学校に来ない子供をどうすることもできないし，下校する子供を引きとめることはできない。まして担任をはなれたり，子供が卒業してしまえば，直接教師が子供に触

れあう機会はほとんどなくなる。教師が子供にはかり知れない影響をもっているのは事実であるが、時間的な長さにかぎってみれば、一日のうちわずか数時間にすぎない。期間についてみても、子供を担任している間だけのことであり、それも在学在籍している全期間、あるいは生涯の長さにくらべればごく短期間になる。

人間がひとにおよぼす影響力は、以上このように時間的に長くないだけでなく、空間的な広がり、いいかえれば形成力のおよぶ範囲、領域もきわめてせまい。そのことは親が家庭で、子供におよぼしうる影響力の範囲について考えてみてもうなづける。親が子供に影響力をもちうるのは、自分の子供のわずか数人の範囲内のことである。しかも今日では、一組の夫婦が生む子供の数は一、二人程度のことが多い。一人だけという場合も、けっしてめずらしくはなくなった。一人っ子の場合、夫婦二人で一人の子供にしか影響力をもちえないということになる。隣近所の子供に手が届かないことはもちろん、未知未見の子供に影響力の範囲を広げることは不可能である。

学校の教師の場合でも同じである。学校にはたしかに、多数の子供たちがいる。しかし一人の教師が、これらの子供全体に責任をもっているわけではない。教師が直接責任をもっているのは、自分の担当している学級の四、五十人程度の子供だけである。隣の学級や他の学年の子供にまで、影響力はおよばない。まして担任の教師の影響力が、全校の子供にまで広がることは、通常の場合にはありえない。以上このようにみてくると、人間によるひとへの影響は、時間的にみていちばん短く、空間的な広がりや範囲、領域ももっともせまいことがわかる。

#### 参 考 文 献

- (1)原田実 人間形成の明日 (2)松野安男訳 民主主義と教育 (John Dewey, : Democracy and Education.) (3)永野芳夫 デューイ教育哲学 (4)永野芳夫



デューイ教育学総論 (5)永野芳夫 デューイ (6)石川啄木 啄木全集 (7)松尾芭蕉 奥の細道 (8)島崎藤村 島崎藤村全集 (9)亀井勝一郎 島崎藤村(「日本文学アルバム」所載) (10)月光の曲(「尋常小学国語読本第十二巻」所載) (11)大田黒元雄 洋楽夜話 (12)石川謙 日本庶民教育史 (13)石川謙 寺子屋 (14)松本尋常小学校「修身教授案」 (15)及川平治 為さしむる主義による分団教授法 (16)小沼和新学年の出発 (17)貝原益軒 和俗童子訓 (18)吉武弥正訳 アヴェロンの野生児 (Itard, J. M. G.: *Rapports et mémoires sur le sauvage de l'Aveyron.*) (19)生月雅子訳 狼にそだてられた子 (Gesell, A.: *Wolfchild human child.*) (20)林寿郎訳 密林から来た養女 (Hayes, C.: *The ape in our house.*) (21)生和秀敏訳 カスパー・ハウザー (Feuerbach, : *Caspar Hanser.*) (22)山下俊郎 家庭教育 (23)野上豊一郎訳 ロビンソン・クルーソー