

# 教育研究試論

——生活と教育——

佐藤良吉

## 目次

- (1) 教育の概念 (一)学校(二)家庭(三)広義の教育 (2) 生活のなかの教育 (一)教育の始源(二)教育意識の発生(三)行事と祭式(四)現代生活 (3) 生活の概念 (一)活動(二)経験(三)成長(四)教育 (4) 生活としての教育 (一)生活的形成(二)生涯的形成(三)自己形成(四)自覚的形成(五)創造的形成(六)生命的形成 (5) 生活と教育 (一)教育の過程(二)人間性への教育(三)労作と陶冶

### (1) 教育の概念

(一)学校 学校は意図的計画的な教育によって、子供に日常必要な知識や経験、技術を伝達授与するとともに、子供の可能性を触発する、形成的教育機関として、教育史上大きな役割を果し今日に至っている。そのことは学校の発達歴史や、学校教育の今日的諸状況を概観しても確かめられる。例えば学校の発達歴史を、江戸期に遡って寺子屋の教育についてふり返ってみても、寺子屋が庶民の教育施設として、はかり知れない寄与をしていたことがわかる。寺子屋はもともと室町中期に、僧侶が寺院で行なった世俗教育に淵源している。江戸期の寺子屋は近世中期に至り、商業資本主義の勃興、町人階級の経済的、社会的地位の向上、経済圏、生活圏の全国的規模での拡大など、以上の諸状況の変化に伴って、生活、生産、商業活動上の必要から、庶民の文字学習へのはげしい切望を背景に普及発達した。石川謙著「寺子屋」第三章所収「寺子屋普及の情勢」によって、当時における寺子屋開業の趨勢についてみると、享保年間以後明治初年までの

間、関東地域における開設数合計909、奥羽地域開設数合計1117、中部地域開設数合計2396、近畿地域開設数合計2118、中国地域開設数合計3078、四国地域開設数合計458、九州地域開設数合計218、北海道地域開設数合計43、総計開設数11237となっていた。これをみれば享保年間以降、寺子屋が庶民の教育施設として、全国各地に広く発達普及した状況の一端がわかる。しかし寺子屋はいずれも庶民のための、純粹に庶民による自然発生的な教育施設であったから、師匠の資格その他就学、あるいは教科内容等に何んの拘束もなかった。このため師匠には僧侶、神官、武士、浪人、医師などのほか、平民の寺子屋経営兼師匠も相当数にのぼっていた。これは志さえあれば「昨日まで魚菜商内いたし候」ほどの者でも、自宅の一部を開放して、自由に誰でも寺子屋の開設ができたからである。また就学の定めも学齢も一定していなかったから、寺子は男女とも普通六歳ごろに入学し、十二、三歳ごろまで在学していた。教科内容は実用中心の手習が重視され、読み (reading)、書き (writing)、算盤 (arithmetic) など 3R's が授けられた。手習は最初仮名からはじまり、国尽、町名、村名、姓名を集めた名頭、さらに進むと江戸方角、あるいは商売往来、消息往来、庭訓往来などの往来本を学ばせた。いずれにしても寺子屋は、小規模な一教室一教師式 (one room one teacher system) の教育施設にすぎなかったが、寺子屋を仲立ちに庶民階層のうけた教化、および生活、生産、商業活動上の利益は、はかり知れないものがあった。石川謙は以上このような寺子屋教育の庶民階層への寄与について、前出同書「寺子屋」のなかでつぎのように述べている。

寺子屋は、庶民の文字学習へのはげしい要望によって支えられたささやかな学校である。それは自然発生体としての教育機関だったといえる。寺子屋は、庶民がみずから求め、みずから組織したものであって、幕府や諸藩 (国家権力者) の政治や政策を末端においてになうために「作造」したものではない。寺子屋教育によって、庶民が文字を知り、文字の有用性を悟って、日常の生産や生活の中にゆたかに適用しうるようになった意義は、いくら強調しても強調しすぎることはありえない。かれらは、みずからの生活や労働でえた体験を、文字によって遠い

異郷の人々にまで広く知らせることができた。また、親から子へ、子から孫へと伝えていくことも可能になった。自己の体験と体験にもとづく知識は、かくて空間的にも時間的にも無限に伝えられていき、伝えられた人々によって発展させられ拡充させられていった。一人の知識が多くの人々のそれとなしうることとなり、ひるがえって、多数の人々の知識を一人のそれになしうるようになった。ここに、庶民の生活や文化における無限の向上が保証され、共通の民族意識がおこったのである。

このような教育施設の果す重要性は、また明治初年期に至り、維新政府が近代学校の創設を計画した以降一層増大した。明治5（1872）年8月3日に頒布された「学制」は、新政府がえがいた教育構想予想図であったが、これに先立って出された太政官布告「仰せ出され書」（同7月付）をみると、つぎのように学校創設の必要性を述べるとともに、「邑に不学の戸なく家に不学の人なからしめんこと」を期する、就学勧学の奨励をしている。

人々自ら其身を立て其産を治め其業を昌にして以て其生を遂る所以のものは他なし身を修め智を開き才芸を長ずるによるなり而て其身を修め智を開き才芸を長ずるは学にあらざれば能はず是れ学校の設ある所以にして日用常行言語書算を初め士官農商百工技芸及法律政治天文医療等に至る迄凡人の営むところの事学あらざるはなし人能く其才のあるところに応じ勉励して之に従事ししかして後初て生を治め産を興し業を昌にするを得べしされば学問は身を立るの財本ともいふべきものにして人たるもの誰か学ばずして可ならんや夫の道路に迷い飢餓に陥り家を破り身を喪の徒の如きは畢竟不学よりしてかかる過ちを生ずるなり従来学校の設ありてより年を歴ること久しといへども或は其道を得ざるよりして人其方向を誤り学問は士人以上の事とし農工商及び婦女子に至っては之を度外におき学問の何物たるを弁ぜず又士人以上の稀に学ぶものも動もすれば国家の為にすると唱へ身を立るの基たるを知らずして或は詞章記誦の末に趨り空理虚談の途に陥り其論高尚に似たりといへども之を身に行ひ事に施すこと能はざるもの少からず是すなほち沿襲の習弊にして文明普ねからず才芸の長ぜずして貧乏破産喪家の徒多き所以なり是故に人たるものは学ばずんばあるべからず之を学ぶには宜しく其旨を誤るべからず之に依て今般文部省に於て学制を定め追々教則をも改正し布告に及ぶべきにつき自今以後一般の人民 商及婦女子  
華士族農工 必ず邑に不学の戸なく家に不学の人なからしめん事を期す人の父兄たるもの宜しく此意を体認し其愛育の情を厚くし其子弟をして必ず学に従事せしめざるべからざるものなり

また同「学制」の各条章によれば、全国を便宜に区分して学区の制を設け、全国を分けて8大学区(同第2章)、一大学区を分けて32中学区(同第5章)、一中学区を分けて210小学区(同第6章)とし、それぞれの学区毎に学校の設置を規定している。これによれば結局、全国に8大学(同第2章)、256中学校(同第5章)、53760小学校(同第6章)が設立されるはずであった。さらに同「学制」第21章以下には小学校、第29章以下においては中学校、第38章以下においては大学の各規定を設け、このほか外国語学校(同第198章)、獣医学校(同第199章)、商業学校(同第200章)、農業学校(同第201章)、工業学校(同第202章)、鉱山学校(同第203章)、諸芸学校(同第204章)、理学校(同第205章)、医学校(同第206章)、法学校(同第207章)等についても、教科目その他の基本事項について詳細な定めをしている。実際には以上の構想は、諸般の事情から直ちに実現は不可能であったが、しかしこれをみれば維新政府の教育構想における、学校教育によせる期待の大きさがわかる。つぎに同「学制」に定められた、上出諸校について必要関係条章を摘記するとつぎのようであった。

第20章 学校ハ三等ニ區別ス大学中学小学ナリ学校教問書別冊アリ (1)小学 第21章 小学校ハ教育ノ初級ニシテ人民一般必ス学ハスンハアルヘカラサルモノトス之ヲ区分スレハ左ノ数種ニ別ツヘシ然トモ均ク之ヲ小学ト称ス即チ尋常小学女児小学村落小学貧人小学小学私塾幼稚小学ナリ 第22章 幼稚小学ハ甲女ノ子弟六歳迄ノモノ小学ニ入ル前ノ端緒ヲ教ルナリ 第23章 小学私塾ハ小学教科ノ免状アルモノ私宅ニ於テ教ルヲ称スヘシ 第24章 貧人小学ハ貧人子弟ノ自活シ難キモノヲ入学セシメン為ニ設ク其費用ハ富者ノ寄進金ヲ以テス是專ラ仁恵ノ心ヨリ組立ルモノナリ仍テ仁恵学校トモ称スヘシ 第25章 村落小学ハ僻遠ノ村落農民ノミアリテ教化素ヨリ開ケサルノ地ニ於テ其教則ヲ少シク省略シテ教ルモノナリ或ハ年已ニ成長スルモノモ其生業ノ暇来リテ学ハシム是等ハ多ク夜学校アルヘシ 第26章 女児小学ハ尋常小学教科ノ外ニ女子ノ手芸ヲ教フ 第27章 尋常小学ヲ分テ上下二等トス此二等ハ男女共必ス卒業スヘキモノトス 下等小学教科 (1)綴字 読並盤上習字 (2)習字 字形ヲ主トス (3)單語 読 (4)會話 読 (5)読本 解意 (6)修身 解意 (7)書牘 解意並盤上習字 (8)文法 解意(9)算術 九々數位加減乗除但洋法ヲ用フ (10)養生法 講義 (11)地学大意 (12)理学大意

(13)体術 (14)唱歌 当分之ヲ欠ク 上等小学ノ教科ハ下等小学教科ノ上ニ左ノ条件ヲ加フ (1)史学大意 (2)幾何学野画大意 (3)博物学大意 (4)化学大意 其他ノ形情ニ因テハ学科ヲ拡張スル為メ左ノ四科ヲ斟酌シテ教ルコトアルヘシ (1)外国語学 (2)記簿法 (3)画学 (4)天球学 下等小学ハ六歳ヨリ九歳マテ上等小学ハ十歳ヨリ十三歳マテニ卒業セシムルヲ法則トス但事情ニヨリ一概ニ行ハレサル時ハ斟酌スルモ妨ケナシトス 第28章 右ノ教科順序ヲ踏マスシテ小学ノ科ヲ授ルモノ之ヲ變則小学ト云フ但私宅ニ於テ之ヲ教ルモノハ之ヲ家塾トス (2) 中学 第29章 中学ハ小学ヲ経タル生徒ニ普通ノ学科ヲ教ル所ナリ分チ上下二等トス二等ノ外工業学校商業学校通弁学校農業学校諸民学校アリ此外廃人学校アルヘシ 下等中学教科 (1)国語学 (2)数学 (3)習字 (4)地学 (5)史学 (6)外国語学 (7)理学 (8)画学 (9)古言学 (10)幾何学 (11)記簿法 (12)博物学 (13)化学 (14)修身学 (15)測量学 (16)奏楽 当分欠ク 上等中学教科 (1)国語学 (2)数学 (3)習字 (4)外国語学 (5)理学 (6)野画 (7)古言学 (8)幾何代数学 (9)記簿法 (10)化学 (11)修身学 (12)測量学 (13)経済学 (14)重学 (15)動植地質鉱山学 下等中学ハ十四歳ヨリ十六歳マテ上等中学ハ十七歳ヨリ十九歳マテニ卒業セシムルヲ法則トス 第30章 当今中学ノ書器未タ備ラス此際在来ノ書ニヨリテ之ヲ教ルモノ或ハ学業ノ順序ヲ踏マスシテ洋語ヲ教ヘ又ハ医術ヲ教ルモノ通シテ變則中学ト称スヘシ 但私宅ニ於テ教ルモノハ之ヲ家塾トス 第31章 当今外国人ヲ以テ教師トスル学校ニ於テハ大学教科ニ非サル以下ハ通シテ之ヲ中学ト称ス 第32章 私宅ニアリテ中学ノ教科ヲ教ルモノ教師タルヘキ証書ヲ得ルモノハ中学私塾ト称スヘシ其免状ナキモノハ之ヲ家塾トス 第33章 諸民学校ハ男子十八歳女子十五歳以上ノモノニ生業ノ間学業ヲ授ケ又十二歳ヨリ十七歳マテノ者ノ生業ヲ導カンカ為メ専ラ其業ヲ授ク故ニ多ク夜分ノ稽古アラシムヘシ 第34章 農業学校ハ小学ヲ経テ農業ヲ治メントスルモノノ為ニ設ク 第35章 通弁学校ハ専ラ通弁ノ事ヲ主トス或ハ商人等交易ノ為メ専ラ通弁ノミヲ志スモノ此校ニ入ル 但外国教師アリト雖トモ只語学ノミヲ教ル者ハ之ヲ通弁学校ト称ス 第36章 商業学校ハ商用ニ係ルコトヲ教フ海内繁盛ノ地ニ就テ数所ヲ設ク 第37章 工業学校ハ諸工術ノコトヲ教フ (3) 大学 第38章 大学ハ高尚ノ諸学ヲ教ル専門科ノ学校ナリ其学科大略左ノ如シ 理学 化学 法学 医学 数理学

今日は教育爆発の時代ともいわれ、学校制度は一層整備され、法基準も確立し、国民皆学の思想も徹底して、学校の今日的役割は格段と増してきている。現行の法規定によれば、憲法（昭和22年5月施行）第三章国民の権利及び義務第26条は、「すべての国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。すべての国民は、

法律の定めるところにより，その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負う。義務教育は，これを無償とする。」と定め，教育を受ける権利の保障と，就学の義務を法定している。このほか学校教育法（同51年5月改正）は小学校六年（同法第19条），中学校三年（同第37条）の計九箇年間を義務教育とするとともに，下記の各条章に小学校から中学校，高等学校，短期大学，四年制大学，高等専門学校，特殊教育，幼稚園，専修学校等に至るまで，教育の目的，目標その他についての定めをしている。このほか教育基本法（同22年4月施行）をはじめ，児童憲章（同26年5月制定），学校教育法施行令（同51年3月改正），小学校学習指導要領（同55年4月以降改正施行），中学校学習指導要領（同53年4月改正），高等学校学習指導要領（同48年4月改正），短期大学設置基準（同51年4月改正），大学設置基準（同24年4月決定）等も，それぞれの学校について，規制基準を設けて統制している。

(1) 第2章 小学校 第17条 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 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。(1)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。(2)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。(3)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。(4)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。(5)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。(6)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。(7)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。(8)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。(2) 第3章 中学校 第35条 中学校は，小学校における教育の基礎の上に，心身の発達に応じて，中等普通教育を施すことを目的とする。第36条 中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。(1)小学校における教育の目標をなお十分に達成して，国家及び社会の形成者として必要な資質を養うこと。(2)社会に必要な職業についての基礎的な知識と技能，勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと。(3)学校内外における社会的活動を促進し，その感情を正しく導く。(3) 第4章 高等

学校 第41条 高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、高等普通教育及び専門教育を施すことを目的とする。第42条 高等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。(1)中学校における教育の成果をさらに発展拡充させて、国家及び社会の有為な形成者として必要な資質を養うこと。(2)社会において果さなければならない使命の自覚に基き、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な技能に習熟させること。(3)社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、個性の確立に努めること。(4) 第5章 大学 第52条 大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。(5) 第6章 特殊教育 第71条 盲学校・聾学校又は養護学校は、それぞれ盲者（強度の弱視者を含む。以下同じ。）、聾者（強度の難聴者を含む。以下同じ。）又は精神薄弱者、肢体不自由者若しくは病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施し、あわせてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授けることを目的とする。(6) 第7章 幼稚園 第77条 幼稚園は、幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。第78条 幼稚園は、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。(1)健康、安全で幸福な生活のために必要な日常の習慣を養い、身体諸機能の調和的発達を図ること。(2)園内において、集団生活を経験させ、喜んでこれに参加する態度と協同、自主及び自律の精神の芽生えを養うこと。(3)身近の社会生活及び事象に対する正しい理解と態度の芽生えを養うこと。(4)言語の使い方を正しく導き、童話、絵本等に対する興味を養うこと。(5)音楽、遊戯、絵画その他の方法により、創作的表現に対する興味を養うこと。(7) 第7章の2 専修学校 第82条の2 第1条に掲げるもの以外の教育施設で、職業若しくは实际生活に必要な能力を育成し、又は教養の向上を図ることを目的として次の各号に該当する組織的な教育を行うもの（当該教育を行う）につき他の法律に特別の規定があるもの及び我が国に居住する外国人を専ら対象とするものを除く。）は、専修学校とする。(1)修業年限が1年以上であること。(2)授業時数が文部大臣の定める授業時数以上であること。(3)教育を受ける者が常時49人以上であること。

またこれら法規定により設置されてきた諸校について、明治初年以降昭和47（1972）年度に至るまでの状況を、文部省統計資料（「学制百年史」資料篇所収）から摘記するとつぎのようである。これをみても学校教育による、教育の国民各層への普及拡大の概要がうかがえる。

(I)幼稚園 (1) 明治23(1890)年 園数 国立(1) 公立(98) 私立(39) 総数(138) 教員数 国立(7人) 公立(180人) 私立(84人) 総数(271人) 園児数 国立(183人) 公立(5574人) 私立(1729人) 総数(7486人) (2) 同43(1910)年 国立(1) 公立(216) 私立(258) 総数(475) 教員数 国立(4人) 公立(669人) 私立(639人) 総数(1312人) 園児数 国立(164人) 公立(22232人) 私立(15827人) 総数(28223人) (3) 大正14(1925)年 園数 国立(2) 公立(347) 私立(608) 教員数 国立(9人) 公立(1140人) 私立(1669人) 総数(2818人) 園児数 国立(389人) 公立(41998人) 私立(40831人) 総数(83218人) (4) 昭和47(1972)年 園数 国立(46) 公立(4354) 私立(7164) 総数(11564) 教員数 国立(200人) 公立(16365人) 私立(56232人) 総数(72797人) 園児数 国立(4760人) 公立(412693人) 私立(1425005人) 総数(1842458人) (II)小学校 (1) 明治8(1875)年 学校数 国立(-) 公立(21988校) 私立(2237校) 総数(24225校) 教員数 国立(-) 公立(41049人) 私立(3452人) 総数(44501人) 児童数 国立(-) 公立(1804029人) 私立(122097人) 総数(1926126人) (2) 大正4(1915)年 学校数 国立(4校) 公立(25428校) 私立(146校) 総数(25578校) 教員数 国立(84人) 公立(162188人) 私立(720人) 総数(152992人) 児童数 国立(2560人) 公立(7424876人) 私立(27216人) 総数(7454652人) (3) 昭和21(1946)年 学校数 国立(83校) 公立(20475校) 私立(60校) 総数(20618校) 教員数 国立(1635人) 公立(284597人) 私立(910人) 総数(287142人) 児童数 国立(45821人) 公立(12244971人) 私立(17403人) 総数(12308195人) (4) 同47(1972)年 学校数 国立(71校) 公立(22117校) 私立(162校) 総数(22350校) 教員数 国立(1762人) 公立(377451人) 私立(2738人) 児童数 国立(47480人) 公立(9592677人) 私立(56076人) 総数9696233人) (III)中学校 (1) 明治8(1875)年 学校数 国立(-) 公立(11校) 私立(105校) 総数(116校) 教員数 国立(-) 公立(78人) 私立(187人) 総数(365人) 生徒数 国立(-) 公立(1054人) 私立(4506人) 総数(5620人) (2) 大正4(1915)年 学校数 国立(5校) 公立(1040校) 私立(190校) 総数(1235校) 教員数 国立(111人) 公立(12836人) 私立(3179人) 総数(16126人) 生徒数 国立(1881人) 公立(267519人) 私立(62239人) 総数(231639人) (3) 昭和23(1948)年 学校数 国立(98校) 公立(15326校) 私立(861校) 総数(16285校) 教員数 国立(1478人) 公立(196704人) 私立(17447人) 総数(215629人) 生徒数 国立(24568人) 公立(4426961人) 私立(337173人) 総数(4788702人) (4) 同47(1972)年 学校数 国立(76校) 公立(9771校) 私立(567校) 総数(10414校) 教員数 国立(1676人) 公立(217705人) 私立(6455人) 総数(225836人) 生徒数 国立(31517人) 公立(4503756人) 私立(147171人) 総数(4688444人) (IV)旧制高等学校 (1) 明治28(1895)年 学校数 国立(6校) 公立(-) 私立(-) 教員数 国立(257人) 公立(-) 私立(-) 総数(257人) 生徒数 国立(4109人) 公立(-) 私立(-) (2) 昭和22(1947)年 学校数 国立(28校) 公立(2校) 私立(6校) 総数(32校) 教員数 国立(1168人) 公立(87人) 私立(139人) 総数(1394人) 生徒数 国立(25203人) 公立(1534人) 私立(2140人) 総数(28877人)



(Ⅴ)新制高等学校 (1) 昭和23(1948)年 学校数 国立(16校) 公立(2710校) 私立(849校) 総数(3575校) 教員数 国立(353人) 公立(66700人) 私立(19030人) 総数(86033人) 生徒数 国立(2332人) 公立(960361人) 私立(241108人) 総数(1203791人) (2) 同47(1972)年 学校数 国立(19校) 公立(3070校) 私立(1219校) 総数(4308校) 教員数 国立(546人) 公立(157816人) 私立(48842人) 総数(207204人) 生徒数 国立(9388人) 公立(2853465人) 私立(1291794人) 総数(4154647人) (Ⅵ)短期大学 (1) 昭和25(1950)年 学校数 国立(-) 公立(17校) 私立(132校) 総数(149校) 教員数 国立(-) 公立(600人) 私立(3951人) 総数(4551人) 学生数 国立(-) 公立(2022人) 私立(13076人) 総数(15098人) (2) 同47(1972)年 学校数 国立(24校) 公立(44校) 私立(423校) 総数(491校) 教員数 国立(429人) 公立(1312人) 私立(12936人) 総数(14677人) 学生数 国立(10422人) 公立(16608人) 私立(260944人) 総数(287974人) (Ⅶ)旧制大学 (1) 明治13(1880)年 学校数 国立(1校) 公立(-) 私立(-) 総数(1校) 教員数 国立(89人) 公立(-) 私立(-) 総数(89人) 学生数 国立(1570人) 公立(-) 私立(-) 総数(1570人) (2) 大正9(1920)年 学校数 国立(6校) 公立(2校) 私立(8校) 総数(16校) 教員数 国立(1177人) 公立(76人) 私立(629人) 総数(1882人) 学生数 国立(11125人) 公立(899人) 私立(9891人) 総数(21915人) (3) 同25(1950)年 学校数 国立(24校) 公立(15校) 私立(41校) 学生数 国立(7623人) 公立(813人) 私立(3940人) 総数(12376人) 学生数 国立(45901人) 公立(2965人) 私立(36161人) 総数(85027人) (Ⅷ)新制大学 (1) 昭和25(1950)年 学校数 国立(70校) 公立(26校) 私立(105校) 総数(201校) 教員数 国立(8240人) 公立(1396人) 私立(9696人) 総数(19332人) 学生数 国立(80185人) 公立(8451人) 私立(136287人) 総数(224923人) (2) 同47(1972)年 学校数 国立(75校) 公立(33校) 私立(290校) 総数(398校) 教員数 国立(38660人) 公立(5519人) 私立(36780人) 総数(38660人) 学生数 国立(320712人) 公立(49234人) 私立(1159217人) 総数(1529163人)

勝田守一はこのような現代学校の性格について、「教育と教育学」のなかで、つぎのような仮説的定義を行なって、その特質を述べている。

私たちは、近代の学校という、歴史的な社会制度あるいは機関がどのようにしてできて来たのか、という点において、その一べつの労を全然割愛するというわけにはいかない。一つには、近代の学校の歴史的背景を明らかにするために、もう一つは、学校というものを未来に向けて構想するために、それは欠くことのできない手続きである。なによりもまず、近代学校の制度的性格を仮説的に提示しておこう。(1)生徒が大量に収容されて、クラスを編成して、ひとりの教師によって受けもたれているが、主として受けもつ教師のほかに数人の教師によって交替

に教えられる。数人以上の教師団を含むために、一定の意識的な教育目的にもとづく、ある程度組織的、段階的なカリキュラムが採用されている。(2)設立者あるいは管理者は、なんらかの公共団体、あるいは社会的機関である。経営者が私人である場合にも、一定の社会的統制がこれに組織的に加えられている。財政的基礎が、種々の種類の税によるにせよ、父兄あるいは社会的機関の支出によるにせよ、かなり大きな範囲にわたっている。(3)だいじなことだが、単に一定の特権者 (privilégié) あるいは選ばれたもの élite の子弟ばかりでなく、庶民 (peuple) のための教育機関である。以上のような性格は、現在のわれわれから見ればごく当り前のことで、なんらことさらに説明を要しないように思われる。しかし、じつは、このような近代学校の性格は、やはり歴史的に形成されて来たのであり、その性格を把握することから、やがて現在の学校の諸問題を明らかにすることができる。

(二)家庭 家庭もまた学校におとらぬ、人間の形成に大きな影響力をもっている。家庭の特質は第一に、家族集団の構成が、人間生活における最小の単位であること、第二は、成員の構成が、親子、兄弟姉妹などの血縁から成り立っていること、第三は、成員全体が愛情、信頼、同情、同感、理解、協同、共鳴、慰労、扶助、道徳、信仰、生活、あるいは習慣、習俗、健康、趣味などについて、共通感情で結ばれていること、第四は、父母や家族が子供の養育について、共同の責任をもっていることなどである。このうち第四の子供の養育について限ってみても、家庭が子供の教育上、大きな役割と責任をもっていることがわかる。子供はどの子供も家庭に生まれ、家庭を抛りどころに、家庭の生活を通して成長する。父母は子供が生まれると、生育の過程全体を通じて子供を保護し、養育し躱けて自立させる。食事、着衣、起床、就寝、睡眠、衛生、健康、入浴、清潔、排泄、排尿、あるいは言語、行動、生活、遊び、習慣、道徳、信仰、感情、情緒、情操、行儀、作法など、すべて家庭の生活を通して学ばれる。しかもこのような躱けや教育は、悉く日常普通の生活のなかで、不断に行なわれるだけに、その影響力ははかり知れない。山下俊郎はこのような家庭のもつ形成作用の特質について、家庭の自然的形成作用と、意図的 formation 作用の二方面に分

け、その著「家庭教育」所収、第一章「家庭教育の意義」のなかでつぎのように述べている。

学校教育および社会教育に対して、教育の行なわれる場のちがいによって家庭教育は独自のものとしてうちたてられるのであるが、単に家庭という場で行なわれる教育であるという形式的なことのほかに、もっと本質的な点において家庭教育は独自のものを持っている。それではこのように独自のものとして考えられる家庭教育の独自性をもたらすところの特質はどのような点にあるのであろうか。

(1)家庭の自然的形成作用 生活体としての家庭の中で営まれる教育であるところに、家庭教育の特質が生まれてくる。すなわち、家庭は、その中で生活し成長している子どもに対して、教育的な意図をもってはたらきかけるといふことは全然かかわりなく、その家庭としての生活をもっているのであるが、この生活そのものが子どもの人格の発達を方向づける力を持っている。教育的にはたらきかけようとしなくても、家庭の生活そのものがおのずから子どもの人格を形成する方向にはたらくのである。たとえば、宗教的な信仰の豊かな家庭に成長すれば、子どもはおのずから信仰にあつい子どもに成長する、道徳的水準の低い家庭に育てば道徳的に低い感じ方しか持たない子どもができる、といったような事例はこのことを証明するものである。家庭は、そのもの本来が一つの生活体であり、その生活体の生活そのものが、生活することによっておのずからその中に生活している子どもの人格の上に形成のはたらきを及ぼすのである。家庭教育においては、この生活体としての家庭がその生活を営むことによって、おのずからなる形成作用を、子どもの人格の発達におよぼすところに、大きな特質が認められる。わたくし達は、この作用を、自然的な形成作用と呼ぶことにしたい。

(2)意図的形成的家庭を場として営まれる教育が家庭教育であり、教育が意図的なはたらきかけを中心とするものである限り、家庭教育においても意図的形成的作用が中心的なはたらきにならなければならないことはいうまでもない。意図的形成的としての家庭教育は、いま右に述べてきた自然的形成作用を土台として、その上に築きあげらるべきものである。そこでは、まずすでに述べたような教育の目標をはっきりとつかみ、これを実現させていくために、教育の対象である子どもの発達に応じて、またとくに子どもの生活の部面ごとに、実際に子どもにはたらきかけていく技術的方法が確立されなければならない。

(3)家庭教育の二重作用 家庭教育は、このようにして家庭を場として行なわれる教育であるが故に、二つの面からはたらく作用を持っている。この二重作用の存在ということが、家庭教育の本質的な特質である。すなわち、生活体としての家庭が、その生活を営むことによって、そこに生活している子どもに対しておのずからなる形成作用がはたらく、これが家庭教育の第一の面であり、その基盤をなす面である。そして、この基盤の上に、

意図的な形成作用がはたらいて、子どもの人格形成を型つけて行く、これが家庭教育の第二の面である。わたくし達は、このような家庭教育の二重作用に即して、家庭教育を最も効果的なものにして行く道を考えなければならない。

(三)広義の教育 このようにみてくると学校と家庭は、いずれも子供にとって、なくてはならない教育の場所であって、教育といえど誰でもまず、学校と家庭の教育について思いうかべる理由もうなづける。しかし他方教育を広い概念で考えた場合、表面上は目立たないが、日常にかつ広範囲に、しかも底深い形成力をもつ教育のあることに気づく。それは学校や家庭の生活をふくめ、生活における、生活を通してなされる、生活のなかの教育である。普通われわれは教育といえど、学校の教育(授業)のことと考えたり、家庭における子供の教育(躾け)のことに思いがちであるが、教育は決して学校や家庭だけで行なわれているわけではない。教育は学校や家庭だけのことというのは、われわれがいつの間にか身につけた偏見にすぎない。Rousseau (1712-1778) は教育について、教育はひとが生まれた瞬間から、ひとが生きるかぎり、いつでもどこでも行なわれるとみている。事実、教育は時と所を問わず、われわれの生活の到るところで行なわれている。家庭や学校や職場ではもちろん、都会、田園、農山漁村のほか、近隣や街頭、寺院や神社、劇場や映画館、博物館や植物園、そのほか汽車電車バスのなかでも行なわれている。しかも教育しようとしてなされるだけでなく、教育しようという意識なしに行なわれている教育もすくなくない。このような教育は生活のなかで、ひとが生まれてから死ぬまで、日常不断に行なわれるだけに、それだけ底深い影響力をもっている。緩慢ではあるが、人間の形成にあたる刺戟影響ははかり知れない。Pestalozzi (1746-1827) は「白鳥の歌」(Schwanengesang) のなかで、すでに「生活が陶冶する」(Das Leben bildet) といっているし、Fröbel (1782-1852) は「人間および人類の生活は、教育というひとつの生活である」と述べている。

Rousseau は教育の概念を、極限まで拡大して考えたことで知られてい

る。かれはそのことを「エミール」(Émile ou De L'Éducation, 今野一雄訳)第一章において、「経験は授業に先立つ」と述べ、つぎのような諸例をあげて説明している。ここからでもかれの、教育概念の一端がうかがえる。

わたしはくりかえして言おう。人間の教育は誕生とともに始まる。話をするまえに、人の言うことを聞きわけるまえに、人間はすでに学びはじめている。経験は授業に先だつ。乳母の顔を見わけるときには、子どもはすでに多くのものを獲得している。生まれたときから到達したときまでの進歩をたどってみれば、どんな粗雑な人間の知識にもわたしたちは驚かされるだろう。人間の学問を二つの部分に分けてみるとしたら、一方はあらゆる人間に共通のもの、他方は学者に特有のものに分けてみるとしたら、後者は前者にくらべてほとんど言うにたりないものになるにちがいない。しかし、わたしたちは一般的な知識はほとんど計算にいれない。それは知らないうちに、理性の時期よりもまえに獲得されるからだ。それに、学識というものはその差によってみとめられるだけで、代数の方程式におけるように、共通の量は消えてしまうからだ。動物でさえひじょうに多くのものを獲得する。動物には感官がある。そのもちいかたを学ばなければならない。動物は欲求を感じる。それをみたすことを学ばなければならない。食べたり、歩いたり、飛んだりすることを学ばなければならない。四足獣は生まれたときから足で立っているが、だからといってそのまま歩けるものではない。歩きはじめるのを見ていると、まだ自信のない試みであることがわかる。籠から逃げだしたカナリヤは飛ぶことができない。まだ飛んだことがないからだ。動くもの、感官をもつものにとって、いっさいは教育によってあたえられる。植物が漸進的な運動を行なうものなら、感覚をもち、知識を獲得する必要がある。そうでなければすべての種はやがて死に絶えてしまう。

上出の Rousseau における教育についての概念は、とりわけ「エミール」にみられる第一にあげるべき特異の性格であるが、押村襄はこの点をその著「ルソー」(世界思想家全書)所収、「エミール」の項でつぎのように指摘している。

教育論といえは、われわれは、親や教師が子どもや生徒を、何を目標として、いかに導くべきか、そのためにはまた、何を教うべきか、などを説くものであると思う。『エミール』にも、たしかにそういうことが書いてないではない。しかし、それらを論ずる視野が、極度に広いのである。たとえば、ルソーはある人へ

の手紙の中で「この書は文字通りの教育論ではありません。人間は自然的には善である、という原理に関する全く哲学的な著作であります。」といった。『エミール』のこのような特異な性格の理由を考えて見るに、第一には、教育という概念を極限までひろげて考察している点である。われわれは往々にして、教育といえば、学校内での授業を中心とする出来事と考えたり、その他にせいぜい親が子どもたちを家庭でしつける問題などを思い浮かべる。そういう狭い領域の、特殊なことがらとして教育というものを理解しているのである。しかしルソーは、教育というものを、人が生まれた瞬間から始まり、人間が活着しているかぎり、生活のいたる所で、四六時中行なわれていることと見なす。人間の「生活」と「教育」とはほとんど同じ意味をもつ。故に、教育はただ単に教師や親によって行なわれるのではないし、誰か人が教育しようと思っではじめて開始されるのでもない。人間の教育は誕生の時から始まる。ものをいう前から、ものが解る前から、すでに自分で学んでいる。「経験は授業に先立つ。」「われわれの教育は、自然から、人間から、事物から、来る。」どんな時にも、またいたるところに、教育は人間とともにある。

また長田新著「近世西洋教育史」第四章自己発展の教育、第三節ルソーの教育即生活の項を参照すると、Rousseau の生活教育論について以下引用のように述べている。このように考えてくると Rousseau の教育の概念は、生活すなわち教育、教育と生活はほとんど同じ意味に理解されていることがわかる。われわれはこれらの所説からも、教育をどう考えるかという、教育の概念について、つとめて広く考えることの必要に気づかせられる。

教育史上におけるルソーが顕著な功績の一つは、教育を以て児童の内部からの発展と解し、外部からする人為的の旧教育に対して革命の烽火をあげた点にある。教育は前にも述べたる如く生活であり、従って児童の生活から遠く隔たった未来の、若しくは大人の生活の為の準備として、人為的に知識を伝達する仕事ではない。旧教育は人性を以て本来邪悪に向うものと前提していた為に、我々の心情と意志とを努めて自然の欲望から遠ざけ、出来得べくんば自然の性能を根から断ち、道德教育の如き先ずその第一歩において児童の意志を打ち挫き、次いで社会に蓄積している大小様々の伝統や形式を児童に授け与えようとした。ルソーは先ず斯かる他律的な形式的の教育に反対して、児童自身の生活を内部から自律的に発展することに教育の立場を置いた。内部からの自律的發展に立場を置くからその教育は必然に生活の過程となる。勿論教育を以て生活の過程と見る彼れの見解は、当時流行せる一般の教育観とは甚しくその趣を異にした。ルソーの時代に

は人々は一般に児童を以て大人の縮図と考えていたから、大人を模倣することの出来るまでは、児童は何の意味もなければ何の価値もなかった。実際ルソー時代の及びルソー以前の文学に現われた児童は教育史家パウル・モンロー(P.Monroe)も言っているように、「望遠鏡を逆にして覗いた大人の観」を呈していた。ルソーが「現に流行する教育方法の正反対に出たなら恐らく正鵠を失うまい」とさえ言いつつ時弊を誡め、教育即生活論を高唱したのも偶然ではない。教育を以て生活過程と見る思想は教育史上ルソーに至って初めて大胆に述べられた。彼に依れば教育の目的は未来の為に現在を犠牲にすることでもなければ、また大人を以て児童を律することでもなくて、児童を生活の各時期に生きしめるにある。生命が若し連続発展するものであり、従ってライプニッツも説く如く現在は一切の過去を負うと同時に未来をそのうちに孕むとするならば、生活の各時期の拡充は取りも直さず全人生拡充の唯一つのしかも選ばれた方法でなくてはならぬというのがルソーの主張である。この主張に依れば教育のことは最早児童を「小型の大人」と見做し、教師の手に依ってこれを大型の大人に仕立てようとする如き人為的な機械的な冷酷な同情なき手段ではない。斯くしてルソーにありては教育は児童各自の天性と力と自然的傾向とを悉く自由に発展させるにある。

## (2) 生活のなかの教育

(一)教育の始源 生活における、生活を通してなされる、生活のなかの教育は、古代社会における教育の始源に淵ることによって、一層よく確かめることができる。教育の始源は古代社会にあっては、かれらが生活上必要な道具を工夫し、それを制作したり使用したりする、生活の過程のうちにみることができる。試みにまず古代社会における、かれらの生活について推測してみると、かれらの第一の関心は衣食住の確保と、そのための道具の工夫と制作にむけられていたはずである。このうち食糧の確保は具体的には、農耕牧畜をまだ知らなかった縄文期においては、狩猟や漁撈、海辺の海草、山野の植物、木の実などの採集に依存していた。そのためかれらは、何よりもその確保採集のための道具を必要とした。かれらは道具を工夫して作り、それをを用いて食糧の確保採集を行なった。例えば鳥獣の狩猟には弓矢、槍、わな、漁撈には鈎、釣針(鹿角製)、網、銛、海草や野草の採取には石包丁を使った。食生活の道具には、煮たきや盛りつけのための、

粘土で作った土器，木材料の木器を使った。火は食物を焼いたり煮たきするほか，冬の寒さを凌ぐためにはなくてはならなかった。かれらは木を擦りあわせて火をおこす，火きり臼（発火器）を工夫した。これらのうち土器，石器などは，今日自然出土遺物とともに，遺物包含地から多数出土して確かめられている。豊田武著「社会科研究」によれば，当時の出土遺物には，あらしつぎのようなものがあった。

貝塚や遺物包含地からでる遺物は人間が各種の材料を使ってつくった土器，石器，骨角器，木器のような人工遺物と，捕食した獣魚骨や貝殻などの自然遺物とに分けられる。(1)土器 食物の煮たきや食物を盛る器。粘土を使って自由な形のものをつくれる点で，石や木のような制約がなかった。(2)石器 硬い石を打ち割ってするどい刃物をつくったり（石鏃，石槍，石七，打製石斧），石を磨いて刃物をつくったり（磨製石斧），硬さを利用して摺鉢のように使ったり（石皿と磨石），網や編物のおもりとして使った（石錘）。また，美しい硬玉や滑石を装身具に使った（瑛状耳飾，石器時代勾玉）。(3)骨角器 鳥，獣，魚の骨や角歯牙でつくったもの。わが国では鹿や猪が多いが，鯨や鮫なども使われている。細く鋭い道具（銚や釣針，針）や，各種の装身具（斧，耳飾，垂飾）。貝もよく使われたが二枚貝でつくる腕輪はもっとも一般的なものであった。(4)木器 もっともたくさん使われていたが腐りやすいので貝塚からは見出されない。時たま低湿地の泥炭層遺跡から丸木舟やかい，弓などのほか碗や皿，漆塗りの籠などから腕輪や櫛のようなものも発見されている。

衣生活の確保にも，また道具が必要であった。当時ひとが身につけていたのは，鳥獣の毛皮や植物繊維を加工したものであった。最近縄文期の遺跡から，植物繊維を利用してつくった編物が検出されている。編物は繊維から紡錘車（石製）で糸をつくり，織機（居坐機）で織った。住居の作造にも道具を必要とした。住居は自然の岩陰を利用してつくった堅穴住居であった。数メートルの円形あるいは方形の穴を掘り，その床に柱を立てて，樹皮や草で屋根を葺いた。住居はこのように単純な構造のものではあったが，道具を必要とすることに変わりはない。樹木を切り倒すためには石斧を工夫し，柱や板などの加工には石製の刃物，ちょうなや鑿を使用し



た。このようにみえてくるとかれらは、原始そのままの生活のうちにも、衣食の確保や住居の作造のために、必要な道具を工夫し、巧みに利用していたことがわかる。しかしかれらはその方法を、誰からも教わって覚えたわけではなかった。すべて生活の必要を母とし、試行錯誤を繰り返しながら、かれら自身工夫し制作したはずであった。狩猟のための弓矢や槍、漁撈のための鉤と網、衣服の加工のための織機、食生活のための土器、木器、火をおこすための火きり臼はもちろん、住居の作造に用いた石斧や鑿も、すべてかれらが工夫し発見したものであった。生活の必要がかれらを教育の意図なしに、道具の工夫と制作に結びつけ、使用の仕方を学ばせたのであった。ここでは文字通り、生活することがそのまま教育されることであり、かれらを導びく生活の教師であったことがわかる。かれらは Hart が「A Social Interpretation of Education」のなかで述べているように、「なすことによってなすことを学び、見まもること、傾聴することおよびそれに参加することによって、知ることを学んでいた」のであった。そこには素朴な教育の始源がみられるとともに、生活における生活のための、生活のなかの教育の原型が認められる。Ilyin (1895-1953), Segal は「人間の歴史」(Kat chelovek stal velikanom, 袋一平訳)のなかで、ひとが道具を発見し使用していく過程について、つぎのように述べている。ここにも教育の始源をさぐり、生活のなかにおける教育の秘密を解く鍵が見出される。

人間がやっと人間になったばかりというはじめのころは、その石のつめや歯を、こしらえたり、作りだしたりはしないで、ただひろい集めるだけであった。ちょうどいまわたしたちがイチゴとか、キノコとかをつみ集めるようなぐあいに、川のふちを歩きまわって、自然の手でけずられたり、とがれたりした、とんがった石を、かれは根気よくさがした。そういうでき合いの「天然」刃物は、たいがい川がはげしくうずまいているような場所でみつかった。うずまきはたくさんの石を、まるで大きなイモでも洗うように、ごろごろとすり合わせて、欠いたりけずったりした。しかしうずまきは、じぶんの仕事がどんなものを生み出すか、ということにそれほど心をくばりはしない。だから自然がしあげたいく百千という石のなかに、人間に役だつものはめったになかった、といってもべつにふしぎで

はない。そこで人間はじぶんに必要なものを、この石でつくりはじめた。つまり道具をつくりはじめたのである。人間の歴史のなかで、その後いくたびとなくくりかえされることが、ここにおこった。天然のものを、人工のものに代えるということだ。自然にはない新しいものをつくり出すために、人間は自然の大工場のかたすみに、じぶんの工場をたてた。こうして石器をつくる工場ができ、それからいく千年かたって、金属をつくる工場ができた。みつけるのがなかなかむつかしい天然の金属をつかうかわりに、人間は鉱石から金属をとりだしはじめた。こうしてじぶんがみつけたものから、じぶんの手でつくったものへと移っていくたびごとに、人間は自然のきびしい支配からはなれて、自由へむかう新しい一歩をふみだしていったのである。はじめ人間は道具の材料をじぶんでつくることができなかつた。だからまず、自然のなかでできている材料をとってきて、それに新しい形をつけることを学んだ。石を手にとって、べつの石でこれをたたいて形をつけた。考古学者は「たたき石」とか「石オノ」とかいつているが、そういう道具は石を切るのにつごうがよかった。切られたかけらもまた役にたった。このかけらで切ったり、とがらせたり、わったりすることができた。自然のなかでつくられるものには、すべて一定の目的もなければ、計画もない。川のうずまきはべつにこれといった考えもなく、ただ手あたりしだいに石を打つ。おなじことをしても、人間には目的があり、考えがある。ここに、この世界にはじめて目的というもの、計画というものがあらわれる。自然の手でつくられた石に手を加えながら、人間はすこしずつ自然に手を加え、自然をつくりなおしはじめる。これがまた人間をほかの諸動物よりいちだん高いところにおしあげ、かれにいっそう大きな自由をあたえることになった。かれはもう、自然が適当な石をつくってくれるのを、あてにする必要がなくなったのだから。かれはいま、じぶんでじぶんのための道具をつくることができる。

(二)教育意識の発生 生活における生活を通してなされる、生活のなかの教育は、また古代社会における、教育意識の発生とのかかわりのなかでもみることができる。すでに述べたように縄文期においては、ひとは衣食住の確保を求めて、各地を移動転住して生活していた。しかしかれらは弥生期に至ると、農耕生産方式を発見して、各地を移動する生活から解放され、集落社会をつくって定住することをおぼえた。かれらはこうして農耕牧畜を中心とした、農耕生産生活をいとなむようになったのである。井上光貞著「日本の歴史」第一巻「神話から歴史へ」により、当時の農耕生産生活

の一端を参照するとつぎのようであった。

登呂の集落には、12戸の住居がある。ここは低地にあり、地面を掘ると水がたまるので、堅穴はつくらず、地上に住居をつくって周囲に土堤をめぐらしている。住居の広さにはそれぞれ若干の差はあったが、どの家も水田の方に入口を開けていた。集落のまわりは杉の森林で保護され、その近くに高倉が二棟たっていた。登呂の集落は、弥生後期に栄えたものであったから、石器はほとんどなくなり、そのかわりに鉄製の道具をつかっている。鉄製の木工具の普及により、農耕具だけでなく容器も木でつくられるようになったから、土器は少なくなっている。登呂の水田は、整然と区画されていた。調査した水田は33枚あり、しかも、境界の畦はすべて両側を杉板で固めて崩れることを防いであった。古代の大工事である。須佐之男命の物語ですでに述べたように、「祝詞」には天津罪の筆頭に畦の破壊をあげているが、登呂の畦の杉板列を見ると、古代人が畦を大切にしたい気持がよくわかる。この水田は、低湿地であるから、素足で入ると足が吸いこまれる危険があるので、人びとは特大の下駄をはいていた。田下駄と呼ぶが、これが下駄の起源といてよいようである。登呂では、モミの貯蔵用の壺が少なく、かわりに床を高くした倉、つまり高倉が建てられている。弥生後期になって、高倉がつくられるようになることは、銅鐸や土器にしるされた絵でも明らかであり、最近は実例もふえている。モミを貯蔵するのに、なぜ壺から高倉へと移っていったのであろうか。一つには、石庖丁から鉄カマへの推移に示される生産性の増大も原因であろう。たしかにこれらの高倉は、稲の穂を貯え、「ほくら」とも呼ばれるべきものであった。しかし、より本質的な原因としては、登呂の農業、いかえれば、弥生後期の農業は、自然灌漑にたよる初期の段階を脱して、大規模な工事で灌漑や水田の施設を造営し、その上にたって経営するというほどに発達してきたことによるのである。このような発達の過程で、村落に住む集団が共同体として強く結合するということは当然であろう。収穫物を堅穴内の自分だけの壺に入れずに、集落全体の管理にゆだねる高倉へと移っていく動向のなかにも、そのことがあらわれているのである。こうしてわたくしたちは、比較的規模の大きな農耕集落がだんだんと発達してきたありさまを知ることができる。それは、原始的國家の形成につながってゆくのである。

かれらはこのようにして農耕共同社会を形成したが、他方かれらはまた、このような農耕生産社会維持のための、素朴な共同社会意識、すなわち教育意識ともいふべきものをもつようになった。その第一は、農耕生産を確保するための、農耕方法や灌漑排水など、水利についての素朴な技術を成

員に教えること、第二は、水田農耕上の特質にもとづく、協同や協調の連帯意識を成員に扶植することであった。この二つはかれらが農耕社会を存続するかぎり、不可欠の社会的共同意志であり要求であった。しかしかれらはこのような農耕技術や協同、協調の精神や意識を、ことさら特別の方法や訓練によって、成員に扶植したのではなかった。毎日の農耕生活を繰り返えすうちに、あるいは農具をつくったり、清掃したりする生活のなかで、自然に日常的に身につけたはずであった。生活のなかで生活を通して、生活の必要を基礎に教え教えられ、学び学ばせられたはずであった。そこには古代農耕生産社会における、共同意志としての、素朴で自然発生的な教育意識の萌芽がみられる。

(三)行事と祭式 古代社会における行事や祭式も、成員に共同社会意識を扶植する方法として、大きな影響力をもっていた。そのことは例えば縄文期における成人式ともいふべき、入社行事でも確かめられる。すでにみてきたように、縄文期のひとびとは、数人から十数人の小集団を組んで、食物を求めて移動する生活をしてきた。しかし同中期ごろから末期においては、食物の豊富な中部山地や、東京湾沿岸などでは、十数軒以上の竪穴住居を連ねて、集団村落を形づくるようになった。このようにして小規模ではあっても、村落社会がつくられると、社会維持の集団規範を扶植する方法として、成人式ともいふべき入社行事が生まれた。その方法は一定の年齢に達した成員に対して、男女とも門歯、犬歯、第一臼歯のいずれかを、対称的に抜歯するというものであった。その目的はこのような方法を通して、成員に社会に一定の秩序と規範のあることを学ばせ、社会に同化し組み込むことにあった。祭式もまた成員に共同意識を育て、社会に組み入れ同化するのに、大きな役割を果していた。祭式は弥生期に至り、ひとが農耕生産の方法を発見し、農耕生産生活をするようになったことに伴って、農事とのかかわりのなかで発生した。農耕生産はその特質上、すべて自然の天恵に依存するほかない。豊穰も水利も飢餓も渇水も、すべて自然

の支配によっている。かれらは自然の恩恵によらなければ、一粒の米も麦も手にすることのできないことを知っていた。祭式はこのようなかれらの生活と密着して、かれらの生活を支配した。このような祭式が、かれらをひととして、古代社会人にふさわしく形成しないはずがない。中山一義著「日本教育史」所収、第二講「氏族社会の教育」は、古代社会の祭事とその意義についてつぎのように教えている。

古代社会は、現存の史料（古事記、日本書紀、風土記、万葉集、祝詞、宣命等、何れも奈良朝並びにそれ以後の編纂のもの、及び外国の資料や考古学等）の教えるところによって知りうる限り、往昔から農耕を主とした生産生活を営んできた。農耕という労働様式が、水田耕作という水利と天候との恩恵と災害とに、随順しなければならぬものであり、その生活も土地に定着した自給自足の形態のものであり、聚落生活を欠くことのできないものとしていたから、部落の人々は協力して共同作業に従わなければならなかった。このように、古代日本人は自然への依存性と社会結合の地域性と、農耕経済の協同性との上に、その生活の安寧と秩序とを保持していた。このような社会のもつ教育意図は、その成員に農耕の技術を教え込むとともに、その地域的集団作業に於ける協調の精神をうえつけることにあった。だから、その教育意識は、古代社会の労働に結びついた祭事や罪穢の観念のうちに、特に顕著にみいだされる。農耕を主とした生産技術は、いうまでもなく、日々の労働の現場で労働する間に教え込まれたものであろうが、その技術が彼等の集団生活の安全と幸福とにとって、どのような意味があるかを意識させたのは、自然の推移、四時の折々に農事に関して行われた祭祀であった。他面また農耕織蚕妨害の罪として神聖冒瀆と考えられ、所謂天津罪と呼ばれた畔放、溝埋、樋放、頻蒔、串刺、生剝、逆剝、尿等の罪穢の観念によって、その意識は明瞭にされた。聚落社会の教育は、このように公共性の強いものであった。古代日本人の生活の価値の規準は、実に公共への適否如何にあった。彼等にとっては、公共に害なき限り、現代のわれわれの悪とみなす行為も、道徳上悪とみとめられなかった。古事記をひもとき、善悪の彼岸にある古代日本人の道徳観を示すいくつかの物語に、われわれは遭遇する。このような公共性を価値の規準とする道徳感情を、古代人は、社会生活に参加することによって、生活そのものに於て陶冶したのである。

**(四)現代生活** このような生活のなかの教育は、しかし上述のような原始社会の場合にかぎったことではない。古代や中世や近世期においてはもち

ろん、学校教育の盛んな現代においてすら、その比重は変わらない。このことは生活の基礎である、言語、習慣、行動様式、思考形態、風俗など、子供がそれを身につけていく過程をみればわかる。例えば言語についても、言語は子供が生まれた瞬間から、父母や家族によって身につけられる。習慣も生活の約束ごととして、生活を通して学ばれている。行動様式や思考の仕方にしても、生活とはなれて学べるものは何一つない。風俗についても、風俗は身なりや装いのなかにあらわれるだけに、すべて生活のなかでしか学ぶことができない。このほか生活のなかには、家庭の気風とか、社会の風潮とか、学校、学級の雰囲気とか、流行とかがあって、われわれはいつの間にかそれに同化されていることが多い。家庭の気風がひとの形成に、大きな力をもっていることは、今も昔もかわらない。とくに戦中、戦前のように、家中心にいとなまれていた家族制度のもとでは、その影響は一層強かったにちがいない。社会の風潮が人間の形成に大きな力をもっていることは、その時代相にあらわれる世俗の特色をみればわかる。学校、学級の雰囲気は、校風、級風ともいわれ、子供の表情や動作、振舞いをみただけで、どこの学校、どこの学級の子供かがわかるとさえいわれる。流行は風俗や生活様式のうえに、もっともよくあらわれる。流行はわれわれを、いつの間にかその虜にしていることから、影響力、同化力の大きさがわかる。このように考えると、ひとがどんな人間につくられるかは、単に学校や家庭の教育によるものでないことがうなづける。われわれは教育といえ、学校や家庭における教育のことにように考えがちであるが、学校や家庭だけが教育の場所ではないのである。石山脩平著「教育原理要論」所収、第一章第一節「社会生活そのものが教育する」は、このような生活のなかの教育について、つぎのように述べている。

学校で教師が教科書を読ませたり講義をしたりして、生徒を教育している活動—いわゆる「学校内活動」—を思い浮かべて、それが教育だというひとが多いであろう。あるいは家庭でも父母や兄弟などが幼い子供を教育しているというであ

ろう。しかし、教育は学校や家庭で行われるだけではなくて、社会のいたるところで職場でも街頭でも村里でも劇場や映画館でも汽車や電車やバスの中でも行われている。しかも教育しようと考えて行われるだけでなく、そんなことを考えなくて行われている教育がずいぶん多い。われわれは、教育をどう考えるかという「教育概念」を、つとめて広く考えなくてはならない。人間が、どんな人間につくられて行くかということは、学校だけの責任ではなくて、広い意味での社会と家庭と学校との共同責任であり、いかえるならば、教育の行われる場は学校と家庭と社会とのすべてである。しかもそこでは誰かが誰かを教育しようというつもり（意図）があって教育が行われることもあるが、またそのような意図がなくておのずから誰かが誰かに感化影響をおよぼしている場合も多い。このように、場のいずれにもかかわりなく、意図の有無にも関係なく、とにかく人々が共に生活していることによって、たがいに刺激し影響しあって、人間がどのようにかつくられてゆくこと、人間形成が行われることを広く教育と考えることができるのである。

### (3) 生活の概念

(一)活動 生活 (life) は文字通り生きて活動すること、生きて活動することが生活である。生きて活動するのは、したがって生命をもっているものにかぎられる。生命がなければ、生きることも活動することもできない。このように考えると生活は、生命をもっているものの、生命 (life) の自然の発露であり、その展開過程であるということが出来る。生命をもち活動しているのは、とりわけ人間であり、他の生物も生命をもっているから、広い意味でこのうちにふくまれる。このような人間の活動は、第一に、ひとの労働、労作のうちにもっともよくみることが出来る。例えば農夫についてみても、かれらは農耕に従事して労働に汗を流している。春の播種、育苗、田植、夏の除草、害虫の駆除、秋の収穫とかかれらは休む暇すらない。かれらの顔は陽に灼け、額には皺が刻まれている。すべて労働に従事して、生きて活動した結果である。島崎藤村はある著作（「破戒」）のなかで、つぎのように農夫の労働の有様を書いている。今日では農業技術が進歩し、このような労働の有様は少なくなったが、しかし労作を抜きにして生産さ

れるものは何ひとつない。

郊外は収穫の為に忙しい時節であった。農夫の群はいずれも小屋を出て、午後の労働に従事していた。田の面の稲は最早悉皆刈り乾して、すでに麦さえ蒔付けたところもあった。一年の骨折の報酬を収めるのは今である。雪の来ない内に早く。斯うして千曲川の下流に添う一面の平野は、あたかも戦場の光景であった。四辺を見廻した時は、暮色が最早迫って来た。向うの田の中の畦道を帰って行く人々も見える。荒くれた男女の農夫は幾群か側を通り抜けた。鍬を担いで行くものもあり、俵を背負って行くものもあり、中には乳呑児を抱擁え乍ら足早に家路をさして急ぐのもあった。秋の一日の烈しい労働は漸く終を告げたのである。寂しい晩秋の空に響いて、また蓮華寺の鐘の音が起った。それは多くの農夫の為に、一日の疲労を犒うようにも、楽しい休息を促すようにも聞える。まだ野に残って働いている人々は、いずれも仕事を急ぎ初めた。今は夕靄の群が千曲川の対岸を籠めて、高社山一帯の山脈も暗く沈んだ。西の空は急に深い焦茶色に変ったかと思うと、やがて落ちて行く秋の日は最後の反射を田の面に投げた。向うに見える杜も、村落も、遠く暮色に包まれてしまったのである。

漁夫の場合も、まったく同じことがいえる。漁夫は海に出て、波濤と闘い漁撈に従事している。陽に灼けた顔と腕と身体は、かれらの労働の激しさを表徴している。節だった太い指には、海の労働に生きた年輪が刻まれている。そこには漁夫の生活のたくましがみられる。山村暮鳥の「老漁夫の詩」(「山村暮鳥全詩集」所収)には、つぎのように漁夫の力強い姿がうたわれている。

人間をみた それを自分はこのとしよったひとりの漁夫にみた 漁夫はなぎさに  
 つっ立っている 漁夫は海を愛している そしてこのとしになるまで どんなに  
 海をながめたか 漁夫は海を愛している いまもこの生きている海を じっと目  
 をすえ 海をながめてつっ立ったひとりの漁夫 このたくましさはよ 海いっば  
 いか海いっばい 否海よりも大きい なんというすばらしさであろう このすば  
 らしさを人間にみる おお海よ 自分はほんとの人間をみた この鉄のような骨  
 節をみる この赤銅のような胴体をみる 額の下でひかる目をみる ああこの憂  
 鬱な額 深くふかく食いこんだその太い力強いしわをよくみる 自分はほんとの  
 人間をみた この漁夫のすべては語る かつて沖合いでみた山のような鯨を た  
 けり狂った断崖のような波々を それからおもわずひざまずいたほど うつくし  
 くかつおごそかであった黎明の太陽を ああこのあおあおとしてみはてのつかな



い大青海原 大海原もこの漁夫の前には小さい 波はよせてきて そこにくだけて 漁夫のその足もとを洗っている

技術者の場合も、また機械を相手に生産労働に生きている。今日は機械器具が発達して、直接的な過重労働は軽減されたが、それでも労作を伴わない生産技術はない。とりわけ大規模で、しかも高度な技術を必要とする場合には、肉体労働のほかに頭脳労働も求められる。しかし人間が活動しているのは、以上のような直接的な労働の場合にかぎらない。どこにでもみかけられる商店、事務所、会社、銀行、家庭、幼稚園、学校、病院、研究所、そのほか役所、消防署、郵便局、電話局、气象台、港湾、空港、あるいは電車、汽車、バスのなかでも、人間のいるところ、ひとはいつでもどこでも生きて活動している。人間の活動はこのほか、ひとの生きた生涯をふり返えってみることによって、一層よく確かめることができる。人間は誰でも、ひととしての一つの生涯をもつ。生涯は人間が生き、活動した事実の集積である。有名、無名、男女の別、生涯の長短、社会的地位、職業、経済的階層、教育の程度、幸福、不幸、健康、病弱、信仰、信条、思想のいずれを問わない。生涯はひとの生活を舞台にした、一つの人間ドラマである。原田実は原田琴子歌集「さざ波」の後書きに、著者の生涯の略歴をつぎのように記している。

少女時代から文学の非常な愛好者で、ただ読むばかりでなく、自ら詩をつくり、歌をよみ、文を綴り、また小説を書いたりしたようである。結婚の後にも、大正10年に長篇小説「をとめの頃」というを「万朝報」紙上に連載、また大正14年には「国民新聞」の懸賞募集に当選した長篇小説「許されぬもの」というが同紙上に連載された。……家内は明治25年12月5日、千葉県市原郡五井町の商家に生れた。父は斎賀文太、母やゑ、その次女で、「ふと」と名づけられた。五井町小学校を卒えて上京、東京家政女学校に学び、後、宮田修氏の成女高等女学校に編入学、明治44年卒業、次いで日本女子大学に入学したが途中退学。平塚らいてう氏の「青踏」に斎賀琴子として、小説、翻訳、詩歌などを発表し、また雑誌「創作」や潮音などに歌を発表したりした。

この歌集に所収されている昭和5(1930)年以降、同37(1962)年に至るまでの間の、五百数十余首の選歌をみると、作者の生きた生命の耀きが伝ってくる。同歌集のなかから適宜に記すと、つぎのような歌があった。

春の日の唐招提寺人気なくさくらははなはおほらかに散る 春の日の蒼くよどめる池の面にさくら散るなり薬師寺の苑 東塔の水煙うつす水の面をただにみつむるひともおのれも 子とともに行けばたのしき春の日や菜の花畑西に東に 日毎ゆく同じ路なれ川ばたの大き柳の芽は日々に伸ぶ くさむらに花咲く小草いとほしむ夕べ涼しき山の家かな ありし日の君は幼なき児をつれて歩みましけむこの河岸を おくつきの石ものいはねおん声音ひぶくがごとも思ひまどへる 北陸の辺土はさびし海山も空ながれゆく真夏の雲も 行きつつもふり返りみる老いの眼に小さくぞ映れ愛しきあかね あかねあかねよき名のあかね馳せて行け秋風どよむ松籟の丘 ほこり高く生ひ立てとこそねがふなれわがいとけなく愛しき澄子なれが持ついのちとしむたらちねのその起き臥しのこころおもへよ 花はみな散りて青葉の色深みこころ衰ろへ五月となりぬ 五つにて死にゆける児の今もなほありやとまどふ鯉のぼり見て やりどなく身のさびしけれ目路のはて麦の穂波のさやぐをみれば むさし野の秋のしづけさあはれ地にひれふし聴かむ亡き母の声 友逝くとしらせをうけてひたいそぐ師走の街に音もなしはや われら二人おくれさきだつづれぞといひて黙せし時もありしを 四十余年われをいたわりはげまして生きよといひし友今あらず 君あらぬこの世にわれの生きてある今のうつつの夢にやはあらぬ こころゆるし語るは君をひとりぞといひし言の葉忘れなくに めざめたるそのたまゆらにとこしへにかへらぬ君と知るやるせなさ 吹き渡る風のさ中に身をおきてあなこちよと笑みし君はも いくたびかともに歩みしこの野みち君なき今はわれひとりゆく 北の国秋田の旅の宿にして過去を語りて泣きしその友 駅をいでて君がり行きし一すぢのその路こひし君亡きのちもいつの日かひとり死ぬべき人の身のすぐせ忘れてありしとしつき やうやうに病いえたる児を抱きひそかにおもふ亡き母のこと 病みがちにやうやう育つ吾子が上まもり給はめ亡き祖母は 病みいねてわがあるうちに冬は来ぬ児らが袷の寒げにも見ゆ ありありと見え給へども言はず夢の中なるあはれ亡き母 五月野の草ふみゆけばわがかるきもすそにふれて白き蝶とぶ いつしかも庭のみどりのかげ深みこころ愁ひて初夏となる 君逝きていく日もたたず秋づきぬかなしみてみる雲のゆきかひ 何やらん目覚めさびしき冬の朝若き従弟の死のしらせ来ぬ 死にし子に逢ふべく急ぎ真夜中の山駅に降りし母ごころはも 冬空にひともと高きいてふの木風に光りて金の葉の散る 草はみな枯れてさびしき冬の丘はるかに白き時計台見ゆ 時計台見ゆるぞと児ははしやぎて去らんとはせず夕風の丘 ふるさとを今去るために若き日をはたらきはせじと歎ぐこの母 都恋ひて泣けるをと

めのわれなりき思ひは今も新らしきかな 語りぐさややにとだえし座の中に螢と  
びきぬ夏の通夜の夜 み極にそひゆく野路のくさむらゆ蝗とび立つわがつまさき  
に いつの日かなれに先立ち死にて行く母のわれぞと児には告げ得じ 秋空の青  
き透して紗のこときうす雲ながる木々の真上に 夕空に一羽の雁のとびゆきしそ  
の行方思ふ夜半に目覚めて 二十とせの月日流れぬその昔泣きて別れし友はもい  
づこ 学びわざすてて工場に通ふこと悲しと泣きにしその友いづこ 二階上り見  
渡す吾子の学校のいらかをこえてさくら咲く見ゆ うつろなるころかなしみ野  
に来ればくもれる空ゆさくらはな散る 思ひくらくわがよる窓の青葉かげ色冴え  
て咲く山吹のはな おおらかにとんぼとび入りとび去れりあけ放ちたる海岸の家  
大空の星のいのちにかぎりなきや今も昔のさまにかがやく すこやかに今日生き  
てあるありがたさ野に来て遠き雲をながむる 大空にながき尾を曳く彗星の姿仰  
ぎてうつつなかりし 生きて再びみることあらぬ彗星と悲しみにつつ仰ぎけるか  
な いくたりの人の生き死にみて来にし身にも解き得ぬ命の不思議 心なげきて  
わがある今日を音たてて飛行機とべり空をはるかに 大空はつねにはるけし仰ぎ  
つつこひつつ死なんその大空を 草もみぢ色美しき山路こえ橋を渡れば湯の町に  
いづ梓川ゆきてかへらぬその水になげうちすてむわが思いかな 亡き人を思へば  
かなしさくらさく春の真昼の庭に立ちゐて 雲ながれ月はおぼろにかがやけり耳  
をすませば遠鳴り聞こゆ 幾光年遠く隔たる空の星かの星こひしとびて行かまし  
オリオンよシリウスよかのふるさとの冬夜に見たる星今も照る

しかし生きて活動しているのは、このような人間の場合だけにかぎらない。生命をもっているものは、すべて生きて活動している。空を飛ぶ鳥も野をかける獣も、みな生きて活動している。虫は空中でも地上でも地下でも、生きて活動している。白鳥は信じられないほどの美しさをもっているが、しかし翼には数千籽を翔ぶだけの活動力を秘めている。野をかける若駒には、流れるような肢体の美しさがある。しかしそこにも優美以上の、生命の活動がある。このほか植物にも、生命の美しさと強さをみることが出来る。野に咲く百合の花に、胸打たれる感動を覚えることがある。北村透谷の「折れたまま咲いて見せたる百合の花」（「透谷全集」所収）という歌について、原田実は「人間形成の明日」のなかでつぎのように述べている。

わたしの少年の頃、「透谷全集」という書物が出た。若くして自殺した多感な詩人的人物として著聞していた北村透谷の遺著だったが、その内容はおおかた忘

れたけれども、ただその巻首に俳句のようなものが一句、彼の自筆で、写真版で挿入されていたことを思い出すのである。それは「折れたまま咲いて見せたる百合の花」というのであったと思う。作者の意味するところがどうであったかをわたくしは知らないが、折々わたくしはこの句を思うのである。折れたまま咲いて見せたる花とは、故障にあってもめげずに花に咲き、結実に向って生きるところの生命の雄々しさを讃美したものと見られる。折れてはもう駄目だと自棄して、開花を思いとどまるは生命の道ではあるまい。つねに欠陥をもち、足りないところのあるは、生命の宿命で、生きるということはその欠陥を徐々に埋めて充たしてゆくことでもあろう。未成熟が教育の成り立つ根本の基礎だと言った学者もある。要するに、この「折れたまま咲いて見せたる百合の花」の句が、わたくしに、オール・オア・ナッシングでなく、またアイザ・オアでなく、それらの間に、さまざまのヴァリエーションにおいて、たとえ不完全でもお互いにそれぞれの現実立って生きねばならないということ、教えてくれるように思うのである。

このようにみえてくると、生きて活動しているのは、生命をもつものの特質であることがわかる。生命をもっているものは、生きて活動しないではいられないのである。ただ人間以外の動植物の場合は、ひとの活動が目的意識的(自覚的)、生産活動であるのに対して、本能のおもむくままに生きていくというにすぎない。井上晴丸は「消費と生産」所収、「労働と人間」のなかで、人間の活動とひと以外の生物における働きの違いについて、これをつぎのように述べている。

蟻や蜂たちは、それ自体が自然の盲目的な一環にすぎない。彼らがせっせと働らくのは、盲目的に(無自覚的に)働らいているにすぎない。ところが人間は目的意識的(自覚的)に働らくのである。人間集団(そしてもちろんその集団を形成する個々の人間たち)も、もちろん自然の一環であるという点は昔からもそうであったし、今もそうである。人間も地球や宇宙の自然の物質代謝の一環だということは、死ねば人間は元素にすなわち無機物の世界に還元するし、生きている間は植物が大气から炭酸ガスを吸って酸素をはき出すのと反対に、酸素を吸って炭酸ガスをはき出していることでもわかるだろう。人間集団と蟻や蜂の集団とのただ一つのちがいは、集団成員の「働らき」が、自覚的、目的意識的か無自覚的盲目的かの一点にかかっているのである。では、目的意識的「働らき」(これを「労働」と名づける)と盲目的「働らき」とのちがいは何か。盲目的な「働らき」は、自然それ自体がひとりだけで作り出すものに依拠して生命を保ついとなみであ

る。人間の目的意識的「働らき」すなわち「労働」は、自然がひとりでは作り出さないものを創造する。この創造がすなわち生産である。人間は「労働」で自然に働きかけ労働によって作り出す生産物に依拠して生活する。生産はもとより自然にそむいてはできないことであり、自然を熟知し、時と場合によっては人間社会をおびやかす自然（洪水や台風等々）をわがもののようにつかいこなすこと（「自然を征服する」とはこのことである）によってのみ可能である。たとえば「水は低きに流れる」ことを熟知して、ひとびとは地形を上手に活用し、灌漑水路や堤防をきずく。さらに落差を活用して水車を作り動力を得る。長い期間ののちにはそれは水力発電にまで発展する。ひとびとは自然にはたらきかけ、自然を次第に深く征服して行くが、これはもちろんひとりの力量でできるものではなく、ひとびとの力量の総力すなわち社会の力量においてできることである。社会の自然征服の力量社会の自然をこなす力量が、「生産力」と呼ばれる。漂流記のロビンソン・クルーソーは絶海の無人島でひとりぼっちで生きぬいて行くために、独力で次第に其の島の自然を手なずけこなして行ったということになっている。だが、かれは、当時（彼の漂着月日は1659年9月30日のことと書かれている）の社会の生産力（自然をこなす社会の力量）の断片を持ち込んでおり、その助けによってはじめて孤島の自然征服に立ち向い得た。この物語りそのものが期せずしてそのように展開されて行かざるを得なかったのである。

(二)経験 生命のあるものは、上述のようにすべて生きて活動している。

人間はもちろん、他の生物も生きて活動している。生きて活動するのは、生命をもつものの特質に由来している。しかし人間も他の生物も、単に孤立して活動しているわけではない。孤立したままでは、ひとも生物も生きて活動することはもちろん、生存することすら不可能になる。人間と他の生物をふくめ、これを生活体 (Person) とみた場合、生活体は自らをつつむ環境 (environment) とのかかわりのなかで、生きて活動しているのである。環境は生活体をつつむ、物理的、自然的、社会的、精神的、行動的状況の総和以上のものである。Dewey (1859-1952) はこのような環境の本質と意味について、「民主主義と教育」(Democracy and Education, 松野安男訳) 第二章所収、「環境の本質と意味」(the nature and meaning of environment) のなかでつぎのように述べている。

「環境」environment とか「生活環境」medium という語は、個体をとりま

く周囲の事物より以上のものを意味する。それらの語は、周囲の事物がその人独自の活動的傾向に対してもつ特定の連続関係を意味するのである。もちろん、無生物もその周囲の事物と連続している。しかし、比喩的に言うほかは、それを取りまく事情は環境とはならない。というのは、無生物は自己に影響を及ぼす力に関与しないからである。ところが他方、生物、とりわけ人間の場合には、彼から空間的にも時間的にも遠く離れている事物が、彼の身近にある事物よりも、より確実に彼の環境を成すことがあるのである。人の方もそれとともに変わって行くようなものこそ、その人の本当の環境なのである。たとえば、天文学者の活動は、彼が注視したり、それについて計算したりする星とともに変わる。彼を直接とりまいている事物のなかでは、彼の望遠鏡がもっとも密接な彼の環境である。また、好古家の、古物研究家としての、環境は、彼が関心をもっている遠い昔の時代の人間の生活や、彼がその時代と関係をつけるために用いる遺物や碑文などから成り立っているのである。要するに、環境は、ある生物に特有の活動を助長したり、妨害したり、刺激したり、抑制したりする諸条件から成り立っているのである。水が魚の環境であるのは、それが魚の活動——つまり魚の生活——に必要なからである。北極探險家が北極に到達することに成功しようとしまいと、北極が彼の環境の重要な要素であるのは、それが彼の活動を限定し、彼の活動を他のものとは異なった独特のものにするからである。生活は、単なる受動的生存（そういうものがあると仮定してのことだが）にすぎぬものではなく、行動の仕方を意味するのであるからこそ、環境または生活環境とは、この活動の中に、それを維持したり、挫折させたりする条件として、入り込むものを意味するのである。

Dewey は上掲このような環境と生活体とのかかわりあい、生活体と環境の相互作用 (interaction) とみて、上出書第一章所収「伝達による生命の更新」(renewal of life by transmission) の項でつぎのように概括している。

生物と無生物との間の最も著しい差異は、生物が更新によって自己を維持するということである。石を打てば、石は抵抗する。もし石の抵抗力がそれに加えられた打撃の強さよりも大きいならば、石は外面的にはもとのままである。さもなければ、石は打ち砕かれて、小さな破片となる。石は決して、打撃に対抗して自己を維持するというような仕方で反応しようとはしない。まして打撃を自己の行動の持続に役立つ要因とするように反応しようとはしない。ところで、生物は圧倒的な力によってたやすく押しつぶされるかもしれないが、それでも生物は自己に作用するエネルギーを自己の存続のための手段へと変えようとする。それができなければ、生物は（少なくとも高等な生物においては）こわれて小さな破片になるだけでなく、もはやある特定の生物ではなくなってしまうのである。生物は、

生存しているかぎり、自己自身のために周囲のエネルギーを利用しようと努める。生物は、光や空気や水分や地中の物質を利用する。生物がそれらのものを利用するという事は、生物がそれらを自己保存の手段へと変えるということなのである。生物が成長しつづけている限り、このように環境を利用することによってそれが獲得するものは、そのときそれが消費するエネルギーを償って余りがある。つまり成長するのである。「制御する」という語をこのような意味に解するならば、次のように言うことができるであろう。すなわち、生物とは、自己を圧殺してしまうことになりかねないエネルギーを、かえって自己自身の活動の持続のために征服し、制御するものなのである、と。生活 (life) とは、環境への働きかけを通して、自己を更新して行く過程なのである。

生活体はこうして自らをつつむ環境に働きかけ、働きかけ返えされたりしながら、無限に自己更新を繰り返えしていく。この自己更新の過程 (self-renewing process)、すなわち生活体の変容 (transformation) が、Dewey によればまた生活体の生活の再組織 (reorganization)、あるいは再構成 (reconstruction) と解されることになる。このようにみてくると生活あるいは経験は、生活体の単なる生存状態にとどまらないことがわかる。例えばわれわれは誰でも呼吸し、食べ飲み眠り、排泄し歩行し動作を繰り返えしているが、それだけでは生活とも経験ともなり得ないということである。生きて活動すること、それが生活あるいは経験となるためには、生活体と環境の両者相互作用の過程で、生活が生活化 (再組織) され、経験が経験化 (再構成) されることが必要なのである。佐々木秀一が「教育方法学概論」のなかで、経験の意味をつぎのように述べているのも同じことを指している。

現に生命の顕現たる自発性を有する児童の精神は、唯その生命を発現させる生活と共に発展して行くともいうべきものである。実に「生活とともに」……これは第一義的に、精神発展の根本的規定である。先ず児童は、生れるや否やこの世の生活を始める。それは即ち母の懐の中である。そこでは彼等は乳を吸う。勿論先ず空気に触れてこれを呼吸する。日光を見る。手足を動かす。母の懐を撫でる。次に家庭が彼等の生活の場所となる。漸くにしてまた、その家庭の周囲と交渉するようになる。ここで社会は最早や彼れの生活の場所となるのである。その間に、学校もその生活の場所となるようになる。同時に一層積極的に、社会及び自然界をも生活場とするようになる。けれども、単なる、家庭に於ける、将又社

会、学校或は自然界に於ける生活が、その儘で、果して精神の発達を促すことが出来るか。若しそれで十分であるならば、動物の精神も、まだまだ遙に発達しているべき筈ではないか。然るに動物にこのことなくして、独り人間にのみこのことのあるのは、果して如何なる理由に基づくのであろうか。ここで問題は一転する。即ち、単なる生活——呼吸、眠食、歩行、遊戯等——は、必ずしもそんなに著しく精神の発達を促さない。その必ず著しい発達を結果して来るのは、実に生活と共に、その生活を反省して、一度試みた生活を過去のものとしてこれを顧み、その不完全なところを改造して行くことが出来るからである。言換えれば、私はこれを「生活が経験となって」、初めて人間精神の発達を結果するのであると言いたい。それ故に或る人は、教育は経験の改造であるとさえいった。それ故にまた児童にはたとえ無意識の場合が多いとはいえ、前の生活が後のその反省資料となる時に、生活度重なる毎に発達が結果されて来るのである。生活においては刹那々々がその直接目的であるが、今の一つの刹那の経験は、次の刹那の生活を改善する資料となり得るのである。これに反して、たとえ大人であっても、前の生活を、次のその反省となし得ない時には、その生活は、必ずしもその人の精神の発達に対してそんなに重要な意味を持たない。ここに於て、経験ということとは、極めて重要な概念となって来る。唯ここで大に注意すべきことは、単なる生活と経験との二者は、精神発達上頗る重要な点に於て異っているけれども、その範囲は二者全然同一であると云うことである。然も前の生活を後の生活に役立てるという意義で、これを経験と云うのである。従って、如何に範囲の広い生活でも、また如何に程度の深い生活でも、それが一度も、その生活者の反省意識に上らない以上、決してその人の生活の向上——従ってまたその精神の発達の上に何等の意味を有しないのである。

(三)成長 以上みてきたように、Deweyによれば生活体は、環境との相互作用の過程で、互いに働きかけたり、働きかけ返えされたりしながら、生活を再組織し、経験を再構成して、自己更新を繰り返して行く。この自己更新による変容の過程、すなわち生活化(生活の再組織)、あるいは経験化(経験の再構成)が、かれにおいてはまた、とりもなおさず成長(growth)そのものを意味することになる。いいかえれば生活体の変容、すなわち自己更新の過程が、成長それ自身にほかならないということである。われわれはこうしてここで再び、生活の再組織、あるいは経験の再構成が成長であるという、Deweyの生活の概念にかえっていつていることに気づく。永



野芳夫は以上の Dewey の成長の概念について、「デューイ」(西洋教育史)第三章所収、「インタラクション」の項で、これをつぎのように述べている。

無生物は外からの力をただ受けるだけであるけれども、生物は外からの力を受けると同時に、これにはたらきかけて、自らの生存を強めようとする。つまり、生物は、自らと環境とのあいだに、はたらきかけられたり、はたらきかけたりとの相作用をもつ。この相作用はその生物の生存をつねに新しくつくりかえる。すなわちそこにはつねに生長がある。このような生活の生長は、すなわち経験の再構成、または再組織である。生活体と環境とのあいだのこのようなはたらきあいが、すなわちインタラクションが生活であり、経験である。そこにはつねにその再新、再構成、再組織としての生長がある。

また Dewey の前出書第十章「経験の本質」(the nature of experience)によれば、成長をふくむ、経験の概念はあらましつぎのようであった。

経験というものの本質は、特殊な結びつき方をしている能動的要素と受動的要素を経験が含んでいることによく注意するとき、はじめて理解することができる。能動的な面では、経験とは試みること——実験という関連語でははっきりと示されている意味——である。受動的な面では、それは被ることである。われわれは、何かを経験するとき、それに働きかけ、それによって何かをする。だから、われわれはその結果を受ける、すなわち被るのである。われわれは物に対して何かをする、すると、物はその跳ね返りとしてわれわれに対して何かをする。つまり、特殊な結びつきとはそういうことなのである。経験のこれら二つの面の関連が経験の実り豊かさ、すなわち価値の尺度となる。単なる活動は経験とはならない。それは分散的であり、遠心的であり、浪費的である。試みとしての経験は変化を伴う。だが、変化は、その変化から生じた結果という反作用と意識的に関連づけられるのでなければ、無意味な変転にすぎない。活動がその結果を被ることになるまで続けられると、つまり、行動によって引き起こされた変化が跳ね返ってわれわれの中に変化を引き起こすと、単なる流転にすぎなかったものに意味が詰め込まれる。われわれは何かを学習するのである。子どもが自分の指を炎の中にただ突っ込むだけなら、それは経験ではない。その動作が、結果として彼が被った苦痛と結びつけられたとき、それは経験となる。それ以後は、炎の中へ指を突っ込むことは、火傷を意味することになる。火傷を負うことは、それがあつた別の行動の結果として認識されないならば、木の棒が燃えるのと同様、単なる物質的な変化にすぎないのである。

(四)教育 生活の再組織, あるいは経験の再構成, すなわち成長の過程は, Deweyにおいては, また教育それ自身にほかならないと理解されることになる。すでに述べたように生活体は環境と交渉し, 相互作用を繰り返えず過程で, 生活あるいは経験を再組織(生活化)し, 再構成(経験化)していく。その相互作用は無限に続き, 連続して繰り返えられる。教育は生活体のこのような自己変容, 再新(re-creation)の過程にあらわれる。ここでは生活体の変容(再新), 生活の再組織(経験の再構成)がすなわち成長であり, このような成長の過程がまた教育にほかならないとみる, 生活が経験, 経験が成長, 成長が教育であるという連続した一連の図式が成り立つ。Deweyはこうして, 教育について独特の定義をあたえることになる。前出同書におけるかれの見解によれば, 「教育とは経験の意味をゆたかにし, つぎの経験の進路を方向づける能力を増大させるところの, 経験の再構成ないし再組織」(Education is  $\gamma$  that reconstruction or reorganization of experience  $\alpha$  which adds to the meaning of experience, and  $\beta$  which increases ability to direct the course of subsequent experience.)なのであった。しかしこの場合経験にも意味のある経験と, 意味のない経験とがあるはずである。森昭はDeweyにおける経験の意味を, 教育的経験(educative experience)と, 非教育的経験(non-educative)の二つに分け, 「経験主義の教育原理」のなかでつぎのように概説している。

ところで経験は, 必ずしもつねに真の教育的経験(educative experience)であるとはかぎらない。経験には, 非教育的(non-educative)な, あるいはまた反教育的(mis-educative)な経験さえもある。「ほんとうの教育は全て経験をとおしてなされるという考えは, 必ずしも, 全ての経験がほんとうに, あるいは一様に, 教育的であるということを意味するのではない。なぜなら, いくらかの経験は反教育的だからである。今後の経験の成長(growth of further experience)を抑止したり阻害したりするような効果を生ぜしめる経験は, すべて反教育的である。」したがって経験による教育ならなんでもよいというわけにゆかない。経験の質(quality of experience)のいかんによって, 経験は真に教育的であったり, あるいは反教育的であったりする。経験が真に教育的といいえられるために

は、さきの定義の二の条件が、正しくみたされるような仕方で、その経験が改造されなければならない。このような仕方でなされる経験の改造を、デュウイは経験の連続的な改造 (continuous reconstruction of experience) というのである。連続的とデュウイがいうのは単にたえまなきあるいは不断のという意味ではなくて、(1)と(2)の二つの条件がみたされるようなという意味である。(1)教育的というに値する経験の改造は、第一に「経験の意味を附加する」改造でなければならない。すでにのべたように意味の附加ということは、「われわれがおこなっている諸活動の連関と連続性の知覚が増加すること (the increased perception of the connections and continuities of the activities in which we are engaged) にほかならない。」(2)教育的というに値する経験の改造は、第二に「次の経験の進路を方向づける能力を増大させる」(an added power of subsequent direction or control) 改造でなければならない。

Dewey は以上このような教育の定義について、前出同書第四章「成長としての教育」(education as growth) 所収、「発達という概念の教育的意味」(the educational bearing of the conception of development) のなかで、これをつぎのように概括している。

しかしながら、われわれの結論が、正しいと認められるならば、それらは明確な教育上の帰結を伴うのである。教育は発達である、といわれるならば、その発達をどのように考えるかで、すべてが決まってくる。われわれの正味の結論は、生活は発達であり、発達すること、成長することが、生活なのだ、ということである。このことを、それと同じ意味をもつ教育的表現に翻訳するならば、それは、(1)教育の過程はそれ自体を越えるいかなる目的ももっていない、すなわち、それはそれ自体の目的なのだ、ということ、および、(2)教育の過程は連続的な再編成 (reorganizing), 改造 (reconstructing), 変形 (transforming) の過程なのだ、ということになるのである。

#### (4) 生活としての教育

(一) 生活的形成 教育はすでにみてきたように、生活において生活を通して、生活のなかでいつでもどこでも行なわれている。学校や家庭においてはもちろんのこと、職場でも近隣でも街角や村集落でも、ひとが生活するあらゆる時、あらゆる場所で行なわれている。以上のことは教育が第一に、

何よりもきわめて生活的なことがらであることを物語っている。しかしとはいっても、教育は単なる生活の繰り返しではない。Dewey もすでに指摘しているように、生活が再組織され、経験が再構成されて、ひとの生活が変容再新すること、すなわち生活が成長にまで結びつくのでなければ、生活も教育とはなり得ないのである。いいかえればもっとも進化した生命の実現、充実したひとの生活こそが、結果的にもっとも本質的、形成的な教育になるということである。このようにみえてくると、生活は教育ではあるが、生活において生活を通して、生活のなかで生活を生きること、つまり生活における受身の教育から、教育としての生活を能動的、積極的に生きるのでなければ、生活も教育とはならないことがわかる。生活において、生活のなかで、生活が教育と出会うのはこの接点においてであり、生活が教育それ自身とみられるのもこのためである。松野安男は前出同書「民主主義と教育」の解説において、Dewey にみられる生活と教育のこのようなかわりあいについて、これをつぎのように述べている。

私は、本書を精読しながら、いつも次のことを感じていた。すなわち、デューイが他を鋭く批判し、自分の考えを粘り強く、時には晦渋な文体で、多方面に展開するとき、彼は単に概念を操作していたのではなかった、彼は何かを見詰め、そこから多くを汲み取っていたのだ、と。結論を先に言えば、その彼が見詰めていたものは、最も進化した生命の本来の姿、つまりもっとも充実した人間の生活だったのである。本書はたしかに教育論ではあるけれども、そこで一貫して問いつけられている主題は、いかに生きるか、充実して生きるとはどういうことか、ということであった。そして、本書が主張するもっとも根本的な教育原理は、もっとも充実した生活こそ、結果的に見て、もっともよい教育になるのだ、ということであった。素朴で平凡なこの問題意識と主張とを理解するには多言を要しない。ただわれわれの現実の生活と教育を見詰めればよいのである。われわれの生活にはいかに充実した瞬間が少ないことか。そして、われわれの教育にはいかに無駄な努力が多いことか。デューイもまた同じような状況を見詰めていたのである。M・C・ベイカーは次のように述べている。「デューイが革命にも等しいばかりの文化変動を彼自身の属する社会の特徴としてとらえていたことは明らかである。たとえわれわれが検討してきた著作の中で彼が社会状況の分析に明確な注意を多く払ってはいなかったとしても、これらの著作全体に現下の状況についての

彼の評価をものがたる社会的場面についての多くの記述が散在している。……新たな産業機構は、単純な田園的地域社会の対面的人間関係を伴う古い形態を破壊して行く。そして、これに代わるものとして、人口の都市への集中と社会関係の非人間的網状組織ができあがる。……」デューイはこのような状況の中での子どもの姿を生活喪失者としてとらえているといえよう。「……機械の発明、工場制度の設立、労働の分化、これらは家庭を仕事場から単なる住居に変えてしまった。都市への集中、サービス機関の増加は、家庭にまだ残っていた仕事に参加する機会を子どもたちから奪い取ってしまった。……」(1898) われわれの状況はもっと深刻である。だが、真に充実して生きるということはどういうことなのだろう。われわれは、ただ日々の生活に追われ、あるいは刺激に駆り立てられて、この間いそのものを忘れてしまっている。言うまでもなく、充実して生きるということは、ただ無事に過ごすということではない。デューイは、この問いにどう答えているのだろうか。彼は、まず life (生命、生活、人生) とは何かということから本書を説き始める。

以上このほか教育を生活的形成の過程とみて、教育即生活と考えた支持者に「児童の世紀」(Das Jahrhundert des Kindes)の著者、Ellen key をあげることができる。長田新はこのことを「近世西洋教育史」第四章自己発展の教育、第三節教育即生活の項のなかでつぎのように触れている。

ルソーに見る教育即生活論の伝統を現代に求める者は恐らく『児童の世紀』(Das Jahrhundert des Kindes, 1900.)の著者エレン・ケイ (Ellen Key, 1849-1926) にその第一指を屈するであろう。教育即生活論の主張者として現代学校教育の束縛的画一的なのに反対して、頻りに個性の尊重と自学の必要とを説いた者にグルリット (Gurlitt) やモンテッソリ (M. Montessori, 1869-) のあるのは人のよく知るところであるが、その所説の大胆にしてよく一代を動かした者はエレン・ケイである。ニーチェ (F. W. Nietzsche, 1844-1900) の生の哲学、ダーウィン (C. R. Darwin, 1809-1882) の進化論並びに特にルソーの個人的自由論に動かされた女史は、ルソーその人の如く児童の自己陶冶力を深く信じ、従って児童を児童として生活させることに依って教育目的を達しようとした。フレーベル (F. Fröbel, 1782-1852) が「児童に生活させる」と言っているのに飽き足らずして、「児童に生活を許す」でなくてはならぬとしたるが如き、女史の意のあるところを窺うに足りよう。女史はゲーテ (J. W. Goethe, 1749-1832) が「若きウェルテルの悩み」(Leiden des jungen Werthers, 1774.)の中で個人的心理的修練を説いているのを、発達すべき萌芽の本来個性に潜める謂と解し、その個性

の自由な発展を力説した。女史は現代の教育者が児童を以て原罪の主人公として圧了するのを攻め、教育はただその環境に注意して、自然の働きを助け、各自の天性を伸ばせば足るとなし、遂に「教育の唯一つ最大の秘訣は教育せざるにあり」とさえ叫ぶに至った。女史は児童の犯す罪や過失に対しても極めて楽天的の見解を懐き、犯罪や過失は却て児童の進歩的発達に必要な条件であるとなし、「徳は不徳より生ずる」とも言った。勿論試験の如き他律的な教育手段はこれを廃し、教科書も斥け、図書館を設けて各自自由に読み且つ考えるよう導くべきであるとした。以上は女史が「児童の世紀」に叙する自由教育論の短き素描であるが、人は其処にルソーが「エミール」の中に説く教育即生活論の可なりに徹底せる一表現を見るに苦しくないであろう。

(二)生涯的形成　ひとは以上のように、生活において生活を通して、生活を生きる過程で人間にまで形成される。しかもそのことは Rousseau も前出書「エミール」において指摘しているように、ひとが生まれた瞬間から死ぬまで、ひとの生きるかぎり永続してなされる。普通、教育といえば、誰でも最初に思いうかべるのは、学校における教育（授業）か、家庭での教育（躾け）のことである。したがって学校を卒業し、家庭から独立してしまえば、教育は終わったと思いがちである。しかし教育はすでに述べたように、何も学校に在学している間だけの、あるいは家庭で父母の養育を受けている、子供の期間だけのことではないのである。教育が生活のなかで、人間の生涯と出会うのはこの意味においてであり、教育が生涯的、継続的ないとなみ(continuous life-long education)であるといわれるのもこのためである。ひとは結局生涯にわたって、自分で自分自身に常に多くのことを教えつづけて、生きるほかないのである。加藤秀俊はこれと同趣旨のことについて、「情報時代の自己教育」のなかでつぎのように述べている。

すこしかんがえてみればすぐにわかることだが、学校を卒業したから、それで現代の人間の知っていなければならないすべてがおしまい、といった観念は、むしろ滑稽だ。学ぶべきこと、おぼえるべきことは、無限である。人間の向学心、あるいは好奇心は、その無限の世界にむかって、いつも積極的にかかわりあっていなければならない。ほんのちょっぴりの知識を学びとったからといって、ごう慢になったら、そのとき、人間の精神は成長を停止したのだといってもよい。ユ

ネスコは十年ほどまえから、「生涯をつうじた継続的な教育」(continuous life-log education) という考え方を提唱している。人間が外界からの情報を取り入れてみずからゆたかにしてゆくプロセス、すなわち教育といういとなみは、人間の人生をつうじて、継続していなければいけない、というわけである。社会の高度化したこんにち、このかんがえ方は、きわめてだいじだ、とわたしは思う。青年期というのは、積極的に情報を取りこむための人生のスタートだ。学校教育がおわったから、教育はおわりだ、とかんがえる人がいるとしたら、その人は、現代人として最大の誤りをおかしているのである。

(三)自己形成 ひとはずでにみてきたように、環境との相互作用を繰り返えず過程で、環境要因の支配をうけながら人間にまで形成される。ひとも他の生物も、自らをつつむ環境要因の影響を免れることはできないのである。例えばひとの場合、言語や習慣や思考、あるいは行動の型の形づくられる過程をみても、そのことはうなづける。このうちまず言語についていとうと、言語を身につける能力は素質であるが、しかしどのような言語を実際に話すかは、成育する間の言語環境の要因に支配される。そのことは日本人として生まれても、外国人の間で育てば外国語を話すようになり、外国人であっても、日本人の間で育てば日本語を話す事実にてらしてもわかる。同国内においても地域が異なれば、アクセントやイントネーションの違いが生まれる。いずれも言語環境の、支配要因が影響するからである。風俗や習慣の場合についても、同じことがいえる。風俗や習慣は、社会様式の差異に支配されるから、社会的環境要因が異なれば、風俗習慣の在り方も異なってくる。思考や行動の型が形づくられる過程も、ひとが育つ間に出会う教育、あるいは文化、社会、人間などによる環境的諸要因の影響をうける。

このように考えると、人間は環境要因の支配影響によって、どのようでも形成される一面をもっていることがわかる。しかし他方ひとは Dewey も指摘しているように、自らも環境に対応して環境を変革し、自己変容、自己再生をとげ得る主体的存在である。いいかえれば環境との相互作用の

過程で、経験を再組織し、自己更新の永続した努力のなかで、成長をとげ得る特質をもっている。このことはひと以外の他の生物が、単に環境の支配規制をうけて、これに順応して生きるほかないのとくらべ大きな相違である。事実、ひとは環境条件が悪ければ、これを変革改変する努力を積みかさねることができる。環境に身をまかせて生きるだけでなく、主体的に自己変革の工夫をすることができる。これを自己形成のいとなみとみれば、自己形成はひとだけがもつ、ひとのひとり得る特質であり、ひとを他の動物と区別する、指標の一つであるといえることができる。教育の究極はこの意味で、結局、主体的形成であり、それは教育の辿りつく終局の到達点なのである。自己形成あるいは自己教育が、教育と出会うのはこの点においてであり、生活において、生活を通してなされる、生活としての教育が、自己形成あるいは、自己教育のいとなみであるといわれるのもこのためである。ひとは多かれ少なかれ、生まれてから死ぬまで、このような自己形成あるいは自己教育、または Pestalozzi の「自助にまでの教育」(Erziehung zur Selbsthilfe) の道すじを歩いているといえる。ただその在りようと、様態がひとによって違うだけである。藤森栄一著「心の灯」には、かれが考古学に情熱を傾けつくす、その過程における、激しい自己形成の足跡が刻まれている。筑摩書房発行著書案内(「新刊ニュース」所収)によれば、この著書の内容はあらましつぎのようなものであった。

土蔵の中で黒く光る石器に心ひかれた幼い日から、ひとりの少年の心に強烈にともされた灯考古学への情熱。満たされぬ心を抱いて街をさまようときも、不安に荒れ狂うときも、ついには死の淵からも救うことになったのは、この学問への情熱だった。これは、劣等感と向学心の間を激しく揺れ動きながら少年時代を送ったひとりの野の人が考古学を心の唯一のささえとして苦難の道を歩み続けた、すさまじい青春の彷徨の物語である。

上掲の紹介記事からもわかるように、この著書はひとりの考古学者が、考古学への情熱を心の灯として、文字通り自己形成の生涯を生きた生活の



記録である。かれはこのなかで、「自分の生涯守り抜いていく灯」をみつけることの必要を、繰り返えしつぎのようにすすめている。この意味で見ればこの「心の灯」は、またべつに自己形成あるいは自己教育への、道案内あるいは道標と解しても同じことである。

私は去年、1970年の8月15日で59歳になった。「なんだ、もう60歳じゃないか、えらく長生きしたもんだな」と、諸君は思うだろう。そうだ。そのとおり。たしかに長生きをしたものである。この59年は、明治という近代日本の勃興期からはじまり、大正デモクラシーといわれる啓蒙主義がはなさいた大正時代を経て、昭和の45年間を含んでいる。とくに昭和の45年間は、戦争をはさんで長い動乱の時代であった。変化の少ない平穏な時代におきかえたら、ひとりで何人分を生きたことになるのだろう。それほど私はいろいろのことを体験した。それなのに私はいま、見たりない、聞きたりない、読んだりないという思いでいっぱいなのだ。もちろん勉強したりない歎きもいっぱいである。できることなら、21世紀までのこの地球のゆくすえを見ていたいし、人間というふしぎな生物の運命を、もっと知りたい気持でいっぱいである。私は、あまり家庭的な余裕のない古い城下町の商家に生まれ、商人は家業を継ぎ、古いノレンを守ることが第一だと信じて疑わない家で育った。だから、ここから抜け出すにはどうしたらいいか、ということばかり考えつづけ、商人の家に抵抗して自分の自由をつらぬくという、苦しい生きかたばかり追いつづけてきた。私の父も祖父も、消えてしまった多くの祖先も、みんなこの城下町の古い商家に伝わる封建制にさからって、敗れて、人から笑われながら一生を終えていったらしい。父は自分が歩んできた苦しくみじめな忍従（耐え忍ぶ）の道を、長男の私には二度と味わわせたくないと思いながら、実際にはどうすることもできなかった。もちろん、そんな父の気持など少しもわからず、けんめいに抵抗する私を、まるで自分の悲しみをみるかのように、父はじっと見ていたのだと思う。……私は親の反対をおしきって中学に進学した。私はそこですばらしい教師たちに出会った。そして彼らから、人間は一生勉強する動物であると教えられた。学問は学校で学び方をおそわり、卒業してから自分ではじめるものだともいわれた。しかし、いまと同じく試験はあった。いまの試験ほどバカバカしくはなかったが、それでも私はきらいだった。出来もとくに悪かった。逃げて通るわけにいかないから、人なみに徹夜をしたり、合宿したりして勉強してみたが、どうやってもできなかった。二百人中百三、四十番より上にいったことはなかった。私はいまでも、試験で時間がせまり、わからなくて冷汗をかくという恐ろしい夢をときどきみる。ほんとうに私は頭が悪いんだなと、しみじみ思う。ところが課外活動（今でいうクラブ活動）になると、生きかえったよう

に私は張り切った。私は科学会 の地歴部の部長として活躍した。私が一生をかけた考古学も、もとはといえば、この課外活動からはじめていたのである。いま私は思うのである。いまの君たちは、なにをやっても食えるというめぐまれた状態にありながら、その青春の悩みは40年も昔に私の体験した、なにをやっても食えなかった時代の悩みに似ているのではないかということだ。有名会社のエリート社員になれるとか、えらい役人になれるとかいう可能性のほとんどない、いわば社会のしくみからはみだした「流れ者」の青春は、まともに社会に受け入れてもらえないし、時々あまりにみじめなものである。それでも懸命に自分の可能性を追いつづけている人間には、きっとそれをささえてくれる師とか友人とかがいる。私の一生も、そういうすばらしい人たちとのめぐりあいに終始した。君たち、こんな生き方をした人間だっているのだよ。どうだろう。いっしょにそれをたどってみようじゃないか。……むろん、自叙伝を読んでいただくほど、私は豪傑でも、傑人でもありません。それどころか、学校はできない、学歴もない、財産も地位もない、それでいて執念ばかり強く、妄執は人一倍というぐあいで、本来なら、まるで他人につまはじきされて終わるべき、まったくの雑草でしかなかったのですが、ここまで来てみますと、すくなくもわたしひとり、ああよかった、おれという人間は幸福だったと、すこしは誇らしく思っています。それは、たった一つの理由、少年のときもした心の灯、それはだれだって、きっと一度はともすのですが、世間の荒い風に吹き消されてそのままにあきらめてしまう人が多いなかで、わたしは、懸命に油をそそぎ、疲れればじっと休み、じっとじっと、その心の灯を守りつづけてきたからです。その心の灯は、私のように考古学の場合もあったわけですが、むろん、自分のこれと信じて一生を守り抜くもの、なんだってかまいません。とにかく、諸君、少年のうちに自分の生涯守り抜いていく灯を見つけましょう。

**(四)自覚的形 成** 生活としての教育は、以上みてきたように生活（経験）的、生涯（継続）的、形成（自己教育）的であると同時に、きわめて自覚（主体的）ないとなみである。一般に教育は教育するもの（教育者）と、教育されるもの（被教育者）との間にみられる作用である。いいかえれば一方に教育するものがあり、他方に相手となる教育されるものがいなければ、教育作用はおこらないということである。具体的には教育するもの（主体）は、学校や家庭等においては、教師や父母（成人）であり、教育されるもの（客体）は、家庭や学校における年少者（子供）である。このようにみえくと教育作用は、教育されるもの（子供）の外にいる他者（成人）と、教育

するもの（成人）の対象となる相手（子供）があって、はじめて成り立ついとなみであることがわかる。教える内容は学校においては、知識や経験や技術、あるいはひととしての生き方や考え方であり、家庭では言語や習慣や風俗、躰けなどである。いずれにしても教育は教えるもの（教育者）と、教えられるもの（被教育者）との両者がいて、この両者の間における、教える（教導）と、教えられる（学習）という関係の作用にほかならないのである。いずれの場合も、教えられる子供の側からみれば、教えるもの（成人）は、教えられるもの（子供）の外に、他者として上にいるのである。教育が屢々、成人が上から子供に模範や規範を示して教導し、子供はそれに従い、模倣して学ぶことであるといわれるのもこのためである。

しかしすでにみてきたように、生活としての教育は、学校や家庭の生活をふくめ、ひとの生活の全面において行なわれると同時に、またきわめて自己形成的、あるいは自己教育的でなければならないはずであった。自己形成あるいは自己教育も、教育の一形式である以上、教育作用がなければならない。一方に教えるもの（教育者）があり、他方に教えられるもの（被教育者）がいなくては教育とはならない。しかし自己形成あるいは、自己教育の場合には、他に外に上に教育者はいないのである。自己形成あるいは自己教育というのは、自分の他に他者としての教育者のいない教育のことである。教育するのは自分であり、教育されるのもまた自分である。自分が自分自身を教育するのである。自分のなかにこのような自分を教育する、もうひとりの自分が生まれるのは自覚によっている。自覚は文字通り、自分に目覚めることである。自分の長所、欠点、能力、素質、個性、特長について知るだけでなく、自分の生き方や考え方を、根本的に問うことも自覚のうちにふくまれる。ひとはこのような自覚によって、はじめて自分自身を客観化し、意識の対象として認識することができるのである。自己形成あるいは自己教育は、ひとの以上のような特質を前提に成り立っている。自分自身を客観化し、経験する自分を対象化することなしに、いいか

えれば自覚がなければ、自己形成あるいは自己教育は成り立たない。生活としての教育が、生活（経験）的、生涯（継続）的であると同時に、きわめて自覚的・形成的であるといわれるのはこのためである。自覚的・形成的はこのように、自分に目覚め、自分を客観化するとともに、また同時に自らを尊敬（自敬）し、自分の生命に教育愛（自愛）を注ぎ、自らについて形成教育しようとする、主体的努力のうえに成り立っている。原田実は以上これらの諸点を、「自学 自習 自己教育の意義」（私学教育研究所「所報」所収）のなかで、教育者のいない自己形成、あるいは自己教育についてつぎのように教えている。これをみても自覚的、自己形成の重要さが一層よく理解される。

わたくしたちは、自学、自習、自己教育という言葉で、一種の教育を名づけ呼び、そして今日それらのものの重要性を一段と認覚するに至っている。その自学、自習、自己教育というものにあっては、本人の自分以外に教育者がいないのである。しかるに上記のように、果して教育は、教育者と被教育者との間においておこる作用であるとするれば、これらの自学、自習、自己教育は、そこに教育者がいないのであるから、これを教育とは言えないのではないかという疑問が生ずる。しかも、それらの自学、自習、自己教育というものに、わたくしたちが今日教育上極めて重要な意義を認めるようになってきていることを考えあわせると、この疑問は軽視することのできない意義ある一つの問題として、これを考慮して見ることの必要を覚えるのである。……およそ、人は自分自身を客観して意識の対象とすることができる。経験する自分を自分で客観して、意識の対象としてこれを認識することができる。この事実は、人における最も際立った特徴の一つであると言えよう。この関係から、人は自分自身を客観してこれを愛の対象とすることもできる。自愛というはこれである。自分が自分自身を愛の対象とすることができるとするれば、自分が自分自身を教育愛の対象とすることもできるわけである。つまり、自分が自分自身に対して教育愛を注ぐこともできるというわけである。さて、教育愛の持主である教育者と、その教育愛の対象である被教育者との間におこるのが教育作用であるわけであるが、自分自身を客観してその自分自身に教育愛を注ぐところのその今一つの自分の立場は、いわば教育者の立場で、その教育愛を注がれる自分自身はしたがって被教育者の立場にあると見られる。そしてその両者の間に教育作用がおこると見られるわけである。これがいわゆる自己教育というものであって、自己教育には一見教育者が、ないかのようなのであるが、実際は自分自身のなかに教育者が発生して、その自分のなかの教育者、つまり今一つの自

分であるが、その自分が自分自身を客観的に意識してこれに対して教育愛を注ぎ、知識においてもっと自分を広め、道徳においてもっと自分を高め、技術においてもっと自分を精巧なものにし、身体においてもっと自分を強健ならしめようと、そこに教育作用をおこす、これが自己教育だと考える。自学もまた自習も、これに準ずる。したがって、自己教育にも、自学にも、自習にも、分析して見ると、教育者が不在ではないと言えるのである。そこで、自分のなかに自分自身を教育する教育者が発生したわけであるが、これが人におけるいわゆる自覚というものである。この事情は、人における自覚が高まれば高まるほど、顕著となる。自覚において自分のなかに発生した今一つの自分が、自分に対して教育愛を注ぎ、いわば自分自身の教育者となって、知識において一層広く、道徳において一層高く、技術において一層精巧に、また身体において一層強健に、自分自身を教育しようとするのである。これは人の自覚による当然の結果である。小学校、中学校、高等学校、大学と、およそ順次に学校教育の効果が挙がるにしたがって、人におけるこの自覚は順次高まる。それも上級学校になるほど顕著で、したがって上級の生徒学生ほど、自己教育、自学、自習を実践することになってくる。

(五)創造的形成 このように考えると、結局、生活としての教育は、創造的自己形成を、自らの生活課題として、いまの時間を生きることにはほかならないといえる。創造性はひとの本性に由来する、人間基本の本質である。そのことはひと以外の動物が、単に環境条件に支配されて生きるほかないのに対して、ひとは環境に順応するだけでは、生の満足を得られないことをみてもわかる。ひとは多かれ少なかれ、生活という画布に、生命の表現をしないではいられないのである。これを自己表現の本性とみれば、創造的形成はこの意味で、芸術における創造活動に似ている。画家は画布に絵筆や絵具を使って、対象を具象化する。彫刻家は粘土や石膏や、彫金を素材に、イメージを像に刻む。作家は文章によって、構想を長編に綴る。詩人は詩想を表現しないではいられない。いずれも芸術における、創造創作の活動である。創作創造活動には、苦悩と歓びが伴う。苦悩と歓びの伴わない、芸術活動はない。苦悩と歓びは、創造創作力の母胎であるからである。苦悩と歓びは、きわめて人間的な感情であり、生命の深みに根ざしている。ひとにおける創造的形成は、生活の素地に生命を具象化する

活動であるといえる。これをまた生活の芸術化、あるいは生活の創作化とよぶことができる。芸術の創造創作に苦悩と歓びが伴うように、生命と生活の芸術創作化にも苦悩と歓びが伴う。この苦悩は生の極限に生きていることの証拠であり、この歓びは充実した生命を生きていることの証明である。ひとはこのような苦悩と歓びを通して、生きることを確認し、人間存在の確証を手にすることができるのである。そこには確かに人間生命の充実感があり、生活の深化が認められる。人間の生き方が創造形成的となり、人間の生活が芸術創作化された帰結である。もっとも充実した生活こそ、結果的にもっとも本質的な教育となるという点で、生活を生きる教育は、こうして激しく創造的形成のいとなみと出会う。このように考えると創造的活動は、決して画家が絵を描き、彫刻家が像に刻み、作家が長編を綴り、詩人が詩に書くという、単に芸術作品制作上のことがらにつきる問題でないことがわかる。人間は誰でも自らの生命を素材に、自らをどのようにでも、創造的、形成的に啓発創作することができるのである。戸川行男は「芸術と青年心理」（「青年心理」第1巻第1号所収）のなかで、青年の芸術心理の解明を行なうとともに、以上このような生活（人生）の芸術創造化について、「もし青年の生活態度を永く維持して、それをそのまま芸術作品とすることができれば、これもまた偉大な芸術家というべきであろう」とつぎのように述べている。

　　いうまでもなく、芸術は作品である。作品とは、自然物でなくだれか人間が一定の意図と計画と技術とをもって創り出した統一体であることを意味する。芸術はすべてその如き作品である。このことは、いわば三尺の童子も知っている、ないしは、知っているはずである。にもかかわらず、青年ですらも、多くは芸術を作品とみていない。児童が「作品」を理解しないと前に述べたが、青年の芸術感激もその大抵は、「作品」としてのよさに対する感激ではない。芸術がわかるということは、作品としてのよさがわかることである。秋の木立の美しさに心を動かすように一枚の絵の美しさに心を動かすのではなく、だれか人間が一定の意図と計画と技術とをもって作り出した統一のある、いわば一つの世界、として見、そのよさ、その美しさを味わうことが、「わかる」ということである。芸術のよ

さは、作品としてのよさであり、創造のよさであり、統一のよさである。作品としてのよさがわかってはじめて芸術がわかったといいうる。技術のうまさを知るのではなく、技術のうまさから生れる美を知ることである。子供も、一つの音、一つの旋律の美を深く味わいうる。しかし一つの楽曲の全体の構成から生れる美しさを知らない。子供の精神ではたとえば交響曲を一つの統一体としてうけとり、その美を味わうことが一般に困難である。そして青年も、特別の素養をもたぬかぎり、芸術の作品としてのよさを知っていない。もちろん、現在では不幸にして大人も、この意味では芸術を理解してはいない。大人も自然の風景をみるように絵画を見、隣家の夫婦喧嘩を楽しむように小説をよんでいる。この点で、大人も青年も子供も同じである。ここでいいたいことは、それゆえに、青年期にわれわれが芸術に近づいたとしても、それは本当の意味で芸術を理解したということではないこと、これが一つと、いま一つは、それにもかかわらず青年期の生活態度には芸術の真の理解に入りうる門が開かれていること、この二つの点である。青年期の芸術感激を自から体験しそして現在は芸術との縁をもたぬ人ならばこの点を容易に理解されると思う。確かに当時われわれが文学に心を躍らせたのは、未知の人生への感動であった。そこにわれわれは人間の心を知った。外国映画がいろいろの世界を教えてくれるように、小説でわれわれは貴族や乞食や強盗や淫売婦や将軍や老人やの心を知った。それは大きな感激ではあったが文学の感激ではなかったのである。かくれみのを着て、人々の心をのぞきこんだにすぎない。同じことはレンブラントに対する感激、ベートーヴェンの感激、ロダンの感激についてもいいうる。芸術感激は人の心を高める貴重なものであっても、それによってだけでは芸術の本当の美しさや深さやを知ることにはならない。しかしそれでも、また別の点から見ると、青年の頃は、もし芸術に入るとすればもっとも適切な時期であったのだと思う。それは「遊び」という態度の昇華として青年心理を考え、また芸術を考えることができるからである。思春期から青年期にかけての一特徴として、感傷的という特徴がしばしばあげられる。これはしかし誤解されやすい。というのは、喜怒哀楽の感受性が一般にこの時期に昂まるものと断言すべき材料は少ない。もちろん、思春期における身体的変革が子供を一般に不機嫌にするという事実があるように、喜怒哀楽の刺激性が昂進するということは有りうることではある。しかしたとえば少女の感傷性は必ずしも喜怒哀楽の刺激性昂進ということではないと思う。感傷には遊びがある。淋しさや、はかなさの、涙とためいきが遊ばれている。遊びは、児童期のそれと姿を変えて、実は青年期の至るところに見出される。われわれは遊びを實用に対立させる。遊びはなにごとの手段でもない。遊びはなにらかの目的のための手段ではない。実用性をもたず功利をもたぬがゆえに遊びである。児童の生活態度は遊びの一言に尽きる。勉強ですらも、子供にあっては実用性をもたず、なにごとのためでもない。勉強ごっこ、自治会ごっこ、社会科ごっこにすぎない。もちろん、子供もやがては大人に

なるべき子供として、大人の生活態度への芽をもっている。子供は次第に目的な、なにらかの「ため」の行為に移ってはゆく。しかし本質的には子供は一切が無目的な遊びとして生活している。現実生活それ自身が、子供にとっては無目的な遊びにすぎない。青年はすでに児童のこの遊びという生活態度から脱却している。がしかしやはりこの遊びという生活態度の延長が、姿をかえてそこにも依然として見出される。つまり青年の自閉性がそのままに遊びと呼ばれることができる。青年は主義、思想、信条、意見を、しばしば主義それ自身、信条それ自身のために主張する。思想に遊んでいる。現実からの距離が青年の行為から実用性を減じ無目的性を与える。青年は現実に対して自閉的であるがために、当然その行為は遊びという特徴をおびる。もちろん、青年は自己の理想を目指してその点で目的的に行為するが、実は理想それ自身をも含めて一切が遊びであるといいうる。違う点は、子供においては生活がばらばらの遊びであるのに比して青年においては、内容的に複雑な、大きな統一をもつ遊びである。自我の内側における人生の試行ということが、青年の遊びである。そしてこれが青年をして芸術に近づけしめる。なぜかならば芸術は、作品としての人生だといふことができよう。芸術は人生そのものである、が作品としての人生である。作品であるがゆえに現実ではない。一つの空想、一つの幻想であり、芸術は一つの夢である。無目的な一つの遊びである。芸術は遊びである。がこの遊びには人生そのものが盛られている。山があり川があり生があり死があり涙があり笑いがある。ただそれはあくまで作品としての人生で、額縁の中の、舞台の上の人生である。言葉をかえていえば主観の内側の人生、自我の内側の人生試行に他ならない。青年は子供のように無目的ではない。青年は蟬とりの喜びのために蟬採りをする、ということをしてない。青年は政治を論じ経済を語り現実の目的のために行動する。それにも拘らず多かれ少なかれそれは人生の練習、お稽古、お手習いで、人生の試行であり、周辺的人生、額縁の中の人生である。芸術が、現実の人生にもっとも本質的な凡俗卑賤な営みから遠い目的、崇高な目的に奉仕しているように、青年もまたこの凡俗卑賤な行為を目的とすることなく、なにか偉大な崇高なものに奉仕しようとする。そして芸術があくまで統一ある作品である如く、青年は潔癖に自己の生活を純粋な、理論の通った統一体に、つまり作品にしようとする。これを要するに青年の生活には芸術とはなはだ相似て相通ずるものがある。子供の戦争ごっこ、おばさんごっこを、青年は現実の舞台上、地で行っている。青年は全生活をもって「芸術している。」そうだとしてみれば、青年は自己の生活の中に「作品」の意味を理解し、そこに芸術に入る鍵を発見してよいわけであるが、そうした道すじで芸術を理解する例はいうまでもなく稀れで、年がたち青年の生活態度が経過し去り、感激が失われ、現実の泥沼に住むようになれば、人は芸術を忘れてしまう。早くから職業生活に入った青年ではそれが一層に速く、人生の試行ということすらも知らずに成人してしまう。青年はこうしたいろいろな意味で芸術に近づ



き、また「芸術的」というべき特徴を有しているのであるが、それは決して芸術的能力の向上とはならない。青年が人生の芸術家であっても、職業の芸術はまた別である。ただ次の点は興味がある。すでに名をなした芸術家が、その芸術上の自信にもかかわらず、ときとして、人生を作品として創造することに物足りなさや懐疑とを感じはじめる。自己を作品の中に生かすことを止めて、現実の舞台上で全生活をもって芸術しようとする。そんな場合にわれわれはかれらの中に「青年」を明らかに見出す。かれらは現実生活の中に自己を作品化しようとして青年と同じ感激や理想主義やを示すようになる。それは大抵は芸術家としての滅亡であるが、新しい青年としての出発ではある。われわれは青年期に遊びの特徴を指摘しこれを人生の試行と呼んだが、成人者の遊びでない生活、試行でない人生が、青年期の生活よりもより多くの価値を有すると主張しているのではない。青年の理想主義、青年の自閉的生活、身をもって人生に芸術する青年の生活態度は実利と妥協と方便との成人者の生活よりは価値があるといえる。したがってもし青年の生活態度を永く維持してそれをそのままに芸術作品とすることができれば、これもまた偉大な芸術家というべきであろう。われわれはそれらの価値を問題にするのではない。芸術への関心という点から、特定の社会関係にある青年の心理の考察を試みたまでである。

(六)生命的形成 以上みてきたように、生活としての教育は、生活的、生涯的、自己形成的、あるいは自覚的、創造的であるとともに、またきわめて生命的ないとなみであるといえることができる。ここで生命的というのは、教育において何よりも、ひと（子供）の生命に自覚をもち目を注ぎ、生命をみつめつづける教育の立場のことである。具体的にはこのような立場の教育には、二つの特質がある。第一は、教育の理念や原理を、生命のもっとも深いところに基礎づけるとともに、生命に対する畏敬、神聖、尊貴の信仰に出発して、教育の目的や内容や方法を導びきだすという方面である。第二は、以上のことから当然の帰結であるが、生命の具体的なあらわれである、ひと（子供）に内在する生命力、発育力、自発性など、いいかえればこのような発展可能性の助成触発に、教育の根本意義をみいだす側面である。これを教育における生命至上主義、あるいは生命（子供の本性）本位主義とみても同じことである。教育におけるこのような立場は、教育の歴史をふり返ってみれば、数多く先人の遺産のなかに確かめることが

できる。例えば Pestalozzi の場合についてみても、そのことはよくわかる。かれは1746年スイスのチューリッヒ (Zürich) に生まれ、1827年ブルック (Brugg) において死歿したが、かれの生涯をみると、かれのつぎの墓碑銘がよく示しているように、徹頭徹尾徹底して、終始ひと (子供) の生命への献身傾倒に生きている。

Hier ruht Heinrich Pestalozzi. Geboren in Zürich am 12. Jänner 1746. Gestorben in Brugg den 17. Hornung 1827. Retter der Armen auf Neuhof, Prediger des Volks in Lienhard und Gertrud. Zu Stanz Vater der Waisen, Zu Burgdorf und Münchenbuchsee Gründer neuen Volksschule, In Iferten Erzieher der Menschheit der Menschheit. Mensch, Christ, Bürger. Alles für andere, für sich nichts! Segen seinem Namen! (ここにハインリッヒ・ペスタロッチ眠る。1746年1月12日チューリッヒに生まる。1827年2月17日ブルックに歿す。ノイホーフにあっては貧者の救助者、リーンハルドとゲルトロードにおいては民衆の使徒、スタンツにては孤児の父、ブルグドルフとミュンヘンブッフゼイにては、新しい国民学校の創建者、イフェルテンでは人類の教育者。人間で基督者、また市民だった。すべてを他人のために尽しておのれのためには何もしなかった。その人の名に祝福あれ!)

このうちスタンツ (stanz) における、孤児院での孤児との生活の有様を、かれの著書「シュタンツだより」(Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz, 長田新訳) によって推察してみると、上掲墓碑銘に記されている、孤児の父といわれたかれの姿が彷彿とうかんでくる。かれはたしかに孤児の父であり、それだけでなく母であり、師であり、また医師であり召使いですらあった。かれはこうして父、母、師、友、また医師、召使いでありつづけることによって、ひと (子供) にひそむ生命的なもの、幼いもの、育ちつつあるもの、伸びていくものに、比類まれな傾倒献身をしていたのである。そのことは Grob 写筆、「シュタンツの孤児院におけるペスタロッチー」の絵画が雄弁に物語っている。この絵をみると幼児や幼女が、かれのまわりにまつわりついている。かれの肩によじのぼり、かれの傍にひざまづき、かれに戯れて嬉々としている。部屋は狭く暗いが、反

対に子供たちの表情は明るく安らかである。かれも子供の手をとって、微笑してみつめている。孤児の生活は貧しく、満足に着るものも食べるものもなかったが、かれはここであらゆる悪条件を克服して、かれら子供の教育に没頭した。かれは上出「シュタンツだより」のなかで、ここで試みた教育の使命感情についてつぎのように述べている。これを見てもかれが教育および、子供の生命をどのように認識していたかの一端がうかがえる。

最も憐れな、また最も放任された児童の裡にすら、神は身体的、精神的及び道徳的の諸力を授けたもうた。それを人々はただ刺激し覚醒し、粗野と混乱との泥土から純化しさえすればいい。しからば諸力は明るい輝きのうちに、燦爛としてより高い感性とより高い活動力として現われ、そして常にただ精神を満足させ、心情の最内部の発動を喚起するのに完全に役立つものとして自己の真価を示すだろう。すべてのこれらの力を発展し育成することは、貧者に対して彼の人間的生存の本質的要求を保証するために施され得る唯一の手段である。しかし人間のすべての知識、すべての行為、すべての知的作用、能力及び意欲等々諸々の根本力は、人間的機構の眼にみえない精神、人間のもつ神的な心の力、そして信仰と愛との力によって、神が基礎づけ、神が保証した調和を保ちつつ結合されて調和状態にある人間本性のすべての力の永久に効果ある陶冶、人間性の陶冶、そしてまた肉と血とから独立している内的本質が神から創造されているところの人間の、完全な正義と神聖とにおける完成、その父が天にいまして完全なるが如く完全になるよう神の似姿に造られた人間それ自身の完成を達成しようと努力している。

以上のようなかれの使命感と献身的な愛の行為は、いうまでもなく幼いもの伸びてやまないもの、成長するものすなわちひと（子供）に内在する生命に対する畏敬、生命への信仰に出発していたとみるほかない。このような生命への畏敬と、神聖についての徹底した傾倒は、また Ellen Key の場合についてもみることができる。Ellen Key は1849年、南部スウェーデンのスマーランド (Smoland) 州ズンズホルム (Sundsholm) に生まれ、1926年77才で死歿している。彼女はこの間生涯結婚しなかつただけでなく、一度もいわゆる「自由の結合」もしなかつた。純粹な意味で生涯独身で終わり、その胎内にかつて新しい生命を宿すことはなかつた。しかし彼女は間違いなく、世界的に実に「万人の母」であった。それは彼女が徹頭徹尾、

幼いもの成長するもの、育ちつつあるものの生命に、畏敬し愛を注ぎ、生命絶対の信仰に生きたからである。幼い生命に限りない関心を持ち、極度に敏感に、生命の神秘に目を注ぎ、熱烈な愛情をもって献身しつづけたからである。彼女の著作には世界的に著名なつぎのような多数のものがある。(1)児童の世紀(The Century of the child.) (2)児童の教育(The Education of the child.) (3)恋愛と結婚(Love and marriage.) (4)婦人運動(The Woman Movement.) (5)若き世代(Younger Generation.) (6)母性の復興(The Renaissance of Motherhood.) (7)恋愛と倫理(Love and Ethics.) (8)論文集(Essays.) (9)生命の信仰(Der Lebensglaube.)。このうち「児童の世紀」は、原田実によって邦訳され、その生命思想が広く紹介流布されたことに伴って、教育および各界に強い刺激を与え、大きな影響力をもった。同訳者はその訳書「児童の世紀」の冒頭の解説で、Ellen Key における教育思想の根本理念を、つぎのように詳説して教えている。

生命というものが、エレン・ケイ女史の関心のアルファでありまたオメガである。生命の神聖ということが、女史の思想生活の根本の基調をなしていた。生命の神聖ということは、もとより人類の意識に本具する先天的な信仰の一つの脈流であって、特別な事情のない限りはだれでもがこの種の信仰を持たないということはない。しかし、私たちの人生にはそのいわゆる特別な事情はあまりに多いのであって、ややもすれば、私たちはこの信仰を捨ててしまっている。けれども、ケイ女史にあっては、どのような場合にも、徹頭徹尾終始一貫して、この信仰、この信念が、力強く把持されていた。女史の心霊ほどに、生命の力——すなわち、すべての若きもの、育ちつつあるもの、春のごときものに対して敏感な心霊を、滅多には見ることができない。全然、生命に帰依して、ひたむきにその神聖を犯さないようにと、これおそれていたのがエレン・ケイである。だから女史の著作も言説もすべて、この生命神聖の信念が外界の社会に交渉して閃々発した火花にほかならないのである。生命神聖の信仰は、生命増進に対する力強い肯定が生活愛の熱情に生気づけられるところに発揚する。したがってまた、エレン・ケイのあらゆる言説は、生命向上の欣求に始まるともいえる。……生命の向上と増進とはこれをさまたげさえしなければどこまでも進んで行くというのであるが、そのさまたげられない状態とは、心身の健全な発育を措いてほかにあるのではない。そして本来、心身の健全な発育は、自然にまかせてさえおけば、日光と土とあら

ゆる自然の恩恵と自然の叡知とによってかち得らるべきものであるのだが、しかし人間の生活は、これまで永い間、いろいろと誤った哲学や倫理や道徳や教育や習慣によって、それをさまたげて来た。あるいは束縛し、あるいはせいちゅうし、あるいは圧迫して来たのである。ところが今や人類は、一刻も速くこの誤った過去の態度を改めてその傷を癒やさなくてはならない危局に立つ。そこでエレン・ケイは、その誤りと見える生活態度に対して、熱烈な戦いを宣するのである。まず、生命の発育をして単に自然に委せるという以上に、積極的に、その教育、その向上、その増進を助成すべき義務を有するというのである。そしてその生命の発育を助成するためには、人は心身本具のあらゆる力を解放して自由な活動に向わしめるのでなくてはならない。感覚を蔑視することなく、感覚はこれをますます培養し、練磨し精練して、最も鋭敏な生活を味う力、最も鋭敏な心霊の音楽に共鳴する力を、養わなければならないというのである。要点は、エレン・ケイが、生命を決して形而上的なだけのものと考えないという点にある。鋭敏と聡明とこれを引き締める意志の誠実とをもって生命の完全な形式と考えるのである。女史が、新たに学績を挙げつつある生物学や生理学や心理学や医学やを生活の規範にとろうとする強烈な意志を示すのはこのゆえである。生命の発育向上の助成をすることは、エレン・ケイにとってはそのように道徳的な行為であるが、それよりももっと一層貴重な人類の仕事は、生命の創造である、生殖である。生殖よりも高貴な、神聖な、道徳的な、根本的な事業はないというのが、女史の信仰である。したがって、男女両性の性的関係の問題が、女史の思想体系のうちに極めて重要な位置を占めてくる。生命の増進も人類の向上も、究局するところは、この問題にその運命がかかって存する。キリスト教の影響から、人類の継続、すなわち生殖に関する事柄を一概に不純であるとして、「出来得べくばそれらを抑制してしまわねばならない、よし抑制してしまわないにしても、これを沈黙のうちに葬らねばならない」というような思想に囚われて過ごしたヨーロッパ文明の過去数百年間は、エレン・ケイにとっては最も背徳の時代であった。キリスト教にとってはこの世の生活は無意義であって天上の永生のみが価値をもつ。キリスト教においては、精神と肉体との間の障壁を、衝動の生活を高尚にすることによって一掃しようとするのではなくて、禁欲によって一掃しようとするにあった。エレン・ケイにとって、キリスト教のこの生活態度が最も背徳に感ぜられた。キリスト教にあっては、女は処女であってはじめて貴いのであるが、エレン・ケイにとっては、女は母であってはじめて貴いのである。処女はただ良き母たり得る資格を有するという観点からのみ貴い。かくして、エレン・ケイは、どのように平凡に見える生活も、それが生命を創造する限り——むろん、生命の創造といううちには、本質的に、羸弱な子孫を造らないという条件が含まれるのであるが——いいかえれば、生命の向上と増進とを助成する限り、これを無意義な生活とはしないのである。このごとき信念を有し、このごとき信仰に燃えたエレン・ケイは、

その当然の帰結として、まず第一に、生命の直接の現われであるこどもを生命の国の王子として、これに、極度に敏感な、極度に愛情に満ちた、熱烈な関心の翼を覆いかぶせる。人々の、または社会の、こどもに対する態度処置の適不適に対して、厳重な、一步をも仮借しない批判を擲げかける。家庭も学校もここに完膚なきまでに検討論難される。そしてそこから、だんだんと前進波及して、結婚を論じ、恋愛を説き、ついに社会生活におけるほとんどすべての問題に対して、勇敢な、誠実なるがゆえに勇敢な、批評と改善意見とを提起する。時にそれらは、反抗的あるいは反逆的の気稟を覚えさせて、あるいは颯々の晴嵐となって走りもし、あるいは天日に輝やく奔流となって迸りもする。しかし、それらの批評や意見が、いかに峻厳を極めておろうとも、決してそれらは批評のための批評、反抗のための反抗ではなく、一に生命という王子につかえる帰依の心、信仰の心、熱愛の心から閃めき発した火花が、たまたまそういう姿をとったに過ぎない。そのゆえに、その姿には敬虔な重厚な光によっていぶしがかけられている。ややもすれば反抗者の言説に付きものであるような自暴自棄的ないたずらな破壊的な貧しさはない。積極的な、建設的な言説が、生一本に、余りに純にさえ、氾濫しているのである。たとえば母性讃仰の筆致のごときは、みだりに比喩を見出しがたいものといってよいであろう。優良な生命を得んがために、エレン・ケイは良き結婚を要求する。その良き結婚を成り立たせる一つの重要な条件として恋愛を高調する。しかし、恋愛そのものを尊貴するのではない。女史の著作を精読しない一部のものが、どうかすると女史を恋愛至上主義者であるかのごとくに見る例もあるが、それははなはだしい誤りである。しいていえば、女史は生命至上主義者であり、こども本位主義者であり、かてて母性の讃仰者である。その母性の活く領域である家庭を、こどもの養教育上いかに重要なものと見るかは、「児童の世紀」を読む者の忽ちに了解するところであろう。女史の著作「恋愛と結婚」および「婦人運動」は、「児童の世紀」とともに、エレン・ケイの三大代表作といわれるところのものであるが、「児童の世紀」をまず読むことによってはじめて真に他の二著の真意が理解せられるということができよう。

## (5) 生活と教育

(一)教育の過程 生活 (life) はすでにみてきたように、文字通り生きて活動することである。ここで生きて活動するというのは、また経験の再構成 (reconstruction of experience) ないしは、経験を再組織 (reorganization of experience) するということである。一つの経験を意味のある経験 (educative experience) にまで導びき、その過程で変容 (transforming), 再新

(renewing) の永続した努力を積みかさねることである。これをまた経験(生活)から成長へまでの過程、あるいは成長をまた教育へまでの過程といっても同じことである。いずれにしてもここで重要なことは、生活 (life) といい、経験 (experience) といい、あるいは成長 (growth), 教育 (education) といっても、単にひとが脳裡に思いえがいた、観念や概念なのではなく、生活の生きた事実であるということである。ひとはこのような生活、経験、あるいは成長、教育によって、はじめてひとから人間にまで形成教育されるのである。いいかえれば生活は、ひとを人間にまで形成陶冶する、教育の過程 (process of education) ということになる。Pestalozzi はすでにこのことを、「生活が陶冶する」(Das Leben bildet) と教えているし、Natorp もまた「社会教育学」(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 all ein durch menschliche Gemeinschaft) と述べている。このようにひとは生活(教育)を生きることなしに、ついに人間にまで形成されることはない。ひとはただ生活(教育)の過程によってのみ、人間に啓発されるのである。このようにみてくると生活は、そのまま教育の過程なのであり、教育の過程はまた、そのまま生活の過程であるということがわかる。ひとが生活(教育)を経験することなしに結局、人間にまでなり得ないことは、すでに多くの諸例がこれを示している。例えばよく知られている Feuerbach の孤立児「カスパー・ハウザー」(Caspar Hanser, 生和秀敏訳) の例や、同じく 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) などの例は悉くそれである。宮城音弥は異常環境(生活)と人間形成のかかわりについて、その著「性格」所収、「性格と環境」のなかで、以上の諸例についてつぎのように紹介している。

異常環境の一つは、孤立児、すなわち、まったく社会から孤立して育ったコドモである。その例としてカスパー・ハウザーは有名である。彼は3歳の頃から、やっと坐れるくらいの狭い地下の牢獄になげこまれ、番人の顔さえみないで、17歳まで、そのなかに閉じ込められて生活していたのだった。しかし、この例は、ほんとうの意味で社会から孤立していたとはいえない。3歳以前は、ふつうに育てられたと思われるし、その後も、いくらかは人間との接触もあったらしいからである。牢からだされたときに、わずか数語であるが話し得たといわれるのは、そのゆえであろう。その後適当に導かれたために、急速に多くのことをおぼえ、自分の体験を書くことができたのである。孤立児の例としては社会学者のデイヴィスが報告した二例がある。一例は先天性の精神薄弱と思われるものであるが、他の一例は興味深い。これは6年半、オンでツンボの母親といっしょに暗い部屋のなかに入れられていたコドモであるが、発見されたときには、まったく人間らしさがなく白痴同様の状態だった。しかし、十分に教育された結果、2年後には完全に話をすることができ、知能指数は3倍になり、14歳には、まったくふつうの頭をもつコドモになっていた。異常な環境のおよぼす影響をしめす第二は、野生児である。そのうちでも信用のおける記録はアヴェロンの野生児であって、12歳の頃、野生動物と同様の状態で発見され、その後40歳まで生きていた。ビクトールと名づけられて、イタールの手で毎日訓練をうけた。彼は読むことをおぼえ、幼稚な方法ではあるが書くこともでき、使い走りをしたし、他人に対しても愛情を示すようにもなった。コトバは三つほどしかいえなかったが、記録からみると平均6歳程度の知能年齢に達していたようである。サルヴァドルのタマーシヤとよばれた例も、野生児であって、ジャングルで捕えられたときは、話もできなかった。しかし、急速に人間的生活ができるようになり、1年後には彼の年齢に相当した言葉をつかい、よく数を数え、実際生活の簡単な問題を解くことができた。ただ、このコドモは捕えられたときに、少くとも一語を話すことができたから、完全な野生児ということとはできない。これらの野生児の例のうち、もっとも興味のあるものは、インドのオオカミに育てられた子であろう。1920年、インドの東北、カルカッタに近いゴタムリという村の近くの森で、オオカミといっしょに住んでいた二人の人間の女の子が見出された。孤児院につれられ、カマラおよびアマラとなづけられた。アマラは1年後に死んだが、カマラは17歳まで生きていて貴重な資料を残した。カマラが人間の世界につれてこられたときは推定8歳であったが、オオカミと同じような性質をしめしていた。食物は手を使わず口でペチャペチャと食べ、昼はねていて夜になると遠吠えをしており、四脚で歩き、すばしこく歩きまわり、なかなかつかまえることができなかった。その後になって、二つ三つコトバがいえるようになったが、それまでに5年もかかった。6年目になって、やっと動物よりも人間に親しくするようになり、附添の人たちも動物よりも人間らしくなったと感じたという。こんな例をどう解釈すべきか。第一



は、この報告に信用をおかないか、あるいは、たとえば、こんな事実があったとしても先天的の低能だったとすることである。第二は、これによって、人間は社会によって形づくられる証拠だとすることである。これについては、なお、検討すべきものがあるであろうが、多くの社会学者や心理学者は後者の解釈をとっている。30例から40例も類似の報告があって、このうちには信用のおけないものもあるが、すべての例をとるにたらぬと考えるのはまちがいであり、カマラが学習する能力をいくぶんそなえていたこと、タマーシヤのほうは人間の環境におかれたときに、急速に学習してしまったことなどを考えるならば、人間が社会によって形成されることを示す例と解釈できるというのである。批判の余地がありうるとしても、孤立児および野生児の人間性や人間の性格において社会によってつくられる側面を示す貴重な証拠であることは否定できないであろう。

(二)人間性への教育 以上このようにみてくると、生活(教育)の過程はひとを人間にまで導びく、必須の条件であるとともに、それはまた人間の教育、すなわち人間性 (humanity) へまでの教育であるということがわかる。ここで人間性へまでの教育というのは、第一義的に、人間性の深みに触れて理念を汲み出す教育、またあるいは教育とは何かを、つねに人間性とのかかわりにおいて、問い返えしみつめつづける教育のことである。知識や技術の総量や、学校中心の信仰から、人間性尊重、生活(教育)尊重に重心を移した、人間性中心、人間主義 (humanism) の教育である。Pestalozzi はすでにこのことを、その著「ゲルトロドは如何にその子たちを教えるか」(Wie Gertrud ihre Kinder lehrt) 第十二信のうちに、「わたしたちはただ綴字学校 (Buchstabireschulen)、書方学校 (Schreibschulen)、ハイデルベルヒ式学校 (Heiderbergerschulen、宗教問答学校) だけをもっているに過ぎない。しかもここに必要なのは、人間学校 (Menshenderbergerschulen) である。」と述べている。ここで人間学校というのは、人間に自然に内在する人間の本質、人間性の陶冶を対象とした学校の意味である。かれの教育理念がどのようなものであったかは、これによってでも理解されるが、さらにかれが人間の本質、人間性をどのようにみていたかは、既出書「隠者の夕暮」の冒頭以下、つぎの記述からもうかがうことができる。この記

述は以下引用のように、自問のかたちで書かれてはいるが、かれは自分自身すでに、人間は誰でも外面的な形によって差別し得ない、人間の普遍的本質、人間性をもっていることを、誰よりも敏感に直感していたのである。

(1)玉座の上にあっても木の葉の屋根の蔭に住まっても同じ人間、その本質から見た人間、そも彼は何であるか。何故に賢者は人類の何ものなるかを吾等に語らぬのか、何故に気高い人たちは人類の何ものなるかを知らぬのか。農夫でさえ彼の牡牛を使役するからにはそれを知っているではないか。牧者も彼の羊の性質を探究するではないか。(2)汝等人間を使役し、そしてこれを護り、これを牧すと称する者よ、汝等もまた農夫が彼の牡牛に対するような労苦を払っているか。汝等もまた牧者が彼の羊に対するような心づかいをしているか。汝等の智慧は人類に就いての知識であるか、また汝等の親切は国民の聡明な牧者の有つ親切であるか。(3)人間の本質をなすもの、彼が必要とするもの、彼を高めるもの、そして彼を卑しくするもの、彼を強くしたり弱くしたりするもの、それこそ国民の牧者にも必要なものであり、最も賤しい小屋に住む人間にも必要なものである。(4)到るところで人類はこの必要を感じている。到るところで彼等は困苦と労作と熱望とを以て向上しようと力めている。それにも拘らず人類の幾世代は満足せずに凋落して仕舞うので、多く的人类は彼等の生涯は終っても彼等を満足はさせなかったということとその臨終において声高く叫ぶ。彼等の臨終は完成した秋の木の実が成熟して使命を果した後に、冬の憩いのために地に落ちるような趣はない。(5)何故に人間は秩序もなくまた窮極の目的もなく真理を探究するのか。何故に彼は人生の悦楽と浄福とを得るために彼の本性の要求を探究しないのか。何故に彼は安らぎでもあれば生の悦楽でもある真理を求めないのか、彼を心の奥底において満足させ、彼の諸力を発展させ、彼の日々を慰め、彼の年々を幸福にする真理を求めないのか。(6)人間は彼の要求に駆り立てられて、この真理への道をも本性の奥底に見附ける。(7)満足している乳呑子はこの道において母が彼にとって何であるかを知っている。而も母は幼児が義務とか感謝とかいう音声も出せないうちに、感謝の本質たる愛を乳呑子の心に形作る。そして父親の与える麩麩を食べ、父親と共に囲炉裏で身を暖める息子は、この自然の道において子供としての義務のうちに彼の生涯の浄福を見附ける。(8)人間よ、若し汝が自然のこの秩序のうちに真理を探究するならば、汝はその真理が必要に応じて汝の立場に対しても汝の行路に対しても役立つことを見附けるであろう。(9)真理が汝にとって安らぎと平和とに必要なものであるように、人間よ、それがまた汝にとって汝の最も手近な幸福において確かな導きの星であり、且つまたそれが汝の生命の休らう支えであるように、それは汝にとって浄福である。…… (39) 人類の純粋な浄福の力はすべて技

巧や偶然の賜物ではない。其等は総ての人間の本性の奥底にその根本的の素質と共に横たわっている。其等の淨福の力を完成することは人類の普遍的な要求である。(47)……人間性の此等の内面的の諸力を純粹の人間性の智慧にまで一般的に向上させることは、最も賤しい人々の陶冶の一般的目的でもある。人類の特殊の状態や状況における力と智慧との応用とそして使用とは職業陶冶であり職域陶冶である。これは何時も人間陶冶の一般的目的に従属しなければならない。

(三) **労作と陶冶** 生活(教育)の過程はまた労作教育(Arbeitserziehung)の過程でもある。生活はすでにみてきたように、文字通り生きて活動することであるが、ここで活動するというのは、労作において生きて活動するという意味をふくんでいる。このようにみえてくると、生活は教育の過程であるが、生活はまた労作の過程であるから、労作もまた教育の過程ということになる。事実、生活はつねに労作を内在しており、労作はまた生活を内包している。この意味でみれば、労作をふくまない生活はないし、生活のない労作もあり得ない。労作はこうしてひとが生活をいとなむようになってこのかた、古い時代から人間の陶冶に、深いかかわりをもって今日に至っているのである。陶冶は本来せともの(陶器)をつくることと、鍛冶によって器具をつくることを意味しているが、労作は労作によって人間を育成し品性を陶冶する、ひとの形成と大きくかかわってその役割を果たしてきたのである。教育上労作(教育的労作)が、ひとの形成に大きな役割を果たすことについて、いち早く着目していたのはいうまでもなく Pestalozzi であった。そのことはかれのスタンツにおける孤児との生活、あるいはかれの主著「リンハルトとゲルトルート」(Lienhard und Gertrud, 田尾一一訳)をみても確かめられる。スタンツにおける労作の試みは、かれがノイホーフ(Neuhof)以来念頭にあった、労作と学習の総合の実験であった。その試行の成功は、その後かれの教育思想の展開に大きな影響力をもった。また上出「リンハルトとゲルトルート」には、ゲルトルート(Gertrud)が貧苦のうちに七人の子供を労作によって人間にまで育てていく過程が記されている。ここでゲルトルートが子供に課した労作は、労作のための労作では

なかった。労作に従事しているうちに、労作が教育的労作となり、結果的にひとを規律、秩序、服従、無我、責任、同情、克己その他社会生活に必要な諸徳に導びいていたのである。いずれにしても Pestalozzi における労作の意義は、第一に、人間の本質、人間性 (Menschentum) の啓発が、教育の直接の主題とされていたこと、第二は、労作において、教育的労作の重要性が認識されていたこと、第三は、直観 (Anschauung) の原理を、労作の過程に基礎づけていたこと、第四は、労作を全我的な本能的活動とみていたこと、第五は、労作は「生活が陶冶する」過程であるとされていたこと、第六は、労作を自己活動の重要な一過程であるとみていたこと、第七は、労作が自己実現の過程であるとされていたこと、第八は、労作の過程がそのまま生活 (教育) の過程であったこと、第九は、労作は生命的形成の過程にはかならないとされていたこと、第十は、労作を人格的体験の過程として位置づけていたこと、第十一は、労作は総合教授の過程と考えられていたことなど、以上の諸点にあった。このような Pestalozzi の教育思想は、その後 Fröbel によって継承され、近世教育思想上の大きな潮流を形成する一方、二十世紀に至るとさらに児童の自己活動、生活重視、児童尊重、児童中心の新教育思潮に反映して大きな影響をもった。いずれにしても労作の概念は、広狭両義に解せられるだけでなく、ひとにより時代によっても異なるが、Kerschensteiner (1854-1932) の「労作学校の概念」(Begriff der Arbeitsschule, 東岸克好訳) から、その本質をさぐるとつぎのようなものがあった。

人間の生活は、その目的を追求するところに展開する。(P.71)、ペスタロッチは学校の「書物的生活」に「職業的生活」を進んで対立させた。(P.86)、手による職業のために準備する教育の目的は、ある特定の職業の作業過程、道具、機械および材料について指導することにあるのではない。それは、精神的職業の準備のための教育が、将来の職業のための知識の伝達にあるのではないのとまったく同様である。(P.91)、合言葉は「原理」としての労作教授であって、「教科」としての労作教授ではなかった。(P.96)、まったく機械的で、その他の精神的な生活

に関係なく行なわれる労作は、教育的意味における労作ではありえない。(P.97), しかし、学校はいうまでもなく子供を遊戯的態度から労作的態度へと導入しなければならない。(P.98), われわれの魂を満たすところの無条件的に妥当する価値に奉仕する労作だけを、われわれは教育的に価値ある労作ときめてよいであろう。(P.113), われわれの全生活は、われわれの価値への姿勢を定める目的を追求するところに展開するのである。(P.113), それゆえに、教育的意味における労作は、行為の目標観念が即事態的な反応を喚び起こすということ、すなわち無条件的に妥当するあるいは時間をこえる価値、真理価値、道義価値、美的価値、救済価値、要するに心的秩序と統一性の価値への反応を、心的秩序と統一性のために喚び起こすということに対して、配慮しなければならないのである。そして、教育的意味における労作は、労作が右のような喚起をひき起こすところにだけ、存在するのである。(P.115), 遊戯においても、つねに活動とは異なる目的がすでに立てられていると主張されてきた。……そのほか遊戯は、ある他の目的が単なる行動とならんでその遊戯と結びつけられている場合でさえも、スポーツと同様にけっして「仕事」を客観的に形成するものではない。仕事の客観的形成は、ただ労作によってのみ、いずれにしても営みによってのみ、求められるのである。(P.118), この教育的意味における労作は、まさに労作を通して個人のなかに即時態的な興味、あるいは一般的にいえば他者中心的な興味が目覚めるところにのみ行なわれるのである。(P.120), さて、あらゆる思考意欲の根原は実際的行為のなかにある。(P.120), われわれが教育的意味において労作の喜びと呼びうるものは、自分が即事態性の価値の実現の原因であるということにほかならない。(P.121), 立派な労作教授の究極的目標は、われわれが、思想的なものを自分で新しく生産することでもなく、おそらく経済的価値をもつ手による労作作品を仕上げさせることでもなく、また知識を獲得させることでもなくして、生徒の労作の自己活動のなかで彼らの自己忠実性、彼らの即事態性がいかに大きかったかを、生徒に自己吟味のなかで体験させることである。(P.121), 労作学校においては、生徒の仕事はできるかぎり生徒自身の自己吟味にゆだねることができ、そしてあらゆる教育は、生徒各自が自己吟味の必然性を内的要求として感ずるということに基づいて考えられなければならない。(P.122), 労作学校の意義は、最小の知識材をもって、最大の熟練と能力と労作の喜びとを喚起し、公民的心情を涵養することにある。(P.116), 経験的な思考の習慣を論理的な(あるいは、換言すれば科学的な)思考の習慣に変えることが、性格形成の根本的要求であるように、労作学校の根本的特徴である。(P.168)

#### 参考文献

- (1)原田実 人間形成の明日 (2)中山一義 日本教育史 (3)原田琴子 歌集「さざ

波」 (4)押村襄 ルソー (5)押村襄訳 エミール (Jean-Jacques Rousseau, : Émile ou De L'Éducation.) (6)桑原武夫訳 告白 (Rousseau, : Confessions.) (7)荒井武訳 人間の教育 (Friedrich Fröbel, : Die Menschenziehung.) (8)八杉竜一訳 種の起源 (Charles Darwin, : On the Origin of Species by means natural Selection.) (9)松野安男訳 民主主義と教育 (John Dewey, : Democracy and Education.) (10)永野芳夫 デューイ (11)石山脩平 教育原理要論 (12)原田実 児童の世紀 (Ellen Key, : The century of the child) (13)佐々木秀一 教育方法学原論 (14)山下俊郎 家庭教育 (15)文部省 学制百年史資料篇 (16)清水幾太郎 現代思想入門 (17)宮原誠一訳 学校と社会 (Dewey, : The School and Society) (18)原田実訳 経験と教育 (Dewey, : Experience and Education) (19)石川謙 児童観の発達 (20)R. P. Dore, 江戸時代の教育 (Education in Tokugawa Japan.) (21)文部省 高等学校 (中学校) (小学校) 学習指導要領 (22)尾形裕康 日本教育通史 (23)勝田守一 教育と教育学 (24)石川謙 日本庶民教育史 (25)石川謙 寺子屋 (26)赤堀孝 教育学原論 (27)籠山京 生活教育 (28)永野芳夫 デューイ教育哲学 (29)永野芳夫 デューイ教育学総論 (30)島崎藤村 島崎藤村全集 (31)山村暮鳥 山村暮鳥全詩集 (32)加藤秀俊 情報時代の自己教育 (33)藤森栄一 心の灯 (34)原田実 ヨーロッパ近世教育思想史 (35)小林澄兄 西洋教育史概説 (36)四本忠俊訳 白鳥の歌 (Johann Heinrich Pestalozzi, : Schwanengesang.) (37)玖村敏雄 ペスタロッチーの生涯 (38)長田新 ペスタロッチー (39)長田新 教育学 (40)福島政雄訳 隠者の夕暮 (Pestalozzi, : Abendstunde eines Einsiedlers.) (41)鯉坂二夫訳 ゲルトルートは如何にその子を教うるか (Pestalozzi, : Wie Gertrud ihre Kinder Ichrt.) (42)宮城音弥 性格 (43)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.) (44)生月雅子訳 狼にそだてられた子 (Gesell, A. : Wolfchild human child.) (45)林寿郎訳 密林から来た養女 (Hayes, C. : The ape in our house.) (46)長田新 近世西洋教育史 (47)生和秀敏訳 カスパー・ハウザー (Feuerbach, : Caspar Hanser.)