

大田堯『大田堯自撰集成1 生きることは学ぶこと——教育はアート——』

梶 川 萌

1. はじめに——「語り」の第一巻

本書¹⁾は、全四巻が予定されている『大田堯自撰集成』の第一巻である。著者には多数の論文があることから、自撰集成として編むこと自体が大変な作業であったことは容易に想像がつく。そんな中で、本書に収められた文章は、「語り」の側面が強い。全部で8つの文章は、それぞれ読者を明確に意識したものであり、中には親や教師に向けての講演記録も含まれている。自撰集成をこうした独特な構成で始める意図を推察する前に、目次を確認しておこう。

総序——未来に託して

第1巻はしがき

I 子育て・教育はアート

生きること 学ぶこと——そして私たちはどう生きるか

子育てはアート——感性による人間関係のひびき合い

教育はアート——その遺産から考える

II ひとなること／ひとねること

ヒトの子育てについて

習俗社会と子育て

III 子どもの身になって——社会的文化的胎盤を生きる

現代世界における子どもの権利——文明と野生と

子どもの権利条約を読み解く

人間にとって教育とは

初出一覧

あとがき

以上、全三章に八つの文章という構成である。特に、そのうち「子育て・教育はアート」と題を付した第一章については、実に全てが講演記録であることに言及すべきだろう。こうして「語り」を重要視する意図を、著者は次のように語っている。

教育、啓蒙、公共、権利、自由などは、すべて社会生活にかかわる重要な概念ですが、近代社会の用語として、日本人の感性との間に、かなりの違和感をもつもの、一般の人々の感性との間に溝があると、私は考えています。少なくとも、この溝を自覚したうえで、和語の感性とつなげて、語りなおしてみることが必要だ、と私は思いました。一方的な「語り」だけでは意味が通じず、感性にひびき合うことができません。それをためすためにも、公衆への「語り」は重要だと思います。(11頁)

「感性にひびき合う」ことを目指しながら、著者は聴衆に語りかけ続けている。後に改めて考察するが、その背景には、いわゆる一般の人々に、自らの探究の成果を届けようとする姿勢があるのだろう²⁾。専門的な研究論文ではなく、普通の人に向けた「語り」を自撰集の第一巻第一章に配するという選択は、こうした著者の姿勢を明確に示すものである。

また、その口ぶりは、断定すると言うよりはむしろ、自らが辿りついた発想を伝えようと語りかけている人のそれである。先述の通り、本書は理路整然とした説明に徹するのではない。講演であれ、あるいは文章として発表されたものであれ、聴衆や読者によりよく伝え、わかってもらおうとする人に特有の言葉使いで溢れている。かみ砕いた表現がつかわれ、多数のエピソードがあらわれ、文学作品の引用がなされる中では、聴衆ならぬ読者もまた、著者の「語り」を聞くことで応じ始めるだろう。本書のそうした「語り」に触れた者として、本稿では、その縦横無尽の語りを、時に疑問や読み込みを差し挟みながら、敢えて整理し直してみたい。

2. 生物学的基底から「アートとしての教育」へ

著者は、1983年に『教育とは何かを問いつづけて』

を発売し、さらにその6年後には「『問いつづけて』きた一つの到達点として」³⁾同じく岩波新書から『教育とは何か』を発行している。こうして繰り返されてきた「教育とは何か」という問いに、著者は本書冒頭でこう答える——「教育はアート」(1頁)であると。しかし、その問いと答えのあいだには長い思索がある。本節では、その間に横たわる思索のあらましを再構成してみたい。その出発点は、素朴で大きな問いである——「人間とは、あるいは生き物とは一体なんだろうか」。

2-1. 自己中心性と他者依存性

生き物はみな、二つの相矛盾する性質、すなわち自己中心性と外部への依存性を持つ。自己中心とは、他者より自身を優先する単なる利己主義を意味するのではない。生き物が「自分の生命を生きている」ということは厳粛な事実」(26頁)であり、このことの率直な表現が「自己中心」なのである。道徳的判断などに先立ち、まず生き物は自らの生を目的としているという事実から、著者は目を逸らさない。人間もまた例外ではなく、この性質を持つ。それは、著者が戦争で直面した「修羅場」(27頁)からも、つまり他ならぬ生死の間われる瞬間における経験からも、明らかである⁴⁾。

他方で、生き物は「他者に依存し、自然に依存しなければ生きられない」(27頁)のものである。生き物は、太陽や水を必要とし、食物連鎖の中にある。人間もまた、そうした自然を必要としており、さらには「人間と人間とのつながり、社会の中に生きてある」(88頁)のために、他の人間を必要としている。こうして人間を含む生き物は、その内に、自分自身へ向かう自己中心性と個の外へ向かう依存性という、矛盾した二性質を併せ持っている。

ところで、「人間とは何か」という問いに対し、生き物に共通する性質を注視することは、人間についての理解を助けるが、他方で教育の意味を脅かしかねない。というのは、自己中心と他者依存によって人間の生が規定されるならば、教育はその生の表面において、ごく消極的な役割しか主張できないことになるだろうからである。著者が「教育はアート」として教育の語り直しを始めるためには、さらに別の要素が必要となってくる。

2-2. 未熟さが支える、学習と変化の可能性

他の生き物との比較において、ヒトは特に、未熟なままで生まれてくる。ポルトマン⁵⁾によって「生理的早産」とも表現されたこの事実をふまえながら、著者は、生を享ける時点での人間の未熟さが意味しうるところを探ろうとする。

未熟なままで出生するヒトには、反射などの本能的行動様式が備わりきっていない。この不十分さは、生き物としての「弱さ」であると言える。脳もまた、出生の時点では未熟であり、およそ23年もの時間をかけてゆっくりと発達する。しかし、ヒトのこうした生き物としての未熟さ、弱さは、生き物としての特殊化・固定化を避けるものであり、その意味で非常な可能性を示唆するものである。すなわち、ヒトは「早く固まって動きのとれないようなものとして生まれてこない」(121頁)のであり、「個性的で……広い選択の中に生きることができる」(同頁)というわけである。

さて、その未熟さと他者依存性のために、ヒトは出生と同時に学習をし始めなければならない。無論、学習の能力はヒトに特有のものではないが、ヒトが学習で補い、あるいは実現しうる可能性と選択肢は、他の生き物よりはるかに多い。生まれて直後は体内内外からの単純な刺激を受けることで、そして次第にシンボルを操作するようになって、ヒトは死ぬまで学習し続ける。このように言われた時、学習はもはや、狭小な知的変化の範囲を指すにとどまらない。その内実は、ヒトが自分自身と他者とのかわりの中で、行動を選択しその結果を享受していくことであり、そしてその選択の連続の中で変わっていくことである。著者の「選りながら自分なりの個性を創造していく」(134頁)という表現は、こうしたダイナミックなヒト＝人間のあり方が、さらに、一人一人の固有性へと自然に接続されていく発想をも示している。とはいえ、固有性の問題は、ここで分け入るにはあまりにも大きく、また別の機会が必要である。ここでは、学習と変化の可能性についての著者の含意を確認するに留めたい。

学習と変化は、未熟さに特徴づけられる人間の生物学的基底に支えられるものと捉えられるが、著者において、それは必ずしも進歩や前進、卓越性の獲得を約束しない。選択・学習・変化の方向性は予め決定されておらず、その動的な変容のただ中において、新たな自己は自然に紡がれていくものと解され

る。そこにおいて、外部が予め想定する進歩や卓越性の獲得の是非は、もはや意味を持たなくなる。

このことは、「生命の設計図」(93頁)をすべての人が持って生まれてくる、という著者の表現に目を向ければ、よりわかりやすいだろう。ただし設計図とは言うものの、実現されるべき固定的な目標やモデルを意味するわけではない。設計図の内実は柔らかく、内外からの影響を受け、それに対応し、変わり続ける。そして、一人一人異なる設計図に寄り添うことから、教育は始まっていく。

2-3. 「アートとしての教育」へ

学習し、変化し続け、豊かで柔らかい可能性を持つ人間、という動的な像を描いたところで、改めて「教育とは何か」という問いに立ち戻ろう。

生物学的事実依然として人間の基底にあるが、そのみがかからさまに人間を限定し運命づけるのではない。自己中心と他者依存の闘ぎ合いに、柔軟な可能性が投入されたことで、ヒト＝人間が、生き物としての性質と絡み合いながら固有な存在になっていくというイメージが湧き上がる。そして、そこにおいて教育は、にわかに重要な役割を託されることになる。

それぞれに異なる人間同士が共に暮らせば、他者を同化しようとする動きも生まれよう。しかし、一人一人の生命の設計図は、そのような同化の働きかけでは花開かない。未熟な生き物であるヒトが、周囲の社会や文化へかかわりあい、適応していく際に必要なのは、助けや励ましである。著者は、その助けと励ましこそが教育だという。「……教師の演出によるかかわり合い、ひびき合いの中でのその子なりのユニークな自己表現に教師が感性からひびき合っていく。そういうことが人格と人格とのまじわりにつながっていく」(79頁)。人間に人間が寄り添い、また刻々と変化する柔らかな可能性をそれぞれが内に秘めていることを認めていく。そのような関わり合いの中でなされる自己表現、あるいは人間の変容は、まさに「生命と生命のひびき合い、アート」⁹⁾(74頁)と形容されるに相応しい。また、「教育」は上から「教諭」という意味が強いとして、educationの訳語として「共育」を提案するにあたって、かかわり合いひびき合う中で変わっていく人間のあり方が想定されている。

3. 経済、社会、子どもの発達

本書第三章においては、子どもの人権の問題に焦点が絞られ、1989年に採択された「子どもの権利条約」の丁寧な読み直しとともに、子どもが直面する現実の問題について考察される。生物学的基底の確認から人間をとらえようとしつつも、人間が社会・経済的条件に取り巻かれているという現実を、著者は決して忘れていない。

3-1. 貧しさの中の子ども、豊かさの中の子ども

経済的に比較的貧しい国にあって、子どもが直面する危機とは、まずもってその生存の危機である。幼児期を生き延びた子どもも、児童労働や売春、戦争への利用などによって脅かされる。他方、技術・経済的に豊かな国において、子どもは「保護はされているが、野性的な自立の機会が貧しく、……社会性の獲得を困難にするような人間関係の中で育っている」(209頁)という。この事態を、著者はそれぞれ、貧しい国では「生存権の危機」、そして豊かな国では「人格権の成立の危機」があると要約する。

一つの整理のためであるとはいえ、一見して、貧しい国と豊かな国における子どもの問題が、コントラストの為に単純化されているようにも読める。豊かな国での子どもの状況が、「与えられるものの過剰、獲得するものの過小」(209頁)として強調されるとき、与えられるもの・獲得するもの内容は問われず、社会性の獲得のむずかしさとの関係は不透明である。対して、貧しさの中にあるストリートチルドレンの実態に、著者は、「先進国の囲い込まれた飽食の子どもたちからは退化している人間的なたくましき、活力」(264頁)を感じている。確かに、子どもの「発達」には経済的な豊かさでは担保できない側面があることには、議論の余地がない。しかしながら、こうした表現がともすれば貧しさへの肯定をちらつかせ、経済的豊かさからの揺り戻しとして捉えられかねないことも事実であろう。

こうした表現に過敏に反応して、「豊か」と形容されるようになって久しい国で既に育った読者は、「豊かさの中で自分はどうしたらよかったのか」と問うてしまうかもしれない。しかしこのナイーブすぎる問いに、本書は答えてくれない。というのも、著者の眼差しは経済的条件を越えた場所へと投げかけられているからだ。その眼差しのもとで、子どもの「生

存」を脅かす貧しさとともに、子どもの「人格」の成立を揺らがせる豊かさも、鋭く批判されることとなる。経済的條件の二項対立図式に問題が回収されていく真際、著者の視線は、人間へと再度定め直されていると言ってよい。その視線が人間をどのように捉えるのか、またその視線によって、貧しさか豊かさかという問いがいかにか破棄されるのかを、一読者として考えておきたい。

3-2. 「ひとなること」は何に規定されるか

ふたたび確認すれば、豊かな国における子どもの危機は、「人格権の成立の危機」と表現されていた。人格権の成立という言葉によって著者が意味するのは「人となること」であり、それはさらに、「社会・文化の中での「一人前」」(151頁)になること、としても言い換えられている。

社会や文化が異なれば、当然、一人前とみなされるに必要な具体的要素も変わる。しかしその多様な内実に通じるものについて、著者は、次のように洞察する。一人前が「……自立をしながら、それを前提として依存する、いわばそれぞれの人間がもち味のちがいを前提にしながら、ある社会的部署に出席を持つ能力を発達させる」(192頁)ことを意味するという点は、変わることはない要件だと。すなわち、ある社会・文化において一人前になるということは、その社会・文化へと何らかの形でかかわり、寄与することが可能になる、ということととらえられている。人間が一人一人異なるがために、寄与の方法も多様でありうる。しかも、その多様性はいかなる寄与の方法をも疎外しない。人間はみな自立しながら依存しており、ひいては、互いに認め合い頼り合うものだからである。一人前になること、古語で「ひとなること」と形容される「人となること」は、こうした深みを湛えている。

「ひとなること」を支える自立と依存は、子どもの発達においても同じく重要な役割を果たす。しかしそこで自立が、必要な物を自分で獲得することに矮小化され、また依存が、必要な物を他者から与えられることとみなされてしまうと、前項での問いが経済的條件へと回収されていく。自立と依存は、単に物のやり取りの過程としてではなく、他者とのひびき合い、かかわり合いの可能性を拓く基礎として理解されるべきである。

そうであれば、経済的條件は確かに子どもの発達

にかかわっているが、一方的に子どもの発達を規定する形でかかわるわけではない。「豊かさ」の中で与えられるのみであるとき、子どもは、自ら動的な存在として思考し、行動を選んでいく余地を持たない。与えられているという事実が他者への依存性を実証しているにもかかわらず、そこでは自立も依存も消えている。子どもが依存性に支えられて、目的を持ちながら他者へ働きかける以前に、彼の弱さは支えられてしまう。自立と依存とに要請されてこそ、子どもは他者とひびき合うのであり、その中で「ひとなること」へとはげまされることもあるだろう。しかしこの要請が無い中では、子どもは目的も持てずに途方に暮れ、一人で困難を抱えやすくなる。

ただし、このような他者とのかかわりへの要請を感じにくい状況において、子どもがその要請、あるいは他者とのかかわりそのものを取り戻そうとすることは充分にありうる。生活に必要な物や能力の欠如によるのとは別の位相で、子どもは、自らの依存性を引きだされることになろう。自立と依存が他者とのひびき合いの実現と密接に結びついているからこそ、経済的豊かさだけで子どもの発達は規定されえない。

ひとをひとにすることを意味する「ひとなす」という表現があるが、これについて著者は、次のように述べる。「国家政策だの、経済界の要求だの、学問の進歩などといったものが直接子育てを支配するようになる一歩手前の、生きるためのなりわいそのものの必要に応じた人の種の持続のあり方が、そこにはより率直に痕跡をとどめている」(151頁、強調原文)。政策、経済、そして諸科学の知によって影響される以前で常に生起する人間同士のかかわり合いの事実へこそ、著者のまなざしは向かっている。

4. おわりに——「自然」への信頼を語る

本稿は、長い「語り」を聞いた者が記憶をたどって内容を反芻するように、自由にキーワードを辿って二つの流れへと編み直した。著者の思索の拡がり、現代的問題といかに交差するのか——この点について述べ、本稿の締め括りとしよう。

著者が言う「人間存在の生物学的基底」、すなわち自己中心性と他者依存性は、人間に固有のものではなく、他の生物もみな分かち持つものであるとされる。その基底に下支えられる中で、ヒトは学習と変

化を続け、「人になる」。ここには、人間が生き物全体と地続きの存在であり、決して対立あるいは断絶してはいない、というイメージを見て取ることができよう。このイメージは、進化論が描くような歴史的連続だけを含意するのではない。自己中心性と他者依存性という性質によって、生き物のそれぞれの種が、そしてそれぞれの個が、すべて常に結びついているのである。いずれの具体的個体を指すのとも異なって、あらゆる生き物がその一部であるような「自然」が、おぼろげながら描き出されよう。「ひとなること」と「アートとしての教育」とを可能にするものとして、生き物すべてを貫通する性質がまずあげられるとき、その「語り」からは、人間の内にある「自然」への信頼が感じ取れる。

この「自然」への信頼は、それ自体論争的である。著者がルソーやデューイを引き、「自然」への信頼を代弁させる——あるいは受け継ぐとき、いわゆる近代教育批判が興隆して久しい今日の読者や聴衆は、著者の思索への評価に慎重にならざるをえない。「自然」の帰結としての戦争や実践との緊密なかかわりを経験した人間が、「自然」への信頼を語る時、信頼の理論的妥当性のみならず、その「語り」を可能にする心性もまた注目されるべきであろう。その際、書かれ、語られる言葉だけではなく、著者の経験を参照することが、一つの手掛かりになるように思われる⁷⁾。

筆者は、第二次世界大戦の戦地を経て、戦後の日本では山村に足を踏み入れていく。そこで著者が出会った、ある農村での青年たちの学習サークル活動は、今日では「ロハ台」の名で知られている⁸⁾。その活動において、著者は講師でありながら、一方的に語るどころではなかった。聞くことから始め、他者の消えゆく音としての語りを文字に起こし、再度話者に差し戻した。そうして初めて、「語り」は聞き届けられ始めたのだ。

「語り」は、語る者一人では成立しない。誰かが孤独に始めるものではなく、また語られる言葉が音になった時点で完結してしまうものでもない。その「語り」が向けられる誰かが、「語り」それ自体に先行して必要であり、そしてまた、「語り」は誰かに聞き取られなければならない。この意味で、「語り」とは語られた内容のみで自立するものではなく、他者との関係の中の出来事ととらえるのが相応しいだろう。そして、関係の中の出来事であるからには、「語

り」は常に失敗する可能性——例えば（うまく）聞き取られないという形で——を孕んでいる。この失敗可能性を感じ取りつつ、感性にひびき合うという「語り」の成就へ向けて、著者は公衆へと語りかけ続けているのではないだろうか。

以上のように本書を貫く「語り」というテーマを、「研究論文ではない」という文章の性格として解するに留まらず、関係における出来事として読み込んだとき、本書が読者に向けて語りかける声はさらに強く鮮明になる。その声は、「自然」への信頼を不問の前提として語るというよりは、かすかな光を見出そうと努めているかのように響いてくる。ここに「語り」をはじめの動的な心性を見ることができ、語られる理論の妥当性は常に、この「語り」の心性を踏まえて検討されていく必要があるのではないだろうか。

さて、本書が自撰集成全四巻の第一巻であることから、以降の巻⁹⁾についても紹介の意味で触れておくべきだろう。本稿執筆時点（5月）で、既に第三巻までが刊行されている。第二巻は『ちがう・かかわる・かわる——基本的人権と教育』、そして第三巻は『生きて——思索と行動の軌跡』と題が付されている。また、最終巻は『ひとなる——教育を通しての人間研究』として近く発刊される予定であることも、併せてお伝えしておく。

注

- 1) 大田堯『大田堯自選集成 1 生きることは学ぶこと——教育はアート』藤原書店、2013年。以下、本書からの引用は、後ろに頁数のみを示す。
- 2) 第30号『研究室紀要』に「人間（ひと）」と「生命（いのち）」の間——大田堯インタビュー（3-16頁）として、2004年春のインタビューが収録されている。そこで大田は、1950年代に自ら民間教育運動へ分け入った時のことを、次のように振り返っている。「その頃の民間運動は非常に厳しいものでして、研究者は一体何を言っているのか俺達にはわかんないって、平気で言いましたよ。自分の学問が怪しくなるわけですよ（7頁）」。
- 3) 『教育とは何か』岩波書店、1989年。
- 4) 1944年の夏、インドネシアにおける南方最前線で乗船する軍の輸送船が被弾し、大田は長時間にわたって海中で筏に縋るという経験をしている。大田の戦争経験

- については、前掲の『研究室紀要』掲載のインタビューのほか、『生命のきずな』(偕成社、1998年)も参照のこと。
- 5) アドルフ・ポルトマン (Adorf Portmann, 1997-1982)。大田の参照先は『人間はどこまで動物か——新しい人間像のために』(高木正孝訳、岩波新書、1961年)。
 - 6) なぜ「芸術」ではなく「アート」なのか、本書に収録された「総序」の附記において、大田は次のように説明する。「……日本語の「芸術」にすると限られた領域に使われがちです。しかしアートはヨーロッパを中心に、わざ、創造的な仕事を含むものですから、あえて教育に使うことにしました」(11頁)。芸術という語は自由奔放さや創造性を想起させる。対して、わざや仕事は通例、何らかの意図や目的、ねらいを持つ。この二つのイメージ系の出会いは、本稿で整理が及ばなかった固有性と教育が接する地点と重なっているだろう。
 - 7) この点については、西平直による大田論(「大田堯における「生命」の視点——種の持続としての教育」『日本の教育人間学』皇紀夫、矢野智司編、玉川大学出版部、1999年。223-240頁。)において考察がなされている。西平によれば、大田は形而上学的思想から思索を始めたのではなく、常に現実の社会に見出せる問題をまなざすことによって思考を紡いできた。したがって大田は、現実の問題、絶望的な事態に直面して、そこから可能性を探るという逆説的な姿勢を一貫して示してきたのである。こうした姿勢の背景として、人間の「自然・生命」への信頼を見出し、さらにその信頼を支えるコスモロジーを指摘しながら、西平は稿を閉じる。本稿の関心から言えば、コスモロジーへと視線を移していくのとは別に、問題や絶望においてこそ思索が始まるという事実の意味もまた、探られるべき点である。
 - 8) 「ロハ台」の実践については、大田の「農村の学習運動(一)」(『教育』第49号、教育科学研究全国連絡協議会、1955年8月、15-25頁)、および「農村の学習運動(二)」(『教育』第50号、教育科学研究全国連絡協議会、1955年9月、15-28頁)における紹介のほか、『地域の中で教育を問う』(新評論、1989年)も参照のこと。
 - 9) 本文中でも示したが、改めて、既刊第二・三巻の詳細は次の通り。大田堯『自撰集成2 ちがう・かかわる・かわる——基本的人権と教育』(藤原書店、2014年1月30日)、『自撰集成3 生きて——思索と行動の軌跡』(藤原書店、2014年4月30日)。