東京大学大学院教育学研究科 教育学研究室　研究室紀要 第33号　2007年６月

教育学を拓く

―― 汐見稔幸教授とともに ――

久保健太・塩崎美穂・宮城哲・村上博文

はじめに
―この企画を立てるにあたって―

「直接対面して教えを受けることの意」、『面々授受』と題された著書の「あとがき」[1]において、評論家・佐高信は、小熊英二『民主と愛国』にふれながら、そのなかで「わが師久野収」の登場する割合が、同時代を生きた丸山真男や鶴見俊輔に比して少ない点に言及し、たとえば一九六〇年の安保闘争での久野の役割が決してそれらに劣るものではなかったにもかかわらず、「資料として残すことが難しい久野の発言や行動は消えてしまう…」といい、「それを久野が残念に思っていたというわけではない。久野はむしろ、消えていいのだと笑っているだろう」［佐高 2006：215］と述べている。私は、この場面を読んで、この久野の姿が、汐見先生の姿とダブってしまう（というのも、今回の退職に際し、私たちは文献目録を作ろうと動きだしていたが、汐見先生は、「静かに去らせて…」とそっと笑いながら、断られたからだ）。

また、本書の冒頭「１　敵にこそ学べ」の一節において、自身の「「仲間ぼめをしない」ということ」という魯迅のことばを引いた文章（竹内好の追悼として書いたもの）を以下のように綴っている。

> …魯迅は「死」という文章の中で、自分の死後、「記念に類することは、一切やってはならない」と書いている。あるいは、「私を忘れ、自分の生活のことを考えること。―さもなくば、それこそ大馬鹿者だ」とも。［佐高 2006：９］

私には、汐見先生の口からもこの同じことばが漏れ聞こえてくるような気がしてならない。だが、佐高自身、先の「あとがき」で、次のようにつづけているのだ。

> ただ、師事した私としては、久野の「生ける言葉」にもう少し学んでほしいと思うのである。［佐高 2006：215］

今回の企画を立てるにあたって、私の念頭にあったのも、このような思いである。そして、今回、この思いにこたえ、集まってくれた汐見ゼミの有志とともに、汐見先生の広大な研究領域の一部（だが、その主要なものだと考える）から「ことば･言語（後に、展開され「メディア」となる）」・「保育･子育て」・「環境」という三つのテーマをあげ、それぞれの執筆者（村上博文、塩崎美穂、久保健太）が原稿を担当した。

以下、今回の企画の構図（三つのテーマの関連）について私の眼から簡単にまとめてみたい。

まず、「ことば･言語」というテーマが、汐見（以下、敬称略）において、教育を考えたり語ったりする上で重要な位置を占めていることは、1978年に提出された修士論文「ことばの“獲得”と主体形成―生活綴方教育のとらえなおしをめざして―」のことを考えてみるだけでも明らかだろう[2]。しかし、ここでは、次の論文に注目することから始めてみたい。

「教育におけることばの役割」［1987年ａ］[3]のなかで、哲学者・久野収が語った「対話の構造」という文章が参照されている。それは、「（人間や教育的）関係をつくることば」を考える上で、「きく」ことの意味に注目する件においてである。

> （久野）氏は「実は、人間の言語においては、きくほうがだいじなんです。今まで話すほうはいかにもだいじなようにいわれてきている」が、それはまちがいだと主張する。たとえば、赤ん坊が言語を獲得していくとき、彼の無意味的な発言が周りのおとなによって「先まわりして」意味を与えられ、おとなの応答を通じて、発言が具体的効果をもつものとして学ばれていく。それと同じように「人間的言語は、実をいえば、話す作用よりもきく作用によって人間的言語になる」…。［1987a：26］

そして、汐見は、「『読むこと』をつみ重ねてきて

教師になった人間」にとって「真剣に考えるべき内容を含んでいる」といい、久野の次のことばにそっと耳を傾けている。

> ぼくのような教師を職とする人間は、話すことばかりしているんです。だいたい教師というのは、もうきくのが下手、相手の反応を先まわりして考えずに、相手に押しつける話ばかりしている。だから教師はきくという作用がどれほど下手かは、教師の会議を傍聴すれば実によくわかるのです。その点では教師は、国会議場での議員さんたちとあまりかわらない。ただ相手の邪魔をしない点がちがうだけです。教師の場合、なにがきく作用の代用をしているかというと、それはよむという作用です。[1987a：26]

作家・五木寛之によって、「落語家たちの噺（はなし）より倍面白い」と評された話術の名手として知られ、膨大な「対話」を繰り広げた人物・久野収のこんな発言に注目する場面が、「ことば・言語」というテーマを私が考えたときに、はじめに思い浮かべた「情景」だった。

さて、ここで注目されている「きく」ことという問題は、「社会・文化および自我の変容と学校」[1996b] という論文において、それを行う人＝「きく人」として、〈文化〉を構成する重要な役割を占めることとなる。汐見は、この論文において、〈文化〉という概念・カテゴリーを、ひとまず、これまで用いられてきた意味合いから大きく三つ（〈理想〉・〈伝統〉・〈行動様式〉としての文化）に分け、それらの関係を考察する。そして、「きく人」を重視しつつ、〈文化〉を構成する三つの相（〈規範〉〈メディア〉〈産物〉）に整理する。その上で、「とくにここでは〈メディア〉を、特立てしたことにひとつのねらいがある。…また、〈メディア〉には、文化、音声、テレビ、ラジオ、書籍、コンピューター等々が区分され人間そのものや環境じたいがメディアになることもある」[1996b：13-14] という。今回の企画において、「ことば・言語」というテーマをいったん引き受けてくれた村上は、汐見のこれらの議論をふまえた上で、「ことば・言語」もそこに含まれる「メディア」というテーマから論考を寄せてくれている。

ところで、久野を引用しながら汐見が述べた先のことば＝「たとえば、赤ん坊が言語を獲得していくとき、彼の無意味的な発言が周りのおとなによって『先まわりして』意味を与えられ、おとなの応答を通じて、発言が具体的効果をもつものとして学ばれていく。…」という発言は、子どもの〈発達〉の筋道を考える上で重要な提起を含んでいると思われる[4)]が、（いったん久野に戻って、）鶴見俊輔と交わされた「対話」の一節「近代日本が失った「聞く文化」」[久野・鶴見 1998] に注目してみよう。

> 話し方をあらわす言語表現の言葉は種類があまり多くないが、聞く方はというと、…実にたくさんの言葉がある。これはやはり、明治以前の文化が聞く文化だったのを示しているのではないか。[久野・鶴見 1998：21]

久野は、〈文化〉の問題にふれながらこう語っている。これを受けた鶴見は、「聞く文化を母親が持っていたんです」とこたえ、「…聞く文化は、母親、妻とずっと伝承があるんです。持っていたがどんどん衰えてきている」[久野・鶴見 1998：21] と述べているが、別のところでは、「（久野の「会社でのコミュニケーションが話す人は話しっぱなしである」という発言を受け、）…家庭は母親が中心で、聞く文化の伝承は明治からもずうっと持っています。これが、今の文化をかえていく力になると思っています」[久野・鶴見 1998：23] と伝えている。もちろん、「家庭」（とくに母親）に過剰に期待することは、鶴見も「危険」と考えているが、ただ、このような場所から〈文化〉をかえていく力を探ろうとすること自体、例えば、汐見が今回の講演においても語っているように、「教育学というのは、普通の庶民、おばちゃんたちが、なんというか・・・、わかる、参加する、そんな学問じゃないといけない」という姿勢とも重なるように思う[5)]。そして、このような「家庭」を含む「社会化」の場面を汐見が三つ（一次的・二次的・三次的）に分けながら語ったことはよく知られた事実かもしれない。今回、この三つの「社会化」（とくに「二次的社会化」を中心にして）の話から塩崎は自身の論考を展開してくれている。

今回、久保に担当してもらった「環境」というテーマについて、実は、先の汐見論文からの引用において「…環境自体がメディアになることもある」という形で、既にその姿をあらわしていた。「中間」に位置し、両者を「つなぐ」ものとしての「メディア」。この問題について、（先に紹介した村上の論考もそうだが、）「環境」という視点から迫った久保の論考に注目してもらいたい。以上をもって、今後展開される三人の執筆者のテーマに私なりにふれることはで

きたように思う。ただ、以下、もう少しだけ話を続けさせてもらいたい。比較的最近書かれた「乳幼児の保育環境論」［2004b］という論文において、汐見は、「保育と環境研究の課題と方法」と題した章の一節で、「保育における環境をどう分類するか」という問いを立て、従来なされてきた「物的環境」と「人的環境」という一般的な区別にふれながら、その区別の不十分さについて次のように述べている。

> …こうした分類では実際の保育場面で重要な役割を果たしている環境要素がひとつ排除されてしまう。それは、雰囲気とでもいえる環境である。幼稚園や保育園に行けばすぐわかるが、その園独特の雰囲気というべきものがある。あえて、記述すれば、明るい雰囲気とか、静かな雰囲気とか、落ち着いた雰囲気とか、さまざまな形容詞で記述されるであろうが、それらは、壁の色や部屋の広さ、響き渡る音の大きさなどの客観的・物的な環境要素と、保育者の動き方、接し方・話し方、声の調子など人的環境要素が融合してできあがるものである。先に述べた環境分類は要素的環境とでもいえるものであり、実際の環境はそれらが融合してできる全体性をもっている。つまりこれまでの環境論は要素的環境論であって、全体性を独自に位置づけたものではなかったということである。［2004b：667］

引用が長くなってしまったが、ここで、汐見が「全体性」として述べている言葉は、鶴見俊輔が『教育の再定義のために』［鶴見 1999：34-44］において、「まるごと（whole）」と「全体（total）」の違い[6)]として語られた区別を用いていえば（一見、ことばの異同だけで判断すると誤解してしまいそうだが、）前者「まるごと」をさしている。汐見は、「この全体性をどう環境論として位置づけていくかが課題になる」［2004b：667］と述べ、いくつかの方法（「子どもの立場から環境の影響を記述する」「保育目標・子ども像と環境アセスメント」「アクションリサーチ的研究」）を提示しているが、「すべての客観的な環境要因を考慮に入れて正確に記述することはまず不可能であろう」［2004b：668］し、「観察・記述は、純粋客観的なものではなく、…主観性の入ったものであってよい」［2004b：669］と言う。そして、先にあげた最後の（アクションリサーチという）方法にふれながら、「研究者（観察者）と実践者が協同歩調で」［2004b：669］格闘しながら、主観性と客観性の矛盾を少しでも解消してゆこうとする。ここには、汐見が教育学研究で常に意識しつづけている「原点」がある。最後に、汐見の文章を引用し、締めくくることにしたい。

> 教育学とは、親や教師が育児や教育に悩む、その悩みに深くつきあい、苦悩を共有しながら、その中から少しでも光明をみつけようと格闘する学問である。こう私は考えてきた。この考えは今も変わらない。教育のことを考えるときの気持ちは基本的に教師や親とともにある。［2000b：276］

（宮城 哲）

〈汐見「言語と人間形成」論〉
「メディアと人間形成」論への展開
―電子メディア時代における知性の発達―

情報化時代といわれる現在、子どもたちをとりまくメディア環境は大きく変わりつつある。本、雑誌などの活字メディアに加えて、今日ではテレビ、テレビゲーム、パソコンといった電子メディアもまた登場し、それらを使った間接経験が子どもたちに少しずつ増えてきている。その一方で、子どもたちから直接体験の機会は徐々に減りつつある。メディア環境の変容による、直接体験と間接経験における比率の変化は、いったい子どもたちの人間形成にどのような影響をあたえるのだろうか。［1993a、1996b］

メディアの影響に関する研究は、これまで、海外をはじめ日本国内でも様々な分野で行われてきている。心理学、小児科学を中心に、保育学や教育学の領域でも、とりわけマイナスの影響に焦点にあてた議論が活発になされている。しかしメディアの影響を、科学的データにもとづいて証明するという段階には必ずしもいたっておらず、また「メディアと人間形成」という問題を原理的に問うていくという方向での研究も十分になされていないのが実状である。［今井：1-12、2001b：20-27］

そこで本稿では、教育人間学の立場から、情報化時代におけるメディア経験が子どもたちの人間形成にあたえる影響について原理的に考察していく。その際に焦点をあてるのは、人間形成の一側面である知性の発達である。そもそもメディアとのかかわりを通じて、子どもたちの知性はいかに発達していくのだろうか。そのプロセスは、低年齢のうちから電子メディア経験の比率が高くなることによって、い

かに変わっていく可能性があるのだろうか。そうした課題について、汐見の「言語と人間形成」論を「メディアと人間形成」論に展開させ、さらにジェローム・S・ブルーナーの知的成長論を関連させながら考えていく。その作業を通じて、情報化時代における子育て、保育及び教育の課題について指摘していきたい。

1　メディア経験と知性の発達

子どもは、生まれて母親の胎内から外界に出るやいなや、自らの目の前に広がる新たな世界に出くわすことになる。それは、おそらく子どもにとって不安と同時に驚きをもたらす出来事にちがいない。身近に存在するひとやものに対して興味を抱き、ただ見たり聞いたりするだけでなく、実際にさわったり、口にくわえたり、においをかいだりするなど、小児科学を専門とする小林登が「インフォーメーション・スィーカー」と呼んだように、子どもたちは身体全体でかかわっていく。そして生まれたばかりの寝ている状態からおすわり、そしてはいはい、さらに自らの足で歩けるようになるにしたがい、また身近な大人との関係の深まりとともに、子どもたちがかかわる世界もまた次第に広がっていく。その１つ１つのかかわりにおいて、ときには驚き、不思議に感じ、またあるときには恐怖を覚えながら、子どもたちは身近に存在するものについて知っていく。

そうした体験を積み重ねていくことによって、子どもたちにはある世界感が形成されていく。それは、身近な存在との身体的かかわりをベースにしたものであり、感情・知識・行為が一体となった凝縮物からなる集合体のようなものである。そのなかには、知識だけでなく、感情や行為もまた未分化な状態で含まれており、その点にこの世界感の特徴がある[1978：第3章]。ここでは、それを＜身体的世界感＞と呼んでおく。それと同時に、子どもたちの身体は、実際の世界に対して諸感覚器官がフルに働くシステムになっていく。すなわち子どもたちには、身体全体で世界を知ることができる能力が発達していくのである。それに加えて、様々な驚きや不思議を感じさせる実際の世界に対して関心をますます深めていき、それとかかわり、そしてそれを知る体験に楽しみを感じるようになる。[ブルーナー1966：166-189]こうして子どもたちは、上述した性格をもつ知性、言い換えるならば＜身体的知性＞を獲得した主体になっていく。

しかし子どもたちは、いつまでも実際の世界にのみ生きているわけではない。あるとき偶然に、棚の上に置かれている絵本を見つけ、また大人がそれを子どもの前にさしだすことによって、実際の世界とは異なる新たな世界の存在に、子どもは気づいていく。そこには、今までに見たことがある花や動物、車などだけでなく、まだ見たことのないものもたくさん描かれており、子どもたちはそのなかに広がる世界に興味を抱くようになっていく。今では絵本というより、テレビかもしれないが、それを契機に、子どもはイメージの世界に出会うことになる。そしてその世界に対して好奇心旺盛な子どもは、大人と一緒に、またときには絵本を膝の上にのせて１人で見たりするようになっていく。そのとき、子どもはただ絵本に描かれている絵を見ているだけではない。そのようなときもあるかもしれないが、イメージの世界との出会いがきっかけになり、子どもは過去の身体全体を通じた直接体験を、無意識のレベルでよみがえらせているにちがいない。そして生き生きとよみがえった過去の体験を背景にして、子どもたちはイメージの世界を理解していくのであろう。それは同時に、イメージ体験によって、過去における自らの直接体験を再構成することでもある。そうしてしばらくすると、子どもたちは、身近な存在やそれとのかかわり、すなわち直接体験について絵(イメージ) で表現していくようになる。それは、子どもたちにとって意識レベルにおける直接体験の再構成である。こうして、イメージの世界によって、子どもたちは身近な世界を超えて、目の前に実在しない世界についても知っていくのである。[1986、ブルーナー1960：42-51]

そしてイメージの世界における知的体験によって、子どもたちはこれまでとは質的に異なる世界感(観)をつくりあげていく。それは、視覚的な特徴をもちながら、そのなかには直接体験を通じて形成された＜身体的世界感＞が凝縮されているものである(＜イメージ的世界感＞)。その世界感は、最初は何を描いているのかわからない抽象画のように主観的性格の強いものであるが、次第に写実画のように客観的性格の強いものへと変貌していく。また子どもたちには、イメージとの出会いを契機に＜身体的知性＞を活性化させて過去の体験をよみがえらせなが

ら、世界を知ることができる知的能力が発達していく。さらに子どもは、イメージを通じて世界を知ることだけでなく、自らイメージで表現し、ときには創造の世界をつくることに喜びを感じるようになっていく。要するにイメージ体験は、子どもたちをイメージの世界にかかわり、それを知ることを可能にする＜イメージ的知性＞を身につけた人間に育てていくのである。

またイメージの世界を代表する絵本には、絵だけでなく文字もまた添えられている。絵は実際の世界に類似して具体的であり、また文字は活字メディアの世界における抽象性をもっている。それゆえに絵本の世界は、子どもたちからすれば、実際の世界と活字メディアの世界を結ぶ＜中間的世界＞である。その世界にかかわるなかで、子どもたちは絵だけでなく、そこに書かれているまだ意味のわからない不思議な文字にもまた、次第に興味をもつようになっていく。その意味でイメージの世界には、子どもたちを活字メディア体験に導いていく、より正確に言うならば直接体験を活字メディア体験へとつなげていく可能性が潜んでいる。[2001a]

しかし、子どもたちにとって活字メディアの世界は、抽象的な性格をもつ点において、イメージの世界とはまったく違っている。そこに書かれている文字を読めるようになっても、子どもたちは何も知ることはできない。そのために、はじめは文字の集まりかならることばの意味を、親をはじめとする他者とのかかわりを通じて実物や絵に対応させながら１つ１つ知っていかなければならない。それから次第に実物や絵が目の前になくても、それを自分で思い浮かべることによって、活字メディアの世界を知ることができるようになっていく。そのプロセスは、子どもにとって過去における直接体験やイメージ体験がことばのなかに埋め込まれていくものである。それと同時に、それらのなかからより本質的なものが抽出されていくプロセスでもある。いずれにしても、活字メディアの世界を理解するには、過去における直接体験やそれにもとづくイメージ体験が拠り所になっていることにかわりはない。またことばを獲得していくことによって、子どもたちは直接体験をイメージで表現したように、今度は直接体験やそれにもとづくイメージ体験を表現するようにもなっていく。それは、子どもにとって直接体験やイメージ体験を自覚化し、新たにその意味を再構成していくことにつながる。[1978]

このような活字メディア体験を積み重ねることにより、子どもたちの世界観はより抽象的な性格を帯びるようになっていく。といっても、それを支えているのは、＜身体的世界感＞とそれに支えられた＜イメージ的世界感＞であり、その点においてそれは、具象的な性格もかねそなえている。それを仮に＜言語的世界観＞と呼ぶならば、それは単に語義のレベルではなく、直接体験に裏打ちされた主観的な意味を含むレベルであり、子どもたちにとって豊かな意味に満ちた世界観である。[1978：第２章]また子どもたちには、活字メディアの世界を、＜身体的知性＞や＜イメージ的知性＞を背後に働かせながら、知ることができる能力も発達していく。それに加えて活字メディアによって自らの体験を表現することができる、主体になっていく。

上述してきたように、子どもたちは、この世に生まれてから、メディアを通じて２つの世界に出会っていく。実際の世界からイメージの世界へ、そしてイメージの世界を仲立ちにしながら、実際の世界から活字メディアの世界へと、子どもたちは新たな世界にかかわっていく。そしてそのたびに、世界について知りなおし、そのプロセスを通じて自らの知性と世界観を再構成していくのである。[ブルーナー 1972：21-47]それでは、このようにメディアを軸に知性の発達をとらえるならば、電子メディア経験は子どもたちにいかなる影響をあたえる可能性があるのだろうか。

2　電子メディア経験が知性の発達にあたえる影響

それについて述べる前に、電子メディア経験についてふれておくことにしよう。実際の世界に比べると、電子メディアの世界は映像と音声からなり、とくに子どもたちが低年齢期によくかかわるテレビの世界は、一方向的に情報を送るという性格をもつ。そうした性格をもつ世界では、子どもたちは自らの身体の一部である目と耳を働かせるだけで、それについて知ることができる。実際にさわったり、においをかいだりする必要もないし、たとえそうしたくても、目の前に世界が存在しないためにそれをすることができない。それ以外にも違いはあるだろうが、その点だけに限っても電子メディア経験と直接体験

とでは違いがある。

したがって電子メディア経験の割合が高くなることは、知性の発達に何らかの影響をあたえることが予想される。とりわけ、乳幼児期における、電子メディア経験の増加は、子どもたちが＜身体的知性＞を発達させていくうえで、何らかの変化をもたらすにちがいない。まず＜身体的世界感＞の形成への影響からみていこう。電子メディアの世界では、音声と映像に関する情報が欠けた経験になってしまう。したがって電子メディア経験は、諸体験の凝縮物からなる集合体である＜身体的世界感＞のなかに、視聴覚情報しか存在しない経験の凝縮物を埋め込んでいくことになる。その占める比率が、電子メディア経験が多くなればなるほど、高くなっていくのである。それは、子どもたちに形成される＜身体的世界感＞における一種の空洞化現象と言ってもよいだろう。

また電子メディア経験を通じて発達していくのは、子どもたちの身体において視覚と聴覚に関するシステムのみであり、それ以外の感覚システムを発達させることはできない。そのために電子メディア経験が増加していくと、直接体験のように、子どもたちの身体を五感のバランスがとれたシステムとして形成していくことが難しくなる。それどころか、電子メディア経験の比率が、直接体験に比べて過剰に高くなった場合には、子どもたちの身体は視覚と聴覚を優位とするシステムになっていく可能性もでてくる。しかも電子メディアの世界はいつも視覚と聴覚に関する情報に固定されており、様々な情報からなる実際の世界のように、それらがつねに変化しているわけではない。それゆえに、電子メディア経験の増加により、世界の変化に応じて柔軟に諸感覚器官が働くシステムとして、子どもたちの身体が形成されていくこともまた難しくなるだろう。そのようなシステムの変化は、実際の世界を知ることを身体全体で可能にする＜身体的知性＞の変質を意味するものである。仮にそうした＜身体的知性＞が形成されたとするならば、子どもたちは実際の世界における、身近な存在に対して直接かかわることを苦手とするようになってしまう。

それに加えて電子メディア経験では、実際に世界にかかわらなくても様々なものを簡単に知ることができる。その便利さから、子どもたちは実際の世界において、身近な存在に対しても身体全体でかかわっていくことを面倒に思うようになっていく。言い換えるならば、直接体験それ自体を楽しむことができる、また手応えを感じることができる知的主体として育っていかない可能性が、電子メディア経験が増えることによって子どもたちのなかにでてくるかもしれない。

しかし電子メディア経験の増加がもたらす影響は、＜身体的知性＞の形成レベルにとどまるものではないだろう。＜身体的知性＞は、＜イメージ的知性＞や＜言語的知性＞の発達に密接に関連している。したがってその変質は、それ以降におけるイメージ体験や活字メディア体験のあり方を変え、その結果として＜イメージ的知性＞や＜言語的知性＞の発達にもまた間接的に影響をあたえるにちがいない。それについては、残念ながら紙面の都合上、今回ふれることはできない。しかしこれもまた、情報化時代における知性の発達を考えるうえで重要な問題であり、改めて他の機会において述べることにしたい。

議論の途中ではあるが、これまでの考察から少なからず言えることは、情報化時代を迎えた現在、日常生活における子どもたちの経験をもう一度、直接体験と間接経験の比率という視点から見つめなおす必要があるという点である。というのも、メディアを使えばいとも簡単に様々なことについて知ることでき、そうした便利さに子どもは、というより人間はついつい依存しがちになってしまうからである。だからこそ、子育て、保育、教育という場において、積極的に直接体験の場を設ける必要があるのかもしれない。しかしその際に気をつけるのは、単純に体験の量ではなく、その質を吟味する豊かな目を持つことである。

今後の課題は、今回ふれることができなかった論点に加え、乳児期に焦点をあてて電子メディア経験の影響について問うていくことである。というのは、近年における「赤ちゃん研究」の発展は目覚ましく、それらの知見をふまえることによって、より厳密で慎重な議論が展開できるのではないかと考えるからである。

（村上博文）

〈汐見「保育」論〉
子育てにおける課題
――生の傷つきやすさへの配慮と、それでも他者とつながること

ここでは、「子育て」や「保育」周辺の汐見の議論から、今日的な課題を確認する。ただ周知のように「保育」周辺の汐見の議論は膨大にあり、すべての議論を網羅した上での課題を見出した、とは残念ながら言うことはできない。今後の課題である。とりわけ、＜父親＞という領域について全く論ずることができていないことは、論者の力不足という他ない。保育／父親／企業社会というつながりをふまえた教育・子育て論は、汐見「保育」論の白眉であろう。大きな課題を残している。

「二次的社会化」

日本が近代化する中（あるいは近代化した後）で、私たちは「学歴社会」「企業社会」などと称される特殊日本的な社会をつくってきた。それによって、子どもを育てる営み（保育や教育）には、これまでに経験したことのなかったような難しさが現れるようになる。少し長いが引用すれば汐見いわく、

> ……子どもの社会化には生まれたあとの家庭での養育による「一次的社会化」、家の近所での遊びや近隣の人間関係、さらに家の仕事などに加わることによる「二次的社会化」、そして学校にいって制度化された教育を受けることによる「三次的社会化」の三つが存在することになるだろう。……地域社会での遊びや人間関係に参加したり、そこで鍛えられたりして社会で必要な人間的資質を身につけていくのは、二次的社会化にほかならない。……それぞれの社会化は働きが異なり、それらのバランスがうまく保たれていることが重要であるが、このなかで、通常はあまり重視されないが、じつは二次的社会化の果たす役割が存外に大切だと思われる。／筆者の個人的経験を思い出してみても、子どもの頃に親から遊び方を手とり足とり教えてもらった覚えは全くなく、みんな近隣の子ども集団のなかでの遊びで身につけたものである。……親など権威ある大人に教えられ評価されながら身につけるのとは違い、自分のペースで、自分で選び、納得して自分を形づくっていくという大切な人間形成的価値――自主性につながる――を併せて身につけることができた。人生の意味を自分でつくり出す大切な訓練をしているといってもよい。……このように二次的社会化のもつ人間形成的意味は予想以上に大きいと思われるのであるが、周知のように最近これがたいへん貧弱になってきている。……都市化と住民の流動化、原っぱと子どもの集団の消滅、モータリゼーション、塾通いの一般化、スケールの大きい人工的な遊び場などの社会資本の充実の遅れ等々の理由が重なって、子どもが地域社会で群れて遊びながら大きくなっていくことが困難になってきているのである。……子どもの遊ぶ力や人とかかわる力、忍耐力や集中力がそのままでは育ちにくくなったのである。そうなると、これまで二次的社会化の場で育っていた子どもの人間的な諸力を別の形で育てなければならなくなる。それをどこで行うか。当然、一次的社会化と三次的社会化に肩代わりしてもらうしかない。つまり、これまで地域社会で自然のうちに行われていた子どもの社会化の一部を、家庭と学校で意識的に行うしか方法がなくなってきた、ということである。［1996：14-19］

「自然のうち」にあり、無意図的であるからこそ「主体性」を育むことができるのかもしれない育ちの場を、意図的につくりだすという困難に、私たちは直面しているということだ。「二次的社会化」とは、事後的に存在が確認されるようなものであり、元来、意図的につくり出すことが可能なものなのかさえ定かではない。にもかかわらず、子どもの育ちにとって必要不可欠な空間であるから、私的（一次的社会化）あるいは公的（三次的社会化）空間で二次的社会化を代替することを、せめて構想しなくてはならない、ということだ。

「一次的社会化は「私的」育児のなかで、二次的社会化は「社会的」育児の場で、そして三次的社会化は「公的」育児のなかで、主要に追求されている」［1996：193］というわけだが、ここで注目されるのは、公でも私でもない「社会的」な育児の場が、子どもの「囲い込み」をしないところに成立している点である。社会的子育ての場とは、子どもに大人の目が届かないことを大人が恐れず、なんとなく子どもがわらわらと群れていることを許容するような、「自由」度の高い空間として描かれる。翻って、私たちの現在依拠している私的育児（家庭）と公的育児（学校）空間における子どもへのまなざしの強さ、緊張感の高さに改めて驚かされよう。事後的に構成さ

れる二次的社会化の空間が、実際のところ生成の場面でどれほど自由であったのかはわからないが、二次的社会化の場を喪失して以後より支配的なモードになった一次的社会化（家庭）と三次的社会化（学校）の息苦しいイメージとは比べるべくもあるまい。

私たちは、今や、親（家庭）と教師（学校）がお互いに、それぞれが子どもをきちんと把握しているかどうかを監視しあうような状況にさえある。教育万能主義とでもいうような教育への過剰な期待――教育という投資をすれば過たず成果を得られるという過信――が背景にあることは明らかである。だが、見誤っているのは、人間（子ども）の「自然のうちに」ある「自由」であることの可能性かもしれない。コントロール不可能だからこそ、そこにあることのできる可能性、こうした漠として見通しの立たないものに対する信頼は、意識的につくることができるのだろうか。私と公の意図的な子育て空間しかもたなくなって久しいために、子どもをほどよく放っておくことをイメージすることがもはや難しい。だが、「誰にもまなざされない」空間がすべての人に必要であることは汐見の指摘する通りであろうし、人間の育ちを考える教育学であれば、この課題を回避することはできまい。子どもにとって自由度が高く、大人にとってはややリスキーに思える無意図的教育空間を、私たちは自覚的、共同的に創出する時期にきているのだろう。

ポスト・フォーディズム

二次的社会化のような公と私には還元され得ない、濃密でありながら解放された育ちの場を構想するとき、田崎英明の紹介する「親密公共圏」という概念は参考になる。それは内密ではありながら、なぜか、つねに、外部からの脅威に晒されているものとして構成される領野とされる。［田崎2000：90］

> 親密公共圏ということばがその有効性をいかんなく発揮するのは、ポスト・フォーディズムをめぐる論議においてであるに違いない。というのも、それは、人間のコミュニケーション能力、私たちが他者に晒されているという私たちの生の事実性を生産力に組み込むからである。……フォーディズムであれば、能力を蓄えるくらいに自己コントロールできればよかった（その現実化は他人に委ねていた）。それが、ポスト・フォーディズムでは、自分自身で自分の生のかたちを、他者へと向かって差し出さなければならなくなった。私が自分自身を、自分の内在的生をどれほど配慮しているのかを他者に向かってパフォーマンスするのである。アーレントのいう行為と労働とが一体化してしまったのである。すべてを他者の評価に晒さなければならない。行為だけでなく、生の必要に仕える活動もすべて。自分自身の生の享受でさえ、他者とともに、他者によって評価されながら行わなければならない。／このように過剰露出され、剥き出しになった生をどう扱ったらいいのだろう。ひとつの可能性は、その生の傷つきやすさ、剥き出しさを基礎にして政治を考えることである。［田崎2000：91］

他者や自己への生への配慮を「自主」的に行う二次的社会化の場、すなわち親密公共圏と呼ばれる内密でありながら外部に晒された場が、昨今では労働市場として機能している、ということだ。先に見たように、私たちの社会は、二次的社会化の場を喪失し続けている。子どもたちはますます外では遊ばず、家庭と学校に囲い込まれている。成果のわかりやすい、教育的まなざしに誰もが晒されて暮らしている。無駄がない。いや、一見無駄に見える、しかしおそらく人間にとって必要不可欠な無為な空間が、おそろしいスピードで消滅していったと言った方がいいのだろう。

親密公共圏では、「（自分の）ポテンシャルを自分自身で現実態へともたらす能力が要求され」るわけだが、問題なのは、これが「労働」として市場で売られている、ということだろう。サービス労働の増加は、感情労働者の増加に直結する。人間の「自主性」を育む二次的社会化のような、実は密やかでデリケートな傷つきやすい営みが、労働として切り売りされていることの意味は、田崎の指摘するように、もう少し慎重に考えるべきだと私も思う。

感情労働、すなわち「自己の感情の管理」［ホックシールド：2000］を労働として強制することの不当性を指摘することは、下記のような指摘を待つまでもなく、剥き出しの生の傷つきやすさを守る上でぜひとも必要であろう。

> （たとえば介護労働にともなう）「苦境」は＜コスト＞としてではなく、むしろ仕事に付随する＜特典＞と解釈され、低賃金を正当化する口実となる……産業労働者が自己の労働を、自己の感情とは切り離すことのできる＜商品＞として扱うのに対して、介護労働や感情労働に従事する者は、介護され

る側（顧客）との長期、短期的な信頼関係にコミットしているがゆえに、十全にその感情労働を商品化することができない。それゆえつねに、顧客に対する＜感情＞や＜配慮＞を優先させるか、それとも労働の＜商品化＞を優先されるかを決めかねる困難なポジションにあるといえる（ただし、ある意味で感情労働に従事する者は＜感情＞を＜商品化＞しているともいえるが、それが困難であることには変わりはない）。

労使関係に顧客との関係が介在するため、感情労働に従事する者は、産業労働者のように、商品化されたものとして労働を自己からクールに切り離す態度や、労働条件をめぐって経営者とラディカルに対決するインセンティヴが削がれていくわけである。［渋谷：2003：30-32］

つまり、生きられている生そのもの、生きて生ずる感情そのものが、その人の能力として切り売りされる事態である。だが考えてみれば、学校では、態度・意欲・関心が評価の対象になっている時代、産業社会において、労働者の感情が労務管理として徹底され、それが商品化されることに、誰が吝かであるだろう。

しかしである。感情の応酬を旨とする親密公共圏という空間にどうやらよく似ているらしい二次的社会化の空間、この内密かつ外部に晒されている空間を、私たちは子どもの育ちのために創造する必要もあるのだ。産業の場にではなく、子どもの育つ場に、私的すぎず公的すぎない準公共的な空間を創造する。コミュニケーションを一能力として捉え＜商品化＞していく見方に対抗しながらも、もう一方では、人間としての生への配慮が「自主」的にできる空間を創造していく、ということかと思う。

さて。親密公共圏そのものであるような「保育」の世界では、コミュニケーションが保育者の専門性でありその仕事の真髄のようにも考えられている。生命を守りながら文化を創造するという、公なのか私なのかもよくわからない領域に「保育」はある。アレントに倣えば、「保育」における保育者の行為と労働はおそらく一体化しているだろう。ただし「保育」を利益目的で行うのか、公的に開かれた営みとするのかで、事情はずいぶんかわってくるように思う。「保育」の実践知や経験史などをもっと知っていくことで、親密公共圏や子育ての公共性については、まだまだ考察を深めていけると思う。

ネオリベラリズム、グローバリゼイション、管理社会などのキーワードが示すように、現代社会には、競争社会をいかに生きぬくかを焦燥の課題としてみる見方がある。だが、それでもやはり子育てという営み、とりわけ二次的社会化のような空間の構想に向かうとき、人と人とがつながり、お互いに配慮しあえる生活世界への一歩があるように思う。その際、汐見が取り組んできたような子育てへの問いかけや、「保育」をめぐる課題への応答は、次への研究への足場をつくってくれていることがわかる。

（塩崎美穂）

〈汐見「環境」論〉
たたずませるもの・引き出すもの・支配するもの

本論は、汐見の問題提起の中から、私が受け継いだ課題を明らかにすることを目的としている。汐見論の構図化もそのための作業である。つまり、汐見環境論の構図を明らかにすることを意図したものではなく、私の課題を明らかにしようとしたものだから、本稿には結論がない。それゆえ、論文というより、私的覚え書きを読み物にしたものと呼んだ方が適当である。

本論は、上の意図から汐見環境論を読み解くものであるが、それに際して、以下の構図を用いる。一つは、人を支配するもの、引き出すもの、たたずませるものという構図。もう一つは、人を支配するものをルールの問題と整理したうえで、それらをマルクスの系とアレントの系を軸に二分する構図。叙述の順序は逆であるが、上の二つの構図をもって汐見環境論を読み解く。

1．汐見が挙げる環境の問題

汐見は、2002年の講演で、子どもの育ちにおける「体験」の重要性について述べ［2003：4］、「体験」ができないことに由来する問題を以下のように述べている。それを列挙すると次のようになる。

一つ目の問題は場所固有の意味が失われていることである（問題①）。同講演では中村雄二郎などを引きながら場所が固有の意味をもつという事について、次のように述べている。

> ここでは祈らなきゃならない、ここは感謝しなきゃいけない、ここを通るときにはいちいち一回お祈りするというような、そういう場所がある。聖なる空間があれば、逆に俗なる空間もある。[2003：11]

場所固有の意味というモチーフは、1990年の東京大学公開講座では自然空間と人工空間の対比として、語られている。つまり、「自然の中にいると、石をどけるとその下には虫がいるし、春になるとちょっとした空間には必ず草が出てくるし、水がある、生き物が泳いでいるというように、ありとあらゆる空間が生命を感じさせてくれる。」[1991：231]「心の原風景としての自然のイメージはそういう生命感覚と結びついている」[1991：231]。「生命感覚」と結びついて、場所が固有の意味をもつこと、教育学的にはそのような場所が失われることで、こどもの感応力に影響が出ること［1991：230]、子どもの心に原風景が残らないことが懸念されている[1991：231]。

二つ目の問題は、人工的な空間が増え、あらかじめ場に意味が付与された空間が増えたことで、子どもが自ら場に意味づけをする契機が失われたことである（問題②)。1990年講座の第二節は「意味を創造する環境と意味が与えられる環境」と題されている。そこでは、意味づけが人間に委ねられている自然的環境が失われ、あらかじめ意味が与えられている人工的環境が増えていることを指摘した上で、「意味のない空間を自分たちで意味づけていくということが子どもたちにとって遊びの出発点であり、意味づけていくということ自体が子どもにとっては一つの遊びだった」[1991：227]と述べ、人工的空間では「意味のなかった空間を意味のある空間に変えるという楽しみ」[1991：226］が奪われ、このままでは「創造性」[1991：228］が失われてしまうのではないかと危惧している。

三つ目に、問題②と関わるのだが、現代人が「よい」―「わるい」の二分法的思考に支配され、「いい加減」さに身を任せられないゆえ、苦しみを感じるという問題がある（問題③)。

> 親の子どもへのまなざしが過剰であると、子どもは自己責任で快を求めて行動できるチャンスが減り、絶えず親が許容したものか否かを判断することを強いられることになる。言いかえると、許容されたもの、されないものの二分法の世界で行動することになる。[2001：68]

同論文の中で汐見は、物理的環境が人工化され、意味が与えられ、それ以外の意味を許容しない一義的世界（≒二分法的世界）になっていったことを指摘している。これは問題②と関わる点であるが、そのような一義的空間が二分法的思考の環境的背景となっている。

それ以外の問題として、４つ目に「大人との出会い」[2003：４および16］が失われていること（問題④)。これは、大人が地域にいることで「体験」ができたもの（大人の働く姿を日常的に目にするなど）が、体験できなくなっている事態である。

５つ目に、問題④と関わって、社会を知る機会が失われていること(問題⑤)。後述するが、2002年の講演では、「まち」は家の中という私的な空間と、働くという非常に公共的な空間の中間地帯であると述べ[2003：18]、そのようなまちの中で子どもは社会を垣間見ることが出来たと話している。

２．問題の構図化　―ルールの問題として―

さて、本項では、以上の問題を「ルール」をキーワードに整理する。その際、「効率を目標としたルール」と「「数」を根拠にした社会的ルール」といった二つの「ルール」を軸に問題を整理する。順にみていこう。

2-1．ルールを求める効率主義（マルクスの系）

問題①,②,③は、空間が人工化されるにつれ、人々をたたずませる空間がなくなっていくという問題である。問題③では、親の「許容」が問題となっていたが、本項の問題意識から見れば、人に限らず空間も「許容」を失っていることが問題である。

単純化すれば、これは人工化された空間＝「意味」(ルール)が与えられている空間の問題であり、そこでは「他者による基準」「他者からの評価」がルールとなり、自分のペースでたたずめなくなる。こうした空間がもたらされた要因のひとつとして汐見は産業化を挙げる。たとえば、2002年講演では産業主義が川原や原っぱ、路地裏といった無意味な土地を消していくことが指摘されている［2003：15]。

無意味な空間を意味づけしていく圧力の根源が資本主義であるのか、産業一般であるのかは分からないが、ここではそうした圧力を、空間を効率的に利用しようとする動向ととらえて効率主義と名づけて

おく。この効率主義という言葉を用いて、人工化された空間の問題、つまり、産業が進めば進むほど、(産業からみて)無駄なものは消され、空間に意味が与えられていくという問題を「ルールを求める効率主義」の問題として定式化しておきたい。空間が効率に準じたルールによって支配されていくという問題である。

この問題に触れるたび､私は次の一節を思い出す。

> 労働手段は、機械設備として、人間力に置き換えるに自然諸力をもってし、経験的熟練に置き換えるに自然科学の意識的応用をもってすることを必須にする､一つの物質的実存様式をとるようになる。[マルクス1983：667]

ここでマルクスは、自然科学法則が要求する合理的ルールが人間の経験的熟練を凌駕していく事態として機械制を定義しているが、この問題はより一般的には科学と人間の問題といってよかろう｡つまり、科学が提示する必然性を利用しながら、人間はいかに自由を保つかという古典的問題である。人工的空間が人間をたたずめなくさせていくという問題はこの古典的問いと連続している[9]。汐見ゼミで｢日本的自然観と西洋科学」がテーマであり続けたことも、この文脈から理解することができる。ともかく、｢ルールを求める（提示する）効率主義」の問題として、これを片方の軸としておく。

2-2．ルールを強いる画一主義（アレントの系）

では、もう一方の軸は何か。問題②,③において、ルールがもたらす問題として､｢自由な意味づけができない＝遊びが出来ない(問題②)｣､｢ルールを基準として、自分を責める＝生きる苦しさ（問題③)｣が存在することを見た。

これらは効率・科学・産業を旨として建造された人工的空間がもたらす問題（マルクスの系）でもあるが、一個人の身の丈を越えた社会のルールが個人を侵すという問題でもある。古典的には､｢人間の魂をねじまげる社会の耐え難い力」［アレント1994：61］として表現される個人と社会の問題である。

これを先ほどのマルクスの「機械制」の問題に対して、アレントの「画一主義」の問題といっていいだろうか。アレントは『人間の条件』の中で、

> 社会というものは、いつでも、その成員がたった一つの意見と一つの利害しかもたないような、単一の巨大家族の成員であるかのように振舞うよう要求する［アレント 1994：62］

と述べるが、汐見が提起した問題は、社会がもつ画一への圧力の問題と連続している。

3．対抗点としての市民社会

3-1．ルールを強いる画一主義への対抗としての市民社会

もっとも汐見はルール一般を否定するわけではない。人がともに生きるためのルールを無視してはいない。2002年講演では「自治」をまちづくりの要件のひとつとし、そこでは住民自らがルールを作り上げ、見直していくことが重視されている［2003：9-10］。

一方で、前述のとおり、社会のルールが個人をねじまげることは問題視している。そうした社会の圧力に対抗する際、社会の強制力が「数」を根拠としていることに、汐見は特に注意しているように思われる。

「数」については、アレントも「社会の場合には、家族より人員が多いので、それでなくても共通するただ一つの利害と全員が認めるただ一つの意見が当然もっている力が、さらに強められる」［アレント1994：63］と､｢人員の多さ｣に画一主義の圧力の由来を求めている。

汐見は、ゼミにおける市民社会の検討に際し、プラトン「国家」の構成員が６万人であることに常に注意を促していた。そこで意識されていたのは、市民社会がもたらす「自治」「合意」が､「数」を根拠としたルールの暴走に対して、対抗点を築きうるという認識であったように思う。つまり、市民社会は｢数｣を根拠に暴走へと向かいうるルールを問い直す存在として位置づけられていた。

3-2．効率への対抗としての市民社会

また、市民社会は、効率ではなく、対話を原理とした社会から、文明を問い直すものともいえる。やや強引な議論であるのを承知で書き添えておく。

4．「中間」というキーワード

4-1．不許容･効率に対する対抗点としての「中間」

さて､｢数｣を根拠としたルールの暴走に対しては市民社会がその歯止め役を担わされていることをみ

てきた（アレントの系）。一方、ここでは、「効率を旨としたルール」の空間支配に対してどのような対抗軸が構想されていたかを確認しておく（マルクスの系）。

ルールを問い直す際、汐見は「中間」という概念を持ち出す。例えば「「中間世界」を取り戻せ」（2001年）では、「すべて、効率の問われない世界で自己の情動を思い切って解放し、そこに自分なりの中間世界を創造していくこと」[2001：71]が呼びかけられる。ここでは、効率主義に対して「中間」がひとつの対抗思想として提起されている。

同論文ではルールばかりを基準として、許容量が小さくなっている空間・人間に対して、「中間」を提起している。つまり、「中間」は社会的ルールを問い直すキーワードであると同時に、効率的空間を問い直すキーワードなのである。

4-2．人をたたずませるものへの関心、それを示す「中間」

また、2002年講演でも中間という言葉が用いられている

> いまの社会はその中間地帯がなくなっている。例えば、昔は縁側がありました。縁側は家の一部なんだけど家の外側に出ている。そこでお茶を飲みながら、隣近所の人が座ってよもやま話をする。縁側は隣近所とのコミュニケーション空間、家の中でありながら、外である、つまり中間地帯なんです。[2003：19]

ここでは、中間地帯という言葉が、privateとpublicをつなぐ物理的環境として使われている。（これは問題④,⑤とも関わる）

それ以上に注目すべきは、上記引用文中の「中間」が含意しているものが、人をたたずませるものだということである。つまり、汐見の環境への関心が人を支配するルールだけに向けられたものではないことを、「中間」というタームは示している。人をたたずませるものへの関心という点で、「中間」は1990年講座の自然的環境、2002年講演の里山の曲線の話と連続している。

> 里山はひとつの芸術作品だと思います。…田舎のくるくるくるっと曲がった畦道、夏の夜にホタルがワーッと飛ぶような畦道。あのなんともいえない曲線。ああ個々田舎の風景だなぁ、ここでじっとしてタバコ一本でも喫いたいなあ、と思う風景。[2003：13]

人を支配するルールへの関心は汐見環境論の一つの核だが、それ以上に人をたたずませるもの、引き出すものへの関心がある。それを示すのが「中間」なのである。３.までで検討したルール（人を支配するもの）は汐見の関心の一部でしかなく、人を引き出すもの、たたずませるものへの関心はそれ以上だといってもよかろう。

4-3．文明批判としての「中間」

また、「中間」はルールを問い直すだけではなく、文明を問い直す際のキーワードでもある。孔子の「過ぎたるは猶及ばざるがごとし」および、アリストテレスの中庸の徳、さらには竜樹（ナーガルジュナ）の中観（空の思想）にいたるまで、つい最近まで人類史には「中間」の思想が徳として登場していた。ゼミでは文明を問い直す文脈で上記の「中間」思想が話題に上ったことを補足しておく。

５．おしゃべりという提起の含意

さて、１で列挙した問題を解決する処方箋が一つであるはずはないのだが、2002年講演で汐見は「おしゃべり」を呼びかける。

> 大人の集まりは目的を持って集まるのも大事ですが、目的無く集まることもすごく大事だと思います。来て、ただしゃべる。それがすごく元気にしてくれる。そういう「たまり場」のような集まりの場を貪欲に作っていくことで大人が活性化してくる…[2003：23]

前述の「中間」と同様、このおしゃべりの含意は多分にあるが、これまでの検討、特に３.での検討から読み解くに、おしゃべりの含意のひとつは市民社会の形成にあると思われる（もっとも汐見自身が「ただ来てしゃべる」でいいと言っているから、「おしゃべり」に意味を持たせるのは、汐見の意図に反する恐れがあるが）。

現在の日本では、環境の改変に届くような市民社会が形成されていると考えられていない[10)]。それゆえ、市民社会の形成こそが問題となっている。おしゃべりの呼びかけは市民社会形成をその一つの役割としている。

6．引き継ぐ課題・可能性

これまでの議論を踏まえれば、市民社会の形成が重要な課題となる。それを「環境」の問題として引き継ぐなら、物理的公共空間が市民社会をつくるか、市民社会が物理的公共空間を作るか、が問題となる。

私が考えているのは、イギリスのホームゾーン（Home Zone）の研究である。イギリスでは、子どもが自宅の前の道で遊べない、およびティーンエイジャーが道でたむろできないという問題、すなわち「遊べない」「たたずめない」問題が、彼らの市民社会への参加の疎外の問題として立てられている11)。それに対して、人がたたずみやすい（車がスピードを出せない）ホームゾーンという道をつくり、問題の解決を図っている。このようなホームゾーン（市民社会のための物理的空間）は市民社会に価値を置く国だから可能なのか、逆に市民社会が成立するような物理的公共空間（シティホールなど）がある国だから市民社会が可能なのか。その解明が課題の第一である。

それと関わってホームゾーンの名前にまつわる疑問がある。道がなぜHomeか。ホームゾーンは名前がHomeでありながら、その役割はPublic spaceでもある。それこそprivateとpublicの「中間」地帯としての道にHomeという名が付けられている。その名に込められた意味を探ることで、彼らの公共観や市民社会観を検討することもできるし、「中間」観を検討しうるかもしれない。また、公共圏と親密圏の議論にも関わりそうである。

最後に、汐見のアイデアを継承するならば、イギリスのものをただ日本に持ち込むわけにはいかない。本稿では十分に展開できなかったが、日本には日本の「合意」形成の仕方がある。また、戦後には日本型の市民社会があり、戦前には民俗学が伝えるような日本型市民社会があったのではないかという点も汐見ゼミでの重要な検討テーマだった。日本型「合意」がどのような内実をもつかはいまだ検討中の課題だが、ともにルールを問い直す存在であった「中間」と「市民社会」の内的連関の解明に市民社会形成へのヒントがありそうな気がする。人をたたずませる「市民社会」。汐見は中間世界を「共生の可能な安寧の世界」［2001：71］と呼んでいる。その含意を「市民社会」論に昇華できるかが問われている。

（久保健太）

註

1）ここでは、文庫に収録されるに際し書かれた「岩波現代文庫版へのあとがき」［佐高 2006：215-217］を指す。

2）この修士論文については、坂元忠芳「序論 子どもの発達と生活綴方」［坂元 1978：3-14］参照。また、このテーマについては、汐見が着任した1984年度・1985年度・1986年度（学部のみ）の本コースのゼミ動向にも明らかなように、初期の汐見ゼミのテーマとしても取り組まれていた。さらに、汐見が生活綴方を含む実践記録（の意味と可能性）について語ったものとして［2005］を参照。

3）引用のうち、汐見の著作からのものは年号のみで示した。

4）汐見にとって「発達」というテーマも重要なものの一つである。しかし、今回このテーマを独立に立てることはできなかった。さしあたり、汐見が、このテーマをとりあげた比較的新しいのものをあげておく［2006：6-7］。

5）2007年度『研究室紀要』「私の歩み」（汐見）参照。

6）鶴見は、「均質集団としての『全体』から区別される『まるごと』」の例として「宮本常一がつたえる村の生活のひとこま」［鶴見 1999：42-43］をあげている。また汐見もハンナ・アレントの公共性の議論を検討した際に、日本独特な形ではあっても、村人たちがしょっちゅう集まって長老的人物のもとで議論し合っていた」ことを宮本常一『忘れられた日本人』に言及しながら指摘している［2000b：36］。

7）「ところが人工的な環境というのは通常は生命を殺していくことによって成り立っている。」［1990：231］

8）これら人工的空間がもたらすものについては、あくまで「自然環境と人工的な環境との違い、それが子どもの発達にどういう影響違いを生み出すのかということについてのある種の予測」［1990：232］と述べ、その判断については慎重である。

9）もっとも科学がそれ自体で効率を要求するのか、効率は科学以外の圧力によって要求されるのかは論争になるところである。経済学などで議論された技術論論争などがこれに当たるだろう。相川春喜『技術論』三笠書房、1935年など。

10）日本に市民社会が無いわけではない。日本型市民社会は2006年ゼミのテーマでもあった。本紀要掲載の大学院ゼミ動向参照。

11）Valentine, G “*Public space and the culture of childhood*” Ashgate, 2004

参考文献

汐見稔幸［1978］『ことばの“獲得”と主体形成―生活綴方教育のとらえ直しをめざして』東京大学大学院教育学研究科（教育学専門課程）に提出した修士論文（1978年１月９日提出）。

汐見稔幸［1979］「言語能力の発達と学習」『少年期 発達段階と教育２』（講座 子どもの発達と教育５）岩波書店

汐見稔幸［1985a］「ことばと教育」、稲垣忠彦・柴田義松・吉田章宏編『教育の原理II―教師の仕事』東京大学出版会

汐見稔幸［1985b］「巻頭」『研究室紀要』第11号、教育史・教育哲学研究室

しおみとしゆき［1986］『幼児の文字教育』大月書店

汐見稔幸［1987a］「教育におけることばの役割」『ことばと教育』（講座 教育の方法４）岩波書店

汐見稔幸［1987b］『少年とことば』新日本出版社

汐見稔幸［1989］「ことばのはたらきと発達」『ことばと発達を学ぶ』全国障害者問題研究会出版部

汐見稔幸［1991］「子どもをとりまく現代の環境」『東京大学公開講座52　環境』所収、東京大学出版会（講座自体は1990年に開講されたため、本文中では「1990年講座」と記した。）

汐見稔幸［1993a］『地球時代の子どもと教育―情報化社会における新しい知性とヒューマニズムを求めて』ひとなる書房

汐見稔幸［1993b］「補稿　書くことと「やさしさ」」、茂呂雄二『なぜ人は書くのか』東京大学出版会

汐見稔幸［1994］「沖縄から考える」、佐藤和夫編『考える営みの再生』（ラディカルに哲学する１）大月書店

汐見稔幸［1996a］『幼児教育産業と子育て』（シリーズ 子どもと教育）岩波書店

汐見稔幸［1996b］「社会・文化および自我の変容と学校」『変容する社会と学校』（講座学校３）、柏書房

汐見稔幸［2000a］『親子ストレス：少子社会の「育ちと育て」を考える』平凡社

汐見稔幸［2000b］『「教育」からの脱皮―21世紀の教育・人間形成の構図』ひとなる書房

汐見稔幸［2001a］「「中間世界」を取り戻せ」『世界』２月号所収、岩波書店

汐見稔幸［2001b］「IT教育のための哲学論議を」『人間と教育』６月、No.30、旬報社

汐見稔幸・岩川直樹編［2001c］『「学力」を問う：だれにとっての だれが語る学力か』草土文化

汐見稔幸［2002］「戦後教育の時期区分の問題をめぐって」『教育』６月号（No.677)、国土社

汐見稔幸［2003］『子どもたちのいる風景inみたか　子どもたちを育てるためのまちづくり』NPO法人東京シュタイナーシューレ（講演自体は2002年12月７日に催されたので、本文中では「2002年講演」と記した。）

汐見稔幸［2004a］「創刊30周年を迎えて」『研究室紀要』第30号、教育学研究室

汐見稔幸［2004b］「乳幼児の保育環境論」『保健の科学』第46巻第９号、杏林書院

汐見稔幸［2005］「実践記録の意味と可能性を考える」『教育』12月号（No.719)、国土社

汐見稔幸［2006］「発達と発達観：発達のとらえ方の変遷と発達論の新たな課題」、教育科学研究会編『現代教育のキーワード』大月書店

汐見稔幸［2007］「わが国における公共性の実現と育児参加問題」、高石恭子編『育てることの困難』人文書院

相川春喜［1935］『技術論』三笠書房

H. アレント［1994］『人間の条件』志水速雄訳、筑摩書房

今井康雄［2004］『メディアの教育学』東京大学出版会

久野収［1974］「対話の構造」、山本安英の会編『きくとよむ―ことばの勉強２』未来社

久野収［1977］『神は細部に宿りたまう』三一書房

教育科学研究会編［1990］『教育』11月号（No.528）国土社

坂元忠芳［1978］『子どもの発達と生活綴方』（青木教育叢書）青木書店

佐高信［2006］『面々授受―久野収先生と私』岩波書店

佐藤和夫編［1994］『考える営みの再生』（ラディカルに哲学する１）大月書店

渋谷望［2003］『魂の労働』青土社

田崎英明［2000］『ジェンダー／セクシュアリティ』（思考のフロンティア）岩波書店

J．S．ブルーナー［1963］『教育の過程』鈴木祥蔵・佐藤三郎訳、岩波書店

J．S．ブルーナー［1966］『教授理論の建設』田浦武雄・水越敏行訳、黎明書房

J．S．ブルーナー［1972］『教育の適切性』平光明久訳、明治書店

A．R．ホックシールド［2000］『管理される心―感情が商品になるとき』世界思想社

K. マルクス［1983］『資本論　第３分冊』資本論翻訳委員会訳、新日本出版社

宮本常一［1984］『忘れられた日本人』岩波書店