

# 子どもの「囲い込み」を批判する理論

——大田堯の諸概念を手がかりに——

基礎教育学コース 久保 健 太

Attempt on Pedagogical Theory against “Enclosure” of Children

——Exploring the Ideas of Takashi Ota——

Kenta KUBO

Takashi Ota discusses children's autonomy as an opportunity where the children are allowed to struggle with nature and learn to acquire things with which they adapt themselves. This paper explores Ota's argument and tries to revive his thoughts as an argument against recent problems of “Enclosure” of children.

## 目 次

- 1 問題の所在
  - 2 先行研究の検討と課題の設定
  - 3 大田における「囲い込み」批判
  - 4 獲得的適応という人間形成論
    - A 適応
    - B 獲得
    - C 格闘
    - D 選ぶ
  - 5 自然を舞台とした子どもの自治
    - A 内発的な意図
    - B 自然との格闘
- まとめ

## 1 問題の所在

近年、子どもの安全確保が課題とされるなかで、子どもの活動が大人の監視圏内に限定されてしまうことへの懸念も指摘されている。たとえば齋藤史夫は「今日、子どもの生活圏がかつてなく縮小し、子どもの生活が家庭・学校へと局限化され、地域が子どもの生活する場ではなくなっている。地域での子どもを対象とする誘拐・殺人などの続発は、安全・安心への危機感を広く生み出し、学校の行き帰りをおとなたちに見守られ、遊ぶ場所もおとなたちに設定された場所だけとなっていくような状況にある。」と指摘する<sup>1)</sup>。このような状況を把握する際、用いられるのが「囲い込み」という語である。例えば山下雅彦は「放課後子どもプラン」を検討した論文の中で、「子どもの安全確

保が重要であるのは言をまたないが、ただそれを第一義として子どもを学校内に“囲い込む”「放課後子どもプラン」と子ども教室が、果たして「子どもの最善の利益」（子どもの権利条約）にかなうのか。」と指摘する<sup>2)</sup>。同様に増山均も「放課後を「学校」でという方向の中には、子どもの〈囲い込み〉の発想がないか。」と指摘する<sup>3)</sup>。

こうした囲い込みを批判する際の根拠として登場するのが「子どもの自由空間」「子どもの領分」といった概念である。ここでは中井による状況批判を引いておこう。

かつて子どもであった私たち大人もまた、用水路でザリガニを捕まえたり、川に生息する魚や鷺を見つけたり、きれいな落ち葉を見つけて友達と比べっこしたり、あるいはよそのペット犬に餌をあげたり、稲刈りをしているおばさん、おじさんから狩りたての稲穂をもらったり、駄菓子屋のおばちゃんからおまけをもらったりと、小さな自由、小さな冒険、小さなスリルを探索する中で子ども時間を過ごしてきた。このように楽しい時間を過ごせる場所こそ「子どもの自由空間」なのであった。(略)

ところが(略)続発・頻発する連れ去り事件は、過剰な防犯対策を通じて子どもから道草や寄り道や放課後の外遊びの楽しさをことごとく奪い取ってしまった。<sup>4)</sup>

中井の「自由空間」概念は松田道雄に準拠したものであり<sup>5)</sup>、「大人によって定められた世界の外で子どもによって自発的にかつ無意図的に形成される、彼らが自立するために不可欠な空間」と定義されるものであ

る<sup>6)</sup>。これは増山のいうところの「子どもの領分」「子ども社会」すなわち、「先生にも親たちにも干渉されない自由な時間(略)子どもたちの自由な生活の場」<sup>7)</sup>と重なるものである。囲い込みはこれらの自由空間を狭めるがゆえに批判される。

木全力夫は「子どもの社会教育」の領域を次の四つに分類している。

- A－一人ひとりの子どもがゆとりをもって休息し、趣味を楽しむ生活
- B－子どもたちの自主的な仲間集団での遊び・スポーツ活動など
- C－おとなの援助、指導による主体的な団体活動、芸術、スポーツ活動
- D－おとなの援助、指導性の強い団体活動、行事<sup>8)</sup>

このうち、子どもの自由空間、子どもの領分はBにあたる。そして、自由空間、子どもの領分を根拠に囲い込みを批判する理論は次のような論理をもつ。

- ①大人がかかわる活動(以下C、D)と子どもだけの活動(以下B)を明確に分ける
  - ②その上で、Bの領域として屋外空間を挙げる。そして、②を侵すものとして屋外空間における子どもの囲い込みを批判する。
- すなわち、囲い込みを説得的に批判するためには、①と②を説得的に述べることが求められている。次章では①と②に関する先行研究を検討し、本稿での課題を設定する。

## 2 先行研究の検討と課題の設定

先行研究をひもとけば、BとC、Dを明確に分けようという伝統が保たれていることがわかる。そうした主張は、大人の役割を子どもの活動のための環境づくりに限定しようという提起として行なわれている。下に掲げる吉田昇の文章は、そのような主張の代表的なものである。

学校外教育を社会教育の側にひきよせて位置づけるというとき、何よりも重要な観点になるのは、子どもたちの生活のなかに家庭生活とも学校生活とも異なる独特の生活領域を構築していくことがきわめて重要かつ緊急の課題であるということの自覚である。

第三の生活領域という名で呼ばれているこの学校外の生活領域は、家庭教育や学校教育と比べると比較成人によって配慮されたり、拘束されたりするこ

との少ない生活領域である。それだけに、第三の生活領域の中では子どもの自発的な活動が中心となるべきものである。<sup>9)</sup>

こうした主張、すなわちBとC、Dを明確に分けた上で、Bにおける大人の役割はその環境づくりに限定しようという主張を(とくにその前半部を)現代的に表現したのが佐治真由子の「参加」・「参画」と「自治」を分けるという提起である。佐治は「参加」・「参画」論の意義を認めながらも、「参加」・「参画」論には「それまで子ども集団・組織、そして「自治」活動に関するさまざまな研究が明らかにしてきた観点が、必ずしも生かされておらず、そしてそのことはたんに新しい状況の下でそれまでの研究が乗り越えられてきたというよりもむしろ、ますます厳しくなる子ども・若者の「自立」といった課題に対して、乖離している現状があるのではないか」と問題提起をする。そして「子ども期の「自治」活動が保障されてこそ、子どもが大人と文字通りの「協同決定・協同責任」を担いるのであり、「参加」・「参画」が成り立つと考える」と述べる<sup>10)</sup>。

佐治の提起には「参加」・「参画」の中に子どもの「自治」を囲い込んではいけないという思想が含まれており、私たちはそこに、BとC、Dを明確に分けようとする伝統を見てとることができる。

現在の研究は、その伝統の上に、Bのための条件・環境を明らかにしようという提起まで進んでいる。そのような問題意識はBを「子育て」と概念化した上で、「子育て」のための支援のあり方を検討するという問題意識として述べられている。すなわち立柳聡は、子どもの主体的な試行錯誤による育ちを「子育て」、それを大人や年長者が支援することを「子育て支援」として概念化してきた90年代以後の子どもの社会教育研究の流れを確認した後、

子どもが「発達」主体であるならば、その「発達」は、原理的にどのように展開するのか? 「子育て」の概念に即せば、「子育て支援」の本質は、子どもの「発達」を促すこと＝「発達支援」と考えられましようが、具体的にどうすればよいのか? この点を精緻に解明することが(略)課題として、明確になってきた

と述べる<sup>11)</sup>。ここでは、Bのための環境はいかにあるべきかという問いが、「主体的な育ち」に対する「支援」はどうあるべきかという問題提起として示されている。

研究はBのための環境のありようを明らかにすると

いう問題提起まで進んできた。しかし問題提起にとどめておいてはならない。Bのための環境のありようを明らかにしなければ「囲い込み」を批判的に検討することはできない。しかも囲い込みを批判的に検討するためには屋外におけるBの環境を明らかにすることが求められている。

そこで本稿では大田堯の思想を検討することで、屋外におけるBの環境のありようを明らかにする。大田を検討する理由は3点ある。第一は、すでに80年代に囲い込みを批判しており、その批判の仕方に学ぶことができるからである。第二は屋外におけるBの環境のありようを論じているからである。第三に、囲い込みを批判する際に「獲得的適応」という人間形成論を根拠にしており、その検討は「『発達』は、原理的にどのように展開するのか？」という立柳の問いに応答するものとなるからである。

とはいえ、大田の人間形成論の詳細な検討はなしえないことを予め断っておかなくてはならない。上記の三つの検討理由のうち、主になるのは第一の検討理由である。すなわち中心におかれるのは、大田の人間形成論の論理を抉出する作業である。4章では適応、獲得、格闘、選ぶといった概念を用いて大田の人間形成論の見取り図を示す。その際も、各概念の内容を検討することよりも、各概念の関係を析出し、その見取り図を示すことを課題とした。本稿はそうして第一の検討理由に応えるものである。

### 3 大田における「囲い込み」批判

大田が囲い込みを批判する際には、囲い込みが自然との接触を奪うがゆえに、それを批判する。囲い込みという把握が登場するのは、「アンニュイのなかの可能性」(1983年)においてである。そこでは囲い込みは学校制度への囲い込みとして登場し、一種の社会的保護、しかし「囲い込みのなかでの劣敗者にとっては、過酷で迷惑な“保護”である」と言われる<sup>12)</sup>。

すなわち初出時においてすでに囲い込みの問題は保護の問題と結びついているのだが、90年の論文「子どもと環境」においては、より鮮明に「保護区」への囲い込みとして問題が把握されるようになる。

子ども達のはかつて大人との共有物であった道路から排除され、公園という保護区に囲い込まれている。いやそれどころか幼年期から青年期までの長いモラトリアム、つまり大人社会参加へのモラトリアム期間ということで、学校という「保護区」に収容され

る。<sup>13)</sup>

そして、「地球環境と子どもの人権」(1993年)では、保護区への囲い込みが自然との接触を奪うものとして批判されるようになる。

子どもたちが道で遊ぶということは、もはや考えられなくなってしまった。川も立ち入り禁止区域で入れない。わずかに存在するのが公園という保護区です。家庭という保護区から学校という長い長い保護区のトンネルへ、そしてまた保護区である公園で遊ぶという、まったく自然に触れる機会がほとんどなくなっているという異様な状況にあります。そのことに今私どもが目覚めて、子どもの権利として問うていかなければならないのです。<sup>14)</sup>

自然との接触、それもここに書かれたような遊びの中での自然との接触について書かれた文献を辿っていくと、自然との接触が「自然との格闘」を内包したものとして考えられていたことがわかる。大田の文章において、遊びの中での自然との接触が書かれるのは「教育科学研究運動とは何か」(1972年)が最初である。

いまの子どもたちが、その成長に必要な集団を失い、自然を失い、そうして遊びを失っているという事実は、いまでは不幸な常識となっているほどです。(略)

かつて日本の子どもたちは、柿の木のはりから多くのことを学んできました。木のはりのできない子は一人前になり得ないという考えが村人の間にはあったほどでした。(略)この種の子どもの経験は子どもが自分自身の内面に根ざす欲求から出発し、自然と格闘しながら、自らが新たな知覚や認識を発見し獲得していくのでありまして(以下略)<sup>15)</sup>(傍点引用者)

ここで重要なのは、柿の木のはりに代表される自然との接触が「自然との格闘」と表現されている点である。自然との接触と自然との格闘の重なりは「子育てと世なおし」(1973年)という論文の次の一節からも確認できる。

木に登ったり、山や河原を探検したり、武器をつくり出したり、集団でかけまわったりの現実との大格闘の中で、感覚・知覚・認識を獲得するという仕方での経験<sup>16)</sup>(傍点引用者)

さらに、「日本の教育をめぐる今日的課題」(1976年)においては、より直接的に「自然や事物との直接の接触、格闘」という表現が登場する。

年配の人で村に住んだことのある人であれば、誰でも経験したことのある柿の木のはりを、いまの子ど

もたちはほとんどしなくなった。集団で山頂をきわめて海を見つけに行くというようなこともしない。定められた遊び場にたむろするか、さもなくば孤独で手もちぶさた、(略) 子どもの自治と、それを背景とする自然や事物との直接の接触、格闘の喪失(以下略)<sup>17)</sup>(傍点引用者)

これらの箇所から、自然との接触が自然との格闘というイメージを含みこんでいることが読みとれるだろう。

そのうえで、自然との格闘が子どもの成長にとって重要な意味を与えられていることを、大田の文献から確認しておく。ここで確認しておきたいのは、自然との格闘が「内発的な意図をもった自然との格闘」という表現へと展開していく点と、「意図をもった自然との格闘」が「獲得的適応の機会」であると述べられる点である。

前者については、1978年6月の論文において、

子どもたちの集団によって、木**の**ぼり、山**の**ぼり、川や海への挑戦など、内発的な意図をもった自然との格闘の中で、子どもたちは人間的な知覚や感覚を獲得してきたのであった。(略)

子どもの集団が失われることは、子どもの積極的な環境への働きかけの意欲をそぎ、彼らの行動半径をちぢめ、豊かな自然の中にあっても、なお自然との接触の機会を貧しいものとし、子どもの人間的成長発達の母胎である遊びをも衰弱させることでもあった。<sup>18)</sup>(傍点引用者)

と述べられる。

後者については「子どもと学び」(1979年)において「意図をもって事物、自然に取り組み、人間的な知覚感覚をきたえあげていく獲得的適応の機会」<sup>19)</sup>(傍点原文)という一節が登場する。

ここから、1979年段階での大田の考えを整理すれば、自然との接触は自然との格闘でもあり、自然との格闘は「内発的な意図をもった自然との格闘」と言えるものであり、「内発的な意図をもった自然との格闘」は獲得的適応の機会であると考えられていたということになる。これと93年の囲い込み批判、すなわち自然との接触を奪うものとしての囲い込み批判を重ねれば、その根底には獲得的適応の機会を奪うものとしての囲い込み批判が存在していたことがわかる。つまり、大田の囲い込み批判の核には「内発的な意図をもった自然との格闘は獲得的適応の機会である」という人間形成論が存在していたのである。以下、この人間形成論を解明する。そうして囲い込みを批判する仕

方を大田から学ぶとともに、発達の筋道を原理的に解明するという立柳の提起に応えたい。

#### 4 獲得的適応という人間形成論

「内発的な意図をもった自然との格闘は獲得的適応の機会である」という人間形成論の解明にあたって、本章では「獲得的適応」の中身を明らかにしておく。その際、適応、獲得、格闘、選ぶというキーワードの内容を明らかにすることで、獲得的適応の内容を明らかにする。

ここでは「選びながら発達することの権利について」(1970年1月)と「人間が発達するとはどういうことか」(1979年5月)の2つの論文を中心に大田の思想を確認していく。これらの論文が大田の人間形成論をもっとも明確に示していると思われるからである。

##### A 適応

まず適応についてであるが、ここでは、適応が「外界に適応するための器官をもたない人間が、身体外器官としての文化を獲得することで外界に適応すること」と捉えられていたことを確かめておく。

「適応」について大田は、人間と他の生物を二分法的に取り上げ、論じている。すなわち他の生物が「彼らの居住する特定の環境条件に適応するための特別の諸器官を備えている」つまり「モグラがもっている強くかつ発達した顎骨は、大地に穴を掘りすすめるためのシャベルであり、それを身体の一部である器官として所有している」のに対し、「人間は、特定の限定された環境への特殊な適応器官をもっておらず、むしろ身体の外側に、社会とそこでの文化の所産であるさまざまな道具をもち、それを選択的につかいこなして外界に適応する」のだという<sup>20)</sup>。

大田はゴルドン・チャイルドにならって、このような人間の存在様態を「身体の外側に器官をもつ」存在と規定する。重要なのは、適応における人間のこのような特徴が「弱さ」であると同時に「可能性」でもあると把握されている点である。

本能的行動様式を欠き、特殊化した身体適応器官を欠いたまま、なお大脳を中心とする複雑な神経中枢機構の発達に多くの時間を要する人間の新生児が、さしあたっての環境への適応能力において「ひ弱」であることは、もはや否定できないであろう。(略) この「弱さ」は、一定の状況に対して固定的に反応



する複雑な適応能力をまるで備えていない、すなわち、ステレオタイプの「特殊化」した能力と器官とを欠落しているというほどの意味である。(略)

それは固定化をいとう方向を指向しており、いろいろなものに同化できる可能性をたたえている「弱さ」である。<sup>21)</sup>

人間の適応能力が弱さであると同時に可能性でもあるという以上の認識は、すでに70年論文において示されていた。

人間の子が弱く不安定であるのは、ごく常識的に云えば、他の動物に比べて、格段に柔軟な適応力をもって生れてくると云えるかもしれない。そうして、その柔軟な適応能力、といっても固定的実体的な“もの”ではなくて、いわば、大海原の中にひとたびつき出されてあるものの、自ら選択した不安定の中で安定を求めつづけてのあれこれの選択が、社会と文化との交渉、大人たち先行世代の積極的な協同を通じて、はかり知れないほどに複雑な人間能力を開花させるのである。<sup>22)</sup>

すなわち人間の適応力がつ弱さは、柔軟性でもあることがここでも指摘される。さて、適応とは、このような状況におかれた人間、すなわち環境に「適応」するための器官をもたない人間が「身体外器官」を「獲得」することで環境に適応していくことである。

ある文化人類学者は、人間のことを、「身体外に器官を備えた動物」とであるという面白い規定のしかたをしている。つまり人間は、さっきのべたように他の動物が、いろいろな複雑な装飾をもって生れ出るのに対して、そういう装飾はほとんどもないで生まれ出るのだが、そのかわり、そういう装飾の一切は社会とそこに成立している文化が、人間の身体外器官として、たくわえてくれているのである。(これは人間が他の動物に比べて相対的には弱い比重をもつ「生体内的遺伝」のほかに、「生体外的遺伝」、社会と文化の「遺伝系」という体系をもつことを意味する。)(略)のちに人間が使用する道具、機械、知識などの文化一切は、ことごとく生まれ出た後に獲得するものである。<sup>23)</sup>

ここで「文化」は「人間が使用する道具、機械、知識などの文化一切」と述べられている。79年論文では、このような文化という身体外器官を獲得することで環境に適応していく様式、すなわち「文化を媒介とする人間の適応様式」を「獲得的適応」と呼ぶのである<sup>24)</sup>。

## B 獲得

環境に「適応」するための器官をもたない状態、「弱さ」でもあり「可能性」でもあるといえる状態を前提に、人間は「身体外器官」を「獲得」することによって「適応」していく。これが「獲得的適応」の大雑把な見取り図である。この見取り図を理解するためには、「獲得」と「身体外器官」(としての「文化」)について理解しておく必要があるだろう。

本節では「獲得」について、それが「格闘」を経て「選び」ながら「わがものとする」ことである点を確認していく。その際、70年論文、79年論文に加えて、1976年に書かれた「日本の教育をめぐる今日的課題」も参照する。「獲得的適応」という語が初出するのがこの論文だからである。「獲得」の定義としても76年論文の当該箇所がもっともわかりやすい。

人間の発達には、他の動物にみられる単なる適応ではなく、獲得的な適応というべきであり、知覚や感覚もまた獲得的選択的に形成される。平たく言えば現実に対して内発的に働きかけながら、選んで身につけるはずのものである。<sup>25)</sup>(傍点引用者)

引用文中にみられる「現実に対する内発的な働きかけ」、簡して「現実への働きかけ」が、後述の「現実への問いかけ」と並んで「格闘」の中身であることはC節で明らかにするものとして、ここでは「現実の働きかけ」が「格闘」の中身だという前提で、論を進める。その上で、上記引用文から獲得を定義するなら、格闘を通じて知覚や感覚を「選んで身につける」ことが「獲得」であると、さしあたり定義できる。同様の獲得観は70年論文からも確認できる。

獲得はどこか外にある物体を、自分のちかくにもってきておくというような性質のものではない。そうではなくて弱い人間の子が、弱く不安定の故に、安定を求めて選びながら、またたえず現実に関わりかけながら諸文化をわがものとする＝自ら再生産することを通じて、人々との結びつきを深め、かつ成長をするのである。それが強くなることなのである。<sup>26)</sup>

ここでは獲得の定義が一層明確になっている。まずは獲得が「選び」ながら「わがものとする」ことであると定義されている。そして、その際も「現実に関わりかけ」という「格闘」と重なる契機が獲得の過程をなしている。加えて、獲得されるものは「身体外器官」としての「文化」とであるとされる。

以上より獲得をさしあたり次のように定義できる。すなわち、獲得とは「格闘」を通じて、「知覚や感覚」を含んだ「身体外器官」としての「文化」を「選び」

ながら「わがものとする」ことである、と。

ここでは「選ぶ」についても二つの論点が登場している。すなわち、④どのような過程で選ぶか、⑤何を選ぶかという論点である。④については「格闘」を経て「選ぶ」ということが、⑤については「選ぶ」とは「文化」を選ぶのだということが目下、明らかになっている。

以下、④について「格闘」の内容を明らかにし（C 節）、⑤について「文化」を選ぶことが「反応」を選ぶことであり、「一つの自分」を選ぶことでもあるという「選ぶ」観を明らかにする（C 節、D 節）。そうして「格闘」を経て「選ぶ」ことの中身を明らかにしていく。それは「獲得」の意味（現段階で、それは「格闘」を経て「選び」ながら「わがものとする」ことと定義されている）を明らかにすることにもなる。

### C 格闘

「格闘」が初出するのは1968年7月の論文「一つの学力論」においてである。

現実に対して丁寧に耳をかたむけ、これと執念をもって対決、格闘し、混迷、ためらいゆきどまりをたっぷりと経験しながら、間をとり時間をかけて、一步一步着実に飛躍していく<sup>27)</sup>（傍点引用者）

ここでは「格闘」は「対決」と並列させられている。それゆえ「格闘」を読み解くのに、「対決」の意味を確認しておくのは有効だろう。同論文文中の「現実との対決」の登場箇所を参照しよう。

わたくしたちは（略）現実との対決の中で、現実の秩序や法則をつかみとり、現実を再発見し、やがてそれを変えていくために必要な自分の学力、“相互関係の体系”をいよいよ生き生きと豊かなものにする。<sup>28)</sup>

ここでは現実との対決の中で「現実」が「再発見」されると述べられている。これは注目に値する。というのも、70年論文においても、

現実と格闘しながら、現実を再発見し、さらに現実をかえていくような選択の中で、人間は自らをつくっていく。<sup>29)</sup>

という一節があり、そこでも、現実との格闘は、現実の再発見を含んでいることが示されているからである。

それでは「現実の再発見」とは具体的にはどのようなことを指すのであろうか。その点については、70年論文の次の一節が参考になる。

環境から感受したものに様々の形をあたえ、それに

よって現実の新しい意味を再発見していくような芸術にみられる表現上の選択もあろう<sup>30)</sup>

大田が再発見という語を使うとき、念頭におかれているのは「現実の新しい意味を常に再発見していく」営み、言い換えれば、現実から様々に意味を引き出していく営みなのである<sup>31)</sup>。

獲得とは、格闘を経て選ぶことだと先に述べた。そして、格闘とは再発見であり、現実から様々な意味を引き出すことだと確認した。つまり、獲得とは、現実から様々な意味を引き出した上で、現実に対して自分が与える意味を選び出すことだと理解できよう。

「二本の棒」から「箸」という意味を選び、獲得する次のエピソードは、このような獲得の過程について述べた文章である。

子どもは人間的世界の諸対象のまゑに、ただおかれていたり、立っていたりするだけではない。人間的世界にあって子どもたちが対面する箸は、単なる二本の棒ではない。食物を食膳でつまみ上げるための道具としての意味をもったものであり、子どもはその意味を獲得することによって、人間の世界に生きることができるのである。<sup>32)</sup>

「二本の棒」は打楽器のスティックにもなり、砂をキャンパスにすれば筆にもなる。二本の棒からそのような意味を引き出した上で、「箸」という意味を与える、それが「箸」という意味を獲得することなのである。先に文化とは「人間が使用する道具、機械、知識などの文化一切」であると述べ（4章A節）、文化は「格闘」を通じて、「選び」ながら、「わがものとされる」ものだと述べたが（4章B節）、文化を選び、わがものとする（＝獲得する）とは、すなわち、対象となる物体の意味を様々に引き出す作業を行なった上で（＝格闘を経て）、その物体に文化があたえてきた意味（とりわけ道具・身体外器官として与えてきた意味）を選び出し、そうして、その意味をわがものとすることであると言える。また、4章B節では「現実への働きかけ・問いかけ」が「格闘」の中身であることをC節で明らかにすると予告しておいたが、いまでは、現実に対して、その意味をできる限り引き出そうとする営みとして、両者を統一できよう。

### D 選ぶ

前節では、文化を選び、わがものとするのが、対象の意味を引き出し、文化が対象に与えた意味を選び出すことであるという点を確認したわけだが、ここでは文化を選ぶことが、「反応」を選ぶことであり、「一

つの自分」を選ぶことでもあると考えられていたことを確認し、その重なりの意味を明らかにしておく。まずは「選ぶ」とは「反応」を選ぶという点である。

言語は、刺激に対してどういう反応を選び出すかにあたって、観念による多くの見本を提示することができ、実際にいちいち試みてみなくても、それぞれの反応がどういう状況をもたらすかについての推測、展望を可能にする。そうした言語を媒介とする多くの観念の見本の集積を、わたくしたちは「知識」とか、ときに「経験」(言語を媒介とした)と言っている。この「見本」の集積——「教養」ないし、内面化された文化ともいえよう——(以下略)<sup>33)</sup>

引用文中「観念による多くの見本の提示」は現実から多くの意味を引き出すこと、すなわち「格闘」を基礎イメージとしていっていると考えられる。そして、ここでは、この見本の集積が文化とも呼ばれている。先に見たように70年論文、79年論文において、文化は一貫して「身体外器官」と呼ばれていた。その際、文化を獲得することは、文化が種々の物体に(道具として)与えてきた意味を獲得することであると述べた。そこでの文化は意味付与の参考として獲得を助けるものであったのだが、ここでの文化は物体から様々な意味を引き出す際の参照先としてはたらいっている。参照先としての文化は、見本の集積として現実の意味の再発見、すなわち格闘を助け、格闘を経た選択を助け、ひいては適応を助ける。これは「身体外器官」としての文化のもう一つの側面である。

先の引用には、文化の力を借りてさまざまな意味を引き出す作業が、自分の反応がもたらす状況の推測を可能にすること、その上で、自分の反応を選ぶことが反応の選択であることが書かれていた。すなわち、反応の選択とは、反応がもたらす状況の選択であり、その意味で、自分がもたらそうとする状況の選択である。それは70年論文で

現実と格闘しながら、現実を再発見し、さらに現実をかえていくような選択の中で、人間は自らをつくっていく。<sup>34)</sup>

というときの、「現実をかえていくような選択」の内実をなすものであろう。この点を押さえておくことは大田の考える「適応」が環境からの一方向的な作用ではなく、環境へのはたらき返しを含んでいたことを理解するという点で重要である。

もう一点、そのような「選択」が一つの自分を選ぶものであることも大田は指摘している。

選ぶとは自分をいろいろな場面において、それぞれ

の自分の行動の軌跡をあらかじめ見通して、その見とおされた結果から、一つの自分を選択することであらう。<sup>35)</sup>

一つの自分を選ぶという表現の含意は何であらうか。いくつかの手がかりを通してわかってくることは、選択とは自分の存在をかけた作業だということである。その読みを可能にさせる箇所としては、人間の子がもつ弱さ、不安定さは可能性でもあること(4章A節)について述べた次の箇所などがある。

人間の子が不安定の中におかれていることは楽観も悲観もできないのである。要するに他の動物にはその比をみない振幅の広い可能性の中を、危険をおかして選りながら発達するほかはないのである。<sup>36)</sup>

すなわち、選択如何でどうにも転んでしまうという自分の可能性の振幅ゆえに、その選択は自分の存在を左右するものになる。この「不安定であり、危険であり、しかも大きくも強くもなる可能性をもつという混沌とん」<sup>37)</sup>のゆえに、選択は自分の存在をかけた作業となる。そして、自分の存在をかけた選択を行なう中で、人は「身体外器官としての文化」を獲得し、自らを形成していく。これは

現実と格闘しながら、現実を再発見し、さらに現実をかえていくような選択の中で、人間は自らをつくっていく。<sup>38)</sup>

というときの「選択の中で、人間は自らをつくっていく」の内実をなすものであろう。すなわち、選ぶとは一つの自分を選ぶことであるというとき、その含意は、人間は自分の存在をかけて、選りとるべき身体外器官を選択し、自分自身をつくっていくという人間観にある。

さて、反応がもたらす状況を選ぶことが、自分をつくる選択とも捉えられていたことを確認してきたわけであるが、この重なりは次のことを意味する。すなわち、反応がもたらす状況の選択が環境へのはたらきかけ、すなわち環境創出であり、一つの自分を選ぶことが自己創出であるとすれば、「選択」という作業の中で、環境創出と自己創出は統一的に達成されているということである。次の文はまさにそのことを物語っている。

人間の選択は、しつらえられた環境によってつくられながら、逆に環境をつくりかえていかねばならなくなり、その中でなお自らをつくるというこみ入った過程をくりかえす<sup>39)</sup>

ここで、本章での「獲得的適応」に関する検討で確認された内容を整理する。各節で確認された命題を箇



条書きで列挙すると以下のようになる。

「A 節 人間の適応とは、外界に適応するための器官をもたない人間が、身体外器官を獲得して、外界に適応することである。」

「B 節 獲得とは格闘を経て、身体外器官を選びながら、わがものとすることである」

「C 節 格闘とは、現実から様々な意味を引き出すことである」

「D 節 選ぶとは反応がもたらす状況を選びながら、身体外器官の選択・獲得を通じて自分をつくることである」

これらをまとめると、人間の適応とは、「現実から様々な意味を引き出し、様々な場面と結果を想定する作業（＝格闘）」を経て、「(状況への) 反応にあたって文化がその状況に与えてきた意味を選び、反応がもたらす状況を選びながら、身体外器官の選択・獲得を通じて自分をつくり、外界に適応することである（とはいえ、その適応には外界をつくり返す営みも含まれている）」といえる。そして、大田はこのような適応様式を獲得的適応と呼び、それを自身の人間形成論としていたのである。

とはいえ、獲得的適応の中身を以上のように理解したところで「内発的な意図をもった自然との格闘は獲得的適応の機会である」という人間形成論のすべてを解明できたわけではない。その解明のためには「内発的な意図」「自然との格闘」というキーワードの理解が必要となる。

次章ではこの点を検討し、内発的な意図においても、自然との格闘においても、子どもの集団が重要な役割を果たしていたこと、そして、集団によるその営みが「子どもの自治」の中身とされていたことを明らかにする。その検討は子どもの自治の環境としての自然の中身も明らかにする。

## 5 自然を舞台とした子どもの自治

### A 内発的な意図

内発的な意図については、70年代においてすでに、それが子どもの集団によって誘発されるものと考えられていた点を確認しておく必要がある。

年齢にも違いのあるこの子どもたちの集団によって、木のぼり、山のぼり、川や海への挑戦など、内発的な意図をもった自然との格闘の中で、子どもたちは人間的な知覚や感覚を獲得してきた<sup>40)</sup>

ある意図をもって事物に接触し、かつ格闘する。(略)つまり仲間で意図をもって事物に対決するという経験<sup>41)</sup>

子どもたちが自然と格闘する意図を誘発する子どもたちの「自治」<sup>42)</sup>

その上で、大田自身が「長くこの問題を考えていたのですが、適当な言葉が見つからなかったんです。やっと見つけたのが「sense of wonder」という言葉があります。」<sup>43)</sup>と述べるころのセンス・オブ・ワンダー論を検討するのがよい。大田は92年1月のインタビュー「今、「子どものしあわせ」とは」において次のように語っている。

自然というものは、センス・オブ・ワンダーを子どもから引き出すと同時に、自然そのものがいろいろな興味をひき起こしてくれます。つまり、教えたがらないところに、自然のよさがあります。

ただ、非常にだいじなことは、自然の中へ子どもをおいておけばセンス・オブ・ワンダーができるというものではなく、「不思議だな」と思った時に、「ああ、不思議だねえ、調べてみよう」といつてくれる相棒が必要だということです。つまり、人間関係の中でセンスが確認されることが必要です。悪童どもとたくらみをして、そのたくらみを成功させるために自然の中をかけめぐり、自然を知り、事物を知る中で、不思議さを感じたり、新たな発見をしたりする<sup>44)</sup>

ここには興味について、二つの契機が書かれている。すなわち、「不思議だな」という興味の発生と、「不思議だね、調べてみよう」という興味の共有・発揮である。興味の発生については「自然」が力を発揮し、興味の共有・発揮においては「相棒」すなわち子どもの集団が力を発揮する。

それに続いて、興味を発揮した集団が「自然を知り、事物を知り」、「新たな発見」をする姿が描かれる。その際、大田は「たくらみ」という語を用いている。

たくらみは、1981年の講演録「総がかりによる子育て・教育を」に初出する。そこでは「群なしてたくらみをもって動きまわる子どもたち」<sup>45)</sup>という表現が示されるのみである。たくらみの中身についてはたくらみが二度目に登場する「日本人の住居と改革への課題」(1983年3月)が参考になる。該当箇所を引いておこう。

子どもなども地域の中である程度の集団がつくれな



いという状況では、子どもらしいいろんな企みも生まれてこない。意図を持って仲間と何かをするというようなことができなくなります。意図を持って何かものに触れるというような機会も少なくなります。こここのところは人間発達が一番基本にかかわる問題であって、子ども仲間得意図を育て、企みを育て、その中でもものに触れながら人間的な知覚や感覚を育てる。交りの手ごころをものにします。<sup>46)</sup>

ここでは「たくらみ」（文中では「企み」）において「意図をもつこと」がキーワードをなしていること、すなわち、たくらみとは「意図をもって仲間と何かをする」こと、「意図をもって何かものにふれる」ことだという点を確認しておこう。

加えて「子ども仲間得意図を育て」ることが「企みを育て」ることと言い換えられている点にも注目したい。なぜなら、先述の92年論文では興味の共有・発揮が「たくらみ」と呼ばれていたからである。仲間同士得意図を育てることと、仲間同士で興味を共有し、発揮することが大田においてはたくらみという言葉のもとに重なっている。

加えて、たくらみが重要であるのは、それが「子どもの自治」の構成要素をなしているからである。

子どもたちはこれまでの村共同体のなかでそうあったような、仲間との共同のたくらみのもとで、柿の木にのぼり、西瓜畑をおそうような機会はほとんどなくなりました。食べものも、情報もありあまるほど与えられてはいますが、自分たちのたくらみで、それらを獲得するという機会、つまり子どもたちの“自治”（略）を失うことになったのです。<sup>47)</sup>

ここで大田は、自分たちのたくらみで食べものや情報を獲得する機会を「子どもたちの自治」と呼んでいる。たくらみは自治の構成要素なのである。

以上の検討を整理すれば、自然は興味・意図を発生させるが、その興味・意図の共有・発揮においては、集団が大きな役割を果たしていたこと。大田は、集団によって興味・意図を共有・発揮することをたくらみと呼び、たくらみを自治の構成要素と考えていたことがわかる。

## B 自然との格闘

前節において、自然は意図を発生させるもの、意図の内発性を担保するものとしてはたらいっていた。もう一つの自然の役割は子ども集団が格闘する相手、すなわち意味を引き出す相手としての役割である。紹介が遅くなったが「子どもの自治」という語は1972年11月

の論文に初出する。

かつて日本の子どもたちは、柿の木にのぼりから多くのことを学んできました。（略）

かつて子どもたちの遊びの場は村全体であったといつてよいのです。空間の上でそうだったばかりでなく、もっと重要なことは、大人を含んだ遊びの集団、いろいろな年齢層を含んだ集団がつくられていました。そこには子どもたちの自治があったのです。集団のなかで、彼らは文化を創造していきました。新しいコトバを生み出し、それが大人の文化に採用され、くみこまれたことさえありました。<sup>48)</sup>（傍点引用者）

ここでは、子どもたちがその自治集団を母体として「文化を創造し、新しいコトバを生み出し」ていたことが述べられている。文化とは見本の集積であり、意味の集積であるという4章D節での検討を省みれば、子どもたちによる文化の創造とは、対象に与える意味（の集積）を自分たちで創り出すことだと言えよう。子どもたちは自分たちの遊び場に仲間内だけで通じる名前、「かいじゅう山」や「UFO公園」といった名前をつける。そうして「新しいコトバを生み出す」。自分たちで意味を引き出し、意味を創り出し、意味を与える。1973年の論文に登場する表現で言えば「子どもたちだけに通ずる規則やルールや用語をも」つ。それを大田は「自治」と呼んでいる<sup>49)</sup>。

以上の検討から、子どもの自治とその舞台としての自然の中身を整理すれば、次のようになるだろう。すなわち、自治とは1. 自然によって発生させられた興味・意図を共有・発揮しながら育てる集団のありようであり、2. 自然から様々な意味を引き出し、意味を創り出し、意味を与える集団のありようである。一方、自然は、1. 興味の発生の内発性を担保するという点において、2. 集団による興味の共有・発揮の場となるという点において、3. 子ども集団が意味を引き出し、意味を創り出し、意味を与えることを許容する点において、自治の舞台となる。

そして、子どもの自治と自然は不可分に結びついている。すなわち、1. 自然がもたらす興味・意図は集団の力を借りなければ共有・発揮されないものであり、2. 自然がもつ様々な意味は集団の力を借りて引き出されるものである。逆に集団がもつそうした力は自然という環境において発揮されるものである。

とはいえ、自然がもつ3点目の意義が発揮されるためには、大人のかかわりが重要になる。というのは、子どもによる自然の意味づけは、ときに大人による意

味づけに抵触するからである。例えば柿の木は、大人にとって生産手段・生活手段であるが、子どもにとっては「襲撃対象」となる<sup>50)</sup>。それゆえ、子どもによる「逸脱のエネルギー」を認め、そのような「逸脱」が可能となる環境を準備することが大人の責任となる。

人間の場合もマニュアルだらけの社会で、それを逸脱するのはいつも子どもですね。おとなは常に子どもの逸脱を抑えようとするけれど、その逸脱のエネルギーこそ社会の活力の根源的なエネルギーじゃないかと思います。逸脱っていうのは一種の野性ですよ。(略)

今のおとなは、子どもが思う存分逸脱できる環境をつくる責任があると思います。五日制の受け皿を心配するなら、街に自然をとりもどす、たとえば道路を子どもに開放するくらいのことはやってほしい。<sup>51)</sup>

こうして、逸脱を含みうる子どもの自治は大人による環境整備によって、「自然」を舞台に展開されるものとなる。

## まとめ

以下、2章で設定した大田の検討理由に即して本稿の内容を整理し、その後、今後の課題を記して、本稿を閉じる。

論の都合上、第二、第三の検討理由から振り返る。第二の検討理由は、屋外におけるB「子どもだけの活動」の環境のありようを論じる点にあった。この点については5章で自治の舞台としての自然を検討した。また、「内発的な意図をもった自然との格闘は獲得的適応の機会である」という大田の人間形成論の解明は、三つ目の検討理由にかかわるものである。すなわち、大田の人間形成論の解明は、「「発達」は、原理的にどのように展開するのか？」という立柳の問いに応答するものであった。その点では4章で獲得的適応の内容を検討した。とはいえ、これらの検討は、各概念の本格的な検討という点において不十分さを残すものである。その原因は、本稿が各概念を用いて大田の人間形成論の見取り図を示すことを課題としたことにある。

第一の検討理由は、囲い込み批判の仕方を大田に学ぶ点にあった。本校では、適応、獲得、格闘、選ぶ、内発的な意図、自然との格闘といった諸概念によって大田の思想の見取り図を示し、囲い込みを批判する論理を明らかにした。大田による囲い込み批判の論立て

は以下のものであった。すなわち、「内発的な意図をもった自然との格闘」を行なう集団として「子どもの自治」を挙げる。「子どもの自治」と不可分に結びついた自治の舞台として「自然」を挙げる。「自然」との接触を奪うものとして「囲い込み」を批判する。以上の論立ての中では、自治の舞台を自然という屋外空間に設定し、両者の結びつきを明らかにした点が肝要であった。それによって、囲い込みを、自然との接触を奪うものとして批判しえたのである。

本稿の意義は、大田の囲い込み批判に存するこの論理を抉出した点にある。そして「子どもの自治」と「自然」の結びつきが枢要であることを示した点にある。それは「子どもの自治」と「自然」のより詳細な検討を課題として提出するものでもある。そうして導かれる課題を、以下、挙げておく。

第一の課題は、本稿で「子どもの自治」の中身として示した「自然から様々な意味を引き出し、作り出し、付与する」営みが、なぜ子どもだけの活動として行なわなければならないのかを説得的に示すというものである。この点については「逸脱」がキーワードとなる(5章B節)。それは興味が共有され、発揮されるメカニズムを説明するものにもなりうるだろう。その際には子ども同士の興味・格闘の相互提示を、「発達の最近接領域」概念(ヴィゴツキー)を援用しながら、補完できないかと考えている。

加えて、子どもたちによる対象の意味づけの際の、文化の参照の問題がある。子どもたちによる対象の意味づけが「獲得」となるためには、その過程で文化が参照されなければならないことは4章D節で述べた。ならば子どもたちはどのように文化にアクセスするのか。そのような状況は大人がつくるのか。そうした文化の参照への誘導は、保護のもとへの囲い込みといかに異なるのか。その点を論ずる必要がある。

また、自然による興味の発生は自明ではないとも言える。自然を見ても興味を抱かない子もいるだろう。大田の論理を成立させるならば、センス・オブ・ワンダーの育成原理が問われなければならない。その点で参考になりそうなのが、探求へと向かう内発性の議論である(この場合の「探求」は、自然への「興味」よりも広い)。大田において、探求への内発性は、意味づけること、選ぶことと循環関係に置かれている。すなわち、「人間という動物は(略)選りながら発達しつづけることを通して、ようやく人間としての「生き」を持続できる」<sup>52)</sup>と言われるものであり、「生き」を原動力に「選り」、「選ぶ」ことで「生き」を持続する。

この循環関係の始点の究明が、センス・オブ・ワンダーの育成原理についても一つの示唆を与えることが期待される。

(指導教員 川本隆史教授)

## 注

- 1) 齋藤2009:59。同様の指摘に中井2010:96
- 2) 山下2007:11
- 3) 増山2007:82
- 4) 中井2010:97
- 5) 同上:89
- 6) 同上:98
- 7) 増山1986:29
- 8) 木全1996:102
- 9) 吉田1978:33
- 10) 佐治2009:79および83
- 11) 立柳2009:2
- 12) 大田1983:38
- 13) 大田1990:17
- 14) 大田1993:13
- 15) 大田1972:8-9
- 16) 大田1973:10
- 17) 大田1976:18-19
- 18) 大田1978:353
- 19) 大田1979.11:161
- 20) 大田1979.5:9
- 21) 同上:9-10
- 22) 大田1970a:12
- 23) 同上:11。同様の指摘として「文化は(略)人間個体の外側に存在する客観的なもの、チャイルドの「身体の外側の器官」ではあるが、同時にそれは人間個体の内発的な選択によってはじめて、その適応機能を発揮できるようになっている」というものがある(大田1979.5:18)
- 24) 大田1979.5:21
- 25) 大田1976:18
- 26) 大田1970b:7=大田1970a:11。なお『教育』誌掲載の原文では「…かつ成長をする、それが…」と続く。
- 27) 大田1968:47
- 28) 同上:46
- 29) 大田1970a:14
- 30) 同上
- 31) 現実との格闘と、予見における試行錯誤とのかかわりを検討することもテーマとなりうる。予見における試行錯誤については1965年の文献などを参照(大田1965:60)。
- 32) 大田1979.5:21
- 33) 同上:19-20
- 34) 大田1970a:14
- 35) 同上:15
- 36) 同上:12
- 37) 同上:13

- 38) 同上:14
- 39) 同上
- 40) 大田1978:353
- 41) 大田1979.2:79
- 42) 大田1979.6:22
- 43) 大田1992.7:14
- 44) 大田1992.1:21-22
- 45) 大田1981:7
- 46) 大田1983.3:16
- 47) 大田1986:13
- 48) 大田1972:19
- 49) 大田1973.1:14
- 50) 大田1983.5:30。「たくらみ」の「原風景」としての柿の木は実に多くの文献に登場する。また、大人の世界と子どもの世界とのパッチワークは「緊張関係」を内包するものである(増山1986:151)
- 51) 大田1994:27
- 52) 大田1970a:6

## 参考文献

- 文献表1 (大田堯の引用文献)
- 1965 「教育の常識を保障する人間関係の樹立」『教育』1965年3月号, 国土社 pp. 55-62
  - 1968 「一つの学力論」『教育』1968年7月号, 国土社 pp. 41-47
  - 1970a 「選りながら発達することの権利について」『教育』1970年1月号, 国土社 pp. 6-23
  - 1970b 「選りながら発達することの権利について」『教育の探究』東京大学出版会, 1973年, pp. 1-23
  - 1972 「教育科学研究運動とは何か」『教育』1972年11月号増刊, 国土社 pp. 8-15
  - 1973 「子育てと世なおし」『教育』1973年1月号, 国土社 pp. 6-19
  - 1976 「日本の教育をめぐる今日的課題」『ジュリスト』603号, 有斐閣 pp. 18-23
  - 1978 「終章」『戦後日本教育史』岩波書店, 1978年6月, pp. 341-359
  - 1979.2 「国際児童と子どもの教育」『教育』1979年2月号, 国土社 pp. 78-86
  - 1979.5 「人間が発達するとはどういうことか」『岩波講座子どもの発達と教育3 発達と教育の基礎理論』岩波書店, 1979年5月 pp. 2-36
  - 1979.6 「現代社会と子どもの発達」『岩波講座子どもの発達と教育1 子どもの発達と現代社会』岩波書店 pp. 2-40
  - 1979.11 「子どもの学び」『ジュリスト増刊』16号, 有斐閣 pp. 159-163
  - 1981 「総がかりによる子育て・教育を」『教育』1981年4月号, 国土社 pp. 6-17
  - 1983.3 「日本人の住居と改革への課題」『ジュリスト増刊』30号, 有斐閣 pp. 6-21。大田堯, 一番ヶ瀬康子, 大河内一男, 高山英華, 早川和男によるシンポジウム
  - 1983.5 「アンニュイのなかの可能性」『世界』1983年5月号, 岩波書店 pp. 34-41



- 1986 「労働のための教育」『教育』1986年3月号, 国土社 pp. 10-17
- 1990 「子どもと環境」『作文と教育』1990年10月号, 百合出版 pp. 13-20
- 1993 「地球環境と子どもの人権」『住宅会議』27号(1993年1月号), 日本住宅会議 pp. 12-15
- 1992.1 「今, 「子どものしあわせ」とは」『子どものしあわせ』1992年1月号, 草土文化 pp. 12-27
- 1992.7 「教育とは何か——私の学力論(上)」『子どもと教育』1992年7月号, あゆみ出版 pp. 8-17
- 1994 「子どもたちの野性を生きる力に」『子どものしあわせ』500号(1994年2月号), 草土文化 pp. 21-30。竹田津実との対談

文献表2 (それ以外の引用文献)

- 木全力夫 1996 「子どもの成長発達を支える社会教育の役割」『子どもの地域生活と社会教育』学文社 pp. 91-104
- 齋藤史夫 2009 「子どもの生活圏と子育ての共同・協働」『フィロソフィア』96号, 早稲田大学哲学会 pp. 59-72
- 佐治真由子 2009 「子どもの社会教育における「自治」概念の再検討」『フィロソフィア』96号, 早稲田大学哲学会 pp. 73-87
- 立柳聡 2009 「子どもの発達支援と権利保障」上杉孝實・小木美代子監修『未来を拓く子どもの社会教育』学文社 pp. 1-24
- 中井孝章 2010 『リスク社会における子どもの安全・安心』日本教育研究センター
- 増山均 1986 『子ども組織の教育学』青木書店
- 増山均 2007 「地域の子育てと「放課後子どもプラン」全国学童保育連絡協議会編『よくわかる放課後子どもプラン』ぎょうせい pp. 81-93
- 山下雅彦 2007 「放課後空間と地域コミュニティーの再生」『学童保育研究8』かもがわ出版 pp. 8-15
- 吉田昇 1978 「社会教育としての学校外教育」『日本の社会教育』第22集, 東洋館出版社 pp. 26-35