

もう一つの教育人間学を求めて —蜂屋慶から藤本浩之輔に手渡されたバトン—

鵜野 祐介

——自然の中に自分の身を置くとき、私たちは、その向う側に超越の世界があることを確信し、感動する。それは夕日の美しさ、小鳥のさえずり、小川のせせらぎであるかもしれない。それらを通して、その向うにある世界を感じとることができる。よく生きるための素材としてのみ自然をみることを止めるとき、自然は自らの相（すがた）を通して、超越の世界があること、超越の世界に人間の生が支えられていること、を私たちに告げる（蜂屋1985：40）。

——影法師がくっきり映るので、皆で影踏みを始める。怖さと寒さのため、初めは夜の山道を歩くのを怖がっていた子どもも、キャッキョと騒ぎながら月明りの中を駆け回り始めた。体が暖かくなり、額が汗ばみ、呼吸がはずんできた。影を踏もう、影を踏まれまい、ただそれだけに夢中になっていった。そこには、夜ふけだという時間も、淋しい山の中だという場所もなかった。むろん、家庭も、塾も、学校もなかった。ただひたすら、月の光の中を駆けることだけであった。その時、まさに、子どもたちは超越の世界における住人だったのだと思う（藤本1985：188）。

序

1980年4月、藤本浩之輔は京都大学教育学部に助教授として赴任し、教育人間学講座に配属された。詳細は不明だが、この人事に際しては、前任校の大阪市立大学文学部における同僚（上司）でもあった、当時の京大教育学部（教育人間学講座）教授・蜂屋慶の推薦の力に依るところが大きかったのではと推測される。

話は前後するが、1963年、京大教育学部に教育人間学講座が設置され、下程勇吉が初代の担当者として配属された。「下程の教育人間学は、哲学的人間学の系譜を引く理論的な基礎部門と尊徳研究の流れを汲む実践的部門の二本立て構造になっており」（皇1999a:116）、その後の京大の教育人間学講座のみならず、後述するように、日本の教育人間学の学問的思潮においても大きな影響力を持つものとなった。誤解を恐れず端的に言えば、哲学と仏教思想を修めていることが教育人間学を語る上での必須条件とされたのである。

これに対して藤本は、京大の学部時代、大学院時代を通して、教育社会学、特に社会教育が専門で、管見の限り哲学や仏教思想に関する研究業績は皆無であり、極めて異例の人事と受け取られたことは疑いない。1980年当時、既に京大を退官していたとはいえ、下程も健在であった（下程の没年は1998年）。藤本の採用に対して批判的な意見が寄せられたことは容易に推察される。¹⁾

もしも上述した筆者の推測が正しいとすれば、蜂屋は何故そうした批判の声を押し切って、哲学や仏教思想を専門としない藤本を推薦したのかという問いが浮かんでくる。蜂屋は、藤本を着任さ

せることによって、京大の教育人間学講座、ひいては日本の教育人間学の学問的な特質をどのようなものへと変革したいと構想したのか。そして、蜂屋の想いを藤本はどのように受けとめ、定年退官を直前に控えて急逝するまでの15年間、「もう一つの教育人間学」をどのようなものへと結実させるべく疾走したのか。

本稿は、蜂屋から藤本へと手渡された「教育人間学への想い」というリレーのバトンの内実を、二人が残した論考を基に再構成することを目的とする。この検証の作業が、歴史的事実の確認にとどまらず、これからの教育人間学研究の可能性や展望にも少なからぬ示唆を与えるものとなることを期している。

1. 教育人間学の定義をめぐって

教育思想史学会編『教育思想事典』（勁草書房）において、「教育人間学」は桜井佳樹によって以下のように定義されている。少し長くなるが、本稿の趣旨と深くかかわるので、冒頭の「語義」の部分と、後半の「1990年代以降の動向」の部分引用しておきたい。

「教育人間学」に類似したタームである「教育人類学」から説明すると、それは1960年代以降米国において飛躍的に発展した学問領域であり、教育現象を広く文化伝達として捉え、そのメカニズムを人類学的手法で研究する文化人類学の一部である。その対象は、未開社会の教育慣行に始まり、今日では産業社会の定型化された教育（学校教育）へと拡大されたが、実証的な学問としての性格を有する。それに対して、「教育人間学」は、1960年代の（西）ドイツ教育学会の議論から生成した相対的に思弁的ないし全体論的な学問概念である。

教育人間学とは、教育を人間から、あるいは人間を教育から考察し、人間と教育の諸相の全体を包括的に捉えようとする考察方法ないし研究領域である。その方法論や学問的位置づけを巡って活発な議論が展開されたものの、一定の学問構想に集約されることなく、相対立したプログラム構想のまま議論が打ち切られた。1960年代後半以降、教育の社会的機能や社会さらには教育の解放へと教育学者の関心が移行するにつれて、「人間の本质」を普遍的に問題にする考察方法の限界が指摘され、十分な展開を見せずに端緒として留まった。しかし、1990年代以降新しい観点から再び関心が向けられつつある分野である。（中略）

ドイツ教育学においては、1990年代に入り教育人間学に対する新しい関心が浮上してきた。フォーコー（Foucault, M.）の「人間終焉宣言」などの影響を受けて、今日の間諸科学は従来の哲学的人間学や教育人間学のように「人間一般」について語る事が困難になった。人間学批判により人間学は、「歴史的人間学」としてのみ営まれることになる。教育人間学も、「歴史的教育人間学」として、研究対象と研究者自身のもつ二重の歴史性を自己の理論構成の中に組み込まねばならない。人間一般、子ども一般、教育者一般について言明するという従来の教育人間学の普遍主義が批判され、歴史的、文化人類学的、認識論的に相対化された教育人間学が求められている。閉じた人間学的システムや全体的解釈の時代が過ぎ去り、今日では多元的な人間学的知の算出のみ可能である。

一方、人間行動学、神経解剖学、社会生物学などの自然諸科学のもたらした新しい知見が、人

間についての従来のイメージを解体しつつある。(中略) 自然諸科学の発展、あるいは電腦社会の到来は動物・人間・機械の定義を動揺させ、再び「人間とは何か」「教育とは何か」という問いをわれわれに突きつけ始めたのである(桜井 2000: 162-164)。

以上の記述より明らかとなるのは、教育人間学が「人間と教育の諸相の全体を包括的に捉えようとする考察方法ないし研究領域」であるが、「その方法論や学問的位置づけ」は「一定の学問構想に集約され」ていないこと、また特に 1990 年代以降、「歴史的、文化人類学的、認識論的に相対化された教育人間学」や「人間行動学、神経解剖学、社会生物学などの自然諸科学のもたらした新しい知見」をとり入れた研究が要請されているとの、執筆者(桜井)の認識である。

但し、ここに引用しなかった「(中略)」の部分には、(西)ドイツで 60 年代から 70 年代にかけて展開された、哲学的人間学の影響を受けた教育学の動向が、ボルノウ(O.F. Bollnow)、デルボラフ(J. Derbolav)、ロート(H. Roth)、ゲルナー(B. Gerner)、フリットナー(A. Flitner)、プレスナー(H. Plesner)、デップ=フォアバルト(H. Dopp-Vorwald)、ランゲフェルト(M.J. Langeveld)等の名前とともに詳しく紹介されており、この部分こそ「教育人間学」の実質的かつ具体的なイメージとして本項目の検索者に共有されるであろうことが、たとえ執筆者の思惑とは異なっていたにせよ、容易に推測される。

それからもう一点指摘しておきたいこととして、引用文の冒頭部、『教育人間学』に類似したタームである『教育人類学』(下線筆者)という記述に違和感を覚える。周知の通り「教育人間学」も「教育人類学」も英語で言えば“educational anthropology”であり、わざわざ「人類学」と「人間学」を区別して定義づけをしなければならない日本の学界の「特殊な事情」もしくは「偏頗性」についても問われねばならないが、これについては本稿の最後に触れることになるだろう。

一方、皇紀夫・矢野智司編『日本の教育人間学』(1999)には、13名の教育研究者が「教育人間学」の名の下に俎上に挙げられている。2人の編者が共に京大教育学部出身で編集当時も同学部所属であることを反映してか、京大文学部・教育学部出身者が9名(木村素衛、小原國芳、勝田守一、正木正、下程勇吉、森昭、上田薫、蜂屋慶、和田修二)、それ以外は4名(倉橋惣三、村井実、大田堯、堀尾輝久)と、人選に偏りが見られる。

この人選について、編者の皇は「“教育人間学”という分野において自己完結的な同一性を解体させたいという思いと、差異的と見なされて来た教育言説のなかに“教育人間学”との類似性が発見できないか、という期待と」を込めて、「あえてこうした恣意的といえる立場で人選をした」と述べている(皇 1999b: 7)。また、もう一人の編者・矢野は、「このように十三名の研究者を、『教育人間学』という同一の地平にならば、その思想を高速度でもって横断することによって、かえって一人一人のテキストを読むことによっては見通すことのできない、『戦後日本の教育人間学』が描き出してきた地形(コンテキスト)を概観することが可能となる」と同書の企画意図を語るとともに、執筆者たちから送られてきた原稿を読んで、「何人かの研究者がドイツからの輸入としてではなく、戦前の京都学派の哲学的人間学を展開して独自の教育人間学を構想していたり、あるいはデューイの影響力が予想していた以上に大きかったり」という意味で、「新鮮な驚きと発見の連続」だったと述懐している(矢野 1999: 283-284)。

矢野のコメントを再構成するならば、同書の編集を通して明らかになった「日本の教育人間学」と

は、①ドイツにおける哲学的人間学およびその影響を受けた教育学、②戦前の京都学派の哲学的人間学、③デューイ教育学、以上三者の受容と展開としてその学問的特色を規定することができる。こうした矢野の「要約」に異論を差し挟むつもりはない。ただし、これを日本の教育人間学の「メインストリーム（主流もしくは本流）」であるとするなら、「サブストリーム（傍流）」ともいうべき「もう一つの教育人間学」があり、そしてそれは1970年代後半から1990年代前半にかけて、他ならぬ京大教育学部において蜂屋慶から藤本浩之輔へと受け継がれる形で構想・実現されていったという事実は決して忘却されてはならないはずだ。この一念こそ、本稿執筆の動機に外ならない。

2. 蜂屋慶と藤本浩之輔の略歴と両者の接点

まず蜂屋慶の略歴について、鳶野（1999）を基に概観する。蜂屋は1920年1月、大阪府の浄土真宗大谷派の寺院に生まれる。大阪府立浪速高等学校（旧制）を卒業後、39年4月、京都帝国大学文学部哲学科に入学。哲学科では、西田幾多郎門下で教育学を担当していた木村素衛に師事した。木村の指導の下、蜂屋はカント研究を論文にまとめて、41年12月、戦時のため時期を繰り上げられて哲学科を卒業し、翌年2月から兵役につき南方の戦地に赴く。

1946年7月、蜂屋は復員帰国し、同年10月、大学院特別研究生として京都大学に戻ったが、恩師木村は46年2月、50歳の若さで他界していた。「自らの今後の教育学研究の方向性を懸命に模索した」（鳶野1999:208）蜂屋は、カント研究に一区切りをつけた後、デューイの思想研究を進めるとともに、教育心理学の実証的な方法論への関心を深めていく。

1951年1月、大阪市立大学文学部に専任講師として着任し、京大教育学部の後輩で小学校教師の宇野登とともに「哲学的・人間学的な土壌に育まれた実証性を掲げる学級集団研究」（ibid. 209）に着手する。最初の出版物は、宇野との共著『子どもらが道徳を創る——子どもの自由と集団の規律』（1957）だった。同大学助教授、教授へと昇格し、70年4月より2年間、文学部長を務める。

1972年4月、奈良女子大学文学部に転任し、73年4月より同付属小学校長も兼務する。75年4月、京都大学教育学部に移り、83年4月に定年退官するまでの8年間、教育人間学講座に所属。83年4月より光華女子大学学長に就任。97年9月逝去。

次に藤本浩之輔の略歴について、藤本自身が記した手稿の履歴書（1994年浄書か？）や藤本（2001）他を基に概観する。藤本は1933年1月、愛媛県伊予郡に生まれる。父親は小学校の教員、母親の実家は東禅寺という寺院だった。中学1年生の時に終戦を迎える。愛媛県立松山南高等学校を卒業、同期生には伊丹十三や天野祐吉がいた。52年4月、京都大学教育学部に入学し、56年4月、同大学院教育学研究科に進学。教育社会学研究室に在籍し、博士課程での指導教授は重松俊明だった。アメリカの文化人類学や社会心理学に関心を持ち、「モーダル・パーソナリティ論——文化とパーソナリティに関する一研究——」を博士課程資格論文として1961年12月に提出している（『京都大学教育学部紀要』VII（1961）に掲載）。

1961年3月、博士課程を単位取得退学し、同年4月、大阪府教育研究所研究員として入所。62年4月に大阪府科学教育センターへと移った後、64年4月、大阪市立大学文学部助手として採用され、その後、講師、助教授へと昇格。78年より生駒山地に子どもたちの野外教育の場「遊びと仕事の村」

を開設し主宰。80年4月、京都大学教育学部（教育人間学講座）に助教授として就任。その後、教授へと昇格。95年10月逝去。

同じ京大教育学部出身ながら12歳の年齢差がある蜂屋と藤本の出会いがいつ頃なのか詳細は不明だが、1962年6月刊行の大阪府科学教育センターの研究報告集第1号『テレビジョンの児童・生徒に与える影響（3）テレビジョン視聴と学校文化型』のまえがきに、「外部研究協力委員」として「大阪市立大学 蜂屋慶」、「共同研究者」として「大阪府教育研究所 藤本浩之輔」の名前が挙がっており、遅くともこの研究がスタートする61年までには2人が出会っていたことは確かである。ちなみに、本報告集の「共同研究者」欄には、前述した「宇野登」の名前も「大阪府教育研究所」の肩書で見られる。藤本の最初の著書は、宇野と、もう一人の大阪府教育研究所所員・片岡徳雄（後の広島大学教授）との共著『子どもの世界』（1966）であることも付言しておく。

蜂屋と藤本は、1964年から72年まで大阪市立大学文学部において教授と助手（後に助教授）として同僚となり、また80年から83年までは京大教育学部においても教育人間学講座の教授と助教授として同僚であった。著書としては蜂屋と藤本の共訳によるA・モンテギュー『人間関係と人間性の教育』（1971）の刊行、蜂屋の編集による『人間のための教育2《少年》』（1973）における藤本の執筆が特筆される他、大阪市大時代には、大阪市周辺の小・中・高校においていくつもの共同研究を行っていたことが市大の研究紀要「人文研究」などから分かる。

それでは、このように二人を結びつけたもの、二人に共通するものとは何だったのか、いくつかのキーワードを手掛かりに辿っていききたい。

3. 戦争体験

最初のキーワードは「戦争体験」である。前述の『日本の教育人間学』の序論において、皇は以下のように指摘している。

……ひとつの共有できる理解の観点を提起しておきたい。それは、彼らが戦争体験を通して教育を語っているという点である。教壇で教える立場において、戦場で兵士として、あるいは学校の生徒として、戦争を体験し終戦を迎えている。戦争という非日常（異常）の世界において自己や人間や世界を見たのである。人間と世界と自己を語る通常の言説の挫折と崩壊を身体的に体験している彼らが戦後の教育を語る時、教育を意味付ける既成の文脈の解体と変容が迫られていたのである（皇1999b：11）。

「戦争体験」を通して教育を語るという立ち位置、もしくは「戦争体験」をきっかけとして教育の研究を志したという動機づけの存在が、同書で評された「教育人間学」の研究者たちに共有される特徴だという。それでは、蜂屋と藤本の場合はどうであったのかを確認しておきたい。まずは蜂屋について鳶野（1999）より引用する。

蜂屋の回顧的述懐によれば、蜂屋自身もまた最初から教育学を志して京大に入学したのではなかった。蜂屋が入学した一九三〇年代末期は、日中戦争がいよいよ急速に拡大しはじめた頃で、彼

は「大学を出ても生命があるかどうか分からないという気があり、そうなら大学時代に好きなことをやりたいと思った」と述べている。当時木村（=木村素衛：鶴野注）はその学問研究の理にどこまでもつきしたがおうとする知的直実さと日々の生活を生きる人間の機微を感じとる情の厚さとをあわせ持った人柄から溢れ出た熱のこもった講義で学生たちを魅了していた。「先生は誰にしようかと迷」っていた蜂屋も、そんな木村の教育学の概論講義を聴き、その暖かな人柄と借り物ではない自身の血肉から紡ぎ出された施策を通じてオリジナルな教育哲学を構想しようとする学問的姿勢とに大いに感じ入り、師事することを決めたという。

……蜂屋はカント研究を論文にまとめて、一九四一年一二月、戦時のため時期を繰り上げられて哲学科を卒業し、翌年二月から兵役につき南方の戦地に赴いたのである。木村に直接指導を受け学ぶことができたのは、したがって蜂屋の教育学研究の歴史の中では決して長い期間ではなかったが、それはこの国の青年がこの先いつまで自分の「生命があるかどうか分からない」と痛感せざるをえなかったような時代の二年九ヵ月であり、青年期の蜂屋にとって、人間の生き死にの根本にかかわる自身の問いと反省のあり方の礎を形づくるに十分なものであったろう。（中略）

一九四六年七月、蜂屋は復員帰国し、同年一〇月、大学院特別研究生として京都大学に戻ったのだが、上述の如く木村はそのとき既に他界していた。蜂屋は、兵役と復員前後のことについて多くを語らなかったが、死線を越え、ようやく帰国して大学に戻って見れば師を失っていた彼の当時の失意と落胆は想像に難くない。加えて、社会のしくみや人びとの生き方、学問研究の意義や使命も激しく変わりつつあった。敗戦を機に戦前戦中を通じての国家主義的な社会観、人間観を支えていた価値観が根本から覆され、教育の実践と教育学の研究もその波を全身にかぶり、揺れ動いていたのである。しかしまたそれは同時に、新しい民主的な日本の社会とそれを担う人間の育成に資する営みとしての教育への期待、さらにはそのような教育の実践に即した反省と理論づけの学へと生まれ変わるべき教育学への関心が大きく強く胎動しつつあることでもあった（鶴野1999：207-208）。

そして蜂屋は、「戦後日本の新しい教育を創出しそれに指針を与えうる実践的な原理」（ibid. 208）を内包するものとしてのデューイの思想研究を進めるとともに、実証的な教育心理学への関心を深めていく。実践的・実証的な原理や方法を重視するアメリカ流のプラグマティズムに基づく教育学研究を通して、戦後日本の復興の担い手となる子どもたちの心に平和主義と民主主義を育成すること、それが「戦争体験」を経た蜂屋が見出した「生きる道」だったと言えるだろう。

次に藤本の「戦争体験」を見ていきたい。それは藤本自身が生前最後に企画編集し、自らの回想録も収載した『1945 8・15 あの日の子どもたち』（1996a）に詳しい。前述の通り、藤本は中一の時に愛媛県で終戦を迎えたが、同書の中で次のように当時を振り返っている。

（1945年6月の：鶴野注）ある日、朝礼のために運動場に集まっていたら、警戒警報も出ていないのに、高速のグラマン（艦載戦闘機）が急降下をして猛烈な爆音をあげてあらわれた。私たちはクモの子を散らすように防空壕に走った。日本にはもう迎撃力は残っておらず、高知県沖まできた空母から飛び立つ艦載機は自由気ままに、日本の空を飛びまわっていたのである。（中略）

八月十五日は登校日であった。何があったのかは覚えていないが、午前中で終わったので、私

は祖父母の寺に立ち寄り、午後三時頃、大洲駅に着いた。汽車通学の生徒は皆帰っていたので、中学生は私一人であった。珍しく空席があったので座ると、前の席に二人の陸軍上等兵の兵士、隣に呉の軍需工場に帰るといふ若い工員が座っていた。その工員が兵士に話しかけた。「十二時の天皇陛下の放送を聞いたんですが、日本は負けたらしいですね」。兵士たちは放送を聞いていなかったらしいが、別に驚いた表情をみせなかった。インテリ風の兵士が答えた。「そうですか、それは本当でしょう」。「家の者は、戦争は終わったんだから、もう工場へ行く必要はないのではないかとはいいますが、そうもいかないのて出てきたんです」。話は彼らの間でもそれ以上続かなかった。私は、重大放送があるということさえ、聞いていなかったのが驚いたが、負けたことを知って、くやしいとも悲しいとも思わなかった。そのとき感じたのは、この先どうなるのであろうかという不安であった。それまで、学校の朝礼などで、「捕虜になれば鬼畜のようなアメリカ兵は何をするかわからない。耳のところからメザシのように針金を通し、戦車につないで引っ張り回したりするのだ」といった話を聞かされていたからである。列車の中は猛烈に暑く、乗客はみんなぐったりと打ちしおれて、眠っているようであった。私は、この人たちは、日本が負けたということを知っているのてあろうか。力なく、ぐったりとしているのはそのせいであらうかなどと思った。(中略)

一九四七年五月三日、新しい憲法が施行された。衣食住は極度に欠乏していたが、心には明るい灯がともされた。青い空がひろがり、世の中は光に満ちた。私たちは、素直にもう絶対に日本は戦争をすることはない、軍備も軍隊も持たない、平和国家の建設にまい進するのだと信じたからである(藤本 1996a : 201-206、句読点と改行を一部変更)。

敗戦を知った時、「くやしいとも悲しいとも思わなかった」代わりに、「この先どうなるのであろうか」という不安を感じたという藤本は、47年の新憲法の施行によって平和国家の建設に邁進することを胸に誓っている。

同書には34年生まれで終戦とともにソウルから引き揚げてきた原ひろ子(文化人類学者)も寄稿しており、46年1月、博多港に着いた時に「『大人たちや、いわゆる権威ある者のいうことをすぐには鵜呑みにしないぞ』という覚悟がこみあげた。同時に『日本人って何なのだろう。民族と民族の関係って何なのだろう』という問いが生まれた」(ibid. 167)と記している。

また、32年生まれで44年に沖縄から熊本へ学童疎開をして当地で終戦の日を迎えた稲嶺成祚(琉球大学教授)は次のように記す。

敗戦になって、世の中が急速に動き出した。歴史や地理の授業はなくなり、国語の本などもかなり墨で消された。(中略)民主主義という言葉もはやった。「上の人のこととは天皇陛下の命令と同じだ。つべこべいわずに実行しろ」といっていたのに、下々の考えをまとめて実行する、これが民主主義だということになった。ひと月もたたないのに、まるで反対なのである。個人主義という言葉も出てきた。国のため、国民全体のために自分を捧げることが美德だといっていたのに、個人は個人に都合のよいように生きていくべきというのである。大人も子どももどうしたらよいのかわからないといった感じだった。天皇の「人間宣言」というのもあった。なんだか子ども心にも、滑稽な感じだった。世の中の考え方がコロコロ変わる、何一つ信用できないといった状態だったし、私自身も世の大人たちに大変な不信を抱いた(ibid. 133-134)。

原と稲嶺、二人の証言を直ちに一般化することはできないが、大人や権威や普遍的な価値とされるものに対する疑念・不信感や、自身の行動を通して実感し納得できるものしか信じないといった姿勢は、編者の藤本自身も含めて、終戦当時11～13歳の少年少女たちに少なからず共有されるものだったと思われる。「戦争体験」がもたらした以上のような価値観の転回が、藤本の関心を実証主義的なアメリカの文化人類学・社会学・社会心理学、そしてその基底に流れるプラグマティズムへと向かわせたのではないか。こうして、蜂屋と藤本をつなぐ2番目のキーワードとして「プラグマティズム」が浮かび上がってくる。

4. プラグマティズム

『教育思想事典』には、「プラグマティズム」は以下のように定義されている。

プラグマティズムとは、19世紀後半から20世紀前半にかけて主にアメリカで発生し展開された、行動・実践を重視する思想学派である。プラグマティズムという呼称は、事物・行為・出来事を意味するギリシャ語 *pragmata* (単数形 *pragma*) から派生したものである。この学派を代表する思想家としては、パース (Peirce, C. S.)、ジェイムズ (James, W.)、ミード (Mead, G. H.)、デューイ (Dewey, J.) などが知られている (早川 2000 : 596)。

また、特にデューイのプラグマティズムについては以下のように説明されている。

デューイはこれら三者の思想から影響を受けながらも、独自の自然主義的な経験哲学を構築した。彼は、パースの哲学からは「探究理論」を、ジェイムズからは「経験」の考えを、そしてミードからは「コミュニケーション論」や「精神の創発論」などを継承し、それらを自らの「実験主義」哲学に統合した。デューイは、コモン・マンの立場から日常の諸問題にも関心を抱き、民主主義哲学の構築に取り組んだ。民主主義の理想を実現する手段として彼が提唱し続けたのが「教育」である。デューイにとって、教育は成長と同義であり、民主的な社会はあらゆる構成員の成長を促進することをめざすため、教育と民主主義は共通の目的をもつことになる。しかも哲学は人間の諸特性に関する総合的研究であるため、教育の綜合理論に他ならないと主張した。

デューイのプラグマティズムは20世紀前半のアメリカ教育に多大な影響を与え、「進歩主義教育 (Progressive Education)」の理論的指導者や実践家たちは、自らの理論的根拠をデューイに求めた。とりわけ彼の提唱した「経験を通じての学習」や「反省的思考 (探究) の方法」は経験学習や問題解決学習として全米に広まり、アメリカにおける「新教育」の方法として採用されていった (ibid. 596-597)。

さて、蜂屋は、教育の目的を (1) その社会に既にある技術 (アート) を子どもに教え学びとらせること、(2) 子どもの中にある学習する力、協力する力、創造する力、を育てること、(3) 子どもをして超越の世界に触れさせること、の3つになるとし、教育の実際においては、これらは3つのはたらきとして1つの教育行為に含まれているとした上で、「既存の技術を子どもに教え学びとらせ

ることを通して、学習性、協力性、創造性を、その根源から……超越の世界に触れさせつつ……育てるのが、人間育成の教育である」と要言している（蜂屋 1985：32）。このうち、人間を他の動物から分ける特有の性質として「技術（アート）をもつこと」を挙げ、上述の教育の目的（1）を提示するにあたって、この発想の源泉をスペインの哲学者オルテガから得たことを言明しているが（ibid. 13）、一方、別の論稿（蜂屋 1983b）の中で、デューイもまた教育をアートと規定しているとして、以下のような指摘を行う。

「私の教育信条」において、教育を、最上のアート（the supreme art）としているデューイは、『教育の科学の諸源泉』において、さらに明確に、教育をアートと規定し「もし、科学と技術との間に対立があるとすれば、教育は技術の一つであると主張する人々の側に私は立たざるを得ない」とする。もちろん、デューイは、教育と科学との関係を対立においてとらえているのではない。「教育は、その本性上、終極をもたない円環であり螺旋である。教育は自らの中に科学を含む行為なのである」としている（蜂屋 1983b：10、句読点を一部改変）。

その上で蜂屋は、「教育は技術を再生産する技術として“間接性”を特色としてもつ」こと、すなわち、「教育が直接には対象や状態をつくらず、学習者の技術の習得を介して、対象や状態に間接的に関係している」ことを指摘する（ibid. 18）。また、デューイが「教育の過程は、その外に目的を持たない。それ自体が目的である」と述べ、教育に直接的技術の外的目的である究極目的を持ちこむことの弊害をあげ、究極目的は教育を単なる手段の位置に顛落させるものであるとして、これを斥けていることや、その一方で、教育の目的を直接的技術に限ることは教育を指導の技術に限り、理想を持たない教育に終わらしめる危険があることに対して、デューイは「自己の教育を継続しうるようにすること」としてこの問題に答えていることを紹介して、教育が、間接的にはあるが、直接的技術の外的目的につながっていることも指摘する（ibid. 20）。こうして、蜂屋が「技術の再生産としての教育の間接性」をめぐる教育論を展開するにあたって、デューイの教育学が極めて重要な位置を占めていたことが伺える。

また蜂屋は、デューイが〈教授－学習〉関係の三つの在りかた、すなわち、「統制（control）」「補導（guidance）」「方向づけ（direction）」のうち、「方向づけ」が学校教育の原理として最も相応しい立場であるとしていることを紹介する。即ち、「統制」においては教師の側から生徒への一方的注入に重点がおかれ易く、「補導」においては、反対に、生徒の要求を重視して追隨的放任に傾き易く、いずれも〈教授－学習〉関係の本来的な在り方としては不適切であるとし、生徒の要求を重視して生徒の側からの自発的方向づけを尊重しながら、教師が社会の要求に立って生徒の自発的な学習に方向を与えること（redirection）である「方向づけ」が〈教授－学習〉関係の在りかたとして、最も適切であるとする（ibid. 100）。

さらに蜂屋は、デューイが「コミュニティはコミュニケーションにおいて、また、コミュニケーションの中に存在する」と述べ、集団においてコミュニケーションが行われるとともに、コミュニケーションが集団の成立を可能ならしめていると考えていたことを紹介する（ibid. 119）。

以上のように、「社会的相互作用による経験の分有を、情報や意見の伝達・交換・検討の面からとらえたもの」としての「コミュニケーション」が、(1) 複数の成員、(2) 共通の目的、(3) 組織、と並んで、「集団」を成立させる 4 番目の条件であると指摘する蜂屋の「集団指導論」において、デュー

イの生徒指導論やコミュニケーション論からの影響は多方面にわたって見られる。

だが、デューイからの影響として何よりも特筆すべきは、蜂屋の「教育を行為である」と捉える視点であろう。

教育学の研究の中心は対象認識ではないということ、教育学は教育行為を研究するのです。変な例ですが、教育を、電車……阪急電車とか新幹線でも結構です……に譬えてみます。そうすると、教育はまさに走っている電車、動いている電車だ、と私は考えるのです。先生は運転手、生徒は乗客です。しかし、この電車は先生と生徒が力を合わせて走らせている。ところが、走っている電車である教育を研究するためには電車を止めなければなりません。電車を止めて、安全に、早く、快適に走らせるにはどうするかを研究する。そこで、或いはモーター、或いは車体、或いは車輪・レール・シートと研究しなければならないことが色々あるでしょう。しかし、走っていない電車は電車ではないのです。止まっている電車は電車ではない。しかも、電車を研究するには電車を止めなければなりません。そこで、教育学の諸分野が研究を進めて、その研究が深くなればなるほど走っている電車からは遠くなっていく。ここに教育学という学問の難しさがあると私は思うのです（蜂屋 1983a:4-5）。

この述懐は 1983 年 2 月の退官記念講演におけるものである。前述した通り、蜂屋は 1951 年に大阪市立大学へ赴任した直後から関西各地や長野県などの小・中・高の学校現場に入り、教師たちや他の研究者たちと共に 30 年以上にわたって「走っている電車」としての「教育行為」の研究に邁進してきた。その結論としての「教育学という学問の難しさ」を嘆息したものと言えるが、見方を変えれば、「現場主義を貫いた」という自負心の表明でもあるだろう。そして、「対象認識ではなく行為を」というこの「現場主義」こそ、「行動・実践を重視する思想学派」としてのプラグマティズム、そしてその中心的推進者としてのデューイの教育学の根底に脈打つ姿勢に外ならないと考えられる。

5. 鯨坂二夫のデューイ論

ここで 1 つの憶測を差し挟ませていただくなら、1909 年生まれと、蜂屋よりも 11 歳年上で、1932 年に蜂屋と同じく京都帝国大学文学部哲学科を卒業し、1960 年から 72 年まで京大教育学部で教鞭を取った鯨坂二夫の存在が、蜂屋のデューイ研究に何らかの影響を及ぼしているのではあるまいか。鯨坂は京大において教育方法学（B コース）の講座を担当し、蜂屋が所属した教育人間学講座（A コース）とは別であり、在籍していた時期もずれているが、教育学部自体の規模は極めて小さく、両者の間に交流があった可能性は十分に考えられる²⁾。

その編著『デューイ研究』（1972）において鯨坂は次のように言う。「プラグマティズムの言葉を借りるならば、我々は考えるためではなく行為するがために考えなければならない。単純な主知主義の偽りの遺産を排撃しなければならない。何よりもまず生活という大仕事に心を向けなければならない」（鯨坂 1972:2）。このような「行為」や「生活」、もしくは「経験」を重視するプラグマティズムに基づく「デューイの実験的経験主義を基盤としたいわゆる進歩主義教育の潮流」（ibid. 3-4）は、昭

和 20 年代の日本の教育界の主流となり、蜂屋もまたその渦中にいたことは間違いない。したがって蜂屋のデューイへの関心を直ちに鯨坂からの影響と見なすことは短絡的すぎるが、鯨坂の以下のようなデューイ論には、蜂屋の教育学の後年における中心テーマである「超越の世界」にもつながる指摘が見られ、注目される。

私は、デューイの経験論には、二つの傾向が見られると思う。一つは、連続的發展を基礎にした、成長の原理を説く場合のそれである。その發展の動因となるものは、部分を含む全体的統一と、その部分の間の平衡ある相互作用である。

いま一つは、その成長の原理の中にあつて量的連続性を破る矛盾的な立場、たとえば、経験の再構成と言ひ、自己更新のはたらきと言う表現で説明される立場である。この立場は連続の中にあつて非連続を抱く。統一の中にあつて破壊を誘う。量が質に転化しようとし、冒険に満ちている。その背後につねに否定性を秘め、保存と同時に廃棄を含んでいる。量的なものから、質的なものへの飛躍を期待している。自らも変化し、また同時に、相手に対してもその変革を誘う。interaction でありながら transaction への転化の動性を含む。

前者を解明する論理が、反省的思考の論理であるならば、後者を教える論理は直接経験の論理であろう。前者を支える力が、科学や知性の力であるならば、後者のそれは直観と自由と美の力であろう (ibid. 191)。

以上における「連続の中の非連続」「統一の中の破壊」「量的なものから質的なものへの飛躍」「直接経験の論理」「直観と自由と美の力」といった表現には、1960 年代から 70 年代初頭にかけての思想界における主潮の一つとなっていた実存主義の影響と同時に、蜂屋の師木村素衛や、その師西田幾多郎から脈打つ京都学派の思潮も投影している気がする。つまり、蜂屋がデューイ教育学の本質を問うた際、ここに鯨坂が示したような、「連続的發展を基礎にした成長の原理」の向う側にあり、時にはこの原理を支え、時にはこれを突き破るような、そして直観と自由と美の力をもってしか到達できない「もう一つの原理」があることを、鯨坂から直接学び取ったかどうかは管見の限りでは不明だが、看取していた可能性を指摘しておきたい。この「もう一つの原理」の支配する世界こそ、後年の蜂屋が熱情を込めてその意義を説いた「超越の世界」に外ならない³⁾。

6. 子ども集団と創造性

一方、藤本もまた、観念論ではなく子どもの生活現場における諸行為を量的かつ質的に把握するところから議論を出発させるべきというプラグマティズムの発想を重視し、50 年代から 60 年代にかけてのアメリカにおける新時代の学問研究とされた文化人類学・社会学・動物行動学・社会心理学などにおける新たな知見や方法論を導入して、子どものリアルな生活現実に迫ろうとした。

但し、デューイや蜂屋の眼差しが、主に学校(学習)における子ども集団に向けられていたのに対して、藤本の場合には、放課後や休日などに子どもたちが集まって行う遊びにおける子ども集団にも向けられた。つまり、技術の再生産の現場としての「学校」という世界と、大人に拘束されないで自由に心身を解放させることができる「遊び」という世界、これら 2 つの世界に分け入ることが

藤本の研究の命題となった。そして前述したように蜂屋や宇野等と共同研究を行い、社会学や社会心理学や文化人類学をはじめとする当時最先端の方法論を駆使して、2つの世界における「子ども集団」の特質を探り、両者の比較検討を試みた。

蜂屋と藤本の共通点を解説するための3つ目のキーワードは「子ども集団」である。前述した通り、蜂屋の場合には「学校（学習）における子ども集団」が主な研究対象であったのに対して、藤本の場合にはそれと同時に「遊びにおける子ども集団」への関心を持ち、次第にこちらの比重が大きくなっていった。しかし、学校と遊び、いずれの世界の子ども集団においても「創造性／創造力」という特性／能力が見られること、換言すれば文化創造の主体として子ども集団が位置づけられることを、蜂屋と藤本はともに指摘する。

人間の本質が創造と協同にあることを話してまいりました。人間であるかぎり、どの人も、発達した前頭葉をもち、よく生きることをねがって生きています。創造性は、ある人にとって他の人にはないというものではありません。すべての人が、創造性に満ち満ちているのです。同様に協力・協同も人間の本質としてすべての人にあるのです。だから、教育の目的は、特定の技術・技能を学びとらせることと同時に、可能性として内に豊かにもっている創造する力、協力する力を育てることです。そして創造する力、協力する力を育てる教育の方法は、創造と協力が噴き出て、ぐんぐん伸びるのに適した条件を与えることが原理になります。創造と協力を育てる条件の中でも、とくに、わたしは集団を重視しています。どんなに豊かに創造性をもっている、特定の条件をもつ集団の中に入れられれば、それを発揮し伸びていくことはできません。集団の条件が変わることによって、ほんとうの創造性や協力がたくましく伸びます（蜂屋 1976：49）。

遊びの世界を眺めてみると、さまざまなルールや約束ごとがあり、手づくりの技術があり、唄や言葉があります。それらは子ども集団によって維持されており、一つの世代から次の世代へと伝承されてもいます。これはまさに子どもたちによって主体的に担われている文化にほかならないのです。こういう観点に立つと、遊びは時間つぶしだったり、非生産的行動だったりするのではなく、文化創造の場であり、文化伝承の場であるということが出来ます。子どもたち自身の文化（遊び文化）は、その社会の学問、技術、芸術、言語などの文化と本質的に同等なものであり、同次元にあるものと考えられます。この意味で、子どもたちは、過去、現在、未来を問わず、自らの文化を創造する主体的な存在とみなすことが出来るのです（藤本 2001：70-71）。

おそらく、個々の子どもが持っている個性的で独自の創造力について蜂屋も藤本も認めていないわけではあるまい。けれども2人は、子どもたちが集団として協同で何かに取り組む中で、思いもよらない素晴らしい成果（無形のものも含む）を創造するという事実を、その現場で目撃し驚嘆した経験に基づいて、子どもたちへの畏敬の念とともに紹介したものと思われる。

7. 二元論的世界

子ども集団が協同して創造性を発揮することができるためには、何らかの環境が整っている必要

がある。そしてその環境とは、昨日よりも今日、今日よりも明日と、技術を身につけ成長し発達していくことを、周囲の大人たちからも期待され、また自らも願う、「よく生きること」を旨とする現実の生活世界とは異なり、現在のありのままの自分をそれでいいと互いに認め合う、「今を生きること」を受け容れる世界と言えるものではないか。つまり、日常の世界から精神的な意味において距離を取り、ゆったりとリラックスして、あるいはワクワクドキドキ集中して、非日常的な時空間（世界）を過ごす中で、子どもたちが文化創造の主体となる。そうした意味における「二元論的世界」に子どもたちが身を置くこと、ないしはこれに触れることの大切さを、蜂屋は「超越の世界」論として提示し、これを踏まえて藤本は「両生類としての子ども存在」論を展開した。蜂屋と藤本をつなぐ4つ目のキーワードは「二元論的世界」である。

技術の世界は、日常の世界である、人間が力をつくして目的を実現する世界、“俗”の世界である。超越の世界は、非日常の世界である、人間の力ではどうにもならない世界、“聖”なる世界である。俗の世界で目的を達成するためには、人間は環境を原因－結果の論理によってとらえる。聖なる世界に触れたときには、人間のとらえた原因－結果の関係が現実になるには、“縁”といわれる無数の条件、自分を超越する力、が働いていることの不思議さに打たれる。ときには、ねがいを打碎かれて恐れ戦く、ときには、思いのほかの好結果を得てカミに感謝する。……教育の第三のはたらき、第三の目的は、子どもをして超越の世界に触れさせること、である（蜂屋1985：24）。

ちなみに、ここで蜂屋の言う「教育の目的」の第一と第二は、前述した通り、「子どもに既存の技術を教え学びとらせること」と「子どもの学習性・協力性・創造性を育てること」とされる（ibid. 15, 17）。

蜂屋によれば、子どもにとって「超越の世界」に触れることは単に創造性を発揮する契機となるばかりではない。自分の力や人間の力ではどうにもならないものの支えによって自分は今ここに存在するということに気づく契機となるものであり、この気づきこそ、今日の教育にとって最も大切なことだとされる。

一方、藤本は、子どもの視点に立って、蜂屋のいう「技術の世界」を「大人から文化を与えられる陸の世界」と規定し、これを「子ども自身が文化を創り出す水の世界」と対置させた上で、以下のようなテーゼを提示する。

考えてみると、子どもは二つの世界に生きる必要があるのではないか。将来の社会を背負うため、その社会の文化を継承するため、大人の与える文化を習得する世界と、もうひとつは、自分たち自身の文化によって構成される世界とである。つまり、子どもは、その二つの世界を適当に行き来している両生類のような存在である。大人文化のなかにばかり引き込まれていると体の水分が枯渇し、うるおいをなくしてしまう（藤本1994：302）。

但し、別の機会に論述したように、藤本のいう「水の世界」が、蜂屋の「超越の世界」と完全に一致するというわけではない（鶴野2009：198）。蜂屋の「超越の世界」論を踏まえた上で、これを子どもの視座からとらえ直し、より具体的で実証可能なイメージへと展開させたものが、藤本の「両生類としての子ども」論であると解釈すべきであろう。

8. 子どもの存在論に向けて

「両生類としての子ども」という藤本の子ども観は、子どもという存在を、人間一般との共通性を持ちつつもその独自性を特化し、大人から差異化することで、子どもの創造性・伝承性・協同性を支持し擁護することを意図して構想された「子どもの存在論」と言えるものであり、その論拠として用いたのが子ども自身の文化の主要な領域と見なされる「遊び」である。

ところで、蜂屋の「超越の世界」論においてもまた、「遊び」の原理的特徴と結びつけた「子どもの存在論」が構想されていた。1982年発表の論文「教育における人間——技術的存在と遊戯的存在——」は以下のように結ばれる。

教育においては、教育の主体は、技術的存在であるとともに、超越的存在として、超越の世界にふれつつ、教育実践に力を傾けるのが本来のあり方であらう^(ママ)。これに対して、教育の客体、とくに青少年に対しては、直接に超越的存在になることを求めるよりも、遊戯的存在とする人間観に立って、集団の絶対性にふれさせ、集団を開くことによって、自己表現を促し、自己表現に集中没頭させることによって、技術の授受を損うことなく、超越にふれさせることが可能になると考えられる。教育における人間は、技術的存在であり、技術的存在であることが同時に超越的存在であることの上に教育が成立している。しかし、より具体的には、教育における人間観は、技術的存在としての人間観と遊戯的存在としての人間観である（蜂屋1982：72）。

ここから、「子ども」という存在を「技術的存在」であると同時に「遊戯的存在」であると捉えることが、「現在の教育荒廃の真の原因」（蜂屋1985：11）の発見と、問題状況の打開のための鍵となるという蜂屋の認識が伺える。それと同時にこの一文は、2年前に京大に着任し、「遊び」に依拠した「子どもの存在論」を展開しようとしていた藤本に、その研究が教育人間学の新たな領野を拓く重要なテーマとなることを明示した、蜂屋からのエールとして読み取ることも可能だろう。そして、蜂屋からのバトンを受け継いだ藤本は1990年代以降、「子どもの存在論」を「子どものコスモロジー論」としてさらに展開させていった⁴⁾。

結びに代えて —“educational anthropology”としての「教育人間学」へ—

蜂屋と藤本をつなぐ共通の問題認識を、「戦争体験」「プラグマティズム」「子ども集団」「二元論的世界」「子どもの存在論」という5つのキーワードを手掛かりに確認してきた。

最後に、蜂屋から藤本へと手渡されたバトンとは何であったかを改めて問うてみると、一方において2人の志向する「教育人間学」とは、子どもおよび子ども集団と、彼らと関わる家族や教師との、人間同士の関わり合いや「行為」の現場に身を置いて、思弁的であると同時に実証的・臨床的に分析し考察しようとする姿勢を取ろうとする、いわば「臨地」の学問を目ざそうとするものであったと言える。その意味において、1999年、京都大学大学院教育学研究科臨床教育学講座より紀要『臨床教育人間学』が創刊されたことは、彼らの想いの一端を継承するものとして評価される。

けれども他方において、技術的存在であると同時に遊戯的存在でもあるような「子どもの存在論」

の原理的かつ実証的な研究が挙げられるが、こちらに関しての際立った進展は残念ながら見られない。ここにおいては、蜂屋や藤本が積極的に援用した文化人類学・社会学・動物行動学・社会心理学などの知見や、第1節冒頭部の引用における「人間行動学、神経解剖学、社会生物学などの自然諸科学」の知見が大いに活用される必要があるだろう。

そうした真の意味での「学際的 (interdisciplinary)」研究によって、子どもという存在の文化的・歴史的多様性と、生物学的・本質的普遍性が考究される時、「類似したタームである『教育人類学』の説明から」などといった表現を用いることなく、“educational anthropology”としての「教育人間学」を語ることに相違ない。藤本が握りしめていたバトンは今、我々の手に託されている。

(本稿の執筆にあたり、鳶野克己氏より数多くの資料や情報をご提供いただきました。紙面をお借りして、心から御礼申し上げます。)

<注>

- 1) 藤本は筆者に、京大のある先輩（名前は明かさず）の、「児戯に等しいという言葉があるが、京大の教授たるものが子どもの遊びの研究をするとは」との発言を人づてに聞いた、と語ったことがある。
- 2) ちなみに、筆者自身が入学した1981年度の入学生は学部全体で50名だった。3年次よりA～Eの5コースに分属されたが、他のコースの教員や院生・学部生との交流も盛んだった。
- 3) 一方、藤本は教育社会学や社会教育の講座からなるDコースに所属し、Bコースの鯨坂とは別のコースであったが、長年にわたって鯨坂の薫陶を受けていると、かつて筆者に語ったことを補足しておく。
- 4) 藤本が「子どものコスモロジー論」を構想したのは、管見の限り1991年頃からはないかと思われる。1991年3月12日、頌栄短期大学で開催されたシンポジウム「子どもと宇宙」において次のような発言をしている。「そういう意味で子どもというのは同じところに住んでいても、やはり独自の世界を持っているのではないか。(中略)だから、ここでいう『宇宙』という言葉を使ってもいいのだけれども、マイクロ・コスモスといってもいいのだけれども、そういう独自の世界をもっていると思っております」(藤本1996b: 8)。

<引用・参考文献>

- ・鯨坂二夫編著 1972『デューイ研究』ミネルヴァ書房
- ・鵜野祐介 2009『伝承児童文学と子どものコスモロジー』昭和堂
- ・大阪府科学教育センター 1962『研究報告集第1号 テレビジョンの児童・生徒に与える影響 (3) テレビジョン視聴と学校文化型』同センター
- ・桜井佳樹 2000「教育人間学」、教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房所収
- ・皇紀夫 1999a「下程勇吉の教育人間学」、皇紀夫・矢野智司編『日本の教育人間学』玉川大学出版部所収
- ・同 1999b「序論」、皇紀夫・矢野智司編『日本の教育人間学』玉川大学出版部所収
- ・鳶野克己 1999「蜂屋慶の教育人間学」、皇紀夫・矢野智司編『日本の教育人間学』玉川大学出版部所収
- ・蜂屋慶・宇野登 1957『子どもらが道徳を創る——子どもの自由と集団の規律』黎明書房
- ・蜂屋編 1973『人間のための教育2《少年》』日本放送出版協会
- ・同 1976『集団指導と教育愛』黎明書房
- ・同 1982「教育における人間—技術的存在と遊戯的存在—」、『京都大学教育学部研究紀要』XXVIII所収
- ・同 1983a『自己表現と集団——教育行為の原点を問う——』ビクトリー社
- ・同 1983b『生活指導における集団指導の基礎理論』明治図書
- ・同 1985「教育と超越」、蜂屋編『教育と超越』玉川大学出版部所収
- ・早川操 2000「プラグマティズム」、教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房所収
- ・藤本浩之輔 1961「モーダル・パースナリティ論 ——文化とパースナリティに関する一研究——」、『京都大学教育学部研究紀要』VII所収

- ・藤本浩之輔・宇野登・片岡徳雄編著 1966 『子どもの世界』 三一書房
- ・藤本 1985 「遊びにおける超越」、蜂屋編 『教育と超越』 玉川大学出版部所収
- ・同 1994 『野外あそび事典』 くもん出版
- ・同 1996a 『1945 8・15 あの日の子どもたち』 朝日新聞出版
- ・同編著 1996b 『子どものコスモロジー 教育人類学と子ども文化』 人文書院
- ・同 2001 『遊び文化の探求』 久山社
- ・モンテギュー、A. 1971 『人間関係と人間性の教育』（蜂屋慶・藤本浩之輔訳）明治図書
- ・矢野智司 1999 「あとがき」、皇紀夫・矢野智司編 『日本の教育人間学』 玉川大学出版部所収

(本学文学部教授)