

「教育の構造」分析

——下村湖人『次郎物語』第一部について——

上 岡 安 彦

はじめに

『次郎物語』第一部を対象として理論次元において分析を行なうわけだが、まず『次郎物語』第一部の湖人のいう「書きたいこと」と「それにふさわしい表現形式」の問題について検討を加えておきたい。

一般的には、『次郎物語』について文学上の評価としてのある地位を保っているということと、常に新しい読者を次々と獲得し続けている存在であることと、さらに現在でも教育の現場において子ども達にすすめられている本であるということは周知の事実であると思う。

筆者の分析の立場は、こういうような視点からではなく、斎藤喜博『授業』⁽¹⁾分析の視点のなかにあった「教育の構造」の問題意識を、研究対象に依拠してある仮説とその試みとして行なおうとするものである。

すなわち、「教育を実践として行なっている」という通常の教育実践者の主観的意識とは別に、「教育」の事実が、教育者と学習者との関りのなかに存在するということの確信と同時に、それが伝達の可能性をもつ的確な方法によって「教育の構造」として表記しうるものと考えていた。

筆者は、『次郎物語』第一部の湖人の試みを、それにもっともふさわしい実践と考える。

であるから、必ずしも教育実践者の忠実な実践記録とは考えないし、次郎を主人公とした文学上のテーマに対する挑戦の試みとももちろん考えない。ただ実際なるごく普通の子ども意識とさらにその千変万化していく世界と共感の感情を教育者との関りのなかで、「生長」を自覚するに至る子ども自身性を人間性理解の普遍性の水準においてもっとも的確ならんとして終始記述されたも

のと思う。

それゆえ、『次郎物語』第一部は、教育理論を、もっとも抽象度の高い水準において教育そのものの内容にふさわしい形式性の探求が終始意識されていたと考えるので、斎藤喜博『授業』分析の方法とは全く別の分析方法を考えて対象化させていかねばならないと筆者は考える。

すなわち、筆者の教育実践を著者の教育実践に対決させることによってそこに在ったものを理解していくというような前記論文の方法ではなく、むしろ筆者の教育実践を全く意識化せず、湖人の文章の表現形式に全くそのまま入りこむことにより、表記されているものと、表記することによってかえって的確に伝達できないと意識化されて秘せられている部分とを一貫して追求してみることによって「教育の構造」が浮き上がってくるのではないかと考える。

筆者の分析記述は「教育の構造」の全体像を浮き上がらせるというにふさわしい順序性の一つをたどろうと思う。と同時に学問の他の領域・分野とは異なると思われる「教育」固有の特色の箇所についても注意して記述しておきたいと思う。

湖人自身の説明に一応即し追ってみるという意味で、『次郎物語』第一部の最後の部分の意味の検討からはじめ、次に後記である「はしがき」にいき、それから第一部本文の最後の部分の意味の検討をはじめ、次に後記である「はしがき」にいき、それから第一部本文の全体のなかから、筆者が「教育の構造」と考える部分を分析し、その部分に対して他の部分のもつ意味を「教育の構造」上から記述しておきたいと思う。

I 本文最後の部分の分析

「次郎物語」は一先づここで終る。しかし、次郎の一生がそれと同時に終りを告げたわけではむろんない。彼のほんとうの生活は、実はこれから始まるであろう。彼の家庭生活や学校生活はどう変わっていくか。異性との交渉はどうなるか。そして、結局この大きな社会と彼はどう取りくみあっていくか。これらを詳しく物語りたいのは、筆者の心からの願いである。しかし、次郎は今母に死別したばかりである。彼のこれからの生活を知っているものは神様だけしかない。で、もし何年か、何十年か後に、この物語を読んだ誰かが、幸いにして次郎と相識る機会を得、そして彼の生活に

興味を覚えるとしたら、恐らくその人がこの物語のつづきを書いてくれる
 であろう。⁽²⁾

ここで「ほんとうの生活は、実はこれから始まるであろう。」(傍点筆者)と記述しながら、同時に「もし何年か、何十年か後に、この物語を読んだ誰かが、幸いにして次郎と相識る機会を得……中略……その人がこの物語のつづきを書いてくれるであろう。」(傍点筆者)と書きながら(昭和16年2月10日)、しかも間をおく間もなく湖人は「続次郎物語」を書き続けている。⁽³⁾

生活上の事情や書店主のすすめということもあったであろうが、ここは「教育の構造」上の筆者の解釈を加えておきたいと思う。

筆者の考え方を卒直に「教育の構造」に即していえば、湖人のこの表現とその心中の境地はとりたてて特別のことというわけではなく、ごくあたりまえのことと感じる。たとえば、齋藤善博も、島小を彼が去るとき「島小はなくなった」といい、「私の」がなくなったとき、それは「もはや島小ではない」と感じていたことであり、又屢々非難の対象となっているまだ活動中にもかかわらず、『齋藤喜博全集』としている教育の感覚に通ずるものである。喜博においては教育は「のろわれているもの」としての無意識下とともに常に「はかなきもの」として強く自覚されえた瞬間の「教育の構造」にある。

「教育の構造」は、客観的に連続性と展開性を示していればいるほど、逆に主観的には断絶性、終了性を強く意識されてそこに次がでてくるという構造をもっている。表現をかえれば次のようにいってもよいように思う。意識上の断絶性、終了性が逆に無意識下の感情の純粹性、全面性が身体全体に響きわたる構造をもって生成されてくるものをもっている。

それゆえに、もし文字による表現をとるならば、湖人や喜博が書いたような記述にならざるをえないのではないかと思う。

筆者が注目する点は、次郎によって表わされる生活自体に教育の実践があったのではなく、それは、湖人の全教育実践のとらえなおしを行なうイメージの伸長のなかで、真の教育実践に在ると同様の「教育の構造」の体験を文字表現にしていると認められる点である。この事実は「教育」において稀有のことと思う。

一般的にいうなら教育実践者の「教育の構造」の実践は、その場に居合せる感動と共感とそこに動くものとしての瞬間のものとして在るものであり、「教育の構造」は客観的に時代における先駆的新境地というわけでは必ずしもな

い。むしろ客観的にみるならば、ごく平凡なることが、被教育者にとって教育者との関りのなかでかけがえのない生涯を決定してしまうかもしれない意味としてその人間自身に主観としてたちあらわれるという事実にある。

もし客観的に構造的に把握される問題として常に意識されうるという性質のものであれば、問題意識の一貫せる継続性とその典型としてのイメージとして常時想起することが可能になる。しかし、それがその場に居合せその瞬間に感じとり、イメージとしてあらゆる関連性において定着して記述するしか方法がないという教育の性質から、湖人の試みの体験のようなことは、普通の人ではできないものではないと感ずる。湖人によってそれが可能になった条件と湖人自身の理由については、いま、ここでは論究しない。

Ⅱ 「あとがき」についての分析

私は、これまでに、何冊かの本を書いたが、もし、一生のうちに一冊しか本が書けないものだとしたら、私はこの本が書いてみたかったし、書いて置かなければならないような気がしていたのである。

なぜか、とむきになってたずねられると、答えに困る。困るというのは、答えられないからではない。答えたくないからである。答えはこの物語の中に書いてあることだけでもう十分だし、それ以上何か言えば、それは理屈になって、私の気持からは、かなり遠いものになってしまうからである。

ただ次のことだけは言っておいてもいいように思う。それは、もし私が、子どもをもった親たちを集めて、何か話をしなければならぬ場合があるとしたら、私は話をする代りに、黙ってこの物語を差し出した⁽⁴⁾い気になるだろう、ということである。

私の願いは、私の書いたものを、一人でも多く読んでもらいたいということだけである。私は、この本を世の親たちに読んでもらいたいばかりでなく、また児童相手の教育者や、児童心理の研究者にも読んで⁽⁵⁾もらいたい。

「あとがき」のこの部分は、『次郎物語』第一部が湖人自身がかねがね書いてみたいと意欲していたことと、書いておかねばならないと責として感ずる客

観的要請の一致点にあるものであるし、それは明らかに親ないし教育者への児童の人間性理解ならびに教育理解の書として書かれたということを表明している。内容的にいうなら、当時の日本の教育者への抗議という性格のものであるのだが。

であるから日本で一般に読まれているように、小学校高学年ないし中学校初学年頃の子どもを読み手としての対象として書かれたものではない。にもかかわらず現在でも現実には思春期における生きる意欲を失おうとしている年頃の少女に元気づけられるものを内蔵しているという性質をもっている。

又、湖人にとって、ただ一冊だけのといわせるだけの生涯にわたる人間性理解即ち教育に関する一切の内容の集約表現としたものとして確信と意識されたものとしてのものを記述したと考えたいとってよいと思う。そこで自叙伝という性格のものでなく、むしろ人間性理解すなわち教育をもっとも普遍的次元においてそれを理論と呼ぶならば、教育の理論としてそれにふさわしい形式を創造したものと思われる。すなわち「次郎」の生きる姿という個性そのものである人間を通すことによつてのみはじめてかけがえのない意味をもつものをあくことなく明示して真の教育を人間の生きる相として示したものと思われる。

『次郎物語』第一部の表現そのものが、教育とは何かについてに必ず普遍的なものをもっていると同時に湖人自身の『次郎物語』第一部の執筆態度も又全く同様な構造であった。であるから、『次郎物語』第一部の文字表現自体に「教育の構造」に対しての二重性的確性をもっているといつてよい。このことは「この物語の中に書いてあることだけでもう十分だし、それ以上何か言えば、それは理屈になって、私の気持からは、かなり遠いものになってしまう」といっていることだけで十分察することができる。

ところで、この物語が、まだ原稿のままだった頃、幾人かの知人にそれを読んでもらったら、その一人は、読んで行くうちに、「これは愉快だ」と言つて、しばしば哄笑した。私は淋しかった。他の一人は「これは君の自叙伝なのか」と、根掘り葉掘り、詮議しはじめた。私は苦笑するよりほかはなかった。更に他の一人は、「次郎は変質者だね」と言つた。これには私はかなり考えさせられた。そしてもしも次郎が、その人の言うとおりに、変質者として描かれているならば、彼を広く一般の親たちに引きあわせるのは、たいして意味のないことだと思ひはじめたのである。

で、その後、私は何回となく原稿を読みかえてみた。しかし、私自身

には、次郎が変質者であることは、どうしても思えなかった。次郎は誰が何と言おうと、他の多くの子供たちと同様に、食物をほしがり、大人の愛をほしがる子供に過ぎないのである。ただ、他の子供たちにくらべて、いくぶん勝気な点があるかも知れないが、それとしても病的だというほどではない。もし彼に、何かそうした病的な点が発見されるとすれば、それは、すべての子供が、否、すべての人間が、本能的に求めている最も大切なものを、拒んではならない人によって拒まれているからだ、というの外はない。世の中には、どんな健全な人間をでも、一見変質者らしく振舞わせる二つの大きな原因があるが、その一つは食物の飢餓であり、もう一つは愛の飢餓である。——そう私は私自身で次郎を弁護したい。そして、彼を多くの親たちに引きあわせることは、やはり決して、無駄ではないと思うのである。

*

この物語の原稿を見た知人の中には「君は、その年になって小説を書きはじめたのか」と、私の顔を穴のあくほど見つめながらたずねた人がある。私には、それが驚歎の言葉のようにも聞こえたし、また非難の言葉のようにも聞えた。⁽⁶⁾

この部分は、『次郎物語』第一部の性格を理解していく場合の決定的な鍵となるところである。

『次郎物語』第一部を読んだ場合、普通の人と感じと湖人のそれとは全く違うということに着目していきたい。

次郎に感じた幾人かの知人を感じの方が普通の人を感じであって、湖人の感じはむしろ特別な感じであると先ずおさえていく必要がある。

ここで、想起したいのは、少年少女時代誰でも次郎の気持にひどく共感したものである。いま私たちは、これを的確な感じとして想起することはできないが、いまでも若い人々の読後感にその感じを実際にみることはできる。そういう共感の感じそのものが『次郎物語』第一部にふんだんに内在していることだけは誰でも認めないわけにはいかない事実ではないかと思う。

「子どもの気持になって………」とか「生徒をよく理解しよう」と教育界ではあまりにもよくいわれる事であるが、本当は誰でも子どもであった体験をもちながら、しかも実際の場面の子どもの気持そのものは体験不可能な事実なのである。もっとはっきりいうならば、こういう態度で理解されることこそ、む

しろ子どもにとって大変迷惑なことなのである。むしろ絶対に理解できないということをよく知っている卒直さの大人の間人性の方が子どもにかえって共感される何ものかをもっているものなのである。

言葉をかえれば、子どもを理解しようという努力の方向性より、子どもによって理解されうる共感性の何ものかを自分にもつ方向性によって考える向きの方が、教育にむしろ近いかもしれないとすら感じられるものなのである。

この部分に湖人が書いているように、普通の人の場合、愉快的読みものであるとか、湖人の自叙伝であるとか、次郎は変質者であるとか、小説としての作品であるかどうかというように読んでしまうのが、ごくあたりまえなのだと思う。「教育」の目をもたない限り、むしろ必ずといってよいほどそう感じてきてしまったのだと思う。このことは非難されるべきことではなく、むしろ当然なことだと思う。

むしろ、湖人の目の方が「教育の構造」そのものの目になっているということからして、こういう記述ができるということであり、又逆説的にいえば、湖人は大人にもかかわらず、子どもの心情と意を子ども以上に激しく感ずることのできる感受性の微妙さと常に激しく求める何ものかによってのみ、描き得たものだといいうる。

子どもが、人間の本来性の心情をもっていると信じられているのは大人の夢想と期待であり、事実においては、大人の世界がかえってゆがめられた形態において子どもの感受性となっていることが屢々なのである。

湖人は大人特に教育に関与する人々に対して、「次郎は、誰が何と言おうと、他の多くの子供達と同様に、食物をほしがり、大人の愛をほしがる子供に過ぎない」と次郎の健全な人間性を強調しながら、現実の子どもに対しては、「次郎がわるいことをしたからといって、すぐにけいべつしたり、いいことをしたからといって、すぐに感心をしたりしないですべてを次郎の身になって考えていただきたい⁽⁷⁾」と子どもの直接的な共感性に対してきわめて警戒的であり、場面と境遇に真に身をおくことによってでてくる永続性のある純粹な共感性による人間性の伸長を子どもに要望しているのである。

ここでどうしても銘記しておかねばならない湖人の言葉は「もし彼に、何かそうした病的な点が発見されるとすれば、それは、すべての子供が、否、すべての人間が、本能的に求めている最も大切なものを、拒んでならない人によって拒まれているからだ」という言葉である。

筆者はこの文の湖人の説明をその大きな原因は食物の飢餓と愛の飢餓であ

るのだと理解することは「教育の構造」把握にとってプラスになると考えない。

むしろ、教育者とか親とかの教育意識にとものうところの宿命とすら思われるものを暗示しているのだと思う。つまり教育行為はある意味において「すべての人間が、本能的に求めている最も大切なものを、拒んではならない人によって拒まれることによって成立してくる」という構造を内在させているのではないかと思われる。教育者は、“教育”という場合、被教育者ののぞましい状態を心にいささかでも描かねば働きかけを行なうことができないわけだし、あらかじめ自分が描かれていること自体にすでに被教育者に求めているものの最も大切なものを拒否されていると感じさせないわけにはいかないという矛盾の構造をもっているからである。ましていわゆる教材の介入ということになると、人と人との真の関係性がとかく閉却され、幾通りかの正しい理解の筋道をたどっているかという検査官の身になる場合において、当然でてくる矛盾の構造なのである。

かといって、本能的に求めているものに直接に応じていけば、これは誰の目にも明らかに教育にはなつてこないのである。であるから湖人は、そのところを実に厳密かつ的確に「すべての人間が、本能的に求めている最も大切なものを、拒んではならない人によって……」（傍点筆者）と“すべての”“最も”等の表現によってきわめての普遍としかつ次元の高いものとして実に厳密に、換言すれば、昇華されてくるものとして感じとっており、それが人のなかから人に対しての求めているというように具体的な動きにあるものとして感じ表現していつているのだと思う。

これは、「食と愛を満たせば子どもは育つものだ」という意味だとする理解とはまるっきり異なる感覚だということを前提として分析していかねばならないのだと思う。

若いころ、ちょっぴり詩や歌をひねり、その後二十年間も地方をまわって学校教育に没頭し、五十近くになって東京にまい戻って、爾来十年間、社会教育方面の仕事のために、南船北馬している私である。その私が、今更小説に野心を持ち出したとしたら、なるほど驚歎に値するだろうし、また無論非難されるのが当然であろう。ところで、実をいうと、私自身としては、小説を書く気でこの本を書いたのではないのである。万一にも、こ

の物語の形式が、小説というものの規準に合しているとすれば、なるほど私は小説を書いたことになるだろう。しかし、私にとっては、それが小説になっているか否かは全く問題ではない。私は、ただ、私の書きたいことをそれにふさわしい形式で表現してみたいと思っただけなのである。それに、元来私は、何かの規準を設けて、小説と小説でないものとを区別しようとする考えを、全く無用だとさえ思っている。だから私が小説に野心があるとか、ないとか、或いは、私の書いたせものが小説になっているとか、いないとかいう理由で、私をほめたり、くさしたりする人があっても、それは私にとって全くかわりないことなのである。⁽⁸⁾

そして、もし文芸作家、乃至文芸批評家に読んでもらって、私の表現技術が、この物語の内容に相当であるか否かについて教えてもらうことが出来れば、それこそ望外の仕合わせである。⁽⁹⁾

初期には雑誌「帝国文学」を中心に活躍していたし、又戦後においても文芸専門誌に短編を発表したこともあるわけだから、文学に対する関心が全くなかったといったら嘘になるだろうと思う。

しかし、『次郎物語』第一部を、文学として評価していったら、的はずれであろうと感じる。教養小説とか児童文学というジャンルとしての評価もできるであろうが、それは湖人の意向とは関りのない客観的な評価の問題ではないのかと思う。ここでは、湖人の表現しようとした何ものかを的確に顕して描いていこうとすることと同時に湖人の教育論という立場でなく、およそ誰も人間に生長をみることのできる「教育の構造」に即するという分析観点を終始追うことを心がけていこうと思う。

この箇所では、「教育の構造」上、一番重要なのは、「私は、ただ、私の書きたいことをそれにふさわしい形式で表現してみたいと思っただけなのである」というところである。

筆者が思うだが、日本において、いや日本というより“教育”といった場合、世界のどこでも一般に、人格・識見の優れた人がいて、その人の感化によってはじめて真の教育が成立するのだと信じられているのではないかと思う。

しかし、湖人はどうもこういう考え方を根本的に「教育」とは無縁のこととして批判していくという命題が生涯を貫いていたのではないかと思われ

る。

そうではなく、教育の命題とは、凡俗なる人格と力量においてかえって生長してくるものは何なのかという問いではなかったかと思う。同様なことは、斎藤喜博も、音楽を例に音楽の専門家でなくとも、すぐれた音楽性をひきだすことができるとし、自分自身で合唱の指導をしてみせている。又古典にさかのぼればルソーは『エミール』のなかで農民に教育の必要性を認めず、かえって貴族の子どもに、教育によって人間の本来性を見出すことを命題としているのである。又デューイにおいても同様の点を指摘することができる。

このことをわかり易く説明するならば、いわゆる制度としての学校といわれているものが行なってきたもの——言葉と文字と古典のたんなる形式としての伝達にしかすぎないのを教育と考えられてきたことへの、現在の学校であれば形式としての文化と科学の伝達を教育と考えられてきたことへの、「教育」はそれへの根本的批判を含むものであり、人間に意志をもつ本来の言葉と、科学と芸術に蓄積されている人間行為を根本にまでさかのぼって、それぞれの子どものもものとして知と感性と共感性の統一性の世界として教育を命題化しようとした営為に他ならないのである。

又、次のように云いかえた方がよいかもしれない。どんな人間でも、人間であるからには、人間が存在するということにとって最も大切なものを常に本能的に求めている。それは何であるかは、言葉によっていうとかえってむなしなものになる。そういうものがある、実在する、ということを確認に感じとってほしい。そういうものを感じとったり、実際に人にみえていなければ、人間というものに生長というものが少しもおきてこない。

そこのところを表わすことが、自分にできたのだという満足感が湖人の『次郎物語』第一部執筆後の気持だと思う。

戦後の日本の教育界に一時代を画した勝田守一が、その著書『能力・発達・学習』の「まえがき」のなかで、「私は、著書と名のつくものをまとめたものはないが、どういうものか、処女出版のような気持である。というのは恐らく、すべて自発的に主題を選択して執筆した最初の仕事だったという理由によるのであろう。このほかに、多くの文章を書き続けてきたけれども、それらはほとんどすべて、課題を与えられたものであった。もちろん、与えられた課題を選択はしたけれども、しかし所詮は、与えられた課題に応えるものであった。

この仕事も、もちろん大きく見れば、与えられた課題に応えようとするもの

である。しかし、ここでは私の主題が国民によって与えられた課題として選択したものである。私の主観の選択と課題にふさわしい力量、という二つの問題がこの書物には含まれている。そのせいか、私は、この書の出版に、胸のときめきを感じさせる不安と期待のようなものを禁じえないのである。⁽¹¹⁾」（傍点筆者）と述べているのも、書くということ「教育の構造」として自己に的確に対面させた教育の実践として文字通りのものとしていることをいま湖人に同様に読みとることができるのではないと思う。このことは次の湖人の表現においても、又理解できるのではないかと思われる。

「それに、元来私は、何かの規準を設けて、小説と小説でないものとを区別しようとする考えを、全く無用だとさえ思っている。⁽¹²⁾」

理解できると筆者は書いたが、観方によれば一般的には理解できないというか、湖人自身の態度、人格が実に不そんな面にみせつけられたとすら実感するのではないかと思われる。

しかし、「教育の構造」からいうなら、この部分こそ湖人自身があらゆる相に「教育の構造」をみようとしている証拠ではないかと思われる箇所なのである。

一般にわれわれは、特に学校教育においては、あることを知るためには、定評のある作品ないし定評のある研究によって何かの基準を頭の中にできていて、それに関らせてある差異ないし価値判断を下してものをみている。それは主として言語ないし記号を媒介することによって誰にでも納得できることとして教えることが成立している。

しかし、よく考察してみると、われわれの頭の中にできてくる基準となるような時代を画するような作品ないし研究というものは、元来それができてくる瞬間には、後日定評を得たようなものとして時代や社会に在ったものでは必ずしもない。否むしろ従来の基準によって否定的に評価されうるものであったらうし、その多くの作品ないし研究が無視ないし閉却されていたというような性質のものではなかったかと思われる。それは換言すれば、従来の基準によって評価できない、あるいは従来の基準を根本から否定してしまうものを十分に内蔵しているがゆえに、新たな基準になりえたのではないかと思われる。

「教育の構造」の問題というものは、そういう時代を画する作品ないし研究の発見の瞬間の真理にふれるおどろきの人間の構造が、どんなささやかな誰でも知っているような事項に関する学習にも子どもにはすべて生起することによってはじめて教材が身につくものだということを教育者が本とうに感じているの

かないのかの問いではないかと思われる。

即ち、すくなくともすべての子どもにある教育内容が身につく構造と時代を画するような作品ないし研究の発見の構造とは、人間性の次元においてきわめて類似しているし、それは学校教育の教師にとってもっとも気づきにくい点ではないかと思われる。どうしても普通の教師は、ある内容について基準に達するものを知っており、教育とはその基準にまで学習者を到達させる技術であると考えてしまうのではないかと思われる。又観念的にも、体験的にも、「もっともよき教育者は、もっともよき学習者である」と知っていたとしても、子どもとの関わる瞬間において実際にそういうことをみてとって、あるおどろきの感動とともに世界を同一にする瞬間を共存しない限り、かえってそういうよき命題が、教師にとっても、生徒にとっても外在せるものとして虚しいものとして過ぎ去っていくのではないかと思われる。

この事に関する「教育の構造」についてアリストテレスは実に賢明に、「驚異する」ことにおいて説明している。一般に「けだし、驚異することによって人間は、今日でもそうであるがあの最初の場合にもあのように知^{フィロソフエイ}恵を愛求し〔哲学〕始めたのである。ただし、その初めには、ごく身近の不思議な事柄に驚異の念をいただき、それからしだいに少しずつ進んで遙かに大きな事象についても疑念をいただくようになったのである。」⁽¹³⁾の引用でよく知られているところである。

しかし、「教育の構造」からいうならば、むしろ、次の部分に「教育の構造」をみてとりたいと思う。

「しかしそれのみでなく、この学は、これを我々が獲得し所有したときには、なんらか我々を、最初にこれを求め初めたときとは、逆の状態に置きかえないではやまないものである。

けだし、これを求めるのは、さきにも我々に言ったように、誰もみな驚異することからである。

すなわちそれは、物事に現にそうあるのを見てそのなにゆえにそうあるかに驚異の念をいただくにある。——たとえば珍奇な自動器具を見て、あるいは太陽の夏至・冬至について、あるいは正方形の対角線が辺で測りえないこと〔非通約性〕について（というのは、最小の単位をもってしても測りえない〔割り切れない〕ようなものがあるなどということは、誰にとっても、いまだその原因を研究していない者にとっては、驚異すべきことと思えようから）——しかるに、その終りには、求め始めたときとは逆の状態に、置きかえざるをえない。このことは上述の例で

も、それらをすでに学び知った者にとっては、もしも対角線が辺で測りうると〔通約的である〕ということにでもしたら、それこそかえって逆に最も驚異すべきことであろうから。」と。(—傍点筆者)⁽¹⁴⁾

Ⅲ 本文の分析

(1) “次郎”に対する湖人の対象化の方法について

『次郎物語』第一部について湖人は、同書第一部「あながき」⁽¹⁵⁾、同書第二部「あながき」⁽¹⁶⁾と同書第三部「— 運命の波」⁽¹⁷⁾とにおいてとらえなおしをしてその意味を記述している。

湖人の「私の書きたいことをそれにふさわしい形式で表現して」⁽¹⁸⁾という、これは即ち筆者のいうの理論（教育実践者の実践記録ないし教育実践者の教育理論とは異なる抽象度の高次元のもの）であるとするならば、さらにそれに解釈ないし理論的説明を附加する必要はないように思われる。

しかるに、著者湖人が、次々に同一対象について説明を附加しているのは、何ゆえかということをもまず考察しておかねばならないと思われる。

この事に関して湖人が『次郎物語』第二部の本文末尾で次の言葉で語っているように思われる。

「『なぜもっと早く次郎を青年に育てなかったか』という一部の読者の抗議に対しては、どんな人間でも育つ時が来なければ育つものではない、ということをお答えするだけで十分であろう。」⁽¹⁹⁾

これをさらに湖人は説明して「無理な育て方は人間を虚偽にする。次郎は筆者の空想で無理に育てあげられてはならない。空想で偶然をつなぎ合わせて、手軽に次郎の『小説』をこしらえあげてしまうことは、これからも生きた『運命』の中で育とうとしている次郎本人にとって、実はこの上もない迷惑なのである。次郎に好意を持つ読者は、このことをよくのみこんでおく必要があるかと思う。」⁽²⁰⁾と記述している。

湖人のこの言葉を「教育の構造」から説明してみたいと思う。

一般的に素直に湖人の説明を読むならば、読者の『次郎物語』の読み方と湖人の読みとってもらいたいことが、何か根本的にずれて感ぜられるのではないかと思われる。概念的にいうなら、「小説」としての読みと、「育つ」ことの理論の感得とのずれということになる。

文学として優れた「小説」は間違いなく大人にも子どもにもすぐれた人間形

成の資となることは誰でも経験することであるが、そのことと人間の生長そのものをもっとも普遍の形式として表現できるということは、全く次元が異なる性質のものである。

いま、このことの説明のために、次のようにいいかえてみよう。文学者が少なくともものを書きはじめたときには、すでにそれは文学としての作品であり、終始文学としての追求の意識は貫かれていくのではないかと思われる。

教育ではむしろ文学者のものを書く以前の主体の心情の動きをそこに在る人間性としてそのまま記述していくことではないかと思う。

このことは頭の中だけで考えて想像できるほど簡単なことではなく、文学者にとって書かれたものはすべて文学としての作品としての性格が入ってしまうものとなるのではないかと思う。又、誰でも体験する例でいうなら、どんなに苦心したことであっても、それが一度できるようになったときには、逆にそれができない人を見るとなぜサッとできないのかと、かえってイライラしてくるような情調の移行光景でよく知ることができる。教育は、このイライラした方の側の立場ではなく、誰でもできるごくあたりまえのことが、一生懸命にやってもやってもどうしてもうまくいかない目の前が真暗なような全身体験をしている人間の立場においていかなければならないという要請と、ヒョッと拍子にできたそのヒョッと拍子という何時おこるかかわからないところをもっとも普遍的な次元で冷静、的確に対象として見ることができなければならない。そしてそれができたときの子どもの歓喜をその子どもの自身性において常によく人間がみえて感じていなければならないという難しさがある。

又、教育を意識するものには、もう一つの教育にまつわる難しさがでてくる。それは、一般社会では、嫌いな人間、好きな人間ということがあるのはごくあたりまえなことにもかかわらず、一度 学校という教育の場に入るや否や、学級のすべての子どもを等しく愛しなければならないという不文律が支配している。

近代の職業というものには、もともとそういう性質があるから、これは特に教育の職業の場の特殊性とは決していえないが、大事な点は、言葉の上だけでなく、本とうにそうならなければ、少しの教育も存在していかないという性質が教育にある点である。事実においても勉強のできる子どもより、勉強のできないとみられている子どもにむしろはるかにそういうものに対しての敏感さに満ちて人間性を見ぬいてしまうものがあるからである。

問題は、等しく子どもを愛するというを教師が本とうに知ることなく、

「えこひいきをしてはならない」という教育の一般命題の下に現場に入っていないかざるをえないという教育にまつわる現情である。

幸いなことに、新しく若くあるという教師の人間の自然性は、教育の場にのぞんで様々な工夫を対象に即して、ある程度のものをうみだしているのであるが、教育の理論としてはそこにある真の姿を普遍として追究し表現にまでしていかなねばならないのである。

「どんな人間でも育つ時が来なければ育つものではない」——と湖人がいう命題は、近代教育の根本命題である。

ルソーが「自然にかえれ」という言葉で一般に理解されているように、『エミール』の出版以来、常にくりかえされている誤った理解をとものうこの命題と共通のものである。

湖人の原文をよく読めばわかることだが、湖人は「育てる」とは決して書いていない——そうではなく「育つ」を「時」とともに明確に記述している点を注目しておく必要がある。

人間は育てるものでなく、人間は育つものであるという人間観である。育つということは、人間のもつ生命性を根本とするという確固たる人間に対する観方を示していると思われるし、又同時にたとえ子どもといえども子どもの意志を教育者の意志に従属する形においてどうにか動かすということを少しでも含ませることは教育とは決して考えないという教育実践と人間の知を示しているものと思われる。

いわゆる児童中心主義教育思想に内在する、教師の指導性と児童の社会性をめぐって、通俗理解に対しての根本批判を含む教育実践が戦後生れたことは周知の事実であるが、教師の指導性の究極の次元における生きるということの児童の人間性の次元の問題として十分に問題されているとは思われない。

その点に関して民主主義が形式として公認されている時代より、かえってファシズム下の最悪条件の下において人間性への希求の典型を「生きる」ということの意味を人と人との真の関係に存する「教育の構造」において感じつつ表現として永遠のものとしえたのではないかと筆者には思われる。すなわち狭義の教育を広義の教育に透徹するかえっての絶好の機会ではなかったかと思われる。

又、当然のことながら、湖人が「どんな人間でも育つ時が来なければ育つものではない」という言葉は、子どもの自然にまかせて生長の時機を待っているという感覚ではない。子どもは、子どもだけで人間として生長が自然にでてく

るわけではない。人間は人間によってのみはじめて人間になるというのは、誰でも知っている事実であるし又一番奥深い真理でもあるからである。

さて、本節の最初に記述したごとく、湖人がなぜ、自分の表現について再三再四にわたって説明を試みなければならなかったかという問題に戻す。

『次郎物語』第一部の「あとがき」（昭和16年2月10日）は、前述のごとく、普通の人を読んだ場合の読後感に対しての湖人の卒直な感想であると同時に、「教育」そのものとして読んでもらいたいという湖人の願いがこめられている。

第二部の「あとがき」（昭和17年5月10日）では、前とニュアンスが異なって、むしろ一般的客観的な分析の観点で書かれている。

第三部「一 運命の波」の巻頭において「そこで私は、これからはじめて彼を知ろうとする人々や、これまで彼を知るには知っていても、彼の十五年の生活の意味を、またじっくりと考えてみる時間を有しなかった人々のために、ここで一応彼の過去をふりかえって、私の次郎観といったようなものを述べておきたいと思う。読者の中には、あるいは、それを無駄だと思ふ人があるかも知れない。しかし、それが無駄であるかどうかは、一応それに眼をとおしてから決めてもらっても、おそくはあるまいと思う。と言うのは、無駄なことを書くことの方がはるかにより多くの時間を無駄づかいするものだということを、最もよく知っているのは、読む側の人ではなくて、書く側の人なのだから。」（一傍線筆者）という書きだして、今度は第二部の「あとがき」にみる一般的客観的分析の観点ではなく、湖人自身の「教育の構造」の分析の目と表現の言葉において第一部の「次郎」の生長について記述している。もちろん第三部「一 運命の波」の記述は、第一部第三部の「次郎」の生長を分析して意味として次郎の生長をとりだすというのが独立してあるというよりも、第三部が、その意味のとりだしの作業とともに開始されているという「教育の構造」に即しているといった方が事実に近い。

以上のように、「次郎」を対象化すること四段階に及び、なおかつ対象化のさせ方がすべて異なる次元の層において行なわれている点、特に注目しておく必要がある。

又『次郎物語』第一部の記述過程のなかにおいてすでに、「教育の構造」と思われる箇所については、そこに在ったものをその瞬間の人と人との間に在る当人のみえ方によつて的確な表現を与えるとともに、再度、『奇蹟』⁽²¹⁾という言葉によつてその「教育の構造」を当人の意識層無意識層をも含めたその心の移

行経過として確実に記述しているという二重の記述を行なっているのである。そう考えると「次郎」の「教育の構造」について五種類の対象化を湖人は行なっているということになる。

いま、ここではその個々の対象化の性質について分析することはしない。ただ次の点だけは指摘しておきたいと思う。

一般に教育学の分析という場合、おそらく『次郎物語』第二部の「あとがき」の部分の記述の種類（四段階とみると第三段階目にあたる）をいうのだと思う。

参考のためにその部分を書きうつしてみる。

「前者（第一部—筆者）においては、私は、運命の子次郎の生い立ちを描きつつ、実は主として『教育と母性愛』との問題を取扱った。その意味では、次郎は物語の主人ではあっても、問題の持主ではなかった。彼の生活の大部分は、むしろ、世の親達にそうした問題を考えてもらいたいための教材として描かれたようなものだったのである。⁽²²⁾」

「第一部において、彼の幸不幸を決定したものは、主としてその環境であった。そして、彼はその環境に対して、いつも、自然兒的、本能的、主観的な闘いを闘って来たのである。⁽²²⁾」

「では、かような変化が、彼にどうして起ったか。それにはいろいろなことが考えられるであろう。年齢か、環境か、教育か、愛か、運命か、人間共通の自然か、そもそもまた、そうしたことのすべてか。⁽²²⁾」

ここまで書きうつして、必ずといってよいほど、その次の「それについては、本篇に描かれた次郎の生活の実際に即して、読者と共に考えて行くことにしたいと思ふ。⁽²²⁾」と書きおとすのではないかと思われる。

しかし、「教育の構造」からいうなら、教育そのものと思われるものは、むしろこの部分に在り、すなわち「次郎の生活の実際に即して」の「即して」という構造の自身性と普遍性の究極の追求にあるのではないかと思われる。

(2) 「次郎」にみる「教育の構造」

『次郎物語』第一部の「次郎」の生活のあらゆる場面と瞬間に、湖人は「教育の構造」の眼をもって記述した通りであるが、ここではいま「教育の構造」として取りあげようとするところは、狭義というか純粹な「教育の構造」をいうのである。筆者の考えでは、斎藤喜博の島小の教育実践でいえば、教師の自己変革と同時に生徒の自己変革を意識できた瞬間⁽²³⁾といってよいし、デューイの

実験学校の実践でいえば、「活動する瞬間、自らを個性化する」⁽²⁴⁾とみえる場面に共通するものといつてよいと思われる。

角川文庫版（昭和51年11月改版9版）『次郎物語』第一部を通してその「教育の構造」はたった一ヶ所であり、しかもそれはたった一頁（p.274）の描写部分しかないと筆者は考える。

それは次の場面の瞬間になる。

「次郎は見おくっても出なかった。彼は畳の上にねそべって、母の青い顔を見つめていた。すると母の眠尻から、彼の全く予期しなかったものが、ぼろぼろとこぼれ落ちた。

『母さん、どうしたの？』

次郎は、はね起きて母の枕元によって行った。母は、しかし、もうその時には、うるんだ眼に微笑をたたえて、次郎を見ていた。そして、

『次郎だけは、いつもあたしのそばにいて貰えるわね。』

次郎は、彼の五六歳ごろから見なれて来た母の顔を、もうどこにも見出すことが出来なかった。そこには全くちがった母の顔があった。⁽²⁵⁾

筆者は、ここにみる表現を“教育そのもの”のもっとも的確、かつ的確な表現形式と考える。この「母」と「子」との間にもっとも典型なる「教育の構造」を事実としてよくみえているのである。実際にそこに存在したものを次郎のみえ方感じ方の側面からそのまま記述するとどうしてもこう書かざるをえなかったらうと思う。

この場合、「教育の構造」上注意しなければならない大事な点は、この「教育の構造」が、決して乳母のお浜との間においてでなく、孟母三遷の教になみなみならぬ感激を覚え、自分の子どもにそれに似たことを実行した子どもの教育について一かどの見識家であった実母お民との間におきてきているように湖人が必ず記述していつている点である。

『次郎物語』第一部を貫いているものは、次郎の「学習」そのものを記述しているように、一見読めるが、筆者はそう考えない方がよいように思う。そうではなく、悪戦苦闘する実在する人間の「教育」意識によって、はじめて「学習」が文字通りの「学習」になる瞬間をもちうる教育の事実を記述して、「教育」とはこういうものではないかの読者の一人一人への「問い」として記したのではないかと思う。

湖人は教育を専門家としていたわけでもなく、又教育理論から学校教育や社会教育の実践をしたわけでもない。あくまでそこに居る子ども、青年の一人一

人の人間の生きる相に即して教育実践すると同時に教育を人間性において徹底的に考えていったのだと思う。そういう性質の理論だと思う。

筆者が、『次郎物語』第一部を教育の理論という表現形式と考える理由は主として二つある。一つは、教育というものの抽象化の問題からの点であり、もう一つは、教育の専門化の根底にあるものの問題の点からである。これを一般的な言葉でいえば、第一の問題は、教育理論の理というのとは一体何なんだろうかというものであり、第二の問題は、教育というのとは原則として専門化としてのみ考えていくという方向性が、教育の本来性の性質なのかどうかということなのである。

前者の点から考察していくことにするが、私たちが、生長としての人間を考えていく場合、手がかりとなるのは、どんな人間でも主として三種類のものを対象化することによって自身としてつかんで試みて身につけていっているのではないかと思われる。

人類史を通観して誰がみても定評のある人間の自覚のものが、これが第一である。たとえば、四聖といわれる人の生き方のすぐれた受け手による記述されたものあるいはもっと後代の受け手による再創造のものであっても、同様の性質のもの。

第二は、同時代というよりもむしろすぐ近くに過ぎ去ったばかりの、たとえば、二代か三世代前の経験によるイメージと言葉から情況として生き生きとしたものとして在るもの。

最後には、現に生活している姿と言葉に、自分の生活を対決させることによって主体にこたえる形において感得するもの。

しいていうなら、これに加えるに、主体としては全く無自覚のまま、形成されてくるもののある瞬間にあるものである。筆者は、これは固有の意味で教育とは考えたくない。しかし、人間の生活の実際という次元では人間形成上欠くことのできないものであることは、いうまでもない。

それから人間というものは、なんとかうまくいっている限り、いやたとえたちゆかなくなっても、原則的にいままでのとらえ方と行動様式を変えようとはしたがる性質がある。他人からみれば客観的に変えれば、よほどスムーズに生きていくことができるように思われたとしても、肉体の芯にこたえるほどの打撃だけでは十分でなく、そのままでは少しも生きるものがみえてこないというギリギリの完全なる一致点に至らなければ、問題の真のところにおいて少しもわかろうとする気持がおこらないものなのである。たとえ、知識と

してそれを知っていたとしても、決して生きるという身に即してそうはならないのである。

筆者は、誰でもが体験する「教育の構造」はすべての人間に生涯に少なくとも二回は訪れているのではないかと考える。

その一つは、わが子が歩き出す瞬間の“子”と“自分”との関りの「歩く」姿にある。

もう一つは、自分の肉体が自分のものでありながら、自分のものと思われなほほど弱っているとき、自分の全生涯とまわりの人々との生涯がよくみえだすとき、純粋な精神のみでまわりの光景に思わず発する言葉である。

ロボット研究者によれば、機械で人間らしく歩くことを再現しようとする、最高の難度の研究課題になるという。しかも、人間は、わずかの言葉によって実際に歩かせてしまうのである。いや、歩いているわが子をみているのである。このときほど、歩きたがっているわが子が瞬間、瞬間としてみえて感じられることはない。

筆者は、この二つの誰でもの自然におこる「教育の構造」の間に在るように願ってすべてをみていったのが、湖人ではないかと思う。それは、自然という言葉によって表わされるような自然ではない。むしろ、いかにも不自然のごとく感ぜられながら、あとからとらえなおされたとき「自然」としかいいようのないすべての必然性と当然性の流れの身心の境地なのである。湖人が、教育の認識に関してきわめてすぐれているのは、教育というものそのものが、内在的に不自然なものをもっているものだという点が強烈に意識化されての人間の自然性がみえている点ではないかと思う。言葉をかえれば、教育とはもともと不自然なものであるというほどに、人間性がよくみえて事を行なっているということになる。不自然性によってのみむしろはじめて普遍性において自身性において人間として現実となってくるというすべての人間に対する絶対の信をもっていたといってもよい。

筆者はこの問題を別の視点すなわち教育学の科学性の問題から説明してみたいと思う。“教育”といった場合、“たんなる訓練”とちがいに人と人との全人格的な関りのなかでの営為であり、人間の生長の問題であるということは、誰でも感じている事実である。

つまり全人格的な関りのなかでしかおきないものであるとするならば、第三者がそれをどうとらえて客観化するのかということが問題になる。外側からの観察でいえば、とるにたらないようにみえることであっても、全人格的関り

をもつなかでは、大変な意味をもって働きかけてくるものを感じずることは、いくらかも存在する。

しかも教育の場合は、病気という概念を媒介にする医者と患者との関係性と異なって、あくまでも健康な人間と健康な人間との関りの生長性の問題なのである。又教師が場において「教育の構造」を実在させなくとも、多くのものは、要請された教材の学習を子ども同士でなんとかこなしていつてしまっているのが教育の場にある。

筆者の考えによれば、「教育の構造」というのは表現上では、全人格的な“関り”と記述しているが、実際にはむしろ全人格的な“関り”が生じようもないという限界の意識においてでてくる相互理解の自覚が「教育の構造」の根底に在るのではないかと思う。したがって常にその人自身性において、かえって“人間”がよくみえてくるということがあるのではないかと思う。あるいは「教育の構造」においてどうもそう感じてきてしまうといった方がよいのかもしれない。

教育学では一般にいわれている科学の方法論にみるような対象化のさせ方を方法論とすることはできないのではないかと思う。教育には因果律や相関性のとらえ方によって表記されうる側面もある。しかし、「教育の構造」と思われるものは、そういう対象化の性質と異なる対象化のさせ方によってくるものではないかと思う。対象化させようとして相手にみえてくるものでなく、自身の自己追求のその限度にでてくる瞬間に展開されてくる場に相手にみえるものが教育の対象ではないかと思う。

筆者はさきに『次郎物語』第一部では狭義の「教育の構造」は、たった一ヶ所しかないと指摘した。

しかし、それではそれより前のくどく狂氣的とも思えるほどに、何度もくりかえしているように、主としてお民と次郎をめぐるものやお浜、実父等々と次郎との関りは不必要部分かという、全く逆であって、それらがすべてなければ、たった一ヶ所の「教育の構造」が絶対に成立しえないのが教育なのだと思われは考えていたのではないかと思われる。逆にいえば拒否されても拒否されても人間にとって最も大切なものをほしがめることは決してやむことがないということの湖人の人間に対する信かもしれない。この信さえあれば、必ず「教育の構造」が人と人との間に何時かはおきうるものだという人間性についての冷然たる表現としての記述といつてよいのではないかと思われる。一般に、教育理論ないし教育実践記録といわれているものには、『次郎物語』第一部の「教育

の構造」の部分以前のところの表現の意味するものを、各場面のちがいのニュアンスを的確に表現し、しかもくりかえされているように執拗に表現しえたものは見あたらないのではないかと思われる。教育のもつ実践的性格を考えると、もしこの部分が欠如されてしまうとすれば、たとえ狭義の「教育の構造」を的確に示しえたとしても、それが実践の場面で文字通りの教育の何ものかとしてつかみえないのではないかと思われる。つまりこの部分こそ狭義の「教育の構造」が成立するための必要充分条件なので、絶対に欠かすことができないと湖人は意識していたのではないかと思われる。

又特に注意して指摘しておかねばならないのだが、たとえ凡俗なる人間であっても、教育においてすべての人に狭義の「教育の構造」を体験しうる可能性と機会が与えられているといえるのは、以上のような教育の全体構造を見通すことによってはじめて誰によっても承認されうることなのであはないかと思われる。

又お民と次郎との関係は実の親子であり、切っても切っても切れないという直接の血縁というものが内在しているうえのことである。しかし、それは、それはたんなる血縁なるがゆえということ、湖人が構想していつているのではない。むしろ「人類」とか、およそ「生命のあるもの」とかさらにあらゆるものに「歴史性」が「永遠」という次元にまで普遍性を押しすすめて常に現実にそこに在るものにみてとってつかみきろうとしているところにむしろ湖人の教育観があることはいうまでもない。

さて、さきに述べた後者の点、つまり専門化として考えていくという方向性からの問題に移る。

『次郎物語』第一部の主舞台は次郎の家庭の生活、遊び仲間の生活となっており、教育の仕事とする学校の授業の生活は登場させていない。

一見学校の授業の生活と無関係のように教育と生長が描かれているようにみえる。しかし、もし学校の授業に相当するものを見出し、組織化しようとするなら、『次郎物語』第一部にそのための教育の秩序性を見出しうるのではないかと思われる。それは狭義の「教育の構造」として指摘した部分に内在するものによって可能になるとと思われる。

いま筆者が指摘した狭義の「教育の構造」と思われる『次郎物語』第一部のこのたった一ヶ所の部分について、湖人が直接説明していると思われる箇所を同書本文中に9箇所、さらに第三部の「一 運命の波」のなかに1箇所指摘できる。（もちろん数え方によってちがってくるのだが）

その第一番目は、同書第一部「三七 母の顔」の狭義の「教育の構造」箇所
に続く記述部分である「そしてその顔からお浜にも、春子にも、正木のお祖母
さんにも見出せなかったある深い光が、泉の底の月光のように、静かにふるえ
て流れ出しているのを、次郎は感ずることが出来たのである。」⁽²⁶⁾にそれを読むこ
とができる。

まず、この意味を真に理解することが、「教育の構造」の核になる。筆者
の前論文でわかった瞬間を教育と考え易いが、本当はそうではなく、わかると
いう新しい世界に移行している子どもをみる教師のみている眼を子どもが感ず
ることによって本当にその世界が身についてくるのではないかと、齋藤喜博の
授業の目の「教育の構造」⁽²⁷⁾を指摘したと全く同様のことをここで指摘するこ
とができる。

この記述は、一見すると次郎がそう感じたごとくに読めるが、よく読む
と、その文の直前の「そこには全くちがった母の顔があった」の文までが、
「教育の構造」の事実をそのまま述べており、次に続くその文は“そして”と
“……のである”という形において湖人が、その「教育の構造」の事実を一た
んつき離して再び次郎の立場に身をおき感じたものをよくよく考えて表現を選
びぬいて定着させているのである。言葉をかえれば、“お民”を生半可な教育
意識⁽²⁸⁾をもった教師と考えるならば、それは「教育の構造」に出会い、生徒によ
って何ものかを感じさせられ新しい世界へ移行していっていることを感じてわ
かろうとしている教師を人間として深く味わって感じている子どもの眼と心の
動きの表現とみてもよいと思う。この表現上の例えは、齋藤の花の開花による
瞬間瞬間と異なり、流れでる「月光」による永遠のイメージとなっているわけ
だと思ふ。

筆者の考えだが、湖人が教育を考える場合、「永遠」を軸にせざるをえなく
なったのは、彼の教育実践のなかで「教育の構造」を常に確信しえたにもかか
わらず教育の事実においては湖人自身は、「教育の構造」の十全の満足がどう
してもえられず何ものかが常に残った心境になってしまっていたのではないの
かと思う。それは湖人の教育の実践の力量の問題というより、日本の教育の客
観的情況があらゆる意味においてあまりにも湖人の感ずる人間性にほど遠いも
のがあったという方が正しいかもしれない。又事実においても、湖人はすでに
当時自由主義者の名の下に教育実践の場を失わされていたわけだから、教育そ
のものを文字表現としての実践においてもっとも普遍性において求めざるをえ
なかったのではないかと思われる。又、文字表現によって日本の人々に「教育

の構造」を感じ知ることによって、教育を事とする人々に教育を人間性理解として実践することを願ったのではないかと考える。

その二番目の箇所は、次の章「三八 再会」の初めの文になる。「次郎は、実は一日も早く龍一に会って見たかった。会って東京の様子をきき、また春子がいよいよ本式に上京するのはいつ頃になるのか、それを知りたかった。で、彼は、学校は三十分もかからないところだし、出来れば一寸でも出てみたい、と思わないでなかった。しかし、お民はこの数日、次郎の姿が見えないと、不思議なほど寂しかった。そして彼に薬をのませて貰ったり手を握って貰ったりするのを、何よりの楽しみにしているらしかった。飲みたくもない薬でも、次郎の手からだと喜んで口にするというふうだった。次郎にしても、母のその気持には、こみあげて来るような喜びを感じた。彼は、母を看護することによって、彼がかって知らなかった純な感情を味うことが出来た。彼の行為は、少なくとも母の枕頭でだけは、偽りも細工もない、ひたむきなものになっていた。で、龍一に会ってみたいという気持も、彼を何時間も病室から引きはなし⁽²⁹⁾ておこうとするまでには強く働かなかった。」（——傍線筆者）

このところは、前の場面からかなりの日数が経ってからの場面として湖人は描いているが、この母と子との間に在るものは、前の「教育の構造」を別の角度からの、すなわちその人のみられている眼の感じの下で事をなすときの「教育の構造」を示しているのだと考えることができる。

ただし、この場面での記述は、いくらでも通俗的に筋を追うことのできるものをもっていることは否定できない。例えば母物の通俗小説にみる母子愛の描写とみられないこともない。

しかし、「教育の構造」からいってこの記述を次のように説明できるのではないかと思う。なんでも甘えさせてくれる人だからと安心しているその人の目の下で喜んで事をやっているのと、その人の前では自分のなかにある本とうのものをひきだされるように喜びを感じてやっているのとは、その構造は全く異なるものである。前者は、一見、教育に似ているようにみえるが、それはその人に生長がおきているわけではなく、教育とは決していうわけにはいかない。むしろそれは教育とは反対のものである。前者は、最後には甘えさせてくれる人を必ず支配しようとする心がその子に生じさせてくるものである。

同一のことについてのお民の言葉の湖人の表現にもあるが、「『子供って、ただ可愛がってやりさえすればいいのね。』お浜には、お民の言っている深い意味⁽³⁰⁾がわからなかった。しかし気持だけはよく通じた。」の湖人が“深い意味”と

わざわざ書いている、それは「可愛がって」では決してない、「って、ただ」の表現にみる「教育の構造」に在る。

「かって知らなかった純な感情を味う」（傍点筆者）と、甘えの感じのなかで事を行なうのとは全く異質な純粹なものとして事をなすなかに味わっている。と同時にその行為がどうみてもらうとか、誰かのために喜んでもらいたいとかの意識すら失せてしまうほどに「偽りも細工もない、ひたむきなものとなって」いたと、その行為が他の目的のための手段となっているのではないとしている。その行為自体が主体そのものになっているのである。猿に絵を描かせるときの食物による動機づけを行なった場合とそういう他のためのものによる動機づけをしないでただ絵筆をもたせた場合との行動の実験による“遊び”又は“創造”の機能のもつ動物の生命性から考えられる人間性理解の例をまつまでもなく、この事実は「教育の構造」にとってもっとも根本的なものである。

この場面でのとらえ方では、狭義の「教育の構造」の場面を、主体に身につくゆえんをかって知らなかった感情を味わうことのなかでわかってきていると知的な即ち智の萌^{きざ}しとして統一性と連鎖性と爆発性とを主体においてとらえられて記述されている点をよくよく注目して読んでいく必要がある。それゆえに“たんなる”楽しみでなく、“何よりの”楽しみとして記述されているのである。

まだ「一部」本文の2番目の説明であるが、以上のごとく様々な深められた意味において狭義の場面の「教育の構造」の筋がみえてき、おそらく9番目までのすべてによって湖人は教育を本来性において意識化させて記述していったのだと感ぜられてくる。さらに第三部「一 運命の波」の“次郎観”においても再度行なうことによってより十全に「教育の構造」の全体性を記述しているのである。もしこれをすべて明確に分析すれば、恐らく「教育の構造」のもっとも根本と思われる構造は十全に明らかにたちあらわれてくるにちがいないと思われる。

最後に、湖人が『次郎物語』第一部を「この物語⁽³¹⁾」と書いて決して“小説”と書いてないことの意味を指摘しておきたい。

湖人が「語る」ものとしているということは、『次郎物語』第一部を誰かが誰かに対して語る対象のものとすることによって、『次郎物語』第一部の「教育の構造」が実在して感じとれるように読むことのなかに含ませて意識化されて書かれているのでないかと思われる。

もし、ここまで教育を誰でもの理論として実践の立場において意識化されて

考究されていたとするならば、問題の意味の深さは驚異すべきことではないかと思わざるをえない。

- 註 (1) 上岡安彦「斎藤孝博『授業』研究—前文分析—」（駒沢大学教育学研究論集第1号1977, 61頁）
- (2) 下村湖人『次郎物語』（上）角川文庫版（改版九版）1971年 289頁
- (3) 上掲書（註2, 以下略）559頁
- (4) 上掲書 290頁
- (5) 上掲書 292頁
- (6) 上掲書 290頁～291頁
- (7) 下村湖人『少年少女の次郎物語』正進社 1971年 2頁
- (8) 上掲書（註2, 以上略）291頁～292頁
- (9) 上掲書 292頁
- (10) 雑誌『新潮』小説「隣人」発表—1953年2月号
- (11) 勝田守一『能力と発達と学習—教育学入門1』国土社 1964 —まえがき—
- (12) 上掲書 292頁
- (13) アリストテス 出隆訳『形而上学』上 岩波文庫版 1961年 28頁
- (14) 上掲書（註13） 30頁
- (15) 上掲書（註2, 以下略）290頁～292頁
- (16) 上掲書 559頁～561頁
- (17) 上掲書 565頁～570頁
- (18) 上掲書 292頁
- (19) 上掲書 557頁
- (20) 上掲書 558頁
- (21) 上掲書 285頁
- (22) 上掲書 560頁～561頁
- (23) 上藤喜博『斎藤喜博全集』第5巻 国土社 1970 209頁
- (24) John Dewey 『The School and Society』 Revised Edition The University of Chicago press 1915 p.33
- (25) 上掲書（註2, 以下略）274頁
- (26) 上掲書 274頁
- (27) 上掲書（註1） 90頁
- (28) 上掲書（註2, 以下略）566頁
- (29) 上掲書 275頁
- (30) 上掲書 281頁
- (31) 上掲書 290頁