

子どもの世界の中のモノ

実吉晴夫 訳



M・J・ランゲフェルト著 『子どもの人間学研究』より

(一九五六年マックス・ニーマイアー書店刊チュービンゲン)

ランゲフェルト氏は、オランダのユトレヒト大学教授であり、また同大学付属教育学及人間学研究所の所長である。現象学の立場をとる教育学者であり、また、ヨーロッパの教育学の指導者として活躍しておられる。ここに掲げた論文は、一九五五年に書かれたもので、教育の分野で、行動主義の風潮の全盛の時期にこの論文が書かれたことになる。

ランゲフェルト教授は、数年前に、日本で国際新教育会議が開かれたときに来日せられ、この時の講演集が『教育と人間の省察』『統教育と人間の省察』として、玉川大学出版局より刊行されている。

この論文を本誌に掲載するにあたり、掲載許可をお願いし

たところ、早速、快諾と共に、次のような私信を頂いたのでご紹介したい。

「所謂西欧世界において、二千年余にわたり、強い力をもった考え方は、数学と物質科学に影響をうけた認知論的、合理的、形式主義的思考である。それは、哲学、科学、人間諸科学神学等あらゆる面に強い影響力をもち、その結果それは産業や技術を作り出すのには役立ったが、真に『人間の生活』という名に価するような、人間らしい生活を作り出すことをしなくなってしまう。西欧の人間にとっては、このような文化をどう扱ってゆくかは、困難な、生涯をかけての課題である。」

(津守 真)

モノの存在ほど単純明快なものは何一つないように見える。子どもたちは、見たところただ、モノとは何であるかを「学ぶ」ことが必要な存在であるに過ぎない。それまでは未知であったものが、かれらに知られるようになる。しかし、この「未知のもの」は、あくまでもそれ自身の姿を変えることはない。一つの椅子は、はじめから一つの椅子であって、子どもが発達の歩みを進めて行くにつれて、それはおなじみの、よく知られるようになった椅子として登場するだけである。従って、子どもの世界の中のモノを尋ねる、というテーマは、大して期待するほどのものではないように思われる。その上、モノの世界とは言っても、結局のところ、そもそも日常の見なれたふつうの世界に過ぎないのである！ 何のために、この分り切った、何の問題もないような世界に問題を探さなければならないのだろうか。

しかし、人間の子どもは、決して、軟体動物が殻の中に包まれているように、肉体の中に包まれているのではない。人間というもののは、まさに外交的存在そのものであって、肉体を具えて世界の中に住んでいるのである。このようにして、人間はさらに、モノにかこまれて暮らしている存在でもある。しかし、この世界の中に生きている、ということは、決してただ単純にモノをチェックする活動なのではない。「チェックする」ということは、言い

かえれば、「無関心である」ということを意味する。しかし、われわれ人間は決してそうではない。その反対である。子どももまた、決してモノをチェックする機械ではないのである。その上、子どもはモノも世界も知識として知るわけではない、しかしそのことは決して、全く縁もゆかりもない存在として対面する、という意味ではない。反対に、世界と世界のなかのモノとがわれわれを挑発するのである。

したがって私は、この論文の標題「子どもの世界の中のモノ」を改めて、「モノの世界の子ども」とすることなどは毛頭考えていないのである。子どもはどの予感もなくこの世界の中へ入ってゆくものではない。まるでお伽の森の中へ入って行くように、子どもはこの世界の中へ、ありとあらゆる新しいものの、見知らぬもの、そして好意にあふれたものの魅力にひかれて入ってゆく。世界は好意にあふれ、無尽蔵の豊かさをそなえているように見えるのである。無意味ではないが、そうかと言って「知られて」「もない。まだすべてのことが可能であって、それゆえまだ無意味ナンセンスというものも存在しないのである。

子どもが世界に対して、世界は意味のあるものだ、という前提に立つことは、人間は世界に意味を与えなければならない、という人間存在の根本的な事実に由来している。動物の世界像は、か

これらの本能的な生活の繰返しとの反映であつて、世界の持つ意味は明らかであつて、ただそれだけである。しかし人間は、またそれゆゑ当然人間の子どもは、そのような意味を見出すことはないか、あるとしてもせいぜい暫定的な形で見出すに過ぎない。子どもは先ず最初は、自分という有機体としての存在の課題に没頭するが、まもなく世界に関心を持つてとりくみ、世界を解釈しはじめる。

この解釈という仕事を遂行する場合、子どもは決して完全に自由ではない。ここではただ五つの重要な制限をあげることにする。

第一に、人間は肉体を持っており、これはスプリングボードであるとともに、また足かせでもある。肉体は疲労したり空腹を感じたりするし、ある特定の場所に位置を占める、という制限がある。

第二に、子どもは独力では生きられないし、助けが必要であり、自分の力には限りがあるということを勘定に入れておかなければならず、そこで第三の制限として、他の人間が存在しており、これがたしかに食事の世話をしたりモノを教えてくれたりするが、ともかく何事につけても彼らの存在を計算に入れておかなければならない、ということがある。

第四に、われわれの生きている世界は、その様々な属性という形態でわれわれの役に立ったり、あるいはわれわれのすることにストップをかけたりする、ということがある。そして最後に、人間は、第五の制限として、じきに過去を持つ存在になつて、これが人間を支える柱になると同時に、生活と発達の可能性を制限するブレーキともなるのである。

子どもというもの、つまりこの特定の子どもは、さまざまな仕方方で、束縛されてはいないまでも、自分自身と世界との双方を形成してゆく過程において、われわれが後で「自分の世界を具えた人間」つまり個人と名付けるものに成つてゆく可能性を制限されている。つまり、意味を与えるという過程がどうしても必要になつてくるのである。私は自分自身と、自分がある中に存在している世界とに意味を与える。しかしながら、意味を与える仕方にはさまざまな種類があつて、ここではごく簡単に例を示すにとどめたい。

第一にあげるのは、「公の意味賦与 (offene Sinngabe)」と名付けたと思う仕方である。これは、われわれが他の人たちとの公の共同生活、公の共同作業によつて組立てる解釈である。これは、同意に基づいて成立し、また存立する意味の与え方である。これは、われわれが覚めた意識の下に共有する世界である。

その次には、この公の意味を乗り越えて与えられる“自由な意味賦与 (unverbindliche Sinngewung)”がある。これはただ世界に對してだけ自由なのであって、決してバラバラな無構成なものではない。私が言おうとしているのは遊戯の世界像である。周知のように、この場合モノはなんら固定した意味を持っていない。たとえば、公の意味ではナイフと呼ばれるものが、ある時は橋であったり、柵であったり、兵士であったり、家であったりする。しかし、それにもかかわらず、ひとが遊ぶことが出来るのは、ただ遊び仲間の与える意味を共有する時だけである。

従って、この意味の与え方は、ただ外に向ってだけ自由なのである。つまり公の意味賦与によつては拘束されないが、それ自体の論理に従つて考えればやはり拘束されているのである。

ある子どもがエンピツで“ブリッジ”をして遊ぶ場合、この子と一緒に遊ぶことが出来るのは、この意味の与え方に同意する者だけである。しかしまた、遊びが遊びであるのは、公の意味賦与に至る道が開かれている限りにおいてである。もしもエンピツがもはやエンピツになることが出来ないならば、われわれは狂気の世界に入り込んでしまうのであり、この狂気もまた一つの意味賦与ではあるが、閉鎖されたものになってしまう。

第三に——芸術家の“創造的な意味賦与”がある。これは、そ

れ自体として一貫した固有の世界を案出する。私はここではこの世界は無視して先へ進むことにする。

さらにまた——そう名付けてよければ“個人的な意味賦与 (persönliche Sinngewung)”ともいふべきものがある。これは、私が自分自身を個人として構成するやり方である。というのは、私は私個人として、世界を、二元的な統一体としての私と世界が私にとって有している意味に従つて形成するからである。この意味の与え方は、明らかに、さまざまの企図 (Projektion) の問題性を追究する場合に、とくべつの意義を獲得する。

さて、子どもの自由に対する独得な制限、たとえば肉体、依存性、他の人間、“客観的な”モノの世界、生活史、またそれに關連して、意味の与え方の諸形態を、ただちょっと見たただけで、人間の世界を解釈する作業がいかに複雑極まりないものであるかが歴然とするのである。人々の存在が無意味に思われても、それだからと言ってわれわれはまだ殆んど勇氣をそがれはしないし、人生の絵図が混乱を極めていることは、言うなれば世界の正常な光景であり、むりにこじつけた世界観による斉一性よりもむしろ正常な姿なのである。私が思うに、われわれは再び、この世界を一望の下に見渡すことなどは全くあきらめてしまっているよ

うに見える多くの人々に対して、忍耐をやしなうことが出来るのではなからうか。それはなにも、意味を賦与するいろいろな方向の中に、またしても自我の対象に対する関係の可能性が一つならず存在し、従ってまたもや様々に方向づけられた対象の領域が成立する、という理由だけではない。

このことをわれわれは、ごく日常的な例を手がかりにして、仮の現象学的な実験にさらして見たいと思う。たとえばスリッパを例にとってみよう。なんといろいろなものになり得ることか。一つのスリッパはスリッパであるほかに、毛の生えたあるモノでもあるし、その上にあごをのせてペロペロなめる道具でもある。最初の場合は単に使用する対象であるに過ぎないが、第二の場合は純粋な向自の感覚対象である。子どもはスリッパを、くぎを打つために使うこともある。この場合スリッパは使用対象としてのそれ自身ではなくて、使用された対象である。ある種のモノの属性——この場合はかたいかと——が選ばれて、使用価値が再認識され、使用目的に従って利用されたのである。従ってそれは、使用された対象であっても、決して使用対象、その属性の全体がある特定の使用法、この場合はスリッパとしての使用法に従って整えられた使用対象ではないのである。しかし子どもはまた、そのモノにふさわしい利用法とはちがう応用の途をスリッパに見出す

ことがある。たとえばスリッパを人形のゆりかごととして使うことなどである。この場合には、ゆりかごととして生れ変ったスリッパは、あくまで遊びの世界の設計図の中にとどまっていて、決して——ハンマーとして利用されたスリッパのように——公に認められた世界計画にとり入れられて道具としての機能を忠実に果たすわけではない。

さらにまたスリッパは、現実の人生が演じられる舞台の背景に退いて姿を消してしまうこともある。スリッパがある場所に「置いてある」という場合、それはただ「そこにある」というだけであって、ほとんどこの世の外にあるも同然であり、この特定の子ども達の生活にとってなら現実の意味を持たない存在になってしまう。スリッパはまた、たとえ遠くはなれた所にあっても、もしもそれが絵画の対象として提示され、観察され、あるいは描写される場合には、くつきりと前景に浮び上って来る。またこのスリッパが、そういうものとしてかくかくの仕方では製造されるものだということを知れば、子どもの生活に密接な関係を持つモノになる。

次にスリッパが小さな子どもの愛の対象、たとえば死んだ弟の思い出の印となる場合がある。あるいは——この場合スリッパはわれわれにとってまたしても別の関連の中で登場する対象となる

——このスリッパが父親のものであるとすれば、子どもはその亲属関係をすぐに見分ける。このスリッパは「父親の印」であって、子どもはスリッパを目にするなり、決して「スリッパ」とは言わずに「お父ちゃん、お父ちゃん」と言うだろう、まるでスリッパが父親の身体の一部（*Parapartito*）であるかのように。一つのスリッパはなんともいろいろなものに変身することだろう！この上までもっといろいろなものになる例をあげて行くことが出来るだろう。……

対象のモノとしてのあり方の様態をもう一つだけ挙げてみたい、それはいわゆる「贈り物」である。われわれが結婚式のお祝いに、花を生けた花びんかあるいはただ花びんだけを習慣に従って贈り、若いカップルが、将来生まれて来る初めての子供がこの品物をテーブルから下へひきずり下ろしてしまふ瞬間を今から楽しみにしている、という場合、われわれは贈り物をしたとは殆んど言うことが出来ない。私はそのようなものを「まいない」（*cadeau*）と名付ける、というのは——フランスのことわざにあるように——「小さなまいないが友情を支える」（*Les petits cadeaux aux soutient l'amitié*）からである。そして、後に明らかにするとおり、贈り物の場合は事態は逆で、まいないが友情を支えるとするなら、その反対に愛と友情とが贈り物を作り出すのであつ

て、これはどんなに小さなものであつてもいいのである。^(註1)

四歳の子どもが、新しく生れた赤ん坊に乳を舐ませている母親のところにへ来て、手に宝物を持っている。みるとちっぽけな雀の羽根で、「これ、新しい弟にあげるよ、まだ小っちゃいから」、と言う。

これこそが本當の贈り物であつて、「小さなまいないが友情を支える」のではなくて、われわれがここで出会うものは「小さなまいないを支える愛情」（*l'amour qui soutient les petits cadeaux*）なのである。この小さな羽根は愛情に満ちた結びつきの印であつて、羽根が小さい、ということ——弟もや、つばり、小さい、ということをあらわすものでもある。しかし、この小さな羽根はなんとやさしく柔らかな羽根だろう——こういう時、ひとは自分自身が完全で柔和な存在と化する。何かを心をこめて贈り——「まいない」をするだけではない人は、自分自身を贈るのであつて、彼自身がモノになつてゐるのである。また、ある人が恋人に銀をプレゼントする場合、つまり本當に心をこめてプレゼントする場合には、かれ自身がピカピカに光り、鏡のように曇りのない存在となつてゐるのであつて、愛する人はかれにとって全く明るく澄み切つた鏡のような存在なのである。かれが彼女に水晶をプレゼントするならば、その時かれはかの女に、その眼の澄み切つた美しさ

と二人の愛情の純粹さとをプレゼントしているのである。

(註1 このフランス語はここではただ術語上の区別をするために使われている)

贈り物をする時、贈り主は自分自身を贈るのであって、どんな場合にせよ、自分自身の全体の一部をプレゼントする。まいないの場合には、店にある品物を贈るのであって、多くの場合、店の売り子のすすめに従って贈るに過ぎない。

鳥の羽根を贈り物にする小さな子どもは、もしもこんなに値打のない品物を「まいない」として贈るのだとしたら、かれは小さな我利我利亡者になってしまうことだろう。

しかしかれは、ほんとうに心から贈り物をしているのだから、その場合のかれは豊かな心を持った気まえのいい人間の子ともないのであり、その羽根はけっして見ばえのしない、意味も価値もない物体ではなくなっている。その贈り物は、贈る子ども心の現実のなかに最も深く根をはり、子どもは、かれの主観的志向性、つまり、「この小さな羽根を、ぼくは羽根みたいに小さな弟にプレゼントするのだ」、という真剣な意志によって全身を貫かれていのである。モノ、つまりこの角のような、毛のはえた、役に立たないモノは、完全に背景に退いてしまう。もともと対象そのものは、ただ贈り主の愛情を見直すことの中にしか存在しない。

そうなるこの羽根はもはやほとんど羽根ではなくて、われわれが「感情」をかけるクギのようなものになってしまふ。——そしてもう一歩進めれば、心理学者たちはきつこう言うだろう、この場合大事なことは投影 (projection) である！なぜなら「対象はたんに主観的な感情の担い手に過ぎないからである」と。投影であらうとなかろうと、現象として明らかなことは、この小さな羽根は、やさしい思いやりというおあつらえむきの地面の上へ落ちたのであり、その場合いちどにはつきりするのは、この愛情の表現であつて、もはやかれの愚かな主観ではない。

われわれはみんな、子どもたちにとつてもとくに重要な、モノの独特な訴えかけ (Appeal) というものを知っている。モノの有する何らかの特性がわれわれに対して訴えかけ、対象がわれわれにいわば動詞的、形容詞 (Gerundivum) で話しかけるのであり、対象がわれわれに対して、われわれがそれを使って何かをするように要求することである。それはすべて羽根の例でもあったことであるが、われわれはこの訴えかけというものを、シュトラウスの言う世界に対するパトス的な (pathisch) 関係という概念によつても知っている。たとえば、丸いものは転がることを、細いものはのびたり曲がったり、ムチになつたりすることを人間に要求する、ということである。——わたしはしかし、今度はモノの挑発

的性格というものの他の側面に注意を向けて、その例として箱をえらんでみたいと思う。

さてここで、ちょっと、ある子どもに箱を一つプレゼントすることを想像してみて頂きたい。われわれが彼に贈ったものは、決して上手に折りたたんだ一個のボール紙ではない。実際問題としては、われわれは彼にプレゼントを通して一つの要求をつきつけたのであって、それは、中に何か入れてみないか？ ということに等しい。空っぽな箱がじっと見つめている。そのままですむわけがない。

子どもはこの「声なき声」をととてもよく聞きとって、あたりを見まわし、二、三分の後にはもう何か入れるものを見つけるか、それとも小さな物乞いがそばにやってくるということが起る。

「でも……ここへ何を入れたらいいの？」と子供は言う。そのとき子供にキャンディーを一個でもやるのが出来たら申し分ない。もしもこの一個のキャンディーがその箱の空間を少しでも満たすことが出来れば、空っぽの箱はたちまち空虚なものからすばらしく美しいものに生れ変わるのである。動詞的形容詞の要求に対しては、一個のキャンディーを空間にゆだねる、というこの犠牲だけで十分なのである……それがそのまま一個ですむかぎり。というのは、このキャンディーはすぐにまた、だまってわれわれに對

する要求を続けるからである。どうおねだりをしたらうまく行くだろうか？

この箱がたちまち忘れられてしまうこともあるだろう。空っぽのまま放っておかれる場合もよくあるし、また、のりでべとべとになった塊が、子どもは事実この箱をそれ自体として、解釈し利用したのだということを示している場合もある。この場合には、子どもは事物の訴えかけに屈したのである。

これまでに述べたところを要約してみよう。

人間は一つの世界を持ち、この世界と共存しながらかれ自身の課題を持つ。

かれの課題とは、解釈の作業であり意味を与える作業である。

その場合人間は決して無制限に自由ではなく、私は五つの自由に対する制限を挙げておいた。

この自由に対する制約、この避けようのない所与の条件のうちに数えられるのは、肉体——これはモノではない——とそれからいわゆるモノである。これらのモノ、すなわち対象は、その対象としての属性や標識においては動かしがたいものであるかも知れないが、この同一の事物を材料として、まだ非常にさまざまな意味の連関が表現する可能性があり、それはスリッパや箱の例によ

って示されている通りである。

箱の場合には、モノの独特なあり方の可能性が登場した。現実には存在しない何かが存在したのであるが、それはつまり空間 (Jaeger) である。そしてもしも、最後に残った小さなキャンディーがとり上げられてしまったならば、全く大きな箱の空間が成立するが——、この空間は、このたった一個のキャンディーがまたもとへ戻されれば消失するのである。この場合に問題になっているのはモノの世界一般の可能性——空間の可能性——であり、この空間はこのモノの中からわれわれに対して姿を現わすが、決してこのモノの属性ではないのである。贈り物の場合には、モノというものがいかに深く人間の自我の世界の中にとり入れられ得るものであるか、ということが分った。箱の例から学んだことは、モノは、それ自身の属性というものを離れて、世界そのものの中へ深く滲透してゆくものだ、ということである。

さてここで、われわれの知る限りでは、子どもはじめて世界の舞台に立ったのであるが、子どもはまだモノを知らない。モノは、すべて述べたように、おなじみではあるが知られてはいない。子どもはどうやってモノを知るのであろうか？

疑いもなく児童心理学はすでにこの領域ではわれわれにさまざまなことを教えており、その概括を与えるなどというのは余計なことである。けれどもわたしは、全く別の側面から、子どもとモノの世界との出会いというものに対して一つの光を投げかけてみようと思う。

いかにしてモノと自我とが世界の中へ足を踏み入れるか、ということはわれわれの見て来た所である。今度はもう一つ、これまでまだ分析していない他人に対する関係というものを選んでみよう。思い出してほしいのは、子どもの人格形成作業を進める上の第二の自由制限は、自分が大人に依存しているということであり、それと密接に結びついた第三の制限は、他の人間が存在することだ、ということである。今度は、子どもは、世界を知覚し世界を認識する上で重要な部分を他人に負うている。子どもは、無限に多くのモノを、他の人間と共存するというシチュエーションの下でのみ知ることが出来るのである。

世の中には、だれかといっしょに出会うように出来たモノさえあり、たとえばシーソーがそうである。シーソーの上に一人、すわるといふのは、比喻としてしかあり得ないので、ふつうは誰でも二人で乗るにちがいない。この対象は、すでにその形からしてこのことをはっきり示してもいる、つまり、二つの座席が作られ

ていて、一つは左に一つは右にあって真中に支柱があるのである。シーソーが上下にゆれるのは、いっしょにシーソー遊びを営む二人の遊技者がそこにいる場合だけである。

人間の共同社会ゲマインシャフトというものは、ここでは全く明らかに、二人の遊技者の共有性としてその対象の方から規定されている。遊技者の二人は、対象によって、お互いの役割を与えられている。わたしは、この形態の共同社会を“共有性 (Gemeinsamkeit)”と名づける。これに対して、このようにモノによって条件づけられていない共同社会があり、これをわれわれは“共同社会”そのものと名づけた。われわれの念頭にあるのは挨拶であり、たがいに顔を見合わせる二人の人間の眼差しであり、その他あらゆる形態の人間同士の共存であって、この場合モノが登場することも勿論しばしばあるが、しかし決してこの共存を構成 (Konstitution) しないのである。

シーソーは完全な共存を創り出す、もしも誰もバートナーがいなければ、シーソーは一個の失われた機会であり、明示された可能性である。注意すべきことは、対象が第二の男を請求している、ということである。対象はこのことを完全に具体的に示している。ところが、世の中にはまたさまざまなモノがあつて、他人の存在を指し示はするが、その指し示す性格が具体的に読み取

れるようなものではなく、また経験出来るようなものではない、というようなモノも存在している。

これを非常にはっきりとあらわしているのはボールである。回転する球体として、ボールはパスト的に行動を挑発する直接的な言語を話す。回転するボールは人に蹴られることを求める。ところが、われわれがボールをずっと遠くの方まで蹴ったとすると——次のことが起る、すなわち、一人の他人が現われて、それをわれわれの方へ転がし返すのである。これが一つのあり得べき相關関係、一つのあり得べき相互関係を発見することにつながることは確かであるが、しかしこのことは、シーソーの場合のように、ボールそのもののうちにはっきりと読み取れる形で存在してはいないのである。ボールは、はね返ったり、はずんだり、転がったりすることによってわれわれの遊び相手になるが、——それがわれわれを遠く離れたところに行つた場合には、しばしば共存する他人をわれわれの所へ、われわれの世界の中へ導き入れる働きをする。

けれども、この共存する人間が決して自分から進んではわれわれの世界の中に姿を現わさない場合がしばしばある。そういう時われわれは他の共存する人間、われわれの教育者を、その対象に即して比較的縁のうすい共存者とともにわれわれの世界の中へ編

入させるために必要とする。

たとえば、子どもが道路の汚れをまだ靴につけたまま椅子の上へよじのぼったり、あるいは、乗物の中の客席に上がったたりする時、われわれ大人はかれにこう呼びかける。「おい、気をつけろ、君は座席を汚している。すぐにどこかの小父さんが来てそこに腰かけるんだから」さもなければそのモノは、時間の中の無人の島に生きていることになるが、この場合モノはその無人島からはるばる運ばれて来て、われわれの時間計画の中へ編入されるのである。すぐに、あるいはある時間が経ってから、他の人々が来るのである。

またわれわれは、何千回も子どもにむかってこう叫ぶ。「気をつけろ、それをこわしちゃいけないよ」先ず、「こわす」というのは何を意味するのだろうか？ もしも神さまが、死んだお祖母^{おばあ}さんを天国でまた若くて元気に暮らせるようにしてくれるものなら、だれかがお父さんの万年筆をハンマーのかわりに利用したとしても、そんなに大騒ぎをする必要はない。けれどもモノはあくまでもその本来の姿で存在すべきなのである。それゆえ、それが完全なままだいこと、それが昔わが家にあつてわれわれに所属していたとおりの姿で存在していることが重要なのである。

なぜならそれは、われわれの最も身近な世界の既知の一部を成

しているからである。それは、われわれの慣れ親しんでいる世界を構成する要素 (Konstituens) としてあくまで完全であるべきなのである。このように、お母さんのお皿や茶碗もまた、あくまで完全でなければならない。ところがよく考えて見れば——それは文化の一覽表にはかならない。茶碗やお皿が完全な姿を保つことによって、それは独自の対象としての永遠性を維持するのであり、こうしてさらに次の年には、いまインドからはじめてこの国へやって来た新しい伯父さんが、伝説上の人物になっている母方のひいおじいさんが持っていた茶わんで飲み物を飲むことができるかも知れない。

このようにして、モノとの出会いということは、歴史と未来の世界へ足を踏み入れる、という意味を持つ。子どもの世界の中のモノは、それ自身固有の年齢を示しているのではなくて、おのずから、もういない人間やまだいない人間の生活と世界とを指し示しているのである。勿論、家具や什器に対する俗物的な失うことを恐れる不安もある。しかしまた、モノに対してその価値にふさわしいコトバをかけるように、という要求もあるのであつて、これは社会教育に対するよい貢献を意味するのである。

他人、というものは、モノを知るためには非常に重要な存在であつて、しかもそれは、対象がわれわれを相手のところへ向かわせ

る時ばかりでなく、対象はしばしば大人たちによって監視され解
釈されて、その結果子どもは否応なしにやはり、モノを通じて人間
生活の新しい意味の次元を再認識せざるを得ないからでもある。

(例えば共同使用者、昔の時代、昔からわれわれに所属している
もの、当時のものと現在のものとの連続性)

モノの背後には又しても人間が控えていて、かれはモノを通し
てこちらを眺めている。このことがとくに明瞭になるのは用具に
おいてである。用具というのは両棲類であり、二種類の主人に兼
ねて仕える使用人であって、事物の世界と人間の愛情との双方に
適合させられている。

ひとがかの両棲類を利用することが出来るのは、ただ、純粹に
有機的な取扱いや解決法から一步を踏み出して、その機械的な
取扱いや解決についてすでに何か本質的なことを理解している
場合だけである。というのはつまり、石から、どうやってモノを
斬ることが出来るか、ということをたくみに聞き出して知っている
場合だけである。

さてそれなら、自然物の場合はどうだろうか？ われわれは
今、石について述べた。自然物に遭遇するのは、“われわれの家”
とは別の種類の自由が存在する一つの世界においてである。わた
しはここでは動物は除外して話を進めるが、動物というものは全

く特別な関心を惹くものであって、それはかれらが何かを“行
う”からである。かれらは飛んだり走ったりして私の世界の中を
出入し、何かある珍しい音声を発したり、あるいは私の顔をなめ
ることさえある。

植物となると、もうすでに一つの独特な位置を占めている。そ
れはとくに花によって明らかに示される。しかし、いともたやす
くひとは草や花を、あたかもそれが庭園の小径の上に敷かれた砂
利であるかのように、踏み越えて散歩を続ける。“花を摘む”こ
れはにわとりと同じように庭から餌をついばむことであって――
その楽しさというのは、己が何かじぶんのものとして“摂り入れ
る”ものを持ち、しかもそれが美しい色をしている、ということ
から来るのである。しかし、なんとたやすく、ひとは花束を忘れ
てしまい、忘れられた花が道路の上に放りっぱなしになっている
ことがなんと多いことだろう！

それでもなお、自然の世界は自由の王国であって、自然をいた
わることを教えられた子どもは、自然をゴミの山をわきにしては
しゃぎまわる場所だと心得ている大都会の住人よりも、はるかに
よくこのことを理解している。つまり、自然は宿題から解放され
た場所なのである。モノの訴えかけ (Appell) とは、われわれの
自由に参加する自由への呼びかけである。自然の美しさというの

は、人類が後代になってから発見したものであって、危険と愛らしい魅力とはその反対に古くから知られている。しかし子どもがまず第一に自然を知るのは、自由の領域としてである。木によじ登るのは、木が招くからであり、石や岩にのぼるのもそうである。砂の中や雪の中や水の中で遊び、石で家を建てるのも——常に、流れる水や渦を巻く砂や、あるいは美しい形にまとまった雪がそうするようにさし招くからであって——これらのモノは全くバトス的な方言を語って遊びを誘発するのである。

しかしすぐにまた、この形のない材料を使った不特定の操作は終りをつけて、形態化 (Gestaltung) がはじまる。砂か雪を使って何かを築こうとしたり、あるいは小川の中に橋を一本架けたいと思う人は、砂や雪や水の対象としての特性を計算に入れなければならない。又しても、モノの世界が、形を築いて行く人間、すなわち意味を与えて行く人間をおのれ自身の内へと、まるで魔法の森の中へ誘い込んで行くように、誘い込むのである。形態化と意味賦与という深い人間的な作業に没頭している人間は、従って決してより深く己の「自己性 (Eigenheit)」のうちに沈潜してしまふのではなくて、かれはますます広く事物の世界の中へと歩を進めているのである。この世界では、ただ事物自身の声だけがかれにストップをかけることが出来る。ペーコンの言葉を借りるな

らば、「ここでは人は、ただ事物に確実に身を委ねることによってのみ支配することが出来る」

しかし、「事物に身を委ねる」とはどういうことであろうか？ これは自由の喪失を、奴隷化を意味するのだろうか？ とんでもない！ これは勝利を意味するのである。なぜなら、勢よく流れる小川の中でたった三つの石でも動かないように組立てる方法を理解した人は、世界を変えた、と言ってもよいからである。

己の品格の高みから砂の城や雪だるまや橋をつまらぬ「子どもの遊び」として、せせら笑って見下ろして片づけてしまふ大人は、何とまちがっていることだろう！ それらのものこそ、形も意味もないものに形と意味とを与えたという点において、まさに人間の真正で本質的な功績なのである。それらは、客観的な対象の特性の王国へ足を一歩踏み入れたことを意味する。それらは、手を水の中へ入れておくとか、砂を手の上からこぼす、とかいうような、事物があるがままにしておく原始的な自由を断念したことを意味する。従ってそれは一つの成長であって、成長というものはつねに、原始的な自由と安全の放棄を意味するのである。まさに安全の放棄である！

なぜなら、見慣れた世界を立去る人は、何かを賭けているからである。かれは、自分の試みが挫折するという危険を賭けてい

る。かれは失敗の危険を覚悟している。従って、精神的成長というものは、安全の放棄ということを前提としているのである。このことはまた、原初の基本的な安全と、将来にわたっても付随して来る安全とを前提としている。この最後の、われわれ人間にいつも随き従っていなければならない安全は、最初の——両親や教育者によって保証された——安全が背景に退くやいなや、われわれ自身がその責任を引き上げ、保証しなければならない安全として前景に現れるのである。

教育学において、われわれは、指導と早期に己自身の責任を自覚させることとの間にある問題をめぐって行われた古い論争を知っている。私は、今はこの周知の問題には立入りたくないが、その一つの側面を、いわゆる「教材 (das didaktische Material)」を例にとつて論究することは許されるだろう。とくにモンテッソーリシステム (Montessori-System) をめぐる討論においてはたびたび、マリア・モンテッソーリの教材が、子どもは指導してやれば十分なのに、子どもに強制するきつかけを与えることがよくあるのではないか、という疑問が討論のテーマになっている。私はただフリードリヒ・フレーベルとマリア・モンテッソーリの教育実践上の見解と方法とが対照的に述べられているヒルデ・ヘッカーとマルタ・ムーチョフの名著に対して読者の注意を喚起するに留めたい。¹⁾

- 1) H・ヘッカー及M・ムーチョフ著『FR・フレーベルとモンテッソーリ』ライプチヒ一九三一年

ヒルデ・ヘッカーはこの書において(三三ページ以降)、ある小さな男の子が、円柱状の棒の入った積み木の箱をあけて、円柱をすべてわきへのけると、一番太いのを二本箱の下へ入れて車輪にして、大喜びで、車だ、と言ってテーブルの上で前後に転がしているのを眺めた、と言っている。ところがこれを先生が禁止してしまった。もう一人の男の子は、階段しか組立ててはならない積み木を使って、立体的な馬を組立てた。

ところが先生はかれに向つて、「階段」を組立てるように要求した。かれはそうしたが、しばらくするとまた馬を組立ててしまった。こうすることが三回続いたので、かれはどうとう積み木をひき出しにしまえ、と言われてしまったのである。マルタ・ムーチョフも似たような男の子の話をしているが、かれは、すでに何度も何度も箱に入っている円柱をとり出して、それをでたらめに机の上に並べ、それをまた箱のさし入れ口へ戻すことをくり返していた。

ところが突然かれは、その円柱をとり出してすぐに箱についているそれぞれの孔の横へおいて机の上へ並べれば、たいへんな勞

力の節約になることを発見したのである。事実それは貴重な発見であった。ところが通りかかった女の先生は——マルタ・ムーチョフの書いているところによれば——「かれの忘れていた円柱の掻き混ぜ作業を黙って大急ぎで手伝ってやることによって、男の子が定められた通りの感覚の訓練を実行し、本来の課題を思い出すようにさせてやることをかの女の義務と見做したのである」²⁾

2) 原著一二三ページ

マルタ・ムーチョフはここで「功績の抑圧 (Unterdrückung)」³⁾ という言葉を使っている。周知のように、システム化の過剰、教育のおしつけ、誤って自然な発達と教育のプロセスと見做されたあまりにも不自然なきめつけ方をめぐって、論争の嵐がまきおこっている。われわれはこの論争それ自体には深入りしようと思わない。しかし、最も重要な意見の相違の一つが、子どものモノの世界が何を意味するか、乃至は子どもの発達上のある種の進歩が行われた後何を意味し得るか、ということに関する理論と密接に結びついていることを知ることは重要である。

正統派のモンテッソーリ学説においては、先ず第一に、共有性の上に築かれた対象の領域——シーソーのような型————というのが背景に退いてしまう。ところがそうになると、対象との交わり

は独白を通じたものと考えられてしまい、対象はすべてたった一つの意味しか持たないものと見做されて、庭の片隅に自由な可能性を求めて視線を投げることは、単純に誤りとして片づけられるのである。

対象に関するこの見解の底にあるのは、古典的にはライプニッツによって定式化された自然科学的連続性の理論である。³⁾

3) 「従って人間は動物とつながり、動物は植物と、植物は化石とつながっている。そしてさらにこれらの化石は、われわれの五感及想像力が完全に死んでおり形を持たないものだ、と表象する、かの物体に結びついているのである」(ヴァリニョン宛書簡 哲学的著作集ブルーヘナウ/カッシーラー編第二巻 一九二四年ライプツィヒ刊、七五ページ以下)

この世のあらゆる現象の中には、ただ、一つの法則が支配して居り、精神の発達もまた、系統発生的に見てもあるいは個体発生的に見ても、この基本的な遺伝的素質に従って行われる、というのである。子どもの発達しつつある精神は、教育を受ける際の学習の対象に関して、この発達自体が従うのと全く同じ法則に従うよう、特性以外の何物も発見することは出来ない、とされる。そして子どもの精神そのものは、単に暫定的なもの、いわば通過段階

と評価すべきものであり、そこを通して精神は、自然科学者たちの自然というすべてを統一する真理へと発展して行かなければならない、という。

このような世界像の中では、事実発見の自由などというのは時間の損失の危険をはらんだ余計なことであって、こうなると、モンテッソーリとともにわれわれは、純粹な權威主義的教育になり近づいてしまうことになる。ここで支配している自由とは、非常に入念にコントロールされているが、それにもかかわらず「自然」だと銘打たれた発達を完成する自由である。

この場合は、一つの自然主義的な世界観によって、発達全体が一つの意味しかないものとしてとらえられている。このたった一つの意味を持った発達のほかには、ただもう無意味なものが支配するだけである。

けれどもこの場合には、四つのそれぞれに異なった発達の概念がでたらめに混じり合わされている。このような混合の中から、われわれはありとあらゆる注目すべきものを取り出して来て説明することが出来る。

先ず第一に存在するのは、生物学的な発達概念であり、これは一つの生物機械的 (biomechanisch) な強制力 (Gewalt) と必然性によって己を貫く力 (Kraft) から出発する。必然的にたどる個

々の時期^{ペリオード}を伴った発達の経過は、その発達の目標とともに正確に知られている。主人は本質的に受動的である。毛虫と蝶の発達を考えて見ればよい。

第二に存在するのは活動発生説 (Aktuelgenese) であって、これは、ある特定の新しい活動形式を獲得することによって、ある生物の発達が進む、という説である。こうして例えば、子どもは歩行や水泳や粘土細工を学ぶのである。主人公は習得すべき活動形式によってその活動を完全に規定される。

第三の存在は、ある与えられた精神的形式の基質 (Substrat) にもとづいて遂行される発達である。この場合、エルンスト・カッシーラーならば「象徴的形式 (Symbolische Form)」という言葉を使うであろう。こうして子どもは、ある特定の言語の基質にもとづいて言葉を話すことを学び、さまざまな変形を作り出すことが出来るのはただ、この特定の言語体系の内部においてのみであって、さもなければそれは理解されないであろう。

主人公は己の自由を、あらかじめ与えられた形式 (例えばある特定の言語) の限界の内部で実現するのである。

第四の存在が、ある予め与えられたシステム——形式の基質なしに、遂行される発達である。たとえば、ある完全には合理化されるあるいは伝統化されていない社会において、人格の意志的感情的

な基盤は、そのいくつかの重要な面と部分とが発達する。環境の刺激に対して強く撰^{せん}択^{てつ}的に立向い、世界のさまざまな可能性を個人化して、“私の”断面に加工するのは、まさにこの第四の形式なのである。主人公はこの場合、その自由に関しては、最も危険な恣意に至るまでの自由をすら与えられている。

この四つの発達概念にともなう、四つのちがった種類の自由が成立することは明らかである。これだけからしてもすでに一つの発達概念から、それとは全く調和し得ない自由の概念に対する結論を引き出すことは許されることが分るのである。

モンテッソーリの説においては、しばしば詳細に、発達に相応しい教育との関連で、生物学的な発達概念がこの見解の代表的な中心概念として挙げられている。それはそれでよい！考慮しなければならぬのはしかし、このような発達概念にマッチする主人公というものは、完全に受動的だ、ということである。一つのことのような発達が彼の身に起るのである。このような場合に“自由”という言葉を使うのは、首尾一貫しない幸せな場合について首尾一貫しない幸せな頭で語る人だけである。

このような世界の中のモノは、動物が己のさまざまな本能に所属する環境において出会うモノのように、すべて固定した意味を担うものである。この場合モノはすべて、背景にあるどうでもい

いもの——その動物に具わった本能の装備に対して何らの意味も持たないから——かあるいは——ある特定の本能——意味を持っているかどうかである。

ところが人間の魂の発達が指し示すところはこの四つの発達水準のすべてであり、それにともなう四つの自由の程度のすべてなのである。どの段階においても、そのたびにまたそれに相応する対象の現象学を發展させることが出来る。われわれはここでは、ただいくつかの示唆を与えることが出来るに過ぎない。

一、生物学的発達概念の段階では——すでに見たように、——モノはただ本能に関連してのみそこに存在する。その場合客体(Objekt)としてはおよそ全く存在しない。モノは生活のとるに足らぬ風景の一場面をなし、そこに本能に内在するモノが行動の契機^{契機}として姿を現わすか、あるいは餌として、影を作る敵いとして、洞窟として等々。

二、活動発生的発達においては、対象は“一方通行路”としてのみ存在する。それは、ひとがその使い方を学ぶ、というただ一つの機能を有するのみである。このようにして子どもはハサミの扱い方を学ぶ。道具としての対象は、まだはつきりと、それを

利用する者が非常に限られた自由しか持っていないことを示している、たとえば、ハサミを持つには孔に手を入れて握らなければならない、とかハサミはかくかくの仕方で動かさなければならぬとか、その他の制限が沢山ある。ひとはハサミに関しては、一つの側面を学ぶことしか出来ない。モンテッソーリの対象概念は、主としてこの段階から理解すべきものである。かの女のいう対象とは教育の手段であって、それは「学習するために」存在しているのである。それら対象は、ただこの一つの機能しか持たない。それらはわざとそういう制限をつけられている。それらは発達のだすじを強調するために奉仕させられているのである。

それに応じて、この教育観による「自由」とは、純粹に教育家的なものであって、子どもは——厳密に環境によって固定された世界を診断する (Exploration) 自由を持っているだけである。

その上かの女のいう直観的——対象概念というものにしても、やはり、子どもの発達をも含めて世界全体の根底には、一つの特定且厳密に確定された基体 (substratum) が横たわっている、という前提、すなわち純粹に物理的な世界秩序という基体が根底にある、という前提によって規定されているのである。このようにして、彼女の教育的——功利的体系の中には、それ以外の全く異なった対象観の契機が入り込んで来ているのであるが、これを今度わ

れわれは、第三の発達概念との関連の中で初めて知るのである。

三、ある象徴的形式体系 (Formsystem) の基質の上で遂行される発達においては、象徴の機能というものが、——また対象の機能も——可能性として発見されていなければならない。根底にあるシステムのいかんによって、対象の有する意味は多かれ少なかれ明瞭であつたり不明瞭であつたりする。根底にあるシステムが数列や化学の元素のようなタイプの排列的システム (Ordnungssystem) である場合には、このシステムが現代語かあるいは神話的世界像である場合とは全く違ったものになってしまうのである。

この後の場合には、さまざまの対象 (Objekte) は抽象的——範疇的 (abstrakt-kategorial) に整理されていて、中には途方もない内在的生産力を持ったシステムも存在する。これは例えば言語のシステムの場合がそうであり、この場合には絶えず新しい、それまでは言われたことのなかったものを、すでに存在している言語系列の中へはめ込むことが許されるばかりか、新しい言語の手段を創り出すことさえも許されるのである。モノはこの段階では、人間の肉体との有機的な結びつきから切り離され、本能的な宿命からも解放されて、自由な観察の空間に置かれて、ほしいままに背景から取り出されて衆人環視の舞台に立つかと思うとまたもや

背景にひき戻されてしまったりする。

四、このようなシステムティックな基体すらも欠けている場合には、人間は感情的—力動的 (affektiv-dynamisch) な、世界に対する関連の網 (Beziehungsnetz) を自ら創造する。かれは、生物学的な、有機的に拘束された対象を、活動発生的且つ体系的に、対象の特定の発達形式とともに己自身の中へとり入れ、それを解釈し直し、システム—対象によって同時に自身が解釈し直され、整理され、抑制される。かれは、自ら進んでではないが、それにも拘らず独自の、感動に満ちて己を忘れた創造性の中で、一つの世界像、すなわち一つの個人的な形姿を己自身のために撰ぶのである。

モノは、ここではその完全な意味の豊かさの中で己をあらわにし、解釈し意味を与えるという課題が、まさにこの場合ほど美しい仕事となることはない。ここでは小さな羽根が巨大な贈り物となり、最も高価な花びんが、愛情の欠如をかくす巨怪な仮面となるのである。ここでは、夜中にゆっくりと開くドアは、さし迫る危険かあるいは愛情に満ちて心を配る母親が今にも部屋へ入って来るという合図の印、開かれたドアは、外へ出ろという誘惑の印か、あるいは満たされない欲求を抱いて無力感に陥った子どもの心を意味する。

これらすべての対象性 (Gegenstandlichkeit) の段階を、子どもはほんのしばらくの間に知るのであるが、憧憬と思考のバースベクティブ、善と悪との深淵が開かれる度合に従って、つねに新たな地平が姿を現わす。われわれの世界のモノは、ただ世界そのもの (Weltsach) へ還元されてしまわない、...というだけでなく、その反対に完全にわれわれの魂に所属するのだ、ということが明らかとなる。それどころか、——このようないささかどぎつい比喻を使わせてもらえば——モノが事実上われわれの心に住み処として繁殖するのである。モノはあくまでわれわれの意味を与える仕事の産物であると同時に、また明らかに無意味な世界の進んでいった住民なのである。この無意味性というものに、われわれの意味を与える生産力がとまり、われわれが正気を失った状態になるやいなや、たちまちモノは陥ってしまうのである。モノはわれわれ人間を、比較的遠く離れた人々のところへと導いて行くが、こうしてモノは、われわれとわれわれの子どもたちにとって全く必然的で近しいものとなり、完全に実現であり完全に課題であるような、そういう存在となるのである¹⁾。

1) この章は、わずかな言葉使いの修正をしただけで、「教育学雑誌」(Zeitschrift für Pädagogik) 一九五五年第二分冊 (ハルツ社刊) に掲載されたものである。

(完)