

生きていく原点に立ちかえて21世紀の 地球上での人間の営みを考え直すこと (1)

—— 自然との関わり, キャンプ経験の自分史 ——

矢 谷 慈 國 (雲谷斎)

Rethinking on the Human Life on Earth in 21st Century, Tracing Back to the Original Way of Life (1)

—— A Life History of My Relation to Nature
and the Experiences of Camping ——

Yoshikuni YATANI

要 約

前稿「食うこと, 生きること, 学ぶこと — エコロジー的世界観と食と農の教育 —」に引き続いて, その中で述べられていた, 追手門学院大学人間学部社会学科における私の, 教育実践, 「何もない山の中で食うこと寝ること遊ぶこと, そして学ぶこと」をテーマとした, キャンプ教育と, 「社会学フィールド・ワークにおける田畑で作物を作って食う教育」についての報告を, 書くつもりであった。

しかし, それらの教育実践を私が行うようになった前提として「私自身の自然との関わりとキャンプ経験の自分史」をふりかえる作業をしているうちに, 上記の教育実践の記述がフェアであるためには, 私事ではあるが普遍的意義を持つと思われる, 私自身の学びの経験をまず正直に提示しておくことが先であると (一年間ほどためらった後), 思うようになった。したがってここに書くことは, すべて, 私事, 私の個人的な体験である。しかし, 自らが個に徹することなくして, どうして世界や他者にフェアに向きあい, 「相互主観性」を作り出せようか。

個別と普遍, 主観性と相互主観性の関係について私なりの考え方も明示しておいた。

思考する実体としての認識主観が対象として研究する「学問的客観性が実体として存在する」という19世紀から20世紀を支配した科学観は、虚偽である。「すべての主観が、自らの主観をごまかさずに提示しあい、討論しあい、批判しあい、その上で成り立つ相互主観性」しか、客観性とこれまでの科学者たちがいつてきたものはないのである。

そのような観点から、私の個人的な体験を、次稿以降の論述の前提として、提示するのが本稿の目的である。

キーワード：私の体験、主観性、客観性、相互主観性、自然との関わり、遊びの自由空間自由時間、ピチピチ生きること、食と農の教育、多元的リアリティ、エコロジックの世界観、ユニバーサル・プロジェクション (U.P.)

序

私は前稿「食うこと、生きること、学ぶこと — エコロジー的世界観と食と農の教育 —」¹⁾において、深められたエコロジー的世界観が 21 世紀の地球上での人間の営みに対してもつ、決定的に重要な意義について論じた。それを私は人間と自然、個人と社会、精神と身体（物質）のそれぞれの関係を二元論的に分割して取り扱い、前者が後者を支配する方向に定向進化し続けている「近代社会の原理」を克服しうる「新しいユニバーサル・プロジェクション (U.P.) の一形態」として評価すべきものとして位置づけた。

次に近代社会を特性づける「合理性」というキータームに関して、「資本主義的合理性」と「エコロジー的合理性」を対比した上で、資本主義的合理性のみを追求することによって豊かな社会を作りあげてきた、戦後日本の教育のあり方の驚くべき人間的な貧しさについて考察を加えた。「試験に出る問題に対する正解を暗記することを第一とする、頭脳による情報操作のみに片よった、身体や感受性を軽視した偏差値管理教育の徹底」がその帰結である。

欧米と比して、個人主義と民主主義の未成熟を特徴とする日本の近代化のプロセスにおいては、資本主義的合理性の追求とその貫徹は、子供を育てるべき大人たち（親や教師）そのものを、企業や文部省や教育委員会や功利的な学歴偏重的世論の管理の下に、「自己の本来的な人間としての欲求をおさえつけ、将来のより豊かな生活のために、現在ではがまんをして頑張ることを美德とする」²⁾企業人間、組織人間にしてしまった。このような日本の教育状況の下では、「管理されている大人や教師たちに管理される、子供たちがこうむる管理は、『二乗された管理』となる。」

子供たちは「二乗された管理」のもとに偏差値教育にかりたてられることになった。そこで子供たちは、人間の子供として育っていく上で最も必要な「自然の中での遊びの自由時間と自由空間、共に育つのに不可欠な遊び仲間」³⁾を奪われ、「生きものとしてピチピチ生きる」⁴⁾ことができない状況に追い込まれている。現在問題となっている家庭内暴力、登校拒否、いじめ、薬物依存、援助交際、摂食異常、自殺、殺人、見かけの体位の向上と体力の低下、アレルギーやアトピー症の異常な増加などの、対人関係と心と体に関わる病理現象の増大は、そのような「子供たちのいのちがあげている悲鳴」なのである。そしてこのような問題点を根本から克服するためには、従来と同じ資本主義的合理性の原理に立脚した小手先の改善策ではダメで、新しい U.P. の原理である「エコロジー的合理性にもとづいた食と農の教育」を導入すべきであることを論じた。

それは人間が自然の中で自然の一構成員として生きていく原点に立ちかえるところから、⁶⁾ラジカルに現代社会での生き方を考え直す食と農の教育である。「人間が生きるということは、他の生きものの、いのちを殺して食うことである」という事実から出発するのが食の教育であり、「人間が自然との協同によって、人のいのちを支える食べ物を作り出していく営みの全プロセスを体験していくこと」が農の教育である。

そのような、自然と食と農に関わる教育実践の事例として、前稿においては、分尾子供会の活動、私が追手門学院大学社会学科で実施している自然農法や有機農法の実習「社会学フィールド・ワーク」や社会学実習プロジェクトの一つとしての「何もない山の中で食うこと寝ること遊ぶこと、そして学ぶこと」というテーマをかかげて行っている3泊4日のキャンプ実習について簡単に言及しておいた。

前稿に引き続く今後の論述の計画は以下の通りである。

まず本稿(1)では、副題を「自然との関わり、キャンプ経験の自分史」として、筆者自身の「自然と直接関わってきた体験の自分史」の記述とその「弁証法的な身体⁷⁾の現象学」の立場からの考察を行う。それは、次稿(2)「追手門学院大学でのキャンプ実習の報告と考察」と第三稿(3)「追手門学院大学での農の教育、社会学フィールド・ワークの実践の報告と考察」の前提として、不可欠と思われるからである。最初の計画では、(2)と(3)の記述を行うことが第一の目標であった。しかしその準備のために、私がこれまで経験してきた「自然と直接関わってきた自分史⁸⁾」や「食と農に関わる経験の資料」を整理したり、書き出したりしているうちに、(2)と(3)の記述の前提として、どうしても(1)の部分をはぶくわけにはいかないことに気づくようになった。

客観的科学的真理が、それを論じたり証明したりする主体を離れて、それ自体として存在するという嘘を、信じて自らの科学的営為を行うか、それが嘘であることを明らかに見切った上で、自らの主体性、主観性を認め、それを絶対化しないで開かれた科学的探求を行うかは、21世紀の科学を二分する認識論的試金石である。私にとって現象学的探求とは、人間にとって、客観的真理などありえないこと、すべての真理と言われてきたものは、ある時代、ある社会の中で、ある範囲の現象について成立した、主観性と相互主観性でしかないことを自覚していくプロセスであった。¹⁰⁾

私が常に自分史にたち帰って問題を考えるのは、すべての客観的といわれることは、ある範囲でのみ成立する相互主観性でしかないことに目覚めさせられる自分自身の生きた歩みをし続けてきたからである。¹¹⁾20世紀における最も強力な相互主観性が、近代科学であったことは、歴史的事実である。しかし21世紀では、それが絶対的かつ客観的真理などではないこと、精神と身体、主観と客観を二元分割して取り扱うことができると信じたある範囲の人々の間でのみ成立する相互主観性でしかなかったことが新しい常識(相互主観性)とならざるをえない。なぜならば、人間と自然、個人と社会、精神(主観)と身体(客観)を二元分割して取り扱う、20世紀的な近代科学では、21世紀の前半に予想されている地球生態系の危機を乗り越えることができないからである。

本稿が「自然との関わり、キャンプ経験の自分史」の記述から出発せざるを得ない必然性は、上記のような私の認識論的、科学方法論的立場にある。この論述を読んで下さる読者との間に、どのような形の相互主観性が成立つか、成立たないかは、論述を行う私の主観ではなく、読者

矢谷：生きていく原点に立ちかえって 21 世紀の地球上での人間の営みを考え直すこと (1)

の主観にゆだねられている。一つの主観ともう一つの主観との間で成立する、正直な質疑応答と対話を通して、新しい相互主観性を形成することこそが、真に学問という名にふさわしい営みである。私は私という主観の手の内を、自らの経験をできる限り、正直に言語化することによって、読者とのフェアな対話を展開する端緒としたいのである。

第一章 疎開先の山村での幼児期

私は昭和 19 (1944) 年 7 月大阪市内で生まれたが、赤ん坊の時代と幼児期 (1949 年まで) を疎開先の京都府北桑田郡周山の山村の農家 (父の実家) で過した。敗戦直前と直後の日本が極度に生活資材や食料事情において貧しかった時代に、山村の農家で育ったことは、自然や土との関わり、人間との関わりについての私の自覚以前の人間形成の核となっているようである。自分自身の現役の記憶としてこの時期の経験について憶えていることはほとんどない。大部分は後になって「お前はこうだった」と父母から聞かされて、自分自身のこととして知る (信ずる) に至ったことがらばかりである。

その時期の同居家族は、祖父母と嫁である母と、短い軍隊生活から帰ってきていた 20 代の叔父と私の 5 人であった。父は大阪で自らの木工場を創立するための資金をかせぐために、近郊の木造建物を解体して焼け跡の大阪に移築する大工の棟領のようなことをしていたのでほとんど不在であった。時々食べ物や衣類や日用品の土産をかついで田舎の実家に帰ってくるといった工合だった。

田舎の家は、田の字型に、八畳の仏間と八畳の居間、納戸と寝室とイロリのある板敷の間、土間続きに風呂場と牛舎とが並び、広い土間には土のカマドと台所、自家製のミソ醤油入れ、米つきやモチつき用の足ぶみの唐臼などがあった。ガス水道などはなく、水は台所の窓の下を流れているイトヤという小さな川からヒシャクで汲んで水オケに溜めて使っていた。水を汲むイトヤには、川の魚やイモリが生きていた。火はもちろんマキ火で「おくどさん」という土のカマドにかけた鉄の羽釜でめしをたき、暖房や湯をわかしたりすることはイロリが現役で、家の中は煙だらけとなった。電灯はあったが、現金収入の少い当時の農家はワット数の低い電球を使っていた。

農家としての経営は、田と畑が八反 (80 a) と里山が 2 反 (20 a) くらいで、農耕用の牛が一頭、十羽程のニワトリが屋外の鳥小屋にいた。これらの様子は物心について自分で記憶できるようになった、小学生から中学生頃までの間、夏休みなどを田舎で過した頃と基本的に変化していなかった。

断片的に聞かされた私の子供時代を再現すると以下のようなことがあったらしい。

とにかく大声でよく泣く子であった。家から 2 km くらい離れた出口^{でぐち}という所の配給所まで、よく母は自転車¹²⁾で食糧や物資の配給を受けとりに出かけた。その度に母がいなくなると、私は家の前まで出て、母の去った下^{しも}の方に向って母が帰ってくるまで大声で泣き続けた。その声が 300

m-400 m 下の畑で働いていた、善太さんという近所の人にまで聞こえて「何とよう泣く子や」¹³⁾とあきれられたそうである。

また、よく動き、はしこくて、イタズラをしたり、大人の思わくをこえて、とんでもないことをしでかす幼児だった。おじいさんがイロリのそばのチャブ台でお茶を飲んでいるとき、私が家のすぐ横を流れているイトヤから生きたイモリをつかんできて、いきなり、茶碗の中へつっこんだそうだ。何ちゅうことをすると、多分怒られたのだろうが、そんなことは全く記憶にない。

また食事時にチャブ台にいきなりはいあがって、皿に乗っている食物やつけものなどをつかんで、チャブ台の上にバラバラとゆっくり落していくようなこともした。

ちょっと目を離すと、下肥にするために風呂と便所の下に作られていた肥ためのふちに腰かけて足をつっこみ、バシャバシャとやっていた。私の身長より深いので、もし落ちたら肥ためで、おぼれ死んでいたかも知れない。雲谷斎のキャリアーの始まりである。そのあと叔父は竹で肥ためにかこいを作った。

先のとがった金槌で何かをたたいていたが、突然そばにいた、おばあさんの頭をとがった方でどついた。母が驚いて、「何ちゅうことすんねん」と叱って、私を納屋に押し込めた。おばあさんは、そんな辛き目にあっても、初孫の私を大変かわいがっていたので、私を叱ったりしなかったらしい。母は大変びっくりして、必死に姑にあやまり、自分の息子を罰する行動に出るしかなかったようだ。この事件は、祖母は一度も私に語ったことがなく、母が「お前は小さい時から悪かった」という一例として語ってくれたのだった。

そう言われても、私は責任を取りようがないのだから、「多分、夫が不在がちで、姑の下で、あらゆる農作業や家事や手のかかる育児（弟が田舎で昭和22年に生まれていた。）を、健気にやっていた母のストレスを幼児の私が感じていて、それが引き金となって、祖母の頭を金槌でどつくというような行動に出た」のかも知れない。その結果ますます母の立場を片身のせまいものにするようになるなどは全然わからずにである。

このような私の犯した悪業の数々が伝わっていたせいかな、川向いの家の玉子さんというオバさんが「ヨシクニちゃん」でなくて「ワルクニちゃんやなあ」と言ったそうだ。しかし近所だったのでかわいがってもらっていたらしく、玉子さんの顔が向いの家に見えると顔をクチャクチャにして、息をハアハアいわせてあいさつを送るようなことをした。母はこれを「いい顔を向ける」と言っていた。

当時、玉子さんには裁判所の書記をしている夫との間に、「フミ子ちゃん」と「セイ子ちゃん」という、二人の娘がいて、農業は玉子さんがしていた。

下の娘のセイ子ちゃんが、私より2才年長で年が近かったせいもあり、私はよく向いの家へ遊びに行って夕食時になっても帰らないということが多かった。どんな遊びをしたか憶えていないが、女の子が相手なのでお手玉、おはじき、アヤトリ、ママゴトなどだっただろう。ある時、向いの家へ行くと、二人の娘が髪にリボンをつけてもらっていた。すると私は、自分にもつけると

矢谷：生きていく原点に立ちかえて 21 世紀の地球上での人間の営みを考え直すこと (1)

言いなり、聞かないので、坊主頭の私に、リボンをひもでくくりつけたら、やっと納得したということだ。

向いの家で夜おそくまで遊んでいて、祖母が迎えに来てくれたことがしばしばだった。暗い田舎道で、坂もあるので祖母は幼い私をおぶって家へつれて帰ってくれた。ある夏の晩、祖母におぶわれて、坂を下りると、下の畑や川から、暗やみの中をびっくりするほどたくさんの螢が光ってただよっていた。祖母は下の畑のネギぼうずのついた太いネギを折り取ると、螢をヒョイとつかまえてその中に入れ、私に握らせた。中の螢の青白い発光によって、緑色のネギの先がボウと明るくなった。「ホタルチョウチンや」と祖母が言ったかどうか記憶が定かでないが、その場の幻想的な光景は、私の現役の記憶として残っている。何と美しい光景だったことか。¹⁴⁾

叔父の秋太さんが畑にトマトを作った。トマトが青い実をつけると、赤くなってから取るのだと大人に言われた。私は毎日トマトの色を見て、ほんの先端がちょっとでも赤色になると、さっそくもぎ取って口へもっていった。「まだ早い」と言っても、止めなかったそうだ。多分、甘味に飢えていたのだろう。

昔は田舎では砂糖が貴重品で、父の子供時代の話だと、よその子が遊びに来たりすると、祖母は、砂糖壺から一さじ砂糖を紙に取って、粉薬のようにつつんで、接待としてあげたそうだ。もらった子はそれをあけて舐めるわけだ。日頃甘い物の乏しい田舎の子供にとっては、至福の時だった。幼い父は、自分の母が、よその子には砂糖を紙につつんでやるくせに、自分にはもっとも舐めさせぬのに腹を立てていた。ある時、祖母の外出しているすきに、父は戸棚の上の方にしまっている砂糖壺を、下の戸を開けて、その上に乗り、取り出して、腹いせに、「全部ナメシモウタツタ」という話をしてくれたことがある。砂糖や甘いものは貴重品だった。

玉子も貴重品だった。家では 10 羽程ニワトリを飼っていたので、玉子は自給していた。しかし、祖母はその地玉子を木箱にモミガラをつめた入れ物に大事に保存しておいて、よその家に病人があると聞くと、その玉子を 10 コ程、風呂敷につつんで御見舞に持っていった。家で毎日玉子を食うというようなぜいたくは、高度経済成長のあと、日本人の食生活が格段に豊かになってから後のことである。

庭先で飼うまさにニワトリの生む卵は、現在スーパーマーケットの目玉商品として安売りされている無精卵と異なり、孵化させるとヒヨコになる有精卵だったから、冷蔵庫などない常温の保存でも 1 カ月くらいは腐らずに生きていた。

また、ニワトリをつぶして、「地鳥のすき焼にする」というのが田舎での最高級のごちそうの一つだった。それは、私の家族が大阪に住むようになってから、たまに帰省するというような、特別の場合のごちそうである。祖父がニワトリを締めて、首を落し、血を出し、羽根をむしって、火であぶり、イトヤの流れの所へもって行って解体していく。そして無駄に捨てる物一つもない。その全プロセスを小学生になった私は見ていた。「ああ、大阪から人が来ると、田舎のニワトリが一羽死ぬ」と思った。食うということが、「他の生き物のいのちを殺して、食うというこ

とである」という厳然たる事実を直視させられる経験だった。そのようにして、食卓に上った「地鳥の好き焼き」は、肉は大阪で食うものより固かったが、味があった。父に言わせると、鳥肉でもネギでも、野菜でも、「これが本物の味」で、大阪で食うのは「味がない」という。子供の時は、よくわからなかったが、後に、アジア学院のフッドライフの実践¹⁵⁾を経験したり「食物」の作られるプロセスと、食物の味についての、経験を自覚的に行うようになってから、この味の差異を感知できるようになった。そして、それが食う人のいのちや精神や生活様式に対して持つ意義の重大さがはっきりわかるようになった。

記憶の定かでない幼児期を父の実家の山村で暮したことから、大阪に住むようになって、夏休み等で長く田舎に帰省したことなどの経験から、私が得た実感の裏づけをともなった知識は、「エコロジー的世界観」と「食と農の教育」の重要性についての私の考えを形成していく上で、大きな要因となっている。そして、それは、私の「自覚の後至性の体験」の理論と結びつく事実である。

まず、自分自身では記憶にないが、悪行をいっぱいした（らしい）。幼児期の私は、もし現在の都市的状況の中で育てば、「問題児」として、治療の対象になっていた可能性が高い。多動で衝動的でこらえ性がなく、危険で、他人のことを思いやれず、かわいがってくれている祖母の頭を金槌のとがった方でどつく、そんな子供だったわけだから。

しかし、「そんなことは一切記憶にございません」と言うしかない。人間は、自分の記憶していない乳幼児期の行動に対しては、その真疑を確めるすべも、責任能力もないのであるから。父母から聞かせられた私の悪行の数々について今や理性的存在である私は疑いがあるが、確認する方法がない。父母が私について語ったことを私が信ずる信じない程度において、信ずる信じない、しかないのである。「幼児期に自分が何をしたか、どんな子だったか」についての知・自分自身についての知は、デカルトも、カントも、アインシュタインも、「私と全く同じ状況」でしかない。すべての人間は、自覚することなく生まれ、幼児期を過し、基礎的社会化を経た、後に至って初めて自覚的存在となるのである。

この事実を蔵内数太は「自覚の後至性の体験」と名づけた。蔵内のこの問題に対するコメントは、「人間は投げられた存在（被投存在）である」とするハイデッガーの規定よりも、すでに自覚しうる存在に自分になって、現に生きて考えているということは「人間が基本的に庇護された存在」であるからであるという、ボルノーの規定の方がより根元的であるという点であった。自覚的存在としての現在の私が存在しているのは、自覚以前の幼児期の私を庇護し育ててくれた他者（父母、養育者）がいたからである。また私という一個の主観が私自身の存在性について、日本語で考えたり書いたりしているのは、私が日本語を共有する相互主観性の世界に生れ育ち、自覚しないままその中で社会化され、日本語という客我（Me）を自我の一部として内在化してしまっ¹⁷⁾たからである。したがってエゴ・コギトが延長をもたない思考する実体として、それ自体で存在しうると考え、延長をもつ実体としての物質や身体と画然と区別しうるといふ、デカルトの

矢谷：生きていく原点に立ちかえて 21 世紀の地球上での人間の営みを考え直すこと (1)

物心二元論は倒錯した思考と言う他ない。「自覚の後至性の体験」という蔵内の理論は、私にとっては主観と客観、心と体、人間と自然、個人と社会の二元分割という、近代社会固有のパラダイムを克服するための最も基底的な体験事実なのである。

悪行さくさくの証言にみちた幼児期の私は、それにもかかわらず家族とコミュニティによって受容され、生かされていたから、問題児として施設に収容されなかった。その当時の山村では、私の問題行動程度の事は、家族とコミュニティの生活世界の許容範囲に入っており、また今日のような専門施設もなかったからである。

田舎での自覚以前の幼年期と、自覚以後夏休みなどで大阪から田舎へ帰省した時に経験したことを要約すると、「年令の異なった遊び仲間と過す、自然の中の遊びの自由時間と自由空間の経験」と表現できる。

下向いの家のタカオちゃんは私と同年だったので、その弟や妹と共に一緒によく遊んだ。彼は地元育ちで、田舎での遊びの場所も方法もよく知っており、私はもとここにいたが、今は都会に住んでいる都会っ子の帰省者であったが、何の異和感もなく彼らと遊んでいた。川幅が 1 m くらいの清流が村の中を田畑をぬって流れていたから、「ジャコ釣り」は一番多くした遊びだった。竹ヤブから棹になる竹を切り出してきて、ナタやカマで枝をはらい、糸と釣針をつけて、エサのミミズをクワで掘る。あるいは、イナゴの小さいのをつかまえて羽根をむしって頭からシッポに針をかけてエサにする。流れにそって、魚のいそうな「ドンド」とよばれる水深のあるポイントを上流から順に下って、ハヤやモロコなどの川魚を釣る。どこにエサを落して、それがどう流れて魚をさそうか、それらすべてについてタカオちゃんは私の先生だった。彼の家の大きな柿の木に登って遊んでいると、お父さんが出て来て、「柿の枝は折れやすいから、太い所だけをつかむんやで」と教えられた。危いから木から下りなさいとは言われなかった。小さい子たちも一隊となって山の中へ入って行って、食べられる草の実、木の実を取って食べたりもした。遊びのリーダーは彼で私は客分だったが、私に元々田舎での暮らしの下地があるので異和感は全くなかった。タカオちゃんとその弟妹や近所の子供たちと一緒に私は、大人から管理されること一切なしで、遊びの自由時間と自由空間を、自然の中で、体も頭もせいーぱい使って楽しむことができた。子ども同志なのでケンカもしたはずなのだが、今思い出してみる限りでは、心の傷となるようなイヤな記憶がないのは、すべてが自発して行われていて、理不尽な強制がなく、子供の世界としての自律性とフェアーネスが成立していたからではないかと思われる。

小学校上級になって、より自覚的になった時、タカオちゃんに関して、感心したことがあった。それは、ゴム飛びをしていて一緒に遊んでいるヨチヨチ歩きの小さい子が、自分より年が上で運動能力も高い子たちとうまく遊べないので、いら立って、泣きだした時のことだ。子供人口の多かった大阪での遊びの場合、そんな小さい子は、遊びの仲間にははいれないし、はじめからはいれない。しかし、その子が泣き出すとタカオちゃんは、熱中していた遊びを直ちに中断してその子のそばにしゃがんでなだめてやって、ゴム糸をうんと低くした上で、その子の手をとって、ゴ

ム糸をまたがせてあげて、遊びの仲間であることを示した。そしてまわりのみんなにもう一度、低い段から順にまたがせ、その子にもまたがせ、段が高くなると、今度はその子をかかえて高いゴム段をまたがせ、下におろして、「できたね」と言ってやった。私はこのプロセスにつき会いながら「タカオちゃんはすごいな」と感動した。都会育ちの私は、赤ん坊のめんどろを見えるという経験を、弟や妹がいたにもかかわらずさせられていなかった。すぐ下の弟が小児ぜんそく持ちで、母が幼児期からめんどろはすべて見ていて、私はむしろ、危険な子なのでさわらせてもらえなかったのではないかと思う。しかしタカオちゃんは、よその家の赤ん坊でも実に上手にダッコしたりあやしてあげたりができた。

今ふりかえてみると、大阪の下町育ちの私と田舎育ちのタカオちゃんの、この驚くような能力や感性の差は、個性の差も勿論あるが、それぞれが生きている生活世界の子供として要求される思考と行動のリファレンスの差だったのではないかと思われる。子どもなりに、より下の子どもや赤ん坊や老人や病人、場合によっては死人のめんどろを見てあげることができる能力を身につけさせる社会化のあり方が、当時の周山の田舎と私の育った大阪では異なっていたせいである。

この問題に関してもう一つ思い出す事件がある。竹藪から竹をノコとナタで切り出して来て、弓と矢を作って遊んだことがあった。その時は、^{かみて}上手向いのノリヨシさんという私やタカオちゃんより4～5才年上（当時15～6才くらいと思う）の普段あまり一緒に遊ばないお兄さんがリーダーだった。竹を弓にする長さに切って、それをナタで割る。その作業をしていた時に、私の右手に持ったナタがすべって、支えていた左手の甲にあたって地面に落ちた。私の左手の甲にあたったナタの刃が肉を割いて、血がふきだした。タカオちゃんが祖母をよんだ。祖母は手ぬぐいで止血しながら猛烈な勢いでノリヨシさんを叱った。「ナタが充分使いこなせない幼い子にナタを使わせてケガをさせたのは、お前の配慮が足りなかったからだ」という主旨の叱りだったと思う。私は、自分が失敗してケガをしたのにノリヨシさんが叱られているのにオドオドしていた。

以上の経験からわかることは、当時の田舎では「年上の子は、年下の子のめんどろを見てやり、遊びの中での危険を排除したり、警告してやり、みんなで楽しく遊べるようにするのが当然で、ケガをさせたり、仲間外れにすることは言語同断の批難すべきことだ、お前はもうその年になっているのにケシカラン」ということだった。このように子供が育つことは、すごいことであり、今ふりかえてみると、タカオちゃんはそういう能力を身につけていたのだ。

こういう「私事」に関わる事件を記すのは、その私の経験の中に、「子どもが育つこと」に関する重大な問題点が含まれていると信ずるからである。

戦後の日本の近代化、高度経済成長のプロセスの、わずか30年～40年程の間に、日本の社会が経験した変化は「子供が人間らしく育っていく」ということに対して、あまりにも大きくかつ急激だった。私は自分が育った頃の日本の状態を絶対化したり理想化するつもりは毛頭ない。しかし、「生きものとしての人間の子供がピチピチと育っていく、基本的なこと」が、その変化によって、急速に失われてしまって、「こどもたちのいのちが悲鳴をあげている」状況になってい

矢谷：生きていく原点に立ちかえて 21 世紀の地球上での人間の営みを考え直すこと (1)

るのである。

第二章 戦後の大阪の下町での少年時代

昭和 24 年から、父が大阪市西区本田町に設立した、洋家具木工工場兼住宅で暮すようになった。家族は父母と昭和 22 年田舎で生まれた弟と 24 年、大阪に移ってから生まれた妹、木工場創設に父と一緒に活動していた叔父の 6 人が、住込の徒弟 1～2 人と、住み込みの職人 1～2 人とお手伝いさん 1 人ぐらいが同じ屋根の下で暮していた。一階が木工場、二階が住居の職住一致の家で、工場では通いの職人さん数名と住込の職人や徒弟と合せて 10 名程の人々が、ナラやブナやシオジなどの材木を加工して、イスやテーブル、机や箱物などの洋家具を作っていた。

当時の大阪市内は、まだあちこちに空襲で焼かれて放置されていた空地がたくさんあり、雑草がボウボウと繁っていた。焼跡の工場から鉄クズやさびたベアリングなどをひろってきて、それが遊び道具となった。

神社の境内や川の土堤や焼跡の空地、まだ車の通りの少なかった道路などが、私たち子供の「遊びの自由空間」であり、塾やけいこごとなども少なかったから「遊びの自由時間」もタップリあり、近所の年令の異なる子供たちで遊び仲間を作り、大人の干渉を受けることなく野外でよく遊んだ。

大阪市内でも焼跡の空地が畑になっている所があって、野菜やトウモロコシ、サツマイモなどが作られていた。肥料用の肥ために、道路から飛んできた砂が表面をおおっているのに気づかず、その中に足をふみこんで「あゝクサイ」と言われながら、母親に洗い流してもらった記憶もある。(これも雲谷斎のキャリアの第二番目の出来事として記憶しておくべきことである。)

昭和 30 年頃(私の 11 才頃)までは、大阪市内にたくさんあった川や堀で魚を釣ったり泳いだりしていた。大潮の日などは橋の上から釣竿を何本もならべて大人たちがフナやコイを釣っていた。小学校 4 年の頃、夏休みに学校のプールに泳ぎに行ったら、プールが閉っていたので、友達と川で泳ごうということになって、木津川に入ったら、「おいお前ら、ここは遊泳禁止だ」と通りかかった警察官に言われて、岸に上ったことが記憶にある。

父の経営する工場と住居が一緒だったので、材木としての木に接する機会は日常のことであった。洋家具に使う木は、ナラやブナやセン、シオジ(タモ)などの堅くて重い木が多い。製材された木がトラックで運ばれてくると、それを木積み場に、サン木を入れて積み上げて、自然乾燥させねばならない。昔から「一寸一年」といわれていて、一寸の厚さの板なら一年、三寸の板なら三年というふうに、材木を野積みにして、風雨や日にさらしつつ自然乾燥させる。その木積みの作業を小学校の中ばこから手伝われた。自分の背丈よりも長い材木を肩にかついで木積み場所まで運んで、積んでいる人に渡す。逆に自分が積む方にまわる時には、材木を受けとり、安定よく水平になるようサン木を入れつつ積み上げる。地面から 2m-3m くらいまで積み上げ

られた材木の山々は、鬼ゴッコやカクレンボ、木の皮を投げあう戦争ゴッコなどの遊び場となった。木積みの作業を子供のころから手伝わされたことは、足腰の鍛練として、私の体の形成に大きな役割を果たしたようである。そのころ男の子の遊びの重要な一つであった、角力では、いつもクラスで一番か二番の地位を保持していた。

自然乾燥された材木を、目的に合わせて大まかに切断する木取り、カンナでのけずり、ノミでのホゾ穴掘り、準備された材木の組み立て、などの職人さんの作業はやらされなかったが、それを日常の風景として見ていた。職人さんたちがカンナの台を自分で作ったり、いろんな道具を研いだり、手入れをして大切に扱うこと、素材の木の木目や性質を配慮して適材適所に生かして使おうとすること、植林や伐採を経験していた職人さんから、山と木の話や聞かされたことなどを身近に見聞して育ったことは、現在の私の森林や樹種に関するエコロジー的関心のルーツとなっている。20年数年前から国内のみならず世界中のどこへ行っても、木の切り株に出会うと、時間が許す限りその年輪を数えるくせを身につけたのも、私の木工職人の息子としての経験とつながっている。

いろんな状況に生えている、いろんな種類の木の切株の年輪を数えてみて、まわりの切られていない木と比較するという経験をいくつも積み重ねていくと、風景の中の森や林の木々の年令が、外見の大きさから大体見当がつくようになる。また木製の家具を見ると、その材木が何の木で、どれくらいの年数が経った材を使っているのかに関心をもったり、材の加工の仕方（仕口）を、木口を見たり、机の裏を見たり、組み目を見たりして確かめるようになる。

「100年経った木で家や家具を作るとき、少なくとも100年くらいはもつような仕事をするのが職人としては当然である」というエコロジー的合理性と、仕事に対する倫理性が、本来の職人の手になる作品の中にはちゃんと込められている。そしてそれは、流行して売れさえすれば、中味はどうでもよい、次々に新しい物を作って次々に消費する方が経済成長のためになるという、資本主義的合理性とその原理によって作られた物とは、歴然として異なっている。見る目があればその差は明確であり、それを私は「物の目利き」¹⁸⁾と名づけている。

こういうことは、エコロジーや職人仕事についての本を読んだり、話を聞いたりして観念的に理解するだけではダメで、必ず自らの身体や感性に直接ふれる経験を前提にしなければ、その知識は本物にならない。ことばや文字や観念によって世界を分節し、知識としてそれを自ら理解したり、他者に伝達することが、ほんとうに出来るためには、その前提としての、自らの身体と感性で直接対象と関わる経験、における分節と了解と実践の基盤がなければならない。²⁰⁾それは戦後の日本の教育が資本主義的合理性に最も適合的な、偏差値管理教育を子供たちに強制しつづける中で、最も欠落させてきたことなのである。小中高の先生たち、親たち、大学の先生たち、要するに子供に偏差値教育の勝者になることが一番トクなことだと子供に教え込み、それを強制する大人たちの常識が、基本的にまちがっているのである。管理されている不幸で不自由な大人が、子供をそのようなまちがった観念で管理するのであるから、現代の日本の子供たちがこうむる不

矢谷：生きていく原点に立ちかえて 21 世紀の地球上での人間の営みを考え直すこと (1)

幸で不自由な管理は、二乗された不幸不自由な管理となっている。子供たちが、生きものとして、自由に、ハッピーに、ピチピチ生きたり、遊んだり、学んだりできない原因は、大人たちが日本の資本主義経済の「成長の強制」²²⁾という呪縛にとらわれて自らの生活を不幸で不自由なものにしているからである。子どもに自由を与えうするためには、大人自身が自由でなければならぬ²³⁾。

昭和 26 (1951) 年 4 月に私は大阪市立本田小学校に入学した。そこで私が出会ったのは、脱脂粉乳のミルクとコッペパンを中心とする給食と、戦後民主主義教育だった。戦後日本の食生活の変化について考えると、学校給食の導入による食習慣の変化の意味は大変大きい。食と農の戦後史についてのより詳細な考察は別稿を要するのでここでは問題点の指摘のみに止めておく。

小学校の学校行事の中で自然にふれる経験は、年に春秋 2 回くらい行われる遠足、4 年以上の上級生が行う冬のウサギ狩り、5 年生の高野山での林間学校、6 年生の修学旅行くらいなものだった。

その中で冬のウサギ狩りというのは、次のようなものだった。当時はまだ大阪の近郊、池田や茨木、高槻あたりの山には、野ウサギが生きていた。山頂部に綱を張って先生や上級生数名が待ちかまえていて、子供たちは山の下から大声を出しつつ野ウサギを山の上の方へ追い上げて、綱にかかったウサギをつかまえるのである。季節が冬なのは、夏草が生い繁っている中ではできないからで、草が枯れて見通しがよくなり、子供でも道のない山はだを上っていけるからである。しかし実際に本物の野ウサギがつかまることは希で、野ウサギは綱を飛びこえて逃げてしまい、代わりに放たれた飼いウサギがつかまるのが、私の時期の実状だった。ウサギ狩りには、あたたかいみそ仕立ての具のいっぱい入った豚汁がつきもので、冬の寒さとよくマッチしていた。

つかまえたウサギは、私のときは食われずに学校に持って帰って、子供たちが教室のうしろにウサギ箱を木で作って、飼育した。ウサギのエサの青草を、放課後当番を決めて、学校近辺の焼跡の草地から交代でとってくる、そして、丸いフンをそうじするという作業をしたのを憶えている。大阪市内の小学校でも、私の子供時代はそんなことをしていたのである。

もう一つ思い出すのは、学校の倉庫にクワやスコップが置いてあるのを見つけて、数人くらいの仲間と校庭の花壇をほじくりかえして、花を植えた記憶である。これは授業の一部とか、先生の指導によってではなく、子供たちだけの自発的活動で、道具を管理する用務員のおじさんの了解だけくらいで勝手にやっていたように思う。要は、子供たちが学校でやることに対して、細部に至る管理がなかったのである。

当時、私の住んでいた大阪市西区の下町には庭のあるような家は少く、商店街や町工場、焼け残った戦前からある古い長屋、新しく建った文化住宅とよばれていた木造モルタル張りのアパートなどがぎっしりつまっていた。一個建の自宅の庭で草花を育てることができない環境ではなかった。しかし家の軒下やへいぞいの狭い空間に空箱や植木鉢で草花や喬木を育てている人たちはけっこう多くいた。²⁵⁾

そのような環境の中で比較的大きな木が植えられているのは神社や寺、公園、学校くらいで、

あとは市電が通る広い歩道つきの道路の街路樹が身近にある樹木であった。神社の木に登って遊ぶことはよくやった。木登りを子どもがやらなくなった、やらせなくなったことは、子どもが育つ上での大きな喪失であると思う。

焼跡の空地や川の土堤には「鉄道草」(ヒメムカシヨモギ)といていた外来種の雑草や「ひつつき虫」(オオオナモミ)というトゲのある実のなる草や、ウサギのエサにするために取ってくる「葉の長いやわらかい草」などが生えていた。夏の終りごろになると実のなる「ひつつき虫」はお互いに投げあって、相手の衣服にくっつけて遊んだ。鉄道草というのは幹がまっすぐで1mから1.5mくらいまで延びるので、それを弓の矢に使うとよく飛んだ。弓にする竹は、銀行などの前に作られる正月の門松かざりに必ず丸竹が三本入っているのを、正月の15日に神社でトンド焼にする時にもらってきて作った。

当時は小学生になると男の子は肥後守という折りタタミナイフをみな持っていた。それで竹や木切れをけずって細工したり、鉛筆をけずっていた。ダンボールや発泡スチロールなどの箱が出まわる前の私の子供時代には、リンゴやミカン等の果物を運ぶ箱は、製材したままの荒板で作られており、木切れや板は身近にあった。家にあるノコギリやカナヅチと、自分の肥後守があれば、木切れや竹でいろんな物を作って遊べた。

焼跡からひろってきた、さびたベアリングに油をさして苦勞してまわるようにしたものを四つの車輪として、板きれで簡単な台車を作って、それに乗って遊んだり、竹でソリを作って土堤をすべって遊んだりした。

子供と刃物の戦後の変化をたどると以下のように言えよう。昭和35年くらいまでは肥後守が男の子の必携時代だった。それが変化したのは、肥後守を使ってケンカが行われ、ケガをする子が出て学校に持ってくるのが禁止された後である。その後、学校で鉛筆をけずるのは、片刃のぶ厚い安全カミソリを折たたみのプラスチックの柄でつつんだ10円のナイフになった。私の小学校上級のころはこれを筆箱の中に入れていた。三角錐のけずり穴の中に刃をセットした鉛筆けずり器も並行して使われた。その次が手まわし式の、けずりくずをためておける箱型の鉛筆けずり機で、各教室の後か前の机に置かれて、クラスのみんなで使った。そしてそれが電動式に進化²⁶⁾して今日に至っている。最近飛び出し式のナイフでケンカしてケガをする事件が問題となり、反刃物キャンペーンがまたぞろ起ったことは記憶に新しい。

この問題に対する私の意見は「安全第一思想と、刃物を子供に持たせない、売らせない、買わせない」という思想は、大人の都合を第一にして子供を管理するという考え方で、子供の自由と自発的学習機会をうばう結果となるということである。飛び出し式のナイフは、ケンカの時に使う用途に機能特化した物だから、禁ずる正当性はあるが、それを一般化して、すべての刃物を子供からとりあげる画一化した対応はまちがっている。刃物の危険性をちゃんと理解した上で、誤まって手を切ったりするという失敗の経験を乗り越えて、道具を使いこなす主人公となっていく。刃物を自分でちゃんと研いだり手入れをしたりして、その機能を発揮させる。よく研いだ刃物で

矢谷：生きていく原点に立ちかえて 21 世紀の地球上での人間の営みを考え直すこと (1)

仕事をするときの快感を体験し、道具に愛着をもてるようになる。子どもが道具としての刃物との関わりの中から学ぶべきことは、「道具を作り、操作する人間」の原点²⁷⁾に関わる重要なことからを含んでいる。子供から自分で遊び道具を作る刃物を取りあげておいて、大人が作った安全なおモチャ（商品）を買って遊べというのは、管理社会と資本主義の論理によって、子供の自由と自発性を奪い取ることに外ならない。

私の子供時代にはとにかく、出来合の大人が商品として作ったおもちゃは今日のような状況ではなかったし、買ってもらえなかったので、ほとんどは自分たちで工夫して作ったもので遊んでいた。小学生上級や中学になると、ゴムでプロペラをまわして飛ぶ模型飛行機のセットを買ってきて自分で組み立てたり、鉱石ラジオのセットを買ってきて作ったりもした。

ゲームにあたる遊びとしては、縄とびやゴム段飛び、ベッタン（メンコ）やラムネ（ビー玉）遊び、釘さしの陣とりゲーム、輪まわし、コマまわしやベーゴマ、S ケンや宝ふみという、地面にヤカンの水で陣地を線引きした陣取りゲーム、胴馬遊び、かくれんぼ、カンケリ、などなど実にいろんな遊びがあった。それらすべての遊びのルールや手順は子供仲間で決めたり、改変したりして、大人の管理から自由に自発的に運営²⁸⁾されていた。仲間の中でのルール破りやモメ事が起ると、その裁定も子供仲間で行なった。

「大人から管理されないで、年齢の異なる子供仲間が自然の中で遊ぶ、遊びの自由空間と自由時間」が持っていた、人間の子どもが育つ上で決定的に重要な教育機能は以下のように要約できると思う。

1) 動物や植物、他の子供や自分自身の「いのちとからだの状態性」について直感的に感受し判別できる能力。

M. シェーラーの述べている「生命的感情」と「一体感」にもとづく、「追感」の能力、「共感」「共苦」から「愛」へと至る、「共同感情」の能力を身につけること。この能力は、私の理論では、「子どもの体験様式の中で成立するユニバーサル・プロジェクト」³⁰⁾の中核をなすものであり、「人間と自然、個人と社会（ここでは子どもの遊び仲間）、精神と身体を二元分割して取り扱うのではなく、それらの間を一体連続として感受し経験し、取り扱う能力」のことである。それはまた、私の言う意味での「エコロジー的世界観」の基本となる能力であると言える。M. シェーラーは、近代ヨーロッパに起源をもつ文明が、その個有の発展の中で、合理性や便利さや豊かさや、自然を支配する力を獲得し続けてきたことの代償として、この原初的な一体感の能力をますます喪失しつつあることに、すでに 1912 年の段階で警鐘³¹⁾を鳴らしている。そして、西欧近代というパラダイムは、20 世紀末になっても未だ、その本質を変革し得ていないし、遅れて近代化した日本の社会は、子供の人権を含む個人の人権を尊重する、市民社会の未成熟のゆえに、近代化の代償を子供、老人、女性、少数者、障害者、被差別者、低学歴者、などの弱者により重く負担させる結果となっている。

2) 自分のからだを適切に状況に合わせて動かすことができる、しなやかな体と動きをつくり

あげること。

子供のからだとその動きに関して、近代社会が強制したことは、近代社会を運営するのに都合のよい「身体^{ディシプリン³⁴⁾}の規律訓練」であった。その逆の、人間の子供が本来的に育っていくのに必要な、「しなやかな体と動き」は、大人に管理されない子供仲間での遊びの自由時間と自由空間³⁵⁾のみが与えるものである。「生きものとしてピチピチしている子供」はその中でのみ見出せる。

3) 手先を器用に使って、道具（遊具）を自らが状況の主人公として使いこなせること。

肥後守から10円のナイフへ、そして手まわし鉛筆けずり器から電動けずり器への変化は、「便利で早くて安全に鉛筆を子供にけずらせる」という点では、格段の進歩であるが、上に述べたより本来的な能力の観点からすると、退歩以外の何ものでもない。コンピューターでゲームやインターネットの偽似現実を、たくみに操作し楽しむことの能力の獲得の裏側には、生身³⁶⁾で自然や他者と関わって、自分自身となっていく能力の、驚くべき喪失がある。

4) 遊びを自分たちで創造し、ルールを自分たちで作ったり、維持したり、変更したりする能力。

本来子供たちは創造的であり、既存の枠組に支配されやすい大人たちより変化に対応しうる能力は高いのである。³⁷⁾しかし、子供のそのような能力を育て発揮させるためには、自由を与えなければならない。松田道雄は、『自由を子どもに』の中で次のように述べている。「(遊びの)自由空間は子どもに何をあたえるでしょうか。それは自由のよろこびです。自由がたのしいのはエネルギーの氾濫を感じるからです。いちばんスムーズにエネルギーが流れだすのは自分の個性にあってるときです。だからそのとき自分が自分の主人公であると感じるのです。エネルギーがそこにある抵抗にうちかって氾濫するならばそれが創造です。エネルギーが自分の中で泉のように湧くがままにこぼれ、こぼれるままに湧く状態が怠惰です。創造も自由のよろこびですが、何もしないでいられることも自由のよろこびです。」³⁸⁾子供たちがおさえつけられている偏差値管理を中心とする現代日本の教育の中には、「創造のよろこびも、何もしないでいられる自由」もない。不登校という現象は、こどものいのちが、自分が個性にあってスムーズにエネルギーを発揮できる、自分が主人公であると実感できる自由な創造の経験を、大人や教師の管理によって抑圧されていることへの、正直な反応なのである。大人たちは不登校の子供にも、受験生にも、甲子園に出場する高校生にも、新入社員にも、「頑張れ、頑張ればできる、できないのは頑張りが足りないからだ」と言ってはげます。このガンバリズムが戦後の日本の経済成長を支えた相互主観的キーワードであったのは事実だ。その時期をずっと同時代人として見てきた私は、「日本人はようガンバッタナ」と思わざるをえない。私も私なりに「ガンバッタ」という思いも勿論ある。しかし、どこがちがう。私は自分の個性（安んずる所、たましい）という³⁹⁾我に従って、我を張って（ガンバッテ）来た。が、世間の言っているガンバレは、実は、その「個人の我を個性に忠実に張れ」と言っているのではなく、世間の基準に合うようにのみ、自分を殺して、努力せよと言っていたのである。ここに、「ガンバレ」のまやかしがある。現代日本のガンバレは、個性を

矢谷：生きていく原点に立ちかえって 21 世紀の地球上での人間の営みを考え直すこと (1)

発揮し、自分自身の主人公となれという意味ではなく、生徒は先生の言うことを聞いて自分を殺してがまんして、よい成績を勉強でもクラブ活動でも達成せよ、世の中の基準で高く評価されている価値に従って自分を殺し、ガマンして努力せよ、と言い続けていたのである。真の個性をもった自分の本性からガンバルのではなく、大人や先生や世間の基準に合せてガンバルことを強制されていたのである。

したがって、以上のような意味での「ガンバレ」は、「日本国憲法」に明記されている「すべて國民は個人として尊重される (13 条)」,「思想及び良心の自由は、これを侵してはならない。(19 条)」,「すべて國民は、法律の定めるところにより、その能力に應じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。(26 条)」の各条文,「教育基本法の前文」「われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。」に反していると言わざるを得ない。

だから私は、もう、自分の妻子にも学生たちにも、同僚や友人にも、病気の人にも、老いつつある父にも「ガンバレ」「ガンバッテ」というのを一切止めることに決意した。あまりにもそのことばに、アカがつきすぎていると思うからである。いろんな、今までの「ガンバレ」という状況に対して、私は、「楽しんでやって下さい。健気(けなげ)に生きて下さい。生きものとしてピチピチできるようにやって下さい。」と言うようにしている。

5) 年下の子供、能力の低い子供、障害をもった子供も、一緒に、ハンデをつけるなどの工夫をして、仲間として共に遊ぶ能力。

田舎で子供のころ経験したタカオちゃん⁴⁰⁾の能力がその例となる。分尾子供会の事例では、ジロー君という自閉症の子供を、同年くらいの数人の子が、自分たちの仲間として受け容れていくプロセスが、私にとっては身近な例である。その詳細については別稿を要するのでここでは「子供たちは、遊びの自由空間と自由時間」を持ちえている時には、充分そういう能力を発揮できる許容量⁴¹⁾を育てていくことができる」という私の経験と信念を表明しておくに止める。

6) 遊びの中のケンカやモメ事を自分達で解決する、人間関係調整の能力。

この件については、私が実見した事例として、「分尾子供会の夏のキャンプの中での大きい子と小さい子のケンカとその止め役になった子供」について前稿で事例を詳しく記しておいた。逆に、私が経験した追手門大学生のキャンプ(次稿で詳述)でも、人間関係調整能力のなさゆえに、感情的応答に終止してしまった事例もある。現代の企業社会、大学教員の集団、官僚の集団内部の大人のモメ事、ケンカに対する人間関係調整能力は、決して現在の子供の集団にまっさているとは言えないというのが私の観察である。極言すれば「現在の大人社会の中に起っている、学歴、地位、権力の差にもとづくいじめ、が現にあるにもかかわらずそのことに対する根本的対応を自らししない、ようしないでおいて、子供の世界で「いじめをしてはならぬ」とさわぎ立てるのは、「大人の管理下にあっていじめをする側にたつ子(すぐ逆転しうるのだが)」にとって、全然説得力がないのは当然である。逆に言えば、子供のいじめをなくしたいなら、大人や教師自身が自分

達の生きている世界の中で、いじめのないフェアな人間関係を作り出す努力をまずすべきなのである。なぜなら、子供たちに起っていることは、子供たちの責任というよりは、大人自身がつくりあげている現実の、子供版でしかないからである。「もし子供に異常なことが起っているとしたら、そういうことを引きおこす社会構造を維持し推進する側に加担して、他のあり方を作ろうとしない親や教師である我々自身が原因なのだ。」制度や世間や自分以外の責任主体とおぼしいものに責任を転化しても、問題の根本的解決にはならない。要は親や教師の自分自身が、自由な主体として、世間とちゃんと折合いをつけながら、自分自身の欲求や望みを、達成すべく不断に努力し戦う（ガンバラズに）、それをやり通していくか否かなのだ。別のことばでいうと、体制や状況の中で、それらに流されず自分自身でありうる自由を、「生きものとしてピチピチ生きる自由」を、大人や教師が、子どもたちに身をもって示せるかどうかということなのだ。

7) 遊びの場や遊びの中味における危険を予知したり回避する能力。

分尾子供会のリーダー堀さんの話では、子供会を作って野外に子供たちを自分が責任者で連れだした当初、子供にケガをさせたり、事故に合わせたりしては絶対ならないと思ったそうだ。だから野外に子供たちをつれていった時、「ここからここまでの間は安全だから、その範囲から出てはいけない」と指示し、自分は、それを看視するために、汲々としていた。しかし、回を重ねて、子供たちの野外での遊びの能力が高まってくると、そういう自分の基準での禁止的な行動範囲設定の仕方がまちがっていることに気づいていった。なぜなら、子供たち自身が危険を予知したり、回避する能力を遊びの中で身につけ、経験のある大きい子が小さい子たちに、「そこはアブナイからダメ」「ここはいいよ」と指示できるようになったからだ。子供たちの中の遊びのリーダーが育っていく分だけ、実際上の子供たちの活動範囲が拡大していったのである。そのことを認識したあとの堀さんの役割は、遊びのリーダーたちに、「このこと、ここは、こういう危険があるから注意せよ」と指示するだけで、前のように、「絶対この範囲から出てはいかん」と、全員に規制を与えなくてもよくなったのである。「私は、あらかじめ、ポイントを見ておいて、リーダーたちに指示しておいて、あとは遠目にチラチラ、リーダーたちの動きを見ているだけで安心しておれるようになりました。」「子供を信じて、自由を与えた分だけ、子供は自由に動けるようになります。但し、危機のときはかけつけてやる用意はいつでもしています。」ということだった。このことは、私が行っている、「何もない山の中で食うこと寝ること遊ぶこと、そして学ぶこと」という大学生を対象にしたキャンプでも全く同じである。大学生を野外で生活させる時、私がいつでも覚悟していることは、「手や足の骨の一本や二本は折れても、ほんとうの学びのためにはしょうがない。しかし、絶対に死なせないようにだけは、心を使う。もし、私の主催するキャンプで学生が一人でも死ぬようなことになったら、即私は、教師をやめねばならぬ。」ということである。この覚悟の仕方を、私は、母校関西学院中学部の故矢内正一先生のやり方⁴²⁾（後述）と、宮沢賢治の花巻農学校での野外教育の仕方から学んだ。⁴³⁾

8) 子供どうしの能力の差、力の差を感じ分けて、遊びのリーダーを選んだり、指導役を選

矢谷：生きていく原点に立ちかえて 21 世紀の地球上での人間の営みを考え直すこと (1)

んだり、グループメンバーの役割分担を決めたりする能力。それがまずければ変更することのできる能力。

これはまさしく、大人の集団や、地域社会や、国家の、リーダーを選出する民主主義的能力である。大人たちはしばしばその選択に失敗する。しかし、共に遊ぶ自由時間空間の中にいる子供たちは、直接遊びの中での言動を経験しているので、お互いの人間としての多様な能力のちがいを目利きしており、その時々リーダーを選ぶにあたって、観念や学歴や職歴や世評に左右される大人たちより、的確である。しかし、大人の観念に支配されて、勉強がよくできるからえらいとか、体育のよくできる子がえらいという固定観念を大人によって植えつけられた子供集団では、そうはならない。管理する大人の基準が子供を支配するからである。では自由に自発して遊ぶ子供集団でリーダーを決める原理は何だろうか。要するにそれは、彼あるいは彼女の、頭、体、感性の遊びの現場でのトータルな働き方についての、子供たち自身の感受性による評価基準である。大人の目から「よくできる子」が「子供の目から見ると評価されない」ということもしばしば起る。それは大人の都合だけで子供を見ていると、かしこい子は、そういう大人に好まれるように、大人の目の前では言動することができる、ふりができるからである。子どもでもそれくらいの知恵が働く。まわりの大人が上役や権力者に対してそうしているのを子どもはちゃんと知っているのだから。

だから、正直になって子供の言動を見ていくと、驚くほど、それは我々大人の姿を写していることがわかる。「大人の世界の職場で、いじめや、差別があるのに、子供の世界だけは、それをなくせというのは、本末顛倒でしかない。」子供を馬鹿にしてはならない。現在の学校での彼らの世界は、大人の世界の子供版的反映でしかないのである。

9) 自分と自然の動植物などの生きものが一体連続で、自分と遊び仲間もつながりあっており、自分の心と体がひとつながりのものであることを体験すること。子供の体験の中に見られる U. P. を獲得すること。

人類の歴史は、子供に対して、一方では大人の成熟した合理的な精神に至るまでの不完全で未熟な存在と位置づけるが、他方では無邪気で純真でより神に近い存在と位置づける、そのような両極端な見解を持ち続けてきた。しかし、私の U. P. 論の観点からすると、近代化と科学技術の発達による人間の自然に対する支配の拡大、資本主義の発展による富の増大などの一連の力の獲得 (Gain) の軸での上昇は、同時に U. P. の軸での喪失 (Loss) を意味している。人間の行うことで「人工的で便利な何かをより多く得ることは同時に重要な何かを喪失することである」という原則から例外であるような、「一方的なよいことのみを増大をもたらすような人工物はありません」。学校が増えれば増えるほど人間は自ら学ぶ能力を失っていく。病院が増えれば増えるほど人間は自ら治癒し健康を維持する能力を失っていく。車や高速道路が増えれば増えるほど人間は自分の足で歩く能力を失っていくし、事故での死傷や自然破壊や排気ガス公害やエネルギー浪費などのマイナスが進行していく。⁴⁶⁾

子供は近代的な学校教育の中で管理され、近代的な知識や技術をつめ込まれればつめ込まれる程、子供が本来持っていた U. P. の能力やファンタジーの能力、ここいまをトータルに生き楽しむ能力を喪失していく。⁴⁷⁾これらの能力は、実は大人になってからも科学や芸術や宗教などの分野において、真の創造的な業績の核となっているものである。「自由を子どもに」という1973年に松田道雄によって提出された問題提起は、21世紀の世界にとってますます切実なものとなりつつあるのである。

第三章 日曜学校のキャンプ

小学校の2年のクリスマスから、母親がクリスチャンの遊び仲間のススムちゃんにさそわれて、日本基督教団大阪九条教会の日曜学校に通いはじめた。そこでは毎日曜日に子供礼拝と学年別のクラスに分かれた分級で聖書の教えを学ぶのが日常活動だったが、毎年夏休みには、2泊3日くらいのキャンプがあった。このキャンプが、私のキャンプ経験の最初である。

池田市を流れる猪名川の上流に「メノナイト・ミッションキャンプ場」という教会関係の施設があって、山と川に恵まれた緑の多い場所だった。教会学校のキャンプなので、開会礼拝から始まり、その年のキャンプの課題と関連ある聖書の箇所の学習が毎日1～2時間あり、朝は川岸での早天礼拝、昼は川での水遊びや山での昆虫植物採集、広場でのボール遊び、夜はキャンプファイアーなどの行事があった。子供讃美歌やキャンプソングもたくさん歌ったし、先生の指導でゲームもいろいろ行った。日曜学校のキャンプは小学校3年の夏から毎年参加し、高校が終る時まで参加していた。

キャンプの中で「自然を感じた経験」で最も印象深いことは、4年か5年のころの以下のような洞察である。猪名川の川岸で流れを目の前にして朝の礼拝をしていた。川の中から昨年見たのと同じ岩が顔を出しているのに気づいた。その時ふしぎな感じをもって思ったことは「その同じ岩が、その場を離れてボクが大阪の町の中で暮していた間も、ずっと同じ流れの中でいたんだな」ということだった。自分の大阪での一年間の生活時間の流れと、その岩の川の中での時間の流れとのちがいと、その同じ岩がボクが他のことを思って生きていた間もずっとここにあり続けていて、その岩に今年もここに来てボクが出会っているというふしぎをまず感じた。そこからフッと飛躍が起って、その時ボクは、人間の考えや思いをこえて存在していると教えられた、神様の存在も、そんなようなことではないかと直観したのである。何かこの直観は大事なことのよう思えたので、しどろもどろになりながらその朝か夕かの「立証」の時間にその話をした。二つ年上のススムちゃんから「お前、何わけのわからんこと言うもったんや」と言われてしまった。にもかかわらず今だにそのことを記憶しているのは、その時、自分の意識や生活と異なる時間尺度と存在性をもつ自然（岩）の存在や、その背後にある形而上的な超越者の存在に気づいた経験だったからだろう。

矢谷：生きていく原点に立ちかえって 21 世紀の地球上での人間の営みを考え直すこと (1)

流れのある川での水遊びは、学校のコンクリートでかこまれたプールでの水泳とは全く異なっていた。川の中に潜ってみると川底にはいろいろな風景が展開しており、深い所、浅瀬、砂地、ドロ地、岩地と地形が異なり、そして何種類もの魚や昆虫が生きているのが見えた。生きものたちが生きていて、しかもきれいな水が流れ続けるこの川はやはり生きて⁴⁸⁾いると思った。大阪市内の汚染がひどくなって水泳禁止となった川と対比して、その思いを強くもった。

日曜学校のキャンプで、もう一つ印象的であったことは、みんなで火をかこんで集う、キャンプファイアーの経験だった。2泊3日の第1日目の夜は、歌や踊りやグループでの寸劇などのボーンファイアーをして楽しむ。2日目の夜は、聖書朗読や讃美歌；牧師のお話や、参加者の自分の信仰生活についての立証（あかし）をする厳粛なカンシル・ファイアーを行った。

火をかこんでのこの二つの形式のキャンプファイアーを経験したことは、人間の集団が火をかこんで交わりを深めていく、楽しい社交性の側面と、厳粛な宗教的儀礼的共同性の側面を経験することだった。それと共に、マキでたく火そのものも、やはり生き⁴⁹⁾ものであるという実感をもった。

日曜学校で毎週、聖書を読んだり、説教を聞いたり、讃美歌を歌ったり、キャンプで自然とふれたり、キャンプファイアーを経験したことは、自覚以前の私の U.P. 経験の重要な部分を作りあげることとなった。それらの経験は父母と過す大阪の下町の日常生活の世界とは異なる別個の宗教的リアリティにふれることであった。

第四章 関西学院の中高でのキャンプ経験

昭和 32（1957）年、関西学院中学部に入学してから「関西学院のキャンプ教育」に出会い、私のキャンプ経験はより深められていった。

中学一年に入学すると、すぐ2泊3日の新入生オリエンテーションキャンプというのに連れて行かれた。場所は関西学院が三田市香下に昭和 30 年から開設した「千刈キャンプ場」であった。それは、まだ開設間もない、羽束山の東麓の赤松と雑木の林を刈りとった丘陵地に、集会室兼食堂用のホール、二段ベットで12人が宿泊できる木造キャビン5つ、を中心とする簡単な施設だった。近くを羽束川が流れ千刈水源地にそそいでいた。

関西学院は学生に野外でのキャンプ生活を体験させる教育に関しては戦前から長い伝統を持っていた。私の在学当時の中学部は、矢内正一部長のリーダーシップのもとで「ビッグブラザーシステム」によるキャンプ生活を通して、生徒たちの心身の鍛練と集団生活の訓練と、自然との接触を通しての宗教教育を与えることを目指していた。

新入生のキャンプは、10名程度の新入生の班に、中学部の卒業生である関学の大学生のリーダーが班つきとして配置され、そのビッグブラザーのリードのもとにキャンプのあらゆる行事を班を単位としてやっていく。部長や担任の先生やチャプレン（牧師）と本部つきの学生リーダー

が本部にいて、全体の行事の指導と進行のせわをする。そういう構成であった。本部の実際の運営はキャンプ指導教師の津田高行先生や山本雅弥先生と大学生のリーダーたちが行っていた。

プログラムは開会礼拝、関西学院の歴史と伝統、スクールモットーのマスタリー・フォア・サービス（奉仕のための鍛練）の話、中学での勉強とクラブ活動の両立についてのオリエンテーションなどの集会室で行う行事と、野外でのマラソンや羽束山への登山、メチャビーという球戯、キャンプファイヤーや、夜間呼集、三度の食事の準備と食器洗い、寝具や毛布の整頓、キャビンや場内の清掃などであった。

マラソンはキャンプ場のまわりを10 km くらい、雨天決行で行われた。メチャビーというのは、ラグビーとアメリカンフットボールをミックスしたようなメチャクチャな球戯なのでそう名づけられたものである。前パスしても後パスしても、タックルしてもブロックしてもよいから、とにかく相手のゴールに球を持ち込めば勝というルールだった。相手をなぐったり、ひっかいたり、噛みついたりしなければボールを持っていない敵を倒しても OK なのである。そしてこれをやる広場をコロシウムとよんでいた。これも雨天決行で、雨の時にはみんなドロコンコになった。参加する子供としてはいやでも、全力をあげてのエネルギーの発散とならざるを得なかった。

夜間呼集というのは、みな寝静まった深夜に、突然たたき起されて「制服制帽を着用して10分以内にコロシウムに整列せよ」とやられることである。そして整列が遅いとか、服装がちゃんと整っていないとか、しばられた上、関西学院の精神は Mastary for Service（奉仕のための鍛練）であるのに、お前たちは鍛練が足りないなどの説教があったのち、全員で校歌を斉唱させられるのである。いささか軍隊調であったが、明るい月が皎々と照らす広場に黒い制服を着た小さい中学一年生が整列し、そのまわりを大きな大学生のリーダーや先生がとりかこみ、正面の高い所から山本雅弥先生がよく通る声で訓辞を述べ、校歌のリードをされていた。中学に入りたての少年にとっては、これはかなりショックな経験で、ボクはこわいのと緊張と関学生になることへの高揚とで胸ぶるいしながらその場に立っていた。強烈な印象でもって「関西学院中学部という学校」と「千刈キャンプ場という場所」がボクに焼きつけられた経験だった。

キャンプでの食事は、台所で管理人の西浦夫妻がマキで炊く鍋と釜で準備されていた。三田米の飯と地元のみそを使ったみそ汁は大変おいしかった。カレーや揚げ物などの洋風の料理も出て、ボクにとっては申し分なかった。しかし「出された食事は全部食うこと」が課題⁵⁰⁾だった。カツにつけあわせたパセリも食うのである。ボクは家で何でも食う習慣をつけられていたので苦にならなかったが、人參やパセリが食えない子は大変だった。いやでも何でも全部食い終るまで、こわいリーダーが横についていて、次のプログラムに参加させてもらえないのである。顔をしかめて、とにかく飲み込んでしまって、やっと解放される同級生が何人かいた。

こういう、入りたての一年生には過酷なところもあるキャンプは、しかしボクにはいやな印象を与えなかった。矢内先生にはその風豊やお話から畏敬の念を感じていたし、他の先生方や大学生のリーダーたちも、こわい時はこわかったが、それ以外ではユーモアがあったり、親切にめん

矢谷：生きていく原点に立ちかえて 21 世紀の地球上での人間の営みを考え直すこと (1)

どうを見てくれたり、何よりもカッコよかったからである。ボクは自分も大学生になったら絶対、⁵¹⁾千刈キャンプ場のリーダーになりたいと心に決めた。

関西学院中学部では、春の新入生のキャンプの他に、毎年夏休みに希望者を募集して行う海辺での 3 泊 4 日の夏のキャンプを行っていた。私は 3 年間とも夏このキャンプに参加した。1, 2 年の時は淡路島の慶野松原、3 年の時は和歌山県白浜の沖にある畑島という無人島で行われた。

この夏のキャンプも学校行事として矢内先生はじめ教師を責任者として、1 年から 3 年までの生徒が縦割りで 10 名ほどの班を作り、大学生のリーダーがそれについて行われていた。それは新入生のキャンプとは別の、より自然の中で体を動かしての鍛練と自然を深く楽しむと共にその中で宗教的感性を育成することに重点をおいたプログラムだった。このキャンプではテントで寝起し、マキをたいて食事を自分たちで作ることが課されていた。自然を楽しむ、自然の中で冒険する、チャレンジするということも課題となっていて、海での水泳や遠泳、3 m くらいの子供にとっては高い飛び込み台からの飛び込みなどを行った。

ビッグ・ブラザーシステム⁵²⁾というのは、英国のラグビーやイートンなどの全寮制のパブリックスクールで行われた教育をモデルとしている。自ら中学部生として経験したことを、大学生になったリーダーたちがめんどろを見つつ、幼い中学生に経験させ学ばせるというシステムである。リーダーたちは自らがすでに経験し乗り越えてきたことを、自信をもって中学生に接して教えることができ、中学生たちもお兄さんのリーダーたちを尊敬し、信頼しつつ指導をうけることができる。これは、自然発生的な子どもの遊び仲間の中で、年上のガキ大将が年下の子たちの遊びのリーダーとなって一緒に遊ぶ中で共に育っていくというプロセスを、中高一貫制の私学の学校教育の特性を生かして、自覚的意図的に、教師のスーパーバイズのもとに行うことである。

関西学院には大正 14 (1925) 年から「三日月キャンプ」の伝統があったのだが、戦後の新制中学でその伝統を独自の野外キャンプ教育として形成していったのは、矢内先生、津田、山本、奥田などの若手教師たちであり、それに全面的に協力した中学部出身の関学大学生のリーダーたちとの共同作業を通してであった。ボクの在学時代には、宗教主事だった妹尾活夫牧師のキャンプでの宗教教育の側面での役割も大きかった。

海岸の岩壁で夕日を見ながら行う礼拝で妹尾先生が聖書のことばを語られ、讃美歌を歌い、祈りをささげる。こういう、自然の中で聖書のことばを味わう経験は、都会の礼拝場で経験するのとは性質の異なった、神の被造物としての自然と人間の一体連続を体験させられるものだった。

とにかく、私にとっては、自然の中で仲間や先生たちやリーダーたちと、共に食ひ、共に遊び、共に礼拝し、祈り、生活する経験は、家や学校での日常生活とは次元の異なる高揚されたリアリティ⁵³⁾を実体験することであった。そこでは、私は私自身であり、自発して動くことができ、その動きをしている自分を自分らしいと感ずることができた。

逆に、キャンプの中で経験した高揚した生活のあり方が、なぜキャンプから帰った後の家や学校⁵⁴⁾での日常生活の中で持続できないのか、日常生活のくりかえしと習慣化の中でたいくつなもの

となってしまうのはなぜなのだろうかという疑問を持った。

この疑問を、私が現在到達している多元的リアリティ論⁵⁵⁾の立場から、「中学でのキャンプ経験のリアリティ」と「中学生としての日常生活のリアリティ」として対比してA. シュッツの提示した認知的様式の六個の枠組によって整理すると以下のように区別できる。

1) 意識の緊張の様式

中学生としての日常生活においては、家や学校で行わねばならぬことに対して、「はっきりと目覚めていること」「生活への充実な注意」を向けねばならない。しかし、日常生活は不可避的に毎日のくりかえし、習慣化、ルーティン化⁵⁶⁾をとともなうから、それはしばしば驚きの経験やそれに対する緊張の少い、たいくつなものとなる。

ところが、キャンプでは、自然の中で友だちと日常とは異なった仕方⁵⁷⁾で食事をしたり、寝たり、遊んだり、学んだりするので、新しい経験、新鮮な驚きの経験が次々起こり、日常とは異なった意識の緊張と集中を必要とする。日常生活よりもより一層、はっきりと目覚め、新しい生活の細部へ充実な注意を集中しなければならない。

2) 特有のエポケー⁵⁷⁾

日常生活がプラグマチックな動機にもとづいて、スムーズになされるためには「外的世界とその中の対象物が現にあるように今日もあり、明日もあるだろうということについて、疑惑や問いを持つこと」がエポケー（判断中止、カッコ入れ）されている。例えば電気のスイッチを押したり、テレビのボタンを入れると電灯がついたりテレビが映ったりすることは、日常のリアリティでは自明のことである。しかし、「そもそも電気や電波とは何であるか、何故、ボタンを押せば電灯がついたり、テレビが映ったりするのか」という科学的な疑問にとらわれると、日常生活をスムーズに行えなくなってしまう。だから日常生活の自然的態度の中で我々は、数々の、あえて問えばそれぞれ大問題となる、科学的問い、哲学的問い、宗教的な問いなどをカッコ入れして、棚上げする（エポケーする）ことによって、目下とりあえず生活するのに必要なことを優先しつつ、生きているのである。例えば人間は必ずいつかは死ぬものだということは日常的に「わかっている」が、「明日自分が死ぬかも知れない」とは思っていない。死に直面するという重すぎる問題は、日常生活をスムーズにやるためには、エポケーされているのである。

ところが、キャンプ生活では、まず日常的な都市生活の中で享受している、ガス、水道、電気、テレビや電話などの便利なものの使用がエポケーされ、マキで火を燃すこと、きれいな水を獲得すること、夜の明りを確保すること、自然の中での生活を維持するために、頭と体をフルに使うことが課せられる。また、自然に直面すると、生命の危険をとともなうから、「死なない工夫」も同時に課せられることになる。

3) 自発性、行為、身体および空間の様式⁵⁸⁾

日常的現実の中では、外的世界に対して自分の身体活動でもって直接働きかけ、歯車をかませる行為、主体によって思われた意味（企図）にしたがってなされる行為が行われている。人間は

矢谷：生きていく原点に立ちかえて 21 世紀の地球上での人間の営みを考え直すこと (1)

世界の中に世界に条件づけられて生きるしかないが、同時に世界に対して働きかけ世界を変化させることができる。そのようにしてなされた行為には取消不可能な結果がともなうから、行為には責任がともなう。これが A. シュッツによる一般的な日常生活の現実の規定である。そして、キャンプのリアリティと対比すると、日常生活は都市的な人工物や便利な物や制度や仕組みにとりかこまれた、「交通機関、家屋、商業施設」などの「都市的文明的空間」においてなされている。

キャンプのリアリティでは、生活空間が自然環境の中で、都市的な便利な施設や人工物がほとんどない空間で生活が行われる。そこでなされる行為は、生身のからだでもってより直接に自然と関わる、場合によっては生死に関わるより切実な行為である。したがって、キャンプのリアリティでの自発性と行為の様式は、日常生活のその規定と全く原理的には同一であるが、思われた意味にしたがって、自然（世界）に働きかけ、自然を変化させる行為とその結果に責任がともなうことにおいて、日常生活での行為と比べて、より直接的で真剣なものにならざるを得ない。多くの便利な人工物のフィルターをとり去られて、厳しい自然の中で自然と直面して生活することは、文明化した日常生活の現実が喪失してしまった、原初の人間の行為と生活を現代において偽似的、一時的ではあるが再体験することである。⁵⁹⁾

4) 自己経験の様式

日常生活における自己経験の様式は、G. H. ミードによれば社会的役割 (Me) に規定されつつ自己の欲求や生得的特性 (I) を統合しながら実現していく、自由な行為主体としての全体的自己 (Total Self) と理念的には規定されている。しかし近代的な日常生活の現実の中で、トータルな自己、自由な行為主体として生きるとは困難である場合が多い。大人は職場での役割に、子供は学校体制の中の管理された役割に強く規定されて、本来の自由な自発的な自分自身であることを抑圧されていることが多い。⁶⁰⁾

キャンプのリアリティにおいては、そういう日常的な役割規定から一定範囲解放され、「仲間と共に厳しい自然と対面して生活を維持していかなければならない自己」という規定がより切実なものとなる。⁶¹⁾ この自己規定の中で、自然に圧倒されてしまったり、仲間との共同を達成できない場合は、大変みじめな、無能力で孤独な自己となってしまう。したがってキャンプを成功させるためには、メンバーが、自然の中でちゃんと、食うこと、寝ること、遊ぶこと、学ぶことを、なしとげ、仲間との共同を達成できるようにリーダーは配慮を行う。そのようにキャンプが成功裏に進行していく時には日常の自分に比べて「より自分らしい自分」であると感じるのである。「自然の中で、自発して自然に働きかけ、仲間と共同して、遊べる、生活できる、それを楽しめる自分」という自己経験は、子供が成長していく上で、基本的に最も重要な経験である。それは文明化した日常生活の中で自己を見失いそうになった時、いつもそこへ返って出直すことができる原点となるべき、自己経験なのである。

5) 他者経験、社会性の様式

日常生活の世界は、理論的には、他者との間に相互伝達と相互行為が行われる、と共に相互主観的な常識的知識にもとづいて営まれている世界である。自分と基本的に同じような意識と身体をもつと共にさまざまな地位や役割をもった、他者と、直接、間接に関わりつつ生きている現実である。しかし、日常生活の現実においては、制度的な役割や地位の規定に拘束された他者との関わりの方が、一個の個性的な人格主体である他者とのより人間的な関わりよりも多い。我々は、それぞれの社会的場面の「状況の定義」に従った、それにふさわしい役割行動を行っており自分や他者の人格の内奥や本質にふれるような関わりは、むしろ意図的にさけることによって、自己維持を計っている。

キャンプの現実においても、こういう日常的な社会性の様式は維持されている（例えば、先輩、後輩、教師と生徒の序列）。しかし自然と直面して生活する中ではそれだけではやっていけない状況やハプニングがしばしば起り、日常生活では見られないような他者の言動や人間性の内部が露呈される。キャンプの中で新しい出会いが起こるのである。全く、その人に対する先入見を変えなければならないような意外な側面が出てきたり、日常では見えなかったような人格の内奥が観察されたりする。日ごろ、口達者で賢くそうなことを言っている人であっても、自然の中では無能であったり、口下手の人と思っていた人が雄弁になったり、消極的な人だと思っていた人が、活発に動いたり、イヤなやつだと思っていた相手が、意外に健気にふるまったり、日常生活の世界ではわからない、さまざまな側面が露わとなってくる。自然の中で寝食を共にする中で他者と出会うことは、より本来的な出会いとなる場合が多い。キャンプで作りあげた人間の目利きや友情は、日常生活でのそれよりも、より深いものになっていく。

6) 時間的視野の様式

日常的な現実の時間的パースペクティブは、個人の内面の主観的時間と、世界時間（四季や昼夜のような自然の時間と社会的に制度化された行事暦などの時間）との出会いによって成り立つ標準時間である。我々は我々の日常の標準時間の中で、一日の、一週間の、一年の、さらに人生の計画をたてたり、それを実行できたりできなかったりすることによって生活している。この時間⁶²⁾は、私の出生から死に至る生活史的時間と、社会的歴史的時間との出会いでもある。そしてその特徴は、私が死ぬまでとぎれることなく持続していくという点にある。

キャンプのリアリティにおける時間的視野の特徴は、はっきりと日程の決められた、2泊3日とか、3泊4日とか、一週間とかの区画された時間であることだ。日常の、死ぬまで持続する時間の中の、ある特定の何日かを、文明化した日常生活の時間から離れて、自然の中のキャンプの時間として過し、それが終わればまた日常の時間へと復帰する、一時的な特定の時間でしかない。しかしこの開始と終結のはっきりした特定の時間の中で経験される時間体験は、それが「自然の中で仲間と共に一定のプログラムのもとで行われる」ということによって、特別なものとなる。参加者は、日常とは異なる時間を体験することになる。キャンプで出会う自然や仲間との関わり⁶⁴⁾に対して、参加者の心と体が開かれている場合には、それは日常では経験できない、新鮮で驚き

矢谷：生きていく原点に立ちかえて 21 世紀の地球上での人間の営みを考え直すこと (1)

と楽しさに充ちた、充実したものとなるし、その逆の場合も起りうる。私の経験した関学中学部のキャンプは私個人にとっては、すべて楽しいものであった。そして、その中で自分は自分であることができた。自然や他者と直接関わることは自分の本質にふれて自分自身を体験することのできる機会であった。自然の中で出会う他者との関わりはより深い関わりとなった。私は要するに日常のルーティン化した時間よりはるかに高揚した時間を経験したのである。

しかし、次に問題となったのは、この高揚したキャンプの時間が終わって、日常生活の時間にもどった時、なぜ日常生活の現実とははかばかしく、たいくつで、つまらないくりかえしに充ちているのか、という、日常生活の異化体験⁽⁶⁵⁾だった。キャンプの時のあの高揚した自分と、日常生活の中でのこのつまらない自分との間のギャップとは一体何なのかという疑問であった。

多元的リアリティ論の立場から、中学生の時のこの異化体験を説明すると、それはキャンプのリアリティが、日常生活の現実とははっきり区別しうる、異なった生きられた経験の様式をもつ独自のリアリティであるということと、私は、日常生活の世界にもどった時、日常生活の異化体験⁽⁶⁶⁾をするほど、深く集中したキャンプ経験をしていたのだということになる。

高校一年の 4 月に高等部に入学すると、やはり千刈キャンプ場で、新入生オリエンテーションキャンプが 1 泊 2 日で行われた。中学部のときの経験とは大変異なっていた。一番大きかったことは、「人は見かけによって判断をしてはならない」ということを実感したことだった。高一のクラス担任は西尾康三先生だったが、入学後すぐのクラスで先生から受けた第一印象は、「服装がヨレヨレで、神経質そうで、しかもドモリで、むつかしそうなことばを話す先生」といった最悪に近いもので「こんな先生がクラス担任か、これはえらいことになった」というものだった。

しかしこの第一印象は、オリエンテーションキャンプの礼拝や、高等部の自由と自立性を尊重する教育方針の説明や、クラス毎での自己紹介の集まりなどのキャンプのいろいろな場面で、より多く西尾先生に接しているうちに 180 度変わってきた。よく話を聞いてみると「きわめて民主的で、生徒の主体性を重んじ、ユーモアがあり、しかも大変真摯なクリスチャンとしての信仰をもった人」であるということが理解できるようになったのである。こんなに第一印象と後の印象が逆転してしまう経験は生まれて初めてのことであった。

このショックをともなった経験から、私は「自分の人間の目利き」に関して、「第一印象というものは、当たっていることが多かったが、全く当たらないこともあるから、軽々に第一印象のみで人を決めつけてはいけない」という教訓を得ることとなった。キャンプの経験の中では、自然と出会う経験も重要な要素だが、それと並んで、「日常生活の中では出会えないような仕方人間と出会う」ことが重要なことである。この出会いを通して、私は西尾先生のファンになってしまい、その後多くの影響を受けることとなった。

高等部では各クラブの活動がそれぞれ自主的に運営されており、中学部のような学校主催で夏

休みに行うようなキャンプはなかった。しかし、宗教部を中心に行う夏の2泊3日のキャンプは、「全校キャンプ」と名づけられていた。それは、高等部長の石田先生や西尾、山本先生などのクリスチ안의先生方やそれ以外の先生も参加され、学生団体の、宗教部員だけでなく、学友会の役員やクラブのリーダーたちも参加する、いわば高等部のキリスト教主義を支える意義を付与されたキャンプだった。聖書や信仰や高等部生活をめぐる諸問題に対して、つっこんだ討論がなされた一方、海や山での遊びや、夜のストーム⁶⁷⁾で寝ている先生を攻撃するといった楽しいキャンプで、私は三年間すべて参加した。

高等部時代に参加したもう一つのキャンプは、日本基督教団の各地の教会学校に通っている高校生を集めて行われていた、「教会高校青年(K.K.S.)キャンプであった。2年生の時には奈良県月が瀬で行われた2泊3日の関西地区のK.K.S.キャンプに参加した。3年生の時には昭和37(1962)年7月31日から8月3日に関西学院千刈キャンプ場で行われた全国K.K.S.キャンプに参加した。このキャンプは、全国から集まった教会に通う高校生たちが、お互いの地域での教会生活の問題を語りあう集い、講師の話から学び、スポーツやゲーム、キャンプファイアーをして交流を深めることを目指したプログラムであった。

キャンプが無事終了した8月3日、キャンパーたちは、羽束川のバス停に集まって帰りのバスを待っていた。見送りに来ていた千刈の学生リーダーたちも一緒にバス停にいた。ワーッとという喚声がしたあとドボンという音がした。ふりかえって見ると橋を三分の一ほど渡る位置にリーダーが集まって何かさげんでいる。まわりのキャンパーたちもそのそばへかけつけている。そのうちリーダーたちの動きがあわただしくなり、橋から飛び込む者、ロープだと言って走り出す者が見えた。リーダーたちがふざけて、2年生のリーダーの南徹さんを泳げないのを知らずに、橋の上から川へほうり込んだが、すぐ水の中へ沈んでしまったので、あわてて助けようとしているところだった。しばらくたってから「キャンパーの中で泳げる人は一緒に水没した南さんを探すのに協力してほしい」というアナウンスがあった。

私も何人かのキャンパーと共に衣服を脱いでパンツ一枚になって、川に入った。夏の晴天続きで川の水かさが減っており、藻類が繁殖しているのか水は暗緑色に濁っていて底は見えなかった。リーダーをはじめ20名余りの人たちが水に入って搜索していた。「底の方は流れているので下^{しも}へ流されたかも知れん」という声を聞いたので、橋の下流の方へ潜ってみた。底までの水深は3m～4m程のものだったが、水の透明度が悪いので底が見えず、潜って川底へ行く程暗くなり、何も見えない。頭から潜って行って底に手をついて、ドロの底を少しかきまわして探しても、すぐ息が切れて、暗いのと、水圧がまず頭部にかかるのと、深い所は水温が低く冷くなるので不安になるので、充分さがせないままに水面へ浮び上がってしまう。そんなことを何回かくりかえしているうちに、この潜り方は効率が悪いことに気がついた。それでまず両手で水を下から上にかいて、足からまっすぐに底まで潜り、底に足がついたら姿勢を低くして、底を移動しながら

矢谷：生きていく原点に立ちかえて 21 世紀の地球上での人間の営みを考え直すこと (1)

ら両足でさぐる、息が苦しくなったら底をけてまっすぐ水面に浮び上るやり方に変えた。このような状況ではこの方が実質的で長い間水底をさぐる事ができた。橋の下流から始めて徐々に上流へと捜しているうちに、片方の足が南さんの体に「ぐにやり」という感触でふれた。「ここだ」と思って、すぐ両手で体をつかんで必死に水面まで引きあげた。近くにいた人たちがすぐ集ってくれて、岸まで運んだ。

リーダーたちが代る代る人工呼吸や手当を行ったが、時間が経ち過ぎていた。水没してから 20 ～ 30 分経過していたのだ。祈るような気持ちで手当を見つめていたが駄目だった。

あとで、南さんを引きあげた場所を橋の上から確認してみたが、それは、投げ込まれたまさにその真下くらいの位置であることがわかった。初動の捜索の時に、ちゃんと底まで潜れていなかったのだ。

この出来事は私に、この場の実際的な意味においても、人生を生きていく象徴的な意味においても「ちゃんと底まで足をつけて、事をなすべきこと、根っここのところまでたどって探求すべきこと」を身にしみさせた。

千刈キャンプ場での学生リーダーの死亡という事件は、多くの問題を投げかけることになり、学院当局や関連する教職員や千刈リーダーの学生グループも、その対応に多大の努力を払うことになった。この事件は、私がキャンプで経験した最も厳しい出来事であった。「自然の中で生きるとき、いいかげんことをすると、人間はたやすく死んでしまう」のであること、「その覚悟と用意をもって、人間とその集団は自然と関わらなければ、再び同じ過誤をくりかえす」ことを身に焼きつけられるような切実さで思い知らされた。そして「キャンプを自然の中でやる以上、手や足の一本や二本は傷ついても、いずれ回復するから、覚悟と用意はしておかねばならないが、絶対にキャンパーもリーダーも、キャンプで死なせてはならない」というキャンプの原点を悲しみをもって心の底に刻みつけた。

第五章 千刈リーダーとして過した大学時代

昭和 38 (1963) 年 4 月、私は関西学院大学社会学部に進学した。すぐに私は千刈リーダーのグループに所属した。4 月早々の仕事は中学部の新入生オリエンテーションキャンプのリーダーをつとめることだった。

中学 1 年生のとき自分がキャンパーとして経験したことを、今度は、リーダーの立場で経験することになった。10 人ほどの 1 年生のお兄さん役として、2 泊 3 日の 2 交代、計 4 泊 5 日の期間を経験した。

大学 2 年と 3 年の時は、本部つきのリーダーとして、11 km のマラソンコースの下見を自動車で行い、目印となる建物や危険カ所や急坂などのチェックと、それぞれの間の距離を地図に書いたり、マラソン当日は、トップランナーとして、先頭を走って生徒たちが走るコースを先導し

たりした。班付のリーダーと本部付のリーダーの両方を経験したことは、キャンプの全体を知る上で役に立った。前者は小グループ（班）のリーダーとして、すべての行事にキャンパーにつきそい、生徒一人一人に注目しながら助力したり指導するのに対して、後者は、キャンプ全体の運営をスムーズにするための、プログラムの決定、人材の配置、場所や資材の準備、プログラムの実施運営の指導、あとかたづけなど、キャンプの全体を準拠棒として思考し行動する必要があった。

昭和36（1961）年から関学中学部は、夏の3泊4日のキャンプを100名から200名の希望者を対象に、瀬戸内海の中学部専用の青島という周囲2kmくらいの小さな無人島で行うようになっており、私は春の新入生オリエンテーションキャンプと夏の青島キャンプのリーダーを大学時代の3年間つとめた。

青島のキャンプでも班付と本部付の両方を経験した。青島キャンプは千刈キャンプ場とは異なり、海にかこまれた未開発の小島での、道作り、テントサイト、ファイアー場、運動場などを、中学生たちが働いて作りあげていく、ワークキャンプと、海での遊びや冒険を中心としたキャンプだった。

学生リーダーたち10～20名余りは全員中学部の出身で高等部を経て関学大に進学したOBの学生たちであり、半分以上が私のように千刈リーダーを兼ねる者、半分以上が兼ねない者だった。大学生のリーダーたちは、お互いが同級生あるいは1～2学年の差の先輩後輩の関係で、お互いに気心や性格や能力がよくわかりあっていた。指導する先生たちも、自分たちが中学生の時に習った先生たちであるので、この関係もスムーズに行っていた。まさにビッグ・ブラザーシステムの名にふさわしく、親しい関係の教師・リーダー・キャンパーの3年から1年までの縦のつながりと、学生リーダー相互、中学生相互の横のつながりとがうまく組み合わされて中学部のキャンプが運営されていた。

関西学院中学部のキャンプ教育の歴史については、津田高行著『汗そして夕焼け——関西学院⁶⁸⁾中学部のキャンプ』に活々と記録されている。私自身が中学生として参加したり、大学生になってからリーダーとして参加した、中学部のキャンプを思い出しながら、この本を読んでもと、その当時には全然知らなかった、矢内先生をはじめ、中学部のキャンプ教育を充実したものにするために苦勞された先生方の、当時の背後の事情や意図が明らかとなる。

例えば、新入生のキャンプでやったメチャビーは、晴天の日にはわざわざグラウンドに水をまいておいて、ドロコ状態にしていたこと、その方が堅いグラウンドでやらせるよりもすり傷などのケガが少なくなるからであることを初めて知らされた。千刈キャンプ場での南さんの水死の事件が中学部のキャンプや千刈リーダーのあり方をめぐって、どんな影響を与えたかなどの、私の知らなかった事情をこの著書から読みとることができる。

大学での私のキャンプ経験の最も大きな部分を占めていたのは、時間的にもエネルギー的にも、千刈キャンプ場のリーダーとしての活動であった。千刈キャンプ場は、学院のキリスト教精神を

矢谷：生きていく原点に立ちかえて 21 世紀の地球上での人間の営みを考え直すこと (1)

自然の中で鍛練する宗教道場として、昭和 30（1955）年 7 月に開場されたが、その実質的な運営は、大学の宗教部（S.C.A.）に属する学生リーダーによって担われてきた。

私が 1 年生として千刈リーダーになった年は、前年に南さんの死亡事故があった翌年なので、学院と学生、リーダーグループは 2 度とこのようなことが起らないように、リーダー組織の改編やリーダーとしての自覚を促すための制服の制定を行い、リーダーグループを夏の期間を二週間交代の班別に分けて、各班のチーフリーダーとリーダーを明確化したり、救急法の訓練やハンドブックの作成などのことを行った。この年の新入生リーダー 12 名はこのような緊張した雰囲気の中でリーダーとしての訓練を受けた。

キャンプ場を利用するのは、中学部や高等部、そのクラブ、大学のゼミやクラブ合宿、日曜学校や教会の修養会、民間のグループなどであった。平たく言えば、「貸しキャンプ場の番人」を学生のリーダーグループで現場の維持や管理の全責任を引きうけてやるのが千刈リーダーの役目だった。キャンプ場利用の申込の受付や費用の授受などの事務は学院の宗教センターが窓口になって専任の職員がおり、キャンプ場には数人の専任教員がディレクターとして交代で夏の期間中は常駐し、食事の調理は西浦夫妻が行っていたが、それ以外のすべての実質的運営は学生リーダーの仕事だった。

入山するキャンパーの迎えや下山するキャンパーの見送り、各団体のキャンププログラムの打合せ、キャンプファイアーやゲーム、スポーツ、飯盒スイサンなどの行事に必要な資材や場所の準備、その実施への援助、キャンプ場の全施設の維持管理、病人やケガ人が出たときの処置、雨が降った時のキャンパーへの対応と、場内への対応、道や階段の整備や残飯穴を掘ることなど、キャンプ場の運営に必要な仕事は何でもこなした。

私は 3 年生の時、昭和 40（1965）年 8 月 16 日から 9 月 2 日（17 泊 18 日）の、第四班のリーダーグループのチーフとして、6～7 名のリーダーと共に千刈キャンプ場の運営の責任者をつとめた。その当時のメモには次のような、千刈キャンプ場とリーダーの役割についての私の考えが記されている。

「千刈キャンプ場は関西学院の経営する、貸しキャンプ場であって、宗教道場として位置づけられているが、実体は宗教との関係の有無を問わず、学内と学外のいろんな団体が利用している。キャンパーのレベルや特性は実にさまざまである。そのキャンプ場に我々学生がリーダーとして働く。

実質的にこのキャンプ場を動かし、責任をもってキャンプ場を維持する者は、我々学生リーダーである。リーダーはキャンプ場を訪れ、ここでキャンプする人々ができるだけ快適に生活し、そのプログラムをスムーズに進め、所期の目的を達成することができるよう、手助けを行う。要するに宿屋の主人、小間使としてできるだけのことをする。

千刈リーダーとして要求されることは、① 技術面でキャンパーの生命と安全をまず確保できること、快適なキャンプ生活を過してもらうために出来る範囲で様々な助力を行うこと。② 精

神面では、自分たちがキャンプを支えているという自信と誇りと、自分たちはあくまで脇役であるという謙虚な自覚である。

そしてこのような活動を自ら引きうけてやると決めたのは、宗教部（SCA）のメンバーの中の有志である各々のリーダー個人であり、それが、マスタリー・フォア・サービスの理念を具体的に追求する上で、自分の成長のためになると信ずるからである。人のためにするのではない、自分自身のためにするのである。」

私の3年時には、二週間を一班として、数名のリーダーがその期間を受け持ったが、リーダーとして入山している日々は、1日6時間の睡眠を確保できない程、やるべきことが多かった。日中のあらゆる活動の他に、夜でも緊急のことがあると場内を走るといった、体を動かすことも多く、朝昼晩、一合半の飯を食べていたが、すぐ腹がへるという状態だった。

リーダーたちのモットーは、① キャンパーズ・ファースト（何事でもキャンパー本位に考えて行動する）、② ウィリング・ハンド（自発的意志的に行動する）、③ ラーニング・バイ・ドゥーイング（実際体を動かしてやってみることの中から学ぶ）、④ キープ・スマイリング（いつも笑顔でやる）であった。それはリーダーたち全員が宗教部に属しており、学院のモットーである、マスタリー・フォア・サービスを千刈キャンプ場という自然の中の宗教道場として位置づけられている場所で実現しようという理念にもとづいていた。

毎朝キャンパーが起る前の六時に起きて、便所、ホール、風呂場、ファイアー場などの掃除を行う、モーニング・デューティ。朝の旗上げ。朝食の準備とキャンパーにしてもらう食器洗いの指導。午前のプログラムへの助力。昼食の準備とかたづけ。午後の活動への助力やつきそい。夕方の旗下し。夕食の準備とかたづけ。夜のプログラム（キャンプファイヤー）の準備と火の番。夜のリーダーミーティングでその日の反省と翌日の予定の周知徹底。夜の場内見廻り。などが毎日のルーティンで、たいてい夜の12時を過ぎないと終らなかった。

リーダーの班構成は、3年生のチーフリーダーと、サブチーフ、1年と2年各2～3人くらいのリーダーで、6～7人くらいが一班をなし、2週間担当して、次のリーダーグループに引き継ぐ。夏休みは2カ月間なので、4班構成で一夏のキャンプ期間を終えるというのが、夏の期間の活動であった。

その他に、4月には新入生リーダーのための訓練キャンプ、6月末には夏のキャンプ期間開始に備える、場内整備のワークキャンプ、春休み中にも場内整備のワークキャンプが、それぞれ2泊3日くらいで行われた。夏の期間以外のキャンプ場利用者に対しては、4月の中学部のキャンプをのぞくと、大人数の団体はなかったので、日程の空いているリーダー、2～3人で組を作って入山していた。

手元に記録がある、私が大学2年時の1年間（昭和39年）に参加した、キャンプや野外活動を列挙すると次のようになる。

3月1日～5日（4泊5日）大学のワンダーフォーゲル部主催、一般の学生希望者を対象とし

矢谷：生きていく原点に立ちかえって 21 世紀の地球上での人間の営みを考え直すこと (1)

たスキー学校、八方尾根にて。3月24日～25日（1泊2日）千刈リーダーズキャンプ、千刈にて。4月1日～4日（3泊4日）宗教部トレーニングキャンプ、国分山の家にて。4月7日～11日（4泊5日）中学部新入生オリエンテーション・キャンプ、千刈にて。7月1日～4日（3泊4日）宗教部夏期学校、千刈にて。7月4日～21日（16泊17日）千刈リーダーの第一班（7名）と共に、リーダーとして入山。7月22日～31日（10泊11日）中学部青島キャンプリーダーとして参加。8月15日～17日（2泊3日）九条教会日曜学校キャンプ、能勢ルーテルキャンプ場日曜学校の教師として参加。9月6日～13日（7泊8日）千刈リーダーの第5班の助っ人として入山。11月21日～23日（2泊3日）千刈リーダーズキャンプ、千刈にて。

この年は、合計 62 日間を、野外生活あるいはキャンプに費したことになる。大学の 1 年生から 3 年生までの三年間は、毎年このような状態であり、その間の私の大学生生活は、学業（授業にはほとんど出席していた）の他に、千刈を中心としたキャンプ活動、宗教部のメンバーとしての研究会（神学研究グループと哲学研究グループ）、学内問題協議会、教会の青年会のメンバーとしての活動などが中心となっていた。

当時私は割合忠実に日記をつけていたので、今、読みかえしてみると、自己のクリスチャンとして、学生として、家族の一員としてのアイデンティティに悩んだり、恋愛や友情関係の中で自己意識過剰になったり、自己嫌悪に陥ったりしながらも、キャンプ活動にコミットしていくことが、自己を支え、確立していく上で大きなバネのような機能、あるいは、原点にもどって、新に生き始めていくスタート点のような機能を、果していたことがわかる。このような自分自身の経験が、のちに大学の教師になってから、学生をキャンプに連れていったり、田や畑を学生と共に作ったりする、私の教育活動の前提となっているのである。それらの活動の記録とその意味の考察は次稿以下で取り扱いたい。

注

- 1) 矢谷慈國「食うこと、生きること、学ぶこと——エコロジー的世界観と食と農の教育——」, 吉田, 中嶋, 矢谷編著, 『「学び」の人間学』晃洋書房, 1998。
- 2) がんばる〔頑張る〕【自四】(「頑張る」は当て字。「我に張る」の転) ①我意を張り通す。②どこまでも忍耐してつとめる。『広辞苑』p. 505。明治維新以来、日本人が「頑張れ」といすぎることにについては、本稿で後述。
- 3) 松田道雄『自由を子どもに』岩波新書, 1973。
- 4) 「生きものとしてピチピチ生きる」については、禅の「活発地」や、M. シューラーの「生命的一体感」を参照。
- 5) 戦後教育の病理、少年非行の問題に関しては、以下の文献参照。花島政三郎『少年非行克服の課題』評論社, 1987, 福島章『非行心理学入門』中央公論社, 1985, 鮎川潤『少年非行の社会学』世界思想社, 青島文夫『非行の原因』東京大学出版会, 1990, 全国少年補導協議会編『少年問題の現状と課題』ぎょうせい, 1992。
- 6) 「原点に立ちかえること」については、「人間は生物の一種族」であるという原点と、「人間は象徴を操る動物である」という原点が重要と考えている。前者については、河合雅雄『こどもと自然』岩波新

- 書, 1993, 加村隆英『虫と遊び虫から学ぶ』注1)『「学び」の人間学』所収を参照。後者については、矢谷慈國「宇宙, 地球, 人間」『追手門経済論集』第27巻1号, 1992を参照のこと。
- 7) 矢谷慈國『生活世界と多元的リアリティ』関学生協出版会, 1989。3-1「多元的リアリティをめぐる(1)」に、この立場を詳述している。
 - 8) 「自分史」にこだわることに関しては、仲村祥一編『現代的自己の社会学』世界思想社, 1991。
 - 9) F. カブラ『タオ自然学』工作社, 1977, 『カブラ対話篇, 非常の知』工作社, 1988。
 - 10) 矢谷慈國『生活世界と多元的リアリティ』5-1~3, 「わかるということの多属性について(1)~(3)」。
 - 11) 矢谷慈國『生活世界と多元的リアリティ』10, 附録「体験における社会と文化の問題」(修士論文)以来この立場は一貫している。同書, あとがきも参照。
 - 12) 「配給」ということは現在では死語になっているが, その実態については, 妹尾河童『少年H』上下, 講談社, 1997, 井上ひさし『東京セブンローズ』文芸春秋, 1999, などの戦中, 戦後を扱った作品参照。
 - 13) 「泣く子は育つ」ということわざがあり, 田舎では, よく泣く子は元気に育つ子というイメージを含んでいる。これはむしろ善太さんがホメてくれたのかも知れない。
 - 14) このように私は初孫の「オバアチャン子」だった。「オバアチャン子は三文下る」ということわざがあり, それに従うと「祖母にかわいがられて育った子である私は, それ以外の子より, 多分三文安いのである。」
 - 15) 矢谷『生活世界と多元的リアリティ』7-1~3, 「わかるということについて(IV)——アジアカ学院での新しい生活世界の形成を事例として(その1)~(その3)」参照。
 - 16) 『蔵内数太著作集, 第一巻』関西学院大学生生活協同組合出版会, 1978, pp. 166-168。
 - 17) 社会化の概念については, G. H. ミード『精神・自我・社会』青木書店, 1973, バーガー夫妻『バーガー社会学』学習研究社, 1979。
 - 18) 西岡常一『木に学べ——法隆寺, 薬師寺の美』小学館, 1988, 稲本裕『森からの発想』T. B. S. ブリタニカ, 1988。
 - 19) 私は自分の社会学を「目利きの社会学」とよんでいる。矢谷「食うこと, 生きること, 学ぶこと」注1), p. 121。
 - 20) 矢谷「わかるということの多層性について」注10)。
 - 21) 95%以上の大学の先生たちは, 偏差値の価値を信じていると私は見ている。なぜなら, 偏差値が自分の所属する大学の世間的評価を決めるし, 偏差値の高い学生の方が教えるのが楽だと思っているからである。そして大部分の大学教師にとって, 教えることは, 必要悪で, できるだけ手をはぶいて, 研究業績をあげる事に専念する方が得だからである。そういう意味で私は自らが禄を食む日本の大学を信用していない。大学教師となった30年前から, 日本の大学は黒船が来る前の徳川幕府のように現実機能を失い, 堕落していると思っている。結果として, 私なりの追手門学院大学で禄を食む立場は, 「追手門学院大学, 矢谷塾」という規定しかない。
 - 22) 「成長の強制」については, 矢谷慈國『賢治とエンデ』近代文芸社, 1997, 中の「第四章, 生きられた時間と希少財としての時間——現象学的時間論とM. エンデ『モモ』からの考察」を参照。
 - 23) そして, 大学生に学問をする自由を教え, 自由を味わせ, 自由な創造へと向わせる教育をするためには, 大学教員自身が, 大学運営においても, 自らの学問の探求においても, 「自由」である努力をしなければならぬ。
 - 24) 矢谷慈國「ボクはなんで社会学徒になったか」, 仲村祥一編『現代的自己の社会学』注8)参照。
 - 25) こういう現象は, 現在でも, 旧くからある住宅街や阪神大震災後の仮設住宅の近辺でも観察できる。この現象の社会的, 及び歴史的研究は, 「日本人と自然との関わり」の研究の一部として重要な論点を含んでいる。
 - 26) 子どもに刃物を持たせない「反刃物キャンペーン」は戦後, 刃物で子供が問題を起すごとにマスコミ

矢谷：生きていく原点に立ちかえって 21 世紀の地球上での人間の営みを考え直すこと (1)

を中心に問題化され、「刃物を子供に持たせない、売らない」方向で終息してきた。しかしこのような対応の仕方の根っこに、「大人の都合によるウソ」がある。

- 27) 河合雅雄『こどもと自然』, 注 6)。
- 28) 子どもと遊びと街研究会編『三世代遊び場図鑑』, 同会発行, 1984。
- 29) 『シェーラー著作集 8 「同情の本質と諸形式」』白水社, 1977。
- 30) 矢谷『賢治とエンデ』pp. 28-29, 注 22)。
- 31) 『シェーラー著作集 8』pp. 70-73。
- 32) 「人権」という、西欧社会に由来する概念は、「エコロジー」との関係において、「人間中心主義」を止揚した、U.P. にもとづく新しい考え方を開拓できるか否かが 21 世紀には問題となる。矢谷「食うこと、生きること、学ぶこと」pp. 102-105, 注 1) 参照。
- 33) 野口三千三『野口体操からだに^まづく』相樹社, 1977, 竹内敏晴『ことばが劈かれるとき』ちくま文庫, 1988。
- 34) M. フーコー『監獄の誕生』新潮社, 1977。
- 35) 松田道雄『自由を子どもに』, 注 3)。
- 36) 矢谷「わかるということの多層性について」『生活世界と多元的リアリティ』, p. 190, 注 10)。
- 37) 河合雅雄『こどもと自然』, 注 6), pp. 198-221。
- 38) 松田道雄, 注 3), p. 65。「経済成長の強制」と「時間節約の強制」を至上原理とする近代社会では「何もしないでいられる自由」を子どもに与えることは、罪悪となる。我々は「何もしないでいる(無為)」ことの人間の意味を、老子や荘子の古典から学び直すべきときに来ている。
- 39) 「頑張る」については注 2) を参照。現在日本の「頑張る」は、広辞苑の②「どこまでも忍耐してつとめる」の意味がほとんどである。
- 40) 矢谷「食うこと、生きること、学ぶこと」, 注 1), pp. 112-116。
- 41) 40) の文献の当該カ所参照。
- 42) 矢内正一『一偶の教育』創文社, 昭和 40 年。津田高行『汗そして夕焼け——関西学院中学部のキャンブ——』, 編集工房ノア, 1996。
- 43) 鳥山敏子『賢治の学校』サンマーク出版, 1996。
- 44) 例えば、ピアジェの「発生的認識論」の「子どもの自己中心性」の考え方など。ピアジェ『知能の心理学』みすず書房, 1965。
- 45) 老子の「能く嬰兒たらんか」第十章や、「嬰兒に復帰す」第二十八章, 聖書の「イエスは言われた「子供たちを来させなさい。わたしのところに来るのを妨げてはならない。天の国はこのような者たちのものである」マタイ伝, 19 章 14 節, がこの「こども観」の例である。
- 46) 矢谷『賢治とエンデ』p. 24, 「ブルカニロ博士の地理と歴史の辞典(案)」の図参照。
- 46) I. イリイチ『脱学校化社会』東京創元社, 1979, 『脱病院化社会』昌文社, 1979。山本哲士『学校・医療・交通の神話』新評論, 1979。
- 47) 矢谷『賢治とエンデ』第三章「日常生活世界とファンタジー世界——多元的リアリティ論と M. エンデ『はてしない物語』からの考察——」, 注 22)。河合隼雄『ファンタジーを読む』『子どもの本を読む』講談社 α 文庫, 1996。
- 48) 「川は生きものである」川の流れを見つめる中から、深い洞察を得ることについての印象深い記述としてはのちに読んだ、H. ヘッセ『シッタールダ』新潮文庫, 昭和 46 年, が私に影響を与えてくれた。
- 49) 「火は生きものである」という体験は、「火とは物質が酸素と加合して熱と光を発する現象である」という科学的知識と同等に、子どもが育つ上で重要である。
- 50) 「食うこと」の教育が、人間の子どもが育っていく上でいかに基本的で重要な要件かということについては、矢谷「食うこと、生きること、学ぶこと」注 1) の文献、及び、矢谷「わかるということの多層性について (IV)——アジア学院での新しい生活世界の形成を事例として (その 1)~(その 3)」, 注

- 15) 参照。
- 51) 年上のよそのお兄さん、お姉さんが、子どもにとって「カッコよく見える」という現象について、「ファッションやしぐさ」などの外見でなく、「人間としてのたたずまいやふるまい」の中味のすばらしさで評価するということが、現代の子供に失われているのではないかと、思う。中1の私が出会った当時の大学生のリーダーたちは、「外見」ではなく「キャンプという状況の中の、たたずまいやふるまいそのものが」私にとって、「カッコよい」というインスピレーションを与えてくれたのである。
- 52) 矢内正一『一偶の教育』。注42)。
- 53) 「高揚された経験」「深い経験」「我を忘れて没頭する経験」が、機能的に分化した近代社会の中で失われていく現象を、私は「多元的リアリティのルーティン化」とよんでいる。矢谷『賢治とエンデ』pp. 33-37, 注22)。
- 54) バーガー夫妻著『バーガー社会学』学習研究社, 1979, 第一章, 社会の経験, の中に, 驚きの経験とくりかえしの経験の社会学的考察が提示されている。
- 55) 認知的様式の六個の枠組による多元的リアリティの記述に関しては, 矢谷『生活世界と多元的リアリティ』pp. 31-39, 及びpp. 36-37の第I図, 多元的リアリティの類型比較, 『賢治とエンデ』pp. 143-171, pp. 222-223を参照。
- 56) 注54)のバーガーの文献参照。
- 57) エポケーという概念は元々, E. フッサールが, 本質直観に到達するために, 常識的知識や科学的知識について, 判断中止すること, それらを無くすわけにはいかないが, 働かせないように, カッコ入れておくこと, 現象学的還元の意味で用いた。しかしA. シュッツはそれを, 拡大使用し, 各々の多元的リアリティはそれ独自のエポケーの様式をもつと主張した。この多元的エポケーの考え方は彼の大きな貢献として, 私は大いに利用している。矢谷『生活世界と多元的リアリティ』「6. 超越論的ということ, あるいは現象学的還元(エポケー)について」pp. 223-240参照。
- 58) A. シュッツは「自発性の様式」とのみ名づけているが, その内容をより具体的にわかりやすく提示するために, 私はこの項目に, 行為, 身体, 空間の様式を加えることにした。
- 59) 「人工的な便利なものが, あることの意味を自覚して, それによって疎外されないためには, 一時的にでも, その便利なものが, ない状態を経験していなければならない。」キャンプの経験は, それを与えてくれる。何でもあることが自明となっている文明化した現代人の生活ほど, 阪神大震災のような非日常の出来事に対して, モロイものはない。
- 60) この点はA. シュッツが問題化していない論点であり, 多元的リアリティ論, 日常生活世界論が, 批判的理論となりうるためには, 「疎外論的観点」が不可欠となる。矢谷『生活世界と多元的リアリティ』pp. 56-57, pp. 416-417。
- 61) A. シュッツの概念を用いると, 日常生活の現実とキャンプの現実ではレリバンズ(妥当性, 有意性)の体系が主観的にも動機的にも, 解釈的にも異なっているということになる。
- 62) 後述する, 高1のときの新生オリエンテーションキャンプでの西尾康三先生との出会いが, まさにそうであった。
- 63) 生活史的時間に関しては, 矢谷『賢治とエンデ』, p. 192の図を, 社会的歴史的及び宇宙, 地球, 生命進化史的時間に関しては, p. 24の図を参照。二つの図が組み合わせられるとき, 自分の生活史的時間がより明確となる。
- 64) どんな場合でも「環境や他者に対して, 心と体が開かれていること」が「ほんとうの出会いの経験」や「ほんとうの学び」をするための条件である。現代の学校での「偏差値管理教育」は多くの場合, 子どもの心と体を閉じさせる方向に働いている。教師や親や大人たちが, まず, 自らの心と体が開いていないこと, したがって, 自らが関わる子供たちの心と体を開かせることができないこと。そのことに気づくことが問題解決の出発点である。
- 65) 私は, 日常とは異なる, 芸術や宗教や科学や, スポーツやキャンプなどの超越的リアリティを我を忘

矢谷：生きていく原点に立ちかえって 21 世紀の地球上での人間の営みを考え直すこと (1)

れて深く経験したのちに、日常生活の世界にもどってきたとき、日常が以前とは異なったものとして経験されることを「異化体験」と名づけている。それがないような経験は、「ルーティン化的体験」である。注 53) 参照。

- 66) キャンプの現実での深い高揚した経験のあと、日常にもどった時の異化体験は、キャンプが終るたびに私を悩ました。「なぜ私はキャンプのときのように、生き生きと、自分らしく、日常を生きられないのか」。この問題を何とか解決できるようになったのは、ずっとあとになって、生活世界論や多元的リアリティ論の研究するようになってからである。それは「多元的リアリティと日常生活世界との関係や移行の問題」「多元的リアリティの分化と統合の、系統発生と個体発生の問題」を理論化できるようになってからのことである。矢谷『生活世界と多元的リアリティ』pp. 106-114, pp. 114-139。
- 67) 「ストーム (あらし)」というのは、旧制高校の寮でも行われたが、多くの場合、私が経験したキャンプにもつきものの「いたずらをして、寝ている仲間や先生を驚かせて楽しむこと」である。特に高等部のキャンプではよく行われた。これは実行するかねあいがむつかしく、相手との親疎の度合い、いたずらの程度を計算して、結果としてお互いが笑ってすませるものでないと、人間関係をこわしてしまうことになる。気のきいた、相手をアッと驚かせて、しかも深刻なダメージを与えないようなストームを思いつき、実行するというのは、大変高級なことなのである。
- 68) 注 43) 参照。この本は、「関西学院中学部のキャンプ」を矢内部長のもとで作りに来てくれた津田先生の経験をまとめたユニークな著作である。キャンプに関わり先生の指導を受けた、千刈と青島キャンプのリーダーたちが、先生の停年退職記念パーティーを 1991 年 6 月 23 日に開催した。その時に、先生にぜひ書いておいて下さいと、できた本のためのブックエンドをプレゼントして強要した願いに応じてやっと書いて頂いたものである。先生は自宅が阪神大震災で倒壊するという困難をのりこえて、書いて下さり、出版に至った。我々リーダーがこの本の出版記念のパーティーを行ったのはこの本の出版奥付に記されている 1996 年 12 月 7 日大阪ロイヤルホテルに於てであった。記して感謝を表明いたします。ボクがこのような書きものをするに至ったのは、関西学院でのキャンプ経験を通して、身につけることのできた、「自然と人間の原点につねに返って考え直すやり方」のおかげです。

1999 年 3 月 30 日 受理