

異文化理解の隘路

—— 社会科における国際理解教育の要件 ——

壽 卓 三

(社会科教育研究室)

(平成6年4月28日受理)

自らの価値観を絶対化し、他者にその受容を強要することは自己中心的な態度だとして批判される。そして、この自己中心的な態度への嫌悪感は、しばしば、人には様々な立場があるとして、他者に干渉せず、また他者からの干渉をも拒否する立場へと我々を向かわせる。この両者は、一見対極的に見えるが、はたしてそうであろうか。自己中心主義と価値相対主義とは対立しているようでありながら、両者はともに〈他者〉を欠落させているのではなからうか。前者においては、他者が自己に取り込まれることによって他者が消去され、後者でもまた、外部社会が自己の世界と無関係なものとなる故に、外部から遮断された〈ワタシ〉の世界はその限りで絶対的世界へと転化する。ワタシの住む空間が物理的に拡大されるか、縮小されるかの相違はあるにしても、外部世界が実質的に消去されるという点において両者は異なるところがない。このような隘路を抜け出て、他者に出会うことは可能であろうか。自己を多様な外部に向かって開き、〈無関係な外部〉を自己の再発見、再生を可能にする〈有意義な外部〉へと変容させることは可能なのか。このような変容が可能になるためには、〈他〉のみならず、〈自〉にも内包される〈他者性という謎〉を対自化することが、それ故、同一性と差異性という二分法そのものを問い直すことが必要になってくるであろう。原理的なレベルで素描するならば、異文化理解はこのような問題を含んでいる。社会科における国際理解教育が十分にその課題を果たすためには、同一性と差異性を対置する思考法そのものを相対化しながら、他者の消去という異文化理解をめぐる隘路を克服することが不可欠の要件となるはずである。小論は、この要件の解明をその課題とするものである。

1 国際理解教育の課題

1987年に発表された教育課程審議会の最終答申は、世界有数の先進工業国となった我が国が、国際化の新たな段階に入った今後も発展を続けていくためには、「国際社会の中でその地位にふさわしい国際的責任を分担する」ことが必要だという認識を示している。また、同年にこれに先立って発表された第三次答申では、日本文化を客観的視点から相対化し、相手の論理、心情に即して説明できる思考力と表現力がこれからは必要であり、そのためには、地理教育や歴史教育の中に「比較文化的な視点」を折り込んでいくことが必要だとして、社会科教育に多大な期待が寄せられている。

では、このような期待を前にして、社会科教育の研究者は、国際理解教育の進むべき方向性をどう考えているのか。伊東亮三は、小学校の社会科学習における同心円拡大原理が、「公民

的資質の基礎を養う」という社会科の目標達成にとって有効であることを認めながらも、この原理を形式的に守ると、「日本の国の学習をおわるまで、児童は国際社会には直面しない」ことになり、「国際化の時代のための国際理解の観点からみて、ゆゆしい問題が生ずる」⁽¹⁾と指摘している。伊東によれば、これまでの小学校社会科における国際理解教育には次の3つの欠点があり、このような欠点を克服しない限り、国際理解教育と言っても、せいぜい外国に対する憐愍、同情を育てるに留まり、自民族中心主義を脱け出すことは困難である。

- ① 子どもたちにはほとんど外国を見せない
- ② 日本中心にしか世界を見る目を育てない
- ③ 経済的なつながりでしか外国を見せない

伊東は、1987年の教育課程審議会の答申についても、国際社会を国と国との関係で捉え、「国際化が進むから、自覚的な国民を育てなければならない」⁽²⁾という立場に留まり、いざとして自国中心に外国を見ていると批判している。それでは、どのような国際理解教育が志向されるべきなのか。伊東は、小学校低学年から文化の差異を認識させると同時に、その差異を相対化しつつ人類の共通な願いをも理解させる訓練が必要だと説く。⁽³⁾ 魚住忠久もまた、国家間の利害調整を中心にした「国際主義 (Internationalism) ではなく、宇宙船地球号に高い価値を認める「グローバリズム (Globalism) および、その一乗員として、多様性を尊重し、異質な文化と共存し連帯していくことのできる責任ある個人相互の「グローバル公共性」を形成することが必要であり、Crossculture (異文化間, 比較文化) から Multiculture (多元文化) へと教育観点を移行させるべきだと主張する。⁽⁴⁾

ところで、ここに言われる多元文化教育とはいかなるものであろうか。H. ヘルナンデスに従って、まずその特徴を明らかにしておきたい。多元文化教育と言っても、言語の問題を初めとして日常的に多様な文化が接触・衝突しているアメリカと、これからの国際化時代に対応して、一方では同質性・民族性への回帰を主張しつつ、その主張と並行的に〈新たな教育課題〉として異文化理解・国際理解を掲げる日本との間には相当な懸隔が存在することを看過してはならない。社会が高度に分化し、異質性が社会の分裂を招きかねない状況の中で、社会・国家の死活問題として統一化の理想、一つの共有文化が探求されるという緊迫感⁽⁵⁾は、幸か不幸か我々のものではない。我々にとって、文化摩擦といっても、各人が日常的に遭遇する〈国際〉レベルの問題ではなく、まさに〈国際〉理解にまつわる国と国の問題として捉えられがちである。しかし、現実に多様な文化が錯綜するアメリカ社会で考えられている多元文化教育とは、子どもたちが教室の内外で日常的に出逢う文化衝突の問題なのである。ヘルナンデスは、多元文化教育を次のように規定し、その包括的目標を2点挙げている。

「多元文化的な教育とは多元的な文化についての、多元的な文化における、様々な文化背景を持つ生徒たちに関するものである。それはすべての生徒たちのための教育なのである。」⁽⁶⁾

「第1の目標は、生徒が文化的グループの広がりについての知識を習得すべく援助し、多くの異なる文化が錯綜する環境の内部において、ある程度の資格を持って行動するのに必要な

態度、技能、能力を開発する手助けをすることである。第2の目標は、教授過程や学習過程に関連した社会文化的要因についての知識を、生徒の学問的、人格的そして社会的発達を最大化するために適用することである。」⁽⁷⁾

我が国でも、個性重視や学校5日制といった〈教育改革〉に伴って地域や家庭の教育力という問題がにわかに注目されるようになった。新学力観をめぐる種々の混乱は、教育・社会・世界のあり方に関する各家庭・学校の見解には相当な懸隔が生じていることを如実に物語っている。同一の文化的負荷によって規定されているといっても、それは多様な下位文化を内包しているのであり、この下位文化相互間のカベが、社会の階層分化、社会的不平等の再生産を促進し、ひいては人々の意志疎通を困難にする。このような状況下で遂行される多元文化教育では、家庭、仲間、共同体、制度、そしてマス・メディアによって形成される社会的カリキュラムが、子どもたちを社会の既成秩序の中に機械的直接的に組み込んでいかにないように配慮しなくてはならない。様々な文化的背景を持つ人々が、その所属する文化によって、社会的不利益を被ることなく、相互作用を通じて歴史的文化的な状況を再創造していけるように、社会的カリキュラムそのものを相対化できるような学校カリキュラムの構成が要請されてくるのである。社会的カリキュラムを学校カリキュラムの中に有効に組み入れていくための要点を、ヘルナンデスは3点指摘している。まず、子どもたちに社会的カリキュラム、多様な文化の存在を自覚させることが必要である。次に、個人はその帰属する文化共同体との再帰的關係の中で自己形成をしていくことを、個人史の追究という形で学習する。この学習を通して、個人と文化共同体との相互依存的關係について、文化を越えた共通点と相違点とを明らかにすると同時に、この相違点を多様性として理解させることが肝要である。最後に、このような過程を経て、種々のメディアを通して伝えられてくる社会的カリキュラムの多元文化的内容に対して、子どもたちが、感情的に反応せず、知的、批判的に対応できるように配慮されるのである。⁽⁸⁾

では、このような多元文化教育を我が国において具体的にどう進めていけばいいのか。そこにはどのような困難があるのか。本学部附属中学校における横濱裕司の実践を手がかりに、グローバルな公共性の形成を目指す国際理解教育の課題を具体的に析出し、以下において究明すべき問題点をまず明らかにしておこう。

今回の学習指導要領の改訂において、基本方針として掲げられた「基礎・基本の重視と個性を生かす教育の充実」および「自己教育力の育成」に対応すべく、附属中学校では「共通学習」と「課題選択学習」とを組み合わせた授業が展開されている。共通学習では、「単元全体を貫く興味・関心の喚起」、「選択学習に対する意欲の喚起」、「選択学習を進めていく上で必要な知識や能力の習得」⁽⁹⁾といったことが配慮される。次に、教科内選択学習に際しては、量的個人差、質的個人差への配慮がなされている。「住まいを考える～人類の智慧と工夫～」の学習に即してその具体相を少しく見ておこう。横濱は、「世界のさまざまな気候」の授業を行うに際し、「生徒一人一人に気候の特色を実感的にとらえさせるには、どのようにすればいいのだろうか」、「もっと、生徒の身近な生活と結び付けて実践することはできないだろうか」という2つの課題を掲げ、この課題に応える題材として、人間生活の基本的な条件であると同時に、生徒にとって最も身近なものでもある衣・食・住に着目している。⁽¹⁰⁾ 指導要領の改訂にも携わった文部省の澁澤文隆は、「新しい地理的分野は全体を通じて、諸地域の人々の生活に関する内容の一層の充実を図っており、異文化を理解するための基礎が身に付くよう内容構成を工

夫している。」⁽¹¹⁾と述べているが、実際、教科書の記述も従来の植生を中心とした記述から人間の生活に関する記述へと変化しつつあり、「住まい」に関する記述も増えている。そこで、横濱は、前年度の総合学習「国際理解教育」における「生活と環境」で、日本と韓国との「住まい」の外観を比較しながら、それぞれの国の住生活に対する考え方や文化・伝統の違いを理解させる試みを行ったことを踏まえて、この実践では、「『住まい』の外観の違いの原因を地理的条件から探らせることを中核に据え」、その追究過程において自然条件への取り組みにおける文化を越えた共通点や文化による相違点を理解させ、「国際理解教育」の一環として位置づけることを目指している。そして、単元目標として以下の3点が掲げられる。⁽¹²⁾

- ① 住まいを自然への対応と人間の要求への対応とから考えさせ、世界が様々な特色をもつ地域から成り立っていることを理解させる。
- ② 日本や世界の様々な住まいの学習を通して、地理的な見方、考え方の基礎を培う。
- ③ 適切な資料に基づいて、日本や世界の様々な住まいを多面的に考察しようとする能力と態度を養う。

このような目標を達成すべく、単元指導は、共通学習（学習への興味・関心の喚起と課題解決への見通しの形成）、課題選択学習1（自然条件への対応という面から「湿気を食い止める」、「風を防ぐ」、「暖かく住まう」、「涼しく住まう」という4つの課題を設定）、共有化（地理的条件の違いがそれぞれの地域の文化を形成していることへの理解）、課題選択学習2（人間の欲求への対応ということから「食べる」「眠る」、「排泄する」という3つの課題を設定）、再度の共有化（異文化に対する理解と異文化及び我が国の文化・伝統を尊重しようとする心情を培う）という計画が立案され実行されている。

〈基礎・基本〉と〈個性〉といった相反する課題を同時に満たし得る学習形態として、〈共通学習〉と〈課題選択学習〉との組み合わせといった考えが登場するのは理解できる。また、論者は実際にこの授業の一部を見学したのであるが、確かに生徒たちの〈からだ〉はよく動いていたし、ビデオは始め様々な資料を見たり調べたりしながら、その追究成果を積極的に発表していた。しかし、この生徒たちの〈こころ〉は動いていたのだろうか。生徒たちの学習活動は、学習対象への〈主体的なかかわり〉によって支えられていたのだろうか。残念ながら論者にはそうは見えなかった。この学習において、生徒であれ、教師であれ、〈異〉文化に出会い、その日常的安定性を揺り動かされたとはとうてい思えないのである。なぜだろうか。学習者の〈こころ〉を揺さ振るような学習が成立するには、指導者自身がその学習活動全体に対して、かなり突っ込んだ問題意識を抱いていることが必要だと考える。確かに、既に触れたように、横濱は、主観的には、生徒一人一人の身近な生活体験と結びついた学習を通して気候の特色を実感的にとらえさせることを目指している。しかし、この単元を学習することの意味・意義を〈指導要領・教科書に載っている〉というレベルを越えて、横濱自身の内在的問いとして問うているのであろうか。生徒たちが基本的に我々に問いかけていることはそのことではなかろうか。もちろんあらゆる単元において、このような問いに基づいた授業を展開していくことは物理的に不可能であろうが、原理的レベルにおいてこのことを自覚することが必要だと論者は考える。方法論が一人歩きして、このような原理的問いを欠落させていることが、一見見事に構成された授業展開でありながら、その学習成果が学習者の〈こころ〉にもうひとつ食い込んで

こない最大の原因ではなかろうか。このことは、一人横濱個人の問題ではなく、附属小学校、附属中学校の社会科学習そのものに対して論者が抱く基本的な疑念である。そのことを、横濱の実践に即してもう少し具体的に述べておこう。彼自身、指導要領から、「世界各地の人々の生活の様子を衣食住を中心に、簡単な分布図の作成や読み取りなどを通して大観させる。その際、自然の影響だけで説明することのないように留意し、社会的条件とのかかわりについても重視して扱う必要がある」という部分を引用し、なおかつ共通学習に際し、「住まい」のもつ機能を社会的条件への対応の観点からとらえさせる」という指摘を行っている。⁽¹³⁾ それにもかかわらず、彼は「住まい」の外観の相違を自然条件への対応から理解させることをこの単元の中核に据えている。⁽¹⁴⁾ それ故、設定された7つの学習課題は、人間の生物学的特性を捉えるのみで、象徴的動物・文化的存在としての人間は見えてこない。その限りにおいて、人間と自然環境および社会環境との相互行為の結実としての「住まい」が見えず、結局自然環境決定論に陥ってしまい、「文化」の比較・理解には到らないのである。確かに、課題選択学習2において、明治初期の日本の民具を提示し、「わが国の明治初期の文化に接しさせ、文化、伝統を尊重しようとする心情を育てる」⁽¹⁵⁾ ことが意図されている。これは、2回目の共有化の目標である。「異文化に対する理解と異文化及び我が国の文化・伝統を尊重しようとする心情を培う」に対応するものであろうが、授業全体の流れから見て、唐突にすぎるといって否めない。なぜだろうか。それは、「住まい」の考察がそれまではほぼ自然環境のみからなされていたのに対し、ここで突然、自然環境というよりもむしろ社会環境との相関関係の強い「民具」が、つまり「文化」の問題が出現しているからであろうし、なぜ、異文化及び自国の文化・伝統を尊重しなくてはならないのか、また尊重するとはどういうことを意味するのかが、この学習では不問にされているからだと論者は考える。

谷治正孝は、「アジアのモンスーン地域は、高温多湿であるから、米作地帯がひろがっている」とか、「日本は四面海に囲まれているから水産業が盛んである」といった類の、社会現象の歴史的考察を省略した人間と自然環境との作用関係論や因果論は、実証的裏づけを欠いた独断に過ぎず、人間の側に主体性がなく、自然環境に受動的に支配されているという間違った観念を生徒に植えつける危険性があると指摘している。⁽¹⁶⁾ そこで、彼は、地球環境時代の環境教育では、多様な文化と多様な価値観とが存在することを認識し、多面性を持った事実関係から情報を取捨選択しつつ、生徒が自力で環境との主体的かかわり方を追究して、独自の「環境倫理感の確立」を目指すという「主体的環境論」が必要だと主張する。⁽¹⁷⁾ 「家」という見えるモノを通して、人間と自然環境・社会環境との共時的通時的関係という見えざるコトを追求していくとき、なぜ「社会科」が、地理・歴史・公民の総合として位置づけられるのか、さらにはザブトン型ではなくπ型の学習方法がなぜ有効なのかを、中学校1年の最初の段階で生徒に理解させる絶好の機会となりうるはずだが、学習の内容論に対して授業の方法論があまりにも先行するが故に、横濱の実践は、この素材を十分に生かしきっていないと断ぜざるを得ないのである。

それでは、環境決定論と決別して主体的環境論に立脚した「住まい」の考察が、地理・歴史・公民の総合としての〈社会科〉の学習として展開するとは、いかなる事態を意味するのか。その具体的な考察は、第4節の課題とし、その前に、国際理解教育の目標分析表に挙げられる「(1) 日本的自己中心性からの脱却 (2) 相手の立場に立って物事を考える」⁽¹⁸⁾ という異文化理解・国際理解の原理的問題について考察しておきたい。そもそも〈我々〉とはいかなる時空間の中

での存在なのか、あるいは、〈他者の立場に立つ〉、〈他者を理解する〉とはいかなる意味なのか。以下、多元文化教育の要諦をなすはずの異文化理解およびアイデンティティーの問題をまず考察しておこう。

2 異文化理解の隘路

さて、文化的動物としての我々にとって、世界とのかかわりが特定の〈射映〉、〈パースペクティブ〉によって規定されることは不可避である。我々の世界了解は、それへの反省も含めて、歴史的連鎖のなかで沈殿した文化的負荷というフィルターを通さざるをえないのであり、その限りでは、自らの「影響史」を完全に意識化しようとするのは不遜な主張であり、「幻想」に過ぎないと言えよう。⁽¹⁹⁾ ところで、このような主張を認める限り、自分の依拠する文化に個有の〈偏り〉から脱け出すことは不可能だということになる。もちろん、コトバを持つ動物として、M. シューラーが説くように、「人間とは、無制限に『世界開放的』に行動しうるところのXである。人間生成とは、精神の力によって世界開放性へと高まることである」⁽²⁰⁾ ということを、原理的に承認することは可能であろう。しかし、影響史の主張を認める限り、それはほとんど実現の見込みのない要求だということになる。また、人間の開放性といっても、そこに開かれた世界に含まれる〈我々〉とは、近親者のレベルに留まるのか、それとも国家のレベル、さらには、人類というレベルにまで拡大しうることなのか、たとえ人類にまで拡大しえたにしても、結局は人間中心主義の表明にはかならないのではないか。この種の疑念が解消することはない。⁽²¹⁾ だとすれば、〈他者〉、〈異〉文化を理解するとはいかなる意味で語られるのだろうか。

〈近代化〉という社会変容に即して、この文化的制約の問題をもう少し具体的に考えてみよう。近代化の過程を説明するさいに、個人主義に着目して西洋文化に固有な現象として捉える立場 (cultural theory) もあれば、学問や資本主義という経済体制の世界的広がりに着目して文化の相違を越えて貫徹していく普遍的過程と見なす文化中立的立場 (acultural theory) もありうるが、C. テイラーは、近代化の過程をこれまでのように一面的に文化中立的立場から説明することは誤りだと指摘する。⁽²²⁾ というのも、この説明に全面的に依拠してしまうと、近代化には様々な代替案がありうるということが看過され、「自文化 [= 西洋文化] 中心主義の牢獄」⁽²³⁾ に陥りかねないからである。彼は、西洋の近代化の過程を特徴づけるものとして、内面性の二方向間の葛藤、つまり「離脱して自己を客観化し抑制すること (disengaged self-objectification and self-control)」を志向するデカルト的自我と、「人格的完成、芸術家的独創性、創造的想像力」を重視するモンテーニュ的自我との葛藤を挙げ、このような西洋型近代化の原理とは別様の近代化の原理もありうると説く。⁽²⁴⁾ 確かに、それぞれの社会はその長い伝統の中で形成されてきた固有の生活文化を持ち、「それぞれの特徴的パターンに従って近代化してゆく外ない」⁽²⁵⁾ のであり、近代化の進むべき方向性がアプリアリに決定されているわけではあるまい。その限りにおいて、「民族の閉鎖性」についての和辻哲郎の主張の正当性を、我々は認めざるをえない。和辻によれば、民族の閉鎖性を嫌って人類の立場に立つと自称する人は、実は自民族の特殊性を普遍性と僭称しているに過ぎず、むしろそれぞれの文化共同体の閉鎖性、民族の特殊性を尊重する立場こそが、自分の帰属する民族の特性を絶対視しないが故に、本当の意味で「人類的な共同の理想」に近いのである。⁽²⁶⁾ 確かに和辻が説くように、「民

族の閉鎖性」の否定が、直ちに真の人類の共同の理想への接近を意味するわけではなく、かえって自文化中心主義の牢獄への自閉を招きかねないことは自覚されなくてはならない。しかし、逆に文化の相対性を承認することが本当に自文化中心主義の克服を意味するのだろうか。〈伝統〉と〈別様の始まり〉との中間領域に位置する状況下において、民族の特殊性、しかもその始源への回帰が説得性を持つ一つの選択であることは否定できないが、このことは必ずしもこの選択が民族の個性を活かす唯一の道であることを意味するものではない。またこの始源の探求は、ガダマーの影響史の考えが示すように完全な透明化へと到ることはない。ある歴史的文脈において〈周辺域〉として排除されたものが、別の文脈においては極めて重要な役割を果たすこともありうる。それ故、民族の閉鎖性の承認が人類の共同の理想と真に接合し得るためには、民族の閉鎖性、固定化された慣習的地平といっても、還元・構成・破壊、地平形成と地平融合との絶えざる反復運動にさらされざるをえないはずである。⁽²⁷⁾ その意味では、社会的行為において自文化中心主義を脱却するためには、普遍性追求への和辻の批判にもかかわらず、神の視座に立つといった意味ではなく、統制的原理としての〈理念化〉を媒介にした自文化批判がやはり必要ではなからうか。T. マッカーシーも、観察者としての立場に対して当事者としての立場が先行し、自己の帰属する文化に対し端的に第三者的態度をとることが出来ないことは認める。しかし、社会的行為が文化的制約を帯びざるをえないことは否定しえないとしても、その行為の正当性が問われる次元では、「特殊共同体的なもの、特定の文化の合意」からは独立した「十分な根拠」が追究されていると主張する。⁽²⁸⁾ なぜなら、対立する当事者たちが、私心のない三人称的立場をとることは確かに困難であろうが、行為の正当性をめぐる当事者間の争いにおいて問われているのは、成立した合意の内容というよりも、むしろ合意の形成過程であり、合意の根拠そのものの正当性如何だからである。⁽²⁹⁾ 確かに、この限りにおいて、「社会的慣習は、真理や実在性についての文脈超越的な概念によって構造化される」⁽³⁰⁾ というマッカーシーの主張は妥当なものと言えよう。

自文化中心主義という牢獄から抜け出すには、テイラーは、自らの文化的特殊性を徹底して自覚することが必要であると説く。これに対して、マッカーシーは、文化的特殊性を超えた理念化の追求が必要であると説くのである。これらは一見相反する主張に聞こえるが、両者は相補的關係にあると考えるべきではなからうか。E. フッサールによれば、単にコミュニケーションが連続しているというだけでは、「伝統」は生じないのであって、精神的な収穫が共有財となって初めて伝統は生じる。⁽³¹⁾ そして、我々は自らの成長過程の中でこの伝統を習得し、それが我々固有の先入観を形成することになる。我々の生は、たとえ超越論的生であっても、歴史的規定性を免れえないのである。しかし、フッサールは、超越論的自我の歴史的制約を認めながらも、「普遍的学の真正性は自己の根底に存する生の全ての伝統を露呈することを要求する」⁽³²⁾ と述べて、自己の〈主観的〉真理のうちに自閉することを強く戒めているのである。異文化理解の問題は、このように〈倫理的態度〉の問題と接続せざるをえないことが確認されなくてはならない。西川長夫は、文化は本来雑種的なものだとして「純粹文化」とは国民国家というイデオロギーの作り上げた幻想にすぎず、国際化とは「自＝他の変容」に他ならないと主張する。⁽³³⁾ 村上陽一郎も、真性のカルチャー・ショックが起こるのは、「異なった文化伝統に出逢って、自分が、自分の依存する伝統から後退し、自分の伝統に対して半ば観察者の立場に移動したときに、自分の伝統が自分に要求していたものが、一つの選択でしかなかったことを思い知ったときなのだ」と主張する。⁽³⁴⁾ 自らの文化的伝統に規定されながらも、自文化

中心主義の牢獄から次第に自由になっていくためには、我々は、自己の文化的規定性を透明化する努力を積み重ねる中で、絶えざる地平融合を通してより普遍的な地平の確立を志向し続けなければならないのである。確かに、〈普遍主義〉は、自己の特殊なコードを普遍的だと偽装することで他者の特殊性の意義を看過する危険性を内包している。また文化の多様性を認める〈内部的なコンテクスト主義〉も、一見普遍主義と対立しているようでありながら、優位な文化の担い手は、知的な共感によって劣位の異文化についても十全な理解を獲得できるという神話に立脚することによって、結局は普遍主義同様に他者の特殊性を消去してしまう危険性を内包している。⁽³⁵⁾ それ故、文化相互の平等性の確立を目指すことが〈同一性の受容〉を強要することであってはならないし、また文化相互の〈差異性〉の承認に際しては、この差異性が優位性・劣位性へと変容しないよう留意しなければならない。⁽³⁶⁾ この課題に応えるには、歴史的文化的制約性の自覚と普遍妥当性への要求との共存という精神の緊張が不可欠となろう。多元文化教育は、個人及び民族の個性と人類の共同性との両立という困難な課題に直面することになるのである。この課題はまた、〈個〉に対する理解の変容を強いることにもなるはずである。次にこの〈パーソナル・アイデンティティー〉をめぐる問題が検討されなくてはならない。

3 〈アイデンティティー〉再考

我々の経験的世界は、その都度の我々の憶断に基づいた世界に他ならず、そこでは、相対的真理と相対的非真理、存在と仮象との間での抗争、揺らぎが絶えることはない。⁽³⁷⁾ このような状況の中で個我の憶断に固執することは、個人の解放をもたらすよりも、むしろ孤立の不安と焦燥感を募らせることになる。近代の個人主義が、このような負の側面を内包していることはしばしば指摘される場所であるが、その克服には〈個我〉に関する理解の変容が必要だと考える。このような文脈の中で考えるとき、D. パーフィットの言う「継続する自己群 (successive selves)」および、フッサールの超越論的自我の理論は多くの示唆を与えてくれる。

D. パーフィットは、人格についての把握を「還元主義的見解 (the Reductionist View)」と「非還元主義的見解 (the Non-Reductionist View)」とに区分する。そして、非還元主義から還元主義への態度変更は、個性や自律性への執着、孤立の不安と焦燥感から我々を解放し、自我の社会的視野、社会的連帯性の回復を可能にするという理由から還元主義に対する明確な支持を表明する。⁽³⁸⁾ デカルト的エゴに代表される非還元主義では、人格的統一性が身体的、心理的な連続性以上のものとして重視される。各人格は孤立した存在、脳や身体さらにはその経験の所有者 (ownership) としてそれらとは異質な存在であり、この人格的統一性は十全に機能しているか、あるいは全く機能しないかのいずれかだと理解される。これに対し、人格が複数存在し、また各人格はその脳や身体そしてその経験と区別されることを認めながらも、還元主義では、人格の存在が、相互に分断された存在ではなく「継続する自己群」であり、身体的精神的出来事の生起そのものだと捉えられる。この主張に定位するとき、自己の〈同一性〉とは自己完結したものではなく、他者性・〈差異性〉に貫かれたものであり、同一性と差異性との区別が相対化されることになる。⁽³⁹⁾ それ故、日常的世界において、〈我々〉という社会の一員となるために、必ずしもその社会の既成秩序への同質化を条件とする必要はないのである。そのことを、フッサールに即して今少し原理的に見ておこう。

フッサールの言う超越論的自我、根源自我は第一人称の自我ではなく、「前人称的生」にお

ける自我であり、自我の中核には「志向的含蓄という媒介されたもの」⁽⁴⁰⁾が内包されている。私が自分の努力を通して獲得した特性は、私自身の一部を形成しうるにすぎず、決して私の中心を形成するものではない。無規定で名前のない存在としての根源自我が、特定の規定を受け「自己変容 (Selbst-deklination)」を遂げることによって初めて特定の名前を持つ人格となる。それ故、B. ヴェルデンフェルスが指摘するように、「特定の名前を持つ人格は先行的に企投された全体の中に組み込まれているが故に、比類なき自己というわけでもなければ、また根源的な自己でもない」⁽⁴¹⁾のである。超越論的、匿名的な次元での先行的規定性・地平構造が、我々の日常的な世界経験のスタイルを存在論的に予描している。⁽⁴²⁾このように自己の存在可能性が先行的超越論的に規定されているということは、我々の自己決定の余地を排除することを意味するわけではない。我々の経験的世界は、先に指摘したように、その都度の我々の憶断に基づいた世界であり、そこでは、相対的真理と相対的真理との抗争、揺らぎが絶えることはない。⁽⁴³⁾しかし、この揺らぎは、超越論的規定性の枠内にあるが故、全くの混沌へと到ることはない。

「各人はその変様 (Modalitätenhorizont) の地平を持っており、それは是正可能の地平である。しかもその地平は、妥当性を相互に共有し、共有された妥当性に不整合が生じたときには共に変様するという意味で、相互に是正し合うこととしての相互遂行の地平である。」⁽⁴⁴⁾

日常的世界は超越論的次元において規定されていると言っても、その現実様態が固定されているわけではないので、日常的な相互性のあり方に不都合が生じたときには、高次の能動的相互性を再創造することも可能なのである。フッサールは、他者の身体表現を介してその人の内的生活を追理解する一方向的な他者への関わりと、双方行的な自他関係とを区別し、我-汝-合一 (Ich-Du-Deckung)、「我々」の形成を、「語りかけとその受容」に即して次のように述べている。

「語りかけと語りかけの受容において自我と他我とは最初の統一に到達する。私はただ単に対自的にのみ存在するのではなく、他者もまた私に対立する他者として存在するのではない。そうではなく、他者は私の汝であり、我々は、語りかけ、耳を傾け、再度語りかける中で既に特殊な仕方で統一され共同化されている、我々 (ein Wir) を形作っている。」⁽⁴⁵⁾

このような「我々」の共同性の成立は、前節で考察したように、新たに、異文化理解、文化交流の困難さをもたらすことになる。というのも、他の「異質な (fremd)」人間性と出会うとき、「我々」にとって馴染みの類比的スタイルは総体として崩れ去ってしまうからである。⁽⁴⁶⁾しかし、この問題は、フッサールでは、原理的に既に解決されているとも言える。というのも、特定の規定を持つ第一人称の自我は、根源的自我ではなく、前人称的な超越論的自我をその基底とするが故に、特定の「我々」相互間の変容可能性も、超越論的に規定されていて、我々相互間の懸隔が是正不可能なほど大きくなることは原理的にはないはずだからである。たとえ「了解の限界」⁽⁴⁷⁾に到り、特定の共同性の枠組みが崩壊したとしても、「完全な了解性」には到らないまでも、曖昧な伝統的地平を解明するという経験を、個人的にまた共同で積

み重ねていくことは可能であり、⁽⁴⁸⁾ 新たな相互遂行の地平を再創造することも可能なはずだからである。

完全な相互了解の実現という神話を可能にしていた〈故郷〉が失われてしまったことを嘆くことはない。むしろ、究極的かつ安定的な基盤が解体し、世界の未完結性、思惟や行動の状況依存性が明らかになり、了解の限界が意識化されるからこそ、究極的解放という美名の下で抑圧を正当化することが不可能となり、現実の具体的状況に即しながら、個人相互の、あるいは、文化相互の解放的批判的関わりが可能になると考えるべきではなかろうか。⁽⁴⁹⁾

4 国際理解教育の要件

第2節、第3節の考察によって、〈異〉文化理解、〈国際〉理解で根源的に問われていることは、時空を異にする〈他〉をいかに理解するかということよりも、〈自〉文化、〈自己〉の同一性に内包された多元性、差異性をいかに理解するかという問題に他ならないことが明らかになった。国際社会という共時的地平においてだけでなく、日本文化そのものが歴史的に多層的な沈殿を通して形成されてきた以上、多元的なものであり、不可避的に錯雑不統一な側面を持たざるを得ないはずである。ところで、環境との主体的かかわりを共時的（＝地理）かつ通時的（＝歴史）に追究して多様な価値観、文化の多元性を明らかにすることが、我々の今現在を問うこと（＝公民）になるとは、具体的にはいかなる事態を意味するのだろうか。「家」という見えるモノを通して、人間と自然環境・社会環境との歴史的主体的関係という見えざるコトを追求していく過程に即して、地理・歴史・公民の総合としての〈社会科〉学習の成立の可能性を最後に考察しておこう。

「住まい」の学習を始める際に横濱も触れているように、「イエ」は多様な意味を持つ⁽⁵⁰⁾が、坪井洋文は、日本の「イエ」を3つの要素の統合と捉える。1つは、house、つまり人間の住む建物であり、これは時に屋敷空間全体を含む。2つめは、home・familyに対応し、1の建物の中で生活を共同する家族または家庭である。第3に、日本独自の要素として、世代を超えた直系の父系系譜に与えられる政治的社会的価値、家格、家柄という意味である。⁽⁵¹⁾確かに日本の住居は、遠い昔から徐々に変化してきたものが、明治以後かなりめざましく変化し、第二次大戦争後には急激に用材も形式も変わったことは否定できない。しかし、先の3要素が不可分に結合していることが日本のイエの特徴であり、日本の家は外形的に近代的装備をほどこされたにしても、観念的には未分化の感覚によって維持されている。なぜなら、第二次大戦後においても村の家屋の基本構造をなす土間と板の間と畳の間という構成は、それぞれ原始時代、平安時代、武家時代の伝承として保持されているからである。この村の家の構成は、各時代の特色を伝えると同時に、土間という基本構造を軸に発展的に今日の村の家が連続してきたことを、つまり、「第2の母胎としての家」という常民の住居の原感覚が依然として今日でも維持されていることをも物語っているのである。近代以降に工業化社会への道を歩き始める過程で、都市は、村の子女の多くを吸収して、今日の繁栄の基礎固めを行ったわけであるが、それは多くの困難と悲慘が連続する過程でもあった。それ故、社会という第3の母胎への加入には、「草鞋親、職親、しつけ親などをとおして擬制的親子関係の結合が必要とされた。また、成人にあたって元服親、鉄漿親をとり、婚姻に仲人親を求めたのも、つまりは母胎としての新しい家を設定することであり、その立場を生み出し安定させてくれるための母胎としての親が

必然的に要求」⁽⁵²⁾されたのであるが、そこに日本社会の特質が顕著に現れているとも言えるのである。

家に体现された日本文化の特質という問題をもう少し、和辻哲郎に即して追求しておこう。というのも、坪井の考察では、外来文化との接触の問題が明示的には語られていないが、丸山真男が指摘するように、日本思想を捉える上で、歴史的な縦の糸を辿るだけでは不十分であり、「横から」の急激な文化接触という視線が必要だと考えるからである。⁽⁵³⁾日本社会の特質を捉えるには、「日本的なもの」の執拗な残存という視点と同時に外来文化の圧倒的な影響という視点が必要なのである。⁽⁵⁴⁾和辻も、「うち」「そと」という言葉が端的に物語っているように、「家」の存在の仕方が国民の特殊性を顕著に示していると考えが、このような前提に立ちながら、住宅様式改造論の論理を再構成しつつ、横からの文化接触と日本的なものとの葛藤について独自の見解を示している。和辻は近代主義者の住宅改造論を次のように想定する。

「日本の住宅は木と紙と土とで作られ、火、水、風、地震のいずれに対しても弱い。しかも日本はそれらの天災がいずれの国よりも多いところである。従ってわが国民は、耐震、耐火、耐水、耐風の設備の最も必要な条件の下に生きつつ、しかもそういう設備の最も少ない住宅を好むという、最も非合理的な態度を取っているように見える。障子や襖による間仕切りは、それぞれの室の独立性を不可能にし、従って家族員の個性を発達せしめない。それは家族員の間を距てのない情愛を育てるかもしれないが、その代わりに社会人として不適當な性格、特に背骨のない、付和雷同的群衆人的性格をも育て上げる。」⁽⁵⁵⁾

このような近代主義の主張に対し和辻は、木と紙と土による脆弱な住宅は、単に蒙昧の産物ということではないと反論する。というのも、木や紙や煉瓦のように焼き固めない壁土は、暑さや寒さ以上に我々の感覚や気分を日常的に支配している湿気を吸収し、住みごこちのよさに大いに貢献するからである。これに対し、近代主義者は、湿気が障害ということであれば、冷暖房の設備によって解決可能だと再反論するだろう。日本家屋に固執するが故に、大都会の面積が拡大し、市民の大部分が交通のために少なからぬ部分を消耗するという結果になり、これは湿気の害とは比較にならないほどの害を心理的かつ肉体的に市民に及ぼしている。それ故、日本家屋を捨て、高層の鉄筋コンクリート建設によって住宅を上へ積み重ねていくことが必要になるのである。富を集中的に組織化し、集団的な経営を営もうとする合理的精神が欠落するからこそ、貧相な木造住宅に住んで、満員の電車で精根を浪費し、しかもかえって多くの富を費やすという結果にもなるのである。和辻はこのような近代主義者の主張の妥当性を認めつつ次のように述べている。

「なるほどそれももったもである。しかしここで一層明らかになったことは、もはや問題が住宅様式の革新の問題ではなくして、わが国民の『公共的なもの』に対する態度、能力、自覚などを、いかに革新すべきかの問題に移っているということである。自覚的に都市をつくるという経験を伝統的に背負っている国民、(中略)そういう国民の『公共的なもの』に対する態度を学び取り、都市をば公共のものとして共同的に経営するという心構えが市民各自のうちに生きて来なければ、都市における住宅様式の革新は徹底し得ないのである。」⁽⁵⁶⁾

住宅様式改造の問題は、実は日本文化改造の問題と通底しているのである。家族構成員が各々自立し、「なわばり」的關係が解体していくことは、必ずしも直ちに我々に解放の喜びをもたらすわけではない。渋谷昌三は、「家族全員がそれぞれのなわばりをわけあわなくてはならない共通の空間」であった「居間」が、家族同士のコミュニケーションを媒介する場としての機能を果たし得なくなっていることと、登校拒否や家庭内暴力といった問題行動との間には関連があると指摘している。⁽⁵⁷⁾ その意味で、坪井の次の発言は、〈伝統〉と〈国際化〉との狭間で揺れ動く我々に多くの問いを投げかけている。

「明治以降にくりかえされた生活改善の運動は、第二次世界大戦後は科学技術による生活革命であったといえるが、その結果、現在は家と家族、家と社会を結んでいた見えざる臍の緒は断ち切れようとしている。家族が家空間で共同してきた喜怒哀楽の感覚が、個人次元のそれに個別化され、ばらばらの喜怒哀楽が入り乱れて同居しているにすぎない状況といっても過言ではない。それは個の確立にとって有効であるのかも知れないが、これまでの日本人が伝えてきた生活の原感覚まで断ち切って、個の確立が成しとげられるものであるか疑問に思う。良きにつけ悪きにつけ個に介入してくる他者があれば、それは無視するか、したがるか、さもなければ逃げてしまうか、そうでなかったら他者を迫害者とみて反対に危害や暴力を加えるかして、自己を守ろうとする誤った自由と個人主義とが根を張っていきそうである。住居は家族関係の在り方と結びついているが、その関係は人の心の在り方によって決定される。他者の心を理解するためには、他者の心に自己をおくことである。そのことによってしか、自己の心を発見することは不可能であり、全体への配慮と協調を持つことはできない。いまや同じ屋根のもとで家族が心を寄せあい、再び喜怒哀楽を共同化する空間を創り出すことを考えるべきときであろう。」⁽⁵⁸⁾

ここに至って、住まいに関する共時的通時的考察は、歴史的文化的負荷に規定されながら、〈いまーここ〉でいかなる選択をするのか、いかなる方向に進もうとするのかという問いに我々を直面させることになったわけである。そして、このような問いこそが、教師があらかじめ正解を持ち生徒に対して優位に立つという次元を超えて、教師及び生徒の主体的思考、選択を迫る問いであり、〈からだ〉と共に〈こころ〉も動く学習を可能にする問いなのではなかろうか。多元文化的社会に生きるとは、一方では、錯雑不統一、ノイズのざわめきこそがむしろ〈常態〉だと見なす覚悟を持つことであり、また他方では、文化・価値相対主義を口実に自らの殻に自閉しようとする精神を告発する知的廉直さを保持することであろう。今日、教師たちはしばしば〈リーダー＝ピラミッド型秩序〉の不在を嘆くのであるが、個性重視、主体性の育成を志向する限り、告発すべきは、むしろリーダーを待望する精神に宿る〈自由からの逃走〉の姿勢ではなかろうか。共有可能なコードの構成と破壊というシーシュポスの現実を直視し、この反復のうちに生の実相を読みとるような〈主体性〉の確立こそが、多元文化的社会の実現には不可欠の要件となるはずである。

日本的文脈⁽⁵⁹⁾において多元文化教育を考えると、伊東亮三や今谷順重⁽⁶⁰⁾が主張するように、小学校の低学年から世界を見せることが必ずしも最重要事項ではあるまい。むしろ、ヘルナンデスが主張していたように、教室の内外において日常生活に即しつつ子どもたちに自他の相違、相互理解の困難さを理解させ、それにもかかわらず、自他の共通性を追究する志向性

を育成することこそが、日本的文脈における多元文化教育において何よりも肝要なことだと考
える。国際理解で問われていることは、言うまでもないことだが、外国についての情報の量で
はなく、その質であり、自文化の多層性、多元性への自覚如何であろう。そして、このような
個人間の相互理解への、さらに自文化そのものへの追究があってこそ、より高次の〈国際〉理
解教育も可能になるはずである。

註

- (1) 伊東亮三「国際理解：指導要領と教科書はどうなっているかー小学校・国際化の観点からみた問題点ー」,
「社会科教育」No.310所載, 明治図書, 1988年, 22頁.
- (2) 同上, 26頁.
- (3) 同上, 27頁参照.
- (4) 魚住忠久「国際理解を深める社会科教育の新視点ーグローバル教育の導入と展開ー」, 『現代社会科教育実
践講座』第14巻, 現代社会科教育実践講座刊行会, 1991年, 13~14頁参照.
- (5) A.M. シュレージンガー, JR. 『アメリカの分裂 多元文化社会についての所見』, 岩波書店, 1992年, 14
頁参照.
- (6) Hilda Hernández, *Multicultural Education A Teacher's Guide to content and Process*, Merril
Publishing Company, 1989, p. 5.
- (7) *ib.*, p. 12.
- (8) *ib.*, p. 216.
- (9) 横濱裕司「国際理解教育（国際教育）と中学校社会科 1年地理的分野『住まいを考える〜人類の智慧と
工夫〜』の実践を通して」, 『社会科』学研究』第18号所載, 1989年, 39頁.
- (10) 同上, 37頁参照.
- (11) 澁澤文隆「中学校社会科改訂の特色中学校地理的分野」, 『現代社会科教育実践講座』第1巻, 現代社会科
教育実践講座刊行会, 1991年, 41頁.
- (12) 横濱, 前景論文, 38頁参照.
- (13) 同上, 41~42頁参照.
- (14) 同上, 37~38頁参照.
- (15) 同上, 41頁.
- (16) 谷沢正孝「小・中学校における環境論の位置づけと取り扱い上の留意点」, 『現代社会科教育実践講座』第
7巻, 現代社会科教育実践講座刊行会, 1991年, 76頁参照.
- (17) 同上, 79~81頁参照.
- (18) 横濱, 前掲論文, 36頁.
- (19) *cf.*, H. G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, J. C. B. Mohr, 1975, s. 285,517.
- (20) M. Scheler, *Die Stellung des Menschen in Kosmos*, in *Späte Schriften*, Francke Verlag, 1976, s. 33.
(『宇宙における人間の地位』, 白水社, 1977年, 51頁).
- (21) R. ドーキンス『生物=生存機械論 利己主義と利他主義の生物学』, 紀伊國屋書店, 1980年, 28頁; B.
ウィリアムズ『生き方について哲学は何が言えるか』, 産業図書, 1993年, 25, 338頁参照.
- (22) *cf.*, Chales Taylor, *Inwardness and the Culture of Modernity*, in "Philosophical Interventions in the
Unfinished Project of Enlightenment", edited by Axel Honneth, Thomas McCarthy, Claus Offe, and
Albrecht Weller, The MIT Press, 1992, pp. 88~89, 92.
- (23) *ib.*, p. 93,108.
- (24) *ib.*, p. 107~108.
- (25) 湯浅泰雄『和辻哲郎 近代日本哲学の運命』, ミネルヴァ書房, 1981年, 276頁.
- (26) 和辻哲郎『倫理学』下, 和辻哲郎全集第11巻, 岩波書店, 1962年, 416~417頁参照.
- (27) 特定の規範や目標に定位する批判が、結局は歴史の多様な可能性を抑圧することになるとして、B. ヴェ
ルデンフェルスは、「理想的な消尽点を求めることなく事実的な諸日常世界のもろもろの周辺域にとどまる

- ような批判」の持つ開放的機能を重視している。というのも、周辺域は、背後に押しやられたり駆逐されたりしながらも、望みや不安や空想という形をとって可能性として存続しながら事実的世界の奥深くに浸透して、現存する世界のもろもろの底層や背景を露呈し、やがて現存する世界を流動化させる力を内包しているからである。cf., B. Waldenfels, Im Labyrinth des Alltags, in “Phänomenologie und Marxismus”, Band 3, Suhrkamp, 1978, s. 41f. (「日常の迷宮のなかで」, 『現象学とマルクス主義』第1巻所収, 白水社, 1982年, 42頁参照)。
- (28) cf., Thomas McCarthy, Philosophy and Social Practice : Avoiding the Ethnocentric Predicament, in “Philosophical Interventions in the Unfinished Project of Enlightenment”, pp. 248~249.
- (29) ib., p. 250.
- (30) ib., p. 255.
- (31) cf., Gerd Brand, Edmund Husserl Zur Phänomenologie der Intersubjektivität, in Phänomenologische Forschungen, Band 6/7, Herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für phänomenologische Forschung, 1978, s. 111.
- (32) E. Husserl, Zur Phänomenologie der Intersubjektivität, Zweiter Teil, Husserliana XIV, s. 232.
- (33) 西川長夫『国境の越え方 比較文化論序説』, 筑摩書房, 1992年, 236頁参照.
- (34) 村上陽一郎「文化の翻訳可能性—科学の場合—」, 大橋良介編『文化の翻訳可能性』, 人文書院, 1993年所収, 198頁.
- (35) cf., William E. Connolly, Identity / Difference, Democratic negotiations of political paradox, Cornell University Press, 1991, p. 41.
- (36) ib., p. 45.
- (37) cf., E. Husserl, Zur Phänomenologie der Intersubjektivität, Dritter Teil, Husserliana XV, s. 614.
- (38) cf., D. Perfit, Reasons and Persons, Oxford University Press, 1984, p. 275, 281, 347.
- (39) cf., Connolly, p. 62.
- (40) E. Husserl, Erste Philosophie, Zweiter Teil, Husserliana VIII, s. 123.
- (41) B. Waldenfels, Das Zwischenreich des Dialogs Sozialphilosophische Untersuchungen in Anschluss an Edmund Husserl, Martinus Nijhoff, 1971, s. 282.
- (42) Husserliana XV, s. 620.
- (43) ib., s. 614.
- (44) ib., s. 613f.
- (45) ib., s. 476. 〈ことば〉, 〈語り〉は, 〈教える—学ぶ〉関係において極めて重要な問題であるが, そのことについては, 拙著『「生活科」と「社会科」との統合的展開』(青葉図書, 1993年), 特に第2章第4節を参照.
- (46) ib., s. 431.
- (47) ib., s. 440.
- (48) ib., s. 443.
- (49) cf., B. Waldenfels, Verhaltensnorm und Verhaltenskontext, in “Phänomenologie und Marxismus”, Band 2, Suhrkamp, 1977, s. 155. (「行動の規範と行動のコンテクスト」, 『現象学とマルクス主義』第1巻所収, 76頁参照)。
- (50) 横濱, 前掲論文, 41頁.
- (51) 坪井洋文「住居の原感覚—喜怒哀楽の共有空間—」, 『日本民族文化体系10家と女性—暮らしの文化史—』所収, 小学館, 1985年, 185頁参照.
- (52) 同上, 186~187頁.
- (53) 丸山真男, 「原型, 古層, 執拗低音—日本思想史方法論についての私の歩み—」, 武田清子編『日本文化のかくれた形』所収, 岩波書店, 1991年, 115頁参照.
- (54) 同上, 135頁参照.
- (55) 和辻哲郎, 『倫理学』下, 360頁. 和辻の家の考察は, 基本的には, 農村ではなく武家や町人, さらには明治以降の都市住民の家に定位するものであり, その意味では坪井と考察対象を多少異にする. しかし, 明治以降, 住まいの機能・構造が変容したにもかかわらず, 日本人の精神構造がその外見ほど変質していないし,

変質すべきではないという和辻の主張には、坪井の考えとあい通ずるものがある。

- (56) 同上, 364頁.
- (57) 渋谷昌三, 『人と人の快適距離 パーソナル・スペースとは何か』, 日本放送出版協会, 1990年, 222頁参照.
- (58) 坪井, 前掲論文, 217~218頁. 分業化した都市の家は, もはや生活の基礎となる労働が行われる場でもなければ, 祝儀不祝儀といった儀礼が行われる場でもない. その意味では, 都会の家はごく簡単に言えば寝食の場に過ぎない. これに対し, 生産と寝食の場であるばかりでなく, 神祭り吉凶その他一切の行事が行なわれる場所であった農家の家について, 瀬川清子は次のように述べている. 「家の前庭は神祭の場でもあり, 穀物調製所でもある. 土間は夜間風雨の日の作業所, 炉端は藁使い, 苧積みの場所, 来客の場所でもあった. 既も屋内にあり, すべて自給的な生活が, 一つ屋根の下で, 円滑に行われるような仕組に建てられている. 座敷・出居は一族の晴れの日の饗宴の場である. はなやかな嫁取りの祝宴をひらき, 働くことを止めた人のしめやかな最後の告別の場でもある.」(瀬川清子『日本人の衣食住』, 河出書房新社, 1976年, 33頁). ところで, この農家の家において家族全体が集ういろいろを中心にしたイノマ, ジュウイにおける座席のきびしい取り決めは, 封建的な家族制度の縮図(瀬川, 同上, 95~97頁参照)だと言えるが, 竪穴住居の中が一般的に, 寝間, 居間, 物置, 炊事空間と使い分けられるようになるのは, 5世紀後半から6世紀の段階らしい(石野博信「ムラの構造と住居のなか」, 大林太良編『日本の古代11 ウヂとイエ』所収, 中央公論社, 1987年, 449頁). 農家の住居の機能分化について石野と時代認定を異にするが, 坪井はこの分化が生活機能の内的分化というよりも, 支配体制の確立と連関すると指摘している. 「農家の住居は土間一室の生活から寝室が分かれたのは近世にはいつてからだろう. そしてこれに出居か座敷が加わり, 台所が分化していき, 三間取りの広間型となり, さらに田の字型へと発展していったと考えられる. したがって接客用の出居とか座敷は公の性格をもつ家の居室となり, ここで初めて私的住居空間の公すなわち支配の手がはいることになったのである. 家長はそうした公の権威を背景として, 住居に支配の地位を獲得していったと考えられる. そのひとつが炉の座にみてとれる. それまで主婦の管理支配にあった炉を中心とした住居は, ヨコザに象徴されるように家長に大方が吸収され, その指示にもとづくことになり, 主婦の機能はシャモジに象徴されるよう食事の管理支配へと縮小されたといつてよい」(坪井洋文「生活文化と女性—炉の主婦座と家—」, 『日本民族文化体系10 家と女性—暮しの文化史—』所収, 23頁). この坪井の主張は, 「住まい」の問題は, ある程度の文化段階に達すると, 自然環境というよりも社会環境との相互行為の結実に他ならないことを如実に物語っているであろう.
- (59) ここで論者がいう日本の文脈とは, 次のような意味での〈他者の不在〉といった事態を意味する. 関根英二は, 「〈他者〉とは, 所有できないもの, 〈意味〉から離れて自由において感受されつつ, 〈私〉の手元から迅速に立ち去り続けるもの」(関根英二『〈他者〉の消去 吉行淳之介と近代文学』, 勁草書房, 1993年, 128頁)と規定しつつ, 現代日本社会では, 「西洋に象徴される異質な〈他者〉と日々接触しなければならないような時代の現実の中において, 相手を単に分かり切った無縁の者として切り捨てることは, 傲慢でもあり, 非生産的ではないのか」(212頁)と問うている. 論者も我々は, 馴染みの自明的地平のうちに自閉するが故に, 〈他者との出会い〉の困難さに対して無自覚であり, 従つて出会うための努力も不足していると考えている.
- (60) 今谷順重編著『生活科の授業を創造する実践への視点とその具体化』, ミネルヴァ書房, 1989年, 44頁参照.