

宮澤康人『＜教育関係＞の歴史人類学—タテ・ヨコ・ナナメの世代間文化の変容』

桑 嶋 晋 平・江 口 怜・鈴 木 康 弘

研究室紀要 第42号 別刷

東京大学大学院教育学研究科 基礎教育学研究室

2016年 7 月

## 宮澤康人『＜教育関係＞の歴史人類学—タテ・ヨコ・ナナメの世代間文化の変容』、学文社、2011年

桑 嶋 晋 平・江 口

怜・鈴木 康 弘

宮澤康人は、アリエスを日本に本格的に紹介した人物として、それらの批判的格闘から「大人と子供の関係史」という新しい教育史を構想した人物として知られている一事実、宮澤は、『＜子供＞の誕生』が翻訳される以前に、「ムチ（無知）の会」という自主ゼミにて、為本六花治、中内敏夫、堀尾輝久らとともに、アリエスを読む読書会を行っていた<sup>1)</sup>。本書は、これまで宮澤が提起してきた「関係」というカテゴリーそのものが問い直されるとともに、宮澤による近代教育批判が、人間中心主義（ヒューマニズム）への批判、より踏み込んで言えば、巨視的な人類史に基づく思考によって裏付けられたエコロジー（生態学）の立場によるものであることが宣言された書物であるといえるだろう。その意味で、本書は「大人と子供の関係史」という新しい教育史の、さらなる展開がなされているものである（以下、本書からの引用は [] 内に頁数を示す）。

いわゆる「大人と子供の関係史」（以下、関係史）とは、「家族のなかの大人と子供の関係（親子関係）や学校（教師・生徒関係）を超えた、もっとマクロな、社会における、大人と子供の全体としての世代間関係のシステム」[p.18]を視野に入れた構想であり、「親や教師が無力化させられている現実を、近代がもたらした大人と子供の世代間関係の構造的欠陥として、とらえることの認識的枠組みをつくること」[p.48]が目的とされていたものである。近代以前には、「叔父・叔母・近所の「おじさん」や「お姉さん」や遊び仲間といった、親以外の大人や子供たちとのナナメとヨコの多様な接触」[p.36]が存在したのに対し、近代の家族や学校は、子供の成長にプラスとしないとみなした人間関係（家族における使用人、学校においては外部の、教師以外の大人の影響）を排除することで、「子供への影響力をそれぞれ独占しようとして、かえってその教育機能を弱めるという共通のパラドックス」[p.47]を抱え込んでしまったのである。そのため、現代における学校問題・教育問題を語るためには、「学校と教師のあり方は、家族

と関連付けて問われなくてはならない」[p.37]のであり、「学校をもし根底から問おうとすれば、現代文明そのものを問うところまでいかなければなるまい」[p.24]という、「教室の内外のミクロな関係に視野が限定されがち」[p.7]な教育学という学問のあり方を根底から問いなおすものであった。それゆえ、関係史構想を含む宮澤教育学は、冷戦期における政治対立を超えた、新しい教育学のあり方の到来を告げるものであったようにも思われた。

しかしながら、本書は、関係史それ自体を、「それは、西洋の文化史が主な素材で、西洋と人間に偏っていた」[p.5]と自己批判的に捉え直すことで、「その偏りと狭さを修正して、より広い人類史、人類以外の生き物、さらにそれらの生存を条件付ける生態環境の進化を視野に入れる枠組み」[p.6]を提起するものとなっている。関係カテゴリーの問い直しを試みる宮澤は、個人や関係といった単位から思考するのではなく、共同体、宇宙や世界といった全体を語る概念から＜私＞を論じなおそうと試みる。例えば、まず宇宙が存在し、その宇宙の生成の過程で地球生命圏が出現し、その生命圏の生態系の進化の一環として人類が誕生した、というように一宮澤は、このアプローチを「方法論的全体主義」と呼んでいる。他方で宮澤は、細胞や生殖器などの身体という「内的自然」の側からも＜私＞の捉え方をずらしてみせる。いわば、マクロコスモス（宇宙）とミクロコスモス（身体）の両側から＜私＞を捉え直し、独立した個人の人格的關係に収斂されがちな関係論を批判的に乗り越えようとしているのである。

宮澤のこうした関係カテゴリーの問い直しが最も鮮明に表明されているのは、＜教育的無意識＞論を展開する第11章である。ここで興味深いのは、教育における関係性を考える時に、「人間以外の事物との関係」と捉えるべきだとする矢野智司の主張に半ば同意しながら、事物の事例に「星々や風土や家屋、部屋や玩具や本、意志や植物や昆虫や動物」を列挙することを批判していることである。その批判は、

人間の構築物である無生物と生物が区別されずに並べられ、「人間の生存にとって重要な人間以外の事物」としての「大気と水と土」が挙げられていないという「生態学的感覚」の欠如に向けられている [pp. 185-7]。このような個としての人間をまず設定する事物・自然観では、西洋近代のヒューマニズムを乗り越えられない。ここに見られるのは、スピリチュアリズムやロマン主義とも結びつきやすいエコロジー思想を、徹底して唯物論的に捉えようという思想であろう<sup>2)</sup>。

しかし、宮澤は他方で、脳に人間存在を一元化して理解する立場を取らない。宮澤は、免疫学者の多田富雄、消化器生理学者の藤田恒夫、血液学者の児玉龍彦等を参照しながら、「ひとつの個体生命においても、「自己」はひとつではない」、「これまで精神活動の中心とされ、人格のはたらきそのものの場とみられてきた頭脳も、実は、身体の単なる一部であり、しかも、個体生命の全体を支配できない一部にすぎない」と述べる [p.128]。「脳の自己」は、時に「免疫の自己」や「消化器の自己」と対立するのだ。

宮澤のこうした論の進め方からは、近代思想が生み出した二項対立図式を解体・組み替えようという試みが、新たな二項対立図式を呼び寄せてしまうことへの警戒が見て取れる。本書の各論にあたる第3章から第10章が、共同体にとっての死者、教師というペルソナ、文化伝承におけるメディアの位置づけ、教師－生徒関係と牧畜文化や性愛文化との関係、といった一見拡散して見える多様なテーマを扱っている理由の一端もここにある。既存の枠組みを批判しながら鮮やかにオルタナティブを提示するのではなく、問題の根源を捉える探求概念を豊饒化すること。宮澤が、本書を「＜教育関係＞を思考／志向する過程への参加のさそい」、「教える主体をめぐる、終わることのない物語」 [p.7] と自称するのは、そうした身振りを示すためであろう。

しかし、こうした探求概念の豊饒化という戦略とは別に、本書全体に「自然」（人間と自然の関係）の問い直しへの関心が存在し続けていることもまた事実である。本書のなかで目指されるべき自然は、人間の本性（human nature）や開発・操作の対象としての自然を示すものでない。近代や進歩を信奉する人々が論じてきた自然を、宮澤は、「近現代思想における、自然概念の狭さとその裏にある、人間独善主義」として批判している。むしろそうではなく、「身

体に内在する40億年の生命の流れを受け継いだ、生殖細胞の感覚、世代を超えた生命の連続性」のなかにこそ、自然の根拠は求められるのではないか。東日本大震災を受けて書かれた別稿でも、「＜自然＞に対する畏敬と恭順の感覚を身体化する教育」に宮澤は可能性を見出しているように、現在の宮澤教育学は人間と自然の関係という主題に焦点化しつつあるようにも見える<sup>3)</sup>。

歴史人類学的と生態学の知見に裏付けられた「自然」概念を核とする宮澤教育学の構想は魅力的である。実際に、現代文明の一つの帰結である原発事故がもたらした風景を眺める時、そのような形でしか自然との関係を構築できなかった人間社会と、その社会の形成を支えてきた（学校）教育に対する深い反省の念を持たずにはいられない。しかし、「人間にとって、本物の他者である無慈悲な物理的自然と対面できる状況を作ることこそ次世代育成の要になる、というのは私のほとんど固定観念である」 [p. 252] という率直な言明からも窺えるように、宮澤の教育学構想にはまだ埋められていない飛躍があるようにも思われる。

この飛躍は、とすると、宮澤の教育学構想が、「『教育』という人づくりの技とシステムの研究を、人文、社会、自然のほとんどすべてにわたる学問領域を主題とする知の大海におし出してしまう」<sup>4)</sup> ことにならないか、という疑念を生じさせるものであるかもしれない。しかし、その際、宮澤が戦後日本における教育関係意識の変容を論じながら、自身の教育学構想を、また「関係」の「再定義」を行おうとしていることは、宮澤の教育学構想がいかなる教育学の系譜に位置づき、またそれを展開しようとしているのかを示すものではないか。宮澤は、宮原誠一、勝田守一、楠原彰の三者における教育の定義をそれぞれ1950年代、1960年代、1970年代を代表するものとして取り上げ、その変化の特徴を、次のようにまとめている。

変化の特徴を、教育主体に焦点を合わせて単純化すると、宮原における教育主体の一方的強調、勝田における教育主体と学習主体との共存ないし矛盾的統合、楠原における教育主体の埋没、あえていえば解体ということができる。 [p.204]

この観点自体は、本書の前編にあたる『大人と子

供の関係史序説』(1998年)において既に示されていたものであった<sup>5)</sup>。しかしその際、一方では水平的相互関係でのみ教育を語る「大人も子供もない教育学」への違和感を表明しながらも、他方で「教育関係」という視座自体が認知されないことへと議論が向かってしまっていたようにみえる。すなわち、「教育関係」の強調が副次的にもたらしてしまう、平板化された関係の思考—宮澤がいう「大人も子供もない教育学」—に対する批判的な応答の回路が必ずしも見いだされていなかったのではないか。それに対し本書において宮澤は、それに対する応答を、積極的に試みようとしているようにみえる。

その「再定義」を行う上で提示されるのが、先にも触れた「教育的無意識」という概念であり、ここでは、単なる水平的相互関係にとどまらない関係(史)を描き出すことが企図されている。「教育的無意識」は、個としての人間存在の出発点にある、「個の主体的意識とは無関係」な、「大人世代と子供世代の力の圧倒的な落差に基づく非対称的な無意識の関係」[p.219]を、政治には解消できない教育という事象として見いだそうとする「探究概念」である。また、それは、目的意識的な働きかけとしての教育の前提条件をなすものともいわれている。

宮澤によれば、この「教育的無意識」は、「教育関係とその背後にある、大人と子供の世代間関係を、微視的かつ巨視的枠組みのなかでとらえなおす」可能性を孕んでいる[p.215]。この「教育的無意識」という視座が論じられる背景には、ひとつには、「関係性」という言葉が陳腐な、紋切型の用語になってしまったこと、またそれに対して「単独性」を強調するような議論が登場してしまうことへの危惧がある。その意味で、この「教育的無意識」をめぐる議論は、教育現実の趨勢の中で取り出されてきたものともいえよう。しかし、宮澤が楠原の教育の定義の段階において、すなわち大学紛争・闘争を経た1970年代の段階において、無意識的な働きかけや、相互的な関係、あるいは複数の教育主体、といった転回を見て取っていることは注目される。特に「無意識」の強調は、戦後の教育学の議論を踏まえれば、看過できるものではない。従来、教育は目的意識的な営みとして規定されてきたのであり、宮原においてはもちろんのこと、「教育主体と学習主体との共存ないし矛盾的統合」を企図した勝田においてもこの規定は保持され続けていた。宮澤は、そうした従来の教

育学の教育の規定に対して無意識を持ち出すことの危うさを一方では自覚しながらも、しかしそれを目的意識的な営みとしての教育へと折り返すのではなく、むしろその「無意識」を掘り下げる形で、議論を進めていく。

宮澤の「教育的無意識」の議論においては、目的意識的な営みに対する無意識の対置にとどまらず、むしろ本書の第一部、第二部で展開されたようなエコロジカルな、巨視的な視座が、その「教育的無意識」という場所においておりたたまれるように描かれていく。それは、教育関係に否応なしに侵入し、また侵犯する、—<私>を支えるものでもある—諸事物、諸事象、そしてそれらとの関係そのものに他ならない。本書の最終章において、宮澤が三者関係における教育主体と学習主体とが向かうメディアやモノを論じはじめるのは、その巨視的な視座がおりたたまれ、それが教育という事象において立ち現れる場所を示そうとした試みといえるだろう。宮澤が「教育的無意識」にて取り出そうとしているのは、本書の中で描かれてきた、「タテ・ヨコ・ナナメ」の関係が、教育という場面に織りこまれて、特異な仕方では現れていく、その地点なのではないか。

このように考えると、「教育的無意識」をめぐる議論、また、それを見出すことを可能とするような「方法論的全体主義」の観点は、単に教育学を「知の大海におし出す」ものではなく、むしろその巨視的な視座を加えながらも、教育学を語りなおす、その視点を示そうとしたものだといえるのではないか。それは、「教育主体の埋没、あえていえば解体」の後に、教育主体を従来とは異なる形で語りなおすために導かれた「探究概念」に他ならない。

もちろん、この「教育的無意識」はいまだ萌芽的な議論であるかもしれない。それがどのように見出されていくのか、ということはあらためて問われていく必要があるだろう。とはいえ、本書で宮澤が試みる関係(史)の解体と再定義とは、一見、全体論的、エコロジカルなほうへと教育学を解消していくようでありながらも、従来の教育学を乗り越えながら、新たな教育学を語りだそうとしているという意味で、正統に教育学であり続けている。教育主体の埋没、解体の後に、教育主体への回帰ではなく何を語れるのか。その問いこそが、本書で示される宮澤教育学の核心にあるといってよい。そのために、本書での「関係史」の解体はなされなくてはならなかつ

たし、そしてその「再定義」は継続されていかねばならないのだといえるのではないか。

この書におさめられた論稿以降にも宮澤は精力的に著述を行っており、自らの関係（史）の解体と再定義を進めている。豊饒化した「探求概念」と「自然」を核とする教育学構想とはどのように結び付くのか、そこにこれまで展開してきた「教育文化」論はどのように接続するのか、「終わることのない物語」のその続きが待ち遠しく思われる。また、同時に、その物語の続きは、宮澤の後の世代であるわれわれに課されたものでもある。いや、宮澤によって、あるいは、宮澤とともに、その問いへと開かれている。その先になにがみえるのか、それは未だ明確ではないかもしれないが、もしその先へと進もうとするのならば、本書は最良の導き手となるであろう。

## 注

1) 宮澤康人編『社会史のなかの子ども：アリエス以後

の〈家族と学校の近代〉』新曜社、1988年。本田和子『子ども一〇〇年のエポック』フレーベル館、2000年、p. 120。

- 2) 宮澤は一方で、「自然や身体に全く基盤をもたない欲望はありうるのだろうか」、「そう疑う私はまだ自然主義をかなり信じているのであろう」と、自らの自然観に対して両義的な見方もしている [p.133]。
- 3) 宮澤康人「未来世代が生き延びるための〈大きな物語〉の挑戦—〈自然〉に根拠をもつ教育の歴史哲学の方へ」『教育哲学研究』第108号、2013年。
- 4) 中内敏夫 「はじめに」中内敏夫・小野征夫編『人間形成論の視野』大月書店、1998年、p.4。中内のこの議論は、学習の強調に対し教えを強調する文脈のものであり、その意味では必ずしも宮澤と逆を向いているわけではないが、しかしそれに対する両者の回答は、かなり異なるものとなっているようにみえる。
- 5) 宮澤康人『大人と子供の関係史序説』柏書房、1998年、p.45-47。