

宮澤康人「教育関係史」研究ノート

—— その意義と可能性 ——

堤 ひろゆき・吉田 直哉・稲井 智義

はじめに

教育思想研究、教育史研究という、二つの学問領域が動揺している。特に、2000年代以降、それらの研究領域の内部において、「なぜ」という存在論的問い、「いかにして」という方法論的問いの双方が提出され、再帰的な煩悶が続いている（教育思想史学会[2009]など）。通常科学として、それらの両領域を見なすとしたならば、学問体系に対する存在論的、方法論的懐疑は、それらの体系が依拠しているところの「パラダイム」が一種の危機に瀕していることの象徴だと言える。東京大学大学院に所属する旧・教育哲学・教育史研究室（通称・史哲）は、まさに、今、そのような懐疑の渦中にある二つの学問領域の〈接点〉として存続しようとしてきた。そして、折に触れ、「教育史」と「教育哲学（教育思想）」が、〈同棲〉していることの意義付けが反省されてきた（関根ほか[2010]）。

本研究ノートは、そのような史哲研究室の系譜の中で、特異な位置を占めた、一人の研究者のパラダイム反省的な理論的営為の意義を抽出しようと試みるものである。宮澤康人（1933～）は、1969（昭和44）年より21年半にわたり、史哲研究室において、「西洋教育史」講座を担当した。彼の研究対象は、主として19世紀におけるイギリス、アメリカの教育史であったが（宮澤[1991：23-27]）、彼は、実証的な歴史研究に留まらず、史哲研究室の内部にあって、「史」と「哲」との関係性をつねに捉えなおすという、方法論的な関心を持続的に抱き続けてきた。彼のそのような学問的スタンスは、「教育史」の立場から「教育哲学（思想）」を批判的に論評するというような類のものではなかった。そうではなくて、既存の「教育史」研究の存立機序それ自体をも、相対化し、活性化することを企図する契機を含む立場を、彼は守り続けてきたとあってよい。今、あえて宮澤を読み直すのは、教育史研究、教育思想研究の双方におい

て方法論に関する再帰的反省の傾斜が拡大しているということのためだけではなく、宮澤自身が、教育史、教育思想という関心の表れ方そのものが、その時代を包摂している社会制度、あるいは社会秩序における、正統性、自明性の〈危機〉を契機として持っているという問題意識を抱いていたためである（宮澤[1993]）。本研究ノートは、宮澤の学問的履歴のうち、主として方法論的な関心に導かれた諸論考を対象とし、彼の〈反省〉が、教育史研究、教育思想（哲学）研究の双方に対して、今日もなお保っている意義について、三つの視角から斬り込むことを目指すものである。

三つの視角とは、すなわち、「教育史研究への^{レリパンス}意義」、「教育思想研究への^{レリパンス}意義」、「家族史研究への^{レリパンス}意義」である。第一章「教育史の果たすべき役割とその方法論的課題」（文責・堤）においては、教育史研究のメインストリームを形作っていた「教育史」に対する、宮澤の立場が明らかにされる。第二章「宮澤「関係史」の教育思想研究への^{レリパンス}一堀尾「総合的人間学」との〈衝突〉をめぐって」（文責・吉田）においては、戦後の日本教育学において主流を占めてきた規範的教育学、特に、^{ほり おてるひさ}堀尾輝久の所論に対する、宮澤の批判的理路が扱われる。第三章「宮澤の「出发点」としての近代家族論」（文責・稲井）においては、「近代家族」論を宮澤が展開したことの位置づけが、宮澤門下の教育史研究者へと及ぼした理論的影響に即して考察される。

本研究ノートの各章は、とりあえずは、それぞれ独立した論考として読むことができる。しかしながら、共著者はいずれも、共同の研究会において各自の草稿を持ち寄り、相互的な検討に付すことによって、問題関心の共有に^{フラグメント}努めた。それゆえ、本研究ノートをなす三つの〈断章〉は、緊密な内的連関をもったトリロジーとして構成されているはずである。

（吉田直哉）

第1章 教育史の果たすべき役割とその方法論的課題

本章では、宮澤康人の論考のまとめを通じて、宮澤の理論的探求とその方法を整理する。宮澤は、教育問題史という方法を提唱し、教育学における教育史の役割と、教育史のあり方を刷新しようとした。本章の構成は、まず、教育問題史について説明し、ついで教育問題史の実践に向けた理論構造を明らかにする。最後に、教育問題史の具体的な例としての教育関係史を説明する。

1. 教育問題史

70年代から80年代の理論的探究において、宮澤が喫緊の問題としていたのは、「教育学」の学問内部で積み重ねられる各成果が統合されないという構造的な問題である。いかえらば、「教育哲学」と「教育史」との連関のなさ、悪い意味でのタコソボ化である。目先の「問題」を解決すると言ひ張るだけの研究が積み重ねられ、それらを統合することも、教育者としての大学教員が学生に「教育学」を提示することを迫られるときに提示できるような像も存在しない、散逸した教育学に対する危惧が『大人と子供の関係史序説』には批判的に述べられている。

宮澤は、このような当時の情勢に対して、「教育問題史」の重要性を繰り返し説く。ここでの「問題史」とは、「具体的な問いの形の命題」(宮澤[1998:230])である「問題」を扱うことである。教育の問題状況から課題意識を抉り出し、「課題意識を検証可能な論理整合的な命題にする手続き」(宮澤[1998:258])を経た後の「具体的な問いの形の命題」として構造化された問題へと組織する。構造化された問題に取り組むことにより、多くの研究者、史料、自分自身において対話が可能となる。「問題」として構造化された課題に取り組むことで教育学の全体像=仮説(教育哲学の成果)を見直す契機となりながら、近接分野の研究が扱っている他の「問題」ともかかわって「教育学の基礎的命題」に迫りながら基礎的命題を作り替えていく。それに対して、教育哲学は「個別実証的研究を編み合わせるための、「通約しあう」教育概念を構築する」(宮澤[1998:260])役割をもつ。宮澤は、教育学の基礎概念(枠組み)を厳密に作り出す教育哲学と、厳密な枠組みに従って実証という方法を通じて枠組みを検証し常にその見直しを

迫る教育史学の関係を規定した。

このような教育問題史は二つの方向から成り立つ。一つは「教育学の理論の基礎的命題を、史実によって検証できるような限定された問いへと分解していく」という「下向」(宮澤[1998:216])の方向である。もう一つは、「教育現実が突きつける具体的な問いに対応するような、個々の小さな史実を発見しそれらを組み合わせて、教育学の基礎理論に結びつく教育史像へと構成していく」という「上向」(宮澤[1998:216-217])の方向である。「十分に小さな対象を糸口にして、歴史の大きな流れの本質に触れていけるような、そしてまた、教育学の基礎理論にも結びついていけるような」(宮澤[1998:210])問題史はこうして可能になる。教育問題史のやり方で教育学にアプローチすることによって、「教育史は現代の教育と教育研究の課題に十分深くまきこまれる必要」(宮澤[1998:249])のもとに、「現代の教育と教育学の課題を「広い歴史的視野の下に照らしだすという本来の任務」に精をだすこと(宮澤[1998:249])ができる。これはまた、「現代の教育とその課題をより深く認識するのに寄与するかしないかで存在理由が問われる」(宮澤[1998:250])とも言い換えられている。これは、「教育史上の細部の事実をあつかうことが同時に、教育学上の基礎的一般的問題を検討することになるような実質的な関連」(宮澤[1998:276])をもつことである。

2. 教育問題史の構造

教育史は、教育学の基礎的命題を組み替える働きをして、現代の教育とその課題を明らかにすることが目的である。そのためには、宮澤の指摘する教育史は「法制化された教育」としての教育制度史か、大思想家の思想を扱った教育思想史程度しかないために不十分であった。これらの教育史を、宮澤は「教育意図史」(宮澤[1998:319])と呼んでいる。これに対して、学習主体がいかなる受容をしたのか、人間形成はどのようになされたのかに焦点を当てる教育史を、「教育結果史」(宮澤[1998:320])として区別する。この教育意図史と教育結果史を描き出すための方法的区分として、「教育慣習史、教育制度史、教育思想史、教育理論史」(宮澤[1998:313])の四分法を提示している。すなわち、「まず、行動と意識をいちおう区別」(宮澤[1998:313])したうえで、教育慣習史と教育制度史は、「現実の教育行動にかか

わり]、教育思想史と教育理論史は「その行動に関する何らかの、自覚的もしくは無自覚的な反省意識」(宮澤 [1998 : 313])として区分する方法である。

教育慣習史とは「実態史とも言いかえることもできるかもしれませんが、要するに「人びと」のなかで「自ら」支配的になり、規範的になって、日常に行われている教育行動のこと」(宮澤 [1998 : 314])だとされている。「慣習と制度は、相互に影響し合いながら、現実の教育行動を規定」(宮澤 [1998 : 315])する。これが、教育行動に関する教育史である。教育思想とは、「民衆がそれによって生きた思想」(宮澤 [1998 : 315])であり、「いわゆる思想家の思想と区別」(宮澤 [1998 : 315])される。

この「慣習、制度、思想、理論の位相関係」(宮澤 [1998 : 316])は、宮澤の整理によると、「民衆の教育「思想」とは、「慣習」的な教育「理論」であり」(宮澤 [1998 : 316])、「教育「制度」とは、「理論」化された教育「慣習」」(宮澤 [1998 : 316])である。

宮澤による教育問題史の提唱と、その方法としての四分法は、「従来の「思想史」とか「制度史」とはちがう、教育意識史や教育行動史の分野があることを示唆」(宮澤 [1998 : 314])しながら、「現実の教育行動」を、歴史的变化のなかから明らかにするためにあったといえる。

3. 教育問題史と教育関係史

教育問題史の中心にあるのは「現実の教育行動」である。宮澤は「現実の教育行動」を明らかにする手がかりとして、以下の二点を援用しようとしている。第一に、制度史ではないアナール学派の社会史的枠組みであり、第二に、大塚史学である。宮澤は、大塚史学を「近代経済史の全過程を構造的に把握する枠組みを提示したこと、そして、その仮説の検証を要求することをきっかけにして、経済史上の個々の史実を厳密に実証する作業を促した」(宮澤 [1998 : 244])、「歴史学と経済学の境界領域に結実した、まさしく一種の問題史」と評価する。そして、「問題史的究明を促す要因となっている」、「境界領域であることの自覚」を教育史にも求める。すなわち、「生産関係にならって教育関係」(宮澤 [1998 : 321])を教育問題史研究の「問題」と設定し(宮澤 [1991 : 3])、教育関係を、生産関係をはじめとする社会の枠組みによって明らかにすることを提唱した。「教育は、人間の活動の他の諸領域と横に並ぶひとつの独

立した領域ではなく、まさに、全領域に横断的に、しかも制約的にかかわりをもつ活動」(宮澤 [1998 : 242])であるために、「教育史研究は、総体としては、歴史諸研究の要の位置にある」(宮澤 [1998 : 242])。歴史諸研究の中でも、要として「きちんと位置づくためには、教育にかかわる諸概念をしっかりと把握していなくてはならない」(宮澤 [1998 : 243])。彼がドゥモースの言葉をかりて言っているように、「子育ての実践は他の文化諸要素の伝達と発展のための条件そのものであり、歴史のすべての領域において達成される事柄を制約する」(宮澤 [1998 : 242])ことから、文化伝達のための子供をあつかうことができる唯一の学問としての教育学が、要としての教育史の意味である。教育結果史は「生産関係と教育関係が密接にからみ合う、具体的な場面」(宮澤 [1998 : 322])としての社会、民衆、心性を扱うことで、リアリティをもった教育史を描き出すことができる。

この場合の「教育関係の原初的な形態」(宮澤 [1998 : 323])は、親子関係である。それは、「教育主体が、文化(=生活様式の全体、生き方の蓄積)の一部である教育の内容(教育用に編成された文化)を媒介にして、教育客体(学習主体でもある)と関係すること」(宮澤 [1998 : 323])と説明される。親子、または大人と子供の関係を規定する生産関係、民衆文化、慣習を実態として捉えることにより、「現実」を教育史の中に取り込むための試みが、教育関係史であったといえよう。

宮澤の理論的探究をまとめると、「現実の教育行動」を実態として捉えるために、「教育関係」の精緻化を主張する。「教育関係」という概念を高度に練り上げ、同時に制度、生産関係、民衆文化、慣習を教育関係の観点から明らかにすることで、概念にすぎなかった「教育関係」が実証的に再検討される。概念の再検討と作り直しを通じて教育関係の史実が再検討を促されることになる。さまざまな問いが「教育関係」をめぐることで相互に関連し、構造化される。このサイクルを作り出し、まわし続けることが教育問題史である。

しかしながら、「否定する者は否定する対象によって逆に規定される」(宮澤 [1998 : 327])とも述べられているように、従来の教育史になされた宮澤の批判を安易に適用しないように注意する必要があるだろう。制度史では捉えきれない「実態」が存在し、従来の教育史で扱われていたような(主に国家の)

制度＝権力側が、実態として生活していた人たちを抑圧していたという安易な二項対立に陥ると、制度や思想家への断罪がはじまる可能性もあるのではないか。ここには、実態を過度に称揚するあまり、権力への批判を実態の中に探し出す傾向に向かいかねないという危険性が孕まれていると思われる。

(堤ひろゆき)

第2章 宮澤「^{レリパンス}関係史」の教育思想研究への意義—堀尾「総合的人間学」との〈衝突〉をめぐる—

本章では、宮澤の「関係史」という方法論が持っていた、時代認識、特に「近代」をめぐるその特質に焦点が当てられる。このような宮澤の「近代」に対する視座は、史哲研究室の一つの主流を形成していた堀尾輝久の「総合的人間学としての教育学」と、それに含まれる「理念としての近代」という理論装置との対決によって練磨されてきたと言える。以下では、そのような、宮澤と堀尾の、近代をめぐる〈衝突〉を紐解きながら、宮澤のメタ教育学構想の特色を明らかにすることを試みたい。

1. 近代認識をめぐる〈衝突〉

宮澤は、「教育と教育思想においては、現代という時代区分とその特徴づけは、一般的に言ってあまり意識的になされていない」（宮澤 [1993: 175]）と述べ、戦後日本の教育思想研究が、「近代と現代とを対立的にとらえる視点」を欠落させてきたとする。そのような、教育学全体の傾向とは質を異にするものとして、宮澤は、堀尾の学位論文『現代教育の思想と構造』（堀尾 [1971]）を取り上げる。そこにおいては、「近代教育の理念」が列挙されるのに対し「現代教育」の特質が積極的に明示されていないとされるも、堀尾の立論は、「近代と現代を対比してとらえている」側面を含むと宮澤は評定する。宮澤によれば、堀尾は、「現代」が「近代」と対比される相違点について、「国家が人間の内面に介入すること」と「学校中心の義務教育であること」の二点を挙げているという。それは、堀尾にとっては「現代の教育事実」の「反映」に過ぎず、それゆえに、現代の教育とは、堀尾においては「近代の理念を裏切った思想」に依拠するものとされる。宮澤は、堀尾が「理念としての近代」と、その歪曲形態であるところの「現実と

しての現代」という対立図式において、近代と現代を対照させていると見なす（宮澤 [1993: 176]）。

しかし、堀尾と、それ以外の論者もまた、「近代と現代を思想の、とりわけ理念のレベルでは連続したものとみなし、しかも基本的には、それを肯定的にとらえている点で近代主義の考え方」というカテゴリーに同様に属すると宮澤は述べる。両者においては、「近代の教育と教育思想が内部に克服しがたい矛盾をはらんでいることを認識できない枠組み」が共有されているというのである。理念として近代を措定するスタンスにあっては、近代そのものを対自化することは不可能である。このような宮澤の基本認識は、堀尾に対してなされた次のような発言に明瞭に反響しているといえる。

堀尾さんは、近代の原点から現代を批判することの有効性を考えるけれども、僕は、現代を近代の理念から批判することには限界があると思っている。[…]現代も究極的には、いくらパラドキシカルにもせよ、近代の帰結であるわけだから、現代を批判するには近代の理念をふくめて対象化し、さらにそれ以前へと遡らなければ、近代の特殊性だとか、近代の問題性というのは十分に見えないじゃないかと考えています。近代から出発したんでは、近代そのものが十分見えないということです。（宮澤 [1991: 21]）

ここから明らかになるのは、宮澤が、「近代」の特質を把握しうる審級を、「近代」の外部に求めていたという事実である。それは、宮澤が、教育「史」という方法論を選択したことの一つの動機付けをなしている。というのも、まえがきで触れられたように、宮澤が16世紀から18世紀にかけてという、近代の萌芽期の、しかもとりわけ西洋に着眼したことは、近代以前の教育史的エビデンスに立脚することによって、いわば前方から近代の特質を照射しようとする意図に基づいていると考えられるからである。これは、宮澤の、「近代の教育思想は西洋に独自の思想である」（宮澤 [1993: 22]）という西洋に対する認識と共鳴し合うものである。

宮澤は、「近代教育思想」を、次のように定義している。「まず子どもを一個の人格とみなし、その個としての子どもの内面に向かって合理的に作用を及ぼ

そうとする技術が教育である。そしてその教育の目的は、一人ひとりの子どもを社会の進歩発展の担い手に育てることである」(宮澤 [1993: 23])。

このような定義に含まれている、子どもを一個の人格とみなす思想、子どもの内面性を重視する思想、教育を合理的な技術ととらえる思想、そして教育を社会進歩と結びつける思想という4つの要素が欠けることなく出揃い、なおかつ、それらが緊密な関係性の下に全体を形作るという教育思想は、近代西洋に独自のものであったと宮澤は見なしている(宮澤 [1993: 24])。

その上で、宮澤は、「近代と現代との違いより、近代と前近代との違いに注目することのほうが重要」とする立場を闡明し、断絶線を、近代・現代の境界面に引くことに消極的な姿勢を示す(宮澤 [1993: 170])。宮澤自身の近代の位置づけは、「現代がいかにも近代と異質に見えようと、やはり近代化の延長上に現れた時代と見る立場」から導き出されることになる。これは、古代から中世を貫通し近世に至る「前近代」を自覚的に対象化することによって、そこで抽出された史実との比較によって、「近代」の特殊性を浮き彫りにするという宮澤の目論見を支えることとなる近代認識に他ならない。

まず、宮澤の初発の問題関心として、「近代」という自明性の地平を異化し、相対化していこうという企てがあった。そのような試みが求められたのは、上述のように、現代を、近代の発展・延長線上に位置づけるという認識に宮澤自身が与えていたからである。そのような、現代を近代の葛藤的な発展という位相の下に位置づける視座からすれば、近代の自明性を再審に付すことは、現代の教育事実に対して、異なる角度から異化の光を照射しようという見通しが開かれる。

宮澤は、「近代」的な発想の中に巢食っている、「個人」を基礎的かつ不可逆的な単位として措定し、それを下にして教育制度の建設、または教育現実の構築を規範的に正当化しようとする傾向が、近代教育思想の中にも濃厚に受け継がれていると指摘する。このような場合における、単位としての「個人」は、規範的なカテゴリーと見なされている点に注意を要する。そこでは、あらゆる教育実践、教育施設の構想は、「個人」から出発し、「個人」の正当性を強化するようなものとして形づくられる。そのような構想にあっては、「善」としての「自己教育」に対し、

「他者の介入」は全面的に排除されるべきものとされる(宮澤 [1991: 7])。「自己教育」において形成が目指されている「自己」とは、「個人」のメタファーにすぎない。そこでは、「個人」というカテゴリーが含む矛盾や葛藤、あるいは「個人」が形成される過程における、周囲との関係の中におけるダイナミクスは捨象されてしまいがちである。このような批判意識を、宮澤は「自己形成は関係の内面化」というフレーズで表現している(宮澤 [1991: 7])。

以上のように、近代教育思想との対決という点から見たとき、宮澤による、西洋に照準した関係史構築の試みは、次の二つの意義を持っていると言える。第一に、歴史研究に宮澤がコミットしたことの意義としては、「歴史研究」が、「現実」に対してもつ、「批判的」な役割を重視したということが挙げられる(宮澤 [1991: 3])。第二に、「近代西洋」が独自に編み出した「個人」という概念が、近代西洋の産物としての「近代教育思想」へと内化されているさまを、「個人」が形成される「関係」の中に、「個人」を位置づけ直すことによって、批判的に捉え返していこうとしたことが挙げられる。

この二つの意義は、教育現実の「自明性」を「異化」し、教育に対する新しい視野を開拓しようとする宮澤の関心に対して、強固な連環をもって結び付けられていると言えよう。

2. メタ教育学をめぐる〈衝突〉

前節で見たような、宮澤による、「関係」からの教育現実への逆照射、あるいは問い直しという契機は、メタ教育学としての「関係史」の構想へと昇華されていくことになる。そして、メタ学問としての「関係史」は、堀尾の構想する「総合的人間学としての教育学」との緊張関係に置かれる。「総合的人間学としての教育学」というアジェンダは、1979年に刊行された岩波講座『子どもの発達と教育』所収の堀尾論文以降、明確に打ち出されるに至ったものである。堀尾は、「社会科学的な教育学から、発達を中心とした教育学へのパラダイム転換」(研究室紀要編集委員会 [1984: 19]) が、戦後教育学の学説史展開において見られたとし、基本的には後者の立場に拠りながら、前者の枠組みをも包摂しうる「総合」を試みた。このような方向性は、1982年の堀尾論文において明示されている(いわゆる「第三ラウンド宣言」。堀尾 [1982])。そして、彼は、このような「発達」を軸と

した学際的研究による総合化を担う拠点として、「子ども研究センター」の設立を提案する。この構想に対して、宮澤は厳しい懐疑を提出する。そのような「子ども研究」に関わる施設を、「教育学科の中で考えるって言うことが、もう自己矛盾」ではないかという批判である（研究室紀要編集委員会 [1984: 31]）。この言明には、宮澤の子ども研究に関するスタンスが、図らずも如実に現されている。というのも、子どもに対する学際的な研究のあり方に関する研究、つまり、メタ子ども研究を構想するのが宮澤の「教育の論理学」による「統合化」の試みなのであり、そのような宮澤の立場からすれば、メタ研究を担うべき「教育学科」が、本来その下位研究である「子ども研究」に自ら内属してしまうことは、自らのメタ的、宮澤の語法用に従えば「統合的」方法の破綻を意味するからである。宮澤のメタ教育学においては、その「子ども」というカテゴリーそのものに対する反省が試みられるはずなのである。

宮澤にすれば、堀尾の言う「社会科学的な教育学から、発達を中心とした教育学へのパラダイム転換」とは、「教育原理論」における「巨視的」な視座の弱体化と、それと相即する「マイクロ心理学」化を意味する（研究室紀要編集委員会 [1984: 8]）。これは、「本来的に社会学的」、あるいは「マクロ志向的」な教育史研究との距離を生む要因になっていると宮澤は見なす。

それに対して、まず、宮澤は、「教育学説史」とは区別される「教育学という総合的なもの」として、「諸々の教育研究全体の上にある、そういうものとして教育学が成り立つような方法論、共通カテゴリーをつくること」を提案している（研究室紀要編集委員会 [1984: 23]）。これを、宮澤は自ら、「教育の論理学」と名づける。これは、教育学の「統合化」を模索する際、「実践」研究に基づく統合とは区別された、もう一つの「統合」の類型であるとされる（研究室紀要編集委員会 [1984: 30]）。そのような「論理学」とは、「カテゴリーとか、概念相互の関係を調整していく」という、整流器の役割を負わされることになるという。

宮澤は、このような、教育関係の中におけるさまざまな概念の来歴と相互作用を検討するパラダイムを、「教育の論理学」と呼んでいるこの枠組みは、前述のように、堀尾が構想していた「総合的人間学としての教育学」（研究室紀要編集委員会 [1984: 19]）

に対する厳しい対抗関係の中から鍛え上げられてゆく、宮澤独自の「メタ教育学」の試みに他ならなかったのである。

（吉田直哉）

第3章 宮澤の「出発点」としての近代家族論

宮澤康人は「家族と学校の社会史研究会」の成果の一部をまとめた論集『社会史のなかの子ども』の「はしがき」において、つぎのように述べている。

この論集は、到達点というより、文字どおり出発点である。それが執筆者にとってだけでなく、この分野に関心をもつ人々にとっても、何らかの意味で、もし出発点となりうるならば、私たち一同にとって、このうえない喜びである。（宮澤 [1988: v]）

本稿全体において各論に位置する本章では、宮澤が研究の「出発点」として提起した近代家族論のモチーフについて検討する。ただし、宮澤の近代家族論の射程は家族に留まるものではない。それは研究会の名称や宮澤執筆の第1章「アリエスの近代と子ども・家族・学校—『子供』の誕生』を超えるまに」の章題が示している。しかし、宮澤は再読を試みたフィリップ・アリエス『アンシャン・レジームにおける子どもと家族的生活』の主題が、アリエス本人の明言を引きながら「近代家族の本来の諸特徴」の究明にあると理解している（宮澤 [1988: 4]）。この点に基づくならば、アリエスの含意を詳細に検討した宮澤の構想を近代家族論と把握することは的外れではないだろう。そもそも、宮澤がアリエスのテキストを「生産的に（生産的誤読をふくめて）読みとくこと」を試みたように、私たちには宮澤のテキストを同様に読むことが許されている。そこで本章では、先の論文から宮澤の近代家族論の構想をまとめ、その後、宮澤以後の世代の展開に言及したうえで、最後に宮澤再読への視座を提起する。

1. 宮澤の近代家族論

宮澤たちはこの論集をまとめるにあたって3つの点を意識していた。それが「国家」、「近代」、「子供」である。まず、この3つの視点と宮澤の近代家族論

の関わりを大掴みにまとめておく。

第1の「国家」には、共同体の変容と崩壊の問題が関わっている。宮澤によれば、アリエスが「共同体」という言葉そのものは使わないことを認めながらも、そこでは、ソシアビリティ(sociabilité: 人びとの絆、人びとの交わり)の解明において、共同体が問題とされている。そのため、近代における「共同体の崩壊と表裏をなして、近代家族と近代学校は発展する。そして、子供をとりまくこの三つの社会集団における人間関係の枠組みが変化するのに対応して、その背後に、(アリエスは明示的に語らないが)近代国家の問題があらわれる」(宮澤 [1998: 90])。このように宮澤はアリエスを批判的に読み直す視座が国家であるとした。

さらにここから、宮澤は「社会史を経過したのちの政治史」の必要性を指摘する。それはつまり「人びとの生活の、日常性の奥底にひそむ権力、権威、支配の問題を認識しようとする歴史、いわば政治の社会史」である¹⁾。そして、この視点が「アリエスの子供史を継承しつつのり越えるための重要なポイント」であると指摘している。以上のように、宮澤の近代家族論の特徴の一つは、共同体の衰退に伴う国家の台頭という視点とともに、国家と家族の権力関係に対する問題提起にある。

第2の「近代」とは、近代家族と近代学校の関係性を同時に問う必要を明確にしたことを意味している。これに関して宮澤は、つぎのようにアリエスの議論をまとめている。

アリエスによれば、近代の家族と学校は、この「人びとの絆」を破壊して、人びと、とりわけ子供を、私生活の、あるいは特殊な大人との狭い関係の中にとじこめるとともに、他方では、自立した個として互いを競いあわせる条件をつくる元凶である。近代の家族と学校の発展史は、子供に繊細な感覚と多様な知識を与える機会を拡大するとともに、他方では、子供を対立する個人(大人)へと仕立てあげる装置をつくっていく歴史でもあった。(宮澤 [1998: 89-90])

さらに宮澤は「教師の権威と父の権威」に注目し、アリエスの著作を通じて、「近代学校における教師の権威の確立は、近代家族における父の権威の弱体化に逆対応する」という構図が浮かびあがるとしてい

る。この権威の変化を踏まえ、つぎのような課題を指摘する。

ここでわれわれはあらためて、アリエスが描く近代の家族と学校は、どのような関連のもとにその姿を現わすのか、そのことを問いなおさなくてはならない地点に立たされたことになる。この論点の究明は、今後の子供史、教育史の重要な課題となるであろう。(宮澤 [1998: 99])

第3の「子供」とは、「子供」というカテゴリー内部に存在する差異²⁾、つまり幼年、少年、青年の年齢段階を考慮することである。「子供」というカテゴリーが近代の発明であることは、アリエス以後、なかば常識と化した(宮澤[1998: 91])。また、『序説』に集録されなかった箇所では、邦訳の誤訳を指摘しながら、アリエスの年齢段階の記述を詳細に検討している。そして、その検証も踏まえて、つぎのような警鐘を鳴らし、方法論の再考を促している。

それゆえ今後、アリエスが提起した問題にそって子供史の研究をすすめるとしたら、まず、幼児、少年、青年(若者)の区別を、今日の発達心理学の概念をそのまま過去に投影するアナクロニズムはさけつつも、明確に意識して史料を読み、そのうえで、それらを相互に関連づける方法論的な枠組みが必要になる。(宮澤[1998: 100])

以上の「国家」、「近代」、「子供」という3つの視点が相互に関連しながら、宮澤の近代家族論は構成されているのである。

2. 宮澤の近代家族論を超える前に

このような視座を有する宮澤の近代家族論を読む私たちにとって重要なことは2つあるだろう。第1に、これらの視点は論集においても、「宮澤以後の世代」³⁾においても、十全に展開されてきたとは言い難いということである。ここでいう「宮澤以後の世代」とは、宮澤康人編著『教育文化論』の執筆者、大人と子供の関係史研究会編『大人と子供の関係史論集』への投稿者を指している。たとえば、フーコーの統治性研究に導かれながら、18世紀フランスの近代ポリス論を再考した白水浩信([2004])やベンサム

教育思想を読みなおした小松佳代子（[2006]）の共通点は、社会国家における教育の位置づけ、すなわち統治性としての教育の分析に他ならない。さらに、ドイツ家族史から日本の家族社会学まで論じている小玉亮子（[1991, 1992, 2010]）をそこに加えてもよいだろう。先にみてきた宮澤の近代家族論と比較するならば、いずれにおいても、「国家」と「近代」しか主題にされておらず、「子供」のカテゴリー内部の差異は必ずしも問題とはされていない。それはすなわち、「子供」に対する教育を一面的に理解しているということになる。これは、あくまでもひとつの指摘だとしても、「宮澤以後の世代」の研究は宮澤の近代家族論の不十分な受容に留まっているのである。

第2は、アリエスや宮澤の方法論を批判的に読み、再構築する必要性である。たとえば、幼児期というカテゴリーについてである。宮澤は近代社会における子ども期の発明に関連して、「人生の諸時期は幼児期と大人期に二分されていたのである。これは近代以前にも、幼児期というカテゴリーは存在していたことを示している」（宮澤 [1988: 18]）と指摘している。しかしながら、近代以前に幼児期のカテゴリーがあったとしても、近代や現代において、その意味づけが変化した可能性はある。つまり、幼児期と子ども期、若者期との関係の再編過程、あるいはそれらの区分の消失も含め、「子供」と教育を関連づけながら検証していく余地について、ここでは宮澤は自覚的ではない³⁾。これもまた、ひとつの指摘だとして、宮澤の方法論を検証しながら、再構成していく可能性に私たちは開かれている。

ここまで検討してきたように、宮澤やその後の世代の、さらに後の世代に位置する私たちは、宮澤の近代家族論に関わる諸研究を読みこなしながら、家族史研究、ひいては教育（思想）史研究を再考することが可能であろう。この意味において、宮澤の近代家族論は、教育史研究のひとつの出発点に位置しているのである。

（稲井智義）

註

- 1) ここでは参照にした文献は明示されていないので補足しておく、家族と統治機構の権力関係を分析したジャック・ドンズロ [1977=1991] はこの分野でよく知

られている。

- 2) 「家族と学校の社会史研究会」の参加者や論集への執筆者と「宮澤以後の世代」は、研究の展開に大きな相違があるように思われる。この点に関しては、他日を期したい。
- 3) もちろん、この点は方法論議だけではなく、具体的な史実に基づく検証とその後の方法論の再構成という往還作業が必要であろう。

参考文献

- 勝田守一 1970 『教育と教育学』岩波書店。
- 教育思想史学会 2009 「シンポジウム 検証：思想運動としての教育思想史学会—私たちには何ができたのか／できなかったのか」『近代教育フォーラム』18号。
- 小玉（河野）亮子 1991 「1878年プロイセン強制教育法（Zwangserziehungsgesetz）の成立—19世紀後半のドイツの家庭教育に関する一考察」『日本の教育史学』33号。
- 1992 「80年代以降の家族論における子どもの問題—〈近代家族〉論と「対幻想」論から」『教育』42巻7号。
- 2010 「研究の展開—近代的孩子観・近代家族・近代教育の再考を軸として」『家族社会学研究』22巻2号。
- 小林登ほか編 1986 『新しい子ども学3 子どもとは』海鳴社。
- 小松佳代子 2006 『社会統治と教育—ベンサム教育思想』流通経済大学出版社。
- 関根宏朗ほか 2010 「発達教育学の批判的継承に向けて」『研究室紀要』(36)。
- 汐見稔幸 1999 「ニヒリズムからの脱却の試みと堀尾教育人間学—学的意識の形成期に焦点をあわせて」『日本の教育人間学』玉川大学出版部。
- 白水浩信 2004 『ポリスとしての教育—教育的統治のアルケオロジー』東京大学出版会。
- ジャック・ドンズロ 1977=1991 『家族に介入する社会』宇波彰訳、新曜社。（Donzelot, Jacques, *La police des familles*. Minuit.）
- 堀尾輝久 1971 『現代教育の思想と構造』岩波書店。
- 1979 『岩波講座 子どもの発達と教育』岩波書店。
- 1982 「発達論と分業論の接点—大学院ゼミ「発達・文化・教育」の展望—」『研究室紀要』(8)。
- 宮澤康人 1972 「勝田守一『学校論・大学論』解説」『勝田

守一著作集 第5巻』国土社。

———— (編著) 1988 『社会史のなかの子ども—アリエス以後〈家族と学校の近代〉』新曜社。

———— 1991 「教育学と教育史と私—「大人と子供の関係史」への途上で—」『研究室紀要』(17)。

———— (編著) 1993 『近代の教育思想』放送大学出版振興会。

———— 1994 「大人と子供の関係史の展望—メタ教育学としての教育関係史の可能性—」『大人と子供の関係史』(1)。

———— 1995 『大人と子供の関係史の方へ』匠平出版。

———— 1998 『大人と子供の関係史序説 教育学と歴

史的方法』柏書房。

———— (編著) 2002 『教育文化論—発達環境と教育関係—』放送大学出版振興会。

研究室紀要編集委員会(編) 1984「座談会 史哲研究室10年をふりかえる—史哲における新たな教育学をめざして—」『研究室紀要』(10)。

付記

本研究の一部(稲井執筆箇所)は平成23年度日本学術振興会科学研究費補助金(特別研究員奨励費)の助成を受けたものである。