

教育関係構造史研究入門

——教育における力・関係・ハビトゥス——

東京大学教育哲学・教育史研究室 寺 崎 弘 昭

An Introduction to the Structural History of Educational Relations

Hiroaki TERASAKI

In this paper, the writer has attempted to clarify the methodological viewpoints of the structural history of educational relations which Yasuto Miyazawa has proposed.

Miyazawa's concept of educational relations is different from Herman Nohl's "pädagogischer Bezug". Rather, it corresponds to Willhelm Dilthey's "Erziehungsverhältnis". The "pädagogischer Bezug" is only a special form of educational relations, and is one of objects analysed by the historical research of educational relations. We must clarify the structure of educational relations in all sites of society.

Methodological viewpoints presented by Miyazawa are such as the following :

(1) The history of educational relations is a central problematic of the history of education as a meta-pedagogy or meta-science of education.

(2) The educational relations are in themselves the educational subjects essentially.

(3) The educational relations are educational contents learnt by both so-called subjects (teacher and pupil) that are formed by an asymmetrical relation.

(4) Internalization of educational relations is discussed as a formation of habitus—*ēthos*. This was often pointed out in early modern educational thoughts (ex. John Locke).

(5) Power is exercised in the educational relations, when education occurs in it.

(6) The history of the concept "education" is a central field investigated by the historical research of educational relations. "Education" did not mean school—instruction, of course. "Education" meant "san—iku (bearing and breeding up)" (Kunio Yanagida). We recollect that Jean—Jacques Rousseau referred to a Latin phrase "Educit obstetrix, educat nutrix." in his *Emile*. Educational relations must be structuralized in reference to the history of "education".

目 次

はじめに

はじめに

1. 〈力〉の行使としての教育
2. 近代教育関係構造史の必要性
3. 〈教育関係史〉というプロブレマティーク
4. ハビトゥス—エートス形成
5. 教育関係史の〈教育〉概念

おわりに

本稿は、「大人と子供の関係史研究会」（代表：宮澤康人）の1989年5月20日に行なわれた例会で、「大人と子どもの関係史・教育関係史の課題と展望」と題して筆者が行なった報告に、大幅な加筆を施したものである。1986年に「教育関係の社会史・文献研究会」という名称で発足したこの研究会は、そのとき、3年間続いた会の研究活動の中間的総括を「課題と展望」というテーマで上記の月例会において議論することにした。そこで、発足当初から関わった一人として、話題提供のつもりで報

告したものである。

それから、しかし、また3年の月日が流れている。その間わたし自身の研究もなにがしかの展開をみせているし、そしてそれは自分でも一見するとなんの関連もないかのように広がりかけている。研究会の方も、月例会の数は重なり、さまざまな関心の報告がなされてきている。

それゆえに加筆は大幅なものにならざるを得なかった。といっても、これはあくまで、教育関係史へのわたしの関心のもちかたをなるべく全面的に述べてみようとしたにすぎない。そうすることによって、自分でも一見するとなんの関連もないかのように広がりかけているわたしの関心が、じつはある一つの関心を軸に展開していることを確認しようとしたのである。わたしがなんらかの関心をもって勉強してきたのは、とにもかくにも、本論中でも第3節以降検討の素材とする宮澤の〈教育関係〉史論がいつも側にありそれとの緊張関係があったからなのであるから、当然、それをめぐって議論してみることで自ずとわたしの展開軸も明らかになろうというものだ。そう考えて、大幅な加筆に踏みきったというわけである。

したがって、本稿の構成も、最初のわたしの関心だったアルチュセールの検討から入って、そこから宮澤の〈教育関係〉史論の提起するプロブレマティークへ入って行こうとする、そういう構成になっている。言い遅れたが、本稿のタイトルに「入門」という言葉が付けられているが、それはなにもいわゆる初心者入門篇として本稿が意図されているためではない。そのような意味での「入門」的配慮は本稿のどこにも見出されないだろう。それに、いまのわたしは自分のことで精一杯で、他人のことを配慮するそういう余裕を持ちあわせていない。これはわたしの〈入門〉のための覚え書きなのである。だから、もしこれが〈入門〉にふさわしい質を示していないと言われれば、これは撤回してもう一度出直すしかない。

とはいえ、教育史研究（あるいはもっと狭く西洋教育史研究と言ってもよいが）をどのようなものとして構想していけばよいのか、という問題が現在焦眉の課題として浮上ってきてしまっていることはまちがいない。そのとき教育史構想そのものを論じることの意味は、別途存在するだろう。アルチュセールの検討から入って、そこから宮澤の〈教育関係〉史論の提起するプロブレマティークの意味を論じ尽くしてみようとする、そういう本稿の意図は現在の新しい教育史構想そのものを論じようとする志向と無縁ではないはずである。

1. 〈力〉の行使としての教育

フランスの構造主義的マルクス主義者ルイ・アルチュセールの論文「イデオロギーと国家のイデオロギー装置」(1970年)は、教育史をどのように構想すべきかを考えるにあたりきわめて示唆に富むものである。だがそれは、世代的再生産の重要な一機能としての教育は社会の再生産機能全体の中に位置づけて考察されねばならないのであるが、彼の論文のテーマがまさにその再生産をめぐる問題なのだ、というただにそれだけのことから言われるのではない。

アルチュセールの論文は、たしかに再生産を問題にし、それを生産諸力(労働力・生産手段)の再生産と生産諸関係の再生産とに分けて論じた。だが注目すべきは、その途上で彼が次のような命題を提示したことである。

生産諸関係の再生産は、大部分、国家装置 [AE] における、つまり一方における国家の抑圧装置 [ARE] と、他方における国家のイデオロギー装置 [AIE] における国家権力 [PE] の行使によって保証されている。⁽⁴⁾ (傍点・角括弧は筆者。以下同様。)

ここでアルチュセールのいう、国家権力、国家装置、国家の抑圧装置、国家のイデオロギー装置、の関連を図示すれば次のようになる。

国家権力 Pouvoir d'Etat (PE)

|

国家装置 Appareil d'Etat (AE)

┌ 国家の抑圧装置 Appareil Répressif d'Etat (ARE)
├ 刑務所・警察・裁判所、軍隊・元首・政府・官僚機構 etc.
└ 国家のイデオロギー装置 Appareil Idéologique
d'Etat (AIE)

学校的 AIE (AIE scolaire)・家族的 AIE (AIE familial)・宗教的・法律的・政治的・組分的・情動的・文化的 etc.

アルチュセールの命題で注目すべきは、第一に、国家権力と国家装置とが区別されたこと、第二に、国家装置の中に国家の抑圧装置だけでなく国家のイデオロギー装置が含まれたこと、そして第三に、いったん区別された国家権力と国家装置との関係が、国家権力が国家装置において行使されると定式化されたこと、以上の三点である。これによって、家族・学校という場における権力の問題—それを家族・学校という場における形成力の問題につなげて—を、〈力 (Power)〉が関係場において行使されるという事態として把握する契機が得られたこと

になる。そして、〈力〉が関係場としての装置において行使されるがゆえに、アルチュセールにあって、AREは限界点においては「暴力的に機能する (fonction à la violence)」²⁾と言われ、またAIEは同じく限界点において「象徴的抑圧 (répression symbolique)」³⁾として機能すると言われるのである。

考えてみると、わたしたちはおうおうにして、国家権力を刑務所・軍隊・官僚機構などのAREと等置してすませてきたのではなかったか。だが、権力 (Power) は力 (Power) である。力が眼に見えるものとしてある、とは誰も考えまい。権力は国家装置とは当然にも区別されて論じられねばならない。そして、〈私的〉な場として現象する家族をも国家装置に含めたいうで、家族と権力との関係が主題化されねばならない。国家権力は、そのような家族をも含めた国家諸装置において行使される。

もとより、さきの命題は、生産諸力の再生産とは区別された生産諸関係の再生産という論理レベルで、教会・家族・学校など国家のイデオロギー装置が論じられているものである。しかしアルチュセールにあって、家族・学校それ自体は生産諸関係の再生産のみを担うものではない。二つの例をあげておこう。一つは、アルチュセールが労働力の再生産を論じた場面で、「労働力の特殊技能の再生産は、…次第に生産現場の外で、すなわち資本主義的学校制度によって…保証される傾向…にある。」⁴⁾と論じた部分である。ここで彼がイメージしているのは、たとえば徒弟制から近代学校へという変化である。そうであれば、AIEのひとつとして措定されているように見える学校は、労働力の再生産の論理レベルでも登場せねばならないことは自明である。二つめは、彼が註の中で次のように述べている部分である。「家族は明らかに国家のイデオロギー装置とは別の機能を果たしている。」⁵⁾なぜか。続けて述べる。「家族は労働力の再生産に介入する。」⁶⁾と。すなわち、家族・学校は、それ自体の機能としては、労働力の再生産 (したがって生産諸力の再生産) と生産諸関係の再生産とを共に担っているのである。そのことを踏まえたいうでアルチュセールは、生産諸関係の再生産に照準を据えて家族や学校を論じるとき、学校的 AIE (AIE scolaire)・家族的 AIE (AIE familial) という用語を登場させるのである。

とはいえ、生産諸力の再生産と生産諸関係の再生産とを殊更に概念的に区別することの意味を問うことはいまは惜くとしても、さきのアルチュセールの命題が字義どおり生産諸関係の再生産においてのみ妥当すると限定する必要はない。とりわけ、さきの命題のうち〈力〉が関係場としての装置において行使されるという命題はその

限りでいえば再生産一般に関する命題として受けとって もよいと考えられる。アルチュセールが生産諸関係の再生産に限定してさきの命題を定立したのは、彼があくまで〈力〉を国家権力と等置したところから論を開始したことに由来するようみえる。ポール・リクールがやや拙速気味に「教育は、教育者にとって、かれが行使するひとつの力 (pouvoir) なのである」⁷⁾と述べたように、そもそも教育という関係行為それ自体が〈力〉とのからみで捉えられねばならないものなのである。

このようなアルチュセールと同様の志向は、ピエール・ブルデューとジャン＝クロード・パスロンの共著『再生産』(1970年)において顕著に認められる⁷⁾。『再生産』におけるブルデュー／パスロンの第一命題は次のようなものである。

すべての教育的行為は、客観的には、それが恣意的権力による文化的恣意性の押しつけであるかぎり、象徴暴力 (violence symbolique) である。

このブルデュー／パスロンの教育＝象徴暴力論が、限界点において「象徴的抑圧 (répression symbolique)」として機能するとされたアルチュセールのAIE (国家のイデオロギー装置) 論と呼応するものであることは明白である。しかも彼らは、第一命題のコロラリー (1. 1. 1) において次のように述べている。

教育的行為が象徴暴力一定義によってそれは単純な力 (force) の押しつけに還元され得ない—であるかぎり、教育的行為は、それが〔教育〕コミュニケーション関係において行使される範囲においてそれ自身の特殊に象徴的な効果をもつ。

象徴暴力は教育的行為として「教育コミュニケーション関係 (rapport de communication pédagogique)」(1. 1) において行使され、再生産はその事態によって支えられるのである (第二命題も参照せよ)。

しかし、この〈力〉と教育を関連づける把握に対して教育学はむしろ対峙せねばならないのではないか、とアルチュセールやブルデューをもちだすことに怪訝な思いを抱かれるかもしれない。だが教育学は、ふつうそう思われているように、〈力〉と教育を関連づける把握に対峙してきたわけではない。たとえば、ドイツ講壇教育学の代表的存在であったE. シュプランガーは次のように言及される。

それ〔シュプランガーの主張〕は教育という行為における「力 (Macht) の行使の形式」を、教師の主観的意図を越えた文化財そのもののもつ作用力に求めようとするものであった。⁸⁾

シュプランガーは教育を「力 (Macht) の行使」として

まずは把握していた。そしてその〈力〉の根拠を文化財に内在する価値にみていたのである。

この限りではシュプラランガーの枠組みは、ドイツ講壇教育学の先駆者 J. F. ヘルバルトの『一般教育学』（1806年）ですでに提示されていたものである。たとえばヘルバルトの次の言説。

彼〔教師〕はその時、少年にふさわしいほんとうの教育者 (Erzieher) は自分ではなくて、人間がそのつど感じ経験しそして考えてきたあらゆるものの全き力 (ganze Macht) であって、自分は少年に知的な解釈を与え適切に案内するために、ただ添えられたにすぎないのだ、と自らいうだろう。⁹⁾

ここで言われていることは、「人間がそのつど感じ経験しそして考えてきたあらゆるもの」＝文化財の「全き力 (ganze Macht)」こそが「教育者」なのだ、ということである。教育の主体は〈力〉である。その〈力〉の下では、教師と生徒はひとつの「共同体 (Gemeinschaft zwischen dem Zögling und dem Lehrer)」¹⁰⁾あるいは「仲間的関係 (geselliges Verhältnis)」¹¹⁾にあるのであって、たとえばヘルバルトの好きな『オデッセイア』が「星座」にたとえられ、「一緒に観察されたがゆえに、よく知られている星座が友人たちにそれぞれの時間を呼びもどす」¹²⁾というしかたで教育がなされるとヘルバルトは言うことにもなるのである。あるいはまた、次の一節。

訓練の術 (Kunst der Zucht) はさしあたり、ただ人間との交際の術 (Kunst des Umgangs mit Menschen) の変容である…。この変容の本質的なことは、ここでは次の点に存する。すなわち、それは、陶冶的な力 (bildende Kraft) を感じさせるような方法で子どもたちに対する優位を主張するという点にある。この陶冶的な力は、それゆえ、子どもたちを圧迫するところでさえ彼らを元気づけ、またこの力が直接喚起し刺激するところに彼らの自然的傾向を従わせるものである。¹³⁾

こうみてくれば、近代教育学においてすでに、〈力〉と教育の関連が少なくとも暗黙の主題として設定されていたことは明らかであろう。これに、ヘルバルトが、乳幼児期に発達する子どもの「野生の粗暴さ」は「力 (Gewalt)」によって「屈服させること (Unterwerfung)」が必要だ、と述べていることも付け加えれば事柄はなお明白になるだろう¹⁴⁾。

だが、この最後の例示はただちに反発されるかもしれない。というのも、それはヘルバルトのいわゆる「管理 (Regierung)」の範疇の中で論じられていることであ

り、ヘルバルトは「管理」を「本来の教育 (Eigentliche Erziehung)」＝教授 Unterricht・訓練 Zucht と区別して論じようとしていたからである。しかし、その区別が成功裡になされていたかという疑問はいまは措くとしても（「簡潔な子どもの管理は教授の一部分である。」¹⁵⁾）、「管理」が『一般教育学』の前提を構成するものとして置かれていることはたしかである。そしてまた、ヘルバルトは「本来の教育にもまたなにか強制 (Zwang) といえるような側面がある」ことを認め¹⁶⁾、「教育罰 (Erziehungsstrafe)」¹⁷⁾をも論じていたのである。

ヘルバルトの先行者 I. カントも、「学校は強制的文化化の場である。(Die Schule ist eine Zwangmäßige Kultur.)」¹⁸⁾と『教育学講義』(1803年)で述べている。その『教育学講義』でカントが「統治の術と教育の術 (Regierungs und Erziehungskunst)」という人間の二つの発明¹⁹⁾に言及したとき、カントが想起したことがそれら統治と教育の区別と連関の問題であったであろうことは想像に難くない。さきのヘルバルトの問題も、Regierung と Erziehung の区別と連関の問題であった。

じつを言えば、さきに引用したリクールの言説「教育は、教育者にとって、かれが行使するひとつの力なのである。」－は次の一文を伴うものだったのである。

ここに、たえず打ちこわさ (révolutionner) なければならぬ支配関係 (relation de domination) の生まれる根拠がある。

リクールの意図は、教育は〈力〉であると言うことによって、他方で「自己教育というユートピア (utopie de l'auto-enseignement)」²⁰⁾を排しつつ、「教育関係 (relation d'enseignement)」²¹⁾に固有に根差して成立する〈支配関係〉－「階級支配は、教育における支配関係 (rapport de domination pédagogique) を強化することはできても、成立せしめるものではない。」²²⁾－をその限りで拒否しようとするものであり、「教育関係」と〈支配関係〉の区別と連関を主題化し凝視しようとするものだったのである。その発想の前提に、「支配 (Herrschaft) は力 (Macht) の一特殊ケースである。」²³⁾というマックス・ウェーバー『支配の社会学』冒頭部の周知のテーゼがあったことはまちがいない。

リクールは、カントが提起した Regierung と Erziehung の問題を、改めて正面に据えた議論を要請していたことになる。そしてそのような議論を全面的に嚮導するためには、その前提として〈力〉の行使としての教育という把握が置かれねばならないのである。それをたんに暗黙の前提としているだけではヘルバルトの場合のよう

に、Regierungは「管理(Regierung)」範疇へと矮小化され、カントが提起したRegierungとErziehungの問題はいっこうに主題とならない。

カントの場合には、「統治術(Regierungskunst)」はたんなる「管理」ではなく政治学をむしろイメージさせるものである。これに対しヘルバルトは、Regierungを教育の場での議論にひきとり、とりわけカントの「規律もしくは訓練(Disziplin oder Zucht)」⁽²⁴⁾概念に重ねて論の展開を図ろうとしたようにみえる。ここまでの意図は継承されねばならない。つまり、カントが提起したRegierungとErziehungの問題を教育の場で考えようとするにさいし、まず着目されるのがカントの“Disziplin oder Zucht”概念が指し示す領野であることである。しかしヘルバルトの展開は論の矮小な転回であった。すなわち、ヘルバルトは、カントの“Disziplin oder Zucht”領域を「管理(Regierung)」と「訓練(Zucht)」の二つに分けて、後者は「本来の教育」に属するが前者Regierungはそうではないとすることで、RegierungとErziehungの区別と関連という問題を「解決」したにすぎないようにみえるのである。

わたしたちはもう一度、問題をカントにまで戻す必要がある。とはいえ、ヘルバルトが図らずも提起したように、その問題への取り組みをカントの“Disziplin oder Zucht”領域にもとめることは有意義であるように思われる。そのさいその領域は、“Zucht”がラテン語“disciplin”のドイツ語訳であったことを考慮すれば⁽²⁵⁾、Disziplinと一言で表現しておいてよいものである。カントが“Disziplin”と“Zucht”を「もしくは(oder)」でつないだのも、そうした歴史的経過に依拠したからにはかならない。そもそも、件の“Disziplin”は、初版では“Disciplin”と表記されていたのである。

そのてんで、ミシェル・フーコー『監獄の誕生』(1975年)が、近代社会の支配のテクノロジーを分析するなかで、「規律訓練権力(pouvoir disciplinaire)」という概念を抽出したことは、わたしたちにとってきわめて示唆的である。ジェレミー・ベンサム『パノプティコン』(1791年)に端的に表現されているように、「規律訓練権力」は、学校のみならず監獄・病院・工場・軍隊など近代のありとあらゆる監視施設の、ひいては近代社会の原理＝〈力の型〉なのである⁽²⁶⁾。

アルチュセールの意図も、このように、支配のテクノロジーの網の目の中に学校的なるものあるいは教育的なるものを位置づけて分析しようとするものであった。たとえばウェーバーの支配(Herrschaft)の歴史社会学のようなパースペクティブの中に、教育的なるものの位置

づけがなされ論じられねばならないということであったのだ。そのためには、「支配(Herrschaft)は力(Macht)の一特殊ケースである。」というウェーバー『支配の社会学』冒頭部の周知のテーゼに呼応して、まずは〈力〉としての教育というテーゼを設定することが必要なのである。

2. 近代教育関係構造史の必要性

しかしながら、「教育は、……力なのである。」というリクールのテーゼは、それだけでは一般的に妥当で適切な表現とはいえないものである。さきにわたしたちは、ブルデューの教育＝象徴暴力論をアルチュセール風に定式化し直しておいた。それに従えば、〈力〉は教育的行為として「教育コミュニケーション関係」において行使され、再生産はその事態によって支えられる、ということであった。教育それ自体が〈力〉なのではない。たとえば、ヘルバルトにあっては比喩的にいえば『オデッセイア』こそが「全き力」なのであった。アルチュセールにあっては、最初に検討しておいたように、〈力〉が関係場としての国家装置において行使されるという事態が着目され、その事態によって再生産が保証されるとされていたのであった。この〈力〉と関係場の関連把握に、アルチュセールの妙味はあったのである。たしかにウェーバーが支配を〈力〉現象の一特殊ケースとしたように教育を〈力〉現象の一特殊ケースと言うことはそれ自体としては妥当であるが、しかしそれはさらに分節化して捉えられねばならない。

だが、〈力〉が関係場において行使されるという事態は、いったいどのようにして把捉されるのだろうか。これについては、フーコーが権力現象を分析するさいに、権力諸制度ではなくそれらを通して存在する「権力の型(form of power)」として概念的に把捉(begreifen)することを提起し、そのひとつとして上述の「規律訓練権力(pouvoir disciplinaire)」なる概念を提示したことを参照すべきである⁽²⁷⁾。〈力〉が関係場において行使されるという事態のありようそれ自体は、〈力の型〉として概念的に把捉される。しかしこの〈力の型〉は、教育に即していえば、リクールが着目した「教育関係」のありよう、あるいはブルデュー／パスロンの「教育コミュニケーション関係」のありようと相即的なものと捉えられてもさしあたり問題はないと考えられる。フーコーも次のように述べている。

権力はなんらかの実体ではない。……権力とは、個々の人々のあいだの関係のひとつの特殊な型にほか

ならない。⁽²⁸⁾

〈教育関係〉の歴史と構造が解明されねばならない。そもそも、1968年「パリの五月」をもっとも真摯に受けとめたひとりである哲学者ポール・リクールの「大学における改革と革命」(1968年)⁽⁶⁾は、大学の「永続革命 (révolution permanente)」を可能にする制度改革プランを提起するにあたり、そのためには「教育関係 (relation d'enseignement)、すなわち教育者の被教育者にたいする関係から出発しなければならぬ」とした論文であった。というも彼にとって「革命 (révolution)」とは、なによりも、あらゆる〈教育関係〉それ自体のなかから生成する「教育における支配関係 (rapport de domination pédagogique)」に向けられるものだったのである。リクールにあっては、〈教育関係〉とは、「非対称的關係 (relation non symétrique)」であると同時に、「相互性 (réciprocité)」を有するものであり、「教育者も学び続ける」関係である。その意味で、「教育とは、教師と生徒の共同行為 (acte commun) である」。しかし彼は、この共同行為に本質的なものは「対決 (conflit)」である、と言う。「相互性」を基礎とする coopération のみならず、この conflit が考慮されねばならない。「自己教育というユートピア (utopie de l'auto-enseignement)」は、いわば教師中心主義の「裏返し」にすぎず、「教育関係の基底に横たわる対決 (conflit) のバネを無視している」点で、無力だと退けられる。「教育関係の基底に横たわる対決 (conflit) のバネ」から「教育における支配関係」が生成するのであり、これをこそ凝視し主題化せねばならないのだ。そして、新しい〈教育関係〉は、リクールにとって、「社会のあらゆるヒエラルヒー的關係」さらには「人間関係 (rapports humains)」一般に質的な変化をもたらすものなのである。

ここで念頭に置かれるべきは、この「教育関係」という概念は教育史・教育学の伝統の中にすでに設定されていたものだという点である。といっても通常その出発点とみなされるヘルマン・ノールの「教育学的関係 (pädagogischer Bezug)」⁽²⁹⁾を指してそう言っているのではない。それが教育史的分析の一般的に適用可能な概念ではなく、「教育関係」の時代的に制約された特殊なものでありそれ自体「教育関係」史の対象にはかならない、ということとはつとに指摘されているところでもある⁽³⁰⁾。わたしたちが注目せねばならないのは、ヴィルヘルム・ディルタイの「教育関係 (Erziehungsverhältnis)」なる概念である。

ディルタイは彼のベルリン大学時代 (1884-1894) の講義草稿『教育学体系草稿』第 1 部第 3 章第 1 節におい

て、

教育 (Erziehung) という言葉でわれわれが理解するのは、成長した者が成長しつつある者の心的生 (Seelenleben) を陶冶しようとする計画的活動 (planmäßige Tätigkeit) である。⁽³¹⁾

と、まず狭義の教育概念を定義する。しかし彼はすぐに続けて、「副次的結果として教育をとりこむ計画的活動が教育と呼ばれる」⁽³¹⁾ことを考慮せざるを得ないことを認める。

この意味でわれわれは、職務関係 (Amtsverhältnis) での上司、軍隊関係 (soldatisches) での将校、共同体関係 (Gemeindeverhältnis) での聖職者、それどころか人間がそこに存在するところのすべての極めて普通の関係における生活そのものを通じて、教育について語るのである。⁽³¹⁾

もとよりディルタイにあって、狭義の教育概念においてのみ「教育学はある限定されたシステムの学として立てることができる」⁽³¹⁾のではあるが、しかし「言葉の最高の意味において陶冶は人間社会のすべての制度の機能である」⁽³¹⁾ことは否定すべくもない。むしろディルタイの関心は、「人間社会のすべての制度」を貫いて存在する陶冶諸機能の中に狭義の教育活動がどのように存立しているのかにあるといえよう。この節のタイトルがそうであるように、「教育を基礎づけている関係」こそが捉えられねばならないのである。

ディルタイの教育学は、「教育者と生徒との関係」から出発しようとするものである。

私はその可能性を示した教育学という科学 (Wissenschaft der Pädagogik) はただ、教育者と生徒との関係における教育者の記述から始めることができるにすぎない。⁽³²⁾

だが「教育は社会のひとつの機能である」のであれば、いま自明のようにして眼の前にある「教育者と生徒との関係」がいかなる社会的諸関係に由来し基礎をもつものであるかが問われねばならない。

それに対してディルタイは、三つの基層を指摘することによって答えたように見える⁽³³⁾。すなわち、第一に「社会的な新陳代謝プロセス (der soziale Erneuerungsprozess)」である。「しかしこの過程は、われわれが教育と呼ぶ意図的・計画的活動によって補われる必要がある」。第二に、したがって「成人による未成年者の陶冶が発展するような恒常的な関係が社会のうちに存在する」必要があり、そうした関係の基礎が「父的支配の関係 (Verhältnis väterlicher Herrschaft)」にもとめられている。そして第三に、「教育関係のより進んだ形態 (die

nähere Gestaltung des Erziehungsverhältnisses) は、社会における分業 (Arbeitsteilung) の原理によってひき起こされる。教育の機能は部分的に家族から分離され、教師 (Lehrer) と教育機関が生まれる。」と、学校教師と生徒との関係が分業を基礎としたものとして語られる。

ここにはディルタイの、〈教育関係 (Erziehungsverhältnis)〉のいわば三段階の審級の基層が提示されている。「社会の新陳代謝プロセス」・「父的支配の関係」・分業という三つの基礎的關係の歴史的成層のうえにいまわたしたちが眼前にしている学校教師-生徒関係が成立しているというのである。これはひとつのすぐれた仮設と呼ぶべきものである。しかし、その仮設は未だ彼の教育 (学) 史叙述によつても、それら三つの基礎的諸関係および教育関係の各々相互の連関構造が具体的な相において明らかにされているとはいえないものである。人と人との関係に埋めこまれた〈教育関係〉の関連構造のなかから狭義の〈教育関係〉がたち現れる、その姿を明らかにすることによってはじめて、ディルタイの意図した「教育を基礎づけている関係」を明らかにすることも可能であろう。

たとえば第二の基層である「父的支配の関係」に着目してみよう。ディルタイは次のように言う。

未成年者が彼の教育者に従属してこの教育者に解きがたく結ばれており、教育者が義務と権利によって生徒に対する教育的支配 (erziehende Herrschaft) を委託されているというこの関係は、根源的に家族生活 (Familienleben) に与えられている。家族生活には、教育関係 (Erziehungsverhältnis) を構成する具体的な個別的関係が効果的に結合されているといえる。⁽³⁴⁾ ディルタイがここで問題にしようとしているのは、

ヘルバルトが提起したけれども解決できなかった問い、すなわち、教師が決定して、子どもが自ら決定したのではない方向を子どもに与える教育者の権利 (Recht des Erziehers) が、どこに根拠づけられているのかという問い⁽³⁵⁾ である。この問いに個人主義は完全に答えることはできない、と彼はいう。

個人主義の立場では教育の権利の根拠を見いだすことはできない。この根拠をヘルバルトは、子どもの中に含まれているが子どもには明白には意識されていない意志決定の、教師による先取り (Antizipation der Willensentscheidung durch den Erzieher) にもとめる。しかしおそらくわれわれの多くは、先取りした教育の方向にあとから完全には同意しないであろう。⁽³⁵⁾ それゆえ、ディルタイは、「むしろ教育の権利は、父が子

どもにたいして自ら行使するかもしれない [だれか第三者に] 委譲する支配関係 (Herrschaftsverhältnis) に存する。」⁽³⁵⁾ と主張するのである。

ここには、〈教育関係〉と〈支配関係〉との密接不可分な関係がまたしても大きな論題として浮かび上がっている。だがこのディルタイにおけるある種の in loco parentis 論は、いわゆる「個人主義の立場」から理解されるそれとは意義を異にするように思われる。〈教育関係〉が「父的支配」という〈支配関係〉を原型もしくは基礎として存立しているという認識において共通しつつも、その「父的支配」はその背後にある諸〈支配関係〉(共同体・国家・教会)の連関構造に規定されるものと捉えられており、〈教育関係〉と〈支配関係〉との区別と連関という問題は透視不可能とも思える奥行きをもってわたしたちの前に聳え立つのである。

わたしたちはここでたとえば、あのペスタロッチ『隠者の夕暮れ』(1780年)冒頭の一節を思い起こしてもよい。

神の父ごころ (Vatersinn), 人間のごごころ (Kindersinn). 君主の父ごころ, 国民のごごころ。それがすべてのしあわせのもと。⁽³⁶⁾

ここでは、神-人間関係・君主-臣民関係が父-子関係と類比されさらに次の第一パラグラフでは牧者-羊関係と重ねられる。しかもそれらが、『隠者の夕暮れ』が全体としてペスタロッチにあって教育論として意識されていたかぎりでは、〈教育関係〉として観念されていたのだ。

このように、〈教育関係〉はさまざまな〈支配関係〉なかんずく家族的関係とのアナロジーで往々にして語られる。しかしその意味の広がり、ましてや歴史的な位置づけを確定することは、いまのところ至難の技だといってよい。

アルチュセールは、その社会に支配的な国家のイデオロギー装置が、中世における教会=家族という対から学校=家族という対へと歴史的に変化したという図式を提出していた⁽³⁷⁾。この図式からみれば、家族は常に支配的なイデオロギー装置の対のひとつとして君臨を続けており、ディルタイやペスタロッチが〈教育関係〉の普遍的基礎に家族的関係を据えそれとのアナロジーで〈教育関係〉を語ろうとしたのも理解され得る。しかしながら、ペスタロッチの「父ごころ」あるいはディルタイの「父的権力という教育関係の基礎 (das Fundament dieses Erziehungsverhältnisses der väterlichen Gewalt)」という表現にみられるように、彼らが一様に父-子関係をイメージして〈教育関係〉の基礎に据えていることの意味はどのように位置づければよいのか。ひとくちに家族的

関係とはいっても、そのイメージするところも実態も歴史的に変化していることはまちがいない。そのような歴史のなかに、上述のようなディルタイやペスタロッチをはじめとする教育論者の〈教育関係〉把握の意義を位置づけられ得る歴史的視野がまずは開かれねばならない。総じて、アルチュセールがいう近代社会に支配的な国家のイデオロギー装置としての学校=家族という対に焦点を合わせて、AIEとARE、諸AIEどうしのあいだに織りなされている明白なもしくは隠されたさまざまな微妙な連関を〈教育関係〉を軸にして把握することが必要である。一言でいえば、近代教育関係構造史が必要なのである。

その際、わたしたちが着目しなければならない諸〈関係〉は、グロチウスのいわゆる「不平等者間の法(jus rectorium)」⁽³⁸⁾が律する諸関係である。それを彼は、「父子の間、主人と奴隷の間、王と臣民との間、神と人間との間における如き、不平等なる——アリストテレスのいう優越性に基く——社会」関係、と表現している。これが、アリストテレスの『ニコマコス倫理学』中のフィリア(φιλία 愛)論、なかんずく「一方の優越の上に成立するフィリア」(AN.1108b)⁽³⁹⁾論を念頭に置いていることはたしかである。アリストテレスはそのいわば非対称的關係のカテゴリーに入るものとして、父—息子、年長者—年少者、夫—妻、支配者—被支配者、を挙げている。こうしたフィリア的・非対称的諸関係の構造のうちに〈教育関係〉を剔抉し位置づける作業の中で、近代的といわれる教育関係構造の存立機制の歴史的地平を開示することこそがもとめられているのである⁽⁴⁰⁾。

3. 〈教育関係〉史というプロブレマティーク

かくてわたしたちは、ディルタイによって指し示された〈教育関係〉構造史研究を、とりわけ〈教育関係〉の原基としての「父的支配関係」という彼の指摘から出発させようと思わされるにちがいない。というのもその指摘は、まずなによりも、〈教育関係〉と〈支配関係〉の区別と連関というカントそしてリクールの問題提起に正面から答えようとするものであり、同時に、アルチュセールの用語法でいえば彼がし残したAIE間の微妙な連関構造の解明、わけても近代の支配的なAIEたる学校的AIEと家族的AIEとの連関構造の解明にわたしたちを向かわせるものだからである。家族もまた〈支配関係〉の束として把握されねばならない。また、これらの課題に向かうためにも、ウェーバーに倣って「教育も、支配と同様、〈力(Macht)〉の一特殊ケースである。」とまず

はリクールとともに言わねばならない。

しかし、このディルタイによって指し示された課題は、彼の教育史叙述の主題に据えられていないこと、そしてまた結果としても解明されているとはいいがたいということを率直に認めねばなるまい。とはいえ、近年の家族史・社会史研究の成果をも踏まえながら、「教育関係史」の構想を展望する論者が皆無だというわけではない。その代表的論者として、宮澤康人をあげることができる。

「〈教育関係〉史の可能性」⁽⁴¹⁾という論稿に代表される宮澤の教育関係史論には、しかし、ディルタイへの着目はない。したがってその「教育関係」も、直接ディルタイの「教育関係(Erziehungsverhältnis)」概念に言及することはない。むしろ、『精神科学的教育学』の教育史の観念性が批判されてさえいる。もとよりそこで念頭に置かれているのはディルタイの教育(学)史叙述である。それに対して、「社会科学的教育史」が構想されねばならないと言われる⁽⁴²⁾。しかしながら、ディルタイの『教育学体系草稿』に孕まれていた〈教育関係〉史構想は、社会科学および歴史学を排除したものではない。むしろその逆である。

たとえばディルタイは、彼自らの註記において次のように述べている。

歴史の内部において変移する社会はひとつの連関(Zusammenhang)であり、そのなかにそれによって形をあたえられた全体意志の機能としての教育が現れる。これに最初に完全なる連関(Zusammenhang)を与えるのは歴史学派と社会科学(die historische Schule und die Gesellschaftswissenschaft)である。⁽⁴³⁾

すなわち、〈教育関係〉の社会的連関はなによりもまず「歴史学派と社会科学」によって解明され得る、とディルタイはすでに指摘していたのだ。

もちろん、繰り返しになるが、ディルタイがその課題を遂行したと言えるわけではない。それゆえさきの宮澤の、〈教育関係〉史を「社会科学的教育史」として構想するというプランは、ディルタイの未発の契機を全面的に展開するという積極的なものとして受けとめられねばならない。つまり、〈教育関係〉の社会的連関の歴史として構想するというプラン——これを宮澤は「それぞれの位相における〔〈教育関係〉の〕独特の関係構造をたしかめ、さらにそれら相互の関連を、大人と子どもの関係の全体構造として歴史的に描きだす仕事」⁽⁴⁴⁾と表現している——すなわち教育関係構造史プランは、ディルタイの未発の契機の全面展開を、現段階での歴史学の成果を踏まえて遂行しようとするものなのである。

だがわたしたちはさらに、宮澤の提唱する〈教育関係〉史論が、それが胚胎するプロブレマティークそのものを鮮明にしたことに注目する必要がある。宮澤の提起する〈教育関係〉史という一見ひとつの「問題史」に限定されかねないものは、しかし彼によれば、自明のようにみえる近代以降の教育把握をその成立史にそって脱構築する、それ自体プロブレマティークそのものなのでもある。その論をわたしたちなりにひきとれば、以下の五点に集約できよう。

第一に、〈教育関係〉史はそれ自体、メタ教育学（あるいは「教育学」批判）としての教育史の基軸的問題構制である。宮澤は言う。

教育学批判を原理的に遂行すること…これは、近代の教育学をその成立史にそって脱構築することを意味する…。その脱構築は、大人と子供の諸関係全体の近代に独特なあり方の成立とその変容を歴史的に記述することをぬきにしてはすすめられない。⁽⁴⁴⁾

ここで「大人と子供の諸関係全体」と彼がいう場合には、デルタイと同様彼においても、「一般にある時代の諸々の教育関係には、その時代の親子関係がたとえ屈折した形をとるにもせよ影を落としている」⁽⁴⁵⁾と述べるように、親子関係を〈教育関係〉のなんらかの意味での原基だとする認識が横たわっている。しかも、「文化伝達を媒介にして次の世代を育てる大人と子どもの関係という意味での教育関係は親子関係の中に最も原初的な形で存在している筈」⁽⁴⁶⁾だと言説にみられるように、「大人と子供の諸関係全体」という場合、それはわたしたちの〈教育関係構造〉が意味されているのである。そして、彼にあっても〈教育関係〉という概念は、「ミクロの場面での直接的な教育実践とマクロの場面での間接的な教育実践を貫く統一的な概念を設定する」⁽⁴⁶⁾という意図のもとに導入されたものであり、非対称的フィリア的諸関係の連関の中に〈教育関係構造〉の歴史的解明を行なうことによって「近代の教育学をその成立史にそって脱構築すること」を展望しようとしているのである。

しかしながら、このように〈教育関係〉史がそれ自体メタ教育学としての教育史の基軸的問題構制であり得る所以は、たんに近代の教育関係を歴史的にかつ構造連関の中で脱構築するといういわば手法のレベルのみに存するのではない。むしろ、〈教育関係〉という概念そのものもつきわめて尖鋭な方法的概念としてのインプリケーションにこそ存するのである。

それはなによりも、第二に、〈教育主体〉としての〈教育関係〉というテーゼを前面に押し出すことにある。おうおうにしてわたしたちは、「教育主体」ということば

で教師－生徒関係の一方の項である教師をイメージする。そして一般に、主体としての教師の学として教育学を考える。そこではふつう教育内容論も教育方法論も、教育主体としての教師の主体意識の強烈さの裏面を構成する方法意識の表出にすぎない。あるいは逆に、学習主体に着目した議論へ軸を移すことも行なわれる。それは、おうおうにしてうえの方法意識の手段の着眼のなせるわざであるが、そうでなければあるいは他方の項にすぎない生徒＝子どもへの排他的固着に終わる。だがこれらは、自明の現前の教師－生徒関係を前提とした一方の項と他方の項のあいだの軸足の移動運動、振り子のような閉じられた運動の繰り返しのうちに位置を占めるだけのものなのだ⁽⁴⁷⁾。この際、さきのリクールによる「自己教育のユートピア」批判を想起すべきなのである。

これに対して、主体（＝基体）はむしろ〈教育関係〉にはかならない、というのが〈教育関係〉史論の立場である。これによって、関係の一方の項である「教師」がなにゆえに「教育主体」としてたち現れ、他方の項である「生徒」がなにゆえに「教育客体」という「学習主体」としてたち現れるのか、というメタ・レベルの考察を可能とし、閉じた振り子運動そのものの基盤の解明とそこからの脱出の方途がはじめて論理化されることがのできる。このことを宮澤は、「教師と生徒の現実の諸関係のなかでいわば教師になり、生徒になる。」⁽⁴⁸⁾あるいは「大人－子供関係の中ではじめて大人が成立し、子供が成立する。」⁽⁴⁹⁾と表現する。それゆえ、彼が、「関係としての〈子ども〉」⁽⁵⁰⁾というように、〈子ども〉を関係概念として把握するものも当然である。これは本田和子の指摘に触発されて出されたように見受けられるが、しかしそもそも、アリストテレスの『形而上学』1021a20においてすでに、「父」も「子ども」も〈関係〉カテゴリーとして分類されていた。アリストテレスが言うように、「これらが関係的といわれるのは、これらがこれら自らの本質において他のものへの関係をもっているから」⁽⁵¹⁾である。

このように基体としての〈教育関係〉という把握の意味を解すれば、そこから、〈教育関係〉こそが〈教育主体〉であるという把握の意味も自ずから明らかである。すなわち、〈教育関係〉という関係の二つの項がそれぞれ「生徒」（＝「教育客体」という「学習主体」）あるいは「教師」（＝「教育主体」）となる、その事態そのものが〈教育関係〉の〈教育主体〉としてのひとつの作用だと捉えられるのである。基体としての〈教育関係〉こそが両端の一項を「生徒」と化するのだ。フーコーのいう“pouvoir disciplinaire”はまさに「生徒（discipulus）」

化する力だったのである。

だがこうした、〈教育関係〉こそが基体であるという方法的仮設は、そのまま教育史研究へもちこむことはできないし、またもちこんではならないあまりにも現代的な見方なのではないか、と思われるかもしれない。しかしじつは、こうした把握は、すくなくともキリスト教下のヨーロッパ教育（思想）の歴史の変容を記述するさいには、きわめて適的な把握なのである。

たとえば、初期キリスト教の教父アウグスティヌスの『教師論 (De Magistro)』(c. 389) を読んでみよう。「教える (docere)」のは誰 (何) か、というテーマをめぐるこのアウグスティヌスとアデオダトゥスとの対話は、最初から教える媒体としての言葉に関する言説を延々と堆積し続ける。それゆえ周知のように、この対話篇の半分以上は言語論・記号論に費やされる。結論は最後に突如として訪れる。

わたしが真理を語り、彼が真理を認識するときでさえ、教えるのはわたしではないのである。彼はわたしのことばによって教えられるのではなく、神によって彼の内奥に啓示されることによって明らかにされるもの自身から教えられるのである。⁽⁵²⁾

「教えるのは内なる教師キリスト (Christus intus docet.)」であって、「われわれはどんな人も教師と呼ぶべきではない」と言うのである。いわゆる教師—生徒関係にあって〈教育主体〉はこの関係での教師ではない。それは「内的人間に住むと言われるキリスト、すなわち、不変の神の力、永遠の知恵なのである」。

ヨーロッパ教育（思想）史は、このアウグスティヌスが設定した枠組みの中でのさまざまな変奏として把握されるように思われる。たとえば、トマス・アクィナス『神学大全』第1部第117問題第1項での「人間は他の人間を教えることができるか」という問いへの答えは、アウグスティヌスの結論を踏まえたうえで、そのうえで「術 (ars)」との類比によって最大限人間教師の自由度を広げて把握しようとするものとして⁽⁵³⁾。あるいはたとえば、フレーベルの『人間の教育』(1826年)は、アウグスティヌスがいった「内なる教師キリスト」あるいは「内的光」(トマスの「能動知性の光 (lumen intellectus agentis)」)を子どもの内に把握しそれに依拠しようとするものとして⁽⁵⁴⁾。あるいはまた、すでにみたように、ヘルバルトの場合にも、〈教育主体〉は教師ではなかった。アウグスティヌスのいう「永遠の知恵」、端的には『オデッセイア』だったのだ。

ひとは、近代におけるいわゆる「神学の人間学化」と聞いて、それに重ねてアウグスティヌスの枠組みの解

体、すなわち神の喪失と人間教師の〈教育主体〉化のプロセスを考えるのであろうか。たしかに、アウグスティヌスの枠組みを念頭において考えれば、表層的な事実の領域で生じたことは、〈教育関係〉の一端に位置する人間教師が神にとって代わり〈教育主体〉になりおおせたかのようにみえるという事態である。ひとはそこに、権威の問題を含めてさまざまな批評をものすることができよう。しかしそれは、あくまでも表層的な事実のレベルで進行せしめられた事態であって、ひとつの仮象 (Schein) にすぎない。そのような仮象を生ぜしめるものこそ「人間学化」された「神」なのである。

わたしたちはむしろ、

近世の課題は、神の現実化と人間化——神学の人間学への転化と解消であった。⁽⁵⁵⁾

という第一アフォリズムで始まる『将来の哲学の根本命題』(1843年)の著者ルートヴィヒ・フォイエルバッハに、近代におけるいわゆる「神学の人間学化」の意味を見出すべきであろう。「神学の秘密は、人間学である。」(『哲学改革のための暫定的命題』1842年)⁽⁵⁶⁾と喝破したフォイエルバッハの意図は、「神」は「人間なるもの (der Mensch)」の自己疎外態にほかならないということであった。では、その「人間なるもの (der Mensch)」とはなにか。それはつまるところ、カール・マルクスが彼フォイエルバッハの「偉業」として定式化したことに尽きる。マルクスは『経済学・哲学第三草稿 [五]』(1844年)において、

フォイエルバッハは「人間の人間にたいする」社会的な関係 (das gesellschaftliche *Verhältnis* "des Menschen zum Menschen") を根本原理とする。⁽⁵⁷⁾

と述べた。すなわち、「人間学化」された「神」としての「人間なるもの」とは、個々の人間ではなく、「人間の人間にたいする社会的な関係」だと捉えられていたのである。主語と述語は転倒される。究極の主語=基体は、神ではなく、関係 (*Verhältnis*) として把握し直される。

これは、アウグスティヌスの教育関係枠組みの「人間学化」を考える場合にも、重ねられよう。つまり、〈教育関係 (*Erziehungsverhältnis*)〉が基体=〈教育主体〉であるという把握こそが、人間学としての教育学にとってすぐれて基本的かつ包括的な把握なのである。

第三に、ここから、〈教育関係〉は〈教育主体〉であると同時に、教育内容あるいは学習内容である、という主張が導かれる。というのも、基体=〈教育主体〉としての〈教育関係〉という把握は、まずなによりも、〈教育関係〉が〈教育主体〉としてその両端の一端を「生徒 (discipulus)」化するという事態を念頭に置いているから

である。そのことはすでに、フーコーのいう“pouvoir disciplinaire”のわたしたちなりのひきとりとして前述したとおりである。

宮澤は、このてんに関し、次のように指摘している。

教育関係（そして教育方法）も、文化内容を伝達する単なる形態ではなく、その教育関係自身がまた、文化の一つの内容と言える…。⁽⁵⁸⁾

ここで彼が指摘しようとしているのは、〈教育関係〉はたんなる伝達形態なのではなく、それ自体ひとつの文化であり、文化内容として子どもによって学習される、ということである。カントの『教育学講義』も、このことを明瞭に把握していた。

子どもはまず最初に学校に送られますが、それは必ずしも子どもがそこで何かを学ぶべきであるからではなく、そこで静かに席についていることや、指図されたことを正確に守る習慣を身につけるために、…という考えからなのです。⁽⁵⁹⁾

子どもは学校で、なによりも「生徒」であることを学ぶ。〈教育関係〉こそが学習され内面化されるのである。関曠野もまたその論稿「教育のニヒリズム」において明晰にも、「学校は学校そのものを学ぶためにあること、つまり教師－生徒関係を学習させるための場所なのということ」⁽⁶⁰⁾がまず把握されねばならない、と言う。こうしたカントや関の言わんとするところ、それは、基体＝〈教育主体〉である〈教育関係〉は自らを〈教育内容〉＝文化として両端の項に内面化せしむる、ということである。〈関係〉こそが学ばれるのだ。

4. ハビトゥス－エートスの形成

だがそのようにして「内面化された教育関係」⁽⁶¹⁾とは、いったいいかなるレベルで論じられるものなのだろうか。換言すれば、〈教育関係〉が内面化されると言うとき、その内面化された状態をいったいどのような概念で把握すればよいのか。〈教育関係〉のターゲットは何なのか。

第四に、「内面化された教育関係」は〈ハビトゥス (habitus)〉として形成されそのレベルで論じられる。〈教育関係〉は自らをハビトゥスとして両端の項に内面化せしむるのである。これが、宮澤の〈教育関係〉史論の提起する第四のプロブレマティックである。

このことを最も自覚的に論じているのは、ブルデュー／パスロンであろう。彼らの第三命題は、「教育的行為 (PA) は教育的活動 (PW)、つまり持続的組成 (une formation durable) を生産するに十分に継続する教えこ

み (inculcation) のプロセス、を伴う」、としている。その「持続的組成」とは、「文化的恣意性の内面化の産物であるハビトゥス」のことにほかならない。このハビトゥスは、「ものの見方、考え方、感じ方、行動のし方 (un système de schémas de perception, de pensée, d'appréciation et d'action)」(3. 1. 3)を意味し、また、「慣習的行動 (pratique) を生み出す原理」(3. 1)として定義され、「性向システム (a system of dispositions)」⁽⁶²⁾とも表現される。

ブルデュー／パスロンのこのような〈ハビトゥス (habitus)〉概念は、もちろんフランス人類学・社会学の系譜——たとえばマルセル・モースの「身体技法 (technique du corps)」論のうちで言及される「型 (habitus)」⁽⁶³⁾あるいはエミール・デュルケーム⁽⁶⁴⁾——に由来するものではあろう。そのことは、礼儀作法書の内容の変化の中に文明化の過程を跡づけ、「情感抑制 (Affectkontrollen)」における「間人的外的強制 (zwischenmenschliche Fremdzwänge)」から「個人的自己強制 (einzelmenschliche Selbstzwänge)」への変容を指摘した、歴史社会学者ノルベルト・エリアスの著『文明化の過程』(1969年)についても言いえよう⁽⁶⁵⁾。エリアスが言いあてようとしたレベルも「心的ハビトゥス (psychische Habitus)」⁽⁶⁶⁾であった。

そのさい留意すべきは、エリアスの「心的ハビトゥス」——これを彼は「目に見えない壁 (unsichtbare Mauer)」⁽⁶⁵⁾とも表現する——への着目は、同時に礼儀作法に端的に象徴される「ふるまい形式 (Verhaltensform)」⁽⁶⁶⁾への着目でもあったということである。このエリアスにおける「心的ハビトゥス」－「ふるまい形式」という対は、ブルデュー／パスロンにおける〈ハビトゥス〉－〈慣習的行動 (pratique)〉という対に対応する。一方で、エリアスのいう「ふるまい形式 (Verhaltensform)」は、マルクスが「人間の人間にたいする社会的関係行為 (das gesellschaftliche Verhalten des Menschen zum Menschen)」⁽⁶⁷⁾と『聖家族』(1845年)において述べたように〈関係行為の型〉にほかならない。そして、〈関係行為 (Verhalten)〉は、さきに『経済学・哲学草稿』から引用した『人間の人間にたいする』社会的な関係 (das gesellschaftliche Verhältnis “des Menschen zum Menschen”) という表現とはほぼ同義に使用されていることからみられるように、〈関係〉と一体のものとして把握され得るのである。すなわち、〈関係〉＝〈関係行為〉－〈関係行為の型〉－〈ハビトゥス〉、という連鎖が一つのレベルを構成しており、したがって、〈教育関係〉への着目は〈ハビトゥス〉への着目を必然ならしめるの

である。

しかしながら、モースも示唆したように⁽⁶³⁾、〈ハビトゥス〉概念は19世紀以降に成立したのではなく、トマス・アクィナスを經由してはるかにアリストテレスにまで遡るものである。アリストテレスはそれを $\delta\acute{\iota}\kappa\alpha\iota\sigma$ （ヘクシス）というギリシャ語で論じ、トマスはそのヘクシスを habitus というラテン語で論じた。近代教育論はこの〈ハビトゥス〉概念を忘れ去ったわけではない。いやむしろ、〈ハビトゥス〉形成はエートス形成と接続する教育論の中心論題として近代教育論では位置づけられている。したがって、これまた、〈ハビトゥス〉への着目も、現代的な着眼を過去に遡及して安易に適用する非歴史的手法にもとづくものなどではなく、むしろ教育論史に沿って教育の歴史を詳らかにしようとするすぐれて歴史的な関心にほかならないのである。

だがそのことに首肯していただくには、多少の説明が必要かもしれない。そこでトマス・モアとジョン・ロックの教育思想を素材として若干の説明を添えておくことにしよう。

モアの『ユートピア』（1516年）が、そのユートピアを自信たっぷりに語るヒュトロダエウスの語りを不断に宙吊りにする構成をもつ真性の対話篇に仕立て上げることによって、モアその人の「自己成型（self-fashioning）」の場＝フィクションとして仕掛けられたものだ、ということはずでにグリーンブラット『ルネサンスの自己成型』によって明晰に読み解かれたことである⁽⁶⁴⁾。と同時にわたしたちとしては、そうした「自己成型」のためのフィクションが教育社会として、つまり教育によって循環的に存立する場として暗黙のうちに設定されていることへの着目も欠かすことはできない。というのも、教育（言説）空間が近代の初頭において「自己成型」のためのフィクションとして作為されていた、その端的な例をモアの『ユートピア』に見出し、そこから近代の教育言説の意味を読み直すことも可能となるからである。だがそう言うときわたしたちは、そのユートピア社会の一部に意図的に設定されている現在の眼鏡に適う「教育」制度のあれこれに着目することでこと足れりとしてきたようにみられるこれまでの傾向を踏襲するわけにはいかない。たとえば、次のような箇所

子どもたちはみんな学問への手ほどきを受け、民衆の大部分は男も女も一生のあいだ、前にも申した仕事から解放された時間を学問リテラエに用いているからです。かれらはいろいろな学ディクス*課を、母国語で習います。⁽⁶⁵⁾は、〈教育（educatio）〉を語ってはいないのだ。このこと——「学問」に関する学習制度だけではとうてい『ユ-

トピア』の教育制度を把握するわけにはいかないということ——は、この箇所に直接先行する次のような文章を読めば自ずと明らかである。

こういう考え…をかれらが持つようになったのは、一部にはしつけ（educatio）のおかげ、つまりいまあげたような愚風とはおよそ縁の遠い制度をもった社会の中でしつけられたおかげであり、一部には学問（doctrina & literae）のおかげです。⁽⁶⁶⁾

これは、「その自然本性からみてあれほど無益な金が今日では世界中の民族のあいだで高く評価され、金の価値は人間によって、そして特に人間が使用することによって生ずるものであるのに、その人間の方が金自身よりもずっと過少評価されている」という事態に驚き呆れるユートピア人の心性が描かれ、それに続けてそのような心性の形成の秘密が言及されようとした箇所である。ユートピア社会では金は便器や奴隷の足枷、犯罪者を表示する耳環などに使用されており、外国からの使節団が威厳を示そうとして金で身を飾りたてて来たときには子どもたちから笑われる羽目に陥った、といったエピソードが盛られている。まさに、「他民族とはあまりにも違った生活風習が他民族のそれとは違った心の感じ方を生み出す」⁽⁶⁷⁾、ということが強調されているのである。

ここでは、“educatio”が「生活風習」による「心の感じ方」の形成という事態として把握されているということが、肝心な点である。じっさい、『ユートピア』の中に「子孫の教育（Educatio sobolis）」という小見出しのついた箇所をみてみよう。ここには、わたしたちがふつう教育ということばで想定するような事柄は見られない。そこに見られるのは、母親による母乳保育とそれが不可能な場合に誰もが乳母の役割をかって出るといふ記述であり、また30家族から成る部族が一堂に会しての共同食事風景の記述である。

中央の最上部で、全座が見渡せるところ……に部族長がその妻と並んで座ります。……ホール全体では、同年齢の者が一緒に座りながらも、年齢のちがった人たちと混ざりあいます。こういうふうに定められたのは、年長者の重厚でうやうやしい態度は、年少者の不謹慎で放縦なことばやふるまいを控えさせるからだと、いうことです（というのも食卓では、四方にいる人に気づかれずになにかしたり、話したりすることは不可能だからです）。⁽⁷¹⁾

それは「善い生活風習（mores）の促進に役立つような書物の朗読で始められる」のだが、その意図は共同食事風景全体に貫かれている。エリアスがその『文明化の過程』第2部第4章をあげて食事作法の歴史の分析にあて

たのは、由ないことではない。それはまさに〈教育 (educatio)〉の歴史を解明しようという意図にはかならなかつたのである。

そして、モアのユートピアは、mores (風習) による mores (性格) の形成という循環的社会的〈教育〉によって存立するものとして仕掛けられていた。駄洒落にみえようとも、これがモア (More) の『ユートピア』における〈教育〉についての分析の結果である⁽⁷²⁾。この場合、わたしたちは、ラテン語の用法を確かめるためにも、トマス『神学大全』第Ⅱ-I部第58問第1項を想起せねばならない。そこでトマスは、moresの単数形であるmosには二つの意味、すなわち第一に「慣習」、第二に「疑似自然的傾向性」＝「習性」という二つの意味があることを指摘したうえで、次のように述べている。

これらの意味はラテン語においては言葉に関するかぎりならん区別されていない。これにたいして、ギリシア語においては区別が見出されるのであって、つまりラテン語のmosにあたるギリシア語ethosは、時としては長母音ηではじまり、時としては短母音εではじまるような仕方で綴られるのである。⁽⁷³⁾

こうトマスが言う時、彼の念頭には彼の神学体系の基礎に権威として利用したアリストテレス、その『ニコマコス倫理学』があったことは明白である。トマスがmosについて論ぜねばならないのは、「倫理徳 virtus moralis がmosから名付けられている」⁽⁷³⁾からである。そして『ニコマコス倫理学』は、倫理・徳の形成に関して次のような核心的テーゼを提出していたのである。

倫理的徳 (エーティケー・アレテー) は、エトス 'εθος に基づいて生ずる。エトスという言葉から少しく転化した倫理的 (エーティケー＝エトスの) という名称を得ている所以である。(AN. 1103a)

「倫理的徳 (エーティケー・アレテー)」は、長母音ηで始まる「エトス (ηθος, 倫理的性状・倫理性)」(AN. 1103a) と互換的に使用されるから、アリストテレスのテーゼは、エトスはエトスに基づいて生ずる、と述べていたことになる。

これをトマス流にラテン語で置き換えれば、エトスもエトスも mores 一語で置き換えられることになるので、mores は mores に基づいて生ずる、ということになる。この場合、前述のように、前者の mores = 倫理的徳 virtus moralis は欲求的な力 (virtus appetitiva) に属する自然本性的な傾向性 (inclinatio) を意味し、そして、後者の mores = エトスとは慣習・習俗を意味する。すなわち、モアの〈教育〉論 = mores 形成論 (mores による mores の形成) は、端的に「エトスによるエトスの

形成」というアリストテレス以来のテーマをユートピア = 教育社会の原理として提示したものであったのである。

ところで、件の habitus はトマスにあっては、アリストテレスのヘクシスのラテン語訳として使われている。それゆえ、アリストテレスが「アレテー (徳) とはヘクシスである。」と述べていることに対応して、トマスもまた「良き habitus, すなわち諸々の徳 (virtus)。」⁽⁷⁴⁾ と言い、また『形而上学』1022b に呼応して「habitus は自然もしくは働きへの関連におけるなんらかの dispositio [状態・秩序づけ/ディアテシス・配置] である。」⁽⁷⁵⁾ と述べるであろう。まさに、良き habitus (ヘクシス) の形成はそれ自体徳 (アレテー) の形成にほかならないのである。

この、habitus 形成がそれ自体アレテーの形成にほかならない、という把握は、アレテーの二領域 (AN. 1103a)、すなわち「知性的徳」と「倫理的徳」とに関して妥当する命題である。しかし同時にアリストテレスの、徳の形成のためにはまずもってエトスの形成が成されていることが必要である、という認識を考慮するとき、わたしたちはエトス－habitus (ヘクシス)－エトスという関連の有する徳の形成に関する一次性に注目することになろう。

アリストテレスは『政治学』で、次のように言っている。

人は三つのものによって善く有徳な者になる。その三つとは、ピュシス (自然・生まれつき) ・エトス・ロゴス (理) である。⁽⁷⁶⁾

後二者、すなわちエトスによる徳の形成とロゴスによる徳の形成、はく教育 (パイディア) の仕事であると言われる。このことは、まさに徳の形成論にあてられている『ニコマコス倫理学』の最終部分でも繰り返される。しかしここでは、ロゴスによる善き人の形成は、「教授 (ディダケー)」と呼ばれており、それが有効であるためにはあらかじめ聴き手の魂がエトス (習慣づけ) によって工作されていること、すなわち土壌として「徳の完成に固有なエトスがすでに見出されることが必要」(AN. 1179b) だとされているのである。つまり、徳の形成のためには、なによりもまず「魂のエトス」が形成されていなければならない⁽⁷⁷⁾。ここに、トマスによって欲求的力に属するとされたエトス = 倫理的徳の形成が教育のまずもっての眼目とされる理由がある。まずは土壌こそが耕されねばならないのである。

こうした事情、アリストテレストマスの徳の形成に関わる論点と用語法に、オックスフォード大学卒業後同大学のギリシア語講師・修辞学講師・道徳哲学学生監を1660年以降5年近くにわたり歴任したジョン・ロックが

通じていなかった、などと誰が想定し得ようか。それゆえ、ロック『教育論』(1693年)において、「学習 (Learning) (=「教授 (ディダケー)」) が最後に置かれる「最も些細な問題」としてロック自身によって位置づけられていても、驚くにはあたらない。「学習は…第二の位置しか占めず、もっと大事な諸性質を身につける補助としてのみ必要なのである」 (§ 147)⁽⁷⁸⁾。

人が教育から受けるべきもの、一生涯を支配しこれに影響を与えるべきものは、幼くして注ぎこまれたものでなければならない。それは、まさに彼の自然の諸原理に編み込まれた習慣 (Habits woven into the very Principles of his Nature) であって、父親が怒ってややもすると勘当するかもしれないのを避けるだけのために恐怖のあまりに見せ掛けた態度や偽りの外見 (Out-side) のことではないのである。 (§ 42)

と述べ、「教育で最も心すべきことはどんな習慣をつけるかということである。」 (§ 18) と宣言したロック『教育論』が〈習慣 (Habits)〉形成を中心論題とするものだったことは言うまでもない。そのロック『教育論』の眼目は、土壌としてのエートスを形成することであった。すなわち、ロックの〈習慣 (Habits)〉は habitus に対応するものであり、そこで想定されていた連関はアリストテレス以来の徳の形成に関する一次的連関、つまりエトス—habitus (ヘクシス)—エートスというものだったのである。そのさい、モアの mores による mores の形成という循環的社会的形成論との対比で言えば、ロックの固有性は、mores (エトス) と mores (エートス) とのあいだに habitus を設定していた伝統を呼び起こし、その精緻な理論展開を果たそうとしたことにあった⁽⁷⁹⁾。

かくして、したがって、宮澤の〈教育関係〉史論が提起する第四のプロブレマティークが、近代教育論がその眼目として据えた点に定位していること、もはや明らかであろう。それはまさに、「近代の教育学をその成立史にそって脱構築する」という宮澤のプランに適合的な定位の仕方なのである。

そして第五に、最後の論点として、宮澤の〈教育関係〉史論がプロブレマティークとして提起するのは、〈教育関係〉において〈力〉が行使されるということである。「すべて関係が成り立つところにはなんらかの力が働いている」⁽⁸⁰⁾。しかしこの論点に関しては、すでに第一節で詳細に論じておいたことである。もはや累言は必要あるまい。

5. 教育関係史の〈教育〉概念

メタ教育学としての教育史を構想しようとする宮澤が、「〈教育関係〉史」ということばでその基軸的問題構制の所在を指し示そうとしたとき、そこに含意されていたプロブレマティークは、わたしたちなりにひきとれば上述のように整理される。しかし、それだけでは収まらないいま一つの提起が含まれていることも、同時に指摘されねばならない。というのも、わたしたちには自明のようにみえる「教育」概念をその成立史にそって歴史的に脱構築すると宮澤が言う場合、そこにはすでに、いまわたしたちが暗黙のうちに想定するものを異化する〈教育〉概念が彼の「〈教育関係〉史」のうちに予想されているのである。それは、とりあえず、教育概念の外延の拡大と受けとられるように語られる。

すでにふれたような親子関係史の重要性の指摘はもちろん、たとえば「通過儀礼、とくに幼児洗礼や堅信礼」等々の例示に出会うとき、ひとはその感を強くするはずである。まさに彼は、中内敏夫の「新しい教育史」の提起に呼応しつつ述べたように、「ヒトの生誕から死に至るまで」のライフ・サイクルの歴史、より正確には複数のライフ・サイクルのからみ合いの歴史を標榜するかのような観を呈するのである⁽⁸¹⁾。彼のエロスの関係あるいは「アルス・アマトリア」への着目は⁽⁸²⁾、そのことを端的に物語るようにみえるだろう。

しかしながら、宮澤にあってはまた中内にあっても彼らの意図は、歴史とは無媒介に拡大された教育概念を先験的に適用することにあるのではなく、あくまでそのように外延を拡大したうえで教育史を構想していかなければ〈教育〉の概念の歴史そのものが解明されないということにあるのである。この解明なしには、教育概念をその成立史にそって歴史的に脱構築するということがなされ得ない。

とはいえ、彼らがそのような意図の妥当性をヨーロッパ教育思想の〈教育〉概念との関わりで明らかにしているということではない。いまだ直観的判断にとどまっているように思われる。むしろ、彼らの判断の妥当性を明らかにすることはわたしたちの課題である。そこでさしあたっては、その課題の一端を、一つのポレミカルなテーマについて論じることで、果たしておこうと思う。それは、〈産〉をめぐる人々の営みの歴史、出産史と教育史というテーマである。中内はもちろん宮澤も出産史が彼らが構想する教育史のなんらかの意味での構成要素であることは認めるであろう。だが、出産史はいかなる意味で教育史の一構成要素であるのか。そのことを

ヨーロッパ教育思想の〈教育〉概念との関わりで明らかにしている、とはいえない。

もとより中内の場合には、柳田國男の民俗学における「産育（出産と育児）」への注目を意識的に継承しようとしているだけに、産育史を「新しい教育史」の中に位置づける言説も用意されている。たとえば次のように。

教育のしごととは、今日わたしたちが常識的に考えているような、なんらかの能力や人格の特性を未成年の世代からひきだす（educere）しごとにつきるものではなく、ひき出すことを含んで、子どもを太らせ導く（educare）ことつまり狭義の教育のほかには家政学や産婦人・小児科医学がとりくんできた産育（出産と育児）、それに技能訓練の分野なども新しい観点で含めなければならなくなるということである。……教育（education）の概念をこのように拡大することは、その本質からそれることではない。むしろその根源にさかのぼることである。ラテン語のなにかをひきだすこと（educere）だけではない。子を太らせ、導くこと（educare）にも連なっているのである。教育の概念を、動物の場合とその内実を共有する子を太らせ導くといった次元と切り離して人間だけに固有のこととし、その内実を悟性の使用能力や自我の属性をひきだすことの方へとむかわせたのは、近代社会をこの分野にあっても準備した人文主義とこれに続く啓蒙思潮であった。⁽⁸³⁾

ここには、〈教育（education）〉の語源である“educare”と“educere”とに留目し、前者が動物の行為にまで及ぶ裾野を有するもの、後者をまさに近代的概念として精練されいまわたしたちの常識に属しているもの、としたうえで「産育」を前者の中に位置づけようとする試みがみられる。“educere”を近代教育概念と結びつけることは、おそらくは、たとえばヘルバルトが「教育（Erziehung）という言葉は、訓練（Zucht）、引き出すこと（Ziehen）から由来するものである。」⁽⁸⁴⁾と述べたことに依拠している。これに対置される“educare”としての「産育」は、動物性にまで裾野を広げる自然と人為の結節点としての教育を象徴するものであり、しかもヨーロッパ教育概念の根源に遡るものとして把握されているのである。だがはたして、“educare”と〈産〉を直接結びつけることができるのだろうか。

たしかに、教育という営みは、人間の生命もしくは生（βίος, Leben）をつくるものではけっしてないが、人間の生命もしくは生をめぐる術（τέχνη, ars, Kunst）である⁽⁸⁵⁾。それゆえ教育は、自然と人為のはざまであたかも境界線上を綱渡りするかのような危うさを伴

なり人為として、これまでも論じられてきた。たとえば、ジャン＝ジャック・ルソーの『エミール、あるいは教育について』（1762年）に端的に表現されているものは、それである。自然と人為のせめぎあい・葛藤は、ルソーの教育論の主調音であったし、また彼が「教育はその成功がほとんど望みないと言っていいほど難しい術（art）である。」⁽⁸⁶⁾と語っていたのを聞くこともできる。

このような自然と人為のはざまでの術としての教育を考えようとしたルソーが、ヨーロッパ古代に遡及して彼の〈教育（éducation）〉概念を設定したことは、注目に値いする。そして実はその教育概念は、既に論及したトマス・モアの〈教育（educatio）〉概念や、あるいはまたトマス・ホッブズの〈教育（Education）〉概念⁽⁸⁷⁾、つまりはヨーロッパ教育思想の教育概念の広がりやを体現したものであった。ルソーは前1世紀ローマの学者ワローを次のように引用しつつ、述べる。

「産婆は引き出し、乳母は養い、師傅はしつけ、教師は教える。」とワローは言っている。このように、教育すること（éducation）、しつけること（institution）、教えること（instruction）の三つは、養育者、師傅、教師がちがうように、それぞれちがう目的をもっていた。しかし、この区別はよい区別とはいえない。よく導かれる（conduit）には子どもはただ一人の案内人（guide）に従うべきなのである。⁽⁸⁸⁾

ルソーはここで、古代ローマの〈教育（éducation）〉概念がむしろ乳母や産婆の仕事として観念されていたことを指摘している。そのことは、ワローからの引用を原文で示せば明らかだ。“Educat obstetrix, educat nutrix, institut paedagogus, docet magister.”つまり、“educare”という一つのラテン語が、一方で「引き出す（不定詞能動相現在 educere をもつ三人称単数現在形が educit）」と使われて「産婆（obstetrix）」の仕事とされ、他方で「養う（同じく、educare, educat）」と使われ「乳母（nutrix）」の仕事とされる。そしてそれらが、とりあえず「教育すること」という訳語を与えておいた“éducation”という一つのフランス語（ラテン語でも educatio）でまとめられたのである。

こうした“éducation”の語源については、すでにガストン・ミヤラレの『教育科学』（1984年）でも指摘されている。

éducation は、ラテン語の dux, ducis を語源とする。このラテン語から、ducere という動詞が派生する一方、educere と educare という相関関係にある動詞が派生した。⁽⁸⁹⁾

ルソーの言説に即して重要な点は、この educere と

educare とがそれぞれ「産婆」・「乳母」の仕事として把握されていたことである。そして、さきの引用でルソーが試みたことは、当時の一般的教育観がすでに、そうした“éducation”観念を排除した，“institution”・“instruction”を専らとするものになっているようにみえたことに対して、〈教育〉観念のヨーロッパ的伝統を対置することであった。そうすることによって彼は、「引き出すこと」・「養うこと」をも含めたトータルな教育観念を設定し、『エミール』第一編全てを乳児期までの子どもの教育について論じることに費やすことができたのである。

たしかに、『エミール』第一編で繰り返し言及されるのは「乳母 (nourrice)」である。そしてまた、「わたしたちの最初の教師は乳母である。」⁽⁸⁸⁾とルソーは言っている。しかしながら、さきに引用したルソーのテキストが、「引き出すこと」をも含んで〈教育〉概念を設定したことは明らかであり、「多くの産婆 (sage-femme) は生まれたばかりの子どもの頭をなでまわして……」⁽⁹⁰⁾というように彼が「産婆」に言及しているのもまた確かなことなのである。そして、『エミール』第一編が自然と人為の葛藤という『エミール』全編の主調音を最初に設定し、物語の開幕を告げるにふさわしいものとなったのは、ひとえに子どもの誕生をめぐる営為をも含む〈教育〉概念が、生命の誕生という自然の顔を鮮明に読者に意識させ、人為と自然＝生命とがせめぎ合っている姿を直截に目のあたりにさせるものだったからなのである。それゆえ、ルソーは次のように繰り返す言う。

わたしは繰り返して言おう。人間の教育は誕生とともに始まる。(Je le répète, l'éducation de l'homme commence à sa naissance.)⁽⁹¹⁾

こうみれば、中内における「産育」の強調は、ルソーが18世紀において試みようとしたことの延長にあるということは明白である。しかしながら、同時に、「産育」を“educare”とのみ結びつけて〈教育〉史としての出産史を主張する中内の論議の誤りも明白である、と言わねばならない。ルソーにおいてそうであったように、むしろ、“educere”はまさに赤ん坊を「引き出す」ことを意味していたのであり、“educere”は〈産〉と、“educare”は〈育〉と、そして〈教育 (éducation)〉は〈産育〉と対応していたのである⁽⁹²⁾。それゆえ、ルソーの言説に即して言えば、教育史が History of Education のことである限りにおいて、〈教育〉史は〈産育〉史にはかならない、ということになる。

ヨーロッパ教育思想の伝統のなかでルソーが企図したことは、中内が直感したように、ここ日本でも柳田國男

によって「産育習俗」研究というかたちで提起された。彼の「社会と子ども」・「小児生存権の歴史」あるいは『産育習俗語彙』にみられる「産育」への着目は⁽⁹³⁾、彼自身は意識していなかったとはいえ、さきのワローおよびルソーにみられた“educer”概念に対応するものであった。いやむしろ、もっと徹底したものでさえあった。「社会と子ども」が帯祝いから始まっていることに端的にみられるように、柳田の「産育」は新しい生命の認知の時点から開始されるものと把握されている。ルソーは「わたしたちは生きはじめると同時に学びはじめる。」⁽⁸⁸⁾と述べたが、柳田の「産育」概念は「生きはじめる」時をその生命を迎える人々の認知の時に設定するのである。産婆 (トリアゲババ) は出産の時のみ子どもの生命とかわるわけではない。

それだけではなく、柳田の「産育」概念が示唆的である所以は、子どもの生命の誕生と成長をめぐる人々の儀礼的営みに焦点を定めていることである。ルソーにあっては、〈教育 (éducation)〉は一人の家庭教師に一手に取られ、それをめぐる人々の共同性 (sociabilité) は視野に入っていない。もちろんこれはそのように純粹培養的な場面を設定する必要から生じたことなのだが、しかしやはり、「産むこと」と「育てること」とが一つながりのものでありそれらをめぐる人々の共同性の変容を捉えねばならないと考えるとき、不満に思われることであるのはたしかである。つまり、ルソーの場合には子どものライフ・サイクルが中心に据えられそれを描くことに執着するような様相を示すのに対して、柳田の場合には、むしろ子どものライフ・サイクルをめぐる大人たちのライフ・サイクルのからみ合いが中心に据えられているのである⁽⁹⁴⁾。

この柳田の視座が大事にされねばならない。彼の「産育」概念は、「産むこと」と「育てること」とを一つながりのものとして把握するものであり、しかもそれらをめぐる人々の共同性に着目するものなのである。「育てること」をめぐる人々の術あるいは紐帯は、「産むこと」をめぐるそれと一連なりの事態として初めて完全に把握され得る。そうした人々の共同性の歴史の変容こそが明らかにされる必要がある。

こうして、いつのまにかつくられわたしたちの眼を覆うようになってしまった教育概念に固執しない限りは、そしてその教育概念をそのまま過去に投影させる歴史研究のみが教育史研究であるなどと盲信しない限りは、ヨーロッパ〈教育〉史研究さらには教育史研究一般の重要な一領域が、出産・誕生をめぐる術 (人々の共同関係のありようを含む) の歴史であることは、もはや説明

の必要がないであろう。教育史としての出産史が書かれねばならないのである。

教育史としての出産史には、しかし、以上中内が論じようとして失速した論拠の他に、もう一つ別の論拠もしくはモチーフが孕まれている。すなわち、ヨーロッパ教育思想の伝統の中で、教育と治療とがつねに相互にメタファとして用いられてきたという事実への注目である。これは、出産の歴史を構想する場合に、当然それを担当する者の変化、つまりいわゆる産婆から医者へという変化が一つの柱として登場するわけだが、そのことと教育史とがなんら無関係なものではない、という論点と関連する。

言うまでもなく、ソクラテスの「産婆術」が教育思想史研究の中でつねに言及されるように、産婆の術と教育の術とはアナロジカルに論じられるものであり続けてきた。だがそれだけではなく、治療と教育も、換言すれば医者－患者関係という治療的關係と教師－生徒関係という教育的関係とのあいだにおいても、同様のアナロジーがヨーロッパ教育思想のいたるところに見出されるのである。

またしてもその例として挙げられるのが、ルソーである。彼の『エミール、あるいは教育について』は、奇しくも、表紙扉を飾る次のようなエピグラフをもって開始される。

わたしたちが苦しんでいる病気は治療することができし、よき者として生まれついているわたしたちは、自分を矯正しようと望むなら、自然の助けを借りることができる。－セネカ『怒りについて』第二卷第十三章

ここに、「治療 (sanatio)」と「矯正 (emendatio)」とがルソーの教育論の性格を表現するものだということが、雄弁に物語られている。「治療」・「矯正」・「教育」の三つがこのように重なって議論される例を、わたしたちはプラトンの『法律』・『プロタゴラス』やアリストテレス『ニコマコス倫理学』の中に見出すことができる。それらは、『ニコマコス倫理学』1104bに典型的にみられるように、徳の形成が論じられる中に「教育 (παιδεία)」・「懲治 (κόλασις)」・「治療 (ἰατροποιία)」が次々と繰り出されるものである。

ここで大事なことは、医学史家 P. L. エントラルゴがその著『医者と患者』(1969年)において医者－患者関係の歴史を叙述したさいに、「治療術 (テクネ・イアトリケー)」を「医の愛」として位置づけたように⁹⁵⁾、治療というものがヨーロッパの伝統の中でフィリア的關係として把握されていたという事実である。わたしたち

はすでに第2節の末尾で、教育関係がアリストテレスのいう「一方の優越の上に成立する友愛 (φιλία)」という種類のフィリア的諸関係において構造的に把握される、ということ指摘しておいた。そして、治療的關係、すなわち医者－患者関係もまた、そのようなフィリア的諸関係の一つだったのである⁹⁶⁾。

したがって、出産史は、第一に〈教育〉の一部を構成するものとして、そして第二に〈教育〉術を解明する契機を含むものとして、教育史の一領域を占める資格もっている。産婆から医者へという歴史的变化のなかに、〈産〉をめぐる人々の関係行為・共同性(=術)の変容が〈教育〉の変容と重ねて探求されるはずなのである。にもかかわらずこれまで、教育史研究とりわけ西洋教育史研究は出産史を教育史としてとりあげることをネグレクトしてきた。これは怠慢と言わねばならない事態である。こうした事態に対して、教育関係構造史は、一見教育概念の外延拡大とみられる危険を犯しつつも、むしろ〈教育〉概念の歴史にこそ拘泥し、正統な教育史として自らを位置づけようとするのである。

このことは、家族的諸関係と教育関係の連関の歴史についても、同様に指摘できる。アルチュセル・ディルタイ・宮澤の言説に触発されてわたしたちが家族的諸関係の歴史に関心を寄せるとき、もとより、吉澤昇がかつて次のように指摘していたことが念頭に置かれてはいる。

近代公教育の形成が、「公共確信」の喪失を前提とした家族の分裂、家族の崩壊、理性の作為による家族構成説を背景にしていることへの着目は、従来の教育史研究において欠落している。⁹⁷⁾

しかしそれだけではない。たとえばジャンバッティスタ・ヴィーコ『新しい学』(1725年)第四部「詩的家政学」は冒頭次のように始まっていた。

英雄たちは、人間的感覚を通じて、全家政学説を構成するあの二つの真理を感じとった。〈educere〉と〈educare〉という二つのことばによってラテン人が守り伝えたものであって、その正しい支配的な意味は、前者が精神の教育、後者が身体の教育に関するものである。⁹⁸⁾

つまり、ヴィーコの把握に即して言えば、そもそも〈教育 (Education)〉の歴史は家政の歴史の中にこそ見出されるのである。

おわりに

以上、ディルタイの〈教育関係〉概念に発して、近代

教育関係構造史研究の必要性およびそのプロブレマティク、そして〈教育〉概念への対し方について、すくなくともその輪郭は提示し得たと思われる。

こうした検討を通じて指摘できるのは、第4節でモア・ロックを素材にして論じていたことからみられるように、近代教育論の眼目にしたがって考えれば考えるほど、教育史はハビトゥス—エートス形成史でなければならないということである。ハビトゥス—エートス形成の仕掛けが社会の各領域における人間関係の連関構造としてどのように仕組まれていたか、その実態とその自覚はどのように歴史的変容を遂げたのか、そのことが〈教育 (Education)〉概念史を軸に解明されねばならない。ここでは「〈教育 (Education)〉概念史を軸に」という留保が、教育史の固有性をわずかに確保する⁹⁹⁾。つまり、ここでわたしのいう教育史研究は、人類学・社会学・政治学・社会経済史・哲学史・家政史・医学史等々の領域を横断し漂いながら、それをハビトゥス—エートス形成という視角から〈教育〉概念史を軸に総括する、そういう営みとなるだろう。

これをわたしは、簡潔なものではあるが、すでに「教育の歴史社会学のために」(『教育社会学研究』第50集, 1992年)と題する一文で論じてみたことがある。ただ、掲載誌の関係でやや社会学に傾斜したものになっていると読まれるだろうことは否めない。わたしとしてはむしろ、「歴史社会学」が人類学・古典的社会学・歴史学三者の共同を想定していること、このことに注意を喚起し、なかでも人類学との共同に重点を置きたいと考えている。「教育の歴史人類学のために」というのが、わたしの主張だということになるかもしれない。そう考えるのは、なによりも人類学に、通過儀礼と家族・共同体とに関する研究の蓄積があるからである。

教育を人間のライフ・サイクルの中で、また人間のライフ・サイクルの重なり合いとして、捉えるということは、基本的な視点だと思われる。そして、教育という物語が人間の〈変身 (メタモルフォーシス)〉(死と再生)の物語として紡ぎ出されていることもまちがいない。とすれば、通過儀礼への着目は不可欠であり、その通過儀礼の性格が教育史にあってどのように歴史的に変容したのかの解明は教育史研究の主題とされなければならないものであろう。梅根悟『世界教育史』(改訂新版, 1967年)もその第1章は、通過儀礼についての叙述から開始される。しかしながら、通過儀礼がその後の社会のどの部分に組み込まれており、またその性格はいったいどのように変容したのか、という問いには解を設定しようとはしていないようにみうけられる。

通過儀礼への着目は、教育史研究にさまざまな視点を与えてくれる¹⁰⁰⁾。まず第一に、教育空間ないし教育言説空間をリミネール儀礼と同様にそれが醸し出すフィクションとして把握することを容易に可能にしてくれる。モアの『ユートピア』もホップズの「市民社会」もそうであった。第二に、そのモアの『ユートピア』がモアその人にとっての「自己成型 (Self-fashioning)」のための仕掛けだったということからも、教育 (言説) 空間を自己を〈自己〉として形成する自己のテクネとの関連で分析する視点が得られる。フーコーが『セクシュアリティの歴史』Ⅱ・Ⅲで分析したギリシャ・ローマの自己のテクネ (たとえばストア派のそれを想起せよ) は、近代の教育思想に変容とともに組み込まれている。そして第三に、通過儀礼に関する象徴分析は、教育空間をディアテシス (配置) として分析する道を開く。habitus が dispositio (ディアテシス) としてアリストテレストマスにおいて定義されていたことは、すでに述べた。habitus を形成するのはディアテシスにほかならない。教育空間は空間〈配置〉として、したがってその内部的象徴関係と同時に外部の象徴関係に開かれ共振するものとして、分析されねばならない。同様に教育言説も、個々のthesisとしてではなくdia-thesisとして、したがって間テクスト性において分析されねばならない。

これらの視点は、またしても、教育関係構造の歴史こそが解明されねばならない、という宮澤の主張へと収斂するものである。

註

- 1) Althusser, L., "Idéologie et Appareils Idéologiques d'Etat" *Pensée*, 1970.6., p. 16, 西川長夫訳「イデオロギーと国家のイデオロギー装置—探求のためのノート—(上)」『思想』1972年7月, 128頁
- 2) *ibid.*, p. 13, 訳 125頁
- 3) *ibid.*, p. 14, 訳 127頁
- 4) *ibid.*, p. 6, 訳 119頁
- 5) *ibid.*, p. 13, 訳 135頁
- 6) Paul Ricoeur, "Réforme et révolution dans l'Université" *Esprit*, 1968.6-7, p. 991. 高橋武智訳「大学における改革と革命」『展望』1969年1月, 137頁
- 7) Bourdieu, P. et J. Passeron, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, 1970
- 8) 鈴木聡「教育における伝統と未来, 拘束と自由をめぐる問題—G. ヴィネケンとTh. リットを中心に」『教育学研究』52-2, 1985年, 58頁
- 9) J. F. Herbart, *Pädagogische Schriften, Bd. 2 Pädagogische Grundschriften*, Hrsg. von Walter Asmus, Klett-Cotta, 1982, S. 19. 三枝孝弘訳『一般教育学』明治図書, 1960年, 14頁
- 10) *ibid.*, S. 28 訳27頁
- 11) *ibid.*, S. 36 訳41頁

- 12) *ibid.*, S. 28 訳27-28頁
- 13) *ibid.*, S. 130, 訳189頁
- 14) *ibid.*, S. 31 訳34頁
- 15) *ibid.*, S. 129, 訳187頁。このてん, 訳21頁・192頁の原註および Asmus によるコメント (S. 336, 11) を見よ。
- 16) *ibid.*, S. 36 訳42頁
- 17) *ibid.*, S. 136, 訳199頁
- 18) I. Kant, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Padagogik 2, Werkausgabe XII*, hrsg. von W. Weischedel, Suhrkamp, 1977, S. 731
伊勢田耀子訳『教育学講義他』明治図書, 1971年, 51頁
- 19) *ibid.*, S. 703, 訳18頁
- 20) Ricœur, *op. cit.*, p. 991, 訳137頁
- 21) *ibid.*, p. 989, 訳135頁
- 22) *ibid.*, p. 990, 訳136頁
- 23) M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, J. C. B. Mohr, 1985, S. 541 世良晃志郎訳『支配の社会学』I, 創文社, 1960年, 4頁
- 24) Kant, *a. a. O.*, S. 697 訳12頁
- 25) Walch, J. G., *Philosophisches Lexicon*, 1775. Register (麻生建他編『羅独-独羅学術語彙辞典』哲学書房, 1989年)
- 26) Foucault, M., *Surveiller et Punir : Naissance de la Prison*, 1975, 田村假訳『監獄の誕生』新潮社, 1977年
- 27) Foucault, M., "The Subject and Power" Dreyfus, H. L. & P. Rabinow, *Michel Foucault : Beyond Structuralism and Hermeneutics*, 1982 (渥海和久訳, 『思想』1984年4月) p. 212
- 28) フーコー (田村假訳) 『全体的かつ個別的に』『現代思想』1987年3月, 76頁
- 29) 毛利猛「H. ノールにおける『教育関係』の概念と今日的意義」『京都大学教育学部紀要』31, 1985年。および, 坂越正樹「H. ノールの『教育的関係』に関する一考察」『広島大学教育学部紀要』第1部第37号, 1988年。
- 30) 宮澤康人「〈教育関係〉史の可能性」『研究室紀要』第12号, 東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室, 1986年, 45-46頁
- 31) Dilthey, W., *Schriften zur Padagogik*, besorgt von H. H. Groothoff & U. Herrmann, 1971, S. 44 増淵幸男訳『教育学論集』以文社, 1987年, 107-108頁
- 32) *ibid.*, S. 43 訳106頁
- 33) *ibid.*, S. 45-50 訳109-115頁
- 34) *ibid.*, S. 46 訳110頁
- 35) *ibid.*, S. 47 訳111-112頁。ここに, フーコーによる「先取り (prélèvement) する権力」批判を重ねることができる。
- 36) ペスタロッチ (梅根悟訳) 『政治と教育-隠者の夕暮他』明治図書, 1972年, 11頁。ただし梅根は, "Vatersinn" を「親ごころ」と訳している。このてん, 長田新訳『隠者の夕暮・シュタンツ便り』岩波文庫, 1943年, 5頁, も同様。
- 37) Althusser, *op. cit.*, p. 19, 訳 132頁。"le couple Ecole-Famille a remplacé le couple Eglise-Famille." このように, 近代における学校=家族の対のありようを主題に据える必要性がある。
- 38) グロチウス (一又正雄訳) 『戦争と平和の法』巖松堂, 1950・1951年, 第1巻第1章第4節
- 39) アリストテレス (高田三郎訳) 『ニコマコス倫理学』岩波文庫, 1971・1973年。以下本文中に, ANとして頁数を付す。
- 40) ①プラトンの家族=国家アナロジーを批判したアリストテレス『政治学』, という構図がそのまま, 17世紀イギリスにおいてホッブズ・フィルマーからロックへという展開の中で繰り返されること, ②ただしロックの家族=国家アナロジーの切断 (したがって私-公の分離) はアリストテレスと同様に個別的アナロジーを保持しており, その意味で私-公の形式的分離は根底に存在するアナロジー・異種同型性を隠蔽する役割を果たしていること, ③親子関係がなによりも〈教育関係〉として性格づけられるのはホッブズにおいてであり, それは母権の本源性を消去し近代父権制を正統化する装置の必要から生じたものだったこと, ④ロックはその達成を継承したうえでその仕掛けを隠蔽し (「親権」), そのことによってホッブズに萌芽的にみられた家的諸関係に関する同意論の徹底を鈍磨させてしまったこと。以上の四点については, 以下の拙稿をとりあえず参照されたい。
「ロック, ブラックストーン, そして Power of Correction——近代イギリスにおける家族・市民社会・国家と教育」研究序説 (その2) 『東京大学教育学部紀要』第24巻, 1985年, 「小リヴァリアサンにおける父・母・子と〈教育〉——ホッブズ『リヴァリアサン』第20章を読む」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第44巻, 1991年, 「子どもの権利の系譜学——ホッブズからのラフ・スケッチ」『教育』No.530, 1990年12月。また, Donzelot, J., *La Police des Familles*, 1977。
- 41) 宮澤康人「教育史研究『入門』ノート——『子どものいる教育史』あるいは『教育史としての子ども史』を求めて」『研究室紀要』東京大学教育学部教育史・教育哲学研究室, 5, 1979年, 6頁・23頁
- 42) Dilthey, *a. a. O.*, S. 303 白根孝之訳『教育史・教育学概論』理想社, 1937年, 237頁
- 43) 宮澤康人「アリエスの近代と子ども・家族・学校」『社会史のなかの子ども』新曜社, 1988年, 85頁
- 44) 宮澤康人「教育における危険な関係」『研究室紀要』東京大学教育学部教育史・教育哲学研究室, 13, 1987年, 9頁
- 45) 宮澤康人「教育史学会第21回大会記録・第三提案」『日本の教育史学』21, 1978年, 109頁。および前掲「教育史研究『入門』ノート」23頁
- 46) 宮澤, 前掲「〈教育関係〉史の可能性」46頁
- 47) 同, 42-44頁, 参照。
- 48) 宮澤, 前掲「教育における危険な関係」3頁。この問題構制は, ルーマン/ショルが「教育が可能であるとはどういうことか?」という問いを, 「教育が, 教育者と教え子, ないし学校においては教師と生徒, を含みこんだ特殊な類型の統一として分出可能になっている, そのメカニズムはどのようなものなのか。」という問いへと変換したその問いと重なっている。彼らによれば, 「『生徒を教育するのは教師である。』ということもはや出発点に置くことはできない。……相互行為システムが教育するのである」。(下地秀樹他訳「教育が可能であるとはどういうことか?」『研究室紀要』18, 東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室, 1992年) しかし, ルーマン/ショルにあっては, Wie ist Erziehung möglich? という根源的な問いは, Was (教育には何が可能か) という問い方へと矮小化される質のものであるように思われる。
- 49) 宮澤, 前掲「〈教育関係〉史の可能性」45頁
- 50) 同, 44頁, 参照。
- 51) アリストテレス (出隆訳) 『形而上学』上, 岩波文庫, 1959年, 192-193頁。なお, 『カテゴリー論』(山本光雄訳, 『アリストテレス全集・1』岩波書店, 1971年, 所収) 22-31頁, 参照。
- 52) *Œuvres Complètes de Saint Augustin*, Tome III, Librairie de Louis Vivès, 1873, p. 287 茂泉昭男訳『アウグスティヌス著作集』第2巻, 教文館, 1984年, 269頁
- 53) トマス・アクィナス (横山哲夫訳) 『神学大全・第8冊』創文社, 277-284頁。Thomas von Aquin. *Über den Lehrer·De magistro*, Felix Meiner Verlag, 1988。また, 三上茂「トマス・アクィナスの『教師論』(その一)」『九州大学教育学部紀要』11, 1966年, 参照。
- 54) フレーベル (荒井武訳) 『人間の教育 (上)』岩波文庫, 1964年
- 55) フォイエルバッハ (松村一人・和田楽訳) 『将来の哲学の根本命

- 題・他二篇』岩波文庫, 1967年, 8頁
- 56) 同, 97頁
- 57) *Karl Marx · Friedrich Engels Werke*, Band 40, Dietz, 1985, S. 570. 城塚登・田中吉六訳『経済学・哲学草稿』岩波文庫, 1964年, 191頁
- 58) 宮澤, 前掲「教育史研究『入門』ノート」25頁
- 59) Kant, *a. a. O.*, S. 698. 訳13頁
- 60) 関曠野「教育のニヒリズム」『現代思想』1985. 11
- 61) 宮澤, 前掲「教育における危険な関係」8頁
- 62) Bourdieu, P., *Outline of a Theory of Practice*, 1977, p. 72
- 63) モース, M. (有地亨他訳)『社会学と人類学』Ⅱ, 弘文堂, 1976年, 127頁
- 64) Durkheim, E., *L'évolution pédagogique en France*, *Quadrige/PUF*, 1990, p. 37 小関藤一郎訳『フランス教育思想史』行路社, 1981年, 68頁
- 65) エリアス (赤井隼爾他訳)『文明化の過程・上』法政大学出版社, 1977年, 45-46頁
- 66) 同, 61頁
- 67) *Marx-Engels Werke*, B. 2, S. 44. 『マルクス・エンゲルス全集』第2巻, 大月書店, 1960年, 40頁
- 68) S・グリーンブラット (高田茂樹訳)『ルネサンスの自己成型』みすず書房, 1992年
- 69) トマス・モア (沢田昭夫訳)『ユートピア』中公文庫, 1978年, 139-140頁
- 70) 同, 136頁
- 71) 同, 127-128頁
- 72) 拙稿「モア——ユートピアと教育」宮澤康人編『近代の教育思想』放送大学教育振興会, 1993年, 参照。
- 73) トマス・アキナス (稲垣良典訳)『神学大全・第11冊』創文社, 1980年, 171-172頁
- 74) 同, 107頁
- 75) 同, 28頁
- 76) アリストテレス (山本光雄訳)『政治学』岩波文庫, 342頁
- 77) M. F. バーニェト「アリストテレスと善き人への学び」井上忠他編訳『ギリシア哲学の最前線Ⅱ』東京大学出版会, 1986年, 参照。
- 78) J. W. & J. S. Yolton, *Some Thoughts concerning Education by John Locke*, 1989. (梅崎光生訳『教育論』明治図書, 1960年)。以下本文中に, 節数で示す。
- 79) 拙稿「ロック——習慣形成と近代社会」宮澤康人編『近代の教育思想』放送大学教育振興会, 1993年, 参照。
- 80) 宮澤, 前掲「教育における危険な関係」2頁
- 81) 宮澤「子育ての文化史への覚え書き」『研究室紀要』東京大学教育学部教育史・教育哲学研究室, 7, 1981年, 67頁・65頁
- 82) 宮澤, 前掲「教育における危険な関係」10-11頁
- 83) 中内敏夫『新しい教育史』新評論, 1987年, 21-22頁
- 84) Herbart, *a. a. O.*, S. 124. 訳 180頁
- 85) 勝田守一「教育学とは何か」『勝田守一著作集』第6巻, 国土社, 1973年, 447-457頁
- 86) Rousseau, J.-J., *Emile ou de l'éducation*, Garnier Frères, 1964, p. 7. 今野一雄訳『エミール』上, 岩波文庫, 1962年, 25頁
- 87) 拙稿, 前掲「小リヴァイアサンにおける父・母・子と〈教育〉」参照。
- 88) Rousseau, *op. cit.*, p. 12. 訳32頁
- 89) ガストン・ミヤラレ『教育科学』文庫クセジュ, 1984年, 9頁
- 90) Rousseau, *op. cit.*, p. 13. 訳33頁
- 91) *ibid.*, p. 41 訳71頁
- 92) 「育」という漢字が, 漢和辞典によれば, 肉月の上に(あるいは中に)「子」を逆立ちにさせたものであることは知られている。

これは胎児の状態を表したものであろう。しかし, 胎児を「引き出す (educere)」ことを意味しているとは言えない。むしろ, 「育てる」ことの本義が端的に胎児の養育にあったということを示すものと言えよう。これはホップズの〈教育〉概念にそのまま通じ, “educare”に通じている。そこで言えることは, 胎児観・胎教の歴史が教育史として記述されねばならないということである。胎教に「根本真実の教化」=「徳教」を見たのは, 中江藤樹である (山住正己他編『子育ての書』1, 平凡社, 1976年, 127頁)。アリストテレス『政治学』でも, 徳の形成はピュンスをも, したがって男女の結合=妊娠をも考慮すべきものとして語られており, これと「パイディア」との接続関係は解かれるべき主題であることはまちがいない。

93) 『定本・柳田國男集』第15巻, 筑摩書房, 1969年。「産育」ということばは, すでに, たとえば中江藤樹『翁問答』の中にも見られる。

94) 柳田の産育習俗研究は, ライフ・サイクルおよび通過儀礼の歴史的研究へとわたしたちを誘う。たとえば, 「七歳までは神のうち」という日本常民に固有な心性と思われているものは, 13世紀の百科全書, ヴェンサン・ド・ボーヴェ『自然の鑑』の中の *infantia* (7) *pueritia* (14) *adolescencia* (28) *iuventus* (50) *gravitas* (72) *senium* というライフ・サイクル図式を即座に想起させる (前之園幸一郎「十五世紀フィレンツェにおける〈子ども期〉について」『イタリア学会誌』37, 1987年, 79頁)。ライフ・サイクルを七で区分するのは, 日本常民に特有なものではない。もっと徹底したものだと, 前5-4世紀のテキストで, ヒポクラテスの『七について』(『ヒポクラテス全集』第2巻, エンタプライズ社, 1987年, 883頁) というものがある。

	7	14	21(28)	35	49
<i>puerulus</i>	<i>puer</i>	<i>adolescens</i>	<i>juvenis</i>	<i>vir</i>	
パイディオ	バイス	メラキオン	ネアニコス	アネル	
	63(56)		98		
<i>junior</i>	<i>senex</i>				
ルスガス	グロン				

これだと年齢の区切りは七の倍数, また全体のステージ数が七, と七で統一されている。アリストテレス『政治学』でも次のように述べられている。

教育がそれにに応じて区別されねばならぬところの年齢が二つある。すなわち七歳から思春期までの年齢と, さらに思春期から二十一歳までの年齢とがこれである。というのは年齢を七つの数で分けている人々の言っていることは大体のところ間違っていないし, また自然の区分に従わなければならないからである。(前掲, 358頁)

ライフ・ステージを七つに区分する志向は, シェークスピアの『お気に召すまま』に見られるし, コメニウスの『世界図絵』にも見られる。「子どもの権利」の思想史も教育史もライフ・サイクル思想史の一現象面とさえ把握され得ることについて, 拙稿「〈子どもの権利〉の誕生とその社会的背景」(『比較家族史研究』第7号, 1993年) 参照。そもそも教育という営みは, 一つのライフ・サイクルと他のライフ・サイクルとのあいだで, 互いの *life-crisis* をわたるために営まれる営みである。それゆえ, 人間の発達段階を八つに区分したエリクソンにあっては, *adulthood* の構成要素である生殖性 (*generativity*) は次のように説明される。「成熟した人間は必要とされることを必要とする。……生殖性は, 本来, 次の世代を確立させ導くことへの関心である」(仁科弥生訳『幼児期と社会Ⅰ』みすず書房, 1977年, 343頁)。

95) エントラルゴ (榎本稔訳)『医者と患者』平凡社, 1983年, 29・35頁

96) 治療関係と教育関係との重なりに関して, さらにS. フロイト『精神分析学入門』(1917年)第27・28講をも参照されたい。「私

どもは医師の仕事と教育者の仕事を結びつけなければならないのです。」「医師は〈教育〉という意味で作用する暗示の援助を得て、患者にそれができるようにしてやります。ですから、精神分析療法は一種の〈教育のやりなおし (Nacherziehung)〉であると言ったことは、正しかったのです。」(懸田克躬訳『世界の名著49, フロイト』中央公論社, 1966年, 513・532頁) リビドーの全葛藤を「感情転移という人工的につくられた病気」によって医者-患者関係の中に集中し、そこを人工的な (künstlich) 「戦場」とする、というフロイトの定式に注目。

- 97) 吉澤昇「近代人の教育と世俗的道德」『思想』1970年8月, 123頁
- 98) ヴィーゴ『新しい学』(清水純一・米山喜晟訳『世界の名著・続6』中央公論社, 1975年) 255頁
- 99) 教育概念史の必要性については、『西洋近代の家族・学校・社会における大人と子供の関係と大人の権威の社会史的研究』(研究代表者・宮澤康人, 昭和62-63年度科学研究費補助金総合研究A研究成果報告書), 1989年, 94-96頁における, 山内芳文提起を参照。
- 100) わたし自身の通過儀礼への関心については, 拙稿「煉獄と近代教育——ルゴフ『煉獄の誕生』を読みながら」『人間発達研究』お茶の水女子大学心理・教育研究会, 第13号, 1988年, および「近代学校の規律空間と子どもの権利条約」『教育学研究』第58巻第3号, 1991年, を参照。