

統治・教育・自己

——近代教育のストラテジーをめぐって——

教育学コース 小 松 佳代子

Government, Education and the Self: On the Strategy of Modern Education

Kayoko KOMATSU

ABSTRACT

David Hume, in his book *A Treatise of Human Nature*, claimed that the identity, which we ascribed to the mind of man, was only a fictitious one. And by regarding human mind as a system, he understood it on the analogy of commonwealth. When both human being and society or state are grasped as fictitious systems like this, how can be the educational relations constructed? From such a point of view, in this paper the writer has attempted to clarify the characteristic of the modern education.

Two analytical viewpoints has been posed. On the one hand, how the members of a community can be taught or disciplined by the outsider of it? And on the other hand, how the civilisation can be perfected in the civil society? In this way it is proved that both the modern civil society and the modern self is exclusive systems, and that the changes of these systems can be performed only recursively.

The characteristic of the modern education has been detected through inquiring into the operations of these exclusive and recursive systems. Consequently it has been showed that the distinctive characteristic of the modern education is the formation and reformation of the dispositions, the system of which is habitus, and on which the operations of the systems depend.

目 次

- I. 課題設定—フィクションとしての人間・社会—
- II. 共同体と他者という問題
 - 内部と外部その(1): 社会—
- III. civilisation という問題—内部と外部その(2): 自己—
- IV. 統治・教育・自己
 - 外部なき世界における教育の可能性—
- V. 今後の課題—近代学校分析へ—

I. 課題設定—フィクションとしての人間・社会—

「人間とは、思いもつかぬ速さでつぎつぎと継起し、たえず変化し、動き続ける様々な知覚の束あるいは集合 (a bundle or collection of different perception) には

かならぬ¹⁾。これは、デカルト以来の「私とは何か」という問いに対して、イギリス経験論の終着点に位置する D. ヒューム (David Hume/1711-1776) がたどりついた人間観である。人間が知覚の束であるとするこの人間観は、「私とは何か」とか「自己とは何か」という問いを無効にしてしまうかのようである。だが、この叙述が「人格のアイデンティティについて (Of personal identity)」という節でのものであることからわかるように、ヒュームのこの人間観は、むしろ知覚が「つぎつぎと継起し、たえず変化し、動き続ける」にもかかわらず、その束である人間がアイデンティティを保つとはどういうことか、を問うたものである。アイデンティティは、いかにして確保されるのか。「われわれが人間の心 (mind) に帰するアイデンティティは、虚構にすぎない²⁾」と云ってのけるヒュームは、人間の心を何らかの

実体としてではなく、一つのシステムと捉えることによって、それをなそうとする。「人間の心 (human mind) についての本当の観念は、心を、さまざまな知覚もしくは様々な存在が因果の関係によってつなぎ合わされ、相互に生み出し合い、破壊し合い、変容し合うような一つのシステムとして見ることである」³⁾。すなわち、人格のアイデンティティとは、変動する個々の感覚の関係システムとして何とか確保されるようなものである。

このような人間理解によって、ヒュームにあっては、人間の魂 (soul) を国家 (republic or commonwealth) にたとえることが可能になる。「同じ一つの国家 (republic) は、その成員を変えるだけでなく、その法律や構成 (constitutions) も変えることができるが、それと同じような仕方、同じ人がそのアイデンティティを失うことなく、印象や観念ばかりでなく性格や性向 (disposition) を変えることができる」⁴⁾。

ヒュームが指定した、人間と国家・社会⁵⁾とのこのアナロジーは、人間観の新しいあり方を示しているとともに、おそらくは国家・社会というものの指定の仕方の変更をも印づけている。上のアナロジーそれ自体は、カントロヴィッチが『王の二つの身体』⁶⁾で描き出したような、「自然的身体 (corpus naturale)」と「政治的身体 (corpus politicum)」という二つの身体をあわせもつ王と重ね合わされる国家観と、一見同じもののように見える。つまり、その成員が入れ替わっても、たとえ王その人が死んでも「統合体 (universitas)」としての国家は連続するという考え方である。だがおそらく、ヒュームのイメージする国家・社会は、そうした一個のまとまりをもった身体 (body=corpus) として捉えられるようなものではなく、ちょうど個々の感覚の関係システムが人間のアイデンティティを構成するのと同様に、変動する個々の成員間の関係システムとして成立するようなものである⁷⁾。このような変化は、佐藤俊樹が、カントロヴィッチにも言及しながら、「コルプスからコーポレーションへ」として描き出した、近代社会の存立機制に対応している⁸⁾。佐藤は、ウェーバーの丹念な読み直しを通じて、「プロテスタンティズムの倫理が資本主義的経営にもたらした真の革新」をつぎのような点に見ている。「それは「勤勉さ」や資本計算原理などではない。経営体の合理性 (資本計算原理) が経営体の構成員個人の合理性 (欲望充足や魂の救済の獲得) に回収されることの否定なのである。それが結果的に経営体を、個人とは独立の原理によって動くものとしてうかびあがせる」(傍点原文)⁹⁾。このような観点に立った上で、「最

初の」近代社会たる17世紀ニュー・イングランドの諸社会 (その母胎は会社組織) の特質を次のように規定する。「社会は個人をふくまず、ただ個人間の相互関係・契約関係としてのみ立ち現れてくる」¹⁰⁾。まさに、ヒュームのこのような国家・社会観は、佐藤が指摘しているように、「[[二つの身体論に基づく] 一次モデルを破壊して近代的な社会契約理論を創設した」¹¹⁾ (角括弧内引用者) J. ロックの徹底化と捉えることができるのである。

だが、いま問題にしたいのは、ヒュームの思想史上の位置づけではない。本稿にとって重要なのは、フィクションに過ぎない個人のアイデンティティや国家・社会が、にもかかわらず、その構成要素の関係システムとして存立していること、そして、その関係システムは、各構成要素の変動をあらかじめ組み込んで成立しているということである。ヒュームの叙述をこのように引き取ったとき、そのように存立している近代社会において、「教育」という関係行為はいかに捉えることができるか。「教育」を広く、「人間形成」と捉える、あるいは「社会変化」と捉えたとしても、その人間や社会がフィクションに過ぎないとすれば、「教育」といういとなみはいかにして可能になるだろうか。

この問いに直截に答えることは簡単なことではない。だが少なくとも、上で見てきたように、人間や社会がフィクションであるにもかかわらず、各構成要素の関係システムとして存立することが可能だとすれば、「教育」はそうした関係システムの組み替えとして指定され得るのではないか。そして、「教育」をそのように関係システムの組み替えと捉えることによって、社会の統治と自己形成とを同時に問題化する土俵を、「教育」という関係行為に求めることが可能になる。また逆に、そうした社会の統治と自己形成こそが、その関係行為の内実を担うものだという視座を獲得することにもなる。

おそらくそれは、近代教育のストラテジーの射程を見定めることである。具体的には、「教育」という関係行為が成立する際に、不可避的に孕んでしまう矛盾を描き出すこと。それを統治と自己形成とを貫く関係システムの問題として引き受けることによって、「教育」といういとなみを成り立たせている機制を明らかにすることである。そのためにまず、社会や個人という枠付けそのもの、つまりそれらが何によって、どのように境界づけられるかという点から出発したい。というのも、「教育」という関係行為の成立可能性 (あるいは不可能性) そのものが、この境界をめぐる議論されているからである。

Ⅱ. 共同体と他者という問題 —内部と外部その(1): 社会—

矢野智司は、「教育の起源についての思考実験」において、「教育の起源を、共同体内部での習俗としての社会化ではなく、社会化とは非連続な「教える－学ぶ」という非対称の関係の出現に見いだそう」とする。つまり、「教育の起源を、共同体の外部に離脱した世俗外個人が、共同体の内部にもどるときに、共同体の構成員に出会うことから生じる「教える－学ぶ」関係の成立にあると考える」¹²。「教える－学ぶ」という非対称の関係を生み出すのは、言語ゲームを共有しない、共同体の外部からきた教師（矢野はその最初の教師をソクラテスだとする）である。この矢野の議論は、柄谷行人の議論の批判的捉え直しである。柄谷は、言語ゲームを共有しない他者とのコミュニケーションを「教える－学ぶ」関係と捉え、「[[教える－学ぶ]]という非対称的な関係が、コミュニケーションの基礎的事態である」（強調原文）と述べている¹³。そして、そのような言語ゲームを共有しない《他者》は、「[[意味していること]]の内的な確実性をうしなわせ」、「それを無根拠的な危うさのなかに追いこむ」ものであるから、そのようなコミュニケーションが成立するかどうかは、「暗闇の中での跳躍」（クリプキ）または「命がけの飛躍」（マルクス）にかかっていると述べている¹⁴。

矢野によれば、共同体の外部から来た教師たるソクラテスは、「共同体的な知の枠組みを破壊し、社会化された身体を根底から解体し、無に直面させ、＜非－知＞の体験に返していく」¹⁵。すなわち矢野は、共同体内部の構成員の認識枠組みそのものを組み替えること、それをこそ「教育」という名で呼ぼうとし、「社会化を超えた、教育の別のモデル化の可能性」¹⁶を模索しているのである。

教育を社会化モデルから引き離し、「学ぶ」側の認識枠組みそのものの組み替えを目指すいとなみを「教育」の起源とする、そう論じることによって初めて、「教育という奇跡的な出来事」¹⁷を問うことができると、矢野は述べる。つまり、このような「思考実験」は、とりもなおさず、「教育」という関係行為が成立する可能性への問いだったのである。

この問いそのものは本稿も共有するが、しかし、「教育」という関係行為の成立可能性を、共同体の外部と内部との出会いとして捉えることへの違和感がどうしても残る。それはまず何よりも、共同体の内部－外部という境界の設定を所与のものとしていることに対してであ

る。「教育」が共同体の境界領域で発生するとすれば、それは、「教育」という関係行為が逆にその境界を設定するいとなみとして作用していると捉えることもできるからである。

大澤真幸は、折口信夫の議論に則しながら、古代日本の共同態に規範をもたらすのは、「[[共同態の外部から]]来訪する神」（角括弧内原文）である「まれびと」であったとする¹⁸。まさに矢野の言うところの「世俗外個人」である。しかし、共同態¹⁹にとっての他者たる「まれびと」が共同態に参入する機制は、矢野とはある意味で対極的に論じられる。

何よりも大きな違いは、共同態にとって他者である「まれびと」が、共同態内部の成員の相互作用の中で組み上げられてくる点にある。大澤は、身体的な志向作用を、「身体の自己中心化の働き」たる＜求心化作用＞と、「志向作用の近傍の中心（志向点）を、他所へと移転させるような」＜遠心化作用＞の二重の操作とともに作動するものと捉えた上で²⁰、「他者は、この＜求心化－遠心化作用＞の連動によって顕現する」と述べる²¹。そして、このような操作は、「志向作用を異なる身体に共帰属させて体験させることになるから、複数の身体間の差異を無関連化し、それらの身体をひとつの間身体的連鎖の内に接続してしまう」²²。そのことによって、個々の志向作用の全てを代表する、「抽象的な志向作用の帰属点となるような、半ば抽象的な身体が、擬制される」²³ことになる。この擬制された抽象的他者を「第三者の審級」と大澤は呼び、「まれびと」とはこのような第三者の審級の一つであるとするが、重要なのは、この第三者の審級が、「現に経験されている具体的な志向作用に対して論理的に先行する場所に存していたかの如く擬制される」（第三者の審級の先向的投射）という点である²⁴。「まれびと」は共同態に規範をもたらす第三者の審級であるとしても、先に述べた身体の二重化作用によって擬制されるしかないため、規範は「自己準拠的形式」でしかもたらされない。このような規範の自己準拠性のもとでは、「共同態は、自己自身を同定することができない」²⁵。共同態の内部－外部の境界は、所与のものとしてあるのではなく、「諸身体が、他者を見出し、そこに異なる可能性をみとめ自身の自同性を否定し異化してしまうこと」²⁶によって第三者の審級を構成すること、すなわち共同態の外部を「まれびと」に表象させることによって、はじめて画定されるようなものなのである。いや、そう言うだけでは正確ではないのかもしれない。第三者の審級は、「先向的投射という巧妙な技術」によって規範をもたらすように見えるだけであるなら、

規範は第三者の審級を繰り返し構成し続けられない限り、その規範性を確保できない。すなわち、共同態は、その内部にどうしても抱え込んでしまう反規範的要素を外部に移転し続けることによってこそ、その要素の否定として自己の同定を可能にしている²⁷⁾。それゆえ、共同態にとってのこのような規範の発生機序が見失われたとき、「まれびと」は、ただ「いかがわしき存在」として没落し始めるのである²⁸⁾。

ここまで論じてきてやっと、矢野の議論への違和感の所在をもう少し具体的に述べるができる。それは次の二つの点に起因していた。一つ目は、矢野が共同体の内部／外部の境界設定を所与のものとして見なしている点である。いま大澤の議論に則して述べてきたように、そうした境界の設定は、その都度画定され直され続けていくしかないようなものだからだ。

だが実は、矢野は、そうした内部／外部の設定を所与のものとしていないわけでもないのかもしれない。もう一度教育の起源に関する矢野の定義を引用してみよう。「私は、教育の起源を、共同体の外部に離脱した世俗外個人が、共同体の内部にもどるときに、共同体の構成員に出会うことから生じる「教える－学ぶ」関係の成立にあると考える」。この「教育の起源に関する思考実験」の中心点は、「離脱した」「もどる」「出会う」といった用語が示しているように、共同体の内部／外部の境界の越境にこそあるのではないか。「教育」という関係行為は、「越境する身振りを通して境界を事後的に発見する」²⁹⁾こと、そこに存立可能性を見いだすようなものなのかもしれない。そもそも矢野の言うように「共同体的な知の枠組みを破壊」するには、その共同体を存立させているエピステーメーそれ自体を対自化する必要がどうしてもあるだろう。

そして、この「越境」をめぐる問題が、違和感の二点目に関わってくる。矢野によれば、世俗外個人とは、共同体の価値体系を共有しない「絶対的他者」であり、それゆえ、このような世俗外個人の「共同体の価値体系自体を無化するような絶対的権威」は、「共同体の世俗的な価値に支えられていないという点で、実質的な権力を一切もたない不安定な権威でもある」³⁰⁾。このような不安定な権威を共同体の構成員はなにゆえに受け入れるのか。「越境」する身振りはなにゆえに可能か、と言い直してもいいのかもしれない。矢野はその機制を説明していない。それは柄谷の言うように、「命がけの飛躍」としか言えないものなのだろうか。

世俗外個人を「絶対的他者」だと言う一方で、その他者が純粋な贈与者となることで「教える－学ぶ」関係が

成立すると言うことは、その他者をも包摂するような高次の共同性を措定し、そのような「教える－学ぶ」関係さえも成立しない、さらなる外部を存在しないものとするのだ。柄谷の議論に対する永井均のそのような批判³¹⁾は、そのまま矢野の議論にも向けられ得る。すなわち、矢野のこのような議論は、「教育」という関係行為の成立可能性への問いではあっても、その問いが当然含むべき、「教育」という関係行為が不可能なところにそれが強引に成立させられる作為性（暴力性）を問うことはないのである³²⁾。違和感の二点目はそこにある。

いやむしろこう言うべきなのかもしれない。そのように「教育」という関係行為の成立不可能性という問いそのものを成立させないこと、それこそが近代に成立した「教育」といういとなみなのだ。

永井が論じたように、「教える－学ぶ」関係が成立しているのは、その外部（他者）を許容しない、「近代」が創り出した新たな高次の等質空間なのであって、これこそが真に暴力的な閉域なのである³³⁾。先ほど、「教育」という関係行為の存立可能性を「越境する身振りを通して境界を事後的に発見する」ことに見た。だが、この「越境する身振り」は、内部／外部を同時に見通せるような高次の空間を開いてしまうことにもなる。ここにおいて、共同体の内部／外部という境界づけは、高次の共同性の内側の問題に過ぎなくなる。すなわち、「教育」という関係行為は、共同体の内部／外部という境界を越境することによって成立するが、しかも、その越境こそが共同体を枠づける（規範の成立）のであるが、にもかかわらず、それは、内部／外部という境界づけそのものを無効にし、等質な社会空間に回収されてしまうようなパラドクスを抱え込んでいる。このように、「教育」という関係行為を共同体における「社会化」という概念から引き剥がそうとした議論が（柄谷の議論に見られるように、共同体から社会的なものへとその位階を上げながら）、再び「社会化」の問題になってしまうこと³⁴⁾。このようなパラドクスこそ、近代市民社会に成立した「教育」という関係行為を捉える場合に認識しておくべき点だと考えられる。

Ⅲ. civilisation という問題

－内部と外部その(2)：自己－

近代市民社会、それは、述べてきたように、「外部なき等質空間」であり、それゆえに「異者は「排除」されえず、ただ「監禁」されていく」³⁵⁾ような空間である。そのようなことが可能なのは、その社会が論理的には自

律的で主体的な「近代的市民」によって構成されている社会だからである。このような人間の市民化(civilisation = 文明化)の問題を、「教育」という関係行為との関わりで捉えること、それが次なる課題である。

J. スタロバンスキーによれば、civilisation という語は、もともと刑事訴訟を民事に(civile)に変えるという意味の法律用語であったが、それが今私たちがその訳語たる「文明化」でイメージするような、<近代の>意味を付与されて登場してくるのは、18世紀後半のことである³⁶。このような意味でのcivilisationの最初の文献上の証拠は、革命家ミラボー伯爵の父であるミラボー侯爵(Victor Riquetti marquis de Mirabeau, 1715-1789)による『人民の友あるいは人口の理論 (L'Ami des hommes ou Traité de la population)』(1756)に見られる。そのことは、N. エリアスも指摘している³⁷。ミラボー侯爵は次のように述べている。「もしわたしが、文明化(civilisation)とはどういうことと思うかと人に問えば、大部分の人がわたしに次のように答えるだろう。人々の文明化とは、習俗の穏和化(l'adoucissement de ses mœurs), 都会的な洗練, 上品さ(politesse), そして、その人々の中で礼儀作法が細かい法律の代わりにするようにみんなが心得ている知識である。しかし、これらのことはすべて美德の仮面(le masque de la vertu)をわたしに見せてくれるにすぎず、美德の顔そのものをみせてくれるものではない。もし文明化が社会に美德の基礎と形式を与えるのでなければ、文明化は社会にとって何の役にも立たないだろう」³⁸。スタロバンスキーも述べているように、この語は、「書きとめられるとすぐに、誤解の対象となりうるものと考えられる」のである³⁹。すなわち、civilisationは「美德の仮面」を示すだけで、内面の美德までは意味するものではないとされるのである。

本稿にとって重要なのは、この外面・内面をめぐるcivilisationの内実をどう捉えるかということから、近代の教育思想が独自の歩みを始める点である。近代教育のストラテジーは、この問題を賭金(enjeu)として展開し始めると言ってもいいかもしれない。

森田伸子は、ルソーの教育思想の「近代性」を、「教育というものが成立する場そのものについての、まったく新しい観念の誕生」と捉えている⁴⁰。そしてその新しさは、「文明化(civilisation)」への評価に端的に示されているという。ルソーは、「美德の外観」に過ぎない文明化を批判し、「内面の状態=良心や感情」といったものに規範形成の力を見る⁴¹。しかし、それは、文明化以前の状態へ戻ることを提起するものではなく、「こ

の社会にあつて自分の自然の欲求に忠実でありながら、かつ、社会的義務を果たすことのできる一貫した人間」の形成、つまり「完全な文明化」を目指したものであり、『エミール』(1762)の主題はそこにこそあると森田は指摘している⁴²。「完全な文明化」とは、礼儀作法の教育のように相対的な他者同士の相互行為の中から生まれる規範形成ではなく、「絶対的他者と真の自己との間に」秩序をうち立てること、つまり「自己抑制のメカニズムが完全に内面化され、完成されること」を意味している⁴³。このように、他者との相互作用によってではなく、自己の内側の再帰的な規範形成の作用こそ、近代教育の「近代性」を示すものなのである。

ところで、こうした再帰的な規範形成は、なにゆえに可能になるのか。森田は、それを『エミール』において、他者とそれに結びついた記号とが徹底的に排除されていること、そして『エミール』というテキストの形式そのものによって説明している⁴⁴。『エミール』は、その語りにおいても、それが作り出す教育空間においてもフィクショナルなものである。経験世界における他者は徹底的に排除され、「教師という絶対的他者によって周到に選択され、再提示された記号の世界」だけが、『エミール』の教育空間である。だが、このような「絶対的他者」によるフィクショナルな空間が形成されたとしても、それが子どもの内面において規範を形成する保証はない。なにゆえにそのような規範の内面化が可能となるか。この問いは、「教育」という関係行為の作為性・暴力性を、もう一度自己の側から問うことである。

civilisation という概念は、成立した途端、その外面性あるいは仮面性を批判されるようなものであった。この批判は、文明化以前の平穏で牧歌的な魅力(ただし、粗野なそのままの形ではなく、あくまでも文明化された人だけが感じることのできるような心地よさなのである)を復権させる。他方で、この批判は、美德の仮面に過ぎない概念(civilité)に代えて、内面的な徳を示す別の用語を導入することにもなる⁴⁵。それはまず上品さ(poli, politesse)という用語によって担われることになる。「礼儀作法(civilité)と上品さ(politesse)との関係は、外と内との関係、見かけ(l'apparence)と実体(réalité)との関係に似てくる」⁴⁶。だが、上品さとして、内面的な徳に裏打ちされない外見上のものに過ぎないという批判からは逃れられない。さらに内面的な徳を示す言葉を見出したところで同じことである。

では、この無限に続くかに見える批判の連鎖を止めるものは何か。スタロバンスキーに従えば、それは、ギリシャ語のpolis, politeiaを語源として持つ policéという

語によってである。policer という動詞は、トレヴーの辞典に示されているように、「公共の治安 (tranquilité publique) を維持するために、ポリスの法を作り、取り締まりの規則をつくる」ことを意味する。つまり、外面的なものに過ぎないとして批判され続ける用語に対して、policé は、police という「制度的な安定性」によって、社会的規範をもたらす徳としての力を持ち得るのである⁴⁷⁾。

「美德の仮面」だという批判の連鎖を止めるのは、「社会的な美德 (vertus sociales)」という概念なのである。ルソーの同時代人、デュクロ (Charles Pineau Duclos /1704-1772) の『現代風俗論 (Considérations sur les mœurs de ce siècle)』(1750) の次の文章は、そのことを端的に示している。

「人間が自分だけの利益をみんなの利益と両立させることを学んだのは、自分をポリス化する (se policant) ことによってのみである。この二つの利益を一致させることによって、人間ひとりひとりが社会から、社会に与える以上のものを引き出すということを理解したのも、自分をポリス化することによってのみである」⁴⁸⁾。

そして、このような社会的な美德こそが、「誠実な人間と市民」の身につけるべき、価値規範としての civilisation の内容を示すようになってくるのであってみれば、先に見たルソーの言うところの「完全な文明化」とは、社会的な美德を身につけポリス化することであると言うこともできよう。

事実、白水浩信によれば、ルソーの市民社会論において、police あるいは policer, policé という語が頻出しており、そこでポリスは「成熟した市民社会における人間形成全般を扱う統治の営み」として措定されているという⁴⁹⁾。白水がドラマルのポリス論に即して詳述しているように、ポリスの実務とは、宗教や習俗、健康、食糧などといった生活世界の諸領域を覆うものであり、そしてとりわけ教育は貧民対策と同様に、ポリスの一つの要となっているという。森田がルソーの「新しさ」として述べた自己抑制のメカニズムの内面化は、このような制度的な裏付けがあって初めて可能になる。

ここまで論じてきたとき、先ほどの問いをあらためて問うことができる。すなわち、自己の内側の再帰的な規範形成は何ゆえに可能かという問題である。見てきたように、「美德の仮面」ではない、内面的徳を持った市民の形成 (civilisation = 文明化) とは、結局のところポリス化を意味しており、そして同時に、ポリスとは、そのような市民形成を支柱にした社会の公共福祉を目指したものであったこと⁵⁰⁾を考えたとき、自己の内側に閉じ

こめられたかに見えた規範は、実は社会全体の統治と連動していることに気づくのである⁵¹⁾。前節での議論との兼ね合いで述べるならば、civilisation という問題は、自己の内部／外部の境界を画定するかに見えながら、その内面の規範を社会全体へと開いてしまうのである。

そもそも、自己の内面の規範形成と社会の統治との連動という問題こそ、エリアスが『文明化の過程』で描き出そうとした点である。人間の内部／外部の境界づけを所与のものとするような自己概念を批判する⁵²⁾エリアスは、次のように述べている。「だから文明化の過程を解明しようと思えば、—そしてこれがここで歩もうとしている道なのだが—同時に心理的ならびに社会的形態の変化すべてを研究しなければならない。文明化の過程の解明は、狭い範囲では、個々の心的エネルギーの戦いの場、活動の場を全体として把握し、より意識的自己制御と同時に、より衝動的自己制御の構造と形態を目標とした心理発生的 (psychogenetische) 研究を必要とし、広い範囲では社会発生的 (soziogenetische) 研究、すなわちある特定の社会的な場の構造全体の研究や、その社会的な場の変化を惹き起こす歴史的秩序の研究が必要なのである」⁵³⁾。そして、このような心理発生的および社会発生的研究によって見出された文明化の過程を、エリアスは「人間のハビトゥスの変化そのもの (der menschliche Habitus selbst)」であるとしている⁵⁴⁾。

文明化 (= ポリス化) の過程が、要するに人間のハビトゥスの変化であること、そのことは、以下の二つの面から見て非常に重要である。

ひとつは、それが人間のふるまい方の変化だという点である。エリアス自身序言で述べているように、『文明化の過程』が描き出すのは、人のふるまい方 (Verhaltensweisen) の変化である。

それゆえ、例えば、I. パーキットは、「自己概念の変容 (The shifting concept of the self)」という論文において、エリアスのこの研究を、身体化された自己概念を提出しているものとして以下のように引き取っている。「エリアスの仕事から私たちが明らかに理解できることは、自己の発達と人間の身体化 (embodiment) の結びつきである。人は、その成長過程で、社会的に規定された仕方ですらの身体を規律化しコントロールすることを学ぶのである。そして、これらの規律やコントロールは、同じような背景を持った社会的グループにおいて共通の活動や行動を導き出す性向 (dispositions) になるのである」⁵⁵⁾。

当然想起されるように、パーキットは、ここでエリアスのハビトゥス概念が、P. ブルデューのそれと通底したもの

であることを指摘している。ブルデューは、ハビトゥスを「性向のシステム (a system of dispositions)」³⁶⁾と定義づけ、次のように述べている。「ハビトゥスは、内面化された構造 (internalized structures) の主観的ではあるが、個人的ではないシステム、つまり、同じ集団・階級のすべての成員に共通で、あらゆる客観化と統覚作用 (apperception) の前提をつくり上げる、知覚・概念・行動のシエマと見なされるだろう」³⁷⁾。このようなハビトゥス概念が示しているように、ふるまい方の問題は、身体のレベルにとどまるものではない。

ルソーが批判した、修辞学と礼儀作法を中心とする教育は、具体的な人間関係のルールに則った「ふるまい方」を身につけさせることであった。それに対して、ルソーは、絶対的他者たる教師とその教師が周到に選択した書物によって、内面世界の陶冶を目指す。まさに、外面的な文明化から内面的な文明化への転換である。しかし、自己の内部・外部という境界は、そう簡単に引けるものではない。

ルソーの「近代性」から見れば、いまだなおルネサンス以来の「ふるまい方」の教育の範疇に入れられるロックの『教育に関する考察 (Some Thoughts Concerning Education)』(1697)をその『知性指導論 (Of the Conduct of the Understanding)』(1693)との関係で分析した鈴木剛も、両者が「あるふるまい方 [conduct] に関する〈習慣〉形成」(傍点原文)というテーマを論じていることを指摘している。だが鈴木は、『知性指導論』を介することで、このふるまい方が「〈身体〉をも〈知性・精神〉をも貫く視点となっている」ことを別括している³⁸⁾。この視点からすれば、親の子に対する“作法書”であるロック『教育論』における〈習慣〉形成の視点は、決して外面的な身体「規律とコントロール」に限定されるようなものではない。むしろ、〈ふるまい方 conduct〉とは、「[外的行為と内的精神] (ロック) の結節点」³⁹⁾なのである。このように見た場合、ルソーを起点とする近代教育の「近代性」は、この外部・内部の接合関係を切り離し、内面的な文明化のみに収斂できるかに錯覚したものだと言うことができる。

二つ目は次の点である。文明化の過程がハビトゥスの変化に他ならないということの重要性は、それが社会関係 (エリアスのことばで言えば、「人間関係の編み目 (Geflech der menschlichen Beziehungen)」)の中で生み出されるという点に関わる。

ブルデューはまた次のように言う。「ハビトゥス、それは歴史の産物であるが、同時に個人や集合的実践、従って歴史を生み出すものである。しかも歴史によって

生み出された構図 (schemes) に一致する形で」⁴⁰⁾。ハビトゥスとは、歴史や社会関係の中で形成されるものであると同時に、それ自体、新たに歴史や社会関係を生み出していくようなものなのである。それゆえパーキットは、ここでもエリアスに言及しながら、「社会的諸関係は、常に諸個人を内包し、様々なレベルで自己を構築する」と述べている⁴¹⁾。だが、注意しなければならないが、このような自己あるいは個人と社会的諸関係との関係は、自己が一方にあって、社会的諸関係が環境として他方にあるということではない。個人が歴史や社会構造の中に埋め込まれているというのは比較の見えやすいが、それは、個人が社会の規範なり秩序なり関係なりを自己の内に取り込んでいるということを意味するに過ぎない。ブルデューが述べていたようなハビトゥス形成の循環的メカニズムは、〈自己と環境世界との循環それ自体が自己である〉ということを示している⁴²⁾。

そうであれば、礼儀作法の教育は、相対的な他者同士の関係の中から生み出される自己規制に過ぎないように見えながら、ルソーの言う自己の内側の再帰的規範形成と同じ構造の下に捉えることができる。このような自己規制のメカニズムをすべて自己の内部の問題として捉えてしまうことで、自己の内部・外部を自由に越境していた自己概念のダイナミズムは見失われてしまう。自己の内部・外部の境界を堅固にするかに見える内面的な規範形成は、結局は、この境界それ自体を無効にし、すべてを自己の内部の問題として抱えこむことを意味しているのだ。

そのとき、「外部なき等質空間」たる市民社会が、異者を排除せず、監禁していったのと同様に、本来自己の外部へと投棄されるべき、自己にとって制御不可能なもの (おそらくそれを最も端的に表象していたのは情念 (passion) であろう) は、自己の内側に抱えこまれ、抑圧されるべきものとして「発見」されるのである⁴³⁾。

このように論じてきたとき、近代の市民社会に成立した「教育」という関係行為は、実は、自己の情念 (passion) をどう統治するかという、「自己統治」の問題として、措定され直されることになる⁴⁴⁾。ここにおいて、近代教育は、自己統治主体を他者がどう形成するかというアポリアを抱え込まれることになる。近代教育の作為性 (= 暴力性) は、このアポリアを隠蔽することにおいて、作動しているのである。

IV. 統治・教育・自己

一外部なき世界における教育の可能性一

以上、社会と自己の内部／外部の境界づけの問題に拘って、そこにおける規範形成がどのような機制の下に行われるかを論じてきた。そこで見いだされたことは、以下の二重のことがらである。一方で、共同体の外部に規範の準拠点を見だし、共同体を外部へと開いていこうとする志向性が、実は、近代市民社会という外部なき等質空間を形成してしまうということ（Ⅱ節）。そして他方、自己の内側に規範の準拠点を見いだそうとした「完全なる文明化」の議論が、自己の内側の再帰的な規範形成を論じながら、結局社会の統治へと開かれてしまうこと、そして、このように社会の統治と不可分の自己の規範形成の問題が自己の内側の問題としてのみ捉えられることによって、結局は自己の外部を消失させてしまうということであった（Ⅲ節）。このように、社会と自己とは、外部なき世界という点でアナログカルに捉えられる。

だとすれば次に問うべきことは、このような外部なき世界において、「教育」という関係行為はいかにして可能かということである。すなわち、社会をその外部へと開いていくことも、自己の内側へと遡行していくことも、それぞれパラドクスを抱え込んでしまう中で、社会と自己の変容を可能にする機制はどのようなものなのか。

I節で見た、ヒュームの見いだした視点の画期性は、このような問いの上においてこそ明らかになってくる。すなわち、社会や人間を一つのシステムとして捉えること、そして、そのシステムは、それを構成している各要素の変動を含みこんで成立していること、そのように社会や人間を捉えることによって初めて、外部なき社会や自己の内側からの変容が可能になる。

もっとも、このように社会や人間を一つのシステムとして捉え、しかもそのシステムが外部なきシステムでありながら変容可能性を持つという考え方そのものは、オートポイエーシス理論が隆盛している今となつては、何ら目新しいものではないのかもしれない。

だが例えば、N. ルーマンのシステム理論を教育学へ「接続」しようとする木村浩則が、ルーマンの「意識のオートポイエーシス」理論を、本稿I節で引用したヒュームの『人性論』における人間の心をシステムと捉える叙述と重ね合わせているように⁶⁵⁾、そうした「現代的」理論の深度は、思想史的な脈に降りたつてこそ測ることができるのではないだろうか。とはいえもちろ

ん、オートポイエーシス理論の思想史的検討をここで行うとするものではない。そうではなく、現代の教育現実をそうした理論によって説明することで事足りりとするのではなく、教育現実の基底にある「教育」という関係行為が本来的に抱え込んでいる矛盾を、その発生地点にまで降りたつて捉えることを目的とするものである⁶⁶⁾。その具体的な作業は、別稿に譲らざるを得ないが、ここでは、そうした作業の前提となる見取り図だけでも描いておきたい。

キーワードは、operation と disposition である。システムをそれ自体として捉えることは不可能に近い。むしろ、システムが何かということは、それが変容するメカニズムによって初めて知ることができる。上の二つの語は、ちょうど光がスペクトルによって見えてくるように、システムの変容を表象し、システムのありようを捉えるための道具立てである。

木村によれば、「オートポイエーシス・システムが実現されるのは、要素が産み出されることによってではなく、要素と要素の産出関係が産み出されることによって」なのだという（それゆえに、「後期のルーマンは社会システムを、諸行為から成るのではなく、その関係であるコミュニケーションからなるシステムであると規定する」のだという⁶⁷⁾）。システムは関係を基体としている。それは何を意味しているか。意識システムのオートポイエーシスを論じているルーマンは、「意識」を「実体的に現存するものではなく、もっぱら心理システムに特有のオペレーション様態である」と規定しているという⁶⁸⁾。つまり、システムを構成する諸関係は、静態的なものではなく、絶えず産出され続けることによって成立するようなものであり、そのことは逆に、関係を基体とするシステムが、関係を産出する働き（operation）そのものであることを示している⁶⁹⁾。

このようにシステムを、働き（operation）として捉え直すことによって、心理システムだとか社会システムだとかといった位相を問題にすることなく、それらを「異種同型性（isomorphisme）」⁷⁰⁾の下に捉えることができるようになる。実際、ヒュームは、精神（mind）の働き、知性（understanding）の働き、あるいは、観念連合の原理の働きなど、あらゆるものの働きにこの語を用いている。そして、ヒュームからも影響を受けつつ、その道徳哲学を立法の科学へと展開しようとした⁷¹⁾ J. ベンサム（彼の主著が『道徳と立法の原理序説（An Introduction to the Principles of Morals and Legislation）』であることもそのことを示している）は、operation というこの語を法律の作用、あるいは統治行為を示すと

きに用いている。例えば、ベンサムは次のように述べる。「政治的なるもの (la politique) と道徳的なるもの (la morale) の相違のすべては、一方が統治の作用 (les opérations des gouvernements) を指導し、他方が個人のふるまい (les procédés des individus) の指針となるということにある」²²。operation という概念は、社会の統治システムと人間の心理システムとを同型的に捉える場を開くのである。

システムが働き (operation) であるとするれば、システムが変容するにあたって、「教育」という関係行為はどのようにそこに介入し得るのか。その際、ヒュームが次のように述べていることは、非常に示唆的である。「精神のあらゆる働き (operations) は、精神がそうした操作を行うとき、精神の構え (disposition) に大いに依拠している」²³。ベンサムも同様のことを述べている。「服従への構え (la disposition à l'obéissance) がいったんでき上がると、その第一の土台である強制を考えるまでもなく、すべてが作動する (tout s'opère)」²⁴。すなわち、精神の働き (operation) が作動するためには、その前提としてある構え (disposition) が形成されていなければならないのだ。

ところで、ブルデューはハビトゥスを「性向のシステム (a system of dispositions)」と定義づけていた。ブルデューのこの定義づけ自体、寺崎弘昭がアリストテレス、トマス・アクィナスに由来する、ハビトゥスについての概念史において論じているように、習慣形成をめぐる西欧の思想的伝統に遡って理解されるべきものである²⁵。つまり、構え (disposition) の形成は、とりもなおさずハビトゥス形成なのである。

このことは何を意味するか。まず何よりも、ある行為への構え (disposition) は、行為の積み重ねである習慣によって形成されるということである。例えばベンサムは次のように述べている。「習慣 (Habit) は多数の行為の結果である。行為への構え (disposition) は、習慣の結果である」²⁶。だがこの叙述は、全く逆のことも導き出す。すなわち、disposition が行為への構えでありながら、行為の積み重ねである習慣によってまた形成されるということは、dispositionこそが習慣を形成する、とも言えるからである。そして、disposition ということばの意味の広がり (それは、秩序づけることを意味し、また配置することを意味する)²⁷ を考えたとき、disposition による習慣形成とは、寺崎も述べているように、諸要素の配置によって現出する教育空間の形成でもあるのだ。先に operation という用語が、人間の心理システムだけでなく、社会の統治行為にも適用できるものであること

を述べたが、後者の意味における operation が依拠しているのは、そうした諸要素の空間的配置を意味する disposition であろう²⁸。

このように、システムの変容とは operation の働き方が変わるということである。そして、それは disposition (構え 配置) の組み替えによって可能になる。このような disposition の組み替えによる、あるいは逆にその組み替えを引き起こす習慣形成こそ、「教育」という関係行為が介入する地点なのである。しかし、II Ⅲ節で論じてきたように、社会や自己が外部なき世界として閉じられたシステムである以上、それらのシステム変容、すなわち disposition の組み替えは、外部からの何らかの働きかけによってなされるわけではない。上で見た、disposition と習慣形成との循環が示しているように、disposition (構え 配置) の組み替えは、disposition (配置 構え) そのものによって再帰的になされるしかないのである²⁹。

おそらく近代に成立した「教育」という関係行為の特質は、この再帰性、あるいは自己準拠性にあるのだろう。だが、ただそう言うだけでは、それがどのように再帰的なのか、その機制は明らかにはならない。この機制を明らかにすること、それが今後の課題であるが、その方向性を示して稿を閉じたいと思う。

V. 今後の課題—近代学校分析へ—

ベンサムは『クレストマティア』という彼の学校構想において、その学校システムの管理=運営の原理の働きを示すのにもまた、operation という語を用いている。この原理とは具体的には、モニトリアル・システムのことである。モニトリアル・システムとは何か。ここで詳しく論じることはできないが、端的に言えば、教授システムを構成する人やものや時間などの配置 (disposition) の仕方によってシステムを維持していくというところにその特質がある。そして、この配置 (disposition) に基づくモニトリアル・システムの作用 (operation) が、人間の情念の働き (operation) と連動することによって、生徒の行為への構え (disposition) が形成され、さらに、こうした学校の秩序維持の技法が、同時に近代の統治技法に接続していくものとベンサムは考えていた³⁰。

そうだとすれば、学校システムもまた、社会や自己といったシステムと「異種同型性」のもとに捉えられるわけだが、それだけではなく、むしろそうした諸システムにおける operation と disposition のありようをモデル的

に示してくれるものだと言うこともできる。近代学校のシステム原理によって、それ自体としてはなかなか見通せない、社会の統治と自己統治を貫く、近代における「教育」という関係行為がいかなる仕掛けを持つものであったかが顕わになる。すなわち、学校というシステムは、諸システムが「異種同型」だと言った場合のその「型」のありようを凝縮して示すものなのである。このように捉えた上で、近代学校の原理論的な分析を行うこと、そしてそれによって近代教育のストラテジーの内実を具体的に示すこと、それがこの先の課題である。

[付記] 本稿Ⅱ節は、1999年7月に本研究科で行われた矢野智司教官による集中講義「生成の教育人間学」に触発されて執筆したものである。また、全体を通して、本研究科教育学コースの教官・院生・学生との研究会での議論、メールのやりとりや会話に多くを負っている。いちいちお名前を挙げることはしないが、記して謝意を示したい。

註

- 1) David Hume, *A Treatise of Human Nature*, ed. by L.A.Selby-Bigge, Oxford U.P., 1978, p.252, 大槻春彦訳「人性論」世界の名著32『ロック・ヒューム』中央公論社1980, 471頁, ただし, 訳文は適宜変えてある(以下の外国語文献についても同様)。
- 2) *ibid.*, p.259, 訳474頁
- 3) *ibid.*, p.261, 訳476頁
- 4) *ibid.*
- 5) 成瀬治が指摘しているように, アリストテレス以来の国家=市民社会(<societas civilis>=<res publica>)の概念は, 絶対主義への道程において徐々に分離し, 近代的「市民社会」概念が成立してくる(成瀬治『近代市民社会の成立』東京大学出版会1984)。国家と社会の関係史をここで論じることはできないが, 少なくとも, アダム・スミスの「商業社会」としての新しい「市民社会」像形成の先駆者たるヒューム(同上219-220頁)において, 国家の問題は, 同時に社会をどう捉えるかという問題でもあったと思われる。
- 6) E.H.Kantorowicz, *The King's Two Bodies: A Study in Medieval Political Theology*, Princeton U.P., 1957, 小林公訳『王の二つの身体』平凡社1992
- 7) M. リーデルは, ホップズ以降, システムという概念が政治哲学のなかに導入され, それに伴ってこの語が, <社会>(societas)と<システム>との同一性, あるいは18世紀には<国家>と<システム>との同一性を表すようになってくることを指摘している。さらに, このシステム概念が生活全体に「広く拡張」され(ex, 「システムの生活」), システムという語は「インフレ的に展開」したと述べている(M. リーデル, 河上倫逸・常俊宗三郎編訳『市民社会の概念史』以文社1990, 340-344頁)。ただし, 後に見る佐藤俊樹も指摘していることだが, ホップズにおいては, 「伝統的な corpus イメージが依然として生き続けている」という(同上341頁)。
- 8) 佐藤俊樹『近代・組織・資本主義—日本と西欧における近代の地平—』ミネルヴァ書房1993, 特に第2章
- 9) 同上48頁
- 10) 同上116頁
- 11) 同上121頁
- 12) 矢野智司「教育の起源をめぐる覚書」(『近代教育フォーラム』第7号1998) 54頁
- 13) 柄谷行人『探求I』講談社1986, 8頁
- 14) 同上40頁
- 15) 矢野前掲論文59頁
- 16) 同上61頁
- 17) 同上
- 18) 大澤真幸「まれびと考—規範はいかにして可能か—」(『現代思想』Vol.15-4, 1987) 80頁
- 19) よく知られているように, 大塚久雄は, Gemeindeを「共同体」と訳し, その本質的な一面を持つものとしての Gemeinschaftの訳語に「共同態」を充てている(大塚久雄『共同体の基礎理論』岩波書店1970, 12-13頁)。しかし, 本稿では, 共同体も共同態も社会の原基の様態を表す語として区別しないで論じることにする。
- 20) 大澤前掲論文85頁
- 21) 同上86頁
- 22) 同上87頁
- 23) 同上88頁
- 24) 同上
- 25) 同上93頁
- 26) 同上89頁
- 27) 同上93頁
- 28) 同上95頁, なおこのような議論は, 阿部謹也が論じている, 中世後期ヨーロッパにおいて, キリスト教の普及, 都市共同体ならびに村落共同体の成立にともなって, 畏怖が賤視に転化する機制と対応している。中世の人間は, 「人間がかるうじて制御しようと考えられていた」マイクロコスモスと, 「人間が到底制御しえない様々な霊とか巨人, 小人, 死などの支配する」マクロコスモスという二つの宇宙の中で生きており, この二つの宇宙の狭間で生きる人々が, キリスト教的な一元的宇宙観の下で, 賤視されていくようになるというのである(阿部謹也『ヨーロッパ中世の宇宙観』講談社学術文庫1991, 192-207頁)。
- 29) この表現は, 第11回東京大学教養学部関連社会科学シンポジウム「<身体>は何を語るのか?」(1999年6月5日)において, 討論者の一人佐藤俊樹が用いたものである。
- 30) 矢野前掲論文57頁
- 31) 永井均「<魂>に対する態度」勁草書房1991, 110-118頁
- 32) 矢野も言及している, 柄谷の議論への今井康雄の以下のようなコメントは, こうした点を射程に入れたものだと考えられる。「教育とは, 本来安定的にはメディアが存在しないところに一柄谷氏的に言えば「命がけの飛躍」をせざるをえないところに—あえてメディアを構築し, コミュニケーションの亀裂を架橋するような作為なのだ」(今井康雄「<新教育の地平>の画定のために」『近代教育フォーラム』第3号1994, 81頁)。
- 33) 永井前掲書117頁
- 34) 矢野の議論は, L.デュモンと, それを参照している作田啓一に依拠しつつ立てられている(Louis Dumont, *Essais sur l'individualisme: Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Seuil, 1983, 渡辺公三・浅野房一訳『個人主義論考—近代イデオロギーについて的人类学的展望—』言叢社1993, 作田啓一『個人』三省堂1996参照)。確かにデュモンは, 個人主義が世俗外個人から始まることを指摘している。だが同時に, 「世俗外個人の世俗内個人への変換(transformation)」(Dumont, *ibid.*, p.59, 訳84頁)が, 宗教改革, とりわけカルヴァンにおいて決定的になると論じている。この変換は, 世俗内 外の区別を消し去ることによってなされる。すなわち, 世俗内領域は, かつての聖なる世俗外領域を巧妙に取り込んでではじめて成立するので

- ある。例えば次のような叙述はそのことを端的に示している。「われわれが近代的な「世俗内個人」と呼んでいるものはその内的構成 (constitution interne) に、気づかれてはいないが本質的な世俗外性の要素を隠しもっていると考えることができる」(ibid., p.64, 訳90-91頁)。「教育の起源」を見いだそうとする矢野の理論的射程においては、このことは重要でないかもしれないが、ここを見ないことによって、近代教育イメージの呪縛から逃れようとした議論が、逆に近代教育のベクトルを強化してしまうというパラドクスを抱え込むことになる。
- 35) 永井前掲書123頁
- 36) Jean Starobinski. *Le remède dans le mal*. Gallimard, 1989, p.12. 小池健男 川那部保明訳『病のうちなる治療薬』法政大学出版会1993, 4頁
- 37) Norbert Elias. *Über den Prozess der Zivilisation: Soziogenetische und Psychogenetische Untersuchungen*. Bd.1. um eine Einleitung vermehrte Auflage. Francke Verlag Bern und München, 1969, p.47. 赤井慧爾ほか訳『文明化の過程(上)』法政大学出版局1977, 118頁
- 38) Elias. *ibid.*. Starobinski, *op.cit.*, pp.19-20. 訳12頁, 当時の啓蒙知識人にとって、人口の問題は「すぐれて政治的対象」であり、それゆえ、人口減少を問題視するミラボーのこの書も出版後3年間に20版を重ねる大評判をとったという(阪上孝『近代的統治の誕生—人口・世論・家族』岩波書店1999, 9-12頁)。この書の1759年版を見ると、その主題は、農業・習俗(mœurs)・商業・軍事など多岐にわたっている。そして、後の議論との関係でも重要なのだが、「正義とポリス」という章も設けられている。まさしくこの書は、富の源泉としての人口に照準を合わせたポリス論だったのである。
- 39) Starobinski. *ibid.*
- 40) 森田伸子「文明化の過程と『エミール』—ルソーの「近代性」」(原聰介ほか編『近代教育思想を読みなおす』新曜社1999) 29頁
- 41) 同上33頁
- 42) 同上35頁
- 43) 同上37頁
- 44) 同上38-43頁
- 45) Starobinski. *op.cit.*, pp.22-23, 訳16頁
- 46) *ibid.*, p.24, 訳17頁
- 47) *ibid.*, pp.26-31, 訳20-27頁
- 48) cited in: Starobinski. *ibid.*, pp.31-32, 訳27頁, 註38)で引用したミラボーの叙述を、エリアスもスタロバンスキーも、Joachim Moras. *Ursprung und Entwicklung des Begriffs der Zivilisation in Frankreich (1756-1830)*, Hamburg, 1930 から再引している。ここでモラスは、ミラボーと同様に“polir”と“police”を区別してpolirの外面性を批判したものとして、デュクロのこの書を挙げている(S.38)。例えば、スタロバンスキーも引用している以下のような叙述を参照のこと。「もっとも上品な(polis)人々が、同様にもっとも有徳な(vertueux)人であるわけではない。質素で飾り気のない習俗は、理性と公正さによってポリス化した(police)人々の中に見いだされる。……ポリス化した人々は、上品な人々よりも価値が高い(Les peuples policé valent mieux que les peuples polis)。野蛮な人々にあっては、法が習俗を形成しなければならぬが、ポリス化した人々においては、習俗が法を完成させ、時には補完する。見せかけの上品さ(une fausse politesse)は、法を忘れさせる」(ここではロンドンで発行された1784年版を使用した)。
- 49) 白水浩信「18世紀フランスにおけるポリスと教育—N・ドラルマルとその周辺—」(『教育学研究』第65巻第2号1998) 12頁
- 50) この点は、上記の他、白水浩信の一連のポリス研究によって詳細に論じられている。「近代ポリス論における教育・序説—社会という幻想・個人という妄想—」(東京大学大学院教育学研究科教育学研究室『研究室紀要』第22号1996)、「N・ドラルマル『ポリス概論』と「教育」—18世紀フランスにおける統治理論と家族—」(『東京大学大学院教育学研究科紀要』第36巻1996)、「人口・衛生・教育—J・P・フランクを中心に—」(東京大学大学院教育学研究科教育学研究室『研究室紀要』第23号1997)
- 51) 農村や都市の大衆における習俗の文明化を描き出そうとしたR. ミュシャンプレッドは、エリアスを批判して以下のように述べる。エリアスは特権階級の人々だけを対象としているため、文明化の過程における「強制や監視をもたらすいかなる具体的な要因の介入も見えていない」(Robert Muchembled. *L'invention de l'homme moderne: Sensibilités, mœurs et comportements collectifs sous l'Ancien Régime*. Fayard, 1988, p.154. 石井洋二郎訳『近代人の誕生—フランス民衆社会と習俗の文明化—』筑摩書房1992, 162頁)。この観点に立ってミュシャンプレッドは次のように述べている。「18世紀の社会は、ことばのあらゆる意味においてますますポリス化 [= 統治] されてゆく (de plus en plus policée)。パリではポリス総代官 (lieutenant de police) によって、地方では騎馬憲兵隊 (maréchaussée) によって行われていた監視が、さらに有効に機能するようになる。もう一方の意味でポリス化 [= 文明化] された習俗 (mœurs policées) は、当時経済的にも人口的にも急速に伸び始めていた特権者層や都市上流階級の人々に共通の生活・思考様式にまで拡大していった。洗練されたふるまい (raffinement) や上品な物腰 (distinction) は、下品で「機械的な」一般大衆からごく少数の人々を明確に差異化してゆく」(ibid., p.150, 訳158-159頁)。この叙述は、エリアスが見落とした、文明化の過程における「強制や監視」の側面を指摘するためのものであろうが、ポリスの「もう一方の意味」に同時に言及することによって、ポリス化としての文明化が社会の統治と不可分であることを示している。
- 52) Elias. *op.cit.*, pp.XLIII-LIV, 訳34-37頁
- 53) Elias. *op.cit.*, Bd.2, pp.391-392. 波田節夫ほか訳『文明化の過程(下)』法政大学出版局1978, 414頁
- 54) *ibid.*, p.40, 訳45頁
- 55) Ian Burkitt. The shifting concept of the self. *History of the Human Sciences*. Vol.7, No.2. 1994, p.20
- 56) Pierre Bourdieu. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge U. P., p.214
- 57) *ibid.*, p.86
- 58) 鈴木剛「ジョン・ロック『知性指導論』と<習慣>形成の視点」(『東京大学教育学部紀要』第27巻1987) 199頁。
- 59) 同上200頁
- 60) Bourdieu. *op.cit.*, p.82
- 61) Burkitt. *op.cit.*, p.18
- 62) ブルデューは、ハビトゥスを「構造化する構造として機能するような構造化された構造」と言い換えてもいる (Bourdieu. *op.cit.*, p.72)
- 63) 佐藤俊樹は、西ヨーロッパの人間学や、軍隊・学校などの規律化の論理において、「18世紀以降、個人の自己決定性を「情念 (passion)」 「理性」または「意思」との二重構造としてとらえ、前者を後者がコントロールするという形式を発見していく」ことを指摘している (佐藤前掲書147頁)
- 64) 実際、18世紀前半に出されたあるコンダクトブックにおいては、自己統治からその論述が脱き起こされ、そしてこの自己統治に際して、人間の情念をどう征服し、いかにその支配者 (master, mistress) となるかが大きな問題になっている (anon., *Essays. Relating the Conduct of Life: upon the Following Subjects. viz. On Self Government in general...etc.*, London, 1717)。
- 65) 木村浩則「システム理論における人間あるいは個人—ルーマン理論の教育学への接続のために—」(東京大学大学院教育学研究科教育学研究室『研究室紀要』第23号1997) 50頁, また、「教

- 育関係へのシステム理論的アプローチの検討」(『東京大学大学院教育学研究科紀要』第36巻1996)も参照。
- 66) この点は、「近代の教育学をその成立史にそって脱構築する」ことを目指す、宮澤康人の方法論に示唆を受けている(宮澤康人『大人と子供の関係史序説—教育学と歴史的方法—』柏書房1998, 37頁)。
- 67) 木村前掲論文(1997) 50頁
- 68) 同上49頁
- 69) このような関係システムの動的な捉え方は、キェルケゴールの『死に至る病』の冒頭の有名な叙述を想起させる。「人間とは精神である。精神とは何であるか?精神とは自己である。自己とは何であるか?自己とは自己自身に関係するところの関係である、すなわち関係ということには関係が自己自身に関係するものなることが含まれている、—それで自己とは単なる関係ではなしに、関係が自己自身に関係するというそのことである」(岩波文庫1939, 20頁)。というのも、このキェルケゴールの叙述に依拠しつつ、人間のアイデンティティが、動的構造を含みこんで成立するしかないものであることが、以下のように、木村敏や西平直によって指摘されているからである。「自己は、恒常的な実体もしくは持続的な状態として同一性を保っているのではない。自己は絶えず繰り返し自己に立ち戻ることにのみ自己自身であることができる。自己は反復においてのみ自己の同一性を保っている。……(中略)…自己が自らを反復するのは、そのつどの自己ならざるものを分離する差異化の遂行においてこの自己ならざるものと対決しながら、この対決の止揚として来るべき自己を投企するという仕方においてである。したがって自己の反復は、それまでの自己同一性の惰性的な延長を意味するのではなく、内面的な自己ならざるものとの出会いを通じての絶えざる変化と展開における自己同一性の反復を意味している」(木村敏『自己・あいだ・時間—現象学的精神病理学—』弘文堂1981, 216-217頁)。また、「アイデンティティを<統合した状態>としてではなく<統合をめざした絶えざる動き>として、いわば、名詞としてではなく動詞として、統合された<もの>ではなく統合してゆく<こと>として、読み替えようとする西平直は、上のキェルケゴールの文章を引用した上で、次のように述べている。「エリクソンの自己概念を理解するに際して、『死に至る病』のこの有名な冒頭箇所を思い出してみることは、母親の愛読書の中にキェルケゴールが含まれていたとわざわざ記録し、また、エリクソン自身キェルケゴールを「同胞」と呼んでいることから、あながち的はずれではないだろう」(西平直『エリクソンの人間学』東京大学出版会1993, 191-257頁)。
- 70) Michel Foucault, *Histoire de la sexualité 2. L'usage des plaisirs*, Gallimard, 1984, p.102. 田村俊訳『性の歴史Ⅱ快楽の活用』新潮社1986, 93頁、フーコーはここで、古代ギリシアの自己統治の型(forme héautocratique)が、家族と国家の統治に密接に結びついていることを論じ、異種同型性の下に捉えられる国家・家族・自己を貫く統治技術を身につけることこそ、教育(paideia)の内実だったことを示している(ibid., pp. 95-105, 訳87-95頁)。まさに教育は、国家・家族・自己という三つの領域を成り立たせる働き(operation)とすることができる。そして、このような「他者支配(domination)のテクノロジーと自己支配のテクノロジーのつながり」(Luther H. Martin, et al. ed., *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*, Tavistock, 1988, p.19. 田村俊・雲和子訳『自己のテクノロジー—フーコー・セミナーの記録—』岩波書店1990, 21頁)こそ、フーコーが統治制(governmentality)と名づけた近代の統治戦略の特質であるならば、いま述べたことがらは、近代教育のストラテジーの問題として捉え直すことが可能になる。なおこの点については、寺崎弘昭「教育の歴史社会学のために—教育史と教育社会学—」(『教育社会学研究』第50集1992) 217頁も参照。
- 71) 永井義雄『ベンサム』人類の知的遺産44 講談社1982, 57-58頁
- 72) Ét. Dumont ed., *Traité de législation civile et pénale: ouvrage extrait des manuscrits de M. Jérémie Bentham*, Troisième édition, Tome I, Paris, 1830, p.30. 長谷川正安訳『民事および刑事立法論』勁草書房1998, 41頁。
- 73) Hume, *op.cit.*, p.98, 訳442頁
- 74) Dumont ed., *op.cit.*, Tome III, p.375, 訳238頁
- 75) 寺崎弘昭「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—」(『東京大学教育学部紀要』第32巻1993) 11-14頁
- 76) Jeremy Bentham, *Deontology together with A Table of the Springs of Action and Article on Utilitarianism*, Amnon Goldworth ed., Clarendon Press, 1983, p.349. 習慣とdispositionについてのベンサムのこの叙述については、兎玉聡「ベントムにおける徳と幸福」(第二回日本公益(功利)主義学会発表1999年9月16日)によって知ることができた。
- 77) 今はもう忘れられた意味だが、この言葉は、占星術における星座の配置をも意味していた。
- 78) operationもdispositionもともに、軍隊用語でもあり、OEDがdispositionのそうした意味を説明する際に、「軍事的作戦(military operation)を準備するために騎兵中隊を配置すること(arrangement of troops)」と述べていることも、dispositionとoperationとの密接な関係を示している。
- 79) この点については、寺崎弘昭がトマス・モアの『ユートピア』について、次のように述べていることに触発されている。「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」(寺崎前掲論文13頁、また、同「モア—ユートピアと教育—」宮澤康人編『改訂版 近代の教育思想』放送大学教育振興会1998も参照)。そして、寺崎も指摘しているように、こうした「教育によって循環的に存立する場」としての教育社会が、同時にモアその人の「自己成型(self-fashioning)」の場であり、さらに、この自己成型の問題は、知識人が「権力—とりわけ、王の宮廷のますます増大しつつある権力—に対する自分たちの関係を捉えなおさねばならなくなった」という当時の状況の中で見いだされたものであることを考えたとき(Stephen Greenblatt, *Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare*, The University of Chicago Press, 1980, p.36. 高田茂樹訳『ルネサンスの自己成型』みすず書房1992, 45頁)、モアの作り出そうとしたフィクショナルなユートピアは、「統治・教育・自己」のルネサンス的ありようを示すものだと理解することもできる。
- 80) この点については、拙稿「J. ベンサム「クレストマティア学校」の構図(2)—モニトリアル・システムの適用—」(東京大学大学院教育学研究科教育学研究室『研究室紀要』第25号1999)参照。