

私はなぜ「田園」研究者になったのか

—文化批判の批判を自分史に重ねて—

山 名 淳

はじめに

新たな環境で何かを始めるとき、自己紹介の機会に恵まれます¹⁾。有り難いことですが、私はこの自己紹介があまり得意ではありません。自分をうまく紹介できたと感じた記憶がありません。

東京大学大学院教育学研究科Webサイトに、次のような自己紹介文を掲げさせていただきました。

「専門は教育哲学・思想史研究です。人間が環境に働きかけ、そこに〈文化〉を生み出しつつ、その〈文化〉が人間に作用し返すような力動性を想像してみます。この力動性を主役として世界を眺めるとき、通常は人間を主役として理解される教育がいかに捉え直されるのか、ということに関心があります。Bildung 概念とその翻訳問題、都市と学校のアーキテクチャ問題、「新教育」の理論と実践、想起教育学などを具体的な考察の領野としつつ、この課題に取り組んでいます」〔教育学研究科スタッフ一覧〕
<http://www.p.u-tokyo.ac.jp/gs/staff>。

以上のように自らの研究関心を示すことによって、一応の自己紹介をしたことになるかもしれませんが。けれども、そのように一括りにして何か自分を表すことを通して、多くのことを伝えるよりも、覆い隠してしまうような気もします。そもそも、何かをなしたという安堵とともに自分史を披露するといった境地に至るにはほど遠い地点に私はおります。とはいえ、大学院生時代から数えますとすでに30年あまりの時間が経過しており、これまで公にした文章がすでにかなりの分量になっているのも事実です。自分が発した言葉のまとまりが、まるで手入れの行き届いていない森のようにも感じられます。その森の管理者であるはずの私があるなかで迷子になりそうな気さえてきます。

このたびの「着任記念講演」を切っ掛けとして、

この森がまだ森でなかったときの状況を想起してみようと思います。研究生生活以外に経験したこと、また研究生生活が始まる以前に経験したことも、これから綴ることの基盤となりまたそれを限定してきたはずですが、さしあたりは研究を少しずつ志し始めた頃を起点にしてみます。自分はどのようにして今の自分になったのか、ということに関する現在の私の記憶を辿ってみます。森を俯瞰するのではなく。そして、学会発表のような形式によってではなく。自分が書いたものを通して思い起こしたことを、ただただ綴ってみます。必然よりは偶然の方に、確信よりは躊躇いの方に、統合よりは分裂の方に、全体よりは断片の方に、できるだけ注意を向けつつ。

1 カントの啓蒙論と教育論の〈あいだ〉

研究ということに魅力を感じる切っ掛けとなったのは、学部3年生のときにゼミの配属を決める頃であったと思います。私が学んだ広島大学教育学部には、当時、教育哲学、教育史学、教育方法学、教育社会学、教育行政学、教育経営学、比較教育学などの研究室がありました。私は教育哲学の研究室を選びました。理由は二つありました。一つは、以前から哲学（的思考）に漠然と興味を抱いていたということ。もう一つの理由は、あまり褒められた話ではありません。教育学に熱心に打ち込むことができずにいた私を心配してくださった学年担任の教授が、私の嗜好と適性を考慮して、教育哲学の研究室を奨めてくださいました。同研究室に所属する学部生・院生を指導してくださっていたのは小笠原道雄先生でした。小笠原先生はドイツ教育学説史研究の第一人者です（ということ、ふがいないことにゼミ配属後に知りました）。学部4年生になった年の春には、ドイツ留学から帰国されたばかりの今井康雄先生が着任されました。1980年代のドイツ教育学の息吹が、今井先生とともに研究室に流れ込んでき

た思いがしました。

小笠原先生、そして今井先生から個人研究のテーマを指定された記憶はありません。ただ、どのテーマに向かうにしても、重要なことは何か、自分のやり方ではどのような問題があるか、といったことはかなり厳しく指導されました。当時、教育哲学研究室は大所帯で、多くの院生・学部生が所属しており、「教育哲学特別研究」(略して「特研」という個人研究発表の場で相互に研鑽する雰囲気がありました。研究に関する厳しい対峙と相互の献身的なやりとりが絶妙に同居する場所でした。そうしたなかで鍛えられながら、卒業論文では、哲学者カントの教育論が経験論的性格と超越論的性格の両方を兼ね備えていることについて論じました。

修士論文のテーマとして最初に構想したのは、I.カントとO.F.ボルノウの比較検討でした。ボルノウによる生の「非連続性」という観点を先取りするような性質がカント思想に看取できるという仮説を検証するというものでした。自分では興味深い構想だと感じていたのですが、研究指導で一蹴されました。今から思えば、両者の間に「知られざる」類似点を示すために二人のテキストを貼り付けて照合するだけの代物になりそうな気配が感じ取られ、その方向に舵取ることが咎められたのだ、ということがよくわかります。修士論文を一から構想し直すことになり(すでに修士課程2年目の夏でした)、自分なりに格闘して辿り着いたのが、カントの啓蒙論における「成人性」への接近をめぐる自由と強制のジレンマというテーマでした。修士論文のエッセンスは、幸いにも私にとって最初の専門雑誌に掲載された論文となって公にされました(「カントの啓蒙意識に見る『導く』ことの問題—カントの『成人性(Mündigkeit)』をめぐる—」教育哲学会編『教育哲学研究』第59号、1989年5月、88-101頁)。啓蒙における「自由と強制」の問題は、今でも自分自身の根本的な問題関心の柱であり続けています(拙著『都市とアーキテクチャの教育思想』(勁草書房、2015年)では「教育的保護」としてあらためて問題の所在を確認することを試みました)。

修士論文執筆に際して、二人の重要な先行研究者が今でも印象に残っています。一人はN.ヒンスケ。概念史的研究の領域でカント哲学を紐解く手法に学ぶことが多くありました。概念の源泉を辿ったり、他の概念との連なりの再考を試みたりするこ

とによって、重要な結論に導かれることの不思議さ。概念史の意義および重要性をほんとうに実感するのは、もう少し後になってから(Gewalt問題、Bildungの訳語問題に取り組んでから)のことでしたが、ともかくヒンスケを通してこの種の問題領域に対する最初の感動を覚えることができました。

もう一人は坂部恵氏。坂部氏の『理性の不安』(勁草書房、1984年)は、優れたカント研究書でありながら、読者を興味深い謎解きへと誘う推理小説のようなテイストを兼ね備えた魅力的な書物です。第一次史料のうちに内在すると考えられる論理を抽出し、その論理の数々を積み重ねることによって結論を導き出していく。そこで展開されるのは、たとえば書き手としての私が最初に思い描いたシナリオに他の書き手のテキストを切り貼りするというような作業(私の最初の修論構想!)とは対極にあるものでした。緻密な文献研究に基づいて主観と客観のあいだで著者が揺れ動きながら紡いでいくような、そうした哲学的玄人の文章に、美と畏れのようなものを感じました。「自分もそのような文章を書きたい」という憧れを感じた強烈な読書経験となりました。

2 ドイツ「統一」後の留学経験

私が博士後期課程に進学した年の春、今井先生は他大学に異動され、坂越正樹先生が着任されました。いつも笑顔で優しい声を掛けてくださった坂越先生の柔らかさが内なる学問上の厳しさと一組のものであることを知るのには、しばらく後になってからのことでしたが、ともかく精神的な止まり木を見失いがちな大学院生としての生活を、小笠原先生との絶妙のチームワークで支えてくださいました。H.ノールの教育学を専門とされる坂越先生には、小笠原先生とともに、ドイツの精神科学的教育学とは何か、ということを深く教えていただきました。

院生時代の私の周りには、研究の道に進むためにはドイツに留学することが当然であるかのような雰囲気は漂っておりました。実際に研究室の先輩の多くが1年以上の留学を経験されておりました。出不精で引っ込み思案の私も、この雰囲気に導かれて、日本の外部へと連れ出されました。1991年から1994年にかけて、ドイツ学術交流会の奨学金留学生として、ベルリン・フンボルト大学において博士号取得準備のための留学の機会を得ることができまし

た。留学が私に与えてくれたのは、外部（＝ドイツ）にふれることによって思考を活性化するレッスンの時間だったと思います。生活基盤、社会的立場、語学能力……。あらゆることが不安定な状況に置かれるなかで、またその歩みの着地点も不確かななかで、いつ何時も自分が「よきビギナー」でいられるかどうかを試されました。「外国」で学修する際にまず問われたのは、研究能力というよりも、おそらくまずは「生活（生存）」の能力でした。研究能力と呼ぶべきものは、それに包括されつつ、あくまでもその一部をなしているものにすぎませんでした。留学中、机上で学んだことも多くありましたが、それ以上に〈ドイツ〉を身体で感じる時間を得られたことの方が、むしろ自分にとっての意義は大きかったように思われます。

ところで、なぜ行き先がベルリン・フンボルト大学だったのか。もともと、まずは大学ありきではなく、自分が師事を仰ぎたい研究者ありきでした。教育史学・教育学史の専門家であるハインツ・エルマー・テノルト教授（Heinz-Elmar Tenorth）がその人です。システム理論を基盤として啓蒙の時代を解説するという、テノルト教授の大胆な論考にふれて関心が引き寄せられました。豊かな知識、構造化と体系化の秀でた能力、既成の「常識」の由来を問う認識論的な用心深さ、学問ディシプリン（教育史、教育哲学、教育社会学）の境界を超えていく挑戦的なかまえ、また論敵の（有意義な）論証を遮ることのない寛容な態度。そのどれをとっても私の理想であり続けるような、新たな師との出会いがそこにありました。この師を通じて、教育学研究に真摯に向き合う多くのドイツ人たちと知り合うことができ、後にいくつかの日独共同研究を企画・実施することになりました。ちなみに、そのような研究交流を通じて「記憶空間の教育学（追悼施設教育 Gedenkstättenpädagogik）」の存在を知ることになりました。目下のところ私の主たる関心事となっている「メモリー・ペダゴジー」構想や「カタストロフィーの教育学」構想は、ある意味でその延長線上にあります。

私が留学を思い立ってドイツ学術交流会の奨学金に申請した当初、テノルト教授の所属先はフランクフルト大学でした。したがって、私の行き先はフランクフルトだったのですが、申請書が採用されずに不採用という直前になって、テノルト教授がベルリ

ン・フンボルト大学に異動となりました。それにもなって、私の留学先が急遽、フランクフルトからベルリンへ変更となったわけです。この偶然は、私にとってはとても大きな意味をもつことになりました。1990年代前半は、東西ドイツ「統一」後まもなくの怒濤の時代。二国の文化（世界の二大体制）が軋みをみせながら融合を目指し、また新たな秩序形態を模索していた時代でもありました。ただし、両者の間にできた亀裂に遺恨が滲み、他者に対する暴力が生起し、またそうした暴力に対抗するエネルギーが表出するような渾然とした状況も、そこにはありました。極右勢力の雄叫びと反対デモの行進は、そうした状況を象徴する具体的な場面として私の記憶のうちに刻まれています。当時のベルリンはそうした時代状況を如実に反映する都市でした（単純化して述べることは避けるべきですが、今日における「グローバル化」時代の他者への不寛容問題は当時の外国人排斥運動を私に想起させます）。

ドイツ統一まもなくの時期に、ベルリン・フンボルト大学という旧東ドイツに属していた高等教育機関で学び、また旧東ベルリンの大学寮に住むという体験をしたことは、私にとっては大きな意味がありました。私がそれまで学んできた「ドイツ教育学」とは、より正確に言えば旧西ドイツの教育学のことでした。留学中、必然的に旧東ドイツの人びとと知り合うことが多くなり、とくに若者たちと交流を深めていくなかで、東側で生きた人びとの経験から世界がどのようにみえていたのか、また今どのようにみえているのか、という実感にふれることになりました。

留学中のわずか数年間で東ドイツに生きた人びとの経験を十分に理解しえたとはもちろん思いませんが、少なくともそのことによって私の〈ドイツ〉への目線が修正されたことは確かでした。それまで〈ドイツ的〉とみなしていたことの多くは西ドイツ的であることが痛感され、その対極からもう一つの〈ドイツ〉が眺められるべきことを感じました。西側からみれば「統一」もしくは「発展（Entwicklung）」とみなされる出来事が、東側からみれば「解体」もしくは「精算（Abwicklung）」として観察される事態。ベルリン・フンボルト大学を舞台に「発展」と「精算」の物語とそれに相応する出来事が発生したことについて執筆しましたが（「ベルリン・フンボルト大学の『清算（Abwicklung）』」木戸衛一編『ベ

ルリン 過去・現在・未来』三一書房、1998年、95-136頁)、留学時に両眼視覚的なものの見方の重要性を感じられたことがそのような考察の基盤となりました。ちなみに、事実や史実と呼ばれるものが生成する現場に物語の要素が深くかかわっているという感覚も、このときに身につけたのかもしれませんが。

ちなみに、留学というかたちで日本の外部に出ることによって、ドイツ人との研究交流が始まったことは幸運でした。ベルリン・フンボルト大学で開催された国際シンポジウムに登壇された堀尾輝久先生と仕事をご一緒させていただいたり、あるいは旧東ドイツの教育について造詣の深い吉澤昇先生にお声かけいただいたりするなど、日本人研究者の方々とも面識が広がったこともまた、留学という経験のおかげと感謝するばかりです。

3 「新教育」研究

留学中の研究計画として「教育学におけるシステム理論の受容可能性」についての検討というテーマを掲げて渡独しました。今でもこのテーマには関心をもち続けています(その後のことになりますが、2000年代には田中智志先生とルーマン研究会を結成したことが、ルーマンへの関心を継続させる契機となりました。研究会の成果は、田中先生と共編著で『教育人間論のルーマン』(勁草書房、2004年)として公になりました)。ただ、ドイツ滞在を経験するなかで、理論に関する調査のみならず、より具体的な考察対象を選択して検討してみたいという気持ちが次第に強くなっていきました。紆余曲折を経て、H.リーツが19・20世紀転換期に設立したドイツ田園教育舎を考察対象として選択することに決めました。ドイツ田園教育舎は、いわゆる子ども中心主義を標榜するとされる「新教育」運動の代表的な教育施設で、自然地帯にキャンパスを置く寄宿制学校です。時間をみつけてはテューリンゲン地方のハウビンダ校という田園教育舎系の学校に足繁く通い、第一次史料を探索し、関係者にインタビューを試みました。

なぜドイツ田園教育舎を考察対象として選んだのか。その伏線としてカントにおける「自由と強制」問題が念頭にありました。原理的には(「自由と強制」問題のように)にわかには解きがたいと感じられる問題が教育のリアリティーにおいて解消された

かのようにみえる場合があるのはなぜか。あるいは逆に、原理的には気づきがないことが教育のリアリティーにおいて問題として浮上するかのようにはみえる場合があるのはなぜか。考察の理論的基盤となったのは、「差異が教育する」というシステム理論のテーゼでした。私が設定した課題は、空間や時間などさまざまな次元における差異構造としてのドイツ田園教育舎を第二次的に観察することになりました。そして、その際の観察結果が、第一次的観察者としての教育者(ここではリーツ)による観察もしくは正当化の論証形式と一致していないことを明らかにし、同時にそのような第一次的観察と第二次的観察の不一致が「新教育運動」という神話の創造にどのように作用しえたのかを検討すること、にありました。ドイツ田園教育舎は、そのまま博士論文のテーマとなりました。そして、同論文を加筆修正するかたちで、最初の単著(『ドイツ田園教育舎研究』風間書房、2000年)を刊行いたしました。

ドイツ田園教育舎研究によって気づかされたことがあります。「ああ、自分は空間構成の問題が一番気になるのだ」ということの発見です。(教育における「自由と強制」といった)抽象的な問題が空間の次元に注目することで目にみえる形で展開する(可視化される)ことに期待する自分に気づかされました。「パノプティコン」としての子ども中心的教育施設という仮説から出発しましたが、史料によって再構成される差異構造のリアリティーがこの仮説からずれていくことを発見し、そのことを検証しようと思いました。ちなみに、そのような観察は、後に「アジュール」論にドイツ田園教育舎論を接続していく契機となりました(「<学校=共同体>に穴を穿つ——『アジュール』論からみた『新教育』の学校』『近代教育フォーラム』第21号、2012年、115-129頁、加筆修正の後『都市とアーキテクチャの教育思想』(前掲)に再録)。

留学を通して、教育学ディシプリンにおける自分の立ち位置は——よくもあしくも——かなりユニークなものになったと思います。教育哲学でもあるような、教育史学でもあるような、でもそのどちらでもないような研究スタイル。そもそも教育哲学を屈指していながら教育史の研究者に師事した時点で「何を考えているのだ」とだれかに修正をかけられてもおかしくなかったかもしれません。しかしだれもそう言わずにおいていてくれました。専門家とし

での確固としたアイデンティティーを問われるならば私の立場はかなり危ういかもしれません。そのことは自覚しています。ただ、なぜだか私にとってはこの揺らぐ立ち位置が心地よいのも事実です。

4 反教育学と向き合う

実はドイツ留学時に最初に思いついた研究テーマは、反教育学（Antipädagogik）に関するものでした。反教育学とは、1980年代あたりを中心にしてみられた教育そのものを抑圧する暴力として解釈しようとした論考の総称です。反教育学が好んで理論基盤としたのは、M.フーコーの規律論、N.エリアスの「文明化の過程」論、Ph.アリエスの子ども史研究、あるいはS.フロイトの精神分析でした。教育学ディシプリンがその外部に生じた近代批判によって揺さぶりをかけられたことに、大きな衝撃を受けました。留学時に最初に思いついた具体的な研究テーマは二つありました。一つはM.シャッツマンが『魂の殺害者』（草思社、1975年）でとりあげたシュレーバー博士の家族に関する考察、そしてもう一つは交通安全教育研究でした。なぜ「交通安全」だったのか、を説明すると長くなりそうです。今回は割愛します。けっきょくそれらを具体的な研究テーマとすることはなく、紆余曲折を経て、先述したとおりドイツ田園教育舎へと向かうことになりました。

反教育学という棘は、しかしその後も長い間、私の心のどこかに突き刺さったままでした。反教育学的な思惟を経て、それにどのように反応するか。この問いは、1980年代に大学院生として教育哲学を学んだ世代の共通した課題であったのか、あるいは私だけが抱えてしまった提出義務のない宿題であったのか。そのあたりは実際のところよくわかりません。その頃の私には、無前提に教育の及ぼす作用を肯定する議論は素朴に感じられましたが、とはいえ反教育学がそれ単独で評価されるとなると、それはそれでリアリティーを欠いたもう一つの極端であることは明らかであるように思われました。

反教育学を批判することとは、「暴力としての教育」という場合の「暴力」とは何かを考え抜くことにほかなりませんでした。「暴力」という語は、一般に、日常の用語法にもとづいて圧倒的にネガティブなコンnotationを帯びています。求められな

ればならないのは、このことに対する修正です。ドイツ語圏における「暴力」の原語である“Gewalt”は、ラテン語の“valere”という語に由来しており、元来は「処理・指令・命令する力（Verfügungsfähigkeit）」を保持していることを意味していたとされます（Rötger, K.: Gewalt. In: Sternschulte, K.O. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 3. Basel: Schwabe Verlag, 1974, S.562-570)。その後、“Gewalt”は、“potestas”（力・権力）を表す語として用いられましたが、“Macht”が「力・権力」を意味する語として中世以降に次第に多く使用されるようになると、“Gewalt”の方は“violentia”（暴力）という第二の意味を獲得するようになりました。“Gewalt”は、今日においてもなおこうした二つの意味を含み込んでおり、ときとして両義性を帯びるものとして理解されています。それは、保護・維持する力であると同時に、排除・抑圧する力をも示しうる概念であり、また、何かを育み生きながらえさせる力から傷つけ消滅させる力までのグラデーションを内包するものでもあります。反教育学は教育という「力」を“violentia”に矮小化して解釈するという過ちを犯したのではなかったか。「暴力」として語ってしまっている教育の力を、あるいはその逆に無前提によきものとみなしている教育の力を、Gewaltの原義に戻して考察する必要があるのではないか。そのように感じたのです。

『「もじゃペー」に〈しつけ〉を学ぶ』（東京学芸大学出版会、2012年）は、私の「文明化の過程」論であり、また反教育学的思考のおさらいと乗り越えの記録でした（もう一つ付け足せば、私の子育て体験記でもありました）。私たちが教育について「問題だ、問題だ」と大騒ぎするとき、解決すべき「問題」には大きく分けて2種類のものが混在しているのではないのでしょうか。目前で繰り返される「現実」の問題と、その「現実」を問題化している観察者自身の問題構成の問題と。反教育学は、このうち後者の意味における問題、つまり破壊する力としての「暴力」を教育と同一視するという問題構成の問題を生じさせ、またその問題を教育「現実」の問題であると誤認することによって、議論の袋小路を自らつくりだしてしまったのではないだろうか。反教育学を否定するのではなく、一度はそれを受け入れたうえで批判を通してその先を構想する思考実験へと促したのは、それ自身が反教育的と揶揄され続け

てきた奇妙な絵本『もじゃもじゃペーター』(1845年)でした。Gewaltの多様な側面を主題化して論じることのできるこの絵本は、私を惹きつけました。

ちなみに、『もじゃもじゃペーター』について初めて執筆の機会が与えられたのは、矢野智司先生の「物語研究会」においてでした。研究会の成果は『物語の臨界』(世織書房、2003年)という論集として公にされました。ドイツ留学から帰国した1995年、神戸市外国語大学に就職し、その後間もなくして矢野先生の研究会に参加させていただくことになりました。矢野先生とそこに集う研究者たちは、外部に開かれた寛容な態度で、ほぼ面識がないに等しい私を迎えてくださいました。『物語の臨界』は、教育学における物語論的な考察の可能性を追究した最初期の試みでした。

5 都市を批判する都市——田園都市論の方へ

神戸市外国語大学に着任後、「たのもう」よろしくその門を叩いたもう一つの研究会がありました。ドイツ史学、比較社会史の専門家として著名な望田幸男先生の「ドイツ＝資格社会」研究会がそれでした。ドイツ教育史家のテノルト教授のもとで指導を受けた経験があったとはいえ、私は教育哲学研究室の出身です。歴史学の本格的な訓練を受けた経験と呼べそうなものは、日本でもドイツでも積んではいませんでした。望田先生は、だれともわからぬ私を寛容に受け入れてくださいました(それにしても、今から思えば、私はずいぶん厚かましい若者でした)。そこで初めて歴史学の専門家の議論にふれ、この領域における自分の知識不足を痛感しました。研究会に参加して数年後、資格社会における(非エリート教育施設としての)ドイツ田園教育舎の葛藤というテーマに関して拙論を執筆し、この研究会の第二論集(望田幸男編『近代ドイツ＝資格社会の展開』名古屋大学出版会、2003年)に掲載していただくことになりました。

その後、「ドイツ＝資格社会」研究会をご縁として、ミネルヴァ書房の「MINERVA歴史叢書」にモノグラフを執筆する機会を得ました。最初、例の『もじゃもじゃペーター』とその類似本の変遷史ということで原稿を作成していたのですが、考察対象の特徴と歴史学の著作としての筆致がうまく折り合

いませんでした。自分の文章のなかで、どうしても両者が喧嘩してしまうのでした。そうとう思案いたしましたが、同じ時期に平行して進めていたドイツ田園都市研究の成果をこの叢書において公にすることに變更いたしました。2001年に一年間のドイツ研究滞在を果たした折に関係史料を収集し、その後、じっくりと分析を進めておりましたので、あとは根を詰めて考証するだけとなっております(ちなみに、『もじゃペー』分析の方は、すでに触れましたとおり、ずいぶん後になってから、別の出版社において別のテイストをもった著作として刊行されました)。

田園都市研究は、私にとっては田園教育舎研究の延長線上にありました。新教育運動から生活改革運動へ。学校から都市へ。教育から生の全体へ。そのようにフィールドを広げてみると、そこには多様な人々が近代批判(とくに近代の都市批判)を基盤として〈新たな生〉を求める実にさまざまなドラマが渦巻いておりました。リトミックの創始者ジャック＝ダルクローズをも巻き込んで繰り上げられた華やかな空間改革の試みの草創期からナチズムによる大きな変質の時代に至るまでの田園都市ヘレラの足跡を追究しました。史料の読解に予想以上に時間がかかってしまいましたが、2006年に『夢幻のドイツ田園都市』(ミネルヴァ書房)刊行の運びとなりました。

田園教育舎、田園都市と続いたのですから、私のことを「田園」研究者という人がいてもおかしくありません。事実、そのように呼ぶ人もおりました。なぜ私は「田園」研究者になったのか。その答えは「私が田舎者だから」ではありません。ただし、よく考えてみますと、この答えはおそらく半分くらいは正解といえそうな気がします。子ども時代を過ごした地方での体験を基礎として都市部の〈欠落〉部分を批判的に感じ取り、都市部の喪失物に対して郷愁の念を抱く傾向が、私にはあるように思います。ただ、そのような田園志向は都市の否定を意味するのではなく、むしろ都市への思慕と裏腹のものでもあります。

都市を田園によって補完することでよりよい環境を生み出していくことができるのではないか。田園都市(また田園教育舎)の創始者たちも、同じような思考法を有していたのではないのでしょうか。都市や都市的体験に対する負の側面を感知しつつ、都市

化によって失われたものを思い起こし、それを埋め合わせる文化として都市の対極に「田園」を夢想したのではないか、あるいは、こうやってよければ発明したのではないか。一連の「田園」研究では、この仮説が妥当かどうかを、第一次史料に照らし合わせて検討を行いました。「埋め合わせ」「リエントリー」といったシステム論者が好んで用いる分析概念を用いることで、また「アジュール」に関する諸研究を横目で眺めることによって、にわかにはまとめがたいと思われた「都市を批判する都市」の論理と史実を解明しようと試みました。

一見したところ、こうした作業は教育や教育学とはまったく関係がないようにみえるかもしれませんが。はたしてそうでしょうか。人間はよりよい生を夢見て文化を創造しますが、その文化が図らずも人間の生に否定的な作用を及ぼすことがあります。そうすると、そのような事態と何とか折り合うような文化を創造することが試みられます。こうした文化と人間とのアイロニカルな力動性を再生し、修復し、そして再創造することへと至る出来事の総体を「ビルドゥング (Bildung)」と呼ぶならば、そのようなビルドゥングへの介入という困難な試みについてあれこれと論じることは、やはり広義の教育学の課題のうちに属するのではないかと思います。

詳述する余裕はありませんが、その後、この延長線上でなした仕事があります。一つは、上述のようなビルドゥングのアイロニーを「文化の悲劇」として誰よりも早く語ったG.ジンメル思想への取り組み（『都市——ジンメル思想に内在する人間形成論を解読する試み』『教育思想史で読む現代教育』勁草書房、2013年3月、76-94頁、その後、加筆修正の後『都市とアーキテクチャの教育思想』（前掲）に再録）。二つ目は、日本において田園都市のなかに新教育的な学校を設える玉川学園構想を展開した小原國芳の思想と実践の解明（『小原國芳の『田園都市』』橋本美保・田中智志編『大正新教育の思想』東信堂、2015年、349-377頁）。そして最後に、近代の副作用を回避しつつ近代化を推し進めようとするブータン王国に焦点を当てて、この国の「大都市」ティンパーに生きる若者たちのビルドゥングを検討しました（『ブータン王国の「大都市」における人間形成——首都ティンパーの若者』杉本均編『ブータン王国の教育変容』岩波書店、2016年、141-177頁）。それらは一見したところばらばらのようにみ

えるかもしれませんが、私のなかではいずれも先行する「田園」研究の基盤のうえにあるものです。

6 記憶・想起とビルドゥング——〈メモリー・ペダゴジー〉構想

文化のアイロニーと折り合う文化という主題が無力になる瞬間。その瞬間とは、文化とここで呼んでいる人間の営みの総体が危機に瀕してしまう事態、つまりカタストロフィーが生起してしまう事態が生じたときであるといえます。そのとき、文化について、またビルドゥングについて饒舌に語る事が停止を余儀なくされてしまいます。しかも、極端に科学技術が発展した現代社会においては、そのカタストロフィーが文化そのものによってもたらされるという究極のアイロニーを私たちは予感します。なるほど、それは今のところ形而上学的な問題なのかもしれませんが。けれども、G.アンダースが原子爆弾について語ったごとく、文化の肥大化によって文化そのものが消滅する可能性があるという現実を私たちが生きていることは明らかです。日本の場合、文化がもたらすカタストロフィーの問題に自然災害の問題がそこに接続してきます。

カタストロフィーの問題は教育学が扱うこのでできる範囲やサイズを超えています。このような問題に対して教育学は沈黙すべきなのかもしれません。語るとしても教育の限界の方に止めておくべきなのかもしれません。同時に、ほんとうにそれでよいのかという疑念も浮かび上がってきます。矢野智司先生とともに編集した『災害と厄災の記憶を伝える——教育学は何ができるか』（勁草書房、2017年）は——その困難を承知のうえで——〈カタストロフィーの教育（学）〉の可能性について検討を試みたものです。カタストロフィーの教育を伝承文化の一部として捉え直し、学校教育の内外に視野を広げて「カタストロフィーと教育」を論じることができるかどうか。論集執筆時に繰り返されていたのは、この自問でした。

タイトルに「災害」と「厄災」を並べたことには理由があります。「災害」の教育ということで念頭に置いていたのは、カタストロフィー前の教育（防災・減災教育）とカタストロフィー後の教育（災害後の対応に関する教育）です。ただ、カタストロフィーには、この語の定義からいっても、人間が対

応することの限界を超える〈どうしようもなさ〉がつきまといまいます。「厄災」という言葉には、この人知を超えた巨大な力への畏怖や諦念も込められています。この〈どうしようもなさ〉となんとか居合わせようとする知恵と営みのうちには教育とかかわる部分も含まれるように思います。この部分を論集では「厄災」の教育と呼びました。「災害」の教育と「厄災」の教育とを統合した実践と理論の場として思い描かれたのが、〈カタストロフィーの教育（学）〉です。

カタストロフィーと教育を結びつける文化領域を一瞥してみると、その多くに共通するさまざまな論点（問題点）が浮上してきます。論集では、①情報伝達への矮小化、②問いと答えの定型化、③〈復興〉と想起文化のジレンマ、④「記憶のポリティクス」の生起、⑤「未来の現在化」をめぐるやっかいな問題、⑥「脅迫の教育」としての性質、などを挙げました（詳しくは論集をご参照いただければ幸いです）。

論集を刊行したことを切っ掛けとして、多くの方々とは〈カタストロフィーの教育（学）〉について話し合う機会を得ることができました。そうしたなかでもお取り組むべきさらなる課題が残されていることも意識されるようになりました。災害と厄災の記憶を伝えるというテーマに関してかかわった方々との交流のなかで思い浮かんだことの一つは、〈弱い教育〉という考え方でした。広義の〈カタストロフィーの教育〉には、〈強い教育〉と〈弱い教育〉とが混淆しているのではないのでしょうか。前者の例としては、たとえば「災害に負けないリーダーの育成」が挙げられます。後者にあたるものとしては、たとえば民話や神話に埋め込まれた知恵や論ろんしなどが思い起こされます。平成29年度・鳥根大学教職大学院・夏期/地域教育課題支援事業「災害×まち×教育——学校の役割を考える——」（2017年8月4日 倉吉市上灘公民館）において、2016年10月21日に発生した鳥取県中部地震について地元の方々とは震災と教育について考える機会を得ました。倉吉駅に到着して、バス停の前に次のような昔話を記したモニュメントが目に入ってきました。

むかし昔、狩人が水浴びをしている天女の羽衣を見つけ、その美しい天女を妻にしようとして、羽衣を隠してしまいました。

天女は泣く泣く狩人の妻となり、やがて月

日が流れ、二人の可愛い娘、お倉とお吉が生まれました。

しかし、天女はどうしても天のことが忘れられません。とうとう娘たちから羽衣の隠し場所を聞き出し、天女は天へ帰ってしまいました。

残されたお倉とお吉は、毎日、母を呼び戻そうと近くの山に登り、笛や鼓を鳴らしましたが、ついに母を呼び戻すことは、できなかったと伝えられています。

（倉吉駅前モニュメント「打吹童子の昔ばなし」をもとに作成。なお、この言い伝えについて詳しくは以下を参照。野津龍『伯耆国羽衣天女伝説』日本写真出版、2015年。）

この地に古くから伝わる天女伝説です。悲劇の源は天女を支配したいという人間の欲望にありました。天女は妻となり、また母親となります。しかし、けっきょく天へと戻っていきます。天女の立場からみれば脱出・生還の物語ですが、その紆余曲折の中でこの世に生を受けた二人の子どもたち（お倉とお吉）にとっては自分たちが与り知らぬところで生じた運命に翻弄される悲劇の物語に他なりません。私が気になるのは、この地方の子どもたちがこの天女伝説をどのように受けとめるのだろうか、ということです。自分たちと年齢の近いお倉とお吉に自己を同一化しながら、この物語に耳を傾けるにちがいません。地と天の狭間で展開する子どもたちにとってはどうすることもできないこの事態についての物語を通して不条理や理不尽にふれること。こうした伝説のなかにカタストロフィーを予感させるような文化が、〈カタストロフィーの教育〉といった明確な枠組が提示されることもなく、そっと子どもたちの身近に配置されていて語り伝えられていること。そのことの意味を考えてみたいのです。たとえそうした物語が何かの問題を即座に解消するというようなことではないにしても、〈強い教育〉とともに〈弱い教育〉が視野に入ってくるかどうかによって、〈カタストロフィーの教育学〉の性質は大きく異なるように思われます。

論集の刊行後に痛感されたのは、この種の問題について議論する際に必要な理論の構築という課題です。とくに記憶や想起に関する議論は、論者の立場によって概念の使用法が異なっていたり、問題関心

が錯綜したままにミスコミュニケーションが繰り返されたりしている場合があるように思われます。概念や問題構成の次元で検討を積み重ねた文化科学（Kulturwissenschaft）におけるメモリー・スタディーズと呼ばれる領域の成果を批判的に吸収しつつ、教育学におけるいわばメモリー・ペダゴジーとでも称すべき理論領域の確立ができないかと考えているところです。

おわりに

以上、自分が公にしてきたこととのかかわりで思い起こされたことを書き綴り、そのことによって自分が生み出したテキストの森をその入り口から辿り直してみました。気になることがみつかると根を詰めて考えるのですが、先が見えてくるとその関心が減じていく。飽き性といわれても仕方のない、そうした自分の姿がそこには浮かび上がってきました。と同時に、関心の中心には、文化批判の批判が、文化のアイロニーと折り合う文化が、そしてそこに人間が関与していくそのビルドアップの在り方がいつも気になっているのだということも自覚できました。私のうちには、あらゆる文化——人間形成に対する介入としての教育も含まれます——の否定ではなく、文化の否定的肯定の方に向かおうとする傾向が認められますが、そのことは基本的に上昇志向である教育学という学問ディシプリンによって私自身の思惟が枠づけられているせいかもしれません。この教育学的な思惟の「偏向」を変えるつもりは、今のところありません。けれども、今後はどうなるか、自分でもわかりません。

研究者養成も含めて、現代における諸活動の基本として、たとえばPDCAサイクルの図式が重視されていることは、周知の通りです。最初に目指すところを明瞭化し、そのための具体的な計画を練り、それを実行に移して、さらにそれを反省して、そしてさらなる目標と計画に向かう。このサイクルによって生み出される肯定的な作用は否定しがたいように思われます。その道程を明示することによって自分の変化を「成長」として確認することができる

かもしれません。また、このサイクルによってリスク管理が可能になり、生じたかもしれない危険を回避することに役立てられるかもしれません。他にもそのような思考の効用はさまざまに考えられます。しかし、生（生活）の過程では、偶然や邂逅と呼ぶべき出来事が否応なくそこに入り込み、私たちの生に向かって思いも寄らなかった方向へ手招きをします。最初のプランを揺さぶるこの出来事を疎ましく感じてそこから距離を取るか、あるいはそこにまずは身を委ねて新たな自分を発見することに期待するか。このあたりはいつもほんとうに難しいと思いますが、同時に重要であるとも思います。

最後に、出会いとして受け取ることのできた上述の出来事の背後に、私にとって出来事になりつつあること²⁾、あるいは出来事にならなかったことのさまざまな可能性を想像してみます。夜も眠れません。

注

- 1) 本稿は、東京大学大学院教育学研究科基礎教育学コースにおける2017年度第2回総合演習（2017年10月4日、赤門総合研究棟A200教室）で開催された「着任記念講演」用の原稿を修正したものである。その性質上、敬体を用いることにする。本稿と関連する筆者の業績については本文中に記載する。講演会当日、出席していただいた方々から多くのご感想をお寄せいただいた。自分自身を振り返る貴重な機会を与えていただいたことに、この場を借りて感謝申し上げます。
- 2) 京都大学大学院教育学研究科在職時（2009年-2017年）、教育哲学や他の専門領域における多くの研究者や学生と交流させていただいた。そのなかで得られたさまざまな刺激が自分にとって何にも代えがたいものであったことはまちがいないのだが、それが自分にとって何であったのかはまだ十分に言語化できないでいる。それらは自分のなかでどのように咀嚼されていくのだろうか。また、東京大学大学院研究科における新たな出会いがそこに加わることによって、いったい何が生じるのだろうか。密かに楽しみにしている。

