

## 座談会

### 『生活世界に織り込まれた発達文化』

### —人間形成の全体史への道』の意図と到達点

広島大学 青木利夫

一橋大学 名誉教授 関啓子

鳥取大学 柿内真紀

中京大学 三浦綾希子

東京学芸大学 非常勤講師／一橋大学 非常勤講師 呉永鎬

一橋大学 太田美幸

桜花学園大学 金子晃之

帝京科学大学 神谷純子

(コメンテーター) 一橋大学 木村元

**青木** 皆さんこんにちは。司会をさせていただきます青木利夫と申します。『生活世界に織り込まれた発達文化』の編者の一人であります。

まず最初に、この本はどういう経緯で出来あがってきたのかということから簡単にお話ししたいと思います。10数年前になりますか、私と柿内さんが関さんのところで学んでいたときに科研を取って一緒に共同研究したことがありまして、本日コメンテーターとして来ていただいている木村さんと一緒にベトナムに調査に行ったり、非常に楽しい共同研究をした思い出があり、いつかまた一緒に仕事したいという思いがあったわけです。柿内さんは鳥取に、私は広島にいて、なかなかそういう機会がなかったのですが、関さんのご退職前に本をつくろうじゃないかと3人で話し合いました。いくつかの論文を寄せ集めた本ではなく、きちんとした勉強会を重ねて本作りをしたいと考えて、「比較発達社会史研究会」という名前で研究会を立ち上げました。2011年5月8日に第1回の会を開き、その後、半年に一回、2日間の研究会を合計で4回続けまして、毎回必ず全員が研究発表または研究進捗状況という形で報告し、互いに議論を重ねてきたわけです。

第1回目の研究会を開いたときに、編者の一人である関さんから問題提起をしていただきました。

これは本の序論に書いてあるのですが、関さんからの提案というのは、第一点目が、近代教育から漏れた人々の参加と包摂という問題。それから、育ち、発達、あるいは〈ひとりだち〉、それを学校という制度から解放したいということです。最後に、学校を「学力」といったものから解放できないか。大きくこの3つの問題提起がございました。ちょっと大風呂敷かもしれませんが、近代教育が特定の「有能さ」——学力、コンピテンシーといったもの——に覆い尽くされてしまっている状況をどうにか突破する道を求めたい、というのが問題意識の根底にあり、そういった問題意識をわれわれ執筆者全員が共有してきたと思います。人間形成、あるいは〈ひとりだち〉ということに影響する営みは様々にあるわけですが、簡単に言うと、19世紀の国民国家の成立と共に作られてきた学校制度が、20世紀、それから今世紀に入って世界各地に広がっていき、それが前近代的ないわゆる身分制にとって代わって、学校制度が発達あるいは〈ひとりだち〉に大きな影響を及ぼすようになった、ということだろうと思います。その結果、様々な不平等が解消していくのではないかと思われた。その不平等というのは、例えば、階級、階層、というような問題、ジェンダーといった問題、エスニシティといった問題、都市と農

村といった地域的な差という問題、あるいは、いわゆる健常者、障害者といったような問題です。

こういった様々な差別、不平等といったものが学校教育の拡大によって解消していくのではないかとこのように見られたわけですが、果たして本当はどうだったのか。あるいは別の形での不平等が定着し再生産されてきたのではないかと。こういったことを問題化したい、というのが一つだったわけでした。

それからもう一つ、現代的な問題意識もありました。グローバル化する社会のなかでますます社会が流動化していく、そのなかで、19世紀の後半に成立した国民国家の枠組みは、もちろん揺らいでいるところもあるんですが、その枠組みそのものは残っている。グローバル化のなかで、教育の国際的な標準化——PISAに代表されるような国際的な学力基準の標準化——が進んでいった結果、ここでもまた新たな不平等といったものが生み出されつつあるのではないかと。こういった問題意識が、第1回目の研究会で語られたんですね。そこで、自分たちがそれぞれやっている研究を、こうした問題提起に焦点を絞って展開させてみようという試みを始めたわけでした。

学校教育はもちろん重要である、けれども、学校教育だけが人を育てる、〈ひとりだち〉をさせていくわけではない。人が生まれる、人を生む、あるいは育つ、育てる、こういった人類に共通の普遍的な営みは、どういった文化のなかで成り立っていくのか。こうした当たり前の根本的な問いを、改めてわれわれの研究の背景に置いてみようじゃないか、ということです。

〈ひとりだち〉の文化——ここでは発達文化と呼んでいますが——それは、われわれの生きている日常生活のなかにある。あるいは、新しい発達文化なるものをつくっていくとすれば、それは日常生活の中に根付いていなければ人々に受け入れられることはないだろう。こう考えて、そのことを原点に置きながら、フォーマルな学校教育を批判したり否定したりするのではなく、そのほかの人間形成作用から切り離さずに、それらの関係のあり方、変化といったものを考察することで、人間形成の全体を捉えてみたい。そして、そこから近代教育を超越していくためのきっかけ、兆し

をつかめないか、ということが、われわれの基本的な問題意識だったわけです。

この本は、全体として4部構成になっています。第1部は、体制転換期における新たな発達文化の模索を扱っています。ベルリンの壁の崩壊、あるいはソビエト連邦の解体、こういった大きな社会変動の中で生きていた人々は、どういった発達文化を新たに構築しようとしたのか。第1章は、関さんがソ連邦解体後のタタルスタンにおける発達文化の変容について書いています。第2章では木下さんが、1970年代末から東西ドイツ統一直後にかけての東ドイツ地域で展開した改革教育学プロジェクトを検討しました。編者の一人である柿内さんの第3章では、欧州連合(EU)域内で移動する人々が、生き残りをかけて生活空間、教育空間を構築していこうとする様子が描かれています。

第2部は、今度はむしろ安定的な体制のなかで、つまり支配的文化がしっかり根を下ろしているなかで、マイノリティがどのような発達文化を構築しようとしたのか、あるいはどういった発達文化の間で揺れ動いていたのかを考えるものです。三浦さんが書いた第4章では、複数の文化に影響されながら育つニューカマーの子どもたちのアイデンティティ形成を論じています。呉さんによる第5章は、脱植民地化を目指す在日朝鮮人が、朝鮮学校においていかにして独自の発達文化を構築しようとしてきたかを明らかにしたものです。私、青木が書いた第6章では、メキシコの先住民教育、インターカルチュラル・エデュケーションがもつ問題性を論じました。先住民の学校教育への対応のありかたを通じて、学校教育制度のもつ構造的な限界を指摘しています。

第3部は、学校以外の日常生活のなかでどういった人間形成機能が根付いているのかを論じるという内容です。第7章では、ギタウさんが、ケニアの遊牧民社会における口頭伝承がどのような人間形成作用をもっているのかを明らかにしています。第8章は、風景や道具といった日常物質文化がもっている人間形成作用を論じた太田さんの論文です。見原さんによる第9章は、ヨーロッパのモスクにおけるさまざまな活動について論じながら、ムスリムのとりわけ女性にとって、モスクがノンフォーマルな教育の場として機能しているこ

とを明らかにしました。

最後の第4部には、〈育てる・育つ〉をめぐる人間関係の構築について、日本の問題を扱った論文が3本収められています。第10章は高尾さんの論文で、吹奏楽部における指導者と生徒との関係はどうあるべきなのか、ご自身の体験をふまえて考察したものです。金子さんによる第11章は、現代日本における学校外の人間形成力の状況と、これに代わるもの、あるいは補完するものを創造し、それを学校教育の改革と結びつけていくことの重要性を指摘しています。最後の第12章は神谷さんの論文で、学校からも福祉制度からもはみ出てしまった一人の女性の〈ひとりだち〉の過程にかかわる支援者が、自らの生き方を問い直す様子から、当たり前のように思える〈ひとりだち〉の難しさを描き出しています。

以上、非常に簡単に紹介したわけですが、ここからは執筆者の皆さんに、各章について一言ずつ発言していただきたいと思います。まず、第1章の関さんからお願いします。

**関** 今日はこういう機会をいただきまして、誠にありがとうございます。以前に中内先生と一緒に編集した本のなかで、「比較発達社会史」というテーマを出したのですが、そのときの具体的な対象地域がタタルスタンでした。今回の本は比較発達社会史研究の中間報告であり、私自身にとっての中間報告でもあるので、同じタタルスタンを地域研究の対象にいたしました。

個人的にも、そしてこの本にとっても、基本的に流れているのは、上手くバトンタッチができるかどうかということなのではないかなと思っています。私、小学校の頃、陸上に関係したサークルにいたのですが、例えば400mリレーで言うと、おそらく個人の力量にプラスして、バトンタッチで時間を稼ぐというようなことがあるのではないかと思います。そこでは微妙に第1走者と第2走者が重なるわけですが、そこを上手くこなすかどうかで、仕事が先に進むかが変わってくる。タイムが短くなるというのが400mリレーであるとするれば、学問の世界では、先人が達成した前の仕事から自分がバトンを受け取って、どういうふうにしていくのかということです。それからもう一つ、この本で言えば、第1部から

第4部までがうまく重なるようにバトンタッチができたかどうか重要だろうと思います。

〈ひとりだち〉というテーマにこめた願いは、これは中内先生との話し合いの中で出てきた言葉なのですが、「自立」という言葉であれば、ヨーロッパ近代そのものを引き取ることになる。「一人前」を使えば、柳田國男の民俗学を引き取ることになる。いずれにしても、それを読んだ人間は、必ずある地域性を思い起こす、想像するのではないか。でもそういうのではなく、私としては、どちらかという人間という生き物と他の生き物、動物との差異を考えたくて、中内先生からアドバイスをいただいて〈ひとりだち〉という言葉はどうだろうかという議論を二人でしたわけです。その中で、「自立」や「一人前」を使うのはやめて——「一人前」を使った時期もあったのですが——〈ひとりだち〉にしよう。始めは〈ひとりだち〉をひらがなで書いていました。途中で、一人ですっきりと立つというイメージを考えて、漢字の「独り立ち」を使うようになったんですが、自分の論文のなかで独立国家の問題が関わってくるので、やっぱりちょっと見にくいなと思って、元のひらがな書きに戻しました。そういったことと、同時に私は人間と、それ以上に動物のことを考えるので、動物と境目のない、共有しやすいチームという意味でも、〈ひとりだち〉という言葉がいいのではないかと考えています。最近少し頑張っていて、某大学で担当している授業で動物の話もしています。

この本を受け取ったある先生がすぐに下さったメールの中にあったんですが、路地裏的なと言うんでしょうか、どこか見落とされているところから見ていくという、そういうささやかな試みの部分が、この本で果たされていたらいいなと思います。

**柿内** 第3章を担当した柿内です。私は一橋の院生だったころ、90年代ですが、イギリスのことをやっていました。政策のなかからカリキュラムを見るということをやっていたんですが、この研究会を始めた2011年頃は、イギリスではなくヨーロッパ大陸の方に行くようになっていました。それは科研の共同研究だったんですが、バルト3国のラトビア、それからドイツやフランス、EUに

新規加盟した国として旧ユーゴのスロベニアにも行っていました。そういった自分にとっては新しいフィールドに行き始めて、だんだん自分のなかで「ヨーロッパ」っていうのが見え始めたかもしれないという時期でした。

そこで改めてイギリスのこと考えると、イギリスも変わってきたんじゃないかなということに気が付き始めます。というのは、私はずっとEUの教育政策も追いかけていたので、ヨーロッパが統合していくなかで色々な加盟国がどう動いていくのかとても関心があった。弱い国、経済的にあまり豊かではない国からは、どんどん人が出て行ってしまふ。ヨーロッパの地図でいえば東から西へどんどん人が動いていって、最も西にあるイギリスには、東欧やバルト諸国から来た人がものすごく増えています。

この研究会が始まって、自分がやってきたことを振り返りながらまとめてみたらどうなるかと考えました。人が動き始めると、自分はどういう国、どういう空間で生きていこうとしていくのが変わっていく。この論文の中には、イギリスで一番多く増えているポーランドの人たちのことも書いていますが、ポーランドの人たちはイギリスにポーランドのものを持ち込んでいるわけです。というか、イギリスをポーランドの一部のような感覚で捉えているんじゃないかと。ヨーロッパが統合され人が動くにつれて、空間が繋がっていったのではないかと思います。

**三浦** 第4章を担当しました三浦と申します。この章のタイトルは『「日本人」でもなく「外国人」でもなく』で、ちょっと中身が分かりにくいかもしれないんですけど、いわゆる新来外国人と言われるニューカマーの人たち、1980年代以降に日本に来ることになった外国人の人たちの子どもたちを対象にしています。先ほど青木さんがおっしゃった、グローバルゼーションのなかで国民国家が揺らいでいるということ、そのなかで登場してきた人たちというふうに捉えられるのではないかと考えています。

ニューカマーの人たちのなかでもどんどん世代が進んでいって、日本で生まれて日本で育って日本語しか分からない、という子どもたちも出てきています。外国人と言うと、日本語が分からなく

て日本語教育が必要である子どもたちと捉えられがちなんですけれども、必ずしもそうではないということです。

特に日本で生まれ育つ子どもたちは、日本の支配文化にもものすごく影響を受けている、日本で生きていくうえでは日本の支配文化を吸収せざるを得ない、という状況にあります。ただし、どんどん日本化していくかという点必ずしもそうではなくて、親たちの発達文化とっていいのかわかりませんが、文化の伝承というものが行われているわけなので、そういった親の文化も吸収していく。日本の支配文化と親の文化という二つの間を生きる子どもたちが、いかにしてその二つの文化を学びつつ、自分のエスニックアイデンティティというものを築いていくのか、というのが私の論文のテーマになっています。両方の文化を少しずつ、どっちでもない自分っていうのもあるんじゃないか。日本人である自分、外国人である自分を、状況に応じて提示していく子どもたちの様子を描こうとしました。

もう一つ、ニューカマーの研究では学校で子どもたちの様子を捉えるものが多いんですが、私は学校ではなくてエスニック教会や地域の学習室をフィールドにしました。フォーマル教育とは違う場で調査をおこなうなかで、学校では言えない文化背景について言う子どもたちや、エスニックな教会のなかで文化を学んでいる子どもたちのありようが捉えられたのではないかと思います。

ここで取り上げた教会のような、エスニックな場、文化を伝承する場がない場合には、どんどん日本化が進んでいくということもありうるんですけど、どうにかして自分たちの子どもたちに自分たちのエスニック文化を継承したいという第1世代の思いもあって、独自の発達文化を支える学習の場がつけられている。そのことの重要性についての問題意識が、この論文の背景にあるということになります。

**呉** 呉永鎬と申します。僕は第5章を担当しました。僕の研究は、在日朝鮮人たちの教育機関である朝鮮学校の歴史です。朝鮮学校というと、高校無償化や大学入学試験といった政治的イシューとして語られることが多いので、今日の日本においては、朝鮮学校と本国である朝鮮民主主義人民

共和国との同一性を強調する見方、あるいは朝鮮学校を支える側からは、日本の学校の子どもたちと全然変わりが無いということを主張するという、二つの議論が目立ちます。

比較発達社会史が提起する問題を率直に受け止めるならば、朝鮮学校を分析する、対象とするのは、すごく複雑で難しいことです。朝鮮学校というのは戦後の在日朝鮮人が建てた自前の教育機関ですが、このことから比較発達社会史の課題に関連して、少なくとも二つ言えることがある。一つは、日本が脱帝国化して新たな戦後日本に入る、日本国民が再生されていくまさに転換期に、周辺に追いやられたマイノリティたちがどのように自分たちの人間形成、育ちを確保しようとしたのか。もう一つは、移動しているということです。

朝鮮学校は、「教える」という行為が具現された学校です。公教育の枠組みからは外れている学校ですが、その学校で在日朝鮮人たちがどういうふうに次世代を育てようとしたのか、人づくりをしようとしたのか。この論文では、朝鮮学校の営みは、在日朝鮮人たちの脱植民地化の営みであるという視点に立っています。正当な国民、国民国家に近づこうとするんだけど、常になれない。そういう意味では失敗しているわけですが、そのなかで朝鮮学校なりの、在日朝鮮人なりの人間形成、人づくりの方法がつくられているさまを描きました。居住国である日本の文化を取り入れながら、本国的なものも取り入れて、在日朝鮮人独自の発達文化がつくりあげられているのではないかと、ということを論じました。

**青木** 第6章は私青木がメキシコの先住民教育に関して書きましたが、私は学生の頃から、20世紀初めから前半にかけてのメキシコにおける農村教育、特に先住民教育について研究をしてきました。メキシコでは1990年ぐらいからインターカルチュラル・エデュケーション——私は二言語文化間教育というふうに訳しましたが——が盛んになっていきまして、この論文では、それがメキシコで正式に導入されたところから書き始めています。

これは、関さんの最初の問題提起で言いますと、近代教育から漏れた人の参加包摂だろうと思います。20世紀前半から、メキシコ政府は積極的に先

住民を国民へと統合しようとする教育政策を進めていきます。その流れの中で、スペイン語化政策に代表される同化主義、統合主義といったものが批判をされて、バイリンガル教育とかバイカルチュラル教育というものが導入された。ただ、多文化教育のようなものは、多文化の共存を認めるだけであって、文化間にある様々な差別や抑圧や不平等の問題に言及しないじゃないか、という批判が出されるようになり、文化間にある格差の解消を目指すべきだということから、いわゆるインターカルチュラルという概念が出てきます。バイリンガル、バイカルチュラル教育といったものからインターカルチュラル教育へと、理念上、変化していくわけです。

これは確かに参加包摂ということだろうと思うんですが、その100年くらいに及ぶメキシコの農村教育の実態を見てみると、話はあまり進んでいない。つまり、100年たっても結局包摂されていないというふうに見えるわけですね。これは一体何が問題なのか。政策に不備があるのだろうか、あるいは教育方法論上の問題なのか、というのを考えてみると、近代の学校教育制度にそのまま乗っかってやっていくだけで果たして本当に先住民の問題を解決できるんだろうか、というのが問題意識として出てきました。もちろん、このことはもう教育社会学なんかでは十分に言われてきて、議論もある程度尽くされているところなのかもしれませんが、メキシコの教育を見てきた立場から、公教育の枠組みで先住民問題を考えていくことには限界があるんじゃないかということ、一度言っておきたいという思いがありました。

本音としては、もうちょっと先に踏み込んで、学校制度から〈ひとりだち〉を解放するところまで論じたかった。国家は先住民教育に非常に手を尽くしてきたんですけども、結局、国家の都合のいいようにしか教育制度が動いていない。そのなかで、先住民が自治を求めて自治区をつくって、独自の教育をやっているという先住民集団が多くあります。ただ、それが上手くいっているかというところ、またここにも様々な問題があります。本来はそこまできちんと調査したうえで、〈ひとりだち〉、育ち、発達の学校制度からの解放、ということまで言及したかったんですけども、私の

力不足、調査不足でそこまではいきませんでした。今回の論文は、ささやかな一歩というところです。

**太田** 第8章を書きました太田です。第3部は「日常生活とともにある人間形成機能」というタイトルですが、ギタウさんの論文も、見原さんの論文も、学校教育とは違う場所でどういった人間形成の営みが行われてきたのか、行われているのかということに注目したものです。私が担当した第8章では、日常的に手にしている道具、あるいは日常的に目にしている風景の人間形成作用を、教育研究とどのように接続させることができるのかを考えました。

第3部に共通して言えるのは、教育研究ではあるんだけど、意図的に学校とは異なるところに注目しているという点です。なぜそれが大切だと考えるかということ、従来の教育研究の多くが、近代学校における定型化された人づくりの営みをずっと中心にしてきたことへの疑問があったからです。私たちが日常生活を送るなかで大切だと思うものって、学校以外のところで獲得していることが多い。それはたぶん多くの方が実感としてお持ちのことだろうと思います。この人がどうしてこういう人になったのか、私はどうしてこういうことを考える人間になったのか、その人に大きな影響を与えた人づくりの営みが、学校以外にいくつもあるに違いないと思うのですが、教育について学ぶなかでは、なかなかそこが見えてこない。学校を中心として成立してきた近代教育を相対化する、別の教育研究のあり方を提示することが課題だと思ってきました。

この本をつくるための研究会が始まったころ、私自身は別の研究者グループで「ノンフォーマル教育」についての本をまとめようとしていたところでした。三浦さんや呉さん、それからギタウさんにもご参加いただいて、『ノンフォーマル教育の可能性』という本を2013年の12月に出したんですけど、そこでは、近代学校とは異なる教育のあり方が教育研究においていかに重要な意味をもっているかを論じたつもりです。

今回のこの研究会では当初、それぞれがちよっと背伸びをして、思いきり挑戦的なことをやりましょう、というようなことを言っていたわけなんですけど、私はかなり背伸びをしまして、ノンフォ

ーマル教育について考えるだけでは見えてこなかった、もう少し先を掴みたいという思いがありました。そこで、近代社会の要請を受けてつくられた教育的な営みの一つとして、風景をつくるということ——今回扱ったのは、農村の昔ながらの景観を保存する野外ミュージアムですが——、そして道具をデザインするというところに着目しました。

私はこれまでスウェーデンの成人教育を研究してきましたが、スウェーデンは福祉国家であり、様々な社会的実験を繰り返してきたユニークな国として知られています。そのなかで、人々の暮らし方、住まい方にも特徴がある。そこで、スウェーデンが福祉国家建設を進めようとしていた時期の風景や道具をめぐる議論を追っていくと、人間形成への思いが語られる場面がたくさんあって、福祉国家の国民をどのようにつくっていくのかという課題が様々なデザインの底流にあったことがわかりました。風景や道具といったものが実際にどのように人間を形成するのかということはあまりにも難しい課題なので、この論文では、風景や道具、その造形に人々がどういう思いを込めてきたのか、どのように人間形成をしようとしてきたか、ということを見ようと思いました。

学校教育だけではなくて、生活の様々な場面を通じて人間形成の方向づけがどのようにおこなわれてきたのか、そうしたことも近代教育の一部としてもっと研究の対象にしていきたいという思いがあります。

**金子** 第11章を執筆しました金子といいます。関さんがグループスカヤの研究をまとめられたとき、民衆の生活世界というキーワードでグループスカヤの取り組みを照射したのですが、そこから今度は比較教育学の方に入られて、ちょうど退職するときに書かれた『コーカサスと中央アジアの人間形成』の中で、こういう視点があります。「子どものひとりだち（自立）を助け促す行動様式や思考様式、人間関係、〈生きる〉と〈学ぶ〉の結び付き方（＝人間形成）、つまり発達文化が変容し、新たな価値が孕まれるというダイナミズム」。民衆の生活世界というところから、もっと先に進んで、生活者たちが生きるためにどういう価値とか文化というものを選択し、それを組み替えていって、その結果、社会全体がどんなふうに総体とし

て変容していくのか。そういう視点を前回の研究では非常に大事にされていたように、僕は感じました。

今回の研究会のメンバーは比較教育学をやっている人が多いのですが、関さんの問題提起にあった、近代教育の枠組みを食い破る可能性を考えたときに、僕のなかに一番大きくあったのは、例えば外国における多文化状況を考察する視角を、今の日本に当てはめてもズレしてしまうのではないだろうか。

それはどういうことかという、日本では1960年代に子どもたちの「形成」の部分が壊れていくんですね。子どもたちのなかに生活感がなくなって、生活綴り方みたいなものが成り立たない、つまり子どもたちが日常生活のなかで感じる色々な矛盾とか出来事とか悩みとか、そういうものをきちんと作文として綴っていくことが難しくなっていくってことがあります。60年代から70年代の流れのなかで「形成」の領域が壊れていって、日本の戦後の学校教育はとても不安定になっていったのではないかと。

たぶん、例えば関さんが対象とされている地域では、家族とか地域のなかのある種の共同性のもとに子どもたちがいるという状況が、ある程度成立していると思われます。だから、そこでどんな価値を選んで生きていくのかは、ある種のサバイバルでもあります。日本の今の状況を見ていると、たぶんそこまで人間形成がしっかりしていないのではないかと思います。比較教育学の視点ではなくて、もっと根源が崩れていることを意識しなければならないのではないかと。

日本の学校教育が行きついたこの状況を変えて行ける可能性をどこに見出すかということ考えたときに、先行研究を整理して出てきた視点としては、一つはやはり、「形成」の領域が壊れると学校教育というのは成り立たない。日本の近代教育は、自生的な「形成」の領域がある程度うまくいっていて、その上に学校制度を乗せてなんとかやってきたわけで、そこがガタガタになったときにいくら色々な工夫をしてもだめで、壊れてしまった「形成」の領域をどう立て直していくかを考えなければならない。それは、昔に戻るということではなくて、今日的なあり方で、どう新しいも

のをつくっていくかを考えないと、日本の学校教育は再生していかないのではないかと、というのが一点です。

それからもう一点は、まず「形成」の領域がうまくいっていないと規律訓練装置としての学校もうまく機能しない。うまくいったとして、その規律訓練装置は非常に個人主義的なわけです。個人と個人とが、お互いの序列とか順位を見ながら自分の立ち位置を把握して、個人としてつくられていく。それを変えていく一つの可能性として「学びの共同体」があると思うんです。みんなで関わって学んでいくなかで、例えばお互いの意見に耳を傾けていく。そういう取り組みの中に、成績の優劣とは違う、生徒同士がお互いを認めていける関係が育つ余地があると思います。日本の学校のなかでも、こういうふうな、学ぶことをめぐる関係が変わっていける可能性がある。個人と個人が競争してバラバラになっていくような規律訓練装置ではなくて、みんなと関わっていきながら、色々な部分で自分の立ち位置を把握していける、もっと幅のある規律訓練装置につくり変えていくことができる可能性があります。こういう示唆が得られたと思います。

**神谷** 第12章を書かせていただいた神谷といいます。私の職業的なキャリアのスタートは中学校の教員です。長い間、中学校で勤めながら、また講師を続けながら、一橋で学び、その後、大学に勤めるようになりました。

今、金子さんが話されたような現状というのは、本当にリアリティがあります。そのなかで振り落とされていく子どもたち、ついていけない子どもたちを見て、この子たちを学校教育に、支配的文化のなかに引き上げていくことが、本当にこの子たちの〈ひとりだち〉を支えること、その子たちらしい生き方を支えることになるのかという疑問を大きく持ってきました。

今回、本を書く機会を与えてもらって、挑戦をしたい、自分がやってきたことが今回の問題提起に関わってどういう意味をもつのかを読みといてみたいと思いました。自分がかかわってきた子どもたちのなかの一人で、特に深いかかわりを持って、卒業後も関係が続けてきた生徒——今は20代半ばの女性ですけれども——この女性、優香との

関わりを、特に高校卒業後、勤め始めてからの数年間に焦点をあてて、第12章を書きました。

彼女は軽度の身体障害を持っていて、知的にもそれ程高くない。自分のことを「元ヤン」「元ヤンキー」だといい、同じく元ヤンキーだったお母さんを非常に尊敬していて、大好きなんです。でもお母さんは、優香を中学校の時に捨てて家を出てしまう。家ではお父さんと二人暮らしが続くんだけれども、お父さんは家事とか食事の準備をしてくれるわけではないので、一日に一食食べるか食べないかといった生活をしていました。その状態で社会に出たものですから、仕事に行きたくなくなると体調が悪くなるんですね、理由をつけて休んだり、理由を述べずに無断欠席を何日も続けることがある。そういうときに、私と、地域の障害者福祉センターの担当だった若い男性とが支援に入りました。彼女を、まずは一人でも生活ができるように、いわゆる「自立した」状態にしていけないといけない。そこから始めて、彼女が働くということ、社会のなかで生きていくことに一定の意味を見出すところまで何とかもっていった、その記録がこの章です。

支援していくなかで、彼女の未来として、例えば学校を卒業したら正社員になって規則正しい勤めをする、という姿を私自身が思い描くことができなかつたんですね。彼女なりの〈ひとりだち〉、彼女なりの生き方というのがどういうものであるのか、また、それが可能なのか、ということを中心に思いながら彼女に接してきました。今回書こうとしたのは、貧困のなかにいる子どもたちの支援ということではなくて、そうした子どもたちと支援者の関係性のなかから、支援者である自分の記録、モノグラフを読みとこうとしました。

それを考える上で大きかったのは、私のほうにあった葛藤です。彼女がそれまでもっていた「発達文化」が変容したとして、私たちの支援がその変容のきっかけとなったかもしれない。でも支援者のほうにも葛藤があって、何が彼女にとっての自分らしい生き方、自分らしい〈ひとりだち〉なのか、自分が彼女にしようとしている支援にはどんな力があるのか、その目指す先は何なのか、ということをお問自答しつつ、支援に向かってきたわけです。そのなかで、支援者というのは、支援

する対象の子どもを望ましい生き方にひっぱっていくというだけではないやり方で支えることができるのではないか、と考えるに至りました。大切なのは、支援者自身が、自分の支援というものを自問自答しつつ、その子とともに、その子の生きざまのなかに飛び込んで一緒に生きて、発達文化と一緒につくっていく主体になることではないか。こういうことを、今回の論文では描こうとしました。

**青木** ありがとうございます。ではコメントーターをお願いしている木村さんから、この本をどのように読まれたかといったことについて、コメントをいただきたいと思います。お願いします。

**木村** 木村です。長い研究会の後に一つの本として立派な作品を残されたこと、本当に大変だったと思います。かなり力が入った作品集として世に問えたんじゃないかなと思います。今日は全体に出されているコンセプトを中心に、何を掘り下げていかなければいけないのか、今後の課題につなげていけるようなコメントをしたいと思っています。

この〈教育と社会〉という研究会は、一橋の人たちが中心なんです。もちろんそれ以外の人も、この手法に賛同されている方が所属しているわけですが、この本は、ここで進めてきた研究の一つの成果であるというふうに僕としては捉えています。関さんがさっき、バトンタッチということも含めたいと言っていました。よく考えると、これまでやってきたことを大きく考えてみる機会っていうのはあんまりないんです。ですから、そのことを確認していくような場にしたいと思っています。

〈教育と社会〉研究のコンセプトの一つが「教育の社会史」なわけですが、僕は今から20年ちょっと前に一橋に来て、関さんたちと一緒に研究してきました。ちなみに、関さんと私は学部では「教育思想史第一」「第二」という講義を担当していて、まさに「教育の社会史」の中心を担うという立場だったんですね。そこでは、大きく分けると、この本が試みている「比較発達社会史」という枠組みと、細々ながら私の研究室を中心にやってきた「教育制度の社会史」というコンセプトを、「教育の社会史」の大切な切り口としてきたと思います。



もちろん、「教育の社会史」はもっと渺々たる海のような領域と方法をもっていますので、それで全てを覆い尽くせるなんていうことは思っていませんけれども、その海のなかにチャレンジする2つの両輪として僕は考えている、ということです。

先ほどから皆さんがおっしゃっているように、近代社会の人間形成である学校というものを相対化するという、これは「教育の社会史」の重要なポイントです。その意味では、比較発達社会史はその王道であるといっている。片や、「教育制度の社会史」というのは——ある意味ではパラドキシカルなネーミングをあえて使っているわけですが——近代社会のつくりあげた人間形成の方式を内側から相対化するという方法で対応しているということになります。つまり、外側と内側から近代の人間形成システムを検討し、相対化する作業をやっているということになると思います。

比較発達社会史というのは、固有な社会、時代の「発達文化」という、人間形成の土台そのものにアプローチするという研究方法であると僕は理解しています。その際に、近代社会というものは、薄い濃いはあるにせよ、今日において西洋近代から何らかの影響を受けているという、この大前提がすごく重要なポイントだというふうに思います。ギタウさんが第7章でサンプル社会の検討をしていますけれども、ここに登場するエリート女学生が近代というものに出会う、このところはかなりポイントが置かれた論考になっています。伝統的な牧畜民の社会であるサンプルも、西洋近代から影響を受けずにはいられない。どんな社会でも必ず西洋近代との関係をもたざるをえない、このことは重要な問題だと僕は捉えています。

それから、この本は、〈ひとりだち〉というものを学校という制度から解放する、学校を学力から解放する、ということに挑戦しているわけですが、そのことは大切なことでチャレンジの名に値するんですけども、そのやり方が重要だと考えています。1998年に中内さん、関さん、太田素子さんが編者となって『人間形成の全体史』という本を出されましたが、それから17年後にこの『生活世界に織り込まれた発達文化』が出されたわけです。『人間形成の全体史』はサブタイトルが「比

較発達社会史への道」、『生活世界に織り込まれた発達文化』のサブタイトルは「人間形成の全体史への道」です。つまり、「比較発達社会史」というコアに向かうのが「人間形成の全体史」であり、その表現の具体的な形が「生活世界に織り込まれた発達文化」であると。こういうふうに繋いで読めるのかなと思いました。ですから、その生活世界と発達文化の叙述が、17年間の展開の中でどう変わったのかというのが一つの重要なポイントかなというふうにも思います。

ここで確認しておきたいのは、「発達」の基準というのでしょうか、これがこの本のなかでどういうものとして置かれて、繋がっているのか。この本の基本的なキーワードは、〈ひとりだち〉、それから「発達文化」という概念です。もともと、この〈ひとりだち〉は「社会で自立して生きる力とそれの実現過程の構想」「自分の生き方を決め、それを社会的に実現していくこと」という意味で提起されたものですが、先ほど関さんがおっしゃっていましたが、「自立」それから「一人前」という、教育学が共有してきた概念との差がどこにあるのか、ここがポイントだと思います。

「自立」という概念は西洋近代的な内容を強く表しているということでしたが、それとの違いを示す一番のポイントはどこにあるのか。さっき関さんがおっしゃったのは、人間を超えるということ、動物あるいは生物まで考慮に入れた地点に立脚するってということですね。なるほど、と思いました。これをそれぞれの人がどう解釈するのか。それぞれの論考を読んでいると、ここにけっこう幅があるのですが、その幅を意識した上で、どこに〈ひとりだち〉という言葉のポイントをおいているのかを、今後の議論の中ではっきりさせていく必要があるだろうと思います。

それから、「発達文化」です。これは〈ひとりだち〉の構想と手立て、つまり「次の世代を確立させ導くことへの関心がどのように具体化されるのか」を表しているということでした。〈ひとりだち〉には、「生き方の自己決定と自己実現にふさわしいように周りの関係を再組織化していくこと」も含まれているわけですが、僕が目じたのは、育つことと、そこに働きかけることを一体のものとして「発達文化」という言葉が使われていることで

す。「育つ」ということと「育てる」ということを一つのものとして捉えて、それを「発達文化」という形で読み変えている。これは僕の解釈ですが、この「発達文化」の捉え方についても論者の中で差があるように思いました。

**青木** ありがとうございます。では、続いていくつか論点を挙げていただければと思います。

### ■「教える」という特殊な人間形成をどう見るか

**木村** まずは、この本の中で、「教える」という特殊な空間の人間形成の何を批判しているのか、批判の射程をお聞きしたいということです。

最近、教育学のテキストに書いたものなのですが、古来、人間の形成というのは基本的には、学びと、それから自然に育つということ、これが基調にあったと考えています。ですから、ある流れの中に人々がのろということが大切なことなわけです。その社会の中にある人間形成の価値をみださないでその社会の流れの中で生きる、これが近代以前の基本的な人間の形成のされ方だったというふうに捉えています。それに対して、近代では、その流れに抗するような人間形成の仕方が生まれてきた。その中核にあるのが「教える」という行為です。ですから、〈育てる・育つ〉という滔々たる人間形成の流れの中に、「教える」という新しい人間形成が入ってきて、それがすべてというわけではないですが、かなり重要な役割を果たすようになってきた。僕はここに重要なポイントを置いて考えています。それが時代と生産段階など社会構造のあり方が要請した人間形成の欠かせない方式で、「俺はこれは嫌いだからやめる」というふうにはならない。この難しさをどうくぐらせるのかというのが重要なポイントだと考えています。

学校を学力から解放したいというのは、すごくよくわかります。よくわかったうえで言うのですが、いろんな学力の弊害を色々と語ることはできるわけですし、学校歴の制度化、学歴主義の批判もあるわけですが、「教える」ことによって身につく能力ということをどう考えるのか。これも合わせて批判しきったことになるのか、ということがすごく重要なポイントになると考えています。

**青木** 近代学校批判、近代教育の超克と言っているけれど、その批判の仕方はどういうことなのか、という問いかけだと思います。この点については、金子さんの論文では、「教える」という特殊な空間そのものが成立していないということが指摘されていますね。神谷さんの論考からも、学校教育の無力さのようなものが読み取れます。

**神谷** 私の問題関心から言うと、学校で教えられる価値観というのは支配的文化のものである、ということです。私の論考では働くことを取り上げて論じたわけですが、キャリア教育が学校に導入されているなかで、新規学卒で正規就職することを「正しい」とする価値観が、教員や若者たちに徹底されようとしています。これが正しい生き方である、これが正しいあり方である、そういう支配的な価値観を、学校という空間で「教える」という形態をとって伝えていく。言葉を選ばずに言うと「暴力的な装置」としての学校に対する批判を、自分の論考の中に込めたつもりでした。

**金子** 木村さんが言われたのは、人類史では最初に「学ぶ」ということが行われていて、そこからある時点で「教える」という行為が入ってきて今日に至っているということですが、それは、近代学校教育が規律訓練装置であるという点に即して言うと、学校で教えられるということの中へ生徒自らが参加していくということでもありますよね。近代の人間は、管理システムとか色々なものに自主的に参加して、人間社会の中で自分を主体的に高めていく。ある意味では、管理社会に自らが取り込まれていくということでもある。

確かに、近代学校教育の中で主体化されていって、そこをくぐりぬけていくと、企業社会で生きていける労働力商品になる、ということはあるわけですが、その一方で、学校教育の中で自分の生き方や学びについての見通しをどんどん持たなくなっていった、客体化されていくような人も出てくる。「教える」という文化伝達には、そういう根源的な抑圧性というものが、大きな問題としてあると思います。

私が第11章の中で考えたのは、「学びの共同体」です。これは木村さんが先ほど言われた「教える」枠組みの中にあるものですが、「教

えられる」ことに、個人ではなくグループで関わっていくということに可能性があると思います。「学びの共同体」では、教えられる内容をグループで学び合っていくわけですが、そこに、これまでの授業の中では現れてこなかった個々人の学びを通した関係性というものが、新しいものとして現れてくる。それが教える文化の抑圧性みたいなものに対して生徒たちをエンパワメントしていく、あるいはそこでもう少し学びの見直しをもてるようにしていく、そういう可能性があるのではないかと考えています。全部が全部うまくいくわけではありませんが。

**呉** 僕が扱っている事例はもうちょっと複雑で、学校は、いい悪いはあれ、これが正しい生き方であるっていうのを提示する場として抑圧性をもつのは確かだし、在日朝鮮人の朝鮮学校は、むしろそこに頼るという側面もあった。金子さんの先ほどの言葉で言えば地域の人間形成力であったり、木村さんの言葉で言うところの土台だったり、そこに頼ることができないんですね。このことは、移動した人、マイノリティには共通してあるかなと思います。朝鮮学校は、子どもたちを国民化することによって脱植民地化をねらうという営為なので、知識伝達とともに、着衣だったり言語だったり名前だったり、生活の部分にまで入っていくんですね。名前は朝鮮式にしなければならない、チマチョゴリを着なければならない。常に朝鮮語を使わなければならない。こういった部分まで組み込んだ学校教育では、抑圧性はさらに高くなる。本質的に「民族なるもの」を子どもに押し付けるわけですから、すごい抑圧性をともなうんです。ここに子どもたちとの間の葛藤が生まれるわけですが、そんななかでもなお人は育つんですね。

**柿内** 私たちは、「教える」という特殊な空間の人間形成を批判しているわけではないですね。弱い立場の人たちがどうなっているかを見る、ということをしています。そういった人たちにとっては、学校やそこで教えられる支配的文化は抗いようがないものですが、抗いようがないとはいえども無抵抗ではない。それへの向き合いかたを見ようとしたわけです。

■〈育てる・育つ〉という営みを切り離さずに見る  
**木村** 近代教育批判の立脚点として〈ひとりだち〉を置くということについては、前半のお話でお聞きしましたが、もう一つ、比較発達社会史研究のコンセプトにおいては、〈育てる・育つ〉ことへの注目、どう育つか、どう育ちたいかということへの着眼がポイントになっていると思います。そのときに重要なのは、生きることを支える基盤にある「育つ」ということの中にある、自らを作り上げていこうとする原初的な力や、それをつくり発揮させる土台のようなものをいかに厚く書くのかということではないでしょうか。その点の工夫というのをお聞きしたい。いろんな素材を考えるとときに、「育てる」と「育つ」の二つをあえて切り離さず、一つのものとして提示しているというところは重要なポイントだと思います。そのところをもう少し方法的に言ってもらえると、もっと繋がるんじゃないかと思うんですが。

それから、比較の視点、これがこの本の中でどういうふうに貫かれているのか。さまざまな人間形成の課題を、どういうふうに比較の視点でメタ化するのかということです。

**神谷** 発達文化の記述の様式に関しては、関さんが第1章でハージを引用して言及されていますが、日々生きられる文化の繊細さを記述しつつ、その構造を分析的にとらえる「二重の視点」が求められます。発達文化を織り成す縦糸と横糸として、「育てる」「育つ」をセットで提示することが、記述の厚みにつながると考えています。

この視点を踏まえて、今回、私の論考では、まず、「育つ」エネルギーを掬い上げるために、できる限り優香自身の表現を用いました。それと同時に、支援者としての自らの反省的な記述によって、優香の育ちを構造づける「育てる」側の意図を照射することに挑戦しました。マイノリティとされる人々の調査において、調査者による反省的、リフレクシヴな記述の可能性を示すことも、今回の論考で目指したところです。

**呉** 僕がさっき言ったような「そのようななかでも人は育つ」ということを社会史的に捉えるというのは、本当に難しいと思います。どのようにして人を教えるのか、育てようとするのか、そういう意図はある意味ではつかみやすいんですけど

ど、じゃあ育つというほうを歴史的に捉えるって  
いうのは、どうしたらいいのか。教える、育てよ  
うとする側の働きかけと、それを教えられる、育  
つ側がどう受け止めたのかということと一緒に検  
討するための一つの手がかりとして、僕の論文で  
は子どもたちの作文の一部使いましたが、その解  
釈は十分にはできなかった。比較発達社会史への  
貢献を考えるならば、その点を深めていかなけれ  
ばいけないと思っています。

**太田** ギタウさんの口頭伝承の事例や、私が扱  
ったミュージアムの事例では、「教える」という  
意図的な行為ではなくて、ある価値を伝えたいと  
思う人たちが、伝え方の工夫としていくつかの仕  
組みを作ってきたということに目を向けています。  
伝えるという行為は教えるという行為と比べると  
不安定で、伝える人の意図したことは受け取った  
人の受け止めかた次第で大きく揺らいでしまうわ  
けですが、伝えたいという強い思いがあるから、  
色んな方法を駆使して、自分たちが大切だと思う  
価値や理念を次世代に残そうとする。それは「教  
えるための特殊な空間」をつくれないう人たちの工  
夫ではないかと思っています。

そのようにしてつくられた実践や空間を、つく  
った人たちとそれを受容する人たちが、それぞれ  
のように経験するのかを見ていく。ある人々が  
伝えようとした価値は、必ずしも意図した通り  
には受け取られないかもしれないわけですが、「発  
達文化」の社会史は、そうしたズレを歴史的に跡  
づけていくという仕事でもあるのではないかと思  
っています。

それから「比較」の視点についてですが、この  
研究会は比較発達社会史の問題意識を引き継いで、  
それを一つの軸として立ち上がったわけですが、  
実はこの本の中では比較発達社会史をあまり  
強調してはいないんですね。タイトルにも比較  
発達社会史とは入っていません。研究会が始ま  
った当初から、個々の論考を比較研究という枠  
にはめることはしないというふうに進めていま  
した。むしろ、人間形成の様々な側面に意識的  
に目を向けて、発達文化の揺らぎと立て直しの  
動態を捉えてみようというところに重点があっ  
た。比較という方法については、この本での共  
同作業を通じて、関さんがこれまで展開され  
てきた以上のことを打

ち出すということはできなかったと思います。今  
後の課題です。

## ■文化伝達をどのように対象化するのか

**木村** さきほどの話に少し戻りますが、学ぶ  
文化伝達から教える文化伝達を含んだ文化伝達  
に変わっていく、そのときに問題となる教える  
文化伝達の抑圧性、これを批判するのはもちろん  
大切なことです。しかし同時に、文化伝達をど  
ういうふうにして対象化するのか、ここの考察  
をどれだけ深めることができるかが大切なわけ  
ではないか。これはノンフォーマル教育でもそう  
ですし、育てる文化というものを近代社会の中  
でどう捉えるかということについても、同じこと  
が言えると思います。

例えば、先住民とスペイン語を話す人たち  
について言えば、それぞれの文化を大切にす  
るという事は誰も否定しないわけですが、し  
かし具体的な社会関係においては、それを大  
切にすればするほど矛盾は深まっていく、格  
差が広がっていくという困難があります。二  
言語文化間教育は先住民に押し付けられた  
ものではあるけれども、先住民が自らそれ  
を受け入れたという側面もあった。そのこと  
によって矛盾が生まれていったわけで、ある  
意味では隘路に入ってしまった状況ですね。  
その状況はよくわかるんですけども、そう  
いう場合の〈ひとりだち〉というのは、結局  
どういうふうになるのか。青木さんはさき  
ほど、これは今後の課題だとおっしゃって  
いましたけれども、例えば論考のなかでは  
サパティスタをあげられていますが、そこ  
に希望を見出すというように読んでもいい  
のでしょうか。いずれにしても、近代社会  
とのかかなり複雑な隘路を描こうとしてい  
るわけです。

あるいは、ギタウさんの論考では、口承  
文化の持っている人間形成の力強さが示さ  
れていました。簡単に言えばコンヴィヴィ  
アリティということですが、近代社会の競  
争の現実が厳しければ厳しいほど、自分  
が依って立つところを根源的に求めてい  
く、そういう行動様式を取るわけなん  
ですね。そうしていったときに口承文化  
にたどりつくということなんだけれど  
も、しかしそこでは口承文化のもつ原  
型には戻れない。これもひとつの隘路  
になっていますよね。

**太田** 議論の前提として、学力をどう上げるかということには限定されない人間形成の目的があるはずだ、ということがあります。たとえば、田舎の暮らしに価値を置くとか、伝統的な文化へのこだわりを持ち続けるという場合です。学校では教えられないそのような人生の目標を、人々はどこでどういうふうに自分の中につくりあげてきたのか。それを見るためには、人々が大事にしてきた価値が、どういう形で次の世代に伝えられてきたのかを見る必要がありますが、それは単純にこういう形がありますと言い切れるものではないと思います。

サンプル社会における口承文化の例で言えば、高等教育を受けた女子学生は、自分が育ったサンプルの文化から一旦は離れたわけですが、サンプルの口承文化が自分にとって重要だということに気がついて、それを次世代に継承しようとする。でも原型には戻れなくて、口頭で伝えられてきたものを文字化するわけですが、そうすると文化のある部分が大きく変わってしまう。私が書いた第8章でも、かつての農村の風景がもう維持できない、けれどもなんとかして、それを心の拠り所にしつづけるための仕組みをつくりたいという人々の取り組みに言及しました。

社会が変化するなかで、なんとか次世代に残したいという価値があったときに、変化する社会、今後の社会とどう折り合いをつけ、その価値のどの部分をどういう形で残していくのか。その具体的な試みとして、サンプル社会での口頭伝承の文字化ということがあり、私が書いた章では、それをミュージアムという形で次の世代に残すという試みがあったわけですが、こうした試みは隘路を抜けようとするものではないかと思っています。

**三浦** 私の書いた章に即して言う、マイノリティ——外国人、国民でない人たち——は国民をつくるための近代学校にはどうしても包摂されにくいわけですが、地域社会にも包摂されにくい。なので、自分たちで自前の文化伝達の工夫をしなければならぬわけですが、それは個人ではできませんので、集団性を求めるようになる。そうしたなかで、地域社会に代わるエスニックコミュニティであるとか、近代教育に代わる民族学校であるとか、あるいは教会がつくられていくと

いうことがあります。

その集団性を存立させていく、維持していくために、あらゆる文化が動員されるんですが、その文化の動員のされかたは、意図的に動員して教え伝えようとするというものもあると思いますし、無意図的に動員されるものもある。さっき太田さんがおっしゃっていたように、伝えようと意図されたものが必ずしもそのまま伝わるわけではないですし、伝えようという意図がなくても、受け取る側が上の世代の営みをいつの間にか習得していくというような、意図せざる結果として文化が伝承されていくこともありえるというふうに思います。このような、文化が様々に伝えられていく全体像として、発達文化があると思うんです。私の章では「発達文化」という言葉は使っていないですけれども、上の世代の人たちが文化を動員し、それを子どもたちに意図的にであれ無意図的にであれ伝えようとしていく、それを子どもたちが自分のものとしてアイデンティティをつくっていくという営みの全てを通じて、発達文化が捉えられるのではないかと考えています。

**柿内** さきほど、弱い立場の人たちが、学校やそこで教えられる支配的文化にどのように向き合っているのか、この本ではその向き合いかたを見ようとした、ということを行いました。具体的に言うと、フィリピンの教会もそうだと思うんですが、国境を越えて移動してきた人たちは、いろんなコミュニティで集まる場所をつくっているんですね。加えて、自分たちが持っているソーシャルネットワーク、それも使う。そして、関さんの第1章にも描き出されているのではないかと思います。強制的に与えられたものであれ、いろんなものをつまみぐいして、自分に合うものを少しずつ調整しながら、したたかに生きていく。これが発達文化を再構成していく、再調整していくということではないでしょうか。

## ■教育的意図と環境管理権力

**木村** 正系の学校との関係で様々な工夫が出てくる、これは「育てる」ということと「教える」ということの調整を示してもいるわけですが、学校教育の中でどれだけ精緻にもものを伝えようとしていても絶対に伝わらないものってあるんです

ね。その一つが宗教で、そこで生と死に直接向かい合うような経験が人間形成の基盤をつくりあげている。学校の外部で重層的な人間形成が行われているということがあるわけで、簡単に言うならば、学校以外の意図的な働きを通じて実現されるような人間形成のありかたに対する模索ですね。この問題は、1930年代の日本社会の、いわゆる農本主義や共同教育、国民高等学校運動——担い手で言うならば山崎延吉とか加藤完治ですが——、そういった動きとも重なるなと思って読みました。学校教育という特殊な時空間、生活から離れたところで、「教える」というコミュニケーションを中核にしてつくられたものが「学校方式」で、近代社会はその方式で人間形成をやるようになってきたわけですが、それではやれないところがある。どの社会でもそういう問題にぶちあたっているわけですが、そういう問題を正面から掬おうとする——教えるという文化形式まで戻ろうという意図をもちながら、それをもう一段降りたところで批判する——、そういうことがモチーフとして書かれていると理解しました。十分に論じられているかは課題になるかなと思いますが、モチーフはわかりました。

それを理解したうえで、重要だと思うのは、環境管理権力という問題をどうとらえるのかということです。環境管理権力というのは、一例をあげると、公園に非行少年たちがいることを煙たがる人たちが、若い人たちだけに聞こえるような不快な音波を流して、そこにいたくない状態にさせるという、新しいやりかたがあります。そこにいたくないと思わせる環境をつくる、つまり、意図的につくられた環境に人が従属させられる、ということですね。さきほどあげた農本主義とか共同教育もそうですが、自発的に従属していくという問題がそこにはあるわけです。

それを「教える」という行為と対置してみると、「教える」という行為は、ある意味では目標が明らかにされているわけなのです。目標を隠すということが「教える」という枠組みの中にも含まれることはあるわけですが、「教える」ということが持つ目標と評価の枠組みは、ある意味では自発的従属に対する制御になるという側面を持つことになります。そのように考えるとき、

環境を通じた意図的な働きかけというものを、どういうふうに捉えるのか。例えば山名淳さんは、広島平和公園の環境づくり、そこに見られるある種の政治性を分析していますが、太田さんが扱っているようなミュージアムの事例にもポリテイクが含まれています。さっきの農本主義でいうならば、それがまさに総力戦体制というのを作り上げていったという側面があるわけですが、その問題をどういうふうに捉えるのかということです。

**太田** ご指摘のとおり、意図的につくられた環境では目標は可視化されないわけですが、日常的に目にする文化的景観を想定してみると、それは必ずしも隠されているのではなくて、「生活世界に織り込まれ」ているとも言えるのではないかと思います。人は文化化の過程で文化的環境に適応していくわけですが、そこでいう適応は従属とどう違うのか、ということでもあるかと思います。

既存の環境に適応しなければ生きていけないという状況があり、それが政治的意図のもとで利用されることはもちろんあるわけですが、その一方で、人は環境をつくりかえるということもできるわけで、実際に、環境の再編成をめぐって異なる価値をもつ人々が対立している事例はたくさんあります。その対立は、環境に込められた思想やイデオロギーをめぐるものであって、かつて関さんが「教育改革は発達文化の覇権をめぐる抗争の産物である」と表現されていましたが、それと同じように、環境の再編成も「発達文化の覇権争い」の一つの現れなのではないかと思います。

## ■「家族」「ジェンダー」への着目

**木村** 最後に、全体として、「家族」という問題への注目がもう少しあるといいと思いました。安丸良夫さんの議論で言うならば、資本主義的世界市場、国民国家、民衆生活という、次元を異にする三つの契機が相互に関連しながら全体が構成されているといえるわけですが、その全体の中に教育という行為を置いて捉えようとする場合、家族というのは一番基本的な問題です。家族の経営的な性格や、それに伴って合理化をめざすというような側面が自動的に働いて、市場経済ときしみあいながら、生存を維持するために、自立するた

めの人間形成というものを軸にしているというふうに思います。今後研究を深める中で、そうした家族の人間形成というものに即した議論を組み込んでいく必要があるのではないのでしょうか。

**青木** とても大事なご指摘だと思います。たしかに今回の本では、その視点を強く打ち出すことができませんでした。

**フロアからの発言(藤浪 海)** 家族の問題に関連して、今日の議論の中にジェンダーに関する視点があり登場しなかったことが気になりました。ジェンダーを考える際には、性別の違いに即した比較の視点も入りますよね。そういう比較の軸があってもいいのではないかと思います。

僕はいま、ボリビア系やブラジル系移民の調査をしているんですけど、そこでは男女間で人づくりの構想の仕方が——「発達文化」と言っているのかは分かりませんが——全然違う。男性の場合は、たとえば電気会社という建設現場に入ってほしいという親の希望がある一方で、女性は労働のエスニック・エンクレーブがないから、大学進学してほしい。実際、女性はけっこう大学進学している人がいるのですが、男性はほとんどいない。以前、家庭教師を引き受けていたことがあるんですが、家族の中での会話を聞いていると、男の子には男らしさを求める働きかけが家庭内にあったんです。エスニシティとジェンダーが重なったところに、また違った作用の仕方があっていいのではないかと、女性と男性で世代間階層移動がこれから違ってくるんじゃないかと思っているのですが、ジェンダーの不平等という問題に「発達文化」がどうかかわってくるのかという点については、どう考えたいのでしょうか。

**青木** ジェンダーに関しては、今日のご欠席の見原さんが書いた第9章で、移民との関係である程度書かれてはいるんですが、関さんのほうから何かありますか。

**関** 「発達文化」の中にジェンダーやセクシュアリティの視点を入れること、特に後者の点については非常に重要だと思います。地域性などに加えてマイノリティ性を二重三重に持ってしまう場合、生きていくことの難しさがいっそう増えていくわけですから、こうした視点は絶対に必要です。今回は扱ってきた対象や地域の切り込みにおいて、

それがうまく表面に出るような形で扱えなかったのは——部分的に入れてらっしゃる方はいるんですけども——残念だと思います。ご指摘のようにとても重要な観点であって、寛容かどうかという言葉を使うとすれば、私の見てきた地域でも、おそらく宗教についての寛容性以上にセクシュアリティについての寛容性はつくりがたい部分で、じわじわとつくっていくところなんですね。とてもいいご指摘をいただいたので、今後なんらかの形でみんなの研究の中に取り込めたいなと思います。

**柿内** みなさんからいただいたご質問、それから木村さんからの丁寧なコメントをいただいて、いま思うことを少しだけ最後にお話しさせていただくと、「人間形成の全体史」という、非常にとらえづらいものを見ようとする際のポイントになる部分が、この本と今日の議論で少し見えてきたのではないかと思います。序の最後のほうに、この本の「12章すべてを並べるとパッチワークのように、発達文化の全体が透けて見えてくるだろうか」と書いたんですが、全体はまだ見通せないとしても、「全体史への道」の入り口はもう少しで見える、というところまで来たんじゃないかと思っています。今日の議論では、家族という視点、ジェンダーという視点の重要性もご指摘いただきましたが、それらを加えて、全体史というものを考える方法をさらに探っていくことになるかと思っています。

**青木** 関さんの最初の問題提起を受けて、われわれはそれを自分たちの問題意識とぶつけあいながら、格闘しつつこの本をつくってきたわけですが、それはやはり、一橋大学の〈教育と社会〉研究会がずっと追究してきたテーマでもあるんだろうと思います。その一つの軸として「比較発達社会史」があるわけですが、今日の議論を通じて比較発達社会史に含まれるさまざまな論点を再確認できましたし、今後の課題を見据えることもできたのではないのでしょうか。ご参加くださったみなさま、本日はどうもありがとうございました。