

《書評》

鈴木聡 『世代サイクルと学校文化』

櫻井 歆・蔵澄裕子・須川公央

はじめに

本書『世代サイクルと学校文化 一大人と子どもの出会いのために一』（日本エディタースクール出版部、2002年8月）は、1991年より2001年までの間に発表された著者・鈴木聡氏の諸業績のうち、9編の論文から成る自選論文集である。本書の「あとがきにかえて」（鈴木そよ子）では、2002年3月に、出版部との最初の打ち合わせを翌日に控えて著者が逝去された事実と、その後の出版に至る経緯が簡潔に伝えられている。そして本書は、「自分自身が親として様々な葛藤を経験し、老いた母を看るという体験をし、研究者の目と人生を歩む一人のひととしての目で、日本の教育のあり方を見つめ続けた者からのメッセージ」（211頁）であるという。ところで、いうまでもなく本書の特徴の一つは、その「特殊な成立事情」（関口昌秀「解説」、203頁）にある。本書に収録された各編とその連関、そして本書の全体をいかに読むかについて、著者は語っていない。著者のメッセージをいかに受け止めるかは、読者のそれぞれに投げ掛けられた問いである。

本書評は、2002年10月に本研究室の「総合演習」において本書の検討が行われた際に、櫻井歆、蔵澄裕子、須川公央が、それぞれ本書に対するコメントを担当したことが機縁となって執筆されたものである。書評の執筆に際しては、三人で協議して執筆の分担を決め、各々の担当部分の原稿を作成することとした。本書は「Ⅰ 世代継承サイクル — その受難と転生」と「Ⅱ 「文化と教養」の蘇生のために」から成る二部構成をとるが、本書評では、須川が本書の第Ⅱ部を中心に、蔵澄が第Ⅰ部を中心に、そして櫻井が第Ⅰ部の最終論文「「治療文化」の蘇生に向けて 中井久夫を読む」を中心に分担執筆し、三人の原稿をこの順序で配列して第Ⅰ章から第Ⅲ章とした。本書第Ⅰ部の論文はすべて第Ⅱ部の論文より発表時期が新しく、しかも「治療文化」論は本書所

収の諸論文のうち最新のものであるため、本書評の各原稿の配列順は、原著者の業績の時系列に沿った展開に従うものとなっている。なお、本書評は共同執筆の形式をとっており、執筆者間で意見交換の機会が持たれたが、各章は各々の責任において執筆されている。（櫻井 歆）

1. 「教養と実践（praxis）」再考の試みとして読む

1. 本書教養論の概観

古代ギリシアのパイディアにその源流を持つ教養の思想は、キケロによってラテン語フマニタス（humanitas）と訳されて以来、単に「子どもの養育」を意味するだけの言葉であったものが、新たに人間性（humanitas）という意味が強調されることによって理想の人間像への陶冶ないしは人間形成という性格を強く帯びて今日にまで至っている。それは例えば教養のドイツ語訳Bildung（動詞Bilden：形づくる）の原義をみても明らかであろう。著者が本書において企図するその教養論は、このような陶冶や人間形成に主眼を置いた我々が一般に想起するいわゆる「教養」ではない。無論、そのような視点も著者は有しているのだが、それよりもむしろ本書において際立っているのは、教養のもう一方の軸、すなわち「分離した人間を結びつける」という側面であり、それは勝田守一がその契機に触れながらも十分に深化することのなかった教養の政治的側面、アリストテレス的な枠組みでいえば実践（praxis）に関するものである¹⁾。この教養の政治的・実践的性格は歴史的に見ても類を見ないわけではないが、従来の教養論において、その側面が取り上げられ議論されることは稀であった²⁾。しかし教養のラテン語訳フマニタスという言葉の原義をみても、そこには大きく分けて人間性と教養、そして何よりも社交（人付き合いの良さ）が含意されていた限り、教養が営

まれる空間は、そもそも言語を媒介としたコミュニケーションが活発に交わされるような公共空間であったに違いないのだ。そして著者がその教養論に託したのも、このような公共性とセットになった教養、そしてその教養の内実としての共通文化の育成にあったと思われる。例えば次の一文をみてみよう。

共通文化＝教養は、コミュニケーションのいとなみに先立って人為的に用意されるものではなく、本来的には矛盾を絶えず顕在化させつつ手探りで探索されるコミュニケーションをとおして形成されるものであろう。「共通教養の保障」論から、「共通文化＝教養の育成」論への転換が求められている。(129頁)

さて、著者の教養論を全体的に以上のように大まかに捉えたいので、以下、本書の議論に戻って再度、その全体像を確認していくことにしたい。

2. 教養と文化そして政治

ここではまず著者の依拠する宮原誠一と勝田守一の教養論について簡単に振り返ろう。両者ともアリストテレス以来の閑暇と労働、実用的と教養的、機能と装飾、必要なものと美しいもの、職業準備と一般教養といった二元的対立 — 著者の言葉でいえば「二つの文化の対立」 — をいかに超克するかということによって一致している。そして宮原においては「閑暇」と「労働」といった二項対立を止揚し、その両者がいまだ分化していない「教育の原形態としての社会教育」に国民教養の可能性を見出すのに対し、翻って勝田においては「閑暇」と「労働」という対立は維持したまま、教養を閑暇＝学校という場に固有の形式的機能として、現代における閑暇の場が作り出しうる人間の文化的価値を労働を基礎において問い直そうとするものであった。そして著者はこの勝田、宮原双方の議論を丁寧に咀嚼吟味しながら、「学校と社会」という問題構構を今日的課題として引き受ける。それは例えば、第一部の論稿「世代継承サイクルの異変」で学校教育をも含めた地域社会教育と社会福祉の相互連関と統一のあり方を模索していくことの重要性を主張すると同時に、「学校教育そのものの中に、真性の「社会づくり」の活動と学習を、独自の仕方でも復元させていく仕掛けをつくりだす」(31頁) という件をみても明らかであろう。確かに

それは宮原、勝田の当時の構想を著者なりに今日の課題として引き受けることに他ならない。しかし上記のような学校教育内部に社会づくりの実践を組み入れる試みは、いわゆる新教育の実践とはどう異なるのだろうか。昨今、新教育的な実践に対する批判が教育学内部において多々あるという現状を鑑みても、そういった批判を顧慮しながら社会づくりを教育実践に組み込むことの現代的な意義を問い直す作業が必要であると評者には思われるのである。しかし今はこの問題について深く立ち入って検討することは差し控えておこう。

ところで著者が考える社会づくりに期待されるような能力とは一体どのようなものであろうか。ここで再び、勝田の教養論に立ち戻る必要がある。勝田はかつて教養の役割を以下の二つに分けて論じていた。一つは先に見たように、教養の「人と人をつなぐ」という側面、もうひとつは「子どもたちの祖先がつくりだした文化の基本的な構造を自己に同化することをとおして、それを支配する能力」という側面である。後者の「文化を支配する能力」という場合の「文化」を、勝田は単に知識や技術のみならず社会的諸関係や世界の感応の仕方をも含むものであると知っているのであるから³⁾、大まかにいって前者は後者に内包される関係にあると考えてよいだろう。さて著者が共通教養の育成について語る時、それは前もって用意されるような知識や技術（文化財＝陶冶財）を教授することではなく、コミュニケーションをとおして獲得されるものであるという。その場合の獲得される中身とは、評者が思うにそれはまず、人と人とを結びつけるのに必要とされる実践知（praxis）そして政治的判断力、さらにその知をとおして獲得される知識や技術のことであろう。確かに著者は、これまでも異論の多かった国民に共通に保障されるべき教育内容の水準、もしくは義務教育内容の必要最小限の基準といった意味での共通教養という通説的理解に異議を唱え、コミュニケーションをとおして新たな文化的資質を身に付けていくという共通教養の育成論をそれに対置する。しかしこの両者は二項対立的な図式の元で理解して良いものだろうか。例えば初等教育に関してはどうであろう。そこではもちろん共通教養を育成するような試みはあっても良いと思うのだが、最小限に保障される教育内容はきちんと確保されるべきである。なぜなら基礎学力がきちんと獲得されていなければ、そもそ

も共通文化を形成するような能力の習得は困難であると思われるからである（おそらく著者は、中等教育を念頭に共通教養の育成論を考えていたのだと思われるが）。したがって共通教養内容の保障論と共通教養の育成論はお互いの接点を探り合いながら理論展開を進めていくほかにない。

ところでこの共通教養の存立根拠として、これまで一般的には、科学にそれを求めることが多かった。例えば我が国において50年代後半から60年代にかけて活発な議論を巻き起こした「教育と科学」の結合をめぐる運動は端的にそれを物語っている。そこでは科学の普遍性が教育内容の共通性を根拠づけるといった見解をめぐって激しい論争が展開された（例えば、「大槻—上田論争」など）。さて本書では、共通教養としての科学をどのように捉えていたのだろうか。論文「岐路に立つ国民教養」で、著者は次のように言う。

共通教養としての科学というものを考えるとき、それを制度化された科学そのものの大衆の普及の水準で捉えるのか、それとも、科学活動を社会的文脈に介していく、そこに生まれる公論形成のプロセスにおいて育成されるものとして捉えるのかという問題である。（173-174頁）

「制度化された科学」（広重徹）とは、「科学のディシプリン化」— 系統化された科学的知識ないし技術の組織化 — を意味し、それは社会的な文脈から離れて互換性及び普遍性を獲得し、ゆえに教養内容の共通性を根拠づけるものであるとされる。しかし著者は、このような科学の互換性的普遍性と教養内容の共通性とを単純に同一視するような見方には批判的である⁴⁾。むしろ著者が主張するのは、先の引用文でいえば後者の方、公論形成のプロセスをとおして獲得される教養であり、そのプロセスを経た限りで共通性は担保されるというのである。それは通常科学としての科学活動とは異なる素人の文脈から捉えた科学であり、脱文脈化された科学的知識、系統性をいま一度社会的文脈に引き戻し、公的な論議を経たうえで獲得されるような科学である。その際、著者が専門家集団と素人との間を架橋するような越境的性格を有している科学ジャーナリズムに着目するのもまさにそこが公的な領域として立ち現われてくるからにはほかならない。そしてその公的な領域で

まずもって必要とされるのは、コミュニケーション能力である。論文「学校のことば」のゆくえ」で著者がコミュニケーションメディアの発達による今日の状況を危惧しながらもその必要性について語るのも同様に、異質な他者によって成立するその新しいメディアが公共性を担保する可能性を持つからである。そしてこの公共圏を担う者に必要とされる能力こそ実践知（praxis）的能力なのである。

以上みてきたように本書において強調されるのは何よりもまず教養のもつ政治的性格であった。著者が、本書第一部において、中等教育を「〈移行期〉の教育機関として再編成されるべき」（14頁）であるといい、「社会づくり」への積極的な成員形成に向けて、子どもたちの「法的社会化（legal socialization）」及び規則意識・道徳意識の発達について論及するのも、社会的領域＝生活圏と実践的領域＝公共圏との間を生きる子どもたちが異質な他者とのかわりを通じて、実践知的、政治的能力を獲得しつつ前者から後者へと移行することに教育の目的を見ていたからに違いない。（須川公央）

II. 世代継承サイクルの問い直しに向けて

本書において著者は、家庭と学校まるがかえの〈学童期〉と区別した意味での〈移行期〉を生きる青年たちに焦点を置き、今日の日本社会における、階層分化と教育における平等化の問題を問うている。安定した〈成人期〉モデルの崩壊、〈大人〉としての規範性のゆらぎは、今日の若者の道徳心の欠如として、非難されることが多い。これに対して著者は、子ども・青年がすんなりと〈成人期〉に移行していくことの困難さを念頭に置きつつ、子ども・青年が単に親から子へと相続される文化や生活規範に回帰することではなく、同世代とのヨコとの関係や、大人たちとの「ナナメの関係」をつむいでいくことで、新しい文化生成のスタイルを創りだすという、彼らにとっての「社会をつくる」行為を重視する。

〈移行期〉という概念は解説でも述べられているように、著者独自の視点から今日の子ども・青年の生きづらさをとらえたものであり、〈移行期〉の拡大こそが、ひきこもりやパラサイト、ひいては鬱屈にまかせた若者の凶悪犯罪の根底にあることをあらためて気づかせてくれる。若者たちは、“今しかできないから”という言葉を盛んに口にする。無軌道

な振る舞いは今しかできないから今やるのだと。〈移行期〉とは、かつて「モラトリアム」と呼ばれた〈成人期〉への猶予期間を示すものでなく、子ども・青年が抱えざるを得ない現状そのものをあらわしている。

世代継承サイクルの異変・危機への問いこそ、著者の問題意識の根幹を支えるものであり、この危機意識は本書の中で一貫していると思われる。世代サイクルの危機こそが〈移行期〉顕在化の根底をなしているのである。それは、〈大人〉になることを拒絶する青年たちの鬱積や葛藤であると同時に、もはや母親ひとりに育児の負担を押し付ける社会システムでは隠蔽困難なく〈家庭〉の問題でもあり、子どもの自立を支援するシステムの遅れという社会全体の問題でもある。〈移行期〉顕在化をめぐる困難は、子どもや青年自身の問題にとどまらない。世代継承サイクルの危機という事態においては、子どもが成熟した〈成人期〉モデルを獲得できないのと同時に、大人も真に子どもとの心理的葛藤に向き合う術を失い、立ちすくんでいると、著者は指摘する。

子どもたちの公共心や道徳心を養うための教育とはいかにあるべきかという議論が今日盛んである。しかし実情としては、論者がそれぞれの理想とする教育的価値観を述べ合うにとどまっている。その一方で、凶悪化していく少年犯罪を前に、マスコミの論調は「厳罰化」しかないという論調に流れる観を否定できない。この事態は、安定した〈成人期〉モデルを大人自身がもはや子どもに提示することが困難である規範継承の危機であるというよりも、大人たちが〈成人期〉モデルを描き出す理想像に固執するあまり、本来多様であるはずの文化や価値観を問いつつ大人たちがしなくなったことを強く感じさせる。

〈成人期〉モデルといっても、個々の人間それぞれにとって多様であるのが本来の姿であろう。子どもは、異なった価値観や文化的背景との葛藤を経て、成熟していく。今日ではむしろ、〈成人期〉モデル形成の過程で不可避に起こる摩擦や葛藤を、大人たちが拒否している。われわれの社会は長らく、女性の性的役割に依存した家庭像、実直かつ他との協調意識に長けた人間像を理想としてきた。その理想がもはやバンク状態である顕著な例が、著者の指摘する、中年期の母親の物的心的負担と、家庭「資源」の限界という二つの問題であり、「家族文化」の内

実の欠如という事態であろう。「大人と子どもは出会えるか」という著者の問いかけは、〈成人期〉モデルの殻に閉じこもった大人たちへの警告である。

太田素子によれば、17世紀後半から18世紀に書かれた子育てに関する書物は、子どものしつけや教育を「家長」の大任と心得ており、女性には、夫や舅の意思に随って養育の実際に当たることが求められていた。つまりは、子育ての要諦は男性に向けて説かれる事柄に属していたと指摘される⁵⁾。もちろん、この指摘は、封建的な家父長制における女性への「服従の訓え」を前提としている。また、支配階級であった武士と、農民との育児における慣習の違いも考慮しなければならないであろう。しかし、子育てを家長の重要な責任とする訓えとともに、実際の子ども世話についても当時の父親たちはかなりこまめに協力していたという指摘は興味深い。近世から明治初期における庶民家庭では、父親が育児に参加することはごく一般的であった。太田は、明治維新を経て、子育てにおける精神的感化力が強調されていく一方で、家族に対する父親の指導力や家職の継承についての責任が影をひそめていったことについて、前者は西欧近代に範をとった女性解放の進展として評価されることが多かったが、後者については案外と見逃されてきたのではないかと述べている。

近年、父性の役割を強調する論は多い。しかし、その多数は、子育てにおける精神的感化力を「母性」から「父性」に置き換えたにすぎない。子どもの成長の段階でおとずれる通過点を、従来は地縁の共同体の支えを背景にした通過儀礼という形で、親と子どもがともに経験していた。「父性」の役割を説くのであれば、それぞれの通過段階における子どもの成長を支える存在としての「父親」を再評価するべきではないだろうか。世代継承とは、親、ひいては周囲の大人たちが、子どもの成長をいかに見守り、支え、次世代の後継者たる子どもたちに成人としての文化的・歴史的素養を伝授していくか、子育てをめぐる社会的システムそのものの在り方の問題である。

従来、地縁共同体的な通過儀礼によって、人間はそれぞれの成長・発達段階をかなり明確に意識してきた。この地縁共同体的な通過儀礼こそが世代継承のシンボルとして、重要な役割を担ってきたことが分かる。日本の場合、共同体においては『若者組』

が世代継承に対して重要な役割を果たしてきたことを指摘する研究が多くある⁶⁾。

この地縁に根ざした『若者組』がある意味では非常に閉鎖的な特性を有していたことは確かであろうが、人生の一区分としての「若者期」が、一個の独立した共同体たる存在価値を認められることで、若者にも共同体における一定の権力行使を承認していたのである。つまり、『若者組』は、共同体の存続と発展に向けて、彼らのもつ潜在的な生命力と肉体的な力の両面において大きく貢献していた⁷⁾。

『若者組』の果たしてきた共同体における役割とは、「大人」と「子ども」両者の、明確に区分された領域が、それぞれの独立性を維持しながら、一方で、世代継承に向けた相互補充の関係を強く意識していた点にある。『若者組』は、大人と子どもが、世代継承に向けて、ともに向き合う媒介としての役割を担っていたといえよう。そこでは、子どもという存在が一個の共同体的主体としての存在を承認され、成人としての文化的・歴史的素養に裏うちされるものとしての生命力と肉体的な力を行使しえたからである。

大人と子どもは出会えるか。それは、よく言われるように「子どもの気持ちになって考えてみる」こと、つまりは大人が「イノセンス」な子どもという下層に下りてくることではない。〈大人〉と〈子ども〉の間には、世代間の隔たりが不可避的に存在する。それゆえに、世代継承サイクルという、大人と子どもが出会う場所が必要となるのだ。

公共心の欠如した子ども・青年を非難し、「隔たり」を隔たりのまま、大人だけの「領域」を正しいとして終わるのか。子どもたちが自分たち「仲間」だけの矮小な価値基準で形成した表面的で閉鎖的な人間関係を理解できないものと眺めるだけでは、世代継承の達成はあり得ない。子どもには、大人と異なる意思疎通の方法が存在することを認識することから始めるしかない。それは、決して奇妙なものではなく、一個の独立した共同体主体としての子どもの権力行使の在り方といえよう。『若者組』でかつて発揮されていた生命力は、現代の子どもたちにも、形を変えて生き続けているのではないだろうか。もっとも、その生命力は、やがて成人へと成長するという、外部社会に向けられた出口を失っている。

世代継承の問い直し、すなわち、子ども・青年が大人たちとの「ナナメの関係」にアクセスし、大人

たちもそのアクセスに応えられる術を駆使しうるか、問い直すべき時にきている。世代継承とは、大人から子どもへという価値序列的なものではなく、大人と子ども相互が果たすべき課題である。

(蔵澄裕子)

III. 「治療文化」への着目から文化＝教養の形成へ

1. 現代文化批判の視点 — “cura” —

E.H.エリクソンが、ライフサイクルを通じての発達を8段階で示したエビジェネティック・チャートにおいて、成人期の葛藤を通して現れる基本的な強さすなわち「徳」(virtue)を「世話」(Care)として表現したように⁸⁾、世代継承サイクルにおいて「ケア」はその要をなすものとして位置づけられる。

本書においても、第I部「世代継承サイクル — その受難と転生」の最後の論文「「治療文化」の蘇生に向けて 中井久夫を読む」において著者のケア論が展開されている。第I部の最後にさり気なく配置されたこの論文は、発表時期に約10年間の幅をもつ本書収録の諸論文のうち最も新しく、著者が急逝される5か月前に発表されたものであり、かつ本書のなかで最も紙幅が割かれている論文である。著者の思索が到達した先端をこの論文に読み取ることもあながち的外れではないだろう。以下、本章ではこの論文に焦点を当てながら、本書へのコメントを試みる。

まず、本論文に見る「ケア」の発想を敢えて一言で表現するならば、いわば「治療」(cure)と「世話」(care)とが未分化である地平から発せられる鋭い現代文化批判である、といえるだろう。著者は、ラテン語の“cura”(配慮、気遣い)という言葉が、英語でいう“cure”(治療)と“care”(世話)の二つの意味を未分化なまま同時に含むものであるという寺崎弘昭の指摘⁹⁾に着目し、“cura”という視点から現代文化批判に向かう。心理学的な知が操作的な仕方でも人間関係を侵蝕する「心のバブル」(野田正彰)の時代といわれる今日の社会関係の質、そして「生活の仕方の全体」(a whole way of life)(T.S.エリオット)としての文化の質を、“cura”の視点から問い直し吟味する必要性が述べられるのである。こうした関心から注目されたのが、精神医学者・中井久夫による「治療文化」(therapeutic subculture)

概念である。中井によれば、「一つの文化の下位文化としての治療文化とは、何を病気とし、誰を病人とし、誰を治療者とし、何を以て治療とし治癒とし、治療者—患者関係とはどのようなものであるか」、あるいは「その社会の中で患者はどのような位置をあたえられるか。患者あるいは病いの文化的ひいては宇宙論の意味はどのようにあたえられるか」などの束であり、「この種の無数のことがないまぜになって、一つの「治療文化」となる」¹⁰⁾という。ここに見るのは、専門により細分化された医学をもって「治療されるべきもの」として心身を客体化し固定する眼差しではない。むしろ、著者が中井の「治療文化」概念に見出すのは、“cure”と“care”との分化を前提としながらも両者を統一的に捉える視点である。

2. 「ケアと応答」の世界

著者によれば、中井の「治療文化」概念にユニークな特徴をもたらしているのは、従来の文化精神医学などで問題とされてきた「普遍症候群」——19世紀以来の西欧近代精神医学により体系化されてきた「分類された病い」——と、「文化依存症候群」——「特定の文化にしか存在せず当該の文化と深く結びついている」疾患——との対比に加えて、「個人症候群」という独自の概念が導入されている点にある。「個人症候群」は、H.エランベルジェのいう「創造の病い」に代表的な一例をみるような「パーソナルな病い」であるが、著者が特に注目するのは、「個人症候群」は直接熟知しているか、熟知者を介した（広義の）治療者によって認識され、治療される¹¹⁾といわれるように、それが「熟知性のなかで起る治療」として経過し、そうした内部治療にこそ重点があるということである。これはまた逆に、「個人症候群」においては、患者と治療者との間に生じる心理的暗闘など、熟知性のなかで起る治療のはらむ危うい問題が不可避免的に現れるということでもある。

「個人症候群」の治療に際して、家族や親族、近隣の知己者の関係における内部治療力が試される世界こそ、「具体的な他者」どうしの関わりあいからなる「ケアと応答 (response)」の世界」(59頁)と著者が呼ぶものに他ならない。「親密圏」とも呼ぶことのできるそれは、「他者の苦しみや切実な必要が感受され、簡単には「はい、さよなら」と立ち去

れない関係性」(59-60頁)である。著者は次のように述べている。

自己の苦しみや必要が周囲に感受されケアされる世界が、人が社会に棲まうためには必要である。とりわけ、本来的に“イノセンスな存在”（いまだ、自分で自分を引き受けられない存在）である子どもにとって、また身体的統制力を奪われつつある老人という存在にとって、こうした「ケアと応答」の世界は、なくては生きられないものである。(60頁)

こうした「ケアと応答」の世界への注目から、現在の日本における家庭内治療文化の衰弱——核家族をとりまく親族ネットワークの縮減により家族が孤立化するなかで、子どもが「病む」という事態を家族が抱えきれなくなりつつあること——、さらに家族の孤立化のなかで、「ケアと応答」の世界であるはずの家族の内部にも暴力性が醸成されることが指摘される。だが注意すべきは、著者の議論は、「ケア」を個別的な対人関係の倫理の次元に解消させる議論や、いわんや子育てにおける家庭責任論などに帰着するものでは、決してないということである。著者は、「心のバブル」の時代とは裏腹に、今日の日本社会が心の傷に無感覚となり、「心の傷を否認する社会」を作ってきてしまったとする野田正彰の提起を受けつつ、災害や急激な社会変動のもたらす受難のうちにある社会的弱者を、自己責任の名のもとにいつそう周縁に追いやり孤立無援化させていく「暴力の文化」の瀰漫を指摘する。著者のケア論は、明らかに現代文化に向けられた鋭い批判となっている。

論文の終わり近くで著者は印象的な一言を述べている。「^{マージナル}縁辺的なものに対する感受性が必要になっている」(82頁)。そして著者は、J.L.ハーマンの議論を参照しつつ、他者をケアする行為自体がケアする者自身のライフ・クライシスと否応なく向き合うことを迫る営みであることを指摘し、世代間の実りある相互交渉の契機を内包する治療文化の創造を提起するのである(83頁)。

3. 文化＝教養の形成へ

以上に見てきたように、第Ⅰ部の最後に著者が到達したのは、いわば「ケアと応答」の世界を中核と

する「治療文化」の創造という展望である。これを学校教育という観点から捉え直してみよう。もとより著者の議論は、学校教育の枠組みには収まることのない一つの文化論である。しかし本書の狙いは、「世代継承サイクル」という、明らかに学校教育の範囲を超え出た主題に取り組みながら、なお今日において学校教育の果たすべき役割を導き出すところにあるように見受けられる。論文「世代継承サイクルの異変」のなかで著者は述べている。「学校教育そのものの中に、真性の「社会づくり」の活動と学習を、独自の仕方ですべて復元させていく仕掛けをつくりだすこと以外にない」。そして、「学校教育の中に「教育の原形態としての社会教育」（宮原誠一）を独自の仕方ですべて復元するという課題」（31頁）を指摘するのである。ここで、学校と社会との関係はいわば入れ子構造となっている。社会のなかで学校がその文化伝達の機能を担ってきたことはいうまでもないが、関口昌秀の指摘するように、本書では子ども・青年にとっての「「社会づくり」の仕掛けを学校教育そのものの中につくりだすこと」が、今日の「学校づくり」の基本的戦略とされるのである（200頁）。ここには、いわば〈社会のなかの学校〉と〈学校のなかの社会〉との入れ子構造がある。著者の構想においては、「ケアと応答」の世界により特徴づけられる新しい文化の形成は、われわれの社会の課題であるとともに、「社会づくり」を教育に独自の仕方ですべて受けようとする学校教育の課題でもあったのではないかと。

ここで問題となるのは、本書第Ⅱ部の内容と関わるが、学校教育を通じて形成されるべき教養の内実を著者がいかに捉えていたかということである。第Ⅱ部の特徴の一つは、文字文化に対するアンビヴァレンツであるように読める。そこでは、制度化された文字記号の操作に埋没することがかえって閉ざしてしまうもののあることを見据え、そこを開いていく新たな文化形成が目指される。著者が、「文字の文化」の「線状的秩序」に対して電子メディアの情報空間などにみる「モザイク状文化」に新たな可能性を予感し（150頁）、あるいは「科学の制度化」（158頁）・「教育のディシプリン化」（166頁）に抗して「アマチュアリズムの復権」（174頁）を説くところなど、文字文化を獲得することの両面性を見据えた議論といえる。そこでは、「思いがけないカオスと多声的世界」（150頁）が、あるいは「素人とし

てもつ多様な夾雑物」・「ローカルな多様性」（176頁）が、積極的に評価されている。これらは教養論としては、コミュニケーションを通して形成される「共通文化＝教養の育成」論（129頁）として集約されるであろう。

こうした著者の教養論との関連において、第Ⅰ部の終わりに到達した「治療文化」や、「ケアと応答」の世界、あるいは「^{マージナル}縁的なものに対する感受性」といったものは、学校教育で培われる教養としては、いかなる位置づけをもつことになるのか。コミュニケーションを通して形成される「共通文化＝教養の育成」と、「ケアと応答」の世界を中核とする「治療文化」の創造とが、学校教育を通じての文化＝教養の形成という主題においていかなる関係に立つものとして理解されるのかは、本書の読後に残された問いである¹²⁾。（櫻井 敏）

註

- 1) 勝田教養論における実践的契機の不十全さに対する批判は、以下の論稿を参照。山田康彦「求められる「社会形成と教育」—「教育実践と教育科学」に寄せて—」『教育』10月号（国土社、2002年）。
- 2) 西欧教養思想史における実践的契機の再評価の試みとして、加藤守通「教養のレトリック・ヒューマニズムの伝統とその今日の課題」『教養の復権』（東信堂、1996年）、「薬としてのロゴス—西洋教養史におけるレトリック・ヒューマニズムの伝統の再考—」『近代教育フォーラム』第11号（2002年）。しかしこの場合の実践（praxis）は、観照（theoria）を土台にした上で成立するものであることに注意したい。
- 3) 勝田守一『能力と発達と学習—教育学入門Ⅰ』（勝田守一著作集 第6巻 人間の科学としての教育学）国土社、1973年所収、197-198頁）。
- 4) 科学の普遍性は教育内容の共通性を根拠づけないという著者と同様の見解は、以下の論稿においてもみられる。関口昌秀「普通教育概念の問題Ⅱ」『神奈川大学心理・教育論集』第19号（2000年）、44-57頁。
- 5) 太田素子『江戸の親子』中公新書、1994年。
- 6) 小林亜子「『若者組』と『青年期』」（宮澤康人編『教育文化論』、放送大学教育振興会、2002年）。
- 7) 同上。
- 8) Erik H. Erikson, *The Life Cycle Completed: A REVIEW*,

- W.W.Norton & Company, New York · London, 1982, pp.32-33, 67. 邦訳『ライフサイクル, その完結』(村瀬孝雄・近藤邦夫訳、みすず書房、1989年)、34, 88-89頁。
- 9) 寺崎弘昭「養生論の原像とその歴史的射程」、『日本の科学者』第36巻第7号(2001年7月)、8頁。寺崎によれば、「養生論とは、「客体化された身体 (Körper)」が成立する以前の未分化なからだ、宇宙に開かれ共振・交感するマイクロコスモスとしてのからだへの配慮 (cura) の総体」(6頁)であり、「「治療」と「世話」が分化する以前の営みとしての<配慮 (cura)>こそが、現代の体に求められるものであろう」(8頁)という。
- 10) 中井久夫『治療文化論 — 精神医学的再構築の試み —』(岩波現代文庫、2001年)、114-115頁。初出：1983年。
- 11) 同上、72頁。
- 12) 本章では詳論できなかったが、前者の「共通文化＝教養の育成」を公共圏に連なる教養の課題として、後者の「治療文化」の創造を親密圏に連なる教養の課題として読み解くことも可能であろう。公共圏と親密圏については、齋藤純一・竹村和子「親密圏と公共圏の〈あいだ〉 — 孤独と正義をめぐって —」、『思想』2001年6月号を参照。