

そだてる——〈教育〉の原型をもとめて——

川本隆史

● 文化と教育——なる、とつくる、の中間領域

まず考察の手がかりとして、作田啓一・多田道太郎編『動詞人間学』（講談社現代新書）の「そだてる」の項（執筆：井上俊）の一部をひいておきます。日本文化の型が凝縮されている八五の動詞を論じた本書は、「生きる」から「遊ぶ」までの一〇の基本的動詞をテーマにした『平凡社カルチャー today』のシリーズと並んで、今回の「文化と型」の各講座を動詞でたてた際に、立案者の念頭にあったものなのです。

動物でも植物でも、およそ生命あるものは、与えられた環境のもとで自然に育ってゆく力をそなえている。とくに手を加えなくても自然に「育つ」ものを、あえて「育てる」ところに文化が成りたつ。動物を家畜として、育て、植物を農作物として育てることをはじめたとき、人類の文化は、その発展への大きな一歩をふみだした。

家畜や作物にかぎらず、何かを「育てる」活動のなかには、通例、育てる側からのなんらかの方向づけの要素が含まれている。子供を「育てる」過程も、しつけや教化の要素をぬきにしては成りたない。

こうした「方向づけ」の側面を強調して、昔の人は「そだてる」という言葉を、ときに「おだてる」「扇動する」の意味に用いた。しかしもちろん、自然に「育つ」側面を無視して「育てる」ことはできない。内側からの成長と外側からの形成との、いわば接点に「育てる」活動がある。あるいは「なる」（自然）と「つくる」（人為）との中間といってもよい。そして昔から、わたしたち日本人はこの中間領域を重視してきた。（二〇〇頁）

「植物は栽培によってつくられ、人間は教育によってつくられる」というルソーの古典的定式（『エミール』第一篇、岩波文庫版 上巻二四頁）をひくまでもなく、文化（『人間独自の生活様式』）と教育との間に密接なつながり

があることは言うまでもないことですが、ここで井上さんが「なる」(自然)と「つくる」(人為)との中間領域に「そだてる」をおかれたことに注目したいと思えます。この指摘を今回の講座のテーマに即して言いかえれば、内側からの成長を表わす自動詞「育つ」と外側からの形成を意味する他動詞「育てる」との接点Ⅱ境界領域において「教育」を位置づけるということになります。つまり「型をやぶる」ことと「型にはめる」こととの緊張関係を軸に「教育」の原型を探っていきたい。また井上さんは、相手をひとり立ちさせるといふ「育てる」の本来の目的が育てる側のエゴイズムや愛着のゆえに見失われがちであり、したがって「育てる」の根底には相手の自立すなわち別離がくるのをひそかに恐れる傾向があるとの指摘に基づいて、この「そだてる」の項の副題にいわばこの動詞のエッセンスとして「別離への不安」を付されています。それはそれで非常に説得力のあるものなのですが、「教育」の原型を考えていくにあたっては今一つ物足りない。(ちなみに、平凡社カルチャー today # の第八巻 鶴見俊輔編『育てる』の方には「自立への〈産婆術〉」という副題がついています。)その点を最後に補うかたちで考察を進めていききたいと思います。

●「教育」の語源学——人為的形成と自然的成長

私たちは今「教育」にとりかこまれて生きています。教育の現場にいる学生・教師はもちろんのこと、親として「教育費」や「教育問題」に頭を痛めたり、マスコミを通して「教育の荒廃」や「教育臨調」といった表現を毎日のようにうけとらされています。しかしここではそうした「教育」をいったんカッコに入れておいて、「教育」ということは、それがさし示すことからそのものに迫ってみようと思えます。そのためには現在さまざまなレベルで用いられながら一定の固定観念を有している熟語「教育」を解体して、「教」と「育」にわけることから始めます。まず「教」を漢和辞典でひきますと、「おしえる」という訓読みとともに、教化・教義・教訓・教条・教則・教練さらに説教・調教といった一連の「人為的形成」を示す熟語が並んでいます。それに対して「そだつ、そだてる」の訓読みをもつ「育」については、発育・生育・保育・養育・育成・育成のような「自然的成長」とかわり深い熟語が挙げられています。つまり「教育」という熟語そのものが自然と人為との緊張関係を基に成立しているのです。

このことを意味の発生の現場で確認するために、それぞれの漢字をさらに解体してその語源を古代中国の生活様式(≪文化≫)の中にたどってみると、次のようなことがら

見えてきます。「教」は「×子」（教える者とならう若者とのまじわりの意）と「支」（むちうつの意——ついでながら英語の「しつけ」にあたる 'discipline' のラテン語の語源も「むちうつ」です。）との合字で、学び習う者に知識や技術などを授けることを意味しており、他方「云」（子をかかさにしたものの、赤ちゃんが頭を下にした正常な姿で安らかに生まれるさま）と「月」（にくづき）との合字である「育」は、生まれた子が肥だちよく肉がついて太ることを表わす、と（『広漢和辞典』大修館書店、他参照）。また専門の語源辞典の一つでは、「教」について「×は屋上に千木のある建物の象形。古代のメンズハウスとして、神聖な形式をもつ建物で、ここに一定年齢の子弟を集めて、秘密結社的な生活と教育を行なった。指導者は氏族の長老たちで、氏族の伝統や生活の規範を教える。支は長老たちの教権を示す」という興味深い指摘があり、「育」の下部の月（肉）は生子儀礼の際の祭肉ではないかと説明されています（白川 静『字統』平凡社）。「なお英語について補足するなら、'education' の語源を「引き出すこと」に求める教育学の通説を批判した I・イリイチが、そのラテン語形が文法的に女性主語を要求し、したがって「雌犬や雌豚であろうと、人間の女であろうと、食物を与えて育てるという母親の仕事の意味する」と主張していることにここで注意を喚起しておきたいと思います（イリイチ『シャドウ・ワ

ーク』岩波現代選書、一〇四頁）。また 'grow'（そだつ、そだてる）は、'grass' や 'green' といった植物にかかわる語と語源的なつながりを有しています。]

●〈教育〉の意味論——官製のことばと民衆のことば

こうした語源を有する「教」と「育」とが合体して用いられた（熟語「教育」の）最初の文献上の使用例は、『孟子』（紀元前三世紀）にまでさかのぼることができます。この有名な箇所を、〈教育〉の意味論の原型としてまずおさえておきましょう。

孟子曰、君子有三樂、而王天下不與存焉、父母俱存、兄弟無故、一樂也、仰不愧於天、俯不作於人、二樂也、得天下英才而教育之、三樂也、君子有三樂、而王天下不與存焉、（孟子曰く、君子に三つの樂あり、而して天下に王たるは与り存せず。父母俱に存し、兄弟故（事）なきは一の樂なり。仰いで天に愧じず、俯して人に忤じざるは、二の樂なり。天下の英才を得て之を教育するは、三の樂なり。君子に三つの樂あり、而して天下に王たるは与り存せず。）（『孟子』卷第三 尽心章句 上——岩波文庫版 下卷三四〇頁）

ここで注目したいのは、「教育」が君子の「樂」の一つとして、肉親が健在であることと自らの心が公明正大で誰

に対しても恥じるところがないことに次ぐ、三番目のたのしみとして位置づけられており、しかもその「楽」は権力を掌握し他者を支配することは全く無関係な生き方である、とくりかえし強調されている点です。支配被支配の関係から最も遠い、君子と英才（この二つのことばともあくまで古代中国の文化の中においてその原初的意味をイメージすべきでしょう）との人格的な関係が生み出す「楽」と結びつけられたところで、初めて「教育」が意味をもつようになったということ、このことは「教育」の原型を考える上できわめて示唆的なことだと思えます。

ところが文化の歴史には、原型からの逸脱や、本来の目的であったものが見失われそのための手段であったものご自己目的化⇨転倒現象がつきものでありまして（丸山圭三郎『文化のフェティシズム』勁草書房、参照）、〈教育〉もこの運命を免れることはできませんでした。日本の文化の中で考えても、「教育」が「子どもを教養育てる」ことを意味することばとして広く用いられるようになったのは、寺小屋が民間に普及した江戸時代中期の安永年間（一七六四—一八〇）からだだとされています（『社会科学大事典』鹿島出版会の「教育」の項、参照。R・ウィリアムズによれば「educate」が「組織化された教育や指導の意味に限定されるようになった」のも一八世紀後期からのことです。『キイワード辞典』晶文社、参照）。ところがこの熟語は、

明治以降は「education」の翻訳語として専門用語化していく一方、「楽」から遠く離れて「権力」と癒着し、天皇制イデオロギーの型にはめることすなわち「臣民教化」の意味を負わされるにいたりました（『教育令』一八七九、「改正教育令」一八八〇、「教育勅語」一八九〇——ここでは「國體ノ精華」と「教育ノ淵源」とが並置されています）。戦後は新憲法二六条（教育をうける権利と義務教育）に基づいて「教育基本法」（一九四七）が制定され、いわゆる民主教育がスタートしましたが、何と翌一九四八年になってあらためて衆参両院で教育勅語の排除や失効確認の決議をせざるをえなかったことからうかがわれるように、近代日本の公教育に対する「勅語」の影響力は驚くほど根強いものだったのです（山住正巳『教育勅語』朝日新聞社、参照）。ところで戦後教育の原点ともいふべき「教育基本法」は、その前文で「個人の尊厳を重んじ……普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育」を根本理念として掲げ、第一条で「教育は、人格の完成をめざし……自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」と教育の目的を規定しています。天皇制から民主制への転換はあったにせよ、やはりここで「楽」とはほど遠い「教育」が語られているようです。結局のところ戦前・戦後を一貫して「教育」は、ほとんど「学校教育」と同じ意味の広がりをもった、いわば官製の

ことばとして用いられ続けているといえましょう。私たちが今なお「教育」ということばによそよそしさを感じざるをえず、治者の価値観のおしつけ（Ⅱ型にはめる）といったニュアンスをそこから拭い去ることができないのは、そのためなのではないでしょうか。

それに対して「教育」という外来語の普及以前からあった民衆（被治者として権力の対極にある生活者）の日常言語（やまとことば）の中には、〈教育〉をさし示す一群の含蓄豊かなことばがありました。そのいくつかを挙げ語源をたどることで、常識的意味をいったん解体し、〈教育〉の意味論の再構築を試みてみたいと思います。

(一)そだつ——「巢立つ」に由来し、鳥のヒナが成長して巣立つという意味から転じて、「生物が生まれてから一人前になるまでの過程を進む、能力などがのびる」の意味が発生した。また他の語源説に「進立つ」「添立つ」「ソロソロとおい立つ」「背立つ」「そいたつ」「傍立つ」等があります（『日本国語大辞典』小学館）が、いずれにしてもこのことばが自然的成長にその意味の源をもつことは明らかです。それから他動詞「そだつ」（口語では「そだてる」）には「生物が一人前になるまでの過程をうまく進むように助け導く」という原義から、先の井上さんの指摘にもあったように「相手に調子を合わせててなすける。おだてる。そそのかす。のせる。」の意味が派生しています。これも

民衆の子育ての経験の蓄積のなかから生み出されたものと思えますが、人間の子どもは自然的成長だけに委ねておいてはなかなか自立Ⅱ巣立ちをしない（後述のポルトマンの「二次的就巢性」論、参照）ので、どうしてもそこに子どもをおだてたり、のせたりして成長を促すという工夫Ⅱ人為的形成が必要となってきます。私たちは「アンヨは上手」と手拍子で励まされのせられて、あるいは手をひかれ添い立ちちされてはじめて、直立歩行（背立ち、進立つ）へとソロソロと踏み切ったのではないのでしょうか。そこにどうやら「そだつⅡそだてる」の意味論の原型があるようです。

(二)をしふ（口語おしえる）——これは「惜しむ」「愛しむ」が語源で、手許にある大事なものを手放せないという感情（惜し）に基づいて、「自分のやり方に他の人をささいこんで指導する」が第一の意味とされています（『岩波古語辞典』参照）。まさしく井上さんのいう「別離への不安」が意味の基底をなしているようですが、実はこのことばにはもう一つの興味深い語源説があります。それは、ロシア（食饗）の縮約形だとするもので「親が子に食物のとおり方を教える自然の習性が教訓の意に転じた」という説です（『日本国語大辞典』参照）。食べるといふ生物としての基本的行動の型が親子で共有されるという事態がそこでさし示されています。

(三)はぐくむ——「羽含む」「羽包む」つまり親鳥がその羽でヒナをおおいつつむの意から発して、親が子を養い育てるといふ意味をもつようになった(『広辞苑』第三版、岩波書店、参照)。このことばの意味の原型は直観的にわかりやすいと思われまゝ。

(四)ひとなし・ひとり(人成し・人成り)——これは現在も「ひとねる」「ひとなる」という形で岐阜、長野、愛知の一部で方言として残っており、「ひとをひとにする、ひとがひとになる」すなわち「子どもを育てる、子どもが一人前になる」という意味をもつことばです(大田 堯『教育とは何かを問いつづけて』岩波新書、二一四頁)けれども、そのことばの背景には民衆の信仰が横たわっています。今日のお話の最後でまたとりあげたいのですが、少なくとも日本の民衆は、子どもは最初から人間として生まれてくるのではない(聖なるもの \parallel 神として誕生する)、だからこそ数々の「通過儀礼」を経てはじめて人間になっていく存在なのだといふ信仰をかつて共有していました。その信仰を言語表現のかたちにしたのが、この二つのことばなのです。

以上、『孟子』から始めて民衆の日常言語における〈教育〉の意味論を考えてきましたが、〈教育〉の原型をもとめるためにはさらにこの意味を支えている「生活のかたち」(Lebensform——ウィトゲンシュタイン『哲学探究』大修

館版全集8、参照)を具体的に解明することが必要となります。それが次の〈教育〉の民俗学の課題です。

●〈教育〉の民俗学——しつけとこやらいを中心に

明治以降の近代化教育が凡人よりもエリート育成を目的としていたことに根底的な疑問をさしはさんだ柳田国男は、戦時中のある対談のなかで〈教育〉への関心をこう述べています。

日本の教育が制度として寺小屋から始まったやうに言ふ人があるが、そんなばかなことはありません。兎に角、人をよくするのが教育でなければならぬ。文字が知られて寺小屋が始まつて初めて教育があつたといふのは大間違ひで、それは強ひて名付ければ学校教育といふでせう。……〔私は〕学校にあらざる、文字にあらざる教育が何かといふことを答へなければならぬ立場にあつたのですから、ほつり／＼とやり出したわけです。〔日本の家と教育——柳田国男氏に訊く〕一九四二、長浜 功編『柳田国男教育論集』新泉社、九頁)

こうして日本の民俗学はやくくから各地に伝わる産育の習俗に注目しながら、日本の民衆の〈教育〉の手続と知恵とを解明しようとしてきました(『産育習俗語集』一九三五、他。そもそも「folklore」といふ語からして「民衆」と

「知恵^{チエ}」からなる造語です。その豊かな成果についてはたとえば、恩賜財団母子愛育会編『日本産育習俗資料集成』（第一法規出版）や「しつけ」の生活誌の傑作である宮本常一『家郷の訓』（岩波文庫）などをみていただくことにして、ここでは僕の関心にそって「しつけ」と「こやらい」に絞って（しかも実例よりもそのことばの含意にこだわりながら）考えてみたいと思います。

まず「しつけ」ということばを『広辞苑』でひくと、「仕付」という漢字があてられ、①作りつけること、②礼儀作法を身につけさせること、③嫁入り・奉公、④縫い目を正しく整えるために仮にざっと縫いつけておくこと、④（稲の苗を縦横を正しく曲らないように植えつけることから）田植、以上の四つの意味が並んでいます。これらに共通する含意（ウィトゲンシュタインが前掲書でいう「家族のメンバーの間にあるような類似性」）は次のように整理されます。すなわち「しつける」とは、馴らされる側の持っている弾性、反撥力といったものを配慮した上で、それに対して一定の方向づけを与え、形を成さしめていくという、働きかける側の行為を意味することばであったと理解されるのである」と（田嶋 一「民衆の子育ての習俗とその思想」、岩波講座『子どもの発達と教育』2、一七頁）。したがって「しつけ」とは民俗学において「子供を一人前にするために訓育すること」（『日本民俗事典』弘文堂）と

定義されています。具体的には、それぞれの職業分野における生活技術（仕事の技術だけではなく、交際・生活の仕方振りから、倫理・信仰までを含む）を体得させ、社会人として立つ態度を「自得させる過程」を意味しており、「育てる」という語とも違って一定の目標に向って積極的に子どもを陶冶するという意識も含まれていた反面、計画的に「教えこむ」のとは異なり、「見よう見まねで」日常生活行動を無意識のうちに体得させるのが、「しつけ」の本質であったとされています（原ひろ子・我妻 洋『しつけ』弘文堂、二―三頁）。「しつけ」は現在の語感ではどことなく「おしつけ、外的規制」を感じさせ、ある教育社会学者によれば「型にはめる」「仕込む」「たたき込む」「教え込む」という定型的社会化のパターンをとるものとされています（清水義弘『子どものしつけと学校生活』東京大学出版会、七頁）けれども、かつての日本の民衆の「生活のかたち」の中ではそれは、子どもが「一人前」の人間に成長することを目的としており、そのために「あたりまえのこと」という社会常識を直接たたきこむのではなく間接的に身につかせ（自得させ）しつける側としつけられる側とが共通にもつ感覚を磨く、という相互行為に他なりませんでした。このことについて柳田国男は、「今ある学校の教育とは反対に、あたりまへのことは少しも教へずに、あたりまへで無いことを言ひ又は行つたときに、誠め

又はさとするのが、シツケの法則だつた」と指摘しています
〔教育の原始性〕一九四六、『定本』二九卷、筑摩書房、
三一〇頁——なお柳田によれば「躰」という字は、室町時
代の武家社会の中で生まれた和製漢字でこれにより「しつ
け」が行儀作法の別名のように変容してしまつたのだ、と
されています。

「こやらい」（児遣らい）という表現は、今の私たちの
生活の中ではほとんど使われていませんが、かつての日本
の民衆の「生活のかたち」の中ではやはり人間形成の全体
を示すことばで、子どもを後ろから追いたてて持続的に現実
の世の中（＝リアリティ）にあえて直面させること、を意
味していました。その行為は、たとえば子どもの誕生をか
りたてる儀礼（静岡県西部で臨月の祝をヤライギョウとい
う）に始まり男の子の成人式——正式の大人の着物を着せ
氏神に参り、赤飯を炊いて祝う——にいたるようなさまざま
まの通過儀礼に支えられており、それをおして子の親は
なれとともに親の子ばなれも達成しようとする、これもま
た相互的な行為であつたのです。具体的事例については大
藤ゆきさんの『児やらい』（初版一九四四、新版は岩崎美
術社刊。また同じ著者による『子どもの民俗学——一人前
に育てる——』草土文化があります）に譲り、ここでも柳
田国男が同書に寄せた序文「四鳥の別れ」からひいておき
ましよう。

ヤラヒは少なくとも後から追ひ立てまた突き出すことで
ありまして、ちやうど今日の教育といふものゝ、前に立
つて引つ張つて行かうとするのとは、まるで正反対の方
法であつたと思はれるからであります。……ヤラフとい
ふのは何か苛酷のやうにも聞えますが、どこかに区切り
をつけぬと、いつまでも一人立ちができぬのみならず、
親より倍優りな者を作り上げることでもできなかつたので
あります。（『定本』二三卷、二三五頁）

柳田は戦後の文章で「昔日の教育にはなかなか魅力があ
つた。おそらく昔の教育は教える人と教わる人との立場が
現在のように向かいあつたかたちではなく……両者がたが
いに学びあつて歩一歩とすすみ、いろいろな知識を身につ
けていったにちがいない。」と書いています（『新教育につ
いての断想——教養の問題にふれて』一九四八、長浜 功
編、前掲書、四一頁）。このかつての教育が有していた「魅
力」およびそれを生み出していた「生活のかたち」が、孟
子のいう「楽」および「教育」の原型に限りなく近いもの
であることは明らかだと思われまふ。さらに「しつけ」が
動物の訓練を表現するのに使われたり、「やらい」が人間
の育児行動に限らず動物のそれにまで用いられ、たとえば
クマの子別れをヤライと呼ぶ地方があつたこと、また前に
みたように「そだつ」「はぐくむ」といった表現が鳥類の
行動に意味の起源を有すること（『おしえる』も動物の食

餌行動につながります)を考慮してみますならば、〈教育〉の原型を問うためにはその動物学的基礎を問題にせざるをえなくなります。

●〈教育〉の動物学——就巢性と離巢性のあいだ

動物学者A・ポルトマンは『人間はどこまで動物か』(原著一九五一、岩波新書)の本論を「巢に坐っているもの」(就巢性)と「巢立つもの」(離巢性)との区別から説きおこしています。ほんらい鳥類の区分原理であったこの二つの概念を手がかりに、〈教育〉の動物学の素描を試みてみたいと思います。

まず「就巢性」(ドイツ語の 'Nesthocker' は「巢に腰をおちつけるもの」という意味)とは、ハト、フクロウ、ワシ、タカ、オウム、ホトトギス、キツツキ、スズメなど、ヒナが孵化してあと長期間巢に留まり親鳥の保護・給餌をうけて「育てられる」鳥類をいい、そのヒナは生時に閉眼で無能力で羽毛も未発達なものがほとんどです。一般に樹や岩の上など安全度の高い巢をつくる、比較的高等な鳥類がこれに属しますが、哺乳類の場合こうした親の保護をながく受けて子が育つ性質(晩成性、晩熟性ともいう)をもつのは、ネコ、ウサギ、リス、ネズミなど、妊娠期間が短く一度に多数の子(やはり生時は眼が閉じており体は裸で、

運動能力を欠いています)を生む動物であり、一般に下等諸目で肉食の哺乳類に多くみられます。

これに対して「離巢性」('Nestflüchter' は「巢から逃げる、避難するもの」が原義)とは、ガン、カモ、シギ、キジ、ニワトリなど、ヒナが孵化直後あるいはまもなく親の保護をあまり受けず自立して生活する、すなわちすぐに「巢立つ」鳥類をいいます。そのヒナはそのため孵化時に閉眼し羽毛も比較的発達しており、早くから歩行可能で自力で採食します。また離巢性は、地上産卵で外敵の危険が大きい鳥類に多くみられ(だからヒナは「巢に腰をおちつける」どころか「巢から逃げ」なければ生きていけません)、保護色や親鳥の声や行動に応じて待避・追隨・集散を行う行動パターンの発達さらにローレンツらの研究で有名な「刷り込み」('imprinting)現象がしばしば観察されます。哺乳類においてこのような性質(早成性、早熟性ともいう)を有するのは、ウマ、ゾウ、ウシ、キリン、クジラ、サルなど妊娠期間が長く少数の子(誕生後すぐ立ち立ちのけるほど発育をとげており、その姿や挙動がすでに親とよく似ている)を生む動物で、一般に高等諸目で植食性のものにその傾向がみられます(『岩波生物学事典』第三版、他参照)。

ではヒトはいつたい「就巢性」(「育てられるもの」と「離巢性」(「育つもの)とのどちらに属するのでしょうか

か。ポルトマンによれば、ヒトは離巢性動物の最上位に位置する霊長類に属してはいるものの、ヒトの新生児はサルの子に比べるとはるかに無能で頼りなく、身体各部の比率も成人のそれとはかけはなれている。といって就巢性動物の子と比較すると感覚器官や脳髓があまりにも発達しすぎている。したがってヒトは生物としての基本構造の点では「巢立つ育つもの」であるけれども、巢立つべき子を出産するために本当に必要な妊娠期間が、生理的につまり通常化された形で短縮されており（「生理的早産」）、そのため高等鳥類のヒナと同じく新生児には両親による力強い保護が欠かせない存在になっています。哺乳類の中ではヒトだけがもっているこうした一種独特の両親への依存性を、ポルトマンは「二次的巢に坐っているもの（就巢性）」と呼んでほんらいの「就巢性」から区別しています（同書七二頁）が、〈教育〉の動物学的基礎はこのヒト独自の親子関係に求められるのではないのでしょうか。基本的には「育つ」ものでありながら早産ゆえの無能力（これは同時に可塑性⇨自由を含意します）によって「育てられる」存在として誕生する人間、しかもその無能力な子どもがもつ模倣能力ゆえに、〈教育〉は成立するのだと考えられます。（周知のように「学ぶ」は「真似」に由来しますが、デズモン・モリスによると、模倣はヒト以外の哺乳類では余り発達しておらず彼らの学習には大変な苦勞がつきまとうのに

対し、裸のサルであるわれわれは親の例にならうことですばやく学習してしまふ。「裸のサルは教育するサルである」のです（モリス『裸のサル——動物学的人間像』、河出書房新社、一二三頁）。

● 〈教育〉のコスモロジー——聖なるものとの出会い

前にひいた『教育とは何かを問い続けて』（岩波新書）の著者で教育学者の大田堯さんは、教育という人間の働きかけが「種の持続」とともにあり、それほど人間にとって本質的でないなみに他ならないことを強調されています（『教育の探究』東京大学出版会）。そして「おしえ」「そだてる」ということが——私たちも確認したように——人間の子にとどまらず、動物や植物の生命に対する人間の働きかけさらには動物が自らの子どもたちにする働きかけにも用いられ続けてきたこと、このことは「この働きが深く自然のなかに、すべて生存するものの物的自然の基礎のなかに、深く根をはってきたいとなみであることを、さし示している」（四八頁）と指摘されています。現代人が〈教育〉について抱くイメージは書物、学校、知識といった「人為的形成」に片寄りがちですが、かつての文化のなかでは「むしろ、おどろくに値するほど、自然のいとなみとの深いかわりにおいて教育の通念が成立していた」（六

八頁)のです。こうした通念(ユニコーン・センス)のあり方を、とりあえず「教育」のコスモロジーと呼んで考察を加え、「教育」の固定観念の「解体」構築(デコンストラクション)をめざしたいと思います。

そのための手がかりにしたいテクストは、折口信夫の次のようなユニークな「そだつ」の解釈です。すなわち、古代の日本人にとって「うつ・すつ・すだつ・そだつ」は一群のことばであり、それらはみな「たま」(聖なるもの、古代人にとっての「神」にあたる)の出入りについて使われていた。眼にみえない聖なるもの(「たま」)が、どこからか一定の容器(「かひ」——たまごの古語、穴のあいていない容器をいう)の中に入ってきて、そこにある期間とどまり、そこから眼にみえるかたちをとって出現する、というプロセスの全体をそれらの語はさしていたのですが、「其がいつか、かひの中に入出入りすることを表す動詞ともなった。ものゝ中に這入つて来る事を考へたと同時に、外へ出る事を考へた。さうして出る方ばかりに使はれる様になつて、這入る方の考へが段々薄らいで行つた。すだつ・そだつは其代表的な言葉だと見られよう」と(「靈魂の話」一九二九、『折口信夫全集』三卷、中央公論社、二六九頁)。

折口のこの指摘それ自体、「そだつ」の常識的意味を解体するものと思えますが、それをふまえて結論を先どりしというなら、「そだつ」は「聖なるものとの出会いと別れ」

(「たま」の出入り)、その総体的表現であつた、といえましよう。だとすると最初にひいた井上さんの「そだてる」別離への不安論は、「別れ」を強調しすぎていて(近代ではそれがかまわないのかも知れませんが)、かつて「そだつ」がもっていた「出会い」の局面——それは現在においてもなお、たとえば初めて胎動を感じたときの妊婦の驚きや赤ちゃんを初めて抱き上げたときの言い知れぬ感動を通して、くりかえされているはず——を見落としていくように思えます。「教育」の原型を「聖なるものとの出会い」としてひとまずとらえ、それとの緊張関係において「別れ」を位置づけたい。「出会い」を「教育」の根本におく現代の思想家に、M・ブーバーやO・F・ボルノウがいます。ブーバー「教育論」(同『著作集』八巻、みすず書房、所収)、ボルノウ『実存哲学と教育学』理想社、参照)。

この原型をさらに文化学^{カルチュラル・スタディーズ}の観点からとらえかえすならば、「異文化との出会い」として「教育」を見直すことへとつながります。従来、教育は所与の社会・文化への個人の適応・同化を中心とする「社会化」ないしは「文化化」の下位概念として説明されることが多かったのですが、本田和子さんの努力(『異文化としての子ども』紀伊國屋書店、山口昌男他『挑発する子どもたち』眠々堂、他)を通じて、子どもを大人へといたるべき未発達な存在としてでなく、

大人にとつての異文化 \parallel 他者としてとらえなおす視点が確立されつつあります。この見方にしたがえば、〈教育〉は大人による一定の「生活のかたち」(「文化」)のおしつけ、子どもによるその型の習得の過程(「文化化」といったものではなく、一見無力・未発達のように実はすでに大人とは異なった文化をもって生まれた子どもたちと大人たちが出会い、そうした異文化との接触によって情性 \parallel 定型化していた大人の文化も再活性化され、しだいに両者が共有すべき新しい型が形成されていく、というダイナミズムにおいて〈教育〉の原型をとらえることが可能になります。

〔本田さんはこのことに関連して「子どもの生のかたち」とは「かたちなきもの」と「かたち」とが互いに包摂し合う世界であったこと、彼らにとつて「かたちある世界」も「かたちそのもの」も流動的であること、を示唆されています(『子どもの領野から』人文書院、二二二および二三八頁)〕

最後に〈教育〉のこの原型を、本講座の共通テーマである「文化と型」にもっと近づけてパラフレイズすれば、こうなります。〈教育〉とは、多型的なもの(すなわち子ども)と単型的なもの(大人)との出会いの現場において、型にはめようとする大人と型をやぶろうとする子どもとの対峙の総体である、と。ここで「多型的」(polymorph)というのは、フロイトが「子どもの性欲」論(「性欲論三篇」

一九〇五、『著作集』五卷、人文書院、所収)で提起し、メルロ \parallel ポンティがソルボンヌでの講義(『子どもの心理学における方法』一九五一—五二)で重視した概念ですが、私たちはそれを大人の文化の単型性・硬直性をおびやす表現としてうけとりたいと思います。つまり、大人の文化の型を基準にすると、たとえば子どもの性欲はその型におさまりきれない、多様なあらわれを示します(子どもはからだのあらゆる部分で自己および他者のからだとのふれあい \parallel コミュニケーションを楽しむことができる、という意味でフロイトは子どもの性欲のあり方を「多型的倒錯」と呼んだのです)。しかし逆に考えれば、多型的な存在であった子どもがしだいに大人の文化に編入されていき型が貧弱化してしまつたなれの果てこそ、大人の文化の型に他ならないのではないでしょうか。たとえばコミュニケーションの型をとつてもそこでは言語に単型化され、他の回路はあくまで副次的なもののみなされてしまいます。それゆえに大人は子どもを育てることを通じて、失つてしまつた多型的なもの(多様なコミュニケーション能力や感覚能力、さまざまなるこびのかたち)を思い出し、子どもとの相互主観的なよろこび(孟子のいう「楽」)を分かちあうのです。「そだてる」の深層にあるのは、別離への不安というよりもむしろ、出会いの驚き(そしてよろこび)なのではないでしょうか。

こうした驚きは、「瓜はめば子ども思はゆ、栗はめばま
して俣はゆ、眼交にもとな懸りて安眠し寝さぬ」という山
上憶良の古歌（萬葉集卷五）にあざやかに表わされていま
す。確かに憶良は反歌で子どもを「宝」としてうたってい
ますが、それは近代的な意味での財産ではない、あくまで
「聖」のシンボルの意味においてなのです。だからこそ「宝」
である子どもとの出会いはよろこびを与えると同時に、大
人を「安眠し寝さぬ」ほどの驚きにおとしれます。現代で
は「聖なるもの」への共通の信仰が解体し、〈宗教〉が普
遍的な経験としては成立しえなくなっています。その中に
あって〈教育〉こそ、聖なるものとふれあえる経験を与え
てきたしまた与え続けていくものと考えられます。〈教育〉
の原型をもとめてきた私たちは今や、「聖なるもの」異文
化Ⅱ多型的なもの」とのふれあい、つまり子どもとの出会
いをもたらず境界領域にたどりついたのです。

〔付記〕 本稿は、第五回跡見学園女子大学公開講座最終日（一九
八四・一一・三）の講演「そだてる」に多少の補足をしたもので
ある。当初の計画では、アリエスの社会史研究とイリイチの「学
校化社会」批判を手がかりに近代の学校教育を相対化し〈教育〉
の古層をさぐる、〈教育〉の考古学と野生児の発達研究を中心と
した〈教育〉の心理学とを内容に加えていたのだが、前者は時間
の関係で割愛し、後者はその後の研究で難点に気づいたことと講
座初日の日高敏隆氏の鋭い批判（野生児のデータそのものに信

憑性が乏しい）もあって撤回した。「野生児」を文化学の問題と
してどう考えるかは独立に考察されるべき課題として残るが、野
生児の事例報告はそれ自体が一定の先入観（「ヒトは教育によつ
てのみ人間となる」という教育のパラダイム）に基づいてなされ
てきたものである限り、疑わしいものであり、それを受け売りに
して教育の存在理由の弁証に用いることは確かに危険である。筆者
がうすうす気づいていたこの問題をはっきり指摘して下さった日
高氏に感謝したい。またメルロ・ポンティの「子どもの多型性」
論についての理解は、佐藤由起子氏の優れた論文「〈子ども—大
人〉の現象学」〔教育哲学研究〕四八号、一九八三〕に負うところ
が多い。その他、本論で引用した人々はもとより、〈教育〉を
文化学の問題として考えさせてくれるきつかけをつくってくれた
人たち（本講座の企画・運営にあたった方々、受講者の皆さん、
ときおりではあるが筆者に教育の「楽」を感じさせてくれる人
たち）にここで謝意を表しておきたい。

本稿は一九八四年度跡見学園特別研究助成費による研究成果の
一部である。

（かわもと たかし・専任・文化学原論）