

ライフサイクルと人間形成

序論 人間の生涯と形成

田 中 毎 実

(教育学研究室)

(昭和63年10月11日受理)

目 次

第1節 教育の現在とその理論

- 1) 今日の教育状況 —高度大衆教育システムの機能不全—
 - (1) 学校複合体の機能障害
 - (2) 価値意識の歴史的変動と教育システムの機能不全
- 2) 教育理論の現在と「人間形成論」構築の課題

第2節 人間形成論の方法 —予備的考察—

- 1) 先行する試み —「人間学」と「教育学」—
- 2) 教育人間学の構想
- 3) 『教育人間学』から『人間形成原論』へ
- 4) 人間形成論の方法

第3節 ライフサイクルと“Mutual Regulation”

- 1) 生涯と形成の自覚的把握とその契機
 - (1) 「科学技術革新」への対処
 - (2) 「イデオロギーの相対化」への対処
 - (3) 生活の意味喪失と「発達するおとな」
- 2) 生涯教育論の衝撃と教育理論の再構成
- 3) 主題の限定 —生涯発達と教育行為—
- 4) 主題と構成

第1節 教育の現在とその理論

わが国の教育はこれまで、その社会的機能面では極めて高度で効率的な業績を達成してきており、この面だけに限定していえば、内外での高い評価と信頼を得てきている。しかしその反面、今日、教育が学校や家庭や地域や職場などあらゆる関連領域において深刻な危機に直面しつつあることもまた、誰の目にも明らかとなってきている。この危機は、われわれの社会を構成している近代的な下位社会諸システム全般に認められる変動の特定の部分であると考えることができる。この錯綜する今日の日常的な教育状況こそが、「人間存在」と「教育」とのかかわりを統合的・原理的に問うわれわれの理論的営為の一貫した基盤であり、そして出発点であるとともに帰着点なのである。ここではまず、理論構築の試みを根底から制約するこの極めて特異な教育状況を概観することから出発しよう。

1) 今日の教育状況 ―高度大衆教育システムの機能不全―

わが国では今日までに、教育の社会的達成に向けて相互補完的に機能し合う一連のシステム連関が形成されてきた。このシステムは、人材の養成・配分と意識の社会統制のために大規模に制度化された「学校」システムを中核として、まず、「私的」に自立しているよりはむしろ様々な仕方ですべて「公共性」に浸潤されている「家族」、さらに、かつての生活のうえでの自生的な自己完結性を失い全体の機能的部分となっている「地域」、そして、経済合理性の徹底化に向けて可能な限り機能化されている「職場」などの緊密な機能的結合によって、構成されているのである。しかし、この産業社会にとって極めて適的な「学校複合体」とも呼ぶべき特殊に近代的な下位社会システム連関は、今日までにその自明性と安定性を失い、深刻な機能不全に陥りつつある。そしてこの学校複合体の機能不全は、近代的な社会システム全般に認められる変動の部分を生起するのである（注1）。以下、この現況とその歴史的な位置について順次検討を加える。

(1) 学校複合体の機能障害

わが国の学校教育システムは、国際的に比較して平均的に良好な学業成績や相対的に高い同年齢集団内での就学率・進学率・修了率などに示されるように、今日まで際立って効率的かつ能率的に機能してきた。そしてほかならぬこの理由によって、このシステムは、一部で極めて高い国際的評価を受けてさえいるのである（注2）。しかし、わが国の経済的な達成に下支えされたこの外からの評価の高さとは裏腹に、われわれの学校システムが今日極めて深刻な機能不全の危機に直面しつつあることは、われわれ自身の内的な共通理解となってきた。

このシステム危機は、さしあたってまず、小学校高学年からの学業不振者の激増、中学校以上での授業の成立困難、神経症的あるいは怠学による不登校の増大、高校における中退率の急激な上昇など、様々な学校教育の「本来的」な機能の障害というかたちで現象している。しかし、より深刻であるのは、これらの機能障害に随伴して現れる学校不信の蔓延という事態である。この不信の増大は、これまでこのシステムを支えてきた主体的な力量の多くを学校から剝奪し、それによって、学校を中核として精緻に組織されてきた一連のシステム複合体の総体を機能不全に陥らせつつある。この複合体全体の機能不全は、ひるがえって学校そのものの社会的存在意義に関する日常的で自明な合意に対して深刻な疑義をもたらし、結果として学校不信をより一層増幅させ、その正当性の社会的承認を困難なものに変えつつあるのである。

ところで、かつて森昭は、わが国の教育体制が高等教育への爆発的な進学率の拡大に見られるように七十年代半ばまでにその大衆化と高度化をおおよそ達成したと指摘（森 1973, 77頁以下）し、さらに、その遺著『人間形成原論』においては、当時の教育状況を構成する基本的な「要因」として、「教育への過大期待」、「成功願望」、「学校信仰」、「可塑性無限」の幻想と無限定な「教育権」の主張、「終局的教育目標の混迷」の五つを指摘した（森 1977, 19頁以下）。この五つの要因は、教育の爆発的な高度化と大衆化の所産である「高度大衆教育システム」とも呼ぶべき教育体制を支える特殊な社会意識の存在状況を示しているものと解することができよう。これ以後の十年以上の歳月は、さしあたって、この指摘された事態が本質的には殆ど変わることなく持続してきていることを示している。

まず、七十年代末以降、大学や短期大学への進学率は低迷しているが、代わりに、専修・専門学校への進学率は確実に伸びており、両者を合わせれば同年齢人口の半ばにまで達している。この間の幼児教育機関への就学率の上昇や障害児教育の一定の整備などをも考え合わせるなら、森の指摘した教育の高度化と大衆化は、これまでとは別の仕方であるにしても、なお進行中であり、

その意味では「高度大衆教育システム」もまたなお成熟の途上にあるといえるのである。

さらに、特殊な社会意識としての「教育への過大な期待」もまた今日なお基本的には残存している。これを存続せしめてきたのは、相変わらず、ただひたすら卑俗に功利的で貪欲な「成功願望」である。しかもこの願望は同時に、今日に至ってなお在来の熱烈な「学校信仰」を存続させているのである。たしかにわれわれの教育状況にあってはむしろ、先にも指摘したように「学校不信」こそが蔓延しつつある。しかし森によれば、現代の「代用宗教」としての学校信仰は、それが成功願望を十分に充足しなければたやすく学校不信に転換する。そしてその代わりに、「信仰」の対象は成功をもたらしてくれる筈である塾などの他の制度にあっさり向け変えられるのである（森 1977, 22—3 頁）。このような意味での学校信仰は、「可塑性無限」の幻想と無限定な「教育権」の主張が今日でも最もポピュラーな教育に関する発言の一つであり続けていることと共に、われわれの教育状況でもなおありふれた所与の条件であり続けているのである。

同様のことは、「終局的教育目標の混迷」という要因についても妥当する。よく知られているように、これらの「要因」を指摘した森の『人間形成原論』の中核的テーマは、一般的に合意可能な「価値」や「意味」の根源的喪失がもたらす混迷した教育状況のさなかで、敢えてこの「人間形成の究極目標」を正面から問うことであった。あたかもこの極度に困難な理論的試みが森の死によって挫折したと符節を合わせるかのように、目標喪失は、これ以後より一層深刻化し、今日では一つの極限状態に達しているかのようにさえ見えるのである。

今日のわれわれの日常的な教育現実においては、たとえほんの少数の人々の間でも、馴れ合いによる擬似合意を排して「目標」についてある程度突っ込んで真剣に議論し、原則的な「合意」に達することは極めて困難となっている。まず何よりも、このような合意の見込める「目標」をあらかじめ想定することからして殆ど不可能なのが通例なのである。突き詰めていえば、「究極的」な相互主観的合意の可能性という観点から見ると、われわれにはおよそどのような「目標」も総て見失われている。そのために、どのような教育的営為もすべて、結局のところ、自分を他にに向けて正当化するどのような方途をも見いだせないままである。これが実状なのである。今日の特に学校での日常的な教育実践は、成功願望の底にある経済的な強制やそれに裏付けされて有効性をもつ受験への影響を名目にする脅迫などを土台として、辛うじて成立している。しかもこれらの実践は、外見上はあくまでもルーティーン・ワークとしてやり過ごされ、それができなければ、露骨に権力的な強制をもって強権的に強要されるのである。森の指摘は、このわれわれの教育現実をある意味で先取りしており、したがって、今日もなお本質的には妥当性を失っていないのである。

ところで、これまで取り上げてきた森の「要因」についての指摘はすべて、一応の完成状態に達した「高度大衆教育システム」の下での「学校複合体」の組織化という当時としては新たな社会的事態を示しているものと解することができる。教育への過大期待、成功願望、学校信仰、可塑性幻想・教育権主張、究極目標喪失という五つの要因は、相互に補強し合いつつ「教育」に関する極めて特殊な社会意識ないしイデオロギーを形作るものと見なし得る。そしてこの特殊な社会意識こそが、堅固な下位システム連関としての「学校複合体」を生み出しかつ支えると理解することができる。言い換えれば、この五つの要因についての森の分析によって、学校複合体を支えるイデオロギー的な基盤が明らかなものとなるのである。

しかしながら、先に述べた究極的目標の喪失による学校教育の正当化の困難という今日の事態は、この学校複合体の機能不全を示す典型的な一例である。とすれば、このわれわれの直面して

いる状況は既に、森の議論が主題化していた社会的事態を越える新しい局面に達しつつあるとも見るべきではあるまいか。以下、このことについて検討を加えてみよう。

学校教育の社会的正当化の極度な困難化という事態から明らかなように、今日では、学校複合体の機能障害とともに、それを支える堅固なイデオロギー的連関ないし社会意識そのものもまた解体し始めていると見ることができる。われわれの教育状況にあっては、教育への期待も成功願望も学校信仰も可塑性幻想も押しなべて総て、それらが以前には保持していた決定的な力は失いつつあるようにみえる。そして、このイデオロギー的基礎の崩壊こそが進学率の停滞・中退率の増加や授業の成立困難など先に指摘した学校教育システムの本来的な機能の障害の原因であり、しかもそれへの対処を極めて困難にしている主体的要因でもあると、解されるのである。こうして、このイデオロギー的連関の解体は、学校複合体そのものの解体をより一層推し進め、それがまたイデオロギー的連関の解体を進めるであろう。われわれはおそらく今日、正にこのように循環的・螺旋的に進行する在来型の学校複合体の構造的な解体過程に立ち会っているのである。

この学校複合体の解体という新しい事態は、今日われわれが直面している巨大な社会・文化変動の特定の部分であるものと思われる。それでは、この出来事はどのような全体的歴史過程のうちに位置づけられるのであろうか。

(2) 価値意識の歴史的変動と教育システムの機能不全

これもまた後に詳しく論ずるように、今日の学校システムは産業化する近代に極めて独特の制度である。そして、この近代的学校システムの基本的な社会機能は、文明化された人類にとっての教育の原型であるイニシエーション儀礼の一ただし産業社会型の一遂行である。

周知のように、イニシエーション儀礼とは、共同体の新来の成員にたいして、非日常的な「聖なる」時・空間において「試練」と「苦痛」を介して象徴的に「死」と「再生」を体験せしめ、それによって、「自然的なもの」、「母性的なもの」、「幼さ」などからの離脱を促し、「文明」や「成人性」などのもとへと移行せしめる、共同的・社会的営為である (Eliade 1958)。産業化する近代の生み出す独特の制度としての「学校」もまた、当然のことながらこのような共同的・社会的営為を遂行する。

つまり、この固有に近代的な意味での「学校」という特異な時・空間は、アリエスの所説を援用すれば (Áries 1973), 「教育的配慮」の名の下にほぼ同年齢の多数のこどもたちを社会的諸影響から人為的に「隔離」する場である。のみならずそれは、こどもたちの組織された集団としての力を利用しつつ、いわば「延期されたイニシエーション」(注3)ともいうべき儀礼を効率的に遂行するためにシステム化された、特殊な「場」でもある。われわれは前稿で、この固有に近代的な学校システムのありようが、17世紀のコメニウスの構想において既に十分に理論的に展開されていることを確認した (Comenius 1657. 田中 1987, 5—17頁)。こどもたちは、この「延期された」苦痛と試練の場における日常生活を通して、同輩の集団と共に「文明」や「成人性」などに向けて自分自身を形成し、さらに産業社会における特定の役割の遂行に向けて自己限定(注4)を試みるのである。

近代学校は、産業社会のための延期されたイニシエーションの場として組織された。そして、この制度化されたイニシエーションを通して、人材の養成・配分と意識の社会統制という社会化機能が効率的に遂行されてきたのである。

たとえば、意識の統制機能に焦点づけるとすれば、近代学校は産業社会への社会化の制度であるから、ここでの「成人性」や「文明」などは必然的に産業社会に特有の内容と性格をおびるこ

ととなる。イリッチ (Illich 1970, p. 48) やドリーベン (Dreeben 1968) らが強調する産業社会との間のイデオロギー上あるいは社会規範上の連続性は、近代学校の本質的な存在条件として当初からいわば予定されていたのである (田中 1987, 24—5 頁)。このような産業社会への社会化に向けて学校教育制度の高度で複合的なしかも巨大なシステム化が進めば進むだけ、この特殊なイニシエーションのシステムとしての学校によって排除される非産業社会的な「自然的なもの」、「母性的なもの」、「幼さ」などは、家庭など学校以外の場に押しやられる。そして、まさにこのような役割分担ないし分業の組織化と共に、下位社会システム相互の間の連関はより一層緊密化するのである。この当初からの連関が時代の進展と共に強化されるにつれて、学校は、関連する他の下位社会諸システムとともに複合的・統合的な機能連関を作り上げる。この社会化の回路として精緻に組織された機能連関が、「学校複合体」なのである。

ところで、繰り返し述べてきたように、高度な産業社会となった今日のわが国でもまた、学校システムを中核として、家庭、地域、職場、さらには塾などの教育産業をはじめとするインフォーマルな諸制度をもまきこんで、学校複合体が組織されてきている。わが国で今日までに高度大衆教育システムの下でこの複合体が精緻に組織化され、のみならず極めて効率的に機能して来ていることは、先に述べたとおりである。

明治維新以降今日まで、わが国の学校教育システムは、江戸期までに教育的な「伝統」として形成され蓄積され引き継がれてきた土着的根を実質的な土台としながらも、理念的にはあくまで近代的産業化において先行する欧米などの諸国家の制度をモデルとして組織化されてきた (注 5)。しかもその際、この範型に基づく制度化の努力は、就学率の上昇や在学年限の延長など量的に比較可能な局面に強く焦点を当て、比喩的にいえばあたかもそのつどに数量的な達成目標を樹てるかのような仕方で遂行されてきたのである。しかし、このような努力は、今日ではすでに欧米の水準に到達するという目標をおよそ達成している。のみならず、たとえば、先にも指摘した七十年代の終わり頃からの大学及び短期大学などの高等教育機関への進学率上昇の停止が象徴的に表示する在来型の高度大衆教育システムの一応の成熟とともに、とりわけ第二次大戦後の爆発的な学校教育制度の量的拡大それ自体は総体としては明らかな停滞局面に入っている。そして、このモデル喪失と量的拡大の停滞とともに、先に述べたような学校システム全般の機能障害があらわなものとなってきたのである。

たしかに、わが国のこれまでの制度化の努力は量的拡大という一見して脱理念的な目標を追及してきた。しかしそれは、もちろん理念なしに遂行されてきた訳ではない。欧米産業社会の学校教育制度をモデルとするひたすらな量的拡大という、これまでの制度化の努力の基本的方向づけは、それについて意識的であれ否であれ、あるいは様々の粉飾はあろうとも、その根底においては産業社会に固有の価値によってこそ正当化されてきたと見るべきであろう。正確に言えば、量的拡大という反理念的な理念そのものが、むしろ、総てを量化する産業社会の理念そのものなのである (Fromm 1955)。

しかしながら今日では社会のおよそあらゆる領域で、脱産業社会的な価値転換の兆候が認められつつある。たとえば、今日のごく普通の人達の日常的な生活意識において、相対的な「豊かさ」の到来とともに、従来支配的であった経済的価値の不可抗的に強力な一元的統制力が相対的に緩み、それと共に、技術的・目的合理性、手段化道具化、平等化平準化、量化物象化、効率能率、生産・拡張・増大、革新・改良・進歩・発展、未来・投企、禁欲・節制・中庸などといった産業社会に適合的な諸価値全般の規制力の低落が認められる (注 6)。

これがある程度一般化して語られ得る変化であるとすれば、産業社会へのイニシエーションの制度である学校での先に列挙した今日の様々な機能障害の根底にも同じように、「脱近代的」ともいべき価値意識の巨大な転換が認められるべきであるかもしれない。この転換とは、産業社会的な価値システムの下でこれまで不当におとしめられてきた諸価値、すなわち、「自然的なもの」や「母性的なもの」や「女性的なもの」や「幼児的なもの」、そして老いや死や苦痛、さらには、過去や伝統、停滞するもの、自己完結的で自己目的的なもの、代替不能な個別的・質的なもの、不合理なもの、無駄なもの、余分なもの、はかないもの、過剰なもの、消尽するものなどの復権（注7）である。われわれは先に、森の指摘した五つの「要因」と関連して、今日、学校複合体を支える固有の社会意識ないしイデオロギイ的基礎が解体しつつあるとの状況的判断を記した。この解体は、教育への過大期待、成功願望、学校信仰、可塑性無限幻想・教育権主張などがいずれも伝統的な産業社会的価値と深く相関していることから明らかなように、今日の社会構造全体の脱産業社会的な価値転換という巨大な生起の一部であると考えられることのできるものである。

われわれの今日の教育システムは、そのモデルの喪失、量的拡大の停止、社会的な価値意識の構造的・歴史的転換などに由来する深刻な機能障害などによって、将来に向けての共同的・社会的な投企のなされるべき方向についておよそどのような展望も見いだせないままである。しかもこの見通しのなさのただ中で、われわれの肥大化した教育システムは、その機能を一時も止めることはできず、しかも、それに向けて無際限な適応の努力を強いられる巨大な社会文化的な変動に直面しているのである。

われわれは、教育に関する共同的・社会的な自己認識を十分に共有する事なくお共同的投企を続けている。この価値意識の歴史的変動のさなかで、共同実践に直截に応答する教育的自己認識を樹立することこそが今日教育理論に課せられた最も根本的な課題である。したがって、今日の教育の理論は、極めて困難な課題の達成を迫られることになる。それは、たとえば、一方で、共同実践に向けて包括的な見通しを得るべく状況の全体的な展望を試みるとともに、他方で、状況の基底にまで達する仕方、教育の本来の存在と価値に関する根底的・原理的な再検討ないし反省を試みるといった、課題である。今日、教育の理論に与えられる最も基底的な状況的課題は、この全く新たな教育状況の下で、十数年前に森が試みたのと同じように、状況的でしかも包括的な、そして原理的な考察を敢行することなのである。

2) 教育理論の現在と「人間形成論」構築の課題

高度大衆教育システムとそれを支える学校複合体の機能不全という危機的な事態のもとで、今日の教育理論もまた深刻で困難な状況におかれている。理論をとりまくこの問題状況をわれわれは、さしあたってまず次の三点に認めることができる。それは、教育状況全体を見通すことの困難さ、理論的営為の制度化・分業化に伴う統合的認識の成立困難、獲得される認識の正当化の困難さである。以下、この三点を順次見ることにしよう。

まず、危機に瀕した教育状況の「全体」を見通すことの極度な困難さが指摘されなければならない。今日、われわれの直面している教育現実、極端に複雑化し高度に組織化されしかも激しく変動する全体社会に帰属する、膨大な部分領域である。しかもこの「部分」そのものが、実際には、全体を支える下位システムとして高度に組織化されている。つまり、それは、相対的な自立性と統合性をもつそれ自体全一的な、社会の部分領域なのである。このような教育現実がどのような部分的ないし一面的な認識の試みをも拒絶する複雑さと全体性を備えていることは、断る

までもなく明らかである。

のみならず、今日では、およそどのような個別的・部分的な教育諸現象も総て、社会システム総体の高度な組織化に伴って常に一定の全体的連関の中に位置づけられており、その意味で、常に「全体」によって媒介されている。このことは、たとえば、病的な学習障害や登校障害、さらには思春期の思食障害などの、極めて個人的で具体的な個々の事例をそれぞれに突き詰めて検討してみれば、すぐに明らかとなる。診断上は心理・精神的な障害に類別されるであろうようなこの種の事例はいずれも、細かく詮索する限り、孤立化させられそのくせ根底まで社会的なものに浸潤されている個々の家族や学校の具体的な存在様態を通路として、特殊な歴史的社会的布置という「全体」に結び付けられているのである（注8）。それゆえ、教育状況「全体」のとらえ難さは、実は、個別的・部分的諸現象全般のとらえ難さを齎しているともいわなければならないのである。

とはいえ、今日の教育認識の難しさは、認識対象の特殊性にのみ由来する訳ではない。問題は、認識主体の側にもある。構造的な変動の過程のうちにある複雑な今日の教育現実をとらえようとする様々の認識の試みは、教育の巨大な制度化とそれにいわば必然的にともなう関連する理論的営為そのものの高度な組織化・制度化によって、不可避的に分業化されてきている。しかも、その認識の諸手段そのものもまた、理論的営為の高度な分業化に対応して、より緻細かつ細密に整備されてきている。この結果、教育の理論は、今日までひたすら細分化され特殊化されてきているのである。このような分業化の下で巨大で複雑な、しかもたえまなく変転する教育現実の全体を包括的・統合的に把握することは、極めて困難であるといわねばなるまい。

さらに、このような分業の下でそれぞれの仕方で獲得される個別的認識の妥当性を自他に対して立証することもまた、極めて困難である。一般的に言えば、個々の認識の営為は、常に社会的投企としての教育の共同実践のうちにそのつどに組み込まれている。この原理的な視角から見れば、今日における個別的認識の自己正当化の困難は、それが不可避的な分業化によって社会的・共同の投企とのこの根源的・前理論的な結合を見失い、したがって、自らの社会的・共同の自己認識の達成という存在意義を付与し得ないでいることに由来するといえよう。

このような困難の下で敢えてなお認識の妥当性を言い立てようと試みる場合、今日の個別的諸理論の認識関心は、社会的・共同の投企に再び意図的に結合しようとする事に向けられはせず、むしろ、おうおうにしてその認識のためだけに特殊化され用いられる技術的諸手段の正当化の可能性にのみ向けられがちである。しかし、認識関心がその理論的営為を組み込む全体的連関にではなく、ただ認識の手段という部分にのみ集中すればするだけ、理論的営為がどのような場合にもつねにあらかじめ特定の具体的な教育現実と根差した具体的で全体的な営みであることは忘れられがちになる。他方、このような事態へのいわば反動形成として、今日の教育の理論的営為にあっては、そのつどの特殊な実践上の関心に応答することを目指して、「意義」や「有効性」などの功利主義的尺度に拠って認識の作業をくりかえす極めて具体的な努力もくりかえされている。

こうして、今日の教育の理論状況にあっては、一方の、理論としての体裁は外見上整っているものの、その実、当の認識主体を含む認識連関からも教育現実からも疎隔された部分的・抽象的作業と、他方の、そのつどの個別的で特殊な実践的関心に領導される、したがって、理論としての体裁を整えることすらはなほは困難な、受動的認識作業との、不毛な分裂が認められるのである。

以上見てきたように、変動する複雑な教育現実に向かう今日の制度化され分業化された理論的営為は常に、今述べた三つの困難に否応無く出会わざるを得ない。とはいえ、このことはもちろん今日教育理論の構築の努力がむだであることを意味する訳ではない。むしろ、教育の危機が一般的で根底的であればあるほど教育現実の全体を根底から把握する理論への期待は高まると考えるべきであろう。もちろんその際、このような状況の下では、理論はあらかじめ包括的かつ根底的な自己反省を徹底的に遂行せざるを得ないであろうが。

とはいえ、教育の理論は、今日に至って初めて深刻な危機に直面した訳ではない。それはこれまでも様々なレベルの困難に直面してきているのである。これらのうちで比較的本質的な理論的難点を取り上げるとすれば以下の四つを挙げることができる (Kümmel 1976)。それは、まず、教育の理論が補助学ないし基礎学との関連をもちながらなお学問として自律し得るのか否かを問う自律性問題であり、ついで、それが事実学であるのかそれとも規範学であるのかを問う学問としての基本的性格問題であり、さらに実践とどのような関連にたつのかを問う実践問題であり、最後に今日まで様々な仕方 で分化してきた教育諸科学や関連諸科学をどのようにまとめるのかを問う理論的統合問題である。それでは、この自律性問題、規範問題、実践問題、理論的統合問題といった伝統的で本質的な諸難点と先に示した三つの状況的な問題とは一体どのような関連にあるといえるのであろうか。

すぐに明らかなように、先の状況的な問題とこの本質的な難点は複合的に関連し合っている。たとえば、教育理論の分業的制度化と個別的認識の正当化の困難という状況的問題のうちには、理論的な自律性問題と統合問題という伝統的・本質的な難点が込められている。さらに、今日における教育現実全体への見通しの困難という状況的問題には、急激な社会文化変動に伴う在来の産業社会的な価値の相対化という事態を介して規範問題と実践問題が潜在しており、さらに、全体理論の構築の課題化という事態を介して理論的統合問題が潜在しているのである。われわれは前項で、今日の状況的問題への直面が理論にとってそれ自体極めて原理的かつ本質的な課題であることを示唆しておいた。今見たように、教育の理論の伝統的難点は、まさにこの状況的問題においてこそ固有に今日的な新たな焦点づけを与えられてわれわれの前にあるのである。

とすれば、われわれは、この状況的問題と伝統的問題との交錯する場においてこそ敢えてわれわれの理論構築を試みるべきであろう。この特権的ともいふべき場で問われるべき問いを、われわれは以下のように、所与の教育状況の全体的・統合的把握、教育的価値の再把握、「教育」と「人間」の原理的・包括的把握という三つの課題にまとめることができる。

第一に、今日の極めて深刻で全面的な教育危機に敢えて直面するために、極端な分業体制の下でいわば無統制に認識の努力を繰り返している教育諸理論は、状況の部分的・個別的な把握への擬似禁欲的で自足的な自己限定を越えて、むしろ、まさにその個別的把握を契機として、そのつとに、包括的な視野に立つ全体的認識を目指さなければならない。高度に組織化された全体の認識への通路は、細部に拘泥するそのつとどの個別的認識以外にはありえないのであり、逆に、常に全体へ媒介された個別的諸現象の理解は、全体の認識によって裏付けられることによるのみ可能となるはずだからである。

けれども、繰り返し述べてきたように、このような全体的認識は、状況的な課題であるよりも、むしろ、認識の本来の在り方から必然的に課せられるべき課題である。このことを次のように説明することもできる。どのような認識も、特定の対象を「図」として焦点づける際には必ず背後にこれを支える「地」をも同時に産出する。認識は、この「地」を次々に焦点化し「図」へと繰

り返し組み込むことによってのみ、対象の全体を構造的に把握しうる。のみならず、どのような認識もすべて認識主体を組み込む特定の利害・関心連関のうちで成立する。認識はすべて、つねにあらかじめ特定の主観性・状況性・歴史性に媒介されているのである。認識の努力はこの利害連関をその全体性に向けて繰り返し対自的に把握することを繰り返し試みなければならない。こうして、認識は本来、その対象を順次その構造的な布置に還元し理解することを繰り返す「循環的な」営為であるとともに、認識の利害連関に対して繰り返し反省を加えるという「自己反省的な」営為である他はないのである。

われわれの認識は、本来的にも状況的にも、全体性を志向せざるを得ない。しかも、このような志向性の下で認識の努力が繰り返し試みられる場合にのみ、社会的・共同実践の自己認識という理論的営為が本来の存在意義もまた回復されるであろう。

しかし、この認識目標としての全体性への接近は、これまでのわれわれの規定から明らかなように、たんなる部分的な認識の平面的・モザイク的な寄せ集めによっては獲得することはできない。どのような認識も本来、主体の自己利害・関心を起点としてそのつどに特殊に焦点づけられ構造化されるほかはない。したがって、認識の全体化は、今一度繰り返していえば、主体的認識関心のもたらすそのつどに特殊なこの構造そのものを自己反省の徹底化を介して繰り返し再構造化することによってのみ、辛うじて達成されうるのである。この循環的・自己反省的な理論的営為にとっては、本来、どのような意味でも完結した体系構成などありえない。このことは断るまでもなく明らかであろう。共同的投企としての教育の社会的実践の限りない進行とともに、理論の共同的・社会的営為もまた、そのつどの状況的課題へ応答することを直接の契機として関連する全体の把握を目指し、この暫定的な全体把握にもとづいて再び状況的課題に立ち戻るといふ、極まりのない循環を繰り返すほかはないのである。

第二に、教育理論は、前項で示唆したような深刻な社会文化変動が齎す今日の事態、すなわち、表面上なお自明でありかつ日常的であり続けている伝統的・産業社会的な諸価値一切の本質的な局面における相対化という事態に、真剣に直面しなければならない。このために、理論は、今日の極めて錯綜した教育的「価値」総体の批判的・原理的再把握を試みなければならない。これらの「価値」は、個人間の日常的な相互行為という微視的局面から制度的・共同的な営為という巨視的な局面に至るまでの今日の教育的営為の総ての局面に浸透しており、しかもそれらは、しばしば相互に矛盾し相克しさえしている。これら総体の根底からの批判的・原理的な再把握は、原理的・普遍的な理論的課題であると同時に、緊急の実践的要請に答えるものである。それというのも、このような価値把握なくしては、われわれ自身の日常的な教育的諸活動にあらためて正当性を回復することなどおよそ不可能だからである。さらに付け加えていえば、この教育的価値の総体的・原理的再把握という理論的な試みは、先に指摘した森の遺著における「究極的教育目標」の原理的追及という仕事を、ほかならぬ今日の教育状況において継承するものでもある。

もっとも、この教育的価値の批判的・原理的再把握は、所与の教育状況とは無縁な超越的価値の外からの持ち込みによっても、あるいは所与の価値の即自的な肯定によっても十全にはなし得ない。この再把握が可能になるのは、次のような二つの場合のみである。それはまず第一に、理論的な営為が、伝統的なそれから産業社会的なそれに至るまでのすべての日常的な価値の多元的な共在とその裏面であるそれらの徹底的な相対化という今日の事態にあくまで拘泥し、これに意識的に拮抗する場合であり、しかも同時に第二に、人間にとっての本源的な教育の必要性及可能性などといった幾分ステレオタイプな伝統的思念に安易に寄り掛る思考停止に陥る事なく、むしろ

ろ敢えて教育の不可能性と教育の必要性との間の狭いはざまを理論的にたどるといった労を厭わない場合である。

後者に限定していえば、今日では、この深刻な危機的状况にあってなおあたかもどのような自己変革や他者への教育的働き掛けも多少の困難はあろうともすべて原則的には可能な出来事であるかのように見なす、往々にして善意の、そして本質的には無反省でオプティミスティックな立場は、どのようなものであれすべて被教育者にとって抑圧的であり、場合によっては攻撃的・破壊的ですからあることが明らかとなってきた（横湯 1988）。かといって、たとえば性急な脱学校論が教育の現況にとって直ちに積極的肯定的な力となり得るわけでもない（Illich 1970, 1981. 田中 1987）。必要なのは理論的な忍耐である。

まとめれば次のようにいえよう。教育的価値の再把握という課題達成のために唯一可能な方途は、どのような留保も思考停止もなしに、日常的な教育的諸価値の総体を端的に、対自的かつ批判的に繰り返しとらえ返すという地道な努力以外にはあり得ないのである。

第三に、極端に複雑化した「教育」状況の全体を把握し、しかも変動する日常的な教育的諸価値を根底から再把握するために、まず、今日もなお一見した所延命しているかのように見える伝統的「教育」把握それ自体が、根底から見直されなければならない。この極めて原理的・抽象的な理論的な課題は、極端に複合化した巨大な社会における価値意識の構造的な変化という今日の事態に真摯に直面しようとすれば避けることのできない状況的課題でもある。価値意識の根底的变化が必然的に、より徹底した形で齎す筈である在来の「教育」意識の解体は、現時点であらわになっていようと否とに拘わらず、いずれ在来の「教育」把握そのものにも根底的打撃を与えずにはおかないはずだからである。

「教育」概念は、全体的・根底的の把握という今日の課題に見合うべく、それを支える根本的諸概念にまでさかのぼって再把握されなければならない。たとえばそれは、通念的な「教育」把握に自明なものとして非反省的に常に指図されている「人間存在」の概念にまで立ち返って、再把握されなければならないのである。

この「教育」概念の再把握と、その根底にある「人間」概念の再把握という二つの理論的な作業は、互いに互いを前提しあいながら、限りなく循環を繰り返すほかはない。たとえばこの理論的循環は、「教育」概念を焦点とする次のような作業から始まるであろう。まず、「教育」概念は、生誕から死に至るまでの「人間の生涯」の全体とかかわる仕方、次いで、生物的存在としての「人間」の養育、社会的・文化的存在としての「人間」の社会化・文化化、人格的・実存的存在としての「人間」の覚醒といった「人間の存在」の総体とかかわる仕方、全体的・根底的に見直され、再規定されなければならない。そして、この「教育」概念の再規定にともない、その「存在」と「生涯」の全体における「教育」とのかかわりから、あらためて「人間」が再規定されなければならないのである。この二つの作業は、限りなく繰り返されるであろう。それというのも、次節で述べるように、この両概念は、原理的にいってあらゆる規定に対して「開いて」(open, offen) いるからである。

さて、以上から明らかなように、この三つの状況的かつ本質的な課題に応える理論的作業は、手持ちの知的在庫を総動員してそのつどの状況的課題に応答しつつ、同時に、この在庫を支えて来た基礎的諸概念の総体を根底から見直しそれによって理論の基本的構成そのものを新たに組み替えようとする、統合的・原理的作業である。つまり、この営為は、まず、そのつどの個別的・部分的な状況的課題に入手可能な理論的知見をできるだけ援用しつつ応答しようとする。その際、

今日ではどのような個別的な状況的課題もすべて不可避免的に全体によって媒介されているから、この認識の努力は、自らの妥当性の程度を高めるために、当の全体の認識をもこの個別的具体的な視角から把握可能な限りで試みなければならない。のみならず、この努力は同時に、ほかならぬその認識構造そのものに関する自己反省をも徹底的に遂行しなければならない。この自己反省は、「人間」や「教育」といった在来の根本的諸概念をその日常的自明性を自覚的に突き抜ける仕方 で存在と価値の両面に互って原理的に再把握するという試みにまで徹底されなければならないのである。

今日の状況的要請と理論の本質的な課題とに同時に答えるために、われわれは、そのつど具体的個別的な状況的課題に応答しつつしかもこれを契機として状況の全体の把握と理論の基底の再把握とを同時に目指す、統合的・実践的でしかも原理的な理論の構築を試みなければならない。このような理論的営為こそが、おそらく、教育の共同的・社会的投企に関する自己認識ないし自己理解の達成という教育の理論に本来課せられた要請に答え得る唯一の方途であろう。われわれはこの理論的な営為を、森の志向性を引き継ぐ仕方 で敢えて「人間形成論」と呼びたい。それではこの人間形成論はどのように展開されるべきであろうか。

第2節 人間形成論の方法 一予備的考察一

前節でわれわれは、今日、教育の理論がその本質的な諸難点と状況的な諸課題との交錯する特権的な場においてあらためて自己構築に努めようとする限り、それは人間形成論へと再編成されざるをえないということを指摘した。それでは、この「人間形成論」という学問的作業は、在来の教育の諸理論とその対象や方法や内容の点でどのような関連に立ち、さらにどのような異同を持つのであろうか。

一般的にいえば、この種の学問論的問いには、本来、暫定的に設定された構想のもとで作業がある程度具体的・内容的に進められ、それによって一定の形ある成果が提出され蓄積された後に、そのいわば「事後的な」反省という仕方 で、答えられてしかるべきである。このような場合にのみ、この種の議論は辛うじて空論の域を脱し実効的なものでありうるものと思われるからである。しかし、このような人間形成論の研究蓄積は、それとして銘打つことはなくとも実質的にこれに組み入れることのできる膨大な他の理論領域における蓄積を別にすれば、残念ながら、現在もお極めて僅かなものであるに留どまっているのが実情である。つまり、この特異な学問分科は、現在もお基本的には、森昭が遺著で試みた初発的方向づけの段階に留まっていると見て良いのである。

このような状況のもとで敢えて「人間形成論」の方法について言及しようとするれば、確たる蓄積もなしに空論に留まる危険を冒して「事前的な」検討を試みることになる。この場合われわれは、生産的な成果を望むことのできないいわば無益な作業を試みることになるであろう。しかしこれは、本稿での以後の諸作業がさしあたって拠ることのできる暫定的な拠点をあらかじめ築いておくという限定的な目的のために、是非とも試みられなければならないのである。

以下でわれわれが試みる人間形成論の学問論的検討は、あくまでも暫定的で前提的なものである。これについてのある程度本格的な議論は、本論文での内容的な展開と蓄積を踏まえていわばその帰結として、結論部分で展開する予定である。この「事後的な」方法論的検討こそが、将来に互ってこの特殊な学問分科を展開しようとするわれわれにとっては、その学問論に関する最初

のまとまった中間的総括となるであろう。この序論でのわれわれの「事前的」な検討は、本稿の結論部での学問論的仮説の提起のための予備的仮説であるに過ぎないのである。

1) 先行する試み ―「人間学」と「教育学」―

教育は、人間存在と切り離せない営為である。したがって、伝統的な「教育」把握はどのようなものであれつねに、それについて自覚的であると否とに拘わらず、「人間」の存在と生に関するそれぞれに固有の一定の把握を前提してきたものと見て良い。他方、教育なしに人間の存在も生もおよそ考えることができないというこれまた自明な事実からすれば、どのような伝統的な「人間」把握も、その必然的な部分契機として常にそれぞれの仕方で一定の「教育」把握を前提してきたものと見て良からう。だから、本来、「人間」と「教育」を原理的に把握しようとする理論的試みを相互に無関係に別々に遂行することはできない（注9）。「教育」への問いと「人間」への問いは、互いに互いを前提し合いつつ循環し合うのでなければならないのである。

けれども、これまでのところ伝統的な理論においては、「教育への問い」と「人間への問い」にはそれぞれ別の学問的分科が携わってきたのであり、意識的にこの堅固な分業を越えようとする仕事は極めて希にしかなされてはこなかった。この固定化された分業体制を超えることこそが、以下で人間形成論の名の下に展開するわれわれの作業の学問論的な意味での最も中核的な課題である。

「人間への問い」は、人間が自己自身を含めすべてを問いの対象とする特異な生物である以上、人類の発生以来、人間自身によって絶えることなく繰り返し問われ続けてきたと見て良い（Gehlen 1968）。たとえば、ヤスバースのいう「中枢時代」（Jaspers 1949）の偉大な宗教家・思想家たちの問いはすでに、その中心的な焦点を明らかに「人間」の存在と生に据えており、なかでも西欧の思想史では、象徴的にいえばソクラテスのいわゆる「自然学から人間学への転向」以来つねに、人間存在が問いの一貫した主題であり続けてきたのである。

ところで、これもまたよく知られているように、近年、「人間」存在への原理的統合的な問いが集中的にしかも敢えて正面から果敢に問われたのは、二十年代ドイツでの哲学的な「人間学」の展開の試みにおいてであった。シェーラーやハイデッガーらの発言（Scheler 1949, Heidegger 1929, SS. 199ff.）からも明らかなように、この理論的敢行を駆動したのは、状況的にいえば、各人に根源的自己不確実感ともいふべき実存感覚を強要したあの「現代」への怒涛のごとき過渡期に固有な時代精神であったし、学問的にいえば、人間に関する実証的知識の無際限な集中的蓄積とあたかも逆比例するかのような理論認識のうえでの人間存在の限りない不分明化であった。

もっとも、この人間存在の理論的不分明化は、近代以降の世界の歴史的構造的変化という巨大な文脈のうちにある出来事である。人間観に関する変化は、まず、近代化に伴う超越的存在の背景化と、そのような超越的存在による人間存在の超越的位置措定という神話の権威喪失として現れた。このような超越的なもの一般の相対化の必然的帰結は、一方での、人間存在を世界を構成する主観として祭り上げる近代的な人間中心主義であり、それと同時に生起する、他方での、人間存在のコスモス的位置の喪失である。後者の喪失以後には、厳密に言えば人間存在を位置づけるどのような階層論も実は成立不能となってきた（Gehlen 1940）。そればかりではない。この位置喪失に次いで、今日の見通し難く変動する巨大で複雑な世界のうちでの癒しがたい無力感とともに、根源的疑念は、あの近代的な人間中心主義そのものへもむけられる。この連関では、近代に特有の「人間」概念の近未来における「消失」というフーコーのあの周知の予言的な言説

(Foucault 1966) は、この歴史的な文脈における一つの必然的な趨勢を言い当てているものであるといえよう。

しかしながら、人間存在の理論的不分明化は、理論にとってただひたすらに消極的・否定的な事態であるという訳ではない。たとえば、この不明化によって、理論は人間存在に関する伝統的で固定的な通念のすべてからあっさりと解放される。そればかりではない。存在のこの理論的不分明性を、ほかならぬ人間の本質的な存在規定として積極的に援用することも可能なのである。たとえば、われわれは、人間存在の「未確定性」(Unfertigkeit des Menschen) に関する伝統的な諸規定 (März 1978, SS. 29-39) を、この文脈で援用することもできる。この未確定性という規定は、一方で、われわれが人間存在とは何であるのかを規定する決め手を欠いているという理論的事態を示唆していると同時に、他方では、人間という特異な生物が未完成の定位置をもたぬ存在であるという本質的規定をも示しているからである。

未確定性という人間存在の本質的規定は、哲学的人間学に帰属する諸理論によって、「生理的早産」、「ネオテニー」、「脱中心性」、「本能欠如」、「開放性」など、相互に性格の異なったしかもそれぞれに別の存在局面に焦点を当てる諸概念によって、確実に継承されている(注10)。この焦点づけの差異にも拘わらず、これらの概念はいずれも、人間存在の生物学的・本質的な確定性の欠如を、さらには、この非確定性を自己克服するために力行的に努力せざるをえないその本質的な存在様態をとらえている。後者の努力とは、種のレベルでは「文化形成」であり、個のレベルでは「人間形成」である。

個のレベルに焦点づけていえば、「脱中心性」、「開放性」などの人間存在の「非確定性」に関わる本質的諸規定は、各人が他者規定を介する自己規定に向けて、すなわち具体的にいえば、教育的働き掛けに媒介される学習ないし自己形成に向けて、つねに本質的に「開いて」(open, offen) いるということを示している。ロートがその主著『教育人間学』(Roht 1966, 1971) で繰り返し述べているように、教育の理論と実践に関わるべき本質的な人間の存在規定は、およそこのような意味での「開放性」であるものと考えて良いのである。

このような未確定性ないし開放性という本質的な観点からしても、人間存在を主題化してきた伝統的な哲学ないし人間学は、統合的な理論構築を試みる限り、教育の理論と同じように、人間の「生成」ないし「形成」という本質的な局面にも関心を向け、何程かこれについての原理的統合的考察を試みて当然であった筈である。しかし残念ながらこのような試みは、ごく一部の例外を除けば (Gerner 1974, SS. 10-20)、殆ど正面からなされたことはなかったのである。

他方、事情は教育の理論においてもほぼ同様である。教育の理論は、当初おそらくは、日常的な教育的諸営為の勘どころを押さえたり予想される失敗を避けさせたりする常識的な技術的手だてを論ずることを主な内容として、いわば「教育術」として登場した (Flitner 1950, SS. 101ff) ものと思われる。この段階では理論は、極めて具体的でありその反省の抽象度もかなり低く、日常的実践となお密接に結合していたものと考えることができる。しかし、教育の理論はやがて、わけても近代以後学校教育システムが巨大化し整備されるにつれて、それ自体社会的に組織化され制度化され、さらに、分業的に細分化されてきた。これに伴って、教育の理論は、具体的な諸実践との直接の結合を益々緩やかなものに変え、同時に、この抽象化の進行と比例してその反省の範囲と度合いを極限にまで高めてきた。今日われわれは、「人間にとって教育とは何か」という極めて原理的で抽象的な問いを正面から問わざるをえないが、これは、明らかにこのような理論の必然的な歴史的展開の枠内での出来事であるといえるのである。

たとえば、近代の公教育システムの創成期にこれと連動して広範で原理的な理論的反省を遂行したコメニウス、ルソー、ペスタロツィ、ヘルバルトなどの包括的な古典的教育諸理論にあっては、その反省の程度は様々であれいづれも、かなり徹底した人間学的反省が展開されており、これらの論点のうちには、人間存在の「非確定性」や「開放性」という教育の人間学的基盤を対象とする極めて現代的な論点さえもが、確実に先取りされている(田中 1980b)。もっとも、これらの反省は、いづれも、決して組織的体系的になされたものではなく、むしろ、折々の理論展開の必要上たまたま論及されたに過ぎないと見ることもできる。この程度の人間学的論及であれば、様々の論者も指摘しているように、近代以後に限らず、むしろ古典・古代以来の教育学の発言のうちに繰り返し認められる(Scheuerl 1982, SS. 22ff.)ともいえるからである。しかし、近代以降の教育理論は学校教育システムの巨大な組織化に連動してその反省の範囲と程度を否応無しに拡大してきている。コメニウス以来の諸理論が、なお偶発性を免れることはできないにしても、かなり徹底化されたしかも相対的に見て高度な内容をもつ原理的・人間学的発言を繰り返し展開しているのは、この理論がおかれた特殊な歴史的状況によるものと説明することができるのである(田中 1987, 5 頁以下)。

しかし、教育理論におけるこのような人間学的反省もまた、人間学における教育学的反省と同様に、今なお実質的には端緒についたばかりである。近代の教育諸理論によってなお完全に履行されていないのは、教育の理論の立場で意識的体系的に徹底した人間学的反省を遂行するという仕事である。この原理的・包括的な仕事は、教育状況の巨大化と複雑化が一つの極限に達した今日、理論的営為を試みるわれわれ自身の課題である。われわれにこそ、理論の人間学的レベルにまで及ぶ包括的で徹底した反省が要請されるからである。

以上の概観からも明かなように、伝統的な哲学と人間学の内部で人間の生成ないし形成という教育理論の人間学的基盤に正面から学問的反省が加えられたこともなければ、逆に、教育の理論の内部で人間学的な反省が徹底して遂行されたこともおよそない。この二つの理論がある程度徹底した自己把握に努め、自分自身の内部に発展の契機を探ったとすれば、恐らくこのような反省に達することは必然的であったものと思われる。それにもかかわらず、この二つの学問分科の分業体制は、固定的に維持され続けてきたのである。この固定化が打破られ、理論の内在的発展の可能性が突き詰めて考えられたのは、第二次大戦後の、わけても六十年代以降、西独とわが国で期せずして同時に展開されてきた「教育人間学」の構築の試みに於いてであった。われわれの「人間形成論」の構築という理論的試みは、この教育人間学という構想を直截に引き継ぐものである。そこで、以下では、この教育人間学に関連する学問的諸構想の内容を概観し、さらにそれがなぜ人間形成論というわれわれの新たな構想へ展開せざるをえないのかという学問的必然性について見て行こう。

2) 教育人間学の構想

教育人間学は、人間学と教育理論との間で伝統的に固定化されてきた理論上の分業体制を乗り越え、両者の内在的発展の可能性をたどる、新しい理論的な試みとして登場してきた。もっとも、このような試みは、伝統的な哲学や人間学の側からではなく、もっぱら教育の理論の側からなされてきた。そのために、「教育人間学」には、以下の諸例全般に見られるように、ほかならぬ「教育」こそが立論の出発点であるとともに帰着点でありしかも一貫した現実的土台であるとなす「偏り」が認められる。

しかしながら、人間学と教育理論との間で固定化されてきた分業の廃棄という理論的課題は、なにも人間と教育に関する何等かの普遍理論を構成することを第一義的目標として課せられる訳ではない。われわれの帰属する具体的な現実接近しこれに回答するためには、理論的反省は、当の現実を包摂する文脈の全体へ向かわざるを得ない。この理由によってこそ、われわれに、理論上の分業の廃棄が不可避的な課題として課せられるのである。さらに加えていえば、既に前節でも述べたように、このような全体性へ接近するどのような早道も存在しない。全体性に接近するためには、われわれは常に、具体的で局部的な一それゆえにそのつど特殊でもある一理論化の通路をたどるほかはないのである。これら総てのことからすれば、現今の様々な教育人間学構想に認められる「教育」への一面的な「偏り」は、決して欠陥などではなく、むしろ、理論の展開を制約する一つの必然的な初期条件と見なすことができる。ここで大切なのは「偏り」を排除することではない。肝要なのは理論の次のような自覚性である。つまり、その理論化の努力の始まる具体的な契機をそれぞれ異にする様々な理論的反省のすべてが、それぞれの視角の部分性に対して十分に自覚的である事である。

ともあれ、この新奇な分科を構想せざるを得ない理由については、様々な論者がそれぞれの議論を展開している。そして、それらには、今述べた分業の廃棄という初発的な関心とかかわって、ある程度共通した論点を認めることもできるのである。ここではとりあえず次の二点だけを抽出しておこう（注11）。

まず、教育が人間の人間への生成を助成する固有に人間的な営為であることからすれば、その理論が人間の現実と理想とを全体的・原理的に問うことは当然である。この自明の論点は、様々な議論の中で幾度も繰り返されている。

次に、先にも指摘したように、個人人間諸科学の爆発的な分化発展にいわば逆比例する仕方で、今日の世界では、人間とは何でありまた何であるべきかについての合意がますます見失われつつある。この不分明化は、教育理論の内部でも認められるのであり、実践における現実的・理念的人間像の曖昧化と並行して、極限にまで分散した教育諸科学の内部で人間把握はその統一性を根底から喪失しているのである。教育人間学に期待されるのは、教育諸分科の雑多な知見を統一的な視座から整理し、それによって一定程度まとまりのある人間把握を齎すことである。

以上二つの論点をまとめていえば、教育人間学にはさしあたって次の二つの理論化の要求が与えられるといえよう。それは、第一に、ほかならぬこの教育現実において人間の事実と理想を全体的かつ原理的に把握することであり、さらに第二に、関連する個別諸分科の無秩序な展開を整理し、これらの齎す知見を原理的に統合し、それによって可能なら人間学そのものの理論的發展に寄与することである。この二つの要請から、教育人間学には、原理的哲学的な特性と統合学的な特性の二つが与えられることになる。「教育人間学」を領域的なカテゴリーとみなすかそれとも方法論的なカテゴリーとみなすかという理論構想上の中心的な係争問題は、一見調停し難い程相互に異質なこの二つの特性と深くかかわっているのである。

教育人間学を領域的なカテゴリーとみなす立場には、以下の三つを想定し区別することができる。つまり、第一に、教育の理論全体を構成する諸分科のうちで統合学的色彩をもつ一つの分科であると見る立場、第二に、教育哲学による包括的・原理的な検討に先立って関連する経験的実証的諸分科の知見を何等かの仕方理論的にまとめあげておく、一種の統合学的な予備学であると見る立場、第三に、教育の理論と実践を固有の理論的基礎とする、人間学の一つの特異な類型であると見る立場、の三つである。いずれにせよこれらはすべて、教育人間学に何等かの理論的統合

を期待する立場であると見て良からう。

これに対して、教育人間学を方法論のカテゴリーとみなす典型的な事例は、周知のボルノウの「教育人間学的な見方」(Bollnow 1968, SS. 51ff)である。彼は、この教育人間学という方法論のカテゴリーを構成する四つの原理として、ア)「人間学的還元の原理」、イ)「オルガノン原理」、ウ)「人間の生の個々の現象の人間学的解釈の原理」、エ)「開いた問いの原理」を挙げる。この場合、ア)とイ)の相補的原理が結局は、ウ)をいわば両極に向けて抽象的に分離したものであり、しかもエ)がウ)の理論的あるいは倫理的な前提であることなどからすれば、この方法論のカテゴリーの基本原理をウ)であると見なすことができる。ボルノウは、この基本原理を、「生の諸事実のうちで与えられたこの特殊な現象が、人間の本質の全体のうちで意味のある必然的な部分である」ととらえられるためには、人間の本質の全体はどのようになっているなければならないのか」という問いにまとめている。このように問いつつ答えて行く作業は、結局のところ、つねに新たな現象に直面しつつそれを手掛かりとしてそのつどに「人間」と「教育」という教育の理論の始源に向けて問い深めて行く原理的作業に外ならない。これが、教育人間学に原理的哲学的な特性を要求する立場に立つものであることは、断るまでもなく明らかである。

70年代以降、西独においてもわが国においても、教育人間学にかんする研究書やアンソロジーの類いが数多く出版されてきた(注12)。しかし、残念ながらこの統合学か原理論かという学問の性格規定に関する基本的対立に対して解決の示唆を与え得る仕事は寡聞にして殆ど見当たらないように思われる。これは未だ解決されていない理論的懸案にとどまっているのである。

ところで、わが国においても今日までに直截に「教育人間学」と銘打つ仕事はいくつか提出されている。しかし、それらのうちで森昭のそのような統一性と体系性と徹底性を備えた仕事は提出されていない。それゆえに、われわれは、森の仕事を概観することによって、わが国で展開された「教育人間学」の範囲でこの分科の基本的な学問の性格を巡る問題にどの程度の解答が示されているのかを知ることができであろう。以下、この点について考察したい。ただし、われわれはこの考察を、森の仕事の「教育人間学」から「人間形成原論」への周知の転回に沿って行わなければならないであろう。

3) 『教育人間学』から『人間形成原論』へ

森の主著である『教育人間学—人間生成としての教育』では、「人間全体を生成の相の下で(sub specie generationis)総合的にとらえる」(森 1961, 6頁)「統合的研究(integrated study)」(同書, 23頁)が目指されている。この理論的構想には、これ以後の教育人間学の諸規定を先取りし総括する「生成論的」とも名付けるべき独特の人間存在の規定が前提されている。森によれば(同書, 232頁)、人間とはどのような単独のあるいは複合的な規定によっても決定的な仕方では定義することのできない奇妙な存在であり、正確に言えばそのような様々な規定へと「多様に生成できる」特異な「動物」なのである。

人間存在のこの生成論的な規定は、さしあたってはまず、『教育人間学』での作業がその妥当性を立証すべき「作業仮説」である。のみならず、この規定は、在来の哲学や教育学の理論的再構成を促す「批判理念」でもある。たとえば、この「多様に生成できる動物」という規定は「本質の歴史的生成」という理論的帰結を齎し、それによって、人間の本質を大なり小なり永続的で固定的なものにとらえてきた在来の哲学の「永遠主義・本質主義」(同書 231頁)の原理的な欠陥を明らかにする。同時に、この規定は、人間が歴史的に生成する唯一の存在であるがゆえに「教育

を必要とする唯一の生物」であるという理論的な自覚を欠き、さらに、このような人間の生成と存在の全体への原理的・哲学的な理論的かかわりをも欠いてきた、在来教育理論の限界を明らかにするのである（同書 37頁）。

教育理論の欠陥のうち後者に焦点づけていえば、森によればこの限界を突破するためには、理論そのものがたとえば次の二つのような対象領野の拡張を通して根本から再構成されなければならない。まず、第一に、その語源からして「こどもの指導（並びにその技術・テクネー）」のみを限定的に意味してきた在来の西欧型の「教育学 (pedagogy, Pädagogik)」は、人間の生成の全体との関わりに向けて「おとなの教育」をも包含する理論へと再編制されなければならない（同書、37—8頁）。さらに第二に、在来の理論は、教育実践への一面的な傾斜を乗り越えて、いわば「学術的研究」としても再編成されなければならない。つまり、実践への一面的なかかわりから専らその唯一の対象領域であるとみなされてきた「教育次元の教育的生成」を越えて、「教育以前の自然的生成」が、さらには「教育以上の実存的生成」が、対象領域とみなされるべきなのである（同書、189頁）。

前者の「おとなの教育」という発想は、次に見るように『人間形成原論』での「生命鼓橋」論に引き継がれ展開されようとしたが、残念ながらそれは森自身の手によっては十分に展開することができなかった。これは、本論文でのわれわれの作業の中心的主題の一つである。ともあれ、森のいう「教育人間学」とは対象領域が今述べたように拡大された教育理論であるともいえる。そして、この学もまた在来の理論と同様に、この拡大された視座の下であらためて、まず、「教育とは何であるのか」という理論的問いを、次いで、「教育はいかにあるべきか」という実践的問いを、解明しなければならない。

森によれば（同書、40—2頁）、前者に対しては「教育とは人間の生成である」と、後者に対しては「教育とは人間の生成であるべきだ」と答えることができる。しかし、「人間の生成」こそが問われる当の中心的主題であることからすれば、この答えは、断るまでもなく「解答ではなく課題の提出」である。教育人間学は、まず、「事実研究としての諸科学の成果の統合」を計り、次いで、この統合によってそのつど確定される知の集積を媒介として「実践に対して全体的究極的理念を与える」という仕事を遂行しなければならない。それというのも、「人間生成」という仮説的理念は、このような論証の過程を経てこそ、その具体的内容が解明され、同時にその理念的妥当性が立証されるものと、見込まれるからである。

この理論的統合と実践的理念の提起は、これまでおよそ教育哲学の仕事であると考えられてきた。とすれば、人間生成という仮説的理念を解明する教育人間学の作業は、まさに教育哲学の遂行であるといわなければならない。しかしながら、これまでの教育哲学は、所与の教育現実に敢えて直面し、状況的課題の解決に向けて諸学の認識成果を統合し、それを原理的・人間学的に基礎づけ、状況的責任を全うするという、最も基本的な仕事を蔑ろにし、往々にして出来合いの思想の輸入業者の仕事にまで頹落し衰弱してきている（森 1969）。森の構想では、教育人間学こそが、まさにこのような在来の理論を批判し再生させる、本来の教育哲学なのである。

森は、『教育人間学』の課題を「人間諸科学の成果を統合することによって実践的理念を解明する」ことであるとまとめているが、同時に、この大著が諸科学の「成果を学ぶことに急」で「後半の理念的論及は不十分」であったとも述べている（森 1961, 846頁）。これに関連して別の箇所（同書、7頁）では、次の二つの欠陥が、すなわち、まず第一に、生物学や心理学の学問的成果への接近に比して、社会諸科学のそれへの接近が弱体であるという欠陥、次いで第二に、「哲学的

考察の材料と問題は明らかとなったが、考察それ自体は不十分」であるという欠陥が、なお克服されないままに残されているとも指摘している。森の理論的構想では、実践的理念の原理的・哲学的な考察は、超越的・外在的ではなく、社会諸科学の知見などを媒介としてつねに経験的・現実的に、状況的責任に直截に応答する仕方、なされるものとされている。このことからすれば、『教育人間学』で残された二つの課題は、結局のところ「実践的理念」の「哲学的解明」という一つにまとめられるであろう。森はこれを「教育実践学」の仕事であるとも規定している（同書、42頁、846頁）。

この残された課題こそが、遺著『人間形成原論』の主題である。たとえば、この著作では、『教育人間学』での仕事は「教育人間学であるよりもむしろ生成人間学であり、あるいは人間生成論とでも呼ぶ方が適切と言えるような性格のもの」であると自己批判され、さらに、前著での作業では「人間生成の価値的・人格的な頂点の考察が欠如」していたとして、これこそがこの著作での主題であるとも記されている（森 1977, 132頁）。実践的理念の実現に向かう目的的活動としての「教育」ないし「形成」が十分に意識的にとらえられていなかったとするこの自己批判からも明らかのように、主題としての「頂点の考察」とは、『教育人間学』で残された実践的理念の哲学的解明という教育実践学の仕事であるにほかならないのである。

ところで、以上の議論を踏まえた場合、「教育人間学」と「人間形成原論」という二つの学問的な構想は、互いにどのような相関に立つものと考えべきであろうか。両者は、同一の学問的営為の異なった呼び方なのであろうか。それとも、一方が他方を包摂するという全体と部分の関係にあるのであろうか。あるいは、両者は、ある特定の部分が重なり合うにしても基本的にはそれぞれに異なった別個の学問的営為なのであろうか。

森は、繰り返し、「教育人間学」と「人間形成原論」との極めて高い相関について言及している。したがって、この相関についての右の三つの想定のうち、最後のそれは即座に否定される。それゆえ、問題は、この相関が全面的かそれとも部分的かということに帰着する。これについて考えるうえでまず注意しておかなければならないのは、『教育人間学』における学問論的自己規定が二重性を持たされているということである。「教育人間学」は、一方で、諸理論の統合と実践理念の原理的解明を行う営為であると規定されていると同時に、他方で、実践理念に関する本格的に教育学的な、すなわち教育哲学的・教育実践学的な検討が始まる前に、それに向けて関連する諸学の成果の「秩序づけ」や「中継」などといった学問的整理を行う「準備のための」予備学であるとも規定されているのである（森 1961, 42—3, 361頁）。前者であれば、教育人間学は人間形成原論をそのいわば後半部分として包摂するであろうが、後者であれば、教育人間学は人間形成原論という後半の準備をする前半の予備学であるに過ぎないであろう。この二重の学問論的な規定は、明らかな矛盾ではあるまいか。

森の立論をたどる限り、教育人間学に関する学問的規定に今述べたような矛盾が存在することを否定することは恐らくできないであろう。ただし、関連する議論の本来の意を斟酌すれば、われわれは、彼が「教育人間学」に在来の教育哲学の自己批判とその教育実践学的な本来の展開という二重の意味を込めざるをえなかった理由を承認することもできる。

教育人間学は、何よりもまず在来の教育哲学の狭さと惨めな惰性への批判から出発し、これを再生させようとする試みであった。したがって、関連する個別諸科学に学びつつ在来の理論の自己批判を具体的に遂行する「統合学的な」教育人間学の展開こそが、『教育人間学』でさしあたってまず実際に達成された作業の大半を占めたのである。しかしながら、このそれ自体極度に膨大

な統合学的作業は、教育人間学が本来遂行するものと期待された教育哲学的・実践学的な理論的営為に対しては、所詮、「予備学」であるにすぎない。よく知られているように、森は『教育人間学』において、一応完結した体裁をもつこの著作そのものを「教育人間学の前教育学の基礎づけの試み」（同書、232頁）とも規定している。この一見した所矛盾した自己規定には、本来の意図と現実的達成との間にある明瞭な齟齬の自覚化が反映しているものと見て良いであろう。こうして、教育実践学ないし教育哲学の仕事を担う教育人間学の本来的な課題の具体的遂行は、『人間形成原論』に主題として委ねられたのである。

以上のように、消極的・批判的な統合的予備学および積極的・構成的な哲学的原理論という教育人間学の学問的性格のもつ二重性こそが、先に述べた「教育人間学」と「人間形成原論」の学問的相関の規定における外見上の矛盾を実質的に調停するものであることは、殆ど説明を要しないであろう。『教育人間学』で『人間形成原論』の予備学として展開されたのは、批判的で統合的な予備学としての教育人間学であり、『人間形成原論』で展開されたのは哲学的原理論としての教育人間学なのである。ここで一言注意しておくとして、先に触れた、原理論か統合学かという在来の教育人間学の基本的な学問的性格を巡る対立に対して、この森の議論は実践的に一つの解決策を提起するものであるといえるであろう。

それでは、『人間形成原論』では具体的にはどのような考察が展開されているのであろうか。この著作ではなによりもまず、相互主観的に合意可能な実践的目標の一切が見失われ深い混迷に陥っている教育状況において、敢えて究極的な教育目標を探求するという、原理的・哲学的な教育実践学の展開が試みられている。森によれば、教育目標に関する状況的混迷は、現代人の一人一人にその生涯を通して実存的な意味模索・価値模索を敢行することを課題づける。この各人の実存的模索の軌跡が、この著作の後半部で「生命鼓橋」という比喻でとらえられる。おそらくこれが、著作の結論部分における「教育の究極的目標」についての考察の中心的主題となるはずであったであろう。しかし、残念ながら、これについて十分な議論が展開されないままに、この著作は中断したのである。

「意味模索」、「価値模索」、さらには「生涯成就」、「自己成全」、そして「生命鼓橋」などの中心的な諸主題はいずれも、現代という時代の状況的な必然性に促される各人の自己規定ないし自己形成の努力とかかわっている（森 1977, 19頁以下）。しかし、この生涯をかけての自己形成という各人の主体的努力は、同時に、人間存在の本質的な規定性によって強いられるものでもある。これに関連して、森は、「人間にとって教育とは何か」というあの『教育人間学』における主導的・根源的な問いを今一度より広い文脈で問い直し、人間存在をあらためて包括的に再規定する（同書、65頁以下）。

森によれば、人間とは、「自然の被造物として生まれそして歴史の創造者となる存在であり、しかも生涯を通じて自然的生命を生きつつ同時に歴史的世界に生き、このゆえに、世界との間にも、自分との間にも分裂を深めつつ、一個の人格的主体として自己を作っていく」存在（同書、143頁）である。人間存在は、「創造的非確定者」であり、「実存的多重分裂者」であり、「世界に開かれた動物」であり、「自己に目覚めるもの」であり、「彼方に想いを馳せる者」なのである（同書、95—104頁）。

「教育」は、まさにこのような人間の特殊な存在のありようと不可分に結び付いている。つまりそれは、自分の存在を確定し、分裂をそれなりに統合し、自分の世界を確立し、未知と未来に自己投企しようとする、各人の努力への他者からの応答であり、一言でいえば、このように自発的

に自己形成的な「生成をすすめる人間の形成」なのである。この各人の生涯を通しての努力が、条件さえ整えば、生涯成就や自己成全を可能にし、その軌跡として生命鼓橋を描く。各人の意味模索、価値模索は、状況的必然性に強いられたものであるばかりではなく、人間の本質的規定に必然づけられたものであるともいえるのである。

以上のように、『人間形成原論』では、『教育人間学』における統合学的な検討をより広い文脈で今一度繰り返しつつ、究極的教育目標という実践の理念の原理的・哲学的解明が試みられている。この試みは、確かに途中で唐突に切断されたが、われわれは、理論がこれ以後にたどるはずであった筋道を、今手元にある痕跡のみである程度はたどることができる。いずれにせよ、『教育人間学』から『人間形成原論』への理論的展開は、構想された「教育人間学」が原理論と統合学という二つの理論的要請を相互補完的に充足して行く過程である。われわれの人間形成論もまたこの理論的軌跡から多くを学ばなければならないであろう。

けれども、われわれは、明らかにこれとは異なった状況の下にいる。さらに、われわれは、なお十分に展開され尽くしはしなかった「教育人間学」や「人間形成原論」を無批判に直截的に継承することもできない。それでは、この理論的蓄積のうちの何が引き継がれるべきであり、何が修正され加えられるべきであろうか。次には、主に方法論に焦点づけて、この点を考えてみよう。

4) 人間形成論の方法

『教育人間学』から『人間形成原論』に至る理論展開は、一貫してほぼ同一の方法論にしたがっている。これを敢えて抽出し整理するとすれば、以下の三つにまとめることができよう。

第一に、教育ないし人間形成を不可欠の契機として内在的に組み込んでいる人間の存在と生の「全体」を、「生成の相の下に」とらえるべく努めること。

第二に、逆に、教育ないし人間形成を、常に生成の相の下にある人間の存在と生の全体とのかかりから、包括的・原理的にとらえるべく努めること。

第三に、独断的教条的なきめつけや蒙昧で臆病な思考停止などの一切を排して、理論を、所与の教育現実や教育実践経験の蓄積や人間の生成と形成に関連する人間諸科学の認識成果へと、開いておくこと。

以上三つのうち、第一と第二の方法は相互補完的に、教育理論と人間学との間で繰り返されるべき恒常的・永続的循環を示している。この循環は通例、どのような「教育人間学」と銘打つ学問的構想にも常に込められている。この循環に焦点づけていえば、第三は、この循環の契機となる教育現実、教育実践、個別的認識成果という三つを挙げているともいえよう。

ところで、この第三の前半部分は、先に触れたボルノウのいう「開いた問いの原理」という理論の根本前提に対応している。さらに、第一と第二が示唆する教育理論と人間学との間での限らない理論的循環は、ボルノウの所論に含意されているものと思われる理論的な営為、すなわち、そのつどの「特殊な現象」を契機として「人間の生の個々の現象の人間学的解釈の原理」に基づいて際限なく繰り返される理論的営為に、直截に対応している。いずれにせよ、これら三つの方法論とボルノウのそれとは、かなりの程度密接に重なり合うものと見て良からう。それでは、両者のあいだに仮に差異が存在するとすれば、それはどこに見られるのであろうか。

両者の差異は、さしあたって、「統合学的な」志向性の有無に、すなわち、より具体的にいえば個人人間諸科学の認識成果へ執着する度合いの違いに、認められるであろう。このことは、森の『教育人間学』における膨大な実証的知見の統合の試みに類する仕事がボルノウのそれにはほと

んど認められないということに、端的に示されている。これはたんなる嗜好の差異だけを意味してはいない。それは、これまで蓄積されてきた原理的・哲学的諸業績への評価という点で、両者の立場の微妙な差異を反映しているものと理解されるのである（注13）。

森の場合、教育の原理的な考察は、在来のそれを直截に継承することはできないと考えられている。つまり、そのつど輸入品の意匠変化にふりまわされてきた近代化以後の我が国でのこれまでの空虚な「理論的蓄積」と、かくして自生的根から切断され衰弱しきってきた「理論的伝統」とからは一度身を離し、代わりに、個別的諸分科が所与の教育現実と格闘しつつ次々に提起してくる実証的諸知見をきちんと受け止め、これを原理的に検討し、その成果を自分のうちに統合し、これを契機として理論の根本的再編成を繰り返すという迂回路こそが、真摯にたどられるべきである。これによってのみ、原理論は、実質的に再生し得るものと考えられるからである。

この「統合学的」な努力による否定的媒介の必要性に関して、両者は明らかに異なっている。この差異は、あるいは、原理的な考察や言説一般が所与の日常的現実に対してもつことのできる実際の規定力という点で、わが国と西独との間に存在すると想定できる根底的な社会的・文化的差異を反映しているのかもしれない。ともあれ、事態が、森の直面していた状況と本質的には殆ど異なっていない以上、われわれがこれまでの原理的な諸考察に対して取ることのできる態度もまた、森のそれとかわりようはないであろう。

これまでの様々な教育人間学の構想は、いずれも「統合学」としての性格と「原理論」としての性格とを同時に保持してきた。しかし、実際に展開された立論の多くは、このいずれかに偏った強調をおくのが通例であった。既に見てきたように森は、矛盾を恐れる事なく両者に同等の強調をおいてきた。それは、理論にわれわれが直面している日常的な教育現実への応答性ないし責任性を確保させるためであった。われわれもまた、このような理論構成の根本的原理的な志向性には、あくまでも従わなければならない。

われわれの「人間形成論」は、所与の教育現実へ応答するために、繰り返し日常的現実へ還帰し、さらに、実証的・経験的な個別的諸科学が次々に提起する新たな知見に向かう。そして、この「現実」と「知見」に関する統合学的な考察を「教育」と「人間」に関する原理的な再検討の契機として、そのつどに原理論を立て直し、さらに、この再編成された原理論を土台として新たな現実と知見の検討に立ち返る。この「新たなもの」への限りない「自己拡散」とその拡散の原理的な考察への「自己統合」との間の永続的循環こそが、人間形成論の最も基本的な方法である。人間形成論とは、正にこのような拡散と統合との理論的循環を通して、所与の教育状況の全体を包括的に把握し同時に日常的な教育的諸価値を再把握することを目指し、さらにそれによって、「教育」と「人間」という根本概念を再規定することを試みる、原理的・統合的な理論的試みなのである。

ところで、われわれの理論的な試みの直接の構成的契機は、所与の教育現実であり、教育実践・経験の蓄積であり、経験諸科学の認識成果である。これらはいずれもわれわれの日常的な教育状況に根差している。このように所与の日常的な教育状況から出発しようとするわれわれの理論的試みの拠点は、断るまでもなく、われわれ自身の自然で根源的で前理論的な日常生活世界である。

直接に与えられている具体的・日常的な経験への還帰という認識のこの出発点の設定は、確かに現象学のいう「自然主義的態度による世界定立のエポケー」という基本的な理論的操作目標と、きわめて類似している。しかし、われわれが目指すのは、世界を定立する「純粹意識」への還帰

ではなく、理論的営為に先立ってあり常にそれを包み込む、しかもどのような場合でも歴史性と社会性に媒介された、複雑なわれわれの具体的・日常的経験への立ち返りである。つまり、われわれの学問的な言説は、繰り返すこの日常的な前理解を理解に齎そうとするいわゆる「解釈学的循環」を繰り返すべく努めるよりほかには、どのような特別の方途をもたないものである。

それにしても、このわれわれ自身の日常的理解の先験的与件であり土台である当の日常性そのものは、さらにいえばこの日常性のもつ自明性を実質的に構成しているはずである所与の歴史的文化的な「伝統」そのものは、いかにして対象化可能なのであろうか。言い換えれば、解釈学的循環はこの日常性や伝統の保持する堅固な自明性・自然性という壁をどのようにすれば突破することができるのであろうか。このように問うことによってわれわれは、われわれ自身の日常的な即自的理解の批判的対自的把握の可能性を問っているのである。

伝統に即した日常的で自明な即自的理解の理論の対象化は、通常は、このような日常性を相対化する特別の理論的足場を仮構することによって試みられる。文化人類学や比較社会学や歴史学などが用いる空間的・歴史的な「比較」という方法がそれである。われわれはこれまで、これらの諸学問が齎す新奇な諸知見によって、われわれにとっては自明の知識が特定の状況によって制約されたあくまでも特殊なものであるにすぎないことを、度々思い知らされてきた。今後これらの学問の齎す知見は、この意味でわれわれにとって有効なものであり続けるであろう。

もっとも、このような比較といういわば外挿の方法ではなく、伝統と日常性の理論的相対化を、このわれわれの社会の内部でわれわれ自身の手で、意識的計画的にもたらそうとする理論的試みも存在する。フランクフルト学派の社会の批判理論は、その一つの典型である。

よく知られているように、この学派は総じて精神分析を高く評価する(注14)。それというのも、精神分析は、病理的に拘束され自己統制の自立的能力を喪失して病んでいる人々の病理的なメカニズムからの当の本人自身による知的な解放を目指す(田中, 1979)からであり、批判理論にとっては、このような自己解放を齎す知こそが求められる当のものだからである(Habermas, 1976)。しかし、たとえば、晩年期フロイトの治療実践に直截に依拠していないいわゆる「超心理学」という理論的構成物ですらも、大きな局面から見れば、在来のパラダイムでは処理しきれない異質な治療経験に対処しようとする彼の治療的努力を直接の契機としている。したがって、精神分析における知の獲得は、おおよそつねに、治療実践の進行と並行しているのである。

これに対して、批判理論の場合には、ホルクハイマーの初期理論に一瞬垣間見ることのできる幸福な一致を除けば、これまで、彼らの理論構成が社会的実践の主体である「類」の批判的「自己認識」の獲得(Horkheimer, 1937)で有り得たことなどおおよそ一度もなかったと考えるべきかもしれない。つまり、批判理論の知の獲得と相互規定の関係に立つ社会的実践を見いだすことは、これまで一貫して極めて困難であり続けてきたのである。七十年代の西独におけるこの学派の第三世代に指導された一連の教育的社会運動は、その珍しい例外であったが、これらも、芳しい成果を上げたとは必ずしもいえない。このことからすれば、この学派には、社会的現実との実践的なつながりに対する周知のアドルノの禁欲のほうがあるいはより似つかわしいのかもしれない。しかしこの場合には、理論構成は現実との直接的な結合の回路をどこにももつことができないのである。

とはいえ、このような日常性や伝統の相対化は、必ずしも学問的な操作によらなくても、まず即自的に「生きられる」場合がある。たとえば、歴史的な変動期に生きる人々や、中枢的な文化から疎隔され辺縁で生きるマージナルな人々にとっては、彼らの「日常性」そのものが既に過去

と未来、辺縁と中心に引き裂かれ分裂している。この場合、分裂したいずれの側も、他方の側によってあらかじめ相対化されているのである。

われわれは今日、繰り返し述べてきたように、巨大な過渡期に生きている。したがって、所与の教育現実と真摯に直面しようとする限り、われわれにとって自明な伝統も日常性も、本来の意味ではどこにも存在しない。このような自明性をも含めた総てに原理的な反省を徹底的に加えようとするとき、われわれに必要であるのは、ただ自己欺瞞のメカニズムを排除することだけである。この意味で、伝統と日常性の拘束からの離脱についても、われわれは、森がたどってきた地道な方途以外の術をもたないのである。

以上のことから、われわれは、今後もほぼ森の研究方向に無批判に即して行けば良いのであろうか。もしそうであるのなら、われわれの理論的な試みは、「人間形成原論」ないし「教育人間学」と名付けられれば良く、殊更に「人間形成論」という異なった名称を用いる必要はないのではあるまいか。

森の統合学と原理論を同時に追及するという基本的な方法論的志向性は、所与の教育現実への理論の応答性・責任性という彼の倫理的な前提とともに、あくまでも確実に継承されるべきである。われわれはこれを、拡散と統合を繰り返す人間形成論の螺旋状の理論的循環のうちにうけとめるであろう。とはいえ、このわれわれの理論的試みを、統合学的予備学の色彩が強すぎて森自身によって放棄された「教育人間学」と名付けることはできず、かといって、統合学のニュアンスを振り払うために過度に原理論に偏って命名された「人間形成原論」と名付けることもできない。われわれが、「人間形成論」という些か中立的な名称を用いるのは、このためである。

人間形成論は、所与の教育現実との直接的なあるいは間接的なかわりを契機として、理論的拡散と統合を繰り返しつつ教育と人間存在について徹底した包括的原理的検討を加える。それでは、この理論的試みは具体的には何を主題とするべきであらうか。この問いに答えるために、われわれはまず、森の理論的な蓄積でなお残された課題について触れておかなければならない。

森の理論に残された最大の仕事は、おそらく、「生成」から区別された「形成」ないし「教育」を正面から問うことである。先にも触れたように、『人間形成原論』では『教育人間学』での「形成」ないし「教育」の視点の欠如が自己批判されていた。それにも拘らずこの課題が『原論』で達成されたとは必ずしもいえないのである。

『原論』で実際になされているのは、「子供を成人にまで教える人々の営み」という「教育」の「原型」的定義（森 1977, 41頁以下）を踏まえて、これを人間化、社会化・文化化、人格化と順次拡大された視野から再把握し、最後にこの教育把握を踏まえて、「人間生成の自覚的な、特に価値的・人格的な頂点」ないし「人間形成の目的」を問うという作業である。この要約にすでに明らかなように、『原論』の究極的課題においてなお「形成の目的」と「生成の頂点」との同一性が無前提に仮設されているのであり、したがって、形成と生成との異同あるいは相関などは、ついにどこにおいてもそれとして論じられてはいない。『原論』の最も基本的な骨格は、どのような留保が加えられようとも、突き詰めていえば、「形成」と「生成」、さらに「発達」という三つの概念を「目的」ないし「理念」という一点に、無媒介的・直接的に、結び付けることによって成立しているのである。

このことは、「人間生成の理念」を内容とする「現代社会における教育の課題」へとすべての議論が収斂してゆくという、『教育人間学』の構想にも同じように当て嵌まる。のみならずそもそも『教育人間学—人間生成としての教育』という、教育、人間生成、教育学、人間学、教育人間学、

人間生成論などのどれかに焦点づけようとしても必ずしもそのうまくいかない、極めて曖昧な標題のうちにすでに、「人間形成」、「教育」、「人間生成」三者の理論的措定に際しての非反省性が、象徴的に示されているものといえよう。

『人間形成原論』に結晶する諸業績にとって残された課題は、「人間生成」との異ならないし相関を自覚的に念頭に置きながら、「人間形成」、「教育」をそれとして正面から問うことである。この両者は、形成的働き掛けによって結び合わされた何等かの相互行為連関を必ず含んでいる。したがって、人間形成を論ずるためには、われわれはまず、これまでの森の努力によって拡大されてきた教育の理論の対象領域において、人間生成を可能にする相互行為連関を自覚的に論じなければならないのである。

われわれは本論文で、「形成」における「相互性」に留意しつつ、人間の存在と生の全体性に接近するために、まず、わけても各人の生涯をかけての「生成」ないし「形成」に焦点づけて原理的統合的な人間形成論の論及を試みたい。これは、先に触れたように、『教育人間学』で提起された「大人の教育」という発想とそれを具体化しようとした「生命鼓橋」という比喻をわれわれの立場でうけとめる試みでもある。

よく知られているように、このような発想は、さしあたってまず、現代の生涯教育諸論が教育の理論に提起したものである。それゆえ、われわれは、われわれ自身の検討を始める前に、まず今日の生涯教育論の人間形成論の意味についておよその考察を加えておきたい。

第3節 ライフサイクルと“Mutual Regulation”

現代の生涯教育論は、「発達するおとな」というイメージを提起することによって、今日の教育の理論と実践に重大な衝撃を加えている。この新たな成人像は、生涯教育論が成人教育の意味の歴史的転回点に位置していることによってもたらされることになった。

成人教育はこれまで、教育機会に恵まれなかった成人の学習要求にこたえる役割を果たして来た。このような補償は、今世紀初頭までの初等教育水準の補償からやがて高等教育水準のそれらにまで質的に高められてきており、さらに開発途上諸国の教育上の自立およびそれへのさまざまなかたちの教育援助などによって、空間的量的にも拡大されてきているのである。

しかしこれに対して、生涯教育論は、成人教育を学校教育とならぶものであるばかりではなく、後者と共に人間の生涯のうちに「統合的」に位置づけられるべきものであるともみなしている。たとえば、ラングランは、学校教育が各人の生涯にわたる学習の前梯として「学び方を学ぶ」べき場であるという (Lengrent 1967, pp. 54ff.)。ここでは、成人教育が学校教育を補完するのではなく、むしろ学校教育が成人教育を基礎づけるものとみなされる。つまり、成人教育は、「おとなへの教育」ではなく、「おとなの教育」とみなされているのである。

この生涯教育論による成人教育の意味の極端な転回は、通念上の「おとな」の把握そのものにも重大な意味変更をもたらさざるをえない。端的に言えば、「おとなの教育」の学習主体である「おとな」は、どのような意味でも一後で検討する発達心理学の術語を用いていえば一発達の「完態」(complete state)ではなく、なお自ら発達を続ける存在であるにほかならないのである。それにしても、この「発達するおとな」の理論的・自覚的把握は、何をきっかけとしてもたらされてきたのであろうか。

まず、一般的にいて、人間が身体・生理や心理の面、そしてさまざまな能力の面、さらには

家族・近隣・国家等の対人関係の面や職業・経済の面など、そのあらゆる局面において常に変化し続ける存在であることは、断るまでもなく自明である。この多様でしかも多面的な不断の変化とそれを繰り返す自らの既存の存在のうちに統合しようとする各人の努力は、われわれにとっては日常的に目にするごくありふれた事実である。この事実におよそ老若の区別はない。この日常的な事実的与件からすれば、人間の「生涯」をかけての「発達」が理論的反省の対象となるのはいわば論理的に必然的であろう。それというのも、この理論化の試みは、これまで非反省的に単に自然必然的なものとして見過ごされてきた諸事象が自覚的理論的反省のうちに組み込まれてきたことを、意味するだろうからである。

しかしながら、ほかならぬ今日においてこそこの自覚化ないし理論化がなされたことからすれば、その契機は、「現在」とかかわる極めて状況的なものであると考えるべきであろう。そして、現代の生涯教育諸論が「おとな」像の意味転回の直接の契機であることからすれば、われわれは、この「おとなの発達」の自覚化をもたらした状況的・実的なきっかけを、これらの論が強調する今日における生涯教育の必要性に関する議論のうちに読み取ることができるはずである。

1) 生涯と形成の自覚的把握とその契機

現代人に生涯教育が必要とされる理由については、代表的な論者達はさまざまな議論を展開している。しかしこれらの間に基本的な認識の差があるとは必ずしも思えない。それゆえここでは、これらの論の出発点となっているラングランの論だけを見ておこう。

彼は、生涯教育を必要とする根拠として、「依然として現存する」「人間の条件の基本的既知事項」としての「挑戦」、さらには、「今世紀初頭以来」の「一連の新しい挑戦」の二つをあげ、後者について関連する諸要因を列挙している (ibid. pp. 25ff.)。これらはおおむね現代の生活の全局面にみとめられる「加速化された変化」の所産である。そして、この「変化」の具体的な内容としては、人口の増大・科学技術の発展・政治体制の民主化・情報の増大・余暇時間の増加・伝統的生活様式の崩壊・身体と性意識の変化・イデオロギーの多様化とその統制力の喪失などがあげられているのである。

しかし、これら列挙された諸要因のうちで生涯教育という理念にとってわけても重大な変化内容は、科学技術の発展とイデオロギーの弱体化という二つであろう。ただし、この二つの要因がわが国の現状にとってもつ意味は、ラングランの想定とは微妙に食い違っているようにも思われる。このことも含めて、次にこの二要因を概括的に検討しておこう。

(1) 科学技術革新への対処

たしかに、ラングランのいうように、今日の生涯教育は、なによりもまず科学技術の爆発的な発展に伴って既製の科学技術が不断に廃物化されてしまうという事態から、もっとも深刻に根拠づけられるかのように思われる。それというのも、この激烈な変動のさなかで、苛酷な競争状態にある経済社会体制の生産性を維持し、さらには新しい科学技術に即したかたちでの体制の再編成を図るためには、各人は、このつねに新たな状況に適応し、新しい科学技術にかかわる知識や技能の獲得をその生涯に互って目指さざるを得ない。そして、このような新技術への適応は、経済上の理由からも、さらには自分自身の職業的同一性を維持するためにも、各人には避けることのできない生涯の課題であると考えられるのである。

しかしながら子細に考えるなら、このような議論は必ずしも十分な妥当性をもってはいない。たとえば、技術の進展は、一般に、機械と工程の全体を合理化しそれぞれの部分の操作を容易な

ものに変えるという方向に進むものとおもわれる。結果として、技術革新は、特定の技術となじむ熟練労働者という階層を解体し、労働者を、極めて僅かな高度な技術者と大多数の代替可能な半熟練労働者の二層に分化させるであろう。もしこの判断が正しいとすれば、科学技術革新は必ずしも高度な技術上の適応問題をひきおこすものではないということになる。

さらに、科学技術の廃物化への対処は、わが国では従来、企業内教育という場で莫大な投資に支えられてなされてきた。この種の対処がかならずしも緊急な課題とはいえない中小企業に属する未組織労働者—しかしこのひとびとは全就業人口の過半を優に超えるが—を敢えて度外視するとすれば、日本の企業は終身雇用と年功序列型賃金体系と企業別組合への組織化によって、転職に強い抵抗感をもつ労働者によって構成されている。このような就業構造の下では、企業内部で科学技術の廃物化へ対処するために投下される集中的な教育投資は、高い程度の回収を見込むことができるであろう。しかもこの場合、獲得された新しい科学技術にかかわる知識や技能は、それをもつ個々人のものであるよりも、むしろ企業の所有物と見なされがちである。これが、わが国で科学技術の廃物化への対処が、企業内教育という特殊な場でもっぱらなされてきたことの理由であるものと思われる。

もっとも、このようなわが国に特異な産業・就業構造は必ずしも恒常的・本質的なものとはいえない。まず、これは、たとえば戦後のわが国のように、比較的長期に亙る好景気に支えられ、大規模な企業の多くが拡大基調の下に安定的に存続し、しかもその間ほぼ一貫して労働力の需要が供給を上回るという、ごく特殊な一時期にごく一部の企業体にのみ認められる特殊な産物であるに過ぎないとも考えることもできる。しかしこの特殊な経済的諸条件が今後もお継続的に存在するという保証はどこにもない。他方、終身雇用や年功序列といった特性を、今述べたような特殊な経済的諸条件に因ってではなく、特異な歴史的過程の生み出した独特の社会意識に支えられたものとして説明することも可能である。たとえば、その規模の大小に拘わらずわが国の企業体一般を一貫して下から支えてきた結合意識は、近代化以前から連綿と持続してきた特殊な「イエ」型であり、ほかならぬこの独特の社会意識が、特異な就業構造を支えてきたと考えることもできるのである(村上他 1979, 関 1987)。しかし、この独特の社会意識もまた、それを繰り返し再生産する特殊な社会的文化的諸条件が変化すれば、必然的に変わらざるをえない。いずれにしても、わが国の特異な産業・就業構造は、永続的に不変ではありえないのである。

われわれは今日、まさにこの構造が変化しつつあるという明らかな兆候を認めることができる。総務庁が88年に発表した調査結果によれば、87年10月までの1年間に転職した人の数は過去最高の265万人で、第一次石油危機後の74年を52万人も上回った。転職希望者も600万人と調査時点の5年前に比べて100万人も増えている。この巨大な変化の原因は、まずさしあたって産業構造そのものの転換に求められなければならない。つまり、時代を主導する産業がいわゆる「重厚長大」型から「情報集約」型へ変化するにつれて、不可避免的に労働人口の巨大な移動もまた引き起こされると見ることができるのである。

今後、この就業構造の変化とこれに対応する就業意識の変化は、相互補完的にしかも互いを強化し合う仕方では着実に進行するであろう。そしてこの就業意識の変化は、われわれが前項以来繰り返し述べてきた脱産業社会的志向性を持つ今日の巨大な社会意識の変化によって、確実に根底から支えられるであろう。しかも、この変化が社会の全体にライフスタイルの規範を呈示する主導的産業のうちで生じていることからすれば、これは、今後ある程度産業の全関連領域にまで波及するものと見ても良いのである。

とはいえ、わが国の就業構造と就業意識の結合は、全般的に見れば目下のところなお極めて強固である。少なくとも、この変化がわが国の成人教育制度や学校複合体からなる教育システム全体の質を変えるに至るまでには、まだ多くの時日を要するであろう。たとえば、われわれは、これまでわが国の教育システムと企業の就業構造を結んできた独特の要因として、次の三つを挙げることができる(注15)。すなわち、まず、後期中等教育と高等教育での教育者、被教育者、父兄などすべての関係者たちにごく普遍的に認められる一職業準備としての「専門教育」ではなく—「普通教育」への強い志向、さらに、専門教育歴の有無ではなくただ無規定な学歴・学校歴の高さのみを過剰に評価する大規模な企業の採用基準の底にある訓練可能性 (trainability) 重視という経済合理主義的発想、そして、この発想に見合う企業内教育の巨大なシステム化である。この三つの要因は、今日もなお強固な相補的連関を築いており、これが崩壊する兆候は未だ認められない。この限りで、わが国の公的な成人教育が企業内教育の代行を努めるという事態の到来は、なお当面は見込まれないのである。

最後に、生涯教育の必要性を既存の科学技術の廃物化という事態から根拠づけようとするとき、われわれが直面せざるを得ない根本的難点がある。それは、科学技術の習得が、その学習のためだけに編成されたしかも分断されない一連の系統的な学習過程を要求するいわば蓄積的な性格をもつということである(市川昭午 1983)。生涯教育の名のもとになされる成人教育が、なお従来のそれと同じように柔軟で制度化されない教育という特質を引き継ごうとするなら、これが技術革新への対応を担うことは原理的にいって不可能であるといわなければならない。

以上述べてきたように、科学技術革新への対処から生涯教育の必要性を根拠づけようとするれば、わが国の現況からすればさまざまな難点に直面せざるをえないであろう。すくなくともわれわれにとっては、このような根拠づけは著しく妥当性を欠くということを認めなければならぬ。

(2) イデオロギーの相対化への対処

科学技術革新への対処という論点に比較して、イデオロギーの多様化とその統制力の減少という根拠づけは、われわれにとっても高い程度の説得力をもつものと思われる。ラングランの規定 (Lengrend, *ibid.* p. 36) からすれば、この場合の「イデオロギー」とは、各人の生活を意味づけ価値づける特定の信条体系である。この信条体系の多様化は、同時にそれぞれの体系の客観的な意味での価値低下あるいは相対化をもたらすであろう。

この信条体系の価値的相対化は、人口の増大・政治体制の変化などによってひき起こされる日常的な生活世界の基本的な諸枠組みの動揺と連動しており、身体・性意識の変化あるいは伝統的な生活様式のモデルとしての機能の崩壊などというかたちで現象するであろう。さらにたとえば、この信条体系の相対化によって、増大する情報や余暇時間への主体的なかわりはますます困難となりかつ課題化されるであろう。つまり、この「イデオロギーの危機」こそが、ラングランの列举するもろもろの「現代的挑戦」の基底にあるといえるのである。このような相対化によって、各人は、自分に固有のしかもなほほかは他に対しても妥当性の通用する信条体系を中核に据えて自分自身の存在と生を統合することが、きわめて困難となるであろう。それゆえにこそ、この「危機」は、各人が自分の生活に自分なりのそしてある程度は相互主観的にも通用する適切な価値や意味を付与することを目指してこれを模索すること、を強いるのである。こうして、ラングランのいうように、われわれを含めて「現代人はある意味で自律へと追い詰められて」おり、さらには「自由を命じられて」いるのである。

この自由を命じられた状態のさなかで、各人は、もろもろのあらかじめ外から付与されている

価値や意味に、対自的に、つまりそれぞれの仕方で反省的・批判的に、かかわらざるをえない。各人は、即自的な自明性の一切をとりはらわれた自分の存在そのものに無媒介に直面し、その新たな意味づけや価値づけを試みなければならないのである。ここでは、「人間の条件の既知事項」としてのもろもろの「挑戦」、そしてさまざまな「現代的挑戦」のすべてが、それに答えるべき課題として各人に直截に課せられるであろう。さらにいえば、このような価値や意味の模索においては、先に見た科学技術の廃物化への対処に論及する諸議論がいわば自明のこととして前提している、「職業」の各人の存在への意味付与機能、すなわち、職業的同一性による自己確認という機制そのものもまた、まさに各人の実存的な問いかけの対象である。「イデオロギーの危機」は、もろもろの現代的挑戦の基底にあるばかりではなく、さらに人間存在の「既知事項」としての挑戦をも包含するもっとも基底的な挑戦であり、したがって、われわれにとっても避けることのできない課題である。

ラングランのいう「生涯教育」という理念は、イデオロギーの危機のもたらす各人の生涯をかけての生活の意味模索ないし価値模索の不可避的な課題づけという理由によって、ほかならぬわれわれにとっても、もっとも説得力のある仕方で根拠づけられるのである。

さて、それでは、「科学技術革新への対処」と「イデオロギーの相対化への対処」という以上二つの生涯教育の必要性についての理由づけを、われわれはどのように相互に関連づけ意味づけることができるのであろうか。

すぐに明らかなことは両者の差異である。つまり、前者の「科学技術革新への対処」という議論は、現行の社会・経済的諸システムの機能化を自明な理念として前提しており、したがって、まさに今日の産業社会体制を維持してきた基本的なメカニズムそのものに適合している。これに対して、後者の「イデオロギーの相対化への対処」という議論においては、役割取得による社会・経済的諸機能の主体的代行という産業社会にとっては死活的な社会化のあり方さえも相対化されつつあるというわれわれの社会的現実が前提されている。したがって、この議論は、この種の基本的な諸価値を根底的に見直す「脱」産業社会的ともいうべき新たな方向性を内包しているのである。それでは、この差異は議論の内的な不整合ないし矛盾とみるべきであらうか。

たしかに、このラングランの議論にも明らかに読み取ることができるように、今日の生涯教育諸論はその論のうちに様々の不整合を有している。たとえば、これらの議論は、ある場合には先進的な産業諸国家を念頭に置きながら、別の場合には開発途上諸国を想定して展開されている。さらにそれらは、一方で産業社会の存続を議論の前提としていながら、他方では同時にこれを超える事態を想定した議論をも展開しているのである。しかし、これらの内的な不整合は生涯教育諸論の欠陥ではない。これはむしろ、今日のわれわれの世界の豊饒な多元的現実にあくまで即していこうとする志向の現れとして、肯定的に評価されるべきであらう。

ところで、先に見たように、「科学技術革新」に関する議論のいう「対処」は、われわれの社会ではすでにあらかじめ現実化されており、したがって現実そのものによって論拠の基盤を掘り崩されている。これに対して、「イデオロギーの相対化」に関する議論はわれわれにとっても切実である。このことは、今日の社会が、一方でなお強力に組織された産業社会であり続けていると同時に、他方で現行の社会システムを超える動きをも抱えていることを示しているであろう。このような両義性は、既に見たように今日の就業構造と就業意識の変化にも認められるのである。このような事態は、われわれが一種の「過渡期」に差し掛かっているということから説明可能であらう。

今日のわれわれの社会は、単一のアプローチによっては把握不可能な豊饒な多元的現実である。しかもわれわれは、この錯綜のうちに産業社会からの「移行」という兆候を認めることもできるのである。われわれにとって生涯教育論と「発達するおとな」という把握が切実であるのは、われわれがまさにこの多元的で豊饒な現実のうちで、しかも見通しのきかない過渡期を生きているからである。

(3) 生活の意味喪失と「発達するおとな」

生涯教育諸論を今日極端に複雑化し高度化した産業社会の下にあるわれわれの立場でうけとめるとすれば、これらの論は、この複合化した産業社会体制への各成員の極度に困難な適応という問題へ一つの解答を示そうとする試みであると理解することもできる。

この巨大な産業社会体制の全体は、たとえば、経済や社会や文化などそのおよそあらゆる部分局面で不断に様々な変動を引き起こすメカニズムを自らのうちにビルドインし、変動をいわば制度化している。この制度化された変動というメカニズムによって、各成員は、ある時点で適応を一応達成したにしても次にはそれを無効化されるといったことを繰り返し、かくして、適応の努力を無際限に強制され続けるのである。

しかし、それだけではない。今日では、これまでの産業社会に内在的に組み込まれてきた諸変動の膨大な蓄積が、ほかならぬその外枠そのものを動揺させつつあり、この結果、繰り返し述べてきたように、いわゆる「ポスト」産業社会ともいうべきあらたな外枠が形成されつつある。このことによって、成員の適応の困難さは、より一層増幅される。それというのも、かりに、各成員の適応がこの二重化された外枠のいずれか一方にむけてなされるとすれば、即座にそれは他方の外枠への不適応をもたらすであらうし、しかも両者に同時に適応することは至難である筈だからである。

産業社会体制そのものの変動に直面する移行期としての現代にあっては、社会と個人とのかかわりもまた必然的に変化せざるをえない。すなわち、両者は、安定した社会状態での一方的で静的な適応の関係ではなく、相互的で力動的な関係であらざるをえないのである。

これを個人に焦点づけていえば次のようにいえよう。彼らは変動する社会にむけて繰り返し自分達のライフスタイルを再調整しなければならない。そして、この成員たち総てによって相互主観的に結び合いつつ繰り返される努力によって、そのつど新たに特定のライフスタイルが組織され共有される。そして、この限定されたある範囲で共有される新たなライフスタイルは、社会の変動と新たな外枠の形成に対してある場合には促進的な、しかし別の場合には抑制的な作用を及ぼすのである。こうして、社会と個人の相関は極めて相互的でありかつ力動的である。生涯教育がこうに変動する社会と力動的に相関しつつ新たなライフスタイルを創造すべく努める現代の諸個人の努力とかかわるものであることは、断るまでもなく既に明かであらう。

たしかに、諸個人の適応の努力が生涯教育という形をもとりうるのは、今日までの産業社会の主に経済的な達成が、われわれに一定の時間上経済上の余裕をもたらしつつあるからであるともいえよう。しかしながら他方で、今日の産業社会は、それがかつて産業化以前の社会で一般的に共有されてきた伝統的・因習的な旧来の生活の枠組みを崩壊させてきたのと同様に、これまでに既に強固に共有され固定化されてきているまさに産業社会的なわれわれの生活の枠組みそれ自体をも動揺させてきているのである。したがって、各人の適応と自己統合を目指す努力は、ほかならぬこの産業社会の激烈な変動のもたらす生活の基本的な枠組みの動揺と崩壊によって、極度に困難なものとなる。そして、まさにこの困難こそが、現代人のそれぞれの生涯にわたる学習を

必然づけるのである。

時間上・経済上の余裕と生活の固定的枠組みからの解放は、たしかにある意味では現代人への自由の付与である。しかし、それはあくまで消極の意味での「自由」であるに過ぎない。この意味での自由のさなかで、現代人は、あらためてこの自由に積極的な意味を与え、自己を統合しなければならない。生涯教育という理念は、現にこの社会のうちにそれぞれのしかたで展開されているこの各人の自己統合を目指す努力に理論の現実的な基盤を据えていると考えるべきであろう。言い換えれば、生涯教育論は、このような各人の努力の自覚的ないし理論的な反省として成立したものと見るべきなのである。

しかし、生涯教育論の理論的な反省は、総じてなお不徹底である。例えばそれは、「教育」の射程を「おとな」にまで拡張しておきながら、自らの側で教育の理論を人間の生涯の全体にかかわるしかたで組み替えるという仕事を試みてはいない。さらにそれは、産業社会の激烈な変動との連関で、各人が自分達自身で自分の生活を意味づけることが必要であることから生涯学習を根拠づけておきながら、ひるがえってまさにその意味や価値そのものの脱産業社会的内容を説明する訳ではなく、まして、意味や価値一般の構造的・全体的把握を試みている訳でもない。その意味では、今日の生涯教育論はなお、空論的な理念論から現実的な政策論に向かう途上にあるどころではなく、今もって理念の展開という初次的レベルにも十分に達してはいないと見るべきであろう。

しかし、このような不十分さにもかかわらず、生涯教育論は、今日のわれわれの困難な生活状況を、すなわち、過渡期の複合的な社会の構造的な諸変動の下でなお自分自身を繰り返し統合すべく生涯にわたって生活上の価値や意味を模索することを課題づけられているわれわれの今日の生活状況を、正確にとらえてもいる。まさにこのような状況においてこそ、生涯に亘る人間の形成的努力が、そしてわけても「おとなの発達」が、理論的反省の対象となるであろう。

生涯教育論は、現代の産業社会のもたらす消極の意味での自由とその自由に強いられる現代人の生涯にわたる自己統合の努力という、基本的構図を描く。もっとも、この自由においてわれわれの直面する問題は、必ずしも生涯教育一般の強調する「現代的」諸挑戦である訳ではない。むしろわれわれはここで、ラングランのいう「人間の条件の既知事項」としての挑戦に、つまり、各人に各様しかしある程度は一般的に抽出可能な発達危機に、自分や愛するものたちの病や苦痛や死や別れに、そして出会いや幸福に、そして個人にとっては運命的としか見えない巨大な社会経済的・文化的な生起に、直面するのである。たしかにこの具体的な水準で、生涯教育論の強調する「現代的」挑戦は、幾分ともその衝迫力を失うといわなければならない。しかし、ともあれ生涯教育論は、生活の基本的諸規定において安定的な自足性を失った「おとな」の現代的状態を、正確に把握している。教育の理論が、ほかならぬ今日において「発達するおとな」をその理論的枠組みに組み込まざるをえないのは、まさにこの理由によるものと思われる。

2) 生涯教育論の衝撃と教育理論の再構成

生涯教育や学習社会を主題化する今日の諸論は、教育的諸活動や諸機能の総体を「垂直的・水平的」に一すなわち、時間的・空間的に一「統合」とするという明晰なしかし新奇な理念を提起することによって、伝統的な教育の理論に重大な衝撃を与えてきている。わけてもこれらの諸論がおしなべて強調する、教育の人間の生涯を通しての「時間的」統合という理念は、その基底にある「発達するおとな」という鮮烈なイメージとともに、伝統的な考え方では自明とされ今日ま

で前提されてきた「教育」さらにはそれにかかわる「人間の生」といった教育理論の根本的諸概念のもつ内容的制約をあからさまに可視化し、これらを根底から見直すことを強制する。しかし、既に見たように、このような根本的諸概念の再把握、さらにはそれを契機とする教育理論それ自体の基本的構成の見直しは、当の生涯教育諸論それ自体によっては十分に展開されてきてはいないのである。

この極めて今日的でしかも原理的な課題を引き受けて、本論文でわれわれは、教育の成立する時間的地平を人間の生涯の全体にまで拡張し、それによって人間の存在と教育の両者を根底的かつ統合的全一的に再把握するという人間形成論的作業を試みる。このわれわれの作業は、従前の理論に認められるさまざまな視野の制約を克服し、それによって教育の理論を根底的かつ原理的に再構成しようとする試みである。われわれはあらかじめ、これらの伝統的な理論上・実践上の制約を、次のように整理して把握しておくことができる。

たとえば、これまでの教育の理論と実践は、教育の終わらないし目的—英語の“end”には、この両義が同時に込められている—を多くの場合非反省的に「おとなであること」に認めてきた。のみならず、教育的働きかけそのものが、おとなの側からの「こどもの発達」—より正確に言えば「こども」の「おとなへの発達」—にたいする意図的助成的働きかけと見なされてきた。このことは、先にも触れたように、従来の発達心理学が「発達」を、「おとな」という「完態」(complete state)へ向かう「こどもの発達」、すなわち正確に言えば、「こどものおとなへの発達」に限定して研究を続けてきたことと対応している。「エイジング」や「おとなの発達」(adult development)などが集中的に論じられるようになったのはごく近年のことなのである。生涯教育論が提起している時間的「統合」という理念は、まさにこれらの従来の諸理論の非反省的な視野の限定そのものに衝撃を加えるのである。この従来の視野の限定性を敢えて図式的に整理し、まとめるとすれば、以下のようになるであろう。

第一に、人間の生涯の全体を、おもにその生理的・身体的変化に焦点づけ、ビューラー (Bühler, Ch.) にしたがって、増成・平衡・減衰の三局面からなる「台形」で示すとすれば、「教育」とかかわるこれまでの諸理論が射程に組み込んできたのは、もっぱら幼少期・青年期の増成局面である台形の左脚であるにとどまり、これ以外の中年期や老年期などの平衡・減衰局面は、およそ焦点づけられることはなかった。

第二に、このことに対応して、伝統的な教育理論の基本的枠組みをなしてきた三つの要件、すなわち、「教師—教材—生徒」の相関のうちで、比較的問われることの少なかったのは、端的に教師それ自体を問う問いであり、さらには、教師を含む「おとな」のありようの総体を問う問いである。近代以後の教育の理論は、教育の目的や方法や内容を問い、さらに学習する主体としての「こども」の存在とその諸活動へと問いを進めてきた。この「こども」の存在と活動と生成を把握しようとする努力こそが、コメニウスに始まり、ルソー、ペスタロッチ、ヘルバルトに到る古典的な諸理論の展開から、さらに、それに引き続いて「こどもから」(Vom Kinde aus)を標語とする今世紀初頭の教育改革運動をへて、最後に、こどもをそれなりの認知の構成主体とみなしその主体の存在と発達のありようを問う今日の諸理論が出現するに至るまでの理論化の総ての過程を主導的に導いてきた。そして、このような「こども」を問う理論化の過程にあって常に、これまでの理論は「教育」を、概ね完成された存在である「おとな」がなお未完成の欠如態であるに過ぎない「こども」を自らに向けて導く「術」としてとらえるというきわめて限定された見方を、自明なものとして疑うことなく継承してきたのである。

もっとも、以上の二点のうち、わけても後者の「教師」への問いについては、これが、後に検討するように、制度化された教育システムの機能障害が目立つ昨今の教育の理論にあっては、切迫した実践上の必要性から、集中的に焦点づけられた一つの中心的主題となりつつある。けれども、このように極めて実践的であるがゆえに個別的具体的な、それゆえ理論としての妥当範囲もまたあらかじめ制約されている今日のさまざまな「教師」論と、生涯教育論の提起をきっかけとしてこれまたさまざまな程度に論じられてきている「おとなの発達」論との両者が、十分にかみ合っているとは必ずしも思えない。このような理論的状况において必要なのは、「教師」を含む総体としての「おとな」のありようをとらえようとする視角をも組み込んで、教育の理論を根源的かつ全体的に見直すことなのである。

ところで、教えるものとしての「教師」、さらには「おとな」そのものへの省察を含まない「教育」の理論は、これを論ずるもの自身が「おとな」であることからすれば、対象の理論ではありえても、自己反省を必然的な契機として含む主体の理論ではありえない。このように理論が自省性を保持することは、次に述べるように、今日の社会においてはわけても不可欠の条件として要請されるのである。

学歴社会化が一応の完成状態に到達した今日のわれわれの社会では、教育への関心が病的に肥大し極限化している。後に詳しく見るように、このような社会では、一方では、教育的営為をあたかも物財の生産システムの作動であるかのごとくみなし、その効率の運用に向けて教師・生徒などの関連するシステムの機能要件をすべて物象化的に操作しようとする強力な社会的圧力が働いている。しかも同時に他方では、あたかもこの物象化的風潮に償いをつけるかのように、「こどもの無限の可能性」といったジャルゴンもまたしきりに流通させられているのである。このような状況の下では、根本的に自省性の欠如した諸理論は、この時代の風潮と圧力に自ら主体的に拮抗することができない。これらの理論は、時代風潮に直截に加担して被教育者たちを物象化し操作することに手を貸したり、あるいは逆にかれらの「可能性」とか「潜在力」とかを過度に「ロマン化」するあまり、かえってかれらを抑圧的に素材化したりすることに自ら道を開きかねない。少なくともこの非反省的な理論がこのような悲しむべき事態の発生をたやすく見過ごすことは十分にありえよう。

理論としてのこのような頹落を阻むためには、これからの教育の理論は「おとな」の自省性を不可欠の契機として組み入れた「主体」の理論として再編制されねばならない。その意味で、「おとなの欠如」を自覚させずにはおかない今日の生涯教育諸論は、教育の理論の新たな主体的な再構築をすすめる一つの有力なきっかけでありうるのである。それでは、この再構築は何を主題としてどのようになされるべきであろうか。

3) 主題の限定 一生涯発達と教育行為一

教育の理論の立場から生涯教育論のインパクトをうけとめるためには、なによりもまず、従来の非反省的な諸措置に徹底的な反省を加え、さらに、必要とされる新たな研究領域を切り開かなければならない。しかし、これまで述べてきたように、この衝撃が既存の理論の基本的枠組みそのものに加えられていることからすれば、これへの対処を部分的修正や折衷的な付加で済ますことはできないはずである。われわれは、理論の根底的組み替えを図らざるをえないのである。この組み替えについては、さしあたっては次の二つの方向を示唆しておくことができるであろう。

①「発達」の「生涯」への拡張

生涯教育論のいう「時間的統合」の理念を受け止めようとする限り、教育の理論は、「こども」のおとなへの「発達」のみならず、「おとな」そのものの「発達」をも、その視野に組み入れなければならない。このことからさらに次の三つの課題が生じてくる。

第一に、「発達」が、出生から成熟をへて老いからさらに死へと至る、人間のライフサイクルの全体を視野におさめて、あらためて総合的・統一的に把握されなければならない。

第二に、人間の“life”ないし“Leben”が、その含意する「生命」・「生活」・「生涯」などそのあらゆる次元ないし位相を同時に含むものとして、教育の理論の検討すべき重要な主題とならなければならない。

第三に、以上二つの課題はともに「こどもの発達」と「おとなの発達」とのかかわりをわけても両者の時間的な連続性あるいは通時的連関に焦点づけて検討することを要求するが、これに対して、われわれは同時に、さらに両者の空間的なかかわりあいあるいは共時的相関をも理論的に検討しなければならない。この検討は、次に述べるように、従来の「教育行為」の把握を根底から見直すことを迫るものである。

②新しい「教育行為」論の展開

「発達するおとな」という新たな把握は、教育の理論がこれまで暗黙のうちに想定してきた「教育行為」のイメージ、すなわち、一応の完成者である「おとな」から未完成な「こども」へのはたらきかけというイメージを、共に発達を進めつつある者どうしの交渉という角度から、自覚的に再把握することを迫るであろう。

もっとも、おとなどうしの教育的かかわりあいにあっては、教えるものと学ぶものの役割転換がある場合には想定できるが、おとなとこどもとの間にこの意味での相互性を認めることはできない。たとえば、われわれは、今日の教育状況においてステレオタイプ化されて流通している「こどもから学ぶ」とか「共育」とかのスローガンに、一種の「相互性」を認めることもできる。そして、この「相互性」から、教師の働き掛けが齎す生徒の特定の反応についての教師自身の理解が、ひるがえって教師自身の生徒へ向かう態度や構えの組み替えに結実すべきであるという極めて実践的な認識を読み取ることもできよう。しかしこの場合にしても、生徒の側からの反応ないし働き返しは、教師の側の働き掛けが先行しさらに生徒の反応の自覚的な受けとめが前提されることによってのみ、かろうじて教師自身に対して形成的効力をもつに過ぎない。

おとなとこどもとの間の教育的交渉は、これまでは、おとなの側の一方的な教育責任の引き受けによってのみ成立するものと考えられてきた。確かにそのとおりではあるが、しかし、「おとなの発達」という視点からすれば、おとなの側の教育責任の引き受けそのものが、それを通じて彼自身が責任主体となり、さらに一後に主題的に検討する「発達課題」の視点を先取りするとすれば一それによってその人間的な年齢にふさわしく人間的に成熟してゆくという意味でまさしくおとな自身の発達の重要な契機にはかならない。その意味で、これまでの教育行為のイメージは、新たに自覚的にとらえなおされるべきなのである。この場合には、わけても次の二点に注意が向けられるべきである。

第一に、これまであまり関心の向けられなかった教育行為の局面、すなわち、その行為に際しておとなの側での生起に焦点があてられるべきである。この場合には、例えば次のような三つの問いが問われなければならない。まず、こどもへのおとなの教育行為は、おとなの側のどのような存在構造によって不可避免的に必然づけられているのであろうか。さらに、このようなおとなの存在構造を人間一般に普遍的なものとみなすことができるのであろうか。最後に、おとなのこ

どもへの教育行為は、ひるがえっておとなの側に何をもたらすのであろうか（注16）。

第二に、こどもとおとなの間の教育的交渉は、様々な場面での個人と個人との間の対面的交渉という微視的局面から、何等かの程度に制度化された場における集団的交渉という中間的局面をへて、特定の社会内での年長の世代と年少の世代との間の交渉という巨視的局面に至るまで、実に様々な局面で展開されるものである。しかも、微視的局面での対面的交渉もまた、その交渉を規定する状況的諸条件を逆にたどるとすれば、巨視的局面での社会構造的・制度的諸条件から順次規定されていることがわかる。もちろん、論理的に言えば、これと逆の規定関係をたどることもできよう。ともあれ、こどもとおとなの間の教育的交渉を正確に捕らえるためには、これら様々な局面を体系的に組み込む教育行為論が展開されなければならないのである。

以上二点から明らかなように、われわれは、主におとなの側の生起に焦点づけながら、新たな「教育行為」把握を目指さなければならない。

ところで、今指摘したように、おとなとこどもとの間の教育的交渉は、どのような局面のものであろうと、すべて、二つの世代間の包括的な教育的交渉のうちに含まれる。しかしそれは、やがておとなになるこどもの世代と、かれらの次世代との間の教育的交渉に引き継がれて行く。われわれは、こうした事態を次のようにまとめていうことができるであろう。すなわち、おとなとこどもとの間の教育的交渉とは、先行するライフサイクルと、位相をずらして後続するライフサイクルとが重なり合う部分における生起にはかならず、しかもそれは、各ライフサイクルが連続的に継起するのに伴って、順次引き継がれ繰り返されて行くのである。教育行為は、このように異世代が相互にかかわりあい、相互に発達しあう「場」で展開されるのである。

このような「場」での世代間の教育的交渉を、エリクソン (Erikson, E. H.) は、後にわれわれが主題的に論ずるように、“Mutual Regulation”とよんでいる。先取りして言えば、“Mutual Regulation”とは、年長の世代が、様々な活動を通して年少の世代の存在を“regulate”し「形成」することを目指して、相手の存在にあわせて自分の存在を“regulate”し「形成」という事態を指示している。このように、エリクソンによれば、異なった世代どうしの発達とは、二つの組み合わせられた歯車のように相互に噛み込み合っている (cogwheeling) ののである (田中 1987, 1—3 頁)。

既に明らかなように、われわれが述べてきた「新しい教育行為」論は、エリクソンの術語を用いていえば、“Mutual Regulation”論として展開されなければならない。つまりわれわれは、主としておとなの側の生起に焦点づけながら、「教育行為」にかんする在来のイメージを、異世代間の“Mutual Regulation”として再把握し、さらにこのような世代間の形成的交渉を微視的局面から巨視的局面に至るまで包括的かつ体系的にとらえることを試みなければならないのである。

4) 主題と構成

以上述べてきたように、本論文でわれわれは、今日の教育の理論と実践の双方にかかわる全般的危機状況に対して、原理論の立場から可能なかぎり、一つの応答を行うことを試みる。すなわち、われわれは、「教育」の成立する時間的地平を「人間の生涯」の全体にまで拡張するという今日の極めて状況的な課題を、敢えて原理論の立場で正面から取り上げ、これを徹底した一つの思考実験として遂行することを手掛かりとして、ひるがえって、在来のさまざまな教育の理論に前提されてきた基本的諸構成あるいは根本的諸概念にたいして原理的な再検討を加えるつもりである。

このような人間の生涯の全体への理論化の範囲の拡張によって、新たに教育理論の視野に組み

込まれてくるのは、既に見てきたように、「おとなの発達」である。本論文では、この「おとなの発達」と一従前來の諸理論においてすでに繰り返す、しかも集中的に焦点づけられ議論されてきている「こどもの発達」との通時的連関および共時的相関を、それぞれに検討する。つまり、以下の章節でわれわれは、二つの「発達」の通時的連関を「ライフサイクル」論として、さらに、両者の共時的相関を“Mutual Regulation”論として、それぞれに集中的に検討をくわえるのである。

ところで、この二つの作業が「教育」を人間の存在と生涯の全体にかかわる「人間形成」として根源的に再把握しようとする理論的試み一先にわれわれはこれを「人間形成論」と呼んだが一のさしあたっては後半部にのみかかわる部分的な展開であることは、断るまでもなく明らかである。この前半部については、われわれは、いわば将来に課題を残したままなのである。

以上の主題設定を受けて、本論文全体の構成は、第一部のライフサイクル論と第二部の“Mutual Regulation”論の二つの部に分かれる。今一度繰り返していえば、この二つの部のうち前者は、通念的な「発達」の把握の制約を打破して、ライフサイクルの全体という拡大された視座から、人間の生涯を通しての「発達」を主題化するものである。これに対して、後者もまた、異世代間の形成的諸相関としての“Mutual Regulation”という拡大された視座から、従来の「教育行為」論を再把握するものである。したがって、これもまた今一度繰り返していえば、本論文でのこの二つの部におけるそれぞれの理論的再把握の作業は、あいまって、「教育」とそれにかかわる「人間存在」の全体を根底的に再把握する原理的な理論的試みである人間形成論の、部分的な、しかし具体的で確実な展開となるはずなのである。この予想の成否は、結論の部で詳細に判別されるであろう。つまり、われわれは結論部で、本論文の中核的な主題、すなわち、具体的な状況的課題への応答を契機として理論の統合論的「拡散」と原理論的再「統合」とを循環的に繰り返すことによって在来の教育理論を人間形成論へと螺旋状に「再構成」という主題が、どの程度具体的に遂行されたのかについて、総合的な評定を試みるであろう。

(注)

(1) 以下でわれわれは、今日わが国の学校複合体とそれに支えられた高度大衆教育システムに認められる様々の機能障害について論及する。これについては拙稿(田中 1986)で幾分詳細に議論した。それにしても、この機能障害は、固有に近代的な産業社会的システムである学校複合体の構造そのものが自生的・「内在的」に生み出したものであろうか、それとも、この複合体に外部から強要された変動の帰結であり、したがって、このシステムそのものにとっちはいわば「外在的」に齎されたものなのであろうか。さらに、この機能障害は、システムの「構造的な変動」を齎すものであろうか、それとも、新たな環境条件に向けての「部分的な改良」を齎すに過ぎないのであろうか。

敢えて択一を行うとすれば、本稿ではさしあたって、外部から強制されたシステムの構造的変動の可能性を認める立場を取る。しかし、これについては当然のことながら様々な議論が有り得るであろう。この議論の焦点を明晰に自覚化させていただいたという点で、われわれの88年度夏の研究合宿において正当で有力な異論を提起された中村清助教授(宇都宮大学)にここで感謝の意を記しておきたい。

われわれ両者の間では、おそらく関連する危機認識が異なっているわけではない。しかし、機能障害の成因とその帰結に関するいわば「歴史的な」見解に明らかな相違が認められることからすれば、機能障害を克服する見通しと方途についての「実践的な」見解にもまた明らかな差異があると見込むべきであろう。つまり、見解の差異は、病状の把握ではなく、その診断と処方にも認められるものと思われるのである。この序論でのわれわれの見解の妥当性については、本稿の第4章で主題的に検討する予定である。ここであらかじめ若干の結論を先取りするなら、以下のようにいえよう。

われわれは、様々な人々を対象に種々の機会に実施された職業意識や生活意識に関する実態調査の結果などが

ら、今日のわれわれの社会意識の基底にあって共同主観的に共有されている日常的価値システムに関して、従来見られなかった異質な現象が生じ始めているという、いわば「質的な」変化の兆しを読み取ることができるものと考え。しかしこれらの質的な変化は、総じて、構造的・持続的であるよりも、表層的・利那的である。たとえば、仕事中心の生き方から生活と仕事との両立を図る生き方への変化という今日の大企業の新入社員一般にいわば範例的に認められる、一見した所「脱」産業社会的な職業・生活意識の変化は、現今の産業システムにとってより有利な就業体制の変更などに都合よく用立てられたり、レジャーの広範な産業化に利用されたりしているのである。

今日のわれわれの社会では、ある場合には私生活を中心に据えたり別の場合にはエコロジカルな色彩を帯びたりする新たなライフスタイルが、ごくありふれた日常的な現象として随所に見られる。このライフスタイルの基底には、外見上その質において「脱」産業社会的とも見える日常的価値システムの変化が認められるであろう。けれども、先の新入社員の例に典型的に見られるように、これらの価値変化現象は通例、社会諸システムの構造的変動を齎すことができるほど構造的・持続的ではない。それらはむしろ、多くの場合、社会諸システムが新たな環境条件に向けてより適合的な自己改良を図るための契機として積極的に利用することができる程度の、極めて表層的・利那的なものであるにとどまるのである。これに関しては、産業社会の「文化システム」での「動機づけ面のシステム危機」についての関連する議論（村上 1975, Habermas 1968）を参照。

ここには、どのような新奇な変化をも自分自身の存続の契機として受容し消化してしまう産業社会的諸システムのしたたかな生命力が認められるであろう。のみならず、実は、産業社会の諸システムそのものが、外見上システムにとって危機的な、しかし実際にはシステム維持にとって有益なこの諸変化を、自ら不断に繰り返し生み出している。そして、それらは、この擬制的危機を自らを再統合する積極的契機として用立てることによって、より一層安定的に存続しているのである。

われわれは冒頭で次のような二重の二者択一的問いを立てた。それは、第一に、今日の学校複合体の機能障害が、このシステムそのものにとって内在的な所産か、それとも外部から強要された外在的な所産かという問いであり、さらに第二に、この機能障害がシステムの構造的変動を齎すのか、それとも部分的改良を齎すに過ぎないのかという問いである。しかし、今述べた産業社会的システム一般が保持する《したたかさ》という観点からすれば、これは実は、問うに十分には値しない問いであるといわなければならないまい。

学校複合体を含む産業社会的システム一般は、異質なものを繰り返し内部に取り込み消化するばかりではなく、それらを自ら積極的に生み出しさえして、これら外的なものを自分自身の維持に用立てる。この融通無碍で強靱な生命力という基本的な特性からすれば、学校複合体が直面している危機的事態の成因を在来システムにとって「内在的」と把握しようとあるいは「外在的」と把握しようと、その妥当性はほぼ等価と見なし得るであろう。さらに、これに関連する理論的予測の面で、システムの「構造的」変動の可能性の有無に関して真剣に議論することもまた、およそ無意味である。それというのも、いずれの立場を取ろうとも、産業社会的システムの特性からして、機能障害がいずれ学校複合体の産業社会的再編成を齎すという同一の見込みに達するほかはないと考えられるからである。

もっとも、今述べた幾分悲観的な見込みがかなりの程度妥当であるにしても、われわれは、これによって状況に積極的にコミットしようとするさまざまな日常実践の成立可能性を否定することはできない。産業社会的システムが生み出す様々な困難に直面して苦闘する日常的な実践の立場に立つ限り、われわれは常にどのような教育状況にあっても、「ここにはなお、このシステムの否定的な構造がもつ頑なな固定性を緩める可能性が残っており、したがってそのようなゆらぎを齎すべき共同の主体的な行為選択の余地がある」とする信念をもたざるを得ない。今日認められる日常的な価値意識の変化は、たしかに、総じて表層的・利那的であり頼り無いものであるに過ぎない。しかし、今述べた実践の立場からすれば、われわれは、これらの変化を、過剰に産業社会的なシステムがその特質ゆえに自ら招かざるを得ない否定的なものの暴威を相対化する殆ど唯一の可能性とみなし、これに僅かな期待をつなぐほかはないのである。

先の二重化された二者択一的問いのそれぞれに答えることは、択一的な議論それぞれが想定するはずの事態に内容上の実質的な差異が殆ど認められないであろうことからして、理論的には余り意味がない。しかし、一度、この「理論的」で極めてディタッチな「鳥」瞰図の展望を離れて、危機への対処を不断に強いられる日常的な行為諸主体の極めて実践的な、いわば「虫」瞰図的な立場に立つときには、所与の教育状況において「構造的」な変化の兆候を読み取ることができるか否かは、極めて深刻な死活的問題となる。この場合、機能障害が幾分とも産業社会的なものにとって異質で外在的なものに由来すればするほど、産業社会的なものの一元的な支配が齎す欠陥を緩和しようとする共同的な投企には確実な現実的基盤が与えられ、したがってその成立の余地が保証されることになるであろう。そして、このような場合には、現状における機能障害という否定性は、克服されるべき障害であるばかりではなく、将来の非産業社会的なシステムへの再編成を可能にする積極的・肯定的契機とも見なされ得るのである。

以下で論ずるように、学校複合体の今日の機能障害は、その「本来の」教育機能の停止という形で現象している。これは、本論で援用する森の議論が含意しているように、産業社会的な市民意識の根底的な特質ともいえる巨大な無目的・盲目的エネルギーとしてのひたすらな「食欲」(Hegel 1821. Weber 1904. Scheler 1923.)によって異常に昂進させられてきた教育意欲が、今日、一つの極限にまでのぼりつめた結果として、齎されたものと見ることもできる。つまり、ほかならぬこの自己増殖的な食欲によって普遍化され煽り立てられ極度に激化させられてきた学校複合体システム内部での競争が、その異様な昂進に見合う極端に過剰な冷却化というシステム維持機能を発動させ、それが本来的教育機能の停止を齎したと見るのできるのである。しかしながら、これとは別の見方でもできる。つまり、この機能障害を、産業社会的なものと同様に積極的に対決したりこれを否定したりしようとはしないまでも、少なくともそれから部分的ではあれ身をかわし逃避しようとする新奇で特殊な集団的行為の齎すものと見ることもできるのである。かりに現状認識として後者が妥当するとすれば、この場合には、何程か非産業社会的なライフスタイルに支えられたこの集団の逃避行動は、極限にまで産業社会的にシステム化されてきた学校複合体を非産業社会的に再編成する一つの有力な現実的契機となり得るであろう。

「鳥」瞰図的な見通しからいえば、われわれの教育現実においてはなお、当面の機能障害が学校複合体を「非産業社会的」に再編成する契機に転化するよりも、今一度徹底的に「産業社会的」に再編成する積極的契機として用立てられる可能性の方がはるかにありそうである。たとえば、現行の学校複合体からの集団的な逃避行動への制度的対応は、その複合体の非産業社会的な再編成を齎すよりも、むしろ階層的に分枝する新たな就学コースの設定という部分的な改良のみを齎すものと思われる。そしてこの場合、このように再編成された新たな学校複合体は、産業社会の成熟とともに徐々に進行する階層の固定化という全体的社会的事態とみごとに機能的に連動するに至るかもしれない。どちらかといえば、本質的には現状維持的な部分的変動を予測する今述べたような見込み(田中 1987)のほうが、実際には遙かに有りそうなのである。

にもかかわらず、われわれは、本序論の議論に明らかなように、今日の社会意識における日常的価値システムの変化に産業社会にとっての外在的異質性を敢えて読み取る。それは、このような理論的焦点づけによってこそ、今日の教育のシステム危機に際して、危機の根源的成因である産業社会的なものの実践的な相対化の余地がなお残存しているか否かを検討する可能性が開かれるものと、考えるからである。このわれわれの理論の焦点づけの妥当性と日常的な実践の可能性についてもまた、学校における“Mutual Regulation”の可能性について検討する本稿の第4章でより詳細に議論するつもりである。

(2) これについては既に数多くの文献(市川 他、橋爪 1984, Cummings 1980. Dore 1965.)が紹介されている。もっとも、一般的にいって、他国への評価はそのまま自国への批判となるのであり、したがって、論者に自己批判の意図が強ければ強いだけ彼の他国への評価はフィクショナルになるという、ごくありふれた機制がある。上記の諸著作においてはこのような一般的な機制が強力に作用している可能性がある。われわれは、このことに注意深く留意する必要がある。

(3) これについては、「発達」把握を概観する第2章及び「学校」論を展開する第4章で主題的に論ずる予定である。

論点を先取りしていえば、この近代学校の中心的な機能としての「延期されたイニシエーション」儀礼の遂行は、本論でも示唆しておいたように、一方の、学校システムのひたすらな空間的「拡大」と、他方の、エリクソンのいうモラトリアム(Erikson 1964)の期間のひたすらな時間的「延長」という、互いに連動する二つの特殊な歴史的・社会的事態と関連している。学校の拡大とモラトリアムの延長というこの二重の事態の相関については、アリエスやルソーの所論に即して、以下のように説明することができる。

アリエスのいう17世紀以来の「教育的配慮」の下での「こども」の意図的な「隔離」は、たとえば、ルソーの『エミール』での所論(Rousseau 1762)を援用するなら、いわゆる「消極教育」(l'éducation négative)によって一彼の明示的な言表には反して、無理なく自然にではなく、むしろ常に何程か人為的・強制的に(田中 1977)一執行される。つまり、「隔離」は、強権的な「否定性」(négation)という今一つの基本的属性をも有する“l'éducation négative”が個々の具体的な教育状況を社会的文化的諸影響から人為的・強制的に遮断することによって、達成されるのである。このような「隔離」こそが学校という社会的制度の自立的な創成を可能にする最も基本的なメカニズムであることは、断るまでもなく明らかであろう。そしてこの場合、強権的な「空間的」隔離の人為性と強制性は、児童期と青年期が成人期などの人生の他の時期から明確に理論的に区別され、その社会的モラトリアム期としての固有性が過度に強調されることによって、正当化される。つまり、空間的隔離の正当化は、発達段階の区別という「時間的」な差異を名目としてなされるのである。かくして、ほぼ同一年齢のこどもたちが、集団として社会から隔離される。そして彼らは、その隔離された場において、難易度の差異を「発達段階」に即して調整され順序よく配列された同一の「カリキュラム」にしたがって、一斉に順序よく学んで行くのである。これが、アリエスのいう固有に

近代的な意味での学校である。

しかし、詳細に検討すれば明かなように、このルソーらのこども期の発達の固有性に関する理論的自覚は、アリエスの見解にも含意されているように、人間の生理的な成熟ないし発達そのものの自覚化ないし理論化によって直截に齎されたものとは考えにくい。むしろ逆に、この固有性の理論化は、たとえば「学齢期」(school age)といった仕方でこどもや青年を「学校」へ囲い込むことを正当化する人間的な根拠として援用するために、外在的・社会的文化的に、したがっていわば二次的に構成されたのである。

こども期の発達の固有性の人為的構成に関しては「学齢期」についてのコメニウスの初発的な、しかし既に展開可能な論点のおよそ総てを出し尽くした、極めて洗練された議論を参照のこと(Comenius 1657, 田中 1987)。さらに、この時期の社会的文化的構成という基本的な性格については、フロイド父娘による「潜在期」(Latenzzeit, latency period)の規定(Freud, S. 1904, SS. 77ff., 101ff., ders. 1917, SS. 337ff., Freud, A. 1975), ならびに、この時期に関するエリクソンの所論をその“industry”という産業社会との適合性を暗示する微妙な規定(Erikson 1950, 1967)に焦点づけて、参照されたい。

以上述べてきたことから明かなように、伝統的社会において児童期と成人期とを分割してきた「イニシエーション」儀礼の執行は、近代以後では専ら、「こども」と「青年」を時間・空間的に隔離し囲い込む近代学校に委ねられてきた。したがって、この儀礼は、伝統的社会に於けるように人生のある時期に比較的短時間の高密度に集約された出来事として体験されるのではなく、極めて長期に亙る在学期間を通して徐々に執行される。つまり、こどもたちは、学校における日常的諸活動において不断の「受苦」と細分化された「死」とささやかな「再生」とを繰り返し体験することによって、極端に「延期」された仕方でこの儀礼を受けるのである。加えて、この儀礼の期間は、産業社会の高度化と複雑化に対応する学校教育システムの急速な大衆化と高度化に連動して、今日までひたすら延長されてきた。以上の様々な意味を込めて、近代学校は産業社会への「イニシエーション」の儀礼を「延期された」仕方で遂行する「場」であるといえるのである。

この延期とともに、イニシエーションの場が本来もつはずの「聖性」もまた水増しされ、俗化は限りなく進行する。今日まで学校が保持してきた擬似権威的な一すなわち権威主義的な一体質、そしてその否定的な擬似権威ばかりか教育にとって欠くことのできない教育的権威までもが不可避免的に喪失されつつあるという今日の事態などは、すべて、この水増しされた聖性とその歴史的剝奪という角度から理解することもできるであろう。後者が今日の青年たちに認められる様々なイニシエーション障害(河合 1986, 53頁以下)の一因であることは明らかである。これらの論点についても第4章で論ずる予定である。

(4) この「自己限定」については、ユングの関連する諸議論(Jung 1930, 1931, 1934a, 1934b)を参照。これは、具体的にいえば、青年期までに達成される特定の職業や異性などの選択であり、一般化していえば、このような選択という形でなされる自分自身の諸可能性の社会的限定の主体的引き受けである。

ユングはこの人生の前半期での「自己限定」を、中年期という人生の転換期以降での「自己実現」と対比させている。この自己実現とは、それまで発現を抑制されてきたもろもろの他の可能性を生かす仕方で従来の自己限定の堅固な固定性を何程か相対化する個人の営為である。したがって、それは、従来の家族的・職業的・社会的な役割遂行という義務の観点からすれば、幾分ともわがままで危険な営為であるといえよう。

ユングの中年論は、人生の前半期までの自己限定にとっては多くの場合否定的で危険な「自己実現」に関する立論である。これに対して、エリクソンの中年論は、青年期まで達成されるべき“identity”形成という自己限定の創造的な継続の結果である“generativity”について論及している(Erikson 1950. 1964. 1981)。この切り詰めた要約からも明かなように、両者の中年論は、その理論的・実践的関心を一見した所全く相反した方向に向けているかのように見える。けれども、立ち入って検討してみると、両者の立論は実は、相互に密接に交錯しており(Erikson, E. & J. 1981), むしろ理論的にいえば極めて力動的な相互補完の関係にある。これについては本稿の第2章で主題的に議論する。

なお、人材の養成・配分と意識の社会的統合という学校の機能からすれば、生徒個々人がそれぞれ自分の能力を見極め、切り詰められた可能性の範囲内で自足するという「自己限定」の達成は、学校の本来的な機能に属している。今日の学校教育でこの機能が競争の過剰冷却というかたちで働き過ぎているのではないかという疑念については、先に(注1)で触れておいた。

(5) 以下でわれわれが論及する、わが国の近代化以降の学校教育システム成立史に関しては、包括的な検討を別の機会に試みなければならない。さしあたっては、Dore(1958), 森(1973)などを参照。

(6) これについても(注1)の議論を参照。このような固有に産業社会的な価値意識の基本的な諸特質とその弱体化・相対化について正面から議論しようとするれば、一方で、あらかじめたとえばウェーバーの古典的なエートス論などが、それについての様々な水準の大量の研究書も含めて、詳細に検討されなければならない、さらに他方で

同時に、社会意識の現況を全般的に把握することが試みられなければならない。この膨大で原理的な作業のうち前者だけを取り上げるにしても、そのたとえほんの僅かな部分であってもこれを達成しようとすればおよそ莫大なエネルギーと努力を必要とするであろう。拙稿(田中, 1980 a, 1986,)でもこれに関連する若干の議論を試みたことがある。本稿では、第1章第2節でこれについて若干の論及を試みる機会がある。

(7) このうちで、たとえば、「自己完結的・自己目的的なもの」については村上(1975)を、さらに、「過剰なもの」についてはAdorno(1972)などを参照のこと。

(8) このように全体によって媒介された個人的な生起への理論的な接近は、常に、多元的・多層的であらざるをえない。たとえば、そのつどに特殊な所与の個別的・具体的な治療状況において神経症的ないし精神病的な症例へ接近しようとすれば、治療者は、一方で、医学・生理学的なアプローチを試みると同時に、他方で、心理学的・人間学的な、あるいは社会学的なアプローチを試みざるをえない。この二重の接近を支えるべき構えを、笠原は、精神科医の「二重の見当識」と呼んでいる(笠原 1976, 67頁以下)。この精神医学的アプローチに認められる類の「二重性」は、個別的で具体的な個々の教育状況への接近に際しても、同様に要請される。

実践上の必要に迫られて特定の日常的な教育状況について可能な限り正確な把握を獲得しなければならない場合、われわれは、必ずしもそれとして十分に意識することもなく、入手可能なあらゆる認識の手だてを動員している。同様に、錯綜する具体的な教育状況に理論的に接近するためにも、われわれは、生理的・心理的・集团的・社会的、歴史的・文化的、個別的・具体的、個人的・実存的といった様々な接近の仕方を可能な限り組み合わせて、アプローチを試みざるを得ない。個別的な教育現象の理論的把握は、これら総ての接近の複合による統合的・立体的なアプローチを必要とするのである。

もっとも、どのような認識の試みにおいてもそのつどに採用し実行しうる認識の方法はただ一つである。多様なアプローチの採用は、往々にして基本的な理論化の方向を見失わせがちである。したがって、理論化の営為に際してまずさしあたって必要であるのは、一方で、そのつど選択した単一の方法を徹底的に遂行しつつ、同時に他方で、その遂行のさなかで当のアプローチそのものを相対化する視点を常に確保しておくことである。まさにこの意味での「二重の見当識」こそが、必要とされるのである。

とはいえ、今日、理論的把握の試みにおいてわれわれが留意しなければならない事は、全体に媒介された個別的・具体的状況のもつ多層性・多様性であるよりも、むしろ、全体に吸収された個性性のもつ外見上の単純さであるかもしれない。このような「単純な」個性性への理論的接近は、仮にそれが実行されるとすれば、徹底的に遂行可能であるか、あるいは全面的に不可能であるのかのいずれかであろう。この場合、事柄の本性上明らかなように、前者の理解可能性と後者の不能性は、理論的にも実践的にも全く等価である。この事態に関連する今では既に古典的となってしまった議論については、マルクーゼの所論(Marcuse 1955a, b)および彼とフロムとの間で取り交わされた論争(田中 1979)を参照のこと。

(9) これは、教育理論の領域から出発する教育人間学的な理論化の試みにとってはほとんど自明の共通理解である。このことを確認するためには、この領域に属するどの仕事を取り上げても良い。これに対して、伝統的な哲学ないし哲学的人間学に属する仕事においてこれを確認するためには、何程かの作業を必要とする。

たしかに、今日の哲学的人間学に属する若干の仕事—たとえば、典型的な仕事としてはGehlen(1940)やBuber(1954)やLandmann(1969)を、さらに今日のキリスト教的な人間学のそれとしてはMoltmann(1971)を参照—においては、人間の存在とその自己形成ないし教育との本質的な連関に関する議論が具体的に展開されていることを、それぞれの著作の中核的な部分において比較的容易に確認することができる。けれども、伝統的な哲学の仕事においてこれを確認するためには、かなりの抽出と解釈の作業を要する。すぐ後で述べる教育人間学の第三の類型である「思想史」モデルに帰属する諸業績は、これについての理論的概観を簡便に遂行するのに、極めて好適である(März 1978, Scheuerl 1982)。

(10) これら周知の哲学的人間学の根本的諸概念—「生理的早産」(Portmann 1951), 「ネオテニー」(森 1961, 254—8頁), 「脱中心性」(Hammer 1967, SS. 154ff.), 「本能欠如」(Gehlen 1940), 「開放性」(März 1978, SS. 60—70)—は、関連する様々な理論構成にとっては既に共有財産となっている。

(11) 以下で、われわれは、在来の様々な教育人間学の構想を、一方で、「統合学」類型と「原理論」類型とに大別し、同時に他方で、これを「領域的カテゴリー」とみなす見方と「方法論的カテゴリー」とみなす見方とに大別する。この二重の二分法は、相互に複雑に錯綜しあっている。

前者についていえば、この区分はたとえば、教育人間学の「統合に定位された構想」と「哲学に定位された構想」との区別(Gerner 1974, SS. 56—115)に対応している。次いで、後者の区分についていえば、これは、教育人間学構想の不当な拡張を批判しこれを限定された特定の領域的カテゴリーにとどめようとするデルボラーフの議論(Derborav 1964)を巡る活発な議論の応酬と、関連している。

この場合、個々の理論の帰属する位置をこの二重の二分法のうちのどこかに決定する事は極めて困難であるのが通例である。たとえば、ボルノウの自己規定 (Bollnow 1983) は明らかに、「哲学的に定位された構想」と「方法論的カテゴリー」に帰属している。しかしながら彼においては、この二つは同じ事態の別名であるに過ぎない。これに対して、ゲルナーは、デルボラーフの領域的カテゴリーに自己限定する構想を、「統合に定位された構想」に組み入れている (Germer ibid., SS. 57-62)。この場合には、デルボラーフにおける「哲学的なるもの」の意味がボルノウのそれとの対比において明らかにされるべきであろう。さらに、われわれが以下で集中的に検討する森の構想は、この二重の二分法の総てに関連しているのである。

しかしながら、これまで触れてきた様々な在来の「構想」の大半は、通例—それがそれまでの他者たちの歴史的な研究蓄積を踏まえた「事後的な」理論的反省であろうが、あるいは今後の作業のための「事前的な」方法論的検討であろうが、それにはおよそ拘わりなく地道な自前の研究成果の蓄積によって必ずしも裏付けされてはいない単なる「構想」であるに留まっている。この点で、これまで触れてきた様々な「構想」を分類しようとするこの種の作業は、ある意味できらびやかな空中楼阁の分類であるに過ぎず、したがって、常に何程かの徒労感なしにはなし得ない。膨大な自前の研究の蓄積とこれを前提とする学問論上の議論の展開とが並行する森の仕事は、このような方法論の研究対象という観点からしても、際立って例外的で貴重なのである。

ところで、先の二重の分類のほかにも、たとえばショイエルは、「教育人間学的問いの三つのタイプ」として、「統合的タイプ」、「個別的諸現象から出発して現存在分析を遂行するタイプ」、「それぞれの教育学の背後にある人間像を把握しようとするタイプ」を挙げ、彼自身は、この第三類型の具体的歴史的な追及を試みている (Scheuerl 1982)。同様の歴史的な追及は、これとは若干異なった「問題史的な」理論関心のもとに、メルツによっても遂行されている (März 1978)。教育の理論にとっては比較的伝統的なこの種のアプローチの仕方についていえば、われわれもまた別の機会にこれを試みている (岡田他編 1980)。

(12) 西独については、これまで様々の文献を挙げてきた。このほか、その包括性の程度や議論の焦点づけのありようは様々ではあるが、ここではさしあたって、以下のような文献を挙げることができる。すなわち、まず包括的には、Hammen(1982), Speck(1976)などを、次いで明確な焦点づけをもつものとしては、Danner(1985), Dienelt(1974)などを、最後に極めて便利なアンソロジーとしては、Höltershinken(1976)を参照のこと。わが国については、森の文献のほか、Shitahodo(1971), 小林 (1984), 皇 他 (1981), 和田 (1982)などを参照のこと。なお、堀尾 (1979)では、勝田守一の理論的構想(勝田 1973)を受ける形で「総合的人間学としての教育学へ」という極めて壮大な理論的構想が述べられている。

(13) この点については、一方での、実証科学的知見に関する Loch(1963)と Bollnow(1968)との間の外見以上に極めて深刻な見解の相違と、さらに他方での、森 (1961)の実証科学への開放性と在来の原理論的業績への強烈な批判(森 1969)とを、相互に対照して参照されたい。

(14) フランクフルト学派と精神分析との理論的相関については、これまで、特にフロムの理論構築に焦点づけて検討を加えてきた(田中 1979, 1980 c)。関連して、Adorno(1972), Habermas(1973), Jay(1973)なども参照されたい。

(15) これについては、拙稿(田中 1987, 47-50頁)で若干の議論を試みた。なお、関連して、Thurow(1975), 天野 (1984)も参照のこと。

(16) これまでの教育人間学の理論的蓄積が在来の「人間学」へ齎してきた最も根本的な理論的成果は、ロートのよく知られた規定 (Roht 1966, SS. 109ff.)を用いれば、「人間」を「きわだって教育を必要とし、しかも極めて高い程度に教育することの可能な存在」(der Mensch als erziehungsbedürftigstes und erziehungsfähigstes Wesen)と把握する新たな視座を提起してきたことであった。ロートはこの二面を同時に包摂する規定として“homo educandus”という言葉をも用いている。これは、被教育者であることものの教育必要性に焦点づけられたこれまた周知のランゲフェルトのより厳密な“animal educandum”という規定 (Langeveld 1949, SS. 181ff.)を緩く包摂している。この些か厳密さを欠くロートの規定に依拠するとすれば“animal educandum”という人間存在の規定は、“animal educabile”という今一つの規定によって補完されるべきであろう。

この在来の人間存在規定に対して、われわれは(田中 1985)、人間がその本質的な存在様態からして「自ら教育を担わなければならない存在」、すなわち、“homo educans”でもあることを強調してきた。以下、本論では、この新たな人間学的な知見の理論的彫琢が一つの中心的主題となる。

(文献)

- 天野郁夫 1984 『「学習社会」への挑戦』日本経済新聞社
市川昭午 1978 「生涯教育と教育の機会均等」(『生涯教育と人間の発達—教育社会学研究第35集』所収)

- 市川昭午, 岩木秀夫 「外国人が見た日本の教育 1～36」 雑誌『教職研修』連載
- 橋爪貞雄 1984 『危機に立つ国家』黎明書房
- 堀尾輝久 1979 「現代における子どもの発達と教育学の課題」(岩波講座『子どもの発達と教育 1』所収)
- 笠原 嘉 1976 『精神科医のノート』みすず書房
- 勝田守一 1973 『人間の科学としての教育学』(『勝田守一著作集 第六巻』) 国土社
- 河合隼雄 1986 『心理療法論考』新曜社
- 小林博英 1984 『教育の人間学的研究』九州大学出版会
- 森 昭 1961 『教育人間学—人間生成としての教育』黎明書房(現在は『森昭著作集 4』, 『同著作集 5』)
- 1969 「現代の教育と教育思潮」(森昭編著『現代教育思潮』第一法規出版 所収)
- 1973 『改訂 現代教育学原論』(初版1967) 国土社
- 1977 『人間形成原論 森昭著作集 6』黎明書房
- 村上泰亮 1975 『産業社会の病理』中央公論社
- 村上泰亮他 1979 『文明としてのイエ社会』中央公論社
- 岡田渥美他編 1980 『教育の歴史—理想的人間像を求めて』ミネルヴァ書房
- 関 曠野 1987 『野蛮としてのイエ社会』御茶の水書房
- 田中毎実 1977 「〈自己愛〉と〈自己実現〉—ルソーからフロムへ—」愛媛大学教育学部道德教育研究室道德教育の研究第1集
- 1979 「逆説的希望と自己実現—フロム・マルクーゼ論争を中心として」愛媛大学教育学部紀要 第25巻
- 1980 a 「職業人—ウェーバー—」(前掲 岡田編『教育の歴史』所収)
- 1980 b 「教育の可能根拠としての人間の自然」愛媛大学教育学部紀要 第26巻
- 1980 c 「エーリッヒ・フロム〈自己実現〉論の成立と構成」教育哲学研究 第42号
- 1982 「おとなの発達—生涯発達の人間形成論的把握のための予備的考察」愛媛大学教育学部紀要 第28巻
- 1983 「教育可能性論の人間形成原論的構想」愛媛大学教育学部教育学科編 教育学論集 第10号
- 1985 「ライフサイクルと人間形成」(昭和59年度科学研究費補助金(総合研究B, 研究代表者岡田渥美) 研究成果報告書『生涯教育の人間形成論的基礎づけに関する研究』所収)
- 1987 「学校における“Mutual Regulation”(I)」愛媛大学教育学部紀要 第33巻
- 皇紀雄他 1981 『人間と教育』ミネルヴァ書房
- 高瀬常男 1979 『教育の人間学』金子書房
- 和田修二 1982 『こどもの人間学』第一法規出版
- 横湯園子 1987 「登校拒否児とともに〈時〉を紡ぐ」(岩波講座『教育の方法』別巻1 所収)
- Adorno, T., 1972 Die revidierte Psychoanalyse, in: *Adorno Schriften* 8, Suhrkamp Verlag
- Áries, P., 1973 *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Seuil (杉山光信・恵美子訳『〈子供〉の誕生』みすず書房 1980)
- Bollnow, O. F., 1968 (2. Aufl.) *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- 1983 (3. Aufl.) *Anthropologische Pädagogik*, Haupt
- Buber, M., 1954 *Das Problem des Menschen*, Lambert Schneider (1948 1. Aufl.) (児島洋訳『人間とは何か』理想社 1961)
- Comenius, J. A., 1657 Didactica Magna, in: *Johann Amos Comenius Ausgewählte Werke*, (hrsg. von Klaus Schaller) Georg Olms Verlag 1973 (鈴木秀勇訳『大教授学』1, 2 明治図書 1962)
- Cummings, W. I., 1980 *Education and Equality in Japan*, Princeton University Press (友田泰正訳『ニッポンの教育』サイマル出版 1981)
- Danner, H., 1985 *Verantwortung und Pädagogik, anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik* (2., verbesserte Aufl.) Forum Academicum
- Derbolav, J., 1964 Kritische Reflexionen zum Thema “Pädagogische Anthropologie”, in: *Pädagogische Rundschau* 18-8
- Dienelt, K., 1974 *Anthropologie der Jugendalters*, A. Henn Verlag
- Dore, P. R., 1965 *Education in Tokugawa Japan*, University of California Press
- Dreeben, R., 1968 The contribution of schooling to the learning of norms, in: *Socialization and Schools*,

- Harvard Educational Review Reprinted Series 1
- Eliade, M., 1958 *Birth and Rebirth*, Harper & Brothers Publishers (堀一郎訳『死と再生』東京大学出版会 1971)
- Erikson, E. H., 1950 *Childhood and Society*, Norton (2, ed. 1963) (仁科弥生訳『幼児期と社会 1』、『同 2』みすず書房 1977)
- 1964 Human strength and the cycle of generation, in: *Insight and Responsibility*, Norton (鎌幹一郎訳『洞察と責任』誠信書房 1971 所収)
- 1981 On the generation cycle, in: *Int. J. Psycho-Anal.* 61
- Erikson, E. & J., 1981 On generativity and identity, in: *Harvard Ed. Rev.*, vol. 51 No. 2, May
- Evans, R. I., 1967 *Dialogue With Erik Erikson*, Haper & Row (岡堂哲雄他訳『アイデンティティの探求』金沢文庫 1973)
- Flitner, W., 1950 Allgemeine Pädagogik, in: *Wilhelm Flitner Gessammelte Schriften Band 2*, Ferdinand Schöningh 1983.
- Foucault, M., 1966 *Les mots et les choses, Une archéologie des sciences humaines*, Gallimard (渡辺一民他訳『言葉と物』新潮社 1974)
- Freud, S., 1904 Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, in: *Sigmund Freud Gesammelte Werke* 5. Bd., S. Fischer Verlag (5. Aufl., 1972)
- 1917 Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, in: *G. W.* 11. Bd., (6. Aufl., 1973)
- Freud, A., 1975 The latency period, in: Roberts, T. B., ed., *Four Psychologies applied to Education* (Anna Freud, *Psychoanalysis for Parents and Teachers*, Emerson Books, Inc.,)
- Fromm, E., 1955 *The Sane Society*, Rinehart & Company Inc., (加藤正明他訳『正気の社会』社会思想社 1958)
- Gehlen, A., 1940 *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Athenäum (8 Aufl. 1966) (平野具男訳『人間』法政大学出版局 1985)
- Gerner, B., 1974 *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft (岡本英明訳『教育人間学入門』理想社 1975)
- Habermas, J., 1973 *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*, Suhrkamp Verlag. (細谷貞雄『晚期資本主義における正統化の諸問題』岩波書店 1979)
- 1976 *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*. Suhrkamp (2. Aufl.)
- Hamman, B., 1982 *Pädagogische Anthropologie, Theorie-Modelle-Strukturen*, Klinkhardt
- Hammer, F., 1967 *Die exzentrische Position des Menschen-Helmut Plessners philosophische Anthropologie*, H. Bourier Verlag
- Hegel, G. W. F., 1821 Grundlinien der Philosophie des Rechts, in: *Georg Wilhelm Friedrich Hegel Werke* 7, Suhrkamp 1970
- Heidegaar, M., 1929 *Kant und das Problem der Metaphysik*, Verlag von Friedrich Cohen (木場深定訳『カントと形而上学の問題』理想社 1967)
- Horkheimer, M., 1933 Traditionelle und kritische Theorie, in: *Zeitschrift für Sozialforschung* VI/2
- Höltersinken, D., (Hrsg.) 1976 *Das Problem der pädagogischen Anthropologie in deutschsprachigen Raum*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Illich, I., 1970 *Deschooling Society*, Harper & Row (東洋, 小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社 1977)
- 1981 *Shadow Work*, Marion Boyars(玉野井芳郎, 栗原彬訳『シャドウ・ワーク』岩波現代選書 1982)
- Jaspers, K., 1949 *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*, Piper (重田英世訳『歴史の起源と目標』理想社 1964)
- Jay, M., 1973 *The Dialectical Imagination*, Little Brown. (荒川磯男訳『弁証法的想像力』みすず書房 1975)
- Jung, C. G., 1930 The stages of life, in: C. G. Jung, *The Collected Works*, vol. 8 R. K. P. (2. ed. 1969)
- 1931 Geist und Leben, in: *Wirklichkeit der Seele*, Rascher Verlag (高橋義孝・江野専次郎訳『精神と生命』『現代人のたましい』日本教文社 1965 所収)
- 1934a The soul and death, in: *C. W.*, vol. 8 (Seele und Tod. in: *Seelenproblem der Gegenwart*, Rascher Verlag./江野専次郎訳『魂と死』、『こころの構造』日本教文社 1970 所収)
- 1934b The development of personality, in: *C. W.*, vol. 17 (Vom Werden der Persönlichkeit, in:

- Seelenproblem der Gegenwart.*/江野専次郎訳「人格の形成について」、『こころの構造』所収)
- Kümmel, F., 1976 *Der Streit um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik*, in: Giel, K. (hrsg.) *Allgemeine Pädagogik*, Herder
- Landmann, M., 1969 *Philosophische Anthropologie-Menschliche Selbstdeutung in Geschichte und Gegenwart*, Walter de Gruyter (谷口茂訳『人間学としての人類学』思索社 1972)
- Langeveld, M. J., 1949 *Einführung in die theoretische Pädagogik*, (8. Aufl. 1973) Klett
- Lengrent, P., 1970 *An Introduction to Lifelong Education*, Croom Helm Ltd. (波多野完治訳『生涯教育入門 改訂版』, 同『生涯教育入門 第2部』)
- Marcuse, H., 1955a *The social implications of Freudian "revisionism"*, in: *Dissent* vol. 2
- 1955b *Eros and Civilization*, Beacon Press (南博訳『エロスの文明』紀伊国屋書店)
- März, F., 1978 *Pädagogische Anthropologie I. Teil, Problemgeschichte der Pädagogik Bd. 1*, Verlag Tullius Klinghardt
- Moltmann, J., 1971 *Mensch-Christliche Anthropologie in den Konflikten der Gegenwart*, Kreuz-Verlag (蓮見和男訳『人間』新教出版社 1973)
- Portmann, A., 1956 *Zoologie und das neue Bild des Menschen*, Rowolt-Taschenbuch (1. Aufl. 1944) (高木正孝訳『人間はどこまで動物か』岩波新書 1961)
- Roht, H., 1966 *Pädagogische Anthropologie I: Bildsamkeit und Bestimmung*, Hermann Schroedel Verlag (4. Aufl. 1976)
- 1971 *Pädagogische Anthropologie II: Entwicklung und Erziehung*, Hermann Schroedel Verlag (2. Aufl. 1976)
- Rousseau, J. J., 1762 *Emile ou de l'éducation (Œuvre complètes IV, Bibliothèque de la Pléiade 1969)*
- Scheler, M., 1923 *Vom Umsturz der Werte*, Der Neue Geist-Verlag (飯島宗享他訳『価値の転倒』(上)(下), 『シェーラー著作集』(4)(5)白水社 1977)
- 1927 *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Nymphenburger Verlagshandlung (1., Aufl. 1949) (亀田裕他訳『宇宙における人間の位置』『シェーラー著作集13』白水社 1977 所収)
- Scheuerl, H., 1982 *Pädagogische Anthropologie, eine historische Einführung*, Kohlhammer
- Shitahodo, Y., 1971 *Drei Prinzipien der anthropologischen Pädagogik*, Quelle & Meyer
- Speck, J., 1976 *Pädagogik und Anthropologie*, in: ders. (hrsg.) *Problemgeschichte der neueren Pädagogik II*, Kohlhammer
- Thurow, L. C., 1975 *Generating Inequality: mechanism of distribution. the U. S. Economy Books Inc.*, (小池和男他訳『不平等を生み出すもの』同文館 1984)
- Weber, M., 1904 *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*, (J. C. B. Mohr 1920)
- 1921 *Wirtschaft und Gesellschaft*, J. C. B. Mohr (5. Aufl., 1972) (世良晃志郎他訳)

(後記)

本稿は、前稿『学校における“Mutual Regulation”(I)』を受けるものである。しかし、この継続性は直接の内容上のそれではない。われわれは本稿で、前稿での限定された作業を包括するより大きな理論的文脈そのものを主題として取り上げる。この本稿での作業は、結果として、前稿の作業の理論的な意味をより広い視野の下で確定するであろう。

前稿以後、われわれは、これを引き継ぐ仕方、まず、前稿末尾での状況論的な議論を継続し、今日の過度に物象的にシステム化された学校においてなお“Mutual Regulation”の達成される可能性が残されているか否かについて考察するために、マクロな制度的レベルでの改革からミクロな日常的な教育実践レベルでの改革に至るまでの今日の様々な改革案の現実的可能性をそれぞれに検討し、ついで、本質論的な議論にたちかえって、学校を構成する本来的な要件のそれぞれについて“Mutual Regulation”との本質的適合性について考察を加えてきた。

しかし、この極めて複雑で広範囲であると同時にその理論的な帰結そのものをある程度事前に見通すことさえも可能な、それゆえつねに幾分とも徒労感に付きまとわれがちな作業を遂行しながら、終始われわれの念頭を去らない疑問があった。それは、さしあたってはまず、このわれわれの作業がより大きな文脈で占めるべき理論的位置を問う問いである。しかし、この理論的な問いの根底には、明らかに、切迫したしかも極めてパーソナルな一種の疑念が潜在している。それは、この作業が当のわれわれ自身にとってそもそも何等かの存在意義をもちうるのか否かを、疑う疑念である。

われわれが試みている種類の理論的な作業では、一見その操作目標が客観的な事実確定のみに自己限定されてい

るような場合ですら、実は、外ならぬその自己限定そのものが特定の主体的関心の齎すものである。この象徴的事例に明らかなように、この種の作業はどのような場合にでも常に、根底で特定の個別的・具体的な関心ないし認識利害に支えられ導かれた極めて主体的なものであらざるをえない。したがって、先のようなパーソナルな疑念が生じることは、極めて深刻な、いわば致命的な事態なのである。本稿は、この疑念にまず答えようとするものである。

ここ十余りのわれわれの作業は、前稿でのそれを含めておよそすべて「ライフサイクルと“Mutual Regulation”」の理論的相関を問いつつ人間形成論の具体的展開を目指すものであった。本稿では、これらの作業をひとまず中間的に総括することを目指す。そして、この序文は、現時点では以下のような本文の展開を予測している。

序 論	人間の生涯と形成（本稿）
第 1 部	ライフサイクルと生涯発達
	—「こどもの発達」と「おとなの発達」の通時的連関—
第 1 章	今日の成人性と現代人の自己統合問題
第 2 章	発達とライフサイクル
第 2 部	“Mutual Regulation”と人間形成
	—「こどもの発達」と「おとなの発達」の共時的相関—
第 3 章	“Mutual Regulation”論の諸前提
第 4 章	“Mutual Regulation”の構造(1)—学校—
第 5 章	“Mutual Regulation”の構造(2)—家族—
第 6 章	人間形成としての“Mutual Regulation”
結 論	ライフサイクルと人間形成

この構想のうちに、近年の拙稿のおよそすべては一定の場所をあたえられる。たとえば、前稿はこの構想における第 4 章の前半部分に位置づくのである。

ところで、今一度繰り返せば、われわれのこの作業は、「ライフサイクルと“Mutual Regulation”」との相関を問うという特定の角度から人間形成論の具体的な展開を試みるものである。したがって、この構想は、人間形成論に関してこれまた十年以上継続してきたわれわれの共同研究の枠内にある。

本稿はたしかに、今示したように筆者個人の最近の作業の中間総括の序文にあたるのだが、しかし、ここでの議論のおよそ凡ては、研究会の共同討議を直接的・間接的に踏まえている。わけても研究会の代表者である岡田渥美教授（京都大学）の懇切なご指導と徹底した討議なくしてはこの作業は殆ど成立すらも不可能であった筈である。どの論点についても意見交換の思い出があるが、わけても序論第 3 節の第 2）項、第 3）項は、はば教授との共同執筆といってよい事情の下に書かれた。研究会のメンバーすべての協力に感謝するとともに、わけても岡田教授の一貫したご指導とご助力に対してここで謝意を記しておきたい。