

## 生涯教育から見る「発達」

田 中 毎 実

### 主題一 「教育」の理論における「発達」の意味変化

送られてきた電子メールなどを見る限り、私以外の三人の発表者は、これまでの「発達」把握には許容し難い見の狭さがあることを、指摘しておられる。たしかに、発達という言葉によって把握される事態は、(もっと正確に言えば発達という言葉の使用自体が)実際にはつねに具体的で特殊な歴史的・社会文化的文脈のうちにある。にもかかわらず、発達概念の使用者は一般に、このことにならずしも十分に自覚的ではない。このような批判によって、成達は、恣意的な使い方を制約されて、本来のささやかな居場所に押し込まれることになる。私もまた、この批判的見解を共有する。私の発表では、議論の範囲を〈教育の理論における成達の意味変化〉に焦点づけて、この問題について考えたい。十分にまとまった議論はとても無理なので、今回は少し冒険的に、大雑把な私的な見解を述べて、批判を仰ぐことにしたい。

### 1 教育と成達の価値低下とその再把握

教育学 (pedagogy) は、歴史的に見れば、「子どもを導く術」という語源的意味をもつ、比較的新しい合成語である。この語源に制約されて、教育の理論は、子ども期以外の人生の時期や、他世代へ助成的に働きかけることによる大人世代自身の成熟などを、見損なってきた。つまり教育の理論は、〈教育とは子どもの成達の助成である〉と考えてきたのである。子どもの成達は、教育のもっとも基本的な成立可能条件であり、教育の制約条件でもある。このように考えてきた教育の理論にとっては、成達そのものではなく、成達の助成こそが問題であった。つまり、多くの場合、「成達とは何か」という原理的問題ではなく、むしろ「成達をどう助成するか」という実践的問題こそが、手を換え品を換えて繰り返し論じられてきたのである。しかし、この成達と教育の無反省な蜜月時代は、音をたて

て崩れつつある。そのきっかけは、巨大な学校複合体の深刻な機能障害（不登校・中退問題、授業の不成立など）であり、この複合体への関係者の根深い不信感である。この不信感について考えるために、少し歴史をさかのぼってみよう。

「教育」や「発達」という漢語は、江戸末から明治にかけて、翻訳のために、漢籍などから援用された<sup>1)</sup>。つまり我が国には、欧米からの学校制度や教育思想の輸入にともなって、登場したのである。もっとも、これらの原語——“education”, “Erziehung”, “development”, “Entwicklung” など——にも、そんなに古い歴史があるわけではない。この二つの言葉は私たちのうちに複雑なイメージを呼び起こすが、何よりもまずこのイメージ群そのものが、まだきわめて浅い歴史しかもっていないのである。アリエスの著作『子どもの誕生』<sup>2)</sup>出版以来の議論で明らかにされてきているように、「教育」や「発達」という言葉の喚起するイメージは、まず、「これが私たちの家族だ」という「家族感情」と子どもたちへの「教育的配慮」とを共有する「近代家族」のイメージ、さらに、大人の社会的責任を猶予された子ども期・青年期という「モラトリアム期」のイメージ、最後に、難易度に即して整序されたカリキュラムと学級制・学年制をもつ「近代学校」のイメージなどと、複雑に絡み合っている。ことわるまでもなくこのいずれのイメージも、西欧の「近代」と密接に結びついている。つまり「教育」や「発達」は、「西欧のモダン」と切り離しがたく結びついているのである。

思想史的に見るなら、教育と発達とのつながりは、まずは人間の教育可能性を問う理論的文脈で問われてきた。たとえば、フランスの啓蒙主義は、「教育の力」を強く信頼し、教育可能性へ大きな期待をかけた。子どもの完成可能性、教育可能性という発想は、たしかに、子どもをどんな働きかけにも応ずる素材であるかのように見なす物象化や操作化の傾向を帯びている<sup>3)</sup>が、それでもなお、当時は封建的な身分秩序を教育によって打ち破る革命的な力となった。我が国の近代教育は、西欧のその移入物として出発した。「発達」や「教育」も早くから輸入され、私たちの思考の中心的な座を占めるようになってきたのである。しかしこの発達の扱いは、最近、大きく変化した<sup>4)</sup>。70年代後半に私たち教育の理論家の発想を大きく規定したのは、「発達教育学」という発想であった。しかし、この華々しい時代は、同時に、発達と教育がもろともに深刻な価値的相対化の荒波を被る時期でもあったのである。

この二つの言葉のイメージは、今日でははっきりした輪郭を失い、すっかり曖昧になってしまった。何よりも、かつてこの語の響きに確実に感じられた、信仰に近い好ましきの

感じや楽観的な色合いなどは、今はもう大きく失われてしまったのである。70年代以降、「教育」に疑念を投げかける議論が噴出している。〈学校や教育は当然必要であり、良いものである〉という理解はすでに崩れ、自明性を失っている。「発達」もまた、潑刺としたイメージを失い、すっかり色褪せた。この言葉もかつては、「大人への成長」というくっきりしたイメージを結んでいたが、今日では肝心の人生の区切りそのものが、すっかり曖昧になった。人はいつ大人になり、老人になるのか。つまり、子ども期や成人期は、いつ終わるのか。この人生区分の曖昧化とともに、子どもらしさ、大人らしさ、老人らしさなどの「らしさ」という役割規範もまた、行動への規定力を大きく失っている。大人や成熟した人格など「完全な状態」(Complete State) への直線的進歩をイメージさせる「発達」という言葉は、区切りもなく終わりもない人生のイメージが支配的になれば、リアルではなくなるのである。

「発達」の輪郭喪失は、大きく見れば、「開発」の価値低下と、連動している。「発達」と「開発」はともに、“development” や “Entwicklung” の訳語である。近代社会は、無限の進歩や進化を楽天的に信じて積極果敢に世界を開発し構築する、雄々しさや潔さや爆発的なエネルギーなどを特質としている。しかし、このアクティビズムを支える素朴な人間中心主義は、開発がその巨大な成果の反面に生み出した惨めな結末によって、すっかり色褪せてしまった。開発はむしろ、物心両面に及ぶ破壊である。限りない成長や発達は、破壊的な幻想である。こうして世界がポストモダンの圏域に立ち入れば立ち入るほど、モダンと固く癒着した「発達」は、否応なしに価値低下せざるをえない。そして、モダンの衰弱の必然的帰結である教育と発達の価値低下とともに、〈教育は子どもの発達の助成である〉とする常識そのものもまた、根底から揺らいでいるのである。

不信は、教育にも発達にも向けられている。不信の焦点は、今日の肥大化した学校複合体である。教育の理論の領域では、学校複合体への不信感は、幾分口当たりの良いオープンスクール論、インフォーマルスクール論、そして生涯教育論、学習社会論、そしてかなりハードな脱学校論、反教育学など、さまざまのスタイルで表現されている。社会的に見ても、教育や発達や学校への信仰に近いかつての帰依の感情はすっかり磨滅しており、根深い不信に転化している。「教育」と「発達」の甘い蜜月時代は終わった。教育の理論には、教育と発達そのものを原理的に問い直す作業が、求められている。さらに立ち入って言えば、たとえば生涯教育論、生涯学習論、学習社会論などは、教育の理論へ、次の二つの原理的な見直しを求めていると見ることができるのである。

## 2 原理的見直し（1）

### —〈子どもの発達の助成〉から〈ライフサイクルにおける異世代間相互成熟〉へ—

生涯教育ないし生涯学習における教育は、Endless で終わりのない活動である。とすれば、私たちはまず、〈教育は子どもの発達の助成である〉という常識を、根本から書き直さなければならない。書き直しは、二つの方向に向かう。一方で、教育は、子ども期から青年期にかけての出来事であるばかりではなく、ライフサイクルの全体に関わるべきことである。他方で、教育は、完成した大人が未完成な子どもの発達を促す活動であるばかりではなく、ある世代を成熟させることによって他の世代自身も成熟するという、異世代間の相互成熟である。生涯教育という発想の下では、教育は、〈ライフサイクルにおける異世代間相互成熟〉として、再把握されなければならないのである。

今日では、人生の区切りの曖昧化に加えて、学校の価値低下や社会の高齢化なども重なって、青年期を超えて成人期からさらには老いや死の時期にも及ぶ「発達」や「教育」が論じられている。「生涯発達」(lifespan development) という言葉も用いられているが、私はここではあえて、ライフサイクルという言葉を用いたい。この言葉には、人生には増成ばかりではなく平衡や減衰の局面もあることをうまくイメージさせる利点があるからである。ライフサイクルという言葉は、もともと〔生まれ—育ち—産み—育て—老い—死ぬ〕という生命の循環を示している<sup>5)</sup>。「ライフ」は、生命、生涯、一生などを意味し、「サイクル」は、季節のような循環性や完結する一回性、重なりあい限りなく連なる世代の連鎖性などを示す。こうして、ライフ・サイクルという複合語は、生物生理的な生命の流れ、社会・文化的なキャリアとしての生涯、実存的・人格的な一生などを意味し、さらに個々のライフサイクルを含む世代の連鎖や類としての人間の永続などを意味するのである。

ライフサイクル論の系譜<sup>6)</sup>において大きな位置を占めるのは、エリクソンの論である。彼は、ライフサイクルという言葉の（人生の一回性や完結性をうまくイメージさせる）特性をみごとに生かしており、しかもこれに世代間の相互性という重大な観点を付け加えて、ライフサイクルの世代的循環性や永続性もとらえている<sup>7)</sup>。しかし彼の論では、森昭が指摘するように<sup>8)</sup>、人生の流れにおける時間の人為的構成性、過去現在未来の重層的共在、偶然性などが、ほとんど無視されている。これを補完するなら、ライフサイクルのイメージを、「生命鼓橋」という新たなイメージに、書き換えなければならない。生命鼓橋とは、「所与（偶然としての現在）にあって彼方（人為的な構成物としての未来）を探るもの」

として人間存在が、未来に向けて投企し、自ら作り継ぐものである。これが、森昭のライフサイクル論である。

しかし、この生命鼓橋のイメージでも、なお不十分である。ここにはさらに、次の二点が付け加えられるべきである。第一に、偶然性へ応えようとする個人の活動は、つねに異世代間の相互性によって支えられていること。第二に、この活動は、もっとも根本的に見るなら、未来における死を予期することによって駆動されていること（だからこそ個人的完結性と世代的永続性の二重性を同時に含みもつ「ライフサイクル」のイメージがリアルであること）。この二つである。各人の成熟は、まさにこのような多くの世代の生命鼓橋としてのライフサイクルが少しだけ位相をずらして重なり合う場において、展開されるのである。

人々は、一生を通じてそれぞれのライフサイクルにそって互いにかかわりあい、ともに成熟し続ける。成熟は、青年期の終わりの出来事でもなければ、人生の終わりの出来事でもない。老人は老人なりに、おとなはおとななりに、そして幼児は幼児なりに成熟し、またそれが課題づけられてもいる。成熟は、さまざまな世代のライフサイクルが重なりあう部分における相互行為の成果である。エリクソンによれば<sup>9)</sup>、年長の世代は、年少の世代がうまく成熟できるように「規制」しようとして、まず、相手にあわせて、自分自身の生き方を「規制」する。赤ん坊に睡眠と覚醒のリズムを教えるためには、まず母親が、赤ん坊のリズムに同調しなければならぬ。「赤ん坊は家族から支配されると同時にその家族を支配し育て」ており、逆に「家族は赤ん坊によって育てられながら、赤ん坊を育てる」。この異世代間の「相互性」(mutuality)は、老年世代と中年世代とのあいだにも成立する。中年世代に対して、衰えつつある老年世代と成長しつつある年少世代がともに、成熟を助けるように呼びかける。そして、この呼びかけへの応答体験を通して、中年世代自身が成熟するのである。

以上の考察をまとめるために、最初述べたことを今一度繰り返そう。生涯教育論の衝撃を受けとめるなら、教育の理論は、教育把握そのものを、二つの方向に書き直さなければならない。一方で、教育は、(子どもの発達への助成として)子ども期から青年期にかけての出来事であるばかりではなく、ライフサイクルの全体にかかわるべきことである。他方で、教育は、完成した大人が未完成な子どもの発達を促す活動であるばかりではなく、ある世代を成熟させることによって他の世代自身が成熟する、異世代間の相互成熟である。生涯教育という発想の下では「教育」は、因襲的な〈子どもの発達への助成〉ではなく、

〈ライフサイクルにおける異世代間相互成熟〉として再把握されるのである。

### 3 原理的見直し（2）

#### — 教育の目的ないし発達の規準としてのそのつどの成熟、その自己充足性と経過性 —

次に、教育が Endless な、つまりどこにも終わりや目的のない営みとして再把握されるなら、もはや（大人になるとか死ぬとかの）ライフサイクルの特殊な時点が教育の目的（an End / 単数大文字の目的）であるのではなく、むしろ、ライフサイクルのそのつどのすべての時点が教育の目的（ends / 複数小文字の目的）であることになる。〈ライフサイクルのそのつどのすべての時点が教育の目的である〉という命題には、二つの含意がある。

まず最初に、生涯教育という発想の下では、子どもは子どもなりの、大人は大人なりの、老人は老人なりの、死に行く人は死に行く人なりの充足や成熟が、教育の ends になる。まずこの含意がある。そのつどのすべての時点での成熟という考え方は、〈自己充足する時間〉や〈エクスターティシユな頂上体験〉について語る思想史のかなり有力な流れのうちにある。この思想史の流れの発端にいたるのは、たとえばジャン＝ジャック・ルソーである<sup>10)</sup>。良く知られているように、彼は、『エミール』の序文で、「不確定な未来のために（子どもの）現在を犠牲にすることは野蛮なことだ」と述べている。フランス革命を予想するかのようなこの言葉が、時間の流れを超脱した自然との融合体験について繰り返し語ったルソーのものであることに、着目する必要がある。さらに私たちは、この言葉とともに、ベンヤミンの紹介する「七月革命の闘争の最初の日が黄昏を迎えたころ、パリのいくつかの場所で、それぞれ無関係に、しかも同時に、塔時計めがけて発砲されるという出来事が起こった」という名高いエピソードを、思い起こすこともできる<sup>11)</sup>。ルソーの命題には、近代以降じょじょにあらわになる時間意識の鋭い対立が、先取りされている。一方の、産業社会固有の「飴棒のように宙空に伸び続ける」抽象的で道具的な物象化された時間と、他方の、自己目的的に充足される時間（「移行点ではない現在の概念」ベンヤミン）との対立である。本当に自分自身でありたいという私たちの自己充足的な成熟への希求が、後者のような時間を求めさせるのである。

しかし、〈ライフサイクルのそのつどのすべての時点が教育の目的である〉という命題の含意は、自己充足的に成熟する時間という含意に尽きるわけではない。私たちにとっての「教育」は、多くの場合、「合目的な」活動である。教育は、私たちが設定する目的の実現のために、私たち自身が行う相互行為である。生涯教育という発想は、この設定さ

れた「目的」に、いかなる先験的な価値の序列も認めない。つまり、教育の目的（あるいは「発達」の「規準」）としては、たとえば（かつての共同体における機能的形成や今日の社会化論・文化化論が暗黙のうちに想定している）「おとな」や（ソクラテス以来多くの議論が想定している）「死」などのライフサイクルのどんな時点も、特権的なものとしては選ばれないのである。かりに目的や規準に優先順位が求められるとすれば、その決定は、開かれた公共的討論に委ねられることになるだろう。

たとえば、一般向きの著書<sup>12)</sup>（『生涯発達の心理学』岩波新書）での高橋会員の議論には、「発達」を、人為的に選びとられた価値による構成概念と見るニュアンスが読み取れる。良く知られているように、園原太郎は、70年前後にそのような考えを述べている。園原によれば<sup>13)</sup>、子どもは、刺激の自己化によって、能動的で選択的な個性的成長をとげる存在である。このような子どもの「教育」は、親たちの文化的社会的価値観と切り離せない。「発達」も同様である。発達とは、自己化する能動的な子どもたちの成長変化という「事実」を、「教育的なステップ」とか「人間とはこうなるものだ」という価値（外的規準）の観点から規定して価値づける一つの「考え方」である。したがってそれは、事実記述概念ではなく、構成概念である。たくさんの価値観があり、それに対応するたくさんの発達観がある。問われるべきは、人間としての子どものをどう見るのかという根源的・本質的価値観である。この園原の見解は高橋会員の説と、大文字単数の目的（an End）について語る点では異なっているが、発達の価値による構成性を承認する点では、それなりに関連しているように読めるのである。

『生涯発達の心理学』などを見る限り、生涯という観点からの高橋会員の発達の見直しの仕事は、鋭い切れ味をもっている。高橋会員は、老人の変容の実証的把握などからえられた知見を、生涯の全体を見通した発達把握の見直しにまで結実させる。発達は、外的な尺度によって一般的に測られるものではない。個々の人々自身にとって大切な変容のある局面（一定の有能性の獲得／何かができるようになること）に着目し、その局面に即した内的な尺度によって計られた変容を、発達として把握すること。このような新たな発達把握が、提唱されているのである。この議論は、発達の一般的把握のもつ抑圧性が指摘されその回避の道が示されている点などで、私たち教育の理論家にとっても、明らかに大きな前進である。

しかし、ここまで切りつめた事態を、まだあえて「発達」として捉える必要は、本当にあるのだろうか。たとえば老いの少なくとも後半部では、有能性の展開（できるようにな

ること)よりも、むしろ衰退や引退の受容(できなくなることをうけいれること)こそが大切なのではあるまいか<sup>14)</sup>。さらに言えば、学習や教育や発達を有能性の展開から見ることは、死を前にしてあつけなく挫折するのではあるまいか。すべてを無にするかに見える死を前にすれば、「できるようになる」という目的を充足しようとする学習や教育や発達は、さしあたってすべて無駄で無意味であるようにしか見えないからである。

死は、この世におけるあらゆる目的的道具的連関を、挫折させる。刑の執行を間近に控えた死刑囚にとって、老い先短い老人にとって、進行性の疾病によって死を必然づけられた子どもにとって、教えられ、学び、発達することとは、そもそもどんな意味をもつのだろうか。西平直の近著(『魂のライフサイクル』東大出版会)は、まさにこの問いに応えようとする<sup>15)</sup>。しかし、西平は、たしかに慎重な書きぶりではあるが、まるで『純粹理性批判』におけるカントのように、生の一回性を超えて永続するライフサイクルという神話のうちに、このような教育や学習や発達を位置づけて、難問に応えようとしているかのようにも読める。(この解釈はもちろん、西平の微妙で厚みのある議論を無理矢理に平板化し単純化するものである。しかし今回は、私たちの議論のために、ひとまずはこれで強引に押し通すことにしよう。)であるとすればこれは、「できるようになること」という目的的道具的連関を、死後にまでただ「空間的に」延長して、答えを出しているだけのことになる。私たちは、このような無媒介な延長に対抗して、人生を目的追求的な道具的連関から解放し、議論を、ライフサイクルの各時点での自己充足の観点から、改めて建て直さなければならない。いずれにしてもここで私たちは、重大な難問に出会っている。最後にこれについて考えてみよう。

#### 4 「発達」と「成熟」を両眺みする必要性

〈ライフサイクルのそのつどすべての時点での成熟が、教育の目的(ends)となる〉こと。そもそも、この命題の二つの解釈(成熟の自己充足性と経過性)は、論理的にみて、両立可能なのだろうか。普通に考えるなら、「合目的な」教育的活動は、設定された目的を、実践的な達成とともに次々に経過に貶めて、次の目的の設定を続ける。自己充足的成熟は、否定ないし乗り越えの対象でしかない。とすれば、二つの解釈は、両立不可能であり、むしろ相互排他的であることになる。いずれにしても、成熟の自己充足性と経過性という問題が、生涯教育論による教育と発達の読み替えにおける最大の難問である。これをどう考えるべきだろうか。



ライフサイクルのそのつどの時点での成熟を〈教育の経過的目的〉として設定することは、すでに触れたように、「発達」を〈一定の有能性を実現する過程〉(できるようになること)として限定的に捉えることと、対応する。私も、園原太郎以来のこのくっきりと限定された発達の規定を受け入れたい。それにしても、誰が、この意味での発達を無意味であると、断言できるのだろうか。私たちはつねに、親として、教師として、上司として、あるいは子どもとして、生徒として、部下として、ささやかなくできるようになる過程に組み入れられている。これは紛れもなく、私たちの生活のかなり大きな部分を占めている。しかし、経過的目的の実現をめざす発達や教育は、目的達成とともに、以前の充足を忘却し、次の目的に向かう。この「発達」は、無間地獄である。一方で、ささやかに限定された範囲での「発達」とそれを助成する「教育」、そして他方で、ライフサイクルのそのつどの時点での自己充足的な異世代間相互「成熟」。それでは、この両者の関係をどう考えるべきであろうか。

この「発達」と「成熟」は、たしかに両立しがたい。しかし、両者がともに必要であることは、自明である。少し存在論的な議論に立ち入るなら、このいずれか一方を否認することは、人間存在の根源的なリアリティを逸することでもある。人間存在の存在様式は、さまざまな思想家によって、たとえば存在と所有、あることともつこと、Ich-DuとIch-Esなどと、さまざまに規定されてきた。森昭はこれらの規定をまとめて、人間の根本的な存在様式を「実存的多重分裂性」<sup>10)</sup>と規定した。「発達」と「成熟」はともに、人間存在が自らのこの実存的な多重分裂性へ自発的にリアクトする二つの形式なのである。

本発表で私が主張したい要点は、このような「発達」と「成熟」を両睨みすることが必要だということにつきる。いずれにせよ、生涯教育という発想の下では、教育は、ライフサイクルの全体における異世代間の相互成熟として再把握される。そして、ライフサイクルの各時点における成熟が、教育目的となる。こうして、〈教育は子どもの発達の助成である〉という因襲的発想は、根本的に書き換えられる。ここでは、発達の意味そのものもまた、そのつどの時点での自己充足的成熟や異世代間相互成熟とならぶささやかな出来事として、本来の地味な居場所を指定されるのである。

#### ◆注

(1) 「教育 (education, Erziehung)」と「教育学 (pedagogy)」の語源については、森昭(『現

代教育学原論』国土社、1968年、39-40頁）あるいは栗原彬（「学校を問いなおす」岩波講座『いま教育を問う』1998年）などを参照。我が国における「発達」の語源については、田中昌人の一連の論考（「蘭学における発達概念の導入について(3)」『京都大学教育学部紀要』第41号1995年など）を参照のこと。なお「発達」をめぐるパラダイム転換の詳細な検討が、森田尚人の一連の仕事——「近代教育学における発達概念の系譜」（近代教育思想史研究会『近代教育フォーラム』第4号1995年）など——でなされている。

(2) アリエス、杉山光信・恵美子訳『〈子供〉の誕生』みすず書房、1980年。

(3) この点、以下の議論とも関連する拙稿（田中毎実「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』10号1983年）を参照のこと。ちなみに、ドイツの教育学では「教育可能性」は、ヘルバルト以来、教育万能論と教育無力論との間で揺れながらも、たゆみなくより一層統合的かつ精緻に理論化され、じょじょに実践論的・関係論的に規定し直されてきた。この理論展開を受けて規定するなら、「教育可能性」とは、「教師が子どもの内的な自己形成力と切り結びつつ子どもの内部に切り開く教育の余地」である。この命題を読み込む際、たとえば「発達」を、教育の結果と見るか、内的自己形成力の発現と見るかは、難しい問題である。いずれを取るかによって、この命題の解釈は、再び、教育無力論と教育万能論に分解するからである。しかしいずれの場合であれ、この命題における「教育」は「発達の助成」である。本稿は、このような教育可能性論の歴史的展開などと連動して精緻に拵えられてきた教育学の伝統的な基本命題（「教育は子どもの発達の助成である」）を、「ライフサイクルと異世代間相互成熟」を二本の基軸とする「人間形成論」の基本命題として、破壊的に再構成しようとする試みでもある。本稿の議論はこの点で、以前の拙稿（岡田渥美・田中毎実「序章 人間形成の〈全一的〉再規定に向けて」／田中毎実「人間形成論の内容的展開の試み——ライフサイクルと相互形成」〔岡田渥美編『人間形成論——教育学の再構築のために』玉川大学出版部、1996年所収）での関連する議論に修正を加えようとするものでもある。これについてはとくに、前稿における「異世代間相互形成」と本稿における「異世代間相互成熟」の異同に留意されたい。

(4) たとえば、森田尚人は、次のように記している。「二つの岩波講座、つまり、勝田が中心になった1960年代の『現代教育学』から、勝田の没後、大田堯や堀尾輝久等が中心となった1970年代末の『子どもの発達と教育』への編集方針の変化は、戦後教育学が社会的、歴史的視野を急速に失い、教育学が子どもの発達を軸に視野を狭隘化させていった事情を端的に示している。」（森田尚人「教育の概念と教育学の方法」『教育学年報1』世織書房、1992年）

(5) 生物学的な「ライフサイクル」概念については、たとえば、ピーター・カイロ、川島誠一郎訳『ライフサイクル——生と死の進化学』どうぶつ社、1982年を参照。なお、近代以後では、均質で限りなく直線的に中空に延びる抽象的・量的な時間（時間割、8時間労働、月給、25年ローン）が、季節や日や月などのように循環する時間性や、生老病死にしたがう有限な生身の時間性や、個体の死を組み込んで永続的に循環する世代連鎖の時間性などに対して、相対的に優位

に立つ。このような状況においてこそ、「ライフサイクル」という（そのイメージのうちに時間の循環や完結や永続などをみごとにヴィジュアルにくみこんだ）フィクションが求められる。つまり、人生に「ライフサイクル」という語を当てようような論の隆盛は、抽象的人間の跋扈する「モダン」への人間的リアクションの一つなのである。この点については、前掲拙稿「人間形成論の内容的展開の試み——ライフサイクルと相互形成」を参照。

(6) 私たちの日常生活での時間感覚では、生物学的土着的に引き継がれてきた「循環する時間」と実存的で一時的で質的な「生きられる時間」、そして近代以降の産業社会に固有の「時計で測られる均質で直線的な時間」の三者が、互いに矛盾し対立しながらも、併存している。今日のライフサイクル論は、現代への過渡期である1930年代に、オーストリアやスイスなどの西欧の周辺部で、フロイトやビュラーやユングやエリクソンらの手によって構築された。高度産業化の進行した地域の周辺部であるこれらの地域では、おそらく、なお力強く残存する伝統的土着的な時間イメージと、新たに出現しつつある高度産業社会の時間イメージとの乖離が、息苦しいまでに極限化されていたものと考えられる。彼らのライフサイクル論が私たちにとって説得的であるのは、それらが、モダンに固有の時間意識の深刻な乖離を生きることへのもっともラディカルで実存的・理論的な応答だからである。この点についても、拙稿「人間形成論の内容的展開の試み——ライフサイクルと相互形成」を参照されたい。

(7) エリクソンのライフサイクル論や相互性論に関して比較的読みやすく分かりやすいのは、仁科弥生訳『幼児期と社会1』『同2』みすず書房、1971年、1980年である。さらに、ライフサイクルと相互性との相関をヴィジュアルに把握するためには、Erikson, E. H. & J., "On Generativity and Identity: From a Conversation with Eric and Joan Erikson", in *Harvard Educational Review* vol. 41 (1981) を参照。なお、老いた人や死にゆく人の成熟については、岡田渥美編『老いと死——人間形成論的考察』玉川大学出版部、1994年の二つの拙稿（第三章5節／6節「〔老いと死〕の受容と相互形成」／「〔老いと死〕の受容と成熟」）を参照されたい。

(8) 森昭の遺著である『人間形成原論』（黎明書房、1977年）の主題は、「ライフサイクル」である。森は、「成長を超える成長の目的」の存在を否定するデュウイの主張と「成熟性（*Erwachsenheit*）への成長」について議論するランゲフェルトの主張とを互いに突き合わせた上で、両者の難点をともに超えた「ライフサイクル」のイメージを「生命鼓橋」と名付ける。生命鼓橋とは、目標の定まらないままに作り継がれていく（「先は存在せぬ未来へ作りつぐ」）ライフサイクルである。森は、この生命鼓橋という構想について、三つの注釈を付している。第一に、橋には対岸の目標地点が明らかであるのに対して、人間の発達には具体的目標がない。第二に、橋はすべての部分が等質であるが、人生コースは進むにつれて中身そのものが質的に変化する。第三に、橋の建設が設計に基づいているのに対して、人生コースは、当初は周りに定められる割合が大きいのが、主体の発達とともに、コースの構築に主体自身の関与する割合が高くなる。生命鼓橋の偶発性、不均質性、主体の関与性である。個々人のライフサイクルは、それぞれの存在状況に

おける偶然的現実と切り結びつつ、自らの決断と投企によって形作られる生命鼓橋なのである。この生命鼓橋論は、今日におけるライフサイクル論のもっとも包括的な再編成であり、展開である。

(9) エリクソン、小此木啓吾訳『洞察と責任』誠信書房、1971年。

(10) ルソー、平岡昇訳『エミール』河出書房、1966年。

(11) ベンヤミン、浅井健二郎編訳「歴史の概念について（歴史哲学テーゼ）」『ベンヤミン・コレクション I』ちくま学芸文庫、1995年。

(12) 高橋恵子・波多野誼余夫『生涯発達の心理学』岩波新書第2版、1994年。

(13) 園原太郎「発達と教育」村井潤一編『発達の理論』ミネルヴァ書房、1977年。

(14) このことは、エリクソン流に言えば、老いにおける自己統合と絶望の再評価である。さらに言えば、このことは、活動説（能力の補償的獲得）と引退説（無力の受容）との対立、そして、高橋会員の論ずる「有能性の獲得」とロス「受容」論との対比などと関連している。この点については、前掲拙稿「〔老いと死〕の受容と相互形成」／「〔老いと死〕の受容と成熟」を参照されたい。

(15) 西平の包括的な労作『エリクソンの人間学』（東京大学出版会、1993年）における「人間形成を軸とした総合人間学」としての「人間形成論」という規定は、おそらく勝田守一に由来する「総合人間学としての教育学」という堀尾輝久の構想に支えられている。しかしエリクソンの所論は、発達人間学的発想を超えて、包括的・原理的な「人間形成論」の構築の試みに強く結合している。私は同書の書評（「〈発達〉と〈人間形成〉——西平直『エリクソンの人間学』を読む」『教育学年報3』世織書房、1994年）で、同書の議論が不徹底である点として、アイデンティティにおける超越性のレベル、ライフサイクルの後半部分、異世代間の相互性ないし相互規制の三点を指摘したが、これらはいずれも、エリクソン理論を媒介として人間形成論を展開するにあたって鍵になる理論的契機である。さらにこの書評で私は、西平が指摘する「深刻な疾患によって死につつある子どもにとっての教育や学習の意味」という問題から、老いと死を含めた発達概念の再構成が必要であると示唆し、さらに、人間性における悪の問題の検討も必要であると述べた。西平の近著『魂のライフサイクル——ユング・ウィルバー・シュタイナー』（東京大学出版会、1997年）は、前者の問いかけに誠実にしかも全面的に答えようとするものとみても良い。私は、別の機会（田中每実「西平直『魂のライフサイクル——ユング・ウィルバー・シュタイナー』」教育哲学会『教育哲学研究』第78号1998年）に、この著作の積極的な意義について論じておいた。

(16) 前掲森昭『人間形成原論』を参照。

### あとがき

本稿は、日本心理学会公開シンポジウム「発達をどう考える? — 生涯発達という視点」(1998年11月28日、星陵会館ホール)で、発表にあたって会場で配布した資料である。シンポジウムを構成した人々、それぞれのテーマなどは、以下の通りである。

企画 高橋恵子 (聖心女子大学)

司会 鹿取廣人 (帝京大学)

話題提供者 正高信男 (京都大学) エソロジーから見る発達

高橋恵子 (聖心女子大学) 生涯発達心理学から見る発達

湯川隆子 (三重大学) ジェンダーから見る発達

田中每実 (京都大学) 生涯教育から見る発達

私たちは、電子メールで事前に発表の主旨などを交換した上で、当日の議論に臨んだ。時間的制約などのためにかならずしも十分に噛み合った深い議論はできなかったものの、少なくとも、今後この種の議論が進められるべき基本的な方向については、大きな示唆が与えられたものと考えている。このきわめて楽しく生産的であった企画を立案され実行の労をとられた高橋教授をはじめ、関係各位に、ここで感謝の意を記しておきたい。

本稿では、当日の議論を受けとめた私自身のその後の関連する理論の新たな展開について、まとまった形で述べることはできない。しかし、本稿で試みてきたような「発達」概念の相対化は、単なる破壊に終わらせないように、新たな積極的規定に結実させるべきであろう。そのためには、本稿後半での議論を再構成し、それを基盤として新たな議論を展開しなければならない。当日、話題提供者や会場からこの発表に向けられたさまざまな議論や疑問は、私にまさにこのような基本的な作業を求めているものと受けとめるべきであろう。このことも含めて、本稿の議論の新たな展開は、今後の課題としたい。

(たなかつねみ 京都大学高等教育教授システム開発センター)