

臨床的人間形成論の構築

— 大学教育の実験的認識を手がかりにして —

平成 14 年

田中 每実

臨床的人間形成論の構築

—大学教育の実践的認識を手がかりにして—

平成14年

田中每実

目次

序章 臨床的人間形成論へ

はじめに

第1節 臨床的人間形成論とは何か

- 1 大学教育研究の新傾向とその学理論的特性
- 2 臨床的人間形成論とは何か
- 3 臨床的人間形成論から教育的公共性の生成へ

第2節 大学教育の現況－学校化と脱学校化とのせめぎ合い－

- 1 大学教育の学校化と脱学校化
- 2 大学のカリキュラム、授業、FDと学校化

第3節 大学教育の実践的研究から臨床的人間形成論へ

- 1 大学教育の学校化と大学授業の構成の理論的構成
- 2 大学教育の臨床的人間形成論へ
- 3 臨床的人間形成論へ

第1章 大学教育のフィールドワーク－公開実験授業をめぐる－

はじめに

第1節 第Ⅰ期プロジェクト

- 1 授業の形式
- 2 授業の内容
- 3 受講生との相互行為のツールとしての「何でも帳」
- 4 授業の世界への内属性と超越性
- 5 授業実践、授業研究、相互研修

第2節 第Ⅱ期プロジェクト

- 1 第Ⅱ期プロジェクトについて
- 2 第Ⅰ期プロジェクトから第Ⅱ期プロジェクトへ
- 3 第Ⅱ期プロジェクトの新たな展開
- 4 学校言語の徹底と乗り越え－公開実験授業における基本的な対立－

第3節 大学授業の実践的認識

- 1 プロジェクトの位置
- 2 授業を記述するために－学生の類型と授業の類型－
- 3 授業という日常性－相互行為の構造と構造化－

第2章 反省的認識と主体形成－フィールドワークから教育的公共性へ－

はじめに

第1節 関係構成の実践的自己認識(1)－歴史研究、比較研究、臨床研究－

- 1 臨床的アプローチと歴史的アプローチ
- 2 「学級」の日常性へ
- 3 比較と歴史のなかの「学級」の思想
- 4 大学における「学級」生成
- 5 生成する学級のフィールドワークへ

第2節 関係構成の実践的自己認識(2)－メディアによる関係構成－

- 1 公開実験授業からKKJへ
- 2 ゼミとしてのKKJ
- 3 ラインの向こうとこちら
- 4 KKJ研究からバーチャルユニバーシティ研究へ

第3節 教育主体の集団的自己形成－FDから教育的公共性へ－

- 1 FDの意味
- 2 大学教員の実力の固有性と教師集団の成熟
- 3 京都大学高等教育教授システム開発センターのFD活動
- 4 啓蒙活動型と相互研修型のバランス
- 5 『成長するティップス先生』をめぐって
- 6 FDの組織化と教育理論の啓蒙問題

第4節 臨床的人間形成論へ

- 1 大学教育の特異性－大学教育の一般理論の成立可能性－
- 2 生成理論とメタ理論の循環－フィールドワークのネットワーキングへ－
- 3 臨床的人間形成論へ

第3章 教育人間学から人間形成論へ－臨床的人間形成論に先行する理論的試み(1)－

はじめに

第1節 森昭における教育人間学の展開と挫折

- 1 「建て直し型」認識投企の遂行と挫折
- 2 「建て直し」の「建て直し」へ

第2節 教育人間学、人間形成原論、人間形成論

- 1 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 人間形成論の固有性と方法

第4章 人間形成論の展開－臨床的人間形成論に先行する理論的試み(2)－

はじめに

第1節 発達と教育の見直し

- 1 「発達と教育」から「ライフサイクルと異世代間の相互性」へ
 - 2 「教育目的」の読み換え
 - 3 「教育可能性」の読み換え
- 第2節 ライフサイクルの人間形成論
- 1 「物語」としての「ライフサイクル」－語義の詮索－
 - 2 虚構としての「ライフサイクル」の成立と解体
 - 3 現代的ライフサイクル論の成立と展開
- 第3節 相互性の人間形成論
- 1 異世代間の相互性とシステム化
 - 2 生成、凝固、解体
 - 3 「程の良さ」という共通感覚－システムと相互性の調停－
 - 4 人間形成論から大学教育の臨床的人間形成論へ

第5章 臨床的人間形成論の構築

はじめに

第1節 教育理論における臨床理論の意義と限界

- 1 教育的公共性と臨床的教育理論
- 2 臨床的教育理論における教育的公共性の生成
- 3 臨床心理学の私事性と公共性
- 4 臨床理論と教育的公共性
- 5 大学教育の臨床的人間形成論

第2節 臨床的人間形成論のために

- 1 臨床的人間形成論とは何か
- 2 臨床的人間形成論における理論と実践
- 3 半身の構えと相互性
- 4 臨床的人間形成論と教育的公共性

序章 臨床的人間形成論へ

はじめに

今日では、膨大な量の教育関連理論が日々産出され、公刊されている。しかしそれらの多くは、巨大な業績産出システムの幾分無機的な自己回転の所産であって、深刻な問題に直面しつつある教育現実に内的に参加しつつこれに応答する仕方で生み出されているわけではない。本研究では、教育の理論が教育現実への内的関与性を取り戻す方途を求める。

教育の理論は、今日の困難な教育状況に真摯に対峙するために、臨床性、実践性、自己関与性、自省性、理論的統合性などの学理論的特性を確保しなければならない(注 1)。私たちは本研究で教育理論のこの学理論的展開を、教育理論の臨床的人間形成論への再構築と名付ける。このような教育理論の学理論的な展開ないし再構築は、大学教育の臨床的研究を介することによって可能になる(注 2)。教育理論を臨床的人間形成論へと再構築すること、しかもその際、大学教育の臨床的研究を手がかりにすること。これが本研究の目標であり戦略的手順である。この目的を達成するために、本研究では2つの下位目標を追求する。第1に、大学教育の新たな臨床的研究を手がかりにして、在来の大学教育研究の学理論的前提を根本から見直すことであり、さらに第2に、この新たな大学教育研究を包摂する教育理論一般を臨床的人間形成論へと再構築することである。

本研究前半の第1章・第2章で論ずるように、私たちの実施してきたさまざまな大学教育研究プロジェクトは、実践関連性、臨床性、理論的統合性、自己関与性、自省性などの特性をもっている。今日の高等教育の深刻な危機にあって在来の大学教育研究の非力さが目立ってきているが、それは、これらがおおむね自閉的に特定の限定された分科のみを基礎としており、しかも実践に対してつねに外在的であったからである。臨床性や自省性を特質とする新たな大学教育研究は、危機に内在的にコミットできない在来の研究の学理論的欠陥を克服する。そればかりではない。新たな大学教育研究の今述べたような学理論的特性は、本研究後半の第3章・第4章で論ずるように、まさに在来の教育理論が今日まで志向してきた学理論的転回のありかたを先取りするものでもある。この志向性の果てに結実する新たな分科が、臨床的人間形成論である。つまり、新たな大学教育研究は、在来の大学教育研究を学理論的に転回させることによって、教育理論そのものの臨床的人間形成論への学理論的展開を可能にするのである。

私たちの大学教育研究は、大学教育研究の学理論的転回にとって自己目的的な意義をもつとともに、教育理論の学理論的展開にとっては手段的な意義をもつ。新たな大学教育研究はこの二重の意義をもつのである。しかし臨床的大学教育研究の展開は臨床的人間形成論を、大学教育研究という特殊な研究領域の範囲内で、内容的により豊かにするものである。この点からすれば、新たな大学教育研究の展開と臨床的人間形成論の展開は、手段と目的の連関にあるというよりも、むしろ直接に連続した理論的展開であるというべきである。本研究の目的は、大学教育研究を手がかりとする臨床的人間形成論の展開と構築であ

る。

臨床的人間形成論への学理論的転回を達成するために、本研究では順次、次のような検討作業を実施する。まず第1章と第2章では、私たちの大学教育に関するさまざまな実践プロジェクトとそれについての臨床的諸研究をまとめ、この実践と研究が大学教育研究の学理論的転回にとってもつ意義に焦点づけて考察をくわえる。次いで第3章と第4章では、近年の教育理論の展開に内在する学理論的志向性を臨床的人間形成論の生成をめざすものとして取り出し、この志向性の生み出した中間生成物ともいべき人間形成論の学理論と具体的内容について論ずる。最後に第5章では、新たな大学教育研究を通して人間形成論を、さらには臨床的人間形成論を展開するという本研究の課題がどの程度達成されたかについて総括し、残された課題についてまとめる。

本研究の課題は包括的かつ原理的であるから、これを達成するためにはかなり膨大な作業が求められる。したがって本稿でこれを十分な形で完結させることはできない。第5章で述べるように課題の多くはなお今後に残されたままであり、その意味で本研究は、課題達成へ向かう暫定的中間的な総括であるにすぎない。ともあれここではまず、本研究の位置づけられる学理論的・実践的文脈について鳥瞰的に概観しておこう。

第1節 臨床的人間形成論とは何か

1 大学教育研究の新傾向とその学理論的特性

本研究における大学教育の実践的研究は、臨床的人間形成論を構築するための手がかりである。ところでこれまでの大学教育研究の多くは、大学という特異な組織ないし制度についての歴史研究、比較研究、制度研究、組織研究などの一環であった。しかし近年この領域では、新たな理論的動向が出現しつつある(注3)。大学の日常的実践の場をフィールドとする臨床的アプローチに沈潜して、教育実践と協働しようとする研究動向である。本研究で検討する私たちの研究開発プロジェクト群もまたこの動向のうちにある。在来型の大学教育研究の多くは、研究者自身が編み込まれている教育実践の文脈からは遊離しており、理論の自生的かつ自省的な基盤からあらかじめ切断されている。日常性に沈潜する臨床的理論は、在来型理論に否応なしに臨床性、自己関与性、自省性を獲得させる力をもつ。この意味でこれらの研究は、その存在そのものが批判的かつ構成的である。しかし臨床的理論が、たんなる批判を超えて向かうべき方向を十分自覚的に見定めているとは思われない。臨床的理論に向かう動きは、量的にはもはやたんなる兆候の域を確実にこえつつあるが、いまだに十分な理論的裏づけと方向づけとを獲得してはいない。本研究のめざす目標の1つは、新たな理論群に自身の学理論的特性を自覚化させそれら自身を位置づけるマップを与えて、これらを励ますことにある。この学理論的特性とは、すでに述べてきたように、臨床的人間形成論のそれである。

教育の理論とは、ホルクハイマーによる「社会の批判理論」の規定(「人間の自己認識」)を援用するなら(注4)、「教育する人間の自己認識」である。教育にかかわる言説のすべては、個人的集团的「自己認識」であり、それらは既存の言説群の織りなす文脈のうちに編み込まれつつ、文脈を新たに織り直す。こうして不断に生成する文脈の全体が、そのつ

どの「教育する人間の自己認識」として教育現実の全体を構成する。個々の教育実践は、このような教育現実のうちに組み込まれており、そこから意味を与えられるのである。教育の理論の学理論的特性は、本来、臨床性、自己関与性、自省性などにあるといえよう。

教育領域の臨床的アプローチが教育実践と協働するためには、実践の意識化を徹底し、自らの編み込まれている文脈の全体と自覚的に向きあい、文脈全体を主体的に編み直さなければならない。文脈全体の主体的編み直しは、教育実践が問題に出会うとき、不可避的にとらざるをえない態度である。問題の解決のために実践の当事者たちは、当の問題を包摂する文脈の全体を見据え、そのために援用可能なあらゆる知見を動員する。この点では、実践者も理論家もかわるところはない。臨床理論による文脈全体の主体的読み直しは、理論そのものの全体化、問題に向けての理論的統合化を伴っている。この意味では、臨床的アプローチの学理論的特性は、理論的統合性にもある。

全体化された教育認識は、教育する人間の惰性化した自己認識を自覚的に編み直させ、実践主体と理論構成主体との合体を成就し、このような主体形成を通して「教育する私たち」としての「教育的公共性」(注 5)を生成させる。この点、大学教育の実践的研究は特権的である。それというのもここでは、実践者と研究者がおおむね一致しているから、教育的公共性を成立させることが比較的容易なのである。本研究は、大学教育研究の実践関連性、当事者性という学理論的特性を生かして、教育理論の臨床的人間形成論への再編成をめざすのである。それでは臨床的人間形成論とは何か。本研究の前提として、これについての暫定的な理解を呈示しておこう。

2 臨床的人間形成論とは何か

今日では、家庭、地域、学校、(塾や予備校などの)補完的教育機関、(これらから疎外された子どもたちのための養護施設などの)収容施設、社会教育機関、関連行政機関、(教員養成学部や福祉関連学部などの)スタッフ養成機関、関連研究機関、(マスコミなどの)広報・世論形成機関などが互いに癒合して巨大な「学校複合体」が出現している(注 6)。しかもこの学校複合体は、大半の場合、自動的・無機的に作動して、さまざまな教育問題や教育理論を自生的に産出している。

臨床的人間形成論とは、巨大な学校複合体が産出する教育問題や教育理論などに対してつねに自らを開き、それらとの臨床的出会いをきっかけにして、関連する知見を総動員しつつ、「人間からみて教育とは何か」という人間存在論的人間形成論の問いと「教育からみて人間とは何か」という人間形成論的人間存在論の問いとを往復的循環的に問い続ける統合的原理的分科である。臨床的人間形成論は、教育理論を「教える存在としての人間」の自己認識として受けとめ、さらに教育問題を「教える存在としての人間」である自分自身の問題として受けとめて、自己認識を不断に再編成する。この意味で、その学理論的特性は、臨床性、自己関与性、自省性、理論的統合性などにあるといえよう。

この臨床的人間形成論の学理論的特質は、在来の教育理論のそれとは大きく食い違っている。たとえばこれまでの教育理論は、けっして臨床的とはいえず、むしろ教育現実に対して二重の意味で外在的であった。まず第1に、教育理論を産出する中枢としての高等教育段階での教育学の研究・教育組織は、たとえばドイツに典型的にみられるように、社会

学講座などとは違って社会的自己規定のためにあまり大きな努力を払うこともなく、中等教育機関教員養成などのために早くからあっさり制度化された(注7)。さらに第2に、我が国の教育学は当初、蕃書取調所やお雇い外人の伝統を受けて、欧米先進諸国の文物を仲介するロシア的な意味での「インテリゲンツィア」の仕事であった。教育の理論は、まじめな自己規定の努力の経験も実績もなく制度のうちに安住し、ここから教育現実に対して(伝達であれ、指導であれ、批判であれ)外在的に関わってきたのである。

在来の教育理論には、臨床性と自己関与性が根本的に欠如してきた。これに加えて次のような問題もある。先にも述べたように、教育の大衆化と高度化の果てに出現した巨大な学校複合体には、大学の教育学科や教育学講座や教育ジャーナリズムなどの形で、教育に関する言説の生産部門が付属している。この理論生産部門そのものがかなり巨大であり、その無機的な自動回転が関連諸業績を無際限に産出しつづけている。さらに、関連学会の専門化と細分化のような仕方です閉的な自家生産の回路ができあがるにつれて、絶え間なく産み出され続けるこれらの業績は、ますます臨床性と自己関与性を失ってくる。閉的な理論産出回路が高度に整備され細分化された分科へと拡散することによって、理論そのものもまた意思疎通の手だてを欠いたままバラバラに拡散し理論的統合性を大きく失ってくるのである。

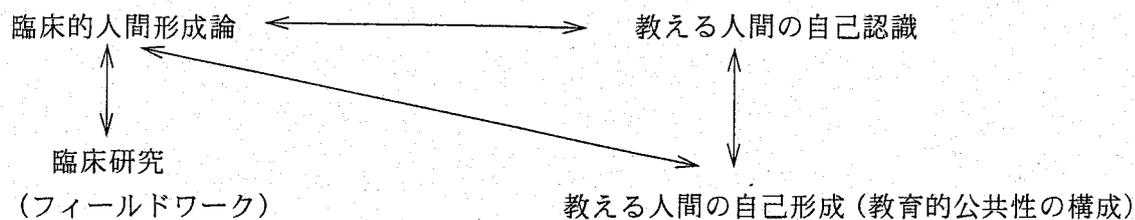
教育理論は、状況的責任に応答するためには、何とかして臨床性、理論的統合性、自己関与性、自省性などを確保しなければならない。しかしこの学理論的变化は、教育理論内部の自生的な展開によってはおよそ不可能である。唯一の手だては教育理論が教育問題に無媒介に直面することである。これによって教育理論は、問題解決の当事者性と自省性を確保することもできるし、問題解決に向けて関連するすべての知識を動員して、実質的に理論的統合性を獲得することもできる。本研究の第3章と第4章でみるように、一部の教育理論は近年着実にこの方向をたどってきている。この方向の極点に結像するのが、臨床的人間形成論である。大学教育の実践的研究は、大学教育という焦眉の教育問題に直面することによって教育理論が臨床性と自己関与性・自省性を確保して学理論的自律性を維持するもっとも良い手がかりである。本研究では、このような意味で大学教育の臨床的人間形成論の展開を試みるのである。

1960年代以降の経済成長に伴って社会の巨大な自律的領域となった教育現実がさまざまな問題を析出するにつれて、教育の理論には、外部から知や技能を伝達したり指導や批判を加えたりすることではなく、教育現実の構成者たちの自己認識の獲得や主体的実践者への自己形成に協働することが求められてきた。先に述べたように、教育の理論は、「教える人間の自己認識」の生成に参与し「教える人間の自己形成」(教育的公共性の構成)において協働すべきなのである。この課題を達成するためには、教育の理論は、まず第1に、その思索の範囲を(ギリシャ語を用いた比較的新たな合成語である"pedagogy"の語源の意味である)「子どもを導く術」に狭く限定することなく、(実践者であり理論構成者でもある大人を含めて)「人間のライフサイクルの全体と異世代間の相互性」にまで拡大しなければならない。さらに第2に、実践者集団(教える人間)の日常的自己認識を支える臨床的研究(フィールドワーク)を実施しなければならない。この2つの課題の意義については以下の本論で順次論ずるが、この2つを同時に遂行しようとする分科をひとまずは、臨床的人間形成論とよぶことができる。この新たな分科を構成するもっとも基本的な

連関を図式化すれば図1のようになる。

この図から明らかなように、臨床的人間形成論の根本的な達成課題は、自らの仕事を「教える人間の自己認識」の生成へ、さらに「教える人間の自己形成（教育的公共性の生成）」へと結合させることにある。臨床的人間形成論においては、このような形で理論の担い手と実践の担い手との連携の在り方が問われる。この問いがもっとも切実に問われるのは、大学教育学研究の新たな流れにおいてである。

図1 臨床的人間形成論の位置



第3章、第4章でみるように、臨床的人間形成論には、さまざまな理論的試みが先行している。それらはすべて、今日の教育状況の急角度で全面的・構造的な変化に対応して、教育学の基本的枠組みを組みかえようとする試みである。これには、たとえば教育人間学、人間形成原論、人間形成論などを挙げることができる。私たちは、この文脈のうちにある人間形成論の構築と展開につとめてきた。教育の理論の本質的難点を克服し、しかも同時に現在の社会の多くの局面に認められる教育危機に向き合おうとすれば、否応なく教育の理論を統合論的・原理論的な人間形成論へと再構成しなければならない。そして私たちは、大学教育の臨床的研究こそが人間形成論から臨床的人間形成論への学理論的展開を実効的に駆動する力をもつものと考えているのである。

3 臨床的人間形成論から教育的公共性の生成へ

大学教育研究の新たな理論的動向は、ひとまずはマイクロレベルアプローチへ臨床理論的に沈潜するが、次いでそこから、自分の編み込まれている文脈の全体性をとらえ返し、理論の全体化をはかる。臨床的教育理論は、所与の教育現実の全体に向き合うために、自分自身を全体化するのである。

しかし、理論の全体化をめざす限り、その際（臨床理論に自明な前提として非反省的に措定されている）「教育」を（それと不可分の「人間」にまで遡って）規定し、同時に（ほかならぬその）「人間」を（それと不可分の「教育」にまで遡って）規定しなければならない。先に述べたことを繰り返すなら、「人間からみて教育とは何か」という人間存在論的人間形成論の問いと「教育からみて人間とは何か」という人間形成論的人間存在論の問いを、関連する知見を総動員しつつ交互的循環的に問うのである。

このように所与の具体的教育現実から出発して「人間」と「教育」を原理的かつ相互規定的循環的に問いつつ教育現実の全体に向き合うまでに自身を全体化する教育理論の理論化運動が、臨床的人間形成論である。したがって、大学教育の具体的状況から出発する本

研究は、「大学教育の臨床的人間形成論」とよぶことができる。大学教育のミクロレベルにおける実践的研究という新たな理論的動向は、臨床的人間形成論の展開という大きな理論的文脈のうちに位置づけられるのである。大学教育の人間形成論は、ポストモダンの脱構築によって教育や人間形成の具体的状況における問題設定を「ズラシ」状況的拘束から逃走しようとする試みを状況内部へ引き戻す。したがってこれを、「ポスト」ポストモダンのものであるということもできよう。

ともあれ、大学教育の臨床的人間形成論は、まだ出発したての分科であるにすぎない。本研究ではこの生まれたての現況と大雑把な輪郭を描くことになる。臨床的人間形成論とは、教育理論を臨床化し原理化・全体化する運動であり、それによって教育する人間の自己認識を成立させ、教育的公共性を生成させる。したがって、大学教育の臨床的人間形成論を次のように規定することもできる。それは、臨床的研究（大学教育論）と原理的研究（人間形成論）とが互いに互いを基礎づけ合う仕方で循環を繰り返し、その結果じょじょに教育的公共性（「大学教育を担う私たち」）を生成する理論の全体化運動なのである。

大学教育のミクロレベルアプローチをめざす新たな理論的動向は、教育的公共性の生成を駆動する一契機であり、この運動のうちにあってこそ確実な自分自身の見当識を獲得することができる。しかしそれだけではない。本書後半の2章で議論するように、この理論的構成運動にコミットすることによって、教育理論そのものが、昨今それが陥ってきた不毛で自閉的な無限の回転運動から救い出され、あらためて教育的公共性の生成に加わることができる。この序文に続く2つの章では大学教育の臨床的研究の到達点と課題について議論するが、それに先立ってまずミクロレベル研究が必要とされる大学のマクロレベルの現況について大雑把な見通しを示しておこう。

第2節 大学教育の現況—学校化と脱学校化とのせめぎ合い—

我が国の高等教育は、トロウの3段階論(注8)を援用するなら、すでにユニバーサル段階に達しつつある。にもかかわらず、関連する諸機関はいまだに研究機関から教育機関への移行を十分に達成してはいない。これが今日の根本的な教育的課題である。我が国の高等教育は、大衆化の段階に達してからきわめて短期間に、ユニバーサル段階への道のりを駆け抜けた。この間に、旧態依然たる教育の仕方と新たに大量に流入した学生たちの学習意欲とは、じょじょにしかしおそろしいほどに不適合となり乖離してきた。しかもこの乖離は、高度に複雑化し情報化した産業社会の方から大学に課せられる教育期待の歯止めのない高度化によって、よりいっそう増幅される。日常的な教育実践の場をフィールドとする授業研究の急増を背後で支え駆動しているのは、おそらくはこのような教育機関への移行の不十分さに気付いた大学自身の焦燥感であり、この乖離を埋め合わせようとする切迫した意識である。

この現状認識は大局的にみるかぎり間違っていないであろうが、しかし、もう少し立ち入って細かく見ると、今日それぞれの大学が直面している「教育」問題は、きわめて多様である。この多様性のなかで、それぞれの大学が組織課題として直面する「学問の論理」、「教育の論理」、「経営の論理」それぞれの割合も必ずしも一律ではない。個々の大学はそれぞれの組織状況に合わせてそれぞれの仕方で、「教育の論理」をその教育システムの

うちに内在化しなければならない。この全般的な動きにおいては、以下で述べるように大学教育を効率化・機能化・システム化して「学校化」(注 9)しようとする運動とそれへの対抗運動との間に深刻なせめぎあいが見られる。

1 大学教育の学校化と脱学校化

大学の教育は、研究者でもある教育者によって担われている。したがってここには、学問の論理を教育の論理に翻訳し変換するという大切な仕事がある。これが、大学の教育を難しくもし面白くもする。フンボルト的な学問・教育共同体という理想(注 10)は、この面白さに支えられているものとみることもできる。実際に、多くの大学教員を教育に向けて動機づけているのは、教育の場面においても自分の研究について確証や発見がえられるという素朴で日常的な実感である。さらにいえば、学問の論理と教育の論理の占める割合は、個別大学の特殊性によってまったく異なるから、大学の学校化は、この個別性や特殊性の問題と密接に関連する。しかし、学校化は、眼前にある構造的危機に直面するためには、どのような組織にとっても、ひとしなみに不可避なのである。

今日の大学の危機は、なによりもまず、大衆教育状況が高等教育段階をも制したことに起因する。高度化・大衆化という新たな事態へ対応するために、大学は、何よりもまず組織を効率的に「学校化」するほかはない。一般的に言って、近代学校とは、学級・学年制、難易度順に整序されたカリキュラム、時間的空間的統制などを特質とする近代社会に固有の社会装置である(注 11)。これまでの大学は、この効率的な教育システムとしての近代学校からの偏差によって規定することができた。しかし、近年、大学教育に関わって盛んに議論される「カリキュラムの整備」、「受講制限」、「シラバス」、「授業法の開発」、「授業評価・教育評価の導入」、「FDの組織化」などすべては、在来の大学の教育組織を効率化・システム化し、結局のところ学校化しようとするものである。加えて、急速に進む国立大学の独立法人化や評価機構の設立などの制度的変化が文書主義などを通して、組織を「効率的」経営に向けて官僚制化するように仕向ける。これによっても、学校化の趨勢は大きく加速される。もちろん、学校化に対抗する動きがないわけではない。しかしそれは、たとえば、すでに現実的成立根拠を失った「学問教育共同体」をなおも称揚する(いずれは消滅せざるをえない)いささか反動的な動きを別にすれば、まだまだひどく弱体である。

今日の大学については、さまざまな危機が語られている。ここには、大学設置基準の大綱化などによって個別大学が自立的経営を強要されるといった短期的危機から、急速な若年人口減少による大学経営の危機や進学率の相対的上昇による学力水準の低下などの中期的危機にいたるまでの大きな幅がある。あきらかなように、これらはすべて高等教育の大衆化に関わるものとして括ることができる。しかし危機は、短期的中期的なそれには限られない。表層的な危機ばかりではなく構造的なそれも存在する。高等教育の構造的危機は、戦後以来持続的な経済成長をビルドインしてきた成長社会が停滞し安定した成熟社会へ移行することともなうものである。戦後社会は一貫して、経済的総動員体制に向けて先に述べたような巨大な学校複合体を構築してきた(注 12)。しかし、成熟社会への移行にともなつてこの複合体は自らを維持する駆動力を失い、全般的に深刻な機能障害に直面して

いる。学級崩壊、登校拒否、校内暴力、学力不振、いじめ、校内暴力などである。高等教育もまた、大きく括るなら 80 年代以降目立ってきたこのような諸現象の枠内にある。高等教育の長期的なスパンから見た危機は、この文明論的变化への高等教育の適応問題にこそある。

大学の教育システムの危機は深刻である。一方の高度化・大衆化にともなう諸問題を「学校化」によって何とかしのいだにしても、他方の成熟社会への移行に伴う構造的問題に応えたことにはならない。先に列挙した学級崩壊などの深刻な機能障害に直面している今日の初等・中等教育は、行き過ぎた学校化に何とか歯止めをかけるべく痙攣的な努力を続けている。たとえば、授業日数や授業時間の削減、教室のオープンスペース化、(部分的な知識・技能重視から全体的人間的な活動的諸力の育成に焦点づけた)「新しい学力観」の登場、総合的学習などである。この点、大学教育も例外ではなく、学級崩壊や学力不振などに類する問題に直面しつつある。たとえば、私語などにみられる在来の大学文化の解体、学生たちの学習意欲喪失や閉じこもりなどである。今日の大学では、一方で効率的な学校化の組織的努力が求められると同時に、他方で学校化を超えた脱学校化型の組織的努力もまた求められている。この学校化と脱学校化とのせめぎ合いという事態については、本論文の以下の議論で詳細かつ具体的にみることになるが、これに先立ってここではまず、大学カリキュラム改革、授業改善、Faculty Development (以下 FD と略す) という 3 つの局面それぞれに焦点づけて大雑把な見通しを描いておこう。

2 大学のカリキュラム、授業、FD と学校化

1) 大学カリキュラム改革における学校化と脱学校化

大学カリキュラムをめぐっては、今日、問題が山積している。これらの問題をいささか無秩序に列挙するとすれば、以下ようになる。科学の急速な展開と知のあり方の根本的变化への対応、創造性への教育、臨床知への教育、専門職業人の養成、生涯教育への対応(リカレント教育)、国際的・国内的な大学間移動の時代におけるカリキュラムの互換性、学校種間などの接続(中等教育と高等教育、学士課程教育と大学院教育、教養教育と専門教育)問題、補償教育(中等教育での偏った選択、入試の多様化、急速な大衆化による低学力)問題、顧客としての学生・父母のニーズ重視の発想、大学カリキュラムにおける評価の問題などである。

これらの列挙された問題群をよくみると、学校種間の接続問題や補償教育問題を動機として語られる場合とそのほかの場合とでは事情が大きく異なることがわかる。接続問題や補償教育問題では、これまでかなり程度の低く粗雑な制度化しか見られなかった我が国の大学に対して、学校教育機関としての整備(学校化)が求められている。しかし、そのほかの場合には、大学教育の学校化ではなく、むしろ学習の共同性ないし相互性への再構築ないし再生という形での脱学校化が求められているものとみることができるのである。学校教育の共同性ないし相互性への再編という議論は、今日では、初等・中等教育段階でさかんに論じられている。これは、大学では授業者と学生との相互性という形で実現されるが、それはまた、教育と研究との一致というフンボルト的理念の範囲内にあるものともいえる。このカリキュラム改革ばかりではなく、大学授業改善の動きについても、学校化と

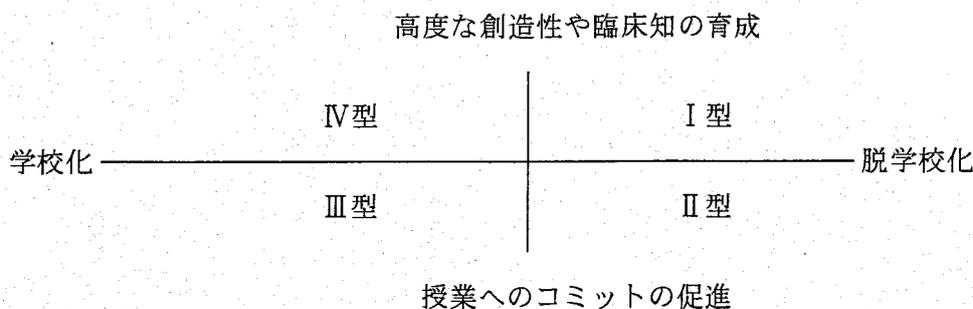
脱学校化とのせめぎ合いがみられる。

2) 大学授業改善における学校化と脱学校化

大学授業改善については、たとえば、パソコンや情報機器など急速な情報技術革新に依拠した教育技術開発や遠隔教育などが、さまざまに議論されている。同時に、これまでの一方通行の授業に対する深刻な反省から、学生主体の授業や学生参画型の授業が求められている。前者の情報技術革新への対応の大半は、新たな技術への追随である。このような追従的対応はたしかに、学生の能力の多様化に対処するための教育の個別化という課題など今日の教育問題の多くに解決のヒントを与える。そればかりではない。たとえばインターネットは、教育の個別化に向けて利用可能であると同時に、日常的な授業場面とは別の新たな学びの場を創り出すことをも可能にする。インターネットを利用する遠隔教育は、たとえば国際的・国内的なカリキュラムの互換性を可能にする上で、学びの個別化と新たな場の構成という二重の面から有用なのである(注 13)。しかし、情報技術革新が切実に求められるもっとも大きな根拠は、従来的一方通行の授業を克服する手段として大きな期待がかけられているからである。

一方通行の授業を批判する声を突き動かしている動機はさまざまである。突き詰めて言えばここでも、大学教育の学校教育機関としての整備(学校化)が求められている場合と、学習の共同性ないし相互性(脱学校化)が求められている場合とを区別することができる。学生参加が求められるのは、まず一方では、今日の大学教育のユニバーサル段階で、大量に進学してくる学生のうち在来の一斉教授などでは授業に抱き込めない意欲の低い学生へ、何とかして授業への参加意欲を促すためである。しかしそればかりではなく、他方では、臨床場面で生きて働く臨床知を獲得させたり、科学技術の爆発的展開にコミットできる高度な創造性を育てるためでもある。この2つが立脚する教育状況はまったく異なっており、私たちは、この2つを両端とするスペクトルを想定することができる。しかし、このスペクトルを縦に引き裂く今ひとつの異なったスペクトルがある。一方の、大学教育の制度的な能率化や効率化(つまり学校化)を求める文脈と、他方の、大学教育に相互性(つまり脱学校化)を求める文脈である。これを図式化すると、4つの参加型授業類型があることになる(図2参照)。

図2 学生参加型授業の4類型



たとえば、工学系カリキュラムに組み込まれたロボットコンテストは、強いて言えばI

型ないしⅡ型にあたり、医学系の入門プログラムに組み込まれた臨床的ケース研究は、Ⅰ型あるいはⅣ型にあたり、短大などでの参画型授業の多くは、Ⅱ型ないしⅢ型にあたりといえる。次章以下で詳細にみるように、京都大学高等教育教授システム開発センターでは近年、学生との双方向性授業をめざす公開実験授業（私単独で実施したものとリレー式の）や、京都大学慶應義塾大学連携ゼミ（KKJ）などを実施してきた。リレー式公開実験授業は、私単独で実施してきたそれまでの公開授業での「何でも帳」という教師と学生との授業構成的相互行為のツールを引き継ぎ、さらに教師との討論や小集団討論など授業形式のめまぐるしい使い分けなどを加えて、多様な授業形式の展示場となってきた。KKJは、2つの大学の日常的なゼミ、合宿ゼミ、電子掲示板での日常的な討論という3つのリアリティの設定と教師集団の時機をみての介入を特質とする、学生主体のゼミである。図1の類型でいえば、Ⅰ型を追求するものである。とはいえ、これらのプロジェクトはすべて、それぞれに固有の特性をもっている。この私たちの試行から見てきた範囲で、特性の異なる4つの授業について一幾分か恣意的だが授業構成者である私たち自身の主観的印象に依拠して一それぞれの特質を一覧表にまとめておこう（表1参照）。これもまた、大学授業を考える場合のマップの1つではありうるだろう。

表1 具体的な4つの授業の比較

	一斉授業	演習・実験	公開実験授業 単独	公開実験授業 リレー式	KKJ
相互性の ツール	所作 (言語)	討論・実験 テキスト	何でも帳	何でも帳 討論	討論 合宿 電子掲示板
教師の指導性	低	中	高	高	高
教師の活動量	大	中	大	大	小
教師の負担	小	小	中	大	中
学生の活動量	小	中	中	中	大

この4種類の授業を相互に比較してみると、右に行くほど学生参加の度合いが高くなっている。学生参加型授業は、教師の高度な指導性を要求するが、この表にみられるとおり、通常の授業形式に比べて、かならずしも教師負担を多く求めるわけではない。さらに言えば、かりに相互行為の仕方をマニュアル化できるかぎりマニュアル化するとすれば、その準備には多量の労力が必要であるが、ひとたびマニュアルができあがれば、労力は激減し、教師や学生たちの創造的な働きかけや働き返しの余地が大きく作り出されるはずである。

学力や意欲に問題のある大量の学生を前にして、大学は、これまで不十分だった教育の

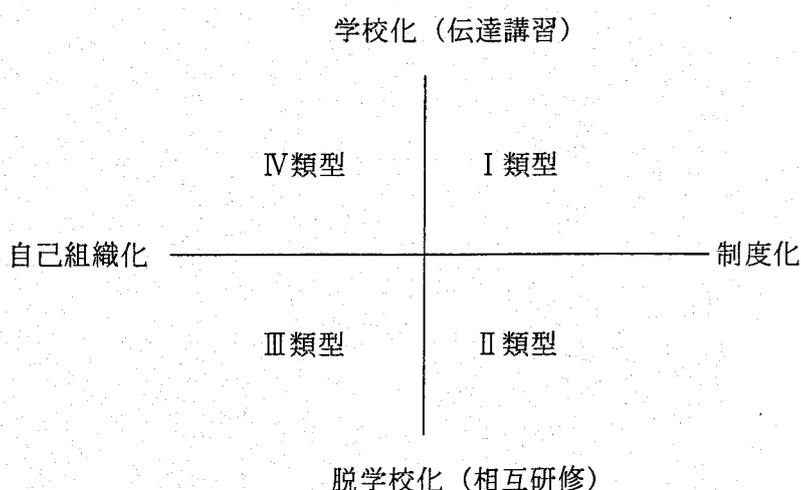
マニュアル化・システム化を試みなければならない。大学教育を学校化しようとする試みである。教師に求められる指導性の質は、授業が学生へのどんな働きかけをめざすかによって決まる。学生の部分的な能力ではなく、その存在の全体へ何とかして実効的に働きかけようとするれば、授業の相互主体的構成が求められ、教師には学生との間に相互性を構成する高度な指導性が求められる。このような高度な指導性は、教師が生涯をかけてまさにこのような相互性体験を蓄積することによってのみ、じょじょに獲得されるであろう。これは、大学教育の脱学校化である。こうして授業改善の面でも、学校化と脱学校化のせめぎ合いが認められるのである。

3)FDにおける学校化と脱学校化

カリキュラム改革や授業改善を担う大学教員の能力開発活動(FD)の組織化もまた、今日の我が国の大学(とくに国立大学)では、「伝達講習・上からの組織化」型と「相互研修・自発的組織化」型の2類型に大きく分かれる。強いて言えば、前者は学校化であり、後者は相互性化ないし脱学校化である。

今日の大学教育の危機に対応して、FDの組織化が急速に進められてきている。わけても国立大学の場合、FDが平成11年度から努力義務とされ、同時に、教育改善等経費による財政的裏付けが付与された。このような条件下で急速に展開されるFD組織化の大半は、ごくごく初期的な段階であるにすぎず、少数の特定個人の超人的努力に依存し、さらには上からの組織化に頼りがちである。このような状況でのFD組織化には、4つの類型がある。まず「学校化」(伝達講習)型か「脱学校化」(相互研修)型かという類型区分がある。次いで、トップダウンによる「制度化」型かボトムアップによる「自己組織化」型かという類型区分がある。この2つをクロスさせると、以下の4つのFD組織化類型がみいだされる。

図3 FDの組織化類型



I 類型とIII 類型についてはすぐに述べる。II 型は、たとえば北海道大学高等教育機能開発総合センターが開発してきた合宿方式 FD 研修事業などであり、IV 型は、たとえば筆者

が参加した関西大学教員組合が主催した FD 講演会などである。ともあれ、4 つの組織化類型の差異は、I 型とⅢ型との差異に端的に示される。この 2 つについて、それぞれの基本的特性を相互に対照してみよう（表 2 を参照）。

たとえば、これも第 2 章で議論するように、京都大学高等教育教授システム開発センターは、FD の組織化にあたって「できるだけ多くのメンバーを巻き込む上からの効率的な組織化方式」（I 型）と「公開実験授業などでの、じっくりと相互研修を積み上げていく組織化方式」（Ⅲ型）とを同時に達成しようとして、調停のむつかしい両者の矛盾に苦しんできた。今日の国立大学の多くもまたこの矛盾に苦しみながらも、それぞれにそれなりの解決法を見だしこの矛盾をなんとかしのいできている。

表 2 FD の典型的 2 類型

	I 型 学校化・制度化型	Ⅲ型 脱学校化・自己組織化型
参加動機	他動的	自発的
達成効果	啓蒙 効果の浅さと一過性	自己開発 効果の深さと持続性
組織化方式	全体への呼びかけが容易 マニュアル化可能で、均質なプログラム 操作可能で効率的	組織化が一部に偏りがち マニュアル化不可能で、予見できない プログラム 操作不可能で非効率
他類型との関連	Ⅲ型への移行もありうる	I 型の指導者研修でありうる

しかし、表 2 の「他類型との関連」欄に示されているように、一方の類型に専念することによってこれを突き抜けて他方の類型に移行することが可能である。学校化型 FD と脱学校化型 FD は、ただたんに対立するばかりではなく、場合によってはお互いに基礎づけ合うのである。I 型とⅢ型とのこの肯定的で積極的な関連は、カリキュラム改革や授業改善を含めて、大学教育の学校化をめぐる動きの全般においても認められる。今日の大学教育の教育状況においては、私たちはつねに、学校化と脱学校化との拮抗や対立や相互補完の複雑な関係のさなかで、そのつどの実践的な決断を迫られている。大学教育における実践的研究は、まさにこのような苛酷な状況に、アプローチしなければならないのである。

以上のように、大学教育における学校化と脱学校化は、カリキュラム、授業、FD のどの局面をみても重要な実践的・理論的な係争点となりつつある。しかもこの対立は、本研究で繰り返し論ずることになる〈システム役割の整備とそれをこえる異世代間相互性との関連〉（注 14）に深く関わっている。このことについては、主に第 4 章で議論する。

第3節 大学教育の実践的研究から臨床的人間形成論へ

1 大学教育の学校化と大学授業の構成の理論的構成

大学のカリキュラム改革、授業改善、FD組織化のどの局面をみても、大学の学校化と脱学校化の2つの志向性の競合が見られる。在来の教育関係にはあまりうまく適合せず、学力や意欲に問題のあるかのようにみえる大量の学生を前にして、大学の教育システムのうちでこれまであまりにも不十分だった教育機能の効率化を図り、マニュアル化・システム化を是非とも試みなければならない。私たちが大学教育の学校化とよんできたのは、このような動きである。これまでの大学教育は、教育や研究や管理など組織機能全般がそうであったように、わけてもその教育機能において自己組織や自己統制をあまりにも蔑ろにしてきた。この意味では大学教育の学校化は不可避である。

しかし今日の初等中等教育は、学級崩壊、不登校、中途退学、そしてこれに対応しようとする学校のスリム化、新学力観、総合的学習などにみられるように、もはやうまく機能しなくなった学校化から何とか脱却しようとして痙攣的努力を続けている。しかし、繰り返し述べてきた今日の大学における「学力や意欲に問題のある大量の学生」は、初等中等教育でこのような痙攣的な努力を強いてきた学生たちにほかならない。このことを考え合わせるなら、大学の学校化はいわば「いずれ負けるとわかった戦」でもある。とはいえこれを遂行しないでおくこともできない。カリキュラム改革をみても、授業改善をみても、FDの組織化をみても、学校化という不可避的趨勢が読みとれる。私たちは、一方でこの趨勢を生き抜きながら、他方でこの趨勢を突き抜ける方途を求めなければならない。求められているのは、学校化と脱学校化の<高いレベルでの>折り合いなのである。この折り合いをめざして、大学のカリキュラム改革と授業改善とFDの組織化は、互いが互いの前提となって相互規定的に循環しつつ進められなければならない。

しかしながら、この折り合いの有り様は、それぞれの教育機関が置かれている個々の教育状況の差異によってさまざまである。したがって、実践的な意味で必要であるのは、この折り合いのありようについて一般的で啓蒙的な見解を求めることではなく、この折り合いを適切な仕方で見いだすことのできる教育者集団が組織されることである。FDは、本来ならこのような意味での教育者集団の自己生成であるべきである。その際にはとくに、実践者が、学校化と脱学校化との間に引き裂かれて、専門的な自律的行動という点からみても、官僚制的な組織行動の遂行という点からもきわめて中途半端であり、専門家集団と組織官僚制のいずれの側からみても中途半端ないわば「半身の関わり」しかなしえないことに留意する必要がある。この点については、本論文の末尾で議論することとなる。

ともあれ、今日の大学教育の現場では、「教育の論理」を現実化しようとする運動とともに、学校化と脱学校化のせめぎ合いが展開されている。このせめぎ合いのなかで、単純に学校化だけを志向して大学教育の場をただひたすら効率化し機能化しシステム化しようとする動きも目立っている。この強力な学校化への動きに対抗して、何とかしてバランスを取らなければならない。そのためにはたとえば授業研究によって、大学の授業場面もまた（他の学校種のそれと同様に）関係者全員の相互的な状況構成の場であり、徹底的な学校化にはうまく馴染まないことが示されなければならない。次章以下の私たちの授業研究

が示しているのはまさにそのことである。

大学の授業研究は、私たちのさまざまな研究プロジェクトをはじめとして、その成果が最近、急速に蓄積されつつある。しかし、それでも他の学校種での膨大な研究蓄積には、まだはるかに及ばない。この領域での近年の授業研究は、大まかに言えば伝統的な実証的研究と現象学的生態学的研究(注 15)との2つに大別される。後者は、「実践者による教育状況の日常的一次的構成」の「理論的二次的構成」をめざす研究群である。さらに、この2つを接合しようとする研究もある。つまり、実証的授業研究の流れに帰属しながら、自然科学的手法を真似ることによって擬似的に科学の装いを得ようとする類ではなく、教師および学生による授業という状況の主観的構成に重点をおく研究である。伝統的な実証的研究を除くこれらの新たな研究傾向にはすべて、教育主体・学習主体の状況構成に寄り添うことによって強い実践関連性がある。本研究で扱う私たちの研究はすべてこの流れに帰属している。

日常的構成に着目する実践的研究は、事例研究的に状況構成主体へ着目しつつ具体的実践からボトムアップで構築される。大学教育の研究では多くの場合実践主体と研究主体とが一致するので、これらの研究は不可避免的に実践的性格を帯びざるをえない(注 16)。大学教育の場へ滔々と押し寄せる学校化へ対抗する動きは、このような実践的研究によってこそ強く支えられるはずである。

2 大学教育の臨床的人間形成論へ

大学教育の日常実践的研究は、授業者によって主導的に構成される大学授業の世界が、きめ細かくみれば受講生を含めたさまざまな相互主観的構成の織り成す相互行為の錯綜体であることを示している。ただし、相互行為の網の目は、授業にたずさわる私たちの目の前にいつでもある「事実」であるとともに、ある場合には私たちのめざすべき「規範」でもある。授業者であれ、受講生であれ、授業関係者の状況関与が低下すれば、相互行為はたちどころに規範化される。たしかに、たとえ教師側の一方的働きかけと学生側の無視といった場合であれ、そのような不幸な仕方では相互行為は交わされているということではある。しかし、授業が授業であるためには、相互行為は、働きかける側と働きかけられる側の双方に形成的に作用する仕方では展開されなければならない。「事実としての相互行為」は、エリクソンのいう意味での「相互規制」(mutual regulation)ないし「相互性」(mutuality)(注 17)として、「規範としての相互行為」(相互形成)になることが望まれるのである。

それでは、このような相互形成は、どうすれば実現できるのだろうか。私たちは、これまでの研究プロジェクトで授業者の授業構成に焦点づけて、相互形成のさまざまな成立条件(つまり、教師による学生の枠組みの受容、教師のストレス対処や授業構成戦略、パースペクティブの交渉など)について検討してきた(注 18)。大学授業をフィールドとするこのような臨床的な実践研究を互いに結び合わせて、臨床的な人間形成論を展開することができる。これはそのまま実践者集団の自己認識であるから、この認識受容による個人的・集団的な意識化ないし自覚化によって、実践の相互行為化が可能になるはずである。この臨床的人間形成論の実践的意味については結論の章で細かく議論するが、ここでは、大雑把な予備的考察を加えておこう。

大学教育研究では、日常的な実践者と理論構成者とは多くの場合一致しているので、＜教育状況のフィールドワークから反省的に理論を構成し、再び教育状況へ帰る＞という教育理論本来の在り方は、ここでこそもっとも純粋な形でみとめられる。カリキュラム構成、授業改善、FD、さらには学校化と脱学校化との調停などの実践的課題は、日常性を基点とし帰着点とするこのような個人的・集団的反省によってこそ対応可能なのである。

大学教育研究は、大学および大学教育の不断の日常的生成に向き合おうとする。したがって大学教育研究は、「制度」としての「大学」ないし「大学教育」という「事実」（歴史的・社会的文化的・法的な「被構成物」としての大学ないし大学教育）の把握をめざすわけではなく、拘束する制度化の力のもとで人々によって日常的に構成され生成する大学という組織、さらには大学教育という実践について、その統合的、臨床的、反省的な把握をめざす。そのようなものとして、大学教育研究は不断に生成する。

それでは、このような大学教育研究を大学教育学(注 19)と呼ぶことができるだろうか。良く知られているように、「教育学」(pedagogy)は語源的には「子どもを・導く・術」を意味する(注 20)。したがって、必ずしも子どもと大人の教育関係を前提としない「大学」における大学教育研究は、厳密に言うならば、「教育学」であることはできない。すでに述べたように、＜所与の具体的教育現実から出発して、「人間」と「教育」を原理的かつ相互規定的循環的に問いつつ、教育現実の全体に向き合うまでに自身を全体化する教育理論の理論化運動＞を臨床的人間形成論と呼ぶとすれば、この分科は、「子どもを・導く・術」という「教育学」の語源的制約を「異世代間の相互性とライフサイクル全体」の把握へと突破する実践的な統合理論でありうる。第 4 章で述べるように、この統合理論が人間形成論である。したがって私たちのめざす大学教育研究は、「臨床的大学教育学」ではなく、「大学教育の臨床的人間形成論」と名付けるべきなのである。

3 臨床的人間形成論へ

今日の大学教育では、授業、教育課程、教育評価、FD など、どの局面をとりあげても、教育体制の効率的で物象化的なシステム化、すなわち「学校化」を志向する強い趨勢が認められる。学校化と脱学校化のせめぎ合いは、物象化的なシステムとして構想され発展してきた近代学校の歴史的な命運と強く関わっている。つまり、近年の大学教育をめぐる動きは、近代教育システムの存続をめぐる主戦場が、急速に大学教育の場に移りつつあることを示しているものともいえよう。しかもこの主戦場は、おそらくは最後の決戦場である(注 21)。大学と大学教育に関わる理論の構築は、今日のこの緊急の実践的必要性によって駆動されている。

大学の日常的教育問題の地平から少し離れて状況の全体をみると、私たちはこれによって初めて、初等中等教育の関係者たちと同じ問題地平にたつことができるのだということが出来る。大学の教育学研究者は、これまででもっぱら他人事として「学校の学校化」について論じてきた。これに対して大学教育の臨床的人間形成論は、「それは君の足元の問題だ」といわなければならない。大学教育の学校化に関わる議論は、初等中等教育の実践者たちと共同の主体的議論が可能となる新たな地平を切り開くのである。

今一度繰り返すなら、臨床的人間形成論とは教育理論の理論化運動であり、ここで理論

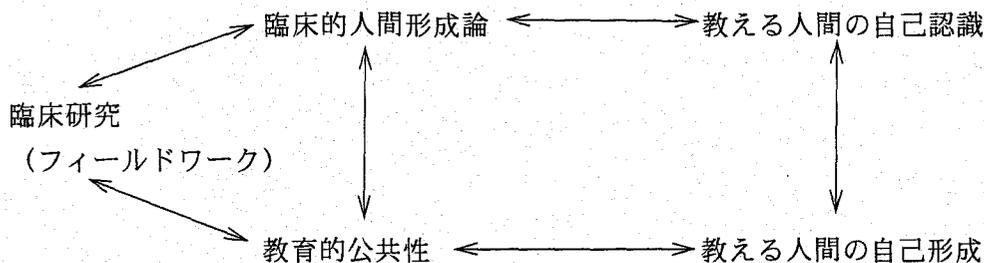
は、所与の具体的教育現実から出発し、「人間」と「教育」へと相互規定的・循環的に問い深めつつ、教育現実の全体に向き合うまでに全体化されるのである。大学教育の臨床的人間形成論は、大学教育という具体的教育現実から出発する理論の全体化運動であり、臨床的研究（大学教育論）と原理的研究（人間形成論）とが互いに互いを基礎づけ合う仕方で循環を繰り返し、その結果じょじょに教育的公共性（「大学教育を担うわたしたち」）を生成させるのである。本論文は、この不断に生成する全体化運動のうちから、一定の時点での運動の軌跡を切り取った記述である。

本論文の構成はこの全体化運動の展開にしたがっている。大学教育の臨床的人間形成論は、さしあたっては大学教育へのミクロレベルアプローチを内容とする臨床的研究である。この臨床研究の進展は、包括的・原理的な人間形成論によって支えられており、翻って逆に、人間形成論を内容的に展開させるとともに、臨床的自省的理論へ再編成させる。つまり、臨床的人間形成論へと再編成を進めるのである。しかし、この複雑で錯綜した理論化の運動をそのままに記述することはできない。そこで私たちは、さしあたっては臨床的研究と原理的研究とに分けて記述するという方略をとらざるをえない。本書の前半の2つの章と後半の3つの章は、このような意味で臨床的研究と原理的研究の部に分かれているのである。しかしこの分け方はあくまで便宜的であり、教える人間の自己認識と教える人間への自己形成は、臨床的研究と原理的研究との循環を通して徐々に達成されるのである。

たとえば、すでに述べたように、今日の学校複合体においては大学を含めてすべての場面で学校化と脱学校化の折り合い方が問われている。この学校化と脱学校化との折り合いの仕方は、個別の教育状況においてそれぞれに異なるはずである。しかしここで大切なことは、たとえばその折り合い方について一般的に論ずることではなく、この折り合いの仕方について適切に判断し達成することのできる主体の形成をめざすことである。この主体形成がFDであるが、これは、教える人間への自己形成、すなわち教育的公共性の生成の重要な一環である。臨床的人間形成論はこのような実践的文脈のうちにある。

私たちの大学教育のフィールドワークないし臨床的研究は、一方では、大学教育の自覚化を介して臨床的人間形成論の生成に結びつき、教育の原理的研究を前進させるものとなる。しかし同時に他方では、私たちの研究は、大学教育の主体化を介して教育的公共性の生成に結びつく。臨床的人間形成論の構築は教育する人間の自己認識であり、教育的公共性の構築は教育する人間の自己形成である。この関連を以下のように図示することができる。

図4 臨床的研究、人間形成論、教育的公共性



この構造連関は本研究の基本的な骨格である。しかし、以下の議論展開が具体的に示しているように、臨床的研究の記述にも原理的研究の記述にも、他方の側への移行と帰還という循環の契機が含まれる。本研究の各章は、密接な相互連関のもとにある。ともあれ、まず大学教育の臨床的研究について具体的に検討を加えることから始めよう。

第1章 大学授業のフィールドワーク

ー公開実験授業をめぐるー

はじめに

大学教育の臨床的人間形成論は、具体的な教育状況に関する参与観察的研究から出発する。私たちはこの研究を、幾つかの研究プロジェクトによるフィールドワークとして展開してきた。そのうちの中心的なフィールドが公開実験授業である。本章では、公開実験授業プロジェクトの成果と課題、さらに臨床的人間形成論の構築にとってもつ意義についてまとめてみることにしよう。

京都大学高等教育教授システム開発センターは、平成8年度から「公開実験授業」（一般教育科目「ライフサイクルと教育」）とその授業検討会を実施してきた(注1)。このプロジェクトは、第1に、授業者と受講生との間で相互行為を繰り返すことによって両者の相互形成をめざす「授業実践」であり、第2に、ゆっくりとした日常的なペースですすむ生態学的研究や機器・調査票などによる実証的研究のための「実験授業」であり、第3に、授業観察と授業検討会を通して授業者と観察者との相互研修(FD)をめざす「公開授業」である。私たちは公開実験授業という特異なフィールドで、授業実践、授業研究、相互研修の3つを互いに緊密に連携させながら一挙に達成しようと努めてきたのである。

このプロジェクトの第I期(筆者が授業担当)は、3年間で一応終え、11年度からは2つの新たな試みを始めた(注2)。第1に、同じ「ライフサイクルと教育」というテーマで、しかし今度は数人の教員がリレー式で講義する「公開実験授業」第II期プロジェクト、そして第2に、京都大学(高等教育教授システム開発センター提供のゼミ)と慶應義塾大学(総合政策学部/井下理教授のゼミ)の2つの異なったゼミを、電子会議室での日常的な討論や2泊3日の合同合宿を交えて実施する半期の「連携ゼミ」プロジェクトである。前者については本章で、後者については次章で検討する。

この2つの新たな企画は、本章で論ずるように第1期プロジェクトの延長上にある。複数教員による公開実験授業は、単独の教員によるそれよりもはるかに効率良くしかも高いレベルで相互研修や実験の実をあげる。さらに連携ゼミでは、3つの実験的状況(京大ゼミ、慶應ゼミ、電子会議室)で相互に影響を与えながら同時に進行する複雑な教育状況について、かなり整備した記録がえられる。この連携ゼミからは、「授業はどう構成されるか」についてのこれまでの公開実験授業からえられた反省的・理論的な知見が、より一層たしかなものになる。第1期プロジェクトでは、大きな理論的実践的成果がえられたが、同時に解決のむつかしいままに残された課題も多くある。この成果と課題が、2つの新たな試み(リレー式公開実験授業と連携ゼミ)の前提でもあれば土台でもあるといえるのである。

公開実験授業プロジェクトで研究的努力を駆動しているのは、抽象的な一般的議論でもなければ輸入理論でもなく、日常的な教育実践の場をフィールドとする大学教育の実践的

研究を積み上げて大学教育の一般論を構成しようとする意図である。これが大学教育の臨床的人間形成論であるが、これは、公開実験授業プロジェクトが実現した授業者と学生、授業者と参観者、実践者と研究者の実践的連携をさらに広げ、実践的研究のネットワークを編み上げることによって、じょじょに実現されるはずである。公開実験授業は、実践的連携による一般理論構築のためのもっとも好適なてがかりである。本章では、このような意味で大学教育の臨床的人間形成論をめざす公開実験授業の実践的・理論的な中間的総括を試みる。

第1節 第1期プロジェクト

公開実験授業第I期プロジェクトでは、3年間にわたっておよそ60回ほどの授業と検討会を繰り返した。授業は、毎週月曜日4時間目、数台のビデオカメラと参観者たちに取り囲まれて、午後2時45分にはじまりだいたい4時過ぎに終わる。教室で各自の「質問・感想・意見/何でも帳」にコメントを記入している受講生たちを残して、授業者と参観者たちは教室隣の会議室で授業検討会をはじめめる。授業案、配付資料、4分割画面に再生されるビデオ映像、授業評価票などにもとづく議論は毎回ほぼ1時間半、時によっては2時間に及んだ。

1 授業の形式

受講登録学生は、3年間で、30名、100名、300名と増え続けた。初年度には、出席する学生は20名たらず。これを5、6名の参観者が見守った。3年目には、教室の収容数と授業分析の都合上受講を制限し、300名のうち70名を選別した。毎時間50数名の学生が出席し、これを10数名の参観者を取り囲んだ。『履修の手引き』(注3)などで機会のあるごとに、「この授業は公開実験授業なので、常時何台かのビデオカメラで撮影するし、かなりの参観者があり、しかも毎回感想などを書いてもらい授業評価などのデータを取る」と告げた。それでも受講生は急角度で増加した。一般的にいて学生間での講義情報の伝達速度と精度はそれなりに高い。このことからすれば、増加は肯定的評価とみてよいかもしれない。受講生の大半は入学したての1回生である。2、3回生も若干は混じり、自分の関心から参加した数名の大学院生もいた。受講生の所属学部は分散しており、3年目にはほぼ全学部から参加者があった。「ライフサイクルと教育」という講義題目のせい、比較的女性の受講生が多く教育学部の学生も多い。他の学部の受講生数はほぼ入学定員の割合どおりである。

教室では、授業者と受講生は、あらかじめ配布された授業案や資料をもつ参観者たちと4台のビデオカメラに取り囲まれた。授業終了前、受講生に授業評価票や各人の「感想・意見・反論/何でも帳」などへ記入させて回収した。「何でも帳」のコメントのすべてにはごく短い応答のコメントを書き込んで、次回授業開始前に返却した。受講生のコメントのうち授業を構成する上で役立ちそうなくつかを選んで印刷・配付し、前時のふりかえりと授業の導入に利用した。

授業で事前に準備したものは、授業案と「感想・意見・反論/何でも帳」のコメントか

らの抜粋と授業用資料である。授業案は参観者用にやむをえず作成したが、3年たってもかなり粗雑なままだった。毎週書くという重い負担からしてやむをえないことである。京都大学では単位履修制限がないなどの制度上の制約もあるので、受講生に合衆国の大学なみの予習を期待することはできない。しかもこの授業では、彼らの反応に応じてそのつど臨機応変に授業を組み立て直すことをめざした。そこで、シラバスも授業案も厳密に契約的でも固定的でもありえなかった。しかし、授業者がどこで臨機応変であったのかについて十分に自覚するためには、いずれ崩されるべき計画が事前にある程度かなり詳細に立てられるべきであったのかもしれない。

2 授業の内容

1) 高度一般教育と臨床的人間形成論

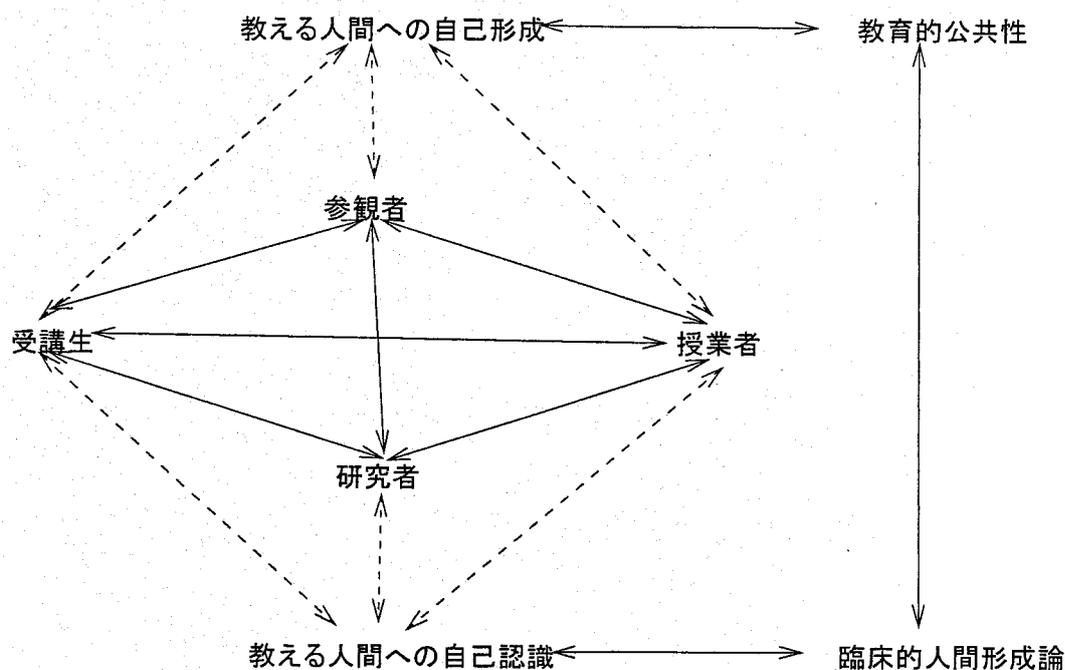
シラバスには、授業目的を、「学生たちの《教える存在としての人間》への自己形成を助成する高度一般教育をめざす」と記した。「高度一般教育」は、京都大学の一般教育カリキュラムの用語であり、専門教育の準備や基礎や補完ではなく高度な専門教育と相互補完的に高等教育を構成するものである。高度専門教育と高度一般教育からなる教育とは、マックス・ウェーバーの非難の言葉（「ハートのない職業人・専門人」）をもじって言うなら「ハートのある職業人・専門人」を育成しようとする教育である（注4）。まさにこの高度一般教育の理念のもとにある「〈教える存在としての人間〉への自己形成を助成すること」をめざす授業は、人間形成論をテーマとしている。「教える人間への自己形成」をめざす人間形成論の授業をフィールドとする人間形成論的研究は、「教える人間の自己認識」をめざす。この循環は、教育実践と教育理論の基本的な関係構造のありようを直截に示しているが、公開実験授業の根底にはこの循環構造がある。この循環構造を平板化して言えば、教える人間への自己形成と自己認識は、授業者、受講生、参観者、研究者の共通利害である。

この共通利害という観点は、本研究にとってもきわめて重大である。これをごく一般的に言えば、私たちはたとえば公開実験授業などの臨床的研究ないしフィールドワークをとおして教える人間への自己認識と自己形成を実現し、それによって教育的公共性と臨床的人間形成論を構築するのである。この連関を（図1）で示すが、これは本研究「大学教育の臨床的人間形成論」の基本的な構造連関を示している。前章末尾の（図3）は、この連関図の骨格だけを抽出したものとみることができるのである。ともあれ、この授業目的を達成するための具体的な方策は、受講生たちを関連するさまざまな主題をめぐる議論にまきこみ、授業者が従事している「教育学の人間形成論への再構築」（注5）という学問的作業に参加させることである。それによって彼ら自身の（それとして十分に意識も自覚もされていない）「教育に関する前理解」を反省させ、できれば再構成させて、彼らの「教える存在としての人間」への自己形成を援助するのである。

すでに述べたようにこれまでの「教育学」（pedagogy）は、ともすれば、欧米語の語源にある「子どもを導く術」という意味に制約された狭い枠組みのうちに閉じこめられてきた。ところが今日では、たとえば、大人が教育する存在へと十分に成熟すること、老人が自分の老いと馴染むまでに成熟すること、死んでいく人が自分の死を受容するまでに成熟する

ことなどがひどくむつかしい問題となっている。実際に、大人は、子どもたちを育て老人の成熟を助成することによって、自分たち自身が成熟する。「ライフサイクルの全体を通じた成熟や異世代間の相互形成」は、学校や家庭や地域が教育する力を大きく失っている今日、ますます重大なテーマとなってきているのである。ところが「子どもを導く術」という伝統的な規定によって視野を制約されてきた「教育学」は、この緊急の大切な主題をうまくとらえることができない。私は、このような欠陥をもつ「教育学」を「ライフサイクルと異世代間の相互形成」を丸ごと問う「人間形成論」へと展開しようと努めてきた。これについては教育学の臨床的人間形成論への理論的展開過程を総括する第3章と第4章で詳しく議論する。いいかえればこの2つの章は、授業「ライフサイクルと教育」の具体的内容でもある。このように授業実践と授業内容としての本研究とは、まるで騙し絵のようにお互いがお互いのメタレベルに立ち、お互いを包摂し合う。この眩暈のするような錯綜した連関が、本研究のもっともユニークな特質である。

図1 公開実験授業と教育的公共性・臨床的人間形成論の構成



ともあれ、人間形成論の広い理論領域のうちでどんな主題を取り上げてみても、人間形成のもっとも基本的な構造を示すまったく同じ図柄が繰り返し現れてくる。たとえば、子どもの「独り立ち」(ひとりだち)の冒険はまわりの人たちとの相互信頼で支えられる。子どもは、親たちから信じられ親たちを信じることができるときにこそ、この信頼をいわば跳躍台にして親たちからの自立という冒険の道を歩むことができる。子どもの自立への成熟は、これを支える親たち自身の「生み出す力」(エリクソンの"generativity")の獲得・成熟と噛み合って相互形成のネットワークをつくりだす(注6)。同じように、死にゆく人々の「一人発ち」(ひとりだち)の冒険もまた、まわりの人々との相互信頼で支えられ

る。死にゆく人の死の受容への成熟もまた、これを支える人々の「生み出す力」の獲得・成熟と噛み合って、相互形成のネットワークをつくり出すのである（注7）。

受講生たちは、これまでのまだ短い人生の大半を伝統的な教育学としっかりと結びついた学校教育のなかで過ごしてきた。その結果彼らは、「教育」や「学校」や「家庭」から適切な批判的自律的距離をとれないままに、いつのまにか伝統的な狭い「教育」理解のうちに閉じこめられている。人間形成論の議論を通じて狭い前理解を突破させ、解放を体験させること。これが高度一般教育としてのこの授業の目的である。この突破と解放はそのまま彼らの「教育する存在」への自己形成の余地を開くことである。

授業内容については毎年少しずつ改良を加えた。ライフサイクルの全体を1年間で全部主題的に扱うことはとてもできない。そのため、毎年授業で扱うライフサイクルの段階や順序は異なってきた。2年度と3年度では、初年度の反省を踏まえて青年期を最初に扱った。これによって授業では、初回からまさに青年期のただ中にいる受講生の実存的反省と前理解の突破という基本的な方向づけをうまく与えることができるようになったと考える。

2) 人間形成論の展開としての授業

しかし伝統的な教育理解と結びついた狭い前理解の突破は、なにも受講生だけに強いられるわけではない。授業者である私自身も、授業の準備、実施、反省のプロセスを経て、不可避免的に突破を強えられる。参観する人たちも例外ではない。彼らもまた授業内容を批判的に吟味し、自分たちを含む授業関係者すべての相互行為の複雑なネットワークを体験し反省することによって同じような前理解の突破を強えられる。この点もう少し細かくみてみよう。

第I期の授業実施者であった私は、その3年間、公開や実験の対象であるという緊張を強いられつつライフサイクルのさまざまな局面での人間形成について授業準備を続けてきた。授業の方法や技術ばかりではなく内容の妥当性や適切性もまた、検討会などでそのつどかなり徹底的に検討される。これによって私自身の人間形成論研究がすくなくならず内容的に充実した。しかしそればかりではない。授業が進むにつれて、受講生と授業者、受講生どうし、授業者と参観者の間で、複雑にからみあう相互形成のネットワークが創り出された。授業は、受講生にとっては「教える存在への高度一般教育」の場であり、授業者である私にとっても受講生や参観者の目を通して授業者としての自分自身を根底から点検し、教える存在へと自己形成する場であった。さらに参観者にとってもこの授業は、他人の仕事を検討することによって翻って授業者としての自分自身をも対象化し自己形成する場であった。公開実験授業は、このような複雑な「教える存在への相互形成」のネットワークが結ばれるフィールドであり、しかも大学教育の臨床的人間形成論が展開される過程でもある。

エリクソン流に言えば、胎児ですら若い父親候補者へ父親であることを教える教育者である（注8）。しかし自覚的に教育者であるためには、教員であれ、親であれ、上司であれ、先輩であれ、ともかくすべての世代の人々が「教える存在」へと成熟しなければならない。授業では、「教える存在」への相互形成を意図的に組織化しようとした。これがうまくいったか否かは、授業者の自己形成、受講生の学習、参観者の相互形成の各側面に集

点づけて、それぞれ慎重に議論する必要がある。ともあれ私は、公開実験授業をフィールドとするこの生き生きとした相互形成の出来事を検討することによって、異世代間の相互形成論をかなり精緻に展開することができた。授業内容を創り出し複雑な相互形成を生きるといふ2つの意味で、この人間形成論の授業はそれ自体人間形成論の具体的な展開であった。公開実験授業は、教育の理論構築と教育学教育の実践と教育実践主体の生成が互いに規定しあい循環的に推し進められるきわめて生産的なフィールドだったのである。

3 受講生との相互行為のツールとしての「何でも帳」

先に述べた「何でも帳」は多くの大切な役割を果たしている。日付けごとに指定された空欄の埋め具合によって、出席を確認し出席を促すことができる。毎時間自分の言葉で授業について何か書かざるをえないことが、受講生の授業へのコミットを高めさせる。一人の記述をまとめて読めば、その受講生の授業へのコミットの具合、授業にそって引き起こされる変化を、比較的ていねいにたどることができる。たとえば指定された欄への書き込みは、ある受講生の場合には一定の度合いを安定して維持するが、別の受講生の場合には日によってただ数個の単語が並んでいたり記述が欄を超えて裏にまで溢れていたりする。いずれもそのつどの心の状況を示すのである。

受講生の多くは「何でも帳」の記述を通して、授業の流れに沿って自分自身の在り方を振り返るといふかなりやっかいな仕事をしている。彼らのコメントへの私の短い応答のコメントは、受講生の反省過程に対してある程度は構成的な作用を及ぼした。彼らの応答がさらに私にやっかいな再応答を求める場合もあり、その場合には私の応答のコメントも長く複雑なものとならざるをえない。このように受講生の内的な反省に寄り添い、これを促したことによって、私は時には読むのにたじろぐような受講生たちの私密的な記述にも出会った。ところがあまり授業に食い込めない受講生は、どんなに働きかけても熱もなければ流れもないバラバラのコメントをただ書き散らす。彼らへの働きかけを出席意欲を削がずにどの程度の強さで行うべきか。これはつねに難しいバランスの問題だった。

「何でも帳」からのコメント抜粋は毎時間配布し、前時の振り返りや新たな授業展開に用立てた。抜粋は、何が抜粋に選ばれるかを示すことによって、授業者の望むコメントの水準を実物によって示すものでもある。抜粋のこのような使い方の形式が定まるまでにおよそ2年かかった。もっとも、このやり方を私自身が破ったこともある。まず、年に数回、抜粋ではなく全員のコメントを配った。抜粋に頻繁に登場する常連ができてそれが固定化されそうな気配を感じたとき、さらに受講生の授業へのコミットメントが全般的に薄れたような気配を感じたときである。全員のコメント配布はひどく労力のかかる面倒な作業だが、それが所期の成果を上げた場合とそうでない場合があった。

さらに抜粋を2種類配ったこともある。前週の「何でも帳」の抜粋と前週配った前々週の抜粋に授業者が手を加えたもの、その2枚である。後者は、受講生が抜粋にどんな反応を記したかについて授業者がまとめてこの抜粋に書き加え、これをあらためて印刷し配ったのである。受講生はたとえば「前の9番のコメントはこう書いていたが、そうではないと考える」とか「前の7番のコメントには賛成だが、別の考え方もある」とか具体的に名指して書いている。私は、受講生どうしの討論のネットワークができかかっているものと

判断して、この情報を正確に彼らへ返すことによって彼らが意識的自覚的に議論のネットワークを生み出すように促したのである。

受講生たちはこの試みに瞬時に真正面から反応し、たちまち議論の錯綜したネットワークが現出した。しかしこのネットワークの全体像を彼らに示すためには、全員のコメント配布を繰り返さなければならない。莫大な労力が必要である。この技術的なネックによって、2枚の抜粋を配布する試みは3週間程度で中止せざるをえなかった。先にも述べたように、平成10年度からはインターネットによる討論の組織化と研究合宿を媒介にして慶応義塾大学と連携するゼミを実施した。このプロジェクトを始めた一つのきっかけは、技術的ネックによって公開実験授業で受講生たちの討論のネットワークをうまく組織できなかったという深刻な反省にある。このネックがインターネットというメディアによってうまく克服されたか否かについては次章で検討する。

4 授業の世界への内属性と超越性

1) 受講生と授業者の場合

私たちは、受講生との間に一方的な教育関係ではなく相互的な関係をつくることをめざした。そのために「何でも帳」によるやりとり以外にもあれこれと手段をつくした。たとえば受講生の授業評価については、集計結果や自由記述に限らず、すべての情報をできるだけ早く彼らに返した。批判的な評価や提案にはなるべく正面からこたえた。これによって彼らをじょじょに有能な授業の判定者へと成長させることができたと考える。授業研究の成果もできるだけ受講生に返した。授業に関する学会発表のレジュメも印刷して受講生に配布した。関連する論文や報告書などについては問い合わせれば入手できるようにした。授業後の検討会についても、受講生の参加は認めなかったものの議論の内容はできるだけ紹介し、最後の授業では授業概要とともに検討会の議論内容のまとめを配布した。このような配慮によって受講生は、たんなる被教育者ではなくましてや実験動物でもなく、あるていど私たちと授業構成の責任を分有する共演者になったものと考えている。

責任を分有することによって、受講生は受動的立場にとどまることができなくなる。彼らはたえず授業そのものについてのメタレベルの反省を続けなければならない。これによってこそ彼らもまた授業の相互主体的な共演者であり続けることができる。受講生たちが被教育者でありながら授業についてのメタレベルの反省を続けることは、彼らが自身の存在を二重化させることである。面倒でもあればわずらわしくもある。「何でも帳」にたびたびうんざりした調子で書かれているとおりである。しかし、このわずらわしさを抱え込むことによってこそ、彼らは受講生という役割のパタン化やマンネリ化を超えて、授業に関わる自分と授業を組織する制度や文脈とを絶えず読み替え、そのすべてを新たに生成していくことができる。私たちのめざしたのは役割への固定的なとらわれからの解放であり、この解放による相互的な生成の余地の創造である。同じような超越性と責任の分有は、次に見るように授業者と参観者たちとの間にも求められる。

2) 参観者と授業者の場合

公開実験授業は、関連する人々のすべてが授業という世界への内属性と超越性を同時に

生きる装置である。授業者は授業の世界に内属しながらこれをあるていど超越する。内属性と超越性を同時に生きることによって、授業という世界へ（たんに取り込まれているだけではなく）主体的に関わりこれを自分から構成することができる。しかし超越性は、授業中の慌たしさや忙しさによっておうおうにして切りつめられがちである。授業者が超越性や反省性を取り戻すためには、自覚的に自分を振り返るように努めたり、受講生や参観者などの他人の目を活用したりするなど、いくつかの手だてを意識的に取らなければならない。これはまさに公開実験授業が追求してきたことである。同時にそれは、今日しきりに強調されているFDのもっとも基本的な課題でもある（注9）。

しかし何も授業者だけが内属と超越の二重性を生きるわけではない。すでに見たように、受講生もまた授業の世界に内属しながら幾分かはこの世界を超越する。彼らの場合には授業の世界にさしあたってはまず受け身ではめ込まれる。だから、彼らにとっての最初の所与は内属性である。受講生は強いられた内属性の緊張を緩和するために、あえて自分から適当な超越性をつくりだす。視線がさまよっていつの間にか窓の外を見ていたり、思念が浮動してこことは別の世界へと漂ったりするのである。今日の学級崩壊現象などにあきらかなように、超越性が行き過ぎて内属性がすっかり抹殺されかねないような場合すらある。大学でも私語問題などがあるが、このような華々しい現象はともかく、大学教員もまた、入学したときからすでに意欲の乏しい学生を前にして、彼らの授業への参加意欲を何とかして喚起して内属性を確保するというむづかしい課題に日常的に直面しているのである。

受講生は、放置すれば極端な内属性から極端な超越性への大きな振幅をたどりかねない。私たちは、この内属性と超越性をともにバランスの良い仕方で守り育てなければならない。この課題がうまく達成されることによって、学生もまた授業という世界に主体的に参加しつつこの世界を構成する主体になるのである。授業評価へのフィードバックや研究情報の伝達などすでに述べたさまざまな手だては、受講生の内属性と超越性をともにバランス良く守り育てるために用いる私たちの手段である。

参観者は受講生とちょうど逆の立場に立つ。受講生は当初の一方的な内属性から超越性との適切なバランスへと誘導されるべきである。これに対して参観者は、たんに「見る者」としての極端な超越性から（授業構成への責任を分有する者としての）内属性との適切なバランスへと誘導されなければならない。授業への共同責任という地平が開かれるためには、自分たちも授業者と同じように授業というフィールドを生きているという連携の感覚が必要である。ところが公開実験授業での私たちの体験からすれば、授業者が参観者とこのような連携感を共有することは思ったよりもはるかにむづかしい仕事だった。これについては後で論ずる。

この授業については、年間に数度京都大学全学に広告のチラシを配布した。学外には公開研究会や教員研修会などの適切な機会があるごとに参観を呼びかけた。授業研究会に参加した参観者は、第Ⅰ期初年度は3～6人、2年度は4～9人、3年度は8～14人である。臨時の参加者よりもかなりの回数を付き合う常連の方が多い。センターのスタッフを除けば学内よりも学外の参観者の方が多い。そのなかではさすがに高等教育関係者の方が、それ以外の学校種（小学校、高等学校、工業高等専門学校など）の関係者よりもはるかに多い。多くは近畿圏の国公立大学からだが地域的には全国に及んでおり、私立4年制大学女子短期大学、工業高等専門学校、小学校や高等学校の現職や退職の教員などもいる。セ

ンターの関係者を除けば、常連では文系よりもむしろ理系の参観者の方が多い。検討会では、リサーチアシスタントである大学院教育学研究科博士課程在学中の学生が議論に参加しながらその記録を取り、翌週の検討会の始まる前に前週の記録として配布した。

参観者はすこしずつではあるが確実に増加し、たとえば近畿圏の国立大学を取り上げればそのほとんどすべてから参加者があった。外部からの参加はまずまずであるが内部からはかなり少ない。京都大学教員の教育意識調査（注 10）によれば、このプロジェクトについてはかなり宣伝したつもりであったがあまり知られてはいない。それにしてもなぜこんなにも参加者が少ないのか。考えられるのはまず拘束時間の長さである。なにしろ授業が午後 2 時 45 分から 4 時過ぎまで続き、それを受けた検討会が終わるのは多くの場合 6 時近くなのである。さらに大学人の自負と独立性を考えれば、人の授業なんて見たくないということもあるかもしれない。内部参加者の少なさは大きな問題である。私たちとこの数少ない参観者との関係は相互形成の連関になりえたのだろうか。参観者の授業への内属性はうまく発展したのだろうか。この総括は未だ十分になされてはいない。

ところで、公開実験授業プロジェクトの基本的なねらいは授業実践と授業研究と相互研修を一体のものとして達成することにある。次には第 I 期におけるこの 3 つの目的とこれまでのその達成度についてまとめて議論しておこう。

5 授業実践、授業研究、相互研修

1) 授業実践と相互行為

我が国でもこれまで大学における授業実践が意識的自覚的に展開されなかったわけではない。これらの自覚的努力は、場合によっては授業実践報告としてさまざまな研究会や学会などで報告され議論されてきた。私たちのプロジェクトもこの研究蓄積に今ひとつのささやかな貢献を付け加えるものであるにすぎない。ただし、私たちのプロジェクトは、すでに繰り返し記してきたように授業者と受講生の相互行為を広く実質的に展開し組織することに強い関心をもっている。この相互行為の組織化には 3 つの下位目標がある。相互行為を通じて、第 1 に、授業者自身が教育者としても研究者としても成長すること、第 2 に、受講生が自発的能動的に授業に参加して成長すること、第 3 に、授業者と受講生のこのような相互成長を通して（教育実践を通して学問を押し進める）フンボルト的な学問・教育共同体を作り出すことである（注 11）。

今日の大学では工学教育や医学教育などの広汎な領域で、具体的なテーマを与えてその達成に向けて学生の能動性・主体性をできるだけ動員させ組織する授業方法が追求されている。この能動化や主体化は、授業者の能動的・主体的な働きかけによって誘発される。相互行為の組織化である。公開実験授業プロジェクトでは典型的な文系の教養教育授業であったにもかかわらず、とくに理系の教員たちと私たちとは深く生産的な議論を交わすことができた。おそらくそれは、相互行為によって学生を能動化し主体化するという切実な関心が共有されていたからである。

授業実践は、大学教員にとっては二重の意味で構成的である。授業実践は、一方で教員の実践者としての自己形成を促進させ、他方で自身の研究を発展させるのである。前者についてはすでに述べたので、ここでは後者について述べることにしよう。教育による研究

の前進という理念はフンボルト的である。今日の大学では科学技術の爆発的な高度化・分化と高等教育の大衆化による学生の質の低下との間のはなはだしい懸隔が、強く懸念されている。このような時代ではたしかにフンボルトのいう学問教育共同体は、時代遅れの非現実的な理念であるかのようにみえる。しかしもしもこれが非現実的であるとすれば、大学教員の教育的努力は彼自身の研究の進展とは少しも絡まないたんなるサービスになってしまう。私自身を含めて身近な同僚たちの多くは、自分の教育実践を通じて自分の研究が進展するという生産的な体験を少なからずもっている。たしかに、「教えること」は「もっともよく学ぶこと」でもある。授業が自分の理論の実証的な展開の場になることなどはごくありふれた普通の出来事であり少しも例外的な体験ではない。さらに進んで、自分の体験と実感にもとづいて「今日に至ってもフンボルト的な教育学問共同体はかならずしも非現実的ではない」と考える人はけっして少なくはない。公開実験授業における相互行為の追求が、学生の自発的能動的な授業参加ばかりではなく、授業者との相互成長やフンボルト的な学問教育共同体の創造にもうまく結実したかどうか。私自身はこれに近い感触をえてきているが、これは必ずしも特異な個人的な体験であるとは思われない。

2) フィールドワークとしての授業研究

私たちは大学授業研究をめざしている。この領域の研究にもそれなりの蓄積がないわけではない。それぞれの現場での研究報告、関連学会での報告などである。しかしこれらの研究には克服すべき課題があることもたしかである。さしあたって次の2つの問題がある。

第1に、大学授業研究の多くは、海外の授業理論の直輸入であるか、さもなければ理論的一般化などには無関心な体験的实践報告であるかのいずれかに偏りがちである。直輸入理論を授業の方法や制度のモデルにすることは、私たち自身がすでに（海外とは教育状況や一般的な行動様式のひどく異なる）自前の巨大な実践の場にいるという端的な事実からすればかなりむなしいことである。さらに、一般化の意志すらもたない実践報告は、（輸入理論とは違って）具体的ではあるがそれなりの特殊性を免れることはできない。つまりところこの種の特異な報告の場合には、他者にうまく到達することのできない言葉による自閉的な自己満足の域をでることがなかなかむつかしいのである。

第2に、これまでの大学授業研究では、実践家と理論家とがおうおうにして役割を分業しがちであった。分業の実態は複雑である。たとえば小中学校では実践者たちの授業研究の場に大学の研究者が助言者として招かれることがある。そんな場合、大学の研究者もまた現場をもつ授業実践者であることはあまり誰にも（当の本人にすら）意識されないのが通例である。くわえて、きわめて奇妙なことではあるが、大学外の実践者たちは自分たちの授業実践のフィールドだけを「現場」とよんでいる。一例をあげよう。授業検討会に参加していた他の学校種の退職教員はある時、議論で激高したあげく自分の授業実践に検討が加えられている当の大学教員に向かって「あなた方と違って私たちは現場にいるのだから」と叫んだのである。

この情けない構図は、残念ながら大学教員自身によっても覆されない。さまざまな調査が示すように、我が国の大学教員は自分自身を教育者ではなく研究者として自己規定しがちである。大学授業研究者が外国モデルの輸入でお茶を濁すのは、あるいはこの矛盾した自己規定のせいであるかもしれない。自分は「授業の実践者ではなく研究者である」と自

認する授業研究者は、自分の授業で自前の授業理論をつくるという当たり前の地道なプロセスをたどるのではなく、他国の理論の紹介展示という輸入屋の仕事をしてからろうじて研究者としての自己規定（ないし面子）を守るのである。この倒錯した事態をこれまで延命させてきたのは、いうまでもなく「国際化」というジャルゴンのもと我が国の大学に今なお蔓延している事大主義的植民地根性である。

この2つの欠陥を克服する方途はあきらかである。無反省な輸入理論と自閉的な実践報告との乖離も理論家と実践家との分裂もともに、自分たちの授業実践の場をフィールドとする協同的な実践的研究を通して地道に一般理論を構成していくことによるのみ克服されるはずである。私は、これが大学教育の臨床的人間形成論へと結実すると考えるのだが、ともあれこの現状への切迫した自己批判こそが、公開実験授業プロジェクトを駆動してきたもっとも根源的な力である。

日常的な教育実践のフィールドは現にそこで生きている人にとっては自明であるから、これを対象化して把握することはきわめて困難である。この領域における研究はこれまで<こと今>をたやすく相対化するかに見える歴史研究や比較研究に偏ってきたが、その理由の一つはここにある。しかし歴史研究や比較研究は自分を棚に上げて他について語ることでもあるから、私たちはどうにかしてフィールドの自明性や日常性そのものから出発する研究を達成しなければならない。幸いにして公開実験授業では、長い時間をかけてゆっくりと進む日常的・生態学的な授業研究と短時間の労働集約的な実験的授業研究とを同時に進行させてきた。前者は、次節でみるように毎回の授業検討会や論文作成・学会発表に向けた共同討議などで進められ、授業構造の構造化過程などをあきらかにしてきた。後者については関連する共同研究が公刊されている(注12)。

大学授業研究もまた他の学校種のそれと同様に、まずさしあたって自分たち自身の授業実践から出発する臨床研究であるほかはない。授業研究はなによりもまず自前のフィールドワークなのである。この種のフィールドワークは公開実験授業がそうであるように、実践についての集団的反省とそれによる新たな理論構成とが限りなく繰り返される循環的・生成的な過程である。授業は受講生の内部での知の生成をめざすのだが、実はこの授業それ自体が、授業に関する新たな知の生成の実験場である。私たちがめざしているのは授業者と受講生と観察者が形づくるフンボルト的な学問の共同体である。ここでは授業実践と授業研究と相互研修が一体の形で進められる。この共同体のうちから授業者と観察者との連関だけを取り出してみると、これがFDとしての相互研修である。

3)FDとしての相互研修

(1)FDの制約された理解と相互研修

FD (Faculty Development) については次章で一般的に議論するが、これに関わって今日広く展開されている議論や実践には重大な難点がある。

第1に、FDは多くの場合、狭く「大学教員個人の教育能力の開発」と限定して理解されている。にもかかわらずこの限定性は必ずしもそれとして自覚されていない。しかも「個人の教育能力」は、あたかも教員個々人に帰属する<物>でもあるかのようにみなされ、学生集団とのかかわりにおいて初めて生動的に現れる相互行為の力としては理解されていない。教員は集団として、その時々ユニークな問題にその場その場で臨機応変に対応で

きななければならない。必要なのは、物象化され測定可能な物のような個人的な力ではなく、個々の状況において生きて働く集団的な力なのである。

第2に、この能力の個人化・物象化と強く関連して、一般にFDプログラムにおいてはまるで伝達講習のように個々人に上から教え込めば良いかのような幻想がある。ここでは、能力が個人化され物象化されているばかりではなく、大学教員が何をどう教えるかについて大きな決定能力をもついわば独立の経営者であることが忘れられている。経営者の能力開発は経営者同士の意識的自覚的かつ集団的な相互形成であるほかはないのに、この肝心の相互性がよく理解されていないのである。

すでに述べたように、公開実験授業の存在意義の一つは授業の集団的検討による大学教員の相互研修にある。私たちの教育能力開発プロジェクトでは、教育能力を個人化したり物象化したりする風潮に対抗して実践性と共同性を重視している。まさにこの点でこのプロジェクトは、FDの今日的な問題に意識的に答えるものである。それではこの実践性と共同性は検討会で十分に生かされたのだろうか。

(2)相互研修への参加条件—文化の共有とフィールドの保持—

検討会を通しての相互研修は一定の成果を上げてきた。大きくみて、常連の議論はじょじょに深い意思疎通を実現してきたし、臨時的な参加者の多くは議論を思いもかけぬ局面へと生産的に導いてくれた。FD研修においては具体的な授業実践を手がかりとする集団的検討作業がかなり有効であることがわかる。このことはたしかな手触りで体験的に確認されてきた。しかし例外的な事態がないわけではない。私たちは当初、公開実験授業への参加条件にほとんど何の制約もつかなかった。そこで、時には参加の仕方が問われるような人たちも現れた。議論の流れにほとんど頓着せず自閉的な発言を繰り返す人。授業の(形式ではなく)内容に介入する発言を繰り返し、しかもそれを(授業展開に即してではなく)断定的発言を投げ出す仕方と言い放ちつづける人。さらには、実現の可能性の低い提案をそのつどの状況の違いを無視してただ機械的に繰り返す人。こんな場合だけに限らず意思疎通がどうしてもうまくいかない場合がある。どうしてこんなことが起こるのか。

これはまず参加者個人のセンスの問題であるかもしれない。あるいは(所属集団の共有する行動様式としての)「文化」の違いがあり、それが個人的センスなどを超えて意思疎通を妨げているのかもしれない。たとえば、授業の始め方、遅刻の扱い方、指名の仕方、名前を覚えること、受講生の座席取得行動などについての検討会での議論で、私は、他の学校種の教員と自分との間には所属文化に大きな質的差異があることに気づかされた。最後に、参加者が自分の実践のフィールドをもっているか否かが、意思疎通の成否に大きくかかわっているかもしれない。現役を引退し暇に任せて参加した人のなかには、臆することなく饒舌に精粗まちまちの提言をまき散らす人もいた。こんなに威勢が良いのは自分の発言を自分のフィールドにもち帰る必要がないからではないか。現に実践的に苦しんでいる者としてはそんな風に勘ぐりたくもなる。

これらの人々とつきあうと、常になにがしかの焦燥感や徒労感に襲われる。それはたしかである。しかし彼らは私たちに意思疎通上の障害感を与えることによって逆に、大学での教員相互研修がどのようになされるべきかという条件をまるで焙り出しのようにうまく示してくれたともいえる。この種の相互研修では少なくとも同種の文化を共有し実践のフィールドをもつ教員に参加を限定すべきである。私たちの公開実験授業では3年目以降実

際にこのような制約をつけている。

(3) マンネリ化とその克服

もちろんある程度プロジェクトを継続すれば検討会もマンネリ化する。参加者の出入りや漸増などの表面上のにぎやかな変化の底では、常連が固定化し議論が定型化する。後者の「定型」についていえば、議論はじょじょに授業者の自虐的懺悔で始まり参加者の儀式的慰撫で終わるというステレオタイプなプロセスをたどるようになった。その途中では、なれ合い、お世辞、追従、相互慰撫、自己主張、ヘゲモニー争奪戦などが、複雑に交錯する。しかしどの瞬間にも「前もこうだった」という既視感や根深い徒労感がつきまってくる。頑強な定型的パターンができあがって容易に崩せない。どうすればこのマンネリ化は（かりに解消できないにしても）まだしも耐えうるものになるのか。残念ながら、第Ⅰ期の実践ではこの点について決定的な処方箋を書くことはできなかった。かろうじて言うことのできるのとはごく常識的な手だてに限られる。検討会という場への内属性と超越性の緊張に満ちたバランスを集団的に作り出すことである。

検討会への内属性は、検討会への参加がまったくの自発性にゆだねられていたのであまり問題にはならなかった。自前のフィールドをもたないままに興味本位に参加した人のコミットの仕方が問題だったが、これは参加資格で排除すればすむことである。内属性が深刻な問題となるのは押しつけて組織された研修会のような場合である。この場合にも、実際に「問題」が共有されていさえすれば、意思疎通への内属性を喚起することはさほど不可能ではあるまい。

これに対して、検討会からのそしてそこに参加している自分自身からの超越性は、検討会へ主体的に参加するためには欠くことのできない条件である。超越性は相互行為に向かう構えのありようだが、この超越的な構えは、他の人々の議論によって自分の議論をきちんと相対化できさえすれば容易に成立する。しかし議論にうまくコミットできない人は、議論によって自己を相対化できないままに自閉的な発言を繰り返す。こうして超越性は内属性を前提とし、内属性は超越性を前提とする。このやっかいな循環論法がそのまま検討会を生産的に運営する上での困難を示しているのである。

ともあれ、先にも述べたように3年目以降の検討会では同種の学校文化を共有し実践のフィールドをもつ教員に参加を制約した。この最低限の条件を満たしさえすれば、たとえ専攻領域が遠く離れていてもむしろ領域が離れているが故にこそますます議論はかみ合うことができる。私たちのプロジェクトは典型的な文系の一般教育科目の授業である。にもかかわらず検討会では、センターのスタッフなど文系教員、工業高専や教員養成学部の理系教員、農学部や関連のセンターのスタッフ、理学系や工学系の学部の教員などがお互いにかなり深く生産的に議論することができた。私たちはほぼ同じような文化を共有し帰るべき自前のフィールドをもちながら共同の討論に参加してきた。そして「どうすれば学生は能動的になるか」という（理系文系に限らず共通に強い関心のある）重大な実践問題をめぐって互いに真剣に議論を重ねてきた。これがおそらく意思疎通に成功した理由である。私たちは、大学という枠内で異なった専門をもち異なった場にいる教員どうし、なお実質的な意思疎通を達成することができた。まさにこのことが大学教育の臨床的人間形成論という特殊な分科の成立可能性を保障するのである。

第2節 第Ⅱ期プロジェクト

1 第Ⅱ期プロジェクトについて

公開実験授業第Ⅰ期プロジェクトで1人で授業を実施していた私は、開始2年目にはすでにこれを3年をめどに一応完結させようと考えはじめた。第Ⅱ期プロジェクトの基本的意図は、第Ⅰ期のように1人の授業者に対して参観者たちが向き合うのではなく、リレー式の授業をくむことによって授業者集団と参観者集団をできるだけ一致させ「相互」研修の意味合いをより強く持たせることにある。

一般的に言って、くっきりと限定された達成目的が存在する場合には、同様の企画を3年以上続けることにはあまり意味がない。試行の成否は3年以内に一応のめどが立つであろうから、この期間に実現できないような目的は非現実的とみなしてよい。しかし公開実験授業というプロジェクトの目的は、あらかじめはっきりとたてられていたわけではなく、むしろプロジェクトの進行とともにじょじょに明らかになってきた。こうして自覚化されてきた目的の観点から見るなら、すでに述べたように公開実験授業とは、80人前後という中規模クラスで受講生と教師との間に双方向性を成立させようとする授業実践の試みであり、実証的研究と現象学的研究とを統合しようとする授業研究の特異な企てであり、授業者と参観者との間での相互研修の営為である。

授業実践、授業研究、相互研修という3つの目標の達成度という観点から振り返るとすれば、第Ⅱ期という新たな段階への移行を十分に正当化することはできない。私たちは、かならずしもこれらの目標をある程度達成しその成果をひきあげて新たな段階に移行したわけではないからである。第Ⅰ期から第Ⅱ期への移行のもっとも切迫したきっかけは、3年間1人で授業を担った私自身の疲労感であり徒労感である。これはある程度やむをえない。公開実験授業は、モノのメカニク的な生産の仕事などではなく、希望に燃えたり失望落胆したりすることを繰り返すきわめて人間的かつ生成的な営為である。私たちはこのプロジェクトでは、臨床的試行のこのような「人間的な」限界を免れることはできないのである。

第Ⅰ期の実践的研究的課題はまだ十分には達成されていない。双方向性の授業実践や相研修は、第Ⅰ期から引き継がれた課題として第Ⅱ期の課題でもある。不十分な移行条件のもとではじまった第Ⅱ期のリレー式公開実験授業の試みには実のところははじめからいくつかの利点と欠点のあることが予想された。今日までの試行でこの予想はほぼ裏書きされた。本節ではまずこの予測とその帰結について研修と授業構成の両面からみておこう。

1) 高密度な相互研修とその排他性

リレー式公開実験授業では授業者と参観者が一致する。したがってここでは一方的な研修ではなく「相互」研修の意味合いがより一層増すと期待される。実際に授業検討会の記録からただちに読みとれるようにリレー式開始以来、検討会での議論の密度はきわだって高くなり議論の水準も格段に向上した。継続的な参加者の一人としての確実な印象である。検討会での議論はその多くが、同じ受講生集団を相手にした同一の授業についての利害や視角を共有する人々による継続的・協同的な反省活動となった。そのつどの議論が何にこ

だわっているかについても、多くの場合相互の理解はごくごく容易にただちに成り立ち、議論はまっすぐに事態の中核に向かう。こうして大学での教育の在り方について検討会で新たに獲得した知見は数多くある。

しかし検討会での議論の密度が増してゆく反面で、まさにこの検討会がマンネリ化する危険がある。これもあらかじめ予期されたことである。そればかりではない。検討会のメンバーが固定されて議論が蓄積されるにつれて、議論の暗黙の前提が厚みを増してくる。こうして授業者たち／参観者たちが自己完結的・自足的に自閉してくると、彼ら以外のいわゆる「一見さん」が排除されかねない。この危険性についても第Ⅱ期プロジェクトの構想段階から十分に気づいていたが、幸い初年度には切迫した危機はあまり感じなくてすんだ。リレー式授業の運営の難しさがこの面倒な問題から目を逸らさせる機能を果たしたからである。これについて自覚的になったのは2年目からである。私たち常連自身が議論を繰り広げながらしばしば強い既視感におそわれた。「この議論も以前にあったな」といった具合に。もちろん第Ⅱ期以降の検討会では以前にもまして多くの新たな参観者がでいりした。常連の参加者とすれば、新たな人々の参加は日常化しマンネリ化しがちな議論に緊張を持ち込み新たな水準をもたらす貴重なきっかけであった。しかし当の新たな参加者たちはどのような印象を受けたのだろうか。彼らの収穫と幻滅について慎重に検討する必要がある。

2) 授業者集団と受講生集団

(1) 授業の高度化と受講生の貪婪な観客化

通年授業を1人の授業者が担当する場合には、授業者の授業への関わりは否応なく日常化される。これに対して1人の担当回数がほんの数回に限られるリレー式の公開授業では、授業者は面識のない受講生と参観者たちを前にした極度な緊張状況の下で、他の担当者との内容上の連結を計るとともに、自分の授業を他の授業から内容上も形式上も何とかして差別化しなければならなくなる。おおむね苦しくしかし時には激しい昂揚感に突き上げられもするような、日常性からは切断されたかなり異様な体験である。

授業者どうしの授業内容の連続性という点では、公開実験授業は他の同種の試みよりも格段に有利である。このプロジェクトでは授業者集団と参観者集団は大きく一致しており、授業者たちは互いの授業内容について十分に承知している。すべての授業者が、他の授業者たちの授業内容を十分に意識しながら自分の授業内容を組み立てる。この緊張感にみちた授業のシリーズは、単独の授業者によるそれとは異なった高い水準を確保している。この肯定的な判断の妥当性については個々の授業者の実践に即してきちんと評価する必要があるが、全体的にみてさほど誤っているとは思われない。しかし第Ⅱ期プロジェクト初年度では、教員集団の授業が高い内容上・技術上の水準を維持しようとしたことそれ自体が、受講生の受講態度に否定的な影響を与えたかのようにもみえた。そしてこれが検討会でも繰り返し大きな問題となった。

授業者集団による授業内容・技術の高度化・差別化が受講生に与える否定的な影響については、次のような悪循環が想定できる。授業者たちは、自分たちが教師体験でストックしてきた素材と方法の精髓を精一杯利用して授業にあたる。ストレスに満ちた重い負担である。水準の高い授業を次々に体験させられる受講生たちの側は往々にして、新たな授業

者に対してはもっと新たな刺激が与えられることを求める。刺激的な見せ物に慣れっこになったローマの貪婪な市民さながらに、つねに新たな刺激を求める中毒性の依存症が生み出されるのである。そしてこの依存症がまた授業者への負担を増加させる。典型的な悪循環である。

公開実験授業では、すでに述べたように中規模（80名前後）クラスでの双方向性授業の成立可能性を探索してきた。これが、私たちが「何でも帳」というツールを利用してきた直接の理由である。しかし双方向性の確保にはこれとは別の手だてもある。リレー式授業の一部担当者は、小グループや大グループでの討論を適宜織り交ぜるといった試みを繰り返し実施してきている。学生の授業参加を促し双方向性を確保しようとする新たな試みである。グループ討論は受講生の授業への参加を確保するが、同時にこれに慣れると、彼らには一斉授業の強いる「座学」が耐え難い負担となる。グループ討論に慣らされた集団を相手に一斉授業を試みるとどうしても授業がうまく運営されないのである。なかなか厄介な事態である。この問題はリレー式を開始した初年度においてすでに十分に気づかれていた。

さまざまな新たな授業形式に慣れた受講生を前にして一斉授業を試みると、目の前の受講生たちはまるで疎通を拒んでうずくまる巨大な獣のようにみえた。これは討論などの新たな授業形式を導入した結果なのであろうか。それとも、当初から受講意欲が低くただ単位取りのアリバイづくりのためだけに毎時間出席しては眠ったりしている学生たちのせいなのだろうか。いずれにせよこの厄介な問題に対処するために、2年目にはいくつかの対応策を採った。

(2) 受講意欲による選別、討論の導入、担当時間数の調整

一般に、細切れになったリレー式授業では受講生との意思疎通はかなり難しい。しかしそればかりではない。公開実験授業では懸命に努力する授業者たちによって、いつのまにか面倒な教員・学生関係ができあがってくる。受講生の疎通不可能性という強烈な印象は、このやっかいな関係のもたらすものであるのかもしれない。私たちは受講生との意思疎通の難しさについていくつかの原因を考え、それぞれにふさわしい対応策を考え実施した。

私たちはまず受講意欲の低い受講生を排除しようとした。公開実験授業の受講希望者は第Ⅰ期3年目から教室の収容可能数（約90名）を大きく上回ってきた。受講生の急激な増加の原因としては、開講前の講義情報の取得が考えられる。一般に学生の講義情報はかなり正確に上級生から下級生に伝達される。この公開授業については事前に次のような2つ情報が流れたものと考えられる。まずこの授業が通念的な授業の在り方を越えた実験的性格をもつ目新しく面白い企画であること。さらにこの授業が毎時間きちんと出席して「何でも帳」への記入などの作業をこなせばほぼ確実に単位取得の可能な「楽勝科目」であること。この2つの情報はともに実状に照らして必ずしも正確ではなく、実際に受講すれば受講生が失望する可能性は高い。しかし学生がどちらか一方の理由で受講するとすれば、前者に比べて後者によって受講した学生の方が受講意欲の点でひどく見劣りすることは容易に想像できる。しかもこれまでの私たちの経験からすれば、このように当初から単位取りのためだけに参加した受講生の受講意欲を質的に向上させることはきわめて困難であり、むしろあまり期待できないとみるべきである。

この授業では、参観者やビデオカメラによって終始観察され、さまざまな調査に協力す

るなど数多くの作業が求められる。実験授業に参加することはけっしてやさしい仕事ではない。最初の授業ではこのことを強調し、「意欲のない学生は受講しないように」と強く勧告した。さらに第Ⅱ期初年度には受講生決定を無作為な抽選によったが、そのために最初からやる気のない学生が大挙して参加した可能性がある。そこで2年目以降では受講意欲を見るために受講動機について短いレポートを書かせ、これを手がかりにして選別を実施した。この選別は実際の所では、受講意欲の点で問題のありそうな受講希望者を振り落としたというよりも、むしろ受講生に〈自分は選ばれた〉という動機づけを与えた点に意義があると見るべきかもしれない。

このような選別の実施に対しては「他にもまして教育を必要としているものたちをあらかじめ教育から排除することは反教育的だ」というきわめて正当な理由から、反対意見もあった。しかし全学共通科目ではこの科目の他にも広く単位取得の機会が開かれていることから、「実験的な性格をもつこの授業では受講生のある程度の選別と排除はやむを得ない」とする考え方が大勢であった。いずれにせよ意見の分かれるところである。

次に、授業の形式や技術にも配慮を加えた。初年度の一斉授業方式の成立しにくさが各授業者に十分に意識されていたために、授業者はすべてそれぞれの授業形式に十分な配慮を加えた。単純な一斉授業方式でおした授業者は皆無である。しかしこの配慮は、初年度に気付かれた〈討議方式の導入による一斉授業のやりにくさ〉という問題に対してはむしろ〈火に油を注ぐ〉やり方である。これが受講生をより一層「貪婪な見物人または判定者」に仕立て上げなかったのだろうか。私たちは必ずしもそうではなかったと考えているが、この点についても慎重な検討が必要であるだろう。

最後に、めまぐるしく授業者が交代することによる弊害を防ぐために、これも2年目以降には、まず最初に授業運営において対照的な担当者2人（田中教授と大山助教授）がそれぞれ5回程度授業を担当してじっくりと教育関係を創りあげてみることを試みた。田中は受講生に対して幾分攻撃的に自律的な応答を強要する仕方に対峙する。これに対して大山は受容的にじょじょにラポールをつけながら授業を構築していく。この差異に敏感な学生も一部にはいたが、対称的な授業の仕方を体験させることによって教員集団と受講生集団との関係がかなり深く耕されることになったのではないかと考える。それにしても、これによって受講生を貪婪な見物人に墮落させないで落ち着いた教育・学習関係を築き上げることができたかどうか。この判断もまた今後の企画について考える場合には重大な評価ポイントの1つである。実のところ2年目以降にも一斉授業のやりにくさは相変わらずであったが、授業のなかで受講生の参加を求めると彼らはとても見事に応答した。この私たちの印象は現実に即していたのだろうか。そうであるとしてこれを一定の達成と評価してよいのだろうか。これらの点もまた今後の実践を考える際にはとくに大切な評価点である。

以上の考察を前提として、以下では、第Ⅱ期プロジェクトについて大雑把な総括を試みることとしよう。まず、公開実験授業の第Ⅰ期から第Ⅱ期への移行の意義について両者を比較対照して考え、さらに第Ⅱ期プロジェクトそのものの意義についてさまざまな文脈から総括的に検討したい。

2 第Ⅰ期プロジェクトから第Ⅱ期プロジェクトへ

公開実験授業は、80人前後の中規模クラスでの双方向性授業の実践であり、実証的アプローチと現象学的生態学的アプローチとの連携による授業研究であり、具体的な実践のフィールドを素材とする大学教員集団の「相互」研修である。以下に、この2つの期のプロジェクトそれぞれの特質について3つの側面から対比的に比較してみよう

表1 第Ⅰ期プロジェクトと第Ⅱ期プロジェクト

	第Ⅰ期	第Ⅱ期
授業実践	中規模一斉授業での双方向性の確立 「何でも帳」の利用 単独の講義者による授業構成 遭遇／探索／確立	多様な授業形式の利用 グループ討論の功罪 リレー式による授業構成 多様性と一貫性と散乱 受け身の受講生集団の構成
授業研究	実証的研究 顔上げ行動分析 現象学的生態学的研究 記述 遭遇／探索／確立 授業者の枠組み／学生の枠組み	研究の停滞 実証的研究の核の不在 切実な探究テーマの喪失
相互研修	相互研修の一般的称揚と試行 懺悔の強要 参加者の限定 フィールドを持つ高等教育従事者 相互研修の型の模索 司会者 テーマ設定 進行の仕方	相互研修の型の確立 フィールドワーカーの活用 授業者集団と参観者集団の一致 討議密度の増加 マンネリ化と自閉化 一時的参加者による緊張への期待

1) 授業実践

第Ⅰ期での単独の講義者による授業構成でとくに意図されたのは、「何でも帳」というツールを利用して中規模一斉授業で講義者と受講生との間で双方向性を確立することである。単独の講義者による通年にわたる授業構成には肯定的な意義と否定的な意義の両面がありうる。

まず、1人の講義者による通年授業では、授業者の少々の失敗も十分に回復の余地がある。1年という時間をかけた授業構成によって教育関係はじょじょに築かれ、何度も手を加えられてゆっくりと成熟する。この時間的な余裕は、リレー式での3回から5回程度の

分担で失敗の許されない緊張感のもとでさんざん苦しんだ後ではひどく懐かしく思い起こされる。しかし1人の講義者による授業構成には大きな難点もある。ひとたび授業者と受講生との間に齟齬があらわになりそれが耐え難くなったとしても、受講生には逃れるすべはなく多くの場合ただ脱落する以外にない。さらに授業者の側にとっても、多くの参観者を引き受けて通年授業を完遂することはやはりかなりの負担である。今でも良く覚えているが第Ⅰ期3年目の終わりが近づくにつれて、ただ一人の授業者であった私自身の負担感や徒労感は耐え難いものとなってきた。「もう少しで終わり」という荷下ろし感がそれまでの忍耐力をじょじょに蝕んできた結果であると思われる。

これに対して、第Ⅱ期にはグループ討論の多用など多様な授業形式を活用するという大きな特質がある。グループ討議の多用などが受け身の受講生集団を創り出したのではないかという嫌疑については、本節の4でもう一度議論する。ともあれ授業者の多様性に対応してリレー式による授業構成には内容においても形式においても幅広い多様性がある。しかも第Ⅱ期では参観者と授業者がほぼ一致しているから、一連の授業にはただ多様性があるばかりではなく強靱な一貫性も認められる。しかしそればかりではない。参観者や学生たちからの評価的視線に終始さらされる各授業者は、自分たちの固有性や同一性を確保するために自分たちの授業をそれぞれにできるだけ差別化しようとする。このため受講生の側からすれば、各授業があまり連絡もなくただ散乱しているかのような印象を受けるかもしれない。実際に受講生の感想には、一連の授業に強固な一貫性を認めるものと無秩序な散乱しか見ないものがある。いずれもこの授業群の一面を捉えているものと言えよう。

2) 授業研究

次節で詳細に見るように第Ⅰ期の3年間についての現象学的生態学的研究は、講義における教育関係が遭遇／探索／確立の3つの時期を経てじょじょに組織されることを示している。このような研究は1人の授業者の授業構成を3年間にわたって追い続けることによって初めて可能となる。さらにこの間の実証的研究もまた一定の成果を挙げてきた。たとえばビデオ映像分析などによる受講生の「顔上げ行動」の実証的研究は、私たちの研究グループに属する研究者（米谷淳助教授／神戸大学）の授業場面における動物行動学的フィールドノート作成(注13)に強い示唆を受けている。顔上げの分析は、当初は授業評価の指標としての利用価値(注14)を検討するものであったが、やがて一斉授業という旧来の授業形式においても授業者と受講生との間に身体レベルでの相互行為が進行しつつあることをヴィジュアルに示すものとなった。

第Ⅰ期における授業研究が進展するにつれて、現象学的生態学的研究と実証的研究は相互に促進しあい、やがて基本的視座や問題意識を共有するようになってきた。たとえば授業を授業者の認知枠組みと受講生の認知枠組みとの絡み合いにおいて捉える構成主義的視点は、現象学的研究にも認知学的研究にも共有されるようになってきた(注15)。このようなクロスオーバーは、2つの研究指向性が他の場面ではひたすら不毛な対立を繰り返しているだけに、きわめて生産的な出来事である(注16)。一般的に言えば、同一の研究フィールドに根差す臨床的研究は、方法論や基本的な哲学の違いに制約されず問題意識を共有しつつ協働することができるのである。

これに対して第Ⅱ期では、研究の前進はとまり停滞が目立ってきているように見える。

この原因としては、この間実証的研究グループを導いてきたリーダーがたまたま不在であったこと、さらにセンターの業務が急速に累積し過重になってスタッフが研究に割くことのできる時間的体力的余裕が大きく失われてきたことなどが挙げられる。しかし切実な問題意識があれば、多少の逆境をはね除けて研究は前進するはずである。とすれば私たちはあるいは外発的障害ではなく、もっと深刻な内発的障害に直面しているのかもしれない。この点についても真剣な検討が必要である。

3) 相互研修

公開実験授業を研修という視点から見ると、私たちがここで一貫して強調してきたのは大学教員の研修が「相互」研修であるべきだという考え方である。京都大学高等教育教授システム開発センターのスタッフは、外からはともすれば大学教育の専門家集団であると見なされがちである。しかしスタッフと普通の教員は、大学教育の実践者であるという点ではなんら違いはない。違いがあるとすれば、私たちの場合には実践にあたっての「教育」に関する前理解を理解に深める機会に比較的恵まれているという点であるかもしれない。しかしこの違いもまた相対的なものであるにすぎず、前理解を不断に理解に組み込もうと試みなければならぬと言う点では、スタッフも他の人々もなんらかわりはないのである。

専門家と素人という「啓蒙的」な構図は、FD 含む大学教員の能力向上活動にはあまりうまくは馴染まない。大学教員のこの種の活動には自律的活動者どうしの協働こそが相応しいのである。私たちは、模範的な授業を提示したり一般教員の通常授業に入り込んでこれを指導したりする「啓蒙的」なスタンスをとることに激しく抵抗してきた。私たち自身の授業の拙さなさを手がかりにして、私たち以外の仲間たちとお互いに学びあうこと。これが公開実験授業第Ⅰ期プロジェクトにおける私たちの基本的なスタンスであった。専門家と見なされがちなセンタースタッフの授業を（「モデル」ではなく）「たたき台」とする公開実験授業の検討会こそが、さしあたっては「相互」研修の場として格好であるように思われたのである。

第Ⅰ期のさまざまな試行によって、検討会の在り方についてもさまざまの貴重な知見が蓄積されてきた。たとえばすでに指摘したように、公開授業の参観者としては適切な人と不適切な人があり、無責任な発言を排除するためには少なくとも現に高等教育の場に実践的なフィールドをもつ人の参加が望まれることなどがあきらかになった。第Ⅱ期には、相互研修の形式はより一層確立されてきた。まず何よりも、リレー式の授業によって授業者と参観者が大きく一致し検討会そのものが密度の高い集団的・相互的な反省活動となった。そればかりではなく検討会を構成するという技術的な面でも一定の前進があった。たとえば、第Ⅰ期の検討会は、授業者の自評で始まるのが常であったが、そうするとともすれば授業者の「懺悔」で始まり他の参加者の儀式的慰撫で終わるというステレオタイプが繰り返されがちである。このステレオタイプな構図を打ち破るために、第Ⅱ期ではたとえば客観的に授業を記述するフィールドワーカーと主観的に授業を記述するフィールドワーカーを設定し、まず彼らが発言することから検討会を始めることにした。その結果第Ⅰ期のステレオタイプはあっさりと消失し、冷静な振り返りからはじめることができるようになった。

ただし、検討会のありかたについては第Ⅱ期終了の時点でもなお十分なコンセンサスは成立していない。たとえばリレー式授業には相互研修の面から見て大きな問題がある。なによりもまず、これもすでに述べたように討議密度が増加するにつれて検討会のマンネリ化と自閉化が進んでくる。常連ではなく新鮮な一時的参加者のもたらす緊張こそが望まれるが、マンネリの打破のすべてを「一見さん」に望むことは、あまりにも酷である。リレー式公開授業においては、検討会の新たなマンネリ化を克服する手だてが切実に求められるのである。

3 第Ⅱ期プロジェクトの新たな展開

公開実験授業は、第Ⅱ期プロジェクトによってどのように発展してきたか。まず、公開実験授業プロジェクトの授業実践面での発展をみてみよう。公開実験授業のこの面での中核的理念は、授業者と受講生との双方向性の樹立ないし「学生の授業参加」である。学生参加については、このプロジェクトを引き継ぐ KKJ プロジェクトで発展的に試行し考え続けてきた。その成果については次章で議論する。

次に、公開実験授業の授業研究面での発展についてみてみよう。この研究の成果を既存の学会活動などに組み入れる努力はまだまだかなり不十分である。私たちは地道な臨床的研究によって旧来のいわゆる大学教育研究へ新たな風を引き入れようと努めてきた。しかしこの学問レベルでの対話は、繰り返し論じてきたようにまだ始まったばかりである。私たち自身のなかでさえこの研究の総括はまだ十分になされていない。本研究はまさにこの未完成の課題を遂行するものでもある。

さらに公開実験授業の FD 面での発展をみてみよう。公開実験授業は、我が国の FD 事業が急速に移行しつつある新たな段階 (FD 組織化第Ⅱ期) にこそふさわしい営為である。次章で詳しく見るように、さまざまな FD 事業は、当初は講演会などのトップダウンでの伝達講習型事業が大半であるが、この啓蒙的第Ⅰ期は急速に駆け抜けられ、最近では個別大学の教育問題に内部のスタッフが対応しようとするボトムアップ型の研修事業が目立ってきている。公開実験授業はこの第Ⅱ期事業の典型的なスタイルである。そこで、私たちのプロジェクトを参考にして、多くの大学で同様の事業が展開されてきている (注 17)。これによって公開実験授業プロジェクトは、外部の〈モデル視〉とどのように対抗するかという新たな問題に直面してきた。この事業がかりにモデル視されるなら、これは私たちが懸命に回避しようとしてきた「啓蒙的」スタンスを私たち自身に貼り付けるものとなるからである。モデル視を免れこの自己矛盾を回避するためには、公開実験授業を他の同種の事業と連携させて相対化しなければならない。今後の課題である。

それでは、第Ⅱ期プロジェクトは今後どのように展開されるべきか。この新たな展開を公開実験授業プロジェクトから発展したいくつかのプロジェクトに即して見てみよう。公開実験授業は、KKJ (京都大学慶應義塾大学連携ゼミ) プロジェクト、授業観察プロジェクト、TIDE (京都大学 UCLA 連携授業) プロジェクト、SCS 利用教員養成プロジェクトなど、次章で詳しく見るさまざまなセンタープロジェクトの一環である。言い換えれば、公開実験授業の授業実践、授業研究、相互研修という3つの側面は、これらすべてのプロジェクトへと発展的に展開されているのである。授業参観プロジェクトを除く他の2つに

については次章でかなり詳しく検討するのでここではごく簡単に触れておくだけにして、授業参観プロジェクトだけを少し詳しくみておこう。

公開実験授業の第Ⅱ期型 FD プロジェクトとしての側面を発展的に継承しているのは、授業参観プロジェクトである。このプロジェクトは、藤岡完治教授のセンターへの赴任をきっかけとして、平成 12 年度から藤岡と石村雅雄助教授との緊密な連携によって実施された。直接の動機は、公開実験授業への学内からの参加者があまりにも少ないことから、こちらから出かけて研修のネットワークを築こうとした点にある。同じ相互研修という意図をもちながら、公開実験授業プロジェクトと授業参観プロジェクトには、参加を待ち受けるのかそれともこちらから出向くのかの点で違いがある。この意味で両者は相補的であるが、これとは別の補完関係もある。センターの公開実験授業が継続的に続けられており、いつでも参加できるという事実が承知されていることこそが、一般の授業者の授業開放への敷居をかなり低める力をもっているとも考えられる。この意味でも両者は相補的なのである。まず、授業参観の依頼を京都大学の全教員に発送し、予想外の人数で受諾の返答をえた。藤岡らは 60 名以上もの教員の授業を参観し、そのつどに受講生に授業の感想を書かせ、それらを受けて授業終了後できるだけ早い時期にその授業から受けた主観的印象を授業者に書き送ったのである。2 年目からは、参観は研究科ごとの組織的なそれに限られ、関連するメーリングリストが作られた。

授業参観プロジェクトは、第Ⅱ期型 FD プロジェクトの典型である相互研修的ピアレビューを可能にするきっかけになるように構想されている。けっしてセンターの「専門家」が「素人」である授業者の授業を評価したり指導したりする啓蒙のために出向いているわけではない。藤岡の言葉を用いるならここでのセンター教員は、授業者が自分自身の授業の有り様を写す反省的な「鏡」である。さらに藤岡らの報告は、京都大学で実施されている授業が思いのほか多様であると同時に、学部や学科など一定の範囲では（授業者たちの主観的な思いなしとは異なって）その形式においてかなり類似していることを示している。これらの点で、大学授業に関する一般的な先入見はあっさり覆された。生産的なプロジェクトである。しかし大学の教員は本来なら自発的かつ自然発生的に集まり、相互研修を実施するべきである。授業参観プロジェクトは、この相互研修のための呼び水として存在しているのであり、それ自体として完結したプロジェクトであるわけではない。授業参観の実施を起点とした相互研修のネットワークづくりがこれからどの程度進捗するのか。ここに公開実験授業の FD プロジェクトからの課題を継承するこのプロジェクトの成否がかかっているのである。

ところで、公開実験授業第Ⅱ期において私たちは 1 つの中核的な問題に出会った。それは授業において「学校言語」をどのように扱うのかという問題である。私たちのプロジェクトに限らず、一般に今日の大学教育においては学校言語の扱いをめぐる対立が本質的な部分をなしているともいえる。本節では最後にこのことについて考えておこう。

4 学校言語の徹底と乗り越えー公開実験授業における基本的な対立ー

第Ⅱ期公開実験授業では、ほとんどすべての授業者が討論形式の授業を実施している。それによってたとえば「何でも帳」を用いる一斉授業の実施が困難になるという厄介な事

態がもたらされた。これらの問題を受けて、授業検討会で表明される意見でも受講生の感想においても、「何でも帳」を重視するのかそれとも「討論」を重視するのかをめぐって対立した意見が表明された。「何でも帳」が授業者と受講生との言語での双方向的意思疎通をめざすツールであるのに対して、「討論」は受講生どうしの言葉や表情や身体運動を含めた全存在的な意思疎通をめざす。ここには、大学教育で「学校言語の徹底」を目指すのか、それとも「学校言語の乗り越え」をめざすかという基本的対立がある。この対立は大学教育の現況を良く反映している。私たちは今日、共同体の閉塞した言語を普遍性にむけて突破してきた近代学校の「学校言語」による教育があきらかに一つの限界点ないし臨界点に達しつつある特異な時点で「教育」を考えざるをえないという、きわめて面倒な状況にあるからである。

学校言語は、学校という特殊な生活世界ではあまりにも自明な生活条件である。これに対して批判的な言辭は巷に溢れているが、これを称揚する議論はあまり見かけない。学校では学校言語はあまりにも自明な条件であるから、立論の前提を学校言語においている場合当該の理論はその前提そのものをうまく自覚することができない。たとえばコンピューター言語から出発して認知科学を標榜する人たちの研究や実践に向かう前提は、あきらかに学校言語である。しかし彼らは、この前提について必ずしも十分に自覚的であるようにはみえない。これに対して学校言語を批判したり非難したりする人たちの議論はすっきりとしている。かれらは、学校言語による生活言語の圧殺、身体性や共同性や生活体験からの乖離に対して、はっきりとした批判を展開する。そして、ありきたりの授業にディスカッションを取り入れたり、ワークショップ形式の授業展開を試みたりする。私たちの場合も例外ではない。たとえば公開実験授業における「何でも帳」は、学校言語を徹底化する指向性をもっているが、KKJは、ワークショップ形式授業の典型的試行である。私たち自身が分裂した営為を展開しているのである。公開実験授業における「何でも帳」とディスカッションの対立は、学校言語を徹底しようとするものとこれを乗り越えようとするものとの対立である。この対立を簡単な表にまとめておこう。表3を参照されたい。

この表に示されているように、対立の実質的内容を言語レベルで捉えるなら、制約されたコードと洗練されたコード(注18)、日常言語と学校言語、話し言葉と書き言葉の対立などで示すことができる。この3つのペアは、子細にみれば対立軸の設定内容もそれぞれに異なっているが、大雑把にみればほぼ同質である。中世的な共同体の解体の結果であり原因でもある近代学校は、共同体への依存を振り払って状況に依存しない普遍的な学校言語と切り離しがたく癒合している(注19)。洗練されたコード、学校言語、書き言葉などは、状況や共同性への依存からの解放性を特質とするのである。この意味で「解放的」な洗練されたコード、学校言語、書き言葉などが、生活や共同性や身体性を蔑ろにするものであるとの批判は、科学技術が人間存在の基盤である環境や身体を侵害しつつあるという強い危機感によって支えられているように見える。

たしかに近代は、共同体を突破して世界を限りなく開発する透明な主体を析出し解放した。しかしこの開発主体は、世界の無際限な開発によって環境を破壊し、自らの生理的身体を破壊し、生活や身体というそれ自体の具体的・本来的基盤を堀崩すことによって、「こころ」や「魂」をも破壊してきた。この無際限に開発し破壊する主体の自己対象化や解放は、どのようにして可能となるのか。それは身体性や共同性の取り戻しによるのだろうか。

それとも言語の普遍性への突破力によるのだろうか。身体性や共同性の回復をはかるためには、洗練されたコード、学校言語、書き言葉の世界から、制約されたコード、生活言語、話し言葉の世界に単純に回帰するべきだろうか。しかしこの回帰や回復は、普遍化する言語の突破力を抑圧し、近代の約束を蔑ろにする反動に陥ることではあるまいか。

表3 「何でも帳」による授業と「討論」による授業

	「何でも帳」	討論
授業形式	伝統的	ワークショップ式
言語	学校言語 書き言葉 精密コード	学校言語、生活言語、身体 全体的コミュニケーション 話し言葉 精密コード 部分的に制約コード
交渉の手段	書き言葉での応酬	言葉、所作、表情の取り交わし
活動	聞く、読む、書く	聞く、話す
主体の参与	理性、(情念) 部分的(頭だけの)	理性、情念 全存在的参加
参加者	授業者と受講生 授業者と受講生集団	受講生どうし
関係 関係形態	単独者どうしの相互性 交渉(対立を含む)	話し合う仲間(共同性) 折り合い(対立を宥める)
体験の種別	思考体験	生活体験
日常との関連	生活の日常性からの切断 学校の日常性との連続性	生活の日常性との連続性

少し視野をずらしてみればすぐにもみえるように、この二者択一は今日の大学教育の世界に蔓延している二者択一に対応している。すでに序章でみたように、カリキュラムをみても、学生参加という理念をみても、FDの組織化をみても、およそ大学教育のすべての局面で全般的危機に対応する道として大学教育の学校化(能率化、効率化、組織化)と脱

学校化（学びの共同性の構築）とがせめぎ合っている（注 20）。この趨勢にあつては、学校言語の徹底化は学校化に対応し、学校言語の克服は脱学校化に対応しているかのようにみえるのである。しかし二者択一は不毛である。いずれか一方だけが唯一の処方箋であることはありえないからである。生活を蔑ろにする学校言語の蔓延に対しては学校言語からの解放が、さらに学校言語を蔑ろにする蒙昧主義に対しては学校言語の徹底が処方箋である。これは大学の学校化と脱学校化についても同じように妥当する。私たちは択一を避けそのつどのバランスを選ぶほかはないのである。

ただ、今日の教育論議ではともすれば脱学校型の議論の方がはるかに声高である。しかしこの議論そのものが普遍化する言語によっている。言語による言語の排除は自縄自縛である。ここでは学校言語の徹底こそがバランスとして選ばれるべきである。私たちは、言語によって閉塞された世界の周辺に、言語によって余白や余地を開けていかなければならない。言語による言語の突破である。もっと一般化して言えばモダンの約束によるモダン自体の解放である。

大学での脱学校型授業は、私たちの KKJ 実践がそうであるように討論やゲームを重視するワークショップ型の組織化をめざしがちである。ワークショップ型組織はたしかに身体と経験と言語のつながりを再生するかのように見えるが、このつながりの水準や質は実際にはきわめて低劣であるのが通例である。そればかりではない。ワークショップ型の実践では、たとえばエンカウンターグループの実践にみられるようにおうおうにして擬似的な共同性が作り出され、これが個々の成員の思考や行動を拘束しがちである。しかもこの拘束の否定性は集団のメンバーにはあまり自覚されず、拘束はむしろ称揚される。たとえば「みんな仲間だから分かり合えますね」と。仲間でもなければ分かり合えもしないメンバーは居場所をもつことができない。擬似的共同性のもつこの抑圧性を突破するためには、ワークショップは徹底的に外部や他者性に向けて開かれていなければならない。そしてこの開放性は、多くの場合共同性を超えて普遍化する学校言語を尊重することによってのみ達成されるのである。「何でも帳」と「討議」との対立に見られるように、授業において討議することと書くことの関係もまた二者択一ではありえず、そのつどなんとかバランスをとるほかはない。討議形式の授業が一斉授業の実施を困難にしているとするれば、私たちはバランス上学校言語の徹底を優先せざるをえないのである。

学校言語の問題は、言語というメディアによって規定される教育関係の在り方の問題でもある。だからこそ、本節の議論でもあきらかなように、言語の見方の対立の背後には教育関係の見方の対立があるといえるのである。この「大学における教育関係」というテーマについては次章で詳しく議論する。ここで第4章で詳述する二項対立図式（システム対相互性）を先取りして言えば、学校言語重視は、大学のシステム化ないし学校化と近縁であり、これに対して、討論やワークショップの重視は、大学における相互性重視ないし脱学校化と近縁である（表4参照）。大切なことは、この一連の対立において二者択一を試みるのではなく、そのつどの状況に即して対立の生産的な調和を図ることである。その際、たとえばワークショップ型の脱学校化の実践は、ポストモダンの位相を離れて日常的な教育と学習の系の内部に立ち入り、その意味で「中途半端な」相互性の樹立をめざすときにのみ生産的でありうる。これについては結論の章で再び議論することになる。

表4 言語的相互行為とワークショップ

言語的相互行為	大学の学校化	モダン	システム化重視
ワークショップ	大学の脱学校化	ポストモダン	相互性重視

第3節 大学授業の実践的認識

1 プロジェクトの位置

以上のように公開実験授業プロジェクトは第Ⅰ期、第Ⅱ期を通じて、理論構成という面にかぎっていえば〈フィールドから理論へ〉というユニークな特質をもっている。これが本当に「ユニーク」であることを立証するためには、私たちのプロジェクトを我が国のこれまでの関連する理論の生成・展開のきわめて大きな文脈のうちに位置づけなければならない。しかし当然のことながらこれは膨大な作業を要するのであり、たとえ部分的にであれここで達成することはできない。プロジェクトの位置づけという難しい課題を達成するために、ある特定の「戦略的一点」に観察を集中するという便宜的手法を用いることにしよう。戦略的一点とは関連学会機関誌であり、これを定点観測的・鳥瞰図的に概観するのである。この一点の戦略的観察によって、それ以外の理論展開はここからの偏差として概観することができるはずである。

これまでの高等教育研究の多くは、所与の教育現実を比較的手法や歴史的手法や数量化などによって対象化的に把握してきた。たとえば、設立間もない日本高等教育学会機関誌『高等教育研究』（注 21）を概観してみよう。特集も論稿もマクロレベル・アプローチに基づく大所高所からの立論であり、日常的教育実践からの距離はあまりにも大きい。それにしてもこれらはそもそも誰に向けて書かれているのだろうか。それが十分に自覚されているとは必ずしもみえないがあえて推断すれば、これらが語りかけているのは、理論的関心を共有する狭い研究者仲間のサークルであるか、大学内の行政官たちであるか、さもなければ行政レベルの執行者たちである。少なくとも日常の実践者としての仲間に向けてではないことはたしかである。

次に、大学教育学会機関誌『大学教育研究』（注 22）を概観してみよう。ここには短い実践研究がぎっちりと詰め込まれている。しかしこれらが何に向けて語りかけているかを推断するのはもっと困難である。狭い具体的な研究者仲間のサークルが思い浮かべられているようであり、さらにはうっすらと実践の共同体が想定されているようでもある。しかももっとも目立つのは、実践のさまざまな局面を無理矢理に数量化することによる文章の体裁の自然科学紛いの仕方での整え方である。おそらく主観的な意図としては、実践報告の自閉性をなんとかしてうち破ろうとしているのだろう。しかし主観性ないし自閉性の突破という「難問」は、実践仲間と共同性を構築して「間主観的に」解決しようとしてはいない。むしろ自然科学紛いの装いを身にまとうことによって、あたかも「客観的に」解決されたかのようにみせかけられているにすぎないのである。

すでに述べたように、これまでの高等教育研究の多くは、離人症的なマクロレベルアプローチであるか、海外の授業理論の直輸入であるか、さもなければ理論的一般化などにはおよそ無関心な体験的実践報告であり、しかもそこでは実践家と理論家とがおうおうにして役割を分業しがちである。離人症的な理論と自閉的な実践報告との乖離も、理論家と実践家との分裂もともに、自分たちの授業実践の場をフィールドとする協同的・間主観的な実践的研究によって地道に一般理論を構成することによってのみ克服される。翻って言えば、まさにこの道筋をたどろうとすることこそが、私たちの公開実験授業プロジェクトを駆動してきたもっとも根源的な力である。

大学授業研究もまた、他の学校種のそれと同様に、まずさしあたって自分たち自身の授業実践から出発する臨床的研究であり実践的研究であるほかはない。授業研究はなによりもまず自前のフィールドワークなのである。この種のフィールドワークは、公開実験授業がそうであるように、実践についての間主観的な反省とそれによる新たな理論構成とが限りなく繰り返される循環的・生成的な過程である。すでに述べたように教育の理論とは教育する人間の自己認識であるから、日常的な教育状況こそがこの理論の出発点でもあれば帰着点でもある。教育の理論は、日常性と自明性を特質とする生活世界におけるフィールドワークとして出発し、フィールドワークのネットワークによってじょじょに一般的な理論、すなわち大学教育の臨床的人間形成論へと生成する。公開実験授業プロジェクトは、このようにして臨床的人間形成論への理論化の筋道を愚直にたどろうとしている点で、たしかに「ユニーク」なのである。

しかし教育状況における日常性はあまりにも自明なので意識的把握からはとかくすると抜け落ちがちである。それではいったいどうすれば日常性は把握可能になるのだろうか。この方法を私たちは、相互主観的超越性による生態学的・現象学的アプローチと規定してきた。以下ではこの方法とこの方法によってえられた成果とを順次見ていこう。

2 授業を記述するために—学生の類型と授業の類型—

日常性からの理論化の方法と成果について述べる前に、理論化の前提である「記述」の仕方について述べよう。実はこの記述の仕方そのものがプロジェクトの進行とともに析出され洗練されてきた。私たちは、公開実験授業プロジェクトを通じてじょじょに授業を記述するためのいくつかのシエマを作ってきた。現象学的・生態学的なアプローチはこのシエマによる記述を土台として可能となる。ここではまずこれらのシエマのうちから学生の類型と授業の類型について述べよう。

大学で授業を受けている学生たちを、教員の立場から4つの類型に分けることができる。教員の授業意図にうまく「はまっているか」／「はまっていないか」、授業の流れにうまく「ノッているか」／「オリテいるか」という2つの軸に区切られた4類型である。教員にとって「はまって」「ノッている」学生との相互行為は、時にはあまりにも上滑りで心配になることはあっても、多くの場合ごく容易でしかも楽しく、場合によっては深い。この類型の学生たちに焦点を当てると、授業はどんどん進みきちんと構成されていく。しかしその他の学生たちは無惨に取り残され、学生は二極分解することになる。これまでの公開実験授業では、他の類型の学生を能動的にコミットさせてこの二極分解を崩すことがあ

まりうまくできなかつた。授業者の徒労感の大きな原因である。

次に、大学の授業は、受講学生の活動／非活動という軸、学生の構えに積極的能動性を要求するか／きちんと受けとめる受容性を要求するかという軸の2つの軸によって、創造型、練習型、伝達型、思考型の4つに類型化できる。公開実験授業は典型的な思考型授業であるから、座ったままで動かない学生に対して「自分で考える」という徹底的に能動的主体的な構えが求められる。たとえば理系の授業の大半は伝達型・練習型である。しかしすでに述べたように公開授業に参加した理系教員たちは総じて、この企画に深くコミットした。どんな練習型や伝達型の授業でもその授業が有効であるための死活的条件は、学生がどれだけ能動的に参加するかにある。まさにこの1点で、典型的な思考型の特殊な授業を扱う私たちの議論は十分にかみ合ったものと思われる。

私たちは学生と授業を類型に分け、それを日常の複雑な授業実践において見当識を確保するためのマップを作成する際のシエマとして用いて、日常的授業という密林に分け入れた。この集団的探検を通じて、マップとシエマそのものの有効性もまた検証されてきたのである。

1) 学生の4類型と授業者の徒労感

まず、学生の類型について。授業の意図にはまっけていてしかもノッている学生は、働きかければいつでもきちんと応答するし、その応答に対して正面から応答しさえすればさらに深い部分で応答してくる。扱いにくいのは、「はまっけているがおりている」学生である。どんな授業でもこの類型の学生はかならず出沒する。授業意図をよく分かっているが、しかし簡単にはノラない。コメントなどの授業への反応を教員の授業意図から今度は自分の意図で少しずらす。つまらないプライベートなことばかりわざと書き散らしたり、距離を取って冷笑的な態度をとったりする。まるでゲーム感覚である。背後にはかすかな悪意がある。「単位にカウントされるので出席しているがそんなにノル気はないよ」というわけである。

気の毒な受講生もいる。ノロウとするが、授業意図がうまくつかめないで、うまくノルことができず、うろうろする不器用な学生たちである。「何でも帳」に一体何を書いたらいいのか皆目分からない。一生懸命に「ノル」べく努力するが、どうしても外れてしまう。いつでも何か焦りのようなものを感じつづける。しかし彼らと授業者の意志疎通は双方の忍耐の問題であり、いずれ隘路は打開され彼らの多くは遅かれ早かれ授業に積極的に適応することになる。問題はこの気の毒な学生たちではなく、最初からおりている学生である。新学年の授業開始後まもなく出席しなくなる学生が毎年十数名いる。そればかりではない。どんな働きかけに対してもいっこうに反応しない学生たちもいる。なかには、一応授業に来て最初にさらさらと「何でも帳」を書いて授業の途中で参観者とビデオの前を素通りして堂々と出ていく剛の者もいる。彼らへの授業者の働きかけはその大半が無視され全体的にととてもむなししい。

授業者が自分の授業に自信をもちたかったら、他の3つのグループは無視してもっばら「はまっけて、ノッている」学生だけをみれば良い。しかし実際にはそうはいかない。とかく授業者の目はそうではない学生の方に向きがちだからである。実際のところ、授業の本当の勝負所は、授業にとってあまり構成的ではない学生を構成的な側に移すことにこそあ

る。授業者の経験を踏まえていけば、のらない学生をのる側に移すことは至難の業である。1年間あれこれかかわっても、何とか移せたという感覚はほとんどもてない。それが通例である。原因はいろいろある。たとえば理系学部生の「予期的社会化」が文系科目への適応を最初から妨げることなど。こんな場合にはどんな工夫をしてみても無駄であり、学生は授業内容について考えることからあらかじめ自分を遮断している。この遮断は生半可なことでは到底覆せない。こうして学生たちは二極分解する。授業にとって構成的な学生たちは、授業者とともにどんどん先に進む。他の学生たちは自分たちで望んでいようがまいがはるか向こうに取り残されるのである。

授業者としての徒労感の由来は、「学生の内面への働きかけ」というつかみ所のない授業目的設定にもある。京都大学の高度一般教育というカテゴリーに属するこの授業で、私は何とかして学生たちの前理解ないし先入観に切り込みたいと考えた。彼らの「教育」や「発達」や「学校」などについての強固な前理解を何とかして反省の篩にかけて思考の余地を切り開き、さまざまな思考素材を与えて彼らがまともに考えることができるように筋道をつけたい。「何でも帳」は、学生たちの内部のかなり深い層に入り込むための手だてでもあった。公開実験授業であるから、私に限らず授業者はすべて通常の授業ではありえないほど多量の努力を注入する。教案の作成、教材の準備、毎時間の受講生全員とのコメントのやりとりなどである。これによってある程度深い関わりが可能となる。それはそうだが、そんな風にある程度深く入り込めば入り込むほど、まだ奥の方に濃い闇がある。学生個々のコメントを通読してみると、多くの場合個々人のある思考の流れを読みとることができるが、この読みとることのできる表層の流れの奥には、あるいはこの流れを取り巻いて、深くて濃い闇がある。獲得された光の向こう側には、つねにますます濃い闇が広がるのである。この点も多分授業者の深い徒労感につながる。

2) <教員—教育内容—生徒>と<教員—研究—教育内容—学生>

それでは、小・中学校の授業と大学の授業では、いったいどこが同じでどこが違うのか。初等教育に焦点づけてきた伝統的教育学では、これまで常識的に授業を構成する要素として「教育内容」と「教員」と「生徒」を考え、3者の関係を3角形の3辺の関係として考えてきた(注23)。たとえば教える内容を生徒にきちんと伝達するためには、教員が教育内容を咀嚼する、教育内容を生徒の状態に合わせて加工する、教員と生徒の人間関係のあり方を整えるといったことが、決定的な条件になると考えられる。教育内容を咀嚼し、生徒の状態を理解しながら、しかも生徒に適合した形で教材を組み立てなければならない。こういう形で、教授・学習の過程を3角形から考えてきたのである。しかし大学の授業を考える場合には、もう1つの「研究」というファクターが介在してくる。

小・中学校や高校の教員にも、「何を教えるのか」という教育内容に関してまったく決定権がないわけではない。しかしこれまではもっとも基本的なところで指導要領などの拘束性があり、その点で決定権は制約されてきた。大学教員の場合は教育内容の決定に自分たち自身の研究内容が関連している。ここでは、教員、生徒、教育内容という3角形の代わりに、教員(研究者)、研究、教育内容、学生という4角形がある。3角形に加えて「研究」という今1つの頂点があって、これが事態をややこしくある場合には面白くするのである。大学教員の場合には、自分の研究を教育に翻訳するという余分な作業が必要になる。

大学教員が教えようとする内容は、多くの場合、自分のもの、自分の知識である。彼らが研究のなかで悪戦苦闘しながら自分で獲得してきた知識は、そのまま学生に分からせていくためにはどうしたらいいのかというノウハウを含んでいる。研究はこういう形で教育に生きる。この意味では優れた研究者が優れた教育者になり得る条件がたしかにある。逆に、ある場合には、教えることの困難さが、研究における知の獲得について生産的な反省を進めさせることになる。研究と教育の生産的循環である。

この4角形から考えると、大学の教員の研修のあり方についても考えさせられる。教えるべき内容があらかじめ決められているなら、これをそつなく効率的にこなしていくことを考えなければならない。しかし大学の教員は、内容を消化するための目的的な道具ではなく内容も方法も自分自身たち自身で決める。したがって「上からの」研修は無意味であり相互研修以外には考えられないのである。

3) 授業の4類型と学生の能動的活動

授業の類型については、大学と他の学校種の間で大きな違いはない。教養教育には伝統的な人文、社会、自然の3分野があり、それぞれの分野でもさまざまな形式の授業がある。たとえば人文・社会科学系の授業にも、知識伝達型の授業もあれば思索型の授業もある。そのほかにも蓄積型の自然科学系授業、それから創造型の芸術系授業などもある。

公開実験授業は典型的な思考型の授業であるから、学生たちには構えの上では「自分で考える」という徹底的に能動的主体的な構えが求められる。これに対して理系のとくに専門基礎教養の授業は大半が伝達型・練習型である。何度も述べたように公開実験授業に参加した理系の教員は総じてこの授業に深くコミットする。どんな練習型や伝達型授業でもその授業が有効に働くためのポイントは、(公開実験授業がめざしているように) 学生がどれだけ能動的に参加するかということにかかっているからである。

<学生をどのようにして能動的に参加させるか>について考える点では、思考型の授業でも練習型の授業でも伝達型の授業でも事態はまったく同じである。能動的な参加を促すやり方考え方こそが、大学授業研究に共通するもっとも中心的な努力目標であり課題である。公開実験授業で学生の能動的参加を促すやり方が成功しているかどうか。これは伝達型授業の担い手である理系の教員にとっても重大な問題である。その意味でお互いが携わっている授業類型はまったく異なっているけれども、そこで直面する本質的で基本的な課題は結局同じなのである。

私たちは公開実験授業のプロジェクトを通して学生と授業に関するシエマを作成し、シエマによって簡便なマップを描き、このマップを用いて授業改善を志向する共同作業を続けてきた。シエマもマップもまだまだ粗雑な間に合わせであるにすぎないが、今私たちがどこにいるのかについて当面の見当識を確保するには有効である。このマップを利用して、授業という日常性と相互研修という日常性に関して生態学的・現象学的研究を通してあきらかになったことをまとめておこう。

3 授業という日常性—相互行為の構造と構造化—

授業における相互行為は大半の場合、あるていど秩序だてられている。この秩序を「構

造」と呼ぶとすれば、それは相互行為そのものの蓄積によってじょじょに「構造化」される(注 24)。大学授業研究は、なによりもまずどんな授業にもかならずみられるこの構造と構造化を把握しなければならない。公開実験授業では、日常的で自明な授業構造と長い時間をかけてゆったりと進む授業構造の構造化とをともに何とか把握することができた。授業構造とは、教員と学生の行動をパターン化する力としての文化である。私たちは、この構造が「遭遇」、「探索」、「確立」の 3 つの時期を通してじょじょに構造化されるものと考えてきた。授業が構造化されるそれぞれの時期における教員と学生の互いに心もとない試行錯誤はすべて、双方にとって生成的な意義をもっているのである。

1) 授業の構造と構造化

授業は教えるものと学ぶものとの相互行為である。今日でもなお大学授業の大半は一方的な講義である(注 25)が、それでも多くの場合、学生の内的活動が誘発され、その反応(頭や視線の動き、うつむき、あくび、居眠り、私語など)によって、講義者の語りが規制される。やはり相互行為である。公開実験授業プロジェクト第 I 期では、授業者であった私は、ごくありきたりの「一斉教授」の形式にあくまで執着したので華々しい相互行為はあまり表立ってはみられなかった。しかしここでも「何でも帳」やビデオ分析や学生の授業評価や参観者による授業検討会などを通じて、一斉教授における相互行為の実態はかなりあらわにされた(注 26)。

授業における相互行為は、そのつどユニークな仕方では創造されるわけではない。それは大半の場合、あるていど秩序だてられ類型化されている。絶え間なく変転する相互行為の流れには、たいていの場合一定の秩序がみられる。この相互行為の秩序としての「構造」は、学年はじめから十分な形で存在しているわけではなく、相互行為そのものの蓄積によってじょじょに構造化されてくる。大学授業研究はさしあたってまず、どんな授業にもかならずみられる構造とその構造の構造化を把握しなければならない。しかし私語問題など従来の授業形式の破綻が広く意識されてきているにもかかわらず、これまで大学教育においてこのような授業構造の構造化が真正面から問われることはほとんどなかった(注 27)。他の学校種などでの実践や理論を見る限り、授業の構造や構造化が意識され議論されるきっかけは 2 つある。授業構造がすっかり破壊されて授業がはなから成立しないような場合。授業構造があまりにも固まり過ぎて相互行為の柔軟で創造的な展開が妨げられるような場合である。いずれにせよこのような場合の教師は、望ましい授業展開が妨げられているという障害感につきまといわれる。その意味では急速に大衆化の進む我が国の高等教育で構造問題が懸命に問われるのは、きわめてタイムリーであるといわなければならない。

それでは大学授業の構造とは何か。構造の構造化とはどんな出来事か。授業の構造と構造化には、大学とその他の学校種で違いがあるのか。授業構造は自由闊達で創造的な相互行為を妨げる要因なのか。それとも相互行為が成立する不可欠の前提条件なのか。構造と構造化はどんなアプローチで把握できるのか。どのような構造と構造化が望ましいのか。以下、公開実験授業プロジェクトの成果を通してこれらの点を考えてみよう。

2) 現象学的・生態学的アプローチ

授業の構造は、授業参加者にとっては日常的で自明である。想像するにおそらくは魚に

とっては自分のまわりの水をそれとして認知することは難しかろう。これと同じように、日常的で自明な構造は日常的な生活者の意識からはどうしてもすり抜けがちである。これをあえて意識化し把握するためには、現象学的な日常性研究といった手法を用いなければならない。公開実験授業では、授業者、参観者、学生など多数の人々の錯綜した視線をうまく協働させるように努めた。このような1つの授業をめぐるさまざまな意味づけの豊かな交渉という相互主観的超越性による集団的現象学的アプローチを通して、日常的で自明な授業構造を何とか把握することができたのである。

次に、授業構造の構造化は、長い時間をかけてゆったりと進む目立たない過程である。これを短時間の実験状況で把握することはとてもできない。時間をかけた生態学的アプローチが求められるのである。私たちは、通年講義を何年にもわたって丸ごと研究対象にするというきわめてゆったりとしたタイムスパンをとっている。このような生態学的アプローチによって、構造化の過程もまた何とか把握することができた。

「現象学的／生態学的アプローチ」という言葉は、合衆国の研究者たちのいくぶんルーズな使い方に準じている。彼らにとって現象学的アプローチとは、第1に、解釈学などとともに在来の量化的アプローチに対抗する、質的アプローチである。さらに第2に、心理学領域での認知論革命や人類学領域のフィールドワーク技法（参与観察）などとともに在来の客観主義的・対象化的アプローチに対抗する相互主観的で生態学的なアプローチである。現象学的・生態学的アプローチは質的・相互主観的であり、在来の量化的／対象化的アプローチに対抗しこれを補完する（注 28）。授業の現象学的研究は、シュツツ流に言えば（注 29）教員と生徒の日常的な構成（意味付与）の二次的理論的構成（意味付与）である。日常的構成の大半は、当の本人がさほど意識せずに遂行するルーティンワークであるか、さもなければ突発的事態に咄嗟に反応する自覚以前の判断／活動である。日常的構成の二次的構成は、無／非自覚的な構成の意識化ないし自覚である。だからそれは、授業者、受講生、観察者それぞれの構成をあえて互いに絡み合わせ、互いに参照し相対化することによってはじめて可能となる。

このことを参与観察の立場から説明しよう。授業者、受講生、観察者は、それぞれの立場から授業に参加しつつ授業を観察する。私たちはすでに第1節でみたように、授業の一次的構成を二次的・相互主観的に把握するために、関係者全員が「参与」と「観察」（先に用いた表現を今一度用いるなら、教育状況への「内属性」と「超越性」）の「自己分裂」に意識的自覚的に直面するよう積極的に働きかけた。観察者たちは、互いの（無自覚な部分も含めて）パースペクティブを相対化しつつすり合わせる。こうして参与と観察（内属と超越）の分裂は相互主観的構成を成立させる有効な道具なのである。それでは分裂はどのようにしてもたらされるのだろうか。これについてもすでに議論したが、今度は「分裂」に議論の比重をかけて今一度繰り返そう。

授業者ならふつつ誰でも授業中に参与と観察（内属と超越）の自己分裂を体験し、これを生かして授業を構成する。これに加えて、観察者の所見、ビデオ、学生の授業評価などさまざまな関連データが与えられると、授業者の安定は揺らぎ、参与と観察の分裂が増幅される。受講生たちは、ビデオや参観者にみつめられ、毎回記入する「何でも帳」や授業評価票などへの授業者の応答を体験し、自分たちのコメントや評価が授業を構成することを経験する。こうして彼らも授業への参与と観察の自己分裂を体験する。参観者たちも、

検討会での自分たちの議論が授業構成に生かされ、その妥当性が検証されて、自分たちが（無責任な観察者ではなく）授業構成の責任を分有する主体であることを自覚させられる。参与と観察の自己分裂を体験するのである。

こうして、誰もただ観察するお客さんではなく授業を構成する主体として責任を分有させられる。集団的組織的な参与観察は、参与と観察の分裂を生きる人々の授業の二次的構成を繰り返し擦りあわせる。これによって、授業の一次的構成が、主観的偏向の呪縛を脱して相互主観的に繰り返し再構成される。ナラティブ・アプローチの用語を用いるなら、語りの文脈の編み直しが可能となるのである。授業の構造と構造化はこのような開かれた相互行為過程によって把握される。公開実験授業は、大学授業における構造と構造化を把握するには実に好適なフィールドである。

3) 大学文化と「遭遇／探索／確立」の過程

大学の関係者なら誰でもが熟知しているように、どんな大学でも授業が十分に構造化される以前の新学期授業開始早々すでに、一定の構造があり一定の秩序が成立している。これは、大学文化に関して授業者と学生の双方が一定の前理解をもっておりしかもそれがある程度共通しているからである。

しかし両者の前理解はかならず食い違う面をもっているから、行動をパタン化する力としての文化についてそのつど双方で意味解釈をめぐる交渉ないし争いが展開されることになる。具体的には、遅刻、座席取得、私語などの許容の幅、発問と応答の作法などが、相互行為を通じてじょじょに定められてくるのである。この共通理解が授業の構造（授業の文化と呼んでも良い）の内容を規定する。ちなみに、先にも述べたように私たちの授業検討会での大学教員と他の学校種の教員との討論では、互いの文化の差異が、着席のさせ方、発問や応答の在り方、遅刻や私語などにかかわる秩序維持の方途などに端的に示されてきた。ここには、受講生をそもそもどのような存在として扱うかという集団的前理解（文化）において顕著な差（「子ども」扱いと「紳士」扱いなど）が認められるのである。

授業者である私には、これまでの公開授業では、授業経過はかなり似通った展開を示し、ほぼ同じ期間で同じ3つの時期を通過したように見えた。授業者と受講生が間合いを計りつつじょじょに接近しておずおずと相互行為の基盤を構築する「遭遇」期。この基盤にもとづく相互行為によって互いの理解を深め相互行為の安定した型を構築する「探索」期。定まった型によって安定した相互行為が繰り返される「確立」期。この3つの時期を区分する類型的な出来事もある。たとえば遭遇期から探索期への移行期においては、扱いの困難な私秘的コメントがほぼ消失し授業に対して否定的なコメントが一挙に現れることなどである。

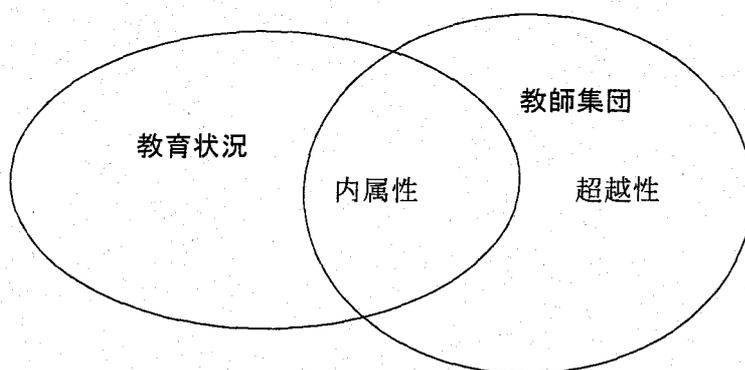
かりにこの3段階説になにがしかの妥当性があるとすれば、最終段階である「確立期」こそが受講生に安定的かつ効果的に介入できるもっとも大切な時期であるのだろうか。最初の2つはなるべく早く切り詰めて、この大切な確立期だけを最大限拡張するように努力すべきなのだろうか。必ずしもそうではないと考える。たとえば「探索期」を「中だるみ」と呼ぶ報告もあるが、この時期の相互行為を詳しく分析すれば、これがかなり生産的な時期であることが分かる。むしろ受講生と教員の双方にとって「遭遇期」、「探索期」での互いに心もとない試行錯誤こそが、深い生成的意義をもっている。構造を求める双方の相

互主体的な努力はそれ自体が相互生成であり、自己目的的な価値をもつ。したがって、構造そのものではなく、そのつどの構造化という力動的な運動こそが、大切なのである。

構造化とは、〈相互行為の構造化、相互行為による構造の突破、構造の再構造化〉からなるユニットが循環的に繰り返されて授業構造の生成する力動的な過程である。この生成的な循環を生産的に維持することこそが、(受講生の前理解を反省させ、彼らの教育する存在への成熟を助成しようとする)この授業にとってはもっとも大切な課題である。個々の受講生の「何でも帳」の記述を年間を通して読んでみると、授業を通して彼らの前理解が首尾良く再構成されたり、再構成され損なったりしている流れが、はっきりと読み取れる。この流れの質こそが授業の成否をきめるのである。

公開実験授業における授業研究は、授業の構造と構造化についての相互主観的な(教育状況への内属性を前提とする)超越性による現象学的・生態学的研究でもある(図2参照)。このフィールドワーク的研究は、授業の構造化に日常的に従事している授業者たちの集団的自己反省であり、その意味でそのまま集団的相互的な研修であるとともに、一般的理論の成立基盤である。

図2 教育状況と教師集団－内属性と超越性－



授業の構造と構造化とは、教育関係とその生成のありようである。教育関係は学生と教師の関係であり、さらにはこれを支える教師集団内部での教師どうし関係でもある。すでに序章で述べたように、大学におけるこれらの関係は近年、学校化と脱学校化とのせめぎ合いのうちにある。次章では、本章で扱った公開実験授業のほか、KKJやさまざまなFD事業への参加からえられた知見を総合して、大学における教育関係の生成と凝固と解体の過程についてさらに一般的な考察を加えたい。その際、大学の教員は、授業を实践する個人的・集団的な主体であるとともに、反省的に理論を構築する個人的・集団的な主体でもある。したがって教育関係についての反省的考察は、自己状況についての理論的一般化の第一歩であり、大学教育の臨床的人間形成論の重要な展開である。この意味での理論構築は第3章以下の課題であるが、次章では公開実験授業以外のプロジェクトをも振り返ることによって、この理論展開について中間的な考察を加えることにしよう。

第2章 反省的認識と主体形成 —フィールドワークから教育的公共性へ—

はじめに

公開実験授業では、授業と検討会のすべての場面で不断に（さまざまな相互行為ないし相互形成からなる）「諸関係の錯綜体」が構成されてきている。複雑な錯綜体に結実する諸関係の日常的構成は、授業のうちでのさまざまな意識的行為や認知にとっては自明な前提ないし基盤であるから、その多くは非自覚的ないし前反省的な生起である。日常的構成が当の構成者にとってきわめて対象化しにくいのはこのためである。実践者と観察者たちの認知がそれぞれの主観性のレベルで自閉的に閉じこもってしまえば、他ならぬその認知の前提ないし基盤は、自明で日常的なものとして意識も自覚もされないままになる。関係者間で深い相互理解への意思疎通が成立するためには、互いの自己理解の自明な前提的基盤（日常性）がそれなりに自覚されなければならない。公開実験授業を振り返ってみる限り、授業者の自覚的・非自覚的な授業構成について議論する授業検討会によって、実践者どうし意思疎通はそれなりの深さで生産的に展開された。この体験からいえば、実践者の相互理解を基盤とする大学教育の臨床的人間形成論もまた十分に構築可能である。

自分たちの日常性・自明性の対象化を可能にする主体的人間的な根拠は、日常性を構成するメンバー各人の状況への内属性と超越性、わけでも後者の超越性である。日常性への内属性を前提とする超越性、それも相互主観的に分けもたれた超越性こそが、日常性を捉え返し、それによって理論的一般化を可能にする実践的主体的な根拠であり、さらにいえば臨床的人間形成論の成立可能根拠でもある。相互主観的な超越性による理論構成を、私たちは前章では生態学的・現象学的と規定した。この方法論的な知見こそが、大学教育の臨床的人間形成論の構築という課題を考えた場合、私たちのプロジェクトが貢献できる大きな点の一つである。

前章での公開実験授業の理論的検討が典型的な仕方で示しているように、大学教育についての大学教員の認識は、脱利害的・中立的な対象認識などではありえず、状況に参与する人々の（ある場合には個人的であり別の場合には集団的な）自己認識である。この認識の特性は、日常性、反省性、自己関連性、実践関連性、力動性、生成性などにある。このような認識に際しては、認識の対象と主体は別物ではなく、ともに日常的実践状況のうちにある（日常性、反省性）から、対象を自分から切り離して扱うことはできず（自己関連性）、しかもこの認識そのものが引き続く実践に直結しており（実践関連性）、しかも変転きわまりない実践経験との往復運動によって、認識そのものが不断に生成する（力動性、生成性）。

大学教員の教育認識は、当事者性・自己関連性にもとづく反省的認識である。この反省は、自分の存在や実践や他の（学生や同僚や納税者などの）教育状況構成者たちとの関係に向けられ、やがてこれらへの応答性ないし責任性（responsibility、Verantwortlichkeit）（注1）

を生み出す。大学教育の反省的認識は「教育する人間」の自己認識を構成するが、この認識はまた、応答性・責任性を介して教育実践の改善や教育主体（すなわち「教育する私たち」としての教育的公共性）の自己形成の契機となる。本研究で私たちがめざすのは、大学教員の教育認識における反省性の程度と精度をあげ、これを可能な限り一般化して、教育的公共性の構成に力を貸すことである。こうして反省化され一般化される認識こそが、大学教育の臨床的人間形成論を構成する。

私たちは、公開実験授業プロジェクトを通して「大学授業のフィールドワークから大学教育の臨床的人間形成論へ」という理論化の大きな道筋を描いてきた。この理論化に固有の諸特性は、上で列挙したとおりである。本章では、公開実験授業を含めて私たちがこれまでに実施してきたさまざまなフィールドワーク的プロジェクトの理論的成果を、大学における教育関係の構成、さらには教育主体の形成に関する自己認識とのかかわりからまとめる。臨床的人間形成論は、臨床場面に引き込まれた当事者たちの自己認識を互いに結び合わせることによって、つまり前章の言葉を用いるならフィールドワークのネットワーキングによって構築される。この大学教育の臨床的人間形成論の理論構成の向こう側では、教育主体（教育的公共性）が生成する。前章ではこの公共性の生成過程を、公開実験授業における授業検討会をモデルケースにしてたどった。本章では、公共性と反省的共同的認識の生成を志向する私たちの（公開実験授業を含むすべての）実践的研究の成果と課題を、臨床的アプローチから教育的公共性の生成に向かうプロセスとしてたどることにしよう。

第1節 関係構成の実践的自己認識(1)

一 歴史研究、比較研究、臨床研究一

1 臨床的アプローチと歴史的アプローチ

大学における教育関係はどのようにして日常的に作り上げられるのか。この問いについて公開実験授業のフィールドワークでえられた知見は、大学における教育関係は、教師と学生の行動をあらかじめ規定する大学学校文化を前提として、遭遇、探索、確立という3つの段階を循環しつつ、この文化そのものが変容することによって、作り上げられるというものである。この理論的成果をもたらしたフィールドワークによる臨床的アプローチは、在来のアプローチに比べてどのような特質をもつのだろうか。本節ではまずこの方法論的な問題について考えてみよう。

まず、大学における授業構成を通しての教員と学生との教育関係構成を、広い意味で「学級づくり」と呼ぶことからはじめよう。たしかにこのおおざっぱな言語使用には、問題がないわけではない。大学における「学級」とそのほかの学校種における「学級」にはあきらかな差異が存在するからである。しかし、あえて同じ言葉を用いることによって差異を際立たせることは、大学教育の特殊性ないし固有性について考えることでもある。そこで本節では、すべての学校種での教育関係構成をあえて同一の言葉で「学級づくり」と呼び、この言語使用が露わにする差異について考えてみたい。その際、差異を析出する方法論として、ミクロレベルの認識に執着する臨床的アプローチとマクロレベルの認識に執着する

歴史的アプローチ・比較的アプローチとを比較してみよう。一般に、臨床的アプローチは、「ここといま」の日常性にあくまで拘泥する。「あちらとむかし」は外部である。ここに歴史的アプローチと臨床的アプローチの差異がある。このような差異をもつ両者を関連づけて議論することは、臨床的アプローチの得失をあきらかにする上で、きわめて有意義である。理由は2つある。

まず第1に、「学級」についての私たちの日常的「前理解」の多くの部分は、歴史の沈殿物である。日常性を問う臨床的アプローチの中心的な関心は、学級についての「前理解の理解」（「一次的・日常的構成の二次的・理論的構成」ないし「語りの文脈の編み直し」）である。このような「理解」や「構成」や「編み直し」という点で、臨床的アプローチと歴史的アプローチとは出会うことができるはずである。「学級」把握における歴史的沈殿物は、たとえば後で用いる言葉を先取りしていえば「制度化の力」という形で、学級の日常的構成を拘束する。この「力」に、学級を構成する人々の「組織化する力」が対抗するのである。

しかし第2に、臨床的立場と歴史的立場はうまく接合しない点もある。歴史的な見方には、往々にして（臨床的な見方の拘泥する）「ここといま」をたんなる歴史的被構成物と見なし、「ここといま」の生成する流動性を見損なうという欠陥がある。さきの言葉を今一度用いるなら、歴史的アプローチは、「制度化」の歴史的由来については述べても、「制度化」と「組織化」とのせめぎ合いや、そのさなかでの日常的な生活者の不安や喜びなどについては、触れることがないのではあるまいか。

本節では、このような仕方でも互いに対照し参照することのできる臨床的アプローチと歴史的アプローチの異同を手がかりにして、教育関係構成に関するアプローチの比較を試みたい。

2 「学級」の日常性へ

今日では、学級崩壊を含む学校問題についての言説が氾濫している。このようにセンセーショナルな言説がごくごく日常化してくると、逆に「どうして学級は崩壊するのか」という問いの方ではなく、むしろ「どうして学級は学級でありうるのか」という問いの方がはるかに本来的な問いであることが、あらためて思い起こされてくる。前者の問いは、後者の問いの部分的な派生物であるにすぎない。私たちは、「学級とは何か」について問う際にも、それをスタティックにとらえるのではなく、つねに生成や崩壊のプロセスのうちにあるものとしてダイナミックにとらえなければならない。

学級は組織化された学びの集団である。学級の組織化はたしかに制度化の力のもとにある。制度化の力については、歴史や法規定や教育官僚制の文脈において、いわば「外から」記述することができる。しかし学級は、かりに関係者たちを制度化の圧力のもとで既存の制度の枠内に押し込めたにしても、けっして自動的にそれとして成立するわけではない。学級は、生成したり、凝固したり、解体したりする。学級はつねに、制度化の力のもとでの「学ぶ集団」の組織化過程にある。学級の日常は、制度化と組織化との間の同調や補完や拮抗や軋轢などのダイナミックな運動のうちにあるといえるのである。

このいわば「本質論的な」文脈を離れて、日常における学級はどのようにしてとらえら

れるのだろうか。これについて考える場合の出発点は、私たちの誰も「学級」について「うぶ」ではないということである。現代人なら誰でも「学級」について具体的でしかもよく分節化された前理解を持っており、わけでも教師としての私たちは、これまでずっと（そして将来も）「学級」という生活状況のうちで生きる。これを前理解としての「学級思想」と呼ぼう。学級について問うなら、私たちは、この前理解を理解へと深め、日常的な「学級思想」を「思想」にむけて精錬しなければならない。

しかしこの前理解は、あまりにも日常的であり自明である。この種の認知は、認知に先行する認知そのものの成立基盤であるので、当の認知そのものによっては、十分にとらえきれないのが通例である。それではどうすればよいのか。学級の日常性・自明性は、たとえばあえて人為的に比較的アプローチあるいは歴史的アプローチという文脈を創出することによって把握可能となるようにも思われる。

3 比較と歴史のなかの「学級思想」

1) 比較的・歴史的アプローチによる異化効果とその衰弱

今日のように、モノとヒトと情報の圧倒的な流れによって個別国家の枠が軽々と無造作に超えられるような時代では、里人が異国に出立し、里と異国とを「比較」してみても、里人の自己認知そのものへの異化効果は、最小限のごくささやかなものに限られる。異人による里人への異化効果もまた、同様である。たとえば、我が国の学校に関するカミングスたちの議論は、かつてはまことに新鮮であった(注3)。しかし物珍しさは一過的であり、衝撃も長くは続かない。短い局所的な観察と文献探索からえられた彼らの現象記述は、現象を支える構造そのものには、なかなか到達しない。したがって、一過的な異化効果はもちえても、持続的効果をもちえない。里人への効果は、せいぜいのところ軽いめまいのレベルにとどまるのである。それでは、歴史的アプローチによる日常性の対象化は、比較のそれよりも遠くに及ぶのだろうか(注4)。

たとえば、コメニウスは、近代学校構想の一つの源流である。彼は『大教授学』において、まず養魚場や果樹園の比喩を用いて統制の容易な同年齢の学ぶ集団の組織を提起し、次いで苦痛を最小限に押しとどめる難易度順に整序されたカリキュラムの考え方を示し、最後に「教刷術」という身も蓋もない無惨な比喩を用いて効率的な「普遍的技法」のイメージを描いている。これに、学習の場の時間的空間的統制、さらにデュルケイム流の「集団のもつ学習促進力」という論点などを加えれば、近代的な学校構想がほぼ出揃うことになる。コメニウスの発想に典型的に見られるように、近代学校とは、(関係者、知識、知識の獲得条件、学びの時間空間などの) 関連する諸条件のすべてを機能要件として物象化的に配置し操作するシステムなのである。

このような歴史的探索は、私たちにとって自明で日常的な「学級」が歴史のある段階で構想され作られてきた物象化的な制度であることをうまく示している。しかし、この種の語り口は、学級という日常性がはらんでいて(どちらに行くかすら定かではないという意味で) <クリティカルでアモルフな流動性>をとらえ損なっている。つまりは、現に「学級」で生きる人々の<不安や恐怖や喜び>をうまくとらえ損なっているのである。歴史的なアプローチは、ともすれば現在を過去からの被構成物として一方的に固定化して把握し、

現在の孕む流動性や生成力をおしなべて視野の外に排除しかねない。これが歴史的アプローチの根源的な欠陥である。この欠陥はうまく克服されるのだろうか。

2) 歴史的アプローチの限界とその克服

私はかつてごく短い論稿で、我が国における「教育関係」の歴史的な生成と解体の過程を理論的に追構成してみた(注 5)。この論稿で私があえて強調したのは歴史的連続性である。前代と近代の連続性、戦前と戦後の連続性、戦後教育改革と第3次教育改革の連続性である。私は、今日の教育状況を解明する手がかりとして、かりに歴史的なアプローチがとられるのなら、数十年単位でたやすく変動する表層的な事象ではなく、「教育」の歴史的・発生的連関における構造的規定性そのものを問うべきであると考えた。私たちの〈ここといま〉における教育的日常性の惰性或息苦しさや不安や恐怖は、それを一過的で特異なものと言い立てることによっては、とうてい把握できない。「教育」の危機は深層ないし構造に及んでいる。なんとかして日常性を、歴史の深層からとらえなければならない。私はそのように判断したのである。

近代学校構想は、「(外的自然のみではなく) 人間の自然そのものを人為的に統制する」という近代以降顕著となった文明論的な基本的趨勢によって下支えされている。したがって今日における近代学校の機能障害の根底には、「過剰な人為化に対する自然的なものの反乱」という文明論的な意味合いを読みとるべきである。私が先の論稿で見出したのは、今日の「教育」の深層にあるこのような構造的規定性である。

「深層で連続するもの」を見ようとする私の発想は、「変転する歴史」の細部にこだわる見方とはうまく調和しない。私の見方はむしろ、歴史の正統的な見方からすればあきらかに逸脱である。しかしもう少し踏み込んでみるなら、この私の見方も教育的日常性の力動性や当事者たちの心性にうまく噛み込むことはできていない。この点では、在来の歴史的把握となんら変わるところはない。先に指摘した歴史的アプローチの根底的欠陥、すなわち現在を過去からの被構成物として一方的に固定化して把握し、現在の孕む流動性や生成力をおしなべて視野の外に排除しかねないという欠陥は、私自身のものでもある。ここで捉え損なわれているのは、私たちの学級のダイナミックでアモルフな日常性なのである。

それでは、学級の日常性(あるいは「学級の日常的な前理解」)を把握するのに、比較的・歴史的アプローチ以外にどのような手だてがありうるのだろうか。マスメディアを通しての情報も、同業の学者仲間からの情報も、個人的に熟知している現場の人たちからの情報すらも、私たちには基本的には外的な認知であるにすぎない。私たちにとって内的な認知は、大学での日常的な教育体験のみである。次にはここに焦点づけてみよう。

4 大学における「学級」の生成

私たちの生活世界である大学において「学級」の日常性(前理解)の把握を試みてみよう。大学は、近代学校についての先の規定を当てはめるならきわめて特異な世界である。逆に言えば、近代学校の特質は、大学を見ることによって逆照射的に浮き彫りになる。大学の特質を、幾分乱暴に一種の理念型を想定して記述してみよう。すでに序章で論じたように、理念型としての「大学」では、教えるべき知識は、所与の既製品ではなく、研究を

通して生成しつつある。それゆえあらかじめできあがったカリキュラムを整序して与えることもできない。さらに、我が国ではまだ社会人学生があまり多くを占めてはいないが、それでも学生は同年齢とは限らない。教師と生徒の関係も、別の学校種のように非対称ではなく相互性に近く、時間や空間や行動の統制も最小限である。もちろん実際の大学は、このような理念型からの偏差としてのみ存在している。しかしともあれこれらの諸点が、大学の学校文化の在り方をユニークな仕方と規定している。大学と他の学校との大きな差異は、大学における教育状況構成の生成的で流動的で力動的な在り方にある。

大学という特異な状況では、(制度化の力を大きく切りつめた仕方)で学びの集団の組織化の過程(「学級」の生成)が、まさにそのものとしてごく自然に範型的に把握できる。前章ですでに論じたように、私たちは、公開実験授業を研究のフィールドとして学びの集団の生成過程を多面的に検討してきた。公開実験授業は、まず教師と学生との相互形成をめざす授業実践であり、次いで授業者と観察者たちとの相互研修をめざす公開授業であり、最後に現象学的・生態学的研究と実証的研究をめざす実験授業である。ここでは3番目の授業研究に焦点づけてその成果について、前章とは幾分異なった角度からまとめておこう。

実験授業におけるフィールドワークではまず、行動分析の手法を用いて授業で出現する授業者と学生たちのさまざまな「身体的所作」を抽出・分類し、それらの意義を検討し、なかでも学生たちの「顔上げ行動」のありようとその意味を授業の文脈全体の中で詳細に分析した。顔上げ行動は、授業の内容的な展開や授業者の新奇な活動によって誘発され、逆に授業者の教授活動のあり方を強く制約する(注6)。顔上げ行動に限らず、学生たちの私語、居眠り、肘つき、髪いじりなどの身体活動は、授業者の活動によって誘発され、授業者の活動を制約する(注7)。このように至極単純な一斉教授形式の授業においてさえ、授業は、授業者と学生双方の相互行為の場として構成されるのである。これが学びの集団の組織化過程である。

相互行為は長い期間を通じてじょじょに構造化され、授業構造を成立させる。授業の構造とは、組織化された学びの集団の存在様態である。私たちは前章で述べたように、この構造化(ないし学級の組織化)を<遭遇/探索/確立>の3つの段階の循環過程として把握した。この構造化過程には、(大学という特異な場における相互行為のあり方をあらかじめ規定する)文化ないし共通コードが先行する。相互行為は、(先行する文化ないし共通コードの解釈についての)授業者と学生との間の<意味をめぐる交渉>の過程でもある。学生たちは、遅刻や欠席、座席取得行動、私語、身体活動などを通じて、文化やコードの解釈を何とか自分たちなりに定めようとする。授業者は学生からの働きかけを自分の意図に従ってコントロールしようとする。文化やコードの意味をめぐるこの交渉によって、相互行為は、相互生成となったり、関係の凝固となったり、解体となったりするのである(注10)。この組織化と制度化の力とのダイナミックな相関によって「学級」は成立するものと見て良い。

私たちは先に、学級が制度化の圧力のもとでの組織化の過程にあると規定した。大学授業というフィールドから臨床的に見る限り、学級の組織化は「遭遇/探索/確立」の3つの段階を繰り返し循環する複雑で力動的な相互行為構造化過程をたどるものと考えられるのである。

5 生成する学級のフィールドワークへ

1) 生成する学級と疲労感

これまで、比較的・歴史的アプローチと私たちが進めてきた大学授業の日常性研究を通して「学級の思想」という日常的前理解の理解について論じてきた。学級という学びの集団の日常性はつねに、危機にみちた力動的で不定形の流動のうちにある。学級は、生成し、解体し、凝固する。学級を構成する人々の状況構成力の発現に何らかの抑制が加えられると、凝固や解体のメカニズムが作動しはじめる。第4章でみるように、私は、小集団におけるこのような生成と凝固と解体の機制について、ホスピタリズムと児童虐待の事例研究を通して一般的な知見をえた。この機制は、学級においても同様に作動する。凝固や解体を避けて生成に向かうためには、構成員の状況構成力の発現をできるだけ可能にするような、開かれた場を創造しなければならない。学級をこのように組織することは、可能なのだろうか。

公開実験授業では、学生たちのさまざまな仕方での自己生成がかなりめざましい形で展開された。さらに、次節でみる京都大学・慶應義塾連携ゼミ(KKJ)でもまた、とくに合同合宿で学生たちが学習状況の主体的構成力を爆発的に示した(注11)。いずれも大学の将来に希望を抱かせる出来事である。しかし公開実験授業で私は、毎週参観者に見られ検討会では議論の対象になりしかも研究の素材にされるという緊張のもとで、可能な限りの努力を傾注してきた。KKJでは、京大側受講生20数名に対してスタッフ7名、慶応側受講生20数名に対してスタッフ4名の贅沢な体制を組んだ。開かれた学びの場(すなわち、生成する学級)は、このようなスタッフの尋常ならざる努力を通じてかろうじて構成されたのである。翻ってみると、まさにこのことが私自身の深い疲労感につながっている。生成する学級の構成はこの種の無理なくしては不可能なのだろうか。

2) 生成と負担免除

学級は、制度化の局面からみれば、関係する諸条件(教師、学生、教育内容、教室など)のすべてを物象化し操作して機能要件に貶めているシステムである。しかしこのシステムは、技術的合理性の水準ではきわめて効率的に機能する。関係者の負担をかなり免除する合理的な制度なのである。膨大な学習者たちを効率的に学習過程に組み入れるためには、このような学級やマニュアルが不可避的に求められる。システムとしての学級もマニュアルも技術的合理性も欠いて学習集団を組織化しようとするれば、私たちのように膨大な労力を必要とする。システムとして制度化された学級は、今日の教育制度においては是非とも必要なのである。

しかし学習者たちは時には頭ごなしの物象化に対して積極的・消極的に抵抗する。こんな学習者の学習を促進するためには、システムとしての学級もマニュアルも技術的合理性もできるだけ脱ぎ捨てて、授業者と学習者との相互性を生かした集団づくりを試みなければならない。難しいバランスを必要とする事態ではあるが不可能ではない。実際に多くの教師たちがこのバランスを達成している。私たちの場合もその一例であるかもしれない。

私たちの実験的な試みは膨大な努力を必要としており、これをただちに一般化し日常化することはとうていできない。負担免除する制度化された授業形態を全面的に脱ぎ捨てる

ことはできないのである。しかし、私たちの実験的試みは、私たちの他の日常的な実践に対してあきらかに「教育的」な効果を与えている。ひとたび実験授業の味を知った私たちの授業には（たしかに華々しい変化は見られないにしても、しかし）なにがしかの着実な変化が確実に引き起こされているのである。

その原因としてはいくつか考えられる。まず第1に、2つの実験的な試みによって、相互行為の構造化の仕方（学級の日常的構成）が反省的・理論的に構成され可視化されたこと。第2に、スタッフ間の連携経験によって、教授者の因襲的な自閉性が否応なしに開かれたこと、第3に、連携ゼミにおいていくつかの異なったリアリティを同時に経験することによって、学びの集団の組織化について因襲的発想がうち破られたことなどである。これらはすべて、「学級」や「学校」についての非反省的な「思想」が相対化され、あらためて「思想化」され、それによって当事者たちの状況生成力の発現に向けて教育状況がいくぶんか流動的に開かれたことを意味する。

負担免除する制度化と面倒な相互性の組織化との間で、何とかして適切なバランスをとらなければならない。私たちがこれにある程度成功しつつあるのは、実験への参加によって自分たちの「学級の思想」（日常的前理解）を幾分とも相対化し、自分の「思想」とすることができたからである。この相対化ないし解放は、本来なら歴史的アプローチなどの理論の大きな仕事であったはずである。しかしすでにあきらかなように、学級についての前理解の理解、日常的第一次の構成の理論的第二次の構成、語りの文脈の語り直しなどのためには、歴史的・比較的アプローチよりも、臨床的アプローチの方が、はるかに適合的である。これらはまた、臨床的アプローチによる臨床的教育理論の構築と、それによる共同的自己認識、教育主体の構築という一連の過程を駆動する契機である。それでは「ここいま」に拘泥する臨床的アプローチは、大学における教育関係の「未来」について議論ができるのであろうか。以下では情報技術革新に焦点づけたフィールドワークにもとづいて、この点について考えてみたい。

第2節 関係構成の実践的自己認識(2)

—メディアによる関係構成—

京都大学高等教育教授システム開発センターは、平成13年度からバーチャルユニバーシティ(VU)に関する総合的な研究プロジェクトを実施してきた(注12)。このプロジェクトを理論的に支えているのは、公開実験授業やKKJ(京都大学慶応義塾大学連携ゼミ)などの先行する臨床研究的なプロジェクトである。私たちはこの領域でも、上空飛翔的な「鳥瞰図」を描くことに満足せず、視野は限定されても嗅覚や触覚までも動員できる臨床的アプローチに拘泥して、地面を這い回る虫の視線からいわば「虫瞰図」を描きたいと考えてきた。本章では、このうちKKJに焦点づけて情報技術革新が大学の教育関係に及ぼす近未来の作用について考え、さらにあわせて「虫瞰図」の描写に拘泥する臨床的アプローチがこのような緊急のしかもマクロレベルにも及ぶ主題に適合的であるか否かについても考えてみよう。

1 公開実験授業からKKJへ

KKJ は、京大の一般教育ゼミと慶應大ゼミ（湘南藤澤キャンパス／ SFC ／総合政策学部井下理教授ゼミ）とを結ぶ、学生参加型遠隔連携ゼミである。このゼミは、半期にわたるそれぞれのゼミ、インターネットホームページでの両ゼミ合同の日常的議論、合同合宿という3つからなる。プロジェクトの3年間、学生たちは多くの場面で爆発的な力を展開した。学生参加型ゼミの実現という点ではめざましい成果があったものと考えている。

私たちが KKJ を構想した直接のきっかけもまた、公開実験授業プロジェクトである。前章で詳しく見たように、この授業では、「何でも帳」という授業者と受講生が毎回互いにコメントを書き込む双方向性のツールを用いて、90 人規模の授業で授業者と受講生との間に相互性を作り出そうとした。しかしこれを用いて授業を組み立て、さらに受講生どうしの相互性まで作り出そうとすると、必要な労力はたちまち授業者の能力と時間の限界を超える。インターネットを利用すれば、この問題は比較的容易に突破できるかもしれない。さらに、学生の授業参加を促すためには、異なった文化の出会いという緊張を利用すべきであるかもしれない。この2つの課題意識が、KKJ を構想した直接の根拠である。

KKJ には今ひとつのきっかけがある。TIDE（京都大学／ UCLA 連携講義）プロジェクトへの参加である（注 12）。これは、京大総合情報メディアセンターが開発した（我が国と合衆国を NTT の海底ケーブルで接続する）遠隔システムを用いる連携授業の試みである。センターはこれに教育評価などの面で協力した。この授業では、両国の大学の文化的差異が双方に緊張をもたらしたり、教員による受講生の活動の予期を妨げたりした。しかしこの文化的障害は、両国の参加者が直接に出会うことによってあっさりと消失した。私たちは、異文化の出会いにおける緊張と緊張消失の問題を含めて、授業を遠隔システムに乗せることの意義と限界について深く考えざるをえなかった。オンラインとオフラインの連携問題である。このように公開実験授業と TIDE プロジェクトの延長上で構想したのが、KKJ プロジェクトである。

2 ゼミとしてのKKJ

1) 授業目標、授業方法

教養教育の本来の目的は、たんなる社会化や文化化を超えた人格化である。しかし通常の教養教育では、学生たちが〈ここと今〉で人格化へと自己探索するわけではない。大半の場合、特定の知識や技能の伝達が間接的に自己探索を刺激するものと期待されるにとどまる。〈ここと今〉での自己探索ないし自己形成としての教養教育を実現したいというのが KKJ の目的である。

この目的を達成する方法は、学生たち相互にコミュニケーションを体験させ、彼らの自己表出・自己相対化・自己統合を促進することである。そのためにできるだけ多様なコミュニケーションの場を設定し、その場を授業者の意図に合わせて構造化した。しかし教員による直接的規制の少ない学生たちだけのコミュニケーションと自己探索の旅は広く深く進み、場合によっては收拾のつかない深みにまで及びかねない。この危険を回避する手では、教員が総掛かりで連携して慎重に見守ることにつぎる。

KKJ における教員団の連携のありようは、京大側に限ればゼミのさなかで問題に直面

したスタッフたちが随時教室の外に集まって協議を繰り返した「廊下会議」に象徴される。これに対して、互いに所属の異なるスタッフの混成部隊である慶応側は、メールの交換や合宿を重ねた。慶応側・京大側双方の連携も、ゼミの相互訪問、メールや電話のやりとり、合同合宿、合同研究会などと、可能な限り図られた。こうして受講生数に対して相対的に多い教員スタッフは、さまざまな形で密接に連携した。この連携を前提として教員集団に求められたのは、高度な指導性である。

2) 学生の主導性と教員の高度な指導性

人格化という教養教育目標を実現するためには、自己形成する学生の主導性を尊重しなければならない。主導性の尊重は、ありきたりの指導や「自主性の尊重」という名目のもとでの指導放棄などではなく、教員の高度な指導性を求める。高度な指導性を共有する教員集団は、(あらかじめ予期できない出来事をも招き寄せる) ゆとりある環境を設定する。彼らは、新たな出来事に開いており、しかもその出来事にきちんと驚くことができる。ここでは、高度な指導性に導かれる高度な相互行為ないし意思疎通という点で、授業目標、授業内容、授業方法の3つが、緊密に一体化する。このことに留意して、通常の授業と公開実験授業とKKJを比較する表を作成してみよう(表1参照)。

表1 指導と活動

	学生の活動性	教員の指導性	計画の拘束性	労力
通常の授業 講義 演習 実習	低	低	高	低
公開実験授	中	中	中	中
KKJ	高	高	低	高

この表からKKJの特質があきらかになる。KKJは、授業者にとっても受講生にとってもいわば「海図のない航海」である。このゼミの特質から、私たちスタッフはつねに、<思いがけない展開に出会うかもしれない>という不安と楽しみに開かれていなければならないのであ

3 ラインの向こうとこちら

1) 学生における文化的差異とその現れ

2つのゼミの学生には、受験による篩い分けをへてほぼ同じような行動傾向ないし文化が共有されている。授業への積極的構え、まじめさ、問題意識の共有などである。したがって行動の傾向性については、ゼミ間の差よりもゼミ内部の成員間の差の方がはるかに大きい。しかし電子メディアの習熟度、海外への指向性、女性と男性の割合、就職志向と大学院進学志向などの諸点では、両ゼミに若干の差がある。さらに SFC 学生が KKJ までにすでにゼミで組織化されており、大半は KKJ 以後も卒業までゼミにとどまるのに対して、京大側は KKJ で一過的に組織されるにすぎない。これらの大きな共通性と些細な差異は、緊張にみちた意思疎通を成立させるはずであるから、両者がダイナミックな連携をくむのには絶好の条件である。この連携を具体化したのが、インターネットと合同合宿である。

学生の電子会議室への投稿数をみると、3年間のいずれの年度でもゼミの終わり近くの合同合宿前後に激増している。投稿数は、合宿前の事務的打ち合わせでじょじょに増え、合宿での集団的高揚を受けた直後に激増し、やがてじょじょに平準化する。しかしこのいずれの時期をみても、投稿数はつねに慶応側よりも京大側の方が多い。これには、いくつかの理由が考えられる。

第1に、京大生とは違って SFC 生は、多種多様なメーリングリストで幾重にも結ばれており、KKJ 会議室はそのほんの1つであるにすぎない。第2に、投稿は、相手に向けられるとともに、ゼミ内部にも向けられる。京大側が互いに面識の乏しい仲間への投稿を必要としたのに対して、継続ゼミである SFC 側はそのような投稿を必要としない。第3に、電子メディアは、SFC 生にとってはかなり日常的であるのに対して、京大生の多くにとってはまだかなり物珍しい。第4に、SFC 側投稿の多くが短く事務的であるのに対して、京大側投稿はかなりの長文でその内容もともすれば難解である。大量で長大で難解な京大側の投稿は、SFC 側には侵襲的であるかのように見え、抵抗感をもって受けとめられたふしがある。それが SFC 側の警戒心を呼び起こし、投稿の頻度と内容をますます押さえたいかもしれない。たとえば以上4点のような原因からして、京大側の投稿数は相対的に多くなったものと考えられる。

合宿後の投稿の激増は、合宿での対面的出会いによって対人関係の障害感が除かれた結果と見て良い。それでは、オンラインでの出会いは、オフラインでの対面的出会いによって補完されない限り、つねにリアリティの不十分な、代替物であるにすぎないだろうか。この問題は、本稿の最後で議論するように、「バーチャル」ユニバーシティが抱える最大の問題である。

2) スタッフ間メーリングリストの投稿数と文化的差異

文化的差異の問題は、教員スタッフにもある。たとえば、スタッフ間メーリングリストの配信数をみてみよう。ここにも合宿をピークとする山がある。しかしここでは、学生の場合とはちょうど正反対に、SFC 側の投稿が京大側の投稿を圧倒している。投稿者のバラエティも、SFC 側スタッフの場合にはまんべんなく分散しているのに対して、京大の場合には、事務統括上の責任者である助手一人だけに集中している。

居所の分散している SFC 側スタッフはメールを頻用する。投稿数の違いは、これによるのだろうか。必ずしもそうではない。SFC 側には、内部スタッフ専用のメーリングリストもあり、それも頻繁に使用されている。ここには、電子メディアに向かう態度ないし

構えとしての文化的差異がある。京大側スタッフは洪水のように送られてきて応答を強要するメールの山を前にして、しばしば名状しがたい一場合によっては恐怖心に近い一違和感におそわれた(注 14)。この違和感は時には怒りとなる。違和感を喚起するのは、電子メディアへの態度という文化的差異であるが、ここにはさらに授業をどうみるかという考え方の違いもある。次に後者の違いについて考えてみよう。

3) 生成モデルと生産モデル—「学生参加」型授業把握の差異

今日ではしばしば「学生参加」という理念について語られる。しかしその具体的な実現形態はさまざまである。たとえば「教員の指導がどの程度直接的か」を尺度として、次のようなスペクトルを描くことができる。

学生に伝える授業／学生を参加させる授業／学生が参加する授業／学生が構成する授業

私たちは、公開実験授業では「学生を参加させる授業」をめざしており、KKJでは「学生が構成する授業」をめざした。KKJのように学生の授業構成に主眼を置くとすれば、学生の活動のもたらす思いもかけない偶然、さらに学生集団に出現する疎通の難しい他者性などは、計画の失敗ではない。自由な構成活動は多くの場合、ありきたりの予想をあっさり乗り越える。教員スタッフは、偶然性や他者性に関われ、それを楽しみ、新たな教育活動の契機として生かさなければならない。偶然性や他者性は、計画からの逸脱や失敗ではなく、むしろ計画の達成である。教員集団に求められるのは、偶然や変化や生成に関わっていることであり、これらに臨機応変に対応できることである。先に述べた「学生参加型授業における教員の高度な指導性」である。

「学生が構成する授業」の目標は、学生の内的・自発的な自己形成である。集団の組織化などは、そのための手段ではあってもけっして自己目的ではない。個人的内的自己形成という一般的・抽象的目標は、具体的場面で具体的内容を与えられなければならない。この具体的目標は、学生の授業構成にともなってそのつどに書き換えられ、それ自体が生成する。KKJでの実際の教育実践は、このような力動的な理念に立脚しながらも、ただ右往左往し無展望に試行錯誤を繰り返した面がある。この苦境を救ってくれたのは、多くの場合学生たちの質的にも量的にも驚くべき潜在力であった。

さて、ここで極端な学生参加型授業のモデル化を敢行して、あえて2つの類型を作り対照させてみよう。モデル1は、過程重視の「学生が構成する授業」の立場であり、モデル2は、達成重視の「学生が参加する授業」の立場である。表2を参照されたい。モデル1は生成モデルであり、モデル2は生産モデルである。たとえば、授業場面における相互性は、生成モデルにとっては適合的であるが、生産モデルにとってはそうではない。それというのも、生産モデルでは、生産者は生産物の属する系の外にいて生産をコントロールするからである。この単純な事実があきらかになる点でもこのモデルは、私たちの研究にとってきわめて有効である。議論をKKJに戻すなら、京大・慶大のいずれも学生参加型ゼミをめざしている。しかし少し立ち入ってみるなら、学部ゼミとして比較的良く構造化された慶大ゼミの基本的発想がモデル2に偏るのに対して、全学共通科目として受講生が一過的に寄せ集められた京大ゼミの基本的発想は、モデル1に偏る。京大側スタッフの授業

への働きかけは、なるべく学生の構成に任せようとして、ともすれば事前の内密な働きかけや後始末の介入に限られた。ゼミのさなかにも「廊下会議」などで対応しようとしないうわけではなかったが、学生の授業構成を妨げることはなかった。学生の主導性がより大きく発揮されるためには、授業の進行途上での教員の促進的な働きかけが大切であったかもしれない。これに対して、慶応側の指導は、学生の授業参加を尊重しながらも明確な指導意図をもって学生の行動を一貫して枠付けてきた。

表2 学生参加型授業の2類型

	モデル1	モデル2
目標	生成	生産
計画	粗書き	詳細
授業のイメージ	集団的自己生成	安全な団体旅行
授業構成の理念	相互性重視 プロセス重視 「今とここ」重視 脱コスト/効率 価値合理性	システム重視 タスク重視 結果重視 コスト/効率 技術的合理性
授業過程	自己目的	目標達成の手段
授業の方法観	芸術	技術
教員の位置 指導性	系のうち 支援	系のと 誘導
偶然性	成功	失敗
他者性	尊重	排除
意思疎通障害	歓迎	排除
スタッフの役割	生成	固定

2つのゼミは、どのように連携を実質化すべきであったか。授業内容や授業構成の手法の共通化を図るべきであったか。むしろ異質性をもっと前面に出して、積極的に生かすべきであったか。これについてにわかに判断することはできない。ともあれ、ここでより慎重に考慮すべきは、KKJの後も継続される慶応ゼミへのKKJの影響である。どの程度の異質性との出会いが慶応側ゼミにとって構成的であり、どの程度の出会いがゼミ構成の妨げとなったのか。KKJが慶応ゼミの組織化に大きな作用を及ぼしたことはたしかである。とくに3年目には慶応ゼミはKKJ体験をうまく消化して、たくましく成長した集団として現れた。この評価の詳細については、慶応側の検討をまちたい。

4 KKJ研究からバーチャルユニバーシティ(VU)研究へ

1)KKJからVUの積極的評価へ

私たちは、多重な双方向性・相互性の構築をめざした公開実験授業において、電子媒体を用いない企画の限界に直面した。さらに、ハード面で対面的学習のリアリティへの無限漸近を果敢に試みたTIDEプロジェクトへの参加によって、オンラインの連携学習に潜在する文化問題を自覚した。最後に、(メディア教育開発センターとの共催で)SCSを利用して公開授業検討会を実施した大学教員研修事業では、(オフラインの検討会における豊かな全体的体験にどうしても追いつけない)オンライン検討会体験の貧しさという限界に逢着した(注15)。これらを受けて、KKJでは、2つのゼミをオンラインで結び、これを対面、意思疎通、身体性などを重視するオフラインの合宿によって補完した。オンラインとオフラインの協働である。これらの私たちのプロジェクトのすべては、教育におけるリアリティ構成についての実践的研究である。したがってこれらは、今後のVU研究の確実な前提をなすものとみてよい。

しかし私たちは、けっしてVUを積極的肯定的にみてきたわけではない。私たちにはむしろ、「オンライン・リアリティの貧しさ」という、抜きがたい先入見ないし偏見があったのであり、それがたとえば(電子会議室というオンラインと合同合宿というオフラインの相補的併置という)KKJの基本設計に現れている。この偏見を脱して、VUの教育問題を肯定的にそして基礎的・総体的に考える必要がある。つまりVUの可能性を、先入見なしに可能な限り多角的な局面から考えることである。以下、この点について現時点で可能な若干の展望を試みてみよう。

2)「オンラインとオフラインの協働」から「バーチャル」概念の見直しへ

先にも述べたように、近代学校を構想したコメニウスは、印刷術のメタファー(「ディダクグラフィア」)を用いて新たな教育関係を構想した(注16)。これが典型であるが、メディア・ツールの技術革新は、たんなる道具の変化ではなく、(教育・学習などの)関係を変え、この新たな関係に向けて教育者・学習者の存在の仕方そのものを変える。近代学校の学校化が大きく行き詰まった今日では、膨大な学校システムのあちこちで、近代的教育関係からの離脱が試みられている。この点、今日の情報技術革新によるメディア・ツールの新たな革新は、両価的である。それは、ある場合には行き詰まった学校化の別の局面

での再生を後押しするとともに、学校化を超えた新たな教育学習関係を展望させるからである。

ヴァーチャル・スクールには、学校教育の量的な補完・拡張（距離と貧しさの克服、識字教育に類する学校教育制度の補完）と質的な変革（学びの集団の組織化、個別化された継続教育）という2の機能類型がある。これに対応して、学習様式や集団構成にも、伝達様式(traditional learning)と参加様式(active learning, collaborative learning)の2つが区別される。この2つの様式は、インターネットのもつ「道具」としての機能（検索、成果の結合、学習の個別化と共同化）と「場」としての機能（出会いをつなぐこと、一人一人を生かすこと、わたしたちになること）にそれぞれ対応する。以上を表に示してみよう（表3）。そうすると、VUのありように類型1と類型2がともにありうることがわかる。

類型1は、情報技術上のメディア・ツール革新が、行き詰まった学校化の別の局面での再生を後押しする場合であり、類型2は、学校化を超えた新たな教育・学習関係を展望させる場合である。KKJは典型的な類型2である。類型2は類型1を、学習の自閉性、学びの共同性の欠如、学ぶものの全存在性（身体）の排除などを根拠に、あっさりと否定しがちである。「伝統的な通信制教育においてさえ対面的なスクーリングが設定されている」とか、「オンラインではガイダンス機能の遂行が難しい」とかの議論は、このような否定論と関連する。そこから「オンラインとオフラインの協働」などという常套的処方箋が書かれることになる。

表3 VUの2類型

	類型1	類型2
学校教育	量的な補完・拡張	質的な変革
学習様式	伝達型 個人的	参加型 集団的
インターネット	道具の機能	場の機能

しかしこのような議論では、VUはつねに既存の学校の補完物ないし代用品としかみなされないことになる。「ヴァーチャル」の意味を「本来性のうつし」だとか「擬似性」としてとらえる限り、VUは「お粗末な代用品」という性格を免れることはできない。このステレオタイプな思念を超えるためには、私たちは、「ヴァーチャル」という語をあらためて根底からとらえなおす必要がある。たとえば、Aという「メル友」が存在するとしよう。私とメール上で意思疎通するA1と対面的交渉の相手であるA2は、2つの別の仕方によって構成される現実ではあるが、ともにAであることにはかわりはない。このことは、私たちが多重な現実の諸関係のなかで、教員としての私、夫としての私、友人としての私、部下としての私などとして、多重に生きているのと同様である。「バーチャ

ル」という概念は、このようにして「今ひとつの現実性」という観点から根底から再把握される必要がある。

繰り返し述べてきているように、今日我が国の大学教育は、急速な変貌をとげつつある。少子化と財政危機のさなかでの高等教育のユニバーサル化に対応するために、大学は、カリキュラム改革、FD、学生の評価を含む教育評価などを実施し、これまで不十分であった学校化を急速に進めつつある。大学の保持する豊かな人的・物的資源によって、この学校化の速度はきわめてはやい。しかし、まさにこの同じ時期に、深刻な機能障害に悩む初等・中等教育は、指導要領の改訂などによる学校のスリム化、単位制度の柔軟化、新学力観、総合的学習などによって、脱学校化の痙攣的努力を続けている。大学は、急速な学校化という新たな文脈において、学校化と脱学校化のバランスという難問に徐々に直面していくことになる。VUに関する議論もまた、いずれこのバランスの問題に出会わざるをえない。

情報技術革新に後押しされたVUは、いずれ、学校化と脱学校化とのせめぎ合いのなかで、先の表3の類型1と類型2の（二者択一ではなく）バランスの問題に直面することになる。KKJでは、インターネットを参加者の相互行為が展開される場として活用したが、ここでは、メディア環境に向かう態度の差異などの点で、スタッフも学生も微妙な文化問題に遭遇した。少し一般的にいうなら、特定のメディア・ツールの用いられ方は、いつでも同じであるわけではない。それはラインのあちらとこちらにある文化によって強く規定される。そして、このように強く文化的に規定されたツールのありようが、ツールによって結ばれる関係の在り方を規定し、あちらとこちらの利用者の存在の仕方をも規定するのである。

私たちは、このようにKKJについての虫瞰図を描き、これに関する臨床的アプローチの成果をまとめることによって、情報化が大学での教育関係構成に与える作用について一般的に議論する見通しを立てることができる。しかしそればかりではない。これによって、教員と学生との生成的な教育関係に関するかなり一般的な議論に向かう前提を築くこともできる。教育関係構成に関する実践的自己認識は、これを前提とする教育主体の自己形成を可能にし、やがて教育的公共性の構成にも結びつくはずである。そこで次には、大学で教員集団が実質的な教育者集団へと自己形成する過程について、考えてみよう。

第3節 教育主体の集団的自己形成

—FDから教育的公共性へ—

大学における教員集団の実質的な教育組織への生成、すなわち教育主体への集団的自己形成は、今日では"Faculty Development"（以下"FD"と略す）という言葉で把握されている。本節でもまた、私たちのさまざまなFDプロジェクトとそれについての臨床的アプローチにもとづいて、FDの現況と理論的実践的課題について考えてみよう。まず第1に、「啓蒙活動型と相互研修型」の相互補完をめざす京都大学高等教育教授システム開発センターの"Faculty Development"（以下、FD）プロジェクトの現況を紹介し、次いで第2に、「啓蒙活動型から相互研修型へ」とすすみつつある我が国のFDカリキュラム開発全般の現況と課題について論じ、最後に第3に、教育理論がFD開発をめぐるこのような「啓蒙性の

克服問題」へ直面することが、教育理論そのものの原理的再構築を可能にすることを指摘したい。さしあたってまずは、FDという言葉について考えることから始めよう。

1 FDの意味

1) “FD”という語の使用と定義

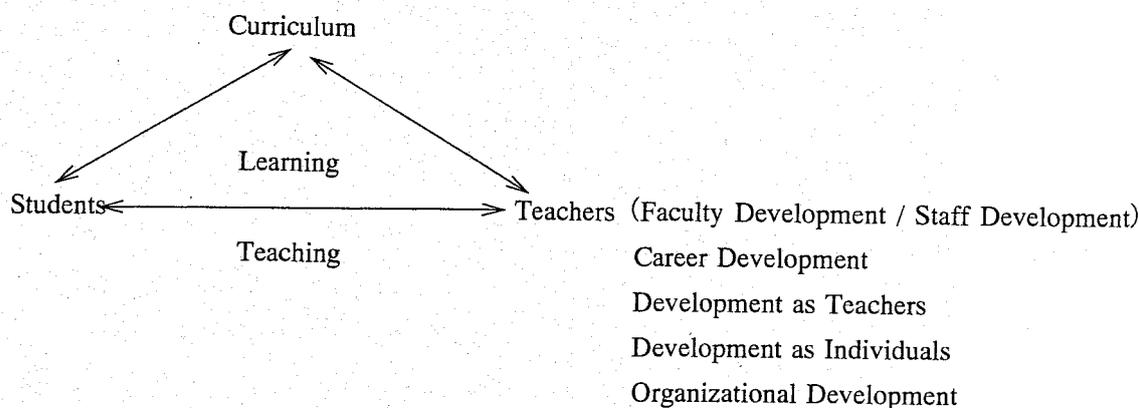
FDをどのように定義すべきか(注17)。関連した講演会などではしばしば、「FDはフロッピー・ディスクのことではない」という冗談が枕にされる。しかしこの種の冗談は、FDという言葉の使用が急速に日常化されるとともにすっかり衝撃力を失い、衰弱した常套句に墮してしまった。しかし今日にいたってもなお、FDという語には幾分かはく大学の日常性へ闯入してきたわけの分からない外来語>というニュアンスが残存している。FDについて考える場合には、この言葉にまつわる日常性と外来性という矛盾したニュアンスを見失ってはならない。

FDという外来語が組織的に輸入された端緒はおそらく、大学セミナーハウスにおける大学教員懇談会である。教育の行政レベルではこれからかなり遅れて、大学審議会答申「大学教育の改善について」(平成3年)でのFDという言葉の使用を受けて、『平成7年度/我が国の文教施策(新しい大学像を求めて—進む高等教育の改革)』において詳細で具体的な規定がなされた。しかしこれらのFD規定はすでに、互いにはっきりと食い違っている。大学教員懇談会が、「大学教員集団を対象とする組織ぐるみの活動であって、大学教員集団の能力を引き出し」、「それによって大学の教育・研究の質の維持・向上を図ろうとする活動」と規定しているのに対して、『文教施策』は、「教員が授業内容・方法を改善し、向上させるための組織的な取り組みの総称」と規定している。開発されるべき能力を、前者が「教育・研究」にかかわる組織的能力とするのに対して、後者はもっぱら「授業」にかかわる組織的能力に限定しているのである。

このような食い違いは、さまざまな論者の間でもっと多様な仕方で見いだされる。しかし総じて言えば、「教授内容の・方法の改善・向上の取り組み」(大学審議会)とする限定的な理解の方が、むしろきわめて稀な例である。ある場合には、「特定領域における学術研究活動、教室における教授活動から、個人の経時的な専門的なキャリアの管理にまでわたる」(Mathis,B.C.)と規定され、さらに別の場合には、「人間としての、専門職としての、学術コミュニティの一員としての全体的な成長」(Southern Regional Education Board)と規定される。もっと包括的な規定もある。たとえば関正夫は、狭くは「教師及び学者としての能力の改善」だが、「アメリカでは」もっと広く「教員開発、授業開発、カリキュラム開発、組織開発の4つのアプローチを含むプログラムの企画・実施」と理解されているという。関のこの規定は、FDの包括的レビューがなされている "Key Resources On Teaching, Learning, Curriculum, and Faculty Development" の下図(図1)のような全体的構成に対応する。

この図が示しているのは、狭義のFDが、学生の発達やカリキュラムの編成、さらには教師のキャリア開発、教師としての成長、個人としての成長、組織としての成長などと密接に結びついていることである。狭義のFDはこの全体的文脈(広義のFD)のうちに編み込まれている。この考え方は、関のそれを包括的に展開するものである。

図1 FDを編み込む文脈の全体



しかしこの広い理解は、関の言葉とは裏腹に、合衆国においてさえあまり共有されていない。ために "Faculty Development" を、インターネット検索にかけてみよう。たちまち数百件が検出されるが、それらのおおよそすべては大学の一般的業務紹介のなかでスタッフの教育能力開発に関連する組織や制度の紹介においてのみ用いられている。FDの（狭義の「教育能力開発」に限定されない）広義の理解は、大学の日常ではあまり共有されてはおらず、むしろ教育能力開発を反省的に把握することによって、いわば「二次的・理論的に」得られるにすぎないと考えるべきであろう。

かりに FD を教育能力開発と狭く理解するにしても、この開発がどんな文脈に編み込まれているかに目を向けないわけにはいかない。教育能力を開発して教育を改善しようとするれば、その努力はいずれ、現にあるカリキュラムのありよう、教員集団と学生集団のありよう、組織や制度のありようなどの制約にぶつからざるをえない。ファカルティの教育力を本気で開発しようとするれば、ことはカリキュラムや教育組織などの改善にも及ばざるをえないのである。この具体的で全体的な文脈から離れるなら、どんな FD プロジェクトも一過的で泡沫的なイベントであるほかはない。教育能力開発は、日常的教育実践を組み込む文脈全体へ働き返してはじめて有効なものとなる。この意味からすれば、FD の定義は、教育能力開発という視野の限定を脱して、この努力の編み込まれる文脈全体を組み込まなければならない。FD の広義の規定はこの点からすれば（すなわち反省的理論的にみたら）まことに妥当であるといえよう。

2 大学教員の能力の固有性と教師集団の成熟

1) ファカルティと教育者集団の生成

FD という言葉を定義しようとすると、次々と数多くの問いが現れてくる。たとえば、"FD" における "Faculty" という語は、どんな歴史をもちどんな社会的機能を果たす集団を言い当てようとしているか。この場合、関連諸集団が編み込まれているヒエラルキーのなかで、この集団はどんな位置を占めているのか。"Faculty" の内部で、集団と個との関係はどう理解されているか。"Development" という語の使用は、どんな能力の、どんな変化を

露わにしようとし、同時にまた、それによって何を隠蔽しようとしているのか。これらの問いのすべてに答えることはできない。ここでは、「FD」を構成する二つの語、すなわち「ファカルティ」と「ディベロップメント」についてそれぞれに考えてみよう。

まず、「ファカルティ」について(注 18)。大学は歴史的にみれば学生や教員の一種のギルド(中世の用語ではユニヴェルシタス)として発生したが、その内部で教養諸科につづく専門部がファカルティであった。大学は、発生以来つねに世俗の政治権力や宗教組織との間で自治や統制をめぐる軋轢を繰り返してきた。今日の大学の組織形態は、この軋轢の歴史の所産である。これに対して我が国では、大学組織は、近代国家成立とともに国家官僚制の構成部分として立ち上げられた。したがってそれはギルド的自治の伝統を共有してはならず、むしろ官僚制的統制からの距離化や抵抗によって自律的専門組織の外見をゆっくりと整えてきた。我が国で多数を占める私立セクターはこのような歴史的経過のうちにはないが、組織形態全体の大枠を定めたのは公共的セクターの側である。他のセクターはこれからの偏差として把握可能なのである。

我が国の大学教員の専門職性(注 19)について幾つかの関連指標(専門的知識技能の排他的独占、専門的自律的判断力の集団的保持、倫理綱領の共有など)に基づいて論じようとしてもあまりうまくはいかない。専門職集団としての自律的組織化が、特異な歴史的経緯によって未確定ないし生成途上にあるためである。我が国の大学教員は、専門職としての集団的自己形成の途上にある。この点は、教育者集団としての大学教員についてもある程度妥当する。

大学教育への官僚制的統制は、大学の経営や組織化の場合とは異なり、それほど表立ってきたわけではない。むしろ教育の標準化や学校化に類する統制が露わになってきているのはごく最近のことであり、大学教員はこのような統制との軋轢によって教育的公共性の担い手へと成長し、自律的専門的な教育者集団になると期待することができる。第1章で記したように、大学教育学は、大学で教える者の集団的自己認識である。したがってそれは、自己認識の確立による教育主体の集団的形成を、さらには教育的公共性の成立を支援する。教育の観点から見られた本来のファカルティとは、教育的公共性の担い手としての教育者集団である。FD は、大学教員集団が教育に関する自己認識を獲得し教育的公共性を担うに至る過程を駆動する。つまりファカルティは、FD を通してファカルティへと生成するのである。

2) 教員の能力とその養成

次に、「ディベロップメント」について。開発されるべきは大学組織によって求められる能力であるが、ここで問題となるのはまずこれが個人的能力か集団的能力かという点である。大学教員に望まれる能力は、研究、教育、組織運営、社会サービスなど多くの面にわたる。開発されるべきはファカルティの力であるから、ここで望まれるのは、これら能力が個人内部で調和的であることよりも、組織内部で調和的であることである。つまり組織内での分業が考えられるのである。大学の多くではこれまで、研究教育機能と経営機能とがじょじょに分化してきたが、さらに今日では研究機能と教育機能とが分化しつつある(注 20)。高等教育の急速な大衆化のもとでは、このような分業化の進展は不可避である。

しかし大学教員の固有性は、たとえば研究と教育の二重性にある。すでに繰り返し論じ

てきたように、この二重性はたんなる負担ではない。研究の難しさや面白さを熟知した研究者としての教員は、学生の学びを促進する上で大きな優位性をもっている。のみならず、教えることが研究そのものを前進させる大きなきっかけであることも良く知られている。幸運な場合には、大学教員の研究者としての学びと学生の学びは相互に促進しあうのである。しかし高等教育の急速な大衆化と分業化とともに、この二重性は希有の僥倖となりつつある。大学そのものが研究大学と教育大学に大きく分かれつつあり、全般的にみればどこでも学校化が進展しつつある。研究と教育の二重性は、なしくずしの崩壊過程をたどることになるかもしれない。この予測の当否はさておき、議論を今一度、教育能力開発の問題に戻そう。

我が国のファカルティはこれまで、たとえ無自覚的にはあれ、教育に関わる一定の知識・技能を集団的に蓄積し日常的に伝達してきた。とくに教員リクルートの大半が純粹培養の自家生産であるような場合には、日常的無自覚的な経験による行動様式の継承（「教えられたように教える」）というメカニズムが大きな位置を占めることになる。ここでは、この継承という事実も継承された様式もともに、それとして十分に自覚化されることもなければ、もちろん批判的に対象化されたり蓄積されたりすることもない。しかし大学教育の大衆化や科学の爆発的展開などの巨大な文化変動に直面すれば、このような無自覚的な継承ではもはや事態を乗り切れなくなる。大学の学校化が求められ、FD が論議され実践される。今日では、日常的研修システムの無自覚性のある程度自覚化し、これを再組織しなければならないのである。

教員の養成については、すでにこれまで初等・中等教育レベルではそれなりの蓄積がある。大学教育は、これまでの無自覚的な養成の仕方を自覚化し、そのノウハウを批判的に選別し継承し蓄積するとともに、初等・中等教育レベルの既存の知的・技術的蓄積を選別的に受容すべきである。つまり、大学で継承可能なものは継承し、それらを含めて大学教員の固有性に見合う養成形態の統合的組織化をめざさなければならないのである。ここでは、常時機能する常設の研修システムを組織し制度化し、具体的な教育状況で問題に直面した教師を支えることのできる随時的対応のための組織、さらには事前研修、初任研修、中堅研修、ベテラン研修など教員のライフサイクルに沿った研修システムの組織などを備える必要があるかもしれない。このような研修組織の全般的な制度化は、欧米の一部ではすでに実現されているが、我が国でもこれに類する組織化がいずれ求められるかもしれないのである。この組織化に比べれば、我が国の現在のFD組織は、すぐ後でみる京大のFD組織化のように、いまだ生成の途上にあるものといわなければならない。

3 京都大学高等教育教授システム開発センターのFD活動

京都大学高等教育教授システム開発センターは、平成6年の設立以来、大学教育の教授法(do)・教育評価(see)・カリキュラム(plan)の3部門で、幾つかの共同研究を進めてきた。そして、この共同研究蓄積を前提として、以下のような11のFDプロジェクトを展開してきている。平成13年度現在のスタッフ6名(教授2、助教授2、講師1、助手1)体制では、ほぼ手一杯の状況である。①公開実験授業と②KKJ(京都大学慶應義塾大学連携ゼミ)と③授業参観プロジェクトについては、すでに幾分か詳しく述べてきた。ここでは

それ以外についてまとめておこう。

④公開研究会

ほぼ月1回、年間9回程度開催。主に近畿圏FD関係者が参加している。テーマは、FDに収斂しつつある。

⑤大学教育改革フォーラム・大学教育研究集会

年1回、平成13年度までに6回実施。参加者は、全国のFD関係者からなる参加者は急角度で増加している。平成13年度には大学教育研究集会（カリキュラム研究部会、授業研究部会、FD研究部会の3部会編成）と同時開催し、全国の国立大学を中心に300人あまりが参加して熱心に討論した。

⑥京大各研究科FDプロジェクトへの協力

各対しては、授業参観プロジェクトの他にも、工学研究科、薬学研究科、経済学研究科、農学研究科など幾つかの研究科FDプロジェクトに協力してきた(注21)。

⑦京大の自己点検・評価

京大の全学自己評価(注22)に際しては、おもに教育評価を中心に参加してきた。

⑧京大の教育を考える全学シンポジウムとミニシンポジウム

総長主催の1泊2日研修。平成13年度までに5回実施(注22)。センターは、企画、組織、運営、シンポジウム実施など全面的に関与してきた。FDに関するミニシンポジウムは、関連全学委員会とセンターとの共催で、13年度に4回実施した。

⑨SCS利用大学教員研修事業

メディア教育開発センターとの共催で、平成13年度までに3回実施してきた。平成13年度には全国の公開授業実施校17校が連携し公開授業に関する研究会を実施するとともに、メーリングリストによってネットワーク(「ひまわり」)を組織しつつある。

⑩他大学FD活動への協力

全国の国公立大学などで研修事業へ協力。国立大学については、総計全体の3分の1あまりへの参加してきた(注24)。

⑪研修機関への事業協力

メディア教育開発センター、大学セミナーハウス、大学コンソーシアム京都での大学教員研修に協力してきている(注25)。

以上のような京都大学高等教育教授システム開発センターのFDプロジェクトは、京大全学のFDプロジェクト(⑧)や各研究科のFD(⑥)などと縦横に編み込み合っ、京都大学のFDシステムを形作っている。センターはこのようなシステム組織化の結節点であるが、同様の機能は全国レベルのFDシステム化でも果たしている。

センターの関与するFDは、その内容からして2つの種類に分かれる。すなわち、トップダウンで組織される啓蒙活動型FD(④、⑤、⑧など)とボトムアップでネットワーキングされる相互研修型FD(①、②、③、⑨など)である。この啓蒙活動型と相互研修型の2つのFD類型は、すでに序章で述べたように、互いに織り合わせ難く相反する特性をもっている(序章/図2、表2参照)。そして、この啓蒙活動と相互研修との調停は、たんにセンターが直面している課題であるばかりではなく、今日の我が国のFDプロジェクトが直面しているもっとも重大な課題なのである。

4 啓蒙活動型FDと相互研修型FDとのバランス

これまで述べてきたさまざまなFDプロジェクトを展開するに際して、私たちが一貫して強調してきたのは、〈これらのプロジェクトはできるだけ「相互」研修であるべきだ〉ということである。

大学における研究スタッフの大半は、教育の実践者でもある。たとえ大学教育を研究のフィールドとする実践的研究者であろうとも、このような研究者と教育者との二重性を免れることはできない。大学教育の実践的研究者にとっても、自分自身の日常的実践は、たんに自分の理論の適用などであることはありえず、つねに賭の要素を免れることはできない。それぞれの日常的実践の編み込まれている状況性や文脈性が、つねに理論の一般性を無効にしつづけるからである。さらに、教育に向き合う際の実践的研究者との同僚との間での違いは、たかだか教育実践についての反省の頻度が相対的多いという程度のことであるにすぎない。したがって彼が他の同僚に対して上から教え込むような啓蒙的なスタンスを取るなどけっしてできない。大学教育においては、さらにいえばFDにおいては、専門家と素人という「啓蒙的」な構図は徹底的に馴染まないものである。

大学教員は、それぞれが教育責任を負うそれぞれに固有の教育的な状況ないし文脈のうちに編み込まれている。彼らは、自分たちに固有の状況ないし文脈を自分たち自身で読み込み読みかえる。FD活動は、このような個別的な日常的教育活動を前提にして、自律的な実践者どうしが協働することでなければならない。「啓蒙活動」ではなく「相互研修」である。これが、FDに向かう私たちの基本的な考え方であるが、これは、公開実験授業プロジェクトによってじょじょに確定されてきた。このプロジェクトでは、とかく「専門家」とみなされがちなセンタースタッフの授業を、「モデル」ではなく「たたき台」としているが、この公開実験授業の検討会は、典型的な「相互」研修の場なのである。

しかし、公開実験授業でのFDには、非効率性という大きな欠陥がある。今一度序章で触れたⅠ型「学校化・制度化型」とⅢ型「脱学校化・自己組織化型」の対照表を次頁に掲げよう。相互研修は、じっくりと深くなされるが、じっと待つばかりでは参加者はそんなに増えない。この欠陥を越える方途には、さしあたって2つが考えられる。1つには、授業参観プロジェクトのように、やる気のある側が(待つのではなく)こちらから出向いていくこと、2つには、公開実験授業のようなボトムアップ型FDと、関係者を一網打尽にするようなトップダウン型FDとを併用することである。先の紹介で示したように、私たちはこの2つをともに試みてきており、両者の調停という問題に直面しているのである。ところで、この私たちが直面している難問には、実のところ我が国のFDの現況が突出した仕方で示されているものとみて良い。

すでに序章で述べたように、近年の高等教育の危機に対応して我が国では急速にFDの組織化が進められてきている。全国的なレベルで見ると、さまざまなFDプロジェクトはⅠ型(伝達講習・制度化型)からⅢ型(相互研修・自己組織化型)への巨大な移行過程のうちにある。以下では、啓蒙活動型FDの一つの典型例を取り上げてその命運について論じ、それによって〈全国的レベルでの啓蒙活動型FDからの移行〉の不可避性を立証する。そして最後に、この移行の教育理論にとってもつ原理的意味について考えてみる。

表4 FDの典型的2類型

	I型 学校化・制度化型	III型 脱学校化・自己組織化型
参加動機	他動的	自発的
達成効果	啓蒙 効果の浅さと一過性	自己開発 効果の深さと持続性
組織化方式	全体への呼びかけが容易 マニュアル化可能で、均質なプログラム 操作可能で効率的	組織化が一部に偏りがち マニュアル化不可能で、予見できない プログラム 操作不可能で非効率
他類型との関連	III型への移行もありうる	I型の指導者研修でありうる

5 啓蒙活動型FDから相互研修型FDへー名古屋大学『成長するティップス先生』をめぐってー

名古屋大学高等教育研究センターは、その「存在理由を具体的な形にする」ために、「名古屋大学のための授業秘訣集」であるウェブ版「成長するティップス先生」を開発してきた。ここでは、「気軽に読めるティップスを作る」ことがめざされ、それによって「授業の成功はデザイン力にあること」が「アピール」されている。典型的な啓蒙活動型ツールとして開発が企画されていることが分かる。印刷物としての『成長するティップス先生』（注26）は、ウェブ版の書き直しである。

「ティップス先生」の具体的開発方法についてのきちんとした記述はどこにもないが、実質の開発者である戸田山和久助教授が、いくつかの先行する文献や体験やネットなどを通じてえられた情報を手がかりに精力的にまとめたものと推察できる。一読してあきらかなようにここで書かれているのは、脱文脈的に通用する「秘訣」などではなく、固有名をもつ語り手（戸田山氏）による一つの物語である。

『ティップス』本体がウェブ版であることからすれば、今後これが、ネット上の疎通の蓄積を通じて、文字通り大きく「成長する」可能性がある。我が国の高等教育では、個別の教育状況をそれぞれにみる限り、授業改善についてかなりの努力が投入されてきた。それにもかかわらずこれまでは、それらがすべてあたかも泡沫でもあるかのように消え去るがままになってきた。おそろしく無駄で貧しい状況である。このことからすれば、『ティップス』は、えられた知見をあえてストック化しようとしている点で、きわめて貴重な仕事であるといえよう。しかし集まる情報量のごく限られる初期段階をくぐり抜けるなら、情報量は今後爆発的に増加することが見込まれる。とすれば、早晩く個人的な物語をのび

のびと語る>ことなどはできなくなる。そうなればこのタイプの「成長」に対応する手だては、次の3つに限定される。

①大量の追加情報を恣意的にしかも大幅に削除したり無視したりして、個人の物語を維持する。

②恣意的な取舍選択を加えた上で、残余の情報を、たとえば「授業者の経験」などの基準にあわせて、いくつかの仕切りに区分けする。

③集まる情報のすべてを即時的にもれなく受け入れ、できればそれぞれの情報に見合った状況性文脈性に即して異なった仕切りに入れ、整理する。

この3つが今後たどると予想される命運（「成長」）について考えてみよう。表2を参照されたい。恣意的な①と非現実的な③は、それぞれにダントのいう「物語文」と「理想的年代記」に当てはめることができる(注27)。この場合②は、「物語文」①と「理想的年代記」③との折衷である。しかし折衷としての②は、経験別の階層化にうまく組み込めない余剰の切り捨て方によって、いずれ①ないし③のどちらかに収斂する。さらにいえば、「理想的年代記」は、その膨大な叙述量からして、徹頭徹尾理念的な仮想物であるにすぎない。したがって無理矢理に現実化しようとするれば即座に破綻し、固有名に担われた物語文に解体せざるをえない。

こうして、「知見の蓄積」をめざす『ティップス』型の啓蒙活動型FD運動は、いずれ、実践のもつ状況性、文脈性に即した物語文へと回帰せざるをえない。物語文への回帰は、京都大学高等教育教授システム開発センターのめざしてきた「実践者どうしの物語の交錯」からなる相互研修型FDにとっては、その前段階に位置づけることができる。名古屋大学の試みもまた、FD組織化のⅠ型からⅢ型への移行という全国的趨勢から逃れることはできないのである。

表5 公開実験授業とティップス先生

公開実験授業の授業検討会	ティップス先生		
相互研修 授業者と参観者の物語の交錯 実践者どうしの 物語の交錯（相互研修型FD）	①物語文	②何らかの基準による 区分け 両端への解体 物語文への回収	③理想的年代記

6 FDの組織化と教育理論の啓蒙問題

1) 啓蒙性の克服—FDは教育学の再構築と連動する—

我が国のFD開発は、I型(伝達講習/制度化型)からIII型(相互研修/自己組織化型)へ、すなわち「啓蒙活動型から相互研修型へ」と急速に移行しつつある。III型相互研修型のFDは、たとえば物語論的に言えば、関係する実践者それぞれが特定の教育実践について紡ぎ出す物語(ナラティブ)から出発し、互いの物語を交錯させ、互いの物語を語り直す仕方(つまり現象学的に言えば日常的一次的構成の理論的二次的構成、さらに解釈学的に言えば前理解の理解という仕方)で展開される。相互研修の基本的性格は、状況性や文脈性に彩られた物語の交錯にある。すでに述べたように大学教員はそれぞれに固有の教育状況にあるから、彼らのFDには、互いに即座には通訳不可能な自律的活動者どうしの協働こそが相応しい。この協働とは互いの物語の交錯と語り直しである。

ところで、今日の教育理論は、「研究者としての教師」(teachers as researchers)とか、教員集団も含めた「学びの共同体」とかについてくりかえし言及してきている。相互研修型に向かう我が国のFD開発の全体的趨勢は、本来ならこのような教育理論にこそ、発言の場を大きく与えて良いはずである。ところが、実際にはそうなっていない。教育学者は、あまりFD活動に参加せず、逆に、FD活動の多くでは教育学者の参加はあまり歓迎されていない(注28)。この主体的条件(参加の忌避)と客観的条件(参加の拒否)の両者があいまって、FD活動への教育学者の参加は大きく妨げられている。これはいったいなぜなのだろうか。

教育学者が初等中等レベルの研修事業へ参加する際には、今なお基本的には「助言」や「指導」というスタンスがとられており、「啓蒙性」が不可欠の要素である。教育学者の参入への抵抗感は、同僚性を無視したこの(いわば「体質化」された)啓蒙性への嫌悪感に根拠づけられているのかもしれない。さらに教育学者自身の抵抗感は、III型(相互研修/自己組織化型)へ傾斜のかかるプログラムにおいて、自分自身の内部にある体質的な啓蒙性へ攻撃的侵入が加えられかねないことへの無意識的防衛の現れであるかもしれない。いずれにしても、教育学者の参加への主体的・客体的抵抗の大きな根拠は、この啓蒙性にこそあると思われるのである。

今日における教育理論再構築の基本的方向性の一つは、その内在的啓蒙性を克服するためにこれから適切な距離をとることにある(注29)。とすれば、私たち教育学者は、FD参加をめぐる軋轢に真摯に関わることによってこそ、教育理論の最先端問題に出会うことができる。この点にこそ、FD開発に関わる大学教育論のもつ「教育学の再構築」への意義があるものと考えて良い。私たちのセンターはこしばらく、「大学教育へ関わる教育学者の専門性はどこでどのようにして成立するのか」という難問と格闘してきている。この難問は、あきらかなようにこのような「啓蒙問題」の一つの変奏なのである。

2)FD組織化の意味—ファカルティはFDを通してファカルティへと生成する—

すでに繰り返し述べているように、急速な大衆化と文化社会変動にともなって、今日では、大学教育の問題が大きくクローズアップされ、教育の標準化や学校化に類する官僚制的統制も露わになってきている。教育能力の開発は、大学にとって死活的な問題となってきた。FDはこのような文脈のうちにある。

教育能力開発は、基本的には個々の実践者の個人的な仕事である。採用に当たってそれなりの研究上の有能性を示した大学教員の大半に対しては、適切な反省の手がかりさえあ

れば教育実践に対して意図的修正を加える十分な力があるものと期待できる。実際に、ほぼゼロの状態から出発した我が国のFD事業は、教育改善という面では急速に効果を蓄積してきている。ここには大学教員の有能性を想定することができる。しかし私たちの直面している危機の深刻さからして、危機への対応は個人的努力の枠を超えているとみるべきであるかもしれない。FDという組織的努力から、さらにはFDを組織化する制度も、求められるのである。

大学教育は、これまでの無自覚的養成を自覚化し、そのノウハウを批判的に選別し継承し蓄積するとともに、初等・中等教育レベルの既存の知的・技術的蓄積を選別的に受容しなければならない。さらに、欧米の一部ですでに実現されているような、常設の研修システムを組織し制度化し、随時的対応のための組織、さらには事前研修、初任者研修、中堅者研修、ベテラン研修など教員のライフサイクルに沿った研修システムの組織などを備える必要もあるかもしれない。整備された制度に比べれば、我が国の現在のFD組織は、いまだ生成の途上にある。FDの現状を、整備された制度化の端緒とみることもできるが、しかし本格的な制度化に至るまでの距離はいまだにほど遠いといわなければならないのである。

ところで、全国的レベルで見ると、さまざまなFDプロジェクトは、トップダウンの啓蒙的制度化型からボトムアップの相互研修自己組織化型への巨大な移行過程のうちにある。どんなに整備された制度であろうとも、それを下から支える集団的力量なしには、十分に機能することはできない。制度はたんなる枠組みであるに過ぎず、成員の力量の自己組織化という中身があってはじめて実質的に機能しうるのである。FD組織の制度化と相互研修の自己組織は同時並行で進められなければならない。自己組織が制度に結実し、制度が自己組織の場となるような緊密な連絡が求められるのである。

すでに序章で記したように、大学教育の理論は、大学で教える者の集団的自己認識である。したがってそれは、自己認識の確立による教育主体の集団的形成を、さらには教育的公共性の成立を支援する。教育の観点からみられた本来のファカルティとは、教育的公共性の担い手としての教育者集団である。FDは、大学教員集団が教育に関する自己認識を獲得し教育的公共性を担うに至る過程を駆動する。つまりファカルティは、FDを通してファカルティへと生成するのである。

大学教育に関しては、専門家は存在しえず、相互研修のみが意味をもちうる。逆に言えば、大学教育の理論は、このようにして実践に携わる仲間たちの自己認識として、さらには教育的公共性を支える「教える人間の自己認識」として成立するのである。私たちは、大学教育論をこのような自己認識としての臨床的人間形成論として展開するべきであると考え。この相互研修型FDの典型例が、私たちの公開実験授業であり、KKJを通じての教員研修である。しかしこの2つ、とくに前者は十分に外部に開かれているにもかかわらず、参加者の広がり欠ける。本章の(表4)を今一度参照されたい。私たちの大学教育研究を通じての臨床的人間形成論の展開は、どの程度「教える人間の自己認識」として結実し、どの程度「教育的公共性」の生成に結実したか。以下ではこの問題についてあらためて考察することにしよう。

第4節 臨床的人間形成論へ

大学教育に関する一般的な知見は、私たちのさまざまな臨床的プロジェクトの進行とともに得られ確証され、集団的討論のうちに組み入れられてきた。この一般理論は、実践者集団の具体的な教育状況からの相互主観的な超越性（観察）に立脚する集団的自己認識ないし反省としてじょじょに成立する。本章では最後に、次章以下の考察の前提として、このような大学教育の一般理論としての臨床的人間形成論の成立可能性について、大雑把に考えておきたい。

1 大学教育の特異性—大学教育の一般理論の成立根拠—

大学教育の一般理論について語ろうとするなら、その前にまず、学校一般の特異な部分として大学一般について語ることができるのでなければならない。世上「大学」と呼び慣らわされているものは、はたしてこのような堅固な同一性を共有しているのだろうか。少し立ち入ってみるとこれはどんどん疑わしくなる。

繰り返し述べてきたように、近代学校とは、通常、学級や学年に編成された同年齢の多数の生徒集団と、少数の異年齢の教師集団が、難易度順に整序されたカリキュラムの流れの中で、時間割や教室・座席などのように高度にコントロールされた時空間において向かい合う特殊な場である。ここではつねに、一方の、人やものや空間などのすべてを機能要件として洗いざらい物象化するきわめて合理的な<システム化>の趨勢と、他方の、互いの「生み出す力」をできるだけ発揮して互いに成熟し合うきわめて効率の悪い<相互性>へ向かう趨勢とが激しくせめぎ合っている。このシステム化と相互性は近代学校にもっとも普遍的な二律背反である。

しかしこの特性は大学にははっきりとは認められない。逆に、大学以外の学校の多くがこのような近代学校の特性を共有していることは、大学を見ることによって浮き彫りになる。これが実は、大学教育研究の教育学一般に対する存在意義の大きな部分である。大学の諸特性については先にも記述したが、今一度列挙しておこう。大学にあっては、教育実践を通じて付与されるべき知識は所与の既製品ではなく、それ自体が生成過程のうちにある。したがってできあがったカリキュラムの整序といったことは、ほとんど考えられない。合衆国ほどではないが、我が国でも社会人学生は増加傾向にあり、学生は同年齢であるとは限らない。青年期以上の年齢の学生に対して教師のとの関係は、非対称ではなく、むしろ相互性に近い。義務制の諸学校に比べれば、時間と空間の統制も最小限度である。大学の<学校>としてのこれらの特異性が、大学の学校文化を決定するのである。

しかし、少し立ち入ってみればすぐに明らかになるように、今日の我が国の高等教育機関は、とても一律に語るができないほどに分化している。極端な言い方をすれば、高度な研究大学型、職業直結の専修学校型、楽しみ中心のレジャーランド型と、大きく3つに分化しつつある。教員にも、理系、文系から、芸術系、体育系などに至るまでの幅があり、彼ら自身の自己規定もまた、研究者と教育者のいずれかに偏りがちである。この大きな幅や違いを通してなお、大学一般に通ずる教育のあり方などについて語ることができるのだろうか。たとえば私たちの臨床的研究プロジェクトの「京都大学の一般教育における文系科目」といった成立条件には、他の教育状況へただちには一般化できない特殊性があ

る。しかし教育研究には、それぞれの置かれる個別状況性を突き抜けて普遍化する以外にどのような一般化の手だてがありうるのだろうか。この点について考える上でも、私たちのプロジェクトは貴重な機会であった。

私たちのプロジェクトには多彩な参加者があり、しかもこの人たちは、お互いに良くかみ合った話し合いを続けてきた。たとえば公開実験授業では、理系と文系、大学と短大と高専などの教員どうしの相互行為が生産的だったのに対して、他の学校種の人、現場を引退した人との対話はそうではなかった。しかし、文化を共有し、学生を能動化し主体化するという共通の課題をもち、自分のフィールドに対して責任をもつ教員どうしの対話は、きわめて生産的である。ある程度の条件を共有するという制約条件を付しさえすれば、専門の上での幅や違いを越えて、高等教育の教授法、さらには教育のあり方そのものについて、私たちが話し合うことのできる可能性がたしかに手触りで感じ取られてきた。このような公開実験授業プロジェクトをさらに拡大し、多くの人々との間に教育と研究と研修の相互性が成立することによって、私たちの特殊性はじょじょに一般化されうるものと考えられる。たしかに、このような可能性は確実に存在する。しかしそれが十分な広がりとして結実することができていないことこそが問題なのである。

ともあれ、大学教育の一般理論は、この客観的・主体的な共通条件によって成立可能となる。私たちは、このようなプロジェクトにおけるフィールドワークのネットワークによって、大学教育の一般理論を構築しようとしてきた。しかしこのフィールドワークからのボトムアップによる理論構築には、避けがたい難点がある。次には、このことについて考えてみよう。

2 生成理論とメタ理論の循環—フィールドワークのネットワークへ—

教育の理論とは教育する人間の自己認識であり、日常的教育状況こそが理論の出発点でもあれば帰着点でもある。この理論は、日常性と自明性を特質とする生活世界におけるフィールドワークとして出発し、フィールドワークのネットワークによってじょじょに一般的なものへと生成する。これまでの高等教育研究なるものは、所与の教育現実を比較的手法や歴史的手法や数量化などによって対象化的に把握してきた。この高等教育研究のことばは、日常的実践にとっては所詮大所高所からの他人の言葉である。これらの言葉が描くのは、生活世界の具体性に比べればいわば影絵の世界であるにすぎない。

今日の巨大な学校複合体は、理論の専門的な生産部門を持っており、大学や研究機関や民間機関など制度化された経営が、大量にしかも定期的に理論的成果を吐き出している。在来の高等教育研究なるものの大半はこれに帰属する。大量生産される理論は、教育の現実や実践への関係が間接的であり、状況にとって外在的でディタッチであるという意味で「メタ理論」(meta-theory)と呼ぶのが相応しい。これに対してフィールドワークによる実践的理論は、状況に内属しつつ果敢に所与の教育現実と格闘することを通して自らを洗練し構築していく「生成する理論」(emergent-theory)である。この生成する理論こそが、在来の言葉の不毛性を突破する。今日の教育の理論は、生成する理論とメタ理論とに分裂しているのである。

生成する理論は、実践のさなかで実践への応答をめざして構築されるから、実践的責任

を分有し実践を誘導する強い力を保持している。しかしその反面、理論構築の基盤であるそれぞれの特異な状況を構成するもろもろの条件や利害によって、多くの場合あまり自覚することもなくと強く拘束されている。いわば一定の「選択的不注意」の制約のうちに閉じ込められているのである。これに対してメタ理論は、教育現実とのかかわりが間接的であるから、主観性の超脱という消極的意味で「客観的」であり、しかも部分的現実には拘泥せず全体的理論を構築する。それが状況に拘束された実践や生成理論に対して超越的批判を加えることができかのように見えるのは、このためである。しかしこの批判性はメタ理論の現実への関与の薄弱さに由来する外見であるにすぎないから、実際にはそれは実践へ責任をとることも導くこともおよそ不可能である。メタ理論の超越的批判は、現実を構成する直接的な力をもちあわせてはいないのである。

ただし、生成する理論とメタ理論とは相互補完的でありうる。今日の教育理論の最大の課題の一つは、両者の分裂を何とか克服して実践状況の全体に向き合うことのできる自覚的理論を構築して、教育する人間の自己認識を成立させることである。しかし生成する理論とメタ理論との接合は、けっしてスタティックにはなしえない。接合が達成されたようにみえても、それはある場合には異なった種類の生成理論への平行移動であり、別の場合には新たなメタ理論へ絡み取られることである。両者の接合は、理論内在的過程であるよりも、むしろ所与の教育現実への協同的参与などによって、しかもこの実践的参与とそれをきっかけとする理論構築とを何度も循環的に繰り返さすことによって、かろうじて可能となるのである。

生成理論の反省の及ぶ射程は不徹底であり部分的である。この反省を徹底することが、メタ理論的教育理論、たとえば在来の高等教育研究などの基本的課題である。しかしこの反省は、理論それ自体にも向けられなければならない。理論の理論的反省は、それが組み込まれている全体的連関に、そして自明な前提そのものへ向けられなければならない。つまり、ミクロ的理論にとっては自らを全体的文脈のうちで相対化するマクロ分析との交流が必要であり、マクロ的理論にとってはその自明な前提を対象化するミクロ分析（フィールドワーク）との交流が必要なのである。私たちがさまざまな研究プロジェクトを通して構築をめざしてきたのは、私たちが現に生きている場である生活世界そのものを把握するフィールドワークをネットワーク化する生成理論である。この生成理論がつねにメタ理論との共同体制にありその狭隘な視野の相対化へと開かれている場合にのみ、生成理論は大学教育の一般理論へと生成することができるのである。

ところで、実践に参与する教育者集団の自己認識（生成理論の反省化）は、状況への内属性の反面にある状況からの超越性に拠っている。状況への内属性にとどまれば認識は成立しない。かといって、内属性を捨象した超越性にのみ依拠した理論構築（メタ理論の構築）は、理論の状況関与性や自省性を失わせる。生成理論とメタ理論の分裂は、教育現実への協同的参与によって、すなわち状況への内属性と超越性の分裂を実践的・集団的に克服して獲得される集団的自己認識によってのみ、実質的に調停されうる。この「教える人間の自己認識」の進展とともに、教育理論の一般化がすすみ、さらに教える人間の集団的自己形成が可能となる。まさにこのような意味で、大学教育の臨床的人間形成論は、私たちの試みてきたような実践研究のネットワークングによって成立するのである。

3 臨床的人間形成論へ—内属と超越の循環—

すでに繰り返し指摘してきたように、我が国の今日の大学教育については、若年人口減少による経営上の危機という中期的な危機から、大学設置基準の大綱化などによる短期的な危機にいたるまで、さまざまな危機について語られている。これに加えて、経済的成長を基軸に据えた成長社会から停滞し安定する成熟社会への移行にともなう構造的な危機もある。錯綜した危機状況に直面して高等教育の理論化を試みる者は、解消しがたい矛盾に遭遇することになる。たとえば、研究対象の大量化（高等教育のユニバーサル化）・多様化（個別化、個性化、特殊化）とそれに見合わない研究従事者の数との間の矛盾であり、この特殊な状況に直面する理論に要請される個別化（「具体的であれ」）と一般化（「広く適用可能であれ」）との間の矛盾である。この特殊な矛盾に対抗して理論を構築するためには、個人の力技よりも、むしろ集団の連携こそが求められる。つまり、それぞれの具体的な状況に根差す個別的な研究のネットワークによって、教育する人間の自己認識一般を成立させるのである。京都大学高等教育教授システム開発センターはこれまで、まさにこのような共同実践的な研究のための連携のしっかりとした拠点ないし結節点でありたいと願ってきた。そして前章と本章では、まさにこのような共同的な教育実践プロジェクトからえられたさまざまな成果について述べてきたのである。

たとえば、公開実験授業や KKJ などでの学生参加型授業に関するプロジェクトでは、教員と学生との教育関係についてもっとも基本的な知見がえられた。たとえば、KKJ に関連して本章で提起した「学生参加型授業の2類型」（表2）を今一度別の角度から検討してみよう。ここでの「生成モデル」と「生産モデル」との対比を一般化するなら、これは「学生(S)の目標(O)追求活動としての学習(S ⇒ O)」に関わる教員(T)の位置についての対照的な2つのモデルに対応する（図2を参照）。

図2 学習に対する教師の位置



内属モデルでは、教師に「わかっている」ことを「わかっていない」学生が学習する（「わかる」）のではなく、教師と学生とはともに「わかっていない」ことへの共同探索のもとで連帯する。つまり、教師(T1)と学生(S1)とは、共同探索としての学習に向かう相互性のかかわりのもとにある。これに対して超越モデルでは、教師(T2)はシステム役割の遂行者であり、学習する学生(S2)に対しても学習そのものに対しても外在的操作的であるから、この対象化的操作的物象化的関係に向けて教師自身も物象化されている。この2つのモデルにおける学生のありかたについて考えるのには、ランゲフェルトの見解が参考に

なる。ランゲフェルトによれば(注 30)、子どもは大人に対して、一方で、「自分自身のもとにある存在」であるとともに、他方では、「大人のもとにある存在」であるという意味で、二重の存在である。内属モデルでは相互性の関係において学生は「自分自身のもとにある存在」として自律的であるが、超越モデルでは教授・学習の役割システムにおける関係において学生は「教師のもとにある存在」として依存的である。以上のような「生成モデル」と「生産モデル」の相関をあらためて表にすれば(表6)のようになる。

表6 「生成モデルと生産モデル」再考

	生成モデル	生産モデル
教師	内属	超越
学生	自分自身のもとにある存在	教師のもとにある存在
関係	相互性 対称性	役割関係 非対称性

内属モデルでは教師と学生との関係は相互性のもとで対称的であるが、超越モデルでは役割関係のもとで非対称的である。しかし実際の教育実践の場面においては、教師は役割関係に内在しつつ超越しており、学生もまた状況に内属するとともに超越しており、したがって教師のもとにあるとともに自分自身のもとにある。教育関係は、そのつどに相互性と役割関係という両極の間のどこかにあり、時間の経過とともにその間でめまぐるしく振幅を繰り返す。授業形態もまた、生成モデルと生産モデルとの間でこのようにダイナミックに変動する。いいかえればこの表は、教育現実のこのような流動性と生成のさなかにあって関係する人たちが自分自身の見当識を確保するためのマップとして、援用できるのである。

この生成モデルと生産モデルの対比は、生成理論とメタ理論との対比に援用可能である。両者は、教育現実への位置においてそれぞれに内属と超越として対比できるからである。教育現実には、日常的な相互行為のレベルからグローバルなレベルでの教育の制度化に至るまでの広がりがある。ここで大切なことは、日常的なレベルに焦点を当てる理論がすべて生成理論であり、抽象度の高いグローバルなレベルに焦点を当てる理論がメタ理論であるわけではないということである。日常的なレベルに焦点を合わせながらその系の外にあって相互行為を対象化したり操作したりするメタ理論が存在しうる。さらに、グローバルなレベルに焦点を合わせながら状況内在的な生成理論も成立しうる。生成理論とメタ理論の差異は、議論が扱う対象の抽象度における差にあるわけではなく、議論が扱う教育状況への内属性と超越性の度合いの差にあるといえる。この点に留意して、両者を表記してみよう(表7を参照)。

表6と表7は、互いにあきらかに関連している。つまり授業における生成モデルと生産

モデルは、理論における生成理論とメタ理論にそれぞれ対応するのである。なぜこのような対応が成立するのか。それはあきらかに、この2つが内属と超越という教育状況への構えの差異によって同じように区別されるからである。生成モデルは生成理論とむすびやすく、生産モデルはメタ理論と結びやすい。しかし両者はこのように対立するばかりではなく、次に述べるように互いに乗り入れあってもいる。生成理論は、理論的な抽象化と一般化によってメタ理論へと生成する。こうして獲得された一般理論としてのメタ理論は、再び実践の場に戻されて実践と協同する場合には「教育する人間の自己認識」の構成要素となるのである。

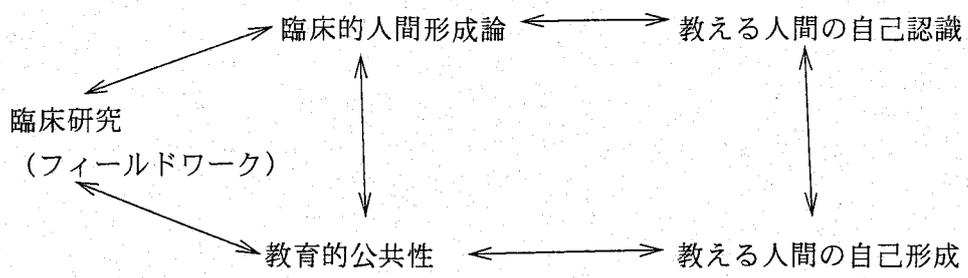
表7 生成理論とメタ理論

	生成理論	メタ理論
理論家の位置	内属	超越
実践者の構え	自立	従属
両者の関係	相互性 対称性	役割分化 非対称性

私たちはこのような理論と実践との往復運動を通じてじょじょに臨床的人間形成論が生成するものとする。その意味では私たちは、本章と前章で大学教育の臨床的人間形成論を展開してきたということができるであろう。大学教育の臨床的人間形成論は、実践的連携の蓄積によってじょじょに構築される。たとえば、公開実験授業プロジェクトは、実践と理論構築とが互いに規定しあい循環的に推し進められる生産的なフィールドである。この具体的なフィールドにおける実践的連携によってこそ、内在的・共同実践的な理論構築が可能となり、大学教育の理論が構築される。一般化していえば、大学教育のフィールドワークないし臨床的研究は、一方では、大学教育の自覚化を介しての臨床的人間形成論の構築であり、他方では、大学教育の主体化を介しての教育的公共性の生成である。臨床的人間形成論の構築は教育する人間の自己認識であり、教育的公共性の構築は教育する人間の自己形成である。この関連を、序章では次頁の図3のように図示した。

今一度繰り返すなら、この構造連関こそが本研究の基本的な骨格である。本章では、私たちの実施してきたさまざまな実践研究プロジェクトの成果と課題を概観することによって、大学における教育者集団の自己認識と自己形成について論じてきた。関係の生成と制度的負担免除、系の外部からの操作と系内部での相互性、内属性と超越性、啓蒙性の自己克服などは、すべてこの基本的な論点に関連している。これらは、上記図3における「臨床研究－教育的公共性－教える人間への自己形成」というつながりに関連する。次章以下では、「臨床研究－臨床的人間形成論－教える人間への自己認識」という理論構成が布置される理論の歴史的展開過程について考察を加えることにしよう。

図3 臨床的研究、人間形成論、教育的公共性



第3章 教育人間学から人間形成論へ —臨床的人間形成論に先行する理論的試み(1)—

はじめに

臨床的人間形成論にはさまざまな理論的試みが先行しているが、それらはすべて今日の教育状況の急角度で全面的な変化に対応して、教育学の基本的な理論的枠組みを組みかえようとする試みである。なかでも臨床的人間形成論の構築に直接に関連する試みは、教育人間学、人間形成原論、人間形成論などである。本章と次章では、この3つの先行する試みを概観することによって、近年の教育理論の全体的展開を示すマップのうちに、私たちの臨床的人間形成論構築の努力が布置される学理論的位置を定めることにしよう。

臨床的人間形成論へ至る理論構成運動を駆動してきたのは、運動を構成する人たちの強い危機意識である。次章でみるように、私たちもまたこれまで人間形成論の構築と展開につとめてきたが、それは、教育の理論の学理論的難点を克服ししかも同時に現在の社会の多くの局面に認められる教育危機に向き合おうとすれば、否応なくそれを統合論的・原理論的な人間形成論へと再構成しなければならないと考えてきたからである。このような危機感こそが、理論構成運動を駆動する一般的な力である。しかし運動に加わる人たちの意識のありようはともかくとして、臨床的人間形成論に至る理論展開を全体的にみるなら、実際にはこれはかなり複雑で錯綜したプロセスである。ここでは、理論の自律的な展開、理論の担い手の変化、社会意識の変容、制度的組織的な変化、政治的経済的変動などが、複雑に絡み合っているのである。

しかし、この理論展開過程全体を一定の精度で一挙に概観できる戦略的な高地がある。それは、我が国のみならず世界的にみても最初に体系的な「教育人間学」を展開し、これをさらに「人間形成原論」へ再構築しようとした森昭の理論である。私たちはこの特異でしかも特権的な理論に焦点を当て、しかもこれを取り巻く錯綜した文脈を概観することによって、臨床的人間形成論へ至る理論展開過程の全体を一挙にみることがができる。この全体とは、臨床的人間形成論の構築を必然づける文脈である。本章では森の理論構築過程に焦点を当てこれを検討し、次章ではこれを継承する人間形成論の展開を検討し、これらの検討を手がかりにして、臨床的人間形成論の学理論的特質とそれを組み込む理論的文脈を把握することにしよう。

まず第1節では、森昭の理論構成のプロセスとそれが編み込まれた歴史的社会的文脈を概観し、次いで第2節では、森昭の教育人間学構築から人間形成原論構築への理論構成過程をたどり、その残された仕事人間形成論の構築として受け止められることについて論じておきたい。

第1節 森昭における教育人間学の展開と挫折

森昭(1915-1977)は、思春期から青年期にかけての自己形成期を我が国が十五年戦争に突入した昭和のはじめに、遅れて来た大正デモクラシーの子としてしかも都市生活する田舎の地主の子弟として過ごした。地理的には鹿児島周辺の部から都市部へさらに京都へと出離し、学問的には旧制高校で自然科学から人文科学へ、さらに京都帝国大学で哲学から教育学へと出離した。こうして自分自身でも次々とマージナリティを創出しつづけた森の生涯には、たとえば自分が「哲学と教育学とに引き裂かれている」という強い自負と焦燥に彩られた自己意識がつきまとった。自身のマージナリティへの誠実な反応である。徹底的に推敲された文章や強迫的なほど几帳面に整理された著作の構成に見られるように、森の本来の認識の型は執着するパラノ型であった(注 1)。しかし、『教育人間学』という壮大な構想に見られるように、累積するマージナリティに由来する不安定性が森にスキゾ型の全体直覚的認識を可能にした。パラノ型を基盤とするスキゾ型認識は、類型的思考の繰り返しを地道に突破していく力をもつ。まさにこの突破力が、森の場合自分自身の認識を限りなく原理化し全体化する駆動力となった。

時代状況との関連で見れば、パラノ型を基盤とするスキゾ型認識は、パラノに適合する現状維持にも、スキゾに適合する構造変革にも合わない。ただ変動期における「建て直し」の認識に適合する。戦時下における総力戦への総動員体制から、戦後における経済戦への総動員体制に移りゆく時代状況のもとで、森の「建て直し」型の認識の営みは大きな存在意義をもった。時代が求めたのは現状維持でも構造変革でもなく、戦中期からの連続性と非連続性を見据えた「建て直し」を支える理論だったからである。しかし時代状況は、70年代後半以降の経済主義の自己解体とともに今一度大きく転換した。森は、『人間形成原論』において、新たな時代状況が要求する「建て直しそのものの建て直し」という理論的課題を予感し先取りの遂行しようとした。しかしこの仕事は、著者の死によって唐突に切断されたのである。

1 「建て直し型」認識投企の遂行と挫折

1) 京都学派との連続と不連続

森昭は、田辺元、木村素衛たちに学んだ京都学派の嫡子として理論的な歩みを始めた。京都学派は、哲学において西洋と東洋の出会いを図った西田幾多郎以来、きらびやかに意匠を使い分けるたんなる輸入理論であることに自足せず、貧しいながら地道に自分の思索から出発し、しかもそのような自己を全体性へと不断に原理化し全体化する理論の「自己」展開運動であろうとしてきた。彼らの理論には、「絶対無」、「歴史的世界と行為」、「西洋近代批判(日本の世界史的使命)」などの幾つかの基本的な把握が共有されていた。しかしそのさらに基底には、ときには非合理性や神秘主義への頹落さえもが懸念されかねないほどに強烈な、生命論的な把握がある。生命論的把握は、西田哲学のもっとも基本的な性格であるが、のみならず戦時下の西田の後継者たちの発言(「民族のモラリッシュ・エネルギー」)(注 2)にまで強固に一貫している。

森昭は、『教育人間学』において自分の理論を人間生成論と規定している。生命論そのものである。さらに彼は、まずは自分の出自である(ドイツ観念論以来の伝統に帰属する)教育の理論へ(ディルタイの生の哲学を媒介させて)デューイらプラグマティストたちの

経験の理論を統合し、さらに自分の学問的な教育理論を実践の理論へ結合しようと試みた。その後の教育人間学から人間形成原論へ向かう理論的軌跡を含めて、森の個人的な理論史のすべては、まさに自己を不断に全体化する京都学派的な理論化の無限運動である。森は、京都学派の理論の自己展開運動と生命論の伝統に、実質的にそして忠実に加わっているのである。

しかし敗戦を契機とする年長世代の研究者たちの公職追放や木村の思いがけない急逝などによって、当時 30 歳代そこそこであった森は、にわか一人前の教育学者として振舞わなければならなくなった。森自身は、当時の 20 歳代のように空虚や無を内面に抱え込みもせず 40 歳代に比べれば大きく残された可能性をもって敗戦を迎えたと語っている(注 3)。ここで彼が直面した課題は、一方では、徹底的な「教育の学への懐疑」から出発して、理論を人間存在論・人間生成論にまで溯って原理的に基礎づけること(注 3)であり、他方では、教育実践へ(指導するのではなく)連帯しつつ関わること(注 4)であった。当事者を二股に割きかねないこの学理論的自己規定が、後で詳しくみる「教育人間学」の学理論的規定を先取りするものであることはあきらかである。ともあれ、この時点で森と京都学派との関係は、微妙に屈折したものとなるほかはなかった。

京都学派との関連を見る限り、森は、生命論という理論の基本的特質と理論の全体化への無限運動という形式的特質のみを引き継ぎ、非合理主義神秘主義や超国家主義などに結びつきかねない内容の多くを拒絶している。宗教や形而上学、美や芸術や遊び、そして国家や民族などへの関心という実質的な内容は、引き継がれなかった。これはあるいは森の(生来の篤農型の、あるいは大正期の民本主義の息吹を微かにではあれ嗅ぎとった世代としての)合理性によるものかもしれない、あるいは田辺やヤスパースの自然科学志向への親近感によるものかもしれない。しかし何よりもこれは、超国家主義的諸傾向と彼自身の体質との如何ともし難い肌合いの合わなさに由来しているものとも思われる(注 5)。

しかし森によれば、敗戦後には子どもたちの教育も徹底的な合理性に基づいて、しかも子どもたち自身の経験や自発性を最大限生かしつつ、社会の再建のために再組織されなければならない。この森の議論は、戦中期に国民の「自発性の調達」を論じた京都学派の総動員論(注 2)と微妙な形で重り合っている。森の議論にしたがうかぎり、教育は経済戦争に向けての総動員体制の一環をなすことになるからである。森の「建て直し型」の認識傾向は「復興」の時代とみごとに適合する。美を抜いた真と善、聖と遊を抜いた俗の世界が、森の理論的世界であるが、これは経済的な総動員体制としての我が国の戦後世界の理論的写し絵なのである。

2) 経済的総動員体制の展開と教育人間学の構築

総動員体制下での総力戦についての京都学派の見解は、『近代の超克』(注 6)と『世界的立場と日本』(注 2)という 2 つの座談会で示されている。総力戦は、東亜共栄圏という理念の実現に向けて、西洋と東洋の対立、共産主義と資本主義の対立、コスモポリタニズムと個人主義の対立、ゲゼルシャフトとゲマインシャフトの対立、国民国家間の闘争などを自覚的組織的に克服するものとされる。総動員論では、上からの指導や管理や計画と下からの自発性の調達との関連について、繰り返し議論がなされている。伝統的な教育論のもっとも基本的な構図である。この場合、大衆ないし生徒は、調達される自発性の担い

手としてフーコー的な「自発的に臣従する近代市民」である。奇態なことではあるが、この議論は、我が国においてこのような意味での近代的市民が前景に登場する記念碑的な事業だったのである。

2つの座談会での京都学派の共同見解は、これらに先立って公表されていた（三木清の筆になるとされる）「新日本の思想原理」および「新日本の思想原理 続編—協同主義の哲学的基礎—」（注7）でほぼ遺漏なくしかももっと組織的に述べられている（注8）。「協同主義」は、その用語からして資本主義に対抗する共産主義そのもののさらなる止揚を暗示しているが、三木のこの議論は組織論から認識論にまで及んで広汎に体系化されている。2つの座談会で京都学派のさまざまなメンバーによってばらばらに語られた個々の議論は、先立ってある三木の体系的な議論のうちにそれぞれに位置づけることができる。森昭による理論の全体化という仕事は、歴史的に見れば西田以来、協同主義論から総力戦論へ至るまで一貫する京都学派の統合学志向の流れに帰属しているのである。

ところで敗戦後の社会経済運動の多くは、たとえそれがいかに社会システムの外部からする抵抗であるかのように現象したにしても、基本的には人的資源の機能主義的統合という戦時期にすでに設定された総力戦体制づくりの軌道の上をたどるものであった（注9）。今度は、経済戦争への総動員体制の確立に向けて、社会の下位領域のすべてが動員される。戦後における巨大な学校複合体の成立過程もまた、このような経済的総力戦への人的資源の総動員体制確立の重大な一環であった。これが本研究でたびたび取り上げてきた、我が国が巨大な学校複合体構築へと学校化を急速に進めてきた駆動力である。

教育領域での経済的総動員体制の有様を象徴的に示しているのが、『山びこ学校』（注10）である。『山びこ学校』に掲載された子どもたちの作品から、教師であり編者でもあった無着成恭の理念を推察することができる。徹底的な世俗化である。思春期の子どもたちの生活描写であるにもかかわらず、性的なものや自然との融合体験などはかけらさえ見えない。敗戦直後東北地方山村の生活が描かれているにもかかわらず、柳田国男の『遠野物語』にあるような（明治末から大正にかけての山村の日常生活の隅々にまで浸透した）異世界体験や宗教生活もまた、その片鱗すら見えない。無着の理念のもとでは、子どもたちの生活は（森昭の理論的世界と同様に）、美を抜いた真と善、聖と遊を抜いた俗の世界であり、労働一色で描かれた単色のまるで影絵の世界である。無着のいう「ほんものの教育」は、合理的な真実の追求と仲間の集団化を重視する。江口江一の「母の死とその後」に典型的に見られるように、子どもたちは同書のあちこちで、自分たちの生活をかけた苛酷な経済計算を繰り返す。『山びこ学校』は、戦前の北方性教育運動の理想（注11）であった「自分たちの生活台を対象的に捉える科学的態度」を実際に結晶させたのである。

しかし生活を対象的に捉えることは、往々にしてそれを物象化し操作することである。たとえば『山びこ学校』冒頭の石井敏雄の詩を少し意識的に読み返せばすぐに分かるように、石井の視線は、まるで天使のように斜め上方から「雪がコンコン降る」「その下で暮らしている」「人間」（これは私のみるところ抽象的労働力一般へと物象化された近代的「人間」である）を見下ろしている。このように距離をとって突き放し抽象化する視線による生活台の対象化とは、生活とそれに関連する一切を合理的な経済計算を構成する要件へと物象化することである。『山びこ学校』は、すでに生活綴方運動の枠を超えて、経済合理性にすみずみまで支配された経済的総動員体制の教育領域での貫徹を象徴する。江口

江一の以後の頑なまでの沈黙は、自分たちの選択した経済合理性が自分たちの帰属する共同体（山村）を解体するという自己矛盾を、山林組合事務員という一人の生活者として黙って背負おうとするものであった（注 12）。『山びこ学校』は戦後の経済発展のうちに消滅した貧乏物語ではない。むしろ『山びこ学校』の物象化する理念は、爆発的な経済成長と連動する学校教育そのものの爆発的な拡大にとってそれを主導する基軸であり不可欠の駆動力であり続けたのである。

森は戦後、デューイなどのプラグマティズムを何とかしてディルタイやヤスパースなどのドイツ系統の議論と統合しようとし、さらに理論と実践とを関わらせようとした。「復興」に歩調を合わせた理論の「建て直し」である。しかし森の地道な「建て直し」路線は、『教育の実践性と内面性』（1955）の「補論」以来じょじょに、統合学的で原理論的な教育人間学ないし人間形成原論の構築をめざすという、単色の学術的色彩を帯びてくる。高度経済成長が軌道に乗り巨大な学校複合体が輪郭をあらわしつつあるこの時期に、森は、敏感に自分自身の軌道を修正し、新たな途方もなく巨大な社会的現実に対抗できる全体的理論の構築に着手したのである。爆発的な制度化へと自動回転する現実と直面して、教育の理論には、もはや実践との日常的な協同などではなく、巨大な教育現実に対抗できる統合理論を構築する孤独な作業が求められた。森は、「教育以前」の生物学的な事実から出発して「教育以上」の実存的な人格的な問題にまで及ぶ壮大な統合理論を構築して、この巨大な社会的現実に対抗しようとしたのである。

しかしながら、森自身の言うところの「不十分な」『教育人間学』（1961）の「完成」をめざした『人間形成原論』（1977）では、議論は経済的「成功」のもたらす人間疎外についての苦々しい記述で始まり、この惨めな現実に対抗するべき新たな理念を提示しようとする直前で森自身の死によって中断されている。これは、教育現実の総体への理論の答責的コミットという、一つの個性的で孤独な「建て直し型」認識投企の力業の挫折であった。

2 「建て直し」の「建て直し」へ

敗戦以後の経済的総力戦は、高度な産業・消費・情報社会の到来と東亜共栄圏の実質化をもたらした。しかし経済的成功は、経済の領域そのもののなかで産業の空洞化をもたらし、生活領域のすべてに深い意味喪失感をもたらし、ここには、経済以外のどの生活領域も自立的な価値をもたず、懸命に生きれば生きるほど徒労感が増加するという無惨な構造が作り上げられているからである。経済領域という、本来なら「生きる」ための手段でしかない領域が、自己目的価値をもつとされる。そうなればなるだけ、生きることそのものは、もはや自己目的ではなく、経済という手段のための手段に貶められる。この社会過程全般の制度疲労に対応して、成立した巨大な学校複合体もまた深刻な機能障害に苦しんでいる。

すみずみまで系統的に制度化された世界では、もはや人為化のこれ以上の進展は望まれない。システムの外部を自然と呼ぶとすれば、私たちは、システムへの自然の反乱に直面しているといえよう。たとえばアトピーや花粉症や喘息など免疫系の障害の多発、生理的レベルでムカツキ、キレル子どもたち、自己臭幻覚や思食障害などの身体の乖離に直面する青年たち、登校障害や中退などの激増で機能障害に直面している学校複合体、病や

老いや死などに対処できない家族や共同体など。この人為への自然の反乱に直面して求められるのは、人為のさらなる人為化ではなくむしろ人為の再自然化である。しかし再自然化は、人為化のもたらす資産によってのみ可能となる。求められるのは、「絶え間ない人為化」と「人為の人為的再自然化」という両立し難い二つの課題の同時的達成である。この厄介な課題は、成熟した社会の教育領域における基本的な課題でもある。

森の議論では、多くの主題が論じ残されている。列举するなら、遊び、美、芸術、宗教、国家、民族、階級などである。なかでも社会化と文化化に関する議論の不徹底が重大である。社会化と文化化は、けっして森によって論じられていないわけではない。しかしそれはそのものとしてではなく、ただ、人間の生物学的なヒト化を超えた、しかし人格化以下の過程として、いわば間接的に論じられているにすぎない。本節での議論の文脈に引き付けて言えば、社会化や文化化は、所与の社会過程において経済的総動員体制という全体的システムの重大な構成要件である。にもかかわらず、およそそのようなものとして議論されてはいないのである。一般的に言って、ある特定の理論の成立基盤が当の理論それ自体によって自覚されることはあまりない。自覚化された基盤は、往々にしてすでに基盤ではなくなっている。これが通例である。森の理論も例外ではない。実のところ、経済的総動員体制への社会化こそが、森の理論の確固とした基盤であり、実質的な「教育目的」であったのである。

『人間形成原論』で、論じ残された最後の課題として、森自身によって指摘されたのは、教育の目的論であった。『教育人間学』では、「人間生成それ自体が目的である」ことが繰り返し強調される。そして人間生成は一応、個人的生成と社会的生成とに分けられ、両者の関連が生産的人格と民主的社会との（一方の生成が他方の生成を前提にし合う）相互生成的な循環として論じられている。ここには、マルクス主義的な決定論を協同主義という集団的自己決定論によって克服しようとした戦前の京都学派の発想が、デューイたちプラグマティズムの議論を借りてあらためて展開されているといえよう。

『人間形成原論』では、次章で詳しく見るように、「生命鼓橋」という新たな比喩によって、人間生成がライフサイクルの全体にまで拡張されて具体的イメージを与えられるとともに、異世代のライフサイクルの重なり合いが織りなす相互性のイメージが提起されている。教育の理論の射程に、老いや死に直面する人々の成熟の問題が組み込まれ、さらに「教育」概念そのものが、異世代間の相互性の問題として再把握されようとしているのである。教育目的論もまた、生成論の立場からすればより徹底された形で展開されつつあるものとみて良い。しかし同書のあちこちで、一方で形而上学的世界へ「逃避する怠惰」が繰り返し非難されながら、他方で宗教的なものを何とかして議論の内に組み込もうとする執拗な努力がほの見える。この厄介な分裂には、『教育人間学』末尾の（「懺悔道の哲学」において世俗的な「倫理の限界を教える」「田辺先生」を引き合いに出した上での）次の発言が響きあっている。

「人間生成論の絶対否定こそが、真実の人間生成の道なのかもしれない。このような予感を私はもっている。だが、今の私の課題は、人間生成の問題を究極にまで考え抜くことである。」（844頁）

森の晩年期の理論では、一方では形而上学的目的設定が拒絶され世俗的な人間生成論の徹底が図られると同時に、他方では京都学派の伝統に遡行する仕方で人間生成と宗教的世

界との出会いが模索される。この模索は、『教育人間学』では例外的な事態であったが、『人間形成原論』ではかなり目につく。これはおそらく矛盾ではない。教育のすべての領域で世俗化が制覇したあとでは、自然の徹底的な人為化に対抗して、人為の自然化や、その延長上にある人為を超えたものとの出会いが問題となる。超越的世界への中途半端な半身での関わりは、新たな時代状況への誠実な反応なのである。「建て直しの建て直し」という新たな時代的課題に直面して、森のこの新たな理論展開は京都学派の出自にいま一度回帰するかのような道を踏み出し唐突に中断した。これはおそらく助走距離を確保し新たに飛躍するための後退であり、あるいは新たに原理論を展開するための新たな理論的統合の試みであっただろう。私たちもまた、森が予感しながらついに見ることのなかった新たな時代状況において、森のこの後退の仕事を引き継ぎ、原理論と統合論を循環する生成論を継承しなければならない。

私たちは森の仕事、人間形成論のさらなる展開として引き受けなければならない。人間形成論は、「人間とは何か」を問う人間学と「教育とは何か」を問う教育学との（互いに互いを基礎づけあう）理論的相互作用を完遂しようとする教育人間学の理論的企図を、新たな視角から直接に継承する。この作業の途上で中絶した森の仕事を引き継ぎ、人間形成論は、統合学的な教育人間学でもなければ原理論的な人間形成原論でもなく、両者の理論的指向性をともに活かそうとする理論的プロジェクトであるほかはない。私たちは、森の志向していた理論の「建て直しの建て直し」に向けて、理論の組み替えを試みなければならない。その際、人間形成論を体系化する方法は、森のそれと同様に、新たな教育現実や理論との出会いをきっかけとする人間形成論的人間存在論と人間存在論的人間形成論の相互的循環的規定である。人間形成論の体系は、この臨床理論的な循環にともなう一方の側での人間存在論的人間形成論の構築によってじょじょに形を成していくはずである。次節ではこのような人間形成論を、今一度森昭の理論構成過程を含む教育理論の展開過程のうちに位置づけてみよう。

第2節 教育人間学、人間形成原論、人間形成論

1 人間学と教育学

近代以降の世界で生きる私たちの日常的理解では、「教育」は、「人間」の存在と生から本質的に切り離しえない営為である。私たちに馴染みの「教育」把握は、どん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かかわらず—「人間」の存在と生に関する私たちの何らかの把握を前提している。他方、私たちには、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のであるが、この「自明な事実」からすれば、どんな「人間」把握も、その必然的な部分的契機として常にそれぞれの仕方で一定の「教育」把握を前提していることになる。「人間」と「教育」を原理的に把握しようとするなら、この2つの問いは、互いに互いを前提しあいつつ循環的に行き来するのでなければならない(注13)。けれども、近代以降の教育学理論では、「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超えようとする仕事はきわめてまれにしかなされなかった。この固定化された分業体制を超えることこ

それが、教育人間学の学理論的な出発点である。

1) 人間学における教育学的反省

「人間への問い」は、人間が自分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つづけてきた(注 14)。たとえば、ヤスパースのいう「中枢時代」(注 15)の偉大な宗教家や思想家たちの問いはすでに、その焦点を明らかに「人間」自身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つづけてきたともいえる。

しかし、「人間」存在への原理的・統合論的な問いが集中的にしかも正面から果敢に問われたのは、1920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。シェラーやハイデッガーらの発言(注 16)からも明らかのように、この理論的取行を駆動したのは、状況的にいえば、各人に自己存在の根源的不確実感ともいうべき実存感覚を強要したあの「現代」への怒濤のような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ような理論認識の上での人間存在把握の限りない拡散と不分明化であった。

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。人間把握の変化は、まず、近代化にともなう超越的存在の背景化と、超越的存在による人間存在の超越的位置措定—万物の霊長—という神話の権威喪失として現れた。超越的なものの相対化の必然的帰結は、一方では、人間存在を世界を構成する主観の位置に押し上げる近代的な人間中心主義であり、他方では、それと同時に生起する、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、厳密にいえば、人間存在を位置づけるどんな座標軸も、存在の階層論も成立することはできない(注 17)。そればかりではない。この位置喪失に次いで、今日の見通しがたく変動するしかも複雑にシステム化された巨大な世界のうちでの諸個人の癒しがたい無力感とともに、根源的な疑念が、近代の人間中心主義そのものへも向けられる。この文脈では、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葉(注 18)は、必然的な趨勢を言い当てているものと見るのできるのである。

しかしながら、人間存在の理論的不分明化は、理論にとってひたすら消極的・否定的な出来事であるわけではない。たとえば、これによって理論は、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解放される。そればかりではない。存在の理論的不分明性を、他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、私たちは、人間存在の「未確定性」(Unfertigkeit des Menschen)(注 19)に関する規定を、この文脈で援用することができる。未確定性という規定は、一方では、私たちが人間存在とは何であるかを規定する決め手を欠いているという事態を示していると同時に、他方では、人間という特異な生物が未完成で定位置を持たない存在であるという本質的・生成的な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 20)。この焦点づけの差異にもかかわらず、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自己超越的・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する本質的諸規定は、各人が他者規定を介する自己規定に向けて、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』(注 21)で繰り返し述べているように、教育の理論と実践がかかわるべき本質的な人間存在規定は、およそこのような「開放性」であるものと考えてよいのである。

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、統合論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な考察を加えて当然である。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(注 22)ほとんど正面からは展開されなかった。

2) 教育学における人間学的反省

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、近代への過渡期に、日常的な教育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段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(注 23)。この段階では理論は、きわ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、学校教育システムが巨大化し整備されるにしたがって、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た。教育の理論は、具体的な諸実践との直接の結合をますます緩やかなものに変え、同時に、抽象化の進行と比例して反省の範囲と度合いを極限にまで高めてきた。今日私たちは、「人間にとって教育とは何か」というきわめて原理的で抽象的なメタ理論的問いを正面から問わざるをえないが、これは明らかに、脱実践化・抽象化という流れの枠内での出来事であるといえるのである。

たとえば、近代学校の創成期に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、ペスタロッチ、ヘルベルトなどの包括的な諸理論にあっては、反省の程度はさまざまであれいずれも、かなり徹底した人間学的な議論を展開している。関連する論点のうちには、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扱うきわめて現代的な議論さえも先取りされている(注 24)。もっとも、これらはいずれも、けっして組織的体系的な議論ではなく、むしろ、折々の理論展開の必要上たまたま論及されたにすぎないとみることができる。この程度の人間学的な論及であれば、近代以後に限らず、むしろ古典・古代以来の教育学的ともいえる発言のうちに繰り返し認められるのである(注 25)。近代教育理論は、学校教育システムの学校複合体への巨大な組織化に連動して、反省の範囲と程度を否応なしに拡大してきた。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、かなり徹底したしかも相対的に見て高度な内容をもつ原理的・人間学的な発言を繰り返しているのは、理論のおかれた特殊な歴史状況によるものとみることができるのである(注 26)。

しかし教育理論における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。これまでの教育理論によってなお完全に履行されていないのは、教育の理論の立場から意識的体系的に徹底的な人間学的な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まで達した今日において理論的営為に従事する私たち自身の課題である。私たちにこそ、理論の人間学的レベルに及ぶ包括的で徹底的な反省が要請されるのである。

以上のように、哲学や人間学において人間の生成ないし形成という教育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、教育理論において人間学的な反省が徹底して遂行されることもない。この2つ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るとすれば、このような反省に達することは必然である。にもかかわらず、2つの学問分科の分業体制は、固定的に維持されつづけてきた。この固定化が打ち破られ、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、第二次世界大戦後の、わけても1960年代以降、西独と我が国で期せずして同時に展開された「教育人間学」の構築の試みにおいてである。「人間形成論」の構築という試みは、教育人間学の構想を直接に引き継ぐ。以下では、教育人間学の構想を概観し、さらにそれがなぜ人間形成論という新たな構想へ展開せざるをえないのかという学理論的必然性について見ていこう。

2 教育人間学の構想

1) 人間学と教育学との分業の廃棄

教育人間学は、人間学と教育学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、新しい理論的試みとして登場してきた。もっとも、この試みは、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」にはあらゆる事例に一般的に認められるように、「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見なす「偏り」が存在する。正確に言えば、教育人間学は教育する人間の自己認識として成立し展開されてきたのである。

人間学と教育学との固定的分業の廃棄は、なにも人間と教育に関する普遍理論の構成をめざしているわけではない。教育する存在としての私たちが帰属する具体的な現実接近しこれに応答するためには、理論は自己認識であるほかはなく、さらに当の教育現実を包摂する歴史的・社会的・人間学的な文脈の全体に関わるものであるほかはない。この理由によってこそ理論には、個別諸科学の分業を廃棄することと自己関与性を獲得することが不可避の課題として課せられるのである。とはいえ、関連する文脈の全体にアプローチするには、どんな近道も存在しない。全体性に接近するためにも、私たちはつねに、具体的で局部的な—それゆえ特殊な—理論的実践的テーマを検討することを通してじょじょに進んでいくほかはない。結局、さまざまな教育人間学構想に見られる「教育」への偏りは決して欠陥などではなく、むしろ理論の自己認識としての深まりと展開を達成するためには不可欠の条件である。大切なことは、偏りを排除することではない。そうではなくて、偏りを十分に自覚しておくことである。自己認識の成立する場の特異性によって、理論の

発生的契機はそれぞれ異なっている。このさまざまな理論は、それぞれの視角の制約性や部分性に自覚的でありつつ協働することができるのでなければならないのである。

ともあれ、教育人間学という新たな分科を構想せざるをえない理由については、さまざま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論点とかがわって、共通した議論を認めることができる。ここではとりあえず次の2点だけを取り上げよう(注27)。

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、教育の立場から人間の本質や現実や理想を人間学的に問うことは当然である。この自明な論点は、さまざまな議論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別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、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、今日の教育現実においても顕著に認められるのであり、巨大な学校複合体内部でのさまざまな局面での実践においてそれらの立脚する人間像が往々にして統一性を失いつつあるのに対応して、大きく分化し分散した教育諸科学の内部でも、人間把握の統一性は、ますます成立しがたくなっている。教育人間学に期待されているのは、実践面と理論面に共通して現れる人間像の分裂を脱却して、ある程度まとまりのある人間把握を提示することにある。

この2つの論点をまとめていえば、教育人間学には2つの理論化要求が与えられているといえる。第1に、さまざまな教育実践を現に規定している現実的人間像を雑多な形姿のまままるごと捉え、それらを批判的・原理的に検討して、人間の本質と現実と理想を統一的人間学的に捉えることであり、第2に、個別諸科学の無秩序な展開がもたらすさまざまな知見を、それぞれが立脚する人間像を批判的・原理的に検討して、統一性を見いだし、それによって人間学の理論的發展に寄与することである。この2つの要請からも明らかのように、教育人間学には、原理的・哲学的な特性と統合学的な特性との2つがある。教育人間学を〔領域的なカテゴリーと見なすのか、それとも方法論的なカテゴリーと見なすのか〕という今日まで繰り返されてきた係争問題は、今述べたような原理的・哲学的特性と統合学的特性という一見して調停しがたい異質な2つの特性と深くかかわっているのである。

2) 教育人間学の学理論的分裂—原理論か統合学か—

教育人間学を領域的なカテゴリーとみる立場には、次の3つを想定し区別することができる。第1に、教育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1つの分科と見る立場、第2に、教育哲学による包括的・原理的検討に先立って、経験的・実証的諸分科の知見を何らかの仕方でも理論的にまとめあげておく、一種の統合学的予備学と見る立場、第3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1つの特異な類型と見る立場、の3つである。いずれにせよこれらはすべて、教育人間学に何らかの理論的統合を期待する立場である。

これに対して、教育人間学を方法論的なカテゴリーとみなす典型例は、よく知られているようにボルノウの「教育人間学的な見方」(注28)である。彼は、教育人間学という方法論的なカテゴリーを構成する4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)の原理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)の理論的あるいは学問倫理的な意味での前提であることなどからすれば、この方法論的なカテゴリーの基本原理をウ)の「人間の生の個々の現象の人間学的解釈の原理」であるとみなすことができる。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い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にして、そのつどに「人間」と「教育」という教育理論の始源(アルケー)に向けて問い深めて行く「原理的」な作業に他ならない。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た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、ドイツにおいても我が国においても、教育人間学に関する研究書やアンソロジーの類が数多く出版されてきた(注29)。しかし、残念ながらこの統合学か原理論かという学問の根本的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うる仕事は、ほとんど見当たらないように思われる。これはいま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、我が国においても今日までに直接に「教育人間学」と銘打つ幾つかの仕事がある。しかし、それらの中で森昭のそのような統一性と体系性と徹底性とを備えた仕事は存在しない。したがって、森の仕事を概観することによって、我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的性格をめぐる問題にどの程度の解答が示されているのかを、知ることができる。以下、この点について考察したい。この考察を、森の仕事の良く知られている「教育人間学」から「人間形成原論」への転回にそって行うことにしよう。

3 『教育人間学』から『人間形成原論』へ

1) 人間生成という理念

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」「統合的研究(integrated study)」(注30)がめざされている。この理論構想には、以後の教育人間学の(森以外の規定も含めて)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規定が前提されている。森によれば、人間とはどん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、そのようなさまざまな規定へと「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」を意味し、これによって、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」(注31)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、在来の教育理論の限界をも明らかにするのである(注 32)。

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2つの対象領域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 1 に、語源からして「子どもの指導(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, Padagogik)は、人間の生成の全体とのかかわりに向けて「大人の教育」をも包含する理論へと再編成されなければならない(注 33)。さらに第 2 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、「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わりからもっぱらその唯一の対象領域と見なされてきた「教育次元の教育的生成」を超えて、「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、対象領域と見なされるべきなのである。

前者の「大人の教育」という発想は、次に見るように『人間形成原論』での一生涯教育論の検討を媒介として「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、次章で詳しく議論するように、これまでの私たちの研究の中心的課題であった。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もある。そしてこの学は、拡大された視座の下で、在来の理論と同様に、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」という実践的な問いを、解明しなければならないのである。

森によれば(注 34)、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」こそが問われるべき当の中心的主題であることからすれば、この答えは、ことわるまでもなく「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」をはかり、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。「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。

2) 教育人間学と人間形成原論との連関

教育理論における理論的統合と実践的理念の提起はこれまで、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、教育哲学の仕事の遂行である。しかしこれまでの教育哲学は、目の前にある教育現実にあえて直面し、状況的課題の解決に向けて諸学の認識成果を統合し、それらを原理的人間学的に基礎づけて状況的・理論的責任をまっとうするという、もっと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(注 35)。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臨床理論的に再生させる、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」（注 36）であったとも述べている。関連して別の箇所では、2つの欠陥—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こと、「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」であること—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、状況的責任に応答する仕方で開催される。このことからすれば、『教育人間学』で残された2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1つにまとめられる。森はこれを「教育実践学」の仕事であるとも規定している。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。

『人間形成原論』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ほう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の主題であるとも記されている。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」が十分に意識的に捉えられていなかったとする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（注 37）。

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2つの学問構想は、互いにどのように相関するのだろうか。両者は、同一の学問的営為の異なった呼び方なのだろうか。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だろうか。あるいは、両者は、ある特定の部分が重なりあ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だろうか。

森は繰り返し、「教育人間学」と「人間形成原論」とのかかわりについて述べている。したがって、両者の相関について先の三番目の仮説は否定されるから、問題は、両者の相関が全面的かあるいは部分的かに尽きる。これについて考える際に、まず注意しなければならないのは、「教育人間学」が二重に規定されているということである。教育人間学は、一方では、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、他方では、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」などの整理を行う「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（注 38）。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だろうが、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すぎない。この二重の学問的規定は、明らかな矛盾ではなかろうか。森の議論をたどるかぎり、教育人間学の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、おそらくできない。ただし、森の本来の意を斟酌するなら、私たちは、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い理由を承認することもできる。

教育人間学はまず、在来の教育哲学の狭さと惰性への批判から出発し、これを再生させようとした。したがって、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的基礎づけの試み」とも規定している(注 39)。一見矛盾したこの自己規定には、本来の意図と現実的達成との間にある大きな齟齬の自覚が反映しているものと見てよい。こうして、教育実践学ないし教育哲学の仕事を担当する教育人間学の本来の仕事は、『人間形成原論』にゆだねられたのである。

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、「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。これは説明するまでもなく明らかだろうが、あえて説明するなら、『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、批判的で統合論的な教育人間学であり、『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である。一言注意しておくとするれば、森のこの学理論の規定は、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めぐる対立に対して一つの解決策を提起しているのである。

3)教育の究極的目標の探求

それでは、『人間形成原論』では具体的にはどんな考察が展開されているのだろうか。この著作では何よりもまず、相互主観的に合意可能な実践的目標が見失われ深い混迷に陥っている教育状況において、あえて究極的な教育目標を探究するという、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の実存的な意味模索・価値模索を課題づける。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」という比喻で捉えられる。おそらくこれが、著作の結論部分での「教育の究極的目標」についての考察の中心的主題とならずであった。残念ながら、これについては十分な議論が展開されないままに、この著作は森の死によって中断したのである。

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『人間形成原論』の中心的タームはいずれも、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の構成要素として位置づけることができる(注 40)。しかしこの生涯をかけての自己形成という営みは、人間存在の本質的規定によって強え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なおし、人間存在をあらためて包括的に再規定する。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(注 41)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、「彼方に思いを馳せる者」なのである(注 42)。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ついている。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、未知と未来に向けて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であらざるをえない「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自己形成的努力が、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て露呈する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言えるのである。

4) 人間形成原論から人間形成論へ

以上のように、『人間形成原論』では、『教育人間学』での統合論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的理念の原理的哲学的解明が試みられている。この試みは、たしかに著者の死によって途中で唐突に切断されたが、私たちは、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。ともあれ、『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2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。私たち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ぬだろう。

けれども今日では、教育理論の展開においても教育現実においてもすでに、森が直面したそれとはかなり異なった状況にある。それでは、私たちは森の理論展開のうちの何を引き継ぎ、何に修正を加えるべきか。私たちは、森によってもなお十分に展開されることのなかった「教育人間学」や「人間形成原論」を直接に無批判に受け継ぐことはできない。とくにその際、統合論に偏りすぎて森自身によって放棄された「教育人間学」を継承することはできないし、逆に、原理論に偏って命名された「人間形成原論」を引き継ぐこともできない。私たちは、統合論と原理論との間の生産的で理論構成的な緊張をきちんと継承し、しかも森の理論に本来内在している教育現実への自己関与性という基本的志向性をも自覚的に継承したいと考える。私たちは、このように原理論、統合論、自己関与性を特質とする新たな分科を人間形成論と名付けてきた。これまで私たちが達成してきた人間形成論の内容的展開については次章で総括するが、ここではまずこの新たな分科の方法論のうち森理論に直接由来する部分について論じておこう。

4 人間形成論の方法と固有性

1) 3つの方法原理

『教育人間学』から『人間形成原論』に至る理論的展開は、一貫してほぼ同一の方法論にしたがっている。これをあえて抽出し整理するとすれば、次の3つにまとめることができる。

第1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2に、逆に、教育ないし人間形成を、つねに生成の相の下にある人間の存在と生の全体とのかかわりから、包括的・原理的にとらえるべく努めること。

第3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3つのうち、第1と第2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、どんな「教育人間学」と銘打つ学問的構想にもつねに込められている。この循環に焦点づけていえば、第3は、この循環の契機として教育現実、教育実践、個別的認識成果の3つを挙げているともいえよう。ところで、この第3の前半部分は、先にも触れたボルノウのいう「開いた問いの原理」に対応する。さらに、第1と第2の方法原理が示してい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理論的営為、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」にもとづいて際限なく繰り返される理論的営為に、対応するものと考えられる。ともかくも、これら3つの方法論的原理とボルノウのそれとは、かなりの高い程度に重なりあうものと見てよい。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だろうか。

両者の差異は、さしあたって、統合学的な志向性の有無に、もっと具体的にいえば個別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。このことは、『教育人間学』の最大の特徴の1つであ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43)。

森の場合、教育の原理的な考察は、在来の理論的蓄積を直接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降の我が国での空虚な「理論的蓄積」と、こうして自生的な根から切断され衰弱しきってきた「理論的伝統」とからは一度身を引き離し、かわりに、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とめ、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、実質的に再生できる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、森とボルノウの理論的構えは明らかに異なる。この差異はあるいは、原理的な考察や言説が一般的に日常的現実に対して把持することの出来る実際的な規定力という点で、我が国とドイツとの間にある違いが反映しているのかもしれない。

しかし、森の死後20年以上たって、今日の理論状況は、森の存命中とはかなり食い違ってきている。この間に、我が国では、高度産業化に対応する学校複合体の巨大なシステム化が進行するとともに、その機能障害が際だつようになってきた。こうしてたとえば、教育に関するさまざまな学会では、かつてのような「先進」各国の諸理論を無媒介に輸入するという植民地主義的な仕事が評価される度合いはますます低くなり、かわりに、巨大な自生的現実との格闘や相互性のある国際的研究交流が大きな地歩を占めてきている(注44)。つまり、理論状況の指し示す基本的な方向は、森が一步を踏み出したまさにその方

向に向かいつつあるといえるのである。私たちはおよそのところ、森の研究が身をもってさしめした方向、すなわち理論の統合化、臨床化、反省化に向かう方向をたどることで誤ることはない、判断できるのである。

これまでのさまざまな教育人間学の構想では、その学理論的な自己規定においては「統合学」としての性格と「原理論」としての性格とがある程度表明されることが多かった。そのくせ、実現された議論においては、いずれか一方に偏る場合が大半である。すでに見たように、森は、矛盾をおそれることなく両者に同等の強調を置いてきた。それは、理論に私たち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る。このような理論の臨床化に向かう基本的な姿勢は、きちんと継承されるべきであるだろう。

2) 人間形成論と日常的な教育現実

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立ち返り、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、新たな現実と知見についての統合学的な考察を教育と人間存在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建て直し、さらに、このように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、人間形成論のもっとも基本的な方法である。人間形成論とは、まさ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自覚的にとらえかえすことをめざし、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、統合論的・原理的な理論的試みなのである。本節でのこれまでの学理論的作業は、この循環をある局面ですっぱりと切り取った切断面なのである。

人間形成論の構成契機は、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、ごく日常的な教育状況に根ざしている。人間形成論の拠り所は、私たち自身の自然で根源的で前反省的・前理論的な日常生活世界である。この前理論的な日常性の理論的把握は、どうすれば可能となるのだろうか。直接与えられている具体的・日常的な経験への立ち返りという人間形成論の方法論的な出発点は、たしかに一見すると、現象学という「自然的態度による世界定立のエポケー」という前提的な操作目標と類似している。しかし、人間形成論がめざすのは、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つねにそれを包み込む、しかもどんな場合でも歴史性と社会性に媒介された、複雑な私たちの具体的・日常的な経験への立ち返りである。人間形成論は、この日常的な前理解を理解にもたらそうとするいわゆる「解釈学的循環」を繰り返す以外のどんな特別の方途ももっていないのである。これが本研究の基本的な方法でもある。

それにしても、日常的理解の前理論的な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、この日常的自明性の実質である伝統は、どうすれば対象化可能なのだろうか。いいかえれば、解釈学的循環はこの伝統の堅固な自明性をどうすれば突破できるのだろうか。この日常的自明性の批判的对象化の可能性については、すでに前章のとくに第1節で実践的な考察を行ってきたが、今一度幾分異なった視角から、まとまった検討を加え

ておく。

伝統に即した日常的で自明な即自的理解の理論的对象化ないし自覚は、通常は、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。私たちはこれまで、これらの分科が精力的に紹介してきた数多くの新奇な諸知見によって、私たちにとって自明な知識が特定の状況に制約されたあくまで特殊なものであるにすぎないことを、たびたび思い知らされてきた。今後もこれらの知は、自明性の拘束から解放されるのに有効であるだろう。

もっとも、比較のような外挿的方法ではなく、日常的自明性の理論的相対化を、この社会のさなかで自分たち自身の手で意識的計画的に実行しようとする試みもある。フランクフルト学派の批判理論は、その一つの典型である。この学派は総じて精神分析を高く評価する(注 45)。それというのも、精神分析は、病的に拘束され自己統制の自律的能力を失い病んでいる人々の病的メカニズムからの当の本人自身の解放—スローガンのようにいえば、フロイト初期には「無意識の意識化」、後期には「エスあるところに自我をあらしめる」—を操作目標としており、批判理論にとっては、まさにこのような自己解放こそが求められたからである(注 46)。しかし、たとえば、晩年期フロイトの治療実践に直接は依拠しない「超心理学」という「理論的構成物」ですらも、実は、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の治療経験に何とか対処しようとする彼の努力を間接的な—しかし決定的な—きっかけにしている。したがって、精神分析における理論構成は、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られる幸福な一致を除けば、批判理論の理論構築が、社会的実践主体である「人間」の批判的「自己認識」の獲得でありえたことは、あるいはかつて一度もなかったというべきかもしれない。批判理論の知の獲得と相互規定の関係にある社会的実践を見いだすことは、これまで一貫してきわめて困難である。70年代西独におけるこの学派の第3世代に指導された一連の社会的・教育的運動は、一見すると理論と実践の相互規定性が成立した例外的事態であるようにも思われるが、これらの成果があまり芳しくはなかったことからすれば、相互規定性は幻想であったというべきだろう。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現実的つながりに対するよく知られたホルクハイマー・アドルノの禁欲のほうか、似つかわしいのかもしれない。しかしこの場合には、理論構築は社会的現実との直接的な結合の回路をもたず—「内在的」ではなく—「超越的」な批判であるにとどまるのである。

もっとも、日常的自明性の相対化は、かならずしも学問的営為によらなくても、まず「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すでに過去と未来、辺縁と中心とに分裂している。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。これまで繰り返し述べてきたように、私たちは今日巨大な過渡期に生きている。この過渡性については、モダンとポストモダン、産業社会と成熟社会など、さまざまに語るができる。いずれにせよ、目の前にある教育現実に真剣に向き合おうとする限り、私たちにとってもはや自明な伝統も日常性も堅固な形で

は存在していない。認識や行動を規制する自明な拘束力はたしかに存在しているが、この自明性を対象化することは、本来それほど厄介なことではない。自明性に反省を加えようとするときに私たちに要求されることは、認識のための手練手管ではなく、自己欺瞞のメカニズムを排除して、もはやないものはないものとして率直に認めることだけである。この意味で、日常的自明性からの脱出に関しても、私たちは、森昭のたどってきたのと同様の地道な方途以外の術をもたないのである。

それでは、以上のことから、私たちは、「教育学の人間形成論への再構築」という課題を達成しようとする際にも、森の理論的軌跡をただ無批判にたどればよかったのだろうか。そうではない。もしもそうであるなら、この理論的試みは、「教育人間学」ないし「人間形成原論」と名付ければよいことになる。あえて「人間形成論」という言葉を用いていることには、一定の森理論への反省が込められているのである。

3) 統合学と原理論の統一としての人間形成論

統合学と原理論とを同時に追求するという森の基本的な学理論的志向性は、所与の教育現実への理論の応答性・責任性という彼の理論構成上の倫理的前提とともに、あくまでもしっかりと引き継がれるべきである。私たちはこれを、拡散と統合とを繰り返す人間形成論の螺旋状の理論的循環という形でうけとめる。次章で議論する「ライフサイクル」、「異世代間の相互形成」、「ホスピタリズム」、「老いと死」、「教育するものの成長」、「学校複合体の成立と機能障害」などのテーマはすべて、このような理論の拡散と統合の循環の契機として機能しているのである。とはいえ、この私たちの作業を、統合学的な予備学の色が強すぎて森自身によって放棄された「教育人間学」と呼ぶことはできず、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」と呼ぶこともできない。私たちが、「人間形成論」といういささか中立的な名称を用いてきたのはこのためなのである。

人間形成論は、所与の教育現実との直接的あるいは間接的な臨床理論的かわりを契機として、理論的な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。つまり、「人間からみて教育とは何か」という人間存在論的人間形成論の問いと「教育からみて人間存在とは何か」という人間形成論的人間存在論の問いを、互いを基礎づけるために往復的循環的に問い続けるのである。

このように理論的反省を加えられた教育把握・人間把握が、新たな現実的契機のもたらす理論的な拡散と統合の出発点となり基盤となるとともに、他ならぬこの理論的反省の対象ともなる。それでは、今日の教育状況においてこの理論化の主題を、何に求めるべきか。次章でまとめるように、私たちはこの理論化の主題として「ライフサイクル」や「異世代間の相互形成」を選択した。この主題選択は、私たちの教育現実から深く根拠づけられるが、そればかりではなくこれは実は、森の理論展開において残された課題を引き継ぐものでもある。

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。それにもかかわらずこの課題が『人間形成原論』で達成されたとは、かならずしもいえない。『原論』で

実際になされているのは、「子どもを成人にまで教え育てる人々の営み」という「教育」の「原型」的定義(注 47)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、最後にこの拡大された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』のもっとも基本的な骨格は、どんな留保が加えられたにしても、突き詰めていけば、「形成」と「生成」、さらに「発達」という3つの概念を「目的」ないし「理念」という1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、振り返っていえば、「人間生成の理念」を内容とする「現代社会における教育の問題」にすべての議論が収斂していくという『教育人間学』の構想にも、同じようにあてはまる。そればかりではない。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かならずしもそれがうまくいかない—きわめて曖昧な標題のうちですでに、「人間形成」、「教育」、「人間生成」の3者の理論的指定における非反省性が象徴的に示されているものといえよう。この非反省性に理論的反省を加えることが、森の議論を継承しようとする人間形成論の最初の課題である。それにしてもこの人間形成論は、森以後の教育人間学の展開とどのような位置関係にあると考えるべきであろうか

4) 森以後の教育人間学の展開と人間形成論

80年代半ばまでのドイツと日本における教育人間学の展開については、すでにおおざっぱにみてきた。森以後今日に至るまで、人間形成原論については新たな展開はみられないが、教育人間学についてはドイツと日本で若干の展開があった。ドイツでは70年代までのボルノウに代表される哲学的・存在論的な議論とロートに代表される統合論的・実証科学的議論を両極とする理論構成の伝統が継承されて、新たな理論的試みを生み出してきた。ツイダルツィルやヴルフが典型的である(注 48)。そして我が国ではあいかわらずこれらをほぼ即時に紹介する労苦に満ちた仕事(注 49)がなされてきた。

しかしたとえばヴルフの言う「歴史的教育人間学」は、在来の原理論的統合論的教育人間学という基盤に、フーコー・アリエス流の考古学ないし社会史の発想を接ぎ木し、ここで出来上がる大きな枠組みのうちにフランスなどから流入した新たな雑多な知見を無造作に注ぎ入れてできている。この理論構成の仕方は、臨床的なそれとは正反対である。臨床理論的発想では、いまここで出会う事象についての日常的実践者の一次的解釈についての二次的解釈として援用するために、歴史的解釈や存在論的解釈が呼び出される。このような一次的解釈と二次的解釈との往復的循環を通して、実践への関与と理論構築が同時に進むものと考えられているのである。しかしヴルフ的にいえば、一次的であるのは原理論的統合論的な基盤とそのうえに屹立する歴史的事象という理論構成であり、今ここで出会う事象は、この構成を前提として二次的に解釈される。理論構成の契機は、新しい理論的成果との出会いやその移入ではあっても、新たな教育現実との出会いはない。教育現実には、新たな理論の適用対象ではあっても、理論が新たに生成するフィールドではない。こ

これは典型的なメタ理論であり、私たちのめざす臨床的理論からすれば、はっきりとした理論的倒錯である。私たちのめざす臨床的人間形成論の構築は、この我が国にも蔓延する理論的倒錯(注 50)を逆転させようとする森の志向性を継承しようとする理論的試みなのである。

ドイツでの理論展開に対応して、我が国でも森以後、教育人間学にはつねに一定の関心が向けられてきており、すでに述べたようにドイツでの新たな理論展開はほとんど間をおかずに即時に紹介されてきた。この紹介の集大成が氏家の大著(1999)である。ここではドイツにおける教育人間学の発端からツィダルツィルに至るまでの業績が、統一的な観点から体系的に紹介されている。紹介を超える新たな理論構築も試みられている。その典型は矢野のめざす「コミュニケーションの教育人間学」の構築であり、西平のめざす超越領域を含む包括的な人間形成論の構築である。これらについては、学理論の上でも、私たちの相互性論との関連でも、集中的な議論を行う必要がある。しかしこれについては、本研究の議論を前提として別の機会に試みることにしよう。

いずれにせよ、森の『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」との異同ないし相関を自覚的に念頭に置きながら、「人間形成」、「教育」をそれぞれとして正面から問うことである。この「人間形成」と「教育」の根源的な再検討は、たとえば『教育人間学』における「大人の教育」や「教育概念の学術的用語への拡大」という示唆や、『人間形成原論』における一「生命鼓橋論」としての一「ライフサイクル」論や異世代間の相互性の指摘を正面から引き受ける仕方、試みられなければならない。このような理論的作業が私たちの人間形成論であるが、次章ではこれについて具体的内容的にみてみよう。

第4章 人間形成論の展開 －臨床的人間形成論に先行する理論的試み(2)－

はじめに

前章では森昭の理論展開を手がかりにして、教育人間学から人間形成論へ至る教育学の再編成過程を概観した。伝統的教育学(pedagogy)は、「子どもを導く術」という語源的意義が示している視野の制約をうまく超えることができず、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把握しそこなってきた。さらに、伝統的教育学は、大学における関連講座の制度化、拡大、分業などによって、細分化された業績の巨大な自動生産メカニズムが成立するとともに、臨床性、自省性、理論的統合性などをますます喪失してきている。教育の理論がこれらの制約を突破し、臨床性や自省性や統合性などを獲得するためには、ライフサイクルの全体と異世代間の相互形成を主題とし、大人として教育現実のなかで生きる理論生産者自身を理論の対象へと自省的に組み入れなければならない。この理論的要請に応えるのが、人間形成論である。

人間形成論は、伝統的教育学の中核をなす「発達」と「教育」という概念対を、「ライフサイクル」と「異世代間の相互性」という概念対に書き換える。これによって、「子どもの大人への発達」と「子どもの発達への大人の働きかけとしての教育」に制約されてきた伝統的教育学の視野は、「ライフサイクルを通しての成熟」と「異世代間の相互規制ないし相互性」という包括的視野へと突破されるのである。前章で描いたのは、このような伝統的教育学の間形成論へ向かう再構築運動の前史である。本章では、人間形成論の主題であるライフサイクルと異世代間の相互形成という概念対について、それぞれに具体的・内容的に議論する。それに先立ってまず第1節では、伝統的教育学の骨格を構成してきた「発達」、「教育」、「教育可能性」、「教育目的」などの中核概念について原理的反省を加え、これらの点からみても人間形成論への移行が不可避の課題であることをあきらかにしておきたい。

第1節 「発達と教育」から「ライフサイクルと異世代間の相互性」へ

1 「発達」、「教育」、「教育目的」、「教育可能性」

1) 「発達」と「教育」の価値低下

「発達」と「教育」という2つの言葉は、今日では誰もがしばしば口にするごくありふれた日常語である。しかも両者はまとめて「教育は子どもの発達を促す働きである」と考えられてきており、これが自明な常識として教育の関係者たちに共有されてきた。しかしこの常識は、今日では大きく揺らいでいる。これが、教育学の人間形成論への再編成を促す社会的文化的背景である。

それにしても、「発達」や「教育」という言葉は、いつ、どこで、出現したのだろうか(注 1)。この 2 つは漢語であり、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。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、この 2 つの原語—"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 2 つ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。アリエスの著作『子どもの誕生』(注 2)出版以来の議論であき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」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。

しかしこの 2 つの言葉のイメージは、今日でははっきりとした輪郭を失い、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さの感じや樂觀的な色合いなどは、今はもう大きく失われてしまったのである。きちんと議論しようとするれば、誰も何らかのためらいやしこりを感じずにこの言葉を口に出すことはできない。これは、この言葉を組み入れる社会的・文化的文脈の巨大な変化がもたらした事態である。

1970 年代以降、「教育」に疑念を投げかける議論が噴出してきている。これには、合衆国や英国での学校のオープン化やインフォーマル化などの穏健な改良主義的主張から、イリッチなどの主張した脱学校論やドイツでかなりの支持をえた反教育論などの極端な議論に至るまでの大きな幅がある(注 3)。しかしこれらの議論はいずれも、学校と教育への反感という一般的風潮から力を得ている。

この反感は世界的な出来事である。我が国でもたとえば 90 年代初めまでは中等教育段階の諸学校には、いつ生徒たちが荒れに転じ学校全体が機能喪失に陥っても不思議はないというきわめて危うい空気が充満していた。今日では反抗の直接的表出は衰弱し、消極的な拒否や引きこもりへと後退している。消極的反応とは「学びからの逃走」であり「不登校」であるが、後者の不登校の子どもたちの作文や作品を集めた本(注 4)を眺めると、これはけっして例外的な子どもたちの疾患ないし疾病ではなく、むしろ、ある巨大な社会集団のメンバーが共有する行動様式であり—行動様式を文化と呼んだかつての文化人類学の規定を用いるなら—文化であると思われる。ちなみに、不登校が例外的現象ではないという見方は、文科省の見解でもある。子どもたちの反教育的反学校的風潮に対応して、父兄たちにも同様の傾向が認められる。これはある場合には教育や学校への無関心であり、別の場合には無能な学校や教師への反感である。たしかに後者の多くは進学指導に無能な教師や学校への反感や怒りであり、盲目的な学歴信仰や学校信仰と裏腹である。しかしこの功利的思念においてすら、学校と教育は当然必要であり良いものであるという了解はすでに崩壊し自明性を失っているのである。

「発達」もまた、澆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、年齢役割と関連する子どもらしさ、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、このアクティヴィ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（経済的文化的格差の拡大、人種差別や民族浄化の跋扈、環境破壊や公害の拡大、人間の内面の操作化）によってすっかり色褪せてしまった。

近代の思想は、地球の位置や人類の地位を相対化し、さらに人間の尊厳の根拠である自由意思に基づく自己決定性をも社会的決定論や無意識の決定論などによって相対化してきた。地動説、進化論、マルキシズム、フロイディズムなど、無反省な人間中心主義を相対化し価値的に貶めてきた近代思想の歩みにとっては、発達と開発の価値低下は不可避の帰結である。加えて、冷戦の終結とともに、進歩や開発などとイデオロギー的に癒合してきた近代化路線（社会主義・共産主義や民族主義運動を含む）もまた、すっかり威信を失った。「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、あきらかな幻想であるばかりではなく破壊的ですからある。こうして世界がポストモダンの圏域に立ち入れれば立ち入るほど、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を促す働きであるとする常識そのものもまた根底から揺らぐのである。

2) ライフサイクルと異世代間の相互性へ

「教育は子どもの発達を促す働きである」という命題の読まれ方には、大きな幅がある。たとえば、発達を所与の社会文化への適応と読み、教育を一人前の成員への社会化や文化化の働きと読むこともできるし、発達を個人としての完成と読み、教育を人格化の働きと読むこともできる。さらにこの命題を、ボルノウの言うところの「教育に関する植物栽培モデルと粘土工芸モデル」(注5)の2つから読むこともできる。植物栽培モデルでは子どもは能動的な発達可能態であるから、教育的働きかけは消極的であるほかはなく、成長のための条件整備に限られる。これに対して粘土工芸モデルでは子どもは受動的な発達可能態であるから、教育的働きかけは積極的であるほかはなく、大人が設定した目的像に向けて子どもを形成することがめざされる。先の社会化文化化と人格化との拮抗は、完全にとはいえないがほぼこの粘土工芸モデルと植物栽培モデルとの拮抗に対応する。

しかしこの概念対のいずれにあっても、「育つ側」の成長は視野に含まれているが、「育てる側」の—とくに育てることによる—成熟を含めた「相互的な」成熟は、まったく視野

に組み入れられていない。教育は子どもの発達を促す働きであるとする常識的命題に欠落しているのは、ライフサイクルと異世代間の相互性という2つの発想である。モダンの衰弱とともに大きく動揺している「発達と教育」という伝統的な考え方は、「ライフサイクルと異世代間の相互形成」という新たな概念対によって根本的に見直されなければならない。この見直しや読みかえや建て直しを課題とするのが人間形成論である。

発達と教育という中核的概念の見直しは、在来の教育学の根本的な組み替えを要請する。ところで、在来の教育学のもっとも基本的な骨格は、〈学習とこれを促す教育が学習者の発達という形で教育の目的と教育の可能性とを実践的に結合する〉という構図である。教育学の根本的組み替えは、この構図そのものの書き換えを要求する。実際に、教育の目的と可能性という在来の教育学の「根本概念」(Herbart)について少し立ち入って詮索してみると、ここでも、教育学の人間形成論への組み替えが不可避免的に要請されてくる。以下ではまずこの2つの根本概念の原理的再検討を試みてみよう。

2 「教育の目的」の読み換え

教育について語る際、多くの場合まず、その「可能性」と「終わらないし目的」(an End)が思い浮かべられる。この場合の「教育」は、その可能性を前提にしてその目的を実現する目的的過程であり、目的合理性ないし道具的合理性に規定されている。「目的」との関連で把握された「教育」は、制約された合理性に規定されているのである。これに加えて、前章の森昭の理論でみたように、体系的に整備された理論の多くにおいてすら、語られる教育目的の詳細な内実やそれが編み込まれている文脈について十分な反省が加えられているわけではない。それとして意図することもなくいつのまにか社会的に有力な価値や規範に適合した仕方と設定されている教育目的は、あれこれ詮索するまでもなく実効的である。したがって、このようにして設定された目的については細かな反省が加えられることはない。こうして教育目的の設定は、多くの場合非反省的である。であればこそ教育目的については、それを規定する特定の合理性に十分に留意しつつ、その内実や文脈について立ち入った検討が加えられるべきである。

ところで今日では、「大人になる」ことや「老境にはいる」ことなどの人生の区切りが、あまりはっきりしなくなってきた。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や高度情報社会への移行なども重なって、我が国でも、生涯教育や生涯学習がさかんに口にされ、学習社会についても議論されている。「生涯発達」(lifespan development)という言葉も一部では用いられている。この言葉は、一本調子の上昇のイメージを想起させて一般にはあまり馴染まれてはいないが、ともあれ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」が論じられているのである。ここでは、教育の目的(an End)についての在来のイメージは大きく損なわれる。教育や発達は、子どもが大人になる時点で終わるわけではなく、生涯をかけて "endless" に続けられる。この "endless" なイメージによって損なわれるのは、"an End" として語られてきた在来の教育目的のイメージである。

この "endless" な教育や発達というイメージの蔓延は、どんな社会変化に依拠しているのだろうか。たとえば、グローバル化という名の(個別国家の枠組みをやすやす

と超える) 産業社会の高度化があり、さらに、このグローバリゼーションのもとでの先進諸国家の枠内でのポスト産業社会としての成熟社会への移行などがある。この急角度の変化によって、これまでの社会では実効的であった目的の多くが、根底から価値的に相対化されている。この判断が妥当か否かは即断できないが、少なくとも今日の社会では支配的な価値や規範についてアノミー的な混迷が認められる。支配的イデオロギーに直接に規定された単一の教育目的の把握といった単純な把握では、もはやこの錯綜した現実には対応できない。アノミー状態ではどんな目的規定もそれなりに有効であるが、その限りで、すべての目的規定は価値的に相対化されている。それでは、生涯教育などの観点から述べられる目的のイメージは、この新たな社会状況に対しては適合的であり実効的であるのだろうか。この点についての判断も容易ではないが、少なくともここでは在来の目的は以下のよう読み替えられなければならない。

生涯教育や生涯発達という発想のもとでは、もはや単数大文字の教育目的(an End)について語ることはできない。教育目的は、第1に、そのつどの人生段階でそれぞれに成熟する個人とその成熟を助成して成熟する人々によって設定される複数小文字の目的(ends)である。複数小文字の目的とは、そのつどの人生段階で「何かができるようになる」という目的合理的・道具的合理的な諸過程である(注6)。こうして他世代との生成的な関わりの中で、子どもは子どもなりに、大人は大人なりに、さらに老人は老人なりに成熟する。とはいえ第2に、教育目的は、「何かができるようになる」というささやかな目的的道具的連関に位置づけられるものだけに限定されない。むしろそのつどの人生の瞬間における自己目的的充足もまた、教育目的となるのである。

「何かができるようになる」という複数小文字の目的に向かう諸過程は、人生の時間軸に水平的に沿う無数の小さなベクトル群である。これに対して瞬間的充足という自己目的的生起は、人生の時間軸に対して垂直的に屹立するさまざまなレベルでの爆発である。この2つの教育目的への書き換えによって、融通のきかない固着した教育目的のイメージは、生成的で流動的なものへと変わる。このイメージ変化は、(発達と教育という)伝統的概念対の(ライフサイクルと異世代間の相互性という)新たな包括的で生成的で流動的な概念対への書き換えに見合うものであるといえよう。

在来の教育学は、「教育の目的」と「教育の可能性」と両者をつなぐ「発達と教育」という堅固な基本的構図によって語られてきた。しかし「教育の目的」のイメージ転換によって、この構図もまた人間形成論の構築につながる根底的転換を迫られる。同様の事態は、「教育の可能性」についても見られる。以下、これについては少し詳しく見ておこう。

3「教育の可能性」の読み換え

1)教育可能性への問いとその規定

教育可能性は、人間形成という事実的与件の成立根拠を考える場合には、何よりもまず最初に問われる。ヘルベルトはその体系の冒頭に、「教育学の根本概念は生徒の陶冶性(Bildsamkeit)である」という命題を掲げるが、これは教育可能性が教育理論の体系的な構成にあたってまず最初に位置づけられるものであることを示している。しかし教育可能性は、何よりも教育実践のうちで、わけても失敗しあるいは成立さえしなかった実践への

実践者の反省においてこそ、はるかに深刻にそして徹底的に問いつめられる。プラトンが繰り返し問う「徳を教えることができるのか」という問い(注 8)は、人格的自律化をもたらそうとする教育の成立可能性を問うものであるが、この問いは、切実な実践的問いかけのもっともラディカルな形である。教育可能性を問うことは、教育の理論構成の上でも実践の上でも不可避である。教育可能性に関する議論は、実践的な問いかけと理論的な問いかけとの2つに引き裂かれながら、それぞれの仕方で応答の道筋をたどるのである。

「教育可能性」は、多くの論者によってさまざまに規定されており、一定の共通理解を見出すことは容易ではない。あえて定義を試みるなら、まず実践との関連に留意しなければならない。教育可能性は、「教育する側」(個人、集団、世代、制度をまとめて「教師」と呼ぼう)の教育実践によって開かれる。したがって、それをただちに「教育される側」(これもまとめて「生徒」と呼ぼう)の何らかの実体的属性として規定することはできない。教育可能性にはつねに、「教師が教育的働きかけによって生徒のうちに切り開く教育的働きかけの余地」という相互行為論的・関係論的なニュアンスがある。これに加えて「生徒の自己形成力」との複雑な相関がある。教育可能性はたしかに、生徒の自己形成力の実現ないし展開である。しかし、シュプランガー(注 9)などの定義に示されているように、教育可能性は、教師の一定の教育意図を前提する。教師の意図が規定する「可能性」は、つねに生徒の自己形成力の発現とスムーズに同調するわけではない。教師の意図する可能性の実現は、ある場合には生徒の自発的な自己形成力の発現によって制約されるのである。

まとめれば、教育可能性は、次のように定義できる。「教育可能性」とは、「教師が教育的働きかけによって生徒の自己形成力と切り結びつつ生徒のうちに切り開く教育的働きかけの余地」である。この定義に込められる生徒の自己形成力との相関(切り結び)や教育的働きかけとの相関(切り開き)がどのように把握されるかによって、定義の具体的解釈は、教育万能論から教育無力論に至るまでの幅でさまざまに分かれる。種々の教育可能性規定はすべて、この幅広い定義を限定する一つの解釈として、定義の範囲内にそれぞれに位置づけることができるのである。

2) 教育可能性の近代的把握

教育人間学のように人間が生得的に「教育を必要とする存在」(注 10)であるとするれば、教育可能性は、実践的な意味では人類の歴史上いつでもつねに問題とされたと考えてよい。しかしこれが集中的に問われるのは近代以後のことである。近代以降個人は、身分・門地・性別・人種などの属性的(ascribed)諸契機によってア・プリオリに規定される存在者ではなく、むしろ業績(achievement)を達成しつつ自分をア・ポステリオリにしかも社会的に形成する存在者となってきた。ア・プリオリに制約されるとみなされた教育可能性は、フランス啓蒙思想における"souplesse"、"éducabilité"、"perfectibilité"などの強調、そしてロックの『教育論』(注 11)やカントの『教育学講義』(注 12)での教育の力への信頼などを端緒として、ただひたすらより大きく見積もられてくる。教育可能性の拡大は、属性的諸契機の規定力が理論的に相対化され、その反面で教育的働きかけの余地が理念上拡大されるという形で進む。今日では身体や知能の面で障害のある人々の教育機会もまた、じょじょに拡大されてきているが、これもまた"ascribed"な諸契機の相対化という近代以降の一貫した文脈のうちにある出来事なのである。

近代以降、教育の機会もまた、社会の成員を資本主義的産業構造に適応させ中世的共同体の解体を受けて国家的公共性へと統制し統合するために、ただひたすら拡大されてきた。教育機会の拡大は、理念的には無際限な教育可能性によって支えられる。逆にいえば、教育機会の爆発的な拡大は、これに見合う極度に大きな教育可能性の見積もりを要求する。教育機会と教育可能性の見積もりはともに、相互促進的・螺旋的に限りなく拡大するのである。この爆発的拡大は、高度産業社会で頂点に達する。現代の教育状況の特質は、すでに何度も指摘したように、学校教育の極端な大衆化・高度化によって学校・学校外の養育施設・教育産業・家庭・地域・職場などが互いに癒合して「学校複合体」ともよぶべき巨大なシステム連関を構築していることにある。学校複合体の制度化は、教育可能性と教育機会の互いに促進し合う自動的で無機的な、つまりは非反省的な拡大の帰結なのである。

この特殊な教育状況に対応して今日のわが国では、「無限の教育可能性」なるものへのきわめて楽観的な信仰が力をもっている。たしかにこの「信仰」は、高度産業社会から成熟社会への移行に伴う社会階層分化にむかう趨勢のもとで幾分か力を失いつつある。しかしこの信仰はなお、徹底的に世俗化された社会での「代用宗教」の役割を保持している。教育可能性への無反省な信仰は、子どもたちをある場合には外からの加工に無際限に開かれた素材であるかのようにみなし、別の場合には努力万能主義という形で過剰な教育期待をかけ無意味な競争に駆り立てる。反省性の欠如した粗野な信仰は、啓蒙期の楽観論がもっていた現状変革力や革命性を失っているばかりではなく、生徒を物象化する抑圧的機能を果たしつつある。この非反省性に徹底的な反省を加えることが、教育可能性論の重大な責務である。生徒への抑圧性は、近代以降の教育可能性把握にとってけっして無縁なものでもなければ偶然のものでもなく、むしろその本質的屬性である。

3) 教育可能性論の変革性と抑圧性

教育への楽観論や教育万能論は、素朴な形ではたとえばフランス啓蒙思想において「教育の力」を賛美するエルベシウスなどに見られる。教育万能論は、封建的身分秩序を突破する革命的意義をもつ。そればかりではない。教育への楽観的信頼がなければ本来どんな実践も成立しない。教育実践とオプティミズムは切り離しえないのである。しかし、歯止めのない楽観論は、人間存在の技術主義的統制へ道を開く。教育万能論のこの両義的特質は、すでに何度かふれたコメニウスの理論に明白に認められる。彼の議論は、近代以降での教育機会の無際限な拡大と人間形成の技術的操作化とともに弾みをつけた。

コメニウスの理論では、教育可能性は、どんな子どもにも認められる無際限な「模倣」の能力として論じられている(注 13)。模倣の力によって子どもは、身分や性別などの属性的差異とは無関係にすべて教育の対象となり、人生の初期は「学齢期」になる。分業によって効率的に大量生産を行う工場まがいのコメニウスの学校構想は、模倣論と学齢期論を必須の前提としている。「学校」という一彼の言葉によれば一「人間の工場」では、無際限な教育可能性をもつ大量の子どもたちが、マニュアルに従う少数の教師によって効率的に教授されるが、ここで子どもたちは、従順な物的素材であり、カリキュラムの順序にしたがってベルトコンベアの上を移動し、一律に加工されるのである。コメニウスの議論の技術主義的・物象化的な特質は、すでに述べたように、個々の教育状況のユニークネスを無視する「普遍的技法」という彼の言葉や、大量生産の威力をみせつけた当時の最先端

技術である印刷術を比喩的に用いる「教刷術」(didacographia) というグロテスクな造語などに、象徴的に示されているのである。

近代以降の教育可能性論の多くは、盲目的に拡大する教育の制度化を支える物象化的な技術主義と野合して、これをイデオロギー的に正当化する機能を果たす。これらの教育可能性把握は、封建的秩序を突破する革命的性格と生徒を物象化する抑圧的性格の二重性をともに帯びている。一部の教育可能性論は、物象化に対抗する議論を展開してきたが、批判の要点は、教育可能性を従来のように生徒属性とみなすのではなく、これを実践との関連から、しかも社会文化的歴史的な相関性／相対性の下で、再把握することにある。このような議論はドイツ教育学でじょじょに展開されてきた。

4)教育可能性論の批判的・統合的再構成

ヘルバルトは教育可能性を、教育実践に先立ってある陶冶性という生徒属性として論じた(注 14)。これに対して、シュプランガーは教育可能性を、教師の実践が生徒の素質・発達・環境・運命などの制約条件へ対抗しながら生徒の内部に切り開く教育の余地であるとして、実践関連的に再規定した(注 15)。次いで、フィッシャーは教育の成立可能性を、人間の生物としての適応可能性・教育への心理学的レディネス・精神の自己規定能力などに分けて人間学的かつ階層論的に把握し、さらに教育可能性の歴史的文化的相対性についても論じた(注 16)。最後にフリットナーは、教育状況から抽象された陶冶性一般ではなく、「ある特定の時点である特定の状況の下である特定の生徒に見いだされる」「具体的陶冶性」こそが問題であると述べ、この陶冶性は「教育関係」や「生徒のそれまでの歴史から出現する陶冶へのレディネス」に規定されるという(注 17)。フリットナーによれば教育可能性論は、このような陶冶性を把握しようとする実践者の反省を一般的に先取りするのである。

これらの議論は、生徒属性として論じられてきた教育可能性を、それを組み込む社会的な文脈の全体から実践関連的に捉え直そうとしている。こうして教育可能性は、操作性への無反省な頹落を免れ、それを制約する社会文化的諸条件／それを開発しようとする教育的諸力／それを捉え返そうとする学習者の自己教育力などとの力動的な相関から、ダイナミックにしかも全体的構造的に再把握されるのである。先に示した「教育可能性」の定義－「教師が教育的働きかけによって生徒の自己形成力と切り結びつつ生徒のうちに切り開く教育的働きかけの余地」－は、この再把握を受け止めるものである。しかし残念なことに、これらの議論を継承しているはずのロートやゲルナーなどドイツの教育人間学では、議論は再びヘルバルトのそれにまで後退させられており、教育可能性は今一度教育必要性とともに人間存在の本質的属性と見なされている(注 18)。彼らの議論は、シュプランガー以来の議論が切り開いてきた教育可能性の状況拘束性や実践関連性などという重大な論点を、今一度見失っているのである。これらの教育可能性の力動的で全体的な構造に関わる知見はむしろ、今日の個別教育諸科学や社会諸科学の領域で、それとして十分に自覚されていないままではあるが、大量にしかも洗練された仕方では提出されているとみることができる。

教育技術学や教育工学は、教育可能性の効率的で最大限の実現のための技術開発を目指してさまざまな成果を挙げてきており、心理学のさまざまな領域においても学習可能性の

開発に関して多くの議論が展開されている(注 19)。社会学のさまざまな領域でも、教育可能性を制約する諸条件について多くの生産的な知見が積み上げられている。たとえば、ミクロ社会学のレベルでは、自己成就の予言やラベリング論や教師期待効果論などを応用する諸研究が、教育可能性の実現に関わる相互行為論的な次元に着目して、多くの成果を上げている。さらにマクロ社会学のレベルでも、バーンシュタインやブリュドゥー／パスロンらによって、階級・階層や文化の再生産に関して多くの議論が展開されており、教育可能性の実現への社会的文化的制約に関してきめ細かな議論が展開されている(注 20)。しかし、このようにして提起された知見は、シュプラングー以来の議論の生産的展開を補強するものとして十分に生かされてはいない。この理論的統合が今日の教育可能性論の課題である。それにしても近代以降の教育可能性把握の抑圧性は、これらの議論の延長上で実際に克服可能であるのだろうか。

5) 教育可能性の反省的再把握

教育可能性へのオプティミズムなしにはどんな教育実践も成立しえない(注 21)。このように実践にとっての基盤である教育可能性は、近代以降の教育理論にとっては理論構成上の根本概念でもある。しかし近代教育学での教育可能性の過度な強調は、努力万能論などの形で子どもたちに対して抑圧的に機能する。この抑圧性を克服するためには何よりもまず、生徒属性に限定して把握された教育可能性をそれを組み込む関係構造の全体から実践関連的に捉え直すことが必要である。つまり教育可能性を、実践者や理論構成者を含む文脈の全体から批判的・反省的に捉えなおさなければならないのである。

人間存在の対象化的物象化的操作に対抗するのには、人間的自然を含む自然総体への畏敬を回復することや存在のうちでの人間の分を弁えることなどの反省的な視点が有効である。野生児神話などによって近代的に粉飾された無反省な教育万能論にとっては、障害や老いや死へ向き合おうとする議論が、時として、失われた機能の積極的な「補償論」から、本人と周りの人々による障害や老いの「受容論」へと真摯な後退戦を戦っているのを知ることが適切な解毒剤になる(注 22)。たとえば老人の生活の指導理念としての「活動」説は、きわめて常識的ではあるが、場合によっては不可避の衰退に直面する老人たちにただ無意味な苦痛を強いる。これに対抗して、老いを受容する静謐な生活を志向する「引退」説が述べられる。これもまた後退戦の顕著な実例である。教育への楽観論と悲観論は、教育への全体的反省を導く不可欠の2つの視点であり、ともに相補的なのである。このような反省を通して、教育可能性は操作性・抑圧性への無反省な頹落を免れることができる。

しかしながら、教育可能性把握の抑圧性は、実は、近代教育学の本質的属性の部分局面にすぎないとも考えることもできる。近代教育学は教育を、啓蒙主義的な理念の下で、子どもの受動性・客体性から能動性・主体性へ向かう自律化の過程—これが「発達」である—を助成する営為であるとみなしてきた。自律化とは、操作されるものから操作するものへの発達である。ここには、「教育的配慮」にもとづく操作性の有無を基準として、教育主体と学習主体との間に力の非対称性が存在する。この力の非対称性のもとで、教育可能性は一方向的に生徒の側に帰属させられ、操作性や抑圧性のもとに置かれたと考えることができるのである。とすれば、教育可能性把握の抑圧性を克服するためには、近代教育学の本質部分に前提されているこの力の非対称性を、根源的に再考しなければならない。このよ

うな再考は、在来の教育学を人間形成論へと再構成することを促すものである。

6)教育可能性論から人間形成論へ

カントの「自律性」が自然的傾向性の自発的抑圧を必須の条件としていることからあいらかなように、近代教育学における教育主体の自律性そのもののうちには、自分自身への操作的支配と従属が、不可欠の契機として組み込まれている。加えて、力の非対称性は、主人と奴隷の関係に見られるように、サディズム／マゾヒズムの絶対的相互依存をもたらす。教育主体の主体性は、「主体／従属者(sujet)」のそれであるにすぎない。他方、学習主体の主体性もまた多くの場合、その気もないのにその気にさせる「誘惑術」(宮沢康人)によって人為的操作的に作り上げられる擬似的な主体性であるにすぎない。このような物象化的操作的な教育では、教育される側の教育可能性が無際限な量と見なされ、抑圧的操作の対象になることは免れえない。しかしそればかりではない。ここでは、教育する側もされる側もともに、その存在可能性のあまりにも多くの部分がこの物象化的関係に向けて制約されてスポイルされるのである。この貧困な状況を脱却するためには、操作性や力の非対称性が無効にされる地点、すなわち相互性へ理論の焦点を当てる必要がある。このような視角の転換によって、教育可能性把握の抑圧性は根底的に回避可能になると見込めるのである。

力の非対称性のもとでは、教育は、被教育者の教育必要性和教育可能性に応える教育者の一方的な活動である。ここで前提されているのは、「人間は高度に教育の必要でかつ教育の可能な存在である」という知見である。しかし人間は、「自ら教育を担うことを避けることのできない存在」(homo educans)でもある(注23)。しかも教育を担うことが、教育する者自身の成熟にとって不可欠の契機である。在来の教育理論が見落としてきたのは、教育を担う存在という人間存在の規定と異世代間の相互性である。この2つを組み入れるなら、在来の「教育学」(pedagogy, Pädagogik)は、その語源によって制約された「子どもを導く術」という狭い自己理解から解放されて、ライフサイクルの全体と異世代間の相互性を主題的に議論する「人間形成論」へと再構成されなければならない。

人間形成論は、人間存在を「教育必要な存在、教育可能な存在、教育を担う存在」の3者から総合的に再規定するが、この3つの人間存在規定は互いに補い合って、異世代間の相互形成連関を指示する。この人間存在の再規定は、在来の教育学の前提にある「教育主体と学習主体との教育的配慮を媒介とする実体的・非対称的分裂」という構図を全面的に破壊する。人間形成論は、互いの存在への互いのレスポンスによって互いに成熟していく異世代間の相互性(注24)という新たな発想によって、在来の非対称的な教育関係論を乗り越えるのである。これは、教育可能性の相互行為論的把握を螺旋的循環的に高次化させ前進させるものでもある。このような視点においてこそ、教育可能性把握の抑圧性は批判的に克服される。

以上述べてきたように、在来の教育学の基本概念であった発達、教育、教育の目的、教育の可能性などは、「ライフサイクルと異世代間の相互性」という対概念を中核とする人間形成論において、もはや理論構成の骨格ではなく、むしろその部分的契機としてあらためて位置づけられる。こうして人間形成論は、ライフサイクルの人間形成論と相互性の人間形成論から構成される。以下ではこの2つの内容について順次検討することにしよう。

ライフ・サイクルは、人間の生の個別的な自己完結性と類的な連続性とを全体として力動的発生的に把握する上でもっとも有効な概念である。ライフサイクルという複合語が言い当てようとしているのは、人間が生きる過程の全体性である。すなわちそれは、個人の生における生物・生理的レベルでの生命の流れ、社会・文化的レベルでのキャリアとしての生涯、そして実存的・人格的レベルでの一生という意味のすべてを包摂し、さらにこうした個々人のライフサイクルを含み込む世代の連鎖性や類としての人間の永続性までも含意する。ライフサイクルは、人間存在の時間性を構成するすべての次元を多層的・全体的に包括するのである。

それではライフサイクルというタームは、事実をありのままに記述する「事実記述」概念なのだろうか、それとも人為的に作られた「構成」概念なのだろうか。人生の自己完結性・統合性や世代連鎖性などを表象するライフサイクルは、物語ないし構成の性格を色濃く帯びている。誰にとっても人生の完結性と連鎖性は、即自的に存在するものではなくむしろ虚構である。このことは、ほんの少し自分の人生に反省の眼を向けさえすれば誰の眼にもあきらかである。自分の人生の完結性や連続性は、事実的な所与ではなく、むしろ課題なのである。人生をライフサイクルとしてイメージすることそれ自体が、アルカイックな心性に根差すミメシスである。

しかしこれはまだ十分に正確ではない。有限で卑小な自分の人生を何とか意味のあるものとして承認したいと願ういわば形而上学的存在としての人間存在にとっては、自分の人生が循環性と一回性と永続性とを同時に保持するライフサイクルであることを願うのはいわば当然のことである。人生をライフサイクルとして描こうとする指向性は、人生のどの瞬間を取り上げてもつねに確実に実在する。エリクソンは、人間存在のアイデンティティ確立への努力を、自分自身の空間的な斉一性(sameness)と時間的な持続性(continuity)を求める希求から根拠づけているが、人生をライフサイクルとして生きようとする希求は、このアイデンティティを求める努力と基盤を共有する。私たちは、どんな場合も人生をライフサイクルという(私たちのアルカイックな心性に根差すという意味で)「ミメシス」として生きようとする。その意味では人生をライフサイクルとしてとらえることは、虚構であり課題であると同時に、人間の存在の事実性のレベルに帰属する所与でもある。

しかしライフサイクルというミメシスは、次項で見ると、わけても現代を生きる私たちにとってこそ切実な意義をもつ。わが国においても、この外来語は今日、さまざまな人々によってきわめて高い頻度で用いられている。物語としてのライフサイクルについて語るものは、誰よりもまず今日の日常的生活者たちである。ライフサイクルについて語る研究者たちは、生活者たちの日常的構成を二次的に構成しているに過ぎない。学術用語としてのライフサイクルは、日常的生活者たちの一次的用法に遡って理解されなければならない。ライフサイクルは、価値的に中立的な事実記述概念ではなく、切実な希求として生きられる構成概念であり、わけても私たち現代人にとって切実に必要とされて生きられる物語としての虚構である。それではこの切実な物語はどのような歴史的社会的背景から出現したのであろうか。

2 虚構としての「ライフサイクル」の成立と解体

第2節 ライフサイクルの人間形成論

私たちは自分たちの人生を、「生まれ、育ち、産み、育て、老い、死ぬ」という一連のプロセスを一巡するライフサイクル(注 25)としてとらえる。しかしこのイメージでは、森昭が指摘するように、人生の流れにおける時間的人為的構成性や過去現在未来の重層的共在や偶然性などの重大な要件がほとんど無視されかねない。ライフサイクルという人生把握は、中途半端なフィクションである。しかし近代以後では、均質で限りなく中空に向けて直線的に延びる抽象的な時間性(時間割、8時間労働、月給、25年ローン)が、太陽の運行や地球の回転に見合っめぐる季節や日や月などの循環する時間性や、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よりも、はるかに優位に立つ。「ライフサイクル」のイメージには、時間の循環や完結や永続などがヴィジュアルに組み入れられている。生身の時間や世代継承の時間が劣位におかれる今日の状況では、このライフサイクルというフィクションこそが、人生の一回性や完結性や世代の循環性などを切実に感得する生身の感覚に適合するものとして、不可避的に求められるのである。

ライフサイクル論の隆盛は、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である。種々のライフサイクル論の系譜の頂点に位置するのが、エリクソンの論である。この論は、人生の一回性や完結性をイメージさせる伝統的ライフサイクル論の基本的特質を受け継いでおり、しかもこれに世代間の相互性という今一つの重大な視点を付け加えて、ライフサイクルの世代的循環性ないし永続性もとらえている。人間形成論は、「子どもを導く術」といった在来の教育理論の学問論的自己拘束から脱出するしっかりした理論的土台を、先の森の批判を媒介させた上でエリクソンのライフサイクル論に求める。森の批判は、人間的時間的人為的構成性や過去現在未来の重層性や偶然性などの理論的補完を求めるが、このように補完するなら、ライフサイクルのイメージは、「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」としての人間存在が未来に向けて投企し自ら作り継いでいく「生命鼓橋」という、新たなイメージにかわるのである。

1 「物語」としての「ライフサイクル」—語義の詮索—

ライフサイクルという語は、もともと生物学の領域で用いられ、受精、胎児、出生、成長、成熟、老衰、死という一連の生命の循環過程を示してきた。この言葉の根底にも、このような生物・生理学的な過程の意味が込められている。この複合語を構成するライフとサイクルには、一般に次のような含意がある。

第一に、ライフという語は、生命、生涯、一生という意味を同時に含む。

第二に、サイクルという語は、季節のめぐりのような循環性を示すとともに、一巡で完結するイメージを伝達することによって生の一回性をも示す。のみならずこの語は、世代の連鎖を、重なりあいながら無限に継続する一連の過程としてビジュアルなものにする。サイクルという語は、人生の循環性、一回性、世代連鎖性を示すのである。

伝統的社会を—ウェーバーの「伝統主義」(Traditionalismus)の規定(注 26)にしたがって—生活様式の変動がミニマムであるような社会と考えるなら、そこで人生が、繰り返される季節の循環のイメージでとらえられることはきわめて自然なことである。さらに、伝統的社会で中心的な狩猟や漁労、そして牧畜や農業生産などの仕事は、その従事者に自分たちの人生を含めてすべての生物の生命の循環が自然の大きな循環のうちに編み込まれていることをごく自然に理解させる。キューブラー・ロスによれば、今日でもなお第一次産業の従事者たちは、比較的たやすく死を受容できるという(注 27)。自然相手の仕事に従事する人たちには、自分たち自身の〈生まれ、育ち、産み、育て、老いて、死ぬ〉という循環は知らず知らずのうちに、季節が象徴する自然の巨大な循環の部分をなす小循環としてイメージされるのである。

循環する生という伝統的把握は、さまざまな神話や物語の断片という形であちこちに痕跡を残している。エジプトにおけるイシス神話、仏教的・ヒンズー教的な輪廻説や四住期説、わが国における「ハレとケ」の循環による年中行事や人生の節目の把握などである。人生を季節の循環の比喩によって直覚的に把握することは、西欧においても伝統的である。シェークスピアの『お気に召すまま』(注 28)における周知のライフサイクル論議が典型的であるが、コメニウスの『世界図絵』(注 29)にもそのような把握がヴィジュアルな仕方ですべて示されている。この伝統的把握は、近代以後の産業化にともなう生活全体の構造的変化によって、日常生活を構成する力を大幅に失ってきた。しかし循環する生というイメージは、第一次産業の従事者のみならず、日常生活者たち一般の意識の基底に今日でもなお確実に残存しており、それは時として意識の表層にまで浮かび上がる。以下では、循環する生という表象をめぐるこのようなダイナミックな関連を、近代以後の歴史的過程にそって概観しておこう。

1)均質な時間の発生—子ども期と青年期の分離から消滅へ—

社会史などの理論的成果は(注 30)、里子制度や離乳の仕方やスウォッドリングや性に関する扱いなどを例に挙げて、近代に至るまで子どもたちは多産多死という社会的事実に見合うマンタリテー共同的・社会的心性—によって、「悪夢のような」扱いを受けていたことを強調している。しかし、「家畜と一緒に汚物に塗れた幼年時代」は、近代以後の家族感情や教育的配慮の発生とともにじょじょに過去のものとなるという。まず「子ども」が、純真無垢ではあるが高い模倣の力によって外部からの悪い影響力にたやすく汚染されやすい危険な、そこで適切な教育的配慮による現世からの隔離の必要な存在として「発見」され、さらに「青年」が、自分にふさわしい職業や異性を求めて疾風怒濤的な自己模索を試みる存在として「発見」されるのである。

子ども期や青年期の派生分化を含む人生の近代的把握が我が国に芽生えたのは、おそらく江戸時代初期以降である(注 31)。このことは、この時期の全国各地での頻繁な間引きの実行、玩具／童話など商品化された子ども文化の出現、寺子屋などの制度化された教育機関の急速な普及とそれにとりまなう学齢期の出現などによって証拠づけられる。近代的な人生把握は、明治期以降の産業化によって確固とした共同的社会的心性となる。江戸時代にみられる間引きは、必ずしも貧困の結果とはいえ、むしろ少なく産んだ子どもへの親の集中的な配慮と裏腹でさえある。近代的な教育的配慮は、間引きのような子どもへの

選別的殺意と発生的には同根である。教育的配慮は、少産少死という社会的事実に見合うマンタリテの重要な構成要素であり、今日ではマイルドな子殺しとしての産児制限と結びついているのである。

子ども期と青年期の大半は、学齢期と重なる。学齢期としてのモラトリアム期は、産業化にともなう近代家族の発生や学校教育制度の無際限な拡大と相乗的に連動して、かぎりなく延長される。そして、高度に組織化された今日の産業社会では、モラトリアム期は、子どもとの境界線を超えて大人期にまで侵入する。イニシエーションの未達成によるさまざまな程度での未成熟性が、今日の大人の大きな特質である。平均寿命の大幅な延長と人生段階の境界喪失は同時に進行してきた。これによって、子どもも青年も大人も老人も多くの固有の特性を失う。産業社会に生息する多くの人々の人生は、各段階ごとにボーダーのない、したがって各段階に質的な差異の見られない、ただ均質でノッペラボウな時間の累積となる。無機質的な時間の延長としての人生というイメージは、近代以後普遍的なものとなった「中空に鉛棒のように無限に直線的に延びる時間」（注 32）という時間表象と適合的である。

2) 均質で計測可能な累積する直線的時間性の発生

伝統的な循環する時間表象に対して、ユダヤ教・キリスト教の特殊な宗教意識を土台にして、「始まり」と「終わり」をもつ直線的時間表象が発生した(注 33)。現世は、神の世界創造と最後の審判との間にある過渡期である。近代以降、この時間表象の宗教的基盤が解体するにつれて、直線的時間表象は始まりも終わりもない無限の歩み（進歩や発達）とイメージされてきた。「中空に延びる鉛棒」でイメージされる無機質的・直線的な時間表象は、どこまでも均質なニュートン力学の時空間、さらには、産業社会における資本蓄積の無機質的な時間性や賃労働において均質とみなされる労働時間ときわめて良く適合する。産業社会では「時計で測ることのできる」均質で直線的な時間という表象が、他の時間表象を駆逐して圧倒的な支配力をもつのである。

産業化の進展とともに、人生は質的区切りのないノッペラボウの均質な時間となり、さらに全体的にモラトリアム期の色彩を帯びてくる。均質な時間は、産業社会で支配的な直線的時間性の表象と癒合して、中空に無限に延びる均質で直線的な時間としてイメージされることになる。こうして人生は、各個人のそれぞれによって質の異なる循環的過程ではなく、各人に共通な、均質であるがゆえに測定可能な、直線的で累積される時間性としてイメージされることになるのである。

ただ累積するだけの直線的時間のイメージでは、始まりも終わりもうまく組み込めない。現代人にとって多くの場合老いと死の受容がきわめて困難であるのは、人生をとらえる時間イメージのこの根本的欠陥のせいである。老いと死の受容は、各人が（自分の有限な人生を意味のある部分として包摂する）全体について固有のコスモロジーを作り上げることによってかろうじて可能である(注 34)。とすれば、始まりと終わりがみえず、したがって全体についてのくっきりした像を結ぶことのできない人が老いと死を受容することは、かなり困難なのである。

3) 時間性の質的差異と循環する時間性

しかし、均質で計測可能な累積する直線的時間というイメージは、日常的生活者たちがごく自然に生身にそなえている時間感覚とは大きくずれる。そこで近代的な時間表象に対しては、さまざまな質と程度で抵抗が加えられる。この抵抗を象徴するものは、『歴史哲学テーゼ』(注 32)でベンヤミンが引き合いにだすフランス七月革命時の時計塔への銃撃である。革命勃発数日後の夕刻、市内数カ所から期せずして同時に同じ時計塔に対して銃撃が加えられたというのである。近代黎明期、三十年戦争などの混迷のうちにあったコメニウスは、『大教授学』のある箇所ですと、秩序正しく時を刻むものとして「私は時計を見るのが好きだ」という言葉を洩らしている(注 35)。それから時計塔への銃撃に至るまで、わずか2世紀あまりに過ぎない。

計測可能な直線的時間への抵抗は、3つの方向から加えられる。まず最初に、「時間には質的な差異がある」と素朴に信じるごく日常的な感覚が、均質性という仮説の受け入れに激しく抵抗する。次いで、日常的感覚からすれば、過去と現在と未来という3つの時間性もまた、直線上に連続的に並ぶものとは感じられない。私たちはどんな場合でも、この3つ時間の複雑な重なり合いを生きているのである。この素朴な実感は、フロイト理論における「現在を支配する過去」やユング理論における「未来による現在の規定」、あるいはハイデggerなどのいう「現在と未来と過去の重層的時間性」といった仕方で、豊かに理論化されている。最後に、無機的に延びる直線的時間性というイメージに対しては、「生まれ、育ち、産み、育て、老い、死ぬ」という生物学的循環を否応なく背負わされた私たちの生身が激しく逆らう。これもまた当然のことである。このような均質な直線的時間性と日常的な循環する時間性との齟齬に加えて、森昭は、意味模索としての人生という観点から、次のように述べている。

「人が自分の生涯に意味を見出そうとするとき、自分の〔一生〕が他の何ものかのための単なる手段や前段階に過ぎないものではなくて、自己目的であり、すなわち、それ自身で意味あるまとまりをもち、この意味で自己充足的・自己完結的なものであることを願うのではなからうか。このような願いが、理論上は〔時間〕が終わりのない直進的なものとされる現代においても、人々が人間の生涯については、これを円環状のライフ・サイクルとして表象(イメージ)する心理的な理由であるといえるかも知れない。ここには、〔理論〕と〔心理〕との間のいわば矛盾が見られる。」(注 36)

循環する時間というイメージの拠所は、生物学的所与に裏付けられた日常的時間感覚であり、形而上学的存在としての私たちに避けることのできない意味模索に関わる実存的時間感覚である。私たちの時間表象は、表層の均質で測定可能な直線的時間表象と深層の循環する質的時間表象とに鋭く分裂している。「ライフサイクル」という虚構ないし物語は、深層の時間表象に根差している。上の引用で森のいう意味模索と関わる「心理」的な時間表象は、有意味でしかも筋立てられてまとまった完結性をもつ「物語」のそれである。私たちが人生をライフサイクルとしてイメージ化し自己完結的な物語にせざるをえない根拠は、私たちの人生のイメージが生物学的循環性、世代の継続性、そして実存的一回性などによって複雑に規定されているからである。近代以降有力な「均質で計測可能な直線」という時間イメージに対しては、日常的生活者や理論家がそれぞれに抵抗してきており、彼らは循環する質的時間性をくりかえし再生させてきた。今日のさまざまなライフサイクル論の根底にはつねに、くりかえし再生する循環的時間性のイメージがある。

4) 循環的時間性の破壊と再生の循環

今日、高度産業社会において私たちの生きる時間性は、決して単純ではなく、均質で計測可能な累積する直線的時間、生物学的な循環する時間、森の意味で「心理的」ないし実存的な時間などからなるきわめて複雑な複合体である。私たちは、高度で複雑な多層的・多次元的な複合的時間性を生きている。しかし、人生を均質な直線としてイメージしても、ライフサイクルとしてイメージしても、いずれの場合にも困難に行き当たらざるをえない。たとえば人生は、何時どんな出来事に会い何時果てるとも知れない偶然性に彩られている。人生を無機的に持続する直線でとらえようと、まとまりや連続性・継続性のあるサイクルとしてとらえようと、いずれの場合にも偶然性をうまく取り入れることはできない。これに加えて、人生をサイクルとしてイメージすることには、次のような難点がある。

第1に、今日の先進各国－わけても我が国－では、出産率が大幅に低下している。ライフサイクルという把握に込められる類の継続性ないし連続性のイメージは、これによって大きく傷つけられている。

第2に、今日では、女性の自己充足・自己実現と母性的養育行動とがうまく調和しない場合が多い。これもまた、人生を調和的なライフサイクルとして思い描くことを難しくする。女性性と母性は相補的であるか、それとも対立し矛盾するか。女性と男性の役割交換はどの程度可能か。女性による母性の切り詰めは、子どもの人間としての発達にどんな影響を与えるのか。これらに解答することなく人生を円満で調和的なライフサイクルとしてイメージし、世代の連続性をイメージすることは、きわめて難しい(注37)。

第3に、モラトリアム期が無際限に延長され、人生の諸段階を区切る境界が曖昧になったとすれば、質的に異なった季節が循環するサイクルとして人生をイメージすることも難しくなる。たとえば、大人が大人への区切り目もなしにずるずると大人になり結果として十分な意味で成熟を遂げたという内的感覚をどうしてももつことができていないとすれば、この主観的に「未成熟な」大人が子どもの「成熟」を助けることは可能か。大人の成熟も成熟の助成も難しいとすれば、世代間でライフサイクルが重なりあいながら連続する相互性をイメージすることができるのか。これらに答えることもまた、ひどく難しくなる。

このような困難があるにもかかわらず、私たちは人生をライフサイクルとして思い描くことをやめない。ライフサイクルという虚構ないし物語のうちには、人生の自己完結的な循環とか類的継続性とかのあまりにも切実な願いが込められているからである。私たちは、均質で直線的な時間性という支配的なイメージに逆らい、しかも繰り返し虚構性をあばく現実にも逆らいながら、自分たちの人生をあえてなお「ライフサイクル」としてイメージする。それではこの切実なイメージは、現代の理論家たちによってどのように扱われているのだろうか。これらの理論では、人生をサイクルとしてイメージせざるをえない私たちの内的必然性はうまくとらえられているのだろうか。

3 現代的ライフサイクル論の成立と展開

今日のライフサイクル論は、1930年代に西欧の周辺部で出現し体系化された。この時

期、ソビエト・ロシアを含む欧米各国では、国家主導のもと急速に産業の大規模な再編成や高度化が進められた。しかしその結果、既存の秩序は大きく動揺させられ、生活の多くの局面で緊張が高められた。第二次世界大戦に向かう深刻な危機の時代である。ライフサイクル論は、この現代への過渡期において、旧来の政治的社会的秩序が急速に力を失い産業化の波が暴力的に押し寄せていたオーストリアやスイスという西欧周辺部で構築された。その理論家は、オーストリア・ハンガリー帝国のフロイトであり、スイスのユングやビューラー(Bühler, Ch.)であり、青年期に至るまでドイツ北部からオーストリアまでを遍歴したエリクソンである。マージナル論によれば、中枢から離れた周辺部で過渡期に生きるマージナルできわめて不安定な人々こそが、中枢で生起する問題の本質を先取りする仕方では一挙に構造的全体的にとらえることができる。フロイトたちの理論構成に際してもおそらく、この「境界性」が有効に働いていたものと考えられる。

今一度繰り返すなら、私たちの時間感覚においては、生物学的で土着的な循環する時間と、産業社会に固有の時計で測られる均質で直線的な時間と、高度産業社会で多くの人々がもとうとする実存的で一回的で質的な生きられる時間の3者が共在しており、集団の内部でも個人の内部でもこの3つの時間性が激しく相剋し対立している。3者の相剋は、30年代にじょじょにその姿を現し、現代人の直面する生活上のもっとも大きな矛盾の1つとなってきた。今日のライフサイクル論は、この相剋がもっとも露骨に現れた西欧の周辺部において、問題を先取りする仕方では出現したのである。おそらくこの周辺地域では、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していたのであろう。この乖離を端的に象徴するものとして、フロイトの列車恐怖症とこれに関連するウィーンへの引越し途上での夜汽車の記憶をあげることができる。いずれにしても、時間性の苛酷な乖離を生きることへの実存的・理論的な応答が、彼らのライフサイクル論である。ここでは、この論の典型であるエリクソンの理論とその批判的継承者である森昭の議論だけを見ておこう(注 38)。

1) エリクソンのライフサイクル論

「ライフサイクル」という用語がきわめてポピュラーになったのは、エリクソンの理論的功績である。『幼児期と社会』以来エリクソンは繰り返し、8つの段階からなるエピソード・チャートを示し、この段階の全体をライフサイクルと呼び、関連する議論の内容的充実を努めてきた。彼は、ユングのいう「人生の後半」を成人前期、成人期、老年期の3つに細かく分け、人生全体を心理・社会的変化という観点から一貫して記述する。ここでは、ライフサイクルというイメージに関わるかぎり、彼の理論をごく一般的に概観しよう。

エリクソンの描くライフサイクルとは、各人の意味模索の過程であり、自分の人生をそれぞれに固有な仕方では完結するものとして、しかも永続的な生命の流れに不可欠の部分として参与するものとして作り上げようとする投企である。各人の人生は「生命」のサイクルであり、1つ1つがそれぞれ1回的に完結しながら、しかもそれぞれが重なりあい永続的な生命の連鎖を形作るのである。この人生のイメージは、まさに現代人が自分たちの生をそのように語りたがる当のイメージそのものである。この意味でエリクソンのライフサイクル論は、現代人の日常的構成の二次的理論的構成なのである。

ところで、人生の各段階では、体の大きさの変化、中枢神経系の分化や性的成熟や老化などの機能変化等の、生物学的生理学的変化が生じる。そして、この変化に相応しい仕方で、各人に新たな社会文化的期待が加えられる。実存的アイデンティティを確立しようとする各人の意味模索は、この社会文化的期待への応答において試みられる。社会的文化的期待に応えようとして自己確立が試みられる事態を、エリクソンは「危機」と呼ぶ。ライフサイクルの各段階での危機は、たとえば第1段階では、基本的信頼を獲得するかさもなければ不信に陥るかという択一の形で現象する。各人は、危機を克服しようとする努力の結果、新たに獲得された信頼と不信との力動的平衡にもとづいて、「希望」という「徳ないし自我の力」(virtue, ego-strength)を身につけるのである(注39)。

エリクソンのいう「徳」は、単純に価値や規範であるわけではなく、かといって事実であるわけでもない。徳とは、各人が発達危機のさなかでその苦境ないし弱さにおいて切実に求める力であり強さである。この苦境にあっては、力ないし強さの確固とした実在感だけが、むつかしい意味模索をかりうじて導くことができる。そのかぎりでは、当の本人にとってはこの力ないし強さは、所与の実在であるとともに、身につけることを切実に求められる課題であり、その限りで規範ないし価値である。エリクソンのいう徳は、各人によって求められ生きられる価値であり事実である。

エリクソンによれば、力ないし強さの順次的獲得は、人間存在の「エピジェネティック」な「グランドプラン」にしたがう。このグランドプランもまた、各自の意味模索がその努力の軌跡として結果的に生み出すものであり、単純な事実でもなければ価値でもない。ライフサイクルが「プロ」ジェネシスではなく「エピ」ジェネシス—「前」成ではなく「後」成—であるとする彼の規定は、ライフサイクルの現実化にあたってこのような個人の力行的努力が介在していることを示している。おなじことは、彼の他の基本概念の多くについても共通している。たとえば、ほかならぬライフサイクルもまた、単なる事実であるばかりではなく、各人がそれを求め生きる志向的な価値でもある。彼は、ライフサイクルの世代間の重なり合いに繰り返し注意を促し、これをすでに述べたように異世代間の「相互規制」ないし「相互性」という言葉でとらえる。ここでは、ライフサイクルに関する短い論稿を引用しておこう。彼は、『国際社会科学辞典』への寄稿論文(注40)で、「サイクル」について簡潔に次のように説明している。

「私が〔サイクル〕という語を用いるのは、それによって、個人のライフのもつ二重の傾向性(double tendency)、すなわち、一方では、一つのまとまった経験として〔自分自身を完結させる〕(to "round itself out")と同時に、他方では、もろもろの世代の連鎖のうちでこれをつなぐ一つの環になろうとする(to form a link in the chain of generations)傾向性を伝達したいからである。個人のライフは、諸世代の連鎖から強さも弱さもともどもに受けとり、また逆に、世代連鎖へ強さや弱さを与えるのである。」

ここでは、サイクルがライフのもつ「傾向性」と規定されていることに注意を促しておきたい。傾向性は価値志向を含む事実性である。この点でも、ライフサイクルを事実でもあり価値でもあるとする私たちの解釈は妥当である。ともあれ、傾向性としてのサイクルは、ライフを一時的に完結させようとすると同時に、世代連鎖をつなぎ合わせようとする。こうしてエリクソンの理論においては、ライフサイクル論と異世代間の相互性論は不可分である。私たちの試みる教育理論の人間形成論への再構築は、ライフサイクル論と異

世代間の相互性論の展開を具体的な内容とする。この理論的再構築が、エリクソン理論を基盤として達成可能であることは明らかである。ただし、エリクソン理論から人間形成論への展開は、無媒介的・直接的であるわけではない。両者のあいだには、森昭の理論展開が不可欠の媒介項としてが介在する。

2) 森昭による「ライフサイクル論」の再構築

森の遺著『人間形成原論』の主題は、「ライフサイクル」である。この主題に関連する議論はまず「発達人間学」の展開と規定されている。

「これまでの科学的探究の成果について一貫した哲学的省察を加えて、単に人間を構成する諸層の寄せ集めではない〔発達人間学〕を展開したいと思う。『人間形成原論』は哲学的省察なしには体系化され得ないのである。」(注 41)

しかしながら、「発達」という表象を人生の全体に拡張して適用しようとするれば、発達の終着点としての「目的」をどのようにイメージするのかという難問に行き当たらざるをえなくなる。そこで森は、「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、互いに突き合わせて検討する。そして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、これを次のように説明する。

「いろいろとイメージを探す途中でふと浮かんだのが、こちらの岸から向こう岸へ太鼓橋を作りついでゆく最近の一工法である。人間の生涯も向こう岸へ(仏教的に言えば彼岸)へ〔生〕を先へ先へと作りついでゆくようなものではないか。おそらく工学的には種々の批判・異論もある〔であろう〕が、先は存在せぬ未来へ作りつぐという点だけを受け取ってほしい。」(注 42)

「先は存在せぬ未来へ作りつぐ」という言葉が示しているのは、生命鼓橋論が人生を、目標の定まらないままにそのつどに作り継がれていくライフサイクルと捉えているということである。森は、生命鼓橋という構想について3つの注釈を付しているが、これらはすべて「教育目標」論に関わっている。まず第1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2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3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、主体の発達とともに主体自身の関与する割合が高くなる。この3つの注釈は、生命鼓橋の偶発性、不均質性、主体の関与性を示しており、いずれも在来のライフサイクル論の根本的な欠陥を突いている。

ライフサイクルの「目標」は、次のように論じられる。生命鼓橋としての「人生コース」の構築は、当初は他者形成に支えられ、やがてじょじょに自己形成の色彩を帯びる。したがって、生命鼓橋の作り渡される目標を問うためには、他者形成と自己形成からなる人間形成の目的を問わなければならない。森は、人間形成の目的を考察するために、まずピューラーとエリクソンのライフサイクル論をまとめ、さらにこの2人の議論の欠如を明らかにするために、デップーフォアヴァルトの議論を援用する。彼の「〔個人の決断〕が〔人間の現実〕と結び対決しつつ創り出していく〔歴史〕—主として人生史—」という言葉からあきらかなように、ピューラーとエリクソンの論では、各人が先の見えない暗闇のなか

で生命鼓橋を「個人的決断」によって主体的に作り継ぐ際の苦衷と創造的楽しさが十分にはとらえられておらず、さらにこの決断のなされる「現実」が根底から偶然性に彩られていることも理解されていないのである。

生命鼓橋の偶発性・不均質性・主体的関与性という森の指摘が示しているように、ピューラーとエリクソンの議論は、おもに自己決定性と偶然性を見落としという点から批判される。それではどのように考えるべきか。森によれば、偶然性には物理的次元、生活的次元、人生史次元の3つの次元がある。人間存在とは、「彼方に想いを馳せるもの」であり、自らの与えられた生活条件のなかで「偶然の働き」を被りつつ、このような「所与の中に彼方を探るもの」である。こうして、ライフサイクル論は生命鼓橋論として再構成される。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決断と投企によって形作られる生命鼓橋なのである。しかし、これは具体的にはどのようなことか。私たちは、生命鼓橋一般について、あるいは子どもの生命鼓橋や青年の生命鼓橋や老人の生命鼓橋について論じることができるのだろうか。それとも、結局の所、生命鼓橋については、固有の偶然性に彩られた個々人のものとしてしか語り得ないのであろうか。このような問いが、次々と湧出する。しかし森の議論は、このような問いに答えるべき生命鼓橋の具体的議論のはじまる直前で、残念ながらその死によって、唐突に中断するにいたっている。『人間形成原論』での思考の歩みは、在来のライフサイクル論の批判と生命鼓橋論としての再構築の方向性を示しながら、著者の死によって唐突に中断したのである。

在来のライフサイクル論への森の批判には、伝統的生活様式からすっかり切り離されて存在の根源的意味喪失に苦しむ今日の啓蒙化され形而上化された大多数の生活者たちの苦悩が、かなり正確に組み入れられている。生命鼓橋の偶発性・不均質性・主体の関与性などは、以前であれば所与の社会のほんの一部の階層だけに妥当する実存的問題であった。他の大多数の人々は、人生を伝統的な循環する「季節」のイメージによって安定した仕方で把握できたのである。しかし今日では大多数の人々は、存在の意味づけを根底から失い、生き方のモデルの不在に苦み、人生の偶発性や不均質性にいわば非武装の「裸のまま」直面して悩んでいる。「ライフサイクルを生きる」のではなく「ライフサイクルを作る」ことこそが、社会のほとんどすべての成員にとって共通の課題となった。私たちにとって人生は、継承されたサイクルのイメージで安定した形で生きることはできず、各人の手作りであるほかはないのである。

森は、近代社会の日常生活者の構成を二次的に構成してきたこれまでのライフサイクル論を、高度産業社会で生きる私たちの生活に即して、生命鼓橋論として全面的に再編成した。これは現代の生活者たちの一次的自己理解・自己解釈の二次的理論的解釈である。この生命鼓橋論には、私たちが「ライフサイクル」という言葉にこめる循環性や自己完結性のほか、偶然性や主体の関与性もまた込められている。ライフサイクルの世代的重なり合いについても、遺著では端緒的な仕方ではあれ触れられている。生命鼓橋論は、ライフサイクル論の今日におけるもっとも包括的な再編成であり展開である。森のこの理論展開は、人生の永続性をたやすくは信じられなくなってきた今日の生活者たちの生活実感にきわめて正確に沿っているのである。

しかしこの森の生命鼓橋イメージでも、なお理論的に不十分である。ここにはさらに次の2点が付け加えられるべきである。第1に、偶然性へ応えてそのつど成熟しようとする

個人的投企は、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2に、この投企が、未来における死という必然性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2つである。人間形成は、まさにこのような多くの世代の（自己投企する生命鼓橋としての）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。以上のようにして、人間形成論の基本的構図（自己投企の冒険が築く生命鼓橋としてのライフサイクル、世代間のライフサイクルの重なり合いにおける人間形成、相互性）が結像するのである。

本節ではこれまで、「ライフサイクルの人間形成論」について論じてきた。しかしこれは本来「異世代間の相互性の人間形成論」と不可分である。たとえば、ホスピタリズムや児童虐待を取り上げても、老いと死を取り上げても、そこでは、さまざまなライフサイクルの段階にある人々の間での相互性が見逃せない本質的な契機として立ち現れてくる。

「ライフサイクルの人間形成論」と「異世代間の相互性の人間形成論」は不可分の形で議論されて、人間形成論全体の輪郭をじょじょに示すのである。次節では、この不可分の連関からあえて「異世代間の相互性の人間形成論」を抽出し、これに焦点づけて議論しておこう。

第3節 相互性の人間形成論—生成・凝固・解体—

人々は、それぞれのライフサイクルの交点で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形成の成果である。異世代間の相互性の人間形成論は、まさにこの世代の重なり合いに焦点を当てる。

1 異世代間の相互性とシステム化

エリクソンによれば(注43)、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ない。こうして「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、自分たちの成熟を助けるように呼びかける。そしてこの応答体験(注44)を通して中年世代自身が成熟するのである。ところが今日では、大人が教育する存在へと十分に成熟すること、老人が自分の老いと馴染むまでに成熟すること、死んでいく人が自分の死を受容するまでに成熟することなどがすべて、ひどくむづかしい問題となっている。ライフサイクルの全体を通じた成熟や異世代間の相互形成は、学校や家庭や地域が教育する力を大きく失っている今日、ますます重大な

テーマとなってきたのである。

人間形成論はこのような異世代間相互性を主題化するが、すでに第1章でも指摘したように、この広い理論領域のうちでどんな主題を取り上げてみても、人間形成の基本的構造を示すまったく同じ図柄が現れてくる。たとえば、子どもの「独り立ち」(ひとりだち)の冒険は、まわりの人たちとの相互信頼で支えられる。子どもは、親たちから信じられ親たちを信じることができるときにこそ、この信頼をいわば跳躍台にして親たちからの自立という冒険の道を歩むことができる。子どもの自立への成熟は、これを支える親たち自身の「生み出す力」(generativity)の獲得・成熟と噛み合って、相互形成のネットワークをつくりだす(注45)。同じように、死にゆく人々の「一人発ち」(ひとりだち)の冒険もまた、まわりの人々との相互信頼で支えられる。死にゆく人の死の受容への成熟もまた、これを支える人々の「生み出す力」の獲得・成熟と噛み合って、相互形成のネットワークをつくりだすのである(注46)。

しかし高度産業社会では、すべての生産と消費の単位が、さまざまなネットワークに組み入れられ組織されている。このような場では、すべての構成員の活動は技術的合理性にもとづいて効率的に組織される。誰もがモノのように合理的に操作される人間関係では、相互性において成熟しあうことはきわめて困難である。すでに述べたように、ともすれば多くの人々、わけでも女性たちが、「家事や育児や仕事が個人的な自己実現の妨げになる」と感じているのは、この一般的風潮によるものともいえよう。互いの成熟を促進しあうためには「相互性」が求められるが、しかし他方、これだけ大きくなった組織を運営するためには、モノどうしが合理的効率的に作動する「システム」をつくり、これを維持するほかはない。この「相互性とシステムとのせめぎあい」こそが、今日の人間関係の根底にある最大の問題の一つである。序章以来繰り返し議論してきた「学校化」と「脱学校化」との軋轢は、この「せめぎあい」の重要な変奏の一つである。次には、この「せめぎあい」の問題について考えてみよう。

2 生成、凝固、解体

ここではまず関連する典型的事例を紹介する。次の「ホスピタリズム」と「児童虐待」の事例は、愛媛県の児童相談所心理判定員である鷹尾雅裕によって詳細に報告されたものである(注47)が、ここではまずこの報告を、本研究での議論に必要な程度に切り詰めて要約しておこう。

事例1 家族解体と施設漂流

男児Mは、家庭にめぐまれず、出生地の町役場からの依頼による児童相談所の施設処置によって2歳時から養護施設に収容されたが、中学への進学時から、収容他児への暴力沙汰などの激烈な不適応症状を示した。Mは、施設職員のさまざまな働きかけを受けながら、しかし治療的・教育的にはほとんど何の目立った成果をも示すことなく、不適応行動を繰り返した。この結果、Mは児童相談所の3度の一時保護を挟んで、養護施設、精薄児施設、教護院、精神薄弱者授産施設などさまざまな施設をたらい回しにされることになった。

事例2 児童虐待と凝固家族

地方小都市の公共賃貸住宅に住む、父親と2人の連れ子、母親と連れ子、父親と母親のあいだにできた3人の子どもからなる8人の家族では、まず、父親の連れ子である男児Aに対して父母が、およそ2年間にわたって持続的に心身両面へ極端な虐待を加えた。近隣の人々、学校、警察、病院、児童相談所などが次々に善意の救済行動をとったが、虐待そのものをとどめることはできず、Aは、中学の最終学年を祖母宅に避難し過ごした。Aが中学を卒業して父親と同じ職業に就き、自宅に帰ると同時に、虐待の対象は、母親の連れ子である男児Bに移った。

M事例は、子どもが家族的人間関係にめぐまれないままに施設措置された場合の、一種典型的なホスピタリズムの出来事を示している。ここでは、Mにかかわる職員たちはすべて、役割規範に拘束されたシステム役割行動と治療的・教育的な相互性との間で引き裂かれている。しかも、このようなMとのかかわりの失敗は、施設のシステムとしての力量の自己検討と改良の契機となる。これらの機制をできるだけ一般化して議論してみよう。

近代以後のコメニウス、ペスタロッチ、マカレンコ、ランゲフェルトなどの典型的な教育理論の背後には、つねに戦災孤児の影がある(注 48)。これらの孤児についての現象記述がホスピタリズムの記述と酷似していることからすると、ホスピタリズムは近代教育学の成立と展開にとってきわめて重要な契機であるといえるであろう。しかも、M事例が施設の高度なシステム化の契機でもあることを拡大適用して言うなら、ホスピタリズムは、近代以後の学校複合体のシステム化にとっても、さらにこれに対応する近代教育学の展開にとっても不可欠の契機であるといえるのである。

次の虐待事例では、外部から家族への「虐待する親」などのラベリングが家族内外の境界を作りだし、さらに虐待そのものが「犠牲の羊」戦略によって、家族の内的結合を生み出している。このように病的に癒合する家族を、「凝固家族」と呼ぼう。とすれば、M事例と虐待事例は、解体と凝固という正反対の方向から、まるでネガがポジを浮きださせるようにして、近代家族のノーマルな様態を浮き彫りにする。近代家族は、1人1人の成員のライフサイクルにそった変化や危機に応じて、不断にその結合を再構築しなければならない。いいかえれば近代家族はつねに、危機を契機として家族成員それぞれの力が交わり拮抗し押さえつけ合う、力動的な生成過程にあるのである。このような成員の相互性による生成が遮断された2つの典型的な関係様式を、私たちは、解体と凝固に見ることができるのである。

生成と凝固と解体という3つの関係様式は、社会集団の3つの組織化様式でもある。今日では、学校複合体を構成するすべての下位組織に、生成と凝固と解体が見られる。学校複合体は、社会化と人材配分という社会機能のいずれにおいても、機能過剰による機能障害に苦しんでいる(注 49)。大学も例外ではない。機能障害に苦しむ集団の関係様式は、生成ではなくて解体か凝固かのいずれかに偏る。通常の場合なら、学校複合体に収容される青少年へのかかわりを契機として、ある程度は成員全体の生成と成熟を可能にする異世代間の相互性が組織されるであろう。しかしこの相互性は、成員を含めて関連するすべてを機能要件として物象化するシステム化の力によって妨げられ、ある場合には凝固や解体がもたらされる。次項では、成員の行動様式のマニュアル化によって組織が機能不全に陥

るメカニズムを、老人ホームと学校の2つの事例で具体的に見るが、このマニュアル化は、関係様式の解体／凝固の原因でありかつ結果である。

今日の教育問題の中核にあるのは、すべてを物象化する「システム」と相互生成を可能にする「相互性」との拮抗という問題である。本研究の序文で、今日の大学教育に関連して学校化と脱学校化のせめぎ合いについてふれたが、これはシステムと相互性との拮抗の具体例である。どんな組織や集団においても不可避のこの「システム」と「相互性」の拮抗を、可能な限り相互生成の展開に結び付けるためには、どんな努力が必要なのであろうか。この焦眉の問題を考えるためには、私たちは、「子どもを導く術」という語源に制約された教育学の学問理解を超えて、異世代間の相互性とライフサイクルを主題とする「人間形成論」を展開しなければならない。

ライフサイクルを通しての相互形成は、「生み出す力」(エリクソン)の交錯や交流による異世代間のかかわりである。共同の仕事としての相互形成は、家庭や学校や職場などの人生のあらゆる場面で、「生み出す力」というパワーを共有する世代をこえたすべての人々の結びつきによって展開される。相互形成は、生産的なパワーをもつ人々によるパワフルな社会を創造する。相互形成の生み出すパワフルな社会は、ほかならぬこの相互形成を支える基盤となる。しかし今日の高度産業社会は、個々人の結合をただひたすら機能的なだけの「システム」にして、実質的な人間的つながりを分断しがちである。だからこそ、私たちは、学校や家庭や職場のあらゆる場面で、パワーの譲り渡しあいとしての相互形成というダイナミックで生産的な「相互性」を形作るべく努力するほかはないのである。私たちは、このような相互形成と新たな社会構築とのダイナミズムをうまく生み出すことができるのであろうか。

3 「程の良さ」という共通感覚——システムと相互性の調停——

高度産業社会でのテクノロジーに支配される相互行為の世界では、つねに同型の問題が発生する。それは、「システム」と「相互性」という2つの異なった対人関係様式の間に適切なバランスを見いだすという問題である。

人間による人間へのテクノロジーの行使は、物象化的に操作する主体自身をも物象化する。相互行為領域を技術的合理性によって組織するシステムは、内外へのテクノロジーの効率的行使に向けて全成員を機能要件として配置する物象化的組織である。この意味で、病院化社会／学校化社会の組織病理を非難するイリッチの診断は基本的に正当であるが、この病理に対抗して「コンヴィヴィアルなもの」などを無媒介に提起する点では誤っている(注50)。物象化に対抗して相互性などの組織様式だけを称揚する偏った議論は、むしろより一層の物象化やシステム化に加担する結果になる。システムの技術的合理性・効率性を無視するロマンティックで無反省な善意は、システムと相互性との間のバランスを求めて苦慮する人々の努力に対して破壊的であり、多くの場合かえってシステムの制度化のきめを細かくする契機となるのである。

システムと相互性との調停という実践的・原理的な問題こそが、テクノロジーによって隔々まで組織された高度産業社会でのもっとも本質的な問題の1つである。それでは、テクノロジーが対人的に適用される日常的な場でシステムと相互性とのバランスを見いだす

ためには、どのような努力が求められるのであろうか。このことを筆者が直接的間接的に関与した具体的事例を通して考えてみよう。

事例3 特別養護老人ホームのシステム化

M特別養護老人ホームは、かなり潤沢な予算を与えられ進取の気性をもつ活動的な経営者を迎えて、実験的施設として開設された。収容者数に比して比較的多い職員は、体力と気力のある若手が多く、これに有能なベテラン職員が配置された。老人たちは、整備されたマニュアルにしたがって徹底的な管理を受け、清潔で栄養状態も良好であり、しかも可能な限り、たとえ車椅子によってでも、食堂や外に出掛けて新たな刺激を受けるように配慮されている。しかし、老人たちの惚けが減少しているようには見えず、むしろ惚けは促進されているようにさえ見える。代わりに目立っているのは、懸命にマニュアルをこなす職員たちの腰痛などの疾病である。

事例4 学校の荒れと教師集団

N中学は数年前に十数人の問題生徒を核とした生徒集団の荒れによって、授業が成立しないなどの異常な事態に陥った。当初有効な手立てをもたなかった教師集団は、父兄や教育委員会などの支持や、ある場合には警察などの手を借りて、生徒集団にじょじょにきちんと向き合うに至った。この間に教師集団は、登校しない生徒や問題を起こした生徒に対処する方途について、集団内部で深刻な討論を繰り返しながら、一定のコンセンサスを獲得した。この場合大切なことは、適切な対処マニュアルができたことではなく、マニュアルを生みだし活用することのできる成熟した教師集団が生成したことである。こうして、生徒たちに対して隔離や指導や懐柔などの対処様式を見事に使い分ける教師集団の努力によって、生徒の荒れはじょじょに沈静化した。

しかし、荒れが表面上目立たなくなり、卒業や移動などによって生徒集団・教師集団がすっかり様変わりするにつれて、以前の教師集団の努力の結晶であった生徒集団への対処様式はすっかりマニュアル化し、むしろ生徒集団と無用な距離を作りだすものとなった。こうして相互性をつくりだすきっかけを失った教師集団の仕事は、すっかりルーティン化する。生徒集団との内的な関係を失い、なおかつ教育という仕事に従事する教師集団は、じょじょに頹廃する。

2つの事例にみる頹廃は、集団や組織が相互性とシステムとの緊張関係を失うことの惨めさを象徴的に示している。どんな相互行為状況にあっても、同型的な行為の反復という局面と、そのつどにユニークな行為の創造という局面とが、同時に存在する。相互行為状況では、その場の構造的安定性を保持するために、日常性や自明性が繰り返し再構築されなければならないから、どうしても制度化された役割行動の反復の方が目立つことになる。しかし、役割規範というマニュアル化された惰性的な力に抗して、同時に、相互性の生成もまた求められなければならない。相互行為状況での役割システムは、集団的な応答性と責任性に担われた相互性の生成によって、繰り返し基礎を補完され、建て直されなければならないのである。この集団生成のメカニズムについては、大学授業の構造化でみたとおりである。

どんな状況にあっても、相互行為が、反復とユニークネスという2つの特性をすっかり失うことはない。つまり、システムと相互性の対立や緊張が全面的に解消されることは、実践的にも理念的にもまったくありえないことなのである。私たちは、どんな相互行為場面においても、相互性とシステムとの分裂と緊張をあえて引受け、自分たちの状況生成力・自己生成力を精一杯生かす主体であろうとするほかはない。それはまた、関連するあらゆる状況において、役割行動を演じつつ同時に、役割演技の隙間を見つけ出し、そこに遊びの余地を確保することにほかならない。この典型が、大学授業構成における生成モデルである。今日のさまざまな治療的・教育的相互行為に関する多くの事例は、きわめてつらい状況にあっても、関係者たちによって相互形成のダイナミズムがかなりの程度に発揮されていることを示している(注 51)。つらい事例をはなれて、日常生活に帰るなら、相互形成の成立可能性は、はるかに大きく見積もることができるであろう。

ウィニコット(注 52)は、通常、母親の大半がそうである「程のよい(good enough) 母親」の着実な仕事ぶりを高く評価している。日常生活を支えるのは、「程のよい」とか「自然な」とかと形容できる一種の共通感覚である。この共通感覚は、生得的に共有されているというよりも、実際には強く社会文化的・歴史的に規定されて後天的に獲得される。社会が伝統的であればあるほど、この意味で共通(コモン)であることは容易である。残念ながら、高速度にすべてが回転し変化する高度産業社会では、コモンであることはあまり望めない。「程のよさ」や「自然であること」は、実は、そのつどの社会状況に適った仕方人間存在の潜在力がダイナミックに表出されてかろうじて成立する。今日の社会は、このような表出を極端にむつかしくしているのである。しかし、多くのつらい事例からすぐに類推できるように、私たちはみな「程のよさ」や「自然であること」を基盤にして相互形成を担うのに十分なパワーを共有しており、実際に多くの人々が日常のさまざまな生活世界の局面で相互形成に従事している。この点でも私たちは楽観的であることができる。この「程のよさ」を次章で私たちは、「適切な半身の構え」と呼ぶことになる。

人間形成論が議論しようとするのは、こどもや若者の教育だけではなく、ライフサイクル全体を通しての異世代間の相互形成の全体である。それは、今日、登校拒否やいじめや中退や非行や授業の不成立などにみられるように、これまでの教育を支えてきた自明な基盤が大きく崩れつつあるからであり、教育を再建するためにはぜひとも教育の根底にある異世代間の相互形成に立ち返らなければならないからである。この場合、すでに繰り返し述べてきたように、私たちは、自分たちの内在的な形成力を十分に信頼してともに相互形成の旅路へとでかけることができる。このことは、大学教育についても同じように妥当するものといえよう。

4 人間形成論から大学教育の臨床的人間形成論へ

人間の生涯全体という包括的な視野に立つとき、教育は、ライフサイクルの全体と異世代間の相互性という大きく拡張された視座から、全体として構造的に見直されざるをえなくなる。この見直しを愚直に遂行する分科が、人間形成論である。つまり人間形成論とは、ライフサイクル論と異世代間の相互性論を展開することによって在来の教育学を全面的に再構築しようとする新たな学理論的営為なのである。人間形成論の中核概念はライフサイ

クルと相互性であるから、その確実な出発点はエリクソンと森の理論である。しかし、人間形成論構築の試みは、森の端緒的試行が中断した以降、私たちの共同研究を唯一の例外として、これまでほとんど誰によっても引き継がれることはなかった。本研究のめざす臨床的人間形成論は、森の教育人間学から私たちの人間形成論に至る理論展開の延長上に位置づけることができる。森の理論は一貫して、所与の教育現実への誠実な応答であろうとした。このことから彼の理論は、同じように大学教育の現実へ応答しようとする私たちの理論的試行と密接に結び合う。ともあれ、これまでの検討を通して臨床的人間形成論の構築は一定程度前進したと評価することができるであろう。

教育人間学の原理論と統合論を統一するという本来の理論的志向性を受け継いで、人間形成論は、新たな関連理論の出現や新たな教育現実との出会いを契機として、人間存在論と人間形成論との互いを基礎づけあう往復的循環を実施し、それによってじょじょに構築される。つまり「人間からみて教育とは何か」という人間存在論的人間形成論の問いと「教育からみて人間とは何か」という人間形成論的人間存在論の問いを循環的に問い続けるのである。私たちの実際の人間形成論の展開過程では、この循環的問いはライフサイクルと相互性という中核概念をめぐる理論的蓄積をもたらしてきている。

ともあれ、この問いの循環を駆動するものは、新たな理論との出会いであり、具体的現実的な問題への直面である。その意味で、教育理論から人間形成論への理論展開の過程は、教育理論が具体的な現実性との出会いという形で臨床性を獲得する過程であり、さらに教育理論が統合性と原理性を獲得する過程でもある。これは、教育理論がその独自性ないし固有性を獲得する教育理論の自己展開ないし自己克服運動であり、さらに、教育主体の反省的自己形成運動ないし教育的公共性の構成運動である。しかし人間形成論の実際の展開過程では、このように臨床性を回復し、教育するもの自身の当事者を十分に回復することは、まだ十分にはできていない。

すでにみてきたように、教育人間学は、人間諸科学の爆発的かつ分散的な展開をうけてこれを統合し、それによって「教育」への問いと「人間」への問いを往復的に循環することによって、教育の理論を原理的に基礎づけようとした。この壮大な理論的な試みを駆動したのは、学校複合体の制度化が象徴する巨大な教育現実の成立であり、この現実直面することのできないままに自動回転を続ける巨大な理論生産装置の不毛さであった。しかし森の統合理論に偏った「教育人間学」の構築という壮大な試みは、当初の彼自身の目論見には反して、ただ所与の教育状況への自己関与性と臨床性を喪失した誇大な理論の構築をもたらすだけの結果となった。

森は、遺著『人間形成原論』では前著『教育人間学』で焦点づけられなかった大人の子どもへの「形成的働きかけ」ないし「教育」と、自身の間近に控えた「死」に焦点づけて理論構築を展開し、教育理論に自己関与性と自省性を回復させようとした。この場合の自己関与性と自省性は、この著作の中心的なテーマが著者自身の関心である人間の生涯であり、意味模索であり、生命鼓橋であることに如実に示されている。しかし教育理論の原理的基礎づけの試みは、森の死によって中断され、実践理論としての教育理論の臨床性の獲得というほとんど手つかずの課題とともに、以後に残された課題となった。森の試みをさしあたって継承したのは、私たちの人間形成論の構築の試みである。

人間形成論は、在来の教育理論の視野限定をライフサイクルと相互性という2つの対概

念によって突破しようとする。子どもの大人への発達に制約されていた視野は、ライフサイクルという包括的な見方によって突破され、さらに子どもの発達への大人の働きかけに制約されていた視野は、異世代間の相互規制ないし相互性という（教育することによる大人自身の成熟を含む）包括的な見方によって突破される。こうして、森の試みた教育理論の再編成がさらに進められるとともに、彼が『人間形成原論』で端緒づけた教育理論の自己関与性（自省性）の回復も徹底化される。しかしこの理論展開は、臨床的研究から養分を摂取するものであることはあっても、それ自体が臨床的フィールドから立ち上げられることはない。つまり、人間形成論は臨床的ではないのである。次なる課題は、人間形成論による臨床性の獲得である。人間形成論は、臨床的人間形成論へと移行しなければならないが、この移行がもっともスムーズに遂行できるのは、大学教育研究の領域においてである。本研究で私たちが試みてきた大学教育の臨床人間形成論は、森の企てた教育理論の統合論的・原理論的再編成を完遂する試みでもあるのである。

第5章 臨床的人間形成論の構築

はじめに

1) 人間形成論における当事者性と臨床性

第3章と第4章では、大学教育の臨床的人間形成論が位置づけられるべき理論的マップを描きその学理論的特性をあきらかにするために、教育の理論が、教育人間学、人間形成原論、人間形成論へと展開する過程を順次たどってきた。

人間形成論には、異世代間の相互形成ないし相互性という基本的な発想がある。つまりすべての世代は、教えることと学ぶこととの錯綜した連関における当事者性を免れることはできないと考えるのである。誰も教育の外で教育について語ることはできない。この痛切な自覚をうけて、教育の理論は、当事者性に徹底的に拘泥し、さらにすすんで具体的な教育状況に直面する臨床性を回復すべきである。しかし、人間形成論においてもなお、教育理論を当事者性と臨床性へと導くことはできていない。研究者はここでも、自分自身に直接的な当事者性のある家族や大学という具体的状況をあっさりとしり抜けて、「現代社会における異世代間の相互形成」といった（自分自身の具体的存在を十分に反映しないという意味で）かなり抽象度の高い議論に耽溺することもできる。人間形成論そのものには、これを抑制する手だてはない。あえて「臨床的」な人間形成論への移行が求められるのはこのためである(注1)。

人間形成論がもっともスムーズに当事者性と臨床性を獲得できるのは、大学教育の領域においてである。大学教育研究者は、そのライフサイクルの段階において親として人生の先達として教育者性を免れることができない。さらに研究者の多くは、大学での職務として教育に従事させられている。こうして各人はそれぞれ固有な仕方で、多重的に教育状況に直面しているのである。大学教育研究においては、研究者はもはや当事者性と臨床性を離脱することはできず、むしろこれらを不可避の前提条件として受け入れざるをえない。この意味では大学教育研究こそが、森の本来の意図を完遂し臨床的人間形成論を展開するのである。本研究の結論に当たる本章では、大学教育の臨床的人間形成論の到達点を確認するとともに、今後の臨床的人間形成論展開のために残された課題をあきらかにしておきたい。

2) 教育理論と臨床性

まず本研究のこれまでを振り返っておこう。臨床的人間形成論の輪郭を全体的に描くためには、さしあたって、大学教育へのミクロレベルアプローチを扱う「臨床的研究」と主に人間形成論の学理論的展開を扱う「原理的研究」にわけて記述する方略をとらざるをえない。そこで、本研究の前半2章と後半2章は、おおざっぱにみてこのような意味での臨床的研究と原理的研究に分かれた。しかし具体的な議論展開が示しているように、臨床的研究の記述にも原理的研究の記述にも、他方の側への移行と帰還という循環の契機が含ま

れている。このような循環によってこそ、教育理論は本来の当事者性と臨床性を回復することができるのである。

それにしても、臨床性をもつ教育理論の樹立は、新たな分科の成立なのであろうか、それとも本来の教育理論への回帰なのであろうか。すぐ上の記述にあるように、私たちは、分科の成立ではなく回帰であると考えます。つまり、臨床的人間形成論は、教育の理論をその本来性へと再構築する営みであると考えるのである。私たちの考えでは、臨床性こそが、教育の理論が教育の実践者集団との関わりを回復し、教育的公共性の生成に参与するための不可欠の契機である。それにもかかわらず、今日、臨床的教育理論、わけでも臨床心理学は、教育的公共性の成立を妨げかねない私事化の元凶であるかのような嫌疑をかけられてもいる。この臨床性についての背反する見方について突き詰めて考えることは、教育の理論の在り方について根源的に考えることにほかならない。教育理論の臨床性を扱う本章ではまず、臨床理論と教育的公共性との関連について検討することから始めよう。

第1節 教育理論における臨床理論の意義と限界

1 教育的公共性と臨床的教育理論

1) 教育的公共性の生成と臨床理論

公共性は、今日でもなお、かなり多くの人々にとって、理念的であるよりもむしろ懐疑の対象である。産業社会における人々の日常的で平均的で非本来的な存在様式に対するキルケゴール、ニーチェ、ハイデッガーらの忌避や嫌悪、さらにはオルテガ・イ・ガセットの大衆批判などに象徴的に示されているとおりである。この懐疑は、強要された滅私奉公の記憶や公共的利益のための個人の受忍限度といった発想への抵抗感によって増幅される。公共性は、個性や単独性などを滅却したり融解させたりするような共同性ではなく、互いに異質で齟齬しがちな多数の私事性のダイナミックな輻輳である限りで、かろうじて規範的である。教育における公共性もまた、共同性や私事性とのこのような緊張関係のもとにある(注2)。

私たちは、生物学的母子分離によってこの世に生まれ落ちて以来つねに、「私たち」として共在している。公共性の生成は、事実的与件としての「私たち」が、異質な「かれら」をむやみに排斥せず、しかも「わたし(たち)」と「あなた(たち)」の個性や単独性を融解させず、多様で異質なものたちの共在し連携する「私たち」へと自覚的に成熟するときにはじめて可能となる。教育に焦点づけて言えば、教える側と学ぶ側がそれぞれの仕方、個性、単独性、多様性、異質性へと自己生成し、しかも自覚的に共生する「私たち」になること、すなわちこの意味での公共性の生成こそが本来の教育の過程にほかならない。

学ぶ側の典型である子どもを取り上げてみよう。すでに述べたように、子どもは、一方では、大人の助力なしには生きていくことすらできない「大人のもとにある存在」でありながら、他方では、つねに頑固に自分であろうとする「自分のもとにある存在」でもある(注3)。子どもは、存在のこの依存性と他者性との二重性のために、大人にとってはきわめてやっかいな存在である。この二重性とは、教育関係にひきつけていえば、対称性と非対称性との混在という意味での二重性である。しかし教育は、加工や操作と異なるとすれ

ば、この二重性とバランス良く関わらなければならない。

教える大人の側は、子どもの依存性に依拠して子どもへ介入的に働きかけながら、しかもその際子どもの他者性を十分に尊重しなければならない。子どもに限らず、学ぶ側にはつねにこの二重性がある。この難題を達成するためには教える側は、学習と教育という系の外から介入的に働きかけることはできない。教える側もまた、系の内部にいるほかはなく、その限りで学ぶ側の学びを規制すべくまず自分自身の存在を規制し、学びに向けて教えつつ学ぶ。すでにみたように、このメカニズムをエリクソンは、相互規制ないし相互性と呼ぶのである。教育の実践は、対称性と非対称性との拮抗をはらみながらも、つねにこの意味で相互性の色彩をもたざるをえない。教育的公共性は、相互性に媒介されて成立するのである。この点で、教育の実践は、臨床理論から大きな示唆を受けることになる。

フロイトの精神分析以来、臨床理論は、他者とともにあること、他者とともにあることによって他者が自分自身へと生成する過程に随伴することに強い関心をもってきた。臨床理論は、疎通の極端に困難な他者たちと出会うという体験を蓄積してきた。そして、この疎通の難しい他者たちの疎通可能性や変容可能性について、さらにこの難しい疎通や変容へ関わろうとする側の変容について、凝縮された体験と知識を重ねてきたのである。臨床家たちは、治療実践の蓄積を通して、つまり転移や逆転移、教育分析やスーパーバイズに関連する知見の蓄積を通して、相互生成的意志疎通の難しさや実現可能性について洗練された高度な知識や技術を開発してきた。その知識・技術の眼目は、ペアになった関係においてお互いの個性性と単独性、多様性と異質性の自己生成・相互生成を尊重することにある。臨床理論は、相互性についてのこの実践的知見によって、教育的公共性の生成を積極的かつ批判的に援助する。そればかりではない。臨床理論は、教育についての統合的・集団的認識主体の生成においても、不可欠の媒介的機能を果たすのである。

2) 教育諸分科の理論的統合と臨床理論

教育的公共性は、教育諸分科を統合する認識主体によって支えられる。私たちは「教える人間」であるが、しかし教育についてもこれを担う自分たちのありようについても十分に自覚的であるわけではない。「教育する私たち」は、自覚性を欠いたたんなる事実的与件であるにすぎない。すでに繰り返し述べてきたように、教育の理論とは、教える人間の自己認識であり、自己認識による教育的公共性の創出である。この意味で、教育的公共性は、統合的認識主体によって支えられるのである。教育の理論はこれまで、理論生産部門が（教員養成学部の学科目などとして）制度化されるにつれてただひたすら拡大し分化してきた。森昭の試みにみたように、教育の理論が人間の自己認識であろうとするなら、それはこの分化を何とかまとめあげなければならない。まずは、理論的統合がめざされ、次いで、この統合的認識主体と実践主体とを統合する教育的公共性の生成がめざされなければならないのである。

我が国では、70年代以降、教育哲学、教育史、教育社会学、教育心理学などの諸分科で、学理論や方法論について原理的検討が繰り返されてきた。これは、教育の全般的危機に向き合おうとする教育諸分科の直面せざるをえない深刻な学問的危機への諸分科自身の応答である。巨大な学校複合体の重要な構成部分としてハイスピードに自動回転する論文産出メカニズムが成立すると、その所産である理論にとっては、ゆっくりと教育現実に向

き合いひるがえって自らを組み込む認識連関そのものを対象化することなどはおよそ至難の業となる。この学問的危機を克服するためには、学理論や方法論について形式的議論を繰り返すよりも、まずは実質的努力を積み重ねるべきである。たとえば、バラバラに分化した諸分科を教育現実に向けてまとめあげること（統合化）、理論が自動的生産メカニズムを脱して教育現実に向きあう理論へと生成すること（臨床化）、この統合化と臨床化を認識主体が自分自身の帰属する認識連関の反省的把握によって自覚化すること（反省化）などである。臨床理論は、この理論的生成を助けるのであり、さらに教育的公共性そのものの生成にとって不可欠の媒介となるのである。

2 臨床的教育理論による教育的公共性の生成—統合化、臨床化、反省化—

バラバラに分化した教育関連諸分科の統合化、臨床化、反省化によって、教育理論が臨床的人間形成論へと生成するとともに、教育的公共性を担う認識主体が生成する。所与としての「教育する私たち」は、この認識主体に支えられて教育的公共性を生み出すのである。教育諸分科の統合化、臨床化、反省化は、これまでもさまざまに試みられてきた。たとえば統合化の典型例は教育人間学であり、臨床化の典型例は臨床教育学である。教育人間学は教育諸分科の統合へ向かい、臨床教育学は統合された理論と実践者集団とを媒介して教育的公共性へ向かう。教育的公共性は、理論家集団と実践者集団それぞれの営為がともに反省性を獲得し連携することによって完遂される。これまでみてきたように、教育の理論が反省性を獲得する典型例を今日の大学教育研究にみることができるのである。

教育人間学、臨床教育学、大学教育研究の3つは、教育の理論がその体裁を統合的に整え、教育的公共性の生成をめざす理論的試みである。たしかに、どの理論的構想も、まだ十分には達成されてはいない。しかし教育的公共性へ向かう兆候は、それぞれの分科ではっきりと示されている。まずこの兆候をおおざっぱに概観しておこう。

1) 統合化—教育人間学による教育諸分科の原理的統合—

教育理論の分化という不可避的趨勢に抗してあえて理論的統合という反時代的作業を遂行したのが、森の教育人間学である。今一度繰り返すなら、森は『教育人間学』では教育人間学を、一方では、諸理論を統合し実践理念を原理的に解明する営為と規定しながら、しかし他方では、(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の前に、それに向けて関連する諸学の成果の「秩序づけ」や「中継」などの整理を行う)「準備のための」予備学(注4)とも規定した。このあきらかな矛盾をもたらしたのは、『教育人間学』の本来的意図と現実的達成との間のあまりにも大きな齟齬である。『教育人間学』で実際に展開できたのは予備学としての統合学的教育人間学であるにすぎず、実践学的教育哲学的仕事は、『教育人間学』を受けた『人間形成原論』にゆだねられた。しかし、後者もまた、著者の死によって未完成のまま中断を余儀なくされたのである。

森の理論的努力は、急速にしかも無反省に分化しつつあった当時の教育諸分科を巨大な教育現実に対峙しうるものとしてまとめあげようとするものであった。所与の諸分科は、「人間生成」という実践的理念を核にして統合され、さらにこの統合を前提にして理念そ

のものが原理的に見直される。森は、この膨大な循環的作業を自分一人の力業で何とか達成しようとした。森以後の諸分科の爆発的展開からすれば、この仕事は今日では、諸分科に従事する研究者集団の協働によってのみかろうじて達成可能である。しかもこの協働は、共通の教育関係や教育対象を前提にする場合にのみ、すなわち臨床的実践的諸理論にのみ可能であるはずである。ともあれ、教育人間学は、所与の教育現実に対して教育諸分科を原理的に統合しようとする壮大な試みであった。次に見る臨床教育学は、森の教育人間学の試みを理論的統合と実践者集団との連携に焦点づけて継承するものとみなすことができる。

2) 臨床化－臨床教育学による理論的統合と実践者集団との連携－

教育の理論が実践者集団とうまく連携できれば、それは、教える人間の自己認識として、教育的公共性の生成を担うことができる。臨床教育学は、実践に向けての諸分科の統合、さらには理論と実践者集団との統合を同時にめざす。こうして臨床教育学は、教育的公共性の生成を助成するのである。この理論的試みは、教育人間学の基本的志向性を継承するものである。日常的教育状況での問題場面では、教師や親などは誰でも問題解決に利用できそうな手だてを貪婪にのこらずすべて利用しようとする。教育諸分科の連携、実践者集団との協働をめざす臨床教育学は、このきわめてプラクティカルで臨床的実践的な日常的問題対処と同じ地平にたつ。臨床教育学は、日常的教育場面での諸理論と実践との素朴な連携を出発点に置くことによって、教育理論を教育的公共性の生成へと差し向けるのである(注5)。

臨床教育学は、教育現実のさなかで問題に直面してじょじょに構築される教育理論の新しい分科である。しかし教育の理論は本来、教育現実とかかわる実践的性格をもたざるをえない。臨床教育学は、新しい分科ではなく本来の臨床的性格を回復して甦る教育理論そのものである。ここに臨床教育学の二重の性格がある。すでに繰り返し述べてきたように、我が国では80年代までに高度大衆教育体制がほぼ確立し、教育体制の量的拡大が一段落した後、今度は深刻な機能障害が目立ってきた。この新たな質的問題への対応を迫られて苦しむ実践者たちに対して、今日の教育の理論は総じてうまく応えられないでいる。臨床教育学が求められるのはこのためである。

ところで教育諸分科は、高度に分化して互いの疎通性を欠いており、現場に向けて共働する前に、まず互いに対話や協力や連携を図らなければならない。大学など多くの機関で臨床教育学が制度化されているが、その典型例は、教育病理の社会学的解明を核に諸分科が共同する組織(武庫川女子大学)であり、教育学と臨床心理学との相補的連携による新たな理論と実践の構築をめざす組織(京都大学)である。いずれの場合にも関連する諸分科の連携ないし統合がめざされているのである。

臨床教育学は、教育諸分科の相互疎通や実践と理論との連携をめざす。そのためには、疎通や連携を可能にする新たな言葉を開発しなければならない。この新たな言葉で語られる新たな知こそが、臨床教育学の内容である。教育の諸分科や実践を結ぶ新たな言葉の母胎は、すべての理論や実践の基盤にある日常語による教育解釈である。言葉と知が新たに獲得される手順は、解釈学的にいえば次の通りである。理論はまず、関係者なら誰でもがもつ日常的教育解釈に二次的な解釈を加え、この解釈を再び日常場面に差し戻す。ここで

二次的解釈はその力量を試され、うまくいけば一次的解釈に構成的に作用する。つまり理論的解釈が、十分な意識もなしに日常的解釈を導いている解釈枠組に衝撃を加え、これを組み換えさせ、二次的解釈の有効性を証明するのである。このような一次的解釈と二次的解釈との限りない循環が、臨床教育学にじょじょに内実を与えることになる。

実践者はとかく目前の問題に気を取られて狭い蛸壺に陥りがちであり、理論家は学界用語という隠語の世界に自足して閉じ籠もりがちである。臨床教育学は、両者が実質的に連携できる理論的な場を提供する。教育理論の教育現実への関わりへの回帰は、教育理論をその生成の現場に連れ戻し、本来の馬力を回復させようとするものでもある。この意味からすれば、臨床教育学とは、理論の発生論的還元によって、教育理論そのものを「教える人間の自己認識」へと差し向けようとする理論的試みなのである。

臨床教育学は、教育人間学の基本的志向性を継承し、理論家集団と実践者集団との連携による教育的公共性の生成という道筋を示している。しかしこれは、その内実においてはなお未成の構想であるにとどまる。連携の母胎は日常的言語使用に見いだされているが、言語使用の解釈学的分析を超えて連携を実質化する方向性はまだ十分には見いだされていない。連携を実質化し確実なものにするためには、連携そのものの内実に踏み込んで、それを反省的に把握する回路を作り出しておく必要がある。後者の意味では、臨床教育学は、教育人間学の今ひとつの基本的志向性である原理的反省志向をも十分に受けとめる必要がある。この原理的反省志向を継承するのは、むしろ今日の大学教育研究である。

3) 反省化—大学教育研究における教育的公共性の生成—

教育理論は教える人間の自己認識であるから、日常的教育状況こそが、理論の出発点でもあれば帰着点でもある。大学教育研究では、実践と理論構成の主体が一致しており、この一致を前提とする集団的反省が、理論構築をすすめる、実践者集団を組織し、結果として教育的公共性を生成させることが見込めるのである。たとえば、第1章ですでに詳しく述べたように京都大学高等教育教授システム開発センターは、公開実験授業とその検討会をフィールドワークの場として、授業実践、授業研究、相互研修を同時にすすめてきた。このプロジェクトでは、授業者集団の授業実践と授業研究と相互研修が一体的に進められ、実践者集団の反省的理論構成を通して、教育的公共性が生成しつつある。

授業という日常実践のフィールドは現にそこで生きている人々にとってはあまりにも自明であるから、これを対象化して把握することは通例きわめて困難である。公開実験授業のフィールドワークでは、長い時間をかけてゆっくりと進む日常的・生態学的授業研究と集約的な実験的授業研究とが同時に展開されてきた。この研究は、毎回の授業検討会や論文作成・学会発表に向けた共同討議などで進められ、受講生の顔上げなどの動作分析による授業評価システムの作成やその有効性の実証的検討、授業構造の構造化過程の生態学的・現象学的解明などとして結実してきた。一般的に言えば、授業は、受講生の内部での知の生成をめざすのだが、実はこの授業それ自体が授業（さらには教育一般）について新たな知が生成するフィールドなのである。

公開実験授業での授業研究は、これまでの理論的蓄積にみられるように、大学授業のフィールドワークから臨床的な大学教育研究へという理論化の大きな道筋を描いてきた。この研究実績からすれば、日常性・自明性を明るみに出す実践者どうしでの意思疎通は十分

に成立可能である。そのかぎりで実践者の相互理解を基盤とする大学教育の一般理論もまた構築可能である。この一般理論は、フィールドワークの一環である相互研修を通して、実践者集団の自己認識・自己組織化に用立てられる。つまり、大学教育という特殊な場においてではあるが、実践者集団の集団的反省による一般理論構築やそれに担われた教育的公共性の生成が十分に可能なのである。

これまで3つの具体例に即して、教育的公共性の生成と、教育理論の統合化、臨床化、反省化との関わりについてみてきた。ただし記述の便宜上、統合化を教育人間学に、臨床化を臨床教育学に、反省化を大学教育研究に、それぞれに割り付けた。しかしこれまでの素描ですでに十分にあきらかなように、3つの分科のいずれにも統合化、臨床化、反省化のダイナミックスが内在している。つまりこの3つの分科のいずれからも教育的公共性へ向かう回路がのびているのである。

教育の理論が日常的教育状況との臨床的関わりにあくまで拘泥する場合、この理論の臨床化は、不可避免的に理論の統合化や反省化をも招き寄せる。そしてこのように統合化、臨床化、反省化された理論は臨床的人間形成論として結実し、それが「教える人間の自己認識」を成立せしめ、教育的公共性の生成を支えるのである。ところで今日の教育の領域では、臨床理論のうちでもわけても臨床心理学が隆盛をきわめている。ところが、この隆盛の反面で、臨床心理学の存在そのものに私事化の嫌疑がかけられている。次にはこれを検討しておこう。

3 臨床心理学の私事性と公共性

1) 教育領域での臨床心理学の隆盛

私たちは今日、臨床心理学の華々しい展開に遭遇しているが、臨床的な教育理論や実践は臨床心理学の大きな影響のもとにある。この出来事をめぐる社会的文脈はかなり複雑である。たとえば、向精神薬開発などの精神医学の発展によって精神病や神経症は一般に軽症化し、これにともなって(精神科医ではなく)カウンセラーへの社会的需要が増大した。加えて、臨床心理士認定システムの確立が、需要そのものを新たに掘り起こしている。しかし臨床への需要の主な担い手は、軽症の患者たちではない。それはむしろ豊かな産業社会で「ものよりこころ」を重視するごくふつうの人々である。臨床心理の隆盛は、社会の病理的な層ではなく、むしろ通常層に根差しているのである。平準化された社会のもっとも平準化された層であり、本研究で用いた言葉で言えば、存在の意味を模索せざるをえない形而上学化された大多数の人々である。教育領域での臨床理論の隆盛もまた、このような人々によって支えられている。

我が国では、学校教育の急速な大衆化と長期化によって巨大な学校複合体が成立したが、80年代以降、この複合体の内部では深刻な機能障害が目立ってきた。これについては繰り返し論じてきたが、幾分異なった局面から論じてみよう。これは、高度産業社会ではどこでも一様にみられる価値変化の帰結であるともいえる。大量生産型工場労働に象徴される初期産業社会では、成員の自発的・自己道具化による組織的・自己統制が規範的であったが、情報操作や対人交渉に象徴される高度産業社会では、成員の個人的な自律的・自己統制こそ

が規範的である。個人的自己統制を規範とする人々は、その生活でも（政治的無関心と表裏一体の仕方）コンサマトリーな自己実現を志向する。こうして「ものよりこころ」を重視するごくふつうの人々の形而上学化された規範意識と学校複合体を支配する前時代的規範意識とは、大きく乖離する。学校複合体の機能障害は、この乖離に大きく起因するともいえるのである。

こうして、学校複合体の機能障害に向き合う専門家が、切実に求められる。それにもかかわらず、今日の教育理論家の大半は、日常のかつ自動的に理論を大量に産出し続ける巨大な制度的メカニズムのうちにある。自動的メカニズムの所産である理論は、とかく教育の現実からは乖離しがちである。切迫した危機に直面する現場は、手っ取り早く（教育の理論家ではなく）臨床的でしかも「ものよりこころ」という一般的風潮に適合するカウンセラーたちをあてにする。河合隼雄によれば、教育の世界でカウンセリングが一定の存在意義をもってきている背景には、従来の集団教育から新たな個性尊重の教育へと、我が国の教育界が大きくシフトしつつあるからだという（注 6）。今述べた価値変化に括られる現象記述である。

今日では臨床心理士資格認定制度が整備され、多くの大学では臨床心理士養成課程の設置に向けて関連教員が増強されている。平成7年度からは文部省の「スクールカウンセラー活用調査研究委託」事業がはじまり、それ以後の5年間をみると、配備された臨床心理士の人数、予算規模ともおよそ10倍近くになっている。この急激な需要増加に、臨床心理士の養成と認証の制度は追いついていない。

スクールカウンセラーの活動実績が蓄積されるにつれて、生徒、教師、父兄など学校関係者との役割分担や連携の可能性が模索されてきた。その結果、学校における「Beingのカウンセラー文化」と「Doingの教師文化」との出会い（注7）とか、普遍性を教える「教師と個性を尊重する「育」師としてのカウンセラーとの連携（注8）などが語られている。河合によれば、学校に後者のような「育」師が導入されると、異質が許容され、異質な者を含めて対話する構造が生まれる。つまり、学校組織が、対話、相互理解、自己反省の場へと再組織される。カウンセラーは、個性を尊重し、関係者間の葛藤を（たやすく解消せず）保持しつづける力をもつ専門家であるから、かれらは、学校関係者それぞれの多重な現実性へ共感し、さらにはそれらの連携を開く結節点でありうる。こうしてカウンセラーは、学校コミュニティ全体を活性化するのである。

しかし、それぞれの場にある人々の自己決定を尊重し援助するというタテマエが、実質的には、学校の上意下達の官僚制構造を下支えし維持して、カウンセリング本来の相互性の成立を妨げている兆候も認められる（注9）。これに限らず、臨床心理学が教育領域で隆盛をきわめるとともに、反動的にそれへの嫌疑も露わなものとなる。この嫌疑とは、臨床心理学がむしろ関係者間の意志疎通を遮断し教育的公共性の成立を妨げているのではないかという疑念である。

2) 臨床心理学の専門化と私事性への嫌疑

教育の世界で臨床心理学が専門性を名目にして大きな地歩を占めるにつれて、軋轢が表立ってきた。かれらが意志疎通の高度で微妙な困難さを根拠に専門家と素人を分けることそれ自体が関係者の意志疎通を遮断する。こんな否定的な嫌疑がかけられるのである。意

志疎通の高度な専門家であることが、肝心な意志疎通そのものを遮断する。きわめて皮肉な事態である。こうしてクライアントや親を挟んでカウンセラーと学校関係者とが、そしてスクールカウンセラーと教師集団とが対立し、研究組織においても臨床心理学者たちと実証的研究者や原理的理論家たちとが厳しい緊張状況にある。

軋轢の成因は、それぞれの場面でまったく個別的であり特殊である。あえて一般化すれば次のように言えよう。カウンセラーとクライアントは、「ここといま」において、お互いに個別的で固有な「私とあなた」の間で、深いペアの関係を築く。まさにこのペア関係の専門的な構成が、外部の人たちには「私たち」の連携関係から撤退した「かれら」の閉じこもりであるかのようにみられる。つまり、＜公共性から閉ざされた私事化＞の嫌疑がかけられるのである。この嫌疑は、研究場面では臨床心理学の他への疎通の不可能な秘儀性といった胡散臭い印象への不信感に姿を変える。

臨床家は、本来ならむやみな専門化へ強く抵抗するはずである。一般に、専門家は、専門的知識技術の占有とそれに見合う集団的倫理性の共有、感情中立性や普遍主義などによって、素人から区別される。しかし感情中立性や普遍主義は、たとえば医師という専門家の（「今ここ」にいる「特殊で」「個別的な」患者のありようへ）共感し受容する能力を著しく減殺する。専門家の意思疎通遮断的欠陥は、「今ここ」と個性を大切にす臨床家によってこそ克服される(注 10)。ところが、このように専門性への抵抗を本質としてきた臨床心理学が、臨床心理士の資格付与などによって素人を排除する専門化であるとの批判を招き寄せる。相互性のありようを詳細に検討してきた臨床心理学に、相互性を排除する私事性の嫌疑がかけられるのである。

臨床心理学への嫌疑や不信は、おそらくはその大半が学校複合体で支配的な価値と時代の価値との齟齬という不幸な事態に起因している。つまり嫌疑や不信の多くは、齟齬にとまどう学校複合体の自己不信が、あたかも新しい時代の価値を体現するかのような臨床心理学へ投影されたものともみられるのである。しかしこの嫌疑や不信のうちには、臨床心理学そのものに帰属せざるをえないものもある。自己不信の投影を根拠にする先の反論は、このことまでも否認しうるわけでない。それでは、臨床心理学、さらには臨床理論の私事性と教育的公共性との関係をどのように考えるべきだろうか。この問題について考えてみよう。

4 臨床理論と教育的公共性

本項ではまず、臨床心理学と教育の理論との関係を、次いで教育的公共性との関係を考察し、最後に教育的公共性と相互性について考えることにしよう。

1) 臨床心理学と教える人間の自己認識

臨床心理学は、教育の反省的集団的認識主体の生成にとって、3つの点で構成的である。第1に、臨床心理学は、コミュニケーションによる自己対象化の意義を指摘し、自閉せず他へ開くことの大切さを強調することによって、教育諸理論の理論的統合化を促進する契機となる。さらに第2に、臨床心理学は、教育理論に本来の実践性・臨床性を思い起こさせることによって、理論の臨床化の契機となる。最後に第3に、臨床心理学は、理論構成

の上で軽佻浮薄に積極的構成的であるよりも、じっくりと消極的受容的であることの大切さを強調することによって、理論の反省化の契機となる。臨床理論は、この3つの働きによって、教える人間の自己認識の生成にとって重要な契機となるのである。

教育の理論は、教える人間の自己認識であり、日常的教育状況こそがその出発点でもあれば帰着点でもある。ところで、臨床心理学は、あくまで「ここと今」の豊かな日常性に拘泥し、ここからボトムアップで理論を構築する。クライアントとのペアになった治療関係が、やがて家族へ、学校へ、地域へと波紋を広げる様子を想像すればあきらかなように、臨床心理学は、「ここといま」を覆い尽くす惰性的共同性を相互性によって突き抜け、場合によっては治療関係を支える日常性の深さと広がりさなかで「私たち」に出会う。臨床心理学は、このような理論と実践の道筋を示すことによって、教育諸分科を擬似的な公共性言説や学問共同体から抜け出させる。臨床心理学は、たとえ消極的な形ではあれ、教える人間の自己認識の生成へ参与するのである。この意味では、臨床心理学の公共性からの撤退という印象は正当ではない。

しかし臨床心理学は、教育諸分科に批判的に関わることはするが、人間の自己認識の生成をめざす統合化、臨床化、反省化の運動へ積極的に参加することはない。このような生成運動への参与を射程において、不安や動揺や徒労感や意味喪失感にさらされる諸分科から見れば、臨床心理学の在り方は後ろ向きで反動的にすらみえる。危険をおかすことなく前進することはできない。さらに理論的相互性は、危険をおかすものどうしのあいだでのみ成立する。この点では、臨床心理学そのものに、開放性や反省性が求められる。つまり、臨床心理学もまた、この統合化、臨床化、反省化の運動に、積極的に参加し連携すべきなのである。

2)臨床心理学、教育的公共性、公共性

臨床心理学と教育的公共性の生成との関係にも、同じように肯定面と否定面が認められる。教育的公共性の重要な構成契機は、相互性である。相互性には、教える者が教えつつ学ぶことと、学ぶ者が学びつついつの間にか教える者を教えていることなどが含意されている。教育的公共性は、教える者だけの連携ではなく、教える者と学ぶ者との連携である。相互性という観点を提起する臨床心理学は、まさにこの相互性の観点によって教育的公共性把握を拡張するのである(注11)。

しかし、相互性が教育的公共性の本質的契機であるとするれば、それは、公共性一般からどのように区別されるのか。公共性は、異質な者の連携するアソシエーションの組織化であるから、相互性はその本質的構成契機である。この点では公共性と教育的公共性との間には区別はない。両者の区別の根拠は、教育的公共性に必然的に包含される非対称性にある。すでに指摘したように、相互性のみならず、教える側—学ぶ側の非対称性もまた、教育的公共性の不可欠の構成契機である。教育的公共性に内在する相互性と非対称性の二重性は、たとえば子どもの「大人のもとにある存在」と「自分自身のもとにある存在」の二重性に対応する。子どもに限らず、すべての教育関係には、本質的に非対称性が含まれる。この非対称性が相互性に比してかなり低い割合になれば、教育的公共性は公共性の特殊な部分ではなくなり、公共性一般に解消されることになる。

教育的公共性は、非対称性によって理念的公共性から区別される。教える者は、この非

対称性を自らのさけがたい在り方として引き受け、応答する教育責任を担わなければならない。ところが、相互性に過度に強調をおく臨床心理学は、伝統的な非対称的關係構成に対してはつねに批判的である。教える者の教育責任（学ぶ者への応答性）（注 12）の積極的能動的引き受けやシステム役割の取得は、批判的消極的にしか扱われない。臨床心理学は、学校複合体においてシステム役割と相互性との間で板挟みになっている人々の苦しみや、教育責任に積極的に応えようとする人々の不安に対しては、あまり受容的ではないのである。この人々の目には、臨床心理学は、無責任に私事性に閉じこもり、「省みて他を言う」かのように映る。臨床心理学の欠陥はここにある。臨床心理学は、相互性の過度な強調の対価などについて、自覚的であるべきであり、総じて疎通を遮断しかねない自らの在り方を自己相対化する装置を自らの内部にビルドインすべきである。

しかし幸いにして今日では臨床心理学には、専門化による閉鎖性や私事化の嫌疑が加えられている。つまり、臨床心理学そのものが、システム役割と相互性との二重性で苦しめはじめていたのである。こうなればいずれ、自分と同じ苦しみに以前からさらされてきた伝統的關係構成に対しても、受容的共感的にならざるをえなくなる。臨床心理学は、非対称性や教育責任の観点から今一度、自らの中核的な概念である相互性を構造的に再把握しなければならない。これによつてはじめて、臨床心理学は、教育的公共性の生成に積極的に参与できるはずである。しかしこれは実は、今日の教育理論全体にとつてこそ、決定的な課題でもある。

3) 教育的公共性と相互性—相互性の全体的把握からその成立根拠へ—

教育の理論は、臨床心理学との対話によつて、理論の臨床性や相互性の意義を教えられてきた。教育の理論は、臨床性を取り戻すことによつてはじめて、教える人間の自己認識でありうる。本節では、このような教育理論の臨床理論的再生を、教育人間学、臨床教育学、大学教育研究などを手がかりにしてたどつてきた。教育の理論は、臨床的教育理論であるほかはないのである。そればかりではない。臨床心理学は、相互性の大切さをも指摘してきた。結局のところ、教育の理論は、まず、1) 臨床心理学の示唆をうけとめて自らを臨床理論として再生させ、次いで、2) 非対称性を組み込む相互性を主題化することによつて臨床心理学の自己制約を突破し、さらに、3) 教育的公共性の生成を担うべき新たな理論化の地平に向かわなければならない。理論の臨床化については、すでに実例を示しておいた。相互性の主題化については、さしあたって以下の点を指摘しておこう。

相互性は、互いに自己決定し自己生成する存在どうしの他者性を介した關係である。教育においては、相互性による相互性への教育が、すなわち、開かれた応答的關係における応答的自己決定・自己生成への教育が、肝心である。お互いの自己決定・自己生成に対して開かれた教育關係が求められるのである。典型的な例として、子どもたちをとりあげてみよう。かれらは、大人の教育責任によつて支えられた（つまり非対称性を組み込んだ）相互性においてこそ、大人による代理的自己決定性から本来の自己決定性へ、さらには応答的自己決定性へと成熟することができる。この子どもの成熟の反面には、教育責任を引き受ける大人の側の成熟がある。教育責任とは教育的応答性であるが、ここにはつねに、他者の成熟を助成することによる助成する者自身の成熟という、相互性が存在する。教育的公共性とは、非対称性が教育責任によつて相互性へと編み込まれた特殊な連携のありよ

うである。

非対称性を編み込む相互性という観点からみるなら、教育の理念には、自己決定性や自律性だけではなく依存性が含まれることになる。この点についてはすでに前章で教育可能性を論じたときに指摘したが、人間存在の基本的な在り方は相互依存であるから、教育の理念に「依存性の高度化」を加えないでは不均衡なのである。高度な依存性と自律性をバランス良く備えた人間とは、さまざまな関係のなかでリアクトとアクトを繰り返す人間であり、すなわち相互性に生きる人間である。「教育的」公共性は、私事の組織化によってではなく、相互性の組織化によって成立するのである。

しかし今日では、学校複合体の至る所で、相互性の生成不全による公共性の生成不全が、さらには教育機能の障害が認められる。ここで教育の理論は、相互性の生成可能性を日常性の深層構造にまで及んで深く探索しなければならない。相互性は、生物学的、社会的、人格的などさまざまな人間的必要によって根拠づけられる。しかし私たちは、このように根拠づけられる以前に、子どもや他の人たちと、ごく自然に相互性のうちで生きている。学校などの制度化された役割関係ですらも、この反省以前の日常的・自明的で直接的な相互性によって支えられている。

今日の学校複合体で傷つけられているのは、おそらくこの直接的な相互性である。いじめ、不登校、学習の不成立、児童虐待などにみられるとおりである。日常的で直接的な相互性がこのように傷つけられることによって始めて、私たちは、相互性の構造的全体、さらにはその成立根拠について、真剣に問わなければならない。これは、臨床的教育理論のみならず、教育理論そのものに課せられた、緊急のしかももっとも本質的な課題なのである。それではこの相互性をどのように把握するべきであろうか。これについては本章の末尾で若干の検討を試みる。本研究では、臨床心理学の示唆する教育理論の臨床理論への学理論的展開を、大学教育研究を手がかりにして試みてきた。これについて振り返っておこう。

5 大学教育の臨床的人間形成論

大学教育に関する臨床的研究によって、私たちは、今日の大学の教育問題への主体的実践的応答と関連理論の統合論的・原理論的再構築とをめざして理論を積み上げてきた。この際、前者（主体的実践的応答）では、大学で教える者の集合的自己認識の獲得による教育的公共性の生成をめざし、後者（理論的再構築）では、集合的自己認識の内容をまとめる大学教育の臨床的人間形成論の生成をめざしてきたのである。本研究はその中間的総括である。

1) 大学教育学、高等教育学、臨床的人間形成論

大学教育の臨床的人間形成論は、在来の「高等教育学」にあえて対抗していえば、いわば「大学教育学」である。大学教育学という複合語からは、その区切り方によって2つの意味を読みとることができる。それは、一方では「大学教育／学」であり、大学という特殊な場での教育実践を扱う理論であるが、他方では「大学／教育学」であり、大学に焦点づけた教育学の特殊な分科なのである。大学教育学はこの2つをともに含意しており、端

的にいえば、大学教育実践を扱う教育学の新しい分科である。大学教育学は、教育学を大学という場の特殊性に向けて限定するとともに、大学教育を理論的对象にする学でもある。この意味では、大学教育の臨床的人間形成論を端的に大学教育学と名付けても良さそうである。

在来の「高等教育学」は、たしかに大学教育学の類似語である。しかしこの複合語の区切り方は、ただ1つに制約される。「高等教育／学」という区切り方は、高等教育を扱う理論を示してまだしも意味があるが、「高等／教育学」はまったく何の意味もなさない。いいかえれば「高等教育学」は、高等教育を理論的对象にすることは示しているが、教育学との連続性を切断しているのである。ところで、教育社会学は、"sociology of education"であり、社会学の分科ではあっても教育学の分科ではない(注 13)。発足間もない高等教育学会が学会名として教育学を捨象する名辞を選び取っていることと、この学会が研究大会での発表や紀要掲載論文をみるかぎり実質的には教育社会学に帰属していることとの間には、はっきりとしたつながりがある(注 14)。教育学との学問上の連続性を示すためには、あえて大学教育学という名辞を選び取るほかはない。

さらにいえば大学「教育学」は、大学「教育科学」ではない(注 15)。教育に関わる日常的な社会的事実には、つねに価値や規範がつきまどっている。教育科学なるものがこれを排除するとすれば、それは暴力的なフィクションでしかない。大学教育学の仕事は、「もの」として凝固した社会的「事実」(大学、大学教育)のたんなる外在的把握にはとどまることができない。大学教育学は、私たちが本研究の第1章、第2章で試みてきたように、社会的事実をく社会的協働の「もの」への凝固のプロセス>として、たどりなおそうとするのである。たとえば、第1章での授業構造の構造化研究のように。

大学教育学の仕事は、たんなる制度としての大学ないし大学教育という「事実」(つまり、歴史的・社会的文化的・法的な被構成物としての大学ないし大学教育)の把握にはとどまらない。そうではなく、大学教育学は、この拘束する制度化の力のもとで、関係する人々によって日常的に構成され生成する大学という組織、さらには大学教育という実践についての統合的、臨床的、反省的な把握を試みるのである。大学教育学は、大学および大学教育の不断の日常的生成に向き合い、それ自体が不断に生成する。大学教育学は、伝統型(高等教育学ないし高等教育の教育科学)の理論構成からの制約を脱して、脱伝統型の理論(つまり実践と理論を媒介する「教える人間」の自己認識の学)としてそれ自体が生成しつづけるのである。

ただし厳密に言うならば、大学教育研究は、すでに何度も指摘したようにその語源が「子どもを・導く・術」を意味する「教育学」(pedagogy)ではありえない。我が国では依然として伝統型学生が多数を占めるているが、かといって大学生はもはや「子ども」ではない。大学教育を統合的・臨床的・自省的に扱う分科は、大学教育学ではなく、臨床的人間形成論と名付けられてしかるべきなのである。

私たちは大学教育の臨床的人間形成論を展開しようとしてつとめてきたが、その際、ミクロレベルの日常的教育実践に拘泥してきた。日常実践場面とは、上からの制度化と下からの組織化がせめぎ合い、学校化の力と脱学校化の力がせめぎ合い、大学と大学教育が生成し、凝固し、解体する場である。このダイナミックな日常場面の理論的把握は、実践者集団自身の自己認識・自己反省であり、これがうまくいけば教育的公共性の生成に結実する。

伝統型理論研究（歴史学、社会学、比較、制度学など）は、主体的なコミットや参加を必要としないから、教育的公共性を構成する集団的自己反省に直接に関わることはない。これに対して、人間形成論の具体的展開としての大学教育の臨床的人間形成論は、その基本的な学理的特性が統合的・臨床的・反省的であり、それによって教育的公共性の構成に直接に参加する可能性をもっている。本研究は、このような大学教育の臨床的人間形成論のダイナミックな理論生成運動の特定の局面を無理矢理に切り取ったスタティックな断面であるにすぎない。

大学教育の臨床的人間形成論は、ミクロレベルのフィールドワーク的研究からボトムアップで大学教育総体の把握をめざす。その際ミクロレベルアプローチにとっては、マクロレベルの比較・制度・歴史研究が呈示してきた諸知見は、前提として与えられる与件でもあれば、依拠する前理解でもあり、さらにある場合には検証されるべき仮説でもある。大学教育のミクロレベルアプローチに際しては、伝統型研究との協働が求められる。つまり、実証的研究と理論的研究、現象学的生態学的研究と実験的調査的研究などの協働が求められるのである。これまでの教育諸分科はお互いの中でただただ不毛な方法論論争を繰り返してきたが、この抗争は、論議のレベルではなく現実の協働によってこそ实际的に突破されるべきなのである。そこで次には、大学教育の臨床的人間形成論の範囲で、この共同のありようについて考えておこう。

2) 大学教育の臨床的人間形成論の生成とその現在

今日ではあちこちで、「高等教育論」についてさまざまに語られ書かれている。かりにクーンのいう「通常科学」(normal science)を「一定の思想的社会的状況で規範的に学ばれる科学理論」(注 16)と緩やかに理解しておき、この高等教育論の表面上の隆盛をみると、それらはあたかもすでにこの意味での通常科学の域に達したかのようにさえみえかねない。しかし実際にはそうではあるまい。それらに相応の内実がともなっているとは思われないからである。たとえば筆者は、この種の高等教育論の学理論について厳密に議論している仕事を寡聞にしてまったく知らない。本研究で試みてきたように、臨床的人間形成論はこの種の欠如の補填をも試みているのである。臨床的人間形成論もまた理論である以上、いずれ自らを通常科学化する道をたどらなければならない。本研究は、この通常科学への道程の途上に位置づけられる。かりにいま通常科学的意味合いで『高等教育論』が書かれると仮定してみよう。その内容として、ありきたりのステレオタイプ化された必須アイテムをただ並べるとすれば、たとえば次のようになる。

高等教育の理念／歴史／組織制度／比較／経営／現在（社会的地位、社会的機能、機能障害）／未来

この常套的構成(A)と私たちの臨床的な大学研究(B)とは、どのように相関するのだろうか。両者の質的な差異を考えることなく、たんにみかけのうえだけの相関を考えるとすれば、さしあたって次の2つのような説明が考えられる。

第1 相関／(B) はミクロレベル研究として、(A) というマクロレベル研究全体のうちへ

特殊な部分として帰属する。

第2 相関／(B) は、(A)が扱うのと同じの対象の特殊な機能面（教育面）だけを扱う。

いずれも、私たちの仕事が全体に帰属する部分でもあるかのような見解である。しかし私たちは、従来見落とされてきた新たな部分領域や機能面を見出してきたわけではない。もしそうであるなら、私たちの仕事は、通常科学を補完するものとして既存の通常科学の枠組みのうちに位置づけられることになる。むしろ私たちは、従来見落とされがちであったミクロレベル研究や教育実践に特化した研究に沈潜し、これを食い破る仕方で擬似的通常科学の擬似性を突破しようとしてきたのである。この私たちの臨床的人間形成論の現在までの達成をかりにまとめて記述しようとするれば、それは「概論」（テキスト）ではありえず、「概説」であるほかはない。この場合の概論と概説との異同についてまとめるなら、次の表のようになる。

表1 概論と概説

概論（テキスト）	概説
パラダイムの確立 科学者集団の成立完了 学会の成立 通常科学化の完了 専門家から素人へ 一般性 科学者集団による承認と権威づけ 功なり名を遂げた老人の隠居仕事 権威づけられた成果の安定的な祖述 素人へのわかりやすさ読みやすさ 共同体へのイニシエーションの促し	パラダイムの未確立 科学者集団の形成途上 学問共同体の未確立 通常科学化の途上 一定の科学者集団からそれ以外の人々へ 特殊的包括性 特定の学問的営為の中間的反省的総括 現役の科学者たちの自省活動 パラダイム転換をめざす戦闘的学問構成 活動からの一時的・創造的退行 外部者の説得のための内容の正確さ厳密さ 特殊な学びへの連帯の誘い

私たちの仕事もいずれ一般化を図り、通常科学にまで生成することをめざさざるをえない。したがって、先に想定したような常套的構成についても、これをまったく無視することはできない。たとえば、私たちの研究が今どこにいるのかについてたしかな見当識をもつためにも、このような通常科学的構成は、不十分ながら当面使用可能なマップとして用立てられるべきなのである。

ともあれ、私たちは、たとえば公開実験授業などの臨床的研究ないしフィールドワークをとおして、教える人間の自己認識と個人的・集団的自己形成を実現し、それによって教育的公共性と臨床的人間形成論を生成させようとしてきた。この連関を第2章では(図1)で示したが、これは、本研究の基本的な構造連関を示すものである。前章末尾の(図

3) は、この連関図(図1)の骨格だけを抽出したものである。今一度繰り返していえば、複雑に絡み合った相互性としての授業実践、授業内容としての人間形成論、そして臨床的人間形成論のフィールドワークとしての授業研究の3者は、まるで騙し絵のように、お互いがお互いのメタレベルに立ちながら、お互いを包摂し合う。この眩暈のするような錯綜した連関が、フィールドワークとしての公開実験授業研究のもっともユニークな特質である。この連関はまた、教える人間の自己認識としての「臨床的人間形成論の生成」と教える人間の自己形成としての「教育的公共性の生成」との間にも、おなじようにみだされる。両者は、互いが互いを前提とし、互いが互いを包摂し、互いが互いに限りなく作用しあいながら、互いに生成していくのである。次節では、この錯綜した生成的連関を念頭において、本研究で臨床的人間形成論の構築に関して達成できた部分となお今後の課題として残された部分についてまとめて検討しておきたい。

第2節 臨床的人間形成論のために

1 臨床的人間形成論とは何か

臨床的人間形成論は、自動的に回転し自生的にさまざまな問題を産出しつづける巨大な教育現実へ「内在的に」関わろうとする理論的試みである。ここで理論に問われるのは、外部から知や技能を伝達したり指導や批判を加えたりすることではなく、教育現実の構成者(実践者)たちが自己認識を獲得し主体的実践者へと自己形成する活動と協働することである。臨床的人間形成論は、「教える人間の自己認識」の生成に参与し、「教える人間の自己形成」(教育的公共性の生成)において協働する。この課題を達成するためには、まず第1に、思索の範囲を「子どもを導く術」に狭く限定することなく、人間のライフサイクルの全体と異世代間の相互性にまで拡大しなければならない。さらに第2に、実践者集団(教える人間)の日常的自己認識を自覚的組織的・代行的に成立させる臨床的研究(フィールドワーク)を実施しなければならない。臨床的人間形成論は、この2つの課題を同時に遂行しようとするのである。

臨床的人間形成論は、所与の教育現実の全体に向き合うために、自分自身を全体化しなければならない。理論の全体化をめざす限り、その際(臨床理論に自明な前提として非反省的に措定されている)「教育」を(それと不可分の「人間」にまで遡って)規定し、同時に(ほかならぬその)「人間」を(それと不可分の「教育」にまで遡って)規定しなければならない。このように、所与の具体的教育現実から出発して、「人間」と「教育」を原理的かつ相互規定的循環的に問いつつ、教育現実の全体に向き合うまでに自身を全体化する教育理論の理論化運動が、臨床的人間形成論である。臨床的人間形成論は、教育理論を具体化、原理化、全体化する運動であり、それによって教える人間の自己認識を成立させ、教育的公共性を生成させる。この場合、「大学教育」の臨床的人間形成論は、ミクロレベルの臨床的研究(大学教育研究)と原理的研究(人間形成論)とが互いに互いを基礎づけ合う仕方で循環を繰り返し、その結果じょじょに教育的公共性(「大学教育を担う私たち」)を生成する。教育現実との全体的関わり、そして実践集団との結合の2つの意味で、理論の全体化運動である。

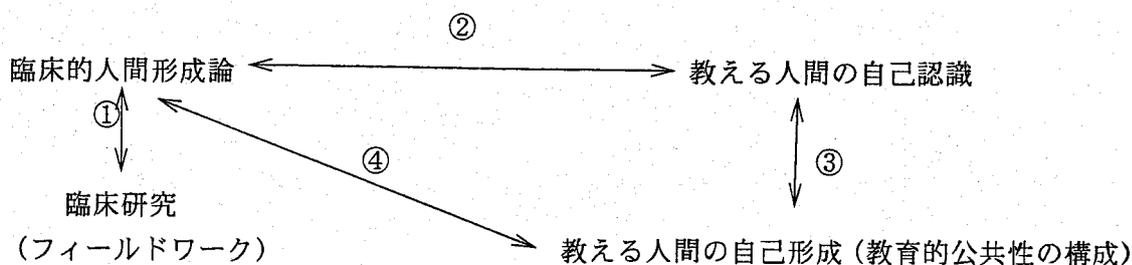
大学教育のミクロレベルアプローチは、教育的公共性の生成を駆動する一契機である。そして、このような実践との結合運動においてこそ、大学教育研究は、自分自身の存在意義を見失うことなく、確実な見当識を獲得することができる。しかしそれだけではない。本書後半2章で議論したように、この理論化の運動にコミットすることによってこそ、教育の原理的理論もまた、昨今この種の理論が陥ってきた不毛で自閉的な無限の自己回転運動から救い出され、あらためて教育的公共性の構成運動に加わることができる。臨床的人間形成論の達成課題の中心は、自らの仕事を「教える人間の自己認識」の生成へ、さらに「教える人間の自己形成（教育的公共性の生成）」へと結合させることにある。ここでは、このような形での理論と実践との連携の在り方が問われるのである。

2 臨床的人間形成論における理論と実践

1) 理論と実践との相関

臨床的人間形成論における理論と実践との相関について考えるために、図1をみてみよう。ここではまず、理論の担い手がどのようにしてどのような認識を獲得するのか(①)が問題である。次いで、この認識が実践の担い手に受け入れられて自己認識となること(②)、さらにこの自己認識が新たな実践主体(教える人間)の生成に結実すること(③、さらに④)が求められる。しかしここでは、理論の成立と自己認識の成立との間にこそ、乗り越えがたい深淵が潜んでいる。つまり、理論による実践者集団の自己認識生成の代りが、どの程度実践者集団自身によって受け入れられるのか(②)が、臨床的人間形成論にとってもっとも根本的な原理的問題なのである。以下この点について考えてみよう。

図1 臨床的人間形成論における理論と実践



今日の制度化された教育の世界(学校複合体)にあっては、独立した教育の研究機関や教育研究に携わる大学組織などがあり、そこでの理論構成従事者は一般教員とは別に組織されている。ただし、大学などでは、教育者集団は、教育の目的、内容、方法、評価、対象などについてかなりの自決権をもっており、これに見合う何らかの自前の実践理論をもたざるをえないから、この意味では大学で教育理論の保持如何を基準にして教育の実践者と理論家とを截然と区別することはできない。

もちろん、序章以来繰り返し論じてきたように、大学でも学校化は急速に進行し、教育者集団は教育評価やFDなどの一般化を通じてじょじょに教育官僚制の枠内に組み入れられつつある。反対に、教育実践における自律的決定性は、大学の教育者集団だけの専有物ではなくなりつつあり、初等、中等教育においても反省的で自律的な実践者=理論家とい

う発想が力をもってきている。この2つの事実に挟撃されて、今日では、大学であれそれ以外の学校種であれ、自律的な決定性の保持による理論家と実践者との一致の度合いには、あまり際立った違いはなくなりつつあり、差異はかなり相対化され平準化されてきている。しかし、たとえ相対的ではあれ、自律的決定性という点で両者の間の差異はなお鮮明に残存している。こうして今一度、大学を含む教育の全領域における理論と実践とのかかわりが、それぞれのフィールドの個性差を考慮にいれながら、問われなければならない。この相関を考えるために、まず、私自身の個人的な体験から関連する事例をまとめておこう。

2) 相関の4モデル

私は、実践と理論の連携については、類型化すれば以下の4つのタイプを体験してきた。

① 大学における公開授業

ここでは、実践者と理論家とは一致しており、実践者であるとともに実践理論の担い手でもある人々が同一の議論のフィールドに参集し、それぞれの認識を確かめ合い批判し合い認め合って、互いに教える人間への自己認識と自己形成を達成していく。理念的にいえば、ここでは、臨床的人間形成論が発展的に構築されるとともに、教育的公共性が生成するのである。問題は、第2章ですでに指摘したように、ここへの参加者がけっして容易なことでは広がらないという点にある。

② エンカウンターグループ

ここでは、抑圧性や操作性を最小限に切りつめた出会いによって、参加者もファシリテーターも相互に自己実現ないし自己生成を達成するものとされている。つきつめていえば、互いが教える人間／学ぶ人間へと自己生成し互いに成長するのである。エンカウンターグループに関する理論も存在しているが、これは、本研究ですでに用いた用語を援用するならば、典型的な（メタ理論に対抗する意味での）生成理論である（注 17）。しかしグループ参加者自身がグループに関する理論を自分たち自身で紡ぐことはありえない。理論の構築は、グループ参加を体験した理論家による孤独で反省的な仕事である。グループの内部に理論家が理論家として登場する余地はまったくない。

③ 臨床的事例研究会

通常の事例研究会（閉鎖型）では、実践者と理論構成者とは完全に一致する。ただし、私が関与した心理療法研究会のような場合では、精神科医、小児科医、カウンセラー、法務教官、児童相談所心理判定員、家庭裁判所裁判官、同調査官、婦人警察員、刑務官、教育センター職員、生徒指導教員、大学教員などが集まって、そのつどに発表される具体的事例を検討した（開放型）。ここでは、事例を提供することのできる実践者と事例をもたない参加者（たとえば文化人類学、社会学、教育学、宗教学などの大学教員）が同一の場で協働したのである。

④ 初等・中等教育における授業研究会

この種の授業研究会には、同一校の同僚だけが参加する場合、他校も含めた同僚が参加する場合、大学教員が助言者として参加する場合などが区別される。同僚だけが参加する場合、わけても文科省の研究開発指定校などのように実践研究を義務づけられた教員集団の場合には、実践者と理論家は大きく一致する。ここでは、この種の研究会で実践者と大学の専門的理論家とが出会う場合を考えてみよう。この場合実践者集団と理論家は、たと

えば当該校が研究開発指定を受けたような場合には短期間に集中して協働するし、もっと長期的に協働関係を築く場合もある。しかし多くの場合、理論家は、助言者として個々のイベントの終了間際に若干のまとめの発言をして帰ることが多い。協働は形式化され儀式化されているのである。

以上の議論をあえて一般化して表記してみよう。表2の上下は、理論家が理論家として実践のフィールドのうちにいるかそれとも外にいるかの区別である。これに対して表の左右は、理論家と実践者との連携が直接的であるか間接的であるかの区別である。したがって、理論家と実践者との関わり方について、4つの典型的な類型が区別されることになる。

表2 理論の実践への連携の4類型

	理論家の直接的関与	理論家の間接的関与
内	①大学における公開授業 ③-1 臨床的事例研究会（閉鎖型）	② エンカウンターグループ
外	④初等・中等教育における授業研究会	③-2 臨床的事例研究会（開放型）

①「大学における公開授業」での実践者と理論家との連携のあり方については、すでに第1章で詳しく述べた。②「エンカウンターグループ」については、わけてもファシリテーターが、集団のうちで展開される議論の深さとその周辺で生起する沈黙の意味をきちんと受け止めて適切にリアクトできるかどうかという深刻な問題がある。しかし、今はこの議論については、第1章第2節4)で「ワークショップ」一般について述べた評価的立言の範囲にとどめておきたい。ともあれここでは、理論家は理論家としてグループの内部に登場するわけではない。④の「授業研究会」では、理論家は実践の文脈から疎外されている。しかしこの疎外的ポジションは、むしろ理論の教育現実一般への関係のあり方を、象徴的かつ典型的に示している。臨床的人間形成論は、この疎外的関係を脱却することをめざしており、そのためのフィールドとして大学教育研究を選んだのである。ここでは、理論と実践との関連を象徴的に示す③-2「臨床的事例研究会」（開放型）における1事例を取り上げ、これについて少し踏み込んで考えておきたい。

3 半身の構えと相互性

1) 中途半端な介入と半身の構え

かつて私たちは、心理臨床研究会（③-2 開放型）において児童相談所心理判定員のケースレポート（前章の事例1、事例2）を扱う研究書をまとめようとした。しかし、精神科医を中心とする専門家集団との深刻な軋轢と議論を繰り返したあげく、結局その公刊は断念した。その間の議論のテーマは多岐にわたったが、なかでも中心的であったのは、問題行動を繰り返し新たな施設措置のために児童相談所に一時保護された児童 M に対して

心理判定員が実施した「心理療法」的な介入の評価であった(注 18)。

心理判定員は治療的介入によって、施設措置のための心理判定という役割行動の自己解釈をかなり拡大して既存の役割関係を超越し、児童 M を(施設措置のための心理判定の対象者ではなく)目の前にいる「一人の子ども」とみなしてこれに治療的・教育的に向き合った。その限りで、判定員自身も「一人の大人」として統合された治療者・教育者となった。ここにはあきらかに相互性が生成している。相互性への既成の役割関係の超越は、役割行動の範囲の水平的な拡大ではなく、むしろ日常的で部分的な関係性からの垂直的な超越である。しかしこれは極度に緊張と集中を求められる事態である。したがって相互性は通例あまり長くは持続されず、比較的短時間で役割行動の繰り返される日常性の循環に回帰してしまう。この M 事例においても、僥倖ともいえる相互性の一瞬の光芒は、判定員が自分の実施した心理療法の意味を施設措置判定という言説連関のうちに切りつめたり、専門医の診断の言説のうちにすっかり回収したりして、ごくごく短期間にあっさりと雲散霧消した。その後の推移をみる限り、この幾分展望を欠いた場当たり的で中途半端な治療的介入が否定的作用を及ぼした可能性も十分にありうる。この出来事は、相互性とシステム役割との関連を考える上できわめて示唆的である。

この場合、判定員が治療的な関わりへ向かった姿勢は、いかにも徹底性を欠いており、その意味で「半身の構え」(注 19)とでもいうべきである。一般に「半身の構え」は、武道の基本形の含意するような「攻撃と防御の両面に開かれた緊張」から「逃げ腰の中途半端さ」に至るまでの振幅を含んでいる。M に向かう姿勢は、実際の治療場面では前者に近く、判定員という役割規定が力を与えるにつれて後者に近くなる(注 20)。ともあれ、このような半身の関わりは今日教育や援助に携わる人々には、ありふれた日常的な出来事である。それというのもこれと関連する領域はどこでもすべて、たとえば学校化と脱学校化、相互性とシステム役割行動などの間で適切なバランスをとることが切実な課題となっており、この課題を達成しようとする限り、行為者の構えは緊張感に満ちていながらどこか徹底性を欠いた「半身」であらざるをえないからである。

2)「学校化と脱学校化／相互性とシステム役割行動」のバランスと「半身の構え」

本研究でみてきたように、今日の大学教育のフィールドでは学校化と脱学校化のせめぎ合いが展開されている。しかしこれはなにも大学だけに限らない。人間形成に関連する社会領域ではどこでもこのせめぎ合いがみられる(注 21)。そして学校化と脱学校化とのバランスが図られ、「半身の構え」の結び合いによる連携が模索され、ある場合にはその可能性が開かれ、別の場合には閉ざされるのである。

今日の初等・中等教育では、教育内容の削減、総合的学習、生活体験学習、スクールカウンセラーの配置などの脱学校化的動きがあるが、これには、在来型学校システムの再構築を求める学力低下論などが拮抗している。生涯教育領域では学校化・制度化型生涯教育の進展とラーニング・ウェブ型生涯学習の試行とが対抗している。ヴァーチャル・ユニバーシティなどを含む遠隔教育においては、第 2 章で述べたように、インターネットなど情報技術革新による学校教育の補完機能への期待と新しい連携学習の場の構築への期待がせめぎ合っている。さまざまな養育関連施設など学校教育・家庭教育の補完領域では、システムの制度整備の徹底化と相互性をめざす連携への試行との間で緊張がある。地域社会

では、青少年健全育成のための地域連携システム整備構想があり、これに対抗して養育機能の分散化や共同化などをめざす動きがある。家族の領域では、養育放棄や虐待などの家族機能、とくに異世代間相互形成機能の低下が表立ってくるにつれて、これらの家庭外委託の必要性和可能性が問われている。さらに、関連スタッフの養成においては、臨床知とシステム構築の知のバランスなどが問われている。たとえば教員養成においても、大学教員の教育機能開発(FD)においても、カウンセラーの養成においても、専門知と臨床知、教授能力と(対人関係能力などの)人間的力などとの関わりが問われているのである。

学校化と脱学校化、相互性とシステム役割行動のバランスは、教育に関連する全領域で問題となっているが、バランスの具体的なありようは、それぞれの組織の置かれている個々の教育状況の差異によってさまざまである。したがって、実践的な意味で必要であるのは、この折り合いのありようについて一般的で啓蒙的な見解を求めるのではなく、この折り合いを適切な仕方で達成し半身の構えで連携する実践者集団が組織されることである。いわば個別化された教育的公共性の生成である。しかしいずれにせよ実践者はどこでも、学校化と脱学校化と2つの動きの間で引き裂かれて、専門的な自律的行動という点からみても、官僚制的な組織行動の遂行という点からもきわめて中途半端にしか振る舞えず、半身の関わりしかなしえない。半身の関わりは今日教育や援助に携わる人々にとってはごくごくありふれた日常である。次にまとめてみるように、振り返ってみれば本研究での教育のフィールドワークでも、まさにこの「バランスと半身の関わり」という大切な問題がじょじょに浮き彫りになってきていたものといえるのである。

3) 半身の関わりと相互性

たとえば、第2章ではKKJに関連して授業類型における「生成モデル」と「生産モデル」との対比を一般化して、「学生(S)の学習目標(O)追求活動としての学習(S ⇒ O)」に関わる教員(T)の位置についての2つの対照的なモデルを呈示した(図2を参照)。

図2 学習に対する教師の位置



内属モデルでは、教師に「わかっている」ことを「わかっている」学生が学習する(「わかる」)のではなく、教師と学生とはともに「わかっている」ことへの共同的探索のもとで連帯する。つまり、教師(T1)と生徒(S1)との関係は、共同探索としての学習に向かう相互性である。これに対して、超越モデルでは、教師(T2)はシステム役割の遂行者であり、学習する生徒(S2)に対しても学習そのものに対しても外在的であり操作的である。したがって、この対象化的操作的物象化的関係に向けて教師自身も物象化されている。他

方、学生については、内属モデルでは相互性の関係において「自分自身のもとにある存在」として自律的であるが、超越モデルでは教授・学習の役割システム内関係において「教師のもとにある存在」として依存的である。この内属モデルと超越モデル、すなわち「生成モデル」と「生産モデル」の相関を表記すれば、(表3)のようになる。

表3 「生成モデルと生産モデル」再考

	生成モデル	生産モデル
教師	内属	超越
学生	自分自身のもとにある存在	教師のもとにある存在
関係	相互性 対称性	役割関係 非対称性

内属モデルでは教師と学生との関係は相互性のもとで対称的であるが、超越モデルでは役割関係のもとで非対称的である。しかし実際の教育実践の場面においては、教師は役割関係に内属しつつこれを超越しており、学生もまた教育状況に内属するとともにこれを超越している。学生は、教師のもとにあるとともに自分自身のもとにある。そのつどの教育関係の具体的なありようは、相互性と役割関係という両極の間のどこかにあり、しかも時間の経過とともに両極の間でさまざまな幅でめまぐるしく振幅を繰り返す。この限りで教師も学生もともに、お互いの関係へさまざまな程度で「半身の構え」で向かうほかはない。これに応じて授業形態もまた、生成モデルと生産モデルとの間でダイナミックに変動する。この表は、教育現実のこのような流動性と生成のさなかにあって関係する人たちが自分自身の見当識を確保するために援用できるのである。

この議論における「教師」をカウンセラー、家庭裁判所調査官、児童相談所心理判定員などと読みかえ、「生徒」をクライアント、触法少年、被虐待児童などと読みかえれば、この議論を、援助活動一般に拡張することができる。半身の構えは、内属と超越、生成と生産の間でダイナミックに揺れつつ自己生成する人々の有り様を示す。援助の構えは、専門性や職業性の枠内にはとどまらず、かといって全存在的な出会いに全面的に開かれているわけでもない。半身の構えとは、内属と超越、生成と生産のそのつどのバランスのあり方である。問題なのは、半身の構えそれ自体ではなく、そのつどの「この」状況に「この」バランスが適切か否かである。バランスが適切である場合には、援助する側と援助される側のお互いの半身がうまくかみ合う。たとえば、前節で述べた教育的公共性における「非対称性を組み込んだ相互性」は、このようにうまくかみ合った半身である。これは、比較的依存性の高い者と比較的自立性の高い者との関係であるが、どんな関係にもこのような差異が幾分とも含まれている以上、非対称性を組み込む度合いもそのつどの関係でさまざまである。この差異にもとづいて、内属と超越、生成と生産、相互性と役割行動

などの間で適切なバランスがみいだされ、半身どうしの適切な連携が達成されるのである。

たとえば家庭裁判所調査官は、裁判官の判断を支える資料を収集するために、一定期間関係者たちと面接を繰り返すことができる。問題を起こした未成年者たちとの定期的面接は、時として心理療法と酷似した過程をたどり、心理療法と同様の治療効果をもたらす。ただしこれは、心理療法のようなすっきりとした契約関係のもとにあるわけではないから、職業的で専門的な治療者（精神科医、カウンセラーなど）の目から見れば、どうしても中途半端さや危うさを免れることができない。この危うさや中途半端さは、家裁の調査官に限らず、教師、医者、看護婦、ソーシャルワーカーなど今日の援助職一般の仕事にはいつでもどこでもつきまとっている。しばしば「教師のカウンセリング・マインド」などという奇態な和製英語(注 22)が口にされるが、これもまた擬似カウンセリング的行為への教師の中途半端ないわば「半身の関わり」を象徴的に示している。

相互性と役割行動との間に適切なバランスをとり、適切な連携を実現するためには、半身の構えは、逃げ腰や過剰な立ち入りを避け、関係への離隔と接近との間で適切なバランスを保たなければならない。相互性は、システム役割行動によって織りなされる惰性的な日常性を、内からいわば「垂直」方向に突破する。半身の関わりは、役割関係から相互性への中途半端な移行を示す。たとえ相互性が惰性を一時突き抜けたにしても、この突破はいずれ挫折して再び惰性的日常性へと回帰する。しかし挫折した突破は、日常レベルで成立しうる相互性の豊かな可能性を垣間見させる。高度にシステム化された今日の多くの組織では、相互性はむしろ、「半身の関わり」や「突破と惰性化との振幅」といういたって中途半端な形でしか生起できないのである。

「半身」であることは、相互行為の主体が危機の深淵に臨んでいることでもある。「半身」は、別の「半身たち」との連携を開くきっかけとなるかもしれない。あるいは結局のところ、相手も自分もこの中途半端さによって深く傷つき、再び日常の役割行動に回帰して終わるかもしれない。いずれにせよ、実践者たちの連携の可能性、実践者と理論家との連携の可能性は、専門家による啓蒙的な指導性や主導性という常套的システム役割行動の範囲を超えようとするれば、中途半端な半身の構えをきっかけとするほかはない。そればかりではない。実は、半身の関わりによる連携によってこそ、たとえその反面で底知れぬ挫折の深淵の口が開かれるにせよ、フィールドワークによってもたらされる臨床的人間形成論の知見を「教える人間の自己認識」、「教える人間への自己形成」(教育的公共性の構築)結合することも可能となる。この理論と実践の結合ないし連携について考えをすすめよう。

4 臨床的人間形成論と教育的公共性

1) 生成理論と教える者の自己認識

これまで論じてきた教師と学生との相関は、そのまま理論家と実践者との相関にも適用可能である。たとえば、図2を図3のように読みかえ、表3を表4のように読みかえることが可能である。

本研究で私たちは、臨床的人間形成論の構築に努めてきた。この構築可能性を考える場合、2つの問題がある。まず第1に、理論の生成プロセスにより多くの人々を巻き込むことができるか否かということ。さらに第2に、在来のメタ理論との協働が可能か否かとい

う問題である。第1は理論と実践の連携による教育的公共性生成の可能性問題、第2は、理論の連携ないし統合化による教育的自己認識生成の可能性問題である。前者については本節でこれまであれこれと考えてきた。後者の理論的連帯ないし統合が問題であるが、これについては私たちの公開実験授業などが典型的なモデルを示している。この点は、先の4モデル（表2）を援用するなら、おそらく臨床的事例研究会（閉鎖型）についても妥当するはずである。

図3 理論家(T)と実践者(P)と対象(O)



表4 生成理論とメタ理論

	生成理論	メタ理論
理論家の位置	内属	超越
実践者の構え	自立	従属
両者の関係	相互性 対称性	役割分化 非対称性

さて、公開実験授業の授業検討会では、実践者どうし意思疎通がかなりの場面で生産的に展開された。日常性・自明性の対象化を可能にする主体的人間的な根拠は、日常性を構成するメンバー各人の日常的状況への内属性と超越性、わけても後者の超越性である。日常性への内属性を前提とする超越性、それも相互主観的に分けもたれた超越性こそが、正確に言えば、緊張感に満ちた「半身の構え」の連携こそが、実践者どうし、理論家たちと実践者たちを連携させ、教える人間の自己認識を生成させ、さらに個別的な教育的公共性を生成させるのである。

大学教育についての大学教員の認識は、脱利害的・中立的な対象認識などではなく、状況に参加する人々の（ある場合には個人的であり、別の場合には集団的な）自己認識である。この認識は、日常性、反省性、自己関連性、実践関連性、力動性、生成性などを特性とする。ここでは、認識の対象と主体は別物ではなく、ともに日常的実践状況のうちにあ

る（日常性、反省性）から、対象を自分から切り離して扱うことはできず（自己関連性）、しかもこの認識そのものが引き続く実践に直結（実践関連性）しており、しかも、変転きわまりない実践経験との往復運動によって不断に変化する（力動性、生成性）。教員の教育認識は、当事者性・自己関連性にもとづく反省的認識である。この反省は、自分の存在や実践や他の教育状況構成者たちとの関係などに向けられることによって、やがてこれらへの応答性ないし責任性として結実する。大学教育の反省的認識は、「教育する人間」の自己認識の部分であるが、これは応答性・責任性を介して、教育実践の改善や教育主体（すなわち「教育する私たち」としての教育的公共性）生成の契機となる。このようにして反省化され一般化される認識こそが、大学教育の臨床的人間形成論を構成するのである。

このような公共性の生成が、理論の現実からの疎隔、実践者どうしの疎通の欠如などによってうまく実を結ばないことについては、本研究ではたびたび議論してきた。教育的公共性の生成の難しさと可能性については、大学教育改革の現状、とくに FD 論でかなり詳細に議論した。いずれにせよ特効薬はなく、トップダウンの組織化とボトムアップの組織化を可能な限り組み合わせ、半身の構えによる連携を錯綜した関係構成のうちでゆっくりと追求するほかはない。理論的統合化の可能性についてもまったく同断である。私たちは、公開実験授業プロジェクトを通して「大学授業のフィールドワークから大学教育の臨床的人間形成論へ」という理論化の大きな道筋を描いてきた。臨床的人間形成論は、臨床場面に引き込まれた当事者たちの自己認識を互いに結び合わせることによってじょじょに構築される。そして、このような大学教育の臨床的人間形成論の理論構成の向こう側で、じょじょに教育主体（教育的公共性）が生成するのである。

2) 自己認識と主体形成

今日の巨大な学校複合体は、理論の専門的な生産部門を持っており、大学や研究機関や民間機関など制度化された経営が、大量にしかも定期的に理論的成果を吐き出している。しかし教育の理論とは教育する人間の自己認識であり、日常的教育状況こそが理論の出発点でもあれば帰着点でもある。この理論は、日常性と自明性を特質とする生活世界におけるフィールドワークとして出発し、フィールドワークのネットワークングによってじょじょに一般的なものへと生成する。生成理論がつねにメタ理論との共同体制にあり、その狭隘な視野の相対化へと開かれている場合にのみ、生成理論としてのフィールドワークは、臨床的人間形成論という一般理論へと統合的に生成することができる。

ところで、実践に参加する教育者集団の自己認識は、状況への内属性の反面にある状況からの超越性に拠っている。状況への内属性にとどまれば認識は成立しない。かといって、内属性を捨象した超越性にのみ依拠した理論構築は、理論の状況関与性や自省性を失わせる。生成理論とメタ理論の分裂は、理論レベルの折衷によってではなく、理論家たちの教育現実への協同的参加によって、すなわち状況への内属性と超越性の分裂を同時に生きる半身の構えによって連携する理論家たちの集団的自己認識によってのみ、実質的に調停されうる。この「教える人間の自己認識」の進展とともに、教育理論の一般化がすすみ、さらに教える人間の集団的自己形成が可能となる。まさにこのような意味で、臨床的人間形成論は、実践研究のネットワークングによって成立するのである。

私たちは本研究で、教育理論が臨床性、実践性、自己関与性、自省性、理論的統合性な

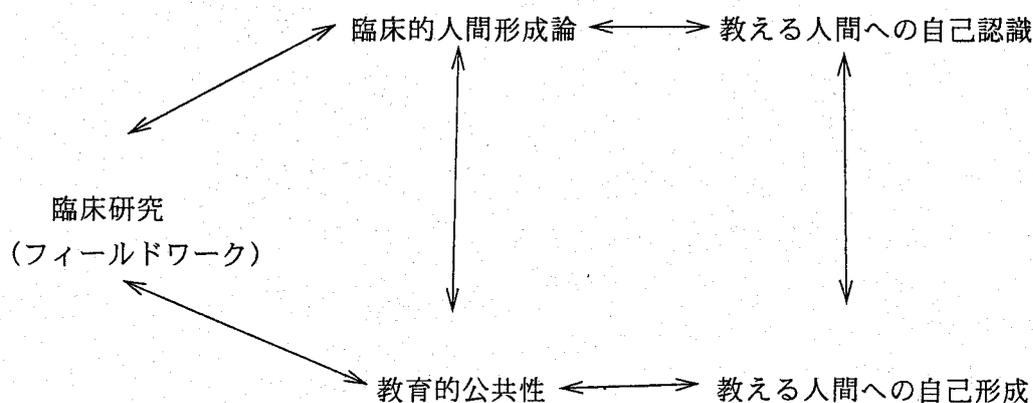
どの学理論的特性を確保するに至るような学理論的展開を、教育理論の臨床的人間形成論への再構築と名付けてきた。このような教育理論の学理論的な展開ないし再構築は、大学教育の臨床的研究を介することによって可能になる。つまり新たな臨床的大学教育研究は、在来の大学教育研究を学理論的に転回させることによって、教育理論そのものの臨床的人間形成論への学理論的展開を可能にするのである。

本研究の目的は、大学教育研究を手がかりとする臨床的人間形成論の展開と構築であった。これまで、まず第1章と第2章では、私たちの大学教育に関するさまざまな実践プロジェクトとそれについての臨床的諸研究をまとめ、この実践と研究が大学教育研究の学理論的転回にとってもつ意義に焦点づけて考察をくわえた。次いで第3章と第4章では、近年の教育理論の展開に内在する学理論的志向性を臨床的人間形成論の生成をめざすものとして取り出し、この志向性の生み出した中間生成物ともいうべき人間形成論の学理論と具体的内容について論じた。

臨床的人間形成論の立場からあらためて振り返って言えば、私たちの大学授業研究は、人間形成論の2本柱の1つである「異世代間相互性」のある特殊な局面を取り出し、これに焦点づけて論じてきたものといえよう。このように焦点化された大学教育研究はきわめて特殊であって、研究の主体と対象がほぼ同一である。したがって対象についての立言がそのまま自省となり、逆に自省がそのまま対象についての立言となるという錯綜した連関のもとにある。

私たちは、公開実験授業などの臨床的研究ないしフィールドワークをとおして、教える人間の自己認識と個人的・集団的自己形成を実現し、それによって教育的公共性と臨床的人間形成論を生成させようとしてつとめてきた。今一度繰り返して言えば、複雑に絡み合った相互性としての授業実践、授業内容としての人間形成論、そして臨床的人間形成論のフィールドワークとしての授業研究の3者は、まるで騙し絵のように、お互いがお互いのメタレベルに立ちながら、お互いを包摂し合う。この眩暈のするような錯綜した連関はまた、教える人間の自己認識としての「臨床的人間形成論の生成」と教える人間の自己形成としての「教育的公共性の生成」との間にもおなじようにみいだされる。両者は、互いが互いを前提とし、互いが互いを包摂し、互いが互いに限りなく作用しあいながら、互いに生成していくのである。図4にみられるとおりである。

図4 臨床的研究、人間形成論、教育的公共性



教育的自己認識と教育的公共性は、今日の複雑で巨大な教育現実に拮抗できるまでに生成しなければならない。これはどのようにすれば可能なのであろうか。この拡大の方途として以上の本研究であきらかになったのは次の2つの手だてだけである。1つには、フィールドワークをネットワーキングする臨床理論を媒介にする連携の創出であり、2つには、半身の構えによる理論家たちと実践者たち、実践者たちどうしの連携の創出である。この2つはいずれも、私たちの公開実験授業がそうであるように、さしあたってはごくささやかなものでしかありえず、払われる努力に対して見返りは少なく、しばしばコストの計算があわない。しかしこれ以外の捷徑はどこにもみつけれない。

以上、本研究では、大学教育研究を手がかりにして、教育学の臨床的人間形成論への再構築を試みた。この包括的作業のために、これまで私がバラバラに行ってきた理論的作業をあえて全体としてまとめてきた。この不十分な作業が求められている状況論的学理論的根拠については、すでに幾度も繰り返し述べてきたとおりである。しかし今回のこの作業は、教育的自己認識の生成、教育的公共性の生成に結実するにはあまりにもまだ暫定的である。本研究ではなお十分に生かし切れなかった個別的諸研究の精度を可能な限り高めて、そこからあらためて臨床的人間形成論の全体を再構成することと、さらに全体の完成度を高めることは、ともに私たちの今後に残された課題であるといわなければならない。

注

序章

1) 今日の教育状況の抱える諸問題については、本研究では以後さまざまな仕方で議論する。ここでの大きな論点は、列挙している臨床性、実践性などの学理論的特性が教育理論に本来帰属するものであるかあるいは外から付加されるべきものかということにある。この点について私たちは、「確保」という言葉を用いていることからあきらかなように、前者の見解をとっている。この判断の妥当性についても本論文で議論することになる。なおこれらの学理論的特質のそれぞれについては、本研究の随所で、わけても第4章で内容的に規定する。さしあたってたとえばここでの「臨床性」とは、「病の床に臨む」という原意を生かして「実践的で具体的な局面に焦点づけて」とか「具体的な問題に直面して」とかのさまざまな含意をこめて、〈理論生成的な力をもつ教育現実に直面する理論の様態〉を示すものとして、きわめてラフに使用する。したがって臨床性と実践性（ないし実践関連性）はほぼ同義である。なお本研究の主題であり序章にも表題として掲げられている「臨床的人間形成論」については、教育学、教育人間学、人間形成原論、人間形成論などについて論ずる第3章と第4章を受けて、第5章で詳細に論ずる。

2) ここでの「大学」は、初等教育・中等教育に続く組織的な教育の場を総称する。もう少し踏み込むなら、たとえば近代学校として整備され学校化されてきた初等・中等教育機関のありようからの偏差として語ることのできる機関などといわば消極的に規定することもできるが、これもあくまで暫定的な規定であるにすぎない。私たちが「大学」という言葉を用いて「高等教育」という言葉を可能な限り用いまいとするのは、本文（第5章第2節）で議論するように、「大学教育学」という概念は教育学との連続性において把握可能だが、「高等教育学」はそうではないからである。

3) 山内乾史(2002)を参照のこと。

4) Horkheimer(1933)の「自己認識」という規定は、批判的社会理論の問題連関で語られているにもかかわらず、「批判的」という形容で修飾されていない。ここにはおそらく、〈自己認識は批判的にしかありえない〉という判断が介在しているものとみて良い。しかし Horkheimer の見解をこのようにまとめることが妥当であるとすれば、この見解を教育理論にそのまま適用することはできない。教育の理論は、「現に教育しつつある存在としての私たち（第4章で述べる〈その存在そのものによって若い父親に対して形成的な力を及ぼす胎児〉をも含めて）」という自明性から出発せざるをえない。したがって教育の理論は、たしかに「教える人間の自己認識」であるほかはない。しかしこの自己認識は、自己批判や批判的自己対象化であるばかりではなく、意識的自覚的な自己受容や自己肯定であって良いのである。

5) 教育的公共性については、第5章第1節を参照。

6) 学校複合体については、田中(1987,1993A,1993B)を参照。

7) Flitner(1985)を参照。

8) Trow(1972)を参照。

9) 「学校化」については、田中(1987,1993B,1996B,1999E)を参照。

- 10) Humboldt(1956)を参照。さらに、関連する議論については田中(1997C)を参照。
- 11) 近代学校については、田中(1987)を参照。
- 12) 総動員体制と教育システムの構築との関連については、田中(1999E)を参照。
- 13) 情報技術革新と大学教育の関連については、第2章第2節を参照のこと。
- 14) システム役割と異世代間の相互性は、人間形成論の根本概念である。この点については第4章を参照。学校複合体におけるシステムと相互性については、これまでにさまざまな角度から議論してきた。田中(1987,1993A,1994A,1994B,1996B,1999E)、田中ほか(1991)などを参照されたい。
- 15) 現象学的生態学という用語は、70年代から80年代にかけての合衆国への現象学的・解釈学的アプローチの導入時に若干の研究者たちによって用いられた。これについて私は、田中(1983)で総括的なレビューを試みた。90年代に解釈学的アプローチがそれなりに根付くとともに、このプリミティブでいささか乱暴な用語法は姿を消す。しかしこの(あろうことか文化人類学の参与観察から構造主義心理学まで含めて一切切すべてを射程に組み込もうとした)80年代初期のダイナミックな議論は、すっかり姿を消すことになる。この推移を考える際には、たとえば、前編著(Karabel,J.and Halsey,A.H.1977)の序文での激しい学問論的な論議に比して、おなじような議論がほとんど姿を消した最近のハルゼイの編著(Halsey,A.H.et al.,1997)の序文の大きな内容的な変化がきわめて示唆的である。私たちにとっては、この学問論的論議はけっして決着済みであるわけではない。本論文にみられるように、私たちは、公開実験授業などの研究開発プロジェクトをとおして、中絶した方法論的論議を実践的に展開することをめざしている。
- 16) 今日の我が国では、教育実践者と理論構成者との間ではかなりはっきりした分業システムが存在している。本研究の主題の一つである「教育的公共性」は、この分業を越えたところではじめて生成する。その際、本来なら大学における理論構成者が同時に教育実践者であること、そして大学以外の学校種の教育実践者もまた(教育についての自分たちの日常的前理解を理解にたかめようとする)理論構成者であることが、バランスよく強調されなければならない。しかしここでは、大学教育研究の固有性を際立たせるためにあえて前者だけを幾分過度に強調している。なお、我が国の大学は、たとえば入試の難易度などを尺度とすれば、合衆国のそのように「研究大学」から「コミュニティカレッジ」にまで至るような仕方で階層化されている。しかしさまざまな調査が示しているように大学教員の自己規定は、この階層化に見合う仕方で「研究者」から「教育者」へとなだらかに変化しているわけではない。ただ、昨今の急速な少子化による深刻な経営危機が大学教員の自己規定そのものをこのような方向に変えることは十分に予想される。
- 17) エリクソンの相互性論については、Erikson(1964)を参照。関連して比較的読みやすいのは、Erikson(1963)である。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.(1981)を参照。
- 18) 京都大学高等教育教授システム開発センター(2002B)に所収されている実証的な諸論考を参照のこと。
- 19) 「大学教育学」の構想については、私は、田中(1999F,2000G,2001A,2002A)などで、理論的準備を進めてきた。その際、1999Fでは授業論を、2000Gでは大学教育の特質を、2001Aでは大学教育学の学問論を、2002Aでは大学教育をとりまく状況論を、それぞれに議論し

た。ここでの議論はこれらを受けている。なお、京都大学高等教育教授システム開発センターの関連する議論は、京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学教育学』（培風館 2002 刊行予定）で展開する。

20) 「教育学(pedagogy,Pädagogik)」の語源については、森昭(1968)の 39-40 頁を参照。

21) たとえば 2000 年度教育社会学会大会のプログラムを眺めると、次の 4 点が目に付く。1) 一時は盛んであった学問論議が一般的に衰弱している。2) 日常的状況でのフィールドワークに拘泥する「新しい教育社会学」も退潮気味である。3) かといって（社会史ブームを引き継いで）「新しい教育社会学」に代わろうとした歴史社会学も伸び悩んでいる。4) かわりに目立つのは高等教育の教育社会学の隆盛である。高等教育学会が教育社会学会の「出店」の観を呈しているのは、この教育社会学会の趨勢を受けているからであるとも言えよう。これまでの教育社会学会のそのつどの流行は、必ずしも自生的な根を持つものではなく、むしろ輸入理論のモデルチェンジによるものであった。しかし教育社会学における今回の高等教育ブームには、輸入理論のデザイン変更という背景は見えない。これにはむしろ、一定の社会的基盤があるものと見て良い。この意味では今回のブームは、教育社会学が所与の教育現実にしかりと根差しつつあることを示しているものともいえよう。大学が近代教育全般を見直す主戦場になりつつあることは、この「社会的基盤」ないし「教育現実」と密接に関連している。この社会的基盤ないし教育現実については、全体的・構造的に把握を試みなければならない。この意味で、私たちと教育社会学的研究とは一定の協働が可能である。

第 1 章

1) 公開実験授業については数多くの機会をとらえて報告してきた。たとえば京都大学高等教育教授システム開発センター(1997B,1998B,1999B,2000B,2001B,2001E,2002A,2002B)、田中(1996C,1997A,1997C,1998B,1999A,1999A,C,F,2000C,G,2001A,C,E) などである。本章はこれらの中間的な総括である。

2) 公開実験授業第Ⅱ期プロジェクトについては本章の次節を参照。KKJ については次章第 2 節を参照。KKJ についてはすでに多くの研究報告がある。たとえば、京都大学高等教育教授システム開発センター(2000C)、田口ほか(1999,2000)、田中(2001F,2002B)などを参照されたい。

3) たとえば、京都大学教育課程委員会(1999)を参照されたい。

4) これについては、田中(1997C)を参照のこと。ここでの高度一般教育の規定は十分に明晰であるとは言いがたく、これと専門基礎教育、語学教育との関連もかならずしも明らかではない。そのために、この言葉が用いられているときにもいくつかの異なった用法がありうるように見える。この点の検討が今後の京大の教養教育にとっては重要な課題の一つである。

5) 人間形成論については、第 4 章での議論を参照。人間形成論については、これまで田中(1989,1994B,1996A,1996B,1999B,D)などで集中的に議論してきた。とくに「教える存在」については、田中(1990,1993B,1996A,1999A)などで扱ってきた。

6) 「生み出す力」(generativity)については、エリクソン(1971)、田中(1996A)などを参照されたい。「ひとりだち」の人間形成論的な意義については、田中(1998A)、田中ほか

- (1991)などを参照されたい。
- 7) これはロスの議論と関連している。彼女の議論の意義については、田中(1994B,1998D)などで論じた。
 - 8) 胎児の力については、Erikson(1959)、田中(1996A)などを参照されたい。
 - 9) FD に関しては次章第3節を参照。これについて私は、田中(1997C)でいくぶん包括的に議論しておいた。
 - 10) 私たちのセンターの学内での周知度については、京都大学高等教育教授システム開発センター(1999C)とくに 36-39 頁および自由記述欄のまとめを参照されたい。公開実験授業の周知度もこれに準ずる。
 - 11) すでに指摘したように、フンボルトに関連する議論については、田中(1997C)を参照されたい。
 - 12) 京都大学高等教育教授システム開発センター(2002B)を参照。
 - 13) 米谷淳(京都大学高等教育教授システム開発センター 1997B)を参照。なおここでのフィールドワーク的研究は、ビデオ分析の新しい手法に結実している。これについては、京都大学高等教育教授システム開発センター(2001E)を参照のこと。
 - 14) 溝上慎一(京都大学高等教育教授システム開発センター編 2001A 所収)を参照。
 - 15) 大山泰宏(京都大学高等教育教授システム開発センター編 2001A 所収)と溝上慎一(京都大学高等教育教授システム開発センター編 2001B 所収)を比較されたい。両者は全く違った方向から同一の研究対象に対して同様のアプローチの仕方を採用することになっている。きわめて生産的な帰結である。
 - 16) ここでは、鳥光美緒子(京都大学高等教育教授システム開発センター編 2001A 所収)の評価を援用した。
 - 17) 次章第3節で論ずる「SCS 利用大学教員研修事業」を参照。
 - 18) Bernstein(1971)を参照。
 - 19) たとえば、ヨーロッパ中世におけるラテン語、近代以降の各国の標準語としての母国語の機能を考えられたい。なお近代学校については、田中(1987,1999E)を参照。
 - 20) 学校化と脱学校化の拮抗についてはすでに序章で議論したが、この拮抗は意外に深い影響を教育の理論に及ぼしている。たとえば Lave(1991)の正当的周辺参加理論が我が国の学習理論に深い影響を与えつつある背景には、この議論に内在する共同体主義が時代の教育的思潮(とくに脱学校論的な諸傾向)に馴染むという根拠を挙げることができよう。この思潮には、脱学校論的志向性からポストモダン論議に疲れた反動に至るまでの振幅が考えられる。この思潮の総括と評価については別の機会に議論したい。
 - 21) 日本高等教育学会(1999)を参照。
 - 22) 大学教育学会(1998)を参照。
 - 23) 以下で議論する授業の分類についても教授学の基本的なシエマについても、森昭(1968)(わけても 206 頁以下)の詳細な議論を参照のこと。在来の教授学とのきめこまかな対話は、私たちが大学教育学を展望しようとする限り避けがたい基本的な課題である。これは本稿とは別の機会に試みたい。
 - 24) 「構造」をほぼこの意味で用いるのは、たとえば Mehan(1978,1979)である。ただし、彼の場合「構造」は、たとえばビデオ分析などで繰り返し見いだされる「再帰的諸規則」

である。しかし私は、「構造」と「規則」「規範」などをはっきりと区別したい。構造が相互行為の型であるのに対して、規則・規範はこのような型を型づけるものと想定される力である。つまり構造が一次的な所与であるのに対して、規則・規範は所与からの二次的な理念的構成物なのである。さらに、構造が相互行為によって構成され／相互行為を構成するという力動的文脈のうちにあるのに対して、二次的構成物である規則・規範にはこのような力動性を認めることはできない。これが区別の根拠である。なお、本研究で私は、「構造」と「文化」をほぼ等置している。文化は、構造と同様にさまざまなレベルの集団に見出される行為のパタンであり、つねに生成の力動的文脈のうちにある所与である。

25) 授業は授業者と受講生との相互行為であるが、しかしこの特殊な社会的相互行為の様式は、多くの大学ではそれとして十分に自覚されないままに教育者集団によって共有されており、しかも同じように無自覚なままに継承されている。相互行為に先立って相互行為を枠づける文化である。関連教員のリクルートが同一大学出身者だけに強く制約されている場合には、一定の相互行為様式が強固に継承される。これは外からみれば明白だが、当事者たちにはあまり自覚されないのが通例である。大学授業における相互行為様式は、教員のリクルートがこの種の「純血主義」(inbreeding)による場合だけに限らず、大半が伝統の無自覚的継承によるものであり、これに反省が加えられることはあまりなかった。子細に日常的教育状況をみるなら、伝統的な相互行為様式がそのままただ再生されるわけではない。継承された様式はそのつどの教育状況の特異性に合わせて参加者たちによって読み替えられる。ここでは、伝統的様式へ行為を枠づけようとする制度化の力と、そのつどの教育状況に合わせて新たな様式を創出しようとする組織化の力がせめぎあう。この制度化と組織化とのせめぎあいの結果、ある程度ユニークな相互行為様式が出現するのである。以下の本論では、この日常的授業構成のメカニズムをみることになる。しかし今日の大学では、もはや授業運営が伝統の無自覚的継承や非自覚的読み替えでは適わなくなり、この無自覚性や非自覚性に反省が加えられざるをえなくなった。あるていど体系化された大学授業論が求められるのはこのためである。

大学授業には講義や演習や実験や実習などいくつかの類型がある。しかし、大学授業を思い浮かべる場合すぐ念頭に浮かぶのは、教壇に立つ教員が学生集団に一方的に知識を伝授する風景である。大学授業の代表例は講義である。明治 30 年代京都帝国大学法科大学でのドイツモデルのゼミナール方式導入などの斬新な試み(潮木 1997)や、自由選択科目を導入し学年制から単位制へ転換した「大学も含めた大正自由教育」ともいうべき解放感に満ちた一時期などの若干の曲折を経ながらも、我が国の大学授業は、おおむねこのような旧態依然たる講義スタイルでありつづけてきた。したがって、これに対してはつねに、臨時教育会議の「教授ノ講義ヲ聴聞筆記シテ之ヲ記憶シ試験ニ及第スルヲ以テ能事了レリトスルノ弊ニ陥リ」という批判が有効でありつづけてきたのである(寺崎 1999)。なぜこのように旧態依然たる一方通行の授業法だけが優位でありつづけてきたのか。いくつかの理由が考えられる。第 1 に、近代大学においても近代学校固有の一斉教授方式がじょじょに受容され、講義スタイルが定型化された授業方式として受容されてきたこと。第 2 に、東アジア圏では伝統的に、授業の「変容の様式(transformative mode)」(学習者の思考態度や探究方法の形成を重視する授業様式)よりも「模倣の様式(mimetic mode)」(知識や技能の伝達と習得を重視する授業様式)が優位でありつづけてきたこと(佐藤 1996)。第 3

に、急速な近代化に向けて欧米の権威づけられた既成の知識技術を大量に伝達し、官僚や企業家や技術者など近代的セクターの担い手を大量に育成するためには、一方通行の講義という権威主義的で効率的な伝達方式がもっとも有効であると考えられてきたこと。さしあたってこの3つの理由が考えられる。

しかし我が国が高度に成熟した産業社会、情報社会へ移行するにつれて、学習の様式も大きく変わらざるをえない。できあいの知識や技術の受容ではなく、無際限に創出される新たな知識や技術を生涯を通じて学び続けるための「学習の仕方の学習」が求められるのであり、さらには新たな知識や技術を自ら生みだしていく創造力や想像力や構想力などが求められるのである。この間、学生側でも個人主義化の風潮とともに「模倣的様式」に馴染みやすい文化的背景（集団主義、共同体主義など）が大きく失われてきた。在来の講義型授業形式は、不可避的に価値的に相対化され、実施そのものも困難になってきた。こうして大学教育の学校化や脱学校化などのダイナミックな動きが現れるとともに、大学授業研究が強く求められてきているのである。

26) 京都大学高等教育教授システム開発センター(1997B,2001E,2002B)所収の溝上慎一、米谷淳らの仕事を参照のこと。

27) 70年代から80年代にかけての合衆国の教育研究では、直接に「構造」という用語を用いなくとも、マイノリティ差別を再生産する教育システムの研究などで「授業構造の硬化」が大きな研究テーマであった。同じように、我が国の教育実践の伝統では、授業構造の破綻と再構造化をテーマとする多くの研究蓄積がある。議論で実際に用いられる用語と「構造」との関連を詳細に検討しなければならないが、いずれにせよこれらの研究は、ミクロレベルの内在的な実践報告か、マクロレベルの外在的な社会学的・制度論的立論かのいずれかに片寄りがちであり、多くの場合両者を媒介する発想や視点はあまりみられない(田中 1983)。前注で規定した「構造」ないし「文化」は、このマクロとミクロの理論的媒介に適切である。理論のこの方向への展開もまた別の機会に試みたい。

なお、私たちの実験授業では、当初から現象学的・生態学的アプローチと実験的・調査的アプローチの相互補完を念頭においてきた。この点については、すでに(注 15)でも触れたが、それ以前の京都大学高等教育教授システム開発センター(1997)におけるフィールドワークと学生の授業評価のすり合わせなども参照されたい。これまでの公開実験授業では、3つの研究計画(ビデオ分析とインタビュー分析を併用する学生の行動分析/学生の授業評価の経年分析/ビデオ分析と調査の併用による授業者の「ノリ」分析)にしたがった調査を実施してきた。京都大学高等教育教授システム開発センター(2002A)は、これらについての研究成果である。

28) 80年代前半までの基本文献については、田中(1983)を参照。なお、現象学と日常性研究については、鷲田(1989)のとくに第2章を参照。

29) シュッツは、社会科学的研究と日常性との関連について以下のように述べている。「社会科学が行うもろもろの構成は二次的な構成であり、社会学者がその行動を観察し説明すべき当の行為者たちが社会場面で行うもろもろの構成の構成(constructs of the constructs made by actors)である。」(Schutz 1970, p.272)

第2章

1) 応答性ないし責任性 (responsibility) については、フロム (Fromm, E.) の関連する議論を総合的に要約して議論した田中 (1977) を参照のこと。ここでは本研究で必要な限りでその要旨だけを繰り返しておこう。フロムによれば人間とは、本能的な規定性の弱さという生物学的特性によって、環境からの社会的諸規定へ働き返し (to react, to respond) つつかろうじて自己規定することができる特異な存在である。しかしこのリアクトによる自己規定は、各人が自立的に応答する「責任」 (responsibility) の主体へと「自己実現」 (self-realization) する過程でもある。この意味では人間は、生物学的決定性や社会学的決定性からだけでは説明できない自己決定的・自己形成的な存在である。ここにライフサイクルという観点を導入するとすれば、このリアクトには、人生初期の家族や学校での教育的働きかけへの働き返し、人生中期の仕事や家族からの呼びかけへの働き返し、人生終末期の自己統合への呼びかけへの働き返しなどを挙げるができる。個々人の責任主体への自己実現の多くの部分は、働きかけと働き返しによる相互形成を通して達成される。フロムは、相互的自己実現を可能にする人間関係を「生産的關係」 (productive relationship) と呼ぶ。

私たちの考える人間形成論は、第4章で論ずるように、エリクソンのいう「ライフサイクル」と異世代間の「相互性」を中核概念に据えているが、この2つについてエリクソン自身が十分詳細に説明しているわけではない。正確に言えば、私たちははむしろ今とめたようなフロムの理論構成に基づいて、エリクソンを読み込んでいるのである。ここで大切な点は、フロムが人間存在を、特殊な仕方限定的に規定しているのではなく、むしろ他のさまざまな限定的諸規定 (生物学的、社会文化的、経済的など) を排除することによって、学習と教育に「開かれた」存在として規定していることである。これは教育人間学一般に共通する常套的な思考様式である。この点については第3章の議論を参照のこと。

2) 解釈の歴史性についての議論の蓄積は、解釈学をめぐる学問論的論議の展開を通して膨大な量に及んでいる。最近の議論を通覧するのには、たとえば新田ほか (1994) における伊東徹、塚本正明、高橋哲哉の論考などが便利である。

3) 典型的な例としては、Cummings (1980) を参照。これに関連する外国人による日本教育研究文献は、日本という国家の政治的経済的力の相対的位置変化と直接に関連して、80年代前後に集中し、以後急速に減少する。

4) 以下のコメニウスやデュルケイムに関する議論の詳細については、田中 (1987) を参照されたい。

5) 田中 (1999E) を参照のこと。

6) これについては、溝上慎一・水間玲子「授業過程の評価指標としての学生の「顔上げ」行動」／神藤貴昭・尾崎仁美「大学授業における教授者と学生との相互作用－教授者の「ノリ」に着目して」(京都大学高等教育教授システム開発センター 2002B) を参照されたい。たとえば神藤ほかは、固定カメラの視野に写る学生たちの「顔上げ」数を時間経過に沿って数えてグラフに表示した。彼らはこのほかに、①学生たちが時間経過に沿って「緊張した」「集中力が欠如した」「心が動いた」「興味がひかれた」「環境に妨害」などの項目にチェックする「授業カテゴリー・チェック」、②教授者が授業後自分のビデオを見ながら述べる授業の感想、③時間経過に従って教授者の語りをテープ起こしした記録などを作成した。そしてこれら4種類の記録を比較・検討したのである。この膨大な作業を通して彼らは、一斉教授においてさえ教授者と学生との間に相互行為が取り交わされていることを

具体的に示した。つまり、一方では、学生が顔上げ数の変化を通して教授者に、他方では、教授者が顔上げ数を変化させようとして学生に、それぞれに働きかけており、教授者と学生との間にはあきらかに相互行為があるというのである。

8) 米谷淳「授業観察事始め」(京都大学高等教育教授システム開発センター 2002B)の多彩な分析を参照されたい。

9) 田中毎実「大学授業の実践研究から大学教育学へ」(京都大学高等教育教授システム開発センター 2001E)を参照。

10) 次章でみるように、小集団の生成、解体、凝固について、私は、ホスピタリズムや児童虐待の事例研究から基本的な知見をえてきた。これについてはたとえばホスピタリズムに関する田中(1993A,1996A,2000E)、田中ほか(1991)の議論を参照されたい。

11) それにしても、この学生の内的な変化に関する幾分か「気恥ずかしい」記述の妥当性を立証するデーターなるものは、果たして存在するのか。その種のデーターなどを提出することが可能であるのか。あるいはそもそもそれに意味があるのか。かりにこの「気恥ずかしい」記述の妥当性を証拠だてるかのようにみえる「何でも帳」の記述や学生のレポートやビデオテープを示したにしても、それらすべては、それらをデーターとして提出する個人の紡ぎだす文脈のうちにある。文脈のうちにあるものが、文脈そのものについて言及すること。これには無理がある。教育効果を立証するデーターを提出すること。私たちは、さまざまな実験的プロジェクトを通じて今なおこの難問には、<主観的で恣意的な語りを相互主観的に語り直すこと>以外に十分適切な答えを出すことができない。この点の議論は今後の重大な論点である。なお、KKJについては次節を参照。

12) この総合的研究プロジェクトの遂行は、平成13年度には3つの助成金によって支えられた。つまり、科学研究費基盤研究B「バーチャルユニバーシティ構築の基礎付けに関する総合的研究」(研究代表者田中毎実/平成13年度~15年度)、および、同特定領域研究(A)(1)「高等教育におけるメディア教育・情報教育の高度化に関する研究」(研究分担者田中毎実)、そして、松下視聴覚教育助成(第8回研究開発助成)「メーリング・リストによる協働授業構築と教員の日常的相互研修-インターネットを用いた遠隔大学間合同ゼミ実践を通して-」(助成対象者田中毎実)である。

13) 村上ほか(2001)を参照。

14) 神藤ほか(2000)を参照。

15) SCS利用大学教員研修については、次節で若干議論する。このプロジェクトは2001年度で3年目をむかえた。2年目までは公開実験授業をSCSを用いて一挙に拡大する仕方で実施してみたが、参加者などの評価を見る限り十分に成功したとは考えにくい。オンラインでの授業参観には、映像の制約や編集という面で重大な欠陥が存在するかのようである。この点については今後の検討課題である。しかしオンライン授業検討会は、その欠陥を明らかにするということよりも、むしろその可能性を追求する仕方で扱われるべきである。ともあれこの企画を通じてじょじょに、全国レベルで公開授業実施校を結ぶ実践的・研究的ネットワークができあがりつつある。これについては別の機会に報告する。

16) コメニウスの近代学校構想、さらに今日における学校化と脱学校化とのせめぎ合いとのかかわりについては、田中(1987,1993B,1996B,1999E,2001A,2002A)を参照。

17) 総括的には、田中(1997C)を参照。大学教員懇談会については、大学セミナーハウス

- (1995)を参照。以下、Mathis(1982)、さらに関連して放送教育開発センター(1983)年も参照。Southern Regional Education Board については Crow et al.(1976)、関については関(1989)、最後に、"Key Resources" については、Menges et al. (1988)を参照されたい。
- 18) 関連する大学史の定型的叙述については、たとえば、ディルサー(1988)を参照。
- 19) 教職の専門職性については多くの議論の蓄積がある。たとえば、河上(1980,1988)などを参照。大学教員の教師としての専門職性をめぐる議論はほとんどない。この理由は、一方の、専門職論の射程の限定性と、他方の、大学教員の教師としての自覚の欠如の両面から説明することができよう。この議論は、今後に残された重大な論点である。
- 20) かつてマックス・ウェーバーは、研究教育機能と経営機能との分離を「大学のアメリカ化」と規定した(Weber,1951)。今日の我が国で進行しつつある研究機能と教育機能の分離は、この「大学のアメリカ化」のストレートな延長上にある。
- 21) 工学研究科の実施した教育意識調査に関しては、京都大学工学部学習意欲調査委員会(1998)を、FD プロジェクトについては、京都大学高等教育教授システム開発センター編(2001D)などを参照。さらに、経済学研究科のFD プロジェクトについては、京都大学大学院経済学研究科・経済学部FD研究会(2000)を参照。
- 22) 京都大学自己点検・評価委員会(2001)を参照。
- 23) この全学シンポジウムの記録については、たとえば、全学シンポジウム実行委員会(2001)を参照。ミニシンポジウムについても報告書がある。
- 24) 私たちが参加したFD事業については、当該校から総括的な報告書が出されるのが通例である。たとえば、鳥取大学教授方法調査研究会編(2000)、山形大学教養教育改善充実特別事業報告書(2001)、大阪大学全学共通教育機構・教育法研究委員会(2001)などを参照。
- 25) 大学セミナー・ハウスの研修事業については、たとえば、大学セミナー・ハウス(1999)など参照。
- 26) 池田輝政ほか(2001)を参照されたい。なお、このプロジェクトの「啓蒙性」をめぐっては、池田教授と私との間で電子メールを通じて有益な意見交換をすることができた。詳細については、拙稿(田中,2001E)を参照されたい。
- 27) ダントは、「物語文」の叙述スタイルに対して、「時間的に継起する出来事を、すべてそれが起こった瞬間に書き記しておく膨大な歴史年表のようなもの」としての「理想的年代記」の著述スタイルを対抗させている(Danto,1985)。
- 28) この判断のいずれも、数量化などの難しい発表者自身の乏しい体験からの一般的な推断である。
- 29) これについては、たとえば拙稿(田中,2001D)などを参照。
- 30) これについては、Langeveld(1960)を参照されたい。

第3章

1) 中井久夫は、分裂病親和的な狩猟民の微分回路的認知と執着気質的な農民の積分回路的認知とを対比させ、さらに前者を「世直し」を唱える者、(仕法家二宮尊徳に代表される)後者を「立て直し」を唱える者に対応させる(中井,1972)。ここで私たちの言う「建て直し」は、この比喩に直接に依存している。つまり私たちは、積分回路的(パラノ的)

認知を土台とする微分回路的（スキゾ的）認知の担い手であるマージナルな認知主体に適合する役割を、構造変革的ではなく部分改良的な「建て直し」であると考えてるのである。なお、森の理論構築と森自身の性格ないし気質との関連に気づかせてくれたのは、矢野（1996）である。この簡明で鋭い論稿で矢野は『教育人間学』に関連して、「目次から文章にいたるまで文字の字数を揃えようとするところに表現されている過度ともいえる形式への指向性に由来する」「このテキストそのものを読むときに感じる息苦しさ」について触れている。本章の議論はこの指摘を受けている。矢野のこの論稿は、この「息苦しさ」の指摘に限らず、たとえばデューイ理論との関連の指摘なども含めて、森のごく身近にいた者にはかえってよくみえない部分がとてもよくみえているという点で、私にとってはまことに衝撃的である。

- 2) 高坂ほか(1943)を参照。
- 3) 森(1948)を参照。
- 4) 森(1950)を参照。
- 5) 森美佐子(1978)を参照。
- 6) 河上ほか(1943)を参照。
- 7) 三木(1940)を参照。
- 8) 廣松(1980)は、関連する議論の一応の理論的到達点として、ここでの三木の「協同主義」を挙げている。
- 9) 山之内(1998)を参照。
- 10) 無着(1951)を参照。
- 11) 小川(1970)および中内(1970)を参照。
- 12) 佐野(1992)を参照。
- 13) このことは教育の領域から出発する教育人間学的な理論化の試みに対してはほとんど自明の共通理解である。これを確認するためには、関連するどの仕事を取り上げてよい。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では、これを確認するためには何ほどの努力が必要である。たしかに哲学的人間学の若干の仕事—たとえば典型的には Gehlen(1940)や Buber(1954)や Landmann(1969)、さらにキリスト教的人間学のそれとしては Moltmann(1971)を参照—においては、それぞれの著作の中核的な部分において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おり、それは比較的容易に確認することができる。けれども、伝統的哲学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3類型「思想史」モデルに帰属する業績は、これについての理論的概観を簡便に遂行するにはきわめて好適である (März,1978 Scheuerl,1982)。
- 14) Gehlen(1968)を参照。
- 15) Jaspers(1949)を参照。
- 16) Scheler(1949)、さらに Heidegger(1929)SS.199ff.を参照。
- 17) Gehlen(1968)を参照。
- 18) Foucault(1966)を参照。
- 19) März(1978)SS.29-39を参照。
- 20) 「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)などの周知の哲学的人間学の生物学的諸概念は、すでに関連する理論にとっては共有財産となっている。21) Roth(1966,1971)を参照。

22) Gerner(1974)SS.10-20を参照。

23) Flitner(1950)SS.101ff.を参照。

24) 田中(1980)を参照。

25) Scheuerl(1982)SS.22ff.を参照。

26) 田中(1987)5頁以下を参照。

27) 以下で私たちは在来の教育人間学構想を、一方で「統合学」類型と「原理論」類型に大別し、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」とみなす見方に大別する。この二重の二分法と在来の分類図式とは複雑に錯綜している。前者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「哲学に定位された類型」との区別(Gerner,1974,SS.56-115)に対応する。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)をめぐ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一義的に規定することはきわ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(1983)はあきらかに「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2つは同じ事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。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あきらかにされるべきであろう。さらにいえば、本研究で扱う森の構想は、この二重の二分法のすべてに関連している。

しかしながらさまざまな在来の構想の大半は、通例—それが他者たちの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かかわりなく—地道な自前の研究成果の蓄積によっては裏付けされていないたんなる「構想」である。この点でさまざまな構想を分類するこの種の作業は、きらびやかな砂上の楼閣の分類であるに過ぎず、したがってつねになにがしかの無意味感や徒労感なしにはなしえない。このむなしさは、今日の我が国でなおあいかわらず繰り返されているこの種の作業の「紹介」を読む場合、より一層増幅される。森は、理論構築と実践援助を並行して進めることによって、さらに当時の実証的諸科学との対決を繰り返すことによって、このむなしさを超えようとしているかにみえる。私たちもまた、この隘路を理論の臨床化によって突破しようと試みてきた。

気を取り直して、分類の仕事をもう少し続けておこう。先の二重の分類の他にも、たとえばショイエルは、「教育人間学的問いの3つのタイプ」として「統合的タイプ」、「個別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3類型の具体的歴史的な追求を試みている(Scheierl,1982)。同様の歴史的追求は、これとは若干異なった問題関心の下に、メルツによっても遂行されている(März,1978)。後で少し議論するように、ヴルフ(Wulf,1994A,1994B)はこれらの理論的試みを継承している。

28) Bollnow (1968) SS.51ff.を参照。

29) これまでも幾つかの文献を挙げてきたが、ここで 1980 年前後までの文献をさらに挙げておくとすれば、その包括性の程度や議論の焦点づけの有り様はさまざまであるが、以下のようなになる。まず包括的には Hamman (1982)、Speck (1976) を、次いで明確な焦点づけをもつものとしては Danner (1985)、Dienelt (1974) を、最後にきわめて便利なアンソロジーとしては Höltershinken (1976) を参照のこと。我が国については、森の文献の他、Shitahodo (1971)、小林 (1984)、皇ほか (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を受けける形で「総合人間学としての教育学へ」というきわめて壮大な理論的構想が述べられている。

30) 森 (1961) 6 頁を参照。

31) 同書 231 頁を参照。

32) 同書 37 頁を参照。

33) 同書 38-8 頁を参照。

34) 同書 40-2 頁を参照。

35) 森 (1969) を参照。

36) 森 (1961) 846 頁を参照。

37) 同書 42 頁、846 頁を参照。

38) 同書 42-3、361 頁を参照。

39) 同書 232 頁を参照。

40) 森 (1977) 19 頁以下を参照。

41) 同書 143 頁を参照。

42) 同書 95-104 頁を参照。

43) 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大きな見解の相違と、さらに他方で森 (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) を対照されたい。

44) TANAKA (1997) を参照。

45) 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、とくにフロムの理論に焦点づけて検討を加えた (田中, 1979, 1980)。関連して、Adorno (1972)、Habermas (1973)、Jay (1973) なども参照されたい。

46) Habermas (1976) を参照。

47) 森 (1977) 41 頁以下を参照。

48) Wurf (Hrsg.) (1994A, 1994B) を参照。80 年代に至るまでの業績に包括的な展望には、Zidarzil (1978) を参照。

49) 典型的な仕事として、氏家 (1999) を参照のこと。

50) この理論的倒錯が、高度産業社会における「教育」の巨大な制度化に伴う自動的自生的理論産出システムの出現に由来するものであることは見やすい道理である。この事態に拮抗しようとする自律的理論構築の試みもないではない。矢野 (1998) の一連の「コミュニケーションの教育人間学」をうち立てようとする仕事や、西平 (1996, 1998) のライフサイクル論をあたう限り拡張して教育学を極限的な広さから再構築しようとする試みなどである。この 2 つの理論的試みとの対質は別の機会に試みたい。

第4章

- 1) 「教育(education, Erziehung)」と「教育学(pedagogy, Pädagogik)」の語源については、すでに何度か述べたが、森(1968, 39-40頁)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稿(1995など)を参照。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(1995など)でなされている。
- 2) Áries(1973)を参照。
- 3) 関連文献については、田中(1987)を参照のこと。
- 4) 石川ほか(1993)を参照。
- 5) Bollnow(1959)を参照。
- 6) 高橋(1994)を参照。ここで高橋は、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結実させている。発達は外的な尺度によって一般的に計られるものではない。人それぞれにとって大切な変容のある局面(一定の有能性の獲得/何かができることになること)に着目し、その局面に即した内的尺度によって計られた変容を発達として把握すること。この高橋の提起は、発達の一般的尺度なるものもつ抑圧性を回避する点だけでもきわめて有益である。しかし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、むしろ衰頹や引退の受容(できなくなることをうけいれること)こそが大切である。さらに、学習や教育や発達を有能性の展開からみることは、死を前にしてあっけなく挫折する。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り、ある場合には抑圧的ですからあるかのようにさえ思われるからである。この議論の詳細については田中(1999D)を参照。この問題は、以下の議論で試みる「発達」再規定の直接のきっかけである。さらにこれは、これもすぐ後で議論する教育可能性論における教育悲観論や受容論の意義と重なる。なお、西平(1997)は、死と教育の問題に彼なりの解答を提起するものである。以前私はこの特殊な問題が西平の議論にとってもつ重要な位置を指摘しておいた(田中, 1994C, 1998C)
- 7) Herbart(1980)を参照。
- 8) プラトン(1974)を参照。
- 9) Spranger(1973)を参照。
- 10) 教育人間学の理論的蓄積が在来の人間学へ手渡してきたもっとも根本的な理論的成果は、ロートの規定(Roth, 1966, SS.109ff.)を援用するなら、「ひどく教育を必要とししかもかなり教育の可能な存在」(der Mensch als erziehungsbedürftigstes und erziehungsfähigstes Wesen)という人間存在把握である。ロートはこの二面を同時に包摂する概念として"homo educandus"という言葉を用いる。被教育者である子どもの教育必要性に鋭く焦点づけられたランゲフェルトの"animal educandum"という規定(Langeveld, 1949, SS.181ff.)は、ロートの"homo educandus"に包摂される。ロートの規定を生かすなら、"animal educandum"という人間存在の規定は、今ひとつの"animal educabile"という規定によって補完されなければならない。しかしこの種の人間存在規定に対して、私は、人間がその「本質」においてではなく「日常的な」存在様態からして、「教育することを逃れることのできない存在」、すなわち"homo educans"であることを強調してきた(田中, 1985)。これが人間形成論の中核的な

人間存在把握である。本論文で繰り返し「教える存在」ないし「教育する存在」と規定してきたのは、この特異な人間存在把握の言い換えである。この人間存在規定については、本章の教育可能性論末尾で総括的に議論する。

11) Locke (1963) を参照。

12) Kant (1922) を参照。

13) 以下のコメニウスの議論の要約については、田中 (1987) を参照されたい。ここで私は、イリッチの脱学校化構想とコメニウスの近代学校構想とがともにクロスカウンター気味に互いのボディを打ち合っており、しかもお互いの尾を噛み合う蛇のように癒合するこの二人の議論が、新来の議論のすべてをあらかじめ擬似的に先取りし、既成の言説連関に組み込み衰弱させる機能を果たして、きわめて反動的であると指摘した。コメニウスのように諾と言い切り、イリッチのように否と言い切ること。このメタ理論的言明は、ともに反動的である点で等価である。安易な判断を下して現実を手放すことをせずしっかりと現実に足場を置いていく。これだけが隘路をたどる可能性をкаろうじて開く。臨床理論はこの隘路を進むのである。

14) Herbart (1980) を参照。

15) Spranger (1973) を参照。

16) Fischer (1976) を参照。

17) Flitner (1970) を参照。

18) Roth (1966,1971) および Gerner (1974) を参照。

19) 田中 (1983,1994A) を参照。

20) 田中 (1983,1987,2000E) を参照。

21) 教育楽観主義と冷静な教育理論との関連については、Spranger (1973) での微妙な記述を参照されたい。これについては田中 (1983) で議論しておいた。

22) これについては本章の(注 6)における西平と田中の議論、さらにはロス(田中,1998A)の受容論を参照のこと。

23) 本章の(注 10)における人間存在規定を参照のこと。

24) この「レスポンス」は、責任主体への相互形成という文脈のうちにある。この概念がフロムに由来することやフロム理論のうちで持つ意味については、すでに第 2 章(注 1)で幾分詳細に述べておいた。

25) 生物学的な「ライフサイクル」概念については、たとえば Calow (1978) を参照。エリクソンのライフサイクル論に関して比較的読みやすく分かりやすいのは、Erikson (1963) である。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 et al (1981) を参照。老いた人や死にゆく人の成熟については、岡田渥美編 (1994) 所収の 2 つの拙稿(「[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。

26) Weber (1972,S.44) を参照。

27) 田中 (1994B,1998A) を参照。

28) Shakespeare (1981) を参照。

29) Comenius (1979) を参照。

30) 北本 (1993) などを参照。

31) 田中 (1999E) を参照。

- 32) Benjamin(1965)を参照。
- 33) 森(1977)を参照。
- 34) 田中(1994B)を参照。
- 35) 田中(1987)を参照。
- 36) 森(1977)193-4 頁
- 37) 田中(1996D)を参照。
- 38) 以下、エリクソンと森のライフサイクル論を取り上げるが、これ以外の代表的で典型的なライフサイクル論として、たとえばユングのライフサイクル論については、どんな解説書にも見られる「個性化」に関する記述を参照。その他、レヴィンソン(1978)も参照。
- 39) Erikson(1964)を参照。
- 40) Erikson(1968)を参照。
- 41) 森(1977)173 頁
- 42) 森(1977)202 頁
- 43) Erikson(1964)を参照。
- 44) 応答体験については、第 2 章(注 1)で述べたフロムのいう「応答性」としての「責任性」(responsibility)によって結びあった生産的関係を参照。今一度繰り返して言うなら、私たちはこの関係が、エリクソンの言う「相互性」であるとみなしている。なお、相互性が成立する前提は、関係のうちに疎通の困難な「他者性」が存在していることである。もしもこのような他者性が存在していないとすれば、対象化や操作化や物象化が関係の全面を覆い尽くしても少しも不思議ではない。子どもとの関係において相互性について語ることができるのは、次章で述べるように子どもの「存在」には二重性(Langeveld,1960)があり、子どもがたんに「大人のもとにある存在」であるばかりではなく、「子ども自身のもとにある存在」でもあるからである。大人は、「大人のもとにある存在」としての子どもの絶対的依存性に応えるというやっかいな仕事を行うと同時に、子どもの「子ども自身のもとにある存在」を大切に守り育てつつ、子どもたちを自律性へと導かなければならない。しかしそれは、子ども自身の世界を尊重し、子どもの「秘密の場所」や「インフォーマル・グループ」が大人の世界にとって本質的にもつ「いかがわしさ」にある限度で許容的であることを要請する。この意味で、教育関係という「非対称性を含む相互性」(第 5 章を参照)は成立も維持もかなりやっかいな仕事であり、大人の相応の努力と忍耐を要求するのである。
- 45) Erikson,E.H.& J.(1981)を参照。
- 46) 田中(1998B)を参照。
- 47) 田中・鷹尾(1991)、あわせて田中(1993A)も参照されたい。なお事例 2 は、第 5 章でふれるような事情で、いまだ公表されていない。貴重な事例を援用させていただいた点で、共同研究者である鷹尾雅裕氏にここで感謝の意を記しておきたい。
- 48) Pestalozzi(1968)、マカレンコ(1964)を参照。コメニウスについては田中(1987)、ランゲフェルトについては和田(1982)を参照。
- 49) 田中(1987,1989,1999E)を参照。
- 50) 田中(1987)におけるイリッチ論などを参照のこと。
- 51) 田中ほか編(1995)を参照。

52) Winnicott (1993) を参照。

第5章

1) 私は、教育理論の臨床性や当事者性や自己関与性の回復という問題について、エンカウンターグループや心理臨床研究会への参加などによって考えてつづけてきた。しかし、前者については、コ・ファシリテーターとして参加者たちの心理的実存的変動へ適切に随伴することの困難さについて惨めな体験を累積するにつれて、ただ無反省に参加することがじょじょに憚られるようになってきた。後者についても、理論の立場から現に臨床的实践に携わっている人たちと協働することがじょじょに難しくなってきた。この協働の困難さを端的に示す出来事は、本章の後で述べるように、『ホスピタリズム／児童虐待論』出版計画の挫折である。

この挫折に際しては、私と心理臨床の実践者たちとの間でかなり激烈な議論をかわしたが、その中心的な論点は、児童相談所心理判定員がカウンセラーとして振る舞ったことの是非である。目の前に苦しむ子どもがいる限り、彼はカウンセラー的な全人格的な関わりを試みざるをえないが、心理判定員としての職務に携わる人がこのような関わりを全面的に達成することはひどく難しい。カウンセリング的な仕事への中途半端ないわば「半身の関わり」は、心理判定員に限らず、教師や家裁の調査官の場合にも不可避であるが、私は、専門的な医師やカウンセラー仲間の厳格な専門職としての倫理性を守ろうとする立場とは異なって、この中途半端さについてかなり許容的である。厳密に言えば許容的であらざるをえない。それというのも、中途半端さは、実践に半ば関わる臨床的理論家としてのほかならぬ自分自身のスタンスでもあるからである。中途半端さの否定は、自分自身の否定でもある。

この間、教育委員会の企画に応じて「専門家チームの一員」として「荒れた学校」の教員研修の場にもたびたび参加した。ここでは、助言を求められてただ絶句する体験を繰り返した。教育の理論が「教育する人間の自己認識」として教育的公共性の構築に参加するとすれば、それが臨床性、当事者性、自己関与性を保持することは不可避の課題である。それでは、教育の理論は実践とどのように噛み合うことができるのか。この問題を考える場合、大学教師である私の場合には、大学教育への理論的実践的な関わりには格別の救済力がある。実践と理論の一致が最初からしかも何らの疑問の余地もなく担保されているからである。本研究は、以上のようなごくごく個人的で私的な（しかし事柄の本質上かなり公共的とも思われる）事情に由来している。

2) ここでは、公共性のみならず、それと教育的公共性との関連をも考える。公共性の規定を考える上では、佐藤(1996)、小玉(1999)、斉藤(2000)を参考にした。

3) Langeveld(1960)を参照。

4) 森(1961)42-3頁、361頁を参照。

5) 臨床教育学については、和田ほか(1996)および皇ほか(2002)を参照。

6) 村山(2000)43-4頁を参照。

7) 村山(2000)26頁を参照。

8) 村山(2000)47-8頁を参照。

9) 村山(2000)220-7頁を参照。

10) 田中(1998A)を参照。

11) 相互性については前章で議論した。相互性、教育的公共性、公共性の連関は、まだ本研究では十分に議論することができていない。相互性とシステム役割との相関については本研究でも考察を重ねてきた。これらの仕事を受けて相互性について全面的に考察することは、臨床的人間形成論の今後に残された重大な課題である。この連関は、ここで述べているように、相互性、非対称性、教育責任の関連から、全面的構造的に再検討されるべきである。

12) ここでの責任性ないし応答性は、第2章の(注1)で論じたように、フロムの「生産的関係」とエリクソンの「相互性」に関連する。教育責任もまたこの文脈から把握されるべきである。

13) 教育社会学の典型的な自己規定については、潮木(1993)を参照されたい。ここでは、規定上は「・・・社会学の一分野をなすとともに・・・教育科学の一分野に属している。」と折衷的な見解が示されているが、実質的な内容的規定は前者に偏っている。

14) 高等教育学会の現況については第1章を参照。

15) この「教育学」と「教育科学」との区別は、Durkheim, E., による。彼は、価値や規範について言及する伝統的な教育学を、「もの」(chose)としての社会的事実の実証的研究に従事する教育科学から切り離そうと試みたのである。日常的な実践においては、価値や規範と事実とは切り離しがたく癒合している。この一方を排除しようとすることは、「事実」の暴力的な加工ないし仮構である。私たちは、この不合理な暴力を排して、事実にも率直につきたい。これが、私たちが、デュルケイム流の教育科学を排するゆえんである。

16) Kuhn(1964)、さらに佐々木(1995)を参照。

17) この点については、Rogers(1970)を参照。ここで筆者の個人的体験を記すとすれば、かつてかなりの期間、コ・ファシリテーターとしてグループに関与していたとき、この本を読んで実にたびたび適切なアドバイスをみつけることができた。繰り返し読んで恩恵を受けた点について記せば、おそらく際限がなくなる。これは、実践の内部から実践に向けて書かれた典型的な生成理論なのである。ところが、ひとたびグループについて懐疑的になったときに改めて読み返しても、それについての応答を求めることはまったくできなかった。ごくささやかな個人的体験であるにすぎないが、少し一般化して言えば、ここには、生成理論に特有のいわば「選択的不注意」ともいうべきもの、すなわちこの種の理論に共通する視野限定があると考えることができる。端的に言えば、生成理論が自明としている諸前提(たとえば「エンカウンター・グループは人間の成長にとって有益である」といった前理解)にまでこの理論自体の反省が及ぶことはまずないのである。ここに、生成理論と超越的批判を本領とするメタ理論との協働の可能性と必要性がある。

18) この心理療法的介入が妥当であるか否かの評価はたしかに重要である。しかしそれ以前に、少なくとも私には「専門家たち」の議論はひどく不寛容で排他的であるようにみえた。「専門的にみて妥当でない」という立言は、「専門家に従え」という含意をもつ。私は、議論がこの孤立した中途半端な介入を一方向的に裁断するのではなく、むしろこの孤立を専門家を交えた連携に組み替える組織的・臨床的方途について真剣に考える方向に向かうべきであるものと考えた。この判断は現在も変わらない。

19) 「半身の構え」は一般には、次の用法にみられるように、積極的にも消極的にもなり

きれない中途半端さを意味している。

「合流か離脱か一。自由党の小沢一郎党首が、来年度予算成立後をにらみ、再び半身の構えを取っている。」(毎日新聞 200.3.15)

「今回、日本が(中国の提案に対して)半身の構えなのは、こうした“米国無視”と“日本軽視”への警戒感、不信感もあるようだ。」(舟橋洋一/朝日新聞 2000.11.30)

しかし次の例で「半身の構え」は、中途半端さではなく、受動的でありながら能動的であるようなある種の戦闘的性格を含んだ緊張感を示している。

「この肖像画の作者は不明であるが、以上のいきさつからみて、誠によく尼公の風姿を示している。すなわち金箔をバックにして雛壇上に法衣をまとして立膝した姿は、宰相夫人としての威を遺憾なく示している。そして温和な顔容の中に叡智の眼を据えた半身の構えに時勢のきびしさを感じさせる。」(小浜市ホームページ)

この肖像画の緊張に満ちた構えは、武道の基本形を受け継ぐものである。

「武道の構えはおおむねどちらかの足を引いて相手にたいして正面を向かないようにする。これを半身という。・・・もし正面を向いて立っているのであれば、左右のどちらかの足を引いても、体は相手の攻撃線上に残ってしまう。半身の構えとは相手の攻撃範囲を自分の左右どちらか半身を与えるだけにする体勢の事である。武術とはいかに、半身の構えで高度な動きを実践するかといってもよいように思う。・・・対象に対して自分の正面をあわせて作業するのは、人間の力がもっとも安定して効率よく使える為の大原則なのだ。・・・ところが、戦うのであれば正面立ちであれば、相手に攻撃を先に受けてしまった場合は大きく跳び下がる以外かわしようがない。下がれば相手は前に出て追うだろう。こちらは後ろに又下がらねばならない。相手の優位はゆらぎようもない。・・・正面立ちで構えて見る。体の中心線はへそ前にある。これが半身に構えれば左右のどちらかにずれることになる。これは誰にとっても未知の領域だ。そして正確にその線を出すのは至難の業なのだ。そして実際の攻防ではその線の延長上に相手を捉え、その上で最大、最速の作業を効率よく行った方が勝ちをえる訳だ。」(<http://www.alpha-net.ne.jp/users2/thule/budou>)

武道の半身の構えは、今日の私たちの日常を律している正面向きの構えからすればまことに非日常であるが、実はこれはかつての日本人にとってはごく日常的な姿勢であった。

「ナンバとは右足と右腕をそえろえて前に出したいいわゆる半身の構えのことで、簡単に言えば、農夫が鍬を手にして畑を耕す姿勢である。盆踊りなどでもそうだが、右足ができれば右手も同時に前に出るこのナンバが日本の芸能の基本なのだ。この姿勢で右半身、左半身と交互にだして歩行に移ると、歌舞伎の六方でその誇張された形がみられるようなナンバ歩きになる。幼稚園児たちを行進させようとする、右手と右足、左手と左足をいっしょにだして歩きだすことがあるが、日本人の固有の歩き方は、極端にいうとあんな形だったのだ。ただ、腕はほとんどふらない。したがって、右肩と右足、左肩と左足がいっしょにでるわけだ。」(野村雅一「しぐさの人間学」日本経済新聞 1998/10/14)

向かう目的に対して「体がねじれない」(甲野善紀)「なんば歩き」の特性が、武術において相手に半身の構えで向かう場合の特性に引き継がれているものと考えて良い。

本研究において私の用いる「半身の構え」は、このような武道の用法における＜攻撃と防衛との間の緊張に満ちた対峙の姿勢＞から一般的用法における＜中途半端な逃げの姿勢＞に至るまでを含んだ広い意味で使用する。実際の半身の構えは、この2つの極点の間で

さまざまな「ぶれかた」で振幅を繰り返しているのである。

20) M 事例については、田中ほか(1991)および田中(1993A,2000E)を参照。田中ほか(1991)の記述から読みとることのできる範囲では、この事例における心理判定員の位置はかなり微妙であり、したがってその介入行動の評価もかなり難しい。さらにこの全体を精読してみても、M の心理的生起を十分な確度でたどることができるわけでもない。共著者である私は、出来事的首尾一貫した流れや推移よりも、むしろこの特異な出来事の位置づけられる文脈の理論的意味に大きな関心をもっていった。しかしこれはおそらく、治療的関心からすれば許容しがたいことである。この点に、M 事例を廻る論争の一つのきっかけがあったものとも考えられる。

21) これについては田中(1993B)を参照。

22) 以下の記述の主要な部分もまた、田中(1993B)で詳細に議論しておいた。これを参照されたい。

引用文献

- Adorno,T.,Die revidierte Psychoanalyse. in:Adorno Schriften 8. Suhrkamp Verlag1972
- Áriès,P.,L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. Seuil 1973 (杉山光信/恵美子訳『<子供>の誕生』みすず書房 1980)
- Bernstein,B.,Class,Codes and Control. Vol.1-3. R.K.P. 1971-9.
- Benjamin,W., Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze.Suhrkamp1965 (野村修訳「歴史哲学テーゼ」著作集1 晶文社 1994 第11刷)
- Bollnow,O.F.,Existenzphilosophie und Pädagogik.:Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Kohlhammer 1959(峰島旭雄『実存哲学と教育学』理想社 1966)
- Die Anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft 1968(2.Aufl.)
- Buber,M.,Das Problem des Menschen. Lambert Schneider 1948 (児島洋訳『人間とは何か』理想社 1961)
- Calow,P.,Lifecycle:an evolutionary approach to the physiology of reproduction, development and ageing. Chapmanand Hall 1978 (川島誠一郎訳『ライフサイクラー生と死の進化学』どうぶつ社 1982)
- Comenius,J.A.,Didacta Magna.(1657), 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)
- Joh.Amos Comenii Orbis sensualium pictus. Holp Shuppan 1979
- Crow,M.I.,Milton,O.,Moomaw,W.E.and O'Connel,W.R.Jr. (eds.),Faculty Development Centers in Southern Universities.Atlanta : Southern Regional Education Board,1976
- Cummings,W. K. ,Education and Equality in Japan. Princeton University Press.1980 (友田泰正訳『ニッポンの学校』サイマル出版会 1981)
- 大学教育学会編 『大学教育学会誌』第20巻 第2号 1998
- 大学セミナーハウス編『続大学は変わる—大学教員懇談会10年の記録』国際書院 1995
- 『平成10年度 大学セミナー・ハウス年報 1998-1999』1999

- Dannner,H.,Verantwortung und Pädagogik,anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik.(2.,verbesserte Aufl.)Form Academicum1985
- Danto,A.,Narration and Knowledge. Columbia U.P.,1985
- Derbolav,J.,Kritische Reflexion zum Thema "Pädagogische Anthropologie". in:Pädagogische Rundschau18-8 1964
- Dienelt,K., Anthropologie der Jugendalters. A.Henn Verlag 1974
- ディルサー,S., 1988 池端次郎訳『大学史上・下』東洋館出版社 昭和 63 年
- Erikson,E.H.,The power of newborn. in:The Way of Looking at Things. Norton 1959
- Childhood and Society. Norton1963 (仁科弥生訳『幼児期と社会 1』『同 2』みすず書房 1971)
 - Insight and Responsibility. Norton1964 (鑑幹八郎訳『洞察と責任』誠信書房 1971)
 - Lifecycle. in : (Shills,D.L.ed.,) International Encyclopedia of the Social Sciences. Free Press1968
 - On the generation cycle. in :Int.J.Psycho-Anal.61 1981
- Erikson,E.H.& J., "On Generativity and Identity. :From a Conversation with Eric and Joan Erikson".in ;Harvard Educational Review vol.41 1981
- Fischer,A.,Bildsamkeit. (1930) in: Hältershinken,D., (hrg.) Das Problem der pädagogischen Anthropologie in deutschesprachigen Raum. Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1976.
- Flitner,W.,Allgemeine Pädagogik. Klett 1950 (13Auf.1970)
- Wissenschaft und Schulwesen in Thüringen von 1550 bis 1933. (Wilhelm Flitner Gesammelte Schuriften 5.) Schöningh1985
- Foucault,M.,Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines. Gallimard 1966 (渡辺一民ほか訳『言葉と物』新潮社 1974)
- Gehlen,A.,Der Mensch,seine Natur und seine Stellung in der Welt. Athenäum 1940 (8.Auf.1966) (平野具男『人間』法政大学出版局 1985)
- Gerner,B.,Einführung in die Pädagogische Anthropologie. Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1974.(岡本英明訳『教育人間学入門』理想社 1975)
- Halsey,A.H. (ed.) et al.,Education.;Culture,Economy,and Society. by Oxford University Press.1997
- Hamman,B.,Theorie-Modelle-Strukture. Klinkhardt 1982
- Habermas,J.,Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Suhrkamp Verlag1973 (細谷貞雄『晚期資本主義における正当化の諸問題』岩波書店 1979)
- Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. Suhrkamp Verlag1976
- 原聡介「教育可能性の拡大を支えた人間像」(大浦猛編『人間像の探究』第一法規 1976)
- ほか「フォーラム 1」『近代教育フォーラム』創刊号 1992
- Heidegger,M., Kant und das Problem der Metaphysik. Klosterman 1951 (木場深定訳『カントと形而上学の問題』理想社 1967)
- Herbart,J.F.,Umriß der pädagogische Vorlesungen. in:Herbart Sämtliche Werke Bd.10.1980
- 廣松渉『近代の超克—昭和思想史への一断想』朝日出版社、1980
- 放送教育開発センター『教授システム設計とファカルティ・デベロップメント』1983
- Höltershinken,D., (hrg.) Das Problem der pädagogische Anthropologie in deutschesprachigen

- Raum. Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1976
- Horkheimer, M., Traditionelle und kritische Theorie. in: Zeitschrift für Sozialforschung VI/2. 1933
堀尾輝久「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』) 岩波書店 1979
- Humboldt, W., Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten
in Berlin. in: Die Idee der deutschen Universität, Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer
Neugegründung. Darmstadt 1956 (梅根悟訳『大学の理念と構想』明治図書 1970)
- 池田輝政ほか『成長するティップス先生－授業デザインのための秘訣集』玉川大学出版部
2001
- 石川憲彦ほか『子どもたちが語る登校拒否－402人のメッセージ』世織書房 1993
- 伊藤秀子・大塚雄作編『ガイドブック／大学授業の改善』有斐閣 1999
- Jaspers, K., Vom Ursprung und Ziel der Geschichte. Piper 1949 (重田英世訳『歴史の起源と目
標』理想社 1964)
- Jay, M., The Dialectical Imagination. Little Brown 1973 (荒川磯雄訳『弁証法的想像力』みすず
書房 1975)
- Kant, I., Über Pädagogik. (1803) in: Cassierer, E. (hrsg.) Immanuel Kants Werke Bd.8. Walter de
Grünter 1923
- 河上徹太郎ほか『近代の超克』創元社 (現在は、富山房百科文庫)、1943
- 河上婦志子「教職の専門職論の意義と限界」(日本教育経営学会紀要、第22号) 1980
— 「外国の〈教師＝専門職論〉」(市川昭午編『教師教育の再検討』「第1巻・教師
＝専門職論の再検討」) 日本評論社 1986
- Karabel, J and Halsey, A.H., ed., Power and Ideology in Education. Oxford University Press. 1977
- 勝田守一『人間の科学としての教育学』(『勝田守一著作集 第6巻』国土社 1973)
- 小林博英『教育の人間学的研究』九州大学出版会 1984
- 高坂正顕ほか『世界史的立場と日本』中央公論社 1943
- 北本正章『子ども観の社会史』新曜社 1993
- Kuhn, S.T., The Structure of Scientific Revolution. University of Chicago Press 1964. (中山茂訳
『科学革命の構造』みすず書房 1971)
- 京都大学自己点検・評価委員会 2001『京都大学自己点検・評価報告書Ⅱ 2000』
- 京都大学工学部学習意欲調査委員会 1998『一般教育における工学部学生の学習意欲の向
上策に関する調査研究報告書』
- 京都大学大学院経済学研究科・経済学部 FD 研究会 (代表: 八木紀一郎)『経済学・経営
学ファカルティ・ディヴェロップメント(FD)研究報告書』2000
- 京都大学自己点検・評価委員会『京都大学自己点検・評価報告書Ⅱ 2000』2001
- 京都大学全学シンポジウム実行委員会『全学シンポジウム 京都大学における教育評価 報
告書』2001
- 京都大学工学部学習意欲調査委員会『一般教育における工学部学生の学習意欲の向上策に
関する調査研究報告書』1998
- 京都大学教育課程委員会編 京都大学「全学共通科目履修案内」(平成11年版) 1999
- 京都大学高等教育教授システム開発センター編『京都大学高等教育研究』第2号 1996

- 『京都大学高等教育研究』第3号 1997A
 - センター編『開かれた大学授業をめざして～京都大学公開実験授業の一年間』玉川大学出版部 1997B
 - 『京都大学高等教育研究』第4号 1998A
 - 京都大学高等教育叢書3『平成8年度公開実験授業の記録』1998B
 - 『京都大学高等教育研究』第5号 1999A
 - 京都大学高等教育叢書4『平成9年度公開実験授業の記録』1999B
 - 京都大学高等教育叢書5『大学教育の改善に関する京大教官の意識』1999C
 - 『京都大学高等教育研究』第6号 2000A
 - 京都大学高等教育叢書6『平成10年度公開実験授業の記録』2000B
 - 京都大学高等教育叢書7『平成11年度KKJ-Kyoto-Keio Joint Seminar-で何が起こったか～授業・合宿・インターネットを通じた学び』2000C
 - 京都大学高等教育叢書8『平成11年度公開実験授業の記録』2000D
 - 京都大学高等教育叢書9『生成的組織評価をめざして～自己点検・自己評価・外部評価報告書』2000E
 - 『京都大学高等教育研究』第7号 2001A
 - 京都大学高等教育叢書10『平成12年度公開実験授業の記録』2001B
 - 京都大学高等教育叢書11『大学授業の参加観察プロジェクト報告(1)－大学授業の参加観察からFDへー』2001C
 - 京都大学高等教育叢書12:新工学部教育プログラム実施検討委員会『ディベート形式による工学部FDシンポジウム－工業化学科・地球工学科・物理工学科－』2001D
 - 『大学授業のフィールドワーク－京都大学公開実験授業』玉川大学出版部 2001E
 - 京都大学高等教育叢書13『平成13年度公開実験授業の記録』2002A
 - 『大学授業研究の構想－過去から未来へ』東信堂 2002B
- 小玉重夫『教育改革と公共性』東京大学出版 1999
- Langeveld, M.J., Einführung in die theoretische Pädagogik. Klett (8. Aufl. 1973) 1949
- Die Schule als Weg des Kindes. Braunschweig 1960
- Lave, J. and Wenger, E., Situated Learning. Cambridge U.P., 1991
- Levinson, D., The Seasons of Man's Life. (南博訳『ライフサイクル——人生の四季』(上)(下) 講談社学術文庫 1992) Knopf 1978
- Locke, J., Some Thoughts concerning Education. in: The Work of John Locke. Vol. 9, Scientia Verlag Allen 1963
- マカレンコ, A.S., 『教育詩』(マカレンコ全集刊行委員会訳「第1巻・第2巻」明治図書 1964 März., Pädagogische Anthropologie 1 Teil. Problemgeschichte der Pädagogik Bd. 1. Verlag Tullius Klinghart 1978
- Mathis, B.C., Faculty Development. in Mitzel, H.E., (eds.) Encyclopedia of Educational Research. (5th ed.) Free Press, 1982.
- Mehan, H., Structuring School Structure. Harvard Educational Review Vol. 48 No. 1. 1978
- Learning lessons ; social organization in the classroom. Harvard University Press 1979.

- Menges,R.J.and Mathis,B.C.,Key Resources on Teaching, Learning, Curriculum, and Faculty Development. Jossey-Bass Publishers 1988
- 三木清「新日本の思想原理」、「新日本の思想原理－続編－協同主義の哲学的基礎」（三木清全集第一七巻、岩波書店）1939
- 宮寺晃夫ほか「フォーラム1」『近代教育フォーラム』第2号 1993
- Moltmann,J.,Mensch-Christliche Anthropologie in den Konflikten der Gegenwart. Kreuts-Verlag 1971（蓮見和男訳『人間』新教出版社1973）
- 森昭『教育哲学序論－教育哲学への限界状況』蕉葉書房（現在は、森昭著作集第一巻、黎明書房 所収）、1948
- － 『今日の教育原理』黎明書房、1950
 - － 『教育の実践性と内面性』（著作集第三巻）黎明書房、1955
 - － 『教育人間学－人間生成としての教育』黎明書房（著作集第四、五巻）1961
 - － 『現代教育学原論』国土社1968
 - － 『現代の教育と教育思潮』（森昭編『現代教育思潮』）第一法規出版1969
 - － 『人間形成原論』黎明書房（著作集第六巻）1977
- 森美佐子編『光芒／森昭の思い出』私家本、1978
- 森田尚人「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
- 無着成恭編『山びこ学校』青銅社1951（岩波文庫1995）
- 村上正行・田口真奈・溝上慎一「日米間遠隔一斉講義における講師・受講生の評価変容の分析」『教育工学雑誌』2001
- 村山正治編『臨床心理士によるスクールカウンセラー－実際と展望－』至文堂2000
- 名古屋大学高等教育研究センター『ゴーイングシラバスの開発－プロジェクト報告書』2001
- － 『Going Syllabus 操作マニュアル』2001
- 中井久夫『分裂病と人類』東京大学出版会1982
- 中内敏夫『生活綴方成立史研究』明治図書1970
- 西平直『エリクソンの人間学』東京大学出版会1993
- － 『魂のライフサイクル』東京大学出版部1997
 - － 『魂のアイデンティティ』金子書房1998
- 新田義弘ほか編『テキストと解釈』（岩波講座『現代思想9』）1994
- 日本高等教育学会編『高等教育研究』第2集1999
- 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
- 小川太郎『生活綴方と教育』明治図書1970
- 大阪大学全学共通教育機構・教育法研究委員会『創造と実践 No.1』2001
- 大山泰宏「授業のフレームと日常知－「何でも帳」を主とした相互行為分析を通して－」京都大学高等教育教授システム開発センター『京都大学高等教育研究』第4号1998
- Pestalozzi,J.F.,Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz. in:Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung/Von Johann Heinrich Pestalozzi.(hrsg.von Theo Dietrich)(4.Aufl.)Klinghardt 1968(長田新訳『隠者の夕暮れ/ シュタンツ便り』岩波文庫)プラトン「メノン」(『プラトン全集第9巻』)岩波書店1974

- Portmann,A., Zoologie und das neue Bild des Menschen. Rowolt-Taschenbuch 1956 (1.Auf.1944)
 (高木正孝訳『人間はどこまで動物か』岩波新書 1961)
- Roth,H.,Pädagogische Anthropologie I.: Bildsamkeit und Bestimmung. Hermann Schroedel
 Verlag1966(4.Auf.,1976)
 — Pädagogische Anthropologie II.: Entwicklung und Erziehung. Hermann Schroedel Verlag
 1971 (2.Auf.,1976)
- Rogers,C.,Carl Rogers on Encounter Groups. Harper & Row 1970 (畠瀬稔・直子訳『エンカウ
 ンター・グループ』創元社 1982)
- 齊藤純一『公共性』岩波書店 2000
- 佐野真一『遠い山びこ』文藝春秋、1992
- 佐々木力『科学革命の歴史構造』全2巻、講談社学術文庫 1995
- 佐藤学『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』世織書房 1996
 — 『教育方法学』岩波書店 1996
- 関正夫「大学教育改革の方法に関する研究— Faculty Development の観点から—」広島大
 学大学教育研究センター 1989
- 神藤貴昭・田口真奈「授業枠のゆらぎ—大学生における学生主導型授業構築の可能性」『教
 育方法学研究』26、2000
- Scheler,M.,Die Stellung des Menschen im Kosmos. Nymphenburger Verlagshandlung 1949
 (1.Auf.1927) (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)
- Scheuerl,H., Pädagogische Anthropologie,eine historische Einführung.Kohlhammer 1982
- Schutz.A.,On Phenomenology and Social Relation.University of Chicago Press 1970
- Schakespeare,W.,As You Like It. Longman 1981
- Shitahodo,Y., Drei Prinzipien der anthropologischen Pädagogik. Quelle & Meyer 1971
- Spranger,E., Das Problem der Bildsamkeit (1916/17). in: Gesammelte Schriften Bd.2. Quelle &
 Meyer Verlag 1973.
- Speck,L.,Pädagogik und Anthropologie. in:dere.(hrsg.) Problemgeschichte der neuen Pädagogik
 II. Kohlhammer1976
- 皇紀夫ほか『人間と教育』ミネルヴァ書房 1981
- 皇紀夫ほか『臨床教育学序説』柏書房 2002
- 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
- 田口真奈・村上正行「インターネットを用いた高等教育実践研究の動向と課題」『教育工
 学会発表要旨集録』1999
- 田口真奈・村上正行・神藤貴昭・溝上慎一「大学間合同ゼミにおけるインターネットの役
 割」『教育工学雑誌』24、2000
- 田中昌人「蘭学における発達概念の導入について」(『京都大学教育学部紀要』第41号)1995
- 田中每実「自発性と生産性—エーリッヒ・フロムの自己実現論—」(『大阪大学人間科学
 部紀要第5号』) 1977
 — 「職業と教育」(愛媛大学教育学部教育学科『教育学論集7号』) 1978
 — 「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)1979
- 「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
 - 「エーリッヒ・フロム<自己実現>論の成立と構成」(教育哲学会『教育哲学研究』第42号)1980
 - 「教育可能性論の人間形成論的構想」(愛媛大学教育学部教育学科『教育学論集10号』)1983
 - 「学校における"Mutual-Regulation" —人間形成論的試論—」(『愛媛大学教育学部紀要第一部』第33巻)1987
 - 「ライフサイクルと人間形成—序論 人間の生涯と形成—」(『愛媛大学教育学部紀要第一部』第35巻)1989
 - 「おとなの成熟と異世代間相互規制(研究討議 子ども・大人・教育責任—危機的状況における教育的コンセンサスを求めて—)」(教育哲学会『教育哲学研究』第61号)1990
 - 「ホスピタリズムと教育における近代」(近代教育思想史研究会『近代教育フォーラム』第2号)1993A
 - 「教員養成の人間学的・歴史的基盤とその制度化——人間形成論的考察」(『教員の資質・能力の構成分析とその養成に関する理論的・実証的研究』平成4年度大学教育方法等改善経費による研究報告書、愛媛大学教育学部)1993B
 - 「教育の技術以前と技術以後—教育技術学批判のために—」『愛媛大学教育実践研究指導センター紀要』第12号1994A
 - 『老いと死—人間形成論的考察—』(分担319-362頁)玉川大学出版部1994B
 - 「西平直『エリクソンの人間学』」(『教育のなかの政治 教育学年報3』)世織書房1994C
 - 『人間形成論—教育学の再構築—』(分担11-38、401-38頁)玉川大学出版部1996A
 - 「発達と教育の論理—その「ライフサイクル論」と「相互性論」への再編成—」『教育の本質と可能性』八千代出版1996B
 - 定時公開授業「ライフサイクルと教育」—平成8年度実施のために— 京都大学高等教育教授システム開発センター紀要 京都大学高等教育研究第2号1996C
 - 「なぜ今、生きがいなのか」(『看護する者・される者とコミュニケーション』)明治図書1996D
 - 「大学における公開実験授業—京都大学における一年間—」(『学士会会報』No.816)1997A
 - 「現職教員の大学院教育—ライフサイクルの観点から」(京都大学教育学部・現職教育研究会『大学における教員研修の現状と課題I』)1997B
 - 「定時公開実験授業<ライフサイクルと教育>(2)—<一般教育>と<相互研修>に焦点づけて」(『京都大学高等教育研究』第3号)1997C
 - 「死の受容：E. キュブラー=ロス」(矢野智司他編『人間学命題集』新曜社)1998A
 - 「大学教育における授業の構造と構造化」(『京都大学高等教育研究』第4号)1998B
 - 「書評 西平直著『魂のライフサイクル—ユング・ウィルバー・シュタイナー』」(『教育哲学研究』第78号)1998C

- 「京都大学工学部学生の学習意欲と教育的課題—卒業生調査、4回生調査および今回の調査を手がかりに—」(京都大学工学部学習意欲調査委員会/代表者吉田郷弘『一般教育における工学部学生の学習意欲の向上方策に関する調査研究報告書』) 1998D
- 「教育学教育における学問共同体の構築と教育学の生成」(香川大学教育学研究室編『教育という「物語」』) 世織書房 1999A
- 「森昭の教育人間学—統合学と原理論を循環する生成理論」(皇紀夫、矢野智司編『日本の教育人間学』) 玉川大学出版部 1999B
- 「教育学教育における学問共同体の構築と教育学の生成—公開実験授業の試みから」(日本教育学会第57回大会シンポジウム2「教育学」教育の課題と地平—教育と研究の関連を問う)『教育学研究』66巻 1号, 日本教育学会) 1999C
- 「生涯教育から見る発達(日本心理学会公開シンポジウム発表原稿)」(『臨床教育人間学年報』第1号, 京都大学大学院教育学研究科臨床教育学講座) 1999D
- 「教育関係の歴史的生成と再構成—システムと相互性」(森田尚人他編『近代教育思想を読みなおす』新曜社) 1999E
- 「大学授業のフィールドワークから大学教育学へ—公開実験授業プロジェクト3年間の中間的総括—」(『京都大学高等教育研究』第5号) 1999F
- 「〈副専攻制〉の現状と課題—京都大学総合人間学部の場合—」(有本章編『学部教育改革の展開』高等教育研究叢書 60, 広島大学大学教育研究センター) 2000A
- 「KKJ(京都大学慶應義塾大学連携ゼミ)実践の前提と展開」(『平成11年度KKJ-Kyoto-Keio Joint Seminar-で何が起こったか~授業・合宿・インターネットを通じた学び~』京都大学高等教育叢書7) 2000B
- 「平成11年度公開実験授業について」(『平成11年度公開実験授業の記録』京都大学高等教育叢書8) 2000C
- 「はじめに」 「高等教育教授システム開発センターの過去・現在・未来」(京都大学高等教育教授システム開発センター『生成的組織評価をめざして—自己点検・自己評価、外部評価 報告書—』京都大学高等教育叢書9) 2000D
- 教育思想史学会編『教育思想事典』(執筆項目「逸脱」、「教育可能性」、「自我」、「ホスピタリズム」、「老人」、「ロジャース」) 勁草書房 2000E
- 「大学組織評価のあり方を求めて—京都大学高等教育教授システム開発センターの評価活動と評価研究」(『IDE 日本の高等教育』No.420) 2000F
- 「学級の日常的生成と歴史的生成/シンポジウム『学級の思想』」(教育思想史学会『近代教育フォーラム』第9号) 2000G
- 「序章/大学授業のフィールドワーク」 および 「第5章/大学授業の実践的研究」(京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業のフィールドワーク—京都大学公開実験授業—』) 玉川大学出版部 2001A
- 「京都大学」(平成10年度~平成12年度文部省科学研究費補助金(基盤研究(B)(1))研究代表者有本章/研究成果報告書『大学設置基準の大綱化に伴う学士課程カリキュラムの変容と効果に関する総合的研究』) 2001B
- 「公開実験授業プロジェクト第Ⅱ期第2年度について」(京都大学高等教育教授システム開発センター『平成12年度公開実験授業の記録』京都大学高等教育叢書10)

2001C

- 「おわりに」(『大学授業の参加観察プロジェクト報告(1) 大学授業の参加観察からFDへ』京都大学高等教育叢書11) 2001D
- 「啓蒙活動から相互研修へ—京都大学高等教育教授システム開発センターのFDプロジェクトをめぐる—」(京都大学高等教育教授システム開発センター編『京都大学高等教育研究』第7号) 2001E
- 「ラインの向こうとこちら—遠隔ゼミにおける学生集団・教員集団の異文化性」(平成13年電気・情報関連学会連合大会講演予稿集) 2001F
- 「啓蒙と相互研修の間—工学部FDプロジェクトの意義」(新工学部教育プログラム実施検討委員会編『ディベート形式による工学部FDシンポジウム—工業化学科・地球工学科・物理工学科/京都大学高等教育叢書12』) 2001G
- 「総括/大学授業研究から大学教育学へ」(京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業研究の構想—過去から未来へ—』) 東信堂 2002A
- 「遠隔ゼミにおける学生集団・教員集団の文化的差異」(特定領域研究(A)高等教育改革に資するマルチメディアの高度利用に関する研究『研究成果報告書/平成13年度計画研究』) 2002B

TANAKA Tsunemi, Floating Around and Self-confinement as the Result of the Ober-Adaptation of Young People in Japan today.- an investigation on the relevant data and several case studies and the reconstruction of the pedagogy. in: Kruger H.-H.,/Olberz, J.-H., (hrsg.) Bildung zwischen Staat und Markt. Leske Budrich 1997

田中每実・鷹尾雅弘「制度化と相互性—ホスピタリズムとその一事例に関する人間形成論的研究—」愛媛大学教育学部教育学科『教育学論集13号』1-44頁(分担1-2, 12-38頁) 1991

田中每実・讃岐幸治(編著)『ライフサイクルと共育』(分担81-93, 161-174頁) 青葉図書 1995

田中每実・今井康雄「研究討議[教師の存在論]に関する総括的報告」(教育哲学会『教育哲学研究』第75号) 1997

田中每実・赤堀侃司・今井重孝・藤岡完治「大学カリキュラム改革と授業改善」(『京都大学高等教育研究』第6号) 2000

Trow, M., The Expansion and Transformation of Higher Education. General Learning Press 1972

(天野郁夫他訳『高学歴社会の大学: エリートからマスへ』東京大学出版会 1976)

寺崎昌男『大学教育の創造—歴史・システム・カリキュラム—』東信堂 1999

鳥取大学教授方法調査研究会編『わかりやすい講義をめざして』2000

潮木守一「教育社会学」『新社会学辞典』有斐閣 1994

— 『京都帝国大学の挑戦』講談社学術文庫 1997

氏家重信『教育学的人間学の諸相—その多様性と統一性—』風間書房 1999

鷺田清一『現象学の視線—分散する理性』劉草書房 1989

和田修二『こどもの人間学』第一法規出版 1982

和田修二・皇紀夫編『臨床教育学』アカデミア出版 1996

Weber, M., Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I. J.C.B. Mohr 1904

— Wirtschaft und Gesellschaft. J.C.B. Mohr 1921 (5. Auf. 1972)

— Wissenschaft als Beruf. Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. J.C.B. Mohr (2. Aufl.)

1951

- Winnicott,D.W.,(Winicott,C.,et al.ed.) Babies and Their Mothers. Addison-Wesley1987(成田義弘・根元真弓訳『ウイニコット著作集1 赤ん坊と家族』岩崎学術出版社 1993)
- Wulf,C./Zirfas,J.(hrsg.),Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Auer 1994 A
- Wulf,C.(hrsg.),Einführung in die pädagogische Anthropologie. Belz 1994B (高橋勝監訳『教育人間学入門』玉川大学出版部 2001)
- 矢野智司『ソクラテスのダブル・バインド』世織書房 1996
- 「生成の教育人間学再考—森昭『教育人間学—人間生成としての教育』の射程」(和田修二編『教育的日常の再構築』玉川大学出版部) 1996
- 山形大学教養教育改善充実特別事業報告書『教養教育 授業改善の研究と実践』2001
- 山之内靖『システム社会の現代的位相』岩波書店、1996
- 山内乾史「大学の授業とは何か—改善の系譜—」(京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業研究の構想—過去から未来へ—』所収) 2002
- 全学シンポジウム実行委員会 2001 『全学シンポジウム 京都大学における教育評価 報告書』
- Zidarzil,H.,Pädagogische Anthropologie. Styria 2.überarbeitete und erweiterte Aufl.1978