

世代形成の原理的考察

柳 父 立 一

The Generative Process of Generations and Individuals

Ryuichi Yanabu

ま え が き

世代の問題は伝統的に次の2つの異なるアプローチをもっている。

- (1) 歴史的な社会過程との関係において考えられる世代
- (2) 諸個人との関係において考えられる世代

前者は、社会的変化や変革、革命的事件をひき起こして歴史を進行させ、科学や思想に新たな進歩をもたらし、あるいは文化のあるものを捨てさり、新たな文化を創造し、使い古された命題に新たな解釈を与え新たな生命をふきこむ存在として世代をとらえる。この場合、世代も社会も諸個人からは一応離れて扱われることになる。一方後者は、諸個人の行動様式や意識や価値観の世代性を問題とし、あるいは世代的な自己主張がなされる。この場合諸個人によってとえられた世代性が扱われることになる。しかし、社会は元来諸個人が集合的に構成するものであり、社会変化や新しい思想の展開も具体的諸個人によってなされるものである。従って、前者のとらえる社会の進行過程の原動力としての世代と後者によってとえられる諸個人にとっての世代性という事態の全体的な過程を解明することが可能である。世代の問題は、動態としての社会と歴史的・社会的存在としての人間のダイナミックな関係において生じるものであり、社会と世代の関係は、社会が世代をつくり世代が社会を作るという相互過程として定式化することができる(図1)。さらにこの動的な関係を明らかに示すならば、時代や世代を区分的に考えるならば、図2のようならせん型の影響関係として把握される。

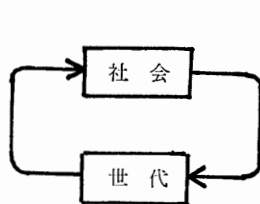


図1

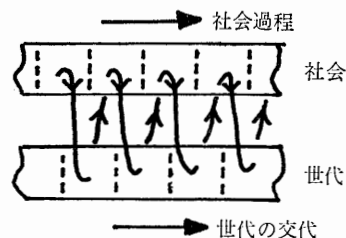


図2

社会学的な概念として抽象された社会と世代とそこに含まれる諸個人の関係については、マンハイムによって基本的な形式社会学的取り扱いがなされている。しかし、教育学的観点においては、諸個人の人間形成過程において生じた教育現象としての世代性という問題設定の仕方が、形式社会学的取扱いとは別のものである。「教育は次の世代に対して社会が目的

意識的に行なう営みである。」といった把握においては、社会は不変的にとらえられる傾向がある。世代性を問題としてとらえる本論にとっては、社会はダイナミックなものであり、世代は既存社会に「適応」する一方の受動的人間存在ではなく、主体の人間存在によって構成されるものでなければならない、という課題が課せられているのである。

本論において用いる世代概念は、生年を基準に人々を区分するものであり、「青年世代」という用法における年代概念ではない。厳密

な意味の世代性は、図3に即して述べれば、同じ時代内において世代1と世代2を比較して差異があり、しかも同じ年代における世代1と世代2を比較しても差異がある、という2つの条件を満たさなければならない。

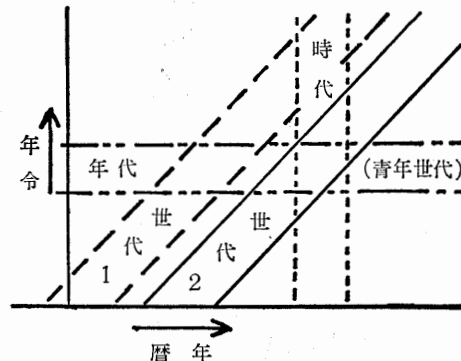


図3

I 世代の問題

(1) 文化の差異としての世代性

「世代の断絶」が、「大学闘争」が盛んであった1970年前後にはごく日常的に言われていた。その「世代断絶」といわれた状況のなかで、「新人社員は外国人と思え」というとらえ方で、問題とされた世代をとらえるように勤めた人がいた。問題とされたのは筆者の世代であるが、いまだにこの表現は印象強く頭に残っている。その断絶の様子として、「日本語ではしゃべっているが、何を言っているのかちんぷんかんぷんでまるで訳がわからない」という実感がマスコミにもしばしばとりあげられていた。このような「断絶」は完全なディスコミュニケーション現象を伴っていたのである。新人社員といえども日本人であるわけだから、この場合の「外国人と思う」ことは何を要請することになるだろうか。それは当然「異なる文化をもった」人間と思うことである。「異なる文化」というものをどのようにとらえるかはまた文化の特徴の一つであり、日本人がカルチュアショックを受けやすいことから考えれば、この「異なる文化」の異なり方は割り引いて考える必要があるが、これは一種のカルチュアショックに対する心がまえを要請したことになる。一口にいって「当り前のことが当り前でない」ことを覚悟しろ、と要求したのである。我々は「世代」の問題は、極端な場合、同じ言語内で意味が通じない程度のディスコミュニケーションの問題としてあらわれ、世代性は文化^(注)の差異として認識されるものであることを基本的な前提として、世代の形成の問題を考察する。

(注) ここでは文化人類学的意味においてクラックホーンの「文化とは歴史的に形成された外面的および内面的な生活様式 design for living のシステムであり、グループの全員もしくは特定の成員によって共有されているもの」という定義に準じる「文化」を考える。「哲学事典」(平凡社)より

(2) 「当り前意識」と意味づけの体系

やはり1970年前後に「フィーリング世代」という名で筆者の世代が呼ばれていたのであるが、フィーリング、そのものが非常に文化的なものである。我々のフィーリングは日常それほど意識

されるわけではないが、にもかかわらず、我々がフィーリングをもっていることは疑えない。文化の差異にはフィーリングの差異をとまなうことも周知のことである。日常生活の大部分は各人にとって、ほとんどが「当たり前」の経験である。我々はそのような経験が「当たり前」であることすらほとんど意識しない。何か当たり前でない経験をした場合に、我々はそれが当たり前でないことを意識する。それは「当たり前でない」という意識を意識するのではなく、いわば「ずれ」が意識されるのである。フィーリングをも含めて、このような「ずれ」を「ずれ」として意識させる何かが我々の内にあって、それもやはり意識なのであるが、それは「意識されないこと自体がその意識の存在を裏づけるような意識」とでもいうべきものである。このような意識を「当たり前意識」ということができる。我々がいくら哲学的反省を行なったところで、「当たり前意識」によって所与のものとされている公理的命題や概念なしには反省そのものが不可能であり、意識的反省にとってはメタ言語の存在が不可欠である。人間存在は、根源的に言語以前の「当たり前意識」によって存在を拘束されていると考えることができる。

我々が根源的に「当たり前意識」によって拘束される存在であるからといって、「当たり前意識」が根源的なレベルにしか存在しないということではない。それどころか我々はさまざまなレベルの「当たり前意識」をもっている。日常的なコミュニケーションにおいて、我々は根源的なところから出発するのではなく、適当なレベルを互いに共有しながら、コミュニケートしていく。ある表現が相手の当たり前意識によって受容される限りにおいて、そのレベルを問う必要はない。受容されない場合には、より根源に近いレベルで表現しなければならないが、あるレベルにおいて、一方はそれ以上根源にさかのぼれなくなる。つまり、その人にとって「当たり前」であって、言い方を変えたり、さらに説明を加えてみても、そのような表現は自己の「当たり前意識」によって「ずれ」として意識され、その「ずれ」が「当たり前意識」によって許容されないようなレベルに達してしまう。実際のコミュニケーションにおいては、そこまでレベルをさかのぼることなく終止される。その打ち切りも、「当たり前意識」が許容の限度をきめることによるといえてよい。このように考えるならば、カルチュアショックは過度に、「当たり前意識」によって許容されない経験を重ねることによって、拒絶反応をおこすのだ、と解釈することもできる。

「当たり前意識」の存在を考えるならば、「世代の問題」は異なる「当たり前意識」が対立するところに生じるものであると言える。例えば、「問題」が生じるのは、それがただちに「当たり前」のこととして受容されないからであり、「問題」が「問題」であることをやめるのは、「当たり前」であることの総合的な組合せとして再び全体が「当たり前」として受容されるからである。従って「世代の問題」においても、「問題」は「当たり前」の違いによって生じるものである。基本的な対立は一方が「当たり前」とするものが、他方にとっては「当たり前」でない、ということにある。実際の「問題」を例にとろう。例えば、大学の大衆化、という事態がいわゆる「大学闘争」の本質と深くかかわって存在しているのであるが、大学人にとっては大学は「大学」であり、学問が「学問」であることはカッコ付きの「当たり前」のことである。それは存続してきた大学や学問の自らの生活体験によって裏付けられたものである。そのような大学人にとって、何らの「当たり前」性をも付与せずに、自ら「大学」や「学問」を問うことは不可能である。もちろん、何の「当たり前」性をも付与しないということは誰にとっても不可能であるから、程度の違いではあるが、相対的に「大学人」には不可能だといってよい。従って、大学の大衆化はこのような「大学」に

「学問」を学びに来る「学生」の数がふえるという面が主で、生活様式やファッションの変化の中に、「大衆」が反映されている、という程度のことが認識されたにすぎない。ところが現実起こったことは、「大学の大学化」ではなく、いわば「大衆が大学に来る」ことだったわけであり、「大衆による大学侵略」だったのである。すなわち、以前であれば、「大学」に「学問」を学びに来た時点で、学生は「学生」であり、「大学」と「学問」を受け入れる存在であった。彼らは大衆とは違う「学生」になった。すなわち彼らは「大学人」となり、大学は「大学」として、学問は「学問」として、その「当り前」が共有されることになったのである。ところが、「大学にやってきた大衆」は「大衆」であって、学生ではあっても「学生」ではなかった。その学生にとって、大学が「大学」であり学問が「学問」であることはまるで「当り前」ではなかったのである。従って、学生となった「大衆」が「大学とは何か」「学問とは何か」を問うことには必然性があったのである。しかも、その問いは「大衆」にとっての「当り前」意識に受容される答を求めたものであって、「大学人」にとっての「当り前」意識が受容するそれではなかった。「大学人」にとっての答は「大衆」にとって本来の意味でナンセンスだった。

この「当り前意識が受容する答」は一般に「自己にとっての意味づけ」と言い換えることができる。「自己にとっての意味づけ」という問題はすぐれて人間学的なものである。この観点からすれば、世代の問題はそれぞれの世代にとっての意味づけの問題である。マンハイムの「世代連関 (Generationszusammenhang)」はまさに意味づけられなければならない事件や状況に自己がかかわるという運命によって連関づけられた人々であり、「世代統一 (Generationseinheit)」はその意味づけの仕方と同じくする人々のそれぞれである。そして、同一の事件や生活内容に参加する可能性をもつべく同一の歴史社会的空間に生まれあわせることが「世代位置^(注) (Generationalagerung)」と同じくする、ということにほかならない。

(注) 定訳では「世代状態」であるが、個人の所属する社会的位置を地理的、階級的、時間的(世代的)等々の次元をもつ多次元空間で考える場合には、「状態」よりは「位置」の方が適切である。マンハイム自身も「位置」を考えていたように思われる。

vgl. Mannheim, K., "Das Problem der Generation." *Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie*, VII. Jahrg. Heft 2.~3. 1928.

邦訳 鈴木・田野崎共訳「世代・競争」誠信書房 1958

「当り前意識」と「自己にとっての意味づけ」という視点が本論の中心である。「当り前意識」はすでに述べたように、人間存在を根源的に拘束しているが、「当り前意識」のすべてがそのようなレベルにあるのではなく、いろいろなレベルがある。のみならず、その「当り前」性の強さの程度もさまざまである。また、「当り前意識」が時の経過と経験によって変化し得るものであることは言うまでもない。また、我々が「当り前意識」をもっている範囲はある程度限られたものであって、いかなることについても「当り前意識」をもっているというわけではない。

「世代の問題」は必ずしもすでに述べた厳密な意味での世代性の問題とは限らない。また、具体的に問題となることも、その内容はさまざまな領域にわたっている。しかし、どのようなことが問題になるにせよ、具体的に問題となる世代の行為や表出に対して、誰かが自らの「当り前意識」によって「ずれ」を具体的に認識する、という契機が存在しなければならない。「当り前意識」をもたない領域については「世代の問題」は生じない。(例えば、風俗的世代論、の対象とな

るのは、つねに新奇な風俗であり「当り前」でないものなのである。定着した風俗はもはや「当り前」のものになり、そのような時点ではそれが世代論の対象になることがない。世代論が新しい風俗をとりあげるのは、それが「当り前」でないことと感知されるが故に、その意味づけを行なおうとするからである。）

「当り前意識」が認識するのは「ずれ」であって、その「ずれ」は必ずしも言語化され得るものではない。言語化の試みを受容し、その表現によって認識された「ずれ」からの「ずれ」を許容し得るかどうかは、再び「当り前意識」の許容にかかるものなのである。従って、意味づけが言語的になされる場合、その意味づけを妥当とするものは、「当り前意識」である。一方、意味づけ、とはつねに、新たな意味づけ、であり、すでに意味づけられた自己の世界に対して整合性を与えようと志向することである。「当り前意識」によって「ずれ」が認識されなければ、意味づけは(イ)整合性をもっているか、(ロ)まったく意味づけられず無意味か、のいずれかである。このことより、「当り前意識」は構造的に意味づけの体系に付随することが明らかである。「新たな意味づけ」は(イ)に関係する、既成の意味体系に意味づけることと、(ロ)に関係するゼロからの意味づけの形成とが峻別されなければならない。

(例えば、恋愛を考えてみよう。人は恋愛について書かれたものを読み、恋愛を扱った小説を読み、芝居を観ることができる。そのようなことを通じて、恋愛を定義したり、あこがれたりすることができる。にもかかわらず、それは意味づけられているとはいえない。恋愛において、人はいくら素晴らしい恋愛小説をかつて読んでいても、「かつて世の中にこれほどすばらしい愛があったのだろうか」と思い、「はたして私は本当にこれで愛しているのだろうか」と悩む。そして恋愛が終わってある時、「何と俺の恋愛は三文小説そのものではないか!」と気がつく、というわけである。しかも、ときとして人はそれをくり返せるのである。なぜならば、その際の恋愛はまた「当り前」のことではなく、新たな意味づけを要求するのである。そして恋愛が、「当り前」になったとき、それは恋愛であることをやめる。)

これらの考察によって、我々は意味づけの本質は、個人の一回性の生における意味づけであり、厳密な意味での世代性の発生は、その世代独自の意味づけの体系によってその生を意味づけることを要求する、というきわめて人間学的な結論に達したのである。

これまでに明らかになったのは、世代の問題は一回性の各世代の生における意味づけの体系に関わるものということである。各世代はその世代にとって一回だけの生において幼年期を、少年期を、そして青年期を、さらに壮年期を、また老年期を生きる。この意味において世代は、一般的な青年期の、壮年期の、老年期の意味づけを要求するのではない。たとえ老年期において客観的には同じ生活様式を生きるとしても、それを生きる世代によってその生の意味づけのされ方が違うということ、このような生の意味づけこそが世代の問題の本質であり、それは特に人間学的・教育学的問題なのである。まったく静態的な社会のみが、各年代における生の意味づけを、一般的な年代性のもとに意味づけることを許すのである。動態的社会においては、各年代の意味づけは、それを生きる世代の意味づけの体系のもとに意味づけられなければならない。文化人類学的研究が明らかにしたように、青年期のあり方はきわめて社会的なものであり、その問題のあり方は決して一様ではない。社会的に規定された時期に、新たな社会に入り、社会的役割が変化して生活や経験の新しい体系において生きることを、それまでに形成した意味体系に意味づけ、

あるいはそれらが意味づけにおいて整合性をもち得るような、変化した新しい意味づけの体系を統合的に形成することが、青年世代の問題なのである。従って「世代の問題」を考えるためには、その世代にとっての新たな意味づけという視点が必要である。各世代の意味体系が異なれば、ある世代の意味づけや総括は他の世代には時として無意味である。以上の考察によって世代の問題が解明さるべき2つの方向性が課題として明らかになった。1つは、変動する社会において形成された世代がその一回性の生をそれぞれの世代の意味づけの体系に即して意味づける、という課題であるが、これは本論の課題ではない。本論に残された課題は、もう1つの方向性、すなわち「当り前意識」と意味づけの体系の形成という人間形成の問題である。2つの課題はいずれも教育学の問題そのものとかかわっていることは論を待たない。かくて世代の問題は、具体的人間の意味体系の形成と、形成された意味体系によって、生を、世界を意味づける問題として、二重の重みをもって教育学の問題に位置づけられる。さしあたって本論に残された課題である意味体系の形成過程を人間形成の過程として、次章において原理的に考察し、そこに世代形成の契機が見出せることを明らかにしたい。

II 世代形成過程としての人間形成過程

(1)「当り前意識」と意味体系の形成

意味体系の形成過程と「当り前意識」の形成過程は経験過程自体としては同じものである。「当り前意識」は言語的意味にも、非言語的な世界観にも付随している。「当り前意識」の形成過程という側面からこの問題をみる場合には、まず、社会との関係において「当り前」性の問題を考察しなければならない。社会との関係において、「当り前」性の由来を考えるならば、そこに、「強制された当り前」と「許容された当り前」と「見逃された当り前」の3つを区別して考えることができる。一方、意味体系の形成という側面からは、何よりも言語の習得、言語的意味の習得ということが重要である。意味体系に「当り前意識」は付随しているのであるから、本来それらを分けることはできない。従ってさしあたってそれぞれの側面から行なう以下の議論は、この両側面から一体的な理解をしようとする試みなのである。

我々は日常的にはすでに意味づけのされた世界に住んでいて、「当り前」の行動をしていることがほとんどである。「当り前」の行動は、当り前になった時点ですでに行動様式となっている。一方、経験を様式的に処理していける場合には、その経験はすでにできあがっている意味づけの体系に意味づけられていて、この場合に「当り前意識」がある、ということができる。行動が様式になるまでには、くり返しの多い安定した経験が必要である。そのような経験によって習得された「当り前」の行動に、意味体系の根幹である言語そのものを含めることができる。我々は定義から言語の意味を習得するのではないし、文法法則を教えられてからしゃべるのではない。一定の言語文化圏のなかで諸個人は決して同じ経験の系列において言語を習得しない、にもかかわらず意味づけの構造には類同性があることは疑えない。文法の習得において、幼児は自己が直接言語活動にふれる経験を素材として、生得の機構によって、文法を自ら生成していく。幼児の文法的な誤りに、我々は構造的な規則性を見出すことができる。また社会的な言語の変化にも、その言語に含まれている文法的規則性のいずれかによって、変化の仕方の規則性が説明され得る。我々は文法や意味を、それがいかなるものであるとしても、自らのうちに生成していく。言語自

体は外在的な音声であり記号であるにすぎない。その意味づけは外在的存在によって定義されるのではなく、解釈者によって付与される。にもかかわらず、我々は言語を習得し、自ら付与する意味の体系を社会的共通性のある「当り前」のものとしている。言語学的意味論において、意味は単独のあるいは複数の示差的特徴の集まりとして構成されるもの、とする考え方がとられるが、その示差的特徴は社会的強制を含めた言語的経験のなかから、みずから構造的に生成するものであって、我々が意味を誤って使う場合、自ら生成した意味構造において、社会的なその語の意味における示差的特徴の次元を誤って構造化したことになる。

我々は幼児のアニミズムにこれを見出すことができる。「月が追いかけてくる」という表現をアニミズムの例としてとりあげよう。社会的な言語では「追いかける」ということばは、示差的特徴として、〈動物〉あるいは〈意志〉の次元をもっている。幼児が月を「意志的存在」とみなしていると考えざるべきは実際にはない。従って、これをアニミズムということには問題がある。幼児は〈視覚上の大きさにもとづく位置関係の不変性〉と〈幼児自身の移動に伴う、視野内の身近な景色と月の位置の相対的变化〉という示差的特徴を意味として構造化したのであって、これは「月」に「意志」を見るよりは、「追いかける」の意味の示差的特徴の次元の不足と考えることの方が妥当であろう。我々は「追いかける」という語の意味にこの示差的特徴の全体を構造化して、それぞれの次元を意識することすらできないほど「当り前」のこととしている。それが、「月が追いかける」という表現を「当り前」でないものと意識させる。〈意志〉の次元をいつ構造化するにせよ、我々はそれを構造化したのである。それは必ずしも、「月は追いかけないよ、生きてないからね」と月について教えられたからではない。たとえそう説明されても、なおその次元が構造化されるためには他の諸々の経験が必要であって、我々はいつしか自分自身決して意識することなくこの次元を構造化してしまったのである。この「意味の構造」に「当り前意識」が付随していて、「月が追いかける」ことの「ずれ」を意識させるのであり、「月は追いかけない」ことを受容するのである。

このように構造化された語の意味の示差的特徴は、他の語の意味と構造連関をつくり出す。「追いかける」の意味の〈意志〉の次元が構造化されたならば、それは「生物」や「動物」など、一般に連語可能性や連想可能性をもつ他のあらゆる語に対して、構造的な連関を生じ、逆に「追いかけるかどうか」が1つの示差的特徴の次元になり得る。それは「追いかけるもの」と「追いかけないもの」とを分け、「追いかけないもの」が「追いかけてくる」事態を受容しない。もしそのような事態を認識したならば、意味の体系が崩壊しかねない。それは「意志」なき存在が「追いかける」ことを許さない。このように連関された語の意味構造の全体は全体としての意味体系に構造的に組みこまれていく。その体系に受容されない経験や表現は「当り前意識」によって「ずれ」を意識される。そして、そのような「当り前」の意味づけの体系に、あらゆる経験は意味づけられなければならないのである。

このようにことばの意味を構成する諸々の示差的特徴は全体として相互連関をなし、それが我々の言語的認識を拘束すると同時に可能にするのである。我々にとって、概念や思考を基礎づけるものは、このように語の意味を構成する基本的な示差的特徴の如きものであろう。語の意味は、「基本的な語についての示差的特徴の規定ができていれば、それらの語によってパラフレイズ可能な語については、すでに規定されている示差的特徴を組み合わせた形で示差的特徴の規定がで

きるはずである」^(注)と考えられている。従って基本的な語を規定するさらに基本的な示差の特徴が存在しない限り、言語的認識も不可能なのであるが、「当り前意識」は根源的にはそのような示差の特徴に付随するものと考えられる。

(注) 池上嘉一「意味論」p.92, 1975, 岩波書店

(例えば、色の名前は基本的な語であるが、我々にとっての色の濃さの違う「青」とともに「青」と認識することは「当り前」であるが失語症患者においては不可能で、どのようにしても違うものと認識されるのであるし、基本的な色にスペクトラムを分割する基本的な分割のカテゴリーは文化によって差異があり、それぞれの文化では「当り前」の基本色を他の文化では用いることができない。このようなことから考えても、基本的な示差の特徴自体が文化的な差異をもつものであり、そのような特徴は「当り前意識」によって裏づけられていると言える。しかもそれらは形成されたものである。そして、形成された意味体系によってしか我々は意味付与をなすことができないのである。)

このような意味体系の形成についての基本的仮定は、我々は人類共通の生得的構構として、自己の経験のなから示差の特徴を意味の次元として生成し構造化していくような特性をもったハードウェアをもっているということである。この共通のハードウェアによって人間が経験や世界を意味づけるからこそ、各文化にあって諸個人は類似した意味体系を構造化するのであり、それは単一文化圏を越えた原初的な人類普遍の意味づけの基本構造を与える可能性すらもっているのである。このように生成された示差の特徴の諸次元や、それらが構造化された全体が、我々の認識や行動をソフトウェアとして支配する。もちろん、ハードウェアに支配されるものをも含めなければならぬであろうが、それをも含めたソフトウェアが意味体系に相当する。意味体系は基本的な変更は不可能であるが、それ自体つねに整合性があるような志向性をもって、部分的な構造を再構造化していく。それが「当り前」でないことが、「当り前」のことになっていく過程である。意味づけ、とはこの「当り前」の意味体系による、あるいはその意味体系の変更を含んだ新たな「当り前」体系への意味づけである。それ以外には意味も意味づけも存在しない。

「当り前」の形成、一般に意味体系の形成における社会的契機は、個人が意味体系を生成する経験の素材を与えるところにある。社会は直接的に「当り前」を植えつけることはできないが、個人の生成した「当り前」は社会との関係がつねに考えられる。それがすでに述べた3つの「当り前」である。子どもが行なうあらゆる行動や表出が社会からの強制を受けるわけではない。個々の行動や表出がなされたその時空での社会を構成する他者の「当り前意識」こそが具体的なフィードバックをさせるのである。従って、フィードバックを与える具体的諸個人の「当り前」の総体が重要な意味をもつのであって、それら具体的な「当り前」は、まず家庭のものであり、仲間のものである。その「当り前」は全体的社会に存在する「当り前」の総体に対して、その一部でしかない。その「当り前」の分布は、地理的、階級的、時間的(世代性)等々の次元をもった社会的空間における具体的諸個人の属する「位置」によって異っている^(注)。

(注) これがマンハイムの「世代位置 (Generationslagerung)」の意味を解釈させる。

個々具体的な行動や表出がなされた社会によって与えられるフィードバックを含めて、子どもは「当り前意識」を生成する。そのなかには(1)たまたま、フィードバックされ得る状況で行動も表出もなされなかったために、「客観的社会」からは「見逃された当り前」と、(2)生成の過程で

フィードバックされ得る状況で行動や表出がなされ、その属する「客観的社会」によって「許容された当たり前」と、(3)行動や表出がなされ、「客観的社会」からフィードバックによって「強制された当たり前」とがある。その社会のいかなる諸個人に対しても「強制された当たり前」は、逆に強固な当たり前性をもって、次の世代に「強制された当たり前」として再生産され続ける。従って、社会的なフィードバックを受けることが多い行動や表出は、一方において大変な安定性をもち得るが(ネガティブフィードバック)、「相互作用」のつねとして、全体が変化しはじめてある程度の分布をすれば、燎原の火の如き様相を呈して変化することになる(ポジティブフィードバック)。注意すべきことは、このような「強制された当たり前」であっても、それは「当たり前」となる以前に、「許容される当たり前」の段階に生成変化されることである。

全体文化として共通な言語や行動様式の如きが(3)の大規模なものであり、我々は通常(2)のある程度の幅で生活している。我々は基本的な言語や行動様式を身につける時期をのぞけば、ほとんどは直接的なフィードバックを受けたことのない(1)や(2)の世界に生きている。

(1)の例は、「ピンからキリまで」の意味は知っていて使うこともあるが、「ピン」と「キリ」を逆にとっている、といったことである。その他諸々の行動様式にも(1)は見出される。親や教師の前では決してしない行為のなかで、まるで悪いことすら知らないで「当たり前」として行為することは無数にある。

(2)の例は、日本人的な「ウチ」集団における「甘え」の許容を考えるならば、いまさら解明の必要もあるまい。(2)の問題として、互いに明確な「当たり前意識」をもたない領域について、そのような人々だけが集団的に互いの「当たり前意識」を形成していく場合の不安定性がある。社会からのフィードバックが誰かの「当たり前意識」を代理人として行なわれることのない領域についてのあらゆる隔離された集団行動がこの問題を抱えている。現在子ども達が異年齢集団で遊ばないで、学校でも学校外でも同学年集団でしか遊ばない、という状態があるが、その中で、勝手な「当たり前意識」が育ち合う恐れは十分にある。年齢層別文化の細分化と変化は、世代性を生じる要因性をこの相互作用によって増幅される。また、大人であっても、最初から「ナアナア」で行なわれる「当たり前」性の強要としての相互作用も、そこに「新しい当たり前意識」を生ずる。

この形成過程をあらためて原理的に考察すると、まず、子どもはすでに仮定した機構によって、経験を素材として、示差的特徴を次元として生成し、それらの組合せとして、意味づけの小構造を生成する。それをもとに、行動や表出をするかあるいは、さらにそれによってシミュレーションとして、その意味づけによって世界を試してみる。その結果として「当たり前意識」によって「ずれ」が認識されることを契機として、意味づけの小構造を変形生成する。その変形生成の規模は「ずれ」の認識の強さによって異なるであろう。「ずれ」が認識されなければ、その小構造は体系の中に構造的に組入れられる。このようにして意味体系が構造化されていく。このようにして、世界は意味づけられ、安定した「当たり前」の世界となっていく。このように人間は「つねに世界を意味づけていく」存在であるが、それは安定をつねに志向する存在なのである。「当たり前意識」が「ずれ」を認識するのは、自律性にもとづくのであり、フィードバックであろうがシミュレーションであろうが、すでに生成され構造化されている「当たり前意識」にとっての「ずれ」の有無が問題なのである。この点において、フィードバックとしては、子どもの「当たり前意識」にとって「当たり前」でないと認識されることが、フィードバックとしての機能を果すが、いかな

るフィードバックも「当たり前」からの「ずれ」にならない、という可能性が当然考えられる。自閉とはこのような質を含むのではあるまいか。

表出→フィードバック、が必ずしもなくても意味づけがなされることは、このようなシミュレーション過程によって意味づけの体系がつねに試されるからであって、「月は追いつけない」ことになるのも、他の経験によって、「月」や「追いつける」が構造連関のうちに、その示差的特徴の次元が構造化されるからである。

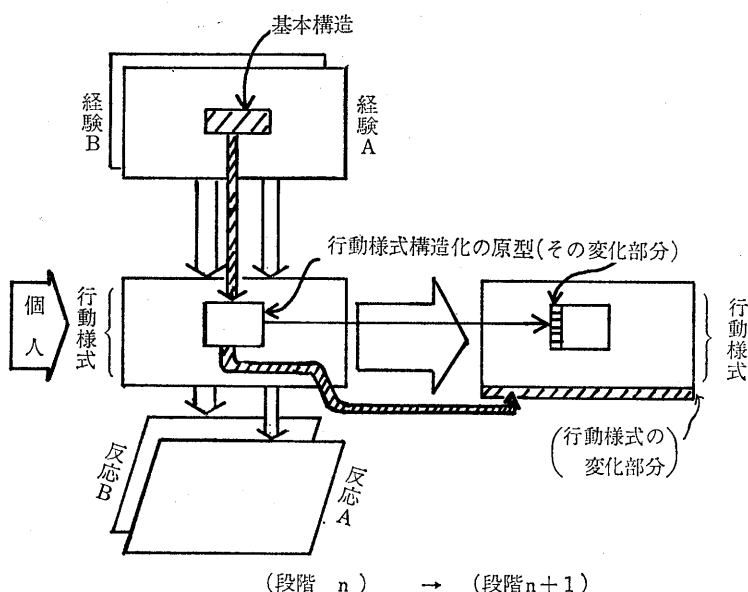
構造化された意味体系に「当たり前意識」はつねに付随しているが、それらがまったく同じものではないことは、意味づけがかわっても「当たり前意識」は残っている事態が意味体系の再構造化において生じることから明らかであろう。意味体系が構造化されるほどに、生得の機構による新たな意味構造の生成よりは既成の意味体系への意味づけの方が「当たり前意識」にとって本質的な機能となることは、構造というものの性質から理解されるであろう。

それ故に、一定年齢までに獲得された「当たり前」の意味体系への意味づけと、その体系を基礎として意味づけの体系の構造を変形生成することが各世代にとって重要な問題なのである。

(3) 人間形成過程のモデル

この意味体系の形成過程を含めた人間形成過程のモデルを、教育学的な原理を組込んで構成することを試みた。これを図4に示す。このモデルによって、そこから世代形成の原理が見出せばさしあたって本論の課題は果たされたことになる。

図4を説明すれば、まず、これは段階nと段階n+1の間の関係としてあらわされている。これは、(1)人間の形成は一生の過程であるが、(2)その形成は直線的なものであるよりは、しばしば



段階的なものである。しかも、個々の知識や技能の具体的な発達過程や、剥離過程においても段階が考えうる。従って段階に分けることが適当であると同時に、連続的な過程を微分すれば、やはり段階に分け得るのであり、微細な段階を積分すれば連続的な過程になるのである。また(3)初期条件が不明であっても、ある段階を知ることが実際には可能だからであって、方法論的にはそこから遡上することも考えられるからである。

また、経験Aと経験Bはずれている。しかし、その中に基本構造が共通のものとしてあらわされている。これは(4)人間形成においても、具体的な学力や能力の習得にとっても、経験の全体が有効であるよりはそこに含まれている有効な基本構造があると考えられるからであり、異なる経験の系列によっても同じ教育目標が達成され得ると考えられるからである。(5)逆に客観的に同じ経験が異なる教育効果をもつことがある(図5)のために、個人の側にさらにそのような経験を行動様式や能力として構造化する行動様式構造化の原型、ゲノタイプを考える。経験全体に含まれる基本構造はこのゲノタイプによって行動様式に構造化される。そして、各段階における行動様式が、フェノタイプになるわけである。(6)個人はその経験に対して、その時点での行動様式に従って経験を処理し、その処理の仕方は変化するが、その変化の仕方に、経験内容が影響する。これは基本的に(4)と同じであるが、主たる意味は、無視することを含めて、何らかの反応を行なう、ということであり、それは経験の全体に対する、行動様式に従った反応であって、経験Aと経験Bには反応Aと反応Bがそれぞれ行動様式に対して反応される。この反応に対して、社会はフィードバックを行なうが、その結果はまた経験として、AやBに含まれるために、特に図には含めていない。(7)行動様式構造化の原型、及びフェノタイプ、は、段階によって異なり、前の段階での経験は、フェノタイプを変化させるだけでなく、ゲノタイプをも変化させる。(8)行動様式の多くはそのまま次の段階にもちこされる。(7)については発達段階による、構造化の有効な領域の違いがまず考えられる。また、経験や教育の違いが考えられるのは教育学にとって当然である。(8)については90%がもちこされるとしても、10段階先では(0.9)¹⁰となり、3%しか残らないことに注意しなければならない。この図式において、ゲノタイプは意味の生成構造によって変化し、ゲノタイプ全体が意味体系の構造をなし、多くの経験は日常的な「当り前意識」のなかで処理されるということに読みかえるのである。そして、受容する経験の基本構造が各段階のいずれにおいて異っても、段階を重ねるに従ってゲノタイプにもフェノタイプにも変異を起こし得るのであり、世代性はまさしく経験の基本構造の各段階、またはそのどれかにおける違いによって生ずるのである。

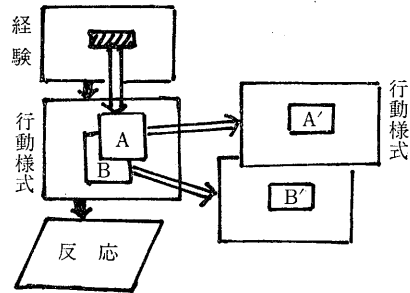


図5

力として構造化する行動様式構造化の原型、ゲノタイプを考える。経験全体に含まれる基本構造はこのゲノタイプによって行動様式に構造化される。そして、各段階における行動様式が、フェノタイプになるわけである。(6)個人はその経験に対して、その時点での行動様式に従って経験を処理し、その処理の仕方は変化するが、その変化の仕方に、経験内容が影響する。これは基本的に(4)と同じであるが、主たる意味は、無視することを含めて、何らかの反応を行なう、ということであり、それは経験の全体に対する、行動様式に従った反応であって、経験Aと経験Bには反応Aと反応Bがそれぞれ行動様式に対して反応される。この反応に対して、社会はフィードバックを行なうが、その結果はまた経験として、AやBに含まれるために、特に図には含めていない。(7)行動様式構造化の原型、及びフェノタイプ、は、段階によって異なり、前の段階での経験は、フェノタイプを変化させるだけでなく、ゲノタイプをも変化させる。(8)行動様式の多くはそのまま次の段階にもちこされる。(7)については発達段階による、構造化の有効な領域の違いがまず考えられる。また、経験や教育の違いが考えられるのは教育学にとって当然である。(8)については90%がもちこされるとしても、10段階先では(0.9)¹⁰となり、3%しか残らないことに注意しなければならない。この図式において、ゲノタイプは意味の生成構造によって変化し、ゲノタイプ全体が意味体系の構造をなし、多くの経験は日常的な「当り前意識」のなかで処理されるということに読みかえるのである。そして、受容する経験の基本構造が各段階のいずれにおいて異っても、段階を重ねるに従ってゲノタイプにもフェノタイプにも変異を起こし得るのであり、世代性はまさしく経験の基本構造の各段階、またはそのどれかにおける違いによって生ずるのである。

あ と が き

このモデルに含まれる本論の基本的な概念構造からするならば、世代性の問題は、実は文化とその文化独自の意味づけの問題のなかで解決されるしかないものである。そして、それは独自の意味体系にもとづく経験の意味づけの問題であり、その意味体系と「当り前意識」を基礎とする

意味体系の変形生成の可能性や実際的不可能性の問題である。このように考えるならば、世代の問題そのものが、家庭をともしながら文化的には異なる体系をもつ「移民2世」問題の同一文化圏における生起であることがわかる。また、それは地方性や階級性と同じ次元の問題であることも明らかである。帰国子女の教育における適応の問題もこの文脈において考えられる。教育の可能性自体が、「2世問題」における家庭教育の如き部分性しかもたないのかどうか、ということに関連する。いずれも教育学の解明を待たなければならないものである。

—以上—