

教育学科創設20周年記念シンポジウム「育つ」

その他のタイトル	The Department of Education's 20th Anniversary Program: Symposium 'Growing up'
著者	竹内 良知, 宮澤 康人, 浜田 寿美男, 田中 欣和
雑誌名	教育科学セミナー
巻	18
ページ	1-31
発行年	1986-12-07
URL	http://hdl.handle.net/10112/00019511

教育学科創設20周年記念シンポジウム「育つ」※

企画・司会者 関西大学 竹内 良知
話題提供者 東京大学 宮澤 康人
花園大学 浜田寿美男
関西大学 田中 欣和

竹内氏

これから20周年記念シンポジウムを開催することいたします。

これまで私が知っている限りで、教育学科創立のときの記念シンポジウムと10周年の記念シンポジウムと、二回のシンポジウムがありました。私はまだ関西大学に籍はありませんでしたが、二回とも出席させていただきました。その時のテーマが何であったのか、正確におぼえておりませんが、第一回は「現代の諸科学は人間をどう考えるか」というテーマだったと思います。20周年には何をやろうかといういろいろ考えてみた訳ですが、現代の日本で一番深刻な問題になっているのは教育の問題だといっていると思うんです。臨教審というようなものが出来ていますが、これについてコメントはしないでも皆さんそれぞれこれについては考えていると思うんです。一番むつかしくなっている一つには、人間が育っていくということがどういう事であるかという事が、なかなか分かりにくくなってきたという問題もあります。しかし、一方で考えてみますと人間についての研究というのはいろいろ進んでいるわけです。しかし、研究が進みすぎて人間が分からないという事。

これは1928年にマックス・シェーラーがすでに言っている訳ですが、それ以後そういう傾向がますます深刻になっている。しかし、日本の教育学はいろんな面で進んできていると思いますし、関西大学でもいろんな努力をしてきている訳ですけれども、また一方から言うと、教育学はまだ狭い所がありまして、特に最近では、教育というと、小中学校の教育のことばかりを教育学がやっている傾向がないとも言えない。

いろいろ考えてみますと、それに対して例えば最近ではフランスのアリエスという人の『アンシャンレジームにおける家庭生活』という題でしたか、この本が『子供の誕生』という題で日本訳されて、これが随分いろんな反響を呼んでいます。一方、脱学校という様な事がいわれはじめて、教育関係者の間ではあまり関心と呼ばなかったにしても、これは随分広く人びとの間に浸透しているような面があります。そういう面からしても、教育をどう考えていったらいいか、いろんな角度で改めて問い直さなければならぬのではないかと。他方いろんな科学を考えてみても、小児医学の発展があります。心理学が発展してきていますし、先のアリエスのような形で歴史学の見地から教育や子供の問題

※： これは、昨年秋に行われたシンポジウムに若干加筆・修正を加えたものである。企画していただいた竹内先生、又快く話題を提供していただいた、宮澤、浜田、田中先生、さらにはこのシンポジウムを盛り上げて下さったフロアの方々に、厚くお礼申し上げます。又難解なテープをおこしていただいた教室事務の手島、祐成の両氏に色々お世話になりました。ここに記して感謝の意を表したいと思います。

というものにアプローチしていく動きもあります。それから文化人類学や社会人類学の側から教育というもののあり方を問うていくという面でもいろんな業績があがってきています。そういう形で私達がこれまで考えてきた、例えば人間とか子供、とくに子供というような問題を考えていく視野というのは随分広がってきている。そういう所で今後我々が教育学をもう少し発展させていくにはどうしたらいいのか、というような事を考えてみまして、いろんな事が考えられる訳ですけども、ちょうどその時にここにいらっしゃる宮澤先生が編集者の一人として東京大学の医学部におられた小林昇さん、もう一人子供の文化人類学というのを書かれた原ひろ子さんという方と、もう一人いらっしゃったがお名前をちょっと度忘れしました、四人で「新しい子供学」という書物を三冊出されたわけです。第一巻が「育つ」、第二巻「育てる」、第三巻「子供とは」、というテーマになっている。その第一巻を読んで、基本的には私は先生方のお考えに共鳴した訳です。それに宮澤先生は我々教育学科の創立当時のメンバーでもいらっしゃるし、一つご出馬願って教育史の立場から広く子供が育つという問題をどう考えたらいいかという事についてお話し願えたらと思いました。それからやっぱりこの前のシンポジウムでは、他領域から人を招いて他の科学が人間というものをどう考えるかということを考えようとした訳ですが、それとつながりを持つなかで今回は我々教育学科として、どう子供の問題とか人間の問題とかを考えたらいいだろうかと、いう所に少し焦点をしばって考えてみるのも一つの方法ではないかと思ひまして、宮澤先生に教育史の側面から「育つ」という問題をどう考えたらいいのかお話し願おうとしたわけです。それから心理学の面でも誰かそういうお話しが

出来ないだろうかと、山下先生といろいろ相談申し上げた訳ですが、浜田先生がいらっしゃる。浜田先生は日本の心理学界の中でも——心理学の立場から考えればそうめずらしくないかもしれませんが——私の様な門外漢からみますとアンリー・ワロンの研究で随分すぐれたお仕事をなさっている方、私も門外漢ながらワロンに関心があるんですけど、やはり日本の心理学の中では、ワロンのような考え方がちょっと足りない様にも思いますし、これはまあ、私の素人の個人的な見解にしかすぎませんが、そういう角度から子供の発達とか育つとかいう問題を考えてみると、ずいぶんいろんな面で新しい目が開けるんじゃないかというふうに思ひまして、今回は心理学のパートから浜田先生をお招きして、お話しを承ったらどうだろうかと考えたわけです。それにもう一人、本学の中から問題を提起していただきたい、それには教育社会学の立場から田中先生にお願いすることに致しました。最近日本で教育社会学がどれだけ進んでいるのか私よく知りませんのですけど、少なくともアメリカやフランスでは随分いろんな広がりを見せています。その事は田中先生が詳しくご研究なさっているわけですから。

とにかく今度はこじんまりとした形になるかも知れませんが第一回、第二回とつながりを持ちながらも、教育学科の問題というものにしばりながら新しい知見を出していただいて、そしてお話しをいただく。そうすると卒業生の皆さんがた、たくさん方々でご活躍だと思ひますけれども、特に関西大学の教育学科の出身という形で、——それが関大での教育の成果かどうか知りませんが——いろんな形でいろんな関心を持ってお仕事をなさっていると思う、そういう面からいろんなご意見なり、ご見解なりというものも出していただいて、それが三人のバネ

ラーの先生方の話しと噛み合うことになったら新しい見通しが開けるんじゃないだろうかと考えて、「育つ」というテーマをここに設定した訳です。できましたら三人の先生にお話し願って皆さんのお持ちになっている問題、あるいはご意見、ご批判、そういうものをきたんなく出していただき、話しが噛み合っていくようになれば、有意義なのではないかと思っています。

最近、なにを見ても——これは私だけかも知りませんけれども——ちょうど白内障にかかったようなもので、白内障というのは私はよく知りませんけれども、何か視界がぼやっとなってしまうらしいのですが——そういう白内障にかかって世の中を見ているようなもので、世の中がはっきり見えなくなってしまう。世の中が見えないばかりでなしに、人間も子供も見えなくなる。しかし、見ようと思って努力したら見えるんじゃないだろうか、その点では三人の先生は、それぞれの角度から問題を掘り下げて底が見えている方でいらっしゃるかもしれない。そういうお話を聞いて皆さんの中にも見えている部分もありますでしょうし、そういうものを突き合わせていけば今日の白内障的世界というものをつきやぶって何か見えてくるものがあるんじゃないか、そういうものが見えてきて今後の関西大学教育学科の発展に役に立ってくれば大変意義があるんじゃないだろうかと思うしだいであります。私は教育学のことはあまり知らない、というと教育学科にいて月給泥棒みたいになります、本日の司会が務まるかどうかはなはだ自信がないのですけれども、そういう形でここに立たされたわけで、これからお三人の先生にそれぞれのお考えをお話しただいて、そしてあとで皆さんのいろんなご意見もお聞きしたい、そう思っております。長いことしゃべりましたけれど、これで一応や

めさせてただいて、次にまず宮澤先生にお話しをお願いしようかと思えます。じゃ先生どうぞ。

宮澤氏

ただいまご紹介いただきました宮澤です。

今日は、記念すべきシンポジウムに招いていただきましてありがとうございます。

おめでたい会ですのでできる事なら明るい話題を提供したいと思っているんですけども、子供の問題—今日の子供の問題、教育の問題という事になりますと、残念ながらあまり明るいお話をすることができません。

それから私は西洋の古い事を勉強しておりますので現代の日本の教育改革に直接かかわるような実践的なお話もできません。その点につきましては後のお二人の方がお話をして下さいと思いますので私は“育つ”と言うテーマに関連づけて私が最近関心を持って調べております、「西洋の子供の歴史」という観点から気づいた事、あるいはどう考えたらいいのか、私自身よく分からなくなっていること、といった方がいいかも知れないことをお話しします。先程竹内先生が、白内障ではないだろう、というふうに好意的に言って下さったのですけれども実は私は白内障よりもっと悪いかも知れないというふうに自分では思っていることなのですが、そういうことで気づいた事、どう考えていったらいいのかよく分からない事を三つ程お話ししたいと思います。

その一つは、西洋近代の教育学の中心思想というのが「育つ」という発想とは対立的なものだったのではないかということです。

それから二つ目は、教育の問題を子供が育つ、いわば生態システム全体の問題としてとらえる発想が重要なのではないかということです。

三つ目は従来の教育学には人口論の視点が弱かったのではないか、あるいは子供の問題をほんとうに地球全体の規模で考える発想がまだ弱いのではないかという事です。時間があまりありませんのに少し欲張りすぎた主題を選びましたので後の方は急ぎ足になるかと思いますが、まず第一番目からお話します。

シンポジウムのテーマは「育てる」ではなくて「育つ」となっていますが、それは子供というものは本来育つ力をもっているのにその力が今はいろんな社会的条件によっておさえられたり、ねじまげられたりしている、その事を明らかにしようという狙いであると推測しています。実はあとからシンポジウムのテーマを頂いた時に育つというちょっとあのう、禅問答風な、簡潔にして含蓄のありすぎるテーマだったのでどういうねらいかを伺おうかと思ったのですが、伺うとそれに縛られてしまうと考えまして、伺わないことにして勝手に推測したんですけれども。

この育つという考え方は、ルソーが唱えました有名な消極教育の思想に重なる所があると思います。しかし、見方によりますと育つという考え方は日本の伝統的な子育ての思想にも似ております。私は日本の子育て思想には、植物栽培モデル、とでも言えるものがあるというふうに見ていますが、子供を作物にたとえて作物のまわりの雑草を除いてやるとか、日当たりを良くしてやるとかいうように、対象には直接働きかけないで環境を整えてやるという、そういうやり方だと思うのです。この場合主体となるのは子供自身の内部にある自然成長力と考えられています。日本にルソーの教育思想が受け入れられやすかった背景にはこういう事もあったように思います。

それと対照的に西洋の伝統的な子育て思想は、いわば家畜訓練モデルだったのではないかとい

うふうに考えます。手におえない野獣を慣らして家畜にするように、子供にムチを加えて慣らしていくというやり方です。ムチを惜しむと犬と子供は、スポイルされるという諺が西洋にありますけれども、これは子供は自然に育つという考え方とは対照的な考え方であります。西洋の場合、教育する側の主体性の強さが全面に出てくる子育て文化、というふうに言えると思います。このことと多分関連があると思うんですが、西洋の近代の教育学も教える側の主体性を強調する考え方に立っております。ただし伝統的な家畜訓練と違って近代教育学は、いわば機械加工モデルとなっているように思います。つまり子供という素材にたいして機械のように正確に合理的に働きかける、そういう事を理想としています。そういうふうに機械加工モデルで教育を考えるという事は、子供を技術の対象とみなすことで子供は法則に従って合理的に働きかけて行けば、究極的には思いどおりに操作することができる対象であるという認識に立っております。この認識の背景にはデカルト以来の人間機械論があるわけですし、人間というものはどんなに複雑に見えようとも結局は精密な機械であるという人間観になります。たとえばよくコントロールされた実験によって身体の働きのなかに厳密な因果関係を見い出そうとする近代の生理学なども、基本的には人間機械論に基盤をおいた方法論を取っているのではないかと思います。このような機械加工モデルは、家畜訓練モデルとその対象がまるでちがっているように見えますけれどもそれにもかかわらず、両方共働きかける主体の方に中心をおくという点で全く共通しているのではないかと、そして実はこの両者の考え方の背後には、西洋のキリスト教における神と自然と人間の三者の関係についての独特の考え方があると思います。

キリスト教の神というのは、ご承知のようにこの世界にある自然を創造した主体として自然の外に存在しております。その神が自然の支配をゆだねる為に作ったのが人間ということになっていますが、それを図式的に言いますと人間以外の生きものや山とか川などの自然が全体としてあって、その頂点に人間がいる、さらにその上に神が君臨しているという形になっているわけです。これは、日本とかギリシャの世界観のように自然、あるいは世界の中に人間も神々もすべていっしょに存在する、という世界観とはきわだった対照をなしています。こういうふうに自然に対する人間の特権的地位というものは、近代になりますと例えばフランススコ・ベーコンのように自然の支配権は神の贈与によって人間の物となっている。しかも、自然というものは、合理的精神の持主である神（キリスト教の神というのはギリシャの神や日本の神に比べてずっとその合理的な精神の持主という事になるんですが）その神によって計画的に作られたものであるから、合理的に認識できる構造をもっている。したがって人間は自然を貫く法則を理性によって認識してそれに基づいて自然を支配する技術というものを追求することが出来るし、そういう実践主体とならなければいけないという形で明確に表現されることになります。

このような合理的実践主体の意識が子供に対して向けられた時、そこに現れたのが近代の教授学であり教育学ではないかというふうに私は考えておりますが、これは子供というものは自然に育つという考え方とはまさに対立的に、子供に対して合理的技術をもって強烈に働きかける教育であります。この考え方は、すでに申しあげましたように本来はキリスト教の神という観念を背後に持つことで成立していたものなん

ですが、ところが近代人というものはもう一方で人間中心主義、ヒューマンイズムを追求してその神をなくそうと努めても来たわけです。人類の君主であり父なる神というふうに呼んで服従してきたその神を無しですまそうと努力してきたのが西洋の近代であります。そしてルネッサンス、宗教改革、市民革命、産業革命というものを経て近代社会が確立した後の19世紀の末には、ついにニーチェによってキリストの神は死んだという宣告がなされる事になります。そしてその後に見えるのがいわゆる父親なき社会であり権威となるべき規範のない社会と言われる状況ではないかと思うのですが、こういう状況に対して現代の欧米社会では、キリスト教の神をもう一度復活することををはかるか、あるいはそういう神に変わる権威のよりどころをどうやって作るかという問題が親とか教師の主体性の復権という事とからんで提起されてきているように見えます。

日本でもやはり親の権威の喪失、教師の権威の失墜といった同じような状況が現れてきていますが、欧米とは非常に異なった思想史的背景をもっていながらも、欧米と似た近代社会を実現させた日本でこれからどのように教育における権威の問題が提起されてくるかということが気にかかります。

次に二つ目の話ですけれども、子供をとりまく生態システムが近代においてどのように変化してきたかということについて簡単にお話したいと思います。

子供をとりまく生態システムとしましては近代以前の社会では、今日の私達が別々に見ています家庭とか学校とか職場とか、あるいは病院とか地域社会なども含めてそういうものが一体となって機能していたように思います。例えば昔の手工業者の家とか商人の家とか、あるいは

農家などを思いうかべると分かりやすいのですが、それらは地域共同体の中にとけこんでいて生産活動はもちろんのこと、家族の休息と娯楽、世間とのつきあい、それから育児や次の世代の教育訓練までもがほぼ同じ生活空間の中で行われていました。こういうふうな総合的な機能を持った生活体のことを、あるドイツの歴史家はダス・ガンツェハウス、全き家というふうに呼んでいますが、学校教育が普及していなかった時代の大多数の子供達はそういう全き家的な生態システムの中で一人前の大人となっていたわけですから。そういう全き家的生活共同体が解体するのが近代社会ということになりますが、その解体の中心には企業の経営機能が家族から分離するということがあります。

この分離によって人間が生きる社会的空間は先程の歴史家の言葉をかきますと、合理性を追求する経営体と情緒性を追求する家庭との二つに大きく分かれてしまうことになります。これによって経営体はそれまで足手まといだった女、子供、そういう女、子供の存在から解放され、いかに効率よく利潤を上げるかということに専念できるようになりますし、家庭の方はそれと対照的に夫婦、親子の情緒的休息を求める場という性格を強めていきます。したがって近代の核家族は地域共同体の慣習にもそれから家業の維持発展といった目的にもしばられることはありません。むしろそういう束縛から自由になった一人の男と、一人の女の愛情による結びつきだけによって成立しているということになります。

この近代家族は先ほどの全き家とは違いました、親子以外のわずらわしい他者をすべて排除していく傾向があります。使用人とか徒弟とかいうものはもちろんのことですが、伯父とか、伯母とか、祖父母のような親族をも排除してい

きます。さらに地域社会にも自らをとぎして、言ってみれば親子水入らずの自閉的な空間を求めるのが近代家族である、と言っているかと思えます。こういう家族におきまして、子供は夫婦の愛の結晶というふうにみなされて家族を統合する殆んど唯一のシンボルとなったわけです。

こういうふうな条件の下で親は子供を大切に育てる可能性を持つことにはなりますが、その反面で子供に社会的規律をきちんと教えるには家庭というものは不適切な場にもなってきました。特に思春期以降の子供のしつけは親の手にはおえなくなります。私にも思春期以後の男の子が三人いますから、このことは日々痛感しているわけですが、最近本屋さんへ行きますと非行とか家庭内暴力をあつかった本があふれていますけれども、そういったものを少しでも読んでみますと、孤立した核家族の中で親というものが思春期以降の子供が問題をおこした場合にはいかに無力であるかということが如実に示されていると思うのです。それでは今お話ししましたような親の非力を補う形で成立したはずの近代の学校はどうかといいますとこれも非常にかたよった人間関係しか、子供に与えていないという問題があります。たとえば学校の先生は、徒弟の親方や商家の番頭さんや農家の父親のような意味で、生徒達の実際の人生の先輩ではありません。将来自分も教師になってやろうかと考えている極少数の生徒を除いては大多数の生徒にとって教師というのは、社会人としての大人の具体的モデルではありません。ここで先生をやっていたらっしゃる方の意気を阻喪させるような話をして申し訳ないんですけども、今言ったような事が近代学校の教師の権威を弱める一般的原因の少なくとも一つになっているのではないかと私は考えているのです。

それから近代の学校は、子供を同一年齢の学

級集団に編成するようになっておりますが、それは、学習の能率を上げるというねらいの他に、年齢のまざり合った集団というのは教師にとって統制しにくい、そういう事情もあったようです。近代以前の学校の場合には7～8歳位の子供と17～18位の青年が同じ学級に属しているという事はごくありふれたことでした。そのような場合の年長の子供が年少の子供に与える悪影響を防ぐために同一年齢集団としての近代学級が成立したという事を、たとえば先程ちょっと名前がでましたけれどもアリエスの「子供史」などでは描いているわけですが、こういうことによりまして、子供は放課後学校の外においても年齢の異なったもの同士遊ぶことが非常に不得手になってきたという研究もあります。それから又、学校には外部からの影響というものは何であれ非教育的とみなして、自らを閉鎖的にしていくという傾向があるように思われます。

以上おおまかに素描してきたことからおわかりのように、近代社会の家族も学校も子供のために人間関係を純粋化しようと努めてきたわけですが、それによってかえって自らを子供を一人前の大人にする上で非力なものにしてきたという、パラドックスがあるような気がします。しかし言うまでもないことですが、今日、かつての全き家のような経営、家庭、学校、地域社会の機能が一体となった生活共同体に立ち戻ることはもはや不可能であります。ただそれにもかかわらず子供を育てる場というものを全体的にシステムとして考えなければいけないという点に関しては、全き家のモデルは大切な示唆を与えてくれるように思います。

従来の教育史は、圧倒的に学校中心のできませんでした。あるいは教育学全体も今だにそうかもしれないと思っておりますが、先程のお話では関西大学の教育学科は狭い意味の学校中心主義とい

うことを越えているんでしょうが、日本全体、世界全体としては、やはり教育学は圧倒的に学校中心主義だといって差支えないと思います。ただ最近では、家族の教育機能も大分注目されてきています。しかしこの二つだけでいいというわけではもちろんありませんで、たとえば今日子供に何か問題がありますと家族が悪いのか、あるいは学校が悪いのかという話になりがちですし、子供問題をどうするかという具体的対策を論じたハウツウものの本を見ますと、たいていは母親の過保護、過干渉、父親不在、それから教師の情熱と力量不足、このどれかが悪い、あるいはどれもが悪い、というところに落ち着くように書かれています。しかし親も教師も先程話しましたように、それ自体としては子供を一人前にする働きの上で全く非力な存在に過ぎない、という事を改めて認識する必要があるんじゃないか。そういうところから初めて、親や教師が無力にさせられている状況を、子供をとりまくシステム全体の欠陥としてとらえる視野が開けてくると思います。また、そこからこそそういったシステムを全体として組み変える方向への、模索が始まるんじゃないかと思っています。実際にどういうふうに組み変えるかという事になりますと私、正直なところまだよくわからないのですが、その場合、一つのポイントは企業を中心とした大人の社会的生産活動が子供を足手まといとして、おきざりにすることのないような社会的条件を作り出すことにある、というふうに考えるのですが、先程お話した、かつての全き家のような状況のもとでは、子供の世話とか次の世代の育成を同じ生活空間の中に抱え込んでいたためにそれが足かせとなってたしかに経営の効率はあがらなかったかもしれないかもしれませんが、しかし、その反面ではその経営というものが普通の人間生活の感覚やリズム

から逸脱して独走することに歯止めをかけていたという面もあるように思います。そういう歯止めから解放されたために近代の企業は子供にとってどんなに悪い環境でも平気で作り出しかねない自己運動をする可能性を持つようになっていきます。こんなことは自明の事かも知れませんが、先、もちろん今の企業が自発的にもう一度子供という足手まといを抱え込んで企業の合理性を犠牲にするなどということはありえませんし、なんらかの運動によってそうさせることも全くの空想にすぎないと言われるかもしれません。その通りだと思うのですが、ただそれにもかかわらず今日、子育ての問題、教育の問題というものをもし根本から考え直すとしたら、私達は現在の発想からするとまるっきりに空想的にしか思えないことを、あえて考えざるをえないという所にいくのではないかと、そういうふうに思っております。

それで最後の三つ目の話なんですけれども時間がほぼ30分程になりましたので補足の所で言わせていただこうと思います。

浜田氏

浜田でございます。たまたま山下先生とお知り合いになる機会があって、こういう場によべれたわけですが、教育学科の同窓の皆さんの前で、同窓でもなければ、教育学についての専門家でもない私にどういふ話が出来るか、ちょっと心もとないのですが、日頃「発達心理学」を看板にあげて仕事をして来ていますので、そこで「子供の育つ」ということについて考えているところを、簡単にお話しさせてもらおうかと、思っています。

私、いちおう専攻は心理学ということになっていて、大学でも、発達心理学だけではなくて、教育心理学も教えているわけですから、

この教育心理学というのは教育学に関連した学問のなかで、教育史とか、あるいは教育社会学とか教育哲学とかとまったくちがっているんですね。「教育心理学」というときの「教育」と「心理学」との結びつけ方を考えてみますと、教育と歴史を結びつけた教育史、教育と社会学を結びつけた教育社会学、教育と哲学を結びつけた教育哲学などでの、その結びつけ方とずいぶん違うんです。例えば教育史であれば、歴史という流れの中で現在の教育というのを、いわば相対化する。我々が経験して来た学校教育というのは、自分にとって何か当たり前のもののように思ってますけれども、実は歴史の長い流れの中で見たら、必ずしもそういうふうな絶対的なものとは言えず、非常に相対的なものである。教育史ではそうした相対化の作業が目標になります。あるいは教育社会学についても同じですね。いま日本の社会の中で行われている学校教育というのは、我々にとっては絶対的に見えても、地球的規模の中で見た時には極めて特殊な教育形態である。まあそういう意味で社会の中で相対化する。あるいは教育哲学というのも、人間の普遍性を追求する中で、人間の営みとしての教育という視点からみて、我々が受けてきた教育が絶対的なものではなくて、やはりそれも人間学の中で相対化せねばならないものだということを明らかにしていく……

ですから、教育史、教育社会学、教育哲学というのは、おそらく「教育に対する批判学」として成立する部分を持っているだろうと思うんですね。

ところが、どうも教育心理学だけは、この点で他と違うんですね。教育心理学が日本の中で形成されて来た歴史に問題があるのかもしれませんが、少なくとも現状においては教育に対する批判学として機能していない。現在の

学校教育の中で行われている教育の営みを、むしろ無批判的に受けとめて、それをより効率的なものにしようという形で、教育心理学の研究が行われているように見えてしまうわけです。私も、大学でたまたま教育心理を教えなくてはならないということで、自分なりに勉強してみても、どうしてもついていけないところがあるんですね。批判学として成立していなくて、我々が受けて来たような、あるいは、今の子供たちが受けているような教育のあり方をうたがわずに、そのまま、それに対してどれだけ役立つのか、どれだけ役立つ技術を作り出していけるのかというふうなところに、はまりこんでしまっているような感じを受けるわけです。

発達心理学についても、私自身その中にいてそれで飯を食っているながら、どうも違和感をもってまして、子供が今置かれている状況を相対化して、今の子供の状況はどうなっているのかを捉えていく、そういう視点がむしろ欠如していて、どちらかという今現在の状況を前提として、そのなかで子供たちをより効率よく育てるにはどうしたらよいかというふうなところに、焦点がいつの間にか失われているような感じがするわけですね。考えてみますと心理学という学問自身が、その科学性ということに非常にこだわって、「科学としての心理学」ということを強調します。例えば、発達心理学であれば、子供が大人になる過程ってというのは一体どういふものであるのか、それをいわば科学的に研究していくということになります。まあ、子供は必ず大人になって来ますから、それを研究対象として選んで客観的な形で研究を進めて行こうというのは、非常によく分かる発想のように思いますが、ところが客観科学であるから今の時代の状況とは離れた所で、子供を客観的に研究出来るんだというふうに、いわば脱状況的

というのか、状況から抜け出したところで研究は進められるんだというふうな思い込みが、心理学者の中にはどうもあるような気がするわけですね。ところが、自分たちは状況とか時代とかいうものと無縁に、中立的なものとして科学研究をやっているんだという思い込みが、実のところは、逆に今の時代の中でいわば非常に状況的に機能している。つまり脱状況的である、状況から抜け出している、自分たちは科学的であるという思い込みが、まさに今の時代のイデオロギーを露骨に反映しているという印象を受けるわけです。

今の発達心理学は、平たく言ってしまえば、子供が大人になる過程がどうなっているんだろうかというところを見るわけなんですけれども、その時に子供が大人になるということは、結局のところ、それまで出来なかったことが出来るようになることだと、まあそういうふうには考えられている。出来ないことが出来るようになるその過程を追って、そのメカニズムを解明する。出来ない子供がいれば、出来るようになるにはどうしたらいいかということを考える。それが発達心理学の一つの大きな課題になってきている。学校の中でも、あるいは、家庭の中でも子供が育つといった場合、それまでできなかったことが出来るようになる、歩けない子供が歩けるようになったり、喋れなかった子供が喋れるようになったり、字が書けない子供が書けるようになる、それをいかに周りの人間が手助けするのかというのが、教育であったり、子育てであったりする。そういうふうに、一般にも理解されているんじゃないかと思うんですね。個々の子供が持つ能力がどう伸びて行くのかという目で子供の育ちを見るとき、状況とか時代とかぬきにして、子供はそういうふうにして能力をつけていくもんだし、それを追っていく科

学ってのは、中立的な形で研究出来るはずだ。そういう発想自身は疑いようがないんじゃないか。そんなふうに思われるかも知れませんが、私自身、そういう発達心理学に対してどうもおかしいなという感じをもっています。

我々が自然だと思っているこの発想の中には、二つの落とし穴があるような気がするんです。一つに、出来ないことが出来るようになるその過程を追うこと、あるいはそういう形で出来ない子供がいた時に出来るようにするということは、たしかに人間の成長の過程で見逃せない視点ですけれども、一方でそこには、出来ないことが出来るようになったとして、じゃあこの出来る力で何をするのか、という視点がスポッと抜けているわけです。出来ないことが出来るようになるということは、当然大事なことなんです。他方で、出来る力で一体何をするのか、という視点の方が、もっと根本的だと思うんですよ。

例えば、非常に具体的な話になりますが、ある子供さんが、二つになっても三つになっても喋れない、そうしますと周りの大人達が気にしますし、喋れるようになって欲しい、喋れるようにしたいということで言語訓練をしようという話になることがある。これはある意味で自然な発想だと思うんです。ところが言語訓練するためには専門の先生についていかなきゃならないし、専門の先生がいる施設に入ってそれなりに訓練を受けなければならないということで、とにかく、言語を伸ばす、言語という力をつけるというところに力点を注いでしまう。2年、3年して、その効果であったかどうかはともかく、子供がある程度喋れるようになったとします。とにかく頑張って喋れるようになったということは、結構なことかもしれませんが、ところが、喋れるようになった時に、じゃあ

喋って何かをする、喋って友達と色んな事をしたり、話をしたり、遊んだりしようと思ったときには、そういう場や仲間がない。そういうふうな非常に皮肉な例があるわけですね。言葉を伸ばそうということで一生懸命伸ばして頑張ったんだけど、じゃあそれを手に入れたところでそれをどう使おうかという時に、使う場をうばわれているということなんです。

これは、まあ非常に極端な例のように聞こえるかもしれませんが、実は、そういう事は別に特殊なことではなくて、今の学校の中で育てている子供たちの状況の中にも、同様の話がずいぶん有るんじゃないかと思うんですね。つまり、学校で学んだこと、学校の中で学んで出来るようになったことを子供自身がどう使っているのか、自分の生活の中でどう活かしているのかという視点で見た時に、非常に寒々とした気持ちになります。力を身につけることは結構なことかもしれませんが、それを使う場を持っていない、あるいは子供自身がそれを使うもんだと思っていない。例えば学校で文字の読み書きを習う。子供達はその読み書きをどこで使うのか。もちろん本好きの子供もいるし手紙を書いたり、日記を書いたりする子供もいる。しかし、多くの子供たちはそういう形で学んだ力を、直接自分たちの生活の場の中で使うことがない。そういう姿勢すら失ってしまっているということがあるんですね。で、どこで使うかというとき、学校のテスト場で使うそういうものとしてしか自分の力を捉えていないように思われるんです。

自分の力を自分の生活の中で使うということ、これは人間の生きる基本だと思うのですが、これがすっぽり抜けてしまっている。これは子供に欠けているだけでなく、大人たちの場合も、よく考えてみるとやっぱりそうなんですね。自分達が身につけた力が直接自分たちの生活の中

で使われているかというところじゃないわけです。例えば企業とか組織に出かけて我々が仕事をする場合に、そこでは自分の労働能力を使う。ところが、それは、自分たちの生活に直接はねかえるような形の使い方じゃない。自分の労働能力がお給料という形に換えられてはじめて、それが生活の中に活かされる。マルクスは、今の資本主義の世界の中で人間もまた商品になっている、つまり自分の労働を商品として売って生きているんだという言い方をしています。自分が商品であるとすれば、商品というのは、当然、自分で手をつけてはいけないんですね。自分で自分の商品に手つけてしまったんじゃ売り物にならないわけで、商品というのはあくまで、人の手に渡って、それで何かに交換されなきゃ意味がない、特に貨幣に交換されなきゃ意味がない。ですから、商品としての労働能力は直接自分の生活の場で使うようには出来ない。我々はそれをもう当然のように思って生きてきている。「金を稼いで生きる」というのが僕らの非常に基本的な生活スタイルになってしまっている。自分らの身につけた力を、自分たちの生きているこの場の中で使うという、そういう姿勢を失ってしまっているわけです。誰もが疑わずに、そういう生き方が人間の生き方であるかのように、思い込まされてしまっている。

そういう状況が子供達の中にもしっかり根づいているんですね。学校の中で身につけたことは、学校のテストで出たり、教室で当てられたりする場面で使うかも知れませんが、自分達の生活というところにつながって使うことはない。そもそもそういう姿勢を失って来ているんですね。ですから発達心理学者達が、出来ないことが出来るようになることが発達だというふうにいる時に、その出来る力で何をするのかという発想を失っているというのは、実は、いま言っ

たような時代状況を非常に強く反映しているような気がするわけです。

もう一点、その出来ないことが出来るようになるという形で子供の育ちをみるものの中に抜けている視点というのは、これも非常に当たり前のことですが、出来なさを引き受けるという視点ですね。人間、出来ることばかりでなく色々なことが出来ないわけです。これは別に子供にかぎらず、大人になってしまった我々でも同じです。従って我々は、自然に、その自分の出来なさを何らかの形で引き受けて生きているわけですね。例えば歩けない子供がいる、喋れない子供がいる時にですね、訓練して歩いたり、喋ったりできるようにするとしても、歩けるようになるまで、喋れるようになるまでは、どうしてもその歩けなさ、喋れなさってのを引き受けざるを得ない。あるいは、どう頑張っても歩けるようにならなかつたり、喋れるようにならなかつたりする子供たちもいるわけですね。それをやはり引き受けていく。自分に与えられた生の形、生きる形をいわばありのままに引き受けて生きるということが、我々の中で求められているわけです。大人の場合だって、例えば非常に極端な例でいえば、人間死んだら生きかえらない。これはもう人間の無力さの一番極限だと思ふんです。我々は、そういうことを、ふだん意識して生きてはいませんが、いずれ死ぬんだということを引き受けながら生きていく、ありのままに引き受けて生きる、ということが人間の生き方として基本的だと思ふんです。

出来なさ、無力さを引き受けるというところで問題になってくるのが、他者と共同性の問題です。無力さというのは一人の人間でかかえられるものではありません。自分の障害とかあるいは病気とか、そういうものをかかえようと

思っても、自分一人ではかかえきれない。完全に自分一人で生きていけるという人間がいれば別ですけれども、そういう人は原理的にはないはず。障害者や病者にかぎりません。人間は、生まれた時はあきらかに無力ですし、死ぬ間際も当然無力です。一人で立って歩ける期間というのはほんのわずかしかないのです。

無力さを引き受けるってことは、基本的に共同性の問題です。赤ちゃんは最初生まれたとき非常に無力です。「胎外胎児」という言い方をよくしますね。おなかの外に出ているけれども、状態としてはまるで胎児みたいなものだ、それくらい無力であるという意味ですけれど、そういう状態の中で子供が生まれてくるということは、あらかじめ人どうしの共同性を予定しているわけですね。人間ってというのは、もう、生まれるときから、自分でお乳を吸う事は出来ませんから泣き叫ばなければいけない。泣いたその声、あるいは泣いた表情は周りの大人におのずと伝わり、自然にそれを受けとめられるように出来てしまっているんです。

ですから人間という存在は共同性を予め予定している。人類として、そういうお互いの無力さを共同の中で引き受けるように、いわば最初から出来ているというふうにいえると思うんですね。ですから、出来なさを引き受ける、しかもそれを共同的に引き受けるという視点は、きわめて根本的なことであるわけです。

ところが、今の発達心理学の中にはこれがぬけている。個々の人間が身の周りの世界に対して適応していける力を身につけていくことが育ちだと、そういうふうに言ってしまったときに、単位は個体になってしまうわけですね。個々の子供がどういう能力を身につけ、どういうふうに外界に適応していくのかという形で、個体を単位にして、その個体がどういう能力を身につ

けていくのかということ育てというものを考えてしまう。そのところには、今言ったようなお互いの無力さを引き受けていくという共同性の問題が入り込む余地はない。

こういう発達心理学のあり方を、私は個体能力論と呼んでいます。個々の子供が持つ能力が伸びて行くことを発達、あるいは育ちとして捉えていくという、この個体能力論は、まさに資本主義商品経済の中で、自分の労働能力を売って生きる、それが人間の生き方だというふうに思われている今の時代状況をそのまま反映してるといって良いんじゃないかと思うんですね。そう考えていきますと、発達心理学は客観科学として子供の育ちを、イデオロギーとか何とかを抜きにして、研究しているんだというふうに楽観的に素朴に言えないような気がしてくるんです。

そういう意味で、私自身、発達心理学を看板に掲げていながら、他方で、発達心理学批判をやっけていなくてはならない。同じことは恐らく、皆さんの場合もあると思うんですね。教育の営みを続けながら、その中で教育批判をせざるを得ないという、まあそういう中に我々自身おかれている。これでいけるんだという、一本の筋を通して生きるというのが非常にむづかしい、二股かけざるを得ないところに生きている。そういうふうに思うんですね。

今の子供の状況についてしゃべるということになる、私自身も余り楽しい話が出来ない方で、山下先生なんかは、元気の出る話をしなければいけないと言われるんですけども、なかなか元気が出る話が出来なくて、自分でもこういう嫌な話をしながら、あとで自家中毒みたいになって、がっかりしてしまうんです。それでもしんどい事はしんどいというふうに、見極めなければしょうがない、しんどいところを見な

いでやっていくのではなく、しんどいところを見て、その上でそれを越えるようにやっていかなくてはいけないのではないかと思うんですね。

いまの子供の育ちをみていきますと、一方で子供ってのは、素晴らしい、無垢なものだという形で賞賛する人達もいますけれど、私はどうも意地悪に出来ているらしくて、自分の子供を見ながら「かなんなあ」と思ってしまう。その「かなんなあ」という感じを、一寸理屈っぽく自分で考えてみたらどうなるのかという事を、少しお話してみたいと思います。

私は人の育ちの基本というのは、素朴には人と人とがいわば自然とのかかわりの中で生きている、そういう生き方ではないかと思っています。この人間の「かかわり」の世界は、大きく人との関係と物との関係にわかれます。言いかえれば対社会関係と対自然関係のからみの中で生きていくのが、人間の基本的な生き方であろうということになります。

人は、人との間で、物（あるいは自然）と関わりながら生きている。ところが、その対物関係と対人関係のからみが、今の子供の状況では、どうもしっくり収まらない。それがそれぞれ別々に動いてきている。そんな気がするんです。これまた、子供だけの状況ではなくて、我々おとなも同じようなものかもしれませんけれども。

まず、自然にかかわって生きていく対物関係の形が、今の社会の中では、企業、経営体の方に完全に集約されてしまっている。自然とのいわば物質代謝関係を保って、人間の生きる生産活動の基本を担って行くという部分が、もっぱら企業および経営体の中に、収奪されてしまっている。他方で、対人関係の方は、情緒を軸とした、家庭の中に閉じこめられてしまっている。そうして対物関係と対人関係とが有機的にかみあわない。そういう構図がどうもあるような気

がするんですね。先の宮澤先生のお話は非常にマクロな形でおっしゃられましたけれども、具体的な子供の生き方、あるいは、我々一人ひとりの人間というミクロの次元から見ていきましたが、対社会関係と対自然関係、あるいは、対人関係と対物関係が、うまくからみ合わないようになっている。

子供にとって特に、我々が自然との関係の中で自然のものを受入れ、自然に我々の要らないものを排泄する。つまりそういう物質代謝の中で生きているんだということが、非常に見えにくくなっているように思えるんですね。家庭という、情緒的なつながりを中心にしたところを生活の基盤にし、学校でも、さっき言ったように何になるか分からん力を一生懸命学ばされるというなかで、どちらかといえばどろどろべたべたした人間関係の中におかれてしまっている一方で、対自然関係において自分がどんなふうにして飯を食って生きているのか見えなくなっている。たとえば自分たちの食膳に並ぶ食物が一体どこから、どういうふうにして自分のところまでやって来ているのか見えない。そういう状況の中で生きている。

人間がそれぞれ労働商品というひとつの商品となってしまって、人間関係が、いわば物関係にすり換えられてしまっている。人間どうしの関係じゃなくて商品どうしの関係になってしまっているんじゃないかという非常に厳しい指摘が、もう随分前にマルクスの手によってなされているわけですけど、今やこの状況はさらに深刻になっていっています。さらにつきつめていけば、人間どうしの関係が物どうしの関係になっていると同時に、物を操り、商品を操る人間どうしとして、直接的なかけひきの関係が前面にでる。自然との働きかけ、自然とのかかわり合いの中で生きているという、そういう生

きかたを横においてしまって、貨幣を媒介にして、商品を交換する中で生きている。そこでは人間関係が、物と物との関係に陥っていると言えると同時に、他方では、人どうしの駆け引きの関係として、純粋な人間の世界が出来上がってしまっている。まあそんな感じを受けるわけですね。そこでは自然とのやりとりの中で我々は生きているんだということが、みえにくくなってしまっているように思うんです。

実際、自分の子供と自分の関係をみても、どうも、子供との関係が駆け引きになってしまっているようで、ものすごく嫌なんです。自分が家の中で子供と生活していて、例えば家事をする。家の中で、お互い共同生活者なんだから、お互い家の中のことは担い合おうと言うわけです。これはまあ親の理屈なんですけれども。

家事をやるっていても、今は洗い物をするとか、洗濯をするとか、洗濯物を干すとかいう程度のことですけれども。洗い物を誰がするとかいう話になった時にですね、やっぱり、洗い物ってそんな楽しい仕事じゃないわけですね。そうしますと、子供は嫌がるわけです。いわば生活の苦勞の部分について、お互い駆け引きで誰に押しつけるとか、そういう押しつけ合いになるわけです。例えばジャンケンで決めたりしますけれども、親もそれに加わって、誰がやるかという話になって、やらない人間はテレビをみたり、テレビゲームをやったりして遊んでいる。そして、一人だけがしんどい部分を担う、そういう関係ってというのは結構多いわけですね。

子供も、しんどいことはお互いに分担するというよりも、親がやってくれたらありがたいという感じで生きて来ている。つまり、苦勞とかしんどさとかいうのを間において、お互い対立しあうような関係が出来ているわけですね。子供の方はお金をもらって、色々楽しい事を与え

てくれれば、それにこしたことはないわけで、しかも親の方も子供を喜ばせたい、楽しませたいという気持があるもんですから、楽しみを共有するのは比較的簡単なんです。非常にうすっぺらなもんなんですがね。子供をレストランなんかに入れて行って、いいものを食べたら喜ぶ。子供が欲しいという物を買ってやると子供は喜ぶし、喜ぶ顔を見れば親もそれなりに楽しいもんです。ところが、何ていうのかしんどさの部分ですね。それを間にしますと親子はいつも対立してしまう。

さきほど、「全き家」という話がありましたけれども、「全き家」っていうのはそれほど昔の事ではなくて、私も、考えてみれば、今から20年程前に大学に出てくるまで、それなりに家の中で、百姓もしていましたし、家族労働っていうのはあったわけですね。百姓は結構しんどいわけですから、親もしんどい子もしんどい。親が色々な仕事でどうしても家事ができなければ、子供も手伝わざるをえないし、手伝うのが自然だという、そういう生き方をしているわけです。つまり苦勞の苦というものを間に挟んで、いわば共同できた部分がある。お互いのしんどさとか出来なさを、お互いに引きかかえあうというそういう関係がいわば出来ていた。「全き家」というのはおそらくそういうことだろうと思うんですね。単に楽を共有するということではなくて、苦を共有出来るということですね。

苦っていうのは、まさにそういう自然とのかかわりの中で人間が生きる中の苦っていうことです。仏教で生老病死っていうですけど、生まれる事、老いる事、病をこうむる事、それから死ぬ事ですね。自然の中で生きる人間についてまわる苦、その苦をお互いに共有しあえる、そういう関係がおそらく「全き家」ということ

ではないかと思うんです。

私自身は、かなりそういう部分で生きて来た。別にノスタルジーでいうわけではありませんけれど、自分の中ではそういうことが大きかったと、今さらにして確認しているところがあるわけです。今の子供たちはそういうふうにならなくて、苦というものを間に挟んで他の人と駆け引きしてしまう。子供に家事労働を教えようとすると、それははっきり親の側のしつけになってしまう。子供の側はこの家事労働を親と共有するどころか、逆にそのしつけを押しつけられ、やらされているという、そういう感じになってしまうわけですね。親の方からすれば、放っておいたら、テレビゲームしてみたり、漫画よんだりして、ぐたぐたしているだけじゃないかという感じになって、子供にしっかりした生き方を身につけて欲しいと思えば思うほど、管理的にならざるをえない。

学校という所もおそらくそういうことがあると思うんですね。つまり、子供達が今この状況の世の中で生きている、その生きている形が非常に見えにくくなっている。しんどさとか、苦勞とかそういうものを我々の中でどういうふうに引き受けていけるものか、引き受けていかなきゃいけないのかが、見えなくなっているという感じを受けるわけです。

最近、物は豊かになったけれど心がまだ貧しいという言い方をよくされます。これは、「存在は意識を決定する」というマルクスの言い方に一見反するよう見えます。「存在」つまり生き方が、人間の気持の持ちようを決定するということと言えますと、物が豊かになれば、当然ながら心も豊かにならなければいけない。その生き方が豊かになれば心の状態、意識の状態も豊かにならなければいけないはずなんですけれども、現実には物は豊かになったけれども、

やはり心は貧困であるというふうに見えてしまう。だけど、これは決して生活が意識を決めるというそのテーゼのまちがいだということじゃないと私は思っています。むしろいまお心が貧しいとすれば、それは、やはり我々自身の生き方が、まだまだ貧しいということを表している。まだまだなのか、あるいはかつてに比べてもっと貧しくなっているのかもしれませんが、まさにその自然の中で我々が生きている、その生きている在りかた、その生き方の貧しさというのが、やはり子供達の心の貧困さ、我々自身の心の貧困さを生み出しているような気がするんです。

その意味で、私自身も、宮澤先生が言われたように、子供の生活関係を何らかの形で変えていかなきゃいけないと思っています。かつて児童労働ってというのは、子供たちに過酷な労働を強いるということで排除されて来ました。これは近代の産業革命以後の非常にみじめな児童労働の状況からすれば当然のことで、そういう労働を復活させようとはもちろん思わないんですけど、一方で子供たちが労働から解放されたということは非常にまずいことじゃないかと思っています。やはり子供たちが子供たちなりに自然の中で生きる。自然というのは別に樹々の緑があるというそういう意味だけではなくて、自分たちの手で飯を食うんだということが見える様な生き方というものが、今求められなきゃいけないんじゃないか。現実には、そういう生き方から今の子どもたちは何かどんどん遠ざかっているように見えるんですけど、そのところをなんとかしなければというふうなことを考えています。

田中氏

このテーマを企画した会議に私は体調を悪くして出ていないのですが、まあウチの先生方の考えられることだからと、自分なりに趣旨を理解して引受けました。教育というのは「教える育てる」ことだという一般的理解がありますけれども、それに対して「教えられつつ育つ」ということに焦点を切り替えて考えようということだと思います。

「教えられつつ育つ」といっても二つの場合がある訳で、一つは「教えられたように育つ」。この場合は「育てられる」とこと裏表ですが、もう一つ「教えられたにもかかわらず育つ」。'60年前後にだれかが「親はあっても子は育つ」といいましたが、「親はあっても」「教師はあっても子は育つ」という事実を同じような重味で受けとめること、そういうことからリアルな認識ははじまるのではないかと思います。

私は一応教育社会学の分野で育てられたので——といっても教育社会学界が自分の準拠集団にはなっていないのですが——ふりかえてみれば教育社会学的な伝統のなかの考え方が下地にあることはまちがいありません。そこで、そのあたりからはじめますが、たとえばかのデュルケムがあまりにも有名なことですが「我々の社会は日々幼い野蛮人によって侵入されている」といい、「教育とは組織的な社会化」だと、こういう風ないい方をした時に、その野蛮人というのは例の「高貴な野蛮人」という観念では決してなくて、克服されるべきの、あるいは飼いなされるべきもの、こういうイメージであったことはまちがいないことだと思います。こういった教育観が、先ほど宮澤さんがおっしゃった西洋近代の教育思想にかなり共有されるものであったでしょう。教育社会学や社会学・文化人類学などで今もその主流にはデュルケ

ム的な教育観が先行しているといわねばならないでしょうが、そういう教育観の一面性もまた明らかでしょう。その一面性を強調する考え方が最近では、研究の世界でも、文学的な試みとしても、管理主義教育批判とか脱学校論とか、障害児教育等を通じてとか、これまでの学校的常識を無視したところからスタートする議論は「つくられる」ということから出発する議論の一面性へのいら立ちのそれぞれのあらわれだろうと思います。

ところが、たとえばイリッチの脱学校論は興味深いものではありませんし、現在の状況への解毒剤として意義を持つとは思いますが、そこで代替案となるとネット・ワーク云々ということになる。いわば頭のなかででっ上げられた主体によるネット・ワークづくり論にとどまっているのではないかと思いますし、さまざまな管理主義教育論批判が、うっかりするとおちこむおとし穴というものがあるように思います。ここのことを列挙していく時間はありませんから、つきだすところだけを乱暴に単純化しながら話をしていた方がいいと思いますけれども、一つには、今日「つくられる」という一面性から脱けだして考えようとする時、あまりに素朴な話になりますけれども、子供を「要求」をもつ存在としてとらえ、子供の要求を出発点とすることが第一。それから、要求そのものも社会的に形成されている訳ですから、つくられているものがつくられているということを自覚する、それを助ける作業、だからつくられている過程をさまざまな観点から対象化し、それがフレイレ的な意味で「意識化」することにつながっていく。また要求を豊富化する。こういうことが今日的な教育研究の課題になっているだろうと思います。

さてそこで、今日、「育てる」「つくる」もの

として「学校」というものが非常に大きな比重をもつ社会になってしまっている。そしてそれが純化した教育機関として強調されるゆえにこそ、「学校」も「家庭」も結果として弱くなっていく。(そのあたりにかかわって宮澤さんの明快な整理が示唆的だったと思います。) 学校論というのが、最近では花ざかりなのですが、教育学科ができた二十年前のことをふりかえって見ますと、私たち自身も学校というものの自体への疑いというのは弱くて、いい学校・悪い学校という議論はしていても、何となく「学校というものはいいものだ」「教育というものはいいものだ」という感覚はまだ強かったと思います。これは国際的に見ましても、とにかく学校というものはよいものであって、その教育の恩恵を十分に受けることができない人々のことを考えなくてはならないという問題の立て方が'60年代までを支配したとすれば、学校というものがよいものだというのは自明のことではないという考え方への変化、これはかなり急速に'70年代に国際的にひろまったのではないか。

そこからいろいろな議論が出来ます。一方では家庭だとか地域の重要性、これもいろいろな立場から指摘されています。しかし——これについても先のお二人の先生からいろいろ指摘されていますが——限界がある訳で、小学校高学年からは、家庭で親が子に対して行う命令や禁止の働きかけのうち、学校の下請け機関としてのものの比重が大きくなっていると思います。たとえば「テレビばかり見てるけど、宿題すんだの」といった下請け作業です。従って最近強調される家庭責任論、家庭教育が重要だという議論にしましても、それは家庭でやれる限りやりたいものですが、臨教審の文章にも不用意にあらわれているような、今日の状況は家庭教育が悪くなっているからだという云い方

はいいがかりといってもいいくらいのもなのではないか。むしろそういう風に家庭教育をさせているもっと大きな状況を見ていくことこそが重要なのだと思います。

さて、そういう学校の比重が大きくなっている状況のなかで、学校は何を創っているのかということです。学校の役割を示す図式はいろいろありますね。前にいらっしゃった海老原先生の場合ですと「労働能力の基礎陶冶」と「イデオロギー的の形成」ということになる。海老原先生の場合はこれを単純な二元論としていっている訳ではありませんけれども。海老原先生はその二重の形成を語る時に学生諸君の前でよく「サイタ サイタ サクラガサイタ」の例を出されていましたね。これは文字を教えると同時に軍国主義イデオロギーが注入されていた。しかし、この場合はイデオロギーがことばで伝えられる。「サクラは日本の国の花です。サクラは美しくパッと散る。人間もそうでなければいけませんね。今、戦地の兵隊さんは……」というように語られていた。しかし、このようにことばで明示されないでも、知的な教育と態度・価値観の形成が同時二重に行われているというのが日常の学校の生活だと思えます。たとえば九九を教える、これ自体は知的教育ですが、「二二が四」「二三が六」とクラスで一斉にしている時、これは宗教的な儀式と同じような機能を果たしていると思うんですね。集団の感覚・集団への愛着・統合の形成という機能を持っている。こういうことはいくらかでも例にあげられると思えますが、集団への統合、あるいは権威の承認、序列のうけ入れといったことが毎日毎日学校で、ことばとして語られるだけでなく、あるいは語られなくても、さらには語られることばに逆っても、形成されている。そういう経験が組織されているということだと思えます。

この二、三日前にデュークというアメリカの学者の書いた「ジャパニーズ・スクール」という本を買ってざっと読んだところです。例の貿易摩擦といわれる状況のなかで日本の経済的な躍進をアメリカ人もいろいろな角度で議論していますね。たくさんの本が出ていますね。多くの方は、たとえば日本の経営の成功などについて語っていますが、デュークは日本の学校の機能という面からそれを分析している訳です。たとえば日本の労働者の持っているものは日本の学校を参観するとよくわかる。学級というものが、一年何組というように決められたら二年間構成が変わらないとか、教室での机の置き方が班ごとに決められたらふつう一学期間変らない。こういうことはアメリカのふつうの学校では考えられないというんですね。デュークは自分の子どもさんを日本の学校で学ばせた訳ですけれども、日本の教室へ入るとうしろにたとえば習字の作品がはってある。それも「家」なら「家」という字ばかり四十何枚かはってある。デュークはこういうことにびっくりするんですね。私たちはびっくりされることにびっくりするんですけども。こういう学校の日常がよかれあしあれ日本資本主義が今日あるような状況をつくっている。こういうことを含めての「つくられる過程」を対象化、意識化することが重要であると考えます。

こういう集団への統合というのが学校の本質的な機能の一つだと思いますが、ここで統合というのがつねに悪いものという意味ではありません。そのなかみによることです。それについてはあとで議論するつもりです。問題なのは、こういう統合や忠誠、序列承認といった形成過程が、教師やそこに適応している生徒にとってはあまり自覚されないまま進むということだと思います。部落解放教育、反差別教育が

もった意味の一つは「しんどい子」「問題をかかえた子」を焦点として、そこから事実を再発見していく、再解釈していくきっかけを多くの関係者に与えたいということだと思います。

この教育学科の二十年間のうちでも、部落解放教育とか障害児教育とのかかわりであるとかが大きな意味を持った、教育一般を考える考え方に発展をもたらしたと思います。

(時間がもう超過しているとのことなので)あと、それでは、その「学校」に何が欠けているのか、また「学校」の何が利用できるのかということについて、ごくかんたんに、見出しだけのような話をします。

何が欠けているのかという議論をする時に学校だけを見て考えてはだめだと思います。むしろ、子供の生活総体を見て、もっとも欠けているもの、もっとも奪われているものを見て、それをどうするのかと考えることが、既成の学校秩序や教師のつごうの方からでなく「育つ」方で考えることになると思います。生活行動のなかで、今の子供から一番奪われているものは、能動的な主体としての生活経験だということができるんじゃないか。たとえば生活時間調査で見ると——これも浜田さんや宮澤さんが共通して指摘されたように、かつての子供を一つのモデルにして比較することによって今日の状況を明確にするということができませんけれども、戦後直後までの子供と生活時間でくらべますと、減っている時間は、睡眠時間もありませんけれども、やはり「あそび」と「お手伝い」ですね。とくに「お手伝い」時間の減少、ほとんど消滅に近いような変化が、実際にはもっとも劇的な変化であると思います。戦後直後の小学校六年の調査でお手伝いが平均して一時間を超えているのがありますが、そのころの子供にとって、お手伝いというのは別にたのしいことではなく

てやはりイヤイヤやっていたと思うんです。ここになる先生方の多くが子供を背中にくくりつけていた。そういう経験を小学校の二、三年からでもするというのが日本の多くの子供だった訳ですね。お手伝いというのは一方でつらいことですけれども、これにもいくつかの面があって、親が忙しくてしんどいからこそ子供にさせている訳であって、子供にとってはオレがいるからこそ何とかなっているという存在感を持つことができたということと、それからその行動はマニュアル通りというものではなくて——そのころ子供にさせていたお手伝いですから——たとえば子供を安全にさえすれば、その時間に山へ行こうが川へ行こうが選択することのできるものであった。あるいはその他にも、子供にいろいろ考えて、試行錯誤して、具体的な行動を決めるチャンスというものは、今の子供たちより大きかったと思います。家庭や地域のなかで、そういうチャンスが子供の生活になくなって来たことをなげくだけじゃなくて、それを現代的にどう作りあげるのかということがあるだろうと思います。

それから、学校というものが、——学校を告発するだけではなくて、告発はいくらしてもいいけれども——利用できるものを見つけたのだと思います。利用できるものがあるとしたら、これも単純化していえば、集団性と目的のあいまい性ということだろうと思います。集団性というのは、とにかく同世代の子供が集っている場所である、大学は若者が集っている場所である。だから、そこでの制度的諸前提はまあいい加減にして、勝手におもしろいことやろうやという発想が大切になる。もう一つには、目的のあいまい性とか多元性というのはこういうことだと思います。工場と学校をくらべた時に、工場というところは「工場の門に入ると民主主義

は沈黙する」ということばがありましたが、今日の近代社会というのは、「一市民」としては形式的に自由平等でありますけれども、企業のメンバーとしてはそこでの制約は、封建社会、専制君主社会とたいして変らないところがある。近代人というのは二重に生きている訳ですね。それに対して学校というのは、教師はやり方によっては工場的に、あるいは工場以上にひどい管理者になることがあります。しかし学校が工場よりましである面は、工場では利潤であるとか生産性であるとか、計量できる一元的な尺度で基本的な目的が明確になっている。それに比べて学校は、目的について多元的な価値を主張しうるあいまいさをもっている。あるいは目的が拡散的・全体的である。それがむしろいいところだと思うんですね。そういうことを含めて学校というものをどうつくりかえることができるのか、利用することができるのか、あるいは日常性において占拠することができるのか、こういうことだろうと思います。

あと時間があれば、この二十年をふりかえって、大学で何ができるのかということにしめくりたかったのですが、時間を超過しています。ただ一言つけ加えますと、私は大学も……大体、学生が勉強したくて大学へ入ってくるというのは、事実認識として全く正確でないと思います。しかし、学問というのは無意味かというところという意味ではないんですが……くわしくはいえませんが、結論は大学も一種の若衆宿になったらしいんだということなんです。ただ、そのなかみとして、伝統的なムラのように伝統とか慣行というものを軸として組織されるということは今日ありえない。そうではなくて、学問を含めて若者にとって要求の豊富化のための場になれたらと考えています。もう時間オーバーですので。〔付記 臨教審を含めて今日の教育改革

論の多くは、学校を①「教える」場所と前提し、（「教えられるように育つ」程度を成功の目安とし）、②工場の合理化と同じように、目的を明確化＝専門化・特定化して、個人のレベルでの変化の総和を最大限にすることを旨と議論になっていると思う。そういう前提を疑わしいものとしないと、人生を豊かにするための「学校」のイメージが浮び上がらないと考える。報告時間の見通しを誤まって、意を尽さないが、表現しなかったことは、そういう「前提」くずしの希望である。学校が集団であることが両刃のヤイバであることをもっと考えたい。]

竹内氏

どうもありがとうございます。時間の都合で宮澤先生の三つ目のお話を聞く事が出来なかったもので、それをここで補足していただきます。

宮澤氏

三つ目の話は、これは本当は短時間でふれるには大問題すぎるということなんです。けれども時間がありませんのでごく簡単に概略だけふれさせていただきます。

先程二番目にお話ししましたように、教育の問題をその子供をとりまく生態システム全体の問題として考えなくてはいけないという観点に立ちますと、それは当然人口問題をも視野に入れなくてはいけない、という所へ行くと思います。世代と世代との間のいろんな人間関係のあり方が人口動態に大きく左右されることは、もうご承知のことだと思うのですが、たとえばお隣の中国で行われている一人っ子政策がもし徹底すれば、伯父とか伯母というものがなくなってしまう訳です。文化人類学などでは、人

間が育つときの人間関係として重要な要素をなすとみられてきた伯父とか伯母とかいうものが無くなってしまふ、ということなんです。こういう世代間の関係というのは大人と子供の間でもありますから、人口動態は教育のあり方にも大きな影響を与えるはずだと思うんですが、これまでの教育史研究ではまったく不思議なくらい人口動態の視点が欠けておりました。教育学全体としてはどうなのかよく知りませんが、日本の教育学にはまだやはりあまり蓄積がないんじゃないかと推測しております。人口論と教育史を結びつけることにおいてフランスのアナル学派とか、度々名前のでてきますフィリップ・アリエスのいわゆる社会史というものが大きな役割をはたしたことはご存知の通りなのですが、あの社会史のデモグラフィーのものたりないところは、一つの地域、あるいは一つの国の範囲でしか人口動態というものを見ていないということなのです。人口問題はいまや全世界的規模で考えなくてはもうどうにもならない問題になっておまして、地球全体には一体どのくらいの人類が生存できるのか、地球上の定員というものもあるんじゃないか、というようなことも言われています。この定員というものが在るとしたらその定員の中で将来どの国の国民が、あるいはどの人種がどのくらいの割合をしめていいのか、ということは当然深刻な問題になると思いますし、すでになりつつあると思うのです。北の国が南の国に対して、人口制限せよ、産児制限せよ、というのに対してそれは北のイデオロギーであって、南の側は受け入れられないという反発がおこっておりますけれども、これは南北問題の一部でもあるわけですが、北の先進国の子供一人が生存するのに必要なエネルギーが南の発展途上国の子供50人以上にもあたるという問題があります。これは私、実は十

何年前にアメリカへ行って聞いたことなんで、まったくくかつな話しなんですけれどもそれまで気がつきませんでした。そういうことをどう考えていくかというような問題が提起されてくると思います。

さらにその地球上の人間の定員という問題は、人間のことだけを考えていては見通しのたたない問題という性格をもっておりまして人間以外の生き物との共存を考えなくてはならなくなる。つまり、人類の人口がどんどん増えてしかもその人口の生活水準が一齐に向上していくと他の生き物、植物や動物の存在を脅かす。そのことが因果は巡るといいますか人類の生存条件を逆に危うくしていくという問題が出てきているわけです。そういうわけで人口問題は、結局エコロジーの問題に行きつかざるを得ないと思います。けれども、エコロジーの思想というものは、第一番目にお話ししました人間が主体的に自然を支配しつくすという近代の人間中心主義、ヒューマニズムと衝突する面があるわけですから、この面でも西洋の近代的価値というものは今や挑戦を受けていることになります。

どうも浜田さん、田中さんが地についたお話しをしはじめた所に、私がまた漠とした話しに戻ってしまった申しわけないのですが、私に取り上げました三つの観点とも要するに西洋の近代をどう考えるかという問題になります。この西洋の近代とは、明治以後日本人の憧れの的でありまして、特に私なんかは戦後、戦争が終わった時にこれからは日本も西洋みたいになるんだという夢を描いていたような気がするのです。東洋的生活水準の低さ、ヒューマニズムのなさというのを脱して明るい豊かな欧米のような社会になるんだということで思春期を送ってきました。実際は腹ばかりすかせて、やけっぱちに野球に熱中して、6・3制野球ばかり

がうまくなりといわれた世代なのですけれども、その時でもやはりこれからは西洋みたいな明るい社会になるだろうという希望で生きてきたような気がするのです。ところがそういう希望が1960年代位から一齐にぐらついてきているということです。私が出しました「教育の主体と権威の問題」それから「人間関係のシステムの問題」「人口とエコロジーの問題」、この三題話しですけれども、いずれも私なんか理想として描いてきた近代的価値が、挑戦を受けていると言うことです。ただ私は近代的価値がもうだめだから、そんなものはぜんぶ捨てさせて、別なものを求めようとは考えるに至っておりませんので、いわばジレンマの中にいるわけです。今日の三題話しを通して筋としてどういうことが提起されているのかということがまだ私には見えていません。この週末いそいでシンポジウムのドラフトを作っていく過程で私が普段考えていることを集約していったらこの三つになってきた、ということです。この三つの問題の間に本当にどういう関連を見出していったらいいか、またそれは今の日本の子供の問題にどういふような見通しをつけるために必要な問題提起かということはまだ私自身よくわかっていないということなんであります。

竹内氏

どうもありがとうございます。浜田先生、田中先生なにか補足することございますか、皆まだ話したりないことがあるんだと思いますが、三人の先生のお話しを要約するといいいと思います準備はしたのですが、時間があまりございません。それぞれの方がお受け取りになっていらっしゃると思いますので要約をしないで、皆さんの方からご意見なり問題点があれば少しだけしていただいて、三人の先生方のお話しはほぼ

一致していると見ていいと思いますが、田中先生はちょっと違うという感じはしますが。それぞれの専攻される分野は違って論じようとするターゲットは三人共だいたい重なり合っているとっていいのではないかと思います。そういう意味で皆さんの方で問題やご意見があれば少しだけいただくとお願いしたいと思います。野村先生あたりございませんか。

野村氏※

むつかしい話を聞かせていただいてどういうふうに質問すればよいかかわからないのですが、三人の先生方の話を聞きまして非常に感銘しました。ただしですね、これからの質問は先程宮澤先生が最後におっしゃいました様なものねだり的な質問になるかというおそれがあるのですが、今日三人の先生のお話をききまして、感じたことは、要するに現在の状況というものを過去のいろんなものを引き合に出してですね分析していくというやりかたですね。しかし、それを分析すれば自動的に未来の展望が開かれる程問題はあまいもんじゃありませんかと思うわけです。そうすると必要なのは状況の変化というものを前提にしながらですね、現代の社会に住む私達がこの状況をふまえてどう未来を展望するかというさいの構想力みたいなものが重要ですね、それがやはりどうしても聞きたいというのが私の本音なのです。というのは第三者的に現状を過去の知識で分析することが出来たとしても、現在のたとえば教育制度とかそういうものは初めからあったわけではなくて日々私達が作り上げているわけですね。そうすると作り上げている私達自身が未来に対して何かを展望しないかぎり、つまり構想力を

持たない限り新しい展開といったものが見えてこないんじゃないかというふうに少なくとも私自身思っています、ちょっとないものねだりかもしれませんが、やっぱり聞いてみたいと思うのが私の今の正直な気持です。

竹内氏

えーと、どなたかお答え願えますか。

田中氏

過去をモデルにするということは問題状況を明確化するという以上には役に立たない。それはその通りであります。時代への構想力云々というそれはその通りだと思いますが、またそれはそれぞれ個別具体的にしかやはり出されないものだと思うんですけれども、状況の変化というのは一枚岩であるわけではないわけですので、例えば今日要請されている教育改革についていろんな議論がそうであるように、社会の中のいろんな層の要求とか必要とかいったものをかなり歪んだ鏡に写すような形で反映しているわけですね。意識の状況というのは。たとえば最初に言った社会学的伝統の一つの大きな間違いというのは近代化ということの中で、そこでの新たに生じる必要といったものが葛藤含みのものであるということを鮮明にしなかったということだと思っているわけであります。

学校という所が一種の目的のあいまいさといったものがあるのがむしろいいことじゃないかという、こういう意見がそれこそわかりにくいことの一つだと思うんですけれども。これに対してもっと目的を明確化することによって効率化するという問題のたてかたが一つあります。臨教審の特に自由化論の人々が考えているもの

※ 関西大学

は、それを法的な命令という形よりも市場メカニズムの操作という形を通じて改革を誘導するという戦略であると考えますけれども、そこでおそらくそれにたいする対応ということの一つがいわば売れる労働力を作る、という形の対応というのが当然予想されることの一つであり、いまいろいろ示されていると思います。目的が明確な教育機関というのは一番典型的な例を上げると例えば自動車教習所であるとか、あるいは予備校もそうであると思いますけれど結果の計り方が明確な教育機関、そういったものが今後大きくなっていく可能性というのはあると思う。しかしおそらくたとえば関西大学を自動車教習所型の（中身は違うにしても）そういったこととして切り変えていこうとするときには、例えば学生の中にもあるいはその他の中にも一定の抵抗というものがあろうし、又こういった社会状況の中で、学校が企業に将来必要とされる質というところにまだ一元化されるところにはきていない。よって、そこで企業人モデルとは違ったさまざまなモデルがありうるということを明確にして、そしてそういうふうなチャンスを作っていくと、こういうふうにしかな今のところ考えていないわけです。

浜田氏

「ないものねだり」とおっしゃいましたが、その通り私もこれといった展望はもてないでいます。ただひとつには、状況が非常にしんどくなっていることを、私、さきほど申しましたが、そうした分析自身がまだ十分には一般化していないと思うんですね。例えば、私自身も心理学の世界のなかでは全くの少数派ですし、どちらかというとい異端に属する人間です。私のような見方が心理学の中で十分理解されているかという、全く正反対の状況ではないかと思うので

す。ですから、将来に向けての作業の一つとして、少なくとも今の子供達の育ちの状況について分析をさらに進めて、これを明確にしていかなければいけないのではないかと考えています。子供が育つというのは、プラスの価値が一つ一つ積み上げられていくというふうにイメージされてますけれども、他方で子供たちが今の状況の中にどんだんのみこまれていくという負の状況も捉えていかなければならないと思うんですね。単に能力の発達ではなくて、まさに疎外の個体発生の過程を跡づけていくということが必要だと思うわけです。つまり大人達の疎外状況の中に子供達のはいりこんでいく過程ですね。そういうことを、私自身も全く手をつけていないし、これから進めていかなければならないということが一つあるだろうと思います。

もう一つは、単なる理屈に終わってしまう可能性もありますが、やはり自分自身のおかれている生活状況を変えていかなければいけないじゃないか。つまり飯の食い方を変えるということなんですが、そうなりますと、私のばあい大学の先生をやめろという話しになるんで、これはちょっととりあえずは出来ないなと思っているんですけどもね。それでも大学の中で生活している以上は、大学という場を、単に勉強とか研究の場としてではなくて、人と人との関わりの中での位置づけ、大学の中で生活の意味をどうふくらませていくのかということを考えていかなければいけない。例えば、さっき教育心理学という話しを出してきましたけれど、教育心理学という授業をやっても、授業を受ける学生側の気持として、一つはあきらかに単位を取りたい、資格を取りたいという気持がある。この授業を受けてよかった、自分の人との関わりとか生きかたの中に活かされているというふうな、そういう実質的な意味合ではな

くて、制度的に単位になるとか、形式的な形で資格になるとかいう形で授業を受けてしまっている。そういうのをぬいて、単位にもなにもありませんよ、と言ってしまった時に、教育心理学というのは学生たちに対して一体どこまで値打を持つのか。私は教育心理学に対して非常に悲観的でした、学校現場に何も役に立たない、立たないけれども制度の上で教員免許法にのっかっているから意味をもっているというふうに思っているんです。また教員の側にとっても事情は同じで、教員免許法を変えて教育心理学はいりませんということになれば、日本の心理学者の半分以上があぶれるだろうと思うのですね。そういう中で大学は存在しているんだという事の意味もやっぱり考えなければいけない。それを何らかの形で変えていけないか。たとえば教育心理学を例にとれば、単に教育心理学という授業を受けて単位に交換するという交換価値でなくて、これを人の生にとってまさに実質的な意味合いを持つものにどう変えていけるのかというのが、大学で仕事をしている人間のひとつの役割ではないじゃないか。そういうことを含めて大学の中で出会った人間どうしが生活的にどうつながっていけるかという問題が大事ではないかと思っています。この会のように同窓会的な形で学会が開かれているというのも、よそものがこう言うのは口はばったいことですが、そういう生活的な意味合いの繋がり維持として非常に意味を持つてくるのではないかという感じをもっています。そういうことを自分自身の場の中で少しずつでも開いていきたいということが、とりあえず自分のひとつの方向ではないかというふうに考えております。

宮澤氏

私は先程の方には悪いのですが未来へ

の構想力などというものはあんまり安易に持たないほうがいいのではないかとむしろ考えております。

教育学者とか教育に関係する者はとかく実践的、建設的に発想してしまいが為に本当はもっとつきつめていろいろ考えなければいけない所をうまくオブラートにくるんでさけてしまって、希望があたかもあるように発言したり、それを強いられる所があると思うのですね。教育とか子供ってなると何かやっぱり建設的、実践的に発言しなければいけないというふうの自縄自縛にとらわれている所があると思います。私はもともとそれなりの展望があるわけでもないし楽天主義者ではないのですけれども、なおかつ努力して早く未来への展望を持ちたいという誘惑に負けないように頑張る必要があるんじゃないかとさえ思っているくらいなのです。ですからあんまりこういうシンポジウムなんかに出てきて発言するのは良くないとは思っているんですけど、出てきた以上はやはり破壊的なことを言わざるをえません。破壊的なことを言うのにはかなり勇気がある時もありますし袋叩きに合いそうな時もありますが、未来への見通しもないのにありそうなふりをするより、いまは子どもとか教育についてのとらわれた見方を徹底してゆさぶりつづけることのほうが必要なんではないかと考えます。それからもう一つ、かりに構想を無理して作りだしたとしても、それを實現する主体というのは具体的に誰なのかというのはさっぱり見えないですね。

昔は労働者階級というものが希望のになてだったかもしれない。それから啓蒙された知識人が進歩とか未来のになてだったかもしれない。ところがいまやその両方共がなんだか居るか居ないかわからないような存在になってしまった。とくに、労働者階級というのは居る

んだか居ないんだかわからなくなってきているような気がしますし、その点田中さんから反論があるかも知れませんが、それから知識人というのも何だかあやしくなってきたと思うんですね。このごろは知識人とはあまり言わず識者とかしきじゃとか舌たらずな言い方をしますが、何んだか亡者みたいな感じがするんですけど。ただマクロの点では全然と言っていいほど見通しが無いんですけれどミクロな点では一個の生活人として私たちに出来ることというのはいくつもあるし、たくさんあるような気がするんです。その点、浜田さんもおっしゃったと思うんですけど例えば私は親として全く非力な親なんですけど、子供をたとえばできるだけ空腹にしておいて食物の有難さを日常的に実感させるとか、それから子供にできるだけテレビを見せないようにコマースリズムの欲望生産の働きかけに踊らされないようにするとか、まあそういう意味ではいまの標準からいったら子供にとってはいやな親になるような努力をしたかと思っているわけです。

なかなか思うようにいなくて妥協ばかりするんですけれど、子供はやっぱり空腹にしておくことはかなり大事なことです。私の長男が小さかった頃、遊びにきた連中に女房がカステラを出したら「おばちゃん、僕カステラなんか大嫌い」とかいったというのでびっくりしたんですけど、私なんか小さな時にはカステラといえば病気をした時くらいしか食べられない、すごい御馳走だと思っていた。その時から一念発起しまして子供の友達なんか来た時にもケーキとかチョココレートはださないことにしました。家の子供にはもしお腹がすいたら煎り豆だとか煮干をやるとかして御蔭様で長男は歯医者さん泣かせて虫歯が一つもなく中学に入ったら一学年で何人かしかいない虫歯のない子供に

なったんですけども、二番目からは環境が変わったせいもあってあまりうまくいきません。家でたべない分よその家でガツガツとおやつをたべます。それで宮澤さんとこの子どもは、何をだしてもよろこんでたべるので張合いがあるなどと言われました。そんなことしているとやっぱり今日のはやり言葉でいうとエコロジカルファシストになりそうでそのへんもジレンマなんですけれど、ですけれど一個の生活人としてだったら出来ることというのは身近にいっぱいあるような気がするんですね。そういうことを一つひとつ確かめてやっていくということとそれからマクロの点では、もっと既成の固定したものの見方をゆさぶって問題点というものをえぐり出していくというふうな二面作戦でいくよりしかたがないじゃないかというふうな考えしております。

野村氏

私の質問の仕方がよくなかったようで、構想力といった場合にはこうこうしかじか、といった具体的なものをですね期待したわけではなくて、それは結局最終的には自分自身が描かなければいけないものであることは十分よく知っています。むしろ先生の言葉をつかえばですね、状況の変化というものをおさえながら、エコロジカルバリディティをもつ世界、社会をどう考えて行くかに関して、私自分が構想力を描くための参考意見として聞きたかったということで質問させていただきました。どうもありがとうございました。

竹内氏

他にございませんでしょうか。平野さんあたりありませんか。

平野氏※

いま野村先生からの質問に対して答えられたのですが、歴史的ものの見方に対して状況です、状況とのかねあいでの子供に何が必要なのかをやっぱりそれをポイントとしておさえておいて、資本主義社会の商品経済の社会でやっぱりこういうことが必要だという価値をです、こういう子供が必要なんだと、そこまでおさえる必要があるんじゃないか。理論的に考えてみますと、今宮澤先生がおっしゃたようにヨーロッパ社会と日本の昔です、ガンツェハウスの全き社会という形をかいつまんでみますとどうもやっぱり今の社会の状況で期待されているものが違うんじゃないかというのがわかる。田中先生？がおっしゃたような流行論的な考えをもつと自分だけでは生きていけないということがあるわけです。それをたとえば考えてみますと今までの社会からヨーロッパ的な飼育的教育社会、これは子供の人格を抑制的で圧迫されてきた時代背景の中から近代的な自我が台頭し、子供の人格、権利を認めるような現代に移っていると思うのです。現代はいわば社会が中心でよいものだけと云う、有能という共同体社会の中ではまあ言えば子供をちやほやする自己主張型を育てる教育社会をとらえてきたと思うんです。そう考えますと、今の状況では何かすると自己中心で満員電車でいろいろ他人に迷惑を与えてきた。考えてみますと新しい教育社会はどうやら自己表現、自分のことを相手にわかってもらえるような、そういうやっぱり人間に育て、育つようにじゃなくて育てるようにはいかなければならない、そういう時代に来ているんじゃないかという気がするんです。そこでたとえばそれを、教育とか心理学ではどのように

今現在の子供の状況、どういふ子供に育てるか、又逆にその子供が育つにはどのようにしたらいいのかということを一言聞かせてもらえれば幸いです。

宮澤氏

ダス・ガンツェハウスが出た因縁から何か言わなければいけないかもしれませんが、私が質問の意味をよくとらえていないかもしれませんが。確かに近代の初頭までは人間というのは自己抑制的にならなければいけないという、そういうモデルで子育てをしてきたと思うのですけれど近代のある時期から以後はむしろなんていうのですか、欲望拡大型といいますかこれは受け売りですけれどケインズ経済学というのは、人間の必要に応じて生産するという考え方ではなくて、需要とか欲望そのものを作り出すという形で消費を無限に広げていくというふうな考え方で、ヨーロッパの近代的な禁欲的な価値観というようなものを一気に突破してしまったということ聞いたのですけれど、今日の社会ではまさに堅実な有効需要を人工的にどんどん作り出してそれによってはじめて経済や企業がスムーズに立ち行くような社会になってるんだろうと思うんです。ですからそれに応じて新人類はやはり自己抑制型でなくて自己主張型、自己解放型というふうになってきたということになると思うのですけれど、そういうふうになっていく状況を追認し、それをむしろ強める形で教育が対応していいのかという、そういう問題があると思うのです。それがどうしていけないのか、人間が無限に欲望を満たしてゆくことはまさに人類何千年かの夢であったのではないのかと。ユートピアにはそういうところが

※ 日ノ本学園短期大学

あるわけですね。イギリスの古いユートピアにお菓子の国というのがあります。その点について限界を設けてくるのはやはり地球が全体として生態系をなして生きている生命圏だという、エコロジ的な現実というものが人間にその欲望を無制限に拡大していくことに関して待ったをかけるように思うのですね。その地球生命圏とかその生命を支えるエネルギーの源泉である太陽系とかの大きなシステムというのは人間の力では組み変えることが不可能な与件であると思うのです。その中で働いている力を一定の方向に向き変えたり与件を部分的に修正したりすることは出来るかもしれませんが全体としては変えられないという、そういう限界に人類はぶつかりつつあるように思うのですね。

そのことをどう考えるかということが一つあります。もう一つはちょっと飛躍するかも知れませんが、横浜の浮浪者襲撃事件というのがありました。それに似たような事件はいっぱいあるんですけれども、そこに登場します子供達というのは対象の手ごたえの感覚というのがないみたいなんです。あれに関するインタビューの記録をみてびっくりしたんですけれども、浮浪者のお腹を踏んづけたらぐにゃぐにゃになってむしろそれが快感を感じたというふうなんです。ですから欲求不満の中学生にとっては浮浪者のお腹をぐちゃぐちゃ踏みつけて殺すということは快感であるわけですから、その観点からみれば欲望の充足であるわけなんですけれども、ただ、その相手が自分と同じような人間であるという対象の手ごたえがなくなって来ている。これはやっぱりどうしたことなのかと思うんです。それは、その人間が育つ過程で人間関係においてそういう手ごたえを小さい時から感じる機会に乏しい、あるいは感じて自分自身を制御する体験が弱かったというこ

とが一つ原因にあるような気がするんです。自分が世界の主人で他のものは全部その自分の欲望なり自分の願望を充たす手段であるというふうな、そういう唯我独尊、これは形を変えた近代のヒューマニズム、人間中心主義の延長としての个人中心主義の帰結であるような気もします。ちょっと飛躍しますが、ですからそういうことに対しては、今なんらかの文明の大転換がなされなければならないような状況が生まれてきているのではないかという気がします。

浜田氏

どういふ子供がいまの状況の中で必要とされているかという質問だったように思うんですけれども、私自身は、子供をこういう形にしたいというふうに思っているのではなくて、私自身が感じているのはむしろいまの子どもたちのおかれている状況への不安ですね。つまり、子供自身が生活実感を持ってないと思うのです。さっき、手ごたえが帰ってこないような所で育っているというようなお話が、宮澤先生の方からありましたけれども、まさにその通りだと思うのです。子どもたちは非常に宙に浮いた所で生きている、自分達の生活を支えるものがどこからどうやってくるのか、というのがまったく見えない所におかれている。これは非常にまずいと思うんです。人間の想像力というのは非常に限界がありますから、例えば相手の痛みを我々は想像できるかといえば、理屈の上では想像できますけれども、まさにその相手が踏まれたその足の痛みをその通りに受け止めるというのは大変なことなんです。実際に自分が踏まれるとか、自分のしんどさを自分なりにかかえたことがあって、初めて本当の意味で想像力が相手にまで及ぶ、つまり相手の痛みや思いというのが見えてくるのです。ですから、そ

の意味で人間の想像力というのは非常に限られている。宙に浮いた所に生活している限りは、やはり宙に浮いた形でしか、感性も想像力も働かないのではないかと思うのです。

したがって今の子供達にこうなってほしいというよりやはりここでこうして生きているのが見えるような生き方をしなければいけない。そう思うと非常にむづかしいことです。学校という現場の中に生活をもういちど取り戻さなければいけない。親達にしても、企業に働きに出てそのお金でもって家で生活をするといういまの人間の状況では、企業は生活の場じゃないわけで、純粋に労働の場となってしまう。学校もまたいろいろ多様なものが折り込まれた生活の場ではなくて、純粋に教育の場になってしまったわけですね。

かつて子育てのなかに含まれていた多元的な機能が、すべて学校教育というところに集約されようとしている。

たとえば、掃除とか、あるいは御飯を作るとかいうことでも、今の学校では、ほとんど副次的にしかなされていない。掃除などは多少役割としてやらされているだろうと思いますが、飯を食うなんていうのは全くもう受け身で、与えられた給食を食うだけになってしまっているわけですね。なんか、もうすこし根本的に学校と言う場の考え方をひっくり返して、子供達が集まるがゆえにそこで生活が成り立つというような場を考えていかなければならないんじゃないか。一言でいえば生活者になるということ、大人も子供自身もめざめなければいけないんじゃないか。その中で自己主張が出来てはじめて本当の自己主張だと思うのです。そういうことで答えになったかどうかわかりませんが。

田中氏

ある時、教育すなわち生活の組織化という形で議論したことがあって、そういうことでもう少し浜田先生と議論ができたらしらおもしろかったなど、思っております。展望とか何とかいう時には、それぞれが今までもってきている枠組とかそういうものがある、それをまた客観化すべきだろうと思うのですが、宮澤さんはおそらく後半の議論の展開はもっと時間があればいわばエコロジ的な展望の中の枠組で議論をされたんじゃないかと思いますが、私はどちらかというとなかなか古典的社会的な枠組を今なお持っている人間でありまして、そして特にそういう中で、要求の豊富化ということを先程つくられる過程の自覚化ということと並べて強調したわけでありまして、要求を豊かにしていくことが、単にエネルギーあるいは物の消費量を大きくすることが豊かにするというのではないわけですから、その意味でたぶんエコロジスト的に考える人と具体的な内容においては多分あんまり違わないんじゃないかとは思いますが、しかし、そのことを、要求を豊かにすることばで語りたがるところが私のなんているんですか、古典的、社会的なふくらみであると思います。マルクスが共産主義の二つの段階というような形で未来社会を展望した時に、最終的には能力に応じて労働して必要に応じて分配される社会ということを考えました。マルクスが19世紀にそう言った時には、ずっと未来の生産力がずっと高まった段階の事柄として想定したわけですが、マルクスがいま仮に生きていたら、あるいは幽霊が出てきたら自分が思ったその第二の段階で必要に応じて分配されるような社会を作ることが客観的に可能な段階にとうに達しているのではないかと、こういうふうに言っただろうと思います。たとえば障害

者問題なんかについてですね、障害者をいくらかでも労働力化していくというところで問題になる。障害者が障害者としてそのまま、ありのまま生きていけるようなことにしていくことが、他の人間にとっても喜びであり豊かさであるような、そういうふうな事があたりまえじゃないかという感覚が若い人達のうちのかなりの部分に抵抗なく受け入れられるような、ある種の客観的な可能性といったもの、この感じさせるものというのがあると思うのです。要求を豊かにするということのチャンスがやっぱりあまりにも限られてしまっている、どうかぎられているか、どう閉じられているかということ进行を明らかにしなくてはならない。さっき横浜の労働者襲撃事件の話が出ましたけれども、大阪でもおなじようなことがいろいろあって、釜ヶ崎へは私二度いったことがあるだけなんですけれども、おっちゃんがかう言うのです。「先生なあ、中学生が夜中やってきてなあ、水かけたり、けとぼしたりしよんねん、そやけどあれがなあ、相手がこれ暴力団やったらな（釜ヶ崎の労働組合というのは御承知の方もあられるかもしれませんが、山口組系の手配師組織に対して体をはって労働組合を組織してきた、十数年前にそういった歴史をもつところであります）わしら相手が暴力団やったら殴り込みにいったるで、そやけど相手が子供やろ。そやから、それでけんからつらいし困るねん」という。たとえばこの釜ヶ崎のおんちゃんのかういう言葉の味といますか、やさしさ、豊かさみたいなものですね、かういったものをむしろこの子供に伝えることが子供を豊かにすることだろうと思うわけです。かういうことを含めてのもっと欲張りになっていと、人間と人間が共存することについて、もっともっと欲張りになっていくということを要求の豊富化という言葉で表現

したわけであります。

竹内氏

今、ちょうど4時です。予定が4時なんです、じゃもう一つご発言を。

平野氏

実は、私このことを言ったのは、私自身学生時代をふりかえて、私二期生で'70年安保時に関大に入ったのです。まさにここは自己主張型の全共闘運動が盛んなんです、だから自分の要求をボーンとぶっつけたらいいけるという時代だったのです。その前に私は他の大学に行ってまして、そこでは抑制型でして学生部長とか、学長がいてかうしなさい、要はかう解決しなさいというもつで抑制型でした。関大に来たらすごいエネルギーなんですすね。そこで解決できたものがあると思うのですすね、出来なかつたものもある。今の現在の状況はかうかという、子どもたちはすしずめの満員電車なんですすね、その場所に駅員が必ずいてるわけです、ただ乗っているだけです。いま、先生方がかうかのように横浜とかいろんな所での事件は、相手の気持がわからなければ絶対おきない内容ですすね。すなわち自己表現というのは相手の気持がわからなければ出来ないとかが前提なんです。だからかういった学生に今なっているんじゃないかと、すごく心配なんです。かうかえるとすごくしらせるんです。だから先生方をお願いしたいと思ひますけれども、かうかのような自己表現が出来るような学生に、育て上げるように期待してあります。

竹内氏

それではまだ話があるかと思ひますけれども、一応予定の時間が来ておりますのでこれでやめ

させていただきたいと思います。司会が大変ま
ずくて皆さんに十分なお話しをしていただくこ
とが出来なかったし、その点はおわびをしてお
きたいと思います。

今日お話しになった事柄をずっとたどって考
えてみますと、関西大学教育学科が、第一回の
時、十周年の時、やってきたテーマと連続して
いると思います。その点では、鈴木先生がよく
言われる疎外という形で問題をしばってもよ
かったかなという気がするのですけれど、しか
し疎外ということばが最近日本では大変不評判
になっている。マルクス主義の中でもたとえば
廣松渉氏あたりが疎外ではなくて物象化でなけ
ればいかなのだと言ってます。それはそれでい
いけれども、マルクスの批判の意味が人びとの
関心をひかなくなっています。疎外というこ
とを言うよりもそういう事を忘れちゃえという空
気になっているのかも知れない、そこらへんの
事はかれこれ言う必要もありませんけれども、
今日、お話しを聞いてまして、近代というも
のをどうとらえなおしてゆくか、どう相対化し
ていくかという点では皆さん共通の認識をもっ
ておられると思う。その場合考えてみますとと
くに我々にとっては近代というのはよそからも
らった近代であるだけに、その問題が深刻にな
るかと思います。しかし、ヨーロッパの近代の
自己反省というのはかなりこれは深刻ですね、
深刻でない人もいます。あれこれいろ
んな事を言って時間をとるのでやめますけれど
も、やはり近代性がバネになって近代を批判し
ている所があると思います。最近、私それを痛
感していることがあるのですけれど、日本の場
合ヨーロッパと違う文化思想を持っていながら、
1960年以後急速に近代化してきてその中で自分
の伝統を忘れてしまったという問題もある。先
程、宮澤先生が戦後の頃、我々はヨーロッパの

近代みたいないい社会を作りたいと思ったと
おっしゃいましたが、私もそうでした。

皆さんのなかにはお困りになっている人がい
らっしゃるかもしれませんが、社会科という教
科が戦後出来ました。社会科が出来る時私は勝
田守一先生のお手伝いをしていましたから、社
会科にかんして当時の月給分の責任は少なくと
もあると思っているのですけれども、その時に
考えたのはまさしく日本に近代的な市民社会を
つくり上げなければならぬという意識だった。
その後ヨーロッパのことを調べていくうちに、
ヨーロッパの近代がどういふものかというのも
少しはわかってきた気がします。日本の事を顧
みますと日本も捨てたもんじゃない、——とい
っても私は中曽根さんみたいにナショナリス
トになるつもりは全然ございませんけれども一
一、そういうふうを考えてみますと特に60年以
後というものは、日本の伝統も急速に崩れてい
くし、ヨーロッパと似た形はとったけれども、
ヨーロッパと同じような近代化の形の芯のた
ころが同じかどうかというのが問題だと思っ
ています。宮澤さんが「新しい子供学」という書物
の第一巻の座談会の中で子育ての伝統につい
てもふれておられる。つまりアリエスがヨーロ
ッパでそういうものを出してきたとき、日本では
すでに柳田国男の仕事がちゃんとある。しかし、
柳田が明らかにした伝統は1960年代から20年の
あいだに急速になくなってしまふ。出来上がっ
て来た日本の近代とは何か。私は、日本の近代
の象徴というのは、歩道橋というやつだと思
う。日本では自動車が産業をひっぱってきまし
たから、自動車の為に人間は皆非人間化されて
いる。道路は鉄の車がながれる河になってしま
った。子供のあそび場でなくなった。そういう
形で我々の生活環境全体が全く非人間化して
いる。これはヨーロッパでは考えられないことだと思

いますね。私、別にヨーロッパを褒めるつもりはありませんけれども、今や、日本というのは、本当に世界一の経済大国になりましたけれども、その経済を支えてきた倫理というのはどうしたことなんでしょう。歩道橋を作るようなセンス、それでモラルというのが成り立つんだろうかという気がします。考えてみますと学問にしたってそうで、農村の社会でないと学問はダメなのかな、という気が時々しないでもない。そういう面からして今日問題になってきた所は我々自身にとって、世界的な問題でもあります。

宮澤さんが中国の問題を出されましたが、私も中国へ行ってその事をなんか慄然とする思いで思いうかべたことがあります。そういう事を考えてみますと我々は今日、非常に気楽な生活をしているみたいだけれども、しかしとてつもない危機に立っているのかもしれないという気がしないでもない。その事の中で我々は子供の事をどう考えていったらいいのか、あるいは教育をどう考えていったらいいのか、そういう問題が非常に大きな問題として我々にさしせまってきたと思います。時間がきたからやめますが、日本の学校制度というのを考えてみますとやっぱり、ヨーロッパとまったく違います。ヨーロッパの近代の学校の出来かた、これは宮澤さんがお詳しいわけです。私は思想史で18世紀からの歴史をすこし考えてみますけれど、たとえば今年コンドルセを少し勉強していますけれども、コンドルセにしたって随分やっぱりすぐれた側面がある。そういうものは、我々が日本で学校を作ってきたなかのどこにあったんだろうかという気がしないでもない。今、我々に課された問題は、今日先生方が近代の反省という形で、あるいは相対化という形で出されていますし、それをどう新しく組み直していけばいいか、大変な問題だけれども、野村先生がさっ

き出されたように我々の構想力をどう育てていくかという問題とも関連すると思います。皆さんも現場の中で、あるいはそれぞれの分野で、いろいろ悩み且つ、手さぐりをされていることだと思います。こういう会がたびたび開かれて我々の経験が持ち寄られて、そこで少しづつでも固まっていけばいろんな事が我々に少しづつ見えてくるかもしれない。大きなマクロの点では、私は今日の状況を白内障的状况だと思えますけれど、個々の生活の側面ではずいぶんいろんな芽が出ている。それをまとめていく者がいない、これは日本ばかりではない気がします。ヨーロッパでも考えてみると19世紀以来、思想はずいぶんいろいろ噴き出てきましたけれども、倫理というものはどこにもない。

ヨーロッパの近代思想をヘーゲル以後たどってみますと、いやマルクス以後といってもいいかもしれませんが、倫理学というものの立つ基盤が思想の中になく、という確信を私持っています。そういうふうに考えてみると、我々もそれをなくしかけているんじゃないかという気が今日のお話を聞いていてしました。

時間が10分程過ぎておりますので、私の下手な長談義はやめる事にいたしまして、今日は実はこの会場に集まられる方が少なかつたらどうしようかと思って大分心配したんですけどもほぼ満席で、皆さんのお蔭で20周年の記念集會を持つことが出来て大変うれしく思います。御参会の皆さんにお礼申し上げて下手な司會をお詫びしてこれでやめさせていただきたいとおもいます。

おわりに、パネラーの先生方にお礼申し上げます。本日はありがとうございました。