



Title	社会教育における主体・実践・認識について：山田正行氏の批判に答える
Author(s)	鈴木, 敏正
Citation	社会教育研究, 12, 55-75
Issue Date	1992-06
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28489
Type	departmental bulletin paper
File Information	12_P55-75.pdf



社会教育における主体・実践・認識について

——山田正行氏の批判に答える——

鈴木敏正

I はじめに

筆者はこれまで「主体形成論的社会教育学」の構築をめざして、ささやかながら努力をしてきたつもりである。このような筆者の立場に対して、最も強い批判をしてきたのは山田正行氏である。

山田氏は最初に、筆者が E. H. エリクソン、J. ハーバーマス、P. フレイレ、I. イリッチなどの「間主体性論」を批判的に検討した拙稿「相互教育の基盤としての間主体性」(1986) をとりあげた。そして、筆者がこれらの議論においてはいずれも疎外論・物象化論が欠落しているか一面的であると、とくに抑圧を「人間の間からの疎外」の局面において把握したフレイレについては一定の評価をしながらも「抑圧の本質的根拠とその内的矛盾」の展開をみていないとしたことに対して、筆者の理解は「認識に内在する抑圧・権力、またコミュニケーションに内在し、みずからの本質を隠蔽することでその機能を達成する抑圧・権力の本質的問題については、問うことすらしめない」ものだと批判した(「第1論文」⁽¹⁾)。さらに、この拙稿を好意的に紹介してくれた長沢成次氏の論稿⁽²⁾をも問題にし、それが山田氏らの「『知』の相互主体的構成」をめざす立場と異なっており、「『科学』が所与の前提」となっていると批判し、そうした問題構造の中に位置づけて拙稿も論評済みであると述べた⁽³⁾。

筆者に対するこの山田氏の批判は、ほとんど憶測にもとづくものであるばかりか、「抑圧の本質的根拠とその内的矛盾」の内実を筆者が「国家の暴力装置に限定」⁽⁴⁾しているといった誤解を前提にしたものであったため、筆者は1989年の日本社会教育学会の理論研究部会での報告⁽⁵⁾で筆者の学習論＝自己教育(相互教育を含む)論の枠組を提起し、同年の山田氏の自由報告に対して質問と意見、筆者の見解を述べることで了解していただいたと思っていた。

しかるに山田氏はその後、筆者の別の論稿をとりあげて、筆者の「主体形成論」的な社会教育学の枠組は、笹川孝一氏と同様で、本質的には「主体・実践・認識の論理の位相」における固有の論理を問題にしない「基底体制還元主義」であると論断した(「第2論文」⁽⁶⁾)。筆者は、後述するように、このラベリングは適切でないと考えている。しかし最近において社会教育推進全国協議会研究調査部は、筆者の学習論は①成人教育学(アンドラゴジー)や②社会心理学的発達論・社会学的人間関係論に対する、③「史的唯物論の哲学、経済学、社会学上の成果を用いて成人の学習論を構築

する試み」であるとされ、②の立場からする上述のような「基底体制還元主義」との批判も紹介されている。そして、これらの学習論は「これまで日本の現実の中で実践的に積み上げられ、検証されてきた従来の学習論における諸課題のなかから論が立てられるというよりも他分野の諸論理の成果」にもとづく「理論の応用としての傾向」がみられ、「社会教育実践分析のための調査方法の問題（実践創造に肉迫する調査・分析の欠如）や、実践の過程で意図的働きかけをした人物（職員、住民を問わず）に関する分析の欠如という問題」をかかえていると指摘している⁽⁷⁾。

以上のような筆者への批判に対しては、ことは学習論・自己教育論の問題であるがゆえに、筆者なりの自己教育過程分析を展開しなければ基本的な理解は得られないであろうと考えている。したがって筆者は現在まで、代表的な社会教育実践における自己教育過程の分析をしてきているところである⁽⁸⁾。そこでは、不十分のそしりはまぬがれないであろうが、「実践創造」過程にかかわる職員や住民の分析も試み、「従来の学習論における諸課題」をふまえて展開したつもりである。もちろん、「他分野の諸論理の成果」もふまえているのであるが、それは「従来の学習論」からみた諸課題のみにこだわり、新しい理論を「創造」（単なる「応用」ではない）する努力を怠るならば、現段階における実践的課題に応えることはできないであろうと思うからである⁽⁹⁾。

とはいえ、以上のような経過に鑑みるならば、筆者としては、ここでまず山田正行氏からの批判に答えるという作業をしておく必要があるであろう。それは、「ふりかかった火の粉をふりはらう」ためとか、批判を受けた研究者としての責務をはたすためというよりも、現状からするならば社会教育における学習論の発展のためにも必要なことであろうと思われるからである。本稿はそのためにまとめられたもので、山田氏が筆者をよりていねいに批判した「第2論文」を中心に検討するが、批判を受けてから少し時間が経っているので、テーマに必要なかぎりで氏の他の論稿もとりあげる。その際、山田氏のように憶測で判断して、批判のための批判や「水かけ論」にならないように、紙幅の範囲内ではあるが、できるかぎり引用の労も惜しまないようにしよう。

II 「基底体制還元主義」か

山田氏は筆者の粹組を「本質的には基底体制還元主義」であるという。ここで「本質的には」としているのは「基底体制還元主義」そのものではないという意味が含まれているようにも思われるが、そのことは後述することにして、議論の前提となるのは「基底体制還元主義」の理解であろう。

「規定体制還元主義」とは、いうまでもなく、丸山真男の規定である。丸山は『「スターリン批判」における政治の論理』という論文の中で、「政治意識や人格構造のダイナミックスを追及することに対するマルクス主義者の『警戒』」を問題とし、その原因としては①「人間の下意识や行動の非合理面を浮かび上がらせる結果となるので、マルクス主義のなかにある合理主義にひっかかる」こと、②「基底体制還元主義」とでも名付くべき思想傾向があること、を指摘している⁽¹⁰⁾。丸山は「政治

の論理」をテーマに「政治」意識や政治を行う主体の行動を問題にしているのであるが、筆者は社会教育の立場から「意識や人格構造のダイナミクス」を解明したいと考えているものであり、この限りですでに筆者は「基底体制還元主義」である資格がないだろう。ただし、「人間の下意識や行動の非合理面」をも問題にしなければならないとはいえ、それらは「合理主義」はもちろん「非合理主義」の立場からそれらを受け入れるからではなく、現実にある矛盾の展開、とくに「意識における自己疎外」の展開と理解するからである。いずれにしても、マルクス主義＝合理主義＝基底体制還元主義とするならば、それは筆者の立場とまったく異なる。

それではそもそも「基底体制還元主義」とは何か。それは丸山によれば、「マルクス主義者の思考を深く規定するところの、すべての問題を基底体制へ還元——関連ではなく——させ一元化する傾向」であり、「個別的な組織体の次元の問題は、『究極的』には政治的上部構造全体の問題となり、更に『本質的』には下部構造の問題に帰着させられる」（下線は引用者、以下同様）ような「拡大主義」、「還元法」であり、逆にいえば「本質顕現的思考」で、「歴史的単線主義」である。こうした思考法が「理論」の物神崇拜にまで進むと「基礎過程の科学としての経済学と経済史が第一義的な本質究明の学問であって、上部構造に関する理論は現象をなぜまわすだけだという風に、学問のジャンル自体に——あたかも中世における女王としての神学と奴婢としての諸科学という関係に似た——価値のスケールが設定されるようになる」と⁽¹⁾。筆者が「主体形成論的社会教育学」を主張しているのは、経済学や社会学、さらには心理学とも異なる固有の「社会教育学」を構築しようとしているからである。この点でも、丸山のいう基底体制還元主義とは異なるものであろう。ただし筆者は、それを「上部構造全体」や「下部構造」の問題に帰着・還元することを拒否するとしても、少なくとも「関連」において把握しようと考えている。しかし、そのことも「基底体制へ還元——関連ではなく——させ一元化する傾向」という丸山の規定からするならば、基底体制還元主義とはいえないであろう。

さて、それではなぜ山田氏は筆者の枠組を「本質的には基底体制還元主義」であるというのであろうか。同氏は、筆者の主体形成論は「発達もしくは主体と社会構造との間の位相を分析した理論」であり、「社会構造の矛盾の位相、およびそれと発達の危機との関係の位相における弁証法を論じ、かつ発達の危機に迫りうるもの」であったことは認めている（pp. 68, 9）。だとするならば筆者の主体形成論は、やはり丸山のいう「基底体制還元主義」にはあたらないであろう。それでもなお山田氏が「本質的には」基底体制還元主義であるというのは次のような理由である。すなわち、「主体の発達・退行がなされる実践と認識の位相における固有の論理が不在なため、疎外と発達、抑圧と解放の弁証法は論じられているが、自発的服従の弁証法は否認されているのである。すなわち、主体・実践・認識の論理の位相において、発達の弁証法は自発的服従に集約される退行の弁証法との相補的対抗の機構を通じて展開することが想定されるところに、その説明を最終的には貧困化論に集約される社会構造の矛盾の弁証法に求めてしまうのである。」（p. 69）と。

主体形成論の立場から「主体・実践・認識の論理の位相」をいかに把握するかについてはそれぞれ後述するが、ここではとくに筆者が「自発的服従の弁証法は否認」して、その説明を「最終的には貧困化論に集約される社会構造の矛盾の弁証法」に求めているとしていることにふれておこう。この場合でも山田氏は、筆者がどこでどのように展開しているかを示さず、ただ憶測している。筆者は「社会構造の矛盾」全体とのかかわりにおいて主体（現代的人格）の矛盾とその展開を考えようとしているが、「社会構造の矛盾」に問題を還元するつもりはないし、還元させたこともない。山田氏がとりあげている拙稿のひとつ⁽¹²⁾で筆者が強調していることは、貧困化論を「自己疎外」論として再構成することの必要性である。自己疎外の展開過程においては当然、「自発的服従」という現象も、「合意にもとづく服従」、「無意識的服従」、さらに「強制的服従」とともに問題にされなければならない。筆者が単なる疎外ではなくて「自己」疎外であると言っているのはこのことを含んでいるのである。「自発的服従の弁証法」を認めるか否かが基底体制還元主義であるか否かの基準になるかどうかは別にして、山田氏の規定によっても筆者が基底体制還元主義とされる理由はない。

ここでさらに山田氏の主題にそくして、彼が基底体制還元主義をいかに理解し、それをいかに克服しようとしているかをみておくことにしよう。

「セクシュアリティの構造」をテーマとする山田氏によれば、「基底体制還元主義」とは「女性差別の問題を資本主義的生産様式の矛盾に解消する」理論であり、それらには、①「土台と上部構造、生産力と生産関係の矛盾に問題の本質があると主張しながら、そこに安住し、その矛盾の内的・外的な構造連関に迫ることのない議論」と、②「産業社会において『経済を媒介としたセックス』が女性と男性との関係の支配的な生活様式を規定していること、経済法則が消費生活を拡大再生産の一過程に組み込み、日常生活までもが経済主義的に管理されていることへの批判という次元」にとどまる議論がある。しかし、それら議論の問題はいずれも「心理・性的発達を心理・社会的発達に解消し、否認し、セクシュアリティを社会的次元においてしか一面的に捉えていないことから生じている」のであり、「求められる理論構成は心理・性的発達と心理・社会的発達との弁証法として展望される」と(p.66)。こうした理解は、E. H. エリクソンの発達論を前提にしたものであり、「セクシュアリティ」は「生物的な、あるいは心理・性的な男女の差異としての性 (sex) と、歴史的な、あるいは心理・社会的な女らしさ、男らしさの差異としての性 (gender) という二重の意味」において把握されている (p.65)。

ここでまず指摘しなければならないのは、山田氏の理解する「基底体制還元主義」の二つの類型の基本的な問題点は、決して女性差別の問題を「資本主義的生産様式の矛盾に解消」したところにあるのではないということである。①は「土台と上部構造、生産力と生産関係の矛盾」を問題にしているとしたら、それはいかなる階級社会においても考えられることであり、決して「資本主義的生産様式」に限定されるものではなく、そうした見方によっては資本主義に固有な矛盾も把握することはできない。また、②は「産業社会」や「経済」一般、せいぜい商品・貨幣関係に特徴的な問

題を指摘しているのであり、資本・賃労働関係を本質とする「資本主義的生産様式の矛盾」を理解しているわけではない⁽¹³⁾。つまり、①も②も女性差別を「資本主義的生産様式の矛盾に解消」したところに問題があるのではなく、むしろ「資本主義的生産様式の矛盾」を理解せず、したがって、その展開を具体化できず、現段階に固有な矛盾をも明らかにできていないところに問題が存在するのである。

次に、しかしながら、「セクシュアリティ」を心理・性的な sex と心理・社会的な gender の二重性と（二元論的に）理解している山田氏は、上記の二類型の「基底体制還元主義」を歴史的・社会的な側面しかとらえず生物的・性的な側面を捉えていないとして批判していることである。それは、心理学主義でもあるというよりも、むしろ生物学主義に近い立場からの批判である。実際に山田氏は、1989年の日本社会教育学会における筆者との討論の中で、女性差別は私的所有や階級社会の形成以前から、つまり原始共同体の時代から存在すると主張した。しかし、われわれが問題にすべきなのは、たとえエリクソンなどが指摘する人間の諸発達段階における生物学的・心理学的特徴があるとして、それらがいかなる歴史段階、社会的諸関係において発現するかということである。山田氏は「心理・性的な発達と心理・社会的発達の弁証法」を言うが、その内実は不明であるばかりか、「社会的次元」における具体的形態を展開していないがゆえに、きわめて抽象的にしか問題を提起できないでいる。

以上のように山田氏が基底体制還元主義という場合の「基底体制」=資本主義的生産様式の理解はかなりあいまいであり、それを「社会的次元」一般にまで広げているという意味において、むしろ山田氏の方が「拡大主義」にほかならないといえよう。かくしてもはや、筆者の「主体形成論的社会教育学」を「基底体制還元主義」であるということではできないであろう。

とはいえ、山田氏の筆者に対する批判を積極的側面からみるならば、「主体・実践・認識の論理の位相」において発達を理解していないということであった。これらについては、それぞれ改めて検討しなければならないであろう。

III 学習主体としての現代的人格

まず学習主体論からとりあげることにしよう。

山田氏は「成人学習の主体である成人」あるいは「実践の主体である学習者」と述べているように、学習主体は「成人」ないし「学習者」一般として把握している。セクシュアリティの議論においては「女性と男性と子ども」であり、それらの「相互主体（主観）性」に焦点をしばっている（pp. 64, 6）。

しかしながら、まずはじめに指摘しなければならないことは、山田氏が「主体」論の必要を強調するのにもかかわらず、そもそも主体とはいったい何を意味するのかという「主体」の規定がまっ

たくみられないということである。氏が編集代表となった叢書『生涯学習』（雄松堂）の全10巻の中に「学習主体」論が1巻もないのも、不思議なことである。もっとも、学習主体を「成人」一般と考えるならば「成人性の発達」を問題にした巻は学習主体論であるといえることができるかもしれないが、そこにも「主体」の厳密な規定はみられない。学習主体を成人ないし学習者一般として理解しているかぎりは、主体を位置づけようがないからである。

こうした問題を克服して「主体」を理解するために筆者は、第1に、主体を「人格」の構造のなかに位置づけるべきことを強調してきた⁽¹⁴⁾。筆者は、人格を実体・本質・主体の3つの規定の統一として把握してきたが、そこには、「主体」は実体および本質の規定とのかかわりにおいてはじめて厳密に規定できるものであるという主張が含まれている。すなわち、「実体としての人格」（諸能力の総体＝個人）と「本質としての人格」（社会的諸関係の総体）に対して、「主体としての人格」とは、自由な自律的な人格であり、実体および本質としての人格を統括する位置にある、と規定したのである。こうして主体形成とはまず自由の展開過程として理解されるのであるが、それは自然・人間関係において理解される「実体としての人格」の自己実現過程と、人間・人間関係において理解される「本質としての人格」の相互承認過程を、「主体としての人格」が意識的に編成することにほかならないのである。それが必然となるのは、自己実現と相互承認の関係は、自己実現があってはじめて相互承認が生まれ、相互承認があってはじめて自己実現が成立するという相互規定関係にあるからである。

主体および主体形成に関する以上のような筆者のもっとも抽象的な規定によれば、心理・性的な発達、あるいは「成人」、「男性と女性と子ども」を強調する山田氏は、自然的対象との実践的関係をぬきに「実体としての人格」の意味を問題にしているにしかすぎず、「相互主体性」を強調する山田氏は社会的諸関係の総体とのかかわりをぬきにして「本質として人格」をとりあげているのにすぎない。そしてなお、主体および主体形成の規定はできずにいるのである。

第2に、学習主体としての人格を歴史的範疇として把握することである。上述のような筆者の人格の構造の理解はあくまで最も抽象的なレベルでの理解であって、現実の人格は特殊歴史的な存在としての「現代的人格」として把握されなければならない。その際にまず問題となるのは「本質としての人格」の具体的な規定である。筆者は日本における現段階を1970年代後半以降の戦後体制転換の危機の時代に求め、現代的人格の本質は「生活のあらゆる側面に商品・貨幣関係が浸透し、生産物や労働のみでなく人間そのものまでが商品化することが普遍化している段階における人格」（注5の拙稿）であるとしたのである。さらに、とくに社会教育実践論の視点にたった場合、日本においては市町村自治体を基本的範疇として社会教育実践が展開されていることに留意しなければならないであろう。かくして、社会教育実践における学習主体としての現代的人格は「地域住民」であり、公民と市民の矛盾と、市民における私的個人と社会的個人の矛盾という「二つの基本的矛盾」をもっているとして把握することができるのである。このかぎりでは主体形成とは、この二つの基本的矛

盾を克服していく過程にほかならない。もちろん、これらはバラバラにあるのではなく、後者の矛盾を克服することなしには前者の矛盾も解決できないという関係にある。

「第1論文」の対象となった86年の拙稿において筆者がP. フレイレに着目したのは、彼が「他者とともに生きる人間、そして抑圧される階級として他者に対立している人間、これほど現実的で具体的なものがあるか」として「本質としての人格」に迫っていたからであった。また、人格を問題にした注(14)の拙稿において、P. ラングランの市民主義的自己教育論に対して、E. ジェルピの「抑圧と解放の弁証法」に注目したのも、その背景に次のような学習主体としての人間＝人格理解があったからであった。つまり、「学習者は抽象的、普遍的個人として理解されるのではなく、歴史的、社会的、実存的文脈のなかに位置づけられる人間として理解されなければならない」と。しかし、フレイレもジェルピもそうした視点を徹底させ、「抑圧」一般の指摘や、歴史的・社会学的把握の一般的必要性を超えて具体的な人格の規定をしているわけではない。それは考察の対象、社会教育実践のおかれている状況、さらに彼らは研究者というより実践者であるという、われわれの立場との相違があることにもよるであろう。それがゆえにわれわれは、現段階の日本における自己教育活動・社会教育実践を分析するのに必要な学習主体＝現代的人格の規定を具体化させなければならないのである。筆者の現代的人格論はそのための試論であるが、こうした意味における学習主体論は山田氏においてはまったく欠落しているといわざるをえない。

第3に、「主体」形成は自己疎外論とのかかわりにおいて位置づける必要があるということである。以上のように「主体」を把握するならば、主体形成とは、フレイレやジェルピが「抑圧」といった現代的な自己疎外を現実的に克服していくことであり、そのために不可欠なものとして学習＝自己教育を理解しなければならないであろう。ユネスコの「学習権宣言」(1985)が、学習活動は「人々ができごとがなすがままに動かされる客体から、みずからの歴史を創る主体に変えていくもの」であるとしているのは、そのことを意味しているし、そこで提起されている学習権の6つの項目の全体も、筆者のいう主体形成論的視点にたった自己教育過程論においてはじめて、それぞれの位置づけが可能となるものであるといえる⁽¹⁵⁾。また、自己疎外の展開構造という視点からみるならば、フレイレは「人間の人間からの疎外」を最も重要なものとして位置づけ、ジェルピは「実存的」理解を強調することによって「類的存在からの疎外」を、さらに「労働の疎外」をふまえて生涯教育論を展開したところにそれぞれの積極性が生まれてくるのであるが、「生産物からの疎外」も含めて自己疎外の全体的な展開構造にまで迫ることができなかったことが、彼らの限界であったといえることができるのである。

もちろん、このように言ったからといって彼らが社会教育論全体にわたって提起してきたことを帳消しにするつもりはない。たとえば、筆者の理解によれば、ジェルピ『生涯教育論——抑圧と解放の弁証法——』において注目すべき論点としては、ここでふれた人格論・自己疎外論のほかにも次のようなものがあるであろう。すなわち、(1) 生涯教育への理想主義的および否定的アプローチ

を排除して、歴史的・社会的アプローチをとったこと、(2) 現代の教育構造の「抑圧」的構造を指摘したこと(国際的・階級的分業と複線型教育、エゴイズムと消費社会の教育、エリートの教育・文化モデルの支配と構造的・文化的暴力)、(3) 「生涯教育は政治的に中立でない」という理解(抑圧=秩序維持・適応・選別と解放の教育の対立)、(4) 「進歩的生涯教育」の3要素として、自己決定学習(生涯教育の目的、内容、方法への個人の統制)、動機に応える教育、活動に導く教育、をあげていること、(5) 「教育を主要目的としない構造」を重視し、労働と教育の結合、制度的教育・自己教育・文化的創造それぞれの固有の自律性を指摘したこと、(6) 「すべての成人は教育者としての可能性をもっている」という基本認識のもと、諸個人の教育・文化事業への参加の重要性を強調していること、である。これらはしかし、いずれも現代的人格を「歴史的、社会的、実存的文脈の中の人間」として理解しようとする学習主体論と、それがゆえに直視せざるをえなかった自己疎外の実態の理解から生まれてきた指摘であるといえる。

このようなひろがり念頭におきながらも、さらに、自己疎外を主体形成とのかかわりでどのように把握するかが問題となる。山田氏は「主体が構成され、そして実践において自己を実現もしくは疎外していく過程、発達もしくは退行していく過程という位相」(p.67)における弁証法の重要性を指摘し、それを筆者が無視しているかのごとく批判しているが、筆者の枠組においては、そうした「弁証法」を把握するのが「自己疎外」論にほかならないのである。筆者は自己疎外とは「自己実現と相互承認が得られず、主体の客体化が進行する過程であり、自己認識の歪みから自己喪失にいたる過程である」と規定した上で、その克服過程としての主体形成が可能となるのは、「自己疎外の過程が同時に人格的諸能力を発揮する過程である、人格が陶冶され、普遍性と全体性を付与させていく一方で、新しい自己実現と相互承認の諸要素が次々と生まれてくる過程であるからである。したがって主体形成とは、この陶冶過程でうまれる自己実現と相互承認の諸要素としての生産諸力を意識的に編成することである。」とした(注5の拙稿、p.2)。筆者が自己実現(および相互承認)と自己疎外の関係について指摘した基本的論点は以上のようなものであるが、山田氏はそれでも筆者に「発達・退行の弁証法」が欠落しているというのであろうか。そうなるともむしろ、氏のいう「発達・退行の弁証法」の内実が不明であり、それが理論的・体系的に展開されていないことを問題にせざるをえないであろう。これまでみてきたことでも明らかのように、山田氏は「弁証法」という用語を(本来使用しなくてもよいところまで)好んで用いているのであるが、その内容は不明である。

ここにきて山田氏は筆者への批判を「自発的服従の弁証法は否認されている」(p.69)ということに集中する。これは筆者が現代的人格における自己疎外の構造をふまえながらも、とくに「意識における自己疎外」の論理を展開していることを無視していることからくる批判である。これに対して山田氏は、子どもと異なる「成人」に固有な問題として「自発的服従」をとらえ、それは「一度構成されたアイデンティティをもって、みずから進んで自分の主体性を他者に委ね、あるいは献げ、その支配を積極的に受け入れ、その他者のために熱心に行動する」ものであり、「さまざまな利害関

心の錯綜する社会的諸関係のなかで、『すべきことをする＝必然を徳とする』志向性に、実践の感覚＝方向＝意味をみずから収斂させていくということ⁽¹⁶⁾。『成人』を学習主体とし、問題を心理学的にとらえようとする山田氏の議論の特徴があれわれているといえるが、筆者はもちろん、自己疎外を現代の人格に固有な形態において把握しようとしているし、『成人』のみならず子どもにおいても問題になるものと考えている。

しかしながら、このような「自発的服従」論をさらに具体的に検討するためには、まず山田氏の「実践」論をみておく必要がある。

IV 生活実践・学習実践・社会教育実践

山田氏が「実践論」の重要性を強調するわりには、その「実践」概念は明確ではない。その一方で、氏の実践論は「主体の実践する学習の動態を対象とする実践論」(p. 66)と述べているように、学習実践に限定されているようでもある。しかし、学習実践は生活実践一般と区別され、教育実践とのかかわりにおいて考察されてはじめて明確になるものである。

主体・実践・認識の位相において実践も捉えようとしている山田氏は、そうした意味における実践の理解として、J. ハーバーマスの「コミュニケーション的行為の理論」と、P. ブルデューの「ハビトゥス」の理論に注目し、「私の基本的な理論構成は、ブルデューの実践論に依拠している」(p. 74)と述べている。それは「主観主義と客観主義とをともに批判し、社会の階級構造の文化的再生産の過程において、それによって構造化され、かつそれを構造化する構造としての『ハビトゥス』に集約される『実践の論理』」(p. 69)である。筆者は山田氏に批判された最初の拙稿(1986)においてブルデューにもふれてみた。そこでは、ハビトゥスを含む「構造化する構造」としての「文化資本」にふれ、文化的「資本」や「教育」の概念のあいまいさ、「再生産論」的視点にたつことの一面性、すなわち「文化財や教育制度がもっている二面的性格、あるいは矛盾をみるのがなく、教育は本来的に『象徴的暴力』であると把握」する傾向があるため、その理論は「教育そのものを否定することにつながりかねず、現代資本主義の下において、教育がまさに強力的・暴力的性格をもつにいたる過程を科学的に解明したり、現実の教育制度や教育活動における内的な矛盾とその展開を明らかにすることによって、その止揚の方向をさぐることを放棄することにもなりかねない。」(pp. 20, 29)ことを指摘しておいた。

これに対して山田氏は、「再生産論における主体の矛盾」をとりあげ、「主体の自由と自発性とが、支配・服従を再生産し、その支配・服従を全く自覚できないまでに自由と自発性を抑圧することに帰結する、再生産論的矛盾の構造」が、ブルデューらによって論証されていることを強調していた⁽¹⁷⁾。しかし、これは再生産論そのものであり、なぜそのような再生産が行われるのかを主体や制度の内的矛盾の展開にそくして、したがってそれらを克服していく条件がどこにあるのかまでふみ

こんで検討されたものではない。「主体の自由と自発性」がそれらを「抑圧することに帰結」という現象の説明はあったとしても、それだけでは「矛盾」を把握したことにはならず、「自由と自発性」そのものに内在する矛盾、さらにはそれを規定する「主体」に内的な矛盾が把握され、そこからそうした現象を生み出す諸形態の展開を論ずべきであろう。それができないまま山田氏は同じ論文で、「主体の抑圧の弁証法を土台にし、かつそれを乗り越える、主体の抑圧と解放の弁証法へと再構成することが求められている」として、それに対して「諸関係を組みかえる」、「諸関係を関係づける」実践、すなわちフレイレのいう「対話」を対置していたのである。このことは氏がブルデューの限界を意識していたことを示しているかにみえる。

しかし、山田氏はその後、『学習・教育の認識論』（雄松堂、1991）において、成人学習論の「対話的構成」を試み、そこでブルデューにもとづく実践論をより詳しく展開しているのだから、ここではそれを検討することにしよう（以下、山田氏からの引用は同書からで、ページ数のみを記す）。それでもフレイレの「対話」にもとづく「意識化」の実践がもちだされているのであるが、ブルデューについては「実践感覚」の理論にもとづき、「対話」の論理に接合させようとしている（pp.16～9）。しかし、そうした努力から社会教育（氏においては成人学習）における実践概念をなんらかの有効なものとして規定しうるのであるか。

山田氏は「実践」概念を規定するにあたって、「主体」概念（すでにふれたように、山田氏においてはそれ自体がきわめてあいまいである）とのだきあわせをはかっている。すなわち、その暫定的規定によれば、「成人とは学習をすすめる主体であり、また学習はその成人によって営まれる学習である」、あるいは「実践は主体によって担われ、営まれているわけだが、逆に主体は実践において自己を自己たらしめている」、いかえると「実践は主体によって実現され、同時に主体は実践において自己を実現しているのである」（pp.25～6）と。これでは、主体を規定するのに実践をもってし、実践を規定するのに主体をもってするという循環論であり、「実践」についても「主体」についても何も規定したことにならないであろう。また、「成人学習論考察のために主体と実践を考察するのであるから、その実践は学習および教育として、またその主体は学習者および教育者として位置づけられる」（p.28）としながら、「学習実践」や「教育実践」とは何かについて何もふれられていない。

あとは実践と主体を入れ込みにして議論を展開するのみである。たとえばハーバーマスによりながら「主体と実践は、他の主体と実践とのあいだで価値・利害関心および相互理解という二つの位相によって関係を形成している」としたり、ブルデューの「実践の理論」に着目するのは、相互主体的な実践においては「主体は他の主体を一客体とみなして働きかける（戦略的側面）と同時に、一個の生きている主体と見なして、相互に理解し、理解されていることを理解する（コミュニケーション的側面）」という二つの位相（pp.27～8）を把握することが求められるからだ、といった具合である。山田氏がこのように理解するのは、相互主体性は「不自由で非自律的で非対称的な主体と主体とが、相互のコミュニケーションと戦略の中で関係を編成する、その実践的なあり方」（p.28）

を示すものだ理解するからであるが、それが主観主義と客観主義とを批判・統合したブルデューの「実践の理論」にもとづくものだというのは疑わしいし、論理的脈絡も定かでない。

山田氏もよく知っているように、『実践感覚』におけるブルデューはまず「理論的理性批判」として、とくに現象学的主観主義と構造論的客観主義を批判の対象として、「実践」を対置しているのである。しかし、その「実践」は、「自由な行為」としてのプラクシス praxis ではなく、「慣習的行動」としてのプラチック pratique であり⁽¹⁸⁾、そのような実践概念においては「再生産」の論理は語れても、主体を「不自由で非自律的」にするような抑圧的再生産構造を克服し、「相互主体性」を獲得していくような実践は問題にできないはずである。ブルデューは「実践を説明できるのはただ、実践を産み出したハビトゥスが構成される場をなす社会的諸条件と、ハビトゥスが効力を発揮する場である社会的諸条件を関連させる時だけだ」というが、そのハビトゥスについては「未来の意味方向に変形を加えるよりは、それを堅固にし強化するのに適した指標の選択的知覚の原理であるハビトゥス、これを生産した（過去の）諸条件に同一ないし相似の客観的諸条件のすべてに予め適応した反応の産出マトリクスたるハビトゥス」というように⁽¹⁹⁾、構造を再生産する「慣習的行動」が実践＝プラチックであり、それを生み出すのがハビトゥスなのである。このような「実践」・ハビトゥスを批判的に乗り越え、現代的人格の自己疎外を克服する活動として学習実践（自己教育活動）と社会教育実践を考える筆者は、ブルデューのこだわりをうけるならば、まさに「自由な行動」としてのプラクシスをこそ「実践」の概念とすべきであると思うのである。

山田氏はこの後、主体と実践の「6次元のモデル」（労働—余暇、生産—再生産—消費—再消費、システム—生活世界、管理・統制—分権・参加、文化／イデオロギー—差異／差別、男—女）をアトランダムに並べている（p. 30）のであるが、それらの構造的連関や主体・実践の規定とのかかわりは不明である。これらのモデルは相互に重複しており、たとえば山田氏も依拠しているハーバーマスの「システム—生活世界」のモデルによって、他のモデルはほとんど説明できるようなものである。また、ブルデューの「文化資本」や「象徴資本」の概念も「主体と実践の概念それ自体に内在化」されているとしたり、マルクスにもふれて「時間の本質論を問いながら、主体と実践の構成問題にアプローチ」と述べていたりしているが（p. 42）、そうした点を考慮した「実践」（そして「主体」）の概念はいかなるものであるか、われわれは氏の論述の最後まで読んでも発見できないのである。

さて、それでは山田氏に「主体・実践・認識の位相」の固有の論理が把握できていないと批判された筆者の枠組では「実践」はいかに把握されてきたのか。山田氏の提起していることにかかわるかぎりでもふれてみることにしよう。

「主体形成論的社会教育学」の立場にたつ筆者にとって、「実践」とは一般に主体形成の実践、すなわち、自己実現と相互承認の意識的編成過程である。すでにふれたように、それは現代的人格がその自己疎外を克服していく過程である。現代的人格を社会教育実践の立場から地域住民として理

解する筆者にとって、その実践は地域住民の二つの基本的矛盾、すなわち公民と市民の矛盾と、市民における社会的個人と私的個人との矛盾を、とくに地域レベルで可能なかぎりで解決していく過程において現実のものとなる。

ここで山田氏とのかかわりで指摘すべきことは、氏がブルデューから学んで強調する主観主義と客観主義の批判・統一の問題である。主観と客観は、氏も引用するマルクス「フォイエールバッハに関するテーゼ（第一）」が指摘しているように、実践によってしか現実には統一できない。しかし、それは観念や「主義」の問題ではなくまさに「実践」的統一である。筆者はこれを観察的・行為的理性にはじまる現実的理性、一般に現代の理性の形成の問題であると考えている⁽²⁰⁾。その際に重要なことは、主観と客観の分離がなぜ現代社会において問題となるかである。それは現代の人格における総体的自己疎外の進展が、対象的世界を物象化させたかたちで自己展開させ、日常的には地域住民がアトム化され、私的生活の中に押し込まれるような事態が進行しているからである。諸個人に形式的な「自由と自律」がありながら、むしろそれがゆえに、物象化された「必然」の世界が展開するという関係、ここにこそ山田氏がいう「自発的服従」の現実的根拠があるといえよう。したがって、主観的世界と客観的世界の統一は、私的個人と社会的個人の矛盾を克服していくような形態を現実的に生みだしていくことをぬきにしては、大きな限界をもつか破綻せざるをえない。この点で「主観主義と客観主義とを批判・統合」することを問題にして組み立てられている山田＝ブルデュー氏の枠組は一面的たらざるをえないといえるだろう。たとえ、認識や「主義」の上でのことであっても、「私的個人と社会的個人の矛盾」＝「個と普遍の弁証法」を位置づけることが不可欠であるからである。

以上のことは「実践」一般の理解であるが、社会教育実践を問題にするわれわれは同じ「実践」でも、(広義の)生活実践と、学習実践(自己教育活動)、社会教育実践を区別と関連において把握しなければならないであろう。山田氏にはこの区別がなかった。筆者の定義によれば、社会教育実践とは「現代の人格がその自己疎外を克服し、主体形成を遂げていく過程において不可欠な自己教育活動を援助し組織化する実践」である。ここで自己教育活動とは広義のもので、自己実現の能力を形成する狭義の自己教育と、相互承認(コミュニケーション的行為はこれに含まれる)の能力を形成する相互教育との統一であるが、とくに「自己教育」として「学習」とは言わないのは、学習主体による意識的な活動(前述のジェルピによる「自己決定学習」となるプロセスを強調したいがためである。社会教育実践とは、この地域住民による自己教育活動を地域レベルで援助し組織化していく活動であり、それを社会的分業の中で位置づけるならば社会教育労働ということが出来る。

さてここで、生活実践と自己教育活動・社会教育実践の区別と関連にふれておかなければならぬだろう。しかし、広義の生活実践は少なくとも狭義のそれと生産・労働実践、道徳的・政治的実践に分けて検討する必要がある、それらは自己教育活動の展開過程の諸領域によって、それぞれ意味が異なる。この点は、次項で述べることにしよう。

V 「意識変革」としての自己教育過程

山田氏によって提起された論点として最後に、「認識」の位相について検討しなければならない。しかし、上掲書においては、「成人学習の主体（主観）と実践を分析することは、それを選びとり、判断し、評価する分析者自身の認識論を明らかにすることであり、評価する自分自身の評価を必然的にともなう」ので、「成人学習の認識論は、まず自己分析論としてとらえられなければならない」（p. 55）として分析者の「自己分析論」に問題を帰着させている。それは「対話（ダイアログ）の関係、相互主体（主観）的關係を可能とするために、『判断中止』『価値自由』という認識論的手続きが必要」（同）であるというように、フッサールやヴェーバーの現象学的・解釈学的認識論（それらは氏が依拠しているブルデューが批判の対象としていたものなのであるが）を前提としたものである。これでは、学習者の学習過程の分析はできないであろうし、実際にその枠組すらも提示されていない。しかし、この「自己分析論」に氏の「認識論」の特徴があらわれているはずであるから、まずそれをみておくことにしよう。

山田氏によれば、「自己分析論」とは「分析する研究者（主体）が、実践する主体と相互主体的な関係を編成しつつ、かつ自分自身が不可分に組み込まれた関係と実践とを対象化し、客観化して分析する、という論理」であり、それはマルクス「フォイエルバッハに関する第1テーゼに示されたパラダイムに依拠しているという（p. 44）。「実践論」においてもとりあげられたこのテーゼとは、いうまでもなく、従前の唯物論の欠陥は「対象、現実、感性がただ客体の、または観照の形式のもとでのみとらえられて、感性的人間的な活動、実践として、主体的にとらえられていないこと」であり、感性的客体を問題にするフォイエルバッハも「人間的活動そのものを対象的活動としてとらえない」がゆえに、「革命的」な活動、「実践的に批判的な活動」の意義を理解していない、というものである⁽²¹⁾。氏はこれを「実践する主体の立場や価値を共有することでその実践や主体を理解することができる」という意味に解釈したり（同）、「生活世界における時間の流れを実践として読みかえる時に、それを主体ならびに主観に即してとらえようとする」現象学的な視角に「きわめて接近している」としているが（p. 46）、それはいかにも無理な読み込みであり、というよりもマルクスのテーゼと対立しているということができるのであり、その問題はすぐに露呈される。

「主客二元論」の乗り越え（そのための筆者の視点については、すでにⅤでふれた）を唱える山田氏は、それを氏の関心である「実践分析論としての相互主体性」の問題にも徹底しようとして、そこには「実践者一人ひとりの相互主体性という次元と、実践者とそれを分析する理論的実践者（研究者、哲学者）との相互主体性という次元」の「二つの次元」が存在しているという（p. 47）。もちろん、氏の「自己分析論」の焦点は後者にあるが、「相互主体性」を強調するのは次のように考えるからである。すなわち、「主体は実践を通じて、それを主体であると認める他の主体によって、また、

そのような他の主体を認めるという自分自身の『鏡像』的な自己認識作用によって、主体として存在することができる」(p. 49) からである。筆者は一般に、主体(人格)における自己認識の二つの基本的契機として「自己実現」と「相互承認」があることを指摘してきたが、山田氏はこのうち相互承認の契機のみを、しかも一面的に取りだしているのであり、自己実現の契機を見失っている。マルクスが「主客二元論」を乗り越えるべく上掲のテーゼで強調していることには、「人間的活動そのものを対象的活動」として、すなわち自己実現の活動として把握すべきであるという点が含まれてはいたはずである。

次に山田氏は、E. フッサールに依拠して相互主体性を問い、とくにその「現象学的還元」や「判断中止」は「『生活世界』へ学問を『還元』させること」を意味していたと理解して、その過程で生まれる哲学者の「自己省察」に着目し、「主観(体)と客観(体)の弁証法を探求した現象学的『自己省察』は、実践分析の認識論としてきわめて重要な意義をもっている」という(pp. 51~2)。この相互主体論的にみた「自己省察」の論理は、M. ヴェーバーの「価値自由」の論理にも共通であり、さらには、それらはJ. ハーバーマスの「公論にもとづく合意形成」の論理にも理論的に継承されているとして、「判断し、評価する研究の主体に問われることは、その批判や評価を含めた自分自身の理論的実践を客観化し、自省的にとらえ直すという、自己分析の理論的作業」なのであり、「相手の発言に耳を傾け、理解し、そして自分の意見を述べるという対話(ダイアログ)の関係、相互主体(主観)的關係を可能とするために、「判断中止」「価値自由」という「認識論的手続き」が必要とされるのである」と強調する(p. 55)。

哲学者や研究者が「自分自身の理論的実践を客観化し、自省的にとらえ直す」という作業、「相手の発言に耳を傾け、理解し、そして自分の意見を述べる」という、対話をする際に誰にとっても必要な態度、それら自体はいわば当り前のことである。しかし、そのために「自己省察」や「判断中止」、「価値自由」という現象学的あるいは解釈学的な「認識論的手続き」が必要であるかといえば、そうではないだろう。それらは結局のところ、実践の内容からいえば「生活世界」に限定され、「認識」の段階からいえば「自己意識」の世界に押し込められた理論と実践にならざるをえない⁽²²⁾。山田氏が依拠するブルデューも、現象学的認識を批判して、「この認識様式は、社会的世界の『生きられた』経験を独自に特徴づけるもの、すなわちこの世界を自明なもの(taken for granted)と受け取ることを記述する以上のことはできない。なぜそうなのかというと、それはこの経験の可能性の条件への問いを排除するからである。」⁽²³⁾とやっている。それらはまた、山田氏が「パラダイム」とする「フォイエルバッハにかんするテーゼ」(第1)にいう「実践的に批判的な」活動の意義を理解しないものであり、「実践において人間は彼の思惟の真理性、すなわち現実性と力、此岸性を証明しなければならない」という「第2テーゼ」、さらに「環境の変更と人間的活動または自己変革との一致はただ革命的実践としてのみとらえうるし、合理的に理解されうる」という「第3テーゼ」などにも応えることのできない「認識」論であるということがいえるだろう⁽²⁴⁾。もちろん、ここにい

う「実践」、「革命的実践」は、ブルデューのいうプラチックとしての「実践」を超えた、プラクシスとしての実践であるが、山田氏はマルクスの実践もブルデューの「実践」も区別せずに、事実上同じものとして（あるいは意図的に同じものであるかのよう）に使用している。

しかし、以上のような哲学者・研究者の「自己分析」にかかわる「認識論」をいかに検討したところで、それにもとづく学習実践の分析はみることはできない。そこでわれわれは、「第2論文」にもどってみることにしよう。

ここで山田氏が「認識論」として依拠しているのは、フッサールでもヴェーバーでも、さらにはブルデューでもない。氏は「基底体制還元主義」に陥らないように、E. H. エリクソンをふまえた「セクシュアリティ論の導入」をし、「主体の漸成的発達過程における弁証法と、そこから逆に構造変動へと期及する弁証法」こそが「現実の様々な領域においてすすめられている実践を、一定であると誤認された、それ自体イデオロギーの産物である基底体制へと還元することなく、主体やその認識の発達・展開にそくしてとらえうる理論」となると述べている (p. 71)。しかし、実際にとりあげられている実践は、エリクソン流の「漸成的発達図式」にもとづくものではなく、コンシャスネス・レイジング (CR) の実践である。そのことは、「認識の発達・展開」としての学習過程を分析するためにはエリクソンの発達図式が役に立たないことを山田氏自身が立証したことを示しているように思われる⁽²⁵⁾。

山田氏によれば「CRの実践では、主体が小集団において親密性のある対話を通じて『無意識の意識化』と呼べる意識変革を達成し、自己を定義し、心身ともに自己の解放を遂げている」という。そしてさらに確認すべきことは、「生活世界から、既存の差別的コードを解き明かし、そのコードによって編成されているシステムを変革しようとしていることであり、ここに基底体制還元主義に指向しない成人学習論が見出せる」としているのである (p. 72)。紙幅の都合もあつてか、その内容の分析は充分とはいえないのであるが、これらの学習実践はエリクソンの「漸成的発達図式」では説明できないであろうし、おそらくフレイレの「意識化」の実践を前提にしているといったほうがよいであろう。それはともかく、以下では、「本質的には基底体制還元主義」と批判された筆者の枠組において、これらの「認識の発達・展開」過程を検討してみることにしよう。

まず第1に述べておかねばならないことは、筆者もまた学習実践(自己教育過程)、あるいはそれを援助し組織化する社会教育実践においてめざされるべきものは地域住民の「意識変革」であると考えているということである。しかし、それは「認識と価値意識との統一」として理解された「意識」の変革であり、認識論主義への批判を前提としたものである⁽²⁶⁾。山田氏においては、認識と意識の区別ができておらず、したがって価値意識の独自の位置づけがない。たとえば、氏が重視する「親密性」などは認識の問題として理解することには限界があるであろうし、女性差別の実態の多くは認識主義的のみ解釈することはできないであろう。

第2に、「無意識の意識化」という意識変革についてである。筆者はまさに「第1論文」で批判さ

れた拙稿において、「対話による意識化」というフレイレの実践に注目し、「(1950年代の)小集団学習論との比較研究」が必要であるとしながら、その意義と限界を指摘したのであるが、筆者を「本質的には基底体制還元主義」とする山田氏はそのことにはふれていない。筆者の枠組では、学習実践は「無意識」ないし「虚偽意識」の状態にある日常的意識の批判としてはじまる。その際に重要な意味をもつのは「感性的意識」(感覚および知覚)の回復であり、豊かな展開である。次いで、対象的世界を普遍性の形式のもとで、因果関係・相互関係の法則として把握する悟性が位置づけられる。しかし、感性と言い、悟性と言っても、それらはあくまで対象にとらわれた意識である。

そこで第3に、自己意識の形成が重要な課題となる。山田氏は自己意識形成の固有の意味については主眼的に論じていないのであるが、「自己を定義し、心身ともに自己の解放を」という過程は、筆者のいう自己意識の形成に含まれる。ここで指摘すべきことは、この自己意識の形成を促す学習実践は(狭義の)生活実践をともなってはじめて現実的なものとなるということである。「生活世界から、既存の差別コードを解き明かす」というのも自己意識のはたらきのひとつである。しかし、「そのコードによって編成されているシステムを変革」することは、自己意識の世界、生活世界、あるいは「生活の論理」にもとづく学習実践によってだけでは不十分たることをまぬがれない。

したがって第4に筆者は、意識化と自己意識化とを実践的に統一する現代的理性形成の独自の意義を強調している。一般に、生産・労働実践あるいは道徳的・政治的实践とのかかわりが問題となるのは、この領域においてである。現段階における理性形成の代表的実践は、協同組合活動と地域づくり活動の学習的編成である⁽²⁷⁾。しかし山田氏においては、このような「理性」は無視されるか、批判の対象でしかないようである。すでにみたような現象学的・解釈学的認識論の立場にたつ山田氏であってみれば当然のことかもしれない。「『知』の相互主体的構成」をはかり、「『生活世界』に学問を『還元』させる」といった構えは、そうしたところからでてくる。しかし、それは「理性」を批判するつもりであっても、現実には自己意識をもって「悟性」を批判するということに終始せざるをえないであろう。

以上でみてきたように、山田氏の「認識論」は、マルクス「フォイエルバッハにかんするテーゼ(第1)」を「パラダイム」にするといいながら、その内容はブルデューの実践論、フッサールの現象学、ヴェーバーの解釈学、エリクソンの心理学的発達論、フレイレの意識化論、あるいはハーバーマスのコミュニケーション的行為論などの「ごった煮」である。しかも、これだけの議論を動員しながらも、これまで垣間みてきたことから明らかなように、氏の「認識の発達・展開」の論理はそれぞれ筆者の枠組の一部として位置づけることができ、そのことは、「主体・実践・認識の位相」の固有の論理が把握できていないとする筆者への批判が妥当ではないことを示すのみならず、氏の「認識」論が部分的・一面的であることを証明しているといえよう。

VI お わ り に

本稿では筆者の学習論＝自己教育論に対する山田正行氏の批判に答えつつ、同時に氏の学習論を批判的に検討してきた。それらをまとめてみれば次のようになる。

まず、筆者の理論的枠組を丸山真男のいう「基底体制還元主義」ということはできない。そうしたラベリングが生まれるのは、山田氏が筆者の自己疎外論・自己教育論ばかりでなく、丸山の「基底体制還元主義」、さらには「基底体制」そのものの理解においてあいまいであったり、一面的であるためである。山田氏自身は「心理・性的な発達と心理・社会的発達の弁証法」といったきわめて抽象的・一般的な視点にたち、生物学主義的・心理学主義的傾向すらみられる。

筆者はさらに山田氏の批判の論点にしたがって、「主体・実践・認識の論理の位相」を検討してみた。しかし、第1に、山田氏には学習主体論が事実上、欠落しているといつてよい。それはそもそも「主体」の規定がまったくないこと、学習主体を歴史的範疇として把握することができていないこと、自己疎外論（とくに意識にあらわれた自己疎外の理解）がないため、社会教育実践で課題となる主体形成を現実的に論ずることができないことにあらわれている。

第2に、山田氏の「実践」概念は不明確で、学習実践を生活実践一般や社会教育実践と区別することもできていない。それは、再生産論的視点にたつブルデューの特異な実践（プラチック）論をもとに理論構成をしようとしているからであり、「再生産の矛盾」を指摘しつつも、その矛盾の理解に問題があるからである。かくして、「実践」の方向についてはフレイレの「対話による意識化」にたよるか、「6次元のモデル」といったアトランダムな契機を並べたてるということに終らざるを得ないのである。しかし氏は、プラクシス＝「自由な行為」としての実践を区別して位置づけることができないために、学習実践や社会教育実践を規定できないでいる。実践を「主体と客体の弁証法」の枠内だけで議論して、「個別と普遍の弁証法」を位置づけていないことにも問題がのころう。

第3に、「認識」論においては、学習者の認識過程というよりも哲学者・研究者の「自己分析論」が問題とされている。それはマルクス「フォイエルバッハにかんするテーゼ」やブルデューの認識論に、フッサール現象学とヴェーバー解釈学を接合しようとしたものであるがゆえに、その矛盾を露呈せざるをえない。さらに学習者の認識過程については、「セクシュアリティ」をとりあげてエリクソンの「漸成的発達図式」を適用しようとするが果たせず、結局はフレイレの「意識化」の実践による理解にたどりつくことになるのである。山田氏の認識論は、しばしば互いに矛盾するような諸理論の「ごった煮」であるといわざるをえない。

以上のような山田氏の「主体・実践・認識の論理」に対しては、現代的人格→自己疎外＝社会的陶冶→自己教育→主体形成という枠組にもとづいて、筆者の学習主体論、生活実践・自己教育・社会教育実践論、意識（認識と価値意識の統一）論を対置させてきたが、くわしくは注記に示した関

連する拙稿を参照していただきたい。筆者は、山田氏が提起された論点のうち重要なものは、筆者のいう「主体形成論的社会教育学」からする自己教育論の中に位置づけることができると考えている。

とはいえ筆者の自己教育論は、学習過程分析としてはなお不十分なところが多く、理論的にも実証的にも精緻に、かつ豊富にさせていく課題があることを自覚している。まさに山田氏の自己分析論が言うように、「相手の発言に耳を傾け、理解し、そして自分の意見を述べるという対話」や「自分自身の理論的実践を客観化し、自省的にとらえ直すという、自己分析の理論的作業」とおして、今後も彫琢していきたいと念じている。したがって、山田氏と筆者がそれぞれ提起した論点をめぐって、他の研究者・実践者が「対話」に参加していただけることを期待するものである。

注記

- (1) 山田正行「自己教育思想の実践的把握」、社会教育基礎理論研究会編『自己教育の思想史』、雄松堂、1987、p.196。
- (2) 長沢成次「社会教育再編下の理論研究と実践創造の課題」、『月刊社会教育』1987年11月臨時増刊号。
- (3) 社会教育基礎理論研究会編『社会教育実践の現在(1)』、雄松堂、1988、はじめに。
- (4) 注(1)に同じ。そもそも山田氏がとりあげた拙稿では、「暴力装置」はもとより、国家論についてはほとんどふれていない。筆者ははまだ国家論を体系的には展開していないが、もし山田氏が筆者の国家論はいかにと問うならば、戦後日本国家の展開とのかかわりで農民の主体形成を論じた、拙稿「戦後日本資本主義と農業保護」(中野・太田原・後藤編『国際農業調整と農業保護』、農山漁村文化協会、1990)、および社会教育制度の展開を国家論的に展開した、拙稿「戦後日本における社会教育制度の展開」(山田定市・鈴木敏正編『社会教育労働と住民自治』、筑波書房、1992)を参照されたい。山田氏の重視する「イデオロギー装置」(アルチュセール)の位置づけもみることができるはずである。
- (5) その要約については、拙稿「現代的人格における陶冶と自己教育の構造」、『日本社会教育学会紀要』第26号、を参照されたい。
- (6) 山田正行「成人学習論におけるセクシュアリティの構造——成人性と女性・男性・子どもの三者関係——」、同上所収、p.69。
- (7) 社会教育推進全国協議会研究調査部「生涯学習の計画化と社会教育実践」、『月刊社会教育』1991年11月増刊号、pp.23~4。なお、同所では公平に、筆者が「相互承認の側面のみを切り離して強調する学習論や、生活実践関係をぬきにして学習を論じ、ユートピア的学習世界を描くような学習論」として、①、②の立場に対する批判をしていることも紹介されているが、筆者の批判はこのような点に限定されるものではないし、このような点からだけでそれらの立場の学習

- 論を評価することもできないであろう。
- (8) さまざまな自己教育活動の位置づけについては、山田定市・鈴木敏正編『地域づくりと自己教育活動』（筑波書房、1992）、個々の実践についてのより具体的な分析については、拙稿「健康学習における自己意識の形成——松下拡『健康問題と住民の組織活動』を題材として——」（『北海道大学教育学部紀要』第56号、1991）、および同「地域づくりの学習的編成と現代的理性——国分寺市もとまち公民館『農のあるまちづくり』講座にふれて——」（『北海道大学教育学部紀要』第58号、1992）を参照されたい。
- (9) 現段階における社会教育実践の課題について筆者が理解していることの一端については、「社会教育の時代がやってきた」（『月刊社会教育』編集部編『市民が創る生涯学習計画』、国土社、1991）を参照されたい。
- (10) 丸山真男『増補版 現代政治の思想と行動』、未来社、1964、p.323。
- (11) 同上、p.329、330。
- (12) 拙稿「貧困と主体形成」、『北海道大学教育学部紀要』第53号、1989。
- (13) この類型の議論はI. イリッチに代表される。その問題点について筆者は、山田氏が最初に批判の対象とした、拙稿「相互教育の基盤としての間主体性」（北海道大学『社会教育研究』第7号、1986）において指摘している。
- (14) 注(5)の拙稿のほか、拙稿「近代的人格の自己疎外と自己教育——社会教育学における端緒範疇の展開——」、『日本社会教育学紀要』第23号、1987、などを参照されたい。
- (15) 山田・鈴木編『地域づくりと自己教育活動』、前出、第1章第2節を参照されたい。
- (16) 社会教育基礎理論研究会編『学習・教育の認識論』、雄松堂、1991、p.49。
- (17) 山田正行「生涯学習論における再生産と主体形成」、日本社会教育学会編『生涯学習政策と社会教育』、東洋館出版社、1986、pp.225、7。
- (18) P. ブルデュー『実践感覚』邦訳第1巻、みすず書房、1988。pratique と praxis の訳語の区別は、邦訳者の今村仁司氏による。なお、ブルデューは「私は実践（プラクシス）という概念を用いたことは一度もありません。……単に実践（プラチック）についてのみ語ってきました。」と述べている。P. ブルデュー『構造と実践』石崎訳、新評論、1988、p.40。
- (19) ブルデュー『実践感覚』、前出、pp.89、104。
- (20) 注(8)の拙稿を参照されたい。なお、山田氏が依拠するブルデューも、自身が『実践感覚』で試みたことは、「フィヒテが主張していた、『実践理性の優位』をよみがえらせ、実践理性の特殊諸範疇を明示しようとした」（『構造と実践』、前出、p.26）ことであると述べている。しかし、山田氏はブルデュー自身が『実践感覚』の主眼としているこのことに全くふれていない。拙稿ではこの実践理性とくに行為的理性の積極性を位置づけながらも、その限界についてふれている。

- (21) K. マルクス「フォイエルバッハにかんするテーゼ」, 邦訳『マルクス=エンゲルス全集』第3巻, 大月書店, p. 3。
- (22) 山田氏がフッサールのみならずヴェーバーをも理論的に継承しているというハーバーマスの「コミュニケーション的行為の理論」の批判的検討については, 拙稿「地域づくりの学習的編成と現代的理性」, 前出, を参照されたい。
- (23) ブルデュー『実践感覚』, 前出, p. 38。
- (24) 注(21)に同じ, pp. 3~4。
- (25) もちろん, このことは筆者がエリクソンを評価しないということを意味しない。エリクソンは, その研究活動の後期になればなるほど, 対象を乳幼児・青少年から成人へ, 方法を心理・生物学的視点から歴史・社会的視点へと移動させており, たとえば, ライフサイクル論の「完結」編の末尾においては「心理・社会的視点」が「発達の(ないし生活史的)・歴史的視点」と融合することを強調し, 臨床的な仕事も「歴史の変動の脈をとる種々の方法を補完し, 人類はひとつという意識 awareness の向上に役立つ」ものであると述べている (E. H. エリクソン『ライフサイクル、その完結』村瀬・近藤訳, みすず書房, 1989, 原著1982)。このような方向の延長線上に, 筆者の粹組との接点が生まれてくるように思われる。この点にかかわって, 山田氏が編集代表者になった叢書でエリクソン研究をもっぱら担当している柳沢昌一氏は, エリクソンがジェファーソンを題材にして「アメリカのアイデンティティ」を問題にした, 1973年の講演(邦訳『歴史の中のアイデンティティ』)を整理して「成人性の発達」の基本的な視点としているが(『成人性の発達』, 雄松堂, 1989, 第I部第1章), 筆者からみて重要であると思われるのは次のような点である。

まず, エリクソンがアイデンティティを, 事実性 factuality, 認知的現実性 reality, 実践的現実性 actuality の3つの次元でとらえていること, あるいは, 「個人の発達」に重点をおいて人間をみる場合に, 肉体的, 精神的, 社会的なものの結合を重視していることである (pp. 21, 33)。これらは, われわれのいう「人格」の3つの規定, すなわち, それぞれ実体, 主体, 本質の統一として再整理することができるであろう。

また, アメリカ的アイデンティティの展開過程については, 以下のようである。それは, ①ヨーロッパの「科学的な」自己中心的宇宙感の批判にはじまり, ②「独立独歩の人間」がめざされるが, ③アイデンティティの確立が他を排除する「疑似種化 pseudo-speciation」を生みだし, それに対応しようとする④成人の「生成力 generativity」に対しても「拒絶性」が対抗する。そうした連鎖から生まれる危機に対応するために, ⑤伝統的な「古くかつ新しいアイデンティティ」と, 「多元的アイデンティティ」の対立が生じるが, そこからの解放は⑥対立する両者に「相互的」でなければならず, ⑦「人間—社会—自然の生態系」をふまえた「政治的原理としての幸福」でなければならない (pp. 21~2, 29, 39, 46~7など)。このような展開を,

筆者の枠組からヘーゲル『精神現象学』の用語を借りて整理するならば、次のようになるであろう。すなわち、アイデンティティ＝「自己意識」の形成は、まず①の「悟性」の批判にはじまり、②「自己意識の自立」をめざすが、それは「承認をめぐる闘い」をへて③「主奴関係」を生み出す。この関係を克服していく契機は④「奴の労働」にあり、それを媒介にした⑥「相互承認」にある。しかし、自己意識の立場にとどまるかぎり、⑤「ストア主義」と「スケプティシズム」の対立にはじまる「不幸な意識」に陥らざるをえず、これらを克服するためには⑦「理性」の形成を意識的に追及する実践が必要である、と。

エリクソン＝柳沢氏がライフサイクルや世代間の問題として提起したことをこのように理解するならば、その論理は筆者のいう「意識変革」をめざす自己教育（学習）過程論に位置づけることができるであろう。しかし、「漸成的発達図式」にこだわる山田氏はこうした意味づけができないために、学習過程論にエリクソン理論を生かすことができない。また、柳沢＝エリクソン氏は、④の労働の位置づけが弱く、⑦の領域の学習論的意味づけができていないがゆえに、「成人性の相互主体的な問いかけ」（p. 49）を提起すること、すなわち「自己意識」論レベルでの一面的な「相互承認」論に終っており、エリクソンの心理・発達論の理解（第Ⅱ部第1章）ではライフサイクル論の解釈に終始して、学習過程論への展開の糸口が見い出せずにいるのである。

- (26) 拙稿「健康学習における自己意識の形成」、前出。以下の展開についてもこの拙稿を参照されたい。なお、ブルデューが「象徴的次元の闘争」について次のように言う時、「疎外された意識」の変革こそが課題であり、そのためには「分配」関係の変革が必要であることを述べていたものと思われる。すなわち、「この闘争は、自分たちがその関係の内でも占めている位置から来る理由で、分配が自己を表現し合法化する場であるクラス分けの仕方を変えることによって、分配の仕方を転覆することに利益を持っている者たち、あるいは反対に、世界が押しつけてくるカテゴリーを世界に適用して、社会的世界を自自然然の世界として把握する疎外された認識としての誤認を永続的なものにするところに利益を持つ者たちの間で行われる」（ブルデュー『実践感覚』、前出、p. 232）と。問題を「分配の仕方」に収斂させるところにはブルデューの限界がみられるのであるが、この「象徴的次元の闘争」は、ブルデューに依拠して実践や認識の位相の「弁証法」を論ずる山田氏の論理には生きていないようである。
- (27) この点、山田・鈴木編『地域づくりと自己教育活動』、および拙稿「地域づくりの学習的編成と現代的理性」、いずれも前出、を参照されたい。