



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	Micro-Macro-link の教育学 : 主体形成論における方法論的本質主義について
Author(s)	中俣, 保志; Nakamata, Hoshi
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 116, 57-69
Issue Date	2012-08-29
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.116.57
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/49943
Type	departmental bulletin paper
File Information	Nakamata.pdf



Micro-Macro-link の教育学—主体形成論における 方法論的本質主義について

中 俣 保 志*

The Studies of the Micro-Macro-link Educational Theory
— For Methodological Essentialism in the Theory of Subject Formation —

Hoshi NAKAMATA

【目次】

1. 課題設定
2. Micro-Macro-link の社会科学
3. 脱「再帰性」と教育学
4. Micro-Macro-link の問題圏における〈主体〉のモデルと教育学カテゴリー
5. 方法論的本質主義としての「疎外論」
6. 結言

【キーワード】 自己再帰性の矛盾, 近代的人格, Micro-Macro-link, 自己疎外論

1. 課題設定

宮原誠一は、「教育の本質」論文において、教育の独自性を社会の主要な諸機能の「再分肢」として定義し、教育が「目的的活動」である点を指摘した¹。いわば「教育の本質」として、教育は、近年社会学の分野で指摘されているMicro-Macro-linkな構造²を持つ社会科学的範疇に属するものである点が確認されているとあっていいだろう。

とするならば、「教育」という位相で社会教育の実践を分析する観点から、上記のMicro-Macro-linkな教育の構造に言及した立場からのアプローチがどのような意義と限界を持つものであるのか、その点を確認しておく必要があるだろう。

本論では、主に社会教育の基礎理論として、「主体形成論」に言及しつつ、教育というものがMicro-Macro-linkな構造とすることを検討することで、社会教育における「主体形成論」の理論的意義と今後の可能性について検討をすることとしたい。

* 香川短期大学准教授

2. Micro-Macro-linkの社会科学

そもそも、Micro-Macro-linkの社会科学とは、どのようなものか。ジェフリー・C・アレキサンダーとベルンハルト・ギーゼンによれば、このような問題意識の最初の定式化となったのが、マックス・ヴェーバーをはじめとする価値自由論争であると指摘されている³。「普遍」的な「歴史法則」の貫徹という立場から特定の歴史事象の進展過程を著述する立場を、マックス・ヴェーバーは「歴史主義」と呼んだ。「歴史主義」の立場からは、人間の行動における「自由意思」に対して、一定の方向づけを未来の行為予測として導き出してしまうと、ヴェーバーは指摘する⁴。このような場合は、社会科学においては、ある種の決定論的未来像を導き出してしまふ。このように、価値自由化論争では、法則的に人間の行為予測を行おうとすることで、ミクロレベルでの人間の行動における「意思の自由」を否定しかねない社会像を示してしまう点で、社会科学における「Macro-な方法論」が禁欲される⁵。ヴェーバーが切り開いた社会科学におけるMicro-Macro-linkな問題圏は、後に、バーガー・ルックマンなどの社会構成主義的⁸なアプローチにその問題意識が引き継がれることとなる。バーガー・ルックマンの社会構成主義においては、何故人間の行為が「客観的」で「法則的」な行為として現象するかを、「言語」や「知識」という点から分析し、人々の相互作用によって支えられる「知識」によって、社会行為が「習慣」などのように構成され、人々に客観視されている点を重要視した⁹。

このような構成主義の立場は、社会学者に、社会的行為の基盤が人間の相互行為によって成立しているという示唆を与えたが、一方で、彼らの分析枠組みにおいては、ここの人々と社会における「最終的に変動は、個人からではなく、対象化された社会の側からもたらされていると考えられている」¹⁰。

社会科学において、主観主義と客観主義を統合しようとする分析枠組みの創造者は、意識的実践的活動を行うという側面に対してヴェーバーが指摘したように十分配慮する必要があるのだが、構成主義の立場からはその点の配慮がなされていなかった点が指摘される。このような構成主義に対し、同じconstructionismという用語を割り振られていながら、1970年代に入って構築主義と訳語を当てられる社会科学の立場が登場する。スペクターとキツセによる構築主義である。この立場は、1960年代に盛んであったラベリング論（逸脱の原因を「逸脱者」とレットル＝ラベルを張る側に起因するとして逸脱のプロセスを分析する立場）を基盤とし、エスノメソドロジカルな方法を用いて逸脱をめぐる人々の相互作用を「逸脱者」のパーソナリティーの生成という点にも注目し実証分析する¹¹。この立場からは、構成主義の際に課題とされた「社会的実在」についての批判的立場がより徹底され、対象となる社会問題の「社会的実在」や「状態」は不問にふし人々の「活動」に注目する立場として洗練されていく¹²。

以上、Micro-Macro-linkな社会科学の問題圏の概略を、学説史的にたどってきた。これらの展開から確認できるのは、社会的諸事象に対して、「社会的実在」という観点からアプローチをすることに対する忌避のポジションが確認された。Micro-Macro-linkな問題圏を構成する社会科学は、対象となる社会の「客観的実在」と社会を構成している個々の人々の「主観的世界」との関連をどのように理解するか、つまり社会科学における「客観主義」と「主観主義」の対立をどのように統一的に理解するかという志向性を持って展開されていたといえる。最初に近代的な問題圏の定式化を行ったとされるヴェーバーでは、行動における個人の意思にどうアプローチするかという点が課題化された。また、構成主義では、人間の実践における

相互作用が、「知識」や「言語」の生成により「慣習」として社会化される点に注目することで、個々の人々の主体の実践が社会的習慣に形成され個々の主観的世界が「社会的実在」を形成する点に着目したが、諸主体の意識的な実践を理解する際の経路が課題となった。また後の構築主義は、諸主体が意識的な実践を行う点に重点を置き、「社会的実在」に関してエポケーを行うことで、意識的な実践、つまり「社会的活動」へアプローチする社会科学の経路を開こうとした。

以上のMicro-Macro-linkな社会科学の問題圏がたどった経路を確認すると、いくつかの問題圏のための設定要素が確認できる。例えば、近代的なMicro-Macro-linkの問題圏を定式化したヴェーバーにおいては、社会的実在とその社会の構成員である個々の主体との関わりで、人間の社会行為における規定的な問題として個人の自由意志の存在を認めることで、「社会的実在」に対する「個」の可能性に着目するという点で主体の社会的存在に対する配慮がなされているが、「個」の側からの「社会的実在」に対する経路の存在やその条件などについては、その後のMicro-Macro-link社会科学の課題となる。ヴェーバーの定式化において前提しているのは、社会の諸主体が意識的に行動するとしても、その総和が単純に「社会的実在」の持つ法則性と簡単には合致しないという、主体観であろう¹³。また構成主義では、個々の主体観で行われる相互作用が「知識」や「言語」などの媒介によって「慣習」という「社会的実在」への経路に着目する。構成主義においては、主体は「知識」や「言語」に携わるというある種の合理性を持つ存在であるが、その合理的な存在の連鎖が主体の合理性を越えた位相での「社会的実在」を形成しているという理論的前提がある。主体の行う社会「活動」に着目する構築主義では、「社会的実在」はあくまでも意識的な実践である「活動」という相互作用を通じ主体が反省的に「構築」したアイデンティティーやナラティブな「物語」として理解される。構築主義の主体においては、もちろんその存在は合理的な存在であるが、「社会的実在」と「個」との経路は、社会「活動」を行う主体の側から反省的に分析される。社会に対しては実践的かつ参与的な主体であるが、その主体の実践にかかわる形で反省的に「社会的実在」を認識するという位相が前提となっている。

以上の諸理論の前提を確認すると、社会的な存在に対する「個」としての主体の存在に注目する視点から発展し、「個」の相互作用の集積としての「社会的実存」という観点に、さらには実践する主体の相互作用を研究の主題へと進展させてきたことが確認できた。これらのMicro-Macro-linkの問題圏にかかわる社会科学の学説史的な流れは、社会的状況における主体の活動性が、一定の水準に達したからこそ問題圏として展開してきたといえるであろう。このような流れは、我が国において領域的には社会学において確認されてきた問題圏ではあるが、学際的に広く分析手法という点で課題が共通化されてきたことのように思われる。社会教育・生涯学習・成人教育の各分野においても実践分析や方法論の議論において、その対象に即し同様な学説史的な進展過程をたどった研究も複数存在するように思われる。これら、Micro-Macro-linkの社会科学が構築主義という、一つの方法論にたどりついたとはいえ、「社会的実在」へのアプローチから距離を置くということは対象として取り上げる社会「活動」の総体的な意味での存在意義を十分に分析できるものであろうか。もちろんその際の「総体性」という視点自体が構築主義の前提からすれば問題圏の外ということになるが、「社会的実在」やその相対的な意味を構築主義が問題圏に含意しなかったかと言えば、それは取り扱う社会事象の相互行為や実践性を十分に描き出す点を重視したためであり、方法的な前提で

あったはずである。個々の主体の実践性を否定するのではなく、かつ相対的な意味での「社会的実在」の存在も否定しないMicro-Macro-linkのアプローチとして、アンソニー・ギデンズの「再帰性」に注目した社会分析がある¹⁴。次節では、その可能性と、本論の問題設定の部分で述べた宮原誠一の社会教育学におけるMicro-Macro-linkな問題定義、すなわち教育の再分枝論の問題提起とのかかわりで、ギデンズの「再帰性」を検討する。

3. 脱「再帰性」と教育学

Micro-Macro-linkの問題圏を継承した社会科学として、ヴェーバーから構成主義、構築主義までの流れを確認した。これらの学説史的な歩みでは、前節で確認したように、「社会的実存」に対して、個々の人間の意志の自由と、積極的な実践活動の位置づけを重視するかどうかという、この二点から、構築主義に至るまでの理論的経路が確認された。しかし、その課題として、「社会的実存」とされる社会全体の総体に社会科学としてはアプローチを避けるべきか否かという課題が残された。この説では、このような問題意識から、Micro-Macro-linkの社会科学の問題圏を継承しながらも「社会的実存」の問題にアプローチしているアンソニー・ギデンズの立場を検討し、さらに後節で、宮原誠一の提起した、教育における「本質」としてのMicro-Macro-link問題圏の示す課題と意義がどのようなものであったかを批判的に確認する。

ギデンズのMicro-Macro-linkの問題圏に対する概念として、この説では「再帰性」の概念を検討する。なぜなら、「再帰性」の概念は、ギデンズがMicro-Macro-linkの視点から近現代社会を特徴づけようとする際の鍵概念だからである。「再帰性」とはどのような概念か。ギデンズは、「活動条件についての情報を、その活動が何の活動であるかを常に検討し直し、評価し直すための手段として活用すること¹⁵」として、「再帰性」を定義している。榎村は、ギデンズの「再帰性」をうけてさらにわかりやすく、「自分自身を意識的に対象化し、メタレベルから反省的視点に立って自己を再構築していく能力のこと」として定義している¹⁶。これらの定義にあるように、「再帰性」とは、主体的な行為と結びついて考えられている概念であるのだが、主体レベルで「再帰的活動」が行われるためには、「再帰的行為」が可能な社会的文脈が必要になってくる。特に、ギデンズが、「再帰的行為」を「伝統的行為」と対比しており¹⁷、主体的な行為として行われる「再帰的行為」と、伝統的社会に対する「再帰的行為が可能な社会」つまり近代以降の社会の存在とが、「再帰性」の概念が説明しようとしている現象の内実となる。ギデンズにおける「再帰性」の概念が、主体的行為の位相と、一方で社会構造上の位相と、両面に展開されている点が、この概念から確認できる。

では、ギデンズの「再帰性」における「社会的実在」すなわち「再帰行為が可能な社会」と「再帰的行為」の主体との関係性はどのように考えられているのだろうか。構築主義が諸活動の実践性を着目する際課題であった「社会的実在」に対するアプローチへの忌避はどのように乗り越えられているのだろうか。

ギデンズにおける「再帰的行為が可能となる社会」とは、「脱埋め込み化された社会」と呼ばれ、「検証可能でだれでもアクセス可能な(ただし専門的な能力や技術が必要だが)科学的プロセスが、社会の認識をささえる」¹⁷ような社会である。このような社会の内実は、「象徴的指標」

と呼ばれる主に貨幣によるローカルな慣習や資本主義世界の外部に存在するような諸価値を媒介的に統合する社会的要素と、社会の認知を支える科学的プロセスを保証する「専門家システム」という、二つのサブシステムによって、支えられている。

それではギデンズの「再帰性」が実現する社会では、Micro-Macro-linkな問題圏を認識している社会科学が課題として設定した、「社会的実存」と諸行為主体との統合が、「再帰性」という要素によって単純に統合化がなされていると考えるだろうか。むしろギデンズの分析では、そのようなものとしては認識されていない。「再帰的行為を可能とする社会」は、一方で独自の「再帰性」を自己組織的に行っており、社会自体が制度的な「再帰化」を遂行しているといえるであろう。樫村は、人間主体における「再帰性」が、「再帰的行為」を可能となるまで、成長のプロセスや見守る環境としての信頼関係（「信頼」や「安心」）が必要であり、「再帰的行為」自体の中に教育的プロセスや共同体的連帯の前提が存在するのに対し、自己組織的に行われている「制度的な再帰的行為」では、「形式的合理性が実質的合理性を人々のコントロールを離れる形で侵食していく、『制度的再帰性』の暴走」¹⁸をも生み出すと指摘している。「主体の再帰性」は「メンテナンス」の視点が必要であるのに対し、「社会の再帰性」はその点を「非合理的」とし結果システム内で「内部矛盾や困難」が生み出され「再帰性が噛みあわない」という点を現代の特徴として指摘している¹⁹。

以上確認してきたことをまとめると、ギデンズの「再帰性」とは、「社会の再帰性」を描き出すことで、現代の諸主体が抱える教育的共同体的諸課題を、近代以降の社会が生み出してきたエートスともいえる「再帰性」の概念を検討することで、統一的に把握する方法として評価できるといえよう。さらに、「再帰性」の検討によってかえって実践的な課題を浮き彫りにしたという点で、構築主義が問題としていた社会「活動」における行為の実践性を評価する点についても、取り上げる課題設定においては整合性を有するものになるはずである。

また主体の「再帰的行為」とは、近代以降の教育学においても目指してきた形式的理念としての「自由」や「人格」、「自律」などという基礎的な概念にも密接に関連しており、教育のもつMicro-Macro-linkの問題圏を考察する際にも一定の意義を持つものであると確認できる。

4. Micro-Macro-linkの問題圏における〈主体〉のモデルと教育学カテゴリー

以上、Micro-Macro-linkの社会科学の問題圏の流れを、ヴェーバーの定式化から確認してきた。これらの流れとして、現代的な到達点として確認できたのは、諸主体の社会的「活動」(意識的社会的実践ともいえよう)を評価することに力点を置く構築主義の立場と、実践的な「活動」の可能性には触れながらも、潜在的に社会的な規定を受けつつ「社会的実在」の課題と実践的行動とを結びつけるギデンズの立場との、二つの立場であった。

これらの立場は、人間諸主体の意識的な社会実践に注目し、かつ、その活動において諸主体が何らかの形で自己形成される面や教育的な関係を必要とする点にアプローチしている点で、社会科学として教育学カテゴリーに接近する方法的な立場であるといえよう。

両者に共通していたのは、諸主体の意識的社会的実践を評価する点であったが、ギデンズにおける「再帰性」という概念では、諸主体と「社会的実在」の転倒された関係として両者の

統合過程が批判的な問題点として指摘されていた。ギデンズにおける論法では、「再帰性」を巡って、それを形式的な合理性の面で追求する「制度的再帰化」と、信頼や教育的機能によって「再帰性」自身を獲得する場が必要な一つまたは形式的合理性によっては社会から排除される可能性がありそれを制限した場で獲得される—「主体的再帰性」、この両者の再帰化の転倒的な構造により現代社会において両者は結び付いている。

筆者は、Micro-Macro-linkな問題圏に対してとる、構築主義的アプローチとギデンズにおける「再帰性」に基づくアプローチとの差異を、それぞれの立場が理論的基盤とする主体像の差異としてとらえたい。構築主義アプローチにおける主体モデルは、意識的な「活動」を行いつつ自己形成を行う主体モデルで、構築主義では「社会的実在」と諸主体間との関係性は不問にふすという理論的な前提があるから、問題となるのは諸主体間の共同的な関係とその内部におけるフレイレの言うところの「意識化」の問題圏ということになろう²⁰。

では、主体とはどのように考えられるべきか。ここで、「エンパワーメント」という概念を手掛かりに、Micro-Macro-linkの問題圏で考えるべき主体の論法を、宮原の教育本質論、ならびに社会教育・成人教育における主体の議論とかかわって、検討することにしよう。

5. 教育学における主体の論法とエンパワーメント

以上前節では、Micro-Macro-linkの問題圏が、諸主体がどのように社会の中でふるまうかの主体像の差異によって、構築主義とギデンズとのアプローチとの間に方法的な差異があることを確認してきた。翻って、このMicro-Macro-linkの問題圏の論法をふまえ、社会教育における主体の議論の展開が以上の問題圏の進展に引きつけて、どのような意義をもっていたのか、検討することとしたい。

現代では、主体、あるいは主体形成という用語も社会教育学では一般に用いられ、更には、「主体形成」あるいは「主体化」を指すエンパワーメントという用語も用いられるようになって久しい²¹。

既にエンパワーメントに関しては、1980年代、ソーシャル・ワークなどの福祉の分野から注目され、ロバート・アダムスにより定義づけが試みられている。

「個人、グループ、およびコミュニティーがその環境をコントロールできるようになることであり、みずから設定したゴールを達成できるようになることであり、それによって自分自身および他者が生活の質を最大限に向上させることができるようになること」²²。

この定式を受けて、今田は支援学の立場からエンパワーメントの特徴を「自分の力を高めること」とし、「そのような力をつけるシステムを形成することにより、社会の価値観や制度が変化していく中で、人々が社会的役割を適切に遂行することを可能にすること」が、エンパワーメント（に着目する）狙いであるとしている²³。

アダムスや今田の議論から明らかなように、主体に関する「エンパワーメント」の議論では、「諸主体が何らかの（筆者補足：社会的）力をつける」という文脈と、「（筆者補足：社会的）力をつけるシステムを形成する」という二点が含意されている。「エンパワーメント」をめぐるこの両義性は、Micro-Macro-linkの問題圏において、ギデンズの「再帰性」の文脈で理解する

とすれば、「主体的再帰性」と「制度的再帰性」の転倒した統合関係に対する反省的な思考が内包している。

では教育学、特に宮原誠一以降、このエンパワーメントと主体をめぐるMicro-Macro-linkの問題圏にかかわる転倒した「主体的再帰性」と「制度的再帰性」との統合関係は、どのようなものとして理解されてきたか。大概は、「自己教育それ自体は、『自己教育の共同化』を同時に予見している」として、戦後の自己教育論の展開を、戦後直後の「主体性論争」期(1947～49年)、吉田昇の共同学習論(1950年代)、共同学習の衰退期、共同学習論の問題克服=信濃生産大学(1960～66年)と区分し、これらの歴史的な過程から、自己教育における主体としての「個」とそれを支える「共同体」がどのようなものとして構想しうるか(学習主体の課題)、また共同体を支える学習者の「真の要求」とはなんであるのか(学習内容とその系統性の課題)、学習を系統的科学的に指導する形態はどのようなものなのか(学習形態と指導性の課題)という三つの課題を取り上げている²⁴。

また、80年代の後半に入り、社会教育基礎理論研究会(山田正行氏を代表とし、柳沢昌一、中田スウラ、小林繁、菊池朋子、高井寛、浅見芙美子など)が編集した『叢書生涯学習』の第I巻『自己教育の思想史』では、主に明治以降近代化から80年代の生涯学習社会が声高に政策課題とされるまでの間で「自己教育がどのように論じられたか」という流れを社会教育史と教育理論家・実践家の思想史から、整理し、課題提起を行っている。以上の近代化の流れや思想史から浮かび上がってくるのは、「自己教育論」が「社会変革の主体を形成する自己教育運動論」と「生涯教育のシステムの統合による個人学習の組織化」という「大きく2つの流れに分岐」し、「把握され検討されてきた」という二つの立場である²⁵。その上で、この分岐と展開から、自己教育の思想に対する二つの立場が、「社会システムの管理のもとで、その管理との矛盾を自覚し、それに対峙した学習の中で、自己のアイデンティティを確立していくのか、それともその合理性原則にそくして、個々人がそれぞれのライフサイクルにあった学習機会を選択していくのか」という、主体と「近代的社会システムとの相関関係の問題」として以上の二項対立が理解される。

このような二項対立の中で、社会教育基礎理論研究会のメンバーが展望として注目するのが、自己教育における学ぶものと教えるものとの「相互主体的」な組かえである²⁶。自己教育を「指導する者と指導される者(教えられる者)」の相互主体的に組みかえる実践として理解するという枠組みは、自由で自立かつ自律的な主体として学習者を想定し、社会教育の役割が終焉したとする松下圭一の「社会教育終焉論」を批判する文脈で、確認される。日常的には、「教育なき学習」は不可能として、相互主体的に組みかえられた「教育の機能作用をとらえ返すこと」という把握の必要性が指摘されている。

これまでの自己教育に関わる主体の議論を確認すると、大概においては、Micro-Macro-linkな立場から自己教育を把握する問題圏に対する認識が前提とされていたが、その際には近代的な合理性に対する批判的な観点は、問題化されていなかった。一方で、山田をはじめとする社会教育基礎理論研究会のメンバーが後に指摘したのは、ギデンズの「再帰性」に関する問題意識と同様、近代化の合理性自身が絶対的な価値をもちえず、むしろある種の主体化に際して疎外的な要因となっている点にあった。その際には、主体に対し、山田が「社会システム」と呼ぶ客観的な近代的社会化のシステム的な合理性と(「制度的再帰性」)、それらの状況を把握する側の認識論的な合理性の問題、つまりは「認識論的な再帰性」についても理論的な

警戒が必要である点が指摘されていると言えよう。その意味で、時代的制約もあるが、大槻が指摘した自己教育に関わる主体の把握についての課題提起から、「合理性」をめぐる論点を付け加えたところに、山田をはじめとする社会教育基礎研究会の理論的な意義があったと言えよう。

山田をはじめとする社会教育基礎研究会が、1980年代後半における自己教育論の理論的課題を、社会教育・生涯学習・成人教育の分野における「合理性」の理解に関して、システム的な立場からの合理性の進展に立脚するのか、自己のアイデンティティの形成にかかわる合理性に注目する立場に立脚するのか、という実践面・理論面でのMicro-Macro-linkな問題圏におけるalternativeの提示を行った点を確認してきた。果たして、これらの理論提起は、彼ら彼女らが展望とする自己教育における「相互主体的な組かえ」という点に関して、どのような理論的意義をもつことが出来たのだろうか。自己教育論の展開では、前述したように、文字通り学習主体と、その主体の学習を支える教育関係を含む二位相が理論的な前提となっていた。

大槻がかつて提起した自己教育論の課題構成に即して言えば、そしてさらに前述した社会教育基礎理論研究会が提起した自己教育論における「相互主体的な組み換え」という点に注目するならば、社会教育・生涯学習・成人教育の分析の位相として、学習主体の位相、学習主体を支援する組織と学習主体の関係を分析する位相、学習組織が課題とするに至った課題構造の位相、課題構造と対応する社会システム的な位相、これら4位相について考察されるべきであろう。

一方で、同様な課題認識を持ちながら、鈴木敏正は、「相互教育の基盤としての間主観性」²⁷の立場から、「疎外論・物象化論をふまえた相互教育論」による変革主体の形成論を提唱している。鈴木の主体形成論においては、城戸幡太郎の主体形成論の検討から、教育学の基礎概念である「人格」そのものが固定的なものとして把握されるべきではなく、「人格を実体 \leftrightarrow 本質 \leftrightarrow 主体の三つのレベルの統一として理解する」立場からの主体形成論を展開している²⁸。

鈴木によれば、「人格」は、対象的行為を行う対象的存在としての人格である「諸能力の総体」としての側面、共同的存在としての人間を現実性においてとらえた人格である「社会的諸関係の総体」としての側面、意識的・主体的存在としての人間をしめす人格である「自律的実践的主体」としての側面、としてとらえられるとし、これらの側面はそれぞれが代表的な人格論であり、「三つの代表的な人格論を統一していく視点」を、「近代的人格」として社会教育学の端緒範疇を措定する立場として自身の立場を明示している²⁹。なぜならば、以上の人格論における視点の一つをもって人格の発展や、自由の問題を語る場合には、個人の中での意識的矛盾と社会的諸実践としての対象的活動、それぞれの諸相が統一的に把握されないことになり教育学としても人格論や主体形成論を教育科学における「価値の問題」³⁰（筆者の関心で言えばMicro-Macro-linkの問題圏）を含む議論として展開しえなかった。鈴木によれば、このような論法は、「教育学・社会教育学における教育の『本質』と『端緒的範疇』が正しく理解されていない」のであり、教育の「本質」論もさらに限定的な規定が与えられない議論であるとしている³¹。

更に鈴木の人格論で注目すべきなのは、疎外・物象化論という社会システム的な現状を、「陶冶の過程」として理解する教育理論という点である。これまで、教育学、成人学習の理論としては、物象化の議論を取り入れた黒沢惟昭の議論があった。初期の黒沢の理論は、廣松渉の物象化論を基盤とし、その物象化論が教育学カテゴリーとしてどのように妥当しうるの

か、即ち、教育関係を「共同主観的構造」において読み解く可能性を検討したと指摘できる³²。一方で、主観—客観の素朴な二項対立的理解を止揚することを目的とする廣松物象化論は、ハイデッガーや現象学のアプローチの問題圏と社会システム論的なマルクスの物象化論とを結び付けようとする問題意識を持つ理論として理解されるならば、第一に、社会システム論的（あるいは制度的な教育の理解）教育学のアプローチと、ミクロなレベルでの人称的な教育実践における教育的関係との間にある種の関連があるとしても、その位相間の重層的な関係はいくつかの手続き的な考察が必要である点、また第二に、教育実践における教育関係を共同主観的な関係のある種の起点として構想しようとして考察されることで、黒沢の物象化の議論が具体的人称的教育実践の位相レベルから考察が出発されているにもかかわらず、かなり捨象されたレベルでの教育関係論となっている点、以上の二点から、教育カテゴリーとして「共同主観的構造」論の可能性を検討するという意図は、十分に展開されているとは言い難い。勝田が、かつての学力の定義に関して、教育の社会システムの視点と、生活指導をはじめとする微細な教育的関係に言及した論点をふまえるならば³³、教育学とはMicro-Macro-linkの問題圏を常に抱えるカテゴリー化が必要である点が指摘できる。しかしながら、黒沢の教育—物象化論では一点目は廣松の「共同主観的構造論」にもかかわりうる理論的限界であり、二点目は黒沢の物象化論の方法的な妥当性の限界とっていいだろう。「共同主観構造」論自体は、Micro-Macro-linkの問題圏に対する志向性を意図したものであると理解できるのだが、教育学カテゴリーとして検討するその方法的な手続きにより逆にその問題圏への示唆が捨象されたといえるのではないだろうか。

鈴木の教育理論において、疎外・物象化論という社会システム論的認識は、教育学カテゴリーの内部というよりは、教育学が成立する社会関係を見渡す際の社会科学的分析知見として理解しよう。そのうえで、教育学カテゴリーに引きつけるとするならば、鈴木の主体形成論はどのような可能性をもつものであろうか。さしあたり、現状認識的な意義と、実践を見据えての意義との両面について検討してみよう。

まず、資本主義的な社会における現状認識的な意義について検討してみる。「近代的人格論」を教育学の「端緒的範疇」と位置づける鈴木の人格論では、人格の主体は、対象的存在、共同的存在、主体形成という三つの階層が「統一されて」いる点が鈴木により指摘されていたが、これら三つの階層における「人格」自体が、資本主義における疎外・物象化論的な統一である点も確認しておかなければならないだろう。即ち、我々は、資本主義社会からの疎外・物象化的関連の中で、「自己の人格」を同定されており、資本主義社会における「人格的統一」自体が矛盾をはらんだ状態である点を忘れてはならないだろう。あるいは、近代的な意味での「人格」や「自律」といった概念も、以上の意味で充分吟味されなければならないだろう³⁴。

次に、実践を見据えた教育理論として鈴木の疎外・物象化論的アプローチの意義を検討してみる。かつて、小川利夫が生涯学習社会の到来に際して、「教育と労働の結合」という観点の必要性を指摘している³⁵が、まさにその論点に踏まえて言うならば、成人教育や生涯学習的な実践の資本主義社会における実践としての意味を考察する場合、その実践にどのような意義があって、どのように進展していったのか、そのような社会科学的な諸条件を考察する際には、教育学カテゴリーの臨界位相に、疎外・物象化的な評価視点も必要であり、社会状況に対する対象活動として分析対象の実践を評価する際には特に必要な視点となるであろう。

以上、資本主義社会における、成人教育・社会教育・生涯学習実践を理解するための教育

学カテゴリーとして、鈴木の本外・物象化論的アプローチの意義を確認してきた。以上の検討から、教育学が、Micro-Macro-linkの問題圏にかかわる問題意識を常に持つ社会科学であり、また社会システマ的な分析と切り離されないという意味で、鈴木の本外・物象化論的アプローチが、とくにその「人格論」において重要な意義がある点を確認された。

一方で、鈴木の本外・物象化論アプローチが、教育学カテゴリーの臨界的な位相にかかわっている以上、課題としては、Microな問題圏とMacroな問題圏とを橋渡しする理解枠組みの必要性が指摘できる。たとえば、宮崎は、鈴木が本外・物象化論的な共同関係として分析してきた間主観的な領域における人間の実践的な取り組みを、「協働」を基盤とする共同関係として理解し、その共同関係を構築する際に福祉や社会教育労働が資本主義的制度の枠組みのもとで必要とされる点を指摘してきたが³⁶、それらの取り組みもMicroな問題圏とMacroな問題圏を橋渡ししている中間概念を解明しようとする取り組みとして理解できるであろう。

6. 結言

本論では、宮原誠一の教育本質論から始まり、社会科学におけるMicro-Macro-linkの問題圏に関する議論の展開や、教育本質論における主体形成の議論、教育学、特に成人教育・社会教育・生涯学習における主体形成論が、Micro-Macro-linkの問題圏に即した展開を行ってきたことを確認してきた。

社会科学におけるMicro-Macro-linkの問題圏に関しての発展史では、社会の状況的把握の論法から、社会的実践における実践の積極性を把握する方法論の論法から、構築主義へ至る道筋を確認した。一方で、ギデンズにおける近代以降の「再帰性」という分析枠組みからは、社会システムにおける合理性と、個々の主体間における存在論的な合理性との矛盾する統一的な関係を問題化するという点で、社会実践が生成される状況的な課題認識に重点をおく分析視角の意義を確認できた。

Micro-Macro-linkにかかわる以上の社会科学的な理論史上の展開は、戦後の成人教育・社会教育・生涯学習の分野における主体形成に関する分析視角でも同様な問題意識の共有が確認できた。戦後の主体形成論の議論では、1970年代の大綱による戦後自己教育論の分析から、主体形成論の基盤ともなる「自己教育」活動の理解において、すでにMicro-Macro-linkの問題圏にかかわる自己教育の担い手に関する二重の規定、即ち、自己教育を行う主体と自己教育を支援するシステムの問題意識の存在が確認された。また、1980年代社会教育基礎理論研究会の議論では、相互主観的な社会教育実践分析の必要性が主張されているが、このような分析枠組みに対する問題意識の展開は、構築主義とされるMicro-Macro-linkの問題圏における理論展開と同様な、社会的実践へ分析に対する志向性として理解されよう。一方で、社会的実践の成立する社会的状況に関するアプローチとしては、Microな問題圏の領域とMacroなそれとにおいて両面の関連を問題とするギデンズの批判的アプローチと同様な問題意識を持つものとして、鈴木の主体形成論における本外・物象化論意義を確認してきた。鈴木においては、教育学の「端緒的範疇」となる「人格」や「人格」の「対象的活動・共同的活動・主体形成」が本外・物象化的世界において実現され「人格」においての陶冶過程であり自己教育・相互教

育の行われる位相である点が指摘されていた。社会教育基礎理論研究会が、社会実践の生成される集団内でのマイクロロギッシュな主体の生成過程に注目するとするならば、鈴木の問題圏は、そのような社会的実践の生成する過程の基盤となるようなMacroな問題圏を射程とするものであった。

これらの理論展開から、どのような今後の課題を抽出できるであろうか。第一点目は、すでに上述したが、構築主義的なアプローチと、ギデンズ的なアプローチの中間的な分析枠組みを実践に即して概念化し、検討する必要があるだろう。戦後の教育学、特に社会教育においては、一貫して、社会の変化と主体の変化を問題にしてきたといえよう。その際、現代の特徴とも言えるのは、ギデンズの「再帰性」の議論にもあるような、社会システムの合理性と個々の主体における存在証明との間にある、間隙の問題である。1980年代以降を大衆社会と規定するならば、それ以前の70年代までの自己教育論や主体形成論には、社会変革の主体を「国民」という概念において把握しようとする研究者の問題提起とその問題意識を共有するある種の対抗運動が全国的な範囲で散見されたといえよう。しかし、1980年代以降において、社会システムの矛盾をはらんだ「国民」の統一過程に対抗する動きは、さまざまに微細化し拡散化している。これらの状況に即した、社会教育基礎理論研究会の相互主観性や鈴木の間主観性といった問題提起は重要な分析の端緒となりうるが、Micro-Macro-linkの問題圏を構成する分析方法としては、問題意識としては重要な示唆に富むが、対象実践の選定と、分析枠組みの展開と、両面においてまだ途上のプロジェクトであるということができよう。

一方で、本論で、構築主義的なアプローチと、ギデンズの「再帰性」に関するアプローチをMicro-Macro-linkの問題圏に関しての到達点として、確認してきたが、これらの枠組み間の理論課題も存在する。というのは、鈴木の特外・物象化論やギデンズの世界システムのレベルにおける「再帰性」の分析視角が、本質主義かどうかという、構築主義的なアプローチからの批判が想定されるが、このような対象分析の前提に対する立場の差異について整合性のある収束点が今後必要となろう。

以上の課題に際しては、筆者の力量を超える課題内容であるが、社会教育における主体形成の議論にひきつけてこの課題に答えようとする際に、筆者が留意するのは、本質主義に対する構築主義からの批判は、筆者が知る限り実践に対する主体の自由（もしくは人間の自由意志）に関しての価値論をめぐる論点から寄せられたものである。とするならば、社会教育実践における主体の自由をめぐる議論において、実践の社会状況上の制約をふまえた上で主体の自由を分析する点においては、両者の意図する方法的な前提は対立しないと思える。この点は、構築主義自体が、分析する態度自身の「脱構築」をめぐる構築主義内で論争をする点にもかかわっており、私見によれば、その論点は、対象となる主体の自由を分析する位相の問題である。したがって、前述した課題である中間概念の位相における分析概念の構築と、その概念の現代性を十分に引き出しうる対象実践の選定と、両面における研究上の追及が、社会教育の教育本質論におけるMicro-Macro-linkの問題圏の新たな展望を切り開くはずである。

注

- 1 宮原誠一「教育の本質」『宮原誠一教育論集』第一巻, 国土社, 1976年参照。
- 2 ジェフリー・C. アレグザンダーほか編, 石井幸夫ほか訳『マイクロ・マクロ・リンクの社会理論—「知」の扉をひらく』新泉社, 1998年。
- 3 ジェフリー・C. アレグザンダー前掲書参照。
- 4 マックス・ヴェーバー著, 富永祐治ほか訳『社会科学と社会政策にかかわる認識の「客観性」』岩波書店, 1998年。
- 5 ヴェーバーは, 価値自由論争の中で, この問題領域を, 社会科学における因果関係カテゴリーの位置づけの問題として指摘している⁶。因果関係のカテゴリーに関して, 社会科学と自然科学と対比すると, 事物を対象とする自然科学⁷に対し社会科学では対象としている人間の「行為」における自由意志をどう考察するかという問題が生ずるということとなる⁷。
- 6 マックス・ヴェーバー前掲書参照。
- 7 もちろん, この指摘で言われている自然科学においては後に指摘される不確定性原理を含むものではない。
- 8 上野千鶴子編『構築主義とは何か』勁草書房, 2001年参照。
- 9 上野前掲書では, 英文献ではどちらも constructionism となる構成主義と構築主義とがなぜ日本では約仕分けられたのかという点にふれ, 構成主義の暫定的な指標を三つあげている。曰く, 「第一に, 構成主義とは, 社会を知識の観点から検討しようという思考性を持つことであるとする。第二に, それらの知識は, 人々の相互作用によって, 絶えず構築され続けていることについて, 自覚的であることが大切である。そして第三に, 知識は(狭義の意味での制度だけではなく), 講義の社会制度と結びついていると, 認識しなければならない。」上野前掲書4頁参照。
- 10 上野前掲書参照。
- 11 前掲書22頁参照。
- 12 前掲書23頁参照。構築主義は80年代に入り, 社会問題を著述する側の研究者が社会的立場に対して, どのようなスタンスをもっているかによって, 「厳格派」や「脱構築派」などさらに論争的な進展を見せている。
- 13 もちろん, 後のヴェーバーが理解社会学として主体—社会観の関係性とその関係性を対象としてどのように認識するのかという点についてMicro-Macro-linkの問題圏を洗練させていったことは, 言及しなければならないだろう。
- 14 ギデンズが近代化における再帰性について取り扱った文献として, 以下のものも参照のこと。ギデンズ著, 松尾精文ほか訳『近代とはいかなる時代か?—モダニティの帰結』而立書房, 1993年, 及び, ギデンズ, ウルリッヒ・ベック他著, 松尾精文ほか訳『再帰的近代化—近現代における政治, 伝統, 美的原理』而立書房, 1997年, およびアンソニー・ギデンズ著, 秋吉美都ほか訳『モダニティと自己アイデンティティ—後期近代における自己と社会』ハーベスト社, 2005年。
- 15 アンソニー・ギデンズ著, 秋吉美都ほか訳『モダニティと自己アイデンティティ—後期近代における自己と社会』ハーベスト社, 2005年, 22頁及び38頁参照。
- 16 檜村愛子『ネオリベラリズムの精神分析—なぜ伝統や文化が求められるのか (光文社新書)』光文社, 2007年63頁参照。
- 17 檜村前掲書65頁参照。
- 18 檜村前掲書69頁参照。
- 19 檜村前掲書68頁参照。
- 20 パウロ・フレイレ著, 三砂ちづる訳『被抑圧者の教育学—新訳』亜紀書房, 2011年。

- 21 今田高俊「支援型の社会システムへ」, 支援基礎論研究会編『支援学—管理社会をこえて』東方出版, 2000年, 及び鈴木敏正『エンパワーメントの教育学—ユネスコとグラムシとポスト・ポストモダン』北樹出版, 1999年参照。なお, 成人教育や社会教育学におけるエンパワーメントの語源も, 1990年代の福祉の実践領域から得られた着想である点をどのように評価するかについては, 別稿にて論ずる予定である。
- 22 ロバート・アダムス著, 杉本敏夫ほか訳, 『ソーシャルワークとエンパワメント—社会福祉実践の新しい方向』ふくろう出版, 2007年参照。
- 23 今田高俊前掲書参照。
- 24 大槻宏樹『自己教育論の系譜と構造』早稲田大学出版, 1981年, 228頁。
- 25 社会教育基礎理論研究会編『自己教育の思想史 (叢書 生涯学習 I)』雄松堂出版, 1987年, 181頁参照。
- 26 社会教育基礎理論研究会編前掲書190頁参照。
- 27 鈴木敏正「相互教育の基盤としての間主観性」『社会教育研究』北海道大学教育学部社会教育研究室, 1986年参照。
- 28 鈴木敏正『主体形成の教育学』お茶の水書房, 2000年, 41頁参照。
- 29 鈴木前掲書62頁参照。
- 30 鈴木前掲書60頁参照。
- 31 鈴木前掲書61頁
- 32 黒沢惟昭『疎外と教育』新評論, 1980年, 及び『国家・市民社会と教育の位相—疎外・物象化・ヘゲモニーを磁場にして』御茶ノ水書房, 2000年, 『疎外と教育の思想と哲学』理想社, 2001年, 及び『人間の疎外と市民社会へのヘゲモニー—生涯学習原理論の研究』大月書店, 2005年参照。
- 33 勝田守一『能力と発達と学習』, 国土社, 1990年, 39-44頁参照。
- 34 この点に関しては, 近年注目を浴びているマイケル・サンデルが, 『リベラリズムと正義の限界』において, ロールズの正義論を批判検討する中で, 「人格」や「自律」の概念を批判検討しており, これらの概念の端緒的性格をふまえた上で, ロールズの「公正」を基盤とする正義論から, 「共通善」の立場からの正義論を試みている。これらの取組は, 主体のモデルに, 成長の視点を取り入れる観点からの批判検討であり, サンデルの思想がなぜ現代で注目を浴びているのかという点は, 教育学の立場からも検討されてよい。マイケル・サンデル著, 菊池 理夫 訳『リベラリズムと正義の限界』, 勁草書房, 2009年参照。
- 35 小川利夫「臨教審「生涯学習体系」論批判—その教育改革構想と陥穽」, 教育36号(8) , 1986年8月, 71~81頁参照。
- 36 宮崎隆志「『地域関連労働』の矛盾をどうとらえるか」, 北海道大学教育学部紀要No71, 1996年, 37~49頁, 及び「社会教育実践の公共性—協同的公共性の視点から」, 日本社会教育学会紀要36号, 2000年 123~131頁参照。