

知性のために教育はいかにあるべきか

How should be the Fundamental Education to cultivate Intelligence?

丸山 博道

Hikomichi Maruyama

目次

I. はじめに	- 基礎教育の根幹
II. 自己の存在確認	- 自己実現の前提条件
III. 述語スキーマ	- 世界を現象化するための前提条件
IV. 知の戦略的スキーマ	- 精神産生の戦略
V. 構想力と現象化能力	- 自己実現の必要条件
VI. 「精神疾患」・「学習障害」	- 疾患・障害の起源と消滅
VII. おわりに	- 生産至上主義からの教育解放

I. はじめに - 基礎教育の根幹

現在多くの大学で行われている基礎教育は、伝統的な教養教育か、専門教育のための基礎教育に大別されるように見受けられる。しかしそうした教育の目的や効果、あるいは効果の見通しについて十分理解されているわけではないように思われる。

一般に多くの科目が用意されていることから見て、それらは学生たちにさまざまな知識の提供を目指していると考えられるが、本当に知識かと問えば、おそらくもっと大事なものは、方法だといった答が返ってくるはずである。しかし、方法だとすれば、なぜそのように細分化された教科が必要なのであろうか。人格を陶冶する方法や、事態を現象化する方法は、確かに教育されるべきものであるが、なぜ、そうした教科が用意されていないのであろうか。

専門領域を研究する以外に生活が成り立たない人たちの集まりである大学において、専門科目以外に教える手立てがないというのが、その答だとすれば、随分、レベルの低い話であって、学生に対して示されるカリキュラムは、何かおためごかしの悪臭がしてくる。実際、多くの若者が NEET 状態から抜けられないでいるが、少なくとも彼らが生きていく上で有効な方法については、教育ができていなかったということではないだろうか。

初等中等教育の教師の力量ゆえに、本来教育すべきことが教育のスケジュールにも上ってこないといった事態は、実は数や幾何学の体系ばかりではなく、物事の本質の理解や表現にも深刻な影響を与えている。しかし彼らもまた、お寒い大学教育の犠牲者である以上、彼らを責め

る前に為すべきことが山ほどあるように思われる。

もっとも筆者とて同罪であって、自分の関心分野の知見から、その分野の特殊性を捨象して、真に自律した人間を作るための universal schema を洗い出し、教育計画に結びつけるといった努力はまったく足りなかったように思う。実際、筆者は、「自己の存在確認と知的スキーマとの包括的関連」⁰¹⁾(1998)において、知の空疎化の諸原因である、関心の強要、認知循環の妨害、自我への囚われ、構想や意志規定に関する方法論の欠如、脈絡のない記憶、自己破綻への恐怖、等々の分析を通して、知的スキーマ全体を Maslow の安全と所属のスキーマを梃子にして発生的に位置づけるという作業を行っているが、そうした知見を、カリキュラムに結びつけるといった発想は、正直に言って、持ち合わせていなかった。

筆者にとって今考えねばならないことは、上掲論文の趣旨に沿って、学生たちに提供せねばならない訓練内容を具体化することではなからうかと思う。この小論はまさにその一步である。この紀要 47 号に同時に掲載されている小論「現象化能力の育成について」⁰²⁾も、同一の趣旨に基づいたものであるが、これは上掲論文以降の研究によって、筆者の知的スキーマの中に組み込まれた「生態論的な把握」の必要性に基づいた提案になっている。併せてご参照願いたい。

II. 自己の存在確認 - 自己実現の前提条件

A. H. Maslow は論文選集「人間の最高価値」⁰³⁾の中で次のように言っている。

「本質的教育の他の重要な目標は、子供の基本的な心理学的欲求が満足されているかどうかに心を配ることである。子供は、安全や所属、自尊、愛情、尊敬や名誉を求める欲求がすべて満たされないうちは、自己実現に達することができない……」

教育は、こうした心理的欲求を考慮して、学生と保護者との関係改善のために、何らかの役割を果たさねばならない。学生の諸行動や姿勢が、保護者の生き方や姿勢によって、ひどく歪められているケースは、決して稀ではない。保護者と懇談会などで話をしていると、学生の行動に合点がいくことがある。教育機関としては、体制として保護者との日常的なコミュニケーション・チャンネルを確保し、学生にとって必須のものとしてのモラトリアム (E. Erikson, 1956) の一次環境の整備に積極的に関与することが必要である。

さらに、学生に対しては、自己を「世界・内・存在」(Martin Heidegger, SEIN UND ZEIT, 1927)として把握していくためのプログラムを提供してやらねばならない。そのためには「関係・存在・幸福」の三位一体性を経験させるということが決定的に有効である。

筆者はそのために、学生に[状況・感情/行動]の時系列データを作らせ、それを共に分析することに努めてきた⁰⁴⁾。その分析は、その[感情/行動]を出力するプログラムが、なぜその時に起動されたのかということについて、当人の納得できる理由を探していくという方法で行われる。その結果、[感情/行動]の出力プログラムが、存在感の希薄化を予期すれば - 不安を、存在感の希薄化が進行すれば - その阻止行動を、存在感の希薄化が決定的になれば - 傷心や抑

うつを、存在が傷つけば - その取り戻し行動を、存在感を傷つけたのが他者ならば - その他者への怒りを、存在感を得れば - 幸福感や確認強化行動を、… 出力していることから、「こうした[感情/行動]出力プログラムを起動する基本プログラムは、常時、自己の存在確認を追及しているに違いない」という結論に到達できる。

学生は、こうした分析によって、改めて「自分が絶えず追い求めていたのは、自己の存在感であった」ということを、明確に認識することができる。また存在感の消長が、そのまま幸福感の消長であり、自己を取り巻く関係(すなわち、自分自身との関係と他者との関係)の強さの消長が、そのまま存在感の消長であることも理解する。そして、「良好で確かな関係場の構築が、確かな幸福を保証する」ということを納得するのである。

ここで強調したいことは、学生自身が観測したデータに基づいて、自己に関わる事態を現象化するということである。それが彼らを確信の持てる認識に導いていくということである。

やがて、学生たちは、それぞれが導いた「幸福の条件」に基づいて、自己がその条件を満たしているか否かを吟味し始める。自分自身との関係、親との関係、友人との関係、社会との関係、そして自然との関係において、その確かな関係とはどのようなものなのかと問わざるを得なくなる。確かな関係場の拡大が、すなわち自己同一化された世界の広がり、人間的成長の指標であるならば、こうした関係に対する確かさの問いかけこそが、教育の根幹になければならないだろう。

ところで、当大学図書館の学生利用状況⁰⁵⁾を調べてみると、哲学・心理学分野の利用は、自然科学と並んで、比較的安定した高い貸出利用率(貸出資料数/資料数)を示している。しかし、この分野をさらに細かく見ていくと、倫理分野の人生訓・教訓といった分野が17%という極めて高い利用率を示しているものの、心理学分野では、心理学が4.6%、普通心理学各論が3.7%であるから、平均が若干高い程度の利用であり、臨床心理学・分析学では2.2%といった利用に留まっている。学生は、何かを模索しているようではあるが、模索し切れていないという煮え切らない状況にあるように見受けられる。ゼミ学生を観察していると、当初、心理学への強い関心を示すものの、かなり早い段階で、見切りをつけているようにも見受けられる。それは求めていたものではなかったということであろうか。

多くの学生が、心理や福祉の世界を目指しているのを、教育機関は見誤ってはいけなないのであるかと思う。おそらく彼らの多くは、自己の救済を求めているのであって、そうした世界に一筋の光明を見ているに過ぎないのである。彼らは、決して、疎外の救済に身を投げ出す覚悟をしているわけではない。このような「求めて、求められない」もどかしい状態に対して、教育機関は、本当に正面から向き合ってやる必要があるのではないだろうか。それに対して「その学科・コースの先には、こうした資格が取得できます」などというのは、言い過ぎかもしれないが、人の足下を見た、雲助商法のように、気恥ずかしく感じられるのである。やはり教育としては、彼らのモラトリアムのために何ができるのかということを一義に模索せねば

ならないのだろうと思う。

III. 述語スキーマ - 世界を現象化するための前提条件

この章では、G. Lakoffらの、運動感覚イメージスキーマ⁰⁶⁾を、原初的な外界認知のスキーマと位置づけて、その強化法を論じるべきであるかもしれない。しかし、こうしたスキーマは、幼児期からの日常性によって培われてきているものと考えられるので、大学教育で為し得ることがあるとすれば、このスキーマから派生し、発達していくものと考えられる述語スキーマ⁰⁷⁾の強化であると考えられる。

述語とは、比較的単純で、頻繁に現出する「一定の形態を有する状況」に対して付けられた名称であると考えられることができるが、それは連想的に、その状況を構成する固有の諸成分を統合して、具体的な一つの状況を描き出す働きを持っている。諸成分は、その状況の中でそれぞれ独特の役割(格)を有し、その布置関係によって一定の形態を構成する。述語スキーマとは、述語によって引き出される「一定の諸成分からなる布置関係」のことである。したがって、文とは、一つの述語を中心にした述語スキーマの諸成分に具体的なデータを代入したものであるということができる。

学生の言語力ということを考える時に、まず考えねばならぬことは、述語によって、正しい述語スキーマが呼び出される状況にあるのかということであろう。その連想性は、決して単なる記号的なものではなくて、極めて身体的なものである。たとえば「呑む」という述語に出会うだけで、われわれの喉もとは、そこを通過するであろうものを待ち構えているのである。述語というものは、深く身体化されることで、初めて機能するようになる。

われわれは、こうした身体化された述語スキーマを、比喩的に使って、状況の記述を拡大していくのであるから、述語スキーマの身体化が達成されていなければ、他者による表現の感覚的な理解はそれだけ困難になる。したがって、言葉を使いこなすこと、言葉を味わうこと、心の裏にマッチした言葉を探し出すこと、そうした訓練は、どれほど行っても十分すぎるということはない。短歌や俳句など短詩の実践的授業「短詩創作実習」というものは、筆者自身の個人的経験としては非常に効果的ではないかと思われるが、そうした教育の経験がないので、これ以上のことは言うべきではないだろう。しかし、いずれにしても、理屈を拝聴するような講義だけでは、身につかぬことだけは確かである。言葉は使い込んでみる必要がある。

さて、ここまでは述語スキーマという文構造の問題であったが、思想を記述するためには、文章の構成ということを議論せねばならない。それは意図に満ちた思想産生過程そのものであるから、そうした典型的な過程を学ぶということ、まず考えてみたらよいと思う。その典型例というものが、古来学問構築の手本とされてきたユークリッドの幾何学原理である。われわれはもう一度初等幾何学を蒸し返そうというのではなく、定理産生のための論理の組み立て方、すなわち一種の公理的な計算原理を教えようということである。無論、講義で閉じてはなら

ない。小論文や論説文を通して十分な演習を行うべきである。こうした「論理展開」の訓練は、何よりも自分の考えをまとめ、議論するのに非常に役立つばかりでなく、こうした議論の仕方によって、前提の有する限界までも体験することができるのである。こうした訓練は、次に述べる知の戦略的スキーマを強化していく。

IV. 知の戦略的スキーマ - 精神産生の戦略

人は、安全や所属、自尊、愛情、尊敬や名誉を求める欲求、すなわち自己の存在確認のスキーマを原初的に有しているものと考えられるし、運動感覚的に外界を認知するためのイメージスキーマを発達させていくものと考えられているけれども、成長に伴って、人はそうしたスキーマをさらに意図的・能動的に発達させようとする。筆者は、その部分を知の戦略的スキーマと呼んで、下表のように整理している⁹⁸⁾。

原初的なスキーマ	知の戦略的スキーマ
受動的な自己の存在確認のスキーマ： 原初的な自己の存在確認	内的スキーマ：主体的な自己の存在確認
	自己実現性のスキーマ： 可想的自己の実現
	内的整合性のスキーマ： 意識の統一
運動感覚的イメージスキーマ： 身体的な外界認知	外的スキーマ：脱身体的な外界認知
	外的整合性のスキーマ： もの自体への的中
	外界の独立性のスキーマ： もの自体の超越性

知の戦略的スキーマの強化に関して、最も強調せねばならないことは、内的スキーマと外的スキーマの強化は、並行して為されねばならないということである。内的スキーマだけが暴走すれば、いずれ自己破綻せざるを得ないし、外的スキーマだけが突出すれば、魂は植民地化され、認知世界は断片化され統一性を失ってしまう。

内的整合性のスキーマは、絶えず、前提となる命題群との整合性を求めているのであるから、その前提に誤りがあれば、極めて危険な精神構造をもたらすことになる。しかし、それを理由に、不整合性を許容すれば、意識の統一を図れず、他者に対しても、曖昧な存在になってしまう。それゆえ、整合でなければならぬが、その限界を知っていて、外界との不整合において、柔軟に前提命題群の修正が行えるような姿勢を常駐させていることが必要になる。筆者は、権力性の繰り延べということが、事態の全方位的な現象化の必須条件であると主張しているが、この内的整合性のスキーマこそ、権力性の根源であり、このスキーマを維持しながら、如何にそれ自身に対決するかという問題が、絶えず問われているのである。

知というものは、外界への適応のための精神活動であるから、知の戦略的スキーマを強化するためには、外界を実際に観察し、そこにいかなる事態が存在しているのかを現象化するとい

う訓練を重ねる必要がある。何が既に分かっていて、解明すべきことは何であるのか。その部分について、分かっていることから推論すれば、このようになっていると考えられるが、実際にはこうである。しからば、推論の前提群のうちで、これまでの結論に影響を与えることなく、修正できるものは何か。それをどのように修正したら事実と適合するか。こうした訓練は、事例的研究なしに達成できるものとは考えられない。

教育の現場で扱われているものは、大抵、こじんまりした理論体系内のある事態であるが、筆者が知的訓練をすべきであると言っている現場は、むしろ従来の精神性が破綻して矛盾が露になっているような状況である。そうした状況にいかにしたら調和がもたらされるかを懸命に議論することこそ肝要である。こうした問題は、たとえば、近代の精神性と環境問題、医療と倫理、都市化と自然災害、近代の精神性と教育問題、資本主義的家父長制あるいは西欧中心主義の男性観とジェンダー、…等々いくらでもある。勿論、仕事と育児、仕事と介護といった切実な問題でも構わない。こうした矛盾的側面を、ただ政治的に主張するのではなく、事態を全方位的に整理する中で、すなわち支配的な精神性を一つの幾何学として表現し、問題の核心を、すなわち問題を引き起こしている公理系を抽出し、その修正可能性を議論することで、すなわち、支配的論理を再構築することによって実現したいものである。こうした議論では、単純化のされ過ぎという問題が絶えず起こってくるが、そこにこそ外界の独立性のスキーマを喚起する訓練の場がある。

こうした教育は、科目を問わない。どの科目でも、ある知識に関わって、知そのものを鍛えるための訓練を行うことは可能である。ただし、それが十分に行われているとは限らない。したがって、いろいろな科目で分散的に行われるよりも、訓練の目標を見定めて「知の論理戦略」とか「論理の再構築」等々の科目を新設して、システムティックに教育することが望ましい。それが、全ての科目の学習に知的な刺激を与えることになると思われる。

ところで、多くの学生が直面している「希薄化した自己の取り戻し」といった問題には、あらゆる方向から支援する体制を作っていくことが必要である。そのひとつが、第 4 章で述べた自己の存在確認の方法であるが、それ以外にも、臨床心理の認知行動療法のモデルから、精神の健康のためには、どのような戦略性を持つべきかといった議論が可能であるように思われる。

今や、中学 3 年生までで 3 割程度がうつ状態であることが知られているが、高校生では、おそらく 4 割以上の生徒が、うつ状態であると推測されている。われわれはそういう学生たちを受け入れているのである。思い当たる教師は多いことであろう。教育は、彼らのモラトリアムを充実させるためにある。しかし今は、ハンディキャップを持った学生たちに生気を甦らせながら、キャリアの模索をさせねばならない時代なのである。「知の健康戦略」は、知の戦略性にとって欠くべからざる知見であるが、こういう時代にあっては、なお一層特別な必要性を帯びていると考えるべきであろう。

V. 構想力と現象化の能力 - 自己実現の必要条件

筆者は、上掲の論文「自己の存在確認と知的スキーマとの包括的関連」(1997)の第 1 章の冒頭で、構想について次のように書いている：

構想とは、切り出しの論理の許で〈想を切りだすこと／実存を持ちきたらすこと／実存を将来すること〉である。Heidegger によれば、将来すべきものは既在であるから、切り出しの論理も既在でなければならぬ。もし既在でなければ既在たらしめる必要がある。それゆえ構想力ということになると〈切り出しの能力〉というばかりではなく〈切り出しの論理を準備しそれを既在たらしめる能力〉が含まれる。

一方、Maurice Merleau-Ponty は、「人間のうちなる形而上学 (Le Métaphysique dans l'Homme, Revue de Métaphysique et Morale, 52, 1947)」⁹⁾において、「存在を現象化する当のもの」とは、まさに「生きた Gestalt」の把握であると述べている。現象化能力は、構想力に裏付けられており、あるいは同等のものであり、既在たらしめられたものとは「生きた Gestalt」のことであると考えることができる。この拙論と同時に掲載されている「現象化能力の育成について」の中で、筆者が悪戦苦闘していることは、まさに、述語スキーマを「生きた Gestalt」として既在たらしめようとする方法の模索に他ならない。

多くの若者が、自己実現に到達できないのは、所属と安全のスキーマが満たされないために、世界にも自分にも意味を見出せなくなっていることによっている。Bertrand Russell¹⁰⁾ も Arne Naess¹¹⁾ も情熱こそが幸福をもたらすものであると述べているが、この情熱の源泉が枯れていることが何よりも決定的な障害を作り出している。それゆえ、目標たる自己すなわち可想的自己¹²⁾を構想したり意志を規定したりする精神機能だけでは解決は困難である。しかしながら、所属と安全のスキーマが満たされていても、こうした精神機能がなければ、これまた自己実現はできない。したがって、こうした精神機能の強化は、モラトリウムを充実させるために欠かせないことである。

こうした精神機能強化のシステムティックな教育という難問は、教育学者に任せるとしても、可想的自己の構想とか、意志の規定といった問題に限るならば、多くの教師が既に手がけてきたことに違いないのであるから、それをできるだけ確か骨太の「切り出しの論理」で裏付けた上で、様々な機会を捉えて教育することは可能はずである。

筆者の場合は、第 1 章で述べた、「確かな関係場の創出が確かな幸福の条件である」ということを「切り出しの論理」にして、可想的自己像を構想させている。「疎外された存在の救済(他者のための関係場構築を支援すること)は、その存在と自己との確かな関係場を作り出し、己の幸福を生み出す」という系は、迷える学生たちにとって、極めて受け入れやすい真実である。彼らは、こうした真実を梃子にして、それぞれの可想的自己像を模索することができるようになる。更に、こうした真実に「力量なしに疎外の救済はできない」という認識を加えれば、「学習・訓練」の必要性が、初めて、愛と幸福に結びついた形で見えてくることになる。それは、

必ずしも就職のためではなかったのである。

無論、「できること/できないこと」「得意なこと/不得意なこと」「好きなこと/嫌いなこと」等々の基準も、可想的自己像の切り出しの論理になりうることもある。しかし、もし本当にそうした基準で切り出された自己像が実現されるということになれば、それは内的なスキーマだけに依存しているわけであるから、原理的に極めて不健康な自己になることが運命付けられてしまう。しかし、幸か不幸か、特段何もできると言えるものはなく、得意なこともなく、好きなこともないといった学生たちにとっては、こうした基準は、切り出しの論理になり得ないことが多いようである。

「切り出しの論理」自体も、学生がデータに基づいて自ら構築したものでなければ、確信を持って、可想的自己を構想することはできないであろう。適性検査とか、安直な自己分析とかによって、当人がなぜか分からぬままに、神秘的に運命が振り分けられるような事態があるとすれば、それは部品の品質検査と見紛うばかりである。受動的に振り分けられたことが、どうして彼らの動機づけになり得るであろうか。これでは、モラトリアムを早期に切り上げることにはなっても、決して生きる力を与えることにはならない。「人間は段階を追ってしか成長することができない」ということを受け入れて、大学も、親も、そして社会も、彼らのモラトリアムに寄り添う覚悟をすべきである。そしてそれが最も効果的なのである。

さて次に、意志の規定の問題¹³⁾であるが、これは基本的に次のような判断の基準をどのように意識化するかという問題に還元されるように思われる。

可想的自己に対する評価 - 現状の自分の評価 > 可想的自己を実現するためのコスト

G. Lakoff によれば、人は、通常、運動感覚的イメージスキーマとして、[起点-経路-目標] のスキーマを持っている¹⁴⁾。したがって、起点があり、目標があるとき、人はその経路を意識せざるを得ない運命にある。起点にいる自分には、その経路は負担感として襲い掛かってくる。

学校の教師というものは、とかく「きちんと準備をしなさい」と言う。要するに、その経路をきちんと作り上げなさいということである。しかし、そのコスト感をいかに処理したら良いのかについては余り教えずに、準備ができていないと叱責するのである。生徒は恐怖によって目標に駆り立てられていくか、目標を捨てて脅迫から免れるか、いずれにしても、健康な知が育成される状況にあるとは言えないであろう。

ここに、可想的自己を自らきちんと構想することの重要性がある。大切なことは、その可想的自己がもたらす利益感や幸福感の大きさである。自己実現のコストなど問題にならない程のそれなのである。可想的自己をきちんと構想するということは、その自己に棲み込めるようになるということであって、その利益感は常時自分のものになっているということである。意識は必ずしも起点にのみ拘束されているわけではない。目標のうちに移し変えることもできるのである。さらに「既に目標を達成した自己」として行動してみるのも悪くはない。その時生じてくる当然の失敗が、[学習・訓練] の動機づけになるからである。筆者は、こうした方法を、

「目標の先取りとコストの分割払い」と呼んでいる。学校もそして親も社会も、こうした失敗を積極的に許容する体質に変わらなければ、若者の知は崩壊していく。モラトリアムとは、まさにこの失敗が許容されてこそ、成立するものである。それが教育に必要な本来の「ゆとり」であろう。

VI. 「精神疾患」・「学習障害」 - 疾患・障害の起源と消滅

筆者は、表題にある単語を括弧で括っている。なぜなら、そう呼ぶことに大いに疑義があるからである。個性の違いを疾患として、また障害として現出させているのは、社会や医療や教育のあり方なのではないかと常々思っているからである。

統合失調症の女子学生がいた。彼女は過呼吸と多動のためにしばしば授業を受けることができなかった。しかし過呼吸も多動も統合失調症の症状ではない。それは統合失調症の薬の副作用と思われるものであった。期末テストが迫ると、ストレスのために不安定になり、薬が増量され、過呼吸や多動が頻発した。彼女はストレスの少ない生活環境を選ぶべきであるし、そのような生活環境を自ら作っていくことがなければ、一生不自然な生活を余儀なくされることであろう。しかし親は、何とか自立できるようにと、この既成社会への適応を願っていたのである。残念ではあるが、ストレスを当然視するような社会風土にあっては、その願いを実現することは難しいことであった。

しかし、そういう「障害」を持った学生だからこそ、なお一層の知力（外界に適応していく精神機能）が必要なのではないか。それに応えてやるのが教育の役割なのではないのか、そう思うのである。彼らは、これから自分たちの個性に適合した生活を構築して行かねばならぬのであり、既成社会のための人材教育では間に合わないのである。それは、あるいは数多の「学習障害者」と言われる人々にも言えることであって、彼らのための知の教育が、真剣に構想されねばならないのである。

こうした「障害者」への教育においては、本当に個々の知を鍛えることが中心的課題であって、期末テストなどという安直な習得判定方法はもはや通用しないであろうし、他との比較も無意味なことであろう。彼らへの教育の第一歩は、これまでの既成社会への依存性をリセットして「新しい社会的人材像」を一から構想させ、彼ら同士の「連帯」を体験させ、その構想の実現に向けて訓練していくことである。企業への受入要請などではなく、社会が「彼らが良好な状態のうちで可能となる社会的貢献」を受入れ・支援し・育成していくといった姿勢が必要である。こうした活動の先々においては、彼らの症状は軽快するか消失し得るはずだと筆者は思っている。

なぜ、このような議論をするのかといえ、大学もまた、彼らの性格を病的なものとして現出させている社会装置になっていると言いたいからである。彼らに対して有効な教育をする心算がないなら、入学させるべきではない。しかし、それは筆者の真意ではない。むしろ彼らを

積極的に入学させられるような教育体制を作るべきだというのが、真意である。知識の切り売りしか出来ない、知的に余りにもお粗末な大学教育は、こうした教育によって根底から改革されねばならないと思っているのである。

「障害者」に対する教育は、とかくこの既成社会に適應するための職業技能訓練だけのように捉えられがちである。しかし彼らにも主体的に世界を現象化し、己の潜在的可能性を実現する権利がある点では、少しもわれわれと変わるところがない。彼らに対してもっと手厚い教育体制を用意することは、社会の品格の問題であるように思われる。

VII. おわりに - 生産至上主義からの教育解放

暗黙のうちに、学生たちは、早期にモラトリウムを切り上げるように強迫されている。確かに親自身が存在不安と戦いながら子育てをしているという現実がある。学生たちは進学する条件として、すなわちモラトリウムを引き伸ばす条件として、それに期限と見通しを明確化するように迫られている。しかし、それゆえに、彼らは真に実現すべき自己像をもち得ないのである。そこで彼らは、受験が容易で入学が可能であることと、資格が取れそうなことを「切り出しの論理」にして、俄か作りの自己像を以て、親の同意を取り付けるのである。

しかし、思ったように単位はとれず、十分な動機づけがあったわけでもない資格取得は、半年後にはあっさりあきらめられてしまう。そうなると、大学は彼らに対して与えるべき何ものも持たなくなる。社会的人材としての素養がなかったということで、その責は当人に帰せしめられる。彼らは、ほとんど意味のない大学生活を送って、やがて消えていく。苦労したのは親であり、これからも自立できない子供を抱えてゆかねばならない。子供は、親からの「自立の強迫」によって、ますます所属と安全のスキーマから遠のけられ、それだけ自己実現の可能性を失っていく。彼らは極限的に小さくなった自我の内にひきこもり、自己防衛体制に入っていくが、執拗な自立の強迫に耐え切れず、暴力で応酬するようになる。

この段階での家族療法は、暴力を生成する悪い循環の切断に効果的であっても、当人の自律性を芽生えさせるものではない。それを可能にするものは唯一自律のための教育訓練である。大学が彼らのモラトリウムに寄り添っていたら、彼らの知を鍛えることにもっと真剣に取り組んでいたら、事態は変わったものになっていたかもしれない。臨床心理はもっと早い段階で、学習心理や発達心理と連携して、積極的に発達と障害の予防に、すなわち「知の育成」と「知の健康戦略」に関与すべきであったのである。

これを執筆中の、2006年2月9日のasahi.comに、次のニュースが掲載された。

学習指導要領、「言葉の力」柱に 全面改訂へ文科省原案

2006年02月09日10時00分

「ゆとり」から「言葉の力」へ。約10年ぶりに全面改訂される次期学習指導要領に、学校のすべ

での教育内容に必要な基本的な考え方として、「言葉の力」を据えることがわかった。文部科学省が近く、中央教育審議会の部会で原案を示す。「言葉の力」は、確かな学力をつけるための基盤という位置づけ。学力低下を招いたと指摘を受けた現行指導要領の柱だった「ゆとり教育」は事実上転換されることになる。

指導要領は、日本の学校の教育内容を方向づけるもので、すべての教科や教科書検定などの基本になっている。今回原案が示す「言葉の力」は次期指導要領の理念にあたり、現行の「ゆとり」に代わるものになる。今後、これに沿って各論の議論に入り、各教科の授業時数などの教育課程を詰める。文科省は07年度までに全面改訂を終える予定。それをもとに、教科書編集や教育現場への周知の期間を置いたあと、次期指導要領を本格実施する。

中教審は1年にわたり次期指導要領について議論を続けてきた。

原案では、日本の子どもの学力について、04年12月に公表された国際学力調査の結果をもとに、成績低位層が増加する「二極化」が進行していると分析。なかでも、読解力や記述式問題に課題があるなど、学力の低下傾向があると認めている。また、学習や職業に対して無気力な子どもが増えていると指摘する。

これを補うため、次の指導要領では、言葉や体験などの学習や生活の基盤づくりを重視する「言葉の力」を、すべての教育活動の基本的な考え方にする」と明記している。原案は「言葉は、確かな学力を形成するための基盤。他者を理解し、自分を表現し、社会と対話するための手段で、知的活動や感性・情緒の基盤となる」と説明している。

各教科にどう反映させていくかについては、古典の音読・暗記や要約力の促進(国語) 数量的なデータを解釈してグラフ化したり、仮説を立てて実験・評価したりする(数学・理科) 感性を高め思考・判断し表現する力(音楽・美術) などを例示し、国語力の育成と関連づけた論理的思考力や表現力の重要性を強調している。

「言葉の力」、「論理的思考力」、「数量的データの解釈とグラフ化(「現象化能力の育成について」を参照)」など、筆者の主張と重なるところも多いように見えるが、それらが本当に認知の原理の中に位置づけられて主張されているのか、また個々人の潜在性の実現ということがどの程度考慮されているのかは分からない。しかしながら、ここに強調されていることは、まさに現在の子供たちの学力が低下している部分であるという認識では完全に一致している。大学生もまったく例外ではない。そしてこのような認識は既にほとんどの教師に共有されているはずである。

しかし、それにもかかわらず、大学教育の改革は、進まない可能性がある。それは、学会成果主義の中で己の生活を確保しようとする人たちが、知の教育という専門外の研究に時間を割くなどというような暴挙は、まったく考えられないことだからである。専門外の研究など、まさに非難的であって、アカデミズムに反する行為とすらみなされている。学会成果主義は、

この日本の生産至上主義社会の鏡像であって、この日本社会そのものが、いったん破綻して、もっと深い知性が求められるようにならない限り、悔い改められるということは難しい。

そして、大学が変わらない限り、初等中等教育の教師たちの質も、子供たちを既成社会に依存させようとする親の体質も変わらないであろう。したがって、学習指導要綱を変えてみても、「ゆとり」教育の二の舞になる可能性が大いにある。大学を変えるには、まず、明治以来の生産至上主義的な教育理念の破綻を認めることが大切である。この理念が大学を歪め、国民の教育意識を歪め、国民の知性を浅薄なものに留めてきたのである¹⁵⁾。国の教育理念を、国民個々人の潜在的可能性の実現へと切り替えて行くならば、評価されることには敏感な大学人のことであるから、知の教育に関する研究は飛躍的に進展するだろうと思われるのである。

注・参考文献

01) 丸山博道，名古屋商科短大経営研究所年報 9 号，pp77 - 95，1998

自己の存在確認と知的スキーマとの包括的関連

I. はじめに	V. 構想力について
1. 心の表出から開示される現象と問題意識	1. 構想とは何か
2. 研究の目的と前提とする基本スキーマ	2. インタフェースと構想
II. 関心について	3. 記憶と構想
1. 関心とは何か	4. 問題解決と構想
2. 関心と意識	5. 構想の畧と外的スキーマ
(1) 実存のズレへの気づき	VI. 意志の規定について
(2) 認識の循環	1. 意志の規定という心理現象
3. 外界を開示すべきものとしての関心	2. 哲学的現象を心理学的に扱う試み
III. 認知の循環について	VII. 自己の破綻について
1. 認知の原理	1. 自己破綻への道筋
2. 述語	2. 自己破綻と自己改革を分けるもの
3. 共感覚共鳴と認知循環の消滅	3. 甘やかしと破綻
4. 気づくべきものとしての当為	VIII. おわりに
IV. 自我について	1. 知の先験的あり方
1. 内的自己の発散を統制するものの距離	2. 自我の安住と破綻
2. 自己の発散と知の空疎化	3. 破綻と救済
3. 自我の成長と癌化	4. 内的スキーマと外的スキーマ
	5. 知的スキーマの調和と自己の存在確認

02) 丸山博道，名古屋経営短期大学紀要 47 号，2006

現象化能力の育成について

I. はじめに-現象論教育の必要性について	V. 布置関係の中に現象化する事態性
II. 分析対象	VI. 布置関係の固有な立体性
III. 独自の意味を持つフィールド	VII. 自己分析のための DB
IV. 全方位的であるという意味	VIII. おわりに-DB 分析の教えるもの

03) A. H. Maslow，Farther Reaches of Human Nature．Viking Press Inc.，1971．上田

吉一 訳，人間性の最高価値，誠信書房，1994

- 04) 丸山博道，認知分析の現象論的意味，名古屋経営短大経営研究所年報 13 号，2001
- 05) 名古屋産業大学・名古屋経営短期大学 図書館，2004 年度学生利用状況．
- 06) G. Lakoff, *WOMEN FIRE AND DANGEROUS THINGS - What Categories Reveal about the Mind*, Chicago Univ., 1987. 池上嘉彦，河上誓作・他訳，認知意味論，紀伊国屋書店，1993
- 07) 「文脈理解のための予備的研究（1991）」においては，述語のルーティーンと呼んでいたものであるが，これは，*Relational Data Base* における関係スキーマを生成するものであるので，関係スキーマに対して述語スキーマと呼ぶようになった．述語スキーマの布置関係については，Adorno の否定弁証法を参照．彼はこの第二部 否定弁証法 概念とカテゴリー の<14 布置関係(Konstellation)>で，前節<13 個別的なものも究極的なものではない>に続いて，次のように述べている．
- （個物の核心は，あの極度なまでに個体化された，あらゆる図式を拒否する芸術作品に比べることができる．そうした対象の，個別化の極みの中に普遍的契機が再発見される．それは自分でも気づかずにある類型を分有している．）こうした普遍的契機は，抽象という方法によらなくても，諸概念を布置関係の中に配置することで見出される．この布置関係のもとでは，分類的やり方にとってはどうでもいいもの，厄介者にすぎない対象の特質が照らし出される．このことをよく示すモデルは，言語の働きである．言語は，幾つかの概念をある事物のまわりに集めて互に関連づけ，その関係を通じてそれらに客観性を与える．概念がその内部でとうに切り捨ててしまったもの，概念がそれでありたいと思いつつ，到達できないこの「概念以上のもの」は，ただ布置関係によって外から表すしかない．認識されるべき事物のまわりにさまざまな概念が集められると，それによってこれらの概念は潜在的に事物の内面を規定することになり，思考が必然的に自分の内から排除したものを，思考しつつ獲得することになる．
- 08) 01) 参照．筆者の知の戦略性に関する一連の研究は以下の通りである．
- (1) 認知科学の新しい動向と課題-図式と隠喩と実在感による任地の構図，名古屋女子商科短大紀要 34，1994
- (2) 知の戦略的スキーマ，名古屋女子商科短大経営研究所年報 6 号，1994
- (3) 「方法序説」における知の戦略的スキーマについて-Descartes の戦略-，名古屋女子商科短大紀要 35，1995
- (4) 知の戦略的スキーマから見た「空疎な自己」について，名古屋女子商科短大経営研究所年報 7 号，1995
- (5) 知の戦略的スキーマから見たカント批判哲学，名古屋女子商科短大紀要 36 号，1996
- (6) 知性の開拓について，名古屋女子商科短大経営研究所年報 8 号，1996

- (7) 自己実現のための基本理念について，名古屋女子商科短大紀要 37 号，1997
- (8) 自己の存在確認と知的スキーマとの包括的関連，名古屋女子商科短大経営研究所年報 9 号，1997
- (9) 知の戦略を相互了解性に関してゆく問題，名古屋女子商科短大紀要 38 号，1998
- (10) 知的スキーマの包括理論から見た幸福について，名古屋女子商科短大経営研究所年報 10 号，1998
- 09) Maurice Merleau-Ponty, *SENS ET NON-SENS*, Les Editions Nagel, Paris, 1948 .
木田 元 他訳，意味と無意味，みすず書房，1995
- 10) Bertrand Russell, *The Conquest of Happiness*. 安藤 貞雄訳，ラッセル幸福論，岩波文庫，1991
- 11) Arne Naess, *Ecology, community and lifestyle*, Cambridge University Press, 1989
- 12) 可想的と言う言葉は，Kant の純粹理性批判に由来している．現象界に対する純粹理性の世界が，可想界である．筆者は，十分に根拠のある論理に基づいて構想された世界の呼び名として用いている．
- 13) 08) の(7)を参照．意志規定の条件は，設備投資の条件と基本的に同等である．
- 14) 06) を参照．
- 15) 丸山博道，啓蒙の再生と普遍道徳の役割について，名古屋経営短大紀要 44 号,pp61-82, 2003. において，筆者は次を引用している．
Max Horkheimer and Theodor W. Adorno, *DIALEKTIK DER AUFKLÄRUNG Philosophische Fragmente*, Querido Verlag, 1947. 徳永恂 訳，啓蒙の弁証法 哲学的断想，岩波書店，1997 .

啓蒙が神話へと退行して行く原因は，ことさら逆行することを目的として考え出された，国家主義的，異教的等々の近代的神話のもとに求められるべきではなく，むしろ真理に直面する恐怖に立ち竦んでいる啓蒙そのもののうちに求められねばならない．

この趣旨から言えば，国家主義的な近代教育理念などに啓蒙の死因を求めるべきではなく，大学人が真理に直面する恐怖に立ち竦んでいること，これこそが国民の知を生殺しにしている真の原因なのである．