

陶冶過程における〈時間〉

—— K・モレンハウアーの教育理論・
人間形成理論を中心に——

小 川 史

1. はじめに

本稿は、教育学的な立場から、時間が人間の行為を規定する仕方を追求し、そこに人間形成的・陶冶的な意味を見出すことを目的としている。今更いうまでもなく、人間の存在を時間的なものとして捉える議論は諸学において持続的かつ幅広く展開しており、とくに哲学的な文脈では二十世紀に入ってきた極めて精密なものとなった。時間概念の検討がいかに重要なものかは、ここであらためて論ずるまでもない。ところが、時間の問題の見当は教育学においてはそれほど重要視されているとは言い難い。そもそも教育学は、成長を問題とするにしろ自己変容を問題とするにしろ、あるいは学習を問題とするにしろコミュニケーションを問題とするにしろ、その根源に人間の可塑性、つまり変わり得ることが想定されている。このことは、教育学は時間的な問題をもともと深く内在させていることを意味する。したがって、本来教育学においてこそ時間の問題は根本に据えられるべきものであった。

とはいえ、時間を問題とすることは、きわめて困難な試みである。なぜなら、それがあまりにも自明かつ目立たない形で、また、広範囲に分節された形で人間の存在を規定しているため、そのありようを確認することが困難だからである。それゆえ時間を問題にするときにはたいてい、時計やカリキュラムなどに対象化された時間が扱われることになる。対象化された時間はものとして扱うことができ、検討しやすいからである。しかし、ほんらい時間は対象として取り上げられ得るものではない。少なくとも、

対象化された時間のみを扱うことで時間の問題の複雑さは認識できない。対象化された時間とは、教育学の文脈で言うならたとえば、生涯を一直線にたとえて目盛りを刻むように設定された発達段階、カリキュラム化された教育行為・学習行為の時間、労働への準備段階として学校を位置づけた際に想定される抽象化された労働時間などがそれである。こうして取り上げられる時間は、それを発生的にとらえるのならば、きわめて重要な問題である¹。だが、このように考えた場合、たいていは、いかにしてそうした対象化された時間に適応するのかという方向性か、あるいは逆に、そのような時間への反動として「充実した時間」や「生き生きした時間」が想定されるという方向性が現われるだけである。後者について言えば、きまって幼年期が充実した体験の可能な時期として想定される。そこから翻って成人期の時間生活を批判しようが²、あるいは計測可能な時間に“生き生きした時間”を対置させる論法を導き出そうが、そこには、ごく普通の生活から時間を捉える視点、あるいは相互主体的、社会的な次元で時間を捉える視点が欠けている。時間の問題は、人間の存在を規定するのならば、幼児であれ成人であれ、すでにそこに捉えることができるものでなければならない。だが対象として捉えられず、ごく普通の状況や行動からそれを捉えるのは、学問的な論述としてはきわめて困難を伴う。

木村敏は、精神病理学の文脈で同様のことを述べている。木村は精神病理学の立場から時間を考察する際、時間を「認識対象」として設定し、「対象化された時間」について議論する哲学や思想が「生きた患者の病理を考える上で参考にならない」と述べている³。これは本稿の問題意識とまったく同じである。さらに木村は言う。「自己に関する体験であれ、他者に関する体験であれ、あるいはその他、自分の人生や行動、あるいは患者をとりまく世界の諸事物に関する体験であれ、人間の体験であればかならずそこに時間がからんでくる⁴」。もしそうであるのならば、ごく日常的な人間の行動や状況そのものから時間を捉えることが可能なはずである。

こうした立場から時間を捉えようとした試みが、教育学の分野で為されていないわけではない。その稀有な試みが、クラウス・モレンハウアーが

1981年に発表した論文「教育過程と陶冶過程における時間」(“Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen”)である。ここでモレンハウアーは時間について教育学的見地から極めて精緻な議論を展開している。本稿ではモレンハウアーの論文を導きの糸として考察を進めてゆくが、まずその前に、次項では教育学において時間論を典型的と思われる形で展開している議論を検討しておきたい。

2. 充溢した子ども時代？

教育学で典型的と思われる時間論——それは、子ども期にある種の充溢を見出し、そこに可能性を探るという発想である。こうした論法はロマン主義的なものであるが、現在の日本の教育学で同様の主張を展開しているのは、たとえば矢野智司である。矢野は「近代的自我の時間意識における子ども期の意味」と題された論文のなかで、教育学的な立場から時間の問題に迫っている。矢野が引用するように、ジョルジュ・プーレは、ロマン主義の特質として、現在の解体が過去への回想と未来への予感の二つの方向へと分かれてゆくことを挙げている。そこから矢野は、「子どもという時間がどのような意味において近代的自我の「時間の解体感」を克服し確かな時間を約束しえるのか」と問いかける⁵。これが矢野のこの論文における問題関心である。

だが、もとよりこの論文は「近代的自我の時間意識において子どもという時間がどのような意味をもっているのか⁶」について考察したものであり、子どもが陶冶をしてゆく過程で取り組んでゆかなければならないさまざまな種類の時間について論じたものではない。さらにいえば、矢野論文はそもそも子どもの生ではなく、むしろ子どもの生を見つめる大人の生について論じたものである。その意味で、これは本稿と大きく趣旨を異にするものである。ただし、「大人にはすでに失われてしまった理想が子どもに表現されている⁷」、あるいは、「近代的自我の疎外状況から、「子ども」

という時間を理想化することによってふたたび充実した時間を取り戻そう⁸⁾とすること、といった、論文中に多く見受けられる同様の主張に基づきつつ、矢野が次のように論を展開するとき、本稿の視点からしてもやはり見捨てておくわけにはいかなくなる⁹⁾。

「時間の解体感」に根ざす疎外の克服という教育理論の構築において必ずしも自覚化されてはいない動機が自覚されるとき、真に〈希望〉となるべき子ども期へのかかわり方という観点から教育的援助を捉え直すことができる。そのとき、子どもの問題は単に子どもが現代社会においてどうすれば自律できるかといった大人の生と切り離された子どもの問題としてではなく、現代に生きる人間自身の確かな時を求める想像力、〈未だない〉在り方、あるいは〈あったはずの〉在り方のうちに根拠をおく想像力の具体的表現の実現をめぐる問題として理解されることになるであろう。

矢野は「時間の解体感」を疎外の根源に据えているが、そもそもこの「解体」はロマン主義の特質というよりも、少なくとも近代以降、子どもが成長する際には不可避免的に現われてくるものであり、この「解体」自体は克服すべき問題なのではなく、むしろ議論の前提であり出発点なのである。たとえば、初期ロマン主義に属するシュライエルマッハーはこう言っている。「子どもは、まったく現在のなかに生きているのであり、未来のために生きているのではない。だから、子どもは独自性を発展させるという目的に向けて生活したり、みずからの人格的な独自性を発展させることに興味をもったりすることは決してありえない¹⁰⁾。けれども、「現在だけに生きることは、極めてか弱い幼年時代においてのみ存在するものである。過去を回想することと未来を予見することは、しだいに同じ仕方で発展していく¹¹⁾」。未来と過去への時間の分節を、さらに具体的な状況のなかで検討してゆくこと。これこそが、教育学の立場からする時間の検討の仕方ではないだろうか。

矢野の言う「規定され局限された状態（大人の生）¹²」とは時間の観点から見ればまさに、それに基づいて労働が行なわれるような計測可能な時間である。こども期の充溢した時間から現代の疎外状況を批判することはもちろん可能であろう——そしてそれこそがロマン主義的なレトリックなのである。だが大人が「規定され局限された状態」に置かれることには歴史的に見ても社会学的に見ても一定の必然性があるのであって、むしろ議論はそうした必然性を認めるところから始められねばならないのではないだろうか。われわれとしては、モレンハウアーの以下の言葉を出発点としたい¹³。

〔…〕自己活動は時間を必要とする。時には教育制度がそのために予定しているよりもはるかに多くの時間を。これに対して経済的に役立つ達成期待は、時間の節約をするようせきたてる。この時間節約は——逆説的にあるいは当然のごとく——自己活動にとっては損失という結果を生む。

この二者択一では理想主義的・ロマン主義的な教育学的態度と技術的・開化的な教育学的態度が対立しているかのように見える。だが、まさにこの対置——それによれば、一方は教育学的に望ましく、それに対し他方は回避すべきであるように見える——は、問題を処理するかわりにむしろ問題を脇に押しやってしまうのではないか。自己活動は、〔…〕問題解決において（im Problemlösung）示されるのである。

さて、次項ではモレンハウアーの議論を追ってゆくことにしよう。

3. 相互行為のなかの時間

モレンハウアーは先に挙げた論文（以下、「時間論文」と略す）のなかで、相互行為研究、教育-学習研究、批判理論のいずれも時間を主要なテー

マとして取り上げていないと述べている。モレンハウアーの言うように、時間は「社会的現実を構成する手段としてあまりに根本的であり、自明性という点では平凡ともいえるほど明らか¹⁴」であるため、かえって検討することが難しい。だが、「はっきりと時間を直接示している指標（簡潔さ、時間のリズム、程度など）がたとえ観察できないとしても、つまり時間構造が「隠れて」いても、状況、行為、描写の時間構造を確認する可能性が見いだされねばならない¹⁵」のであり、それを具体的に論述しなければならないのである。こうした立場から、彼は、一見したところまったく時間の問題とかわりのないエピソードを引用して説明する。それは、エリアス・カネッティの自伝からの一節である¹⁶。以下、やや長い引用になるが、時間論文で取り上げられている箇所すべてを、モレンハウアーの引用の仕方に従って見ておきたい（なぜそのようにするのか、その理由は後に述べる）。

カネッティは六歳か七歳の頃、学校で「リトル・メアリー」という女の子の隣の席だった。「彼女は私[カネッティ]よりも背が小さく、金髪であったが、しかし彼女の最も美しい箇所は、〈小さい林檎のような〉その赤い頬であった。……私は彼女の頬にあまりに魅せられていたので、もはやランカシャー嬢〔教師〕の方に注意が行かなかった。……私はその赤い頬にキスしたいと思い、またそうすまいと気を取り直さなければならなかった」。放課後、カネッティは反対方向に住んでいるのもかわらず彼女を一区画離れた通りの角まで送ってゆき、「すばやく彼女の頬にキスをする」と、急いで家に戻って帰った。このことが何度も繰り返された。「しかし私の愛情はつり、私はもう学校に興味がなくなり、……じきに角のところまでの道のりがあまりに長すぎるように思われ、まだそこまで行かぬうちに彼女の赤い頬にキスしようとした。彼女は抵抗しながら、〈角のところに来てからなら、お別れのキスをしてもいいわ、さもないと、お母さんに言いつけるわ〉と言った。……私は足早に例の角まで歩いて行き、前と同じように彼女にキスした」。だが翌日、彼は耐えきれなくなって、通り

を歩いているときにすぐに彼女にキスをし、こう言った。「お前にキスしたいときは、いつでもするぞ、角まで待たないからな」。彼は彼女に何度もキスをし、そして角まで来ると彼女はグッド＝バイを言わず、「お母さんに言いつけよう！」と言った。

翌日、少女の母親が学校にやってきた。「彼女はランカシャー穰と話をし、きっぱりとこう言った。〈メアリーちゃんをもう家に送って行ってはいけないわ。あなたの帰り路は違うわね。あなたたちはもう並んで坐ってはいけないし、あなたはあの子と話をしてはいけないわ〉

予告は現実のものとなった。「それがこの話の結末であったが、しかし、のちに私が聞き及んだところでは、ことは必ずしもそれほど簡単に運んだわけではなかった」。ランカシャー穰はエリアスの両親を招いた。「彼女はいささか困惑の体で、あるいはこの件は〈東方の〉子供たちがイギリスの子供たちよりもはるかに早熟なことと関連があるのではないか、と疑った」。父親は彼女の気を和らげ、考えた。「あるいはそれは当の少女の際立って赤い頬と関連があるかもしれない、と」。

教師と父親の注釈によって、カネッティは彼自身の注釈を付け加える。「私はのちに、この夢にも忘れぬ幼い愛についてよく考えてみた」。すると「かつてブルガリアで聞いたことのある最初のスペインの童謡」が彼の心に浮かんだ。「私がまだ腕に抱かれていたとき、ひとりの女が私に近寄って、こう歌った。〈小さい林檎、赤い林檎、生まれはスタンプール〉そう歌いながら人差し指を私の頬にだんだん近づけたかと思うと、突然ぎゅっと押しつけた。私が嬉しくてきゃあきゃあ笑うと、彼女は私を腕に抱きとって、気の済むまでキスした」。

以上がモレンハウアーの引用する、カネッティの自伝の一部である。分析に入る前に、まずは若干の補足説明をしておくべきだろう。エリアス・カネッティは1905年、ブルガリアで、スペイン系ユダヤ人の家庭に生まれている。カネッティ一家は1911年、イギリスのマンチェスターに引越すのだが、上記のエピソードは、カネッティがマンチェスターに移った

のち、当地の学校に入ってからのものである。文中にある、〈東方〉、ブルガリア、スペイン童謡といった言葉は、カネッティの出自と関連づければ理解できよう。

さて、本題に戻ろう。ここに挙げたカネッティの幼年時代のエピソードでは、時間が主題化されているわけではないし、また、どこにも時間に関連していると思われる部分が見受けられない。だが、この一節は教育的な見地から時間を考察するにあたってきわめて示唆に富むものなのである。モレンハウアーはさしあたり「発見的」に¹⁷、このエピソードの解釈を行なっている。以下、モレンハウアーの主張にならいつつ、それらをまとめてみよう。

A 教育的な場所の時間構造。上記エピソードではまず、カネッティが女の子の頬にキスをしたいという欲求をもっており、それが授業を聞かないことの力強い動機となっていたことが示される。この場合、欲求とその充足のリズムは、授業と非授業という教育的な場所の構造と関連させて考える必要がある。授業では、もしそこで欲求が現われ、それを充足させたい場合、その充足行為が授業という場にふさわしくない場合には、当然のごとく先送りされなければならない。幼いカネッティは、授業中はキスをするを思いとどまらなければならない。つまり、場所はつねに同時にその場所でならば容認される行為に一定の時間構造を定める。ここではカネッティとリトル・メアリーという二人の関係とは別次元で行為を条件付ける、場所と行為の関連に関わる一般的な法形式が問題となっている。カネッティはさしあたってその法を受け入れている。

B 相互行為のパースペクティヴ性¹⁸。通りの角まではカネッティは我慢をしている。だが一刻も早く、待ちわびていた行為を行なうために時間を短縮したいと思っている。カネッティは欲求を抑えられず、リトル・メアリーにキスをする——。ここでは、場所とはさしあたって無関係な、相互行為能力と時間との関連が問題となる。カネッティはまだリトル・メアリー、つまり行為パートナーの観点で物事を判断することができない。他

者の観点から行為を考えると、相互行為に内在する時間はより複雑に分節されてゆく。カネッティがリトル・メアリーの観点から行為を考えることができるのであれば、自分自身の行為の時間分節のみならず、彼女の行為の時間分節をも考えなければならず、その両者を調停させなければならない。

C 経験的な予測。リトル・メアリーの母親は、カネッティに、自分の要求を告げ、未来においては一定の行為を禁止するよう命令する。これはひとつの典型的な教育学的ハビトゥスであり、教育者＝母親の側はその要求を実際に行使できると考え、実際に行使するのである。この関わりは、子どもが自分の未来を想定し行為を方向付けるにあたって、決定的な意味を持っている。カネッティにとっては、母親の予測と未来における自分の行為をいかにして折り合い付けてゆくかが、人間形成上の大きな問題として立ち上がってくる。

D 発達心理学的な時間シエマ。教師ランカシャー嬢の態度は、少女の母親とは異なる。彼女は発達において一定の行為に適切な時期に関する観念を抱いており、しかもそれが文化的・民族的に異なることを想定している。

E 非時間的な問題設定。父親の態度は、他の大人いずれとも異なる。彼は、事の本質は少女の際立って赤い頬に関連している、と考えている。これは時間の問題とはまったく無関係に思える。だが、カネッティの生活史において赤い頬こそが重要なシンボルなのであり、複数の時間を構造化する当のものなのである。

F 想起の時間。カネッティは父親が構造化した陶冶の時間構造を、自伝的にみずからの過去を想起する彼自身の行為と結び付け、さらに自分なりに構造化を図っている。この本人の構造化が、想起の時間の水準に位置している。上記のエピソードに、カネッティは「リトル・メアリー、タイタニック号の沈没、スコット隊長」というタイトルを付けているが、この三つはそれぞれ異なる出来事のつながりであり、そのつながりはカネッティの想起においてのみ結び付けられている。これらの連関は、連想的に浮かび上がっているのではなく、むしろカネッティのなかで構築的に描写され

ているのである¹⁹。したがって、エピソードとして書かれた文章は、そのまとまりにおいて重要性を獲得するのである。モレンハウアーはそのまとまりを崩さないように引用を行なっている。——そしてこれが、本項冒頭で記した、長文の引用を行なった理由である。

以上、カネッティの自伝に対するモレンハウアーの発見的読解をフォローしてきた。これだけ見ても、モレンハウアーが時間構造についてきわめて精緻で、かつ教育学的に示唆深い考察を行なっていることがわかるだろう。とりわけモレンハウアーの独創は、「行為構造に内在する時間の分節²⁰」を追及することにある。言い換えればその試みは、人間の行為を時間の相の下に見ることであり、そしてそこに存在する陶冶的・人間形成的な意味を説得的に示すことなのである。

モレンハウアーは以上の分析をふまえ、さらに時間問題の定式化を図っている。その際、彼は個人的な意識の時間構造と相互行為状況の時間構造、体験された時間と計測可能な時間、人間学的に課せられた時間シマと歴史的に課せられた時間シマという三つの枠組みに定式化している。この三つはいずれもさらに検討してゆく必要のあるものなのだが、本稿ではやや視点を変えて、主観的な時間と相互行為の時間、計測可能な時間、それぞれの関係について検討を進めてゆきたい。

4. 計測可能な時間、主観的な時間、相互行為の時間

計測可能な時間への参入は、教育学的にきわめて重要なテーマである。とくに産業化された社会における教育は、子どもに、労働の形式に合わせた時間構造への適応を求める²¹。おそらく学校は、そうした時間構造への参入を徐々に成し遂げるよう促すシステムでもある²²。さらに言えば、学校への適応不全を起す場合、それは時間構造への不適応の問題でもあるのだ。学校への適応不全と時間構造への不適応の問題をパラレルに見る視

点は、すでにモレンハウアーがイエッゲの著作に見出していたものであるが、そこでは最終的には社会的な制度化を被った労働時間の構造と、そこに適応できない主体の——ということつまり、主観的な時間との——あいだの齟齬の問題として把握される。つまるところ、ここで問題となっているのは、労働時間に代表される計測可能な時間と、主観的な時間とのバランスの問題なのだ²³。

そうしたバランスを取るために苦心した人物として、ここではカフカを挙げておこう。当時カフカは、労働者災害保険局への勤務の傍ら、妹の夫と共同で経営していたアスベスト工場への監督業務を行っていた。カフカは一日の仕事が終わってから、みずからの時間を文学へと当てていた。だが、工場の仕事への熱が入らず、父親といさかいを起こしてしまう。彼は日記に次のように記している²⁴。

ぼくが工場に気をかけないので、父が昼にぼくを非難した。ぼくは、自分が儲けを期待していたのだけれど、役所に勤めている以上、協力して働くことはできないと説明した。父はさらにながみがみ言ってきて、ぼくは窓ぎわのところに立って黙っていた。けれども夜になって、この昼の会話から生まれてきた考えをいつのまにか頭にめぐらせていることに気づいた。つまり、自分は今の身分にまったく満足できるわけではないし、文学のためにすべての時間を空けることに気を配らねばならないのに、という考えだ。

(1911年12月14日)

工場がぼくに与える苦痛。午後は工場で働くことと約束させられたとき、どうしてぼくはそれを許してしまったのか。たしかに誰もぼくを暴力で強制したりはしないが、父は非難によって、カールは沈黙によって、そして自分の罪意識が、ぼくを強制する。[...] 工場のために費やされたつまらない骨折りのために、反面ぼくは午後の数時間を自分のために使う可能性を奪われることになるだろう。このことは必然的に、ただでなくてもいよいよ制限されているぼくの生存を、すっかり絶滅させてしまうにきまってい

る。

(1911年12月28日)

カフカは工場経営者という自分の社会的役割をこなすことに疲弊しきっている。その結果、文学へと傾注するための自分の時間を十分にはとれない——ここには、これまで本稿が論じてきた時間の対立が鮮明に現れている²⁵。そればかりではない。一般的に考えるなら、一週間のうち労働時間と休日とを区分し、休日にみずからの時間を確保することを期待する。だがカフカは、労働時間と休日との区分自体に適応の困難さを感じている。上記の日よりも少し前、彼は日記にこう記していた²⁶。

まちがいなく、ぼくにとって日曜日はけっして平日ほど役には立ちえない。なぜなら、日曜日はその特殊な時間区分のためにぼくの習慣をすべてごちゃごちゃにしてしまうし、またぼくがこの特殊な日に何とか順応するためには、ありあまるほどの自由な時間が必要だから。

いずれにしろ、役所から解放された瞬間、ぼくは自伝を書くという願望をすぐに果たすだろう。

(1911年12月16日)

カフカが追い詰められた生活を送りながらもみずからの時間を確保しようとし、その葛藤を文学のかたちに残したことの意義を、ここであらためて強調するには及ぶまい。いずれにしろここで教育学的に目を留めておかねばならないのは、主観的な時間を保つことが各人の生にとっていかに重要か、ということであり、それはそのまま陶冶の問題でもある、ということなのである。計測可能な時間は、それ自体歴史的な必然性を持っている²⁷。

さらに、ここでわれわれは、主観的な時間と計測可能な時間との関係のみならず、相互行為のなかの時間と計測可能な時間との関係を考えなければならぬ。その点について、時間を扱ったものではないが、廣松渉の議論が示唆に富む²⁸。

「他者」の興発的価値性の現前に呼応して発動される行動を、それが

当事の他者ないし環視の第三者によって「期待」されている様式的行動と（少なくともフュア・ウンスに）認められうる場合、私としては、それを当事他者に対向する「役割演技」という概念に包摂したいと思います。〈他者によって期待されている行動の一解発的に現前する当事他者に対向しての一呼応的遂行〉、この間主体的に共軛的な関係性における実践を「役割行動」と呼ぶことにしたいのであります。このさい、私としては、ステイタスやポジションを前梯にしてロールを云々する一部社会学者たちとは異なり、直接的・基底的な自他関係に即して「役割」という概念を規定していることに留意ねがいたいのでありまして、私に言わせれば、「地位」や「部署」というものは、役割行動の機能的編制態が物象化され、一種の“制度化”をこうむることによって成立するものにすぎません。

廣松は、自他間の行為をいくつかの次元に分けて考えている。まず、当事他者に向けられた、直接的・基底的な自他関係であり、その行動が固定的になったものである。後者を廣松は「役柄」と呼んでいる。役柄は幼児期にすでに形成される²⁹。

[...] 再び観察の目に映ずるところでは、ゴハンの仕度はママ、オニワの手入はパパ、オ仏壇の世話はオーバーちゃんというように、特定種類のオ仕事は誰か定めた人物が専らしていることが目につく。[...] こうして、für uns に規定して言えば、幼児はかなり早い時期から、大人たちが各種の役割行為を分掌していることを認識する。

人物に即して把え返せば、例えばママは、ゴハンの仕度のほか、オ洗濯やオ掃除、子供の世話といった一群の仕事を一身でおこなっており、パパは会社に行き、自動車の運転をし、庭の手入をし、犬を散歩につれて行き、テレビの前でごろごろし……というように定めた“仕事”をしている。新聞屋さんは新聞を配って来る人であり、郵便屋さんは郵便を持って来る人であり、マーケットの魚屋の小父さんは魚を売る人で

あり、八百屋さんは野菜を売る人である。翻って、ママとは、ゴハンの仕度、洗濯、掃除、子供の世話……という仕事をする人であり、パパとは朝早く会社に行き、夕方に帰って来、お休みの日には庭の手入をし、犬を散歩につれて行き……という仕事をする人である。

こうして「役柄」が認識されると、今度はその「役柄」に誰が入っても、子どもは一定の社会的位置を捉えることができるようになる。これを廣松は「地位の既成化」と呼ぶ。さらにこの関係が自律的なものになってゆくと、「機構」となる。たとえば先に挙げたカフカは、役割行為が複雑化し「制度化」を被った後に生まれる「機構」の犠牲になったのだと解することができる。

立ち入った検討は他の機会に譲りたいが、ここでは、主観的な時間と計測可能な時間、そしてその間にある相互行為の時間を体系的に論ずるためのヒントが示唆されている。とりわけ重要なことは、行動の安定化によって一定の行為規制が行なわれる際、その規制は、他者の期待に即してそれを先取りすることを相互に認め合った結果、生まれてくる、という点である³⁰。つまりそれは時間の問題なのである。

まとめ

本稿では時間問題の人間形成的・陶冶的性格について、クラウス・モレンハウアーの教育理論を中心として追求してきた。時間問題の多面的な性格は、むろん、本稿で扱ってきた範囲にとどまるものではないし、実際モレンハウアーが論文で示唆していることをみても、そこではより多くの論点が提示されているように思われる。それらをさらに検討してゆくことは今後の課題であろう。

-
- ¹ 本稿でも後にこの問題にふれる。
- ² 本稿「2」を参照。
- ³ 木村敏「時間の間主観性」『偶然性の精神病理』岩波書店、2000年、p.137。
- ⁴ 同前、p.136。
- ⁵ 矢野智司『子どもという思想』玉川大学出版部、1995年、p.12。
- ⁶ 同前。
- ⁷ 同前、p.15。
- ⁸ 同前、p.17。
- ⁹ 同前、p.31。
- ¹⁰ Michael Winkler/Jens Brachmann(Hrsg.), *Friedrich Schleiermacher Texte zur Pädagogik: Kommentierte Studienausgabe Band 2*, Frankfurt am Main, S.51.
- ¹¹ Ebd., S.53.
- ¹² 前掲『子どもという思想』p.28。
- ¹³ Klaus Mollenhauer, *Vergessene Zusammenhänge*, Weinheim, S.153-154.
- ¹⁴ Klaus Mollenhauer, „Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen: Annäherungen an eine bildungstheoretische Fragestellung”, in: *Die Deutsche Schule 73*, 1981, S.68. なお、モレンハウアーは時間の問題について他の論文でも言及している。以下の論文を参照のこと。Klaus Mollenhauer, „Aspekte einer strukturalen pädagogischen Interaktionsanalyse. Methodologische Hypothesen zur gesellschaftlichen Formierung von Bildungsverläufen ”, in: H.Raehrs(Hrsg.), *Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte*, 1979. Klaus Mollenhauer, „Zur Entstehung des modernen Konzepts von Bildungszeit ”, in: *Umwege*, Weinheim und München, 1986.
- ¹⁵ Mollenhauer, a.a.O., S.71.
- ¹⁶ モレンハウアー前掲論文より。カネッティの文章の訳文は、岩田行一訳『救われた舌 ある青春の物語』（法政大学出版局、1981年、pp.68 - 71）によった。
- ¹⁷ Mollenhauer, A.a.o., S.71.
- ¹⁸ モレンハウアーはG・H・ミードの相互行為論に影響を受けている。ミードの講義をまとめた書物である『精神・自我・社会』（稲葉三千男・滝沢正樹・中野収訳、青木書店、1973年）はモレンハウアーにとって重要な参照枠である。なお、モレンハウアーはミードがドイツに紹介される以前の1954年に、ヘルムー

ト・プレスナーの下でミードについてレフェラートを行なっている。以下の文献を参照。Hans Bernhard Kaufmann/Will Lütgert/Theodor Schulze/Friedrich Schweitzer(Hrsg.), *Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik: Ein Gespräch zwischen den Generationen*, Weinheim und Basel, 1991, S.72.

- ¹⁹ 想起や自伝といった概念は、日本の教育学でもしばしば取り上げられるものとなっている。たとえば森田伸子『テキストの子ども ディスクール・レシ・イマージュ』世織書房、1993年。また、以下の文献も参照。ジェローム・ブルーナー著、岡本夏木・仲渡一美・吉村啓子訳『意味の復権 フォークサイコロジーに向けて』ミネルヴァ書房、1999年。
- ²⁰ Mollenhauer, a.a.O., S.71.
- ²¹ 労働時間への編入がうまくいかないケースについて、モレンハウアーはスイスの教師ユルク・イエッケの著書で描かれた子どもたちの姿にそれが顕著に見られるとしている。以下の邦訳を参照。ユルク・イエッケ著、小川真一訳『むずかしい時期の子供たち 学習障害児たちとの経験』みすず書房、1988年。同著、小川真一訳『学校は工場ではない』みすず書房、1991年。加えて、以下の書を参照せよ。ポール・ウィリス著、熊沢誠・山田潤訳『ハマータウンの野郎ども 学校への反抗 労働への順応』筑摩書房、1996年。
- ²² 家庭教育でも同じ問題がある。その点について、モレンハウアーと他の研究者との共著による家庭教育論では次のように記されている。「家庭教育——あるいはより一般的に表現するなら最初の社会化は、現代では人間の有機組織を社会的に統合するという格段に困難な行為を成就するバランスの遂行とまづもって関わっているわけではない。幼児は、まづもって自分の有機組織のリズムにしたがっており、その「機能」は欲求と充足のバランスにしたがって見積られるものなのだが、年齢を重ねるにしたがって、自分の欲求からはまづもって独立した「測定方法」へとしたかわされる。何らかの機能が何らかの時間統一にもたらされることで、判断される。ある時間シエマの形式で子どもにもたらされる期待は、まづもっていわば瞬間的に（完了的に）現われる（例・清潔さのトレーニング）。だが人間形成の過程で意義を獲得する。この時間シエマがはじめて、まったく明白に、優位を勝ち得る傾向を持つ瞬間は、学校への入学である。家族にとって、おそくともこのときには、子どもの生活の重要な部分を——そしてそれにより教育的に規定された家庭での相互行為を——授業時間と授業機能、学校の課題と「自由に使える」時間に示されるような機械的な時間シエマ

にしたがって演じることは避けられない。「それをするのにあなたはどれだけの時間をかけるの?」という問いへの機械的な時間シエマの意味での子どもの「適切な」答えは、「これこれしかじかのたくさんの時間」というものだろう。というのも、主観的な時間シエマにしたがった「適切な」答えは、たとえば次のようなものだからである。「これ以上やる気が起きなくなるまで」。複雑な社会関係、とりわけ社会的に組織化された労働が、機械的な時間シエマを放棄することができないということは納得できる。だがそれに劣らず、ただ歪められた形ではあるかもしれないが、主観的な時間把握を奪わない諸行為が存在する。子どもの教育はこうした仕方の諸行為に属している。現在の条件の下では、家庭は、機械的な時間シエマの現実性を否定できないのだから——学校での子どもだけでなく、両親も職業や消費においてそこに投げ込まれているのだ——双方の時間シエマのあいだで根気よくバランスを取らねばならないのである」(Klaus Mollenhauer/Micha Brumlik/Hubert Wudtke, *Die Familienerziehung*, München, 1975, S.188 -190.)。

²³ 欲望を一定の行為形式で規定する、という枠組みについて言えば、これはジョルジュ・バタイユの考えに近い。バタイユは次のように言っている。「私たちの生の領域では、過剰は、暴力が理性に勝る限りで現れる。労働は、生産効率に関する努力の計算が一定不変である行為を必要としている。労働は、祝祭のなかで、そして一般的には遊びのなかで解き放たれる混乱した衝動がまかり通ることのない行為をもしてもこの衝動を制御できないなら、私たちは労働を受け容れることができないのだが、労働はまさにこれを制御する理由を導入する。この衝動は、それに従う人に直接的な満足を与える。逆に労働は、この衝動を支配した人に後日の利益を約束する。その利益の意義は、現在時の観点に立たない限り、疑問視されえないものだ」(ジョルジュ・バタイユ著、酒井健訳『エロティシズム』筑摩書房、2004年、pp.65 - 66)。労働は、欲望の充足を未来に先送りする構造をもたらす。バタイユの考えが本稿のテーマとどのように関連するのか、興味深いところであるが、これ以上の追求はここでは為さない。別の機会に譲りたい。

²⁴ Max Brod(Hrsg.), *Franz Kafka Tagebücher 1910-1923*, New York, 1967, S.139, S.155.

²⁵ カフカはみずからの疎外状況のみならず、工場で働く労働者の疎外状況をも感じ取っている。工場の労働者に向けるカフカのまなざしについては、平野嘉彦『カ

フカ 身体のトポス』(講談社、1996年、pp.212 - 216)を参照。1912年2月5日付けの日記には、非人間化された女性労働者の描写がなされている。「きのう工場で。この娘たち——だれの目にも耐えがたいほど汚れただらしない服装で、髪は目を覚ましたときのように乱れ、そしてその顔の表情を、伝導装置のたえまない騒音や、自動式だが数え切れないくらいよく止まる個々の機械にしっかり?まえられている——は、人間ではない」(平野氏の訳文による)。

²⁶ Brod, a.a.O., S.139.

²⁷ アドルノは次のように言っている。「交換原理、あるいは人間の労働の、平均的労働時間という抽象的普遍概念への還元は同一化原理と同根である。交換は同一化原理の社会的モデルであり、同一化原理がなければ、交換もないだろう。すなわち、非同一的な個々人の存在や働きは交換を通じて共通の尺度で測れるものとなり、同一的となるのである」(テオドル・W・アドルノ著、木田元他訳『否定弁証法』作品社、1996年、pp.178 - 179)。

²⁸ 『廣松渉著作集』第五巻、岩波書店、1996年、p.139。

²⁹ 同前、p.233。子どもの成長における役割行為の諸相については、たとえば以下の書物を参照。ヴィゴツキー他著、神谷栄司訳『ごっこ遊びの世界 虚構場面の創造と乳幼児の発達』法政出版、1989年。

³⁰ 「もし私が助けを求める人を見捨ててその場を去ることになれば、私の側に「やましい」という気持ちが起こるかもしれないと述べておいた。これはいわば匿名の「ひと」によるサンクションを私自身が先取りすることによって生ずる感情である。つまり、そのモラル感情は「ルール」とまでは言わないとしても、それに反すれば何らかのサンクションが与えられるようなルールの存在として働いているのである。その意味で人間が小児期からルールのある遊びを通じて、次第に社会化されていくプロセスは重要な意味をもっていると言うことができる」(小林敏明『廣松渉——近代の超克』講談社、2007年、pp.108 - 109)。また、廣松は丸山圭三郎との対談で次のように言っている。「コードみたいなものがどのようにして物象化するのかということは、ある意味からいうと、コードというものがいかにして成立するかという話でもあるわけですから非常に難しいんですが、私、この場面で、間主体的な営みの場における他者によるサンクション(広い意味での賞・罰、つまり、快・不快をもたらすような他人の反応行動)ということはどうしても入れなきゃいけないんじゃないかという気がするんです」(『思想』1984年4月号、p.188)。