

制度化された学校教育の功罪への問い

——I・イリッチ、K・アウリン、

E・E・ガイスラーの学校論を廻って——

高 島 明

序 文

イリッチの論文『学校の廃止への弁護』は、中南米での生活の体験を通して生まれてきた論文であり、それ故そこに論じられている事柄は、日本の現状にそのままあてはまるものではない。⁽¹⁾しかし教育といえは学校教育といわれるほど、学校教育が重要視され、それに対して社会での、家庭内での教育が軽視されているのが日本の教育の現状である。この論文ではこのような状況の中で、制度化された教育の功罪をイリッチの論文に沿って問い直してみたいと思うのである。

この意図を満たすためにこの論文は、次のように分節される。

第一章ではイリッチのあの『学校の廃止への弁護』を取り扱い、なぜ彼は学校の廃止を唱えるのかを問いたいと思う。彼によれば、学校とは貧しい者を貧しい者にしておくという、既にできあがった社会の再生産の役割を果してい

る。この役割を改善することにより、貧しい家庭からの子供たちにも教育への機会が、平等に授けられるようにと願うのである。

第二章ではアウリンの教育観と携わり、ここから彼にとって制度がなぜ必要なのか、見てみたいと思う。アウリンは制度を「慣習」として捉え、この慣習としての制度は勿論時と共に改革が必要であるが、制度は子供たちが社会の中に入って行く場合に、心的な軋轢がなくてもその中に入って行けるようにしてくれる。ここからアウリンは制度の必要性を唱える。

ガイスラーにおいては、学校と社会との結びつきから学校教育の必要性が洞察される。社会は洞察力のある人間を必要とし、これが学校教育を通してはぐくまなければならないのである。

第三章では現代のような科学中心の時代において、制度化された教育の必要性を認めつつも、それと共に失われてゆくものとは何か考えて見たいと思う。

第四章では今までに述べてきたことを踏まえて、アウリンの学校の人間化の提言を述べることにする。彼はこの提言を実行できないものとしてではなく、日常生活の歩みの中で実行可能なものとして促えている。

この論文ではこのようにして制度化された学校の功罪を問い、もし改善されるべき余地があるとしたなら、どのようにしたらよいのか考えてみたいと思う。この考察はしかし制度の外面的改革以上に、教育に携わっているものの内面的変化に重きをおくつもりである。というのはこの論文では、哲学的な問いが問題になり、問うことにより問うものが教育に対する姿勢を変えてゆくことが問題になるからである。

一 イリッチの学校批判

イリッチは「以前は神父で、メキシコにおける文化と社会の批判家であり、文化間の研究の指導者」である（S W 一九九⁽²⁾）。彼はきつと中南米の住民の生活の貧しさ、貧富の差を直に膚で触れることができたと思われる。彼は住民のこの貧しさの原因を学校制度との関係から捕えた⁽³⁾。彼の学校批判の基礎に潜んでいるのは、制度とは決して人々の生活の向上に役立っているのみではなく、住民をして益々貧困に導く要因をも持っているということである。そこで彼にとって問題なのは、制度としての学校を考え直すことにより、人々に対して学校の機能をはっきりと見直させることにある。学校とは単に社会に依存するのみでなく、学校の変化が社会を変えてゆくことができるという観念が、イリッチの教育観の根底に潜んでいる。この批判を通して社会改革の可能性を見出す。

(一) 貧 と 富

イリッチの論文では、二つの貧——古典的な貧しさと貧しさの現代の型——が区別される。この彼の論文では貧しさの克服が問題であるので、イリッチは貧しさの下に何を理解しているのか、最初に考えてみたいと思う。

(1) 古典的な貧しさ

古典的な貧しさとは物質的には貧しいが、この貧しさを克服しようとして努力している貧しさである。昔にあっては社会的援助はあまりあてにできなかつたので、自分自身の力で生きなければならなかつた。これが少なくとも生活の工夫への意欲を与えてくれた。

(2) 貧しさの現代の型

貧しさの現代の型とは物質的に貧しいし、しかもその貧しい人は福祉施設に頼ることができるので、自立して生きようとは努力しない人である。制度に依存しきっている人間が、この貧しさの現代の型に属する。つまり主体制のない貧しさである。

貧しさは富に対立するもので、物質的富を持っている者はそれに捕われるとそれを守るため、往々にして現在の状態を維持しようとしてとめる。これが教育の中に入ってくると、教育とは現在ある状態の再生産に終わってしまう。物質的富を持っている者は時にはそれに執着してしまい、それを譲り渡すことができなくなり、そうすると彼はもはや真の意味での「富」を持っているとはいえない。

逆に貧しい者は物質的貧しさの故に物に捕われ、あくせくとしている。これも真の意味での「貧しさ」ではない。⁽⁴⁾人間は物質的富を持っていても、それがなくても物に捕われてしまう。これは両者とも心が貧しいことを意味する。

物とは人間の生活にとって重要であるが、それを必要以上に持つとそれに捕われてしまうことがある。しかし人間は時たま花の美しさ、あるいは太陽が沈みゆくのをみて美しいと思う時がある。物が私たちに「話しかけ」てくる、まさにこの時が人間が物を支配しようとする欲望から解放される時であり、心が澄みきっている時である。人間とはこのように物の美しさを美しさとして共感できる人間を望んでおり、このような感激の時には言葉が無くても相手の気持が相互にわかち合うことができる。そこには共感が育ち、ここから与えられた恵みは等しく与えられているという心が生れてくる。この心の無い所では、たとえ物質のやりとりがなされたとしても、上下関係をつくってしまいうことになりがちである。

本当の意味での「貧しさ」とは、物の重要性を認めつつもそれに捕われずに生きてゆくことである。心の澄みきった、共感ができる人間にとってこのことが可能となるように思える。

このような真の意味での本源的「貧しさ」を考えると同時に、制度的にも物質的貧しさと取り組む必要がある。このことはしかもイリッチにとって制度としての学校をもう一度見直すことである。この両方から貧しさが考察される時、学校教育を通して相手を抑圧しようとするともなくなると思われる。イリッチが彼の論文で論じているのは制度が生み出す貧しさであり、この貧しさからの解放である。

(二) 公の学校への批判

(1) 学校に独占された教育

イリッチは学校の制度化されていない社会を、「学校化されていない社会」と名づけ、現代人にとってこの社会を想像することは困難になりつつある。制度化とはあるものを、「一つの社会的に認められた、定まった(あるいは固まった)形の中にもたらすこと」を意味する。教育の制度化にともない、学ぶ内容、学び方等の一定の規定がもうけられ、人間はその規則に縛られてしまい、人間はそこで益々制度に依存してしまいうようになる。それと共に自主的に学ぼうとする意欲が薄れてくる。このように公の学校が教育を独占し、往々にして規則に縛られることにより学ぶものの関心から逸れ、学ばれる内容が生活と疎遠なものになるという意味で、イリッチは「学校化されていない社会」を希望する。

(2) 公の学校制度におけるチャンスの不平等性

イリッチは、「公の学校制度における教授と社会的役割の配分の結びつき」の不条理さを、次の二点から批判する。

学校で学んだ知識というのは、決して社会生活にとって意味のある「質、あるいは能力」と一致するわけではないのに、あの教授と社会的役割の配分との結びつきは、公の学校を訪ねたことを社会的役割の配分の前提条件にしていると言うのである。ここにおいて、イリッチの公の学校教育が果している成果への疑いを感じることが出来る。彼にとって、学校教育は社会生活にとって価値のある能力を発達させ、生かさせしめているとは言えない。ここからして、彼はあの結びつきは理性的ではないと言っている（PFA九）。

学校では上層階級の学び方、そして学ぶ過程が基準となっているため、そこでは知識あるいは器用さが公平な仕方で教えられているのではないのだ、ということである。つまり学校では下層階級の子供たちは、最初から不利な条件の下で学ばなければならぬことになる。それ故彼はあの教授と社会的役割の配分との結びつきは、公平ではないと言っているのである。

ここからしてイリッチは、学校はチャンスの平等性の代りに職業の選択の機会、あるいは社会的役割の配分を不平等のままに分配しているという。ここにまた彼の公の学校制度に対する鋭い批判が、生まれてくる要因がある。

「しかしこの国家によって保証された学校の教育独占は、偏見と差別を生み出すという、公の教育の組織の支配的な役目と同一である」（PFA八）。

(3) 現代における公の学校の社会との係り合い

学校とは社会の要求と権利の間に動くものであり、一方の極が他方の極をおおい隠してしまうと、学校教育は偏ったものになる。制度としての学校というものはたえず改革が必要であり、これが等閑にされると社会の動きの後からついて行くことになる。そうすると学校というのは、往々にして社会の再生産に終わってしまう。このことはイリッチにとって中南米にあっては、学校制度は貧しい者を貧しい者に留め、それにあった一つの習慣を植えつけ、これから

抜け出すことができないようにしてしまふことを意味する。

特にイリッチは教育の下に、「批判的な思考能力を発達させること」を理解しているので、単なる社会への同化が問題ではありえない（PFA 一一）。学校制度を通して学ばれる消費者社会の習慣の習得は、貧しい人々を更に貧しくするので、彼は次のように書くことができる。

「中南米の住民は豊かさを思い、そして貧しく生きることを学んだ」（PFA 五）。

消費者社会の習慣は、まさに物質への要求を助長させ、現実との生活の隔たりを拡大するのみなのである。彼はここから生まれてくる貧しさを、既に見たように「貧しさの現代の型」と名づけた。

イリッチの公の学校への批判は具体的であり、それ故また彼の生きた時代と彼が生活している場所を反映している。彼にとって公の学校は、住民の自発性を抑える力を持っているので、公の学校の変革あるいは廃止なしでは社会の改革は望まれないように思われた。

二 制度化された学校の必要性

アウリンは西ドイツの学校の制度を、次のように区分している。基礎学校は初等教育、一六歳までの教育は中等教育Ⅰであり、一六歳から一九歳までのギムナジウムの教育は中等教育Ⅱである。ここでは西ドイツの初等教育から中等教育Ⅱまでの段階の教育の問題を取り扱うことにする。その際アウリンの、『何が学校の人間化か？』を参照にしたいと思う。⁵⁾この論文は彼のフライブルク大学の教授就任式演説のために書かれたもので、一九七〇年代初期における西ドイツの教育の現状を「診断」したものである。

(一) アウリンにとって制度としての学校の必要性

(1) 制度の必要性

アウリンはまず現代人の生活にとって、「制度」がどのような役割を果しているかを、文化人類学者A・ゲレーンにおいて捜し求める。ゲレーンによれば、制度は「負担を軽減する機能」を持っている(WHH一)。この際、彼は制度を人間と人間との間の関係を規則づける習慣の意味に用いる。アウリンはこの習慣としての制度を教育的な問題に結びつけて更に考察する。一般的には制度の下に学校が理解される。そこでアウリンも時々、人間と人間との間の関係を規則づける、この習慣を育てる場所としての意味における学校としての制度と、習慣としての制度を同義語に使うことがある。

この習慣としての制度は、ストレスを軽減する役目を果す。なぜなら一つ一つの行為が意志判断を必要とするのではなく、自明的におこなわれるからである。ここから制度は、心理的な負担を軽くする、つまりストレスを軽減するという機能を持っている。ストレスを軽減することにより、人間は彼の能力を自分の仕事、あるいは学習に打ち込めるようになる。ここにアウリンは、制度が持っている教育的機能をみてとる。彼はしかしまた制度が持っている消極的な側面をも忘れない。というのはこの制度は、時と共に形骸化してしまうことにより、この制度は単に社会の再生産に終わってしまうからである。そこで制度は歴史の中に培われてきたものを次の世代へ引き渡すと同時に、常に改革を必要とする。現状維持と改革へのこの接点を見つづけるのが、重要な課題となる。

アウリンがドイツの教育との関係においてここで主張したいのは、一九六〇年代の後半から教育に対する「楽観主義」が支配するようになり、学校制度が短期間の間に改革され、これが子供たちのストレスに結びついているのだ、ということである。

(2) 知的教育偏重の弊害

アウリンは西ドイツにおける教育の二番目の問題点を、学校における能力主義と社会における社会的役割の配分とのあまりに密接な関係、そして授業の「学問化による方向づけ」に見てとる。学問に方向づけられたとは、ここでは「無批判的な、しかも教育に関して問題のある学問の理論モデルの受容を通しての、学ぶことの一面化」を意味する(WHH二二)。要するにこの学問に方向づけられた授業を通して、授業からそのものが持っている教育的な次元が奪われ、主に客観化され、抽象化された知識のみが伝達される。

一番目の問題は、学校での成績が単に「社会的出世の確保」の下にのみ、みなされてよいかの問題に還元される。子供の個性が無視され、主に測られることの出来る基準によって子供は評価される。子供は試験によってのみ評価されうる学科に集中し、まさにそのことを通して教育は一面的になる。ここに学校は知識を詰め込む所だ、とする観念が生ずる由縁がある。それと共に子供の一人一人の独自の良さが、試験の持っている一般性のゆえに消えてしまう。なぜなら学校は本来的には社会からの要請から離れて、子供の人格をそれに応じた形で伸ばしてあげるのが、使命だからである。そこで学校の人間化とは、決して学校のみによって実現されることのできない出来事であり、社会構造の改革をも同時に必要とすることが分かる。

次に学問に方向づけられた授業に関する問題であるが、これは「授業の学問化、専門化」にその問題の根を持って(6)いる。学問はE・シュッツの指摘によれば「客観的経験の世界」と係り合う。授業を通して教育する側面が、この学問に方向づけられた授業から、この客観的経験の世界のみを強調することにより除外されてしまう。しかもこの除外されたものが、まさに教育にとって価値があるものなのである。そこで授業の進め方は、教授法的に充分に考慮されたものであり、単に知識の伝達に終始してはならないといえる。そうでないと授業が持っている社会的、個人的経験が

全くその授業から締め出されてしまう。この二点からアウリンの第四章で述べる、「学校の人間化」への提言が生まれてくる。

(二) ガイスラーにとって制度としての学校の必要性

現代ではイリッチの『学校の廃止への弁護』に拘らず、制度化された学校は減少するのではなく、ますます増えているのが現状である。教育に携わっている人口はそれと共に増加し、社会は学ぶことと教える人からなる「学習社会」になりつつある。

科学が進歩し、それと共に教えこまれる知識は膨大なものになってしまい、学校無しではこの知識の伝達は不可能になってしまっている。技術教育の如何によって、私たちの生活の質は変わってくる。ガイスラーによれば、今日の「生活の質の経済的条件」が、学校教育にも映し出されている。

ガイスラーは「工業社会」と学校との繋がりの重要性を認めながらも、教育を工業社会の発展条件によってのみに依存させない。彼は学校教育の本質を、子供たちがどのような条件を満たすかに見てとっている。

「彼（人間）にはそれ（世界）に対して、人間が——獲得された教育知識と体験された教育をより所として——一方において根拠だてて決定する、つまり事実在即した判断に基づいてはい、あるいはいいえを言うことができ、他方においては深く考えられた、責任のある行為にとっての前提条件を得ることができるよう、心構えができていなければならない」(S三〇一)。

ここからガイスラーにとって学校が必要になり、教育は単に知識の伝達に終始してはならず、教育によって「個人」が形成されるのでなければならぬことになる。

この点においてイリッチとガイスラーの学校に対する関心の違いが現われ、このことはドイツの学校では中南米と

は異なり、貧しい家庭からの子供を貧しいままにしておくという、再生産の役割が少ないことを意味する。

(三) 中南米と西ドイツにおかれている学校の状況の違い

西ドイツは工業国であり、物質的には豊かな国であり、たとえ高等教育を受けていなくても、豊かに暮らしているようになりつつある。そこで物質的豊かさにとまって、何がなんでも上級学校へ進むという傾向が薄れ、個性にあった教育が重んじられるようになっていく。

ガイスラーの論文ではドイツの教育が問題になり、ドイツは工業国であり、ここから抜け出すことは生活の質の低下を意味し、この産業と教育の繋がりが、ドイツのおかれている状況を十分に考えることができる人間をつくること、教育にとって重要な役割となる。

その点中南米では貧富の差が大きく、貧しい家庭からの子供は学校教育も十分に受けられないし、しかも貧しい家庭からの子供たちは教育を通してのみ出世ができる。イリッチにとって学校の改革を通して子供たちに教育の機会を、平等に与えてやるのが重要であった。

学校は子供の能力を伸ばしてあげるようにするのが、学校に与えられた役割であるが、その能力が社会の中で伸ばされ、用いられるとは限らない。そこで望んでいた仕事とは異なった仕事にもありつくことになる。個人は社会の制約に出会うわけである。

社会の制約は貧しい国にあっては貧困から学校へは行けず、自分の能力を伸ばすことができないことからくる。この貧富の差から生れてくる教育上の問題が、イリッチにとって重要であり、ガイスラーにとってこのことは物質的豊かさの故にあまり問題にならなかった。イリッチとガイスラーが教育を考える場合、二人の立っている地盤が異なっていることが分かる。

三 制度化された学校教育がはらんでいる危険性

最近では学校教育のみが教育とみなされ、家庭内でのあるいは社会活動を通しての教育が顧りみられなくなっていった。しかも学校は進学教育に方向づけられ、そのため専ら知識の伝達が教育とみなされつつある。そこでテストを通して測られるものが問題になり、そこから逃れるものは余り問題視されえない。

家庭生活とは例えば娘が母の生き方を、膚を通して学ぶ所である。⁽⁸⁾娘が母の料理を手伝うことにより、母の“味”が母から娘へ伝えられ、母の味とは母をはぐくんだ大地の味である。この味は計りで測られた物を加え、そして料理されたような誰にでも食べられるような中立的な味ではない。そこには母をはぐくんだ大地の香りが感じとられる。

料理学校が沢山でき、そこで学ぶこともできるが、ここで学ぶのと母から学ぶこととは、学ぶことの性格が違っている。知識の伝達を主体とした授業では教師の人格が現われることがないし、このような授業から教育的側面が消えてゆく恐れがある。この消えてゆく物が、家庭生活を通して満たされる。この限りにおいて制度化された社会を、手ばなしで喜ぶわけにはいかない。

母との接触を通して教えられるものは、「学問外の体験」に属し、制度化された教育からこの体験が逃げてゆき、これが教育にとって大切な意味をもっている。この学問外の体験は、知識のように伝達されえないものである。経験——分析的な学問からえられた知識が教育を支配することにより、あの学問外の体験が消え、この意味でハバーマスが言うように学校は教育しなくなりつつあると言えよう。

ここで述べられたものは、イリッチとは違った観点からの制度化された社会への批判であり、この事を通して制度化された社会がはらんでいる危険性をも知りえたかと思われる。

教育とはガイスラーによれば責任のある行為のための前提条件を与えることであつたが、これが現在の日本の教育からは等閑にされているのが現状である。

四 アウリンの「学校の人間化」への提言

アウリンは、西ドイツの現代の教育に関するこの問題の診断から、人間に相応しい学校とはどのようなものであるのか、抽象的でなく具体的に示している。この場合具体的とは、人間にとって実行できないものとしてでなく、日常生活の歩みの中で実行できるという意味にである。この具体的な歩みを通して、徐々に人間的な学校に近づくことができるといえよう。

(1) アウリンにとって学校の人間化とは、「学校に関与した人々に立てられた課題」であり、それ故学校を自分と関係のないものとして単に批判するばかりでなく、学校と共に考えることを学ぶことである(WHH二七)。そうすることにより、教育の問題を自分との生活の中で捕えることを学ぶことを意味する。

(2) このことを通し学校の人為性、それから由来する不完全さを認め、学校教育の成績の評価をあまり真剣にとらないことを学ぶ。それに加えて成績で表現されるものは知的なものであり、それは教育の全貌を把握しているのではない。子供の能力の知的側面と同じく他の側面、例えば情緒的、意志的な側面も共に発達せられるべきである。そのため共に助け合つて学ぶことが必要であり、このことから団結心が生れ、これがまたよりよい成績への意欲と結びつくことにより、社会的倫理感が育成される。

(3) 人間は子供をその子供がどのような種類の、どの学校に通っているかによって、その子供に対する彼の先入観で見えてしまいがちである。そうすることにより子供はもはや彼である者として、彼であることができる者として見な

されていない。まさに子供の人格を無視している。そこでアウリンは問うことができる。

「私たちは子供と青少年をまだ彼らの個性において、ウヴェをウヴェである者として、彼が存在することができるように見ることができのだろうか」(MVK一七)⁽⁹⁾。

(4) アウリンは教育にてまた社会教育的な側面をも重要化する。そこで彼にとって個人的な出会いを不可能にする授業は、学校の人間化にはならない。ここから、彼はまた子供たちに学校から距離を隔てて考えることの必要性をも言及する。そこで授業外の時間は、単に授業時間の延長であってはならないのである。アウリンは教育というものを学科を学ぶということと共に、自省しまた共に行動し、共に考えることをも強調する。

西ドイツでは物質的 생활が豊かになったことにより、特に上層階級の子供は学校教育を通して上層階級に留まろうとする意欲が少なくなりつつあることが言われている。それと共にこの階級の子供は、自分の個性にあった職業教育を受けることを望んでいる。このことは学校教育の高さと人間の職業的な幸福とは必ずしも一致しないということの意味するものであり、社会が豊かになり物質的な貧しさからくる競争心が減りつつあることを示している。教育においては、自分の備わった掛け替えのないものを社会で伸ばすことが問題になり、学校教育が単に出世の手段としてのみ見られなくなったということである。

もう一度、アウリンの学校の人間化への提言を整理してみよう。

アウリンにとってイリツチの学校の廃止はユートピアであり、彼にとって学校の選択はあくまで学校である(MVK一五)。学校は勿論改革を必要とするが、彼にとってはこの新しく改革することと同時に、民族の中に時と共に培われたものを更に伝承させる両方が問題なのであった。

人間と人間の間の関係を規則づけるあの習慣としての制度は、子供が社会に出た時、どのように行動したらよいの

か一つの方向をささげ、このことを通して子供は社会との摩擦を軽減することができる。ユートピアというのは学校を完全なものとして見なすから生れるものであり、学校と共に考える者は決して学校への盲信に陥ることがない。

アウリンの学校の人間化への提言は、最終的には学校に対する人間の心の持ち方に係る。アウリンが言うように自分自身をよく知らない人間は、自分からは少しも要求しないが、学校から沢山のことを要求する。子供も人間であり、また教師も人間であることを相互に認め合わなければならない。このことは、教師を単に子供をして社会の組織の中に組み込む役割においてのみ見てはならないことを意味する。

総 括

アウリンに従って西ドイツにおける教育の現状を考察してきた。彼にとって西ドイツにおける教育の問題点は、習慣としての制度の急激な変更と、知的教育の偏重にもなう社会教育的な側面の損失にあった。アウリンはこれに対する処置として、いくつかの学校の人間化への提言を試みた。この提言はまさに現実から出発し、現実の状況に適ったものであり、しかもそれに係っている人々の内面に向けられていた。

アウリンは、大人は子供を彼の個性において、その子供がそうでありたいもの、そうであるものとしてみることができると問う時、アウリンにとって教育とは、子供を彼独自の個性を持っている人間として伸ばしてあげることができる。ここから彼の教育観が、M・ブーバーの教育とは相手のためにありたいという心情を育てることとみなす教育感に通ずるものがあることが分かる。というのはブーバー⁽¹⁰⁾の対話的教育学にとって、対話を通して相手の中に隠されたものが明らかになることが重要になる。アウリンのいう個人的社会的経験の損失は、まさにブーバーのいう相手のためにありたいという教育的なもの損失に繋がる。

ここでは学問の対象にはならない学問外の経験が、アウリンの理論において少なくとも重要視されていることが、分かったかと思う。この意味で彼の教育理論は、——シュッツの言葉でいえば——「学問外の経験の理論」の中に属するものとみなされてもよいかと思う。

結 び

W・ディルタイによればどの国にも、どの時代にもあてはまる普遍妥当的な教育学はありえない⁽¹¹⁾。その限り、イリッチ、アウリン、ガイスラーの理論も場所と時に限定されていると言える。

イリッチにおいては貧富の差から由来する教育の不平等性を止揚すること、アウリンにおいては制度がストレスを軽減する働きをもっているということから学校の人間化を捉えること、ガイスラーにとっては学校と産業の繋がりを洞察し、そこから自分の行動にとって責任のある態度をやしなうことが問題であった。

学校とは人間の手からなる不完全なもので、批判すべきも沢山含まれている。しかし学校がよくなるのも悪くなるのも、それに携わっている個人個人に関係してくる。学校教育には知識として伝達されるものと、そうでないものがあることを知らなければならぬ。授業の専門化にもなまってそこから逃げていってしまうものとはこの伝達されない部分であり、しかもそれが教育にとって往々にして大切である。

学問はシュッツの言葉でいえば「対象化する理論」からなり、それに対して人生界の意味は、「静かに考えてみることとしての理論形成」に現われる⁽¹²⁾。この二つの理論が、つまり因果的関連性からなる世界と人生の意味が示される世界の二つが、教育の場において考慮される時、教育は今とは少し違った光の下に照らし出されるように思える。

- 注
- (1) Illich, I.: Plädoyer für die Abschaffung der Schule, in: Kursbuch 24, Heidelberg 1968, (PFA)
 イリッチのこの論文『学校の廃止への弁護』は、英語からのドイツ語への翻訳である。
 尚、今後本あるいは論文を引用する時、(PFA)のように標題の頭文字を取り、その後頁数を付け加えることにする。
- (2) Aurin, K.: Sekundarschulwesen: Strukturen, Entwicklungen und Probleme, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1978, (SW)
- (3) イリッチの論文『学校の廃止への弁護』においては、最近ようやくカトリック教会から公に認められるようになった、「解放の神学」との動きの類似性が読みとれることができる。中南米におけるカトリック教会と社会の関係を思い浮かべると、イリッチの論文の意味が分かり易くなる。その限り彼の論文は場所によって限定されているが、彼のそこに生きている考え方は、「学校化、あるいは制度化された社会」に住んでいる私たちにとって有意義なものである。
- (4) Heidegger, M.: Gesamtausgabe Band 52, Hölderlins Hymne >Andenken<, Frankfurt an Main 1982, (A)
 ドイツ語では「貧しき」は Armut といい、名詞は Mut (勇氣) で終り、女性名詞である。ハイデッガーにとって「貧しさ」とは「本源的なものへの勇氣」を意味する (A一七四)。本来の意味での「貧しさ」は、人生にとって肯定的意味をもっている。
- (5) Aurin, K.: Was heißt "Humanisierung der Schule"? , Würzburg 1977, (WHH)
- (6) 「客観的経験の世界」は、E・シュッツ (E. Schütz) の西ドイツ・フライブルク大学での講義草稿『教育理論』(Bildungstheorie) に使われている言葉である。
- (7) Geißer, E. E.: Die Schule: Theorien, Modelle, Kritik, 1. Aufl. Stuttgart 1984, (S)
- (8) 家庭内における母の娘への感化は、それぞれ具体的な形を取り、抽象化された知識の伝達のようなわけにはいかない。ここに家庭生活を通しての感化が、学問のはっきりとした対象にはなりえない理由がある。
- (9) Aurin, K.: Mehr Verständnis für Kinder—mehr Verständnis für die Schule, Aspekte einer humanen Erziehung, Freiburg im Breisgau 1980, (MVK)
- (10) Buber, M.: Reden über Erziehung, 7. Auflage, Heidelberg 1986.
 ブーバーのいわゆる「対話の教育学」については、この本の三六一—四九頁を参照せよ。

(11) Dilthey, W.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888), in: Gesammelte Schriften, B. d. 6, Leipzig/Stuttgart/Göttingen 1926, S. 56-82.

ディルタイはこの論文では、現実の教育に関する問題に答えることができるような普遍妥当的な教育学の可能性を否定している。

(12) 「対象化する理論」では対象に対して間隔を保つことが重要視されるが、「静かに考えてみる」としての理論形成」ではむしろ対象に対して関与することが重要である。この対象に対する接しかたの違いが、学問と詩作の果す役割の違いの基礎になっているといえる。