

# 「自己実現」の教育論・学習論的意義の検討

——時間論的視点からの一考察——

東京大学社会教育学研究室 佐々木 英 和

An Examination on the Significance of “Self-actualization” in Educational and Learning Theories

—A Consideration from a Time-theoretical Point of View—

Hidekazu SASAKI

“Self-actualization” is a concept which is being regarded as important in the fields of education and welfare. In this paper, “self-actualization” is defined from a time-theoretical point of view, and the significance of it is examined.

As an immanent principle of education, “future-oriented nature” must be pointed out. This “future-oriented nature” has, in the levels of principle and practice, caused lots of problems which are mutually related. In this situation, however, “self-actualization” having internally “present-oriented nature” can accomplish the radical conversion of ideas in education and learning activities.

## 目 次

はじめに

- I. 近代的時間意識としての未来志向性
  - A. 未来志向性の定義
  - B. 未来志向性の原理的問題性
- II. 教育プロジェクトと未来志向性
  - A. 教育原理に内在する未来志向性
  - B. 教育の現実における未来志向性の問題性
- III. 〈現在〉志向プロジェクトとしての自己実現
  - A. 自己実現の時間論的定義
  - B. 〈現在〉に関する考察
  - C. 自己実現的〈現在〉
  - D. 自己実現と教育的営み

おわりに

はじめに

「自己実現」は、教育・福祉の分野で重視されつつある考え方である。たとえば、1990年代の生涯学習政策の方向性の大枠を示した生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」（1992年）では「生きがい」や「自己実現」や「自己の充実」などの表現によって、内容的には「自己実現」に相当するこ

とがらが何度も強調されている<sup>1)</sup>。

しかし、「自己実現」という用語は、抽象的なスローガンとして盛んに連呼されているにもかかわらず、その内実が十分深められた形で用いられているかどうかは非常に疑問である。むしろ、人々の自己流の解釈に任せられたまま、抽象的な言葉のみが一人歩きしている状況である<sup>2)</sup>とすべきだろう。

そもそも「自己実現」という用語<sup>3)</sup>は、アメリカの心理学者である A. H. マズローの心理学が日本に輸入されて一般化したものである。この用語は、現在に至っては、彼の自己実現論とは無関係なところで用いられていることが多い。しかし、彼の研究は、自己実現論の古典として非常に重要なものである<sup>4)</sup>。したがって、この論稿では、“自己実現=self-actualization”について考えていく際に、主としてマズローの自己実現理論に依拠していくことにする<sup>5)</sup>。そうは言っても、マズローの自己実現概念自体が重層的で多義的であるため、これらを検討するだけでも大作業であり、一義的な定義はとうてい不可能である<sup>6)</sup>。そこで、この論考においては、論文の目的上、自己実現を時間論的な視点で定義づけるという操作を行なう。つまり、心理学的な文脈における自己実現において、一般に“いまここで=here and now”ということが強調される<sup>7)</sup>ことを考慮し、自己実現について「現在の充実」

という定義を与えておく。この点についての詳しい考察は後ほど行なうことにする。

このように操作的に自己実現概念を指定するのは、第一に、教育という人間的営みを時間論的視点から批判することの必要性を強調するためである。つまり、教育には暗黙のうちに「未来志向性」が内在するという仮説のもとに、この問題性を明るみにしていくためである。そして、第二に、自己実現論を時間論的な視点から検討することにより、教育原理や教育をめぐる現状の単なる批判にとどめず、現状を建設的に乗り越えていくための有効な方法論を模索するためである。

## I. 近代的時間意識としての未来志向性

### A. 未来志向性の定義

真木悠介は、比較社会学的な視点から時間についての考察を進め、近代社会の時間意識について、“ひとが現在をそれじたいとして愛することができず、人生の意味を、つねに「時間」のかなたに向って疎外していく、そのような時間意識の形態”<sup>9)</sup>であるという特性を指摘している。このような時間感覚は“未来が現在の意味である”<sup>9)</sup>という形で、まさに具体的な生を営む時間としての現在を、何らかの目的性を備えた未来の従属的位置に置いてしまう。

ところで、このような時間感覚の前提には、「過去—現在—未来」という直線的な時間感覚が暗黙のうちに内在している。このような時間感覚は近代社会に特有のものである<sup>10)</sup>が、この論稿においては、「過去—現在—未来」という直線的な時間意識を暗黙の前提として、現在を常に未来の手段と化していくような時間意識のあり方を「未来志向性」と呼ぶことにする<sup>11)</sup>。

このような近代的時間意識としての未来志向性は、近代社会および現代社会を「発展」や「進歩」のもとに未来へとダイナミックに動かしていく原動力として、政治・経済をはじめ社会を構成する諸分野に浸透している。当然のごとく、教育もその例外であるどころか、“義務教育や受験体制に至るまで、こどもや青少年にたいする近代社会の未来志向は、「教育」の内容を規定するばかりではなくこのシステム自体の形式としてまで構造化されている”<sup>12)</sup>のである。

### B. 未来志向性の原理的問題性

過去および未来に現在の生の意味や価値を求めようとするような認識様式は、具体的に生が進行形として立ち現われている現在を、抽象的な過去および未来の従属的

位置に落としめる。この場合には、具体的な生の時間は“現在が空疎であるゆえに過去や未来を〈見出し〉てよびもどしてくることによってはじめて支えられ、充たされる現在”<sup>13)</sup>というような実に不安定なものとなる。つまり、このような時間感覚を持つ人間は、具体的な生の時間としての現在の意味や価値を、過去や未来に求め続けねばならず、自らの生の具体的な存立基盤を忘却した存在として、自らの生を空疎化し、自己疎外に陥っていく危険そのものに生きているのである。

先に見たように、近代的時間意識においては、過去よりも未来に重点が置かれている。このような未来志向性が支配的な時間感覚の持ち主にとって、現在それ自身が自己完結的に充足することはありえない<sup>14)</sup>ため、当然、現在生きていることの意味や価値は、仮想された未来から評価されることになる。そして、未来志向性は、未来における「理想」や「目標」といった体裁の良い言葉のオブラートに隠蔽される形で、人間の具体的な生の時間としての現在を抑圧する契機となっている。このことは、具体的な生を営む人間が、抽象的時間の奴隷の位置に落ちこむことでもある。

さらに、未来とは、近代的な時間意識に従うと、時間軸において拡張し続け、永久に完結することがないものであるから、“人々は究極の目的について問うよりも先に、そのつど前進を続けることを至上命題とする”<sup>15)</sup>のである。この完結なき前進は、個人において、死ぬまで永続させられることになる。そして、この未来に向けた前進運動に、自らの生の意味を見出せなくなってしまった近代人は、生の活力を失いニヒリズムに陥りがちになる<sup>16)</sup>。この点を強調するなら、未来志向性は、近代人の潜在的な精神病理と言っても決して言い過ぎではないだろう。現在の生の事実性と、未来に想定されている生の当為性との不一致が生じるとき、マズローの言うように、現実自我と自我理想との人格的な二分法的状況が生じて、病理状況を生み出すのである<sup>17)</sup>。

ここまでの議論は、個人の生の問題として、未来志向性の問題を指摘してきたが、社会的関係の問題にまで拡大して考察しなければならない。未来志向性は、自己であれ他者であれ、その人の現在の生のあり方を未来的な基準によって手段的・道具的に認識するあり方を導く。したがって、何らかの未来的な基準によって、自己および他者の存在価値は裁かれざるをえなくなる。このような自己および他者に対する手段的・道具的な認識のあり方は、それぞれの人に対する「まなざし」の網の目として連鎖関係を形成しつつ、現代社会に生きる現代人相互の「認識関係」を規定しているのである。このような社

会では、特に、能力的に劣等者とされる人たちが、その存在価値を、社会的有用性などの手段的価値により裁かれ否定されがちだが、逆に、手段的価値に基づく認識関係こそが「劣等」という否定的意味秩序を生産するのである。この手段的認識は、十分自覚化できないほど現代人の価値意識を根底から規定していて、いわゆる社会的弱者を抑圧しつつ、また社会的弱者を生産し続ける。

ところで、近代を特色づけるものとしての「発達」概念が未来志向の生を強制する実践原理として機能していることを指摘しておかねばならない。未来志向性は、常に来たるべき未来に向けた「発達」を現在という時間において要求し続ける。逆に、「発達」の内在原理として未来志向性は正当化され続けるのである。

「発達」は、近代的な一定の価値方向性が加わるとき「上昇」や「進歩」という形で、人間の現在の生のあり方を一定方向に規定していく<sup>18)</sup>。このとき、「発達」は、現在の人間のあり方を何らかの目的合理的な存在へと変形させることを正当化するイデオロギーとなる。そして、現在という時間において多様な個々の人間は、未来における理想のもとに画一的な生の方向性を強制される。そして、「発達」の方向性にそぐわないとみなされる人たち、たとえば高齢者、障害者は、理想主義的な言い訳・詭弁とは別に、社会から疎外される状況に追い込まれざるをえなくなる。

## II. 教育プロジェクトと未来志向性

### A. 教育原理に内在する未来志向性

教育とは、超歴史的で普遍的な概念というよりも、近代特有のプロジェクトとみなすべきものだろう<sup>19)</sup>。そして、現代教育の理念および実践は、原理的には、大部分が近代教育の継承および延長上にあると考えて良い。したがって、ここでは、近代教育原理に内在する未来志向性<sup>20)</sup>を確認し、この文脈における未来志向性の原理的問題性を指摘することに議論を集約させる。

ここで百花繚乱の教育に関する定義を網羅的に把握する余裕はないし、その必要性もない。ここでは、近代教育の理念を批判的に継承し<sup>21)</sup>、現代的な形に構想している代表的な論者としての堀尾輝久の言述を参照して、教育における未来志向性の意味および内容を確認していくことにする。

堀尾の定義に従うと、“教育は、一人ひとりの子どもの能力の可能性を全面かつ十分に開花させるための意図的営みであり、教材を媒介として子どもの発達に照応した学習を指導し、発達を促す営み”<sup>22)</sup>ということになる。た

だし、ここで注意しておかねばならないことは、堀尾が「発達」という言葉を用いながらも、子どもが将来の大人へと「発達」していく結果それ自体を目的合理的に正当化しているわけではないことである。すなわち、堀尾の「発達」概念は、先に批判したような、未来志向性を強制する発達観とは一線を画している。だから、堀尾の教育理念における「発達」概念<sup>23)</sup>を、未来のために現在を抑圧するという意味での「発達」概念と一緒にして批判することはできない。

発達の視点は、人間の価値を最終目的との関係で評価するのではなく、変化の過程自体に価値を認める人間観と結びつきます。子どもにとって、そして人間にとって、過去の集積としての現在は、将来の完成のための準備として意味があるものではありません。将来の準備のために現在を貧しくすることは、実はその将来をも貧しくします。未来は現在のうちに含まれ、現在は未来への選択によって方向づけられる、そして現在の充実こそが、明日の豊かさを約束するのであり、発達段階に応じた適切な学習と教育による現在の充足が将来における可能性の開花を準備するのです<sup>24)</sup>。

この点から、堀尾が少なくとも理念においては「現在」を非常に重視していて、未来における完成という目的のために現在の生を手段化させることを「教育」と考えているわけではないことが明らかである。しかし、この堀尾の文章をよく読むと、堀尾が「現在の充実」を重視しつつも、その最重点を未来における豊かさに置いていることがわかる。つまり、堀尾は、未来的な理想のために現在の生を手段化し貧困化させるという発想を理念的には乗り越えつつも、「現在の充実」それ自体を未来から独立した形で評価せず、今度は「現在の充実」を未来のために手段化させているのである。だから、堀尾の教育論における「子どもの能力の可能性」は、すでに未来に向けて水路づけられていて、現在に自己充足する形では肯定されえない。このとき、「発達」概念は、未来志向性を主たる力動原理とせざるをえないものになる<sup>25)</sup>。このように、堀尾の教育理念は、一見して現在を重視するようで、未来志向性の呪縛から全く解放されていないどころか、未来志向性こそが重要視されている。

だが、堀尾の理念的な教育論における未来志向性は、現在の充実を未来に先送りすることを意図したものではなく、むしろ、未来において理想を達成しようという善意からくるやむにやまれぬものである。したがって、教育という文脈で未来志向性を批判する際には、未来志向性と理想主義との共犯関係に着目しなければいけないのである。

教育とは、その本質上、子どもであれ大人であれ、現在の人間の生のあり方を何らかの未来的な理想に近づけていこうとする理想主義的側面を合わせ持つ人間的営みである。だから、堀尾に象徴的な「教育的理想主義」が直線的な時間軸上で構成されるとき、未来志向性は、批判されるべきどころか、正当なイデオロギーとなる。つまり、理想の達成への執着は、未来における目標を正当化し、結果として未来志向性を正当化する。こうして、教育的理想主義は、誠実であればあるほど、未来志向性の罠に深くはまりこむというジレンマに陥る。

### B. 教育の現実における未来志向性の問題性

教育理念や教育原理そのものに内在する問題点と、具体的な教育の現実に発現してくる問題とを単純に同じレベルで議論できないことは言うまでもない。しかし、観念的次元で可能な理想主義的抑制が効かない分、現実的次元では、未来志向性の問題は非常に切実で現実的な形をとって深刻化していると言って良い。

現代社会においては、ある行動について、その達成のプロセスはどうあれ、すべて結果によって価値評価される「業績主義」的な価値観が支配的である。そして、少しでも経済的に優越できるような職業の獲得の強要、および職業を通じた業績主義的競争という形に変形した未来志向性が、子どもから大人まで、現代社会に生きる人の現在の生のあり方を暴力的に規定しようとする。

子どもを取り巻く教育的現実として、柳治男の指摘するような“発達という名目を持つ未来中心的行動様式の子どもへの強制”<sup>26)</sup>が隅から隅まで浸透している。特に、学歴社会では、将来的に有利な経済的地位の獲得のためには学歴を得ることが最も重要であるという共同幻想が一般化しているため、将来の幸福獲得という大義名分で、長期にわたって自己否定的行為を継続し、少しでも高い学歴を獲得することが奨励される。子どもに対する未来志向性の強制は、いわゆる「受験戦争」に特に象徴的である。さらに、この競争は、中学入試・小学入試というように低年齢化している。これは「子どもの将来のために」という大義名分を備えた形で、どんどん子どもの現在が侵食されている典型的な例である。ここで論じる紙幅の余裕はないが、管理教育・登校拒否・いじめ・校内暴力などの現代的にアクチュアルな教育問題についても、未来志向性の内面化が子どもの現在の生を抑圧し疎外するという視点と関連づける形で捉え直されるべきである。

次に、人々に未来志向性が深く内面化されていき、不可視なまでに構造化されていくことに、教育が整流器的

な役割を果たしていることにも注目しておこう。

未来志向性を内在させている教育によって、子どもたちは、現在の生のあり方を未来的な価値基準によって裁かれるばかりか、さらに、自ら自発的に現在の生を裁いて、現在を未来のためのみじめな道具と化すことを内面化させる。こうして生の充実を未来に先送りさせることばかりを学習していくと、「今ここ」をそれ自体独立した形で生き生きと充実させることは最もかけ離れた生の様式が定着してしまう。つまり、子どもは、大人になったときには、現在の生を疎外するということが深く内面化してしまい、現在の自己の生をしっかり肯定し充実させることができなくなってしまうのである。1980年代後半から90年代前半にかけて、新・新宗教や自己開発セミナーなどが流行し話題になった<sup>27)</sup>が、これらの動きは、教育および現代社会の形成機能を通じて無自覚のうちに生の空虚化を内面化した人たちによる、現在の生の充実を奪回しようとする試みとみなすことができる。

もちろん、優れた教育実践者の中には、教育における未来志向性の抑圧性を直観的に感受していて、被教育者のかけがえのない現在をしっかり肯定し充実させるための援助を行なっている人も多いだろう。しかし、この未来志向性の抑圧性は、抽象的な教育理念・原理と具体的な教育実践とを貫いて大きく問題化しているものであるから、個々の実践レベルにおける見直しだけでなく、教育原理の根本的な見直し、さらには教育と社会との関係の根本的な見直し、というようなラディカルな次元での課題提起を要求する根源的な問題なのである。

## III. 〈現在〉志向プロジェクトとしての自己実現

### A. 自己実現の時間論的定義

マズローは、創造性に関する議論で、自己実現について時間論的な視点から考察する大きなヒントを与えてくれている<sup>28)</sup>。それは“創造的な人間が創造的熱中のインスピレーションの段階では過去も未来も忘れ、ただその瞬間の中にのみ生きるということ”<sup>29)</sup>を強調していることに探ることができる。さらに、マズローは、現在に没入することを強調し“「現在のことで夢中になる」能力こそ、どのような創造性にとっても必要不可欠な条件である”<sup>30)</sup>と述べている。また、高度に成熟した自己実現とみなせる“至高経験=peak experience”<sup>31)</sup>に関する記述において、“個人は最もいまこの存在であり、いろいろの意味からして、過去や未来からも最も自由であり、経験に対して最も「開かれている」”<sup>32)</sup>ことを強調していることにも注目しておきたい。このような叙述からもわかる

ように、自己実現において強調されるべきなのは、「現在」なのである。

ここで確認しておくべきことは、マズローが過去も未来も忘却することの重要性も同時に主張していることである。このような主張になるのは、過去と現在との関係について言えば、過去が、現在に全面的に集中することに対して“惰性的で未消化の異質の実体に過ぎず、足手まといになるだけのもの”<sup>33)</sup>であるときには、自己実現を妨げてしまうからである。そして、未来と現在との関係で言えば、“現在を単に将来の目的の手段とする(それによって現在を軽視する)ようなこと”が、現在への集中・没頭を妨げるから、“未来の忘却こそ、当然、現在への全面的没頭の前提条件なのである”ことが主張される<sup>34)</sup>のである。

では、マズローが主張する「過去も未来も忘却すること」とは、過去からも未来からも逃避的になって現在に退却することなのであろうか。結論的に言えば、それは全く的外れということになるだろう。というのは、マズローは、「現在」や「過去」や「未来」という一見して自明に思える概念の多義性を考慮に入れているからである。だから、われわれ現代人にとってあまりにも自明な「過去—現在—未来」という直線的時間意識と三分法とを一旦かっこのくくらねばならない。

フロイトから、われわれは人間においては過去が現在に生きていることを学んだ。いまやわれわれは、成長の理論や自己実現の理論から、未来もまた理想、希望、義務、課題、計画、目標、実現されていない可能性、使命、運命、宿命などのかたちをとって、人の現在に生きていることを学ばねばならないのである<sup>35)</sup>。マズローは、過去や未来が現在に浸透してくる可能性を意識しており、“その人に再生されていて、現在の人の中に消化されている限りにおいてのみ、積極的に生きている”<sup>36)</sup>ような過去や、“われわれの内部にある未来、現在の自我の一部をなす未来”<sup>37)</sup>についての配慮をしている。つまり、自己実現の文脈で、現在は決して過去からも未来からも孤立しているわけではない。ただし、改めて注目すべきことは、過去も未来も、現在との関係性で重視されていることであり、さらに、現在が主で、過去や未来が従属的位置にあることである。

ここまでの文脈で言われているような「現在」を、時間論的固定観念から救い出すという目的のために、今後は〈現在〉と表記することにする。そして、その上で、自己実現について「〈現在〉の充実」と定義することにする。したがって、自己実現を時間論的に措定する場合に最も重要な主題となる〈現在〉についての原理的考察

が必要とされるのである。

## B. 〈現在〉に関する考察

伊東俊太郎は、時間論の類型として、“意識の流れに時間の根源を求める考え方と、外的存在の変化に時間の根源を求める考え方が対立してある”ことを指摘し、前者を“意識時間”，後者を“存在時間”と呼んで区別した<sup>38)</sup>。この二分法に従えば、前者の意識時間の立場が〈現在〉の解明には有効であると言える。というのは、伊東の言うように、存在時間においては時間的に質的な違いがなく、逆に意識時間においては時間的に質的な違いがある<sup>39)</sup>が、〈現在〉の充実という場合の「充実」とはまさに時間的な質の深まりを示していると考えられる点で、〈現在〉を論じる議論の土台として、時間的に質的な違いが存在することが要求されるからである。

この意識時間という立場で時間について考えた最初の人であるアウグスティヌスの議論から、〈現在〉について考えるヒントを探ろう。

未来も過去も存在せず、また三つの時間すなわち、過去、現在、未来が存在するというのも正しくない。それよりはむしろ、三つの時間、すなわち過去のものの現在、現在のものの現在、未来のものの現在が存在するというほうがおそらく正しいであろう<sup>40)</sup>。

アウグスティヌスにおいては、完全に「過去—現在—未来」という明確な三分法は否定されていて、そのかわりに「現在」に過去や現在や未来が還元される形になっている。そして、アウグスティヌスの意識時間においては“過去のものの現在は記憶であり、現在のものの現在は直覚であり、未来のものの現在は期待である”<sup>41)</sup>というように、時間を精神に内蔵させた形で、記憶・直覚・期待という用語が引き出されているが、それは“客観的には存在しないことの表記である過去と未来は、意識の現在においてたしかに存在することができる”<sup>42)</sup>ことを示しているのである。

このことを参考にして、〈現在〉を三重構造に分解して考えることが可能であろう。この論稿では、アウグスティヌスが、過去のものの現在、現在のものの現在、未来のものの現在として提示したものを、〈現在〉における「過去性」、「現在性」、「未来性」という言い方で捉え直すことにしよう。つまり、〈現在〉は、過去性・現在性・未来性の三重構造で成り立っていると考えるのである。逆に言えば、意識時間としての〈現在〉の構成要素である過去性・現在性・未来性が、直線的かどうかは別として何らかの時間軸上に投影・可視化された表現が、それぞれ過去、現在、未来であり、それぞれ対応関係を持つと考

えるのが妥当だろう。

次に、〈現在〉の性質を規定する諸要素の特質を考察しておこう。まず“過去はもうどうしようもないしまった既定性の世界であり、未来は可能性の開かれた地平である”<sup>43)</sup>ことを考慮に入れると、過去性は〈現在〉を閉じた形で既定していくという性質をもつものに対して、未来性は〈現在〉における未確定要素という意味で、可能性を内在させている。また、現在は、未来と過去との接点であり、それらの転換点としても考えられるが、そのような考え方よりも、人間の経験が生起する具体的な時間であることを強調するべきであろう。だから、〈現在〉は現在性において具体的に継起するという意味で、現在性は、人間経験において抽象化しきれない究極的に具体的な「事実」であり、〈現在〉の事実上の土台である。これらを総合すると、過去性・現在性・未来性を構成要素とする〈現在〉は、既定性・事実性・可能性の三重構造としても成立していることがわかる。

ただし、ここで注意しておくべきことは、未来性は、〈現在〉の可能性であると同時に、〈現在〉の方向性を規定する「当為性」としての役割を果たすことである。つまり、〈現在〉における未来性が、時間軸的な意味での未来に向けた全く自由な可能性を示しているわけではないということである。

ここまで、〈現在〉の内的構造に着目することを出発点にした議論を行ってきたが、〈現在〉の外的形態についてはどうであろうか。

人間が具体的に生を営む時間は、〈現在〉として立ち現われる。そして、生の事実の様相としては〈現在〉の反復として出現する時間は、過去から未来への時間の流れが想定されるとき、「過去—現在—未来」という時間軸に転換した言い方がなされるのである。過去とは、ある時点での現在のな〈現在〉からみれば時間的に前に生きられてきた〈現在〉すなわち過去のな〈現在〉のことである。未来とは、現在のな〈現在〉からみて時間的に後に生きられるであろう〈現在〉すなわち未来的な〈現在〉のことである。別の言い方をすれば、過去および未来とは、ある時点での〈現在〉という時間において想起されたり予測されたりする〈現在〉のことである。それらは決して具体的に生が営まれる時間ではないという意味で、抽象的な時間である。ただし、このことは、過去や未来を存在論的に否定することではなく、認識論的な視点から、それらの特質を描き出したにすぎない。

〈現在〉の反復といった場合には、〈現在〉の非連続性が強調されるように思える。だが、ある時点で現在のな〈現在〉は、過去性を通じて過去のな〈現在〉に連結し、

未来性を通じて未来的な〈現在〉に連結する。さらに、〈現在〉の反復運動自体の連続性を考慮するならば、〈現在〉は、連続した「流れ」として捉えることも可能な両義的なものである<sup>44)</sup>。すなわち、〈現在〉は、静止した固定点のイメージとしてではなくて、動的な「プロセス」として捉えられるべきものである。だから、〈現在〉は、過去や未来からも孤立した瞬間ではなく、過去に対しても未来に対しても開かれているイメージで捉えられねばならない。

〈現在〉を肯定するということを、過去からも未来からも逃避的になって現在だけを肯定する「刹那主義」と混同してはならない。「刹那主義」は、〈現在〉における現在性にのみ肯定的なものである。また、現在の肯定と考えられがちな「現状肯定」は、現在および未来を、過去との単純な連続として捉えたものであり、〈現在〉における過去性の既定的性格を極端に強調したという意味で「過去の肯定」である。

### C. 自己実現的〈現在〉

次に、〈現在〉の充実ということについての考察を深めよう。先の〈現在〉の三重構造に従った言い方をすれば、〈現在〉の充実のし方には、過去性主導型、現在性主導型、未来性主導型の三種がある。もちろん、このような単純な区別は、議論をわかりやすくするための便宜の域を出ないものであるが、自己実現における〈現在〉の充実の内在的性質を捉えるのには有効である。

過去性主導による〈現在〉の充実とは、〈現在〉が充実し輝く根拠が、過去における成功体験や、過去を肯定的に解釈し直すことなどに求められるものである。それは、過去のなものが顕在的・潜在的に〈現在〉の自己のあり方を自己肯定的に規定していくような、〈現在〉の充実のし方である。これに対して、未来性主導型の〈現在〉の充実とは、〈現在〉を充実させ生き生きさせる根拠が、予期される未来における「希望」という形に結晶化されるものである。未来への「希望」こそが〈現在〉を充実させるのである。

ただし、過去性主導型の〈現在〉の充実と、未来性主導型の〈現在〉の充実とは、一見して無関係のようで、実は密接に関係しあう。キーンの言い方を借りれば“未来の中へ存在する（希望する）ことと、過去の中に存在する（想起する）ことは、お互いにお互いの地平になっている”<sup>45)</sup>のであり、〈現在〉という人間経験の構造において相互に影響しあっているのである。

だが、過去性主導型・未来性主導型の〈現在〉の充実とは、〈現在〉の構造上、安定性に欠けるのである。確かに、

過去における成功体験や、未来における「希望」などは、〈現在〉を活性化させる「きっかけ」になるし、それらを積極的に活用することは重要である。しかし、それらに依存している状況にとどまれば、〈現在〉を空虚化する状況に落ち込みかねない。というのは、過去性や未来性に依存しなければならないような〈現在〉の充実、具体的な人間経験の時間的様相である〈現在〉の存立基盤としての現在性が不安定な脆いものであるからである。この場合、過去のものを基準にして自分に自信を持つことができなくなったり、未来的な希望を失ったとき、生の活力を失いニヒリズムに陥りかねない。

したがって、〈現在〉の生の事実性としての現在性こそが、〈現在〉の充実のための土台となることが要求されてくるのである。つまり、自己実現にもっともふさわしい〈現在〉の充実のし方は、現在性主導型のものであるということである。では、このような状況は、いかなるものであろうか。

第一番目に、自己実現とは、完全に熱中し、全面的に没頭しつつ、無欲になって、十分に生き生きと経験することを意味する。青年のもつ自意識なしに、体験することでもある<sup>46)</sup>。

このようにして〈現在〉が充実するのは、過去のことを忘却しやすく、未来概念も十分に形成されていないような幼い子どもにおいて起こりやすい。しかし、成人であろうとも、幼い子どものような「無邪気さ」で〈現在〉に集中し没頭できるのであれば、すぐに自己実現できるということになる。この「無邪気さ」について、マズローは、次のように述べている。

高度に創造的な人びとは、その場面で裸になり、何らやましいところがなく、アプリアリな期待ももたなければ、「義務」や「当為」もない。ファッションや流行もなければ、ドグマや習慣もなく、適当で正常で「正しい」ものは何かというような頭の中に描かれた固定観念もない<sup>47)</sup>。

ここで、「無邪気」が、自らを不自由に束縛している価値意識や固定観念から自己を解放していくことに注目すべきである。このように、自己を束縛している何らかの価値意識や固定観念から自由になる瞬間<sup>48)</sup>こそが、自己実現に向かう瞬間なのである。現在性指導でなされる「無邪気な」〈現在〉の充実<sup>49)</sup>に至る瞬間は、自己が価値意識的に一旦ニュートラルになる瞬間である。それと同時に、自己肯定的な価値が創造され続けるとき、〈現在〉の充実が継続し、自己実現するのである。だから、「無邪気」を媒介として、自己認識の質が自己否定的なものから自己肯定的なものに転換すること<sup>50)</sup>が、自己実現の核である

と言ってもよいだろう。

ただし、この型の〈現在〉の充実、まさにその瞬間瞬間においては密度の濃いものであるが、現在性が過去性・未来性との関係性からの自立度が高いため、過去や未来から逃避的で閉塞的な〈現在〉が形成され、現在性のみが突出する「刹那主義」に陥る危険性が常につきまといっている。だから、現在性が自律性を保ちつつ主導的でありながらも、過去性や未来性にも開かれているような状況が望まれることになる。マズローは、現在性主導の〈現在〉の充実が「刹那主義」に墮す危険性に対して十分自覚的であり、それとは違うものとして自己実現を捉えていると言えるだろう。マズローが、幼児の無知な無邪気と区別して、“第二の無邪気”や“自己実現的な無邪気”を提案している<sup>51)</sup>ことに、そのことがよく現われている。

自己実現的〈現在〉とは、直線的に時間軸を設定した場合においても、過去からも未来からも逃避的な時間ではない。それは、過去や“未来によって豊饒化されることはあっても、手段化されることのない時間”<sup>52)</sup>のことであり、過去にも未来にも開かれているが、それらから自由で自律的な時間である。そして、その場合、自己実現は、過去や“開かれた未来についての明晰に認識はあっても、そのことによって人生と歴史をむなしいと感ずることのない時間の感覚と、それを支える現実の生のかたち”<sup>53)</sup>である。

#### D. 自己実現と教育的営み

自己実現の核となるのは、自己および自己の可能性を束縛している諸々の外的な否定的意味付与から自己を解放して、自己肯定的な価値を創造することである。逆に言えば、“価値創造的”<sup>54)</sup>で個性的な「主体」たりえる<sup>55)</sup>瞬間が、自己実現する瞬間である。よって、自己実現的な発想を意図的な教育的営みに取り入れるなら、教育とは、被教育者および学習者が、自己肯定的な価値を「自己発見」するための「援助」の役割を果たすものになる。この点で、いかなる質のものであれ、一元的な価値を、アプリアリな当為として、被教育者および学習者に内面化させることを意図する教育とは異なる。自己実現的な教育では、自らを不自由に束縛している価値意識や固定観念への「気づき」こそが重要であり、それらの徹底的な相対化が必要とされる。そして、〈現在〉の充実の反復および積み重ねこそが、自己肯定的な価値の創造・形成を促進するのである。

〈現在〉の充実、一時的であれ継続的であれ、〈現在〉の自己を内的に肯定する精神が土台になって達成され

る。だから、必要とされる教育は、伊藤隆二の言うように“外在基準に合わせる教育とは裏腹に、今ある自分から出発する教育であって、その人生の道ゆきは自己肯定に彩られる”<sup>56)</sup>ことである。ここでの「自己肯定」は、当為や価値規範によって〈現在〉の自己の存在価値を裁断することを停止し、欠点・矛盾だらけの「あるがまま」の生を受容し肯定することである。それでいて、〈現在〉が未来に開かれた状態であるならば、生に内在する可能性は、自己充足的に、かつ未来に向けて積極的に肯定されるのである。それは、いかなる状況であれ、〈現在〉を前向きに肯定的に生き切ることでもある。

自己の〈現在〉を肯定しようとする認識は、〈現在〉を時間的に共有しているところの「他者」を肯定することと連動する<sup>57)</sup>。すなわち、自己肯定と他者肯定は、相互が相互を肯定しようとする「認識関係」を創出し、逆に、このような認識関係が自己肯定・他者肯定を強化するのである。この肯定的な認識関係は、自己および他者の存在価値を、手段的価値で裁断することなしに肯定することと連関する。このことは、自己および他者の多様な〈現在〉を序列化せずにそのまま肯定することにつながる。だから、〈現在〉の自己を肯定するという実感・認識のあり方は、先に見たような未来志向性による生の疎外の連鎖関係からの解放の可能性を秘めていると言えるのである。

最後に、自己実現を教育・学習という文脈で活用する〈現実主義〉的意義について少しだけ触れておこう。現代社会において人間を疎外している条件が明らかであっても、それを否定して克服していこうとする実践は、理想と現代社会の根底にある現実的諸原理との激しい葛藤・対立を生み出し、実践的レベルで成功させる展望は開けにくい。ここで必要とされるのは、理想主義的な発想によって、現実に支配的な社会的価値を貫く能力主義や業績主義を否定することなく、むしろ、それに矛盾しない方向に実践を進めつつも、結局はそれらを価値転換してしまうような「逆転の発想」である。

自己実現について、その現象的な側面を強調した定義として、“才能や能力、潜在能力などを十分に用い、また開拓していること”<sup>58)</sup>という言い方に着目しておこう。自己実現における〈現在〉の充実を、人間の主体性を強調した言い方に置き換えると、〈現在〉への集中ということになる。人間が〈現在〉へ集中するときは、人間が集中力を発揮しやすい傾向にあるから、その現象化が「能力や可能性の発揮」という言われ方になるのも当然である。そして、この〈現在〉への集中は、未来への執着の放棄であっても、未来そのものの放棄ではないから、〈現在〉

における「可能性の発揮」は、結果として「未来における成功」につながりやすい。未来における充実・成功とは、自己実現的な〈現在〉の充実の延長および広がりとして現実的に開けてくるものである。

このように、自己実現を教育実践に活用することは、原理的には根本的転換に相当するのにも、実践的には社会的現実が教育に要求するものと矛盾しないという意味で〈現実的〉な発想なのである。

## おわりに

教育が善であるということが無批判な信念としている教育論が根底から問い直されねばならないのは言うまでもないことだが、かといって、その問い直しが「教育は悪である」という教育否定につながる立場の単純な反教育論も、現実に建設的展望を導き出せないという意味での暴力的な「教育論」とどまっている。また、理念の上では他者による意図的働きかけとしての「教育」を排除し、人々の主体的な学習活動という形で「主体性」を無批判に信奉する立場の「学習論」も当然原理的に問い直されねばならない。つまり、教育か反教育か、教育か主体的学習か、というような不毛な二分法から解放されたところで、まさに具体的に営まれている人間の生にとって貢献的な、具体的で現実的な発想こそが、教育的言説には切実に要求されているのである。

この論稿が主張しているのは、「教育」や「発達」を否定することではなく、教育プロジェクトにおける時間論的転換をはかることである。そして、時間意識が現代社会に生きる人々の価値意識を潜在的に規定する側面を考慮すると、この時間論的転換は教育的価値の転換とも連動し、さらに教育実践論的な次元での転換としても立ち現われることが確認できる。この点をふまえて、〈現実主義〉的な建設的展望として、〈現在〉志向プロジェクトとしての自己実現が検討されねばならない。

この論稿は、自己実現の教育論・学習論的意義の考察の一つの入り口にすぎない。自己実現的な発想が教育に生かされにくい現状において、自己実現をめぐる、より構造的で、かつ本質論的な検討を展開することが、筆者の今後の課題として残されている。

(指導教官 鈴木真理助教授)

## 注・引用文献

- 1) この答申では、“人々は学習することで新しい自己を発見し、喜びを感じるのであり、学ぶことそれ自体が生きがいともなり得



- る”(第一部 生涯学習についての基本的な考え方)という学習観も打ち出されている。
- 2) 心理学者で臨床家でもある河合隼雄は、「自己実現」という言葉が一般化し、誤解が多くなり、悪用されている状況を嘆きつつも、“生きていることそのまが自己実現の過程であり、その過程にこそ意味がある”という考え方を打ち出している(朝日新聞, 1992年12月6日, 連載「おはなし おはなし」)。
  - 3) Maslow, A. H., *Motivation and Personality, second edition*, Harper & Row, 1970, p.46. 小口忠彦訳『人間性の心理学 改訂新判』, 産能大学出版, 1987, 72頁。ここでは, 自己実現という用語について, クルト・ゴールドシュタインが作り出したものを限定的な形で用いることが宣言されていた。
  - 4) このことについては, フランク・ゴープル, 小口忠彦訳『マズローの心理学』(産能大学出版部, 1972)を参照。これによると, マズロー心理学について十分な理解を伴っているかどうかは別として, その影響力は実践的にも非常に大きかった。
  - 5) マズローの自己実現理論と自己実現概念を考察するためには, Maslow, A. H. (1970) 以外に特に次のものが重要である。Maslow, A. H., *Toward a Psychology of Being*, Van Nostrand, 1962 (上田吉一訳『完全なる人間——魂のめざすもの——』, 誠信書房, 1964, 1979年新装版)。Maslow, A. H., *The Farther Reaches of Human Nature*, Viking Press, 1971 (上田吉一訳『人間性の最高価値』, 誠信書房, 1973)。
  - 6) マズローの自己実現概念を全体的に見渡そうとした試みとしては, 佐々木英和「高齢者と『生きがい』問題」の「第2節 生きがい・自己実現概念の検討」(平成4年度老人保健健康増進等事業による研究報告書『高齢者の生きがい・社会参加の考え方と課題』, 日本社会事業大学, 1993所収)を参照。
  - 7) 「いまここで」は, 自己実現という文脈において, 体験主義的に強調されるあまり, 十分に概念化されていない。このことと関連して, 山本恵一「“いま, ここ”の意味と, その記述に関する一研究——Tグループの体験時間——」(日本人間性心理学会編『人間性心理学研究』, 第3号, 1985)を参照のこと。
  - 8) 真木悠介『時間の比較社会学』, 岩波書店, 1981, 290頁。
  - 9) 同上, 6頁。
  - 10) この点に関連して, 同上, 148~184頁を参照のこと。
  - 11) M. ミードは, 文化の様式を“過去志向型”, “現在志向型”, “未来志向型”として分類し議論しているが, 主として世代論的な枠組みによるものであり, 筆者の提起するものとは意味内容も文脈も異なる。この点について詳しくは, M. ミード, 太田和子訳『地球時代の文化論』(東京大学出版会, 1981), 16~119頁を参照のこと。
  - 12) 真木, 前掲書, 235頁。
  - 13) 同上, 242頁。
  - 14) 同上, 186~255頁を参照のこと。
  - 15) 浅田彰『構造と力——記号論を越えて——』, 頸草書房, 1983, 12頁。
  - 16) これに関連して, マックス・ウェーバー, 尾高邦雄訳『職業としての学問』, 岩波文庫, 1936, 33~35頁を参照のこと。
  - 17) この点に関する詳しい議論は, Maslow, A. H. (1971), op. cit., p.105~125, 前掲訳書 (1973), 125~149頁を参照のこと。
  - 18) 「発達—進歩」という文脈の発達論の批判を徹底させているものとしては, たとえば, 山下恒男『反発達論——抑圧の人間学からの解放——』(現代書館, 1977)を参照。
  - 19) これに関連して, たとえば, フィリップ・アリエス, 中内敏夫・森田伸子編訳『〈教育〉の誕生』(新評論, 1983)を参照。
  - 20) 教育原理としての未来志向性については, たとえば, 北村三子「青年の歴史と近代——アメリカにおける青年史研究の動向から」(宮澤康人編『社会史のなかの子ども——アリエス以後の〈家族と学校の近代〉——』, 新曜社, 1988所収)を参照。
  - 21) 堀尾のこのような姿勢は, 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』(岩波書店, 1971)に顕著である。
  - 22) 堀尾輝久『教育入門』, 岩波新書, 1989, 95頁。
  - 23) 堀尾の「発達」概念について, 堀尾輝久『人間形成と教育——発達教育学への道——』(岩波書店, 1991)も参照のこと。
  - 24) 堀尾, 前掲書 (1989), 96頁。また, 同書, 95~99頁も参照。
  - 25) この点に関連して, 西平直による「発達」概念の捉え直しは, 「発達」概念を, 目的合理的で価値達成志向的なものから解放し, 全体的でプロセス的な概念として把握し直すことを徹底させようとする試みであると言える(西平直『エリクソンの人間学』, 東京大学出版会, 1993, 71~92頁)。西平の議論は, 解釈次第では, 「発達」概念を未来志向性の呪縛から解放していく可能性を内在させたものとして評価することができる。
  - 26) 柳治男『学校のアナトミア——ヴェーバーをとおしてみた学校の実像——』, 東信堂, 1991, 260頁。なお, 未来志向性と学校の役割との関係性については, 同書, 259~265頁を参照。
  - 27) 自己開発セミナーについて言及している良書として, 久保博司『人は, 変われる。——内側から見た自己開発セミナー——』(プレジデント社, 1993)を参照。
  - 28) マズローは, 「創造性」について, “特別な才能の創造性”と“自己実現の創造性=self-actualizing (SA) creativeness”とを区別し, 特に後者を強調している。Maslow, A. H. (1962), op. cit., p.129. 前掲訳書 (1979), 187頁。
  - 29) Maslow, A. H. (1971), op. cit., p.61. 前掲訳書 (1973), 75頁。
  - 30) Ibid., p.61. 同上, 76頁。
  - 31) これについては, 特に次の部分を参照。Maslow, A. H. (1962), op. cit., p.67~123. 前掲訳書 (1979), 102~182頁。
  - 32) Ibid., p.102. 同上, 153頁。
  - 33) Maslow, A. H. (1971), op. cit., p.64. 前掲訳書 (1973), 78頁。
  - 34) Ibid., p.64. 同上, 79頁。
  - 35) Maslow, A. H. (1962), op. cit., p.199. 前掲訳書 (1979), 281頁。
  - 36) Maslow, A. H. (1971), op. cit., p.64. 前掲訳書 (1973), 78頁。
  - 37) Ibid., p.64. 同上, 79頁。
  - 38) 伊東俊太郎「存在の時間と意識の時間」(『東京大学公開講座31時間』, 東京大学出版会, 1980所収), 6頁。ただし, 伊東は, 存在時間と意識時間との対立を超克しようと試みている(同書, 39~42頁)。
  - 39) 同上, 13頁。また, 36~37頁も参照のこと。
  - 40) 聖アウグスティヌス, 服部英次郎訳『告白(下)』, 岩波文庫, 1976, 123頁。
  - 41) 同上。
  - 42) 伊東, 前掲論文, 12頁。
  - 43) 同上, 13頁。
  - 44) ここで, フッサール現象学の「生き生きした現在」を想起する必要がある。だが, ヘルトによれば, この「現在」について, “〈立ちとどまること〉と〈流れること〉との統一”が匿名的にとどまるという不満足な結果しか出ていない(クラウス・ヘルト, 新田義弘ほか訳『生き生きした現在——時間の深淵への問い——』, 北斗出版, 1988, 4~5頁)。このことは, 時間について現象学的に反省し続けることのアポリアを顕著に示している。筆者は, 今回の論稿においては, 時間解釈の厳密性よりも, 時間論的視点による実践的問題提起を重視しているため, このような思索の展開は, 今後の課題として残されている。
  - 45) E・キーン, 吉田章宏・宮崎清孝訳『現象学的心理学』, 東京大学出版会, 1989年, 157~158頁。さらに, この部分に関連して, 同訳書, 144~163頁も参照のこと。
  - 46) Maslow, A. H. (1971), op. cit., p.45. 前掲訳書 (1973), 56

- 頁。なお、このとき、“自己観察自我と経験自我との分裂が、ふつうの場合ほど顕著にみられず、存在全体として経験する自我に近づく”のである (Ibid., p.65. 同上, 81頁)。
- 47) Ibid., p.64. 同上, 79頁。
  - 48) この状況を戦術的に実践するために有効なものとして、「ユーモア」や「笑い」が重視されるべきである。これに関連して、たとえば、Maslow, A. H. (1962), op. cit., p.105~106, 前掲訳書 (1979), 158~159頁を参照のこと。
  - 49) 現在性主導の〈現在〉の充実が、「過去把持」や「未来予持」を特徴とする、現象学的な「生き生きした現在」と、どう関わっているのかについての考察は、今後の課題である。このことと関連して、ヘルト, 前掲訳書 (1988) を参照のこと。
  - 50) マズローは、認識の質の違いについて、D (=Deficiency)-cognition”と“B (=Being)-cognition”との区別を行い、前者から後者への転換を重視している。Maslow, A. H. (1962), op. cit., p.188~189, 前掲訳書 (1979), 266~268頁。また、マズローの「D認識-B認識」という認識論は、「D価値-B価値」という形で、価値論とも連動する。この点については、たとえば、Maslow, A. H. (1971), op. cit., p.260~266, 前掲訳書 (1973), 307~313頁を参照のこと。なお、これらについての詳細な議論は、別の機会に譲ることとする。
  - 51) Maslow, A. H. (1971), op. cit., p.256. 前掲訳書 (1973), 302~303頁。
  - 52) 真木, 前掲書, 300頁。
  - 53) 同上, 300~301頁。
  - 54) ニーチェ, 木場深定訳『善悪の彼岸』, 岩波書店, 1970, 270頁。
  - 55) この点について、Maslow, A. H. (1970), op. cit., p.176~178, 前掲訳書 (1987), 267~270頁を参照のこと。
  - 56) 伊藤隆二『今ここに生きる教育を』, 国土社, 1986年, 151~152頁。これは、伊藤独自の「自己教育」概念の一部である。
  - 57) これに該当する議論を「自己愛」の文脈で詳しく行なっているものとして、エーリッヒ・フロム, 鈴木晶訳『愛するということ』(紀伊国屋書店, 新訳版, 1991年)の92~100頁を参照。
  - 58) Maslow, A. H. (1970), op. cit., p.150. 前掲訳書 (1987), 223頁。