

社会科学教育変遷過程の研究 (1)

——観点の提示——

The Process of Social Studies in Japan (1)

馬 居 政 幸

Masayuki UMAI

(昭和57年10月12日受理)

1. 問題の所在

1) 社会科学教育の多様性

現代の教科教育の理論と実践において、最も多様かつ論争点の多いのが社会科学であろう。その代表が、教科書批判に見られるような政治的立場の対立に起因する論義である。そこには、様々な非政治的理由づけがなされることは多い。また個々の批判においては、理論化以前の生活実感や体験に基づくものがあることも否定できない。しかし、抽象化・理論化された対立点として顕在化するとき、社会科学を舞台とする論争は、教育論上というより、文部省、日教組、政党、国家、個人などの政治的利害を潜在させたもの(イデオロギー批判)になりがちである。

他方、その成立事情の特殊性とも関わり、社会科学は教育論上の問題においても対立点を内包している。周知のように、社会科学は占領下において遂行された1947(昭22)年の教育改革によって初めて実施された教科である。それは、J. デューイの経験主義教育論を理論的基盤として、問題解決学習を中心にすえた「方法的広域総合教科」(片上宗二)であった。だが、日本の民主化を担う中心教科として多大な期待のもと出発した社会科学は、その実施に伴う混乱と、そして左右双方からの批判、あるいは占領政策の変更等、内外の様々な要因により、基本的に保守の立場からの改変を余儀なくされる。その結果、社会科学は、大要、三つの立場により理論化と実践が志向されることになった。第一に第三次改訂以降定着をみた文部省社会科学、第二にそれに対立する「『社会科学科』としての社会科学」を主張する立場、第三に初期社会科学の主旨を受け継ぐ立場である。それぞれ異なる学習内容・方法を追究し、その対立は今日も続いている。

更に、政治的、教育的対立に加え、教科の基盤となる学問上の対立もまた顕著である。たとえば、第三次改訂以降、社会科学の大勢は実質的に地理と歴史を中心に、政経社、あるいは公民を合わせた三領域から成るものとして理解され、その結果、教科を構成する知識は基礎学問としての地理学、歴史学および社会諸科学に求められる。そのため、教授すべき基礎知識の確定と教授の順次性を巡って、各学問相互並びに個別学問内部において対立が生じる。その妥協の産物が、生徒の日常実感(リアリティ)からかけ離れ、学習主体の問題が二次的になった雑多な専門的概念(知識)の羅列と厚さのみ目立つ社会科学教科書である。また、社会科学方法論上における認識模写説と構成説の対立は、上田薫を中心とする論争¹⁾にみられるように、社会科学教

育論争の主要テーマの一つである。

その他、低学年社会科廃止の是非、他教科との関係、現場の実践と学者の論理のズレなど、社会科が内包する論争点は極めて多様である。教育実践において、社会科を苦手とする教師が多いのも無理からぬことというべきか。

しかし、筆者はこのような争点の多様性自体は必ずしも否定すべきことではないと考える。むしろ、社会科が、いずれにせよ社会認識の教育を目標とする以上、それは必然とも言うべきである。すなわち、通常、一定の目的と計画により、限定された空間と時間の枠の中で、多数の被教育者に対し等しく教授することを役割とする学校教育においては、その教授すべき知識は一義的に正しいことが要求される。社会科の場合もその例外ではない。だが、前提となる社会認識は原理的に個々人において、またその属する集団間において、更にはその歴史的・文化的、そして社会的背景において相対性を免れえない。従って、様々な立場から正しき社会認識の教育の要求が提示されるということ自体は、その是非は別として社会と教育が基本的に自由な制度のもとにあることを示すものではないか。

ところで、社会認識は、原理的には相対的であるものの、日常生活の現実の中での人々の認識にあっては、通常、制度的・象徴的秩序により一元的なものとして捉えられる。その結果、社会の安定と成員相互のコミュニケーションは可能になる。伝統的共同体を基盤とする社会であるほど一元化の度合いは高い。だが、都市化、産業化の中にある現代の社会的現実においては、社会移動と分業の進行、情報網の拡大などによる秩序の流動化により、社会認識の一元的固定化は困難になりつつある。もっとも、上記の社会過程は同時に社会の管理化でもあるとして、表層における多様性に反し、深層における操作を危険視する論義もある。しかし、社会批判のために、従来の「統制」にかわり「管理」という新たな概念を必要とすることに象徴されるように社会認識の相対化の傾向は明らかである。仮りに、学校教育において一元的な社会認識の教授を試みようとも、今日の社会状況のもとでは対立点の顕在化は避けえないであろう。

だが、他方で、社会科が私塾や家庭を舞台とする個別的な社会認識の教育ではなく、あくまで公教育の一貫として行なわれる以上、何らかの規準が必要なことも否定できない。そのためにこれまで取られてきた方法が、一定の理想化・整合化された人間観、社会観、教育観に基づく社会科教育論である。たとえば、初期社会科におけるデューイの理論、またそれを批判したマックス主義的科学観による論理、あるいは装いを新たにした皇国思想などである。戦後の社会科の歴史は、その他様々な理念が互いに自己の正統性を主張し他方を否定しあう軌跡として捉えうる。そしてその対立は、多くの理論的実践的蓄積を残しながらも、上に述べた多様な観点における争点のみ先行し、ともすれば学習主体の存在を忘れた「社会を見ない社会科」として、社会認識の教育の深化を妨げる側面があったことも否定できまい。また、いかに現代の社会認識の相対化と秩序の流動化を非難しようとも、かつての伝統的絆に拘束された日常を望む人は少ないであろう。とすれば、今日の社会認識の教育として社会科が志向しなければならないことは、多様な社会認識と教育論を一つの理想化された社会認識と教育論により統合することではない。問題の所在は多様な認識を多様なままに伸ばしつつ、その一方で一定のコンセンサスと相互のコミュニケーションを可能にする規準枠とそれにもとづく教育論の創造にある。

2) 社会認識の教育としての社会科教育

筆者はこれまで社会科教育という言葉为社会認識の教育と同義で用いてきた。言うまでもな

く両者は異なる概念である。社会科教育は戦後の教育改革により新たに設置された学校教育における一教科の教育である。それに対し、社会認識の教育は、教育の定義にもよるが、それを広義にとれば人間が人間として生きる何処の世界においても何らかの形態で存在する行為である。また教育をその志向性において特色づけるとき、社会認識の教育は人間の社会的形成過程(社会化)の様々な側面に見出しうる²⁾。その意味で社会科教育は社会認識の教育の一特殊形態として位置づけられる。

だが、このように社会科教育と社会認識の教育をたてわけ、より詳細な社会科の定義づけを試みるとき、どうしても上述したような様々な論争点を含まざるを得なくなる。たとえば、今日、事実上の小学校の社会科の定義となる『小学校学習指導要領』(1977年7月)では、社会科の目標という形式で次のように記す。

「社会生活についての基礎的理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、民主的・平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。」

このような目標に対し様々な批判があることは周知のとおりである。筆者も独自の観点からその問題性を他稿にて指摘した³⁾。更に、指導要領自体必ずしも一貫した定義づけを行っていないわけではない。またそれを批判する側も一様ではない。

しかし、本研究の意図はいずれかの社会科論の正当性を主張することではない。現代の社会認識の教育の一形態としていかなる社会科教育が必要かを模索することである。そのためには、一応、従来の社会科教育の理論と実践を全て等価におき、改めてその有効性を問うことから始めねばならないと考える。それ故あえて社会認識の教育として、いわば社会科の定義を開いたままにしておきたい。

更に、従来の社会科教育は、主として、教科教育上の問題としてのみ考察され、日常の「社会化過程 Socialization」における社会認識の形成を無視または自明視する傾向が強かったのではないか。だが子供の社会認識形成全体から見れば、日常の社会化過程が占める位置は非常に大きい。社会科が子供の社会認識の教育を意図するならば、子供の社会的形成過程の詳細な考察を抜きにしては有効な教育は不可能ではないか。加えて、現代の社会科教育の問題の所在を前項で示した位置に捉えるとき、そのあるべき方向は広義の社会認識の教育との関連においてのみ獲得しうると考える。

社会認識の形成は誕生と同時に始まると言える。たとえば乳・幼児期の授乳は単に生物としての欲求充足過程でなく、他者(通常母親)による授乳パターンを通して幼児が一定の社会的世界にはめ込まれるプロセスでもある⁴⁾。社会認識はこのような乳・幼児期の第一次的社会化により内在化され構成された社会的世界を基礎にしてはじめて可能となる。なかでも言語の習得過程がその鍵となる。また第一次的社会化により社会の一員となった子供は、日常生活の様々な場における直接的・間接的な他者との相互作用を通じ、社会的に配分された知識を獲得することにより、特定の社会的世界に参加していく(第二次的社会化)。そしてその範囲と性格は社会の分業化とそれにともなう知識の社会的配分の複雑性によって決まる⁵⁾。ゆえに高度の分業化を基礎とする現代社会においては、この過程は極めて多面的、複雑な様式において進行する。当然、社会認識の形成過程もまた同様の性格をもつ。

近代化を国家目標として伝統的(封建的)価値や習俗を否定し、近代的国家観・社会観・行動様式等を根づかせることを課題とする社会認識の教育においては、日常の社会化過程で形成される社会認識を否定すべき自明のものとしてあえて考慮せずとも目的の遂行は可能であっ

た。しかし、近代化ゆえの問題の解決を迫られ、脱産業社会における人間と社会の新たなあり方が問題視される現代においては、社会認識の教育の方向は日常生活における子どもの社会認識の形成過程を改めて問うことから始めねばならないのではないか。今日の社会科教育の課題は不断に進行する社会認識の形成全体の中に位置づけられることによるのみ明らかになると考える。そして、この観点が社会認識の教育として社会科教育を捉えるもう一つの意図である。

以上のように考察するとき、前項末に提示した問題は、次の二つの課題に具体化できよう。

(1) これまでの各種社会科教育の理論と実践の考察

(2) 現代の子どもの社会認識形成過程の考察

わずか30数年の歴史しかもたない社会科教育ではあるが、その対立点の多様性故か、蓄積された理論と実践は多岐に渡る。それらは新たな社会科教育の方向を模索するに当って貴重なデータとなろう。とりわけ、30数年の変遷はそのまま日本の社会が未曾有の変動を被むる過程でもある。その社会の認識を課題としてきた社会科教育の軌跡は、今日の社会を理解するためにも不可欠の対象である。それは過去ではなく現代の問題である。また、社会科という教科は1947年に始まるが、学校教育における社会認識の教育はそれ以前にもある。戦後の社会科と同質の理論と実践を戦前に認める研究も多い。従って戦後の社会科教育の基本構造を解明するためにも、あるいは、多様な社会科教育のあり方を探る上でも戦前の考察が必要となろう。

ところで、従来の社会科教育の歴史に関する研究の多くは、強固な対立を反映し、価値判断を優先したそれぞれの立場の正当化に寄与する枠組によるものか⁶⁾、個人個人の実践記録集成⁷⁾という傾向が強い。30数年では歴史の対象として客体化・相対化するには短かすぎるのかもしれない。しかし、それ故に、様々に交錯する社会科教育の理論と実践自体を一つの社会的事象と捉え、同時代史的観点から分析することが容易となるのではないか。すなわち、相対立する社会科教育の理論と実践をその基盤にある同一の歴史的社会的背景との関係において捉え、他方、異なる社会認識の教育の展開を進行する社会的現実の中に客観化することにより、その意味を考察することが可能である。更に、この観点自体が、現代社会の新たな認識枠組とその教育の規準枠創造のための一助となろう。そしてそのための方法として社会学的分析を適用したい。

筆者は、これまでK. マンハイムにより体系化され、P.L. バーガー等により新たな展開が試みられている知識社会学の考察を主たる研究課題にしてきた。従って、本研究はその一貫として、知識社会学の実証研究の一つとして位置づけたい。

もっとも、教育という社会的行為は一定の価値志向を前提として成立する。教育の研究においてもそれは無視できない。他方社会学は一つの実証科学である限り禁欲が要請される⁸⁾。また社会科教育が前提にする社会の認識は社会学的視点のみではない。まして知識社会学は社会学の一分野にすぎない。故に、本研究は、一応、価値判断の留保と限定された観点からなる部分認識となろう。

しかし、同時に、両大戦の狭間で、対立する思考の「イデオロギー解釈」による総合と社会の全体認識を志向したマンハイムの知識社会学、あるいは近代合理主義批判によるラジカルな問いが諸科学に向けられた1960年代末から70年代にかけ、日常生活に焦点を合わせ人間の能動性を核に現代社会のトータルな把握を志向し再定義されたバーガー等の論理は、社会認識の教育の新たな展開を試みる社会科教育にとって豊かな示唆を与えうると考える⁹⁾。

また、初期社会科の一部を除き¹⁰⁾、従来の社会科論は社会学的視点の理解に乏しいのではない

か。だが、今日社会諸科学において社会学的視点が重視されるように¹¹⁾、社会科教育が現代の社会の認識を目的とするならば、社会学的視点を積極的に吸収すべきではないか。社会科教育の目的は、歴史学や地理学による知識を覚えることではなく、子供の社会認識の形成に寄与することであるはずである。

そこで次に、本研究を進める前提として必要と思われる社会学的視点について略述したい。

3) 社会認識への社会学的視点

社会に対する社会学的アプローチは「社会学は社会学者の数だけある」(ポアンカレ)と揶揄されるように一様ではないが、あえて単純化すれば次の二つに要約できよう。第一に、社会は人間の主観的な意味付与行為によって作り上げられた「意味の網目」であるとして、「行為の主観的な意味連関」の理解を社会学の課題とするM. ウェーバーのアプローチである。第二に、社会は外在的で強制力をもって人間を形づくる「客観的事実」であるとして、その理解のためには「社会的事実をモノとして考えよ」と要求するE. デュルケームのアプローチである。この一見矛盾すると思われる二つの命題は、それぞれ社会という「特異な現実」(デュルケーム)がもつ二つの側面を典型的に示すものである。

いかに高度に組織されていようと、社会は人間によって創られたものであり、人間の意識的な行動を欠いては存在しえない。それ故、社会を理解するためには、自然科学の対象のように「直接的所与」のものではなく、それを創造し維持する人間の主観的な意図にまで遡及し考察する必要がある。他方、考える最も単純な社会においても言語は存在する。人間は言語を使用することにより自己を表現し他者とのコミュニケーションは可能になる。人間の能動性は言語によって支えられているといっても過言ではない。しかし言語は話者により創造されたものではない。客観性を持ち外在的実在として、その規則性(文法)において人間の意識を一定の方向に強制する。言語は最も基本的な制度である¹²⁾。このような外在性、客観性、強制力により特色づけられる制度の理解は、自然科学にも似た方法(規範的アプローチ)を必要とする。

人間の一生は、一方で「見知らぬ人によって考案された配置図」¹³⁾の中に自分を位置づけていく過程といえる。しかしそれは一方的なものではなく、抵抗と受容を繰り返しながら役割を獲得しアイデンティティを確立し自己を形成しゆく過程である。他方、このことは自己とは不変的な所与の実在ではなく、社会状況において「絶え間なく創造・再創造を繰り返していく過程」¹⁴⁾ということでもある。同様に、制度は人間の不断の意味づけにより支えられた脆弱なものであり、常に変化させうるし、また実際に変化し続ける存在であるということでもある¹⁵⁾。

すなわち、社会と人間は共に主体であり客体である。両者は共に〈創り—創られ〉〈意味づけ—意味づけられる〉相互規定的関係にある¹⁶⁾。それ故社会の理解に必要なのは、客観性、主観性、いずれか一方の強調ではなく、両者を統合する視点である。バーガーとルックマンはその視点として、ウェーバーとデュルケームの命題を交錯させ次のように述べる。

「主観的意味が客観的事実性になるのはいかにして可能なのか」「人間の行為(Handeln)がモノ(choses)の世界をつくり出すのはいかにして可能なのか」すなわち、客観的でもあり主観的でもある社会の特異な現実性の理解は、その現実が構成される仕方の把握により可能となる¹⁷⁾。彼らはそれを「外化」「対象化」「内在化」の三つの概念により分析する¹⁸⁾。

人間は自己の内面にのみ自足する存在ではなく、常に自己以外の世界に物心両面の活動によって自己を「外化 externalization」し、自己及び他者にとって意味ある対象を創造しゆく存

在である。その「外化」による創造物が客観性という性格を得て、その創造者に外在し、対立する現実として成立する過程が「対象化 objectivation」の過程である。ついで「対象化」された客観的現実が社会化過程の中で再度内的意識の中に投げ返され変容される過程が「内在化 internalization」である。それは、人間が自己の創造物を意識のなかで反芻し確認する過程である。「外化」「対象化」された社会的世界は「内在化」されることによりその意味を獲得するのである。他方「内在化」は単なる外界の受容ではなく、意味づけ、あるいは構成活動という、「外化」「対象化」の過程でもある。換言すれば、三つの過程は、時系列的なものではなく、常に同時に進行し、人間の存在がある限り無限に積み重ねられていく過程である。その意味でそれは人間存在にとってア・プリオリに必然的なものである (anthropologically necessary)。「外化」により社会は人間の所産となり「対象化」により社会は現実となる。また「内在化」を通して人間は社会の所産となるわけである¹⁹⁾。社会の理解において、この三つの契機のいずれを無視しても、その社会的世界の分析は歪んだものとなる²⁰⁾。たとえどのように物象化された世界にあっても、この過程は進行するのである。

すなわち人間の創造行為の産物（外化，対象化）である客観的な社会的世界が、創造者である人間に、もはやつくりかえることのできない非人間化された「惰性的な事実性」として意識されるとき、その世界は「物象化 reification」されたものとなる。そこでは、人間と世界の関係が逆転し、創造者は被造物として理解される。しかし、その分析において忘れてはならないのは、物象化とは意識の一つのあり方であること、また、物象化的な仕方により世界を理解していようとも上記の三つの過程は進行していることである。人間は自己を否定する現実をも創造しうるのである（自己疎外）²¹⁾。

社会は、いかなる形態においても、人間の行為と意識により不断に現実化する限りにおいてのみ存在しうる。物象化された意識は、その創造行為を忘れたという意味で「虚偽意識」である。だがそれは単なる「幻想」とか、人間や社会の本質からはずれた「認識上の墮落形態」ではない²²⁾。一定の客観的な社会的基盤により支えられた「集団的、共同主観的な意識現象」である²³⁾。「相互主観的世界」である日常生活の現実、常識とされる知識を通して、「客観的現実」が「自明で強制的な事実性」として「主観的現実」の中に構成されることにおいて安定を得る²⁴⁾。規格化され類型化された行動様式の無意識的自動的反復なくしては、日常生活は成立しえない。系統発生的にも、個体発生的にも、人間の社会的世界の理解の仕方は、ともに高度に物象化されたものとして始まったと言える²⁵⁾。人間が社会的存在である限り、またそれ以外にありえない以上、意識の物象化は避け得ない。全てを自己の創造物として意識することの重みに、人間は耐ええないであろう。

同一の社会的基礎条件を、自己実現の契機にすることも、自己疎外化の契機にすることも、人間は、ア・プリオリに可能なのである²⁶⁾。そしていずれの方向にせよ、それは「外化」「対象化」「内在化」の過程によるものである。自己実現の過程にも「内在化」の、逆に自己疎外化の過程にも「外化」「対象化」の契機を考慮せずしては社会的世界の分析は誤ったものとなる。また自己実現性をプラスに自己疎外化をマイナスに無前提に評価する考察もまた一面性を免れえないであろう。

更に、以上の過程は全て、人間の個人的行動としてではなく、常に他者との協働的作業としてあることを指摘しておかねばならない。人間は他者とともに社会的世界の創造に参加するのであり、社会は様々な人間関係が「対象化」されたものとも言える。その意味で、社会は個々

人の相互作用そのものでもある²⁷⁾。

以上、P.L. バーガー等の論理を援用しながら、社会と人間への社会学的視点について略述してきた。その他、現実の多元性、客観的現実における制度化や正当化の問題、あるいは内在化と社会構造との関係とアイデンティティの問題等、考察すべき点は多い。それらは知識社会学の理論的考察において、また本研究における具体的な分析過程において提示していきたい。

そこで次に、本節において提示したいいくつかの観点を、本研究が今後対象とする二つの課題に即してより具体的に明示していきたいが、その手順として、まず、現代の子供への観点から述べて行きたい。

2. 社会認識の現代的位相

1) 現代の社会生活理解への視点

現代日本の社会を分析・評価する視点は、当然のことながら多種多様である。しかし、今日の社会が、政治、経済、文化、教育など様々な次元において、高度経済成長に伴う変動を被った後の社会であることには異論はないであろう。特に、1960年代を中心とする社会構造の変化は、それ以前とは全く異なる社会的世界を創出した。それは、1945年の敗戦による変化以上に広く深いものとなった²⁷⁾。

憲法改正、経済民主化、新教育の実施と、戦後改革がその後の日本のあり方を基本的に枠づけたことを否定できない。それなくしては社会科教育を対象とする本研究自体ありえない。しかし、戦後改革は占領下における上からの制度改革を中心とするものであった。多くの人々の日常は「日々の糧」を得ることに費やされ、改革の意義を問う余裕すらなかったのではない。「憲法よりも米を」であった。その意味で戦後改革は「表層的变化」ではなかったか。

それに対し高度経済成長に伴う変動は、下からの経済構造、階層構造、社会組織、社会意識、さらにそれらが複合し人間が人間と成るシステム全体にまで及ぶ「基層的变化」であった²⁹⁾。ある意味で、戦後改革は、様々な屈折角をもちながらもこの過程において実質的浸透を得たと言える。従って、現代の社会生活の理解のためまず必要なことは、高度経済成長による変動とそれによってもたらされた事象の考察である。そして、より重要なことは、それらが高度成長後の社会的文脈の中でもつ意味である。

高度成長は1973年のオイルショックをもって終焉した。そしてその後の混乱が一応終息し、今日新たな時代に入りつつある。高度成長は様々なマイナス面を伴いながらも多くの人々に日常生活を「日々の糧」に費すことから解放した。「豊かな社会」の誕生である。だが、日々ニュースで流されるようにそれでも（それ故に）問題は存在する。豊かなモノの世界にあって、経済に対する人間の優位性を、あるいはモノに対する心の豊かさを訴える論調は多い。しかし、問うべきは経済成長を優先させた人間のあり方であり、モノと心の関係の質的变化である。たとえ「働らきバチ」と言われようとそこに自己実現を求め、豊かな社会を築いたのは人間であり、モノをモノとして意識するのも人間の心以外にはないからである。一面的な人間の理想化は、それ自体が人間を疎外する要因となろう。

すなわち、高度成長の終焉が意味する最も重要な問題は、それを創造した人間と社会の存在様式を枠づける基本原理の終焉である。それは18世紀中葉の西ヨーロッパに誕生し、またたく間に世界を覆った「近代」という人間と社会の複合システムの行き詰まりである³⁰⁾。科学を武器

に生産力至上主義を掲げ、人間（自己—他者）と自然への一方的拡大を基調として、豊かな社会実現を目指した人間への懐疑である。

特に日本は、明治以降、「近代＝西欧化」の実現を求め、官・民、体制・反体制を問わず走り続けてきた。途中幾度かつまづきながらも、高度成長を通じてたとえ経済の領域であったとしてもその夢を実現した。しかし、その実現は目標達成による目標喪失と達成した目標自体への疑問という二重の課題を我々に提示する。だが、かつての「近代の超克」が自己崩壊を導いたように、問題の解は「反近代」「日本回帰」等によって得られないことは明らかである。現代の人間と社会のシステムは、科学、民主主義、産業化等、「近代」を構成する要因によってしか維持できえず、またそれ自体否定すべきことではない。我々に必要なのは達成した世界に生活しつつ、その世界に内在する問題を克服することである。目標喪失への問いは、新たな理想ではなく、一義的目標によって安定を得る社会的現実の構成様式自体に向けられねばならない。同様に、達成された目標への懐疑は、達成された世界の否定ではなく、そこに至る社会の客観的現実と、それを創出し、維持しかつそれによって創られる「生活者」の主観的現実との間にある相互規定関係のプロセスの解明と、それらの現在の社会的現実における変容に向けられねばならない。これが「高度成長による変動」とその「高度成長後の社会的文脈の中でもつ意味」を社会生活理解の視点として提示した理由である。

そしてこのことが、前節で「社会認識の教育の方向は日常生活における子どもの社会認識の形成過程を改めて問うこと」とした理由でもある。「社会生活の基礎的理解」（指導要領）は特定の理想的社会や、大人にとっての社会ではなく、「異文化」とも言える子ども自身の「社会生活」の理解に根ざしたものでなければならない³¹⁾。社会科教育の出発点は、発達段階に割りふられた大人の分身としての存在ではなく、「異なる現実」に生きる「生活者」としての存在におくべきであると考えられる。

2) 強制としての「豊かさ」

高度成長を可能にした要因の一つは、教育システムの拡大である。社会の全階層から才能ある者を選抜・配置し、質の良い労働力の確保を保障することにおいて、学校教育は重要な役割を担った。それは単に、「国家独占資本主義の要請」云々の問題としてのみではなく、下からの上昇意欲の顕現として、また、民主主義の理想に基づく「教育の機会均等」という「社会正義」による「正当化」に支えられたものであった³²⁾。

共同体的秩序から解放され、自己を目的として生きるべく「選択の自由」を、また、伝統的分限意識にとらわれず、自己の可能性を追究することを求めた「機会の平等」を保障すべく制度化されたのが学校教育である。学校教育の拡大は、参加することすら許されなかった多くの人々（の子供）には、自由な自己実現と平等な社会的競争を保障することを意味した。しかしそれは、自己を目的として生きねばならないこと、言い換えれば、全てが自己の責任になること、あるいは、無限に可能性を追求しなければならないこと、すなわち、諦めてはならないことを強制する制度でもある³³⁾。

他方、「豊かさ」を求める世界においては、「生産」の価値が理想的人間像を構成する重要な要因となる。「生産」にたずさわる「まじめさ」は、「彼岸」としての「成功」への「倫理」として機能し、立身出世は、文字通り「身を立て世に出る」ものとして道徳的目標ととらえられる。そして、「此岸」としての「貧しき日常」のなかでの自己犠牲的禁欲（禁勉、勤労）が、「彼