

「地域の教育力」概念における地域づくりと主体的学習の動態性

—上原専祿「地域」論研究に基づく再構成—

片岡弘勝 奈良教育大学学校教育講座 (教育学)

The Dynamics of Community-formation and Self-motivated Learning in “Education Power of Community” Concept : Reconstruction of “Education Power of Community” Concept Based on Research on UEHARA Senroku’s “Community” Theory

KATAOKA Hirokatsu

(Department of School Education, Nara University of Education)

Abstract

The purpose of this article is to clarify the connection and dynamics of “community-formation and self-motivated learning” in “education power of community” concept, by discussing UEHARA Senroku’s “community” theory. This study analyzed UEHARA’s proposals on “community” and “self-motivated learning”. As the results of this analysis, this study clarified the following five points.

1. UEHARA’s idea on “education for forming national peoples” was connected with his idea on “community as value concept”. He attached importance to the connection of three matters, namely “efforts for political and social problem-solving by adults”, “subject-formation of these adults” and “education for children”.

2. UEHARA’s “community” concept involves the dynamics in tension relation of “individuality-directed intention and society-directed intention”. This dynamics is important for grasping “education power of community” concept. This reason is that this dynamics impacts to forming self-motivated learning of not only adults but also children.

3. UEHARA paid attention to two following functions. One function was that “community-formation” promoted “self-motivated learning” of adults and children. Reversely, another function was that “self-motivated learning” of children promoted “community-formation”. He imaged the theory structure that these two functions went back and forth in long-range times. In this theory frame, the fundamental source of “education power of community” is the valuing and tension relation dynamics that motivate this “turn and return” dynamics of these two functions.

4. Therefore UEHARA’s logic on “education power of community” makes the effective approach method for discovering educational values in “turn and return” of social standpoint and individual standpoint in educational exercises. The method about the theme that how integrate these two standpoints on education is maximum issue of education essence controversy in Japan.

5. According to above-mentioned discussion, UEHARA’s “education power of community” concept is effective for grasping the human development, group development and educational influence power in educational exercises.

キーワード：地域の教育力, 地域づくり,
主体的学習, 上原専祿

Key Words : education power of community,
community-formation,
self-motivated learning,
UEHARA Senroku

1. はじめに —問題設定と課題限定—

1.1. 問題設定 —「地域の教育力」概念理解の問題性—

1990年代後半頃から、国・自治体の「学校・家庭・地域の連携協力」政策が強化され、同時に「地域の教育力」が注目されるようになった。現在では、学校評議員、学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール）、学校支援地域本部事業、放課後子どもプラン等の施策が実施されるようになってきている。ところが、「地域の教育力」とはいったい何か、その前提となる教育実践としての「地域」とはいったい何か、という問いについては、十分に解明されてきたわけではない。少なくない教育実践の具体事例の分析が蓄積されてきたにもかかわらず、それに止まり、「地域の教育力」という概念は、必ずしも具体的かつ明示的に運用されていないのではないかと思われる⁽¹⁾。この事態は、端的に述べれば、次のa、bおよびcの問題を惹き起こすと考えられる。

a 地域が有する教育的影響力のうち、大人が明確な意図と計画を持って子どもに対して直接的に関与する営み（狭義の＜教育＞＝可視化しやすい）に視野が限定される傾向を生じさせてしまう。

b たとえ、子どもに強い影響力を有する大人世代の地域づくりの取り組みそのもの（＜教育＞作用のみならず＜形成＞作用を含む）を視野に入れたとしても、＜教育力＞の核心である子どもの主体的な学習活動との連動・ダイナミクス（動態性）を注視する関心・視点が微弱か欠落する傾向がみられる。

c これらa、bのいずれの場合も、「地域の教育力」概念は、＜教育力＞と表現する以上、本来であれば、子どもの成長・発達を保障する見地及びそれを促す主体的学習活動への視点を欠落させることはできないはずである。教育実践を展開する場合でも、それを省察し分析する場合でも、「地域の教育力」概念の恣意的で曖昧な運用は、学習・教育における子どもの「主体性」が形成される根源的な要因と条件を対象化する上で有効性を持ち得ない。

なお、学習活動における子どもの「主体性」は、本人の内発的な価値観形成と連動している。「地域に根ざす教育」の取り組みにおいては、当該「地域」圏内の生活・生産・文化活動を含む大人の価値創造の営みが「中央」圏に対する自立性・自律性を有する地域づくりを志向する過程で、集積され結晶化する地域価値（「地域」の「個性」、[生活の実際性]や「誇り」を含む）が子どもの価値観形成に対して感化作用をおよぼしている。この場合、「地域」は単なる空間概念（エリア圏域）ではなく、価値概念として運用されることによって子ども世代に向けた強い＜教育力＞を有することになる。

1.2. 1960年代後半以後の「地域の教育力」概念の意義と限界

こうした問題発想は、「地域と教育」及び「地域に根ざす教育」という発想の始源となった1960年代初頭の上原専祿（1899-1975年）の理論提起に盛り込まれていた（後段で詳述）。しかし、上原提起を起点として全国に広がった「地域と教育」「地域に根ざす教育」理解が前提した「地域の教育力」概念運用をみると、＜自立的な地域（生活・生産）づくりそのものと主体的な学習（大人世代も子ども世代も）との連動・ダイナミクス（動態性）＞に着目する関心・視点が衰弱していった（あるいは当初から堅持されていなかったケースがあるかもしれない）と考えられる。

このように考える根拠を示すため、ここでは、全国レベルで「地域の教育力」発想の普及に関与し、強い影響を与えてきた藤岡貞彦および増山均による同概念規定を検討する。

社会教育実践論・共同学習論のみならず戦後地域教育計画論も先導してきた藤岡貞彦は、「地域の教育力」とは「学校のもつ教育力と支え合い、家庭の教育力を補完しつつ、地域社会全体で子育てに共同の責任をもとうとするさまざまな努力とその教育的影響力をいう。またより広く、地域社会が有する自然的無意図的な子どもへの人間形成的影響力をふくめてこの語を用いることも多い。」と整理している。藤岡は、さらに「地域における子育てのための教育ネットワークづくり」を提唱する増山均の「地域の教育力」論（＝①地域環境の＜影響力＞、②住民運動の＜形成力＞、③学校外教育の＜指導力＞という三つのレベルの総合）を紹介した上で、とくに「子どもの生活・教育環境の改善運動＝子どもたちを守るしごと（第2のレベル）」「前記した②—引用者」および、「子どものための教育・文化活動＝子どもたちを育てるしごと（第3のレベル）」「前記した③—引用者」に論及している⁽²⁾。

このことからみて、③を含めていえば、藤岡は「地域社会が有する自然的無意図的な子どもへの人間形成的影響力」を十分に視野に入れながらも、子ども世代にほぼ直接に関与する大人世代の地域教育文化活動（教育条件整備要求運動を含む）やネットワークの取り組みの「教育力」に注目しているといえることができる。

その増山自身は、前述した三つのレベル各々の作用力の関係をおさえた上で各々の作用力に十分な意義を認めている。すなわち、第一のレベルである「地域環境の＜影響力＞」については、「自然風土と伝統のもつ意味」という見出しを挙げて、「第一の内容は、地域の自然的環境・風土がもつ基底的な力である。[中略] 第二の力は、地域に中で営まれる人間生活（労働・日常的交流・祭り・年中行事・郷土芸能など）と人間関係の中での大

人たちからの影響力である。」と述べている。第二のレベルである「住民運動の〈形成力〉」については、「くらしをよくする大人たちと出会うこと」という見出しを挙げて、「住民自治をめざす自主的・民主的な住民組織の諸運動とその中で生まれる連帯の力こそ地域の教育力の源泉である。」とまでその意義を力説し、「第一の内容は、住民自身の生活改善運動と学習運動である。[中略]第二の内容は、子どもたちを守り育てるための教育的環境づくりの運動が生み出す力である。」と述べている。第三のレベルである「学校外教育の〈指導力〉」については、「知恵やわざを伝えるいとなみ」という見出しを挙げて「目的意識的に子どもたちの成長と発達をすすめる」ものであり、「その第一の内容は、父母住民が直接子どもたちに働きかけて、①大人が身につけている生活や生産の知識や技能を伝えていく活動、②民衆がつくり出してきた文化や芸能を伝承していく活動、③仲間との共同生活を多様に体験させ集団的・自治的能力を育成する活動などを通して伝えられる教育の意志である。」「[傍点は原文]と述べて、さらに「学校外教育として概括」されるような「親子読書・地域文庫・親子映画・子ども劇場などの児童文化運動」や「子どものキャンプや各種の野外活動、スポーツや学習会のとりくみなど」も挙げている⁽³⁾。

このように藤岡や増山は、かつて宮原誠一が展開した「教育の本質」論⁽⁴⁾における〈形成〉と〈教育〉に関する把握方法を継承して、両者の関係を構造的にとらえている。そこには、〈教育〉にのみ固執して〈形成〉による感化作用を捨象する発想はみられない。この点は、1.1.で述べたaの問題性に該当しないという点で大きな意義を持つ。しかし、この把握方法においてさえも、当初(1960年代初頭)重視されていた〈形成〉と〈教育〉との動態的な結合局面、具体的に言えば、〈自立的な地域(生活・生産)づくりそのものと主体的な学習(大人世代も子ども世代も)との連動・ダイナミクス(動態性)〉への着目が必ずしも充分であるとは思えない。その理由は、後段(3.)で増山見解に即して詳述することになるが、大人の地域活動の組織性・連帯性をつくる集団への求心志向性もたらす子どもへの感化作用のみに関心が集中されているからである。すなわち、大人の地域活動における〈個人志向と集団志向の動態性を生み出す緊張力学〉こそが子どもの「主体性」形成を促すという重要なポイントが看過されていると思われるのである。

追記すれば、1.1.で既述した理由から、加えて、子どもの内発的な価値観形成に感化作用をおよぼし得る地域価値は地域づくりにおける〈個人志向と集団志向の動態性を生み出す緊張力学〉から醸成されること(後段の3.2.および3.3.で詳述)からみて、この〈自立的な地域(生活・生産)づくりそのものと主体的な学習(大人世代

も子ども世代も)との連動・ダイナミクス(動態性)〉への着目の度合いは、「地域」を価値概念として把握する強度によって左右される、と考えられる。

もとより〈教育〉は、〈政治〉、〈経済〉、〈福祉〉、〈衛生〉等そのものではなく、これらに従属するものでもない。一人ひとりの主体的な学習活動を組織することによって、その成長・発達を保障する見地が不可欠である。したがって、1.1.での言及を重ねることになるが「地域の教育力」もまた、とくに子どもの主体的学習との結びつきをつくってこそ、意味のある有効性をもつことになる。それでは、この文脈で有効性をもつ「地域の教育力」とはどのようなものだろうか。

1.3. 課題限定

重ねての言及になるが、前記した〈自立的な地域(生活・生産)づくりそのものと主体的な学習(大人世代も子ども世代も)との連動・ダイナミクス(動態性)〉への視点は、「主体性形成と学習・教育」に関する上原専祿の問題提起にまで遡ることができる。筆者の上原思想研究においては、「価値概念としての地域」、「課題化的認識」、「生活現実の歴史的認識」、「『死者』のメディアとしての『生者』の主体性形成」等のキーワードとその主題の解明を重ねた上で、ようやく上原の「教育的」発想を分析し、上原思想が教育的価値を把握する上での有効な視点を提供していたことを明らかにした。その論点は、〈個と集団〉、〈個人の個性的発達と社会化(秩序形成)〉、〈生活知性と科学知・体系知〉、〈「個性化的認識」と「法則化的認識」〉、〈政治と教育〉等の各々の両極を往還する動態性の中にこそ「主体性」(=「惑溺」からの脱却)およびそれを育てるための「教育的価値」要素を確かめる視点・方法を発見した点に着目したものである。上原の「教育的」発想は、「ポリティーク(政治、政治論)」という「教育」の外側からのインパクトを捨象するのではなく、そのインパクトと「ペダゴギーク(教育、教育論)」との緊張関係と往還の動態性の中に「教育的」発想を発見するアプローチである⁽⁵⁾。

ここでは、この緊張関係と往還の動態性が焦点となっている。このため、その「教育的」発想へのアプローチ方法を一層深く解明するためにも、上原思想における「ポリティーク」発想からのインパクトについて考察を加える課題が残されていた。故に本稿では、「ポリティーク」から「ペダゴギーク」へのインパクトがもつ有効性とは何かという観点から、上原の「地域と教育」論を整理し直し、これまで顧みられることのなかった「地域の教育力」発想の始源に光をあてることにする。この残された課題に取り組むという意味で、本稿は既述した筆者の研究(稿)の続報となる。ただし、上原「地域」論は「ペダゴギーク」外からのインパクト効果のみにとどまらず、

「ベダゴギーク」の成果が「ポリティーク」に逆作用する可能性を含ませていた点にまで論及することになる。

本稿は、以上の問題意識と課題限定をおさえた上で、当該論点に関わって問題提起の始源となった上原専祿の「価値概念としての地域」論が想定していた「地域の教育力」に盛られていた前記の〈自立的な地域づくりそのものと主体的な学習との連動・ダイナミクス〉発想を分析し、有効性の強い「地域の教育力」概念の解明を試みる。その具体的作業としては、筆者のこれまでの上原思想研究の成果として得られた知見（主に上原思想の鍵概念）に基づいた上で、それら知見の相互連関を整理して上原思想の基本構造を立体的に描く作業に着手する。「地域の教育力」概念の解明（上原思想の再構成）は、その第一歩となる。このため、以後の論述に際しては、筆者がこれまで蓄積してきた上原思想研究の成果を論点と文脈に応じて再掲することが少なくない。その際には、当該別稿に示した論証は割愛せざるをえないが、参照を可能にするため出典を明示する。

具体的な論述展開としては、「地域」論と「国民形成の教育」論の連関を指摘し、「地域」における〈大人世代の「政治・社会問題への今日的な努力」〉と〈大人の「主体性形成」〉と〈子どもを対象とする教育〉という三者の結びつきについて考察する。更に、これらの結びつきの内実に分け入り、上原固有の「地域」概念に埋め込まれた「個人志向と集団思考の動態性を生み出す緊張力学」（これは筆者による既存研究の成果）が大人世代のみならず子ども世代の「主体性」を育てる上で強いインパクトをもたらすことを論証する。

2. 上原思想における「国民形成の教育」論と「地域」論との連動

—「教育外在作用力」の潜在効果へ着目—

2.1. 「国民形成の教育」論の基本構成と「地域」論との連動

これまでの多くの論者によって引用・援用されてきた次元での通説的理解の要点としては、「国民形成の教育」論の構成は、次の三点である。

- A 「国民教育」は、「ベダゴギーク（教育、教育論）とポリティーク（政治、政治論）の二つの問題領域と問題視点を動的に統一しうる方法概念」（「高次の政治としての国民教育」）。
- B その含意は、①政治・社会問題への直接的な対応という「今日的な努力」と、②長期的展望に立ち解決・克服していく構えをもち、「問題に取り組むことができる主体性形成」（＝「国民教育」）とを区別し「ポリティークの場での問題解決の基本的な鍵をベダゴギークの中に求める」という二段

構造。

- C ②では、まず、教師、保護者及び大人国民が自らの「主体性」を形成、確立していき、次に、このことを通して、子どもたちへの教育につなげていく⁽⁶⁾。

この通説的理解は、既述した筆者稿でも示し、「なかでもCについては、子どもたちに対して直裁的に『ポリティーク』からのアプローチを行うのではない。教師・保護者等の大人国民が自らの『主体性形成』（＝『自己革新』）の課題に第一義的に取り組み、次に子どもたちの教育（学校教育）への連動接続を構想するものであった。直接的な接続ではなく、大人国民の『主体性形成』の達成・成熟（質量両面）を追求し、その『主体性形成』が教材づくり・授業づくりや教育方法の改善及び教育実践の深化を介して子どもたちの学校教育に反映する筋道を構想した。」と記述した⁽⁷⁾。換言するならば、上原は大人世代の社会教育と子ども世代の学校教育を包んで一つの問題としてつかまえた上で、前者から後者へのインパクトを注視していたのである。

本稿で更に考察したいことは、この「国民形成の教育」発想は、同時期（1960年代前半）に提起された「価値概念としての地域」論と連動していた、という点である。「中央圏」政策に対する「主体性」と自立性・実際性等をもつ生産と生活の構造体づくりという自前の価値を備えた地域づくりに取り組む大人世代の活動そのもの（前記した①政治・社会問題への直接的な対応という「今日的な努力」と、同時並行して進行する大人世代の主体性形成（「自己革新」、前記した②）が地域における子ども世代の教育実践にとっての価値を創り出すという発想枠組みが想定されていた。「教育」の外側にある「ポリティーク」の場で創造される「地域価値」そのものの存在を前提した上で、それとの結合局面を重視して「地域の教育力」が構想されていたのである。その構想には、大人世代が子ども世代に対して直接的に関与する教育文化活動やその条件整備要求運動を超えた、いわば「教育外在作用力」がもつ形成作用（潜在的効果）を重視する視点があった。

2.2. 結合させる契機

2.1. で述べたことは、「地域」における〈形成〉作用である「教育外在作用としてのポリティーク」が子ども世代の学習活動や教育実践にどのように結合されるのか、という問題に関するやや形式的な説明である。いったいその結合は具体的にはどのように考えられたのであろうか。

この点を考えるため、上原が最も重視した「ポリティーク」課題である「民族の独立」⁽⁸⁾を例にして、学校教育への結びつけ方を語っている次の発言をとりあげる。大

人の取り組みと子どもたちへの影響（教育面）の連動イメージは、次のように説明された。深い次元での緊張関係を説明する必要から慎重な表現が盛られているため、やや長い引用になる。

「国民教育というものは、[中略] 一方においては民族独立の問題を自分自身の問題として受けとめられるような、そういう国民に私たち自身がなっていくという、国民の自己革新、自己改革の問題であると同時に、他方においてこれからの日本の子どもをどう育てあげればいいのかという問題、それが国民教育の問題であります。[中略] 民族の独立も、私たち大人が、おそらくは子どももまきこんで、今後長い間かかえてゆかねばならない問題であって、けっして希望しませんけれども、一年や二年や三年ではとても実現できそうもない、そういう長期の困難な問題だと思っております。しかし、その問題に私たち大人が、日本の国民が、日本の教師が、日本の研究者がとりくんで、解決にあたっている。その問題の解決を、次の世代、子どもに背負わせるような意識では、民族の独立はとても実現できない。[中略] 民族独立の問題は、今日の日本の国民、日本の教師、日本の研究者にとって、あらゆる問題が集約されている凝集点である。しかし、そのような意識を現場にもちこんで、民族独立のために子どもを育てるという考え方になってはならない、と思っております。子どもには、もちろん民族独立の問題がどのようなものであるかを教えなければなりません。しかし、今日の子どもの大人になるまでに、少なくとも日本の完全独立は達成されるのだという展望と意気込みと努力くらいはしなければ、国民教育としての学校教育はすぐれた姿では行われえないのではないか、と私は言いたいのであります（拍手）。[中略] その子どもを教える教師は一方において、大人として現実の問題と闘いながら、他方においては子どもを未来社会をになうような子どもにつくっていかねばならないのであります。私たちが現時点における問題を非常にきびしく具体的に考えるということと、その問題意識を子どもたちに直接ぶつけるということとは、別のことでなければならぬ、その点が教育のむつかしさであります。[改行] 国民教育は全体としていうならば、学校教育と学校教育をこえた広い意味の社会教育との両面を含み、国民自身がどのような新しい日本人になっていくのかという、そういう自己革新の任務をも内容としてもっているわけですが、子どもたちにも、もしかすると大人のし残した仕事をやらせてもらわなければならないかもしれない。しかし、学校教育についていえば、子どもが大人になるまでは、子どもたちにいろいろの点で心配させたり、迷惑をかけたりしないという気持ちが大切ではあるまいか。その気持ちに基づいて行動をしていくならば、学校

教育の中身のなかに、アクチュアルな問題がなまのままもちこまれるということはないのではないか。それよりも、十年先、二十年先、三十年先のことを考えてそのような社会において子どもがらっぱに生きる能力と見識と感情をもてるように、という考え方に立って教育していかねばならないのではないか。[中略] 国民教育における学校教育においては、子どもたちに、いったい現実とはどういうものかについて考えさせ、現実についての認識をもたせるような教育が行われなければならないのではないか。[中略] 教師自身が生き生きとした現実感覚、現実認識をもつことを前提としなければできないことではありますが、日本の子どもたちに、単に抒情的な、人間精神とか人間意識を与えることで満足するのではなくて、人間生活の現実の姿をとらえさせる、そして歴史的・政治的・社会的な問題を、その構造を、理由と原因というものにかかわって認識させる、そういったことは、どうしても今後の国民教育の中身になっていかなければならないのではないか。[中略] 子どもたちにそれを単なる知識として与えるだけではなく、問題の生きた姿、問題の現実的な形というものを、子ども自身が生きていくという問題とのかかわりにおいて、子ども自身が具体的につかみうるような能力を、子どもたちに与えるわけにはいかないものだろうか。そのためには、日本の国民や日本の教師がいままでは十分にもち得なかった、世界史の現実、日本史の現実、そういうものについての生きた認識をもつようになることが、どうしても必要であります。」「[下線は引用者]⁽⁹⁾

既述した筆者稿では、教育成果の発現を長期の時間軸でみる発想の根拠としてこの引用箇所注目した⁽¹⁰⁾。本稿では、「教育外在作用としてのポリテイク」と子ども世代の教育とを結合させる契機を確かめるための言説として、同一箇所を再度引用した。すなわち、まずこの発言には、「ポリテイク」の内容を直接に子どもの教育に持ち込まないこと、大人とくに教師が自ら「ポリテイク」の課題に取り組み、「展望と意気込みと努力」を行う、という2.1.で述べた重要ポイントを確認することができる。さらには、「教師自身が生き生きとした現実感覚、現実認識をもつこと」「日本の国民や日本の教師がいままでは十分にもち得なかった、世界史の現実、日本史の現実、そういうものについての生きた認識をもつ」ことが、子どもたちに「人間生活の現実の姿をとらえさせる、そして歴史的・政治的・社会的な問題を、その構造を、理由と原因というものにかかわって認識させる」「問題の生きた姿、問題の現実的な形というものを、子ども自身が生きていくという問題とのかかわりにおいて、子ども自身が具体的につかみうるような能力」を獲得させること、というもう一つの重要ポイントが強

調されている。教師や大人世代が「ポリテーク」課題に取り組む責任を果たし、自己革新を行う中で、主体的な現実認識能力を高めることが、子どもの認識能力の獲得への影響力となって大きな意味をもつことが語られているのである。

ただし、他方で上原は、この前提理解として、大人世代の「主体性形成」を図る上でも「政治・社会問題への今日の努力」が不可欠と主張していた。そのようにとらえる根拠としては、上原が同時期に公表した「現代認識の問題性」という論文の中で、「庶民大衆」(大人世代)が、「リアリティとアクチュアリティのある」「生活現実の歴史的認識の主体性形成」を進めるために「歴史認識論の貧困、歴史的認識における主体性の微弱さ」、「啓蒙主義、教養主義、『学問の権威』への追従」、「経験主義」という「欠陥と弱点」について自己認識をもつ必要を説き、それは「たんなる『学習』だけでは、形成されず、「大衆は、今まで以上にけわしく、今まで以上に苦しい生活経験、闘争体験を重ねる必要があるのではないのでしょうか」⁽¹¹⁾と説いていたからである。

以上のことを結び合わせると、「地域」における大人世代の「政治・社会問題への今日の努力」>—<大人の「主体性形成」>—<子どもを対象とする教育>という三者の結びつきを確かめることができる。

3. 上原「地域」概念に埋め込まれた「社会的見地」と「個人的見地」

上原思想において、大人世代の取り組みとその「主体性形成」が子ども世代に対してインパクト作用をもつ事情には、まだ述べていない、もう一つの契機がある。しかもそれは、既述した増山の議論(1980年代当時)では捨象されていた。その契機とは、上原の「地域」概念そのものが「個人志向と集団志向との動態性を生み出す緊張力学」を備えていることから生み出されるものである。

3.1. 主体的学習の環境条件としての上原「地域」概念の特質—地域モデルとしての四つの要素(要件)—

上原は、自らの「地域」概念を表現する際、「生活の実際基盤に密着して形成された地縁的な社会集団」、「たんなる空間ではなくて、その空間が人間の生活を現実ささえ、現実に条件づけ、現実に人間の生活の理想というものをそこで実現させていく、そういう地縁的な集団」、「共同体的なものに近いような生活の構造体」⁽¹²⁾と述べていた。筆者は、その内実を大塚久雄『共同体の基礎理論』(岩波書店、改版1970年)が規定した「共同体」およびR. M. マッキーヴァー『コミュニティ』(中久郎・松本通晴監訳、ミネルヴァ書房、原著1917年、日本語訳本1975年)の「コミュニティ」の二例を参照・比較材料

として分析し、主体的学習を対象化するためのモデルとして、上原「地域」概念の四つの要素(要件)を指摘した⁽¹³⁾。

それらの要素(要件)は次の四つである。

①『『自然村的秩序』のもつ内発的エネルギーの存在と再生産』(=生の生活経験に基づいた問題発見とその価値観の内発的な形成という発想に立つ「主体性形成」を志向するため。)

②『『中央』勢力圏に対する経済・政治・文化の自立志向』(=人間形成の環境的磁場である「地域」が、経済・政治・文化面での自立を志向するという価値観をもたない場合、その成員である人間(子どもを含む)の形成を方向づける自立志向の価値観が十分な形で備わることではない。「地域」の自立志向と人間の自立志向は連動しているため。)

③『生活・生産圏の異心円的複合構造—曼荼羅的世界観—』(=「認識のリアリティとアクチュアリティ」こそが、学習者・生活者としての「庶民大衆」の主体的活動の基本的エネルギーの源泉であるため。)

④『個人志向と集団志向の動態性を生み出す緊張力学』(=個人と社会とを安易に無媒介に結びつけることによってその対立・緊張関係を解消するのではなく、むしろ両者の動態性を生み出す力学を想定し、動態性が生み出す高次元での新たな統合の可能性を、長期間にわたる「主体性形成」の彼方に展望したため。)

これら四つの要素(要件)は、主体的な学習が成立する環境条件を考える関心から指摘したものである。ここでは、個々の論証は割愛するが、各々の後ろの括弧内に簡潔に補足した理由により、大人世代が「地域」で生産・生活しながら主体的な学習を行うことを促進する上での地域がもつ環境条件であると考えている。少なくとも大人世代の「主体性形成」(「国民形成の教育」論構成上の②)を促すという意味で、これらは、本稿が当面する「地域の教育力」としても重要な要素(要件)であることになる。

3.2. 個人志向と集団志向との動態性を生み出す緊張力学

これらの中でも④「個人志向と集団志向の動態性を生み出す緊張力学」は、大人世代の取り組みと主体性形成が子ども世代に対してインパクト作用をもち得る事情を「地域の教育力」に関連づけて考える上でとくに重要である。その理由は、この緊張力学こそがこのインパクト作用とその逆作用の往還の動態性を生み出す動因となるからである。

その緊張力学は、主体的学習論のもう一つの鍵概念である「生活現実の歴史的認識」の構造の中で確認することができる。その要点は、A 学習者(認識主体)自

らがおかれている自然的、社会的「形成」過程自体を、自意識・自己認識の方法としての宗教思想、エートス、諸学と照らし合わせて内在的に対象化する作業と、個人がその「形成」過程を批判的に吟味することによって自らの主体性を創り出すという主体的方向づけの作業を同時に進めることが構想され、B 前者では内在的にとらえる点で第一段の価値づけが、後者では個人による批判的吟味という点で第二段の価値づけが想定され、C 後者では「近代」による犠牲となった「死者」の無念の想念との対話（世俗界における「生者」の主観内での反芻・対話。上原は「死者のメディア」と表現する。）という私的行為が「生活現実の歴史的認識」の起点となる、に集約される⁽¹⁴⁾。

歴史的・社会的「形成」過程を内在的に対象化する作業は、「中央圏」に対抗し自立性を志向する中で「地域」内の集団性を強め、その「地域」の価値（誇り）を共有する。この第一段の「地域」価値づけは、増山が述べた意味での「組織性・連帯性」系の「地域の教育力の源泉」に相当する。ただし、上原の「地域」価値づけは、この「地域」集団内への求心志向を相対化する第二段の「地域」価値づけをも想定していたのである。そこでは、一個人が私的な立場から始める「死者との対話」を起点として、集団への求心志向性を相対化するための価値づけが行われる。

こうした二段の価値づけを含み込んだ「地域」概念は、個人志向と集団志向の緊張関係と往還という動態性をもつことにより、まずは大人世代の「主体性形成」に対してインパクトを持ち得、その意味で「地域の教育力」の源泉となるのである。

3.3. 「人間化・主体化」の契機

既述した「個人志向と集団志向の緊張力学」は、大人世代のみならず子ども世代への教育に対してもインパクトを持ち得る。それは何故か。結論を先取りして述べるならば、それは、子ども世代の主体性を育てる上で大きな有効性をもつインパクトであるからである。先に引用した発言に即して言えば、「人間生活の現実の姿をとらえさせる、そして歴史的・政治的・社会的な問題を、その構造を、理由と原因というものにかかわって認識させる」「それを単なる知識として与えるだけではなく、問題の生きた姿、問題の現実的な形というものを、子ども自身が生きていくという問題とのかかわりにおいて、子ども自身が具体的につかみうるような能力」[傍点は引用者]、換言すれば、子ども一人ひとりが認識の「惑溺」（知的権威への依存・追従あるいは「盲従」状態、思考操作の客体状態等）に陥るのではなく、「事実や事態をたんに事実そのもの、事態そのものとして受け取るのではなく、解決、克服、対決、実現などを要する課題とし

て受けとる」[傍点は引用者] という意味での「課題化的認識」⁽¹⁵⁾につながる態度・意欲・能力を形成することになるからである。

その理由として、次の二点が考えられる。

a 子ども世代への、価値観や人間モデルの選択肢の提供（「惑溺」（思考操作・マインドコントロール）に陥る危険性から脱却する「免疫力」）

子ども世代の眼前に存在する「地域」内に、個人志向と集団志向の様々な大人の行動・思考モデルが存在し、しかも意見対立等の緊張関係の動態もまた子ども世代に観察される状態となっている状況を想定する。その場合、子どもの側からみれば、単一・平準化された価値観や人間モデルではなく、複数の相対立する価値観や人間モデルを前にして選びながら自らの志向性・価値観を磨いていく環境条件が備わることになる。

他方で、増山は前記した「住民運動の＜形成力＞」について「今日地域環境の破壊や生活の危機が身近に迫っている時、父母住民自身が自らの生活変革に自覚的・積極的にとりくんでいるかどうかという点こそ、その地域の子育ての力の強弱を決めるポイントといえる。[中略]住民自治をめざす自主的・民主的な住民組織の諸運動とその中で生まれる連帯の力こそ地域の教育力の源泉である」と述べている⁽¹⁶⁾。組織化された住民運動とその連帯が生み出す「力」が子ども世代を含む他者に大きな影響力を発揮する点は確かに肯くことができる。しかし、組織性・連帯性をつくる集団への求心志向性は、そのみでは個人個人の自由で柔軟性のある認識形成や相互の動態的な議論形成（相互作用・交流）を阻害する可能性を含み得る⁽¹⁷⁾。増山が「組織された住民運動の＜形成力＞」が「地域の教育力の源泉である」とまで強調する⁽¹⁸⁾のは、多様な者が共生する現実社会の中の、集団志向を強調すべき案件・テーマに限定した場合に肯ける議論ではないか、と考えられる。

しかし、本稿が当面する子ども世代への「形成力」・「指導力」に限っても、大人世代の「連帯」の姿やその影響力のみならず、社会集団内の少数意見やユニークな個別意見の存在と、それらが社会集団の民主的意志決定や行動に与える力動性が視界に入っていることが、幅のある子どもの価値観・認識形成に寄与することになると考えられる。少なくとも集団性が一種の強制力を伴って個人個人の認識を「惑溺」（思考操作・マインドコントロール）に導く危険性から脱却する「力」をもたらすことができる。そのいわば「免疫力」こそが子ども自身の「課題化的認識」の基礎となる。こうした意味で、子どもたちの眼前に多様な価値観や人間モデルとその緊張関係状況が開示された「地域」は、少なくともこのような地域エートスを備えた場合は、子どもの「課題化的認識」の基礎を培うことができる。

b 「課題化的認識」により新しい「現実」や「地域」をつくる志向性（その端緒としての意欲への刺激）

大人世代の生活・生産活動や住民運動は、生々しい喜怒哀楽や迫力、そして何よりも誇り（人間の尊厳）をもっているため、子ども世代に対する感化力を備えている。この点は、上原「地域」論と増山「地域」論の共通要素である。このことを前提した上で、更にaの「惑溺」（思考操作・マインドコントロール）に陥る危険性から脱却する「免疫力」が加わった場合、子ども世代（大人世代も）が、「人間生活の現実の姿をとらえさせる、そして歴史的・政治的・社会的な問題を、その構造を、理由と原因というものにかかわって認識させる」「それを単なる知識として与えるだけではなく、問題の生きた姿、問題の現実的な形というものを、子ども自身が生きていくという問題とのかかわりにおいて、子ども自身が具体的につかみうるような能力」、換言すれば「課題化的認識」の能力、少なくともその端緒としてその能力の獲得に向けた意欲を刺激（醸成）する環境条件が備わることになる。

整理すれば、感化を受けて形成された情熱と改革志向性、集団内での協調性の中での独創志向精神の保持は、「ポリテイク」からのインパクトを受けながらも、それに流されず、理想像を模索しながら歴史的現実を変革していく態度・意欲・能力を培う上での強い刺激となるのである。

上原の構想では、こうして子ども世代が内発的な意欲をもって、かつ「惑溺」に陥らず主体的学習にとり組み、長期にわたる成長と「主体性形成」の結果、＜自立的な地域（生活・生産）づくりそのもの＞が更新・改善されていくことが期待されている。したがって、＜自立的な地域（生活・生産）づくりそのもの＞が＜主体的な学習（大人世代・子ども世代）＞を促す作用と、その＜主体的な学習＞の成果が＜自立的な地域づくり＞を更新していく作用とが、長期の時間軸の中で相互に往還する構造が描かれていた。このようにとらえた場合、「地域の教育力」の根源的な源泉は、個人志向および集団志向の両極各々から発せられこの往還を起動させる価値づけと緊張力学である、ということができる。

翻って戦後教育本質論をみた場合、この「ポリテイク」からのインパクトのみならず社会的要請を受けたく教育が固有の「教育的価値」に基づき「人間化・主体化」する方法論理は、学習者に即した場合も教育者に即した場合も、これまで必ずしも十分に解明されてこなかった。勝田守一は、「政治と文化と教育」の系とは別の系として「能力と発達と学習」のアプローチを重視し、人間発達の議論として子どもの主体的な力動性を把握した⁽¹⁹⁾。他方、宮原誠一は、教育「再分肢」説を唱える中で「[前略]政治の必要を、経済の必要を、あるいは文化の必要を、

人間化し、主体化するための目的意識的な手続き、これが教育というものにほかならない。」⁽²⁰⁾と述べたに止まり、その「人間化・主体化」の内実と条件を理論として明示することはなかった、と思われる。こうした経緯から、「社会的見地（社会的規定）」との関係性の中でどのような「人間化・主体化」（＝勝田が重視した「目的的规定」の系（「個人的見地」を含む））が実現されるのかという問いが戦後教育本質論の焦点となってきたのである⁽²¹⁾。しかし、上原の「地域の教育力」発想は、これまで記述してきた内容からみて、「個人志向と集団志向の緊張力学」を備えているため、「個人的見地」と「社会的見地」との間を往還する動態性の中に「教育的価値」を発見するアプローチを可能にした。

4. 結び — 「地域の教育力」概念の動態性 —

以上に述べてきたことの主要な点をまとめると、以下のように集約される。

- 1) 上原「国民形成の教育」発想は、「価値概念としての地域」と連動していた。「ペダゴギーク」の外側にある「ポリテイク」の場で創造される「地域価値」そのものの存在を前提した上で、それとの結合局面を重視して「地域の教育力」が構想されていた。
- 2) その構想では、「ポリテイク」の内容を直接に子どもの教育に持ち込まないこと、そうではなく教師や「地域」の大人世代が「ポリテイク」課題に取り組む責任を果たし、自己革新を行う中で主体的な現実認識能力を高めることが、子どもの認識能力の獲得への影響力となって大きな意味をもつことが想定された。
- 3) こうして上原思想には、「地域」における＜大人世代の「政治・社会問題への今日の努力」＞—＜大人の「主体性形成」＞—＜子どもを対象とする教育＞という三者の結びつきが重視されていることが確かめられた。
- 4) 別稿で、主体的学習が成立する環境条件を模索する関心から、上原の「地域」概念モデルの要素（要件）として次の四つを指摘した。それは①「『自然村的秩序』のもつ内発的エネルギーの存在と再生産」、②「『中央』勢力圏に対する経済・政治・文化の自立志向」、③「生活・生産圏の異心円的複合構造—曼荼羅の世界観—」、④「個人志向と集団志向の動態性を生み出す緊張力学」である。
- 5) これらのうち、④は大人世代の取り組みと主体性形成が子ども世代に対してインパクト作用をもち得る事情を「地域の教育力」に関連づけて考える上でとくに重要である。歴史的「形成」過程を内在的に対象化する作業と、個々人がその「形成」過程を批判的に吟味することによって自らの主体性を創り出すという主体的方向づけの作業で行われる二段の価値づけを含み込

んだ「地域」概念は、個人志向と集団志向の緊張関係と往還という動態性をもつことにより、まずは大人世代の「主体性形成」に対してインパクトを持ち得、次に子ども世代の教育に対してもインパクトを持ち得る。

- 6) ④が子ども世代の教育に対するインパクトを持つ理由は、それが子どもの主体性を育てる上で大きな有効性をもつからである。その理由は次の二つである。
- 7) 第一の理由は、子どもは複数の相対立する価値観や人間モデルを前にして選びながら自らの志向性・価値観を磨いていく環境条件を与えられるからである。少なくとも集団性が一種の強制力を伴って個々人の認識を「惑溺」(思考操作・マインドコントロール)に導く危険性から脱却する「免疫力」こそが子ども自身の「課題化的認識」の基礎となる。
- 8) 第二の理由は、大人の迫力ある取り組みや姿から感化を受けて形成された情熱と改革志向性、更に第一理由として挙げた、「惑溺」に陥る危険性から脱却する「免疫力」が加わった場合、集団内での協調性の中の「個人的見地」志向の保持が加われば、「ポリテイク」からのインパクトを受けながらも、それに流されず、理想像を模索しながら歴史的現実を変革していく態度・意欲・能力を培う上での強い刺激となるからである。
- 9) 上原の構想では、こうして子ども世代が内発的な意欲をもって、かつ「惑溺」に陥らず主体的学習にとり組み、長期にわたる成長と「主体性形成」の結果、＜自立的な地域(生活・生産)づくりそのもの＞の更新・改善が期待されている。したがって、＜自立的な地域(生活・生産)づくりそのもの＞が＜主体的な学習(大人世代・子ども世代)＞を促す作用と、その＜主体的な学習＞の成果が＜自立的な地域づくり＞を更新していく作用とが、長期の時間軸の中で相互に往還する構造のイメージが描かれていた。
- 10) このようにとらえた場合、「地域の教育力」の根源的な源泉は、個人志向および集団志向の両極各々から発せられこの往還を起動させる価値づけと緊張力学である。
- 11) こうして上原の「地域の教育力」発想は、戦後教育本質論の焦点であった「個人的見地」と「社会的見地」との統合課題に関わって、両見地の間を往還する動態性の中に「教育的価値」を発見するアプローチを可能にした。

以上に述べてきたことを受けて、冒頭の問題意識に立ち戻ると、＜自立的な地域(生活・生産)づくりそのもの＞と主体的な学習(大人世代も子ども世代も)との連動・ダイナミクス(動態性)＞は、個人志向および集団志向

の両極各々から発せられる価値づけと緊張力学によって起動させられる、と結論づけることができる。「地域の教育力」概念は、こうした動態的な「個人志向と集団志向の緊張関係と往還」⁽²²⁾を持つことによって、実践分析に際して、子どもの「主体性」が形成される根源的な要因と条件を対象化する上での有効性を持つことができる。

この動態性は、狭義の＜教育＞(「ペダゴギーク」)の範囲を超えた動きではあるが、「結び」の9)で述べた＜自立的な地域(生活・生産)づくりそのもの＞が＜主体的な学習(大人世代・子ども世代)＞を促す作用と、その逆の作用とが長期の時間軸の中で相互に往還する構造は、上原によって意図的に設計されていた。上原の「国民形成の教育」とは、＜形成＞を意図的に前提し意図的に＜教育＞に結びつけ、＜形成＞と＜教育＞の往還を意図的につくるものであった、ということができる。

〔注〕※上原弘江編『上原専祿著作集』(評論社)について、以下、『著作集』と記す。

- (1) これらの施策展開をふまえて、例えば、日本社会教育学会は、研究プロジェクトの成果として、『学校・家庭・地域の連携と社会教育』(東洋館出版社、2011年)を公けにした。その成果には、「学校・家庭・地域住民の連携協力」に関する「基本原理」および、各施策の概要と成果に関する研究内容が盛り込まれることにより、一定の成果を確認することができるようになった。しかし、「地域の教育力」とはいったい何か、その前提となる教育実践にとつての「地域」とはいったい何か、については必ずしも十分に解明されているわけではない。他方、自治体の教育委員会等が「学校・家庭・地域の連携協力」事業や「地域教育」施策を展開する際に「定義」を示す場合がある。それらは概ね学区(通学区域)を「地域」として設定し、当該「地域」の大人や同年齢・異年齢子ども友人との交流・体験を通じた社会性等の育成上の有効性を期待するものが少なくないと思われる。一例として奈良県「地域の教育力」再生委員会は、「地域」について「家庭の構成員が日々の暮らしを行う地域社会の単位で、家庭教育及び学校教育を側面的に補完し、支える役割を果たすもので、概ね小学校区単位を別途とする。」とし、「地域の教育力」について「地域における大人や同年齢はもとより異年齢の友人等、多様な交流を通じて様々な体験を積み重ねることにより、社会規範や道徳心、社会的なマナー、勤勉性や自己抑制力等、社会性の基本となる様々な能力や態度を育てていく力・作用(働き)」と表現している(奈良県「地域の教育力」再生委員会『「地域の教育力」を高めるための方策について」とりまとめ(概要版)―「家庭・学校・地域が一体となった取組、施策の提案」―、2009年12月、4頁。この場合、「地域」は価値概念ではなく、空間概念として設定されていると考えられる。
- (2) 藤岡貞彦の執筆による「地域の教育力とは何か」稿(青木一他編『現代教育学事典』労働旬報社、1988年、538-539頁)。また、森田庸三郎は同じ『現代教育学事典』の「子どもの発達と地域」(320-321頁)という稿を執筆し「地域の教育力」について「子どもの日常的な生活圏としての地域で、そこでの自然的・社会的・文化的環境が子ども

- もの発達に及ぼす教育的作用力。意図的・系統的に組織されたシステムとしての学校での教育と区別して、その作用は形成とも呼ばれる。形成は教育にまさるといわれるように、子どもの発達にとって地域の教育力は基底的な条件である。」「地域の教育力とは共同性を土台とする地域社会のありように規定されているのである。」と表現し、また、かつて存在した地域共同体における、子どもの「なかま関係の規範が水平構造の社会化の内容である」という側面のみならず、「生産、消費、娯楽文化、宗教、老弱者の介護や日常生活習慣などについて、おとなたちの生活、活動にふれ、また参加するなかで人間として有意義な経験を得る」「垂直構造の社会化」の側面にも言及している。この場合、本稿が着目する大人世代の地域での一般的な取り組みがもたらす教育作用力あるいは形成力にまで議論の射程が及んでいる。また、当該執筆稿後段の「地域の教育力の再構築」で1950年代後半以後の「おとな自身による新しい子育て運動の発展」（学童保育、親子読書、親子映画、子ども劇場・おやこ劇場、ひまわり学校、青空学校、少年少女組織を育てる全国センター、子どもまつり行事）に注目して「子どもの発達を保障する観点から、今日の生活様式・文化状況の改善をすすめる、さらに地域に根ざして地域における連帯と共同の輪を広げることが、地域の教育力を再構築する当面の課題である。」と述べ、「今日の生活様式・文化状況の改善」にみられる大人世代の取り組みに言及しているが、本稿の本文で述べた〈形成〉と〈教育〉との動的な結合局面（〈自立的な地域（生活・生産）づくりそのものと主体的な学習との連動・ダイナミクス（動態性）〉が具体的にとらえられているわけではない点で、本稿本文で挙げた藤岡や増山の議論に近いといえることができる。
- (3) 増山均『子ども組織の教育学』青木書店、1986年、228-234頁。
 - (4) 宮原誠一「教育の本質」（初出1949年）、『宮原誠一教育論集 第一巻 教育と社会』国土社、1976年。
 - (5) 片岡弘勝「上原専祿『主体性形成』論における『教育的』発想—社会教育における教育的価値把握のための視点—」（『奈良教育大学紀要 第63巻第1号（人文・社会科学）』（2014年））。
 - (6) この通説的理解は、主に『著作集14 国民形成の教育増補』（1989年）収載の「国民形成の教育—『国民教育』の理念によせて—」（初出1960年）および「民族の独立と国民教育の課題」（初出1961年）の主張内容が元になっている。
 - (7) 片岡、前掲注(5)、19頁。
 - (8) 上原は、世界的規模の新植民主義政策が国内外の「地域」を「地方化」させる動きを危機としてとらえ、「民族の独立」につなげて「地域の経済的、政治的、文化的自立」を志向する提起をくりかえし発信した。上原思想では、両者とも「人間の尊厳」を尊重するという文脈においても相互に結びつけられていた（前掲『著作集14 国民形成の教育 増補』および『著作集19 世界史論考』（1997年）収載の諸論稿。
 - (9) 上原、前掲「民族の独立と国民教育の課題」、前掲『著作集14 国民形成の教育 増補』54-58頁。
 - (10) 片岡、前掲注(5)、19-20頁。
 - (11) 上原「現代認識の問題性」（初出1963年）、『著作集25 世界史認識の新課題』（1987年）46-55頁。
 - (12) 上原専祿「地域把握の方法をめぐって」（日教組第八回全国教文部長集会報告、1963年5月）、前掲『著作集

- 19 世界史論考』377-378頁。なお、上原は「[[前略]私に関係している国民教育研究所でここ数年やってきました日本国内の『地域研究』で実際に感じさせられたことでありますが、『地域』というものは、実際生活を直接的な基盤とし、それに密着して形成されている地縁的な社会的集団である、と言えそうであります。それはロマンティックな言い方をいたしますと、それ自体の生命を持っているものであります。】」（傍点は引用者）とも述べていた（上原「アジア・アフリカ研究の問題点」（初出1963年）、前掲『著作集25 世界史認識の新課題』67頁）。
- (13) 「共同体」概念と上原「地域」概念との比較検討を行った理由は、上原の「地域」言説に「生活の実際基盤に密着して形成された地縁的な社会集団」、「たんなる空間ではなく、その空間が人間の生活を現実とさせ、現実に条件づけ、現実に人間の生活の理想というものをそこで実現させていく、そういう地縁的な集団」、「共同体的なものに近いような生活の構造体」（注(12)の上原、前掲「地域把握の方法をめぐって」）という表現がみられるため、「共同体」との異同分析が不可欠な作業となるからである。欧米社会の「コミュニティ」概念との比較検討を行った理由は、戦後日本の社会科学・教育学研究の中で「コミュニティ」概念の援用が多かったと考えられるからである。既述した課題意識との関連があり、かつ、戦後日本の社会科学・教育学研究でこれらが援用されるケースが多かったR.M.マッキーヴァーの「コミュニティ」を採り上げた。そして、これらの諸概念との比較検討を通して、上原「地域」概念に固有の特徴を浮き彫りにした（片岡「主体的学習の環境条件としての『地域』概念—実践分析のためのモデル設計—」、『奈良教育大学紀要 第57巻第1号（人文・社会科学）』2008年）。
 - (14) 「生活現実の歴史化的認識」は、上原の前掲注(11)「現代認識の問題性」で提起された。筆者は、この認識論を上原の「死者・生者」論（『著作集16 死者・生者—一日連認識への発想と視点—』1988年（初出1974年））と結びつけて分析し、その「主体性」の構造を「『死者・生者』関係の主体性」と表現した（片岡「戦後主体形成論における『地域』概念—上原専祿『生活現実の歴史化的認識』論の構造—」、『日本社会教育学会紀要No.34』日本社会教育学会、1998年）。
 - (15) 上原は、「課題化的認識」について次のように表現していた。「[[前略] 歴史的現実の重荷を背負いながら、歴史的現実即して、歴史的現実を変更していくという問題、その問題の基本的構造と基本的内容を歴史的現実そのもののうちに探り出すことによって、問題直観を課題認識へと定着させていくこと」（上原「日本における独立の問題」（初出1961年、前掲『著作集14 国民形成の教育増補』81頁）、[[前略] 事実や事態をたんに事実そのもの、事態そのものとして受け取るのではなく、解決、克服、対決、実現などを要する課題として受けとるところに、『課題化的』と呼んでよい認識方法が成り立つはずだ、と考えるわけです」（傍点、原文）（上原「アジア・アフリカ研究の問題点」（初出1963年）、前掲『著作集25 世界史認識の新課題』65頁）。
 - (16) 増山は、この記述に際して、城九章夫の「生活におけるおとなの主導性が教育的指導性としても作用していること」、「変革を生み出すのは組織をもった住民運動であり、また運動が組織にまで結集したときに成員を変革させる」、「新しい地域の教育力とは住民の民主的組織であり、住民運動の主体となっている集団である」（城九章夫「地域の教育力とは何か」（『生活指導』1976年7月号、17-20

- 頁)という指摘を「核心をついている」と積極的に評価し自らの立論に援用している(増山, 前掲『子ども組織の教育学』231頁)。
- (17) 1980年代以降議論されてきた「リベラリズムとコミュニテアリアニズム(共同体論)」、「自由と民主」議論の渦中における井上達夫の議論(例えば『共生の作法—会話としての正義—』創文社, 1986年, 『他者への自由—公共性の哲学としてのリベラリズム—』創文社, 1999年, 『現代の貧困—リベラリズムの日本社会論—』岩波書店, 2001年。)では, 集団(社会)の合意形成を導く政治原理である民主主義が相対化されている。すなわち, 井上は, 『《人間が豊かな共生社会》の政治的条件』としての「リベラリズムと民主主義の原理的な緊張関係」に注目する必要性を説いている(井上, 前掲『現代の貧困—リベラリズムの日本社会論—』69-76頁)。
- (18) 増山は, 前掲『子ども組織の教育学』の「あとがき」で, 同書の「全体を通じて新しい問題提起をしたつもりでいる」と述べて, 「子ども観」「教育観」に加えて「『子どもの発達』と『親たちの成長』と『地域の発展』を統一的にとらえる観点としての<組織>と<自治>」に注目し, それらの概念を深めていくことを課題とした(同書269-270頁)と述べている。さらに追記するならば, 増山の同書のもう一つのキーワードは, 「連帯」である。
- (19) 主に勝田『能力と発達と学習—教育学入門Ⅰ—』(国土社, 1964年), 勝田『政治と文化と教育—教育学入門Ⅱ—』(『教育』国土社, 1968年4月号~6月号)。勝田は, 「教育とは, 個人の能力の可能性を, 最大限にのばす過程」とする教育の「目的的规定」を宮原誠一の「社会的規定」(注(4))に對置し, 「この教育についての二つの規定は対立し合うと同時に, かつその本質を示している」ととらえた(勝田守一「教育の概念と教育学」(勝田『教育学』青木書店, 1958年), 勝田編『教育学論集』(河出書房新社, 1960年)の「教育本質論・解説」)。これらの論稿は『勝田守一著作集 第6巻 人間の科学としての教育学』(国土社, 1973年)に収載。
- (20) 宮原, 前掲注(4)。
- (21) 前掲注(4)および前掲注(19)に挙げた, 「教育の本質」規定に関わる宮原の「社会的規定」および勝田の「目的的规定」をどのようにして統一的にとらえるかという点をめぐって戦後教育本質論が展開されてきた。本稿では戦後教育本質論に関する主な論稿としては, 前掲注(5)の筆者稿での考察と同様に, 前記した宮原, 勝田の論稿の他に次の論稿を参照した。五十嵐顕「国民教育の主体」(『教育』国土社, 1966年3月号), 五十嵐顕「現代教育史における民主教育の発展」(五十嵐顕編『講座 現代民主主義教育 第一巻 現代社会と教育』(青木書店, 1970年), 小川利夫『『教育』の資本主義的性格』(五十嵐顕編『講座 現代民主主義教育 第一巻 現代社会と教育』(青木書店, 1970年), 小川利夫「児童福祉と教育権論の課題」(日本教育法学会年報第6号『学習権実現の今日的課題』有斐閣, 1977年), 小川利夫「現代社会教育理論の構想」(小川編『講座・現代社会教育Ⅰ 現代社会教育の理論』亜紀書房, 1977年), 藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』草土文化, 1977年, 小川利夫・柿沼肇編『戦後日本の教育理論』上・下巻(ミネルヴァ書房, 1985年), 藤岡貞彦「教育的価値の社会的規定性(上・中・下)」(一橋大学『<教育と社会>研究』第8・9・10号, 1998, 1999, 2000年), 鈴木聡「宮原誠一と勝田守一における『教育本質』論争」(東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室『研究室紀要』第16号, 1990年), 井深雄二「人間形成の社会的基礎(その1)(その2)」(『名古屋工業大学紀要(学報)』第42巻・第45巻, 1991年・1994年), 宮崎隆志「教育本質論における宮原誠一と勝田守一の差異について」(『北海道大学大学院教育学研究科紀要』第83号, 2001年)。
- (22) この「緊張関係と往還」は, 規範(意識)の相対性と絶対性に関する究明を, 相対化作業を徹底させることによって展望する「史心」精神(上原『家君退隠記念文集 史心抄』非売品(私家版)の『『史心抄』序』6-9頁)の一環である, と考えられる。上原の「史心」は, 「近代」相対化のみならず, <個と集団>, <生活知性と科学知・体知知>, <マックス・ヴェーバーの「個性化的認識」とマルクス主義の「法則化的認識」>, <政治と教育>等の各々の両極を相対化しつつ激しく往還する「精神」の動態性を重視する点に大きな特徴がある。筆者は, 「上原専祿『主体性形成』論における『史心』の位置と構造—『史心抄』(1940年)にみる動態的認識方法—」(『奈良教育大学紀要 第62巻第1号(人文・社会科学)』2013年)において, 「史心」が上原の全生涯にわたる行動と思想の中で一貫されていたことを論証した。
- (本稿は, 日本社会教育学会第61回研究大会(2014年9月27日, 会場=福井大学)において筆者が行った研究発表(「上原専祿『主体性形成と学習』論研究(その9)—『地域の教育力』概念の再検討—」)の資料を加筆修正したものである。)

