

上原専祿「主体性形成」論における認識深化の方法論理 －固有の「リアリズム」を醸成する認識の動態性－

片岡弘勝 奈良教育大学学校教育講座 (教育学)

(平成24年5月7日受理)

The Methodology for Deepening Learner's Recognition of UEHARA Senroku's Theory on Subject-formation : Focussing on the Dynamic Recognition Oriented for Brewing His Own Realism

KATAOKA Hirokatsu

(Department of School Education, Nara University of Education)

(Received May 7, 2012)

Abstract

The purpose of this article is to clarify the methodology for deepening learner's recognition of UEHARA Senroku's theory on subject-formation focussing on the dynamic recognition oriented for brewing his own realism. The pivot of UEHARA's recognition method is "Shishin" (historical mind) that checks the European "modernity" and "rationality" relatively.

This study proposed a schme about the structure of the European rational mind that was grasped by UEHARA. This schme is that the European rationality is made on the base of consent on the existence of something ("etwas") cannot be divided by the rationalism and the volition for vitalizing such something ("etwas").

However UEHARA checked this European schme relatively. His "Shishin" mind attached importance to not only the chaos of the something ("etwas") that cannot be understood by the intellect at a single stroke, but also the chaos of the something ("etwas") that cannot be described by the present academic method, namely the infinite possibility of the human being. He imaged the brewing reality and actuality of recognition, that is from above mentioned chaos to the mature of recognition, through trial and error of works, labor, thinking, learning and so on.

Moreover UEHARA proposed a strong dynamic "turn and return" between thoroughly investigating learner's own situation and thoroughly investigating the reality of the naure, society and history. He imaged that the learner can check unreliable factors of the religious emotion and conventional informations, and can make reliable wisdom and ability, through this strong dynamic "turn and return".

Therefore this study proposed UEHARA's schme that recognition for Japanese subject-formation is made on the base of consent on the existence of above mentioned something ("etwas") and the volition for investigating and vitalizing such something ("etwas").

キーワード：主体性形成、認識深化、認識の動態性、
上原専祿

Key Words : subject-formation, deepening learner's
recognition, dynamic recognition,
UEHARA Senroku

1. はじめに一課題の限定一

1.1. 学習論の焦点としての認識深化・意識変革の過程

第二次世界大戦後日本の社会教育・「地域と教育」における学習論の焦点の一つは、学習者の認識の深まり・意識変革の過程とその条件の解明である。その際、学習と教育の内容、方法、過程と学習者の内面世界の変容との連関が問われることになる。したがって、学習論研究においては、この連関を把握し得る理論枠組みが必要となる。

この理論枠組みに関わる主要論点は、なによりも学習主体の内面に形成される課題意識を含む「学習の必要の自覚」及び、それを起動力として形成される学習主体の主体性と、認識の科学性・系統性との相互連関をどのようにしてとらえ、学習活動を組織化していくか、である。この問いは、1950年代に隆盛した共同学習に対する批判と反批判の流れの中で深められてきた。すなわち、まず最初に「共同学習」における科学性・系統性の弱さを指摘する見地から「科学の系統的学習」の動きが注目された。ところが、その主な動きが「既成の知識の普及や系統的教授」に終始する傾向となる状況に対して、反批判が生まれた。こうして「高次の問題解決学習」が「高度な科学」を求めると同時に「深い生活認識」を求め、両者を統合する「高次の共同学習」を生み出すという学習論の流れが存在したのである。藤岡貞彦は、この一連の流れを「共同学習の否定の否定」と表現し、学習主体による「学習の必要の自覚」を基盤にした上で「科学」と「地域の生活現実」とを結ぶ学習の組織化を提唱した⁽¹⁾。

また、島田修一は、1980年代末時点での「現代成人学習内容論」を総括する中で、こうした藤岡の議論と課題意識を共有した上で、次のように指摘した。

「自己教育活動を本質とする社会教育においては、学習内容は学ばれるべき個別科学の論理においてではなく、学習者の認識の発展のすじ道に即して編成されるべきなのである。したがって、そこに貫かれるのは、『何を学ぶのか』という学習内容論は『何に向けての学びか』の探求の論理でなければならない。[中略] すなわち、認識の科学性と主体性を同時に形成できるような自己教育の主体をつくりあげるところに、社会教育実践の課題がすえられるべきであり、それが現代成人学習内容論の原理となるべきであろう」⁽²⁾

このように島田も「認識の科学性と主体性を同時に形成できるような自己教育の主体」に着目した。

以上の藤岡及び島田の議論は、立論の際の引用や明示された援用及びその内容からみて、明らかに上原専祿(1899-1975年、歴史学者、思想家)の「生活現実の歴史的認識」及び「課題化的認識」、さらには「学問の生活化」論や「価値概念としての地域」論に依拠するか、

あるいは大きな影響を受けて展開されたものである。しかし、上原の提起を深く理解しようとするれば、それは学習者の生活経験によって形成された問題直観・認識を起点にして「生活現実」のリアリティーと主体性形成を第一次起動力にして学習の深化を追求するのであって、その過程で「科学・学問の体系」が学習者の主体的認識による相対化と批判の俎上に載せられるのである。

すなわち、上原における認識の「科学性」と「主体性」は、島田が想定していると推測される二元論法ではなく、後者を基礎にして統一する一元論法で構成されている。また、島田が「学習内容は学ばれるべき個別科学の論理においてではなく、学習者の認識の発展のすじ道に即して編成されるべき」と主張するのは異なり、上原は、「学問の生活化」(=「学問と生活の結合」)の見地から個別科学の論理自体を問い、相対化する強い志向性を持っていた。

冒頭に設定した学習論の焦点的課題である「学習者の認識の深まり・意識変革の過程とその条件の解明」のための枠組み設計は、以上の論点とともに今なお未解決のまま推移している状況である。

1.2. 上原専祿理論研究に関する未解決の課題

以上の状況について筆者は、問題提起の始源である上原理論が未だにその表層や断片でしか受容されていないこと、上原理論とそれに共鳴する教育研究者(少数の例外を除く)との間に本質的な乖離があること、その乖離は「地域」概念の相違に起因していること、という理解に立ち、これらを解明することなく、前記した学習論の焦点的課題の解決は展望され得ない、と考えている。そして、こうした課題意識を持って、上原独特の「地域」概念及び、「生活現実の歴史的認識」や「課題化的認識」という学習・認識論の解明に挑戦してきた⁽³⁾。

ここでは、当面する冒頭の課題に即して上原の「生活現実の歴史的認識」論の構造的特質に関する私見のみを再掲する。その私見とは、「死者のメディアとしての生者」の主体性との連関に着目して述べた見解である。その要点は、①学習者(認識主体)自らがおかれている歴史的「形成」過程を内在的に対象化する作業と、その「形成」過程に対する批判的吟味を介した主体的方向づけの作業を同時に進めることが構想され、②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、③後者では「死者との回向的対話」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⁽⁴⁾。

ただし、この指摘は、「生活現実の歴史的認識」の方法上の起点(認識の起点)に限定されたものであった。こうした「起点」に始まり更に認識を深化させていく方

法論理の解明は、これまで未着手であった。

この認識深化の方法論理に関わって、上原は次のように述べていた。

「認識というものはそれ自体流動的なものであり、動的なものであって、自分の認識を次の瞬間ではさらに深め、さらに次の瞬間にはもっと掘り下げていくという、そういう認識のたえざる深化とたえざる緊張、そういうダイナミックなものこそが、ものを生き生きつかませるのであるまいか」⁽⁵⁾

この表現には、上原独特の方法論理が秘められていることが想像される。また、それは、「問題直観を課題認識へと定着させていく」「国民的認識方法」である「課題的認識」⁽⁶⁾の方法とも連動している。本稿は、以上の問題関心と課題意識を持って、上原独特の認識深化の方法論理に焦点をあて、関連する上原言説を分析し、若干の考察を加えることにする。この方法論理への接近は、藤岡と島田が開拓し整理してきた学習論の課題（＝「共同学習の否定の否定」「認識の科学性と主体性を同時に形成できるような自己教育の主体の形成」「個別科学の論理に対する相対化と学習との接続」）の解明作業に接続するものである。

なお、櫻井敏は、「世界史認識に関する議論の基礎となる認識方法論の基本的論理を再構成」して、上原は「認識における『主観主義』と『客観主義』の双方を斥けて『主体的にして客観的』な認識方法を説いている」と指摘した。さらには、上原の「教育論の宗教的背景」として、『形而下的』・『此岸的』な倫理の語られる次元である世俗的次元が、それを超越した宗教的次元から相対的に区別される二元的理解の構図がとられている」と理解し、その上で、「認識の科学性・客観性が要請されつつも、それにとどまらず社会的・実践的責任という倫理的な要請を重視して、認識と責任とを統一的に把握するところに力点が置かれる」とも指摘した⁽⁷⁾。

以上の櫻井の指摘は、上原理論における宗教論の位置に関わって、「世俗的次元と宗教的次元」の存在と区別については正しくとらえてはいるものの、「客観と主観の統一」、「認識と責任の統一」の方法論理の中身を探り当てたわけではない。この方法論理を分析しなければ、前記引用した「流動的なものであり、動的なものであって、[中略]たえざる深化とたえざる緊張、そういうダイナミックなもの」と表現される独特の「動的な方法論理」を究明することは不可能である。本稿は、この「動的な方法論理」の中身に立ち入って、その解明に迫るのである。

なお、本稿は、上原理論を構成する諸契機とその論点の相互関連をおさえた上で同理論の基本的骨格・枠組み

を明らかにする理論作業の一環である。また、「近代」相対化、「死者・生者」関係的主体性（「死者のメディア」）、「価値概念としての地域」、「史心」、「世界史像」等については、筆者のこれまでの上原研究の中で重視してきた鍵概念であるため、本稿の中でも必要に応じて言及せざるをえないことを予め記しておきたい。ただし、その都度、典拠を明示する。

2. 認識深化の方法論理における二つの契機

1. でみた認識深化の方法論理を探るため、最初に上原の「史心」という精神及び、「近代ヨーロッパ合理的精神」構造の把握言説を参照する。その理由は、上原がその生涯を通して「近代」相対化に取り組み、その基調の精神である「史心」が認識深化の方法論理の中軸的な要素となっているからである。また、その「近代」相対化では「近代ヨーロッパ合理的精神」との緊張、対決、相対化が焦点となっているからである。

2.1. 「史心」の発想

まず、「近代」相対化方法の基調となっている「史心」の構造をとりあげることにする。「史心」は、1940年に発表されたものである。その構造把握については、すでに別稿⁽⁸⁾で試論を既述した。ここでは、「史心」精神が端的に表現されている言説を引用し、これに関わる戦後の上原発言を吟味しながら、「史心」における認識深化の発想を分析することにする。

「規範が時所に制約せられてゐることを、事象が相対なることを観ればこそ、絶対境への憧憬は愈々深まりゆくのである。そして、絶対境へのあこがれあればこそ、事象相対化への努力は行はれるのである。うつろひゆく事象を易らぬと見る心こそ、空しくもはかなき迷執ではないか。相対化せらるべきものは迅速に相対化せられねばならないであらう。相対化のあらゆる努力に、尚厳として耐えうるものこそ、絶対と云はるべきものであらう。

かやうに観じて、相対化の努力を続けんとする心情、相対化の努力を通して絶対境を髣髴せしめんとする心情、かやうの心を仮に名づけて『史心』と呼ぶ。されば『史心』とは、西洋学者のいふ『歴史的精神』とは、自ずから別の心情であらう。」⁽⁹⁾

ここにみられるように、「史心」は、規範（意識）の相対性と絶対性に関する探究を、独特の「相対化」作業を徹底させることによって模索する精神である。ただし、それはいわゆる不可知論の系譜に属するものではない。なぜなら、そこには「絶対境」（普遍）の追求が前提されているからである。しかし、引用文の末尾にある「西洋

学者のいふ『歴史的精神』との相違については、当該箇所では明示されず、その内容は、『史心抄』全体を通して語られていると考えられる。『史心抄』は、「家君影像」「家君」とは上原の養父である上原宗兵衛－引用者]、「献詞」、「目次」、「『史心抄』序」、「修学の要領」、「経済史修学偶感」「西洋経済史研究の任務と方法」、「ドーブシュ教授のことども」、「史徳賛」、「高岡高等商業学校編『富山売薬業史史料集』の編纂・出版に就いて」、「文明批評の立場」、「文化摂取の一つの場合」、「支那への関心」、「教育と文化」、「気分的直観と形象的構成」、「読書私語」、「法華経微考」から構成されており、東京高等商業学校在学、ウィーン大学留学、高岡高等商業学校勤務の過程で、学び、研究した西洋経済史研究、文明論、法華経理解を基盤にした「史心」論が展開されている。この内容自体の分析は上原の思想形成を解明する上で重要な課題であるが、そのための視点と方法を持たなくてはならないため、他日を期し、この視点と方法の獲得につなげるためにも、ここでは、戦後になってから上原が発言している次の箇所に注目する。

「[前略] ランプレヒトの場合と、マックス・ウェーバーの場合と、ランケの場合とではまるで違うんですが、違いながら、いまのような社会諸科学のいわゆる法則というものは、歴史的現実把握のための仮説的概念として使っていく。そして、いかなる法則をもっても律することのできないような etwas、つまり、そういうものがあると考える。つまり、人間性の不可知というか、あるいは人間の無限の可能性というか、人間存在の無限の可能性、つまりインテレクトの力では一挙に把握できない etwas というものを、人間性や歴史というものは持っているもので、それをつかまえるのはいわば記述する、beschreiben するよりほかに方法がないのであって、法則化するわけにはいかない、あるいは法則化してとらえた人間というものは、人間生活のある面だけであって、そこでは尽しきれないものがあるはずであると。そういう考え方が歴史研究の前提となっている。」⁽¹⁰⁾

下線を引いた箇所は、「法則化的認識」とは区別される「個性化的認識」の見地の一端を述べたものであり、「人間性の不可知」「人間存在の無限の可能性」は「インテレクトの力では一挙に把握できない etwas」を含んでいるのであって、それらは「法則化」ではなく「記述」の方法によってのみ把握され得るという見地に言及している。ただし、その範囲は、カール・ランプレヒト、マックス・ウェーバーやランケの名が示されている通り、上原にとっては、「西洋学者のいふ『歴史的精神』」に属するものでしかない。上原の「史心」は、この「記述」の一つである「歴史記述」についても「相対化」を行って

いた。その点に関して、次の上原発言を検討する。

「世界史記述なり世界史構想の歴史的展開の中で、いま言ったようなもろもろの歴史記述の実際があるわけですが、そういうものを方法なり、構造なりの点でつかまえてみると、どういうことになるのか。それもですね、何か、どう言えいいんですか、やはりジューコフの世界史〔ソヴェト科学アカデミーの〈世界史〉－引用者〕でも、それからフリッツ・ケルンの世界史でもですが、社会学者とかあるいは芸術家とか、あるいは政治や経済の実際家、そういった人のやったことやしたことや考えたことは、歴史記述の仕方で消化できるんだという約束のほうが先に立ってしまって、そのそれぞれの時代に、それぞれの社会で、それぞれの人間や人間集団のやった、ぼくのことばで言えば、

Freude und Leiden, Leiden und Freude というようなものの実感が、どの書物にも実は十分には消化されていない。やむをえないんだろうけれども、もっと血の通った世界史把握というものができないもんだろうか。[改行] そういうような世界史認識において、世界史認識とかかわって、社会科学の一つと考えられる、あるいはほかの社会科学とは違う教育学研究というものが、世界史認識の成果のうえに立った何かの研究という側面だけじゃなく、いま、生き生きとした世界史認識を可能ならしめるための、どう言ったらいいんですか、原動力、あるいは、ファクターとして、教育認識というようなものが逆に働く可能性がないもんだろうか。つまり、教育研究というものを世界史的認識によって媒介させた研究、あるいはそれに基づいた研究というようにだけ考えないで、世界史認識それ自体へ命を吹き込むようなものとして、教育研究というものが存在しえないだろうか。そういう、まあ、問題が私個人にはあるわけなんです。」⁽¹¹⁾

引用文には、「Freude und Leiden, Leiden und Freude」というようなものの実感が「消化」されるような、あるいは、「もっと血の通った世界史把握」が志向されていることが明瞭である。この志向性は、「法則化的認識」でも「個性化的認識」でもない、上原独特の「課題化的認識」(1.2.で既述)の提起へと接続していった。この志向性では、「インテレクトの力では一挙に把握できない etwas」の中でも「記述」し得ない「なにものか」が焦点となる。ここでは、とくに「史心」精神に即して注視すると、上原による「史心」説明の後段に書かれている「内〔内〕とは「内なる心」－引用者]外・主客・能所を、ともに相対化しえたときにこそ、かりそめならぬ絶対境に自ら触れうるわけのものであろう。しかし、それは、すでに学問を越えた心境である」⁽¹²⁾という発言を想起させる。そこには、「西洋学者のいふ『歴史

3. 認識深化の具体的方法の記述表現とそのキーワード

3.1. 認識深化の方法に関わる上原言説

「1. はじめに」から「2. 認識深化の方法論理における二つの契機」で挙げた、認識深化に関わる次の三つの上原発言をここで再度確認しておきたい。

・「認識というものはそれ自体流動的なものであり、動的なものであって、自分の認識を次の瞬間ではさらに深め、さらに次の瞬間にはもっと掘り下げていくという、そういう認識のたえざる深化とたえざる緊張、そういうダイナミックなものこそが、ものを生き生きつかませるのではあるまいか」⁽¹⁷⁾

・「法則化的認識」や「インテレクトの力」では「一挙に把握できない etwas」(=「人間性の不可知」「人間存在の無限の可能性」が存在するという了解)⁽¹⁸⁾

・「Freude und Leiden, Leiden und Freude というようなものの実感」が「消化」されるような、あるいは、「もっと血の通った世界史把握」⁽¹⁹⁾

こうした上原独特の表現と類似した同様の表現は、上原弘江編『上原専祿著作集』(評論社)には多く発見することができる。その一端を例示すれば、次のようである(キーワード、キイ表現に下線を引く)。

・「どこまでも問題を掘り下げていく」⁽²⁰⁾

・「問題把握・問題認識のアクチュアリティとリアリティ」(「問題把握・認識の具体性と現実性」)を高めていく⁽²¹⁾

・「[前略] どのようなすぐれた歴史把握、現実認識の方法も、現実そのものの方がすすんでいる、現実そのものの方がアクチュアルに動いている、そのような動きに注目しないならば、本来すぐれたはずの認識方法も挫折を来すのではないか。それをどういう具合にして、生き生きした現実認識の方法として生かしていくか、という問題に私たちは迫られている。[改行] そういう方法の吟味を含むのでなければ世界認識がリアルには成り立ちえないような、そのような世界と日本とのかかわりの問題の中で、日本の主体性というものを実際つくり出すにはどうすればいいか、という実際問題とかかわって、教育や学問のやり方を考えなくてはならないのですが[後略]」⁽²²⁾

・「[前略] 私が問題にしなればならんと思いましたの

は、そのような世界の押え方としても、日本全体を押える押え方としても、それは生活の実際というものを、その動態というものを、そのまま押える、そのままそれとして認識するようリアリズムの確立ということをやることが、研究者として、現在の新安保体制の学界支配というようなものに対する一つの態度じゃないか、方法じゃないか。[中略] いずれにしても一面では、日本における学界、それは教育の実際ということとかかわるわけですが、とくに学界をも掌握したといえる新安保体制をどう乗り越えていくかという問題。もう少し広い視野の問題とすると、私たちが近代科学と読んできたもの、近代社会諸科学と読んできたものを、世界史の新しい現実をくぐらせてみた場合に、その研究方法とか作業方法というものを、どう深めていかないと認識のリアリズムに徹するということができないというべきか、総じて近代科学の体質改善の問題というものも吟味したようなそういう問題が、私たちの問題ではないのか。」⁽²³⁾

以上は、すべて日本語による形容詞を多く含ませた表現である。この方法論理をこそ分析しなくてはならない。これらの方法論理を整理した形で、しかも具体的に展開されている事例が、上原の最大の関心事であった「世界史像の創造」「世界史認識」に関する論稿である。3.では、それらのうち、下記の「現代認識の問題性」、「世界史の起点」及び「世界史を学ぶために その二 - 『日本国民の世界史』によせて-」に関わる発言をできる限り丁寧にとりあげ、認識深化の方法に関わって使用されたキーワードとその文脈を検討していくことにする。

3.2. 「現代認識の問題性」にみる認識深化の方法

「現代認識の問題性」という論文は、1963年に『岩波講座 現代 第一巻』(岩波書店)の巻頭論文として収載されたものである。その主旨と論点については、冒頭に既述したとおり別稿⁽²⁴⁾で考察した。その鍵概念である「生活現実の歴史的認識」方法の要点も冒頭で簡潔に約言したとおりである。ここでは、当面の課題に即して、本稿の論点である認識深化の方法論理に関わるキーワード及びその前後の文脈を抽出すれば、次のとおりである(下線部がキーワード)。

・「歴史認識としての現代認識が大衆の実生活と関係のない、また、主体性とアクチュアリティのない、たんなる教養主義的・遊戯的空想に終わってしまわないためには、そもそも歴史認識といわれるものの方法を練り直していく必要がどうしてもある、と考えられます。もう一歩つっこんでいうなら、知的作業としての歴史認識に前提されているはずの、歴史的思惟方法そのものの存在理由をあらためて自覚化していく、という問題次元に降り

立って、歴史認識の方法を新しく練り上げていく必要がある、と私には考えられるのです。」⁽²⁵⁾

・「われわれの場合には、歴史的認識における主体性の形成が、追究の意味であるのですから、歴史思想史研究や歴史学史研究がしばしばおちいつている「客観主義」－研究者自体の立場そのものをも対象化するような意味での「客観主義」ではなく、超越的立場に立って、歴史諸思想を腑分けし、品評していく意味での客観主義－と絶縁し、諸パターン〔「歴史的認識の主要な歴史的パターン」－引用者〕の歴史性の追究が、同時に追究者自身がたまたま現有している素朴なたちのパターンそのものへの自己批判を形づくりうるように、方法が選ばねばなりません。つまり、まさに追究しようとする歴史的パターンと追究者自身のパターンとの双方を同時に対象化していくとともに、その両者を対決させ、格闘させることによって、追究者が自分自身の素朴なパターンからの自己脱皮をはたしうるように、歴史的諸パターンの歴史性が追究されていかなければなりません。このような方法によって、歴史的認識の歴史的諸パターンの歴史性をつきとめていくと、その過程で、歴史的認識における主体性が少しずつ形成されていくだろう、と私は考えるのです」⁽²⁶⁾

・「それにもかかわらず、全体としての日本の大衆が、めいめいの生活や仕事を、大衆自身の責任と判断によって維持し、改善していくほかはない、という自覚と洞察をわがものとしつつあることは、なんとしても否定できない、と思います。そして、この自覚と洞察が深くなればなるほど、めいめいの生活や仕事の問題というものを、いっそうリアルに、いっそう動的に、いっそう構造的に認識していくようになり、問題解決の方法を、いっそう具体的に、いっそう集団的に、いっそう運動論的に、考案していくようになり、問題克服のための主体的で集団的な行動を展開させていくこととなります。」⁽²⁷⁾

・「ところで日本の大衆は、歴史的現実の主体的認識という知的実践をも、すでに開始している、と言えます。大衆が、生存の問題を発見し、生活の問題を発見し、自由と平等の問題を発見し、進歩と繁栄の問題を発見し、独立の問題を発見したそのことは、いかにその発見が、直観的であり、素朴であり、生活経験的であり、断片的であったとしても、生活現実の主体的な歴史的認識の、少なくとも第一歩を意味するものではないでしょうか。ところで大衆は、それらの問題を発見したそのことに、自己満足を感じているものではありません。大衆がそれらの問題を発見したのは、大衆自身がそれらの問題を解決していくべき課題として発見したことを意味することと

かかわって、大衆はそれらの問題それぞれの歴史的あり方、それらの問題それぞれの歴史的意味、それらの問題相互の歴史的関連、それらの諸点を自覚的に追究しはじめている、と言えます。それらの諸点についての知的究明なしには、課題の解決が不可能であることを、大衆は、課題解決のための実践、なにかんづくそのための政治的・社会的闘争の経験を通して、今日では、手痛いまでに知らされているのです。大衆が自ら発見し、自ら設定した諸問題の自覚的な知的究明のしごとを、大衆は「学習」という名前で呼ぶわけですが、今日ほど、「学習」というものの重要性が大衆によって自覚されるようになった時代は、今までの日本の社会史には存在しなかったでしょう。もとより、大衆の「学習」が十分広く、十分深く展開されつつある、というわけではありません。また、大衆の「学習」のことごとくが、歴史的現実の主体的認識を志向している、というのでもありません。いわんや、大衆の「学習」の一切が、生活現実の歴史的認識における主体性の確立に方向づけられている、というわけではありません。[中略] それにもかかわらず、闘争経験に裏づけられた大衆の「学習」が、生活現実の歴史的認識における大衆の主体性を確立させていき、同時に、歴史的現実についての大衆の主体的認識を深めていく可能性について、疑いをさしはさむ必要はない、と私は考えるのです。そして、このような「学習」が、一定の方法のもとに真剣に行われていくなら、その経過のなかで、「世界史における現代」についての主体的な全体像も、形成されていくことになるだろう、と私は考えるのです」⁽²⁸⁾

・同論文では、学者やインテリが説く「一見「普遍的」で「客観的」な認識論に盲従する傾向」から「大衆」が脱し、さらに次のようなことに取り組む必要が述べられた。「日本の大衆が自覚し、発見し、設定した諸問題への問題意識を基軸とし、それらへの問題意識を認識原理として歴史像を形成する、というのは、現在の問題意識を過去に逆投影させ、今日の問題情況の総体としての現在的生活現実の祖型のようなものを歴史像として設定する、ということでは、もとよりありません。こういう認識方法では、「過去」と「現在」の識別が不可能になりますし、「諸時代」の観念も－したがって、「現代」の観念も－死滅します。こういう認識方法ではなくて、現在の問題意識に対応し、場合によっては接続さえする諸問題の存在形態と存在理由を探究すると同時に、現在の問題意識に対応する問題の非存在をつきとめ、その理由を明らかにしていき、さらに、現在の問題意識に対応することのない別種の諸問題の存在形態と存在理由をも追究していき、それらの諸問題の存在ならびに非存在の全構造ならびに全動態として「過去」を形象化することが、現在の問題意識を基軸とし、それを認識原理として歴史像を

主体的に形成する、と私が言った認識方法の基本的な意味なのです。こういう認識方法によってこそ、「過去」をまさしく「過去」として把握しうる、と私は考えるのですが、「過去」を「過去」として把握することによって、「現在」はあらためて「現在」として再自覚される、と思うのです。いずれにしても、「現在」の問題意識を出発点とし、それを手がかりとして「過去」を形象化していき、形象化された「過去」を媒介として、あらためて「現在」を認識していく、こういう操作の反復が、「生活現実の歴史化的認識」と私が呼んできたものの作業内容の骨格であるわけです。こういう操作を実践していきますと、「過去」はたんに過去一般としてではなく、また、「現在」もたんに直観的現在としてではなく、生活現実の有機的・連続的發展としての歴史の「諸時代」として、認識されるようになるでしょう。つまり、「過去」と「現在」とは、切断されたものとしてではなく、連続しているもの、統一のあるもの、一体的なものとして認識されると同時に、その一体的連続性の内部において、いくつかの違った問題構造、いくつかの違った動態方式を展開させてきたその全体として「過去」と「現在」とは統一的に把握されるようになるでしょう。」⁽²⁹⁾

・「それでは、日本の大衆における前記の欠陥や弱点（「歴史認識論の貧困、歴史化的認識における主体性の微弱さ」、「啓蒙主義、教養主義、「学問的権威」への追従」及び「経験主義」－引用者）は、克服されるのでしょうか。この点について私は希望を述べることはできません。強いて予測するとすれば、大衆における欠陥や弱点の克服は容易なわざではあるまい、と言わざるをえません。まず、大衆における欠陥や弱点の克服は、大衆自身の手によって行われるほかはありません。それを外部の力で行うと考えるのは、政治家の独断か、インテリのうぬぼれ、というものです。大衆自身の手によって、大衆における欠陥や弱点が克服されていくためには、その前提として、大衆が自分たちの欠陥と弱点についての自己認識をもつことが、どうしても必要です。ところで、その点の自己認識は、たんなる「学習」だけでは、形成されえないでしょう。その点の自己認識に大衆が到達するためには、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。」⁽³⁰⁾

以上の引用にみられるように、最重要のキーワードは、「主体性とアクチュアリティ」である。このことを志向する中で、「追究者が自分自身の素朴なパターンからの自己脱皮」や、「大衆が自分たちの欠陥と弱点についての自己認識をもつ」ことが重視される。すなわち、行

動・認識の主体が自らをも対象化し、その「主体性」の意味づけを重ねることが注目される。同時に他方で、「知的作業としての歴史認識」「いっそうリアルに、いっそう動的に、いっそう構造的に認識していく」「知的究明のしごと」という表現にあるように「客観化」や「対象化」の系も強く要請されるのである。

上原の認識論を注意深く読もうとすると、「庶民大衆」自らへの問いかけ、行動・判断の意味づけと、その客観化の両極が厳しく要請されている。その両極往還の振幅の大きさや反転の強さにみられる動態性（ダイナミクス）は比類のないものであるが、その基盤には、「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」とあるように、生活・生産の諸実践における認識の検証作業が据えられていると考えられる。そして、こうした筋道で、「いっそうリアルに、いっそう動的に、いっそう構造的に認識していく」ことが構想された。

3.3. 「世界史の起点」にみる認識深化の方法

「世界史の起点－世界史概念を明確化するために－」は、1968年3月15日から執筆され、未発表稿であったが、1987年に『上原専祿著作集25 世界史認識の新課題』に記載された。同稿は、「生活現実の歴史化的認識への発想、とりわけ世界史的認識へのその経験的根拠を問う」⁽³¹⁾という関心も含めて、上原にとって最大の課題である「世界史像形成」について述べたものである。本稿の論点である認識深化の方法論理に関わるキーワード及びその前後の文脈を抽出すれば、次のとおりである（下線部がキーワード）。

・「[前略]しかし、呼び覚まされつつある問題意識が生きた起動力となり、永続的に機能するようになるためには、この問題意識が今度こそは心情的なものに流れ去ったり、散発的なものに終わってしまったたりしないように、強度に知性化され、堅固に構造化されてゆかねばならないだろう。そして、そのためには、かつて発見され、次に忘れられ、今や想起されつつある諸系列の問題〔「a 生存の問題（平和と安全確保の問題）、b 生活の問題（貧乏追放の問題）、c 自由と平等の問題（圧制と差別克服の問題）、d 進歩と繁栄の問題（忍従と停滞打破の問題）、e 独立の問題（民族の主体性回復の問題）」－引用者〕の、動態的・構造的認識の総合的・巨視的・基盤的歴史像としての世界史像が獲得されてゆかねばならない。つまり、そのような世界史像は、大衆が体験を通して発見した諸系列の問題の生起、発展、現状についての動態的・構造的認識を大衆に与え、諸系列の問題相互間の関連、諸問題それぞれの位置および意味を明かにし、そうすることによって諸問題の不可避的必然の観念と問題担当の

主体としての責任感を大衆の間に呼び起すと同時に、諸問題解決の萌芽と手がかりを示唆するような生きた歴史像でなければならない。もとより、そのような世界史像が大衆自身の手によって形成され、獲得されてゆきさえすれば、万事は終る、というわけではない。しかし、このような世界史像によって大衆が自らを武装するのではなく、一九七〇年はおろか、未来永劫、大衆の時代は実現されえないだろうし、諸問題の原理的・基本的解決も期待されえないだろう。[改行] このように大衆にとっての世界史像は、大衆が担う他はない諸系列の問題を具体的内容とした生活現実の、大衆自身による動的・構造的認識を意味する歴史像であり、大衆の強力な武器たるものであるが、諸系列の問題が十分動的に、十分構造的に、そのうえ十分に具体的に認識され、自覚されるためには、問題がいわばジャンルにおいて対象化されるだけでは足りないだろう。たとえば問題が、生存の問題、生活の問題などとジャンルにおいてとらえられるだけでは、その認識は、結局、静的なもの、抽象的なものに終わってしまうだろう。諸系列の問題の、十分動的で、構造的で、具体的な認識を成り立たせるためには、問題のジャンルの他に、それを担う担い手と、その発生し、発展し、やがて解決されていくはずの歴史的空間とが、やはり自覚的に、またそれ自体として、問題化され、対象化されねばなるまい。[中略] その一定の担い手というものは、大局的に見るなら、a 階級 b 民族の二つである。[中略] しかし、今日という時点、日本という地点に密着して日本の大衆のあり方を考えると、人種であることも、人類であることも、結局は、階級あるいは民族であること、またはその双方であることを基軸として、いわば模索的に問題としてゆくことが、現在時点における事態の実際に適うのではあるまいか。この点についてはなお考慮の必要があろう。諸系列の問題を十分動的に、十分構造的に、十分に具体的に認識するためには、問題の担い手そのものをも問題化し、対象化してゆかねばならないと同時に、前に示唆した通り、問題が生起し、展開し、解決されてゆく歴史的空間をも問題化し、対象化してゆく必要がある。ここに歴史的空間というものの一般類型について考えると、a 個人 b 地域 c 国 d 地域世界 e 全地球的世界の五項が序列的に挙げられるだろう。[中略] 以上、考えてきたように、日本の大衆が体験的にとらえた諸系列の問題の、動的、構造的、具体的な認識の総合的、巨視的、基盤的歴史像としての世界史像が形成されてゆくためには、諸系列の問題がたんに諸ジャンルとして表象されるだけでは不十分であり、問題の担い手、問題の歴史的空間をも同時に対象化して、それらを自家薬籠中のものとしなければならない。そのような世界史像の形成こそは、諸問題の実践的解決あるいは克服を志向するからには、欠くことのでき

ぬ日本大衆の知的装備といわなければならない。ところでそのような世界史像は、すでに行文の中で暗示したように、専門家の職業人の意識に安住している歴史学者や社会学者によって形成されうるものではなく、国民大衆の一人としての歴史研究者や社会科学研究者をもその戦列に加えた日本の国民大衆によってのみ刻み上げることが可能である。なぜなら、このような世界史像の形成には、一方において認識の客観性が要求せられると同時に、他方においては認識の主体性と責任性が強く要請せられるからである。』⁽³²⁾

以上の引用について下線部のキーワードを確認しながら主旨を約言すれば、次のように整理される。

ここでの焦点は、「大衆」自身によって創造される「世界史像」である。その「大衆にとっての世界史像は、大衆が担う他はない諸系列の問題を具体的内容とした生活現実の、大衆自身による動的・構造的認識を意味する歴史像であり、大衆の強力な武器たるものであるが、諸系列の問題が十分動的に、十分構造的に、そのうえ十分に具体的に認識され、自覚される」ものであり、その意味で「生きた歴史像」である。そこでは、「大衆の問題意識」に立脚し、生活現実に着することが重視されると同時に、「強度に知性化され、堅固に構造化され」、客観性も重視される。その「生きた」の含意は、「諸系列の問題の生起、発展、現状についての動的・構造的認識」にある。そのために、行動・認識の主体である担い手本人及び、「歴史的空間」とが、「問題化され、対象化」される必要が説かれる。主体自身への問題化・対象化は、「主体としての責任」認識に接続する。

3.4. 「世界史を学ぶために」(『日本国民の世界史』)にみる認識深化の方法

「世界史を学ぶために その二 - 『日本国民の世界史』によせて-」⁽³³⁾ は、上原が編者の一人となって編集された『日本国民の世界史』(岩波書店、1960年)に収載された稿である。1955年に上原が監修して作成された『高等学校世界史』(実教出版株式会社、同書にも上原執筆の「世界史を学ぶために」が収載)は、発行後2年間、使用され、学習指導要領改訂にあわせて頁数を少なくする課題に応じて改訂されたが、文部省の検定で認められず、このため、岩波書店から前記した書名で発行された。「世界史を学ぶために」も改稿されて同書に収載された。高校生を対象にして「世界史を学ぶ」ことについて整理した形で執筆されているため、世界史認識の方法の基本要件が直裁に述べられている。ここでも、本稿の論点である認識深化の方法論理に関わるキーワード及びその前後の文脈を抽出すれば、次のとおりである(下線部がキーワード)。

・「『世界史を学ぶ』とはどういうことか」について「みずからの努力によって、人類生活の歩み、人類生活のあり方そのものを探り求めることであるといつてよい。われわれは、昔の学者や今の学者、あるいは東洋の歴史家や西洋の歴史家などが、人類の生活やあり方はこうであると説いていることを、そのままのみにしようとするのではなく、それらをわれわれ自身の眼で見きわめようとしているのである。これが『世界史を学ぶ』ということの本来の意味である。[中略] われわれ自身の眼で人類生活の歩みとあり方を見きわめるといことは、現代の日本国民として、われわれの生活意識にがっしりと立脚し、過去の人類生活の歩みやあり方の中から、われわれの生活意識にとって意味があると考えられ、判断されただけの事件や状態を選び取り、意味があると考えられたその内容と関連に従って、一幅の歴史像へとそれらを創造的に組みあげていくことを意味する。[中略] 古今東西すべての世界史記述は、このようにしてできたものである。」⁽³⁴⁾

「歴史像を主体的・創造的に構成していくこと」は、「空想に従って、勝手気ままな物語をつくりあげることではな」く、「一つ一つの事件や状態の認定、それらのもの相互の間の関連についての認定は、すべて確実な証拠による、科学的観察に基づいて行わなければならない。このことによって、歴史像の創造的構成は、初めて学問上の客観性を得ることができる。[中略] われわれが歴史像を描きあげるといことは、同時に、確実な証拠による科学的観察に基づいて、客観的な世界史像をつくりあげることであり、それが、また、『世界史を学ぶ』ということの意味でもある。」⁽³⁵⁾

・「新しい知識やはっきりした認識が得られると、それらの仕事の出発点であった、われわれ自身の問題意識や生活意識に、構造と内容の上で変化が生じてくるであろう。ことに、人類の歩みやあり方に対する省察と吟味は、われわれの問題意識を掘り下げ、それを鋭くするであろうし、生活意識の構成を堅固なものにし、その内容を豊かなものにするであろう。そのことが、『世界史を学ぶ』ことから生じてくる最大の効用である。このように、鋭くされた問題意識と、強められ豊かにされた生活意識から再出発して、世界史認識のための努力を続けていくなれば、われわれはいつそう鋭い問題意識と、いつそう強く豊かな生活意識とをもつことができるようになるであろう。これらのものこそ、現代の日本国民がすべての実際問題を解決していくために、どうしてももたなければならない、最も基本的な主体的条件である。」⁽³⁶⁾

以上の引用について下線部のキーワードを確認しながら

ら主旨を約言すれば、次のように整理される。

上原によれば、「世界史を学ぶ」とは、「われわれの生活意識にとって意味があると考えられ、判断されただけの事件や状態を選び取り、意味があると考えられたその内容と関連に従って、一幅の歴史像へとそれらを創造的に組みあげていく」という学習者の主体的な価値づけ、意味づけによって自らの「世界史像」を創造することである。ここでは、この基本要件が確認されている。こうして主体的意味づけが説かれるのみならず、他方では、「確実な証拠による、科学的観察に基づき」「学問上の客観性」が強く要請されることも説かれている。その結果、「いつそう鋭い問題意識と、いつそう強く豊かな生活意識」をもつことに接続していくことが述べられている。

4. 認識における「etwas（人間存在の可能性）」と「知性」の未分化と醸成・発酵化

4.1. 未分化から醸成・発酵化へ

3. で既述した認識深化の方法に関する記述表現及びキーワードのポイントを小括すると、「生き生きした現実認識」、「生活の実際というもの、その動態というものを、そのまま押える、そのままそれとして認識するようなりアリズムの確立」、「認識のリアリズムに徹する」と表現される志向性を明瞭に読み取ることができる。生活現実から発する問題直観から出発し、そのアクチュアリティを維持しながら、同時に「知性化」「客観化」作業によって認識が磨かれていく必要性も明瞭である。その過程では、行動・認識の担い手自らの「問題化・対象化」と、自然、社会や歴史という客観的現実の「問題化・対象化」が同時に厳しく追究され、「問題を十分動態的に、十分構造的に、十分具体的に認識する」ことが繰り返し強調されている点も注目される。その結果として、「生きた歴史像」「諸問題の動態的・構造的認識の総合的・巨視的・基盤的歴史像としての世界史像」の形成につながるよう期待されているのである。以上のポイントは、3. で挙げた三事例に共通して読みとることができる。

以上の小括及び3. でみた上原発言の中に「合理」という語が積極的肯定的な意味と文脈で使われていることはない。むしろ、「法則化的認識」や「インテレクトの力」では「一挙に把握できない etwas」(=「人間性の不可知」「人間存在の無限の可能性」(記述し得ない「なにものか」を含む)が存在するという了解)を含む生活現実(社会、自然、歴史、人間と人間生活、等)という客観的現実の実際とその生きた動態を、「そのままそれとして」認識することが志向性の中軸となって方法が模索されている。そこでは、感性的な側面も十分に重視していることも明瞭である。その理由は、1960年代以後の世界史的

現実の中で生存し、生活する上で、「庶民大衆」も「研究者」も「教師」も、こうした認識方法にまで錬磨した「生活現実の歴史化的認識」や「課題化的認識」を実践しなくては、現実認識の主体的条件が整わない、と上原が判断したからである。

その際、「合理」という語ではなく、「知性」「客観化」という語を用いて、「認識」の確からしさの保証が追求されている。その認識の「力」が有効かどうかは、これまで繰り返し述べたように、認識の「リアリティとアクチュアリティ」の質如何にかかっている。

このようにして、「インテレクトの力では一挙に把握できない etwas」及び「その中でも記述し得ないなものか」が存在するという理解及びそれらを生かそうとする志向性と、「知性」「客観化」とが、いわば未分化のまま混在している状況から、前記したような動的（ダイナミック）な試行錯誤を重ねていわば「醸成」「発酵化」していくようなイメージが語られているのである。

4.2. 「主体的意味づけ」と「客観化」の往還

4.1. でみたような認識深化の方法論理の中軸的な要素となっているものは、2で既述した「史心」である。

「史心」による不断の「相対化」を認識深化の方法に即して云えば、科学アプローチによる「法則化的認識」及び、「記述」アプローチによる「個性化的認識」の両方を否定するのではなく、むしろ包括する形で、しかも両者アプローチではなお残る「インテレクトの力では一挙に把握できない etwas」及び「その中でも記述し得ないなものか」をもとらえようとする志向性を持ち、さらに「認識のリアリティとアクチュアリティ」をも追究していく上では、個別の認識とその成果を厳しく吟味・検証する契機が不可欠となる。その理由は、こうした契機がなければ、一人ひとりの主観的印象や単なる因習の域に止まってしまう危険が大きいからである。それでは、上原の考える認識方法において、宗教的心情や旧「共同体的秩序」を正当化してきた因習とは区別され、「庶民大衆」にとっての「力」になるべく錬磨される最大の契機は何なのであろうか。

その際、注目される上原独特の説明は、認識の担い手自身の「問題化・対象化」と、認識対象となる生活現実（社会、自然、歴史、人間と人間生活、等）という客観的現実の「問題化・対象化」の両方が同時に強く重視されている点である。3. でみた個別具体的な認識方法の説明言説からは、これら両極間における往還が強い勢度で構想されており、強い動態性をもつこと⁽³⁷⁾が強く印象づけられる。このような強い勢度の往還の努力によって、「認識のリアリティとアクチュアリティ」に接近することが可能であると考えられているのである。

さらに言えば、その契機的前提としては、「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。」という発言に着目すべきであると考えられる⁽³⁸⁾。こうした生活経験、闘争経験の中で、自らの「認識」の力が検証され、不十分であれば、更なる「相対化」が重ねられることになるのである。

4.3. 醸成・発酵化の構図

以上に述べたことを2.2. で既述した「ヨーロッパ合理的精神」における認識の深化の構造＝〈合理／合理主義では割り切れないものの存在の認知とそれを生かそうとする志向性〉という構図を参照して、あえて示すならば、上原が独自に構想した、日本列島内諸地域で生活する人間にとっての「主体性形成」を支える認識形成の構図は、次のように表現することができる。

〈主体性形成を支える認識／「インテレクトの力では一挙に把握できない etwas」（記述し得ない「なにものか」を含む）の認知とそれを究明し生かそうとする志向性〉

この分母要素には、既存の宗教的心情やエートス、「共同体的な価値秩序」を正当化する因習を特定し弁別しようとする志向性も含まれることになる。2. でみたような「主体的意味づけと客観化」の両極往還という「史心」精神の躍動をとおして、この分母要素を基盤にして、分子要素の「醸成」「発酵化」に似た変容が進行していく動態こそが上原が構想したことではないか、と考えられる。

その際、上原の「史心」精神は、分子要素（とくに固有の「リアリズム」）の析出・究明を志向するのみならず、分母要素を究明する志向性も同時にあわせ持っていたことが大きな特徴であり、この特徴は2.2. でみた「ヨーロッパ合理的精神」の構造とは異なると考えられる点である。

このように上原の「史心」精神が分母要素をも究明する志向性をあわせ持つと考える理由は、この分母要素を追究する志向性は、「史心」説明文の末尾の所信表明（「史心」による「かりそめならぬ絶対境」の「髻髷」化（「学問を越えた心境」「明日への心構へでなければならぬかも知れないのである」）⁽³⁹⁾とも重なるものであるからである。「学問世界の談理」を越えたところでの、上原の究極の関心（「憧憬」）は、実はこの分母要素の究明であった。

こうした〈分母要素－分子要素〉間の往還の動態性（分子要素の醸成のための、かつ、分母要素の究明（「髻髷」化）のための、各々の「相対化」の往還連続）こそが上原独特の認識方法である。以上のような認識発想を備えた上で、冒頭で引用した「認識というものはそれ自

体流動的なものであり、動的なものであって、自分の認識を次の瞬間ではさらに深め、さらに次の瞬間にはもっと掘り下げていくという、そういう認識のたえざる深化とたえざる緊張、そういうダイナミックなものこそが、ものを生き生きつかませるのではあるまいか⁽⁴⁰⁾ という方法論理の実現が構想された。

5. まとめ

以上に述べてきたことの主な要点をまとめると、以下のように集約される。

- ① 上原の「史心」は、「インテレクトの力では一挙に把握できない etwas」の中でも「記述」し得ない「なにものか」をも追究する。その点で、「西洋学者のいふ『歴史的精神』」を「相対化」している。
- ② 上原による「ヨーロッパ合理的精神」の把握言説を〈分子／分母〉の形で表現すると、〈合理／合理主義では割り切れないものの存在の認知とそれを生かそうとする志向性〉と表現することができる。
- ③ 認識深化の方法に関わる上原言説を本文でとりあげた三つの事例にそくしてみると、A 「生き生きした現実認識」、「生活の実際というもの、その動態というものを、そのまま押える、そのままそれとして認識するようリアリズムの確立」、「認識のリアリズムに徹する」と表現される志向性、B 生活現実から発する問題直観から出発し、そのアクチュアリティを維持しながら、同時に「知性化」「客観化」作業によって認識が磨かれていく必要性、C 行動・認識の担い手自らの「問題化・対象化」と、自然、社会や歴史という客観的現実の「問題化・対象化」が同時に厳しく追究され、「問題を十分動態的に、十分構造的に、十分具体的に認識する」こと繰り返し強調されている点、D その結果として、「生きた歴史像」「諸問題の動態的・構造的認識の総合的・巨視的・基盤的歴史像としての世界史像」の形成につながるよう期待されている点、がほぼ共通に読みとることができる。
- ④ 「法則化的認識」や「インテレクトの力」では「一挙に把握できない etwas」(=「人間存在の無限の可能性」(記述し得ない「なにものか」を含む)が存在するという理解)を含む生活現実(社会、自然、歴史、人間と人間生活、等)という客観的現実の実際とその生きた動態を、「そのままそれとして」認識することが志向性の中軸となって方法が模索されている。
- ⑤ その際、「合理」という語ではなく、「知性」「客観化」という語を用いて、「認識」の確からしさの保証が追求されている。その認識の「力」が有効かどうかは、これまで繰り返し述べたように、認識の「リアリティとアクチュアリティ」の質如何にかかっている。

⑥ このようにして、「インテレクトの力では一挙に把握できない etwas」(記述し得ない「なにものか」を含む)が存在するという理解及びそれを生かそうとする理解と、「知性」「客観化」とが、いわば未分化のまま混在している状況から、前記した試行錯誤を重ねて、いわば「醸成」「発酵」化していくようなイメージが語られているのである。

⑦ 上原が構想する認識が、宗教的心情や旧「共同体的秩序」を正当化してきた因習とは区別され、「庶民大衆」にとっての「力」になるべく錬磨される最大の契機は、認識の担い手自身の「問題化・対象化」と、認識対象となる生活現実(社会、自然、歴史、人間と人間生活、等)という客観的現実の「問題化・対象化」の両方が同時に強く重視されている点である。両極間における〈往還〉が強い勢度で動的に構想されている。その前提としては、「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」という発言に着目すべきである。

⑧ 以上のことを受けて上原の認識深化の方法の構図を表現すれば、〈主体性形成を支える認識／「インテレクトの力では一挙に把握できない etwas」(記述し得ない「なにものか」を含む)の認知とそれを究明し生かそうとする志向性〉と表現できるのではないかと考えられる。

本稿では、一神教的世界観を含む「ヨーロッパ合理的精神」を「相対化」した上原の認識深化の方法論理に関する試論を述べた。「庶民大衆」の意識変革を引き起こす学習活動を支える社会教育実践事例の分析に際しては、本稿で分析を試みた認識方法論理を用いてこそはじめて光をあてることが可能となる実践局面(例えば、岐阜県大野郡大八賀村における1950年代の青年団「共同学習」運動(鈴木満智子氏による「青年団は何のために存在するか」の討論指導)、「生活を記録する会」の「百姓娘」論、四日市公害患者の声の記録化(澤井余志郎氏の実践)、長野県下伊那郡松川町における健康学習(農業問題学習等)、⁽⁴¹⁾等々)があるのではないかとと思われる。同時に、これらは、日本列島諸地域において、いったい「知とはなにか」を問い直す視点を提供している実践であるところから、積極的な意味と文脈で、今後も考察を深めていく必要があるのではないかと考えられる。

以上の考察では、「史心」の本質を含めて詳細な論理の分析が未だ残されている。この点と関わって、歴史認識のもつ固有の意味と有効性についても一層掘り下げて分析する余地が残されている。また、このことと連動して、2.でみた、「Freude und Leiden, Leiden und Freude」というようなものの実感が「消化」されるような、あるいは、「もっと血の通った世界史把握」「生き生きとした世界史認識」への志向性に関わって、教育(学)研究

のもつ積極的可能性に言及している⁽⁴²⁾ことは非常に興味深い。この点は、上原独特の動的な「教育」発想⁽⁴³⁾を一層深めていく研究上の切り口となる。これら残された課題の解明は他日を期したい。

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) ここでの共同学習の再評価に関する記述は、藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』（草土文化、1977年、pp.244-255.）における記述と論点を整理したものである。
- (2) 島田修一「現代成人学習内容論の研究視角」（日本社会教育学会年報編集委員会編『現代成人学習内容論』（同学会年報「日本の社会教育」第33集）東洋館出版社、1989年、pp.3-6.）
- (3) 直接に該当する主な論稿は、次のとおりである。
 - ・「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。
 - ・「戦後成人学習内容論における『地域』概念－上原専祿『地域－日本－世界の統一的把握』論の方法意識－」、『香川大学生涯学習教育研究センター研究報告 第3号』1998年。
 - ・「上原専祿『課題化的認識』論における『主体性』概念－『インテリの大衆化』論と学習論の接合方法を中心に－」、『日本社会教育学会紀要No.37』日本社会教育学会、2001年。
 - ・「上原専祿『主体性形成』論における価値づけ方法－〈抽象的肯定〉から〈具体的否定〉への変容－」、『日本社会教育学会紀要No.42』日本社会教育学会、2006年。
 - ・「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）』2008年10月。
- (4) 注（3）の片岡「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－」。
 - (5) 上原専祿「世界・日本の動向と国民教育－地域における国民教育の研究をすすめるために－」（初出1963年）、『著作集19 世界史論考』1997年、p.405.
- (6) 上原「日本における独立の問題」（初出1961年）、『著作集14 国民形成の教育 増補』1989年、p.81.
- (7) 櫻井敏「戦後国民教育論とその宗教的背景－上原専祿における世界史認識と教育－」（『東京大学大学院教育学研究科教育学研究室『研究室紀要』第27号、2001年6月、pp.35-44.）櫻井は、この指摘に際して、①「歴史像・歴史学は必然的に『問題意識』に媒介されて成立するとみる〈歴史認識のパースペクティブ性〉の問題」があること、②「そのパースペクティブ性の自覚ゆえにこそ、常に認識者の『問題意識』が自己言及的に問われる」こと、③上原の「日蓮信仰は、認識方法論において、認識者の社会的・実践的責任という倫理性の問題へと接続する」ことを説いている。
- (8) 片岡「上原専祿『主体性形成』論における『近代』相対化方法－生涯にわたる時期区分とその指標－」、『奈良教育大学紀要 第54巻第1号（人文・社会）』2005年。
- (9) 上原『家君退隠記念文集史心抄』非売品（私家版）の『「史心抄」序』、pp.7-8.
- (10) この発言は、1921年・1921年頃の自らの学生時代を回想して、「社会科学の法則追究」の「インテンション」と「歴史認識のインテンション」とを対決させないで、「両

方が並ぶかたちになる」ため、「だから解決にならない」「実は非常に気楽なことになる」と、反省する文脈で語られている。上原によれば、「方法的にいえば、マルクスであろうが、スミスであろうが、そこで、出されてくる経済学の諸法則というものは、そういう端倪すべからざる無限の可能性を持っており人間存在の、具体的認識のための補助概念、仮説的な概念として使われうると。」、しかしその「気楽な」方法では「それはマルクス自身にとって持っておいた意味というものは、かき消されてしまうわけです」という弱点を持つものであった。以上は、上原「世界史的認識への一つの発想」（初出1960年の報告）、前掲『著作集19 世界史論考』pp.115-1176.しかし、上原はこの把握を持続させながらも深化させ、1960年代には、「法則化的認識」と「個性化的認識」のいずれでもない「課題化的認識」（前掲、注（6））を提起したと考えられる。

- (11) 上原、前掲「世界史的認識への一つの発想」pp.133-134.
- (12) 前掲、注（9）。上原は同箇所の後段で、「維摩黙然の境は敢て挙げずとしても、文殊曰ふところの『無言、無説、無示、無識にして、諸の問答を離れる』のは、すでに学問世界の談理でないからである。もとよりそれは、著者今日に企て及ぶべからざる境地である。しかしそれは、明日への心構へでなければならぬかも知れないのである」（前掲『「史心抄」序』pp.8-9.）と述べていた。これは、上原の志向性の究極の境地を考える上で着目すべき発言である。
- (13) 片岡「上原専祿「主体性形成」論における「個」観念－「共同体」相対化と「近代」相対化の相－」、『奈良教育大学紀要 第58巻第1号（人文・社会）』2009年。
- (14) 上原と宗像誠也との対談記録『日本人の創造－教育 対話篇－』（東洋書館、1952年）での上原の発言、p.53.
- (15) 上原、前掲発言、pp.53-55.
- (16) 上原、前掲発言、p.55.
- (17) 前掲、注（5）。
- (18) 前掲、注（10）。
- (19) 前掲、注（11）。
- (20) 上原、前掲「世界・日本の動向と国民教育－地域における国民教育の研究をすすめるために－」p.405.
- (21) 上原、前掲「世界・日本の動向と国民教育－地域における国民教育の研究をすすめるために－」p.412.
- (22) 上原、前掲「世界・日本の動向と国民教育－地域における国民教育の研究をすすめるために－」p.441.
- (23) 上原「地域認識の再吟味」（初出1964年報告）、前掲『著作集19 世界史論考』pp.445-449.当該箇所の文脈では、「研究者」の認識方法についての発言であるが、そもそも上原の「生活現実の歴史化的認識」や「課題化的認識」は、「インテリの大衆化」を含む既存の研究者批判の意味で「国民的認識方法」を提起しているため、当該箇所の発言は、「大衆」にとっての認識方法としても受けとめる内容であると考えられる。
- (24) 前掲、注（4）。
- (25) 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、p.15.
- (26) 上原、前掲「現代認識の問題性」p.28.
- (27) 上原、前掲「現代認識の問題性」p.42.
- (28) 上原、前掲「現代認識の問題性」pp.42-46.
- (29) 上原、前掲「現代認識の問題性」pp.46-50.
- (30) 上原、前掲「現代認識の問題性」pp.54-55.
- (31) 上原「世界史の起点－世界史概念を明確化するために－」、『著作集25 世界史認識の新課題』1987年、p.539.

- (32) 上原、前掲「世界史の起点－世界史概念を明確化するために－」 pp.541-546。
- (33) 前掲『著作集19 世界史論考』に収載。
- (34) 上原「世界史を学ぶために その二 - 『日本国民の世界史』によせて-」、前掲『著作集19 世界史論考』 pp.494-496。
- (35) 上原、前掲「世界史を学ぶために その二 - 『日本国民の世界史』によせて-」 pp.496-497。
- (36) 上原、前掲「世界史を学ぶために その二 - 『日本国民の世界史』によせて-」 p.497。
- (37) 「史心」による強度の「相対化」については、片岡「上原専祿「主体性形成と学習」論研究（その6）- 「教育」概念の構造と特質-」（日本社会教育学会第57回研究大会自由研究発表資料、2010年9月19日、会場＝神戸大学）で論じた。
- (38) 前掲、注（30）。この発言は1963年時点のものであるが、当該時期もその後も、上原は「民族の独立」という険しく重い課題を最重視していた。
- (39) 前掲、注（12）。
- (40) 前掲、注（5）。
- (41) 鈴木満智子氏による大八賀村青年団指導、「生活を記録す

る会」の「百姓娘」論、澤井余志郎氏の四日市公害記録、松川町の健康学習は、これまでの社会教育実践史・民衆運動史の中で注目されてきた取り組みである。これら四つの事例については、日本列島の「庶民大衆」の生活世界に根ざした生の問題直観・問題認識を活かそうとする志向性を尊重する点が共通していると考えられる。ここでは、これらの実践について、本文で述べた上原の認識深化の方法論理を参照して考察を深める必要があることを、今後の課題として挙げさせていただく。

(42) 前掲、注（11）。

(43) 動態性の非常に強い上原の「教育」概念については、前掲、注（37）の発表資料で論じた。

（本研究は、日本学術振興会2010～2011年度科学研究費補助金を受けて行った研究（基盤研究（C）「主体的課題化学習における『個志向と集団志向の緊張力学』に関する理論的実証的研究」（2010～2012年度・課題番号22530860・研究代表者＝片岡弘勝）の成果の一部である。）