

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—

片岡弘勝 奈良教育大学学校教育講座 (教育学)

(平成26年5月7日受理)

The Educational Concepts in UEHARA Senroku's Theory on Subject-formation : Viewpoints for Grasping Educational Values in Social and Community Education

KATAOKA Hirokatsu

(Department of School Education, Nara University of Education)

(Received May 7, 2014)

Abstract

The first purpose of this article is to clarify the educational concepts in UEHARA Senroku's theory on subject-formation. The second purpose of this article is to verify my hypothesis that UEHARA's educational concepts is effective for grasping educational values in social and community education.

This study analyzed UEHARA's thoughts and proposals on educational values through paying attention to relation to politics. As the results of this analysis, this study indicated the following three points as UEHARA's educational concepts.

1. Attaching importance to learner's recognition of concrete actuality and historical reality.
2. Attaching importance to learner's lively, vivid recognition.
3. Setting long term breadth for grasping educational exercises.

UEHARA imaged the composition of subject-formation that these three concepts made the ethos for promoting human mature.

Further this study indicated the following three points as viewpoints of UEHARA's theory frame for grasping educational values in social and community education.

1. Strong concern and viewpoints for recognizing reality and actuality of human development and changes of human group.
2. Strong concern and viewpoints for recognizing tension relation of social standpoint and individual standpoint in educational exercises.
3. Strong concern and viewpoints for recognizing liberty and dynamics of human mind.

Through holding these three viewpoints of UEHARA's theory frame, we can find educational values in the "turn and return" dynamics in tension relation of "individuality-directed intention and society-directed intention", "life wisdom and science knowledge", "systematized recognition and unique-directed recognition" and "politics and education". Particularly, above mentioned three viewpoints of UEHARA's theory frame is effective for checking dangers and risks of mind controls that hide in politics, economy, welfare policies and "educational" policies.

キーワード：主体性形成, 教育的価値, 上原専祿, エー
トス

Key Words: subject-formation, educational value,
UEHARA Senroku, ethos

1. はじめに 一問題設定と課題限定一

1.1. 問題設定

社会教育研究の最大課題の一つは、社会教育における教育的価値の解明である。政治、経済や地域づくり等の事象や実践との連関を問いながらも、教育固有の論理と発想を析出しその意味を論定するという課題は、社会教育研究の存在理由に関わるものである。それでは、これまでの社会教育研究は、多様な実践の蓄積を前にしてこの課題に対応し得る理論枠組みをどの程度まで築いてきたのであろうか。

かつて「いわゆる社会教育とは『政治と教育との中間的存在』である。」というとらえ方に関して議論されたことがあった⁽¹⁾。また、公民館職員の役割の中のコミュニティ・ワーカーとしての側面及び、「市民大学や講座」の取り組みと「住民のたまり場」としての取り組みの関係、学習の自由、「福祉の方法としての社会教育」等の論点をめぐって、これまで議論が重ねられてきた⁽²⁾。さらには、明治維新から第二次世界大戦敗戦後、さらに今日に至るまで「自治民育から自治へ」という筋道への関心から、「社会問題教育としての社会教育」のあり方や役割が模索されてきた⁽³⁾。

これらの議論の焦点は、学校教育に比べて、政治・経済・福祉・衛生や地域づくり等との間で相対的に密接な関係をもつ社会教育が、一方でそれらの領域や課題とどのように結びつきつつも、他方で教育としての固有の存在理由（「学習の自由」を含む）をどのように確保するか、である。その際、社会教育実践の外面的な側面のみならず、学習者の内面世界において、自由な学習と地域課題認識とを結びつける契機がどのように形成されるのか、を理論問題として受けとめる必要がある。この論点は、実践的な問題であると同時に、これらの問題を対象化し得る理論枠組みをどのように築くか、という理論問題でもある。

1.2. 課題限定

本稿は、このような問題意識に立ち、そのための論点整理に接近するため、上原専祿（1899-1975年）の「教育的」発想に着目する。その理由は、一つに、上原の問題提起が社会教育の学習論、内容編成論や地域論のみならず、戦後教育本質論に大きな影響を与えてきたからである⁽⁴⁾。二つには、それにもかかわらず前記した問いに関わって上原思想を含めた形での理論総括が未着手状態であり、重要な論点が明らかにされていないと考えるからである。その重要論点とは、〈個と集団〉、〈個人の个性的発達と社会化（秩序形成）〉、〈生活知性と科学知・体系知〉、〈「個性化の認識」と「法則化の認識」〉、そして〈政治と教育〉等各々の両極を往還する

動態性の中にこそ「教育的価値」を発見する、という教育本質論へのアプローチ方法に関わるものである。

本稿は、この重要論点を初めて提起したものとして、「教育的」発想に関わる上原の言説を分析する。その際、とくに上原が政治等との比較対照の観点から論じた箇所を中心に考察する。その上で、上原思想が教育的価値を対象化し得る理論枠組みを構成する視点を提供していたことを論証する。

なお、本稿は上原思想を構成する諸契機とその論点の相互連関をおさえた上で思想の基本的骨格・枠組みを明らかにする理論作業及び、このことを通して戦後日本の「学問の生活化」論の系譜から未発の積極的契機を探り出すための基礎作業の一環である。ただ、論点の性格上から、この作業は、社会教育における教育的価値の域を超えて、戦後教育本質論の再検討に接続するものと考えている。なぜなら、この論点は教育の本質把握に関わる方法について、独特のアプローチを提供していると考えられるからである。さらには、この作業によって、「課題化的認識」、「生活現実の歴史化的認識」、「地域—日本—世界の現実を串刺しにして把握する」、「価値概念としての地域」、「ポリテイクとペダゴギークの動的統一として国民形成の教育」等の数々の独創的な提起が何故に同時代の教育学者ではなく上原から発せられたのか、という問いに関わる周辺を考える材料が得られると考えられるからである。

本論に入る前に本稿が上原思想における教育的価値に着目する理由と視点についてもう少し言及しておきたい。上原の「教育的」発想は、「ポリテイク（政治、政治論）とペダゴギーク（教育、教育論）の動的統一として国民形成の教育」（2.1.で後述）を基軸として展開されたため、ここではとくに「ポリテイクとペダゴギーク」の関連（共通要素と相違要素）に即して前記した理由・視点を補足する⁽⁵⁾。上原の「国民教育」論は、1950～1960年代の世界史動向のなかでもとくにアジア・アフリカにおける独立動向への強い関心（連帯志向）、新植民地主義政策に対抗する「民族の独立」や国内外の「地域の自立」（その背景には「近代ヨーロッパ」に対する「主体性と自律性」および戦争責任追及問題への課題意識があった。）を志向する中で構想されたものであった。さらに言えば、その具体的な「ポリテイク」とは、「世界平和の確立」、「民族の独立」、「社会の民主化」および「貧乏の根絶、生活の向上」という四つの課題を挙げた上で、「民族の独立」を「すべての課題の凝集点として」とらえて問題解決に取り組むことであった。そして、これらの政治的社会的課題の解決を担い得る新しい「国民づくり」（「新しい政治を創り出していく」担い手の形成）という「高次の政治」発想が、「ペダゴギーク」と接続することになる。上原の「国民形成の教育」

は「ポリテイク」に従属せず「ポリテイクにおける問題解決の基本的なかぎをペダゴギクの中に求めようとする」「高次の政治」としての性格を持つことになった。

ただし、それは、「民族」や「国民づくり」という「ナショナルなもの」を肯定的に想定する立論ではあるが、ナショナリズムにみられる内閉志向や同質集団への同調圧力作用を相対化し、「個の自由・主体性」や小地域の自立性の伸長をも包含する論理構成を備えていた。故に、上原の「主体性形成」論は、「国民」の政治意識形成の過程に生じる外部からの思想（思考）動員作用を相対化し得る、批判能力を備えた「主体性のある国民の形成」を主題化する。端的に述べれば、上原は、「民族の独立」を志向すると同時に、集団性の強制・操作、教化・思想（思考）動員の作用に対する批判能力を備えた「庶民大衆の主体性形成」を図るという緊張感の強いテーマを追究していた。そして、この緊張感の強いテーマ発想は上原の「教育的」発想に支えられている、と考えられるのである。

なお、上原が警戒し相対化しようとした〈集団性の強制・操作、教化・思想（思考）動員の作用〉とは、新植民地主義政策を正当化する動きのみならず、「民族の独立」志向の取り組みや労働組合運動等の大衆運動の場における没主体的で統治操作が作用し易い「大衆」を増やすための宣伝・煽動・世論操作・教化の動きでもあった、と考えられる。

以上に整理した事柄は、「主体性」（基底に「人間の尊厳」が存在。認識論としては〈「惑溺」からの脱却〉）に焦点化される。この焦点は、既述した〈自治民育から自治へ〉、すなわち20世紀初頭から実施された地方改良運動が行った民衆教化（思想動員・操作）から脱却し日本国憲法下の地域自治形成への転化という社会教育史把握の基本構図の中の焦点でもあった。しかも、それは、21世紀初頭時点での地域づくり（地域産業、地域福祉、地域文化、コミュニティワーク等）の過程においても、〈当該諸課題対応と個人の学習の自由保障のどちらを重視するか〉という緊張関係として鋭く問われ続けている課題である。その理由は、政治、経済、地域づくりや教育等の領域を問わず、また政治的イデオロギーの別を問わず、人間の内面世界に対する思想（思考）動員（教化）作用は存在しており、「動員・操作された主体性」と「動員・操作作用に対して抵抗力を持つ主体性」とを判別する視点と方法が、これまでの社会教育理論研究の中で十分に蓄積されていないと考えられるからである。上原の「教育的」発想は、このような意味と文脈において、〈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〉、〈「個性化の認識」と「法則化的認識」〉、〈政治と教育〉等々の両極

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独自性と意義が存在すると考えられる。本稿は、以上に述べたような問題設定と課題限定の上で、上原の「教育的」発想を分析することにする。

前記したような意味での上原「教育的」発想及び、上原思想からの教育本質論アプローチに関する考察としては、筆者管見の限り、本稿が初めての試みである。

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ある。その際には、当該別稿に示した論証は割愛するが、参照を可能にするため出典を明示する。

2. 上原思想における「教育的」発想

上原が「教育」について真正面から論じた主な論稿は、『著作集14 国民形成の教育 増補』（1989年）、『著作集12 歴史意識に立つ教育』（2000年）及び『著作集19 世界史論考』（1997年）に収載されている。これらの諸論稿では、様々な文脈で「教育」が語られている。その中で、政治や一般歴史等との比較対照によって、本稿が着目する「教育的価値」が明示された言説は、筆者管見の限り、下記する「**具体的現実性（リアリティ）と歴史的現実への認識**」の強調、「**生き生きとした認識の形成・深化**」の重視及び「**長期の時間軸の設定**」の3点に関わるものである。

2.1 「具体的現実性（リアリティ）と歴史的現実への認識」の強調

上原の独創的な教育論の中で政治との関係が明示された形で展開されたものが、「ポリテイクとペダゴギクの動的統一（高次の政治としての教育）としての国民形成の教育」論である。それは、一方では、「ポリテイク（政治、政治論）」の場における「国民づくり」への要求に応えつつも、「ペダゴギク（教育、教育論）」を「ポリテイク」に従属させようとするのではない発想に基づく⁽⁶⁾。この発想について、上原は次のように説明した。

「ペダゴギクには、それとして論理があり、ポリテイクにも、それとしての論理があることを充分承知の上で、やがてはペダゴギクとポリテイクとを統一的にとらえ、一体的に成り立たせる課題を望みつつ、さしあたっては、ポリテイクの問題解決の基本的なかぎをペダゴギクの中に求めようとする、いわば高次の政治的発想に基づいて、『国民形成』の教育が問題になる、と私は考えるのである。」⁽⁷⁾

また同時に、上原の「国民形成の教育」論は、抽象的

な「人間教育」に対する強烈な批判意識に立つものでもあった。この批判について上原は次のように発言していた。

「ところで、『人間づくり』の教育、『人間形成』の教育というものは、およそ『人間』というものが、歴史的な問題状況に立つ人間、歴史的課題をになう人間として、現実的に、また、具体的にとらえられないかぎり、一つの抽象的概念にすぎない、という点からしても、意味のない教育、恣意的な教育、自己満足的な教育に終わる危険性を内包するもののように考えられる。」⁽⁸⁾

二つの引用の文脈を整理するならば、上原は、一方では、教育と政治との関連（教育の政治的性格）を十分に認めながらも、政治に従属しない教育固有の価値と存在理由を探りながら教育から政治に作用する可能性を模索し、他方ではそれとの表裏一体の問題として、教育が抽象的、恣意的、遊戯的なものに陥らないようにするために、教育における具体性、客観性、実際性の必要性を強く主張したのである。

これらのうち、具体性と実際性については、引用した文献が公表された1960年代のみならず、1950年代から継続して上原が強調していた問題であった。上原が具体的な形で教育論を本格的に展開し始めたのは、1950年代初めであった。その一つが、戦後「新教育」が帯びた抽象的一般的性格を批判し、歴史的現実を重視し歴史的な問題意識に立脚した方向への転換を提起するものであった。それは、宗像誠也との対談記録である『日本人の創造—教育対話篇—』（東洋書館、1952年）や、後に『歴史意識に立つ教育』（国土社、1958年）に収載されることになった諸論稿に明示されている。その一連の議論には、教育の目標としての一般的抽象的な人間像を強く批判し、「歴史的現実を担う国民の形成」を提唱するという上原教育論の骨格を読み取ることができる。この発想がその骨格であるのとらえる理由は、この発想が既述した1960年代の、「ポリテイクとバダゴギークの動的統一としての国民形成の教育」論においても踏襲されているからである。

1950年代から70年代にかけての教育界では、当時の東西冷戦構造下の時代状況の中での教育における「リアリティ」が盛んに語られたが、階級問題のみならず「民族の独立」の問題も注視した上で、「具体的現実性（リアリティ）」を「歴史的現実への認識と課題意識」と関連づけて強調した代表的な論者が上原であった。

2.2. 「生き生きとした認識の形成・深化」の重視

上原には国民教育研究所の中に身をおき、教師や教育学者等と共に戦後の発想に立つ「国民教育」研究に取り組んだ時期（1957年7月～1964年5月）があった⁽⁹⁾。その時期には、上原は実際の教育実践・学校の状況や教

育政策動向について多くの情報を吸収したと思われる。その国民教育研究所の第1回学習会（会場＝東京の湯島聖堂、1960年2月7日）において自らの歴史研究の足跡を回顧しながら歴史認識の方法について語る中で、教育固有のアプローチの位置づけと可能性を示唆して次のように発言していた。

「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、やはりジュエコフの世界史〔「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、社会科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、歴史記述の仕方では消化できるんだという約束のほうに先立ってしまっていて、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、ほくのことで言えば、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。」[下線は引用者]⁽¹⁰⁾

また、この引用文の主旨と重なる1954年時点の発言として、生活綴方の積極面に着目した次のものがある。

「私はかつて『山びこ学校』を読んだとき、社会科学にたずさわるものとして虚をつかれたという感じの強いショックを受けた。その感じを整理すると次のようになる。

- (1) 村の経済、家のくらし、学校生活での問題は、社会科学の問題にもなり得るものだが、それがそこでは、社会科学が企て得ないような新鮮さを持っている。
- (2) 子どもの社会に対する感覚や理解力は、大人が想像している程単純なものではない。
- (3) そこでは、問題が抽象的一般的ではなく、具体的

個別的に（個々の人の生活とのつながりをもって）捉えられている。

(4)社会科学は概念的に認識することを目あてとしており、従ってそこに問題の捉え方、認識の仕方に限界があるか、生活綴方では、生活の上での具体的な問題が、どう解決せらるべきであるかを常に目ざして捉えられ、認識されている⁽¹¹⁾

これらの引用には、法則化的認識に関わる科学の方法によっても、歴史記述の方法によっても把握できない、個別具体的な人間・人間集団の生活や生活意識の生々しいあり方や変容は、教育という営みを介してはじめて把握することができるという教育観から発した考え方がみられる。

別稿⁽¹²⁾で論証したように上原思想には、科学の方法や歴史記述の方法で把握できるものと、把握できないもの（「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」）⁽¹³⁾とがあり、前者に対する相対化を重ねて後者を追究しようとする「史心」精神が存在する。「史心」は、若干の揺れを生じさせながらも上原の生涯を通して一貫して重視された行動・思想の基軸であった⁽¹⁴⁾。2.2で注目した「生き生きとした認識の形成・深化」は、「史心」の一環である。なかでも、引用箇所にもみられるように、教育の相において後者の「etwas」が把握される可能性が語られたことは、上原の「教育的」発想を示すものとして大変注目される。

2.3. 長期の時間軸の設定

既述した「国民形成の教育」論の展開記述の中で、教育成果の発現を短期の時間軸（幅）ではなく、長期のそれを想定した箇所がある。

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、上原の「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、「ペダゴギーク（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ペ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。

これらの発想は、短期ではなく長期の時間軸が想定されている。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。

この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、慎重な表現で説明された。その一端を次に引用する。

「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はならない、[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いうような子どもにつくっていかなけれ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し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れば、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わりっぱに生きう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なけれ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あるが、「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]⁽¹⁵⁾

この引用、とくに下線を引いた箇所には、教師・保護者及び大人国民の自己革新の取り組みが広め深められ、それとの連動関係において子どもたちの教育を展望する長期の時間軸設定の発想を確かめることができる。上原は、その生涯を通して歴史学とくに世界史研究に取り組み、「非歴史的思惟」との関係想定しながら「歴史的思惟」のあり方を追究していた⁽¹⁶⁾。上原独特の相対化精神である「史心」は、事象の認識活動において、時間観念の微弱な「非歴史的思惟」の存在をも認定し、「歴史的思惟」という時空の次元からの相対化を不断に試みるものであった。このような背景があったために、その「教育的」発想には、長期の時間軸が設定されることになったと考えられる。

なお、2.で検討してきた三つの発想は、すべてが人間の形成過程の中で確かな学力形成と人格形成の内容が血肉化し、確かな識見と見識が統合され熟成されていくことを促す上で必須の要件である。

3. 「主体性形成」のエートスの醸成

2.で既述した三つの発想は、各々が単独作用のみによって人間形成の熟成を促しているわけではない。三者が構造的なつながりの中で相互に連動することによって、人間形成における熟成を一層促進するエートスを醸成する構図となっている。本章では、このことについて確かめることにする。

なお、ここで想定するエートスについては、後述するマックス・ヴェーバーが立論したエートス概念を用いる。そのエートスについては、集団構成員の意識的な選択に基づく行為が習慣として形作られるものであり、生活態度、心的態度、倫理的態度を含むもの（自然観、社

会規範や宗教的情操を含む）である、ととらえた上で以後の議論を展開することにする。

3.1. 緊張関係のある連動

2.で既述した「具体的現実性（リアリティ）と歴史的現実への認識の強調」と「生き生きとした認識の形成・深化の重視」は、一般的には、ある局面においては、相互補完し個人レベル・集団レベルの認識が生き生きとしつつも、歴史的現実への確かな認識と課題意識も可能となるケースは存在するであろう。それが、短期間ではなく長期間にわたる熟成へとつながるケースも存在するであろう。しかし、これら二つの発想が、このように順接合・相互補完せず、緊張・対立関係として現象するケースも充分にあり得る。上原思想の特徴として、安易な順接合・相互補完（=予定調和）をあえて想定せず、緊張・対立関係を発生させる緊張力学を注視し促進させる点がある。その場合の緊張・対立関係や緊張力学とは、どのようなものであろうか。

既述した「具体的現実性（リアリティ）と歴史的現実への認識の強調」の発想は、これまでの教育学見解では、戦後教育本質論における社会的見地（「社会的規定」）の側面を強く持っている。それは、新しい世代の教育のあり方を考える際、歴史的現実を前提しつつ社会の側すなわち現（旧）世代の立場からの理想の人間像・人間集団像を構想し要請する見地（規定）である。他方で、「生き生きとした認識の形成・深化の重視」の発想は、個人レベルでの「生きた感覚・実感」を強く重視するアプローチであり、いわば個人的見地（「目的的规定」）の側面を強く持っている。これら二者の側面の強調は、あくまで相対的にとらえた場合ではあるが、前者は社会的見地（「社会的規定」）の側面を、後者は個人的見地（「目的的规定」）の側面を強く持っていることになる。かつて勝田守一が鋭く指摘したように、これら二つの規定（見地）は、「対立し合うと同時に、その[教育の—引用者]本質を示している」ものとしてこれまで教育本質論の最重要論点として理解されてきた⁽¹⁷⁾。

上原は、戦後教育本質論に参加した勝田守一や宮原誠一と共に国民教育研究所の活動に取り組んだ時期（1957年7月～1964年5月）があったが、これら相矛盾する両極の見地を自らの理論構成の中に、その相対立する緊張関係を生かしたまま包摂していたと考えられる。しかも、このことが、本稿が着目した政治や一般歴史等との比較対照により「教育的」な発想が明示された発言の文脈の中で論じられていたのである。

既述したとおり、相対立する両見地（規定）が上原思想の中で安易に予定調和されることはない。その点については、勝田守一と同様であった。しかし、上原の場合は、短期間に予定調和するのではなく、長期間にわたる

緊張・対立関係の中で往還を含む試行錯誤がくり返して問題にされていくイメージが重視されていたのである⁽¹⁸⁾。それではこれら二つの「教育的」発想の、緊張関係のある連動関係は、上原思想の中でどのように構造化されていたのであろうか。それは、緊張感ある動態の中で永遠に矛盾としてとらえられ続けるものとしてそのイメージが描かれていた。ただし、そのイメージ構想においては、次にみるエートスの醸成が前提されていた。

3.2. 長期間にわたる試行錯誤を促す環境としてのエートスの醸成

こうした三者の相互連動の特徴は、なによりも長期間にわたる人間形成・人間集団形成の営みが試行錯誤を経て累積され、それらの熟成を促す機能を果たすことである。短期間の試行錯誤では、熟成が不可能であり、論理必然的に長期間の時間軸設定が不可欠となる。その過程は、民族集団あるいは地域（共同体）毎に、各々の自然観や社会規範の制約を受けながら、各々の人間像・人間集団像を描き修正しながら進行していくものとして構想されている。

こうした特定の民族あるいは地域（共同体）における人間像の変容の動態を鮮やかに示した例が、マックス・ヴェーバーの『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』（ドイツ語版初出1904～1905年、同版加筆補正版1920年）である。この著作では、禁欲的プロテスタンティズム、とくにカルヴィニズムの倫理と、近代初期資本主義の精神（「自発的合理的な生活の組織化」、「勤労・節約・周到」な思考と行動をとる「近代的」な「人間類型」の職業倫理）との連関（前者が後者に一定の影響を及ぼした）が描かれている。上原は、このヴェーバーのエートス論に着目しつつもそれを相対化した上で、エートスや「精神」が人間形成に関与する力を重視し、2. でみた三つの「教育的」発想の緊張ある連動を想定して自らの「主体性形成」論を構想していたと考えられる。このように考える理由は、大きくは次の三点である。

①上原はその著書『歴史学序説』（大明堂、1958年）に収載された論文「社会経済史研究におけるマックス・ヴェーバー」において、ヴェーバーの「個性化的把握」について吟味し、同著書でも言及しているカール・マルクスと同様か、それ以上の大きな関心をヴェーバーの方法に寄せている。上原は、同論稿においてヴェーバーの研究とその姿勢に最大級の積極的評価と強い関心を示している⁽¹⁹⁾。

上原は、同著収載の論文「社会発展の法則と類型」の中で、マルクスが生産諸力と生産諸関係との矛盾が土台となって「法則的に発展する社会」の運動法則に関心を集中し、「法則的に発展する社会」としての近代資本主義社会一般の「発展的矛盾」を問題としてとらえたのに

対して、ヴェーバーは、「『歴史的個性的に形成せられた文化』としての西欧近代資本主義経済の個性的重圧」（「禁欲的合理主義」的な精神）を問題としてとらえた、と述べていた⁽²⁰⁾。少なくない日本の社会学者がこれまで「マルクスとヴェーバー」問題として注目してきた社会科学の方法の問題に上原も注目していたのである。ただし、上原の場合は、マルクス主義の五段階歴史発展説を批判し、歴史動態における「精神」（「倫理」を含む）の力に注目する発言が多いことから、マルクスとヴェーバーの両者に対する相対化姿勢は堅持しつつも、ヴェーバーに近い発想を持っていたと考えられる。

②上原は、論文「日本における独立の問題」（1961年）の中で、「課題化的認識」の方法を提起する上で、それが、「法則化的認識」とヴェーバーの「個性化的認識」の両者を相対化する見地から構想した旨を示している⁽²¹⁾。ヴェーバーの方法もまた、上原によって相対化されていた。

③1950～1960年代の上原提起のもう一つの論点は、バンドン会議、コナクリ会議に象徴されるアジア・アフリカの民族独立の動きへの注目と連帯志向である。なかでもアジアにおける民族独立の「倫理と論理」論⁽²²⁾等にもみられるように、特定の民族集団の歴史の中で累積されてきた「精神」や「倫理」が人間や人間集団の形成・変容に及ぼす強い影響力に注目している。①及び②を受けて、議論を敷衍すると、上原はヴェーバーの西欧的エートス論を相対化して、日本列島におけるエートス論を構築しようとしていた、と考えられる。

以上の考察から、上原「主体性形成」論に存在する「教育的」発想は、生活・生産活動を通して築かれてきた特定の民族集団・地域（共同体）集団の自然観・社会規範等から成るエートスの要素がさらに長期間にわたる世代交代の中で、物語られ、必要に応じて修正・更新され、醸成されていく動態を視野に入れていたということができる。一方では長期にわたるエートスの変容過程の中に個々人の成長・発達を位置づけ、他方では個々人の成長・発達、個々の世代の変容がエートスの変容につながる動きをも構想した。上原の「教育的」発想は、こうした意味での、個々人の成長・発達からのインパクトを受けるエートスの醸成と変容を構想することによって、長期の歴史的時間の中で、人間形成が熟成にまで深められていく過程を展望していた。

3.3. 「死者のメディアとしての生者」論への転換後のエートス論

別稿⁽²³⁾で幾度も指摘したことであるが、上原は1969年の妻の死を「生命蔑視と医療過誤による被殺」と受けとめて以後、自らの理念や対案を「近代」に對置する形での「近代」批判から、「近代」によって殺されていっ

た「死者」の言葉を「生者」がその主観の中で反芻し対話することによって価値観を確かめていく、という主体性形成の方法へと転換した。

筆者は、こうした、いわば大きな思想的転換によって、変化したものと変化せず一貫していったものの分析を続けている。本稿がとりあげているエートス論に即した場合、世代交代の過程で語られていく際、物語りの最も強い価値観は「近代」の犠牲者の無念と心情との対話を起点として生成することが推測される。少なくない宗教心情の起源と同様に、極度に痛切な犠牲が後の世代に至るまで永遠に語り続けられ、後世代のエートスとなっていくのである。

戦争、虐殺、災害、公害、医療過誤等の痛切な出来事に関わって「死者の言葉」との対話は、まずは私的な営みとして取り込まれる。その私的な問題内容が、生命、尊厳、安全という当該集団にとって死活問題あるいは痛切な問題に連なる場合は、その私的な見地からの問題提起が集団内で共有され、既存のエートスの修正が図られていく可能性が高い。

繰り返し強調されるべき点は、この場合「死」でも「死者一般」でもなく、「生者」にとっての特定の「死者」との対話（＝あくまで「生者」の主観の中での世俗的行為）が主体的な行動・認識の起点になるということである。この点は、私的で個人的な営みが起点となるという事情から、2.2. でみた「生き生きとした認識の形成・深化」という個人的見地からのアプローチに接続している。戦後教育本質論において、勝田は主に「能力と発達と学習」という筋道を重視して「目的的规定」（個人的見地）を立論したが、上原は極度に痛切な死生の問題という次元からの個人的見地を発見したといえることができる。

また、「死者との対話」という私的で個人的な営みが民族集団あるいは地域共同体内の諸経験の中で受けとめられ、共有された場合、2.1. でみた「歴史的現実を担い得る国民の形成」という社会的見地からのアプローチを促す契機となっていくイメージもまた、描かれている。

長期間にわたり形成・変容するエートスは、以上の意味と文脈において、多様な形の個人的、私的で個人的な営みと主体性形成の過程を包摂した上で、その個人的レベルでの人間形成の熟成を促す方向へと機能するものとして存在している。

4. 上原「教育的」発想の有効性 —教育的価値を対象化し得る 理論枠組みの視点として—

以上に検討してきたことに基づき本章では、上原の「教育的」発想の有効性は、教育的価値を対象化し得る

理論枠組みに関わって重要な視点を提供していたことである旨を述べることにする。

4.1. 人間の成長・発達や人間集団の変容の具体的内実を対象化する強烈な関心と視点

2.1. で既述したとおり、上原は形式的、一般的、抽象的な人間像の想定に対して、一貫して強烈な批判を加え続けた。同時に、それに代わるものとして、人間の成長・発達や人間集団の変容の具体的内実を想定し、実践に取り入れ、対象化することの重要性を訴え続けた。その理由は、それが「政治」に従属しない「教育」固有の価値と存在理由を確保することに関連していたからである。

ヒューマニズム一般でも民主主義一般でもなく、1950年代、60年代における世界史的現実を〈地域—日本—世界を串刺しにして〉把握した結果、上原はアジア・アフリカの民族独立の動きに連帯する志向性を持ち、世界平和の確立、社会の民主化、貧乏の根絶と生活の向上という日本の諸課題を民族の独立という課題に「凝集させて」とらえていく教育の姿とこれらの諸課題を担い得る人間像を対置したのであった。こうした意味において「リアリティ」と「アクチュアリティ」は、「主体性」と並んで、上原の認識方法のキーワードであった⁽²⁴⁾。しかも、2.2. でみたように、「法則化的認識」でも歴史記述の方法でも把握できない、すなわち「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」「Freude und Leiden, Leiden und Freudeというようなものの実感」）を追究する強い志向性を持っていた⁽²⁵⁾。故に、他の教育論と比べた場合においても、生々しい「リアリティ」と「アクチュアリティ」を対象化しようとする関心が強烈であることは明らかである。

以上のことから、教育的価値を対象化し得る理論上の第一の視点として、〈人間の成長・発達や人間集団の変容の具体的内実を対象化する強烈な関心と視点〉を備えていたことを確認することができる。

しかし、この関心と視点のみでは人間変容の実相（＝ある方向に向かって変容が具体的に有効に進行している様態）を対象化し得るが、成長・発達にとって不可欠な内発的な主体性の有無や強弱について把握することは困難である。したがって、当該の「教育」実践が、果たして主体的な学習・行動が尊重され促進される「教育」なのか、それとも教化や思想（思考）動員であるのかの判別が不可能になる。

上原思想は、「主体性形成」を志向することが最大の関心となっている。このため、「主体性」の確保とそれを促す教育的価値を尊重し注視するために、さらに下記する二つの視点を提供していた。

4.2. 教育の社会的見地と個人的見地の緊張関係の想定とそれを対象化する関心と視点

3.1. で既述したとおり、社会的見地（「社会的規定」）と個人的見地（「目的的规定」）は、各々宮原誠一と勝田守一によって提起された教育本質論を構成する両極である。既述したとおり、両見地は、「対立し合うと同時に、その〔教育の一引用者〕本質を示している」ととらえた人物は勝田であった。もとより両見地は、教育の本質を規定する理論上の方法に止まるものではない。教育実践の実際の過程そのものの中に両見地を起点とする教育力が作用しているのであって、両作用が対立する局面や緊張関係をつくる状況もまた発生している。そうであるが故にその動態と核心を正しく把握するための視点と方法が必要とされるのである。

上原思想では、この対立局面や緊張関係は、当該の人間の自立・自律（個性形成の志向性と社会性形成の志向性とが緊張関係を備えて往還しながら進行）に向かう不安定な様態、そして不安定であるが故に動的（ダイナミック）な様態として把握されることになる。しかも、それは長い時間軸の中で把握される。その理由は、上原が民族の独立というまことに険しい課題を志向するという民族集団のエートスと、それに包まれた形での個々人の尊厳を備えた主体性形成を念願していたからである。このように理解するならば、かつて勝田が提起した両見地の対立関係を前提した上での統合の課題を、上原はその理論枠組みにおける不安定で動的な往還運動の中に見定める視点を持っていたことになる。

何故に、上原が両見地を統合する枠組みを構成し得たのであろうか。それは、「主体性形成」を促す環境条件としての地域の理論において、かつての共同体論（大塚久雄）やコミュニティ論（R. M. マッキーヴァー）とは大きく異なり、個志向と集団志向の二つを予定調和させず、むしろ両者間に緊張力学を生み出す契機を重視する発想を備えていたからである⁽²⁶⁾。上原問題提起としてとくに注目された「価値概念としての地域」は、「中央」勢力からの自立を志向するが故にその局面で一体化を求める（求心志向）が、構成員個々人における「生活現実の歴史的認識」は「死者との対話」という私的な営みによって不断に検証され修正されるものであった⁽²⁷⁾。ここにも個志向と集団志向の緊張力学が存在する。

以上のことから、上原思想は、＜教育の社会的見地と個人的見地の緊張関係の想定とそれを対象化する関心と視点＞、さらに言えば＜両者の緊張関係がどのような時間軸（長期を含む）で、どのように動的に展開していくかの実相を把握する視点と方法＞を備えている、ということができる。

4.3. 「精神」の自由とその動態性を想定しそれを対象化する関心と視点

それでは、4.2. で述べた両極の緊張・対立関係を打ち消し解消するのではなく、むしろ両極を激しく往還する過程の中に統合の契機を発見する具体的方法について、上原はどのように構想していたのだろうか。

その方法は、学習主体（子ども、青年、成人学習者）の内面世界においても、教育主体（社会教育職員、教師等）の内面世界においても、存在するものでなければならない。各々の個人の行動、思考、認識形成の過程で一定の安定した状態が「惑溺」に陥ることなく、また外側の何者かからの教化や思想（思考）の動員作用を受けて「惑溺」することもなく、精神の自由と動態性（不安定性・柔軟性と表裏関係にある）を確保することが常に求められるからである。

ここにおいて改めて注目されるものが、あらゆる規範や事物・事象に対して不断に相対化する努力を重ねていく「史心」精神である。「絶対境」（普遍）に「憧憬」しながら、すべての認識において「相対化」を続ける「史心」精神は、1940年代から1970年代の晩年に至るまで一貫して（若干の変容はあったが）上原の行動と思想の中に保持され続けたことは、別稿⁽²⁸⁾で指摘した。上原思想は、学習主体・教育主体に対してこの「史心」精神の獲得と深化を期待し、それが集団内で共有されエートスとなっていくことも構想した。

なお、「史心」精神を起動させる原動力は、第一次の＜具体的否定＞を加えた局面に対して、さらなる＜具体的否定＞を加えることによって認識を別方向に反転させる際の発条である。＜抽象的肯定＞系の発想ではなく特定の具体的な事物・事象・問題（とくに戦争、虐殺、災害、公害、医療過誤等の痛切な出来事）に対する否定系（再来を阻むという含意）の評価を起点にして価値観が形成あるいは修正され、その価値観を起点にして得られた一定の認識についても更に否定する反転作用（さらに別の方向性を模索する志向）が加えられる。こうした否定系を軸とした修正・変容が継続されていくのである。それでは上原の場合、何故、この反転化へのエネルギーが強い勢度を持つのであろうか。それは、一方で「生き生きとした認識の形成・深化」（2.2.）を追究しながらも、他方で一層高次の体系知（科学知）を求めることになり、その文脈で体系知（科学知）を追究する中で一層高次の「生き生きとした認識の形成・深化」を模索することになり、両極の往還が予定されるからである。そして、そのエネルギーの根底には、「史心」があらゆる事物・事象を「相対化」することによってその彼方に「絶対境」（普遍）を「憧憬」する強烈な志向性が存在するからである。その志向性のもとでは、「絶対境の髣髴化」が最大の関心事であるため、それに至らない境地や認識

は、「相対化せらるべきもの」であり、したがって「迅速に相対化せられねばならない」⁽²⁹⁾からである。

こうした厳しく激しい「相対化」の過程は、学習・教育という次元からみた場合、未知のものを探究する過程にはかならず、その都度の局面で学習者にとっては、想定外で不安定な局面である。こうした「想定外の局面」「予め意図せざる結果」を受けとめ、柔軟に対応し、さらに「相対化」を続ける試行錯誤の営みは、学習主体の内発的な主体性が存在するため、教化・思想動員の作用からの脱却を可能にする。

学習主体にも教育主体にも、その内面世界においてこのような動態性の強い（ダイナミックな）精神の躍動が存在してはじめて、教化作用や思想（思考）動員作用に耐え得る「精神の自由」の見地が確保される。上原思想は、こうした意味で4.2.の緊張・対立関係の中に統合の契機を発見し続けるような、相対化精神の往還、すなわち「精神」の自由とその動態性を想定しそれを対象化する関心と視点とを備えている。こうした意味での「精神の自由」が存在してはじめて「学習の自由」のみならず個性的発達のリズムの保障（＝勝田が重視した「目的的规定」に順接する）も確保される。

4.4. 教育的価値を対象化する理論枠組みへの視点

4.1., 4.2. 及び4.3. で述べたことを小括するならば、上原思想の理論枠組みとしては、まずは「4.1. 人間の成長・発達や人間集団の変容の具体的内実を対象化する強烈な関心と視点」が基盤として存在し、その上で「4.2. 教育の社会的見地と個人的見地の緊張関係の想定とそれを対象化する視点」及び「4.3. 『精神』の自由とその動態性を想定しそれを対象化する関心と視点」によって「惑溺」からの脱却を促す視点が兼備されている。4.2. の視点は、〈個と集団〉及び〈個人の個性的発達と社会化（秩序形成）〉に関わって、4.3. の視点は〈生活知性と科学知・体系知〉及び〈個性化的認識〉と「法則化的認識」という認識に関わって、各々の両極を往還する動態性の中にこそ教育的価値を発見する点で有効性をもつものである。さらにいえば、以上の視点は、これらの両極往還を包摂するものとしての〈政治と教育〉の往還の動態性の中にこそ教育的価値を発見する視点を意味するものである。なぜなら、上原思想では、2. で既述した「ポリティックとペダゴギークの動的統一（高次の政治としての教育）としての国民形成の教育」論で重視された、「ポリティック」に従属しない「ペダゴギーク」固有の発想と論理（集団性の強制、教化作用や思考動員作用等がもたらす「惑溺」から脱却する契機を核とする）を模索する志向性が、前記した視点と連動しているからである。

5. まとめ

以上に述べてきたことの主な点をまとめると、以下のよう集約される。

1) 上原の著作の中で、政治や一般歴史等との比較対照によって教育的価値が明示された発想は、筆者管見の限り、**A「具体的現実性（リアリティ）と歴史的現実への認識の強調」**、**B「生き生きとした認識の形成・深化の重視」**、及び**C「長期の時間軸の設定」**の三点である。

2) これらの三つの発想は、下記するような構造的なつながりの中で相互に連動することによって、人間形成における熟成を一層促進するエートスを醸成する構図となっている。

3) **A**と**B**は相対立する緊張関係として想定され、短期間に予定調和するのではなく、**C**の長期の時間をかけて緊張・対立関係の中で試行錯誤（往還）がくり返して問題にされていくイメージが構想されていた。

4) 上原の「教育的」発想は、生活・生産活動を通して築かれてきた特定の民族集団・地域（共同体）集団のエートス（自然観・社会規範等から成る）の要素がさらに長期間にわたる世代交代の中で、物語られ、必要に応じて修正・更新され、醸成されていく動態を視野に入れていた。一方では長期にわたるエートスの変容過程の中に個々人の成長・発達を位置づけ、他方では個々人の成長・発達、個々の世代の変容がエートスの変容につながる動きをも構想した。

5) 上原は、世代交代の過程で「主体性形成」のエートスが物語られていく際、物語りの最も強い価値観は「近代」の犠牲者の無念と心情との対話を起点とした場合に形成されることを発見した。少なくない宗教心情の起源と同様に、極度に痛切な犠牲（戦争、虐殺、災害、公害、医療過誤等の痛切な出来事による犠牲）が後の世代に至るまで永遠に語り続けられ、後世代のエートスとなっていくのである。

6) こうした「死者との対話」は、私的で個人的な営みであるという事情から、2.2. でみた「生き生きとした認識の形成・深化」という個人的見地からのアプローチに接続する。戦後教育本質論において、勝田は主に「能力と発達と学習」という筋道を重視して「目的的规定」（個人的見地）を立論したが、上原は極度に痛切な死生の問題という次元からの個人的見地を発見したといえることができる。

7) 以上に検討してきたことに基づけば、上原の「教育的」発想の有効性は、教育的価値を対象化し得る理論枠組みに関わって下記する重要な三つの視点を提供していた点にある。それらは、**D「人間の成長・発達や人間集団の変容の具体的内実を対象化する強烈な関心と視点」**、**E「教育の社会的見地と個人的見地の緊張関係の想定と**

それを対象化する関心と視点」さらに、F『『精神』の自由とその動態性を想定しそれを対象化する関心と視点』である。

8) Dについては、生々しい「リアリティ」と「アクチュアリティ」を対象化しようとする関心は強烈であることは明らかであり、人間変容の実相(=ある方向に向かって変容が具体的に有効に進行している態様)を対象化し得る。しかし、Dの関心と視点のみでは成長・発達にとって不可欠な内発的な主体性の有無、強弱について把握することは困難である。したがって、当該の「教育」実践が、果たして主体的な学習・行動が尊重され促進される「教育」なのか、それとも教化や思想(思考)動員であるのかの判別が不可能になる。

9) このため、上原は「主体性」の確保とそれを促す教育的価値を尊重し注視するために、E及びFの視点を提供していたのである。

10) 上原思想の理論枠組みとしては、まずはDが基盤として存在し、その上でE及びFによって「惑溺」からの脱却を促す視点が兼備されている。Eは<個と集団>及び<個人の个性的発達と社会化(秩序形成)>に関わって、Fは<生活知性と科学知・体系知>及び<「個性化的認識」と「法則化的認識」>という認識に関わって、各々の両極を往還する動態性の中にこそ教育的価値を発見する点で有効性をもつものである。以上の視点は、これらの両極往還を包摂するものとしての<政治と教育>の往還の動態性の中にこそ教育的価値を発見する視点を意味するものである。なぜなら、上原思想では、2.で既述した「ポリテイクとペダゴギークの動的統一(高次の政治としての教育)としての国民形成の教育」論で重視された「ポリテイク」に従属しない「ペダゴギーク」固有の発想と論理(集団性の強制、教化作用や思考動員作用等)がもたらす「惑溺」から脱却する契機を核とする)を模索する志向性が、前記した視点と連動しているからである。

「政治と教育との中間的存在」という規定に止まるのではなく、両者の関係性的内容構造にまで立ち入っている点、コミュニティワークと教育との同質側面や相互補完を要する側面の一般的指摘に止まらず、エートスというマクロ的環境の視点と、学習者個人の健全な相対化精神の視点という複眼的視座及び、前者から後者へ、後者から前者へのインパクトを合わせて指摘していた点は、上原思想の特質としてとくに注目されるべきである。

さらに言えば、冒頭の問題設定に立ち戻ると、<個と集団>、<個人の个性的発達と社会化(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」>、そして<政治と教育>等々、の両極を往還する動態性の中にこそ「教育的価値」を発見

するという教育本質論に関わるアプローチは、これまで着目されることがなかった重要論点である。このような「教育的」発想は、上原が「教育」論として整理した形で主張したものではない。むしろ「主体性形成」論の形で主張していた発想論理の中に盛り込まれていたものである。筆者管見の限り、上原はそもそも「教育とは何か」に直接的に回答する規定を整理した形で述べていない。むしろ、上原は、同時代の教育学研究者・教師が語る「ペダゴギーク(教育・教育論)」をまずは受けとめた上で、その内実を深める関心から「ポリテイク(政治・政治論)」との緊張関係を導入して「高次の政治としての国民形成の教育」を自らの言葉で整理し規定した。そして、既述したような動的な緊張関係と往還の中に教育的価値を発見することになった。その教育的価値は、同時代の教育学研究者が提示した「教育」よりも強い動態性を持つがゆえに、「惑溺」から脱する「精神の自由」及び「学習の自由」の契機を強く重視するものとなった⁽³⁰⁾。

上原の「教育的」発想は、このような精神の動態性(自由の見地)を洞察した点、長期の時間感覚を有する教育実践の累積の中にこそ、この動態性を見出す方法や感覚を洞察した点において、同時代の教育学にはみられない稀有の特質を備えていた。以上の上原の「教育的」発想は、政治、経済、福祉等の諸実践の中に潜在する教育的価値を発見しつつも「思考の動員作用」をチェックし、「教育」と称される諸実践の中に潜在する「思考の動員作用」もチェックする上で有効性を持つ視点や枠組みを提供している、と考えられる。

以上の考察から、上原思想は、外面的には、既存の歴史学・世界史研究の領域のように受けとめられる傾向が圧倒的に多いが、その実質は「教育的」発想が強いこと、換言すれば「教育的」発想を潜在させた歴史論であることが、既述した根拠の範囲内であるが、一定程度まで明らかになったと考えられる。

近代科学や歴史記述を相対化しこれらでは把握し得ない「etwas(「人間存在の不可知性」・「人間存在の無限の可能性)」を追究する志向性は、「体系をこえたところに体系を求める」⁽³¹⁾志向性にほかならない。この上原の志向性は、未知の世界を探究する試行錯誤を重ね続ける点において「教育的」発想と連動していた。

本稿では、上原「主体性形成」論における「精神」やエートスの持つ影響力に着目した。上原思想研究をさらに深めていく上では、その積極面を確認する作業を重ねる一方で、同時に上原思想の歴史的刻印も分析していく必要もあることは筆者も自覚している。なかでも上原の思想形成期に影響を受けた「大正ヒューマンイズム」・「大正教養主義」を戦後になってからどの程度まで克服していたかという点も課題として残されている。

【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) 小川利夫は、論文「社会教育の組織と体制」（1964年）においてこのように記述し、さらに論文「社会教育をどうとらえるか」（1970年）（両者とも小川『社会教育と国民の学習権』（勁草書房、1973年）に収録）で田中耕太郎、G. F. ローリッヒ、五十嵐顕の三人の立論を、戦後啓蒙的性格との関連で吟味している。前掲書、26-40頁。
- (2) 大橋謙策「公民館職員の原点を問う」（『月刊社会教育』1984年6月号）、佐藤進「『原点』を問われてる立場から一六月号、大橋論文を読んで」（『月刊社会教育』1984年8月号）、小川利夫「福祉教育と社会教育の間—社会『福祉教育』論序説」（一番ヶ瀬康子他編『社会教育の福祉教育実践』光生館、1987年）、小川利夫「地域福祉と社会教育実践」（名古屋大学社会教育研究室『社会教育文献研究』第11号、1995年）、辻浩『住民参加型福祉と生涯学習—福祉のまちづくりへの主体形成を求めて—』（ミネルヴァ書房、2003年）。最近では、高橋満『コミュニティワークの教育的実践』（東信堂、2013年）が、「教育と福祉とを結ぶ」関心から「住民の参加と学びを実践のなかにつくりあげる」「＜学習としてのコミュニティワーク＞の技法、とくに教育的アプローチや「創発的協同の学び」のあり方と方法を提起している。その際、高橋は、自由な学びとコミュニティワーク（地域福祉アプローチ）とを結ぶ柔軟な関係性をソーシャルキャピタルを鍵にして論じている。
- (3) この論点を最も強く提起した研究が、小川利夫の社会教育史研究、とくに社会教育行政論研究と教育福祉研究（『小川利夫社会教育論集』（亜紀書房）全八巻のうち、とくに第三巻『国民の学習権と社会教育行政—現代社会教育行政入門—』2000年、第五巻『社会福祉と社会教育—教育福祉論—』1994年、第二巻『社会教育の歴史と思想—社会教育とは何か—』1998年）である。
- (4) 上原思想は、社会教育理論の中ではとくに藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』（草土文化、1977年）、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『現代成人教育内容論』（東洋館出版社、1989年）に大きな影響を与えている。この点について、片岡「戦後『学問の生活化』論の基底—成人学習内容論における上原専祿理論の位置と射程—」（『香川大学生涯学習教育研究センター研究報告 創刊号』1996年）で論及した。戦後教育本質論では、下記する宮原誠一と勝田守一の理論提起をめぐって議論が展開された。宮原の「形成と教育」論、すなわち教育「再分枝」論（「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志的な手続き、これが教育というものにはほかならない。」）は、教育の概念構成において「社会的存在としての人間」の問題を社会的にとらえようとした（宮原誠一「教育の本質」（『宮原誠一教育論集 第一巻 教育と社会』国土社、1976年。他方、勝田は宮原の「社会的規定」の見地を認めながらも、「生物としての人間」、なかでも発達の可能態としての子どもの人権思想を重視する見地から「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」を対置し、「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」）。その後の教

育本質論は、これら二つの規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）。

- (5) この箇所での補足は、主に『著作集14 国民形成の教育 増補』（1989年）、とくに同書収載の「国民形成の教育—『国民教育』の理念によせて—」（初出1960年、同収載書のとくに7-19頁）、「民族の独立と国民教育の課題」（初出1961年、同収載書のとくに40-54頁）、「日本における独立の問題」（初出1961年同収載書のとくに62-75頁および77-92頁）および『著作集25 世界史認識の新課題』（1987年）、とくに同書収載の「現代認識の問題性」（初出1963年、同収載書のとくに13-15頁および33-56頁）における主要論点を抽出して記述した。
- (6) 上原、前掲「国民形成の教育—『国民教育』の理念によせて—」（初出1960年）『著作集14 国民形成の教育 増補』1989年、7-17頁。
- (7) 上原、前掲「国民形成の教育—『国民教育』の理念によせて—」9頁。
- (8) 上原はこの引用箇所が続いて次のように説明を加えていた。「『人間』というものは、豊かな可能性をにう存在、真理と正義と愛を一身に兼備しうる存在として、表象することができるだろうし、『人間形成』というものは、そのような『人間』にまで子どもを育てあげ、つくりあげる一連の努力として、理解することができるだろう。そのかぎりにおいて、『人間形成』ということばは、美しいひびき、時には魅惑的なひびきさえ持つ、といえるだろう。しかし、そこで言われている『豊かな可能性』なるものは、いったい何にかかわっている『可能性』を意味するのか、また、そこで説かれている『真理と正義と愛』なるものは、いったいどのような意味の真理と正義と愛をさすのか、が同時に明らかにされないかぎり、『人間形成』の努力というものは、明確な目標も、確実な方法も持ちえないところの、一種の遊戯にすぎないものになるだろう。『人間づくり』の教育ではなく、『国民づくり』の教育が、あらためて問題にならざるをえないのは、『人間形成』の教育がおちいりがちの、抽象性、恣意性、遊戯性を払拭して、教育に具体性、客観性、実際

- 性を附与する必要がある、『子どもをどう育て上げるか』を問う、いわば本来の『ペダゴギーク』においても感じられるに至ったからにはかならない。』[下線は引用者による]、上原、前掲「国民形成の教育—『国民教育』の理念によせて—」8-9頁。
- (9) 上原は、1957年7月に国民教育研究所の初代運営委員長に、1960年6月の機構改革により初代研究会議長に就いたが、1964年5月に国民教育研究所を辞職した。
- (10) 国民教育研究所の第1回学習会(会場=東京の湯島聖堂、1960年2月7日)における上原報告「世界史的認識への一つの発想」、前掲『著作集19 世界史論考』(1997年)、133-134頁。また、同引用のポイントである「生き生きとした認識の形成・深化」と教育との関わり(研究に対する教育固有の存在理由)を示唆したと考えられるものとしては、「歴史研究と歴史教育との相互交流」の重要性に関する次のような発言も行っていた。「[前略]歴史教育の問題と全くはなれたところで歴史研究のテーマがきめられるのではなくて、歴史研究のテーマや方法が歴史教育の方から出されてくる問題を汲みあげるような仕方規定されてくる必要があるのではなかろうか。つまり、歴史研究は歴史教育の方へ何をどういう仕方提供するかという側だけから問題を考えるのではなしし、逆に歴史研究の方へ歴史教育の側から問題を出し、それが研究の側で学問的な仕方消化されていく必要があるのではなかろうか、と考えるのであります。」(上原「歴史研究と歴史教育」(初出『歴史学研究』1954年1月号、前掲『著作集12 歴史意識に立つ教育』110頁)。また、次の発言もみられる。「ところで、教育と学問との関係は、常に教育の方が学問の受け身になっているものだろうか、つまり、学問が先行して、それから教育がその後を追いかけていくというものだろうかと考えてみますと、教育と学問との関係は必ずしもそういうものではないのではあるまいか、と思うのです。教育は、多くの点において学問研究に依存いたしますけれども、しかし学問研究に従属するものではない、教育は学問研究と別の仕事であると思うのであります。したがって、そういう考え方を通しますと、仮に世界史に関する学問研究は未熟であっても、世界史教育というものは必ずしも不可能ではない。のみならず世界史教育を実際にやった結果生じてくるいろいろの問題を学問研究の方で逆に与えることによって、世界史に関する学問研究を促進し鞭撻するということも可能である。つまり世界史教育というものは、世界史研究とは別の目標、別の問題、別の方法というようなものを持っていて、そこで出てきたいろいろな問題点を積極的に学界の方に提供していく、そこで学問研究の畠のなかだけでは自覚され得ないような問題を、学界に意識させ自覚させる、そういうことができるのではないかと思うのであります。」上原「日本国民のための世界史教育」(初出1956年11月15日、東戸山中学校における講演、『教育』国土社、1957年1月号、2月号、前掲『著作集12 歴史意識に立つ教育』119-120頁、[下線は引用者による])
- (11) 引用した文章に続けて、上原は、生活綴方による教育は子どもが「五官」で感じ経験し得る範囲の問題をとらえさせることは可能でも、直接に経験できない問題については教育の効果をあげられないのではないかと指摘して、さらに次のように述べた。「直に出される解答の一つは、社会科学の成果を利用するということだ。ところが、社会科学は決して完成されたものではなく、またナマの歴史的現実をいつも一歩遅れて追いかけている。だから、社会科学の成果を生活綴方に取り入れる方法を考えるのでは問題の解決をみちびかないのではないか。むしろ、そのような[学習者である子どもにとって一引用者]間接的問題を具体的な場面でキャッチし、それを全体的構造において理解させ解決させる独自の方法が求められなければならないのではないか。」(上原「生活綴方と社会科学」、『思想の科学』第1巻(講談社)の特集「生活綴方運動の問題点」、1954年8月号、26-27頁。)なお、上原の同稿については、注(4)で前掲した片岡「戦後『学問の生活化』論の基底—成人学習内容論における上原専祿理論の位置と射程—」で「『科学・学問』の質の相対化」志向の一例として論及した(同稿8-9頁)。
- (12) 片岡弘勝「上原専祿『主体性形成』論における認識深化の方法論—固有の『リアリズム』を醸成する認識の動態性—」『奈良教育大学紀要』第61巻第1号(人文・社会科学)、2012年。
- (13) 上原、前掲「世界史的認識への一つの発想」115-117頁、133-134頁。
- (14) 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。「史心」が上原の全生涯にわたる行動と思想の基軸であったことは、片岡「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)で論証した。
- (15) 上原、前掲「民族の独立と国民教育の課題」55-58頁。
- (16) 上原、前掲「現代認識の問題性」。
- (17) 戦後教育本質論においては、教育の本質を把握する二つは、注(4)で述べたように、厳密には「社会的規定」(宮原誠一)と「目的的规定」(勝田守一)である。他方で宮原は、J. デューイの“The School and Society”(英文初出1915年)の翻訳本の「第一章 学校と、社会の進歩」における当該論点に近似する箇所を、‘individualism’及び‘socialism’を各々「個人的見地」及び「社会的見地」と訳した。(J. デューイ著、宮原誠一訳『学校と社会』岩波文庫、1957年、17-18頁)。本稿では、このことを受けて、戦後教育本質論の「目的的规定」及び「社会的規定」の含意を十分に受けとめながらも、その焦点が<教育をめぐる個人の発達保障と社会からの要求との緊張関係>であると考え、以後の論述では主に、各々「個人的見地」及び「社会的見地」と表現することとする。
- (18) ただし、勝田は「能力と発達と学習」という筋道で「目的的规定」(「個人的見地」)を議論していたのであって、上原のように世代交代を含む長期の時間軸が設定されていたかどうかは不明である(主に勝田「能力と発達と学習—教育学入門Ⅰ—」国土社、1964年。同著及び勝田「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)、さらに注(4)で前記した勝田の「教育の概念と教育学」「教育本質論・解説」等の教育学論・教育科学論を収載した著作として『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)がある)。
- (19) 上原は、次のように述べていた。「[前略]学問とは何か、近代科学とは何かの問題について苦慮するものにとって、その追体験の把握への努力に適わしい研究者というものは具体的にはどのような人たちなのであろうか、というそれ自体けって明瞭ではないところの疑問がいかように答えられるにしても、そのような人たちの中にマックス・ウェーバーを算え上げること、いな、単に算え上げるだけではなく、そのような人たちの中でも特に注目すべきものとして措定することについては、お

- そらくは誰れも異存がないであろう。何故なら、ウェーバーこそは、頭書に掲げられた問題がまさに問題であることを最もすどく・最もきびしく自覚したばかりではなく、またその解明を自己の全生活における最大の課題の一つとして意識したばかりではなく、その自覚と意識を貫く仕方を、なんとしても超越的・抽象的ならざるをえない科学認識論の論理的思索のうちだけにではなく、実証的操作の限らない連続としての経験科学的研究実践そのもののうちに見出したところの、稀有の一しかしながら、『時代の問題』を先端的に捉えてそれを先駆的に処理しようとしたところの一研究者であった、と考えられるが故に他ならない。〔傍点は原文〕(上原「社会経済史研究におけるマックス・ウェーバー」, 上原『歴史学序説』大明堂, 1958年, 337-338頁。
- (20) 上原「社会発展の法則と類型」, 上原, 前掲『歴史学序説』320-336頁。
- (21) 上原, 前掲「日本における独立の問題」81頁。
- (22) 上原「非同盟主義の倫理と論理」(初出1961年), 『著作集25 世界史認識の新課題』1987年。なお、関連する著作として『著作集』の「13 増補改訂版 世界史における現代のアジア」1991年, 「7 民族の歴史的自覚」1992年, 「9 アジア人のこころ・現代を築くこころ」1998年。
- (23) 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), 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・社会科学)』2005年, 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・社会科学)』2009年。
- (24) 注(5)の上原, 前掲「現代認識の問題性」。
- (25) 注(13)。
- (26) 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。
- (27) 片岡, 前掲「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—」。
- (28) 注(14)の片岡, 前掲「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—」。
- (29) 上原, 前掲「『史心抄』序」7頁。
- (30) この見方をさらに展開していくと, 1964年5月の国民教育研究所の辞職, さらに1971年の「東京退出」とそれ以後の「死者のメディアとしての生者」の主体性論の展開は, 「教育研究からの離脱」(村井淳志「上原専祿の教育観と国民観」(東京都立大学教育学研究室『教育科学研究 第5号』, 1986年, 33-34頁)ととらえる解釈とは全く逆に, むしろ, 戦後日本教育史において正当に受けとめられることのなかった教育本質論アプローチであった, と解釈する筋道が浮かび上がってくる。この点はさらに吟味検証を重ねて解明してみたい。
- (31) 辰濃和男『天声人語 [人物編]』(朝日新聞社, 1987年, 79頁)の「亡妻の回向三昧の旅・上原専祿」稿(初出1979年6月19日)の中に「上原さんは『体系をこえたところに体系を求める生きた思想家』ともいわれた歴史学者だった。」という記述がある。辰濃がどのような根拠に基づきこのように表現したかについては筆者にとっては未だ定かではない。しかし, 筆者による上原思想研究で着目してきた「史心」精神(前掲注(14))は, まさしく「体系をこえたところに体系を求める」という表現に合致する要素が少なくない。

(本研究は, 日本学術振興会2010~2012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」(課題番号22530860・研究代表者=片岡弘勝)の成果の一部である。

本稿は, 日本社会教育学会第60回大会(2013年9月28日, 会場=東京学芸大学)において筆者が行った研究発表の資料を加筆修正したものである。)