HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	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
Author(s)	宮﨑, 隆志
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要, 83, 1-24
Issue Date	2001-06
DOI	10.14943/b.edu.83.1
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/28822
Type	bulletin (article)
File Information	83_P1-24.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

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

宮 崎 隆 志

The Difference between MIYAHARA Seiichi and KATUTA Shuichi on Essential Theory of Education

Takashi MIYAZAKI

目　　次

はじめに
1．規範的教育学批判の論理 …… 2
(1) 「再分肢論」の提起する論点 …… 2
(2) 宮原における「主体化」の論理 …… 3
2．教育の矛盾把握と教育目的論 …… 6
(1) 教育の自由主義とその矛盾 …… 6
(2) 社会科教育批判と生活綴方からの再構成 …… 7
(3) 生活綴方の評価 …… 8
(4) 能力の構造論と「媒介の教育学」 …… 9
3．「国民教育」の主体形成 …… 11
(1) 「社会的統制としての教育」論 …… 11
(2) 宮原批判としての意味 …… 12
(3) 教育主体形成論としての学習サークル論 …… 14
(4) 宮原教育計画論の意義と限界 …… 17
4．地域教育計画論の可能性 …… 18
(1) 地域論と連帯論 …… 18
(2) 地域づくりと教育の計画化 …… 19
おわりに

はじめに

社会教育のみならず教育学全般においても，カテゴリーとしての「教育」が後退し，「学習」や「学び」が強調されるようになってきた。実践の場面でも，同様であろう。「教え育てる」という営み自体が権力的であり，越権行為であるかのような感覚ももはや稀ではないように思われる。

しかし教育とは，先行世代の文化を継受し，創造的に発展させる主体を育てることであるとされてきたはずであり，その限りでも，人類の歴史の継続性と発展性を支えた本質的要因の一つで

あったはずである。それゆえに，人々は教育に解放や豊かさへの願いを重ねてきたし，とりわけ時代の変革期には教育への期待が高まったのではなかったのか。

そのように考えれば，教育は未来に対する希望を人々が抱く限り，固有の社会的価値を持つ。未来の個人を語ることは未来の社会を語ることであり，そこには当然，望ましい未来を拓くという価値判断が含まれている。教育学はそうした「あるべき」人間や社会の像を描くことを避けては成り立たない。

ところが実際に提起されてきた人間像は，一方では教育勅語や「期待される人間像」に示されるものであったし，他方では全面発達論や民主的人格論であった。もちろん，この両者を同列に扱うことはできないが，その対立の間隙をぬって「学力」の担い手としての功利主義的人間像が支配的になった。現状の社会を肯定的に把握するものであれ，否定的に把握するものであれ，こうして提起された（あるいは現実に支配的な）人間像を受容すること自体が，個人を抑圧するものであると理解する場合に生じてくるのが（新）自由主義的人間像である。それは，人間の本質や本源的人間像なるものは権威に転化するものとして原理的に拒否する。しかし，そこでは語るべき未来も同時に消失せざるをえない。

「教育」の忌避の背景には，このような社会状況と理論状況があるとすれば，現代において教育を語るためには，われわれは，未来について発言しうる根拠と資格を問い直さざるを得ない。片や，教育が消費財化され，同時に無媒介に国家主義が強化されつつある今日であるからこそ，教育本質論が検討されねばならない理由がそこにある。戦後の日本の教育学において，こうした問題に最も自覚的に取り組んだ二人が宮原誠一と勝田守一であることは大方の認めるところであろう。同時に，この二人の教育本質論は楕円の二つの中心のように，相互に区別されながら一つの円を描き続けてきた。この両者の教育本質論に学びながら，現代を切り開き未来を語る資格を有する社会教育の理論を模索していく手掛かりを得ることが小論の目的である。

1　規範的教育学批判の論理

(1)　「再分肢論」の提起する論点

戦後教育学の出発点が，ドイツ観念論に基づく戦前の規範的・国家主義的教育学に対する批判にあったことは言うまでもない。宮原・勝田の場合においてもそれは同様である(1)。

宮原の場合から見ていこう。宮原の「再分肢論」をさしあたり，論文「教育の本質」(2)に代表させれば，そこでは「人間の物質的生活条件と人間の精神や性格とを切り離そうとするドイツ観念論風の考え方に反対したい」と明言した後にクリークが引用され，社会的生活そのものによる人間の形成を主張することによって，「永遠的・普遍的な教育の理念・価値・愛」を説く「教育学の甘い独り善がり」をうち破ったことが評価される。同時に，形成と教育の区別を行わないクリークが「ドイツ金融資本の社会秩序に教育を奉仕せしめた」として批判されている。

この評価と批判から導き出されるのが，第一に形成と教育の区別であり，第二に，両者の関連を意味する「再分肢論」である。

第一においては，形成の過程を統御する目的意識性が教育の本質的契機として抽出される。第二においては教育機能は他の基本的な機能と並立するのではなく，他の社会的機能の末端において営まれる再分肢的機能であり，政治・経済・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に他ならないと規定される。

さて，ここには既にいくつかの重大な論点が提起されている。

第一に，目的意識性とは何かという問題がある。形成を直接的な過程とすれば，目的意識的な統御とは価値的に選択された目的に基づく間接的・媒介的な過程である。ではその目的が，「主観的オプティミズム」に堕することなく，かつ客観主義的に形成の法則性に還元されることなく，形成過程の契機であるところの政治的・経済的・文化的必要を「主体化」しうるものであるための条件は何かという点が問題として浮上する。

第二に，「政治・経済・文化の必要」そのものは，個人から相対的に自立して生じるとすれば，個人はそれらに条件づけられ，規定されるという受動的な位置にあることになる。ではその場合，個人を対象とする教育に自由はあるのか，言い換えると，歴史的・法則的な規定性と人間の実践の自由との関連という問題である。

この二つの問題は，もちろん相互に関連しているが，前者は狭義の教育目的の客観性・真理性（実践的有効性）を問うものであり，後者は教育の歴史的性格（歴史に規定され，同時に歴史を創造する）の把握の方法に関する問いである。

第三に，教育再分肢論は，教育概念を学校教育から社会のあらゆる機会における教育に拡張する可能性を有するが，そのことはまず，教育の全体性とその中での学校教育の固有の位置をめぐる問いを浮上させる。今日言われる生涯学習論や教育計画論を教育の本質規定との関わりで把握する方法をここに見てもよい。さらに，教育概念をこのように拡張することによって，社会の発展あるいは変革と教育とのかかわりをどのように考えるかという問題も設定されることになる。これらの点は，上記二点の問いの具体化でもある。

これらの問題は，いずれも教育本質論の基本的課題と言ってよい。後に見るように，勝田が格闘したのもこの問題であったのであり，小論の冒頭で述べたように，今日の局面でも依然として基本問題であることに変わりはない。小論全体の課題も，宮原・勝田による問題設定の方法と問題解決の論理を明らかにすることにある。

(2) 宮原における「主体化」の論理

以上の論点についての宮原自身の整理をまず確認しておこう。第一の論点に関しては「科学的生産人の育成」が目標として掲げられているが，その含意を理解するためには「主体化」の意味そのものを敷衍しておかねばならない。そして，この点は第二の論点とも関連している。

宮原においては，主体化・人間化とは自由になることに他ならない。「経済と教育」[3]では，人間の本質は自由であること，そして歴史的・社会的に形成された環境の中で自由に生きることは，その法則性を認識し，意識的に働きかけることによって可能になるという論理が展開されている。「産業と教育」においても，同様に，人間の社会的形成の過程において「もっとも根本的な力をもつ」産業に対し，それを迫りくる必然として甘受するのではなく，産業の法則・必然の法則を認識することによって産業を作りかえるところに自由な主体を見ている[4]。

そのような「主体」化の理解から導き出される教育目標が，次のような「科学的生産人」の育成である。

> 「自然および社会の法則を認識し，合目的的に働きかけることのでき，そのための共働的な活動に参加することができるような人間，そしてまたそういう活動が成立しうるような社会的条件をつくりだすために有能に行動することができるような人間，そういう人間を科学

的な生産人と名づけるならば，日本の教育の中心は科学的な生産人の育成におかれなければならない」[5]。

ここでいわれる共働や社会的条件の形成については小論の最後で言及することとし，法則性認識と自由の問題に着目すれば，そこで求められる教育内容は教養であり，それによって労働の経験を言語化し概念化することである[6]。端的に言えば，宮原の教養概念は労働における自由を実現するための法則的認識を内容とし，その教養概念を中核として学校教育の内容の再構成が試みられることになる（生産主義教育論）。第三の論点については，さしあたり，このような整理が可能である。

以上のような論理が有する意義については，人間の自由が形成の必然性の中にしかなく，したがって目的意識性の内容も形成の必然性を認識することによって与えられるという一貫性をもった理論構成を可能にしている点に認めることができる。しかし，いくつかの限界が存在することもまた確認しておかねばならない。

第一に，教育の基底として把握される形成概念が，機能的にしか把握されておらず，形成の構造が不明なままであることがある。このことは，形成の必然性・法則性といっても技術主義的な理解にとどまらざるを得ないという限界をもたらす。例えば，産業を例とした次の説明では，法則的認識は技術的合理性としての認識に限定されている。

「生産力は明らかに歴史的に発展しており，そして生産力の発展は明らかに自然にたいする人間の認識およびその直接の所産である技術の進歩によってもたらされたものだということである。――（中略）――意識的に自然を利用することによって技術の進歩が行われる。――（中略）――西ヨーロッパの先進諸国における生産力は飛躍的に発展し，これに応じて資本主義という新しい社会関係が成立した。採集経済から機械化された現代的大工業にいたるまでの生産力の発展の歴史と，これに応じての人類の社会生活の変化の歴史を考えてみると，精神的文化は経済によって規定されながら逆にまた経済を変改する力として働いていることが理解されるのである。これはまた言いかえれば人間は歴史によってつくられながら歴史をつくるものだということである」。[7]

このような技術的法則認識が人間の自由をもたらすと言えるのは，使用価値的・労働過程論的な対象認識を行う場合のみであろう。しかし生産力の例に即して述べれば，生産力は資本主義的生産力としてしか存在しないのであり，歴史貫通的な生産力が，生産力と無関係に存在する生産関係（その場合，生産関係は所有関係を基礎とする，と説明されるのが「マルクス主義」の常であった[8]）とある段階で対立するにいたるという図式は，全く非現実的である。現実から抽象された生産力や労働概念に即して法則性を論じてみても，それは抽象的な法則性であり，現実の世界では無力な理解にすぎない。問題は，それらの「法則」が常に転倒的に実現しているという矛盾を把握することであり，その矛盾の連続的な解決の運動を把握することが必然性を把握することを可能にする。このように見れば，宮原の生産力主義と機能主義的形成論（再分肢論）は内在的な関連をもっていると言える。

第二には，教育と政治の関連をどう理解するかという問題がある。生産力主義的な理解に立てば，人間が実現した生産力，あるいは労働の成果は，階級関係にかかわらず同質のものとなる。

すなわち技術学的な法則として理解された教育内容そのものにそくして言えば，階級性あるいは政治的対立は含まれないことになるはずである。仮に，産業に人間を従属させる教育が資本の要請する教育であるとしても，そこで学ばれるべき内容は，産業を合理的に発展させるための技術的法則であることに違いはない。

この点は文化についても同様である。次の引用は教育の階級性を指摘したものではあるが，教育内容については連続的な理解がなされている点にむしろ注目すべきであろう。

> 「階級的社会においては，ある人々がいうように支配階級の文化と被支配階級の文化との，二つの異なった文化がさいしょから対立的に存在するのではない。階級的社会においては，支配階級の文化が，支配階級の立場からの教育が，その社会全体を支配する。被支配階級がいまのべたように意識形態においても支配階級の支配を受けている状態から目覚めて，この状態を自覚するにいたり，総じて被支配の状態からの解放を求められるようになるのにつれて，被支配階級は支配階級の立場からの文化を自己の階級の立場のための文化に転化せしめる。かくして，文化は無から生じるのではなく，歴史的に発展する。この過程をつうじて，支配階級が被支配階級に現状保存の手段として与えた，あるいはゆるした教育が，被支配階級による現状批判の手段に転化する」。(9)

もちろん，宮原は，教育内容や方法が価値的に選択されていることは指摘しているし，その限りで支配階級の価値に基づく「支配階級の立場からの教育」なるものが指摘されてはいるが，被支配階級が現状批判の手段に転化しうる教育内容に限れば，それは普遍的・連続的であることが想定されているとみてよい。

しかし，宮原の教育内容構成論は，実際には以上にみたような機能主義的・生産力主義的なものにとどまってはいない。50年代に入って主張された「平和と独立のための教育」論は，当時の日本の置かれた現実に即して提起されたものであった。すなわち，人間の自由と権利が再び否定される事態に対して平和を，植民地化への危惧さえ抱かせる経済的自立の困難さに対して独立を，各々主張するのであるが，これは人間の自由と自立を否定する政治や経済に対して，「主体化」の立場を対置したときに得られる具体的な教育の目標であり，方向性であった。この場合の宮原の論理は，国民が直面する矛盾（疎外）を根拠にして教育目的を見出すというものである。こうした論理の上に，政治や経済の法則性を認識するという自由論が位置していたと見た方がよいであろう。

そうすると，ここでの問題は，事実としてとられていた教育目的導出の論理と自覚的に語られる論理とのずれにある。あるいは実践課題との関連における価値的判断と，理論的に提起される教育内容構成論の不連続と言ってもよい。「形成と教育」（40年論文）と「教育の本質」（49年論文）を対比した場合の重要な論点は，両者ともに教育の再分肢的把握が語られながらも，前者では主体化・人間化という論理が内在化されないままに，教育目的の価値的選択が強調され，結果的には国家的な価値判断による教育内容編成を許容する（「国の政治なり経済なり文化なりの理念や必要に能う限り一致するように国民を形成するべく，一定の組織的方法によって行われる努力の総体が一国の教育なのである」(10)）ことにある。戦前と言えども，教育は教育である以上，その現実を包摂する論理が必要であり，宮原の40年論文はそれに応えていたといえるかもしれないが，であるとすると，むしろ宮原自身によって連続するとされた49年論文における主体化・人間

化の論理は，少なくともこの論文執筆段階においては，宮原自身によっても機能主義的・技術学的に把握されていたとしか考えようがない。教育主体が価値判断の主体であるとするならば，宮原においては，そのような主体は論理には外在的なままであった。小川の指摘する教育主体の不在，二元論という批判もこの点に関わっているように思われる(11)。

2 教育の矛盾把握と教育目的論

(1) 自由主義とその矛盾

勝田の場合は，40年代，50年代，60年代の各々において，教育の本質理解は発展を見せており，適宜区別して検討する必要がある。ここでは出発点にあたる終戦後の５年間すなわち社会科の発足を中心に議論が展開された時期を中心にみておこう。この時期には，教育は人間が作り出した文化による社会化であるとの理解が前面に押し出されるが，あらゆる文化が矛盾と対立に満ちているという現実の中では，社会化にあたっての意識的な選択が不可避であるとされる。その選択は目的性の立場からなされるが，目的は将来の社会像に規定される(12)。教育を社会化とみる限り，こうした教育目的の社会的規定性を強調することは当然であろう。

しかし，勝田は社会的教育学に与していたわけではない。同時に自由主義の立場を強調する。戦後社会科の出発にあたっては，新たな民主的国家を担う公民の形成が社会的に目標として規定されたが，そこにおいても勝田は一貫して国家からの自由および，公共的生活を自ら組織する自立的で自由な市民の形成を追究している。すなわち「民主的公民像」が先にあるのではなく，自己決定的な主体から出発して新たな公民に至る回路が探求されていたといってよい。

このようにみれば，形成と教育の区別はなされていないものの，教育に対する社会的な規定性と個人の自由を統一して考えるという限りでは，基本的な問題設定において勝田と宮原の間に大きな差はなかったといえよう。しかし，勝田は教育目標の設定に際してさらに二つの条件を付加する。第一は，教育が個人に対し働きかける固有の相を確定することである。この問いは，自由な主体一般ではなく，教育学的に把握された固有の主体像を描くことを要請するものであり，後の能力論さらには人格論へと連続するものである。あるいはここから教育価値論が展開されることも必然的であった。

> 「人間の形成は，結局個々の主体の形成なのである。そして主体の形成は，内面的なメンタリティの変革を含んでいなければ成就されない。――中略――教育活動を他の社会的活動から区別し，また教育の目的を具体的に設定するためにも，この教育が作用する人間の存在のこのような層を考えなければならない。現在の教育は，社会の改造の一つの過程でなければならない。しかし，教育の為し得ること，また為さねばならないことは，個人の内面に作用して，そのメンタリティに影響を与えることを通じて行動の変化を期待することである。教育はこのような個人（もちろんこれは社会における個人である）の心性と行動の変化によって，社会の改造をめざすというべきだろう」。(13)

もっとも，この段階で指摘されている「心性」は，「反動的な国家主義を行動の原理とした同じ心性によって進歩的な思想が信奉される」との用いられ方からもわかるように，非近代的市民像を特徴づけるためのものであり，いわば啓蒙的な立場からなされた対象把握のためのカテゴ

リーである。それに対応して，「自由な主体」も理念的に設定されていることは否めない。実はこうした設定の故に，戦後社会科は進歩主義教育との整合性を保てたのであるが，それはまた，進歩主義教育批判を経て，より現実的な社会的生活過程に即して，教育固有の主体像が再定義される必然性をも示していた。

第二は，教育における自由主義，あるいは人権としての教育と「社会統制としての教育」との矛盾の把握である(14)。「統制としての教育」というカテゴリーは1950年代に入ってから常用されるようになるが，それにつながる問題の指摘は既に1946年の「公民科について」(15)においても，「社会の秩序を維持するとともにその進歩に貢献する」課題や，「個人の自主性・独立性と社会連帯性という問題」が存在することが指摘されている。そもそも，教育を社会化であるといい，個人の自由な主体としての形成であるという規定そのものが，論理的には教育の矛盾の把握を求めるものであった。もちろん，こうした二つの側面が矛盾するものであることが指摘されるのは，戦後社会科が「適応社会科」であるという批判を受けてからであるが，留意すべきはこうした出発点における問題把握があったために，50年代における教育の矛盾理解が重層化されて展開することである。

すなわち，統制や適応自体が権力的・国家的統制と「自発的統制」(16)に二重化し，非権力的過程としての人間形成・個人の発達がこれらに対立し，あるいは連続するという理解である。新教育批判も「私事の組織化」論も，この把握と密接にかかわりながら展開されるのであるが，それについては後述することとし，ここでは教育の目的を設定すること自体が，こうした矛盾のなかでなされざるを得ないことを勝田が指摘していたことを確認しておこう。

この指摘は上記の第一点とも関わっている。分裂した社会を前にして，その現実から目をそむけて理想社会の理想的人間像を目的とするのではなく，また階級的な批判と社会変革の戦略をそのまま教育の内容とするのでもなく，現実社会の分裂と矛盾のなかで教育の目的を設定するとすれば，それはいかにして可能かという問いは，政治と教育の関連問題とともに，他の社会的諸機能とは区別された教育の実践場面，目標設定の固有性についての問いへとつながるものでもあった。

そして，先回りをすれば，こうした問いは戦後社会科の自己批判（新教育批判）を経て，国民の生活現実の中から教育目的を設定するという方向へ転回する。綴方の総括過程は，矛盾をはらんだ教育過程の矛盾把握の方法とその解決論理に関する勝田自身の総括過程でもあった。

(2) 社会科教育批判と生活綴方からの再構成

50年代に入ると新教育批判を経て，勝田の教育本質理解は新たな展開を見せる。その際，勝田に影響を与えた大きな要因は，第一に綴方教育であり，第二に教育二法に示されるような教育に対する政治的・社会的統制の強まりであった。ここでは，先にみた教育の矛盾理解が，これらを通してどのように深まりを見せたのかを確認しておきたい。

まず，社会科の意義と限界に関する自己評価をみておこう。勝田は民主化・近代化の担い手を育てるとした社会科の目的については一貫して肯定している。しかし，その方法として導入された進歩主義教育論に基づく問題解決学習について，結局はそれが生活現実に根ざすことなく「生活ごっこに終始し，問題解決は功利的順応ということに終わっている」(17)こと，および，その点が道徳教育が欠落しているとの批判（保守側からは修身復活論）を招く弱点でもあったことを指摘している。ここでの批判の論理は，進歩主義教育論は結局，機能主義にとどまり，社会生活を

合理化していくことにはつながっても，それが社会進歩につながる必然性は，論理としては内在化されていないというものである。進歩概念は，当然ながら価値的な判断を前提にしているが，その価値に関する理論が含まれないと言い換えてもよい。日本の民主化・近代化という進歩の方向性を問うことは，問題解決学習の方法では不可能であり，かえってその機能主義の故に，「停滞的な社会の役割が静態的に再生産される」にすぎない。

こうした批判を経て，新たに注目される実践が生活綴方であったのであるが，以上のような文脈からすれば，そこで検討されるべき課題は，第一に「価値的な見方を作り上げる」見通しを得ることであり，第二に，社会科解体とワンセットになって提起されていた地理・歴史・修身の復活論に対し，それらの教科内容の再構成の見通し，あるいは社会科として統一することの積極的な意義を打ち出すことにあった。

このような（筆者の理解する）問題設定の背景について補足しておこう。勝田は既に1949年段階において，「子どもたちが，いかに教育の目的（つまりは一定の社会の目的である）によって統一あるように選択された教育内容を学習し得たとしても，自己の力によって，これを意識的に統一しようとする経験それ自身は別の物」であり，「社会科は，このように，子どもたちが学習した内容への反省を通じて，経験の統一を子どもたち自身に遂行させていく領域」であると指摘している(18)。経験を統一する主体の形成が社会科固有の任務であると言い換えてもよい。勝田はジャッドを引用して「文化の教育に対して，文化の進展の教育」としての社会科とも説明しているが，「進展」は未来にかかわる価値的判断を含んで成立するとすれば，その主体は価値判断の主体でもある。この点からすれば，勝田の社会科論は一貫しており，そうした主体形成論を含まないかつての地理等の「教科」に解体できるものではなかった。「教育九年の果実」（1954年）で語られている「社会科を登場させるという改革の仕方をとったことに，いささか疑問を持っています」という言葉も，系統的な教科教育と，経験統一・価値判断の主体の形成すなわち民主化の主体の形成との論理的関連を曖昧にしたままの改革であったことへの批判である。

(3) 生活綴方の評価

それでは勝田は綴方実践からどのような理論的教訓を得たのであろうか。第一は，教育内容としての「主体的真実」（佐々木昂）である。これは慣習やマスコミの影響の中で「こころにもない」ことを言葉にして自己を守り，順応するという対応に対し，感じている・見ている「私」を確立すること，およびその「私」を出発点にしながら客観的真実を把握する認識を発展させることを意味している。自己確立と認識の発展の統一といってもよい。統一というのは，一方では作文指導によって自己確立の側面は追求できても，概念的把握には限界があり，他方では，教科の内容が客観的な正しさの故にのみ子どもたちに押しつけられると，ふたたび「こころにもない」対応が生ずる可能性があるという，この両者を統一することを意味している。話し合いは，その統一のための有効な方法として評価されている(19)。

ここでいう「私」が「主体」であることは言うまでもないが，こうした主体の把握に勝田がこだわるのには，教育が，人々の同意と理解に基づいて社会改造がなされる可能性を作り出す営みである(20)という理解があるからである。「納得と自覚」とも言い換えられるこの相は，勝田が民主主義の実現において重視するものの一つであるが，教育はそうした同意の主体を形成することによって政治と関わることになる。公民教育という狭い領域においてではなく，後にみるように，政治と教育，あるいは統制としての教育と人権としての教育の対立・矛盾を，教育の領域に内在

的に止揚する展望を模索するときに，このような主体の形成は重要な焦点を成す。

第二の教訓は，生活指導と教科教育との区別と関連，および言語化の固有の意味である。この点は60年代に入ってから展開されるが，内容的には第一の点の延長上にある。生活指導は，「本質的な人間の関係を作り出す能力と自主性を身につける」ためのものとされ，それは教科指導による認識の発展と不可分とされるのであるが，その橋渡しをする位置にあるのが綴方であるとされる。ここでは綴方が「ことば」を鍛える実践であることに注意が喚起され，「ことば」が「人間的な認識の手段（実在とのつながり）であると同時に，人間的な関係の手段である」が故に，綴方実践は「本質的な人間の関係を作り出す」ことができるとされる。「ことば」と教育の関連は，後にみる能力の構造論や教養論とも密接にかかわって展開されるが，その出発点を生活綴方実践の評価に見てよいであろう。

(4) 能力の構造論と「媒介の教育学」

生活綴方評価における言語への着目は，『能力と発達と学習』に代表される能力の構造論として展開される。能力形成と教育実践の関連については，早くから言及されているが，1950年代においては教育の国家的統制と自由主義との矛盾の中で，未来形成にかかわる教育目標をいかに設定するべきかという問いへの回答として，能力形成に言及されている。

> 「そうだとすれば，私たちの学校は，国民大衆の努力とその生活に結びつき，そうした生活を認識し，その問題を解決するための方法をはっきりとつかみ，その努力に正しい方向づけを与えることのできる能力および，それを遂行していく能力を国民大衆のこどもに育てあげていくのにはどうしたらよいかという問題に当面する。それはどこまでも能力としてとらえられる必要がある。知識や技術や態度という教育によって育て上げなくてはならないいろいろな要素がある。しかし，そういう要素は実はこの能力と呼ばれる力に寄与し，それに結合してはじめて意味をもってくる。そして私は，この能力を，近頃心理学者や社会心理学者や教育学者たちに用いられている人となり（パーソナリティ）といわれるものにしっかりと結びついている力だと解したい。
>
> ここでいう能力は――これは自分たちの問題を発見し，これを解決するための能力であり，批判の能力であり，団結する能力である」。(21)

このような回答には，国民教育の分裂という事態を前にして，教育の階級性をどのように評価するか，あるいは教育目的の階級的設定に対する評価が避けられなかったという状況が反映している。勝田は「教育は直接に党派的戦略ではない」(22)とし，「教育における保守的と進歩的との対立は，いっそう本質的な対立に面して，少なくとも共通の課題を見出すことが必要」(23)であると指摘しているが，この「共通の課題」の一つが能力形成であったとみてよいであろう。もちろん，これは教育という実践行為において実現されるべき価値としての教育的価値とも結びついてくる。

「生産教育」に対する批判が，生産関係を把握する教育の必要性として主張されたことに対し，勝田はそれを「誤った主知主義」であると反批判し，むしろ要点は「知識が生産的な労働に結びつく過程がもっと研究されなくてはならない」ことにあると主張していた(24)。能力論の分析にあたってもこの視点は維持されるというよりも，能力の構造に対応して，知識・教養教育と生産・

技術教育との区別と関連が整理される[25]。その結論が，周知の『能力と発達と学習』における能力構造論である。改めて確認しておくと，そこでは能力は生産の技術に関する能力，人間の諸関係を統制したり，調整したり，変革する能力，科学的能力とよばれる自然と社会についての認識の力，世界の状況に感応し，これを表現する能力という４つのカテゴリーに区分され，さらにその中でも認識の能力が他の能力に対し特殊な位置に立つことが指摘されている。それは，「知的認識が他のカテゴリーに浸透することによって，それぞれのカテゴリーの能力はその本質的特殊性をいっそう発揮する」[26]という特殊な位置である。そして，この認識能力を発達させるためには「一つには概念あるいは観念を担う言語と，言語によって表現され，伝達可能なように組織された知識を順次に学習していかなければならない」とされ，教養学習の固有の意味および学校の固有の役割が確定される。

また，ここから人間「発達」の論理についても，教養学習による媒介の必要性が主張される。すなわち，経験主義との対比において，日常の経験が連続的に合理的思考能力を形成するのではなく，相対的に独立したシンボルの世界が媒介することによって，それは可能になるという主張がそれである。ここではシンボル・表象の世界が言語に支えられて成立し，そうした世界が経験的世界から分離することによって，世界が二重化されることに対応して自己も二重化されるとされ，そうした二重化した自己を統一することが発達であるとされる。科学的概念学習や言語による象徴的世界の構成による「廻り道」の意味を強調した「媒介の教育学」の主張といってもよいであろう。

さらに，ここから「能力の不均衡」とその克服としての発達論（全面発達論）が提起され，それは「能力の間に均衡を実現する」学習としての教養学習の固有の意義を強調するものとなる。

このような勝田の論理の展開は，経験主義批判とともに生活綴方に内在する論理を敷衍したものにほかならない。ここではその認識主義的性格についてコメントしておこう。二重化論は人間の本質把握からしても必然的な展開である。対象的世界との直接的な対応関係を客観化し，意識の対象にのぼらせることは言い換えれば，自己自身（の活動）を対象にすることであり，自己意識を有する意識的存在であることを意味している。このような意識的存在であるが故に，自己は直接的な自己であると同時に他者との世界を共有する自己（社会的個人）でもあり，それゆえにまたその実践によって形成される世界は，自己が実現した世界であると同時に他者がその価値を認め享受可能な世界でもある。このような人間の本質的な存立構造を念頭に置けば，ここで勝田が，表象を確定するとともに，社会的・歴史的に存在する他者との関係（コミュニケーション）を編成する言語的世界の重要性を強調することは，当然であるともいえる。

しかし，問題は言語的世界は可能性の世界であり，それゆえにまた主観性を免れない世界であるという点にある。言い換えれば，その世界で確定された表象や概念は，真理性を未だ保証されていない。自己意識の主観性の克服ためには，認識能力を（より理性的なものに）向上させることも必要であろうが，それよりも重要なのは，やはり実践的な対象化であり，労働である。自己意識は労働のモメントとしてのみ現実性を保ちうるといってもよい。労働という実践によって，自己と対象的世界の二重性は確証されるのであり，自己意識の真理性も確証される。

このように述べることは決してプラグマティズムを肯定することではない。現実の過程においては，労働の実現は労働の喪失である。そういう矛盾の中においてしか労働は存在しない。それが現実性であるとすれば，その現実に目を閉ざして科学的・普遍的な真理を学習したとしても，それは確証されないか，転倒的に実現される（人間から自立した疎遠な力を蓄積する）にすぎな

い。プラグマティズムは，勝田が批判したように，この矛盾を把握せず，認識の発達・科学の進歩を機能的合理化と一体化して把握することによって真理性を確保しようとするものであった。

ここで対置されるべきは，人間の理性的行為である労働が社会的には非理性的なものとしてしか実現しないという現実を起点におき，同時にその矛盾の中に未来社会の方向に関する価値判断を読みとる実践である。非理性的理性という現実の矛盾の中に，現実的な統一・未来・価値を読みとる，そうした理論認識が求められているのであり，その主観性の真理性は，非理性的理性の矛盾を現実に解決する実践を通して確証される。生活綴方の実践が提起した論理は，このようなものではなかったのか。未来や進歩ということを歴史的な現実の中で，すなわち矛盾した現実の中で，徹底的・内在的に検討することを求めた実践が綴方であることは，勝田も確認していたはずである。生産力主義的な「進歩」を拒否するとすれば，進歩は，たとえ微々たるものであっても，矛盾の止揚に向けた現実的な歩み以外にはありえない。能力間の均衡としての全面発達論や能力形成における，したがって全面発達における教養の固有の意義に関しても，ここに述べたような現実の矛盾の把握とその解決にとっての有効性を論証することが求められる。そのような真理性の実践的な検証の場面と論理を欠いたままの提起であれば，勝田の意図とは逆に，勝田自身が拒否した教養主義に逆戻りしかねないのではなかろうか。教養の内容の再構成まで見通したときに「媒介の教育学」は完成するように思われる。

3「国民教育」の主体形成

(1)「社会的統制としての教育」論の展開

自由主義はアナーキズムに展開するのでなければ，必ずその制限たる統一の論理を伴う。教育における自由主義においてもそれは同様であり，歴史的にも国民教育という制限の中で自由主義は許容された。このように自由主義はその実現体制の内部に分裂の要因を含むのであるが，勝田は，市民社会内部に第四階級としての労働者階級が成長することによって，自由主義的国民教育は分裂の危機を迎えることになると指摘する。そして，実はクリークも，その分裂の統一を模索していたとも指摘する(27)。クリークは，多様な社会集団の間の価値の分裂と対立に対し，最も包括的な人格性としての民族的人格性（言語・慣習・文化）に統一性を求めることによって，結局，民族精神を代表する国家による統一を正当化するに至ってしまう。その場合のクリークの個人概念は，上位の生活単位たる共同社会の分肢というものであり，個人の成長も結局，根拠としての共同社会との一体化に帰結する。

このクリークの論理と当時の日本社会の現状を重ね合わせながら，それに対する批判として勝田の導き出す方向性が，自由主義の徹底と新たな公共性の構築である。すなわち「国民教育をその（国家の一引用者）暴力から守るためには，多元的な価値を認め，その調整のもとに方向づけていく自由主義原則が必要」であると主張するのであるが，それは社会統制としての教育と理想的人間形成・人権としての教育の対立を，後者に依拠して止揚する方向を含意している。

こうした主張には，教育の矛盾の構造に関する理解の深化が反映されている。すなわち，「社会の要求と個人の成長」（1960年）においては，もともと教育は親の責任と関心のもとに始まったこと，しかし近代の公教育はその直接的・私的な要求を超える社会的・国家的な動機と責任によって組織されることが指摘されている。つまり国民の要求が根源に位置し，それが起動力になりながら，同時に国民要求から相対的に自立した疎遠な力が教育を公的に組織するという矛盾と

して，統制としての教育と人権としての教育の対立論は把握しなおされている。「近代の公教育は，労働者や農民たち，おしなべて国民といわれるものを，「対象」（客体）として成立してきたのだけれども，それを「主体」として，組織しなおすという要求を潜在させているといってよい」(28)との指摘も，そうした理解に基づいている。同じ年に刊行されている「教育基本法の学習」においては，「私は，教育の『私事性』をどう組織するか，そして組織することによってどうそれを下からの公共性に転化するかという観点で問題を投げかけたのだった」と述べ，「それは自分の子どもだけのことではなく，同じ状況と要求とをもつ国民のすべてのものであるべきだ（「私事性」の止揚）という原則をもたなければ，決して，自分のこどもについてもその希望をもちえない」と指摘している(29)。「私事」を組織化することによって「私事性」を止揚する新たな公共的主体，国民教育の主体が形成されることに，国民教育の矛盾の止揚の方向性が求められていることは明白である。クリークとは対極的な解決方向は，国民教育の矛盾構造の理解に起因している。

こうした矛盾理解は，教育の歴史的把握を可能にするものであるが，問題は国民の直接的な要求が根拠になりながら，なぜそれが転倒的に，疎遠な形で実現し，なおかつそうした実現形態が正統性をもちうるのかという論理が明確ではないことにある。この点は，「私事」の内容が明らかにされないままに，人権や義務という法的世界の内部で論理が構成されることと関連している。先にみたような生活綴方への指向は，現実の生活の中の矛盾を出発点としながら，学習の主体，民主化の主体を形成することを求めたものであった。ここでは現実の矛盾の把握が焦点になるはずである。そのリアリズムが，私事の組織化論では欠落している。筆者は，抽象的には，「私事」自体が分裂し，対立している現実が，その転倒的な解決を引き起こすと考えているが，このような理解からすれば，「私事」の矛盾を具体的に把握することと，その「国民」的な解決の展望を明らかにすることが課題となるはずである。おそらく，この問題は，勝田の教育論が，学校教育，つまり子どもの教育を中心に構成され，教育組織化の主体たる父母，国民の問題については教育行政論，権利論として扱われることと関わっている。国民教育の主体形成の方向性は打ち出したものの，その形成論理については自らの教育本質論に包摂していないといってもよい。

(2) 宮原批判としての意味

これまでに概観した勝田理論は，一面では宮原理論に対する批判の展開でもあった。第一に，目的意識性を強調するだけでは，教育の概念規定としては形式的であるという批判がある。「教育の概念と教育学」(30)において，勝田は学校だけが教育の機能を独占しているのではなく，定型化しない人間形成の過程や諸力が計画的・定型的な教育を可能にすることを認めている。そして意図的な教育はその過程や諸力を選択し，組織することを要件とすることも承認する。ここまでは宮原の論理の追認である。そして「にもかかわらず，その意図は現実には達成されない」と批判を展開し，その理由として「一つには一定の社会のさまざまなインタレストは，つねに教育をそれにしたがわせようとしていること，つぎに教育自身が自己の中に方法（教育的条件も含めて）と目的との間に不適応を経験し，それが教育の進歩の動力となるか，あるいは目的の堕落や方法の妥協によって反動化するか，そのいずれかの問題にかかっている」(31)という二点をあげている。この内容についてはこれまでみてきたので，コメントを省略するが，大事な点は二つめの理由である。宮原にも，その後に「合流・混在論」と呼ばれる社会教育に関する対抗的関係の理解はあるが，後者のような教育に内在する矛盾の指摘は見あたらない。小川利夫が後に，外在的

・内在的矛盾と整理するところの内在矛盾論の欠落を，勝田は批判しているといってよい。

この批判の意味は教育の本質規定における教育実践概念の欠落という批判として理解可能である。勝田は先の引用に続けて「教育は個人（子どもを主として）の学習と社会的統制の機能としての意識的・目的的な指導の統一過程である。この統一過程はさまざまな矛盾を含んで成立する。この過程を教師の主体的経験としてとらえるとき，教育実践と呼ぶ」という定義を行っている。この定義の後半には，ここにみたような教育の内在矛盾も含まれているであろうが，実践概念はこのような本質的矛盾の概念を抜きにしては，目的的組織化一般が実践であるとする平板な規定にとどまるという批判も，ここから読みとることができる。

第二に，主体化という場合の主体の概念についてである。勝田においては主体とはあくまでも知識や技術，あるいは経験に内的統一を与えるものである。もちろん，それはカント的な認識の主体にとどまるのではなく，現実の生産手段や経済過程の主体となること，あるいは生産過程と社会的諸関係の主人となることという意味で，現実の社会関係を編成する主体という像とも連続するものとして描かれているが(32)，「観念や行動の内的統一の主体を人格という」という定義にあるように，統覚主体としての側面が重視されていることが特徴である。そして，そうした主体の形成にあたっては教養の獲得が重要であるとされる(33)。この論点は「主体化」といっても，その人格の構造を把握しなければ，主体化にいたる条件は見いだせないという批判である。その内容的な展開については，これまでに触れてきたとおりである。

以上の二つの批判を総合すると，明示的には示されていなかった第三の批判的論点が浮かび上がってくる。勝田は教育は学習のないところに成り立たないと指摘するが，その場合の学習とは「主体が環境との相互作用の中で，もって生まれた刺激と反応の傾向を土台としながら，適応の努力をくりかえす過程で，習性を変容し，新しい能力を形成する」(34)ことであると定義される。ここで確認すべきは学習とは主体の意識的な努力の過程にほかならず，学習主体の主体性・能動性の現れであることである。小川利夫は，この点をとらえ，宮原の「形成と教育」に対し，勝田は学習をその中間に措定したと指摘し(35)，人間存在そのものの教育可能性の問題を「目的的な規定」の中核に位置づけたことを肯定的に評価している。

「教育とは学習の指導」という定義も，単に目的意識性を指摘したのではなく，「学習の条件が意識された場合に指導が有効」との指摘に端的に現れているように，学習主体の主体性を引き出すことを条件にして教育という営みが成立することを指摘したものである。能力の発達における媒介性と同時に，教育は学習を媒介にして成立するという側面が指摘されていることが，ここでの要点である。小川の指摘もそのように解釈できるであろう。

このような規定も，小論で確認してきた勝田の歩みに即せば必然的である。戦後社会科が適応の社会科と批判されたときにも，勝田は適応とは生きるものの側からいう概念であることを指摘していたし，そうした適応は矛盾に満ちた社会で生きねばならぬ現実を前にしたときに否定されるべきではないとしていた。またすでに見たように，学習とは単なる知識の獲得ではなく，当初は「心性」，後には人格として把握される主体の確立をともなって成立するものであることも一貫して主張されている。『能力と発達と学習』においても，「自己を意識的存在に高める」，「自我の意識の形成」の重要性はその学習論において強調されている。生活綴方の「主体的真実」論も同じ論理であることは言うまでもない。

では，このような規定の意義はどこにあるのか。学習は学習主体が自己の形成過程を対象化し，主体的に能力を形成する過程であるとすれば，それは二重化した自己を統一する過程であるとも

言える。その統一の過程について指導あるいは目的的な統制を行うことが教育であるとすれば，実は教育は学習主体による二重化の統一過程の合理性によって，根源的には成立の可能性が規定されることになる。勝田のいう「指導の条件」は，このように敷衍可能である。

ここからさらに，三つの論点が展開可能である。第一は，教育の可能性は，学習主体の同意や納得を本質的な契機とするが（これは勝田も指摘している），学習主体の判断は，客観的には学習主体の置かれた状況あるいはそこでの形成のありかたによって規定されており，それはより厳密に言えば，学習主体が直面している現実の矛盾によって規定されている。そうすると，教育の可能性は学習主体の同意を媒介にして，学習主体のかかえる矛盾によって，より根源的に規定されている。形成を現実の，あるいは実際生活の矛盾を通した陶冶であるとしてもよいなら，その過程を目的意識的に統御すると言われる教育の目的意識性は，実は客観的には実際生活の矛盾の展開による陶冶過程としての形成によって，客観的には規定されていると言える。もしも，こうした把握が否定されるとすれば，それは形成を実際生活の矛盾から切り離した抽象的一般的な意味で把握する場合，あるいは学習主体の主体性を認めない場合のみではなかろうか。こうした論理の徹底は，その実践的な判断や発言とは区別された理論枠組みとしてみれば，宮原にも勝田にも，ともに欠けていたように思われる。

第二は，矛盾した教育の成立構造であるが，これは第一の点の裏返しである。教育はそれ自身のうちに非教育的なものを含む矛盾体であるいうのが勝田の把握の特徴であったが，その論理を第一の点にあてはめるなら，疎外された教育は学習主体の主体性を転倒させることによって成立することになる。ここでも学習主体の主体性が，たとえ転倒的であれ，発揮されるこによって疎外された教育，あるいは非教育的教育も成立し正当化されるという理解が肝要である。この点は次の論点につながっている。

第三は，学習主体は価値的選択を行う主体でもあり，学習内容の合理性について判断する主体でもある。このような学習主体に対する指導の内容を突き詰めるならば，それは自己教育の主体の形成にならざるをえない。それは子どもの場合でも本質的には同一であろう。つまり，当時のカテゴリーでいえば，国民教育の主体としての国民の主体形成を支えることが教育実践の究極の課題になるはずである。

そして，この理解を踏まえると，第二の論点でいうところの疎外された教育を止揚する展望も，学習主体の疎外（転倒的自己実現）を解決する実践の延長上に描けることになる。疎外された教育は，自己教育・国民教育の主体を徹底して拒否し，あるいはそれを形式的な主体にとどめようとする。学習の主体であるといっても実際には消費財として学習・教育の選択の主体にとどめられる場合が典型である。したがって疎外された教育を止揚する理論的焦点は，学習主体の疎外を解決し止揚する実践の内容と方法に結実させられなければならない。学校教育と社会教育の新たな関連がここに浮かび上がるように思われる。

(3) 教育主体形成論としての学習サークル論

ところが，こうした論点は既に宮原によって提起済みのものである。宮原は50年代末から60年にかけてのサークル論において学習主体の形成の意義について検討し，さらにそこから教育計画の主体の形成についての展望を描こうとしていたように思われる。もちろん，それは社会教育を対象とした議論であったが，上みた論点をほぼ包摂する論理を鮮明に提起している。

第一に，そこでは学習主体を形成する指導性が教育の内容として理解されている。サークルの

盛衰と関って，サークルは決して自然発生的ではなく，「仲間の中の世話役というサークル型の指導者」の「指導的な働きかけ」によって成り立っていることが強調され[36]，その指導性の内容としては，「仲間の学習必要の掘り当てを助け，学習活動へのそれの発展の段取りを推進する」[37]ことがあげられている。

さらに，そのような学習に対する「指導」性が教育であると再定義されていることに注目すべきであろう。

> まさに意識的に，まさに目的的に，青年たちは決断し，選択すべきなのだ。人類の二つの可能性の一つをえらび，他を排し，そこに民族と自身の未来を築く合目的的な行動が，もっとも鮮烈に力強く青年にはあるべきなのだ。そこにつらなる生活の力をやしなう意図的な努力が学習であり，その学習を自他が目的的に助長する営みが教育であって，そのような意味をもちうる学習＝教育の過程のほかに，こんにち青年の身にとって学習あるいは教育とあえていいうるものがあるだろうか。[38]

ここでは勝田規定との形式的な差異はないといってよい。その内容については学習主体の「主体」性そのものを回復し，自立させる過程の全体が含まれていることに注目すべきであろう。すなわち，「主体的な生活態度の一切をぬきさるように作用する力が日夜青年たちの生活の中で働いている」状況において，青年の学習意欲は潜在化させられ，歪められているのみならず，欠落する状況に追い込まれているとすれば，「自分たちの労働と生活の中での学習必要を掘り当て，それを主体的な学習意欲としてとらえかえすことは，自分たちの生き方を変えていくことの中で試みられる目的的な追求をとおしてはじめて可能」であるとする理解が，学習主体形成論の出発点に置かれている。言い換えるならば，「労働における疎外と働く者の退廃が支配的なところで，働く者の意識の自立がもたらされ，主体的な学習者としての姿勢が働く者の身に生み出されるとするならば，それはそういう生活現実への抵抗をとおして以外にはありえない」のであり，そうした「現実への抵抗」と切り離されて，学習意欲の潜在や歪みが解釈されても「青年たちの学習活動を助ける確かな力は何一つうみだされない」とされる[39]。

ここに指摘されていることは，学習主体たる青年の現実の生活における矛盾の中で，「抵抗」あるいは「人権」としての価値的な判断が生ずるのであり，それと切り離されて外在的に導入された価値は学習主体を形成しえないということであろう。したがって学習主体の形成を「指導」するリーダー，つまりは教育者はそうした現実の矛盾を把握しなければ，教育という営みを組織しえないことになる。勝田の指摘した「学習を指導する条件」，つまり教育の成立条件が，宮原においてはこのように理解されていたといってよい。

さらに，そうした出発点を踏まえて，話し合いや生活記録という方法で学習主体形成への援助が行われるのであるが，その方法理解にあたって宮原は言語による対象化の意義を強調している。

> 「人間が自分を目的的に作り替えることは，自分の生活を正しく認識することによってのみ可能である。そして自分の生活を正しく認識することの第一歩は，自分の生活を客観化してみさだめること，いいかえれば生活を対象化することである。では，人間はどのようにして自分の生活を対象化することができるのだろうか。それは自分の生活の真実を言葉にいいあらわし，はっきりと意識化することによってできる。生活の真実を言語化し，意識化し，

しっかりとつかむために，話し合い，書きあい，読みあう。そこに学習サークルにおける話し合いと生活記録の意味がある。」(40)

宮原も戦前以来，生活綴方実践には通暁していたし，自身もそれが自らの理論的な根拠の一つになっていることを表明している。したがってこうした意義付けは対象とした実践にそくして必然的であった。例えば，戦後早くに既に次のような指摘も行われている。

「われわれは経験を抽象化し，言語化することによって，経験を一般化することができるのでる。――（中略）――経験を抽象化し，言語化する作業をつうじてはじめて，経験は知恵に転化する。まさにこの転化を助けるのが，教育の教育たるゆえんである。――（中略）――子どもがみずから自分の経験を分析し，総合し，かくしてそれを言語化していくのを，いかにじょうずにたすけてやるか，ここが教育の急所である(41)」。

その上で，宮原は生きた言語は労働とワンセットであることも指摘している。「保育の今日的意味」（1963～64）においては，家庭の中から生産的労働が消失することに伴って，「ほんとうにいきいきとしたことば」，「自然に働きかけ，客観的な事物と直接に取り組む行動においての言語であったから，それは正確な表象を伝え，痛切な意味をあらわしていた」と言われることばも消失し，かわってマスコミの影響も手伝って「空虚な言語」が家庭を支配するに至ったと指摘している(42)。生産主義教育論で構想されていた教養論の延長で，こうした主張は理解可能であろう。

しかし，こうした主張が勝田のいう労働から相対的に自立した教養の言語を否定するものでないことは，宮原が続けて系統学習の必要性を主張していることからも明らかである。「自分たちの労働と生活の仕方を社会的・歴史的な文脈でとらえるという基本線」(43)が貫かれることによって，逆に系統学習の内容も学校教育による知から転換可能であるという見通しをもってそれは提起されている。

以上のような教育論としての学習サークル論(44)は，学習の構造化論を経て，教育自治論・国民教育の主体形成論への実践的展望を示すものになっている。サークルにおける指導者についての，「そうしたサークル型指導者が職場や地域の中から出現したことは，国民教育という視野のなかで画期的ともいうべき意味の深いこと」（「国民教育と小集団学習」）という指摘は，教育主体がサークルにおいて形成されていることを評価してなされたものであろう。そうした主体は，サークル指導者のみならず，青年の学習に関係するすべての教師・専門家にまで見出される。宮原の教育再分肢論の積極的側面がここに反映されている。

また，学習・教育内容の編成についても，「サークルにおける学習の過程にこそ，学校教育の功罪とともに国民の学力の秘密が口をあけている。社会科学を国民のものにする――（中略）――それを学校教育がどのように裏切っているか，にもかかわらず働く人たちのあいだにそれにむかってどのようにするどい発想と接近がうまれているか」（同上）との指摘にみるように，実際生活の矛盾とそれを克服する主体，換言すれば，政治や経済の必要を主体化しうる学習・教育内容が，サークルの学習実践（話し合い学習＋系統学習）の中に見通せることが主張されていたと言える。

このような学習実践を経た青年たちの中で，「後に続く者」に対する（社会）教育の組織化が開始され，その延長上に「さらにそのまた後に続く者」のための学校教育への批判と関心が芽生

えていることが指摘されている(45)。こうした実践の展開を確認しながら，宮原は「学校教育と切り離して労農学習を考えるということは間違っている」(46)と断言し，「将来，青年たちの学習運動はかならず学校教育の内部にその力を浸透させていくだろう」と教育改革の展望を語っていたのである。その場合には，教師がこうした青年の学習運動に加わることも，必要な条件として指摘されている。「そのためには学校の先生と農民，労働者がいっしょになって学習する場をつくっていかなくてはだめだ。労働者と農民と先生方がいっしょになって体をぶつけ合いながら学習していくなかで，自分の授業についての反省をしていかなくては，日本の学校教育はよくならないのではないか」（同上）と宮原は述べている。

そのようにみれば，いわゆる学習の三重構造論は，国民教育の主体を形成し，内容を編成するという意味での教育自治の構造，あるいはそれを踏まえた教育の民主化論を示していると言える。勝田の私事の組織化論に対応し，かつより豊かにそれを展開しうるものとして，宮原のこの構想を位置づけることも可能であろう(47)。

社会教育あるいは公民館はその中で，固有の役割を担う。すなわち，学習サークルのリーダーの育成とその活動の援助である。そして，この役割を担う公民館主事は「市町村における新しい専門的教育職員」であり，「リーダーを育て，青年たちに専門的な力を結びつけることにこそ，公民館主事の独自の任務があるのだという原則」は，「公民館主事が農村青年の学習運動組織を育成するうえで決定的に重要なことがら」であるとされる(48)。この指摘を，以上の文脈にそって敷衍すれば，公民館主事は教育自治の主体・国民教育の主体を形成する上で「決定的に重要な」役割を担うと言えよう。学校教育を含めた教育計画化の主体を形成する任務と言ってもよい。宮原の念頭にあった教育の三段階論（原形態－学校教育と社会教育の分離－両者の統一）の第三段階への展望を，宮原がここに見たことも当然であった。

(4) 宮原教育計画論の意義と限界

勝田においては国民教育の主体形成は，学習主体の主体性と従属性の転倒構造を解消するものであったし，そうした主体形成の評価尺度もこの矛盾に即して与えられることになる。そこにおける限界は繰り返さないが，結論的には勝田には国民教育運動への注目と評価はあるが，そうした主体形成論は理論的には内在化させられていない。

これに対して，宮原は青年の学習運動の実態に即して，学習主体の実際生活における矛盾を起点にして，そうした転倒構造を乗り越えていく実践過程，あるいは批判的創造的な教育実践が成立する条件を明らかにしたと言える。この点に宮原固有の意義があるのであるが，他方では勝田のような教育の矛盾的な把握はない。この点は，地域において教育の任務を担うことが期待された，公民館主事や教師，他の専門職が，そのような教育主体として成立する条件についての検討がなされていないこととともかかわる。「空虚な言語」を浸透させる教育労働者・関連労働者のかかえる矛盾，すなわち教育実践における矛盾の把握は依然として課題であるし，それを欠いたままでは宮原の構想が実現する条件も解明されないままであろう。

そのことは，宮原が新たな学習＝教育主体像を把握する際に，精神労働と肉体労働が統一された主体を重ねて理解していることと関連する。この二つの労働の分離が，青年のかかえる矛盾であるとされ，その両者を統一することが学習の内容であり課題でもある。したがって教育主体の教育主体たる所以は，そうした分離を統一することができる学習を編成し，またそのような学習主体を形成しうるという点に求められる。

しかし，この二つの労働の分離は，厳密には矛盾ではない。肉体労働も精神労働を含んでしか成立しないという過去になされた批判を，形式的ではなく内容的な批判として考えれば，それが主張するところは，労働の場面，対象を問わず，すべての労働は人間の理性の発揮である限り，精神的労働でもあるということであろう。そうすると，問題は理性的（したがって人間的）能力の発現である労働がなぜ非人間的（人間性を否定する）と評価されるような結果に帰結するのか，という点にある。それを精神労働からの分離として理解することは，「精神労働」の担い手の抱える矛盾を覆い隠すことになってしまう(49)。宮原がデューイを評価する最大の理由は，デューイがこの二つの労働の統一を主張し，なおかつアメリカの現実にそくして，その条件が（理念的にではなく）実践的に形成されつつあることを見出したからであるが，同時にそのデューイ評価の故に，実践論における矛盾論の欠落(50)というデューイの問題点をも継受することになったのではなかろうか(51)。

4．地域教育計画論の可能性

(1) 地域論と連帯論

しかし，宮原・勝田の両者は，「国民教育」の主体を形成する新たな実践領域を見通していたようにも思われる。筆者は，両者に共通する地域理解に，その可能性を見ることができると考えている。

両者に共通する地域論とは，地域を連帯によって構成されるものとする理解である。勝田は，人間の自立の条件を問うなかで「異なった人間どうしの連帯という事態は，はたして人間のどんな条件のもとで可能なのか」と設問する(52)。その上で，勝田は自立と連帯という二契機を統一する場として地域を措定する。その場合の地域とは「一定の空間的な土地のひろがりを意味しているのではなく，『連帯』を顕在的に，あるいは潜在的に可能にしている人間集団の意味を含蓄」するもので，端的には「地域＝連帯可能性」として把握される。そうすると，人間の連帯可能性は，「地域」における連帯不可能性の契機を検討することによって明らかになる。

ここでの勝田の論理は重要である。勝田は「私たちは，事態の本源的な状況がつねに当為あるいは理想としてとらえられるという思考方法を背負っている」とし，「この本源への回帰という思考を持つこと自身が人間の避け得ない傾向（根をもつこと）だとすれば，この思考を歴史的条件のなかでどのように機能させるかということは，自立的・個性的人間の創出という教育の仕事に大きくかかわりをもっていることになる」という。

筆者はそうした思考方法を「人間の避け得ない傾向」として主観的特質に閉じて理解することには同意できない。むしろ，そうした思考方法は客観的な矛盾の存立構造に即して必然的である。現実の矛盾そのものが，その統一や解決の「理想」の根拠なのであり，「本源」は常に矛盾を止揚しうる可能態としてのみ現れるし，要請される。たとえ喪失したものへの郷愁として「本源」への志向が現れるとしても，その根底に位置する現実的な矛盾とのかかわりで，それを理解することが肝要であるように思われる。こうした保留をした上ではあるが，ここで勝田のとる方法は評価に値する。つまり，連帯を否定する契機（権力・障害）の克服の仕方として連帯の可能性を把握するという方法である。このような方法からすれば，地域研究という課題は「連帯の可能性を破壊してきた条件を解明することと，その克服の可能性を生む地層構造を把握するという理論的認識作業と，現実に連帯の可能性を作り出していくという観点で，負を正に転ずるように諸条

件を再構成する運動論的把握を，区別しながら，相互に媒介しあう」ことにある。

連帯を破壊することは，ここでいえば直接的あるいは本源的な地域を破壊することにほかならない。しかし，その破壊それ自体が，破壊の克服としての地域を理論的・実践的に措定するという把握をここにみてよい。具体的には資本や国家によって破壊された地域(「地域開発」)と，その再建として措定される地域(「地域づくり」)である(53)。この把握は地域教育運動あるいは地域における教育主体形成の議論を展開するときの基本的な視座に据えられるべきであろう。地域概念が教育本質論に位置づくのは，風土論的な地域論でない限りは，このような矛盾論的連帯論を基底に据えた場合のみである。

(2) 地域づくりと教育の計画化

宮原の場合も，地域を連帯の概念を基底におき，かつ破壊の中で実践的に創出されるものとして理解するという点では勝田と同様である(54)。「地域大衆の利害の連帯としての地域」という概念にそれは端的に示されている。その場合の宮原の固有性は，ここでも生産的労働論が地域の内実に据えられていること，およびそれとかかわって自然環境の保全と文化の創造が地域づくりの一つの側面として加えられていることにある。つまり，宮原の場合，地域の基盤には労働と自然と文化があり，その喪失に対して連帯が位置づけられる。そしてそのような連帯は特定の地域を越えて世界的な広がりを持ち，それに対応して地域も閉じたものにはならないとされる。喪失に対抗して地域をつくる実践にとって，学習運動が政治闘争や経済闘争とは異なる独自の役割を発揮する，という。

宮原規定の意義は，連帯論の内実を自然・労働・文化の再建をめぐる実践として規定することができ，したがって地域の再建を，それらの形成機能を目的的に統御された教育機能として発揮すること，すなわち「社会の教育化」の実現として理解することを可能にする点にある。デューイの提起の延長線上にあるものの，地域教育計画を地域社会の形成機能を統制することとして理解しうる，そのような構想が示唆されていると評価してよい。地域づくりと地域教育計画を統一した新たな地域づくり教育論の可能性をここに読みとることもできよう。とはいえ，そのためにはやはり連帯の内実とその教育的価値を問うことが必要であり，そこでは勝田の連帯論が統一されることが必要であったように思われる。

そしてそれは，先に見た宮原の学習構造化論の中に組み込みうるものであろう。そうすると，ここに我々は「国民教育」の主体を形成する具体的な理論的・実践的対象として，地域づくりとそれにかかわる教育実践を見通すことができる(55)。こうして，現代的課題にこたえる教育本質論を構成するためには，労働・地域・教育の相互の関連を問わねばならないし，本稿では十分に扱えなかったが，連帯・平等・自由からなる民主主義論との関連も併せて問うことが不可欠となる。

おわりに

小論では予定しつつも触れられなかった論点も多く残している。それらにも簡単に言及しながら，結論を確認しておきたい。

第一に，戦前教育学における教育目的の外在性に対する批判は，そのまま戦後教育政策への批判にも連続した。宮原・勝田の思索はそうした現実的な対抗関係のなかでなされてきたことは言うまでもないことであろう。その場合に，二人がとった共通の構えが自由主義であった。それは

権力からの自由を意味すると同時に，個人から出発しつつ個人と社会を統一する論理を模索することを意味していた。そのことは戦後の憲法・教育基本法の枠に沿うものでもあったし，実現されるべき新たな民主主義の方向性にも沿ったものであった。

この限りで，二人はデューイを評価する。「アメリカニズムの進歩性」（宮原）は，個人と社会の現実的統一を提示していたし，その論理は民主主義に裏打ちされたものでもあった。また宮原にとっては，そうしたデューイは，宮原の理解するマルクスとも重なるものであった。しかし，個人と社会は，アメリカにおいても予定調和的に統一されるものではない。むしろ，その分裂態としての現実性から出発するときに，デューイとの決別は必然的であった。なぜなら，生活綴方実践を媒介にして，実際生活の矛盾の中に，超越的にでもプラグマティックにでもなく，教育の目的の根拠を求めることが自覚される段階では，ヘーゲルに代表される矛盾論を徹底的に否定するデューイとの論理的不整合が生ずることは当然であったからである。

勝田は，教育の矛盾に焦点を合わせながら，その矛盾の内在的止揚を追究し続け，学習主体の矛盾にまで迫る可能性を有する論理を提出した。同時に，教育に固有の実践場面を確定し，学習の主体そのものの存立構造（人格構造）と発達論理を教育学研究の固有の課題として提示した。しかし，学習の主体形成の論理を徹底することよる教育の矛盾の止揚を見通す一貫した論理は未提示のままに終わったように思われる。それはおそらく，「国民教育」の主体形成の論理を内在化させていないという，その構成にも起因するであろう。

宮原の場合は，一方で「再分肢論」自体の理論的な甘さがありながらも，他方で精神労働と肉体労働の分離と統一論を理論的に貫徹させることによって，実際生活の矛盾にぎりぎりまで迫ることができた。その地域論をみても文化論をみても，労働論的接近が基底にあることは明らかであろう。そこから「再分肢論」に媒介されて，教養教育の内容，地域の教育機能を担うすべての人々による教育自治の構造の見取り図を提示しえたのであるが，ここでは勝田が問題とした教育・学習の矛盾の把握に甘さが見られるし，それは宮原の労働に即した矛盾把握の限界を示すものでもあった。

以上の二人の対比を通じて，筆者には労働の矛盾論的把握の徹底が課題として浮かび上がるように思われる。勝田の能力構造論・人格構造論における統一の論理，「媒介としての教育学」における「ことば」と労働，教養と労働の区別と関連，さらには教養論・学校論までを含めて統一的かつ未来志向的な論理を提出するためには，労働と自己意識，その矛盾的統一の論理まで遡って出発点を確かなものにすることが必要ではなかろうか。宮原の提示した教育主体形成論，学校教育と社会教育の統一論としての教育計画論，生産主義教育論に基づく教養論等，これらを活性化させ，現代的な有効性を付与するためにも，やはり宮原の労働およびその矛盾の理解まで遡りながら，再定義を行う必要があるように思われる。

地域づくりにかかわる地域教育計画論は，両者の最後の思索の時期に言及されているが，もちろんそこには三島・沼津の公害反対闘争の経験に代表されるような地域問題の激化とそれを克服する地域住民の運動の展開が反映している。実践の到達点を二人の理論枠に即して分析することは，依然としてのこされた課題であるし，また既に藤岡貞彦に代表されるように，その課題を引き受けて提示された新たな知見もある。ここではもはや，それらに触れることはできないが，筆者としては協同労働を基軸に据えた協同性の発展論(56)（協同蓄積論）によって，そうした課題に迫りうると考えている。ここでは詳細は省略するが，小論の論点の関連での位置づけを述べておけば，第一に，教育の矛盾・転倒構造を止揚しうる教育主体の形成の論理とそれを可能にする教

育実践の方法と内容を解明することがここでも課題となるが，筆者はそうした教育の矛盾は，実は「取得法則の転回」，すなわち市民的な自由な人格的関係が，そのまま，それを否定する資本による搾取関係に転化するという，現代社会の基本的な矛盾に，正確に対応して発生していると考えている。それは単なるアナロジーとしてではなく，労働と教育が社会において占める位置からして，そうならざるをえない必然性をもつはずであるからである。この点の説明は，別の機会に譲らざるを得ないが，筆者の考える協同蓄積の過程は，ラフなスケッチの段階に留まってはいるものの，この取得法則の転回を逆に回転させ止揚する論理として位置づけたものである。「私事の組織化」論や宮原の学習構造論・組織化論も，筆者としてはこの協同性の発展論（抽象的な論理に留まっているが）と連続するように思われる。そして，また地域づくりの実践の中心には，論理的・実践的に協同論と連帯論が位置づかざるを得ないはずである。この点は次の理解ともかかわっている。

すなわち第2に，宮原の地域づくり論には労働論のベースがあることを確認したが，宮原の労働論を筆者なりに要約すれば，そこには，（対象としての）自然と社会・科学・「共働」・基本的人権が要素として包含され，さらにそれらは平和というカテゴリーと密接にかかわるものと理解されている。労働の主体となることは，これらの諸要素をわがものとして統一することに他ならない。そして，いまや地域づくりにおいて，そのような意味の「労働」を復活させることが課題として提起されていたと筆者は理解する。その場合の「労働」の復活は，宮原の用語で言えば，共働の主体が形成されることによってはじめて可能になるであろうし，それは筆者のいうところの協同労働の主体の形成を意味する。現代における労働の復権は協同労働としてのみ現実的であり，労働の主体も協同労働の主体としてのみ再生可能である。このように理解したときに，われわれは宮原生産教育論を，協同（厳密には協同労働）に基づく地域づくり，およびそれと密接にかかわる地域教育計画論として継承しなければならないのではなかろうか。そうすることによってのみ，勝田が指摘し，一層深刻化している教育の矛盾を止揚する展望も開けるように思われる。

残された課題はあまりにも多い。デューイ評価や民主主義論と教育との内在的な関連，あるいは勝田のシェリング研究ともかかわって，戦後教育学におけるドイツ観念論の総括の評価についても，改めて論じたい(57)。「現代民主主義と社会教育」がそれらの基本的なテーマとなる。その際に，宮原・勝田を批判的に継承・発展させた小川・島田・藤岡・佐藤一子らの成果と，筆者の理解との関連および区別を明らかにすることは不可欠であろう。さらに，美土路達雄・山田定市は，宮原生産主義教育論の紛れもない継承者であり，また協同概念を社会教育理論の中心に据えた先駆者であるが，その彼らを批判した鈴木敏正の提起は，小論の論点とも交差している。これらの先行者の営みに対する正確な評価も，小論の主題からして本来，欠かすことはできない。これらはすべて別稿の課題としたい。

注

(1)この両者の教育目的論について，その統一と「現実的規定」の必要性について主張したのが，藤岡貞彦であった。小論はその成果に詳しく言及できないが，さしあたり，藤岡貞彦「教育的価値の社会的規定性（上）」，一橋大学<教育と社会>研究会『<教育と社会>研究』第8号，1998年を参照されたい。

(2)宮原誠一「教育の本質」，1949年，『宮原誠一教育論集』（以下『論集』）第一巻，国土社

(3)宮原「経済と教育」，1950年，『論集』第一巻

(4)宮原「産業と教育」，1952年，『論集』第一巻，53～55頁

(5)宮原「経済と教育」，35頁
(6)宮原「カリキュラム構成と学校放送」，1949年，『論集』第五巻，346頁
(7)宮原「経済と教育」，29頁
(8)有井行夫『株式会社の正当性と所有理論』，青木書店，1991年
(9)宮原「教育の本質」，19頁
(10)宮原「形成と教育」，『日本評論』，1940年8月号，186頁。なお，宮原はドイツ観念論批判に際して，『ドイツ・イデオロギー』を援用しているように思われる。個人と社会の関連把握の基礎に「労働」の契機がおかれるべきとの主張や，教育の「歴史」把握の方法をめぐる論述に，それは確認できる。それ故，ここでの文脈との関連では，宮原の『ドイツ・イデオロギー』の理解そのものが，ヘーゲルに対するマルクス（・エンゲルス）の批判のポイントとのかかわりで問題となる。
(11)小川利夫「教育の資本主義的性格」，『講座現代民主主義教育』，青木書店，1970年，81頁。
(12)勝田守一「社会科における科学性の問題」，1949年，『勝田守一著作集』（以下，『著作集』）第一巻，167頁
(13)勝田守一「社会科教育における科学性の問題」，156～157頁
(14)勝田の「教育の社会統制機能」論の意義については，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・教育史研究室紀要』，1990年を参照。
(15)『著作集』第一巻，98頁
(16)勝田「学校の機能と教科づくり」，『著作集』第四巻，229頁
(17)勝田「生活教育と社会科」，1952年，『著作集』第一巻，264頁
(18)勝田「文化と教育」，1949年，『著作集』第一巻，178～180頁
(19)勝田「社会科教育の反省」『著作集』第一巻，381～386頁
(20)勝田「教育に何を期待できるか」，1952年，『著作集』第二巻，168頁
(21)同上「教育に何を期待できるか」
(22)勝田「国民教育の10年」，1955年，『著作集』第二巻，226頁
(23)勝田「国民教育の課題」，1955年，『著作集』第二巻，210頁
(24)勝田「知識の教育と労働の経験」，1953年，『著作集』第四巻，61頁
(25)勝田「学校の機能と教科づくり」，1960年，『著作集』第四巻
(26)勝田「能力と発達と学習」，1962年，『著作集』第六巻，77頁
(27)勝田「国民教育の課題」，1955年，『著作集』第二巻，196～207頁
(28)勝田「社会の要求と個人の成長」，1960年，『著作集』第四巻，26頁
(29)勝田「教育基本法の学習」，1960年，『著作集』第二巻，70頁
(30)勝田「教育の概念と教育学」，1958年，『著作集』第六巻
(31)同上，428頁
(32)例えば，勝田「教育研究の課題」，1961年，『著作集』第六巻
(33)勝田「学校の機能と教科づくり」，240頁
(34)勝田「能力と発達と学習」，149頁
(35)小川利夫「教育の資本主義的性格」，93頁
(36)宮原「国民教育と小集団学習」，1958年，『論集』第二巻，200頁
(37)宮原「学習サークルへの道」，1960年，『論集』第二巻，301頁
(38)宮原「青年期教育のこれから」，1962年，『論集』第三巻，136頁
(39)宮原「青年期教育再編成の基本視点」，1960年，『論集』第三巻，71頁

(40)前掲「学習サークルへの道」，299頁

(41)宮原「新しい教育と新しい教具」，1950年，『論集』第五巻，294～295頁。ここにはデューイの影響が明らかにみられる。ちなみに芸術教育についても，同様の視点から評価されている。例えば「生活経験がないところに知恵がないように，感動のないところに表現はない。しかし，感動のたんなる表出は，芸術的な表現とはなり得ない。・・物事が芸術的に表現されるためには，観念の整理と再構成が行われ，表現のための材料の取捨選択がじっさいに，あるいはまた想像のなかでおこなわれなければならない。芸術的表現とは，感動の手放しの表出ではなく，反省され，鍛えられた表現でなければならないということは，子どもの芸術的活動の場合でも同じことである」(「新しい教育と演劇」，1949年，『論集』第五巻，311頁)。

(42)宮原「保育の今日的意味」，1963～64年，『論集』第五巻，378～382頁

(43)宮原「学習サークルへの道」，300頁

(44)教育論として把握すべきことは，藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』，草土文化，1977年，153頁。「宮原論文の提起したものは，単に学習論にはとどまらなかった。それは，在村青年の高校全員進学を前提にしていた一事をみてもわかる通り，教育主体を，国民－主権者としての農民においた，一つの教育論であったと思われる」。

(45)宮原「学習サークルから農民大学まで」，315頁

(46)宮原「地域と教育」，1966年，『論集』第二巻，324頁

(47)教育要求の公共化については，例えば前掲，「保育の今日的意味」，388頁

(48)前掲，「学習サークルから農民大学まで」，322頁

(49)この点については，拙稿「地域関連労働の矛盾をどうとらえるか」，『北海道大学教育学部紀要第71号』，1996年。なお，このような対立論は，宮原の教育の歴史的把握の方法にも浸透しているように思われる。「教育の本質」についても，近代国家の管理の下における学校制度の成立によって，「本質的に社会の諸々の基本的機能の再分肢であるべきところのものが，これらの機能と並立するところの一機能であるかのように内から外からも錯覚され，やがてそれ自身を絶対化し，形式化するようになるのである」と指摘している。これは社会の諸機能と一体化した教育と両者が分離して抽象的に自立した教育という尺度によって教育の歴史を把握することを提起したものである。この点で，前掲，鈴木論文も参照されたい。

(50)鈴木秀一『教育方法の思想と歴史』，青木書店，1978年，90頁

(51)この問題点は政治と教育の関連を問う場合にも現れる。「われわれは反動的な政治がそのイデオロギーにおいて人間的価値を否定するだけではなく，それが教育的価値そのものと矛盾し，教育そのものの否定を招かないではおかないという事実によって，教育の名においてこれを告発する。この告発の権利は蓄積された教育的価値から由来する」，勝田「教育の概念と教育学」，1958年，『著作集』第六巻，441頁。

(52)勝田「人間形成とその認識について」，1968年，『著作集』第四巻，172頁。以下の勝田の引用も同論文より。

(53)このような地域理解が地域概念の歴史性・階級性を明らかにし，地域づくり実践の現代的意義を解明する手掛かりを与える。この点については，拙稿「地域経済論の展開のために」，北海道大学高等教育機能開発総合センター『生涯学習研究年報』第２号，1996年を参照されたい。

(54)宮原「地域と教育」

(55)こうした論点の積極的な展開として，藤岡貞彦『教育の計画化』，総合労働研究所，1977年を参照されたい。

(56)拙稿,「社会教育実践の公共性」,『日本社会教育学会紀要』, 2000年,「地域づくりと協同労働」『生活協同組合研究』1997年2月号等。なお公共性とかかわりでは「現代教育改革と教育の協同性・公共性」『第13回現代生涯学習セミナー記録集』, 同セミナー運営委員会, 2001年6月を参照されたい。

(57)戦前の教育学は, ドイツ観念論に基づくとはいっても基本的にはヘーゲルの影響力が消失した後に復活を遂げた新カント派に依拠している。それに対する批判においても, 一方では, すでにヘーゲルは検討に値しないものとして無視され, 他方では, ヘーゲルを経ることなくスターリン主義的な「マルクス主義」が展開した。プラグマティズムは個人と社会の「現実的」(経験的) 統一論として, 独自の位置を占めたが, 厳密に言えば, それはドイツ観念論の内在的な批判とは言えない。いうまでもなくヘーゲルの主題は, フランス革命後の近代社会において自立した個人の自由と近代国家としての一体性をいかに統一するかという, いわば民主主義論の核心をなすテーマであった。その問いを突き詰めていく論理がヘーゲルの弁証法であり, ヘーゲル内在的には, それは民主化の論理であり, 個人の自由を実現する論理であった。マルクスが継承したのはそのヘーゲルであり, 批判したのは, その主観的意図にもかかわらず国家による統一を正当化してしまうヘーゲルであった。この思想的営為が, ドイツ観念論批判の中で正当に評価されず, 発展させられなかったことが, 日本の教育学のみならず社会科学全体に与えた影響は決して小さくない。実は, 宮原・勝田の論理の中にも, この問題を読み取ることができるように思われる。

付記：小論を準備するにあたり, 東京大学大学院の佐藤一子教授の演習において検討して頂く機会を得た。佐藤教授ならびに演習参加者の皆様に謝意を表したい。