



Title	教育学カテゴリーとしての承認関係論の独自性 ; 予期理論による「教育」把握の批判的検討を素材として
Author(s)	中俣, 保志
Citation	社会教育研究, 29, 1-10
Issue Date	2011-08-31
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/47256
Type	bulletin (article)
File Information	No.29Nakamata.pdf



[Instructions for use](#)

教育学カテゴリーとしての承認関係論の独自性

—予期理論による「教育」把握の批判的検討を素材として—

中 俣 保 志*

目 次

はじめに	1
1. 社会教育における教育と学習の差異—宮原誠一の検討	2
2. 社会教育における学習論の展開	5
3. 広田照幸の「教育万能論批判」の射程と批判的検討	7
4. 権力予期理論的アプローチにおける「教育」把握	9
まとめにかえて—教育における課題としての承認関係	9

はじめに

既に正統的周辺参加論¹⁾や、「学びの共同体」²⁾論等が示してきたように、実践共同体へ参加が構成員の学習を促し、更には参加者の自我同一性や共同体への帰属意識の成立にも関与している点が、活動理論や学習論の展開とともに指摘されてきた。これらの先行研究は、成人教育の理論にも影響を与え、社会的な関係構築と参加者の帰属意識や実存的な実感に「学習」という媒介的な行為が必要であることの認識、つまり「学習」の社会的な性格を根拠づけるという点で大きな成果を果たした。以上のような理論をここでは社会構築主義的学習論と名付けることにする。

一方で、筆者の見解では、以上の議論は、「教育」という営みが持つ特徴—「教える側」と「教わる側」との間に何らかの承認関係が成立し、場合によっては「教わる側」の「私権の委譲」を伴うという特徴—を十分に描き切れていないという理論的な課題を持つ。

以上の理論的な課題を指摘した論客として、広田照幸があげられる。後に見るように、広田は、現状の学校教育にばかり過剰に批判が集中し学校「教育」への期待が増大する状況が、かえって教育制度をより困難な状況へと導いていると、「教育」をめぐる言説の悪循環を冷静に受け止めることを喚起している。広田の立論は、「教育」という営みの限界を明確にし、その上で現場レベルでの「教育」の

*香川短期大学経営情報科

行い難さを指摘し、教育言説の論難を導き出す点にある。

これらの議論は、おもに「学習」との差異に着目して「教育」の意義と限界を明確にし、教育に関する言説の特徴をメタ理論分析的に理解するという点で一定の成果がある一方、研究成果からの安易な政策提言の禁欲がかえって現状肯定的な理論枠組みとしてすりかえられる危険性を持つ。

本論では、以上の広田の教育言説に関する批判的な分析をふまえた上で、筆者が指摘した「教育」の営みにおける特徴—社会構築主義的学習論で描き切れなかった実践共同体の「教育」に基づく社会関係の意義と限界を明確にしたい。これが本論文の目的の第一である。

第二に、広田の立論の背景であると思われる、権力論（または権力の予期理論）的アプローチ、もしくは制度論的³⁾アプローチによる「教育」理論の批判を試みたい。これらの教育理論は、社会構築主義的学習論が、「教育」そのものに対しての立論が不充分であった点を明確にする際には有効な議論であるが、一方で、これらの理論が対象にしている「権力」概念や「制度」概念の教育学的把握においては、十分な説得力を持つとは言い難い。とくに社会関係として教育をとらえる際に、いわゆる制度論的教育学の論客が主張する「内部制度」と呼ばれる場面に際しては、理論枠組みの限界がある。その点を明確にする点を本論文の目的の第二点目としたい⁴⁾。

その際、以上の広田のアプローチの批判的検討を通し、「教育」に基づく社会関係を、理解する枠組みとして、教育という実践が持つ人称性という点に着目する。広田のような権力（の予期）理論的アプローチが、教育に内包される社会関係論を分析する相に対応していないことを、教育における「人称性」の概念に着目し、教育学のカテゴリー独自の有意味性が成立するか否かの理論的検討を行う。

広田の議論は主に学校教育の現状に即した問題提起として理解する必要があるが、教育学カテゴリーとして社会関係論が成立するか否かのパラダイム臨界点を示す批判点であるため、素材として取り上げることとする。

1. 社会教育における教育と学習の差異—宮原誠一の検討

広田の「教育万能論批判」を確認する前に、手続き的に確認をしておきたい。

まず、確認されなければならないのは、通常我々が社会教育実践を理解する際に、教育学カテゴリーとして、「教育」と「学習」を分析概念として区別し、双方の差異をふまえた上で実践を構造化し把握している点である。

かつて、宮原誠一は、教育を「人間形成の過程に内包される一要因にすぎない(I-22 頁)」とし、教育と形成を区別した⁵⁾。宮原の教育理論を「学習論」との兼ね合いで確認したい。

宮原は、戦前・戦後直後の論文で「教育」と「形成」を区別することで、外的環境に適応するよう強いる力を基礎にする学習者の態度を「形成」、主体的に「形成」する力を社会的に編成するよう統御することを「教育」とした。宮原の「教育」・「形成」二元論は、「教育」という用語では簡単に解消し

がたい学習者の柔軟な耐性と「形成」の領域を発見し、一方で「形成」概念を介しての「教育」概念を意識的な社会的範疇として抽出している〔鈴木聡（1990）、岩本俊一（1997）など〕。この区別によって、宮原は、「学習の意識的編成」という問題圏を教育学カテゴリーとしてとらえることに成功し、「学校教育」にとどまらない教育の領域の概念化—「社会教育」概念を介しての「学校教育」概念の相対化という教育理論的な知見を得たのである。〔金馬国晴（1997）、宮崎隆志（2001）参照〕。

「学習の意識的編成」を教育学カテゴリーとした宮原の議論を確認するために、おもに「青年期教育の再編成」（Ⅲ-7-101頁）の文献を中心に、1950年代における宮原の「学習サークル論」を取り上げる。なぜなら、学習サークル論こそ、宮原の教育理論における「学習の意識的編成」が実践の内実をふまえて展開されているからである。

学習サークルとは、1950年代前半ごろから当時盛んであった母親運動・平和運動・文化活動などと並行して全国に広がった、「大衆運動」とされている。この運動の特徴としては、余暇活動を主題とするものから、若手経営者の実践的な学習会、社会問題などを主題にしたものなど、実に多様な団体が全国各地に出現した点にある。宮原によれば、このような学習サークルの全国的な盛り上がりは、アメリカ占領政策の集団指導、社会教育行政整備と活動家の登場、青年の主体的学習要因として「要求」、「青年の不安」、「ゆがめられている」学習意欲など、これらの背景によって説明される（Ⅱ-197-198頁,Ⅲ-70-71頁）。

同時に宮原は、学習サークルにおける「主体」の模索も「学習サークル論」の中で展開している。宮原によれば、サークルが広まった背景の一つである青年の主体的学習要因（「要求」、「青年の不安」、「ゆがめられている」学習意欲）は、一方で「権利としての教育（Ⅲ-8-20頁）」が定着している表れであり、参加者が自身で学ぶ機会を創造し、自分たちの学習課題を自覚化する契機として宮原に理解される（広義の学習主体の萌芽）。

また個別のサークルの中で、どのように学習課題を設定し運営していくかという狭義の学習主体として宮原はリーダー論と「正しい」学習必要の自覚化（Ⅱ-298頁,Ⅲ-71-72頁）という点に触れている。宮原によれば、サークルに参加する青年たちは、学習主体の矛盾した有様（二重化した自己）、例えば「要求」、「青年の不安」、「ゆがめられている」学習意欲（Ⅱ-197-198頁,Ⅲ-70-71頁）といったものを参加する前から持っているか、もしくはサークルの学習活動の中でそれらを感じるとしている。

「ゆがめられている」学習要求とは、どのような状況をさすだろうか。宮原は、青年の生活や労働の状況が厳しいものであれば人間として「基本的な諸関心・諸要求が抑圧」されており、自身の学習に対する印象もゆがんだものになるのではないかと仮説を立てていた。この仮説によれば、そもそも学習することに対して生活の問題から「無関心」であったり自身の生活上の課題の技術的な成果のみを学習に求めたりする姿勢として、「ゆがめられている」学習意欲は説明される⁶⁾。

では宮原が言う「真の学習必要」とは、どのようなものであろうか。また「ゆがめられた」学習必要

とどのような差異があるのか。宮原によれば、真の学習必要を見定めることとは、「自身の生活と労働と自身からつきはなしてとらえ…自身にとっての学習必要を主体的にとらえ返す。…生き方の変革を意味していること…(Ⅲ-70頁)」として理解される⁷⁾。

学習サークルにおいて、どうすれば「真の学習必要」に到達することができるのか。宮原は、実践レベルにおける学習サークル「主体」の模索として「リーダー論」を展開している。宮原は、学習サークルにおいてリーダーの役割が重要視されるようになったのは、1950年代後半以降のサークル衰退期に入ってからだと指摘している(Ⅱ-299-300頁)。学習サークルが立ち上がり、講座を継続して行うようになると、ただ単に学習実践を行うだけでなく、それを支える「リーダーと中核体」の存在がなければ、宮原の言う「真の学習必要」を自覚化する前に、サークル自体の運営が困難になり学習活動が下火になってしまう。継続的に2年以上サークルを維持している実践に注目すると、その実践には「リーダーと中核体」の存在が欠かせないと宮原は指摘する(ibid.)。

では宮原が注目したサークルにおけるリーダーの役割とはどのようなものであったか。それは、学習サークルの中で、学習者の「生活と科学の結合」が学習課題となるようサークルを運営することであり、サークルの運営を通してリーダーが、学習者の個別な生活状況に迫ることで他の学習者たちと「共同(体)」を形成していくことである。これは、当時宮原が成功事例としてあげている学習サークルの実践においては、地域活動家や公民館主事など、共同体の外部者としてのリーダーが、学習サークルの運営を通じ地域に承認されていく過程が確認されたからであった(ibid.)。

以上確認していくと宮原の「学習サークル論」では、学習過程が、学習者の「自己形成」あるいは「ゆがめられた」学習必要や「不安」など学習者の「葛藤」を出発点に「教育」実践が描かれている点を確認できる。これは宮原が、高度経済成長期における勤労青年の社会的な課題構造(精神・肉体的労働二極化説)と学習活動の背景を結びつけることで、自身の教育理論の枠組みである「教育と形成」の二元論的課題設定を、より具体的に敷衍したものであったといえよう。

宮原の「学習サークル論」は、小集団の学習サークルに注目しつつ、小集団内の教育的な働きや学習者の学習過程分析を通して、教育をめぐる時代的な二元論に課題設定をするという社会批判的な性格の強い教育理論であった。また、「教育と形成」という二元論的理解により、「学習者の耐性」が形成として対象化されそこからの成長という文脈で自己変革を行う意識的な学習編成として「教育」が把握されている。

宮原の「学習サークル論」は、青年期の社会教育分野において、集団の中で人が成長するという位相を理論化する際、学習者間同士・学習者—教育計画者間それぞれに、「教育的信頼関係」というある種の「共同化(体)」の営みを、学習活動実践の中に読み取るものであった。かつて勝田守一が、「発達の最近接領域」を強調したと同様に、宮原はこの信頼関係の構築が、参加者の学習課題を規定すると述べている(Ⅲ-75頁—補注1)。言い換えるなら「集団によって何かを学びえるかどうか」も含めて、その集団が規定しているとする宮原の分析は、学習方法の技術論的な分析に陥りがちな学習に

おける集団の役割分析に対して大きな示唆を与えるであろう⁸⁾。

2. 社会教育における学習論の展開

宮原が「教育」と「形成」を対置したのに対し、1960年代から70年代にかけて成熟した国民の学習要求運動などの展開や「国民の学習権」論との関連で、教育と学習の統一的把握を目指す教育理論が登場する。特にここでは、島田修一の社会教育労働論に言及したい。島田は、社会教育労働を「人びとの学習意欲を組織し、教育・学習活動を通して自己の成長と発展の可能性に確信を抱かせ、みずから自覚的な自己形成主体になろうとする意志を組織する教育的営み」とであると定義した(島田 1975, 芝田編 210 頁)。

島田の社会教育労働論は、宮原の教育再分肢論における形成の一部に学習論を読み込むことで、社会教育における「大衆的な教育・学習運動の自習的な発展」(ibid.)を、教育理論の射程に含みこもうとするものであった。宮原が再分肢論で、教育を「主体化するための目的意識的手続き」、「形成」を「自然成長的な過程 (I-14 頁)」として把握したのに対し、島田は、学習する側の主体性に注目して教育と学習の統一的な理解を目指したといえよう。島田のこのような把握から、宮原が提起した「教育と形成」の差異を前提とした教育理論の展開は、「教育と学習」というテーマに位相が変遷することとなる。

島田の理論の背景としては、一当時拡大しつつあった学習権に対する市民活動における学習主体(民衆)と、一方で教育をする側として奮闘していた実践家としての社会教育関係者の意識的な取り組み、一教える側と学ぶ側両方の側の主体的な営みを、統合的に把握しうる社会的状況が存在したといえよう。後に島田は、1990年代の中ごろに入り実践事例から、『学習』が『教育』を組織する」として、時代の変化から両主体の関係性がさらなる展開をみせていることを指摘している(島田 1996年-24 頁)。

3. 広田照幸の「教育万能論批判」の射程と批判的検討

以上確認したように、宮原誠一は戦後すでに「学習の意識的編成」という学習の社会関係論の層で「教育」を捉えようとし、島田は、教育実践における社会関係の内実を教育主体・学習主体ととらえ返すことで、資本主義に規定されながらも成熟してきた民衆の社会教育的側面を捉えてきた。

これらをふまえた上で広田照幸の「教育万能論批判」を批判的に検討し、現代の理論枠組みとして必要となる教育学カテゴリーの要点を、教育における社会関係に留意しながら確認する。

広田は、「〈教える—学ぶ〉関係の現在」という小論で、「学ぶこと」と「教えること」を区別し、学ぶ主体が「学ぶこと」と、教える主体が「教える」という行為の間には、「自明な連結関係」は存在しないという(広田 2003-237 頁)。広田は、島田同様に「学習」と「教育」の差異に注目しつつ、「教

育関係の再構築」を構想する点で課題意識には共通するものがあるが、その理論的な背景として、とくに「学習」に対する位置付けは、かなり異なる。

確かに島田が注目してきたように「学習」は目的意識的な活動として理解しうる。また、事実 70 年代以降現代においても、学習論自体は教育学における言説の上でもきわめて重要なトピックとしてその位置を占めることとなる。その理由として指摘できるのは、島田が 70 年代の中ごろに着目した大衆的に拡大しつつある学習主体の広範な運動という動きがある。

一方で、主に学校教育の現状を念頭に置き、島田と異なる点に学習論へ注目の理由を指摘する者の立論はどうか。戦前は、地域の啓蒙者として「文化的ヘゲモニーを握っていた（広田 2003-113 頁）」教師であるが、戦後高度成長により日本社会が変動する中、もう一方で文化的ヘゲモニーの極となっていた地域共同体の因習（村のルールやしきたり）が衰退する中、家族や親を主体とする運動体が、「子どもの生活に過剰に干渉する学校のあり方」を問い直す動きが 80 年代以降顕著になったとされる（広田 2003-116 頁）。そのような中、主に学校を中心とした「〈教える—学ぶ〉関係」のヘゲモニーに変化が現れ、「教えること」を成り立たせていた教師の「超越的な審級」（権威的な位置付け）が喪失したとされる（田中 1997）。この様な「教育」をめぐる文化的ヘゲモニーが構造的に転換する中、「学ぶ側が優位に立つこと」で、教える側は、教育関係の再構築をはかってきたと広田は指摘する。

この様な教育関係の再構築を目指す代表的な論者として、「学ぶ側の論理を中心に据えた教育関係論（広田前掲 246 頁）」に立つ立場と、「教える側に心理臨床家のような役割を求める（広田前掲 249 頁）」立場、二つを広田は取り上げている。この二つの立場は、謂わば「学ぶ側の主体性に依存しながら教える側の無限責任が問われる」教育言説を反映しており、ある種の「教育万能論」として主には青少年に起因する社会問題を、（学校や家庭など）すべて教育の問題に還元してしまう立場を批判しえず、かえってその言説を補完してしまうとする（前掲 219-223 頁）。

広田はこの様な「教育万能論」は、「教える側」に様々な学習者の側の抱える課題を制御するよう権力構築する論理に立脚してしまうことから、学習者が「学ばないこと」を含めてすべて「教える側」のコントロールに還元できない存在である以上、結局は「教育の失敗」と「よりよい教育」という対置を二元論的に行うことで、学習者の行為を日常的に「監視するというシステムの精緻化・濃密化をとめどなく進行させる」という陥穽に至ると指摘する。では、教育の論理を再構築するにはどのようなことが留意されるべきか。常に教育というシステムをすりぬける可能性を学習者がもつ状況において「〈教える—学ぶ関係〉」を成立させるには、非教育者つまりは学習者が、「主体的に『〈教える—教えられる関係〉』の権威を承認する必要がある（広田 2003-222 頁）」と広田は指摘する。

以上、「教育」と「学習」の差異をふまえつつ両要素の統一を目指してきた教育理論を検討してきた。宮原の場合は、「教育」の営為の意義と限界を明確にするため、学習を含む人間の「形成」と「教育」が区別された。次に島田の理論では、70 年代大衆的に拡大しつつあった社会運動（学習運動）という状況をふまえ、学習者を主体として理解することで、社会教育活動における実体を後に「民衆」とし

て位置付ける方法論的な提起がなされていた（島田 1996—231-236 頁）。70 年代の議論では、住民の学習実践は社会教育専門職を含む行政の担当者と「共同事務」という形で国民の学習権と結びつくことが、社会教育労働の内実を支えていた。島田の方法論では、「教育」と「学習」を差異化し、学習の主体を共同的な存在として注目することで、社会教育活動に独自の教育労働論を見出した。

また、主に学校教育をめぐる地域社会内の文化的ヘゲモニーが変化した 80 年代以降、「教育」と「学習」それぞれの営為の関係は「自明な連結関係」ではないと指摘した広田は、「教育」が学習者の側に〈教える—教えられる関係〉の権威を承認する過程を含む以上、安易に両過程が結び付けられるような議論からは、「教育」という行為自身が持つ権力的な側面やシステムの課題が批判的に認識されない点を指摘していた。広田は、みずからの議論が、「成人を対象とした」「市民講座」のような実践の場合、学習者が教育者に持つ関係は、学校教育における教師—生徒の関係と異なり、「学ぶ側の自律の容認度」が異なるとしているが（広田 2003—257—258 頁）、〈教える—教えられる関係〉の権威を承認する過程は教育の持つ本質的な要素の一つであり、成人教育においても教育実践の分析過程において充分留意されなければならない点であると筆者は考える。

教育実践を研究対象とする際、その学習実践に注目することは常道となるが、学習実践を寄せ集めれば教育実践の構築が可能となるわけではない。むしろ、学習がどのように編成されており、また編成されてきたのか、それを可能にした条件は何か、などといった考察が行わなければならないだろう。これら、「教育」と「学習」の差異に注目する先行研究から、筆者は、以下の点を社会教育・成人教育の教育実践における関係分析を行う際の課題として注目したい。

4. 権力予期理論的アプローチにおける「教育」把握

以上、広田の「教育万能論批判」を批判的に検討してきた。広田の指摘によれば、教育は学習を寄せ集めればそれで成立するのではなく、その背景に学習をめぐる承認関係が存在しなければ成立しない、独自の社会関係を必要とする。

一方で、広田の「教育万能論」批判は、ともすれば教育実践の企図性を否定する側面もあり、実践内での学習による相互承認の過程—すなわち教育実践の人称的關係に依存する側面への捨象が含まれている。広田のこのような「教育」把握は、どのような理論的な基盤を持つのだろうか。

上述したが、広田は、教育の主体と学習の主体とのそれぞれのかかわりに着目し、『教える』という行為と『学ぶ』という行為が、自明の連結関係ではない点を強調している（広田 2003—237 頁）。

広田の「教育万能論批判」では、主体における教育と学習の差異が強調された。このような観点は、どのような理論的背景を持つのであろうか。教育主体と学習主体の関係の偶然性に注目しかつ広田に先行する社会理論として、宮台真司の「権力の予期理論」があげられる。

宮台は、主著『権力の予期理論—了解を媒介にした作動様式』の中で、N.ルーマンの権力理論、盛

山和夫の制度論などを批判的に検討し、「権力体験」に基づいた行為選択の予期理論として権力関係を定義づけている（宮台 1989-22 頁）。それによれば、行為者 i とその選択に後続する j の最適選択を予期したときに、権力の一般的定義とは以下ようになる。

「行為者 i が、自分の選択に後続する j の最適選択を予期したときに現実に実現可能だと想定する社会状態の中で、最適選好するものを『現実的最適状態』(x)という。

行為者 i の了解内で論理的な可能性を構成された全ての社会状態のなかに、

- ① i が、現実的最適状態(x)よりも上位で選好し、かつ、
② 現実的最適状態(x)を開示する i の選択・とは別の i の選択で開示される、
という 2 条件を満たす社会状態(y)が、少なくとも 1 つ存在するとき、『 i は j からの権力を体験する』あるいは『 j から i への権力が存在する』という。」（宮台 1989-22 頁）

宮台によれば、権力体験にとって、『本来やらなかったはずのことを』という反実仮想の状態が本質的な契機であるとされている（前掲 28 頁）。

では、宮台の理論においての「教育」とはどのように把握されているのだろうか。以上の行為者の権力体験を手掛かりに、了解を媒介にした行為選択論として理解できる。その際、宮台は、自身の予期理論において教育関係の把握を試みている。『権力の予期理論』の全編にわたり教育関係が取り上げられている。

それによれば、行為者 i (学習者) と行為者 j (教育者) があり、 i の行為選択としては、勉強する・学ぶ、という選択肢があり、 j の行為選択肢としては、及第させる・落第させる、というそれぞれ二つの選択肢がある。 j の行為選好を前提にして i の権力予期が成り立ち i の行為選択に上述の反実仮想的なインセンティブが働いた場合、 i に権力が体験されたことになる。

しかし宮台は、分析を進める過程で、 j が i を及第させるか落第させるか、という基準が j の裁量を超えた基準によりなされる場合（例えばテストの点数基準等が厳密に学校で決められており j の介入する余地がない場合）、 i に体験される権力には人称性が伴わないことになる（宮台 1989-94）。しかし、権力体験から、人称性が取り除かれたとしても、制度的、あるいは社会的な背後関係から、行為者 i が権力体験を構築することはありうる（例えば、勉強をしないと卒業できず就職も不利になり自立できないから勉強するなど）。その場合は、 i と j が、生徒-教師間という権力関係のみに規定されるのではなく、 i は制度的・文化的な「社会的権力」による権力をも同時に経験していることになる（宮台 1989-102 頁）。

権力体験が人称的な制約を離れる一方、行為者が自由な選択を狭める行為選択を行う一つまり「社会的権力」の承認がなされる点を宮台の理論は明らかにしたと言えよう。一方で、「教育」という行為を把握する方法論としてはどうか。いわば教育実践は、制度的なものを捨象したところでは成り立たないとしても⁹⁾、やはり教育の人称的な関係性は、否定できず、むしろ前述した宮原以降の教育理論では、「信頼関係」や「相互承認」など、より人称的な側面を教育学独自の領域として示してきた。

これらの点をふまえるならば、社会科学において教育学が独自のカテゴリーとして理解されるならば、社会関係や承認において、人称性という点は除外できないであろう。いわばその点が「社会科学としての教育学」が成立する際の最低限度のメルクマール、すなわち教育学的「思考の臨界点」¹⁰⁾ということになる。

まとめにかえて—教育における課題としての承認関係

以上の議論をふまえ、今までの本論が明確にしてきた点をまとめ、今後の課題を確認したい。

社会教育の基礎理論において、学習と教育の差異をどのようにとらえ統合するかという課題は、その理論が抱える時代的な社会関係像を主体に投影せざるを得ないという思想史的な限界はありながらも、教育という社会関係に独自の「人称性」に立脚し、その点で教育学独自のカテゴリーに属する問題圏を形成してきた。

一方、宮台の権力の予期理論や、広田の「教育万能論批判」は、教育と学習の差異を明確にするという点で重要な示唆を与えるものでありながらも、教育独自の特色である、「人称性」をとすると捨象しかねない限界性を持つ理論であった。

筆者としては、これらの分析の過程で、社会科学における教育学の独自性を実践の「人称性」という点で捉えつつも、この概念が実証的な諸事例の普遍性をどのように説明しうるのか、また、自己教育論の蓄積や社会教育労働論との接続が可能なのか、不可能なのか、これらの点を検討することにより教育実践の「人称性」に関する研究の妥当性を、今後は課題として検証していきたい。

参考文献

- 小関 隆志「労働世界の生涯学習 1—生協労働者の学習過程—」(日本社会教育学会第43回研究大会自由研究発表資料、1996年10月)。
- 佐藤一子「社会教育研究とアクションリサーチ」『社会教育紀要No.41』、41・51p (2005)。
- 佐藤一子・櫻井敏・岩本俊一・金馬国晴・大島英樹・中川恵理子「宮原誠—教育論の現代的継承をめぐる諸問題」『東京大学大学院教育学研究科紀要第37』巻310-331p (1997)。
- 佐藤修司「教育計画における『資本主義的計画化』概念の検討」『東京大学教育学部教育行政学研究室紀要 第9号』101-114p (1989)。
- 坂本忠芳「現代における教育実践と教育科学の方向(上・下)」『教育2002年2・3月号』。
- 下平昭一 他「戦後サークル運動の変換と現状」『思想の科学(第18巻)』思想の科学社(1963年9月)など参照。
- 鈴木 聡「宮原誠一と勝田守一における『教育本質』論争」『研究室報東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室第16巻』(1990)。
- 鈴木 聡「『青年期教育の再編成』論の今日的視点」、教育科学研究会編『教育』(1990年6月号)。
- 竹内常一「学級崩壊を超える—平和的な社会秩序をつくりだす政治教育へ—」『生徒指導』全国生活指導研究協議会編、明治図書(1998年9月号)。
- 田中智志「教育の二重モード—代理審級、事後心象、そして虚構の時代」『教育哲学研究』第75号(1997年)。
- 広田照幸『教育言説の歴史社会学』、名古屋大学出版会(2001年)。
- 広田照幸『教育には何ができないか』、春秋社(2003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」『北海道大学大学院教育学研究科紀要第 83 号』(2001)。
宮台真司『権力の予期理論—了解を媒介とした作動様式』、勁草書房 (1989 年)。
宮台真司『日本の難点』、幻冬舎新書(2009 年)。
米原雪子「文化と集団の中で自己肯定間を育てる-S 君の成長」ほか『教育』教育科学研究会編、国土社通号 676 号(2002 年 5 月)参照。

注)

- 1)レイヴ・ウェンガー著、福島真人訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書 (1993 年)。
- 2)佐伯・佐藤・藤田編著『学び合う共同体』東京大学出版会(1996 年)。
- 3)盛山和夫『制度論の構図』創文社 (1996 年)。
- 4)岡田敬司『人間形成にとって共同体とは何か—自律を育む他律の条条件』ミネルヴァ書房 (2009 年)。
- 5) なお、本稿で取扱う宮原の基礎文献とその表示法について標記しておく。まず本稿では、底本を、国土社版『宮原誠一教育論集』とし引用は巻数をローマ数字 I～VII と表示しページ数をその後に表記した。
例：『宮原誠一教育論集』第一巻 15 ページ 表記→ (I-15) その他の文献として随時以下のものを参照した。
宮原誠一編『青年の学習』国土社 (1960 年) 東京大学教育学部紀要 (宮原が在籍した期間)。
- 6)また宮原によれば、真の学習必要を見定めることとは、「自身の生活と労働と自身からつきはなしてとらえ…自身にとっての学習必要を主体的にとらえ返す。…生き方の変革を意味していることであって、… (III-70)」として理解される。
- 7)また「真の学習必要」については「立場を持つ主体としての学習者にとってのものであり、それは学習者が自身の労働と生活を対象化し、そこからそれを主体的に捉え返すものであるから… (III.75 補注 1 より)」と説明している。
- 8)この論争の学説史的立場づけに関しては前掲の以下の論文を参照 (鈴木聡「宮原誠一と勝田守一における『教育本質』論争」研究室報 東京大学教育学部 教育哲学・教育史研究室 第 16 巻 1990 年及び宮崎隆志「教育本質論における宮原誠一と勝田守一の差異」北海道大学大学院教育学研究科紀要 第 83 号 2001 年)。
- 9) 室井力『特別権力関係論—ドイツ官吏法理論史をふまえて』勁草書房(1968 年)。
- 10)井上達夫編『法の臨界 (2) 秩序像の転換』東京大学出版会(1999 年)。