



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	社会教育論の端緒範疇としての近代的人格：城戸主体形成編によせて
Author(s)	鈴木, 敏正
Citation	北海道大學教育學部紀要, 48, 17-43
Issue Date	1986-10
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29297
Type	departmental bulletin paper
File Information	48_P17-43.pdf



社会教育論の端緒範疇としての近代的人格 —城戸主体形成論によせて—

鈴木 敏 正

“Modern Person” as the Beginning Category in the Theory of Adult Education

Toshimasa Suzuki

目 次

1 はじめに —2つの城戸論文—	17
2 社会教育論の端緒範疇	21
3 「人格」の3つの規定	25
4 人格の自立化と自由	29
5 近代的人格	35
6 おわりに	41

1 はじめに —2つの城戸論文—

われわれ北海道大学教育学部社会教育研究グループでは、労働者や農民の「主体形成論」を構築することを通じて、新しい社会教育論（いわば「主体形成論的社会教育論」）を創造することを長期的な研究課題としている。本稿では、以下に紹介する城戸幡太郎先生の戦前と戦後の二つの論文をとりあげ、それらを主体形成論として読んだ場合、「新しい社会教育論」にとってどのような研究課題を提起することになるのか、を検討する。最初に結論的に言えば、本稿の課題は、「近代的人格」を社会教育論の端緒範疇として位置づけるべきことを提起することにとどまる。

教育学の発展に貢献した城戸幡太郎先生の最大の業績の一つとして、戦前におけるいわゆる教育科学運動のリーダーシップをとられたことを挙げることに誰しも異論はないだろう。そして、この教育科学運動の「のろし」となったのが、1930年に企画され、31年から岩波書店によって発行された講座『教育科学』であったこともよく知られている。その『教育科学』の最終号である第20冊に城戸先生がよせられている論文が「社会的教育学」（以下、「戦前論文」）である⁽¹⁾。

この論文のテーマが社会的教育学であったことは、単にP. ナトルプの『社会的教育学』などによって一種の流行となっていた社会的教育学を批判するということが以上の、教育学の発展にとって最も基本的な問題が含まれていたということができる。城戸先生自身、東京帝国大学文学部副手となった1919年には、まず「ナトルプの直感的体験の考えかたに興味をもって、その心理学の翻訳」をしたり、ドイツ留学から帰国して法政大学文学部の教授となった1924年には、「社

会理想主義による実践哲学を原理とするナトルプの『社会的教育学』を興味ぶかく読んだことを思い出して、それをテキストにして講義したりしている。しかし、すでに留学中にドイツの「教育科学」の潮流に接した城戸先生は、心理学や教授法を問題にしないクリークのような教育科学に批判的で、実験的・実践的に教育方法の研究をしている「ペーターゼンの考え方に共鳴」していた。そしてさらに、この「教育科学」講座においては、「社会の変革は、教育の力によって行われる」という確信のもとに、「心理学よりもむしろ実践を問題とする教育についての講座を計画」することの意義を重視しているのである⁽²⁾。「戦前論文」は、このような講座全体にたいする、城戸先生自身のまとめの意味をもってはいえる。

同論文は「問題」と「方法」の2部構成になっているが、前者においては他の近接の教育学の諸分野との異同を論じながら「社会的教育学」の特徴づけをおこなっている。そこではまず「社会的教育学」と「社会教育」を区別して「社会教育は教育の対象として社会を問題とするのであるが、社会的教育学は教育の方法として社会を問題とするのである」とし、ナトルプの『社会的教育学』においては「個人に教育的影響を与える社会的生活を陶冶の方法と考えることと、陶冶の対象と考えることとを混同せしむる惧がある」と批判する。そして、教育学の目的と対象、方法の関係については、社会教育および社会的教育学の位置づけとかかわらせて、次のように主張する。即ち、「存在のうちに規範を見出すこと、即ち現実の社会のうちに理想の社会を実現してゆくことが社会教育の方法であり、従って社会的教育学の問題でなければならぬ。かくして始めて教育学はその対象のうちに方法を発見することができるのである。」と⁽³⁾。

これは、単なる社会的教育学の解釈ではないだろう。「存在のうちに規範を見出す」ということの意味は、「教育の目的論を倫理学によって、その方法を心理学によって基礎づけようとした」ヘルバルトの二元論のみでなく、教育学を規範学としてのペダゴギーと純粋科学としての教育科学に区分して、後者に教育科学の自律性を求めようとした E. クリークをも批判して「クリークの教育科学はわれわれに、教育とは何であるかを明らかにすることができても、如何に教育すべきかを教へない」と述べていることとあわせて理解しなければならないであろう。むしろ、その実践的研究によって「個性の自由なる陶冶」あるいは「現代の生活危機に対する教育力」を強調する P. ペーターゼンや、K. マルクス「フォイエルバッハに関するテーゼ(第3)」を引用して、「人間を教育する社会を改革する人間の実践に教育の意義を見出すことのできぬ教育科学には真に教育科学としての自律性を認めることはできぬ」と述べていることに、われわれは注目すべきであろう⁽⁴⁾。

また、規範や理想社会の強調については、「教育の実践は政治や革命とは異なって、あらゆる社会生活における共同の精神を実現することであらねばならぬ」というような指摘と結び付けて、ナトルプ的な社会的教育学の影響をみることもできるかもしれない。しかし、社会的教育学の「方法」については、社会的教育学と汎愛主義・国家主義・民主主義・社会主義・民族主義との関連を批判的に論じた後に、「自由主義」との関係をとくに重視している。そこでは「自己の立場を遠慮なく批判せしむると同時に他人の立場をもまた遠慮なく批判することが真に自由な立場であろう」という「自由」の一般的理解をした上で、このような意味での自由の精神に基づいて「発見」される「正しきもの、真なるもの」によって生活することが「文化人としての幸福なる生活」であると言う。そして、「地域に住み、民族に育ち、党派に養はれながらも、これらのうちに自由なる文化人としての批判的立場を力強く作ってゆくことに教育社会の精神があり使命がある」と述べているのである⁽⁵⁾。批判的精神を不可欠のものとして自由の精神を位置づけ、その結果と

して「発見」される「正しきもの、真なるもの」を追及し続けるという「文化人」のイメージは、国家主義的・民族主義的な共同体への「自由」を求める教育学のものとも、さらにはナトルプのような理想主義的・文化主義的教育学の教育目標とも異なるものであり、むしろ戦後の教育基本法第1条の「真理と正義を愛」する国民と直接的につながるものということができるのではなかろうか。

さて、いわゆるペダゴギーと教育科学との止揚をはかるために、教育学の対象を自由な批判的・実践的主体に求めていくという城戸先生の態度は、戦後においても基本的に変わらなかったと思える。このことは文献的にていねいにあとづけてみる必要があるが、ここでそれをしている余裕はないので⁽⁶⁾、一つだけ、そのような先生の姿勢をしめす最近の論文として次のものをあげておこう。それは小学館の『教育学全集』第11巻（人格の形成）の終章に位置づけられている「人格における主体性の形成」（以下、「戦後論文」）である。この論文は「人格」概念にかかわらせて人間の主体性を論じているという点で、前掲の「戦前論文」の主旨をさらに具体化する努力であるということができる。

「戦後論文」においては、人格とパーソナリティー、あるいは人格を対象とする教育学とパーソナリティーを問題とする心理学的研究との差異を意識しながら、「人格には道德の意味が含まれているし、教育も価値の志向性を問題にしなければ意味がないので、道德や教育の問題からその主体性としては批判する自由と創造する自由が必須条件として認められる」と結論的に述べている。ここには教育における「価値」の問題の強調と、それが批判精神に基づく「自由」によって始めて意義づけられるものである、といった「戦前論文」の精神がそのまま生きているといつてよからう。価値の問題については、「発達ということも価値と関連づけて考えなければ、その意義は理解されない」と述べているように、「発達」との関係にも言及しているが、ここで注目されるのは、やはり価値を「人格の形成」と不可分の問題として位置づけていることであろう。また、自由については、「戦前論文」における相互批判の自由の強調にたいして、さらに「自由とは自分自らが自分の意志によって、あれか、これかの判断を決定すること」という一般的定義を提示する一方、「批判する自由」に「創造する自由」を加えていることが、まず注目される。しかし、より基本的に重要なことは、自由を人格における「主体性の形成」の内容として位置づけようとしていることとである⁽⁷⁾。

この「主体性の形成」の内容としての自由については、単なる個人の批判的・創造的活動としての自由というだけでなく、「真理の発見と正義の実行によって社会は発達する」というような、「戦前論文」につながる主張に媒介されて、社会を変革していく「歴史の主体」の自由が問題にされている。ここでは、このことに関連してさらに次のように述べていることに注目しておきたい。即ち、「自覚的存在としての人間も社会的存在としての自覚でなければならないが、それは社会の現実に対する疑惑から解決を必要とする問題を発見する人間でなければならない。そしてそのような問題の発見は事象の関係に關係概念として問題を意識することで、この問題の意識に発達を可能にする歴史の主体性が認められるのであって、これを歴史意識といってもよいが、そこに人格の形成における主体性がみとめられるのである。」と⁽⁸⁾。

「現実に対する疑惑」からの問題の「発見」、「歴史意識」の確立による「主体性の形成」、これらを獲得するにあたって重要視されているのは、「關係概念として問題を意識すること」である。われわれはこれを、単に人間にとっての外的世界における諸事象の間の関係や、人間あるいは人格と外的世界との関係を問題にしているのではなく、むしろ、それらをも人格と人格との関係の

問題として把握することの重要性を強調したものとして理解したい。それは、「主体性の形成」の内容としての「批判する自由」と「創造する自由」は決して天才だけに認められるような自由ではなく、(憲法・教育基本法にも基づいて)すべての国民に必要な自由であり、したがってそれらは個人の努力だけではなく「社会の協力」によってはじめて実現されるものであることを指摘した上で、次のように強調しているからである。「批判する自由が、批判されるものと、批判するものとの人間関係において認められるように、創造する自由は、創造させるものと創造するものとの人間関係において認められるので、この関係によって人格における主体性は形成され、教育は民主化され、自主的精神も自発的精神も養われるのである。」⁽⁹⁾

さて、城戸先生の「戦後論文」にみられる以上のような「主体性の形成」論は、心理学研究者、教育科学運動の提唱者としての先生が、さらに新しい、より根本的で包括的な教育学(あるいは「教育科学としての人間学」)の体系化をめざす、戦前からの一貫した努力を示すものといってもよいだろう。これまで一瞥してきたことから明らかなように、城戸先生の「主体性の形成」論が提起していることは、教育学の中に「人格」論と「自由」論をいかに位置づけるかという問題に帰着する。この二つの問題は、いずれも教育学の分野をもかなり越えた大きな問題であり、ある意味では教育学にとっての永遠の課題であるともいえる。その課題に取り組むためには、これから集団的な研究と実践の膨大な蓄積を必要とするであろう。本稿は、社会教育論の立場から、城戸先生の力をお借りして、せめてその課題の方向性だけでも確定しておきたいという願いから、一匹の蟻の努力を試みたものである。

もとより、城戸先生の「主体性の形成」論は、学校教育を念頭においたものであり、たとえば「自由」の問題でも、「教師の側から」と「生徒の側から」の二つの面から検討されている。したがって、それをそのまま社会教育論の領域にもちこむのは無理がある。そもそも、出発点としての上述のような整理も、城戸先生の業績全体からみれば、かなり手前勝手なものであろうし、それを強引に「城戸主体形成論」などとみることは誤りである、というような指摘もあるであろう⁽¹⁰⁾。したがって以下では、「城戸主体形成論」を展開するというよりも、筆者なりに理解したその意図を汲むならば、それが従来の社会教育論や人格論にどのような問題をなげかけることになるだろうか、ということを考えながら、議論を進めていきたい。

註

- (1) 正確には、『教育科学』第20冊には「大学と哲学」というもう一つの城戸論文が掲載されている。
- (2) 以上、城戸幡太郎『教育科学70年』、北大図書刊行会、1978、pp. 22～3, 40, 33～4, 47, 51などを参照。
- (3) 城戸幡太郎「社会的教育学」、『教育科学』第20冊、1933、pp. 3, 5。
- (4) 同上、pp. 18～21。なお、ここで「フォイエルバッハに関するテーゼ」をマルクスおよびエンゲルスのものとしているが、マルクスでなければならないことは言うまでもない。
- (5) 同上、pp. 33～4。
- (6) たとえば、「戦前論文」とほぼ同じ時期に発表された『現代心理学の主要問題』において、「立場、目的論、価値といった問題と、心理学での科学研究方法との関係」を問題にして、「人間学としての心理学」、あるいは「教育科学としての人間学」を提起し、「社会生活を変革し、発展させる原動力としての人間を科学的に認識し、教育していくのが教育科学としての人間学の問題である」と述べ、その部分をのちに自ら引用しているが(『教育科学70年』、前出、pp. 50～1)、この「教育科学として

の人間学」という視点で城戸先生の業績を整理しなおしてみることも重要な課題となるであろう。それは、戦後において「人間の科学としての教育学」という方向で教育学の体系化をはかろうとした勝田守一氏の試みと比較してみるならば、とりわけ興味深いものとなるだろう。

- (7) 城戸幡太郎「人格における主体性の形成」、『教育学全集』第11巻，小学館，1968，pp. 333～4，343。
- (8) 同上，pp. 342，335。
- (9) 同上，pp. 342～3。
- (10) これまで城戸先生の業績がどのように評価されてきたかについて端的に示すものとしては，城戸幡太郎先生80歳祝賀記念論文集刊行委員会編『日本の教育科学』，日本文化科学社，1976，所収の諸論文を参照されたい。もちろん，そこには「主体形成論」などはない。

2 社会教育論の端緒範疇

社会教育論の基礎的な概念を指定しようとする際，まず検討しておかねばならないのは，社会教育論の端緒的範疇を何に求めるかということである。『資本論』の著者が，その理論体系の端緒範疇をどれだけ重視し，それを商品に求めるまでにどのような苦闘をしたかについてはよく知られている。われわれも，社会教育論の体系化をめざすならば，その端緒範疇の設定に少しこだわってみる必要があるのである。

ところが，この点については，従来の社会教育学はもちろん，教育学全体においても，ほとんど注意が払われてこなかったといつてよい。これまでの教育学の基礎範疇は，教育本質論あるいは教育原論といった領域において扱われてきたのであるが，「資本」の「本質」がそのまま経済学（『資本論』）の端緒範疇としての「商品」とはならないことをみてもわかるように，教育の「本質」と教育学の「端緒範疇」とは，むしろ明確に区別されなければならない。しかるに一般教育学や社会教育論においては，この区別はきわめてあいまいである，というよりも，ほとんど意識されなかったといつてよい。それは城戸先生においても同様であり，筆者の立場から言うなら，それが城戸教育学の体系において「人格」が（前節でみた「戦後論文」のような指摘があるにもかかわらず）明確に位置づけられなかった一つの理由である，ということになる⁽¹⁾。

さて，教育学における基礎範疇の設定の仕方は多様ではあるが，一般に，いわゆるベダゴギーとしての教育学（「規範的教育学」）と，科学としての教育学（「教育科学」）とでは大きく異なることができる。前者において基礎範疇として位置づけられるのは，教育理念，教育価値，あるいは教育目標である。これにたいして後者では，社会学や心理学の対象としての，教育事実または教育事実が⁽²⁾，他の近接概念，たとえば形成や発達との関連で基礎範疇として規定されることとなる。もちろん，これらの二つのグループのいずれかの範疇のみで教育学が成立するわけではない。このような教育学の二つの方向を統一し止揚していくことは，ある意味で，教育学の永遠の課題であるといつてよいが，それらを機械的に結びつけようとすると，二元論に陥らざるをえない。たとえば，教育学の「体系化」をめざすにあたって，ヘルバルトが「教育目標は倫理学に基づき，教育技術は心理学による」としたように。

そこで，心理学・教育科学の立場から「人間学」や「人格論」に迫ろうとする城戸先生のような対応が必然化するるのであるが，もちろん，その逆からの接近もありうるわけである。たとえば，戦後の社会教育本質論の代表的論者とみなされている宮原誠一氏は，社会科学の対象としての「教育」を，社会の基本的な機能としての「形成」とは区別して，この形成にたいする目的意識的な

活動として把握しながら、それを社会の基本的機能における諸必要を「人間化」、「主体化」する過程として理解しようとする⁽³⁾。この「人間化」や「主体化」には、ある価値的判断を含まれざるをえないのであるが、その具体的内容は、宮原氏において明確であるとはいえない。これに対して、宮原氏の教育本質論に批判的な勝田守一氏は、「人間の科学としての教育学」をめざす立場をとりながら、なによりも「教育価値」の問題を重視している。そして他方、その「教育価値」の中には教育の内容とともに方法も含めることによって、「教育科学」との接続をはかろうとしているのであるが、「教育価値」概念のあいまいさの問題は別としても、教育内容にかかわる教育価値のなかに教育方法をふくめることには、無理があるといわざるをえない⁽⁴⁾。宮原・勝田両氏の教育本質論が提起している、そしてまた、それらがかかえている問題は、「存在のうちに規範を見出すこと」あるいは「対象のうちに方法を発見すること」(城戸「戦前論文」)の、理論レベルにおける困難性を示しているということもできよう。

以上のような、教育科学あるいはペダゴギーの側からの、それぞれ相対立する側への接近とは別に、これらの二つの方向を止揚しようとして、新たな基礎範疇を設定するという立場もある。そのなかで注目されるのは、教育学の端緒範疇にこだわっている数少ない論者である海後勝雄氏である⁽⁵⁾。同氏は、教育の原基形態(即ち、教育学の端緒範疇)としては「教育実践」を位置づけるべきだという。確かに、教育実践を教育の原基形態とすることは、「実践」の多面的性格によって、教育事実を最初に取り上げるべきだという教育科学の要求と、教育における価値の問題を重視しようとするペダゴギーの要求とを、同時に満たすことが可能になるかもしれない⁽⁶⁾。しかし、この教育実践は、海後氏自身がマルクスの「生産」ないし「労働」概念にあたるといっているように、いわば歴史貫通的概念である。同氏は、教育実践の中に、教師と生徒の間の独自の矛盾が存在することを強調しているが、結局は、教育学の具体的展開を「教育技術論」に求めざるをえなくなってくるのである⁽⁷⁾。これでは、歴史的範疇としての「(社会)教育」を研究の対象とすべきことを主張した宮原氏の積極面も、また、にもかかわらず、「人間化」、「主体化」といった一般的・歴史貫通的な「教育の本質」概念にとどまっていた同じ宮原氏の限界をもふまえられていないといえることができる。最近において、改めて教育学の基礎範疇として「教育実践」を位置づけようという見解もあるが、以上のような問題点は基本的に克服されていないといえよう⁽⁸⁾。

社会教育の分野では、学校教育と異なって、その対象としての成人ないし社会の歴史的規定性をぬきに考えられないために、上述のような問題を解決しなければならないという要請は特に強いといえよう。この点で藤岡貞彦氏が、勝田氏の「教育価値」の概念をふまえ、さらに社会教育実践が歴史的な概念であることを強調しながら、社会教育学の対象として「社会教育実践」をあげていることが注目されるが、その概念規定そのものには歴史的規定性は含まれていない⁽⁹⁾。しかし、ここで問題にしなければならないことは、社会教育実践を社会教育論の重要な対象として取り上げるのはいいいとしても、果たしてそれを社会教育学の端緒範疇として位置づけることができるかどうかということである。社会教育実践を問題にしようとする場合、われわれはまず社会教育実践そのものというよりは、それを必然的に生み出すものをさぐらなければならないのであるが、そのためにはまず実践の主体が解明されなければならず、さらにその主体を社会教育学の端緒範疇として設定するためにはいかなる規定が必要なのかが検討されなければならないのである。

これまで、多少なりとも体系的な社会教育論は、その展開を社会教育の「概念」ないし「本質」の検討から始めている⁽¹⁰⁾。しかし、すでにふれたように、社会教育の概念をいくら検討してみても

も学としての社会教育論の端緒範疇は得られないし、社会教育の「本質」を端緒範疇に変えてしまうことはできない。しかも、社会教育の「概念」や「本質」の検討は、結局のところ、社会教育を歴史的範疇として把握しなければならないという宮原氏の指摘にもどるだけで、そこから一歩も進まないということになるのである。せいぜいのところ、歴史的範疇としての社会教育をより具体的にとらえようとして、いわゆる社会教育の「構造的矛盾」（たとえば、「公的社会教育」と「国民の自己教育運動」の矛盾）を指摘するということにとどまるのである。しかし、構造的矛盾そのものは、その構造をなしているそれぞれの要素の展開がその矛盾の発展として体系的に説明されるのでなければ、科学的に把握されたとはいえないのである。

以上のことをふまえてわれわれは、資本主義の下における社会教育の発生と、その展開、消滅の法則を明らかにすることを課題とする社会教育論の端緒範疇として、「近代的人格」を設定したい。その理由について具体的には後続節において検討することとなるが、近代市民革命によって普遍化した近代的人格は、市民社会を構成する最も基本的な、最小の単位である。教育活動は、広義のもの（「形成」）であれ狭義のもの（「教育」）であれ、近代的人格相互の間において展開するものとみなされる。この場合の人格は、学習の主体であると同時に教育の主体でもある。近代的人格相互の「関係」としての教育活動の展開を規定するのは、近代的人格のもつ内的な矛盾である。このような教育活動こそ社会教育の出発点であり、それは成人としての人格が子どもに対しておこなう教育と異なり、まさに学習・教育の主体として同格な人格の相互関係としての教育活動である。この意味において、近代的人格は、社会教育論の端緒範疇なのである。

ここでわれわれは、宮原誠一氏の「教育再分肢論」に対する批判として矢川徳光氏が、宮原理論は「教育本質論ではなくて教育機能論」であり、「人格の理念、発達の観点をふくまない教育本質論に賛同することはできない」と述べていたことを想起してもよいだろう⁽¹¹⁾。しかし、この場合に念頭におかれた人格は、子どもであることに留意すべきであろう。したがって、相互に対等な人格間の関係としての教育活動を前提とすることはできず、勝田守一氏の規定（「教育とは学習の指導である」）にみられるように、「指導」の概念をぬきに教育そのものの規定ができないのである。もちろん、広い意味においては、子どももまた人格であることを認めねばならないであろうが、その「人格」は社会教育が前提とするような成人としての人格とは異なって、正確には人格になりゆくものとしての「人格」なのであり、むしろそこに子どもの教育の独自の意味があるのである。

しかし、矢川氏の宮原批判において再検討すべきなのは、人格を教育本質論に位置づけようとしていることである。われわれもまた、教育の本質を他の主要な社会的機能の再分肢ととらえる宮原氏の見解には賛同できないものがあるが、もし、それに対して人格を、教育学の端緒範疇とは区別される教育本質論として位置づけるべきことを主張しようとするのであれば、矢川氏の見解にも賛同できない。人格はあくまで教育学の端緒範疇なのであり、教育の本質は個々の人格の内部にあるのではなく、人格相互の間の「関係」の展開のなかに求められるべきである。そうすることによって始めて、人格の主体性を人間＝人格の間の「関係概念」として理解しようとした城戸先生の主旨を社会教育論の体系の中に生かすことができると考えるのである。城戸先生は、『教育原理論』の中の教育本質論（第1章）において「生活形成としての教育」をとりあげて、次のように述べている。即ち、「人間形成としての教育のいとなみは、それが計画性をもつにせよ、もたないにせよ、人間の相互関係としてのいとなみであって、その相互作用としての人間の行動なり活動なりに教育の社会的意義が認められるのである」と⁽¹²⁾。学習主体が同時に生活主体で

ある社会教育の場合にはとくに、このような理解を本質論の前提にすることが求められるであろう。

以上のことをふまえてわれわれは、社会教育学の端緒範疇として近代的人格を設定するのであるが、その具体的検討をする前に、「人格」概念そのものについて、若干の整理をしておく必要がある。「人格」をどのように把えるかについては、「人間」や「個人」の場合と同様に、極めて多様な規定があり、それらをどのように理解し、統一的かつ構造的に把握するかということこそ、近代的人格の発展法則を解明する際の試金石といえるからである。

註

- (1) 城戸先生が教育学の体系をどのように考えていたかはかならずしも明確ではないが、『教育原理論』（1963, 国土社）では、教育原理は「教育の科学」でも「教育の哲学」でもなく、「教育実践に妥当な目標と有効な方法を工夫させる教育研究の基本的態度を示すもの」（同上, p. 2）とされている。もっとも、その第1章は「教育本質の究明」となっており、教育本質論が展開されているのであるが、「人格」は教育基本法の説明の箇所（同上, pp. 33～4）でしかあらわれず、一般に、人間と人格は区別されていない。また、同書の最終章で「教育研究のありかた」を論じ、理論と実践の統一の必要性を強調して、教育学を「基礎教育学」と「臨床教育学」に区分し、これまでの「教育科学」に相当する前者は「教育的経験の可能性を問題として、それに必然的な法則性を発見し、またそれによって解決を必要とする教育問題を発見する科学的方法を研究するもの」であるとしている（同上, p. 247）。同節の「学習活動における生徒と教師の関係は人格の相互作用」であるという規定や「学習活動における人格的動機づけ」の重視にもかかわらず、この「基礎教育学」における「人格」の位置づけは明らかでない。
- (2) 似たような言葉であるが、客観主義的な理解を避けるためであろうか、城戸先生は同上書では「教育現実」という概念を用い、教育の現実を、国家や政治、あるいは体制や平和との関連でとらえている（第2章参照）。
- (3) 宮原誠一「教育の本質」（『同著作集』第1巻, 国土社, 1976, 初出1949）, pp. 7～8, 22～23など。
- (4) 勝田守一「教育の概念と教育学」（『同著作集』第6巻, 国土社, 1973, 初出1958）。勝田氏は、教育を「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・目的志向的な指導の統一的過程」とし、教育学は教育実践に含まれる諸契機の研究によって「教育的価値の実質を明らかにし、その実現の過程における諸条件のあり方を通じて、実践の法則を追及するのを任務とする」と言う。そして、この教育的価値には「蓄積された技術やその意識的に組織された方法」としての「方法的価値」をも含めている。同上, pp. 428～9, 442, 440など参照。
- (5) 海後勝雄『教育哲学入門—教育科学の哲学—』, 東洋館出版社, 1960, 第1部第2章, 参照。海後氏は、教育学の端緒範疇ではなくて、教育の「原基形態」として「教育実践」を指定している。それは、資本主義社会の富の「原基形態」が「商品」であるという意味においてである（同上, p. 32～3）。このことと、『資本論』の「労働」概念にあたとされる「教育実践」を「原基形態」とすることには、大きなギャップが存在するが、同氏はそのことにはふれていない。なお、「原基形態」が第1部＝「教育本質論」に位置づけられていることも問題となろう。
- (6) したがって、海後氏もまた単なる教育事象ではなくて「教育現実」を対象とする。それは「その疎外形態をふくめた客観的な教育現象と主体の側での認識や実践と、さらにそれを貫く人間形成の本質とを、すべてひっくるめて」いるものである（同上書, p. 19）。これは、教育に関する概念というより

も「表象」であろう。

- (7) 同上書、第2部第3章。また、海後『教育科学入門』（東洋館出版社、1955）、『教育技術論』（賢文館、1939）、も参照。同氏においては、「生産」と「労働」と「技術」の概念の区別が必ずしも明確でない。
- (8) たとえば、矢川ほか編『講座 現代教育学の理論』第1巻、青木書店、1982、を見よ。
- (9) 島田修一・藤岡貞彦編『社会教育学概論』、青木書店、1982、p. 326～7。なお、藤岡氏の指摘にもかかわらず、当のこの著書の中では、「社会教育実践」が基礎範疇として位置づけられていない。本来、それを展開する位置にあったはずの第1章を担当している島田氏の実践論は、「社会教育における実践の検討」（『現代教育学の理論』、前出）で述べられているが、「社会教育実践」を歴史的範疇として把握しようとする傾向は全く見られない。
- (10) たとえば、これまでで最も水準の高い概説書としての、前出の『社会教育概論』や、その前身としての小川利夫・倉内史郎編『社会教育講義』（明治図書、1964）、あるいは、社会教育実践の理論化をめざした福尾武彦『民主的社会教育の理論』上、民衆社、1976、などを見よ。社会教育論の体系化を志向した最近の重要な成果とみなされている、倉内史郎『社会教育の理論』（第一法規、1983）は、「社会教育は実体概念か」という序説で始まっているので興味もたれるが、その間に自ら答えることなく、というよりも問いそのものが不明確のまま、社会教育論を「統制理論」、「適応理論」、「自発性理論」の三つに類型化しているだけである。
- (11) 矢川徳光『増補マルクス主義教育学試論』、明治図書、1973、pp. 46～7。
- (12) 城戸『教育学原理論』、前出、p. 26。

3 「人格」の3つの規定

まず人格についての理解である。すでにみたように、城戸先生は人格における「主体性」の形成を論じながら、パーソナリティとは異なって「価値」の問題を含む、「人格」の独自の意味を指摘しているのであるが、人格論そのものを展開しているわけではない。しかし、先生にとっても、「主体性の形成」を問題にする上で、「人格」についての一定の理解は不可欠の前提であったということができよう。ここでは、以下の議論にとって最低限必要な整理として、これまでの人格論をふまえて、人格を構造的・体系的に把握するための3つの視点を提起することにする。

戦後改革期、とりわけ教育基本法の制定過程において、教育の目的を「人格の完成」にするか「人間性の開発」にするかということをめぐる、教育刷新委員会での議論を中心に大きな論争が展開されたことは周知のとおりである。一般に、「人間性の開発」は務台理作や森戸辰夫など、この時期のいわゆる進歩派によって主張され、第1特別委員会の「教育基本法要綱案」にまでまとめられたが、「田中耕太郎（文相）の強い主張および法制局からの法技術的クレームによって」、最終的には「人格の完成」におちついたと言われている⁽¹⁾。教育法令研究会『教育基本法の解説』（1947）によれば、「人間性の開発」が「人格の完成」に修正された理由として「人間性ということばは普通一般人の感覚からいえば、人間が動物と共有する野性的なものを含むように考えられやすいが、人格ということばであれば、人間が動物から区別されるゆえんの特性だけが考えられる」からであり、「開発」ということばも、野性をも含む人間の諸能力をのばすという「内発的方面」からいうことばであるので「人間のあるべき姿を前提とし、それをめざして進まなければならない」という意味で、人格の完成とされたもの」と解釈している⁽²⁾。

しかし、その過程を「すくなくとも国家的要請に一方的に従属した意味での『人格』ではなく、

『人の人たるゆえんの特性』、人間一般としての資格をまっとうさせるという含みのなかに一致点をみいだした」として、それが「ほとんどまっすぐに、近代の人間教育の思想伝統につながる」というように評価するのは⁽³⁾、いわゆる再解釈にあたることになるであろう。確かに、1948年の『世界人権宣言』においても、「教育は、人格の完全な発展と人権および基本的自由の尊重と強化とを目的としなくてはならない」(第26条第2項)とされており、これと併せて教育基本法における「人格の完成」を後代の立場から理解することはできるであろう。しかし、田中文相をはじめとする文部省当局の「人格」の解釈には明らかに人格主義的な考えかたがあり、すでにみたような前掲の『教育基本法の解説』においても、E. カントの動物性→人間性→人格性という人間発達に関する理解がふまえられていることは明らかである⁽⁴⁾。人格の積極的位置づけが進歩派なり反体制側によってなされるようになるのは、「高度経済成長」以降のことである。即ち、一方では、受験主義的学校教育と地域における教育力破壊に対する批判のスローガンとして、他方では、人格論そのものの展開の結果として。こうして、いまや「人格の全面的発達」は最も妥当な教育目標として、ほぼ共通の理解を得つつあるといつてよいだろう。ここで問題となるのが、「人格」をいかに規定するかということである。「人格の全面的発達」を教育の目標とすることで一致したとしても、「人格」そのものの理解については百家争鳴の状態にあるといつてよいからである。

ここではこれまでの人格論について整理・検討する余裕はないが⁽⁵⁾、人格の規定のもととなるものの、大きく分けると次の3つになるとおもわれる。第1に、人格を「諸能力」の総体と規定する見解である⁽⁶⁾。いうまでもなく、マルクス『資本論』の労働力・労働力能の規定(「労働力または労働力能というのは、人間の身体すなわち生きた人格のうちに存在していて、彼が何らかの種類の使用価値を生産するときにそのつど運動させるところの、肉体的および精神的能力の総体のことである」)を人格論に適用させたものである。第2に、人格を「社会的諸関係の総体」とするものである⁽⁷⁾。これは、マルクスの「フォイエルバッハに関するテーゼ」の第6テーゼ(「その現実性においてはそれ(人間の本質)は社会的諸関係の総体である」)の援用である。第3は、これらとは別に、あるいはこれらを統括するような独自の「人格機能」を位置づけようとするものである。それが、すでにふれたようなE. カントの人格論を前提にしていることはいうまでもない⁽⁸⁾。

このように整理してみると、われわれのとるべき立場は、これら3つの見解のいずれか、あるいはこれらと別の見解を採るべきことを主張するというよりも、これらを全体として、総体的・構造的に把握するところにあるといえる。たとえば、最近において最も精力的に人格論を研究している池谷寿夫氏は、史的唯物論の上部構造・下部構造論をふまえて人格を「活動と交通のシステムを土台としつつ、その上に、このシステムによって創り出されるとともにこれを新たに創造し変革しする諸能力の総体を、そしてまたそれら両者(活動と交通のシステムと諸能力の総体)を人格独自の仕方では価値づけ方向づけ階層づけたりして、活動と交通を時間配分してゆく人格機能を、いわば上部構造としてもつのではないか」と仮説的に規定している⁽⁹⁾。ここには人格を総体的、構造的に把握しようとする志向性が明確にあらわれている。しかし、「活動と交通のシステム」、「諸能力の総体」、「人格機能」の関連は不明確であり、活動・交通「システム」論と、「諸能力の総体」という実体、人格「機能」論とはいかに結びつけようとしても困難は避けられないであろうし、そもそも、人格論に上部構造・下部構造論が適用可能かどうかから検討しなければならないのであろう。

人格論を構造的に理解する立場を徹底しようとするならば、われわれは次のことに注目すべきであると考え。即ち、人格を「諸能力の総体」ととらえる第1の見解は、人格をその実体（あるいはヘーゲルの『論理学』体系でいうならば「有論」のレベル）において把握したものであり、「社会的諸関係の総体」とする第2の見解は、人格をその本質（同じく「本質論」のレベル）において理解し、「人格機能」を問題にする第3の見解は、人格を主体として（同じく「概念論」のレベルにおいて）検討しようとしたものといえるということである。もちろん、これらのそれぞれを機械的に対応させることは出来ないであろう。実体論＝有論というものには無理があるだろうし、人格機能論は主体論とはならないであろう。しかし、それらが意図しているところを以上のように理解するならば、ヘーゲル『論理学』の有論、本質論、概念論が一つの体系をなしているように、われわれは人格論を体系的に展開すべき課題に直面しているといえよう。

以上のように考えるならば、これまでの人格論をめぐる論争の中で、たとえば生物学主義と社会学主義との対立や、実存主義と社会関係主義との対立は、第1のレベルと第2のレベルを（まさに「悟性主義的」な）対立にまで到らしめたものであるし、人格の歴史的・社会的規定性の主張と人格主義的な普遍的価値の強調との対立は、第2のレベルと第3のレベルとを極端な対立にまでもっていったものであるということができよう。さらに具体的には、同じように人格の本質論的な把握の重要性を指摘していながらも、いわば「根拠」としての「社会的諸関係」を強調するL. セーブと⁽¹⁰⁾、本質と現象の統一としての「現実性」において人格をとらえることを重視するア・ゲ・ムイスリフチュエンコの立場⁽¹¹⁾が区別されなければならない。このような区別や対立は、以上のように評価することによってはじめて、それらを統一的に理解する道もひらけてくるのである。

このような人格の構造的理解の視点を、たとえばマルクスの『経済学・哲学手稿』における「人間」の把握に重ねてみるならば、第1のレベルは、自然的・感性的・対象的存在としての人間を反映しているということになるであろうし、第2のレベルの対象は、類的・共同的存在としての人間であるということができるであろう。そして、第3のレベルにおいては、意識的・主体的存在としての人間が問題になっているといってよかろう。これらの人間把握においても、それぞれはバラバラにあるのではなく、いずれが欠けてもいけない、全体として統一的なものとして理解されなければならないのである。したがって、人間を「自由な実践主体」ととらえるのは最も積極的な人間把握であるが、その場合にも、それが対象的存在であり共同的存在であるところの人間の位置づけを欠落させているならば、宙に浮いた観念的なものとならざるをえないであろう。

「戦前論文」において、教育の意義を「人間を教育する社会を改革する人間の実践」に求めていた城戸先生が、戦後改革期に「生活教育」や「生産主義教育」のオピニオン・リーダーとなったのは⁽¹²⁾、この人格の「実体」としての側面の意義を意識していたからと思われる。そして、すでにふれたことであるが、「教育本質の解明」（『教育原理論』）の中でとくに「生活形成としての教育」の意義をとりあげ、「人間形成としての教育」は「人間の相互関係としてのいとなみ」であるとして、その人間の「相互作用」に教育の社会的意義を認めているのは⁽¹³⁾、教育の本質のみでなく、人格の「本質」としての側面を指摘していたということができよう。こうした経過をたどることによって、（すでにみた「戦後論文」においてみたように）「人間関係」を媒介することによってはじめて、人格における「主体性の形成」がなされることを強調するということになったものであるといえる。

以上のことをふまえてわれわれは、人格を実体 $\longleftrightarrow$ 本質 $\longleftrightarrow$ 主体の3つのレベルの統一として

理解することとする。それは、対象的存在としての人間が外的世界に働きかけることによって自己を実現していくのであるが、その過程で共同的存在としての人間が相互にそれぞれの人格を認めあっていくことによってはじめて、人格における主体形成が可能となることを示している。即ち、自己実現 $\longleftrightarrow$ 相互承認 $\longleftrightarrow$ 主体形成の過程が問題となるのである。それぞれの内実はこれから検討していかなければならないが、これらの構造の中で（人格一般論のレベルにおいて）最も中心的になるものは、自由な実践的主体としての人格であり、狭義の人格はこの側面を指しているといえる。しかし、主体としての人格は、実体および本質としての人格が豊かになることによって初めて自立したものとなることができるのである。

なお、ここで狭義の人格を「主体としての人格」であるとしたが、このことは他の規定が主要な位置を占めることがないことを意味しないことを重ねて強調しておかねばならないであろう。たとえば、人格を歴史的・社会的現実において把握しようとするならば、まさに「本質としての人格」が最も重要な位置を占めるようになり、その矛盾こそが人格の発展を規定することとなる。しかし、「実体としての人格」はあくまで「主体」と「本質」に対する「実体」ととどまるであろう。その意味で「実体としての人格」は、それなくして人格は成り立たないものであるが、人格というよりも「個人」概念として位置付けることが適当であるとも言えるであろう。

註

- (1) 山住正己・堀尾輝久『戦後日本の教育改革 2 教育理念』、東京大学出版会、1976、p. 341。
- (2) 同上、pp. 355～6。
- (3) 太田堯「教育の目的」、『教育基本法一制定30年と民主教育の課題一』、労働旬報社、1977、p.122。
このためであろうか、太田氏は、中曽根内閣の諮問機関である「臨時教育審議会」から発表された「審議経過の概要（その3）」（1986年1月22日）が、「人格の完成」をとりあげ、しかもそれが「近代を越える歴史的な過程に大きな意味をもっている」としていることを高く評価している（『臨教審のすべて』第1号、エイデル研究所、1986、p.46）。しかし、教育の目的を「真理の探求と人格の完成」とした田中耕太郎の近代人格主義的教育目標論の問題点は別にしても、臨教審が「近代を越えよう」としているのは、「人格の完成」を「個々の自然的人間をこえて普遍的、理想的、宗教的、超越的な究極の価値を永遠に求め続ける人間の営みの中にこそある」とするような（同上、pp.99,102）、「真理の探求」を除き、「宗教的、超越的な究極の価値」をおしつける、いわばファシズムの教育目標論にもつながりかねない理解にたつてのことであることを無視してはならないであろう。なお、臨教審の「第2次答申」（1986年4月23日）では、上掲の引用文のうち「宗教的」だけが削除されている。
- (4) 太田氏は注(3)の解釈で、カント『教育学』の「人類は、人間性のすべての資質を、自分自身の努力によって順々にしあげていかなければならない」という部分を引用して、近代の人間教育の思想伝統＝ヨーロッパ「啓蒙」の例としてカントを位置づけている。しかし、これは啓蒙家カントと教育学者カントを区別せず、カント教育学における自然教育に対する実践教育の強調の意味を正しく評価していないと言えよう。
- (5) 従来の人格論について、わが国のものについては、池谷寿夫「戦後日本におけるマルクス主義人格理論の到達点と課題」、『高知大学学術研究報告 社会科学』第30巻、1982、ソヴィエトや東ドイツのものについては、同「人格理論の基礎的諸課題（その1～4）」、『高知大学教育学部研究報告』第34～37号、1982～85、を参照。
- (6) 代表的なものとして、島田豊「科学的世界観と人格の形成」、五十嵐ほか編『講座 現代民主主義教

育3 民主教育の基礎理論』, 青木書店, 1969。

- (7) 直接的に人格の規定ではないが, 人間の本质を「社会的諸関係の総体」とすることによって, 日本的人格論に大きな影響を与えたのは, Lucien Sève, *Marxisme et Théorie de la personnalité*, 1969, 大津真作訳『マルクス主義と人格の理論』, 法政大学出版局, である。
- (8) このほかに, 心理学的立場からの人格論も多いが, それらについては前出の池谷氏のもののほか, さしあたって, 北村晴朗「人格の理論」, 依田ほか編『教育学全集11 人格の形成』, 小学館, 1968, などを参照。
- (9) 池谷寿夫「人格理論の対象・基礎カテゴリーと人格の構造」, 『唯物論研究』第10号, 1984, p. 143。
 なお, 前掲の「戦後日本におけるマルクス主義人格理論の到達点と課題」では, 人格の構造を「活動構造, 能力構造, 人格構造の三つのレベルからなる統一態」とし, 人格は「個人の諸活動の体系——これはこれで個人が社会的諸関係の中で占める位置によって規定されている——を土台としつつ, その上に, これらの活動を可能にする諸能力の構造的総体と, それらの活動や能力を独自の仕方で階層づけまとめあげる人格機能を上部構造としてもつのではないか」という。「3つのレベル」と「上部構造・下部構造」との関係, 諸能力を上部構造に入れるのか下部構造に入れるのか, について混乱があるようである。
- (10) セーブが人間の本质を「社会的諸関係の総体」であることを強調するのは, 「本質を一般的対象と同一視することと決定的に絶縁し, もろもろの事物をこえて, 根本的で内的な諸関係のレベルで科学をうちたてなければならない」として, マルクスが「事物と関係の間にコペルニクスの転回を実行した」ことを強調し, 「関係こそ事物の根拠だ」としているからである。前出『マルクス主義と人格の理論』, pp. 357~8。
- (11) ア・ゲ・ムイスリフチェンコは, 「人間の概念は人間の本质の規定に還元されない」ことを強調し, 現実の人間を「本質と現存の統一とみなし, 人間の生活活動の多様な諸形態を全体的にとらえ」るべきであるとして, 「人間の本质と現存の弁証法」の必要性を指摘している。岩崎允胤訳『マルクス主義の人間概念』, 大月書店, 1977 (原著1972), pp. 58, 96など。
- (12) その評価については, さしあたり, 船山謙次『戦後日本教育論争史』, 東洋館出版社, 1958, pp. 122, 218~20を参照。
- (13) 城戸『教育原理論』, 前出, p. 26。

4 人格の自立化と自由

さて, 主体としての「自由な実践的人格」が, 実体および本質としての自らを豊かにしていくことが人格の発展ということができるとしたら, 人格の発展とは自由の展開であるということが出来る。一般に, 人間の歴史は「自由の歴史」であるといわれるように, 人間の発展は自由の拡大・展開とほぼ同義であると考えられている。人格の発展を自由の歴史的展開の中で理解しておくこと, これが次の課題である。

すでにみたように城戸先生は, 人格における「主体性の形成」の内容として「自由」の展開を考えていたとみられるが, その自由とは一般的には「選択の自由」であり, 具体的には「批判の自由」と「創造の自由」である⁽¹⁾。先生にとっては, 人格における主体性の形成は同時に「歴史の主体性」の確立であったのであるが, これらの二つないし三つの自由は歴史の発展の中にどのように位置づけられるのであろうか。学校教育を念頭においていた先生の自由論を, 直接的に社

会教育の分野に持ち込むことはできないであろうが、人格が「歴史の主体性」であることを求めている限り、その自由の問題は子どもにも成人にも共通するところがあるといえる。そのことを意識しながら、人格の発展、人格における主体性の確立と自由の展開との関連を検討していくことにしよう。

その際にふまえらるべきことは、まず第1に、自由を歴史的発展の過程において把握することであるが、第2に、自由を構造的にとらえることが必要である。すでに別のところでもふれたことであるが⁽²⁾、歴史上「自由」の問題が集中して議論となった「啓蒙期」において、宗教的自由に始まり、思想的自由、政治的自由、経済的自由へと展開していったことからわかるように、自由の領域が、新興ブルジョアジーの発展にともなって次第に拡大していることがわかる。このことからわれわれは、これらの自由が相互に密接な関係をもちながら、いわば一つの有機的全体を作り上げていく傾向をもっていることに注目すべきであろう。それは啓蒙期から市民革命を経験した各国における、その後の自由の展開の現実的な動向においても、また、自由論そのものの展開をたどっていくことによっても、確認することができる。

たとえば「最後の啓蒙家」と呼ばれている E. カントは、同時に「ドイツ的啓蒙」の典型でもあり、「意志の自由」、「道徳的自由」を自由論の核心として強調しているが、その自由論においては「自由の概念を、現実の社会関係の中から、人間の歴史の発展過程から抽出する道が完全に閉ざされ」ており、「社会論と道徳論の乖離」がみられることを大きな特徴とするといわれている。しかし、ドイツ観念論の集大成をしたと位置づけられている G. W. F. ヘーゲルは、自由を歴史的概念と捉えたうえで、道徳的自由を越える「人倫的自由」をあげて、主体的・道徳的自由と社会や国家における社会的自由を総合しようとした⁽³⁾。また、自由の分野が経済的自由にまで進んだイギリスでは、「意志の自由」よりも「行動の自由」、「社会的自由」が問題とされ⁽⁴⁾、それは産業資本主義段階の典型的な自由論である J. S. ミルの『自由論』にまとめあげられているとされている。確かに、ミルの『自由論』においては、その主題が「いわゆる意志の自由ではなく、市民的または社会的自由論である」ことが強調されている。しかし、その主張は、良心の自由、思想および感情の自由といった「意識という内面的領域」を含んだ個人自身の生活や行動の全体こそが「人間の自由の固有の領域」だという認識が前提となっているのである⁽⁵⁾。

このようにみえてくるならば、さまざまな自由を歴史の発展に沿って並べてみるというような類型化をするだけでなく、それらを構造的に把握することが必要になってくるであろう。そのことは、1970年代の日本における自由論の展開によっても明らかになっているとおもわれる。すなわち、従来の伝統的マルクス主義の理解によれば、自由とは「必然性の洞察」（ヘーゲルの説をふまえた F. エンゲルスの規定）である。しかし、秋間実氏も指摘しているように、この定義にはまず、国家や権力との関係で捉えられた自由の意味（ミルの言う「社会的自由」）が含まれていない。同氏はこの自由を「自由Ⅱ」とし、エンゲルス規定の「自由Ⅰ」とあわせて統一的に把握する必要性を主張した⁽⁶⁾。また、中野徹三氏が強調するように、これらの自由の理解においては、人間と人間との関係、つまり社会的諸関係において捉えられた自由がふくまれていない。そこで中野氏は、「人格的自由」と「社会的自由」の2つの領域によって自由を理解しようとする⁽⁷⁾。さらに、同じく国家や権力との関係、あるいは社会諸関係において理解された自由でも、浜林正夫氏が整理しているように、「からの自由」と「への自由」を区別して考える必要があろうが、すでに岡本清一氏は、そうした議論の成立する前提として、「組織にもとづく自由」と「組織にもとづかない自由」とを区別すべきであることを指摘していた⁽⁸⁾。

しかし、ここでさしあたって強調しておきたいことは、「自由と必然性の弁証法」の理解や、社会的諸関係と国家権力の区別といった、自由の問題を考える上での前提となるような問題ではない。自由そのものを全体的・構造的に理解しようとした場合、どのような視点が必要となるかである。この点にとくに注意を払っているのが、鰐坂真氏である。同氏は、仮説としての自由概念の構造を、①「さまたげられない」自由、②「アタラクシア」としての自由、③内面の自由＝道徳的自由、④反抗としての自由、⑤「必然性の洞察」としての自由、の5つの自由として把握し、このうち⑤を「真の具体的自由」であるとしている⁽⁹⁾。それぞれの「自由」の検討がこれからであることを別としても、②→③→⑤などの展開はヘーゲル『精神現象学』などを意識しているようにもみえるが、「有機的全体性」において自由を把握するという主旨は必ずしも生きているとはいえないであろう。さらに、ヘーゲルの「絶対理念」のような位置にある「必然性の洞察としての自由」が最も具体的な自由であるとするのでは、それまでの自由の区別の意味はなくなってしまうおそれすらあると言える。

鰐坂氏の自由論の構造化の試みは、「必然性の洞察としての自由」と「社会的自由」とを本質と現象、あるいは内容と形式という関係で理解することによって、自由Ⅰと自由Ⅱ（秋間氏）といった単なる類型化を乗り越えようとするものであるが、哲学それも認識論レベルの自由論と政治的・社会的自由のレベルを強引に結びつけることにはかなりの無理がある⁽¹⁰⁾。しかし、ここでわれわれがさらに問題にしなければならないのは、単に考える自由を順序だてて並べてみることでなくて、「人格の自由」を論ずるにあたっての自由に限定してその構造を検討することである。その際にふまえらるべきは「人格的自由」と「社会的自由」の区別との関連であろうが、われわれはこの両者とも「人格の」自由の視点からみていくことが必要であると考え。そうすると次に問題となるのは、いかなる自由から考察を始めるかということである。

たとえば、前掲の鰐坂氏は、「さまたげられない」という自由を最初にとりあげる理由として、この自由は「形式的抽象的な自由」で、「まったく内容が貧しいもの」であるが、「自由の理念の最初の契機」であり、「どのような種類の自由も『さまたげられない』という自由の形式をとおして発現する」からだとしている⁽¹¹⁾。しかし、これがいわゆる「からの自由」であるとしたら、当然のことながら「への自由」との関係が問題になるが、それにはふれられていない。もっとも、すでにみたように、鰐坂氏が念頭においているのはヘーゲル『精神現象学』の体系のようであるが、それならば「アタラクシア」としての自由をとりあげる前に、Ⅳ A の自己意識の「自立性」を位置づけ、次いでⅣ B の自己意識の「自由」、そのストア主義的な自由としての「アタラクシア」としての自由が検討されるべきであろう。しかし、われわれは、すでにふれたような意味における「実体」としての人格から始めようとするならば、「自己意識」ではなくて「V 理性」における「個性の自由」を最初に措定すべきであると考え。

即ち、まず「ただ自分の自立性と自由とについてのみ配慮し、自分にはいずれも自分の本質を否定するものと思えた世界ないし自分自身の現実を犠牲にして、自分自身のために自分を救い出し維持するに汲々としていた」自己意識ではなく、自己意識がその運動によって「実在性」を獲得する「理性」の段階が設定されなければならない。さらに同じ理性の中における自由でも、「必然的な自然から全く自由になって、こういう自然を見捨て、そのうえを自分だけで勝手に運動している思い」としての「目的論的關係」、また、「他者に対する存在に対して没交渉であり、保全されており、そうしてまた形態の諸契機がもつ限定に対してもまた同様である」ような「有機的なもの」に存在する「絶対的な自由」、あるいは有機的なものの「内なるもの」がもつ「普遍的

な自由」でもなく、自己意識が外的現実との関係を取り結ぶところに成立する「個体の自由」である。この個体のもつ自由は、現存する風俗・習慣などの「普遍的なもの」に対して、「これらに適合したものとなろうとする態度」をとるが、他方ではこれと全く同時に「反抗する態度」、「それらを覆し変革さえする態度」をもとり、また「自分の個別性のうちにとじこもり」全く冷然たる態度をとることもある、というものである⁽¹²⁾。

これは、「個体の自由」はその出発点においては、「選択の自由」であることを明らかにしているものであるということができよう。すでにみたように城戸先生は、自由の一般的定義として「選択の自由」をおいていたのであるが、われわれはその意義を、以上のような意味における、出発点としての「個体の自由」であると考えたい。もとより、城戸先生の意図がそこにあったというつもりはない。むしろ城戸先生には、J. S. ミルに代表されるような自由の理解にかんするイギリス的伝統、とりわけ当時のものとしてはI. パーリンの『自由論』における「二つの自由」の理解、その主張としての「消極的自由」＝「選択の自由」が念頭にあったのではないかと想像される⁽¹³⁾。しかし、人格における主体形成とかかわらせて「自由」を問題にしようとするならば、城戸先生の自由の一般的規定である「選択の自由」は、以上のような意味における「個体の自由」の論理段階において位置づけるのが妥当であると言えよう。

とはいえ、「選択の自由」は「個体の自由」にとって出発点の意味しかもちえない。ヘーゲル『精神現象学』においては、「個性性の法則」はまずV A 「観察する理性」に位置づけられているのであるが、それはV B 「理性的な自己意識の己れ自身を介する現実化」、とくに「行為的理性」の段階を経ることによって、V C 「印自かつ対自的に実在的であることを自覚している個性性」にまで到達しなければならない。そこで目的であり本質であるのは「普遍的なもの——もろもろの天賦や能力の——と個性性との自動的な相互浸透」であり、「個性性を表現すること、ないし言いあらわすことが行為することによって即自かつ対自の目的」となっている⁽¹⁴⁾。ヘーゲルにおいては、「自立」をめざす「奴」の「形成の労働」(IV A)や、「自由」をめざす「不幸な意識」の「行為」(IV B)にもみられるように、実践的活動や労働の論理の展開が必ずしも十分であるとは言えないが、実在性を獲得しようとする「行為」＝実践的活動によってはじめて「即自かつ対自的に」「個体の自由」が実現することが指摘されていることは明らかである。

われわれはこれを、人格の実体＝「諸能力の総体」としての個体（この場合は個人とも訳せる）Individiumが、外的世界に対する実践的活動をすることによって自己実現をはかっていくことが、とりもなおさず「個体の自由」を実現していく活動である、というように読み取ることができよう。ここに、人格の主体形成を論じた城戸先生が、「選択の自由」という自由の一般的定義にとどまらず、したがってまたパーリンの強調する「消極的自由」にとどまらずに、それをふまえて「積極的自由」の分野に踏み込み、とくに「創造する自由」を強調したことの意義を確認することができるであろう。もっとも、城戸先生は「普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造をめざす教育」という教育基本法の解釈とかかわらせて「創造する自由」を理解し、すでにみたように、「創造する自由は、創造させるものと創造するものとの人間関係において認められる」と述べて、学校教育における教師と生徒の関係における「自由」を問題にしておられるのであるが、これを社会教育の場に移して、人格における主体形成の問題として考えるとすれば、上述のような意味における「個体の自由」の中に位置づけることができるであろう。

ところでヘーゲルは、個性性を「相互に没交渉であって、ただ己れ自身に関係するだけである」とし、その「行為」も「自分自身のうちにおいて運動し、妨げられることもなく、或は広がり或

は狭まって、完全に自足し、ただ己れ自身のうちにおいて、また己れ自身と戯れているにすぎない」ようなものと理解していたので⁽¹⁵⁾、その限界を乗り越えるべく「人倫の世界」に進み、「精神」の領域に入って行かざるをえなかった。このような理解には、「行為」を創造的実践として理解しない、そしてそれが（城戸先生の強調されるように）人格相互の「関係」を通じて実現するものであることを位置づけないヘーゲルの限界をみることができる。たとえばミスリフチェンコは、「選択の自由を実現する創造的行為」としての目的設定の意義を強調しながら、その目的の達成のための活動＝労働の過程では、労働する人間自身の意図の対象をうみだすばかりでなく「しばしば、予想もしなかったもの、のちには意図の基本的な対象よりもいっそう重要でさえあることがわかるようなものを、うみだす」ことを指摘して、目的的活動における「意図と結果との一致および相対的不一致」、「創造過程そのものの力動性」に注目しているが⁽¹⁶⁾、実践的活動・労働のもつ人格形成における意味についてはこれらを含めて検討する必要があるだろう。

最後に、城戸先生の「批判する自由」の意味についてである。実践的・創造的活動をその「力動性」において理解し、活動における「意図と結果との不一致」の可能性を認めるならば、活動そのものに対する批判・自己批判が問題となる。しかし、城戸先生の「批判する自由」は、たとえば人格の活動をミスリフチェンコのように理解したとしても、「個体の自由」の枠の中で扱えられるものではない。すでにふれたように、城戸先生の自由の一般的規定は「選択の自由」であるが、それは自分みずからが自分の意志によって「判断」することである、とされていた。人格における主体形成に不可欠な「批判」は、この判断に対する「疑惑」から始まるのであり、そこに「判断の主体性」、「自覚」が生まれる。この「自覚」について城戸先生は、マルクスとエンゲルスのシュティルナー批判などの例をあげて、「社会的自覚」・「社会的存在としての人間」も「社会の現実に対する疑惑から解決を必要とする問題を発見する人間」でなければならないとし、そこに「事象の関係に関係概念として問題を意識すること」の重要性を強調されるのである⁽¹⁷⁾。

「人間を教育する社会を改革する人間の実践に教育の意義を見いだすこと」（「戦前論文」）に教育科学のレーゾン・デートルを求めた城戸先生が、教育学の中心テーマとして人格における「主体性の形成」を論じ、その内容としての「自由」をとりわけ強調していることの意義を、われわれはここに見いだすことができる。「存在のうちに規範を見出すこと」によって「教育学はその対象のうちに方法を発見することができる」（「同上」）という意味は、ヘーゲルのように「人倫の世界」、即ち、市民社会や国家の中に「精神」や「絶対理念」をみつけることなく、おのおのの人格とその相互の関係による「批判する自由」の実践に基づいてはじめて教育の目標も方法も「発見」されるということであった。このことは、「批判する自由」がいわゆる狭義の「人格の自由」ではなく「社会的自由」として、しかも人格と人格の「関係」としての「社会的自由」として理解されていることを意味する。

ここに至ってわれわれは、ようやく「本質としての人格」（その現実性においては「社会的諸関係の総体」）を検討する段階にきたということができるのである。したがって城戸先生は、教育学の基本的課題として「人格における主体性の形成」の問題を位置づけ、その内容としての「自由」を、「選択の自由」を基礎に「創造の自由」、「批判の自由」にまで展開することによって、人格論を主体形成論として展開していくための土台を築いてくれた、ということができよう。

註

- (1) 「戦後論文」では、自由の一般的规定を「選択の自由」であるといっているわけではないが、その意味からして、また、たとえば『教育原理論』（前出）では「自由は選択の自由であって」とか「自由とは単なる選択の自由ではなく、批判の自由であり、創造する自由でなければならない」とされているところから（pp. 59, 123）、城戸先生の自由の一般的定義は「選択の自由」であると考えられる。
- (2) 拙稿「占領下社会教育思想の啓蒙的性格について」、北海道大学教育学部『産業と教育』第3号、1983。
- (3) 種村完司「カントとヘーゲルの自由論」、『唯物論』第10号、汐文社、1978。
- (4) 浜林正夫「政治的市民的自由の歴史的考察」、『科学と思想』第15号、新日本出版社、1975、を参照。
- (5) J. S. Mill, *On Liberty*, 1859, 塩尻公明・木村健康訳『自由論』、岩波文庫、1971, pp. 9, 29。
- (6) 秋間実「マルクス主義哲学的自由論の問題」、『科学と思想』第15号、1975。
- (7) 中野徹三『マルクス主義と人間の自由』、青木書店、1972、第1部。
- (8) 浜林、前出論文、および岡本清一『自由の問題』、岩波新書、1959、第2章、参照。
- (9) 鯉坂真「自由と必然性」および「自由の諸位相」（同『自由について』、大月書店、1981、初出1978、1979）。
- (10) この点については、すでに北村実氏の批判がある。もっとも、同氏は「必然性の洞察」には包摂しえない自由のアスペクトがあることを強調しながら、この二つの自由は「次元を異にしているのであるから、むしろ区別を明確にすることが理論的に重要」であるというのみでなく、「最初から『有機的全体性』を前提にして『多面的重層的な位相構造』を問題にしているのではなく、各種のケース・スタディから出発して、統一的な自由概念の解明へと進んでいくべきだ」と提言しているが、これでは問題をもとにもどしたにすぎないと言えよう。
- (11) 鯉坂『自由について』、前出、p. 223～4。
- (12) G. W. F. Hegel, *Phenomenologie des Geistes*, 金子武蔵訳『精神の現象学』、岩波書店、pp. 232, 259, 284, 292, 306～7。
- (13) Isaiah Berlin, *Two Concepts of Liberty*, 1958, を含む3つの論文の邦訳（『歴史の必然性』）は1966年、城戸「戦後論文」の2年前である。「二つの自由論」に対する批判に答えた「序文」が付された、*Four Essays on Liberty*, 1969, においてバーリンは、「個人の自由がどの程度あるかという概念は、選択の機会が開かれている領域がどの位広いかにある」、「自由それ自体を価値ありと考えた人びとは、他人に選択されるのではなく自ら選択する自由を、人間を人間たらしめる不可譲の要素であると信じた」として、それこそが「自分の属している社会の法や慣行について発言する権利」と並んで、「自分自身が主人である一定の領域、すなわち、自分の行動について、組織された社会の存続に抵触しない限り、誰にも説明する必要のない＜消極的＞領域を、必要とあらば人工的に切り分けて、与えられることを求める要求」の根底にあるのだ、と強調している（小川ほか訳『自由論』、みすず書房、1971, pp. 93, 91, 73, 82～5, など）。なお、バーリンの「二つの自由」をめぐる論争、とくにC. B. マクファースンの批判については、田口富久治「二つの自由概念論争」（『科学と思想』第15号、1975）を参照のこと。
- (14) G. W. F. ヘーゲル『精神の現象学』、前出、pp. 396～7。
- (15) 同上、pp. 406, 398。
- (16) ア・ゲ・ムイスリフチェンコ『マルクス主義の人間概念』、前出、pp. 181, 185～6, 188。
- (17) 城戸「戦後論文」、pp. 334～5。

5 近代的人格

さて、われわれは社会教育論の端緒の範疇を設定するための基礎作業として、人格とその自由について検討してきたが、これまで述べてきたような「人格」がそのまま社会教育論の端緒範疇となるわけではない。われわれは、宮原誠一氏のよく知られた指摘（1949年）以来、「歴史的範疇」としての社会教育を理論の対象としているのであり、その端緒範疇もやはり「歴史的範疇」として設定されなければならない。すでにみたように城戸先生は、人格における主体性の形成を論じて、「歴史的意識の形成」による「歴史の主体性」（「戦後論文」）としての発達の意味を強調していたが、学校教育を念頭においていたためか、その「主体」そのものを歴史的な概念としてとらえていたわけではない。

しかし、そのことはひとり城戸先生の人格論のみのもつ問題ではない。一般に、人格論とりわけ教育学の分野におけるそれは、人格を近代社会に固有な歴史的範疇として扱うことはほとんどなく、意識的にせよ無意識的にせよ、いわば歴史貫通的概念として、というよりも、しばしば歴史を越えた「教育理念」として考えられている。われわれは、このことこそがまさに、教育学をして資本主義社会の教育問題・教育現実を科学的に解明することを妨げている一つの大きな要因であるとする。とりわけ歴史的・社会的存在としての成人を主要な対象とする社会教育論の場合には、そもそも人格論の位置づけがなされていないこととあわせて、理論的体系性をもった「社会教育学」を構成するにあたっての出発点として、致命的に近い弱点であると言いうる。

以上のようなことをふまえてわれわれは、社会教育論の端緒範疇として、まず近代市民革命以後の人格、即ち「近代的人格」をおきたい。もちろん、近代市民革命以前においても歴史的範疇として人格を考えることはできる。たとえば、古代ローマにおける「自由人」ないし「貴族」の人格は、「近代的人格」と形式的には共通の点が見られる。しかし、その形式的な側面に限ってみても、社会（「国家」）の実体としての構成員の一部だけが「人格」として認められていた古代ローマと、すくなくとも法理念的には、すべての構成員が人格として認められている近代以降では、人格の理解に大きな差異がある。このような意味で、われわれが対象とするのはまず、ヘーゲルのいう「法的人格」あるいは「抽象的人格」であるが、すべての人間の「法の下での平等」が確認されている段階での「人格」である。

前節では、実体としての人格をヘーゲル『精神現象学』における個体＝個人の段階においてみたが、同書において「人格」が位置づけられているのは、「精神」の最初の段階としての「人倫」である、というよりもそれが「没落」した「法的状態」（VI Ac）である。そこでは「人格性」は自己意識の「現実にあたる自立性」であるが、それは「抽象的に普遍的なもの」であるにすぎず、「現実の内容」、「実在性」をもっていないため、「ある個人を人格と呼ぶのは、軽蔑の表現である」とされている⁽¹⁾。ヘーゲルが後の『歴史哲学』において明らかにしているように、このような「個人の人格への転化」＝「権利の世界」が成立するのは「抽象的な普遍性の国」、即ち、「若干のものが自由」であり、貴族政体をとるローマの時代、それも典型的には、その最後の第3期の「帝政時代」である。そこで個人は「私人としての法的人格」、別言するならば「所有関係の主体」になることによって、内面的には人格性＝「平等的自我の自由」あるいは「抽象的な形式的普遍性」を獲得するが、人格そのものは「個別的な抽象」でしかなく「個人そのものの存在が、その生きた面、内実をもつ個性の面から見られるのではなく、抽象的個体としてみられたものにすぎない」といわれている⁽²⁾。

このような抽象的・法的・私的人格を出発点として、その展開を体系化したのが、周知のように、ヘーゲル晩年の『法哲学』である。そこでヘーゲルは、法の地盤を「自由な意志」、法体系を「実現された王国」とした上で、その体系の第1段階としての抽象法のレベルに「人格」を位置づけている。この人格は「対自的に自由な、そしてあらゆる物件において自分に一つの現存在を与えところの主体」である。ここで注目されるのは、人格の自由を（抽象的ではあれ）「即自的自由」ではなく「対自的自由」とし、その現実的基盤を「所有」に求めていることである。ヘーゲルは「自分に実在性を与えようとする能動的なもの」としての人格の自由は、物件 *Sache* をわがものにしようとする所有において、つまり、占有 *Besitz* → 物件の使用 → 所有 *Eigentum* として現実化していくものと考えている⁽³⁾。確かにヘーゲルは人格を抽象法のレベルに位置づけ、人格の抽象性を強調して、（とくにカントなどと比較してみれば明らかなように）人格概念を極めて消極的にしか理解していない。しかしながら『法哲学』では、以上のような人格の現実的基盤を問い、そのような抽象的人格が、さらに「道徳」、「人倫」と展開することによって、次第に発展していく過程を叙述している、とみることもできる⁽⁴⁾。

ここで問題となるのが、所有を基盤にした人格の自由の歴史的性質をどのように理解するかということである。それは、とりもなおさず、個人を人格一般ではなくて、「近代的人格」として把握することを意味する。その際に、まず必要となることは、人格の自由（厳密には、その前提となる「自立化」）の基盤である「所有」を、所有一般ではなくて、私的所有として理解することである。K. マルクスはすでに、いわゆる『ミル評注』において、私的所有が人間の「人格的」定在となるのは人間が私的所有者として、即ち「排他的な占有によって自己の人格性を確証し、またこれによって自己を他の人間から区別するとともに他の人間に関係づけもするような、排他的な占有者」として前提されているからである、としている⁽⁵⁾。もちろん、この前提としては、所有と占有との厳密な区別も必要となるであろう⁽⁶⁾。しかし、われわれが近代的人格を歴史的範疇として問題にしようとするとき、基本的に重要なことは、所有一般と私的所有との区別である。

さて、私的所有を近代的人格の自由の基盤とするならば、次に問題となるのは、その私的所有はいかなる性格のものであるかということであるが、それはとりわけ所有の対象によって性格づけられるであろう。一般に、私的所有を基盤にした近代的人格を普遍的に成立させたのは、新興ブルジョアジーのリーダーシップのもとに展開された近代市民革命である。しかし、そこで実現された自由を単に理念上あるいは法制上のものとしてのみでなく、現実の人格的自由の歴史的発展という視点からみるならば、その普遍性をささえていたのは、新興ブルジョアジーというよりも、まず第1に、近代土地革命によって成立した農民（その典型は独立自営農民で、普遍的形態は分割地農民）である。近代土地革命＝農奴解放は、前資本主義的地代の「結末」としての農民の分割地所有を成立させることによって、土地という生産手段の私有に基礎づけられた近代的人格を広範に生み出したのである。分割地所有は「農業そのものの発展にとって必要な一通過点」であるとともに、解放された農民にとってまさに「人格的自立化の基礎」であったのである⁽⁷⁾。

このような近代の分割地農民こそ「労働に基づく所有」によって自立し、自由となった近代的人格の理念上の典型をなす。たとえばJ. ロックは、その『市民政府論』において「自由とは、他人による制限および暴力から自由であることであるが、それは法のないところにはありえない」として、「政府の下にある人間の自由」＝「法的人格の自由」の立場をとっていたが、その基盤として「所有権」を、さらにそれを生み出したものとして「労働」を考えていた⁽⁸⁾。ロックのこの理論は、市民革命以後のイギリス農村の実質的リーダーをなしていた独立自営農民を主として

念頭をおいていたわけであるが、この中には、封建的ギルドの束縛から解放された小生産者、即ち、その人格的自立の基礎を、彼の技能とともに「道具的手段」にもっている階級を含めてよいだろう。

しかし、現実に近代的人格の普遍化をもたらしたのはこのような「労働に基く所有」の否定によって生まれた「資本主義的所有」である。というよりも、その対局に発生した賃労働である。農民に代表される小生産者は、商品経済の一般化と資本蓄積の展開にともなって分解せざるをえないがゆえに、近代的社会における普遍的階級とはなりえない。この分解の結果として広範に生み出される賃労働者は、すでに封建家臣団の解体から発生していたもう一つのグループの賃労働者と合流して、市民革命後に急速に発展する資本主義社会の最も普遍的な階級となるのである。この階級は、単に封建的・身分的束縛から自由になっているのみならず、生産手段からも分離されているという、「二重の意味での自由」をもっている。その人格的自立化の基盤は、「労働力商品」という特殊な商品の、やはり「私的所有」である。労働力の所有者が商品所有者になることによって、「すべての人間が商品所有者となった」のである⁽⁹⁾。

以上でみてきたように、われわれはすべての人間が「法の下での平等」を獲得した段階で的人格を「近代的人格」とし、その基盤を所有一般でも労働でもなく「私的所有」に求めてきたが、その所有はほかでもない「商品」の私的所有であり、したがって近代的人格とは「商品所有者」にはかならないといえることができるのである。そして、われわれが近代的人格を社会教育論の端緒範疇として措定しようとするときは、上述のような意味で、なによりも賃労働者が表象として設定されていなければならない。つまり、「労働に基づく所有」の主体としての「単純商品生産者」でも、「資本主義的所有」の主体としての「企業家」でもないのである。しかし、近代的人格そのものを論ずる論理レベルでは賃労働者も「商品所有者」として登場しているにすぎない。その意味で、いわば商品・貨幣論レベルで考察しなければならないのである。

もちろん、理論上の近代的人格を以上のように理解するからといって、歴史的にみるならば、近代市民革命以後のすべての個人が、このような意味であれ、近代的人格としてただちに認められていたということではない。近代市民革命の結果として人格的自由（法的には「基本的人権」）を獲得したのは、一般に、家族の世帯主であり、子供や婦人の人格＝人権が認められていくためには、その後の「多年にわたる自由獲得の努力」（「日本国憲法」第97条）を必要とした。そして、その法的・政治的自由も、すべての階級・階層の世帯主に同じように認められていたわけではないことにも当然ふれておくべきであろう。しかし、ここで検討しておくべきことは、（生産手段であれ労働力であれ）商品の私的所有にささえられた近代的人格に固有な矛盾とその展開である。

近代的人格を単に私的人格、即ち、その自立化と自由を私的所有にささえられた個人としてみた場合には、その矛盾はいわゆる「公民と市民の分離」において把握することができる。市民革命の結果としての「政治的国家と市民社会の分離」、その個人のレベルにおける反映としての「公民と市民の分離」のもつ問題の重要性について最初に指摘したのは、周知のように、ヘーゲルである。しかし、『法哲学』におけるヘーゲルの主眼は、社会契約説的な国家認識に対して、自然的・必然的法則に規定された市民社会とは明確に切り離された、自由の論理に基づく「客観精神」の現実化としての国家を主張することにあつたのであり、「市民社会と政治的国家の分離」それ自体を、その独自の矛盾において把握するところにはなかつた。すでにマルクスが指摘しているように、ヘーゲルは政治的国家と市民社会の分離を矛盾として「感じている」が、「（市民社会を含む）国家の内部において国家の一体性が表現されていることを望んでいる」のである⁽¹⁰⁾。

ヘーゲルの「公民と市民の分離」の理解がそのようなならざるをえなかったのは、結局において「ゲルマンの世界」と「君主政体」を賛美することに帰着するその国家論のみでなく、私的人格からなる市民社会の歴史性を正しく把握していなかったことにもよる。確かに『法哲学』におけるヘーゲルは、市民社会を「欲求の体系」として捉え、そこにおける「労働の分割」や、一方における「富の過剰」に対する「貧困の過剰と賤民の出現」の指摘など、市民社会＝資本主義社会の矛盾を鋭くついている部分もみられる。しかし、私的所有ではなくて占有ないし所有一般、資本ではなくて資産、階級ではなくて身分を問題にしていることは、その国家論とあわせて、「公民と市民の分離」を近代的人格の矛盾として正確に理解しているとはいえないであろう。また、『歴史哲学』においては私的・法的人格の矛盾を「抽象的普遍性としての国家の目的と抽象的人格との間の対立」、あるいは「一方の側には運命または支配の抽象的普遍性があり、他方の側には個別的な抽象、すなわち人格がある」としており⁽¹¹⁾、具体的に「公民と市民の分離」を指摘しているとも考えられるが、それはすでにふれたように古代ローマ、とくに帝政期ローマの人格についてのことである。

これに対してマルクスは、フランス大革命によって「政治的国家と市民社会の分離」が完了しているという歴史的現実から出発する。この結果市民社会は「個人主義の原理の徹底」となり、「個人的生活が究極の目的であり、活動、労働、内容等は手段にすぎない」。この一方、市民社会の成員にとっては、「国家成員としての規定、社会的存在者としての規定」が彼の「人間的規定」として現れる。しかし、市民社会と政治的国家の分離は、必然的に「政治的市民、公民の市民社会からの、彼固有の現実的経験的現実性からの分離」をもたらし、「公民であるための彼の唯一の在りかたは彼の純粋な、ずんべらぼうの個性」であるということになる。即ち、「市民社会がその政治的行為において飛び込むところの原子論的在りかたは、個人の存在の場である共同体、コミュニティ、市民社会が、国家から分離されていること、または政治的国家を捨象したものであること、から必然的に出てくるのである」⁽¹²⁾。

このようにみえてくると、「公民と市民の分離」はあくまで分離であって、厳密には矛盾として把握することはできない、と言えよう。もし、同じ1843年（「ヘーゲル国法論批判」）のマルクスが主張していたように、国家制度の「真に哲学的批判」は、もろもろの矛盾を「それらの独自の意義」においてつかみ、「それらの生成、それらの必然性を把握する」という意味で、「独自の対象の独自の論理をつかむ」ということにあるとしたならば、「公民と市民」（あるいは「政治的国家と市民社会」）を矛盾の両極にするのではなく、より「本質的な矛盾」としての市民・市民社会に独自の矛盾、したがって「市民」に内在する矛盾を把握することから始めなければならなかったであろう。それは、この時期のマルクスの限界であるということができる。「国家公民 Staatsbürger と市民 bourgeois との矛盾」を問題にしていた「ヘーゲル国法論批判」におけるマルクスは、その解決を、君主制に対する「民主制」（政治的解放）に求めることとなるのである。

さらに、同じ1843年の「ユダヤ人問題によせて」でマルクスは、「政治的国家と市民社会の分離」の視点をより徹底させながらも、国家公民と市民ではなく、公民 citoyen と人間 homme との分離を問題にしている。この結果、政治的解放は「一方では市民社会の成員への、利己的な独立した個への、他方では公民への、精神的な人格への人間の還元」でしかないことを指摘して、「人間的解放」を強調するようになる。よく知られているように、そこでの人間的解放の完結は、「現実の個別的人間」が個別的人間のままで、その経験的生活、個人的な労働、個人的な関係において「類的存在」となったとき、人間が自分の「固有の力」（ルソー）を「社会的な力」として認

識し組織して、それを「政治的な力」のかたちで自分から切り離さないときに、そのとき初めて実現されるのである、と述べることとなるのである。この公民と区別される人間が「現実の個別的人間」のままで解放されていく条件は、もちろん、まず市民社会の中に求められなければならない。われわれはここに、国家有機体説につながるナトルプ『社会的教育学』を批判して、「存在のうちに規範を見出すこと、即ち現実の社会のうちに理想の社会を実現してゆくことが社会教育の方法」であるとしていた城戸先生の「戦前論文」を重ね合わせてみることができるであろう。

しかしながら、ここまできてわれわれは、近代的人格の矛盾を「公民と市民の分離（矛盾）」として把握することの限界をも指摘しておかねばならないであろう。それは市民革命後の「政治的国家と市民社会の分離」に対応するものであるが、それ以上のものではない。近代的人格は、なによりも、「より本質的な矛盾」をかかえている市民社会＝資本主義社会における人格として把握されなければならない。しかし、「公民と市民の分離（矛盾）」という視点は、近代的人格を「私的所有者」として把握する論理レベルに対応するものでしかない。それこそ、ヘーゲルがその「矛盾」の典型例を、古代ローマにおいて設定した最大の理由である。したがってそのような人格の理解は、(マルクスの理論的發展からいうならば)「プロレタリアートの発見」以後の、賃労働者としての理論レベルはもちろん、近代的人格を「商品所有者」として把握する段階にも達していないものである、と言うことができる。したがってわれわれは、すでにみてきたことから明らかに、「公民と市民との矛盾」を内容とするような近代的人格を、社会教育論の端緒範疇とすることはできないのである。

さて、周知のように1844年以降のマルクスは、市民社会の矛盾の解明に本格的にのりだし、翌年のノートでは、人間の本質はその現実性においては「社会的諸関係のアンサンブル」とであるという「フォイエルバッハに関するテーゼ（第6）」を残すことになるが、その延長線上に書かれたエンゲルスとの共同著作『ドイツ・イデオロギー』では、近代的人格を「人格的個人と階級的個人の分離」として理解していることが注目されよう。この場合の人格的というのは、ヘーゲルのいう私的・法的人格ではなくて、むしろカントの自律的人格に近く、みずからの生活の自立的主体といった意味である。したがって、近代的人格としての歴史性は「階級的」という側面に託されることとなる。しかし、階級的（ないし平均的）個人は偶然的個人とも呼ばれており、その偶然性は「それ自体ブルジョアジーの生み出したものである階級の登場をまっけてはじめて現れる。諸個人の競争や抗争が、はじめて、こういう偶然性そのものを生み出し、展開する。」と述べているように⁽¹³⁾、プロレタリアートを念頭においているようであるが、全体的には必ずしも明確ではない。近代的人格の矛盾は、むしろ、「人格的個人と階級的個人の分離」にではなく、資本主義に固有な階級的人格の内的矛盾の解明につながるものでなくてはならない。

このように検討してくるならば、われわれは近代的人格の本質を「商品所有者」の論理レベルにおいて設定すべきであると考えている。マルクスにおいてこのような視点が確立するのは、1957-58年の草稿（『経済学批判要綱』）であると思われ、それはのちに『資本論』第1編において精緻に展開されている。商品所有者としての近代的な個人は、その交換の主体として「平等 Gleichheit の関連」にたち、交換者としての「社会的関連」をとりむすび、この場合に彼らは「所有者として、すなわちその意志が自分たちの商品にしみこんでいる人格として、相互に承認しあう」。ここに、「交換する個人であるところの法的人格」、「だれでも所有物を自由意志で譲渡する」という意味での「個人の完全な自由」が成立する。かくして、「諸交換価値の交換が、あらゆる平等と自由の生産的で実在的な土台」となるのである。「商品所有者」としての近代的人格は、以上

のような意味において「平等と自由」をもつ、歴史的規定性をうけた人格なのである。したがって、それは（社会の一部のものの、所有に基づく自由によって平等もみちびきだされるような）「古代の自由や平等とはちょうど正反対のもの」である⁽¹⁴⁾。

かくして、社会教育論の端緒範疇としての近代的人格を、いわば商品・貨幣論的レベルにおいて、「商品所有者」として理解するならば、その基本的な矛盾をいかに規定するかということが、最後に問題とされなければならない。それはもはや、「公民と市民の分離」でも「階級的個人と人格的個人の分離」でもない。この課題の解決のための努力としては、L. セープの「抽象的人格と具体的人格の分離」という把握があるであろう。それは、商品に含まれる労働の二重性、即ち「抽象的人間労働」と「具体的有用労働」をふまえているかぎりにおいて、「商品所有者」としての近代的人格を捉えているということができよう。しかしセープは、労働の二重性を拡大して「活動の二重化」、即ち、社会的に生産的な（資本主義的な意味で）労働に属する人格的活動＝「抽象的活動」と、直接個人自身にかんするいっさいの人格的活動＝「具体的活動」、そしてそれ以外に、「対人関係」などの「中間的な活動」を区別し、「社会的労働・抽象的人格と、残余のすべての心理学的活動との間」に「本質的な境界線」を設けているのであり、これでは「人格的活動」の機械的な分類にすぎない⁽¹⁵⁾。この問題点は、これらの諸活動を時間使用の構造として把握していこうとする時に具体的に現れざるをえない。

しかし、商品に含まれている労働の二重性を、商品生産労働に固有な矛盾として把握するためには、同じ労働が同時に具体的有用労働であり、かつ抽象的人間労働であることが理解されなければならない。さらに厳密にいうならば、同じ「私的」（個人的ではない）労働が、同時に「社会的」（抽象的でも人間的でもない）労働となることをおさえる必要がある。こうしてはじめて、「矛盾」として把握したことになるわけである。われわれは、このような意味で、近代的人格の基本的な矛盾を「私的個人と社会的個人との矛盾」として把握しておくことにしよう。

註

- (1) ヘーゲル『精神の現象学』、前出、pp. 738, 778～781。
- (2) G. W. F. Hegel, Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte, 武市健人訳『歴史哲学』、岩波文庫、上巻、pp. 218, 224～6、中巻、pp. 195, 263。
- (3) G. W. F. Hegel, Grundlinien der Philosophie des Rechts, § 33。
- (4) この点については、拙稿「初期マルクスにおける人格論の展開——ヘーゲル法哲学批判から——」、北海道大学教育学部『社会教育研究』第6号、1985、を参照されたい。
- (5) K. Marx, Auszüge aus James Mills Buch “Elemens d'economie politique”, 邦訳『マルクス・エンゲルス全集』（大月書店版）第40巻、S. 452。
- (6) マルクスは『経済学批判要綱』において、「ヘーゲルが、法学を、主体のもっとも単純な法的関連としての占有から始めているのは、正当である」と述べている。それは、占有が所有に比べてより単純な範疇であることを確認した上でのものであるが、経済学の方法としては、「経済学的諸範疇を、それらが歴史的に規定的な範疇であったその順序の通りに並べることは、実行できないであろうし、また誤り」であり、それらの序列は、「それらが近代ブルジョア社会で相互にたいしてもっている関連によって規定されている」としている。K. Marx, Ökonomische Manuskripte 1857/58, 邦訳『マルクス資本論草稿集』（大月書店）第1巻、SS. 37, 42。周知のように、この結果マルクスが指定した経済学の出発点は、占有でも所有・私的所有でもなく「資本一般」である。

- (7) 私的所有を基盤にした近代の「新しい人格」、その中で「独立自営農民」に独自の位置づけを与えている、数少ない議論として、大井正『唯物史観における個人概念の探求』、未来社、1970、とくに第9章二を参照。もっとも、独立自営農民と分割地農民との区別の問題はおくとしても、大井氏は独立自営農民を「私的所有と私的労働の統一体」（同上、p. 360）として理解しており、この点は本文でみるように極めて重要なことではあるが、人格形成における「土地」所有の独自の意味が展開されていないように思える。この課題を現代農民教育論の中に位置づける一つの試みとしては、拙稿「分解論的視点からみた農民教育論の課題」、日本社会教育学会『日本の社会教育』第28集、東洋館出版社、1984、を参照されたい。
- (8) J. Locke, *Tow Treatises of Government*, 鞆飼信成訳『市民政府論』岩波文庫、pp. 28, 60, 33~4, 45~6など。
- (9) 大井正『唯物史観における個人概念の探求』、前出、p. 384。大井氏は「二つの『近代的』個人」を問題とし、「近代的」個人は「独立自営農民をモデルにしたような人格を意味するのか、それとも、資本主義的所有を意味するのか」と述べて、両者を混同することを戒めているが（同上書、p. 387）、社会教育論の端緒範疇を設定することを課題とするわれわれにとって重要なことは、独立自営農民と賃労働者の区別である。
- (10) K. Marx, *Kritik des Hegelschen Staatsrechts* (§§ 261-313), 邦訳『マルクス・エンゲルス全集』（大月書店）第1巻、SS. 279, 276~7。以下、ヘーゲル『法哲学』における人格論と、それに対する初期マルクスの批判については、拙稿「初期マルクスにおける人格論の展開」、前出、を参照されたい。
- (11) ヘーゲル『歴史哲学』、前出、上巻 p. 225, 中巻 p. 263。
- (12) K. Marx, *ibid.*, SS. 281~2, 285。
- (13) K. Marx / F. Engels, *Die Deutsche Ideologie*, HRSG. von Wataru Hiromatsu, [56] [57]
- (14) K. Marx, *Ökonomische Manuskripte 1857/58*, SS. 165~9。なお、ここで「平等」が、フランス革命に由来する *Egalité* (*Egalität*) ではなく、無差別あるいは無関心という意味にもつながる *Gleichheit* が使用されていること、自由→平等という論理ではなく、平等→自由という論理になっていることに注目すべきであろう。また、古代ローマの法的人格が「交換する個人」として理解されているが、それは「交換がまったく発展していなかった社会状態に対応」しているのであり、厳密には「所有する個人」、「所有権を譲渡できる個人」とすべきであると思われる。
- (15) L. Sève, *ibid.*, 邦訳書、pp. 449~453。

6 お わ り に

われわれは、城戸先生の「主体性の形成」論に触発されて議論を始め、「近代的人格」を社会教育論の端緒範疇として措定するところまでやってきた。次の課題はこの端緒範疇の展開であるが、それは別の機会に譲らざるをえない。ここでは、そのためにも、これまで検討してきたところをまとめておくことにしよう。

城戸先生の主体形成論は、教育科学の中に「規範」や「価値」の問題を取り入れることによって新しい教育学の体系化をはかることを背景における課題としてもちながら、その出発点として人格論を位置づけ、人格における主体形成の内容として自由論を展開したところに基本的特徴がある。その自由論は、自由の一般的規定として「選択の自由」をおき、主体形成の内容としての自由に「批判する自由」と「創造する自由」を位置づけるというものであった。

これまでの教育学や社会教育論においては、「人格」の位置はきわめてあいまいであるか、無視されている。しかし、ひとたび教育学の体系化をめざすならば、いわゆるペダゴギーの立場においてはもちろんのこと、教育科学の立場をとるばあいでも、もし教育における価値の問題を排除するのでなければ、「人格」の位置づけは避けて通ることができない課題である。にもかかわらず、それが不十分なのは、教育学・社会教育論において教育の「本質」と「端緒範疇」との関係が正しく理解されていないからである。「人格」は教育学・社会教育論の端緒範疇の中に位置づけられてこそ意味をもつものであり、そのことによってはじめて教育の「本質」もより厳密な規定が可能となってくるのである。

次に、人格そのものについてであるが、われわれは、これまでの数多くの人格論と人格をめぐる論争を止揚し、人格を構造的・体系的に理解するためには、実体 $\longleftrightarrow$ 本質 $\longleftrightarrow$ 主体の3つのレベルの「人格」を、区別と相互関連において把握することが必要であることを強調した。それは、対象的存在としての人間の側面をとらえた人格＝「諸能力の総体」、共同的存在としての人間を現実性においてとらえた人格＝「社会的諸関係の総体」、意識的・主体的存在としての人間をしめす人格＝「自律的主体」という3つの代表的な人格論を統一していく視点である。人格の発展は、狭義には「自由な実践的主体」と理解される人格が、その実体、および本質としての側面を豊かにしていくことによって、その自由を展開させていく過程として把握することができる。

したがって、人格における主体性の確立の内容としての自由については、その歴史的発展としてのみならず構造的に把握しようとするならば、このような人格の構造と照応させて理解する必要がある。われわれは、実体としての人格に照応するものとして、まず「個体の自由」をおいたが、それは城戸先生の自由の一般的定義＝「選択の自由」を出発点とするものと考えた。そうすると、この個体が外的世界に対して実践的に働きかける過程に「創造する自由」を位置づけることができる。「批判する自由」はこの過程ですでに考慮することができるが、城戸先生はそれをとくに人格と人格との関係において問題にしている。即ち、そこで問題になっているのは、本質としての人格の自由である。ここに至ってわれわれは、歴史的範疇としての人格を厳密に問題にできる段階に到達したのである。

われわれは、社会教育論の端緒範疇としての近代的人格を近代市民革命後の「法の下での平等」＝「人権」を獲得した個人として考えるが、それは単なる「法的・抽象的人格」ではない。その人格的自由をささえるものが、労働でも占有でも、また所有一般でも私的所有でもなく、「商品の私的所有」であるような、「商品所有者」こそ近代的人格の内容をなすものでなければならない。その最も普遍的な表象として考えられるべきは、原型としての独立自営農民でも新興ブルジョアジーでもなく、労働力商品の所有者、即ち賃労働者である。したがって、近代的人格の基本的矛盾についても、「公民と市民との分離」や「階級的個人と人格的個人との分離」一般ではなく、さらにまた「抽象的人格と具体的人格との分離」でもなく、「私的個人と社会的個人の矛盾」として把握されなければならないであろう。

ここまできょうやく、われわれは社会教育論の端緒範疇として「近代的人格」を措定したことになる。しかし、主体形成論的社会教育論の本質はもちろん、端緒範疇としての近代的人格もまだ「展開」されていない段階である。最後に、その課題を簡単に示しておくこととしよう。

われわれは人格一般を考察した際に、その発展については、人格の構造をふまえるならば、自己実現 $\longleftrightarrow$ 相互承認 $\longleftrightarrow$ 主体形成という人格の運動として展開されるであろうと述べた。しかし、近代的人格というかたちで具体化した場合には、これは直線的に進むわけではない。このような

人格の運動は、必然的に人格と人格との関係の物象化と人格の自己疎外を伴うからである。したがって、商品・貨幣レベルでの物象化論と疎外論は、近代的人格論の基礎理論となるであろう。しかしながら、物象化論や疎外論がそのまま主体形成論的社会教育論となるわけではない。そこで注目すべきは、自己疎外の過程は同時に社会的陶冶の過程であるということである。この社会的陶冶をふまえた主体形成への展開過程に「社会教育」の独自の位置づけが与えられることとなるであろう。

即ち、模式化するならば、自己疎外=社会的陶冶 $\longleftrightarrow$ 自己教育（相互教育） $\longleftrightarrow$ 主体形成となるであろう。しかし、近代的人格論のレベルにおいては、この展開はそのまま主体形成論につながらない。そのまえに、いくつかの社会教育形態論を必要とするであろうし、その結果としての「公的社会教育」の登場によって、本質論の段階に進まなければならないであろう。

すでに本稿の課題の範囲をかなり越えてしまっているが、これまで述べてきたことによって、本稿の意図も理解していただけるのではないと思われる。