



|                  |                                                                                   |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Title            | 現代学習論と宮原社会教育論                                                                     |
| Author(s)        | 宮崎, 隆志                                                                            |
| Citation         | 社会教育研究, 32, 1-6                                                                   |
| Issue Date       | 2014-04-25                                                                        |
| Doc URL          | <a href="https://hdl.handle.net/2115/55323">https://hdl.handle.net/2115/55323</a> |
| Type             | departmental bulletin paper                                                       |
| File Information | AN00231372_31_01.pdf                                                              |



## 現代学習論と宮原社会教育論

宮 崎 隆 志\*

### 目 次

|                    |   |
|--------------------|---|
| 1. 時代の焦点としての学習論    | 1 |
| 2. 現代学習論の課題        | 2 |
| (1) 脱文脈的知の問題性      | 2 |
| (2) 二元論的学習論の限界     | 2 |
| 3. 宮原社会教育論の可能性     | 3 |
| (1) 二元論批判としての生産教育論 | 3 |
| (2) 学習活動と生産活動      | 4 |
| (3) 創発的学習のツールの創出   | 4 |
| 4. まとめにかえて         | 5 |

### 1. 時代の焦点としての学習論

現代が転換期にあることは最早言うまでもない。グローバリゼーションは、一方では生産を地球規模にまで社会化し、他方では市場的な合理主義に不可避免的に伴う排除性を社会の隅々にまで徹底させた。1960年代が労働現場に技術的合理性が貫徹した時代とすれば、さしあたり1990年代半ば以後は同様の合理性が政治・経済・文化のあらゆる領域に浸透した時代と言ってよい<sup>1</sup>。その結果、若者問題を例に出すまでもなく、人々の生はかつてなく自立性を剥奪され、自分の人生というリアリティは急速に衰退しつつある。

時代のキーワードは「不安」になってしまったが、それ故に、それはこのような人間形成作用の統御への期待が高まる時代でもある。その意味では、教育の質的転換が社会的に課題化されている時代として現代を特徴づけることができる。ところが、少なくとも日本に即して言えば、その課題に応える教育の論理は必ずしも明らかではない。近代社会の矛盾が極限的な形態をとって展開するにもかかわらず、それに代わる社会像が見通せないという「モデルなき時代」<sup>2</sup>において、新たな教育モデルを構築するためには、再度、教育と社会発展の関連論理にまで遡った検討が求められる。すなわち社会発展を媒介する学習の論理と、それを主導する教育実践の論理の再検討である。その

---

\*教育学研究院教授

焦点は人間存在から遊離した技術的合理性に立脚する現代社会によって生じた必要を、人間化・主体化する<sup>3</sup>ような学習の論理の解明にあるといつてよいであろう。

## 2. 現代学習論の課題

### (1) 脱文脈的知の問題性

学習(学び)は知(知ることとその結果として獲得されるもの)の形成行為である。知るとは、未知なるものと出会い、それを自己のモメントとして包摂することをいう。このような理解には、「メノンのパラドックス」あるいは探索のパラドックスと呼ばれる問題が付随する。すなわち「人間は、自分が知っているものも知らないものも、これを探究することはできない。というのは、まず、知っているものを探求することはありえないだろう。なぜなら、知っているのだし、ひいてはその人には探求の必要がまったくないわけだから。また、知らないものを探求するということもありえないだろう。なぜならその場合は、何を探求すべきかということも知らないはずだから」<sup>4</sup>。ここに示された問題は、自己が属する世界が拡張されていく論理を問うものでもある。新しい世界は旧世界に属する人々の知らないもの、彼らに未だ知られていないものであるからである。

言い換えれば、この問いは、学びが探求的行為であることを前提にした上で、世界と自己の発展の相互関連論理を問うている。これに対し、学習を「事實的知識の塊」<sup>5</sup>の受容とみる学習論、あるいはフレイレのいうところの銀行型教育と一体化した学習論では、次のような回答しかできない。第一に、新しい世界を知る者(教師)が何を学ぶべきかを示すことによって、学習者は新たな世界へ参入することができる。第二に、学習において価値のある事柄は、学習者が属する現在の世界よりも、学習者が属していない新しい世界から教師によって届けられる諸事実である。第三に、学習者にとって大事なことは探求よりも学ぶべき事柄の正確な習得である。

このような脱文脈的な学習の論理は、ショーンが言うように<sup>6</sup>、技術的合理性が制度化されて貫徹する社会には適合的であるが、先に指摘したような現在の状況は、この論理を真っ向から否定している。原発問題を出すまでもなく、新しい世界の正解を特権的に知る教育者は存在しない。学習者は与えられた教育が示す新たな世界の空々しさを、社会的な現実を通して見抜いている。探求を放棄した学習は、社会の創造的な発展の桎梏になっている。

### (2) 二元論的学習論の限界

脱文脈的学習論は、学習者と教授者、自己と世界の二分法の上に成り立つ。この点はフレイレが既に指摘しているが、その二分法の根底には、存在世界(もの)と精神(意識)の二元論が存在する<sup>7</sup>。官原に即せば、精神労働と肉体労働の分離に無批判な学習論と言ってもよい。先のパラドックスは、二元論から出発する学習論が矛盾に陥ることを示したものであり、その意味では二元論的学習論の

批判の論理である。したがって、このパラドックスは二元論的枠組みを超えることによってのみ解決が可能になる。

宮原社会教育論は、この解決の方途を示しているのであるが、そのことを確認する前に、このように学習論の課題を整理することの意義について付言しておく。二元論的学習論は以下の一連の問題を引き起こすことになる。

第一は、「学力の転落」<sup>8</sup>（大田）という問題である。学校で学んだことが実際の生活場面では悉く剥がれ落ちるという問題は、学習と能力・人格の発達との深刻な乖離を示すが、このような問題は二元論的学習論の必然的な帰結である。第二は、その教育実践への反映としての教科教育と生活指導（知育と訓育）との関連問題である。二元論的学習論は、両者を分離独立させてしまう。第三は、主体が精神的な主体として把握され、身体性すなわち自然的存在としての側面が捨象されることによって、人間の自由のための教育が直ちに、人間のリアリティから切り離されて自己展開するシステムへの統合の装置に転化するという問題がある。人間存在のリアリティから遊離したシステムは「圧縮された近代化」<sup>9</sup>（佐藤学）過程に適合的であるが、それは人間のリアリティから解放されているが故の暴力性を帯びざるを得ない。自由のための教育が統制の装置になるという矛盾がここに現れる。二元論的学習論の超克は、これらの課題の超克にも直結する。逆に、これらの課題の超克のためには、その根源にある二元論的学習論の超克が不可避である。

### 3. 宮原社会教育論の可能性

#### (1) 二元論批判としての生産教育論

周知のように、宮原の教育理論の出発点には精神労働と肉体労働、社会と個人の分離への批判がある。宮原自身の言葉によれば「問題は、精神と物質、理論と実践、頭脳の労働と身体的労働、美しいものと実用的なものという、この一連の古い二元的対立に、われわれが終止符を打つ」<sup>10</sup> ことにある。そこで提起された教育論が生産教育論であったことも言うまでもないが、ここで確認しておきたいのは、第一に、そこで念頭に置かれていた学習主体が、「労働する国民大衆」であったことである。これは単に労働者階級を意味するものではなく、主体をその活動性においてとらえること、言い換えれば活動する主体としてとらえるという方法的立場を表明するものである。デューイの評価にあたって、他者との共働を通して社会的環境が形成され、意味の世界が生成し、言語を媒介とする精神の発達がなされる、という論理に注意が向けられている<sup>11</sup>。これも労働する主体が精神発達の把握の出発点に置かれるという宮原の方法意識を表明するものである。宮原教育論における分析の最小基本単位は活動（労働）および活動（労働）する主体にあったとみてよい。二元論克服の原理的可能性はここに与えられた。

第二に、生産教育論は、生産を、教育内容を構成するための基本カテゴリーとしている。ここで

いう生産は、労働する主体を出発点に置きつつも、労働・技術・生産組織の3つの要素を内包する概念であるとされている。これが意味するのは、労働を媒介する科学や技術のありかたと、労働によって媒介される社会組織（コミュニティ）の動態を総体的に把握することが、労働する主体の発達とそれを主導する教育実践の課題を解明するための方法として求められること、であろう。活動に伴う人間形成とその統御の論理の把握は、このような分析枠組みに基づいて試みられていた。

## （2）学習活動と生産活動

以上のフレームは、生産活動によって形成される総体的システムを把握するためのものであり、個人と社会の二元論を超えて、両者のシステム的な関連を把握するためのフレームと言い換えてもよい。この総体的な連関が変容し、発展するときに個人の発達も可能になるという理解が宮原教育論の本質をなし、教育計画論としてそれは具体化される。

では、その総体的システムを統御し、発展させる条件は何か。それが学習活動にほかならない。サークルから始まり生産大学として展開する学習活動は、総体的システムによる人間形成作用を、労働する主体が主体的に統御する営みであった。サークルはこの学習活動の基底に位置づけられているが、それは第一に、仲間とともに生活を対象化する言葉を獲得し、それによって学習要求を顕在化させ、さらに価値づける機能、第二に、その過程でサークルを支えていた人権の感覚を人権の認識に変える機能、つまり人権の意識化機能の故である。学習の動機・課題と主体を形成する機能がサークルに見出されていた<sup>12</sup>。また、そのような場の成立条件として、「仲間の中の指導者」としてのリーダーが析出されていたことが重要である。仲間とともに活動しつつ働きかけを行うリーダーは、フラットな関係としてのサークル性を維持する要点を担う。リーダーシップの分散性と言い換えてもよい。宮原は、自発性の原理と協同性の原理、あるいは個の確立と集団の発展の相互作用として学習集団を特徴づけているが、その二つの原理を両立させる要に、この新たなタイプのリーダーが位置づけられている。

この学習サークルを起点として、その一方には生産大学が位置づけられている。生産大学で系統学習が重視されるのは事実であるが、その意味は単なる体系的な教養学習では決してなく、サークル・セミナーにおける探求的学習から生活現実をつくり変える創発的学習への展開として理解されねばならない。生活文脈に内在した文脈的知の獲得によって、生活文脈の矛盾が課題化されると、生活文脈そのものを転換し創造する知が求められるようになる。新たな世界を創造する知を実践者と研究者の協働によって創造することが生産大学に求められた機能であった。研究者が「正解」を知っているのではない。したがって、その課題や方法は既定のものでも固定したものでもあり得ない<sup>13</sup>。省察のサイクルが繰り返される中で、課題や方法も不断に見直され創造されるべきものであった。生産大学は運動・過程として理解されねばならない。

### (3) 創発的学習のツールの創出

新しい生活文脈を創造する学習は、まさに新しい世界を創造する学習であるが、そのような学習は、新しい道具に支えられる必要がある。生活文脈における矛盾を新たな形態で解決するためのツールはどのように獲得されるのか。宮原は、教育的機能を有する地域は住民によって創りだされるものとして理解していたが、その創出過程で重視されているのが、連帯である<sup>14</sup>。三島沼津のコンビナート建設反対運動に即しつつ、人権意識に支えられた抵抗と科学的な分析が、ここでいう連帯を生み出す条件であろう。連帯は個別的生活文脈を超える普遍的な価値に支えられ、参加者相互の対等性を要請する。そのように理解すれば、サークルから大学運動までの学習の組織化の過程で、連帯に基づく新たな社会像や主体の像が参加者によって、獲得され、それを道具として新たな社会構想が描かれていくと見てよいように思われる。

## 4. まとめにかえて

以上のように、宮原教育論は二元論的学習論に基づく教育論の限界を超える地平を明確に照射するものであった。現代は、二元論的社会認識に基づく経済・政治・文化の展開が限界に達した時代である<sup>15</sup>。二元論的学習論批判は最早時代の要請となった。この要請に応える教育学研究が、ヴィゴツキーからレイブやエンゲストロームに至る潮流に関心を寄せるのは偶然ではない。宮原教育論は、この時代状況において、時代的要請をいち早く課題化し、住民の生産・生活そのものを発展させること、つまり社会を改造する上での教育の位置と意味を明らかにした研究として評価することが可能であろう。

それは教育改革の最重要課題としての学校改革に対しても、国際的にみても先駆的な貢献をなしえるように思われる。

<sup>1</sup> この点については宮崎隆志「中間地帯の再建と社会空間の変容」日本社会教育学会 60 周年記念出版部会編『希望への社会教育』東洋館出版社、2013 年を参照されたい。

<sup>2</sup> 宮崎隆志「モデルなき時代における社会教育の課題」日本社会教育学会編『社会的排除と社会教育』東洋館出版社、2006 年

<sup>3</sup> 宮原誠一「教育の本質」『宮原誠一教育論集第一巻』国土社、1977 年

<sup>4</sup> プラトン（藤沢令夫訳）『メノン』岩波文庫、1994 年、pp.45～46

<sup>5</sup> J.レイブ&E.ウエンガー（佐伯胖訳）『状況に埋め込まれた学習』、産業図書、1992 年、p.7

<sup>6</sup> 「研究と実践の制度化された関係」と述べられている。D.ショーン（佐藤学・秋田喜代美訳）『専門家の知恵』、ゆみる出版、2001 年、p.29

<sup>7</sup> 宮崎隆志「『意味空間』としての場の発展論理」『社会教育研究』第 31 号、2013 年

<sup>8</sup> 大田堯『学力とは何か』国土社、1990 年、p.65

<sup>9</sup> 佐藤学「教育の公共性と自律性の再構築へ」矢野智司・今井康雄・秋田喜代美・佐藤学・広田照幸編『変貌する教育学』世織書房、2009 年、p.273

---

<sup>10</sup> 宮原誠一「生産主義教育論」(1949年)『宮原誠一教育論集第一巻』1976年、pp125～126

<sup>11</sup> 宮原誠一「近年におけるデューイの発展」(1948年)、同上 p.376

<sup>12</sup> 宮原誠一「学習サークルの道」(1960年)『宮原誠一教育論集第二巻』1977年

<sup>13</sup> 例えば、「生産大学は宣伝の場ではなく、学習の場であります。なんらかの権威にもとづく教化の場ではなく、講師・助言者をふくめた全参加者の自由な自己教育・相互教育の場であります」同上書、p.367

<sup>14</sup> 宮原誠一「地域の創造」(1975年) 同上

<sup>15</sup> 注7に同じ

＊本稿は2012年9月22・23日に駒ヶ根市で開催された「宮原社会教育論と現代」研究フォーラムの第二日目のシンポジウム「宮原社会教育論を現代にどう活かすか」における筆者の発表内容である。