

教科研再建五〇周年記念企画

# 求められる「社会形成と教育」の研究

——「教育実践と教育科学」に寄せて——

山田康彦（三重大学）

はじめに

今日地球的規模での人類的问题の顕在化といった時代状況のなかで、一面ではさまざまなかたちで社会に参画する青年たちが生まれている。だが総じて見れば、種々の調査結果でも明らかかなように、この国や社会の将来にたいして自覚的にコミットしようとする青年はきわめて少なくなっている。そのみならず子ども・青年を社会化する機能が、「社会的な動物」としての人類の存続そのものを危うくするところまで失われつつあるのも確かである。

周知のように、教育基本法第一条は「教育の目的」を次のように規定していた。

「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家および社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつと

び、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」

それによれば、教育は「人格の完成」のみならず、「平和的な国家および社会の形成者」を育てることも目的としていたはずである。だが、さまざまな軌跡はあったが、概括すれば、後者の目的はほとんど成功裡にはすすめられてこなかったと指摘せざるをえない状況にある。その原因を、単に社会の著しい変化や支配的な教育政策にのみ求めるのではなく、なによりも教育理論（とくに教育実践論）の問題として引き取って考えてみる必要があるのではないだろうか。そして戦後の教育と教育学を改めて問い直しながら、「社会形成と教育」といった視点からの教育実践と教育学の研究が本格的にすすめられる必要があると思われる。

ただここでは、そのための前提的な作業として、これま

での教育理論の特徴を教育基本法理解と勝田守一の教育学を素材に検討するとともに、そうした実践と研究をすすめる上で基本となる視点や課題について考えてみたい。

## 一、教育基本法の教育目的の理解をめぐる

はじめに、教育基本法の教育目的のとらえ方について、とくに「人格の完成」と「平和的な国家および社会の形成者」との関係に焦点を当てて検討してみたい。なぜならば、そこに戦後の教育理論の基本的な発想や枠組みを見ることができるからである。

### 〔「人格の完成」こそ第一の目的〕

まずはじめに指摘できるのは、何よりも「人格の完成」が教育の第一の目的だと理解されてきたことである。たとえば、その作成作業にかかわった務台理作は、「公に仕える人間を作る」より前に「個人意識の確立」が先であると指摘していた<sup>1)</sup>。それに見られるように、「人格の完成」には、国民(臣民)の育成を優先した戦前の教育への批判が含意されるとともに、近代的な個の確立の思想とも結びついた全体的で調和のとれた人間性の開花への希求が込められている。このような文脈から、「人格の完成」は第一に挙げられるべき教育目的として、「平和的な国家および社会の形成者」等の他の目的よりも優先されると理解されてきた。

しかしさらにすすんで、両者を一体のものとしてとらえ

ようとすることも試みられてきた。たとえば大田堯は次のように指摘した。

『「人格の完成をめざし」に続く『平和的な国家および社会の形成者』以下は「人格の完成」を前提として、基礎としたうえで、いわばその不可欠な属性の分節的表現とみてよいのではあるまいか。』(傍点―引用者。以下同様)

ここでは、「平和的な国家および社会の形成者」は「人格の完成」を基礎に成り立つのみならず、後者の「不可欠な属性」と理解されている。つまり前者は後者に包摂され、十全な「人格の完成」がめざされるならば必然的に「平和的な国家および社会の形成者」が育つととらえられたのである。このような人間の全体的な資質の核として「人格」を位置づけ、それを尊重し十全に育てようとする考え方は、少なからぬ民間の教育運動の共通の教育理念になっていたといえよう。

ただここで留意しておかなければならないのは、この大田の発言が、一九五〇年前後からすすめられていく国家による教育統制への批判を込めて語られていることである。そこでは、「愛国心」の強調に見られるように、「人格の完成」と「平和的な国家および社会の形成者」とをあえて対立させることによって、国家・社会の形成者たることに教育目的を傾斜させようとする議論が展開されたのである。

しかしこのような関係のなかで、ある奇妙な理論的な布

置が生まれたことも否めない。つまり、教育の目的として「人格の完成」を強調するのが民間の教育運動であり、「国家、社会の形成者」の育成をことさらに主張するのが教育政策側になるといふ、奇異な図式が生まれてしまったことである。このことは、民間の教育運動の教育理論が、固有に「国家、社会の形成者」の育成を語る土俵をいつのまにか失ったことをも示していたといえるのではないだろうか。

〔人格の完成〕と〔国家・社会の形成者〕間の不整合と統一

しかしこのように、民間の教育運動のすべての議論が「人格の完成」に包摂されてしまったわけではない。「人格の完成」と「国家および社会の形成者」との間にはそもそも亀裂があり、両者がどのように統合されるのかという問題も提出されていた。

先の務台も、もともと近代思想では「人格は市民の本質に属するもので、国家に属するものではなかった」のであり、「人格の完成」などの「人間的価値」と、国家や国民の理念や世界平和を求める人類の理念とがどのようなかたちで結合できるのかは、国民教育の基本問題だと指摘していた。そしてそのような市民と国民とを、「人類に向かって開かれているナシヨナリズム」を媒介することによって結合するという考え方を示していた。<sup>3)</sup>

堀尾輝久も「教基法の教育目的は、人間の育成と国民の育成の統一という難問を提起した」と語り、「問題は自立

した国民が閉じられた自己愛の国民であるのか、それとも普遍へと開かれた特殊として、そのナシヨナリズムがインターナシヨナリズムを志向するものであるかどうかにかかっている」と指摘した。

これらにみられるように、人格の形成と国民の育成とは単純に統一できるものではないことは一部には自覚され、両者を結合する契機として、ナシヨナリズム自体を否定するのではなく、その質を問うかたちで「開かれたナシヨナリズム」という視点が提出されたのである。

しかしここで議論は、あくまで人格の形成と国民形成との関係に着目しているのである。この問題領域自体は、今日の「日の丸・君が代」問題にもみられるようにきわめて現代的である。だが、人格の形成と市民あるいは社会の形成者の育成との関係に着眼し、その関係のあり方を探ろうとしていたわけではなかったのである。

（人間像の模索——「人格の完成」の抽象性にたいして）

教育基本法の教育目的の規定における「人格の完成」と「国家および社会の形成者」との関係にかかわって、もう一つとり上げておかなければならないのは、一方で政策の転換による教育の国家統制の急速な展開と、他方で戦後新教育への批判の高まりのなかで、五〇年代に「人格の完成」というような抽象的な概念を越えて、より現実的で具体的な人間像を模索しようとした試みである。この時期勝田守一も

「私たちの新教育に欠けているのは、雑多な教育活動の一つ一つに血を通わせ、価値を与えてくれる具象的な人間の映像である」と言及していた。そして五二年には上原専祿・宗像誠也によって『日本人の創造』（東洋書館）が刊行された。

そこで上原は、勝田と同様に、新教育の人間像が漠然として形式的であると指摘しつつ、次のように語った。

「私は政治教育の必要性というものを痛感してはいるのです。しかしながら政治教育の問題が、あまり簡単に取り上げられてしまうと、何か日本人の将来、あるいは日本の将来のあり方というものを、現在の大人が全部規定してしまふようなことになり、何かゆき過ぎたことにならないのではなからうかというような懸念があるために、政治教育の重要性を十分に考えておりながら、まず第一に、なすべきことは、若い人に歴史的・社会的問題意識を持たせるといふことではないか、と考えたわけです。」

ここで上原は、政治教育の必要性を直截に語ると同時に、上からの直接的な政治教育を否定する。この国の将来を担うのは子ども・青年だからこそ、彼らがその自らに託された決定権を十全に行使しようとするような力量を育てることが、真の政治教育だととらえたのだろう。その力量の核になるのが、歴史的・社会的な問題を主体的な課題とする認識（課題化的認識）である。そこでは、「国家および社会の形成者」の育成は、歴史や社会の問題を課題としてとらえるよ

うな理論的な認識の形成によると考えられていたと指摘できる。

このように「人格の完成」と「国家および社会の形成者」との関係を中心に教育基本法の教育目的規定をめぐるいくつかの議論をみてきたが、それらを簡潔にまとめるならば、次のように記すことができる。つまり第一に優先される教育目的は「人格の完成」であり、しばしば「国家および社会の形成者」の育成は「人格の完成」に必然的に伴う、すなわちそれに回収されるものとして理解されてきた。しかし他方、両者が単純に一致するものではないという見識も示されたが、その場合も人格（市民）の形成と国民の形成の統一の問題としてとらえられるにとどまり、人格の形成と「社会の形成者」との関連については言及されてこなかった。さらに人間像の探求に見られるように、「国家および社会の形成者」の育成と直接かかわる政治的主体の形成は、歴史的・社会的問題を課題化してとらえるという理論的性格をもった認識の獲得の問題として理解された。したがって社会を形成する力量の、理論的認識では尽くせない実践的性格についてはほとんど考慮されてこなかったといえる。

## 二、教育理論における「国家・社会の形成者」の教育

それでは次に、戦後教育理論において、「国家および社会の形成者」の教育がどのような論脈のなかに位置づけられ

てきたのかをみておきたい。ただここでは、紙数の関係もあって、その代表的な一人であると同時に、もつともバランスの取れた教育理論を提示してきた勝田守一をとり上げたい。勝田は、「教育そのものの中核をとらえるためには、教育の問題の中に、むしろ社会のいろいろな矛盾や本質的な諸関係をつかみとる努力をしなくてはならない」と指摘するなど、社会と教育の未来を徹底して教育そのものの相から見ようとした。ここで検討する、学校という存在のダイナミズムを全般にわたって論じた六〇年の「学校の機能と役割」にも、その特徴がよく表れている。

### 〔真実の意味の教養と自発的な社会統制との統合〕

ここで勝田は、宮原誠一の「社会の基本的の諸機能の再分肢」という教育概念を受けるかたちで、「学校は、『社会の主要な諸機能の再分肢という機能を、意図的・組織的に遂行する制度』と定義してさしつかえない」と指摘したうえで、学校の機能を、①社会的統制の機能、②職業訓練の機能、③文化的価値の内在化（教養）の機能の三つに整理して論じた。そのなかで、本稿にとつてまず関係するのが、社会統制の機能である。そこで勝田は、文化的価値等を媒介するという点で「二次的統制」の構造をもつと同時に、新しい価値や理想と集団性を通して、閉じたかたちではなく、開かれた自己の社会化をするという意味での「開かれた社会統制」という性格をもつことを明らかにし、社会による一方

的な人間の拘束や抑圧としてのみとらえるような社会統制についての一面的な理解を批判した。そのようなとらえ方が、「自発的な社会統制」という考え方へとつながっている。

ここでまず注目したいのが、そのように三つの学校の機能に言及したまゝとめとして記されている、次の指摘である。

「子どもの自然的成長の中に社会を更新する力がひそんでいる。まだ実現していない理想や成長しつつある新しい価値と子どもたちの内発的努力の結合を、自発的な社会統制の方向としてとらえることはたいせつである。

このように考えると、真実の意味の教養と自発的な社会的統制とが統合される可能性が見い出される。文化の内面化はつねに子どもたちにとって、再創造の過程であり、子どもは、社会的・歴史的に形成されたカテゴリーや概念の組織を、自己の思考過程で操作可能なものにしつつこれを内面化する。このような学習によって子どもは社会的自己として成長する。」

ここで述べられているのは、端的にいえば、子どもたちの社会的な自己としての成長は、「真実の意味の教養」と「自発的な社会統制」との統合によって可能になるといふことである。つまり、文化の再創造的性格をもつた内面化としての教養・認識と、社会更新の力が内在している子どもの自然的成長のなかで生起する自発性や自主性という、二つの側面の結合によって、まさに「国家および社会の形成」

者」に通じる子どもたちの「社会的自己」への成長は図られることになる。子どもの自然性と知性的契機にこそ可能性をみていたということができよう。

ここに勝田の理性とリベラリズムへの深い信頼を読みとることができる。しかし他方で、二つの点を指摘せざるを得ない。一つは、子どもの自然性への依拠は、言葉の限りでは、その自然性の内に自動的に社会更新の力が生じるととらえるがゆえに、当の自然性をそのままに受け入れる教育理論を許すことになるという点である。

もう一つは、筆者の読むところ、この教養・認識と自発性・自主性とは、統合されるといっても別種の事柄なのではなく、同一の事柄を異なる側面から見たにすぎないという点である。つまり自発的社会統制に直接かかわる「社会的自己」への成長も、教養と認識という知性的契機に何よりも依拠しているのである。したがって勝田の教育理論において、教養論はきわめて重要な位置にあったといえる。

### 〔教養論の特質〕

この論文でも、学校の機能の一つとして文化的価値の内化に教養に言及していた。そこでは、労働や社会的実践を蔑視する教養主義に代えて新たな教養の創出の必要性が語られ、「分業化して洗練された技術と、蓄積された知識を操作する能力を育てつつ、普遍的な人間性を高め、内界を豊かにする」と同時に、「分離した人間を相互に結びつける」

という、教養の二つの役割に着目している。つまり勝田は、古代ギリシャに見られるように、文明の高度な発展と社会的分業の進展を背景に生まれる閑暇を享受する人々の間で成立した、職業技術の一面性や特殊性を越えた文化的価値の内面化を通じた普遍的で豊かな人間性としての教養を、単純に否定するのではなく、逆に実用的な技術も組み入れ、さらには人間の相互関係を生み出すことをも含めて、新たなかたちで民衆ものにしようとしたのである。<sup>10)</sup>

しかしその教養論には議論の余地が多い。たとえば勝田は、身につけるべき教養の内実を語ろうとすると、しばしばアリストテレスの指摘した「自由人にふさわしいものもろの知識や技術」に言及した。それは、有用性を離れ、徳を高め、その実現を可能にするような知識・技術だという。しかしこの「知識・技術」と訳されているのはエピソード・メーなのである。『能力と発達と学習』に続く「教育学入門Ⅱ」として、教育と政治・文化との関係を問おうとした「政治と文化と教育」においても、アリストテレスのその議論に着目している。そこで勝田自身、「徳を實現するために自由人にふさわしいエピソード・メーを学ばなければならぬ」とアリストテレスがいうそのエピソード・メーは、もともと技能という意味から、さらには臆見や技術に對立する学問的知識を意味するようになった」と説明している。<sup>11)</sup>確かにエピソード・メーは、アリストテレス以前は技術など

広範な意味を含む言葉だった。しかしそれは当のアリストテレスによって、技術知としてのテクネー（技術）や実践知としてのフロネーシス（思慮）とは明確に区別され、純粹にそして観想的に真理を追究する理論の領域で働く理論知としての学知（認識）と規定されたのである。勝田はこのエピソードを、アリストテレスとは逆に、改めて広義に理解することによって、広範な内実をもった新たな教養を構想しようとしていたとも読むことができる。

しかしながらこれまでみてきたように、その教養論が理論的認識能力を核にしていたことは否めない。当然ながら理論的認識の獲得は否定されるものではない。しかしはつきりと自覚されなければならないのは、そのような理論的認識から成る教養を主要な契機に人間形成が語られるときに、決定的に欠落してしまう部分があるということである。それは、アリストテレスによって理論知と性格が異なるとして区別され、しかも下位に置かれた、人間同士が集まりポリスを作りその成員として生活するという実践（プラクシス）の領域に欠かせない思慮、つまり市民的公共性を担うのに不可欠な実践知なのである。そもそも、「ポリスで生活する」ということは、すべてが力と暴力によらず、言葉と説得によって決定されるという意味であつた<sup>18</sup>。というポリス市民にとって、不可欠な「教養」とは、このような対話や説得から成る実践知だったのでないだろうか。そして勝

田が教養の機能のなかに含めてしまった「人間を相互に結びつける」という働きは、理論知ではなく、本来まず実践知においてこそ求められるはずである。勝田の新たな教養の構想は、ポリス市民の常識に依拠するかたちでアリストテレス哲学のなかに残存していた実践知の契機に接触しながらも、それを十分に浮上させえなかつたといえよう。

### 三、「社会形成と教育」の研究に向けて

これまで教育基本法の教育目的規定と勝田守一の教育理論に焦点を当てて戦後の教育論の検討を試みてきたが、それらが「人格の完成」といった人間性の開花と理論的認識の獲得を主軸にした理論構成になつていたことがわかる。他方で、具体的な実践に内属するというきわめて実践的性格をもつがゆえに、理論的認識などは質を異にする実践知などの社会を形成する力量の育成を固有に位置づける理論的枠組みは十分には用意されてこなかつたといえる。

そのうえで、「教育」誌上を振り返つたとき、一九六九年八月号の竹内常一論文「学習法的生活指導と訓練論的生活指導」には改めて目を向けておく必要があると思われる。そこで竹内は、自由意志論的—生命主義的教育発想にたち「教育による社会改造」を主張する学習法的生活指導論を批判して、決定論的教育発想にたち「社会による教育改造」を主張する訓練論的生活指導論を論じていた。そこには、

単に生活指導論の枠内にとどまらずに、①子どもを徹底して社会的存在とするとならえ方、②社会形成の力量の独自の性格への着眼、③「教育による社会改造」ではなく「社会による教育改造」という教育発想など、今日の「社会形成と教育」の実践と研究に欠かせない視点が提示されていた。

最後に、今後必要とされる「社会形成と教育」研究に求められるいくつかの研究課題について列挙しておきたい。

①基本的教育発想の再検討（「教育による社会改造」か「社会による教育改造」か）

②市民の育成と国民の形成との関係を含んだ、社会形成に求められる固有の力量への着眼とその内実の検討

③世代間関係行為としての教育への着眼と「イニシエーション」の場としての学校構想

④普通教育概念の再検討と教育構造論、教育課程論の根本的再検討

⑤社会参加と学校教育との関係を含んだ、地域社会と学校の教育機能の検討

〔注〕

(1) 山住正己・堀尾輝久『教育理念―戦後日本の教育改革2―』東京大学出版、一九七六年、三三六―三七頁

(2) 「教育の目的」国民教育研究所編『教育基本法』（別冊国民教育）労働旬報社、一九七七年、（堀尾輝久編『教育基本法文献選集2 教育の理念と目的』学陽書房、一九七七年所収、二八八頁）

(3) 「教育の目的」宗像誠也編『教育基本法』新評論、一九七五年、（同上書 二七八―九頁）

(4) 「教育の目的」有倉遼吉編『教育法』（別冊法学セミナー）三三三―三三九頁、一九七七年、（同上書 三三四―三三九頁）

(5) 「教育における人間像の条件について」『思想』一九五一年四月号、（同上書 一七六頁）

(6) 『日本人の創造』東洋書館、一九五二年、三三二頁

(7) 「教育理論についての反省」『国民教育の課題』国土社、一九六六年、（『教育と教育学』岩波書店、一九七〇年、所収、七頁）

(8) 「学校の機能と役割」『岩波講座 現代教育学2 教育学概論I』一九六〇年、（同上書 四三六頁）

(9) 同上 四五九頁

(10) 「イエーガーの〈バイディア〉」『国民教育研究』No.九―一〇、一九六二年、参照。

(11) 「政治と文化と教育―教育学入門II」『教育』一九六八年四月号、（勝田守一著作集 第6巻 人間の科学としての教育学）国土社、一九七三年所収、二五七頁

(12) 『ニコマコス倫理学』第六巻参照。

(13) ハンナ・アレント『人間の条件』（一九五八年）四七頁

(14) この竹内論文の性格については、藤本卓『教育のレトリックの方へ』（『竹内常一 教育の仕事』第一巻、青木書店、一九九五年、所収）を参照されたい。

（やまだ やすひこ）三重大学教育学部。教科研常任委員