

# 宮原誠一教育論の現代的継承をめぐる諸問題

生涯教育計画コース	佐藤一子
教育学コース	櫻井  歆
教育学コース	岩本俊一
教育学コース	金馬国晴
生涯教育計画コース	大島英樹
生涯教育計画コース	中川恵里子

An Examination on the Educational Theory of Seiichi Miyahara and Several Current Issues for Its Succession.

Katsuko SATO, Kan SAKURAI, Shunichi IWAMOTO  
Kuniharu KINMA, Hideki OSHIMA, Eriko NAKAGAWA

Seiichi Miyahara was a leading researcher in the field of adult education after World War II in Japan. His works are examined and commented precisely by many researchers. His principal work on the nature of education is known as a unique approach to the social definition of education. And his understanding of Dewey's philosophy offers a suggestive idea of the social planning of education. We intended to follow his theory historically and tried to clear several controversial issues at the present stage.

## 目次

序章 宮原誠一教育論の今日的検討課題 (佐藤一子)
I 「形成」と「教育」 一その今日的意義をさぐる (櫻井歆)
II 「教育本質論」をめぐる (岩本俊一)
III 宮原の「二元的対立の超克」論におけるデューイからの示唆—どこで誰が学びを「経験」するのか— (金馬国晴)
IV 教育計画論とその批判 (大島英樹)
V 学習サークル論の検討 (中川恵里子)

## 序章 宮原誠一教育論の今日的検討課題

宮原誠一 (1909~1978) は戦後日本における代表的な社会教育研究者であり、生涯をつうじて社会の民主的発展とのかかわりで社会教育の本質と歴史的発達形態を研究し、とくに教育の計画化をめぐる成人の自己教育を

基軸とする理論的・実践的追究をおこなったすぐれた先駆者であった。「社会教育研究をサイド・ラインとしてではなく、正面にすえてすすめた、わが国最初の教育学者」<sup>1)</sup>として、戦後の社会教育研究に与えた影響は大きい。その業績と生涯については教育論集各巻の解説 (以下『宮原誠一教育論集』第1巻~第7巻 国土社 の引用はI~VIIと略記する。) および碓井正久編『社会教育』<sup>2)</sup>所収「民主主義のために」(碓井), 「宮原誠一」(島田修一) に明確にされているのでここでは繰り返さない。また宮坂廣作は教師、研究者としての宮原を描いている<sup>3)</sup>。宮原の教育本質論については「マルクスとデューイあるいはクルプスカヤとデューイとでも形容されるべき複眼的考察のもとに展開されている」(I解説 藤岡貞彦, p.417) という指摘がなされており、宮原理解のいわば鍵としてその後の検討にひきつがれている。

## A 「教育と社会」をめぐる批判的解釈

宮原教育論については、とくに「教育と社会」の相互

関係を認識するフレームを形成している「教育の本質」(I, 1949), およびそこから社会教育にしばられて展開されていく「社会教育の本質」(II, 1950)をめぐって多くの論及がなされてきた。宮原教育論の批判的解釈の主な論点として以下の3点をあげることができる。

#### (1) 教育の社会的規定と教育の計画化

この論点は「形成と教育」(1940)と「教育の本質」(1949)において展開された再分枝論にもとづく宮原の教育本質論を「教育の社会的規定」ととらえ、勝田守一の教育本質論との対比においてその独自性を明らかにし、教育の計画化への展開の意義を論じた藤岡貞彦の宮原理解によってほりさげられている。藤岡は宮原理解を深めただけではなく、1970年代の住民運動を背景として「地域教育計画論」の現代的可能性を考察し、宮原教育計画論の先駆性をよりどころとして、解釈から継承への回路を追求してきたといえよう<sup>4)</sup>。

藤岡に代表される戦前と戦後の連続的な宮原理解に対して、戦前の宮原理論が教育計画と社会改造の関係認識において天皇制ファシズム国家と教育の階級性分析を欠落させていると指摘する佐藤広美などの批判<sup>5)</sup>、また戦後社会教育論の展開に関しては、マルクス主義的な全体計画への性急な志向によって教育・学習過程に内在する学習者の自己決定性への注目を二義的なものとしたとするデュイ理解の不徹底さを指摘する山田正行ら「社会教育基礎理論研究会」の批判<sup>6)</sup>がだされている。

宮原は戦前と戦後を貫く志向性をもった教育思想家であり、それゆえ1930年代にさかのぼってその全体像が追究されねばならない現代性と国際性をもっているといえる。とりわけ労働(ないし職業)・余暇と教育の問題をめぐって、労働者・農民の自己教育運動を介在させた生産・地域概念を教育・学習論として構築したこと、それに基づいて学校・非学校的形態の教育と生産諸組織の連携を求め、学校批判を内在させた社会教育論を展開し、さらにそれを信濃生産大学の創設によって実験したことについて、その意義を明らかにすることは宮原教育論継承の中心問題であるといえよう。

宮原のソーシャル・プランニングへの関心は、世界大恐慌から第二次大戦にいたる社会的な困難を教育研究の立場から解決しようとした当事者としての実践性に特徴づけられており、教育理論における戦前と戦後の連続性と断絶の問題を内在させた時代性に規定されている。この意味で、碓井が前掲編著で寺中作雄と並ぶ位置づけを宮原に関して与えていることは示唆的である。

寺中が戦後初期社会教育制度の発足に決定的な影響を与えたのにたいして、宮原は1950～60年代の日本の草の

根社会教育・国民教育運動から生産への視点をもった社会教育計画の地域的構想を具体化する道を探った。戦後日本の「相互教育」「自己教育」の特質を理解するうえで、この二つの政策的、実践的構想は対比的・対抗的にとらえられるだけではなく、どのような相互関連性をもちえていたかという実践史上の視点からも検証されねばならないであろう。碓井が、「(寺中の考えは)その計画の中心である公民館を、国民相互の自己教育の拠点とする点で、宮原の社会教育計画論と相交錯しあうものがあつた」<sup>7)</sup>と指摘していることは、戦後社会教育史において深められるべき論点である。

先述の二つの宮原批判に立ち戻るならば、戦前の宮原理論が生産力理論の影響を受けており、その制約をまぬがれていないことは明らかであろう。しかし宮原が戦後1950年代以降も教育計画論としての生産教育論にこだわり続け、そこから生産大学の構想にいたったことにたいして、さきに言及した二つの批判は、いわば対照的な思想の純粋性を仮設して、そこから宮原の思想的な矛盾や限界を指摘する方法をとっている。

前者の批判は、宮原の戦後の自省を生産教育論よりはむしろ平和教育論にみており、後者の批判は生産大学の自己教育運動性を学習論の見地からネガティブにみている。しかし、もし宮原がそのどちらかに純化された理論家だったならば、「集団による国民の自己教育=学習の形態・内容・方法」としては「国外には比類するものないまでに磨かれたモデル」<sup>8)</sup>と評価される生産大学の遺産を、われわれが手にすることはできなかったのではないか。

宮原は階級運動から相対的に自立的な青年・農民・女性の集団的な学習活動に依拠し、勤労大衆の学習運動を必要条件としつつ政治と教育、民主主義と教育の関係把握をおこなおうとした。そこでは、社会科学の体系をこえて労働や生活の課題に直面した大衆自身の学習意欲と課題解決の多様な方法の探求が尊重されており、教条的なイデオロギーのもちこみや啓蒙的態度は宮原自身ももっとも批判したことであった。その点で宮原の生産大学構想の背景となっているイギリスの大学拡張におけるチュートリアル・クラスの学習方法論を念頭におきながら、宮原と対話的に実践にかかわった同時代の人々のアクチュアルな理解をどう実践分析論として世代をこえて共有しようかということが問われていると思われる。社会教育における実践創造へのかかわりを政治と社会運動の現実場面でアクション・リサーチとして追求し続けた宮原の方法論の検討をつうじて、社会教育実践とは何か、実践の科学としての成人教育学はどのような関係を取り

うるかという問題をほりさげることが基本的な課題である。

## (2) 社会教育の発達形態と自己教育運動

宮原が社会教育を下からの要求と上からの要求の合流・混在にとらえ、自己教育運動の展開に基底的な位置づけを与えたことは、戦前社会教育学では閉ざされていた自由主義・社会改良主義・階級運動的民間教育への着眼をもたらし、欧米成人教育発達史の比較研究への視座を切り開いた。このような歴史認識と学習主体の認識には、社会教育という分野に焦点化して民主主義と教育の問題をファシズム期の体験を経て再構成しようとした宮原の課題意識が凝集されており、吉田熊次、春山作樹らの戦前社会教育学の系譜とは時代的な断絶性をもっている。

その歴史認識を継承しつつも、小川利夫は宮原の国家と自己教育運動の関係認識、さらには公的社会教育の主体の問題を批判的に問い、国家・制度論の社会科学的分析を導入して社会教育の公共性に固有な矛盾的性格を解明しようとした<sup>9)</sup>。小川の「内在矛盾・外在矛盾」論と「国民の学習権」論は、自治体社会教育の発展可能性に結びついた社会教育制度論への関心を促した。また小川は宮原の発達形態論についても「学校外教育」形態・「継続教育」形態・「自己教育」形態という制度概念による再構成を試みている。

しかしこのような宮原・小川説にたいして、近代主義的な歴史観を批判する立場から近代と前近代の連続性の問題、自己教育認識における民衆概念の評価の問題が問いかけてきた<sup>10)</sup>。この視点は、日本の近代化・民主化の道程を欧米モデルとの対比で一元的にとらえるのではなく、アジアというエリアに据え直し、さらにはマイノリティの立場からとらえ直す複眼的な歴史研究の必要性を認識させるものであり、ひいては国家と国民という社会科学のフレームそのものを社会教育研究の内在的認識をくぐらせて現代的に再構成する作業を促しているともいえる。

宮原自身も「教育の原形態」の把握によって前近代との関連を視野に入れた近代社会教育概念を提示しているが、それは前近代との連続性よりも断絶性を明確にする視点から把握されたのであり、子育ての習俗や地域共同体・ジェンダー、あるいは民族の問題を前近代との連続性をふまえて教育的に概念構成する課題は、宮原の「住民」「地域」への着目、あるいは女性や非抑圧者へのまなざしによって示されているとはいえ、正面にはすえられていなかった。

大槻宏樹は「生存権的基本権の思想的背景は、国家を

ひとつの協同体とみ、国家と個人(全体と個)の内面的・有機的結合を理想とする協同体思想に由来していた<sup>11)</sup>という視点をもちつつ、共同体論理に即した民衆のエトスに注目し、近世史において実証的に自己教育史をほりおこしている。その民衆教育概念は、産業革命期以降の自己教育運動と義務無償学校の発達を要件とする宮原の近代社会教育概念に対する異論といえる。しかし民衆のエトスが単線的に生存権的基本権にねざす社会教育に結びつくとはいいがたく、近代的な自己教育運動との相互交渉によるダイナミックな歴史的過程の解明が求められていると考える。

また、共同体論理にたつ民衆のエトスは歴史的にはマイノリティへの排除の論理として働いた側面をもっている。その点でも生存権的基本権にねざす非抑圧者、マイノリティの学習権問題を発達史的にとらえていくことが重要であると思われる。

宮原の社会教育発達形態論として有名な学校教育の「補足」「拡張」「以外」規定(II「社会教育の本質」, p.15)では欧米の成人教育に一般にみられる夜間補習学校などは位置付いていない。それは宮原が関心をよせたイギリスの労働者教育運動や戦前日本の労働学校・セツルメントにおいても内包されていたはずの問題であると思われる。このことは、宮原が「軍国主義的、国家主義、権威主義的傾向」をもつ当時の社会教育にたいして「個人主義的、自由主義的」な社会教育の発展を戦後民主化の課題にとらえた(同, p.17)ことの時代的制約によるといえる。小川の学習権論も含めて、“education for all”の問題が後期中等教育の機会均等、および社会教育における自由の問題を中心に論究されており、セツルメントや同和教育、教育福祉の研究は存在していたものの、それらが在日韓国・朝鮮人や外国人、障害者を含むマイノリティの生存権的学習権の考察にまで及んでいないという不十分さを社会教育発達史研究、および学習権思想史研究のうえで認識しなければならない。

近代社会教育の発達形態を前近代および近代後への視野をもちながら、どうとらえ直すかという大きな歴史的課題が鮮明にされてきたのは宮原没後のことである。特に発展途上国(地域)における民衆教育、コミュニティ・エデュケーションが民主主義と人権思想、地域発展の探求をつうじて国際的視野をもちつつ展開され、先進国へも影響を与えていることを念頭におきながら、先進国の自己教育運動史と民衆教育概念の比較検討をおこなう作業が求められているといえよう。このことは、東西対立から南北問題へとグローバルに変容した1970年代以降の地球的現実を背景として、成人教育研究においても国際

的に新たな課題となりつつある。歴史実証的な民衆教育史によって、このような時代の変化を照射する成人教育の全体像が構築されるまでには、今しばらくの時間を要するであろう。

### (3) 学校的形態と非学校的形態の再編成と教育の計画化

学校的形態と非学校的形態を国民教育の総体として計画化し、つくりかえるという見解は宮原の社会教育論の出発（II「社会教育の本質」1950）から集大成（II「生涯学習とは何か」1974）にいたるまで一貫した主張であり、イリイッチの脱学校論などに対比しうる独自の学説として日本の教育理論の系譜において際だっている。社会教育論の領域で子ども・青年の学校外教育への関心やPTA論が形成されてきたことも、日本的な社会教育のとらえ方の反映といえよう。宮原の教育計画論はデュイの学校改革論の受容であるとともに、そのような日本の社会教育の伝統的発想を受け継いできた現実的基盤との出会いによって構想化された点のみておく必要がある。

しかし、宮原の実験的教育計画の具体化であった生産大学を美土路達雄とともに運動的に継承した山田定市は、農民教育論の立場から宮原にたいして主体形成論の未成熟のゆえに「社会教育と学校教育との統一的理解を妨げると同時に、学校教育の枠を大枠において踏み出していない」<sup>12)</sup>との批判をおこなわっている。山田や鈴木敏正らは「民衆知（その軸としての民主主義）の蓄積を基礎にして、あらためて学校知の改革を目指すことと、そのための基礎的諸条件の解明」を課題とする「地域生涯学習の計画化」を提起している。山田・鈴木らの「民衆知」を核とする主体形成論と山田正行ら社会教育基礎理論研究会（注6参照）の学習主体の自己決定性の議論は、いずれも宮原教育計画論の批判的解釈に端を発するが、その社会教育実践の展望と社会教育職員の専門性の概念はむしろ対照的であり、解釈論をこえた議論の展開が期待される。

宮原がアメリカのコミュニティ・カレッジへの着目をつうじて発展させようとした生涯学習論と教育の計画化論は未完のまま残された。宮原が「民衆知」の可能性に最大限依拠しようとし続けたことは疑いをえないが、同時に、「学校知」の強力な支配力と社会経済構造における役割・機能を内側から変革する論理と主体をも視野に入れて「学校と社会」のフレームに常に立ち返ったところに宮原の終生の関心と貢献があった。とくに高校改革論を勤労青年を視野にいった青年期教育の再編成として論じたこと、高等教育レベルの成人教育機関の創設に強い関心を寄せたことは、日本に内在するリカレント教育シ

ステムの可能性への着眼という点で先駆的であった。生涯教育論が国際的に提唱される以前から、宮原は日本の教育現実をふまえて独自に生涯教育論を発展させた理論家であったといえることができる。

宮原は高校の総合制と志望者全員入学を主張しつつも、生産組織と連携する生産・職業教育の展開を構想し、その点から定時制高校についても積極的な意義を見いだしている。高校中退問題や職業高校の総合学科への改組、単位制高校や専門学校のひろがりのなかで、新たな多様化や総合学習、体験学習に揺れる現代の高校改革の動向と照らして、今改めて俎上にのせられるべき見解である<sup>13)</sup>

山田・鈴木らの「地域生涯学習の計画化」への展望は地域づくりと子育てネットワークを手がかりにしており、宮原とは反対に地域計画の側からも教育計画にアプローチしうる可能性に注目していると理解できる。その意味では、宮原が教育と区別した「形成」概念それ自体を包摂した自己教育概念を構成しようとしているともいえるであろう。この点では(1)、(2)で言及した批判とはまた異なる立場からの宮原教育計画論批判といえる。

実際、環境保全やまちづくりなどから学習の可能性が生まれ、また担い手が育てられているという現状が広く見られるのであり、特に山田らが依拠する協同組合運動は、仕事の理念の創造と人を育てることが一体となった新しい社会運動といえる。その意味では、「生涯学習」概念の把握とともに、「形成」概念それ自体の再規定が問われているのであるが、その際に「教育は人間の形成を統御するいとなみ」であることとらえ、「社会生活そのものによる人間の形成を、教育と名づけることには、私は賛成できない」（I「教育の本質」、p.15）と述懐している宮原のクリーク批判、ドイツ社会的教育学批判の学説史的な意義をふまえたうえで、「形成」概念と自己教育概念をめぐる精緻な再規定が求められているといえよう。

## B 比較成人教育研究における宮原誠一

日本では比較成人教育研究はようやく1970年代以降に本格化する。制度・政策・実践史を中心とする実証的な研究からより多様な方法意識が芽生えてきたことが近年の特徴といえるが、成人教育の世界史像に日本の自己像をどう重ねてあわせて主体的・客観的にとらえるかはまだこれからの課題である。そのひとつの方法として成人教育思想史研究がある。前掲碓井編『社会教育』は、国民啓蒙における近代と前近代に視点をすえて社会教育思想の国際的系譜を素描し、そのなかに宮原誠一を位置づける作業をおこなっている。

この領域では近年『20世紀の成人教育思想家たち』と

いう同名のタイトルの二冊の本がイギリスとオーストリアで出版され、後者には筆者の寄稿による宮原誠一論も収録された。

前者<sup>14)</sup>は P. Jarvis の編著によるもので、Albert Mansbridge, Basil Yeaxlee, R.H. Tawney (イギリス), John Dewey, E.L. Thorndike, Eduard Lindeman, Cyril O. Houle, Malcolm S. Knowles (アメリカ), Roby Kidd (カナダ) さらに成人教育と社会変革という観点から Moses Coady (カナダ), Myles Horton (アメリカ), Paulo Freire (ブラジル), Ettore Gelpi (イタリア) の13名がとりあげられている。

後者<sup>15)</sup>は、Elizabeth Brugger, Rudolf Egger の共編著によるもので、Eduard Lindeman, Jack Mezirow (アメリカ), 宮原誠一 (日本), Fillippo M. De Sanctis, Ricardo Bauer, Aldo Capitini (イタリア), R.G. Moulton (英米), Juan Jose Espinosa Vargas (スペイン), Alba Guzman Gomez (メキシコ), Reginald W. Revans (イギリス) の10名がとりあげられている。

前者において P. Jarvis は「成人教育学」の形成史をあとづけ、とりあげた多くの思想家・研究者がキリスト教の影響を受け、あるいは多様な社会改良主義の立場にたち、社会的不平等の克服と「より良い」社会の実現をめざす過程で成人教育の意義を認識し、あるいは実践的に追求してきた点に注目している。Jarvis によれば、成人教育学は一貫した認識の体系ではなく、特定の社会的条件のもとで他の科学的認識を實踐に適用して得られた知見の集積であり、「諸関連科学の多様な統合」(a variety of combinations of sub-disciplines) によって創造された知識の総体ととらえられる<sup>16)</sup>。

後者は20世紀になって成人教育が専門的な領域として意識されるようになったという点では前者と問題意識を共有しつつも、ドイツ語圏(英独圏)の外側で形成された成人教育思想に関心をむけ、成人教育家の伝記的研究という方法を採用して編集している点に特色がある。執筆者が多言語にわたっていることも前者と対照的である。10名の成人教育家は(1)批判的理論家、(2)実践的成人教育の非伝統的な主張者、(3)反体制思想家にカテゴライズされ、宮原は(1)に分類されている。本書では宮原が、これらの20世紀の成人教育思想家たちと共通性をもつことが指摘されている<sup>17)</sup>。

編者の解説<sup>18)</sup>によれば、これらの研究者や実践家たちの成人教育への専門的な志向は真空のなかで発展してきたのではなく、一定の social demand に対応する実践へのとりくみとして形成されたこと、多くの場合自由と社会的不平等をめぐる闘争、戦争とファシズムへの批判が

根底にあること、しかも職業的なプロフィールが全く多様であることが特徴づけられている。この点では先の Jarvis の指摘と重なりあっている。そしてさらに本書で興味深い点は、このような過程をへて形成された成人教育の方法として、action research, action learning, orientation on every day setting など、現実の課題と経験にねざした集団的学習が共通に重要視され、探求されてきたことが浮き彫りにされていることである。その文脈において宮原が課題解決学習を教育構造の改革と結合して追求してきたこと、労働と教育の結合を志向してきたことに関心がもたれている。ここではドイツ語圏からみた Lindeman, Guzman, Mezirow, Revans らと宮原という、われわれにとって新鮮な比較の軸が設定されているのである。

従来「マルクスとデューイの架橋」として解釈されてきた宮原誠一の社会教育論を成人教育の世界史像に重ねられた自己像としてとらえかえすならば、20世紀における成人教育の實踐哲学の系譜のなかに多くの共通性を発見し、また新たな視野でその独自性を認識することが可能になると思われる。宮原を国際的な成人教育理論の系譜に位置づけ、それをふまえて戦前・戦後日本における社会教育理論・実践創造の試行錯誤の過程との関連を明らかにすることが今後の課題といえよう。

### むすび

これまでみてきたように、宮原の教育理論はひとつの観点を切り口として一刀両断に批判しうるほど単純なものではなく、むしろ研究が発展し、現代的な視野がひろがるほど複雑な光彩を放っているようにみえる。この複雑さこそ「研究室の扉と村の農道」をつなごうと努力し続けた宮原の思想形成の格闘の反映であり、「諸関連科学の多様な統合」によって社会教育の立場から教育の計画化を志向した宮原理論の特質といえるのではなかろうか。学究の世界から踏みだし、直接現場の人々の言葉に耳を傾け、問題を共有することをなにより重視した宮原は、生来共生の哲学の實踐者であり、その人格的魅力については多くの人々が語りついでいる。

宮原教育論は社会教育研究をおこなう者にとって、まさに「統合」による体系化の達成であり、時代と国境を越えて共有しうる豊かさをもっている。Rudolf Egger の編著のタイトル、「Quer Denken」(思想の交錯)は、ユートピア的な社会主義思想、マルクス主義、リベラリズム、プラグマティズム、ヒューマニズムなどを渾然と内包した戦後民主主義教育思想家としての宮原誠一に捧げられるにふさわしい称号である。(佐藤一子)

**(付記)**

以下の論考は、1996年度本学研究生涯教育計画コースの比較成人教育論Ⅰ・Ⅱ「宮原誠一教育論の今日的検討」に参加した大学院生・大学院研究生16名のうち、任意に演習の研究成果の発表に合意した5名によって執筆された。共同研究の形式をとっているが、それぞれの章は各自の関心と責任にもとづいてまとめられている。なお、この演習に参加した成玖美の論文も関連する別稿として本紀要に収録されている。

**I 「形成」と「教育」—その今日的意義を探る—****A 「形成」概念を介しての「教育」概念の相対化**

戦後日本における社会教育学のパイオニアとなった宮原誠一は、「教育」の概念をいかに捉えていたのだろうか。このことを問うとき、宮原による「教育」概念の把握の仕方には、少なくとも二つの相対化の契機が存在するように思われる。すなわち、一つは「形成」概念を介しての「教育」概念の相対化の契機であり、いま一つは「社会教育」概念を介しての「学校教育」概念の相対化の契機である。これらの契機を含んだ宮原の「教育」概念の把握は、今日、われわれの「教育」認識に対しても一つの視座を与えてくれる。そこで本章では、宮原教育学における「教育」概念を構造的に把握し、その今日的意義に関わって、上記のような着眼から若干の課題提起を試みる。

まず、本章で捉えるところの二つの相対化の契機を、宮原のテキストに即して確認していく。

第一に、《「形成」概念を介しての「教育」概念の相対化》の契機である。これについては、宮原の教育本質論は「形成」と「教育」との区分を主張するものであったことが想起されよう。1949年の論文「教育の本質」では、次のような「形成」と「教育」との区分論が述べられていた。すなわち、社会的環境による人間の形成の過程には、①社会的環境、②自然的環境、③個人の生得的性質、④教育、という四つの力が作用しているが、前の三つは「自然生長的な力」であるのに対し、残りの一つは「自然生長的な形成の過程を望ましい方向にむかって目的意識的に統禦しようとするいとなみ」であり、これが「教育」である（Ⅰ，pp.7～8）。したがって、「形成と教育」という二概念は、区別されなければならない（Ⅰ，p.15）。このモチーフは既に1940年の論文「形成と教育」において見出せるものであるが、40年の論文では、さらに従来の教育学における「教育」概念の広狭二義について論じ、広義の「教育」はむしろ「形成」と呼ばれるべきであり、

狭義の「教育」こそが学校教育のみならず広汎な社会教育の過程を含めて「教育」と呼ばれるべきであるとされている<sup>1)</sup>。

このように、宮原において「教育」という概念には、「形成」に作用する諸力のうちの一つという位置付けが与えられる。すなわち、「教育」の概念は「形成」の概念を前提として規定されるのである。そして、この「教育」は、「形成」に与る他の三つの「自然生長的な力」に対して、その目的意識性において特徴付けられる。49年論文によって確認しておく。すなわち、「教育は目的意識的な過程であり、「人間が人間の形成のために目的的に努力する」ということが、教育の本質である」（Ⅰ，p.14）。しかし、宮原にとって「形成」に対する「教育」の位置付けは幾分控え目なものであった。すなわち、「教育が形成にとってかわることはできない。形成が基礎的な過程である」。そして、「教育は形成の過程を統禦しようとするいとなみにすぎないのだ。形成の過程と並行的に教育の過程が進行するのではなくて、教育とは形成の過程と取組む努力にすぎないのだ」という。このような意味において、「教育は、人間の形成の過程に内包される一要因にすぎない」のである（Ⅰ，p.22）。このように、「教育は……にすぎない」という消極的な規定の仕方はきわめて印象的だ。ここには、宮原の捉えた、「教育」をも内包する「形成」の過程の圧倒的な優位性を読み取れるように思われる。「教育」とはいわば、「形成」のうちにあって「形成」と格闘する目的意識的な営為なのである<sup>2)</sup>。

ここにみるように、宮原における「教育」の概念は「形成」と切り離して把握することはできない。教育は「社会の基本的な諸機能の再分枝にほかならない」とする、有名な再分枝論の規定（Ⅰ，p.23）も上のような「形成」と「教育」との連関構造のうちに位置付けられる。そして、みてきたような宮原の概念規定に従うならば、「教育」に対する認識は単に「教育」の問題にとどまる筈のものではない。すなわち、われわれは、「教育」の領域の外側に、「教育」には解消しえない広大な「形成」の領域を見出すことができるのである。ここに、《「形成」概念を介しての「教育」概念の相対化》の契機がある。

**B 「社会教育」概念を介しての「学校教育」概念の相対化**

ところで、宮原においては、「形成」に作用する一要因である「教育」も、学校教育を中心に想定されていた訳ではなかった。ここに第二に、《「社会教育」概念を介しての「学校教育」概念の相対化》の契機を論ずる所以がある。宮原は、「教育の本質」論文と同年の1949年に発表

された論文「社会教育の本質」のなかで次のように述べている。「もし社会教育という言葉をもたない学校という特別な教育機関によらない教育活動という意味にもちいるならば、教育の原形態は社会教育であるといえることができる」。ここでの宮原の教育史認識は、社会教育こそが人類史とともに始まる教育の原形態であり、学校教育は、社会教育が組織化されたものとして社会教育の内部から産み出され分化したものである、とするものであった。すなわち、「学校教育は、本来社会教育が組織的・制度的に編成されたものである」。ただし、ここでいわれる「社会教育」とは、「人間の社会的生活のなかでおのづからなる根本的機能としていとなまれてきた」ものであって、近代的学校制度に対するものとして発生し発達してきた今日のいわゆる「社会教育」とはその意を異にするものであった（II, pp.13~14）。

この「教育の原形態としての社会教育」という捉え方は、近代以降の制度化された学校教育を中心に教育を捉えようとする思考様式に対するラディカルな批判と相対化の契機を含むものである。と同時に、この見地は教育史認識において、ある一つの明確なスタンスを表明したのものとなっている。すなわち、宮原は「教育の原形態」を古代や中世の《学校》にではなく、あくまでも《社会》の側に見出すのである。これは「教育」を「社会の基本的な諸機能の再分枝」とする再分枝論に対応するものであるが、「教育」の営為を学校教育の枠から解放し、教育史の探究を広く社会全体に拡大することに一つの理論的立脚点を与える。このように宮原の立場は、《教育》認識においても《教育史》認識においても、学校という枠組みを大きく相対化するものであったといえる<sup>3)</sup>。これまでに検討してきた通り、宮原において、「教育」は「形成」に関与する一要因であり、学校教育は「教育の原形態としての社会教育」から特殊化されて立ち現れたものであった。換言すれば、宮原の「教育」概念の構造は、学校教育を「教育」の中核としてではなく、むしろその特殊形態として限定的に捉えることにより、学校教育の外側に、なお「教育」さらに「形成」の領域の広がりを見出すものとなっていたといえるのである。

さらに、宮原にとって、以上のような概念構造のうちに捉えられる「教育」は、新しい次元で「教育の原形態としての社会教育」に統合されるべきものであった。いわく、「われわれは近代的な学校教育と社会教育とを通過して、いわば異なる次元において、ふたたびかの教育の原形態としての社会教育にかえろうとしている。しかし、それはもとよりの素朴な教育形態にかえるのではない。家庭や近隣や職場における、分散的な訓練と教育の

むかしにかえるのではない。まったく逆に、社会の教育の必要を総合的・系統的に計画化することが、ここにいう新しい次元における社会教育の課題である」という（II, p.39）。ここにおいて、宮原にとっての学校教育の歴史的位置がより鮮明に打ち出される。すなわち、学校教育は「教育の原形態としての社会教育」から分化して立ち現れたものであるとともに、異なる次元でふたたび「教育の原形態としての社会教育」にかえってゆくべき存在なのである<sup>4)</sup>。「形成」に作用する一要素としての「教育」、さらにその特殊形態としての学校教育——それは新たな次元で「教育の原形態としての社会教育」に統合されてゆくべきものである——、この把握の仕方のうちに、戦後社会教育学の開拓者となった宮原の、学校教育に対する明確な相対化のスタンスをみることができる。

### むすび

さて、ここまでにおいて、《「形成」概念を介しての「教育」概念の相対化》ならびに《「社会教育」概念を介しての「学校教育」概念の相対化》という二つの相対化の契機をテキストに即して確認してきた。これらの相対化によって、われわれの「教育」認識にとって改めて二つの領域が浮かび上がってくる。それはすなわち、二つの相対化においてそれぞれ媒介となった「形成」と「社会教育」である。「教育」の陰に隠れて、あるいは「学校教育」の陰に隠れて、ともすると見失われがちなこれらの領域を今日の時点でどのように捉えるのか——、このことは宮原の「教育」概念の検討を通じて照らし出される課題である。本章ではこの課題について包括的に論じる余裕はないが、若干のコメントを加えておく。

宮原が「形成」と「教育」の区別を論じ、二つの意味における「教育の原形態としての社会教育」——起源と未来像——を論じて以来、すでに50年前後の歳月が経過し、「教育」とそれを取り巻く社会の状況は少なからず変化した。この50年の間、「教育」は政治・経済との関連で、またそれに対する民衆の運動との関連で、常に話題とされ、クリティカルなテーマとなり続けてきた。いわば、「形成」の過程を目的意識的に統御しようとする「教育」の営みは常に焦点化されてきたといえる。ところが、「教育」の過程を介して「形成」をコントロールしようとするルートが常に焦点化されてきた一方で、「形成」に作用する環境の要因も——社会的環境も、自然的環境も——ここ50年間のうちに大きく変化してきた。このように社会的環境・自然的環境の変容を経た今日、もはや必ずしも「教育」の課題に収斂せずに、むしろ人間の「形成」に働き掛ける社会的環境、そして自然的環境の創造へと展開し

てゆくべき課題もいくつか立ち現れているように思う。21世紀を間近にひかえた今日の時点で、宮原の「形成」と「教育」の思想を、ふたたび「形成」において捉え直し、そのことを子ども・青年のための環境創造の課題として実践に具体化してゆく可能性もあるのではないか。

そしてふたたび、「教育が形成にとってかわることはできず、「教育は形成の過程を統禦しようとするいとなみにすぎない」(I, p.22)としても、なお「教育」はその目的意識的な営みとしての独自性を発揮しない訳にはゆかない。その意味では、「教育」は、やはり「形成」の過程には解消しえないのである。だが、このようにいう場合にも、それはもはや「教育」の中心に学校教育を据えることではない。宮原の枠組みそのものが、学校教育を大きく相対化するものであったのである<sup>5)</sup>。そして、「教育」概念をこのように考察してくるとき、そこに、宮原の捉えた「社会教育」概念を今日においていかに理解すべきかという課題があるように思われる。「教育の原形態」として発し、近代的な形態を経て、新しい次元でふたたび「教育の原形態」となるべき「社会教育」——、このような歴史的なパースペクティブをもって捉えられる「社会教育」を、どう理解するか。だが、この問いは直ちに、翻って、宮原の捉えたこのような歴史的な過程のなかで、なお学校教育に固有な任務があるとすればそれは何か、を問うことにもなる。かつて勝田守一は、宮原の再分肢論を承認しつつも学校の独自性に着目して自らの学校論を展開した<sup>6)</sup>。宮原による「教育」認識は学校をラディカルに相対化するものであったが、そのように相対化されてもなお譲れない学校の任務を問うことも可能である。その意味では、勝田教育学とは多分に異なった形で、実は宮原教育学もまた独自の学校論の契機を有していたように思われる。(櫻井 勲)

## II 「教育本質論」をめぐって

### A 「教育再分肢」論と「社会教育」の概念

学校教育の荒廃や無力が指摘される一方、社会教育の重要性が説かれるとともにそれが生涯学習などとも言い換えられようとしている今日、「社会教育」の意味内容を根本的に問い直すことは、重要な意味を有していると思われる。しかし、それは具体的にどのように問い直されるべきであろうか。

「社会教育」の本質を正確に把握し、その理論をさらに発展させようとするとき、戦前・戦後その領域において一貫して指導的立場にあった宮原誠一の業績をふまえることなくしては不可能である。そのことは、かつて勝田

守一が宮原を「社会的観点から、教育の本質を明確に規定した」<sup>7)</sup> 教育学者として注目すべきことを指摘している点に鑑みても明らかである。そのような意味で宮原の「社会教育」概念の吟味は、社会教育の本質を明確にする上で、さらにまた教育それ自身の本質をも追求する上で重要な手掛かりになると思われる。

しかし、宮原の「社会教育」概念の究明は、彼の著作集に見られるような膨大な業績からして、なおかつ戦前における彼の論述と戦後のそれとの厳密な比較検討という重要な課題を孕むことからしても容易ならざることである。さらに、言うをまたぬこととして「社会教育」もまた教育である以上、宮原における「教育」概念の解明なくして彼の社会教育概念を把握することは困難であることにも注意しなければならない。

「社会教育」理論の構築とその実践に主導的役割を果たした宮原は、「教育」それ自体をどのように規定しようとしたのか。宮原における「社会教育」概念を読み解く鍵は、実は彼の「教育」概念の把握そのものに潜んでいると思われる。ここでは、かかる認識の下に、宮原自身その主張において一貫性を認めている<sup>8)</sup>ところの「形成と教育」(1940年)と「教育の本質」(1949年初出)を中心に彼の社会教育概念を解明する手掛かりを得ることに努めることを主たる課題としたい。

宮原の社会教育概念について直ちに想起されるのは、彼のいわゆる「教育再分肢論」であろう。彼は、「教育の本質」(1949年)のなかで、「教育は(社会の一引用者補)他の基本的な諸機能のそれぞれの末端でいとなまれるところの再分肢的な機能」(I, p.23)であると結論づけている。かかる指摘が、わが国に支配的であったドイツ観念論に依拠した教育学に根本的反省を迫る点で重要な意味を有していたことは周知の通りである。しかし宮原に即して重要なことは、クリーク(E. Krieck 1882~1947)やデューイ(J. Dewey 1859~1952)らに示唆されつつも、教育が他の社会的諸機能と単純に並列され得ぬ独自の機能を有することを強調していることである。われわれは、ここに社会教育のみならず教育の本質をも規定しようとする宮原の姿勢を明確に認め得る。しかし注意すべきは、その「教育再分肢論」が、「形成」と「教育」の関係あるいは両概念の区別を論じるなかで導き出されていることである。実際、「教育の本質」(1949年)は「形成」と「教育」という両概念の究明をモチーフとしているといつて良いが、実はそれは、同論文の冒頭で宮原自身が明言しているように、「形成と教育」(1940年)においてすでに論じられていた問題であった。彼の社会教育論を支える再分肢論は、「形成」と「教育」の関係認識をモチーフと



して展開されているのである。

「形成と教育」(1940年)において、宮原はまず従来の教育学における教育の概念規定を批判し、教育の本質規定に当たっては形成(Formung)と教育(Bildung)の両概念の明瞭な区別の必要性を主張する(宮原, 1940, p.184)。すなわち、人間の形成は「自然成長的な過程」にほかならず、その要因として「自然的環境」、「社会的環境」およびその人の「生物学的性質」の3つを挙げている。そして「教育」は、この「自然成長的な形成の過程を、望ましい方向に統禦しようとする社会的過程」であり、「それ故、教育は常に目的意識的な過程であって、盲目的に偉力を振ふ形成の過程に對して、これを一定の目的にしたがって規制しようとする努力する闘争的な過程である」とする(p.185)。要するに宮原は、形成的作用の「過程のいちいちが教育的要素を持つものとは限らぬ」(p.185)ことを強調しているのであって、ここに教育と形成との基本的相違を見出そうとするのである。

「形成」と「教育」に関する上記の概念規定は、「教育の本質」(1949年)においても基本的に変わらない。すなわち彼は、「社会的生活による人間の形成の過程には(1)社会的環境、(2)自然的環境、(3)個人の生得的性質、(4)教育という四つの力が働いている」(I, p.7)と述べ、これを「人間形成の基礎過程」とし、教育とは区別されるべきことを指摘している。そこで問題となるのは、「形成と教育」(1940年)および「教育の本質」(1949年)の二論文に示されている「形成」と「教育」の関係認識である。宮原は、「人間が社会的生活そのものによって形作られる過程」を「形成」と呼ぶのであるが、その社会的生活はいつも人間を望ましく形成するとは限られないとする。したがって彼にあっても、教育は「自然成長的な形成の過程を望ましい方向に向かって統禦しようとするいとなみ」に他ならないとされることは当然である。つまり、われわれの意識とは無関係に進行する社会的生活によって行われる形成、この形成を何らかの「望ましい方向」へと統御しようとする目的意識性をもった働きかけが教育に他ならないとするのである。とすれば、まさにこの点に於いて「形成と教育という二概念は区別されなければならない」(I, p.15)のであり、これによって「人間が人間の形成のために目的的に努力するということが教育の本質である」と規定されるのである(I, p.14)。しかし彼が「教育は形成の一要因であって、前者が後者にとってかわることはできない」(I, p.8)というのであるから、われわれはここに宮原が「教育」に対する「形成」の圧倒的優位性を認めていることを読み取ることができる。つまり、宮原は、教育とは形成にある程

度の方向性を与えるにすぎず、大きな意味で形成に包含されるというのである。

そうだとすれば、宮原の教育本質論をさらに内在的に理解するには、彼における形成にかかわる認識についていっそうつきつめて吟味することが必要となるであろう。先にも見た通り、宮原は形成の要因として、自然的環境、社会的環境、個人の生得的性質の3つを挙げている。この3つの関係を論じるに当たって、宮原はまず、自然的環境と社会的環境を次のように論じる。すなわち大局的に見れば社会的環境は自然的環境を基礎として形作られるが故に、後者は、「人間生活の一般的基礎」をなすものと考えることができる。しかし、とくに人間の形成にかかわるとき、その立場は逆転してとらえられねばならない。つまり、「自然的環境というものは、人間に直接に對しうるものではなく、「自然的環境と人間の間には必ず社会的環境が挟まっている」。したがって「人間にとって環境とは本質的に社会的なものであって、自然的環境は社会的環境の媒介をくぐることなしには、人間にとって環境としての意味を持ち得ない。」(I, p.10)つまり、自然的環境は社会的環境を通して、人間の形成にたいして一応の影響を与えるのであるから、自然的環境はただ単に社会的環境へと解消されるものと考えすることはできないが、「人間の形成にとって第一次的な規定者ではなく、それはむしろ社会的環境に従属する規定者である」(I, p.9)と言う事ができるとするのである。彼が素質と環境の関係を論じるにあたって、「素質は、それ自身としてはなんら積極的な活動をいとむことはできず、環境の媒介をまって初めて一定の活動を開始することができる」(I, p.11)というときの環境もまた、上のような意味の下に理解されねばならないであろう。

以上よりすれば、人間の形成をいうとき、宮原はその人間が相對している社会的環境の影響が決定的に重要であるとしていることが明らかである。すなわち教育は、その社会的な影響、その人間が営んでいる社会生活全体を通して行われる形成と取り組む作用にすぎぬと規定されているのであるから、社会的環境が決定的に重要なものとしてまず第一次的に取り上げられるべきことになる。いわく、「人間は、自己およびすべての人々の意識とは独立に進行する社会的生活の全過程によって形成される。それであるから、人間の形成にとって、したがってまた人間の教育にとって、常に第一義的な問題は、人間がどのような社会的生活を営んでいるかと言う事だ。」(I, p.22)と。われわれはここに、現実の社会生活を教育の大前提とし、人間形成における社会的形成作用の圧倒的優位を指摘する彼の主張を明確に見うるであろう。

## B 教育の独自性の問題

そこで問われるのが宮原の言う「形成」に対する教育の持つ意味であって、彼のいわゆる教育再分肢論はここにおいてとりわけ重要な意味を持つてくるのである。再分肢としての教育について彼の言うところを聞いてみよう。彼は次のように言っている。「政治の必要を、経済の必要を、あるいは文化の必要を、人間化し、主体化するための目的意識的な手続き、これが教育にほかならない。教育とは政治の教育化、経済の教育化、文化の教育化のことであって、それ以外のなにものでもない。」(I, p.23) 要するに彼は、「人間の形成、わけても社会的形成の全過程を統禦しようとするのが教育であって、この社会的形成の過程を離れて、別に教育の過程があるわけではない。」(宮原, 1940, p.185) というのである。

彼は、この統御機能のなかに教育の独自性を見出さそうとするのであって、教育と形成との本質的相違もまたこの点に求められることを示唆しているのである。「任意の一連の教育活動をとってみるならば……かならずそこに一定の価値の体系が予想されているのをみいだすことができる」(I, pp.16-17) という彼の指摘は、まさに上のような彼の教育本質論との関わりのなかで理解さるべきものであろう。しかし、彼における教育の価値とは、彼が厳しく退けた「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」(I, p.10) よりするものではない。彼の言う教育における価値とはすぐれて実践にかかわるものとされている。彼は次のように言っている。「教育の目的意識性といふことは、必然的に教育の実践性といふことに結合している。望ましい世界観・性格・知識・技能・健康を人々に与えようとする目的意識は、そのための行動を要求せずにはゐないのである。教育的立場に立つかぎり、人はすぐれて行動的となるべき筈である。」(宮原, 1940, p.186)

上に明らかなように、彼は、価値実現に向けられた実践のなかに教育独自の意味を見出そうとしているのである。教育における統御の意味がこのように捉えられるとき、宮原における教育と形成との相違はいつそう明確になるもののようである。しかし、すでに見てきたように、彼は教育を形成から区別しつつもまた同時に、「形成の過程と並行的に教育の過程が進行するのではなくて、教育とは形成の過程と取り組む努力にすぎない」とし、また「教育は、人間の形成の過程に内包される一要因にすぎない」といっているのであるから、究極的には教育が形成に包含されることを認めているとも考えられるであろう。そのことは、宮原の一連の論文において明白であるといわれればそれまでであるかも知れない。しかしこの

点について改めて指摘することが重要であるのは、彼において両者の関係はそれほど明快に整理されていないことに気づかざるを得ないからである。

すでに確認してきたように、確かに宮原にあつては教育に対する形成の圧倒的優位を認め、教育の機能は根本的にこれによって規定されるものとさえ位置づけられているものようである。しかし彼はその一方において、そうした機能を有する社会的形成はまた教育によって統御されると言うのであるから、そこで問われるべきは、両者がそれぞれ有する機能と統御の具体的関係であろう。両概念の本質的究明の鍵は、まさにこの点に潜んでいると考えられる。実際、宮原も「形成と教育とは……差別と統一において捉へられねばならない」(宮原, 1940, p.185) と言っているとすれば、問題はその両者の区別と同時にその統一的構造、あるいは相互の関係であろう。社会的形成作用を統御する教育独自の論理の解明はその一つの手がかりになると思われる。なぜならそれは、この努力を欠くならば、教育の作用とその他の社会的諸作用との相違が不明確となり、前者が後者に圧倒され、また吸収されて行く危険を孕まざるを得ないからである。宮原が、社会的形成の全過程を統御するのが教育であるとしつつも、「眼前の日本社会における人間形成を国家目的の見地より統禦せんとする教育的立場」に固執するとき、そこには社会的形成を望ましく方向づける教育固有の機能を自覚的に見出そうとする姿勢は後退しているといわざるを得ない。「教育の計画化は社会の他の根源的な職能の計画化に依存するといふことである。」(p.188)「教育の別世界をまもらようとする人々は、教育の独立と尊厳とを説くことによって、……かへって教育の健全な発達を阻害しつつある。」(p.187) 彼のこうした一連の主張のなかにファシズムの圧力を看取し得るか否かの問題を措定することは単純に過ぎるとしても、そこでは教育の独自性、あるいは教育固有の論理が後退し、教育がむしろ国家あるいは社会に従属する形で位置づけられ、教育的論理を確立せんとする姿勢がややもすれば霞んで見えることを否定できぬということである。彼の社会教育論を支える「形成」概念を究明するうえで少なくとも見失ってならぬ一つの重要な問題としてこのことを指摘し得ると思う。

(岩本俊一)

### III 宮原の「二元的対立の超克」論におけるデューイからの示唆—どこで誰が学びを「経験」するのか—

#### A 「二元的対立」の超克という戦後教育学における問題設定

宮原誠一は、戦後日本における「社会教育」についての学問の草分けとなった。他方で、勝田守一は「学校教育」の方にこだわった。両者はそれぞれに教育の本質について考察し、いわゆる「戦後教育学」の枠組みを形成したとされる。まず宮原が1949年に「再分枝論」と称される「社会的規定」を（I「教育の本質」1949）、それを意識して、勝田が1958年に「目的的规定」をそれぞれ行ったが<sup>1)</sup>、両者はほとんど相いれない説としてとらえられ、「社会教育学」と「学校教育」とが分断・棲み分けさせられてきた。両者の区別は、大学・各種研究所などの研究組織や研究者についても、また実践の場（制度、施設など）や教育・学習主体をめぐっても、かなりはっきりとさせられてきた観がある。

だが、勝田本人としては、その規定の直後で「この教育についての二つの規定は、対立しあうと同時に、またその本質をしめしている」とし、両説が両立しうることを前もって明示していた。また他方の宮原は、その2年ほど前に次のように言い切っていた。

「精神と物質、理論と実践、頭脳労働と身体的労働、一般教養と職業的教養という相互に関連のあるこの一連の二元的対立を超克することが、問題の焦点であり、われわれの希望の一切であるといってもよい」（II「教育の計画化」1947）<sup>2)</sup>。

これを考え合わせるならば、論争者自身の論理をさかのぼれば、「学校教育」と「社会教育」（およびこの引用にいう二項の組）など、矛盾・対立し相入れないとされてきた、戦後教育学における各組の二元的対立を超克していく方向性を見い出せるのではないか。

現実にも、「課題学習」や「総合学習」、「共同学習」<sup>3)</sup>、および「学社連携」または「学社融合」など社会教育と学校教育（以下、それぞれ「社教」「学教」と略す）の両者を深く結び合わせるような実践と理論とが提案されてきている。そもそも、子どもは学校だけでなく地域や社会でも教育されてきた。それに学校では、教える大人である教師の方もまた学んでいる事実がある。学教か社教かという「どこで」学ぶかの境は、校外学習を考えるにもともと単なる形式でしかないし、また子どもも大人も互いに関係を織りなして生活している以上、「誰が」もっばら学んでいるかを限定することは難しい。

本稿では、宮原の先の引用での四つの「二元的対立」

課題を次のように二組に整理した上で、それらの二元的対立を、宮原がデューイから何を学びながらいかに克服しようとしたかを明らかにする。さらにはその考察をふまえて、宮原のデューイ解釈が「社会教育学」と「学校教育」とを総合する方向性を示しうる、という展望を示唆したい。

- |   |
|---|
| <p>(a) 理論（精神、頭脳労働）と実践（物質、身体的労働）との対立。=誰が</p> <p>(b) 社会（での職業的教養）からの学校（での一般教養）の乖離。=どこで</p> |
|---|

具体的に言い換えれば、(a)「誰が」にそくしては、教え—学ぶ主体が、大人が子どもにか、主に大人が大人にまたは子どもにか、(b)「どこで」にそくしては、学ぶ場所が、学校か学校外の地域・社会か、さらには(a)、(b)各対立のうちの前項を「学校教育」が、後項を「社会教育」が担当するのだといった二分法的な認識を解消するという課題である。

ただし、本稿では実践分析を抜きにした「教育本質論」レベルの仮説づくりに、かつ紙面の制約から不十分なスケッチにとどまらざるをえない。具体的・実践的かつ全面的・体系的な研究が不可欠であることを十分承知しつつも、それは他日に期したい。

#### B ジョン・デューイにおける、対立の源泉としての「経験」概念

では、何を媒介とすれば、先の二組の二元的対立、さらには社教と学教との分立を克服していけるのだろうか。宮原が二元的対立の超克を課題としはじめたのは、学生時代にマルクスとデューイにふれて以来のことだった<sup>4)</sup>。他方の勝田は、科学教育論の面ではデューイの経験主義を批判したが、他の面では彼の思想からかなり影響を受けていた（特に教育的価値論。他方でマルクスからの影響は明らかではない）。このように、宮原・勝田いずれの教育学にも共通して、デューイからの影響が、時代的制約を色濃くしそれぞれ異なる解釈をとりながらも貫徹している。以上から、デューイ受容に着眼してそれをあぶり出すことで、社教と学教との分立を克服する道筋を仮説として示していけると期待できる。

さて、当のデューイ自身は、結論的にいえば、二元的対立をその「源泉」にまでさかのぼってとらえ直すことで克服しようと発想した。デューイにとって、あらゆる二元的対立の源泉とは、「経験」（experience）（つまり、行動=action, 活動=activity, 行為=conductなど）に

他ならない。ただしここにいる「経験」とは、対立する二項を弁証法的に総合、統一した結果なのではなく、逆にその対立する二項を派生物と見た場合にそれらの発生過程をさかのぼると共通に突き当たる単一の源泉として把握されるものである。

そもそも宮原自身が、早くからデューイの「経験」概念に注目していた。宮原はドイツ教育哲学の紹介が優勢だった戦前に早くもデューイを研究・紹介し、終戦の翌年にいち早くその紹介を再開した。その受容の重点は、船山謙次の整理したように「経験主義教育」論にあり、日本の教育学のなかでは明らかにその先駆だった<sup>5)</sup>。ここで注意したいのは、デューイはもちろん宮原も、同時に「知性主義」(経験には必ず知識が伴っているという考え)にのっとなっている事実である。直接には矢川徳光が、間接には勝田もまた宮原に浴びせた「はいまわる経験主義」との批判は、経験主義の現実の機能の上では慎重な検討を要するが、少なくとも意図や理論の上では当たらないと言わざるをえない<sup>6)</sup>。

以下では、宮原がAに示した(a), (b)それぞれに関して、とくに「経験」概念をめぐるデューイから示唆を受けた点、および逆に彼を批判した点(すなわち共通点と相違点)を整理・検討する作業を進めるとともに、「社会教育学」と「学校教育学」とを総合してとらえていく方向性と可能性をも模索していくことにしたい<sup>7)</sup>。

### C (a)「実験主義」としてのプラグマティズム……理論を実践で検証する。

まず(a)「誰が」にかかわって、宮原による<理論と実践>の二元的対立の超克を整理・検討する。その手段は、観念を思考の道具、理論を行動の指針と見る道具主義的理論観(I, p.371), いわゆる「プラグマティズム」だった。宮原はここに「現実の社会的諸条件の平明な観察から出発するアメリカニズムの常識性」(I, p.289)を見た。1948年の丸山真男との対談(VII「教育の反省」)は、宮原のプラグマティズム受容の事実と意図とを端的に示している。宮原はプラグマティズムを「観念は行動の道具である」「行動のための理論」「生活のための学問」(I, p.410)と考える方法と見て次のように説明する。「一体われわれの生活にどう役に立つか……これを実践によってテストし……いかなる理論や観念であっても、そのなかで自分にとって役に立つとおもわれるモメントがあれば、そういうものはおおいに自由につかんできて自分の思想のなかに採り入れてゆく。方法としての知識が問題で知識の体系のことは気かけない。」(同上)改めて整理すれば、

(1) 理論(観念・知識・学問・科学)を体系的な実体として固定視しないで、経験・行動のための仮説・道具、いわば「設計図」(I, p.413)としてとらえなおす。

(2) 理論は「実践」によってテスト(検証)されなければその有用性を認められない。

(3) 経験を通じて理論が形成されていく過程を、以上とは逆に想定できるようになる。

他方で相違点が、プラグマティズムという同じ立場でも理論か実践どちらの方に重点を置くかをめぐって生じてくる。よく知られているように、デューイのプラグマティズムは「道具主義」または「実用主義」と訳される哲学・思想上の理論であり、いうなれば「一般教養」を志向する。逆に宮原のそれは、アクション・リサーチにこだわったように、自ら「実験主義」と称する立場であり、デューイに比せば「職業教育」志向だと表現できよう<sup>8)</sup>。こうした違いは、研究姿勢の違いにも表れている。デューイは難解極まる哲学的な文章を書き、「教育は哲学説の人間の意義を洞察するための『絶好の足場』である」(I, p.372)と考えて、あくまでも理論の方を重視した「思想家」であった。他方の宮原は、「研究室の扉は村の農道とつながっている」と言われたように、アクション・リサーチ(参与観察)を通して何よりも実践の事実を重視した「教育実践学者」とでもいうべき学者だった。そこで、理論の「有用性」よりも、理論を「検証する過程」に重点をおくという、デューイとは異なる独特なプラグマティズム理解を編み出しえた結果となったのだ。

### D (b)「社会の縮図」「胎芽的社会」としての学校……学校と社会との連携

では他方の(b)<学校と社会>相互の対立についてはどうか。ここでは、宮原のデューイ受容の先駆性と時代的制約とに深入りすることとなる。宮原による教育本質の「社会的規定」は、人々の学びを「学校」に閉じ込めず、広く「社会」全体の上にも見出した点にポイントがあった。宮原は、「教育」を観念的・超体制的な教育目標論から解放し、社会の基礎構造からとらえなおすために、それを「学校をつつむより広い社会」での人間形成力の目的意識的な計画化として定義しようと試みたのである。そうすればつねに人間の社会的生活の考察のうえにたった教育学研究が可能となるはずで、それによって学校と社会との関係の歴史的発展形態への着目を総合的に展開できるようになる(I「解題」, pp.408-9参照)。そこで「学校」は「児童の活動的な社会生活がいとなまれる小社会」(I, p.362, p.322)として、また「単純化された社会生

活」を行う「社会の縮図」「胎芽的社会」(I, p.323)としてとらえなおされるべきだと主張することとなる。

宮原のこうしたデューイ受容、すなわち宮原とデューイとの共通点を深く掘り下げて言った場合、《子どもが教室で遂行する学習経験と科学者の実践する学問的経験との間の「探究」における連続性》(佐藤学)<sup>9)</sup>というような、近年のデューイの読み直しに行き当たるであろう。読み直しにおいてもやはり、執拗なほどに「経験」概念へのこだわりが見受けられる。これを「共同体主義」と呼ぶことができる。しかし当の宮原は、「相互作用の決定要因は個人であり精神である」としたデューイ哲学は、基調として「本質的に主観的観念論である」と解釈していた<sup>10)</sup>。この点こそが、宮原当時の読解と近年のデューイの読み直しとの相違点だといえる。しかしどちらが妥当でもよい。私は宮原のそのようなデューイ解釈が、その主観主義的側面への不満を呼び反発へとつながったことで、かえって「社会教育学」を立ち上げる原動力として生かされたのだと考える。つまり宮原はデューイから「連続性」論を引き取りながらも、同時にデューイの「主観的観念論」的側面に反発することで初めて、生涯にわたってデューイの本質である「共同体主義」、いわば「教育と社会」問題にこだわり続けることができたのである。

#### むすび 二元的対立を克服する展望—デューイ「教育＝経験の連続的再構成」論から

さて、(a)、(b)二組の二元的対立を総合させて理解するために、佐藤学の発想をもう少し深めてみよう。「学習経験」とは、あくまで「学校」での「子どもたち」の学びを想定している。他方の「学問的経験」は、単なる社会での学び、社会生活ではなく、「科学者」の知性的な研究活動を想定している。両者の「連続性」は、じつはプラグマティズムによってこそ保証されるのではないか。つまり、(a)子どもたちが、頭脳労働・理論的思考に偏った現行の「学校」カリキュラムを超えて「社会生活の現実に直接参与」(I, p.384)する場合、(b)それを保障するために教師と「科学者」とが共同して、従来の体系的な科学の成果を生き活きとした「学問的経験」にまでさかのぼり、子供とともに実践できるように組み替えていく作業が必要なのではないか。「学校」と「社会」両方の「場所」で、それぞれに生きている「主体」が自らを縛り固定させてきた壁を相対化して互いに協同し相互浸透しあうことで初めて、「二元的対立」を克服するカギをにぎることができるだろう。

宮原のデューイ解釈は、次のような命題を導き出す可能性を秘めている。

「子どもたち」は、「学校」での「学習経験」をきっかけとして、学校を含んださらに大きな「社会」で活躍中の「大人たち」の「学問的経験」に出会うが、そこでの理論が実践可能な仮説・道具に組み替えられる過程が並行するならば、その学問的経験に「参加」していくことができる。そのことを通じて、学校と社会が「探究」において連続し、「子ども」と「大人」とがともに「学び合う共同体」をかたちづくれる。

だがこれは単なる仮説にすぎない。この理論的なスケッチを仮説とみなして、具体的な諸実践を分析していくことが必要である。そのさいに社教実践か学教実践かのえり分けは便宜的なものとなるだろう。その種の姿勢こそを、宮原は要請していたのである。今後の具体的な検討課題としては、(a)それらの実践において、「誰が」学んだ、学べたといえるのか。そのさいに、科学的・体系的な理論を、「子どもたち」も「大人たち」との共同の学習経験のなかで共有できるように編み換え示し合えるような論理(プラグマティズム)が求められる。(b)また、大人たちが子どもたちとともに学び合える場所があった場合、それは「どこか」(学校・地域・社会におけるどこか、あるいはメディア上・空想上の仮想空間など)……などを挙げられる。様々な難問が山積みだが、こうした課題は、社会教育学、学校教育学といった枠組みを超え、協同することを前提としてはじめて、解決の可能性と方向性を見出すことができるのである。(金馬国晴)

#### IV 教育計画論とその批判

宮原誠一は、敗戦後の教育計画論を国家再建という課題意識から論じたが、学校教育と社会教育という領域をわけるならば、前者では生産復興の教育を論じ、後者では地域教育計画をむしろ実践的に展開した。本稿では、宮原の教育計画論をこの二つの主題からあとづけ、しかるのちに戦前戦後を通じた宮原の教育計画論に対するいくつかの批判や筆者の考える限界について展開したい。

##### A 教育計画論～生産教育論と地域教育計画

はじめに宮原の「教育の計画化」(1947年)にもとづいて、宮原の教育計画論全体を通じた課題意識を明らかにしておこう。戦争は日本を疲弊させた、そしてまた青少年も同様であった。宮原は世界史の進展から取り残されてしまうか否かの岐路に立たされた日本に対する危機感を次のように述べる。「祖国の一切の運命がかかっている産業の再建に民族の力を結集するための断固たる計画と実行とがおこなわれなければならない最後のときに、青

少年が右往左往し、ぼやぼやと日を過ごしているという事は、おかしいことではなからうか」(I, p.102)。この時期の宮原の課題は産業の再建のための教育の再建であった。少し先ではよりはっきりと「わが国の学校教育は、……産業再建のための人材養成計画にもとづいて計画化されるべきではなからうか」(I, p.107)と言っている。この延長上で、新制の高校および大学がそれぞれ下級上級の職業教育機関となるべく考えられたことも不自然ではないだろう。さらに、戦後の一時的な混乱の收拾のためという留保をつけながらも、経済の社会統制の導入を正当化し学校教育をも手段的に計画化しようという発想を明らかにしている。この点の論理展開については後半でも触れるので多少長めの引用をしておきたい。「社会主義に反対の人でも、日本の経済の全面的な崩壊を食い止め、産業の再建を軌道にのせるまでのあいだは、統制経済でやってゆかねばならぬということに反対する人は少ない。まして産業の再建の必要に応じるために、ここしばらくは教育を統制し、経済復興計画の線に沿って学校教育を計画化しなければならぬということに反対するものは誰もいないだろう」(I, p.111)。ここまでを宮原が国家の側に立って論じたものとすれば、一人ひとりの国民についてはどう捉えていたのであろうか。宮原は産業の必要に応じる教育を言いながらも「専門化されたせまい職業人をつくる」(I, p.107)ことに強い反対を示した。そのかわりにすべての国民に必要な最低限の、および職業を持つ市民あるいは専門的に学ぶ学生としての、という二つの意味における一般的教養の必要性を説いていたことを指摘しておかなければならない。なぜなら、その背景には「精神と物質、理論と実践、頭脳労働と身体的労働、一般的教養と職業的教養という相互に関連のあるこの一連の二元的対立を超克すること」(I, p.108)という宮原の教育本質論のテーマが下敷きとされているからである。

次に生産教育論について検討してみたい。宮原は「生産主義教育論」(1949年)によって学校教育の中軸に生産の復興と平和の擁護を位置づける。そして両者が二にして一であることも指摘しているが、宮原は生産の復興のほうをより基本的としているので以下ではこの問題のみを取り扱う。生産の復興がもつ教育的意義を宮原は科学的素養を高めること、および共働的な思考と行動の方法の獲得という二重の意味において捉えている。とくに後者について自由放任の資本主義経済を容認せず、「日本全体の経済力・資源力・技術力・労働力をもっとも合理的に総合・調整しなければならない」(I, p.114)として広汎なソーシャル・プランニングの必要性を説くのである。

宮原は敗戦直後の数年間における新教育のにぎわいと形式主義の進行をみて「全体をつうじて、ここにみられるものはおどろくべき無計画性と無方向性とである」(I, p.117)と嘆く。宮原にしてみれば、新教育もまた一般的教養と職業的教養とを切り離す二元論を超えられないのである。その超克の方途を「要するに、生産主義的普通教育のねらいは、生産的労働とヒューマニティとをむすびつけることであるといってもさしつかえない」(I, p.125)と言い換えてはいるものの、そのあとで再び上述した一連の二元的対立を挙げて力説している。こうした宮原の発想は当時流行していた経験カリキュラムやコア・カリキュラム論とは異なることを自ら指摘している。そしてソ連の教育を模倣するほどにはその事情を知らないとしながらも、ポリテフニズムの教育を「生産と教育とを直結する大規模な実験として問題と教訓とにあふれているであろう」(I, p.126)と評価している。その後も生産教育の名を冠した論文が「生産教育—基礎的・準備的であることの確認」(1951年)、「生産教育の概念」(1952年)と続けて出されている。51年の論文は表題のとおり論旨が展開され、「学校は基礎的・準備的な学習のための機関であるから、われわれはいつでも生産を教育に従属させるべきであって、その逆であってはならない」(I, p.248)と戒め、現状への適応を旨とする「すぐに役立つ」生産教育と、はっきりと区別されるべきことを示している。52年の論文ではこれまでの宮原自身の生産教育の主張を整理した上で、そこからのズレを顕著にしながら再びこりつつある巷間の生産教育論について「そうであってはならないのだ」(I, p.257)というかたちで反論している。宮原の反対するものを羅列的にはあるがとりあげてみよう。いわく、生産一般主義、生産増強主義、生産適応主義、生産地域主義、仕事主義、生産技術教育解消主義、経済主義的生産教育、イデオロギー前提主義の8つである。この一つひとつについて解説するほどの紙幅はないが、生産教育という言葉が一般化するのに伴って似て非なるものが族生し混乱をきたしはじめた状態に、宮原が收拾をつけようとしていたことがわかる。その後、「生産教育の意義」(1956年)において生産教育とその批判についての最終的な総括を行い、この論文を最後に生産教育について論じるのをやめている。

時期の重なる部分はあるものの、生産教育論に代わって宮原の教育計画論の中心に位置づいていったのは地域教育計画の概念である。地域教育計画の先行事例としては、大田堯による広島県豊田郡本郷町の「本郷プラン」あるいは埼玉県川口市の「川口プラン」などがあつた。宮原が取り組んだ群馬県佐波郡島村の「島村総合教育計

画」は結果的に両者の特質をふまえた展開になった。それは学校を拠点の一つとすることおよび地域の文化運動を積極的に取り込むことである。宮原によるこの計画の開始にあたっての講演記録が「全村教育の新旧—教育の社会計画について」(1953年)として残されている。はじめに教育基本法第7条と社会教育法第2条について解説し、社会教育を学校教育に相対する教育の二大部門の一つとして位置づけている。そのうえで「乳幼児からはじまって成人にいたる全年齢人口を対象とする教育体制を一本のものとして総合的に編成する教育の社会計画」(II, p.47)が必要とされていることを説いている。そしてこれを新しい全村教育と呼び、旧来の全体主義的な、自村第一の、教員万能の全村教育観を覆すべきことを指摘している。大田堯は本郷町での1947年から2年あまりでゆきづまった取り組みを後に「砂上の楼閣」と自己批判した<sup>1)</sup>が、宮原の島村とのかかわりは島村小学校長の斎藤喜博をとおして1953年に3年間の計画が開始され、実際には島村に駐在していた藤田秀雄が1957年に公民館主事を辞職するまででも4年間、そしてその後も継続したつながりを保っていたことは注目すべきである<sup>2)</sup>。しかし宮原は、『『島村総合教育計画』のこと』(1971年)のなかで『『総合教育』はけっきょくすべて斎藤さんの肩にのしかかり、斎藤さんを極度の疲労に追いこみ、ついに病床につかせた』(VI, p.380)と回想している。宮原は地域教育計画についてのまとまった文章は残しておらず、地域と教育とにかかわる実践としては信濃生産大学に引き継がれていくことになる。

## B 宮原教育計画論の継承と批判

宮原に随いて信濃生産大学に通い、宮原の教育学のうち特に教育計画論を継承したのは藤岡貞彦である。藤岡は『宮原誠一教育論集』第1巻の「解題」(1976年)において「昭和二〇年代前半、生産主義教育計画論には、実践と実現の可能性がほのみえていた」(I, p.415)という評価をしている。しかし「昭和二〇年代後半、時代は急テンポにうごき、先生の生産教育論の色調はしだいに暗くなって」(I, pp.415-416)いき、学校教育での生産教育の可能性を論じるのをやめ、社会教育における生産学習へと関心を移していくことは、先に見たとおりである。そして藤岡の対峙する1970年代の長期総合教育計画の時代を乗り越えるために、宮原の教育計画論にあらためて学ぶべきことを指摘する。藤岡は1977年に『教育の計画化』を上梓し、教育計画論を宮原教育論の核心と位置づけている<sup>3)</sup>。

ところがこうした宮原評価に対して痛烈な批判を浴び

せたのが長浜功である<sup>4)</sup>。長浜が戦争教育論を書いた人々としてその戦争責任を問うたうちの一人に、宮原も含まれていたのである。長浜の批判は戦前の『文化政策論稿』(1943年)に集中しているが、宮原の業績評価において戦前の活動が意識的に見落とされ、大政翼賛会の新教育体制に期待を寄せていた点を公に認めないなどの点を指弾している。

宮原教育論の戦前からの連続性を指摘する声は他にも聞かれる。藤岡も戦前とのつながりを述べた部分もあるが、「先生が、戦前すでに達しておられた教育の本質把握からでてくる主張の具体化、すなわち教育実践への指針は、生産教育論であった」(I, p.413)というように戦争協力への批判という視点からは距離があるといえる。同じ内容を論じて、佐藤広美の視線は宮原の戦争協力という事実注がれる。佐藤の批判もまた、戦前教育科学研究会(教科研)における「教育改革」の内実を解き明かしていくものであり、長浜の場合と同様宮原はその群像の一部として描かれるのである<sup>5)</sup>。ただし佐藤は長浜との違いを明確にするために、教科研関係者たちが戦後の民主主義的教育運動を担っていったことに対する検討を重視する点を強調している。たとえば、長浜が自己批判をすり抜けたと批判する点について、佐藤は具体的に宮原誠一の生産主義教育理論における生産力理論の残存といった問いをたてるのである。佐藤は戦前教育学の最大の弱点として国家をまともに対象化できなかったことを挙げている。宮原に即してみれば、国家統制経済政策に批判的に対処できなかったこととして捉えられる。本稿の冒頭で検討した「教育の計画化」論文は戦後のものであるが、そこでも「経済復興計画の線に沿って学校教育を計画化しなければならぬということに反対するのは誰もいないだろう」(I, p.111)というように、公共利益と国家目的の不分明を看取することは可能である。佐藤によれば宮原が公共利益を国家目的に等置したことが、新体制運動による経済統制策に期待を寄せる結果を招いたことになるが、戦後まで連続する宮原の特質として国家権力認識の甘さを捉えてもおよそ正しいと言えるのではないだろうか。佐藤が宮原の戦前の統制経済に従属した教育計画論からの克服の内実の一端として評価するのは、労働者のソーシャル・プランニングへの参加と人間的な全体性の回復への展望である。どちらも先立つ検討において戦後の宮原に教育計画論の特質として挙げられたものである。とくに後者は「一連の二元的対立を超克すること」(I, p.108)として示されていたはずである。

これまで見てきたように、宮原の教育計画論は国家論

の弱さという致命的な弱点を持ちながら戦前からの連続性を保っていたということは否定できない。また、戦後の論文からはその克服のための努力の跡も見出されることが明らかになった。しかしながら、ここで宮原に立ちはだかる新たな壁を見出さずにはいられない。それは、資本主義批判の不徹底という問題である。

教育計画論を「資本主義的計画化」という概念から学説史的に読み解こうとした佐藤修司は、計画化と自由化の思想をそれぞれ社会主義と資本主義の呪縛から解き放ち、その関連の問い直しを試みている<sup>6)</sup>。まず、佐藤の問いかけに耳を傾けよう。計画化は経済体制と無関係な無色透明な技術となったのかどうか。佐藤は高度成長期を転換期とみて、それ以前と以後を区別している。宮原は前者の資本主義を克服の対象とする論者の一人とされている。佐藤は宮原と城戸幡太郎との共通性を指摘し、生産教育論の位置づけを行っている。ところで、佐藤の行論で最も注目すべき点は、敗戦直後の地域教育計画と生産教育、および1960年代の教育計画論の三者の関係を語っている部分である。産業の復興を目標とした生産教育論と産業の要請に従属した1960年代の教育計画論は技術面での類似は大きく、資本主義の矛盾克服を目標とした点では生産教育は1960年代の教育計画論に鋭く対立し、むしろ地域教育計画に近かったと佐藤は描いて見せた。資本主義の超克を目指しながら、資本主義経済の展開のうちに挫折したという整理は宮原の生産教育論の推移からも裏付けることができる。

筆者もこの1960年代の教育計画論との訣別に宮原教育計画論の最後の姿を認めるが、もう一点だけ別の視角を提出しておきたい。それは戦前からこの時期までをとおして宮原の「国民」概念にどのような変化があったか、あるいはなかったかという問いである。教育の計画化において宮原が国家に対してかけた期待はこれまでの考察から明らかであるが、はたして国民への期待あるいは信頼というものがいかに表明されていたかいなかったか。この問題を以後の考察の課題としたい。なぜなら、宮原による統制された教育の対象としての集団としての国民像と完全な人間性の回復を求める個人としての国民像とのあいだを筆者はまだ埋めることができないからである。さらには、宮原の教育計画論と入れ替わるように「国民」教育論が展開されていくように思われるのだ。

(大島英樹)

## V 学習サークル論の検討

宮原の展開する学習サークル論は、1950年代前半に見

られる平和運動、母親運動、青年や婦人の文化運動の高まりの中で広がりつつあったサークル活動の中に、人権を政治と教育の反動の強まる状況の元で守ろうとする民衆の自己教育活動の可能性を見ようとしたものである。つまり、宮原の学習サークル論の特徴は、サークル活動の意義を高く評価しつつも、学習サークルから、信濃生産大学という農民大学への構想を描いていたように、国民教育運動発展の一つのプロセスとして限定しつつ、その可能性を探っていた所にあると考えられる。換言すれば、サークル活動衰退の流れのなかで、サークルのサークルらしさを十分活かしつつ、インフォーマルな学習形態とフォーマルな学習形態のよさを組み合わせ、働く青年たちに学ぶ意欲と理論学習や社会科学への系統的学習への道を開こうと模索していたといえるが、そのサークルらしさを追及する鍵を、宮原はサークル活動を支えるリーダーの役割にみていたのである。

### A 宮原の学習サークル論

#### (1) サークル活動台頭の社会的背景

宮原のサークル論を理解するためには、当時の社会的背景の理解がかかせない。サークル活動が活発になったのは1950年代前半であり、サンフランシスコ体制下、平和と民主主義を国民の力によって守り、戦い取らねばならないという気持が人々を捉え始め、平和運動、母親運動、青年や婦人の文化運動の高まりが見られた。それは島田修一によると、「ひとたび自覚化された人権を、政治と教育の反動の強まる困難な状況のもとでまもりぬく日常的な意識的、集団的努力を保証する場であった」(II, pp.430-2)という点で、戦前のプロレタリア文化運動や、戦後直後のアメリカ占領軍の指導によるグループワーク理論やグループダイナミクス方式を取り入れた集団活動、さらに、単なる社会教育活動の一分野とも異なるわが国独自の活動であった(II, p.430)と解釈される。その発展の理由について宮原自身は、「自分が生きていくことへの不安と抵抗の意識が、自分の気持、分別、力量で何かを本当にやれる所、ちっぽけでもごまかしの利かない所を求める気持となり、本音を出し合い、考え合うことを通して人間性の開放と人権の感覚の高揚を促した。」(II, p.199)と言っている。実際、国際情勢の大きな変化のなかで、地域や職場では、「うたごえ」「生活記録」に至るまでの様々な活動が青年、婦人の間で行われ、社会教育行政系統の社会教育事業にはみることのできない人間的な解放感と暖かさがある学習活動が営まれていたのである。しかし1950年代も半ばを過ぎるとサークル活動はいきづまりをみせ、多くのサークルが衰退していった。



## (2) 宮原のサークル論

当時、サークルは自然発生的に起こってきたという説が一般的であったが、宮原のサークル論の特徴は、手放しのサークル自然発生論に対して慎重であり、その心理的基盤と実践的基盤とを区別して捉え、それが発生する心理的基盤としての自然発生説は肯定するものの、その作り出される実践的過程においては、活動家の指導的働きに注目する。そして職場や地域の青年たちのあいだからその働きをするものが出て来るのが望ましいとしながらも、実際には、社会教育主事、公民館主事、教師、県段階の幹部など、外から入って来た人々の指導的力の働きが大きいことを認め、「すべてを大衆の創意として描き、指導者の役割をゼロにしておくサークル論やサークルの実践記録には、善意はあっても誠意が不足している。」(II, p.202)として、サークルの个体史を構造的、発展的に調べ、活動家の指導的役割についての自覚が必要だという点を強調する。

このような考えのもとに、サークル学習およびサークルの持つよさを発展的に活かしていくためには、サークルのリーダーである一人の世話役と数人からなるサークルの中核体という指導的役割を重視することや、話し合いとその記録や生活記録の読みあいだけでない系統的な社会科学学習へ接近することが必要だと指摘している。

### ①宮原のリーダー論

1950年代後半になると、サークルは行きづまったと言われ、話あいだけでなく、系統学習の必要性が強調されるようになる。しかし宮原は、系統学習への進展の必要性はその通りであるとしながらも、その話し合いの質がどのようなものであったのかを反省する必要があるとし、そこから、その質を方向づけるべきリーダーや、彼を支える中核体の役割を抽出していく。そこから出てきたサークルの指導者像とは、「仲間の発言に共感することによって、話合の中に適切に位置づける」、「必要な知識や経験をもつ人を仲間と結びつける」、「仲間に役割を分担」というような役割を果たすことによって、サークルを「続けていく甲斐のある」ものへと高めることの出来る資質を持つ人材であると位置づける。(II, pp.299-300.)

宮原のこのリーダー論は、現代における自由な学習グループを考える場合は共感しやすい。しかし、「このような仲間の中の世話役と言うサークル型指導者の伝統は、わが国の文化運動、教育運動の中にはほとんどない。戦前戦後を通じてどのような集会であれ、人前で口をきくということは自分の見解を述べるということではなく、大義名分について自分もまた発言するということであり、自分の生活と結びつけて疑惑やためらいをもちだす

ことは、度外れの言動とされている。」(II, pp.299-300.) 当時の社会的状況の中で、「抑圧からの人間性の解放どころかその内部に人間性の抑圧構造を作り出している可能性」をもつリーダーたちの実態にあって、宮原のリーダー論は非常に革新的な見方であったといえよう。

1950年代も後半になり、サークル活動にいき詰まりが見え始めると、今度はその目的意識性が強調され、指導の問題がサークルについての論議の中心になってくる。このように、ともすれば両極端に振り子の様に揺れ動く社会の傾向に対して、宮原は慎重に、仲間の持つ自然成長的な欲求を大事にしなければならない場合があることを強調する。しかし、「それはあくまで仲間のもつ自然成長的な欲求を目的意識的な要求に転化させていくためにのみとられるべき手続きであり、リーダーこそがこれを自覚しなければならない」とサークルの自然成長的な良さを、目的意識的に作り変えていく鍵をリーダーの働きにみているのである。つまりサークルの目的と、見通しと、当面の目標という三つの筋道の統一を、仲間との相互作用を通して深めるようにつとめなくてはならない。」(II, p.298)とリーダーの役割を具体的に言及している。

### ②サークル学習におけるリーダーの役割

それでは、宮原はサークルにおける青年たちの学習の意味を、どのように捉えていたのであろうか。彼は、サークル学習の意味を、青年たちが自分の生活を客観的に捉え、生活を対象化することによって、それを正しく認識し、自分を目的意識的に作りかえることにあるとする。そのために、話あい、書きあい、読みあい、生活の真実を言語に言い表す、話合いと生活記録の方法の有効性を認めるが、それが真に学習としての意味を持つためにはリーダーの働き、すなわち、「仲間が吐き出す生活の事実の一つ一つに共感することができ、共感することを通してそこにある大事な筋道を読み取ることができるリーダーの辛抱強い働きがある」という。そして、そのようになりリーダーの働きのもとに、青年本来の知的欲求が回復され、社会と歴史の軸にたつて、自分たちを捉え直すことと、自分たちの軸にそって社会と歴史を捉えることを交互に繰り返しながら、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、話し合いや生活記録と理論学習とを結ぶ道が可能になるとする。このような意味からそこでの理論学習は、学校的な教科書的学習や教養のための読書とはその本質と方法を異にする規定する。また、このような理論学習においてはチューターが必要であるが、適切なチューターの専門的な力を仲間と結びつけるのもリーダーの役割であるとし、そのためには公民館主事のアドバイスが必要だという。

## B 生活と科学の結合

以上のように、宮原のサークル論はその組織論、内容論、方法論とも、リーダーの資質に負うところが非常に大きいといえる。実際、サークルのようなインフォーマルな活動の場合、リーダーがだれであるのかということとそのグループの活動の質や、組織としての発展性が決まるということは確かにそうであろう。サークル活動は、ある程度継続し、組織が維持されなければ、活動そのものがありえないのであるから、組織全体がどのような質の活動を行い、どのように発展・継続したかを問題にすることは、一番重要であると言えよう。

しかしながら、それをリーダーの問題に帰するのでなく、メンバー一人一人がそのような活動を通して、どのように変わりうるのかという視点からみる必要がある。すなわち、サークルのもつ学習的意義を、成人むけの講座などの、よりフォーマルな学習活動に応用する場合、サークルで問われる組織論の部分はさほど必要がなくなり、その内容や方法が問われるようになり、リーダーの問題はチューターの問題に移行する。実際、1960年代に入り、社会情勢が大きく変化する中で、サークル活動は衰退し、藤岡貞彦が、「1960年代の初頭、共同学習論がかつて課題としていたいえ、むら、仲間の問題は、今や青年にとって日本経済と政治の問題に置換されねばならなくなっていく。学習課題の転換こそが、学習の方法の転換を迫ったのである<sup>2)</sup>。」と指摘しているように、社会科学学習への転換が強調されるに至るのである。そのような中で、自らがリーダー（チューター）となることによって、50年代のサークル活動で強調されていた生活体験的な認識を社会科学的系統学習と結びつけ、統合しようという実践的な試みをおこなったのが室俊司である。

彼は、毎月一回の婦人団体の学習講座の中で、「先覚者たちの実際の生き方」を学ぶという方法を用いながら、歴史や社会的認識と自己認識とを結合させる事を試みていた。その中で、「共鳴」や「心の高鳴り」という感覚的なレベルの問題を、いかに受け止めて、学習計画に具体化していくのかというチューターとして自己の力量に悩みつつ、講座の進行につれて、それらの感覚的な問題を学習の土台にすえるような新しい歴史学習の認識方法を確立していったのである<sup>3)</sup>。その認識方法とは、具体的には、共通課題の設定と、学習者自身による生活史的な認識方法という、いわば、生活記録や、サークル・共同学習の時代に模索されていた生活実感から科学への認識変容の過程に一致している。

それでは、チューターとしての室を、サークル学習において主張されていたリーダーの資質という視点から検

討してみたい。彼は、ややもすると、感情の次元のみで歴史や社会の動きを捉えようとする学習者たちに対して、当初はそのような感性の働きを持って余し<sup>4)</sup>、評価しなかった。彼はより理性的な認識の変容の効果への期待をもっていたのである。しかし、そのような学習者の動きを真摯に捉え、当初の彼の意図を変更しながらも、共感や心の高なりといった感性の働きを学習の基盤として据え直し、最終的には、彼自身が描いていた社会科学的認識に至る方法を確認していくのである。

これは、「仲間の要求がその人にとってどんな意味をもっているのかを見つめ、仲間から学びとる」ことをしながら、「サークルの自然成長的な良さを、目的意識的に作り変えていく」という宮原のサークルリーダーの要素が、系統学習におけるチューターの役割として活かされている例だといえないだろうか。このように、室は、宮原のサークル論の要素を、社会科学の系統的な学習形態に活かしていく一つの可能性を実証したと言えよう。

## C 宮原学習サークル論の現代的意義

益々社会的構造が見えにくくなっている今日、問題の所在は多様化し、どのような内容の学習課題を設定すべきかという問題は複雑になりつつある。たとえば、共生の問題を取り上げたとしても、単に社会科学的内容だけでなく、自然科学的内容も含めた多面的な学習の必要性が要求される。また、多様な学習機会が手軽に利用できるようになりつつある状況にあって、例えば、公的社会教育が扱うべき内容については様々な議論が存在する。このような中では、何を学習課題とするかと言う問題よりも、どのように学習するかという問題、すなわち、学習必要を自覚化し、学習内容を選択し、学習計画を立て、自分なりの方法を確立することは大きな意味をもつだろう。しかしながら、そのような方法は、人間関係の中のみで形成されるには限界があり、室の実践にみられるように系統学習との結び付きの中で形成されうる可能性が予想される。ここからも、サークルのよさを認めつつも、系統学習への接近を試みた宮原のサークル論の妥当性が指摘できる。

北田耕也は、宮原のサークル論に関して、「先生は、人間の自発性は尊ばれるがそれを手放して信用する態度は取られない。そこに、リーダーの役割が重んじられるが、それは、直に指導者を重んじるのと同じではない。指導性の発揮を通して、彼がメンバーの一員になることが眼目である<sup>5)</sup>。」と述べ、リーダーの役割とは、指導を通してメンバーの一員になることだと解釈する。これは、当時のサークルリーダーが往々にして、公民館主事などの

外の人間である場合が多かったという事情もあるだろう。しかし、リーダー（チューター）が、学習者に学びながら、それを指導に活かし、その結果、メンバーの意向が学習の方向に活かされた時に、メンバーの生活の実感と学習とは結び付き、学習の必要性や方法が自覚され、同時にリーダーもまた、メンバーの一員になりうるということであろう。

佐伯胖は、人が物事を理解し、納得するときは、「なんだそういうことだったのか、それならわかる」という、私が得意とする小さな世界との結び付きが見えた時だという<sup>9)</sup>。つまり、「わかる」というのは、「わかっている世界のこととして解かる」ことだと解釈する。この意味からいえば、生活世界との結び付きが見えないような生活実感とかけ離れた学習活動においては、真の意味の理解や学習はありえないということになる。サークルという学習集団は、メンバーのそのような小さな世界との結び付きが最も見えやすい学習の場だと言えるのではなかろうか。そして、その案内役がリーダーだと言えよう。系統学習や理論学習、科学学習と呼ばれるような、フォーマルな学習の場における理解も、おそらくは、サークルのような小集団学習の要素を取り入れることによって、よりよい理解が可能となるであろう。宮原のサークル論は、1950年代に、その可能性を示唆していたのである。

(中川恵里子)

## 注

### 序章

- 1) 碓井正久編『社会教育』講談社 1981年 p.13
- 2) 同上
- 3) 宮坂廣作「わが師はなにわぎを、なしたまいしか」東京大学教育学部社会教育研究室『社会教育学・図書館学研究』第13号 1989年 pp.55~76  
なお、宮坂は主著『近代日本社会教育史の研究』法政大学出版 1968年 および「戦後における社会教育理論の系譜」千野陽一他『現代日本の社会教育』法政大学出版 1967年において宮原の「社会教育の歴史的理解」は資本主義の発達と社会教育の関連、それぞれの段階の法則性認識に欠けると指摘している。
- 4) 藤岡貞彦『教育の計画化』総合労働研究所 1977年
- 5) 長浜功は、『教育の戦争責任』（大原新生社、1979年）で宮原の戦争責任を断罪したが、それへの批判的検討もふまえて総動員体制下戦争協力にいたった戦前教育科学研究会の国策への抵抗と協力の論理の歴史的解明という視点から佐藤広美著『総力戦体制と教育科学』（大月書店、1997年）が刊行された。本書では、宮原について高度国防国家の「公共性」に幻想をみた教育計画論の生産力理論的傾向を指摘し、「合理性」「革新性」のもとでのファシズムの「陥穽」にからめとられた教育科学理論の弱点という視点から批判的考察をおこなっている。進歩主義的な教育運動がなぜ、国策協力にいたったかという内在的な批判への注目は重要であり、本書ではその点で、従来の研究からさらに踏み込んだ検討がおこなわれている。しかし、ファシズム体制下、個々人の言説レ

ベルで「弱点」を「責任」という観点から追求する場合、倫理的なレベルの「戦争責任」の概念規定とその教育史研究方法上の論理構成については慎重な検討を要すると思う。

- 6) 社会教育基礎理論研究会編『叢書生涯学習IV』社会教育実践の現在(2)では、「戦後民主主義とその主体の形成」の問題としてプラグマティズムの受容の問題をすえ、宮原教育計画論と生産大学運動をその検証の対象としている。
- 7) 前掲、碓井 p.13
- 8) 同上、碓井 p.18
- 9) 小川利夫「社会教育の組織と体制」（小川利夫・倉内史郎編『現代社会教育講義』明治図書1964年）  
小川利夫『社会教育と国民の学習権』頸草書房 1973年
- 10) 代表的な研究として大槻宏樹編著『社会教育史と主体形成』（成文堂 1982年）、同著『近世日本社会教育史論』（校倉書房、1993年）がある。前書で概観は、次のように記している。  
「宮原のいう近代社会教育と前近代社会教育の本質的差異は、学校制度の問題であって、そこには民衆意識なり民衆のエトスは発見されていない。『『共同体』を脱落した社会教育の現象形態に、どれほどの真実の意味があるのか。』p.33  
また、柘植信行「社会教育思想の位相」長浜功編『現代社会教育の課題』明石書店 1986年も「民衆」の欠落という視点から宮原批判をおこなっている。
- 11) 同上『近世日本社会教育史論』、p.110
- 12) 山田定市『地域づくりと生涯学習の計画化』北海道大学図書刊行会 1997年 p.458
- 13) 黒崎崎『現代日本の教育と能力主義』岩波書店 1995年 は、新しい多様化の理念という視点から能力主義の原理的検討をおこない、宮原を論じている。ここでは共通教養論の視点から宮原の意義と限界を指摘している。
- 14) Peter Jarvis ed., *Twenty Century Thinkers in Adult Education*. Routledge, 1987.
- 15) Elizabeth Brugger, & Rudolf Egger, ed., *Quer Denken ; ErwachsenenbildnerInnen im 20. Jahrhundert* Verband Wiener Volksbildung, 1994.
- 16) Peter Jarvis, op. cit., pp.301~312  
ここでは、成人教育学とは何かの結論として次のように結ばれている。

Those thinkers who have contributed most of this amorphous body of knowledge have drawn from a variety of sources and applied their findings to the complex field of study, which is the education of adults. (p.312)

- 17) Elizabeth Brugger, & Rudolf Egger, op. cit., pp.7~27
- 18) 同上。  
なお本書に寄稿した筆者のオリジナル英文原稿は、下記に収録されている。  
Katsuko Sato, Seiichi Miyahara's Theory and Practice of Social Education in Japan.  
『社会教育学・図書館学研究』第18号（東京大学教育学部社会教育学研究室）1994年3月 pp.1~12  
また、本書（独語）については編者 Egger 氏による序章の英文訳稿のほか、英・独・伊の原文があり、三輪建二氏（上智大学）、山田正行氏（秋田大学）らとの共同の検討をおこなっている。

## I

- 1) 宮原誠一「形成と教育」、『日本評論』昭和15年8月号 p.186
- 2) 1940年の論文「形成と教育」においても、「教育」は「盲目的に偉力を振ふ形成の過程に対して、これを一定の目的にしたがつて規制しようとする闘争的な過程である」との文言がみられる（p.185）。
- 3) 鈴木聡による先行研究でも、宮原の再分肢論は、「制度・慣行として近代社会に定着してきた教育の様式・方法に対する宮原教育学の

トータルな<批判>の構えを規定している」と指摘されている。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『研究室紀要』第16号 1990年 p.19

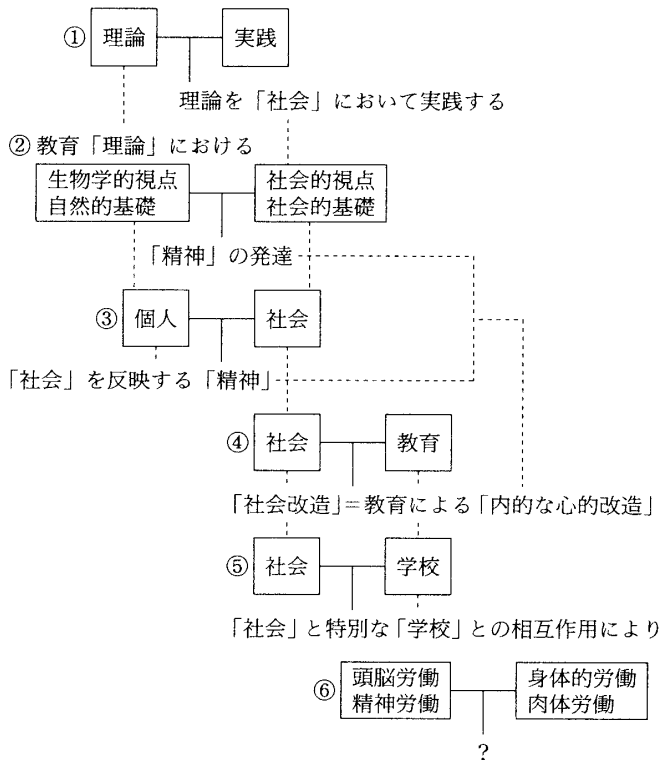
- 4) もちろん、宮原の議論は学校の廃絶を主張するものではない。宮原はここで「社会全域における学習のセンター」としての学校を構想する(II, pp.39~40)。
- 5) また小川利夫は、宮原の教育本質論を検討するなかで、「形成」に対する「教育」のなかに社会教育の過程を含めて捉えることに着目している。小川利夫・藤岡貞彦「資本主義と教育」,五十嵐頭(編)講座<現代民主主義教育>第1巻『現代社会と教育』青木書店 1970年 p.80。小川の執筆部分。
- 6) 勝田守一「学校の機能と役割」(勝田守一著作集第5巻『学校論・大学論』国土社 1972年) pp.127~176。なお、勝田学校論を含めて戦後学校論を検討した近年の論文としては、児美川孝一郎「戦後学校論の到達点と課題」(堀尾輝久・奥平康照ほか(編)講座<学校>第1巻『学校とはなにか』柏書房 1995年) pp.61~96。

II

- 1) 勝田守一編『教育学論集』河出書房新社 1960年 p.49
- 2) 宮原誠一「教育の本質」(I, p.8) なおこの点については、更なる吟味を要するが他日を期したい。鈴木聡「宮原誠一と勝田守一における『教育本質』論争」(東大教育学部教育哲学・教育史『研究室紀要』第16号 1990年)を参照。

III

- 1) 宮原「教育という社会の機能は、社会の他の基本的な機能と並行する一つの基本的な機能ではなく、社会の基本的な諸機能の再分枝にほかならない。」(I「教育の本質」),勝田一「『教育』とは、個人の能力の可能性を、最大限にのばす過程だ。『それは理想のがわからの規定であるとともに、学習するがわの主体的な条件を語るものである。』勝田はこれを「近代的な教育意識」と呼んでいる(『教育の概念と教育学』勝田編『教育学』青木現代哲学双書所収)。
- 2) 宮原の「二元的対立の超克」課題のペア数をあえて数えれば、10余りにのぼる。そのうち、デューイ研究論文に表れたかぎりのものを整理すると、図のようになる。



- 3) 「課題学習」「総合学習」「共同学習」にかんして、つぎのような表現がされる。学校の教室に学校外(地域・社会)の生活を持ち込む。／学校を地域・社会に「開く」。／生活と教育の結合……。そこで、どこで誰が学ぶのか?と問うことで、流動的かつかみにくい「課題学習」の「枠組み」をいって程度仮説できるのではないかと考えた。
- 4) 第一巻藤岡貞彦「解題」410頁, および第六巻所収「教育への反逆」と第一巻所収のデューイ研究論文参照。宮原のデューイ研究論文としては、次の5作品がある。1937年「教育学におけるアメリカズムの進歩性——ジョン・デューイ研究の覚書」,1948年「近年におけるデューイの発展」,1949年「デューイ」(平凡社『新教育事典』所収),1952年「進歩的教育—アメリカ教育学の自己批判」(以上、『教育論集』第一巻所収),および1976年「ジョン・デューイ人と思想」(放送原稿)
- 5) 船山謙次『戦後教育論争史』東洋館出版社 1958年 p.100
- 6) 「はいまわる経験主義」という批判は、端的には『新教育への道』を著し、コア・カリキュラム連盟を指導した梅根悟にたいして向けられたが、この批判は、少なくとも理論上、さらにいっそう当たらない。
- 7) 他方の勝田のデューイ受容の側からアプローチしたとしても、学校と社会との二元的対立の克服は期待できない。そこで勝田のデューイ受容にかんしては、本稿の課題にそぐわないので扱わない。勝田は、教育の「実践性」と「科学性」とのはざまで揺れ動き、結果として1960年代以降、「学校」での授業論へと課題を限定してしまった。つまり、あくまで学校での「科学の教授」「認識の教育」にこだわったために、「経験」概念としてはおおかた「学校」内部での「学習経験」に限定、矮小化せざるをえなくなったのである。たとえば「教授過程とプラグマティズム」(1964年、『著作集』第4巻所収)などを参照。デューイから多大な影響を受けたと見られる「教育的価値」論も、ほとんどの場合は学校教育を想定していると見ていい。
- 8) 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東大出版会 1995年 p.55
- 9) 「プラグマティズム」の訳語には慎重であるべきだ。それぞれの制約を、簡単に挙げておく。(1)道具主義—「真理」の存在が曖昧になる。(2)実用主義—役立つ役立たないが真理の基準となる。(3)実験主義—体系が安定しづらい。網羅的になりにくい。
- 10) デューイ、宮原誠一訳『学校と社会』岩波文庫所収「解説」1957年 p.76

IV

- 1) 大田堯『教育とは何かを問いつづけて』岩波新書 1983年 pp.52-55 また大田堯『地域の中で教育を問う』新評論 1989年 pp.13-36 も参照のこと。
- 2) 宮原誠一・上岡安彦・木下春雄・宮坂広作・藤田秀雄「島村における青年・婦人の学習活動」『東京大学教育学部紀要』第4巻「地域と職場の学習集団の研究」1959年 pp.99-137
- 3) 藤岡貞彦『教育の計画化 教育計画論研究序説』総合労働研究所 1977年 pp.68-79
- 4) 長浜功『教育の戦争責任』大原新書 1979年 pp.180-206
- 5) 佐藤広美『総力戦体制と教育科学 戦前教育科学研究会における「教育改革」の研究』大月書店 1997年 pp.175-195
- 6) 佐藤修司「教育計画論における『資本主義的計画化』概念の考察」『東京大学教育学部教育行政学研究室紀要』第9号 1989年 pp.101-114

V

- 1) 島田修一「解題」『宮原誠一教育論集 第2巻』1977年 pp.430-432
- 2) 藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』草土文化社 1977年 p.50
- 3) 三輪健二「成人の学習活動と認識発展の過程」『戦後社会教育学

習論の研究」東京大学大学院社会教育学研究室 1985年 5月  
pp.59-66

- 4) 同上 p.60
- 5) 北田耕也「解題」『宮原誠一教育論集 第3巻』1977年 p.446
- 6) 佐伯胖『わかるということの意味』岩波書店 1995年 p.138