



戦後教育学における民族の再考：  
上原専祿の「国民教育」論を手掛かりに

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-10-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山田, 真由美 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00006687">https://doi.org/10.32150/00006687</a>

## 戦後教育学における民族の再考

— 上原専祿の「国民教育」論を手掛かりに —

山田 真由美

北海道教育大学札幌校道徳教育研究室

## Reconsidering to the concept of “Nation” through the Educational Thought of Senroku Uehara

YAMADA Mayumi

Department of Moral Education, Sapporo Campus, Hokkaido University of Education

### 概 要

本論文は、ドイツ中世史を専門に戦前から活躍した歴史学者・上原専祿が戦後に展開する教育論を参照しながら、国家対国民の二項対立図式において語られる「戦後教育学」の通説的見解を再検討しようとするものである。取り上げるのは、宗像誠也との対話篇『日本人の創造』（1952年）での発言と、「国民教育運動」の理論をになった1960年の論考「国民形成の教育」の二本である。現実の歴史的・社会的問題意識を強調する上原の教育論が、第一に、個我的有機的結合体としての民族共同体の形成を志向したこと、第二に、上の意味で民族集団の形成に努力する「国民」の形成を「国民教育」の目標に掲げたことの二点を明らかにしたうえで、なぜ民族への試みが「挫折」したのかという問題を、教育学の政治化や上原の論理上の問題を超えて、「種」や「近代」をめぐる日本思想史上の問題として検討する必要性を提起した。

### 1. 問題の所在

本稿は、上原専祿（1899-1975）が戦後に展開した教育論を手掛かりに、戦後初期の教育学における民族確立への試みを検証し、国家対国民の二項対立図式において語られる「戦後教育学」の通説的見解を再考しようとするものである。

1990年代以後、教育学の領域では、さまざまな論者により「戦後教育学」相対化の試みが進めら

れてきた。なかでも今日広く承認されるのは、戦後日本の教育学が、政治的対立を含みつつ「国家か国民か」という二項対立図式に支配されてきたとする見解であろう。たとえば、道徳教育問題を中心に戦後の教育史を検証する貝塚茂樹は、道徳教育をめぐる論争が「国家対国民」の二項対立を脱せないままに「思考停止」してきた事実を明らかにし<sup>1</sup>、また「近代教育思想史研究会」の立ち上げを担った森田尚人は、「逆コース」や「反動」

の言葉によって語られる戦後教育史の通説的見解が、「日教組運動に共感をもつ進歩的知識人の描き出したイデオロギー的自画像」であったとして、戦後教育学を支配した「文部省対日教組」の対立枠組を批判的に検証する<sup>2</sup>。森田とともに「近代教育思想史研究会」を率いた今井康雄もまた、主として堀尾輝久の教育論を参照しながら、それが「国民か国家か」という「回避不可能な二者択一」の問題として考えられてきたことを批判的に論じるなど<sup>3</sup>、戦後日本の教育学が「国家対国民」ないしは「文部省対日教組」の対立枠組に支配されてきたとする見解は、いまや戦後教育史像をめぐる新たな通説となっている。

道徳教育問題や教育権論争など、戦後の教育学がこうした二項対立図式に支配されつつ展開してきたことは、たしかに反省されるべき事実であり、特に教育哲学の領域では、上の相対化が新たな教育学理論の立ち上げに貢献したこともまた周知の事実である<sup>4</sup>。しかし一方で森田や今井による指摘は、あくまで教育が「政治」化した側面に対する批判であり、同枠組により「戦後教育学」を再定義することが、その再考の可能性を狭めかねないことには注意すべきように思う。これまで京都学派を主な研究対象としてきた筆者の見立てでは、戦後の教育学は、「国家か国民か」の対立図式に収斂されない教育理念の模索をもまた、たしかにおこなってきたはずである<sup>5</sup>。

そのひとつとして本稿は、戦後初期の教育論に積極的に議論された民族の問題に着目する。手掛かりにするのは、ドイツ中世史を専門に戦前から活躍した歴史学者・上原専祿が戦後に展開する教育論である。日本を代表する歴史学者であった上原は、敗戦後まもない日本において教育が担うべき役割の重大さを確信し、戦後は教育に関する論考を積極的に発表する。

先行研究が語るように、戦後上原の歩みを方向づけたのは日教組をはじめとする民間教育運動とのかかわりであり、なかでも彼の「国民教育」論は、「国民教育運動」の理論的基盤をになったといわれる<sup>6</sup>。「国民教育」論を以て尽力した「国民

教育運動」がまさに対国家の論理を展開したこと、そして運動の衰退とともに上原自身がその帰結を「挫折」と明言したことなどから、彼の教育論は先の二項対立的「戦後教育学」と親和的に理解されているようである<sup>7</sup>。

こうした見解に対して本稿が着目したいのは、戦後初期において教育を論じる上原の関心が民族意識に置かれたことであり、「国民教育」論を含めた彼の教育論が、一貫して民族共同体の形成を志向することである。本稿で取り上げる宗像誠也との対話篇『日本人の創造』（1952年）には、上原が教育研究に参入する最初期の関心が示されるが、そこで彼が主張したのは、個人と国家を媒介する理念としての民族意識の養成であり、個我にとって逃れることのできない課題としての「民族共同体」の自覚であった。これまでの研究ではさほど着目されていないが、後の「国民教育」論においても同様に、民族集団の確立がその主要な課題に挙げられる。民族の確立に向かう彼の議論には、先のいわゆる国家対国民の二項対立図式に収まらない、むしろその二項を媒介するための教育理念が目指される。

以下では、宗像との対話篇に表明される上原の議論を参照しながら、まずは教育理念としての民族意識に関する問題提起を確認し、そのうえで1960年の論考「国民形成の教育」をもとに、いわゆる「国民教育」論にも「民族集団の形成」という同様の理念が貫かれたことを明らかにする。民族の問題に着目しつつ上原の議論をたどることで、主体的な民族集団の形成という彼の主張を再考すべき今日の課題として提起するとともに、上原自身が「挫折と敗退」を回述する「国民教育運動」の問題を、国家と国民をめぐる日本思想史上の問題として考察する必要を提起してみたい。

## 2. 教育対話篇『日本人の創造』（1952年）の課題

### 2. 1 具体的人間像の模索

本章では、教育理念としての民族の問題がいか

なる意図において提起されたかを明らかにするために、まずは宗像誠也との教育対話篇『日本人の創造』での主張を確認する。

同書をまとめた宗像のあとがき（1952年5月20日と記載）によれば、同対話篇に収録される対話は、1951年4月26日を第一回として、最後の回が翌年4月4日に行われている<sup>8</sup>。サンフランシスコにて対日平和条約が調印されたのは1951年9月8日、日教組の第1回全国教育研究大会（栃木県）が行われたのは同年11月10日である。つまり同対話は、日本がまさに新たに歩みだそうとするとき、上原の言葉でいえば、日本が「自分自身の意志と判断に基づいて、自己の運命を切りひらき、その未来を創造しなければならない」という「歴史的に重大な一瞬」に立つそのときに実現するのであり、教育運動が立ち上がる当時において、「日本民族の運命を開拓し、その未来を構築する」ための教育理念を模索するために行われる<sup>9</sup>。

先にも言及しように、上原や宗像といえはその「戦後教育学」における主要な評価としては、なによりも教育運動の担い手であったことにあるだろう。宗像が敗戦直後から「日本において最も開明された社会集団」としての教員勢力の団結を主張し、日本教職員組合とその後のあゆみを共にした一方<sup>10</sup>、上原もまた西洋史学者として東京産業大学（現在の一橋大学）学長の職に身を置きながら、日教組設立の国民教育研究所（1957年7月設立）初代所長を務めるなど、民間教育運動に積極的に関与する<sup>11</sup>。1951年刊行の『平和の創造』（理論社）をはじめ、53年『危機に立つ日本—日本国民に訴える』（未来社）、『民族の歴史的自覚』（創文社）、55年『世界史像の新形成』（創文社）など、1950年代前半の精力的な著作活動は、教育に対する上原の強い課題意識を示している。当時における彼の関心は、戦後日本人の課題としての「歴史意識の主体的確立」にあり、教育運動に積極的に関与することは、その実現のための重要な一途であったと思われる。

さて同対話篇のうち本稿が着目するのは、第一に、両者が教育理念を「人間像」の問題として模

索しようとすることであり、第二に、教育理念としての新たな人間像が、民族意識を自覚した個人＝日本人として具体化されることの二点である。

同対話からおおよそ15年後、1966年に発表された文書「期待される人間像」をめぐる論争からは意外なことに思われるが、宗像が冒頭で提起したのは、教育基本法に定められた教育目的が「何としてもこれでは抽象的過ぎる」ことであり、ゆえに「もっと具体的な人間像の姿を描いてみたいという気持ち」であった<sup>12</sup>。そして上原もまた、教育は「人をつくるということ」であると述べたうえで、教育上の問題として具体的な人間像を語るることについて、次のように賛同する。

教育の仕事にたずさわっている実践家の立場からすると、教育というものは人をつくることなのだ、といわれただけでは、どうにも仕事ははじまらないでしょう。一体、どういう人をつくる方がいいのか、どういう人がつくられなければならないのか、そういうことがすぐに問題になって来る、と思うのです。そこで、どういう人間をつくれればいいのか、どういう人間がつくられなければならないのかという問題を、いわゆる人間像について考えることであるとすると、私たちがその人間像というものについて検討し合うということは、きわめて有益なことだと思うのです。<sup>13</sup>

こうして「どういう人間をつくれればいいのか」という意味での具体的人間像の問題が、教育理念の問題として両者に共有される<sup>14</sup>。ではいったい彼らが目指す人間像はどのように論じられるのか。

議論の土台に据えられるのは、『理想』（1951年3月号）に掲載された上原の論考「新教育と歴史的・社会的問題意識の欠如」である<sup>15</sup>。同論文で上原は、教育の先駆性や自律性が「歴史的・社会的問題意識に基づいて、またはそれを媒介として、生じうるもの」であることを強調したうえで、戦後新教育の目標と内容が、「青年や少年たちのうちになによりも先ず歴史的・社会的問題意識を芽



生えさせ、それを亭々たる大樹にまで育て上げる以外のものではありえない」と主張する<sup>16</sup>。しかし上原のいうところでは、新教育の柱として導入された「社会科」で現実に果たされるのは、「単に歴史的・社会的知識の附与であって、その問題意識の育成」ではなかった<sup>17</sup>。新教育に対する現状認識を踏まえて上原は、歴史的・社会的問題意識の育成を通して青年や少年たちが「実践的責任者として自己を意識する道」を開くことこそ、これからの教育の役割でなければならないと述べる。

以上の論を前提に、対話では「山びこ学校」の実践を肯定的に語りながら、「歴史的・社会的問題意識」を明確に持てるよう子どもたちを指導することの必要が、具体的な教育課題として確認される<sup>18</sup>。先の小論で上原が主張したのは、新教育が目指す「歴史的・社会的問題意識」が「断じて抽象的概念であってはならぬ」ことであったが、宗像との対話でも同様の姿勢が維持・共有される。冒頭に掲げた「人間像」の問題は、現実の社会に根差した具体的な「歴史的・社会的問題意識」との関連で考察すべきことが、まずは確認されるのである。

そして「歴史的・社会的問題意識」という課題を重視した彼らの「人間像」への探究は、教育の基本的課題としての「民族意識」の問題へと展開する。

## 2. 2 教育目標としての民族意識

同対話篇が教育理念として民族の問題を語ったのは、第六話「教育の課題としての民族」と、第七話「日本民族共同体の意識の形成」の二話である。着目すべきは、彼らが民族意識の育成を教育の課題として語る点であろう。

上原によれば、民族意識が教育の課題としてあらわれてくるのは、子どもたちを「歴史的・社会的な現実についての観察者」としてではなく、それを超えて「歴史的・社会的な現実に含まれている実際問題を解決する責任の主体として」意識させるためであるという<sup>19</sup>。前節で単に歴史的・社会的知識を付与するのではない、その問題意識の育

成を強調した旨を確認したが、子どもたちに民族意識を持たせることは、そのために最も重要な課題であった。民族意識とは、世界史の現実に含まれる具体的問題を主体的に担う意識であり、ゆえに上原はその形成をこそ、戦後教育の最も重要な課題とするのである。

さて形成すべき民族意識について上原が強調するのは、それが戦前の日本において「国家意識との間にすり代えが行われておった」民族意識ではなく、19世紀以来のヨーロッパで強化された「近代ヨーロッパ」における民族意識でなければならない点である。彼によれば、「ヨーロッパの諸民族について共通にみられる特徴は、民族というのが独立の人格としての個我の有機的な結合として意識せられたという点」にあるのであり、「日本人の一人々々を民族の一員にまで教育する」ということは、まずは「ヨーロッパのような個我意識を、日本人のめいめいに、より具体的に、より実質的にもたせることがその基礎にならなければならない」<sup>20</sup>。

ヨーロッパにおける民族意識の強化という現象は、その裏側に自我意識、または個我意識の強化ということがあって、それと結びついておるのであって、それが少なくとも近代的意味における民族意識の構造であると考えられるわけです。(中略) 個我が単に他の個人に対する個我であるという、客観主義的な意味における個我が、さらに成長して主体的になってくる、そして主体的になっていった個我の有機的な結合として民族が考えられ、その民族の政治的形体として国家というものが考えられるのであります。<sup>21</sup>

個我と民族の意識に支えられたヨーロッパの国家に対して戦前の日本では、国家はいわば「与えられたもの」として定位せられてきたために、それは具体的な個人に対しては「超越的な存在」でしかなかった<sup>22</sup>。国家を政治的形体として保持していく主体的な個我がなく、個我の不在はすなわ

ち民族の不在である。そのため個人は超越的な国家に「有無をいわず含まれていく」ほかなく、上原によれば、戦前の日本においては「それを無理に合理化して意識させるために、民族という概念がもち出された」<sup>23</sup>。つまり近代ヨーロッパに対して日本では、具体的な個我の有機的結合なる民族の一形体として国家が考えられたのではなく、個人を超越した実在たる国家に人々を取り込む有力な手段として、民族の概念が用いられたのである。

その意味で上原は、戦後の日本はなによりもまず西洋の先進国に匹敵する「世界性と近代性」を獲得しなければならないと強調する。彼によれば、「特に日本のような、世界の田舎者であり、立ち後れている民族である場合には、俗に国民性とか民族性とかの名前で呼ばれている、いろいろの局地的な、後進的な性格を拭い去ることによって、まず世界性・近代性が獲得されなければならず、そのことによって初めて、日本は世界に対し「積極的な意味」をもつことができる<sup>24</sup>。歴史的・社会的問題意識を持った人間を形成するためには、まずは主体としての個我を形成するのだから、民族意識の育成はそのための重大な基盤となる。つまり上原が教育の課題として提起した民族意識とは、いまだ世界性と近代性を獲得できずにいる日本人にとっての必須の課題であったのである。

### 2. 3 民族共同体の重視

ここまで、上原の意図した民族意識のいかなるものかを確認してきた。近代ヨーロッパを引き合いに民族意識を強調する彼の主張には、世界史的視野に立った問題解決の主体を教育目標とする重要な視座が指摘できる。こうした見解が後の「世界史像の新形成」をめぐる議論に結実すると思われるが、以下では加えて、上原が「民族」の問題を持ちだしたその理由について言及しておきたい。

結論からいえば、上原が民族意識の問題を提起したのは、それが個人（個我）にとっての必然であり、逃れることのできない「運命共同体」であ

るためであった。彼によれば、「民族共同体は逃れることのできないものであって、多分それはいろいろの面倒や不愉快なことをも各個人に要求するだろうが、なお且つそれを形成することなしには、個人が前進することが不可能」なものである<sup>25</sup>。

しかし、戦前の日本がそれを国家への取り込みに利用したために、戦後はその反動から「私どもはただ個人であるばかりでなく、いわば運命共同体としての民族の一員である、という意識を、殊に若い人達は持つておらない」事態に陥っている<sup>26</sup>。世界性獲得のために日本はまず、民族に対し積極的な意識を持つことを第一の課題とするのでなければならない。重要なのは、日本文化の美点を強調していくというのではなく、歴史や文化にあらわれてくる美点や欠点ということを抜きにして、民族共同体を維持していくという努力を介さずして個人が個人としてあるような事態はあり得ないのだ、という根本的な認識を持たせることであると、上原は次のように述べる。

若い人たちにどうして民族共同体の意識を持たせるかという点については次のように考えるべきでしょう。民族というものはいろいろな矛盾をそのなかに含んでいる、それから民族の外に対する関係は決してなまやさしいものではない、しかしそのような民族を通してでなければ個人は生きられない。また民族のあり方が直ちに個人のあり方や運命に影響を及ぼす、それを根本的に規定してしまう——そういう事実を認識させることです。<sup>27</sup>

それでは上の意味での民族意識の自覚は、各々の個人においていったいどのように実現するのだろうか。再度近代ヨーロッパの例をもとに上原が語るのは、「絶対的な国家に対する批判」というその自覚の形についてである。

絶対的な国家に対する批判という形をとおして、個我が個我を超えたある全体的なものを主

張する——そこには階級の問題が含まれてくるわけですが、階級の問題を含みつつ、しかもなお且つ絶対的な国家に対する批判の形で、個我の有機的結合としての民族共同体という考え方がでてくるのではないかと。ですから個我の自覚が明確でないところでは民族共同体が鋭い形で出てこない。こういうふうにするのであります。<sup>28</sup>

つまり彼のいう民族意識とは、個人が必然的に背負わされるものでありながら、成員のひとりひとりが主体的に維持し、努力すべきまさに「民族共同体」を志向する意志でなければならず、それは現実的には「絶対的な国家」に対する批判の形で自覚されるという。上原が言及するのは、たとえばフランス革命の契機となった絶対制の国家であり、それへの批判と抵抗である。民族意識とは個人にとって不可避であると同時に、すべての個人が努力すべき共通の課題でなければならず、そういうものを自覚的にすることで日本人は初めて個我の共同体を形成し、同時に個我を自覚するのである。

また一方で上原が民族を強調したのは、日本人が国家を超えて、人類の世界史に対する問題意識を持つべきと訴えたことにも由来する。民族意識の自覚は、世界における日本の位置や日本の世界史的な役割を自覚することと同義であり、ゆえに上原は「日本人が強い民族意識をもち得るためには、またもつようになるための条件としては、人類共同体のなかで、日本人が全体として演じ得るであろう、また演じなければならない、役割の自覚がなければならぬ」と主張する<sup>29</sup>。その役割がなによりも「世界平和」の問題であったことは、よく知られるところであろう。戦後まもなくにおける上原の関心は、その意味で世界史における日本民族の自覚にこそあり、かくして表明された民族意識への問題提起は、その後の「国民教育」論の土台になっていく。

### 3. 「国民形成の教育」(1960年)における「日本国民」

#### 3. 1 民族の確立と国民教育

さてここまで、教育における人間像の問題から出立した宗像との対話篇について、日本人の課題としての民族意識に着目しつつ確認してきた。上原が強調したのは、これからの日本人に必須たる三方面への自覚——個我としての自覚、民族共同体の一員としての自覚、そして世界史における日本人としての自覚であり、この三方面を含む民族意識の自覚こそ、現実の「歴史的・社会的問題意識」を主体的に背負い、世界史的問題の解決に努力する「新しい人間像」への具体的課題である旨が論じられた。

ここまでの議論からみえてきたのは、たとえば今井康雄が堀尾の論に即して示したような、国家対国民という二項対立に取まらない、個我の主体的努力において維持すべき民族共同体の形成を主張した彼の立場である。対談で上原が強調したのは、個我としての国民と政治的形体としての国家を両立させる、個我の有機的結合体としての民族の確立であった。彼にとって民族意識の自覚がすなわち個我の自覚であり、それは国家に対する共同体への努力において実現する。

冒頭でも触れたように、同対談が行われた1951年は、日教組の運動が本格化するまきに出発点であった。1957年7月の「国民教育研究所」設立など、その後60年代前半にかけての上原はいわゆる「国民教育運動」に深く関わることになるが、宗像との間に確認された以上の問題はその後理論の基盤になったものと思われる<sup>30</sup>。

ここまでの議論を踏まえて続いて検討したいのは、上原の「国民教育」論のとりわけ民族共同体に関する議論の展開についてである。同論の「国民」が引き続き上の意味での「民族」を志向するものであったとすれば、なぜそれは結局「国家対国民」の二項対立図式へと収斂してしまうのか。上原の「挫折」には、これまで指摘されてきたような彼の論理上の問題にとどまらない、日本思想



史における民族概念の挫折というより根深い問題が指摘できるように思われる。

以下、対談から約10年後、1960年の論考「国民形成の教育」に焦点化し、引き続き彼の議論をたどっていく。

### 3. 2 「国民教育」とはどのような教育か

先の対談が人間形成の目標として具体的な人間像を求めたように、「国民形成の教育」にても上原は、教育の問題を「人間づくり」ないしは「人間形成」の問題として語る立場を表明し、その場合に陥りやすい「抽象性」を厳しく退ける。

彼によれば、「人間形成」という言葉は時に「魅惑的なひびき」さえもつ一方、そこでいう人間が「歴史的・社会的状況に立つ人間」として現実的・具体的にとらえられない限り、「明確な目標も、確実な方法も持ちえないところの、一種の遊戯にすぎないもの」になる危険がある<sup>31</sup>。先にみた対談の場合と同様、教育目標は常に具体的な歴史的・社会的現実と根差したものでなければならず、その意味で上原は、いまだ恣意的・抽象的な「人間づくり」を目指す戦後日本の教育学が、具体的な「国民づくり」および「国民形成」を目指すべきことを強く主張する。

「人間づくり」と「国民づくり」の両理念を分かつのは、上原によれば、それが教育というものを単に「ベタゴギク」ではない、深い意味における「ポリテイク」の問題としてとらえるかどうかということであるという。上原がその手本とするのは、コメニウスをはじめ、ロック、ルソー、コンドルセ、デューイ、ウシンスキー、クループスカヤなど、「近代ヨーロッパ」以後「人間教育」の理念と思想を形づくってきた教育思想家たちである。上原によれば、コメニウスらの教育思想には、「人間であるはずの子どもをまさしく人間の名に値する人間にまで育成しようとする「人間教育」の理念、また、人格の主体であるはずの子どもをまさしく人格の現実の主体にまで形成しようとする「人間教育」の理念によって、生き生きと貫かれている、という事実が共通に認め

られる」<sup>32</sup>。

その意味で彼らにとって「人間教育」の理念は普遍的な探究でありながら、しかしその理念は決して抽象性にとまるものではない。上原の強調するところでは、それら理念は「抜き差しならぬ必要性において」、「常に張りつめた責任の意識において思惟されて」いたのであり、彼らは「常に、現実的・具体的・必然的・客観的、かつ主体的・实际的な生きた教育原理を形づくっていた」<sup>33</sup>。コメニウスをはじめ先の教育思想家の理論には、「重流ヒューマニスト」の陥りがちな欠点としての「抽象性、恣意性、遊戯性」が存在しないのである。

いったい何が、上記思想家たちと日本の場合とを分かつのか。上原は、日本の場合に見られない教育原理の躍動を次の二点において見いだしていく。ひとつには、彼らが「人間」というものを、「人間一般」として抽象的に考察するようなことは決してなく、それを、常に、それぞれの時代の、それぞれの社会において、歴史的・現実的な問題をにやうものとして、具体的に問題にした」ことであり、もうひとつには、「教育」というものを、専門家的職業人の一つの業務としてではなく、常にそれを、それぞれの時代の、それぞれの社会における歴史的・現実的な問題を、その根底において解決していくギリギリの方法として、意識した」ことの二点である<sup>34</sup>。上原によれば、この二点を踏まえることが、すなわち教育を「ポリテイク」の問題として自覚することであり、人間教育の理念を躍動させるのであるという。

ではいったい日本の教育学にとって「ポリテイク」とは、具体的に何を意味したというのだろうか。上原によれば、日本にとってもっとも深い「政治」の問題とは、明治以来の日本を含めた「近代ヨーロッパ」に対して、「主体性と自律性」を確立していくことであった。つまり教育を「ポリテイク」として自覚した場合、創造すべき人間像は、日本の主体性と自律性の確立という「深い「政治」の問題をにやうする主体」としての「国民」であり、その努力において初めて教育理念の



躍動は可能になる<sup>35</sup>。こうして発想されたのが、上原の「国民教育」論であった。先の対談の場合と同様、それは世界史に対する視座を以て立ち上げられるのであって、彼の「国民教育」は、「近代ヨーロッパ」に対する主体性と自律性の獲得という、戦後日本が格闘すべき近代の問題から出立するのである。

### 3. 3 「国民教育」の理念の具体的な展開

さて、それでは「国民教育」の具体的な課題はどのように見いだされるのか。民族の視点から見逃せないのは、上原がやはり「民族集団の形成」をその重要な課題として提起することである。

先に確認したように、深い「政治」としての「国民教育」では、戦後の日本を主体性と自律性を持った日本にまで高めることが目指される。そして日本が世界に対し「統一的な主体性と一貫的な自律性」を獲得するためには、なによりもまず少数支配による権力機構を脱し、すべての国家成員に自由と平等の保障された「民族集団」にまで革新されなければならないと、上原は述べる<sup>36</sup>。

彼によれば、少数の利益のために多数を支配するという現在の社会構造が維持される限り、主体性の名のもとに従属性が、自律性の名のもとに他律性が押しつけられる結果になるだけである。その意味で「国民教育」はまず日本における民族集団の形成を志向するものでなければならず、上原は、真に主体性と自律性を持った民族集団の形成には、階級問題の克服と清算が不可欠であると主張する<sup>37</sup>。そしてこのような民族集団形成のために働きうる「日本国民」の創造が、「国民教育」の具体的な教育目標として掲げられる。つまり形成すべき「国民」は、社会構造を革新し得る主体的な民族集団形成のための一成員として考えられるのである。

前章にみたように、『日本人の創造』（1952年）で上原が主張したのは、日本人が近代性と世界性を獲得するための「民族意識」への教育であり、絶対的な国家に対する批判というかたちで自覚される「民族共同体」への努力であった。そして

「国民形成の教育」（1960年）においてもまったく同様に、現在の支配機構に対し立ち上がる「民族集団」の形成が、より具体的な教育目標として掲げられる。

その意味で上原は、「国民教育」が単に子どもたちの教育にとどまらない、青年や労働者を含む日本人の全体において実現されねばならない旨を強調する。

「国民教育」の成果として上原が求めたのは、もっとも具体的には「独占資本の支配下に直接あるいは間接に立たされている労働者、農民、中小企業家、サラリーマン、インテリなどが、「日本国民」の意識と自覚において意欲的に行動する」という事態であり、目標とすべき「日本国民」像について上原は、「階級の利益」の実現と「民族的利益」の追求との矛盾を「弁証法的に止揚する責任を現実に果す主体」とであると述べる<sup>38</sup>。「近代ヨーロッパ」に対して主体性と自律性の確立を目指す「国民教育」とは、具体的には、権力に追随するのではない、主体として行動する「日本国民」の集まりとしての民族集団の形成を志向するものであり、そのことがすなわち日本の政治的課題であるとともに教育的課題であると、上原は考えたのだ。民間教育運動への期待が上の意味で「民族集団」の形成にあったことは、当時書かれた彼の多くの論考が示している<sup>39</sup>。以上が「国民形成の教育」に展開される「国民教育」理念の概要である。

### 4. 「民族集団」形成の教育論とその挫折

ここまで宗像との対話篇『日本人の創造』と、「国民教育」の立ち上げともいえる論考「国民形成の教育」について、特に民族をめぐる議論に着目しつつ上原の問題提起をたどってきた。明らかになったのは、第一に、現実の歴史的・社会的問題意識を強調する上原の教育論が、個我的有機的結合体としての「民族共同体」の形成を志向したことであり、第二に、上の意味で「民族集団」の形成に努力する主体＝「日本国民」の形成をこそ、

「国民教育」の目標に掲げたことである。

とりわけ重要なのは、国民や民族という用語を駆使しながら、上原が個我の自立と民族の確立を説いたことであり、民族集団の名のもとに、体制革新のための共同体形成を目指したことであろう。彼の教育論は、たとえば丸山眞男など1950年代のいわゆる進歩的知識人たちの議論と、非常によく似た論理を有するものということができる。当時盛んに主張されたのは、まさに「近代ヨーロッパ」に対する日本の後進性の克服であり、そのための個我の自立と民族の確立であった<sup>40</sup>。

上原の「国民教育」がこのような発想から立ち上がったとすれば、近年の「戦後教育学」相対化のなかでそのことにほとんど言及がなされないのはやはり問題であろう。上原の議論が「国民教育運動」をはじめ、戦後教育学の展開に重要な役割を果たしたとするならば、それは必然的に歴史学や政治学における議論との関係で理解されるのでなければならない。民族への挫折と、その結果としての国家対国民の二項対立的な議論の展開は、むしろ戦後の日本が全面的に経験した問題であり、そこには教育学の政治化以上の問題が存するように思われる。なぜ民族共同体への試みは挫折したのか。上原の挫折と敗退を、戦後教育学の問題として引き受ける必要があるように思う。

仮説的に示しておくならば、その要因のひとつには、これまでも言及されるような上原自身における理論の現実的展開の仕方に、そしてもうひとつには、戦前から日本思想が抱える「種」をめぐる問題があると考えられる。

フランス革命を念頭に、民族共同体への意識が「国家に対する批判」のかたちで自覚されると説いた上原は、共同体の形成過程に関しそれ以上の議論を展開することがなかった。そのため「国民教育」の運動としての展開にあたっては、教師をはじめ人々に反政府的な態度を要請し、国民大衆と政府の対立的関係を促していくようになる。たとえば以下のような発言に顕著なのは、人々が政府の政策に反対し立ち上がることが民族の確立を実現する、という一種の楽観主義である。

今日の日本の歴史的・政治的問題状況というものは、まったくけわしいもので、日本の平和と安全をおびやかす、国民大衆の生活と権利をふみにじり、民族の独立をいよいよ危うくしていくような政策や施策が政府の手でどんどん押し進められている、といわざるをえません。それにたいして国民大衆の側では、おとなしいというのか、小利口というのか、政府に政策の転換をせまるような、根づよい動きが起こっている、とはみられません。(中略) 日本の平和と安全をおびやかす、国民大衆の生活と権利を無視し、民族の独立を危ないものにしていくような政策や施策が、教育の領域においても、たいへんな迫力とただならぬ気構えでおし進められつつあるのが、今日の現状であることを思うと、教師は、たんに国民大衆の一人としてではなく、まさに国民教育の実践者として、いよいよも立ってもいられない思いになるわけです。<sup>41</sup>

教育の現場にいらっしゃいます皆さん方は、国民教育のあり方、その中味にたいしてどんなに政府が統制を厳しくしてきたかということ、皆さんご自身のご体験を通じて充分ご承知のことです。(中略) 教育の主体は日本国民そのものであって、決して政府ではないはずであります。国民が、国民の考え方に基づいて、国民のために行なっていく教育が国民教育なのであって、政府とか、あるいは行政のいろいろの機構というものは、国民が、国民の考え方で、国民のために行なう教育の諸条件を創り出すという、それだけの任務を帯びているものであって、政府は決して教育の主体ではない。<sup>42</sup>

問題は、民族の確立を目指す上原自身が〈個我＝民族＝国家〉という近代ヨーロッパの図式を自明視し、それを日本に固有の問題としては掘下げなかったことにあると考えられる。ゆえに本来は民族共同体確立のための一方途であった国家批判

が、次第にそれ自体高次の目的へとすり替えられていく。国家への批判そのものが目的になったとき、教育における民族意識の育成はもはや吟味すべき課題ではなくなってしまう。まさに「国家対国民」の対立図式の完成である。そのことは同時に、戦前の日本における民族概念が「国民を国家に吸収する手段」であったとあまりにも簡単に片づけた彼の態度にも由来しよう。日本思想史上において民族の問題はさまで単純なものでなく、民族意識を戦後の重大な教育目標に選んだ上原は、それと真摯に対峙すべきであった。

戦前・戦中の民族に関する議論には、たとえば京都学派が展開した「種」をめぐる問題がある。西田哲学批判を以て展開する田辺元の「種の論理」を契機として、京都学派は種的基体としての民族の問題に着目し、まさに日本民族の主体性の確立を模索する<sup>43</sup>。彼らの問題は、西洋近代に対峙し世界史に台頭する日本民族の確立にあり、そのために「世界史の哲学」は目指される。

しかしながらよく知られるように、彼らが論じた種としての民族は「国家」ないしは「国体」の観念に吸収され、その論理は、結局は国家即国民の相即関係に収束してしまう<sup>44</sup>。戦後はそのことが戦争責任として厳しく問われるが、本稿でみた上原の議論も、京都学派の場合と非常によく似た論理を有するものと筆者は考える。つまり上原もまた日本民族の世界史的意義を模索し、個我と国家をつなぐ民族の確立を目指したにもかかわらず、国家に対する民族は、今度は結局「国民」の理念と同化し、個我・民族・国家の三方向の図式は、いつのまにか国家と国民の二項関係に収束してしまう。いったいなぜ、民族の確立は「敗退」へと立ち消えてしまうのか。ここに、国家と個人の間をめぐる日本思想史上の重大な問題があるように思う。

本稿では問題の提示にとどまるが、戦前から戦後にかけておこなわれた民族共同体への試みとその敗退を教育学の問題として提示し得たことは、今後の研究にとって大きな成果であった。教育の国家政策としての側面がいまだ強力な日本におい

て、国家と個人の間は今日も乗り越えられていない課題である。国家と国民、政府と大衆の間がなおも混迷する現代の日本において、生きた共同体の生成は実現し得るのだろうか。戦前・戦中の民族概念を批判的に検証しながら、共同体形成に関する具体的な検討を続けたい。

## 5. おわりに

以上、本稿では「国家対国民」の図式で語られる「戦後教育学」の通説的見解をとらえ直すために、1950年代の上原が提起した民族に関する議論をたどり、民族共同体の挫折を日本思想史上の問題として考察する必要性を指摘した。

民族共同体の形成を目指した上原の挫折は、ひとつには日本における民族概念を批判的に乗り越えられなかったことに起因する。近年批判される国家対国民の図式は、その意味で戦後の教育学がむしろ意図せずして陥った結果と考えるべきであり、とすればわれわれは日本における民族ないし民族共同体の概念それ自体を、課題として検討する必要がある。戦後教育学がのこした民族の確立という課題設定は、近年の道德教育問題をはじめ、公共性や市民概念をめぐる今日の議論にも継続するように思われる<sup>45</sup>。上原が十分になし得なかった戦前・戦中の批判的考察を含め、国家と個人を結びつける媒介についての議論がなされない限り、教育学が国家か個人かの枠組みを真に克服することはほとんど不可能であるだろう。

上原の挫折を今日の課題として引き受けたいうえで、最後に本稿で検討した上原の議論に内在する問題を、今後の上原研究の課題として二点指摘しておきたい。

第一の問題としたいのは、上原が教育を語る場合の人間存在を、徹底して歴史的・社会的側面にとらえようとしたことである。このことは教育を具体的現実と根差した営みとする彼の堅固な立場に由来するが、はたして教育とは同側面のみで語り尽くせるものかどうか。着目すべきは、晩年の上原をとらえた「死者」に関する議論だろう。徹



底的に具体性を追及した教育論から、語り得ない世界に踏み込む上原の葛藤は、近年の教育学におけるポストモダン思潮の動向とも関連して、教育学の側面からさらに検討されてよいのではないか。

第二にあげたいのは、日本がまずはヨーロッパ的「近代人」になるべきとする上原の歴史認識についてである。本稿でも顕著にみられたように、特に上原が「近代ヨーロッパ」について語る箇所には、戦前の日本を前近代的とする、戦後のいわゆる進歩的知識人が共有した「近代」への態度が貫かれている。上原がなぜ「近代」に対してこうした態度を持つに至ったのか、そして彼の「近代」に対する態度と、熱心に教育を論じることを決めた戦後の態度とは、どのようにつながるのだろうか。教育学と「近代」の関係を乗り越えるためにも、1950年代の日本の思潮と新教育政策に、西洋史学者としての上原の思想形成を交錯させつつ検証するような、丁寧な思想史的研究が必要であるだろう。

たとえば「近代の超克」論など、当時の日本にも西洋近代の限界を指摘する立場があったにもかかわらず、新日本や新教育を論じる知識人が総じて「近代ヨーロッパ」に積極的な意義を見いだしたのは、どのような意味があったのか。主体性や個性が重視される今日の教育の現状を見ると、教育学における「近代」主義は十分に収束したとは言いがたい。本稿で示した上原の課題を引き受けつつ、戦後教育学の展開につきさらなる思想史的研究を続けたい。

- 1 貝塚茂樹『戦後教育は変わるのか—「思考停止」からの脱却をめざして』学術出版会、2008年など。
- 2 森田尚人「戦後日本の知識人と平和をめぐる教育政治—「戦後教育学」の成立と日教組運動」森田尚人・森田伸子・今井康雄編『教育と政治—戦後教育史を読みなおす』勁草書房、2003年、4頁。
- 3 今井康雄『メディアの教育学—「教育」の再定義のために』東京大学出版会、2004年、30頁。
- 4 教育哲学の領域では、「戦後教育学」批判がもたらした功績のひとつに、「教育」概念のとらえ直しがあげられる。教育哲学会による『教育哲学研究』第100号記念号（2007年）収録の諸論文をはじめ、たとえば田中智

志編『〈教育〉の解説』（世織書房、1999年）、皇紀夫編著『「人間と教育」を語り直す—教育研究へのいざない』（ミネルヴァ書房、2012年）など。

- 5 このことについて筆者は、「期待される人間像」の主査を務めた高坂正顕の教育思想に即して検証してきた。拙稿「高坂正顕の教育思想における主体概念」『教育哲学研究』第109号、2014年11月などを参照。
- 6 たとえば村井淳志は、上原の教育研究の歩みを、第一期（1950～57年）「教育研究への参入」、第二期（1957～64年）「国民教育論の展開」、第三期（1964～75年）「教育研究からの離脱」の三段階に区分し、国民大衆とのかかわり方を通して上原の教育思想を跡づける（村井淳志「上原専祿の教育観と国民観」東京都立大学紀要『教育科学研究』第5号、1986年）。また山名淳は、戦後初期において「人間形成」論に向かった上原の課題が、教育運動とのかかわりのなかで「国民形成」へと移行していく旨を論じている（山名淳「教育史にとって「実践」とは何か—上原専祿の〈教育史学＝人間形成の歴史学〉論の今日的意義」教育史フォーラム京都『教育史フォーラム』第10号、2015年）。
- 7 周知のように、上原は1960年3月に一橋大学を辞職して以後、国民文化会議会議長（1960年10月）、国民教育研究所（1964年5月）など民間の仕事も次々に退職し、妻の死（1969年4月）後は京都に移り日蓮主義の研究に従事する。「本を読む、切手を読む」によれば、戦後における「闘争の生活」は「挫折」と「敗退」の過程であり、それは「ひどく疲れ、疲れさせられた」ものであった。「ひどく疲れ、疲れさせられたのは、国立の機関であれ、民間の団体や施設であれ、危機に立つ民族の歴史的問題状況に面して、それぞれがあるべく、また、ありうる姿——と、私の思考したもの——と、それぞれが現実にある姿との、余りにも大きい距離というものであった、といえるだろう。その大きい隔たりをほんの一センチほども縮めることの不可能な現実の前に、私は挫折した、と考えられるのである」（上原専祿「本を読む、切手を読む」『クレタの壺—世界史像形成への試読』評論社、1975年所収（『上原専祿著作集』第17巻）、298頁）。
- この上原の「挫折」と「敗退」について、たとえば村井は「国民」像の理想と現実のずれを、山名は「人間形成」から「国民形成」へと移行した「上原思想の自己運動の不安定性」を、それぞれ上原の論理上の問題として指摘する（村井、山名前掲（註6）参照）。
- 8 上原専祿・宗像誠也『日本人の創造—教育対話篇』東洋書館、1952年、291-292頁。
- 9 上原専祿「序にかえて」（1952年6月5日）、同上、1-2頁。
- 10 宗像誠也「戦後の日本教育の回顧と展望」久野収編『日本の問題』（岩波講座教育／第2巻）岩波書店、



- 1952年, 303-305頁。
- 11 宗像の場合に比して, 教育学の領域で上原の議論を扱った研究は, 意外にも多くない。一方で上原の歴史家としての功績については, 現在まで多くの言及がみられる。田中陽児「歴史学と「世界史」教育」(荒松雄ほか編『現代歴史学の課題』岩波書店, 1971年)をはじめ, 今谷明ほか編『20世紀の歴史家たち(1)日本編』(刀水書店, 1997年), 土肥恒之『西洋史学の先駆者たち』(中公叢書)(中央公論新社, 2012年)など。また晩年の上原における日蓮の研究を扱ったものとして, たとえば, 上杉清文・末木文美士編『現代世界と日蓮』(シリーズ日蓮/第5巻)春秋社, 2015年所収の諸論考など。
- 12 「従来の(戦前の:筆者注)日本にはもっと具体性を持った「どういう人間をつくるか」ということについての一つの型, ないしは目標がありました。それは今は当然否定さるべきですが, しかしそれに代わる新しい具体的な目標, もっと生き生きとした目標にはっきり描き出されなければならないのではないか。それがなければ従来のものが本当には否定され得ないのではないか。普通に述べられていることは, 何か借りものの諸概念で, 抽象的な属性の列挙に過ぎないように思うのであります。」上原・宗像前掲書(註8), 16頁, 宗像発言。
- また「期待される人間像」(1966年)に厳しい批判を寄せた堀尾輝久が, その批判のなかで同書に言及したことは特筆すべきである。堀尾は, 「勅語・基本法・期待される人間像」(『教育』第205号, 1967年2月)にて, 『日本人の創造』に言及し, それが同じく「期待される人間像」を論じながら, 「戦後教育改革における民主主義の甘さ, その根っ子の弱さを批判し, 民族的自覚と合理的精神を中心とする「日本人の創造」をよびかけた」ものであったと, 上原らの主張を高く評価する(『教育』第205号, 23頁)。
- 13 上原・宗像前掲書(註8), 17頁, 上原発言。
- 14 補足的に述べておけば, 戦後間もない時期において, 教育の問題を「人間像」の問題として語ろうとすることは, さほど特異なことではなかった。たとえば1952年刊行の『岩波講座 教育』(岩波書店)第3巻『日本の教育』(勝田守一編)では, 日高六郎が「新しい人間像」と題した論考を寄せている。日高の主張は次である。「貧困, 精神的束縛, 戦争の危機。これらの悪条件から脱出することは, 個人の「人格」の力だけでは不可能であるし, 「社会に適応」することだけでも不可能である。／新しい人間像は, 貧困と精神的束縛と戦争の危機という社会的重圧のなかで, 人間はなにをすべきかを教えるものでなければならない。またなすべき能力と勇気を与えるものでなければならない。そしてそのことによって, 確実に子どもたちの将来に, 幸福と希望とを切りひらいてやるものでなければならない。
- このことに焦点をあわせて, はじめて, 「人格の完成」も「個人の価値」も「自主的精神」も意味をもってくる」(勝田守一編『日本の教育』岩波書店, 58頁)。
- 15 同論文を以て議論を持ちかけるのは, 宗像の方である(上原・宗像前掲書(註8), 30頁, 宗像発言)。
- 16 上原専祿「新教育と歴史的・社会的問題意識の欠如」1951年『上原専祿著作集』第12巻, 257-258頁。
- 17 同上, 258頁。
- 18 山びこ学校に対する評価として, 上原は次のように述べる。「あそこで無着さんの指導を受けていた中学校の二年生は, 日常的な, 現実の経済問題・社会問題というものを直視することによって, 具体的に——われわれからいえば——歴史的・社会的な問題をみて, それから確かに問題意識が出てきていると思うのです。(中略)無着さんの指導を受けた子どもたちは, われわれが考えている歴史的・社会的問題意識というものを確実に持つコースに立っている, といってよい。そしてそのことは——感想だけいえば——非常に望ましいことである, と私は考えるのです」(上原・宗像前掲書(註8), 32-33頁, 上原発言)。
- 19 同上, 129頁, 上原発言。
- 20 同上, 135-136頁, 上原発言。
- 21 同上, 上原発言。
- 22 同上, 上原発言。
- 23 同上, 上原発言。
- 24 同上, 137頁, 上原発言。
- 25 同上, 156頁, 上原発言。
- 26 同上, 145頁, 上原発言。
- 27 同上, 146頁, 上原発言。
- 28 同上, 149-150頁, 上原発言。
- 29 同上, 159頁, 上原発言。
- 30 上原自身はその過程について, 「私という人間が, まさにこの時期になぜ, また, どういう仕掛けで役員や世話人を引き受けなければならなかったかは, 必ずしもはっきりしないのであるが」と回述している。上原専祿「本を読む, 切手を読む」前掲『上原専祿著作集』第14巻, 290-291頁。
- 一方森田尚人は, 国民教育研究所について言及し, 1964年まで研究所議長を務めた上原と, そのあと議長を引継いだ宗像との関係を推測し次のように語る。「国民教育イデオロギーは, 上原専祿を担ぎ出すことによって, ひろく一般教員や知識人に浸透するのに役立っただけでなく, 社会党が握っていた日教組執行部にも受け容れられる素地ともなりました。しかし, 上原さんは日教組運動に絶望して, 1964年に研究会議議長を辞めます。宗像さんにとってみれば, まだまだ上原さんの利用価値はありましたから, せめて自分の定年までは続けてほしかったというのが本音だったのではないのでしょうか」(森田尚人「『季刊・教育学』とその時代

—民間教育運動が輝いていた頃』『教育学雑誌』第49号,  
日本大学教育学会, 2014年3月, 63頁)。

- 31 上原専祿「国民形成の教育」1960年『上原専祿著作集』第14巻, 8頁。
- 32 同上, 12頁。
- 33 同上, 12-13頁。
- 34 同上, 13頁。
- 35 同上, 16頁。
- 36 同上, 18頁。
- 37 同上。
- 38 同上, 19, 24頁。
- 39 特に『上原専祿著作集』第14巻に所収の諸論考を参照。
- 40 小熊英二『〈民主〉と〈愛国〉—戦後日本のナショナリズムと公共性』新曜社, 2002年などを参照。
- 41 上原専祿「現場教師の国民教育研究」1963年『上原専祿著作集』第14巻, 108-109頁。
- 42 上原専祿「教育研究の国民的課題」1962年『上原専祿著作集』第14巻, 316-317頁。
- 43 たとえば「京都学派四天王」と称される高坂正顕は, 個的主体と種的基体の動的な相互関係に着目し, 日本民族の世界史への台頭を理論的に模索する。『民族の哲学』(岩波書店, 1942年)など。
- 44 廣松渉『〈近代の超克〉論』講談社学術文庫, 1989年など。なお筆者もまた京都学派の「即」の論理について, 木村素衛の議論を参照し, それが個的主体を確立できなかった旨を論じた。拙稿「京都学派の教育思想における主体—木村素衛と高坂正顕を手掛かりに」『教育哲学研究』第115号, 2017年。
- 45 たとえば小玉重夫は, 文化的なまとまりとしての「民族」(nation)を「市民」(citizen)と区別し, 後者の形成を目指す「シティズンシップ」教育を提唱する。小玉重夫『シティズンシップの教育思想』白澤社, 2003年。

(札幌校講師)

