

# 教師論における実践知の解釈をめぐる

——小川正の上田教育論解釈批判——

大野 僚

はじめに

戦後まもなく、子どもの主体性を重視した革新的な教育構想に対する目玉教科として「社会科」が新設された。この「社会科」は戦前の教育を反省し、これまでにない新しい教育を象徴するために設置された教科であった。その内容は、学習活動やカリキュラムが子どもの生活経験に即して構成されるという画期的な試みであると同時に、戦前の教育を刷新するという新教育の名のもとで、民主主義を体现するにふさわしい独自性を有していた。その社会科構想を先導したひとりが上田薫（一九二〇—）である。上田は復員後すぐに文部省へ入局し、社会科学習指導要領の編纂に従事しながら、「社会科」の意義と役割を伝えるために、各地で開催されていたワークショップに奔走していた。文部省を退職後も、研究者として活躍しながら、わずかな期間で方向転換を迫られた「社会科」教育の正当性を今日においても主張している人物である。

## 一 上田教育論研究の位置づけ

本稿では、上田教育論に対する先行研究を参考にして上田教育論を特徴づけた<sup>(1)</sup>。上田教育論に関する研究は、教育研究の領域において多岐にわたる。たとえば、戦後教育史としての論争史や教育思想史、あるいは教育哲学や教育方法、社会科学教育の分野など多くの先行研究があり、様々な角度から研究対象として位置づけられている。

上田の教育論を検討する研究方法として具体的に挙げられるものは、教育場面における具体的な技術論としての「カルテ」や「座席表」、あるいは評価といった教育方法の側面から上田教育論を研究するものである<sup>(2)</sup>。また、社会科学教育を中心に道德教育など、教科教育としての側面も備えている。それらは「動的相対主義」をめぐっての広岡亮蔵との論争をはじめとして、「動的相対主義」に対する研究として幅広く展開されている<sup>(3)</sup>。また、系統学習を教育理論に据えた教育科学研究会との間で繰り広げられた論争は、「教育と認識」論争として位置づけられており、教育哲学の側面を示すものである。論争としては位置づけられていないが、経験主義教育の限界を指摘した森昭に対する上田の反論は、上田教育論が特徴的な経験主義教育であることを示す観点であり、上田教育論が研究対象とされる領域は多様でありその解釈も幅広い。しかし、それらの先行研究は、上田教育論の教育方法論や教育哲学の各論的な研究にとどまるものが圧倒的に多い<sup>(4)</sup>。そのような上田教育論の研究傾向からして、上田教育論の難解な核心部分に迫った研究は非常に限られている。

本稿では、それらの上田教育論に対する先行研究のなかでも、特に小川正（一九三一）によって考察された上田教育論の研究を概観し、その後、小川による上田教育論解釈と論者との立場の違いを各論的に明らかにしたい。

小川は、上田が名古屋大学教育方法講座の助教授として赴任したとき（一九五一年）に、その講座の助手をつとめ

ており、その後、信濃教育研究所の研究員（一九六〇—一九六六年）を経て、大阪府科学教育センター、関西大学教授に至るまで一貫して、上田と同じように教育実践に深い関心をもって研究を続けてきた人物である。小川の上田研究の領域は多岐にわたって展開されているが、その中心をなすのは、上田の難解な教育言説の理論的構造を説明することにある。川合春路（一九四九）は「上田先生のお考えを、今日、真に哲学の観点から論及しうるほとんど唯一のお方なのではないかと思う」と、小川を評価している。また、この川合の著作にコメントを寄せた上田も、小川による上田の教育哲学および思想の位置づけに関して次のように回想している。

私は教育哲学を主たる研究領域とする人間だが、私の思想を哲学的に解明したり位置づけたりしてくれる人がいなかった。この本で小川正さん（関西大学教授）がその任にあたられたことは、私にとってきわめて貴重である。<sup>(6)</sup>

この意味では、小川の上田研究の特徴は哲学的であるといえよう。上田は戦後教育思想史のなかで、ともすれば教育実践論における研究対象としてとりあげられることが多いが、小川の研究は上田教育論の理論的側面と実践的側面の両方に注目した研究として優れた成果を挙げているといえるだろう。小川は上田教育論を次のようにまとめている。

上田教授は、今まで常識的に考えられてきた、授業、教育、人間、さらには、科学、真理、存在等々といったことからの概念規定に、新しい角度から哲学的光をあて、真実を求めて問い直し、そして同時に、新しく規定し直された教育に関する種々の概念、それを規定する論理が、実践で生きて働くよう具体化に努められている。<sup>(7)</sup>

私が上田教育哲学について描いているイメージを一言でいっておけば、「動的相対主義の論理」を骨格とした上田教育哲学は、「人間主義」にこだわり、たえず少数派（非中心化・非画一化）の立場に立ち、「ずれ」を中核に（差異性の重視）、「関係追究」をすすめることを基本とした、「存在観・人間観」の変革にもとづく「普遍性の革新」をめざした「歴史的に形成されてきた型（常識的見解）」をスプリングボードとして、その型にとどまることなく、科学的に明らかにされたアイデアを「仮構の一」として不断に破りつづける（非体系的〈知〉の重視）人間の実践的な主体性の確立を意図した「実践の哲学」である。そして、かかる人間の主体性構築の論理が「人間形成の論理」であり、「教育の論理」である<sup>(8)</sup>と考える。

このように、小川による上田教育論解釈の特徴は、上田が「普遍性の革新」をめざした教育理論を構築しようとする試みであると位置づける点にある。上田教育論研究に関する小川の著作には、代表的なものが三冊ある。

『教育的真実の探究——「教育の論理」の考察——』（自家版、一九八七年）では、戦後の代表的な教育者（小川太郎・勝田守一・遠山啓・広岡亮蔵・上田薫など）をとりあげ、それらの教育論の特徴を「知」の問題に即して考察している。

『「教育人間学の構築」への道——上田教育哲学入門——』（自家版、一九八九年）は、副題にあるように、上田教育哲学を精緻に論究した内容である。特に著作の前半部分では、上田教育哲学が詳細に検討され、後半部分では小川自身の教育論を確立するための論考が展開されている。

『教育新生への視座』（関西大学出版部、一九九九年）は、前著に引き続いて小川が主張する教育論が展開されている。なかでも、小川の教育論の根柢となる思想的背景が論述されており、上田教育論についても詳しく論じられている。

その内容については、京都学派の哲学的理論を継承し、それらの理論を教育に積極的に位置づけ、上田をモデルとした「実践の哲学」を自らの教育学として構築しようという試みである。しかし、その小川の主張する教育論が理論的にも実践的にも教育論として評価できるかどうか、これは本稿の主題ではないが、論者としてはいくつかの点で疑問が残る。

ここでは、小川によってとりあげられている複数の上田の教育論研究のなかで『教育新生への視座』における上田教育論について考察していきたい。この著作は、上田の教育論解釈への全体的視野を提供するもので、上述の自家版による二著作の特徴とは一線を画する上田研究である。本格的な上田教育論解釈に焦点化すれば、『教育人間学の構築』への道」と『教育新生への視座』という二つの著作が上田教育論研究の候補に挙がるが、『教育新生への視座』においては、上田教育論の理論的側面も実践的側面も網羅した総論が論じられている。『教育人間学の構築』への道』は上田の教育論を全体的視野から論じている内容ではあるが、『教育新生への視座』に比べて、上田教育論の位置づけはまだ過渡期段階のものである。各論的に見れば、上田教育論を詳細に分析した部分があり、興味深い内容によって構成されているが、全体的観点からすれば、必ずしもまとまって展開されているとはいえない。したがってここでは、より洗練された論考である『教育新生への視座』を検討の対象にしたい（以後、『教育新生への視座』からの引用は、本文中の引用箇所後に「頁数」をもって略記する）。

なお、川合春路編著『教育をひらき支える言葉 上田薫、人生と教育へのアフォリズム（警句）』（黎明書房、二〇〇〇年）という著作のなかで、小川は「上田薫の教育哲学」と「ずれ」による実践の論理としての「上田哲学」という二つの論考を紹介している。しかし、これらの論考は、『教育新生への視座』の内容と重複している部分があり、さらに『教育新生への視座』の一部分を構成し直しているため、『教育新生への視座』のほうがより上田教育論の輪

郭をまとまりのある構成で描き出している。

この『教育新生への視座』は、第一部の「教育新生への基本的視座」と第二部の「教育新生に向けて西田・三木・九鬼・上田哲学から学ぶこと」という二部構成からなっている。

第一部では、教育における「知」のありかたを問題にして、たとえば、西田幾多郎（一八七〇―一九四五）の「行為的直観」に基づく「自覚」を伴った実践的な「知」を、「近代知」を超える「知」として教育のなかに位置づけようとしている。この「知」の典型的なモデルとして中村雄二郎（一九二五―）の「臨床の知」をとりあげ、その「臨床の知」を西田の「行為的直観」に基づく「知」のありかた、つまり、「行為の哲学」の立場に立った「近代知」を超える「知」として解釈し、この「知」のありかたを教育において展開しようとするのが小川の試みである。また、清水博（一九三一―）の「拘束条件」に関する考察を、西田の「場所の論理」と比較検討している。これら西田哲学の新しい「臨床的」な文脈での解釈を、特に「知」の問題に焦点化して、近代科学を超える「知」として展望し、それを教育学に位置づけようとするのが、小川の「教育新生」論であるといえる。

この試みは興味深い視点であるが、それが「教育新生のための視座」として有効であるかどうか、つまり、教育論に西田哲学の新しい解釈の視点を加えることで、教育現象を理解する教育理論の創出が達成できるかどうか、教育を「新生」していくだけの革新性と整合性が得られるかどうか、論者としては納得できない未解決の領域が残るところである。

第二部では、西田幾多郎をはじめ京都学派の思想を、特に「知」の問題に着目して考察している。第一部との関連でいえば、小川自身も「第二部の研究成果の上に第一部があると考えていただいてよい」「まえがきii」と言及しており、第二部の構成が基礎になって第一部が構想されている。

第二部の第一章から第三章までは、西田幾多郎、三木清（一八九七—一九四五）、九鬼周造（一八八八—一九四一）といった京都学派の思想の紹介であつて、「学ぶこと」という副題の通りに、教育論と直接関係するトピックではなく、小川の「教育新生」論の確立にあつたての思想的背景が言及されている。

第二部は、第一部の構成に先行する形で小川の論が構想されているために、第一部および第二部の第三章までの上田教育論や教育哲学に関する小川の言及は部分的である。たとえば、小川は上田の立場を「行為の哲学」や「実践の哲学」と解釈することで、西田哲学の延長線上に位置づけようとする。第三章までの上田への言及については断片的ではあるけれども、内容としては興味深い考察をしている箇所がいくつかある。しかし、上田研究として評価できるのは、第四章の「個」を育てる上田教育学の基礎理論」であると思う。第四章は、上田教育学が全面にとりあげられており、それは上田教育論をモデルにして考え出された教育哲学研究である。したがって、本稿では第四章を中心にとりあげて考察していきたい。第四章の構成は次のようである。

- 1 動的相対主義とはなにか
- 2 人間形成の論理
- 3 教育の本質
- 4 上田教育学における知識論——「二つの相対性」「知識の核」「知識の普遍性」——
- 5 一病息災の思想
- 6 上田哲学の認識論——多角的重層的「関係の連続的追究」——
- 7 新たな地平を拓く「数個の論理」

- 8 「ずれ」の哲学的意義
- 9 普遍性の革新
- 10 上田哲学のモチーフとしての「動的調和」
- 11 上田教育学の人間観
- 12 未来に生きて働く学力
- 13 よい授業とは——上田教育学の授業観——
- 14 「カルテと座席表」による授業研究
- 15 方法的試論としてのエッセイ

第四章の目次では以上のように構成されているが、これらの小川の論点を四つの観点にまとめてみたい。

まずa群としては、1節において、上田の教育論の特徴である「動的相対主義」の特徴を十点あげ、この十点の特徴が上田の教育論を解釈していく起点になると論じている。

次にb群（2・3・11・12・13・14節）として、「動的相対主義」の立場から教師論や学力論や授業論といった実践的な問題が考察されている。

c群（4・6・7・8・9・10節）では、上田の教育論を知識論や認識論として解釈している。上田教育論の理論的な解明であり、小川が最も重点を置いて説明している箇所である。

最後のd群（5・15節）は、上田の教育論研究の可能性を指摘する箇所であり、特に15節では、上田教育論に布置される概念や考え方が、エッセイなどの表現形式を採用している点に注目して論じられている。



これら四群のなかで、特に注目したいのは、c群の小川による上田教育論解釈である。

## 二 「動的相対主義」における「知識」

さきに見てきたように、小川の上田教育論研究の具体的なテキストとして、『教育新生への視座』をとりあげ、その構成を概観した。本節では小川の上田教育論解釈について、小川の見解を紹介しながらその理解の仕方と、論者の立場との違いについて言及し、上田教育論研究の視点と方法を刷新していくための手がかりを得たいと思う。

小川は「動的相対主義」を中心に構想される上田の教育論を解釈するにあたって、15節にわたって言及する。それを四つの観点に絞り、論者の見解を述べていきたい。また、上述した四点の問題（a群・b群・c群・d群）から、特にa群・b群・c群の三点の問題に関しても併せて考察していきたい。

第一に、上田の教育論の中心的な概念である「動的相対主義」に関して、小川はその基本的特質を十点挙げている。これは、上述したa群の問題と関連するテーマである。

- ① 動的相対主義はたんなる相対主義ではないこと。
- ② 絶対に到達しえないゆえに、「仮構の一」としてある普遍へのおくなき志向こそ、もつともリアルなものであり、その過程が実在であること。
- ③ 内容の実質をなす過程はどこまでも具体的な性質をもつものであるから、表現されたものすなわち抽象は、もちろんそれなくして過程の働きは成立しないが、あくまで真の過程の近似にすぎないこと。
- ④ 表現に対して事実、計画に対して実践（結果）の間には必ずずれがあり、この論理においてはずれが大きな位

置を占め、ずれに着目することによって生きたもの動くものがとらえられると考えること。

⑤もつとも激しく働くことよって生みだされるずれが重ねあわせれ構成されて、「南画における空白」や「演劇における間」のごとく重要な意義をもつ空白が形成されること。

⑥過程の真髄は表現ではなく空白にあり、教育が真に対すべきは空白であつて表現ではないこと。

⑦空白は数個の表現からくる数個のずれから生まれるものであること。

⑧このときの多はたんなるバラバラな多ではなく、刻々に変化する数個の織りなす動的な過程であり、動的調和を形成しては破れ形成しては破れるを繰り返す過程であること。

⑨動的調和は数個の要素の拮抗（のちには「そり返しあう」関係と表現される）によつて成立していること。

⑩過程の展開に必要な人間の選択・決断の基準は過程のなかに求められるべきこと「二七八—二七九頁」

小川の挙げる「動的相対主義」の特徴において、特に重要なものは②④⑧⑨の観点である。それらの項目で述べられているように、過程に実在を求めた「仮構の一」「ずれ」「動的調和」という上田の教育論に布置されている概念や用語がとりあげられている。その概念や用語の中心をなすのが「動的相対主義」であるという指摘は、上田の教育論を解釈していく上で極めて重要な観点である。その点を言及している小川の「動的相対主義」の解釈は、非常に的確であるといえよう。

小川という①の「動的相対主義がたんなる相対主義ではないこと」は、相対主義が「動的」に展開するという点が特徴的であり、「たんなる相対主義ではないこと」という観点はそれほど重要ではない。また、③では実在に近づいていく働きを「真の過程の近似」として捉えているが、これは上田の教育論における「知識」論と結びつく問題とし

て、特に「仮構の一」と「近似」とがどのように考えられているかという問題に関連するテーマである。⑤⑥⑦の「空白」の問題は、小川のように「動的相対主義」の問題として考えるよりも、「空白」が教育においてどのように考えられているか、つまり、論者は「空白」を教育における行為論や教育的タクトといった教育関係論において考えていく立場から考察したい。⑩は、上田の教育論を存在論的に規定することによって解釈しようとする小川の基本的な立場を示す考え方である。小川は、上田の教育論が「決断」を重視しているという側面を強調することで、存在論的な教育論に傾斜させて解釈しようとする。この傾向が小川の上田教育論解釈の最大の特徴である。しかし、この点は、上田がその構築を志向したところの「人間形成の論理」という「論理」の問題として考えるべきであって、小川のように過程主義を強調する解釈には、論者は同意しかねる。

第二に、「動的相対主義の論理」を別の視点から分析するものとして、「人間形成の論理」に着目した小川の観点を検討していきたい。これは上述のb群で提起されている問題に関連する。

「人間形成の論理」について一言で表現すれば、「動的相対主義の論理」といってよいのであるが、当初は「中略」教育実践の具体的な場における教師の主體的な決断の確保に重点を置かれていた。それが人間や教育の存在構造を根源から把握する論理として、近代合理主義の論理を超える「数個の論理」を創出されることによって、「ずれ」を橋頭堡に人間形成にかかわる教育要件の一つ一つを問い直し、新たな解釈を試み、それらの成果を動的に統一的に活用する教師の指導体制の確立に努める方向に発展させられているのである。〔二八〇頁〕

小川は、上田のいう「人間形成の論理」を「動的相対主義の論理」として位置づけ、そのモチーフである「数個の

論理」が上田の教育論のなかでテーマを変化させている点を教師論に着目して述べている。小川は「人間や教育の存在構造を根源から把握する論理」として「数個の論理」を位置づける。すなわち、近代合理主義の論理を超えた「数個の論理」を創出することによって、人間形成の論理としての「動的相対主義の論理」が、上田の教育論を構成しているというのが小川の見解である。

この点から「教育実践の具体的な場における教師の主体的な決断」が重視される、と小川は指摘する。「動的相対主義の論理」を「人間形成の論理」として位置づけると同時に、「教師が未来性の原則と間接性の原則をふまえた相対性を自覚した価値選択をすること」「二八一頁」を「教育の本質」と呼ぶ。教師に「相対性の自覚」を促すことによって、次の指導の方向性が発展していくという教師論を展開することで、教師における「自覚」を小川は強調し、この教師の「自覚」を促す作用を、「教育の本質」の中核に据えようとしている。ただし、この「教育の本質」とは、あくまでも指導を發展させるためだけの性格を有しているために、「教育の本質を内容的に規定するのではなく、形式的(悪い意味ではない)に規定されていることに注意する必要がある」「二八二頁」と、小川は注意を促している。しかし、その一方で、「教育の本質に関する見解は、大まかに、『対象論理』にもとづいて教育現象の本質の對象化をめざす立場と、『行為の哲学』にもとづいた教育実践展開の選択決断の本質を明らかにしようとする立場の二つに分けられる」「二三三頁」として、上田の教育論を「『行為の哲学』にもとづいた教育実践展開の選択決断の本質を明らかにしようとする立場」と位置づける。

以上のように、小川は教師論において「自覚」を強調し、「教師の主体的な選択決断」を重要視する。しかし、上田の「動的相対主義」を基調とする経験主義教育の特徴は、「はいまわる経験主義」との批判を受けた体験主義的な教育とは明確に違いがあった。そのために上田の教育論においては、「人間形成の論理」や「動的相対主義の論理」

としての「論理」が強調されるのである。それは、上田が教育を新しい「論理」によって構想しようと絶えず苦心していた部分である。しかし、小川のように教師の「自覚」とそれに基づく「決断」を強調することは、教育における形式論理に言及している点と矛盾を生じ、上田の教育論に内在する形式論理に基づいた「論理」性と「行為の哲学」によって展開される「実践」の問題が、十分に組み合わせられてその文脈を創造する過程——それが「動的相対主義」の立場である——が十分明らかにされていない。

第三に、小川は「動的相対主義の論理」を考察していく際に、上田の教育論における知識論をとりあげている。これは上述のc群に関連する問題であるが、小川による上田教育論解釈において最も重要な主題である。

上田氏が用いられる知識の概念は、知識の働き・諸知識の織り成す連関に着目し、折々の決断にさいして知識の意味する内容が変化するきわめてダイナミックな性格を備えたものを考えられている。むしろ真実を究めていく認識の意味に近い。一般に考えられている認識の成果としての断片的な知識は、問題解決の過程における次への方向性を選択し決断するさいの手がかり・道具と相対化され、それらが動的に発展する個性的な決断の体制（思考体制）のなかに的確に位置づけられ活用されることを重視される。「一八二—一八三頁」

小川は上田の教育論における知識論を認識の問題として考えている。

認識は関係づけによって成立する。新しい認識は矛盾を発見し、新たななる関係を生み出すことによって統一を實現し知識として成立させます。「中略」事態の常識的な解釈を変革すると同時に自らの解釈の体制を変革することを

可能ならしめる疑問を「知識の核」というのである。教師は子どもがもつさまざまな疑問のなかから「知識の核」にあたる価値ある疑問を発見しなければならない。「一八三頁」

小川は既存の知識がつねに変革されていくためには、問題解決においてまず矛盾が発見されなければならないという。そこから新たな関係が生じ、それを統一することによって新しい「普遍」が成立するのであり、この体制変革の起点をなす疑問を「知識の核」としている。この「知識の核」とは、上田が特に一なるものや絶対的な普遍性という系統主義的な教育論に対抗する論として考え出した概念であるが、具体的にイメージ化しにくい考え方である。しかし、小川はその「知識の核」を「価値ある疑問」として鮮明にイメージ化できるように解釈している。この点は上田の難解な思想に迫る際の手がかりとして、非常に評価できる。絶対的な普遍性をもつ知識に対して、「価値ある疑問」としての「知識」、つまり、一なるものとして知識が存在するのではなく、「価値ある疑問」によって動機づけられ発見されるものを「知識」として規定しようとしたのである。「知識」は実体的に捉えられるのではなく、働きとしてのみ機能することを示すために、「知識の核」という概念を提起し、知識の意味づけを既存の枠組から変容させようとした上田のねらいが、小川によって明確に位置づけられているといえよう。

上述のような「知識論」に基づく学力は、次のようにまとめられている。

未来の新たな状況に対して適切な価値転換のもとに自らの知識体系を修正再編し解決の道を見出す決断の体制（上田氏は「新しい意味ある矛盾（疑問）を発見する体制」といわれているが）こそが未来に生きて働く学力である。

ここで言及されているように、知識は問題解決の過程において獲得され、「基礎学力」すなわち、「未来に生きて働く学力」として位置づけられる。問題解決の過程において形成される「価値ある疑問」によって動機づけられ、主体的行為的な関心によって発見された「知識」こそが「生きた学力」になると考えられている。

第四に、認識論として上田の教育論を解釈していく小川の見解を考察したい。これも、上述したc群に関連しているが、上述の第三の問題と一体的な主題として考えられている。

小川は上田の「知識」論を認識論として捉え、「上田氏はこの『主観—客観』の二項対立図式を前提とした常識的な近代認識論にさまざまな観点から疑問をもたれ、新たな認識論を構築される」〔二八六頁〕として、上田の教育論を認識論的に捉えようとする。小川は、上田の教育論の認識論的側面として三つの特徴を挙げている。

ひとつは、「伝統的な認識論の順序・位置関係を逆転」させるといふ特徴である。それは西田幾多郎の「行為的直観」を基調にした認識論をモデルにしており、「問題解決としての経験」(生)によって成立する「認識する私の意識」がまずあって、よりよき生を求めての予想と成果のあいだの「ずれ」の自覚を契機とする多角的重層的な「関係の連続的追究」において、すべてのものが「認識する私の意識」の中に順次現れ、意識の中味が質的にも量的にも緻密になっていくといった認識論〔二八六頁〕として位置づけられる。

次に、量子力学を参考に、「動くものを動かすままありのままとらえるべく、数個の観点からいずれも固定することなく、関係追究を押しすすめ、観点ごとの解釈の相補的關係によって形成される一瞬の『動的調和』的解釈を求める」〔二八六頁〕とした「動的調和」における相補性の特質である。

最後に、「関係の連続的追究」における「関係」の捉え方において、区別と結合が実体的に同一に対置されるのではなく、実在するものは「関係」そのものにおいてのみ存在するという立場から、区別と結合が対立するのではな

く、区別と結合はあくまで表裏一体であるとする観点である。これら三点の特徴をもって、上田の教育論を認識論として解釈する根拠とし、「問題解決としての経験」(生)を拠点に「ずれ」の自覚を契機とする多角的重層的な「関係の連続的追究」を通して認識世界(生活世界、西田哲学流に言えば「表現的世界」、また、ハイデガー[N. Heidegger]流に言えば「世界―内―存在」)を質的にも量的にも拓げる「二八頁」と、「上田哲学の認識論」をまとめている。

上田の教育論を認識論として考えていく小川の観点の具体例として、「動的調和」について考察してみたい。小川の「動的調和」に関する解釈の特徴は、上田が「数個の論理」を創出する前後において、「動的調和」の考え方が変化しているとする点にある。つまり「数個の論理」創出以前は、上田が「動的調和」を認識論的に位置づけているのに対して、創出後は存在論の規定に力点を置いているという解釈である。少し長い引用になるが、小川の「動的調和」に関する見解を紹介したい。

「数個の論理」創出前の「動的調和」の意義は、「一」を基準としたいわゆる科学との対決をめざし、靜的に規定されている一般と特殊は抽象であり、不確定(動的相対)なるものの相補性によって不断に成立を繰り返す「調和」の連続の過程こそが具体であると、その過程の把握の科学的方法論の確立に主要な関心があつて、「動的調和」を相対性の自覚のもとに生きて働く普遍として認識論的に位置づけることに力点をかけて意味づけられているのである。

これに対して、創出後の「動的調和」の意義は、いわゆる科学ではとらえられない実践的な生の世界そのもののなかで思索をすすめられているので、存在が正面におおって登場し、実践の核心である「ずれ」を窓口として姿をあらわす現存在(実存としてある人間)をとらえる立場から「動的調和」を意味づけようとしてされている。した



がつてそれは存在論的規定に力点がかかり、アンバランスのバランスこそが自由で創造的な個性に富んだ人間あるいは思想と、「破調の美」「一病息災の思想」などを生み出し、それを強調されるようになっていのである。

「一九三頁」

小川によれば、「動的調和」という考え方が「『動的調和』を相対性の自覚のもとに生きて働く普遍として認識論的に位置づける」という認識論的側面から「存在が正面におおって登場し、実践の核心である『ずれ』を窓口として姿をあらわす現存在ゲイザイン（実存としてある人間）をとらえる立場から『動的調和』を意味づけ」という「存在論的規定」によって位置づけられているとしている。つまり、「数個の論理」を創出する以前と以後では、上田の「動的調和」に対する位置づけが異なっていると小川は分析している。たしかに、この小川の分析によって、上田の教育論に対する批判のひとつとして考えられていた「存在論の弱さ」への反論としては、一定の妥当性があると思われる。しかし、上田の教育論を存在論的観点から考察することは、ともすれば教育論不在の哲学的解釈に傾倒してしまい、上田の教育論を哲学的な文脈によって強く位置づけることになってしまう。そのために、たとえば上述した「知識」の問題、つまり、教育における知識の意味の変容を仕掛けた上田の「知識」に関する革新的な性格、特に「動的相対主義」の特徴であった「探究の論理」として「知識」を確立しようとした実践的で行為的な文脈を捉えきれなくなってしまうのである。

おわりに

以上、小川による上田教育論解釈を手がかりに、「動的相対主義」を基調とする上田の教育論の特徴を考察してき

た。小川は上田の教育論を、京都学派の流れを汲む哲学的文脈において位置づけようとする傾向が強い。そのことは、当初認識論として解釈していた上田の教育論を、存在論として解釈することにシフトさせようとした試みに顕著に現れている。たとえば、「数個の論理」創出前後における「論理」の変化に着目した小川の解釈は、その傾向を強く反映している。長い引用になるが、小川による戦後教育の概観と上田教育論への位置づけを試みている次の箇所が、その立場のねじれをよく物語っている。

今から考えてみると、上田薫氏が提唱された動的相対主義の教育哲学について、大方の人びとが、教条化した客観主義的なマルクス主義の理解にもとづいて、経験主義、あるいは、過程主義方法主義態度主義と批判するなかにあって、その本質が、認識論方法論、つまり、思惟形式の変革にもとづいた教育学理論の構成そのものの改革を企てた試みにあることを正しく評価していたのは、重松鷹泰氏、森昭氏、その他ごく少数の研究者にすぎなかった事實は、すこし大げさにいえば、戦後のわが国の教育再建にとつて不幸であった。とくに、一九六五年以来、広松渉、竹内良知氏らによつて、これまで常識とされてきたマルクスとマルクス主義の諸範疇の理解が改めて問いなおされている情況をみると、その感を強くする。上田氏が提出された動的相対主義の教育哲学の諸概念、たとえば「関係」「具体性」「過程」「空白」「仮構の一」「ずれ」「数個の論理」、さらには、「経験」のもつ意味が、もし昭和三〇年代に、問いなおされたマルクスとマルクス主義の諸範疇の理解と、比較対応し、吟味されていたならば、戦後の教育学研究の展開は、もっと違った形で進展し、生産的なものになっていたのではなかったかと思われるのである。<sup>(9)</sup>

この小川の見解によれば、上田教育論の本質は「認識論」であったこと、かつその観点を評価していた教育者として、重松鷹泰や森昭を挙げている。ここでは、上田教育論、特に「動的相対主義の教育哲学」は、教育学における「思维形式の変革」を意図したものと位置づけられている。論者としても、認識論としての上田教育論を解釈していく観点は極めて重要であり、教育における「論理」を構築しようとした上田の思想を解明することが、上田の教育哲学の中心的な課題になると考えている。しかし、小川のように、上田教育論が「認識論」から「存在論」へと変化しているという解釈には、論者との視点の違いがあると考ええる。

「動的相対主義の論理」が、「数個の論理」の創出によって、橋頭堡を「抽象への抵抗」から「ずれ」へ変化させた意義を、「人間の論理」から「世界（存在）の論理」、「意識の論理」から「実践の論理」へ発展させた<sup>(10)</sup>

小川は、上田教育論を「人間の論理」「意識の論理」としての文脈から、「世界（存在）の論理」「実践の論理」という存在論的文脈によって捉えようとする。つまり、上田教育論を「実存」思想に傾斜した立場として解釈するのである。そのことは、教師論において「自覚」を強調することで、西田の「行為的直観」や中村の「臨床の知」を体現する教育実践の具体例として「決断」の重要性を指摘している点に顕著である。

しかし、このような上田教育論解釈によっては、「人間形成の論理」を確立しようとした上田の意図が必ずしも十分展開されているとは考えられない。上田が「論理」について言及している次の箇所を参考にすれば、上田が教育において「論理」構築をどのように試みたのか、その意図を読み取れる。

充実した決断こそ、すなわち内容ある可能性との鋭い対決こそ、働きある、迫力ある事実を生むゆえである。人間のもつ可能性、事実のもつ可能性をしつように探究していくことには、すでに人間の論理があり事実の論理がある。可能性の世界こそ生きた具体的な世界だと考える。<sup>(1)</sup>

わたくしの思想は認識論に傾きすぎているという批判がある。存在論が弱いというのである。

しかしわたくしは、いつも実践ということを考えて論理を立ててきた。いわゆる存在論はむしろ実践を弱めるというのが、わたくしの考えである。実践はとかく情的なもの、習慣的なものに支配されやすい。そのときそれは安定し、力強くさえあるようにみえるであろう。けれどもそれは動的に連続することがない。すなわち断片にすぎない。存在を対象として安定させることは、いかにしても連続を静的なものにおとしこまずにいないのである。<sup>(2)</sup>

上田は小川が指摘するように「決断」の重要性を指摘しているが、それはあくまでも「具体的な世界」で成立し、「人間の論理」によって捉えられる「決断」である。上田教育論が「生きた具体的な世界」を体現するために、つまり「人間のもつ可能性」を探究するためには、教育における実践が「人間の論理」によって展開される必要があったのである。この「人間の論理」が「認識論的把握」によって捉えられていることは重要である。しかし、小川のように「論理」を「人間・意識」の相と「世界(存在)・実践」の相とに、それぞれ認識論と存在論として区別することは、「人間形成の論理」として特徴づけられる上田教育論と整合性が得られるかどうか、疑問が残るところである。

上田にとっては、静的で形而上学的なイメージが残る「世界(存在)の論理」に関心事があったわけではなく、「人

間」と「事実」がもつ「可能性の世界」が探究の主題であつて、それゆゑ「存在」よりは行為的実践的な動的場面を説明する形成の「論理」こそが重大なのであつた。

## 註

- (1) 本稿は、二〇〇八年三月提出の博士論文(『戦後初期教育思想としての「経験」——人間形成論としての上田薫の社会科学教育——』)の第二章「上田教育論研究の課題」を加筆修正したものである。そのため本稿では、上田教育論に対する先行研究を検討することによつて、論者の立場との差異を明確に打ち出すことを目的としている。
- (2) 伊藤実歩子「カルテに見る教育評価論——上田薫の場合——」科研番号13610283基盤研究(C)「人物で綴る戦後教育評価の歴史」二〇〇三年、六二—六九頁。川合春路「カルテ」的把握に関する判断論的「考察」『教育方法学研究』第9巻、日本教育方法学会、一九八三年、一九—二六頁。
- (3) 上田が立教大学を退官する際に刊行された『立教大学教育学科研究年報』(第二七号、一九八三年)には、さまざまな角度から考察された上田教育論研究が寄せられているが、いずれも各論的な論考であり、本章では詳細にとりあげない。
- (4) たとえば、藤井は上田教育論の教師論がデュイイの思想に継承されていると言及しているが、本格的に上田教育論を論考しているものではない。藤井千春「問題解決学習」杉浦宏編『日本の戦後教育とデュイイ』世界思想社、一九九八年、一一三—一二六頁。また、最近の動向としては、柴田好章「教育学研究における知的生産としての授業分析の可能性——重松鷹泰・日比裕の授業分析の手法を手がかりに——」『教育学研究』(第74巻 第2号、日本教育学会、二〇〇七年、五一—六三頁)があるが、柴田によれば、「カルテ」や「座席表」といった上田の教育論の実際的な教育方法が、授業分析の方法論に反映されていると指摘している。しかし、柴田の論考では上田教育論の具体的な解釈が検討されておらず、その課題は他日に期すとして紹介するものである。
- (5) 川合春路編著『教育をひらき支える言葉』黎明書房、二〇〇〇年、九頁。
- (6) 上田薫「川合さんの本に寄せて」同上書、二—三頁。
- (7) 小川正『教育新生への視座』関西大学出版部、一九九九年、四頁。

- (8) 小川正 『教育人間学の構築』への道——上田教育哲学入門——』自家版、一九八九年、一八一—一九頁。
- (9) 小川正 『魂なき教育』への挑戦』関西大学出版部、二〇〇一年、四二頁。
- (10) 小川正、前掲書、一一七—一一八頁。
- (11) 上田薫 『上田薫著作集11 林間抄』黎明書房、一九九二年（初出一九六九年）、二五頁。
- (12) 上田薫、同上書、六三頁。

(本学任期制助教 教育学)

〈キーワード〉 動的相対主義、論理、自覚