

《編集企画論文》

戦後国民教育論とその宗教的背景

——上原専祿における世界史認識と教育——

櫻 井 歆

はじめに

上原専祿(1899-1975)は、戦後日本における国民教育論・世界史教育論の代表的論者の一人として知られる歴史学者である。彼は、米ソ対立やアジア・アフリカの旧植民地諸国の独立など、20世紀中盤の世界史的情勢のなかで、1950年代初頭より60年代前半に至る時期を中心に、世界平和・民族独立などを課題として日本人の世界史認識のあり方を重視する教育論を発表した。その活動の一端は、1957年に日本教職員組合(日教組)により設立された国民教育研究所(民研)に参加して戦後の国民教育運動に指導的役割を果たしたことなどにより知られている。

しかし、上原自身はすでに1964年に民研を離れ、1969年の夫人の死を契機として、晩年には『死者・生者』(1974)などの著作にみる思想展開を遂げた。その思想的営為のなかで彼は、生死の問題、特に「生者」と「死者」との関係性を問う視点から、教育や学問は「ほとんどなにもやらないのに等しい」として〈教育への懐疑〉ともいえる発言を行った¹⁾。

本稿では、上原が残した諸論稿の検討を通じて、戦後日本の教育学で必ずしも十分に主題化されてこなかった〈宗教と教育〉²⁾という問題領域に迫ろうとする。もとより、従来、教育学でも宗教に関して論じられてきたのは確かである。そこでの議論を、差し当たり次の三つの類型に大別しよう。①人間形成とりわけ道德教育にとっての宗教の重要性を主張するもの。②宗教教育を政治的イデオロギー性をもった民衆教化として批判するもの。③学校教育の宗教的中立性と個人の信教の自由との関連を考察するもの。教育学では、これらの類型によりながら、議論の対立やすれ違いを含みつつも、教育において宗教をいかに取り扱うかを問い、教育にとっての宗教の意義を問題としてきた。

しかし本稿では、上原の思想が、従来の教育学的

な宗教理解を超え出た地平において、むしろ教育を相対化し、より拡大された視野のもとで〈宗教と教育〉を捉え直す問題提起性をもつものであることが示される。

この点に関連して鋭い解釈を示すのは、戦後国民教育論を批判する立場から上原を論じた岡村達雄である。岡村は、上原が根本的に提起しているのは「世俗的世界と宗教的世界」との対位関係のもとで教育を考えてみることであり、この問題を近代国家の構造的あり方の問題として考察する。すなわち、近代においては、世俗性の原則にも拘らず政治的国家が市民社会に対して観念的想像上の共同体として自己の本質を主張しつつける限りで「非宗教的宗教性として〈聖なるもの〉とならざるをえ」ず、そこでは公教育＝「国民教育」は政治的国家の非宗教的宗教性を実現していく課題を担われ、国家の非宗教的な宗教的問いは市民社会内部の諸個人あるいは人間の真なる宗教的問いを篡奪することが指摘される。上原の晩年の思想も、こうした「国民教育」への批判の観点から理解されるべきことが指摘される³⁾。この解釈は、国家のもつ擬似的宗教性に注目する解釈といえる。

しかし、上原の思想の内在的検討という観点からすれば、岡村が的確に指摘している「世俗的世界と宗教的世界」との対位関係のもとで教育を考えると、この問題は、国家の擬似的宗教性に注目する概括的な国民教育論批判の解釈枠組みに直ちに収斂させることはできない。上原は、少なくとも1930年代の法華経研究から、70年代・晩年の『死者・生者』などの著作へ至るまで一貫して、仏教論とりわけ鎌倉時代の仏教者・日蓮(1222-1282)に関する言及を中心に宗教論を残している。また1950年代後半に彼は、教育分野への自らの関わりについても日蓮に結び付けて言及したことにもみるように⁴⁾、彼の教育論を解釈する際にもその宗教理解の検討は鍵となる⁵⁾。

国民の世界史認識のあり方を精力的に追求した上原の教育論は、その背景にある宗教理解との関連において考察される必要がある。そこで本稿では、上原のテキストにみる宗教的主題の重要な位置づけに注目し、彼の教育論をその宗教理解との関連において捉え直すことを課題とする⁶⁾。この考察を通じて、戦後国民教育論において目指された人間像が一定の宗教的背景をもつものであったことが論証されることとなる。以下、本論の各節では、Ⅰ. 上原の教育論の背景にある宗教理解を析出したうえで、Ⅱ. 世界史認識に関する議論の基礎を成す認識方法論の基本的論理を再構成し、Ⅲ. これらを踏まえて世界史認識と教育をめぐる彼の思想を再解釈する、という手順で考察を進める。

Ⅰ. 教育論の宗教的背景

——二元的理解と日蓮信仰——

(a) 宗教的次元と世俗的次元

1947年の論稿「現代日本と仏教心情」には、戦後初期の上原の宗教観が示されている。同論稿では、敗戦後の歴史的状況に仏教心情をもって関わる方法について考察されている。それによれば、戦後日本の進むべき方向性は「欧米化」であり、その基本的課題は「国民各自をしていわゆる基本的人権と責任との主体たるところの人格的個体として定立せしめること」⁷⁾のうちにあるという。ところが上原によれば、この「人格的個体」の観念こそはまさに仏教心情との間に矛盾・相剋を生じさせるものであった。なぜならば、「仏教心情は個人の实体性を否認するところに自らの安住の地を見出そうとするのが常だからである」⁸⁾。この相剋の問題に対して、上原は次の論理によって調停を図っている。すなわち、「一切の執着を断ずべしという仏教の根元的要請に」⁹⁾ 従い「仏教心情そのものへの執着を断ずること」¹⁰⁾によって、「人格的個体」の観念を「形而下的モラル」¹¹⁾・「形而下的習俗」¹²⁾のこととして承認しようとするのである。ここでの「人格的個体観念の承認」とは、例えば神の被造物としての人間といった「何らかの絶対的価値」に関わることとしてではなく、いわば「形而下的モラル」のこととしてであるという¹³⁾。つまり上原は、《個人の实体性を否認する仏教心情と矛盾・相剋を生じさせる「人格的個体」の観念を、仏教心情の自己克服により「形而下

的モラル」のこととして承認しよう》との論理に立つのである。

ここで重要な点は、上原が宗教上の人間理解と「形而下的」な「モラル」・「習俗」とを区別する二元的理解によって上述の相剋の調停を図っていることである。つまり彼は、「人格的個体」観念を「形而下的」なものとして限定的に解釈することにより、宗教的次元での人間理解を留保しつつ、戦後初期の歴史的状況という世俗的次元の事柄に積極的に関与しうる論理を開こうとする。そして、この二元的理解により、戦後初期の国民形成の課題は、宗教的次元から区別される世俗的次元の事柄として位置づけられたのである。

同様な二元的理解は、他の諸論稿にも読み取ることができる。例えば1950年代には、仏教者も承認すべきキリスト教的な価値としての「寛容」の理念を「此岸的倫理意識」のこととして把握する論法をとっている例¹⁴⁾や、戦争と平和の問題を「宗教」から区別される「倫理」の問題とみている例¹⁵⁾、また「教育」とは神仏には関係のない「平凡な、通俗的なもの」として言及されている例¹⁶⁾が挙げられる。さらに、晩年に展開された〈死者・生者〉の思想では、キリスト教・回教・仏教を通じて共通要素が多いとされる「死者審判」の観念を、「此岸の世界における生者と死者との共同作業」の一形態とみて次のように論じられる。すなわち、死者審判では、「生者」を支配する規範が徹底した形で「死者」にも適用されるという観照を通じて、此岸の世界での「生者」の規範がより切実なものとなるという。さらに上原は、「生者」は歴史形成の主役である「死者」のメディアとして生きるべきことを主張し、《「死者」のメディアとしての「生者」》ともいうべき人間観を提出するのである¹⁷⁾。

以上、上原の諸論稿から列挙してきた例では、「形而下的」・「此岸的」な倫理の語られる次元である世俗的次元が、それを超越した宗教的次元から相対的に区別される二元的理解の構図がとられている。換言すれば、上原にあっては世俗的次元に解消されない宗教的次元が留保されているのである¹⁸⁾。そしてこの構図において、平凡で通俗的なものと見なされる「教育」は、世俗的次元の事柄として限定的な位置づけを与えられ、その次元のなかでの有効性が追求されることとなるのである¹⁹⁾。

(b) 日蓮信仰

しかし、「形而下的」なものとして受容された欧米的な個のモデルを、そのまま上原の国民形成モデルと見なすことは妥当でない。すでに戦後初期に、仏教的立場から歴史的状況に関わる論理が模索されていたように、むしろ上原にあっては、宗教的次元を世俗的次元に媒介することが課題とされている。そして、この両次元を媒介するものが彼の日蓮信仰である。日蓮への関わりについて、上原は、京都にあった彼の生家の宗旨が日蓮宗であり、物心つくときと仏壇の前でお経をあげていたことや、実父の没後に少年時代の上原が養子となった松山に住む伯父（養父）のもとで田中智学（1861-1939）の日蓮主義を「子どものときからたたき込まれた」ことなどを晩年に回想している²⁰⁾。自らにとって「擁護者の聖者」・「教師的人格」・「導師的存在」²¹⁾と見なされるに至る日蓮への宗教的な関わりは、彼の生い立ちにまで遡ることが推測される。上原の教育論の宗教的背景として、彼の日蓮信仰は見落とすことができない。

日蓮に関する上原の言及を分析すると、彼は大きく二つの観点から日蓮を把握していることが分かる。第一に、日蓮における歴史的現実との対決が評価される点である。すなわち上原は、日蓮を「歴史的・政治的問題意識」をもって鎌倉時代当時の歴史的現実に対決した優れた仏教者として評価する²²⁾。彼によれば、日蓮は「歴史的・政治的問題状況との対決の意識において、教義それ自体、信仰内容それ自体を新しくつくり上げていった」顕著な例であり²³⁾、「具体的な歴史の現実のなかで生みだされてくる諸問題を、どう仏教の立場でこなしていくかという問題を考えた」とされるのである²⁴⁾。そして第二に、日蓮が「時代を超えた意味」をもつ指導的存在として性格づけられる点である²⁵⁾。つまり、上原にあっては「日蓮を現代にどう生かすか」が問題となり²⁶⁾、日蓮における当時の歴史的現実との対決を経た宗教体験を現代において「実践的に追体験すること」がその所以とされる²⁷⁾。また上原は、設立当初の民研に参加した翌年の1958年に行った講演のなかでは、日教組や勤務評定に関しても「日蓮聖人を今日どう活かしてゆくかということとのつながりで考えておる」²⁸⁾と述べて、教育の分野への自らの関わりも日蓮と結び付けて言及している。こうして上原にあっては、日蓮における歴史的現実との対決が評価されるとともに、時代を超越した意味をもつものとして

現代に生かすことが目指される。この日蓮信仰により、宗教的次元の関心は世俗的次元での上原自身の実践へと媒介されることとなる²⁹⁾。

こうした上原の日蓮観は、例えば、キリスト者・矢内原忠雄（1893-1961）の日蓮観や、矢内原が師事した内村鑑三（1861-1930）のそれと比較するとより鮮明になる。矢内原は『余の尊敬する人物』（1940）のなかで日蓮を取り上げ、日蓮をあくまでも真理に忠実であった人物として評価し、「日蓮は、真理の為に真理を愛し、真理によつて国を愛し、真理の敵に向つて強く「否」と言ふことの出来た人」³⁰⁾であると述べている。また、すでに内村も『代表的日本人』（1908）において日蓮を論じている。同書のなかで内村は、日蓮を「いかなる試練に会うとも恐れを知らない人物であった」³¹⁾と述べるとともに、「私ども日本人のなかで、日蓮ほどの独立人を考えることはできません」³²⁾として、その勇敢さと独立心を評価している³³⁾。このように、日蓮の勇敢さや独立心を評価する内村や、真理への忠実さを評価する矢内原の日蓮観と比較するとき、上原の日蓮観の重点はむしろ歴史的現実への仏教の立場からの対決という点に置かれ、そうした日蓮のあり方を現代に生かすことが目指されていたことが確認される。

末木文美士は、日蓮の発想法として「現世的なものと現世超越的なものの強い緊張関係」を指摘している³⁴⁾。上原の日蓮観では、その緊張関係は仏教の立場からの歴史的現実への対決として把握される。先に見てきたように、上原においては世俗的次元とそれを超越した宗教的次元との二元的理解が見出され、この両次元は彼の日蓮信仰によって媒介される。こうした宗教理解を背景に置くと、上原の教育論は日蓮信仰との関連において再解釈されることとなる。

次節以下では、「形而下的」・「此岸的」な倫理の語られる世俗的次元での国民形成のあり方を、世界史認識をめぐる議論との関連から考察する。

II. 認識方法論の論理構成

——「主体的にして客観的」な

認識方法をめぐって——

戦後教育学・教育運動の分野では、戦後新教育とその批判以来、学習論や教育内容・方法論をめぐって、子どもの生活・経験を重視する経験主義と、科

学的知識の系統的教授を重視する系統主義との間で、子どもにおける認識の発達の論理に踏み込んだ論争が交わされた。論争の趨勢は、1950年代後半以降の高度経済成長期へかけて次第に系統主義が優位を占めるに至った。このように、科学性・系統性重視の論調が優位となってゆく当時の状況のなかで、上原もまた認識方法のあり方を追求している。

本節では、世界史認識に関する議論の基礎となる認識方法論の基本的論理を再構成する。

上原は、1965年に行われた講演に基づく論稿「日蓮、殊にその法華経観」のなかで、認識における「主観主義」と「客観主義」の双方を斥けて「主体的にして客観的」な認識方法を説いている。そこでは、日蓮を研究する際の認識方法として、一方で「勝手気ままに」見ようとする「客観的でない」観察——「主観主義」——と、他方で「自分を抜いてしまっ」「歴史的・相対的なものとして整理し、片づけようとする」「客観主義」との双方に対置して、「主体的にして客観的な認識のし方」が主張される。総じてこれは宗教・思想・歴史についての認識方法として妥当するものであり、日蓮自身も彼なりの仕方で行った認識方法であったと上原は把握する。そこには彼の「客観主義」批判の立場が看取できる。「一見学者的な、そういう客観主義の方法的立場で歴史や思想を片づけていって、それでいいと考えるのか」、それとも「われわれ自身の肉体にまで消化していくような、そういう主体的な要求を持って歴史や思想を見ていかなければならぬと考えるのか」。この問いに対して彼自身は、「主体的にして客観的」な認識方法を提示するのである³⁷⁾。

この論稿で上原が日蓮に関連づけて述べている「主体的にして客観的」という言葉を糸口として、認識方法論の論理構成を辿ってみよう。彼の諸論稿を検討すると、高度経済成長期へかけて科学性・系統性の重視される時代状況にありながら、むしろ彼は認識者の主体的なあり方を重視する認識方法を追求していたことが明らかになる。

上原の認識方法論は、《あらゆる歴史像・歴史学は常に人間の「問題意識」が関与することにより成立する》ともいふべき主張から出発する。彼によれば、「歴史像というものは、いつでも、時代に生きる歴史家の問題意識の造形的表出に他ならない」³⁸⁾。また、「大体歴史研究というものは主体的なもので、その主体の意識を通さなければ客観的な歴史像とい

うものも出てこない」³⁷⁾とされる。このことと対応するように、歴史学とは研究者の「問題意識」・「生活意識」を出発点または媒介として「歴史像を創造的に描き出そうとする、実証的経験科学」であるという³⁸⁾。あるいはまた、「世界史像」として意識される世界史とは、常に認識・評価の「主体」により表象・構想された「被造物」に他ならないとされる³⁹⁾。このように、あらゆる歴史学や世界史像が、認識者すなわち「主体」の意識を媒介として成立するという意味で、差し当たりそれらは「主観的」⁴⁰⁾なものであることを免れない。これらのことを換言すれば、認識者の意識を離れて普遍的に妥当する客観的な歴史像や歴史学が存在する訳ではないことを、彼は主張しているのである。

上述のような、あらゆる歴史像・歴史学の成立に必然的に「問題意識」が関与するという上原の見解が指し示すのは、歴史認識の「視点拘束性」⁴¹⁾あるいはパースペクティブ性の問題に他ならない。つまり彼は、歴史認識に際しては常に何らかの限定された視野をもつ一定の視点から見以外にありえないというパースペクティブ性の問題⁴²⁾を、歴史像・歴史学の成立に必然的に関与する「問題意識」という言葉で表現したのである。

だがもとより、認識者の一定の意識を離れてはいかなる歴史認識もありえないとしても、このことによって歴史を恣意的に捉えようとする「主観主義」が是認される訳ではない。すなわち、「経験科学としての歴史学研究」⁴³⁾という上原の立場からして当然ながら、「世界史認識」・「歴史像の創造的構成」が、「適当で十分な認識手段——史料——」・「確実な証拠による科学的観察」に基づいて「客観的」に行われるべきことが主張される⁴⁴⁾。ここでは、史料・証拠に基づく客観性を要請する立場がとられるのである。

しかし、上原の認識方法論の強調点はむしろその先にある。そこでは、科学的・客観的な認識への要請が、ともすれば認識者の社会的・実践的責任を回避する「客観主義」へと通じる点が厳しく批判される。すなわち、「ものを客観的に見るということは、正しいことです。しかし、それが一つの惰性みたいなものになると、いわゆる客観主義に流れることになり、認識主体のもつ社会的責任が忘れられることになる」⁴⁵⁾。そしてまた、「客観主義」が、実践責任からの自己釈放、問題からの逃避を意味するとすれ

ば、それは国民の実践的課題にかけて、否定されねばならない」⁴⁶⁾という。つまり彼は、認識に伴う社会的・実践的責任という倫理的な要請を重視して、認識と責任とを統一的に把握するのである。そこでは、認識が科学的・客観的であることにより認識者の責任が回避される訳ではなく、むしろ認識に伴う責任・倫理性こそが重視されるのである。

以上の考察により、上原は認識の主観性と客観性に関して両義的な評価に立って認識方法論を構成していることが明らかとなった。その論理によれば、認識者による「問題意識」の関与が必然的なものと見なされながら、もとより恣意的な解釈を行う「主観主義」は是認されず科学性・客観性が要請される。しかし半面で、認識者の社会的・実践的責任を回避する「客観主義」は批判されることとなる。上原は、経験主義と系統主義との教育論争における〈子どもの認識の発達〉という問題次元とは距離を置きながらも、科学性・系統性が重視されてゆく時代状況にあって、むしろ認識者の主体的なあり方を問う認識方法論を構成していたことが分かる。そこで提起された問題は、次の二点に整理できる。すなわち第一に、歴史像・歴史学は必然的に「問題意識」に媒介されて成立するとみる〈歴史認識のパースペクティヴ性〉の問題であり、第二に、認識者の社会的・実践的責任という〈認識に伴う責任・倫理性〉の問題である。上原の認識方法論では、そのパースペクティヴ性の自覚ゆえにこそ、常に認識者の「問題意識」が自己言及的に問われることとなる。これはまた、認識に伴う責任・倫理性の問題とも通じる。すなわち、そこでは認識の科学性・客観性が要請されつつも、それにとどまらず社会的・実践的責任という倫理的な要請を重視して、認識と責任とを統一的に把握するところに力点が置かれるのである。

上原が日蓮に関連づけて述べている「主体的にして客観的」な認識方法は、上述の論理構成のもとに理解することができる。彼の日蓮信仰は、認識方法論において、認識者の社会的・実践的責任という倫理性の問題へと接続するのである。

Ⅲ. 世界史認識と教育

——多元的世界史像の形成と

世界史的現実への対決——

従来、教育学では、戦後日本の国民教育論に対す

る評価とも関連して、上原について対立的な二つの立場から言及されてきた。一つは、国家との対抗関係において「国民教育」の歴史的意義を肯定的に評価し、そこに上原を位置づけるものである。堀尾輝久によれば、戦後日本の国民教育運動・国民教育論にいう「国民教育」とは、「『国家』にたいする『国民』という関係で自覚された」⁴⁷⁾ カテゴリーであった。その国民教育運動において上原は、教育学者の勝田守一、宗像誠也、矢川徳光らとともに代表的論者の一人として位置づけられるのである⁴⁸⁾。これに対し、いま一つの立場は、国民教育論におけるアジア認識の弱さを指摘し、それが「国民」概念に括られない国内外の他者——在日朝鮮人やアジアの民衆——を差別・隠蔽し、日本人の歴史的責任を曖昧にするイデオロギーとして機能する点を批判するものであり、この観点から上原に言及される。例えば岡村達雄は、「上原におけるアジア認識が、己の生活現実において共存する〈他者〉に少しでも真当に向けられていたらどうであっただろう」と問い、在日朝鮮人の置かれた境遇を挙げて、「『国民教育論』は、……想像を超える人びとの血の代価で贖われた歴史的眞実に責を負いうることができない」⁴⁹⁾と厳しく批判している。

しかし、上原の国民教育論は、〈国家 対 国民〉の対立軸や、「国民」概念のイデオロギー性を指摘する従来の解釈枠組みでは捉えきれない。国民の世界史認識のあり方を重視する彼の教育論は、本稿第Ⅰ節で検討された彼の宗教理解との関連において再解釈される。同節では、上原における宗教的次元と世俗的次元との二元的理解と、日蓮信仰とが明らかにされた。この宗教理解を背景に置くとき、世界史認識と教育をめぐる上原の言説は、「形而下的」・「此岸的」な次元としての世俗的次元における歴史的現実への関わり方の問題として捉え直される必要がある。

では、そこでは何が目指されたのか。第Ⅱ節で検討された認識方法論をとる上原が探求した「世界史認識の方法」が、「世界史像の自主的形成」と呼ばれるものであった⁵⁰⁾。そこでは、「自分自身で世界史像を創造的に描いていき、その過程のなかで、われわれが身体では体験している問題の形をはっきりさせていく」ことが提唱される⁵¹⁾。前節にみた通り、上原にあっては歴史像・歴史学の成立に際して「問題意識」が必然的に関与する点が強調される。世界

史像の形成についても彼は、国民の一人ひとりが自らの「問題意識」から発して世界史像を自主的・創造的に描き出し、それを日々不断に書き改めることを主張する。その世界史認識の過程は、次のように表現される。すなわち、世界史の学習とは「問題意識から出発して世界史像を創造的につくりあげていく」ことであり、「そういう世界史像を毎日毎日書き改めていくその過程で、自分のもっている問題意識が深められていき、広がり、ほかの問題との関連が明確になっていく」⁵²⁾。「問題意識」とその深化・広がりを重視する上原において「問題」とは、社会の民主化・独立・平和⁵³⁾といった形で把握されるものであったが、彼は諸民族の独立が世界平和の条件を成すとみる立場から、とりわけ民族の政治的な態度決定、すなわち独立の問題を重視したのである⁵⁴⁾。

1958年の教科書検定で不合格とされた高校世界史教科書をもとに刊行された上原編『日本国民の世界史』(1960)の序論にあたる文章「世界史を学ぶために」では、世界史像形成に関して次のように書かれている。「本書を手がかりとして、初めて世界史を学ぼうとする者は、本書の構成を一つの見本として、自分自身の世界史像を描きあげるように努力すべきである」⁵⁵⁾。そこでは、特定の世界史像が特権的・排他的に正統化されることはなく、常に何らかのパースペクティブをもつ個人が各々の視点から世界史像を形成することとなる。そこには、個々人の視点に制約されながら複数の世界史像が多元的に成立する。その際、「問題意識」のあり方が自己言及的に問い返され、認識に伴う社会的・実践的な責任が問われることは前節にみた通りである。『日本国民の世界史』とは、国民各自においてなされるべき世界史像形成の「一つの見本」となる書として発表されたものであった。

こうして「世界史像の自主的形成」を提唱する上原自身は、ヨーロッパ中心主義の世界史像を批判し、複数の異質・多様な地域世界が相互に関わり合う多元的世界史像を構想する。彼によれば、ランケ(Leopold von Ranke, 1795-1886)の時代以来、ヨーロッパ人による世界史像の欠陥は「ヨーロッパ中心主義」にある。そこでは、「ヨーロッパ的価値の一元性」のために中国・インド・イスラムなどの「諸世界がヨーロッパの単なるペリフェリーとして取り扱われ」、「諸世界の多元性」・「諸価値の多様性」といった観点が斥けられてしまうからである⁵⁶⁾。ヨー

ロッパ中心主義を批判する上原において、世界史像形成はまさに教育の課題であった。彼は、世界史教育に関して「価値のプリュラリズム(複数主義)」⁵⁷⁾を主張するとともに、次のような世界史像を提案する。それは、ヨーロッパ中心でもアジア中心でもなく、「ヨーロッパもアジアも、それからソヴェトもアメリカも、平等の立場で、あるいは同じ平面において関係し合い、ある場合には対決し合い、ある場合には結合し合う」世界史像である⁵⁸⁾。ここに構想されるのは、多元的な諸世界の相互連関による世界史像である。この多元的世界史像の構想は、上原編『日本国民の世界史』では次のような過程として描き出されている。すなわち、前近代における東洋文明圏(東アジア・インド・西アジアの三文明圏より成る。)と西洋文明圏との並存から、近代におけるヨーロッパ諸民族を中心とする一体的な世界史の形成と、西洋への東洋の従属を経て、二度の世界大戦を経験した現代における、東洋文明圏と西洋文明圏、そしてアメリカ・ソ連のそれぞれが能動的な役割を演じる「多元的な立体的世界」の形成による「一体的な世界史」の始まり、という過程として描き出されるのである⁵⁹⁾。

上述のような世界史認識・世界史像形成が国民教育の内容を構成するのはもとよりである。しかし、上原にあってはさらに、そもそも「教育」の営みが世界史認識と不可分のものとして把握されていることは見落とせない。彼は、教育の問題を考え教育実践を行うための「[場]の認識行為」⁶⁰⁾としても世界史像形成を要請する。上原の教育論における力点の一つは、教育を「歴史的なもの」⁶¹⁾として捉えるところにある。これは教育と歴史とが互いに影響し合う相互媒介的関係に立つことを意味する。例えば、「教育と歴史との有機的連関性と相互媒介性」と表現されるように、教育とは歴史に規定されつつも、また逆に歴史を形成してゆく営み——「歴史の教育規定性」と「教育の歴史形成性」——として把握されるのである⁶²⁾。つまり、教育は歴史を形成する営みである。上原は、「子どもたちを、世界史的現実の中で平和と独立と民主化の困難な問題を担いうる日本国民にまで育て上げる」ことを教師固有の仕事として挙げている⁶³⁾。上原にあっては、先に見てきた異質・多様な諸世界より構成される世界史の現実の諸課題を担いうる国民の形成こそが教育論の主張なのである。彼は自らの認識方法を「課題化的認識

の方法」として述べ、それが「歴史的現実の重荷を背負いながら、歴史的現実に即して、歴史的現実を変更していくという問題」⁶⁴⁾に取り組むものであり、事実や事態を「解決、克服、対決、実現などを要する課題として受けとる」⁶⁵⁾ものだという。このように、上原の志向する認識方法は歴史的現実との対決と結び付いている——前節にみた通り、「客観主義」が社会的・実践的責任の回避として批判されることと重なる——が、彼の教育論もまた、世界史認識と、その世界史的現実の提出する諸課題への対決とを統一的に把握するものであるといえる。

そして、その教育論において目指された人間像の背景には、すでに第Ⅰ節で解明されたように、歴史的現実と対決した仏教者としての日蓮が想定されていた。この宗教理解を背景に置くとき、上原における「教育」とは、日蓮信仰に媒介された世俗的次元における実践の一領域として解釈される。ここにおいて日蓮とは、上原自身の社会的実践の模範であるとともに、彼がその国民教育論において目指したところの、世界史的現実の諸課題を担う人間像とも重なり合う規範性をもった宗教的人格なのである。

おわりに

以上、三節にわたる考察を通じて解明された事柄を次の二点に整理しておこう。

第一に、上原においては認識と社会的・実践的責任とが不可分のものとして把握され、世界史認識を媒介としてその世界史的現実の諸課題を担う国民の形成を目指す教育論も、この両者を統一的に把握するものといえる。高度経済成長期の時代的趨勢にありながら、〈歴史認識のパースペクティブ性〉と〈認識に伴う責任・倫理性〉とを強調する彼の認識方法論は、認識者の主体的あり方を問うものであった。「主体的にして客観的」な認識方法を主張するその議論によれば、歴史を恣意的に捉えようとする「主観主義」が是認されないのはもとより、逆に認識の科学性・客観性の要請のもとに認識者の社会的・実践的責任を回避する「客観主義」も批判されねばならなかった。つまり上原は、認識と社会的・実践的責任とを分離する態度を「客観主義」として批判したのであり、両者を統一的に把握するところに彼の認識方法論の力点がある。「世界史にたいして、あるいは歴史の歩みにたいして責任をもとうとす

る」⁶⁶⁾ことが重視される所以である。「世界史像の自主的形成」を提唱し、ヨーロッパ中心主義を批判して多元的世界史像を構想する上原の世界史認識の主張も、認識者の社会的・実践的責任の問題と切り離すことができない。その意味において世界史認識とは、異質・多様な諸世界により多元的に構成される世界史的現実の諸課題を担うことと不可分であり、教育論もこの発想において論じられている。

第二に、こうした世界史認識と教育をめぐる議論の背景を成すのが彼の宗教理解であり、上原における「教育」とは、日蓮信仰に媒介された世俗的次元における実践の一領域として解釈することができる。本稿の第Ⅰ節で解明されたように、上原の宗教理解には「形而下的」・「此岸的」な次元としての世俗的次元とそれを超越した宗教的次元との二元的理解がみられるが、この両次元は日蓮信仰により媒介されている。彼の日蓮観においては、鎌倉時代の歴史的現実との対決が評価されるとともに、時代を超越した意味をもつものとして日蓮を現代に生かすことが目指される。こうして日蓮は、世俗的次元における上原自身の実践の模範とされるとともに、彼が教育論において目指した世界史的現実の諸課題を担う人間像とも重なり合う。上原にあっては、宗教的次元の関心は世俗的問題からの逃避を志向するものではなく、むしろ日蓮信仰により世俗的次元での実践へと媒介されるものであった。また一方で、教育論の背景にこうした宗教理解が存在しながらも、上原の教育論は宗教教育の形をとって日蓮の教義・信仰に則った仏教教育を主張するものではなく、あくまでも教育はその世俗性において把握されている。むしろ、教育は世俗的次元の営みとして把握されながら、その背景に日蓮という宗教的人格が想定されているのである。

上原の諸論稿を検討してきた本稿での考察を通じて、戦後国民教育論の目指した人間像が一定の宗教的背景をもつものであったことが解明された。そこには、〈国家 対 国民〉の対立軸や、「国民」概念のイデオロギー性、あるいは国家の擬似的宗教性を指摘する、国民教育論に対する従来の解釈枠組みには解消されえない問題が含まれている。むしろ上原の教育論は、日蓮信仰を背景にもつ人間形成論として再解釈できるものである。そして、こうした上原の思想が教育学に対して提起しているのは、従来の教育学的な宗教理解を超え出て、人間の宗教性の問

題を含めたより包括的な人間理解のもとに教育を捉え直すことに他ならない。そこには〈宗教と教育〉という根源的な問題領域が存在している⁶⁷⁾。そしてこの問題領域では、もはや、教育の自明性を前提として宗教を取り扱うことを目指す発想にとどまることはできない。むしろ、それを越え出て、人間の宗教性に対するメタ次元での考察を含んで、教育を相対化しつつ教育を捉え直すことが課題となるであろう。

いま、教育学が「総合的人間学」(堀尾輝久)⁶⁸⁾であろうとすると、〈宗教と教育〉に関する総合的検討を含めて、人間形成のより包括的な考察が進められるべきである。

〔凡例〕

①引用部分中の傍点は原文の通り。

②引用部分中の「……」は引用者による省略を示す。

③『上原専祿著作集』(編者：上原弘江、発行：評論社、1987年～)からの引用については、各巻の番号に対応する略号を用いて次のように註記する。例……著 12:16 頁。なお、本稿で引用した『著作集』の各巻は次の通りである。

- ・著作集 6『平和の創造——人類と国民の歴史的課題——・危機に立つ日本——日本国民に訴える——』(1990 年)
- ・著作集 8『世界史像の新形成』(1993 年)
- ・著作集 12『歴史意識に立つ教育』(2000 年)
- ・著作集 13『増補改訂版 世界史における現代のアジア』(1991 年)
- ・著作集 14『国民形成の教育 増補』(1989 年)
- ・著作集 15『歴史的省察の新対象 新版』(1990 年)
- ・著作集 16『死者・生者——日蓮認識への発想と視点——』(1988 年)
- ・著作集 17『クレタの壺——世界史像形成への試読——』(1993 年)
- ・著作集 19『世界史論考』(1997 年)
- ・著作集 25『世界史認識の新課題』(1987 年)
- ・著作集 26『経王・列聖・大聖——世界史的現実と日本仏教——』(1987 年)

④上原専祿の著作については著者名を省略して註記する。なお、『著作集』・諸著作の巻末には論稿の成稿日・講演日の一覧が記載されている。以下の註では各論稿名の直後にその年代のみ括弧内に記す。

註

- 1)「誓願論——日蓮における誓願の意識——」(1970 年)、著 16:52-55 頁。
- 2)〈宗教と教育〉に関する近年の文献としては、宗教社会学やジャーナリズムからの論及、あるいは宗教系私立学校からの報告を含めて、次のようなものが発表されている。これらのうちには対立する主張が含まれているが、ここでは書名を挙げるにとどめる。下村哲夫編『学校の中の宗教——教育大国のタブーを解説する——』(時事通信社、1996 年)、山口和孝『子どもの教育と宗教』(青木書店、1998 年)、国際宗教研究所編・井上順孝責任編集『教育のなかの宗教』(新書館、1998 年)、菅原伸郎『宗教をどう教えるか』(朝日新聞社、1999 年)、加藤西郷『宗教と教育——子どもの未来をひらく——』(法蔵館、1999 年)。
- 3)岡村達雄「戦後国民教育思想の歴史的負性——上原専祿における「死生」の問題をめぐる——」、『現代公教育論——臨教審批判と変革への視座——[増補改訂版]』(社会評論社、1986 年)、266-269 頁、1978 年初出。
- 4)『法華経』の信仰と研究(1958 年)、著 17:62 頁。
- 5)田中美知太郎は、上原の全生涯は「宗教的志向によつて貫かれてゐる」と指摘する。「哲学談義とその逸脱(九)——上原専祿の場合——」、『新潮』1985 年 4 月号、315 頁。
- 6)本稿は、次に掲げる拙稿と関連性をもつ。櫻井敏「上原専祿における教育と宗教——「歴史」概念と日蓮観をめぐる——」、『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 39 巻(1999 年)、77-85 頁。
- 7)「現代日本と仏教心情」(1947 年)、著 15:70 頁。
- 8)同上、著 15:71 頁。
- 9)同上、著 15:75 頁。
- 10)同上、著 15:71 頁。
- 11)同上、著 15:75 頁。
- 12)同上、著 15:76 頁。
- 13)同上、著 15:75 頁。
- 14)「人類感情と宗教」(1950 年)、著 6:51-52 頁。
- 15)「仏教者と平和」(1952 年)、著 6:253 頁。
- 16)「現代と平和」(1956 年)、著 12:60 頁。
- 17)「死者が裁く」(1970 年)、著 16:43-45 頁。「親鸞認識の方法」(1970 年)、著 26:462 頁、など。

なお片岡弘勝は、戦後の上原の思想に一貫するものとして「死者・生者」関係的主体性論の存在を指摘している。「戦後主体形成論における「地域」概念——上原専

- 祿「生活現実の歴史的認識」論の構造——,『日本社会教育学会紀要』No.34 (1998年度), 32-40 頁。
- 18) 「宗教的次元」と「世俗的次元」とは、読解のため暫定的に設定された区分である。これに関して、エリアーデによる「聖」と「俗」の区分が参考となる。「聖なるものの定義はまずそれが俗なるものの対照を成すということに始まる」。「聖と俗とが世界のなかに在るふた通りのあり方、人間が歴史の流れのなかで形成し来たった二つの生存状況をなす」。ミルチャ・エリアーデ『聖と俗——宗教的なるものの本質について——』(風間敏夫訳, 法政大学出版局, 1969 年), 3・7 頁。原著: Mircea Eliade; *Das Heilige und das Profane, Vom Wesen des Religiösen*, 1957.
 - 19) この二元的理解に即していえば、晩年に表明された〈教育への懐疑〉は、宗教的次元の問題——「生者」と「死者」との関係——にとって、世俗的次元の営み——教育——が異次元のものであることの表明であるといえる。
 - 20) 前掲「親鸞認識の方法」, 著 26:436-437 頁。
 - 21) 『死者・生者』への「序」(1973 年), 著 16:5 頁。
 - 22) 「歴史的現実と在家仏教」(1955 年), 著 26:69 頁。
 - 23) 同上。
 - 24) 「日蓮を現代にどう生かすか」(1956 年), 著 26:282 頁。
 - 25) 「日蓮上人と現代」(1958 年), 著 26:303 頁。
 - 26) 前掲「日蓮を現代にどう生かすか」, 著 26:270-284 頁。
 - 27) 「日蓮を現代に生かすくわだて」(1957 年), 著 26:286 頁。
 - 28) 前掲『「法華経」の信仰と研究」, 著 17:62 頁。
 - 29) 田中昌弥は、1950 年代後半の上原の日蓮観について、「日蓮と上原自身の認識活動が重ね合わされ、「歴史的政治的問題意識と仏教信仰の現代における結合」が構想される」と述べている。「上原専祿における認識方法と教育観の変遷——近代合理主義と個性的理解の問題をめぐる——」, 東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室『研究室紀要』第 18 号 (1992 年), 107 頁。
 - 30) 〈矢内原忠雄全集 第二十四巻〉『余の尊敬する人物』(岩波書店, 1965 年), 90 頁, 原著: 1940 年。
 - 31) 内村鑑三『代表的日本人』(鈴木範久訳, 岩波文庫, 1995 年), 164-165 頁。原著: *Representative Men of Japan*, 1908.
 - 32) 同上, 176 頁。
 - 33) 近代日本のキリスト者の日蓮観については、次の文献も参照。高木豊「キリスト者の日蓮観」, 〈講座 日蓮 4〉『日本近代と日蓮主義』(春秋社, 1972 年), 179-194 頁。
 - 34) 末木文美士『日蓮入門』(ちくま新書, 2000 年), 208 頁。
 - 35) 「日蓮, 殊にその法華経観」(1965 年), 著 26:366-367 頁。
 - 36) 「世界史像の新形成」(1954 年), 著 8:55 頁。
 - 37) 「歴史の研究法について」(1957 年), 著 19:89 頁。
 - 38) 「歴史学と考古学」(1956 年), 『歴史学序説』(大明堂, 1958 年), 123 頁。
 - 39) 「世界史の起点——世界史概念の明確化のために——」(1968 年, 未完), 著 25:537 頁。この論稿は 1968 年 3 月 15 日現在, 未完のものであるとされる (上原弘江「編者あとがき」, 著 8:206 頁による。)
 - 40) 前掲「歴史学と考古学」, 『歴史学序説』, 123 頁。前掲「世界史の起点」, 著 25:537-538 頁。
 - 41) 野家啓一「歴史のナラトロジー」, 〈岩波 新・哲学講義 8〉『歴史と終末論』(岩波書店, 1998 年), 33 頁。
 - 42) 例えば野家は、「歴史は常に有限のパースペクティブをもった一定の視点からしか語り得ないもの」であり、「歴史記述は常に「パースペクティブ性」を免れない」ことを指摘する。同上書, 33・56 頁。
 - 43) 「現代歴史学の相貌」(1950 年), 著 8:145 頁。
 - 44) 「世界史における現代のアジア」(1954 年), 著 13:9-10 頁。「世界史を学ぶために その二——『日本国民の世界史』によせて——」(1960 年), 著 19:496-497 頁。
 - 45) 前掲「日蓮, 殊にその法華経観」, 著 26:397 頁。
 - 46) 前掲「世界史の起点」, 著 25:557 頁。
 - 47) 堀尾輝久『日本の教育』(東京大学出版会, 1994 年), 264 頁。
 - 48) 同上, 260-264 頁。堀尾『現代日本の教育思想——学習権の思想と「能力主義」批判の視座——』(青木書店, 1979 年), 72-73 頁。
 - 49) 岡村達雄, 前掲論文, 265 頁。
 - 50) 前掲「世界史像の新形成」, 著 8:54 頁。「現代日本における教育の課題」(1954 年), 著 12:16 頁。前掲「世界史の起点」, 著 25:562 頁。
 - 51) 前掲「現代日本における教育の課題」, 著 12:16 頁。
 - 52) 同上, 著 12:22 頁。
 - 53) 同上, 著 12:30-31 頁。
 - 54) 例えば、「新しい日本人の形成」(1952 年), 著 6:283 頁, 「世界史的自覚に生きる」(1960 年), 著 13:248-249 頁, など。
 - 55) 前掲「世界史を学ぶために」, 著 19:498 頁。
 - 56) 前掲「世界史における現代のアジア」, 著 13:22 頁。
 - 57) 共同討議「世界史像形成のために——諸国民の世界史意識と世界史像——」(1955 年)における上原の発言。上原専祿・江口朴郎・尾鍋輝彦・山本達郎監修〈世界史講座 VIII〉『世界史の理論と教育』(東洋経済新報社, 1956 年), 28 頁。

- 58) 「日本国民のための世界史教育」(1956年), 著 12:139 頁。
- 59) 上原専祿編『日本国民の世界史』(岩波書店, 1960年)。
次の文献も参照。石井寛治「戦後歴史学と世界史——基本法則論から世界システム論へ——」, 歴史学研究会編『戦後歴史学再考——「国民史」を超えて——』(青木書店, 2000年), 33-34 頁。
- 60) 「民主主義教育の世界史的自覚」(1955年), 著 12:49 頁。
- 61) 「現代日本における社会科の使命」(1953年), 著 12:169 頁。
- 62) 「世界史の新段階と国民教育」(1960年), 著 14:28-30 頁。
- 63) 同上, 著 14:35 頁。
- 64) 「日本における独立の問題」(1961年), 著 14:81 頁。
- 65) 「アジア・アフリカ研究の問題点」(1963年), 著 25:65 頁。
- 66) 「日蓮認識への道 (未完)」, 著 26:498 頁。
- 67) 西平直は, 大田堯の思想を論じるなかで, 「教育の問いは, もはや何らかの「コスモロジー・形而上学・ミュトス・信仰」を避けては語ることができない時代にある」ことを指摘する。「大田堯における「生命」の視点——種の持続としての教育——」, 皇紀夫・矢野智司編『日本の教育人間学』(玉川大学出版部, 1999年), 237 頁。
- 68) 堀尾輝久「現代における子どもの発達と教育学の課題」, 『人間形成と教育——発達教育学への道——』(岩波書店, 1991年), 27-32 頁, 1979年初出。