自己教育に関する若干の考察

——研究方法を中心に——

社会教育学研究室
伊　藤　順　康

目　次

はじめに
I. 問題の発想
II. 問題の構造
——自己教育の技術化
III. 問題の展開
——方法としての「転向」研究
おわりに

はじめに

戦後における社会教育の内容・方法研究の一応の区切りを画すると思われる「日本社会教育学会年報　第17集」[(1)]において，編者の碓井正久氏は，社会教育事業（活動）を展開する側の人々にとっては，学習する側からの次の問いに対する答を用意することが必要であるとして，次の三つの問いを示しておられる。即ち，「第一に，何のために学習（勉強）するのか，第二に，どういうなかみの勉強をしたらよいのか，第三に，どういうふうに勉強をすすめたらいいのか」ということである。

この問いに対しては，戦後の社会教育内容・方法研究の諸業績および諸実践がその答を構成しているわけであるが，さらに「学習者ひとりひとりの自学に対して社会教育はいかにかかわるべきか」という角度からこの問いの究明を試ることが小論の目ざすところである。ここでは社会教育の要締たる自己教育を社会教育事業（活動）におけるひとりひとりの自学の場面においてとらえ，考察の対象とする。したがって，ここにいう社会教育の機能とは極めて限定的な側面におけるところのものであることはいうまでもない。

小論では，自己教育を「思想者としての自己形成」と規定し，その形成過程における技術的援助を社会教育の役割の一つと考える。さしあたり自己教育の究明は「思想者としての自己形成」のメカニズムを解明し，それを技術化することにあると考えられる。研究の方法としては，日本の思想史・思想論研究に社会教育サイドから取り組むという方法をとり，まず当面の研究領域を日本の転向の研究に設定することにしたい。

I. 問題の発想

‘はじめに’に引いた三つの問いのうち，第一の問いは学習の目的に関するものである。このことの吟味からはじめたい。一つの学習活動を計画し実施するに際しては当然その目的を考慮の外におくことはできない。しかし現代においては，一般に，「包括的な教育目標はもはやえがくことはできない」[(2)]，中でも，教育の客体が同時に教育の主体であるという特質を有する社会教育の場面においてはなおさらそのことは強調されねばならないといえよう。というのは，それは人生観・世界観に直接かかわるところであって，「人間の自覚的自己決定の原理が分化し，ますます多様化して，人間が自己の位置を見定められなくなり，何が真実の生き方であるかが一義的には答えられない」[(3)]のが現代の一つの特徴に他ならないからである。したがってここでは，かかる目標を形式として，枠組としておさえることの方が適当であると考える。

ところで，日本社会の現実が露わにする諸問題・諸困難は，主体的に生きようとする国民の前に幾多の学習課題を不断に提示しつづけているといえる。それら多様な学習課題と取り組むもろもろの学習活動を貫く共通の目標は，如上の考察をふまえてそれを形式として「歴史的現実の課題化的認識」[(4)]に収斂させ，以下の考察の前提としたい。

ここで，先の第二の問いにすすむことになる。今みたように，ひとりひとりの学習者がその存在形態のちがいをこえて，共通の課題として立てられるべきものが「歴史的現実の課題化的認識」ということであった。ここで

は‘課題化’に強調点を置いて理解したい。‘課題化’という概念こそ知識を単なる知識にとどめしめず，現実に主体的に取り組む行動へと媒介するものに他ならないからである。さて，第二の問いとは学習の内容についてであった。むろんここで扱うのは個々の学習内容ではなく，個別具体的な学習内容を選択し編成していく原理についてである。歴史的現実を，課題として認識する，このことを中核的構造として含みうる概念は何であろうか。またわれわれは，それを既に所有し使用してきたといえるのであろうか。

これに答えるためには，修養，啓蒙あるいは教養といった，知識，行動又は知識と行動の関連などのありようを統轄する構造をもつ概念を検討する必要があろう。中でも，社会教育のプログラムの中には頻繁に登場する教養という概念については吟味を要しよう。

まず修養について考えてみる。修養とは，いうまでもないことであるが，基本的には徳性をみがき人格を高めることである。しかしそれは単に精神的態度のみに関することではなく，修業とも相通じて生活と行為にも関わるものであるから，一面かみあうところがないわけではない。しかし修養には先ず典型が存在し，規範によって自らを規制するということがその中心としてある。四書五経が則るべき経典であり，君子・大丈夫になることが理想であって，そのために放漫に走ろうとする諸欲望・諸煩悩をおさえる——つまり自己支配の確立を目的とするものといえよう。もっとも修養思想が，帝国主義への移行期にあった天皇制国家権力の対内的・対外的暴力性とそれが生み出す罪悪に対する内面的な抵抗の論理にまで高められた例[5]もあるにはあるが，基本的には，「個」と「類」を無媒介につなぐ基本的構造を有しており，この構造が不可避的に有する‘「種」の世界に対する批評機能の脆弱さ’[6]の指摘をまつまでもなく，現実社会との対決をその基本の核としてもちうるものではありえなかった，といえよう。

では教養についてはどうか。いうまでもなく，社会教育と教養とは密接な結びつきをもっており，社会教育のプログラムの中にはかならずといっていいほど教養あるいは一般教養ということばがあらわれてくる。また社会教育内容論研究の一環として「社会教育と教養」という研究もある[7]。しかしここでは教養のあるべき姿や現実態を考察するのではなく，日本における教養概念の成立に着目し，その歴史性，成立事情が規定した教養概念の本質が現在にも引継がれていると仮定してその成立についてみておきたい。教養ということばが一般に広く用いられるようになったのは，1935年ごろからと，いうことであるが[8]，ここではそれに先だついわゆる大正教養主義について考える。

大正教養主義の成立の時代背景はどうであったか。日本の資本主義は第一次大戦を契機として発展をとげていく。資本主義が発展していくということで経済的な余裕が生じ，文学でも芸術でも学問でも「自由な発展を許容するような経済的な条件というものができてくる」[9]つまり上昇期資本主義の健全な側面ともいいえようが，ある程度リベラル，ヒューマニスティックな作品が生まれる社会的，経済的な基礎が出来てきたという事情が存在する。しかし我国の資本主義が確立されたその時，既に世界の資本主義は自由主義の時代を去って帝国主義化しており，社会主義革命の黎明を迎え，かつ我国の労働運動は組織化の途上にあり，米騒動のような大きな民衆運動が全国を風靡するといった現象も含んで，表面的繁栄の内部に未曾有の混乱を孕んでいる時代であった。これを「礼は皆滅びつくして，これに代るものは成立しておらぬ」「前なるものが既に亡びて後なるものが興らぬ」時代として森鷗外がとらえていた[10]ことも知られているとおりである。この，型（即ち，生と思考の様式，具体的には儒教の礼）が大正期には失われ，しかもそれに代わる型が形成されていない状況こそ，明治期にはあった型（つまり修養）にかわって無型の「教養」があらわれる所以のものであると唐木順三氏は説いている[11]。

いわゆる教養派の人々が，型に代わるものとして個人主義・個性の尊重を重視したとしても，幸徳秋水事件によって自由民権の思想が強大な権力の前に終焉させられていた状況にあっては既に「国家の内部における個人の自由の問題は，人権の問題から人格の問題に変質してゆかざるを得なかった」[12]。あるいは又，個人主義のかかる偏向は，政治と思想の，爾後にやってくる不幸な出会いへの予感を「教養派の人々が一種のあきらめとして先取り」していたためともみられるのである。さらにこの個人主義が，夏目漱石におけるごとく個性の発展と世界主義の一致を願望する[13]こともなく，世界や人類を目指すという名目の下に日本における国家や社会を欠落させたもう一つの理由としては，明治における国家有用のための学問という，いわば実用主義への反発という面もあったといえよう。かくて，時代と社会に対しては，創造的でなく批評的に，国家民族の問題に対しては高踏的になり，「問題を類と個，普遍人類性と個性，即ちその中間媒介項としての種，特殊としての国家社会民族をぬきにした領域へ限っていった」[14]こと，それが大正教養主義の歴史的規定である。

以上にみた歴史的規定は，そこに成立した教養概念に

次の諸特徴を生ぜしめた。

第一に，個と普遍を無媒介に結びつける思考は，日本における国家や社会を欠落させたものである。ということは非社会性，非政治性という特徴を有することを意味する。ちなみに唐木氏によれば，教養がかかる構造をもっていた故に如上における媒介項たる特殊，種，国家，社会，階級を問題にする強力な型――ひとつはマルクス主義における新たなる形式，型。他方においてこれと全く対立するファシスト及び軍隊における別の型――の前に全く無力であったとされる。[15]

第二に，先述の経済的余裕の上に立って専門家としての学者や芸術家としての意識が醸成されてくるわけであるが，それが文化の意志の敵対物であるところの国家や政治との緊張関係を失っていたため，受動的・観照的側面を色濃くするということである。「どんな思想も敵対する思想の媒介なしにじぶんを成熟させることはできない」[16]にもかかわらず，「日本ではニーチェを読んでいる人が同時に新カント派も読んで両方感心しなければならないということになっている。（中略）思想の追求というような場合には本来なら選択・対決が必要であるのに当時のインテリは選択とか対決とかいう姿勢ではなくてみんなちょうだいしなければならないものだというように考えていた。」[17] 即ち，美的鑑賞者，受容者としての専門家の成立ということである。

第三に，第二で述べたところとやや重複するが，決断なき懐疑主義という特徴である。教養派とよばれる人々に共通の一つの傾向に求道精神といえるものがある。しかしそれは本来受容者としての「あれもこれも」ではなく「あれかこれか」の決断をせまられるものであって，「あれかこれか」には心に大いなる犠牲を必要とするのである。饗庭孝男氏は「あれもこれも」の反対の極に，「あれかこれか」を愚直に決断した生涯をもった河上肇をおいて書斎的求道者のナルシシズムを剔抉する。即ち第三とは，「自己の思想が肉体をもって現実をつらぬきとおすように考えたかどうか」[18] という基準よりみた特徴である。

以上にみたような特徴をもつものとして大正教養主義は成立した。しかしもちろん，ここではそこにおける教養批判が目的ではない。かかる特徴をもつものとして成立した教養概念の諸特徴は今日われわれが使用する教養の概念の中に，多少の変化を伴いつつも基本的には引継がれていると思われる。さらに外在的条件も加わって教養の「物神化」[19] を招き，それは今日における教養の問題点ともなっている。即ち，たとえば1915（大正５）年の「青年団育成にかんする訓令」で地域青年団を修養団体と位置づけたのであるが，その修養内容の貧しさがやがて社会的地位の低さと結びつき，逆に社会的地位の高さと結びついた「教養」への渇仰感を生み出し，それが教養の物神化を生み出し[20]，停滞的な教養観が固定化されたという歴史的事情も存在する。

今日，教養を問題にするに際しては「国民的教養」「あたらしい教養」「はたらく教養」といった形で提起がなされ，あるいは「教養とモラル」という形で論議がなされている。それは従来の教養観をあらため，そこに欠陥を補う新しい意味をこめて再生させようということであってきわめて意義のあることではあろう。しかしその新しい教養観がすでに充分の吟味をへて確立されているわけではない。したがってさしあたり，さまざまな限定句を冠して論じられている教養概念を，自己教育の核心を表現するものとして採用することは控えるべきであるという結論を得る。

歴史的現実の課題化的認識という目標に応ずる自己教育の核心を表現するには，選び，決断する者としての思想者，知行一致への志向をそれ自身の内部構造としてもつ思想というカテゴリーを採用しなければならないことがここに理解される。

II．問題の構造
――自己教育の技術化

Iの考察をふまえて，自己教育を思想者としての自己形成であると規定する。そして社会教育はこの個人個人のレベルでは，その形成過程を技術的に援助することであると考える。とすれば，次にかかる抽象論レベルにおける規定が具体的なレベルでいかなる社会教育の内容・方法論を提起するかということが問題となる。もちろん本研究もそれを目ざしているのではあるが，まずは余り熟しているとはいえない，思想者あるいは思想者としての自己形成といった概念についてその内包を明らかにするところからはじめよう。

㈠ 思想ということばは，各種の辞典によればふつう三段階の意味で使われている。まず考えとか意見の意。第二に，論理的分析を加えて得た判断または命題の意。第三に，基本的な原理によっていくつかの命題をつなぎあわせて論理一貫性のある体系をつくりあげたばあい。この理解によれば，知識との区別が十分に意識されているとはいえない。ここではまず知識との相違点を次のようにおさえる。まず知行一致への配慮の有無であり，次に思想とは情動の体系がまず主体の側にあって体系を選び

とるつまり理性的認識と情動的認識との相互浸透がおこなわれているのである。以上を別の角度から，即ち心理的側面よりみたとき，思想は「願望性」という特徴を有するものとして理解される[21]。この願望性とは，自らの社会的実践が実現すべき未来についてのイメージの反映である。ということは願望性とはすでに情況をこえ出た未来の視座より現実を認識しているということである。ここに，課題化的認識に直接的に対応する構造をもつものとして思想の特質が理解されるであろう。

前述の意味における思想を身に体した者として，あまり熟しているとはいえないが「思想者」という概念を用いたい[22]。「思想家という語には何か特殊な既成観念がまといつく。職業的，エリート的そのほかの観念が。(傍点原文)」[23]という懸念があってあえてかかる用語を採用した。ちなみに，他人の思考によって仕上げられた思想の成体はそのままでは教条であって，自分自身の思考による「再発見」の過程を経なければ自分の「意味」や「秩序」とはならない。したがって思想者たることは何よりも自覚的な自己決定の能力と志向を自身のうちに統一することが条件となるであろう。その意味で思想者とは，「選び」「決断する」ものの謂である。

以上，思想および思想者についての一応の検討を行ったのであるが，思想者としての自己形成つまり思想と人間の結びつき又は関係を考えるには今少し思想の内部構造に立ちいって検討する必要がある。

よく知られているように，この点について丸山真男氏が「思想史の考え方について」で示した要点は次のごとくである[24]。観念形態の成層を考えてみると，(a)まずいちばん上に抽象的・体系的な理論，学説，教義などがあり，(b)次に世界についてのイメージである世界観・世界像あるいは人生観など，(c)その下により具体的な問題に対する具体的な対応としての意見あるいは態度といったもの，(d)そしていちばん下には理性的反省以前の生活感情，生活ムード，実感，さらには意識下の次元，があると考えられる。目的意識性，目的設定による方向性は上から下に，思想を推進してゆくエネルギーは逆に下から上に向ってゆくであろう。

竹内好氏は，この丸山氏のいう観念形態の成層は思想の内部構造としてひとつの三角形の仮定で説明できるとする。その底辺から頂点にむかって先程の区分に従って(d)から(a)へとつみ重なっていくわけである。ところでさらに竹内氏は，このような三角形は個人単位でも集団単位でも相似形で存在し，大小無数の三角形の結合が社会を形成している，とする[25]。やや紹介が長くなったが，以上の考察によって丸山氏のいう観念形態の成層構造を個人のレベルにおいて考察することが可能であることが示されたと考える。

思想者としての自己形成とは，前記成層構造の個人内部における有機的統合の問題をその核心とするのである。ここで技術化とは，個人における自己形成のプロセスを当該個人における偶然のものとはみなさず，いくつかの類型を設定して条件と形成の問題として追究することをめざすことである。また，思想が社会的基盤と結びつくことについては，当然，それをも視野におくが，そのこととある個人と思想の関係は一応別のこととして考える。

ところで，個人における観念形態の成層の統合であるが，統合の一つのモデルとしてたとえば次のようなものがある。

山崎謙氏は，思想の自己構成の本質的な関係を「立場，観点，思考方法，作風」の連環としてとらえている[26]。敷衍すれば，思考する人間の社会的立場，関心の角度つまり世界を見る観点，客観的世界についての認識の仕方としての思考方法，実践の仕方としての作風，これらの統合がすなわち人間主体と客観世界との関係の内実であるとするのである。

統合がおこなわれるについては，いわば「上からの」統合と「下からの」統合の二様が考えられる。鶴見和子氏の表現をかりれば，前者は「選びとったイデオロギーによって自分の情動の体系そのものをつくりかえていくこと」，後者は「情動の体系が主体の側にあって，それによって対象としての思想の体系を選びとるだけでなく，選びとったイデオロギーをつくりかえること」を意味する[27]。自己教育の技術化論はその両様の統合を視野におかなくてはならない。そして抽象的な考察から，思想史の現実を対象として，いかなる統合の試みが限界をもち，いかなる試みが成功して思想者としての形成をとげしめたのかをリアルに検討しなくてはならない。歴史的現実の中に，何を課題として受けとめどのような思想方法で以てそれに対峙したか，成功も失敗も含めてまず歴史上の遺産を整理することが，技術化論の基礎作業として不可欠であろう。それには，思想論，思想史研究の成果を借用するだけでなく，社会教育研究の一領域として，思想論，思想史研究を設定してこれに臨むべきであると考える。

(二)　(一)をふまえて，ここで問題の構造を整理して明らかにしておきたい。

問題の構造とは，思想者としての自己形成のプロセスを技術的に援助することを社会教育の重要な一機能とす

る。そのことはただちに，上記プロセスの解明が課題であることを意味する。その課題の究明のために社会教育サイドからの思想論，思想史研究へのコミットが必要とされる。以上に尽きる。

ところで，ここにいう技術的援助，技術化についてであるが，自己形成のプロセスを技術化の観点から取り扱った先行研究としてはその一つのモデルとして「都市青年とサークル活動」[28]「労働者教育の一視点」[29]（いずれも那須野隆一氏）などを想定している。そこでは「成員各人の生活史（おいたち）の発表」を出発点とし「生活史・社会科学・人生論学習」の筋道をとおって情念的生活認識から知性的生活認識への移行の問題が論じられている。

また技術的援助という表現をあえて用いるのは，いかなる思想体系を選びとるかは全く学習者に委ねられているという意味をこめてのことである。

さて次に問題の構造に立ち入って考察をすすめよう。思想者としての自己形成がとげられるまでのプロセスを仮にⅠのプロセスとし，その後のプロセスをⅡのプロセスとする。Ⅱのプロセスとは I において形成した思想を継続して保持していくばあいや，放棄したり転換したりすることをも含めて，I に引続くプロセスのことである。

研究はさしあたり I のプロセスに集中される。もちろんⅡのプロセスも無視することはできない。Ⅱのプロセスの規定要因としては思想に内在する条件，学習者に内在する条件，社会的圧力等が考えられるが，基本的には I のプロセスに規定されると仮定したい。換言すれば，I のプロセスにおける統合のありようが，Ⅱのプロセスの規定要因に他ならないということである。I において統合が完成しているばあいには，Ⅱのプロセスは殆んどのばあい継続を示すと考えてよいのではなかろうか[30]。

この仮説は思想史の現実態の中で検討されなくてはならない。この検討はまた，思想の内部構造の仮説の検討にもつながるであろう。このような関心に立つとき，われわれはこれとほぼ同様の問題構造の展開が歴史上に既に存在していることを想起する。それは未整理の思想史的遺産であるところの「転向」の歴史である。

Ⅲ. 問題の展開

——方法としての「転向」研究

(一) まず転向研究への着眼と研究の視点についてみておこう。転向への着眼は，われわれが究明を志しているところの，人間と思想の関係の展開という構造そのものであるところによる。

転向概念については諸説があり，未だ通説はないといってよい。転向を「権力の強制による思想の変化」と規定したのは，高名な転向の共同研究を世に送った‘思想の科学研究会’である。その共同研究では，転向を思想史上の一つの操作概念として広く一般化する方向をとっている。しかしそれに対して，「倫理」および「革命」の脱色であるとした本多秋五氏の批判[31]，及び権力の圧迫よりもむしろ「大衆からの孤立（感）が最大の原因であった」[32]とする吉本隆明氏の転向論も更に研究を深化させるものであった。

一方，転向という宗教的な改悔・回心にも似た人間精神と生活の根本的な転回は少くとも権力の圧迫によってはかえってもっとも起こりにくいことである，とするのは真下真一氏である[33]。思想の科学グループの転向規定を批判する点では古在由重氏も同様である。氏は転向の基本的問題を「階級的な‘利害’」という観点におくべきであるとされる。「転向ということの本来の意味はひとつの階級の立場から他の対立的な階級の立場への，労働者階級の立場からこれに対立する諸階級の立場への転身という点にある（傍点原文）」[34]とされる。

ここでは転向の定義の問題にはこれ以上立ちいらず，機能的ではあるが，転向をさしあたり「思想と人間の関係」の展開の一側面としておさえ，本研究完結の時点で再び概念規定を論ずることにしたい。そして当面の研究は，転向（先述のⅡのプロセス）がその思想の形成過程（I のプロセス）に規定される，という仮説を検討することにむけていきたい。古在氏の表現をかりれば，再転向としての転向（第二の否定）を規定する転向（第一の否定）の検討ということである[35]。

なお，一般的に転向研究をすすめるばあいにはいくつかの重要な留意すべき点がある。まず，転向という語の現在の意味あいにおける用法の流通は検察側のイニシアチブによるものであった。当初学生対策として行われた検察側による「転向のすすめ」は1933年の佐野・鍋山両幹部の転向を頂点としてすすみ，転向をすすめまたは強制することが政策となりやがて転向政策は「制度として完結」[36]をみるに至る。またこのことの必然的帰結として，転向は家族共同体・天皇制への回帰として結着がつけられていったということである。かかる権力側の政策・動向と切り離してみることはできないのであるが，ここではそれらを視野におきつつも上記の視点よりする検討に重点をおいていくことにしたい。

(二) 「それじゃさかい，転向と聞いた時にゃ，おっ母さ

んでも尻餅ついて仰天したんじゃ。すべて遊びじゃがいして。遊戯じゃ。屁をひったも同然じゃないがいして。竹下らァいいことした。死んだことァ悪るても，よかったじゃろがいして。今まで何を書いてよが帖消じゃろがいして。（中略）あかんがいして。何をしてよがあかん。いいことしたって，してりゃしてるほど悪なるんだや。あるべきこっちゃない。お前，考えてみてもそうじゃろがいして。人の先きに立ってああのこうの言うて。（中略）本だけ読んだり書いたりしたって，修養が出来にゃ泡じゃが。お前がつかまったと聞いた時にゃお父つあんらは，死んで来るものとして一切処理して来た。小塚原で骨になって帰ると思うて万事やって来たんじゃ」

「お父つあんらァ何も読んでやいんが，輪島なんかのこの頃書くもな，どれもこれも転向の言い訳じゃってじゃないかいや。そんなもの書いて何するんか。何しるったところでそんなら何を書くんか今まで書いたものを生かしたけりゃ筆ア捨ててしまえ。そりゃ何を書いたって駄目なんじゃ。今まで書いたものを殺すだけなんじゃ。」(37)

中野重治の「村の家」によれば，父の孫蔵は永くあちこちの小役人生活をして地位も金もできなかったかわりに二人の息子を大学へ入れた正直もの，ごく平凡な庶民として設定されている。息子の勉次は他人の先頭に立って革命だ，権力闘争だ，と説きまわりながら捕えられると主義主張に殉ずることもせず，転向して出てきた足の地につかぬインテリ振りの息子にしかすぎない。平凡な庶民たる父親孫蔵は，このとき日本封建制の土壌と化して現実認識の厳しかるべきことを息子勉次にたしなめる。

吉本隆明氏が転向文学の白眉とする「村の家」の，勉次が日本の封建制に対して新たな決意で立ちあがる意志を表明する直前の場面である。問題として，仮にこの勉次の転向を究明していくことは，知識人の転向問題の究明である。それは私的生活と思想改造の問題に縫着するであろう。

わが国のばあい，戦前の共産主義者たちはいわば「職業的革命家」であり，非常に少数精鋭のメンバーから成立する集団であった。このような戦前の事情のもとでは「一個の個人としての私人としての，市民としての共産主義者の思想改革，思想改造の意義，役割は十分になしとげられなかった。（傍点原文）」(38)という事情が存在していた。非合法のもとで，しかもしばしばあわただしい経過をとってこの道を突進していったために，自己の属する組織がくずれ個人が挫折を経験するというときに転向が大量におこったのである。今まで全身をささげてそこへおのれを託していた組織がくずれると「今度は逆に，かつてあわただしく否定しさったはずのそれぞれの個人生活・市民的環境へふたたびどたんとおちこんでしまう」「すなわち一度は否定したはずの場所へあともどりしてゆく，転落していく。そういう場所の一つが古い家族制度（傍点原文）」(39)に他ならなかったのである。

これを小論の文脈に即した表現によれば，革新的な思想によって私的な生活圏においてもその思想にのっとった自己形成をとげていく問題——即ち「上からの統合」の問題に他ならないことがわかる。

ところで吉本隆明氏は，近代日本の知識人たちの思想的な運動がほとんど絶対的といっていいほど天皇制に敗北していった理由を，近代日本の知識人が支配的な権力としての天皇制と生活思想の根底にある日本的自然の両方から必然の糸のように挾撃されているにもかかわらず，ただ先進的国家の思想へ指向するインターナショナリズムだけを武器としてこれに立ち向ったという点に求めたことがある(40)。

この点に留意するとき，天皇制を深部から支え支持してきた一つの思想として「農本主義思想」を俎上にのせる必要が認められる。それは転向の結着点の一つの考察であると同時に，小論にいう「下からの統合」の可能性の探求に他ならない。綱沢満昭氏が述べるように，農本主義研究の意味は，日本社会に存在する伝統的・常識的な価値規範を外から否定することによってのみ出発するということに対しブレーキをかけ，むしろそれを評価し連続させつつ前のものとは別の価値を創造していく方向を探ることにある(41)。「およそとるに足る思想の条件を求めるならば，それは現実に生き，現実を動かすものということに帰着する」(42)とすれば，正に，日本の帝国主義的な膨張の合理化を媒介し，民衆の心情的基礎をみごとにおさえて，国と民衆を動かしたものとして農本主義思想は存在していたのであった。

以上転向研究の視点を求めて，農本主義思想研究を視野におくべきところにたどりついた。それはまた「民衆の転向」という問題の影を追うことにもなるであろう。すでに㈠で述べた視点と併せて，当面の転向研究は1930年代にその時代的照準をあてることが帰結されてきたようである。

かくて小論は1930年代における転向研究の具体的な展開を準備する段階に到達した。実際の展開は稿を改める他はない。

おわりに

日本社会教育学会紀要第３集において室俊司氏は，研究方法論の基本的前提となる問題を４つあげておられる。まず第一は，学習過程・認識過程にかかわる研究は研究者が実際の学習活動に主体的に参加せずには不可能であること。第二に，学習活動は体制論，組織論，運動論的な展望をもちうるものでなければならないこと。第三は，抽象論でなく，実際の学習計画の立案，実施，評価のレベルでの調査，仮説提起者をふまえたものであること。第４に，学習内容と方法の検討において現場実践者と専門科学者の両方からたえず積極的な批判をうける関係をもつこと。以上である。この４点におおむね正当であるにもかかわらず小論はいずれの点においても前記とかみ合うには至っていない。もっとも筆者にあっては国民教育運動の中に自己教育運動を位置づけていくという視点は，もちろんあるが，それはいったん措いてミクロなレベルにおける学習活動の方向性を探ることに今は集中している。あるいは個人の，小論のいい方に従えば，思想者としての自己形成の探求は迂路かもしれぬが結局は大きな自己教育運動の中に合流するみちすじの一つであると思っている。いずれにしても具体的な研究作業にむけての仮説的な提起にすぎなかったが，更に今後の究明を自ら期したい。

（指導教官　碓井正久）

〔註〕

(１)「社会教育の方法」(東洋館出版社　1973年)
(２) 森昭「人間の形成」(NHK，1970年) 144ページ
(３) 同上　159ページ
(４) 上原専禄『現代認識の問題性』(岩波講座「現代」第一巻に収録，1963年)
(５) 宮川透「日本精神史の課題」(紀伊国屋書店，1974年) 150ページ，清沢満之を指している。
(６) 同上　130ページ
(７) 碓井正久『社会教育と教養』(第一法規「社会教育」に収録，1970年)
(８) 同上による
(９) 上原専禄の発言「座談会大正文学史」(岩波書店，1965年)
(10) 森鷗外「礼儀小言」(岩波「鷗外全集」第26巻，1965年)
(11) 唐木順三「現代史への試み」(筑摩書房，1963年) 17ページ
(12) 饗庭孝男『大正教養主義批判』(河出書房新社，「近代の解体に収録，1976年) 106ページ
(13) 村上嘉隆「夏目漱石論考」(啓隆閣，1975年)
(14) 唐木，前掲書　37ページ
(15) 同上　71～79ページ
(16) 吉本隆明「情況」(河出書房新社　1970年) 13ページ
(17) 上原専禄の発言，前掲書（註９）32ページ
(18) 饗庭，前掲書　118ページ
(19) 碓井，前掲書（註７）による
(20) 同上
(21) 小口忠彦『思想と精神分析』(有斐閣「人間と思想」に収録，1959年)
(22) 古在由重『「思想者」という語について』(勁草書房「古在由重著作集」第三巻に収録，1973年) 281ページ
(23) 同上
(24) 丸山真男『思想史の考え方について』(創文社「思想史の対象と方法」に収録，1969年)
(25) 竹内好「近代日本思想史講座」第一巻のまえがき『講座をはじめるにあたって』(筑摩書房，1959年)
(26) 山崎謙「思想の構造」(青木書店，1966年)
(27) 鶴見和子執筆の「思想」の項（鹿島出版会「社会科学大事典」)
(28) (日本青年館調査研究室，日本青年団協議会「地域青年運動の展望，1968」に収録)
(29) (東洋館「労働者教育の展望」に収録，1970年)
(30) 竹内好氏は転向に対して，“自分をあくまでも貫いて行くことによって，環境がかわってくるから，当然表現はかわってくるけれども本来持っている自己というものは，そこに一貫している”それを回心と定義づけておられる。『座談会「転向」をめぐる問題』(「東京大学学生新聞」1954年８月16日付)
(31) 本多「転向文学論」(未来社，1964年)
(32) 吉本『転向論』(勁草書房「吉本隆明著作集」第13巻に収録，初出は1958年，著作集は1969年)
(33) 真下『思想と人間―転向の問題によせて』(河出書房「幸福論」に収録　1955年)
(34) 古在『‘転向’について』(雑誌「多喜二と百合子」1959年10月号に収録)
(35) 同上　古在氏はマルクス主義の立場になるのを第一の転向とみて，いわゆる転向を再転向と規定される
(36) 「日本共産党関係治安維持法違反事件処分方針の件」(司法次官通牒，昭和６年)「思想犯人ニ対スル留保処分取扱規程」(大臣訓令昭和７年) によって転向を条件とする不起訴起訴猶予，留保処分の道を開いた。そして事後処置として1936年には思想犯保護観察制度を設け最後には予防拘禁所をも活用し，転向政策を制度として完結した。くわしくは「現代史資料　第45巻」(みすず書房)「季刊現代史　第７号」(現代史の会) 参照。
(37) 中野『村の家』(新潮文庫版「歌のわかれ」に収録されているものを参照した)
(38) 前掲　古在（註34)
(39) 同上
(40) 吉本『日本のナショナリズムについて』『日本のナショナリズム』(前出著作集　第13巻に収録，初版はそれぞれ1962年，1964年)
(41) 綱沢氏の農本主義理解については「近代日本の土着思想」(風媒社，1969年)「日本の農本主義」(紀伊国屋書店，1971年)「農本主義と天皇制」(イザラ書房　1974年等を参照。
(42) 綱沢「日本の農本主義」7ページ