

上原専禄の教育観と国民観

村 井 淳 志

<目 次>

はじめに

第1章 教育研究への参入

1. 教育研究への参入
2. 教育研究の展開
3. この時期の上原の国民観

第2章 国民教育論の展開

1. 上原の国民教育論の概要
2. 安保条約改定前後の上原の国民観
3. 論文「現代認識の問題性」における上原の国民観

第3章 教育研究からの離脱

1. 教育に期待を寄せない晩年
2. 批判対象としての大衆, 帰属対象としての大衆
3. 上原の国民像と実像とのずれ

おわりに

註

は じ め に

上原専禄(1899—1975)が戦後日本の教育学研究, 歴史教育研究に対して与えた影響は極めて大きい。しかしその影響の大きさに比して, その教育論に関する検討は未だ充分すすんでいるとはいえない。それは上原の論稿が, 歴史学, 教育学, 宗教研究等にわたってぼう大かつ多岐にわたること, 全集, 著作集が刊行されていないため資料の収集と整理が困難であること, また大学や研究所における上原の仕事の意義を明らかにしていく上では, 論稿のみでなく, 研究の組織のし方, 若手の指導のし方などをも含めて有機的に明らかにされねばならず, それは個人研究として行なうにはかなりの困難が予想されること等があげられると思う。しかしなによりの困難性は, 通常から見ればかなり特異な晩年¹⁾を選んだことに最もよく現われている, 上原の情念のあり方の独特な複雑さが, その思想を容易に対象化することを許していない点ではなかろうか。

これまで上原の世界史認識に関する問題提起について, その意義や実践的具体化を継続的に報告してきたの

は吉田悟郎であろう。特に「世界史の起点—上原専禄の世界史認識—」²⁾は上原の存命中に書かれ, 上原自身によって「詳細をきわめた分析」と評価されているものである。しかしこの論文は, 上原の65—66年の「講演の輪郭の復元を試み」たものであり, 教育に関してなぜ上原がある時期その発言を停止したのか, また吉田は50年〜70年までの上原が世界史認識を一貫して追求してきたと述べているが, その一貫性と教育への関与の停止とはどのようにからみあっているのか, など上原の教育論についての本質的な疑問に答えるものではない。

またやはり生前の上原によって「冴えわたった」と評価されている田中陽児「歴史学と『世界史』教育」³⁾は, 唯一上原の研究における動機や情念にまで踏み込んだほとんど唯一の論文として注目に価するが, この論文ももっぱら歴史研究の面に限定されており, 教育論はとりあえず視野からはざされている。また歴史教育論, 国民の学習論, 地域研究論等の文脈で上原の文章が断片的な形で引用されるが, 本格的な意義の検討は今後の課題であるといえよう。

本稿は上原研究の第一歩として, 教育論の具体的な内容検討は最小限にとどめ, 上原が教育にかかわるさいの基本的発想を明らかにしていこうと考える。基本的発想の変化をふまえてこそ, 一つ一つの論稿の意味も明らかになってくるであろうと思われるからである。

尚, 本稿の叙述は時期的な流れにそって第1章(1950〜57年), 第2章(1957〜64年), 第3章(1964〜75年)という構成をとった。この区分は上原自身の手による自伝的文章⁴⁾の区分とはやや異なる。これは教育という論点にしぼっての時期区分であるが, なぜこのような区分になったのかの具体的説明は各章の叙述を通じて明らかになるであろう。

第1章 教育研究への参入

1. 教育研究への参入

上原専禄の教育論が本格的に展開されるのは1950年からである。研究者として上原は実証的なドイツ中世史家

として歩みつづけ、すでに3冊の著作（『独逸中世史研究』1942年、『独逸近代歴史学研究』1944年、『独逸中世の社会と経済』1949年）で大きな研究業績を積みあげていた。この時期になってなぜ教育について発言を始めたのだろうか。また単なる発言にとどまらず、自らを「教育研究の1年生」と称して教育研究に参入していったのか。

上原は、自分に日本の教育の「問題点の所在や性格を指し示してくれたもの」は1950年9月16、17日の弘文堂でのシンポジウム⁹⁾と51年4月26日～7月10日、52年4月4日の宗像誠也との対談¹⁰⁾であったとのべている⁷⁾。このうち前者をみると、上原が大学人⁸⁾として大学運営、設置についての討議の必要から、アメリカ教育使節団の報告書を詳細に検討していたこと、また自分の見聞しうる日本の教育現実いくつかの疑問をもっていたことなどがわかる。その要点まとめてみると、第1に、戦後の日本の教育法令が教育使節団報告書の内容を強く反映したものであること⁹⁾、第2に、上原が実際に大学や大学設置審等で接した大学人が新しい状況に対して旧態依然たる対応に終始するか、もしくは単に形式のみを新しくするにすぎず、改革の意義のとらえ方が浅いこと、第3に、小中高の現場教師も一般的には他律的、受動的なのではないかということ（この点については出席していた小学校長に質問の形で出され、そのような面が強いとの回答をひき出している）そして第4に、総じて日本の教育は現実政治に従属してきた、教育はもっと自律性をもつべきだ、という点で、これに対しては宗像から、教育の自律性とは教育が政治と無関係とか政治的に中立であるとかを意味しないのではないかと意見が出され、上原もそれに同意して、教育が自律的であるためには教育は高度の政治性をもたなくてはならないとのべている。

こうしてみると上原は、日本の教育現実に対して総じて否定的な感想をもっていたことがわかる。しかし上原にとって、このように不十分な（ととらえられていた）教育にさえ期待せざるを得ない状況、逆にいえば教育をこのまま放置しておいてはならないと思われる状況となった。それは50年6月の朝鮮戦争の勃発、同8月警察予備隊の設置、51年9月サンフランシスコ講和条約、日米安保条約締結など、一連の「逆コース」と呼ばれる事態である。朝鮮戦争勃発以後の上原は『世界』『中央公論』『改造』などの総合雑誌誌上で反戦・全面講和要求・再軍備反対の論陣をはり¹⁰⁾、また警世的な書物¹¹⁾を次々に発表していった。つまり教育について発言を始めたことと、時の政治的社会的問題について発言を始めたこと

がいづれも朝鮮戦争勃発後なのである。このことは上原の教育のとらえ方が政治的社会的問題意識に強く裏打ちされていることを象徴的に示す事実であろう。

先のシンポジウム後上原は、51年3月はじめて教育についての本格的な論文「新教育と歴史的社会的問題意識の欠如」を発表した。この論文ですでに上原は、50年代の上原の教育論の基調ともいうべき、「新教育の理念である民主化（デモクラシー）、人文化（ヒューマニズム）は抽象的一般的である」との批判を提起し始めている。のちに上原がくわしく展開する批判は、民主主義一般、ヒューマニズム一般というものはありえず、それらは常に特定の社会状況の下で具体的形態をとってあらわれるのであるが、新教育における民主化・人文化の称揚は日本の置かれた現実という文脈ぬきになされている、というものである。それでは上原は、教育はどのような社会状況ときり結ばなければならないと考えていたのか。その点はこの論文では「日本社会の後進性、日本文化の局地性、人類共同体の苦悩」という、抽象的な表現にとどまっている、しかしその数ヶ月後の宗像との対談では、「日本社会の近代化、日本の独立、世界平和」という課題提示が行なわれ、それらの社会的課題に対応する教育的課題として、子どもを近代的個人にまで、かつ民族の一員にまで、かつ人類の一員にまで育てることがあげられている。そしてこのような社会的政治的課題と教育的結合が、先のシンポジウムでの発言にあった「教育は最高度の意味で政治に奉仕する」ということの内容であると、ここでもそのことを再確認している。

そしてさらに、上原をはじめ日本の民主勢力がこぞって唱えた全面講和の要求が吉田政府によって踏みにじられた直後上原は、『世界』編集部にもその所感を問われて、「教育に最大の期待を」という一文を寄せ¹²⁾、「本質的解決から極めて遠い」片面講和という事態を、教育の力で変えていこうという展望を示した。上原は次のように述べている。

「困難な新しい事態の下に依然として存続する講和問題——今後も講和問題という名で呼ばれるかどうかは問うところではない——をその本質において解決してゆくためには、一体何がなされるべきであろうか。私は、講和問題の本質を理解し、その解決を自己の責任として意識し、その意識において解決に努力する有能な国民を新しく創り上げる教育をそれだと答えたい。」

このように社会的課題と教育的課題の結びつきを強く意識すればこそ上原は、50年代に精力的に教育研究に参入していったのだといえるだろう。

2. 教育研究の展開

ところで、近代化、独立、平和という社会的課題を担い解決してゆける国民を育てるために、上原が重視し54年ごろから提起し始めた方法として「世界史像の自主的形成」という問題がある。のちに述べるように上原は晩年、教育に全く期待を寄せなくなるのだが、この世界史像の自主的形成という問題は晩年においても持続的に追求されている。それほど上原の後半生にとって大きな問題でありつづけたこの問題が、教育とのかかわりでどのように提起され始めたのかをここでみておきたい。

上原は世界史像の自主的形成という問題を高校の世界史や歴史教育に固有なこととして提起しているのではない。先のような社会的課題を担う国民を創るために、まずすべての教育者が行なわなければならない、すべての子どもが行なうことができるように教育しなければならない、さらにはすべての国民がこれを行ない、かつ形成した世界史像を不断に更新していかなければならないという、いわば教育の基底的問題として世界史像の自主的形成という課題が提起されたのであった。教育が解決すべき社会的課題として把えた課題把握が正しいのか、つかみ方は浅くないか、その客観的性格は何か等の疑問をはっきりさせていく鏡として、自主的に形成された世界史像がぜひとも必要だ、と上原は考えていたのである。その際の世界とは「日本以外」という意味ではなく、日本を含めたすべての世界の歴史動向を指している。そのような作業の意義について上原は以下のように述べている。

「自分が（社会的に解決すべき）問題と感じたものは錯覚や思いつきではなくほんとうに問題としてとりあげなければならないものかどうか。それをいい得るには、いまいったように一方においてはそういう問題の関連や構造や意味を追求していかなければならないでしょう。こうした探求の結果、できてくるものが世界史像というものである。（中略）そのように掘り下げていき、日本人全体の中に深い問題意識が形成されたときには、いまの日本人とすっかり違った日本人ができていくということになるのではないか。そういうことをやるのが教育というものではないか」¹³⁾

そして上原は、自身も世界史像の自主的形成にむけて、日本の歴史学研究者の間で充分反省が加えられないまま前提にされている世界史像の枠組み（日本史、東洋史、西洋史の3区分）や、19世紀までのヨーロッパ人が創り上げた世界史像における根強いヨーロッパ中心主義の批判にのり出した。

これら古い世界史像を批判しながら、上原はどのような世界史像を描こうとしていたのだろうか。上原は歴史像形成の起点としてまず現代史像をどう描くかという点に重点を置き、とりわけ現代史をそれ以前の歴史と区分する上で最も特徴的な出来事としてアジアの独立と核兵器の出現という2つを挙げた。上原の核兵器に関する認識はすでに51年の宗像との対談の際示されている。そこでは核兵器の出現が非戦闘員、非戦闘国をまき込むが故に戦争の意味と平和の意味を全く変えてしまったこと、そのような現代の戦争に反対する主体という内実を得ることによって歴史上はじめて人類という概念が実感可能になったことなどが述べられている。またアジアの動向に対する言及は55年1月の「世界史における現代のアジア」以後次々行なわれ同名の論文集として刊行されたが、アジアの独立が19世紀までのヨーロッパ中心の世界史を掘りくずす上で最も重要な出来事であるとして、強い共感が寄せられている¹⁴⁾。上原にあっては前者に関する認識が世界平和、後者が民族独立という社会的課題に、さらにそれぞれの課題を担う国民（人類の一員としての日本人、民族の一員としての日本人）の育成という教育的課題と有機的関連においてとらえていたのであった。

3. この時期の上原の国民観

以上をふまえた上で、本稿の課題である、上原の国民観を明らかにしていきたい。

教育という営みは、教育することによって被教育者が何らかの変化をとげることへの信頼がなければ成立しないと思われる。歴史学者として歩んできた上原が、新しい研究に入っていくのであるから、このような教育という営みを成立させる基本的な信頼ということに、とりわけ反省的であったのではあるまいか。この点に注意してこの時期の上原の論稿を読みすすめていくと非常に特徴的な上原の国民観が浮かびあがってくる。その特徴とは第1に、上原が当時の国民の生活意識のありように対してきびしい評価をもっていることである。たとえば平和に関する国民の意識状況について上原は、宗像との対談の中で次のように述べている。

「私は、（国民の平和への願いは）それ程強くないと思いますね。安易に暮らしたい、商売の利益を得たい、自分の政治的立場を高めたい、学問研究の手段なり施設なりがもっと豊かにほしい、というような関心と、平和への関心とを比較して、平和への関心の方が圧倒的に優勢であるかという、それ程強くないのではないか」¹⁵⁾、また先に述べた世界史像の自主的形成への国民のとり組みについても上原は悲観的である。

「多くの日本人は、世界史という言葉は知っているが、世界史の感覚や意識というものを十分身につけるまでにはなっていないように見える。いわんや多くの日本人は、自分自身で世界史像を形成してゆき、自分自身で作った世界史像を通して実際問題の性格や構造をつきとめ、それを手がかりとして問題解決の方法を探る、というような生活態度をとるまでにはなっていない、と考えられる。これはまことに寂しい現象であるばかりではなく困った現象である、というべきであろう。」¹⁶⁾

しかし上原は国民の生活意識を超越的に批判してすませているわけではない。たとえば啓蒙的エッセイ「大衆・平和・宗教」¹⁷⁾では、大衆の日常がことこまかに描かれ、「その生活の単調さ、倫理と心情の単純さ、欲望の少なさ」にあたかなまなざしを送り、それらが「祝福されるべきもの」だと述べている。しかしその上で、大衆の生活、倫理、心情は戦争によっておびやかされているのではないか、戦争に対してさえも「あきらめ」の心情で傍観するとしたら、それは自国民のみならず他国民にも多大な損害を与えると述べ、世界を知ること、時代の変化を悟ること、現代の戦争の性格を認識することを大衆に要求しているのである。この一文に、国民の生活に思いを寄せ、寄りそいながらおそれに対して教育的に働きかけようとしていたこの時期の上原の国民と教育活動への信頼を読みとることができる。

しかしここまでなら、すなわち国民の生活意識への否定的評価と、それへの教育的啓蒙的働きかけなら、さほど驚くには価しないかもしれない。しかし我々は次の問題をどう考えたらよいだろうか。それは先に一部分を引用した「教育に最大の期待を」という、講和後の上原の文章である。ここでは前半で先のような教育への期待が表明された後、全面講和がなしとげられなかった原因として「今の日本国民に問題の本質的理解の能力がなく、本質的解決への志向と緊張がなかったこと」をあげ、「多数講和ににべもなく賛同したものが今の国民であったのだとすれば、そのような国民に（問題の本質的解決へむけた）能力や志向や緊張が新しく備わることを期待しうるであろうか」、そんな期待はできないのだ、と述べている。そしてだからこそ次代の国民である子どもたちに期待するほかはないのだが、「しかしながら、あの現在の国民の一部分に過ぎない教師に、このような未来の国民を育て上げる能力があるであろうか」と、きわめてきびしい問いを発している。いわばこの一文は、「教育への期待」と題しながら、その内実は「教育への絶望」ととれないこともない。この期待と絶望のギリギリの分かれ目は、教師と国民が、先に上原が作業課題を示したよ

うな、ち密な作業にもとづく教育の職分の遂行ができるかどうかにかかっている、と述べて、この一文は終わられている。

上原にあっては教育への期待と国民（の成長可能性）への期待が密着しており、またその期待は絶望感とも激しくせめぎ合っている。このことは、のちに上原が国民の成長可能性に対して期待をもてなくなった時、教育への発言をやめるようになることを、すでにこの時期暗示しているといえないだろうか。

第2章 国民教育論の展開

1. 上原の国民教育論と状況認識

1957年7月、日教組によって国民教育研究所（以下「民研」と略称）が設立されると上原はその運営委員長に就任した。（後に研究会議長）以後7年間、上原は民研において組織的な教育研究を行なう。個人的個別的な発言や講演ではなく、共同研究体制づくりと指導を通じてそれまでとは質の異なった研究がすすめられた。それはたとえば地域研究¹⁸⁾や6委員会での研究¹⁹⁾によく示されており、それらに上原のイニシアチブがどのように発揮されたかを検討することは重要なテーマであるが、本稿では資料的制約からこの面には踏み込まず、この時期の論稿の中でその教育観と国民観がどのように推移し、どのような特徴を見出しうるかを見ていきたい。

この時期の上原は自己の教育論にはじめて「国民教育論」という名称を与えている²⁰⁾。戦後多くの教育学者によって論じられた国民教育論における、上原のそれがもつきわだった特徴を指摘するならば、それは国民の生活意識に対する批判、国民と教師への倫理的要求こそそれだ、といえるのではないか。このことはたとえば勝田守一の国民教育論が、国民の教育要求を当然の前提とし、国民教育はそれを反映し、それと結合するものでなければならないと述べていることは著しい対照をなしている。そのことは上原は国民の教育要求を軽視しているという意味ではなく、上原の国民教育論にあっては、現状の国民の教育要求や生活意識と、上原がかくあるべきであると考えた要求、意識のあり方との落差が終始強調され、教育活動はむしろその落差を埋めていく営みとして思念されている。では具体的にはこの時期、国民の生活意識のどのような点が上原の批判的になったのであろうか。その点を次節で検討するために、まず上原の社会・政治情勢認識についてふれておかねばならない。

上原は安保条約の改定前の数年間、「平和的共存」というテーマについて度々発言し²¹⁾、米ソの平和共存のみ

ならず、各民族が自律的に選りとった社会体制を個性的選択として尊重し合い承認し合うことは、現代世界史の重要な課題であると主張してきた。この平和的共存というテーマを媒介にしながら上原は、日本の社会的政治的課題を「独立」という問題に焦点づけていく。というのは新安保条約の締結は「日本をアメリカの原子戦略体制に公然としばりつけることを目的として」おり、日本が自律的選択の相互承認ではなくアメリカの選択に同一化することはそれ自体現代世界史の課題に反するのみでなく、結果的には東アジア諸国の自律的選択を阻害することにつながる、という認識が上原に存在していたからである²²⁾。ここから安保改定阻止＝日本の独立という課題が、世界史と日本史を貫く最大の社会的政治的課題として自覚されることになった。

2. 安保条約改定前後の上原の国民観

以上のような情勢認識をもっていた上原からみると、安保改定を前にした日本人は「マス化され、主体性のあいまいな」(57. 10. 26) とか「自主的でない」(58. 4. 11)「権利の上に眠っており、(中略)日本の危機を積極的に担おうとする意識が骨の髄までしみとおっていない」(60. 3)と映っていた。

ところが1960年に入ってから安保改定反対闘争の高揚は上原に国民観に一定の修正を迫るものであったようだ。60年7月下旬の執筆であると思われる「安保闘争と国民教育」²³⁾はそのことをうかがわせるものである。そこでは次のように述べられている。

「1年半の安保闘争を通じて、(中略)日本の国民大衆は、単に国内政治の在り方に対して変更を迫りえただけでなく、世界の世論に影響を与え、進んではアメリカの外交・軍事政策の再吟味をアメリカに迫ることができた」
「敗戦後、日本の国民は東西の谷間にあってただ他律的にのみ生きてきたかもしれない。しかしいまはちがう」

つまり、日本国民に対する評価が一見肯定的になったように思われる。とはいえ上原は、自身の目ざす「日本国民の形成」が、可能性を論じ得る地点には来たものの、未だ達成されたとは考えていなかった。そのことは上の一文と同じ時期に執筆された「国民形成の教育」²⁴⁾(60. 7. 25脱稿)の中で、「日本国民」は法理上、政治上、教育上存在しているものの「当為としての日本国民の形成」は未だ不十分であると論じているところからもわかる。そしてむしろ次にみるように安保改定後、安保体制の社会的文化的側面の整備がなされていくのを前にして上原は、改定前にも増して強い危機意識の表明ときびしい国民批判を展開していくようになる。同時に安保改定

後の上原は知識人に対して激越な批判を行ない、知識人との対比において国民大衆について語る際はむしろ国民の積極性が語られるため、上原の国民観は複雑な様相を呈する。しかしよく注意してみると、大衆の積極性が述べられているのはまさしく知識人との対比においてのみであり、国民大衆の生活意識がそれ自体としてとりあげられたときには、上原のきびしい批判の姿勢が一貫していることに注目したい。

安保条約改定が日本社会にどのような影響を与えるのかについて当時からすでに様々な側面についての指摘がなされていたが、上原は大きく3つの点で危機を意識していたように思われる。第1は、戦争に日本が加担させられる事態に対する危機感である。上原は述べている。「(戦争には) 宣戦布告のない戦争、隠微な形で進行している戦争もあり、戦争の新しい内実に着目するならば(中略)東南アジアにはもう戦争ははじまっている、そして日本は戦争にまき込まれているのだ、というみ方も必ずしもすぎたものではないように思われます」²⁵⁾(62. 4. 3)このような指摘は、賠償や経済協力がアメリカの冷戦政策の一翼を担いながら南ベトナム等の反共政権にテコ入れするように行なわれていた状況を考えるとき、正しい指摘であった。

第2に学術、文化が新安保体制にそって再編されていくことへの危機感である。上原は具体的には、体制側が日米貿易・経済合同委員会、日米教育・文化委員会などを設立したり、東洋文庫の中国研究に対してアジア・フォード財団から資金供与の申し入れがあったりする事態の中で、学問の自由が実質的に奪われていくことを再三警告している。

また第3に、安保改定後の高度経済成長政策による地域破壊に対する危機感である。民研が「地域」を重要な教育学的概念として把握するようになったのは上原のインシアチブの下でのことだと思われるが、「地域とは何か」という問題を上原がとくに切実な問題として提起したのは安保改定以後のことであった。上原によれば、地域は「個性的な生活の場」であり、「生きものとしての具体性をもった生活集団の場」であったが、それが安保改定後、改定の事実が「地域地域へはねかえってきて、それぞれの地域の政治と社会のあり方、それを条件とした教育のあり方にも深い影響を及ぼしてきている」、さらに貿易自由化、産業合理化、新産業都市の指定などに具体化される高度経済成長政策が、独占の利益のために「地域」を抽象で従属的な「地方」へと変質させようとしている²⁶⁾、という。すでに池田首相の、10年で農民を3分の1に減らすとの言明(60. 9)、つづいて所得倍増

計画の決定(60.12)、農業基本法の制定(61.6)という形で、農山村人口の都市への集中策が採用されていたが、上原は「地域」概念が教育的に重要な概念であるという把握を媒介にしながら、これら地域共同体解体政策を強く批判していたのであった。

しかしこのような危機意識をもつ上原にとって国民の生活意識はいらだたしいものであった。「新安保体制に対する批判意識が失なわれつつあるのではないだろうか」(61.5.16)「現下の国際危機に対して多くの日本国民が無関心以上に無とん着」「新安保の中で眠りこけ」「ノホホンとしている」(61.9.13)「安保闘争というものにはエピソードみたいなものになってしまい」「危機があるにもかかわらず、それを危機としてうけとめる意識が稀薄」(62.4.15)「大衆の側では(経済成長による人間性の抹消にも)そういうふうになっていくことを実際のであり、利益があると考えるプラグマティズムがある。」(62.10.22)というように、上原はくり返し大衆批判を行なうが、しだいにその論調は状況に対する危機感と国民への失望感がそれぞれ強くなっていき、感情のふれ幅が大きくなっていくことがわかる。

3. 論文「現代認識の問題性」における上原の国民観

このような中で、何とか事態をきりひらこうとする上原が、危機打開の主体の広範な形成を求めて執筆し、大きな反響を呼んだ論文が「現代認識の問題性」²⁷⁾(63年6月初めまでに脱稿)である。この論文ではまず前半で、50年代から上原が主張してきた世界史像の自主的形成にむけた作業課題が提示されている。上原は世界史における歴史的思惟のパターンを10あげ、これらのパターンが成立、展開してきた歴史的経過の追求を、追求者自身がたまたま現有している素朴なかたちのパターンを自己批判しながら行なっていくこと、かつそのことを観念的に行なうのではなく、世界史的現実との認識及び行動における対決を通じて行なっていくことを、当為としての国民の自己形成にとって不可欠の作業であると述べた。さらに後半では、このような作業を行なっていく上で、日本の大衆がどのような可能性と弱点をもっているかが指摘されている。大衆に対する評価は、弱点として「自信欠如」「インテリ追従」「経験主義」があげられているものの、全体としては可能性、積極性に力点がおかれている。その根拠として上原は5つの社会問題、すなわち(1)生存の問題、(2)生活の問題、(3)自由と平等の問題、(4)進歩と繁栄の問題、(5)独立の問題というなまの問題を自主的に把握したことをあげている。上原はこの5つの問題については別の機会に、「大衆が誠実に仕事を

し、誠実に生きようとする限りは必ず出てくる問題、ぶつかってくる問題、特別に頭を働かしてつかみとろうとしなくても、からだ全体で感じないわけにはいかない問題」²⁸⁾であると述べている。いわばこの5つの問題が大衆によってとらえられているという点が、この時期の上原の唯一大衆への信頼を語りうる点であったといえよう。しかしこの論文では、大衆の5つの問題の把握には限定がつけられていることに注意する必要がある。それはこの問題が「とくに太平洋戦争後という歴史的時間において」²⁹⁾(傍点は村井)大衆によって把握された、という限定である。この一節を単に、そのような問題把握は敗戦以前にはなされなかった、という意味のみならず、今後国民の間に、自分が生きている歴史的時間を「戦後」という範疇ではとらえないような感覚がひろがったら、5つの問題把握さえも成立しなくなるかもしれない、という暗い予感をも読みとるとしたら、それは読み込みすぎであろうか。論文後段で上原は、インテリが現代を「科学技術時代」と規定すると、大衆はそれに追従してしまう大衆の弱さを指摘している。上原はこのような現代認識の弱さこそ大衆の問題把握の致命傷となりうることをふまえていたといえよう。まして政府からはすでに1956年から、「もはや『戦後』ではない」(経企庁、経済白書)という、国民の現代認識の変容を促す政策が出されてきており、安保改定後、さらに露骨な功利主義的政策が打ち出されていた時期である。日本全体が高度経済成長へとつきすすんでいくことにあれほどの危機感を表明していた上原が高度経済成長後の、日本の大衆の時代認識変容の可能性を見抜いていなかったとはむしろ考えにくいのである。

このように唯一の国民への信頼の根拠がぐずれ去りかねない状況の中で、上原は民研を辞める8ヶ月前、次のように自らの感情を吐露している。

「国民教育の仕事に関心を持つほどのものなら、事態を容易ならぬものだと思えばするほど、どうやってのりこえていけばいいだろうか、事態をどういう具合に克服していけばいいだろうかに、一種の焦りみたいなものを感じないわけにはいかない。焦ると同時に何か無力感というようなものにとらわれないものでもない。」

焦りと無力感、これこそが安保改定後の上原の感情を適確にあらわした表現である。上原は後に、民研をやめた理由として危機において研究所があるべき姿からは余りに遠かったからだと述べ、研究所へのあり方への疑問をあげているが、その背景には本章で検討してきたような国民大衆への不信と絶望があったことは明らかであろう。

第3章 教育研究からの離脱

1. 教育に期待を寄せない晩年

教育について発言しなくなった上原は、教育をどのように考えて発言をやめたのであろうか。15年間にわたっての日本政治的社会的危機の打開を教育の営みに賭してきた後に教育研究から離脱した上原の教育への考えは、それ自体重要な逆説的な教育思想たりうるのではあるまいか。上原は数年間の沈黙の後、1970年10月、教育について次のように述べている。

「私は長い長い教師の生活をやり、『教育』という仕事を長い間やってまいりましたけれども、その50年に近い教師の生活の中で、人を育てるという実感はどうしても持てなかったのでございます。(中略)そういうこともありまして先年以来、私は教師をやめました。いや人を教えるということをやめたのでございます。それには本来、力というものが私には不足で教師というものが私には不向きな仕事であるということが分ってきた、ということもあったのですが、大体、教育というものがそういうものではないのか知らんというような考えなども、やはり加わってきたかも知れません。つまり教育というようなものでは、根本的には人間をどうすることもできないんではないか、それが教育というものではないのか、という感じにもなってきたわけであります。」「少なくとも常識的な日常世界の中での話としては、教育とか学問について、私はもう発言権がなくなっているように思う。そういうものに関心を持つことは、もう私の柄ではない、というような感じがしている。ですからここ数年間というものは、ほとんど、教育とか学問とかいうものについての講演などもお引受けしませんでしたし、書くことも極度に控えてまいりました」⁸⁰⁾ (傍点は村井)

やや長い引用になったが、この一連の発言にこの時期の上原の教育観が非常に明瞭な形であらわされている。それは教育という営みに信頼を寄せない思想、いわば反教育、非教育の思想といえるであろう。教育に期待を失ったことは国民への不信と表裏の関係にある。70年の段階でも上原はやはり社会的政治的問題を列挙し、そのような問題発生責任者として企業や政治家、それに奉仕する学者をあげたのにつづいて、国民大衆の責任を次のような激しい調子で糾弾している。「しかしながら、おそらくはもっといけないのは、そういう政治家や学者が今日なお大手を振って横行している現実を、そのまま見過し、見送っている大衆の日和見的な愚劣さです」⁸¹⁾。

また69年の夫人の死に関しても、直接の責任は医療機

関であるが、医師の生命軽視のあり方の背景に「生命蔑視の風潮をつちかい、医療文化の頹廃をゆるしてきた日本社会のあり方」⁸²⁾があり、これを批判、糾弾しなければならない、と述べている。

このように上原は、60年代初めよりもさらに激しい批判を国民大衆に対して持っていたといえるだろう。

2. 批判対象としての大衆、帰属対象としての大衆

ところで、ここで我々は上原の国民観をめぐって一つの大きな問題につきあたる。上原は国民の生活意識に対して強い批判をもちつづけ、そのありようが教育活動では少しも変化させられないと感じたが故に教育研究から離脱したことはこれまでの検討で明らかになったと思われるが、同時に上原は、やはりほぼ一貫して自らを国民大衆の1人だ、と言いつづけ、民研辞任後自分は「全くの一庶民になった」と述べている。つまり上原にあっては、国民大衆は批判対象であると同時に帰属対象でもある。この2つのことはどのように関係するのだろうか。

上原は50年代から、自分は一介の小市民にすぎない、だから特にインテリとして文化形成的な仕事をしているという意識はない⁸³⁾とか、自分はインテリを辞職した、死ぬまで歴史学研究をやらなければならない義理はない⁸⁴⁾などと述べている。また63年の論文「現代認識の問題性」では前段で自分はインテリに「いちおうは属していると自認せざるを得ない」と述べる一方、後段では「国民大衆の1人としての私」という表明を見出しうる。これら上原の自己規定を追ってみて、気づくことは上原が国民・大衆・庶民という用語をつかうときは、常に対極には知識人、専門家が意識されていることである。上原は、日本の知識人は「研究者自体の立場そのものを対象化」することなく「超越的な立場に立って、歴史諸思想を腑分けし、品評していく客観主義」に陥っていると考えていた。上原の論稿には「責任」とか「自覚」といった倫理性の強い用語が多用されるが、上原は自己の実践的責任を棚上げしたり自己の客観的役割に無自覚な知識人のあり方にはがまんならなかった。

しかし大衆はちがう、と上原は考えていた。大衆は社会状況のただ中に投げ出されており、改めてその中で責任を考えると余剰はない、大衆は日々労働と生活の中で体で問題にぶつからざるを得ない、それが大衆というものだ、——上原はこのように考えていた。そしてまた社会と自己の間のこののびきならない関係の感覚とそのような中からいやおうもなくなされる問題直感こそ、上原自身も共有するものだとも感じていた。

上原は「私の信条」³⁶⁾の中でそのことをはっきり述べている。「私は、幼少年のころ家庭にちょっとした不幸があったりして、与えられた状態の下で、ひとの心を傷つけず、さればとって自分の心も傷つかないような、そのような自分の在り方とは一体どんなものであろうか、というようなことに思っていたさざるをえないような生活環境に置かれた」そして自分の世界史研究、研究方法の吟味、実践活動等はみなこの「与えられた状態の下でひとの心を傷つけず、自分の心も傷つかないような」あり方をもとめて、やむを得ず行ってきたのにすぎない、と述べているのである。このような感覚が、上原が知識人と一線を画し、自分は大衆の一員であると感じる根拠であり、知識人との対比において大衆の積極性が語られる由縁である。

しかしこのように身近で平凡な動機から出発して「世界史の全動向、現代社会の全相貌」にまで考察がすすむということは、とてつもなくきびしい内面的な緊張が要求されると思われるのだが、上原自身は「くたびれる」とは形容しても、とりたてて非凡な営為であるとは考えていなかったようだ。むしろ平凡人であるが故に、まとも生活していくためには世界史像の自主的形成をやらなければ一歩も前へすすめない、と考えており、したがって自分以外の教師や国民にもそれを行なうことを要求してきた。たとえば55年、上原は教師に対する講演の中で次のように述べている。

「もしも現実というものをそのように（世界史像の自主的形成を通じて）深くとらえるのでなければ、身近の現実のもっておるむずかしさにぶつかって、神経衰弱になるか、それともあきらめてしまって自分の生活を2つに分けてしまうことになるだろう。」

この生活の二分化とは、教育の仕事は仕事として事務的にこなし、あとは私生活を楽しむという生活をさす。上原は、「私自身も特別に強い意志や勇気（中略）鋭い意識があるわけでもありません。私もきわめて平凡な教師でありまして、ややもすれば自分の生活に分裂が起こりかねないきわめて弱い人間であります」³⁶⁾と述べ、だからこそ世界史像の自主的形成を行なわなければならないと考えていたのである。

3. 上原の国民像と実像とのずれ

このような上原の思想的営為の意義は認めるにせよ、しかし庶民大衆はすべて上原と同じように世界史像の自主的形成を行ないうるのだろうか、また生活の有機的一体性を常に維持しうるものだろうか。

岡村達雄は、『死者・生者』における上原の考察を「上

原は世界史家としての自己存在を先験的に措定し了解してしまっており、それ故その「課題意識と方法は同時代の他者に共有され開示されえる内実を備えて」おらず「自閉している」と批判した³⁷⁾。上原が自己を世界史家としての自己を先験的に措定していること、したがって自己の学的蓄積、身につけてきた方法を過小評価していること、逆にいえば国民大衆に対してある意味では過大な要求をつきつけたことは、実は『死者・生者』に限らず、上原の戦後の思想的営み全体にいうることなのである。それはいわば、自分も平凡な庶民の1人である、それ故世界史像の自主的形成にとりくむのだというときの庶民像と、実際の国民大衆のありようとにずれがあったことを意味する。上原の国民像と実像のずれこそ、上原の教育思想の最大の問題性であったといえよう。

しかしここで尚注意を要することは、このずれが問題性として存在するには、単に否定されるべきとか、無意味であることを意味しない点である。というのは、我々は、このずれがあればこそ、またこのずれを意識しかつ放置しなかったからこそ上原は激しい大衆批判を行ない、またぼう大な教育論、歴史認識論の展開、さらにその共同研究の組織化を行ないえたと考えるからである。だからそれらの営みは決して「自閉」などしておらず、その主張は常に国民の前に共有しうる形でさし出されてきたといえるだろう。

しかし65年～69年の上原は、国民に対する批判を全く公けにしていない。つまり国民に働きかけることをやめてしまっているのである。上原によればこの時期は、夫人と長女と上原の3人からなる「戦友集団」が理想的な形で形成され、上原は13地域論、日蓮＝世界史などの世界史像形成の作業に没頭していたという。この世界史認識の意義についてはすでに吉田悟郎、田中陽児が考察を加えておりここではふれないが、その作業は個人として行なわれたものであり、たとえ公刊が準備されていたにせよ、教育論という形ではさし出されなかった、される予定もなかったことは、日本の庶民に対する見限りという側面を内包しているのではないだろうか。上原は「戦友集団」による家族生活が「公的な意味をもつ」ような感じになり、そのために60年代後半は「別に書いたりしゃべったりしなくても、一向に世間さまに対して申し訳けないという感じにもならなかった」³⁷⁾というが、家族生活が世界史認識の方法をきたえ合うという機能をもつ点では公的であっても、その方法を国民共有の財産としていくという方途を絶っていたということはやはり私生活にとどまっていたのではないか。

上原がこのような沈黙の生活に入っている間、高度経

済成長と日本社会の変貌は急速にすすんでいった。それは農村社会の解体と東アジアから収奪に立脚しながら、国民に一定の経済的「繁栄」をもたらした。「繁栄」の中で日本国民はかつて上原が唯一称揚したところの大衆的感觉、すなわち自己と社会ののびきならない関係の感觉、直感的な社会問題把握などを急速に喪失させていった。日本の大衆が大衆的感觉を失なったとき、上原の思想は痛ましいことに居場所を失ってしまったといえよう。

しかし沈黙生活は長くは続かなかった。50年代の上原が大衆にむけて、平凡な生活は戦争という社会悪によって踏みにじられるかもしれないと説いたように、60年代末の上原には社会悪による被殺体験が待っていた。いうまでもなく夫人の死である。この皮肉な事態は上原の生涯で最大の悲劇的出来事ではあるが、上原は「砦をこわされた人間はうってでるしかない」と再び社会的諸問題解決の主体形成にむけて、自らの考察を発表するようになった。しかしそれは、本章のはじめに記したように教育論という形をとらず、専ら宗教的認識の問題として提出されている。このことは、上原の世界史認識追求という点では吉田悟郎のいうように一貫しているものの、認識主体の複数化＝認識主体育成の論理には大きな断絶がある。上原の思想のこの断絶と連続についての本格的説明は、その宗教論の検討をまっけて行なわれるべきであろう。

お わ り に

以上の検討で、上原が教育研究にかかわる際の基本的情念の検討をすすめたが、今後さらにくわしい具体的な研究内容の検討、とりわけ一橋大学や学術会議、民研などでの研究組織の内容等が明らかにされねばならないだろう。

我々は上原の思想的営為から何を学びとりうるだろうか、それを安易に提示するのはつつしまねばなるまいが、とりわけ今日の教師と教育者が教育現実に立ちむかう際の基本的な教育思想を練りあげていく上で重要と思われることを指摘しておきたい。

すでにみたように、65年以後上原は教育について発言することを停止したが、その背景には高度経済成長期の日本国民に対するきびしい批判意識があった。我々は上原と全く同じように国民への批判と不信で現在の国民像を描こうとするものではないが、(もしそうなら、上原同様、教育について語ることを停止しなければならない)しかし上原のいだいた国民像がかなりのリアリティをもつことも事実であろう。そのような状況を前にして

我々は、晩年の上原の孤立感と国民の生活意識への批判を共有しながら、尚もう一度、それを「信頼の場」へ、すなわち教育的営みが成立する可能性を問いうる場面へと反転させていく必要があるだろう。それは晩年の上原の感情の客観的根拠を世界史認識の対象、歴史教育の内容としておさえることを出発点にしながら現代において再度、社会的問題の解決の主体(主権者としての国民)育成をはかることであろう。

<註>

- 1) 上原は'71年、東京吉祥寺の自宅を引越した後、親しい友人にも消息を絶った。そして死に際しても家族に、自分の死を誰にも知らせるなと指示したため、その行方・生死はしばらくわからなかった。
- 2) 吉田悟郎『世界史の方法』(1983年4月、青木書店)所収
- 3) 岩波講座『世界歴史』別巻(1971年11月)所収
- 4) 「本を読む、切手を読む」、上原『クレタの壺』(1975年4月、評論社)所収
- 5) 上原の他、上飯坂好実(杉並第四小学校校長)、細谷恒夫(東北大)、正木正(東北大)、宗像誠也(東大)が出席、『教育とは何か』(1951年4月、弘文堂)として出版された。
- 6) 上原、宗像『日本人の創造』(1952年6月、東洋書館)として出版
- 7) 58年8月20付の『歴史意識に立つ教育』(1958年9月、国土社)のあとがき
- 8) 46年～49年東京商大学長、同時に大学設置委員会委員
- 9) 上原はその例として、学校教育法52条の大学の職分規定は報告書第3章の反映であろうと述べ、そこに示された3つの大学職分は、ヨーロッパにおいては全く異なった大学観がアメリカにおいて総合されてしまった結果であると危惧を表明している。
- 10) 「絶対平和への道」(50.11)「講和と日本人の立場」(51.9)「講和問題の本質を忘れてはならない」(51.10)「再軍備に反対する」(51.10)
- 11) 『平和の創造』(51年)『危機に立つ日本』(53年4月)
- 12) 『世界』52年1月号
- 13) 『歴史意識に立つ教育』p.25～26
- 14) 岡村達雄は『世界史における現代のアジア』における天皇制論の不在を、上原の国民教育論の重大な負性である、と述べている。(「戦後国民教育思想の歴史的負性」、1978.7) 上原の天皇制認識の弱さに

については基本的に同意しうるが、『世界史における現代のアジア』旧版における天皇制への言及を、岡村は見落しているので次に引用しておく「極端な国家主義とか、或いは帝国主義とか、天皇自身が迷惑に考えられるような天皇制とか、そういうものと原理的に対立するという意味では、ヒューマニズムやデモクラシーというものは内容のある観念であった…(以下略)」(p.228)

上原の天皇制認識については、安保改定前後においては天皇の存在と憲法の保障する自由とが対立的にとらえているように、(「国民教育研究の課題」1962.10)微妙に変化していることも見のがせない。

- 15) 前掲『日本人の創造』p.180
- 16) 上原『世界史像の新形成』(1955年9月, 創文社) p.56
- 17) 上原『アジア人のこころ』(1955年5月, 理論社) 所収
- 18) 民研が行なった岩手, 山形, 千葉, 宮崎の4県(のちに6県)の地域教育研究
- 19) 民研内につくられた①「教師と教育」, ②「世界と教育」③「教育内容」④「国家と教育」⑤「教育思想」⑥「社会と教育」の6つの研究委員会
- 20) 上原が国民教育という用語をはじめて公けに使ったのは「世界史と日本史との統一的把握の問題」(1957.11)であるが, その数ヶ月前の, 国民教育研究所の名称決定のための討論が転機であったと考えられる。
- 21) 「平和的共存」('56.3), 「平和的共存と中立」(59.6), 「(座談会) 共存的世界への展望」(59.10)

「当然のことの自覚」(59.6) など

- 22) このような認識は, 戦前日本の東アジアへの侵略に対する戦争責任の自覚が上原において明確になってきたこと(「日本における独立の問題」1961.5)に対応している。
- 23) 『民研レポート』(60年8月1日付) 所収
- 24) 岩波講座『現代教育学』第4巻('60.1) 所収
- 25) 上原「学問の民主化と地域研究の意義」(62.4.3 講演, 『国民教育研究』No.7 所収)
- 26) 上原「危機に立つ日本の学問」(62.10.22 講演, 『国民教育研究』No.11所収)
- 27) 岩波講座『現代』1, (63.8) 所収
- 28) 上原「歴史研究の思想と実践」(64.8 講演, 『歴史地理教育』11月号所収)
- 29) 「現代認識の問題性」p.34
- 30) 上原「誓願論」(70.10.7 講演, 『死者・生者』74.4 未来社, 所収)
- 31) 同上
- 32) 上原『歴史的省察の新対象』新版(70.4, 未来社) あとがき
- 33) 『世界』編集部編『私の信条』(51.10, 岩波新書) p.123~134
- 34) 「(座談会) 歴史と人間」(56.9.16. 『歴史学研究』No.200 所収)
- 35) 前掲(註33) 参照
- 36) 前掲『歴史意識に立つ教育』p.46~
- 37) 岡村達雄, 前掲論文
- 38) 上原「親鸞認識の方法」'70.4.26 講演, (梅原正紀編『本願寺教団』'71.1, 学芸書林, 所収)