

芦屋大学論叢 第84号

(令和7年7月30日)抜刷

戦後日本の高等教育における主体形成論の現代的再検討

－丸山眞男とその周辺を中心として－

吉 岡 篤 司

戦後日本の高等教育における主体形成論の現代的再検討

－丸山眞男とその周辺を中心として－

吉 岡 篤 司

芦屋大学大学院博士後期課程

序章

1.1 研究の背景と?的

1.1.1 問題の所在

「主体（性）」という用語は、日常的に使われる頻度が多い。しかし、その意味や本質を理解して、この語を使用している者は少ない可能性がある。それは学術上においても同様ではないかとも考えられる。

たとえば、教育学における定義について、『教育思想事典増補版』における「主体」の項目を参照すると「倫理的・合理的な規範として機能する審級的な自己をもつ、自律的な個人」（教育思想史学会 2017 : p.409）とある¹⁾。一方、社会学における意味合いについて、『新社会学辞典』を参照すると、主体性とは「能動的な社会的行為の拠り所をしめす言葉」（森岡、塩原、本間編 2002 : p.712）である。

このように、各分野によって異なる定義を持った語を、人文社会学者が広義に利用することは横断的な研究に支障をきたしたと考えられる。その一例として、戦後間もない時期の主体性論争が挙げられる。

この曖昧な主体（性）なるものの確立²⁾を巡って、第二次世界大戦後の日本では諸々の文化人によって議論が深められてきたが、決着が着いたとは言い難い。ここに問題の所在がある。主体形成を巡る議論の意義とその現代における影響について再検討しなければ堂々巡りを繰り返す可能性があるからである。特に昨今では、新自由主義社会の下、戦後間もない昭和期と比較しても明確に個人主義の傾向が強まり、自己責任論が盛んに叫ばれている現状がある。よって、改めて社会化される個々人の主体形成が社会的課題となっている。

ただ、主体形成に関する議論はあまりに大風呂敷な為、論点を絞る必要がある。そこで、筆者は高等教育を巡る戦後社会思想家の議論という点に注目しておいて論じることとした。

1.1.2 研究の目的・意義

本論の目的は、高等教育を対象とした主体形成に関する議論を、高等教育を巡る社会思想史という視点をもって問い直し、再検討することである。

最後に、本論の意義は、知識・教養と主体形成の関係についての戦後の諸議論から重要と考えられる要点を抽出した上で、欠かせない論点を検証することで主体形成論についての新たな認識を提示することである。

2.1 リサーチデザイン

1.2.1 研究状況

戦後の主体形成論については、まず、進歩派知識人による主体性論争が挙げられる。しかしながら、主体性論争は主に哲学・文芸論という視点から行われていた。よって、大局的な形而上学の話に終始し、社会や教育の役割については課題として残ったと一般に考えられている。現代において主体形成が未だ社会的課題

として残っていることは、いわば主体性論争の取り残した問題を引きずっている結果と言える。これまで、主体性論争と教育学の接合は限られていたが、論争でテーマとなった主体形成という課題は高等教育の理念と密接に関係している。

何より、前述の定義やこれまでの議論を踏まえると、主体性の本質には、歴史状況において社会化される個々人が生存の為にどのように自己決定権を認識して行使するかという倫理的問題が根底に存在すると考えられるからである。

広義にこの自己決定権を主体性と同義とする考えが現代の主体形成論においては一般的である。高等教育で例を出せば、「やる気がない大学生が散見される。彼らが自分なりの能動的に学習するように主体形成を行うにはいかなる手法があるか」³⁾ というものであり、社会病理学で例を出せば、「若者の生き辛さを社会に蔓延させない為には、教育現場において彼らの主体形成を行う必要があるのではないか」⁴⁾ というようにといったものが挙げられる。

このように近年の教育学でいわれる主体形成論は、実用的な観点に重点を置いている。しかし、歴史状況において社会化される個々人が生存の為にどのように自己決定権を認識して行使するかという主体性の本質を必ずしも反映していない研究状況は、主体形成論が矮小化されていると言わざるを得ない。

1.2.2 先行研究

『世界』1948年2月号上で行われた『唯物史観と主体性』の座談会は、主体性論争において、教育や社会、心理という具体的な問題が俎上に上がった一例として挙げられる。この座談会は、マルクスとフロイトを対比して主体性について議論するという性格を持っている。参加者7名の内、筆者が注目した人物は政治思想史家の丸山眞男と社会学者の清水幾多郎である。本先行研究では、この座談会における2人の主体性認識の分析と見解の検討を行う。

2人を対比的に見ると、その違いが浮き彫りになる。まず、清水(1948)は、主体性の確立にあたって、マルクスとフロイトの理論を結び付けて議論すべきだと言う。基本的な経済的要求を充たしておいて、心理的な侵略的欲求をひんまげる教育的努力が行われなければならないと主張した(p.124)。この心理的な侵略的欲求とは、フロイトの語でタナトウスという。

なお、一方の丸山については、彼の主体性に関する主張を端的に参加者の林健太郎が述べている。林によれば、それは「人間における社会的・経済的・歴史的に決定しつくされない何かが主体性という言葉であらわされている」(林 1948 : p.130) という。

この議論を大雑把に対比すると、清水には「戦後日本の貧困を脱して、人々が自暴自棄な行動に出ないための教育を行う」という主体形成のメソッドがあり、丸山には「唯物的に決定されない人間の性質」という彼なりの主体性についての抽象的な定義があったと見える。この論争について小林敏明(2010)は『〈主体〉のゆくえ』(2010)の中で、議論の白熱の原因は、「主体性」という概念の各自の捉え方の相違に注目した。そして、主体性論争そのものの不毛さではなく、不毛さの根源を「主体」概念の急激な広がり求めた(pp.176-177)。

なお、丸山は「主体意識」という概念をこの座談会よりも前から著作で使用している。その代表的な著作は『超国家主義の論理と心理』(1946)である。ここではあくまで政治的な意思決定という意味合いで述べられているが、丸山(1946)は、日本の戦時期の独裁体制において、主体意識は上から下まで全く存在しないとし、主体的意識に基づく行動があるとすれば、それは究極的価値に近い上級のものによって規定されていると洞察している(pp.30-32)。この戦時中の主体意識についての認識は、通説では「無責任の体系」

として知られる丸山の学説の中核を為すものである。小林（2010）も先述の著書において、それは自明としつつ丸山の主体性認識が現れた書として『超国家主義の論理と心理』を紹介していた（pp.177-178）。

ただ、「戦後日本の貧困を脱して、人々が自暴自棄な行動に出ないための教育を行う」という主体形成のメソッドで、丸山のいう「唯物的に決定されない人間の性質」という主体性を確立できるかは主体性論争では明らかになっていなかった。その上、それぞれの局面から2人が言っていることを結び付けるということに関して小林も言及していなかった。

この両者の主張は性質こそ異なるものの、関連性を持っているように考えられる。なぜなら、双方ともに、主体性は戦後の社会を生きる人々から切り離せないものと捉えているからである。

本論において、清水のメソッドで丸山のいう主体性が確立できるかという点は、筆者が検証すべき重要な論点である。そして、それは教育学の問題としても捉えられなければならない。

1.2.3 研究概要

しかし、清水と丸山の対比という構造はありきたりと言える。なぜなら、2人が先述の主体性論争やその後には日本の主権回復時の全面講和論々争において議論を重ねていたことは周知の事実である。

そこで、戦後、高等教育における主体形成論という主題において、この2人に加え、新制大学制度に知見を与えた知識人を参照したい。それにより、清水と丸山の対比を社会的主張や思想の対立という問題に還元することなく、第1節で前提として述べた主体性の概念の教育的議論へと深めていきたい。その知識人というのは、丸山の師である南原繁と、清水幾多郎の師にあたる戸田貞三である。南原は政治哲学の分野で、戸田は家族社会学の分野で周知されているが、教育提言も行っていたことはよく知られている。後述する天野郁夫著『新制大学の誕生（上・下）』（2016）などにて詳細に言及されている。

それらを踏まえ、本論の構成を述べる。まず、第2章にて、戦前の旧制大学から戦後の新制大学へと変容する時代潮流において、南原と戸田が戦後、学習者の主体形成と高等教育がいかに関係しという認識を持っていたかを確認する。その後、第3章においては清水の議論展開と実践を中心に彼の主体形成論を抽出する。その上で、第4章にて丸山の学問論を参照して4名の主体形成論の一致点と相違点の比較結果を提示する。そして、終章にて、第2章・第3章で論じたものが主体形成にどのように寄与するものか考察して研究成果を総括した上で、今後の課題について提示する。

第2章 南原繁と戸田貞三の認識

新制大学の誕生について言及せざるをえない機関が2つ存在する。1つは、1945年11月に発足した公民教育刷新委員会であり、もう1つは1946年8月に設立された教育刷新委員会（1949年に教育刷新審議会と改称）である。前者では戸田貞三が委員として、後者では副委員長（教育刷新審議会時に南原は委員長）として南原繁が参加していた。

戸田は、南原が東京帝国大学総長を務めていた同時期、学内に設置された教育制度研究委員会の委員長だった。「教育制度研究委員会」は、天野郁夫（2016）の『新制大学の誕生』（2016）によれば、新たなる学校系統案として、小学校（5年）・中学校（3年）・高等学校（4年）・大学（5年）という案を答申として出していたという（上：p.200）。そして、南原は、米国との協議の際にこの改革案を提示した。現代の教育制度に極めて近い案をまとめた戸田と南原は、戦後教育改革においてキーパーソンとして挙げられる。そこで、

本論文において、彼らの新制大学制度についての議論において想定していた理念、特にその中から主体形成がどのように扱われたかを参照する。

まず、南原が持っている戦前高等教育の反省点や敗戦後の日本の目指す高等教育像についての認識が垣間見えるものとして、寺崎昌男編『戦後の大学論』（1970）に収められた南原の「大学の理念」（1946）を参照したい。南原（1946）は近代国家の一機関として発達した大学が、その目的とした人間の範型が、もっぱら国家に有用な人物の養成にあったと主張した（p.112）。このことから彼は、高等教育が明治維新以降の国策の手段になり下がったことや、道具としてのエリートの育成に注力していたそれまでの大学について、批判的に見ていた。明治政府の国策としては「富国強兵」「殖産興業」といったものが挙げられる。その担い手の育成手段として、高等教育は必要不可欠であったという意図が南原から伺える。

そして、南原（1946）は、今後の大学の任務として「知性」の啓発のみでなく、人間「性格」の形成、深く豊かな情操をも含めて「全人」の教育を挙げた。

さらに、制度改革として、英国の「学寮大学」や米国の「ハウス・システム」といったものを参考にして、礼儀・道徳・宗教をも集団生活を通して学ぶ学寮制度の創設を提唱したのである（pp.112-113）。こうした南原が目指した高等教育の学習者のイメージは、精神的貴族というものであったと考えられる。そうみるならば、南原の主体形成論は、精神的貴族としてのノブレス・オブリージュを教養主義によって、学習者が全うすることであるということができよう。しかしながら、先述の南原の理念についてはある程度は新制大学制度の理念に反映されたものの、そうした制度の実現可能性は一部大学に限られたとみるべきである。

一方、戸田はどのような認識を抱いていたのであろうか。新制大学制度を巡る議論の際に、戸田は新制大学において転学の自由に懸念を持っていたことに留意すべきである。何故、戸田は懸念を抱いたか。第5委員会特別委23回会議（1947年4月4日）での戸田の言及によれば、東京帝国大学が最優秀な生徒を集めるという意識が大学間のアリストクラシーを起こす可能性があること。そして転学により人格教育ができず、各大学における人物養成という理念がなくなり各校における個性がなくなってしまうというものであった（1947=1997；p.337）。こうした戸田の主張も相まって第5委員会特別委は紛糾し、天野（2016）によれば、帝国大学の独立大学院化の構想が新しい提言として付け加えられることになったという（上：p.298）。現代においてこの提言は廃されており、代替として大学院大学がそれに近いものとして存在している。しかし、戸田の懸念は必ずしも外的なものとは考えにくい。彼が懸念した学習者の人格育成の失敗は、東京帝国大学を頂点として、エリート至上主義に陥り、諸々の高等教育機関の学部における自主的な学問への取り組みが廃されて自律的な知的生産ができなくなることであったとみることができる。裏返していうと、この自律的な知的生産の性質を戸田の言う「主体性」として捉えれば、彼は、一教育機関のみで主体形成が完遂すると考えていたといえる。しかし、新制大学制度の下で、大学間の転学や学部から大学院に進学する際の転学は一般的なものとなっており、現代の主要な知識人の中でもそのような転学経験のある者を挙げれば枚挙に暇がない。むしろ、転学により、細分化された学問領域が広がりそれに追従する学習者のニーズに高等教育機関が応えることが可能になるといえる。よって、学習者の自律的な知的生産による主体形成が加速した事例が数多あるということに留意しなければならないだろう。しかし一般に、学習者が高等教育機関に入学する場合、その機関において卒業や学位取得を目指すことは、いわば倫理的前提として求められる。よって、戸田のいう一高等教育機関による学習者の主体形成は一概に否定できるものではない。

これまで見てきたとおり、南原や戸田は主体性という概念について直接的には言及していない。しかし、彼らの議論の中に主体形成論が内在していると考えられる。

新制大学制度を巡る議論の中で、南原にしろ戸田にしろ高等教育は国家を担うエリート養成機関であった

という意識を持っていたことはうかがい知れる。しかし、そのエリートである彼ら自身が、エリートの官僚主義の成れの果てである第二次世界大戦における日本の敗戦を目の当たりにしたことで変革を余儀なくされた。そして、日本の教育復興という大役を引き受けた際、新たな教育制度・新たな教育的理念に差し迫られたことで学習者の主体性を否応なしに考慮せざるを得なかったであろう。南原の場合は精神的貴族のノブレス・オブリージュを教養主義によって全うすること、戸田の場合は自律的な知的生産という形で、学習者の主体性を意識しそれを新制大学制度・戦後教育理念に反映せざるを得なかったと考えるべきである。

かくして、南原繁や戸田貞三らを筆頭とした戦後間もない時期の知識人の作り上げた新制大学制度は、国家から独立した大学の自治権を確立したと同時に学問の民主化を行い、戦前・戦中の反省から大衆へ高等教育の門戸開放を行った。彼らの行ったこうした戦後教育改革は学習者の主体形成の為という側面があったと、筆者は本章の議論を経て主張する。

これらを踏まえて次章においては彼らの門下生である進歩派知識人に注目する。

第3章 清水幾多郎と丸山眞男の主体形成論

3.1 清水幾多郎の認識

次に戸田の門下生であり、教育論にも関わった社会学者の清水幾多郎に焦点を当てる。しかし、清水は戸田と研究方法に違い等があったことから、学説的な後継者とは呼びがたい。だが、それゆえに清水は戸田の主張と異なる論を呈することができる存在だったといえるであろう。

まず、清水の『私の教育観』（1954）を見てみる。清水（1954）は、アメリカにおける教育機能は、社会変化の正当な方法論として存在していると指摘した。そして、こうした教育機能は、人間の内部に潜む自発性を信頼する性質があると主張した（p.9）。この清水の認識は、南原や戸田等がGHQと向き合いながら作り上げた新制教育を否定するものではない。それを念頭に置いた上で、彼の主体性についての認識が同著において示されていた。清水（1954）は、日本が滅びかかっているという感覚をもった上で、日本というものを素通りしない教育が必要であり、それにより新しい国家的方法の探求を目指さねばならないとした。そして、教育者はこの方法を探る人間であると同時に、探る人間を形成しなければならないと説いた（p.18）。つまり、「自発的に国家課題に挑むこと」こそ教育的成果としての主体形成であると清水は認識していた。こうした彼の主体性認識は精神的保守主義が根底にあることが伺える。

清水の精神的保守主義が現れている実践として、彼が主催した終戦後間もない頃の知識人集団「二十世紀研究所」での活動が挙げられる。彼は、これを研究機関であると同時に教育機関としても機能すべきものと考えていた節がある。庄司武史（2023）の『財団法人二十世紀研究所の事業と思想』（2023）によれば、「容易に宣伝にひっかからぬ人間の育成」を基礎として、科学に立脚しつつ他者との討議や熟慮を介して平和裏に問題に対処する思想や姿勢を涵養する狙いがあり、二十世紀研究所は積極的な啓発活動を、実践的教育活動として具体化したという（pp.112-113）。つまり、建設的な学術論議によって、アジア太平洋戦争で失われた日本の知を包括して再結合することを清水は試みた。その一環として、後の主体性論争や全面講和論争で論戦を交わした丸山眞男を研究所に引き入れた。

しかし、清水は知識人同士の切磋琢磨による研究・教育機関について模索する一方で、同時期の戸田や南原の新教育制度議論についてはほとんど関わらなかった。そして前述のように戦後教育における懸念を表明する一方で、制度そのものにはそれほど、きびしい批判をしなかった。清水は、戸田とはまた別の実践を通

して社会を創る教育的手段として人々の主体形成（自律的に物事を判断して行動する、容易に宣伝にひっかからぬ人間の育成）を目論んだのである。しかし、制度に収斂されない実践であるがゆえの目論見外れは否めない。事実、二十世紀研究所は設立からわずか3年ほどで解散し、学術論議は形而上学的な主体性論争、そして政治的思想やマスメディア・大衆の熱狂が交錯した全面講和論争に収斂されていき、およそ建設的とはいえない状況に陥ってしまったと言える。

3.2 丸山眞男の提起

3.2.1 学問と主体性

本節では、丸山の政治思想家としての学問観と主体形成論に視点を置く。彼は、師である南原と同様に、戦後高等教育に関心を寄せていた。丸山は、寺崎昌男編『戦後の大学論』（1970）に収録されている「勉学についての二、三の助言」（1949）において、旧制の高等学校ないしはそれに準ずる学校に学ぶ者を対象に語学いわゆる外国語をマスターすることの必要性を説き、特に哲学を学ぶ者にはドイツ語学習者が多い点を指摘した（pp.207-211）。この点のみを見れば、外国語教育・外国語文献を重視する丸山は西洋の価値観に依拠した視点を持っていたのではないかと考えられる。そして、丸山（1949）は、歴史の学習法について方法論にとらわれず、対象そのものに付けと主張し、具体的な人間の動きがいきいきと描かれているとして英米系統の歴史書を評価した（p.215）。これには、より深い意味が存在する。洋の東西にかかわらず、書籍読解を重視したのは、彼の学問観にあると考えられる。

事実、丸山（1949）は学問とは、人間と人間の行動を把握しようという目的意識がつまぬかれているものだという認識を示した。そして、学問をすることの厳しさに堪えられない学生に、日本の将来をゆだねることはできないと言い切った（pp.217-219）。このことから、彼は戦後日本の今後を担う教育を志向したことが伺える。

前述より、丸山の学問に対する認識及び意見表明は、学習者が自ずと広い視野と知識を持って答えのない問いに挑むことを求めているといえる。それ故に、彼が学習者の主体形成を重視したのではないかと筆者は考えるに至った。よって、まず丸山の学問認識について、西村稔著『丸山眞男の教養思想』（2019）を参照したい。西村（2019）は、丸山から〈教育（教師）の社会的使命〉についての直接参考となる発言を見出せなかったという。それは、彼の認識が〈学問自身の社会的使命〉に近いものではないかと主張した。その上で、学問とは直接社会改良を目指すのではなく、学問自身の課題を果たしてゆく中で、結果として社会に裨益するものだという認識を持っていたと論じている（p.449）。西村のいう、丸山の学問に対する認識は先述における丸山の教育提言と重なる。

これらを踏まえ、丸山は結果としての社会へ裨益することに期待を寄せていたのではないかと考えられる。通説のように、丸山は政治思想史研究を「本店」とし、社会的意見表明を「夜店」としていた⁹⁾。その夜店はアカデミズムにおける研究の硬直といった陥穽に陥らず、大衆や他分野の知識人にも開かれ、議論が幅広く展開していった為、ここに丸山の主体形成論を見出すべきである。

丸山の「夜店」の代表作である『日本の思想』を参照する。第4章『「である」ことと『する』こと』において丸山（1961）は、フランスの政治経済学者アンドレ・シーグフリートの論を解釈する形で、芸術や教養は「果実より花」であり、そのもたらす結果よりもそれ自体に価値があるという認識を表明し、古典読解の必要性を説いた（p.178）。この古典読解はいわば彼の「本店」であるが、学問自身が価値を持ち得るとする姿勢は知的エリートを至高の存在とすると考えられる。

そのエリート「である」者は何を「する」べきか。そのことについて、第1章「日本の思想」の終盤で

言及している。それによれば、「雑居を雑種まで高めるエネルギーは認識としても実践としてもやはり強靱な自己制御力をもった主体なしには生まれない。その主体を私達が生み出すことが、とりまなおさず私たちの『革命』の課題である」（丸山 1961 : p.66）という。雑居と雑種について丸山の提示した概念になぞらえると、前者はタコツボ型の学問形態、後者はササラ型の学問形態と解すべきである。この「自己制御力をもった主体」を学習者として考えれば、その指導者にあたる知識人の使命である「革命（人間形成）」は、さらなる学習者を生産し、結果として社会に裨益することと捉えられる。

これを、丸山は課題として認識していたと考えられる。そして、学問形態についてタコツボ型からササラ型へと学習者の認識を転換し、体系づけられた諸々の学問を通して、学習者の主体形成を目指したのである。

3.2.2 エリート主義

これらを踏まえ、丸山について注目すべき点を挙げる。それは、丸山は教育論と学問観を明確に区別しているわけではないことである⁶⁾。それ故に現実と教育的理想との乖離が見受けられることである。その本質は、学習者は知的エリートであることを前提として丸山が主張したことにあるのではなかろうかと筆者は考える。

先述のように、南原や戸田らが作り上げた新制大学制度は、学問の民主化をすすめ、戦前の反省から大衆へ門戸開放を行った。しかし、「勉学についての二、三の助言」に見られるように丸山は知的エリート養成機関であった旧制の高等教育を前提として論を繰り広げた。大衆への門戸開放は、学習者のニーズに応える傾向を持つ。ゆえに、学問の民主化の下に進んだ大衆のディレクタント化は、既存の教養主義への反発を招いた。丸山が激しく糾弾された大学紛争はその象徴とも言える社会的事象であった。

こうした新制大学制度と丸山の学問観は相容れにくいものだったのではないかと推察される。その点について丸山からの直接的言及はなかった。しかし、西村稔の見解には根源と考えられる点が垣間見える。

西村（2019）によれば、南原の教養思想が一定の「実践性」や「政治性」を帯びており、ある程度は、これを丸山が引き継いだものの、南原の教養思想の核心である「正義」＝「心情倫理」に一辺倒する立場を取らなかったという（p.341）。ここでいう南原の「正義」は戦後日本占領の主導権を握っていた英米の道德観と噛み合わせることが不可欠であった。なぜなら、「政治性」として占領下で求められた、軍国主義を排除した新教育制度確立において英米からの影響は除外できなかったからである。そして、その影響は「実践性」という経験論的な教育の取り入れであった。

この南原の正義を丸山がなぜ完全には受け継がなかったのか。まず、彼の学問観の土台となった旧制の高等教育がドイツなどの西欧大陸的な教育を理想・模範としていた。しかし、戦後に勃興した英米の高等教育観とそれには差異があり、南原と丸山の認識に隔たりが生じたのではないかと考えられる。こうしたことから、丸山は「政治性」や「実践性」を大学における思想史研究という「本店」ではなく、社会的意見表明という「夜店」に収斂した⁷⁾。

この「政治性」「実践性」が丸山の主体形成論における理論的根拠となった。丸山の主体性の端的な定義について、ヴィクター・コシュマンの『戦後日本の民主主義革命と主体性』を参照すると、それは「自律性を基盤とするヒューマニズム概念」（Koschumann, 葛西訳 1996=2011 : p.305）であるという。これが、先行研究でも触れた「人間における社会的・経済的・歴史的に決定しつくされない何か」という丸山の主体性の抽象的な定義と合致する。この自律性があるからこそ「政治性」「実践性」であり、思想から運動へと転換せしめるエネルギーであった。その証左に、主体性論争という思想上の議論から、その一成果としての運動である全面講和論争で清水や丸山は自らの行動をもって主体性を明示したのである。

第4章 4名の比較結果

ここまで、新制大学制度についての論議から主体性論争等に至る、南原繁、戸田貞三、清水幾多郎、丸山眞男の4名の主張・実践から主体形成論を見出す試みを行った。本節では、その比較結果を提示する。

まずは共通点について、彼らは「戦後の民主主義国家日本の在り方」を強く意識していた。そして、それを形作る為に学習者や知識人の主体形成を教育的手段から除去出来ないものとして捉えていたということが挙げられる。

一方、相違点はその方法論と教育観ないしは学問観にある。戸田や南原は新制大学という制度確立を通して知の復活を試み、社会化の為に教授学習過程を目指したが、清水幾多郎は制度に収斂されない学術的議論を重視した。そして、丸山は「教養はそれ自体」が意味あるものとして考え、社会への裨益は付属物のように捉えていた。丸山だけは教育観というより、学問観に縛られており、他3人は明確な教育観を持っていたと言える。

また、「戸田と南原」「清水と丸山」で対比した場合の相違点も存在する。それは、前者が制度的な教育変革を志向しており、後者が社会实践による学術追究を志向していたということである。ここに、清水と丸山の間の相違が浮かび上がる。清水は新制大学制度やその理念に必ずしも否定的ではなかった一方、丸山は旧制高等教育制度下における学問観を肯定的に捉えていた。

これらに加え、重要な論点として、新制大学制度の下における主体形成は学習者と知識人それぞれに求められていたことが挙げられる。学習者の立場に立って未来を担う人材の主体形成や当時の社会情勢に即して制度的教育改革を目指した戸田や南原と対比的に、知識人としての主体性がかくあるべきかを社会変革の実践や学術論議を通して形成すべきと試みた清水と丸山という構図ができて上がる。

終章

5.1 主体形成論の考察とまとめ

先行研究で述べた、清水のいう「戦後日本の貧困を脱して、人々が自暴自棄な行動に出ないための教育を行う」という主体形成のメソッドで、丸山のいう「唯物的に決定されない人間の性質」という主体性が確立できるかという論点について、これまでの比較から筆者の見解を提示する。そして、これらの主体形成論が止揚すれば、現状の高等教育における応用可能性を否定できないと筆者は考えるに至ったのである。

丸山の主体形成論は、彼自身が教育学的方法論に繋げることはなかった。しかし、丸山の門下生である堀尾輝久によって教育人間学の視座から補完されることになったのである⁸⁾。堀尾（1997）は『現代社会と教育』（1997）において、教育学者が（学習者にとって本当に必要な教育を作り出す）教育創造の主体であり、それすなわち教育改革の主体であるという認識を示した（p.231）。丸山の「政治性」は教育改革に、「実践性」は教育創造となって、学習者の発達と現代社会への参画を繋いでいる。ここに、丸山が『日本の思想』で述べた「革命」の課題は、教育学の次元へとアップデートされ、学問観から未来志向性を持った教育観へと脱皮を遂げたと言えるであろう。よって、この「革命」の課題を妄言として一蹴できるものではないことが自明である。

そして、それは清水同様に教育実践を通して、闘争心を除外するといった性質を帯びたものであると考えられる。というのも、大学紛争時の学習者による、暴力的・闘争的な破壊活動などについて、丸山が非難し

たことを忘れてはならないからである⁹⁾。

自暴自棄な闘争心から主体性は生まれえない。なぜなら、繰り返し言うが主体性の本質は、歴史状況において社会化される個々人が生存の為にどのように自己決定権を認識して行使するかというものである。自暴自棄な闘争心は、生存を時に大きく脅かすものだからである。例としては、失うものが無いといい、その後の刑罰を恐れず犯罪に走る。いわゆる「無敵の人」が挙げられる。

高等教育における幅広い学習者の社会化とそれに伴う主体形成においてこそ、闘争心の除外は新制大学制度が浸透した現代においても主体形成の課題として明示することが必要である。

なぜなら、主体性論争が激しさを増しており、新たな民主主義社会形成が課題であった戦後まもない時期に比べ、現代は清水がメソッドにおいて予見したようにある程度、経済的に充足しており「もはや戦後ではない」といえる状況となった。しかし、それゆえに、体験格差や教育格差、メリトクラシーが拡大した。これらへの不満やルサンチマンは、インターネット上での誹謗中傷などといった形で民主主義を脅かす自暴自棄な闘争心という性格を帯びた社会問題として表面化している。そして、その担い手には高等教育の学習者も多々含まれる。こうした不満やルサンチマンの根源には、主体性の欠如、知識・教養の未成熟などの可能性がある。これらの検証は、今後の教育学における課題といえるであろう。

このような課題と向き合う時、学問の民主化と大衆のディレクタント化を見越して戦後日本の知の復活を試みた南原や戸田の教養主義的な主体形成論は、今なお、そして今後とも高等教育における理念の基盤となり得るはずである。

5.2 今後の課題

本論において、主体形成論を南原・戸田・清水・丸山に絞ったものの、その他に鶴見俊輔といったプラグマティスミックな進歩派知識人について言及すればより鮮明に見えてくるであろうと考えられる。また、京都学派の高坂正堯などに注目して対比的に見れば、違った視点も提示できた可能性もある。しかし、紙幅の関係上、本論において言及できなかったのが今後の課題とする。

また、本論は戦後の教育改革から知識人の論争に至るまで幅広く集まった為、一部、議論の錯綜があったと考えられる。そうした点は、様々な角度から検証する必要がある。

注釈

- 1) 『教育思想事典増補版』においては、「主体性」ではなく「主体」の項目のみがあった。本引用のうち、「倫理的・合理的な規範として機能する審級的な自己」までを主体性の意と解すべきである。
- 2) 以後、本論においては「主体形成」と形容する。
- 3) 同様の問題意識と解決策の手法を論じたものとして下記参照資料が挙げられる。
菅原秀幸：「大学生の主体性・能動性を引き出すアカデミック・コーチングへの挑戦」，2013，日本支援対話学会：『支援対話研究』1巻，49-57，2013。
- 4) 同様の問題意識と対案を論じたものとして下記参考資料が挙げられる。
宮台真司：『透明な存在の不透明な悪意』，春秋社，1997。
- 5) 丸山と石川真澄、杉山光信の対談である『夜店と本店と一丸山眞男に聞く一』（1995）によれば丸山（1995）は、杉山（1995）から、ジャーナリストに大きな関心を寄せていたのではないかと問われ、自身がジャーナリストの家庭出身であったことから、ジャーナリズムに対して愛憎混じる感情を持っていた。それ故、思想史やジャーナリズムに還元されない広義の政治学における主張を「夜店」として展開したという意図を示唆した（pp.289-291）。
- 6) 丸山は、戦後間もない時期において大衆向けに「庶民大学」といった社会教育に従事していることは一般に知られている。よって、丸山がエリート主義的であるという筆者の指摘は一側面であることに留意すべきである。また、丸山自身も教育提言を行っていないわけではなく、特筆すべきは下記の宮原誠一との座談が挙げられる。
丸山眞男、宮原誠一：「教育の反省」，1948，大塚信一発行：『丸山眞男 座談 1』，142-166，岩波書店，1998
- 7) ただし、丸山と石川真澄、杉山光信の対談である『夜店と本店と一丸山眞男に聞く一』（1995）によれば丸山（1995）は、いわゆる「夜店」に属するテーマもなるべく「本店」のアプローチに引きつけて書くという意識を持っていたと述べている（pp.292-293）。
- 8) 堀尾は丸山の学説史の系譜上ではなく精神史の系譜上に位置すると捉えるべきである。
『丸山眞男に「人間と教育の思想」を読む』（2005）において、堀尾（2005）は自身が丸山の影響をずいぶん受けたとした上で、丸山が苦手といわれた教育の問題を本来はそうではないのではないかとという仕方で、これからも丸山の課題を引き取っていききたいと述べている（p.265）。なお、堀尾（2005）は丸山が教育は苦手であったという点に関して、丸山には「成長」「発展」「変化」といった視点があまりない、ないしはあまり強調してこなかったからではないかと推察している（pp.261-262）。
- 9) 一例であるが、丸山の死後発表された彼の雑記集『自己内対話』（1998）の一文において1960年代に丸山（1998）は、学生運動の主要三派やその追従者には、自己の情念の燃焼にのみ生き甲斐を見出す精神的態度があるとし、それはナチズムに通じていると非難している（p.242）。丸山が書いた具体的日付は確認されていないが、大学紛争ごろの時期と推察される。

引用文献

- 1) 天野郁夫著：『新制大学の誕生 大学教育への道（上・下）』，名古屋大学出版会，2016，（引用：上：p.200，298）。
- 2) 林健太郎，古在由重，真下信一，松村一人，丸山眞男，宮崎音弥，清水幾多郎，吉野源三郎：「唯物史観と主体性」1948，日高六郎編：『近代主義』，pp.119-167，筑摩書房，1964（引用：p.124，p.130）。
- 3) 堀尾輝久：『現代社会と教育』，岩波書店，1997（引用：p.231）。
- 4) 堀尾輝久：「丸山眞男に「人間と教育の思想」を読む」2005，比留川洋発行：『堀尾輝久対談集自由な人間主体を求めて』，pp.231-265，本の泉社，2014（引用：pp.261-262，p.265）。
- 5) 石川真澄，丸山眞男，杉山光信：「夜店と本店と一丸山眞男に聞く一」，1995，大塚信一発行：『丸山眞男 座談 1』，pp.284-296，岩波書店，1998（引用：pp.289-291，pp.292-293）。
- 6) 教育思想史学会：『教育思想事典増補版』，勁草書房，2017，（引用：p.409）。

- 7) 小林敏明：『〈主体〉のゆくえ ―日本近代思想史への一視角』，講談社選書メチエ，2010，（引用：pp.176-177, pp.177-178）.
- 8) Koschmann, Victor: *Revolution and subjectivity in postwar Japan*, 1996（コシュマン，ヴィクター，葛西弘隆訳：『戦後日本の民主主義革命と主体性』，平凡社，2001）（引用：p.305）.
- 9) 丸山眞男：「超国家主義の論理と心理」，1946，古谷旬編：『超国家主義の論理と心理他八編』，2016，pp.11-37，岩波書店，2016（引用：pp.30-32）.
- 10) 丸山眞男：「勉学についての二、三の助言」，1949，寺崎昌男編：『戦後の大学論』，pp.207-219，評論社，1970（引用：pp.207-211, p.215, pp.217-219）.
- 11) 丸山眞男：『日本の思想』，岩波新書，1961（引用：p.66, p.178）.
- 12) 丸山眞男：『自己内対話』，1998（引用：p.242）.
- 13) 森岡清美編：『新社会学辞典』，有斐閣，2002（引用：p.712）.
- 14) 南原繁：『大学の理念』，1946，寺崎昌男編：『戦後の大学論』 pp.107-117，評論社，1970（引用：p.112, pp.112-113）.
- 15) 日本近代教育資料研究会編：『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第八卷，岩波書店，1997（引用：p.337）.
- 16) 西村稔：『丸山眞男の教養思想 ―学問と教養のはざままで』，名古屋大学出版会，2019（引用：p.341, p.449）.
- 17) 清水幾多郎：『私の教育観』，河出書房，1954（引用：p.9, p.18）.
- 18) 庄司武史：「財団法人二十世紀研究所の事業と思想」，2003，日本社会思想史学会：『社会思想史研究』47巻，pp.106-123，藤原書店，2023（引用：pp.112-113）.

参考文献

- 1) 宮台真司：『透明な存在の不透明な悪意』，春秋社，1997.
- 2) 菅原秀幸：「大学生の主体性・能動性を引き出すアカデミック・コーチングへの挑戦」，2013，日本支援対話学会：『支援対話研究』1巻，pp.49-57，2013.
- 3) 丸山眞男，宮原誠一：「教育の反省」，1948，大塚信一発行：『丸山眞男 座談1』，pp.142-166，岩波書店，1998.

