HOKUGA 北海学園学術情報リポジトリ
学校法人北海学園
北海学園大学
北海商科大学

タイトル	SDGs 時代の「創り手」としての主体的人格 －教育学的振り返りをとおして－
著者	鈴木，敏正；SUZUKI，Toshimasa
引用	開発論集(108)：19-64
発行日	2021-09-30

Hokkai-Gakuen Organization of Knowledge Ubiquitous through Gaining Archives.

開発論集　第108号　19-64（2021年９月）

SDGs 時代の「創り手」としての主体的人格
―― 教育学的振り返りをとおして ――

鈴　木　敏　正*

〈構　　成〉

はじめに：Development の主体をめぐって
Ⅰ　SDGs 時代＝ポスト・グローバリゼーション時代の「人格」
　1　問われる「人格権」
　2　ポスト・グローバリゼーション時代の「人権」と「人格」
　3　近代から現代への人格論と本稿の課題
Ⅱ　戦後教育学における人格論
　1　「教育の目的」=「人格の完成」と人格論の消失？
　2　市場化社会の人格論
　3　戦後教育学と人格理解：認識能力から，自己意識化を経て，主体形成の方へ
　4　「発達の教育学」から「主体形成の教育学」へ
　5　戦後民主主義教育と主体的人格論の現在
Ⅲ　活動理論から実践的人格論へ
　1　ソビエト心理学＝教育学と日本の人格論
　2　「諸能力の総体」から「活動システム」へ
　3　『人格・能力の発達論争』再考
　4　「拡張的学習論」の特徴と発展課題
おわりに　―― ポスト・コロナの「主体的人格」形成へ ――

はじめに：Development の主体をめぐって

本稿は，SDGs 時代＝ポスト・グローバリゼーション時代の「創り手」としての「主体的人格」論の発展課題を提起しようとするものである。ここで「創り手」というのは，「主体的・対話的で深い学び」を重視する現行学習指導要領の前文にいう「持続可能な社会の創り手」を念頭におき，主体的「人格」という場合は，新旧教育基本法が目的としている「人格の完成」の今日的発展を考えているが，SDGs 時代に対応するためには旧来より広い視点からのアプローチが必要である。

SDGs 時代とは，国連「持続可能な開発目標 Sustainable Development Goals, SDGs：2015-2030」が展開されている現段階のことである。それを「ポスト・グローバリゼーション時代」というのは，東西冷戦終結後に展開されてきた新自由主義的「グローバリゼーション」の限界が明らかになり，ローカルからグローバルにわたる新しいシステムへの転換，その担い手の形

*（すずき　としまさ）北海学園大学開発研究所客員研究員，北海道大学名誉教授

成が求められている時代だという意味である。世界金融恐慌＝リーマン・ショック（2008 年）に始まり，巨大津波と過酷な原発事故を伴った東日本大震災（2011 年），その後の大規模自然災害に示される「気候危機」，そして今われわれが直面している新型コロナウィルス（COVID-19）によるパンデミック（2020 年以降）は，これまでの日本の政策や制度，文化や生き方，それらを支えてきた科学技術や学問，そして自然・人間・社会の総体のあり方を問うている。

「グローバリゼーション」がもたらしたグローカル（グローバルにしてローカル）な地球的問題群，その中でも中心的な「双子の基本問題」は，自然環境問題（人間-自然関係）と貧困・社会的排除問題（人間-社会関係）であった。21 世紀に入って国連は，とくに問題が深刻な発展途上国を対象にした「ミレニアム開発目標（MDGs：2000-2014）」に取り組んできたが，「双子の基本問題」は先進国と発展途上国に共通する問題であり，MDGs の成果と残された課題をふまえて，世界全体にわたって「誰一人取り残さない」を共通目標にした 17 の目標と 169 のターゲットから成る SDGs を提起したのである。このような SDGs 時代は，グローバル，リージョナル，ナショナル，ローカルのすべてレベルにおいて課題解決に取り組む「グローカル市民」の形成が求められている「新グローカル時代」ということができる[1]。

以上のような課題に人間が人間に働きかける実践，つまり「人間の自己関係」としての教育の立場からアプローチしようとするのが，「持続可能な発展のための教育（Education for Sustainabale Development, ESD）」である。「ESD のための 10 年（DESD，2005-2014）」の国際的キャンペインとその後の「ESD に関するグローバル・アクション・プログラム（GAP）」を経て，現在 SDGs 全体にかかわる「ESD for 2030」が取り組まれている。SDGs の目標 4.7 ではとくに「2030 年までに，持続可能な開発のための教育及び持続可能なライフスタイル，人権，男女の平等，平和及び非暴力的文化の推進，グローバル・シティズンシップ，文化的多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して，全ての学習者が，持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする」ことが掲げられている。2017-18 年度に公布された日本の現行学習指導要領がその前文で「持続可能な社会の創り手」育成の課題を提示したのは，こうした脈絡においてである[2]。筆者は，「双子の基本問題」に取り組み，ESD を地域から地域住民主体で推進するための「持続可能な発展の教育学」，とくに東日本大震災をくぐって実践的に「持続可能で包容的な社会」を構築するための学びのあり方について提起してきた[3]。

ここで気づかれることと思うが，筆者は SD を，一般に使用されている「持続可能な開発」

---

[1] 拙稿「新グローカル時代の市民性教育と生涯学習」『北海道文教大学論集』第 21 号，2020。

[2] その特徴と問題点については，鈴木敏正・降旗信一編『教育の課程と方法 —— 持続可能で包容的な未来のために ——』学文社，2017。

[3] 拙著『持続可能な発展の教育学 —— ともに世界をつくる学び ——』東洋館出版社，2013，同『将来社会への学び —— 3.11 後社会教育と ESD と『実践の学』——』筑波書房，2016。

ではなく「持続可能な発展」と訳して使用してきた。SD の翻訳については，「維持可能な社会」を目指す「維持可能な発展」とすべきだという宮本憲一の提起[4] があった。旧来の国家的・企業的な開発が公害や環境問題を引き起こしてきたということ，それに対して地域から内発的に平和の維持，環境と資源の保全・再生，絶対的貧困の克服と社会的経済的な公正，民主主義の確立，基本的人権の実現と多様な文化の共生の努力が重ねられてきたことをふまえてのことである。筆者は，こうした提起を念頭におきつつも，国連が提起する SD や SDGs の目標には宮本が言う「維持可能な社会」への諸課題が含まれていると考えて「持続可能な発展」という用語を使用してきた。もちろん，これらは一義的ではなく，たとえば「人間発達の経済学」や「社会開発」「人間開発計画」も提起されてきた。ESD が提起する「教育」の日本的展開を踏まえるならば，「持続可能な（人間的）発達」が考えられてもいいだろう。Development は，政治学・経済学的には「開発」，社会学的・地域学的には「発展」，心理学・教育学的には「発達」と訳されることが多いからである。

問題は翻訳用語として何を使用するかではなく，Development へのアプローチの仕方である。筆者が教育学的視点を大切にしながら「発展」を使用してきたのは，心理学・教育学的な「発達」理解には個人主義的傾向や幼児・子ども中心主義的傾向が強かったからでもある。人間諸個人の「発達」を重視して教育学を考えるにしても，まず，子ども・学校教育を越えて成人・社会教育を含めた生涯学習＝広義の教育の視点に立つ必要がある。SDGs4 は「すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し，生涯学習の機会を促進する」ことを目標に掲げている。そして，「教育学的関係」は，旧来は「学習」や「教育」の活動として社会的・公的には位置付けられて来られなかった人間の自己関係，諸個人の相互関係の全てにわたって広がる教育関係＝「最広義の教育」として考える必要がある。教育学的関係は，すべての人間活動において存在するのである。

こうした理解に基づいた「人間の社会科学」=「最広義の教育学」=「実践の学」の必要性については，別稿[5] で述べたところである。本稿はこうした視点に基づいて，SDGs 時代の人間の Development（「開発」「発展」「発達」）のあり方を検討すべく，その出発点として「持続可能な社会の創り手」，とくに Development の担い手＝主体としての「人格」形成に焦点化して課題提起をしようとするものである。本稿では主として教育学の領域から考え，狭義の社会科学における人格論については次号で検討することにする。

コロナ危機の現在，「教育の未来」が問われているが[6]，その未来の「創り手」のあり方を考える際，まず，これまでの人格論の振り返りをして，現段階における主体的人格論の発展課題を考えていかなければならない。本稿は，その作業の一環である。

---

[4] 宮本憲一『維持可能な社会に向かって』岩波書店，2006，p.202。

[5] 拙稿「批判から創造へ：『実践の学』の提起」北海学園大学『開発論集』第 105 号，2020。

[6] くわしくは，拙稿「『コロナ危機』と教育の未来」北海道教育学会『教育学の研究と実践』第 16 号，2021。

Ⅰではまず，SDGs 時代の今日なぜ「人格」が問われるのか，「人格権」が法学や裁判でも問われている現状から考える。その背景には，デジタル化＝監視社会化に伴う人権問題もあるが，そもそも人権が形式的・実質的に保障されていないという社会的排除問題がとくにポスト・グローバリゼーション時代に深刻化していること，それに対応するためには人格（人権主体）の相互承認関係の展開を視野に入れた実践的人格論が求められていることがある。これらをふまえて人格について検討するためには，あらためて教育の目的＝「人格の完成」理解の前提になったⅠ.カントの人格論にはじまる諸人格論の再検討，とくに近現代的人格の分裂をふまえ，現段階的課題に対応する新展開が必要であることを指摘する。

Ⅱでは，人格論がアルファでありオメガであったはずの戦後教育学において，なぜ人格論そのものが議論されなくなってきたのか，その要因も考えつつ，戦後教育学における人格論展開の再検討をする。とくに人格＝「諸能力の総体」とその全面的発達論，「発達の教育学」，戦後民主主義教育学における人格論の動向をふまえて，残されていた課題を考え，「主体形成の教育学」の視点からの人格論の必要性を提起する。

Ⅲでは，日本に大きな影響を与えたソビエト心理学・マルクス主義教育学における人格理解，とくに「人格・能力発達論争」とその後の人格論をあらめて再検討する。その中から 21 世紀においても発展しつつある歴史・社会・文化的「活動理論」の成果と課題を確認し，とくにその第 3 世代における展開（「拡張的学習論」と呼ばれている）を批判的に捉え直し，現代的人格論としての発展課題を提起する。

「おわりに」では，以上をふまえて，当面する検討課題について述べる。

Ⅰ　SDGs 時代＝ポスト・グローバリゼーション時代の「人格」

1　問われる「人格権」

「人格権」が問われた最近の事例として，社会教育関係者の大きな関心をさそった「9 条俳句訴訟」がある。この訴訟は，さいたま市にある三橋公民館で，俳句サークル活動をしていた人々が秀句として推薦していた作品「梅雨空に『9 条守れ』の女性デモ」が，「公民館だより」に掲載拒否されたという事件（2014 年）である。さいたま市を相手取った裁判は，2018 年 12 月，最高裁棄却で原告勝訴が確定したのだが，原告が訴えの根拠としたのは，公民館を利用する成人の学習権，表現の自由，そして「人格権」であった[7]。高裁判決では，公的な学習施設での学習活動の成果を「公民館だより」という場に発表することを拒否するという故意過失＝違法行為によって「人格的利益を損ねた」ことが判示されたのである。もちろん，それは「表

[7] この訴訟について詳しくは，佐藤一子ほか編『九条俳句訴訟と公民館の自由』エイデル研究所，2018，九条俳句不掲載事件市民検証委員会編『九条俳句不掲載事件　市民検証委員会報告書』同会，2021。

現の自由」の侵害でもあり，「成人の学習権」が史上初めて認められたことは画期的なことであった。

成人の学習，日本の脈絡では「社会教育」にかかわる人格権が問われたのは，主要社会教育施設＝公民館での活動だけではない。ここで注目したいのは，東日本大震災・福島第 1 原発事故からの復興過程で重要な意味をもってきた「人格権」である。被災者の人格権保障に始まる「3.11 後社会教育」の経験については別著に譲るが[8]，ここでは裁判に直接かかわる「人格権」保障の動向にふれておこう。

東日本大震災 10 周年直前の 2021 年 2 月 19 日，東京電力福島第 1 原発事故で千葉県内に避難した住民らが国と東電を相手取って損害賠償を求めた控訴審判決が東京高裁であり，地裁判決から逆転して国家責任を認める判決がなされた。国家責任という点では，2017 年から続いている地裁判決 14 件中 7 件，20 年からの高裁判決では 3 件中 2 件目になる原告側勝訴である。今回は地震予測「長期評価」の信頼性や全電源喪失の予防措置などが主たる争点でなったが，慰謝料の算定では，避難することで生活上の活動を支える経済的・社会的・文化的な生活環境が失われ，「それまで慣れ親しんだ生活環境を享受できない精神的損害を被った」ことへの賠償もすべきだとされている。

東日本大震災では「創造的復興」か「人間の復興」かが問われてきた。そうした中で展開された「原発裁判」では，まず「人格権」とそれに関連する「生存権」が損害賠償の根拠とされてきた。口火を切ったのは福井地方裁判所判決（2014 年 5 月 21 日）で，関西電力に対し，大飯原発から半径 250 km 圏内の住民の「人格権」に基づき，同原子力発電所 3 号機及び 4 号機の原子炉について，運転の差止めを命じる判決を言い渡した。「人格権」は，南相馬市の原発事故被災者が原告となった東京地裁判決（2018 年）でも原告勝訴の根拠となったが，同時に「生活の基盤がある場所で安定的に生活する権利」を認めている。最近では，原告者数 3650 人と最大となった福島第 1 原発事故に関する仙台高等裁判所判決（2020 年 9 月 30 日，原告勝訴）がある。これは「生業を返せ，地域を返せ」福島原発訴訟（通称「生業訴訟」）と呼ばれるように，生活・生業保障の権利が最大の争点となったものであった。今年 2 月の東京高裁判決がこれに続き，千葉県への避難者への損害賠償で国家責任が認められたのである。

さて，このように問われている「人格権」とはそもそも何であろうか。それは，広くはイギリス，アメリカ，フランスの近代革命によって生まれた自然権的な人権，「人間が人間であることによって享有する権利」である。今日では「世界人権宣言」（1948 年）で規定された権利であり，各国の憲法に規定された「基本的人権」，ないしはその中心となる権利と同じだと理解される場合もある。ただし，日本国憲法で基本的人権は「侵すことのできない永久の権利」だとされているが，直接的に人格権を規定しているものはない。第 13 条「個人の尊厳」がそ

[8] 日本社会教育学会編『東日本大震災と社会教育』東洋館出版社，2019，拙著『将来社会への学び』前出，を参照されたい。

れに相当するものとされ，「生命，自由及び幸福追求についての国民の権利」であり，「公共の福祉に反しない限り，立法その他の国政の上で，最大の尊重を必要とする」とされている。

人権と人格の関係について佐藤幸治は，まず前憲法的な道徳理論として人間を「人格的自律の存在」と考え，そうした人間として一人ひとりが尊重されなければならないとしたのが憲法第 13 条の前段＝「個人の尊厳」であり，そのために不可欠な権利として後段の生命・自由・幸福追求権の規定があるとしている[9]。今日，生命科学と医療の発展，とくに生殖医療や遺伝子診断，幹細胞研究とクローン生命，終末期医療のあり方などをめぐって，人間個人の尊厳，「人格としての自律」をどのように理解するかが社会問題・政治問題にもなってきている[10]。

それでは，「人間の尊厳」や人権一般とは異なる「人格権」とは何か。民法学者・五十嵐清は，人権を実定法上の権利として承認できるようにするものとして，次のような「人格権」の定義をしている。すなわち，「主として生命・身体・健康・自由・名誉・プライバシーなど人格的属性を対象とし，その自由な発展のために，第 3 者による侵害に対し保護されなければならない諸利益の総体」[11] である，と。

五十嵐は，人格権の法的性質（絶対権，一身専属性）をふまえつつ，身体的人格権と精神的人格権のうちの後者，受動的人格権と能動的人格権のうちの前者を取り上げるとして，具体的には名誉権，氏名権，肖像権，プラバシー権，その他を扱っている。実際に裁判で争われる実定法，とくに民法の視点からの整理である。五十嵐が 21 世紀はじめの段階での問題として重視しているのは，メディアによる名誉権やプライバシー権の侵害，人格権と表現の自由の対立であった。最近ではしかし，身体的人格権や能動的人格権の重要性も指摘されるようになってきている。上述の「九条俳句不掲載事件」判決では，「表現の自由」の侵害が同時に「人格権」の侵害につながっていると判断されている。また，五十嵐が「その他」として位置付けたのは，「公害・環境訴訟権」，「平穏生活権」および「自己決定権」であるが，これらこそ最近の人格権の争点であると言える。福島第 1 原発に関わる裁判で争われてきたのは，まさに「公害・環境訴訟権」，「平穏生活権」に関わることであった。これらがしばしば集団的訴訟によって主張されることから考えられるように，人格権へは「絶対権」や「一身専属性」を前提として機械的に対応することはできなくなっている。

その際，人権と人格権の深い結びつきをふまえるならば，人権論の動向も視野に入れておかなければならないであろう。たとえば，1970 年代から国連人権委員会の K. ムバイエや K. ヴァサク，とくに後者によって主唱されてきた「第 3 世代の人権」論がある。それは，それまでの自由の権利，平等の権利としての人権を超えた「友愛と連帯の権利」を主張するもので，①発展の権利，②平和への権利，③環境への権利，④人類の共同財産に関する所有権，⑤人道

[9] 佐藤幸治『現代国家と人権』有斐閣，2008，p.84。
[10] たとえば，M. クヴァンテ『人間の尊厳と人格の自律 —— 生命科学と民主主義的価値 ——』法政大学出版局，2015（原著 2010）。
[11] 五十嵐清『人格権法概説』有斐閣，2003，p.10。

的援助への権利，として整理されるものであった。このうちの「発展＝発達の権利」は，個人と集団，そして「社会活動におけるすべての行為主体」に必要な権利とされている[12]。こうした広がりの中で，①～⑤に関わるような人権と「人権の主体＝人格の権利」のあり方が問われているのである。

こうした中で，いわゆる「人権の国際化・多元化・多様化」の動向が見られる。愛敬浩二は，多様な人権論を整理するために，「限定的人権論」と「拡張的人権論」を区別している。前者は，人権主体を「自律的個人」に限定し，人権の核心的内容を「国家からの自由」とする見解（奥平康弘，樋口陽一ら，憲法学の主流）である。後者は，人権の主体・内容の動態的発展に好意的で，労働者・女性・先住民など特定の属性を持つ集団に固有な権利を人権と呼ぶことに寛容な人権主体論（A. セン，C. ベイツら）である。愛敬は，人権主体の多元化を見れば，近代的人権概念（人一般の権利）の歴史性・虚偽性は明らかだが，「法的立憲主義の主流化」という条件のもとでは限定的人権論も正当化可能であり，「一人前ではない」とされた人々への十分な対応を含めて，A. センの言うように，人権の道徳的アピール力と理論的正当化の両方に目配りする必要があると述べている[13]

人権の国際化・多元化の流れの中で，それまで法の下で平等な人格として処遇されてこなかった諸階層が「人権主体＝人格」となってきた。たとえば，本稿の課題からして注目すべきは，「子どもの権利条約」（1989 年）が子どもを大人と同じ人権を持った「人格」として処遇することを求めたことである。日本では 1994 年に批准され，2000 年の川崎市に始まる「子どもの権利条例」の制定も進んできた。しかし，国連の子どもの権利委員会による度重なる「勧告」が示しているように，いじめ，虐待，自殺，引きこもりなど，子どもの権利が保障されていない，しかも近年においてなお深刻化している現実がある。あらためて。「人格」としての子ども理解，子どもを「人格」として処遇するとはいかなることかが明らかにされなくてはならなくなっているのである。

2　ポスト・グローバリゼーション時代の「人権」と「人格」

「人権の主体」の問題は，そのまま今日の「人格」の問題につながっている。前節で取り上げた愛敬編『人権の主体』（2010 年）は，リーマンショック（2008 年）に始まるポスト・グローバリゼーション時代の初期に提起された『講座　人権論の再定位』（全 5 巻，法律文化社）の第 2 巻に位置づけられたものである。東日本大震災と当面するコロナ危機まで，経済的グローバリゼーションがもたらした「双子の基本問題」はますます深刻化し，新たな対応も求められている。「双子の基本問題」とは，グローバルにしてローカルな地球的問題群のうち，自然―人間（または社会）関係にかかわるものが地球的環境問題であり，人間―社会関係にかか

[12] 高見勝利編『人権論の新展開』北海道大学図書刊行会，1999，p.162-164（岡田信弘稿）。
[13] 愛敬浩二編『人権の主体』法律文化社，2010，pp.6-8，19-20。

わるものが貧困・社会的排除問題であった。

グローバリゼーション時代はいわば「外部のない時代」で，それまで外部に問題を預けてきたことをシステム内部の問題として対応しなければならなくなってきた時代であり，先進資本主義国でも「双子の基本問題」に政策的に取り組まざるを得なくなってきた。個々の国民国家だけでは対応できない問題については，反グローバリゼーション，オルター・グローバリゼーション，そしてコスモポリタニズムが主張され，Think Globally, Act Locally！そして Think Locally, Act Globally！のグローカルな運動が展開されてきたが，SDGs の時代に入って，国家的・世界的に正面から対応すべき，いわば「新グローカル時代」を迎えている。COVID-19 のパンデミックは，そのことを象徴する問題であり，SDGs が求める「持続可能で包容的な社会」に向けて待ったなしの取り組みが求められている。

こうした時代の人間存在のあり方をふまえて，問題解決の主体でもある人間諸個人の「人権」保障のあり方が検討されなければならない。上記『講座　人権論の再定位』は，その「刊行にあたって」（井上達夫稿）によれば，「人権の名によって人権が侵害されるという現代世界の政治状況」，現代思想の諸潮流が「人権理念が内包する普遍主義・権利中心主義・本質中心主義的人間性論・人間中心主義に対して根本的な批判を加え，人権理念の哲学的基盤を浸食しつつある」状況，つまり，「一方で，人権理念は現実によって蹂躙され，他方で，その現実を批判し是正するための根拠となるべき人権理念自体の信憑性が掘り崩されつつある」という〈二重の危機〉下で，「人権論の再定位」を試みたものである。

人格論に大きく関わる愛敬編『人権の主体』に戻ってみれば，そこで社会変化として着目されていたのは，「世代間正義の問題・リスク社会・情報化社会」であった。

「世代間正義」はグローカルな環境問題として提起されてきたことであり，それは現在ますます重要なテーマとなってきている。『人権の主体』では，世代間正義の問題として「将来世代の権利」を位置付けた権利論アプローチの必要性を提起している。そして，具体的テーマとしては「アニマル・ライツ」を取り上げているが，「地球サミット」（1992 年）以来の SD が動物を超えた「生物多様性」の維持を並行して展開されてきたこと，さらにはパンデミックが「ウィルスとの共生」の課題を突きつけてきていることをふまえ，「人新世」と呼ばれる時代の「人権」を反省的に捉えることが課題となってきているのが現状である。

もちろん，その結果生まれた「リスク社会」の問題は，『人権の主体』が提起した「安全の権利」を拡充して，前節の最初で触れた「原発訴訟」が提起している問題，さらには「気候危機」が示している地球環境問題から，人間諸個人の身体に関わる「医原病」（I. イリッチ）まで，近現代の科学・技術や工業文明にかかわるリスクと人間存在・人権の問題として議論すべきテーマに広がっている[14]。

[14] たとえば，岩佐茂・高田純『脱原発と工業文明の岐路』大月書店，2012，岩佐茂『生活から問う科学・技術』東洋書店，2015，など。

当面する課題を考える際には，「持続可能な発展（SD）」が提起してきたのは（環境問題に代表される）「世代間正義」とともに「世代内正義（公正）」の問題であったことを確認しておく必要がある。21 世紀には「双子の基本問題」のうちのもう一つ，格差・貧困・社会的排除問題が深刻化している。『人権の主体』が多元化のテーマとして取り上げている，女性・子ども・外国人・難民・民族的少数者・犯罪被害者の問題は，ポスト・グローバリゼーション時代の社会的排除問題として捉え直すことが求められている。特定の共同体の構成員，つまり市民＝「一人前の人格」として形式的・実質的に認められないという社会的排除，「排除型社会」の問題は，まさに人格論の中心的問題である[15]。

社会変化の最後の「情報化社会」については，21 世紀に入っては「情報基盤社会」，そしてポスト・グローバリゼーション時代には，ビッグデータと AI やロボットといった技術革命に支えられたデジタル社会化，そして政治・行政と財界で主流化している将来社会論＝「Society 5.0」の問題が検討されなければならないであろう。それは一方で技術的ユートピア，他方で，労働者の仕事喪失と社会全体の監視社会化というディストピアの将来社会論につながっている。AI やロボットによる人間的諸活動の代替，人間の精神活動や身体活動にまで侵入してくるデジタル化が，人格とその尊厳に与える影響が喧しく議論されているのが今日である。

さて，上記『講座　人権論の再定位』の最終巻『人権論の再構築』では，人権の「意味」，「根拠」そして「人権の場」の問い直しを提起していた[16]。「意味」では，人権とは①誰の権利か，②誰に対する権利か，③何を要求しうる権利か，が議論されている。「根拠」では，人権論の出発点＝近代自然権への諸批判（功利主義，新カント主義，「公正としての正義」，新自由主義，ポスト・モダン論など）を批判的に検討している。そこでは，(1)人権理念は自然権論と運命共同体か，自然権なしに擁護できるか，(2)功利主義は自然権の全否定か，洗練された功利主義による人権擁護は可能か，(3)「人間本性」を脱構築する人権理念救済はできるか，「人間本性」の再編が必要なのか，(4)人間存在の文化依存性を承認すると，人権の内実は相対化されるのか，文化的差異を貫く普遍的人権を擁護できるか，が論点となっている。

個々の主張は多様であるが，(3)に関わる第 7 章（内藤淳）では「経験的事実に基礎を置く人間本性論と規範的人権論の再接続が必要」とし，集団生活の中で自らの「適応的利益」を志向するという人間本性から「人権を認めることが，『他者の存在』『集団の安定』という点で，誰にとっても『自分の利益』にかなう」という「進化人類学的人間本性論」的知見によって人権の根拠づけをしていることは，人権の「総合人間学」的根拠を探ろうとしているものとして注目される。また，(4)に関わる第 8 章（施光恒）で「様々な地域の人権研究者だけでなく人権活動家も含めた文化横断的な相互批判的対話と相互学習の必要性」が強調されていること

[15] 排除型社会については J. ヤング『排除型社会』（青木秀男ほか訳，洛北出版，2007，原著 1999）以来の議論があるが，筆者の理解については，拙編著『排除型社会と生涯学習 ―― 日英韓の基礎構造分析 ――』北海道大学出版会，2011，序章および第 1 章。

[16] 井上達夫編『人権論の再構築』法律文化社，2010，はしがき。

は，本稿にもかかわる実践的課題を提起したものだと言える。こうした議論をとおして，「人権の普遍性」に対する共同体主義や文化相対主義からの批判に応えつつ，人権論の基礎としての人格論の新たな発展を図ることができよう。

『人権論の再構築』では，これらを受けて「人権の場」，すなわち「人権が侵害され，救済され，保障される場」，争われ調停される場，具体的には市場，共同体，そしてグローバルな秩序形成という多元性・重層性とそのディレンマ・両価性を抱えた「場」のあり方が課題となっている。最終章でグローバルな秩序形成のあり方を論じた井上達夫は，別に『世界正義論』（2012 年）をまとめ，主権と人権の「共起源的結合」「不可分の内的結合」の関係をふまえて，「主権国家システムの規範的意義を再評価してその潜在力を生かすことが必要」だとし，〈諸国家のムラ〉を提起している[17]。

しかし，近現代の主権国家の展開に伴う「主権」と「人権」には「内的結合」があったとしても，具体的歴史においては対立の方が目立つ。そこにおけるシティズンシップや人権の展開を考えるためには，そうした対立を克服しようとしてきた「民主主義」のあり方を再検討する必要がある。そこでは，民主主義の形式的あるいは政治的理解を超えて，実際生活における民主主義の具体化，その進化の方向が問われるであろう[18]。そうした課題に答えるような「人権の主体」= 人格の展開論理が明らかにされなければならない。

そして，グローバリゼーション時代を経た今日，国家間・民族間そして集団的・個人的な格差拡大問題への対応が国際的にも求められるようになってきた[19]。そうした中で「人権」を実質的に，あるいは形式的にも保障されていない人々の問題，それまでの民族や宗教による差別だけでなく，女性や障害者，そして子どもや若者にも広がる，「社会的排除 Social Exclusion」問題への取り組みが緊要な課題となっている。そこでは，国民や市民としての形式的・法制度的包摂だけではなく，歴史的・社会的・文化的な排除のメカニズムをふまえて，法学的・政治学的な対応を超えた社会・経済的排除問題への取り組みを支え，実質的に排除問題を克服していく「社会的包摂 Social Inclusion」過程の展開論理が求められる。

さらにはその担い手の形成，とくに排除されている当事者が主体となって社会的排除問題を解決していくような「主体形成（エンパワーメント）」へのプロセスが問われている。その展開のためには，教育・訓練・学習に固有な活動の展開を必要とする。それは人格の承認過程のプロセスであるが，筆者は，東日本大震災によって自己喪失・他者喪失・コミュニティ喪失に陥った被災者の，被災者と支援者および被災者どうしの諸活動をとおしたエンパワーメント過

---

[17] 井上達夫『世界正義論』筑摩書房，2012，pp.371-2，382。

[18] 拙著『『コロナ危機』を乗り越える将来社会論』筑波書房，2021，序章。とくにポスト・グローバリゼーション時代の市民性形成については，拙稿「新グローカル時代の市民性教育と生涯学習」前出，を参照されたい。

[19] たとえば，経済協力開発機構（OECD）編『格差拡大の真実 —— 二極化の要因を解き明かす ——』小島克久・金子能宏訳，明石書店，2014（原著 2011）。

程を，〈表-1〉のように考えてきた。

〈表-1〉人格的承認関係の成立過程

	相互受容	関係形成	交互関係	承認関係	協同実践
他者関係	他者受容	共感	立場交換	相互承認	主体形成（エンパワーメント）
自己関係	自己受容	自己信頼	自己表現	自己実現	

（注）日本社会教育学会編『東日本大震災と社会教育』東洋館出版社，2019，p.253。

このようなプロセスを含みつつ，社会的協同実践をとおした「実践的主体」としての発展を支えるような人格論が求められているのである。

3　近代から現代への人格論と本稿の課題

以上をふまえて本稿は，SDGs 時代の「創り手」としての「主体的人格」論のために，これまでの人格論を批判的に再検討し，現代的人格のあり方を提起することを課題とする。これまで見てきたように，諸裁判などで「人格権」の提起はあったとしても，その理解も実定法的根拠も曖昧である。「人権の主体」あるいは「人権の基礎」= 人格と考えたとしても同様であり，人権理解そのものが多様で，多くの発展課題を抱えている。こうした状況では，ポスト・グローバリゼーション時代の諸課題に取り組む「実践的主体としての人格」論の展開は覚束ない。こうした現状をふまえて本稿は，これまでの人格論の再検討をする。

そもそも「人格」とは何か。あらためて広辞苑（第 6 版）を見てみると，「①人がら，人品，②[心] パーソナリティに同じ，③道徳的行為の主体としての個人。自律的意思を有し，自己決定的であるところの個人，④法律関係，特に権利・義務が帰属し得る主体・資格。権利能力。」となっている。これらのうち①は通俗的理解であり，「人格権」としては④が前提となるが，問題は「主体・資格」の内容である。そこで，心理学用語としての「パーソナリティ」が問われるが，同じ『広辞苑』によれば，それは「人格，個性，性格とほぼ同義で，特に個人の統一的・持続的な特性の総体」である。かくして人格論としては，②も視野に入れた③の内容に焦点化されることになる。

③のうち「自律的意思を有し，自己決定的であるところの個人」は，J. ロックに始まるイギリス経験論の中で議論されてきたことであるが，とくにヒュームやスミスなどのイギリス道徳哲学の影響を受けながら，「道徳的行為の主体としての個人」として総括したのがドイツの I. カントだとされている[20]。カント哲学者の高峯一愚の整理によれば，カントは人間は「自分自

[20] その経緯については，高田純『カント実践哲学とイギリス道徳哲学 —— カント・ヒューム・スミス ——』梓出版社，2012。そこでは，〈表-1〉で示した「立場交換」概念の形成，交流過程が示されていることが注目される。近代イギリス道徳哲学の動向については，V. M. ホープ『ハチスン，ヒューム，スミスの道徳哲学 —— 合意による徳 ——』奥谷浩一・内田司訳，創風社，1999（原著

身を目的とする尊厳な存在」であると同時に，「相互に尊敬しあわなければならない存在者」として「人格」をもつと考えたが，それは「君の人格，また他のすべての人の人格にそなわっている人間性を，常に，同時に目的として用い，決して単に手段としてのみ用いることのないように行為せよ」という道徳法則に集約されている。そして，自由と理性に基づきながらこの道徳法則を実現するのが個人のみならず社会全体の本来のあるべき姿であり，そうした社会は「目的の国」=「自由の国」=「人格の国」と呼ぶことができる，と[21]。

このような人格論を前提にして，戦後日本の教育の目的は「人格の完成」とされた。本稿ではⅡにおいて，戦後教育学の展開の中にその理解の発展を探ることになる。ここで予め結論的に言えば，そこでは「人格」そのものについて議論するというよりも，抽象的・道徳主義的・形而上学的理念に結び付き易い「人格の完成」に対置された「人間性の開発」とくに「人間的諸能力の全面的発達 full development」が課題とされた。しかし，東西冷戦終結後はこの「全面発達論」も，学界レベルでは忘れさられたごとくの状態にある。民間教育運動などでは，「教育の危機」や「子どもの危機」が叫ばれるたびに「子どもを丸ごとつかむ」子ども理解が求められ，とくに障害児・者の教育では彼・彼女の能力の可能な限りな発達が必要とされてきたが，それらは教育学全体の中では主流とはならなかった。

しかしながら，「子どもの権利条約」（1989 年）が子どもも大人と同じ「人格」として処遇することを宣言して以来，「人格としての子ども」をどう理解するかが重要な課題となってきている。同条約は，教育が指向すべきこととして，「子どもの人格，才能並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限まで発達させること」（第 29 条）とし，あらためて人格形成と諸能力の全面発達の立場を示していると言える。グローバリゼーション時代の労働市場をはじめとする社会変容についていけない人々の増大，とくにリスク社会・排除型社会における若者の問題が浮き彫りになり[22]，一人前の大人＝「人格」になれない若者にどう対応すべきかが問われ続けてきた[23]。既述のように，21 世紀に入って，形式的・実質的に「人格」として処遇されない人々の問題＝社会的排除問題は若者以外の層にも広範に広がってきている。「人格」のあり方は，こうした背景において強く問われるようになっているのである。とくに「人格の完成」を第一の目的としてきた戦後日本の教育学は，原理的な問い直しが求められている。

欧米の「人格 personality or character」研究の主流となってきた「人格心理学」の流れの中では，カント的人格論は正面から取り上げられていない。もちろん，200 年以上前のカント哲学は批判的に捉え直した上で生かす必要があるが，最近では，21 世紀の諸課題に対応する応

1989），など。

[21] 高峯一愚『カント講義』論創社，1981，pp.195，199。

[22] たとえば，A. ファーロング／ F. カートメル『若者と社会変容 ―― リスク社会を生きる ――』乾彰夫ほか訳，大月書店，2009（原著 1997），中西新太郎『若者たちに何が起こっているのか』花伝社，2004。

[23] G. ジョーンズ／ C. ウォーレス『若者はなぜ大人になれないのか』宮本みち子監訳，新評論，1996（原著 1992）。

用倫理学としてアクチュアル化しようとする研究もなされている。自由と平等，生命倫理と環境問題，ジェンダーとエスニシティ，国内的・国際的な政治的分断と対立・紛争など，道徳・倫理・正義・平和の問題が鋭く問われてきているからである。

本稿の課題から注目されるのは，高田純の研究である。彼はカント人格論を「人格性―人格―人格の状態」という同心円構造と「人間・人格の動物的（自然的）―技術的―実用的―道徳的な 4 層」の垂直構造からなる「円錐的構造」と捉える。そして，人格の構成要素（主体，基体）としての「生命と身体」を重視する生命倫理，とくにアングロサクソン的〈パーソン〉論による「自己決定」を超え，「自発性が共同性と結合」した自律＝自己立法（その結果としての，法的人格＝世界市民としての新生児理解など）の側面を重視する[24]。カントの西欧主義的・男性中心的理性論を批判しながら，人格性を「善への素質」=「潜勢態」とし，その「現勢態」へと高める活性化過程において捉えることによって，疎外論への通路を切り拓くという杉田聡の提案[25] も注目される。さらには，道徳哲学的人格論を現象学や存在論さらには神学的考察にまで遡って発展させるべきだという提起や，カントの人間学としてより日常的生活でのあり方を考える試みもあった[26]。

カントを起点とする近代的人格論を現代的人格論につなげるためには，少なくとも次のことが踏まえられなければならないであろう。すなわち，第 1 に，近代に始まり現代に至る近現代社会は，カントの後，G. W. F. ヘーゲルや K. マルクスが明確にしたように，政治的国家と市民社会の分裂を基本的特徴とし，それに伴って近代的人格は，前者に属する「公民」と後者に属する「市民」に分裂したということである。第 2 に，公民は，国民国家の展開にともなって，法的な主権者としての「国家公民」と倫理的な「道徳的人格」に分かれるということである。ここからカント実践倫理学の批判的展開が必要となる。第 3 に，市民は，市場社会化が進む中で，私的個人と社会的個人の矛盾という基本的矛盾を持つようになったということである。それこそ，カントのいう「非社交的社交性」が現実的に展開する舞台であり，その基本的矛盾を克服する共同的・協働的・協同的関係の形成を通した市民性形成が課題となる。

以上のことをふまえ，本稿の課題となる教育学における人格論の展開を考える諸側面の付置連関を示すならば，〈表-2〉のようになるであろう。既述のグローバリゼーションの「双子の基本問題」の解決に取り組む「持続可能で包容的な社会」づくりが今日の実践的課題となっているが，この表は，その「創り手」=「主体的人格」形成のためには「協同性を基盤とした公共性」の形成が不可欠であることを示している[27]。

---

[24] 高田純『カント実践哲学と応用倫理学 ―― カント思想のアクチュアル化のために ――』行路社，2020，pp.49，60-61，69-72。

[25] 杉田聡『カント哲学と現代 ―― 疎外・啓蒙・正義・環境・ジェンダー ――』行路社，2012，p.48-49。

[26] 稲垣良典『人格《ペルソナ》の哲学』創文社，2009，中島義道『カントの人間学』講談社現代新書，1997。

[27] 子ども・学校教育に関して具体的には，拙稿「市民性教育と児童・生徒の社会参画」『北海道文教

〈表-2〉近現代的人格と教育理念

	人格の諸側面		教育理念	実践的課題
近現代的人格	類的存在	地球市民	世界主義	持続可能性・包容性
	公民	国家公民	国家主義	公共性（社会形成者→主権者）
		道徳的人格	規範主義	
	市民	社会的個人	社会機能主義	協同性（自己実現と相互承認の統一）
		私的個人	個人的自由主義	

もちろん，Ⅰで見たような現代的人格論の課題を考える際には，カントやヘーゲルなどのドイツ観念論に始まる人格論の批判的発展というアプローチだけでは不十分である。憲法・教育基本法体制と呼ばれる戦後日本の教育は，「人格の完成」を第1の目的としてきた。まず，その戦後民主主義教育が理論的・実践的に蓄積してきたはずの「人格論」を振り返っておく必要がある。Ⅱの課題である。

欧米の「人格心理学」[28]を含めて，生物学主義や社会学主義，あるいは実存主義とともに道徳主義的人格論を批判することによって，戦後民主主義教育に大きな影響を与えてきたのは，マルクス主義あるいはソビエト心理学による人格論であった。ソ連邦崩壊（1991年）後，ソビエト心理学・教育学は忘れ去られたかに見えたが，ヴィゴツキーに始まる文化・歴史・社会的活動理論は逆に英米文化圏において流行のように広がり，日本でも学校教育や保育活動をはじめ多様な領域への適用・発展が試みられてきた。本稿では，こうした動向をふまえつつ，ソビエト心理学における『人格・能力の発達論争』後の「人格」論の批判的検討をⅢで行う。

Ⅱ　戦後教育学における人格論

1　「教育の目的」=「人格の完成」と人格論の消失？

「人格」の形成に具体的・実践的に関わるのは，教育の領域に他ならない。日本国憲法は，社会権としての生存権（第25条）と労働権（第27条）の間（第26条）に「教育の権利」を位置付けている。それを保障する「教育基本法」（1947年）は，その目的の最初に「人格の完成」を謳っている。国連の「世界人権宣言」（1948年）も「教育は，人格の完全な発展 full development of personality 並びに人権及び基本的自由の強化を目的としなければならない」（第26条）としている。よく知られているように，教育基本法の「教育の目的」については，当時の教育刷新委員会で「人格の完成」にするか「人間性の開発」にするかについて議論があ

大学論集』第20号，2019。

[28] たとえば，知性と感情・情動から政治的人格や権威主義人格などの人格心理学の動向を論じた，藤永保『思想と人格 —— 人格心理学への途 ——』筑摩書房，1991。

り，多くの意見があった「人間性の開発」を含むものとして「人格の完成」にまとめられた。かくして，「人格」とその「完成」をどう理解し，発展・具体化していくかがその後の理論的・実践的課題となったのである。

I. カントの人格論や教育学とこの教育目的論との関係[29]についてはⅠでも触れた。ここでは，カントが「人間は，教育によって初めて人間となることができる」とし，われわれの仕事は「自然素質を調和的に発展させ，それらの萌芽から人間性を展開させ，人間がその使命を達成するようにさせること」で，自然的教育（保育）と異なる「実践的・道徳的教育」は「人格性への教育，すなわち，自立し，社会の一員となり，しかも自分自身の内的価値をもつことができるような，自由に行為する存在者の教育である」としていたことを確認しておく[30]。それは，「人間性の開発」と「人格の完成」を統一するもので，日本の教育基本法第一条「教育の目的」に合致する理解であると言える。

こうした動向と理解をふまえるならば，人格論は戦後教育学の中心にあるものと考えられよう。教育基本法は 2006 年に「全部改定」されたが，その目的の最初にある「人格の完成」はそのまま残されている。しかし，これまで教育困難や教育危機に際して「子どもをまるごと捉える必要」や「人格教育の重要性」が叫ばれることはあったとしても，現段階の教育学では人格論が問われることはほとんどない。

政策的には，「臨時教育審議会」（1984-87 年）以後の生涯学習時代における「生涯学習体系へに移行」政策の影響もあった。生涯学習政策は「総合行政」として進められ，「教育の曖昧化」，文部省・文科省の総体的位置の低下が見られた。とくに社会教育の領域では，「社会教育から生涯学習へ」，「社会教育の終焉」までが叫ばれ，その後数回にわたる社会教育法の改定を経て，文科省における社会教育課の廃絶（2018 年）にまで進んだ。こうした動向に呼応するかのように，教育論においては「教育」よりも「学習」が叫ばれ，「教育なき学習論」が流行した。しかし，「はじめに」でもふれたように，21 世紀のグローカルな諸課題は深刻さを増し，それらを解決する担い手＝主体の形成はますます重要な課題となり，多くの場合，それは「教育」の課題とされてきている。

日本の教育政策でも，2017-18 年告示の新学習指導要領で「持続可能な社会の創り手」形成の課題が位置付けられた。最近の中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～」（2021 年 1 月 26 日）では，総論の最初に「急激に変化する時代の中で育むべき資質・能力」を強調し，次のように述べている。すなわち，「一人一人の児童生徒が，自分の良さや可能性を認識するとともに，あらゆる他者を価値のある存在として尊重し，多様な人々と協働しなが

[29] その動向の理解については，高田純『カント実践哲学と応用倫理学』前出，第Ⅷ章。
[30] I. カント『人間学・教育学』三井善止訳，玉川大学出版部，1986（原著 1803），pp.318，320，332。下線はは引用者。

ら様々な社会的変化を乗り越え，豊かな人生を切り拓き，持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが必要」（下線は引用者）である，と。

続いて同答申は，子供たちの知・徳・体の全体を育む「日本型学校教育」が「諸外国から高い評価」を受けていること[31]を踏まえ，コロナ禍で再認識された学校の役割として，①学習機会と学力の保障，②全人的な発達・成長の保障，③身体的・精神的な健康の保障，を挙げている。これらは，戦後日本が教育目的としてきた「人格の完成」の具体化として，「知・徳・体一体」=「人格の全面発達」論の今日的展開であると考えることもできる。

それでは，戦後の過程でこのような意味での「人格の完成」を目指す教育が実際に進められてきたのであろうか。上記②と③の前に①が挙げられているが，高度経済成長以後の教育が学力偏重，実際には「受験学力」偏重であったことは周知のことである。しかし，そうした教育は，学内暴力や非行などの問題を引き起こし，それに対して管理主義教育が展開され，それはまたいじめ・不登校などの問題をもたらすといった悪循環を生み出した。「臨時教育審議会」は画一的教育からの脱皮を図ろうとし，それを受けた教育政策は関心・意欲・態度を重視する「新学力観」を打ち出した。ここから，「人格まるごと」に関わる学校教育政策が展開され，21 世紀に入ってから「人間力」に始まり，「キー・コンピテンシー」を育成するアクティブ・ラーニング推進が中心的課題とされるようになってきた。現在一般化している「コンピテンシー」政策は，「人間力」ないし「人格力」そのものにかかわる能力開発であると言えよう。

ここに，戦後教育の基本目標=「人格の完成」に立ち戻りつつ，新たな「人格論」創造を必要とする今日的状況がある。しかしながら，この間のグローバリゼーション時代に教育学は変貌せざるを得ないことが多面的に議論されてきたが[32]，教育に関する学界では正面から新しい人格論を構築しようとする動きは見られない[33]。「人格」論は教育学のアルファでありオメガであったはずであるが，人格論は学界から消え去ったかのごとくである。たとえば，最近の代表的教育学講座として，佐藤学ほか編『岩波講座　教育　変革への展望』全 7 巻（2016 年）を覗いてみよう。

その構成は①教育の再定義，②社会のなかの教育，③変容する子どもの関係，④学びの専門家としての教師，⑤学びとカリキュラム，⑥学校のポリティクス，⑦グローバル時代の市民形成，であり，この中に「人格論」はない。①は全体への課題提起であるが，その中に「人格論の再定義」の章はない。強いて言えば，③は「子ども論」であり，人格論の一環だとも言える

[31] こうした自己評価は，たとえば国連・子どもの権利委員会からの日本政府への勧告，すなわち①子どもの保護に関する包括的政策の必要，②極度の競争的環境から「子ども期」を守ること，③意見表明権を可能にする環境づくり，④ SDGs への配慮，などを無視しているのだが。

[32] 佐藤学・広田照幸編『変貌する教育学』世織書房，2009，など。

[33] たとえば中嶋哲彦は，上述のような新自由主義的政策，とくに高校新設科目「公共」などの国家主義的政策をとおして「人格の支配」が進行していることを指摘し，子どもの「貧困からの自己解放」の重要性を強調しているが，それらに対応するような人格論の展開は見られない。中嶋『国家と教育 —— 愛と怒りの人格形成 ——』青土社，2020，とくに第 6 章，第 16 章。

かも知れない。しかし，それは「子どもの関係」と言う視点からのものであり，その第Ⅲ編には「子ども論の生命論的転回」（矢野智司稿）や「教育関係の存在論」（田中智志稿）もあるが，人格論そのものの検討ではない。ただし，田中智志には『人格概念の誕生』（2005 年）と言う著書がある。それは，日本における「人格概念」の展開をふまえた現代的人格論ではないが，今日の人格論を考える上で示唆的なところがあるので，次節で具体的に見てみよう。

2　市場化社会の人格論

田中智志は「人格」を歴史的に捉えるために，18 世紀後半から 19 世紀前半にかけてのアメリカ合衆国における「人格形成 character formation」の「批判的概念史」を試みている。そこで「人格 character」は，Persönlichkeit（I. カント）や personality（T. H. グリーン）と近似するもので，近代教育概念の根幹をなす「道徳哲学的」概念として，「人間が国民として政治的に生きるだけでなく，自律的個人として社会的・道徳的に生きるうえでの欠かせない要素」であると考えられている[34]。

田中によれば，この時代の通奏低音は「市場革命」であり，「自律性を可能にしつつも実存的な不安を常態化する市場革命」の中で生まれてきたのが人格形成概念である。その源流は，神の定めた善悪の基準よりも人間の創出する善悪の基準を重視する「完全性論」であり，善悪の基準を人間の内部（自然本性）に見出す道徳哲学である（p.34）。とくにリベラル・プロテスタンティズムは「人間の自然本性の道徳性・可塑性」「救済の自己決定の可能性」を主張し，競争指向の教育実践を推進するコモンスクール（均質な生徒集団＝クラス，教科書，一斉試験）の制度化と同時に，それを批判する情愛思考の教育が提唱されていった（p.36-7）。しかし，「個々人の自律性を信じつつ，伝統的共同体に根差した位階的秩序の衰退がもたらした『社会問題』を解決しようとしたコモンスクールは，皮肉なことにも，逆に諸共同体の多様な自律性を衰退させるという事態をもたらした」。「市場革命を背景としつつ，コモンスクールの物質的装置によって，競争指向，業績指向の教育にとってかわられ」，「道徳哲学的な人格形成概念が形骸化」していったのである（p.277-278）。業績志向の教育実践は「すでに社会に浸透しつつあった業績指向を教育関係者が教育を正当化するために意図的に導入することによって」形成されたものであり，「教育システムも，経済システムも，同じ機能システムとして連関（協働）していること，そして社会全体が機能システムに大きくシフトしていることを暗示している」（p.283）。

以上のような歴史的経過における「人格形成」概念は，貨幣経済による伝統的共同体の位階秩序へ侵食・市場革命による政治的問題・さらに社会問題という展開の中で，①〈人間の自然本性の道徳性・可塑性〉を前提にする自律的個人の提唱，②近代的統治論・道徳的秩序論に対

[34] 田中智司『人格概念の誕生 ―― 近代アメリカの教育概念史 ――』東進堂，2005，p.10-12。以下，引用は同書。

応する人格形成という教育概念の確立，③リベラル・プロテスタンティズムによる人格再形成を目指す〈改革〉，業績競争の土台と自律的個人の社会的正当化，という三つの局面で展開したと整理される（p.287-288）。翻って，日本の教育システムは明治以来，「実質的に有用な人間の形成のために —— 有用な知識の伝達のために —— 制度化されてきた」。現代日本では，リベラル・プロテスタンティズムはほとんど見られず，「道徳心」や「情操」の人格形成が声高に論じられる場合も，それらは「子どもたちを有用な知（の獲得競争）にかりたてるとともに，機能性思考の社会・国家の構成要素に還元しているように見える」。そこでは「存在の看過，批判の排除」，「自ら倫理的かつ根元的に思考するという歓び」を喪失させる。それゆえ，「学びの歓びこそが未来の礎石である」と田中は言う（p.290-291）。

筆者は，教育制度に対する資本主義の規定性を強調する「対応理論」（ボウルズ／ギンタス）を検討する際に，アメリカ合衆国のコモンスクールの生みの親とされているホレース・マンの思想に触れたことがある。その際に前提としたのは近現代的人格と教育理念に関わる，前掲の〈表-2〉のような理解である。

この表をふまえれば，田中は「市場革命」の下での，道徳主義的教育（人格）理念と社会機能主義ないし国家主義的教育理念の対抗関係の展開を問題にしたと言える。日本の教育基本法の「教育の目的」では「人格の完成」に続いて「（平和で民主的な）国家及び社会の構成者」の形成を規定しているが，狭義に考えれば，この表の「国家公民」が「国家の形成者」で，「社会的個人」が「社会の形成者」であり，高度経済成長以降の市場関係の展開に伴う「人格の完成」の具体的展開を考える上でも，この表が重要な意味をもつ。しかし，ここではまず，アメリカにおける人格形成論の展開を見ておこう。

ホレース・マンは，一般に，独立・建国期に特徴的な，自然権思想に基づく，啓蒙主義的（その限りで「世界主義」的）教育思想の展開の中に位置付けらている。しかし彼は，産業革命が進行中の時代に無償性・義務性の「コモン・スクール」を普及するために，学校教育が工場経営の生産性を向上させるという有益な労働者を育て（社会的機能主義），それは「国民の富の第１の要件」で，「州民の義務」でもあり（国家主義），とくに道徳教育によって社会秩序を安定化させるということを強調している（規範主義）。ボウルズ／ギンタスは，マンは進歩的側面と保守的側面を同時にもっているが，学校の認知的価値や職業的価値よりも道徳的価値を重視していて，「労働者たちの間に階級意識が発達するのを防ぎ，自分が育った社会の法的，経済的な制度を保全しようという意図」をもって，「社会制度と人々を資本主義体制の必要に適応させようとした」と批判した[35]。

ボウルズ／ギンタスはさらに，その後の法人資本主義期のリベラル教育論，とくに社会機能主義的でヒエラルキー的組織化を促進している専門技術主義派を批判した。専門技術主義派に対する民主主義派のデューイも，個人的自由主義を基本としながらも，その発達を促すはずの

[35] 拙稿「『対応理論』再考」北海学園大学『開発論集』第 102 号，2018，p.189-191。

コミュニケーション理解において，規範主義的とともに社会機能主義的側面を持っていたことからくる矛盾を抱えていた。デューイ自身が後年，協同生活を重視し，民主的社会主義を主張することに至るのは，個人的自由主義と社会的機能主義の矛盾を克服する基本的方向は「協同性」の形成しかないからである[36]。私的個人と社会的個人の矛盾とは，市場社会が持っている基本的矛盾に他ならない。

刈谷剛彦は，さらに「知性平等主義」（L. F. ウォード）を実現したとされる「総合制ハイスクール」を取り上げている。それは「経済発展と結びつけて，（アンビバレントな…引用者）平等と自由を両立させようとした機関」であったが，「機会の平等」によって「一人一人の個性に見合った発達を支援する」という課題も抱え込み，さらに高等教育まで含んで「拡張と多様化を自己運動化」するようになったと言う。そうした経緯をふまえず，「社会の根本的な編成原理との対峙」を避けた日本の改革の理念や理想，それにもとづく改革ドラマは「無邪気な悲劇性」を備えていると批判している[37]。D. ラバリーは，最初の教育制度（とくにコモンスクール）創設期を除いて，最近の新自由主義的改革まで，アメリカの教育改革者の政策はことごとく失敗したと主張している。彼は，教育システムにおいては「改革者ではなく消費者こそが王」であり，学校システムを動かしてきたのは「改革者ではなく消費者」だったと言う[38]。

教育社会学者の苅谷やラバリーは「人格論」を展開しているわけではないが，これらは，市場化社会の論理が支配的になってきたことをふまえた教育と人格形成の動向を検討する必要を示している。それでは，田中のいう市場主義的業績競争の下で「人格形成」が「機能性思考の社会・国家の構成要素に還元」されているというような状況で，「人格」はどのように位置付けられてきたのであろうか。

「機能性思考の社会・国家」に外部から批判的に「学びの歓び」を対置させる前に，まず市場社会（商品・貨幣的世界）の内的矛盾をふまえ，その内部においてどのように「人格論」が展開されてきたかを検討しておく必要があろう。田中は，上掲書の後，ポスト構造主義のフーコーやシステム論のルーマンに「学びの歓び」につながる理論を探っている。したがって，教育学の領域とは別に，これら社会理論における「人格」理解を検討する必要があるが，それは続稿の課題とする。ここでは，市場化社会の展開過程において「人格 character」概念が形成され，また分裂してきたことを確認して，苅谷が「無邪気な悲劇性」が展開されてきたという日本の戦後教育における人格論の動向を見ておくことにしよう。

---

[36] デューイ思想の展開については，拙著『『コロナ危機』を乗り越える将来社会論 —— 楽しく，やさしさへ ——』筑波書房，2020，第 2 章を参照されたい。

[37] 苅谷剛彦『教育の世紀』弘文堂，2014，pp.347-348，360-361

[38] D. ラバリー『教育依存社会アメリカ —— 学校改革の大義と現実 ——』倉石一郎・小林美文訳，岩波書店，2018（原著 2010），pp.211，257。

3　戦後教育学と人格理解：認識能力から，自己意識化を経て，主体形成の方へ

戦後日本の教育基本法（1947 年）の前文を含む「人格の完成」をはじめとする教育目的には，〈表-2〉で示した近現代的人格の諸側面がすべて含まれている。しかし，現実の戦後日本国家とそのもとにおける教育制度・教育行政の展開は，「国家の形成者」（国家主義と道徳主義）と経済成長のための人材育成（社会的機能主義）を中心に進められた[39]。それゆえ，戦後民主主義を体現する「人格の完成＝全面発達」の思想は，諸教育運動を支え，支えられながら，「個人的自由主義」を中心として追求されることとなった。その代表的論者が，後にふれる勝田守一や堀尾輝久であったことはよく知られている。

それでは今日，両者のように，学会活動とは相対的に独自に，より現場の教育活動に寄り添った教育学の構築を目指してきた研究では「人格」はどのように扱われているであろうか。戦後民主教育の成果を引継ぎ発展させようとしている教育科学研究会編『講座　教育実践と教育学の再生』（2014 年）の場合を見てみよう。同講座は，①子どもの生活世界と子ども理解，②教育実践と教師　その困難と希望，③学力と学校を問い直す，④地域・労働・貧困と教育，⑤ 3.11 と教育改革，そして別巻『戦後日本の教育と教育学』から構成されている。この中で，最も人格論に近いのは①であろう。教育学のテキストでは，子どもの「人格構造」を含んだ人格論と言うよりも，教育活動に必要な子ども理解あるいは「子ども観」として議論することが多い[40]。ここでは①の「子ども理解」をふまえて教育学への提起をした別巻を取り上げてみる。

その第Ⅰ部「戦後教育の検討から教育学の再生へ」では，①の編集委員でもあった田中孝彦による「子ども研究と教育学構想　生活綴方教育と勝田守一との出会い」がある。そこでは，戦後再生された教育科学研究会の初代委員長であった勝田が，生活綴方教育に出会ったことに注目している。この場合の綴方教育とは，無着成恭編『山びこ学校』（1950 年）で知られる山形県山元中学校で展開された実践ではなく，岐阜県恵那地域で教職員組合運動とともに，地域に広がって展開された集団的取り組みである。勝田は 1952 年に刊行が始まった岩波講座『教育』の編集に中心的に関わりつつ，他方で，教育科学研究会による恵那調査を推進し，その過程で教育学の「非力」に気づき，その克服の道（「子どもと大衆のための教育科学」）を探ることになり，その後，子どもの道徳の発達の共同研究を進めていく。田中はそうした方向に，戦後の「進歩主義的教育」の批判的発展を見ているのである。

勝田は，戦後教育学を代表するとされている『能力と発達と学習』（1964 年）において，発達を考える基本的視点を①進化論的な決定論（つねに前の状況が何らかの条件としてのちの状況を決定するという見地）と発展という思想の統一，②発達は，主体と環境との相互作用の成

[39] その動向と現代の改革課題については，さしあたって，児玉敏也・鈴木敏正・降旗信一編『持続可能な未来のための教育制度論』学文社，2018，序章および第 1 章。
[40] たとえば，木村元・小玉重夫・船橋一男『教育学をつかむ』有斐閣，2009，第 1 章。

果，③発達は連続的であると同時に非連続的，④諸条件の複合の結果を全体状況の変容とともに考えることが，「統一的人格を保存しながら，行動の発達を可能にする」とまとめていた。その中で「能力の定義」として四つのカテゴリー，すなわち(1)認識の能力，(2)社会的能力，(3)労働の能力，(4)感応・表現の能力を上げ，学校で育てられる能力＝学力においては「認識の能力を主軸」に考えていた[41]。

これに対して田中孝彦が生活綴方教育や道徳教育の共同研究に注目するのは，今日の子ども理解では，①個々の子どもが，生活と内面の表現を通して自己を形づくっていく過程に，実践的・研究的に伴走することの必要性，②子どもを理解することと，子どもを理解する親・援助職・教師たちが自らの生き方や専門性を問い直すことの不可分な関連性，③それらとおとなたちの相互援助・相互理解の関係を創り出す必要性 —— これらを含んだ「子ども理解の課題の重大さ」を考えるからである。田中は，戦後教育学を「進歩主義」「啓蒙主義」「政治主義」などとして批判する「流行」の議論を批判しつつ，これらの課題に取り組む「教育研究者論」の必要性を提起しているのであるが，「人格論」そのものについての新たな提起はない[42]。

田中は，民間教育研究所の 20 周年に当たってその代表者でもあり勝田の共同研究者であり後継者でもある堀尾輝久の，「子ども学としての教育学」に学び発展すべきことについても述べている。その際に田中は，堀尾論文「世界の教育運動と子ども観・発達観」における J. S. ブルーナーへの言及に注目し，ブルーナーが「我々が世界の中の自己自身についての見方を構成するのは自分自身のナラティヴを通して」であると言っていることをふまえて，生活感情や生活史の「語り（ナラティヴ）」研究の重要性を強調している。さらに田中は，堀尾論文「子どもの生活・文化と人間形成 —— 自己意識を中心にして」（1987 年）が，思春期における発達のゆらぎは「人格の再構造化」だという指摘など，人間形成における「自己意識」形成の重要性を指摘していることに注目している。勝田が対象意識にかかわる「認識の能力を主軸」に考えたのに対して，子どもの「自己意識」に注目したのである。

そこから田中自身は，子ども一人ひとりの生育史研究を軸とした「臨床教育学」の開拓に進み，「関係還元主義」に陥ることのない「関係的自己」や，「身体的自己」「社会的自己」「時間的自己」（P. ジャネ）などの基本的概念を共同で練り上げ，共有していくことが必要だとしていた[43]。これらをふまえた人格論は，自然的・社会的・歴史的存在としての人格理解に始まり，存在論・関係論・過程論的展開を必要とするであろう。そうした人格論があってはじめて，「自己意識」形成の意義と限界を明確化する教育実践論を展開することが可能となる。しかし，「臨床教育学」に進んだ田中にそうした展開方向は見られない。

戦後教育学の代表者と目されている堀尾輝久は，「発達の教育学」を提起したことで知られ

[41] 勝田守一『能力と発達と学習』国土社，1964，pp.50-51，72，80-81。
[42] 教育科学研究会編『戦後日本の教育と教育学』かもがわ出版，2014，p.53-55。
[43] 田中孝彦「堀尾教育学と子ども研究」『人間と教育』No.65，2010。

ている。彼はフランス留学でM.ドペスに師事し，ブルーナーというよりもドペスの教育学構想＝発達教育学を発展させようとした。発達心理学の成果に学びながらも，その客観主義的傾向を批判し，「教育はあくまでも，その社会の価値観に規定され，その選択の中で，価値的方向づけを行う行動である点」をふまえて，「教育の段階」と言うカテゴリーを設定し，「道徳性や価値意識がどのような筋道で発達し，その際教育的働きかけが，どのようになされているか，それが人格全体とどのように関係しているか」が研究されなければならない」と言う。「人格全体」をどう捉えるかは示されていないが，勝田の「認識の能力」についてピアジェの発生論的認識論をふまえつつも，それを批判したヴィゴツキーの「発達の最近接領域論」を発展させようとする方向が見られる。その際，ヴィゴツキーは「学習と教育の意識的な，カテゴリカルな区別と統一の考えはなかった」とし，それに対して勝田が「学習主体の能動的活動」を重視して「発達は学習を通してなされ，教育は学習の意図的組織化であり，それを先導し，方向づけるもの」と考えたことを指摘している。ここには，「形成」と「教育」を区別して教育の本質について「政治の必要を，経済の必要を，あるいは文化の必要を，人間化し，主体化するための目的意識的な手続き」だとした宮原誠一の「教育再分肢論」の影響がある。新たな枠組みと研究課題については，ヴィゴツキー理論発展の課題も挙げられているが（ヴィゴツキー後の展開については本稿Ⅲでふれる），「形成と教育，発達と学習の四つの項の関係，その区別と連関についての理論化」を強力に進めるべきことを強調していた[44]。

ここに「教育」「発達」「学習」に加えて「形成」が登場するのであるが，形成と教育の関係を問うた宮原自身は，理論的にも実践的にも学校教育を離れて社会教育の方へ進んだ。子ども・学校教育学と大人・社会教育学は分裂し，これら四つの概念を統一していくような「生涯教育学」は今後の課題となっている。既述のように日本の教育政策では，「生涯学習論」は「教育」を否定するような方向で展開されてきたことも「生涯教育学」を本格的に展開する機会が先延ばしになる要因となった。しかし，子ども・学校教育も学校内部や教師だけにとどまっていることはできないことが教育問題の深刻化・複雑化に伴って明らかになってきた。子ども・学校教育は，「家庭・学校・地域住民等の相互の連携・協力」（2006年教育基本法第13条）で進めることが当然の理解のようになってきた。SDGs時代の今日，ライフサイクルごとの主体と言うよりも，世代ごとの差異をふまえ，互いの主体性を認めつつ，世代間連帯の実践を進めることがが求められるようになってきた。これらをふまえた学習・教育の主体＝人格の理解が必要になってきているのである[45]。

---

[44] 堀尾輝久『人間形成と教育 ―― 発達の教育学への道 ――』岩波書店，1991，pp.48-49，58-59，343。

[45] 拙著『新版　教育学をひらく』前出，第2章を参照されたい。

4 「発達の教育学」から「主体形成の教育学」へ

ここで振り返ってみる必要があるのは，宮原の教育論・社会教育論を批判的に引き継ごうとした小川利夫が，勝田の死後，「学習論流行」の 1970 年代前半に，形成と学習と教育の三つの基本概念の再構成の必要性を強調していたことである。

形成と教育の間に「学習」を位置付けたことに勝田理論の特徴があるが，「学習」は「形成」概念の吟味にまで遡って検討しなければ「矮小化」を免れない。宮原が「形成」概念を提起する際に，J. デューイと E. クリークとともに，ソ連の教育学者・スバトコーフキーに学んだことを小川は重視する。スバトコーフスキーは，教育は「社会関係の，間接化された形態」であり，その目的は教育過程の分析から理解することはできず，教育過程そのものが「階級闘争の進展によって完全に規定されている」のであり，「人々は，経済的・政策的な闘争と密接なつながりをもって，教育のために闘い，教育をおこなっている」と言う「古典的命題」を提示した。しかし，その「教育の資本主義的性格」に関わる命題は宮原によって十分に生かされておらず，したがって，教育の目的や実践の「主体」，とくに「主体形成」そのものの現代的意義は明確にされなかった。勝田の「学習」，「目的的規定としての教育」や「人間形成」の理解においても同様に「矮小化」されている[46]。小川はこうした理解をもとに，「公的社会教育と国民の自己教育運動の外在的・内在的矛盾論」を提起するのである。勝田にしてみれば，そのテーマは死によって果たされなかった次著『政治と文化と教育』の課題であったかも知れない。小川自身も，「国家と国民の矛盾・対立」論を超えて「教育の資本主義的性格」をふまえた社会教育学を展開すると言う点では課題を残している[47]。

ここで指摘しておくべきことは，宮原・小川を含めて，近現代社会＝資本主義社会における「人格論」が欠落していることである。それは，教育行政職員の内在的矛盾は指摘しても，国民・市民の内在的矛盾とその展開が位置付けられなかったことに関わる。形成・学習・教育の基本形態は「近現代的人格」における基本的矛盾，そこから生まれる自己疎外＝社会的陶冶過程をふまえて理解される必要がある。そうしてはじめて，発達と疎外の 2 面性を持つ学習や教育の諸形態，そして教育実践の論理を明らかにできるであろう。

その後の社会教育学とくに生涯学習論ではしばしば「学習主体論」が議論されてきたが，その多くは，幼児，学齢期の子ども，青年（若者），成人，高齢者と行った年齢段階別，これに加えて女性，障がい者，外国人といった「主体」の特性を論じたものである。生涯学習論として一般化する場合には，欧米の成人教育論の影響もあって，「成人」の学習者としての特性を基本にして議論されることになる。成人学習・教育論においても「人格としての成人」の理解が進んでいるとは言えないが[48]，社会教育・生涯学習研究においては，成人学習者を暗黙の前

---

[46] 小川利夫『社会教育と国民の学習権』勁草書房，1973，pp.200，204，215-218。

[47] この点，拙著『増補改訂版　生涯学習の教育学』前出，第Ⅳ章，第Ⅴ章。

[48] たとえば，S. B. メリアム編『成人学習理論の新しい動向 ―― 脳や身体による学習からグローバリゼーションまで ――』立田慶裕ほか訳，福村出版，2010（原著 2008），高橋満編『成人教育の社会

提としていて，「学習主体論」そのものが正面から取り上げられていない[49]。しかし，子どもの権利条約（1989 年）以降，子どもを「人格」として接しなければならないことが共通認識となり，女性や青年，障がい者や外国人，Ⅰで述べたように，社会的排除の状態にあるすべての人々を「主体的人格」として処遇する必要が実践的にも理論的にも求められるようになってきており，それらに対応した人格論が必要となっている。

以上で見てきたことをふまえて，なぜ教育基本法に掲げられた目的（「人格の完成」）にもかかわらず，戦後教育学において，それにふさわしい人格論の展開が見られなかったかについて，ここで整理しておこう。

まず，前提となったカントの人格論が，しばしば「動物性→人間性→道徳性＝人格性」と理解され，「人格性」が動物性・人間性と切り離されて形而上学的に考えられることが多かったことが考えられる。しかし，Ⅰでふれたように，それはカントが考えていた人間全体の理解とは異なる。カントはその教育学で「自然的諸能力の調和的発展」を考えたが，「理性の使用を旨とする自然的素質」は人間の歴史の中で，とくに「非社交的社交性」の経験を通して発展すると考えた。人格性はまさに「非社交的社交性」が展開する市場化社会の中で形成されるものとして考える必要があろう。

しかし，既述のアメリカ「市場革命」期の人格概念の形成についての田中智志の，あるいはその後の教育改革に関するボウルズ／ギンタスやラバリーの研究に基づくならば，道徳主義的人格論は市場化社会の中で形骸化する運命にあったと言えるであろうか。たしかに，「市場の論理」が支配的になれば「人格の論理」は片隅に追いやられるであろう。しかし，それだけではない。市場の発展は人々の交通とコミュニケーションを拡大すると言う側面を持っている。「平等と自由」の観念を発展させ，民主的な関係を拡大することもある。J. デューイは，こうした側面，とくにテクノロジーと民主主義の発展が新しい教育の可能性を切り開くと考えた。それこそ「非社交的社交性」の中で，人間学的な「実用性 pragmatism」と「技術」が展開する過程である。重要なことは，市場とそこに巻き込まれた「現実的な人格」の矛盾を捉えて，それを克服していく主体的人格の展開論理＝人格論を発展させることであったはずである。

しかし，田中智志は市場化を国家を含んで展開するシステムの機能主義と理解し，外部からそれを批判するため，「市場に固有な内的矛盾」とそれに規定された「人格の矛盾」の展開，すなわち歴史的・社会的に現実的な人格論を展開することができなかった。「人格 character」はあくまで道徳的・規範的なものとして理解されたままで，したがって，それとは別に「歓び」を提起すると言うことになったのである。道徳や規範についても形而上学的理解に止まらず，市民社会の実際生活とくに教育活動の中から生まれてくる「価値」の展開として考えるこ

学 ―― パワー・アート・ライフコース ――』東信堂，2017。

[49] たとえば，津田英二ほか編『社会教育・生涯学習研究のすすめ ―― 社会教育の研究を考える ――』学文社，2015。

ともできるはずである。それこそ，規範的教育学とも教育科学とも異なる「実践 praxis の学」＝教育学の視点から人格論を展開する一つの道であろう。

戦後の民主的教育学をリードした教育科学研究会の代表者・勝田守一は，そうした方向で「教育的価値」の重要性を提起した。そこから生まれた子ども理解は「人間的諸能力の総体」であり，学校で形成される「学力」の構造的理解であった。それをさらに展開した堀尾輝久は，「人間的諸能力の全面発達」を発達段階をふまえて理論化する「発達の教育学」を提起した。それはピアジェやワロンに始まるフランスの発達心理学の成果をふまえたものであるが，それらはカントの「自然的諸能力の調和的発達」論の展開だとも言える。

しかし，「発達の教育学」はその環境，とくに社会的諸関係と発達の関係を十分に捉えたものではない。彼らが展開した「発達と学習」は，子ども・学校教育を越えた社会教育学の立場とくに小川利夫によって批判されたが，その小川も，国民や労働者大衆の内的矛盾を捉えた上で独自に「人格論」を展開することはなかった。P. ラングランによって提起された生涯教育論の革新をした E. ジェルピは，生涯教育への理想主義的あるいは否定主義的アプローチを批判し，P. ラングランの教養主義的人格理解あるいは「競争的人格」論を超えて，学習者＝人格を「歴史的・社会的・実存的文脈の中に位置づけられた人間」であると考えたが[50]，そうした理解に立った人格論こそが求められていたと言える。

一般に，戦後教育学の多くが前提とした「全面発達論」的人格論は，次のような発展課題を持っている。すなわち，①諸能力の関係や構造，統合的な「人格機能」の明確化，②個人主義的傾向の克服，③能力主義的・エリート主義的要素の払拭，④人間諸科学や地域的「内発的発展」論との対話の必要性，⑤人間的諸能力とそれが発揮される諸条件との不可分な関係の解明（「潜在能力論」など），である。これらに対応しつつ，自然的・社会的・意識的存在の総体としての人格を構造的かつ動態的に捉える必要がある[51]。そこから始まる教育学は，「発達の教育学」と言うよりも，「主体形成の教育学」として展開されることになるであろう[52]。ユネスコ成人教育会議『学習権宣言』（1985 年）が言う，学習活動とは「なりゆきまかせの客体からみずからの歴史を創る主体に変えるもの」であるという提起に応えるような人格論が求められているのである。そのためには，上述のジェルピの提起をふまえ，「社会的諸関係の総体」としての人格の視点を取り入れつつ，「主体的人格」のより実践的＝過程論的な理解を深めていかなければならない。

5　戦後民主主義教育と主体的人格論の現在

さて，以上のようにみてくると教育学界では「人格論」は消失してしまったと結論づけるこ

[50] 社会教育・生涯学習論におけるその意味については，鈴木敏正・朝岡幸彦編『社会教育・生涯学習論 —— すべての人が「学ぶ」ために必要なこと ——』学文社，2018，序章，など。
[51] 拙著『新版　教育学をひらく』前出，第 2 章 3 。
[52] 拙著『主体形成の教育学』御茶の水書房，2000。

とになるのであろうか。実践現場では教育の危機が叫ばれるたびに「人格としての子ども」を捉え直すことが提起されてきたことをふまえるならば，教育学において人格論が消滅することはないであろう。SDGs 時代はポスト・グローバリゼーション時代であり，学校制度や国民国家体制といわず資本主義的世界システム全体の危機をどう乗り越えていくかが問われている。こうした中で「人格」はどのように議論されているであろうか。

民間の教育運動を推進してきた民主教育研究所は，その設立 30 周年を記念して，「新自由主義に対抗し，民主主義教育の可能性」を探究すべく『民主主義教育のフロンティア』（2021 年）を出版した。編集長の池谷寿夫は，人間が根源的にはらむ「脆弱性・依存とケア」をふまえながら，ケア的な教育から「教育的ケア」へ，教員は子どもが抱えている「人格的課題」に配慮しながら「自己決定にもとづいた行動」を徹底的に尊重し，子どもたちに「学習への適応者から学習主体になるきっかけ・可能性をあたえなければならない」[53] と言う。「人格的課題」に「主体形成の教育学」の方向で取り組むということになるであろう。

人格論の視点からこの課題について論じているのが，同書所収の佐貫浩「『資質・能力』規定と学力・人格を目標管理する政策の展開 —— 学力と人格をどう結びつけるか ——」である。このテーマについて，佐貫には別著『学力・人格と教育実践』（2019 年）がある。そこでは，新自由主義的教育政策が人格のあり方まで統制しようとしてきている今日，「人間の根源的な主体性を立ち上げる力は人格そのもののなかにある」という理解のもと「変革主体形成の教育学」が求められていると主張している[54]。そこで，同書によって人格論の現在をみておこう。

佐貫は，新自由主義的規範が人格を方向づけ，子どもを「主体化」（M. フーコー）する社会的形成作用が子どもの生き方を強く拘束している現在において「変革主体形成」への人格のあり方を考えている。その際に依拠しているのは，坂元忠芳の人格論である（p.24）。すなわち，「子どものなかに作り出される諸能力とその社会的政治的指向性の全体」としての「広義の人格」ではなく，「意識的な活動の体系（システム）における，動機や目的の体系としてとらえ，そのような動機—目的の体系を調整するかぎりでの諸能力・諸力の連関を人格にふくませてとらえる見方」[55] =「狭義の人格概念」（教育学的アプローチ）である。その時点（1979 年）での坂元は，人格の中核は「目的—動機の体系」だと捉えた人格論を展開していた。別の意味で「主体形成の教育学」を提起した筆者は，人格を実体・本質・主体という 3 つの規定の統一として理解してきたが[56]，坂元＝佐貫の人格論はこのうちの「主体としての人格」を重視し，そ

---

[53] 民間教育研究所編『民主主義教育のフロンティア』旬報社，2021，p.55-56。

[54] 佐貫浩『学力・人格と教育実践 —— 変革的な主体性をはぐくむ ——』大月書店，2019，p.6。以下，引用は同書。

[55] 坂元忠芳『学力の発達と人格の形成』青木書店，1979，p.236-237。

[56] 拙著『自己教育の論理 —— 主体形成の時代に ——』筑波書房，1992，第 1 章参照。筆者のいう「主体形成」とは，佐貫が依拠したフーコー「生政治論」がいう「主体化」（佐貫『学力・人格と教育実践』前出，p.40-41）と異なり，むしろその「主体化」＝自己疎外を批判的に乗り越えようと

れを子ども・学校教育に適用するために「学力」との不可分の関係において捉えようとしたと言えよう。

佐貫は子どもの主体化を支える土台は，「人格が味わっている感情，矛盾の意識，苦悩，願いを意識的に生きようとする構えのなかにある」という。その際にふまえられているのは，生活綴方教育と J. ハーマン『心的外傷と回復』（1992 年）である。前者は，社会の支配的な規範に絡め取られている受動的な生き方に対して，「子どもの人格のなかに，変革主体形成の弁証法を意識的に起動させようとする挑戦」であったと理解されている。後者では，「表現の回復」による「学習過程そのものが，人格の核心にある尊厳の感覚，生きる目的の意識，生き方を導く価値意識を高める質」を持っていることに注目している（p.28-29）。それらは既述の田中孝彦も注目していたことであるが，本稿の〈表-1〉をふまえた実践が求められるであろう[57]。佐貫は，生活綴方教育を重視する坂元の人格論をふまえて，そうした実践＝学習過程を「変革主体形成の弁証法」の展開と理解しているのである。

現代新自由主義の人間把握（人間「活用」戦略）は，OECD のコンピテンシー理論とその日本への導入に現れている，と佐貫は言う。OECD の言うキー・コンピテンシーは，①道具を相互作用的に用いる力，②異質な集団で交流する力，③自律的に活動する力，であったが，日本の学力テストでは③は取り払われ，市民的能動性にかかわる②と③は，「愛国心」などで喚起される「生きる力」に代替され，人格形成を管理する方向で踏み出してきている（p.75-76）。PISA のコンピテンシー理論は，人格軸（垂直軸）と能力の領域（水平軸）との統合的把握の契機を含んでいたが，日本の文科省は人格軸を外から意欲や態度として管理するために，変革主体形成へのエネルギーを抑圧するものになるであろう（p.84），と。

そこで上述の坂元忠芳「人格と学力」論が注目されるのだが，佐貫は次のように捉える（p.88-89）。すなわち，(1)学力は「〈学力＋人格〉の統一的構造」のなかに存在する，(2)人格は「目的―動機の体系」を価値的核心とし，みずからを主体化する「変革的主体性」として機能する，(3)教育実践は人格の変革主体性を意識化，能動化させ，学力の獲得の課題とむすびつけて意味化，主体化する，という理解である。それは坂元が恵那の綴方教育とくに石田和男の「子どもをつかむ」思想，「私の教育課程づくり」の実践に学んだことをふまえたものである。

以上のような佐貫の「〈学力＋人格〉統一体」論は，1960 年代に小川太郎が人格形成と学力形成は「統一的な教育過程の分離しがたい二側面」[58] だと言い，一般に「訓育と陶冶」あるいは「形式陶冶と実質陶冶」の統一として議論されてきたものだとも言える。しかし，「〈学力＋

するものである。

[57] たとえばハーマンは，心的外傷からの回復は「その後を生きる者自身が自分の回復の主体であり判定者」だとし，その基礎は「有力化 empowerment を行い，他者との新しい結びつきを創ること」だとしている（J. L. ハーマン『心的外傷と回復〈増補版〉』みすず書房，1999，原著 1992，p.205）。〈表-1〉に示したエンパワーメントへの過程が問われている。

[58] 小川太郎『教育と陶冶の理論』明治図書，1963，p.23。

人格〉統一体」論にもとづく教育実践論は，学習活動とは「成り行き任せの客体から自らの歴史を創る主体に変えるもの」であるというユネスコ成人教育会議の「学習権宣言」（1985 年）を踏まえつつ[59]，「現代的人格―自己疎外＝社会的陶冶―自己教育・社会教育実践―主体形成」という枠組みで考える筆者の「主体形成の教育学」に重ねて考えることができるであろう。主体的学習過程は，「自己教育主体形成」をめざす（「自己意識化」を不可欠なものとして含む）自己教育過程論として展開すべきことである。「子どもをつかむ」＝人格として捉えることから始まって，「教育課程づくり」を含む自己教育論・教育実践論を，佐貫が展開しているわけではない。しかし，彼が当面する課題として次のように強調していることは，筆者の枠組みによって展開可能であろう。

すなわち，「今，あらためて，子どもの生活意識，いじめなどを含む現代的な子ども関係や新自由主義的社会の形成作用によって強力に規定された人間観，社会意識，生活規範意識，それと結びついて子どものなかに生まれている自己責任意識，脅迫的な同調意識，それらがもたらす生きにくさや不安，等々を，子どもの自由と主体性を切り拓くために，子ども自身がそれらを認識し，組み替え，再構成することを，学習の課題とするような教育実践を前進すること」（p.158，下線は引用者），と。前半部分が子どもの「自己疎外＝社会的陶冶」の状態であり，下線部分こそ「自己教育主体形成」ということができよう。

こうした課題に応えるためには，学習を「学力」に限定することはできない。佐貫も理解しているように，現代の子どもは学校以外の時空間で形成され学んでいる。そして，子どもの状況を上記のように理解するならば，子どもの自己教育・相互教育活動を基本とする「主体形成の教育学」が必要である。教育課程づくりを含む学校教育を念頭においた「主体形成の教育学」の展開について筆者は，別に展開しているので参照されたい[60]。

本稿の視点からは，まず「人格」をどのように捉えるかが課題である。佐貫は，新自由主義的教育政策を批判するにあたって，G. ビースタ『よい教育とはなにか』（2010 年）が，研究者と実践家は技術的問いだけでなく「目的についての研究にも関わるべき」と主張していることに着目しているが（p.64）[61]，まさに戦後日本の教育目的にかかわる人格論が求められているのである。また，学力論について，数値として評価されたものの「その土台にある学力の全体構造，それを支えている人格の構造，さらにはその背景にある生活の土台の構造」（p.115）に引き戻して考えることを提起しているが，まさにこの脈絡における「人格の構造」そのものを明らかにすることが課題となっているのである。

---

[59] 佐貫は，アクティブな学習の根本的な目的は，学習者自身をアクティブな主体へと形成することだとして，アクティブでディープな学びについては「学習権宣言」が鮮やかに規定していると述べている。佐貫『学力・人格と教育実践』前出，p.126-127。

[60] 鈴木敏正・降旗信一編『教育の課程と方法 —— 持続可能で包容的な未来のために ——』学文社，2017，序章および第 1 章。

[61] G. ビースタの問題提起と発展課題については，拙稿「市民性教育と児童・生徒の社会参画」『北海道文教大学論集』第 20 号，2019。

筆者の「人格としての子ども」理解は，〈表-3〉のようである。ここで「主体形成」とは「自己実現と相互承認の実践的統一」である。

〈表-3〉「人格としての子ども」とその展開構造

人格	存在	関係	過程	諸個人	実践	仕事
実体	自然的	人間―自然関係	自己実現	諸能力と環境	活動・労作	作品・生産物
本質	社会的	人間―人間関係	相互承認	共生・連帯	協働・役割取得	分かち合い
主体	意識的	自己関係	主体形成	自己知	実践知	対象知

（注）鈴木敏正・降旗信一編『教育の課程と方法』学文社，2017，〈表 1.1〉に「人格」の列を追加。

佐貫は，実体・本質・主体という「３つの規定」の統一として把握すべき人格のうち「主体（意識的存在）としての人格」しか問題にしていない。しかし，たとえば最終章では E. フロムに学びながら「to have」から「to be」の形式への転換，それに伴う「個性」概念の形成によって，学力＝能力は「新しく切り開かれた生き方，自己実現を支える力として，その意味が明確に把握される」（p.254，下線は引用者）という。それは筆者の言う「実体として人格」の存在論的・過程論的展開にほかならない[62]。「〈学力＋人格〉統一体」を捉えたことによって「人格の構造」理解があいまいになった反面，人格形成が個性的学力形成と不可分であると考えることによって「実体としての人格」に迫り，「本質としての人格」が抱える葛藤・矛盾を考えることができたとも言える。

佐貫が学んだ坂元忠芳は，1980 年代とくに 1990 年代後半以降における生活綴方に表現された子どもの疎外状況を「分裂的」と捉えている。そして，真の意味での「同調的」な人格形成を可能にする制度の創造と，「分裂的人間」の自己変革の課題をふまえ，認識論的枠組みを超えた『情動と感情の教育学』を「現代教育原論」の一環として提起した[63]。それは精神心理学・医学を始め，現代精神病として問題視されてきた「分裂した自己」[64] を再統一しようとする「全面発達論」の現代的展開であるとも言える。「情動と知性の洗練」は「個人の社会的関係の人間的豊かさと同時にそこでの社会的人間関係が孕む他者性という，のっぴきならぬ矛盾のなかでのみ可能」だという坂元の提起を，折出健二は「オボエ・サトル」（柳田國男）ことで矛盾を生き抜こうとする力（「人格の主要部分」）だと評価しているが[65]，それだけではないだろう。坂元が指摘した分裂や矛盾を正面から受け止める人格論の新展開が必要だと言える。

[62] 拙著『新版　教育学をひらく』前出，第 2 章。あわせて本質論的視点からは「相互承認」過程が位置づけられなければならない。学習論的には to be から to do を経て，to be，そして to communicate（assosiate）の展開が考えられなければならない（p.50，表 0-1）。

[63] 坂元忠芳『情動と感情の教育学』大月書店，2000，p.286-8。

[64] R. D. レイン『引き裂かれた自己 ―― 狂気の現象学 ――』天野衛訳，ちくま学芸文庫，2017（原著 1960），など。

[65] 折出健二「『資質・能力』批判と人格形成の課題」教育科学研究会編『教育』2018 年 8 月号，p.51。

それは，広く言えば〈表-2〉からうかがえる近現代的人格の分裂を乗り越えていくという課題である。

坂元は，マルクスやルカーチの「物象化」論をふまえつつ，さらにガベルやミンコフスキーなどの精神分析をふまえた「分裂性」を理解することの重要性を指摘していた（p.160-161）。彼は，「人格の分裂」の諸現象の本質をさぐりつつ，心の分裂の「物象化」過程を棚上げにせず，そこから解放される弁証法的過程を発見することが，「情動から出発する教育学の創造の根源的課題」（p.269）だと言う。そうであればまず，現代の物象化・物化・物神化の総体的展開に伴う自己疎外＝社会的陶冶過程とくに「意識における自己疎外」展開の一環として「人格の分裂＝矛盾」を理解し，それを克服してしていくような実践的理論が求められていると言える[66]。私見によれば，現代の分裂的精神病の根本的原因は，諸人格（子ども）が自己実現と相互承認の機会を十分に得られないことにある。その克服のためにこそ，〈表-1〉と〈表-3〉に示した自己実現と相互承認を統一するような「主体形成」を促す自己教育・相互教育とそれを援助・組織化する教育実践が求められているのである。

その際には，佐貫が学んだ坂元ら（そして勝田や堀尾も）がソビエト教育学やマルクス主義などをふまえた展開をしていたことも視野に入れておかなければならない。それは第Ⅲ編の課題となる。そこでは，〈表-2〉で示したような「協同性を基盤とする公共性」形成をとおした「持続可能で包容的な社会」づくりの「創り手」形成という現代的課題を念頭におきつつ，〈表-3〉の右半分の展開にまで踏みこんでいくことを視野に入れておく必要がある。そうすれば，勝田守一が重視した「対象知」と堀尾輝久や田中孝彦が課題とした「自己知」（自己意識）を統一する「実践知」とその基盤解明の課題も見えてくるはずである。

Ⅲ　活動理論から実践的人格論へ

1　ソビエト心理学＝教育学と日本の人格論

これまで見てきたことをふまえると，戦後教育学における人格論について考える際に，マルクス主義教育学による「人格の全面発達」論とそれをふまえたソビエト心理学・教育学の人格論の展開[67]，とくに「人格・能力の発達論争」などを無視することはできない。

たとえば，矢川徳光・五十嵐顕・坂元忠芳・村山士郎編『講座　現代教育学の理論』（1982年）[68]は『現代教育学の理論』『民主教育の課題』『社会主義と教育学』の3巻から構成され，社会主義教育学が位置づけられているのが特徴である。人格論の視点からは，同講座第1巻の

[66] 拙著『自己教育の論理 ―― 主体形成の時代に ――』筑波書房，1992，第1章，鈴木敏正・高田純・宮田和保編『21世紀に生きる資本論 ―― 労働する個人・物質代謝・社会的陶冶 ――』ナカニシヤ書店，2020，第6章。

[67] 代表的なものとして，矢川徳光『人格の発達と民主教育』青木書店，1976。

[68] 矢川徳光ほか編『講座　現代教育学の理論』全3巻，青木書店，1982。

最初に位置付けられている坂元忠芳「Ⅰ　全面発達の思想と教育の課題」が注目される。本稿Ⅱの5でふれた坂元は，それまで人格とは「自由な意思による人間性の統一体」[69] だと理解していたのであるが，あらためてマルクス主義的ソビエト教育学の主要概念である「全面発達」を論じている。同稿の最大のキーワード「わがものとすること（Aneignen）」は，後述のヴィゴツキーに始まりレオンチェフが展開した心理学＝教育学の基本概念である。

代表的な戦後教育学者とソビエト心理学＝教育学との関係については2でふれるが，ここで日本のマルクス主義者がどのように「人格」を規定したかについて確認しておこう。

まず，ソビエト教育学の日本への紹介者・マルクス主義教育学者として知られた矢川徳光『マルクス主義教育学試論』（1971）の定義を見てみよう。矢川が，Ⅱの3でふれた宮原誠一の「教育再分肢論」を批判し，「人格の理念，発達の観点をふくまない教育本質論」には賛同できないとし，教育学における人格論の重要性を強調したことは注目される。矢川自身は，人格の発達と解放とを連関させ「人格の発達は，小さな子どもの発達から，資本の支配よりの人民大衆の解放というマクロのレベルにいたるまでを，首尾一貫してとらえる一元的方法論」を取る。そして，人格とは「生きた自然的・社会的な意識的存在としての人間個人であり，身体的にも精神的にも各自に固有な活動・発達・創造・変革の測り知れない諸力をそなえた全一的な労働主体であって，その力動の主導力は当の個人の民族的・階級的矛盾によって条件づけられる思想的＝政治的志向性である」と定義している[70]。

人格を自然的・社会的・意識的な存在と捉えるところに，道徳主義的人格論とは異なる唯物論的視点が現れているが，これを「人間存在」と見れば，多くの論者が首肯するところであろう（矢川には「人間人格」という表現があり，上記定義でも人格＝人間個人という理解が含まれている）。しかし，その発達の主導力が「民族的・階級的矛盾によって条件づけられた思想的・政治的志向性」だという主張は，「民族的・階級的矛盾」の「人格」に即した展開を具体的に示すことがなければ，民族・階級還元主義あるいは政治主義という批判は免れないであろう。民族・階級だけではない「社会的諸関係の総体」をふまえ，そこにおける矛盾関係を人格に即して考える必要がある。マルクス／エンゲルスは『ドイツ・イデオロギー』において，階級的個人と「人格的個人」の分裂，人格とその生活条件である「労働」の矛盾を指摘していたのであるが[71]，それらの分裂や矛盾を克服していく「主体としての人格」論がとりわけ必要だったと言えるであろう。

そこで次に，矢川のいう「発達と解放の全一的把握」というテーマに取り組んでいたマルクス主義哲学者・芝田進午の『人間性と人格の理論』（1961年）を取り上げよう。彼によれば，人格とは「『社会的諸関係の総体』であるとともに，また個人的特徴をもった『能力』が発現

[69] 坂元忠芳『学力の発達と人格の形成』前出，p.214。
[70] 矢川徳光『増補　マルクス主義教育学試論』明治図書，1973，p.46-7，62。
[71] マルクス／エンゲルス『ドイツ・イデオロギー』服部文男監訳，新日本出版社，1996，p.86-87。

する直接的活動の過程」であり，「本質的には，社会的カテゴリーとしての人格と個人としての人格の統一」である。このことをふまえた科学的人格理論は，「階級社会のもとで『人格化された経済的カテゴリー』として疎外されている『人格』を真の人格へと解放するとともに，個性の平均化ではなく多様化，すなわち自由な発展を要求するという実践的性格をもたなければならず，またそのための具体的過程をあきらかにしなければならない」。かくして，個性の自由な発展＝「全面的に発達せる人間」ないし「全面的に発達せる個人」の不可避性とその発展条件のための具体的方法の考察が課題となったのである[72]。

見られるように，人格は「社会的カテゴリー」としての人格と「諸能力発現の活動をする個人」との統一として理解されている。それゆえ，前者は「社会的諸関係の総体」とくに資本主義的社会関係において「人格化された経済的カテゴリー」として「疎外」され，しかし，その過程で「全面的に発達せる個人」となるような人格の社会的形成がなされるという過程の考察が人格論の基本的課題となったのである。「社会的諸関係の総体」論がマルクスの「フォイエルバッハに関するテーゼ　六」，平均的個人とは異なる「人格としての人格」の発展がマルクス／エンゲルス『ドイツ・イデオロギー』，全面的発達論がマルクス『資本論』の「機械制大工業」論の人格論的発展として考えられていることは明らかである。

芝田が示した方向での人格論の教育学的展開は，その後見られない。たとえば井深雄二は，史的唯物論＝マルクス主義の立場から『戦後日本の教育学』（2016 年）をまとめ，「教育構造論争」などの戦後教育科学論争を総括した上で，教育科学論の展開として「人間形成の物質的基礎」を問い，その中で人格について論じている。その基本的枠組みは〈生産力・生産関係・生産様式〉という唯物史観の公式であり，それに基づいて「人間的諸能力の総体」論と「社会的諸関係の総体」論の統一をはかろうとしたものと考えられる。

井深の主張は，那須野隆一の提起をふまえて，「〈生産力・生産関係・生産様式〉を〈人間性・人格・個性〉の形成の物質的基礎を支持する最も基礎的範疇として措定する」[73] というものである。この枠組みによって，「人間性」は自然的存在としての側面，「人格」は生産関係＝「社会的諸関係の総体」に強く限定され，「個性」は両者の統一としての「生きた諸個人」の本質的特徴をだとされている（p.122-129）。生産力・生産関係・生産様式というきわめて一般的な枠組みによる抽象的・形式的区分である。

たしかに，資本主義的（商品）生産関係の全面的展開に，現代教育学が展望する「自立から自律へ（人格性の確立），さらには自覚的規律へと向かう民主的人格の形成の物質的基礎」があるとされている。しかし，その原理的究明を深めるためには「生産関係関連諸範疇を，それに限って措定することが要請される」（p.127）というのみで，人格論としての具体的展開はな

[72] 芝田進午『人間性と人格の理論』青木書店，1961，p.149-150。
[73] 井深雄二『戦後日本の教育学 —— 史的唯物論と教育科学 ——』勁草書房，2016，p.121，以下引用は同書。

い。同じく，人間性と人格を統一する「個性」については，その「全面的開花の物質的基礎は資本制機械＝大工業の今日的展開」にある（この限りで芝田進午の主張と同様である）が，それを深めるためには「生産様式関連諸範疇」の検討が要請されるというのみで（p.129），それに対応する教育学的諸範疇，とくに「個性」論としての展開はない。

以上のような動向は，現代人格論の展開のためには「人間的諸能力の総体」論と「社会的諸関係の総体」論を統一するような具体的・実践的理論展開の必要性を示していると言える。それは，〈表-2〉で示したような近現代的人格の分裂をふまえ，現代的人格の基本的矛盾を克服するような社会的協同実践にともなう学習とそれを援助組織化する教育実践の中に探らなければならないであろう。

グローバリゼーション時代における学習論の展開という視点から注目されるのは，学習を社会的実践として捉える動向である。注目されるのは，一つに，「実践共同体」への参加過程を重視する「正統的周辺参加」論（レイヴ／ウェンガー）である。もう一つに，「主体→道具→対象（成果）」と言う基本概念を踏まえながら，それらから成る集団的な「活動システム」に着目した「活動理論」がある[74]。前者の「実践共同体」論は後者に位置付け得ると考えられるから，本稿の課題に即して，以下では「活動理論」に焦点化するかたちで検討していくことにする。あらかじめ述べておけば，活動理論の第３世代である Y. エンゲストロームは，「生産力と生産関係の矛盾」といった一般的・抽象的枠みではなく，井深（そしてⅡの２で見た田中智志）が近代人格論の前提として考えた資本主義的商品経済の矛盾，すなわち「交換価値と使用価値の矛盾」を「活動システム」の基本矛盾と考えている。

２　「諸能力の総体」から「活動システム」へ

さて，Ⅱの３でふれた勝田守一『能力と発達と学習』最終章では，参考文献としてルビンシュテイン『存在と意識』や矢川徳光『ソビエト教育学入門』も挙げながら「能力の発達と人間的価値の実現」を論じていた。そこで子どもの学習は「人類と民族の労働の成果としてとらえられる文化を，子どもがいつか社会的に組織された労働をになう能力に転化する活動」（下線は引用者）であるとしている。その課題として挙げられているのは，次の５つである[75]。

すなわち，①そうした文化の基本型を経験と成熟の水準に応じて学びとること，②それが子どもたちにとって創造的な活動として学習を組織する方法，③文化的シンボルの抽象性を具体的あるいは半具体的操作の訓練を通して効果的に克服するような学習の組織化，④生産的な労働が人間文化を生む母体であり，深い基底であることが知的にも感情的にもとらえられるような歴史的学習，人間的諸活動をとりまく諸条件や諸問題にとりくむ連帯的な責任の意識の育

[74] 両者の生涯学習論としての位置付けについては，拙著『増補改訂版　生涯学習の教育学』前出，第Ⅰ章第３節，第Ⅳ章第１節など。
[75] 勝田守一『能力と発達と学習』前出，p.225-226。

成，⑤学習を集団の共同の目的を目指す志向的な活動として組織すること，である。これらは学校現場や民間の教育運動においても取り組まれつつあったものであるが，理論的にはソビエト教育学における「教育と労働の結合」や「集団主義教育」[76]の批判的発展を必要とするものであったと言える。

堀尾輝久は，勝田が民間教育による経験主義批判，科学と教育の結合，教育内容の自主編成の運動を踏まえつつ，『言語と思想』におけるヴィゴツキーの主張，とくに「発達の最近接領域」論[77]の影響について述べていたことを指摘している。その際に堀尾は，ヴィゴツキーには勝田のような「学習と教育の意識的な，カテゴリカルな区別と統一」の考えはなかったことを指摘しつつ，「外的諸矛盾が『心内化』され，内的諸矛盾を解決するための『活動の源泉』となる」と言うコスチュークの指摘，そして本稿Ⅱでふれた宮原誠一の「形成」と「教育」の区別をふまえて，「形成と教育，発達と学習の四つの項の関係，その区別と連関についての理論化を，強力にすすめるべき時期にきている」と述べていた[78]。

「心内化」と「活動」はヴィゴツキーに始まる「活動理論」の概念で，それらをめぐってルビンシュタインらとの『人格・能力の発達論争』が展開されてきた[79]。それらはソビエト崩壊後には忘れ去られたかのごとくであった。しかし，歴史・文化的アプローチによる「活動理論」は，1980 年代のヴィゴツキー・ルネサンス，90 年代の文化・歴史的理論の流行後，21 世紀に入って国際的に大きな流れとなっており，日本の教育現場でも適用されてきている[80]。対象とする「活動」は，子どもと教師のみならず多様な専門職種，広く成人の諸活動（宮原によって「形成」とされてきたものを含む）に広がってきている。そこで，本稿では以下，この「活動理論」と人格論との関係を見ておくことにする。

フィンランドの Y. エンゲストロームは，自らを活動理論の第 3 世代に位置付けている。第 1 世代はヴィゴツキーを中心にする研究者たちで，主体（行為主体 agent）と対象を媒介する「アーティファクト」のアイデアを生み出した。しかし，分析単位が個人に焦点化されていたところに限界があった[81]。第 2 世代はレオンチェフに代表され，集団活動システムのモデルへ

---

[76] A. C. マカレンコ（クマリン編）『集団主義と個人の教育』海老原遥・橋迫和幸訳，新読書社，1977（原著 1972），など。

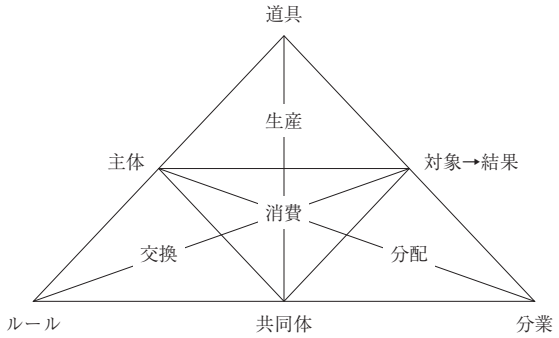
[77] ヴィゴツキー『『発達の最近接領域』の理論』土井捷三・神谷英司訳，三学出版，2003（原著 1934）。

[78] 堀尾輝久『人間形成と教育』前出，pp.47，55，59，初出 1979。

[79] ルビンシュテイン／レオンチェフ他『人格・能力の発達論争』駒林郁男編訳，明治図書，1979。

[80] 石黒広昭編『社会文化的アプローチの実際』北大路書房，2004，山住勝広『活動理論と教育実践の創造 —— 拡張的学習へ ——』関西大学出版部，2004，など。

[81] この評価には異論があろう。ヴィゴツキーは，たとえば最近接領域は「一人で行う問題解決によって決定される現下の発達水準と，大人の案内の下で，あるいはより有能な仲間との協働によって行う問題解決を通して決定される潜在的な発達水準との間の距離である」とし，この「距離」を縮める実践として，集団的教育活動を考えていたからである。山住はこの規定をふまえて，ヴィゴツキーが理論的に，学校を「自分たちの生活や社会環境を自分たち自身で組織化する集団的な『活動システム』である」と考えていたことを強調している。山住勝広『拡張する学校 —— 協働学習の



〈図-1〉人間の活動の構造（エンゲストローム『拡張による学習』新曜社，1999，p.79）

と明確に拡張することはなかったが，歴史的に発展する分業が個人的行為と集団的行為との間に決定的な分化を引こ起こしたことを示した。「活動」概念によって，個人と共同体の複合的な相互関係を含む活動システム，活動における矛盾の研究が進み，ソ連では子どもの学習に限定されていた研究が，仕事 work を含む新しい領域に拡大され，活動システムの「内的矛盾」が変化と発達の駆動力となるというアイデアが重要な位置を占めるようになった。研究の国際化が進むにつれて，文化的多様性やそれをふまえた対話が強調されるようになってきた。こうした経過をふまえて第 3 世代は，二つ以上の活動システムのネットワークをも理解できる概念的ツールを拡張しつつある。エンゲストロームは，活動理論のアイデアを以下の五つにまとめている[82]。

すなわち，(1)人間的ふるまい conduct の最も重要な分析単位は，対象志向的でアーティファクト（人工物）に媒介された集団的活動システムである，(2)歴史的に発展する内的矛盾が，活動システムの運動と変化の主要な源泉である，(3)拡張的学習は，行為者たちが活動システムの中で発達的な転換を生み出そうと努力する中で，集団的に「最近接発達領域」を超えていくものである，(4)拡張的学習サイクルを習得する主要なツールは「抽象から具体へと向かう弁証法」である，(5)介入者の方法論は，特定の場所での活動システムにおける拡張的学習のサイクルを前進させ，媒介し，記録し，分析することである。

このような「活動システム」の基本構造は，〈図-1〉のような三角形モデルで表現されている。主体・道具（アーティファクト）・対象から成る「生産」，ルール・主体・共同体から成る「交換」，共同体・対象・分業から成る「分配」，そして主体・共同体・対象から成る（逆三角形の）「消費」が全体の三角形として結合されたものである。これらの中で「生産」が基本的＝胚芽的モデルであることを，エンゲストロームは「生産の二重的なあり方」（活動システ

活動理論 ――』東京大学出版会，2017，p.118。

[82] Y. エンゲストローム『拡張による学習 ―― 活動理論からのアプローチ ――』山住勝広ほか訳，1999（原著 1989），p.2-5。以下，引用は同書。

ムの全体でもあり，一番上の小三角形の行為タイプでもある）と表現している（p.81）。「生産」を原型としたフラクタル構造が考えられているのである[83]。

「拡張的学習論」はさらに，複数の「活動システム」のネットワーク的・ノットワーク的展開を提起している[84]。しかし，日本で展開されてきた拡張的学習論は，学校教育の拡張に焦点化され[85]，社会教育においては，個々の引用はあるものの，体系的展開はなされていない。エンゲストロームが「学習活動の個体発生は，少なくとも現代の資本主義社会においては，かなり高い確率で，成人期か青年期に生じる」（p.156）と言っていて，拡張的学習論は青年・成人教育にこそ適用されるべきだと考えられるにもかかわらず，である[86]。

3　『人格・能力の発達論争』再考

ところで，後述のように，活動システムの集団的拡張に焦点化する第3世代の活動理論においては，「人格論」は重要なテーマとはなっていない。そこで，第2世代の活動理論における「人格」理解に遡ってみたい。

「活動理論」を本稿のテーマから考える場合，振り返っておかなければならないのは『人格・能力の発達論争』であろう。それは1950年代後半，いわゆる「スターリン批判」後，活動理論第2世代のレオンチェフとルビンシュテインの論争から始まり，その後，両者の後継者の間を含めて「モスクワ学派」と「レニングラード学派」の対立として展開していったものである。日本では矢川徳光らによって紹介されてきたが，駒林郁夫編訳『人格・能力の発達論争』（1979年）によって広く知られるようになった。

編訳者の駒林は，次のような説明をしている。両者ともマルクス主義を統一的基礎としている。その共通性は，(1)人間の社会的存在が心理的なもの（人格，能力，性格など）を決定する，(2)人間の活動の諸達成は，活動の所産の中に外在化・対象化され，その「獲得」が個人の心理的発達のための必須条件である，(3)個人の心理的発達はその活動によって媒介され，活動の中で能力は発揮されるだけでなく形成される，の3つである。その上でレオンチェフは，ヴィゴツキーの「外部から内部へ」の理論をさらに展開し，外化されたものの「獲得（我がものとすること Aneignung）」と「心内化」を強調した。既述の坂元忠芳が取り入れた理論である。

これに対してルビンシュテインは，「心内化」論の機械的決定論的性格を批判，外部的なも

---

[83] 主体―対象―コミュニティの「逆三角形が活動システムの基本関係」（山住勝広『活動理論と教育実践の創造』前出，p.83）ではない。

[84] Y. エンゲストローム『拡張的学習の挑戦と可能性 ―― いまだここにないものを学ぶ ――』山住勝広監訳，新曜社，2018（原著2016），第3章。

[85] 山住勝広『拡張する学校』前出，など。

[86] 拡張的学習論の社会教育学的拡充の方向については，拙稿「労働と生活のバランスから結合への学習論」日本社会教育学会『ワークライフバランス時代における社会教育』東洋館出版社，2021。以下の4の論述は，この拙稿と重なる部分がある。

のと内部的なものの相互作用を重視し，「内部条件に媒介・屈折される外部的なものによる，心理的なものの決定」を強調した。ルビンシュテインらは，外化されたものの「獲得」だけでなく，「それらの産物を創造する過程」が同時に，その過程において「人間自身の本性を発展させる過程」でもあることを強調する[87]。

こうした主張は，マルクス『資本論』の労働過程論でも指摘されていたことであり，生物学主義や社会学主義を批判してきたヴィゴツキー以来の（最近接発達領域論を含む）活動理論の中に含まれていた理解であるとも言える。ここでは活動理論における人格論の特徴を検討するためにレオンチェフの主張を見るが，その前に，彼を批判したルビンシュテインの人格論を『心理学』（1959 年）によって確認しておこう。

ルビンシュテインは，「外的要因は内部条件を介して作用する」という心理学の一般的命題のもと，「外的被制約性と内面的発達または自己発展（自己運動）との間の対立」をふまえつつ，「内面的相互関連こそが，心理現象をも含めた，あらゆる現象を説明する基礎をなす」と主張している。こうした理解に基づくならば，「人格（社会的個人としての人間）」は社会的諸関係の体系のなかの「単位」，その諸関係の「現実的担い手」であり，人格概念は「社会的カテゴリーであって，心理的カテゴリーではない」が，「内面的諸条件の全一的総体」として，人格の諸特質や状態は「あらゆる外的作用がそれを通じて屈折する内的諸条件の単一的総体」である[88]。

ルビンシュテインはここから，人格形成における教育の重要性，そこにおける人格の「自発性」を強調することになる。「あらゆる効果的な教育活動は，被教育者独自の道徳的活動を，自己の内面的条件とする」，人間の精神的風格の形成という仕事の成功は「教育がどれだけこの内面的活動を刺激し，方向を与えるものになっているかに左右される」。こうした理解に基づいてルビンシュテインは，人格論の最後に 3 つの命題を定式化している。すなわち，(1)新しい社会＝社会主義社会建設において「生活の諸条件から出発し，それに基づいてひとびとの道徳的風格を形成するためには，特別の仕事が必要」である，(2)道徳的要求は「内心から受け入れられて，行動が表面的，形式的だけにでなく，まさに本質から，この人本来の内面的動機から出ることが必要」である，(3)「ひとを教化の対象としてしか見ない考え方は放棄」すべきで，「各人は，教育の客体であるのみでなく，その主体でもあり，教育の過程は，ひとびとの生活そのものである」，と[89]。こうした命題は，「外的諸原因は内的諸条件を介して作用する」というルビンシュテイン人格論から必然的に生まれてきたものである。それは，当時のソビエト国家主義体制のもとでは革新的なものであり，戦後日本の道徳教育，とくに教育基本法改定（2006 年）とその後の政策的道徳教育論に対しても大きな意味を持っている。さらには，

[87] 駒林邦夫編訳『人格・能力の発達論争』前出，「編訳者まえがき」，p.103.
[88] ルビンシュテイン『心理学 —— 原理と歴史 ——』（上），内藤孝次郎・木村正一訳，青木書店，1961（原著 1959），pp.42，164-165，171。
[89] 同上，pp.164-165，17，197-198。

各人が「教育の主体」となり，教育の過程を「生活そのもの」とするという提起に応えることは，その後の理論的・実践的課題となったと言える。筆者のいう，個人的・集団的な「自己教育主体形成」のテーマである。

それでは，ルビンシュテインに批判された活動理論の第2世代＝レオンチェフの人格論はいかなる展開をしていたであろうか。『人格・能力の発達論争』をふまえてまとめられた『活動と意識と人格』（1975年）によって見てみよう。訳者たちは，日本におけるレオンチェフ理解における誤解，たとえば『人格・能力の発達論争』について，人間心理の発生を「ただ外部的なものだけを必須のものと考えるか，それとも，外部的なものと内部的なものの相互作用，相互被制約性を重視するか」（駒林邦男）と単純化され，前者にレオンチェフらが位置づけられて，彼らには「媒介項としての主体の対象的・実践的活動がすっぽり抜け落ちて」，「無媒介性の公準」を立てているとか，およそ誤解としてしか言えない批評に対して，レオンチェフを正しく理解するために同書を役立てて欲しいと述べている[90]。

ここで活動→意識→人格という論理展開で辿りついた「人格論」に端折ってみれば，「人格の本質は社会―歴史的」であり，ルビンシュテインが言うように「外的条件は内的条件を介して作用する」ことも「真実」であるが，「人格を内的条件として捉える」ことはできない，とレオンチェフは言う。人格は「個人が生活してゆくためにさまざま関係に出くわす中でその活動が再編成される結果として形成されるもの」で，「活動によってうみ出される」のである。ルビンシュテインのテーゼはひっくり返して，「内的なものは（主体）は，外的なものを介して作用し，このことによって自らを変革する」としなければならない。こうしてレオンチェフは，「世界と人間との本来的に社会的な諸関係，さらに言うと，現に実現されている社会的な諸関係の総体こそが人間の人格の実際の基礎であり，これらの関係は主体の活動，より正確にいうと多種多様な主体の活動の総体によって実現されている」という命題を引き出す。ここから，遺伝や生得的素質，渇望でも獲得された技能・知識・能力でもなく，それらの知識・能力によって実現される「活動のシステム」にこそ「人格の実際の基礎」があるのだから，人格の研究は「活動の内容，結びつき方から出発して，どのような過程がどのようにしてこれら技能，能力，知識を実現し，可能なものにしているかという方向」へ進まなければならないと言うのである[91]。既述のような日本における「誤解」が生じようがない結論である。

こうしてレオンチェフは，活動・行為・操作の三層構造[92]をふまえた上で，行動の動機，主観→活動→対象の循環運動をふまえた人格形成の過程を考察していく。そして，その内的原動

---

[90] レオンチェフ『活動と意識と人格』西村学・黒田直美訳，明治図書，1980（原著1975），p.2-3。

[91] 以下，引用は同上書，pp.85-87，135-136，142-144，146，164，179。

[92] レオンチェフは，集団的な「活動」・個人的な（目的を遂行する）「行為」・（行為を実現する）自動的な「操作」から成る「三層構造論」によって，「活動」のより厳密な規定をし，「原始時代の集団狩猟」の事例によってこれらが分化する論理を説明したことで知られている。この点，山住『拡張する学校』前出，p.11-16，など。

力は「主体と世界とが当初から二重に結びついている点，すなわちその結びつきが，対象的活動と交通によって二重に媒介されている点」（下線は引用者）にあるとしている。活動は「対象的活動」だけでなく「交通 Verkehr」（コミュニケーション）でもある。この両者を含んで「人間社会のなかで，その人格化された諸形態のなかで，人間は自己を人間とみる」と言う。人間の自己認識にとって，「対象的活動」をとおした自己実現と「交通」による相互承認が不可欠であるという理解につながるものであろう。そこでレオンチェフは，マルクス『資本論』第 1 巻第 1 章「商品」注 18 における「人間ペーターと人間パウル」の相互承認の論理も引用しているのであるが，商品から貨幣・資本への物象化の展開に伴う自己疎外を克服して，「自己実現と相互承認の実践的統一」としての人格形成＝主体形成を進める過程の理論的・実践的分析はその後に残された課題となっている。

なお，周知のように J. ハーバマスは，人間活動の「労働」本質論的理解を批判し，人間間の相互行為とくに「言語的コミュニケーション」の重要性を提起した。これをふまえて尾関周二は，「言語的コミュニケーションと労働の弁証法」的理解の必要性を主張した[93]。しかし，対象的活動としての労働においても相互行為・言語的コミュニケーションは不可欠である。前述の芝田進午は，人間活動を労働過程・言語活動過程・認識過程の統一と捉えながら労働過程を基本的過程としていたが，その労働過程を「技術過程」と「組織過程」の 2 側面からなるものとしていた[94]。これらは，レオンチェフのいう「対象的活動」と「交通 Verkehr」を生活過程全体，交換過程，労働過程，分配過程，そして蓄積過程＝階級関係再生産の区別と統一のもとで考えるべきことを示している。そのことを念頭におきながら，あらためて「拡張的学習論」段階の「活動理論」の特徴と発展課題を次節で述べておこう。

4　「拡張的学習論」の特徴と発展課題

第 3 世代の活動理論＝拡張的学習論の理論的ルーツについては，次のように整理されている。すなわち，(1) ヴィゴツキーによる「媒介された行為」＝活動，(2) 同じく「再近接発達領域」，(3) レオンチェフによる「生きた関係の物質的変革プロセス」，(4) 矛盾が変革の原動力（イリエンコフ），(5) 抽象から具体への上向（ダヴィドフ），(6) 文化的なツールや記号による行為の媒介性（ヴィゴツキーら），(7) グレゴリー・ベイトソンの学習論（学習Ⅲ），(8) ミハイル・バフチンの多声性・異種混淆，である。これらをふまえた「拡張性」は，認知的というよりも，「新しい物質的な対象，実践そして活動のパターンを生み出す学習の本来的潜勢力」とされ，〈図-1〉は「集団的活動システム」として展開されるものだとされている[95]。

---

[93] 尾関周二『増補改訂版　言語的コミュニケーションと労働の弁証法 ―― 現代社会と人間の理解のために ――』大月書店，2002。

[94] 芝田進午『人間性と人格の理論』前出，第 3 章。なお，芝田はソビエト人格心理学の動向に注目しつつ「科学的人格理論」の重要性を主張しているが，マカレンコやパブロフ，コスチュークなどの評価はあっても「活動理論」についてはふれていない（第 6 章第 3 節）。

ここであらためてエンゲストローム『拡張による学習』（1987 年）に立ち戻り，本稿の課題に即して，その活動理論の特徴と問題点を整理するならば，以下のようである。

第 1 に，「生産」= 活動システムの三角形は，マルクス『資本論』第 1 巻（1867 年）の「労働過程の単純な諸契機」（合目的的活動または労働そのもの［仏語版では〈人間の人格的活動〉］・労働手段・労働対象）に重なるということである。ただし，マルクスは「主体」ではなく「活動」レベルで捉えている。活動理論は，上記「理論的ルーツ」をふまえつつ，「生産」を「活動システム」として把握する際に，労働手段（「道具 artifacts」）と労働対象をシステム内に含み込み，それを「人格的活動」だと理解したということもできよう。マルクスにとって主体（「人格」）は本質的に歴史的・社会的存在であるが，ここでは歴史貫通的な実体的関係としての労働過程が考察対象である。ここで労働は，「人間と自然との間の一過程，すなわち人間が自然とのその物質代謝を彼自身の行為によって媒介し，規制し，管理する一過程」と理解されている（以上，下線は引用者）。

上記の「合目的活動 zweckmässige Tätigkeit」と「彼自身の行為 eigne Tat」との区別は活動理論（レオンチェフ）と共通だが，エンゲストロームは「活動 activity」一般として理解しているために，あらゆる人間活動に適用される反面，根源的な実体的関係である「人間と自然との物質的代謝，したがって人間の生活」の固有の位置づけは見られない。それは「対象 Gegenstand」における（労働の一般的対象としての）「大地」の固有性の位置付けや，労働過程と生産過程の区別がないことにも関わる。生産・消費と区別される廃棄・分解・再生過程の位置付けも不可欠である。これらは，地球環境問題と人間活動の関係が問われている今日，拡張的学習論のさらなる拡張を考える際に無視できない差異である。

第 2 に，エンゲストロームの言う「活動 activity」は，H. アレントがギリシャ古典時代をモデルにして提起した，「労働 labor」および「仕事 work」と区別された「活動 action」ではないということである。むしろ work を原型としながら，それを抽象化する一方，道具には記号（象徴や理論モデルを含む）を独自に位置付け，action に含まれる対人活動や協同活動および芸術・科学活動を加え，社会的実践としての側面を重視したたものだと考えられる。「行為の形としての技術」（三木清）のようなものが考えられているとも言えるかもしれない。この結果しかし，医療・ケア活動や教育訓練活動も重要な実践例として位置付けられることにもなる一方で，（疎外された）労働から「活動」への展開の論理を明らかにすると言う実践的・理論的課題をすり抜けてしまうことになった。

第 3 に，活動システム展開の動因をその基本矛盾（「交換価値と使用価値の矛盾」）の展開として理解していることである。人間活動のもつ基本的な内的矛盾は，「全体的な社会的生産でもありかつ多くの中の一つの特殊的な生産でもあるという二重性にある」，「個人の行為と全体的な活動システムとの間の衝突として矛盾が生み出される」，あるいは「根本的な矛盾は，分

[95] Y. エンゲストローム『拡張的学習の挑戦と可能性』前出，2018（原著 2016），pp.10，40–45。

業から生じる」とも言われている（同上，p.84）。しかし，「資本主義にあっては，矛盾は商品という一般的形態をとる」という理解を前提にして，「本質的な矛盾は，それぞれの頂点において，使用価値と交換価値が，相互に排除しあいながら，同時に相互に依存しあっているということ」であり，「活動の三角形のすべての頂点に特徴的」だとされている（p.88）。これはレオンチェフが，行動の動機，主観→活動→対象の循環運動をふまえた人格形成の過程を考察していく際に，その内的原動力は「主体と世界とが当初から二重に結びついている点，すなわちその結びつきが，対象的活動と交通によって二重に媒介されている点」にあるとしたことと対比されるべきことである。

その上でエンゲストロームは，①活動の三角形の各頂点内の交換価値と使用価値の内的葛藤，②各頂点どおしの間の矛盾，③中心的活動（図-1）と「文化的により進んだ中心的活動」との矛盾，④中心的活動と「隣接する活動」（対象―活動，道具―生産的活動，主体―生産的活動，ルール―生産的活動）との矛盾という展開を考えている。これらは，「内的矛盾は外的矛盾に外への表現を見いだす」（p.91-3）という関係において理解されている。本来「交換」過程の基本的矛盾である「交換価値と使用価値の矛盾」の拡張であるが，出発点としては，「交換価値」と「価値」，「商品の使用価値」と「物質」あるいは「固有価値」[96]の区別と関連も問われるであろう。もし，「価値（交換価値ではない！）と使用価値の矛盾」として捉えられていたのならば，商品の価値実体としての（具体的有用労働に対置されれる）「抽象的人間労働」へ，さらには「活動」の時間論的な分析に結びつけることもできたであろう。

いずれにしても，これらを踏まえた「実体ないし使用価値の論理」の展開が求められている。最近では，晩期マルクスの研究に基づき，マルクスは「資本の論理」に対して「素材の論理」あるいは「物質代謝の論理」を追求した「素材の思想家」であり[97]，「使用価値経済」への転換をはじめとする「脱成長コミュニズム」を提起する思想家であった[98]と評価されている。こうした動向を踏まえ，商品の使用価値と物・サービスの「固有価値」をも区別をしながら，実体的関係あるいは「使用価値」の展開論理が拡充されなければならないであろう。

そこで第 4 に，拡張的学習の展開は，「肺細胞的」モデルの展開による「抽象から具体への上向」としていることに注目しなければならない。それは「実体的で内容と結びついた弁証法」=「実体の弁証法」，「対象の発展，すなわちその歴史的な『生成』の論理を理論的に再生産することによって，対象の本質を把握する方法」であり，「拡張の論理」として「物質的な実践を再構築する人々の集団がかかわる社会的・実践的な過程」である（pp.309，315）とされ

[96] 固有価値については，池上惇『文化と固有価値の経済学』岩波書店，2003。資本主義，とくにアメリカ的生活様式のもとでの「使用価値」の問題，「物の使用価値」と「商品の使用価値」の基本的区別については，成瀬龍夫『生活様式の経済理論』御茶の水書房，1988，p.134-138。

[97] 佐々木隆治『カール・マルクス ――「資本主義」と闘った社会思想家 ――』ちくま新書，2016，p. 216-220。

[98] 斎藤幸平『人新世の「資本論」』集英社新書，2020，第 7 章。

ている。ここに拡張的学習論が提起される所以があるが，そこでは「学習活動 —— もしくは拡張的学習 —— とは，抽象から具体への拡張を学習すること」であり，「活動を生み出す活動」であるとされている[99]。「実体の弁証法」=「抽象から具体への弁証法」は，『拡張による学習』では（商品から始まるマルクス『資本論』ではなく）もっぱら G. W. F. ヘーゲルからの引用によって説明されている。しかし，「物質的（対象的）な実践」はヘーゲル弁証法を批判的に発展させたマルクスがとくに強調したことである。その理論は「認識主義から存在主義」への転換を強調している。「新存在論」や「新実在論」あるいは「新実存主義」や「新唯物論」が提起されている今日[100]，「実体の弁証法」に基づく「拡張的学習論」はいかにして可能であろうか。残されている課題である[101]。

本稿の視点からは最後に，拡張的学習論では，教育学に不可欠な「人格」論の新展開は見られないということを指摘しておかなければならない。前節でふれた活動理論第 2 世代のレオンチェフは，「人格」を生物学的・心理学的・社会学的水準の共存と理解し，人格形成の内的動力は主体と世界が「対象的活動と交通によって二重に媒介されている点」にある，「内的なもの（主体）は外的なものを介して作用し，このことによって自らを変える」といった提起をしていたのだが，エンゲストロームはそれらを発展させることはなく，日本での活動理論＝拡張的学習論においても人格論が欠落している[102]。

もっとも，「活動システム」を「人格システム」そのものだと主張するならば，話は別である。エンゲストロームはさらに，「主体は移行しつつある存在であって，個人的主体から集団的主体へと発展する，過渡的な存在」であり，たえまない創造である人間活動は，（図-1 で示した）「上部の小三角形だけに還元することはできない」（pp.149，168）と言っていた。そうした展開を視野にいれた「主体」=「人格」論が求められているのである。

エンゲストロームは最近，あらためて拡張的学習論は「学習のまさに主体が孤立した個人から集団やネットワークへと転換していく学習プロセスに焦点をあわせている」ことを強調している。そのことが逆に，個人的＝人格的「主体」に立ち入った検討をしないことにつながっているのかも知れない。エンゲストロームが「人格」についてふれるのは，むしろ「対象」にかかわってである。すなわち，「対象は，解釈，人格的な意味付与，そして社会的変革を誘う」ものであり，「歴史的に進化する活動システムの一般的な対象」と，「ある時点の付与の行為において特定の個人に対して現れる特殊な対象」を区別する必要性を主張する（下線は引用者）。そして拡張的学習論は，一方で，「上へ，そして外へ」すなわち「複数の学習システムが相互に連結する場やネットワーク」へ，他方で，「下へ，内へ」すなわち「主観性，体験すること，

[99] エンゲストローム『拡張的学習の挑戦と可能性』前出，p.142。
[100] 河野勝彦『実在論の新展開 —— ポストモダニズムの終焉 ——』文理閣，2020，M. ガブリエル『新実存主義』廣瀬覚訳，岩波新書，2020（原著 2018），など。
[101] 人格論に即しては，さしあたって，拙著『主体形成の教育学』前出，第 4 章を参照。
[102] たとえば，山住勝広『拡張する学校』前出。

人格的な意味付与，情動，身体化，アイデンティティそして道徳的コミットメントの問題に向かっていく」と言う。そして，分裂しかねない両者の方向に橋を架け，統合していくための理論的・実証的研究を「今後の挑戦」の課題としているが，後者の方向に人格論の展開があるであろう。彼は，拡張理論の最も重要な成果は「エージェンシー，すなわち自分たち自身の活動システムを形成しようとする参加者たちの能力と意思にある」とも述べている[103]。

このようなエンゲストロームの「人格」の位置づけは，L. セーヴの人格論との差異としても注目されよう。セーヴは，商品の矛盾を「交換価値と使用価値の矛盾」からさらに「抽象的・人間的労働と具体的・有用労働の矛盾」まで遡った。そして，抽象的人格と具体的人格の矛盾，さらに具体的活動 —— 抽象的活動，そして部門Ⅰ（力能形成）—— 部門Ⅱ（社会的活動）が交差する 4 象限から成る「全体的活動」を「現実的な時間使用のトポロジー，すなわち資本主義的諸関係内部での人格の下部構造」とする仮説を提示していた。「人格心理学」的視点から「現実的な生活記録の科学」を構築しようとしたセーヴの人格論を，人間の本質は「社会的諸関係の総体」であるという前提に基づく「人格の中心外在化」（個人と社会的諸関係の「併存構造」）論，人格論の「基本概念」（所作 acte，力能 capacite，欲求）とともに教育学的に展開することは残された課題となっている[104]。その仮説はしかし，今日の社会を「抽象（的時間）の支配」として捉える社会理論[105] を再構築する上でも，実践的課題ともなっているワークライフバランス問題を時間論的視点からアプローチする際にも重要な提起だったといえる。次稿であらためて取り上げることにしよう。

以上でみてきたことを視野に入れつつ，教育学は〈図-1〉の「主体」を近現代的「人格」と理解することから出発することが再確認されなければならない。その人格（実体・本質・主体の統一）に不可欠な「実体としての人格」を位置付け，存在論・関係論をふまえた過程論的視点に立つことによって，レオンチェフの心理学的提起を学習論的に具体化する「活動システム」の三角形（そしてセーブ人格論の「基本概念」も）を教育学的に位置付け直すことができるであろう。その基本方向は前掲〈表-3〉の右半分に示したとおりである。レオンチェフのいう「対象的活動」は自己実現過程，「交通」は相互承認過程として人格論的に位置付けられ，それらを意識的に統一する過程が主体形成過程として理解されている。教育学的視点から捉えたそれらの具体的展開過程は，教育の基本形態論をふまえた実践論の展開をとおして分析されるべきことである[106]。

---

[103] Y. エンゲストローム『拡張的学習の挑戦と可能性』前出，pp.45，75，79。下線は引用者。

[104] L. セーヴ『マルクス主義と人格の理論』大津真作訳，法政大学出版局，1978（原著 1975），pp. 213-214，404，502。

[105] たとえば，M. ポストン『時間・労働・支配』白井聡・野尻英一訳，筑摩書房，2012（原著 1993），横田英一『ネオリベラリズムと世界の疑似 —— 自然化』梓出版社，2016，など。

[106] 教育の基本形態論と実践論については，拙著『新版　教育学をひらく』前出，第 3 章および第 5 章を参照されたい。

おわりに　── ポスト・コロナの「主体的人格」形成へ ──

以上，本稿ではSDGs時代の「創り手」=「主体人格」を議論するための前提として，これまでの人格論を再検討してきた。いま，なぜ人格論が問われているかから始めて，本稿では最も正面から人格論を展開すべき教育学の領域の諸理論を中心的に取り上げた。とくに，「人格の完成」あるいは「人格の全面発達」を目的としてきた戦後教育学，ソビエト教育学（心理学）あるいはマルクス主義教育学における人格論，中でも活動理論における人格論を吟味してきた。その結果，Ⅰで見たように，実践的あるいは法学的には人格論新展開の必要性は増大してきているが，Ⅱで見たように，とくにソビエト型社会主義が崩壊した1990年代以降の教育学においては人格論そのものを正面から取り上げることはなくなり，教育政策では道徳主義的人格論が強調される一方で，学界動向においては人格論が分散化し消失しかかっている傾向を確認した。

もちろん，現場の教育実践に寄り添う教育学の個々には今日参考にすべき人格論にかかわる研究も見られた。それらは，人格的諸能力を捉える重点を「認識能力から，自己意識化を経て，主体形成の方へ」と展開し，「発達の教育学」から「主体形成の教育学」への発展が現代的課題となってきている。そうした中で，最近では「変革的主体性」（佐貫浩）を強調する人格論の提起もなされてきている。新たな「主体的人格」論の展開が必要である。Ⅲで検討した「社会的実践としての学習論」=「活動理論」とくに「拡張的学習論」の人格論的拡充にそのひとつの発展方向が考えられる。しかし，コロナ危機の現状をふまえるならば，これまでの人格論は，さらに広い視野から飛躍的に拡充されなければならない。

SDGs時代の今日，Ⅰでふれたカントの人格論から学ぼうとするならば，国際連盟の先駆的提起とされる『永遠平和論』（1795年）に見る「世界市民（公民）」形成の提起をどう発展させるかという課題がある。それは，教育基本法（1947年）の前文「民主的で文化的な国家を建設して，世界の平和と人類の福祉に貢献」するという理想の実現を「教育の力」によって果たすべく，同法第1条で規定した「人格の完成」に始まる「教育の目的」を今日的に発展させるものであると言える。「世界市民」形成は，人間として「平和に生きる権利」を実現するために，あらためて追求されるべき基本的課題である。カントが主張した国際的連帯の必要性は，とりわけコロナ危機下の現状が示しているとおりである。

そのためにはもちろん，覇権主義的国家間の対立をはじめとする国家間競合をふまえ，カントがなお抱えていた西欧中心主義・個人主義や男女差別，民族的偏見などの克服が必要である。しかし，「理性の使用を旨とするところの自然的素質が余すところなく開展するのは，類においてであって，個体においてではない」とし，「人間の自然的素質としての非社交的社交性」の経験を通して「各自の自由が他人の自由と共存し得るような社会」に向けて，「全人類のなかに完全な公民的（市民的）連合を形成せしめる」「自然の計画」を実現するというカントの構想[107]は，「人新世」が話題にされる一方，グローバル市民社会の形成が進みつつある今

日，あらためて検討すべき課題となっている。それこそ，「はじめに」で述べたように，SDGs 時代の「持続可能な発展のための教育（ESD）」で問われていることであり，「GCED プラス ESD」というグローカルな世代間・世代内連帯の視点に立った市民性教育の展開が求められている[108]。

あらためて，「市民性教育 citizenship education」の再検討が必要である。政治教育・市民性教育が欠落してきたと言える戦後日本の学校教育，省庁職掌分担で「公民教育」を担当し，「公民」館を中心施設としてきた戦後社会教育の総括もなされなければならない。18 歳選挙権を契機としてにわかに喧伝されてきた「主権者教育」「市民性教育」や道徳教育の教科化，高校必修科目「公共」などの実質も吟味されなければならないであろう。

そこでは，民主主義のあり方が問われよう。権威主義的ポピュリズムと「ポスト真実」，忖度行政と同調主義・自粛警察など，「民主主義の下での民主主義の危機」が問題にされている今日，それは喫緊の課題でもある。民主主義は，人権と主権，自由権と平等権，人格論にかかわっては「公民」と「市民」を実践的に統一する運動である。具体的には，現代国家（法治国家・社会国家・企業国家・危機管理国家・グローバル国家の重層構造），グローバル市場と多国籍企業・国際金融資本，そして「災事便乗＋祝祭」型資本主義の展開，とくにデジタル社会化の中で，現代的民主主義の理論と実践の発展を考える必要がある[109]。

当面する課題としては，コロナ禍で生まれた新たな貧困・社会的排除問題への対応がある。これまでに「労働と生活と学びの場」から排除されている，あるいは排除されがちなあらゆる階層の人々が，人格として自立する上で必要な連帯権，環境権，アイデンティティの権利，移動の権利などが提起されてきた。Ⅰでふれたように，「現代的人権」の展開に伴う人格権（自己教育・相互教育権を含む）の展開論理を解明しなければならない。〈表-1〉を拡充し，「排除と包摂の弁証法」をふまえた人格論の新展開が必要である。デジタル社会化と「ポスト真実」が同時進行する中で，誰もが「知ること to know」と「なすこと to do」，さらに「人間として生きること to be」と「ともに生きること to live together」を学ぶことを通して，「ともに包容的でエコロジカルな世界をつくる」ことを進める学習実践を推進することに，教育の今日的役割がある。

将来社会への方向を明確にするためには，ボトムアップで世代間・世代内連帯の「生涯教育計画」づくりを進める理論と実践が必要である。計画論は教育学・社会教育学の最も弱い環であるが，地域教育計画づくりの実践は地域住民（子どもを含む）が集団的に「自己教育主体」

---

[107] I. カント「世界公民的見地における一般史の構想」『啓蒙とは何か』篠田英雄訳，岩波文庫，1974（原著 1784），pp.26，30，32，45。

[108] 拙稿「市民性教育と児童・生徒の社会参画」前出，「新グローカル時代の市民性教育と生涯学習」前出。

[109] 拙著『「コロナ危機」を克服する将来社会論 —— 楽しく，やさしさへ ——』筑波書房，2020，とくに序章を参照されたい。

となっていくプロセスである[110]。第Ⅲ期教育振興基本計画が前提とする「Society5.0」構想，具体的には総務省「自治体戦略 2040 構想」を受けた中教審答申「人口減少時代の新しい地域づくりに向けた社会教育の振興方策」（2018 年）や，中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」（2021 年）などと異なり，「地域づくり教育」の一環として，地域住民と自治体が内発的に策定する計画づくりが求められている。

Ⅲで取り上げた Y. エンゲストロームは，「拡張的学習」は「活動を生む活動」であり，「いまだここにないものを学ぶ」活動であると言う。ポスト・グローバリゼーション＝新グローカル時代の今日，東日本大震災と新型コロナ危機の経験の上にたった将来社会は，どんなかたちであれ「持続可能で包容的な社会」であることが要請され，その「創り手」＝主体的人格の育成が課題となっている。

学校教育における「主体的人格」形成は，2015 年の「学習指導要領」部分改定によって生まれた「特別の教科　道徳」に政策的に焦点化されている。その「道徳科」は 4 つの視点，すなわち主として①自分自身に関すること，②人との関わりに関すること，③集団や社会とのかかわりに関すること，④生命や自然，崇高なものとの関わりに関すること，に大別されている。自分自身と自然・人間・社会のあり方全体にかかわる人格形成が提示されているのである。具体的政策で進められている徳目主義的教育とは異なり，近現代の人格教育としての道徳教育はほんらい諸個人が「より善く生きるため」のものであり，今日的には〈表-3〉で示した人格的活動（自己実現と相互承認の実践的統一としての主体形成）の積み重ねによって，「自分らしく，人間らしく，ともに生きる」ための価値判断と価値選択を自己決定できるような自己教育主体となることを援助・組織化する教育実践である。①から④の全体に対応する「創り手」形成は，「道徳科」に限らず全教科・課外活動・学校外活動の全体をとおして具体化されるものであろう。

「コロナ危機」の現段階で，教育学のアルファでありオメガである「人格論」は，以上のような諸課題に取り組むことが展望できるようなものとして新展開されなければならない。本稿は主として教育学的アプローチからの人格論の課題を検討してきたが，それらをふまえた上で，あらためて市民社会の学＝社会科学における人格論が吟味されなければならない。次稿の課題である。

---

[110] 拙著『現代教育計画論への道程』大月書店，2008，同『増補改訂　生涯学習の教育学 ―― 学習ネットワークから地域生涯教育計画へ ――』北樹出版，2014，終章。