

# 高度成長期の生涯教育論に対する持田栄一の論駁

吉田直哉

大阪公立大学

## Mochida Ei-ichi's Critical Thought on Lifelong Integrated Education

Yoshida Naoya

Osaka Metropolitan University

**抄録：**本稿は、教育行政学者・持田栄一が1970年代に提示した「生涯教育」論に対する論駁を検討し、そこで彼の近代公教育批判という主題が反復されていることを明らかにする。生涯教育論に対する持田の批判は、近代公教育の前提にある「家庭教育中心主義」への批判を前提としている。そして、現代資本主義社会において脆弱化した家庭教育を、独占資本の主導下において、福祉国家が代替し再編・制度化しようとするところに、教育の全面化としての生涯教育が提起されていると断ずるものであった。

**キーワード：**ラングラン、人的資本論、ハヴィガースト、ブルナー、早期教育

### 1. 「教育爆発の時代」における生涯教育論

本稿では、教育行政学者・持田栄一（当時東京大学教育学部教授。1925～1978）が、1970年代に発表した生涯教育論に対する論駁を検討し、彼の近代公教育批判というテーマがそこにおいて明瞭に表現されていることを確かめる。持田が1970年代に入って批判的に検証した「生涯教育 lifelong integrated education」という概念は、1960年代中盤に登場したものである。1965年12月、パリで開催されたユネスコの成人教育推進国際委員会において、フランスの教育思想家であったポール・ラングランは、生涯教育に関する議論の活性化を訴えた。彼の所論は「生涯教育について」という論文として発表され、本論文は1967年には早くも邦訳されている。1971年の中央教育審議会答申（四六答申）は、学校教育の総合的な拡充・整備のための基本施策について提案する中で、「生涯教育の観点から全教育体系を総合的に整備」することの必要性を強調していた。

当時の日本は高度経済成長（1955～73年）の只中にあり、農業・水産業などの第一次産業から、製造・運輸などの第二次産業への構造転換が急速に進み、農村部から都市部への人口移動が加速していた。学校教育では、中学校・高等学校の学習指導要領において教育内容の現代化がうたわれ、普通科高校より、商業・工業高校など、産業と直結する職業科高校の拡充が進められていた。地方国立大学では、理工系・社会科学系の学生増が図られていた。高度経済成長期の日本では、産業界を支える技術者と熟練労働者の育成が学校教育の機能として認識され、そのことが、旧来の学校教育の制度およびカリキュラムを刷新して、産業の発展に直結する科学技術の高度化に対応することの必要性を生んでいると捉えられた。

さらに、同時期の日本は、終戦直後の数年間に出生した第一次ベビーブーム世代（団塊の世代）が、中学校・高等学校に進学する時期に当たり、高等学

校・大学への進学率が飛躍的に上昇すると同時に、進学をめぐる競争、いわゆる「受験戦争」が激化していた。高度経済成長期は、まさに「教育爆発の時代」だったのである（尾崎 1999：206）。

戦後日本において、生涯教育論は、主に社会教育・成人教育分野の議論として受けとめられたが、持田は単に社会教育の一形態として生涯教育を位置づけるのではなく、1970年代の日本の教育を考えるうえで、極めて重要な核心的テーマとして、生涯教育論を捉えようとしていた（持田編 1971：8）。つまり、1960年代から一貫して近代公教育批判を主要な研究テーマとしていた持田は、生涯教育の中に、近代公教育を突き動かしていた様々な要因が流れ込み、それが融合されつつあると捉え、それを批判しようと試みたのである。近代公教育批判をライフワークとしてきた持田の理論は、「生涯教育論にまで発展したことによって、教育の総体を対象とする総合的・包括的な理論体系になった」と評されている（宮坂 2005：3）。

なお、持田は、保育所における保育と幼稚園における幼児教育の総称として、「幼年期教育」という語を用いているため、本稿でもその表記に従う。

## 2. 「福祉国家」の変容と生涯教育論の台頭

持田は、1960年代後半を画期として、国家の「福祉国家」化が進み、教育政策が転換したとみている。ここでの「福祉国家」とは、資本主義の発展形態である「国家独占資本主義」を前提とする国家の理念であり、「資本の所有関係を前提にしたまま、「管理通貨制度等々、国家権力を発動することによって恐慌—資本主義の一般的危機を回避する手段が講ぜられ、「社会化」措置がとられる体制」（持田 1976：58）のことである。「福祉国家」は、個人の生活の様々な局面にまで、積極的に介入していこうとする。

1950年代後半から60年代にかけての「福祉国家」の教育政策は、「教育投資論、マンパワー論に基礎をおき、ハイタレント養成を主要な課題とし、経済主義的傾向がよかつた」。ここでいう「ハイタレント」とは、高度の技術的知識と思考力、管理能力や情報処理能力を備えた、産業界はじめ各界において主導的な役割を果たし、経済発展をリードする、ご

く限られた少数のエリート的人材のことである。経済的価値を創出する一部のエリートの育成に注力していた1950年代に対して、1960年代後半以降、エリート育成という経済的価値に、「社会的文化的需要を加味」するという傾向が生じる変化がみられた。「福祉国家」は、単なる経済的価値に解消されない文化的価値を重視し、国民個人の文化的・社会的なニーズまでを満たそうとするようになったということであり、そのニーズの主体は一部のエリートに限られず、広く国民一般にまで拡大して捉えられるようになった。そして、70年代においては、「福祉国家」は、国民の文化的・社会的需要を充たすことを重視し、「人間主体の主体性と自主性を保障」することを目指し始めた。そのような意図が、教育論として明確な形をとったのが生涯教育論であった（持田 1976：77）。

持田によれば、生涯教育論といわれる教育構想は、「人間の生涯において水平垂直に分化された形で散在している各種の教育機会を統合 integrate しようとする」ものである（持田編 1971：12）。水平方向への分化というのは、同一年齢における教育の機会の分化のことであり、垂直方向への分化というのは、幼年期から学童期、青年期、壮年期というように、年齢段階ごとに教育場面を分化させることである。これら二つの意味での教育機会の分化を「統合」するのが生涯教育であると持田はみた。すなわち、①幼児期から老年期までのライフステージの各段階における教育の統合、②同一年齢段階における家庭教育、社会教育、学校教育の統合、③全ての段階における専門教育と一般教養教育の統合、という三つのレベルの統合をめざすものであり、それら三つのレベルが更に生涯教育という大きな理念のもとに統合されることが目指されていた（持田編 1971：13）。

生涯教育論は、教育と学習を学校という枠から解放し、「余暇と労働との関連で人間活動の全領域にまで拡大する」ことを課題とするものであるから、教育と学習の時期は、児童期や青年期にかぎられるわけではなく、幼年期や壮年、老年期をふくむ全生涯にわたる。したがって、ハヴィガーストが提起しているように、ラ

ライフサイクルの各段階の生活と教育の課題を系統化することは、生涯教育論の重要な課題の一つだといわなければならない。(持田 1976 : 27)

個人が生涯にわたる順調な発達を実現するためには、人生の各段階で、達成すべき課題が複数あることを提唱した教育心理学者ロバート・ハヴィガーストのように、ライフサイクルを前提として教育を構想するにあたって、人生の各段階が「絶対であり平等である」という立場に立つことになる。つまり、学童期だけが重要であるということにはならず、幼年期も、成人期、老年期も、それぞれの段階がライフサイクルにとっての独自の意義、重要性を有するということになる。それゆえ、順序性をもって展開されるライフサイクルのそれぞれの課題に適合する教育を保障していくことが人間完成のプロセスだと、生涯教育においては考えられることになる(持田 1976 : 94)。

生涯教育は、文字通り、学童期、青年期の学校教育に限られていた教育機会を拡大し、普遍化しようという志向を有するから、学校教育以外の、いわば陰におかれてきた教育の場にも焦点が当てられることになる。「生涯教育論においては、いままでの教育が、後期中等教育や高等教育に傾き、しかも学校教育がその中心であったことを批判し、誕生から死にいたる全生涯にわたる教育を、家庭・学校・社会にわたってシステム化することが意図されている」(持田 1973 : 134)。例えば、生涯教育論においては「幼児教育のように、いままで陽のあたらなかつた教育段階の教育が振興されることとなる。しかし、それが現実に意味するものは、幼稚園、保育所の「小学校」化であり、幼児教育施設までがインストラクション(知的教授)の場として、マンパワー形成の一翼をになわされる」(持田 1973 : 135)。つまり、生涯教育が、「マンパワー」、すなわち人的資本の開発を究極的にめざすものであるかぎり、幼稚園、保育所も、その目的に沿った位置づけを与えられることになる。その端的な表れとして、保育政策の重点は、「マンパワー形成という観点からいってもっとも投資効果の多い五歳児におかれている」(持田編 1971 : 32)。幼年期教育の振興は、高年齢

児のみを対象とした、小学校への就学準備としての「教育」に矮小化されてしまうのであり、乳児保育を含めた低年齢児保育への軽視は続く(持田 1973 : 135)。「大脳生理学や認知心理学等が進歩し、人間の成長発達にとって環境が重要な役割を果たすことが明らかになるにしたがって、0歳のときから系統的組織的な教育を与えることが必要なことになった」(持田 1976 : 98)にもかかわらずである。

つまり、生涯教育論の中では、高度化した資本主義社会を支える「マンパワー」の育成という、近代における学校の「本質機能そのもの」については問いなおされることはない(持田 1973 : 135)。言い換えれば、生涯教育というのは、教育を労働力養成のために「最適化」する、つまり、個人の生涯の全局面を見透して、能力開発のタイミングを適時化することが目的だというのである(持田編 1971 : 27)。生涯教育論において、幼年期教育を促進しようとする「幼児能力早期開発」論は、生涯教育の一環として幼年期教育を位置づけ、教育を市民個々人の「私事」と位置づける能力主義的教育システムをそのまま維持しながら、全ての幼児に系統的教育を保障しようとするものである(持田編 1975 : 61)。それゆえ、能力主義を前提とする資本主義社会の矛盾そのものを乗り越える発想は、そこからは出てこない。つまり、生涯教育は、資本主義システムを保守・維持しようとする政策なのである。

生涯教育論の保守性は、それが、「体制」の側から、すなわち国家によって「上から」図られている点から生じていると持田はみている。「生涯教育の構想は、技術革新と情報化という現代的状況に対応するため、労働—意識的生活活動・生活実践のなかにおける自主的自己形成の要求を体制側が「上から」組織化しようとするもの」(持田編 1971 : 13)にほかならない。

それゆえ、生涯教育を、「教育を受ける権利」を一生にわたって保障するものとして「バラ色」だと肯定的に捉えるリベラルな所論は誤っていると彼は考える(持田編 1971 : 14)。生涯教育を肯定するような論においては、生涯教育を通して、人間が他者と交流し合いながら、自己決定の一連の過程として自己変容を遂げていくという主体性が見落とさ

れている。この問題点は、持田が近代教育そのものの特質として見いだしていた、教育の受動性の問題と重なり合っている。

近代教育の現実においては、教育は学習主体が将来一定の生計を営んでいくのに必要な知識と技術を伝授するものと考えられ、かれ等の意識的生活活動、そのなかでの自主的自己形成からきりはなされてつねに「あたえられる」もの「うける」ものとして理解される。そして、この点と関連して、学校は自主的自己形成のための生活共同の場というより知的教授の場となり、そこで習得した知識と技術の量と質がそのひとの生涯の所得と社会的地位を規定するという体制がつくりあげられた。(持田編 1971: 23)

持田によれば、生涯教育の実現は、「国家」に主導された近代教育の理念が、全個人の全生涯にわたって貫徹することを意味している。

生涯教育はいままで個人の私事に委ねられていた領域を教育的に組織しようとするもので、この意味において、生涯教育が組織化されていくことはそれだけ教育が社会化されていくことでもあるが、しかし、それは同時にいままで私的なものとして国家権力の介入を許さなかった教育領域にまで国家が介入し、教育を国家が文字どおりトータルに支配する体制を確立することを意味している。(持田編 1971: 36)

生涯教育という形で「国家」が介入し、その支配を貫徹する際に取りこもうとしている「私事」「私的な領域」とは、家庭のことである。次節においては、持田の家庭論を詳しく見ることによって、「国家」による教育的支配の貫徹として生涯教育を捉える彼の認識の背景にあるものを明らかにしてみたい。

### 3. 近代思想としての「親の教育権」への批判

「教育は私事である」というテーゼの前提には、「家庭は私的領域である」というテーゼがある。家庭において行われる教育を、教育の原点と見なし、それを権利だと主張して、外部からの介入を防ごうと

するところに、「親の教育権」思想が生じた。持田によれば、子どもを教育する親の権限が権利であるという認識が生まれたこと、つまり「親の教育権」が自覚されたことは、近代の所産である(持田 1973: 20)。

近代的な「親の教育権」は、まずは啓蒙主義的自然権として自覚された。つまり、国家に先立つ(「自然」に与えられた)ものとして、親の教育権が自覚され、そのことが、子どもに対する親の教育的なかわりの重要性を意識化させていった。その後、近代国家が法治国家として成熟していくのに伴って、「親の教育権」は「法実証主義的」に理解されるに至った。それゆえ、「親の教育権」とは、教育に関する実定法の中で明文化されることで保障されている力・行動範囲だというように考えられるようになる(持田 1973: 22)。つまり、法に明文化されていない内容は、親の教育権とは認められないと考えられるようになったという。このような法実証主義的立場—実定法に基づいて権利を捉える—に立って「親の教育権」を捉えると、「教育についての親の本質的要求であっても、教育実定法制上明文化されていないものは「教育権」にはふくまれないこととなり、所論は、必然、現状肯定的となり、教育の改革と変革論に発展しない」(持田 1973: 25)。つまり、現在の法、実定法を乗り越える親の「要求」は、「権利」としては認められないことになる。その場合の親の教育権は、あくまで、現在の実定法である教育法に基づく既存の教育制度を保全するような働きしか持たないであろう。

つまるところ、近代の資本主義社会においては、「人権」としての教育権は、「私的個人各人が自らをマンパワー＝労働力商品として自由に形成すること」を保障するものにすぎない(持田 1973: 27)。持田が、「マンパワー＝労働力商品」形成としての教育を批判するのは、本来、人と人とのつながりと交流の中で営まれるはずの教育が、原子(アトム)的な個人々に分断されてしまうと考えているからである。彼はいう。「近代市民社会—資本主義経済社会の現実においては、本来社会共同の仕事であるべきはずの教育が市民各人の「私事」とされ、人間の教育がマンパワー＝労働力商品の形成として現存する。かくて、教育は、生活的実践のなかでの自主

的集团的自己形成を助長し子どもの能力を未来に向って全面的に開花させる営みというよりは、マンパワー＝労働力商品たるに必要な一面の能力を形成するために一定量の知識と技術と道徳を能率的に伝授し習得させることとして立ちあらわれることになる」(持田 1973 : 28f.)。

法実証主義的な教育権論に対して、親の教育権を「人権」として「人類普遍の価値を公的に表明したもの」とみて、それを「歴史と時代を越えて普遍的に存在する絶対の価値」とみる「啓蒙主義的自然法主義」は、一定の「現実変革性」を有していると持田は認めている(持田 1973 : 26)。しかし、近代初期に生まれた啓蒙主義的な教育権論も、資本主義社会の中ではイデオロギッシュな性格を帯びてしまう。「近代」において、「親の教育権」といわれるものは、子どもに対する私的扶養義務との引きかえに、子どもの成長発達を親が私的に撰択し占有する自由をみとめたもので、それを子どもへの親の情愛という人類普遍の要求とからめて語るところにその特色がある」(持田 1973 : 29)。つまり、自然権的な親の愛情を称賛する啓蒙主義的な教育権論は、近代の資本主義社会の中では、親による子どもの「占有」を正当化するレトリックになってしまうというのである。

そもそも、持田にとって、近代における「人権」とは、市民社会を基礎としたブルジョワジー(市民階級)としての独立的・私的個人を統合するために、彼らに共有される「人間の本質的属性」だと主張された、抽象的な理念にすぎない(持田 1973 : 27)。全ての人間が有する普遍的な「権利」という観念的な共通項が設定されてしまえば、個人をバラバラに分断するという資本主義社会の現実が覆い隠されてしまうと持田はいうのである。

近代教育を支える根本思想を、持田は「家庭教育(保育)原則主義」と呼んできた。すなわち、子どもの「教育をうける権利」を保障する第一次的責任者が「親」であって、「家庭教育」こそが教育の基本・基盤であり、「公教育」はそれを補完するものにすぎないという思想である。家庭が愛情に溢れ、社会から独立した場であり続けているという信念がそこにはある。「家庭は情愛の場であり、社会的諸矛盾からは隔絶された人間「自由」の砦だ」という認識がある。

さらにそこには、家庭教育は「私」的なものであり「私」的なものこそ美しいものであり価値あるものだとする考えがひそんでいる」(持田 1973 : 142)。家庭を称揚する立場は、それが私的であるがゆえに、家庭への行政権の介入を拒む際の論拠となっていた。しかし、教育行政の介入を家庭が拒むことは、既に家庭の間に生じている格差を放置し、家庭が内に抱える問題を悪化させてしまう。

従来、家庭教育は私的なものと考えられていたため、これに関し教育行政当局が振興策を講ずることはタブーとされて来た。しかし、それによって招来されたものは、家庭教育の崩壊状況であり、そこにおける著しい格差と不均衡である。そこでは、教育に対する教育行政を制限し「親の教育権」と「家庭教育の自由」を尊重すること自体が、現実には差別と格差を助長し教育機会の不均衡をもたらすという意味で階級性をもっている。(持田 1973 : 146)

当時の教師たちに広く支持されていた「国民の教育権」論における教師の「教育の自由」は、「親の教育権」から派生するものとしてとらえられていた。つまり、教師は、親から教育権を託されることにより、親の代わりに「教育の自由」を行使できると考えられたのである。「親の教育権」と並んで教師の「教育の自由」論が発掘され、教師は真理を代弁する「専門職」として位置づけられ、教育をすることは彼等の固有権限と考えられるようになった」(持田 1973 : 23)。

ところが、既にみたように、「近代において家庭といわれ学校と呼ばれる組織は、けっして現実の社会から独立した自由の砦ではなく、それ自体、資本主義社会を構成する一単位として、その労働力再生産の一翼を担うもの」にすぎない(持田 1973 : 34)。さらに、持田のみるところ、近代以降の資本主義社会において、あるいは近代教育の現実においては、「家庭教育優先」の原則にもかかわらず、「家庭教育」は現実には崩壊している(持田 1973 : 31)。それゆえ、「家庭教育」を不可侵の基盤として、教育を構想することは既に困難になっているというのである。それゆえ、現代の「福祉国家」においては、家庭保

育と施設保育という両軸のうち、施設保育の機能が拡大されていく。「福祉国家」が是認する「近代保育の原則」のもとでは、「つねに幼児個人の権利と幼児全体のそれ、親権の尊重と国家公共団体による助成、家庭保育と施設による保育の二元体制が前提とされながらも、そのなかで、後者〔施設による保育〕の此重が<sup>3</sup>つよめられていく傾向がある」（持田 1968：65）。

持田のみるところ、生涯教育とは、独占資本主義社会の矛盾に対応しようとする「福祉国家」の政策であった。「独占資本主義」とは、19世紀の産業資本主義における自由競争をへて資本の集中が起こり、少数の巨大独占企業が出現してヘゲモニー（指導権）を確立した資本主義の段階のことである。この独占資本主義の段階においては、対外戦争や長期不況などの経済危機を管理し乗り越えるために、国家による政策的な介入が大規模になされるようになる。さらに、この段階で、国家と独占資本とが融合した体制を、一般に「国家独占資本主義」という。持田のいう「福祉国家」とは、まさに国家独占資本主義下において、独占資本が国家の機構を取りこみながら成立した国家のことであった。

現代の「福祉国家」の政策には、「近代市民社会における私的自由の秩序に対し一定程度の「改良」を加え、「社会化」しようとする志向がみられる」（持田 1976：60）。「福祉国家」は、「福祉」の名目で、従来行政権の範囲外だと見なされてきた私的な領域に積極的に介入する。ただ、その福祉的介入は、あくまで国家の「秩序維持」のためになされるものにすぎない。

資本が独占化する過程で、教育を私的なものとして理解し私的自治によって運営することの限界が明らかとなり、その限界を超越することの必要が総資本の利益を保障し資本主義の総体制そのものを安定化していくためにも必要なことが明らかとなるにしたがって、国家は教育事業につよいヘゲモニーを振うこととなり、教育に対する国家の支配は従来の「秩序維持作用」に加えて「国民福祉の助長」機能を行なうこととなった。（持田編 1971：24）

「福祉国家」による私的領域への介入としての福祉は、それが権利論と結びつくことにより、全国民へと拡大され、普遍化されていく。

従来、福祉と呼ばれるものは、社会的弱者救済を目的とし、対象も機能も限られていたのであるが、その後における社会進歩とともに人権思想が拡大し、一方、市民生活が向上するのに相伴って、福祉の対象は経済的貧困者に限られず、身体欠損者や労働婦人、幼児、児童、老人までを含むようになり、また福祉の機能も物的生活の保障から精神生活にまでおよび、人間の全生活を覆うようになっている。（持田 1976：203）

福祉の普遍化に先立って、教育は既に普遍化され、全ての国民に開かれていた。近代公教育としての「親・教師の私的責任の体制は「上から」「国家」を主体として「社会化」され「共同化」」（持田 1973：36）されることによって、近代公教育制度が成立するのであるが、この近代公教育は、「教育を受ける権利」が実現するなかで普遍化していった。福祉国家の発展に伴い、福祉が普遍化していくと、普遍性を理念とし、先行して普及していた教育との「重畳」、つまりオーバーラップが進んでいくことになる（持田 1976：205f.）。

独占資本主義社会において顕在化した矛盾をとらえ、生涯教育という形で、国家は家庭教育と学校教育を「上から」統合し、再編成しようとしていると持田はいうのだが、それは資本主義社会を変革することにはつながらないという。持田が唱えていたのは、近代資本主義社会の変革を、市民共同体のネットワークによって実現しようとする、いわば「下から」の変革論であった。「下から」の変革は、学校教育を資本主義社会に適合させようとして「改良」しようとする、国家主導の「上から」の改革と、厳しく対立しあうものなのであった。

#### 4. 生涯教育論における「幼児能力早期開発」論

生涯教育論において、幼年期教育は重要な意義を与えられている。生涯教育論においては、「これまで教育の『適期』と考えられていた時期が実は適期で

はなく、ほんとうの『適期』はもう少し早い時期にある」という認識に基づいて、早期教育としての幼年期教育が重視されていた（持田編 1975：12f.）。例えば、ヴァイオリンの早期教育の実践論として知られる「スズキメソッド」の提唱者であった鈴木鎮一ら、「幼児能力早期開発」を主張する実践家は、「人間の能力がけっして先天的に固定されたものでなく、教育と環境によって後天的に開発されるものだ」という前提のもとに、教育主体の側から適時に適切な「教育的働きかけ」を加えることが必要だと考えている（持田編 1975：20）。ソニー創業者であった井深<sup>まさる</sup>大が『幼稚園では遅すぎる』を刊行して、3歳以前の早期教育の重要性を訴えたのは1971年のことであった。

早期教育としての幼年期教育の促進を訴える論を、持田は「幼児能力早期開発」論と呼ぶ。それは、「従来、「早教育」、「才能教育」という形で一部の英才児を対象とし、私的にあるいは公教育においては例外的な部分としてすすめてきた実践を、1960年代、新しい学習理論とともにマンパワー論—生涯教育論とかかわって、すべての幼児に拡大し、そのような視角から、いままでの幼児教育のあり方を問いかえし改革し、0歳から何らかの系統的組織的な教育を保障しようとする志向の総体」として定義されている（持田編 1975：11）。持田によれば、「幼児能力早期開発」論は、必ずしも新しく登場してきたレトリックではなく、「1960年代以降、技術革新と情報化の波濤のなかで、社会主義国家においては、すでに一般化している、すべての子どもに0歳からの系統的教育を用意するという体制を、自由主義国家の「政策」として「上から」保障しようとするもの」であった（持田編 1975：18）。

「幼児能力早期開発」論は、幼年期における子どもの発達可能性を強調する、大脳生理学・認知心理学の当時最新の成果に依拠している（持田編 1975：23）。持田が特に言及しているのは脳科学者の時実<sup>ときざね</sup>利彦である（時実 1968）。東京大学医学部教授を務めていた時実は、大脳のニューロン結合の活発化する時期を2歳前後の幼年期だとし、一般向けの啓蒙書や講演の中で、適時の幼年期教育を行なうことの必要性を繰り返し強調していたことで知られる。

確かに、「幼児能力早期開発」論には、「無作為の

教育こそが最上の教育とした従来の幼児教育においてみられた田園牧歌的自由保育の伝統を批判し、子どもの成長と発達において教育と環境が果す役割をクローズ・アップし、教育的働きかけに一定の系統と適時性が必要なことを明らかにした」という功績がある（持田編 1975：22f.）。しかしながら、「学習主体の実践から抽象化されたところで、教育のプログラムが系統化される時、人間能力は全体的総合的に追及されず、一つ一つの能力がバラバラの形でとりあげられることとなる」（持田編 1975：29）。つまり、統合体としての「人間」教育という側面が切り捨てられ、学習主体としての個人はあくまで「一つ一つの能力」の寄せ集め、複数の能力の集合・束としてしか捉えられなくなってしまうことを持田は危惧していたのである。

## 5. 社会共同的学びとしての生涯教育を求めて

生涯教育論においては、「従来の近代公教育において伝統的にみられたように、子どもを単なる知識の「受容器」として位置づけることをやめて、人間の形成が環境とのかかわりですすめられる」ことが重視されている（持田 1973：132）。この点については、持田は肯定的に捉えている。

持田の構想する生涯教育は、主体者としての人間の「自己教育」を中核に据えながら、それをその人間自身の「生活」の場において展開し、生活の場とその成果を還元しながら相互作用的な学びを実現していくプロセスである。「生涯教育論は、教育の原点を「自己教育」「自己学習」にもとめながら、教育の場を生活実践そのものに拡大し、このゆえに人間は生涯にわたって学習をつづけ教育をうけることを継続すべきであると説くものである。生活実践のなかで自己教育と生涯にわたって継続する教育のシステム化こそ生涯教育論のカナメである」（持田 1976：38）。

ただ、ここで持田のいう「自己教育」というのは、学習者に対する教育者の「無作為」を求めるものではない。近代の幼年期教育における成熟説、あるいは「自然成長論」的な教育観（鈴木 1973：178）を、持田は厳しく批判する。つまり、近代の幼年期教育においては、人間の成長・発達は、人間の内奥にひそむものが、自然と自己展開して外面に現れるもの

だというように捉えられてきた。もし、内面の自己展開が成長・発達であるとするなら、そこに外側から働きかけることは慎まなければならない。つまり、「無作為の自然」を提供することが重要であるという発想が生じてくるのであり、そうなれば、幼児に対して系統的・組織的な教育を行なおうという発想は斥けられることになる。

近代的な「自然成長論」的教育観を乗り越えるための論を提示していると持田が評価しているのは、アメリカの心理学者ジェローム・ブルーナーである。ブルーナーは、1960年初頭のアメリカにおいて、デューイらの経験主義教育学への批判者として登場した。彼は、子どもに科学的知識の「発見」過程を追体験させる「発見学習」を提唱し、科学の系統的な教育と子どもの体験的学習の統合を目指して脚光を浴びていた。「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階のどの子どもにも効果的に教えることができる」というテーゼに集約されるブルーナーの主張は、まさしく幼年期教育が注目されていた高度経済成長期の日本に急速に受け入れられていった。

持田によれば、ブルーナーは「発達を子どもの「内」なるものが「外部」に展開するものとする発達観を斥け、ひとが外化された社会共同の環境・文化からの刺激を、学習活動をとおして、「そのころのなかに構成するモデル」(環境の表象、モデル)として内面化し、主観の側から結合し組織化構造化するところに発達をみる」という立場にたっている(持田 1976:90)。発達を、個人の内から外への一方的展開とみる「自然成長論」的な近代的発達観を排して、ブルーナーは、外からの社会的刺激と、内面的認知モデルの相互作用を、主観的に統合し内面化することを発達とみる発達観を打ち出し、それに沿った教育方法を提案した。

しかしながら、持田のみるところ、ブルーナーの教育論も万能ではない。そこでは、教育方法論における二元論、すなわち「自己教育」と「与える教育」という二項対立が解消されていないからである。この二項対立は、近代教育における「活動と環境、自己教育と与える教育という二元論」に由来するものであり、ブルーナーもそこから自由ではない。その二項の双方を捨て去るのではなく、環境と、「与え

る」教育を強調し、学習主体である子どもの生活実践から抽象化されたところで教育のプログラムを系統化しようとするとき、人間能力は全体的・総合的な形では追求されない。子どもの獲得する一つ一つの能力が別個の形で捉えられ、子どもはいわば諸能力の束として見られることになるという事態に陥ってしまいかねない(持田 1976:90f.)。つまり、「人間」という統一体の発達がそこでは捉えられておらず、個々の独立した「能力」の発達のみを議論する結果に陥ってしまっているというのである。持田にとっては、人間は、諸能力の単なる総和ではなく、諸能力の統一体として均衡を維持する総合的な人格なのであり、そのような人格の発展を目指すことが教育においては追求されなければならない。そしてそのような人格の発展は、子ども自身の自己変革として進められていかなければならないのである。

ところが、現実の教育においては、事態は異なっている。「能力」の教育と「人間」の教育が分離してしまい、それは、近代教育においてはインストラクション(知育)とエデュケーション(徳育あるいは人間教育)の分離として現れている。そして、分離された知育と人間教育が、それぞれ学校と家庭に割り当てられて、両者の分断が進んできたのである。

近代教育においては、インストラクション(知識技術の教育)とエデュケーション(人間のものの教育)を機能的に二分し、前者を学校教育が、後者を家庭教育が担うものとして来た。その結果、学校教育からは人間教育が疎外されることとなった。(持田 1973:138)

このような分断、すなわち学校教育・家庭教育の分離、知育と人間教育の分離を統合していくことが、持田における生涯教育論の根本的なテーマである。そのためには、近代教育において制限されていた親の教育運営への参画が必要になると持田は考える。行政・教師・親の三極の関係性を、三者を対等なものとして位置づけなおしたうえで、再構築しようと試みるのである。彼自身が留学した60年代当時の西ドイツを念頭に置きながら、「親の私的権利を制限することのもう一つの代償として、公教育運営

への親・教師の直接参与性を何等かの形で保障し、親・教師が集団として自らの意志を表明する道を拓く」ことが西欧においては一般的だと持田はみているが、日本ではこれが不十分であるという(持田 1973: 38)。持田が目指すのは、教育運営への親の参加を促し、親と教師の関係を「社会化」することによって変革することである(持田 1973: 36)。その変革が成し遂げられたとき、子どもの教育を受ける権利を保障するのはもはや親ではなく、社会共同の事業としての教育体制そのものなのである。

教育運営のあり方が、いわば「下から」「社会化」されることは、子どもにとっての教育・学習のあり方が「社会化」していくことと連続していると持田は考えている。持田が、関係論的発達観を提示したフランスの発達心理学者アンリ・ワロンを引用しつつ述べるように、「人間の成長発達といわれる事柄も、本来社会的なものといわなければならない」(持田 1976: 193)。つまり、「発達と教育は、個体的に理解されてはならない。社会的関係のなかでとらえていくことが必要」(持田 1976: 196)なのである。持田においては、社会関係の中で発達や教育が生起するというより、発達や教育じたいが、そもそも関係的なものであると捉えられている。具体的には、教育において、「生活(生命の維持)、あそび(成人における労働)、学習の総合」が目指されるべきだと彼はいうのだが(持田 1976: 199)、それは、生活、あそび、学習が単に同一の活動の中に溶け合うということの意味しているのではなく、それぞれの活動の場が、子ども・教師・親、さらには地域住民(市民)との共同的な対話の中に包摂されていき、活動の場としても連携・統合されていくことがイメージされているように思われる。このような、分離されている諸活動の統合だけでなく、教育・発達の場を織り重ね、統合していくという主張は、持田の幼年期教育実践の構想に直結していくが、この構想は未完のものとして、現在の私たちに遺されている。

#### 附記

本稿は、2023年度科研費若手研究の助成(21K13516)を受けた研究成果の一部である。

#### 参考文献

天城勲(1972)「生涯教育としての成人教育」『文部時報』

1144

- 天城勲(1972)「生涯教育のシステム化」『社会教育』27(4)  
 稲井智義(2017)「教育福祉論のアンラーニング：持田栄一の理論と活動の再考へ向けて」『北海道教育大学紀要：教育科学編』68(1)  
 井深雄二(2016)『戦後日本の教育学：史的唯物論と教育学』勁草書房  
 小川利夫(1972)「生涯教育論の現代的性格：そのイデオロギーとユートピア」『社会事業の諸問題：日本社会事業大学研究紀要』20  
 尾崎ムゲン(1999)『日本の教育改革：産業化社会を育てた130年』中央公論新社  
 兼子仁(1971)『国民の教育権』岩波書店  
 黒沢惟昭(2007)「市民的ヘゲモニーの形成：持田栄一氏の「批判教育計画」の再審」『季報唯物論研究』101  
 小国喜弘(2012)「学校をめぐる共同と国民の教育権論」『近代教育フォーラム』21  
 故持田栄一教授追悼論文集編集委員会編(1981)『現代公教育変革の課題：80年代の新しい教育をめざして』日本教育新聞社  
 ゴルツ(1968)「先進資本主義の矛盾」海原峻訳、佐藤昇編『社会主義の新展開』(現代人の思想18)、平凡社  
 榊原禎宏(1986)「「福祉国家教育構想」への視座：持田栄一における「重畳構造」をめぐる」『現代学校研究論集』4  
 佐藤晋平(2008)「教育行政学をめぐる環境変動と理論転換：持田栄一理論の権力言説に注目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』47  
 鈴木祥蔵(1973)『「同和」保育の前提』福村出版  
 竹内通夫(2011)『戦後幼児教育問題史』風媒社  
 時実利彦(1968)『脳と人間』雷鳥社  
 永井憲一(1967)「福祉国家論と教育基本権：「権利としての教育」の問題状況」鈴木安蔵編『現代福祉国家論批判』法律文化社  
 ハヴィガースト(1958)『人間の発達課題と教育：幼年期から老年期まで』荘司雅子ほか訳、牧書店  
 波多野完治(1972)『生涯教育論』小学館  
 ブルーナー(1963)『教育の過程』鈴木祥蔵・佐藤三郎訳、岩波書店  
 ブルーナー(1966)『教授理論の建設』田浦武雄・水越敏行訳、黎明書房  
 堀尾輝久(1971)『現代教育の思想と構造：国民の教育権と教育の自由の確立のために』岩波書店  
 牧証名(1977)『国民の教育権：人権としての教育』青木書店  
 宮坂広作(1970)「誰のための生涯教育か」村井実・森昭・吉田昇編『市民のための生涯教育』(これからの教育4)、日本放送出版協会  
 宮坂広作(2005)「故持田栄一教授の幼児保育論」『生涯学習フォーラム』8(1)  
 持田栄一編(1969)『教育』(講座マルクス主義6)、日本評論社  
 持田栄一編(1971)『生涯教育論：その構想と批判』明治図

書出版

- 持田栄一 (1972) 『学校の理論：学制改革の基本視座』 国土社
- 持田栄一 (1973) 『教育における親の復権』 明治図書出版
- 持田栄一編 (1973) 『教育変革への視座：「国民教育論」批判』 田畑書店
- 持田栄一編 (1975) 『幼児能力の早期開発』 明治図書出版
- 持田栄一 (1976) 『「生涯教育論」批判』 明治図書出版
- 持田栄一 (1984) 『幼年期教育の制度と理論：持田栄一遺稿論文』 持田栄一遺稿論文刊行会
- 持田栄一・森隆夫・諸岡和房編 (1979) 『生涯教育事典』 ぎょうせい
- 森隆夫編著 (1970) 『生涯教育』 ぎょうせい
- ラングラン (1971) 『生涯教育入門』 波多野完治訳、全日本社会教育連合会
- ワロン (1962) 『認識過程の心理学：行動から思考への発展』 滝沢武久訳、大月書店

受付日：2023年8月27日