

人権と相互依存関係

——宗像誠也の人権科（社会科）の提起を手掛かりに——

竹内章郎

1 人権科の提起

1953年に、宗像誠也は「社会科は……『人権科』にならなければならない⁽¹⁾」と説いた。この言説の直接的意図は、当時の自由党や文部省等による社会科再編論、つまり「歴史・地理・修身」や「道德教育」の、それらの分離・独立を含む「充実」を通じて、皇国民の錬成を中心課題とした戦前の国民科にちかひものへと社会科を改編しようとする議論⁽²⁾、これを批判することにあつた。しかし同時に、この批判や上記の言説が、社会科を軸に置く戦後の新教育の弱点への宗像の洞察と相即していたことにも留意しなくてはならない。この弱点とは、近代市民の育成を企図していたはずの新教育指針の内にも封建的色彩が流入していたこと、及び問題解決学習や地域主義等が戦後社会科の目的＝精神であつたはずの人権思想自体を真に根づかせるという重要課題を達成してないことである⁽³⁾。社会科は、こうした弱点を放置しておく限り、社会科を国民科的なものへと改竄しようとする動きに抗し得ないのではないか。この思いこそが、宗像をして、「歴史や地理の知識が系統的に与えられた方がいいかどうかは、実は技術的な問題であつて、それが『国民科歴史・地理』になるか、『人権科歴史・地理』になるかこそが、根本的な問題なのである」⁽⁴⁾という、教科教育の中核及び出発点をその科学性・系統性に置こうとする昨今の論者ならば忌避するにちがいない言説を語らしめたのである。

ところで、戦後社会科をその精神において擁護しようとする宗像の、社会科を人権科にすべきだという時務論的提起を文字に即して見る限り、明らかに、この提起には社会科という名称そのものの価値下落——社会科から人権科へという形での——が含まれており、極論すれば、名称に係わる故のこととはいえ、謂わば社会科の擁護と社会科の否定という二律背反が孕まれている。換言すれ

ば、その成立事情からすれば戦後の新教育において最も賞揚されてしかるべき社会科という名称がもはや単純には肯定できないのではないかという懐疑を含んだ判断、即ち戦前の封建制の否定を明示していたはずの戦後民主主義の華＝社会科の名称の内では、この戦前否定という対抗イデオロギーの核が定立しえないのではないかという判断が宗像の提起の底にある。そして、この社会科という名称をめぐる二律背反は、単に名称の問題に留まるものではない⁽⁵⁾と思われる。というのも、宗像は国民科に人権科を対置しうるか否かに戦後社会科の帰趨に関する根本問題を見ていたからであり、また、戦後社会科という教科——元より、一教科としてのそれに留まらず、ある種の合科論的色彩をも帯びた教科でもあるが——の在り方の弱点に即して人権科を提起していたからである。

宗像による社会科に替えての人権科の提起は、戦後社会科の在り方に係わって、更に、〈その成立の根拠は子供の人間性にあり且つ人間らしい生活の実現に資する教科になるべきであるが故に総合的な多領域科目である〉という戦後社会科の把握（1947年度版『学習指導要領社会科編』等）に留まっていたは、社会科が人間性や総合性といった一般性論・抽象論に流されてしまう、という判断⁽⁶⁾と相即しているように思われる。また、この判断からこそ、戦後社会科についての、「社会科の中心目的がないか、あるいはそれがぼんやりしたもの」となって、社会科が「まちがった目的への忠誠に引張られてしまう」のではないか、という宗像の発言⁽⁷⁾が生じていると思われる。前段落を敷衍しつつこの点についての宗像の発言を今少し聞けば、「社会科が総合一本であるか、地理的なもの、歴史的なものにもっと系統的なまとまりを与えるか、それは程度の問題でもあり、子どもの発達段階にもよることであって、重要でないというのではないが、むしろ技術的な問題であると私は考える。根本的に重要なのは、そういう形式上のことではなくて社会科の目的であり、社会科がどういう精神でおこなわれるかである」⁽⁷⁾、ということになる。こうした指摘をした宗像からすれば、戦後新教育の華である社会科は、それ自体が戦前回帰的な国民科志向のイデオロギーすら許容しかねない謂わば総花の一般論的在り方・内容を伴っており、そのために社会科の目的＝精神⁽⁸⁾そのもの——宗像からすれば、これは近代人権思想による人権尊重であり、更には、近代社会における自由権の人権という制約を越えて生存権の人権に至りうる人権の尊重であるが——⁽⁹⁾を、実現していないどころか明確に打ち出しさえしていない、そういうものであったのでは

なからうか。だからこそ、戦後社会科の目的—精神を明示しこれを達成するために、敢えて社会科に替えて人権科を提起したのではなからうか。こうした宗像の仕方は、社会に関する総合科目であるがゆえに、その目的—精神如何ではいかなる方向づけもが可能になってしまう社会科一般を把握するうえで再考に値すると思われるが、とりわけて、小学校低学年における社会科及び理科の廃止とこれらの生活科への統合や高校における歴史の独立といった所謂社会科解体の動きが表面化し、改めて社会科の目的に係わる諸議論のみならず、社会科と⁽¹⁰⁾は何かについての諸議論自体が必要になっている現在においても、示唆するところは大きいと思われる。宗像の人権科の提起をこうした現代的観点から位置づけ直すには、しかし、この提起に伴う今一つの重要な論点を考慮する必要がある。

2 相互依存関係自体の「合理的」把握と人権の確立

戦前的国民科志向への批判と相即していた上記のような宗像による社会科に替えての人権科の提起は、同時に、戦後社会科における社会に関する「合理的」見方の唱導—これは戦前の皇国民鍊成という社会的教義の押し付けとは正反対であるが故に、戦前的国民科志向とも相反し、この点を宗像も確認しているが—への批判を伴っていた。即ち、人権科の提起は、単に戦後社会科がその目的—精神たる近代人権思想を等閑りにしている点を批判しているだけでなく、更には、戦後社会科の基礎にある社会把握—社会認識の問題点をも批判しているのである。この問題点こそ、社会の「合理的」把握及びその「合理性」の戦後社会科における了解であり、この「合理性」問題こそが国民科志向の跳梁に抗しきれない戦後社会科と宗像による人権科の提起の背景をなしていた、とも考えられる。

典型的には1947年の『学習指導要領社会科編』に見られるこの「合理性」の眼目は、社会生活に係わる人間と自然、人間相互、社会制度等の社会における種々様々な「相互依存関係それ自体をありのままに把握すること」にあり、この「相互依存関係それ自体」は、社会〔生活〕の理解（理論）と社会発展への貢献（実践）とを統合した教育内容編成—これは子供の諸経験の発展を直接担保すると考えられていた所謂問題解決学習と相即していた—にまで貫徹していた社会的〔社会生活の〕諸機能の横断的で安定的な相互的結合に他ならなかった。⁽¹¹⁾つまり、「相互依存関係それ自体の把握」という「合理的」見方の強調

は、現存の社会的諸関係の肯定を導くものであった。

宗像はこのような「相互依存関係それ自体の把握」＝「合理的」把握を、しばしば言われるのと同じく「皮相な経験的事実の客観的な寄せ集め」⁽¹²⁾と呼んで事実上実証主義的な合理性として批判し、決して調和的でも無葛藤でもなく人権をめぐる、更には階級をめぐる対立・矛盾を孕んでいる戦後の現存社会を中立主義の名の下に肯定・美化するものとしてこの「合理性」を位置づけ批判したわけである。このような宗像による「相互依存関係それ自体の把握」＝「合理的」把握への批判と、前節でみた社会科に替えての人権科の提起及びそこに孕まれた社会科の在り方に関するある種の判断——戦後社会科の目的＝精神が明示されていないという判断——とは、共に戦後社会科の根本的な問題点に直接係わっているが故に、深部においては深く関連していたと考えられる。しかし、宗像の実際の叙述をみる限りでは、人権の確立という社会科の目的＝精神と相互依存関係それ自体の実証主義的「合理的」把握との背馳・背反という示唆はあるものの、このレヴェルを越えたかの関連の把握は、かの「合理性」が人権の確立という目的に資するような教材構成につながるのではなく、人権の確立に役立たない「合理性」は結果的に戦前回帰的イデオロギーの跳梁を許す、という以上⁽¹³⁾にでてない。つまり、戦後社会科の「相互依存関係それ自体の把握」の主張にみられる「合理性」の強調に対する宗像の批判は、謂わば教材編成論という視点からのものに留まっている。それ故、人権の確立という目的の定立自体、更には人権科の提起自体において、社会認識として社会科の内容ともなっていた「相互依存関係それ自体の把握」という「合理的」見方が、いかなる相の下において立ち現れていたのか、といった謂わば教育目的論的視点におけるかの関連はほとんど検討されていない。更には、相互依存関係自体の把握一般がかの「合理性」＝実証主義的合理性を克服したレヴェルで登場しうることを考えるならば、また、人権の確立という目的を抽象化させないために人権思想の実質を問う必要があることを考えるならば、当然、相互依存関係自体及びこれの実証主義的でない合理的把握を議論の俎上にのせた上で人権科を提起すべきであったが、これらへの言及は宗像にはない。それ故、宗像の人権科の提起は、確かに戦前回帰志向への対抗とヒューマニズム志向とを極めて鮮明に示しているが、これらには、社会科全体の内容と乖離してしまいかねないある種の抽象性と観念性がつきまとうようにも思われる。しかし、このような問題点も含め

て、宗像による人権科の提起に係わる上記の論点からは、教育目的論的視点における社会科教育の目的と内容（社会認識）の捉え方に係わって、現代においても問われるべき重要な問題が浮かび上がってくるように思われる。

第一に、社会を中核とした相互依存関係一般の把握に実証主義的「合理性」が必ずしも伴うわけではないとすると、相互依存関係自体についての実証主義的で「合理的」な把握と謂わば真の合理的把握との相違及び関連を探り、相互依存関係自体及びこれの実証主義的でない合理的把握と人権の確立という目的との関連を探ることが重要となる。この内、実証主義的に把握される「相互依存関係それ自体」については、既に1955年頃までに、前述の宗像による批判の他にも、当然のことながら、この「相互依存関係それ自体」は社会の歴史性を忘却した社会的機能主義によるものであり、また階級対立を典型とする社会的諸矛盾を隠蔽した社会の平面的把握であって、順応主義を導くものである、という批判がでて⁽¹⁶⁾いる。しかし、こうした批判から、社会の歴史及び社会的諸矛盾に媒介された相互依存関係自体の真に合理的な把握と宗像のいうような人権の確立とを運動させた社会科把握が順調に育ってきたわけではない。極論すれば、社会科教育においては、人権の確立自身はまさに目的＝精神として謂わば価値論のレベルで賞揚されながらも、相互依存関係自体の合理的把握は科学的社会認識のレベルとされ、両者が内在的には統合されずに分立に留まる傾向は現在でも根強い。また、このように人権の確立から切断された「科学的社会認識」のレベルにおける相互依存関係自体の把握にあっては、その「科学性」故に、現状では価値論レベルの介在があって初めて成立すると考えられることの多い階級対立の把握・階級論的視座が脱落し、結果的に社会科教育における相互依存関係の把握が実証主義的なものにシフトしてしまいかねず、「科学主義」が跳梁するという問題が依然として存在⁽¹⁷⁾している。

第二に、相互依存関係自体の把握が実証主義的なものにシフトしてしまいかねない在り方をしている現存の社会科教育を前提した上で、宗像が示唆したような人権の確立という社会科の目的＝精神と相互依存関係自体の実証主義的「合理的」把握との背馳・背反を考えるならば、例え相互依存関係自体の実証主義的でない合理的把握を賞揚しようとしても、現存の社会科教育の中で相互依存関係自体を提出する限り、相互依存関係及びその把握と人権の確立及び人権科の提起自身とはある種の対抗関係の内に入ってしまうのではないか、とい

う点が問うべき課題となる。⁽¹⁸⁾そしてまた、これに続いて、人権の確立という社会科学の目的＝精神と対抗してしまうような、実証主義的なものにシフトしてしまいかねない相互依存関係自体の把握こそが、社会科学での国民科志向といった戦前回帰イデオロギー——現在では臨教審がらみの復古的道德主義——の跳梁を許容してしまうのではないか、⁽¹⁹⁾という点を問う必要がでてくる。

元より、この二つの課題に十全に答える為には、近代人権思想、近代主義と前近代・封建主義との関連、実証主義的「合理性」、社会的諸関係における相互依存関係の位置等々についての全面的かつ総合的な評価が必要であり、この小稿ではこれらすべてに言及することはできない。以下では、社会における相互依存関係一般・社会的機能及びその把握と社会科学の目的＝精神としての人権の確立との関連を、ある角度から探ってみたい。

3 相互依存関係と物象化論及び疎外論

社会における相互依存関係として、「分を守る」といった儒教的封建的な階層関係や家族制度に範をとった擬制的な有機体的結合を考えるならば、それらが近代的な人権思想にあからさまに敵対するものであるが故に、それらと人権の確立との関連を教育目的論レベルでこと新たに問うたり、相互依存関係の実証主義的把握を固有に問う必要はない。人権の確立に係わって固有に相互依存関係一般が問われ、またその把握の実証主義的合理性が問題にされるとすれば、この相互依存関係は、第一義的には「欲求の体系」としての近代市民社会＝「全面的依存性の体系」⁽²⁰⁾の近代的関係性そのものである。つまり、例えばヘーゲルに倣って言えば、私的人格・特殊的人格たる形式的には平等な商品所有者——自明のことだが、商品には労働〔能〕力商品も含まれる——がその私的利益・欲求の充足の為に相互に他者の特殊性と絶えず関係して形成するところの労働＝譲渡による領有—享受という普遍的媒介・普遍的形式、つまりは労働配分とその機能的結合及び商品交換関係こそ相互依存関係一般の原基形態に他ならない。この延長上に、相互依存関係自体が価値として自立化し特殊的人格から独立した物象と化している点に着目し、物象としての相互依存関係の普遍的支配を強調する所謂物象化論が成立するわけであるが、しかしまた同時に、この相互依存関係自体の内での商品所有者＝諸個人の否定的な疎外現象を通じての陶冶・教養の促進に着目し、相互依存関係自体に由来する市民社会における「共同性」を物象化を乗り越えうる契機として位置づける変革論（疎外

論)も成立する。相互依存関係一般をこのような物象化論と変革論との狭間においてみた場合、前述の「合理性」＝実証主義的合理性は、それ自身が物象化に囚われた意識による相互依存関係一般の把握に起因するものであるということになる。つまり、物象としての相互依存関係の普遍性支配によって、「物としての人格」によるものを中心とする様々な社会的諸機能の相互的結合の平面的な把握が顕在化することこそ、「相互依存関係それ自体」の「合理的」把握に見られる実証主義的合理性に他ならないのである。では、この「合理性」と背馳・背反するものとして提起され、「合理性」への対抗イデオロギーの中核となってもよいはずの人権思想や人権科の提唱は、相互依存関係一般といかに係わっているのであろうか。

現代における人権思想に最も色濃く反映しているものが、ブルジョア革命において賞揚された近代自然法・自然権論だとすれば、人権のエレメントが形式的には平等な商品所有者・私的所有者の労働と交換に伴う権利・義務関係にあることになるのは自明であろう。近代人権思想には、確かに、一切の制限を許容しない人間の自由・平等々々の普遍的主張が含まれていたが、この普遍性は、その成立基盤からすれば、ブルジョア的要求の特殊性に普遍的形式が与えられることによって得られた実質には欠けたものであり、その実質を求めようとするれば、現在までのところ、根本的には商品所有者・私的所有者の「人権」思想を担保するに留まるからである。換言すれば、人権思想の現代的形想も、これがいかにすべての人の生存権・社会権・平等権・自由権等々を賞揚しようとも、私的所有者の立場或はこれを可能的基底としていることから乖離することはないのである。この点からすれば、人権思想や人権科の提唱と上記の労働配分とその機能的関係及び商品交換関係を原基形態とする相互依存関係一般の把握とは、極めて親和性の高いものとなっても不思議はないのである。しかし、他方でこの相互依存関係一般は、これが労働配分とその機能的結合及び商品交換関係を原基形態としている点で、労働と交換から排除され差別・抑圧される人々や労働と交換の場に未だ参入していない子供達に関しては、労働と交換の予備軍としての側面以外を、その根本においては等閑りにせざるをえず、普遍的たるべき人権思想にそぐわない疎外されたものであり、従ってまた、相互依存関係一般に由来する「共同性」も原基的に「疎外された共同性」という性格をもつことにもなるのである。⁽²¹⁾

元よりこのような見解に対しては、相互依存関係一般の内に生起すると共にこれを縦断している階級的諸関係の把握＝階級論＝変革論、即ち、精神的労働と肉体的労働との分裂を核とする分業の把握に基づく社会的諸関係の把握を欠落させたが故に生じたアンビヴァレントなものにすぎないという批判がありうる。というもの、相互依存関係一般の把握は、その相互依存性の強調により、例え人権思想を伴っているようにみえても、社会的諸関係の本質的特徴から社会的対立を捨象した、協業——つまり、分業を捨象した労働結合——体制⁽²²⁾としての社会の把握という実証主義的なものにシフトしがちになり、結果的に社会的対立に由来するかの排除や差別・抑圧の問題等々が脱落するからである。逆に言えば、変革論の視座の下で相互依存関係を捉えれば、普遍的たるべき人権思想にそぐわない相互依存関係の疎外性は、克服されるべき相のもとに現れる、というわけである。しかし一步すすんで変革論を射程に入れた場合でも、変革論の眼目たる人間解放＝分業の廃止に関する議論、即ち相互依存関係の疎外性の克服に関する議論の最も重要な契機の一つとしての変革主体形成論が、上記の相互依存関係一般の内での階級支配という否定的要因と相即して形成される肯定的要因としての「共同性」——これは、一言で云えば「資本の文明化作用」を動力因にして市民社会における特殊性を普遍性へと練磨することであり、上記の協業体制に担保されているものであるが、労働過程の組織性に端を発する変革勢力の内形成される「共同性」から、普遍的コミュニケーションの形成によって担保される「共同性」に至るまで様々なヴァリエーションがある——に依拠していることを考えるならば、そしてまた、同時にこのようにして立論される変革論の内に、相互依存関係及びこれに由来する「共同性」と親和的な人権思想や人権科の提唱の内容が積極的に位置づくこととされていることを考え合わせるならば、上記の相互依存関係一般や「共同性」にまわりついている謂わば疎外性、更にはこの疎外性から生ずる人権思想のアンビヴァレントな様相が階級、⁽²³⁾即ち分業の把握によって簡単に払拭されるとは、単純にはいえないのである。

以上を要するに、相互依存関係や「共同性」の疎外性により、変革論＝疎外論自体の中から、宗像が多分想定していたであろうような——また日常意識が抽象的に観念しているような——人権思想の普遍性が排除されてしまい、また、この人権思想自体が疎外されたものとなってしまうということである。付言すれば、相互依存関係や「共同性」の疎外性は、変革論自身をも物象化し、それ

故、変革論による相互依存関係の把握自体をも物象化し、相互依存関係の把握そのものをも実証主義的合理性に凌駕された把握にシフトさせてしまいかねないのである。

4 「功利主義的共同性」という視点

前節まで、宗像による社会科に替えての人権科の提起を手掛かりに、社会科の目的＝精神としての人権の確立＝人権思想の確立と社会における相互依存関係一般及びその把握との関連を、相互依存関係に係わる諸問題に重点を置きつつ考えてきた。このような本稿の手法は、戦後新教育の華としての社会科の底流にある精神を国民科志向という戦前回帰的な戦後社会科解体論から擁護しようとする宗像の直接的意図から大きく離れたものに見えるかもしれない。しかし、人権思想を名目＝抽象的目的とすることなく現実そのものに真に相即させ、人権科を真に提起するためには、人権思想に係わる現実の社会的諸関係及びこれの把握（社会科の内容＝社会認識）そのものを検討し、目的＝精神としての人権の確立を促進したり阻害したりする実質を問わなければならないはずである。この点で、相互依存関係に係わる諸問題を重視しつつ人権の問題を把握すること——本稿はその糸口に迫っているにすぎないが——は、極めて当然の手法なのである。

以下では、紙幅の都合もあり議論を簡略にするために、物象化論の根幹に直接係わる諸論点を一応エポケーとしたうえで、相互依存関係と人権の確立との関連について今少し論及してみたい。先に、相互依存関係及びこれに由来する「共同性」の原基形態を労働配分とその機能的結合及び商品交換関係として規定しつつ、同時に、そうした相互依存関係及び「共同性」をこれらから排除するものを生みだす疎外されたものとしても捉えた。この疎外されたものでもあるということは、共同という謂わば麗しきイメージを与えうる言葉の語感からすると、奇妙なものに思われるかもしれないが、この相互依存関係が協業体制にとって有用で利用可能な限定された諸要因——これらは、典型的には、労働可能な能力であるか否かや生産性があるものであるか否かといった判断に基づく——から成立している点を考えると、極めて当然なことなのである。つまり、かの相互依存関係や「共同性」は、現行の協業体制において相互に有用であり相互に利用し利用されることが相互に承認されている限りにおいて成立しているのである。

ここで、現行の協議体制においてこうした相互に利用し合うことの相互承認として成立する疎外された相互依存関係や疎外された共同性を、「利用」・「有用性」といったカテゴリーを「幸福」や「快樂」と並んで事実上重視している現代功利主義を援用して「功利主義的共同性⁽²⁵⁾」と規定しておきたい。行論から明らかかなように、この「功利主義的共同性」は、人権思想の疎外性の根柢でもある。換言すれば、普遍的たるべき人権思想の実質が求められる場合、人権思想や人権の確立という目的は、その根幹においては、現行協業体制の中への参入——その中での相互に利用し合うことの相互承認——という狭い社会的諸関係という枠の内ではしか成立しないのである。つまり、労働配分とその機能的結合及び商品交換関係に基礎を置くこうした「功利主義的共同性」が領域的に狭いであり、この狭いさによってこそ、人権思想の疎外性がもたらされるのである。この「功利主義的共同性」における狭い社会的諸関係を端的に示すことが、「障害者」等々の社会的弱者に係わる諸問題であり、労働・交換への本格的参入がない彼等を、「功利主義的共同性」＝疎外された相互依存関係——とはいえ現に存在する共同性の根本はこれである——は本当には抱え込むことができず、彼等に関する人権——しかも生存権レベルをも——をせいぜい付加的に扱うのみで、時には等閑視しさえするのである。そしてまた、この狭い社会的諸関係が、「功利主義的共同性」を共同性という名にふさわしからぬ「排除する共同性」＝「排除する相互依存関係」にしてしまうのである。

同時に留意すべきことは、「功利主義的共同性」における狭い社会的諸関係が現行協業体制における「利用」・「有用性」というカテゴリーによってもたらされている点である。即ち、例え「功利主義的共同性」ではあっても、共同性と云われる限りは、謂わば水平的な社会的諸関係が想定されそうであるが、「利用」・「有用性」というカテゴリーが軸になる限り、「有用であるか否か」を中心とする基本的には一元的な「有用性」の諸階梯に基礎づけられた謂わば垂直的な社会的諸関係が跳梁する。このことによって、所謂政策レベルを越えたレベルでの能力主義——これは垂直的な能力階梯に基づいて差別・抑圧を強め、これを自明視する——と「功利主義的共同性」＝疎外された相互依存関係とが極めて親和性の高いものとなるのである。こうして「功利主義的共同性」は、その水平的な社会的諸関係に背馳するような「能力主義的共同性」＝「能力主義的相互依存関係」ともなる。この場合、普遍的たるべき人権は、「能

力に応じた人権⁽²⁶⁾になり、このことによって、「功利主義的共同性」の内部で
の人権思想の疎外性が最もよく表わされることになる。

こうした「功利主義的共同性」の二側面、即ち「排除する共同性」と「能力
主義的共同性」とは、相互補完的に強化し合うと考えられる。つまり、まず第
一に、「排除する共同性」の側面によって、「功利主義的共同性」の内部にいる
排除されてないものに対しては、「功利主義的共同性」が水平的な相互依存関
係一般として現象する（物象化論を持ち出さなければ、この「功利主義的共同
性」の「排除する共同性」の側面こそが、相互依存関係自体の把握を平板な実
証主義的なものにシフトさせてしまう、と云える）。しかし、第二に、「功利主
義的共同性」は、「利用」・「有用性」の程度を問うことなしには存続しえない
ものであるから、その「能力主義的共同性」の側面によって、自ら自身の内に
「利用」度・「有用性」の階梯、即ち能力階梯に沿った垂直的社会関係を成立
させる。第三に、「功利主義的共同性」の内部における垂直的社会関係の下層
に対する排除への圧力は、この下層が未だ「排除する共同性」の内部に存在し
ていることによって回避される。と同時に、第四に、この内部の下層に対する
圧力の回避が「排除する共同性」の外部へのより一層の排除(排除の下方委譲)
によって担保されるのである。こうして、人権の確立という目的—精神の実質化
には、その解決が極めて困難な「功利主義的共同性」の問題が伴うことになる。

5 結びにかえて

相互依存関係と人権との関連についての、相互依存関係の問題、とりわけ「功
利主義的共同性」の問題に焦点をあわせた考察から宗像の人権科の提起を振り
返ると、宗像の直接的意図を越えたレベルでの宗像の提起の仕方の意味が浮
かび上がってくる。第一：⁽²⁷⁾戦前回帰的な国民科志向に対抗してなされた人権科
の提起は、本稿で示してきたような教育目的論として問われるべき相互依存関
係及びその把握と人権の確立との関連への視角が欠けており、人権の確立とい
う社会科の目的—精神と相互依存関係それ自体の実証主義的「合理的」把握と
の背馳・背反を示唆するに留まっている。しかし、このことによって、逆に、
普遍的たるべきものとしての人権思想・人権の確立という目的が、単に戦前回
帰的イデオロギーへの対抗処置として明示されるだけでなく、例えその実質を
欠く謂わば観念論的なものとしてはあれ、人権思想には一点の疑念をも抱かせ
ないような鮮明な旗として掲げられたのである。そして、結果的に、人権の確

立という目的は、「功利主義的共同性」等をもたらすこの人権の確立の実質の限界や実証主義的なものにシフトしかねない相互依存関係の把握の問題と乖離したままながら、いやむしろそうであるが故に、これらの限界や把握の問題の介入を退けるものになっているのである。社会科に替えての人権科の提起という仕方は、このこと象徴的な現れだと云える。第二：上記のようにして明示される普遍的たるべき人権思想・人権の確立という社会科の目的は、次には、同じく社会科における「功利主義的共同性」の把握や実証主義的なものにシフトしかねない相互依存関係の把握に対して、これらを常に相対化しうる総括的・焦点的位置を占める。このことによって、普遍的たるべきものとしての人権思想からみれば常に制限されたものに留まる現在までの社会科の在り方や社会認識の諸レベル一切を、人権の確立という社会科の目的に照らして流動化する方向性が出てくる。ここから、戦前回帰的イデオロギー等の社会科改竄の動きをもこの流動化において処理することが可能になるばかりでなく、こうしたイデオロギーを「功利主義的共同性」等との関連において問う可能性も開けてくる。実証主義的合理性を教材編成の視点から問題にし、社会科という教科の系統性を単なる技術問題として位置づけた宗像の人権科の提起には、社会科に係わる一切、特にその内容＝社会認識をその目的の下に統括しようとする社会科教育の把握が孕まれている。⁽²⁸⁾

元より、このような宗像の人権科の提起の仕方は、前近代と近代の双方の諸問題の解決が同時に要請される際に将来においても肯定されうるような近代のある側面を理念化・観念化して強調するという、一般的な近代的なものの評価の仕方を踏襲したものである。それ故、一般に、理念・観念の現在の実質からの離脱と理念等への新たな実質の付与という問題の解決には多くの困難が付きまとうように、人権思想・人権の確立という目的に新たな実質を付与することも、本稿で見てきたように、相互依存関係及びその把握の問題と格闘せねばならないが故に容易ではない。人権思想に新たな実質を付与しようとしても、前述のように、現在までの疎外された相互依存関係＝「功利主義的共同性」の狭い社会的諸関係（「排除する共同性」の側面）とその内にはらまれている垂直的な社会的諸関係（「能力主義的共同性」の側面）によって、またこうした「功利主義的共同性」の把握（一面的である「科学的社會認識」）によって、実質を付与された人権思想・人権の確立という目的が疎外されたものになりかねないか

らである。⁽²⁹⁾ こうした点の考察を欠いているところに、宗像のような人権科の提起の限界もある。

人権思想・人権の確立という目的に新たな実質を付与する営みは、人権思想を疎外されたものからありうべき普遍的なものへと恢復してゆこうとする志向の下ですすめられるところの、この目的と「功利主義的共同性」及びこれの把握との徹底した媒介の過程の中にこそ存立する。しかし、この過程を実際に歩む為には、「功利主義的共同性」の廃棄が直ちに日程にのぼるものではないが故に、逆説的だが、「功利主義的共同性」を否定するのではなく、すべての人についてその「有用性」を問う必要がなくなるくらいまでに、「功利主義的共同性」を「徹底」する方向性が必要だと思われる。つまり、現在の「功利主義的共同性」の狭さの拡大解放とその垂直性の打破——さしあたり、例えば、相互依存関係を労働と交換にのみ還元する視野から捉えず、人間解放にとっての「障害者」の「有用性」を捉えること等々によって——を追求してゆき、このことを通じて「功利主義的共同性」を真の意味での共同性へと消滅——否定ではない——させてゆく方向性が必要であると思われる。

翻って、相互依存関係そのものが一切の社会的存在に通底していることを考えるならば、教師と子供との関係を軸にする教育組織も例外ではない。それ故、学級といった教育組織が現在の疎外された相互依存関係＝「功利主義的共同性」に規定されたものに留まるならば、子供達は、人権教育の初発の段階で人権思想の疎外性のみを認識することになる。しかも、子供達の認識活動自体が教育組織と内在的につながっていることを考えるならば、疎外された相互依存関係によって規定された子供の〈社会を認識する構造〉が、実質の伴わない人権思想を単なる授業知識としてのみ受けとめる、といった事態が恒久化する可能性すらあると言わねばならないのである。人権の確立を社会科の目的とする為に人権科を提起するという事は、極めて常識的で平凡なことのように思われるかもしれない。⁽³⁰⁾ しかし、本稿でみたように、相互依存関係及びその把握（社会認識）と人権の確立との関連についてはこうした常識を覆すに十分な解決すべき問題が孕まれているのである。この点からすれば、人権思想に実質を与え、社会認識・教育内容に裏打ちされた社会科の目的として人権の確立を真に提起することは、それほど簡単なことではないのである。ましてやそうした目的と真に媒介された教育組織・子供の認識活動等々を射程に収めた社会科教育をつ

くりあげるには、多大の労苦を必要とすると言わねばならない。この労苦を厭わない営為にこそ社会科教育の未来があるのではなからうか。

(注)

- (1) 宗像誠也「社会科の目的」、『宗像誠也教育学著作集第2巻』、青木書店、1974年、111頁。
- (2) 道徳教科の特設論等を含むこれの概略につき、船山謙次『戦後道徳教育論史・上』、青木書店、1981年、139—156頁を参照。
- (3) 宗像誠也、前掲論文、前掲書、107—110頁を参照。
- (4) 宗像誠也、前掲論文、前掲書、111頁。
- (5) この点は、宗像が戦後社会科の可能性と限界とを同一エレメントで論じること（上原専禄・宗像誠也『日本人の創造』東洋書館、1952年、101—105頁を参照）とも通じている。また、かの二律背反は、新しい教育によって構築された橋頭堡としての社会科をめぐる、日本の教育の新しいものと古いものとが攻防戦を展開していた（馬場四郎『社会科と新しいカリキュラムの問題』、『思想』1949年2月号を参照）ことの反映でもあろう。
- (6) 同時期に同じ判断をし、戦後社会科自体がこうした一般性や抽象論への傾斜、更には「近代」への一面的傾斜の責を負うべきだとしているものとして、宮原誠一「社会科の功罪」、『日本の社会科』国土社、1953年（『社会科教育史資料4』東京法令出版、1977年に一部再録—尚、以下でこの資料掲載の文献を引用・参照する場合は、原論文名等を記した上で、〔 〕に『資料』とのみ略記し、頁数もこの『資料』の頁数のみを附す—、274頁）を参照。
- (7) 宗像誠也、前掲論文、前掲書、111頁、105—106頁。
- (8) 本稿では、「目的」概念を、宗像の用法にそうと思われる形で、教育目標と相互に規定し合いつつもこれとは区別される教育目的—社会科教育に限定したうえのことではあるが—概念として考えている。尚、教育目的と教育目標との関連につき、上野浩道「戦後日本における教育目的の展開」、『講座 日本の学力2』日本標準、1979年を参照。
- (9) 宗像誠也、前掲論文、前掲書、112頁を参照。
- (10) この動向につき、緊急シンポジウム世話人会編『社会科「解体論」批判』、明治図書、1986年を参照。
- (11) こうした社会生活の諸機能の把握が問題解決学習論に介在することの指摘として、勝田守一「生活教育と社会科」、『教育』1952年2月号を参照。
- (12) 宗像誠也、前掲論文、前掲書、111頁。
- (13) 宗像誠也、前掲論文、前掲書、111頁を参照。
- (14) 教育基本法にいわれる目的の繰り返しに疑問を呈し、「目的規定の空転」を許さない、という異なった形ではあるが、この必要を明確にしているものとして、勝田守一『教育学』、青木書店、1958年、54—55頁を参照。但し勝田の場合、既に指摘されてもいることだが（上野浩道、前掲論文、前掲書、68頁を参照）、教育目的の規定の手続きが述べられているだけであり、当該目的の規定の内容が明示されて

いるわけではない。尤も、勝田は当該目的について、「けっしてそれ自体が本質的に空転をおこさねばならないような性格をもった思弁的なものではない」とし、空転の理由を当該目的が「社会＝歴史的概念」であることにみている。この点は、筆者も首肯するところであり、本稿の以下の内容は、現代的観点から人権の確立という目的の社会＝歴史性を問うひとつの試みであるとも云える。

- (15) 例えば、戦後社会科の発足と同時に、上田薫は、自他の差異とこれによる各々の独立性・個性の承認という前提があれば、相互依存関係の外面的な表皮の把握は避けられるとして、「社会生活の理解は、まず第一に相互依存の関係から導かれる。それは、社会的な人間生活の根本機構をあらわす」（上田薫「社会科の構成」、『教育科学』1947年4号〔『資料』37頁〕を参照）、と述べている。
- (16) 「シンポジウム・社会科の再検討」、『思想』1952年1月号所収の勝田提案や、日本生活教育連盟「社会科指導計画〈総説編〉」（『資料』310—311頁）等を参照。尤も次節でみるように、現時点においてはこの批判を結論とすることはできない。
- (17) 社会科教育の内容そのものに目的・価値論を介在させることを極力回避し、社会科における「科学的社会認識」と相即したレベルに社会科の目的を置くことをせず、「科学主義」に陥っている現在の議論として、藤岡信勝「科学的社会認識の形成と社会科の授業」、大槻健・臼井嘉一編『中学校社会科の新展開』あゆみ出版、1983年を参照。尚、藤岡の、特に歴史教育把握については、「歴史は具体的現実のなかで動的発展的に動いている。そのなかから合法的側面だけを抽出し『科学の視点』の名のもとに人間的契機を捨象する方法」（小島昭道「社会科授業論における歴史教育の把握について」(下)——藤岡信勝氏の『人間の歴史』『ものをつくる授業』の理解を批判する——）、『教育』1986年10月号）という、的確な批判がある。尤も、「科学的社会認識主義」及びこれらと人権の確立に係わる価値論との関連・分立について本格的に論じるには、本稿でふれる論点の他に多くのことに言及しなければならず、本稿では割愛せざるをえない。一言しておく、確かに創設当初の社会科については、多くの論者が、人間性と合理性に立脚した民主的社会への日本の改造を社会科の目的とし、これに資することを前面に打ち出した社会科把握を主張し、また、そのカリキュラムの改革自体が最も確実な平和的方法による社会改革にまで至る、といった把握（馬場四郎、前掲論文を参照）すら示していた。しかし、学力低下批判、復古的社会科再編論、能力主義等が次々に形を替えて登場し、他方の民間教育の側では、社会改造主義批判と社会の持続機能に対応した教育把握の主張（遠山啓）とこれへの批判（矢川徳光）といった論争が、結果的には「国民教育論」に落ち着いて以降、独占資本との一般的対抗は保持されたものの、当初の社会改革への志向はその質を変え、その後の態度主義論争や学力論争等の諸論争諸議論の多くもこの「国民教育論」という土俵内に留まり、ここからでて「階級教育論」（これは政治教育論ではない）やこれと結び付いた人権論を展開することが弱かった。筆者は、こうした点と実証主義へのシフトや「科学主義」の跳梁とは密接に関連していると考えている。
- (18) この課題については、後述の「功利主義的共同性」を参照。
- (19) というのは、しばしば道徳主義・徳目主義としてのみ批判されてきた「社会公

共のために尽くすべき個人の立場や役割を自覚し、国を愛する心情を養い、他国民を敬愛する態度を育てることが必要である」(文部省「社会科の改善についての方策」1952年8月22日)、といった言説自体の内に、道徳主義を担保するものとしての相互依存関係それ自体の実証主義的な把握がある(上記下線部)と考えるからである。また、やや異なったレベルにおいては、相互依存性を孕んだ能力主義・業績主義による権威的統合こそが天皇制国家の権威的支配を支えた封建的道徳主義の復古を担保する、と考えている。このことを示唆する現代日本の能力主義的権威的統合・支配につき、渡辺治「現代日本社会の権威的構造と国家」、藤田勇編『権威的秩序と国家』東京大学出版会、1987年を参照。

- (20) 尤も、宗像の人権科の提起の時期に限っても、相互依存関係や社会的機能の理解が前近代的なものと近代的なものとのどちらに向いているかという点で、論者毎に微妙なズレがある(この点で、本稿の論述は単純化しているところがある)。宮原は、米国における相互依存関係の理解は全国的な市場の発展を典型とする近代化を前提にしているが、日本では、倫理主義的な「もちつもたれつ」の意味となり、特に世間体を気にする人間相互の結び付きという謂わば前近代的な意味での相互依存関係の理解となっているとする。また社会的機能については、日本生活教育連盟「社会科指導計画〈総説編〉」(『資料』310-311頁)と同じく、生産・分配・消費を始めとする社会的営為の近代的在り方の表面的な区別と結合に地域社会枠を加えたものとしている(宮原、前掲論文、『資料』274-276頁を参照)。勝田は、米国と異なって停滞と前進とが激しく争っている日本社会では、機能という静的な枠で抑えることのできるものは停滞する既存の社会だとしており(勝田守一「生活教育と社会科」、『教育』1952年2月号を参照)、謂わば前近代の温存に寄与する近代的なものとして「社会生活の主要機能」という考え方を捉えているが、これは相互依存関係の実証主義的把握への宗像による批判と共通する、と思われる。
- (21) 人権の内、平等に関するこのあたりの事情につき、拙稿「能力と平等についての一視角」、藤田勇編『権威的秩序と国家』東京大学出版会、1987年を参照。
- (22) この協業体制の把握と社会科教育との関連につき、M. W. アップル(門倉・宮崎・植村訳)『学校幻想とカリキュラム』日本エディタースクール出版部、1986年、155-197頁を参照。
- (23) つまり、戦後社会科における相互依存関係-社会的機能主義に関して、「これは社会を歴史的にとらえることをせず、階級対立等の社会的諸矛盾を無視し、社会を平板にとらえる考え方である、と批判」(日比裕「社会科学教育の理論」、小川・柿沼編『戦後日本の教育理論、下』ミネルヴァ書房、1985年、42頁)しただけでは、人権の確立と係わる相互依存関係の問題は解決されない、ということである。尚、人権思想のアンビヴァレントを人間の尊厳にそくしつつ、教育実践も検討して別角度から扱ったものとして、拙稿「社会認識と人間の尊厳」『一橋論叢』第97巻第2号を参照。
- (24) こうした問いは、教育の本質への問いの内に教育目的を位置付けたうえで、更に教育目的を教育活動に浸透させるべきものとして捉えること(川合章「教育の本質と目標・評価」、『講座 日本の学力2』日本標準、1979年を参照)とはレヴ

エルを異にする。かつて上田は、目標と内容を決定したのちに方法をきめる形式的論理主義を注入主義として激しく批判し、目標と内容が方法によって逆に規定される点への留意を促した（上田薫『知られざる教育』、黎明書房、1958年、『資料』370頁）を参照）が、本稿は、これと類比的に、社会科教育の目的自体が社会科教育の内容及びその基礎にある社会認識によって規定されるところに留意しているのである。

- 25) この「功利主義的共同性」の規定に最も大きな示唆を与えたのは、ヘーゲル『精神現象学』の精神章の有用性論である。ここでは詳論はできないが、ヘーゲルは、近代的人間第一主義としての「有用性＝功利主義」論は中世的信仰主義と論理的同型性をもつがゆえに、限定された人間主義でしかないことを示している。尚、筆者は日本教育学会第46会大会で、「能力の共同性と人権」と題して「功利主義的共同性」を能力問題に即し、かつヘーゲルの論理を援用して研究報告を行った。また、現代功利主義の見取り図については、T.L. Beauchamp and J.F. Childress, "Principles of Biomedical Ethics", Oxford University, 1983年を参照した。
- 26) これのよく知られた例が、日本国憲法第26条の「その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」の諸解釈に係わっている就学義務猶予・免除、養護学校の義務制度化、就学先決定の問題にみられる。この点につき、拙稿「養護学校義務制と発達観」、『一橋研究』第10巻第4号を参照。
- 27) 宗像による人権科の提起の、本稿におけるこうした形での受容は、広い意味では、最近少しづつ増えてきている戦後初期の社会科の再受容の動き（例えば、臼井嘉一「授業の充実と社会科の全体像の探究」、大槻・臼井編『中学校社会科の新展開』あゆみ出版、1983年を参照）の中に位置づけられるべきものだと考えている。
- 28) 人間性や人間的徳性に係わる人権の確立をその目的とする宗像による人権科の提起を、このような形で高く評価するのは、教育現場での実際を念頭におくと、知識や知性と徳性や人間性との内在的關係が明示されぬままに、「確実な科学的知識を教えることが新しい道徳を育てる」（堀尾輝久「教育の本質と学校の任務」、『講座・日本の教育1』新日本出版社、1976年、91頁）ことを自明視する一般的な了解や注¹⁷⁾のみみたような「科学主義」に対するアンチテーゼを提出する必要がある、と考えているからである。無論本稿で屢々述べていることからわかるように、筆者は、宗像の提起をそのまま受容することや科学的認識を放棄することを主張しているわけではない。この筆者の見解は、「社会科を道徳と知識の不可分の連続とみる立場は、またいいかえれば、関係の連続的追求として社会科をとらえること」（上田薫『知られざる教育』、黎明書房、1958年、『資料』370頁）だという見解と親近性をもつ。
- 29) 「分業」に関する小学校社会科の教育実践において優れた業績をあげてきた鈴木が、自らの諸実践をまとめた近著の冒頭に、自らの学級に編入することになった先天性脊髄破裂の障害児をめぐる一連の話を位置づけながら、「異質なものの支え合いを軸とした『支え合う分業』」（鈴木正気『支えあう子どもたち』新日本出版社、1986年、12頁）を提起していることは、人権の疎外性の克服に接続しうる

ような、人権の確立という目的と相互依存関係及びその把握との真の媒介につながる。但し、その場合も、狭義の「分業」の教育実践そのものの中で「異質なものを扱ひ、人権の確立という目的を常に表出させることが必要であろうが、鈴木にあってもこの点はまだ欠けている。

- (30) この方向性を真に現実化するには、理論的には、所謂重度障害者の生命までも含めた人権についての議論がまず必要である。筆者は、既に、所謂バイオエシックスに係わるこの生命の現実的問題につき所論を展開している。拙稿「ビオスの中のソキエタス」、『思想と現代』第9号を参照。
- (31) 拙稿「《社会を認識する構造》への一視角」、『一橋研究』第11巻第3号を参照。
- (32) この平凡さの為か、宗像の人権科の提起はこれまでの社会科教育研究の中で殆ど言及されることすらなかった。僅かに、近年、川合が宗像の提起を正面から受けとめてはいるが、「人間の尊厳の思想にせまることは、今日においても社会科が小・中・高をつうじて追求しなければならない中心的な課題である。しかし、この中心課題を追求するためにどのように社会科を編成していくかは、必ずしも今日明確にされているとはいえない」（川合章編『社会科の発展4、人間の尊厳を学ぶ』あゆみ出版、1985年、155頁）と述べて若干の構想を提示し、教育諸実践を編集しているに留まっている。

付記：尚、本稿脱稿後、新聞報道等で、教育課程審議会が小学校社会科の「生活科」への統廃合、高校社会科の「地歴科」と「公民科」への解体を決めたことを知った。こうした国側での動きの問題と社会科教育の将来を考える上でも、本稿が示唆した論点をより具体的に展開する必要があると考えている。