
 一般論文

久野収における〈教育と政治〉をめぐる問題構制

—彼の道德教育論とその特質に着目して—

Problematics about "the Educational and the Political" in Osamu Kuno:
Focusing on his Argument on Moral Education and its Particular Specialty

川 上 英 明

KAWAKAMI Hideaki

概 要

本稿の目的は、久野収（1910-1999）における〈教育と政治〉をめぐる問題構制について、彼の道德教育論とその特質に着目して考察することである。近年の教育哲学研究において、教育と政治の関係性が再考されている中であって、思想的にその関係性を捉えなおすことには一定の意義があると考えられる。本稿では、この検討に際して、思想家・活動家の久野が、その道德教育論を通して、〈教育と政治〉の関係性をいかにして考察していたのかという点に着目し、その意義と、思想的な位置づけを明らかにする。とりわけ、久野によるマックス・シェラーの典型論の解釈や、久野が参照する羽仁進・無着成恭・吉田九洲穂の共同研究、さらに久野と勝田守一との対談などを対象として、本研究の目的に迫る。これらを通して、久野の議論から見出されるのは、〈教育と政治〉の関係性を考えるにあたって、生活や文化、民衆といった視点を導入することの重要性であることが明らかになった。

序論

本稿の目的は、久野収（1910-1999）における〈教育と政治〉をめぐる問題構制について、彼の道德教育論とその特質に着目して考察することである。

教育学者の小玉重夫は、2016年の著書『教育政治学を拓く』において、教育と政治の関係を再構成しようとしている（小玉2016）。この試みに対して、政治学者の田村哲樹は、論稿「『教育政治学』の射程——「政治／政治的なもの」と「教育／教育的なもの」との区別の導入を通じて」を公表した（田村2018）。この両者の議論を端緒として、今日、主に教育哲学の領域において、〈教育と政治〉の関係をめぐる問いが注目を集めている¹⁾。

本稿は、〈教育と政治〉をめぐる問題を、思想的なアプローチによって考えようとするものであり、その手がかりとして注目するのが久野収の道德教育論である。久野は、戦後に確立した「市民主義」の立場で知られており、「ベトナムに平和を！市民連合」への参画などによって、「戦後民主主義」的なその位置づけも明らかにされている（小熊2002：804；寺島2014；平井2020）。確かに、久野は教育ないし教育学の専門家ではなかったが、彼が教育学者の勝田守一らとともに、教育学関連の『岩波講座』の編集を行っていたことから、いわゆる「戦後教育学」との距離が問われるようになってきた（川上2022a；川上2022b）。本稿は、久野が〈教育と政治〉の関係性に対して、いかなる考察をしていたのかということについて、その教育論に内在的な検討を加えようとするもの

である。

ただし、ここには、戦後教育学における「脱政治化」の問題が横たわっている。小玉らの研究によれば、冷戦期の教育と政治をめぐる論点は、従来の保守と革新、すなわち文部省と民間教育運動との政治的対立という「表面上」の政治性の裏で、「その実態は、1950年代末以降、いわゆる革新系の教育学のなかで、勝田守一に代表されるような教育的価値の中立性に依拠したりベラルな教育学が台頭し、それが教育学や教育実践の脱政治化を促していった面があった」（小玉・荻原・村上2016：47）。この時期の教育学が教育実践の脱政治化を促していったとするならば、久野の議論の検討に際しても、その教育論と政治性との関係が問われなければならない。

そこで本稿が目指すのが、久野も編著者として参加した1961年の岩波講座『現代教育学』第15巻「子どもの生活と道徳」である。のちに見るように、この講座は教育学における「近代主義的な問題構成」を醸成したものとされている。しかし、これまでの研究では、久野の議論が必ずしも十分に検討されてきたわけではない。この講座で、久野は道徳教育の問題を考察しているが、それは同時代的な状況を踏まえたものでもあった。本稿では、この議論に焦点化し、その検討を通して、久野と戦後教育学との距離を考えてみたい。したがって、本稿の主眼となる問いは、久野は岩波講座『現代教育学』において何を、いかにして議論していたのかということ、および、それは戦後教育学の言説といかに重なり、または差異を生じさせているのかということである。

以上の問題意識を踏まえて、本稿は次のように議論を進める。まず、先行研究の整理を通して、本稿が久野の道徳教育論に焦点化する必然性とその論点を明らかにする。次に、岩波講座『現代教育学』における久野の道徳教育論と、久野が参照している羽仁進・無着成恭・吉田九洲穂の共同研究の内容を検討する。そして、久野らの議論が有する戦後教育学との重なりと差異について、勝田守一との対談などの検討を通して考察し、その特質を浮き彫りにする。これらを通し、小玉と田村によって提示された〈教育と政治〉をめぐる問題の再構成に向けた視点を提示したい。

1. なぜ久野の道徳教育論なのか

(1) 岩波講座『現代教育学』（1961）第15巻の問題構制

1961年の岩波講座『現代教育学』は、下司品によれば、「教育学における近代主義的な問題構成」を醸成し、「矢川徳光、梅根悟、海後勝雄、小川太郎、勝田守一、五十嵐顕、大田堯、長尾十三二、堀尾輝久ら、後に「戦後教育学」と呼ばれる枠組みを形作る論者の多くが名を連ねる」（下司2016：89）ものであった。このような性格の講座に久野も名を連ねているのは、「戦後民主主義」のイメージの一つに数え入れられる「市民主義」（小熊2002：804）と戦後教育学との関係性を考える上で重要な歴史的事実かもしれない²⁾。ただし、本稿ではさしあたり、久野がこの講座において展開した道徳教育論に焦点化して検討することに努めたい。

久野は、同講座第15巻において、生活指導論で著名な宮坂哲文と連名で「まえがき」を執筆している。そこでは以下のような問題意識が語られていた。

日本の社会や文化、日本の家庭や学校は、いったいどんな価値体験を子どもたちに可能にできたか、また現在可能にしているか。こうした視点に立つてこそ、はじめて日本の子どもの生活と道徳の相互関係の問題にたいする正しい教育的プログラムを組み立てる手がかりのたしかな一つをえることができるだろう。従来、生活指導や道徳教育について、こうした立場からの一貫した究明がすくなくあったように思われる。（久野・宮坂1961：i）

こうした問題意識から、この巻の第一部が具体的アプローチを、第二部が理論的なアプローチを行ったとされている。そのうち、第一部は、「子どもの価値体験の無意識的結晶過程を、`英雄像`の定着過程、消化過程をサンプルにえらびながら、主体としての子どもの側から、メディアを中心に具体的に明らかにすることにつとめている」（久野・宮坂1961：ii）と述べられているように、「英雄像」やそのメディアの効用をテーマにしたものである。英雄像の問題は、当時の子どもとメ

ディアとの関係から、その定着過程、消化過程に焦点化される問題圏を開いていると言えよう。

この問題圏は、久野と宮坂も述べているように、「生活指導」や「道德教育」と関わるものでもある。横畑知己によれば、岩波講座『現代教育学』第15巻における「子どもの生活と道德」という主題は、久野の論文や、同書所収の勝田守一の論文を検討して明らかになるように、「特設道德」の考え方とは、まったく異なった次元と文脈で再構成された」（横畑2018：129）ものであった。竹内常一によれば、1959年頃の「生活指導研究運動は特設道德反対という趣旨によって小・中学校教師の大衆的支持を得る〔中略〕。この時期は日本の生活指導運動の蜜月であった」（竹内1980：13）。船山謙次は、「道德の時間」の特設肯定論と反対論のそれぞれの論点を整理しているが、生活指導の論者たちは反対派に位置づけられ、とりわけコア・カリキュラム連盟を前身とする日本生活教育連盟（日生連）に所属していた論者たちの批判が取り上げられている（船山1981：47ff.）。

道德教育は「道德の時間」を学校カリキュラムに特設して行うことなのか、それとも学校をはじめとする子どもの生活の全体を通したいわゆる「全面主義」で行うのか、という立場の相違をめぐる問題意識が、久野と宮坂にもあったことは明らかである³⁾。それゆえ、久野が英雄像の問題に着目していることは、道德教育を子どもの生活の次元から捉え直し、特に英雄像がマスコミなどのメディアを通じて子どもに影響を及ぼす機制に関心があったと予想することができよう。この点の検討は、上述の横畑によっても十分に行われているわけではない。とりわけ、横畑は久野と勝田との共通点——「道德と生活」の関連性についての考察——に焦点化しているが、久野と勝田との差異については明らかにしていない。この考察は、久野の道德教育論が、戦後教育学の文脈において有する独自性を明らかにする上で重要なものとなるだろう。

(2) 「典型と指導者」と道德的人間形成論

それでは、久野はこの講座において、英雄像に関する議論をいかにして展開したのか。同講座に掲載されている久野の論文「子どもの英雄像・理

想像の問題」では、英雄像の問題を考察するに際して、マックス・シェーラー（Max Scheler, 1874-1928）における「典型と指導者（Vorbilder und Führer）」をめぐる議論が参照されている。久野の解釈については次節で検討するが、ここでは、シェーラーの「典型と指導者」が、教育学的にはいかなるものなのかという点を検討しておきたい。

道德教育に関する研究では、いわゆる「人物教材」として、子どもたちのモデル（模範）となりうる人物について、文部科学省が発行している『私たちの道德』の分析とその活用方法が議論されている（歌川・鈴木2016、佐々木ほか2017）。しかし、こうした研究は教材論という性格もあり、モデルや模範の人物といった概念、つまりシェーラーが「典型」と呼ぶ概念それ自体の検討は行われていない。

これに対して、教育哲学研究において、シェーラーの「典型」概念は、彼の道德的人間形成論との重なりという視点からすでに検討されている。盛下真優子によれば、「シェーラーの典型論は教師—生徒関係をも包括するような、道德的人間形成の原理として理解することができる」（盛下2015：2）。すなわち、シェーラーの典型論は、教師—生徒関係や、人物教材に限定されず、より包括的な道德的人間形成の原理として読み取ることができる⁴⁾。久野がシェーラーを参照する必然性も、こうした点に求められるだろう。

(3) 「随従」の問題

だが同時に、シェーラーの「典型と指導者」の解釈に際して問われるのが、典型（モデル）に対する「随従」の問題である。盛下はこの点について、シェーラーにおける典型は、一つの人格存在であり、それと関わることは、典型の「諸作用を共同遂行することによってのみ」可能であると言う。このような典型への関与は「随従（Folge）」と表現されるが、この「典型への随従とは、「典型に参入して成長しつつ自己形成する」ということを意味している」のであり、「それに伴って、随従においては「典型が意志するものと行動するものを、意志し行動すること」を学ぶのではなく、「典型としての存在者が意志し行動するような様

相で意志し行動すること」を学ぶことになる」(盛下2015: 7、傍点原文)。

確かに、随従と呼ばれる関係性は、典型の意志と行動をそのまま模倣して意志し行動することではなく、その意志と行動のような様相で意志し行動するというものである。とはいえ、ここには、典型への随従という意志と行動をめぐる問題が潜んでいるのであり、この点を、久野はそのシェーラー解釈によっていかように考えていたのかという点が問われなければならないだろう。言い換えれば、典型すなわち模範的人物の意志と行動に対する随従の問題は、久野においては子どもと英雄像との関係性の問題として考えられている以上、この関係性が果たしていかなるものなのかということが問われるべきである。このような視角から、久野のシェーラー解釈および岩波講座『現代教育学』の議論を検討したい。

2. 久野の道德教育論、あるいは英雄像の内在性・相対性・具体性

(1) 指導者と模範的人物の区別

久野は、論文「子どもの英雄像・理想像の問題」において、子どもの道德教育の問題を、英雄像・理想像という「モデル」の概念に着目して考察している。久野によれば、道德の問題の底辺にある「理念(イデア)、行動律(モラル・コード)、モデル(模範的人物)、エトス(無意識的好悪感覚)の四つ」(久野1961: 2)のうち、モデルこそ、子どもの「感覚にうったえる实在像、直観や想像の描出力を通じて目の前に生きた姿をあらわしてくる模範的人物」(久野1961: 3)である。ただし、模範的人物は、指導者とは区別される。この区別を明確にしたのがシェーラーであり、このことは、「モデルとエリートとを混同してはいけない、英雄的指導者の待望などという「インチキ・シンボル」にごまかされてはいけない、という理論的・実践的警告」(久野1961: 3)と受け取れることもできる。

シェーラーは「典型と指導者」において、「『指導者』ということばを、またいかなる価値的意義もなしに用いようと思う」と述べ、その概念は「社会学的な」意味で用いられるものであるとしている。それに対して、「『典型(Vorbilder)は、

その内在的意味にしたがえば、つねにまた一個の価値概念でもある」(シェーラー2002: 154-155、傍点原文)。指導者が没価値的概念であるのに対して、「典型の理念は、〔中略〕人間精神の本質とそれに対応する最高の価値範疇、すなわち聖なるもの、精神的価値、高貴なるもの、有用なるもの、快適なるものとを伴った、それ自体で与えられた、いわゆる「アプリアリナ」(すなわち偶然的経験の量から独立の)価値理念なのである」(シェーラー2002: 155)。この典型(模範的人物)のうちに含まれるのが、「聖者、天才(賢者)、英雄、文明の指導的人物、享受の芸術家」(シェーラー2002: 155)といった理念である。したがって、指導者と典型(模範的人物)との違いは、前者が没価値の理念であるのに対して、後者が価値理念である点に求められている⁵⁾。

(2) 模範的人物としての「英雄」の意味の拡張

先の引用において、シェーラーは「英雄」を模範的人物に含んでいて、指導者のカテゴリーからは外している。久野は、こうした議論を踏まえつつも、英雄の概念には、さらに中国の文化的カテゴリー、具体的には『史記』の「列伝篇」や「世家篇」における模範的人物や逆模範的人物も含まれるとして、以下のように規定する。

この共同研究は、それらのシェーラー的、史記的群像のすべてを英雄とよび、子どもたちの英雄像の特殊性を考慮した上で、まったく現実からはなれてしまった空想の世界で架空的につくりだされたスーパーマン、超人、魔法使い、非凡の豪傑なども英雄像の中にふくめている。(久野1961: 5)

このように英雄の意味の射程を拡張する理由は、「明治以来、一体どのような英雄群像がいかなるメディアを通じて子どもたちの世界にあらわれてきたか、それらの群像は子どもたちによって、どう消化されたか、消化の仕方は時代によってどう変化してきているのかを経験的に明らかに」(久野1961: 5)するという趣旨に照らしたものであったからである。

それでは、久野の問題提起に対して、岩波講座

『現代教育学』ではいかなる共同研究が行われたのだろうか。以下では、「戦後の子どもたちの実状調査から、英雄像に対する子どもたちの消化の仕方に生じた変化を価値判断ぬきに追究した羽仁進・無着成恭・吉田九洲穂の共同研究」(久野1961: 9)を取り上げよう。

(3) 羽仁進・無着成恭・吉田九洲穂の共同研究の背景

上述で触れた久野の論文と同じ巻に収められている羽仁進⁶⁾・無着成恭⁷⁾・吉田九洲穂⁸⁾の共同研究は、「今日の子どもたちは英雄像・理想像をいかに受けとめているか」と題されている。英雄像・理想像に対する子どもの「受けとり方」に焦点が当てられ、そこでは、学校教育で用いられる教科書の中の英雄像のみならず、マス・コミを通して子どもに提示される英雄像の問題も取り上げられた。総じて、子どもたちがその生活の中で提示される英雄像・理想像に対して、いかなる受けとり方をしているのかという問題意識が通底しているが、それというのも、この共同研究を担った三名それぞれが、「生活」の問題に強い関心を抱いていたからであると思われる。

羽仁進は映画監督として知られ、記録映画『教室の子供たち』(1955年)、『絵を描く子どもたち』(1956年)、あるいはドキュメンタリー的手法を用いた『不良少年』(1960年)といった作品を制作している。羽仁は、こうした記録映画について、その著書『カメラとマイク』において、映画『裸の大將』(1958年)を評しながら、「現在の記録的な方法の任務の第一は、このような生活者の論理を、いかにしてイメージの中に捉えるかということであろう」(羽仁1960: 106)と述べている。まさに、こうした「生活者の論理」を記録することこそが記録映画の第一の任務であり、羽仁もまたそうした問題意識を有しながら諸々の作品を制作していたと考えられる。

無着成恭は、周知のように子どもの生活綴方の作品集『山びこ学校』の編集で知られた人物であり、彼の場合、その生活綴方の実践が、それ自体、教育と生活との切り離しがたい結びつきを表現したものと考えられるだろう。また、吉田九洲穂は、平凡社が社会科副読本として刊行した『世界の子

ども』(全15巻、1955-1957年)の企画・編集に当たっていたが、それは、生活綴方の実践を世界に広げ、「教室と世界をつなぐ窓」(駒込2020: 1)としての作文という理念を具体化したものでもあった⁹⁾。こうした背景を念頭に置きながら、三名による共同研究の内容を見てみよう。

(4) 英雄像の内在性・相対性・具体性

羽仁らによれば、英雄像は、教科書のみならずマス・コミによっても提示されている。ここで問題になるのは、それらに対する「子どもたちの受けとり方」¹⁰⁾であり、「態度形成の過程」である(羽仁ほか1961: 95)。英雄像は教科書やマス・コミを通して子どもに提示されるが、それらが選ばれる動機が、「そっくりそのまま、提示する側からの普遍的理由づけと同じでなければならぬ、という論理はなりたない」(羽仁ほか1961: 97)。そのため、問題なのは、「子どもたちが、誰を英雄・偉人として受け入れたか、を知るだけでなく、なぜ受け入れたか、反発したかを、あわせて考えることが必要である。そのあいだの有機的な関連をとらえる方法が重要である」(羽仁ほか1961: 98)ということになる。

この共同研究を通して、羽仁らは、「権威的でなく内在的、絶対的でなく相対的、抽象的でなく具体的、それが今日の子どもたちのモラルの大きな特徴であり、彼らが英雄像を受け入れ、理想を学びとる過程にも、この判断が大きな力を示している」(羽仁ほか1961: 120)と結論づけている。

例えば、この研究に際して行われた調査において、子どもの英雄像には、「ツク」という捉え方が指摘されている。「ツク」とは、運に関する表現である。ある子どもは、リンカーンが大統領になったことを運のおかげと捉えていたり、巨人軍の長島(長嶋茂雄)は、打率という「現実の法則の支配」を受けずに活躍したと捉えている。こうした「ツイテ」いる状態に自分をもっていき、そこには才能あるいは修練に近いものが考えられている」のであって、リンカーンや長島は運が良い、という子どもの批評は、彼らへの軽蔑ではなく、むしろ運が良いこと自体が英雄の条件であるということの意味している(羽仁ほか1961: 104)。

また、英雄の絶対性を相対化するとらえ方とし

て、「機能的なとらえ方」も指摘されている。例えば、子どもの批評によれば、プロレスラーの力道山の偉さは、「お金をたくさんもうける」ところであり、プロレスで乱暴な試合をしている力道山はその点で偉くないという（羽仁ほか1961：104）。あるいは、美空ひばりの魅力は、「芸者になっても、男になっても、何をやってもうまい」ところ、ないし「男の声を大へんうまくやれる」ところである（羽仁ほか1961：105）。このようにして「英雄を機能においてとらえることは、英雄の倫理的価値を相対化することになる。〔中略〕英雄の行動がつねに絶対的な倫理にもとづくとは考えられない」（羽仁ほか1961：107）のである。

運や機能といった英雄のとらえ方は、子どもが、英雄を「現実性」のもとで考えているということの意味している。ここでいう「現実性とは、誰でもが英雄になる機会をもつ、ということでもある。この考えを生んだのは、英雄と運—確率についての認識である」（羽仁ほか1961：109）。現実化された英雄像は、「各人の自我を確立し、英雄の体現する理想を、めいめいが実現する可能性についての意識を強めた」（羽仁ほか1961：111）。子どもたちは、現実化された英雄像から理想を学ぶようになる。その結果、価値判断の基準になるのが絶対的な理想や規範ではなく、具体的な自己とその状況ということになれば、「英雄は相対化せざるを得ない」（羽仁ほか1961：113）。ここに、英雄像の内在性・相対性・具体性が見出されるのである。

この結論は、子どもたちが有するモラルが、大人の想定よりも多くの可能性を秘めたものであることを示している。しかし、それと同時に、羽仁らは、「今日の子どもたちの中には、大きな社会のイメージが十分にとらえられていないのではないか」（羽仁ほか1961：120）という危惧を表明している。子どもたちの判断は、自分たちと等身大のスケールで英雄をとらえることで成立しているが、「いわばその等身大のものが、広い社会に働きかけていくこと、そしてその働きかけによって起こされる結果が、はるかに等身大のスケールをこえることを理解できなくては、英雄を真に理解し、裁断することはできないのである」（羽仁ほか1961：121）。こうした限界はあるが、羽仁らの

共同研究は、以上のように、子どもたちの英雄像の内在性・相対性・具体性を示したものであったのである。

以上の共同研究の成果は、シェーラーの典型論で指摘されていた「随従」の問題に対して、ひとつの示唆を与えるものであると思われる。節を改めて、その可能性を考察した上で、久野の議論の特質について考察したい。

3. 〈教育と政治〉の再構成の視点——久野の道徳教育論の特質

(1) 英雄像への「随従」の内実

久野は、「模範的人物像（逆模範的人物像）の影響力は善悪いずれにせよ、意識や意志をとらえるだけではなく、無意識にはたらく感情や心の次元にまでとどいてこそ、はじめて模範的人物像の影響力だといえるということである」としている。こうした「模範的人物像がその生涯の中でつかんではなさなかった精神、気はくを共体験し、あるいは追体験し、状況や生活内容のまったくちがう自分の中でいかすという態度こそ、模範的人物像からうける感化力の最高の形式であると考えなければならないであろう」（久野1961：8-9）。模範的人物像から受ける影響とは、このように、その人物の「精神」や「気はく」の共体験、追体験を通して、自らの状況や生活の中でいかそうとする態度の形成にあると言えよう。

しかし同時に、「模範的人物像をいかすために自分を形成するのか、それとも模範的人物像への出あいを機会にして、この像を介してほんとうの自分を形成するのか、その場合の自分と大社会との関係をどう考えていけばよいか、といった模範的人物像の限界という問題が最後に問われることになる」（久野1961：9）。この限界は、すでに見た羽仁進らの共同研究において、子どもたちが「大きな社会のイメージ」を十分にとらえていないという問題として提起されたものに他ならない。その研究で明らかにされたように、子どもにとっての英雄は、絶対的なものではなく、内在性・相対性・具体性という特質をもっていた。子どもは、英雄を等身大の存在として受けとるからこそ、それに対して素朴に批評しうるのだが、その場合、大きな社会の中での英雄の意義をとらえるという

課題が現れるのである。

このことは、シェーラーが言うような「随従」の問題を考える際に、子どもの「受けとり方」という視点を持つべきであるという示唆を与えるだろう。羽仁らの共同研究が明らかにしたように、当時の子どもたちにとって、英雄は素朴な批評の対象になりうる。英雄をその「運」や「機能」によってとらえるということは、ともすれば、英雄になりえたのは「たまたま」であると評したり、英雄の「機能」のみを評価してそれ以外の側面は否定したりするといった態度を可能にする。こうした態度は、英雄に対する随従の問題以前に、子どもによる英雄への批評と、その批評の不正確さという問題を抱えていると言える。したがって、問題となるのは、英雄への随従というより、英雄への不正確な批評によって見失われる大きな社会のイメージを、子どもたちがいかにしてとらえるようになるのかということになるのではないだろうか。

(2) 社会科学の問題——勝田守一との対比

子どもの英雄像・理想像の問題から、羽仁らの共同研究のように、最終的な課題として「大きな社会のイメージ」をとらえる必要性が訴えられたのは、1961年の岩波講座『現代教育学』の特徴の一つとも言える。戦後教育学の代表的な論者として知られる勝田守一は、1964年の著書『能力と発達と学習』において、マルクス主義を背景とした「全面発達」論を展開した(丸山2021)。勝田においては、「教育学は、発達に関する生理学や心理学の探究をうちにふくんだ歴史的な科学であり、社会科学なのだ」(勝田1964:194)。それゆえ、発達は単に心理学的なものではない。「全面発達は、知的諸能力の多面的な発達というばかりでなく、同時に人間的感情、道徳性の発達、そしてなによりも身体的な発達の統一の思想なのである」(勝田1964:214)。これを踏まえれば、「子どもたちが自覚的に自分の能力の社会的使用の道を選択することができるまで、その選択の能力の成長を含めて、学習の全面性を保障するのが、本来の学校の現代的な任務なのである」(勝田1964:227)。

勝田において、このように全面発達が社会科学や「社会化」(矢野2000:16)の理論として考え

られたことと、羽仁らの共同研究において、子どもたちの模範的人物像に対する態度の限界として指摘された「大きな社会のイメージ」をとらえるという問題とに、重なる部分があることは明らかである。

しかしその一方、勝田と久野の間で、〈教育と政治〉ないし〈教育と民主主義〉をめぐる問題意識に差異があったことは看過できない。両者は1957年に日本教職員組合の機関誌『教育評論』誌上で対談しているが、そこで久野は、「教育における民主主義の土着化」という問題を勝田に提示し、次のように指摘している。

日本の民衆の考えかたというものがどうい
うところに特色があるか、それがどこで歪んで
いたか、どこに日本人根性が出ているかとい
うことを、要求そのものにこたえるという考
えかたではなく、その要求がどういう姿で出
されるかという、そのこのところをやっぱり、
民間の教育運動のかたは、僕のような外部か
らみていると研究が不足だというように思い
ますけれども……。 (勝田・久野1957:15)

民間教育運動では、民衆の考えかたを研究して、その観点から文化や生活といった問題を考えるべきであるというのが久野の立場であった。その点、岩波講座『現代教育学』での羽仁らの共同研究は、久野と問題意識を共有しており、子どもたちが英雄像をいかに受けとるかという「受けとり方」の問題として組み立てられていたと考えられる。民間教育研究団体への久野の批判は、こうした自らの立場を背景としていたと言えよう。この点に、勝田と久野の立場の差異が見受けられるのである。

(3) 民主主義と教育——文化・生活・民衆の視点

久野がシェーラーの「典型と指導者」を参照しながら展開した議論は、羽仁らの共同研究とともに、子どもの道徳的な人間形成の過程における英雄像・理想像が、実際の子どもたちの生活の中でいかに消化されているのかという問題を意識したものであった。この問題は、勝田との対談において先鋭化される「民衆の考えかた」という視点に見られるように、独特のものがある。

久野は勝田との対談において、民主主義は「本来政治的なもの」であるとした上で、「政治的なものが、つまり、政治として生活の場面や、文化の場面から遊離しないところに民主主義の特色があるんです」（勝田・久野1957：13）と述べている。久野にとって〈教育と政治〉の関係は、〈教育と民主主義〉の関係に重なっていて、民主主義が生活や文化から離れずに「土着化」することが重要であった。そのためには、例えば、学校における国歌の斉唱や国旗の掲揚をめぐる問題にしても、それを「いかんといって否定することはできない」のであり、だからこそ久野は以下のように指摘する。

そこにあらわれている民衆の感情……そこにおいて国旗なり、国歌をうたわせなくちゃならないというように思っている校長の気持、それを支持している民衆の気持が単に反動として否定されると文化の面で論じられるだけではない、政治の面で論じられることで、それがあらたに出てきた。それを文化の面でどういうふう論じられるかということ、これが今後大きく文化と教育の面で出てくるんじゃないかと思います。（勝田・久野1957：13）

これを踏まえれば、久野は、〈教育と政治と文化〉を互いに結びつけていたと言える。なお、ここで政治というのは民主主義のことである。国歌や国旗の問題は、それを政治の問題と捉えるならば、反動ないし反抗の立場で考えられるが、そうではなく、文化の面からそれらの問題を考えることが必要である。というのは、なぜ校長や民衆は国歌や国旗の掲揚を支持しているのか、という理由の文化的な側面を明らかにしてこそ、核心を突いた批判が可能になるからであろう。その批判には民衆という視点が不可欠であり、この点に、勝田との——ひいては戦後教育学や民間教育研究団体との差異があると思われる。

こうした久野の議論から、本稿で検討してきた彼の道德教育論の特質を理解することが可能になる。〈教育と政治〉の問題の考察にあたっては、そこに文化や生活、民衆といった視点を導入すべきである——この視点こそ、久野の議論が同時代

の戦後教育学に対して持ちえた特質なのである。

結論——〈教育と政治〉の再構成のために

本稿では、〈教育と政治〉をめぐる今日的な問題関心から、久野収の道德教育論を検討してきた。この検討を通して、久野が指導者と模範的人物、ひいては英雄像の問題を、道德教育の文脈で論じていたこと、そしてそれが羽仁進・無着成恭・吉田九洲穂の共同研究に裏打ちされた問題関心であったことが明らかになった。この議論を踏まえて、最後に、今日的な〈教育と政治〉をめぐる問題に若干の考察を加えたい。

本稿の冒頭で触れたように、この問題が注目を集めているが、その端緒となった田村哲樹の提案によれば、政治思想の領域における「政治／政治的なもの」の区別に依拠することで、「教育／教育的なるもの」の区別も想定できる。この場合、「教育」とは、制度化されたものであり、典型的には学校教育を指すと考えられる。これに対して、「教育的なるもの」とは、いまだ制度化されていないものの、先の意味での「教育」に還元されない教育的な要素のことである」（田村2018：90）。これらの区別を踏まえ、教育政治学では、「政治」と「教育」、「政治的なもの」と「教育」、「教育的なるもの」と「政治」のそれぞれの関係性を考察することができるというのが、田村の主張であった。

ここで注目したいのが、「政治的なもの」と「教育」の関係をめぐる考察において、田村がロイス・マクネイの議論を参照しながら論じているところの、「社会的なるものからの撤退」による「政治理論における「社会的な重みのなさ（social weightlessness）」」の問題である。すなわち、「政治理論における「政治的なもの」の独自性・自律性の探究は、「社会的な重みのなさ」に行き着く「見当違いの探究（misguided search）」となっている」（田村2018：101）という問題である。これに対して田村は、教育政治学が「教育」という具体的な社会的問題状況を対象とし、その変革の鍵として「政治的なもの」に注目する」のであれば、「それが「政治的なもの」を掲げたとしても、「社会的な重みのなさ」に陥る可能性は低いと思われる」（田村2018：101）としている。

本稿が久野や羽仁らの共同研究の検討を通して明らかにしたように、彼らの研究方法は、子どもたちによる英雄像の「受けとり方」を経験的な方法で把握するということであった。久野が勝田との対談で強調していたように、〈教育と政治〉の関係性の考察にあたり、文化や生活、民衆といった視点を導入するという議論は、まさに、田村が教育政治学に見ている可能性の一つとしての、「社会的な重みのなさ」の問題を受けとめることを可能にするのではないだろうか。

久野が述べていたように、本来、政治的なものである民主主義の特色は、生活や文化の場面から遊離するわけではない点にある。制度化された「教育」や「政治」とは異なる次元としての「教育的なるもの」や「政治的なるもの」の関係性は、こうした視点から捉えなおすことができる。具体的には、実際の生活の中で、子どもがいかにして英雄像を受けとり、批評しているのかという視点から、英雄像の道德教育的意義を考えることが、〈教育と政治〉の関係の捉えなおしの契機となる。〈教育と政治〉の再構成をめぐり、生活や文化、民衆といった視点をもつことを可能にさせる点に、久野の道德教育論の意義があったのではないだろうか。

しかし、田村の提案に沿うならば、「教育的なるもの」と「政治」の関係、ないし、「政治」と「教育」の関係もまた、問題となる。さらに、小玉が提起した「教育の再政治化を前提とした、権力の構成」を研究の力点とすること、そしてそれを通した「社会科学的知見と人間学的視点を統合した新しい教育政治学というべきものの創出」(小玉2016:140)は、本稿の射程をこえた課題と言わざるを得ない。ただし、久野がその道德教育論において、単に子どもが英雄像を受けとる仕方を問題視していたのではなく、そうした生活や民衆の視点が、政治的なものとしての民主主義といかに結びつくのかという問いを提起していたことは、やはり上記の問題を考える上で示唆的である。

この点を踏まえて、本稿の展望としては、久野も積極的に関与していた「思想の科学研究会」の諸研究がもつ潜在的な可能性を考えることにある。久野自身の「市民主義」という立場もまた、思想の科学研究会の『思想の科学』誌上で発表された

ものである(久野1960)。さらに、本稿で登場した無着成恭は、久野と鶴見俊輔が編集した『思想の科学事典』において、「教育」の章の序説を執筆している(久野・鶴見編1969:589ff.)。無着が『山びこ学校』によって戦後の生活綴方運動において有していた立ち位置を踏まえると、思想の科学研究会が、戦後教育に対していかなる議論を行っていたのかという点が問われなければならない。その検討の際の視点は、まさに「生活」であり、「文化」であり、「民衆」である。久野自身の議論としては、1974年の論文「体制・文化・人間」における文化論が、この視点に立つための足がかりになると考えられる(KS1, 70ff.)。また、久野の盟友である鶴見の教育論なども、思想の科学研究会との関わりでは検討対象となるであろう¹⁰⁾。こうした展望を拓いた点に、本稿の意義が認められるのである。

注

- 1) 例えば、2022年度には、日本教育学会第81回大会でのラウンドテーブル「教育と政治の間を再考する：市民の育成の観点から」（企画者：市川秀之・高宮正貴、2022年8月24日、於広島大学）や、教育哲学会第65回大会でのラウンドテーブル「『政治的なもの』と『教育的なもの』の交差：政治思想における教育／人間形成論の含意を再考する」（企画者・提案者：岸本智典、2022年10月23日、於慶應義塾大学）が実施され、〈教育と政治〉をめぐる問題への注目が集まっている。
- 2) なお、例えば山本昭宏は、戦後民主主義と戦後教育との接点を「平和」をめぐる点に見ている（山本昭2021：73ff.）。
- 3) 道徳教育における「全面主義」については、田中奈津子の論稿が端的に整理している（田中2017）。なお、久野は特設道徳について次のように述べていた。「ぼくは道徳教育の時間を特定に設けることには必ずしも反対ではないが、その方法にはおおいに問題があると思う。〔中略〕道徳教育の時間は、父母も一緒に入って議論するような時間にしたい方がいい。少なくとも一月に一回は父母に参観にきてもらい、生徒と父母と教師が一緒になってその問題を議論する。わからないところは、大学なり各県のエデュケーション研究所へ聞いてみる」（久野1980：195-196）。こういった論述から、久野の独特な立ち位置が見受けられるが、その一方で、生活指導と特設道徳とを折衷するような議論は、京都学派の教育学者である森昭にも共通する。特設道徳に対する森の立場については、川上（2021）を参照。久野は1931年に、森は1936年に京都帝国大学文学部哲学科に入学し、両者とも田邊元に師事した。両者の思想の背景には、田邊哲学という共通点がある一方で、両者の直接的なやり取りは管見の限り見つからない。今後の解明が期待される。
- 4) なお、シェラーにおいては、典型は指導者と区別されており、その指導者論に着目したネイサン・ハーターによるリーダーシップ研究も存在する（Harter 2006）。ここには、近年の政治思想研究における指導者論への着目（山本2021）と、その教育学との架橋可能性の問題も重なってくるように思われる。この点については、小玉重夫と山本圭の対談を参照（山本・小玉2020）。なお、この対談は東京

大学大学院小玉ゼミの合宿企画として、2020年1月11日に神奈川県湯河原で行われ、本稿の筆者も学生として参加した。本稿は、この対談に対して、久野の指導者論を手がかりに応答しようとする意図も込められている。

- 5) 同様の議論は、政治的指導者や企業の経営者に対しても行われていた。久野と佐高信との対談において、佐高が「モデルとリーダーとか、モデルとボスは違いますね。それを截然と分けないと、混乱が起こります」と述べたのに対して、久野は「日本人には、逆にリーダーを価値模範のモデルとして崇拝する伝統がある。リーダーが墮落して、ロッキード事件以来、それがぞくぞく暴露されてくると、根本的な『退廃、が起こってきます』（久野・佐高1995：35）と述べている。ここでは、リーダーを「価値模範のモデル」とすることの問題が指摘されている。これに加えて、久野は、「政治のリーダーも企業の経営者も一種の儒教主義を看板にし、人生なり、出处進退なりの価値モデルのような顔をしたがる。指導者や経営者は、業績によってテストされる経験的機能概念に属し、成績で評定されるのだという基本が、社員ともどもわかっていないですね」（久野・佐高1995：38）とも述べている。これらは主に指導者を主題化した議論であるが、本稿が検討している模範的人物論と表裏一体の関係にあることがうかがえる。
- 6) 羽仁進（1928-）は、映画監督であり、父が羽仁五郎、母が羽仁説子である。母方の祖父母が羽仁吉一と羽仁もと子であり、進自身も祖父母が設立した自由学園に通っていた（羽仁1984）。映画監督としては、1955年の『教室の子供たち』、1956年の『絵を描く子どもたち』といった記録映画の制作、1960年の『不良少年』のようなドキュメンタリーの手法を用いた作品の制作、寺山修司の脚本をもつ1968年の『初恋・地獄篇』の制作などで知られている。
- 7) 無着成恭（1927-）は、禅宗の僧侶でありかつ教育者として知られている。生活綴方運動の代表的な作文集『山びこ学校』（無着編1995）を編集・刊行したことで著名である。
- 8) 吉田九洲穂（1923-2014）は、国分一太郎『新しい綴方教室』（1951）などの編集を担当した編集者である。
- 9) なお、須永哲思によれば、吉田は1946年6月に京

都人文学園に入学している（須永2020：15）。この学園は久野収も設立に関わっており（KS5, 122; 山寄2002：89ff.）、久野と吉田の接点になったとも考えられる。

- 10) 「子どもたちの受けとり方」という論点について、羽仁進は後年に、「これからは映像を読みとる力というものを、だんだん人間が養っていけば、当然、映像文化のほうも、見てそのままでもしろいというものも残るでしょうが、それ以外に、もっと深い内容のものが、もっと発達してくるということがいえるのです」（羽仁1972：116）と述べている。これは子どもに限らない一般的な映像の享受者も射程に入れた言明であるように思われるが、その一方で、「マスコミを見た場合、それを実演してみたい。その実演の機会をとらえて、本来、マスコミがもっていたゆがみの面よりも、そのマスコミが子どもの心に、どんなふうに訴えかけたか、その訴えかけた部分を、一人の人間の発達として、積極的なほうへ変えていくことができると思う」（羽仁1972：55）とも述べている。この箇所では、マスコミが子どもに与える影響の積極的な側面を考えようとしており、1961年の共同研究とも重なるように思われる。
- 11) 鶴見自身の教育論としては、『教育再定義への試み』がある（鶴見2010）。また、教育哲学の領域における鶴見研究としては、例えば小野文生によるものがある（小野2022）が、それは鶴見の教育論の検討という射程をこえて、「弱さの倫理」の可能性を探るという企図から行われている。おそらく、本稿が展望している今後の課題も、小野の鶴見論と重なる部分があると思われるが、その相違については詳細な検討が必要となる。

参考文献

- Harter, Nathan (2006) "Recovering the Philosophical Anthropology of Max Scheler for Leadership Studies", *Journal of Leadership Education*, volume 5, issue 3, pp.15-30.
- 歌川光一・鈴木翔（2016）『登場人物にみる『私たちの道徳』の特徴：その活用方法および留意点を視野に入れて』『名古屋女子大学紀要』第62号、185-194頁。
- 小熊英二（2002）『〈民主〉と〈愛国〉：戦後日本のナショナリズムと公共性』新曜社。
- 小野文生（2022）『〈非在〉のエティカ：ただ生きることの歓待の哲学』東京大学出版会。
- 勝田守一（1964）『能力と発達と学習：教育学入門1』国土社。
- 勝田守一・久野収（1957）「民主主義と教育」『教育評論』第6巻第1号、10-27頁。
- 川上英明（2021）「他者の人格の手段化に抗する道徳教育：森昭によるカント解釈の特質と「種の論理」受容の問題」東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室『研究室紀要』第47号、53-63頁。
- （2022a）「市民主義的教育思想：久野収における教育と個人主義の交叉」日本教育学会第81回大会一般研究発表原稿、於広島大学、2022年8月24日。
- （2022b）「種の論理から市民主義的教育思想へ：久野収による田邊元への批判に着目して」教育哲学会第65回大会、於慶應義塾大学、2022年10月22日。
- 久野収（1960）「市民主義の成立：一つの対話」『思想の科学』第4次第19号、9-16頁。
- （1961）「子どもの英雄像・理想像の問題」『岩波講座 現代教育学』第15巻、岩波書店、2-9頁。
- （1980）『人間の自己創造』日本評論社。
- （1998）『久野収集』全5巻、佐高信編、岩波書店。（引用に際しては略記号KSを用い、その後に巻数と頁数を示した。）
- 久野収・佐高信（1995）『市民の精神：利を越えて理に生きる』ダイヤモンド社。
- 久野収・鶴見俊輔編（1969）『思想の科学事典』勁草書房。
- 久野収・宮坂哲文（1961）「まえがき」『岩波講座 現代教育学』第15巻、岩波書店、i-ii頁。
- 下司晶（2016）『教育思想のポストモダン：戦後教育学を超えて』勁草書房。

小玉重夫（2016）『教育政治学を拓く：18歳選挙権時代を見すえて』勁草書房。

小玉重夫・荻原克男・村上祐介（2016）「教育はなぜ脱政治化してきたか：戦後史における1950年代の再検討」『年報政治学』第67巻第1号、31-52頁。

駒込武（2020）「冷戦的な知の枠組みを問い直す」駒込武編『生活綴方で編む「戦後史」：〈冷戦〉と〈越境〉の1950年代』岩波書店、1-14頁。

佐々木基裕・歌川光一・鈴木翔（2017）「『考え、議論する道徳』を実践するための教材活用の視点：道徳的に正統化された人物の分析から」『名古屋女子大学紀要』第63号、169-179頁。

シェーラー、マックス（2002）『シェーラー著作集』第15巻、飯島宗享・小倉志祥・吉沢伝三郎編、白水社。

須永哲思（2020）「京都人文学園：『世界の子ども』の種が蒔かれた場所」駒込武編『生活綴方で編む「戦後史」：〈冷戦〉と〈越境〉の1950年代』岩波書店、15-18頁。

竹内常一（1980）『生活指導の理論』明治図書。

田中奈津子（2017）「『全面主義』の道徳教育の可能性：シティズンシップ教育と道徳性の涵養」『神奈川大学心理・教育研究論集』第42号、111-119頁。

田村哲樹（2018）「『教育政治学』の射程：「政治／政治的なもの」と「教育／教育的なもの」との区別の導入を通じて」『法政論集』第280号、85-108頁。

鶴見俊輔（2010）『教育再定義への試み』岩波書店。

寺島俊穂（2014）「市民的抵抗の哲学：久野収の思想から」『関西大学法学論集』第63巻第5号、31-96頁。

羽仁進（1960）『カメラとマイク』中央公論社。

——（1972）『子どもとマスコミ：映像文化の正しい受けとりかた』評論社。

——（1984）『自由学園物語』講談社。

羽仁進・無着成恭・吉田九洲穂（1961）「今日の子どもたちは英雄像・理想像をいかに受けとめているか」『岩波講座 現代教育学』第15巻、岩波書店、95-121頁。

平井一臣（2020）『ベ平連とその時代：身ぶりとしての政治』有志舎。

船山謙次（1981）『戦後道徳教育論史』下巻、青木書店。

丸山啓史（2021）「発達論：子どもを主体とした全面

発達の追求」神代健彦編『民主主義の育てかた：現代の理論としての戦後教育学』かもがわ出版、150-172頁。

無着成恭編（1995）『山びこ学校』岩波書店。

盛下真優子（2015）「M. シェーラーの道徳的人間形成論：典型論を中心として」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第64巻第1号、1-17頁。

矢野智司（2000）『自己変容という物語：生成・贈与・教育』金子書房。

山寄雅子（2002）『京都人文学園成立をめぐる戦中・戦後の文化運動』風間書房。

山本昭宏（2021）『戦後民主主義：現代日本を創った思想と文化』中央公論新社。

山本圭（2021）『現代民主主義：指導者論から熟議、ポピュリズムまで』中央公論新社。

山本圭・小玉重夫（2020）「教育におけるポピュリズムと政治」東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室『研究室紀要』第46号、67-80頁。

横畑知己（2018）「『道徳と教育』問題の回顧と展望：『子どもの生活と道徳』（岩波講座、現代教育学第15巻、1961年）の再検討」『東京経済大学 人文自然科学論集』第142号、115-131頁。

付記

本稿は、JSPS科研費（課題番号21K20279）の助成を受けたものです。