

《編集企画》

公開インタビュー

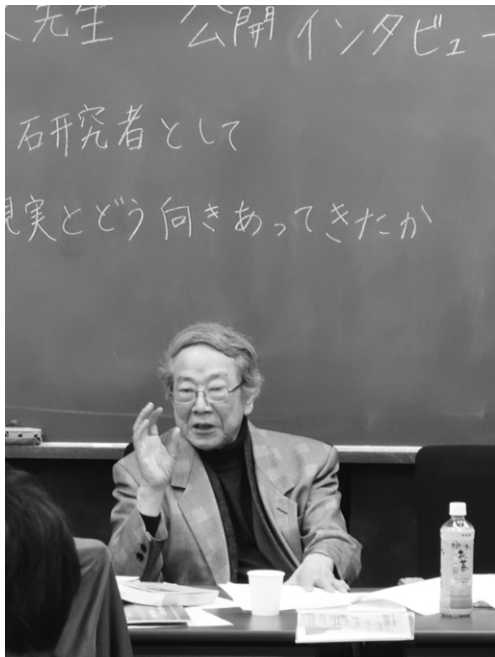
教育学研究者として教育現実といかに向き合ってきたか

堀 尾 輝 久

※以下の文章は、編集委員会企画として行った堀尾輝久名誉教授への公開インタビュー(2014年4月19日 於教育学部第一会議室)の記録である。編集委員会の中で、本コースの前身となる教育哲学・教育史研究室(史哲)で長く教員を務められた方々への聞き取りを進めることを計画し、今号では第40号記念も兼ねて堀尾教授にインタビューを行うことに決定した。テーマは表題の通りで設定し、具体的には「教育現実」として、一つには紀要発刊前後の研究室の状況も含めて堀尾教授が大学という場ではいかに現実と向き合ってきたか、もう一つには様々な教育運動・実践との関わりを通じて現実といかに向き合いながら研究を構想されてきたのか、という点を中心にお話を伺うことになった。直前のお願いにも関わらず、テーマに沿ってレジュメをご準備下さり、インタビューにお応え頂いた堀尾教授にこの場を借りて改めて感謝申し上げたい。当日は、コースOB、他コース院生等も含めて約40名の参加を得て盛会であった。とりわけ、史哲在籍時代の様子についてご発言頂いた田中昌弥先生、杉浦正幸先生、また教育行政学研究室(現・学校開発政策コース)との比較も交えてご発言頂いた勝野正章先生には感謝申し上げたい。最後に、紙幅の都合上、堀尾教授・参加者の発言の一部を割愛していることとお断りしておきたい。(編集委員会)

はじめに

堀尾 堀尾です。今日はこの場にお呼びいただきましてありがとうございます。私がここを去った



のは1993年、ちょうど60歳定年で去ったわけですから本当にそれから20年たっているわけですね。東大との関係でいえば、大学に入ったのが1951年、そしてそのままずっと東大にいたようなこととなりますので、このキャンパスは本当に懐かしくもあり来る度に少し変わっているなあという思いもあります。みなさんの世代、先ほど江口さんが、「70年代以降堀尾批判が出てくる中で、その堀尾批判を通して育った世代」という言い方をしましたけれども、まさにそうだと思うんですね。「もう堀尾の名前なんか知らない史哲の学生だって結構いるよ」というふうなことを冗談半分で聞いたりすることもある、そういうものなんだろうということは思いながら、同時にいまの現実、教育現実だけじゃなくて、日本と世界の現実を若い人たちはどう見ているんだろう、そして研究者としてどうそれに向き合おうとしているのか、という思いはずっと持っています。

私自身、それなりに年をとっても、その現実に向き合おうとして発言も続けているというところもありますので、もう引退はしているけれど現役だという思いも強いんですね。特にいまの状況、教育基本法が改正され憲法が変えられようとしている、ま

さに「戦後レジームからの脱却」という、そういう大きな現実のなかでの教育研究、そこでなにをすればよいのかという課題もある。その際、私が育ち、そして自己形成してきた時代というのは、戦争と敗戦そして「戦後レジーム」なるものがつくられた過程で青年期を迎え、憲法、教育基本法のもとで育ってきた、そして教育研究もそれを軸のひとつの価値の基準として考えようとしてきたという、そういう世代でもあるわけですね。だからそれだけに、やはりいま、教育基本法が変わり、憲法も変えられようとしているいま、発言もしなくちゃならないのだという思いも強いわけです。

ただ今日は皆さんに私の思いをぶつけるというよりもですね、私はいかなればオーラル・ヒストリーの対象として今日はここに来ようと思ってきました。オーラル・ヒストリーの対象になる人の話っているのは、やはり自己合理化というか、自分はいいことをしてきたんだという話がどうしたって軸になるところがありますよね。そうではない、できるだけ客観化しながら自分たちがやってきたことは何だったのか、それがその状況のなかでどういうプラスマイナスを持っていたのかということも自らにも問いながら、そのオーラル・ヒストリーのヒアリングに応じるという、そういう基本的な姿勢は持たなくてはいけないと思っているのですね。

「教育現実と向き合う」とはどういうことか

それで、いただいたテーマが「教育研究者は教育現実にどう向き合うか」という風に伺っています。僕は若い人たちが教育現実をどう捉え、どう向き合おうとしているかをお聞きしたいし、私のこれまでやってきたことも一つの参考になればいいのだと思っています。一応レジメを書いてきましたので、それも参考に、進めればよいと思います。

さて、この問いに応えるためには、まず「教育現実」とは何かを考えないといけない。この教育現実の捉え方も、いわゆる教育実践をイメージしてそれを軸にして捉えるのか、あるいは子ども・青年の現実として捉えるのか。彼らが教育を受けている場でどういう扱いを受けているのか、成長しているのかということも、まさに教育現実です。それから、そういうものを包み込み、大きく教育の制度、思想の問題。憲法や教育基本法を変えようということが、教育の現実にどう影響をしているのか。つまり

憲法・教育基本法体制の問題というのはまさに教育現実の一つの枠組みの問題ですし、教育現実を見るパースペクティブ（視座）でもあるわけでしょう。そういう歴史的視座を無視する視座もある。また現実と向き合うと言ったって、この教育学部だって多様な分野があるわけですから、その向き合ってる現実が当然違う、それは多様であっていい。そういうことを含めて教育現実というものを捉えるということになるだろう。

さらに、「向き合う」とはどんなことなのかということが当然問われてくるはず。一般的に言えば研究者と研究対象の関係ですね、様々な教育研究の方法がある。教育史や社会科学的研究と言っても社会史や思想史、地域史も世界比較史的研究もある。教授学、あるいは発達心理学的な発達教育学もある、臨床教育学もある。その場合に、対象としてみるだけでなく参加し共同するという、そういう関係の中で研究するというのも当然あるわけで、その実践的な研究と、研究的な実践、その相互交流のシステムが大事になるのではないかと。同時に、とりわけ社会科学、教育学の前提として、研究者の価値の選択の問題がある。いかなる価値観にもとづいてその研究をしようとしているかという、その価値の選択、あるいはコミットメントの問題を無視できない。それを排除するというのではなくて、少なくとも自覚する。それを没価値的にやればよいというわけではなく、コミットメントの問題をどう自覚的に考えるかが非常に大事になってくると思っています。

私がすぐ思い浮かべるのは、例えばE・H・カーの『歴史とは何か』という問い。僕が勉強を始めた頃、「歴史とは現在と過去との対話である」というカーの歴史認識・歴史学認識がとても大事だと思ったんです。それからごく最近ですが、私は丸山真男先生のお弟子さんの石田雄さんと対談したのです。石田さんは社研（社会科学研究所）の教授で、ずっと所長をやっていたのですが、彼は大学を辞めてから初めて自分も現実に本当に向き合う研究をしているという話をなされたんですが、僕は石田さんに、「僕は（政治学から）教育が変わったところからそういう姿勢でずっとやってきましたよ」と、あえて言ったのですけれどもね（「季論21」2014年春号）。それから、ピエール・ブルデューさんとは非常に親しく交流をしてきたんですけども、ブルデューさんの学問方法論でも価値へのコミットメントと客観

的に見るということの関係等について相当に深い議論をしているので、参考になるだろうと思っています。

それから教育学研究の目的と目標ということでは、「教育とはなんであり、何であったのか、何と考えられてきたのか、どうあるべきか」、こういう問いが当然教育学研究の目的であり目標になると思うのです。それをさらに私なりの関心で言えば、子ども観、教育観の批判的検討、子ども・青年の成長・発達を助ける教師の実践力の向上に寄与し、発達環境、教育条件の整備に資する、そういう目的があると。僕は特に行政の問題を含めてそう考えています。それから、人間理解を深め、総合的人間理解、総合人間学に貢献する、これも大きな課題ではないかと私は思っているのです。

次に、教育学研究の対象と方法ということで、目的によって規定される対象、それから対象によって規定される方法、教育学と教育諸学の関係はどうなっているのか、教育学と人間理解・人間学との関係はどうなのかといった問題です。私は、「発達教育学は総合人間学としての教育学への道である」という書き方をしてきた（『人間形成と教育』）のですけれども、別に人間学と言わなくても、教育の現実、そして制度や行政のあり方そのものをきちんと批判的に対象化しなければいけないという問題もありますし、あるいは何をどう教えるかという非常に現実的で具体的な課題に取り組む教育学があっというわけです。学問として人間研究になっているのかどうかということをいちいち問う必要はない。ただ、やがてそういう人たちも、例えば政治と教育の問題を人間の問題として捉えなおしてみる、あるいは教授学を人間研究として深めるということになっていくだろうと私は思っています。

教育学の細分化

ただ、最近の学問状況は、教育諸学はあるけれども、教育学はどこかにいっちゃったという、そういう感じもあるわけです。私自身は、駒場の時は一般教育の教育学をやっていて、本郷に来てからは教育学概論を担当するという事になって、それを一人でやったわけですよ。ですから、教育学とは何かということを問うことを含めての教育学概論だったわけです。大田さんもそうだったと思います。その前は数人でやることもあったわけだけれど、僕の後も

やっぱり複数でそれぞれ自分の研究領域を、関心を持ちだして、教育学概論をやっていることが多いですよ。僕はそれで本当にいいのかという思いがあって。だから僕は史哲で教育思想が本来の専門だけれども、教育学概論を担当するというその任務の自覚と課題意識をそれなりに考えて来たのです。勝田さんも大田さんもそうだったと思います。だから、教育学なるものがどこか分解してしまっているという現実には、非常に寂しく感じる。それでいいんだろうかという思いもあるのです。

教育への関心 1945年8月15日の重み

1945年8月15日、この日付というのは私どもの世代にとっては本当に重い、8.15なのです。これは非常に象徴的な意味も持っている。8月15日がどうだったかという話ではなくて、戦前から戦後への大きな転換点であり、8.15に象徴される戦前への自己批判と、戦後の新しい理念をどう根付かせるかというそういう大きな課題を、日本人だけではなくて実は世界中が共有したという問題でもある。これは後の「地球時代」にもつながるわけです。ですから、この問題は、自分が少年期なぜ軍国少年として育ったのか、そして戦後の新しい憲法・教育基本法のもとでどういうふうに分身の価値観を形成していったのか、という課題にもなってくるわけです。

それから、僕の教育への関心では高校での「二人の友人」のことがあります。一人は家庭の経済の状況が悪くて大学進学が困難だったという友人。もう一人は先生にいじめられて自殺未遂になった非常に闊達だった青年。その二人の例が、私は教育とは何かということを考える一つの原点的なものにある。そういう個人的な体験もあるということです。

それで、教育に進もうという思いはあったのですけれども、私の兄がちょうど軍隊（学徒動員）から帰ってきて（東京大学の）法学部に復学して、政治学科を卒業したばかりの頃でしたが、彼に相談したら、教育への関心はいいけれども、最初は広い視野で勉強しろ、俺の後についてこいという進路指導がありまして、それで（東京大学の）文Iを受け、進学部のとき迷ったけれども、法学部にいき、ということでもあったわけですね。

東大入学と3人の師

で、私は政治学コースにいき、運よく丸山(真男)

先生のゼミに参加できて非常に多くのことを学んだのですけれども、先生が病気をし、そして自分の内面的な関心、特に自分の青年期をどう考えたらいいかという関心もずっとありましたので、この時期は法学や政治学というよりも哲学的なあるいは文学的な著作に身を委ねるようなところがありました。そして半分モラトリアム的な気分も含めて、教育が変われば人間の問題をゆっくり考える時間が取れるんじゃないか、そういう思いもあって、勝田（守一）先生にお会いして。勝田先生は京都で哲学をやられた方ですけど、「いいんじゃないの」ということで、それで教育哲学、思想を勉強することにしました。それから上原専祿との出会い。上原さんは国民教育研究所（民研）の初代の議長でした。世界史・ドイツ中世史が専門で、「世界史の上原」ということでも有名で。それで民研で思想家としての上原さんに触れる機会があって。この三人の先生に大きな影響を受けたと思っています。

教育学部の学生時代

それから教育学部の諸先生との出会いということでは、大田（堯）先生、宗像（誠也）先生、宮原（誠一）先生、そういう方々の影響を受けました。この大田、宮原、宗像先生は、この時代はまさに教育現実に深く関わるゼミをやられてました。宮原ゼミでは勤労青年の学習活動の研究で常磐炭坑の切り羽まで入ったこともあります。だから、私は法学部の学生時代と全く異なる学問研究スタイルというものをすごく感じました。そこから強く影響も受けたいけれど、そのままどっぷりという風には自分ではなかなかいけなかった。けれども、非常に大きな影響を受けたと思います。

それから、教育社会学の清水（義弘）先生はフランス社会学の文献も色々教えてくださったし、同時に調査・統計もやっておられて、『試験』（1957年）という岩波新書を出した時には、そのお手伝いですいぶん統計処理なんかをやったということがあります。教育社会学では、麻生誠さん、木原博孝さん、潮木守一さん、そういう人たちが仲間でした。史哲では山住正己、中内敏夫が先輩で寺崎昌男、宮沢康人、稲垣忠彦も同学年です。哲学からきた為本無花治、松野安男、ラテン語のよくできた小林博文、助手の志摩陽吾さんもいて、みんなでわいわいやっていましたね。教師になって大学院に帰って来た仲間

には坂元忠芳、藤田昌士、中森孜郎などユニークな研究者がいますね。そのまま教師を続けたのが三上満さんです。

時代の転換の中で

私は政治や法律じゃなくてもっと人間の問題を考えようとして1955年に法学部を卒業して大学院で教育に変わったのだけれども、時代状況はそんなことではない方向での動きがどんどん出て来た時代だったっていうことを改めて思うんですね。朝鮮戦争そして池田ロバートソン会談（1953年）、これはどういう風に戦後教育、特に平和教育を変えていくか、そして日本を再軍備に持っていくかという重要な会談です。そして愛国心の問題、平和教育の否定・批判の問題、そういうものが日米間でかわされた…、そういう時代でもあるわけです。54年には、教育の政治的中立性に関する法律ができて、56年には地方教育行政法、つまり教育委員会法が廃止される。いま教育委員会がもう一回問題になっていますけれど、この時からある意味では戦後の体制が大きく変わったんだということでもあるし、指導要領の問題、教科書検定、そして学力テスト、期待される人間像、こういう問題がざっと出てきている時代なんですよ。僕はそれを「国家の復権」の時代だといっているのですが。

だから、教育研究をやっている人たちで、特に教育法規研究会や行政のグループは、もろにこの問題に直面するわけです。僕は教育哲学や教育思想とって距離を取りながらも、そうした人たちとずいぶん付き合いましたのですね。その教育法規研究会には、宗像さんを中心に鈴木英一さんや平原春好さんがいて、兼子仁さんも、それから永井憲一さんも出入りしていた。そういうこともあって、後に私も家永訴訟の証人になるひとつのきっかけにもなりました。

いずれにしても大学院生活のプロセスは、まさに教育における国家の復権、つまり憲法・教育基本法体制が大きく変わろうとしてきている、この時代の変わり目、教育基本法体制の変質の時代、そして安保があるという。60年安保というのは、これはやはり私にとっても非常に大きな経験でもありました。安保のデモにも参加し、途中で身体を壊して長野県の富士見療養所に一年間入院するというのが私の安保をはさんでの体験でもあるのですけれども。そん

な時代のなかで博士論文も書き始めるのです。

修士論文・博士論文で取り組んだこと

修論は「社会＝教育構造の変化と教育思想の転換―大正末期から昭和初年における―」（1957年）というテーマで論文を書いて、これは『天皇制国家と教育』という本の中にそのまま入ってます。なぜこういうテーマ・時代を選んだかという、まさに（この時期は）大正デモクラシーから帝国の復権の時代。日本のファシズム批判というのは僕らの世代では共有していて、ファシズム下の教育がひどかったということは体験的にもよくわかっている。なぜそういうふうになったのか、大正デモクラシー、当時は大正民主主義ですがそれがなぜ昭和ファシズムに変わっていくのかという、その転換の問題を私は修論でやろうとしたんですね。大正新教育も実は分裂・分解していく。抵抗の教育学と、ファシズム、天皇制を支える教育学へと、実践も含めて大きく分かれていく。そここのところを書こうとしたのが、この修論なのです。それはまさに、僕らの院生時代の時代状況が、逆コース、あるいは国家の復権の方向で進みつつあり、戦後の憲法や教育基本法の意味が変えられていくとどうなるんだ、それをストップさせるためにはどうすればいいんだ、その思いが大正末期から昭和初年という時代への着眼になったと思うのです。それから社会と教育構造をダッシュでつなぐ「社会＝教育構造」という言葉は、これは私の造語でもあるのです。その後使っている人がいるのかいないのかよく知りませんが、私はそういう観点、「社会＝教育構造」というコンセプトで時代の問題を捉えようとしたということになります。

それから、博士論文は「現代教育の思想と構造」というタイトルで1962年に出すわけですけど、このドクター論文のテーマ自体、憲法・教育基本法の理念とは何なのかということにこだわっている、そのこだわりがドクター論文を生み出す一つのモチーフ、モチベーションになっていると思います。

と申しますのは、実は修論を書いたあと、自分も調査などもやりましたけれども、もう一つ、スタンフォード（大学）と東大の共同研究で、戦後教育改革の研究チームができるのです。スタンフォードから教授が来ます。それに私も、助手として参加して、アシスタントの仕事をやったんです。それは日米の共同研究への疑問、つまり日米安保体制がらみの時

期ですから、助手たちはこれはやばいという思いは半分持っていたのです。しかし、アルバイトはしなくてはいけない、ペイもでるわけです。そこでとにかく資料を集めるということまではやろう、論文を書くということは先生方に任せようということで、助手グループはスタンフォードに協力したということがあるんです。五十嵐（颯）先生は協力しないという立場でした。

しかし、とにかくテーマは戦後の教育改革とはなんだったのかということですから、テーマそのものには非常に関心を持っていて、私もその資料集めをずいぶん手伝った。共同研究で出発したのですが、スタンフォードは執筆には参加せず、結局、東大出版で、東大の教授たちが軸に、戦後教育改革をまとめるということになったのです。全部で10巻。今度また東大出版から復刊しますから、新しく皆さんも手に入れられると思います。（『戦後日本の教育改革』東京大学出版会、1969年～1976年）。

私は、勝田さんが「教育の理念」の巻を書くということで、その資料集めを他の院生とも協力しながらやってたんですけど、結局勝田さんが亡くなって、その巻を僕がやらなくてはいけなくなって。そして山住（正己）さんと一緒に「教育の理念」という巻を出したのです。あれが本になったのは76年だから、院生時代からずいぶん長い時間、戦後改革の資料を含めて取り組んできたテーマなんです。

そういうものがあって、そして日本の研究を深めるためには、近代の価値、近代とは何だったか、それがどう変質してくるのかということをお問わなければいけない、ヨーロッパの近代・現代の歴史、思想史と同時に社会構造の変化ですね、ヨーロッパをモデルにするのではなく、日本の近代化とヨーロッパの帝国主義を串刺しに批判するという問題意識でドクター論文を書いたのです。この「現代教育の思想と構造」はヨーロッパのことをやっているようですが、日本の現実、特に憲法・教育基本法なるもの、それによって構成される新しい教育のあり方をどう考えたらいいかという問題意識が、このドクター論文を支えていると思っています。それは今に続く問題です。

そして、本が出たとき（1971年）はちょうど家永裁判の杉本判决が出た後でもあったし、副題も「国民の教育権と教育の自由の確立のために」というサブタイトルをつけて、あの本は全体がアクチュアル

な構成になっているのです。ですから、ドクター論文はそういう仕方を書いたということになります。

たまたま今、このドクター論文は英訳されているのです、その準備が進んでいます。これとは別に、僕の「近代日本と戦後改革」に関しては僕のゼミに出ていたシカゴ大の院生のSteven Platzerさんが論文を編訳してくれて東大出版から出ています(“Educational Thought and Ideology in Modern Japan : state authority and intellectual freedom”, 1988)。けっこう外国では読まれていて、日本の近代史を知るには非常にいい参考になるとノーマ・フィールドさんも言ってくれているのです。これは仏訳もあります。わたしの友人のFrançois Sabouretさんが訳してくれたのです。(L'éducation au Japon. Edition CNRS, 1993) ついでにいうと『教育入門』は韓国語に『地球時代の教養と学力』は中国語に訳されています。

教育実践の視点をくぐらせて教育現実と向き合う一教科研・国民教育研究所・日教組教科研集会

「教育実践の視点をくぐらせて教育現実と向き合う」という場合、私自身の関係で言いますと、教育科学研究会への参加、これはやっぱり非常に大きいですね。これは院生時代からです。教科研も戦後再建するわけですけど、まだ組織的にも若い連中、院生連中が事務局、そして運営委員をやりながら組織もできていったという、そういう時代でもあったわけです。委員長は勝田先生がずっと続けた。だから、ある意味でシンボリックな、後を継いだ大田さんもそうですけれど、で、実際に若い連中が、山住(正己)さんとか、あるいは柴田(義松)さんとかね、それから中内(敏夫)さんとか、北田(耕也)さんとか私とか。そういう連中の院生時代ですよ。本当によく、集まり、飲み、そして先生方を批判し…。

小国 堀尾先生が参加されたのは何年頃になるんですか？

堀尾 えっとね、ドクターに入ってからすぐですね。まだ教科研の形もはっきりしていない時代ですからね。事務局を最初やったわけですから。

江口 それは勝田先生から、事務局を手伝ってくれないかという形で？

堀尾 いや、そういうこと言われた訳じゃありません。

ん。先輩たちがやっており、みんなでやるものだと思うところがあるんですね。

江口 院生がそういうものに関わっていくのが当たり前というような、周りの状況があったということですか？

堀尾 ええ。当時、少なくとも史哲はそうでしたね。それから、現実との関係ということ言うとね、派遣生の制度というのが当時からあったんですよ。現場から非常に熱心な実践家であり研究関心を持っている人が、研究室に来られるわけです。現場からの、いわば派遣研究生ですね。で、僕らのときはね、渡辺春正先生という、恵那で教師をやっておられる方が来ていた。その渡辺さんがおられたことが、研究室の雰囲気はかなり作っていたように思います。現場から学ぶという。やっぱり、力のある先生はすごいということを身近に感じるわけですよ。だから、院生の若造が研究者として上からものを言うなんていうことはないわけで、逆に恵那の教育(生活綴り方)から学ぶということになる。恵那はいまも教科研の有力メンバーです。

私も教科研に入るのは当然というわけで、私は事務局をやり、運営委員をやり、「教育」の編集長を5年やったんですよ。月刊誌の編集長、2回にわたって。それから副委員長をやり。部会では、道徳と教育、発達と学習、政治と教育といった部会に出て勉強しましたね。

それから、国民教育研究所。これは日教組の研究所ですけど、研究所としての自律性ということを上原先生は強調されていました。そして大学の先生たち、勝田さんも、大田さんも、五十嵐さんも、研究員として参加していましたから。そこで僕は上原さんに出会うことになるわけだし、上原さんの主催していた「世界と教育」という委員会、「教育思想」の委員会、この二つは勝田さんも出ていましたけれどね、すごい勉強になった。だから大学のゼミの思い出より、そういう教科研とか研究所での勉強の方が、印象が強いですね。

それから、日教組教科研集会。いま日教組というと、それこそ皆さんどんなイメージを持っているのか知らないけれども、いいイメージと悪いイメージと私自身も両方もっているのですけどね。日教組はその教科研集会を非常に大事にしていた時期があるのですよ。だから組合運動はストライキばかりやるというイメージとはちがうんですね。現場を軸に研究し

たものを報告し合うという。教研派の教師と組合派の教師というふうには、同じ組合のなかでも二つのタイプがありましてね。僕ら研究者としては、もっぱら教研派の先生方とお付き合いをしてきたということもあるのですけれど。だからそこでも、現場の先生の実践から学ぶ機会であったのですね。

教育制度検討委員会

それからもう一つ、これも大学院を出て教師になってからですけど、教育制度検討委員会というのが1970年代はじめにできるのです。70年代以降の堀尾批判うんぬんということと、このへんのことがどう関係しているのか、僕自身よくわからないんですよ。堀尾批判がどういう根拠で何を批判しているのかというのは、僕自身よくわからんところがある、しかも70年代というのは、80年代ならまだ分かりますが、むしろ、これは丁寧に誰か報告してくれる人がいるといいと思っているんですけどね。

とにかくその教育制度検討委員会というのは70年代に始まりまして。これは日本の社会全体が改革へ向けて動いているというね、地域でもいわゆる革新自治体が各地にできる、東京も美濃部都政の時代が来る、そういう時期でもある。そして家永裁判でも画期的な杉本判決が出て、教育運動も高揚していた時代です。

梅根悟という名前は知ってるかしらね。東京文理大学の先生で教育史が専門だけど、非常に広い視野で教育学を考えられた。だから戦後教育学の歴史を勉強しようとすれば、東大系だけじゃないわけですよ、むしろ現実には文理大系の先生の方が影響力が強かった、現場との関係でも。だからその辺もちゃんとフォローしておく必要があるし、そのなかで梅根さんが果たした役割というのは、積極的な意味で非常に大事なのですよね。東京文理大が教育大に変わる中で変質するということがあって、そのむしろ批判派の方々と僕らは協同していたのですけれどね。

この時梅根さんは和光大学の初代の学長でしたが、その梅根さんが中心になって制度検討委員会を組織します。ですから、そこでの若手グループというのは、東大と文理大（教育大）の若い人たちが協力して研究をした。これは非常におもしろいことでした。相互にいろいろ刺激になったと思うし、論争をしたということもあるのですけどね。民間教育

運動の力を結集して日本の教育改革をどう進めるか、そういう報告書を出すわけですから。

今は教育再生、教育改革ということで、政府が「改革、改革」言っていて、批判派はただ批判しているだけみたいな関係じゃないですか。だけど70年代の初めというのは、日本の教育改革をどう進めるか、そういう研究運動が大きく広がったように見えた時代でもあるのです。この制度検討委員会では、現場の様々な教育研究運動、教科研はもちろん、日生連、音楽教育の会、美術の会、家庭科の会とか、そういう人たちが一緒に、日本の教育課程をどう作るかという形でカリキュラム改革の報告書もまとめた。戦後教育史をやる場合に、この制度検討委員会が果たした役割をぜひ意識しておいてほしいと思うのです。この辺はすぼんと抜けちゃっているものが多いですよ。第二期の制度検討委員会の会長は都留文大学長の大田さんが委員長でした。僕は両方の委員会でそれなりの役割を果たしてきたわけです。

日教組の分裂と民主教育研究所の設立、DCIと子どもの権利条約

それから、民主教育研究所と書いているのは、これは実は日教組が分裂して。なぜ分裂したか、その辺のことも含めてこれはちゃんと研究しなくちゃいけないんですけども。僕は日教組とは分かれた全日本教職員組合の関係が強い民主教育研究所の代表。僕は研究所の代表ですから、組合運動の分裂の問題を引きずっているというよりも、研究所としての自律性をどう確保するかということをして代表として一番気も使った。それは、上原専禄さんが民研の議長として常に強調されていたことを引き継ぐのだと、そういう思いで民研の代表をずいぶん長く、18年やったんです。

それから、DCI (Defense for Children International)、これは国際組織 (NGO) の日本セクションなんです。子どもの権利条約がつくれ、子どもの権利を実現する運動が各国に広がるわけでしょう。日本でその運動の軸になったのがDCIなのです。そして日本の子どもの状況を報告書にまとめて、ジュネーブの子どもの権利委員会に提出する、それを「報告書をつくる会」というのですけれども、私もその共同代表をずっとやってきました。そして、これまで3回ジュネーブの子どもの権利委員会 (CRC)

に報告書を提出してきました。この運動はいまでも続いています。

国際的な活動では、学会活動をふくめて、まとめて話したいですね。

東大着任以降の仕事

東大の教師になってからは、一般教育の教育学(駒場)を担当して教育学とは何かを語ってきた経験、それから教育学概論を担当してきた経験、それらに共通してですね、大学のあり方、教養のあり方を問い直すということがあったわけです。レジメに書いてある「国民教育における教養をめぐる問題」(1967年)、これは『思想』に書いた論文。それから、「大学・学問・教育」、これは大学のあり方、学問とは何かを問うたもので(『大学改革の原則』青木書店、所収)、この二つは私の学問論ということにもなる。先ほど、大学紛争のことが出ていましたけれど、私はこういう論文を書いているんだって思いが非常に強かったですよ。だから、全共闘に、学問とは何なのか、何のためにやってるのかというふうに問い詰められたって、僕は答えられるものをもってますよって、そういう思いがあったんです。だから、私にとっても非常に大事な論文です。

その次の「現代における子どもの発達と教育学の課題」(1979年)、これは発達教育学がらみですね。そして最後に『日本の教育』(1994年)。これは私のここの最終講義です。私の概論では二つの軸を考えてやってきました。一つが、子ども青年の発達と教育の問題、もう一つが、日本の子ども・青年の発達し育っていくその環境の問題としての戦後の政治や社会そして教育の歴史と現実。その二つを軸に教育学概論を構成したのです。うまくいったかどうか自信は全然ないんですけど。

研究の時期区分としては「国家と教育」、そして「人権としての教育」というような問題をやっていた第一期。これはそのままつながって、教育裁判など、いまでも、関わっているわけですから。それと、フランス留学が一つの大きなきっかけでもある発達研究を軸にした時期で、『人間形成と教育』にまとめたもの。それから第三ラウンドとして、それをなんとか統合したいという思いでの、「教育学的認識論の構想」。史哲の紀要にも書いてありますよね。でもそれはあんまり深めていないと、今日参加してくれている田中昌弥さんにはいつも言われているんですけど。

ど。それから、第四ラウンドが地球時代、現代をどう理解するのか。その課題と総合人間学への課題というのがずっと重なっている。こんな関心を持っているというので、また後で話したいと思います。外国の研究者との交流も、機会があれば話したいとおもいます。

※レジメに基づくご報告を終え、小国喜弘教員、編集委員長の江口からインタビュー趣旨を改めて説明した後、『研究室紀要』発刊前後に焦点を当ててインタビューを開始する(最初の質問部分は割愛)。

大学紛争(闘争)と『研究室紀要』発刊の関係

堀尾 えー…紀要ができたのが74年とおっしゃいましたよね。紛争は68年、9年が軸ですよ。そしてその尾をひいていたことは間違いない。私自身も68年に在外研究が決まっていたんだけど、紛争が起こっちゃって。それで若い教師でしたから、ストップがかかり、それで紛争に対応するという事になって。紛争が一応一段落し、そして駒場の授業再開があった。そのトップバッターが僕だったのですよ。つまり、駒場の教師たちの協同授業をやったのですね。「学問と教養」と言った大きなテーマで、それぞれの専門をふまえての連続講義。それをやって、そしてフランスに出かけたというわけです。そのことはまた、きちんと話す…考えなくてはいけないことがあるんですけども。今の紀要の問題で言うと、74年、だから紛争が後をひいていて院生もまだ分裂状況なのでそれを紀要でなんとか繋ごうとか、そういう発想じゃなかったように思いますけどね。

江口 これは、最初にジャーナルをつくろうと言いだされた方っていうのは、大田堯先生あたりが中心になられたんですか？

堀尾 えっと教師の長老は大田さんですけども、たぶん大田さんじゃないと思う。

江口 院生の方から？

堀尾 むしろ院生の方がリーダーシップをとっていたように思いますね。助手が非常に大事な役割を果たしていました。

江口 当時の院生の方で中心に議論を進められていた方はどういう…当時の状況は僕も詳しくないんですけど。

堀尾 いやいや、その辺のことはあんまり細かく言

い出すと、また差し障りがあったりするかもしれない…(笑)。そんな院生の動きをそんなに細かく知っていたわけでもないからね。ただ、やっぱり助手が一つの…つまりそういう院生の声も集める軸になったことは確かですよ。そういう意味で言うと誰になるのかねえ…。楠原(彰)…楠原君というのはアフリカをやって。田中孝彦君がいますね。それから、寺崎弘昭。それから鈴木聡。ま、そのへんが軸じゃないでしょうか、そういう面々が。それから、汐見(稔幸)さんも、助手じゃないけど。その人たちの院生時代ですよ。そして乾(彰夫)さんとか。

大学の民主化に向けた多様なうねりと全共闘

江口 じゃあ院生がリーダーシップをとって、教員としてはそこからの問いかけに対して応えながら一緒に作っていくというような形になったんですか？
堀尾 そうですね。それはやっぱり紛争の影響でもありますね。学生主体ということが、やっぱり紛争での学生の要求の一つの軸でしたからね。参加論なのか自主管理なのかという論争も含めて。教師の方だって、学生との向き合い方が違うわけじゃない、どういう向き合い方をしたかということがあるわけじゃない。で、あれは全共闘の紛争だったのじゃないんですよ。まずその認識が、一般的な認識に誤解があると僕は思っているんですよ。大きく言えば、大学をどう民主化するかという、そういううねりのなかに、学生もいたし、大学の教師の中にもそういうことをやろうとした若手も…若手だけじゃないですね。例えば駒場だったら、野上(茂吉郎)さんという物理学者…野上さんが学部長の時代というのは、僕が就職した時代ですけどね。それから田村(二郎)さん、数学の。そういう先生なんか若手の僕らをずいぶん信頼してくれて、大学の改革への取り組みをやろうとしているわけですよ。で、学生は学生で自治を考える。そういう運動と違って、全共闘運動というのはね、教授会は敵だということになってたわけですよ。それに対して、本当にそうなのかということで、僕なんか非常にしんどい思いをしながら学生と向き合ったということがありますね。

それからもう一つはね、僕駒場の教師になって、学生たちが教育研究会というサークルをつくっていて。当時は学内のサークルにも顧問教師がいるわけですよ。僕はその顧問として、駒場の学生とずい

ぶん付き合っていたんですけど。そのグループも、紛争のなかで分裂するわけですよ。だから、教師としては非常に切ない思いをしながら学生たちを見ていました。で、敵対するわけですから。駒場で言えば、正門の外と内とに分かれるわけですからね。そしてゲバ棒が入るわけですよ。一人ひとりはずごく誠実ないい人なんだけれども、そういうふうになっていくのはなんでなんだという問題があるわけですよ。だから本当にそれはしんどい総括をしないといけない。そしてね、理論的なグループ…理論に走ると全共闘に共感、共鳴する人が多くなってくる。だけれども、例えば駒場に入ってから子ども会やるとかさ、セツルをやるとかさ、そういうことをやっている人はそんな動きにはならないわけよ。部落研も分裂しましたね。そこでもやっぱり現実と、実践とどう向き合うかという問題があるんですね。学生として、自分の思想を鍛える場合にもね。現実の向き合い方が問題になると思うね。だから、僕は非常に誠実だった学生で、そして都市工学にいくんですけどね、時計台のなかに入るわけですよ。で僕はその彼に会いに時計台に入ったことがあるんですけどね。そういうことも含めてね。それこそ殴られたり、コートの袖を引きちぎられたり…(笑)。ここの教室でもやられたとこともありますけどね。

江口 のちのちそのことを書かれるときは、「告示の大学」から「批判と合意の大学」へ変わったんだという表現をされることがありますよね。

堀尾 ありますよね。そういうことですよ。批判と合意の大学になっているかどうかだよ。批判と参加と合意の大学づくり。告示の大学というのは、学生処分をいきなり告示する。東大紛争の最初のきっかけは、医学部の学生の処分問題です。あのときは、そこにいなかった学生を処分したわけですからね。全国的には、大学の授業料の問題だったでしょ。だから、日大紛争なんかは、授業料値上げという非常に現実的な問題で、学生の要望、要求があったのですね。理論的には受益者負担論で値上げしてよいのかと言う問題です。だから、運動全体は一つの根拠があるのですよ。

東大着任後の学生との向き合い方、当初のゼミの内容

江口 もう少し広げて、自分が教師として大学で学生と関わる、そういう意味での教育現実といいます

か、教育を行っていく側として、最初ゼミ運営や学生との向き合い方など、どういうことを大事にされていたかという点はいかがですか。

堀尾 最初の学生との向き合い方というのは、それはしんどい思い出もあるよね。最初の授業を聴いた人は、堀尾さんは下ばかり向いて、ドクター論文を見ながらしゃべっていたなんて言われたりすることもあるしね(笑)。だけどね、僕も駒場の教育サークルとの付き合いが深いから、その人たちは一緒にそれこそ合宿したりね、いろいろやったからね。年齢もそんなに違わないということもあったから。そんな下ばかり向いて講義してたというのは違うだろうと思うんだけど(笑)。それから、ゼミをやりましたね、駒場のゼミ。駒場のゼミは僕は好きでね、本郷に来てからもずっと駒場のゼミをやっていたんです。「国民的文化創造の主体形成の問題」とか「平和と教育」のテーマで。だから他の先生よりもそのロードは多かったけれど、好きでやっていたのです。

江口 ゼミは、教育学部では着任された直後はやられていないんですか？

堀尾 最初専任講師で駒場と併任だったでしょ。で、その期間は本郷では講義はやらずゼミだけでした。駒場では授業とゼミをやって。僕の史哲での専門名は「教育思想」と言う枠で、これは勝田先生が君はこれだということでした。僕は歴史でも哲学でもない「教育思想」が気に入っていました。ここの最初のゼミはね、僕は初期マルクスを原文で読んだ。それから、ちょうどその頃、初期マルクスのT.B.ポットモアによる英訳本にエーリッヒ・フロムが長い論文を寄せた本がでた。*Marx's Concept of Man* (1961)、「マルクスの人間理解」という、その論文なんかもやりました。僕自身が初期マルクスに深い関心をもっていたということもあってね。だいたい修論での公民教育の問題などでも初期マルクスの『ユダヤ人問題によせて』を使って書いたのですけれども。その人間理解、人間と公民の分裂ということ。だから今マルクスをどう読むかというような議論もあるけどね、僕らの世代…世代と言っているのかな、初期マルクスに関心を持っている人がそれなりにいた時代かもしれない。というのはね、翻訳でいうと、当時初期マルクスが翻訳されていたのは日本くらいなのですよ。そういう問題もある。だからフロムが長い序文を書いたその本が初めての英訳だったのでね。ポットモアというのは社会学者ですけどね、

彼が訳して、フロムが長い文章を書いているんです。で、僕はフロムにも非常に関心があるでしょ。フロムには今も関心を持っている人がいていいわけだね。特に、総合人間学的な視点から読みなおすという。そして、教育にはどういうインプリケーションがあるのか、教育論としてはどう読めるのか。

それから、何をやったんだろうね…ルソーはけっこう読みましたよね。ルソーは研究室全体がね、ルソーへの関心を当然持っているわけですね、史哲だから。吉澤さんがルソーの専門家としていましたからね、しょっちゅう共同研究をやりました。僕のゼミでもエミールと社会契約論を重ねて読んだり、学問芸術論と福沢の学問のすすめと一緒に読んだり、それから、勝田さんの『能力と発達と学習』(1964年)という本が出たでしょ。そのあとは僕はそれをテキストとして使いましたね、演習でも。発達論のテキストでもあるわけですよ。勝田さんのは導入的に使い、ワロンやピアジェのものを重ねてね。フランスから帰ってきてからは、ワロンのテキストを使ったり。別にみんなフランス語やるわけじゃないけどね、あえて使ったりしたこともありますけれど。ワロンとピアジェとデュルケームをどう読むかという、社会と個人関係を軸にして、社会性、道徳性の問題について、この三人がどういうコンステレーションになるのかということまでゼミをやったりとかね。

フランス在外研究と発達研究、フランスの大学改革

江口 その発達へのご研究というのは、フランス留学から帰ってこられてからやり始められたということも言われているような気がするんですけど、もう勝田先生の本が出られてからそういうことにご関心をもたれていたんでしょうか？

堀尾 そうです。フランスに行ったのも子ども研究のためだから。僕が付いた(モーリス・)ドベス先生は、もともと青年期、青年心理学をやった人で、ワロンの弟子。で、ちょうどフランスも68年大学紛争があるわけですよ。そして大学改革が動いているわけですよ。最初行った時はソルボンヌの教育研究室なんだけど、そのドベスさんを中心にパリ第五大学で教育学研究室をつくるという、そういう時代なんですよ。今はフランスでも、その第五でも、本当は教育研究の中心でなきゃいけないんだけど、なんかまたやっぱり個別分散化しているところもある

ようですけれどね。僕がソルボンヌから第五にいったときは、ドベスさんがいろんな研究者を集めて、教育学研究室を創って新しい教育科学(science de l'education)をやろうという、そういう時代だった。で、子ども研究、子ども・青年問題がひとつの中心だった。そのドベスの本を翻訳して、これなんか、史哲の人たち知ってる人いるかな。こういう本ですけどね、ドベスの『教育の段階』(齊藤佐和共訳、1982年)。これは史哲だけじゃなくて、それこそ心理の人が読んでおもしろいと思います。幼児期から青年期までの発達と教育。フランスから帰ってきてから、ある意味ではちょっと絞すぎたかもしれない。発達論関係のテキストもいろいろあるからね。母子関係論とその批判、ボールビーやラッターを使ったゼミもやりました。心理学主義だとか批判されたりしたんですけど(笑)。

江口 そういうご批判に対しては、どのように受け止められていたんですか。

堀尾 いやだってそれはぜんぜん違うだろうというだけのことです。心理学を勉強しなくちゃいけないということは、心理学主義でもなんでもない。それからアメリカの実験心理学とフランス的哲学的心理学の違い。そして、僕はそのなかでも関心を持っているのはワロンです。アンリ・ワロンというのは、精神医学者であり、心理学者だけれども、教育改革、ランジュヴァン・ワロン改革構想を戦後に出すわけですよ。だから、非常に広い視野で教育を考えようとしているわけですよ。僕のついたドベスさんもワロンの弟子で、もともと心理学者ですけど、でもそれにとどまってないという人ですよ。勝田さんの『能力と発達と学習』、これは雑誌『教育』に掲載されたものですけどね。僕は連載が始まってからずっと、これこそが教育学の一つの軸になるものだというふうに思っていたわけです。で、あの本は波多野完治さん、フランス心理学で、お茶大の学長もやられていた、その波多野さんが勝田さんのその本を読んで、心理学者よりもずっと深くフランス心理学の知見を読み取って、展開しているという書評をしたことがあるんですけど。別に勝田さんもフランスだけじゃないですからね、もともとドイツ哲学の研究をしていた人ですからね。だからそういうことで、発達をひとつの軸にそれをどう広げるかということになるわけですよ。

大学紛争(闘争)で研究室は変わったか

小国 この68年の大学紛争、それからフランス在外研究、この辺りは日本の社会にとっても、それから世界にとっても大きな時代の転換点であり、先生は常に時代と正面から向き合いながら生きてこられたという意味で、この社会・政治の動き、それから目の前で起っている大学紛争、そういうものに非常に大きな影響を受けてこられたんだろうと思うんですが、必ずしもこれまで大学紛争の前後というのははっきりお語りになってこなかった部分があると思うんです。今は基礎教育学コースという名前になっていますけれど、非常に自治的な要素の強い研究室運営にいまになっっています。例えば先生、大学紛争の前と後でゼミの運営が変わったとか、ゼミでの院生と教師の関係、それからもう少し広く言って研究室での関係とか、あえて変わった部分にフォーカスを当てていただくと、どんなことがあったのでしょうか。

堀尾 さあて、どうなんだろう…。

小国 そういとそうでもない？

堀尾 いや、学生、院生が主体のという意味で言うとね、僕ら院生時代からだいたいそうだった感じがするんですね。それぞれ勝手なことやっていたし、院生協議会を創ったのも僕らの時代ですから。つまり場は、大田研究室、勝田研究室、清水研究室もそうでしたね。教育社会学がまだ教育学科のなかにあった時代です。先生いなくなつてそこでワイワイガヤガヤやって、読書会やったりとかね。そんなことで、だからゼミってなんだったんだという思いもありますね。僕の場合、大田ゼミで直接というよりも、大田さんは僕が大学院に入ったときに在外研究で2年いなかったんですよ。そんなこともあって、そんなにゼミの印象はないけれど、ただ大田ゼミと



いう仕方では調査やっていたんですね。先生がいないときも助手を中心に、茂原の研究だとか、地域のね。それから口ハ台の話なんていうのも聞いてたでしょ。全体の雰囲気があることだから。むしろ院生が主体だったんですよ。戦後の教育研究室は。教育行政研究室もそれにちかかったようです。だから、紛争があったからそれで変わったということではない。少なくとも僕の院生時代、それから若い教師になって、紛争を経験し、その後で大きく変わったかということ、そういうことはほとんど感じない。僕自身は。でも、全体としてどうだったかということ、やはり学生が主体になってということで、他の研究室でもそういう影響はあったんじゃないかなと思いますけどね。

そして、集団指導体制という、これはいつからそういう言葉が出てきたかちょっとわからないけれど、とにかくこの紀要ができた前後、僕がフランスから帰ってきた前後になるわけですね。だいたいそのスタッフも、史哲ではね、それこそ同年代の連中がそろったわけですよ。僕が最初だけれど、それから寺崎昌男さんが来たでしょ、それから宮澤(康人)さんが来るでしょ、3人とも1933年生まれだから。そして吉澤(昇)さんがいたでしょ。だからみんな自分のゼミに囲い込んでなんてことじゃなくて、一緒に指導しようよ。自分たちの専門も、歴史とか思想とか哲学とか言ってるけれども、そんなに区別はあんまりない、というふうなところでもあった。まあ吉澤さんはそのところ、もっときちんとしていうことはあったんじゃないかと思えますけどね。

江口 じゃあ集団指導体制というようなことは、教員の中から自然となってきた面があったのか、院生の主導のもとにそういう形を望んだのかという点はいかがですか？

堀尾 だから集団指導体制って、そういう言葉でその方針が決まったということでもなくて、僕はそんなふうには意識してないけれどもね。言ってみればそういうことなのかとも思うんだけど。ただ具体的にどういうことかということね、修論の準備過程で、修論の検討会とかやるわけじゃないですか。それはみんなできるだけ参加して、それぞれが学生にアドバイスをするという、そういうことなんですよ。評価の時だってみんなで評価するわけだから。修論の評価なんていうのはそうでしたよ。勿論みんな、

きちんと読んでのうえですが。

江口 研究室会議は今も続いているんですけど、それもその同じ時期にできたんですか？

堀尾 研究室会議はそうでしょうね。それから僕ら教師も年末には合宿したりして。息抜きを兼ねてね。研究室の、院生の彼はどうだとかいう(笑)、そういう話をするというのが、恒例でしたけど。

杉浦 僕たちは、確かに指導教授は先生にお願いしましたけれども、指導をお願いしたというより、院生の中での相互練磨の中で勝手にやり方を見つけていって、困った時だけちょっと先生に教えて下さいと言ったかもしれないけれども、あんまりそれ言う人は多くはなかったし。指導なんてこと、よくわからない、という問題があります。もう少しいうと、ここでいう教育現実というのを僕は、教育研究が対象としているさっきの実践であったり、政治状況であったり、あるいは子どもの発達状況であったり、そういうものについて今日はテーマかなと思ったんだけど。

小国 いや、実は二つありまして、いま杉浦先生がおっしゃった、前者が一つ目のテーマで、もう一つ目がやっぱり紀要とかですね、いまの研究室をどう作り直していくのかという課題のなかで、この70年前後のことをお聞きしたいということで。

杉浦 たぶんそっち側を軸に立てるんだとしたら、堀尾先生に直接聞いてもあまり語ってもらえること多くないと思っていて。ご承知のようにこの研究室に自治的な要素が強かったということもあるんだろうけれど、これをつくった人…まさに今日ここにいない、僕たちのだいたい上の院生だった人たちなんか話を聞かないことには、その現実にはわからない。今の院生の人もそうかもしれないけれど、70年代のこの時期からだんだんオーバードクターが増えてきて、就職できない院生が増えてきて、院生の投稿先もないという状況もありながら作ったということが、なんとなく想像はしていたんですけど。聞いたことはないですけどね。でも、そういう自分たちの作品の発表の媒体としてつくった、たぶん紀要にはそういう意味があったんだろうし。あの頃は本当にあの…まさに闘争の影響を受けていたのかもしれないけれど、あんまり先生に何かを教えてもらうっていうスタイルじゃ、僕たちはなかった気がするんですね。逆に、本当に先生にという場面が少なく、さん付けで呼んじったりすることもけっ

こうあったわけですし。そういう意味じゃ、今とは全然その、研究室の教員と学生・院生の関係も、そんなに上下というよりは、対等か、下手すると堀尾先生はかなりその被害にあってるかもしれないけど、先生なんか見下してなんぼやということがあったらと思うていて。そういう雰囲気の研究室だったんじゃないでしょうか。紛争の、闘争のある種の悪影響ということでしょう。

田中 都留文科大の田中です。今の杉浦君の言い方だと生き生きとした感じがしますが、僕からすると非常に研究をどうするかっていう困難さも背景にあったかなと思っていて。その頃は、寺崎昌男さんは日本教育史である意味ディシプリンが明確ですよ。そこで院生をこういうふうに育てればいいということが割と明確にあったんですけども、教育学とは何かということを考えなくてはいけない哲学の方では、逆に積極的に教員がこうしろと言うべきじゃないというのが先生方の思いとしてあって。それで集団指導というのも、修士論文では相当苦労しましたが、先輩方が好き勝手なことを言うてくるんですよ。そうすると、プランを出してはつぶされ、出してはつぶされみたいな感じになるんですね。その中で、どう書けばいいということは誰も教えてくれない、自分が立てていくしかない。結局そういう中で、教育学とは何かということをそれぞれが考えるべきというふうに、鍛えられたと言いますかね。今この基礎教育学コースがどうなっているのかということはわかりませんが、当時の史哲というのはやはりその難しさに格闘していたという印象をもってます。

勝野 私は教育学部に進学したのが1986年ですので、大学紛争前後での研究室の雰囲気の変化とか、あるいは教育の変化、研究の変化という所は全く分からない。ただ、今学校開発政策コースとなっていますけれど、昔の教育学コースはやはり史哲と雰囲気的にはよく似ていた、これは今も若干そうかもしれないんですけど。私の教育行政のところは集団指導体制という言葉は聞かなかったと思う。その場合も近いものはあったのですが、意味する内容はいま杉浦さん、田中さんがおっしゃったように、教員が集団を指導するというよりは、大学院生が研究室で相互に学び合う…かなり厳しくつぶしあうみたいなことをいっていましたが、そういうことも含めて大学院生がやはり、自分たちがきちんと研究者という

自覚を持っているし、教員の方たちも一緒に、同じ土俵でというか、同じ立場でお互いに研究していきましょうということがやっぱりあったんじゃないかなと思います。それが研究の面では、やはり修論の時の検討会に残っていて、教育行政学コースもひと頃、ちょっと前までは教員が全く話さないで、大学院生がお互いに修論のことを検討しあう、大学院生がむしろ評価するというか、そういう検討会をたくさんもっていたんです。それは大学紛争の影響があって、評価権を教員が全部握っていていいのかということがあって、それへの影響が明らかにあったんだろうと推測はしてるんですけど。ただ、そういう雰囲気が史哲と教育行政学コースでは似ていて、私自身はわりと心地よかったということが実はあって、懐かしく聞いていました。紀要のことについて言うと、教育行政はタイトルは変わりましたが続けているものが、これは33か34なので、5、6年くらい後発になっているのかと思います。教育行政はちょっと事情が違って、80年前後になるんじゃないかなと思うんですが、史哲と違って教育行政は教員間の仲がわりと悪い時期があったんです。それで研究室内の融和ということもあって作ったということをちょっと聞いています。当時成田先生という本当に一年か二年かしかおられなかった先生がいらっしゃって、非常にそのへんに心を痛めて、研究室で一本の…みんなでそこは仲良くやっていきましょうという趣旨で、一つの研究室紀要を作られたとは伺っていますが。史哲とは、その事情が違うのかなと思っています。

小国 今日の堀尾先生のお話で確認できた部分は、戦後、まさに戦後の民主主義が大学の中に自治の伝統として生きた部分があって、それが比較的近年まで続いたというのと、大学紛争があったことによってむしろその自治の伝統が消えなかったというか、もう一度そこに炎がつけられるような、そういう部分があったと理解すればいいのかなという気持ちで伺っておりました。大学紛争というのは、学問の民主化を問うという意味でいえば、教育学者として目の前の教育現実自体が問われたという側面、問われるというか、自分の教育の現場において学生たちが叫びをあげたということであるとすれば、教育学者の大学紛争に対する発言は当時少なかったような気がいたします。それから、学習権論と重ねて考えてみると、大学生の学習権の問題が問われたんだろう

という気もするんです。その中で例えば学習権論の中で大学紛争があまり登場しないような気もいたしまして、その辺りは当時どういつながりだったのかということを少し教えて頂けるでしょうか。

全共闘への共感と反発、戦後の大学における教員と学生との関係

堀尾 どういうふうに言えばいいんですかね。まあ大学紛争に関してまず言わなきゃならないことは、戦後改革の中で新制大学が生れたんだけど、その大学がどういう機能を果たしてきたかというという問題がありますでしょ。そして60年代初めには、産学協同をどう考えるかという問題が出てくるわけですよ。63年の経済審議会の答申、そして競争主義・能力主義で社会と教育全体を再編しなくてはいけない、そういう動きが出てくるわけですよ。その動きがどんどん大きくなる中での紛争だったと思うのです。僕なんか、その産学協同路線なるものに対して、その時期、今もそうですけれど非常に批判的な議論をしていたんですよ。ですから、ますます能力主義の中に大学が組み込まれることには批判的なポジションをとっていたから、学生が反発するのも当然だという思いで見えていた部分があるわけです。それで大学の内部改革をしなくちゃいけないということで、さっきも言いましたけれど、駒場の若手を中心になってカリキュラム委員会というのができて、それは野上さん（学長）も積極的にサポートしていた。そういう内部からの改革の動きがあったんですよ。そして戦後改革は何だったかということ、研究の一環として一般教育に関するヒアリングをやったり、駒場での一般教育の改革案をまとめたりにしてきました。だからそういう意味では、やはりいわゆる全共闘紛争そして教授会敵論なるものには非常に違和感をもっていたということがあるんです。だけど、大学が民主化されなくてははいけないという思いはずっと持ち続けていた。そして、戦後のこの教育学の大学院でいえば、ある意味で院生中心だったわけですよ。それはさっき行政のことも言われたけど、行政のグループと史哲のグループと学校教育のグループは、割と近いところで共同…例えば民間運動とのポジションのとり方なんかで言うと共通点があるわけですよ。実際に教科研の事務局をやりうんぬんというのは史哲の連中が軸だったけれど民間運動は教科研だけではありませんから。社

会教育の藤岡貞彦さんや島田修一さん、行政の人たちも、鈴木英一さん、伊ヶ崎（暁生）さん、それから平原（春好）さんとかは、その時代ずっと一緒にやってきた、今も一緒にやっているような人ですね。亡くなったりしてますけどね。

だからその当時は、教師に対する批判も結構ありましたよね。大学の教師って指導しないというのがあったわけですよ。だいたい大学は授業もあまりやらなかった、戦後の大学教師というのは。僕はそれには反発していたわけですね。だから僕が教師になってから休講するということはまずなかったですよ。それは戦後の第一、第二世代とは相当違った形で、授業はまじめにやった。しかし、何か指導するというのではなくて、学生と一緒にという姿勢はずっと持っていたということではあるんです。とりあえず指導教授にはなるけれども、別にそのために一对一の特別な指導時間を設けてやるということは…これは逆に言うとも反省点なんですよ。ちゃんと指導できてなかったという。ここに、二人いるけれども(笑)。それは反省してます。でも、授業やゼミはちゃんとやったということは、上の世代よりも自信を持って言えると思うけどね。

大学紛争（闘争）と学習権

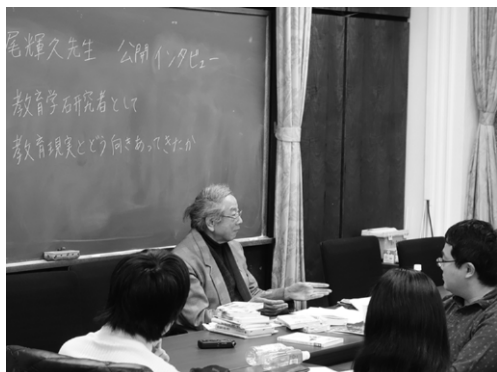
堀尾 学生の学習権については、運動の中で学生の学習権という言葉が使われていた、使ったグループいますよ。いわゆる民主化グループはわりにそういう言葉を使いながら、僕の学習権論も読んでる人がいると聞いたことはある。紛争時代の駒場の中心にいるメンバー…クラス連合というんだけど、その人たちが勉強会で使っていた。実は僕は去年それを初めて知ったのですが。そしてその人の大学に呼ばれて、話をさせられたのです。だから、そういう人たちもいたんだってことですよ。その人たちは、いわゆる全共闘じゃないんです。紛争の問題はね、また丁寧にやらなきゃいけないと思いますよ。丸山さんの全共闘批判もあります。田中孝彦さんが柏書房から出ている『講座学校』の中で大学紛争のこと書いています。紛争がらみでの僕の研究について言えば、僕の研究は「権力と教育」というのが一つの軸になってきたでしょ。権力あるいは国家と教育に関して、人権と教育、子どもの権利と教育という、そういう軸を立てながら、国家のあり方に対する批判、それが第一ラウンドの主軸ですよ。それ

はだから紛争との関係でも、僕はそういう研究をやってきたわけだから。家永裁判の証言も、69年の3月ですからね。まだ紛争が終わってない、紛争の最中というか、終息期に近づいていた、その時に僕は法廷で学習権論を中心に証言しているわけですからね。しかも連続2回。大変な時期にそういう準備もしていたということです。

※休憩を挟み、参加者から受け付けた質問にご回答頂く形でインタビューを続ける。

教育学的認識論の構想

堀尾 最初の教育学的認識論に関する質問。第一、第二のあと、第三ラウンドとして、こういうことをやろうというのをゼミの冒頭でしゃべったのだと思うんだけど。その構想としては、一つは、子どもの発達ですね。その発達も、認識発達を軸に考えよう。これ自身がすでに問題があるわけですよ。堀尾は主知主義者だとかいうね、そういう批判にもなるんですけど。子どもの発達を全面的にということとは当然意識しているのだけれど、それを分節的に研究する。認識に関心があるのか情動の発達に関心があるのか、パーソナリティ全体ということで最初からやるのかという、そういう問題がありますでしょ。当然パーソナリティ全体なのだけれど、その場合に、僕は情動と認識の関係を意識しながら、認識の発達を一つの軸に考えてみようという、そういう問題意識だったわけですよ。子どもの認識発達の筋道を実証的にもデータを集めながらやる必要があるだろうと。と同時に、その子どもの発達の段階に関わって、外から与えられる情報や知識があって、それ自体は歴史的社会的に規定されているから、当然認識発達の問題を考えようとするばそういう知識や情報



の状況、その歴史社会的規定性を含めて考えなきゃいけないということがありますよね。しかも、学校教育を考えた場合に、制度としてつくられた学校で、カリキュラムが決められ、学習指導要領がつくられ、検定教科書を使っているという、そういう枠組みのなかでいわゆる知識や情報が規定されているわけでしょう。そういう外側の規定性というか、指導要領の問題、教科書検定の問題なんかを意識しながら、その情報のあり方をちゃんと捉えなくてはいけない。教化と宣伝と教育の違いはどこにあるのか。それから、そのことをめぐってですね、裁判にもなっているわけでしょう。だから、教育学的認識論の枠組みのなかで、教育関係裁判、特に教科書裁判、学力テスト裁判、教師の研修権裁判とか君が代裁判もある、そういう現実にある問題を教育学的認識論の枠の中できちんと位置付けて、つまり教育的情報を規定するものとして、そういう問題に関心を持たなくてはならないだろう。

さらに、ユネスコ国際教育要項と書いたのは、国際的にはその問題がどう動いているのか、例えば、人権や平和の教育なんかはユネスコレベルでは当然のこととして強調もされているわけでしょう。かたや日本では、人権教育はむずかしい、平和教育ということとなく偏向教師に見られるような枠組みがつくられてきたわけだから、それに対する批判の視点というのを、国際的な視野も含めて僕らは持ってはいけません。『教育国際資料集』(1998・青木)を作ったのもその頃です。憲法や教育基本法、子どもの権利条約、そしてユネスコの国際的な動向ね、人権・平和教育の。そういうものをしっかりふまえておけばね、政策批判もそれなりに自信を持ってできるわけですよ。こういうふうになっていますよというだけじゃなくてね。そういうところをきちんと押さえた、そういう枠組みでの教育学的認識論というようなもの、共同研究ができ、本が書けないかなと、そういう思いで提起したのだと思います。で、マイケル・アプルの『権力と教育』という本も、当然その中で触れたんだらうと思います。アプルさんとは僕はけっこう交流があるんですよ。ウィスコンシンのシンポジウムに呼ばれて、彼も来ていて。その後も、ちょうど教科書裁判がらみでしたからね、まさに権力と教育の問題ですからね。それで彼も家永裁判に関心を持っている。で、国際的に家永裁判を支援する動きを僕もやったんですけど、アメ

リカではマイケル・アップルもやってくれた一人です。フランスでは結構たくさんいるんですよ。ブルデュエさんや（アントワヌ・）プロストさんを含めてね。それからイギリスでは（ジェフ・）ウィッティーなんかアンケートにきちんと答えて支援してくれました。やっぱり研究者というのは国際的な共同もすごく大事だと思うんですよ。

それから、教育学的認識論の認識主体である子ども・青年、そして人間の認識をどんなふう豊かにしていくか、それこそ『行動から思考へ』（ワロン）、そして認識と活動が交流しあうような、そういう質をもった認識のあり方をどう考えるかということになるわけでしょう。つまり、知識をいっぱい知っているというだけの話じゃないんで、その認識が知恵になり、そして情動に支えられながら一つのアクションになっていくというね。情動と認識の問題というのは、情動が認識を支えるという面と、認識が情動を鍛え方向づけるという面があるわけでしょう。だから、そういう広がりの中で知性の問題を考えるという、知性の問題はそれこそ教科書制度の問題も含めて研究対象になるわけですからね。情動の研究と言ったってわかりにくいじゃないですか。研究対象としてはね。そういう意味で、認識ということにとりあえず絞っているのだけれども、その思いはまさにパーソナリティ全体の発達への関心にあるわけですよ。で、心理学主義的に認識発達研究をしているとか、パーソナリティの心理学研究をやっているのとは違った、教育学研究じゃなければできない中身になるんじゃないかと今も思っているんですけど。

『滝山コミュニケーション1974』、全生研と教科研の集団の捉え方の違い

堀尾 教育現実に向き合うということで、いろんな民間運動との関わりがあるし、私は教科研を中心に研究活動をしてきたんだけど。質問は、その当時の全生研の集団づくり教育、原（武史）さんの『滝山コミュニケーション1974』という本が出ていて、それをどう堀尾は考えるかという質問ですよ。

全生研というのは、教科研とまた別の…全国生活指導研究協議会。しかし、民間の友好団体であることは間違いないですよ。竹内（常一）さんが理論的な一つの軸にいた、今もいるわけです。それで史哲の小玉さんも高生研のメンバーだったわけですからね。だから小玉さんとも議論したいなと

思っているところです。教科研と全生研とは、集団の捉え方が違っていたんですよ。小玉さんが堀尾と竹内とを対談させたことがある。近くて遠い関係だとかその逆だとか、そんな話をしながらの対談でした。今でも竹内さんは調布に住んでいて、一緒に色々地域の仕事をしたりしているんですけどね。ただ理論的にはやっぱり違いがあって、院生から見ると、堀尾・竹内っていうのは非常に違った論敵みたいに見えているところがあったらいいんだね。だから僕それを小玉さんに聞きたいんですよ（笑）。

集団主義、これは全生研の人だっているいろいろな捉え方がある。原氏が指摘しているような問題点も、僕はなかったとはいえないだろうというふうには思いますね。もちろん、全生研の現実の学校と教師に与えた影響は大きいし、今でも影響はあるわけで、竹内さん自身が理論的にも少し変わってきているとか、そういうことも含めて考えなくてはいけないんだけど。僕らが論争的な議論をしていたのは、集団の捉え方の違いなんですよ。学校でね、生徒の集団が非常に大事だというのは共通認識なんだけど、僕は教科研で、そして、発達論に行く。一人ひとりの個人の発達を軸に、その子どもの発達にとって集団が非常に大事なんだという、そういう位置づけなんですよ。全生研はそのことは否定していないと思うんだけど、とにかくまず集団だと、集団が大事なんだという議論をしたように僕は思っていたわけね。で、集団主義という言葉を使うわけでしょう。僕らは集団主義という言葉は使わない。集団の重要性はずっと考えてきたけれども、集団こそが大事だという言い方はしたことはない。班づくり、核づくりということが実践的な、いくなればマニュアル的になって、それが広がることで形式化した議論が進む、それは実践にとって必ずしもポジティブな影響を与えているだけでない、そういう問題があるわけでしょう。そこを、『滝山コミュニケーション』も批判したんだと思うのです。ただ全生研全体の考えと運動を、総体的にちゃんと捉えているかということこれはまた別だと思う。僕だって、竹内さんとは親しい関係なので、けしからん運動だったなんて全然思わない。ただ、集団主義という言葉の使い方はね、マカレンコの翻訳も含めてね、戦後教育学のなかで問題があったと思う。別にマカレンコを訳したのが全生研というわけじゃないですよ。マカレンコのこと、僕も丁寧には研究してはいないけれど、翻訳のタイ

トルがたしか「集団主義と人間」、でもロシア語の原題は「集団主義」じゃないですよ。「集団と人間」なんです。それを僕は調べたことがあるんですけどね。

遠山啓と水道方式、教育研究者のつなぎ目としての役割

江口 『滝山コミュニティ1974』では、例えば遠山啓さんの水道方式が当時すごく盛り上がっていたという話もできますけれど、そういった実践はどう見られていましたか？

堀尾 遠山啓さんってみなさん読んだことあるかな。僕らの世代はみんな読んでるわけですよ。そして遠山さん自身が教育運動に参加したわけ。教科研運動にも来てくれていた。それから数学教育協議会(数教協)ってというのがあって、数学教師の大事な実践の研究の場なんです。遠山さんというすごい数学者が、現場の先生方と一緒に研究する。

子どもがまず数の世界に接するでしょ、数字を覚えるというのがどういう意味を持つのかということでもあるわけですよ。1から100まで言えましたというのと、数の世界が分るというのは全然ちがうでしょ。本当に数がわかる、数と量との関係がわかるという、そういうことも含めて、入門期からの数の指導、そして量との関係、そういうことをきちんと研究したんですね。遠山さんたちはピアジェの数認識の発達の翻訳もし、批判もした。

そして水道方式というのは、原理がわかれば…蛇口を開けば水が出るでしょ。貯水池に水が溜まれば蛇口から水が出る、だから掛け算をたくさんやるとか、そういうことじゃなくてね、掛け算の意味は何なのかをちゃんと理解させる。そうすれば応用問題なんてできるんだと、そういう発想で数学教育の改革をやったんです。で、水道方式という名前がマスコミで広がってね、お母さんたちもずいぶん勉強をした、そういう運動なんです。そういう水道方式の実践的な知見を入れた教科書もね、検定で引っかかるという問題もまた起こるわけです。だから教科書検定問題というのは、別に社会科だけの問題じゃない。教科書裁判でも実践の証言をしています。だから、すごくおもしろいです、数教協の運動というのはね。

ということだね、水道方式、集団づくり。齊藤喜博さんの学校づくりと教授学、みんな民間教育運動

の仲間なのです。集団づくりって言葉はいいんだけど、集団主義って言い方はどうか、集団こそがというふうな発想が、一つの弱点を持っていたんだろうと思いますけれど。

あとはね、美術の方でも「新しい絵の会」というのがあって、いい実践をしたし。音楽もそう。山住さんという史哲の第一期生。彼は学校唱歌の成立過程でドクター論文を書いたんだけど、音楽教育にもずっと関心を持っていて、『日本の子どもの歌』(1962年)という本も書いて、子ども史の研究としてもなかなかおもしろい本だけどね。小泉文夫という音楽家がいて、各地域の民族的な音感の違いというのを研究したすごい人がいますが、そういう人たちも、音楽教育のグループでアドバイスしたりね。それから、林光さん、彼も音楽教育の会に関係したり。竹内敏晴さんが演劇教育に参加したり、戦後は本当にいろんな人が教育運動に参加してくれたんですね。

だから教育研究者はそういう人をつなぐ役割というかね、そういうことでもあったんです。今はとにかくそういう運動に参加すること自体がけしからんみたいになっているわけですよ。だから僕は、教師の研修権の裁判で、教師の研修とはなんなのかということで証言しましたが、教師の自由、研究と教育の自由ということで民間運動のことも紹介したのです。僕の本で『教育の自由と権利』という本がありますが、これは裁判証言が主な内容になっています。

鈴木君の質問、『滝山コミュニティ1974』だけじゃなくて、広く教育運動がいろいろあり、いろんな領域の専門家たちも協力してやってきたということ…それは全部正しかった、よかったということじゃないけれども、そういう研究的実践の自由があって、教育の質が少しづつ豊かになっていく、そういうルートがいまや非常に困難になっているということも事実だからね。これこそが問題ではないかと思うのです。

教育実践と関わる研究者固有の役割とは

田中 いまのお話で一つ思うのは、小国さんは学校教育なら教育方法的なところへいったと思うんですけれど。僕が修士論文書いた時に、藤岡(信勝)先生のゼミで一緒だったんですね。そういうことを学びながら修士論文を準備していたときに、「おまえのやっていることは教育方法学の人たちとどう違うんだ」ということをかなり厳しく問われた。先輩

の院生たちに。その時にやっぱり考えたのは、教育実践運動をやった…色々な教育実践、それから教育運動、そうしたものと関わり方が、その後関わった人たちを見ると、ある方法というのを前提に始めるわけですよ。こういうやり方…全生研ならこのやり方でやるとうまくいくとか、数教協ならこのやり方というふうに。それはやはり教育現実を捉えるというのが、他の心理学や社会学とどう違うかということ、子どもにそういうアプローチをすることによって子どもから何が出てくるのかっていう捉え方が、やっぱり大きく違うと思うんですね。心理学的、社会的に、観察してみるというんじゃないで、積極的に教師の実践で関わって、そこから子どもが色々なものを返してくる。そこに現実が現れると思うんですけども、そのときにやっぱり史哲でみる時には、それによって方法を前提にしないで、そこから出てくる子どもの状態からまた方法を疑いかえすとか、あるいは運動の枠組み自体を、今これは本当に子どもの現実にあっている枠組みなのかということを考え直す。そういうことが、方法を前提にする方法学やあるいは運動とちょっと違うということなのかなという気がします。だから運動がその意味では重要で、そこを重視しながら、しかしやはり運動を相対化する視点を一方で持ちながら関わっていく、そういうふうに僕なんか理解している。ちょっと堀尾先生の世代と僕らの世代は違うかもしれないですけどね。

杉浦 院生のとき、先生に指導教授をお願いしているときから、全生研運動を今までやってきていますけれど。今田中君が話した方法という問題、それを構築した大西忠治だとか竹内常一だとかっていう理論家、あるいは考えてきた人たちとの思いのずれというのをずっと考えてきたわけで。つまりそのいったん教育を方法化・定式化してしまうと、そこにやっぱり教育現実とのずれという問題は、年を追うごとにいうか、定式化した瞬間からと言えるかもしれないですけど、できてしまうものなのだろうと思うんですね。その問題をかなりカリキュアライズして書いているのが滝山コミュニンだとすると、竹内さんはたぶん滝山コミュニンをこんな全生研じゃないと思うんですね。というふうにして、そういう問題が教育現実と向き合うときには、特に研究者の側には要請されてくるんじゃないかな。慎重に見極めて付き合わなきゃいけ

ないんだなと。決してそれは実践をないがしろにしていいというわけではないんだけど、実践にはそうした、やっぱり現場の先生も忙しいということがあるから、方法化しちゃったり定式化しちゃったりして、そこで納得しちゃうところがあるんだけど、そこを常に捉え返していくことをしないと、教育研究者の側はまずいだらうし。だからそこは教師の人と一緒に研究をしたり、一緒にいる時に、常に自分自身問いなおしていたかなと、そういう全生研との付き合い方だったなと思っていますね。

堀尾 そうだよな。数教協だって水道方式という仕方だよね、定式化してやっている中で、やっぱり数教協の創造力が低下していくという問題が、必ずあるんですよ、運動のなかにはね。だから数学教育のグループでも、数教協がいれば数実研（数学教育実践研究会）の流れがあるという、そういうことになるわけだけれどね。それはどっちがどうだというよりも、研究者は両方を見ながらね、それぞれから学ぶ、あるいはそれぞれを対象化して批判するという、そういうふうなポジショニングのとり方って大事だと思うんですけどね。でも、それは運動に参加せずに見ているというだけじゃ本当に見えないからね。だから、杉浦さんは全生研にずっと入りながら研究をやっているということですよ。

江口 堀尾先生が、研究者として教員とは違う立場で関わりながら、やっぱり難しいなと感じられたこととか、研究者の固有の役割はこういうことかなと感じられたこと、具体的に何かございますか。

堀尾 スタンスの取り方として、僕は教科研ではね、道徳と教育分科会というのが…1958年に道徳が特設されたあとにできるんですよ。道徳性の発達を軸に研究会をやろうという、これは勝田さんの問題提起で。僕も…それは勝田さんに入ろうと言われた気もするけれど。その「道徳の特設」、国家が道徳を押しつけることに対する批判という形で、その研究会では僕の役割があるわけですよ。自主性をどう育てるかというのを軸にしたんだけどね、その時は。僕がその研究委員会で役に立つとすれば、それこそ国家の中立性の問題ですよ。教育は自律的でなくてはいけない。そういう思想史や、現実の関係について、勉強していることをそこでしゃべるといふような貢献はするんだけど。やっぱり現場の先生は、本当に子どもがどう育つかということが見えているわけだからね、そこでは大きなことは言えないとい

うことになるわけですね。発達論を本格的にやるようになってからは子ども、青年の道徳性の発達という視点で貢献できたと思いますが。

江口 具体的に教科研に参加されている先生方の実践に、学校に入って行かれたりということとは？

堀尾 それは、先生たちがやっているところに行くというのはもちろんありましたよ。恵那に行ったり、斎藤喜博さんの島小（島村小学校）にいったり。障害者教育のグループも参加していましたから、現場の取り組みを何回か見たということはあるけれどね。障害をもつ青年の住み込みの家庭教師を2年間やったこともあります。だんだんそういうことも難しくなってきましたけれど、学校に入ること自体がね。

江口 研究に結びついたという意味で、現場を見られて何か印象的な実践やエピソードはございますか。

堀尾 そうだね…いやだから僕は、そういう意味での教育実践の現場はそれほど知らない、と言ってもいいかもしれない。先生方との付き合いはあってもね。

ただどうしても教育思想史というのが僕のももとのフィールドだからね。だから、教科書検定がおかしくなると不合格になる、そういう問題をどう考えるかということで『思想』の編集部に依頼されて「国民教育における中立性の問題」とう論文も書いたと言ったでしょ。やっぱり…そういう回り道というか、それはどういう形で現実と関わり、発言するかということなんだと思うんですよ。中立性の論文というのは、本当にアクチュアリティのある論文だと思うんだけど、別に教科書検定のことはほとんど何にも書いていないんですよ。ドクター論文もそうだし。国民の教育権と教育の自由の問題を原理的、歴史的に基礎づける研究だったということになるわけだからね。だから、やっぱり70年代の初めというのは杉本判決のあとで、父母の教育への関心も強かったんですね。いわゆる私事性論も国権的公教育を批判し、民主的公教育をどう創り出していくかが課題で、国民の教育権ってまさに父母が参加することですよ。で、父母の読書会ができて、僕のあんな難しい本（『現代教育の思想と構造』）をけっこう続けて、一緒に読み通したということもあるんですね。

質問に答えて—文化大革命、持田栄一、地球時代、公民と市民

山本 教育学コースOBの山本と申します。一点だけお聞きしたかったことが、先生が院生時代、また就職してからもそうだと思うんですけど、この学園紛争と中国大陆における文革と、同時期に起こっていたと思います。先生にとって、先生の周辺も含めてなんですけれども、中国革命であるとか、文革をその当時どういう形で見ていたのかなど。特に学園紛争との関わりを見ていたのか、さらには先生ご自身の体験を含めてでしょうか、ファシズム批判との関係で、文革についてファシズム的にみていたのか。当時先生周辺を中心に文革をどう位置付けていたのかということに関心がありますので、そこについて教えていただければと思います。

稲井 基礎教育学コースの稲井といいます。持田栄一と堀尾先生が60年代、70年代に議論をしていたということがあると思うのですが、特に70年代くらいになると持田さんが教科研からも離れたりするなかで、なかなか堀尾先生と交流がなくなってくる。その点については持田栄一さんが78年に亡くなったあとに堀尾先生も追悼文を書かれているので、少しお伺いしたい。その点、60年代から70年代の持田さんとの関係が、堀尾先生にとってどういう意味をもったのか。あるいは、70年代どういうつながりがあったのかについて、お伺いしてみたいということになります。

渡邊 第四ラウンドという、地球時代という考え方がすごい面白いと思ったんですけど、この地球時代という考え方、例えば『日本の教育』のなかではインター・ナショナルのナショナルの部分が大になると書かれているんですが、これはちょっとクリティカルな意見になると思うのですが、あまりにもオブティミスティックなのかなという気がいたしました。何かそれに対して反論があればというのと、あと『現代教育の思想と構造』では、シトワイヤンとブルジョアという形で対立的に分けていましたけれども、例えば先ほどの小玉先生の『学力幻想』では市民（公民）という形でまるで一緒のものとして扱ってしまっていて、それもある意味で堀尾先生への批判なのかなと思いつつ読んではいたんですけども、そういった後々の批判、それに対してどう応えていくかということについて、2点お願いいたします。

堀尾 最初の山本君の文革、中国をどう考えるのかという質問。それは直接的には学園紛争のこととだぶらせて質問されたけれど。確かにね、僕は学園紛争、いわゆる全共闘運動に対しては批判的なポジションを当時からずっととっていたわけで。あの時代を全共闘世代というふうにひとくくりでいうことに対しても、そうでない民主主義をもとめる青年たち、学生たちがいたんだという思いがあるから、全共闘世代という言葉は僕は使わないのですけれども。さらに、全共闘のといっても、いろんなグループがあったわけですよ。それこそ、非常に純粋な、大学と学問のありかたを問う人たちも、全共闘のシンパにはいましたからね。しかしその運動の中心はいろんな学生運動の分派的な過激な行動派。その中にね、ML派というのがいた。ML派ってなんだと思う？戦後派の僕らの世代だと、マルクス・レーニンというふうに思うわけですよ。でも、この大学紛争のときは、毛沢東、林彪なんですよ。だから、文革肯定派で、日本でもそんなグループもいたわけだよ。ということ、事実の問題として一つ。

だけれども、文革をどう考えるかという、もう一つ別の問題でしょ。中国の革命史のなかでね。僕はやっぱり文革は、中国のなかでは相当行き過ぎたと思いますよ。ただ文革的なものが起こってくる必然性というのは、その中国革命のあとにね、内戦を通して言えば40年代の半ば前後、そして革命政権ができるわけでしょ。毛沢東政権が。そして新しい中国が生れるという。その新しい中国の誕生に対しては、僕らの世代というのは非常に共感的だったわけです。毛沢東の矛盾論、実践論なんかも、学生たちみんな読んでいたわけですね。あるいは農村での活動のことなんかも含めてね。そして中国共産党の倫理性の高さというのも含めてね。僕らは、そういうイメージをもった世代なんですよ。それは非常に一面的だったかもしれないけど。

もう一つは、戦争に対する反省があるわけでしょ。だから、中国の新政権に対しては、少なくとも革命後の新しい中国に対しては悪いイメージじゃなくて、本当にがんばっているという思いを持っていたからね。そして、僕は軍国少年と言ったけど、僕の親父は日中戦争がはじまってすぐ戦争にひっぱられて、それで僕が小学校1年の時に亡くなっているんですよ。そして兄貴たちも軍人で、中国戦線にいたわけですよ。それが僕の価値観をどう変え

ていったかという問題とも関係するんだけど、中国への侵略戦争責任というものを日本は考えなくてはいけないというのを青年期から強くもっているわけですよ。そういう意味では、新生中国の誕生には、非常に共感的な興味をもっていたということがあるのですね。

しかし新生中国もだんだんとやっぱり格差的なものが出てくるから、それで文革が起こることになるわけでしょ。だけどあんな形で、下放政策でやられたらかなわないですよ。知識人なんかは特にね。だから、文革そのものに対しては、相当疑問もっています。中国には僕も何回も行っているからもっとしゃべりたいことがあるけれど、それくらいにしておきます。

それから、稲井君の質問。持田・堀尾論争じゃないけれど、これもなかなか微妙だよ。やっぱり政治と教育の関係の捉え方が違っていたということはあるんですね、もともと。教科研で、僕は院生時代、政治と教育という分科会にでて、持田さんと猛烈に論争したことがあるんですよ。生意気にも院生で(笑)。それで五十嵐(顕)さんが、「豪快鋭利な論争」なんて書いてくれて。豪快というのは持田さんです(笑)。そういうことがあっても、ずっと一緒に仕事していたはずなんですけど、どこかずれてきたんですね。「私事性の問題」ということが、一つ論理的にはあったかもしれないけど、誤解も含めてですね。堀尾は私事性論だというふうにいわれるんだけど、僕は「私事の組織化を通して公共性をどう作るか」というのが最初からのモチーフだからね、私事性論者じゃないんですよ。新しい公共性をどう作るかという、その原点が何なのかという、国事ではない私事をどうつなぐのかというのが僕のもともとの問題意識だからね。それはそういう誤解も含めて。やっぱりやや政治主義的な発想が持田さんにはあったんだろうと思うんですね。あるいは政治主義と言わなくても、国というかね、権力がなすべきことがあるはずだという主張があるじゃない。だから福祉国家をどう考えるのかという問題にもなるんですよ。現代の問題でいえばね。

だからレジメに、well-beingとwelfareと書いているところがある。つまり、平和的生存権のことを書き、そして人権をどう捉えるか、教育を人権として考える場合のその中身をどう考えるかということと関係するんだけど。僕には福祉国家批判があるで

しょ。『現代教育の思想と構造』では福祉国家批判ですからね。で、welfareというのが実に微妙なわけですよ。well-beingというのは、一人ひとりの充実、幸せ、これがwell-beingでしょ。だけどここのwell-beingも福祉と訳される。welfareも福祉と訳される。これ日本語の問題ですが思想の問題があるのだと思いますよ。welfareとwell-beingは違うのです。well-beingを保証するために、その条件をつくるのがwelfareなはずなのです。ところが一人ひとりのwell-beingの視点がなしに、国からとにかくなんかやってやるというのが、これが上からのwelfare的な発想でしょ。それを僕は批判しているわけです。だから持田さんとの論争も、そのへんのことがかかなり関係していたのではないかといま改めて思うんだけどね。その当時welfareとwell-beingのコンセプトの違いといった議論をしていたわけではないんですよ。いま僕は、非常にそれを意識しているのです。

稲井 あとは70年代ぐらいにどんな関係になっていくのか、持田先生と。

堀尾 そうそう、持田さんがね、いろいろ変わるんだよね。そして全共闘運動との距離の取り方もなんか微妙なんですよ、何か支持しているようなところもあるしね。院生との関係もある。僕は批判的なポジションにいるけれど、院生のなかにも全共闘支持的な人はもちろんいたわけですよ、そのしこりというのも残っているというのが歴史的事実としては否定できないだろうと思うんですけども。それが堀尾批判にも微妙に、その後の若い世代のね…堀尾批判と関係しているのかなあと思う所があるんだけどね。よくわからない。

それから渡邊君の質問。第四ラウンドのインター・ナショナルがオプティミスティックじゃないかという。地球時代の中身をどう考えるかということはずっと思いつづけて、東大での最終講義でも話したり、書いたりして、少しずつ変化もあると思うんですけど。しかも、はじめは1945年としていますからね。その後の時代区分としても、小さな4つの時期区分をそのなかに入れなきゃいけないという思いと、まだまだ地球時代の入り口でしかないという思いもそこには重なっているんですけどね。そのなかで、地球時代という言葉をきくとコスモポリタンだと言われることがあるんですけど。僕は、それはむしろ意識的にそう思われたくない、コスモポリタンとは違うのだという思いがある。また、地球時代

という、これグローバリゼーションを肯定しているんだと思われることがある。グローバリゼーションというのは、地球時代の一つの側面だけだね、それはある意味ではネガティブな側面なわけですよ。これはまさに、アメリカ、多国籍金融資本の国際支配がグローバリゼーションなんであってね。それは、「地球は一つ、地球上に存在するすべてのものが、それぞれの存在理由をもっている、そしてつながっているという、そういう感覚、そういう認識が地球規模に広がっていく時代を地球時代という」と、僕は定義して使っているわけです。だから、地球にやさしいとかなんとかという話とは違うんですよ。僕はまずそういう定義をしながら、本を書いているんですけどね。

その上で、一人ひとりの人間と地球世界というだけではなくて、やはりネイションの問題が現実的にはスキップできないと思っているわけ。それは例えば、地球時代をつくっていくためには日本の戦争責任や反省という問題も含むでしょ、当然。現実の国際関係だって、国連だって、国として参加しているわけだから。そのネイションという…項目そのものをスキップするわけにはいかない。しかし、それはネイションの国境を高くしてつながりを断つネイションではなくて、まさにインター・ナショナルじゃなきゃいけない。だから、僕は、インターの次に「・」をつけて、インター・ナショナリズムというふうに言っているわけですよ。これは、19世紀末のインターナショナリズムとはちょっと違うわけです。第一、第二インターというのは、それこそ労働者が失うものは何もない、万国の労働者は団結せよという、これがインターナショナルだったわけですね。その思いというのは僕も共有できる場所があるんですけども。しかし、地球時代を考える場合、ネイションという単位を考えないと、責任の問題も見えないし、現実の外交交渉だってやらなきゃいけない。ネイションなんていらなくて議論したって、現実性がないわけだから。逆にね、僕はコスモポリタニズムはオプティミズムだけど、インターナ・ショナリズムは現実的なんだと感じている。ネイションは大事なんだけど、できるだけ国境を低くしてということを含めて、インター・ナショナリズムと。それは文化の多様性の問題とも密接に結び付いたコンセプトなんですよ。国際的な動きもそういう方向になっているんだと思いますね。

渡邊 時代の区分的に…例えば『現代教育の思想と構造』でも、古典近代、近代後期という形で…自由主義だったのが帝国主義に変わっていったというなかで、現代は地球時代だと。そのインター・ナショナルという考え方自体はすごい現実的なのだと思うんですけど、その地球時代というときにこの時代を区分していったって、どんどん時代が変わっていくというように、ある意味決められているというか、そういう時代の決め方…。

堀尾 そりゃそうだよ。地球時代という言い方は確かにオプティミズムだと言ってもいいと思う。それは僕の希望をいっているわけで。1945年の歴史的な区分を、それ以後をどう名づけるかという意味では、たぶん多様だと思うんですね。僕は地球時代と名付けたいというふうに思っているということでもある。だから、それをオプティミズムだという言い方は、確かに当たっていると思う。なんだ地球時代なんておめでたいこと言ってるなと(笑)、思っている人が結構いると思うし。そうでないように読んでほしいと思うけれど、なかなか現実にはそうも読んでもらえない中身になっているかもしれないと思います。ただ本当に新しい時代をつくる価値観、人間がどうつながるかという、それは僕は苦しみの共感、コンパッションということ言うんだけどね。そしてやっぱり一番抑圧されている、権利を奪われている人たち、これは日本のというわけじゃないですよ、世界中の。そういう人たちとの連帯、どう連帯の感覚をつくることができるかという、そういうところが一番の基軸になると思っている。レジメの中でも倫理性と書いているところあるでしょ。それはそういう問題を言おうとしているんですね。人間的価値の諸相、教育的価値、人間的倫理うんぬんって書いている。それから、自然の中の間、環境、このへんはなんのことかと思うかもしれないし、これはそれなりに展開しようとしているし、いくつか論文も書いているけれども、まさにこれからの課題というふうにとってくれてもいいし、とりあえずは『未来をつくる君たちへ—地球時代をどう生きるか』(清流出版、2011年)を読んでほしいということですね。

それから、シトワイヤンとブルジョアの問題、用語法の問題も含めて、僕は小玉さんのが逆によくわからないのです。そのシトワイヤンそして市民(公民)というのは言うのはいいけど、それは区分しながら、どういうふうに腑分けしながら使い分けをし

ようとしてきたか、そういう問題があるわけでしょう。ある意味では日本の現実に直面もしているわけだよ。それで公民教育があるわけじゃない。彼、教科書に関係しているかどうかしらないけれど。「公民」という教科書があるわけだからね。そういう眼から見れば、どうみえるんだろうかということでもある。逆に聞きたいわけ。それは僕自身の矛盾でもあるわけですよ。僕は中学校の「政治経済」の教科書に関係していたのです。日本書籍。これは「新しい歴史教科書をつくる会」からは一番のターゲットでさんざん批判された訳ですよ。そして結局採択されなくなって、去年完全に市場から姿を消しましたけれどね。僕はその教科書、これは勝田さんが最初にやっていた僕がそれを引き継いで。その「政治経済」が「公民」になるわけじゃないですか。公民という教科書僕は嫌いなんです。その呼び方自体。公民であって市民じゃないわけですよ。なぜ「公民」にしたのかという問題があるわけでしょう。僕は、大正末期から昭和の初めの歴史を勉強しましたが、あのときに公民教育がでてくるわけです。つまり普通選挙法と、治安維持法と公民教育という三本柱で、大きく制度というか…制度だけじゃなく考え方が変わるわけでしょう。そしてファシズムに持っていかれるわけじゃない。そうすると今の時代、公民教科書っていうのは政府の狙いどころですよ、それを批判しながら同時に、まさに市民の社会認識として教科書を書こうと僕らは思ってやってきた。だから、「公民」が出てきたときそれを批判しながら、公民の教科書に参加したという矛盾があるわけですよ。だから、市民と公民だけじゃなく、人間と公民なんだよね。フランス人権宣言ってみんな言うでしょ。でもあれは、「人間およびシトワイヤンの権利宣言」だからね。そのシトワイヤンをどう訳すかということで、かつては公民と訳していた。それは人間の権利と公民の権利を区別していた。その場合、人間の権利が軸なんです。そしてその人間の権利を軸に、政治社会への参加の権利がシトワイヤンの権利だというのがフランス人権宣言でしょ。でもそれは人権宣言と言われているわけで、公民権宣言じゃないじゃない。だから、小玉さんにはその辺のことも含めてね、僕は深めてほしいと思うんですよ。というのも、僕はその問題、だって修論からずっと引き継いでいるわけですよ。ドクター論文でも。実際に公民教科書にも参加しながらも。矛盾を抱えながらやってきたとい

うところがあるわけで。これはルソーをどう読むかという問題にもなるんですよ。だから、『エミール』と『社会契約論』をどういうふうにつないで読めるのか、読めないのかという、そういう問題でもあるわけで。

終わりに

もう時間なので終わりにしますけれど。最後、総合人間学への道と書いた、第四ラウンドはそういう方向で動いていこうだろうということ。この基礎教育学コースの人たちは、ここ（レジメ）であげている人たちの名前とどんなことやっている人かというのは多少わかると思うんです。そういう先行の思想家たち、研究者たちは、総合的な人間理解としてはどういうことをやった人か、その仕事は総合人間学たらしめる教育学の視座にどのようなインパクトを与えているかを考えようというようなことも、僕はやっぱり基礎研究の大事なテーマになっていないんじゃないか。だからみんなやれということじゃないですよ、こういうことに関心を持つ人もできていいんじゃないかと思っているのです。勝田先生も大田先生も梅根先生も非常に大きな人ですからね。外国の研究者、いまもまだ生きている人まで、新しい知識をいろいろ勉強していますというだけじゃなくて、日本の先人たちの研究も本当に蓄積がある、それを蓄積にしなきゃいけない。蓄積がある、積みあげていくというのは、あとの人が積んでいくわけだからね。だから、そういう作業をぜひ若い人たちにしてほしい。

実は総合人間学会の会長をこの6月からやらなければならぬので、（初代会長は法哲学の小林直樹、2代目は生物学の小原秀雄、3代目が私）、皆さんにもぜひこの学会にも関心を持って頂きたいのです。

そして僕らのような生き残りはヒアリングの対象としてね。冒頭にも言いましたけれど、自己合理化のためじゃなくて、当時の関係のなかで客観的にどうだったんだろうということでのヒアリングも、続けて、ぜひやってほしいなと思っています。戦後教育学の批判的総括と人間研究としての教育学の発展のために。今日は大変ありがとうございました。

※堀尾輝久名誉教授の略歴

1933年1月、福岡県小倉市に生れる。福岡県立小倉高等学校を経て、51年東京大学教養学部文科一類に入学。53年法学部第三類（政治コース）へ進学、丸山真男教授に師事される。55年人文科学研究科教育学専門課程修士課程入学、勝田守一教授に師事される。62年3月博士課程を修了し、同年4月より教育学部専任講師に着任（教養学部併任）。69年4月より70年6月までバリ大学人文学部研究員。88年より2年間教育学部長を務められた後、93年3月東京大学を退官。その後、2003年まで中央大学文学部教授を務められる。その間、教育科学研究会機関誌『教育』編集長、日本教育学会会長、日本教育法学会会長、日本学術会議会員、民主教育研究所代表運営員等を歴任され、現総合人間学会会長。仏政府よりパルム・アカデミック・オフィシエ賞、トゥルーズ大学名誉博士号を授与される。

教育研究者は教育現実はどう向き合うか（レジメ）

堀尾輝久（'14.4.19 東大史哲）

- 一
- 1 教育現実とは
教育現実
教育実践
子ども、青年（国民）の成長、発達
 - 2 向き合うとは
研究者（主体）と研究対象（客体）
教育現実—社会科学的教育学、教育史学
教育実践—教授学、指導援助技術学
子ども、青年—発達教育学（発達心理、社会学）
参加し共同する
実践的研究と研究的実践 その相互交流とそのシステム
社会科学とその前提としての価値選択（commitment）
 - 3 教育学研究の目的と目標
・教育とは何であり、なにであったか、なにと考えられてきたか。どうあるべきか。
・子ども観、教育観の批判的検討
・子ども青年の成長発達を助け、教師の実践力の向上に寄与し、教育条件の整備（教育政策）に資する
・人間理解を深め、総合的人間理解（総合人間学）に貢献する
 - 4 教育学研究の対象と方法
目的によって規定される対象 対象によって規定される方法
教育学と教育諸学
教育学と人間理解（人間学）
- 二 私の研究の歩みを通して考える
- 0 教育への関心の初心 8.15 /二人の友人
 - 1 法学、政治思想から教育学、教育思想研究へ
3人の師 丸山真男、勝田守一、上原専禄
教育学部の諸先生との出会い
大田—生活綴り方、ロハ台、宮原—青年労働者の学習、
宗像—教育と政治、教科書問題、道徳特設、
君が代、教育法規研究会
- 清水—フランス社会学、調査、統計 [[試験] 岩波新書]
当時（1955年前後）の教育現実
池田—ロバートソン会談（1953）
教育の政治的中立に関する法律（1954）、地方教育行政法（1956）
学習指導要領改訂（'58）、教科書検定の強化、学力テスト（'61-4）、期待される人間像（1964）
教育における国家の復権、教育基本法体制の変質、60年安保問題
- 2 修論—社会=教育構造の変化と教育思想の転換…大正末期から昭和初年における…（1957）『天皇制国家と教育』所収
博論—『現代教育の思想と構造』（1962年提出、出版1971年）
 - 3 教育実践の視点をくぐらせて教育現実と向き合う。
教育科学研究会（教科研）への参加（委員長；勝田、大田、山住、田中、佐貫）
常任委員、編集長、副委員長；道徳と教育部会、発達と学習部会など
国民教育研究所研究員（上原専禄議長）；教育思想研委、世界と教育研委
日教組教研集会、共同研究者；発達・学習・評価研究部会、平和教育研究部会など
教育制度検討委員会（第1次梅根悟、第2次大田堯委員長）に参加
民主教育研究所代表、DCI副代表、報告書つくる会代表
 - 4 東大教養学部専任講師、教育学部併任（「教育思想」担当として）1963～
1) 私の学問、教養論
一般教育の教育学担当者、教育概論教育思想ゼミの担当者として
cf. 「国民教育における教養をめぐる問題」（思想1967.12）
「大学・学問・国民」『講座日本の大学改革』第1巻（大月、1982）
「現代における子どもの発達と教育学の課

題」(岩波講座「発達と教育」第1巻1979, 『人間形成と教育』岩波、1991所収)
戦前戦後教育の歴史—『日本の教育』(東大出版1994)

[私たちの「エミール」(ルソー)を、私たちの「大教授学」(コメニウス)を、私たちの教育制度改革論(コンドルセ)を]

- 2) 講義、ゼミ、教育研究会サークル顧問、大学紛争、家永教科書裁判証言
- 3) 在外研究(1969-70、フランス、イギリス)、主としてフランス、ソルボンヌで、M.Debesse教授のもと、私の子ども青年研究に学ぶ(Wallon, Piaget), ドベスの翻訳『教育の段階』'82
- 4) 子ども、青年の発達と教育研究 1970~80~
日本教育学会研究チーム「現代社会における子ども青年の発達と教育」1-4
岩波講座 子どもの発達と教育1-8、'79-80、幼年期1986、中学生高校生の発達と教育1-3、1990の編集、執筆
保育研究 子ども文化研究所、国際調査
- 5) 第3ラウンド [第1、国家(政治)と教育/
第2、発達と教育]
教育学的認識論の構想 1980~90年前後
子どもの認識発達(情動と知性の関係を含む)
知識、情報の歴史社会的規定性
教育内容行政政策(学習指導要領、教科書検定の制度と実態、学力テスト)
教育裁判の意義(教科書、学力テスト、教師の研修権、君が代)
UNESCO国際教育要項(平和、人権、国際理解)
- 6) 第4ラウンド 1990~
現代認識; 1945年の意味するもの—世界史、日本史、自分史にとって
地球時代としての現代—時代区分の修正、古典

近代、近代後期、現代

<地球時代とは;地球上に存在する全てのものが運命的な絆によって結ばれ繋がっている(いく)と言う感覚と思想が地球ぜんたいに広がり、共有されていく時代。現在はまだその入り口。>
地球時代の四つの時期区分(①理念の提示 ②米ソ対立 ③ソ連の崩壊とグローバリゼーション ④現在、多極化と新しい世界へ)を通して。
大戦争の終わり、戦争から平和へ。暴力の文化から平和の文化へ。新しい価値観と世界秩序へ。
国連憲章、ユネスコ憲章、世界人権宣言、日本国憲法の意義

人権の普遍性、平和的生存権(生命 life、生存 live、生活 living)、
人権と子どもの権利と子どもの人権、子どもの権利と未来世代の権利
幸福追求権と条件保障; well-beingと welfare; 学習・教育と福祉
人間的価値の諸相と教育的価値、人間倫理
地球・宇宙科学の発展のインパクト
核抑止力神話、核エネルギー安全神話からの脱却
環境破壊と成長神話からの脱却
自然のなかの人間と環境倫理、未来世代への責任
総合人間学への道
教育研究者としてのperspectiveからの貢献、地球時代的視野で
総合的人間研究の開拓者たち: J.Jルソー、カント、マルクス、J.デューイ、H.ワロン、J.ピアジェ、ウシンスキー、勝田守一、大田堯など、
E.モラン、P.ブールデュ、A.セン、チョムスキー等も視野に