

# 戦後教育学における反人文・反大正教養主義としての「教養」の提唱

## —国民的教養論・共通教養論の整理と課題—

松 井 健 人

### 1 はじめに

本論は、1980-1990年代に教育学領域において提唱された国民的教養論・共通教養論を分析し、その特質を解明するものである。もっとも本研究は、日本における教養・教養主義研究の潮流を歴史的に位置づけるという視点から行われる諸研究のうちの一つであることも同時に明記しておきたい<sup>1)</sup>。

端的に言えば、この30年あまりの近代日本を対象とする教養・教養主義研究は、そのほとんどすべてが筒井清忠『日本型教養の運命』あるいは竹内洋『教養主義の没落』を参照することから始まっている<sup>2)</sup>。つまり、筒井および竹内の研究を補強あるいは延長あるいは参照することから、教養・教養主義研究は進められてきた。この潮流自体は、筒井・竹内の両者が提出した教養の概念規定の秀逸さと研究枠組みとしての卓越性という二点に支えられているところが大きいと思われる。論者もこの枠組みを否定する意図は全くない。しかしながら、日本語圏を研究対象とした教養・教養主義研究の過半が上記の研究枠組みの影響を受けてきたために、それ以外の教養・教養主義研究のありようが見過ごされがちであったことも事実である。言い換えれば、①1995年以前の教養・教養主義研究はどのようなありようを呈していたのか、②1995年以前において、筒井・竹内の教養主義研究の範疇外にあるような「教養」の語用あるいは用いられ方・意義づけ方は存在したのか、存在したとすればそれはどのようなものであったのか。この2点を論者は問い直したい。本研究はこれらの点に関して、教育学の特定領域・特定圏域において展開された「教養」論を分析し、かつその議論内容が持ちうる意義について再考するものである。

上記のような問題関心から、今回研究対象とするのは、教育学研究の基礎研究領域の特定グループによって1980-1990年代に盛んに提唱された「国民的教

養論・共通教養論」である。まず、共通教養ならびに国民的教養という語の用法が、特殊なものである点を押さえたい。たとえば「これらの国民的教養というものが学校で教えられるものではない、ということである。「桃太郎」にしても、落語にしても、あるいは「マザー・グース」にしても、それらは学校の教科書にのっている物語や歌なのではない<sup>3)</sup>」という記述に現れるような、いわゆる国民・民衆が一般的・共通的に知っている何事か、という意味合いで用いられることは少ない。そうではなく共通教養論・国民的教養論においては、まさに学校教育においてどのような教科・教育内容を教えるのか、という意味合いで大枠としては用いられる。

### 2 忘れ去られた文脈? 1980・90年代の国民的教養論・共通教養論

#### 2-1 1980・90年代の国民的教養論・共通教養論の布置

「学校で共通に教えられるべき内容は何か。共通教養論はこのような問いを立てる」として、関口昌秀は共通教養論の外郭を述べる。学校において展開される教育内容が共通教養論の主題であり、これを決定することが「共通教養論の、いわば到達点」であると示される<sup>4)</sup>。

その際、当該社会にとっての一人前像が課題となると指摘し、宮原誠一『青年期の教育』(1966)を、共通教養論を代表するものとして示す。宮原の議論において、学校教育の内容論が議論され、かつ社会における一人前像も検討されていたことが、共通教養論を代表するものとして提示される理由であった。

しかしながら、関口の理解以外の形でも共通教養は議論されていた。例えば倉科浩彰は、共通教養を四つの力として、『教育』紙面上で以下の様に提示している。「・ともに学び、真理・真実を追求する

力・自治の力、平和的な社会を形成し変革する力・進路を選び、社会の中に歩みだす力・情報を読み取り、表現し議論する力<sup>5)</sup>。あるいは志摩陽伍は以下のように、教養の意味内容を多義的に位置づけながら、共通教養について議論を行っている。「教育によって真の教養を育てることは、人間として生きる力の根源の力を養うことであり、それは人間が歴史の中で創り出してきた文化の内面化を通じて、感性和知性と行動力とモラルの総体的な力を形成すること、別の言葉でいえば、人間の歴史を背負い、今日の課題に向き合って未来への生き方を創造する根本の力を養うことだといえるでしょう。つまり、教養の問題を「深く歴史的にとらえるならば、人類の過去に対して、どのように対決するかという問題につながってくる」（勝田守一、1961年）といえます<sup>6)</sup>。このように志摩は勝田守一を参照しつつ、教養を幅広い意味に解釈して用いている。

鈴木聡は、1990年代に「共通教養論の再考に向けて」（1994）や「岐路に立つ国民共通教養」（1995）などの論考において、共通教養論を多義的な意味あいにかつ多様な切り口から論じたことで知られている。本稿の主題は「教養」の分析であるため、鈴木聡の議論の総体を扱うことはできない。しかし鈴木聡の論考の基本的な論調を示せば、それは、「共通文化」をキーワードに「共通教養」あるいは「国民的教養」を扱いながらも「[国民＝共通]文化の擬制のもとに潜伏化していた多様な集団の文化意識」に着目するものであったといえる<sup>7)</sup>。

国民的教養論・共通教養論は、上記のような多様なあるいは「教養」の語一つをとっても定義内容の一致が見られないというまよりの無さも存在した。端的に言えば、国民的教養論・共通教養論の多くは、出発点としては「教養」の意味内容を多義的なものとして処理しながら、理念的・概念的な教育課程論・カリキュラム論として展開するものであった<sup>8)</sup>。

このような状況を俯瞰する先行研究の試みとして、高橋英児「戦後「共通教養論」の再検討」（2000年）を挙げることができる。高橋は国民的教養論・共通教養論を整理するなかで、中核的な位置を占めた論者として宮原誠一、勝田守一を指摘し「彼らの「共通教養」論は60年代に始まった一元的能力主義・国家主義との関係で批判的に検討がなされ、当時の課題が指摘されている」と述べる<sup>9)</sup>。同時に確認し

なくてはならないことは、共通教養論それ自体が論争的な磁場にあったことである。次節では、国民的教養論・共通教養論の批判的に検討する論考から、これらの所論・潮流の特徴について検討していきたい。

## 2-2 国民的教養・共通教養論の特徴 無批判・無前提・党派性

例えば、北川邦一は学校教育における共通内容教育を肯定的にみる立場から、「共通内容教育に否定的な民主的教育学諸説への批判」を行い、共通内容教育に批判的であった鈴木聡、関口昌秀らの所説に対して異議を唱える<sup>10)</sup>。また、これらの諸説は、堀尾輝久の影響を受けて展開されたものであるとも指摘している<sup>11)</sup>。

本節では国民的教養論・共通教養論に対する既存の研究の中でも最も厳しい批判である佐々木享「青年期教育における「国民共通教養」の理念：その起源と系譜」（1998）を手掛かりにして、国民的教養論・共通教養論の特徴について検討したい。佐々木は国民的教養論・共通教養論を主張する議論の多くが宮原誠一を参照するものの、宮原誠一自身は「国民共通教養」といった言葉を用いず、あくまで「教養の最小必要の基準」という言葉遣いであった点を指摘する<sup>12)</sup>。そして、佐々木は鈴木聡の論考群にも触れ、鈴木聡の論考群が「国民的共通教養」という語自体を自明視しほとんど定義づけや検討を行わず、無造作に概念として使用していることを批判する<sup>13)</sup>。国民的教養論・共通教養論に関連する1990年代の同時代文献について分析した佐々木は、国民的教養論・共通教養論の特徴として「論者に共通の統一的な立論の根拠を求めるのは困難だといわざるを得ない。ここに議論が意外に深まらない理由の一つがあるように思われる」と記す<sup>14)</sup>。佐々木の論考はこれらの指摘にとどまらず、「共通教養」という語の用法は戦前から連続していること、あるいは文科省をはじめとした官側の文章にも多く登場すること、さらに結局国民的教養論・共通教養論における「教養」の意味内容が錯綜していること等を明確に指摘しており、有益である。論者も以下の佐々木の文章に同意するところであるが、佐々木は論の末尾に以下のように記す。「[国民共通教養]という通常の辞書にはないような言葉を使う人たちは、[中略]仲間うちの者のことばを引用することはしても、論者が互い

に批判検討している様子がみられない。このような議論のすすめ方は非生産的であることは否めない<sup>15)</sup>」。

このように、各論者が自明と思いながら、もともと多義的な語である「教養」を用いて、「共通教養」なり「国民的教養」なり「国民共通教養」といった語句の使用が重ねられていった。そして、それらの諸語句が理念なのか、実体としては教育課程・カリキュラムを含意するのかも不明なまま、随意に用いられてきたのが国民的教養論・共通教養論の議論の総体であったといえるだろう<sup>16)</sup>。ではこのような議論はどのような限界あるいは消失を辿るものであったのか、この点を第四節で検討する。その前に、議論が拡散していた国民的教養論・共通教養論であったが、議論の参照点として言及されることが比較的多かった勝田守一、宮原誠一、堀尾輝久の各人の教養論について次節で検討していきたい。これらの教養論を明らかにすることで、国民的教養論・共通教養論の理論的源泉が明らかになるとともに、見過ごされてきたポテンシャルを見出すことも可能になるだろう。

### 3 国民的教養・共通教養論の理論的源泉

#### 3-1 勝田守一の教養論

前節では、国民的教養論・共通教養論において、その「教養」の参照先として勝田守一あるいは宮原誠一が求められていたことを明らかにした。ついで、勝田守一ならびに宮原誠一の教養について検討していきたい。

まず勝田守一の教養論について検討を行う。すでに見たように、国民的教養論・共通教養論において参照されたのは勝田守一『能力と発達と学習』（1964）における「子どもたちの祖先がつくり出した文化の基本的な構造を自己に同化することを通して、それを支配する能力」という一節であった<sup>17)</sup>。とはいえ、当然ながらこの箇所以外にも勝田は教養について論じている。たとえば、勝田守一によって1956年に編集・出版がなされた『岩波小辞典 教育』において、「教養」は以下の様に定義されている。「客観的に存在する文化を個人のうちに内在化したものを教養といえることができる（シュライエルマッヘル）。したがって教養の内容は個人が存在する社会の文化、すなわち一定の時代の社会によってことな

る」。そして、「とくに、社会の転換期には、価値の変革が進行している中では、いままでは教養とはいえなかった新しい内容が、文化や生活の創造的行動に要求される。科学（自然および社会の）がそのような内容とみられるのは、現代の要求による」として、教養に関する記述が締めくくられる<sup>18)</sup>。つまり、教養概念の内実は、その語が使用される背景社会・歴史によって異なり、現代日本（1956年当時）において「教養」の意味内容が変化している点を勝田は指摘しているのである。この辞典における「教養」項目に関して、堀尾輝久はシュライエルマッハーが参照元になっていることに言及するとともに、「勝田さんは伝統的な教養の定義を超えて、それにまさに新しい命を吹き込むための新しい定義のし直しをやろうとしていたわけです」と評価している<sup>19)</sup>。

とはいえ、勝田がシュライエルマッハーのどの著作を参照しているのかは不明である。本論では補足的に、シュライエルマッハーの教養論がどのような性質を持っているものであったのか確認したい。先行研究においては、彼の教養概念が多義的であり、自身が生涯をかけて論じつづけてきた概念であったことが知られている<sup>20)</sup>。勝田の受容の様相と照らし合わせて興味深い点としては、そもそもシュライエルマッハーの教養（Bildung）概念は基本的に宗教との関わりにおいて登場しているという点である。

次の一節が、シュライエルマッハーが教養について言及しているものとして、有名な箇所であろう。「いずれにせよ人間性を明らかにするために、そして人間性のうちより生まれうる種々の要素のもの全てを、空間と時間の充実のうちで実現するために、それぞれの人間が人間性を独自のやり方で、人間性の要素を独自に混交することによって、表現すべきだということが私にははっきりとわかって来た。この考えはとりわけ私を向上させ、私を取り囲むつまらない人や教養のない人とは別の、特別なものにした。この考えによって、私は自身を特別な形態と教養（Bildung）を享受すべき唯一の恵まれた、価値のある神の作品なのだと感じる<sup>21)</sup>」。このように、シュライエルマッハーの教養概念とは、神ないしは宗教性が密接にかかわるものであった<sup>22)</sup>。つまり、シュライエルマッハーの宗教性を脱色する形で、勝田は彼の教養概念を参照していたのではないかと考えることができるだろう。少なくとも勝田の教養論において、宗教面についての考察が展開されること

はなかった。

もっとも、勝田守一の教養論は単にシュライエルマッハーの参照にとどまるものではない。勝田が『能力と発達と学習』のなかで参照点として述べるのは、戦後フランス教育改革においてランジュバン・ワロン教育改革案を提出したことで有名な物理学者ランジュバンであった<sup>23)</sup>。ランジュバンによれば、教養は「子どもの時から人間をつくりあげるもの——生活にたいし、自然や人間の接触にたいし、多くの人間と協同して事物に働きかける活動にたいして、できるだけ幅広く準備させ、また適応させるものです」として位置付けられる<sup>24)</sup>。あるいは「もともと教養は、人間全体に関係するという意味で、つまり、人間のさまざまな能力の間に均衡を実現しようとする意味で、ヒューマニスト的であります」とも、ランジュバンは述べる。このように教養を広く理解しているが、彼の教育論にとって重要なのは「教養というものが、多くの場合そうだったように、生活と無縁なものとしてとどまっているならば、教養について云々することはできない結果になります」という主張である<sup>25)</sup>。つまり、実生活と教養とが切り離されてはいけないのであり、それゆえにランジュバンは「教養の集団的側面」を重視する<sup>26)</sup>。彼が教養に望むものは「未来に備えるための過去及び現在のさまざまな活動相互間の結びつきやさまざまな精神の血縁関係とさまざまな事業の連帯性にたいする自覚<sup>27)</sup>」であった<sup>28)</sup>。

ランジュバンの教養論を踏まえて勝田は、教養の目標として「人間全体に関係するという意味で、つまり、人間のさまざまな能力の間に均衡を実現するという意味でヒューマニスト的」であることを置く<sup>29)</sup>。その上で具体的課題として勝田が構想するのは、「第一には、現実的に要求される職業的準備と教養とはどのような関係をもっているか」という課題であった<sup>30)</sup>。勝田の理解によれば「教養の実質的な過程は、社会的な職業に必要な技術と知識の学習以外のしかたでは成立しない。一切の特殊化を恐れて、その技術と知識とを離れて、教養の独自の内容を求めるのは幻想にすぎない」とされる<sup>31)</sup>。このように、勝田にとって教養とは、職業ならびに技術との関係性のなかで捉えられるべきものであった。

国民的教養論・共通教養論においては、「子どもたちの祖先がつくり出した文化の基本的な構造を自己に同化することを通して、それを支配する能力」

という勝田の一節が、繰り返し参照されてきた。しかしながら、このような「教養」理解が勝田独自のものとは言い難い。たとえば大正教養主義の代表人物としても知られる阿部次郎の教養論にも同型（文化の摂取・同一化による人格形成）の論理は見られるものである。というよりも、大正期以来の教養論の水脈から見れば、勝田の上記の主張内容は平凡あるいは類型的なものとみることができだろう<sup>32)</sup>。むしろ、勝田の教養論の独自性は、教養と職業を肯定的に結びつける点にこそ求められるべきだと思われる。

### 3-2 宮原誠一の教養論

本項では宮原誠一の教養論について検討する。ただし、国民的教養論・共通教養論において宮原誠一の教養論の参照はごく極めて限定された箇所にとどまっていることをまず確認しなくてはならない。国民的教養論・共通教養論において宮原誠一は確かに数多く言及される。しかしながら、その参照は『青年期の教育』（1966）の以下の箇所にはほぼ限定される。「適性・能力に応じて進路を分化するというばあい、そこに当然加えられなければならない一つの基本的視点がある。それは、これからの日本国民が、将来の進路のいかんにかかわりなく、一人前の人間として共通に身につけるべき教養の最小必要基準をどこに置くかということである」と宮原は『青年期の教育』のなかで示している<sup>33)</sup>。この箇所が、国民的教養論・共通教養論において繰り返し参照されていたのである。

宮原においてこの教養の最小必要基準は「ひとまず、現在の高校程度<sup>34)</sup>」となるのであった。高校程度を最小必要基準と置くことによって、宮原は「自己の適性・能力に応じた進路を主体的にえらびとっていく。これが適性・能力に応じて進路の分化がおこなわれることの原則にならなければならない<sup>35)</sup>」とみるのであった。

本節ではさらに、宮原がこの教養と職業を結びつけて論じていた点に着目していきたい。1976年の論考「青年と教養」のなかで、宮原は以下のように青年期の教育状況について述べている。「高校生や大学生の一群を、高校生とか大学生とか外被をとりはらって、はだかの青年としてながめてみると、なんとも気味がわるいのはかれらがいい若者でありながら労働していないことである」と宮原は述べる<sup>36)</sup>。

かなり直裁的な形で当時の青年を批判しているが、それは彼らが「労働」をしていないためであった。宮原は「他人の労働の生産物を享受し、他人の労働に依存しながら、かれらはそのことをつうじて自分たちが客観的に入り組んでいる最も基礎的な社会関係についての実感をもっていない。これは元気なからだをした気味がわるい人間である」と労働をしない若者を批判する<sup>37)</sup>。このような状況にいる彼ら青年は、文化を伝達されてはいるものの「それがかれら自身にとって文化としてどんな意味をもちえているのか、それがどれほどかれらの内面にとりこまれて主体化され、かれら自身の生きる力にあずかるものとなっていくのか疑わしい。つまり、どれほど教養として生かされるのか疑わしい」のであった<sup>38)</sup>。

1970年代では全国平均で90%以上の高校進学率を示していたが、これを宮原は「青年が社会的準備期にふさわしい教養を身につけることをじつに全国的な規模で保障できる条件」として肯定的に捉える<sup>39)</sup>。「青年にとって社会的準備期としてふさわしい教養とは、青年が将来どんな職業に就いても基礎的な力として役立ちうるような教養であり、それゆえにまた、それぞれの道で専門的な学習をつづけていくための基礎的な力となりうるような教養でなければならない」のであった<sup>40)</sup>。

無論、宮原誠一の教養論および職業論それ自体がより詳細に検討されるべきである<sup>41)</sup>。しかしながら、本稿の主題はあくまで国民的教養論・共通教養論の論拠ならびに基盤の解明であるため、ここでは宮原誠一において教養と職業・労働とが強く結びつく形で構想されていた点を確認したい。

### 3-3 堀尾輝久の教養論

最後に、以上の勝田守一、宮原誠一の論を参照しつつ共通教養論・国民的教養論を展開した、堀尾輝久の教養論について検討していきたい。堀尾は1960年代より継続的に教養について論じている。まずは、1960年代の堀尾の教養論についてみていきたい。

「教養とは何か。今日、それは、大学前期課程の、無秩序な知識の集積として矮小化され、あるいは嫁入道具のアクセサリとして通俗化している」として現状（1967年）の認識を示している<sup>42)</sup>。堀尾によれば戦後教育改革期において、大学教育は南原繁が言うような「祖国の再建」ならびに「人間革命」の

任務を持つものとして位置づけられていた。大学教育においては専門教育よりも一般教育が重視されることとなり、教養の問題は高等教育の問題として理解される潮流を作ったのだと堀尾は整理する<sup>43)</sup>。

しかし、この教養の問題は「国民全体の教養の形成の問題」として認識されたとはいえず、「いわゆる哲学的人文的教養が、問題関心を現実的社会的関心から切り離し、歴史的現実媒介されない不毛な内面へと向ける役割りを果たしたことも否定できない」として、堀尾は大学における人文学教育を鋭く批判する<sup>44)</sup>。教養が「国民教育全体を貫く問題」として認識されなかった点を、堀尾は問題点として認識している。この問題点を克服するために必要なのが、小学校から大学までを貫くような教養観であり、「『民衆の内』に根拠をもった教養思想の再生と新しい学問観、教育観の提示」が求められると堀尾は主張するのであった<sup>45)</sup>。

このような教養理念を体現する実践・理念として堀尾が明示するのは、勝田守一も参照したフランスの物理学者P・ランジュバンや発達心理学者H・ワロンであった。彼らの活動を評して、「この二人のマルクス主義者の努力は、墮落した教養主義の根源的批判を通して、教養の平等主義的・人間主義的原意を回復し、それを歴史的現実の中で発展させる道の模索であった」と堀尾は記す<sup>46)</sup>。

堀尾において国民的教養あるいは共通教養として中心となるべきものは「人間としての共通感覚<sup>47)</sup>」であり、教養において重視されるべきは「それ[教養]を担う主体の民衆性」であった。この民衆性を通して「人間主義的・平等主義的原意を回復すること」が目指されるのであった<sup>48)</sup>。また、堀尾の1991年の著作である『人間形成と教育 発達教育学への道』においても、戦後フランス新政府の下で1947年に提出された「教育改革案（ランジュバン・ワロン改革案）」が国民的教養の模範例として紹介される。このランジュバン・ワロン改革案とは、堀尾の理解によれば「教育は、発達の平等な可能性を提供し、万人に教養への道を開くべきものであり、「才能あるもの」を民衆からへだててしまう選抜という方法によるのではなく、国民全体の教養水準の絶えざる向上によって民主化されなければならない」と主張するものであった<sup>49)</sup>。この具体的方策として、ランジュバン・ワロン改革案は、義務教育年限の延長、社会教育の充実、進路指導の重視を提言するもので

あった<sup>50)</sup>。堀尾は2009年の対談においても、以下のよう  
に教養と職業教育・進路指導の関係性を重視していたのであ  
った。「教養の問題で考えると、人間教育それが客観的に  
は職業準備にもなるのだといながらも、職業社会自体が  
変わってきている。採用の資格やあり方、期間など含め  
て。[中略] 学校教育としては、人間教育を軸にするのだ  
という原則を手離さずに外側の変化にも対応できる、そ  
ういうフレキシビリティをどこで確保できるか、という  
ことになるし、その場合に教師の進路指導の体制も非  
常に大事になってくる<sup>51)</sup>」。

## 4 国民的教養・共通教養論の意義と限界

### 4-1 国民的教養論・共通教養論の限界

これまで、1980-1990年代の国民的教養論・共通教  
養論の特徴と、それらを支えた理論的基盤としての勝  
田守一、宮原誠一、堀尾輝久の教養論を明らかにし  
て来た。本節ではこれらを踏まえて国民的教養論・共  
通教養論の理論的限界について確認する。これは、  
1990年代以降、国民的教養論・共通教養論が急速に  
消沈していったことの要因を明らかにすることにつ  
ながるだろう。そして最後に、未発の意義として、  
勝田守一、堀尾輝久の教養論に内在していた民衆  
性ならびに「反人文・反大正教養主義」という性質  
に積極的な意義を与えていきたい。国民的教養論・  
共通教養論は理論的に限界を有しかつ消失してい  
ったものであった。しかし、これらの理論的源泉  
であった勝田守一、堀尾輝久の教養論には、それ  
以外の積極的・肯定的な意義が存在していることを、  
教養・教養主義研究の見地から見出していき

たい。国民的教養論・共通教養論の理論的限界とは何  
であったのか。すでに見た佐々木享の批判に限らず、  
同時代から国民的教養論・共通教養論はその実効性  
に疑義が呈されてきた。

例えば矢野裕俊は、「高等学校の教育課程について  
の批判的な吟味がないままに、幅広く知識を摂取  
させる構造を国民的共通教養を体現するものとして  
受け入れてきたといえる」と指摘している<sup>52)</sup>。矢野  
の整理にしたがえば、共通教養という観点から高等  
学校の教育課程の在り方について論じられ始められ  
た原点は、1947年の発学156号「新制高等学校の  
教育課程について」に求められる。ここでは国民的  
共通の教養として、高等学校の教育課程のいずれに

おいても必修科目の計23単位、そして選択科目の計15  
単位を選択して、総合38単位を履修することが求め  
られたのであった<sup>53)</sup>。この構造のもとで、1980-1990  
年代にかけての単位制高校、新しい総合学科の設  
置、六年制中等学校の創設といった高校改革が、共  
通教養論を惹起したのであった<sup>54)</sup>。なお、矢野の議  
論は、議論の射程が教育界に限定されがちであった  
共通教養論において、経済界・産業界にも目を向け  
る点で特筆される。矢野は1963年1月14日に提出さ  
れた経済審議会の答申「経済発展における人的能力  
開発の課題と対策」を高く評価している。この答申  
は注目されることはなかったものの、「問題解決に  
向かう態度と能力を育成するという課題の追求をい  
ち早く学校教育に求めたという点ではきわめて画  
期的な文書」であったという<sup>55)</sup>。

子安潤は国民的教養論・共通教養論のそもそもの  
「国民」の射程について批判的考察を行った。「『共  
通教養』の存在を前提とする側は、日本型新自由主  
義の教育論に対して、能力による差別を拡大するも  
の」と理解し、教科内容の確実な習得をすべての者に  
教育することを要求している<sup>56)</sup>」と記す子安は、共  
通教養論の理論的源泉であった勝田守一の教養論の  
欠点として以下の三点を指摘する。つまり、「『文化  
の基本的な構造』自体への批判的なまどし」を充分  
にはもっていないことと、「『普遍性』を考えると  
きに広義の意味でのマイノリティを想定していない  
こと」、そして「勝田は教養を人をつなぐもの」と  
らえたが、それほど単純ではなく、文化性の差異を  
根拠として排除関係が軽視されている」ことを、  
子安は勝田守一の教養論の課題として指摘した<sup>57)</sup>。  
とりわけ二点目は、現状の文化・伝統・社会にお  
ける男女の差異を自明視し、現状追認に陥る可能性  
があるものとして強く批判される。

子安によれば、共通教養論の欠陥は以下のように  
も示される。つまり、「共通教養といってもそれは、  
無色透明ではなくて、『国民としての日本人』の育  
成というカラーに染め上げられたものであり続け  
てきたのである。[中略] 国家の教育権論に対抗した  
側も、基本的には日本人あるいは日本国籍所有者を  
念頭においていた。だから、『国民的教育権』とい  
ったり、『国民的共通教養』という言葉を使用して  
きた<sup>58)</sup>」のであった<sup>59)</sup>。

ただし、上記の批判に象徴される「国民」理念の  
危険性について、堀尾輝久は2005年に国民的教養

論・共通教養論を振り返って以下のように述べている。「『国民的』教養ということばは、1960年代までは、歴史学者で当時の国民教育研究所の上原専禄先生などから、戦前の『国民的なもの』への批判と新たなものの創造をめざし、日本の真の独立の課題に集約させるかたちで、『学問の国民化』の課題にも重ねながら提起され、使われていました。この国民的教養ということばに込められていた思いは、私は間違っていないと思いますが、地球時代を意識するなかで、国民的ということばを安易に使っていかという反省も、いまでは私なりにもっているのです<sup>60)</sup>」。

国民的教養論・共通教養論は一時期盛んに提唱・言及されたものの、多くの理論的欠陥を抱えており、同時代的にも批判・指摘を受けるものであった。そして、1990年代を経るうちに、次第に提唱されなくなっていく。国民的教養論・共通教養論の消失について、これを正確に跡付けることは困難である。しかし、国民的教養論・共通教養論を長期間にわたって論じた人物がほとんどいないなか、1999年と2010年にこれらを論じた浅岡雅子の議論は示唆的である。浅岡の1999年の論考と2010年のものを比較すると、2000年代後半以降の国民的教養論・共通教養論の変質が象徴的に示されていると思われる。

浅岡の1999年の論考「普通教育と『教養』 戦後高等学校教育課程の一考察」は、「選択の幅を拡大し、生徒主体のカリキュラムを学校が用意することには問題があるのではないだろうか」として、共通教養の論拠として勝田守一『能力と発達と学習』で提唱された「国民の共通の教養」を求めるものであった<sup>61)</sup>。

これに対して浅岡の2010年の論考「1990年代以降の高校教育改革と共通教養」においては、共通教養は題目としては掲げられるものの、その内実についての検討はもはやほとんどなされていない。かわりに高等学校の教育内容の分析が展開され、「国の教育課程の編成基準となるべき学習指導要領」の緩和を問題点として指摘している。そして、この緩和に歯止めをかけたものとして2009年告示の学習指導要領を示し、これを「高等学校における共通内容教育の意義が確認された」ものとして高く評価している<sup>62)</sup>。このような行論の様相からは、共通教養論が学習指導要領とほとんど近似の形で扱われている。ひいては、「共通教養」なる術語を使用する意義が

消失しているのではないかとみることができるだろう。

なお、大局的な観点から、高等学校とそれをめぐる教育状況について補足する。1980-1990年代において、「高校卒業→新卒就職→日本的雇用」というルートは事実上崩壊する。しかし、児美川孝一郎が指摘するように、「高卒後の進路構造における『進学率』の急上昇」によって、高校教育の存立基盤は維持された<sup>63)</sup>。ゆえに、同時代の国民的教養論・共通教養論がみた、あるいは予見したような危機的状況は招来されなかった。とはいえこれは問題状況の解決ではなく遅延であり、「高卒後の進路における進学率上昇は、高校教育の『成果』というよりは、むしろ『失敗』の証左」であったとされる<sup>64)</sup>。

#### 4-2 未発の意義 反大正・反人文教養主義としての勝田守一・堀尾輝久の教養論

本項では、これまでの先行研究・言説では見過ごされてきた、勝田守一、堀尾輝久の教養論の積極的な意義について検討する。端的に言えば、彼らの教養論は反人文・反大正教養主義を明確に掲げ、教養論では軽視されがちであった教育の職業的意義ならびに労働と教養の接合を重視し、大正教養主義に代表されるエリート主義に対抗するものであった。「教養主義が、そのじつは、卑俗な功利主義を裏がわにかくしているよりは、はっきりと実用主義を打ち出す方がよい<sup>65)</sup>」という、教養の実用性を重視する勝田の言葉が象徴的である<sup>66)</sup>。

教養概念に関して、「自由人にふさわしい知識と技術」(アリストテレス)という概念が、歴史の推移の中で「明らかに文字的・シンボリック知識と技術を内容とし、やがて高等教育を受けるものの基礎的教養という意味に変わった」ことを、勝田は批判的にみている。つまり、教養が「暇と富とに恵まれた商業貴族の独占に終わる運命を辿ったのである。教養は、むしろそれをもつ機会の差によって、『教養人』と『無教養人』に分裂させる当のものに堕してしまった」ことを勝田は批判する<sup>67)</sup>。なぜならば、人びとを近づけるはずの「教養」が、人びとを差別するシンボルに変化してしまったからであった。このような教養論に基づいて、勝田守一は大学における学問の自由に関しても以下のように記す。「それ[学問の自由]は、無原則な研究の自由や個人的知的興味だけの充足の気ままさを許すことではない。

それらは、個人的には、許さても「ママ」、公的社会的機関としての大学における研究とそれにもとづく教授は、国民の生活と権利に対する責任を負うという原則を承認しなければならない。そして、この原則の承認は、大衆化という現実的条件によって、顕在化しないわけにはいかない<sup>68)</sup>」。

堀尾輝久も同様の趣旨を述べる。「竹内洋氏の『教養主義の解体』[引用者注・正しくは『教養主義の没落』]という本も出されました。私は教養主義についてはずっと批判してきましたが、ここでいう教養主義の解体というのは、教養そのものの解体といったほうがいいと思います。[中略]教養主義というのは、いろいろと知識を知っていて、それが一つの社会的な prestéage (名声や威光) になっているけれども、ほんとうに自分の人格に統合された知、生きて働くという知になっていないという問題だと思っています<sup>69)</sup>」。

勝田守一と堀尾輝久の教養論で共通するのは、大正教養主義に代表される人文学的知の蓄積を無批判に権威的に受容する態度への批判と、そのエリートの知的態度に対抗する民衆性への期待である。これらの特徴は、具体的には、大学教育における人文学教育批判としても展開される。

例えば堀尾輝久は、「大学改革における一般教育は「教養主義」的な発想から抜けきれていない」と指摘し、戦後大学教育改革をめぐる以下のような場面を回想する。「元東大総長で戦後教育改革に大事な役割を果たした南原繁さんの場合でも、たとえば私が、「戦後の大学改革の当時、一般教育が入ってくる。その際、『教養主義』にたいする批判的意識というものがあつたのか」というふうな質問をすると、「イヤ、そういう意識は非常にやはり希薄であつた。いまから考えると非常に希薄であつた」というようなことをおっしゃっていました」と述べる<sup>70)</sup>。堀尾が批判する教養および教養主義は、人文学と結びつきエリート主義に陥り自己を特権化する人文学者・哲学者らに代表される行動様式・思想態度であつた<sup>71)</sup>。つまり、「それ[実学的な教養]を否定する文学的あるいは芸術的な教養こそが「教養」と考えられる、いわゆる教養における人文主義的な偏向<sup>72)</sup>」を堀尾は批判するのであつた。

## 5 おわりに

本稿では、1980-1990年代に盛んに提唱された国民的教養論・共通教養論の様相を明らかにし、これらの議論の参照元として勝田守一、宮原誠一、堀尾輝久の教養論が存在することを確認した(第1節、第2節)。そして彼らの教養論を検討し(第3節)、国民的教養論・共通教養論では表立って言及されなかったものの、その特質として反人文・反大正教養主義という特徴が存在することが判明した(第4節)。そして、このような反人文・反大正教養主義という特質を有しながら労働との接合、そして民衆性を重視する教養論は、今日の教養・教養主義研究の見地においても独自性を有するものである。

知的権威による事後構築的・社会構築的規範の押しつけ・専制への批判が高まる今日において、堀尾輝久の教養論で展開された、民衆層における批判的精神の涵養という課題は、生き続けているといえる<sup>73)</sup>。以下の発言にみるように、堀尾が重視したのは、民衆層のなかにある、知的権威への対抗精神であつた。「たしかにナチを支えたのも反知性主義だし、日本の軍国主義を支えたのもまさに反知性主義であつたことは間違いないでしょう。しかし同時に民衆のなかにある知的権威主義に対する反発は、これも正当性をもった批判として存在していると思います<sup>74)</sup>」。

本稿で明らかにした勝田守一、堀尾輝久の教養論は、いまだに大正教養主義を引き継いだかのような、人文学・古典の無批判な重視に基づく教養論(古典名著が読まれないことを批判し続ける教養論)に対して<sup>75)</sup>、極めて有効な批判性を有しているといえるだろう。とはいえ補足しなければならないのは、勝田、堀尾の教養論で展開された「民衆」への期待自体、というよりも何らかの未発の意義・契機を、非「民衆」側にいるとされる論者が一方的に「民衆」に期待するという構図自体が、言説の型としてはありふれたものであることもここに明記しておくはならない。さらに、理念的に民衆に投企した、期待なり主体性なりが果たして現実・実践において想定通り展開するのかといった問いも、別個の問題として存在する。たとえばこの問題は、堀尾が国民的教養論について述べる中で言及した上原専禄においても、発現していたものであつた。この点に関して、上原が率いた国民文化会議において、知識人の言説



と参加者側との意識の落差・混乱が存在したことが明らかにされている<sup>76)</sup>。また上原自身も1960年安保闘争の過程で、いわゆる「学者・文化人」の無責任さ加減に立腹し、批判を展開するようになったことが知られている<sup>77)</sup>。

今後の課題は次のようなものがある。まず、本論では教養論に焦点化して扱った堀尾輝久の教育理論の検討があげられる。例えば、ランジュバン・ワロン教育改革案を参照する堀尾輝久は、ワロンの発達理論も自身の教育論に取り入れた。とはいえ、井辺和杜と七木田敦が指摘するように、堀尾はワロンの発達論を受容していたものの、それはワロンの身体の捉え方を欠落させた受容であった。故にワロンの発達論は断片的にしか利用できなくなり、規範的な「発達」像しか提出できなくなっていたことが明らかになっている<sup>78)</sup>。堀尾の教育理論を再検討することは、その教養論を明確にするためにも必要な過程だろう<sup>79)</sup>。これらは今後の課題である。

## 注

- 1) 論者の教養主義研究としては、松井健人「教養主義」山口輝臣・福家崇洋編『思想史講義 【大正篇】』筑摩書房、2022年、75-89頁などを参照されたい。
- 2) 筒井清忠『日本型「教養」の運命 歴史社会学的考察』岩波書店、1995年；竹内洋『教養主義の没落 変わりゆくエリート学生文化』中央公論新社、2003年。
- 3) 加藤秀俊「教養とはなにか」（初出・1974年）『加藤秀俊著作集 6』中央公論社、1980年、64頁。
- 4) 関口昌秀「共通教養論の問い直しと市民教育」『教育』53(12)、2003年、6頁。
- 5) 倉科浩彰「「共通教養論」論の復興」『教育』58(6)、2008年、58-63頁。61-62頁。
- 6) 志摩陽伍「基礎・基本と共通教養について考える」志摩陽伍・河合尚規編『基礎・基本と共通教養 上 文化創造のための教育課程編成をめざして』フォーラム・A、1999年、24頁。
- 7) 鈴木聡「文化としての共通教養問題 「多様性と共通教養」をめぐる」教育科学研究会編『高校教育のアイデンティティ』国土社、1996年、82頁。しかしながら、「多文化」が無前提に称揚できるものではなく、そこには常に「文化」規定をめぐる闘争・政治性が存在していることなどについて、鈴木の論考群ではあまり注意が払われていない。参照、岡村圭子『グローバル社会の異文化論 記号の流れと文化単位』世界思想社、2003年。
- 8) 代表的なものとして、志摩陽伍『国民的教養と教育課程』あゆみ出版、1984年。
- 9) 高橋英児「戦後「共通教養論」の再検討」『中国四国教育学会教育学研究紀要』(46)、2000年、340頁。また、勝田守一・堀尾輝久を参照する当時の共通教養論として、長尾彰夫「教科研究と「国民的教養」 教科研究の方法論検討と関連して」『教育学論集』(7)、1978年、52-61頁も参照。
- 10) 北川邦一「教養論の今日的意義と教養の概念 教養と共通内容教育のあり方、その1」『大手前大学社会文化学部論集』(1)、2000年、5-6頁。
- 11) 同上、16頁。
- 12) 佐々木享「青年期教育における「国民共通教養」の理念 その起源と系譜」『技術教育研究』(52)、1998年、47-48頁。
- 13) 同上、49頁。
- 14) 同上、50頁。
- 15) 同上、63頁。
- 16) なお、勝田守一や宮原誠一らの有した学術的・政治的磁場、力学については竹内洋『革新幻想の戦後史』中央公論新社、2011年、129-197頁も参照。
- 17) 勝田守一『能力と発達と学習』国土社、1964年、187頁。この勝田の教養理解は国民的教養論において繰り返し参照されるものであった。参照、稲葉英雄「国民的教養と「学ぶ力」としての学力」『現代教育科学』(289)、1980年、41-42頁。
- 18) 勝田守一編『岩波小辞典』教育』岩波書店、1956年、62頁。
- 19) 堀尾輝久「「教養」について」『教育』(333)、1976年、29頁。
- 20) Vgl. Joachim Ochel(Hrsg.), *Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F.D.E. Schleiermacher : eine Studie des Theologischen Ausschusses der Evangelischen Kirche der Union*, Vandenhoeck, 2001, S. 25-33.
- 21) Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: *Kritische Gesamtausgabe. Band 12. Über die Religion (2.-) 4. Auflage; Monologien (2.-) 4. Auflage*, Walter de Gruyter, Berlin, 1995, S. 344. なお、日本語訳は論者が訳出している。訳出に際しては、シュライエルマッハー（木場深定訳）『独白』岩波書店、1995年を参考にした。
- 22) この点については多くの先行研究において見解の一致が見られるものである。参照、越後哲治『シュライエル

マッハーの思想と教育学 キリスト教的有機体的思想を中心に』風間書房、2006年、244-246頁；帆刈猛「初期シュライエルマッハーの〈教養〉概念」『基督教学研究』（28）、2008年、135-150頁など。あるいは、他者とのコミュニケーション、社交といった観点から検討がなされてきた。参照、林昌鎬「シュライエルマッハーの「社交性理論」に関する一考察」『教育哲学研究』（66）、1992年、29-42頁；山脇直司「教養教育における公共哲学の統合的役割 シュライエルマッハー的アプローチ」、山脇直司編『教養教育と統合知』東京大学出版会、2018年、121-135頁など。

- 23) 勝田守一『能力と発達と学習』、197頁。
- 24) ランジュバン（竹内良知・新村猛訳）『科学教育論』明治図書、1961年、158頁。
- 25) 同上、160頁。
- 26) 同上、161頁。
- 27) 同上、163頁。
- 28) この点に関して、本宮裕示郎は、勝田守一が参照するランジュバンの教養論と、勝田の教養論との関係性について検討を加えている。勝田とランジュバンがともに「歴史性をともなう科学」を重視していた事を、本宮が解明した点は重要である。しかし、勝田の教養論におけるシュライエルマッハー参照などについての検討はなされていない。本宮裕示郎「勝田守一の教養概念に関する検討」『関西教育学会年報』（35）、2015年、51-55頁。
- 29) 勝田守一『能力と発達と学習』、198頁。
- 30) 同上。
- 31) 同上、206頁。
- 32) 阿部次郎の教養論については以下を参照。松井健人「阿部次郎の教養論と読書論」『出版研究』（51）、2021年、45-60頁。なお、勝田守一に関する近年の教育思想史研究については以下を参照。ただし、勝田の教養論が表立って検討されているわけではない。桑嶋晋平『勝田守一と京都学派 初期思考の形成と忘却された思想の水脈』東京大学出版会、2021年。
- 33) 宮原誠一『青年期の教育』岩波書店、1966年、171頁。
- 34) 同上、173頁。
- 35) 同上。
- 36) 宮原誠一「青年と教養」『国民教育』（30）、1976年、2頁。
- 37) 同上。
- 38) 同上。
- 39) 同上、3頁。
- 40) 同上。
- 41) この点に関して田中萬年は、宮原誠一教育論におけ

る「職業」をはじめとした諸概念が十分に規定されないまま、随意的に用いられている点を指摘している。参照、田中萬年「1950年代における労働と教育をめぐる課題 宮原誠一生産教育論変転の今日への示唆」『日本の社会教育』（57）、2013年、68-79頁。

- 42) 堀尾輝久「国民教育における「教養」をめぐる問題」『思想』（522）、1967年、1頁。なお、本論文はのちに、堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971年の第3部第2章（344-380頁）および堀尾輝久『天皇制国家と教育 近代日本教育思想史研究』青木書店、1987年の第7章（267-284頁）に収められている。
- 43) 同上、1頁。
- 44) 同上、2頁。
- 45) 同上、3頁。また、堀尾は勝田守一の教養論として「文化の基本的な構造を自己に同化することを通してそれを支配する能力」の一節を参照している（3頁）。
- 46) 同上、16頁。
- 47) 同上、16頁。
- 48) 同上、18頁。
- 49) 堀尾輝久『人間形成と教育 発達教育学への道』岩波書店、1991年、317-318頁。
- 50) 同上、318頁。ただし、勝田守一、堀尾輝久とも、ランジュバン・ワロン教育改革案への着目は限定的であり、かつそれらを詳細に検討するわけでもなかった。これに関しては、フランスで教育改革研究委員会の議事録の所在を明らかにした田崎徳友の研究が、群を抜いて詳細であり、日本語で執筆されたほぼ唯一のランジュバン・ワロン教育改革案研究である。参照、田崎徳友「ランジュバン・ワロン教育改革研究委員会（1944-1947）およびその改革案に関する研究（Ⅰ）」『福岡教育大学紀要 第四分冊教職科編』（33）、1984年、37-62頁；同「ランジュバン・ワロン教育改革案に関する最近の研究動向」『教育学研究紀要』63（2）、2017年、436-441頁。
- 51) 堀尾輝久他著『自由な人間主体を求めて 堀尾輝久対談集』本の泉社、2014年、36-37頁。
- 52) 矢野裕俊「国民的教養と総合の視点」『人文研究』48（9）、1996年、106頁。
- 53) 同上、93-94頁。
- 54) 同上、91頁。
- 55) 同上、98頁。経済界・産業界における教養言説の展開については、飯吉弘子『戦後日本産業界の大学教育要求 経済団体の教育言説と現代の教養論』東信堂、2008年も参照。本稿では扱えないが、教育界だけでなく経済・産業界との「教養」言説の相反性あるいは相互性の検討も、

今後の教養言説研究の課題となるだろう。

- 56) 子安潤「多文化的共通教養論 新自由主義教育との対抗戦略に向けて」メトード研究会『学びのディスコース 共同創造の授業を求めて』八千代出版、1998年、34頁。
- 57) 同上、11-12頁。
- 58) 子安潤『反・教育入門 教育課程のアンラールン』白澤社、2006年、63-64頁。
- 59) 紙幅の都合で詳細に記すことができないが、宮原誠一の教養論にもほぼ同様の課題が存在する。宮原誠一の教養論への批判的検討として以下を参照されたい。太田政男「共通教養論再考」竹内常一・太田政男他編『講座高校教育改革 高校教育は何をめざすのか』労働旬報社、1995年、186-195頁。
- 60) 堀尾輝久『地球時代の教養と学力 学ぶとは、わかるとは』かもがわ出版、2005年、182頁。
- 61) 浅岡雅子「普通教育と「教養」 戦後高等学校教育課程の一考察」『奈良女子大学文学部教育文化情報学講座年報』(3)、1999年、221頁。
- 62) 浅岡雅子「1990年代以降の高校教育改革と共通教養」『奈良女子大学文学部教育文化情報学講座年報』(7)、2010年、233-241頁。
- 63) 児美川孝一郎「学校と職業世界のあいだ 戦後高校教育政策の転回と今日的課題」『日本教育政策学会年報』(20)、2013年、35頁。
- 64) 同上、36頁。
- 65) 勝田守一「学校の機能と役割」(初出・1960年)『勝田守一著作集5』国土社、1972年、148頁。
- 66) 言い換えれば「教養の職業的意義」を問う必要を、勝田と堀尾は提唱していたのだと捉えることもできるだろう。参照、本田由紀『教育の職業的意義 若者、学校、社会をつなぐ』筑摩書房、2009年。
- 67) 勝田守一『能力と発達と学習』、207-208頁。
- 68) 勝田守一「大学の自由と自治 歴史的背景を顧みて」『教育学研究』29(1)、1962年、27頁。
- 69) 堀尾輝久『地球時代の教養と学力』、177頁。
- 70) 堀尾輝久「「教養」について」、31-32頁。
- 71) 具体的に示せば、阿部次郎、河合榮治郎、蟬山政道、桑本巖翼(「国民教育における「教養」をめぐる問題」5-8頁)、M・アーノルド(「「教養」について」34頁)が批判の対象とされる。
- 72) 堀尾輝久「「教養」について」、34頁。
- 73) 参照、スラヴォイ・ジジエク(勝田悠紀訳)『あえて左翼と名乗ろう 34の「超」政治批評』青土社、2022年; 御田寺圭『ただしさに殺されないために 声なき者への

社会論』大和書房、2022年など。

- 74) 「インタビュー 「地球時代」の知性と教養を求めて 堀尾輝久さんに聞く」『教育』(851)、2016年、38頁。
- 75) 教養・教養主義をめぐる今日的・現代の問題を適確に把握しながらも、結局旧来の大正教養主義的なものに収束していく議論として、あえて具体的に示せば、大澤聡『教養主義のリハビリテーション』筑摩書房、2018年があげられる。
- 76) 長島裕基「1950年代大衆集会討論における発話と主体 国民文化全国集会参加者を事例に」『年報社会学論集』(30)、2017年、51-62頁; 同「1950年代の大衆集会にみる知識人と参加者のコミュニケーション 国民文化全国集会における「国民文化」言説を事例として」『相關社会科学』(29)、2019年、19-34頁。
- 77) 片岡弘勝「上原専祿「課題化の認識」論における「主体性」概念 「インテリの大衆化」論と学習論の接合方法を中心に」『日本社会教育学会紀要』(37)、2001年、75-79頁。
- 78) 井辺和杜・七木田敦「わが国の戦後教育学におけるワロンの発達論の受容に関する研究」『広島大学大学院人間社会科学部研究科紀要 教育学研究』(2)、2021年、212-221頁。
- 79) この点に関する先駆的な試みとしては、田中孝彦・田中昌弥・杉浦正幸・堀尾輝久(編)『戦後教育学の再検討 上・下』東京大学出版会、2022年。なお、堀尾輝久の教育理論を検討する近年のものとして、太田健児「戦後東大教育学理論の系譜と新・教育原理創出の可能性 (Ⅰ)・(Ⅱ)」『尚絅学院大学紀要』、(79)・(82)、2020・2021年が存在する。しかしながら、(Ⅱ)にとりわけ顕著であるが、先行研究の検討あるいは同時代的背景や堀尾著作の引用・参考文献の考察などが行われるのではなく、堀尾の特定の著作(『人間形成と教育』)のみを繰り返し引用し、ほとんどそのみで「高度な哲学体系をもち、社会学の最前線的な研究要素まで予感させる“凄まじい著作”であることが分かる」(太田 2021: 63-63)と称賛するなど、行論の妥当性・説得性には疑義が大いに残る。また、発達教育学の前提であった「発達」概念をとらえ直す試みとして、牧野篤『発達する自己の虚構 教育を可能とする概念をとらえ返す』東京大学出版会、2022年も参照。

