

国民の教養と中等教育の役割

荒井 明夫*

Japanese Culture and The Role of Secondary Education

Akio ARAI

はじめに

2014年に行なわれた第47回衆議院議員総選挙の投票率が戦後最低の52.66%で、前回2012年の59.32%をさらに6.66ポイント下回り最低記録を更新したことは社会的に大きな衝撃を与えた。また2016年に行なわれた第24回参議院議員選挙は2015年6月の公職選挙法改正により選挙権年齢が18歳以上に引き下げられた中で行なわれた初めての選挙で、18歳・19歳の投票行動が注目された。投票率は、54.70%で、前回3年前の選挙に比べて2.09ポイント上回った。注目された18歳・19歳の投票率は51.28%であった(いずれも総務省まとめ)。近年の国政レベルの投票率をみる限り、日本国憲法の基本理念の土台ともいべき国民主権は、危機的現状にあるといえよう。

他方で、国民の政治的意志表示に対し、多くの論者が疑問を呈している。例えば、内田樹は、『日本の反知性主義』の编者として、その書き手に寄稿を依頼する書面において次のように書いたという。

さまざまな市民レベルからの抵抗や批判の甲斐もなく、安倍政権による民主制空洞化の動きはその後も着実に進行しており、集団的自衛権の行使容認、学校教育法の改定など、次々と『成果』を挙げています。しかし、あきらかに国民主権を蝕み、平和国家を危機に導くはずのこれらの政策に国民の40%以上が今でも『支持』をあたえています。長期的にみれば自己利益を損なうことが確実な政策を国民がどうして支持することができるのか、正直に言って私にはその理由がよく理解できません。これは先の戦争のとき、知性的にも倫理的にも信頼しがたい戦争指導部に人々が国の運命を託したのと同じく、国民の知性が(とりわけ歴史的なものの見方が)総体として不調になっているからでしょうか¹⁾。(傍点—引用者、以下同じ)

内田は、国民多数が自らに不利益をもたらす政権に対し、何故に高い「支持」を与えているかを、「国民の知性」のあり方を問う中で、考察しようとする。同様な問題は、

多くの論者によって、「反知性主義」のみならず「ポピュリズム」「日本の右傾化」なるキーワードをもって分析が試みられている²⁾。本稿も問題関心は共有する。

本稿は、この問題に対して、教養論から歴史的にアプローチしようとおもう。それは概略次のように説明できる。

明治維新以降の近代日本において、国民の教養形成は、二層化された。一方は、大衆的レベルでの教養形成で、その中心は近代化へのナショナリズム・天皇制ナショナリズムであった。他方は、エリートの教養形成で、その中心は専ら西欧文化の表層的受容（「教養」主義）であった。当時の旧制高等学校は、その中心的役割を演じた。教養形成の中核となるここでの文化は、現実の生活・政治との乖離に特徴があった。すなわち真の教養が格闘すべき現実との乖離である。その意味において、「教養」主義は、真の教養と断絶・対立の関係になる。

ところが、アジア太平洋戦争が勃発する中で、旧制高等教育機関で学ぶ彼らの多くは戦争へと参加し、そこで自己の戦争への参加（すなわち戦争死）への合理的回答を求めようになる。いいかえると、彼らの「教養」主義は、現実政治・生活と否応なく対峙せざるを得ないのである。ここまですら考えた時、「教養」主義を脱して真の教養に至る過程の中で、現実政治・生活の対峙が重要な契機となる。本稿は、教養を歴史的に考察する中で、それらの点を浮き彫りにする。

翻って、冒頭で述べた現代日本国民の政治的行動・政治に対するスタンスを教養論として考察しようとするとき、従来の「政治教育」に対する批判的検討が必要となる。すなわち、従来の「政治教育」とは「教養」主義に通底する知識注入主義であって、真の教養形成に連なる政治教育とは異なるという点である。ここでいう真の教養形成に連なる政治教育とは、現実政治・生活との対峙である。かくして、現代中等教育機関の果たすべき役割がみえてくる。すなわちそれは、学校教育法上中学校および高等学校の教育目的が「国家及び社会の有為な形成者として必要な資質を養う」こととされている（第36条および第42条の各第一項）時の「有為な形成者として必要な資質」の内実である。そこで、本稿は、教養論の歴史的考察を経て、政治教育のあり方を問い直し、現代中等教育機関の役割を考察しようとするものである³⁾。まず、近代日本における「教養」主義の伝統を辿り、その批判を通じて教養のあり方を模索する [1]。次に、「教養」主義から教養への過程を辿る具体的な事例として戦没学徒兵の手記を位置付けて分析する [2]。最後に、上記の考察を踏まえて、18歳選挙権問題を契機に再検証が迫られる政治教育のあり方への視座を探ることとしたい [3]。

1. 教養と「教養」主義

堀尾輝久の論文「国民教育における『教養』をめぐる問題」は、教養のあり方を再検

討する視点を提供する。現代日本における国民の教養を批判的に検証しようとする本小稿において、この論文は、執筆後 50 年を経た今日にあってもなおかつ示唆に富む論文である。

この論文の課題意識は、大学紛争の緊張高まる中、国民教育体系に位置付く大学の教養教育の捉え直しにあった。堀尾は、「教養が新たに形成されるべき、課題としての『国民的教養』の問題として、国民教育全体を貫く問題としてとらえられて」いない、その上、学問と教育の分離論が国民教育と大学での教養分離論として位置付く時「国民教育における教養の形成の問題」を捉えることが困難になる、と指摘する⁴⁾。

さらに堀尾は、勝田守一『能力・発達・学習』の教養に関する定義「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」を引用しながら、「文化を同化させることを通して人間を育てる教育とは、とりもなおさず教養の形成に他ならないそしてそれは新しい文化創造を担う主体を育てることに通じている。教育・教養・文化は、本来、三位一体であるべきはずのものだといわねばならない。」と指摘する。

教育・教養・文化が、「本来、三位一体」でなければならぬことを確認する意味はほかならず近代日本の教養が「教養」主義という「墮落形態」にあったからである。その「教養」主義は「近代化のひずみの文化的表徴」であった⁵⁾。

堀尾によれば、明治啓蒙から昭和の「教養」主義まで、日本の西欧文化への対応は「表面的理解と、それへの主体性を欠いた盲信と、あるいは外国通をカサにきた上からの啓蒙の姿」であった⁶⁾。

ところで、こうした「教養」主義批判は、夏目漱石・三木清・戸坂潤らによって既に同時代の中で展開されていた。行論の関係上、三木清の「教養」主義の回想を確認しておこう。

私の高等学校時代はこの前の世界戦争の時であった。(中略)私は感受性の最も鋭い青年期にあのような大事件に会いながら、考えてみないとすぐには思い出せないほど戦争から直接に精神的影響を受けることが少なくてすんだのである。単に私のみでなく多くの青年にとってそうではなかったのかと思う。

さらに三木は続ける。

あの第一次世界戦争という大事件に会いながら、私たちは政治に対しても全く無関心であった。あるいは無関心であることができた。やがて私どもを支配したのはかえってあの「教養」という思想である。そしてそれは政治というものを軽蔑して文化を重んじるという、反政治的ないし非政治的傾向をもっていた、それは文化主義的な考え方のものであった。あの「教養」という思想は文学的・哲学的であった。それは文学や哲学を特別に重んじ、科学とか技術とかいうものは「文化」には属しないで「文明」

に属するものと見られて軽んじられた⁷⁾。

旧制高等学校のもつ文化（すなわち「教養」主義）の非政治性が確認できる。

次に戸坂潤の教養論を詳細に考察しておこう。彼の教養論からは新しい教養像のヒントがつかめるからである。

先ず戸坂は、「教養の最も卑俗な観念は、多分ディレッタントイズムに於けるそれ」だと指摘し、続けて「問題は知識の分量ではなくて知識の質であり、而も良質な知識材料を質的にすぐれた仕方ですべて物にすることが、初めて人間を高邁にもするだろう」という。

戸坂のいう「知識の質」とはなにか。「新しい型の教養を待ち受ける処は、民衆の内以外にはない」といい、「従来の教養の本質的な変更蟬脱なしには、吾々は真の教養を得ることは出来ない」と指摘する。「民衆の内」に求めるとは、「当然関心を持つべきものに対して」であって、「教養という一つの規範から決ま」という。

戸坂は、「新たな教養」とは知識の質を問うことであり、それは「民衆の内」、つまり民衆の生活現実の内部にあり、そこに関心を向けるべきであるという。彼は「教養のあるやなしやその程度は（中略）物の着眼点のありか」だという⁸⁾。

さらに戸坂は次のように続ける。

教養は常識と何か直接的な連絡があるのである。（中略）良い感覚＝良識という意味における常識は、教養の一つの内容だと云っていいだろう。之は所謂通俗常識を否定して而もその常識の壇に立ち帰ることによって、通俗常識を良識へ高めるものだ。民衆の意識を高め得るものが之だ。吾々は文化的理解についても見識とか識見とか、優れた見解とか卓越した意見とか云っている。教養の実質はこの辺りに横たわるだろう。

（中略）では何が教養を發育させるか。それは『教育』ではなくして、民衆に於ける啓蒙活動なのだ。啓蒙とは今日、単に知識を通俗化したり普及したりすることではなしに、オッポジショナルな教育活動を意味する文化活動なのである⁹⁾。

戸坂の教養論として確認すべき点は、民衆の生活現実の内部にありそこに関心を向ける着眼点に教養を求めた点と、「教養の發育」のためには「教育」ではなく「民衆の啓蒙活動だ」と指摘した点にあるといえよう。

戸坂の教養論は、この「教育」と「啓蒙」が重要な対概念で、さらに教養を「發育」するのが「教育ではなく民衆の啓蒙活動」という時、従来の「教養」に対する重要な視座の転換を意味していることになる。それは、教養形成の主体性と場の問題である。

ここで「教育」と「啓蒙活動」に対する彼の説明をみておこう。

彼は、「啓蒙というカテゴリーに這入らぬ教育」と「教育のカテゴリーに這入らぬ啓蒙が大事な点」と説明する。その「根本的な区別」として次のようにいう。

教育と云えば日本では多少とも国家機構の上で一定の一をあたえられた後任の社会的機能のこと（中略）、啓蒙は事実今日の日本では、決してそういう確固とした公認の社会的機能などとは考えられていない¹⁰⁾。

続けて戸坂は「日本には多数の教育者がいる。（中略）之に反して、啓蒙家というものは現代日本では極めて数がとほしいのである。彼は国家機構の壁の上で勝手に這い回ることは許されない（後略）」と指摘し、啓蒙家の代表として河上肇の名を挙げている。戸坂は、このように啓蒙と教育は「別なものであり、別であるだけでなく（中略）対立する」と述べている点は注目してよい。このように戸坂においては、「教育」と「啓蒙」は対立する概念であった。そこでいう「教育」とは、国家主導の社会的機能であるのに対し、「啓蒙」は民衆の自発性に基づく知識の普及活動となる。河上肇を代表者として挙げた意味がそこにある。では、啓蒙の意義とはなにか。戸坂によれば、「政治的変革の方向を有つという意味に於て、極めて政治的な意義をもっていなくてはならない」、と同時にこうした「政治的意義にも拘らず、啓蒙はその本来の性質からして（中略）或る限度の非政治的な機能を指」し、「之を純文化的機能と呼ぶなら、この純文化的機能が啓蒙を他の文化的および政治的機能から区別する処の特徴」と指摘する¹¹⁾。

かくして、啓蒙の政治性と純文化性の、ある意味では矛盾した両面が強調される。そして「教育」とは区別された啓蒙について、「ただの知識の普及」ではなく「政治的見識の大衆的普及」だと述べ、次のようにまとめる。

啓蒙とは知識なり見識なりをある一定の政治的な意図の下に、大衆に普及することであり、その際その知識なり見識なりは一定の政治的機能を果たす事によっておのずから広義の政治的見識へ編入される¹²⁾。

戸坂の教養論をまとめておこう。第一に、教養を「民衆の内」として民衆の生活現実にも求めそこに関心を向ける着眼点に求めた点と、第二に「教養の発育」のために「民衆の啓蒙活動」に求めた点、第三に、その啓蒙とは、政治性と純文化性の矛盾した両面を有しつつも「政治的見識の大衆的普及」に求めた点、である。

以上、ここまで三木清による「教養」主義批判と、戸坂潤による「新たな教養」の模索を考察してきた。

近代日本における「教養」主義と教養の系譜を辿った堀尾は、先の論文のまとめとして教養と「教養」主義を次のように峻別して整理している。

教養は、地を肥やす糧として、あるいは生命を宿す種子そのものとしてとらえられるあるいは、現実の政治や社会のあり方ときり結ぶ地点での、その困難を打解するための科学的・合理的・技術的知識を重視し、その内容の普遍性と、その担い手の民衆性

において、平等主義的性格を強くもつものとされるのに対して、教養の墮落形態としての教養主義は、現実世界から逃避した地点での、内面世界と精神活動の意義を強調する。それはまた、天才への憧れと大衆蔑視において、高踏的・装飾的知識と観照的態度において、知識を統一する主体の欠如と実践的叡知の欠落において特徴づけられよう。(中略) 虚飾としての教養が幅をきかせているわが国において、『状態』(“であること”)より『働き』(“すること”)の意味が、均衡状態の美よりも主体的作為に躍動する人間性こそが強調されねばならないであろう。(中略) 教養はエリートの虚飾としてではなく、民衆の働きの中に生きていなければならない。社会の文化は教育を通して伝えられ、個々人の教養によって担われ、その働きを通して再創造されねばならない¹³⁾。

ここまで考察した点をまとめておこう。大正「教養」主義の本質がディレッタンティズム、すなわち文化の非政治性にあることが確認できる。そして「教養」主義とは峻別されるべき「新たな教養」とは、戸坂が「教養」主義批判を通じて示したように、「民衆の生活現実」の内部への着眼にあり、その主体的な「発育」の場は、民衆の啓蒙活動に求められるのであった。「教養」主義が、教養形成を単なる非政治的文化の獲得に求めるのに対し、「新たな教養」とは、教養自身の「働き」を必要としその獲得のための主体的な活動こそが重視されねばならないのであった。

2. 戦没学徒兵の教養をめぐる問題—「教養」主義批判の一視座

新たな教養が構想される時、それは「教養」主義批判を通じてでしかない。本章では「教養」主義批判の契機を見いだしたい¹⁴⁾。「教養」主義が主たる舞台となったのは旧制高等学校であった。ここでは「教養」主義の坍塌ともいべき旧制高等学校で学びつつ、戦火の中に散っていった戦没学徒兵の手記分析を通じて、「教養」主義批判から教養への契機・可能性を考察する。

ここで素材とするのは、東大学生自治会戦没学生手記編集委員会編『はるかなる山河に—東大戦没学生の手記』(東大共同組合出版部、1947年、以下『はるかなる』と略記)と日本戦没学生記念会編『新版きけわだつみのこえ—日本戦没学生の手記』(岩波文庫、1995年、以下『新版』と略記)および『第二集きけわだつみのこえ—日本戦没学生の手記』(岩波文庫、1988年、以下『第二集』と略記)である。ここではこれらに掲載されている戦没学徒兵の手記を分析することで、「教養」主義の実態についてある程度明らかにし、それを超える契機を見い出したいとおもう。

戦没学徒兵たちは、「教養」主義的生活の中にありながら「二カ月足らずのうちに文字通りペンを棄て書物を閉じて銃をとることになった¹⁵⁾」という極めて劇的な生活の

転換を余儀なくされ、自分の生活現実を直視せざるをえず、その中で、戦争＝死を受け止めていく知的格闘をすすめていく。例えば、次の三人の場合である。

松岡欣平の場合。

自分は生命が惜しい、しかしそれがすべてでないことはもちろんだ。自分の先輩もまたこれから自分も、また自分の後輩も戦に臨んで死んでゆく。死、死、一体死とは何だろうか¹⁶⁾。

坂巻豊の場合。

吾々は自身好むと否とに拘わらず即刻生死の問題を解決すべく強制されているのであります¹⁷⁾。

柳田陽一の場合。

いよいよ非常時を思う。一刻一刻が奈落への顛落の刹那にある。(中略) 大きな、眼には見えぬあらしがかける。かける。かける。(中略) 人間とは、歴史とは、世界とは、一体何なのだ。誰が歴史を動かすのだ。はげしい怒濤にもまれているような。(中略) 一体俺をどうしようというのだろうか¹⁸⁾。

松岡と坂巻は生と死の意味を、柳田は歴史＝人間を、鋭く問いている。三つの手記には、戦争＝死の問題解決への問いがある。さらにいえば、彼らは、切迫した戦争＝死という生活現実の問題を通じて「生」を追求した。そこには、解決を観念論哲学に求めたとしても、現実の生活で生起している自らの問題に格闘する姿をみることができる。

ところで、彼ら手記を残した戦没学徒兵について、加藤周一は代表的論文「戦争と知識人」において、『遙かなる山河に』や『きけわだつみのこえ』に「手記をのこした学生」は、「学生の中の知識的な部分、すなわちみずから考えて行動し、みずからの行動に自覚的な目標をあたえようとする学生層であった」と述べている¹⁹⁾。この部分の「注記」において、加藤は、自身の知る限りにおいて、「東京帝国大学在学中の医学部および文学部の学生の大多数は『政治に無関心』であった。ということはみずから検討することなしに、戦争宣伝の新聞記事をそのまま鵜呑みにしていたということである。」と述べている²⁰⁾。多くの学生は無自覚で、そのまま戦争報道を「鵜呑み」して情勢判断していた。ということは、彼らは、知的努力を意図的ないし無意図的を問わず放棄するというように知的に怠慢なのであった。

加藤は、上記に続けて、彼ら（手記を残した学生たち）の「精神の内側に何がおこっていたか」について以下のように述べる。

戦争に対する態度決定が、戦場へ行くことの少なかった世代とは全くちがう状況のもとで、解決を先へ伸ばすことのできない緊急の問題としてあらわれた。(中略) 一方には、戦争すなわち死があり、他方には納得することのできないファシズムの実態があった。

(中略) 問題は多くの青年にとって、目前に迫った死を無意味な犠牲として迎えるか、何らかの意味あるものとして迎えるか、ということに帰着せざるをえなかった。死を避けようとする努力の余地は、この世代にとっては、ほとんど閉ざされていたからである。

(中略) 戦争を肯定するならば、それが自己の死を肯定できるような絶対的な価値として肯定しなければならない。『きけわだつみのこえ』は、死に意味をあたえようとする精神的な努力の集成であるといえることができる²¹⁾。

さらに続けて、加藤は手記の筆者たちが死の意味付けのために「より所」としたのは「何よりも京都の哲学者と日本浪漫派の仲間であった」と指摘する²²⁾。

概していうならば、戦没学徒兵の手記にあらわれる教養は、観念論哲学であり、ディレッタンティズムそのものであり、しかるに、前章で考察した「教養」主義の典型である。

しかしながら、先にみた三人の手記は、彼ら自身がどのように解決したかは不明であるが、いや解決せぬままに戦没したと考えるべきなのかもしれないが、現実生活が提起する戦争＝死の問題と格闘したという事実は確かなのである。

ごく少数ながら、単純に「京都の哲学者と日本浪漫派」には傾斜しない学徒兵たちもみることができる。

その一例としてキリスト者であるところの戦没学徒兵がいる。ここでは中沢薫(1910年生・33年大学卒業・42年応召入隊・44年7月戦死)と大井栄光(1914年生・38年9月入隊・41年6月戦死)の二人の事例を取り上げてみたい。

中沢薫の1933年5月1日の日記は、「七時半起床。一日一日を活きんかな。ドイツ語詩篇の暗誦。本日より当分の日課として英語一〇頁、ドイツ語一〇頁、フランス語一時間、邦語五〇頁(哲学二〇頁、社会科学三〇頁)これを果たせばあとは自由たるべし。」と語ることから始める。しかし突然「徴兵検査のための斬髪を繰り上げて決行。新生への首途をひそかに記念す」と生活の激変を描写する。6月8日は以下のとおりである。

弱肉強食。帝国主義的侵略の典型的なるもの。しかのみならず、ムッソリーニの魂胆、内政の行詰まりを華やかなる外征の功に糊塗せんとすることにあること(中略)伊国の学者論客の筆禍に舌禍に、禁獄の憂き目を見るもの相継ぐのよし、実に独裁政権維持のために、内に外に暴力の行使憚るところなき有様である。(中略)神の正義が立たんためには、その熱愛する祖国の滅亡を予言して憚らなかつた古イスラエルの予言者たちより、『神の国とその義とを求めよ、さらばなくてならぬものは与えらるべし』と強く宣したもうた主イエス、さらに『真理に逆うて力なし、真理に従いて力

あり』とさとせる使徒パウロの至るまで基督教の旗幟はしごく鮮明である。正義は正義であって他の何者でもありえない²³⁾。

大井栄光の場合。

戦争は私の大切な時に私の生活を奪い去りましたが、私は最後まで境遇の犠牲として屈伏することをせず、却って戦争が私に教えて呉れた強靱なる忍耐の精神と熾烈なる戦闘の精神を利用して、戦争に打ちかてる者になろうと努力して居ります²⁴⁾。

軍隊生活において私が苦痛としましたことの中で、私の感情—繊細な鋭敏な—が段々とすりへらされて、何者をも恐れなかわりに何者にも反応しないような状態に堕ちて行くのではないかという疑念ほど私を憂鬱にしたものはありません。(中略) 私にとっていわゆる最後の勝利が生還によって初めて成就されるものか、あるいは戦死してのみ与えられるものかは今のところ全然わかりません。(中略) 私の必生(必死!)の修養を見守っていただきたい。死すればそれはまた主の御旨ですから、めめしく涙など流さぬこと、生還したとしてもそれで最後の勝利が与えられたわけではないのですから。軽々に笑わぬ事を願います²⁵⁾。

二人の手記で着目したいのは、国家の戦争という日本の現実に必死に向き合っている姿と、国家の戦争に無批判に加わる自己の合理化である。中沢は「徴兵検査のための斬髪」を「新生への首途」として「記念」し、大井は「戦争に打ちかつ」自己を鼓舞し、戦争批判を展開することなく「最後の勝利」に自己を置こうとする。彼らの手記には、国家が戦争で求めるものに向かい合いつつ国家の戦争自体を批判する観点はない²⁶⁾。

一方、際立った軍部批判・国家批判を展開した戦没学徒兵として、有名な木村久夫がいる。ここでは木村久夫の手記を分析する。木村久夫の手記分析にあたって、2014年4月29日付「東京新聞」朝刊が一面で報じたように、木村の二通の遺書(父親宛の遺書と田辺元著『哲学通論』余白に書かれた遺書)が新たに発見された。従来『きけわだつみのこえ』に木村の遺書として掲載されていたのは、二通を合わせて編集されたものであったという²⁷⁾。そこで、以下の叙述にあたっては、旧来の遺書として該当する部分を新たに発見された二つの遺書と照合し、新たに発見された遺書の叙述を使用する。その際、旧来の『新版きけわだつみのこえ』中の該当する箇所を注記で示しておく。

木村は、旧制高知高等学校在学中に、河上肇著『第二貧乏物語』を読み、「尽きない興味を覚え、この学問を自分のものとして大成するためには(中略)どうしても大学に行きたい²⁸⁾」と思う程に社会科学に関心を抱いていた一方、加藤のいう「京都の哲学者」の代表格ともいべき田辺元著『哲学通論』に「尽きざる興味²⁹⁾」を抱いていた。

つまり、木村久夫は、河上肇に代表される社会科学と田辺元『哲学通論』への志向という、ある意味ではアンビバレントな知的志向をもっていた。加えて、保阪正康が指摘

するように、木村の戦時下での通訳体験、さらには戦犯裁判という『はるかなる』他手記の学生には他に例のないを体験する中で、日本軍部の責任回避体質と、そこに典型的にみられる残酷さを知っていた³⁰⁾。

以下、木村久夫の遺書を、「死生観」の問題と、「軍部＝国家批判」の問題の中で分析することを通じて、彼の教養を考察する。

木村は、次のように述べている。

年齢三十に至らず、かつ学半ばにして既にこの世を去る時、誰が予知し得たであろう。波瀾極めて多かりし私の一生もまた波瀾の中に沈み消えていく。何かしら一つの大きな小説のようだ。しかし、すべて大きな運命の命ずるところと知った時、最後の諦観が湧いてきた。(中略)大きな歴史の転換の陰には、私のような陰の犠牲が幾多あったものなることを過去の歴史に照らして知る時、全く無意味ではあるが、私の死も、大きな世界歴史の命ずるところなりと感知するのである³¹⁾。

日本は負けたのである。全世界の憤怒と避難との真ただ中に負けたのである。日本は無理をした。非難さるべきことも随分としてきた。全世界の怒るのも無理はない世界全人類の気晴らしの一つとして、今私は死していくのである。否、殺されていくのである。これで世界の人々の気持ちが少しでも静まればよいのである。それは将来の日本の幸福の種を残すことなのだ。(中略)日本軍隊のために犠牲になったと思えば死に切れないが、日本国民全体(へ)の罪と非難とを一身に浴びて死ぬと思えば腹も立たない。笑って死んでいける³²⁾。

木村は、このように、自己の刑死を世界史的に位置付けている。日本がおこなってきた戦争犯罪の数々を彼は知っている。体験し、見、聴いてきた現実の中で、彼は自己の刑死の意味付けを図ったのである。しかし、彼は自己の刑死の意味付けに対し、必ずしも納得したわけではなかった。だが、納得しようと努力していたことは次の一文が示している。

私は何ら死に値する悪をしたことはない。悪を為したのは他の人々である。しかし今の場合、弁解は成立しない。江戸の仇を長崎で討たれたのであるが、全世界からしてみれば、彼も私も同じく日本人である。(中略)彼の責任を私が取って死ぬ。一見大きな不合理ではあるが、これの不合理は過去やはり日本人が同じくやってきたのであることを思えば、やたら非難は出来ないのである。彼らの目に留った私が不運なりとしか、これ以上理由の持って行きどころはないのである³³⁾。

自己の刑死の意味付けに対し十分納得できない彼は、「不合理」として自己の刑死を

あらためて位置付ける。そしてその知的努力は、軍部批判を乗り越えて日本国民自身の責任を問う処までに到達している。

すべての原因は、日本降伏にある。しかし、この日本降伏が全日本国民のために必須なる以上、私一個人の犠牲のごときは涙を飲んで忍ばねばならない。苦情を言うなら、敗戦と判っていながら、この戦を起こした軍部に持って行くより仕方ない。しかし、またさらに考えを致せば、満州事変以後の軍部の行動を許してきた、全日本国民にその遠い責任があることを知ら（中略）なければならぬ³⁴⁾。

日本はすべての面において、社会的、歴史的、政治的、思想的、人道的の試練と発達が足らなかったのである。すべてわれが他より勝れりと考え、また考えせしめたわれの指導者及びそれらの指導者の存在を許してきた日本国民の頭脳にすべての責任がある³⁵⁾。

木村が「満州事変以後の軍部の行動を許してきた全日本国民の遠い責任」を問い、軍部の指導者たちの存在を許した「日本国民の頭脳」に責任を求めたことにより、木村の「教養」主義は、軍部批判および軍部の活動を許してきた日本国民にまで到達し得たのである。

それは、木村自身が、みずからの死の問題に直面することで、みずからが対峙する現実を直視・分析したからに他ならない。彼の教養が、「教養」主義を克服した瞬間であった。

木村久夫の遺書の影響を強く受け、自らの教養・知性のあり方を根本から捉えなおすべく格闘したのが五十嵐頭である³⁶⁾。五十嵐は、木村久夫にみずからを重ね、みずからの戦犯可能性を追及する。そして彼は、戦争の最中であって「その戦争が侵略戦争ではないのかと疑うことが出来ず『突き詰めて考えていなかった』事実を『怠慢』であった」と結論付ける。さらに続けて、「どういう点で怠慢」だったか「50年かかって未だおさまりがついていない」と述べた³⁷⁾。

ここまでの考察をまとめておこう。

前章において考察したように、「新たな教養」とは、民衆の生活現実の内に求め、その中の問題に着眼し、主体的に解決を目指す活動の重要性であった。『きけわだつみのこえ』他に掲載された戦没学徒兵の手記の分析を通じて、戦没学徒兵は、みずからが戦争＝死に直面することによって生活現実の眼を向けざるをえなかった。彼らの教養は、現実の眼を向けざるをえなかった。彼らの大多数は、死を問いつつも、また軍隊批判を展開しながらも、軍部批判および戦争批判にまでは至らなかった。他方、木村久夫が「全日本国民の遠い責任」にまで辿り付くことができたのは、刑務所内においてであれ敗戦という現実をみることができた希有な学徒兵だったという点と、後に彼から大きな

影響を受けた五十嵐がみずから「知的怠慢」であったと自己批判したように、限られた条件下で、「知的活動」を展開したからであると結論付けることができよう³⁸⁾。

3. 国民の教養と政治教育

近年、18歳選挙権問題を契機として政治教育のあり方を見直しする議論が多様に発せられている。本稿では、これまで考察してきた教養形成の観点から、政治教育の問題を考えてみたい。それは、既述したように現代中等教育の果たすべき役割でもある。

まず、政治教育問題を問う際に根拠となる法令を確認しておく。現行教育基本法は、第14条において「良識ある公民として必要な政治的教養は、教育上尊重されなければならない」とし、第2項で「法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない」とする。

また、繰り返し指摘したように、学校教育法の中学校は「中等普通教育を施す」ことを、高等学校は「高等普通教育を施す」ことをそれぞれ目的とし、その目標達成のため「国家及び社会の形成者として必要な資質を養うこと」と規定している。これらの教育目標は、戦後一貫して規定されており、今になって定まったわけではない。にもかかわらず、日本の社会で政治教育が、十分にできてこなかった大きな理由として、現行の受験制度下においては、学校において教育と政治が分断され、政治は知識の注入を主流とする教授方法に流れざるを得ない点、国内外の多様な政治的対立の中で、「教育の政治的中立」維持の声の下教育現場が政治を忌避し保守的にならざるをえなかったからである³⁹⁾。

18歳選挙権問題は、こうした政治と教育との関係を根底から問い直し、教育学界に対しては政治教育のあり方を問う大きな問題提起となった。それは、学校教育における政治と教育との関係を根本から捉え直し、しかるに政治教育のあり方について本格的に問題提起した点にある。具体的には、伝えるべき政治とはなにか、政治教育とはなにか、それはどのようにすすめるべきなのか、という点である。小玉重夫は、18歳選挙権問題が教育学界にもたらす問題提起性を「教育の再政治化」と捉え、その教育学的意義を強調する⁴⁰⁾。

そうした中で、早くも文部科学省は、2015年10月29日に文部科学省初等中等教育局長「高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の生徒による政治的活動等について」（「通知」）を発した。

高等学校等においては、教育基本法（平成18年法律第120号）第14条第1項を踏まえ（中略）、習得した知識を活用し、主体的な選択・判断を行い、他者と協働しながら様々な課題を解決していくという国家・社会の形成者としての資質や能力を育む

ことが、より一層求められます。(中略) 他方で、学校は、教育基本法第14条第2項に基づき、政治的中立性を確保することが求められ(中略) 教員については(中略) 公正中立な立場が求められており(中略) 法令に基づく制限などがあることに留意することが必要です。(中略) また、現実の具体的な政治的事象を扱いながら政治的教養の教育を行うことと、高等学校等の生徒が(中略) 具体的な活動を行うことは、区別して考える必要があります。

この通知は、政治教育の展開を求めつつも政治的中立性は確保しなければならないという間で矛盾しかつ折衷案的な内容となっている。さらにこの通知では、具体的な政治教育に対する実践的イメージをもつことは難しく、却って政治活動への規制のみに眼が向いてしまうのではないかと思われる。

政治教育という、本稿冒頭で指摘した国民の教養の中核を担う領域において、生きた現実の政治を国民主権の観点から取り組み、真に主体的な取り組みを保障する政治教育(つまりは国民の教養)を保障するのか、それとも「現実政治」を忌避し、投票率向上のための投票行動促進のためのパフォーマンス的「政治教育」に止まるのか、今まさに分岐点にある。

18歳選挙権実施に関する多様な意見の中で、一般社団法人全国高等学校PTA連合会会長佐野元彦による「18歳選挙権年齢引き下げに関する意見(修正版)」(2015年9月30日)は注目してよい。

この意見は、1969年10月31日「高等学校における政治的教養と政治的活動について」(「通達」)の果たした役割について「通達以降、主権者教育は後退の一途をたどり」「行政も学校・教員も政治的中立性を意識するあまり、学校における政治的教養の陶冶という優先的課題を事実上封印」した、「主権者教育の責任は政治経済・現代社会、公民など一部の教科・科目の役割に矮小化され、(中略)この結果、日本国民の多くは現在まで半世紀近くにわたって、政治的教養の基礎となる一部の限定的な知識を習得する」のみになり、「政治的教養の貧困な有権者が大量に生み出されてきた」と指摘する。

1969年「通達」とは、政治活動の抑制下で「政治的教養の陶冶を封印」した点にあった。上述の2015年「通知」も、政治教育を同じ方向に導くことが懸念される。佐野は、最後に次のような意見を表明している。

日本国民は、国民として市民として公民として、政治的教養の陶冶をあまりにもないがしろにしてきた。長い間、主権者教育という意識さえ一部の学校関係者以外には存在しなかった。今後の主権者教育の前途には様々な課題があって試行錯誤の連続となるであろうが、必ず上手くいくものと信じている。なぜなら、高校生が強い知的好奇心と柔軟な思考力を持ち、純粋な正義感に満ちているからであり、彼らを信じて粘り強く教育を継続することによって高校生の政治的教養が飛躍的に高まることは疑い

ない。従って、彼らに対して敬意を持って遇することが大切である。大人の不合理で抑圧的な態度や言説こそ若者の反発や社会の不安定を招く要因となる。私たち大人は過剰な介入や抑制を避け、理性と知性と経験によって高校生を導かなければならない。このことを肝に銘じておきたいものである。⁴¹⁾

要するに、対立点は鮮明である。政治的活動を単に暴力行為・反社会的行為と安直に結びつけ、それを警戒する立場と、この意見表明でいうところの「高校生が強い知的好奇心と柔軟な思考力を持ち、純粋な正義感に満ち（中略）彼らを信じて粘り強く教育を継続することによって高校生の政治的教養が飛躍的に高まる」という立場、との対立である。

また「政治的中立を確保する」という名目で、対立する争点をあえて持ち込まず、一般論として「知識を提供する」という実践では真の教養を創出することはできない。なぜならば、政治教育の本質は政治的リテラシーの養成にあり、そのためには社会的現実の中にある政治的争点を適格に判断できる必要がある。こうした力を養成するためには教室内で知識を学ぶのみならず、主体的かつ能動的な活動が求められる。それは時と場合によっては、教科の枠を超え、生徒会活動をはじめとする自治的活動および校外での自主的な活動に及ぶことが必要となる。そうした主体的自主的活動を警戒するのではなくむしろ積極的かつ主体的に育ててこそ真の意味での政治教育になり、ひいてはそこから現代的な「新たな教養」が形成されていくはずである⁴²⁾。

政治教育が、政治を忌避し単に政治的知識の注入に止まるか、それとも生きた政治の中に主体的に参加する中で、子ども・生徒が生きた政治を学ぶ機会となるか、それは「新たな国民の教養形成」ともいうべき視点からも重要な課題なのである。

本章での考察をまとめると、政治教育をめぐる対立・分岐は、そのまま教養形成のあり方をめぐる対立・分岐とみて良い。すなわち、現実生活を直視しない「教養」主義的教養の形成になるのか、新に生活現実在即し主体性を維持した教養の形成となるのかという分岐である。

まとめ

本稿では、「教養」主義批判を通じて教養を構想した。そこで着目したのは、戸坂潤の「新たな教養」像である。それは、「民衆の内」への着眼であり、教養「発育」の場は、「民衆の啓蒙活動」であった。いわば、教養の現実性と主体性、そして活動がキーワードであった。『きけわだつみのこえ』他に掲載された手記分析により、戦没学徒兵たちは、戦争＝死に直面することで生活現実に関心を向けざるをえなかった。彼らの教養は、戦争への参加の意味＝戦争死を問い、軍隊批判を展開しながらも、軍部および戦争批判に至

ることはなかった。木村久夫が「全日本国民の遠い責任」にまで辿り付くことができたのは、敗戦という現実をみた希有な学徒兵だったという点と、後に彼の影響を受けた五十嵐が、木村と比して自らを「知的怠慢」と自己批判したように、限られた条件内で知的活動を展開したからにはほかならない。翻って今日、政治教育のあり方をめぐる対立・分岐は、本稿で考察してきた教養形成のあり方をめぐる対立・分岐である。それは、すなわち、現実政治・生活を直視しない「教養」主義的教養の形成（現実政治を忌避した「政治教育」）になるのか、新に生活現実在即し主体性を維持した教養の形成（現実政治に主体的に参加しつつ政治を学ぶ）となるのかという分岐なのである。

【註】

- 1) 内田樹『日本の反知性主義』晶文社、2015年、p6。
- 2) 「反知性主義」をはじめ、「ポピュリズム」「日本の右傾化」などをキーワードとする文献は夥しい数になる。なお「東京新聞」は作家橋本治の言葉「今は、右傾化というよりも、バカになっていると言った方が早いと思いますけどね」を紹介している。この言葉は、「横行する教養軽視」という表題の記事で引用されている（2017年5月10日付朝刊）。
- 3) 歴史的に教養論を考察し教育のあり方を論じようとする重要な先行研究で、本稿が基本的な枠組み、分析資料等で大きな示唆を得たものとして、堀尾輝久「国民教育における『教養』をめぐる問題」（同『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971年所収。）および五十嵐顕「国民の教養と青年教育の目的」（『講座現代の高校教育6現代高校教育論』草土文化、1979年所収。）、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、五十嵐顕『「わだつみのこえ」を聴く—戦争責任と人間の罪との間』青木書店、1996年、筒井清忠『新しい教養を求めて』中央公論社、2000年、を挙げておく。
- 4) 堀尾輝久「国民教育における『教養』をめぐる問題」『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971年、pp345-347。
- 5) 同前。
- 6) 同前、p349。
- 7) 三木清「読書遍歴」『三木清全集第一巻』岩波書店、1966年、pp389-390。
- 8) 戸坂潤「教育と教養」『戸坂潤全集第四巻』勁草書房、1966年、pp343-344。
- 9) 同前、pp348-349。
- 10) 戸坂潤「教育と啓蒙」前掲『戸坂潤全集第四巻』pp335-336。
- 11) 同前、pp336-337。
- 12) 同前、p341。
- 13) 堀尾、前掲書、pp372-373。
- 14) 堀尾は先の論文の中で「新しい教養は、教養の墮落形態としての教養主義の否定を通して再生されねばならない」と述べている（堀尾、前掲書、p349）。
- 15) 前掲、『第二集』所収、板尾興一の手記、p232。
- 16) 前掲、『新版』、pp211-212。
- 17) 前掲、『はるかなる』、p87。
- 18) 前掲、『新版』、p69。
- 19) 加藤周一「戦争と知識人」加藤周一小森陽一成田龍一編『言葉と戦車をみすえて—加藤周一が考えつづけてきたこと』ちくま学芸文庫、2009年、pp173-174。なお、加藤の代表作である本論文は、別な加藤の編著にも集録されているが、本書には「追記」が合わせて掲載されているため本論文を引用するに際して本書を用いた。

- 20) 同前、p201。
- 21) 加藤は戦争直後の1948年に書かれた「きけわだつみのこえ」において「軍隊に対する批判はみつけれれば殺される環境で、書かれたにも拘わらず、十分に手厳しいし、之ほどはつきりと批判することのできなかつた大部分の兵隊の心の底にも同じ気持ちが動いていたということ忘れてはならないだろう。しかし、戦争に対する批判は、必ずしもきびしくはなかつたということも忘れてはならない。」と述べている。さらに続けて「日本の学生達が死地に赴いたのは、勿論強制されたからであるが、単に聖戦というような空虚な標語が彼らを動したのではなく、倫理的な力が彼らを動かしたのだとおもう。勇氣、自己犠牲、克己の精神（中略）よく戦つた兵士は、りっぱな人間であつた。しかし、そのようなりっぱさ、個人的、倫理的な精神のつよさは、戦争という社会的な現象の本質をみきわめるためには役立なかつたのである。戦争はりっぱな青年から先に殺す、戦争挑発者は美德を動員する。」と指摘する（加藤周一「きけわだつみのこえ」東大協同組合出版部『わだつみのこえに答へる—日本の良心』1950年、pp85-86）。この加藤の指摘は、戦没学徒兵の教養分析について、重要な視点を提供している。それはすなわち、「勇氣、自己犠牲、克己の精神」という「倫理的な力」が、近代日本において、なぜ、どのようにして彼らを動かしたのかという視点である。これについては、重要な今後の課題となる。この点、大貫恵美子『ねじ曲げられた桜—美意識と軍国主義』岩波書店、2003年、および同『学徒兵の精神誌』岩波書店、2006年、は重要な先行研究となる。
- 22) 加藤は、「戦争と知識人」の「追記」において「発表された頃に、久野収氏から批判された批判の内容は、戦争中の知識人の心理が、『戦争と知識人』のなかで加藤のいうほど、簡単で明瞭なものではなかつた、という点に集中していたと思う。（中略）私はなるほどと思った。今日ではなおさらそう思う。」（加藤周一、前掲『言葉と戦車を見すえて—加藤周一が考え続けてきたこと』、p205）と述べ、久野の批判を受け入れている。
- 23) 前掲、『第二集』、p55。
- 24) 前掲、『はるかなる』、pp19-20。
- 25) 前掲、『新版』、p34。
- 26) 国家の戦争を批判したキリスト社として矢内原忠雄がいる。彼は、1937年10月1日の有名な講演において、次のような国家批判を展開している。「現実の社会の不義を批判しない者（キリスト者）は味の無い塩であります。（中略）政治の運動に従事しないという事と政治の批判をする事とは、おのずから別であります。批判は正義の声であります」（「神の国」『矢内原忠雄全集第十八巻』岩波書店、1964年、p649。）と明言し、続けて「今日は、虚偽の世に於て我々のかくも愛したる日本の国の理想、或いは理想を失つたる日本の葬りの席であります。（中略）どうぞ皆さん、若し私の申したことが御解りになったならば、日本の理想を生かす為に、一先づ此の国を葬つて下さい」（同前、pp653-654）と述べていた。
- 27) 加古陽治編『真実の「わだつみ」—学徒兵木村久夫の二通の遺書』東京新聞、2014年。
- 28) 同前、pp112-113。
- 29) 同前、p41。
- 30) 保阪正康「感情を共有し次世代へ」東京新聞、2014年4月29日付。
- 31) 前掲、『新版』、p444。
- 32) 同前、p445。
- 33) 同前、p445。
- 34) 同前、p446。
- 35) 同前、p447。
- 36) 五十嵐顕、前掲論文および前掲書、参照。
- 37) 安川寿之輔「五十嵐顕・東京大学名誉教授死去前後の事実経過報告」五十嵐顕追悼集編集

委員会編『五十嵐顕追悼集』同時代社、1996年、p494。

- 38) 戦犯刑死という運命を辿った木村久夫が到達した軍部批判・全日本国民の責任に対する言及の意味と分析については、さらに深められるべき課題である。
- 39) こうした経緯を一つの流れとして、シティズンシップ教育が主張される場所となる。シティズンシップ教育については、小玉重夫『シティズンシップの教育思想』白澤社、2003年、参照。なお、2006年には経済産業省が「シティズンシップ教育宣言」を出し、教育行政においても2003年の中教審答申以降「新しい公共」を育てるという方向性が提起されている。
- 40) 小玉重夫『教育政治学を拓く—18歳選挙権の時代を見すえて』勁草書房、2016年。
- 41) 資料全国高等学校PTA連合会の文部科学省への提出資料（文部科学省HP）
- 42) 佐貫浩・教育科学研究会編『18歳選挙権時代の主権者教育を創る』新日本出版社、2016年、は政治教育の実践的な対立点がどこにあるのかを示す好著である。

(2017年8月31日受理)