

# 社会科の自己批判の契機

—教育勅語に関する小集団学習の事例をもとに—

古市直樹

(高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門)

The Moment of Self-Criticism of Social Studies: Based on a Case of Small-Group Learning about the Imperial Rescript on Education

Naoki Furuichi,

*Kochi University Research and Education Faculty Humanities and Social Science Cluster Education Unit*

**Abstract:** The aim of this study is to present a new concept of educational materials of social studies, based on a case of small-group learning about the Imperial Rescript on Education (KYOIKUCHOKUGO) in junior high school. After overviewing that rescript and raising several issues, we re-examine the concept of educational materials of social studies based on case analysis. We reveal the potentiality of philosophy in the case of small-group learning of social studies. We find that educational materials of social studies are the moment of philosophy or self-criticism of social studies.

キーワード：教育勅語，小集団学習，社会科，哲学，教材

Keyword: the Imperial Rescript on Education, Small-Group Learning, Social Studies, Philosophy, Educational Materials

## はじめに

社会科の内容は総合的であり人文学や社会科学全般に関わる多様なディスコースを形成する。また、社会科の主眼は市民性 (citizenship, 学習指導要領では「公民的資質」) の育成であるため、社会科の授業では、子どもが授業の主題を生活世界における身近な問題に照らして検討し議論の中で価値判断を行う機会が不可欠である。よって、社会科の小集団学習に関する研究は重要であり様々な形で行われてきた<sup>(注1)</sup>。しかし、小集団学習の生成過程を共同行為の生成過程として微視的に分析する試みは少ない。これは社会科学研究に限ったことではない。

確かに、活動的な学びが質の高い学びであるとは限らない。このことは「アクティブ・ラーニング」批判においてもよくいわれることである。しかし、物理的な学校が公教育においてどのような意味や必要性を有するかが問い直されている今日では、授業研究においても、行為や、行為に必要な空間と身体を扱うこと自体は不可欠である。

活動的な学びの質を吟味する上で、教材や教材についての思考に着目することは重要である。授業中の教材等を指す行為や教材等への共同注視に着目すると、授業中の行為や空間や身体を教材と関係づけて検討することができる<sup>(注2)</sup>。古市 (2016)<sup>1)</sup> は、小集団学習の生成過程を共同行為の生成過程として精緻に検討することが喫緊の課題であるという認識に基づき、指す行為や見る行為と発話内容との関係に着目して社会科の小集団学習の事例を検討し、その結果、教材概念を、一斉授業の前提となっている従来のものとは異なり小集団学習の基礎となるような概念 (subject matter) として再構成するに至った。小集団学習では、机の上にある物が教師の予め考えていた“(teaching) materials”としての意味だけでなく当該小集団独自の“subject matter”としての意味も有するようになり、教材の諸表象からの抽象として〈具体性から抽象性へ〉という思考、いわば〈自動詞としての学び〉が表出するという。これは、「教育内容」と「教材」という概念対が前提としている〈抽象性から具体性へ〉という具体化の論理や〈教えられる内容を学びとる〉という〈他動詞としての学び〉とは対照的であるという<sup>(注3)</sup>。

社会科における教材が subject matter として強調されると、社会科の内容である哲学・歴史学・社会諸科学や市民性が実践として、例えば小集団学習における実際の協同的省察として重視される。以下本論考では、前掲の古市が小集団学習にとっての教材概念として提起したものに基づいて社会科における教材概念を再考する。古市が検討した小集団学習の事例では教育勅語が教材となっていたので、本論考では、社会科における教材として特に教育勅語を取り上げる。古市が検討した小集団学習の事例を教育勅語に関する学びの事例としてあらためて検討する。本論考の目的は、教育勅語に関する小集団学習の事例に基づいて社会科における学びのありようの中から社会科における教材概念を提示することである。第1節ではまず教育勅語を松下良平等の体系的な叙述に基づいて概説して基本的な論点を示し、第2節では前述の通り教育勅語に関する小集団学習の事例を検討し、第3節では社会科における教材概念を再考する。

### I 教育勅語という教材

教育勅語 (1890年に明治天皇が下した「教育ニ関スル勅語」) の内容の概略は次の通りである (辻本 1998<sup>2)</sup> p.335; 辻本 2009<sup>3)</sup> p.223)。第1段で、記紀神話をもとに天皇の仁政とそれへの臣民の忠誠の「歴史」をふまえた日本独自の「国体」を説き、ここに「教育の淵源」があると宣言している。後期水戸学による国体論がふまえられている。第2段で、家族道徳や個人道徳から社会的国家的道徳におよぶ国民の守るべき諸徳目をあげ、それらを国家的発展と関係づけ、国家的発展に対する臣

民の献身を求めている。第3段で、以上のことの普遍的な正しさを強調し、国民道徳としての確定を期す形で結んでいる。

日本における近代教育の特徴は欧米の近代教育の速やかな受容や普及と国体論に基づく国家主義的教育理念とにあり、日本において学校が国民教育の場、国民国家における国民統合のための教育の場となる際に国体論が国民道徳の基礎として位置づけられた（辻本 2009 p.224）。国体論は、日本の建国を記した記紀神話を儒教的概念で解釈することにより成立したものであり、別言すれば、儒教の日本的解釈の徹底である（辻本 2009 p.222）。儒教は、西洋近代を主体的に受容するための思想的基盤にもなったが、天皇制を軸とした国体主義の基盤にもなり、国体主義は、教育勅語として具現化され、日本近代における国民道徳を基礎づけるものとなり、教育の現場と思想に深甚な影響を及ぼした（辻本 2009 p.219）。

### 1. 国家や国民という概念の両義性

幕末に生まれた国体思想は、遅れて近代化に乗り出した国家が主体性確保のために形成した思想であるともいえるが、そもそも、近代国民国家が必ず内包していた国家主義であり近代的なナショナリズムのひとつの表現形態であるともいえる（辻本 2009 p.224）。ナショナリズムは、確かに、自国の特権的な優秀性を主張して排外主義を説く場合には国粹主義（chauvinism）となり、全体主義と結びつき外国侵略や国民弾圧のために武力行使をも辞さない場合には超国家主義（ultra-nationalism）となるが、国民国家において国家がある程度強い力によって国民を統制しようとする限りでは単に国家主義（statism）であり、協調や対話を重視する平和国家と両立しようともいえる（松下 2013a<sup>4</sup>） p.98）。

国民国家やナショナリズムは道徳における様々な両義性を有する。「まず、他国の支配力から自国民を保護し、身分制から解放された自由で平等な個人として国民を包摂しようとする一方で、国家の外部にいる他者（外国人・他民族・異人種）を『野蛮』『劣等』などとみなして排除しようとする（それゆえナショナリズムは他国への侵略にも、他国からの独立・解放にもつながる）。あるいは、地域共同体を解体し、土着の言語・宗教・伝統を否定して人びとの生の抛り所を奪い、生を同質化・規格化する一方で、『アイデンティティ』や生きる目的の根拠となる国民（民族）共同体を創出し、国家の『偉大な』物語を提供し、各人の自由な生き方を容認・奨励する。さらには、外国と対抗（典型的には戦争）して国家の富を増やすために科学的知識や技術の教育を推進し、国民を合理的・科学的な存在に仕立てようとする一方で、外国との対抗に国民を動員するときには非合理的な感情に訴えかけ、国民から理性的に判断する力を奪っていく。国民を政治的自由や経済的自由の主体とみなす一方で、国家の秩序や安定を確保するために、あたかも臣民のごとく〈国民の意志〉への服従や忠誠を求める、という先述の点をここに加えることもできる。」（松下 2013a p.101 傍点原著）

国民国家やナショナリズムのもとで道徳教育も両義性を有することになる。「第一に、道徳教育が国家の秩序や安寧に貢献すると同時に国民への支配や抑圧の装置としても機能するからであり、第二に道徳教育が擁護する国家そのものが善悪や功罪の両面を抜き差しがたく伴っているからである」（松下 2013a p.102）。ナショナリズムのためには道徳教育が不可欠であるが、そこで道徳教育は、ナショナリズムによる二重の両義性を有しているといえよう。国家主義の道徳教育を批判する民主主義者が提案する道徳教育においても「日本人の生活水準や医療水準を引き下げてでも世界全体の貧困や病気の克服をめざすべき」と説かれることはまずないのであり、このことも、背景にあるナショナリズムを象徴している（松下 2013a p.102）。

### 2. 西洋思想と東洋思想の超論理的融合 — 国体概念の論理的基盤の曖昧さ、国体概念における超論

### 理的な複合性—

また、国体は日本において近代化を早急に達成するために形成された概念装置であり、論理的基盤の曖昧さと超論理的な複合性とを有していた。主権国家の形成と国民の形成を一挙に「上から」行うために「主権の拠り所」かつ「国民創出・統合の理念的支柱」としてつくられたのが国体（国の体）という概念であるが、それは、記紀神話や儒教や秀吉以来の「神国」論等々を折衷的に利用しつつ、皇統一姓、忠孝一致、祭政教一致などの原理に基づくものとして唱えられた（松下 2013a p.104）。

近代教育は、まず、〈想像の共同体〉である国民国家（nation-state）を創出する教育装置として、即ち国民教育として制度化されており、国民教育は日本では、1900年の小学校令における国語の成立と教育内容・教育方法、および学校の空間と時間の均質化において確立した（佐藤 1997<sup>5</sup>） pp.129-130）。「自由・平等・博愛」という建国＝革命の理念により主権者を再定義し主権者としての国民を創出するだけでよかったフランス共和国の場合に比べ、近代国家の基礎がないところで「上から」国民国家を建設することはゼロからの出発であり、国体概念によって理論的に主権国家と国民とを一挙に創出することが試みられた（松下 2013a pp.104-105）。しかし、「君民一体の家族のような国民共同体を形成・維持する媒介の役割を果たしさえすれば国体としては十分」であるため、国体概念は「矛盾を抱えるほどに多義的」であり（松下 2013a p.108）、「相容れないもの・矛盾しているものを超論理的に一つに融け合わせ」（松下 2013a p.109）、「共同体の無意識」（松下 2013a p.115 註 20）や「パトスに塗り込められたロゴスとしてその国家道徳を感情的に煽るようになっていく」（松下 2013a pp.105-106）。

### 3. 日本の近現代の精神的基層 —国体概念により個人の自己否定が正当化される—

教育勅語にみられる超論理的な複合性は、具体的には、〈自由で平等な個人の存在を前提にして交換と契約の原理に立つ近代国家の道徳〉と、〈祖先—親—子の間の贈与交換の原理に立つ近代以前の家族共同体の道徳〉との、〈皇祖皇宗を祖先に、天皇を親に、臣民を子になぞらえて忠孝一致を説く国体〉を媒介とした超論理的融合である（松下 2013a pp.109-110）。

近代国家では、市場における各個人の利己主義による自由な交換が肯定されるので、利己主義の暴走による社会の自壊を防ぐための、社会契約に基づく反利己主義の道徳が求められる。一方、皇祖神を祀る神として天皇が臣民を心にかけて世話する時に、臣民は天皇を現人神として祀らざるにはいられないのであり、「国に報ゆるの心」や「天にまつろう真心」で天皇の徳治に報いないわけにはいかない。天皇制家族国家においていわば自然に湧出する、贈与交換の精神に基づく近代以前からのこの自己犠牲の道徳と、前述の反利己主義の近代道徳とが、原理的に互いに異質であるにもかかわらず国体を介して癒着した。そして、国体は国家の絶対的根拠とされているので、反利己主義と自己犠牲とのこの理不尽な接合について疑念を呈することはできない。〈契約が法として命じること〉は平等を維持し各人にとってのよき生き方の自由を確保するために行われることであり、一方、〈第三者が贈与を勧め命じること〉は自己抹殺の勧めや命令でありむしろ不平等や特定の〈よき生き方〉を強制することであるが、2つの道徳の融合により、人々は、国家から自己犠牲を勧められることや命じられることの問題を自覚しづらくなった。よって、教育勅語の「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」についていえば、「義勇公ニ奉シ」ようとする動機が強化される。利己主義（個人主義や自由主義）を追求する“野蛮な”西洋諸国への（儒教の道徳観や「近代の超克」論とも一体となった）道徳的批判が、利己主義の抑制や制御にではなくすぐ「没我献身の心」に転じ、いわば自然に公＝国家への自発的な自己犠牲を喚起する。利己主義批判が直ちに「滅私奉公」に転じる。自らの利己主義の罪咎を直視する者が、自己を超越した大いなるものへの献身



（自己犠牲）を希求し、その大いなるものを天皇＝国家＝民族共同体として同定し、自発的に戦争へ動員されていく。自己犠牲を美的に称揚する儀式や教育を通していっそう自己犠牲が国民に勧められ命じられていく（本段落は松下 2013a pp.109-111 の概要）。

教育勅語は 1948 年に衆参両院でその「排除」「失効」が確認されたが、教育勅語や国体を否定する正式な回路はない。そのためもあって、国体は戦後も日本における近代民主制の不安定さを取り繕おうとする政治意識や道徳意識として残存しており、〈国家と国民〉としての〈公と私〉の間の矛盾や対立や、統治機構内のセクショナリズムが政治的問題として顕在化することを抑える機能を有しており、責任ある主体や公共的議論に耐える理由を欠如したまま、それらの矛盾や対立を融通無碍に呑み込んできたともいえる（松下 2013a pp.111-112）<sup>（注 4）</sup>。国家のための自己犠牲を善しとし、政府が目指す方向に国民の意志を結集しようとする教育勅語の精神は、戦後の急速な経済成長の基礎になり、日本人の利他的な道徳や秩序正しさの形成に寄与したともいえるが、他方で、政治的主体としての国民の無責任さや、公共的な議論を通じた意志形成のできない政治の危うさの根源にあるともいえる（松下 2013a p.113-114）。戦後、憲法のマッカーサー原案における「人民（people）主権」が「国民主権」と邦訳され「人権」それ自体が換骨奪胎されたこともあって、自然法的な人権思想は戦後の教育においても「国民主権」の「国民教育」において存立基盤を失っており、「人民」（people）と「国民（nation）」の二重性は無視されている（佐藤 1997 pp.130-131）。

教育勅語の最終案は、教育を近代化に対応する人材の養成と位置づける立場（井上毅）が、天皇徳治と忠孝の道徳を共有する〈家族のような道徳共同体〉を近代国家の前提に置く立場（元田永孚）に接近することによって完成した（松下 2013a p.109）。また、普通教育（「学制」以来の「人民の教育」）と国民教育（国民国家を構成する「国民の教育」）と道徳教育（教育勅語に象徴される「臣民の教育」）の統合は、日本の近代教育の中核をなす問題であり、国民学校令の「皇国民」の概念によって試みられたが、「皇国民」とは、あらゆる差異を無化する「共生のユートピア」である「大東亜共栄圏」を樹立する主体であった（佐藤 1997 p.130）。グローバル化の進行と共に国民国家の主権国家や福祉国家としての機能不全が顕在化するようになった今日の世界では、国境を越えて自由に市民として連帯し協同する人々も増えて国家の政策に影響を及ぼしている。それに伴って日本では、日本のナショナリズムのもとで求められてきた自己否定を拒否してあえて政治的な自己主張を強めようとする傾向もあるが、社会的混乱を危惧していっそう国民に自己否定を要求しようとする傾向もある（松下 2013a p.114）。いずれにせよ、国民国家の規範性と正統性が揺らぎつつある現代では、国民教育という装置も、その現実的な機能に即して再検討されなければならない（佐藤 1997 p.131）。

第 2 節と第 3 節では、本節で示された論点、端的に言えば、国家や国民、西洋思想と東洋思想との関係、近代性、という論点を踏まえて教育勅語に関する小集団学習の事例を扱う。

## II 小集団学習の事例において教育勅語はどのように学ばれていたか

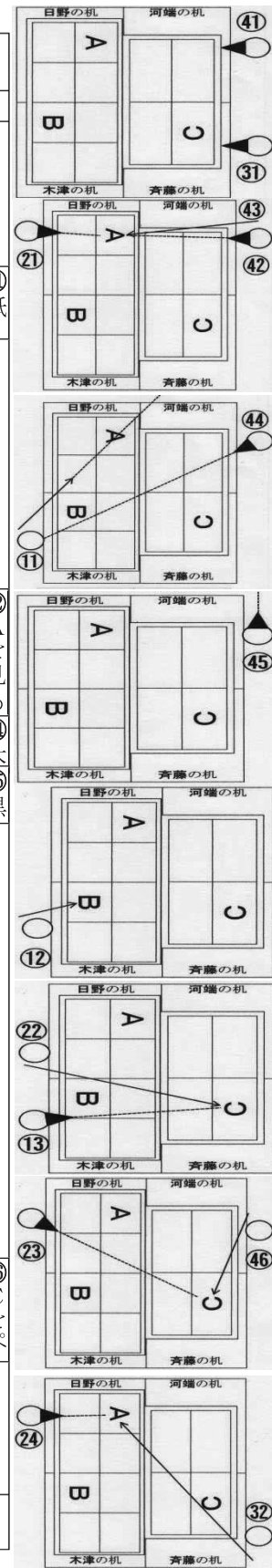
教育勅語は、今日の日本の学校教育の規範と対照されるものであるともいえるが、先述の通り、今日の日本の学校教育に影響を及ぼしているともいえる。よって、日本の学校教育における教材としての教育勅語は、この 2 つの意味で、学校教育の自己相対化や自己批判の契機となりうる。そのため、教育勅語は、小集団学習の有する自律性に照らして小集団学習の教材（subject matter）としてふさわしいといえよう。古市（2016）が共同行為の生成過程として<sup>（注 5）</sup>提示した教育勅語に関する中学校社会科の小集団学習の事例をそのまま引用した上で（第 1 表、第 1 図、第 2 図、第 3 図）、その事例において教育勅語がどのように学ばれていたかを考察したい。特に本節ではまず学習指導

要領等に基づく社会科研究としての考察を行う。第1表において右側にある挿絵は位置関係を表しており、現物をもとに今回PCで作成し現物よりも鮮明にしたものである。


第1表 事例における発話内容、見る行為、指す行為

挿絵の文章の内容が学級全体で確認された後、教師が「はい、じゃあグループで話し合っ」と言う。


木津	日野	斉藤	河端
101 怖い	201 きもい	301 きもい	401 怖い
102 てかさあ	202 ね	302 なんでこんなの小1にさあ	402 富国強兵
103 言わなくていいよね	203 宗教でしょ	303 ね	403 神道なの？
104 神道	204 天皇	304 天皇のために	404 でも仲良くしようって言うてる
105 神道は天皇崇拝	205 それは江戸時代でしょ	305 キリスト教も神だよ	405 友達とか親とか
106 でしょ、キリスト教じゃないでしょ	206 誰？	306 天皇は？	406 あ、答え書くんだ
107 じゃあ仏？…あ、儒教	見 <sup>②①</sup> るAを	307 国としてまとまって	407 要は争うなってことでしょ
108 儒教が？じゃあ明治政府はやっぱり	す指板 <sup>①①</sup> さを黒	308 日本はどっち？	408 個人主義対全体主義だ
109 儒教っぽい	207 仲良くというか服従でしょ	309 欧米は？	409 個人…全体
110 案外気楽でいいかもね、個性個人よりね	208 戦争しようとしてるのにな？	310 インドじゃね？	410 個人かなあ
111 儒教も仏教も元々中国のものじゃん	209 えー？個人主義の方がいいよ	311 神道は日本だけ	
112 儒教って国としてまとめられてことなのかな	210 だってさあ	312 帝国は欧米でしょ	
113 帝国	211 国って何？		
114 中国でしょ、始皇帝	212 国家？国家		
115 国家…国と家って	213 家族…仲良く		




教師が「ちょっと聞いて」と言い、黒板を使用して全生徒に向けて忠孝という概念を紹介し簡単に解説する。



オカアサン、ガ、オニハハ、  
ハキナサイ、ト、オツシヤイ  
マシタ。  
ウメコト、イチラウハ、  
ハ、イ、ト、シマシタ、オニハ  
ハ、サウヂ、ニナリマシタ。  
ガ、キレイニ、オニハハ、



コドモ、オホゼイ、アツマツ  
デ、モ、目ノ、ミエナイ、コ  
ドモ、モ、モ、テ、モ、ヒ  
アゲ、タリ、モノ、ヲ、ト  
アゲ、タリ、シテ、ヲ、ツ  
シヨ、ニ、タノシク、ミン  
ナ、アソブ、ナ



キグチコ、ハイ、ハ、テ、キ  
ニ、ア、タリ、マシタ、ガ、シ  
ラ、ッ、パ、ヲ、ク、チ、カ、ラ、シ  
ン、デ、マ、セ、ン、デ、シ、タ、カ、ラ、ハ、ナ、シ、マ、マ

**A**

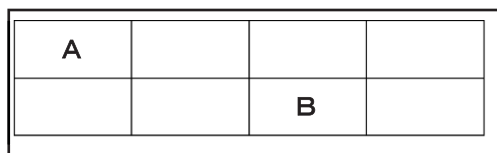
(お母さんが、「お庭を掃きなさい」とおっしゃいました。うめこといちろうは「はい」と言って、お庭を掃除しました。お庭が綺麗になりました。)

**B**

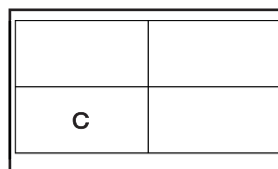
(子供が大勢集まっています。目の見えない子どももいます。手を引いてあげたり、物を取ってあげたりして、みんな一緒に、楽しく遊んでいます。)

**C**

(木口小平は敵の弾に当たりましたが死んでもラッパを口から離しませんでした。)

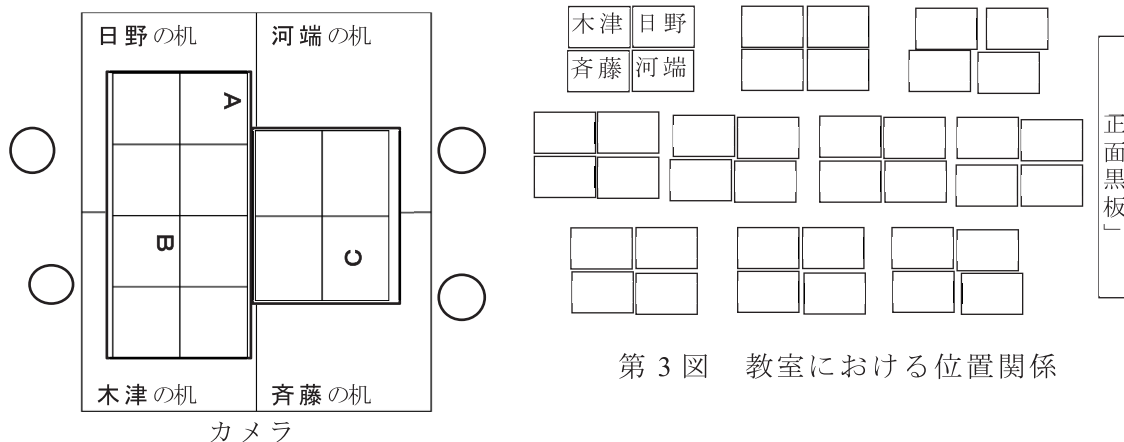


紙 I



紙 II

第 1 図 小集団で机上に置かれた挿絵



第 3 図 教室における位置関係

第 2 図 小集団における机上の位置関係

上記の事例を、古市（2016）は、社会科の小集団学習の事例として「事実論題」（事実の真偽を問うもの）、「政策論題」（事実認識に基づき政策の良し悪しを問うもの）、「価値論題」（事実認識や政策の良し悪しの判断を左右する価値規範そのものを問うもの）への関心に基づいて理解している。これらは社会科の授業における討論の主要な論題である。また、事例では、富国強兵や戦争、キリスト教や神道や仏教や儒教等という概念が発話内容にみられ、古市は、宗教、政治体制、歴史を思想や精神と関係づけるという視点からその事例を理解している。特に、儒教や国家神道、天皇主権、日本の近代や近代性、を思想や精神に関する問題として考えている（注<sup>6</sup>）。当該事例において授業の主題は、教育勅語に基づく国民教育について考えることであったが、古市は、教育勅語や教育勅語に基づく国民教育を「歴史的分野」と「公民的分野」にまたがる主題として扱っていたといえる。また、授業を担当した教師は、生徒に議論を通じて（最終的に）日本の近現代史を精神史

として考察させることをねらいとしていた。教育勅語や教育勅語に基づく国民教育を、このねらいに即しつつ中学校社会科の主題として扱う上でも、前述のような古市の理解の仕方は有益である。

当該授業は、生徒に議論を通じて日本の近現代史を精神史として考察させるという教師のねらいに基づいて構成された単元の一部であった。当該中学校の社会科の授業では殆ど教科書が使用されず、教師が単元の構成や教材のデザインを独自に行うが、教師が想定していた当該単元における生徒の学習内容を現行の中学校社会科の学習指導要領に即して次のように解釈することもできる。「歴史的分野」の内容「(2) 近代の日本と世界」にある、「第一次世界大戦前後の国際情勢及び我が国の動き」を生徒に「理解させる」こと(オ)や、「昭和初期から第二次世界大戦の終結までの我が国の政治・外交の動き、中国などアジア諸国との関係、欧米諸国の動き、戦時下の国民の生活などを通して、軍部の台頭から戦争までの経過と、大戦が人類全体に惨禍を及ぼしたことを理解させる」こと(カ)である。

但し、当該事例における生徒たちの思考は結果的に、「開国とその影響、富国強兵・殖産興業政策、文明開化などを通して、新政府による改革の特色を考えさせ、明治維新によって近代国家の基礎が整えられて、人々の生活が大きく変化したことを理解させる」こと(「歴史的分野」の内容(2)の(イ))の他、「欧米諸国における市民革命や産業革命、アジア諸国の動きなどを通して、欧米諸国が近代社会を成立させてアジアへ進出したことを理解させる」こと(同(ア))にも関わっていた。更に、当該事例では、民主主義の妥当性を考察するための基礎となる「個人主義対全体主義」(408)の図式が生徒たちに認識されていた。例えば、木津の挿絵B(「朋友の信」「博愛」)への指さし(㊸)に伴う発話内容(110)には、民主主義の孕むある種の危うさに気づくために必要な感性が表出している。

個人の自律的主体性(個々人として自立した市民)を前提とする近代民主主義は、エーリッヒ・フロムのいう「自由からの逃走」や、大衆や大衆世論という一枚岩の形成によって個人の未熟さや無知を覆い隠し、経済状況(不況)ともあいまって、権威主義や全体主義やひいては排他的思想の温床となる可能性を胚胎している。日本史の近代においても、昭和期の軍国主義の膨張の遠因が大正デモクラシー期に幾つか潜在していた(注7)。「『絶対主義国家』への『抵抗』、あるいは『絶対主義権力』からの『自由』と評価された大正自由教育は、…(中略)…むしろ『国民国家』の内面化・主体化の運動」であり、「大正自由教育を『大正デモクラシー』(戦後の用語!)としてのみ積極的に評価する認識では、なぜ、大正自由教育の主導者の多くが大政翼賛運動の中心的な推進者になったかを解明することはできない」(佐藤 1997 p.125)。このことと、日本の近現代史を精神史として生徒に考察させるという教師のねらいとに鑑みれば、今回の事例における、民主主義の前提の検討につながりうる生徒たちの思考は有意義であったといえよう。「公民的分野」の目標(目標(2))にある、「民主政治の意義」について「個人と社会とのかかわりを中心に理解を深め、現代社会についての見方や考え方の基礎を養う」ことに、民主主義の相対化や批判的検討という形で寄与しうるものであったともいえる。

教育勅語には、民主主義や民主主義の前提を相対化し多元的に考察することに寄与する内容も含まれている。よって、社会科で教育勅語を扱うことが意味するのは、民主主義と相容れない内容を単に他山の石として提示することではなく、また、市民性を単に教えることでもない(注8)。市民性や民主主義の概念を生徒に批判的に検討させることやその上で自ら脱構築させることであり、その意味で、いわば市民性教育そのものを内破し脱構築する市民性教育である。当該事例において教師は、教育勅語に基づく国民教育を授業の主題とすることにより、生徒たちが国家や国民という概念を問題にすることまでは想定しえたであろうが、民主主義や市民性そのものの生徒たちによる批判的検討の契機は事例検討によって明らかになったものである。この検討結果は、日本の近現代史



を精神史として生徒に考察させるという教師自身のねらいに鑑みても重要である。

### Ⅲ 社会科を内破する哲学的契機

教育勅語に関する小集団学習の事例についての上述の検討に基づき、小集団学習における教材概念を特に社会科における教材概念として理解し直したい。実際の小集団学習における協同的省察を哲学（根本的な前提の問い直し）の実践として、また、協同的に哲学することを市民性の実践として再考することになる。

当該事例において教師が〈精神史としての近代〉に関わるものとして扱おうとしていた教育勅語だけでなく、社会科や社会科教育の目的を構成している自立、主体、市民性、民主主義という概念も、端的にいえば近代性である。特に、両者に共通していて当該事例において両者を関係づけている具体的な近代性が、国民や国家という概念である。なおかつ、当該事例では国家概念が東洋思想の文脈におけるそれ（家概念に基づくもの）としても考えられていた。つまり、当該の小集団学習の事例において生徒たちは、教師の想定を超えた独自の次の2つの文脈においても近代性について考え始めているといえよう。即ち、東洋思想の文脈をも交えつつ国家概念について思考すると共に、それを通じて社会科や自立、主体、市民性、民主主義という概念を相対化しようとしている。

市民性教育に関する近年の論考では、政治学的な諸概念にとらわれずにまずは存在や生成という根源、特に生の自己創出という根源に立ち返らなければならないということが主張されている<sup>(注9)</sup>。例えば、小玉（2013）<sup>6)</sup>は、「ポスト福祉国家段階に、規律訓練型の主体形成がうまくいかなくなり（動物化、難民化）、そのことが、新しい形での政治的市民の登場の潜在可能性を高めている」とし、「現代社会における権力は、法や規範によって個人を主体にして行く規律訓練権力から、法や規範を媒介とせずアーキテクチャ（環境設計）によって個人が生きる環境をコントロールしていく環境管理型権力へと転換している」という（p.45）。そして、「主体形成の不可能性を内包する現代の環境管理型権力が作動する国家においては、国家と教育の関係は、福祉国家的な生への介入を行わない（あるいはそれに対して禁欲的・制限的な）国家と、そうした国家を構成する政治的市民の関係として再定義される可能性がある。そこでは、生への介入を伴わない形での、…（中略）…国家と教育の関係における政治的なるものの積極的な意味づけの可能性があらわれる。ここに、ポスト福祉国家段階における政治的シティズンシップの存立条件がある」と主張している（p.47）。ガート・ビースタ（Gert J.J. Biesta）は市民の学びとして社会化（現存の社会的・政治的秩序への適応）と主体化（民主主義の実験に参加することによる政治的主体性の形成）とをあげた上で主体化の方を重視しているが（Biesta 2011<sup>7)</sup> 第7章）、そこでは主体化も社会化の一種であり近代民主主義に基づく社会化であるから、社会化批判の一環として、主体化への批判、民主主義への批判も行われねばならないであろう。松下良平は「国民は経済的・政治的自由をもった主体であるが、共通の文化を強制され、一つの国民の意志に従属しなければならないという意味では（時に絶対主義国家の人民以上に）臣民でもある」という「主体＝臣民論」を主張している（松下 2013b<sup>8)</sup> p.39 傍点・ルビ原著）。本稿で扱った小集団学習の事例において生徒は、東洋思想の文脈をも交えつつ国家概念について思考することを通じて市民性という概念を相対化しようとしており、国家を前提とする市民性、国家と相互依存する市民性（即ち「公民的資質」）に気づきかけていたといえよう。特に儒教への関心によって、最終的に日本における国家概念と家族の有する利他的な道徳や欲求との関係に議論が及ぶ兆しがみられた（古市 2016）。

村松灯は、「思考と政治が目的＝手段関係でも優劣関係でもなく、互いに別個の原理をもつ営みと



して緊張関係にあることこそ、公共性の創出と発展にとって不可欠の条件なのである」とし、「思考をすべての生に根源的なものとして、また、不断の問い直しに開かれたものとして」考えるべきであるという（村松 2013<sup>9)</sup> p.162）。そして、「思考重視型」という市民性教育の新たな類型を提起している。

「これまでの議論では、『参加重視型』のみならず『意思決定・判断重視型』においても、政治的实践に直結するような活動に重きが置かれてきた。これらの議論では、政治ないし公共性の存立基盤が、それ自体政治的であるか政治的な諸活動に直接につながるものの観点から考えられている。しかしながら、…（中略）…政治ないし公共性は政治的なものによってのみ支えられているのではなく、非政治的なもの、より正確には非政治的なものとの緊張関係も同様に、政治ないし公共性が存立するための不可欠の要件である…（中略）…。したがって、公共性を担う『市民』に必要とされる資質もまた、非政治的なものの観点からも考察する必要がある。私たちはここに、『参加重視型』とも『意思決定・判断重視型』とも異なる、『思考重視型』とも言うべき政治教育の可能性を考察するための理論的基盤を得たといえよう。

この観点からすれば、必ずしも具体的な『政治問題』を取りあげず、そうした問題に関して他者との間の何らかの合意や決定を導く能力をことさらに強調しない、新たな政治教育の可能性が見えてくる。そこでは、特定の問題や他者との関係から離れて、そもそも『～とは何か、それは私（たち）の生にとってどのような意味をもっているのか』と問う思考、すなわち意味の探求の過程それ自体が重視されることになろう。あるいは逆に、一見『政治問題』と関わらない文脈でなされる意味の探求—それはあらゆる学問的探究のうちに内在する—が、ある具体的な『政治問題』に新たな光をあてる契機となることも十分に考えられる。政治教育において思考を重視することは、参加や意思決定、判断を重視することと背反するものではない。」（pp.162-163）

但し、村松はここで新たな問題も提起している。「思考にきわめて大きな公共的意義があるとしても、思考が自己目的的で自己の『理性の欲求』によってしか生まれえない営みであるとしたら、また、それが『世界』からの退却を必要とするものであるとしたら、そもそも思考を教育することはできるのだろうか。」（村松 2013 p.163）

ここで今一度、subject matter という教材概念の必要性、そして諸表象からの抽象、〈具体性から抽象性へ〉という思考、いわば〈自動詞としての学び〉を考えることの必要性が認識されるであろう。教えられる内容（「教育内容」）の抽象性よりも、探究される真理の抽象性の方が前面に出る。

従来の一般的な教材概念は、〈教える—学ぶ〉〈教えられる内容を学びとる〉という教育的関係を前提とする教育学（特に教授学や教育方法学）の概念である。教えられる内容は必ず抽象性を有しており教材はそれとは反対に具体性を有しているが（古市 2014<sup>10)</sup>）、教材とは従来、考え方を限定し思考を方向づけることによって教えや学びを成立させている道具としての具体性を意味していた（長谷川 2014<sup>11)</sup>）。一方、本稿で扱った事例における教材、即ち小集団学習における教材、小集団学習における指す行為に媒介されて機能している教材は、単なる〈物とその物の意味〉であり、生徒にとって多様な具体性を有しうる物であった。教師は個々の挿絵の意味を当該授業の終盤で教育勅語の徳目と照合するつもりであったが、事例において生徒たちは既に複数の挿絵の意味を総合し俯瞰的・抽象的な意味を形成し始めていた（古市 2016）。思考（想像）の自由がある分、生徒たちは、教師も想定していなかったような〈そもそも論〉、根本的な前提の問い直し、即ち哲学を行っており、社会科教育の目的を構成している普遍的な諸概念を相対化しようとしていた。その意味で、本質学としての哲学（批判の徹底によって抽象的な真理を探究すること）の端緒がみられた。抽象的な内容を、学びとらせることにではなく探究させることに寄与する物として教材概念を

理解し直すことができる。ひいては、教師による他律（自律の他律）の域をもいったん超越する教材概念が考えられよう。

自律や自由という概念装置によって、社会科における市民性や民主主義の価値は、相対化されるだけではなく、むしろ確固たるものとして考えられるようになるのではないか。社会科の自己批判は、社会科における市民性や民主主義という概念の単なる相対化にとどまらず再構築に向かう（注<sup>10</sup>）。社会科では、市民性や民主主義を検討することも市民性の育成や民主主義の実現に寄与する形でしか行われてはならないという制約があると考えれば、確かに、市民性（という概念）や民主主義（という概念）そのものを根本的に相対化し批判する哲学的探究が困難であるともいえる。しかし、そもそも、市民性の育成や民主主義の実現のためにはそのような根本的な哲学的探究までが必要であるというように市民性概念自体や民主主義概念自体を内破的に変容させることもできる。いわば市民性や民主主義を認識論的にいれことして考えることができるということである。〈〈〈市民性や民主主義を哲学することに基づく市民性や民主主義〉を哲学することに基づく市民性や民主主義〉を……〉というように無限に重層的な入れこが考えられる。それは無限に続く自己批判・自己創出そのものとしての市民性や民主主義である。

本稿で扱った事例においてもみられるような哲学としての思考は、社会科学等の科学と対をなすというよりは、科学自体にも含まれている（注<sup>11</sup>）。そのため、社会科の内容をなすあらゆる学問に通底している（注<sup>12</sup>）。いかなる学問にも自己批判として含まれているような思考である。但し、まずは特に市民性教育の内容に関わっている。教えられる何かとしての、あるいは育てられる何かとしての〈市民性の諸契機〉に関わっている。市民性概念をまず相対化することによって市民性教育の内容や市民性教育そのものや社会科や「社会科教育学」を相対化するような思考である。あるいは、市民性や自立や主体や民主主義の既存の概念を相対化しても社会科は存立しうるか、存立しうるとすればどのようなか、という問題を我々に投げかけるような思考である。とはいえ、そのような思考自体が自立や市民性の体现であるともいえるのであり、少なくとも、本稿で扱った事例では、市民性そのものを内破し脱構築するような市民性が垣間見られた。

## おわりに

本稿では、教育勅語に関する小集団学習の事例に基づき、社会科における教材を社会科の自己批判の契機として考えるに至った。まずは社会科における教材を哲学的契機として考えること、社会科における学びに哲学を見出すことだけでも有益であろう。

学校のカリキュラムにおいて子ども自身に哲学を行わせることを意図した教師や哲学者の試みはあり、その一例である河野哲也らの試み（河野・森田・土屋・村瀬 2013<sup>12</sup>）は、次期学習指導要領のもとでは教育課程において科学（社会諸科学や歴史学）に比べ哲学がいつそう軽視されるのではないかという懸念に基づいている。しかし、文献を読んで先哲の思想を理解すること等は、哲学の方法の一種であるが哲学そのものではない。哲学は〈そもそも論〉であり、より根本的な前提を問う（問い直す）ことであり、より必要条件の少ない真理や概念を解明しようとする論考である。それは、抽象的な真理や概念の解明の自己目的化にもつながりうるが、端的にいえば批判や批判的思考の徹底そのものである（注<sup>13</sup>）。本稿で扱った事例では、社会科の小集団学習において、たとえば当該授業で哲学が主題となっていなくとも実際には、哲学に相当する思考、いわば隠れた哲学あるいは潜在的な哲学が生成している可能性が垣間見られた。哲学は、社会科の内容であるという意味で「社会科教育学」の対象であるともいえるが、社会科を内破する力を有しているという意味で「社会科教育学」を脱構築する力を有しているともいえる。

今回の論考を踏まえると、社会科の教材や授業は具体的にはどのようにデザインされることになるか。これについての考察は他日を期したい。教材が教材であるには、そして授業が授業であるには、教師による教えるという行為も明確に問題にされるべきであり、教えるという行為と本稿における教材概念との整合性が明示されねばならない。実践的研究の成果として新たな考察を行いたい。

## 注

1 e.g.「社会科の授業に限らず、学校での学習活動の多くは学級という集団のなかで行なわれている。この集団は、学習活動の展開を規制し枠づけるコンテクストであると同時に、もう一方で、学習対象としての社会の一つのミニアチャーでもある。むしろ後者については、扱われる教材によっても異なるが、一般的な傾向としては、とくに公民の内容に関わる場合、ディベート学習やグループ学習の場合などにその重要性が顕著になるといえる。」(藤田 1995<sup>13)</sup> p.223)

2 但し、コミュニケーションの教育や言語の教育のためには、マルチモーダルなコミュニケーションそのものに学びを見出すこと(e.g. Jewitt 2007<sup>14)</sup>)も重要である。たとえ普通教室で行われる授業であっても、黒板や机上にある注視対象に付与される意味だけが教えられるわけではなく、何かしらの行為の方法も、実践によって子どもが学ぶべきこととして想定されている。

3 一般的に学びは他動詞である。しかし、学ばれる内容が明確に認識されるのは当該の学びの前か後であり、当該の学びの最中ではない。学ばれる内容は〈学ばれるであろう内容〉あるいは〈学ばれた内容〉として明確に認識される。学びの最中に絶えず「今自分は……を学んでいる」と自覚していることはまれである。他動詞としての学びは、最中には自覚されにくい学びである。教師や研究者が自身の関心に拘らずに虚心坦懐に子どもの学びの生成過程を観察しようとしている場合も、当該の学びにおいて学ばれる内容を明確に認識しうるのは当該の学びの前か後であって、当該の学びの最中ではない。要するに、〈授業中に何が学ばれているか〉という問いによって認識された学びは授業の最中の学びそのものとはいえず、〈小集団学習中に何が学ばれているか〉という問いによって認識された学びは小集団学習の最中の学びそのものとはいえない。

とはいえ、学びを他動詞として認識しようとする場合も、他動詞としての学びの生成過程を問題にすることはできる。自動詞としての学びは、他動詞としての学びの生成過程であるともいえる。このことは、教科内容への関心と、実際の授業の詳細を理解することとを両立する上で重要である。

自動詞としての学びを重視すると、教材は、まずは物あるいは物の意味であるというところから考えられる。

4 「矛盾や対立を個人や組織の上下関係や損得関係に置き換えること、だれかが理不尽な自己犠牲を引き受けること、『上』に決定を一任すること、『玉虫色』の決着をすること、何も決めないまま状況の変化によって一致の空気が醸成してくるのを待つこと。あるいは、矛盾や対立が生じないように、自己主張を(『和』を乱す自分勝手や我がままとみなして)避けること、『上』の意向をあれこれ付度すること、周囲の『空気』や『流れ』に従うこと、裏取引や擦り合わせによって『癒着』『談合』すること、等々。これらはいずれも、国体のナショナリズムを身にまとった国民(の集合的無意識)が、近代以前の社会の慣習をモジュールや部品として適宜利用しながら編みだし、普及させた合意確保の技法だといえよう。さらにいえば、『上』が設けたルールや指令に、生の美学的実践であるかのごとく身を投げ打って付き従う姿勢や、贈与(ボランティアや残業)の強制を従順に受け入れる姿勢や、『しらす』天皇をモデルにしたかのように、(何もしないまま)人柄や曖昧模糊とした玉虫色の国体のコミュニケーションで組織を治めようとする姿勢もまた、教育勅語の精神の名残だということができよう。…(中略)…教育勅語における『忠

孝』の道徳は、すでにみたような形であらゆる階層の国民に広く浸透し、互いの自己犠牲に共感し合う『審美的な感傷の共同体』の中に育まれて、近現代日本人の『心の習慣』（トクヴィル／ペラーら）になっているとさえいえる。学校の『道徳の時間』は今なお、子どもたちが教師の意図を忖度し、周囲の『空気』を読んでそれに同調する時間になりがちだが、その背後にあるのもまた、教師の下で子どもたちが争いや対立を避けて『心を一つに』し、“仲よし共同体”を教室内に築きたいとする当の教師やそれを取り巻く人びとの意志であろう。」（松下 2013a pp.112-113）

5 田中（2010）<sup>15)</sup>によれば、イギリスにおける市民性教育では活動や行為が重視されるが、日本における市民性教育では、儒教的道徳等に基づく非論理的判断を相対化するために思考（批判的な思考）が重視されるという。また、日本の学校の狭小な普通教室では立ち歩きにも制約があるため活動や行為が軽視されざるをえないともいえる。しかし、これらのことに鑑みると、かえって、日本における市民性教育の実践において思考の生成過程に行為がどう関わっているのかという問いが生じる。いかなる思考も実際には身体や行為と共に生成しているからである。

6 明治期には、江戸時代の儒教や国学等に基づいた形で日本にも近代国家が確立されようとしていた（人民の実際の精神はどうあれ少なくとも政府の理念としては）。国学等に基づく国家神道が、キリスト教に代わる一神教として、儒教と共に教育勅語の徳目の基礎、日本における君主主権である天皇主権の基礎となった。

西洋の一神教のもとで、神という超越者の被造物である人間が、合理的に自然や社会を理解したり制御したりすることのできる理性をもった主体とみなされることにより、世界を意のままにする欲望が膨張し帝国主義に発展した。そして日本も近代化を経て帝国主義を実践した。

以上の認識に基づくと、宗教や政治体制や歴史への関心は、教育勅語を近代性や戦争に関する問題として考察するために必要であると考えられる。近代性は人文学や社会科学全般が共有する重要な主題であり、戦争は市民性の育成をねらいとした授業において議論の重要な主題となるため、いずれも社会科の内容の中核に関わっている。

7 より生徒にとって身近なところでいえば、いわゆる「ネット右翼」と称されるような、匿名空間における排他的言説も民主主義の前提に関わる問題であろう。但し、全体主義や愛国的な思想が必ずしも排他的な思想につながるわけではない。

8 教えるという行為は、何かを誰かに教える行為であり、教えられる何かと教える相手とを必要とする。即ち、2種類の目的語を必要とするという点で、概念上、教えることは育てることやコーチング等とは異なる。また、何かを教える相手は、概念上、その何かを学ぶ者（做う・習う者、学習する者）でもある。当該事例において生徒たちは特定の市民性のモデルを学びとっていたわけではないので、端的に言えば、市民性を学んでいたわけではないということになる。

9 例えば、自由に関する佐藤学の指摘は本質的である。「私という人間がこの世に存在していることに対して、私という人間は何も選択していないし何も関与していない。私が私であることには何の責任もとりにようがないのである。この『不条理』が人の自由の基礎であり、その自由を認識することを通して人は選択し自立し始める。この『選択』が『責任』を生み出してゆくが、その『責任』さえも、人の存在それ自体に対して『責任』のとりにようがない以上、誰も『責任』のとりにようがないのである。ここには、能力や財の所有を『自由』の根幹にしてきた近代社会を内破する論理が埋め込まれている。『天賦人權説』は資本主義の私的所有の観念が生み出した論理の転倒ではなかったか。そもそも『権利』は、個人の欲望の充足に帰結するものではない。…（中略）…人は生まれながら『無制限の自由』をもち『選択』という行為によって『責任』を生み出しているのであって、個人が『権利』を所有しているのではない。個人が負うのは、『選択』による『責任』を蓄積した『内発的義務』なのであって、この『内発的義務』を他者に投影したと



きに社会の側に『権利』が形成される… (中略) … (中略) …社会へと曖昧に解消してきた『責任』を個人の『内発的義務』として引き受けること、そして、個人が私的に所有してきた『権利』を社会において定位しなおすこと、この転換を達成することなしに、共生する社会は絵空事に終わってしまうだろう。」(佐藤 1999<sup>16)</sup> pp.515-516)

10 藤田英典は2種類の主体という概念を用いて次のように述べる。

「戦後日本の教育は、民主主義を大前提にしてきたから、その論理的帰結として、社会科の目的もその枠組みにかなうものとして、つまり民主主義の理念を実現すべきものとして、設定されている。民主主義は、〈すべての国民・市民には自分たちの社会の在り方と将来を決めるプロセスに参加する権利がある〉と考えるから、この場合、社会科の目的は、… (中略) …そのプロセスへの参加者として『必要な公民的資質の基礎を養う』ことにあるということになる。

こうした目的規定は、とくに政治的分野において価値基準の具体的内容のひとつになりうるものである。いいかえれば、この目的基準は民主主義的な価値基準と重なり合うものである。

しかし、もう一方で、それが価値基準である場合、たとえばエリート主義や国家主義など、他の価値基準と同様の具体性を備えたものになる。それに対して、目的基準として措定される場合、他の価値よりも優位に立つものとして扱われ、その優位性に見合う普遍性・一般性を期待されることになる。… (中略) …

… (中略) …社会の生成・展開・変化の〈主体〉であるということは、機能的にみれば、意識するかしないかにかかわらず、避けることのできない事実である。さらにいえば、民主主義を標榜する社会の特徴は、この存在論的な〈主体〉を自省的な主体へと格上げすることを目指すという点にある。

この点に、戦後教育が民主主義社会実現のための中核教科として社会科を設定した理由があり、そして、〈民主主義社会の実現に必要な資質の形成を目的とする〉という目的論的な目的規定が、存在論的な目的規定と重なり合う基盤があるといえる。」(藤田 1995 pp.215-217)

「〈自省的な市民〉に期待される資質としては、状況の変化や複雑化に対応しつつ社会過程に参加し、必要な自己調整を行なっていくことのできる、メタ認識能力や自己教育力の重要性が高まっている」(藤田 1995 pp.220-221)

「社会についての学習は、個々の学習者の社会に対する関わり方に対して、二重にリフレクシブ(再帰的かつ反省的)である。この二重のリフレクシビティ、すなわち、再帰性と反省性は、前述の存在論的な目的規定と目的論的な目的規定の区別に対応している。社会についての学習は、それがどのように行なわれようとも、存在論的には〈作り上げていく主体〉の形成に関与している。この存在論的側面が、ここでいう再帰性である。それに対して、民主主義であれエリート主義であれ、社会に対する特定の関与の仕方を自覚的に行なっていく主体の形成に関わる側面が、ここでいう反省性に対応している。」(藤田 1995 p.223)

「社会的な矛盾や対立に気づき、その構図や背景を理解しはじめることは、中学校段階における重要な学習課題であるといえる」(藤田 1995 p.225)

また、注記にて先に述べたように佐藤学も、自由概念そのものを問い直すことによって近代社会の内破の方途を探っている。

11 自由に科学すること自体の契機としての哲学を考えることができる。哲学は〈そもそも論〉であり、より根本的な前提を問うてゆくことだからである。批判は哲学そのものであるか哲学の単位であり、自明性を疑うことであり、相対化の一種である。また、いかなる相対化も批判の契機となりうるし批判につながりうるが、相対化は、相対化される何かを対象化することを必要としている。特に批判は、自明性を疑うことであるため、更に自己による認識や他者による認識や当該



社会の人々による一般的な認識を対象化すること、自己や他者や社会による認識を省察することをも必要としている。それは、藤田英典が社会についての学びが有するという「反省性」であり、即ち主体の（高度な）自立に必要とされるものである。よって、科学の自由のためにも、端的には哲学としての思考が必要であるといえる。

12 社会科の内容は端的には科学と哲学であるともいえる。図表と挿絵とは、どちらも小集団学習において机上に置かれて指される紙等の平面の教材として典型的であるが、科学と哲学とに対応しているともいえる。図表はそのまま根拠となる。根拠とは、論証の根拠、何かを論証するための根拠である。科学では、図表や根拠が特に実証（客観的事実の論証）の根拠として所定の形式を有している。つまり、特に科学において図表はそのまま、論理としての思考の契機をなす。一方、哲学は、〈そもそも論〉でありより根本的な前提を問うてゆくことであるが、端的に言えば批判や批判的思考全般であり、科学ほどに所定の形式を有しているわけではない。よって、本稿で扱った事例にみられるような、感性から始まる思考や感性が前面に出ている思考や、言いよどみを伴う思考や、錯綜した多様な文脈を孕んだ論理的とはいえない思考や、日常的な思考や素朴な思考も、哲学の契機としては考慮されねばならない。そのため、図表だけでなく、やはり本稿で扱った事例にもみられるような挿絵や写真等も、哲学的契機として考慮されねばならない。

13 河野らは、哲学を行為（哲学すること）として強調し、小集団による熟議を重視し、学問としての哲学ではなく市民性としての哲学を標榜しており、協同的な哲学の授業の実践例を示している（河野・森田・土屋・村瀬 2013）。「哲学的問題について議論する場合、本に書いてあるような知識の多寡は、決定的な重要性をもたない」ため、「知的な平等性」により「対話における知的な安全性」が高まって「より深い対話へと繋がる」ので、「通常行われている対話型教育に比べて教育的観点からいくつもの利点がある」という（pp.218-219）。

## 文献

- 1) 古市直樹, 小集団学習における指す行為の機能: 小集団の共同行為における教材の意味の生成, 臨床教科教育学会誌, 16 (1), 77-87 (2016)
- 2) 辻本雅史, 教育勅語, 廣松渉・子安宣邦・三島憲一・宮本久雄・佐々木力・野家啓一・末木文美士 編, 哲学思想事典, p. 335, 岩波書店, 東京 (1998)
- 3) 辻本雅史, 近世日本の教育思想と〈近代〉, 今井康雄 編, 教育思想史, pp. 207-225, 有斐閣, 東京 (2009)
- 4) 松下良平, 道德教育: ナショナルリズム/教育勅語がもたらす自己否定, 森田尚人・森田伸子 編著, 教育思想史で読む現代教育, pp. 95-116, 勁草書房, 東京 (2013a)
- 5) 佐藤学, 教育史像の脱構築へ: 『近代教育史』の批判的検討, 藤田英典・森田尚人・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学 編著, 教育学年報 (6), pp. 117-141, 世織書房, 横浜 (1997)
- 6) 小玉重夫, 「国家と教育」における「政治的なるもの」の位置価: 教育に政治を再導入するために, 教育哲学研究, (107), 42-48 (2013)
- 7) Biesta, G. 2011. *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- 8) 松下良平, 国民国家という磁場の中の日本の教育学: 教育学の四つのフェイズ, 教育哲学研究, (107), 36-41 (2013b)
- 9) 村松灯, 非政治的思考の政治教育論的含意: H. アレントの後期思考論に着目して, 教育哲学研究, (107), 153-171 (2013)
- 10) 古市直樹, 反省的实践としての「指さし」: 教師の授業研究の視座, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 54, 433-439 (2014)
- 11) 長谷川榮, 教材の構成, 日本教材学会 編, 教材事典: 教材研究の理論と実践, pp. 28-30, 東京堂出版, 東京 (2014)
- 12) 河野哲也・森田伸子・土屋陽介・村瀬智之, (研究状況報告) 子どもと哲学対話を: 初等中等教育における対話型哲学教育の実践とその意義, 教育哲学研究, (107), 214-220 (2013)
- 13) 藤田英典, 社会の認識・倫理の形成, 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 編著, (シリーズ学びと文化 4) 共生する社会, pp. 177-226, 東京大学出版会, 東京 (1995)
- 14) Jewitt, C. 2007. A multimodal perspective on textuality and contexts. *Pedagogy, culture and society*, 15(3), 275-289.
- 15) 田中伸, シティズンシップ教育実践の多様性とその原理: 学習環境を規定する市民性意識の解明を通して, 教育方法学研究, 36, 39-50 (2010)
- 16) 佐藤学, 共生する関わりへ: 近代の市民社会と教育を超えるもの, 佐藤学, 学びの快楽: ダイアログへ, pp. 513-517, 世織書房, 横浜 (1999)

平成30年 (2018) 10月11日受理

平成30年 (2018) 12月31日発行