

研究ノート

社会科内容の思惟空間論的考察

—市民性教育の理論的課題についての覚書—

A Spatial Consideration on Educational Contents of Social Studies:
A Note on Theoretical Issues of Citizenship Education

古市 直樹 (高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻)¹

FURUICHI Naoki¹

*1 Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences,
Professional Schools for Teacher Education*

ABSTRACT

The purpose of this paper is to clarify some theoretical issues of social studies curriculum by focusing on citizenship education, based on a spatial consideration on educational contents of social studies and teacher's reflection on the contents. Based on conceptual distinction between structure as object and structure of the world, learning as an intransitive verb is distinguished from learning as a transitive verb and then coaching contents are distinguished from teaching contents conceptually. By using these concepts, our social studies curriculum, particularly citizenship coaching based on learning as an intransitive verb, which is the moment of genesis of structure of the world, is examined in conceptual spaces.

はじめに

筆者はこれまでに、対象としての構造と世界の構造という2つの構造概念に基づいて、学びを他動詞としての学びと自動詞としての学びとに、また、教育内容を教えられる何かと育てられる何かとに概念的に区別することを提起してきた(古市 2015; 2018a)。そして、世界の構造の生成である自動詞としての学びに基づいて育てられるものについて、特に社会科の場合にはどういえるかを考え始めた(古市 2018b)。本稿においてもこの方向性を継承し、社会科において(教えられるものと共に)育てられるもの、育成されるものや、それに関する教師の省察についてより具体的に考察する。そして、そのような考察によって今後の筆者の社会科論における具体的な課題を明確化することを本論考の目的とする。

はじめに、教育内容、特に社会科の教育内容について、上述の諸概念による筆者のこれまでの考察に基づく理解を簡単に示しておく。理解の内容の例示として代表的な社会科論者の主張にも言及しておく。

まず、教育内容とは教えられる何かまたは育てられる何かである。教えられる何かは学ばれる何かであり、他動詞としての学びを必要としており、まずは対象としての構造を考えることによって分析されたり理解されたりする。一方、育てられる何かは育つ何かである。育ちは、他動詞としての学びであるとは限らないが自動詞としての普遍的な学びである。自動詞としての学びは認識や思惟や心の構造の生成であり、特に育ちは身体や精神の構造の生成である。自動詞としての学びは世界の構造の生成の一部であるともいえるが、育ちはとりわけ人間の構造の生成として考えられる。

社会科の教育内容はコミュニケーションや社会的関係性である。コミュニケーションや社会的関係性は、子どもたちの実際の社会構造生成という世界構造生成や人間構造生成の経験としても社会科の教育内容になりうる。池野範男は、次のように述べ、教室における実際のコミュニケーションや社会的関係性も社会科の教育内容に関するものであることを主張している。

「社会の知識は教室における学習者の学びに即する限り、命題ではなく、ことばの使用、言明であり、一人ひとりの言語使用として捉えることが必要であり、…(中略)…知識と認識は、学習者に言明とそれに対する社会的態度を同時に形成している」(池野 2017 p.71)

社会科についての叙述において、コミュニケーションや社会的関係性は「学習活動の展開を規制し枠づけるコンテクスト」であるとも「学習対象としての社会の一つのミニアチャー」であるともいわれる(藤田 1995 p.223)。ひいては、コミュニケーションや社会的関係性は次の2つの意味で社会科の教育内容になりうるといえよう。ま

ず、実際のコミュニケーションという経験として社会科における自動詞としての学びそのものになりうる。そして、知識として社会科における他動詞としての学びの対象になりうる。

また、社会科の教育内容は市民性でもある。筆者がこれまでに扱ってきた社会科授業の事例は特に中等教育のそれであるが、藤田英典によれば、中等教育における社会科教育の課題は、社会の現実に基づく共生社会の実現の具体的な方法を考えさせたり共生社会を実現する能力を育てたり共生社会を実現させたりすることである。

「ただたんに社会の矛盾や対立に気づけばいいというものではない。その構図や背景を理解すると同時に、それらの矛盾や対立を調整し、解決していくことは、重要な社会的課題である。したがって、そうした矛盾や対立を調整・解決していく能力や構えの形成は、社会についての学習の重要な課題であるといえるが、とくに高校段階での社会科の重要な課題である。

とくにこの課題は、現代の多文化社会・多価値社会といわれる状況のなかで、これまで以上に重要性が高まっているといえる。国家間や民族間の対立であれ、国内的な利害集団間の対立であれ、あるいは、社会の諸領域間の矛盾や文化的な嗜好の違いであれ、社会における諸々の矛盾や対立を、戦争や暴力によって強制的・一方的に解決するというのではなく、共生的・了解的に解決していくことが課題となっている。個人レベルでも社会レベルでも、そうした共生的・了解的な解決への構えと能力を育むことが、社会科の重要な課題となっている。

むしろ、こうした共生社会への志向と構えは、小学校段階からも育まれるものであるが、それは必ずしも自覚的なものではない。ユートピア的にそれを志向し実践するということはありえても、それを現実的・自覚的に理解し志向するということは、小学校段階では容易なことではない。諸々の矛盾や対立を理解したうえで、その調整と解決を図るという作業は、〈構造と矛盾への覚醒〉を経てはじめて可能となるものであろう。その意味で、〈共生社会への構えと実践力の形成〉という課題は、中学校から高校段階にかけて、とりわけ高校段階での中心的な学習課題であるといえよう。」(藤田 1995 p.226)

1 国民教育の限界を超えて 一個と普遍をどう認識するか

藤田も言及しているように、また、筆者も既に事例に基づいて論じているように(古市 2016; 2018b)、「国」や「国家」という概念は社会科の教育内容を考える上で不可欠である。「市民」の意味や市民性教育の目的を規定するものだからである。「公民的資質」としての市民性は、国家を前提とする市民性、国家と相互依存する市

民性である。

現在の世界において「国」や「国家」は概ね国民国家を意味する。国民国家とは、概念上は単一民族国家であるが、権力によって国民教育等を通じて創造されるものであり、ひいては虚構としての脆弱性を孕んでいる。国民国家という社会のあり方が孕んでいるこの脆弱性が、現代においていっそう露見しつつある。

松下良平は国民国家という概念を次のように批判している。まず、ヨーロッパにおいて国民国家が次々に成立した19世紀半ばから19世紀後半にかけて生じたマルクスやニーチェ等による「近代批判や権力批判の思想」や、その新たな展開として20世紀に生じた「ポスト構造主義・脱構築・ポストモダン等の諸思想」の「中心的なテーマは、国民国家がリベラル民主制下であっても抱えている不可視にして構造的な暴力の告発や暴露だといってよい。国民国家は、領土内の人びとを身分制から解放された自由で平等な個人＝国民として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傾向をもつ。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。こうして国民国家には、他者排除の暴力、同化や同一性の暴力、生存・自由の肯定や科学・真理と結びついた権力、自由な主体や自律した自己の権力性等が伴うことがあらわにされ、主体＝臣民論やポストコロニアリズム等の議論を呼び起こす。」（松下 2013 p.39 傍点・ルビ原著）

松下は近代国家を空間論的な問題としても認識している。

「近代国家では究極的な基体（subjectum＝主体）に支えられた中心－周縁図式が強化され、均質な時間や規格化された空間が広がり、「進歩」「発展」「成長」という名の数量面での拡張が国家や組織や個人のめざす目的となる。」（松下 2013 pp.39-40）

松下の考え方では、主体概念や主体－客体図式と主観概念や主観－客観図式とが区別されず存在論と認識論とが共に空間論であることが示唆されている。ここで、自立や市民性や民主主義についての議論と科学（例えば地理学や歴史学や社会諸科学）についての議論との区別が曖昧になると、ひいては、市民性教育と科学教育との区別、社会科における経験主義と系統主義との区別までもが曖昧になるかもしれない。

いずれにせよ、松下は国民国家の存続が教育の目的になることを批判する。

「教育における共同体の回復の主張が、家父長制の家族

共同体を模した天皇制国家のミニチュアのような学級協同体づくりに変質していく」（松下 2013 p.38）

そして、国民教育の限界を超えていかねばならないと主張する。

「国益にとらわれて動きの取れない国家にさほど期待できない時代には、国境を越え、あるいは地域に根差して活動する「市民」が主役になっていかざるをえない。そこでは、(リベラル民主制の超克＝民主主義の再建と相携えつつ) 正解のない未知の問題と向き合い、多様な人びとと連携・協同しながら困難を乗り越え、新たな文化を切りひらいていく能力や姿勢が従来にも増して必要になる。」（松下 2013 p.41）

しかし、国家という概念にとらわれてはならないということは、必ずしも個人を重視しなければならないということではない。個人という概念も、国家という概念と同様に相対化されうる。個人という概念は、身体を単位として心や命を数えることができるという前提を必要としているが、そのような前提を疑わないことは、鉄火井よりもしらす井の方が罪深いと断定することと同じぐらい素朴である。そもそも、心や命も身体も、数えられるとは限らない何かである。このことは政治哲学や法哲学において重要である。例えば、近代民主主義が前提としている平等な個人の存在を相対化する上でも重要であり、更に、ウェストファリア・システムに基づく国際政治・国際法における主権という概念を相対化し人口の差異やひいては経済規模の差異を考慮する上でも重要である。国際政治において個々の国家の主権が最大限に尊重されるということは、小さな国家も大きな国家も同等に尊重されるということであり、少数派も弱者にならずにすむということであり、多数決にとらわれない真正の民主主義であるともいえるが、いわゆる「一票の格差」という問題が残る。社会や集団の構成員の単位はどのように認識されることがのぞましいのか。

すくなくとも、国家か個人かという対立にとらわれない市民性教育、あるいは、国家か個人かという対立を批判的に検討する方法を教えたりそのような批判的検討の能力を育てたりするような市民性教育は必要であろう。日本において国家と個人との関係についての認識は国家と教育との関係についての認識にどのように影響してきたか。冷戦期のリベラリズムのもとで国家と教育との対立が前提され、教育の政治的中立性が非政治性として読みかえられてきた（小玉 2013; 森川・松浦 2013 p.55）。即ち、国家と個人との政治的対立が前提となって国家と教育との関係が政治性と非政治性との関係として考えられてきた。政治性と非政治性との関係自体が政治性に基づいているのであり、そこには政治の入れ子を見出せる。

社会や集団の構成員の単位をどのように認識すればよ

いかを考えることは、より一般的には、世界における個と普遍をどう認識すればよいかを考えることである。世界における個と普遍を空間論的に理解しようとするとはり入れ子が考えられる。個はその個に内在する者にとっては普遍であり、普遍はその普遍を外から認識する者にとっては個である。年齢の低い子どもにとって、例えば、親が有する性質や学級担任の教師が有する性質は、相対化されにくいものであり普遍性である。ある性質を普遍性として認識するか特殊性として認識するかは、その性質を有する物を個として他の物（他の個）と比較した際に性質の差異と同一性をどう認識するかによともいえるが、その前にまず、そもそも、当該の性質を有する物を個とみなすか否か、即ち相対化するか否かによともいえる。宇宙は個ではない。教育学における「特殊性が普遍性を僭称する」（小玉 2009 p.237）という状況も上記と同様に理解されるべきである。どの空間にいる者による認識をどの空間にいる者が「僭称」（身分を越えた称号を勝手に名乗ること）として認識しているのか、を考えなければならない。

2 民主主義の実現という問題

市民性教育が国民教育の域を出てもなお目的とするものは、いや、国民教育の域を出るからこそいっそう明確に目的として堅持しなければならないものは、民主主義の実現である。日本は民主主義社会であるという自明性を疑って、真正の民主主義のあり方を探究し追求するためには、民主主義そのものと、民主主義の実現のひとつの形式や方法にすぎない特定の既存社会のあり方を混同することや、後者の自己目的化を避けなければならない。例えば、宗教の多様性に着目して西欧近代的な民主主義のあり方を相対化することができる。また、資本主義社会に内在して生活している子どもたちは、民主主義か権威主義かという政治学的概念対と資本主義か社会主義かという経済学的概念対とを区別して民主主義と資本主義との混同を解消すると、資本主義社会を批判的に検討する外在的視座を形成し経済活動の自由のよしあしを問い直すであろう。

2-1 民主主義批判

社会科という日本の教科は戦後に民主主義の実現やそのための市民性の育成を目的として設けられた。民主主義の実現のためには、逆説的ではあるが、民主主義を批判する人々とも文脈を共有し合い学び合うことやひいては協同することも必要であり、また、そもそも自身も民主主義を批判的に考察することが必要である。学び合いや民主主義は、学び合いや民主主義のための特定の不変の規則や規範を共有することを必要とはしていない。そのような規則や規範を共有することができない者を、学

び合いや民主主義の実現の妨げになる者として排除するのではなくむしろ尊重し包摂していくことを必要としている。学び合いや民主主義の実現を妨げようような者こそが、学び合いのいっそうの促進や真正の民主主義の実現に寄与しうる。というより、そうであるような社会こそが真正の民主主義社会である。民主主義は、弱者や逸脱する者を絶えずケアし包摂し合意を修正したり形成し直したりしていくことである。

グローバルな社会においては、民主主義を批判するしばしば復古的な考え方が反欧米の思想として中東等において実際に支持されているという現状も認識しなければならない。また、地理歴史と分離された公民という教科の設立の経緯をみるまでもなく、現行の教科そのものを批判的に考察することも学問においては必要である。日本史の授業においても、日本の近代史における民本主義の概念でパターンリズムや官僚制や独裁を捉えることにより民主主義の価値を相対化することができる。例えば、民主主義に基づいて重視される協同や合意形成の価値を相対化できる。協同や合意形成が必ずしも最良の結果をもたらすとは限らない。そもそも、協同や合意形成の結果と個人の単独行為の結果との優劣を判断するための基準が定まらない場合もあり、その場合、個人が協同や合意形成に参加して行ったことと個人が単独で行ったこととの優劣を判断することもできない。独奏と合奏との優劣や、個人競技の優勝者と団体競技の優勝メンバーとの優劣を判断できないことに似ている。或る空間における上下や高さ、他の空間における上下や高さと比較することはできない。

あるいは、民主主義そのものの多様性を理解したり考察したりするためにも、民主主義の前提をなしている個人概念や市民性概念を問い直すことが不可欠である。個人として自立し個人として義務や責任と権利や自由とを有している市民の存在なしには、民主主義はありえないのであろうか。

例えば選挙という具体的な問題について社会科においても考えることができる。思想史を踏まえると、権利の対義語は義務であるが義務の対義語は権利とは限らない。義務の根源性に鑑み、選挙をまずは権利の問題としてではなく義務や規範の問題として考えること、権利としての学びにではなく義務や規範としての学びに関する問題として考えることは、子どもたちにとって、政治の時事を素朴な思いと関係づけて身近な我が事として検討することにもなりうる。政治不信による投票権の棄権や、それを見越して投票率の高い世代を偏重する立法・行政や、政治全体への不信が高まっている時に野党への投票も減少することを予想してあえて衆議院を解散し巨額の税金を用いて総選挙を実施する内閣等々。これらを問題にす

ることは、選挙や選挙についての学びを権利としてだけでなく義務や規範としても認識してみることで一体になっている。

また例えば、資本主義への対抗として社会主義という考え方が生まれ隆盛した結果、今日の民主主義には社会保障という社会主義の考え方も取り込まれているが、社会主義そのものは個人を単位としないので近代民主主義の前提と相容れない。近代民主主義は個人主義、個人の自由や個人の平等を前提としているからである。民主主義は権威主義と対をなし、個人主義は全体主義と対をなすが、権威主義と全体主義とは同じではない。社会主義は近代民主主義の前提と相容れないからこそ、近代民主主義の相対化のために、西洋的ではない考え方・近代的ではない考え方と同様に参照されるべきである。社会主義が一概に失敗に終わったわけでもない。今日の民主主義や資本主義に基づく政治にも社会主義的な契機が含まれていることや、それゆえ歴史を学んだり歴史を社会史や政治史や社会思想史や政治思想史として理解したりすることに意義があるということ子どもたちに主張するためにも、まず民主主義そのものの意味や前提を子どもたちに問い直すことは不可欠である。

平等の対義語は区別ではなく差別である。差別は単なる区別ではなく優劣をつけるような区別であり上下や高低に区別することである。いいかえると、単なる区別は必ずしも平等に反するわけではない。例えば、性差別をなくすためには、性区別をした上で男女平等を追求することが必要である。即ち、性差をあえて明確に認識すること (gender conscious) が問題の解決には必要である。性差を無視すること (gender blind) は、問題そのものを解消することにもなりうるが、問題を存在させたまま無視したり隠蔽したりすることにもなりうる。既存の男性性・女性性にとらわれない性認識の自由の必要性は、近年では性的マイノリティ等への配慮の必要性にも基づいて強調されるが、平等の実現を目的とするならば、平等になるべき何かと何かとが認識されなければならない。そして、妥当な区別に基づいて妥当な差をつけることが平等に寄与することもある。平等は本質的にはいわゆる「悪平等」を含意していない。「平等は人々の間の一切の差異の無視ではなく、「無関係」(irrelevant) な差異による差別の排除を要請する。」(井上・矢島 1998 p.1341) しかし、このように平等のための区別の必要性を考えることにより、近代・現代においては個人の存在が明確になる。権利の概念は、近代において法の概念に基づいて確立されたが、個人を単位とするものとして確立されたのであり、平等も近代において、〈どの個人にも権利があって権利の名のもとにどの個人の幸福も尊重されねばならない〉という規範に基づく概念として確立

あるいは再構成された。

近代民主主義では、自由や平等を考える上で、また、それらのための競争や統制のシステムを考える上で、個人や個人の自立を前提とする。実際、ひとりひとりが努力することは学校で最も重視される規範であろう。しかし、恋愛や家庭生活等をも含む無数の経験を通して、子どもたちも往々にして無力さやはかなさを感じる。日常における「どうにもならない」という思いの経験に基づいて社会の構造に社会的な興味をもつ子どももいるかもしれないし、「予め運命が決まっている」という考えに至る子どももいるであろう。

この「予め運命が決まっている」という考えは、祈りという行為を基礎づけている。祈りは神の存在を前提としており、ひいては、特定の宗教における信仰に基づく行為である。信仰は、「困った時の神頼み」をする者のように、個人の行為や個人としての自己の行為が神の力にも影響を与えうると思っていないことではない。いかなる運命をも神によって予め決められたこととして受け入れて肯定することが信仰である。それは、予定調和の概念や、受動を特徴とする日本における「八百万の神々」のようなアニミズムにも典型的にみられることであり、個人の自由や個人の責任を考えることとは対照的であり、更には共同体の幸福という概念とも相通ずるかもしれない。善行に運の良さが見合っていないと思っても、神の存在を疑うことにはならないし信仰をやめることにもならない。いかなることも神が決めたことであると思えば不公平を感じない。

感謝も努力と共に学校で重視される規範であり教育勅語の徳目にも表れている規範であるが、努力と感謝との関係を考えることにより努力の価値も感謝の価値も相対化される。否定されるということではなく多様に考えられるということである。どのような相対化がなされるべきかは学校ごとの子どもの性質によって異なるが、いずれにせよ、努力と感謝との関係を考えることによって幸福や宗教や自尊心や力についての哲学の契機が生じる。また、前述において宗教とは、キリスト教のこととは限らない。共同体として幸福を享受するという考えも、西洋や近代に独自のものではない。信仰があっても、当該文化や当該宗教における神や時間や歴史の概念しだいで、人間の力の強さも大いに認められる。神が運命を決定するという考えのもとでも、その決定のされ方をどう考えるかによって、例えば、運命を神とのコミュニケーションしだいで変えることはできると考えることにもなるからである。

日本古来の信仰を理解する上で、神道を扱うことは不可欠である。神道は天皇を神格化して権威づけて天皇への人々の自律的服従を促すために利用されたので、神道

を社会科で扱うことは民主主義や市民性という社会科の理念についての批判的検討に関わっている。また、神道は教育勅語とも密接に関わっている。教育勅語は、教育対象である子ども自身が批判的に教育学を行う上でも有意義な資料になり、その意味で、子どもたちの自立的・民主的な学びという社会科の授業において追求される学びを実現するための教材として利用される。つまり神道は、社会科や社会科の理念が自己批判的・自己超越的に自己実現することに寄与する主題である。確かに、教育勅語で行為の規範として示されている具体的な内容は神道そのものではない。しかし、宗教が道徳と相関しているということは確かである。倫理は善悪についての真理であり、真理は論理からなるので倫理は善悪についての論理であるが、道徳は真理や論理ではない。宗教は直接的にはまず倫理とはではなく道徳と相関している。また、宗教は伝えるべき特定の内容をもっているという点ではまさに教えである。道徳としての特定の認識の仕方や特定の行為の仕方を教えることは宗教である。

道徳は真理や論理ではないので否定されようがない。それゆえに、民主主義を遂行するために宗教が利用されることもある。例えば生命倫理に関する問題において宗教は重視される。高齢化と医学の発展により、安楽死や尊厳死といった希望する死に方についての合意の形成という問題が生じたが、希望する死に方についての合意を初めインフォームド・コンセントという問題は、民主主義に基づく問題であると共に宗教への依存のみられやすい問題である。個人の存在、個人の自由と責任、個人の権利の存在が前提となっているが、個人の意志が道徳等という理解しようのない何かによって形成されていると考えられることにより、即ち論理ではないため否定も批判もしようのない何かによって形成されていると考えられることにより、死に方等の決定が当該患者に完全に委ねられる。そのためもあってか、ある種の諦めにより、〈個人における不変の自己がもつ一貫した意志〉の存在を前提とすることにより、ある時に個人が表示した意思がいつまでも、その個人の意志を理解する際の根拠とされる。特に、熟考に基づいて表示されたと考えられる、記述によって物として残された意思がいつまでも有効とされる。当該患者自身も、道徳が論理ではない以上、自身の依拠している道徳を理解することやまして明確な根拠の認識に基づいて強く肯定することもできないため、自身の信仰する宗教の権威である宗教家に自身の死に方等の決定を委ねようとするか、すくなくとも相談する。また、医者や患者が死に方等の決定において宗教に依存することは、信仰ゆえの不安の表れや神への畏怖の表れでもあり、医者や患者という個人が神の力と同様・同等の力を有するかもしれないことやそう思ってしまうこと

についてもつ不安の表れでもある。

民主主義は、以上のように、精神史に基づいて批判し宗教とも関係づけることのできる主題となる。子どもたちにとって、民主主義を哲学する上で歴史を精神史として理解したり地理を精神文化の位相として理解したりすることも有益であろう。

2-2 自由と平等という問題に焦点を合わせて

民主主義と資本主義との関係も、思想史や精神史への関心に基づいて理解することができる。例えば、社会主義への関心を媒介として理解される。しかし、子どもたちにとっては、民主主義や資本主義についての理解における社会主義の位置づけは必ずしも分かりやすくはない。民主主義が独裁等の権威主義と対をなしていることや、それゆえに民主主義が自由と平等との両立であることは分かっても、そのことと社会主義とがどのように関係しているかは子どもたちにとっては分かりにくく、その分、資本主義についての理解も茫漠としている。

社会主義の対概念は経済思想においては資本主義であり、経済思想において社会主義が追求する平等は所得の平等である。資本主義が追求するのは経済的自由であり経済活動の自由であり、それはしばしば自由全般には反しうる。よって、独裁等の権威主義と資本主義とは両立しうるし、新自由主義は経済的自由主義かつ政治的反自由主義であるともいえる。広義の資本主義は社会自由主義や政治的自由主義に反しないが、狭義の資本主義は経済的自由主義のみを意味する。

社会主義の対概念は政治思想においては資本主義よりも自由主義であり、端的にいえば、社会主義は平等を、自由主義は自由を追求する。平等は本質的には「悪平等」を含意していない。しかし、社会主義の追求する平等が結果的に「悪平等」になることも多い。また、自由主義において自由とは個人の自由であるが、社会主義そのものは、個人を単位としないので近代民主主義の前提と相容れない。

中国において社会主義によって儒教が軽視されるようになり利己的な者が増えたといわれることは、社会主義が個人を単位としているということを示唆しているようにも思える。社会的関係を年功序列等のように上下関係として考えることが平等の重視や儒教の軽視によって少なくなるということは妥当であるが、利他的な道徳を重視することが平等の重視や儒教の軽視によって少なくなるということは必ずしも妥当ではないからである。利他的な道徳を重視することが儒教の軽視によって少なくなるということは妥当であるが、利他的な道徳を重視することが平等の重視によって少なくなるとは限らない。平等と利他的な道徳とが両立しうるというよりも、平等の重視と利他的か利己のかとは相関しないということであ

る。そして、利他的か利己的かが問題になるということ自体が、個人という単位や、社会主義によって重視される平等が個人の平等であることを示唆しているようにも思われる、ということである。しかし、あくまで思想史・精神史に鑑みないと、特に近代に着目しないと、そうはいえない。個人という単位がなくとも、利他的か利己的かは問題となりうるからである。社会主義が出現した頃に社会階層や社会階級が個人を単位とするピラミッド型の上下関係をなしていた、という歴史的事実を考慮しなければならない。そのような近代の歴史的事実を考慮して初めて、社会主義において平等とは結局は個人の平等であるということがいえるし、個人を単位とする社会のピラミッド構造では必ず上位の者よりも下位の者の方が多いので平等の重視によって利己的な者が増えると考えられる。

たとえ平等を求めるのは下位の者のみであるとしても、下位の者が上位の者よりも多ければ下位の者が世論において優勢になりうる。資本主義はピラミッド型の貧富や権力的支配の構造をなす。どこをみても必ず〈下位の者が上位の者よりも多い〉という構造をなす。それゆえに、平等を求める機運が高まり社会主義が支持されるようになった。特に近代民主主義のもとで個々人の意志が尊重されることによりそうだった。但し、世論もマスメディアを通じて権力や権威によって政治的に規定されたり形成されたりする。世論が格差の固定や拡大を容認したり積極的に望んだりしている場合、背景にあるそのような政治的構造にも着目しなければならない。また、不平等における上位の者こそが自身や社会にとっての平等の必要性を認識して社会構造の革新を支持することもあるので、権威主義的・上意下達的に平等が追求されることもありうる。平等が上意下達的に追求されたり、不平等が下意上達的に求められたりするという転倒がありうる。と共に、前述のように、下意上達そのものが上意によって形成されうるという入れ子がある。

自律の他律や強制された自由をどのように超越しうるかが、格差という現代社会や現代世界における重要な問題について子どもたち自身が議論する中でも問題にならなければならない。古市(2016)において検討された事例では子どもたちが自律の他律を超越して創造的に思考していたが、更に、子どもたち自身が自律と他律との関係を格差という現代社会の具体的なありようの中に見出して問題にしなければならない。

格差とは、不平等であること、不公平であることを意味する。よって、「悪平等」ではない格差、「悪平等」ではないという意味で人々にとって妥当であるような格差は、厳密にはありえない。このことは、格差が一般的にピラミッド型であることとも関係している。近代民主

主義のもとで個々人が認識され個々人の意志が尊重されることによりピラミッド型の格差としてこそ明確に格差が認識されるようになった。

資本主義においても帝国主義においても、また、官僚制や一般的な企業組織においても、いや、そもそもあらゆる統治・統制・管理・支配・行政等の構造において、一般的に格差はピラミッド型である。社会主義社会や、人工知能の発達した多くのロボットと人間とが共存する社会でない限りそうであろう。グローバル資本主義が帝国主義と称されるのも、ピラミッド型の格差という構造が資本主義と帝国主義とに共通しているからである。個人を単位とするからこそピラミッド型の格差が考えられ、実際には、ピラミッド型がより先鋭化したような格差もみられる。即ち、ピラミッドの頂点に位置する者が殆どの富や権力を所有しているという場合もある。資本主義ではまさに、ごく一部の富裕層が巨大な富や権力を専有したり専有した上で貸与したりする。

頂点に位置する者が殆どの富や権力を所有したりそれを貸与したりしているということは、例えば、子どもたちが学校や学級において日常的に経験している子ども間の権力関係、支配・従属の上下関係ともパラレルである。中位の者が下位の者に対して有する権力は、上位の者が中位の者や下位の者に対して有する権力に基づいている場合が多い。例えば「やらないとやられる」という恐怖や不安に基づいている場合も多い。しかし、「やらないとやられる」ということは、「下に対してやらないと自身が上からやられる」という、『ドラえもん』における「スネ夫」の思いのようなものだけを意味するのではない。上位の者も「下に対してやらないと自分が下からやられる」と思っている場合があるからである。権力者が自身の権力や地位を人民に脅かされることやそれを想像して不安を感じることは、人民主権、民主主義においては普通のことであろう。ここにも、ある種の転倒がある。

子どもたちは、人民主権から、例えば「いじめ」の問題を理解する上でも示唆を得ることができるであろう。

「いじめ」の原因を知る上で、加害者の隠そうとしている加害者自身の弱さや弱みに着目することになるかもしれない。それは加害者にとって、知られてしまうと次は自身がいじめられてしまうかもしれないというような弱みではない。加害者は単に「いじめられたくないからいじめている」のではない。というより、ある意味では既に虐げられている。近代学校が有する選抜や選別の機能に基づく顕在的・潜在的な「相対評価」によって、学業成績や部活動の成績等に関する劣等感によって苦しんでいる場合もある。

格差についての教育社会学的な議論は、社会科の授業において子どもたち自身の経験や社会認識に基づいて行

われる議論であろう。そして、教育対象である子ども自身による批判的な教育学の一環となる。

学力の分布はピラミッド型ではないので、ピラミッド型の経済格差はメリトクラシーと相容れない。資本主義は、民主主義による統制を欠く限り経済格差を固定し拡大するという意味においてだけでなく、そこで経済格差が学力格差に合わないという意味においても、実はメリトクラシーに反する。実際、「オーバーエデュケーション (overeducation)」が問題になっている。高い学力や学歴を有する者ほど第一次・第二次産業に従事しなくなるという傾向と、高校進学率がほぼ 100%で大学進学率が概ね 50%であり第一次・第二次産業人口よりも第三次産業人口の方が大きいという現在の日本の状況とからすると、学力や学歴の分布と産業構造とのずれよりも学力や学歴の分布とピラミッド型の経済格差とのずれの方が顕著になる。第三次産業に従事する大卒者の貧困の問題は、産業構造の問題であるよりも、学力や学歴の分布にピラミッド型の経済格差が対応していないことに関する問題である。更に、人工知能やエンハンスメントの発展した近未来の社会(斎藤 2018)を見据えるならば、そもそもメリトクラシーを前提しない社会構想も必要である。子どもたち自身が近未来を想像しながらのぞましい社会や経済や教育のあり方について議論することが重要である。

社会学的概念としての格差は固定的な不平等であり富や権力の固定的偏在である。それは、民主主義という全ての人の自由や平等を重視することに反する。確かに、自由が自立であるためには責任も必要となるし、強者と弱者との関係、上下関係は、例えば自立と依存との関係としては、そのまま幸・不幸の関係であるとは限らない。しかし、すくなくとも民主的ではない。

格差は差異であり、学びは差異を必要としている。能力の優劣や格差を多元的に多様に考えて学び合いや協同を追求することは、広がった格差を学びやケアのために利用することにもなりうる。教育において資本主義の結果を利用する民主主義的な取り組み、新自由主義の結果を利用する社会民主主義的な取り組みも考えられるということである。

他者に勝ちたいとか他者に負けたくないとかいう思いによって学びや育ちが促進されることがあるとすれば、それは、自身の能力とその他者の能力との間にあまり大差がないと思っている場合のみである。同じぐらいの能力を有する者ばかりを集めれば、ライバル関係が生じやすくなるので、競争が学びや育ちの促進に寄与するということになる。そのため、競争によって学びや育ちを促進しようとする者は、能力の程度ごとの集団が形成されるようなシステム、例えば、子どもを学力に応じた

学校や学級で学ばせるようなトラッキングのシステムを支持する。しかし、そこでは、垂直移動としての社会移動の可能性の重要性や必要性が無視されている。格差が拡大している今日の状況に鑑みても、競争は、垂直移動としての社会移動を促進しうるほどの力を有していないといえよう。垂直移動としての社会移動の可能性を高めるためには、協同や学び合いを重視することと共に、協同や学び合いのための集団を能力の程度にとらわれないで形成することが必要である。

競争は序列を伴うが、序列は競争を伴うとは限らないので、競争がなくなっても序列はなくならないかもしれない。しかし、学力の程度ごとに学校や学級という集団を形成することは、一斉授業に拘らなければ、また、協同や学び合いを重視するならば、もはや不必要でありむしろ廃止されるべきである。格差が学力格差として露見している学校や学級における全ての子どもの学びの保障を、特に、学びの促進にむしろ格差を利用したり垂直移動としての社会移動の可能性を高めたりするという形で行うためには、いわゆる習熟度別指導を、補習としての個別学習の指導にとどめなければならない。

子どもたちにとって、教師の教育方法をも批判的に検討する上記のような思考が、社会科の授業において可能であろうか。たとえ困難であっても、ひとりひとりの子どもが教育社会学を行うような社会科授業が、子ども自身による批判的な教育学の実践として、市民性の育成に寄与するであろう。学力の分布、学力の格差はピラミッド型ではないが、民主主義が多数決ではなく弱者の意志をも尊重することであるとすれば、ピラミッド型ではない格差も、いや、ピラミッド型ではない格差こそ民主主義のもとで問題になるであろう。例えば、マジョリティによるマイノリティの排除や軽視は、国民国家の成立やそのための国民教育においては必要なことであるが、民主主義やそのための市民性教育には反する。また、学力格差がピラミッド型でないことは、仮に単純に学力を市民としての賢さとみなすと、ポピュリズム批判そのものを批判する際の根拠にもなる。愚かな者も賢い者も民主主義によって平等に個人として認識されることにより愚かな者たちの多さのせい(下々の者たちのせい)で政治や政治的判断が悪化する、というような民主主義批判はできなくなる。集団内の各子どもの相対的な学力にかかわらず全ての子どもの市民性を育成することを社会科教育の目的としなければならない。

3 市民性教育における課題

3-1 社会における差異と同一性と多元的關係に着目する

村松灯によれば、後期のハンナ・アレントは「思考の

公共的意義」について、「思考を政治の原理に回収するのでも、政治を思考の原理に回収するのでもない仕方」で論じており、「そこで示唆されたのは、思考は非政治的であるがゆえに政治的意味を持つということであり、思考の公共的意義はまさにその非政治性にあるということである。思考は公共性と逆説的に連関しており、この点で政治的实践や判断とは異なる公共的次元をもつ。」(村松 2013 p.162) つまり、教師が市民性教育に固執しないこと、すくなくとも子どもたちには市民性に執着させないことが、かえって市民性の育成に寄与するということもあろう。ここでも、自動詞としての普遍的な学びが有する意義を一考しなければならない。

しかし、市民性や民主主義という概念を解消したり無視したりすればよいということにはならない。藤田英典は市民性の育ちとして存在論的主体から自省的主体への育ちを考えていたが(古市 2018b 註 10)、そこには、ガート・ピースタが「社会化」と「主体化」という2つの段階があるといえる。ピースタによれば、「社会化」は社会や政治の既存の構造に適応してこの構造の再生産に従うことであり、それよりも、「民主主義の実験」に内在的に関与して「主体化」することの方が市民性の育ちとして重要である(Biesta 2011 chap.7)。

ピースタによれば、イングランドでもスコットランドでも、従来の市民性教育政策においては個々人の責任や能力が強調されすぎており、協同的に国家をも動かすような大きな力を集団としてもつ必要性やそれを若者に認識させる必要性が軽視されてきた(Biesta 2011 p.31)。また、ヨーロッパにおいて市民性は活動的なものとして理解されているが、まだ十分に熟議や熟議に基づく協同の文化として形成されてはいないという(Biesta 2011 p.40)。このことは田中伸(2010)による日英比較の結果と重なる。また、活動的な学びを学び合いや協同として行わねばならないということは、「アクティブ・ラーニング」の方法についてもいえることである。社会科教育は、あらためて明確に市民性教育として認識されることによって、「アクティブ・ラーニング」との高い親和性を有することになる。家庭における「文化資本」ⁱの格差が「アクティブ・ラーニング」と「パフォーマンス評価」を通じて子どもの学力格差の拡大を助長するということがないよう、「アクティブ・ラーニング」は学び合いや協同として行われねばならない。

市民性教育は、人種や民族に関する問題であり移民の市民権に関する問題でもあり、成員資格と承認の問題を孕んでおり、差別や抑圧や不平等を助長する可能性をも胚胎しており、市民性教育の実践の中で、成員間の差異と同一性、排除と包摂に関する矛盾や対立が表面化してきた(上野 2013)。市民性教育や民主主義における「対

話や熟議の能力の差や公共的精神の不備に帰因する市民間での排除」をいかに克服することができるかが検討されねばならない(平井 2014 pp.135-136)。進歩主義教育者と新自由主義者との間で書簡形式による議論が行われているように(上野 2013 pp.144-145)、既存の同一性に固執せずに絶えず新たな差異を考慮して新たな同一性を認識し、当事者間の多様性を差異と同一性と多元的關係として微視的に理解しなければならない。

3-2 多元的空間の生成を検討する

現代の世界において、国家全体の民主主義は概ね議会制民主主義の形をとっている。国民教育もそのことを前提として行われる。但し、ここで議会制民主主義とは一般的には間接民主制のみを意味している。ICTが発展している今日では、人口がどうであれ直接民主制の実現可能性も高まりつつあるので、そもそも間接民主制の必要性を疑うことも含め民主主義のあり方を再検討することが必要である。

ここでも、ポピュリズムを問題にすることはできない。議会と政府とを区別しなければならない。日本において政府とは、狭義には、行政を司る内閣とそれに付属する行政機関(執行機関)のみを意味する。たとえポピュリズムに陥っても議会の存在はそもそも政府の存在とは異なり民意の反映としてのみ妥当である。

民主主義における行政と立法との間、政府と議会との間に上記のように機能上の差異があることを踏まえ、社会科ではまず立法や議会に参加するための市民性を育てなければならない。なおかつポピュリズムを恐れてはならない。集団内の相対的な学力にかかわらず全ての子どもが立法や議会に参加できるようになるような市民性育成が必要である。市民としての賢さや市民性の高さにかかわらず全ての子どもが立法や議会に参加できるようになるような市民性育成が必要である、といえ一見矛盾しているようにも思えるが、要するに、「相対評価」の観点ではなく「絶対評価」の観点があらためて必要になる。

確かに、感性を理性によって対象化したり統制したりすることは庶民による政治的判断においても重要であろう。特に日本では、それが戦争や平和に関する従来の授業実践に対する批判に基づいて主張される(e.g. 原口 2010 p.21)。しかし、そのような理性による統制はどのようにして可能になるのであろうか。古市(2016)において検討された小集団学習の事例では、むしろ感性に基づく理性の働きとして、市民性や民主主義自体の相対化につながりうる思考が垣間見られた。

整然と論理的に考えようとしていても、そのための場所や空間としての感性そのものが絶えず生成し変化し動いている。そのことは歩行に例えられるであろう。真っ

直ぐ歩いているつもりでいる子どもも、実は転車台の上で歩いているかもしれない。そもそも地球上で歩いている。自転や公転をしている丸い地球の上で歩いているということに、我々が日常の歩行において思いを馳せることはない。どんなに真っ直ぐ歩いているつもりであっても、宇宙から見ればその歩みの軌跡はいびつであり曲がりくねっている。そのような歩行者としての子どもに対して、教師はどのように行先を指し示すのか。どのように「指さし」(古市 2015)を行いうるのか。

教師が子どもをマクロな視野において認識しているとすれば、「急がば回れ」のような指示をすることもできるかもしれない。その方向に進むことが子ども自身には遠回りであるように思えたり目的地から遠ざかることであるように思えたりしても、教師は、その子どもが目的地に至るための最短の道を見定めて、確信に基づいて子どもをその方向へ進ませようとしているのかもしれない。例えば、身近な問題を理解するためにもあえて巨視的に歴史や地理を知って新たな世界を経験するよう子どもに促すであろう。しかし、教師と子どもが実は同一の地平に立っているとすれば、教師の指示を信頼することは難しくなるかもしれない。教師は、子どもが立っている面に自身も立って子どもと向き合いながら、なおかつ、その面が曲面であることや動いていることを考慮して、子どもの進むべき方向を指し示さなければならない。いずれにせよ、天地の双眼を考える上で向きという概念が重要になる。

理性は感性において生成しており感性は理性で対象化される。感性と理性との相互内属としての入れ子が生成している。そこで感性や理性が誰のものであるかは問題ではない。というより、相互内属によって、理性も感性も当事者間で必然的に共有されていることになる。当該の感性や当該の理性がどこにあるのか、誰の心にあるのかが多元的である。よって、教師による省察も多元的空間の生成として考えられねばならない。

おわりに

以上から、今後の筆者の社会科論における問題あるいは課題として以下のことが示される。

まず、社会科や社会科論で扱うべき認識論的問題として、社会や集団の構成員の単位という問題がある。それは、世界における個と普遍という空間論的問題の一種であるともいえる。社会科の教育内容はコミュニケーションや社会的関係性であると共に市民性であり、いずれにせよ、知識としても実際の経験としても、即ち〈他動詞としての学びの対象〉としても〈自動詞としての学びそのもの〉としても社会科の教育内容になりうるが、特に、国家や個人という概念を批判的に超越していく市民性で

なければならない。

社会科教育の目的に鑑みると、社会科の授業において真正の民主主義を探究することや実現することも重要であった。子どもたちは、日本は民主主義社会であるという自明性を宗教や政治や経済等に着眼してどのように疑って、真正の民主主義をどのように探究したり体現したりするのか。特に、民主主義を批判する他者とはどのように文脈を共有し合い学び合い協同しうるのか。学び合いや民主主義のための規則や規範を共有することができない者をどのように尊重し包摂しうるのか。また、民主主義は精神史に基づいて批判し宗教とも関係づけることのできる主題であり、子どもたちは、民主主義を批判的に探究する上でどのように歴史を精神史として理解したりどのように地理を精神文化の位相として理解したりするのか。民主主義と資本主義との関係は子どもたちにおいて精神史に基づいてどのように理解されるのか。

民主主義をめぐるのは、平等が上意下達的に追求されたり、不平等が下意上達的に求められたりするという転倒がありうると共に、下意上達そのものが上意によって形成されうるという入れ子がありうるのであった。自律の他律や強制された自由をどのように超越しうるかが、格差という現代社会における重要な問題について子どもたち自身が議論する中でどのように問題になるのか。どのように子どもたち自身が自律と他律との関係を格差という現代社会の具体的なありようの中に見出して問題にするのか。

ひとりひとりの子どもが教育社会学を行うような社会科授業は、教育対象であるひとりひとりの子ども自身による批判的な教育学の実践として市民性の育成に寄与すると考えられた。格差についての教育社会的な議論を初めとして、被教育者である子ども自身による批判的な教育学が、社会科の授業において、どのように子どもたち自身の経験や社会認識に基づいて行われるのか。どのように子どもたち自身が近未来を想像しながらのぞましい社会や経済や教育のあり方について議論することできるのか。更には、子どもたちにとって、教師の教育方法をも批判的に検討するような思考が社会科の授業において可能であろうか。

また、「対話や熟議の能力の差や公共の精神の不備に帰因する市民間での排除」をいかに克服することができるか。市民としての賢さや市民性の高さにかかわらず全ての子どもが議論に参加できることが民主主義である。どのようにして、子どもたちは既存の同一性に固執せず絶えず新たな差異を考慮して新たな同一性を認識し、当事者間の多様性を差異と同一性と多元的關係として徹視的に認識することができるか。

更に、教師の省察はどのような「指さし」としての教

育実践になっているのか。教師は、子どもが立っている面に自身も立って子どもと向き合いつつも、その面が曲面であることや動いていることを考慮した上で子どもの進行方向を指し示さなければならない。また、教師の省察は社会科の授業においてどのように感性と理性との相互内属という多元的空間の生成となっているのか。

上述の幾つかの問いに答えるという理論的課題として、あらためて具体的な社会科論の遂行を図りたい。

引用文献

Biesta, G. 2011. *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.

藤田英典 1995. 「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』東京大学出版会, pp. 177-226.

古市直樹 2015. 「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』第54巻, pp. 433-439.

古市直樹 2016. 「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』第16巻, 第1号, pp. 77-87.

古市直樹 2018a. 「ジョイント・アテンションと教材との関係」『高知大学教育研究論集』第23巻, pp. 49-55.

古市直樹 2018b. 「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」『高知大学学術研究報告』第67巻, pp. 75-90.

原口友輝 2010. 「「移行期の正義」論における教育の位置: 「歴史と私たち自身に向き合う (Facing History and Ourselves)」の活動の事例を中心に」『教育学研究』第77巻, 第1号, pp. 15-24.

平井悠介 2014. 「書評 上野正道著『民主主義への教育: 学びのシニズムを超えて』」『教育哲学研究』第109号, pp. 130-136.

池野範男 2017. 「「資質・能力」の育成と「教科の本質」: 社会」日本教育方法学会 編『学習指導要領の改訂に関する教育方法的検討: 「資質・能力」と「教科の本質」をめぐって』図書文化社, pp. 61-72.

井上達夫・矢島道彦 1998. 「平等」廣松渉・子安宣邦・三島憲一・宮本久雄・佐々木力・野矢啓一・末木文美士 編著『哲学・思想事典』岩波書店, pp. 1341-1342.

小玉重夫 2009. 「公共性: 異質な他者への開放性」田中智志・今井康雄 編著『キーワード 現代の教育学』東京大学出版会, pp. 229-239.

小玉重夫 2013. 「「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』第107号, pp. 42-48.

松下良平 2013. 「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』第107号, pp. 36-41.

森川直・松浦良充 2013. 「課題研究に関する総括的報告 (国家と教育)」『教育哲学研究』第107号, pp. 54-59.

村松灯 2013. 「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』第107号, pp. 153-171.

斎藤里美 2018. 「人工知能とエンハンスメントの時代における「学ぶ意味」と「学力」: 「人工知能と人間社会に関する懇談会」諸資料の批判的検討を通して」『教育學研究』第84巻, 第4号, pp. 410-420.

田中伸 2010. 「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』第36巻, pp. 39-50.

上野正道 2013. 『民主主義への教育: 学びのシニズムを超えて』東京大学出版会.

註

i ピエール・ブルデューによって提起された「文化資本」や「社会関係資本」という概念は、社会学的文脈やひいては社会科学的文脈全般において一般的に用いられるようになった。文化や社会的関係性も資本主義においては「資本」になりうるということ、「資本」のように機能しうるということが表現されている。「文化資本」や「社会関係資本」も、本来の意味での資本である「経済資本」と共に、そもそもメリトクラシーや選抜・選別のための評価を批判的に検討する社会学的な論考において用いられる概念である。そこではメリトクラシーが特に資本主義として考えられている。

但し、実際には資本主義とメリトクラシーとを区別することも必要である。本文において述べたように学力の分布はピラミッド型ではないためピラミッド型の経済格差はメリトクラシーと相容れないし、そもそも、資本主義は民主主義によって統制されるのでない限り経済格差を固定し拡大する。

