

論文

多元的空間としての省察

— 地理の授業の事例 —

Reflection as a Pluralistic Space:
A Case Study of a Geography Class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)¹FURUICHI Naoki¹*1 Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences,
Professional Schools for Teacher Education*

ABSTRACT

In the case of the geography class, natural objects were first recognized as objects of showing by the students, drawn to the common hand of the students, such as the Pacific Ocean side and Japan, and then supplemented and changed by the presentings of the teacher and other students. In addition, they were relativized by the relationship with new objects through pointing, and a fundamentally new perception was generated. A new concern arose from natural objects to spiritual culture, and eventually to national character. And through such changes, geography was integrated with world history on the subject of nation-states.

From the perspective of the Japanese people in Japan, the diversity of religions and spirituality on the continent and in the world was seen as a diversity of familiarity for the Japanese people. On the other hand, the world was perceived based on the self-evident modern Western perspective, and the moment of the Middle East and Islam was newly pointed out. It became clear to the students that the moment to transcend the frameworks of "East or West" and "Asia or Europe" was generated within such frameworks themselves.

Furthermore, beyond the themes of atmospheric movement ("wind"), ocean currents, Japan, Japan-Europe comparison, and nation-states, a variety of potential themes were becoming apparent, such as the contemporary issues of cyberspace, terrorism, and the relationship between maps and joint attention. In this paper, I discuss the content of social studies education based on what the teacher and students told me about these potential subjects in the interviews.

1 課題と目的

本稿では、教材や教育内容に関する自身の理論的検討（古市 2018; 2020a; 2020b; 2021a）で示された問題に基づいて課題と目的を設定して事例検討を行う。上記の理論的検討は教師の思考に関心を寄せつつ特に社会科教育の文脈に即して行われた。ここで「社会科」とは現行制度上のもののみではない。まず、高等学校の「地理歴史」「公民」を含んでおり、小学校の「生活」の中に見出されるものである。戦後に新設された「社会科」の教育内容を継承している学校教育課程全体である。但し、ひいては社会や社会的関係性や市民性に関する学校教育課程全体である。上記の理論的検討は戦後日本の教育行政史については無頓着である。

本稿における事例検討は、古市（2016a）と同様に JA を概念装置として行う実証的検討であり、それゆえに、発話内容と行為との関係や、他動詞としての学びと自動詞としての学びとの関係の分析である。しかし、前述の理論的検討で示された問題に鑑みると、本稿における事例検討では、前掲の古市（2016a）に比べれば、より教材や教育内容に着目しなければならない。そのため、あらためて発話内容や他動詞としての学びを重視すると共に、特に教師の思考に着目しなければならないので教師の授業中や授業前後の発話内容を重視する。

自動詞としての学びと他動詞としての学びとの関係の解明、子どもの学びと教師の学びや省察との関係の解明、教材と教育内容との関係の解明が、本稿における課題である。社会科の教育内容に関して生徒がどう学んだかについての、教えと学びとの埋め込み合いとしての実際の省察（古市 2015a; 2021a）を明らかにする。思惟空間における JA をも扱い、他動詞としての学びと自動詞としての学びという概念対から、対象としての構造と世界の構造という概念対（古市 2020a; 2020b; 2021a）を介して、ある種の入れ子が導出される。既出事例の続きを事例として扱うことにより、既出事例の文脈を考慮し既出事例の解釈と関連させて精緻な解釈を行いたい。JA の諸相を思惟空間にまで見出すことは共同注意に関する発展的・試論的考察であるともいえるが、JA についての基礎的論考において物的空間と心的空間の区別が必ずしもなされないこと（Tomasello 2014; 古市 2021b）に鑑みてのことであるともいえる。

本稿においても、授業場面の抽出は、JA への関心によって授業場面を抽出した古市（2016a）に倣って行われなければならない。但し、本稿で扱われる授業場面は、生徒の学びや学びの促進を象徴するような場面として授業後に教師が言及したものでなければならない。教師の省察は、社会科授業という文脈において、JA への関心に

よってどのように明らかになるであろうか。教えと学びとの埋め込み合いとしての省察が社会科において実際にはどのように行われていて、JA と教師の省察とが社会科においてどのように関係しているのか。他動詞としての学びや対象としての構造と共に自動詞としての学びや世界の構造も考慮し、他動詞としての学びと自動詞としての学びとの関係、対象としての構造と世界の構造との関係に着目して、上記の問いに答えたい。

本稿では以上を課題とし、特に地理の授業における教師の省察のありようを、JA に着目して、あるいは JA という概念装置によって具体的に明らかにすることを目的とする。同様の検討を他日に歴史の授業の事例についても行う。以下、前掲の理論的論考（古市 2018; 2020a; 2020b; 2021a）に沿って具体的な問いを列記していく。

JA を概念装置とする以上、前述の諸概念を JA と関係づけることによって課題を遂行しなければならない。例えば、JA は教材を介して教えや教えられる何かや他動詞としての学びにどのように関与しうるのか。教えられる何かを授業における物の意味ではなく授業中のコミュニケーションそのものや行為全般に見出す場合、教えられる何かに JA 自体が含まれているともいえるのであった（古市 2018）。また、JA と教育内容との関係、JA と他動詞としての学びや自動詞としての学びとの関係は社会科においてどうなっているのか。ここで教育内容とは社会科のそれであり、コミュニケーションや社会的関係性あるいは市民性である。いずれも、知識としても実際の経験としても社会科の教育内容になりうる。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。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。社会や団体の構成員の単位という問題を初めとして世界における個と普遍という問題は認識論的な空間論の問題であった。

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。生徒たちは、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目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、生徒たちは、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生徒たちにおいて精

神史に基づいてどのように理解されるのか。

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生徒たち自身が議論する中でどのように問題になるのか。どのように生徒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。

ひとりひとりの生徒が教育社会学を実践する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学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、どのように生徒たち自身の経験や社会認識に基づいて行われるのか。どのように生徒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できるのか。更には、生徒たちにとって、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的精神の不備に帰因する市民間での排除」(平井 2014 pp.135-136)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生徒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、生徒たちは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の多元的關係として徹視的に認識することができるか。コミュニケーションの最中に生徒がどのように同一性を自覚していくのかを検討するためには、特に話や会話の文脈の共有し合いという同一性を、生徒の自覚するものとして考えなければならない。コミュニケーションや共有や共同行為が、無数の〈誰かのそのつどの素朴な思い〉の重層的な関係性やその生成、例えば、〈或る時の誰か〉自身の思いとそれを認識している他の〈或る時の誰か〉の思いとの関係の生成として考えられる。教材というJAの対象物を介して生徒はどのように他の生徒の思考過程を認識して自身の前回の思考過程と比較するのか。

更に、教師の省察はどのような「指さし」(古市 2015a)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。そこにおいて協力という規範はどのように扱われているのか。

そして、地理は具体的な生成する空間のありようであり、歴史は具体的な時間のありよう、即ち具体的な空間生成のありようである。地理や歴史という社会科の教育内容は、空間論的には、生徒や教師にどのように扱われているといえるであろうか。社会の多様性や社会における何かの多様性を地理学的・歴史学的に具体的に扱う上で、多様性は、俯瞰的・臨在的、巨視的・徹視的に差異と同一性との多元的關係性としてどのように分析されるであろうか。また、歴史は時間感覚の考慮によって精神史としてどのように理解されるであろうか。

社会における差異と同一性との多元的關係性に着目したりその上で社会における時間感覚を重視して精神史としての歴史を考察したりすることは、対象としての構造と共に世界の構造を指定することによって精緻に行われるのであった。対象としての構造と世界の構造とに関する論考は、他動詞としての学びと自動詞としての学びとに関する論考から導き出されることでもあった。つまり、社会における差異と同一性や社会における時間感覚という論題を継承する地理学的・歴史学的考察は、他動詞としての学びと自動詞としての学びとに関する論考に組み合わせられる。そして、他動詞としての学びと自動詞としての学びは、教師の反省的实践としての「指さし」を構成しているのであった。地理や歴史における「指さし」が教室空間にどのように内在しており、また、そのような思惟空間としての教室空間がJAという概念装置によりどのように分析されるのか。

社会科における地理や歴史についての学びの基礎には、科学と市民性との関係、科学教育と市民性教育との関係そのものをも対象にするような哲学がある。社会科や近代教育における自明性を生徒たちが疑うこともある。既存の「レリヴァンス」概念や「レリヴァンス」の必要性、市民性概念や民主主義概念、有用性概念や近代的な教育概念や近代教育を批判的に検討するようなそもそも論が、社会科の授業においてどのように生じうるのか。

根本的な前提を問うてゆくことは自由な科学を可能にする。科学の自由は、科学自体に内在している哲学に基づいている。地理学や歴史学そのものは、地理学や歴史学における権威づけられた既存の成果を学習することにとどまらない。ましてや、市民性育成のための地理学習や歴史学習という社会科の形式にとらわれることもない。市民性育成にとらわれない地理学や歴史学そのものの実践にはどのような公共的価値が内在していて、それがどのように市民性育成に寄与しうるのか。社会科では経験と総合が重要であるからこそ、教師のすべきことは、生徒の自動詞としての学びを促進すること、特に、幾つか

の学びを関連させて創造的に自動詞としての学びを生成させることにまで及ぶ。教師の思考を生徒の思考が超越することまでもが教師のねらいになると共に、「協同的創造性の過程」(Vass 2007; 古市 2021a)の検討が重要になる。

いずれにせよ、教師は社会科において地理や歴史を扱う中でどのような省察を行っていて、それが教育学的にどのような意味を有しているのか。教師の語りには教師特有の創造性がある。教師による比喩的な表現は、対象としての構造と世界の構造とが互いに異なる次元にあることや、そのような差異が生成する「場所」としての同一性といった理解しがたい何かを明らかにする。教師による比喩的な表現や認識は教育学においてどのような意味を有しているのか。「意味変換の仕組み」として、「変種化した教育学」の構想につながるのか(皇 2009; 古市 2021a)。重層的な超越性を有する教師の省察が、〈理論と実践〉等といった教育学における既存の構造をどのように超越しつつ変化させるのか。以上のような問いに、社会科の授業という文脈において、JAに着目して答えなければならない。

2 方法

本稿で扱う事例は、古市(2015b)が扱った原発問題に関する小集団学習の事例の後に同じ授業の中でみられた場面である。また、事例の分析方法については、授業におけるJAに着目した直近の実証的検討である古市

(2016a)におけるそれに倣う。以下、事例の登場人物名、学校名、学級名は仮名である。

Z校という公立中学校で普段の授業場面の観察と記録を行った(2008年10月～2012年1月、週1回か2回、各日3コマか4コマ)。第2学年の年度半ば、即ち中学3年間の半ばの社会科の授業においてみられた場面を事例として扱う(2011年11月18日2年1組)。当該授業において、生徒たちは4人ずつで小集団学習を行った後に机を元の向きに戻して学級全体での会話に移行した。そして、チェルノブイリの現状についての穴埋め問題の答え合わせが一问一答で行われ、教師が模範解答を「正面黒板」に書いていった。そこでは、小集団学習直後の学級全体での会話の場面ということもあり、小集団における生徒たちの至近距離での共同行為と教師が主導する学級全体の共同行為とが同時に生起しており、しかもその両者が相互に関係していた。本稿で扱う事例はそのような状況において新たに生じた場面である。

一連の授業では、中学校社会科地理的分野における産業と資源という主題において、自然環境、エネルギー、食料、都市、居住、生活圏、人口分布、地図、地形や気

候や土壌や海洋や陸水に関して、現代世界全体を展望するグローバルな視野に基づいて総合的に学ぶことが想定されていた。授業を担当した川上先生(教職経験20年以上)によると、特に当該授業の課題は、2011年3月の福島県における原発事故の影響を、1986年のチェルノブイリ原発事故の影響と比較して考察することであった。当該授業の課題は生徒たちにとっても身近でセンシティブであり、また、地図という具体的な教材へのJAを媒介とした協同的探究、地理学的・地政学的な協同的探究を促しやすいものである。

川上先生は、一連の授業において、温帯気候を東岸気候と西岸気候との差異に着目して教えることをも意図していた。温帯は、温暖湿潤気候、温暖冬季少雨気候、西岸海洋性気候、地中海性気候に分かれる。大陸の東側で多い東岸気候が温暖湿潤気候や温暖冬季少雨気候であり、大陸の西側で多い西岸気候が西岸海洋性気候や地中海性気候である。降水量は、温暖湿潤気候や温暖冬季少雨気候では多く、それに比べると、西岸海洋性気候や地中海性気候では少ない。

温暖湿潤気候や温暖冬季少雨気候ではモンスーン(季節風)の影響を受け、夏は南の海からの湿った風によって特に降水量が増えるが、冬は大陸からの乾いた風によって降水量が減る。但し、特に温暖湿潤気候では冬もあまり降水量が減らない。実際、温暖湿潤気候は、日本等、冬でも海からの湿った風を受けやすい地域によくある気候である。但し、日本の中でも特に太平洋側は、インド等のような気候、即ち冬に降水量が減る温暖冬季少雨気候に近いともいえるので、温暖湿潤気候の地域の中でも温暖湿潤気候の地域と温暖冬季少雨気候の地域とがあるという入れ子構造またはフラクタル構造を見出せる。

一方、西岸海洋性気候や地中海性気候は偏西風の影響を受けて成立している。周知の通り、暖流の上の空気が偏西風によって運ばれてくるので緯度の高さのわりに温暖である。但し、温暖湿潤気候や温暖冬季少雨気候において夏にみられるような南の海からの湿った風はあまりないので、降水量はさほど多くない。この傾向は、特に地中海性気候、即ち西岸海洋性気候ほどには暖流と偏西風からの影響も受けない気候において顕著である。地中海性気候では、夏の降水量が特に少なく、それに比べればまだ冬に降水量が多い。

観察日には、事例における各当事者自身の思いを知るために聴き取りも行った。個別に実施し、特に生徒に対しては授業直後の休み時間中に立ち話で速やかに実施し、当該授業において思っていたことを話してもらい、聴き取った内容を筆記した。

次節では、聴き取りにおいて教師や各生徒が話したことも踏まえ、発話内容と行為を関連させ、授業場面にお

ける各当事者の思考の関係を分析する。授業における JA についての古市 (2016a) の枠組みによって抽出される場面は、教師による「正面黒板」を用いた課題の説明の合間における学級全体での会話の場面である。その中でも特に生徒の学びや学びの促進を象徴するような場面として授業後に教師が言及した場面が当該授業内で 1 つあったため、その場面を事例として分析する。その場面は筆者がこれまでに授業中の JA に関する実証的検討で扱った事例に比べると発話中心の事例であり教師の発話量も多い。事例の映像やその静止画が十分に鮮明でないため、特定される行為は少ない。

古市 (2016a) の方法に倣って事例を記述し分析する。例えば、示す、注視するという行為を認識する方法は古市 (2016a) と同様である。示すという行為としては、示す相手・示す者・示される物という三者の位置関係をもとに *presenting*, *showing*, *pointing* が概念化される。*presenting* は相手の手元で示すという行為であり、*showing* は自身の手元で指すという行為であり、*pointing* は指すという行為、即ち特定の物を相手に注視させるためにそれに他の物あるいは他の物の先を向けることである。「手元」は立ち歩きせずに手の届きうる範囲とする。教師の場合は更に「正面黒板」の面全体も含む。示す側の上記の範囲と示す相手側の上記の範囲とが重複した場合所に関しては、示される物が誰の手に持たれているかや、どの机、即ち「誰の机」の上にあるかにより、その場所が誰の手元であるかを判断する。「見る」は顔が何かに向き続けることとする。顔の向きがそうなるという直前の動きもその一部である。

カメラから遠い位置にいる者については、発話する様子が映像と音声で確認された者だけを扱うことにする。教師 (川上)、(事例中で教師が、または教師に話しかけた生徒とそのすぐ傍の発話する様子の確認された生徒) (山本・楠田、磯貝、藤野、金久)、(カメラの近くにおり机上を観察された小集団の生徒) (高島・中村・夏目・縣) という 3 つの類型を設けた。今回の事例でも、登場する人物が多くて人物間の関係が複雑になるので、事例の分析においては、読者の理解の一助となるよう人物名を太字にする。特に、教師の思考や認識を重視している本研究の趣旨に鑑みて教師の名には波線を付す。3 類型各々の該当者の発話内容と JA を構成する行為とを表 1 として記載した。発話内容は横書き、行為は縦書きで表記された。

上述の第二類型に該当する各生徒の発話内容や身体や机上のありようは網羅的には記録されていないので、特定可能な範囲で記した。発話内容には発話の開始頃に番号を付した。表の縦が上から下へという向きで映像における時間の進行を表す。任意の 2 点間の距離が表す時間

の長さは不均質である。番号の位置は開始時点を表している。番号の位置の上下関係が映像における時間的前後関係を表す。同じ高さである場合は概ね同時であったということである。発話内容については、個々の発話にかかった時間を無視して記したが、1 つの「…」で約 1 秒の間を表示し、発話中に 3 秒以上その発話者の沈黙があった場合に番号を変えて発話内容を区分した。また、事例全体の経過時間も表記した。今回も、各行為がいつ始まりいつ終わったかについては厳密な特定が難しかったため、発話の番号のある高さにのみ秒数を付した。磯貝の 601 (一問一答の終了の直後に生じた発話のひとつ) の開始時点からの経過時間として記した。行為は前述の概念や類型によって認識されたが、事例そのものである表 1 の中では、それらの行為をまずは事例に即して具体的な概念によって記述した。

図 1 は教室における物の位置関係の略図である。カメラの視角を 2 本の点線によって表した。

3 結果と考察

3-1 事例

今回扱う事例は授業終了直前の場面であり、教材の具体性よりも教育内容の抽象性が重視されているためか、黒板または机上にある教材や教材のどこかを指したり連鎖的に注視したり手で何かを示したりすることが殆どない。それゆえ、注視が持続することや多くの生徒の注視が一挙に集中することも少ない。顔の向き等によって結果的に成立する示す行為はあるが、各当事者の位置が予め認識されているので、発話の度に発話者の方を他者が注視するというものもない。注視の有無は主に発話内容に規定されている。

今回扱う事例では、チェルノブイリ原発事故問題を契機とするソ連・東欧諸国の領域問題や国境問題から自然物のグローバルさへと、あるいは、落葉広葉樹の木々の文化からグリム童話を経てドイツへと関心事が変化している。そして、そのような変化を通して国民国家という主題のもとに地理が歴史と統合されているともいえる。また、「風」(大気の動き)や海流、日本、日欧比較、国民国家、その先の現代的問題(脳空間、テロリズム)、そして地図と JA との関係といった様々な主題が潜在している。

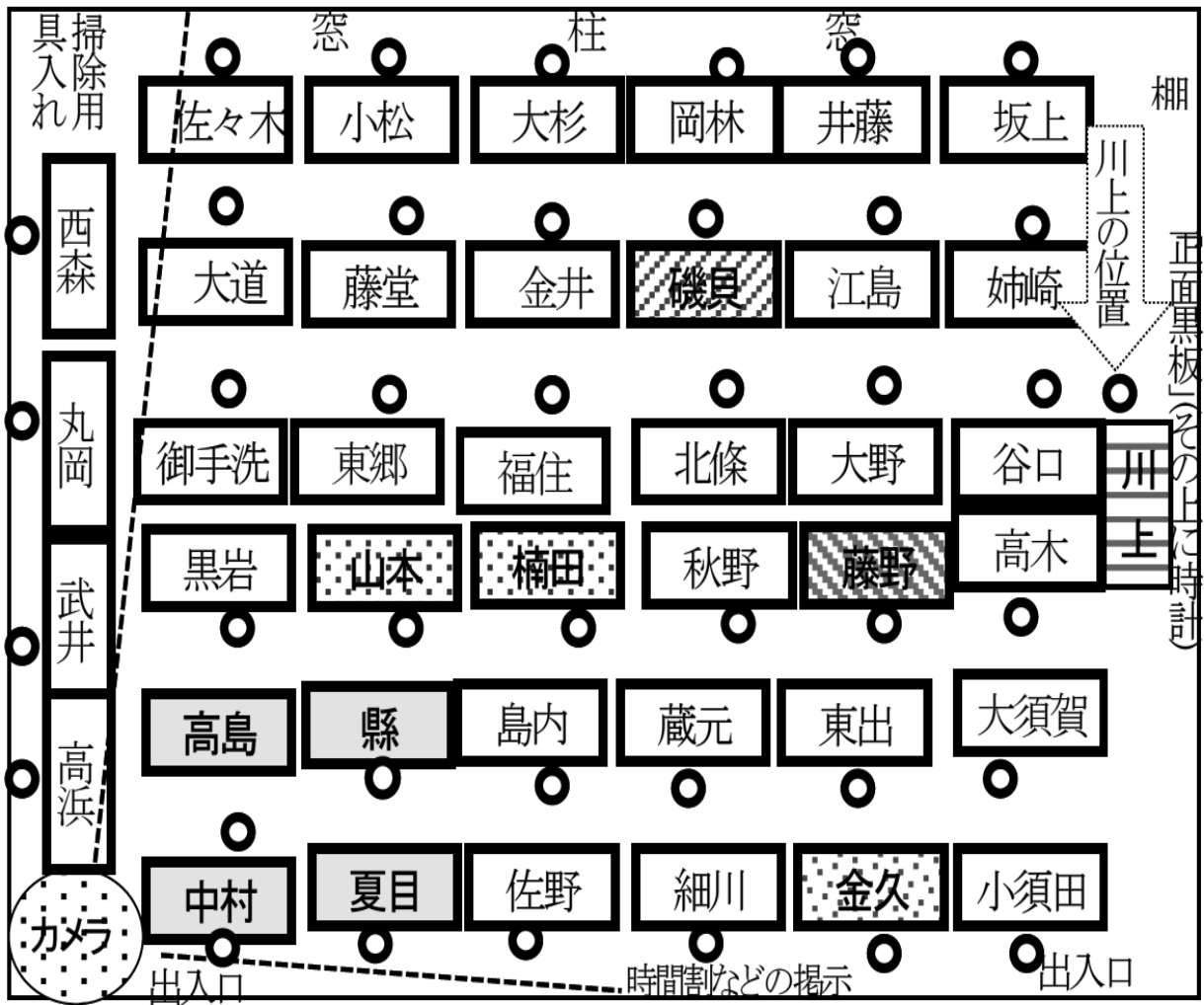


図1 教室内の物の位置関係

表 1 地理の授業の事例における JA

秒数	高島	中村	夏目	縣	山本、楠田	磯貝	藤野	金久	川上 (教師)
0000						601「でも福島って他の国にあんまり書かないよね、風は西から東に吹くしさ」			001「はい、全部埋まったかな」
0007		①藤野を注視する							①磯貝を注視する
0013									②藤野を注視する
0016	②山本や楠田の方を注視する				501 山本「無責任だよな」 502 楠田「どここの責任？大陸の北の方ってよく分からん」				③山本や楠田の方を注視する
0020							702「国境とかもう関係ないでしょ」		④藤野を注視する
0023						602「でも歴ね」			④藤野を注視する
0026		②磯貝を注視する				603「っていうか山脈があるから大丈夫じゃね？こっちは」			⑤磯貝を注視する
0033						604「雪も少ないし」			
0036									002「日本海側も日本だよ」
0039						605「人あんまり住んでないじゃん」			
0042									003「昔は日本海側の方が住んでたんだよ」
0045	④川上を注視する								
0047								801「え？じゃあ今はなんですか」	
0051								802「暖かいから？」	004「何でだと思おう？」

	高島	中村	夏目	縣	山本、楠田	磯貝	藤野	金久	川上 (教師)
0053							703「気温は関係なくない？ 緯度は変わらんし」		
0058	101「あ、だから雪がさあ、湿った風で」								
0103							704「雪があつた方が水に困らんよね。湿った風って海から来るんだし」		
0110					606「江戸時代からじゃない？ 江戸に人がたくさんきて」				
0114									005「東京だけの話じゃないよ、太平洋側全体の話」
0121		201「ヨーロッパの話はどうなった？」							
0125	102「チェルプリって雪降るの？」								
0129					401「都会じゃないから大丈夫だつて」				
0133					503 山本「そんなに簡単に切り捨てられるのか？ 人口分布だけの問題じゃないと思う」				
0138	103「ヨーロッパってあんまり雪も雨も降らないよね。西側だから？」								
0143									006「何の西側？」

	高島	中村	夏目	縣	山本 楠田	磯貝	藤野	金久	川上 (教師)
01:45	104「だからその、あれ」								
01:48									007「大陸の西側？」
01:50	105「そう」								
01:52						807「じゃあなんで東京は大陸の東側なのに雨少ないの？」			
01:58									008「大陸の東側って？」
02:01					504 楠田「東側と いうか、海を挟んで右、東」				
02:04					505 山本「うん、日本海があるよね」				
02:07							705「逆にさあ、ヨーロッパでも日本みたいなのとあると思うよ、けっこう。森とか」		
02:13									009「日本にもヨーロッパにも森はあるよね」
02:17			301「うん、だから国ごとの違いって大きさに言いすぎだと思う」						
02:22									010「ヨーロッパの森ってどんなの？童話の世界？」
02:27							706「赤ずきんちゃんとか？」		

視⑥川上を注

視⑦川上を注

視⑧山本と楠田が磯貝を注視する

視⑦川上を注

視⑧楠田や山本の方を注視する

視⑨磯貝を注視する

視⑩川上を注視する

視⑪楠田や山本の方を注視する

視⑫藤野を注視する

視⑬夏目を注視する

視⑭夏目を注視する

視⑮川上を注視する

視⑯藤野を注視する

	高島	中村	夏目	縣	山本、楠田	磯貝	藤野	金久	川上 (教師)
02:29									011「そう そう」
02:30			302「えー どうだろ う。日本 にも森の 話って」						
02:35									
02:39			303「えっ と。あ、 桃太郎 は川か」						012「例え ば？」
02:43									013「浦島 太郎は 海だし」
02:47					506 楠田 「日本人 ってやっ ぱり水が 好きなん だよ」				
02:50					507 山本 「好きっ ていう か、嫌い でもなん でしょ。 利用して るんだ よ」				
02:55			304「日本 人ってじ めじめし てるの？ あ、いじ めもそ う？」						
03:00									
03:09					508 楠田 「宮崎駿 じゃん、 こだまだ っけ？」				014「でも 精神文化 には影 響してる と思う よ。水っ ていうか 降水量。 あと温 度。地形 も日本の 位置も」
03:12					509 山本 「物の 怪？」				
03:13					510 楠田 「あれキ モイ、た たり神」				

②夏目を注視する

⑦楠田や山本の方を注視する

③夏目を注視する

④楠田や山本の方を注視する

②川上を注視する

⑨楠田が夏目を注視する

③楠田や山本の方を注視する

①楠田や山本の方を注視する

④川上を注視する

⑩楠田が川上を注視する

	高島	中村	夏目	縣	山本 楠田	磯貝	藤野	金久	川上 (教師)
03:17		202「でも海はヨーロッパにもあるんですよ。ドナウ川とかライン川とか。物質はどうせ循環するんだし、国の違いを気にしすぎ」							
03:27									015「皆はインターネットとかデジタルの世代だから、あれなのかな、国とかは」
03:33			305「でもヨーロッパへ行ってみたい」	視⑤川上を注する					
03:36				402「俺はずっと日本にいたい。何でもかんでももつながりすぎ。色々しんどい。戦争とかテロとか。なんで英語しゃべれないといけないの？」					
03:45		203「英語は単純だから便利なんでしょ」							
03:48	106「イギリスとかアメリカが強いからでしょ。やっぱり国ごとに力の差があるから」				511 楠田「アナログ人間だから日本語の方が色々表現できるから好き。場所に関係あるのかな？」				

⑤川上を注視する

⑤中村を注視する

⑤夏目を注視する

⑦縣を注視する

⑧中村、高島、楠田、山本の方を注視する

⑧縣を注視する

⑧縣を注視する

⑧縣を注視する

⑪楠田が縣を注視する

⑫縣を注視する

⑩縣を注視する

	高島	中村	夏目	縣	山本, 楠田	磯貝	藤野	金久	川上 (教師)
0355		204「やっぱり国なのか。ロシアの方が大きいけど」			512 山本 「アナログ人間てなんやねん」				
0359	107「ロシアも中には色々あるんじゃない？」								
0402		205「大陸の北側とかよく分からん」							
0406							707「キリスト教の国か仏教の国か」		
0410					513 楠田 「仏教？」			803「二重国籍の人いるよ」	
0412					514 山本 「こっち側って仏教だけじゃないよね。イスラム教もある」				
0416					515 楠田 「イスラム教ってどっち？」				
0418								804「国じゃないよね」	
0422									016「イスラム、出てきたね。新しいのが。国かもしれないよ。どんな国かは色々あるけど。ヨーロッパみたいなのではないけど」
0432								805「発展途上国？」	
0434									017「うん。まあそれも西洋から見ただよね」

⑦ 手元の地図を注視する

⑨ 中村を注視する

⑬ 中村や高島の方を注視する

⑪ 藤野を注視する

⑲ 藤野を注視する

⑫ 楠田が藤野を注視する

⑳ 楠田や山本の方を注視する

⑫ 楠田や山本の方を注視する

⑬ 楠田が金久を注視する

⑭ 山本と楠田が川上を注視する

⑬ 川上を注視する

⑩ 川上を注視する

⑦ 川上を注視する

⑮ 山本と楠田が金久を注視する

⑯ 山本と楠田が川上を注視する

㉑ 金久を注視する

	高島	中村	夏目	縣	山本、楠田	磯貝	藤野	金久	川上 (教師)
04:39					516 山本 「イスラ ム教って どっちな んだろ？ 新しい定 義が必 要。国 の」				
04:46					517 楠田 「地図で いうとど こ？中東 って？」				
04:50					518 山本 「テロは 世界中で 起きるん だからあ ちこちに いるんじ ゃない？ 地図じゃ わかん ない」				
04:55					519 楠田 「日本に もいる の？」				
04:58									018「偏見 が入って るかもし れない ね。そも そもテロ って何 さ？」
05:06			306「ルー ルのな い戦争 みたい な？」						
05:10	108「どこ が中心と か、もう ないんだ ろうね。 世界で」								
05:14		206「国で も」							
05:16	109「とい うか国が 曖昧」								
05:18				403「近く にいても 関わらな きやい い。違い がはつき りあった 方がい い」					

⑪ 山本や楠田の方を注視する

⑧ 山本や楠田の方を注視する

⑪ 楠田が手元を注視する

⑩ 山本が楠田の手元を注視する

⑨ 楠田が山本を注視する

⑫ 川上を注視する

⑨ 川上を注視する

⑫ 山本と楠田が川上を注視する

⑫ 山本や楠田の方を注視する

⑭ 山本や楠田の方を注視する

⑬ 夏目や高島や中村や縣の方を注視する

	高島	中村	夏目	縣	山本、楠田	磯貝	藤野	金久	川上 (教師)
0523	110「まあ、よくみたら間に山脈とかあるしね。平面では分かりづらいけど」								
0528				404「あんまり関わり合わない方がいいんじゃないかな。そつちの方が安全だし平和」					
0536									019「関わり合わないという関わり合い。そのための了解とか意思疎通とか合意も必要じゃない？」
0544								806「じゃないとどうせケンカになるもんね」	
0549			307「戦争というかテロだ。ルールがないんだから」						
0556			308「テロはケンカよりもいじめ？意思疎通しないで一方的にやるから」						
0602					520 楠田 「逆ぎれ」				
0603					521 山本 「進いじめ」				
0605					522 楠田 「下克上みたいなの？」				
0609									020「下が上をいじめる」

⑬ 手元の地図を注視する

② 川上を注視する

④ 金久を注視する

⑤ 真白を注視する

⑥ 楠田や山本の方を注視する

⑦ 楠田が川上を注視する

	高島	中村	夏目	縣	山本 楠田	磯貝	藤野	金久	川上 (教師)
0614					523 楠田 「それっ ていじめ なの？」				
0618					524 山本 「むしろ 権力に対 抗してる んだから 民主的				
授業終了のチャイム									

「でも福島って他の国にあんまり害ないよね、風は西から東に吹くしさ」(601) という磯貝を注視しながら藤野は「西から東だからチェルノブイリっていうか中国から来るじゃん色々」と言う(701, [藤野①])。山本はその藤野を注視しながら「無責任だよ」と言い(501, [山本①])、それを受けて山本の隣の楠田が「どこの責任？大陸の北の方ってよく分からん」と言う(502)。その山本や楠田の方を注視しながら藤野が「国境とかもう関係ないでしょ」と言うが(702, [藤野②])、藤野に予め関心を向けていた磯貝は([磯貝①])、言いよどみながら「でも屋根」「ていうか山脈があるから大丈夫じゃね？こっちは」「雪も少ないし」と言い(602, 603, 604)、藤野だけでなく高島や中村や金久や楠田からも注視される([藤野③][高島③][中村②][楠田②][金久⑤])。その磯貝に対して、教師である川上は「日本海側も日本だよ」とたしなめるが(002, [川上⑤])、磯貝は「人、あんまり住んでないじゃん」と言い返す(605, [磯貝②])。ここまで生徒たちは同じ日本人として日本中心的な認識の showing をしており特に磯貝は太平洋側中心的な showing をしているが、川上は磯貝の605や[磯貝②]を受けて磯貝に対して([川上⑤])、あるいは磯貝や藤野や山本や楠田を初めとする全生徒に対して([川上①][川上②][川上③][川上④]) 磯貝を指し示すようにして(pointing)、新たな観点を提供するように「昔は日本海側の方が住んでたんだよ」という(003)。思惟空間における新たな「日本海側」の presenting でもある。発話者を順に注視して全体の会話を追っていた金久([金久①][金久②][金久③][金久④][金久⑤])がそれに対して「え、じゃあ今はなんで」と反応する(801, [金久⑥])。その金久に川上は「何でだと思っ？」と言って自ら考えることを促す(004, [川上⑥])。金久はその川上を注視したまますぐに「暖かいから？」と疑問形で答えるが(802, [金久⑥])、その金久に対して、やはり川上の「昔は日本海側の方が住んでたんだよ」に関心を向け「何でだと思っ？」を聴いていた藤野が([藤野④])「気温は関係なくない？緯度は変わらんし」と反応し(703, [藤野⑤])、金久や川上からも注視される([金久⑦][川上⑦])。発話者をそのつど注視して会話を追っていた高島([高島

①][高島②][高島③][高島④])は、その藤野を注視しながら「あ、だから雪がさあ、湿った風で」と言う(101, [高島⑤])。先行する場面でも高島は既に「あ！間に山があるんだから風が吹くと」と言っていた(古市 2015b 表1の109)。藤野は高島を注視しながら「雪があった方が水に困らんよね。湿った風って海から来るんだし」と言い(704, [藤野⑥])再び金久や川上から注視されるが([金久⑧][川上⑨])、磯貝は、現在の日本における人口の偏りの原因を問うていた川上(004)を再び注視して「江戸時代からじゃない？江戸に人がたくさんきて」と言い(606, [磯貝③])、藤野からも注視される([藤野⑦])。その磯貝に対して川上は「東京だけの話じゃないよ、太平洋側全体の話」と応答して自身の問いを正しく理解してもらおうとする(005, [川上⑩])。生徒を金久、藤野、高島、藤野という順に注視しその各生徒の発話内容を踏まえて磯貝の発話内容にそのように応答している([川上⑥][川上⑦][川上⑧][川上⑨][川上⑩])。ここで、ヨーロッパへの関心をもち続けていた中村が([中村①])、川上を注視しながら「ヨーロッパの話はどうなった？」と言って学級全体の関心を再びヨーロッパへ向けさせようとし(201, [中村③])、山本や磯貝や藤野や金久や川上から注視される([山本④][磯貝④][藤野⑧][金久⑨][川上⑩])。注視によって川上を指し示すと共に思惟空間においてヨーロッパを指し示すという二重の pointing である。中村は予め「でも屋根」「ていうか山脈があるから大丈夫じゃね？こっちは」「雪も少ないし」というように日本における太平洋側の人々の利害を偏重する磯貝(602, 603, 604)にも関心を向けていた([中村②])。中村は、磯貝のそのような発話以降の学級の会話から、ヨーロッパのことがなおざりにされていると感じたのか、今一度ヨーロッパへの関心を喚起しようとして201のように言った。それを受けて近くの高島が「チェルノブイリって雪降るの？」と問い(102)、中村もその高島を注視する([中村④])。縣は、先行する場面の「ねえチェルノブイリって、どうせ畑か草原でしょ？福島は東京に近い」(古市 2015b 表1の102)と同様に、「都会じゃないから大丈夫だって」(401)と言って人口集中地域を優先する考

え方を表明するが、山本が「そんなに簡単に切り捨てられるのか？人口分布だけの問題じゃないと思う」と言って中村や高島の問いに対する縣の態度をたしなめる(503, [山本④][山本⑤][山本⑥])。その後、高島が「ヨーロッパってあんまり雪も雨も降らないよね。西側だから？」と言うと(103), 川上はその高島を注視しながら「何の西側？」と言って「西側」の意味を確認しようとする(006, [川上⑫])。そして、川上は高島の103に先行する他の生徒の発話内容(201, 102, 401, 503)を聴いていたこともあって([川上⑪][川上⑫][川上⑬][川上⑭]), 「だから、その、あれ」とうまく答えられずにいる高島(104, [高島⑥])を助けるように「大陸の西側？」と答えを提案し(007, [川上⑬]), 高島もそれに同意する(105, [高島⑦])。そこで、磯貝は予めヨーロッパの降水量に関する発話に関心を向けていたこともあって([磯貝④][磯貝⑤][磯貝⑥])「じゃあなんで東京は大陸の東側なのに雨少ないの？」と疑問を呈し(607), 川上から「大陸の東側って？」と尋ねられて川上を注視するが(008, [川上⑯][磯貝⑦]), 磯貝を注視していた楠田が代わりに「東側というか、海を挟んで右, 東」と答え(504, [楠田⑧]), 続いて、やはり磯貝を注視していた隣の山本が「うん, 日本海があるよね」と補足し(505, [山本⑧]), 磯貝もその楠田や山本の方を注視する([磯貝⑧])。楠田や山本にとって[磯貝⑦]は、川上を指し示すと共に思惟空間において川上の008を指し示すという、二重のpointingとして機能したともいえる。楠田や山本は、予め、磯貝や磯貝の太平洋側偏重の態度に関心を向けており([楠田②][山本③]), 高島の103も聴いていた([楠田⑦][山本⑦])。更に、やはり予め磯貝を注視していた藤野が「逆にさあ、ヨーロッパでも日本みたいなどこあると思うよ、けっこう。森とか」と言って思惟空間におけるヨーロッパのpointingによりヨーロッパの側におけるヨーロッパと日本との同一性を指摘しようとする(705, [藤野⑨])。大陸と日本との間の海の存在, 日本海の存在に着目する楠田や山本の発話内容を聴いていた川上は([川上⑰]), 「日本にもヨーロッパにも森はあるよね」と言って同一性に関する藤野の発話内容を補う(009, [川上⑱])。すると、黙っていた夏目がその川上を注視し「うん, だから国ごとの違いって大きさに言いすぎだと思う」と言い(301, [夏目①]), 藤野もその夏目を一瞥する([藤野⑩])。先行する場面の「ヨーロッパの川, 日本の海。で風と山。で魚」(古市 2015b 表1の113)に表れているように、夏目は古市(2015b)の事例で生物濃縮に関する気づきを得る上で水と大気の循環のイメージに基づき地図上の位置や距離の意味あるいは重要性を相対化していた。よって、ここでもやはり世界全体の同一性を強調している。しかし、この後、世界における差異や多様性にいかに着

目することになるか。川上は、夏目に関心を向けつつも([川上⑱])藤野の705を受けて全体に対して「ヨーロッパの森ってどんなの？童話の世界？」と問う(010)。藤野が「赤ずきんちゃんとか？」と反応すると(706, [藤野⑪]), 川上は「そうそう」(011)と言って「赤ずきんちゃん」を「童話の世界」の例として肯定する([川上⑲])。世界全体の同一性を強調していた夏目は「えーどうだろう。日本にも森の話って」と言うが(302), 日本における「森の話」を例示するよう川上から求められても(012, [川上⑲])「えっと, あ, 桃太郎は川か」としか言えず(303, [夏目②]), 妥当な例が思いつかない。夏目に対して川上は「浦島太郎は海だし」とも言い(013, [川上⑲]), 日本に存在するいわゆる昔話の多くが「森の話」でないことを示唆する。夏目と川上との会話を受けて楠田が「日本人ってやっぱり水が好きなんだよ」と言う(506, [楠田⑨]), 隣の山本はそれを補うように「好きっていうか, 嫌いでもなじんでるんでしょ。利用してるんだよ」と言う(507)。楠田や山本の方を注視していた夏目は([夏目③]), 水と日本人との関係への関心から、「日本人ってじめじめしてるの？あ, いじめもそう？」というように日本人の精神に関する着想を得て川上に確認しようとする(304, [夏目④])。即ち夏目が世界における差異や多様性に着目しつつある。予め楠田の506や山本の507を聴いていた川上も([川上⑲]), その夏目の考えを支持し「でも精神文化には影響してると思うよ。水っていうか降水量。あと温度。地形も日本の位置も」と補足する(014, [川上⑳])。すると、その川上を注視していた楠田が「宮崎駿じゃん, こだまだっけ？」と言う(508, [楠田⑩])。隣の山本が具体的な作品を思い起こして「物の怪？」と言う(509), 楠田は「あれキモイ, たたり神」と返す(510)。川上も楠田と山本とのその会話を注視する([川上⑳])。中村は川上を注視しながらあらためてヨーロッパに関心を寄せて「でも海はヨーロッパにもあるんでしょ。ドナウ川とかライン川とか。物質はどうせ循環するんだし, 国の違いを気にしすぎ」と言い思惟空間におけるヨーロッパのshowingをする(202, [中村⑤])。先行する場面でも中村は既に「でもヨーロッパは川で奥まで細か〜く繋がってるんだよ！ドナウとか, ほれほれ」と言っていた(古市 2015b 表1の105)。川上は、中村が国の違いをあまり気にしなくてよいと言っていることもあって、「皆はインターネットとかデジタルの世代だから, あれなのかな, 国とかは」と言う(015, [川上㉑])。実在空間を超越する電脳空間を思惟空間において指し示すというpointingである。それに対して、夏目は「でもヨーロッパ行ってみよう」と言って国や地域への関心を表し(305, [夏目⑤])川上からも注視されるが([川上㉑]), 縣は、日本人の性向に予め関心を向けており([縣①]), 「俺は

ずっと日本にいたい。何でもかんでもつながりすぎ。色々しんどい。戦争とかテロとか。なんで英語しゃべれないといけないの？」と言い(402), 高島や中村や夏目や楠田や藤野や金久や川上に注視される([高島⑧][中村⑥][夏目⑥][楠田⑩][藤野⑫][金久⑩][川上⑳])。日本人が日本人に日本という共通の手元にある何かをあらためて示すという思惟空間における showing である。その縣の疑問に対して中村は「英語は単純だから便利なんでしょ」と答えるが(203, [中村⑥]), その直後に楠田は、縣に半ば同調して「アナログ人間だから日本語の方が色々表現できるから好き。場所に関係あるのかな？」と言う(511, [楠田⑩])。隣の山本に「アナログ人間ってなんやねん」と突っ込まれるが(512), 縣による日本人の共通の手元にある何かの showing を同じ日本人として補ったともいえる。また、縣の隣、中村の前にいる高島は、縣の疑問に対して中村の答えを訂正するかのようにならな中村の203の直後に「イギリスとかアメリカが強いからでしょ。やっぱり国ごとに力の差ってあるから」と答える(106, [高島⑧])。中村がそれを受けて自身の手元の地図を注視しながら「やっぱり国なのか。ロシアの方が大きいけど」と言う(204, [中村⑦]), 高島は中村に「ロシアも中は色々あるんじゃない？」と答えるが(107, [高島⑨]), 中村は、自身の手元の地図を注視したまま更に「大陸の北側とかよく分からん」と言い返す(205, [中村⑦])。高島が中村に結果的に presenting をしたとも、中村が高島に結果的に showing をしたともいえる。その中村や高島の方を振り向いて注視していた藤野が([藤野⑬]), 夏目と同様、世界における差異や多様性に着目するようになったのか、「キリスト教の国か仏教の国か」と言う(707)。それに対して金久は「二重国籍の人もいるよ」と言うが(803, [金久⑪]), 楠田は藤野の言表した二項対立を素直に前提として「仏教？」と答える(513, [楠田⑫])。しかし隣の山本は「こっち側って仏教だけじゃないよね、イスラム教もある」と反応する(514)。「こっち側」を意味づけ直そうとする showing である。楠田は「イスラム教」を前述の「キリスト教の国」と「仏教の国」のいずれとみなせばよいか分からず「イスラム教ってどっち？」と言うが(515), 金久は、楠田や山本の方を注視しつつ、イスラム教は「国じゃないよね」と反応し(804, [金久⑫]), 楠田もその金久を注視する([楠田⑬])。楠田や山本の方を注視していた川上は、これまでの会話に基づいて新たに生じた概念や論点を明確にしようとして([川上⑳][川上㉑][川上㉒][川上㉓])「イスラム、出てきたね、新しいのが。国かもしれないよ。どんな国かは色々あるけど。ヨーロッパみたいなのではないけど」と言う(016, [川上⑳])。直前に「国」への関心により藤野や楠田や山本の発話内容に反応していた金久(803, 804, [金久⑪][金

久⑫])が、上記の川上の発話や発話内容にもすぐに反応して「発展途上国？」と言うが(805, [金久⑬]), 川上は「うん、まあそれも西洋から見た言い方だよ」と応答する(017, [川上㉑])。金久に金久が思惟空間において西洋の側にいることやそれゆえに金久の「発展途上国？」が思惟空間における金久による showing であることを自覚させようとする。すると、それに対して山本も、「国」への関心を明確に共有して「イスラム教ってどっちなんだろう？新しい定義が必要。国の」と言う(516, [山本⑭][山本⑮][山本⑯])。隣の楠田は、「イスラム」から「中東」を連想して、手元(おそらく地図)を注視しながら「地図でいうとどこ？中東って？」と言うが(517, [楠田⑰]), 山本は、その楠田の手元を注視しながら「テロは世界中で起きるんだからあちこちにいるんじゃない？地図じゃわかんない」と答える(518, [山本⑱])。楠田が結果的に山本に showing をしたことになるが山本の思考に大きな影響を及ぼしてはいない。楠田は驚いたように山本をあらためて注視して「日本にもいるの？」と反応する(519, [楠田⑱])。これも、日本人が日本人に日本という共通の手元にある何かをあらためて示すという思惟空間における showing である。山本と楠田との上記のやりとりを、金久に次いで夏目や高島も注視したが([金久⑭][夏目⑧][高島⑩]), 最も長く注視していたのは川上であった([川上⑳])。山本と楠田の会話を見ていた川上は、倫理的な危うさを感じて「偏見が入ってるかもしれないね」と戒めた上で、縣や山本の言っていた「テロ」について、「そもそもテロって何さ？」と言って前提を問いただす(018, [川上㉑][川上㉒])。「テロ」や「イスラム」に関する発話内容を予め聴いていた夏目([夏目⑥][夏目⑦][夏目⑧])が「ルールのない戦争みたいな？」と答え(306, [夏目⑨]), 近くの高島も、予め川上や山本や楠田に関心を向けていたこともあって([高島⑩][高島⑪][高島⑫]), 夏目に続いて「どこが中心とか、もうないんだろうね。世界で」と言う(108)。近くの中村が「国でも」と言う(206), 高島は「というか国が曖昧」と返す(109)。縣は、現代において世界が脱中心的であることや「国が曖昧」であることを、やはり社会的関係の強制として否定的に認識して「近くにいっても関わらなきゃいい。違いがはっきりあった方がいい」と言う(403)。高島は、手元の地図を注視しながら「まあ、よくみたら間に山脈とかあるしね。平面では分かりづらいけど」と言って縣に同調する(110, [高島⑬])。縣が結果的に高島に presenting をしたともいえるが、高島が showing をしようとしたともいえる。それを受けて縣は更に「あんまり関わり合わない方がいいんだよ。そっちの方が安全だし平和」と言う(404)。夏目や高島や中村や縣の方を注視していた川上は([川上㉓]), この縣の発話を受けて「関

わり合わないという関わり合い。そのための了解とか意思疎通とか合意も必要じゃない？」と言う(019)。無関係も関係であるということ強調した上で、無関係という関係のためにも「了解とか意思疎通とか合意」が必要ではないかと主張する。縣も、自身の発話の直後ということもあってそれに関心を向ける(縣②)。金久が「じゃないとどうせケンカになるもんね」と言って川上に同調すると(806)、夏目は「戦争というかテロだ。ルールがないんだから」と言う(307)。即ち、夏目は、予め自身がテロにはルールがないと考えていたためもあって

(306)、金久の言う「ケンカ」と自身の言う「テロ」とは同じであると主張する。しかし、夏目はいじめについての思考(304)をまだ継続していたのか、「テロはケンカよりもいじめ？意思疎通しないで一方的にやるから」と付言する(308)。「テロ」は「いじめ」かもしれないと夏目が言った後、楠田は、「テロ」は「逆ぎれ」とであると言う(520)。そして、その隣の山本が両者の考えを総合して「テロ」は「逆いじめ」とであると言うと(521)、楠田は更に、それは「下克上みたいな」ことかもしれないと言う(522)。楠田と山本は予め「そもそもテロって何さ？」という川上の問い(018)に関心を向けていた(楠田②)[山本②]。川上も、夏目や楠田や山本に同調して「テロ」は「下が上をいじめる」ようなことかもしれないと言う(020, [川上④][川上⑤][川上⑥])。しかし、川上の言う「下が上をいじめる」について楠田は「それっていじめなの？」と疑問に思い(523, [楠田②])、隣の山本は「むしろ権力に対抗してるんだから民主的」と答える(524)。いずれにせよ上下関係や高さが問題になっている。

3-2 考察

今回の事例では、まず特に前半において、チェルノブイリ原発事故問題を契機とするソ連・東欧諸国の領域問題や国境問題から自然物のグローバルさへと、または、落葉広葉樹の木々の文化からグリム童話を経てドイツへと関心事が変容している。自然物が、まずは生徒たちによる showing の対象として太平洋側や日本という生徒たちの共通の手元において引きつけて認識されながらも、教師や他の生徒による presenting によって生徒たちの手元で補われたり変化したりして、更に、pointing による新たな対象との関係づけによって相対化され、根本的に新しい認識が生成している。自然物から精神文化へと、ひいては国民性へと新しい関心事が生じている。

そして、そのような変容を通して特に後半では国民国家という主題において地理が世界の歴史と統合されるともいえる。日本人の手元である日本に視座を置いて日本人にとっての身近さの多様性として大陸や世界における宗教等の精神性の多様性を見渡したり、反対に、自

明視された西洋近代的視座に暗々裏に基づいて世界を認識したりする中から、新たに、中東やイスラムという契機が指し示されるようになっていく。〈東洋か西洋か〉や〈アジアかヨーロッパか〉という枠組みにその枠組み自体を超越するような契機が内在し生成していることが生徒たちにとって新たに明らかになっている。

更に、大気の動き(「風」)や海流、日本、日欧比較、国民国家という主題の先には、現代的問題である電脳空間やテロリズム、そして地図とJAとの関係というように多様な潜在的な主題も明らかになりつつある。以下、そのような潜在的な主題について、聴き取りにおいて教師や生徒が話したことも踏まえつつ社会科の教育内容に関する論考を行いたい。

3-2-1 「日本」

日本において緯度と降雪量とは必ずしも相関していない。例えば、西日本に含まれる北陸や山陰でしばしば東北や北海道以上の積雪を記録する。このことを理解するためには、まず、大陸からの距離の違い、即ち距離や時間において季節風がどれぐらい長く海上を通るかの違いを考慮しなければならない。また、対馬海流という暖流の影響も考慮しなければならないし、更には、緯度の低さが気温の高さにつながってかえって降雪量を大きくするということも考慮しなければならない。北海道や東北に比べ北陸や山陰では、緯度が低いこともあって気温が高いので飽和水蒸気量が大きくなり、しかも、対馬海流という暖流の影響も大きいので、温かい海から季節風が大量の水蒸気を得ることになる。

日本海側の降雪の多さを理解する上で、しばしば、「湿った風」が「日本の屋根」にぶつかって云々という表現が用いられる。しかし、そもそも「湿った風」とは何であってどのようにできるのかを理解するためにも、前述のような自然地理学的な理解が必要となる。また、より人文地理学的には、そもそも「日本の屋根」が太平洋側の人々にとっての認識であるということにも注意を向けなければならない。太平洋側の人々が太平洋側を「屋内」、日本海側を「屋外」とみなすからこそ、雪を遮る山脈が「屋根」とみなされる。内外という概念対は近さや手元という概念と一体になっており、近さや手元は、特に親密性や親密圏として、他者・自己や敵・味方や公・私という概念対を、あるいは集団、特に共同体や民族という概念を、空間論的に基礎づけている。

20世紀の日本では、欧米との交流が盛んになったこともあって太平洋側に人口が偏るようになった。現代においても、太平洋側には大都市圏が連なっており、日本人の多くが太平洋側にいる。このことが、太平洋側と日本海側との間にマジョリティとマイノリティという関係を生じさせることもある。マジョリティとマイノリティと

の関係は、単なる多数派と少数派との関係ではない。強者と弱者との関係であるようなそれである。「山陽」「山陰」という概念対は、北半球における山地の南側・北側という意味以上のものである。弱者の思いを尊重して絶えず合意を形成し直していくという民主主義のあり方が単なる多数決へと変わる時に、多数派と少数派との関係は強者と弱者との関係になり、ひいては差別を助長する。いずれにせよ、季節風の山脈越えについての会話が公共性に関する議論へとつながりうる。

気候についての会話が上記のように社会についての議論へとつながりうるということは、社会科における地理の学びの意義を象徴している。空間論は自然と社会や文化や精神との同一性を明らかにするので社会科の教育内容の考察においても有意義であろう。

また、日本の気候は概ね温暖湿潤気候である。よって、日本は温帯の中でも特に細菌類や菌類の繁殖を防ぐために清潔さの維持に努めなければならない地域であるといえよう。川上先生によれば、日本人には「必要性を満たして余りあるくらいの潔癖さ」があり、例えば日本の病棟内の色がほぼ白で統一されていること等は象徴的であるという。また、生食の文化のように、「清潔さの維持の必要性があえて高められているともいえる」という。いや、必要性を満たして余りあるくらいにまで日本で清潔さが重視されてきたからこそ生食の文化が日本において形成されたともいえるのではないか。

なぜ日本において、不必要なくらいにまで清潔さが重視されるようになったのか。協調性や集団の同一性を維持し他者に配慮することが求められるということと、cleanness（汚れのなさ、経験のなさ、若さ・幼さ）が尊重されるということとが、相関的に機能しているのではないか。即ち、日本における潔癖さは、共同体倫理と「かわいい」文化との関係に関する問題であるともいえるのではないか。

矢野智司のいう「動物-人間学」や東浩紀のいう「動物化」等にも、日本の精神史が含意されているのであろうか。日本では、人間が動物とは異なる特別な存在であるとはあまり考えられてこなかった。人間も動物の一種として考えられてきた。仏教において考えられる輪廻転生や、動物を助ける物語や、食事前の「(命を) いただきます(上からもらいます、下でもらいます)」にも象徴されるように、人間と(他の)動物との相互的な関係が重視されてきた。

このことには、アニミズムや神道(古来の神道)も影響しているであろう。「動物」を意味する animal (アニマル)も、自然物に靈魂を認めるアニミズム(animism)も、語源はラテン語の「アニマ」(anima)(氣息・靈魂・生命)である。動物は生物の一種、即ち生きている物の一種で

あるが、特に心を有する物であり、即ち身体である。

物語は物を語ること、あるいは物が語ることである。日本において物は元来、靈力を有する物として考えられてきた。物語は非現実的な何かを語ること、あるいは、非現実的な何かを語ることであり、それは、「物語(物語り)」が元々「物騙り」であったとされていることからもうなずけることである。もののあはれ(物の哀れ)、ものけ(物の怪)、ものいみ(物忌)等という概念も、上記のことを示唆している。いずれにせよ、物語という概念は、というよりそもそも、日本語における物という概念は、アニミズムを象徴している。

なお、動物への子どもの愛にもアニミズムのような子どもらしい世界認識が関わっているともいえる。但し、子どもが動物を自身と対等な者、それぐらい(おとなにとつての)弱者、友のような者として認識しているともいえよう。また、川上先生によれば「日本人が物を大切にするのはアニミズムがあるから」であるが、そうであれば、アニミズムのような世界認識を有している子どもは(日本人と同様に)物を大切にするとはいえるであろうか。このことは、ケアされる存在であるはずの子ども自身がどのようにケアを行おうのかという問題に関わっている。

3-2-2 ヨーロッパに照らした日本、日欧比較

森はグリム童話の舞台になりやすく、川や海は日本のおとぎ話の舞台になりやすかった。このことに象徴されるように、ヨーロッパは森の文化、日本は水辺の文化であるという。確かに、日本の文化においても森は重要である。それは、稲作文化という大陸由来の文化が形成される前から形成されてきた、八百万の神々、神道に関わる文化である。しかし、それゆえに日本では鬱蒼とした森が不可侵の領域として認識されてきたということは確かであろう。日本における森の文化は常緑広葉樹の木々の文化である。ヨーロッパにおける森の文化は落葉広葉樹の木々の文化であり、豚等の家畜を放牧して森の木の実やキノコを食べさせるということが古くから行われてきた(例えばドイツのソーセージの文化)。即ち、ヨーロッパでは森は利用の対象として認識されてきた。これは機械論的自然観の淵源であるともいえよう。

欧米の人々は、イルカやクジラを人間は殖やせないから食べてはならない、と考えている。言い換えると、人間が殖やせる生物を人間が食べることはよい、と考えているということである。このような明確な区別が可能であると欧米の人々が考えているとすれば、それは、欧米の機械論的自然観を示唆している。機械論的自然観に基づいて自然を利用の対象とみなすことは、日本の「八百万の神々」の信仰というアニミズムとは対照的である。即ち、日本ではむしろ生命への畏敬こそが、人間が殖や

せない生物をも食べることを正当化しており、そもそも人間が殖やせる生物とそうでない生物とを日本では明確に区別することができないのである。

また、日本における語りの特徴についてはどういえるか。言語は思考としてもコミュニケーションとしても空間としても考えられるし、心と社会との関係としても、心と物との関係としても、社会と物との関係としても考えられる普遍的な主題である。川上先生によれば、日本が「極東のどん詰まり」であるからこそ、受容性や、受容性と相関的に日本語における細密な語彙が形成された。文字や文字の種類が多さもその一種ないし一部であろう。他言語への翻訳の容易さを重視しなくてもよいという状況があったともいえる。

勿論、イギリス等を反証として挙げることもできるかもしれない。日本と同じぐらいに広く大海に面しているイギリスが始めた強烈な帝国主義・植民地主義・グローバリズムは、英語の単純さと相関している。よって、日本の中でも地形によって地域が細かく分かれていたということ等も日本語における語彙の細密さの背景として考慮されなければならない。しかしいづれにせよ、日本語は他言語に比べコミュニケーションの方法としてよりも表現の方法として形成されたのではないか。そして、表現のために細密な語彙が形成されたことは、かえって日本人が細やかな感性や心情の機微を伝え合い共有し合うことを可能にしたともいえる。

但し日本では、慎ましき、奥ゆかしき、控えめであることが重視されるし、間（空間＝生成する空間＝空間の生成＝生成）という特有の概念がある。想像の自由が重視されているともいえる。その意味で、余白が重視されているともいえる。俳句という定型詩に象徴されるように、文字言語においても音声言語においても簡潔さが重視されている。このこととその背景にあるいわば意味世界としての細密な語彙とが両立していることや、どのように両立し関係しているかを理解するためにも、対象としての構造と世界の構造という2種類の構造を措定することが必要である。音声言語や文字言語の簡潔さは、語彙の細密さと相俟って、〈なぜ他でもなくその表現なのか〉を考えさせるような力を有しうる。そのいみで、含蓄を有する。世界の構造も対象や対象の一部になりうるので、対象としての構造と世界の構造とからなる入れ子も考えられる。それは対象としての構造と世界の構造との相互内属である。

日本語における語彙の細密さを日本における文化の多様性として考えると、それはそもそも〈どれぐらいの広さがあれば文化や地域や国家が同定されるか〉ということに関わっているともいえる。それゆえに、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

権という概念にも関わっている。大陸における社会的関係性の中にも、日本と同じぐらいの広さの地域を同定したら、そこに日本と同じぐらいの多様性を見出せるかもしれないし、それぞれの地域自体が多様性を有しているからこそ大国の公用語は国民統合のための抽象性や整然性（特に簡潔性）の追求の結果である、ともいえる。このことはグローバル化の考察においても重要である。日本では地形によって地域が細かく分かれたともいえるが、すくなくとも、各言語における語彙の細密さやその背景について考察する上でも〈微視的に多様性を認識すること〉は必要であろう。近代以前の社会に比べて現代社会を知識の「高度化」「複雑化」「流動化」等の概念で特徴づけるような理解も、近代以前の社会を微視的に内在的に理解することによって相対化されうる。

日本人は恥ずかしがりであるとしばしばいわれる。確かに、慎ましき、奥ゆかしき、控えめであることは日本において重視される。しかし、日本人も、日本人が相手である場合には一概に恥ずかしがりではない。日本人は、海外（特に東アジア以外）の人々が相手である場合に恥ずかしがりになりやすいのであり、実際、「日本人は恥ずかしがりである」と主張するのは海外の人々である。内側における関係や認識は、外側との関係や外側からの認識とは異質である。日本人は、海外、特に東アジア以外の地域の人々と関わるのが（日本以外の東アジアの人々も含め海外の人々に比べ）少なかったからこそ、海外、特に東アジア以外の地域の人々に対して恥ずかしがりになりやすい。しかし、〈日本人はあまり多様な人々と関わってこなかった〉ということは妥当でないであろう。日本人の中にも多様性を見出すことはできるからである。それは、〈微視的に多様性を認識すること〉の問題である。

一方、「日本」という呼称はアジアやヨーロッパの人々による空間認識に由来している。アジアやヨーロッパからみて〈日本〉は東にある。よって、〈日本〉はアジアやヨーロッパからこそ、日いずるところとして認識される。そして〈日本〉の人々はその認識を模倣することにより、「日の丸」「日の本」「日本」が成立した。その意味では、アイデンティティを「日本人」と表現する際にも実はアジアやヨーロッパの人々による認識を取り込んで内在化しているということになる。とはいえそれは戦略的であるともいえる。遣隋使の国書の例にみられるように、「日出ずる処」は「日没する処」と対をなしており、今後の繁栄を（そして「日没する処」とみなされた相手側の衰退を）、あるいは神々しき（神の根源であるということ）を示唆するような表現だからである。相手（アジアやヨーロッパ）の側からの見方で表現しているとはいえ、それはあくまで、自分たちの強さや優越性を相手に尤もらしく思わせるための方法なのである。自分たちの今後の

繁栄を相手に想像させるための方法、あるいは、太陽という多くの文化（宗教）において絶対者（神）として崇められているような何かの根源が我々の側にあるということを強調することにより自分たちの気高さを相手に印象づけるための方法なのである。

3-2-3 国民国家

近代には、個人の存在、しかも平等な個々人の存在が前提となり、身分に基づく社会的関係が契約に基づく社会的関係へと移行していったからこそ、人々の新たなアイデンティティ形成のために国家・国民（nation）という近代的な民族概念が必要になったともいえる。但し実際には、民族の多様性や、階級・階層等による近代的な新たな不平等を覆い隠して単一集団、単一民族としての統合を実現するために国家・国民（nation）という近代的な民族概念による統合が試みられた、ともいえよう。そうした試みは日本においてもあったことである。今日、日本において国家・国民（nation）という概念が認識されにくいとすれば、それは、日本には多様な民族が存在しないからであるとは限らない。日本人という自覚が確立しうようになる前の例えば律令国（令制国）単位のアイデンティティからなる民族の多様性が忘れられているからであるともいえる。民族が果てしなく細かく同定されうるとすれば、「日本には昔も今も殆ど大和民族しかない」ということは相対化されなければならない。

「バイリンガル」「トリリンガル」「マルチリンガル」等をどう同定するかという問題に象徴されるように、言語の差異や同一性と、民族の差異や同一性とは相関している。但し、ここで「民族」を「国家」と言い換えることは容易ではない。概念上は、確かに国家は民族のあり方の一種である。しかし、概念上でそうなっていても、実際には、あるいははじめはそうになっていない。よって、多民族国家という自己矛盾した概念も成立するし、それによって単一民族国家という重言的な概念も成立するし、多民族国家を単一民族国家という狭義の国家にするための教育、即ち国民教育が行われる。

国民国家はたいてい主権国家の一種である。しかし国民国家と主権国家とは、用いられる文脈が互いに異なる概念である。主権国家は自立している国家、独立している国家であるが、国民国家は人々が単一民族としてまとまることにより成立している国家である。主権国家は、主権国家体制とも称されるウェストファリア体制に関する概念であるため17世紀以降の概念であるといえるが、国民国家はそれよりも新しい概念である。17世紀のイギリス市民革命（清教徒革命、名誉革命）や、18世紀のフランス革命等のように、絶対王政への批判として、君主に代わり「国民」が主権者の位置につくことによって近代国家が形成されるようになり、18世紀から19世紀に

かけてヨーロッパの他地域でも市民革命によって英仏をモデルとした近代化が進められたのであり、このようにして成立した国家が国民国家である。ドイツ建国も典型的である。

なお、フランスの元来の国籍法とドイツのそれとの違いは、国民（単一民族）という同一性（の自覚）の根拠がフランスとドイツとで異なる、ということを表している。フランス人（フランス国民）という同一性やその自覚は、革命を共に達成した（している）という認識の共有によって生じているが、ドイツ人（ドイツ国民）という同一性やその自覚は、国民教育としての教育やそれを通じた言語統一に拠るところが大きく、また、グリム童話等もドイツ国民の形成のためにまとめられたものである。

国籍については、多くの国家は出生地主義をとっているが、日本は、極東の島国だからか、血統主義という排他的・閉鎖的・内向きな立場をとっている。例えばアメリカ国民と日本国民という2つの国籍を有することも可能である。血統主義に基づく国籍概念は、〈国民＝民族〉（nation）という概念に基づいてはいる。しかし、民族の同定が結局は精神や自覚の問題であり恣意的で多様であるということや、それゆえに国家・国民（nation）も実は多様に同定されうるし多様に成立しうるということが、あえて軽視されているともいえる。民族・国民・国家を素朴に血統によるまとまりとして考えることが正当化されうる。このことは、日本に長く住んでいて日本語を流暢に話せるようになっても容姿のせいでは「日本語の上手な外人」としてしか認識されない等という「外人」概念や、在日朝鮮人・在日中国人蔑視の論拠の形成にも関わっている。

3-2-4 その先の現代的問題（電脳空間、テロリズム）、地図とJA

主権国家が有する中心性と国民国家が有する同一性とを共に考慮すると、社会科のカリキュラム論におけるある種の同一性も明らかになる。既に言及したように（古市 2020b）、松下良平は近代国家について次のように考える。「近代国家では究極的な基体（subjectum＝主体）に支えられた中心一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 2013b pp.39-40）ここでは、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空間論として一体になっており、自立や市民性や民主主義についての議論と地理学や歴史学や人文学・社会科学についての議論との区別が曖昧になりうる。ひいては、市民性教育と科学教育との同一性として社会科のカリキュラム論における経験主義と系統主

義との同一性までもが考えられるかもしれない。

一方、子どもにとっては、しばしばまず学校空間そのものが世界であり、学校空間で起こることが世界の全てである。いじめによって苦しむ続ける子どもは、そのような学校空間から他の空間（電脳空間もその一種である）へと移動できないからこそ苦しむ続ける。あるいは、いじめそのものが、そのような移動の不可能性によって生じる。

家庭の事情等のせいで転校が不可能である場合の他に、そもそも他の空間や他の空間へと移動するという概念を当該の子どもが有していないことも考えられる。〈学校空間そのものが世界であり学校空間で生じることが世界の全てである〉ということを疑わない子どもは、まさにそうであろう。また、いじめられている自分自身が他の空間へと移動することを、逃げや逃走だと思ってためらう子どももいるかもしれない。そうであるからこそ、他の空間への移動が切断であることが彼らに理解されなければならない。切断とは、次元や空間の差異を生じさせることである。

遠くにいること、遠くにいるようにすることは、当該空間にとどまりながらも近さという同一性には反するので、似た者ばかりの集団や社会をつくらないようにすることに寄与し、その意味で、当事者間の多様性に寄与する。しかし、そもそも、遠くにいることによって実際にはもはや別の空間にいる場合もある。切断と遠くにいることとは同義ではない。まず切断そのものの意味を重視しておきたい。切断は、さしあたり戦い・争い・競いに参加しないでおくことになる。異なる空間にいる者と戦うことは不可能だからである。

利害関係をなす空間や場、主題、トポスの共有という形で、そもそも当事者間に同一性があるからこそ対立は生じるともいえるし、いかなる関係も同一性においてしか成立しえないともいえる。当事者間の差異のみを重視するということは、当事者間の同一性を超越するということが、当事者間の同一性においてしか成立しえない差異を超越するということであり、次元や空間の差異を重視するということである。これは「ひとはひとで自分は自分、ひとそれぞれ」という割り切りにつながる。

しかし、それでは各自の学びが促進されない。会話において各自の学びは話の文脈の共有し合いと相乗的に促進されるのであり、そのためには、対立する覚悟もしばしば必要になるのかもしれない（古市 2016b）。また、テロリズム、特にサイバーテロリズム、即ち電脳空間におけるテロリズムないし電脳空間を介したテロリズムに代表されるように神出鬼没である今日の戦い・争い・競いを理解するためには、切断そのものについての再検討もしなければならない。例えばテロリズムやテロリストと

国際法や国内法との関係等も切断に関する問題である。そして、切断がむしろ戦い・争い・競いをもたらすこともありうるということを理解しなければならない。切断は次元の差異をつくることであるが、テロリズムは、次元の差異の生成が空間間の相互内属としての相互隠蔽、相互潜在、あるいは埋め込み合いとしても考えられるということ象徴している。

このような状況において地図という地理の授業における主要な教材はどのような意味を有するのか。地図と社会や政治についての認識・精神・思想・哲学との関係について、あるいは地図と社会認識との関係の歴史や生成過程について、あるいは社会思想史や社会哲学史における地図の機能について再検討しなければならない。例えば、コミュニティや、国（くに、country）と民族（people）や、国家・国民（nation）に相当する概念ないし自覚と、空間や位置関係の認識との関係がどのように生成してきたかを検討しなければならない。日本の人々が日本という国家を認識し日本人という自覚をもつようになる上で、地図、特に、伊能忠敬らの仕事に代表されるように近代科学的な方法で実証的に作成された地図はどのように機能していたのか。過去や現在のナショナリズムを地政学的に検討することにもなる。

地政学という空間論を埋め込み合い論ないし入れ子論として展開することは、テロリズムと従来の「戦争」「紛争」との差異や関係を考察することにもなる。テロリズムとの戦いにおいて軍備増強はあまり意味をなさない。従来の「戦争」「紛争」では一応の規則があって基本的には当事者に共有され守られるが、テロリズムやテロリズムとの戦いにおいてはそうではない。テロリズムは無差別に市街地においても行われる。市街地においてこそ無差別に行われる。テロリズムがいつどこで起こるかを予想することは困難であり、テロリストの活動は神出鬼没である。隠れることと表れること（表出、露出、露見）との関係が、あるいは隠すこと（隠蔽）と表すこととの関係が、埋め込み合いという形で、位置や場所の多元性、空間や時間の多元性、有無（存在と無）の多元性をなしている。或る空間がその一部としての物や空間を他の空間に潜在させるという三項関係が、いずれの空間においても生じうる。

民主主義では当該社会の内部における戦い・争い・競いの問題も生ずる。構成員各々の自立、特に個人の自立は民主主義に関する重要な論題であるが、内在しつつ隠れている戦いの契機も、権威主義よりもむしろ民主主義が有する論題である。「アラブの春」後に混乱した地域で、アルカイダないし「イスラム国」に共鳴したり忠誠を誓ったりしている過激派組織の勢力が強まったり、それへの対抗として現地で独裁政権も強く支持されるようにな

ったりしたという例では、個人の自立と内在的・潜在的な戦いの契機という2つの論題が組み合わさって露見している。当該社会の内部に、外部の勢力が、独自の理念で内部の一部の人々から強い支持を得て侵入してくる。このことは、神出鬼没のテロリズムを埋め込み合いとして理解する上で示唆に富む。

個人の自立を前提とする近代民主主義の哲学や思想や倫理や方法は西洋近代の文化であるため、そもそも、その妥当性を他の地域の人々が一概に理解したり肯定したりするとは限らない。また、テロリズムの方にも現代的で複雑な構造がある。テロリズムの中でもひととき現代の戦いを特徴づけているのは、ハッカーによるサイバーテロリズム、即ち、電腦空間におけるテロリズムや電腦空間を介したテロリズムである。つまり、電腦空間との埋め込み合いについても考察しなければならない。

世界は基本的にアナログであるが、生活や社会や政治や経済や文化をデジタル構造が規定するようになってきた。アナログとデジタルとの関係も、構造論や空間論の問題であり差異と同一性の問題であり、認識様式の問題、特に区別と同定の問題である。世界をデジタル構造が規定するようになっていくことは必ずしも世界や知識の「複雑化」やまして「流動化」「不安定化」であるとはいききれない。アナログに無限の細密さを見出すこともできるし、世界のデジタル構造そのものがアナログの世界やその細密さに基づいて対象として成立しうるともいえる。ここでも、対象としての構造と世界の構造とからなる入れ子、対象としての構造と世界の構造との相互内属という入れ子が考えられる。また、SNSはグローバル化に逆行しているともいえる。SNSでは文化の差異や社会の差異が次元の差異として生成しているともいえるからである。外を見ること、外を考えることができないので、自己を相対化し自己の特殊性や特異性を認識することもできない。各文化、各社会が独自の空間として生成している。SNSはいわゆる「グローバル化」とは異なる意味でグローバル化かつローカル化である。

地域間の差異と同一性とを考えること、地域を区別することや同定することも、空間論的に行わなければならない。そうしないと、高さ（高低差）がしばしば軽視または無視されてしまう。例えば、長野県の本谷と伊那谷は近いが間に本谷山脈があるからこそ、それぞれで独自の文化が形成されており文化の差異が生じている。近くて遠いという関係がある。あるいは、近いともいえるのに、次元の差異、空間の差異が文化の差異として明確に認識される。

次元の差異としての文化の差異や社会の差異を考えることは、JAを厳密に連鎖的注視としてではなくおおまかに共時的注視として考えることにも通ずる。JAを共時的

注視とした場合、例えば、校庭の様子をある教室の誰かが眺めている時に他の教室の誰かが眺めていることもJAである（古市 2016a）。即ち、何かを伝える・伝えられるという関係にはない者どうしのJAも成立しうることになり、それはいずれにも自覚されないJAである。ある教室の誰かと他の教室の誰かが同時に校庭の様子を眺めていたり、東京の誰かと大阪の誰かが同時に空を見上げていたり、地球上の誰かと宇宙のどこかの誰かが同じ恒星（恒星が放った光、恒星としての光）を同時に注視していたりしたとしても、彼ら自身がそのことを自覚していることはまれである。

一方、今回の事例では、連鎖的注視としてのJAが教師による指す行為によって新たな観点の生起として生じることもあった。例えば、生徒たちが日本中心的・太平洋側中心的な認識の *showing* をしている中で、教師が日本海側への生徒たちの関心を喚起するために特定の生徒の発話内容を利用しようとしてその生徒を注視によって他の生徒たちに指し示していた。また、実在空間を超越する電腦空間を思惟空間において指し示すという *pointing* をも教師は行っていた。更に生徒も、他の生徒たちに注視によって教師を指し示しつつ思惟空間としての地理的空間におけるヨーロッパを指し示すという二重の *pointing* を行ったり、教師を指し示しつつ思惟空間において教師の発話内容を指し示すという二重の *pointing* を共同的に成立させたり、思惟空間におけるヨーロッパの *pointing* によりヨーロッパの側におけるヨーロッパと日本との同一性を指摘しようとしたりしていた。新たな観点の生起が、生徒による認識の変化につながるだけでなく、教師の応答を規定してもいた。教師はそのつど生徒の発話内容や行為を応答や問いかけに生かしていた。しかし、教師が授業実践の最中に考え方そのものを揺るがされて諸前提を問い直して根本的な省察を始めるということは今回の事例ではなかった。教えるという自身の行為をも契機としてしばしば方向性やゆくあてもない成り行きの熟考を行うことも教師にはあるであろう。教えと学びとの埋め込み合いとしての「指さし」はそのようなことをも含意している。

4 総合考察 —地理の授業における多元的空間—

今回の事例では、まず特に前半において、チェルノブイリ原発事故問題を契機とするソ連・東欧諸国の領域問題や国境問題から自然物のグローバルさへと、あるいは、落葉広葉樹の木々の文化からグリム童話を経てドイツへと関心事が変化している。自然物が、まずは生徒たちによる *showing* の対象として太平洋側や日本という生徒たちの共通の手元に引き寄せられて認識されつつも、教師

や他の生徒による *presenting* によって生徒たちの手元で補われたり変化したりして、更に、*pointing* による新たな対象との関係づけによって相対化され、根本的に新しい認識が生成している。自然物から精神文化へと、ひいては国民性へと新たな関心事が生じている。

そして、そのような変化を通して特に後半では国民国家という主題において地理が世界の歴史と統合されている。日本という日本人の手元を視座にして日本人にとっての身近さの多様性として大陸や世界における宗教等の精神性の多様性を見渡したり、反対に、自明視された西洋近代的な視座に暗々裏に基づいて世界を認識したりする中から、新たに、中東やイスラムという契機が指し示されるようになっていく。〈東洋か西洋か〉や〈アジアかヨーロッパか〉という枠組みを超越する契機がそのような枠組み自体に内在しながら生成していることが、生徒たちにとって新たに明らかになっている。

更に、大気の動きである「風」や海流、日本、日欧比較、国民国家という主題の先に、電脳空間やテロリズムという現代的問題、そして地図と JA との関係といった潜在的な主題も見えてきた。そのような潜在的な主題について、社会科の教育内容に関する論考を行った。

まず、「日本」という主題については次のように論考した。社会科における日本海側の降雪の多さを説明するための語りについては、位置や距離や時間や温度、より具体的には緯度や大陸との位置関係や季節風や暖流や水蒸気といった自然地理学的概念による理解と共に、人文地理学的・政治学的な考察を行った。内外という概念対が近さや手元という概念と一体になっていること、近さや手元が特に親密性や親密圏として他者・自己や敵・味方や公・私という概念対を、または集団、特に共同体や民族という概念を空間論的に基礎づけていることに着目した。地理に起因して 20 世紀の日本において太平洋側と日本海側との間にマジョリティとマイノリティという関係が生じたことに鑑み、季節風の山脈越えについての会話から差別や民主主義や公共性に関する本質的な議論への展開の可能性を考えた。気候についての会話が社会についての議論へとつながりうるということは、社会科における地理の学びの意義を象徴している。空間論は自然と社会や文化や精神との同一性を明らかにするため社会科の教育内容の考察においても意義を有している。また、気候から精神史への影響にも関心を寄せ、人間と動物との相互的な関係や日本語における物という概念をアニミズムや神道に基づくものとして考察した。そこから更に、ケアされる存在であるはずの子ども自身もどのようにケアを行いうるのかという問題にまで論及した。この問題は、子どもを対象とする市民性教育や道徳教育の必要条件を解明する上でも重要である。

続いて、ヨーロッパに照らした日本、日欧比較について論考した。ヨーロッパにおける落葉広葉樹の文化に基づく機械論的自然観とは対照的に、日本における「八百万の神々」の信仰というアニミズムでは、生命への畏敬こそが人間の殖やせない生物をも食べることを正当化しており、そもそも人間の殖やせる生物とそうでない生物との明確な区別ができない。また、日本における語りの特徴については、一方ではコミュニケーションよりも表現が重視されて表現のための細密な語彙によってかえって細やかな感性や心情の機微の伝え合い・共有し合いが可能になったのではないかと、他方では間（空間＝生成する空間＝空間の生成＝生成）という特有の概念に基づき文字言語においても音声言語においても慎ましきや簡潔さが重視されていわば余白によって想像が促進されるということを描いた。そして、簡潔さとその背景にあるいわば意味世界としての細密な語彙との両立や両立の構造を理解するためにも、対象としての構造と世界の構造という 2 種類の構造を指定して入れ子を考えねばならないということも主張した。音声言語や文字言語の簡潔さは、語彙の細密さと相俟って、〈なぜ他でもなくその表現なのか〉を考えさせるような含蓄を有する。世界の構造も対象や対象の一部になりうるため、対象としての構造と世界の構造とからなる入れ子も考えられる。それは対象としての構造と世界の構造との相互内属である。

また、地域同定や国家同定についての日欧比較を多様性の微視的認識に基づいて行わなければならないということも指摘した。地域同定や国家同定は、広さや地形の問題であると共に、国際政治・国際法における主権という概念や、グローバル化を考察する上で不可欠な政治的問題である。地域同定や国家同定は文化多様性と相関するが、隠れている文化多様性を現在や過去の社会の中に微視的に見出し、その社会の内在者の視座から理解することにより、地域同定や国家同定をめぐる政治的状況も見えてきたり、現代社会の通説的な特徴である知識の「高度化」「複雑化」「流動化」等を近代以前の社会にも見出せるようになったりするのではないかと。日本に内在する者の視座からすれば、日本人の世界において日本人は必ずしも「恥ずかしがり」ではないし、多様性が微視的に認識されれば、日本人の多様性も認識され日本における人々の多様な他者との関係の歴史も見えてくる。また、日本はアジアやヨーロッパの人々による空間認識をあえて取り込んで空間認識を共有して、光（太陽）という多くの宗教的文化において絶対者（神）として崇められているような存在の根源を自身の手元に位置づけて示すこと（*showing*）により、自らの強さ、特に自らの今後の優越性を他者に想像させようともした。日本人にとって自

身による空間認識と他者による空間認識との相互内属としての入れ子のような同一性がどのように政治的に生成してきたかを理解する上でも、日本に内在する者の視座から多様性を徹視的に認識することは必要条件である。

そして、国民国家という主題については次のように論考した。近代において国家・国民 (nation) という民族概念が必要になったのは、平等な個人々の存在が前提となって身分による社会的関係が契約による社会的関係へと移行していき人々の新たなアイデンティティ形成が必要になったからであるともいえるが、一方で、民族の多様性や、階級・階層等による近代的な新しい不平等を覆い隠して社会的統合を実現するためでもあり、そのような試みは日本でも行われたことである。西洋近代を相対化し批判的に対象化するという今回の事例でみられたことが一般的に日本において難しいとすれば、それは日本において国家・国民 (nation) という概念が認識されにくいということとも関係するが、本当に日本で国家・国民概念が認識されにくいとすれば、それは、日本における人々の多様性がないからではなく忘れられているからであるともいえる。民族という同一性が人々の自覚に規定されており恣意性を有して多様でありうるということや、そのため国家・国民も多様に成立しうるということは、国家・国民の形成が広義・狭義の国民教育しだいであるということを示唆している。しかし、そのように国民教育の力を基礎づけているだけでなく、排除や差別を正当化する国民教育によって軽視・無視されることである。つまり、国民教育を支えながら国民教育によって壊されうるという自己破壊の契機、あるいは内破的な外破としての自己否定や自己批判の契機を有している。或る空間がその空間から表出した外空間からは見えないという形で外空間に埋め込まれ隠れているという、自己超越であるともいえる。自己超越は入れ子の生成の契機であり、自己超越によって生じる差異は次元の差異としての空間の差異である。

最後に、その先の現代的問題(電腦空間, テロリズム), 地図と JA について論考した。主権国家が有する中心性と国民国家が有する同一性とを共に考慮すると、空間論的に、市民性教育と科学教育との同一性として社会科のカリキュラム論における経験主義と系統主義との同一性までもが考えられるかもしれない。また、電腦空間やテロリズムに象徴されるように次元の差異の生成が空間間の相互内属としての相互隠蔽, 相互潜在, または埋め込み合いとしても考えられるということ踏まえ、地理の授業における主要な教材である地図と社会認識との関係やその歴史, あるいは社会認識の歴史における地図の機能を検討しなければならない。例えば、日本の人々が日本という国家を認識し日本人という自覚を有するよう

なる上で、地図, 特に経験科学的に作られた近代的な地図はどのように機能していたのか。民族 (people) や国家・国民 (nation) という概念ないし自覚と空間認識や位置認識との関係がどのように生成してきたかを検討しなければならない。これは過去や現在のナショナリズムの地政学にもなる。地政学という空間論を埋め込み合い論あるいは入れ子論として行うことは、テロリズムと従来の「戦争」「紛争」との差異や関係を考えることにもなる。従来の「戦争」「紛争」では一応の規則があり基本的には当事者に共有されるが、テロリズムがいつどこで生じるかの予想は困難である。テロリストの活動は神出鬼没であり、隠れることと表れることとの関係が、埋め込み合いという形で、位置や場所の多元性, 空間や時間の多元性, 存在と無の多元性をなしている。或る空間がその一部としての物や空間を他の空間に潜在させるという三項関係が、どの空間においても生じうる。

個人の自立を前提とする近代民主主義は西洋近代の文化であり、その妥当性を他の地域の人々が一概に理解したり肯定したりするとは限らないし、民主主義社会の内部で個人の自立を契機とする不安定な情勢においてテロリズムによる無節操な戦いが生じることもあるし、そこでは、独自の理念で内部の一部の人々から強い支持を得た外部勢力の侵入もみられる。また、埋め込み合いに見出される神出鬼没のテロリズムの中でもひととき現代の戦いを特徴づけているサイバーテロリズムは、埋め込み合いにおける電腦空間の機能を考えさせる。

世界はまずはアナログであるが、デジタル構造によって規定されるようになってきた。アナログとデジタルとの関係も、差異と同一性に関する構造論的・空間論的問題であり、区別と同定における認識様式に関する問題である。世界をデジタル構造が規定するようになっていくことは必ずしも世界や知識の「複雑化」「流動化」「不安定化」であるとは限らない。アナログに無限の細密さを見出すことも可能であり、世界のデジタル構造自体がアナログの世界やその細密さに基づいて対象として成立しうるともいえる。対象としての構造と世界の構造とからなる入れ子, 対象としての構造と世界の構造との相互内属という入れ子がある。

文化の差異や社会の差異が次元の差異として生成し各文化や各社会が独自の空間として生成している SNS では、外を見ること, 外を考えること, 自己の相対化, 自己の特殊性や特異性の認識が妨げられ、グローバル化と共にローカル化が進む。また、地域の区別や同定も地域間の差異と同一性を考えることであるが、山脈等の高さ(高低差)を考慮した空間論によって、文化の差異として次元や空間の差異が明確に認識され、近くて遠いという関係も見えてくる。

文化や社会の差異を次元の差異として考えることは、JAを厳密に連鎖的注視としてではなく共時的注視として考えることに通じる。一方で、事例では、連鎖的注視としてのJAが教師による指す行為によって新しい観点の生起として生じることもあった。例えば、生徒たちが日本や日本の太平洋側を偏重するような showing をしているところで、教師が生徒たちの関心を日本海側に向けてために或る生徒の発話内容を利用しようとして注視によってその生徒を他の生徒たちに指し示していた。また、実在空間を超越する電脳空間を思惟空間において指し示すという pointing も行っていた。生徒も、注視によって他の生徒たちに教師を指し示しながら思惟空間としての地理的空間のヨーロッパを指し示すという二重の pointing を行ったり、教師を指し示しながら思惟空間において教師の発話内容を指し示すという二重の pointing を共同的に成立させたり、思惟空間におけるヨーロッパの pointing によってヨーロッパ側におけるヨーロッパと日本との同一性を指し示そうとしたりしていた。新しい観点の生起が、生徒による認識の変化につながるのみならず、教師の応答を規定してもいた。教師はそのつど生徒の発話内容や行為を踏まえた応答や問いかけをしていた。しかし、今回の事例では、授業実践の最中に教師の考え自体が揺らいで教師が諸前提を問い直して根本的な省察を始めるという場面はなかった。

残された課題については、同様の検討を歴史の授業の事例についても行った上で総合的に論じたい。

引用文献

- 古市直樹 2015a. 「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 2015b. 「小集団学習におけるコミュニケーションに埋め込まれたメタ認知：手を指す行為に着目した事例検討」『関東教育学会紀要』第42号, pp. 13-24.
- 古市直樹 2016a. 「授業中にジョイント・アテンションはどのように機能しているか：教室空間における共同行為としての会話を分析する試み」『日本教育工学会論文誌』第39巻, 第4号, pp. 305-319.
- 古市直樹 2016b. 「教室におけるT字型の小集団の会話：子ども間の差異と同一性と多元的關係」『樟蔭教職研究』第1巻, pp. 45-52.
- 古市直樹 2018. 「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 2020a. 「社会科地理歴史教育の理論的課題の空間論的考察：協力学習批判を通して」『高知大学学校教育研究』第2号, pp. 175-182.
- 古市直樹 2020b. 「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」『高知大学教育学部研究報告』第80号, pp. 111-121.
- 古市直樹 2021a. 「社会科における教師の省察についての臨床教育学的考察」『高知大学学校教育研究』第3号, pp. 87-94.
- 古市直樹 2021b. 「書評『思考の自然誌』（マイケル・トマセロ 著, 橋彌和秀 訳）」『図書新聞』第3496号, p. 2.
- 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.
- 松下良平 2013b. 「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.
- 皇紀夫 2009. 「臨床教育学の方法論または"目に入ったゴミ"（教育哲学研究の展開 方法論(1) 理論・体系）」『教育哲学研究一〇〇号記念特別号 教育哲学研究の過去・現在・未来』, pp. 88-102.
- Tomasello, M. 2014. *A Natural History of Human Thinking*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. トマセロ M. (橋彌和秀 訳) 2021. 『思考の自然誌』勁草書房.
- Vass, E. 2007. "Exploring Processes of Collaborative Creativity: The Role of Emotions in Children's Joint Creative Writing." *Thinking Skills and Creativity* 2: 107-117.