

論文

# 空間生成としての省察

## —歴史の授業の事例—

Reflection as Spatial Generation:  
A Case Study of a History 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）<sup>1</sup>

FURUICHI Naoki<sup>1</sup>

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

### ABSTRACT

In the cases in this paper, the gazing may begin at the same time as the utterance or somewhat later than the utterance. This suggests that the speaker's own gazing is not for the purpose of visibility, but to indicate to whom he is speaking. As indicated by the fact that the speaker rarely points to anything on the blackboard or desk or indicates anything with his hand, this is a situation in which the students do not need to visually acquire information in the form of perception or recognition. However, the student's questioning may result in the pointing of the teacher to other students, and the pointing of the teacher by the students may be established by the other students' gazing at the teacher. For the students, the questioning and gazing by other students becomes pointing at someone else or presenting someone close to them, and provides an opportunity to respond on behalf of that someone else and to attract the attention of others by speaking on their behalf.

While JA (joint attention)-mediated concerns about World War II, US-Japan-China relations, and Okinawa persist, concerns about the "nation," the nation-state, and the economy also arise; concerns about the Cold War, capitalism, and globalization also arise, mediated by JA; concerns about equality and discrimination, conflict, religion, and spiritual history; and concerns about academics, school, modern education, or social studies themselves are generally expressed in this order. In this context, the teacher is changing his own thinking.

## 1 課題と目的

既に、地理という社会科の教育内容を多様な思惟空間として理解し、その契機として、対象としての構造と世界の構造という2種類の構造や、入れ子、埋め込み合いという形象が考えられた(古市 2022)。しかし、社会科授業における教えと学びとの埋め込み合いとしての教師の実際の省察がより明確に事例においてみられることもあるのではない。

本稿でも、先行する自身の理論的検討で示された問題(古市 2018a; 2020a; 2020b; 2021)に基づいて課題と目的を設定しJAを概念装置として事例検討を行う。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において、あらためて発話内容や他動詞としての学びを重視し、特に教師の思考に着目し、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を行わなければならない。社会科の教育内容に関する生徒の学びについて教えと学びとの埋め込み合いとしての省察が実際にはどのように行われているかを明らかにするために、対象としての構造と世界の構造という概念対を継承し、思惟空間におけるJAをも扱う。

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(2016)に倣って行われなければならない。また、古市(2022)と同様、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授業場面が事例として分析されなければならない。但し、本稿ではその事例は更に、教師が連続して言いよどり自身の前言を否定したり批判したりという形で教師の省察や認識変化の契機がみられるものでなければならない。教師の省察が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のか。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かを明らかにしなければならない。

以上を本稿における課題とする。そして、本稿では歴史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。

## 2 方法

ある公立中学校で2009年に社会科の普段の授業場面の観察と記録を実施した(計13日、計35コマ)。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個別に聴き取りも行った。当該授業の感想を自由に話し

てもらい、聴き取った内容をノートに記した。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た。

本稿で扱う事例は、既に扱ったABCDラインに関する小集団学習の事例(古市 2017)の後に同じ授業の中でみられた場面である(2009年6月15日第4時限3年3組)。また、事例の分析方法については、古市(2022)と同様、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(2016)におけるそれに倣う。

上記の小集団学習の事例では、共同行為としての読み書きもみられた(古市 2017)。生徒は小集団を作りながらも各自で手元の課題に取り組むことになっていたため、他者の顔や手元をちらちら見つとも概ね自身の手元で読み書きするような、コミュニケーションや思考の静かな生成過程もみられた。また、読み書きに散発的に短い発話が介在することにより、読み書きと会話(聴く・話す)との関係、文字言語(授業中の筆記内容も含む)と音声言語との関係もみられた。

また、当該単元「アジア・太平洋戦争—日本はなぜアメリカやイギリス等の大国に宣戦布告したのか」は、「事実論題」「政策論題」「価値論題」という社会科の授業における討論の主要な論題に関わっている(樋口 2012 pp.249-250)。よって、当該単元における小集団学習の事例では教材が小集団のJA対象となり教材についての各自の思考や価値判断がみられやすいと予想されていた。しかし実際には、例えば、諸条件に照らした戦争や侵略の是非の判断を規定している価値規範自体を問う等、「事実論題」「政策論題」の背後にある「価値論題」に関わる思考はみられなかった。そのため、自他認識の再構成に至るほど根本的に思考が比較・相互比較されているようにもみえなかった。

本稿で扱う事例は、上記のような場面の後に同一授業においてみられた学級全体での会話の場面である。聴き取りにおいて書き留めたことも踏まえ、発話内容と行為を関連させて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(2016)の枠組みによって抽出される場面は、教師による「正面黑板」を用いた講述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、なおかつ、教師による連続的な言いよどりや自身の前言の否定がみられる場面が、上述の小集団学習の事例の後に同一授業の中で1つあったので、その場면을事例とする。その場面は学級全体での会話の場面であるものの、これまでに授業中のJAに関する実証的検討で筆者が扱った事例に比べ発話中心の事例であり教師の発話量も多い。

当該事例では、教師の働きかけが影響して東アジア諸

地域への生徒の関心が植民地についての関心から資本主義や経済についての関心へと展開する中で富や格差や正義や幸福についての根本的な問いも生じている。そして、日欧比較を通して日本や日本人の精神が、また、日本の庶民の精神史としての歴史が問題になり、宗教の多様性や近代化の多義性にも関心が及んでいる。

以下のように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（2016）と同様である。カメラから遠い位置にいる者については、発話する様子が音声と映像で確認された者のみを扱う。教師（川村）、〈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〉（杉村・藤原、岡島、久保、仲田）、〈カメラの近くにおり机上を観察された小集団の生徒〉（柴山・轟・藤・梶元）という3つの類型を設定した。本稿の事例でも登場人物が多くて人物間の関係が複雑になるため、事例の分析の際には、読者の理解の一助となるよう人物名を太字で表記する。特に、教師の思考や認識を重視するという本稿の趣旨に鑑み教師の名には波線を付ける。

3つの類型それぞれ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ている。前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は網羅的には記録されていないため、特定できる範囲で記した。発話内容には発話の開始順に番号をつけた。表は縦に映像における時間の進行を表す。任意の2点間の距離が表している時間の長さは均質ではない。番号の位置は開始時点を表す。番号の位置の上下関係が映像における時間的な前後関係を表している。番号が同じ高さにあることは同時性を意味する。発話内容については、表記上、それぞれの発話にかかった時間を無視したが、1つの「…」で約1秒の間を表し、発話中にその発話者の3秒以上の沈黙があった場合に番号を変更して発話内容を区分した。また、事例全体の経過時間も記載した。今回も、それぞれの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困難であったため、発話の番号のある高さにだけ秒数を付けた。川村の001の開始時点からの経過時間として記した。行為は既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においては、それらの行為をまずは事例に即して具体的な概念で記述した。

教室内の物の位置関係を略図として表したものが図1である。カメラの視角を点線2本で表した。

### 3 結果と考察

#### 3-1 事例

本稿の事例も授業終了直前の場面であり、教材の具体

性に比して教育内容の抽象性がより重視されているためか、黒板や机上にある教材または教材のどこかを指したり連鎖的に注視したり何かを手で示したりすることが殆どない。そのため、注視が持続したり多くの生徒の注視が一举に集中したりすることも少ない。示すという行為が顔の向き等により結果的に成立することはあるが、予め当事者各々の位置が認識されているため、発話者の方を他者が発話の度に注視することもない。注視は主に発話内容に規定されている。

本稿の事例では、当該授業における前述の小集団学習の事例でみられた第二次大戦や日米中関係や沖縄に関するJAに媒介された関心が引き継がれつつ、「国」や国民国家や経済に関する関心を経て、冷戦や資本主義やグローバル化に関するJAに媒介された関心、平等や差別や争いや宗教に関する関心、精神史に関する関心、そして学問や学校や近代教育や社会科に関する関心が、概ねこの順に表出している。その中で教師の省察や認識変化の契機もみられる。

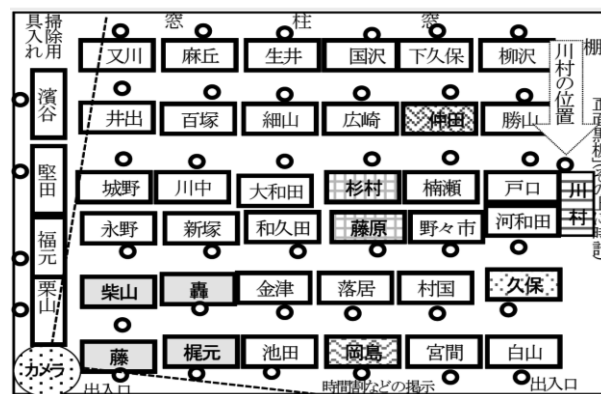


図1 教室内の物の位置関係

教師である川村が「じゃあここまでで質問は？」と言うと（001）、藤は川村を注視しながら「沖縄って今も植民地みたいなもん？」と問う（301、[藤①]）。川村の他に杉村や藤原や岡島もそれに関心を向ける（[川村①][杉村①][藤原①][岡島①]）。岡島は「なんで？もう日本に戻ったじゃん」と反応するが（601、[岡島①]）、藤は自身がなぜ疑問に思ったかを伝えようとして「いや、もともと琉球でしょ」と応答し（302、[藤②]）、「琉球処分」と言って既知の歴史概念にも言及しようとする（303）。杉村が藤に「でもとっくに日本人が住んでるんじゃない？沖縄戦で天皇陛下万歳って」と言う（501、[杉村②]）、杉村の眼前の藤原が杉村に「あれは沖縄の住民じゃねえじゃん」と言う（502、[藤原③]）。久保がその杉村や藤原の方を注視しながら「沖縄の人って顔でわかる。ほりが深い」と言う（701、[久保①]）自身たちにとって遠くに位置する存在として思惟空間において「沖縄の人」のpointingをし、それを受けて仲田

表 1 歴史の授業の事例における JA

川村がひと通りの話を終える。									
秒数	柴山	轟	藤	梶元	杉村、藤原	岡島	久保	仲田	川村（教師）
0000									001「じゃあここまですで質問は？」
0004			301「沖縄って今も植民地みたいなもの？」	①川村を注視する					①藤を注視する
0007					①杉村と藤原が藤を注視する	601「なんで？もう日本に戻ったじゃん」	①藤を注視する		②岡島を注視する
0011			302「いや、もともと琉球でしょ」	②岡島を注視する					③藤を注視する
0016			303「琉球処分」		②杉村が藤を注視する				④杉村や藤原の方を注視する
0018					501 杉村「でもつくづく日本人が住んでるんじゃない？沖縄戦で天皇陛下万歳って」				
0025					502 藤原「あれは沖縄の住民じゃねえじゃん」	③藤原が杉村を注視する			
0029							701「沖縄の人って顔でわかる。ほりが深い」	①久保を注視する	⑤久保を注視する
0034				③仲田を注視する	④杉村と藤原が仲田を注視する			801「韓国の方の遺伝的には日本人に近いんじゃない？距離的にも近いし」	⑥仲田を注視する
0041			303「沖縄って中国ってか台湾寄りだよな」		602「ん？日本人の定義って？」	②仲田を注視する			
0047			304「台湾人と沖縄人も似てるんかな」			③藤を注視する			⑦藤を注視する

も「韓国の人の方が遺伝的には日本人に近いんじゃない？距離的にも近いし」と言って（801, [仲田①]）自身たちにとって近くの共通の手元に位置する存在として思惟空間において「韓国の人」の showing をすると、藤と岡島が反応する。藤は「沖縄って中国ってか台湾寄りだよな」と言って思惟空間における久保による pointing や仲田による showing に同調しつつ「台湾人と沖縄人も似てるんかな」と言う（303, 304, [藤③]）。当該授業における小集団学習の場面（古市 2017）でみられた中国や台湾や沖縄に関する思考が続いている。一方、岡島は仲田の 801 の直後に「ん？日本人の定義って？」と言って仲田を注視するが（602, [岡島②]）、その後、「台湾人と沖縄人も似てるんかな」（304）と言う藤を注視する（[岡島③]）。

川村は発話者をそのつど注視しており（川村①[川村②][川村③][川村④][川村⑤][川村⑥]）、岡島の「ん？日本人の定義って？」の直後に「台湾人と沖縄人も似てるんかな」と言う藤を注視し（[川村⑦]）、その後で論点をまとめるように「そう、国民とか民族というものをどう考えるか」と言い（002）、藤や梶元や岡島から注視される（[藤④][梶元①][岡島④]）。川村のその発話内容を受けて岡島は「国民」や「民族」の例を示すように「中国人とか台湾人とか沖縄人とか日本人とか」と言い（603, [岡島④]）川村から注視され（[川村⑧]）、梶元もその後で「なるほど」と言って川村のまとめ方に納得するが（401, [梶元①]）、藤原は「敵、味方がわからん」と言い（503）、続けて、眼前の杉村も「なに人がなに人に含まれてるのかわからん。それによる」と言う（504）。予め藤原と杉村とは共に仲



行数	柴山	轟	藤	梶元	杉村、藤原	岡島	久保	仲田	川村（教師）
0051									002「そ う、国民 とか民族 というも のをどう 考える か」
0056			④川村を注視する	①川村を注視する		603「中国 人とか台 湾人とか 沖縄人と か日本人 とか」			⑧岡島を注視する
0101			401「なる ほど」						
0102					503 藤原 「敵、味 方がわ からん」				
0107					504 杉村 「なに人 がなに人 に含まれ てるのか わから ん。それ による」				
0113					505 藤原 「でもさ あ、金持 ちの国に 属してい たいよ ね。強引 にでも」				
0119					506 杉村 「強引。 無理や り」				
0121					507 藤原 「そう、ア メリカみ たいに金 持ちだと 色んな人 種が無 理やり入 りたが る」				
0126						⑤藤原川村を注視する ⑥杉村川村を注視する			003「裕福 な国に属 したら自 分も金持 ちになれ る？じゃ あ植民地 は？」
0133					508 藤原 「沖縄も 植民地だ っけ？じ ゃあ、う ん。資本 主義だ し」				
0137									004「植民 地ってい うのとは 違っけ ど」

田の「韓国の人の方が遺伝的には日本人に近いんじゃない？距離的にも近いし」（801）にも関心を向けていた（[藤原④][杉村④]）。ここにも結果的に思惟空間における仲田による showing を見出せる。

藤原は更に「でもさあ、金持ちの国に属していたいよね。強引にでも」と言い（505），杉村が「強引。無理やり」と言い換えると（506）藤原はその「無理やり」を受け継いで「そう、アメリカみたいに金持ちだと色んな人種が無理やり入りたがる」と言う（507）。欲望という思惟空間における自身の手元で「アメリカ」等の「金持ちの国」をあらためて示すという showing である。藤原や杉村の方を注視していた川村がその注視を続けたまま「裕福な国に属したら自分も金持ちになれる？じゃあ植民地は？」と問う（003，[川村⑨]）。思惟空間において藤原による showing の対象である「金持ちの国」を川村自身に

よる藤原らへの presenting の対象「裕福な国」として再提示すると共に，藤原らの手元に植民地の人々の欲望を移入し，藤原らに「裕福な国」を植民地の人々の手元から認識させるような pointing が行われている。それは植民地の人々の手元に近づいた藤原らの手元において「裕福な国」を示すような presenting であるともいえる。藤原は「沖縄も植民地だっけ？じゃあ、うん。資本主義だし」と答える（508，[藤原⑤]）。「植民地」を「沖縄」として、より具体的な自身の手元において認識しようとし，川村による presenting を藤原なりの showing へと変容させようとしている。すると川村は，「植民地っていうのは違うけど」と前置きし「植民地」と「沖縄」との同一性の相対化によって藤原の上記の試みの妥当性を相対化した上で（004），「経済という問題は確かにあるよね。政治にどう関わってるのか」と同調しつつ，更に「でも裕

行数	柴山	轟	藤	梶元	杉村, 藤原	岡島	久保	仲田	川村 (教師)
0143									005「経済という問題は確かにあるよね。政治にどう関わっているのか。でも裕福イコール資本主義かな？」
0149					509 藤原 「中国に属しているよりましじゃん」				
0152									006「中国ももう資本主義だよ」
0155	視① する 川村を注		視⑤ する 川村を注		② 川村を注視する 510 藤原 「え？なんで？」 511 杉村 「えいちゃんち単身赴任してる」	⑤ 川村を注視する	② 川村を注視する	② 川村を注視する	
0158									
0201									007「うん、日系企業も進出してるとし、中国の企業もあるし。民主主義ではないけど、経済活動はもうけっこう自由なんだよ」
0209					512 藤原 「社会主義はどうなったの？」				
0211	視② する 川村を注		視⑥ する 川村を注		③ 川村を注視する	⑥ 川村を注視する		③ 川村を注視する	008「建前だね。共産党の独裁政権を維持するため。社会主義市場経済とか言ってる」

福イコール資本主義かな？」と問う (005, [川村⑨])。藤原が「中国に属しているよりましじゃん」と答えると (509, [藤原⑤])、川村は更に「中国ももう資本主義だよ」と返し (006, [川村⑨])、柴山や藤や梶元や岡島や久保や仲田からも注視され ([柴山①][藤⑤][梶元②][岡島⑤][久保②][仲田②])、藤原も驚いて「え？なんで？」と川村に尋ねる (510, [藤原⑤])。富を志向する生徒たちにとって、思惟空間において川村によって資本主義を介して中国がより自身たちの手元で示されており川村による presenting が成立している。藤原の眼前の杉村が「えいちゃんち単身赴任してる」と言っていっそう自身または自身たちの手元で中国の showing をしようとする (511)、川村は、やはり藤原や杉村の方を注視したまま、「うん、日系企業も進出してるとし、中国の企業もあるし。民主主義ではないけど、経済活動はもうけっこう自由な

んだよ」と応じる (007, [川村⑨])。資本主義を介した川村自身による中国の presenting を補おうとしている。川村は、その後の藤原の「社会主義はどうなったの？」という問い (512, [藤原⑤]) にも「建前だね。共産党の独裁政権を維持するための。社会主義市場経済とか言ってる」と答える (008, [川村⑨])。柴山や岡島や仲田は、川村に対する藤原の問いに川村がどう答えるかが気になって川村の 008 の前から川村を注視する ([柴山②][岡島⑥][仲田③])。藤原の問いが結果的に柴山や岡島や仲田に川村を指し示すという pointing になったともいえる。藤や梶元も、川村の 008 が始まってから川村を注視する ([藤⑥][梶元③])。藤原が川村に更に「社会主義と共産主義って何が違う？」と尋ねると (513, [藤原⑤])、川村は「簡単にいえば手段と目的の関係だね」と答える (009, [川村⑨])。そして、「で、もう一回いうけど、中国も含め資本

杉数	柴山	轟	藤	梶元	杉村、藤原	岡島	久保	仲田	川村（教師）
02:19					513 藤原 「社会主義と共産主義って何が違う？」				
02:23									④川村を注視する 009「簡単にいえば手段と目的の関係だね」 010「で、もう一回いうけど、中国も含め資本主義の国って、裕福とか、豊かなの？」
02:28									
02:36					514 杉村 「幸せそうではないな。格差がすごい」 515 藤原 「北朝鮮も格差すごいよ」				
02:41						⑦藤原が杉村を注視する			
02:44					516 杉村 「社会主義にも格差あるよね」	⑧杉村が藤原を注視する			
02:48						⑨杉村と藤原が川村を注視する			
02:56							802「共産主義なら大丈夫ってこと？」	⑤川村を注視する	011「経済格差っていうかまです身分とか地位の差だね。社会主義そのものは独裁になりがちだから」 ⑩仲田を注視する
02:59									012「うーんと、まあ、社会主義かつ民主主義っていうのもあって、それを目指すべきっていう人も多い」

主義の国って、裕福とか、豊かなの？」と言って 005 と同様の問いかけをより presenting という形で行う (010, [川村⑨])。それを受けて杉村は「幸せそうではないな。格差がすごい」と答えて資本主義の showing をするが (514, [杉村⑥])、眼前の藤原から「北朝鮮も格差すごいよ」と言われると (515, [藤原⑦])、「社会主義にも格差あるよね」と言いつつ藤原を注視する (516, [杉村⑧])。川村は、それを補うように「経済格差っていうかまです身分とか地位の差だね。社会主義そのものは独裁になりがちだから」と言う (011, [川村⑨])。その間、杉村や藤原から注視され ([杉村⑨][藤原⑨])、直後に、仲田から「共産主義なら大丈夫ってこと？」と問われると (802, [仲田⑤])「うーんと、まあ、社会主義かつ民主主義っていうのもあって、それを目指すべきっていう人も多い」と答える (012, [川村⑩])。仲田は、藤原の「社会主義はどう

なったの？」(512)の直後や「社会主義と共産主義って何が違う？」(513)の直後に、川村が話し始める前から川村を注視して藤原の問いへの川村の応答に関心を向けていた ([仲田③][仲田④])。藤原の問いがここでも結果的に仲田に川村を指し示すという pointing になったともいえる。一方、轟は川村の 012 の直後に「むず」と呟き (201)、梶元も「難しい」と続くが (402)、藤は「お金だけが全てじゃないよ。幸せは」と言う (305)。それに対して轟は「きもっ」と言い (202) 梶元も「うぜー」と言うが (403)、藤は続けて「元々日本人には資本主義は合わないのかも」とも言う (306)。川村がそれを聞いて「なんで？」と尋ねると (013, [川村⑩])、藤は「なんだっけ、出る杭は打たれるだっけ」と答える (307, [藤⑦])。隣の梶元は「出る杭は抜くんだよ」とおどけるが (404)、前の柴山は「同調性。女子っぽい」と言う (101)。轟も梶元も

行数	柴山	轟	藤	梶元	杉村、藤原	岡島	久保	仲田	川村（教師）
0305		201「むず」							
0306				402「難しい」					
0307			305「お金だけが全てじゃないよ。幸せは」						
0309		202「きもっ」		403「うぜー」					
0310			306「元々日本人には資本主義は合わないのかも」						
0313									
0315			307「なんだっけ、出る杭は打たれるだっけ」	⑦川村を注視する					013「なんで？」
0318				404「出る杭は抜くんだよ」					
0320	101「同調性。女子っぽい」								
0324									014「日本人の精神性の歴史ね。面白いね」
0328					517 藤原「もう欧米にそまってるよ」 518 杉村「でも日本って端っこにあるから染まりにくいんじゃない？」 519 藤原「中途半端に染まってるから問題なんだよ」	⑩川村を注視する ⑪杉村と藤原が	③川村を注視する		
0332			①藤原や杉村の方を注視する			⑧藤原や杉村の方を注視する	④藤原や杉村の方を注視する		⑫藤原や杉村の方を注視する
0336									
0340						604「考え方とか。生活も。会社も。労働者も」			⑬岡島を注視する
0346							702「根本的には宗教が違う」		⑭久保を注視する

藤も柴山も、資本主義等の経済思想・経済体制の showing として自身の感性を素直に言表しており、特に藤は日本人として自身たちの有する性質に引きつけており、柴山はその性質を同調性とみなし女子っぽさとして認識している。

川村は、藤や梶元や柴山の方を注視したまま「日本人の精神性の歴史ね。面白いね」とまとめ藤の日本人としての showing を継承し（014, [川村⑪]）、杉村や藤原や岡島や久保から注視される（[杉村⑩][藤原⑩][岡島⑦][久保③]）。以降も日本の showing が生徒たちに継承されつつ変化していく。藤原は否定的に「もう欧米にそまってるよ」と言い（517, [藤原⑩]）、眼前の杉村から「でも日本って端っこにあるから染まりにくいんじゃない？」と言われても（518）「中途半端に染まってるから問題なんだよ」と言い返す（519）。川村の他に岡島や久保も、ま

た、途中から轟も藤原と杉村とのその会話を注視しており（[岡島⑧][久保④][川村⑫][轟①]）、岡島が藤原に同調して「考え方とか。生活も、会社も。労働者も」と言うと（604, [岡島⑧]）、久保も、それを更に補って「根本的には宗教が違う」と言う（702, [久保④]）。

川村は、自身が「日本人の精神性の歴史ね」（014）と言った後の生徒たちの会話も踏まえて（[川村⑫][川村⑬][川村⑭]）、これまでの論点を抽象的な概念で明確化するように、また、あらためて歴史への関心を喚起するように「グローバルとローカル。いつからだろうね」と言う（015）。そして、その川村を注視した仲田と久保が反応する（[仲田⑥][久保⑤]）。仲田が「戦後？明治？」と言うと（803）、続いて久保が、仲田を注視しながら「欧米の方はどうなの？もとから今みたいな感じではないってこと？」と言い（703, [久保⑥]）、仲田や川村から注視さ

秒数	柴山	轟	藤	梶元	杉村、藤原	岡島	久保	仲田	川村（教師）
03:51									015「グローバルとローカル。いつからだろうね」
03:55								803「戦後？明治？」	
03:58							703「欧米の方はどうか？もともと今みたいな感じではないってこと？」		
04:03						⑪藤原が川村を注視する			016「近代化っていうのがキーワードで。でも近代化とか近代って、意味が色々あるんだよ」
04:12									017「日本史では明治とか幕末からだけど、世界史ではルネサンスごろからともいえるし17世紀頃からともいえるし」
04:20						520 藤原「統一してくれないと困る」			
04:22									018「でも歴史って色々解釈があっただけでしかたないし、色んな解釈ができるから面白い」

れる（[仲田⑦][川村⑩]）。結果的に仲田による日本人としての showing が久保による欧米の pointing によって相対化されたともいえる。

川村は、仲田の 803 を受けた久保の 703 に対して「近代化っていうのがキーワードで。でも近代化とか近代って、意味が色々あるんだよ」と言い（016, [川村⑩][川村⑩]）、久保から注視される（[久保⑦]）。更に、仲田による日本人としての showing を欧米の pointing によって相対化する久保と同じように、「日本史では明治とか幕末からだけど、世界史ではルネサンスごろからともいえるし17世紀頃からともいえるし」と続ける（017）。しかし、藤原が川村に抗うような態度をとり続ける。まず、川村の 016 や 017 に対して「統一してくれないと困る」と言う（520）。藤原は、川村の「グローバルとローカル。いつからだろうね」という問い（015）に対する仲田の「戦

後？明治？」（803）の後の久保の「欧米の方はどうなの？もともと今みたいな感じではないってこと？」（703）の直後に、川村が話し始める前から川村を注視して久保の問いへの川村の応答に関心を向けていた（[藤原⑪]）。ここでは久保による川村の pointing が藤原による川村の注視によって結果的に成立したともいえるが、藤原の 520 に川村が「でも歴史って色々解釈があっただけでしかたないし、色んな解釈ができるから面白い」と答えると（018, [川村⑩]）藤原は更に「近代化自体が欧米のもんじゃない。近代化って言葉が。だって明治の日本なんてまさに欧米を目指したんだし」と反論する（521, [藤原⑫]）。川村が「うん。そうだね」と肯定すると（019, [川村⑩]）、藤原は更に「だからそれを日本に当てはめただけで。宗教とか価値観とか文化とか違うのに」と言い（522, [藤原⑫]）、岡島や久保や仲田からも注視される（[岡島⑨][久保⑧][仲田



行数	柴山	轟	藤	梶元	杉村, 藤原	岡島	久保	仲田	川村 (教師)
0428					521 藤原 「近代化 自体が 欧米のも んじゃ ん。近代 化って言 葉が。だ って明治 の日本な んてまさ に欧米を 目指した んだし」	⑫ 藤原が川村を注視する			
0436								⑧ 藤原を注視する	019「うん。そうだね」
0437					522 藤原 「だから それを日 本に当て はめた だけで。 宗教とか 価値観と か文化と か違うの に」	⑨ 藤原を注視する		⑧ 藤原を注視する	
0444					523 杉村 「実際さ あ、普通 の人の 考え方っ てそんな に違わな くない？ どこにい ようと」				
0449								804「普通 の人の 方が違っ んじやな い？」	⑨ 杉村を注視する
0452					⑬ 仲田を注視する		704「普通 って？」	⑨ 仲田を注視する	⑩ 久保を注視する
0454					524 杉村 「だから さあ、庶 民とい うか、あ んまり外 に行ったり さ、しな い、外部 と関わら ない人た ち」	⑭ 杉村を注視する		⑩ 杉村を注視する	⑪ 杉村を注視する

⑧)〕。解釈論的に多様性を「面白い」こととみなして多様性の肯定的な showing をする川村に対し、藤原は日本人としてそのような多様性を批判的に認識して近代化の批判的な showing をしたともいえる。

藤原の眼前の杉村は、「実際さあ、普通の人の考え方ってそんなに違わなくない？どこにいようと」と言う(523)。すると、仲田が「普通の人の方が違うんじゃない？」と言って杉村を注視するが(804, [仲田⑨])、それに対して久保が「普通って？」と言って仲田を注視する(704, [久保⑨])。久保によるその問いや注視が杉村にとっては仲田を指し示すという pointing または仲田という杉村自身のすぐ近くにいる者を示すという presenting になり、杉村が仲田の代わりに「だからさあ、庶民というか、あんまり外に行ったりさ、しない、外部と関わらない人たち」と答え(524, [杉村⑬][杉村⑭])、久保や仲田から注視さ

れる([久保⑩][仲田⑪])。仲田は杉村のその 524 を利用して「普通の人」を思惟空間における杉村との共通の手元で示すという showing として「だからそういう人の方が違ってくるじゃん。関わり合わないんだから」とやはり杉村に対する自身の主張を続けるが(805, [仲田⑩][仲田⑪])、杉村はそれに納得できないようで「そうかなあ」と言う(525, [杉村⑮])。

藤原や杉村や仲田を注視していた川村は、仲田の言う「普通の人」を念頭に置きながら、「歴史を書くのは知識人とか、勝者だからね。戦いに勝った人」と言う(020, [川村⑰][川村⑱])。仲田も仲田なりにそれを理解して「要するに権力者」と言う(806, [仲田⑫])。しかし、川村は更に「でも、日本人は負けた人も好きだよ」と続ける(021)。日本人として思惟空間において共通の手元にある日本人という概念を示すという showing である。柴山

形数	柴山	轟	藤	梶元	杉村、藤原	岡島	久保	仲田	川村（教師）
05:02								805「だからそういう人の方が違ってくるじゃん。開わり合わないんだから」	⑮ 仲田を注視する
05:07					525 杉村 「そうかなあ」				
05:10									020「歴史を書くのは知識人とか、勝者だからね。戦いに勝った人」
05:15								806「要するに権力者」	⑯ 川村を注視する
05:17									021「でも、日本人は負けた人も好きだよな」
05:20	102 「は？」								022「源義経とか」
05:21									
05:23	103「ああ」								
05:26									023「坂本龍馬とか」
05:28								807「なるほど。そうか」	
05:32					526 藤原 「でもそれも勝者の上から目線でしょ」				⑰ 藤原や杉村の方を注視する
05:37					527 杉村 「差別っぽい」				⑱ 藤原や杉村の方を注視する
05:41			308「えっと、グローバルっていうのは近代化っていうのと同じ？資本主義も同じ？」						⑲ 藤原を注視する
05:48									024「同じっていうか関連してる。16世紀前後の」

は「は？」と言うが（102），川村が「源義経とか」と例示をして生徒の既習内容の presenting をすると（022）柴山も「ああ」と言って納得し（103），川村が更に「坂本龍馬とか」と言って例示としての presenting を続けると（023）仲田も「なるほど。そうか」と言う（807）。しかし，藤原はここでもやはり否定的に「でもそれも勝者の上から目線でしょ」と言い（526），眼前の杉村も同調して「差別っぽい」と言う（527）。藤原と杉村とのその会話を仲田や川村が注視している（[仲田⑬][川村⑮]）。

藤は、あらためて川村の 015 や 016 について会話しようとし「えっと、グローバルっていうのは近代化っていうのと同じ？資本主義も同じ？」と言いながら川村を注視し（308，[藤⑩]），川村の他に梶元や杉村や久保からも注視される（[川村⑳][梶元④][杉村⑯][久保⑪]）。藤は予

め近代や近代の相対性に関する発話内容にも関心を向けていた。「近代」の始まった時期は地域によって異なるという川村の発話内容（017）や、「近代」の始まった時期やその差異は多様に解釈されうるという川村の発話内容（018）や、近代という概念が西洋中心主義的な性質を有するという藤原の発話内容（522）やひいてはその直前の 521）を聴いていた（[藤⑧][藤⑨]）。即ち，藤の 308 や藤⑩は，その時の藤自身の関心事へと学級の会話の主題を引きつけようとする showing であると共に，相手に相手自身の以前の関心事を想起させるような presenting である。川村が藤の 308 に「同じっていうか関連してる。16 世紀前後の」と答えると（024，[川村⑳]），藤はそれを受けて考えを進めて「え、えっと，ということは明治より前は資本主義もなかったわけだから」と言いながら川

行数 0553	柴山	轟	藤	梶元	杉村、藤原	岡島	久保	仲田	川村（教師）
0600			309「え、えっと、 というこ とは明治 より前は 資本主義 もなかつ たわけ だから」	①川村を注視する					025「日本 の資本 主義も、 第二次大 戦後と、 最近のと でだいぶ 違う。戦 後、冷戦 ってわか るかな」
0607			310「冷た い戦争。 西側東側 のやつ」						
0610									026「そう そう。戦 後の冷 戦時代 の日本 の資本 主義は むしろ社 会主義的 だったっ ていう人 もいて」
0616			311「で、 今のが 本当の 資本主義 だと。 で、昔の 方がよ かった と」		528 藤原 「はあ？」				
0621									027「い や、でも ねーある いみ経 済戦争だ ったんだ よね。日 本人の 生き方と か働き方 が浅は か、とい うか単純 で」
0631					529 藤原 「でもそ れで庶民 が幸せ だったん ならいい じゃん」				②藤原を注視する

村を注視する（309, [藤①]）。川村はそれを受けて「日本の資本主義も、第二次大戦後と、最近のとでだいぶ違う。戦後、冷戦ってわかるかな」と言い（025, [川村②]）、藤が「冷たい戦争。西側東側のやつ」と答えると（310, [藤①]）、更に「そうそう。戦後の冷戦時代の日本の資本主義はむしろ社会主義的だったっていう人もいて」と続ける（026, [川村②]）。冷戦期の日本の資本主義が社会主義的だったということについて、藤原は「はあ？」と言って疑問を呈するが（528）、同時に藤は、川村に合わせて「で、今のが本当の資本主義だと。で、昔の方がよかった」と言う（311, [藤①]）。川村がそれを相対化するように「いや、でもねーあるいみ経済戦争だったんだよね。日本人の生き方とか働き方が浅はか、というか単純で」と返すと（027, [川村②]）、藤原が、川村の方を注視しない

まま「でもそれで庶民が幸せだったんならいいじゃん」と反応する（529）。その藤原に対して川村は「うん、でも、それもやっぱり資本主義の幸せではないわけだよね。なんていうのかな」と言うが（028, [川村②]）、藤原は「なんとか主義とか、それって庶民は考えてないもん。先生の言ってるのは頭でっかち」と言い返す（530）。川村は日本人としての共通の手元にある日本や日本人の showing をし藤もそれに同調しているが、藤原はそれに合わせずに独自に showing をしている。庶民という概念を自身の感性や自身の思考の文脈に基づいて示すという showing をしている。

川村が更に反論しようとして「いや、だからまさにさ」と言ったところで（029, [川村②]）、轟が「先生～話が難しい」と言いながら川村を注視する（203, [轟②]）。それ

時刻	柴山	轟	藤	梶元	杉村、藤原	岡島	久保	仲田	川村（教師）
05:35									028「うん、でも、それもやっぱり資本主義の幸せではないわけだね。なんているのかな」
06:43					530 藤原 「なんとか主義とか、それって庶民は考えてないもん。先生の言ってるのは頭でっかち」				
06:49									029「いや、だからまさにさ」
06:52		203「先生～話が難しい」	②川村を注視する						
06:56									030「金融っていう、お金とか土地とかの貸し借りだけでも成立するような資本主義ってどう思う？」
07:05		204「頑張らないで儲けてるならずるい」							
07:10			312「なんで貸し借りだけで儲けになるの？」	⑩川村を注視する					
07:13									031「利子って…分かるよね？」
07:17			313「あの、銀行の」						
07:19									032「そうそう」

を受けて川村は「金融っていう、お金とか土地とかの貸し借りだけでも成立するような資本主義ってどう思う？」問うと（030, [川村②]）、轟は「頑張らないで儲けてるならずるい」と答える（204, [轟②]）。続いて、轟の近くにいる藤が川村に「なんで貸し借りだけで儲けになるの？」と尋ねると（312, [藤⑩]）、川村は「利子って…分かるよね？」と返す（031, [川村②]）。藤が「あの、銀行の」と答えると（313, [藤⑩]）川村は「そうそう」と肯定する（032, [川村②]）。すると、轟が反応して「銀行ってあれでもうけてるの？」と言いながら藤を注視する（205, [轟③]）。藤は「儲けるのは銀行じゃない？」と返すが（314, [藤③]）、川村は轟や藤の方を注視したまま「皆の預金額につくのは皆の儲けだしちよびっとだけだけど、実は、銀行とか色んな会社が色んな貸し借りをしていて、そこでも利子が発生して儲けて

る」と言い（033, [川村②]）、轟や藤から注視される（[轟④][藤⑭]）。資本主義や金融や銀行についての轟による率直な showing（203, [轟②]、204, [轟②]、205, [轟③]）に対して、また、それに基づき発話内容としての轟による川村の pointing を成立させるような藤の素直な問い（312, [藤⑩]）に対して、川村は利子という概念の presenting をすると共にそれに基づいてマクロ金融の pointing をしようとしている。

梶元は、予め資本主義に関心を向けてはいたが（[梶元④]）ここでは「よくわかんね」と呟く（405）。藤は「借りた分だけを返せばいいんじゃないの？なんで多めに返すの？」と言いながら再び川村を注視する（315, [藤⑮]）。貸し借りの経験という自身の手元において素朴に金融という概念の showing をしている。川村が「信頼とか信用っていう。おとなの話かな」と答えると（034, [川村②]）、

杉数 07:21	柴山	轟	藤	梶元	杉村、藤原	岡島	久保	仲田	川村（教師）
		205「銀行 ってあれ でもうけ てる の？」	③藤を注視する	⑬轟を注視する					
07:24			314「儲け るのは 銀行じゃ なくな い？」						
07:28			④川村を注視する	⑭川村を注視する					033「皆の 預金額に つくのは 皆の儲 けだしち よびっと だけだけ ど、実 は、銀行 とか色ん な会社が 色んな貸 し借りを してい て、そこ でも利子 が発生し て儲けて る」
07:40				405「よく わかん ね」					
07:41			315「借り た分だけ を返せ ばいい んじやな いの？ なんで多 めに返 すの？」	⑮川村を注視する					
07:47									034「信頼 とか信用 ってい う。おと なの話 かな」
07:52			316「不公 平」		531 杉村 「何が差 別になっ てるん だ？」	⑯杉村が藤を注視する			
07:55					532 藤原 「資本主 義という か、競争 ってどう せ差別じ ゃん」				⑲杉村や藤原の方を注視する
07:59									
08:04							705「宗教 じゃな い？」	⑳久保を注視する	
							㉑杉村や藤原の方を注視する		

藤はそれを聞いて「不公平」と言う（316、[藤⑮]）。おとなとしての川村による showing に対して藤も率直に正義の showing をしている。杉村は藤の言うこの「不公平」について「何が差別になってるんだ？」と問いながら藤を注視する（531、[杉村⑰]）。杉村の眼前の藤原は「資本主義というか、競争ってどうせ差別じゃん」と言うが（532）、その直後に久保は「宗教じゃない？」と言いながら杉村や藤原の方を注視する（705、[久保⑱]）。この久保の発話内容は、宗教が差別になっているのかもしれないという意味にもとれるし、競争は宗教によるものであるという意味にもとれるが、いずれにせよ川村は、杉村の「何が差別になってるんだ？」やその後の藤原の「資本主義というか、競争ってどうせ差別じゃん」を聴いた上で（[川村③]）、宗教への久保の関心を

以前の授業の内容と関連させようとして「一神教の話、前にさ、ちょっと」と言い（035、[川村②]）、久保から注視される（[久保⑬]）。生徒の既習内容の presenting である。そして、梶元が川村の言った宗教に関する問題を軽視するかのように「いずれにせよ戦いだよ」と言う（406）、梶元の近くにいる柴山は、差別を梶元が戦いとみなしていると考えて「戦いではないだろ。むしろ戦いがなくなった状態だろ、差別って」と言う（104）。続いて轟が、戦いと、柴山が「戦いがなくなった状態」であるという差別との関係について、「どっちが先なんだ？歴史的にみて」と言う（206）。梶元、柴山、轟の上記の会話を川村の他に久保も注視していた（[川村②][久保⑬]）。



手帳 0809	柴山	轟	藤	梶元	杉村、藤原	岡島	久保	仲田	川村（教師） 035「一神 教の話、 前にき、 ちよつと」
0814				406「いず れにせ よ戦い だよ」					
0818	104「戦い ではない だろ。む しろ戦い がなくな った状態 だろ、差 別って」								
0825		206「どっ ちが先な んだ？ 歴史的に みて」							
授業終了のチャイム									

### 3-2 考察

以上の事例では、注視は発話と同時に始められたり発話よりも幾らか遅れて始められたりしている。このことからすると、発話者自身の注視は、視認のためではなく、誰に話しているかを示すために行われているといえる。黒板や机上のどこかを指したり何かを手で示したりすることが殆どないことにも表れているように、当該事例は、生徒たちが知覚や認識といういわば情報取得をあまり視覚的には行わなくともよい場面であろう。しかし、生徒の問いが結果的に他の生徒たちに川村を指し示すという **pointing** になったり、生徒による川村の **pointing** が他生徒による川村の注視によって結果的に成立したりはしている。生徒にとって、他生徒による問いや注視は、誰かを指し示すという **pointing** または自身のすぐ近くにいる誰かを示すという **presenting** になり、その誰かの代わりに応答をする契機、そしてそのような代弁によって周りからの注視を集める契機にもなっている。

社会科の教育内容に引きつけるとどういえるか。第二次大戦や日米中関係や沖縄についての JA に媒介された関心が持続しながら、「国」や国民国家や経済についての関心も生じ、冷戦や資本主義やグローバル化についての関心も JA に媒介されて生じ、平等と差別、争い、宗教についての関心、精神史についての関心、そして学問や学校や近代教育や社会科そのものについての関心が、概してこの順に表出している。その中で教師が自らの考え方を変化させつつある。

まずはじめに、生徒が自身たちにとって遠くに位置する存在として思惟空間において「沖縄の人」の **pointing** をし、それを受けて他生徒も自身たちにとって近くの共通の手元に位置する存在として思惟空間において「韓国の人」の **showing** をすると、更に他生徒が「沖縄って中国ってか台湾寄りだよ」と言って思惟空間における上記の **pointing** や **showing** に同調しつつ「台湾人と沖縄人も似てるんかな」と言う。韓国が近くに、沖縄が遠くに位置づけられ、遠くの存在として沖縄と（中国や）台湾との同一性が問題になっている。【沖縄、韓国、中国、

台湾】（以降も同様に、重要な概念を抽出し【 】で括弧して記していく。）

また、川村は、思惟空間において生徒による **showing** の対象「金持ちの国」を川村自身によるその生徒たちへの **presenting** の対象「裕福な国」として再提示すると共に、その生徒たちの手元に植民地の人々の欲望を移入し、その生徒たちに「裕福な国」を植民地の人々の手元から認識させるような **pointing** を行っている。それは植民地の人々の手元に近づいたその生徒たちの手元において「裕福な国」を示すような **presenting** であるともいえる。その生徒は「沖縄も植民地だっけ？じゃあ、うん。資本主義だし」と答え、「植民地」を「沖縄」として、より具体的な自身の手元において認識しようとし、川村による **presenting** をその生徒なりの **showing** へと変容させようとしている。川村による働きかけと生徒自身による具体化とにより、遠くの存在としての沖縄が、資本主義によって裕福な手元にある植民地として、近くの存在として再認識されている。【沖縄、植民地、富（裕福さ）、資本主義】

更に、富を志向する生徒たちにとって、思惟空間において川村によって資本主義を介して中国がより自身たちの手元で示されており川村による **presenting** が成立している。生徒たちが「えいちゃんち単身赴任してる」等と言って協同的に自身たちの手元で中国の **showing** をしようとする、川村は資本主義を介した川村自身による中国の **presenting** を補おうとしている。川村と生徒たち自身の協同とによって、中国も、資本主義という生徒たちの手元に位置づけ直される。【資本主義、中国】

川村が生徒の発話内容を踏まえてより明確に **presenting** として行った「で、もう一回いうけど、中国も含め資本主義の国って、裕福というか、豊かなの？」という問いかけには、生徒が「幸せそうではないな。格差がすごい」と答えて資本主義の **showing** をしている。資本主義という生徒たちの手元に中国が位置づけられた上で、川村の問いにより生徒自身が中国から格差を連想し資本主義を批判的に認識し始めている。【中国、資本主義、富（裕福さ）、幸せ、格差】

生徒たちは自らの感性を資本主義等の経済思想・経済体制の **showing** として素直に言表しており、中には、日本人として自身たちの有する性質に引きつける生徒や、その性質を同調性とみなし女子っぽさとして認識している生徒もいた。**川村**は「日本人の精神性の歴史ね。面白いね」とまとめて生徒による日本人としての **showing** を継承して生徒たちからの注視を集め、以降も、日本の **showing** が生徒たちに継承されつつ変化していく。日本人としての生徒たちや教師の共同の手元で、資本主義等という経済に関することが同調性や女子っぽさ等という日本の精神性やその歴史として認識され、その認識自体も変化していく。【資本主義・経済、日本・日本人精神・同調性・女子っぽさ】

生徒による日本人としての **showing** が他生徒による欧米の **pointing** によって相対化されもした。**川村**もそれと同様の相対化を近代化について行っている。生徒に対して「日本史では明治とか幕末からだけど、世界史ではルネサンスごろからともいえるし17世紀頃からともいえるし」と言っている。近代化について手元の日本史を世界史で相対化している。【日本人、欧米、近代化の相対性（日本史における幕末・明治と、世界史におけるルネサンス・17世紀）】しかし、解釈論的に多様性を「面白い」こととみなして多様性の肯定的な **showing** をする**川村**に対し、生徒が日本人としてそのような多様性を批判的に認識して近代化の批判的な **showing** をした。【近代化の相対性・多様性、日本人】

他生徒の発話内容を利用して思惟空間におけるその生徒との共通の手元で「普通の人」を示すという **showing** として、「だからそういう人の方が違ってくるじゃん。関わり合わないんだから」と自身の主張を続ける生徒がおり、**川村**は、その「普通の人」を念頭に置きつつ、「歴史を書くのは知識人とか、勝者だからね。戦いに勝った人」と言う。しかし、**川村**は更に「でも、日本人は負けた人も好きだよ」と言い、日本人として思惟空間において共通の手元にある日本人という概念を示すという **showing** をする。その際に、例示によって生徒の既習内容の **presenting** もする。生徒の既習内容と関連させて弱者への日本人の愛に言及する。【普通の人、弱者への日本人の愛】

生徒の中にも、自身の関心事へと学級の会話の主題を引きつけようとする **showing** を、相手に相手自身の以前の関心事を想起させるような **presenting** と同時に行っている者がいる。しかし、**川村**が日本人としての共通の手元にある日本や日本人の **showing** をしている時に、それに合わせずに独自に **showing** をし庶民という概念を自身の感性や自身の思考の文脈に基づいて示すという **showing** をしている生徒もいる。【日本・日本人、庶

民】

資本主義や金融や銀行についての生徒による率直な **showing** に対して、また、それに基づき発話内容としての生徒による**川村**の **pointing** を成立させるような素直な問いに対して、**川村**は利子という概念の **presenting** をすると共にそれに基づいてマクロ金融の **pointing** をしようとしている。利子という概念を介して経済についての生徒の関心を巨視的な金融論へとつなげようとする。【資本主義・金融・銀行、利子、マクロ金融】

貸し借りの経験という自身の手元において素朴に金融という概念の **showing** をしている生徒は、**川村**から「信頼とか信用っていう。おとなの話かな」と応答されると、「不公平」と言う。即ち、おとなとしての**川村**による **showing** に対してその生徒も率直に正義の **showing** をしている。**川村**が、生徒の手元にある素朴な金融概念を、信頼や信用に基づくおとな側の金融概念によって相対化することにより、不公平感として生徒の正義感が露見している。【貸し借り・金融・信頼信用、不公平・正義】

更に、**川村**は宗教への生徒の関心を以前の授業の内容である「一神教」と関連させようともしている。これもやはり生徒の既習内容の **presenting** である。【宗教・一神教】

以上にみられる幾つかの潜在的な主題について更に考察を進めたい。教えと学びとの埋め込み合いとしての省察が、社会科授業という文脈において、JA という概念装置によってJAや教材と教育内容との関係としてどのように理解されるであろうか。

### 3-2-1 国家

本稿の事例にも「国」や国民国家という主題が潜在しているが、本稿の事例ではそれらが特に歴史や経済への関心を伴っている。古市（2018b）で扱った教育勅語について、松下良平は「自己犠牲」「自己否定」という理念を見出した上で、教育勅語の理念が日本古来の伝統に基づいているとは限らず近代国家成立のために作り上げられたものであるということを指摘している。

「最高の価値は絶対的全体性であり、それへの **aspiration**（上昇衝動、熱望）が「善」なのである。だから古来、神あるいは全体の権威に対する従順、すなわち個人の独立性の棄却、あるいは愛、献身、奉仕などが常に善とせられた」ことを根拠に、「人倫的合一の実現」＝「仲ヨシ」を最高の価値とみなす和辻哲郎の倫理学を、酒井直樹は「「仲ヨシ」の倫理学」と呼び、形象としての天皇を媒介として国民共同体への同一化・一体化を促すことにより「「一億玉砕」の倫理学」へと展開することを指摘する…（中略）…。和辻の「「仲ヨシ」の倫理学」（と同類のもの）が日本の学校や会社の「仲よし共同体」を支えているとすれば、そこには自己犠牲（その究極とし

ての死)へと巧みに誘導する教育勅語の論理や精神が組み込まれていることになる。」(松下 2013 pp.115-116 註28)

「山本正身によれば、後期水戸学や元田永孚の「儒教主義」は、伊藤仁斎ら江戸前半期の儒学思想がもっていた「人間形成における成長主体の側の自律や自発という契機」を欠いているという…(中略)…この指摘は、近代日本の道德教育が自己否定に根ざすことを裏書きするとともに、自己否定の道德が近代国家日本の伝統にすぎず、それとは異なる伝統が儒学や日本社会に潜伏している可能性を示唆している。」(松下 2013 p.116 註29)

また、松下によれば、「自己犠牲」「自己否定」の精神は日本人という同一性を基礎づけるものにまでなっており日本人にとってあまりに自明になっているため、日本人自身による対象化の難しいものであるという。

「教育勅語の次の箇所は共同体の共通善を表現しているとみなすことができる。「父母ニ孝ニ兄弟ニ友ニ夫婦相和シ朋友相信シ恭儉己レヲ持シ博愛衆ニ及ホシ学ヲ修メ業ヲ習ヒ以テ智能ヲ啓發シ徳器ヲ成就シ進テ公益ヲ廣メ世務ヲ開キ」。コミュニタリアニズムの観点からみればこの箇所は自己確立の基礎になりうるが、逆にそのことが教育勅語のもつ自己否定の側面の自覚化を妨げているともいえる。」(松下 2013 p.116 註30)

つまり、教育勅語という教材をめぐっても、近代的性質を対象化すること、日本における近代化や日本らしい近代化を認識すること、そもそも近代化自体の相対性や多様性を前提とすることが日本人にとっても難しいという状況が立ち現れてくる。本稿の事例においても、「歴史って色々解釈があつてしかたないし、色んな解釈ができるから面白い」と言う教師に対して、「近代化自体が欧米のもんじゃない。近代化って言葉が。だって明治の日本なんてまさに欧米を目指したんだし」、「だからそれを日本に当てはめただけで。宗教とか価値観とか文化とか違うのに」と言って近代化の解釈の多様性を否定的に認識している生徒がいた。しかし、それはその生徒がその生徒なりに日本人として批判的に近代化を対象化し近代化の批判的な showing をしているとも考えられるものであった。

国家という概念が本稿の事例では特に歴史学的に経済への関心も伴って生成している。ここで特に、社会科で扱われる歴史学的な概念を生徒たちが日本人として自らの手元において認識し示すことにはどのような意味があるか。

ウェストファリア条約締結のあった17世紀半ば以降の主権国家は国境や領域という概念を必要としている。この国境や領域という概念は、基本的に、幾つかの主権国家に同一地域が属するというのを認めない。例えば、

琉球支配における複雑な国際的権力関係の問題は、主権国家の成立を目指した明治期日本における近代化の中で認識されるようになり、本稿の事例やその前に同じ授業においてみられた小集団学習の事例(古市 2017)の中で触れられていたように、沖縄をめぐる今日の日米中関係の問題にも関わっている。

国民国家という概念が生じるまでの世界、即ち18世紀までの世界では、国とは基本的に帝国であった。そこには、不平等や差別が明確に内在しつつも、ひとつの権力のもとで多様な民族が共存していた。その時代は、スクランブルエッグに例えられよう。一方、国民国家(nation state)とは単一民族国家とも訳されるものであり、そこに植民地が伴っているさまは、目玉焼き(の黄身と白身との関係性)に例えられる。自民族とはあまりにも異質な人々を無理に自民族に包摂するのではなく人種主義に基づいて自民族の優越性や自民族による支配の正当性を主張して植民地を形成するというのが行われていた。ある意味で、完全な国民国家の形成が不可能であることが認識されるからこそ植民地が形成されていた。

第二次世界大戦後は各植民地も国民国家として独立したので世界は黄身ばかりになったともいえるが、海外では黄身(国民国家)という同一性が常に不安定であり、グローバル化の進行によっていつそう不安定になっている。幾つかの黄身が融合して一体化するということも起きている。

海外の諸地域に比べ日本はもともと黄身として強固に存立していたともいえる。しかし、そもそも、前述において帝国や国民国家とはあくまで西洋の国概念であるということに注意したい。先ほどは、18世紀までの世界では国とは基本的に帝国のことであったと述べたが、帝国の支配域以外の地域では、あるいは帝国の支配域内であっても、独自の国概念、独自の同一性概念があったとも考えられるし、訳語としての「帝国」「皇帝」と東洋における本来の帝国概念・皇帝概念とも区別されなければならない。日本がもともと黄身として強固に存立していたということも、あくまで国民国家という西洋の概念に基づいて認識されることにすぎない。日本には、たとえ天皇や将軍が存在していても「日本人」「日本」という同一性の明確な認識はなく、「国」という概念としてはむしろ、律令国の名残のようなぼんやりとした地域認識があるのみであった。

「日本人」「日本」という同一性の成立の歴史を日本固有・日本史固有のものとして理解することができるであろう。というより、「日本人」「日本」という同一性自体が問題になっているということは、入れ子のようにそもそも「日本固有」「日本史固有」の意味自体も問題になるということである。固有性を認識するための普遍

的な方法や枠組みの存在を前提することがそもそも不可能である。全体世界とは異なる次元や空間、同定されるあらゆる他地域とは異なる次元や空間として日本がある。外や他との比較を超越してひたすらに自体性 (Selbstheit) であるような日本が考えられる。

そのように手元の絶対化として学ばれる日本だけでなく、遠近や中心・周辺を有する日本、手元と方々の向こうとを有する日本もある。

「植民地化」と「逆植民地化」の往還を通して教育史を叙述する試みは、ナショナリズムの生成をめぐる問題にも新しい視野を提供してくれる。一般にナショナリズムは、国民国家の中心で生成され周辺へと普及し拡大する運動として認識されがちだが、教育史の事実、ナショナリズムをもっとも強烈に醸成する基盤は異質な民族が交渉し合うマージナルな領域においてであることを示してくれる。ナショナリズムは、中心化の運動であり、その基軸を中心においていることは事実だが、その運動はむしろ周辺から中心へと展開するのである。「植民地化」と「逆植民地化」が進行するマージナルな周辺領域こそが、ナショナリズムのエネルギーがもっとも熱く生成し運動する舞台なのである。戦前においても皇居や国会からもっとも遠い所でナショナリズムは最大のエネルギーを発動していた。」 (佐藤 1997 p.132)

「ナショナリズムは辺境であればあるほど、遠い植民地であればあるほど、そして民族的アイデンティティに脆さを抱えている人ほど強く作動する傾向がある。そうであればこそ、マージナルな領域に生きる人々の歴史に深い傷跡を残すのである」 (佐藤 1997 p.133)

本稿の事例においても、沖縄や台湾や中国や韓国が生徒たちの関心事になっていた。地理学的・地政学的に教育内容を考える教師と共に生徒も、地図という教材や地図上の諸位置へのJAに基づいて日本という空間を認識していた。一方で、手元の絶対化として学ばれる日本についても思考の契機が生じ、教師にとって新しい教育内容の構成の契機、特に、新しい教えられる何かの構成の契機が生じつつある。JAや教材に直接関係する教えられる何かを考えられていたり実際に教えられようとしていたりする中で、生徒や教師自身の自動詞としての学びを通して、JAや教材に直接には関係しない異質な教えられる何かが見えてくるという形で、教えと学びとの埋め込み合いが生成している。

手元の絶対化として学ばれる自国については、ネットワークと運動 (movement) との差異が示唆に富む。大衆や大衆世論という構造化されていない一枚岩は、ネットワークとしてではなく運動等として、排他的な同一性を有する。また、本稿の事例における教師である川村自身が授業後に言及していたことも重要である。川村に

よれば、対立する者どうしは、新たに「共通の敵」を見出したと自覚し合うと、その「共通の敵」に勝つために協力しがちである。例えば、ワイマール体制と世界恐慌とに起因するドイツにおけるファシズムの台頭も、ユダヤ人を「共通の敵」として認識する排他的な大衆世論の形成によってこそ成立した。教えと学びとの埋め込み合いとしての教師の省察を成立させる教師自身の自動詞としての学びが本稿の事例において〈手元の絶対化〉に関するものであったこと、あるいは〈向こうを包摂して向こうの向こうを単なる向こうとして現象させる手元〉という入れ子に関するものであったことを、この「共通の敵」という表現も傍証している。

### 3-2-2 冷戦、資本主義、グローバル化

資本主義では財産 (資産、資本) の量が幸福との間にどのような関係があるかが度外視されている。あるいは、資本主義は両者が比例するという前提に基づいている。財産があるほど幸福であるとは限らないし、すくなくとも両者の間に比例関係はないが、資本主義のもとでは、財産を増やすこと自体が目的になりがちである。個々人が自身にとっての価値を問い直すこと、省察することは、民主主義においては不可欠であるが、資本主義のもとでは疎かにされがちである。財産の偏在やそれによる経済格差 (の拡大)、例えば地方と中央ないし都市部との間のそれが誰の幸福にも寄与していないという可能性もあるし、すくなくとも、資本主義のみでは、既存の限りある資源や財産を幸福のために効率的に使用することができない。

日本では、資本主義に社会保障という社会主義の考え方を組み合わせようとしなくとも予め、資本主義の理論の欠点を補えるような伝統的な規範が倫理や道徳としてある。自然を尊重し敬うアニミズムや、明治期以降の日本史における近代化の中で形成された勤勉さや、謙虚さが重視され「出る杭は打たれる」という文化や、控えめであることに美を見出すことや、利他性等である。ヘーゲルの倫理学によれば、国家は家族と同様に、しかもより普遍的な利他性に基づいている。また、絶対的な利他性、即ち純粹贈与としてのケアにおいては、その最中の本人自身には倫理や道徳や規範や自己や自尊心のありようが殊更に認識され考慮されるわけではない。いわば国家の基盤の形成に向かうような利他性を初めとして、前述のような日本人の性質は、しばしば儲け (利益、利潤、それらの追求) とは相容れない。

苦しみを育ちや成長に伴うものと考えれば、苦しみを価値とみなしやすくなり、その分、学びの苦しき、例えば自我や自己の変化に伴う苦しきをも価値とみなしやすくなる。ひいては「学びは快楽である」という命題が一般的妥当性を持ちやすくなる。確かに、育ちは規範であ



るともいえる。例えば、覚醒作用のあるコーヒーを飲みながら読書することの心地よさは、自身がしっかりとしているとかしきつとしていたりとかいうことによる幸福やその自覚に伴う快樂であり、規範としての読書を象徴している。育っているという自覚、自身が育っているという認識、自身によって自身の育ちという理想が実現されているという認識に伴って自尊心が保持されたり形成されたりすることであり、いつしか、難解な哲学書等を読む時につきまとう理解しづらさという苦みそのものを味わえるようになり、苦みそのものによって育ちという幸福を自覚するようになる。しかし、育ちは〈育てる—育つ〉〈おとな—子ども〉という二項対立に基づく概念であり、特に、子どもの育ちやそれになぞらえられたおとなの育ちである。よって育ちは弱者の育ちとして、育つ者の謙虚さを含意している。弱さや幼さや未熟さやいたらなさ、即ち子どもらしさは、特に日本文化において謙虚さやかわいさや滑稽さとして価値である。

戦中・戦後の貧しさを経験し焼野原を見て育った日本人は、敗戦で後退した分を取り戻すべく、ある意味で経済戦争における勝利のために、戦争時の気分を持続させて「企業戦士」「モーレツ社員」として必死に勤勉に働いた。日本人が勤勉であるという今日のイメージは直接にはそこに由来する。但し、戦後の日本におけるそのような勤勉さを支えていた育ち概念や成長概念は、あくまで経済成長のことであった。戦後の日本の労働運動が主に休暇等ではなく賃金に関する要求を掲げたものであったことは象徴的である。休暇によって省察は促される。休暇が求められてこなかったということは、自我や自己の変化に伴う苦しみが受容されてこなかったということである。つまり、自身にとっての価値を問い直すための省察や、民主主義において必要な省察が疎かにされてきた。また、個人が個人として十分に育っていなくとも、近代民主主義によって、個々人として自立した市民が有する個人の自律的主体性が前提され、「自由からの逃走」や、大衆や大衆世論という一枚岩が個人の未熟さや無知を覆い隠していたともいえる。学生運動も運動（movement）である以上は一枚岩であるが、一方で、働いてさえいれば誰にも後ろ指を指されないという安心もあった。明治期以降の公害も、経済成長のための勤勉さや働いてさえいればよいという思いにより省察が疎かにされていたということ象徴している。公害は経済成長を最優先する近代化の最中の社会では共通して起こりうる問題であり日本特有の問題ではないが、大気汚染に象徴されるように闇雲であること、見通しのなさ、想像の自由が制約されていること、を表している。

冷戦の終焉後、特に日本ではバブル崩壊後、資本主義的な価値の妄信は通用しなくなり、人々は自身にとって

の価値を問い直すざるをえなくなった。絶対的な価値を見失う不安につけこんだのが例えばオウム真理教である。働くことがままならなくなり就職自体が困難になる中でも若者にとって省察を疎かにしたままにさせられるのがオウム真理教であった。日本の応援団や体育会系の文化にも似たような性質があるのではないか。

但し、そもそも日本の文化では、人々が勤勉になり始める明治期よりも前から、省察は重視されていなかったともいえる。禅も例外ではない。省察は論理による思考に不可欠であり、それゆえ理解にも不可欠であり、日本に比べ西洋で重視されてきた。実際、日本に比べ西洋では議論が重視される。民主主義も議論として遂行されることを前提としたものである。ユダヤ教やキリスト教やイスラム教は一神教であるため、絶対的な真理を前提とするロゴスやイデアの概念との親和性が高いので、哲学の発展、まずは形而上学としての元来の哲学の西洋における発展に寄与した。絶対的な真理を前提とすることが真理の解明の動機となる。特に西洋近代において、告白室（confession room）の普及、印刷術の発展・普及による黙読の広まり、個人概念の成立による狭義の個人主義の広まりが、連関的に、個々人の内省を前提し主題化した。個々人の自覚的内省、あるいは、個々人の内省であることを自覚しての内省を尊重し促進した。

日本では、省察の文化が十分に形成されにくかったことが、「出る杭は打たれる」という前述の謙虚さの重視や、近代以降の、特に戦後の勤勉さと相俟って、年功序列や、新卒一括採用や、大学院教育の軽視等、働き方や学歴についての認識を規定している。このことについてはキャリア教育においても生徒に考えさせるべきであろう。勤勉さによって休暇の十分な取得が困難になれば、個々の知りえたことについての更なる学びや想像に費やせる時間が限られ想像の自由が制約される。

そして、日本に限らず一般的に、多くの人々の精神は学問的言説や学術的な政治思想にあまり直接的に即座には左右されないで、歴史を都市部の知識人の歴史としてではなく民衆（人民）の歴史として考えるためには精神史を思想史に限定してはならない。民衆の精神史が考察されねばならない。例えば、日本で終戦時に泣いたり絶望したりしたのは主に知識人に限られていた。即ち、まさに歴史（ここでは特に日本の近現代史）を（巨視的に）理解したり解釈したりするための言説をつくり後世に残してきた者たちであった。一方、知識人のように学問的言説としての政治思想に左右されることなく日常を生きていた多くの人々（民衆）は、大正期に民主主義の思想に傾倒したりその反動として昭和初期に権威主義や全体主義に傾倒したりすることもなく、終戦後の平和憲法発布を素直に喜んだ。



以上のように、日本の手元性を特に経済への関心に基づいて特に近現代の人民の精神史として理解することができる。日本人の性質はしばしば利潤追求とは相容れないと初めに述べたことも、日本人の精神史に鑑みる場合にこそむしろ相対化される。

そもそも、日本における前述の規範が、人々や地域の同定の仕方や人々や地域の切断の仕方しだいでは儲けと両立しようともしえる。空間をどう切断するか、あるいは次元や空間の差異をどう認識するかが問題であり、また、空間の切断や空間の差異の認識に規範がどう影響するかが問題である。

例えば、地方と中央ないし都市部との関係において後者が控えめであろうとするならば、後者はあまり前者との競争において勝とうとはせず、各地域の自律や自立を尊重する。ひいては、中央としての自覚によって各地域の自律や自立を援助しようとする。中央によって、あるいは地域自らによって、あるいは、経済的に競争において有利であるはずの地域の慎ましきによって、地域間の関係があえて切断されていけば、地域間の競争が緩和されていわゆる「ストロー現象」も起こりにくくなる。自然地理的・人文地理的に、日本は極東の島国という比較的独立した地域であると共にその中には地形に基づく細かな地域区分もあり、文化や精神における地域の自律や自立が日本では自明のことであり続けてきた。

戦う・争う・競うということは、誰かとの関係の一種であるため当然、その誰かとの同一性を含意している。戦う・争う・競うということが含意しているそうした同一性は、具体的には、利害関係をなす空間や場、主題、トポスを共有していることである。よって根本的には、隔てることや距離をつくることよりも切断することが、戦い・争い・競いを終わらせることにもなる。このことは、高さや力の問題となる上下関係、特に優劣の関係や優劣を伴う支配の関係について考える上で、また、それゆえ権威・権力や質という概念、学びの質の基準について考える上で重要である。例えば、自尊心について考える上で、また、戦争と平和との関係について考える上で重要である。すくなくとも、戦争で戦争を終わらせることはできない。「戦争を終わらせるための戦争」「全ての戦争を終わらせるための戦争」（第一次世界大戦）は必ず失敗する。また、グローバリズムを批判しグローカリズムやグローカル化（グローカリゼーション）について考察する上でも切断概念は重要になるであろう。例えば、言語、文化、政治、経済等における差異がグローバル社会やグローバル化においてどうあるべきか。特に言語における切断は学問における切断にもなる。

ところで、大衆や大衆世論という一枚岩が個人の未熟さや無知を覆い隠していたと述べたが、隠れることは、

見えていたが見えなくなること、認識されていたが見えなくなること、存在していたが見えなくなることである。なおかつ、まだ存在しているということ、「まだ存在している」と考えられているということを含意している。つまり、時間、生成、省察、反省、反復、同一性、現前、現前性に関することであり、それゆえに存在論、空間論の主題である。また、隠れるという行為や隠すという行為やそれらの動機または意図は、恥ずかしさという、規範や自他認識における差異、同一性、概念、類型の機能に関することとも関係している。更に、いかなる物も、隠れること、隠れやすくなること、見えにくくなること、見える頻度が低くなることによって価値をもつ。価値をもつ上で、隠れることを必要条件としている。

隠れやすくなること、見えにくくなることは、その分存在が不明あるいは不確実になることである。見えるという認識論的概念に即していえば特に、手元に存在するということが不明あるいは不確実になることである。それゆえ、隠れることは所有に関することであり、示す相手・示す者・示される物という三者の位置関係に基づく行為類型（presenting, showing, pointing）によって分析される JA に関することでもある。隠れることを特に埋め込まれることとして考え、隠すことを特に埋め込むこととして考えれば、〈AがBにCを埋め込む〉という三者間の関係性、ひいては埋め込み合いという相互的な三者間の関係性も、価値や所有に関することである。また、隠れやすくなること、見えにくくなることは、珍しくなることでもある。珍しさは経済学の概念でいえば希少性であり価格の根拠である。所有も財産の所有としては経済学の概念である。資本としての財産が資産であり、資本と土地と労働によって生産が可能になる。

個々の生徒の未熟さや無知も、覆い隠されているからこそ価値になりうる。事例では、教師が貸借についての生徒の無知を考慮して「利子って…分かるよね？」や「信頼とか信用っていう。おとなの話かな」というように言いよどむ場面もあった。

利子の有無は信頼の有無であり、親密ではない他者との間、即ち「他人」との間で貸借を行う場合に利子が必要となる。私生活において家族や親友との間で貸借を行う場合には利子は必要ではない。そして、子どもにとって貸借とは、身近なおとながそのように私生活において行う貸借である。一般的に、子どもはおとなほどには公私の差異を認識していない。子どもによる世界認識がその子どもの親密圏に基づいているということを踏まえれば、子どもに利子という概念を理解させることは容易ではないといえよう。つまり、子どもに金融の必要性を理解させるためには、現在の手元に「お金」があることの重要性を子どもに理解させなければならない。いつどこ

に「お金」があるのかという問い方を子どもたちと共有しなければならない。即ち、時間論を含む空間論を子どもたちと共有しなければならない。

利子の必要性を認識していなかった子どもは、貸借についての自身のそのような素朴な思いを対象化することにより、ユダヤ人差別の歴史にも関心を向けやすくなるかもしれない。追放処分を受ける等、被差別者であるがゆえに定住しにくく生業を金融業等に限定せざるをえなかったユダヤ人は、被差別者であるにもかかわらず利子によって大きな富を得て、妬みによる差別や迫害をも受けるようになった。それは、ある意味では強者が弱者から見下されるという転倒であり、高さとの空間論の主題となる。

貨幣や証券も、価値の空間論や空間論としての価値論の主題、特に価値のJA論やJA論としての価値論の主題となる。管理通貨制度は共同幻想ともいわれるが、そもそも金本位制や銀本位制も金や銀に価値を見出すからこそ成立する。同定によって社会的にどのような意味をもつかということが問われるという点では、JA対象としてのあらゆる物、あらゆる記号と同じである。但し、貨幣や証券の場合、ここで意味とはまずは特に価値のことである。何と等価であるかが問われる。価値の等しさという同一性、即ち価値の高さの同一性が問われ、理解される。

価値の等しさは、端的には交換可能性である。但し、実際に交換しようと思う時には、相手の持っている物の方が自身にとってはより高い価値を有していると思っていることも多いし、相手がどう思っているかも問題となるため、政治が生成している。よって、価値の等しさはあくまで平等として考えられないと交換可能性とはいえない。平等は等しさの一種であり英語では等しさと同様にequalityであるが、平等の考察は必ず社会（社会的関係、社会的関係性）や政治の考察である。勿論、交換の際には、そもそも価値の高低を認識せずに何気なく、例えば純粹贈与として交換しようとする場合もある。そうであるからこそ、価値の等しさの明確な認識のために貨幣や証券が存在する。何と等価であるか（価値の等しさという同一性、価値の高さの同一性）を問われる物として、即ち〈何々と等価である〉と理解される論理を意味として有する記号として、貨幣や証券が存在し政治に用いられる。

すくなくとも、価値の高さは交換に関する問題である。交換は所有に関する概念であるため、JAを構成する様々な示す行為（presentingやshowingやpointing）に関する概念であるともいえる。日本の手元性を経済への関心に基づいて特に近現代の人民の精神史として理解しようと

する時、交換や所有は何を意味するのか。

冷戦構造の確立に伴ってGHQが日本を資本主義陣営の有力国にしようとしたことにより、あるいは日本人自身の思いにより、日本において民主主義よりも経済成長が優先された。そのため、日本は経済大国となったが個人の権利や人権や民主主義が十分には理解されず、権利や人権や民主主義を十分に理解するための熟考や省察やそのための時間的・精神的なゆとりよりも富が求められた。そして、冷戦の終焉後、特に日本ではバブル崩壊後に、資本主義的な価値をもはや妄信できなくなり人々が自身にとっての価値を問い直さざるをえなくなった。このような経緯は既に述べた通りである。しかし、そもそも権利や人権や民主主義という概念自体は西洋で成立したものであるため、それらの概念が西洋に比べ東洋で理解されにくいことは当然である。では、伝統的な東洋らしさや日本らしさを追求する保守的な思想、近現代においては新自由主義と一体になっているような新保守主義によって、日本人にとって妥当であるような政治的・経済的な仕組みは実現されるのであろうか。

新自由主義者は、初めから人間を「人材」として考えている。経済的資源や商品として人間が管理され利用されるという経済学的な前提に基づいている。いわゆる「PISA型学力」である「コンピテンシー」としての「資質・能力」も「人的資本（human capital）」であるが、新自由主義者は特に顕著に教育や教育のための評価よりも選抜・選別や選抜・選別のための評価を重視しており、たとえ教育や教育のための評価を重視しているとしても教育を労働のためのものとしてばかり考え、民主主義や幸せに生きること全般のための教育を考えていない。〈労働における民主主義〉のための教育を考えているわけでもないし、そもそも幸福や生活についての哲学的な思考が浅薄である。彼らの関心は、まずは、教育学であるよりも（社会学的であり）経済学的であるともいえる。

たとえ大企業の内部留保が減ってトリクルダウンが実現しても経済的格差は解消されない。経済的統制の極小化によって、即ち新自由主義によって、富める者はいっそう富んで貧しい者はいっそう貧しくなり、有利な者がいっそう有利になって不利な者がいっそう不利になる。既存の経済的格差が強固になることやまして大きくなることは、既存の社会や精神や認識や価値や文化の構造を温存するどころかむしろより強固にする。たとえトリクルダウンが実現してもそうである。いや、トリクルダウンが実現するとなおさらそのような上下関係、強者と弱者という関係、自立と依存という関係が固定されるであろう。そしてそれは、ノブレス・オブリージュ（noblesse oblige）の他、特に日本では「かわいい」文化との親和性を有しているかもしれない。新自由主義やトリクルダウ

ン理論や、鄧小平の先富論は、「かわいい」文化との親和性を有するのではない。いずれにせよ、新自由主義が結果的には、新保守主義として、文化的・政治的統制を大きくしうるし民主主義に反する。新自由主義者の関心は、教育のための評価よりも選抜・選別のための評価に、民主主義よりも資本主義経済に、自立や民主主義のための教育よりも労働のための教育、被雇用者の育成に向いており偏っている。すくなくとも、資本家を育てることよりも労働者を育てることの方が重視されている限り、ごく一部の富める者による富の独占が続きやすい。

独占という安定的所有は、その所有物の共有の不可能性である。当事者共通の手元の存在を認めず、所有物の交換を、各々の手元としての位置そのものの交換としてしか認めない。共通の仕組みにおいて融通無碍に物を交換することはできず、構造や空間がまるごと交換されなければならないという意味で、独占は交換の困難さであるが、一方で、本質的に資本主義において不可避あるいは不可欠なことでもある。教師は生徒たちに資本主義の本質を批判的に認識することを期待していた。しかし、日本の手元性に鑑みるとその批判が具体的かつ根本的には何に対して行われなければならないのか。それを再考する上でも生徒の素朴で率直な発話内容を考慮することに意義がある。事例において、生徒たちの経済についての関心が連鎖的に次々に生じたり表出したり、そしてそれらが方々から教師に寄せられたりする中で、教師も生徒たちの発話の背後にある多様な関心に応じて即興的な発話をしていた。

### 3-2-3 平等, 差別, 争い, 宗教

ヴェルサイユ条約, 国際連盟において、日本が求めた人種差別撤廃が認められなかったこと、白人中心の国際政治がより強化されたことが、後の日本の「植民地の解放」「アジア民族の解放」「大東亜共栄圏」という大義名分に基づく戦争につながっている。このことは、平和と平等との両立の難しさを象徴している。また、思想が政治的に形成されるものであるということも示唆されている。

思想は、たとえ論理や論理的思考であっても必ずしも論証的ではなく、宗教と哲学（あるいは学問全般、即ち元来の広義の哲学）とをひとまとまりに考えたものである。概念上も実際上も宗教と哲学との差異が曖昧であり宗教と哲学とが一体となっていること、一体となって生成してきたこと、すくなくとも密接に関わり合って生成してきたこと、を示唆している。儒学という概念は象徴的である。

本稿の事例において生徒たちが行っていたように、宗教を学問や論理や思考における基礎として認識することは、宗教概念の希薄な日本の生徒にとっては特に、宗教

の重要性を認識することにもなる。宗教を既に日常生活の基礎として認識している者にとっては、日常と学問とを密接に関連させることにもなる。いずれにせよ、論理や思考の多様性、生き方の多様性と相関するものとして、宗教や学問のあり方の多様性を認識することにもなる。

また、当事者間の同一性と差異あるいは同質性と異質性、戦い・争い・競い、宗教、という3つの主題を関係づけることも有益であろう。例えば、キリスト教とイスラム教とユダヤ教は一神教であり同じ神を信仰していると考えるのが妥当であり、そうした同一性こそが戦争や紛争をもたらす。似ている者どうしこそが争う。本稿の事例においても教師は最後に、宗教への生徒の関心を以前の授業の内容と関連させようとして、一神教という生徒の既習内容の **presenting** を行っていた。宗教をめぐる差異と同一性をこの教師自身も重要な主題として認識していた。

キリスト教, イスラム教, ユダヤ教の間の差異と同様、イスラム教諸派の間の差異も、宗教における規範がたとえ教典の表す規範であっても解釈しだいでいかようにもなりうるということを象徴している。例えば、たとえシャリーア（イスラム法）における男性が女性を大切にしなければならないという規範を多様に解釈できるとはいっても、ボコ・ハラムが女兒に自爆テロを強要していることは西洋や欧米への恨みによるものであって、戦い・争い・競いの歴史をもとに理解されなければならない。宗教は多くの人々にとって権威をもち、その他の人々にとっても現代の規範では尊重されねばならないとされることが多い。よって、イスラム教徒を名乗るテロリストは、自身の行為をイスラム教の権威で正当化しようとしているにすぎない。

日本では、神という概念とは別に仏という概念も存在している。このことは多神教の文化を象徴している。八百万の神々を信仰する文化をもつ日本が国際政治において平和に貢献するためには、中立の立場をとることや仲介の役割を担うことが重要である。

多神教のもとでは、複数の神の存在を認めることができるので、各々が（自覚的に）別々の神を信仰したりそのことを許し合ったりすることができる。そのため、誰かが神の真理として主張していることを他の誰かが否定するということが繰り返されることは少ない。勿論、当該の多神教全体や当該の多神教における幾つかの神の間の関係性全体をどう理解すべきであるかについて戦い・争い・競いが生じるという可能性もある。とはいえ、多神教のもとではあくまで、理解を解釈とみなし解釈ごとに別の神を指定することもできる。誰かの考える神Aと他の誰かの考える神Aとを別の神として考えてその各々



の存在を認めることも、多神教のもとでは行えるということである。まさに同一性と差異とに関する問題である。

同一性は戦い・争い・競いだけでないあらゆる関係にとっての必要条件である。同一性は、端的には空間そのものであるともいえるが、特に、関係する諸物が共に存在している空間、共に存在しているという空間、共存在という空間である。そして差異とは、空間における諸物それぞれの位置の差異である。差異は位置の差異であり関係は位置関係であり、位置は空間を必要とする。差異は空間、特に同一性という空間を必要とする。反対に、同一性も差異を必要とする。同一性は空間であり、空間は構造論的には無数の関係の総体、無数の位置の総体、無数の差異の総体だからである。要するに差異と同一性は必要とし合う。空間を認識すること、存在を空間として認識することは、同一性を認識することにだけでなく差異を認識することにもなる。よって、多様性を認識することになる。つまり空間論は、多様性の認識としても、戦い・争い・競いの防止や平和のために必要となる。特に相互内属や埋め込み合いについての議論は、空間間の差異を踏まえ空間の共有し合いを考察することにもなるので、多様性の認識としてだけでなく切断の仕方、次元の差異のつくり方についての考察としても戦い・争い・競いの防止や平和に寄与する。

等しさ(equality: 平等, 対等, 同等)や近さ(closeness: 親密さ)等も、同一性を含意しており、それぞれが同一性の一種である。等しさという同一性、近さという同一性である。等しさは程度や量の同一性、即ち高さの同一性であり、近さは位置の同一性である。いかなる同一性であれ、或る差異や関係のありようが当該の同一性として認識されている。何かしらの差異、何かしらの関係のありように当該の同一性が見出されている。等しさや近さについて考えることは、差異の具体的なありようとしての同一性について考えること、あるいは、差異の具体的なありように含意された同一性について考えることである。認識が存在にどのように内属しているのか、また、存在に内属しつつも存在とは別の次元や空間としてどのように生成しているのか、という論題も潜在している。

遠くにいたり遠くにいるようにすることは、当該空間、当該同一性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、同じ空間に存在する他者との戦い・争い・競いが生じる可能性はなくなる。遠くにいたりすることによってもはや別の空間にいたりすることになるのでない限り、戦い・争い・競いに巻き込まれる。また、テロリズムに象徴されるように、一見同じ空間には存在していないはずの他者、異なる空間に存在してい

るはずの他者と戦うことも不可能ではない。テロリズム、特に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、例えば国際法や国内法という実定法とテロリズムやテロリストとの関係について次元や空間の差異に着目して考察することも必要である。切断によって次元や空間の差異が生じることがむしろ戦い・争い・競いをもたらすこともありうるということを理解するためにも、テロリズムを、即ち単なる次元の差異の生成ではなく相互内属や埋め込み合いであるような次元の差異の生成を論題にすることは有意義である。

日本においても宗派間の戦い・争い・競いはあった。確かに、神と仏とは同じではない。「釈迦」がシャカ族(シャカ国)出身であったゴータマ・シッダールタの別称である一方で、「仏陀」は普通名詞であり「悟りを開いた者」を意味するが、後者が特に前者を仏教の開祖として意味する場合もある。即ち、仏は具体的な人物名を意味する場合もあるため、厳密には神の一種であるとはいいきれない。とはいえ、釈迦は神と同様に信仰の対象となり、仏(仏陀)は、信仰の対象としての釈迦、即ち神格化された釈迦、つまり釈迦如来を意味することになる。このため、一神教と同様に信仰対象をめぐる論争が生じることになる。当事者間の同一性こそが戦い・争い・競いをもたらす。似ている者どうしこそが争う。その点では、日本の仏教における宗派間の関係もキリスト教、イスラム教、ユダヤ教の関係と同様である。当事者間の同一性と差異、同質性と異質性に関する問題である。但し、仏教では神という概念がないため、神による創造という概念もないので、自然は自然に(自律的に)生成していると考えられる。よって、アニミズムである元来の神道とも親和性が高い。仏教も神道も比較的多様性に寛容である。

海外で理解されにくい問題になっている靖国神社の合祀も、神道がいかなる者・物をも神格化しうる多神教であることに基づいている。確かに、靖国神社は国家神道の神社であり古来の神道の神社ではない。また、近代教育としての学校教育が西洋近代的な認識論を普及させた。自然科学の教育だけではなく学校教育全体を通して、個人主義や主観－客観図式が生活世界に普及した。しかし、元々の宗教や信仰が異なるためもあり、日本では全くそのままの形で普及してきたわけではない。例えば、アニミズム的な認識は、幼稚な認識として学校教育によって否定されてゆくものの、日本では多くの人々に肯定され続ける。

個人主義や主観－客観図式は一神教のもとで成立した。多神教の文化をもつ人々が個人主義や主観－客観図式に

倣おうとしても、神と個人としての自己との関係を自覚することが困難であるため、運命を神の力によるものとして理解すること、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肯定するということも困難になる。つまり、アニミズム的多神教のもとでは容易であったこと、自然の成り行きに任せるという元々は容易であったことが困難になる。そうした状況において個人の責任を果たすことを求められる。個人の責任もやはり西洋近代的な認識論の概念、個人主義や主観－客観図式に基づく概念である。

### 3-2-4 精神史

欧米に比べると日本には、思想やまして哲学が伝統的に存在するわけではない。即ち、思考を明確な論理として認識・再認識したり表現したり、そうした表現を理解・解釈して新たな思考に関係づけたり新たな論理に組み込んだり、論理の妥当性を高めようとしたりするという文化が、日本に伝統的に存在するわけではない。そうであるからこそ、日本史全般へと視野を広げ、日本史を日本の精神史として理解することに意義がある。

既に述べたように、多くの人々の精神は学問にあまり直接的にすぐには左右されないので、歴史を民衆や人民の歴史として考えるためには精神史を思想史に限定してはならない。一方で、歴史を（巨視的に）理解したり解釈したりするための言説をつくり後世に残してきたのは主に知識人（インテリ）である。いずれにしても、何が教えられるかは知識人が決めたり構成したりするものであると考えれば、カリキュラム論や知識社会学の関心を共有しやすくなる。但し、電腦空間が拡大した現代ではより、言説や知識が多元的に生成しやすいし多角的な言説や知識が共有されやすい。よって、上述のように知識を社会的に相対化することは、現代の学校の教育内容やカリキュラムについての議論としては、次元や空間の差異に着目して相互内属や埋め込み合いや入れ子をも考慮して行われうる。

日本語において、差異は「違い」、誤りは「間違い」ともいわれる。この点で、日本語において概念上、差異と誤りとは似ているともいえる。つまり、実は日本では差異や多様性にむしろ寛容ではないのではないか。また、自然とは全体であり、共同体も（その構成員にとっては）全体である。全体（自然、成り行き）に任せることがよしとされることは、全体（共同体）に抗おうとする者を悪しとすることと、根本的には同じではないか。全体（共同体）に抗う者を排除したり抗わせないようにして包摂したりし続ければ、当該の全体（共同体）の中が均質になる。違い（差異）は間違い（誤り）であるという認識によって、当該の全体（共同体）の中には多様性が生じにくくなる。このことは例えば、非母語を殊更に外国語

として認識し母語との関係（概念の対応関係）の理解を重視しつつ厳密に学習し慎重に使用しようとするという日本人らしさにも関わってくるであろう。

勝つことだけではなく負けないことも特に日本では重視される。このことも、共同体倫理や同調性・協調性が重視されることとも関係しているかもしれない。欧米に比べ日本では、経済において極端な独占や複占や寡占が生じにくかったともいわれる。一般的に、「勝てば官軍、負ければ賊軍」といわれたり、「正史」としての歴史は勝者が記述するものであるといわれたり、ひいては、神話という寓意的表現によって勝者が神格化され勝者の歴史から殺戮の生々しさや暴力の罪深さが取り除かれたりするが、日本では敗者も尊重される。たとえ敗者としてではあっても歴史の記述において重視される。本稿の事例において教師が言及し生徒も納得していたように、例えば、源頼朝や徳川家康よりも源義経や坂本龍馬の方が英雄として語られることも多い。このことも、「かわいい」文化につながるいわゆる情けの文化を象徴しているのではないか。その意味で、日本人々は「正史」を相対化することに長けているのかもしれない。但し、歴史を明確に簡潔に理解するために、あるいは、歴史を忘れないでおくために、都合のよい物語として歴史を記述したり伝承したりするという点では、どこの人々も同じであろう。また、日本において長らく公家権力と武家権力との共存が続いたことは、例えばヨーロッパにおけるローマ教皇と君主との共存関係と同じであるともいえる。日本における武家権力も、ヨーロッパにおける君主も、神や宗教の力を利用しようとしたのである。

日本史全般を日本の精神史として理解するとはいっても、既に存在した思考や論理を研究すること、特に、網羅的に詳細に理解することそのものが目的になってしまうのは、それは哲学ではない。過去の具体的な哲学の内容を妥当に理解すること自体を目的にしているという意味での哲学研究は、哲学そのものではない。しかし、西洋の哲学を批判の対象として参照・引用することは哲学の契機になりうる。そして、西洋の哲学を相対化することは、社会科の理念である民主主義や市民性を相対化することにもなるため、社会科の教育内容を検討する上でも重要である。

科学としての思考にも哲学としての思考は含まれている。哲学は批判、批判的思考、そもそも論の徹底であり根本的な前提を問うてゆこうとすることである。よって、哲学が重視される場合ほど、学問は在野の精神に基づいていなければならないことになる。たとえ民主主義や市民性という概念そのものを批判することまではしなくとも、例えば、日本国憲法や教育基本法や学習指導要領を、民主主義や市民性との矛盾を孕むものとみなして、また、



今の日本においてしか通用しないものとみなして批判することはできる。このことを踏まえると、諸々の「教科教育学」の存立基盤も揺るがされるであろう。例えば、「社会科教育学」は社会科という日本における現行の教科ありきの学問である。すくなくとも、何かが哲学であると、あるいは、何かが哲学を含んでいると、その何かがその何か自体を批判することもありうるので、社会科や社会科としての哲学においても自己批判による内破はありうる。よって、社会科の授業において市民性や自立や民主主義という概念が批判されることもあろう。

差異あるいは多様性への不寛容という日本人らしさがあるとすればそれは「正史」の相対化には向いていないが、弱者への愛という日本人らしさは「正史」の相対化に向いている。社会科授業において日本の精神史という日本人の手元性に着目し、時間としての空間、即ち生成する空間がなす歴史教材に新しい関心や多様な関心を向けることによって現代の学校の教育内容を相対化することは、次元や空間の差異に着目して相互内属や埋め込み合いや入れ子をも考慮して行われうるし、西洋的な民主主義や市民性の自己批判による内破につながるともいえるかもしれない。埋め込み合いや入れ子という形象を用いた議論としても、また、地理と歴史に関する議論としても、空間論である。

### 3-2-5 社会科、近代教育、学校、学問

日本において社会科という教科は戦争への反省に基づいて成立したため、社会科が標榜する民主主義は日本特有の歴史的文脈に基づいているとも考えられるが、そうであるとしても、そこで歴史とは、日本の民衆や人民の精神史という日本人の手元性とみなせるものになっているであろうか。

「戦後の教育は、墨塗り教科書に象徴されるように、戦争の記憶を墨で塗りつぶし、あの戦争をなかったものとして、あるいは、戦争の記憶の連続性を遮断することによって、戦後の教育を民主教育として再出発させることを可能にした。この離れ業を可能にしたのは、終戦直後の国体擁護の政策と東京裁判の不徹底さであった。戦争直後の国家権力は「国体護持」を最優先課題として戦後処理にあたったし、東京裁判は、アジア諸国の植民地支配の責任を不問にただけでなく、天皇を免責するために戦争責任を軍の指導者に限定し、国民の戦争責任を免罪している。戦争責任の不徹底な追求は、戦争の記憶を遮断し消去して戦後を生きる道を準備し、アジアの二千万人の死者、日本の三百万人の死者と正面から向き合わないまま戦後を生きることを可能にしたのである。」(佐藤 1997 pp.136-137)

日本における社会科教育が、上記のように戦争責任に関する終戦直後の国家権力の判断に影響されていて、民

衆の省察を妨げ民衆に対して過去を隠蔽し、民衆に過去とは異なる空間を生きさせるようなものであったとすれば、たとえそれが民主主義を標榜するものであっても、市民性の育成は制約されるであろう。古市(2020b)で述べたように、藤田英典は市民性の育ちを存在論的主体から自省的主体への育ちとして理解しており、ガート・ビースタは、社会や政治の既存の構造に適応しこの構造の再生産に従う「社会化」よりも、民主主義の実践に内在的に関与する「主体化」の方が市民性の育ちとして高次のものであり重要であるとした。藤田やビースタが重視するような市民性の育ちは、前述のように民衆の根本的な省察が妨げられている状況においては実現されないのではないか。日本特有の歴史的文脈に基づく学校の教育内容、社会科の教育内容としての民主主義を考察する上で、特に日本の民衆や人民の精神史を考慮する方法を考えるためには、省察としての認識が有する普遍的な入れ子構造とは別に、自覚されない切断を含んだ連続しない浅薄な省察を問題にして、その元凶を追究しなければならない。

古市(2018b)では、「非政治的思考の政治教育論的含意」という村松灯の主題を、社会科を内破する哲学的契機として意味づけた。それと同様に、教育のためにこそ、教育から離れることの意義や教育との関係を切断し教育との間に次元や空間の差異を生じさせることの意義を再考してもよいのではないか。学校教育ありきに教育内容としての歴史や教育内容としての歴史学習・歴史探究の方法と能力を考えるよりもまず、学問そのものとしての省察を考えることはできないか。綾井桜子は、大学と学校とを比較し、「学校化された〈教養〉において不問にされていること」(p.69)として、大学の本分である学問の意義について次のように論じている。

「1991年の大学設置基準の大綱化がもたらしたものは「一般教育」の消失だけではない。大綱化によって、大学は目的合理的な教育観と体系的な教育課程を整えた教育機関として位置付けられ、「近代的な教育概念が浸透し」、大学のさらなる〈学校化〉が生じたのである。大学の〈学校化〉が自明視されたうえで語られる教養教育は、次のような意味で、伝統的な〈教養〉とは異質な次元にあるものと言わざるを得ない。

そもそも、〈教養〉と〈学校〉とは、特に近代以降は、容易には結び付くものではなく、相互に葛藤を抱える概念として語られてきた歴史をもつ。そのことは、近代大学の起源として知られるベルリン大学の創設時におけるフィヒテによる言葉、すなわち大学とは決して、「確実な成果をできるかぎり確保しなければならないような、教育機関ではなく」、「単なる自由意志にもとづく贈り物と

考えるべき教養機関」[ママ]であるといった言明によく表れている。つまり、大学が〈教養〉のための場（〈学校〉や〈教育機関〉などではなく）であると言われる場合、近代的な教育の射程に収まりきれない、既存の知的枠組みや世俗生活を超越する精神性といったものが〈教養〉に認められてきたということなのである。ビルドゥング（Bildung）といい、ユマニテ（l'humanité）といい、伝統的なヨーロッパの教養理念は〈学校化〉しえない次元を古典的世界に見出してきた。そのような〈教養〉の次元を、例えば、教育哲学者ルブールは「聖性」（宗教の聖性とは区別される）と表現している。学校知、すなわちある一定期間のなかで習得可能な知識や達成できる教育水準といったものとは異なり、〈教養〉とは、人間や作品と対話し交流することを通して、そして、いかなる制約（国境、文化的、イデオロギー的）も、対立（自由と統合、伝統と理性、従順と進歩）をも超えて、我々が人間性を求め続ける絶えざる努力のうちにあると述べるルブールの見解は、伝統的な〈教養〉を評価しようとするものである。しかしながら、市場と消費が価値基準を形成している現代にあって重要なのは、そのような伝統的な〈教養〉の再建でもなければ理想化でもなく、世界を超越する精神性という意味をも担っていた〈教養〉、学校とは親和性をもちえない〈教養〉が、近代以降、いかにして学校知へと縮減され、変質を遂げていったのかを歴史的に辿ること、そのことによって現代の教養教育を省みる視座を得ることであるように思われる。そのような教養へのアプローチは、既存の知識の獲得ではないかたちの、批判的で自由な思考の教育がどのような条件のもとでかつて論じられていたのか、を明らかにしもする。人文学の立て直しのための条件と、それを教養につなぐ可能性を大学という制度のなかを探るためには、そうした知的検討を欠かすことはできないのである。」（綾井 2015 pp.69-70）

大学と学校との比較により、大学がまず学問そのもののためにあるということが明確にされている。そして、特に人文学に基づく伝統的な学問的教養が、「学校とは親和性をもちえない」ものとして、また、「世界を超越する精神性」という根本的な創造性として強調されている。

学問は学ばれる何かにもなるし教えられる何かにもなりうるが、学校では、学問という共同行為そのものを教えることよりも、学問の結果である既存の理論を教えることの方が優先される場合も多い。一方、大学では、学問という共同行為そのものが教えられると共に、個々の学生までもが学問の当事者になりうる。学問の実践とそれに即したコーチングとが行われる。学問という共同行為そのものにコーチングも含まれている。学問はコーチ

ングを含んでいるがコーチングのために対象化されもするため、入れ子である。しかも、コーチングは行為の実践についての省察を促す働きかけであり各当事者の省察から構成されており、また、学び方に関する学びを促す働きかけであり自身や他者の学び方を対象化することを必要としているため、学問としての入れ子の重層性は特に認識や思考の重層性として著しい。

上述のように、教育内容としての学問ではなく学問そのものを考えると、学問における論理的な創造性も見えてくる。他動詞としての学び自体よりも自動詞としての学び自体の方がより大きな創造性、より根本的な刷新を伴うからである。学び方の学びは他動詞としての学びであるが、学び方に関する学び全般はまず自動詞としての学びである。自動詞としての学びは構造の細密化としても考えられ、構造の細密化は構造結合または共同創造性としても考えられ、学びの相乗性や累乗性も考えられる。このことからしても、綾井が教養に創造性を見出していることは妥当である。綾井があげている Bildung（形成、人間形成）はまさに教えではなく育てであり自動詞としての学びを促進することであり、コーチングもその一種である。

また、学問における論理的な創造性が強調されると、哲学の必要性も強調されるであろう。哲学は自明性を疑う批判的思考の徹底であり根本的な前提を問うてゆこうとすることだからである。

論理的な創造性は建設的であるとは限らず、むしろ、根本的な前提を問うてゆくことによって破壊的であるかもしれない。あるいは、或る思考がその最中の思考者に論理的思考として自覚されても、俯瞰的には整然としていないということもあろう。本稿の事例における教師である川村も、筆者と同様、思考を歩行に例えていた。どんなに「まっすぐ」歩いていても、実は「転車台」の上で歩いているかもしれず、その歩みの軌跡は俯瞰的には「曲がりくねっている」かもしれない。筆者自身は思考を地球上の歩行に例えた（古市 2020b）。地球は丸くて自転も公転もしているので、たとえ人間が日常において歩行で直進していてもその歩みの軌跡は宇宙から見ると曲がりくねっている。いずれにせよ、思考を歩行に例えた上記のような比喻では、歩みの軌跡が「曲がりくねっている」という結果だけでなく、それに反するそもそもの意図、即ち、「まっすぐ」歩こうとしていることも重要である。後者を強調すること、特に、後者を前者と関連させつつ強調することによって、差異の思想に基づきながらも同一性の思想を構想することができる。いわゆる「ポスト構造主義」にみられるように差異の思想が構造論として精緻化されるのであっても、同一性を考えるためには、まず概念的に空間を構造とは区別して重視し

なければならない。現象や現前や現在が光や明るみであるが、光や明るみも構造とは区別される。一貫性を追求しているという思考者自身の思いが、その思考も実は成り行きとしての構造生成であるということと両立するのは、思惟の空間や志向性の光がまず概念的に構造とは区別されるからである。

思考と歩行との同一性が表現されている前述の比喻は、普遍と個との両立ないし解消を表しているともいえるのではないか。同一性とはまず存在論的同一性であり、それは形而上学的に普遍性として考えられてきたものであるが、形而上学を批判する思想において様々に具体的な関係性や機能や構造として理解され直してきたことは周知の通りである。別言すれば、普遍性が個性として理解され直してきたということである。20世紀後半のいわゆる「ポスト構造主義」と一括されるフーコーやデリダやドゥルーズ等の思想も、普遍性を個性として強調する思想の極致であろう。しかし、教師による前述の比喻は、個性を普遍性として強調することにもなる。構造は空間を含意しているが空間は構造を必ずしも含意していない。空間を考えなければ構造は考えられないが、構造を考えなくとも空間を考えることはできる。概念的に構造と空間とを区別し、現象や現前や現在をまずは構造あるいは構造論的分析対象としてではなくありのままにあらしめるならば、また、ひいてはそもそも対象化すらしないでおくならば、そのつどの思惟空間、そのつどの思惟の明るみも、そのつどの全てでありそのつどの全体である。そしてその上で構造として理解される。そのつどの全て、そのつどの全体としての構造が考えられる。いかなる或る時の全体としての構造も、構造生成における契機（Moment）、生成する構造の契機であり、直後の全体としての構造に取り込まれ内属する。普遍と個（全体と部分、あるいは抽象と具体）が、〈生成する構造〉ないし〈構造の生成〉として、あるいは、〈生成する構造〉や〈構造の生成〉を象徴する〈構造の契機〉という概念によって、両立するとも解消されともいえる。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が、普遍と個という対立がもはやないとすれば、いずれも世界の構造の生成であるとまでいえよう。

同一性の思想は、差異の思想と比較されることによって、現象や現前や現在、空間、明るみという概念を、まずは構造という概念とは区別して重視する思想となる。現象や現前や現在は明るみや存在である。明るみや存在は空間であり、特に存在は構造という空間であるともいえる。明るみや存在は、光源（発光体、光の出所）自体、存在者自体、物自体ではないが、認識論的には、即ち認識や理解や解釈としては、見られる何か、認識される何

かを含意している。即ち存在者自体、物自体を含意している。このことは、その時のその認識者自身の心のありようの問題である。明るみや存在は認識としては対象という中心を有して同一性になる。世界の構造だけでなく対象としての構造も、同一性の思想、差異の思想に基づく同一性の思想をもとに考えられることになる。

差異の思想に基づく同一性の思想において、同一性という空間をまず構造としては考えないことにより、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やそれに基づいて入れ子論を行うことができる。また、前述の光源（発光体、光の出所）とは特に広義のそれである。即ち、他から光を受けた反射や屈折により光を放つ物をも含意している。このことは、共存や共同創造性としての構造生成を示唆するだけでなく、未来や可能性が現在化することとそれによって新しく未来や可能性が開けることとの共時的生起を示唆している。概念的に空間をまずは構造とは区別して強調することにより、未来や可能性の現在化と現在化に伴う新たな未来や可能性の開けとを区別すること、特に後者を強調することもできる。

更に、未来や可能性に前述の2種類があるということからすると、時間、即ち生成する空間にも2種類があるということになる。このことは、相互内属を特に時間間の相互内属として、また、埋め込み合いを特に時間間の埋め込み合いや時間の埋め込み合いとして考える上で、無関係という関係をあらためて示唆してくれる。古市（2022）の事例において教師は、無関係も関係であり、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していた。時間の差異、即ち生成（生成する空間）の差異も、生成間の無関係という関係であり、そのような関係がどのように生じるのかをコミュニケーション論的に検討することはできるであろう。

以上のようにして、同一性の思想によって入れ子も埋め込み合いも考えられる。教師の省察について論考する上でこのような形象を用いることは、教師のいう「利用」に相当するかもしれない。川村は「使用」と「利用」を区別する。例えば、椅子に座ることは椅子の「使用」であり、高い所にある物を取るために椅子に登ることは椅子の「利用」であるという。当該の用いられる物が何のための道具として概念化された物かということ（本来の目的）と、当該場面では実際にはその物が何のために用いられているのかということ（当該場面における目的）との関係によって、使用と利用とは区別される、ということであろう。入れ子や埋め込み合いも、空間論的な概念でありながら、存在論等という抽象的な議論を超えて認識全般やひいては教師の省察を考察するための概念装置



として「利用」されるといえよう。また、「使用」と「利用」との前述のような区別は、それ自体も差異と同一性という位置や共存在に関する空間論的問題である。概念に関する問題であるため抽象と具体との関係に関する問題であり、特に、原則と例外という構造や次元や空間の差異に関する問題である。

教師が生徒に与えた教材を生徒が「利用」して多様な意味生成が生じることは、自立や市民性という社会科の理念やひいては民主主義を支える学校教育の理念に適合する。更に事例では、生徒たちによるそのような「利用」を契機として教師自身も言いよどみながら省察を行っていた。授業は字義からしても教育史からしてもまず知識の授け、即ち教えとしての授け、教授であるが、育てをも目的とする「授業」では、子どもによる教材「利用」を教師自身も「利用」すること、即ち、授業の本来の目的である教えとは異なる何かのために用いることにも意味がある。子どもとの会話における言いよどみに表れるように、教師自身が授業を通して知識を構成したり再構成したりすることは、上述のような「利用」の「利用」としての省察である。それは、1つの単元やまして1回の授業ではありえないような子どもの育ち、すくなくとも、1つの単元やまして1回の授業では明らかにならない・見えてこないような子どもの育ちを追求する上でも不可欠である。

#### 4 総合考察 ―歴史の授業における空間生成―

本稿の事例では、生徒が生徒なりに日本人として批判的に近代化を対象化し近代化の批判的な *showing* をしているとみなせる場面もあった。国家概念が特に歴史学的に経済への関心も伴って生成しており、社会科で扱われる歴史学的概念を生徒たちが日本人として自身の手元において認識したり示したりしていた。

固有性を認識するための普遍的方法や枠組みが存在するという前提はそもそもできない。全体世界とは異なる次元や空間、同定されうるあらゆる他地域とは異なる次元や空間として日本がある。外や他との比較を超越してひたすらに自体性 (*Selbstheit*) であるような日本が考えられる。事例では、手元の絶対化として学ばれる日本について思考の契機が生じ、教師にとって新しい教育内容の構成の契機、特に、新しい教えられる何かの構成の契機が生じつつあった。JA や教材に直接に関係する教えられる何かを考えられている中で、また、実際に教えられようとしている中で、生徒や教師自身の自動詞としての学びを通して、JA や教材に直接には関係しない異質な教えられる何かが見えてくるという形で、教えと学びと

の埋め込み合いが生成していた。

そのように手元の絶対化として学ばれる日本だけでなく、遠近や中心・周辺を有する日本、手元と方々の向こうとを有する日本もある。事例においても、沖縄や台湾や中国や韓国が生徒たちの関心事になっていた。地理学的・地政学的に教育内容を考える教師と共に生徒も、地図という教材や地図上の諸位置への JA に基づいて日本という空間を認識していた。教えと学びとの埋め込み合いとしての教師の省察を成立させる教師自身の自動詞としての学びは、事例において、手元の絶対化に関すること、あるいは〈向こうを包摂して向こうの向こうを単なる向こうとして現象させる手元〉という入れ子に関することであった。

教師は生徒たちに資本主義の本質を批判的に認識することを期待していた。しかし、日本の手元性に鑑みるとその批判が具体的かつ根本的には何に対して行われなければならないのか。例えば、日本の手元性を経済への関心に基づいて特に近現代の人民の精神史として理解しようとする時、交換や所有は、あるいは独占は何を意味するのか。それを再考する上でも生徒の素朴で率直な発話内容を考慮することに意義がある。

責任の所在を個人とするような西洋近代的な認識論とは対照的なアニミズムの多神教という日本の手元性に基づいて平和と平等との両立のあり方を探ることもできるであろう。また、日本の精神史という日本人の手元性に着目し、時間としての空間、即ち生成する空間がなす歴史教材に新しい関心や多様な関心を向けることによって現代の学校の教育内容を相対化することは、次元や空間の差異に着目して相互内属や埋め込み合いや入れ子をも考慮して行われうるし、西洋的な民主主義や市民性の自己批判による内破につながるともいえるかもしれない。

日本特有の歴史に基づく教育内容としての民主主義を考察する上で、日本人の精神史を考慮する方法を考えるためには、省察としての認識が有する普遍的な入れ子構造とは別に、自覚されない切断を含む非連続的で浅薄な省察を問題にして、その元凶を追究しなければならない。そして、教育のためにこそ、教育から離れることの意義や教育との関係を切断し教育との間に次元や空間の差異を生じさせることの意義を再考することも有益であろう。歴史や歴史学習・歴史探究の方法と能力を学校教育ありきに教育内容として考えるよりもまず、学問そのものとしての省察を考えるのである。学問としての入れ子の重層性と共に、学問における論理的な創造性が出現してくる。

同一性の思想によって入れ子も埋め込み合いも考えられる。同一性の思想は、差異の思想と比較されることによって、現象や現前や現在、空間、明るみという概念を、

まずは構造という概念とは区別して重視する思想となる。差異の思想に基づく同一性の思想において、概念的に空間をまずは構造とは区別して強調し、同一性という空間をまずは構造としては考えないことにより、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やそれに基づいて入れ子論を行うことができるし、相互内属を特に時間間の相互内属として、また、埋め込み合いを特に時間間の埋め込み合いや時間の埋め込み合いとして考える上で、無関係という関係があらためて示唆される。時間間の無関係、生成間の無関係という関係がどのように生じるのかをコミュニケーション論的に検討するという課題も見えてくる。

すくなくとも、教えよりもまず育てを考える授業論が必要である。字義や教育史に鑑みれば授業はまず知識の授け、即ち教えとしての授け、教授であるといえるが、実際の授業は、教えの時間であると共に育ての時間である。そのため、実際の授業では、授業の本来の目的である教えとは異なる何かのために教材を用いることにも意味がある。子どもによる教材「利用」を教師自身も「利用」することにも意味がある。子どもとの会話における言いよどみに表出するように、授業を通じて教師自身が知識を構成したり再構成したりすることは、上記のような「利用」の「利用」としての省察である。それは、1つの単元やまして1回の授業では不可能な子どもの育ち、すくなくとも、1つの単元やまして1回の授業では認識不可能な子どもの育ちを追求する上でも不可欠である。教師の省察は、教材の生成する空間と教育内容の生成する空間との無関係ともいえる関係からなる入れ子である。思惟空間を含む重層的な教室空間に教材や教育内容に関する教師の認識の変化の契機がどのように埋め込まれているかが、JAという概念装置によって分析される。

## 引用文献

- 綾井桜子 2015. 「「教養」研究の現状と課題（〈連載〉教育研究の現在 第1回）」『教育學研究』第82巻、第1号、pp. 65-72.
- 古市直樹 2016. 「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 2017. 「小集団学習中にジョイント・アテンションはどのように機能しているか：中学校社会科の授業場面を事例として」『質的心理学研究』第16号、pp. 174-190.
- 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.
- 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 2021. 「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 2022. 「多元的空間としての省察：地理の授業の事例」『高知大学教育学部研究報告』第82号、pp. 55-80.
- 樋口雅夫 2012. 「社会科におけるディベート・討論指導」社会認識教育学会 編『新・社会科教育学ハンドブック』明治図書、pp. 248-255.
- 松下良平 2013. 「道徳教育：ナショナリズム／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』勁草書房、pp. 95-116.
- 佐藤学 1997. 「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) 教育史像の再構築』世織書房、pp. 117-141.



