

「国際学的教育原理」研究序説
—グローバル化下の社会科教育への視座—

奥田孝晴

A Critical Paper on the Philosophy of Education of
Japan's Social Studies, under the Era of Globalization

Takaharu OKUDA

Abstract

In most countries, their educational systems have developed keeping pace with the establishment of nation states' system. Modern educational systems have contributed to support their goals, say, strengthening solidarity of the nation or military expansion etc. In this context, we can conclude that their main purpose is maintenance or reproduction of the frame of nation states. Japan's social studies has strong tendency to be more nationalistic one even in the post-war period. Today, however, under the era of globalization which means the deepening interdependence of the people and the erosion of nation states-based socioeconomic order, its educational disciplines should be reorganized to be more international and intra-people-oriented ones. We need the transformation of educational paradigm by making efforts from the critical views of global-citizens those who recognize diversity of global values and hope to co-exist.

Through this paper, I would like to review the contemporary educational philosophy of Japan's social studies which may not be caught up with the trend of globalization.

はじめに一問題提起

一つの新聞記事から、或る戯画的な光景が目にかぶ。2004年3月11日、舞台は某都立高校の卒業式。「立ちなさい!」、来賓席から大声を張り上げている一人の都議会議員。校長をはじめ右往左往する教師達を尻目に、失笑しつつ、ほとんど席を立とうとしない卒業生たち。式典は苦々しい雰囲気の支配する、シラケタ中で幕を閉じた。本来ならば、卒業という、晴れがましくも思い出深いモーメントとなるべき日であったにもかかわらず、主役たるべき卒業生たちにその異様な光景は、そしてそこに居合せた大人たちの姿は、どのように映ただろうか。^(注1)—近年、東京都教育委員会が都立小中高校に対して通達した「国歌斉唱時、国旗に向かっての起立すべし」との指導措置は、教育現場にこ

のような“混乱”をもたらしている。国歌斉唱の際に起立をしなかった教師には戒告処分をもって臨むという恫喝むきだしのこの施策は、行政権力が「愛国心」の高揚と権威への服従を一律に、しかも無批判的に次世代に強要するという意味において、きわめて危うい要素を含んでいる。大日本帝国時代を例に取るまでも無く、国歌・国旗への敬愛という、本源的には個々人の思想、価値観、主体的意志に帰すべき判断基準を、「権力」が強要することの倣岸さと痛ましさは、いまさら指摘するまでも無いことであろう。そして主体的意志の剥奪を伴った「国家」への忠誠の強要の一つの帰結は、たとえば、東京都の首長である某氏自身が批判の急先鋒となっている、「偉大なる将軍様」の支配する某国での、作り笑いを強いられ、一条乱れぬマスゲームに参加させられる子供達の姿である。隣国の独裁的権力を声高に批判する一方で、自らもまた権力で教育を弄ぶという愚劣さ、それは悲劇を通り越して、むしろ喜劇的な構図ではないだろうか？

教育基本法がその第1条で謳いあげているように、教育とは「人格の完成」を究極の目標とする重要な社会的営みである。良かれ悪しかれ、子供達は自分の前に現われる「教師」という存在を通じて既存の社会的価値観・世界観に触れ、彼らの影響のもとで自らの生活を維持発展させるための諸資質を開花させると共に、社会の変化に対応する知識と方法を学んでいく。すなわち、教師は今を生きる「大人の代表」として、自らの人生観を携えて次世代に相対することを通じて、望ましい「将来の生き方」を子供達に考えさせるための“素材”となる。教育という社会的営みが持つ本質的な特性からして、教師は自分の「生き様」をさらけ出し、次世代に問う事によって初めて職責をまっとうできるのである。その意味において、教育とはまさに全人格的行為に他ならない。

筆者はこれまで主に発展途上諸国の経済離陸問題を中心に、飢えや貧困からの解放の方途について考え、特に東アジア地域諸国の社会経済開発のあり方を研究してきた。そこで得た感触とは、低開発からの脱却には道路、港湾などの物理的インフラストラクチャーを整えるための投入資本量の多寡や、市場機能の評価などという経済的政策のみを論じていても限界があり、現地で生活する人々が生活諸資源を獲得するための能力をいかに増大せしめるか、という観点からの考察が絶対的に不可欠である、ということであった。既に経済発展理論においては、人的資源の成長に関わる総要素生産性（total factor productivity=TFP）の向上にかんする議論が主流派（新古典派）経済学者の間から提起されて久しいし（Romer, Lucasらの内生的成長理論がその代表）、1998年ノーベル経済学賞受賞者 Amartya Sen博士もまたその著の中で、食料などの生活諸資源にアクセスできる社会経済的能力を「権原」（entitlement）と命名し、その剥奪状況こそが「飢餓」の決定的要因だとして、“市場機能万能論”を退けている。^(注2) いずれにせよ、ここで問題としているのは社会経済開発の最終的成否を決めるのはまさに「人」の全人的成長にあるのだという考えであり、ここに専門研究の観点からも、「教育」を研究課題とせざるを得ない一つの理由がある。

たまたま昨春に卒業したゼミ学生の卒論テーマが「国家における教育の機能について」というものだった。そこでは人的資源の開発と経済発展との相関といった観点だけでなく、より根本的な問題として、「望ましい人間像の形成に果たす教育機能の役割」、或いは、「そもそも、教育とは一体なんであるのか」という根源的な問いかけが見受けられた。特に、世界がますます「小さく」なり、異なる国家・民族の接触がますます濃密になる過程での教育のあり方、すなわち、グローバリゼーション下での教育目標と教育システムのあり方、さらにはそうした時代趨勢における「望ましい教師像」

¹ 2004年5月3日付「朝日」紙。ちなみに同記事によれば、この議員（土屋敬之議員・民主党）は、石原知事に国家国旗忠誠教育施策を提言する議員グループのまとめ役とのことである。

² 文献 [15] Chapter 1&2

のあり方を考えさせられると共に、筆者自身がそうした課題を十分に消化してゼミ学生の論文作成を指導できなかった、という後悔がある。また、所属する文教大学国際学部国際関係学科には、2004年度から教職課程が設置され、4年後には中学・高校の教育現場で教壇に立つ人材を育成していく事が期待されている。本学部における教員養成の主要所管となる学部教職課程運営委員会に参画し、「社会科（地歴・公民科）教育法」を教授する立場の一人として、「グローバル時代の社会科教育」のあるべき姿を模索する試みは、無駄なものとはならないだろうし、積み残した「未完の課題」に対する答えを求める事にもつながっていくだろう。

小論ではまずもって、近代国民国家の教育機能を再検討したうえで、今日の日本を取り巻く情勢の変容に注目し、その教育目標を批判的に考察する。次いでグローバリゼーションの進展を前提とした、社会科／公民科教育法研究のアプローチを論考する。この作業から、「国際化時代における教育の基本原理のあり方」を創建することが、この小論の最終的目標となる。さらに教育実践的な観点からすれば、問題提起はそれだけでは済まなくなる。すなわち、こうした問題への傾倒は自らの教育実践に跳ね返り、「それでは、子どもはどのような『生き様』を子供達に晒せる教師を世に送り出せるのか？」といった課題を問われることにもなるはずである。国際学部の教員養成ポリシーと言うと大げさになってしまうかもしれないが、そうしたものの確立に向けて小論がささやかな貢献ができるならば、幸いである。

1. nation stateの呪縛—「近代教育原理」批判

その表層的な多様性や、文化・歴史的性格がもたらす差異にもかかわらず、近代教育は国民国家(nation state)の形成と共に始まり、現代にいたる。もともと「国民国家」いう政治的結社体は、非キリスト教勢力との拮抗関係にさらされた15～16世紀のヨーロッパにおける封建制の解体と、王権を中心とした支配体制の形成と軌道を一にして生成発展し^(注3)、18世紀のアメリカ独立革命、フランス革命などの市民革命を経て定立化したものである。西欧各国が産業革命を経て、その商品輸出を非西欧世界に向け展開していく過程で、国民国家概念もまた非西欧世界へと拡散していった。ただし、それは植民地化という“特殊な形態”を伴ったものであり、したがって植民地民衆にとっての「国民国家」とは統合原理というよりは、「国民国家」概念を生んだ勢力が強要している圧制と抑圧からの解放を到達目標とする運動の、実際面で実現すべき理想の一つであった。事実、第二次世界大戦後、多くの植民地では独立が達成されていくのだが、被支配民族の解放を目指した運動の多くが一自らの過去にnation stateの形成という経験をほとんど有していないにもかかわらず一西欧流のnationalismに基づく国家建設を志向していたのは興味深い事実である。そして民衆の社会経済的自立という本来の独立目標に代替する、「国民国家」の樹立が最終的目標とされたことで、実際にはnation=国民という実態経験をほとんど共有してこなかった一部の第三世界の新興独立諸国（たとえばアフリカ諸国の場

3 特定領域における国民的覚醒が最初にヨーロッパ（特にイベリア半島）で起きた契機について、越智武臣氏は次のように述べている。「…われわれは世界史上何回か生起した東西両勢力の衝突の場が、このさいヨーロッパというユーラシア大陸の辺境であった事を想起したい。そして辺境こそは異質文明の相交錯する地帯、そしてまた一つの文明は異質のそれに触れることにより新たな活力と自覚を生み、発展の可能性さえも宿した…実質的にはみずから国民的な領域国家を形成し、また他国にもその方向を助長したという意味において…イスラムとの闘争、いわゆる『国土回復戦争』がスペインに与えた至上命題は、もはや中世的な都市や地域を越えたより広汎な支配権の樹立であった。そして、これを可能にしたのは、いうまでもなく野戦を馳駆しおおせた実力者としての国王であり、またそれを背後から支えた国民的覚醒でもあった。」(文献 [11]、7～8頁。)

合) にあつては、統合力を著しく欠いた形での国家運営を余儀なくされるのだが、それはともかくとして、今日では国際政治や経済が主権を有する国民国家を基礎的な単位として運営されるに至っていることは、疑いの無い事実であろう。

そうした史的産物としての国民国家に付随する形で誕生した近代教育システムの第一義的目的が、国民国家体系の維持、再生産に置かれたことは、ある意味では必然的なことであつた。その主たる目標は、国家構成員により等質で均一的な価値観を育成し、国家の統合原理に馴致した集団を形成する事であつた。共通の言葉（国語）、歴史観（国史）、国家への（或いはその象徴たる人物やシンボルとしての国旗・国歌への）忠誠心の訓育…こうして生まれる均質的社会集団としての国民の育成こそが近代教育体制の中心的課題であつた。この課題は、とりわけ先進諸国へのキャッチアップを至上命題とした後発諸国にとってはいっそう切実なものであり、例えば、19世紀末の著名な社会学者M.ウエーバーは1895年の講演で新興国ドイツ帝国の国民意識確立への施策として教育の役割を重視し、「われわれの社会政策事業の目的は、この世を幸福にする事にあるのではなく、現代の経済的發展のためにバラバラになった国民を、来るべき困難な戦いに備えて、社会的に統一することにある」として、「巨大な政治的教育事業がおこなわれねばならないこと、…この課題の実現に貢献する事」の重要性を喚起している。^(註4) 日本の場合もまた、明治政府は「自今以後、一般の人民、かならず邑に不学の戸なく、実に不学の人なからしめざるべからざるものなり」（1872年「学事奨励に関する仰出され書」）^(註5) として、殖産興業・富国強兵の前提としての全国一律学制を施行している。近代教育の原初的形態とも言うべきこれらの事例は、教育システム自体が nation state の発展（再生産）を支えるものとして機能してきたことを良く物語っている。

一方、植民地では見かけ上は全く逆の事態が進行していた。いわゆる「植民地教育」なるものは、一部の現地知的エリートを選抜し、彼らに宗主国—植民地の支配関係を媒介する中間チャンネルとしての機能＝買弁的機能を付与した。それは彼らを垂直分業を基軸とした植民地からの搾取、それによる「国富」の増強に貢献させるシステムに動員し、統合させるという意味において、宗主国本位の nation state 機能を強化する役割を果たした。さらに一部の欧米列強はより“洗練された支配”を植民地に浸透させるべく、教育を現地民衆にまで押し広げ、宗主国への従属をより強固なものにしようと試みてもいる。例えば、19世紀末にフィリピンを支配したアメリカは、英語教育の普及という形で民衆をより広範に教育課程に動員し、影響力を拡大した。フィリピンの急進的歴史学者レナト＝コンスタンチーノは、浸透した「植民地教育」の本質を、フィリピン民衆の民族的アイデンティティーの解体と独立意識の希釈化にあるとして、次のように批判している。「教育の普遍化は、フィリピン社会で強力な要因となった。…成長する中産階級は休眠期の貧農層とともにブチブル価値意識の源泉となった。消費文化は中産階級の人間の執着するところとなった。生活と思想の都市化が植民地社会の主要な関心事の一つとなったからである。中産階級が貪欲な購買欲を身につけ自動車、家庭製品、ファッションなどの熱烈な消費者となるにつれて、進行性溶解病にかかった自由主義的希望は、次第にその病いを深めていった。」^(註6)

また、アルジェリア独立戦争の理論的指導者フランツ＝ファノン「植民地主義ブルジョワジーは原住民の精神の中に、人間はいかなる過失を侵そうともその本質はやはり永遠的であるという考えを、

4 文献 [13]、28頁。

5 文献 [2]、110頁。

6 文献 [14]、43頁。

深く植え付けてしまった。むろん西洋の本質ということだ。…（一方）抑圧者の文化を同化し、そこに取って替わってゆかために、原住民はさまざまな保証を提供しなければならなかった。なかんずく植民地ブルジョワジーの思考形態を自己のものにすることが必要だった」と、原住民を西欧化＝宗主国の価値観に包含していく植民地教育のあり方を批判し、そこに取り込まれ体制変革の出来ない知的エリートたちを糾弾しつつ、そこからの決別を唱えた。「ヨーロッパの芝居は決定的に終わった。…遠ざかるほうが賢明だ」と。^(注7)

これらの批判には、宗主国に従属した社会環境のもとでの植民地における教育システムが宗主国本位に歪曲され、nation state の再生産に奉仕するという姿が批判の俎上に載せられており、近代ヨーロッパにおける国民国家の強大化と産業資本主義の発展が、非ヨーロッパ世界に植民地の獲得を必要とし、その拡大再生産を支えたことの帰結として、近代教育もまた宗主国と植民地においてはコインの裏表のごとき関係を示しつつ、宗主国中枢における nation state を維持する機能を担ったという関係が鮮やかに描き出されている。

ところで、nation state システムを維持する道具としての近代教育は、その本質的機能として「同質的なもの」への統合、服属を要求し、それに適合しないもの、すなわち「異質的なもの」を排除する傾向を持つこととなる。その極端な発露が、「敵・味方の峻別」であろう。19世紀末から20世紀初頭のヨーロッパを覆った排外的ナショナリズム、1930年代ナチスのユダヤ排斥、「一国社会主義」ソ連のショービニズム等々は、「均質的なもの」以外を「異端」として排除し、それをテコとしての強権的支配と膨張運動への国民の動員を可能とした。20世紀初頭のドイツの政治学者カール・シュミットが指摘したように、「友・敵といったような特殊な対立を、他の区分から分離し、独立的なものとしてとらえることができるという、この可能性の中にすでに、政治的なものの存在としての事実性・独立性があらわれている」^(注8)とするならば、この意味において、近代教育とはもともと「政治的なもの」に他ならなかった。今日でもこのテーゼは大きくは変容していない。アメリカのイラク侵攻は「民主主義と自由」という大義のもとに国民世論を動員することで初めて可能だった。裏返して言うならば、「自由／民主主義（ただしアメリカ主導による西欧流のだが…）イコール疑い無き『善』」という均質な価値観がアメリカ社会を支配していなければ、ブッシュ政権の対イラク開戦は困難だったはずである。

しかし、いまや時代は変わりつつある。nation state の再生産に奉仕することを運命付けられた近代教育のフレームは、部分的には時代の趨勢と乖離を見せ始め、現状との齟齬を生みだしてもいる。その最大の要因がグローバル化の進展、すなわち、ヒト・モノ・カネの国民国家テリトリーを越えての移動と、生活観・価値観の交わりにあることは論を待たない。「小さくなった世界」においては、「一国主義的」な教育規範は再検討を余儀なくされ、また移民人口の急速な膨張によって、外部だけではなく内部にも多様な文化規範を抱え込むに至った国民国家は、教育内容の再点検に乗り出さざるを得なくなっている。国境を越えての経済統合が進展する地域においては、既存の価値観を交錯させながらの地域規模での教材再編も進んでいる。EUにおける欧州共同教科書の制定、あるいは日韓歴史教科書編纂の動きなどは、nation state 的原理をふまえながらも、それを一定程度止揚するための試みであると評価できよう。さらには、環境や食料問題などの地球規模大での問題が深刻化し、国民国家レベルでは解決が困難な課題が蓄積する趨勢にあって、既存の近代教育システムが要求

7 文献 [6]、30～31頁および181頁。

8 文献 [5]、17頁。

する目標と生活感覚との間には大きな乖離が生じ、機能自体に揺らぎが生じるのは、いわば歴史的必然であろう。かくして、「打開」へのパラダイム転換が今こそ必要とされる、というわけである。

2. 近現代史の「視点」を問い直す—地歴科教育の再考

ここでは、グローバリゼーション下で nation state の在り方自体が変容を余儀なくされるというトレンドのもとでの地理歴史教育のあり方を、特に日本の世界史教育を事例として考えてみたい。もともと日本における世界史教育が始まったのは第二次世界大戦後の事で、「世界史」はそれまでの東洋史・西洋史の単なる折衷と知識注入の反復としてではない、民主主義意識の浸透を図るための歴史認識の育成を目指した総合的学問として位置付けられていた。すなわち、民衆意識の覚醒、主体的行動の基礎としての歴史認識の育成こそが、戦後世界史教育の原点であったことは銘記しておいて良いであろう。歴史学者田中陽児は戦後世界史教育の出発点を、次のように要約している。

「『世界史』教育とは、『世界史』教科書という世界史の虚像を手がかりとしてのみ世界史学への展望をきりひらきうる拠点であるとともに、世界史学というものの意味と機能がそこではじめて検証されるような、歴史意識と生活現実との対抗の場である。すなわち、世界史は『世界史』教育に固執することによってのみ、旧歴史学の問題性と向き合えるのであるが、同時にまたそのことが『世界史』教育の自己変脱をひきおこし、世界史学への道を踏み出す事を余儀なくさせる。…（中略）…いいかえれば、世界史の理論は整序された旧歴史学の内部から自生的に生ずることはまずありえないのであって、それは現代認識との緊張関係のもとで、旧歴史学を蚕食していく異端の形で生まれるほかない。」^(注9)

ここで問われていたのは、「世界史教育」なるものがダイナミックに動く国際社会の変容に対しての民衆サイドからの認識力につながるべきであるとの強い期待であり、その前提としての世界（第三世界を包含する世界全体）の多様性への理解要請であった。すなわち、多様な世界にあっては多様な価値観が混在、共存する。たとえば、西洋流の「自由と民主主義」は必ずしも普遍的に適用される善的価値ではないし、あえて誤解を恐れずに言えば、「暴力」もまた絶対的悪ではなく、一定の状況下においては必要とされるべき「変革への意志」であるとの解釈も成り立つ。^(注10) そのうえで問題とされるべき課題とは、歴史における「作用」と、それに対して必然的に生ずる「反作用」とのせめぎあいこそが、世界史の基礎的なフレームを形作るという、複眼的思考の態度と相互作用への理解認識である。

いわゆる「ヨーロッパ世界の拡大」がもたらした近代世界の生成は、非ヨーロッパ世界にとっては「強いられた一体化」に他ならず、以後、近代史はヨーロッパ世界からの「作用」と非ヨーロッパ世

⁹ 文献 [12]、528-532頁。

¹⁰ 例えばサルトルは友愛・自由といった西洋的価値観が植民地における非人間的支配を覆い隠す格好の“道具”として作用してきた歴史性を痛烈に批判しているし、ファノンも植民地体制を打倒し、住民の自立を求める手段としての「暴力」を肯定的に評価している。（文献 [6] 序文および第1章参照。）また、パレスチナ人E.W.サイードはパレスチナにおけるイスラエルの弾圧に抗する、いわゆる「テロ行為」について、「『テロ行為』をめぐる一つの論点は、その認識における不均衡、ならびにその実行における不均衡なのである」として、イスラエルによる大規模なパレスチナ民衆の生活破壊行為への抵抗を評価している。（文献 [4]、4頁。）

界からの「反作用」として展開していく、との（両者の立場を見据えた）複眼的な視点からの世界史教育の教授が、とりわけグローバル時代には不可欠なもののように思われる。

一例として、19世紀の欧一亜関係を教材として再構成してみよう。

周知のように、18世紀の末にイギリスで始まった産業革命は工業生産（特に綿布生産）能力に格段の進歩をもたらし、急速に産業資本主義が確立していった。クロンプトンの発明によるミュール機の登場（1779年）により、かつてインドからの高級綿製品（キャリコ、モスリン）の流入に保護を要求していたイギリスの産業資本は、拡大する生産能力を背景にして自らの商品販路をアジアに見出すべく、一転して今度は「自由貿易」を声高に叫ぶようになった。しかし、彼らが産み出すランカシャー綿布はアジアでは思うように売れない。問題は購買力の所在にあった。すなわち、アジアでの綿布生産は農村での手内職を専らとする小農らによって担われており、「自ら作り出し、自ら流通させ、自ら消費していた」からである。これに対してイギリスは、植民地支配をテコとした現地手工業の抑圧という政策手段を用いて、「自由貿易」を強制するに至る。東インド会社による土地私有制導入と貢租の金納化によって既にあらかた破壊されてしまった村落共同体に安価なランカシャー綿布が流入した結果、インドの手織物業は壊滅の縁に追い込まれた。かつて最高級のモスリンを産出し、インド手織物業の最高峰を誇ったベンガル州の町ダッカは“インドのマンチェスター”たる地位から転げ落ち、貧困な小さな町へと転落し、「木綿織布工たちの骨はインドの平原を白くした」のであった。^(注11)

一方、中国への『強制』はより周到かつ狡猾であった。中国では外国産綿布に対しての国内需要がほとんど無かった事が本来の原因であったにもかかわらず、対西洋貿易を広洲一港、しかも特権的商人集団（いわゆる広東十三公行）に限定する清朝の貿易制限政策に綿布販路を経たれてしまっていると解釈したイギリス政府は、綿布の代替商品としてのアヘンを密輸し、銀貨を中国から吸い上げた。当時の中国財政が民間からの銀納に支えられており、またアヘン中毒患者の主体が官吏・軍人という清朝専制支配体制の根幹をなす階層であったことからして、清朝側がアヘン厳禁・没収策に乗り出したのは、至極当然のことだった。そして、林則徐のアヘン没収策を契機に始まった戦争によって、イギリスは武力による恫喝のもとに長江以南5港の開港、香港の割譲、関税自主権の剥奪等を伴って南京条約体制とも言うべき半植民地スキームを清朝に押し付けることに成功する。^(注12)

近代世界史のトータルな把握には、「自由貿易の強制」という事象に象徴される、「強いられた一体化作用」の視点がまずもって必要であろう。そして、そのうえで「反作用」の生起を捉え、相互の弁証法的な連動（発展）を考えることが重要である。日本の明治維新を含む、19世紀にアジア地域に興った多くの民族運動、体制内改革、革命運動が、前述の「強いられた一体化」に対する「反作用部分」にあたることは、今更説明するまでも無いことなのかもしれない。そして、両者の拮抗作用がもたらすダイナミクスは、基本的には国際社会の現状に通じるものである。

特定の価値観が必ずしも他者にとって受け入れられるものではない、という「多様性の承認」の重要性を喚起する事、および世界の情勢変化は時の優勢なる「権力」がもたらす「作用」と、それに拮抗する各地の民衆による「反作用」との複合的ベクトルの帰結であるという視点の導入は、グローバル化の進む今日では特に要請される課題となっている。「歴史とは過去との対話である」(E.H.カー)との言葉が、より実質的な価値を持つべきであることは、例えばこうした観点から見た世界史教育が今日のイラク情勢の考察などに適応された場合に、よりクリアーとなってくるはずである。

¹¹ 文献 [10]、78頁および86頁。

¹² 正確に言えば、清国が関税自主権を剥奪されたのは、1843年の虎門塞追加条約においてである。

3. エンパワーメント論—公民科教育の再考

文部科学省による最新の改訂学習指導要領（中学校平成10年、高等学校平成11年）は、中学社会科・高校公民科の目標を以下のように掲げている。

「広い視野にたつて、社会に対する関心を深め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的知識を培い、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質に基礎を養う。」（中学校・社会科）

「広い視野に立って、現代の社会について主体的に考察させ、理解を深めさせるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を育て、民主的、平和的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民としての資質を養う。」（高校・公民科）

国際社会において、一部地域とはいえ国家主権制限の試みが進み、nation state システムが部分的に溶解しつつある今日においてさえ、公民科教育の目標に「国家・社会の（有為なる）形成者」という文言が依然として重みを持つには、筆者としては多少の違和感を禁じざるを得ない。我が国の社会科／公民科教育の専門学会である社会認識教育学会の見解もまた、この部分に対しては「国際化の進展が加速化する今日、『国際社会に生きる』日本人、地球人としての新たな資質が再考され、付加されるべき」（中学社会科）であり、『『広い視野』とは、一面的・一方的な視野ではなく、多面的・多角的な視野であり、また国際的な視野を意味している』（高校公民科）との留保を付け、社会科／公民科教育がより積極的にグローバリゼーション動向に対応していく方向性を持つべきことを示唆している。^(注13)しかし、国際化社会への対応という課題をいかにクリアーしていくかという問題意識は一定評価できるにしても、ここで取り上げたいのは、「国家の有為なる形成者」の育成という観点が強調される事により、「人格の完成」という戦後教育の掲げたラディカリティー（「本源性」と訳したい）が相対的に希釈化される危惧があるという、現行の社会科／公民科教育が内包するより本質的な問題点である。

十余年の高校社会科教諭時代の経験からしても、時間的制約や「教育の政治的中立」という原則がかえって足枷となっている事もあって、例えば「政治経済」を高校の現場で担当する教師は「政治」に関わる現状を自らの言葉で語り、生徒と共に問題を発掘していく事にあまり積極的でないのが一般的である。大学受験科目としての比重の低下という状況も加わり、公民科教育の現場では、しばしば「つまらない授業」が横行している。「問題」から「自分」を切り離し、中立的な立場に置いた上での幾つかの見解の羅列、あるいは、事象解説とその“対処”としての既成知識の紹介等々…今日の政治経済状況と密接に関連すべき自らの「生き様」を生徒達に晒すことを回避したうえで展開される授業は、往々にして単調であり、教師から生徒への情報伝達を専らとする一方的な語りかけが支配的となってしまう。機械的暗記に順応する、単なる「容器」としての生徒の育成という教育方法論は、しかしまた主体的判断力のもとに政治・社会に関わる資質の育成という教育目標とは相反するものであり、結果として次代の「有為なる形成者」としての子供達を、順応的で管理しやすい存在へと誘導してしまう危うさを持ち合わせている。ブラジルの教育思想家パウロ・フレイレは、このような全人的

¹³ 文献 [7]、23頁および文献 [8]、17頁。

成長とは相反するような教育手法を「銀行型教育概念 (the banking concept of education)」と命名し、既存の社会的諸制度がもたらす人間疎外を固定、助長する (いわゆる「非人間化 (dehumanization)」する) ものだと批判しているが、現状の公民科教育が「当事者意識」、すなわち「社会に参画しその変革を志向する主体的市民」としての意識形成努力を欠いたうえに、現実と離反した抽象的世界を舞台として繰り返される限り、停滞脱却の道は永遠に見出しえないのではないか。^(註14)

極めて短期間に諸情勢が変動していく今日の社会のもとで、公民科教育に求められている課題とは、既成の知識の伝達・蓄積というよりは、問題の所在を発見、理解し、それが自分以外の人々にも及ぼしている影響を慮り、共に解決を志向していくという資質、すなわち「知的想像力」の創生である。そのためには授業における、より現実と密着した形での問題設定と、生徒自身の問題意識を内生化させ主体的参画を促す手法としての「対話」、および到達目標としての主体的市民としての「意識化」をめざす努力が要請される。

既にアメリカのミドルスクールなどでの social studies 授業においては、教師が設定した特定の社会問題 (大テーマ) を、生徒をグループ化したうえで特定の部分テーマ (小テーマ) 研究に特化させ、得られた研究成果を交換することで多様なアプローチから切り込み、生徒相互の問題意識を交わらせていく形での社会参画意識の育成をめざす総合的学習手法 (いわゆる「クモの巣学習 (webbing topic teaching) 」) が実践されている例が見られる^(註15) が、「意識化」教育が最も先鋭に現われているのは、第三世界諸国で試みられている幾つかの社会経済開発に関わる取りくみ一開発教育の実践現場である。もっとも、ここで言う「現場」とは公権力によって作られた「学校」での既成教育 (formal education) ではなく、NGO やその他の草の根レベルでの市民組織によって担われる「学校」外での教育 (informal education) が主たる舞台を成している。

一例として、今日では広く知られるバングラデシュにおけるグラミン銀行のマイクロクレジット・プログラムの実践が挙げられる。

バングラデシュ農村部では下方分解の進展により、零落して土地を手放してしまった貧困層が数多く存在する。これら土地無し農民の多くは地主からの低賃金雇用で甘んじるだけでなく、高利貸しからの借財に苦しんでいる。彼らの子女は公教育機関に就学する経済的・時間的余裕が無く、識字能力の開発を阻害されている。また、出稼ぎとして都市へと押し寄せる人々も、その“人的資源水準”の低さ故に、もともと乏しい都市部フォーマルセクターの雇用吸収の恩恵にはあずかれず、スラムを形成して密住し、一時雇用が中心の単純労働部門 (いわゆる「インフォーマルセクター」) へと流れ込んでいく。これらスラム人口の多くの子供達もまた、社会経済的に就学機会を事実上奪われている事情は農村部と基本的には同じである。^(註16) そうした隙間を埋めるべく、今日のバングラデシュでは NGO を主体とした組織が子供達への「読み・書き・計算」を主とした非公式教育に取り組んでいる。また

¹⁴ 「銀行型教育」についてのフレイレの批判は以下のとおり。「…入れ物をいっぱい満たせば満たすほど、それだけ彼は良い教師である。入れ物のほうは従順に満たされていけばいるほど、それだけ彼らは良い生徒である。教育はこうして預金行為となる。そこでは、生徒が金庫で教師が預金者である。教師は交流 communication のかわりにコミュニケ communique's を発し、預金をする。生徒はそれを辛抱強く受け入れ、暗記し、復唱する。… (中略) …銀行型教育概念が人間を順応的で管理しやすい存在とみなしても驚くにはあたらない。生徒が自分達に託される預金を貯えようと一生懸命に勉強すればするほど、世界の変革者として世界に介入することから生まれるかれらの批判意識は、ますます衰えていく。」(文献 [9]、66-68頁。)

¹⁵ ちなみに、筆者にはこの手法をかつて高校「現代社会」の授業実践として緩用してみたことがある。詳しくは次の報告書を参照。奥田「問題解決能力の向上をめざす社会科教育法/Webbing Topic Teachingの実践的応用」、[I.F. Report No.24, Winter 1994]、(財)石田財団。

¹⁶ 詳細は以下の文献参照。奥田「国際学部の学生にとって『アジア研修』とは何であったのか?」文教大学国際学部『紀要』第13巻第1号、2002年7月。

それらと連動しつつ、国内の貧困撲滅活動の一環として、これまで金融機関との取引を拒絶されてきた低所得階層に属する人々に、小規模融資 (micro credit) を通じての経済的自立を促す機会が提供されている。1976年、モハメド・ユヌス教授が私財を投じて創建したマイクロクレジット・プログラム機関「グラミン銀行 (Grameen Bank, ちなみにGrameen はベンガル語で「村」を表し、転じて「人民の／人々の」の意としてしばしば使われる)」はその先駆けを成すものであった。

これまでの数回の現地訪問を通じて認識できたことだが、マイクロクレジット・プログラムは、単に金融機関としての機能を担っているだけではない。資金の借入れとその返済をより安定させるために、同プログラムに参加する人々はグラミン銀行各支部のもとに置かれるショミッティーと呼ばれる数十人からなる単位に所属する。各ショミッティーではさらに5～6人の小グループに分かれ、資金借入れ及び返済については各グループ構成員相互の扶助と連帯責任によって遂行される。金銭管理は基本的に各グループでの仕事とされており、それまで文字が読めず、四則計算の出来なかった人々は、自らのインセンティブにより識字学習を志すようになる。またショミッティー単位で地域に生じた問題を検討し、新しい仕事の可能性 (最近では、農村部での携帯電話リースなども、登場している) についても話し合いをするなど、マイクロクレジットの実践現場は日常生活を通じた「意識化教育」の舞台ともなっている。すなわち、読み書き計算能力や、連帯責任と構成員による対話を基礎とした社会的責任感の醸成、起業力の育成といった人的資源の向上努力を通じて、人々はより能動的に社会に参画し、「学ぶ」ことによって「より善く生きる」術を我が物とする。^(注17) 第三世界の informal education 現場でしばしば聞く、「学ぶ事は楽しい」という声は、教育を通じて自らを変革し、社会経済的に自立していく能力を身に付け、真の自己実現を目指す事—エンパワーメントの共同的営みに、現場が有効的に関わっていることを率直に示しているのではないだろうか。

学習者が客体として関わるのではなく、主体的活動をつうじてエンパワーメントを深化させていくという教育のあり方について、フレイレは「自由は与えられる贈物ではなく、闘いとるものである。それは、絶えず責任をもって追求されなければならない。自由は人間の外側におかれた理想ではなく、また神話と成る概念でもない。それは人間の完成を追求するうえで不可欠な条件である」とし、自己実現のための教育のあり方を、「…大事な事は、自らの提案や仲間の提案のなかになんらかの形で表現される思考や世界観を論議することによって、人々が自らの思考の主人であると感じるようになることである。この教育観の出発点には、自らのプログラムを提示できる道は、民衆とともに対話的にプログラムを探究する以外にはありえないとの確信がすわっている」^(注18) との視点を明確にしている。

「学ぶ事は面白い」というのはfunnyと言う意味ではなく、自己が主体的に関わり参画する事を通じて自己変革していく、という営みの喜びを享受するという意味において、enlightening だということであろう。そうした思いを実感できる教育環境をいかに作り上げ、「確信」を育むことが出来るかが、社会に能動的に参画する次世代を育てる公民科教育に問われている。そして、エンパワーメントを共通の課題とする公民科教育の目的と手法の再編が、第三世界の人々との生き方の「接点」を見出すためにも、今、求められているのではないだろうか。

¹⁷ 今日のバングラデシュでは、グラミン銀行以外にもNGO援助機関などがマイクロクレジット・プログラムに取り組んでいる。例えば現地NGOのSwanirvar Bangladesh(Swanirvarはベンガル語で「相互信頼」の意)も同様のプログラムを展開しているが、それは青少年育成、婦人の地位向上、農民生活改善、土地無農民支援、職業能力訓練など多岐にわたる活動の一部を成し、連動している。文献 [17]。

¹⁸ 文献 [9]、22頁および155頁。

4. 「グローバリゼーション」の再吟味と教育の原理

皮肉な言い回しかもしれないが、今日、先進諸国、とりわけアメリカ合衆国の「力」が主導するグローバリゼーションの進展のもとで、nation state を単位とした国際社会はより不安定な局面に突入している。「テロとの闘い」を大義とするプッシュ政権はアフガニスタン、イラクに侵攻し、「自由と民主主義のドミノ」を中東諸国に強要する一方で、パレスチナでのイスラエルによる民衆弾圧を放置、黙認したことで、彼らが言う「自由と民主主義」が内包する欺瞞性を露わなものとし、現地民衆の反発を決定的なものへと転化させてしまった。今日、nation state システムそのものと、有力な大国が強要する価値観に反発する運動がイスラーム圏などで力を得つつあるのは、アメリカが主導する「グローバリゼーション」への、一つの反作用であろう。資本主義化、市場原理、民主主義、脱宗教化等のキーワードが指し示す近代化モデルが唯一絶対的な「理想」とされ、いわゆるグローバル・スタンダードの名の下に無批判・無目的的に世界のあらゆる人々に押し付けられようとしている。超大国アメリカを主舞台として成長し、nation state そのものを疎外して行く形で強大化した価値観、アントニオ・ネグリとマイケル・ハートがその共著で批判的に考察した「帝国」の原理^(註19)が、人々とより直接的に対峙する時代を、私達は迎えている。

「帝国の原理」を維持再生産する形で再編されつつある今日の nation state システムが厳しい批判や対抗的暴力（時には「自爆テロ」のような、より物理的・直截的な形をとっての暴力）にさらされるにともなって、それを支える機能を担ってきた近代教育原理もまた強い風圧にさらされている。多くの政治家や言論人たちが唱える「愛国心の昂揚」に素直に反応する前に、前提となる nation state のありようを考え、ナショナリズムの内実を再検討するという冷静さが今は必要だと思われる。そして、「帝国の原理」を無批判に受容するのではなく、多様性との承認と共生への志向をベースとしたグローバリゼーションに対応する教育体制と内実の再編作業に取り組むこと、その前提としての教育パラダイムの転換への“余裕”が必要であろう。その意味において、「期待される人間像」（1965年）の延長である現在の社会科／公民科教育のあり方はこのパラダイム転換の時代に相応しいものではなくなっている。多様性と相互対話に足場を持った教育の在り方、それをベースとした市民の「力」=近代国家の“要請”を押し返す「力」の創造こそが今、社会科／公民科教育に問われる一つの課題なのである。

冷戦構造崩壊後のグローバリゼーションの方向性に対して、「文明の衝突」という概念を用いて悲観的シナリオを描いた論者に S. ハンチントンがいる。ハンチントンはソ連東欧社会主義圏の崩壊により政治イデオロギーによる対立は終わり、より深層のファクターとして文明間の対立が国際社会に亀裂を生み出すとして、その原因を次のように分析した。

「文明の隔たりは政治的イデオロギーや政治システムを巡る違いにもまして根本的なものである。…世界は地理的な空間を克服し、ますます小さくなりつつあり、異なる文明に属する人々との接触も増えている。だが異文明との接触の増加によって自分の文明に対する意識や自

¹⁹ 「…国民国家の主権の衰退は、主権そのものが衰退したと言うことを意味するわけではない。今現在起きているさまざまな変容とおして、政治的統制・国家機能・規制機構は、経済的かつ社会的な生産と交換の領域を支配し続けてきているのだ。それゆえ、私たちの基本的な前提はこうなる。すなわち、主権が新たな形態をとるようになったということ、しかも、この形態は、単一の支配原理のもとに統合された一連の国家的かつ超国家的な組織体からなるということ、これである。この新しいグローバルな主権形態こそ、私達が〈帝国〉と呼ぶものにほかならない。」（文献 [1]、4頁。）

分が特定の文明化に暮らす市民であるとする認識が強まり、文明間の違いが意識される事も多い。…世界における経済の近代化と社会変化は、これまでの地域的アイデンティティーを希薄にし、更に国民国家を単位とする人々のアイデンティティーをも弱くしている。これに代わり、世界の多くの地域で宗教が重視され始めており、それがいわゆる『原理主義』の台頭という形を取ることもしばしばある。』^(註20)

ハンチントンもまた市民の意識における「国民国家の相対的縮小」という傾向を認めている。しかし、この分析記述はグローバリゼーションの一面を語っているに過ぎない。たとえば、今日のアジア太平洋地域での経済連携に目をやれば、物流の濃密なネットワーク生成を背景に環太平洋の諸文明は相互に交流を深め、混在し、部分的には融合さえ見られる。そこには「共生」の物的基盤が確かに形を成しつつある。問題は異なる文明の存在自体にあるのではなく、「排除」ではなく「受容」を促すだけの物的・精神的“余裕”をいかにして作り上げることができるか、にかかっているのではないだろうか。

大事な事は、グローバリゼーションの内実そのものの再吟味である。これまでの論述からも明らかのように、今日の「国際関係」には国家間関係（inter-national states）という意味合いばかりではなく、諸国民の関係（inter-nations）という、いわゆる「民際的」視点、さらには地球上のあらゆる人々が社会と主体的にかかわり、市民相互（intra-people）の共同作業によって社会をより望ましいものへと変えていくという、より能動的な意識改革のベクトルが含まれるべきなのであろう。「一体化する世界」が、軍事力や経済力を備えた特定者の権力によって形作られるという傾向に対峙し、地球という共同体成員相互の主体的働きかけによって運営されていくという発想と意識、「地球市民」としての自己認識が極めて重要な時代へと、私達は立ち至っている。その地平に立つとき、近代教育が掲げてきた既成価値観の注入・強制という原理を転換させ、むしろ地球市民間の多様性の承認と共生という原則に基づいた、新たな価値観の創生と、教材化を目指すベクトル（それこそが「強いられるグローバリゼーション」への本質的な代替案であろう）を作り上げるための原理のあり方を模索することこそが、社会科教育の今日的課題であることが見通せる。もともと「教育する」=educateとは、心の内に存する未知なる発見を引き出し、それを自己認識する試みを語源としている。グローバル時代に求められる教育原理とは、まさにそうした原点への回帰に他ならない。

結 び—「教師像」について

これまで私達は今の時代環境における日本での社会科／公民科教育のあり方を模索してきた。その目標や方法論についての考察はまた同時に、教育現場に立つプロとしての指導者像、すなわち「期待される教師像」への言及を不可避とする。主張はそれほど難解なものではない。

グローバリゼーション下での地球市民的「力」の創出という課題を担う教師像には、「他者」の存在を念頭に入れた教育理念が問われるだろう。無論、十分な知識教授能力（教授技術を含む）、教育の前提としての子供への愛情などといった資質は当然のこととしても、弱きものの自助努力への共感、周辺の人々が抱える辛さ・痛みを理解する感性、他者の境遇をわが身に置き寄せて考える事ができる知的想像力などが、これからの教師像に求められる基本的資質となるだろう。また、多様性を是認す

²⁰ 文献 [16]。なお本文中の引用は『中央公論』誌掲載訳（1993年8月号）に拠る。

る立場からは硬直した生活観・世界観を後生大事に抱く態度は無益なものであり、ダイナミックな時代変化をふまえれば、これまでの「常識」も色褪せる。絶えず「今」を批判的に捉え、自分の生き方を検証する態度、誇りを持って自らの生き様を次世代にさらけ出すだけの覚悟（筆者は、これこそがプロ教師としての職人根性=professionalism だと思っているが）こそが、ますます必要とされるのではないだろうか。

我が国の教育基本法（1947年3月施行）に、既にそうした教員資質養成への指向が示唆されていたことは銘記しておいてよいだろう。すなわち、その前文には「われらはさきに日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである」として、戦後日本の進むべき国家社会のあり方をふまえ、その根幹を成す社会的営みとしての教育の役割を位置づけるとともに、国境を越えた「平和と福祉」の実現に貢献する人材育成を教師が担うべきことを表明している。皮肉なことに、同法が制定された時よりも社会のグローバル化と世界の相互依存がはるかに深まり、したがって「教育基本法の本質」の意義がますます強まっている時代になった今日に、日米安保体制の強化が進み、憲法9条の改正論議が浮上する中、それと軌道を一にして同法改正が問題となっている。「戦後とは戦前の日本回帰への歩みだったのではなかったか」^(註21)との危惧も聞かれる中で、冒頭に述べたような形で進められる「愛国心」高揚への騒擾、国家主義的傾向の台頭は、グローバリゼーション下の社会状況にあっては、いかにもアナクロニズムに見える。同化や画一化への圧力を押し返し、「個」の創造性と他者の価値観や状況に対する想像力を育成するためのベクトルの創出こそが大事であり、とりわけ、時代趨勢をより直接的にとらえ、未来の展望を語るべく教壇に立つ人々には、この覚悟が問われるだろう。

フランクフルトのファンオンが語ったあの有名な言葉、「一つの橋の建設がもしそこに働く人々の意識を豊かにしないならば、橋は建設されぬがよい、市民は従前どおり、泳ぐか渡し舟に乗るかして、川を渡っていればよい。…市民は橋をわがものにせねばならぬ。このときはじめて、一切が可能となるのである」^(註22)の中には、今日の世界状況に対応したパラダイム転換をより具体化するための、有益な原則が示唆されているように思われる。ファンオンは、もとより「前近代論者」ではなかった。自らの意思と力で新たな価値観を創造すること、仲間と共に共有すること、全体の経済厚生増進のために機能させることの重要性を、彼は説いたのである。価値観・生活観の多様性を認知し、その共生志向を育み、周りの人々全てを「豊かに」するための意識化を促すような教育原理の創造、すなわち「橋を我がものとする」努力を惜しまない教育実践こそが、課題となっているのである。

(了)

(2004/8/30脱稿)

引用文献

- [1] アントニオ・ネグリ、マイケル・ハート著・水嶋他訳『帝国』、以文社、2003年（原典：Hardt M. and Negri A., *Empire*, Harvard College, 2000）
- [2] 池田敬正・佐々木隆爾『教養人の日本史（4）』、現代教養文庫、社会思想社、1967年
- [3] 入江曜子『教科書が危ない』、岩波新書、2004年
- [4] エドワード E. サイド著・杉田英明訳『パレスチナ問題』、みすず書房、2004年（原典：Said W.

²¹ 文献 [3]、196頁。

²² 文献 [6]、113~114頁。

E., *The Question of Palestine*, Times Books, 1979

- [5] カール・シュミット著・田中／原田訳『政治的なものの概念』、未来社、1970年（原典：Schmitt C., *Der Begriff des Politischen*, Duncker & Humblot, 1932
- [6] フランツ・ファノン著・鈴木／浦野訳『地に呪われたる者、フランツ・ファノン著作集3』、みすず書房、1969年（原典：Fanon F., *Les Damnés de La Terre*, François Maspero, 1966)
- [7] 社会科認識教育学会編『改訂新版・中学校社会科教育』、学術図書出版社、2000年
- [8] 同上『改訂新版・公民科教育』、学術図書出版会、2000年
- [9] パウロ・フレイレ著・小沢／楠原他訳『被抑圧者の教育学』、亜紀書房、1979年（原典：Feire P., *Pedagogia Do Oprimido*, 1970)
- [10] 吉岡昭彦『インドとイギリス』、岩波新書、1975年
- [11] 越智武臣「近代世界の形成 I・総説」、『岩波講座世界歴史14』、岩波書店、1969年
- [12] 田中陽児「歴史学と『世界史』教育」、『岩波講座世界歴史30』、岩波書店、1971年
- [13] マックス・ウエーバー「国民国家と経済政策」、『世界の大思想23／ウエーバー政治・社会論集』、河出書房新社、1965年
- [14] レナト・コンスタンチーノ「民族的自覚の問題（下）」、『思想』、岩波書店、1975年5月号
- [15] Sen, K. A., *Poverty and Famine*, Oxford University press, 1981
- [16] Huntington S., “The Clash of Civilizations?,” *Foreign Affairs*, Vol.72, No.3, 1993, pp22-49
- [17] Swanirvar Bangladesh, *Annual Report*, various issues