

アメリカ社会科の「参加」学習論における「公(public)」概念の意味：「公的市民(public citizen)」論の可能性と危険性

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-04-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 唐木, 清志 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008334

アメリカ社会科の「参加」学習論における 「公(public)」概念の意味 —「公的市民(public citizen)」論の可能性と危険性—

The Mean of 'Public' on Learning through Participation in case of
U.S. Social Studies Education
Possibility and Danger in 'Public Citizen'

唐木清志

Kiyoshi KARAKI

(平成7年10月2日受理)

1 はじめに 一本研究の目的一

F. M. ニューマン(Fred M. Newmann)は述べる。「社会参加活動を計画する際のわれわれのヴィジョンは、次の教育のニーズに基づくべきである。それは、私的利益を増進するために参加する人々を育成することではなく、むしろ、公共善(public good)を追求する過程で合意をつくり出そうとする公的市民(public citizen)を育成することである」¹⁾。近年の「参加」学習論の特徴は、アメリカ社会科において一貫して「参加」学習論をリードしてきたニューマンのこの言葉に端的に表わされている²⁾。その特徴とは、従来の公民教育(civic education)が結果的に私的利益に囚われた「私的市民(private citizen)」の氾濫を許してしまったことを反省し、「参加」学習の目標を、公共的空間(共同体)の維持・発展のために「共に話し、共に決定し、共に行動する」ことができる「公的市民」の育成とした点にある。

自分たちの公共的空間を「共に」創造しようとする過程は、意見の対立する人々の間に、活発な議論を通じて相互理解を育む過程でもあり、それは結果として人々の間に「関係の豊かさ」をもたらす。現代社会で最も必要とされる「豊かさ」は、この「関係の豊かさ」に他ならない³⁾。未曾有の経済発展は「量の豊かさ」や「質の豊かさ」を人々に享受するに至ったが、その一方で「差異化」や「孤立化」という状況を生み出し、結果的に「関係の豊かさ」を貧困にしてきた。「参加」学習の活性化は、この「関係の豊かさ」に貢献する機能をもつ。多様な意見をもつ人々が互いの意見に耳を傾けながら合意を創り出し、協力しながら行動していく過程こそ、「参加」学習の核となるべきである。したがって、「公的市民」論の可能性とは、社会科において「参加」学習論を議論する際に、このような人間の共同性に注意しながらカリキュラム開発をすることができるという意味である。

しかしその一方で、「公的市民」論の危険性にもわれわれは目を向けなければならない。民主主義で求められる合意形成は、合意できなかつた人々あるいは合意形成に参加できなかった人々の意見を「最大多数の最大幸福」の名の下に切り捨て、最終的に多数者の合意を少数者に強制するという傾向を内在している。近年の「参加」学習論は、このような「公的市民」論の危険性への配慮が十分になされないまま展開されている。それは冒頭に紹介したニューマンも例外ではない。「公的市民」論の今日的意義を認めつつも、その前提として、異質な生ゆえに常に抑圧を受け、少数者として切り捨てられてきた諸個人の自律性を、「参加」学習のなかで

保証していくことが必要であると、筆者は提案したい。

本研究では、以上の議論を踏まえ、最終的に日本の社会科の目標にある「公民（的資質）」概念の問題点を明らかにする。そのために、次の二つの観点を設けた。第一に、「公的市民」論の可能性と関わって、「公民」概念のなかに「公」な領域を「共」に創造しようとする「関係の豊かさ」の視点が生かされているか。第二に、「公的市民」論の危険性と関わって、「公民」概念のなかにアイヌや在日韓国・朝鮮人等の異質な生に対する配慮がなされているか。

2 現代における「公民としての徳 (civic virtue)」の衰退 — 「公的市民」論の必要性—

共同体の維持・発展のために「共に話し、共に決定し、共に行動する」ことができる「公的市民」を育成することは、以前より「参加」学習論のなかで論じられてきた。しかし、近年の「参加」学習論では、教育目標となる市民像の「公的」という側面が殊更強調される傾向にある。その理由は、例えばW. C. パーカー (Walter C. Parker) が「もし我々の間に公民としての徳 (civic virtue) が存在せず、私民としての徳 (private virtue) のみが存在するとするならば、我々を安全足らしめる政治は存在しないことになる」⁴⁾と嘆いたように、近年の「公民としての徳」の衰退が著しく、このままではアメリカ民主主義が崩壊しかねないという危機意識が働いたためと思われる。そして、このような危機意識は教育関係者だけでなく、広く社会一般の人々の間にも広がり、こうして「公民としての徳」の衰退への対処は近年の政治哲学・法哲学の一大テーマとなったのである。

多くの政治学者・法学者は「公民としての徳」の衰退の原因を、リベラリズム (自由主義) の無制限な拡大に置いた。彼らによれば、個人の私的領域に至上の価値を置くリベラリズムが「個人主義の病的な増殖」⁵⁾を育み、最終的に「公民としての徳」の衰退を進展させたというのである。「人間は自らの運命の支配者であり、すべての個人は自力による成功の可能性をもつ」という意味での「個人主義 (individualism)」は開拓時代よりアメリカの精神的伝統の一つとなってきたが、(平等社会)であるアメリカ民主主義の下では個人主義がややもすると利己主義とつながり、自分の利益のためにのみ行動する市民で満たされてしまうことは、19世紀の段階ですでにA. トクヴィル (Alexis de Tocqueville) によって予想されたことでもあった⁶⁾。

「公民としての徳」の衰退は同時に個人と国家の中間にある公共的空間、具体的には共同体 (コミュニティ) の衰退を意味した。本来人間は共同体における人間関係のなかで「公民としての徳」を陶冶し、そうすることで「より活発な公的生活 (a more vital public life)」を維持する。しかし、今日ではそのような学習の場としての共同体が衰退し、そのため「公民としての徳」を身に付けた「公的市民」も同時に消失した。このような危機の克服を目的として成立した政治哲学・法哲学が、「共同体主義 (communitarianism)」である。極めて抽象的、かつ論者によって微妙な違いのある共同体主義であるが、この陣営の論者にはある共通の問題意識があった。それがリベラリズムおよびリベラリズム全体の共通の前提と考えられた個人主義的な人間像・社会像に対する批判である。具体的には、「リベラリズムは個人の自律を強調しながら、(倫理的側面での) アノミー化と(政治的側面での) アパシー化を進行させ、結局、個人の倫理的・政治的主体性を貧困化してしまった」⁷⁾という批判であった。ここでは、共同体主義のリベラリズム批判を明確にするために、陣営の代表的論者であるM. J. サンドル (Michael J. Sandel)⁸⁾に注目し、彼の「負荷なき自我 (the unencumbered self)」／「位置ある自我 (the situated self)」論に言及する。

サンデルはリベラリズムで論じられる「自我」が「負荷なき自我」であると述べる。サンデルによれば、「負荷なき」とは伝統、歴史、共同体などからまったく切り離された状態を指す。これはあらゆる伝統や蓄積を抹消すべき汚泥の堆積物とし、唯一「自分」だけが思考の出発点足りうるというデカルト的近代主義（「我思う、故に我あり」）の伝統を引き継ぐものである。リベラリストは言う。「自我は、自らが肯定する目的に優先している」⁹⁾。「自我が目的に優先する」とは、「私が私の意図や愛着（attachments）によって定義されず、それらを検分し、評価し、おそらく変更することに立ち戻ることが可能である」¹⁰⁾ という意味である。サンデルのリベラリズム批判は、ここに始まる。この「負荷なき自我」は、一見、絶対的な自由を享受しているかのように見えるが、その自由は空虚である。かかる自我は自身の選択の指針となる内なる原理を欠くために、結局、移ろい易い感情に他律的に従属することになる。こうして、自我は一方で自己の内側の私的領域（欲望）を至上のものとし、その一方で自己の外側の公的領域（公共善）については極めて懐疑的な立場をとるようになる。これが「個人主義の癌的な増殖」と「公民としての徳の衰退」の構造である。

では、サンデルはリベラリズムの自我論に対抗するためにどのような自我の在り方を主張したのであろうか。サンデルの自我の捉えは、次のような彼の主張のなかから読み取ることができる。「私の人生の物語は、私の自己同一性が導き出される、そのような共同体……の物語のなかにつねにはめ込まれている」¹¹⁾。このように「自己の生活史が共同体の歴史の中に埋め込まれ、自己の同一性が共同体を特色付ける諸目的によって部分的に構成されたもの」¹²⁾ を自我の真の在り方と捉え、サンデルはこれを「位置ある自我」と呼んだ。このように自我の選択基準が彼の生活する共同体の歴史および善に規定されるという考え方は、サンデルだけでなく、他の多くの共同体主義者にも共通する認識であった¹³⁾。

このような共同体主義者の主張は、現代社会において「公民としての徳」が衰退の一途を辿っていることを論じたことで、個人（私）と社会（公）の関係の望ましい在り方をより根源的なレベルで問い返す契機となったという点で意義がある。そして、これが「公的市民」論の登場を可能にする社会的・哲学的文脈となったのである。

しかしながら、われわれはここで次のようなリベラリズムから共同体主義へ向けられた反批判に耳を傾けなければならない。「共同体主義にみられる共同体の構成的優位性の観念は、これを過度に強調・実体化するなら、個人を共同体の価値伝統やそこでの役割のなかに絡めとることによって、個人の自由を侵害する恐れを妊んでいる」¹⁴⁾。「公」が「おおよけ」すなわち「お上」として受け止められる精神風土をもち、「公」への無自覚・無批判な寄り掛かりが危惧される日本においては、このリベラリズムからの反批判に真摯に耳を傾ける必要がある。リベラリストによって提示された、個人を「自己解釈的存在（a self-interpretating being）」と捉える視点は、日本において個人と社会（共同体）の在り方を考える上で重要な視点である。われわれが自己解釈的存在であるということは、自分の生活する共同体の価値伝統、歴史、役割は多かれ少なかれ最終的にはわれわれ自身の解釈に依存しているということである。共同体を特徴付ける善の構想も、われわれの解釈を通じてしか存在しないことになる。善は共同体のなかに「ある」ものではなく、諸個人の個性的なはたらきによって「創造する」ものである。

この共同体の善を「創造する」という視点は、「参加」においても重要な視点となる。そして、その視点を重視する論者は、少数ではあるが、共同体主義者のなかにも認められた。それが、次章で取り上げるB. R. バーバー（Benjamin R. Barber）である。井上は、共同体主

義を「歴史主義的」（「特定の共同体の歴史と伝統の内に埋め込まれた共通の善き生の構想を、成員たる諸個人の自同性の基盤および自己実現の指針として、維持・発展させることを政治の目的とする立場」）と「参加民主主義的」（「公共の事柄への共同参加と民主的自己統治に、諸個人の間の共同性と絆を求める」）に分類したが¹⁶⁾、バーバーは後者の陣営に属する。

3 「参加」を通して「関係の豊かさ」を回復すること —「公的市民」論の可能性—

バーバーの論を検討することで、「個人を共同体の善に繋ぎ留める」という共同体主義のもつ危険性を明確にでき、共同体の善を歴史や伝統の呪縛から解放しながら、その善が諸個人の「参加」によって創造されるものであるということに気付くことができる。そして同時にその「参加」過程は、人々の中の「関係の豊かさ」（「共に話し、共に決定し、共に行動する」）を回復する過程でもある。

バーバーはまず現在の公民教育（civic education）プログラムの問題点を次のように述べる。「今日のほとんどの公民教育は……公民的な知識、そして、政治的判断（公的な問題に関する個人的な判断）と同一視される認知的な能力と結び付いてきた」¹⁶⁾。バーバーは近年の公民教育が認知面ばかりを強調している点に注目し、そこで育成されるのは受動的な市民であると述べる。つまり「熱心にテレビのニュースを見て、数年毎に行われる選挙において投票できる」だけの受動的な市民を育成するのであるなら今日の公民教育で十分であろうが、「もし生徒が積極的に公的な思考様式に従事するようになり、さらに、市民活動のすべての領域にわたって思慮深く参加するようになることを望むとするならば、公民教育プログラムと社会科プログラムには、実際の公民的経験—実際の参加や権限付与—という強力な要素が必要となる」¹⁷⁾と述べるのである。このような論調は、ニューマンが、「市民的資質教育が失敗している最大の原因は、『考えること』ばかりに学習の重点が置かれ、『行動すること』が軽視されていることにある」¹⁸⁾と分析し、70年代に「参加」学習論を主張した経緯と同じである。ニューマンは「公的市民」という言葉をもって今日の「参加」学習で育成すべき市民像を描いたが、バーバーはほぼ同様の意味で「われわれの問題として考えられる人間（we-thinker）」¹⁹⁾という市民像を描いた。さらにその具体像が「共に話し、共に決定し、共に行動する」ことができる市民であった。

政治学者であるバーバーの中心的な主張は、所与の共同体の共通な善への統合をめざす「統一的民主主義（Unitary Democracy）」を却け、民主的参加プロセスを通じて公共善を創造してゆく「強い民主主義（Strong Democracy）」を主張することにあつた²⁰⁾。バーバーは「強い民主主義」を次のように定義する。「強い民主主義とは単に人々が自分たちを統治する人々を選ぶというシステムではなく、コミュニティのすべてのメンバーが自己統治（self-governance）に参加するというシステムである。またそれは単に代表者を選んだり監視したりすることを必然的に伴うだけでなく、地方・国家レベルでコミュニティの出来事に参与していくことを必然的に伴うものである」²¹⁾。つまり「参加」によって、私利私欲に囚われた私人が、公共善を志向する公民へと転化し、その結果、共同体の公共性と共同体的紐帯が新たに創造されるという見方が、バーバーの「強い民主主義」論の中心である。

バーバーは、1989年、雑誌『社会科教育（Social Education）』の特集号「参加的市民的資質（Participatory Citizenship）」において「公的な会話と市民行動（Public Talk and Civic Action）」という論文を発表している。この論文は「共に話し、共に決定し、共に行動する」

このなかでも、とりわけ「共に話す (common talk)」に着目し、その今日的意義を論じたものである。

バーバーは論文のなかで「共に話す」という言葉を用いず、それに代わる言葉として「公的な会話」という言葉を使用する。彼はそれについて次のように述べる。「政治的あるいは公的な会話は、個人内会話、科学的会話、多くの他の有益な—相対的には個人的であるけれども—会話の形態とは全く異なっている。公的な会話とは、共通の問題—例えば、公共善—について市民の間で共に行われる会話のことである」²³⁾。バーバーはこの「公的な会話」が現代社会においては縮小される傾向にあるという認識に基づいて、本来「強い民主主義」と「強い市民的資質 (Strong Citizenship)」の核となる「公的な会話」の場を、現在の公民教育プログラムなかに設けることが必要であると提言する。さらに、バーバーは「公的な会話」の特徴として次の四つをあげる。「第一に、それは話すことと同様に聞くことを必然的に伴っている。第二に、それは認知的であると同時に情緒的である。第三に、その意図は純粋な反省の世界から参加と行動の世界へと向けられる。最後に、それは個人的な表現方法というよりはむしろ公的な表現方法であり、したがって、それは従事した市民のコミュニティへの参加に依存する」²⁴⁾。

第一の特徴において、バーバーは、リベラリズムを「話し手の暴力」と位置づけ²⁵⁾、会話における「聞く」側面に着目する。それは、会話のなかに「他人の立場に身を置き、理解しようと努め、われわれと似ている点を聞こうと懸命に努める」²⁶⁾という部分があることを強調するためである。そして、この他人への「寛容性」こそ共同性の中心であると述べる。第二の特徴において、バーバーは会話における情緒面に着目する。バーバーによれば、現在、会話は「合理性」の名の下に認知面ばかりを強調してしまっており²⁷⁾、共感や愛情といった情緒面を見失っている。会話とは本来人と人とを引き付ける役割を果たすにも関わらず、会話が人と人とを対立させる機能を果たしている。これでは、共同性がますます衰退する、とバーバーは述べる。第三の特徴において、バーバーは、W. ジェームス (William James) を引用しながら²⁸⁾、「公的会話」をプラグマティズムの一形態と位置づける。その上で、「会話を通して、われわれは代わるべき未来を創造し、共同体の像を構成することができる。……公的会話は世界についての会話ではない。それは、世界をつくり、世界を作り直す会話である」²⁹⁾と述べる。そして、バーバーの「公的会話」の説明で最も重要であるのが、次の第四の特徴である。

第四の特徴についてバーバーは次のように述べる。「市民の問いは、私は何が欲しいかではなく、何がコミュニティにとって利益となるかである。公的会話は、こうして、私的な思考よりもむしろ公的な思考の性質をもつ。そして公的会話は、市民が一緒に論議したり考えたりするような公的な場においてのみ実行されるものである。本物の公的判断は、単に、部屋の中に座ったままで独力で開発することはできない。それは市民の相互作用の産物である。そして、それは公衆が集まる場においてのみ可能であり、他者の立場に立って物事を考える能力を必要とするのである。以上のことを生徒に最も良く教えるためには、次のことに配慮すべきである。すなわち、それは、参加者が本当の決定を下す権限を有しており、しかも参加者が共通の関心に基づく課題を共有している集団のなかで、生徒が市民と共に作業することを許さなければならない」³⁰⁾。第一から第三までの特徴が、総合的にこの第四の特徴のなかで述べられている。それは、市民の問いは「何がコミュニティにとって利益となるか」であること、その問いは市民相互の論議のなかで生まれること、その際には他者の立場に立って考える寛容性が必要であること、したがって、「参加」学習において「公的会話」を重視するならば生徒が一市民とし

て本当の決定を下せるような（本当の市民と共に作業できるような）場を提供すべきであること、である。

以上の議論により、「公的市民」および「われわれの問題として考えられる人間」のエッセンスが明らかとなる。それは、人間相互の「共同性」にある。

近年の豊かさ論は「カネやモノの豊かな社会」から「人間の豊かな社会」をへの転換を指向したものである。さらにその内容を詳しく見ていくと、「人間の豊かな社会」論の内容が、具体的には「量の豊かさ」に代えて「質の豊かさ」を追求するだけでは不十分であり、その議論は「関係の豊かさ」まで及ばなければ意味がないとするものであることがわかる⁸⁰⁾。「参加」は正にこの点で今日的意義がある。すなわち「地域社会における参加民主主義の活性化は、地域ごとの多様性をもたらす一方、地域内で対立する人々の間に、活性な論議を通じて相互理解を育むことにより、『関係の豊かさ』に貢献する機能をも、確かにもちうる⁸¹⁾」のである。バーバーそしてニューマンが「公的市民」論において述べた人間相互の共同性は、「参加」という活動を通してこそ陶冶される能力である。

近年の社会科では、フィールドワーク／ボランティア／コミュニティ・ゲストなどの個人と共同体との関係に着目したもの、国際理解教育などの個人と国際社会との関係に着目したもの、環境教育などの個人と個人を取り巻く環境との関係に着目したもの、さらにディベートや多文化教育など個人と個人との関係に着目した教育研究が盛んであるが、それらはみな「関係の豊かさ」の貧困を憂慮し、その回復を願って展開されているものである。経済学者である馬場は次のように述べる。「未曾有の高度成長は、だれにも予想できないテンポで日本社会を富裕化した。この過程で子どもたちは多くのものを奪われ、多くのものを与えられた。そのカタログを、もっとも単純な形でまとめれば、奪われたものは、自然、労働、仲間であり、与えられたものは、物質的な豊かさ、大衆娯楽型情報、生きる目的としての受験である。奪われたものは、すべてが無駄で非本質的だとまではいえないが、人間存在にとって不可欠でもなく、しばしば過剰であるがゆえに有害であった。この収奪と過剰給付のセットが、子どもたちの想像力と創造力を枯渇させた」。このなかで「自然、労働、仲間」の喪失はそれぞれ「子どもと自然、子どもと労働、子どもと子ども」の「関係の豊かさ」の貧困を意味し、「物質的豊かさ、大衆娯楽型情報、生きる目的としての受験」の獲得は「量の豊かさ」と「質の豊かさ」の過度な強調を意味する。本当に大切なのはどちらなのか。それは明らかに前者のはずである。したがって、「参加」学習は、フィールドワーク、ボランティア、環境教育、ディベートなどの教育論と無関係ではなく、理念上そして方法論上セットにして考えられるべきである。

4 「参加」の前提としての「不合意の共生」社会 —「公的市民」論の危険性—

しかしながら、「公的市民」論には、社会科において議論する際に注意しなければならない危険性がある。それは、「共に話し、共に決定し、共に行動」しながらなされる合意過程では、合意できなかった人々あるいは合意過程にそもそも参加できなかった人々の生を無視する恐れを含んでいるということである。「共に～する」過程は、個人が「他人の立場に立って考える」過程であるから、一応理念上「個人の生」を認めているようにもみえる。しかし、「公的市民」論が「参加民主主義」という一種の政治論に基づいているかぎり、最終的には多数決という手段をとってでも「合意」を求めるのであり、その過程で上記のような「合意できなかった人々」の生を否定する恐れを含むことになる。そして、これこそが、リベラリズムが共同体主義を批

判するもう一つの論点（他の一つは、第2章で言及した「個人を共同体の善に繋ぎ留めることによって『個人の生』を否定する」という批判であった）である。次の主張は、リベラリストである井上が「参加民主主義」の限界を示したものであるが、それは同時にバーバーおよびニューマンの「公的市民」論が内包する危険性でもある。「地域内のコミュニケーションによる合意形成も、隠微な社会的圧力による同調強制と、『話の分からない連中』の排除に化す危険性を内在させている」³²⁾。「公的市民」論の今日的意義を認めつつも、それを社会科のなかで論じるためには、この「合意の強制」過程を考えてみる必要がある。なぜなら、そもそも戦後社会科は戦前の「隠微な社会的圧力による同調強制」を否定したところを出発点としているからである。そして、戦後社会科の象徴の一つである「公民」という概念が、本当にこの「合意の強制」を払拭しているのかどうかを、今日もう一度考えてみる必要性を感じるのである。

バーバーの言葉をもう一度引用してみる。「市民の問いは、私は何が欲しいかではなく、何が共同体にとって利益となるかである。公的会話は、こうして、私的な思考よりもむしろ公的な思考の性質をもつ。そして公的会話は、市民と一緒に論議したり考えたりするような公的な場においてのみ実行されるものである」³³⁾。バーバーのこの「公的会話」論が、「公的市民」像を的確に言い表わしたものであることはすでに述べた。それは、「自分の生活する共同体にとってどんな利益があるのかを常に考えながら行動できる」市民、さらには「他の市民と共に論議し、決定し、行動できる」市民をさした。そして、そのような「公的市民」は、「参加」学習を通してこそ育成できるということにもすでに言及した。以上のことを十分に認識しつつも、同時に次のような「公的市民」論の危険性に触れなければならない。すなわち、第一に、バーバーの上記の論述では「何が共同体にとって利益となるか」と問える人間を「市民」と捉えているが、そのような問いはともすると「最大多数の最大幸福」という功利主義に基づき、共同体の利益とは時には対立する少数者の利益を否定する危険性を含んでいる。第二に、バーバーの論述では「一緒に論議したり考えたりするような公的な場」を重視しているが、この公的な場にそもそも参与できない人間のことは十分には考えられておらず、したがって「公的会話」を通じて得られた「合意」も少数者の意見を反映していないという危険性が十分考えられる。

同じようなことは、ニューマンの「参加」学習論にも言える。本稿の冒頭に載せたニューマンの言葉を引用してみる。「社会参加活動を計画する際のわれわれのヴィジョンは、次の教育のニーズに基づくべきである。それは、私的利益を増進するために参加する人々を育成することではなく、むしろ、公共善（public good）を追求する過程で合意をつくり出そうとする公的市民（public citizen）を育成することである」³⁴⁾。私的利益に囚われた人々に代わる、公共善の追求に全力を尽くす人々をニューマンは「公的市民」という言葉で言い表わしており、その概念自体はバーバー同様今日的意義が大きい。しかしながら、最終的に「合意」を創り出そうとする限り、合意できない人の意見を否定するという危険性を常にはらむことになる。もちろんニューマンは以前に「参加」が個人の「自己決定（self-determination）」権を行使する機会を提供することを述べている。そしてその際、次のような発言をした。「もし集合的な自己決定という名において、大衆が人種と宗教に基づく区別を通してマイノリティの権利を否定しようとするならば、その時大衆の参加は制限されなければならない」³⁵⁾。このようにニューマンの「参加」論からは、少数者の生を保護する視点を認めることもできる。しかしそれでも「合意」を求める過程が、時として少数者の生を踏みじめる危険性をはらんでいることは否定

できない。興味深いことに、80年代以降のニューマンの「参加」学習論のなかには「公」への言及が多く見られるにも関わらず、その一方で「マイノリティの権利」への言及はほとんど見られないのである。

以上の主張は、日本ではより深刻な問題として受け止めなければならない。日本型順応主義が少数者の意見を踏みにじる危険性は、西洋の諸国家よりも極めて高くなることは容易に予想できる。実際、西洋型コミュニティとは異なる日本型地域共同体では、「よそ者を排除する」傾向が以前として根強く残っており、地域づくりに少数者の意見が反映されないことも少なくない。もちろん、近年では草の根的な活動である「まちづくり」「むらおこし」が盛んとなり、一見すると少数者の意見も多数者の意見と同様に尊重されているようにも見える。しかしながら、その過程で育てられる「『私たちのまち』意識は、『ここは私たちのまちだから、私たちの流儀に従ってもらいたい』という意識に、従ってまた、非同調的な少数派住民に対する多数派住民の排他性と不寛容に転化する危険性に対して、決して永久免疫を与えられていない」⁹⁰⁾のである。

本章では、「公的市民」論を論ずる前提として、「個の尊重」や「個の自律」という自我のもつ普遍的な意義を認めることが必要であると述べた。もしその意義を認めないとするなら、それは自我における不合理な権威に対する批判的精神の側面、そして異質な生に対する寛容的精神の側面を見落とすことを意味する。日本人の過剰な「依存性」や「事なかれ主義」は、このフィルターを一度は通す必要があるだろう。つまり、日本においてこそ異質なものと共生、異端の容認が前提にされるべきであり、共同性（共同主義）が同質性（集団主義）に矮小化されないためにも「共生」⁹⁷⁾の理念が必要となるのである。法哲学者である小畑の言葉を借りれば、「合意の強制」から「不合意の共生」社会への転換が、「公的市民」論を主張する前提として必要となるのである⁹⁸⁾。

5 おわりに — 「公民」概念の問題点 —

‘public’ という語は一般的には「公」や「公的」と訳されるようであるが、ここでは「公共性」として考えてみたい。そうすることで ‘public’ がそもそも「公」の側面と「共」の側面という二面性を持つことが明確となるからである。題目に掲げた「『参加』学習論における『公 (public)』概念の意味」とは、「参加」学習において ‘public’ について考える際にはこの二面性を考慮しなければならないということを言い表わしている。

民主社会は本来「共」的に治めるのが最も柔軟性に富んでいる。しかし、近代化の諸過程は「公＝おおやけ＝お上」という図式を確立し、その結果「公共性」のなかから「共」の要素を締め出してしまった。そればかりか、しばしば「公共性」はむきだしの権力そのものを意味することさえあった。現代社会の病理現象である「差別」「暴力」等は、この「公」の要素の拡大強化と深く関わっている。

本稿で明らかにした「公的市民」論の可能性と危険性は、以上の文脈のなかで論じられたものである。すなわち、民主社会の実現に貢献できる市民の育成を目標とする社会科教育では、‘public’ における「共」の要素に焦点が当てられて然るべきであろう（→「公的市民」論の可能性）。「参加」学習は正にこの点で今日的意義がある。一方、‘public’ のなかには「公」の要素もあることを忘れてはならない。つまり、「共」の拡大が同質性・排他性と結びつくことで容易に「公」へと変化し、多数者による少数者の生を抑圧することにもなり兼ねないとい

うことである(→「公的市民」論の危険性)。「参加」学習はこの点を十分に考慮しなければならない。

また、以上の議論に基づけば、日本の社会科において現在目標として掲げられている「公民(的資質)」概念の問題点を指摘することもできる。ここで「はじめに」で掲げた観点をもう一度確認しておく、それは、第一に「『公的市民』論の可能性と関わって、『公民』概念のなかに『公』な領域を『共』に創造しようとする『関係の豊かさ』の視点が生かされているか」、そして、第二に「『公的市民』論の危険性と関わって、『公民』概念のなかにアイヌや在日韓国・朝鮮人等の異質な生に対する配慮がなされているか」の二つであった。

「公的市民」論を踏まえて、われわれは、「公民」が「オオミタカラとしての公民」ではなく、「公共的空間を『共』的な活動によって絶えず創造しようとする公民」であることをもう一度確認すべきである。「公民」は統治されるべきステイタックな人間ではなく、社会を創造するダイナミックな人間でなければならない。そのために、社会科では、子どもを社会の一員とみなし、地域住民と子どもが共同作業(common work)できる場を設定すべきである。そのような視点から現行指導要領をながめて見ると、地域住民と子どもの共同作業に触れているのは、わずかに小学校第三学年の「2内容」の(1)における「……自分も社会の一員として協力できるようにする。」という一箇所に過ぎない。発達段階を考慮すれば、学年が上がるにつれて地域住民との共同作業の場が多く設定されて然るべきだと考えるが³⁰⁾、第三学年以降「協力」という言葉すら見られない。もちろん「現場では地域住民との交流を社会科のなかで積極的に取り込む傾向にある」という主張もあろう。確かに、清掃活動や福祉活動などを社会科に取り込む試みは、徐々にではあるが一部の社会科教師によってなされてきており、今後そのような体験的な学習が増えることを期待したい。しかしそれらの実践の多くにおいて、子どもは社会の一員ではなく依然として「子ども」のままである。子どもによる清掃活動や福祉活動が社会の一機能を担うことは稀であり、それらの活動内での地域住民の役割も、子どもと共に作業するパートナーには程遠く、多くの知識をもった「大人」という位置づけになっている。地域社会という現実の場においてこそ、子ども一人ひとりには個性的な役割を発見し、社会における自己の存在証明を獲得する。現実ゆえに逃れえないさまざまな拘束のなかで、苦悩・葛藤・衝突を経験することで、はじめて子どもは社会の一員としての自覚をもつようになるのである。

また、現在の「公民」論のなかには異質な生に対する配慮が十分になされていないと思われる箇所がある。例えば学習指導要領「社会」の第3学年における「……地域社会の成員としての自覚を育てる」〈1目標(1)〉、「……地域社会を大切にすることを育てる」〈1目標(2)〉などはその例である。これらは社会学者であるR. M. マッキーバー(R. M. MacIver)が「われわれ意識(we-feeling)」という言葉で表現したものである。「われわれ意識」とは共同利害関心をもち、かつ共同生活を送るところに生ずるものであり、簡単に述べれば、それはわれわれの村、町、市等を大切にしようとする意識にほかならない。地方における共同体の崩壊、都市における共同体的な意識のつながりの欠如といった現代社会の特徴を考えれば、このような「われわれ意識」を社会科を通して育成することには重要な意義がある。しかしその一方で、次のような「われわれ意識」の側面にも目を向けなければならない。「われわれの町、市、地方、そしてわれわれの民族が特にそうだが、それらが避難されたりおびやかされたりするとき、心の中にわきあがってくるのがこの感情である。民族の防衛のために私的犠牲がはらわれるのもしばしばである。……その結果、人はその集団と離れがたく結びついていると感じ

る。すなわち彼にとってのコミュニティは、『彼の家であり、彼の血をわけあった同族 (home of his home and flesh of his flesh)』なのである⁴⁰⁾。このように「われわれ意識」が容易に「家意識」や「同族意識」と結び付く可能性のあることで、われわれは社会科における「公民」概念が「公民の共同体」へと変化する可能性のあることを確認しなければならない。「公民の共同体」の問題点は、この理念が公民的生という特定のタイプに属する生の諸構想を賛美し、その受容を各個人に迫ることにある。つまり、「公民」概念を振り翳すことで、アイヌや在日韓国・朝鮮人、さらには障害者など少数者として切り捨てられてきた異質な生が、公民的教化の対象となる恐れがでてくる。各個人自らの生は本来自由に発見し、創造し、選択するものであるから、これは基本的権利の侵害とも言える。したがって、社会科において多文化教育および人権教育などが盛んに議論されるようになった今日こそ、社会科の目標に「公民」という人間像を掲げることを意味を、もう一度真剣に考えてみるべきであろう。

【注】

- 1) Newmann, Fred M. (1989). Reflective Civic Participation. *Social Education*, 53-6. p.357.
- 2) 70年代の「参加」学習論では個人内の批判的精神の陶冶に主眼が置かれたのに対して、近年のそれは個人間の共同性の陶冶に主眼が置かれている。この点はすでに次の抽稿において明らかにしたので参考されたい。「アメリカ社会科における『参加』学習論の展開 — F. M. ニューマンの『参加』論を中心に —」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.72, 1994年, pp. 44-56.
- 3) この「関係の豊かさ」論に関しては、法哲学者である井上達夫の論稿を参考にした。井上達夫・名和田是彦・桂木隆夫『共生への冒険』朝日新聞社, 1992年, pp.94-108.
- 4) Parker, Walter C. (1989). Participatory Citizenship: Civics in Strong Sense. *Social Education*, 53-6. p.357. パーカー, ニューマン, そして第三章で取り上げるバーバーといったメンバーによって編まれた『社会科教育 (Social Education)』の特集号「参加的市民的資質」(1989年)は、70年代に一世を風靡しその後鎮静化した「参加」学習論を、今日的な意味でもう一度見直すことを目的として編集されている。
- 5) ロバート・N・ベラー (島蘭進・中村圭志訳)『心の習慣 — アメリカ個人主義のゆくえ —』みすず書房, 1991年, p.ix.
- 6) トクヴィルは次のように述べている。「利己主義は一切の徳の芽を枯らす。個人主義はさしあたり、公的な徳の源を涸らすだけである。しかし、永い間には他のすべての徳を攻撃、破壊して、ついには利己主義に吸収されていく」。(トクヴィル (岩永健吉郎・松本礼二訳)『アメリカにおけるデモクラシー』研究社叢書, 1972年, pp.96-97.)
- 7) 井上達夫「共同体論 — その諸相と射程 —」日本法哲学会編『法哲学年報 1989 現代における〈個人—共同体—国家〉』有斐閣, p.9. 井上は「単一の〈主義〉ではなく、必ずしも予定調和の関係のない複数の異なった〈主義〉の複合体だから」(p.20)という理由で、「共同体論 (communitarianism)」という訳語を用いる。しかし本稿ではより汎用性が高いと思われる「共同体主義」という訳語を用いた。
- 8) ハーバード大学の政治学教授であるサンデルは、共同体主義の立場を「近年最も明確に、

且つ強力に展開した」(井上達夫「共同体の要求と法の限界」『千葉大学法学論集』4巻1号, 1989年, p.130.) 人物である。サンデルの他にもA. マッキンタイア (Alasdair MacIntyre) やM. ウォルツァー (Michael Walzer) ら著名な共同体主義者はいるが、井上の言葉にもあるように「最も明確に」リベラリズム批判を行ったのはサンデルであり、したがって本稿でも彼を取り上げることにした。

- 9) ロールズ (矢島鈞次監訳) 『正義論』紀伊國屋書店, 1979年, p.437. サンデルのリベラリズム批判は結局のところロールズの「正義論」批判であった。
- 10) サンデル (菊池理夫訳) 『自由主義と正義の限界』三嶺書房, 1992年, p.xiii.
- 11) 前掲書, p.xiv.
- 12) 井上達夫『共生の作法 一会話としての正義一』創文社, 1986年, p.233.
- 13) 例えば, A. マッキンタイア (Alasdair MacIntyre) は次のように述べている。「(共和主義の) 伝統の中心にあるのは, 個人的欲望と利益の総計に先立ち, それとは独立に性格づけ可能な公的な善 (public good) という観念である。個人に徳があるとは, その公的な善を個人の行動に対する基準として認めていることに他ならないのだ。」(アラスデア・マッキンタイア〈篠崎榮訳〉『美德なき時代』みすず書房, 1993年, p.289.) さらにR. N. ベラー (Robert N. Bellah) も次のように述べている。「真の共同体とは『記憶の共同体』, すなわち自らの過去を忘れることのない共同体であると言うことができる。過去を忘れないように, 共同体は自らの物語を, 自らの成り立ちを語る物語を継承し, また共同体の意味を体現し例示するような男たち女たちの姿勢を教える。」(ロバート・N・ベラー『心の習慣—アメリカ個人主義のゆくえ—』, p.186.)
- 14) 平井亮輔「正義・対話・デモクラシー (一) —ハーバマスと正義論の可能性—」京都大学法学会『法學論叢』第130巻第2号, 1991年, p.43.
- 15) 井上達夫「共同体論 —その諸相と射程—」, pp.11-12. なお平井は前掲論文において、「歴史主義的」を「統合主義的」そして「参加民主主義的」を「参加主義的」とも言い換えている。(p.39.)
- 16) Barber, Benjamin R. (1989). Public Talk and Civic Action: Education for participation in a Strong Democracy. *Social Education*, 53-6. p.335.
- 17) Ibid.
- 18) Newmann, Fred M. (1975). *Education for Citizen Action: Challenge for Secondary Curriculum*. Berkeley, California: McCutchan. p.4. なお当書には, ニューマンの「参加」学習に関する考え方, および「参加」学習カリキュラムの枠組みが提示されている。筆者は本書を, アメリカにおける「参加」学習の出発点とみなす。
- 19) Barber, Benjamin R. (1984). *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. Berkeley, California: University of California Press. p.153.
- 20) バーバーはまず「政治形態 (Regime Form)」を「代議制民主主義 (Representative Democracy)」と「直接民主主義 (Direct Democracy)」に分類する。バーバーによれば「代議制民主主義」は貧弱な (thin) 民主主義であった。さらに, バーバーは「直接民主主義」を「統一的民主主義」と「強い民主主義」に分類する。バーバーによれば, 統一的民主主義は「合意」という政治モードによって定義され, したがって理想的には共同体の意志を満場一致で決定しようとする。そのため, 統一的民主主義の下では, 時として「個人は自己放棄

(self-abandonment)をし、自己を集合体に溶け込ませることで、公民としてのアイデンティティを確立する」ことになる。しかしながら、このような集合体（共同体）への自己の自同性は、「明らかに自律性を喪失させ、究極的に市民的資質そのものを墮落させることにもなる」（p.148.）。こうして、統一的民主主義は全体主義へと進む危険性を妊むことになるのである。

- 21) Barber, Benjamin R. (1989). p.335.
- 22) Ibid.
- 23) Ibid.
- 24) バーバーは次のように「話し手の暴力」について述べている。「代議制において話す (speaking) 機能は、聞く (listening) 機能が弱められる一方で強められる。……アングロ・アメリカにおける諸システムは話すことにプレミアを与え、聞くことにペナルティを与えている。……そのシステムにおける話す機能は攻撃の形態をとり、単純には一種の権力 (power) である。それは他の手段によって実行される、すべてのものに反対する戦争 (war) である。」(Ibid, p.356.)
- 25) Ibid.
- 26) バーバーは、次のように会話に関する哲学を批判する。「哲学者と法学者は次のような罪を犯した。すなわち、完全に合理的な会話を媒介にして、完全に合理的な世界を創造しようとしたことで、会話を過度に合理化してしまった。」(Ibid.)
- 27) バーバーは、ジェームスのプラグマティズムを「第一の物事、原理、カテゴリー、予想される必然性の方向を見ることを離れ、最後の物事、成果、結果、事実の方向を見るという態度」(Ibid.)と捉えている。
- 28) Ibid.
- 29) Ibid.
- 30) 近年の最も典型的な豊かさ論は、次の文献である。暉峻淑子『豊かさとは何か』岩波新書、1989年。暉峻は次のように述べる。「日本人にとって人と人とのかかわりは、多くの場合、商品やカネのやりとりでしかない。人間全体が、モノとカネ、経済の中にのみこまれてしまっているのである。そこに人間の復権をもたらそうとするなら、共同体的な場を、私たちは意識的に構築していかなければならない。くり返しになるが、人間の自由は、孤立からではなく、連帯する生活基盤があって、はじめて可能だからである」(p.232.)。「参加民主主義的共同体主義」の主張とも受け取ることのできるものである。
- 31) 井上達夫・名和田是彦・桂木隆夫『共生への冒険』, p.101.
- 32) 前掲書, p.102.
- 33) Barber, Benjamin R. (1989). p.336.
- 34) Newmann, Fred M. (1989). p.357.
- 35) Newmann, Fred M. (1980). Political Participation: An Analytic Review and proposal. In Derek Heater and Judith A. Gillespie. *Political Education in Flux*. London and Beverly Hills: SAGE Publications. p.161.
- 36) 井上達夫・名和田是彦・桂木隆夫『共生への冒険』, p.78.
- 37) 本稿で参考にした「共生」論は、本文のなかでも度々言及している井上のものに負っている。井上によれば最近よく使われる「共生」という言葉は、多くの場合、「みんな仲良く生

きる」とか「互いに優しく、気配りして生きる」といった意味で使われている。つまり、「調和」や「協調」というイメージにおいて、その言葉は使われているのである。しかし井上が主張する「共生」はこれらとは異なるとして、次のように述べる。「我々のいう《共生》とは、異質なものに開かれた社会的結合様式である。それは、内輪で仲く共存共栄することではなく、生の形式を異にする人々が、自由な活動と参加の機会を相互に承認し、相互の関係を積極的に築き上げてゆけるような社会的結合である」(前掲書, p.25.)。

- 38) 小畑清剛『レトリックの相剋 —合意の強制から不合意の共生へ—』昭和堂, 1994年, 参照。
- 39) アメリカにおける「参加」学習は中等教育段階, とりわけ高校に焦点を合わせて展開されている。また, ニューマンらによる調査研究は興味深いデータをわれわれに提供してくれる。(Newmann, Fred M., and Robert A. Rutter. (1986). A Profile of High School Community Service Programs. *Educational Leadership*, 43-4. pp.64-71. Rutter, Robert A., and Fred M. Newmann. (1989). The Potential of Community Service to Enhance Civic Responsibility. *Social Education*, pp.371-374.) 彼らによれば, 全国の高校の約27%がコミュニティ・サービスに関するプログラムを有しており, 1984年の段階で実際に6.6%の生徒がプログラムを履修していた。これは, 学校とは関係のない地域のボランティア活動, 具体的には教会やコミュニティの諸団体が主催するコミュニティ・サービス活動を当然含まない数字である。
- 40) R. M. マッキーバー, C. H. ページ(若林敬子・武内清訳)「コミュニティと地域社会感情」『現代のエスプリ 68 コミュニティ』至文堂, pp.26-27.