

# 琉球大学学術リポジトリ

## 小中学校教科書の拘束条件に関する1 考察： 「国家及び社会」の単純さと複雑さ

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-04-09 キーワード (Ja): 公民教育 / 教育基本法 キーワード (En): 作成者: 高良, 倉成, Takara, Kurashige メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/329">http://hdl.handle.net/20.500.12000/329</a>

## 小中学校教科書の拘束条件に関する 1 考察

### ——「国家及び社会」の単純さと複雑さ——

高 良 倉 成

#### 1. 「国家及び社会」の「形成者」を「育成」することとの折り合い

「教育基本法」第1条は、「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっぴ、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」と謳っている。「国家及び社会」そしてその「形成者」という表現は、学校教育法でも学習指導要領でもキーワードのごとく多用されており、学校教育全般の目標を強く拘束しているといつてよい。

教育基本法成立事情と絡んで「国家及び社会」という文言が挿入された法制史的経緯については別途確認する必要があるが、ここでは、その表現はまず第一義的には統一的な統治システムが成立している「日本」のことをさし、「及び社会」という表現の多様な含意を考慮に入れると日本のなかの中間社会も想定されていると解釈しておこう。中間社会というと漠然としているが、行政的システムとして区分けされる都道府県や市町村、所属や在籍関係が明確な企業や学校などである。そう解釈するとことは単純であり、さほど問題は生じないように見える。国家及び社会の形成者とは、国民であり、県民であり、市町村民であり、雇用契約で企業活動の一翼を担う従業者（正確には雇用語 employees）であり、教育権に保障されてあるいは授業料負担と入学者選考過程をくぐり抜けて修学する生徒や学生などである。

しかし、他方でかなり複雑な問題を孕む。「国

家及び社会」は太古の昔から不変のものとして存続してきたのではなく、現在の「国家及び社会」の骨格はある歴史的段階で形成されたはずである。それがいつなのか、骨格を何に求めるべきなのか。たとえば、明治維新変革を画期とする立憲制なのか、それとも敗戦後の日本国憲法の成立なのか。突き詰めていけば、今日の「国家及び社会」の正統性を根拠づける本質的要因は何なのかという問題であり、それはかなり複雑である。敗戦後の変革気分およびその余韻から醒めるだけの十分な期間が経過した今日、敗戦の前と後との断絶を誇張することを見つめ直し連続性を再評価する論壇の風潮が出現することは、それ自体は不可避のことであり、何ら特定のイデオロギーに固有のものではない。じっさい、経済史研究や経営史研究の分野では戦前期と戦後期との連続性の側面は再評価されてきた。

複雑な問題はまだまだある。自由・平等・公正・人権尊重・平和などは、おそらく諸国横断的に希求されるべき普遍的価値である。しかし、そのような普遍的価値をいくら強調しても、ある特定の「国家及び社会」を正統化する言説は導き出すことができない。普遍的価値からも科学的論証からも離れた言説が、「国家及び社会」の正統化には不可欠の要素として登場せねばならない。そして公教育は、「国家及び社会」の「形成者」を「育成」という任務を担うがゆえに、普遍的価値からも科学的論証からも離れた言説を行使せざるをえない役回りがつきまとう。

科学的論証から離れるということの意味合いは、多少敷衍しておく必要がある。社会的諸関係の過程や構造を認識するのが社会科学であり、

それが多様な次元を有するという仮定のもとに社会学や経済学や政治学などの分野が発達してきた。ある特定の次元に焦点をおいて社会的諸関係の過程や構造を分析しようとするとき、より有意義に理解するのにふさわしい分析単位は何かについては「国家及び社会」という発想からは相対的に独立して設定される。たとえば、歴史的経験を共有する社会的関係の範囲を第一義的に最重要視する場合には、日本史とそれを取り囲む各国史という構成は必ずしも前面に登場する理由を失う。実際、高校では日本史は選択で世界史が必修であり、その世界史の各教科書は世界システム史観に強く傾斜しつつある。それに対して、小中では日本史が必修の位置にある。小中の社会科の内容を「科学的」にしようとする、「国家及び社会」の「形成者」を「育成」という任務との折り合いがつかなくなるからであろう。

## II 教育関連法規と学習指導要領

「国家及び社会」の「形成者」とは、たんなる個人ではなく、何らかの社会の構成員であり、その意味では公の社会的関係を形成している「公民」である。それは個人ではないと同時に、また「国家及び社会」を特定できない普通人、すなわち諸国普遍的な価値を体現している世界市民やコスモポリタンでもありえない。個と普遍の間に位置づけるべき存在が公民である。いかにして、どのような材料を用いて位置づけるか。それが学校教育、少なくとも特定の国の義務教育として制度化されている小中学校の社会科教育における最大の課題であり、かつ難題であると考えられる。

「学校教育法」では、各種学校の教育目標が定められている。小学校の目標として掲げられている8項目を列挙すればつぎのとおりである(第18条)。<sup>①</sup>学校内外の社会生活の経験に基づいて人間相互の関係について理解し協同・自主・自律の精神を養うこと、<sup>②</sup>郷土および国家の現状と伝統について理解し国際協調の精神を養うこと、<sup>③</sup>日常生活に必要な衣・食・住・産業等についての基

礎的な理解と技能を養うこと、<sup>④</sup>日常生活に必要な国語を理解し使用する能力を養うこと、<sup>⑤</sup>日常生活に必要な数量的な関係を理解し処理する能力を養うこと、<sup>⑥</sup>日常生活における自然現象を科学的に観察し処理する能力を養うこと、<sup>⑦</sup>健康・安全・幸福な生活のために必要な習慣を養い心身の調和的発達を図ること、<sup>⑧</sup>生活を明るく豊かにする音楽・美術・文芸等について基礎的な理解と技能を養うこと。

それらのうち、<sup>④</sup>は国語、<sup>⑤</sup>は算数、<sup>⑥</sup>は理科に対応することが明瞭であるが、社会科に対応する目標は<sup>①</sup>~<sup>③</sup>の項目に分散して盛り込まれ、生活科や道徳の目標とオーバーラップしている。あえてピックアップして社会科の目標を合成すれば、学校内外の社会生活の人間関係を踏まえて、日常生活に必要な諸活動の相互関係を確認し、その相互関係の広がりを地域生活圏や国の範囲まで展望する能力を養う、ということになるうか。

中学校の目標として掲げられているのはつぎの3項目ある(第36条)。<sup>①</sup>国家及び社会の形成者として必要な資質を養うこと、<sup>②</sup>職業についての基礎的な知識と技能を獲得し勤労を重んずる態度及び個性に応じた進路選択能力を養うこと、<sup>③</sup>学校内外における社会的活動を促進して情緒や公正な判断力を養うこと。その3項目のうち、社会科に対応する目標を1つ選ぶとすれば、<sup>①</sup>しかない。<sup>③</sup>の社会的活動とは、おそらく部活やボランティアとして生徒が行うものであって、認識の対象とする社会的諸活動のことではない。

高校の目標として掲げられているのはつぎの3項目(第42条)。<sup>①</sup>国家及び社会の有為な形成者として必要な資質を養うこと、<sup>②</sup>社会的使命を自覚させて個性に応じた進路決定能力や専門的技術および一般的教養を高めること、<sup>③</sup>社会についての広く深い理解と健全な批判力を養い個性の確立に努めること。高校でかつて社会科と称されていたものは地理歴史科と公民科の2本立てになっているが、その両科目に対応する目標は、<sup>①</sup>と<sup>③</sup>であるようにみえる。<sup>①</sup>は中学校社会科の目標と共通しているが、<sup>③</sup>は高校に固有の目標である。

教育関連法規における「目標」をより具体化しているであろう「学習指導要領」における「目標」をつぎにみてみよう。ただし、上で取り上げた法規における目標は教科の限定がない全般的なものであり、そのなかから社会科に対応する部分を読み取ったが、以下「学習指導要領」に関しては社会科について記された部分のみを参照する。取り上げるのは「学習指導要領」の1989（平成1）年版と1998（平成10）年版に記載されている「目標」と「内容」の部分である。なお、98年版指導要領（新要領）は89年版要領（旧要領）に比して、「主体的」という表現が多用されている。授業に参加する生徒の側の取り組みについての表現であり、調査や資料収集・分析を授業方法に取り込むことを従来以上に強調している。ただ、社会観や世界観そのものの内容とは次元が異なるので、新要領のその強調点は本稿では無視することにする。

「学習指導要領」には、まず各教科の全般的目標が掲げられている。社会科に相当する各教科とは、小学校の社会科、中学校の社会科、高校の地理歴史科、高校の公民科の4つである。

その4つの教科すべてに共通に掲げられている目標が2つある。1つは、国際社会に生きる民主的・平和的な「国家及び社会」の形成者として必要な公民的資質を養う、というものである。小学校と中学校の社会科では「公民的資質」ではなく、「公民的資質の基礎」という表現になっており、高校では「国際社会に生きる」ではなく、「国際社会に主体的に生きる」という表現になっているが、実質的な内容はほとんど同じといってよい。4つの教科に共通するもう1つの目標は、社会生活についての理解の促進、である。中学校と高校ではそれに「広い視野から」という追加表現が付される。4教科すべてに共通する目標を合成すれば、社会生活についての理解を促進するなかで、国際社会に生きる「国家及び社会」の形成者として必要な公民的資質を養う、ということになる。

小学校と中学校のみに掲げられた全般的目標としては、日本の国土と歴史に対する理解と愛情の育成、という表現がある。中学校の旧要領には

ない表現で、新要領で追加挿入された。中学校社会科の目標を小学校社会科の目標に近づけるかたちで改訂された結果といってよい。それゆえ、小学校および中学校の社会科の目標は、社会生活についての理解を促進するなかで、日本の国土と歴史に対する理解と愛情を育成し、国際社会に生きる「国家及び社会」の形成者として必要な公民的資質を養う、ということになる。

要するに、「国家及び社会」の形成者として必要な公民的資質を養うために社会生活についての理解を促すのであるが、小中の場合は「日本の国土と歴史に対する理解と愛情」を育むことに引きつけてそれを実現せねばならない、ということである。高校の場合はその条件は教育実践上の指針にはなっていない。

以上の全般的な目標のもとに、小学校社会科では学年別の目標が、中学校社会科では分野別の目標が、高校の地理歴史科と公民科では科目別の目標がそれぞれある。

6年生用の「目標」は、日本の「国家及び社会」の発展に貢献した先人の業績や文化遺産について理解と関心を深め、かつ今日の日本の政治およびその対外関係を理解しつつ世界平和の重要性を自覚させることを記している。社会の単位として日本が焦点であるが、それは国体や政体という側面を重視したものである。6年生における政治的問題の取り扱い対象は、行政システムの分権的構成ではなく、中央政府の正統性の問題であるといってよい。ちなみに、6年生用の「内容」には、世界や外国に関連する記述はない。小学校最終学年で中学校への準備段階であるこの学年で、もっぱら日本の国体や政体について歴史的由来と現代の特徴を理解させようとしている。

中学校の場合、公民的分野の「目標」は、基本的人権・民主主義・国民主権・国民生活向上と経済などを理解させることと並行して、国際的な相互依存関係の深まりと諸国の平和共存の重要性を理解させるとしている。国際的な相互依存関係の深まりという表現は新要領で追加挿入されたものである。地理的分野の「目標」のほうは、日本や世界における諸地域の自然的・人文的な配置

構成を理解させるとし、地理的分野の「内容」では、国際社会における日本の特徴を理解させる一環として交通、貿易、情報・文化交流、人々の移動、海外援助などを取り上げることが記されている。

中学校の歴史的分野の「目標」では、特徴的な人物や文化遺産などを素材にしながらか国史を扱いつつ、歴史的脈絡から国際関係や文化交流の重要性を理解させるとしているが、新要領で新たに「我が国の歴史に対する愛情を深め」させるという表現が追加挿入された。中学校社会科の全般的目標として「日本の国土と歴史に対する理解と愛情」を育むという表現が新要領で追加挿入されたことは前述したが、それは歴史的分野に追加挿入された日本史に対する「愛情を深め」させるという記述を反映したものだだったことになる。地理的分野や公民的分野の目標にはそれに相当する記述の追加はない。

### Ⅲ. 「公民」的内容の設計に対する拘束

教育、とりわけ義務教育は、「国家及び社会」の秩序維持のためのイデオロギ－的装置である。「教育基本法」や「学校教育法」や各種「学習指導要領」を一瞥するとき、好むと好まざるに関わらず、そこにはイデオロギ－的装置としての教育の使命が盛り込まれていると理解するしかない。その意味で社会科の内容は強い拘束下にあり、社会科学の知見はその拘束条件と整合する範囲で取り扱われざるをえない。

指導要領では、小学校5年生に、いくつかの産業活動を具体的にを取り上げつつ、日本の産業構造とその移り変わりを理解させるべしと記している。各教科書がほぼ共通に取り上げているのは自動車産業と農業であるが、要領ではその農業の取り扱いにおいては食料輸入に注目させるようにとの指定がある。それは「国民の食料を確保する重要な役割を果たしていることや自然環境と深いかわりをもって営まれていることを考えるようにする」という内容指定のなかに組み込ま

れたものである。5年生の内容には環境問題の理解も登場するから、食料輸入への注目は、実は環境問題で取り上げる事項に対しての伏線であるといつてよい。環境面での国土の保全のためには、保持せねばならない必要最小限の農業の意義に注目させる必要があるという配慮で、農業と食料の国外依存度が取り上げられている可能性がある。食料輸入依存の高さを理解させることは、環境問題の項目を扱う授業に緊張感を付与するからであろう。

ところが、それにはやっかいな問題が付随する。指導要領が掲げる6年生用の「目標」として、国際社会の一員としての日本という側面を理解させるという事項があり、それとの整合性をどう保つかという問題が浮上するのである。つまり、先進諸国の農業保護は長きにわたって途上諸国からの批判的だった。WTO（世界貿易機関）の総会で合意形成の失敗を繰り返したが、たとえば2003年総会が決裂した最大の理由の1つは先進諸国農業保護のあり方に対する途上諸国側の不満であった<sup>1</sup>。日本の国内問題を軸にすれば、農

<sup>1</sup> 2003年WTO総会において読み上げられたOECD事務局長とUNCTAD事務局長それぞれのメッセージは、いずれも経済発展を妨げる貿易政策を各国が是正していくべきことについて論じており、先進国側での農業保護（農産物の高関税と輸出補助金）と一部製造業（繊維や衣服）の保護の問題、途上国が貿易をテコにした発展をするうえで物的・人的なインフラへの援助（「貿易のための援助」）が必要であること、などを重大な懸案事項として取り上げている点で共通している。“The Doha Development Agenda is a Clear Win-Win for all: Can We Make it Happen?” Speech by the H. D. J. Johnston (Secretary-General of the OECD). “MESSAGE TO THE FIFTH MINISTERIAL CONFERENCE OF THE WORLD TRADE ORGANIZATION”, Delivered by R. Ricupero (Secretary-General of the UNCTAD). また、同総会へ向けたグループ77の宣言には同様の危機感と苛立ちがより鮮烈に表明されている。“Declaration by the Group of 77 and China on the Fifth WTO Ministerial Conference”.

業は環境保護や国土保全の問題として処理しやすいが、「国際社会」での問題としては農業問題は「世界農業問題」として長い歴史を有する諸国間利害対立と調整の問題である。

学習指導要領が日本政府によって対外的に公式表明されている農業問題理解を踏襲しているのは、「国家及び社会」の総括者のメッセージを是認する立場からのものであるとあってよい。好むと好まざるに関わらず、公教育の指針を具体化する役割を演じる指導要領ではそうならざるをえないし、それは不可避のことであろう。小中学校の社会科の内容に組み込むべきものは、「世界農業問題」についての素養ではなく、日本にとっての食料安全保障と「農業の多面的機能」にならざるをえない。

3・4年生では「地域」に即した生活と歴史が対象であり、5年生でネーションの生活が対象になっているが、6年生ではネーションの政治と歴史が対象となる。つまり、日本の現在の政体・国体と、その由来ないし出自が扱われる。ナショナルなアイデンティティーの中核を何に求めるかという、中学校教科書の記述や構成をめぐる繰り広げられている微妙な争点がここで登場しうる。公教育とりわけ義務教育用の教科書が、現在の自国の政治体制の中核部分を正統化するために編集されることは、おそらく諸国普遍的な現象である<sup>2</sup>。それゆえ、教育が現時点の「国家及び社会」を正統化する装置であること自体は争点にはなりえない。争点になるのは、現時点の「国家及び社会」のうち正統化に値する中核的要素を何に求め、その出現過程をどのように遡って描くかという点にある<sup>3</sup>。

<sup>2</sup> その点については、M・フェロー（大野一道訳）『新しい世界史』（新評論、1985年）がいぜんとして有益である。

<sup>3</sup> それは日本のみで顕在化した問題ではなく、ファシズムの台頭と敗戦を経験したドイツでも類似の問題が浮上している。J・ハバース/E・ノルテほか（徳永恂ほか訳）『過ぎ去ろうとしない過去：ナチズムとドイツ歴史家論争』（人文書院、1995年）参照。近年の日本の状況については、川本隆史「民族・歴史・愛国心：＜歴史教

それは、現時点の「国家及び社会」が登場した「劇的变化」を意味づける営みとなる。しかもそれは社会科学的な意味づけというよりも、価値観の選択という要素が強く要請されざるをえない。

「劇的变化」は取り扱いがやっかいであり、現実の事象には解釈に幅がありうる。「近代市民革命」と称されてきた事象についての諸研究は、その変化の劇的さを誇張すべきでないことの確認の作業でもあった。「産業革命」と称されてきた事象についての諸研究も、同様に変化を過大評価することを戒め、「革命」が生起した国や地域の実体的属性を特権化する思考を反省する作業でもあった<sup>4</sup>。「近代」の劇的变化を誇張する議論は、その裏返しとして、近代以前をマイナスイメージで否定的に扱う。

また逆に、近代の変化の劇的性格を懐疑的に扱う場合には、近代以前をマイナスイメージで語ることを回避する傾向をもたらす。交易や交流に注目して同時代的相互依存の広域的共時性を強調する時代史観（モンゴル時代や大航海時代という共時的相互依存史観）や世界システム史観は、近代以前をマイナスイメージから救出することによって、近代の劇的变化を誇張することへの反証を築き上げる研究といってもよい。

いずれにしろ、変化が劇的であったか否かには解釈の幅があり、その幅のなかのどこに立脚して研究してもそれは正当な学術研究である。しかし学校教育では多様な解釈を併存させることは、少なくとも現在の政体・国体の正統性を位置づけるさいの核心的内容と関連する事象について多様な解釈を併存させることは、できない。ナチスの蛮行を、ナチス固有の属性に還元することなく、

科書論争>を歴史的に相対化するために」（小森陽一・高橋哲哉編『ナショナル・ヒストリーを超えて』東京大学出版会、1998年所収）が有益である。

<sup>4</sup> その点については、Crafts, N. F. R., *Industrial Revolution in England and France: Some Thoughts on the Question 'Why Was England First?'*, *Economic History Review*, Vol. 30, No. 3, 1977. 参照

関連する諸事情の脈絡の一環として位置づけて相対化することは1つの学術研究のあり方である。しかし、それを可能な1つの解釈として学校教育のなかに取り込むと、ナチス体制の廃絶の上に存立していることに正統性を有する政体・国体が、公教育をその正統化のイデオロギー装置として維持することが困難になる。日本にも類似の問題があるが、要は、現在の政体・国体が何の廃絶の上に存立しているかとみなすかに関わっており、公教育のなかに組み込むにはその核心部分についての解釈には幅はありえない。学術研究としては幅がありうるから、公教育における解釈の幅を限定するには価値観の選択によるしかない。つまり、イデオロギー的な判断しかない。

ただ、民主・公正・平等・人権尊重などの「近代的」観念を善とする価値基準は、おそらく小中教育に必要不可欠なのであろうが、それは対象を指定する効力をもたない観念であるがゆえに、あらゆる事象に過剰適用(乱用)され「国家及び社会」の固有の領域と焦点を特定するうえで効力をもたない。民主・公平・平等・人権尊重などの成熟度(かりにそれが判定可能だとして)を基準にする社会認識は、すでに社会科学においてはかなり背景に退いた。社会科学教育ではまだ重視されているように思われるが、しかし社会科学の支持を得られないがゆえに、長期的には背景に退く運命にあると考えられる。その点について登場し、物議を醸している教科書がある。それを参考にしながら、小中教育におけるイデオロギー的要素について考えよう。

#### IV 新顔教科書の無視しえざる側面

中学校・公民的分野用の教科書に、『新しい公民教科書』という新顔が登場した<sup>5</sup>。それは無視しえざる内容構成を提示している。叙述スタイルとしては、関連事項を列挙して無難に構成すると

<sup>5</sup> 西部邁・佐伯啓思・佐藤光・八木秀次・宮本光晴・杉村芳美・田内寛人・大津奇章三『新しい公民教科書』(扶桑社、2001年)。

いう公民教科書が多いなかで、この教科書は一貫したメッセージを軸に全編が組み立てられている。現場の授業実践者の裁量の余地を最大限に保証する参照用図書という性格よりも、教師と生徒とがともにじっくり読みこなすべき図書としての性格を盛り込もうとしたと思われる。

その内容の軸をなす一貫したメッセージは、強調の度合いに応じてかなりのタイプを抽出しうる。たとえば、民主主義が有する抽象的・普遍的価値を尊重することと並んで、実際の社会の各次元で民主主義が志向されるさいの混乱・混雑現象を認識することの重要性が強調されている。より端的には、社会のさまざまな局面で民主主義の形骸化が生じることを憂慮し、そのことを軽視して抽象的価値のみを強調することを強く拒絶するという姿勢を提示している。それは「近代主義イデオロギー」を相対化する近年の論壇の傾向を踏襲したものであり、それほど唐突なものではない。

この新顔教科書の諸メッセージのうち、ここでは、抽象的・普遍的価値に依拠した国際主義が国民的求心性を低下させ、教育関連法規が設定した「国家及び社会」との関連づけをあいまいにすることに對する憂慮を示した点に注目しよう。ただ、不毛な賛美や論難に陥らないためにも、その点について論評する前にいくつかの事項について予備的考察をしておかねばならない。それはグローバル化をめぐる論議の諸類型であり、この新顔教科書が提示しているのはそれら諸類型のなかの1つに該当すると思われるからである。

グローバル化についての諸論調には、積極的グローバル論、悲観的グローバル論、懐疑論、変容論の4つのタイプがある<sup>6</sup>。ただし、個々の論者がそれらのいずれかに分類されるというよりも、

<sup>6</sup> ここでのグローバル化をめぐる諸論調の類型化は主としてマッグルー論文(McGrew, A. G. The Globalization Debate: Putting the Advanced Capitalist State in its Place, *Global Society*, Vol. 12, No. 3, 1998, pp.299-321.)に依拠しているが、さらにマッグルーも共同執筆者の1人として加わっている、D・ヘルド編(高嶋正晴ほか訳)『グローバル化とは何か:文化・経済・政治』(法律文化社、2002年)も参照した。

多くの論調にまたがって析出可能な類型であって、個々の論者はそれら類型のいくつかを同時に主張している（強弱の差はあれ）ことを否定するものではない。

グローバル論は、グローバル化が国民国家の衰退を招いていること、統合度を高めていくグローバル経済が今日存在していること、グローバル文明が到来していること、などを強調する。それは積極的グローバル論と悲観的グローバル論という対照的なタイプに分かれる。たとえば放送メディアを介した情報の送受信におけるグローバル化でいえば、地球市民やグローバルな市民社会の成立を強調するのが積極的グローバル論で、文化帝国主義を強調するのが悲観的グローバル論ということになる<sup>7</sup>。グローバル化論議において「良性」の側面を強調するタイプと、「悪性」の側面を強調するタイプとを区別したミラノヴィクを援用すると<sup>8</sup>、積極的グローバル論とは、1人当たり所得のキャッチアップや収斂、民主的制度の一般化、異文化交流によって可能になる高次文化の創造などグローバル化の良性の側面に焦点をおき、悪性の側面については考察対象の射程外におく傾向がある。それと対照的な評価をし、グローバル化の悪性の側面を強調するのが悲観的グローバル論ということになる。

懐疑論は、20世紀終盤の世界には顕著なリージョナル化が進展していること、国境をまたがる諸活動に関して国家は積極的な調整機能を果たしていること、南北格差などの国際的不均等性を増幅しながらの国際化が進行している点で19世紀来の構造的特性が連続していることなどを強調する<sup>9</sup>。グローバル論も懐疑論も、価格や利子

率が収束する統合されたグローバル市場という到達状態（end-state）についての理想型を想定し、現実のグローバル化現象がその理想型へ近づいているか否かを問題にする。一方（グローバル論）はその到達状態が成立しているかあるいはそれへ近づきつつあることを強調し、他方（懐疑論）は現実がその理想型にはほど遠いことを強調する。

それらに対して変容論は、ある特定の到達状態を理想型として想定せず、それゆえグローバル市場やグローバル文明などの存否それ自体は問題にせず、その時々多様な状況依存的諸要因に規定されて進行するプロセスとしてグローバル化を扱うことを特徴とする。マッグルーがその代表例としてあげたのは社会学者のギデンズであるが、たしかに何らかのグローバル化指標を軸にグローバル化の有無や程度を問題にするという立論をギデンズはとっておらず、各社会の既存の制度や規範が随所で変容を余儀なくされている多面的な性格を指摘している<sup>10</sup>。

グローバル論は、積極的グローバル論であれ悲観的グローバル論であれ、分かりやすく取っつきやすいし、一般的な論評や時事問題解説に多く登場する。その分かりやすさゆえに、学校教育ではグローバル論が蔓延すると予想される。多くの教科書では積極的グローバル論と悲観的グローバル論とを適当に組み合わせた内容が列挙されており、個々の教諭レベルでは各自の感覚に合わせてそのいずれかを強調して授業を組み立てることも容易であろう。

積極的グローバル論の核心部分を構成してい

7 ヘルド編、同上邦訳、第2章。

8 Milanovic, B., *The Two Faces of Globalization: Against Globalization as We Know It*, *World Development*, Vol. 31, No. 4, 2003, pp.667-683.

9 懐疑論の強調点を要領よく提示したものとして、ヘルド編、前掲邦訳、第3章がある。積極的グローバル論に対して一貫して反証を提示し、懐疑論の草分け的存在ともいえるべきベイロックの主張も有益である。Bairoch, P., *Economics and*

*World History: Myths and Paradoxes*, the University of Chicago Press, 1993. Bairoch, P. and R. Kozul-Wright, *Globalization Myths: Some Historical Reflections on Integration, Industrialization and Growth in the World Economy*, Discussion Paper No. 113, UNCTAD, 1996.

10 A・ギデンズ（佐和隆光訳）『暴走する世界：グローバリゼーションは何をどう変えるのか』（ダイヤモンド社、2001年）。

るのは市場主義であり、いわば市場主義的国際主義という特徴を有しているのが積極的グローバル論といってよい。悲観的グローバル論は、市場主義的諸活動がもたらす不平等や不均等を重視する傍らで、自由・平等・民主主義という近代的理性で市場主義の克服を展望しようとする。世界市民や世界的連帯の出現や蔓延に期待し、いわば近代的理性に立脚する国際主義がグローバル化の負の側面を止揚するという展望ないし願望に帰着しやすい。要するに、積極的であれ悲観的であれ、市場メカニズムや近代的理性という普遍的基準で構想するグローバル論は、「国家及び社会」の「形成者」を「育成」という教育理念とは折り合いがつきにくいのである。

小中学校の各種教科書に多く見受けられるのは、比較的素朴なグローバル論である。それが、それぞれの教科書のなかで民主・公正・平等・人権尊重などの普遍的で「近代的」な価値理念の強調と併存している。「国家及び社会」の「形成者」の問題に集約させるのは、そのままでは相当な無理がある。『新しい公民教科書』はその弱点をついた。

その新顔教科書は、グローバル化の問題を取り扱う場合に「変容論」の立場に近い。グローバル化と称されている諸現象が多様な社会局面に影響を及ぼし、様々な変容圧力を加えつつあるなかで、社会システムが安定的に持続するうえでの求心性が弱体化していくという認識がその前提にあると考えられる。その社会的求心性の弱体化は、市場主義が立脚している個人主義的理性によっては克服できないし、普遍的理念の追求によっても克服できないとすれば、個人と普遍の中間に何かを求めざるをえない。

その教科書執筆者たち求めたのは、おそらく当面の暫定的判断であったのかもしれないが、『新しい歴史教科書』と共闘しながら、「日本的」なものを戦前期からの連続性の脈絡で位置づけることであった。執筆者の顔ぶれを見ると、その方向にそのまま全員一致で突き進んでいくとは思えないが、個と普遍の中間にあって社会的求心性を可能にする「公民」的理念的根拠を、何らかの

かたちで追求することは今後も続けられるのであろう。

個と普遍の中間に位置づけるべきものを模索したという1点において、その新顔教科書は先駆的な力作であるといわねばならない。ただし、中央集権的日本の社会的求心性を確保するために天皇制を前面に持ち出すというその暫定的判断までもここで是認しているわけではない。その教科書のような判断は、マジョリティのための求心性を担保するというに帰着し、容易で安上がりではある。しかし、複数（多数）の求心単位が共存・共生しつつ「国家及び社会」としての総括的求心性も確保するという状況を展望できない。個と普遍の中間に社会的求心性のより所を位置づけるさいに、集権的な日本を正統化するために組み立てるか、分権的な日本を正統化するために組み立てるか、いろいろ可能性は開かれているはずである。