

【特集論文】

## 社会科目標論 —資質能力としての社会認識と公民的資質育成の課題—

猪瀬 武則（日本体育大学）

社会科の目標である「社会認識を通して市民的資質を育成する」ことを資質能力として検討し、その意義と課題を考察した。課題は、社会認識と公民的資質の統一的育成、市民社会論、パトリオティズム、エージェンシー（行為主体性）である。それらをふまえ、新たな資質として、世界市民的資質へ拡張の可能性と感情の定位（組み込み）について論じた。

キーワード：公民的資質，市民的資質，社会認識，市民社会論，パトリオティズム，  
エージェンシー

## **Social Studies**

### **—Challenges of fostering social recognition and citizenship as competencies—**

Takenori INOSE (Nippon Sport Science University)

This paper examines the goal of social studies, "to develop citizenship through social cognition," as a qualitative ability and discusses its significance and challenges. The issues are the unified development of social recognition and citizenship ,civil society theory, and patriotism. Based on the above, the possibility of expansion to the cos-mopolitan citizenship and the positioning (incorporation) of emotions as new qualities are discussed.

**Key Words:** Agency, Civil Society Theory, Citizenship, Patriotism,

## 1. はじめに

本稿は、社会科目標論に関して、歴史的経緯を踏まえた代表的な議論を概括し、現在の課題である資質・能力育成に位置付けることにより、新たな社会科目標論の可能性を論じるものである。

はじめに、本研究科の授業科目「教科目標論」とその一部である社会科の項目を確認することにより、本稿での位置づけを図りたい。シラバス（日本体育大学教育学研究科，2016）には、その目標が次のように記述されている。すなわち、「中央教育審議会の答申等をもとに、近未来において各教科が目指す人間像やこれからの社会で必要とされる、知識・技能、能力、態度などやそれらを学習指導計画で具現化する方法について解説する」とあり、さらに、「各教科においてこれからの時代を生きる子どもに必要な学習内容や能力を明確にし、それらを学習指導過程で具現化できるようにする」としている。

それらを受けて、社会科の項目では、「これからの社会で必要とされる知識・技能、能力、態度」を解説するとしている。これは、現在の課題となっている「資質能力論」に対応したものである。

こうした資質能力に関して、社会科教育学では、「社会認識を通して市民的資質を育成する」（内海,1978,p.7）こととして、能力（社会認識）と資質（市民的資質・公民的資質）<sup>1)</sup>が提起されてきた。また、現行学習指導要領においても、これまで公民的資質として説明してきた態度や能力が、公民としての資質・能力に引き継がれることが示されている（文部科学省,2017,p.21）。

そこで本稿では、社会科目標論を考察するにあたり、特に、資質・能力としての市民的資質・公民的資質の視点から、三点論じていくこととする。

第一に、社会科の目標を、歴史的に検討することによって、社会認識と公民的資質（市民的資質）の関係、及びその意義を確認する。第二に、公民的資質・市民的資質の課題として、市民社会論、およびパトリオティズムの問題として捉え、検討する。第三に、資質能力としての公民的資質の方向性について、エージェンシー論と世界市民的資

質育成の視点から考察する。

## 2. 社会科の目標の歴史的経緯—社会認識と公民的資質をめぐって

### 2.1 社会科の目標—「社会認識を通して市民的資質を育成する」の2類型, 3モデル

社会科の目標は、「社会認識を通して市民的資質を育成する」（内海,1978,p.7）ことである<sup>2)</sup>。

この「社会認識と市民的資質（公民的資質）」<sup>3)</sup>育成の関係は、社会認識形成か、市民的資質育成かの二元論的対立（片上,1994,p.67）として説明され、さらに、分離論（科学的社會認識）と関係論（初期社会科,1968年以降の理解型社会科）としても類型化された（片上,2000）<sup>4)</sup>。

以上の基本的前提を基に、池野は現在の課題である資質能力論と教科の本質を論じるにあたり、社会認識と市民的資質を次のように概括する（池野,2017）。すなわち、教科の本質は社会認識で、その中心が知識の形成であり、目標とする市民的資質が資質・能力であるとして、1990年代から近年までの動向は、「社会認識教育と市民的資質教育の二つの教育論の関連」と捉える（池野,2017,p.66）。そして、二つの関係を、「分離モデル」、「関連モデル」、「統合モデル」の三つに分け、教育界の通説が「分離モデル」であり、現行学習指導要領が、「統合モデル」として大きく踏み出したとする（池野,2017,p.63）。

### 2.2 社会認識と公民的資質の分離から統合へ

池野は、分離モデルとしての社会認識（のみ）育成する論者として、柴田義松（1981）と森分孝治（1978,1984）をあげ、その社会科学論には科学観世界観に大きな違いがあるが、両者は科学的知識、認識を第一義とし、そこに社会科の本質を見いだしている点では一致している（池野,2017,p.64）とする。

統合モデルは、池野自らの主張であり、社会認識と市民的資質の同時育成とする<sup>5)</sup>。その統合の論理を池野は次のように述べる。すなわち、「学習者の学びの立場に立ち、知識の形成を言語使用と

してみると、認識と態度は同時に、一元的になされていることを根拠として、同時達成が原理的に成り立つ」(池野, 2017, p.63) というのである。そして、態度形成との関連は「対象の認識と自身、あるいは他者やもう一人の自身との判断とを同時に含んだものであること、知識と認識は、学習者に言明とそれに対する社会的態度を同時に形成している」(池野, 2017, p.71) からだとする。

以上の論理から、池野の所説は、市民社会科(池野, 2001)、社会形成科(池野, 2012)として展開されていく。なお、統合の観点から双方の育成を強調した西谷(1981)は、目標の全体性という視点から、また、岩永(2012)も、同様に展開している。

## 2.3 社会認識と公民的資質の概略

そもそも、社会認識とはどのようなことであり、どのように論じられてきたのだろうか。また、市民的資質とはどのようなことで、また、公民的資質との関わりはどのようなものだろうか。

### 2.3.1 社会認識とその歴史的意義

社会認識は、日常のみならず、学校教育現場ですら頻用される概念ではない。認識することは、学習指導要領や学校現場では、動詞形にして、理解する、説明する、解釈するなどで代用される。

社会科教育の辞典や事典には、次のように定義されている。すなわち伊東(1991, p.26)は、「社会について知るはたらきとその結果得られる知識との両面を意味する用語」とし、岩田(2000, p.26)は、「社会を知る働きとその結果としての知識の2側面が含まれている」とする。また、中妻(2012)は「学習者が社会科教育の成果として獲得した知識と知識を獲得する過程を指す」としている。集約すれば「知る働きと知識、その過程」である。

伊東は、社会認識が一般化する前は、社会の理解であったといい、その説明のために認識と理解を対比的に説明している(伊東, 1991, p.27)。その記述を、認識の部分だけ抜き出せば、用語の使用は「ある社会的事象や事象間の関係を客観的

に知るという場合」であり、授業では「消防署はどんな仕事をしているかを事実として知ること」である。さらに「ある事象を認識主体から切り離し対象化して知るはたらき」、「感覚や知覚によって事象の特性を知るはたらきと、それら事象間の関係を推論によって論理的に追求し、一般化や法則や理論仮説を構成するはたらきからなり、それは自然認識と同じく普遍性のある知識を追求する」ものだと定義する(伊東, 1991, p.27)。

ここではじめて、社会認識の意義が判然とする。すなわち、伊東が社会認識で強調するのは、「関係の推論、論理的追求、一般化、法則、理論仮説、普遍性のある知識」(伊東, 1991, p.27)などの「科学性」である。したがって、単なる「知ること」「知識」獲得ではなく、科学的な社会認識であることがわかる。伊東の記述は平易であるため、「科学的」であることは当然のこととして受け止められる。

しかし、歴史的にこの「社会認識」を主導してきたのが、「教育科学研究会社会科部会」であり、伊東の記述には、その参考文献(教育科学研究会社会科部会(1966)<sup>6)</sup>『社会科教育の理論』麦書房)が添えられていることから、その社会認識とは、「科学としてのマルクス主義教育論」に基づいたものであることが判明する。森分(1994, p.139)は、この時代の「社会認識」の言葉の使用を巡って、内海(1968)の著書(『社会科教育と能力育成』)を評する上で、次のように述べている。「右の文(森分が引用した内海の当該著書の文章、筆者)では『社会認識』となっているが、他のところでは『社会のみ方考え方』『社会科における思考』『思考力』と述べられている。これは『社会認識』という語が当時社会主義の立場からの社会科教育論と結びつけて理解されており、誤解を恐れていたからであった」(1994, p.139)。すなわち、社会認識の出自は教育科学研究会であり、少なくとも、1968年には、一般化しつつあったと推測される。

この科学的な社会認識に関しては、マルクス主義に基づかない記述科学の立場から森分(1978)が、説明主義として社会認識を論じている。それによ

ると、知識を「事実的記述的知識」と「概念的説明的知識」に分け、特定の事象の理解・説明にしか役に立たない知識より、一般化による永続的な知識、事実間を関連させ、洞察や理解のための脈絡をあたえ、広範囲で出来事・事象の理解や説明、予測に役立つ知識が、他の事象に転移できるものとして優位性を与えたのである。

いずれにせよ、社会認識は「科学」によって基礎付けるものであることは共通のものであった。

### 2.3.2 公民的資質

池野(2004)は、その成立や出自に関して、「公民は国家公民や皇民を連想させ、マイナスイメージをもたれていたし、現在もそれを嫌って市民を意識的に使用する研究者もいる」とことと「資質もわかりにくい概念で」、「一般には、態度・能力の意味で使用されるが、実体が提示されないと理解できず、「2つの曖昧な概念が合成された公民的資質は、学術用語として規定するには極めてむずかしいことば」だとした(池野, 2004, pp.96-97)。これと同様の趣旨は、谷川(2001)、小西(2017)も論じている。

池野(2004)は、公民的資質研究の枠組みを「概念分析研究」「実質達成研究」「事実研究」「可能性研究」「提案研究」と5つに類型化して、当時の全国社会科教育学会の研究を総括したが、その後、概念研究よりも実践を含めた実質的な研究に進展していく。

公民的資質の定義として伊東(1984, p.19)は、「国家・社会の成員として望まれる知識・理解、態度、能力」とし、中野(1981, p.106)は、「民主的社会の有為な公民として必要な特性」のことであり、「態度、能力に重点がおかれた概念」だとする。こうした定義は、まさに、資質・能力そのものである。

一般的には公民的資質の概念の源泉は、文部省・文部科学省であり、1948年の『小学校社会科学習指導要領補説編』が初出で、1968年の学習指導要領に盛り込まれて以降は、形式的には理解可能な表記がなされてきた。

まず始めに登場した1948年の『小学校社会科学習指導要領補説編』の公民的資質は、「主要目標」に、「できるだけ立派」という形容がされ、社会機能と相互依存関係の理解が重視され、その推進力は3つの心だと説明される。すなわち「あらゆる不正に反発する心」、「人間性及び民主主義を信頼する心」、「様々な問題を賢明な協力によって解決できる人間の能力を確信する心」である。態度目標ともいえる「公正」、「民主主義」、「協調」が強調されていたのである。

次に公民的資質の文言が、学習指導要領にはじめて盛り込まれた1968年『小学校指導書社会編』(現在の『学習指導要領解説』)には、権利の行使と尊重、地域社会や国家の一員としての義務や社会的責任、その理解に基づいた正しい判断や行動のできる能力や意識をさすとして、最終的に「市民社会の一員としての市民、国家の成員としての国民という二つの意味をもったことばとして理解されるべきもの」とするのである。

先に、公民的資質が導入された際に、「皇国公民の復活という批判」などがあつたことを述べたが、上記を文字通り読めば、公民とは「市民社会の一員としての市民と国家の成員としての国民」という二つの性格を合わせもつ概念であることが了解される。その後、学習指導要領は、改訂の度にその枠組みを基本的には踏襲しつつ、現在、「市民社会」の文言は消えている。そして、2009年の『小学校学習指導要領解説 社会編』「市民・国民として行動する上で必要とされる資質」、「平和で民主的な国家・社会の形成者としてふさわしい市民・国民」(p.14)を最後に、現行学習指導要領(2017)で、「市民」も消えたのである。

市民社会が消え、市民も消えた市民的資質には意味はあるだろうか。いな、であるからこそ市民的資質の吟味が必要であるといえるだろう。

### 2.3.3 市民的資質の来歴一翻訳と現地化の意味するもの

前項までに、公民的資質の概念規定を考察してきた。市民的資質も同様に検討したいところであ

るが、状況は同じではない。山口（2004）は次のように述べる。

「市民」及び「市民的資質」とは何かということについての明確な説明のないまま用いている場合が多い。このことは、社会科教育関係の辞書類をみた時、『社会科教育事典』『新訂社会科教育指導用語辞典』『社会科重要用語 300の基礎知識』のいずれにおいても、「公民」「公民的資質」という項目があるのに対し、「市民」「市民的資質」という項目はどの辞典においても存在しない（山口，2004，p.2）。

もちろん、山口が述べるとおり、高山（1975）の「国家主義的公民的資質よりは市民的資質を使うべき」という主張、谷川（1986）の「市民に重点を置いた市民的資質の使用者」という叙述によって、社会科教育学では、市民的資質を通説とする研究者が多いことも確認できる<sup>9)</sup>。一方、こだわることなく広義の意味での公民的資質も使用されている<sup>9)</sup>。

そこで、市民的資質の内実を考察するために市民や市民社会についての論稿を検討することとする。市民概念については、工藤（1994）の考察がある。工藤は公民的資質を考察するために、市民的資質との異同にはふれず、市民概念を検討している。（なお工藤は、公民的資質の内実は、教育側ではなく、市民及び専門科学の側の人間が決めるべきだとしている（工藤,1994,p.45)）。

そのロジックは、1968年学習指導要領にある「市民社会の一員としての市民、国家の成員としての国民という二つの意味をもったことば」に内包する矛盾があるとして、市民、国民、公民の概念を明らかにしなくてはならないとするものである（工藤，1994，pp.35-39）。そこでは、市民概念について、*citoyen*, *bourgeois*, *borger*の歴史的来歴を述べるものの、それがフランス語やドイツ語であることやその由来には触れず（自明であるからともいえるが）、ギリシャやイタリアからの来歴の説明がなされる。さらに、公民を考察するため

には、ハンナ・アーレントとユルゲン・ハーバーマスの公共性概念を援用する必要があるといい、その分析をもとに、公民的資質への分析視角として、集団・階層概念、エートスとしての概念（松下圭一の市民社会論）、歴史的形成物、国家社会の形成者・構成者の4つを提起するのである（1994工藤，pp.41-43）。

この時期に公民概念を明らかにするために、市民や市民社会の概念を整理したこと、さらに4つの公民的資質への分析視角を提示したことは意義がある。しかし、その考察には、現在的には、いくつかの課題が残されている。

第一に、「市民」は明治以降の翻訳語であり、使用・活用によって、意味が付与され、意義づけられてきた背景を無視していることである。つまり輸入と現地化の問題である。西欧の歴史的言辞の分析以上に、市民概念が日本に移入、翻訳される中で、どのように定着し、使用、活用、意味が付与されてきたか、勘案する必要がある。フランス、ドイツ、イギリス、古代ギリシャなどからの概念が一挙に紹介され、多くの相違がありながら、「市民」が訳語としてあてられ、明治以降、戦前戦後、意味は重層化してきたはずである。出自から定着までの過程を一瞥程度でもする必要はないか。そもそも、「市民」自体は漢語であり、農村ではなく市中に住む人を意味し、狭義には市中にあって商売に携わる人々（野村（中沢）,2001,p.229）を意味しており、明治期の翻訳作業と普及によって鍛えられていった賜<sup>10)</sup>なのである<sup>11)</sup>。これは、次項の日常語とも響き合う、意味や語感にも関連している。

第二に、日常語と学術・専門用語の乖離に触れていないことである。市井の人々、学術とは直接無関係の人々、大衆にとって、市民という言葉は、「市民運動」として肯定的にも否定的にも捉えられるイデオロギー的な意味合いがあったはずである。何より行政区域の中の市民（現行の小学校社会科学習指導要領に唯一残っている市民の用例）として、児童は「自分が市民だ」と言うかも知れない。あるいは、小市民、大衆や民衆（これらも

歴史的には、十分な検討がなされなくてはならないコトバである)は、市民概念を、秘儀的で民衆とは無縁の高邁なエートスとして忌避するかもしれない。

第三に、市民社会論の歴史的経緯や意義の再検討である。現在、市民社会についての誤解や誤認があったことが明らかとなっており(植村, 2010), 本来のアリストテレス以来の市民国家, ドイツ経由の英国の *civil-society* の誤訳・誤概念, さらに戦前のマルクス主義講座派による近代化論からのねじれなどの指摘がされている。つまり, 近代主義やマルクス主義による日本独自の「市民社会論」を講じて, 日本の歴史的経緯を捨象し, 捻れた理想を当て嵌める前提に課題があるのだ。これについては, 荻谷 (2019) の参照点を外部に設定する近代化論とエセ演繹型思考批判と同様の文脈がある。

### 2.3.4 市民の日本での同化と市民社会論の陥穽

先に述べた市民社会論のいくつかの誤謬の歴史的経緯の再検討をする上で, いかなる誤解や誤訳があったか確認したい。

マルクス研究をしてきた植村 (2010) の「市民社会論批判」は, 当然ながら, 市民社会そのものを批判するわけではない。誤った受容と規範的解釈の経緯を質し, 本来の市民社会論を展開したといえる。植村の趣旨を箇条書きに纏めれば, 次の通りである(植村, 2010)。

- ・原語の *Civil society* は, 国家や政治共同体を意味し, 現在の市民社会ではなかった。
- ・ヘーゲル, マルクスの市民社会も, 文明的商業社会, 経済社会の意であった。
- ・現在の誤解のものは, 広辞苑の市民社会の定義にあった。記述は「(*civil society*) 特権や身分的支配・隷属関係を廃し, 自由・平等な個人によって構成される近代社会。啓蒙思想から生まれた概念(『広辞苑 第六版』(2008) 岩波書店)」。となっており, 本来の意味は全く異なる定義である<sup>12)</sup>。

- ・初版(1955年)は, 次の通り。「(*bürgerliche Gesellschaft*) 自由経済にもとづく法治組織の共同社会をいう。近代国家の基礎とされ, 必ずしも都市住民の結合にのみ限らない。その道徳理念は自由・平等・博愛」。以上は, 市民社会がドイツ語であり, 意味は国家, 共同社会である。
- ・第2版(1969年)で, 現在に続く変化が起こる。記述は次の通り。「【市民社会】(*civil society*) 自由・平等な個人の理性的結合によって成るべき社会。17~18世紀頃ロック・ルソーらが提唱」。このロック, ルソーの記述は現在の誤りである。
- ・植村は, この誤読, 積極的意識を松下圭一の記述と見立てている。
- ・日本における(*civil society*)の受容に, 戦前の講座派マルクス主義が役割を果たした。彼らにとっては, 近代社会の確立のため, 社会主義革命前にブルジョア革命が必要であるため市民社会が目標となったのである。
- ・欧州資本主義の発展が「自由・平等・独立した個人」による「市民社会」を生み出した一方, 日本の「ブルジョア自由民権運動」<sup>13)</sup>は「自由主義の不徹底な特殊性」のため, 日本的な「資本主義社会」はあっても, 欧州の「市民社会」はない, というものだった<sup>14)</sup>。
- ・戦後も, スミス研究者の高島善哉は, 「日本にはまだ市民社会がない」と考え, 「典型的な西欧社会」を理想化して, 西欧なみの市民社会をつくりだすことを日本の課題とした。
- ・「市民社会」を資本主義的な経済社会とは区別される変革の理念と見なし, 日本での実現を主張したのが, 「市民社会論」と呼ばれることになる言説であった。これは, 一種の近代化論であり, 規範的理念となっていた。
- ・高度経済成長を経て, 1980年代の経済大国化以降, 市民社会論は, 変革理念の意味を失い, 保守の側からの取り込みも図られた。
- ・1980年代の東欧改革に呼応してハーバーマスが, 「公共的な討論」に参加して「世論を形

成する諸結社」という性格付けで、新しい市民社会論の主流となった。

以上のまとめ以上に、植村の分析はさらに広範で深い。その主張は、西欧に遅れた現状を規定して理想的市民社会を設定したり、様々な市民が構成する公共空間という曖昧な市民社会を設定するのではなく、具体的な組織や結社(NGO,NPO)、そしてアクティブな実践共同体を、市民社会として見ているのである。

以上、市民的資質を検討するための市民社会論を検討したが、理念的な態度目標になりがちな資質が、具体的な組織や実践にあること、そして、実践のための共同体づくりとなれば、唐木(2014)の社会参加に近い概念となっていくのだろうか。

### 3. 資質能力としての公民的資質—科学とポストモダンの不毛を超えて

#### 3.1 公民的資質に残された課題—パトリオティズム

前章で池野(2004,p.98)が、公民的資質研究の5類型を挙げたことを述べたが、その際に課題も5つ挙げている。それは、個人か社会か、国民より市民への重点化、態度能力の知的側面の限定化、判断・意思決定・合意は社会形成を示していること、社会問題学習の5点である。特に第二の点については、市民と国民との緊張関係を見逃していると指摘しており、このことは、パトリオティズムとナショナリズムの問題に還元することが出来る。

このパトリオティズムこそは「公民的資質」の中核とも言うべき国民と市民の緊張関係の問題である。このことについて、池野(池野,2000,p.52)は、社会形成の論理として憲法パトリオティズムを市民的資質に据えることで問題を提起していた。主張は次の通りである。

その市民が共通して依拠することができるものは日本国憲法に示された普遍的価値だけである。討議の中でこの価値を正当性の根拠として選びとっていくことで、子どもたちは自ら

憲法に対する忠誠心、憲法パトリオティズム(ハーバーマス)を育てることができるであろう。社会形成の論理にもとづいた社会科教育が育てうる市民的資質は社会形成力と、その基盤になる憲法パトリオティズムである。

この論理のもとに作成された授業(池野,渡部,竹中,2004)に対して、尾原は、政治参加を強制し、政治共同体への一体化志向を最高善とするものであり、マルクス主義やファシズムにも共通する「政治的なものの肥大」である(2007,pp.244-255)と批判した。ここでの尾原の批判は、前半は、リベラリズムからの共和主義的パトリオティズムへの批判として受け止められないわけではないが、後半の「マルクス主義・ファシズム批判」は、共和主義や共同体主義の崇高な理念に対する誤認であろう。むしろその正反対を志向するものにとらえるべきだ。

そこで、尾原が批判するパトリオティズムの問題を考察することにより、公民的資質(市民的資質)の考察の上で残された課題に取り組むこととしたい。このパトリオティズムは、「愛国主義」という訳語が当てられたため、直接的には「愛国心」のことかと考えられるが、ことはそう簡単ではない。明治以降に、外来語として舶来の概念が輸入されたこと、時代の文脈と共に変わりうること、あるいは、前章で考察した市民社会論のように、翻訳語とその意図する文脈が捻れることを考慮すべきである。

パトリオティズム(patriotism)は、愛国心、愛国主義、祖国愛と訳されてきた。市川(2011,pp.132-133)は、ナショナリズムとの混同を警告する橋川文三の批判を紹介しつつ、(2011,p.134)「歴史の時代を問わず、全ての人種・民族に認められる感情」であり、ナショナリズムのような歴史的な理念ではないとする(2011,p.134)。つまり、パトリオティズムは、郷土愛に近く、人間の成長と共に自然に形成される根源的な感情であるのに対し、ナショナルな感情は、世論の力や教育、文学作品や新聞雑誌、唱歌



や史跡などを通じて教え込まれるものなのだ（市川,2011,p.135）。

ここから、ただちにハーバーマスの提唱した憲法パトリオティズムとナショナリズム的パトリオティズムとの相違を論じるべきだが、その前に（(3) (4)で考察）、まずは、戦後日本の祖国愛（パトリオティズムかナショナリズムかは問わず）の現状を、寺山修司の短歌から考察する。なお、社会科における愛国心の検討などは、本稿ではとりあげず、別稿で論じることとしたい。

### 3.2 身捨つるほどの祖国はありや—寺山修司の短歌に込められたもの

愛国を論じたものではないが、象徴的に訴えたものに、寺山修司の短歌「マッチ擦るつかのま海に霧ふかし身捨つるほどの祖国はありや」がある。これは、敗戦後の市民としてのパトリオティズムを考察する上での、契機となるものだ。

戦後刊行された寺山の第一歌集『空には本』（寺山, 1957）にあるこの歌が、われわれの感性を揺さぶるとすれば、ファナティックなナショナリズムの反動としての祖国への喪失感ではないだろうか。敗戦後のアナーキーな心情と共に。

現在、祖国は日常語ではなく、「身捨つる」対象も日常にはない。語感はいデオロギー的なもの以上に、古色蒼然としたものだ。したがって、これをもとにパトリオティズムを論ずるなら時代錯誤か牽強附会であるかもしれない。

もちろん、詩歌の鑑賞をしようというわけではなく、この短歌の意味、時代の文脈や敗戦後のアナーキーを推察するのみならず、むしろ、この短歌を採用、採択した国語教科書編集の意図も勘案したいのである。次項で述べるパトリオティズムを語りにくい現状を照射できるのではないか。

吉本隆明は『言語にとって美とは何か』（吉本, 1965, p.138）で、寺山の短歌のレトリックを主観（叙情性＝身捨つるほどの祖国）、客観（事実＝霧の中）として評し、常人には理解しにくい独特の言い回し（懸垂というレトリック）で評価した。

現在の我々が持つ感懐は、「滅私奉公」からの解

放と「身を捨ててまで愛すべきわが国」の喪失と立ち往生のようなものだ。刊行は1957年で、太平洋戦争で祖国のために身を捨てた先人や同胞への思いがあり、一方で敗戦後の復興から、高度経済成長の始まり、朝鮮戦争も一段落した不安定な時期。信じるべき理念の喪失や虚無が、「つかのま」や「霧」、「身捨つるほどの祖国」から連想される。問題は、自らを犠牲にするほどの愛すべき国家はあるだろうか、ない、という反語に、その時代の意識が反映していることだ。

この歌は、それから十数年経った1973年以降、高等学校の国語教科書に、採択されるようになり（久松, 2009, p.90）、以来、もっとも多くの高校用国語教科書に採用され（原, 2014, p.282）、2012年時点での高等学校国語教科書に、寺山短歌の掲載頻度25回。24首（1回が11首、ほかは数回）取り上げられている中で、圧倒的な回数だという（原, 2014, p.281）。叙情性や吉本の指摘するレトリックが学習対象となるとしても、「教科書編集者」の背後にある「隠されたカリキュラム」はないか。それは、「マッチ擦るつかの間」の「濃霧の海」の叙情以上に、「身捨つるほどの祖国」を検討させることに焦点はないか。国語の授業での「目標」は与り知らないものの、しかし、ここにあるのは、まさにパトリオティズムの問題である。

ナショナリズム（軍国主義・国粹主義）の棄却と、そこからの解放。しかしながら、抜きがたいパトリオティズム（祖国愛）の感覚に、この歌が「採用」される磁力を持つといえるのではないだろうか。

### 3.3 パトリオティズムを検討する日本の現状

「身捨つるほどの祖国」はあるのかという寺山の「文学的問い」は、現実の調査によって「事実」として確認される。

イングルハートによる継続的な世界価値観調査によると、日本、ドイツ、イタリア（旧枢軸国）の「国家のために戦う意欲」は、最も低いことが確認されている（イングルハート,2019, pp.113-114）。この「統計的異常値」についてイングルハ

ートは、回帰分析上の説明変数（歴史学習経験と個人選択重視の価値観）から、説明できるとし、対照的に「異常値」を示すスウェーデン、ノルウェー、フィンランドの北欧三国で、「戦う意欲が高い」のは、世界の動乱地域での平和安定、民主主義や人権を守る活動が国防に含まれるようになったためであるとしている（イングルハート、2019、p.110）。

「身捨つるほどの祖国」という歴史的経験をもとにした日本の状況であり、いっそうリベラル化する北欧との差異である。そしてそれを、市民社会論で対象となった「特殊日本的状況」として検討するのか、遅れたものとしてか、トラウマやスティグマか、その準拠枠組みとして、パトリオティズム考察から提供されるものはないのか。

具体的には、池野（2001）が社会形成科での市民的資質として提起した憲法パトリオティズムをはじめとする欧米の研究動向が対象となるはずである。欧米のパトリオティズム研究では、コスモポリタニズム、リベラル・ナショナリズム、コミュニティアニズム、共和主義（リパブリカニズム）などの関係の理論的考察があり（将基面、2019a、p.10）、日本国内での政治状況に応答する論争的性格による制約から一度離れ、哲学的な道徳的正当性の検討によって、市民的資質育成への示唆を得ることとしたい。

### 3.4 ナショナリズムとパトリオティズムー

池野が、社会形成科の市民的資質として育成すべきものとしてあげた「憲法パトリオティズム」の意義とは何か。あらためてハーバーマスが提起した意味と時代文脈を述べる必要がある。その基盤となる、共和主義的パトリオティズムとナショナリズム的パトリオティズムの対立的構図をまずは論じ、その上で憲法パトリオティズムを論じることとしたい<sup>15)</sup>。

先にも述べたとおり、パトリオティズムとナショナリズムは混同される。将基面（2019a,b）は、その違いを、欧州での古代からの歴史的経緯から説き起す。すなわち、共和主義的パトリオティ

ズムとは、政治的価値やその価値を実現する政治制度に忠誠心を抱くべきだという主張や政治的姿勢を意味してきた。そもそも共和主義は、市民の自治を通じて、市民にとっての共通善（自由や平等などの政治的価値と政治制度）を前提としている。古代ローマのキケロ以来、「パトリア（祖国）」が「生まれ故郷」のみならず、「市民的祖国」を意味し、その「祖国」に忠誠心を発揮することと自己犠牲を説いた事から由来しているという（将基面、2019a、pp.21-24）。

将基面は、現代の主張として、ヴィローリとテイラーを挙げ、前者がネイションに所属する市民的自由や諸権利を守ることであるのに対して、後者は、共同体が善と見なす生の様式であるとする（将基面、2019a、pp.91-92）。この場合、市民の自由や平等、共同体の「善」を脅かす暴政や権力乱用による共通善の破壊は、認められないための批判、抵抗の行動となる。

一方のナショナリズムは、国民国家の形成を目指すイデオロギー・運動・政策である（市川、2011、p.159）。国民国家は、現代的には異論があろうとも、とりあえずはネイションステイトの訳であるが、ネイション、国民、ステイト、国家、民族などこれらの定義をしようとするだけで膨大な註が必要となる。そのため、当座は、通常、あるいは日常的な国民国家や単に国家として述べる。

ナショナリズムは「ネイション（国民や民族とする）」の独自性にこだわる主張や政治的姿勢を意味し、そのメンバーの間で共有する言語や社会慣習、文化や宗教、歴史を重視するため、異なる言語や文化、歴史などを有する他のネイションを敵視することになる。パトリオティズムが「パトリア（祖国）」の共和主義的な政治的価値と制度を重視することとは異なるのである。将基面は、国家への忠誠ではなく共通善という理念・理想を対象としたとする（将基面、2019a、pp.285）。そうした価値に反するのではあれば、「祖国」ではなくなり（将基面、2019b、pp.213）、民主主義的、市民的価値にあらざるところ、愛する国ではないということになる。

また、市川（2011,p.135）は、パトリオティズムは、統一国家の形成や国民の統合であるナショナリズム「愛国心」に対して抵抗する要因となるとして、「人間永遠の感情として非歴史的に存在するパトリオティズムは、ナショナリズムという特定の歴史的段階において形成された一定の政治的教義によって時として利用され、時としては排撃されるという関係にある」ことを、橋川を引用することにより指摘している（市川、2011,p.135）。

つまり、パトリオティズムは、少なくとも偏狭なナショナリズムに直結するものではなく、共和主義的パトリオティズムにおいては、むしろ市民的資質育成への共通基盤を持つ可能性があり、愛郷心的強調は、国家・ナショナリズムの抵抗にすらなるといえるのだ。それでは、ハーバーマスのいう憲法パトリオティズムはどのようにとらえられるべきだろうか。

### 3.5 憲法パトリオティズムの可能性と危険

一般に、憲法パトリオティズムは、憲法愛国主義ともいわれ、諸々の普遍主義的な憲法原理への信念に基づく忠誠である（能川、2000, p.257）。この憲法パトリオティズムに関するハーバーマスの主張は、1986年から1987年の「歴史家論争」で提示された<sup>16)</sup>。

松村は、ハーバーマスのいう憲法パトリオティズムを憲法愛国主義として、次の三つにまとめている。第一に、民族的なナショナリズムないし民族的なナショナル・アイデンティティが占めていた地位に取って代わるもの。第二に、人民主権や人権といった各国共通の憲法原理に対する、それぞれの国の歴史に照らした解釈に基づくもの。第三に、さまざまな生活形式の共存のために必要なナショナル・アイデンティティを提供するものである（松村,2015, p.286）。

松村は、直接の引用として、「各国の政治文化は、現行憲法を中心に結晶している。どの国民文化も、人民主権や人権といった、他の共和主義憲法にも同じように組み込まれている憲法原理に対して、自国の歴史に照らして、特徴的な解釈を展開して

いる。このような解釈に基づいた『憲法愛国主義』は、本来はナショナリズムによって占められていた地位を代わって占めることができる。」

（Habermas,1998,p.118, 邦訳 142 頁）を引用して、そこに含まれる「共通の憲法原理」「自国の歴史」「解釈」「共存」「普遍」などの概念を提示する（松村,2015, p.286）。

したがって、偏狭なナショナリズムや愛国心ではなく、共和主義的パトリオティズムに通じる、リベラル民主主義的なものともいえる。この背景は、当時の西ドイツ、そして、ホロコーストを初めとした戦前のさまざまな反省と歴史修正主義への対応の中で生まれてきた。したがって、日本への適用は、同じ敗戦国であるとしても慎重に検討すべきことであろう。

こうしたドイツの憲法パトリオティズムを、日本の社会科へ導入しようとする試みは、池野（2001）のみならず、法学を中心とした法教育で検討されている。たとえば、リベラルデモクラシーに基づくシティズンシップ教育、新教科・公共との関連で、主権者教育に親和性を持つものとして、栗田（2019）や斎藤（2006）が考察している。斎藤は、憲法教育の泰斗、永井憲一以来の憲法教育との連関を認めつつ、基本的価値としての規範的要請を憲法から導き出すべきとするが、その適用には、多元性・多様性の必要性があるとする（斎藤 2006,p.121）。栗田（2019）の法学教育からの提言は、憲法パトリオティズムを具体的なカリキュラムや実践に位置づけることはなく、理念的なものにとどまっている。したがって、池野の社会形成科における市民的資質育成の原理としての位置づけとは異なっている。

以上、憲法パトリオティズムを概括し、日本の社会科、市民的資質育成の原理としての検討をした。この、パトリオティズムに関して、最後に米国で巻き起こった、愛国主義論争を検討することにより、公民的資質の残された課題を検討する。

### 3.6 米国のパトリオティズム論争—ローティが提起し、ヌスパウムが拮げた

パトリオティズムを憲法原理に置くことと近似した、米国のパトリオティズム論争を紐解くことで、公民的資質への原理導入の示唆を得たい。

それは、ローティとヌスバウムの提起（論争）であり、「リベラルな公民的資質」か「世界市民的な資質」か、を問うものであった。

リチャード・マッケイ・ローティは、認識論における基礎付け主義を批判したポストモダンの論者であり、社会科教育にとっては、藤井(1995)が、構文分析に基づく「転移する知識論」を批判するために引用したプラグマティストとして、著名である。一方のマーサ・クレイブン・ヌスバウムは、ケイパビリティ・アプローチや世界市民主義に関して、社会科教育で援用(志村, 2013, 馬上, 2014, 猪瀬, 2019, 広瀬, 2021)されてきた。

リベラルであり、左翼や連帯を強調してきたローティが、パトリオティズムの立場から文化左翼を論難したことに對して、ヌスバウムがコスモポリタニズムの立場から擁護した一連の論争は、まさに公民的資質（市民的資質）か世界市民的資質<sup>17</sup>かが論点である。

この論争を紹介した翻訳者の能川(2000)は、ローティを批判しつつ、ラディカル（根底的）にまとめるが、ここでは、筆者なりの概括をしたい。

まずその契機となったローティ(Rorty, 1994)の提起は、弱者への思いやりにあふれたアメリカの改革に対して、文化左翼はそれをふまえるどころか、統合より分断を進めていると批判し、さらに、対立を超えて連帯すべきというものであった。

ローティによれば、アメリカの左翼による（ローティ自身も左翼を自認してきた）成果は、不当な仕打ちを受けてきた人々（女性、アフリカ系アメリカ人、現在のLGBT）の地位向上であり、一方の多文化主義や差異の政治の強調は、アメリカの連帯を破壊するものだとする。多元主義による、多様な文化をもつコミュニティが、より大きなコミュニティを織り上げていくのではなく、多文化主義にもとづく左翼は、人種や宗教・文化によってコミュニティを分断、対立させており、たとえ恥ずべき歴史があったとしても、誇るべきものを

アイデンティティとして受け入れなければ、よい国を作ることはできない(Rorty, 1994)としたのである。

ローティは、行動的改良主義左翼の立場から、傍観者の新左翼、文化左翼を批判しつつ、60年代以前の旧左翼の社会正義を実現する政治行動の復活を訴えていた。それは、J.デューイの古き良きアメリカの理想実現であり、自由と機会平等の保障、公平な富の分配を目指す社会である。一部の富裕層とエリートが富と権力を独占し、中産階級が没落する現在のアメリカの矛盾を立憲民主主義的体制によって正すことができるという希望をもつことだ(ローティ, 2000, 碓氷, 2005, 大賀, 2021)。

これに對してヌスバウムの主張は、世界市民主義に基づくものだった。すなわち、アメリカの道徳的、国民的アイデンティティや愛国心に訴えるローティなどの傾向を批判し、愛国的誇りの強調は、正義と平等という国民が一体となって献身する目標を破壊するため、それに叶うためには、コスモポリタン（人類という世界的規模の共同体に忠誠を誓うもの）を目標とすべきであると主張する(pp.20-21)。文化的に多様な人々を一つの道徳的理想に団結させるのなら、特定の集団にだけ通用する特殊なものではなく、人類全体に通用する普遍的なものでなければならない。道徳的理想の追求において自分がどの国民であるかというような特性によって規定してはならず、道徳的理想の適用範囲を国境のような道徳的に恣意的な境界によって限定してはならず、アメリカの生徒たちは、合州国の市民であると教えられるのではなく、人類という一つの世界の市民であり、合州国に生まれ落ちたのであって、他の国の市民たちと世界を共有すべきことを教えられるべきだ(pp.23-24)とした。

彼女はストア派に借りて、個人が所属する集団を、家族・隣人・同郷人から民族その他の集団や国家を経て人類全体に至る同心円に對して帰属意識をもつことを認める。さらに、その一番外側の円に人類がいて、その内側のすべての円、すべて

の部分集団と同じように、人類全体に対して配慮すべき人間形成を主張し、最終的には、民主的ないし国民的市民権（市民的資質，筆者）より、世界市民的市民権（世界市民的資質，筆者）を主張した（pp.27-30）のである。

ヌスバウムの呼びかけで応答した錚々たる論者の中で、国民国家の無防備な称揚ではなくとも、ネイションやステイトを前提としない世界市民主義の不可能性を主張する論者は多かった。たとえば、共同体主義者のテイラーは、「なぜ民主主義は愛国主義を必要とするか」の中で、はじめに、愛国主義なしではやっていけないと断った上で、市民民主主義がうまく働くのは、彼らの政治的社会が非常に重要な企てであることをメンバーの大半が確信しており、社会を民主制として機能させ続けるのに不可欠な方策に彼らが参加することがきわめて重要であると信じている場合だとして、リベラル民主主義を守るために「忠誠」や「市民の同一化」が必要だと述べている（テイラー，2000,pp.200-201）。

ここでのポイントは、「愛国パトリオティズムをふまえた、「リベラルな公民的資質」か、国家の枠を越えた「世界市民的資質」の育成を目指すのかの対立である。ローティの主張には、リベラルの根幹にある自由・平等・機会均等・富の再分配などの価値があり、ヌスバウムの呼びかけにも、同様の基盤がある。しかし、そこには国民国家の前提如何があり、ヌスバウムの構想が、崇高な理想への「方向性」と「プロセス重視」のために、現実政治においては困難な選択になることを確認しなくてはならない<sup>18)</sup>。

## 4. 新たな資質能力としての公民的資質—エージェンシー

### 4.1 公民的資質の新たな可能性

前章までにパトリオティズムの検討から、そこに、より理想的な世界市民主義、世界市民的な資質を実現するための主体（資質）とともに、国民国家を前提とした現実の公民的資質に、自由、人権、平等、民主主義などのリベラル・デモクラシ

ーや憲法パトリオティズムなどの資質育成の方向性を確認した。これらはいずれも現代の政治的価値を反映したもので、必ずしも学習指導要領に盛り込まれている概念と大きく乖離したものではない。

一方、資質能力としての公民的資質を論じる上で、リテラシー、コンピテンシー、ケイパビリティという流れの中で、新たに、OECDの提起しているエージェンシー（agency）論があり、これらの育成を視野に入れることで、資質能力としての公民的資質の拡充の視点を検討したい。

はじめに、エージェンシー（行為主体性）の概念を捉えたのちに、シティズンシップ教育における市民としての行為主体性を提起している藤枝（2020）の考察を確認し、新たな市民的資質構成の基礎としたい。

## 4.2 エージェンシーの育成—「変えられるかどうかは君にかかっている」

### 4.2.1 エージェンシーとは何か

OECD2030のエージェンシーの意義に関しては、松尾ほか（2019）、白井（2020）による詳細で広範な考察がある。道徳と特別活動に限定しているが、その内容を把握する有益な論稿である。

OECD2030のエージェンシーの意義は、なにより、受動的に生き、学ぶのではなく、変化を起こす、社会に参画する、形成するということが強調されている点である（OECD,2019a, 2019b）。

エージェンシーの定義は、「変革を起こすために目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとる能力」であり、自ら積極的に学びの主体（agent）となり、他者の判断や選択に左右されることなく、責任をもって自身の学習の目標を設定し、学習をふり振り返りながら学びを進めていく能力のことである（OECD,2019b, p.2, 文部科学省, 2020, p.3）。

もちろん、こうした「主体性」の論議は、今始まったことではなく、社会科成立期から、繰り返し主張されてきたことではある（猪瀬, 2018）。

#### 4.2.2 生徒エージェンシーの特徴

ここで強調されるべきは、「生徒エージェンシー」の概念であり、これは、生徒が自分自身の人生と世界に対してよい影響を与える能力と意志を持っているという原則・考え方にに基づき、目標を設定し、ふりかえりながら、責任を持って行動することによって変化を起こす力と定義づけている(OECD,2019b, p.2, 文部科学省, 2020, p.3.) (松尾ほか (2019) を参照しつつ、邦訳を一部改変した)。さらに「働きかけられるというよりも自らが働きかけることであり、型にはめ込まれるというよりも自ら型を作ることであり、また他人の判断や選択に左右されるというよりも責任を持った判断や選択を行うこと」(OECD,2019b, p.2, 文部科学省, 2020, p.3) と強調されている。

また「OECD は、エージェンシーの定義、説明で、コンピテンシー (competency) は避け、ability (可能にする力), capability (潜在的な力), power (原動力としての力) を使い、ウェルビーイングに向かっていく原動力、潜在力、活力というニュアンスをもっていることを指摘する (松尾ほか, 2019,p.4)。これは、「学力」的な内容に矮小化せず、生徒自身がしなやかに「社会」を変えていこうとする力を育成することに力点があることの証左である。したがって、筆者は、この生徒のエージェンシーの特徴を、「変えられるかどうかは君にかかっている」という文脈でとらえている。

#### 4.2.3 生徒の Well-being のために

エージェンシーが、「何のために、その方向はどこにあるか」を問えば、well-being であるとする (OECD,2019b)。

この well-being は、辞書的には、幸福・福利・健康である。『OECD ラーニング・コンパス 2030 (以下、『羅針盤』と略す)』 (OECD, 2019a) では、「ウェルビーイングという概念は、年月の経過により、これまでの経済や物質的な豊かさよりも多くの意味を含む」(OECD,2019a,p.2,文部科学省,2019a,p.3) として、経済的な豊かさは個人または社会の一部であり、仕事、収入、住宅などの経

済的要因だけでなく、ワーク・ライフ・バランスや教育、安全、生活の満足度、健康、市民活動、環境やコミュニティなどの生活の質 (Quality of life) (OECD,2019a,p.5,文部科学省,2019a,p.7) も重要であることが指摘される。

国立教育政策研究所 (2017) は、PISA 調査の一環として行われた well-being 調査 (OECD,2017) で、「生徒が幸福で充実した人生を送るために必要な、心理的、認知的、社会的、身体的な働き (functioning) と潜在能力 (capabilities) である」としている。

したがって、ここで強調されるエージェンシーとは、単なる主体性ではなく、行為主体性であり、そこでは、変革の主体であり、形成の主体であり、参画する主体としての生徒の志向性であり、それが、well-being (善き生)、より良き社会の形成に焦点があるということが確認出来る。

#### 4.3 市民としての行為主体性 (エージェンシー) —パブリック・アチーブメント (Public Achievement)

これまでのとらえ方が、エージェンシーの語義や特徴であり、well-being などの経済的側面、善き生からの定義づけであった。本節では、政治的側面としての市民としての行為主体性に焦点をあてる。ここでは、パブリック・アチーブメント (Public Achievement) に焦点をあてる。

これまで、シティズンシップ教育で小玉 (2003,2017) (Kodama,2018) や藤枝 (2014, 2020) によって言及、紹介されてきたビースタ (Biesta,2017) やボイト (Boyte,2018) の行為主体性論を敷衍するため、藤枝 (2020) の所論から、概括する。

ボイトのエージェンシー論の市民の行為主体性の思想的背景には、ジョン・デューイの民主主義論が下敷きにあり (藤枝,2020,p. 189)、ビースタのエージェンシー論には、構成的市民という概念がある (藤枝,2020,p. 189)。

ボイトの「市民としての行為主体性」は、藤枝によると、コミュニティおよび集団が、メンバー

に共通する問題について、それぞれの見方の相違を超えて、協調的かつ集団的に行動する能力のことであり、それに付随して市民としての個人にまつわる技法、社会の制度設計（効果的で持続的な集団的活動のための集団、組織、社会を構成する方法）、集団的行動に関する能力の形成、解体、実践、習慣、規範、象徴、生活様式を意味する（藤枝,2020,p.189）という。

筆者は、前章での「市民社会論」で提示された「市民的組織や集団」へ発展する生徒のエージェンシーとして捉えており、同工に依拠するものと想定している。したがって、藤枝が指摘するように、パブリック・アチーブメントのプログラムによって政治的価値への気づき、市民の技法としての態度形成、個人の政治的参加有能生感覚の獲得、集団的問題解決行為への基点となる、個人や集団の内なる「関心」とこれにもとづき自らが関与する公的な問題を発見（藤枝,2020,p.194）する行為主体性としてとらえるべきものである。

総じて、市民としての行為主体性概念は、生徒個人による変革への主体性ではなく、集団により立案し、討議し、交渉していく能力や態度に結びつく資質（市民的資質・公民的資質）として描き直すことが可能だろう。

#### 4.4 公民的資質としての基底

最後に、今後の資質形成に向けての公民的資質の視角を2点挙げる。

第一に、エージェンシーの実践的内実化である。公民的資質の中核になるというより、既に、それらの要素は含まれていたというべきだ。主体性は1947年の社会科発足以来の夢であった。ただし、「変革の主体」という「語法」は、使用にあたり、注意が必要である。それは、単なる主体性ではなく、「行為主体性」というアクティブな側面をいっそう強調するところにある。それによって、参画社会やアクティブ・ラーニング、パフォーマンス評価が常態となりつつある現在に共振するものなのだ。

筆者は、ここに前章で検討したローティの描く人物像と相同のものとしてとらえることを指摘し

たい。それは、常なる社会の漸進的改革であり、変革の主体となることであった（ローティ,2000）。彼の提案が、左派の哲学習慣の改善、理論について議論の一時停止、さらに人としての誇りを持ち、差異ではなく、連帯を強調したことととらえれば、弱者救済、待遇の改善、経済的政治的、さらなる平等などは、題目ではなく、実践と結びついている（大賀,2021）のである。

しかしながら、貧困の問題に「子ども食堂という取り組み」を子どもが知る程度ของことが「漸進的な解決」としての行為主体性なのかという批判もあろう。こうした現状への積極的な取り組みに公民的資質を見る構想もある（桑原,2014）。ボイトのパブリック・アチーブメントの適用や、植村（2011）の指摘した市民社会論での課題は、その実践性ゆえに、今後とも公民的資質の課題となっていくことだろう。

第二に、池野（2004）が指摘した公民的資質の課題に残された「感情の定位」である。科学的な社会認識、合理的意思決定に続いて、感情を踏まえた実践的意思決定に至るには、既に、二重過程論を当て嵌めることが指摘されている（猪瀬,2019）。前章までのパトリオティズムに当て嵌めれば、自然の愛郷心という直接的なファスト思考が、素朴な拡張で世界市民主義に到達、あるいは変換することは難しく、あるいは、実践的には無関係かもしれない。ファスト思考の愛や共感は、エモーショナルで理性を動かさうが、現実的な共和主義的パトリオティズムによる世界での地道な交渉による世界市民主義を実現するのは理性（スロー思考）としての功利主義（＝世界規模での最大多数の最大幸福）であるが、直観的な忌避も当然のことであろう。これらの、超克が課題となり、公民的資質の前提に、完成した人格的なものから、二重過程をふまえた自己省察、反省に至る再帰的自己としての資質が構想されなくてはならないのである。

#### 5. おわりに

以上、社会科の目標論を、「社会認識を通して市

民的資質を育成する」ことととらえ、二分類と3類型を検討しつつ、社会認識と公民的資質の定義的概念の考察をした。特に、公民的資質の歴史的課題として、市民社会論の見直し、問い返し、パトリオティズムの検討をした。そこでは、単なる愛国主義ではなく、共和主義的パトリオティズムにあるリベラルな批判性にある公民的資質、またハーバーマスの憲法パトリオティズムから、憲法的価値を基軸にする公民性、ローティとヌスバウムの愛国主義論争による現実的な社会改良と世界市民的な理想を基盤とする公民的資質の可能性を概観した。そして、それらをふまえつつ、特に新しい資質のとらえ方としてのエージェンシー（agency）＝行為主体性の育成を検討した。

#### 注

1) 市民的資質と公民的資質の異同を検討する上で、小原（1988, P.71）による次のような歴史的経緯の説明がある。すなわち、戦前の地理・歴史・修身・公民では、その目標が皇国民の錬成であり、戦後登場した社会科では、民主的で平和的な国家・社会の形成者としての市民の育成へ、内容が超国家主義的・軍国主義的なものから民主主義的・科学的なものへ、方法が注入・感化から追求・探求へ代わったということ以上のものを意味している。すなわち、皇国民の錬成という最終目的を達成するための手段として社会認識の形成を位置づけ、皇国民の錬成という価値的観点から意図的に選択した都合のよい知識を習得させることによって、国家が望ましいと考える生き方や態度を育成しようとする教科から、社会認識を通して市民的（公民的）資質を育成する教科、すなわち、社会的事実の事実認識の形成に基づいて、生き方を子どもに主体的に追求させていく（未来を選択していくことのできる力を育てる）教科へ、教科の基本的性格そのものを転換させていることである。そのことが、国民教育ではなく、市民教育として社会科が成立したことの重要な意味である（小原, 1988, P.71）

としている。

- 2) 社会科教育学研究者の「通説」であると思われる大前提「社会認識を通して市民的資質を育成する」という目標に関して、戸田は、「広島大学関係者を中心に受け継がれていく」（戸田, 2006, p.22）と述べている。
- 3) 以下、「1はじめに」で述べたとおり、市民的資質と公民的資質については、特に断らない限り、同一の意味内容を持つものとして使用する。
- 4) 宮本（2011, pp.1-2）は、二元論を細分化して、社会認識育成、社会認識の育成を通じた公民的資質育成、社会認識と公民的資質の同時ないし統一的育成、公民的資質育成の4つに分けている。
- 5) 池野の論稿では、教科の本質と資質能力の関係を論じることが主目的であり、社会科目標を論じているわけではない。
- 6) 伊東の論稿には1996とあり、誤植と思われる。
- 7) この森分理論は、藤井（1995）によって、批判される。森分（1978）の「概念的知識の転移」についての異論であり、「転移することのできる知識」は、構文構造の分析に基づく知識論が主張するような「一般性の高い」知識ではなく、きわめて具体的で限定的なことについての知識」なのだとする。佐長（2009）も、同様に知識の転移はないという観点から、概念的知識が具体的知識に対して価値的に上位に位置しないということを社会科授業や現実の生活において、転移は困難であることを主張している。
- 8) 鎌田（2017）は、公民的資質の排除性を指摘しているが、市民的資質という表現を使用することはない。もちろん、カギ括弧つきと断った上ではあるが。詳細な公民的資質の検討で、シティズンシップが、市民権を意味することから、その排除性を指摘するものの、一方でその所論は、市民権に焦点化したから成り立つものであり、市民性に焦点化すれば、そうした立論にはなり得ない



- 9) たとえば、市民的資質か公民的資質かは、シティズンシップ教育を語るのだからどちらでもよいという戸田の言説(戸田, 2006)などは、問題を避けている可能性がある
- 10) 柳父章(1982)は、自由をはじめ、翻訳によって、もとの概念に影響され、誤解やねじれが生じる多くの例証を挙げている。
- 11) 市民が定着するまでの過程を以下瞥見する。野村(中沢)(2001, p.236)によると citizen の訳語は江戸末期(1862年)の英和辞書に「市井の人」、1890年の辞書に「府民、公民」、1898年の学生「字典」に「市民」がはじめて登場し、1913年の英和「字典」で「1.国民、公民、人民、2.市民、府民、3.私人(官吏、軍人と区別して)、4.町人、商人、職人」と整理されたという。また、フランス語の bourgeois と citoyen の双方に「市民」が筆頭にあげられるのが、1915年で、中江兆民が校閲した辞書で市民がはじめて使われたのが1887年である(pp.237-238)。ドイツ語については初出を確認していない。いずれにせよ、「市民」は明治時代の後半期になって登場し、以後明治末までに、辞書に定着した(野村(中沢,) 2001, p.238)。
- 12) ちなみに、第7版では、次のように増補されているが、趣旨は全く変わっていない。「(civil society) 特権や身分的支配・隷属関係を廃し、国家権力に規制されず自由・平等な個人による議論と合意によって生活が営まれる社会。基本的人権や良心の自由が保証される。啓蒙思想から生まれた概念。(『広辞苑 第七版』2018, 岩波書店)
- 13) 自由民権運動を社会科で扱った安井俊夫の実践では、「世直しか、ブルジョア革命か」、その評価を生徒に選択させる展開がある(安井, 1995)。安井の実践は、外部からの理論を画一的に当て嵌めることを峻拒するものであり、生徒の生活視点に立って「困民党の意識」や「自由民権の意義」を考察させるものであった。
- 14) 日本の百姓一揆が、西洋の市民革命のような変革には発展しなかった理由を、呉座は、「百姓一揆とは『武士は百姓の生活がきちんと成り立つようによい政治を行なう義務がある』という『御百姓意識』に基づく待遇改善要求であるから、既存の社会秩序を否定するものではない」(呉座, 2012, p.216) ためだという。従前から指摘されてきたことであるが、外部からの理論を日本の歴史や実情に当て嵌め読み解こうとすることの誤謬であるともいえる。
- 15) 他にコミュニタリアン・パトリオティズム、穏健なパトリオティズム、環境パトリオティズム(将基面, 2019, pp.92-107)があるが、いずれもナショナリズムとは一線を画している。
- 16) この点を、能川(2000, p.257)を引用して敷衍する。憲法パトリオティズムは、1986年から1987年にかけて「歴史家論争」の際に、ハーバーマスが提起した(J,ハーバーマス, E・ノルテ他, 『過ぎ去ろうとしない過去』徳永恂他訳, 人文書院)。彼は、この論争で、アウシュヴィッツに象徴されるドイツの過去、ユダヤ絶滅政策を組織的に遂行したナチ体制下の出来事を合理化、相対化し、「偉大」なドイツの文化的伝統の連続性に基づく国民的誇り、国民的アイデンティティを回復しようとする勢力に対して、ドイツ連邦共和国のあるべき愛国主義の形として「憲法愛国主義」を唱えた。それは「諸々の普遍主義的な憲法原理への信念に基づく忠誠」であり、ドイツ連邦共和国がアウシュヴィッツという道徳的破局のあと 戦後まがりなりにも獲得し定着させてきた民主的、立憲的な政治文化に対する誇りである、という。
- 17) 世界市民的資質や世界市民教育に関しては、グローバル教育で魚住(1995)を嚆矢とする社会科での提唱と考察があり、教育学の視点から、矢野(2019)、谷村(2017)などあるが、これらの裾野は膨大であり、この資質に関する検討は別の機会に譲りたい。

18) なお、この論争で、両者共に、偏狭なナショナリズムを否定し、パトリオティズムを前提とするという基礎があることに関して、敗戦後、日本の社会科教師がフルブライト教員交換プログラムで米国訪問した、大森（1957）の報告が参考になる。大森は、米国の社会科教育における愛国心について、次のように紹介していた。それは、幾多の州の Course of Study (学習指導要領) の中にある目標としての Patriotism であり、Nationalism ではないこと。さらに、それらには Genuine (純正な)、enlightened (啓蒙的)、rational (合理的)、reasoned (理性的) の形容詞がついていることから「理性の裏付けのある愛国心を目指している」(大森, p.41) ことを指摘していた。

#### 引用文献

- Biesta, G.(2011) *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*, Sense Publishers. ガート・ピースタ/上野正道・藤井佳世・中村(新井)清二訳(2014)『民主主義を学習する教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房
- Boyte, H.(2018) *Awakening Democracy through Public Work: Pedagogies of Empowerment*, Vanderbilt University Press. ハリー・ボイト/小玉重夫監修、堀本麻由子・平木隆之・古田雄一・藤枝聡監訳(2020)『民主主義を創り出すパブリック・アチーブメントの教育』東海大学出版部
- 藤枝聡(2014)「現代の市民的関与と大学教育:新たな政治参加への主体性を育む『パブリック・アチーブメント』の考察を中心に」『キリスト教教育研究』第31号, pp.17-46.
- 藤枝聡 (2020)「シティズンシップ教育における『市民としての行為主体性』概念の再検討-ハリー・ボイトとガート・ピースタの議論を手がかりに」『東京大学大学院教育学研究科 基礎教育学研究室 研究室紀要』46,pp.187-196.
- 藤井千春(1995)「プラグマティズムの再評価をふまえた知識の「転移」に関する考察-構文構造の分析に基づく知識論の批判的検討」『社会科教育研究』70, pp.12-23.
- 呉座勇一 (2012)『一揆の原理 日本中世の一揆から現代の SNS まで』洋泉社.
- 原貴子 (2014)「寺山修司短歌「そら豆の…」の解釈と指導法」『作大論集』(4), pp.282-266.
- 日本社会科教育学会編 (1984)『社会科における公民的資質の形成: 公民教育の理論と実践: 幼・小・中・高の一貫化を目指して』東洋館出版社.
- Habermas, Jürgen (1998) *The Inclusion of the other*, The MIT Press (高野昌行訳) (2014)『他者の受容-多文化社会の政治理論に関する研究』法政大学出版局.
- 広瀬悠三 (2021)「地理教育における教員養成の教育哲学的意味:ケイパビリティの創出がもたらすもの」『日本地理学会発表要旨集』 p.57.
- 久松健一 (2009)「原稿の下に隠されしもの“引用・模倣・盗用・盗作”を通じて文芸の創造のなんたるかを考える 2.「盗むこと」を創作の原理とした男・寺山修司:模倣巡礼年表付」『明治大学教養論集』446, pp.67-93.
- 池野範男 (2001)「社会形成力の育成-市民教育としての社会科-」『社会科教育研究 別冊 2000年度』 pp.47-53.
- 池野範男 (2004)「全国社会科教育学会が考える公民的資質の問題 限定化と実質化による市民的資質育成の可能性研究」『社会科教育』534, pp.96-98.
- 池野範男 (2012)「市民社会科の構想」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.332-337.
- 池野範男 (2017)『「資質・能力」の育成と『教科の本質』:社会』二本教育方法学会編『学習指導要領の改訂に関する教育方法的検討:「資質・能力」と「教科の本質」をめぐって』図書文化社, pp.61-72.
- イングルハート,ロナルド,山崎聖子訳 (2019)『文

- 化的進化論』勁草書房.
- 猪瀬武則 (2018) 「社会科学習指導論—主体化と科学知の相克を巡る学習過程に焦点をあてて」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』第1巻第1・2合併号, pp.35-49.
- 猪瀬武則 (2019) 「倫理的多元主義による経済倫理教育論—論理と内容構成」『アジア太平洋討究』, 36, pp160-172.
- 伊東亮三 (1984) 「公民的資質とは何か」日本社会科教育学会編『社会科における公民的資質の形成: 公民教育の理論と実践: 幼・小・中・高の一貫化を目指して』東洋館出版社.
- 伊東亮三 (1991) 「社会認識」大森照夫, 佐島群巳, 次山信男, 藤岡信勝, 谷川彰英編『新訂 社会科教育指導用語辞典』教育出版, pp.52-53.
- 岩田一彦 (2000) 「社会認識」, 森分孝治・片上宗二編『社会科重要用語 300 の基礎知識』明治図書, p.26.
- 鎌田公寿 (2019) 「公民的資質」の排他性とその克服-ケア論の立場から-」『常葉大学教育学部紀要』第39号, pp.173-184.
- 米田豊 (2012) 「<シンポジウム報告>社会科授業実践開発の基盤の再点検, 再構築: 社会科教育学栄えて, 社会科教育減ぶにならないために」『社会系教科教育学研究』24, pp.113-114.
- 唐木清志編 (2014) 『「公民的資質とは何か: 社会科の過去・現在・未来を探る』東洋館出版社, Kindle版.
- 荻谷剛彦 (2019) 『追いついた近代 消えた近代-戦後日本の自己像と教育』岩波書店.
- 片上宗二 (1994) 「社会認識と市民的資質」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書, pp.67-76.
- 片上宗二 (2000) 「社会科の目的」森分孝治・片上宗二編『社会科重要用語 300 の基礎知識』明治図書, p.110.
- 工藤文三 (1995) 『「公民」及び『公民的資質』概念検討のための準拠点を求めて』『社会系教科教育の理論と実践』清水書院, pp.34-45.
- 小原友行 (1988) 「社会科の主体性」『社会科教育論叢』35, pp.71-82.
- 小西正雄 (2017) 「公民的資質」の試論的再定義: その構造の描出を手がかりに」『社会認識教育学研究』32, pp.1-7.
- 桑原敏典 (2014) 「学習者の多様性をふまえた市民性教育の実現—なりたい市民になるための社会科—」唐木清志編『「公民的資質とは何か: 社会科の過去・現在・未来を探る』東洋館出版社, Kindle版.
- 馬上美知 (2014) 「小学校社会科 ケイパビリティ・リストを用いた基本的人権の学習について—言語活動の充実した授業の探求として」『川村学園女子大学研究紀要』25 (2), pp.155-170.
- 松村芳明 (2001) 「共和主義と憲法文化—憲法愛国主義論の検討を端緒として」『専修法学』123, pp.283-315.
- 松尾直博・翁川千里・押尾恵吾・柄本健太郎・永田繁雄・林尚示・元笑予・布施梓 (2020) 「日本の学校教育におけるエージェンシー概念について: 道德教育・特別活動を中心に」『東京学芸大学紀要. 総合教育科学系』(71), pp. 111-125.
- 宮本光雄 (2011) 『社会科教育の本質に関する研究: 社会認識と公民的資質の関係性を中心に』風間書房.
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説社会編』文部科学省.
- 文部科学省 (2018) 「OECD Education 2030 プロジェクトについて」([https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/OECD-Education-2030-Position-Paper\\_Japanese.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf)) (2020年9月20日閲覧)
- 文部科学省 (2020) 「OECD ラーニング・コンパス (学びの羅針盤) 2030」([https://www.oecd.org/education/2030/OECD-Education-2030-Position-Paper\\_Japanese.pdf](https://www.oecd.org/education/2030/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf)) (2020年9月20日閲覧)
- 文部科学省 (2020) 「2030年に向けた生徒エージェンシー」.
- 森分孝治 (1978) 『社会科授業構成の理論と方法』明治図書出版.

- 森分孝治 (1984) 『現代社会科授業理論』明治図書出版.
- 森分孝治 (1994) 「社会科教育と能力開発」『社会科教育臨時増刊 名著 118 選でわかる社会科 47 年史』 396, 明治図書, pp.138-139.
- 森分孝治・片上宗二編 (2000) 『社会科重要用語 300 の基礎知識』 明治図書, p.26 及び p.106.
- 中村清 (2005) 「グローバル時代の公教育」『教育学研究』 72 (4), pp.101-111.
- 中妻雅彦 (2012) 「社会認識」日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』ぎょうせい, pp.12-13.
- 西谷稔 (1981) 「社会科の学力」永井滋郎・平田嘉三編(2000)『社会科重要用語 300 の基礎知識』 明治図書, p.68.
- 西谷稔 (1988) 「目標の全体性 (人格性)」『社会科教育論叢』 35, pp.37-47.
- ヌスバウム, M (2000) 「愛国主義とコスモポリタニズム」ヌスバウム, M.ほか (辰巳伸知, 能川元一訳) (2000) 『国を愛するということ-愛国主義の限界をめぐる論争-』 人文書院, pp.19-44.
- 能川元一 (2000) 「訳者解説」ヌスバウム, M.ほか (辰巳伸知, 能川元一訳) (2000) 『国を愛するということ-愛国主義の限界をめぐる論争-』 人文書院, pp.237-264.
- 野村 (中沢) 真理 (2001) 「歴史的用語としての『市民』:故林宥一さんに捧ぐ」『金沢大学経済学部論集』 21 (1), pp.229-253.
- 尾原康光 (2007) 『自由主義社会科教育論』 溪水社
- OECD, 西村美由起訳 (2016) 『OECD 幸福度白書 3-より良い暮らし指標:生活向上と社会進歩の国際比較-』 明石書店.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results ( Volume III) : Students' well-being*, OECD Publishing.
- OECD (2018) *OECD: The future of education and skills Education 2030*, ([https://www.oecd.org/education/2030/E2032%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2032%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)) (2020 年 9 月 20 日閲覧).
- OECD (2019a) *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Concept note: OECD Learning Compass 2030.* ([http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf)) (2020 年 9 月 20 日閲覧).
- OECD (2019b) *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Concept note: Student Agency for 2030*, ([https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student\\_Agency\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf)) (2020 年 9 月 20 日閲覧)
- 大賀祐樹 (2021) 「ローティの文化左翼批判をアップデートするならば」『 $\alpha$ -Synodos』 285, 株式会社シノドス, Apple Books
- 大森照夫 (1955) 「アメリカにおける愛国心教育の実情」『新地理』 4(1), pp.40-43.
- Rorty, R. (1994) *The Unpatriotic Academy*, *New York Times* (<https://www.nytimes.com/1994/02/13/opinion/the-unpatriotic-academy.html>) 2021 年 2 月 1 日閲覧)
- ローティ, R. 小澤照彦訳 (2000) 『アメリカ 未完のプロジェクト』 晃洋書房.
- 斎藤一久 (2006) 「憲法教育の再検討」戸波江二=西原博史編著『子ども中心の教育法理論に向けて』 エイデル研究所, pp.110-111.
- 佐藤公 (2016) 「学習指導要領の変遷にみる「公民的資質」, 唐木清志編著『「公民的資質」とは何か:社会科の過去・現在・未来を探る』 東洋館出版社, Kindle 版.
- Sen, A. (1992) *Inequality Reexamined*, Oxford, 池本幸生・野上裕生・佐藤仁訳 (1999) 『不平等の再検討』 岩波書店.
- Sen, A. (1999) *Development as Freedom*, 石塚雅彦訳 (2000) 『自由と経済開発』 日本経済新聞社.
- Sen, A. (2009) *Idea of Justice*, Belknap Press of Harvard University Press, 池本幸生訳

- (2011)『正義のアイデア』明石書店.
- 柴田義松(1981)『教育学大全集 31 教科教育論』第一法規出版
- 志村喬(2013)「米欧地理教育研究での"ジオ・ケイパビリティ"提唱の背景と意義:ーイギリス地理教育におけるケイパビリティ・アプローチの展開文脈から」『日本地理学会発表要旨集』.
- 白井俊(2020)『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来:エージェンシー, 資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房.
- 将棋面貴巳(2019a)『愛国の構造』岩波書店.
- 将棋面貴巳(2019b)『日本国民のための愛国の教科書』百万年書房.
- 谷村綾子(2017)「市民教育と『総合的な学習の時間』のカリキュラム接合に関する検討」『千里金蘭大学紀要』14, pp.47-53.
- テイラー(2000)「なぜ民主主義は愛国主義を必要とするか」ヌスバウム, M.ほか(辰巳伸知, 能川元一訳)(2000)『国を愛するということ-愛国主義の限界をめぐる論争-』人文書院,pp.200-201.
- 寺山修司(1957)『われに五月を』作品社.
- 寺山修司(1958)『空には本』的場書房.
- 戸田善弘(2006)「『シティズンシップ・エデュケーション』論の社会科教育学的検討:『シティズンシップ』概念の分析を中心に」『社会科研究』64, pp.21-30.
- 魚住忠久(1995)『グローバル教育・地球人・地球市民を育てる』黎明書房.
- 内海巖(1968)『社会科教育と能力育成』明治図書.
- 梅津正美(2012)「社会科をなぜ『社会科』とよぶのか」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.332-337.
- 植村隆彦(2010)『市民社会とは何か』平凡社.
- 碓氷敏正(2005)「国民国家と人権」『哲学』56, pp.65-81.
- 白井嘉一(2007)「<日本社会科>の目的・目標と『公民的資質』」『福島大学総合教育研究センター紀要』2, pp.9-16.
- 白井嘉一(2008)「シティズンシップ教育における<社会科>教育の意義と可能性」『社会科教育研究』104, pp.52-62.
- 柳父章(1982)『翻訳語成立事情』岩波書店.
- 安井俊夫(1994)『社会科授業づくりの追求-子どもものものに実現していく道』, 日本書籍, pp.156-167.
- 吉本隆明(1965)『言語にとって美とは何か』勁草書房.
- 矢野智司(2019)『歓待と戦争の教育学 国民教育と世界市民の形成』東京大学出版会.