

世間論・世間変容論の教育的意義

——現代日本社会と向きあう西洋史講義（その3）——

岩崎好成

An Attempt to Lecture on European History Shedding Light
on the Characteristics of Modern Japanese Society (Part 3)

Takashige IWASAKI
(Received November 6, 2001)

はじめに

今、西洋史講義によってこそ有効裡に担われうる、学校教員養成とくに中学校社会科教員養成上不可欠の、最優先的に取り上げられるべき教育内容というものがあるとすれば、それは何か。

小論は、「現代日本社会と向きあう西洋史講義」と題する論稿の最終稿にあたる。前二稿で筆者は、担当する2年次用講義「西洋史」の終盤部分の内容を報告した。⁽¹⁾ 終盤部分こそが「現代日本社会と向きあう」場となったからだ。

この講義は、「ヨーロッパ中世におけるキリスト教浸透のあり様・意味を比較史的に考える、我々の現在を理解するために」というタイトルをもつ。講義前半は、中世史を中心に「キリスト教ヨーロッパ」生成の歩みをたどり、そこから、唯一絶対神信仰に立脚した近現代ヨーロッパ人固有の個人主義的なモノの考え方・人間関係のあり様の析出につとめた。後半は、これを非キリスト教国日本の歴史と比較考察することで彼我の社会の異同を明確にし、そこから、近現代日本人の行動や人間関係を強く規定する世間というものの存在を浮き彫りにした。そして終盤部分は、この世間の性質・態様をしばしば学校上の諸事象との連関の下に観察し、最後に、この世間が昨今の「豊かな社会」の到来によって変容した点を取り上げ、そこに孕まれる「学校危機」とも無縁ではない問題性および、それへの対処を展望しようとした。これを反映して、前二稿は、「〈世間〉知らずの〈社会〉科教師でいいのか」「世間の変容とこの国の危機」とのサブタイトルをもつこととなった。

これに続く本稿の課題は、このような日本世間論に収斂する内容をもつ日欧比較宗教社会史的講義の教育的意義を検証することにある。筆者は、この国の世間がもつ重みや共同体的特質を西欧風の個人や社会のあり様との対比の中で考えること、あるいは、昨今の我々がこれまでと異なり、それぞれ無関連化し小さくなった世間の中に生きていることを自覚できるか否かが、大学での歴史教育実践上、社会科教員養成上、決定的に重要だと考えている。それはなぜか、どういう意味か。これを以下、講義「西洋史」への筆者のスタンスを含めて明らかにしたい。

なお、前二稿での主要論点すなわち講義終盤部分の骨子を整理しておく、次のようになる。

1. 世間（変容）論概観

○中世にキリスト教の浸透・定着をみたヨーロッパでは、その影響下に、集団とは一線を画した<個人>が濃密に生成された。と言うのも、唯一絶対なる神は人々の生前の行いに応じて死後の霊の行方を裁いたが、この裁きの対象となるのは、あくまでも一人一人の個人であったからだ。人々は各々、天国での永遠の救いを求めて、神の御心に沿うべく自らの内面の信仰心を問い、自らの生活を批判的に眺めた。13世紀初頭に制度化された告解の場で、赦しを求めて罪を告白する人々は、その時、自らを見つめ語ることを通して、共同体を離れた一個人として在った。

こうして宗教社会史的に見た場合、ヨーロッパでは、集団に埋没しない個人の自立的あり様が長期にわたって確かに鍛えられ、その上で、そのような個人からなる近代市民<社会>が形成されていった。一方、非キリスト教国日本の歴史においては、このような経験は乏しい。個人という言葉の誕生が明治に入ってからであることが、それを象徴する。それからわずか一世紀余り、現在の我々が棲むのは多分に集団主義的な世界であり、その分、そこでは、個人の人格やプライバシーは後回しにされざるをえない。

○個人という概念が希薄な国では、<社会>という概念も曖昧になる。実態上でも、世間が社会を圧倒する。社会と世間はまったく異なる概念だ。社会とは、独立した個人を単位として成り立つものだ。それぞれ異質で互いに知らない者同士の結合を前提とする。それゆえ（近代市民）社会は、様々な信仰・習慣・民族性をもつ人々をそれとして認めた上で構成される。他方、世間とは、何らかの意味で顔見知りであることを前提とする、自分と直接間接の関わりをもつ人々のことを指す。社会とは異なり、そこに他人を含まない。別言すれば、人脈や友人知人のことだ。だから、世間は個人ごとに違う。世間が広い人もいれば狭い人もいる。

さて、異質な個人は放っておけば衝突してしまうから、それを防ぐ手立てが社会には必要になる。それが人間としての権利＝人権の尊重であり、誰もが共通してもつ理性＝合理的関係への立脚だ。互いの思想・信条を保障することで知らない相手を守ることが自分を守ることになるのが社会というものだ。どういう社会を作るのかも個人の意思の総体に任される。それが民主主義だ。以上のような意味は世間にはない。「世間知らずの青二才が理屈を言うな」との言葉に示されるように、世間はしばしば理性を排除し民主主義と対立する。人権尊重や民主主義をタテマエとしてしか見ないがゆえに、世間は「実社会」なる言葉で表わされることにもなる。

○個人という概念が希薄な国に棲む我々は、社会を構成する個人である前に、世間の一員として日常生活をおくっている。我々の振る舞いを決定する中心的規準は、まわりから友人知人からどう見られるか、ということだ。まずは世間の一員である我々は、「世間の爪弾きにされる」ことを非常に恐れる。だから「人目を気にする」。我々の行動を自己規制するのは、「世間体が悪い」「世間が許さぬ」という感覚だ。その際、当然のことながら、××するな、と世間が命ずる行為は世間にとって悪しき行為であり、逆に、○○せよ、と命ずる行為は善き行為となる。この国における<道徳>とは、要するに、善悪についての世間のコンセンサス、と言ってよい。我々は、周囲の期待に違わず仲間と同じように振る舞っている限り、つまり共同体的作法に則って行動している限り、道徳的と見なされる。

但し、こちらの共同体＝世間の作法とあちらの共同体＝世間の作法が同じであるとは限らない。また、共同体のメンバーの意向次第で作法は変わりうるから、道徳は決して不動ではない。同様に世間に支えられ、また決して不動でないものに＜常識-非常識＞＜自然-不自然＞がある。

○共同体的あり様を追求する世間は、絶えずメンバーに「右にならえ上にならえ」と同調圧力をかける。圧力に屈する限り、世間はその者にやさしく、庇護の対象になる。但し、やさしく扱ってもらうには世間の掟を守る必要がある。すなわち、葬祭への参加・長幼の序・贈与互酬・その世間の名誉を汚さない、というような。仲間への同調を気かけ掟を守ることに汲々とすれば、人は他人にかまってなどいられない。息抜きの場も必要となろう。そこで、仲間以外はみな風景、と化し、「旅の恥はかき捨て」にされる。「人目を気にする」の「人目」とは、自分の世間内のそれにすぎない。もし、世間に迷惑を及ぼすような不祥事を起こしたり関わってしまったら、それが事実であろうとなかろうと、また直接間接の関わりを問わず、とにかく所属する世間に詫びねばならない。世間は騒ぎそのものを嫌い、広く連帯責任を問うからだ。

○1970年代を境にこの国は「豊かな社会」「成熟社会」へと次第に変貌し、それとともに世間も変容した。その共同体的あり様は不変だが、一つ一つの世間が小さくなり、相互に無関連になった。人目は相変わらず気にされるが、その範囲はかなり狭くなり、属するところは違っても皆同じような世間を生きている、との感覚が薄れてきた。その結果、かつてのような各世間に広く共通する公衆道徳・社会常識が成立しがたくなり、特に他人＝余所の世間の人々がひしめく公共的空間において、傍若無人な振る舞いが急速に拡がることになった。小規模の世間にはむしろ過剰に同調するが、仲間以外は、時には目の前の急病人ですら風景としか見ない人々が急増することになった。

では、なぜ世間は変容したのか。それはたとえば次のような事情による。豊かな社会はモノや情報にあふれ、自ずとそこでは価値観も多様化し、同じものを共有する友人知人の輪を狭めた。また、豊かな社会は物質的窮乏を満たし、と同時に、経済成長の限界を露わにするから、かつて共有されていた豊かさの上昇や立身出世は共通目標にはなりえない。今や、何が幸せ不幸せかは人それぞれとなり、相手に何を期待できるかわからなくなる。その結果、不透明な他者からの眼差しへの適応として、視線への無関心さ・鈍感さが防衛的に高められることになり、世間は縮減・無関連の度を深めることになったのだ。

○小さく無関連になった世間は、公衆道徳・社会常識を衰退させて、この国の日常生活を軋轢・摩擦に満ちたものにする。⁽²⁾ところが、まさに世間の国であるがゆえに、我々の＜社会＞は弱く、軋轢を緩和する程には人権思想や民主主義が定着していない。他方、豊かな社会は未来も世の中も不透明にし、我々は「集団に属しているから安心」というわけにはいかなくなる。したがって、同調圧力を排した個の育成が要請されるが、それに応えようとすると、世間の国であるがゆえに異端排斥を呼ぶ。個が弱いから、単なる利己主義を求められている個人主義と勘違いする者が後を絶たず、エゴの衝突も増える。ますます摩擦・軋轢は深まらざるをえない。

事態を打開するには、世間依存体質を改め、この国の社会や個を徹底的に鍛えるしかない

いように思えるが、逆の主張も根強い。それは一言で言えば、愛国心教育等を通じて「同じ日本人ではないか」意識が植え付けられれば、「属する世間は違っていても皆同じような世間を生活している」との感覚が再生され、人々の摩擦は軽減される、というものだ。打開策はいずれにせよ教育に眼目が置かれるが、その担い手たる学校は既に危機の中にある。この「学校危機」もまた、世間の変容と同じく、そしてそれと深く絡み合いながら、この国の変貌がもたらしたものだ。子どもがキレ、陰険ないじめを行うのは、現行の学校制度が豊かな社会の到来を念頭に置いておらず、その結果、学校的環境それ自体がストレス源になっていることによる。たとえば、もはや未来も社会も不透明であるのにもかかわらず、相変わらず繰り返される「我慢して勉強すれば、いい学校いい会社に入れていい人生を送れる」とのメッセージ⁽³⁾。家族や地域的世間が空洞化しているのにもかかわらず、学校でのみ孤立的になされる共同体的あり様の継続・強化、とりわけ、上からの横からの同調圧力の高まり。結局、ここでも問われているのは、(学校)世間＝(学校)共同体の再生・強化か、社会性の育成や個の強化への方向転換かだ。

以上、講義「西洋史」の世間論・世間変容論に関わる部分の主たる内容を整理してみた。私見では、これらを提示し受講生各人の検討を促すことが、大学での歴史教育実践上、社会科教員養成上、決定的に重要、ということになる。以下、その理由・意味を解説していきたいが、次章では先行して、そもそも本講義にたいする筆者のスタンスはいかなるものであったのか、それを簡単に述べておこう。

2. 本講義にたいするスタンス

筆者はドイツ現代政治史を専門とする。したがって、講義タイトルにあるヨーロッパ中世についてもキリスト教についても詳しいわけではまったくない。にもかかわらず、更に日欧比較史の視点をそこに加えたわけだから、本講義の企ては無謀の誇りをのがれられないかも知れない。それをあえて試みてみたのは、筆者がここでは、受講生の立場、あるいは本講義に要請される客観的課題、というもののでできるだけ忠実であろうとしたからに他ならない。これは第一義的には、講義のテーマや内容を構想する際に、最初に担当者の専門ありき、との立場をとらない、つまり、講義担当者の「守備範囲」を云々することなくそれとは無関係に、まずは受講生の側に立って発想し、受講生にとってより有益な講義となるべく努めてみた、ということだ。以下、実際のプロセスを示してみるが、社会科教員養成上の西洋史講義のあり方如何は、もっと問われてよいように思われる。

本講義の内容を構想するに際して、筆者が先ず念頭に置いたのは、ここに集う受講生は、その後も筆者開講の別の授業を受講するのだろうか、ということだった。すなわち、彼ら社会科教育選修あるいは国際文化コース所属学生は、(筆者が担当する)西洋史学という学問分野に触れる機会を他に有しているのか否か。残念ながら、カリキュラム上、彼らには本講義以外に西洋史学を学ぶ義務はなく、したがって、彼らのほとんどにとって本講義は、事実上、最初にして最後の西洋史授業となる。とすれば、唯一の受講機会となる本講義には、それにふさわしい内容が与えられねばならないのではないか。その際、彼らは、必ずしも西洋史学あるいは歴史学に強い関心を抱いているわけではないことも閑却できない。他方、彼らが教育学部の学生で、少なからぬ者が教員免許とくに社会科のその取得に励んでいる点、および、その割には学校や子どもを取りまく環境や現代社会(の変貌)

への関心が薄い点も念頭に置かれねばならない。

以上から、筆者は講義テーマ・内容を構想するに際し、

- ① 西洋ないしヨーロッパ（の社会・モノの考え方）の本質に迫りうる歴史学を、
- ②（西洋の歴史を素材にしながら）我々の歴史認識・社会認識を大いに、あるいは根底から鍛えうるものを、
- ③ 学校教員とくに中学校社会科教員を目指す者にとって高度に意義をもちうるものを、
- ④ とかく余所事・他人事に受けとめられがちな西洋史だが、そこからの脱却を図りうるものを、

の四点を一応の基礎とした。ちなみに、これを①②③とくに③を強調する形で表現したものが、本稿冒頭に掲げた言い回し、ということになる。また、③以外は、非教員養成課程の国際文化コース所属学生にも十分対応しよう。

以上を具体化し講義の骨格を形成するに際しては、比較的容易に①からキリスト教というキーワードが、④から比較史という視点が浮上した。もっとも、これだと講義は比較宗教史になってしまうが、阿部謹也の一連の社会史的著作に学ぶことによって、比較宗教社会史への展開が可能となった。とりわけ、そこで、世間論の視座を得たことは、②を充足し③との接合も可能に思われた。⁽⁴⁾と言うのも、しばしば同一視されるように、「世間」は「社会」に匹敵する基礎的な用語・概念であり、にもかかわらず、両者の差異を問われれば我々は返答に窮する、というのが実情だからだ。世間論は、文字通り「社会認識を鍛える」ことになるのではなかろうか。更に、これに加えて、宮台真司の議論等を利用して昨今の世間の変容と「学校危機」との連関を明らかにすれば、③は大いに充足されることが予想された。そして、ひるがえって、あくまでこの国の世間というものの存在に立脚して考察するがゆえに、平板な日欧比較史を脱し、①に言うヨーロッパの本質に迫りえ、また、そのような比較史であれば④に言う余所事・他人事の西洋史の弊に陥らないのではないかと思われた。

さて、こうした経緯をへて、終盤部分で日本世間（変容）論を大いに語る日欧比較宗教社会史講義が形成された。終盤部分の実際の内容は前二稿で紹介した通りだ。そのエッセンスは本稿でも先述しておいた。この日本世間（変容）論こそが、筆者に言わせれば、今、「中学校社会科教員養成上不可欠の、最優先的に取り上げられるべき教育内容」のひとつとなる。果たしてこの判断は妥当なのであろうか。世間論・世間変容論講義がもつ意義とは何か。

3. 世間論・世間変容論と社会科教員養成

（1）世間論講義の社会科教員養成上の意義

ここでは先ず、学校教員養成とりわけ中学校社会科教員養成上の世間論講義、次いで世間変容論講義の意義について述べてみたい。言うまでもなく、社会科教育は歴史教育を含み、社会科教員は歴史（担当）教員を兼ねるが、世間論講義の歴史教員養成上の意義ならびに大学での歴史教育実践上の意義については別個に扱い、次章で論じることにした。

筆者は、世間論を講ずる直前の段階で、30人程の受講生に「学校の先生は世間知らず、としばしば言われるが、これをどう思うか」とのアンケートを実施したことがある。その折に印象深かったことのひとつは、＜社会＞に言及して回答した者が一人もいなかったということだった。

一般に我々には、世間の比較対象に社会をもち出し、それぞれの意味内容を対比的に把握しようとの姿勢が弱い。そのため、我々は一方では、その意味内容を曖昧にしたまま、たとえば「世の中」という語を間にはさんで世間と社会を同一視する。これに、あまりにマクロで基本的な概念に対してままた見られるようなそれへの自明視が加われば、世間と社会の意味内容はますます不明となる。他方では、両者はまったく無関係に別々に論じられ、それぞれのあり様を相互に問うこともなく、一種の棲み分け状態に入る。その際、社会は、「実社会」の語をもって世間に圧倒され、「世の中」を単に観念的に把握したものと見なされることになる。

このように、両者の対比的考察・把握に我々が欠けるのは、そもそも、一方の世間が、文字通り圧倒的な重みをもつものとして我々を覆っているからだ。言うなれば、そのあり様を問うことを無意味・不要にする程に、我々の生そのものを枠づける絶対的な所与として、世間の存在が当然視されてきたということだろう。

世間とは、先述したように、我々が日々接する友人知人の輪を指すが、我々の生に充実感を与えるのは大部分、この友人知人とのコミュニケーションであり、彼らの存在こそが、我々のアイデンティティを大いに強化してくれる。そして、彼ら、すなわち世間の眼差しこそが我々の振る舞いを決定的に左右し、世間が命ずる共同体的あり様への一致如何が、我々の中心的行動規準となってきた。我々は最近まで、殊更それを批判的に論じる必要のない程に、あるいは、対比的に社会をもち出して論ぜずとも一向に困らぬ程に強固な世間の中に生きてきたのである。このような状況の下では、たとえ社会について論じたとしても、それは一向に「実社会」には届かず、形式的知の域に事実上とどまらざるをえない。が、論者の大半は、それに気づくこともないのだ。

筆者もまたその一人であった。ところが、強固であり続けた世間も縮小化・無関連化して変容するに至る。今や筆者のような者にも、その当然視に疑義が生じ、世間ならびにそのあり様は積極的な議論の対象とならざるをえない。

世間を正面から本格的に論ずることの意義は、一般に二つある。ひとつは、我々にとっての世間の圧倒的重みがあらためて確認できるということだ。とくに、我々の生を枠づけているその共同体的あり様の強固さが客観視できるようになる。いまひとつは、本格的世間論は社会を対比的に取り上げざるをえないから、社会が前提とする<異質で自立した個人>というものへの認識が深まり、世間の共同体的あり様を相対化する視点を獲得できることだ。

これを更に、(中学校)教員養成上の意義に焦点化して考えてみよう。世間の重み、その共同体的あり様、その社会との違い、これらを認識するとしないとではどう違うのか。認識しない学校教員(志望学生)に、自らや子どもや学校を客観視することが本当に可能であろうか。たとえば、子どもには子どもの世間があり、各人そこでの共同体的あり様、とくに同調圧力に縛られている。これに鈍感な教師には、時として教師の言動が、子どもに「恥をかかされた」「仲間に顔向けできない」との感覚を強烈に呼び起こすことは見えないだろう。子どもから「余所の世間の人」と見なされた場合、教師の言葉は子どもに容易には届かない。これに気づかぬ教師はまた、道徳や常識が世間ごとに異なりうることに盲目となろう。教師の道徳・常識は必ずしも生徒のそれとイコールではない。

世間論に疎い教員(志望学生)が語る学校社会論もまた、当を得たものになるのかどうか疑わしい。この国の学校社会なるものの内実は学校世間=学校共同体だと言ってよい。

無論、社会と共同体はまったく異なるものだ。この二点を認識しない者が語る学校社会論は、容易に学校共同体論にすり替わる。なぜなら、社会の意味内容・成り立ちが把握されていない以上、そこには学校共同体を相対化する視点が浮上せず、常に共同体の枠の下ものが発想され、それが当然視されるからだ。したがって、共同体に軋みが生じた際の解決策も、共同体を疑うのではなく共同体を一層強化することに求められがちとなる。異質で自立した個に立脚した社会性の涵養、という立場から問題をとらえ対処法をさぐってみる、ということにはなかなかならない。その結果、たとえば、昔ながらの連帯責任の手法を駆使する教育や、集団主義的規律を外見上の統一性で象徴させる「形から入る教育」が、その効力・影響力を問われることなく、無反省に強行されることとなろう。

事情は社会科教員を例外としない。社会科教員もまた強固な世間の中に生きてきた。世間と社会の違いを認識せず、学校共同体を当然視している社会科教員（志望学生）は決して少なくないだろう。そこに見られる態様のひとつは、社会科担当でありながら、案外、社会の意味内容や成り立ちについて語っていない、把握していないというものだ。すなわち、ここでは、社会(科)は即座に歴史や地理・公民(分野)に分化され、公民は更に憲法・政治・経済に分化され、それぞれについては十分に、あるいは多少は語られる。が、社会(科)それ自体についてはそこからこぼれ落ちるか自明視され、事実上、社会(科)は諸分野を総合する単なる名称となる。ここでは、歴史を学ぶ意味は語られても、社会(科)を学ぶ意味は語られない。⁽⁵⁾ <社会性を培う>ということの教育目的上の重要性もまったく把握されないことになる。

別の態様を挙げれば、社会についてそこでは確かにある程度は語られているのだが、しかし、それが学校の共同体的あり様(のマイナス面)という現実と切り結ばないために、単なる語り・形式的知の供与の域にとどまる、というものだ。すなわち、ここでは、学校や教室の日常においては連帯責任や上へならえ・右へならえが横行しているのに、それとは無関係に、個の重視・人権の尊重・民主主義の必要性が授業の中でのみ説かれる。目の前の格好の、あるいは喫緊の事象に適用されないのであれば、生徒はそれを単なる知識として学ぶ他はないだろう。また、日頃教師世間の同調圧力に屈し学校共同体の強化にいそしむ者が、急に社会やそこに求められる個の自立や民主主義を語っても、生徒はそれをタテマエとして受けとめるだろう。

(2) 世間変容論講義の意義

問題は、今や、世間が変容してしまったことだ。かつては教師同様、子どもにとっても学校世間＝学校共同体は自明であった。そこでなら、社会科教員が形式的知を供与しようとタテマエを語ろうと、さしたる問題は生じなかった。が今は、「危機」と称される程に学校世間は動揺し、その共同体的あり様は自明ではない。社会科教員の言行不一致は、生徒の不信・憎悪の対象になりかねないものになっている。

無論、言行不一致に陥らないために、社会の意味内容や成り立ちについては一切語らない、あるいは、「個の重視や民主主義の必要性等は空論・理想にすぎず」と明言して、共同体再建に励む、という方向も大いにありえよう。だが、このスタンスの選択を責任あるものにするには、前提として、予め子どもや自ら、そして学校をとりまく状況(変化)を客観視し、「学校危機」の社会的時代的背景を把握するという作業が行われている必要がある。既述の如く、現実には、<共同体の強化>に対するに、<社会性の涵養の下での個

の尊重>という別の選択肢があり、いずれを選択するにせよ、双方向からの真摯な吟味が求められよう。そして、繰り返しになるが、これらの作業・吟味の必要性を自覚するには、(学校)共同体を相対化する視点を獲得することが必要であり、そのためには、そもそも(学校)世間の変容を直視すること、つまりは、世間変容論への着手が前提とならざるをえないのである。

その際、留意すべきは、受講生の世代は、世間の変容の最中ないし変容後の世間の下に育ってきたため、変容それ自体を認識できず、小さく無関連化した世間とそこでのあり様を当然視している、という点だ。この当然視がもたらす問題性は少なくない。

それはたとえば、次のようなことだ。友人知人の輪である世間は元々、それ以外の他人(=自分の世間外の人)に対する排他性をもっている。同じ世間に属する人の目は非常に気にされるが、余所の世間の目は関心外に置かれ、ここに、いわゆる傍若無人な振る舞いというものが生ずることになる。この排他性は、各世間が小さく無関連になれば自ずと増強されざるをえない。受講生の世代にとっては、まさに「仲間以外はみな風景」と化し、そこでは、当然のことながら、「風景」に対するにふさわしい傍若無人な振る舞いが増加することになろう。他方で、彼らは、世間が小さく無関連になっているだけに、数少ない仲間には、それを失うまいとして過剰に同調する。その際、この国における道徳とは善悪についての世間的コンセンサスのことだから、属する小さな世間でしか通用しない道徳的規準上の振る舞いを同調圧力に屈して為す、ということも頻繁に起きることになる。

だが、受講生の多くはこれらに殆ど無自覚であり、疑うことがない。アンケート等を通して見ると、自分の仲間以外の世の中のことを「世間だ」と理解し、それを排した振る舞いを為す自分を「自立的だ」と見なしているフシすらある。無自覚は無防備をもたらす。教職に就いた時、彼らは、同じように無自覚で同じような振る舞いを為す子ども達といきなり直面することになるのである。だが、教師ともなれば生徒を「風景」扱いすることはできないし、生徒から「風景」扱いされたままでも困ろう。そこで、子どもの世間に入っていくための積極的なコミュニケーションが必要となる。

ところが、旧稿でも述べたように、⁽⁶⁾ 受講生が今行使しているコミュニケーションのあり様もまた、問題を含むものと言わざるをえない。彼らの、友人あるいは知人にたいするコミュニケーションは「やさしさ」に満ちたものだ。この場合の「やさしさ」とは、たとえばゼミ等での、報告者への質問は一回限りにとどめる、というようなことだ。質問への回答が要領をえなくても「わかりました」と言わなければならない。二度三度と訊いてわかるまで問うことは、相手を追い詰めることに他ならず、また、場の雰囲気为重くなり、自らも浮くことになるから避けねばならない。要するに、やさしさ重視のコミュニケーションとは、自らが属する小さな世間を保全するために、できるだけ相手に踏み込まないことを旨とする、議論とは無縁なそれだ。これに慣れた者が教師になり、これに慣れた子どもに相對する時、果たしてそこに、世間の殻を破るような積極的コミュニケーションが展開されうるのであろうか。筆者には、コミュニケーションの不全、あるいは、そこからの離脱を求めての教師の一方通行的なそれ、が多分に予想されざるをえない。議論の経験がない者同士が不用意に相手に踏み込めば、早晩いずれかがキレるのではないか、との思いも禁じえない。

このような不安こそ、筆者が教員志望学生に世間変容論を講ずる必要性を感じずる所以だが、それはまた、「学校危機」にたいする彼らの認識・姿勢に関しても該当する。要は、

事態を、そしてその下にある自らを客観視できるかどうか、にあるが、ここではそれは、以下に示すように、受講生が「学校危機」の原因をどれだけの視野をもって考察できるのか、対処法を構想するに際し、自らの狭い経験への固執から遁れられるか否か、で表現されることになる。

ここで言う「学校危機」とは中学校におけるいじめやキレ、不登校等を指すが、これらをもたらす根底的要因は、世間の変容（の背後にある成熟社会の到来）に対する現行学校システムの不適合にある。この「学校危機」を、受講生の多くは多かれ少なかれ実際に経験し、ある者は楽々と、ある者はそれなりに苦労しながらクリアしてきた。楽々とクリアしてきた者においては一般に、自らが直接見聞してきた教員の対処法をそのまま肯定・踏襲しようとする傾向が強い。だが、そこには、上述のマクロな状況に適合した継受すべきものもあれば、そうでないものも含まれていよう。問題は、マクロな状況それ自体を認識できぬ者には、それへの適合を云々することができないということだ。その結果、自らが見聞した教師の対処法、およびそれを規定する枠組みが所与となり、それは事実上、学校（クラス）共同体の強化策を規定路線として認容する立場が圧倒的になることを意味しよう。

受講生の中には、当時、共同体強化にかなりの違和感をもち、それなりに苦労して「学校危機」を乗り越えてきた者もいるはずだが、彼らは共同体を相対化しうる、あるいは、自らや学校システムを客観視しうる視点をもたない。そのため、当時の違和感・反感を追究する方途を見出すことができず、楽々とクリアした者と同様、結果として現状追認的にならざるをえない。とすれば、問われるべきは、追認される共同体強化策の妥当性如何ということになるが、私見では、この方策にはかなり疑わしいものがある。

一例を挙げて詳論すれば、しばしば教師から発せられ、一般にも肯定的に受けとめられているメッセージに、「いじめの傍観者になるな」、がある。だが、これは、それを投げかけられた当事者にとっては、状況無視の無理難題にも等しいものだろう。と言うのも、クラスの共同体的あり様が強化され、同調圧力が過剰なまでに高められたために、そこから逸脱した子どもがいじめにあっている時に、これを「やめろ」と言うことは、その子が新たないじめの対象として自ら名乗りを挙げたことになりかねないからだ。ここに見られるのは、傍観者にならざるをえない状況をクラス担任自身が作り出したかも知れないのに、それに気づかぬ教師がその後始末を子どもに委ねてしまう、という構図だ。これに気づかないのは、教師がクラス共同体を自明視・当然視しているからに他ならない。それゆえ、その強化がいじめの発生源になりうることに気づかないし、クラスメート全員が同じように考え振る舞うことが肝要、とされている場での「いじめの傍観者になるな」とのメッセージの危険性にも無頓着となる。傍観者的第三者の立場の存在は、ある意味では監視的機能を有し、いじめの悪化を防止する役割を果たすという側面をもつが、それが許されないとすれば、傍観者は、その時々クラスの大半と同調することになろう。通常それは、いじめの側につく、ということだ。こうして傍観者はいなくなり、しかし、いじめは続行されることになる。その際、そこでは、異質で自立した個人というものの存在を誰も知らない。ましてや、その個人を基盤に共生する方法をさぐることなど思いもよらない。加えて、一般に共同体はその結束を図るために常に排除すべき異端を必要とする。しかも、その対象選択はえてして流動的だ。したがって、子どもは常に、異端視されぬよう自らの（個人的）言動にきわめて慎重にならざるをえない。こうして子ども達は、いじめやキレの源になる

ストレスを再生産しつつ、先述の「やさしさ」重視のコミュニケーションを全面展開させていくことになるのである。

共同体を絶対化する者は、共同体の完成体をイメージし、そこからものごとを発想がちで、上の例のような、動揺した共同体の再建過程に生ずる事態を看過しがちである。だが、「学校危機」で実質的に問われているのは、まさにその部分なのではなかろうか。旧来通りの共同体の絶対化で済むのであれば、ここまで事態は深刻化しないはずだろう。

筆者には、学校共同体を相対化する視点をとりあえず保持するだけで、少なくとも幾つかの勘違いは払拭できるように思われる。先述の、共同体強化にかつて違和感・反感をもっていた受講生の例で言えば、彼らはそれを追究する方途を知らないから、代替措置として、違和感もちつつもそれに耐えてきた自分を重視し、それを積極的に肯定しようとする。そして、自分もそうだったから今の子どもも「多少のこと」は耐えられるはずだし、耐えるべきだ、耐えられない方がおかしい、との根性論的かつ楽観論的な「勘違い」に陥ることになる。この手の「勘違い」は更なるそれを教員志望学生に引き起こす。教職に就いた後、「学校危機」に遭遇したとしても、頑張ればなんとかなるだろう、熱意さえあればすべてうまくいくはずだ、との根拠なき楽観的推測がそれだ。これは容易に、遭遇した時に考えればよいことだ、との思考上の怠惰をもたらそう。先述の「無自覚」同様、楽観的推測もまた、「無防備」をもたらすのである。ここに、受講生にたいして世間変容論や成熟社会論を講ずる意義が再度浮上する。彼らに先ずは、「追究する方途」を提供しなければならない。共同体(強化)の是非を問うことを可能にする視点だけは受講生に与えられて然るべき、と考える。

4. 世間論・世間変容論と歴史教員養成

世間(変容)論講義の歴史教員養成上ならびに大学での歴史教育実践上の意義としては、少なくとも、次の三点が挙げられよう。いずれも歴史学・歴史教育の基礎に関わることがらだ。

- ①世間論講義あるいはそれを含む比較宗教社会史的講義は、歴史を学ぶと何が得られるかとの問い、すなわち、歴史を学ぶ理由・意味を考える上で格好の素材たりうること
- ②(①とも関わるが)世間の共同体的あり様や道徳の成り立ちを把握している教師は、歴史から教訓を引き出すに際し、その実効性を問うようになること。具体的には、たとえば、子どもに倫理上の決意表明をさせて事足りりとするような、無意味な戦争史授業をしなくなること
- ③世間の共同体的あり様やその社会との違い、世間の変容とその背後にある成熟社会の到来等を認識するならば、昨今の歴史教科書問題の本質把握が容易になり、歴史観(と歴史教育との関係)についての理解も深まること

以下、①から順に若干の解説を付してみよう。大学に限らず、およそ歴史教育が実践されているところでは、①に言う「歴史を学ぶ理由・意味を考える」という営為は、学習の無目的化を避けるためにもきわめて重要なものとなる。歴史教員養成上では、それは必須のものと言ってよいだろう。生徒からの「歴史を学ぶと何が得られるか」との問いに答えられぬ教員(志望学生)に、まともな歴史学習が構想されるとは思えないからだ。では、実際何が得られるのだろうか。以下に示すように、回答は多様である。だが、その際、回答をただ羅列的に提示しただけでは実感に欠け、実質的には形式的知を付与するだけの意

味のないものとなる。あくまで通常の歴史学習・授業実践を通じて、それを感得してもらうことが肝要だろう。本講義はそのような授業実践のひとつになっている、というのが筆者の見解だ。

すなわち、歴史学習から得られるものに、たとえば、現在の我々が過去に規定されていることを知ること、旧来の伝統・常識にとらわれている自分を発見すること、がある。これらに、我々が今なお世間の共同体のあり様に縛られているのを知ること、成熟社会の到来にもかかわらず学校を共同体としてしか見られない自分を発見すること、は大いに符合しよう。また、あくまで自らの頭で掴みとったと思っていた我々自身の価値観が、実は、現代という一定の時代状況の産物にすぎない場合があることを、過去の学習は教えることがある。これは通常気づかれにくい「歴史を学ぶ意味」だが、我々が小さく無関連になった世間の中に生きていて、あくまでその中でモノを考えたりコミュニケーションをとったり行動したりしていることを突きつけられた受講生の中には、これを実感する者も少なくないのではなかろうか。ちなみに、歴史学はしばしば「過去と現在との対話」と表現されるが、その「現在」の把握が曖昧では「対話」は不可能であろう。更に歴史学習は、独裁とは何か、軍隊の本質は何か等、ものごとの本質や概念の意味するところを実例によって明らかにしてくれる。その意味で、遠い異国の古代史も我々に直結することを教えてくれる。これに対し、世間（変容）論講義は、まさに「共同体」の本質・意味を実例によって明らかにした、と言えるし、講義「西洋史」全体は、キリスト教の意味説明や倫理・個人・社会の概念説明等を通して、ヨーロッパ中世史が我々に直結することを受講生に示した、と言えるのである。

歴史を学ぶと何が得られるか、と自問した時、多くの人々が導き出す回答に、「教訓が得られる」というのがある。これは、過去を学ぶことによって、現代社会（に生きる人々）が抱える問題の解決のための糸口・ヒントが与えられる、過去の人物や人々の営みから生きる上での指針や励まし、あるいは警告をもらうことができる、というものだ。その際、たとえば、「戦争は悲惨以外の何物でもない。二度と戦争を起こしてはならない」というように、教訓を警告の意味合いで捉える場合が少なくない。多くの教師もまた、これを多分に意識して戦争史学習を実践する。②で言う「実効性を問う」とは、その戦争史学習を構想するに際し、次の点が考慮されているのか否か、との意味だ。すなわち、その学習は、「二度と戦争を起こしてはならない」という教訓を現実化する内容をもっているのかどうか、換言すれば、戦争の再来を阻止するための手立てがその学習には提示されているのかどうか、その手立てはごく普通の人々に共有可能、実行可能なものかどうか。

この「実効性を問う」姿勢を世間論講義は大いに強化しよう。と言うのも、それは、世間の下に生きる我々は実に共同体の同調圧力に弱いこと、我々にとっての道徳とは善悪についての世間的コンセンサスの謂いに他ならないこと、を教えるからだ。これらを十分認識する者にとっては、戦場という極限状況下での個々人（＝兵士）の倫理的姿勢を問うような授業（＝「あなたは銃を撃ちますか、敵を殺しますか」）は無意味となる。なぜなら、圧倒的多数の普通の人々は、まわりがそうするならば銃を撃つだろうし、兵士共同体の下では、銃を撃たない方が悪しき行為になるからだ。子どもに「自分は銃を捨てます」と決意表明させるような授業は、子どもに不要なストレスを与えるだけで、戦争の阻止という点では何の役にも立たない。同様の意味で、戦争勃発後の、誰もが参加できるとは限らない（＝勇気ある人々しか参加できない）抵抗運動に焦点化する授業も、かなり掘り下げな

い限り等身大の我々と遊離したものとなろう。これらを踏まえれば、より優先的に構想されるべきは、たとえば、多くの人々がまだ行動できる、歯止め可能な時点をこそ重視し、戦争へと至る岐路を見極めようとする授業であることに気づくことになるのではないか。このように、共同体の人間関係にたいする認識の有無は、少なくとも戦争史学習のあり方を強く左右するように思われるのである。

最後に、先般広汎な議論を引き起こした『新しい歴史教科書』（扶桑社）を素材に③について解説し、本稿を閉じることにしたい。

議論は往々にして同書の記述内容およびそれを貫く歴史観に集中しがちであったが、そもそも同書は、なぜこの時期に登場したのであろうか。世間変容論・成熟社会論を把握している者にとっては、同書登場の背景は比較的理解しやすく、たとえば次のように説明されるだろう。すなわち、成熟社会の到来は世間の縮減・無関連化を招き、人々の日常生活を摩擦・軋轢に満ちたものにする。また成熟社会の到来は、かつての「輝かしき未来」像を前提にした価値観を人々が共有しえない状況を作り出し、未来・社会は不透明化する。要するに、今、人々はバラバラに、あるいは小集団に分裂しつつあり、この国は国民統合の危機と見なしうる様相を呈しているのだ。そこで、これに対処するため、その方法のひとつとして「大きな世間」の復活・再生という課題が浮上し、そのために、「同じ日本人ではないか」意識の涵養が目指されることになる。涵養のモデルは（現在・未来が不透明ということもあって）過去にしか存在せず、涵養の最強の手段は学校教育に見出される。その結果、歴史教育の重要性がクローズアップされ、モデルたるにふさわしい日本(人)像を描く教科書が登場することになるのだ、と。

この教科書の内容上の特色もまた、世間論を学んでいると理解しやすい。それが「大きな世間」の復活という方向上に登場したものだけに、世間の態様と通底するところが多いからだ。『新しい歴史教科書』のエスノセントリズムは否定しがたいところだが、この、国境の内側の「われわれ」に向かってのみ語る歴史は、内にやさしく外を排する世間の構造と一致しよう。叙述が自ずと“余所の世間は関係なし”的になり、国境の外側の「かれら」の立場を無視・軽視する傾向を帯びるのだ。代表執筆者の西尾幹二は、「私たちの教科書は自虐の克服だとよくいわれたが、むしろ『非常識』の克服であったと考えている」と言う。(7) だが、本世間論の立場からすれば、常識とは、道徳と同様、世間的コンセンサス上のものであって、何を常識とし何を非常識とするのかの規準は世間ごとに違う。にもかかわらず、自分達の規準を絶対的普遍的と見なししてしまうのが世間なのだ。したがって、上の言葉は、ある意味で同書の内向きの執筆姿勢を象徴するものになっている。また、作家の池澤夏樹は、ある書評上で同書を「・・・うちは昔から立派な国だったという自慢話と、没落の弁明、それに軍歌風の空元気、などから成っている」と辛辣に評したが、(8) その当否はさておき、世間のルールのひとつには、所属する世間の名誉を汚さないこと、がある。最大の世間＝日本国(民)の再生を目指す歴史教科書が、日本国(民)の名誉（＝プライド・誇り）を称え鼓舞することを主眼とし、またそれを汚さぬよう配慮するのは、その意味では当然なのである。

ところで、西尾は先の文章に続けて、「私たちは自分の歴史観を主張することよりも、日本の歴史教科書が全体として改善されることに目的を置いている」と述べている。この「自分の歴史観を主張する」際に求められるあり方についても、世間論を学んでいると理解を深めやすい。どういうことか。

私がどのような歴史観をもとうと、それは私の自由だ、とは、世間論を学ばずとも多くの人が言うところだし、言っている内容に間違いはない。だが、問題はその先にある。そのように言う人々の少なからぬ部分が、同じ科白を他人が吐くことを想定しておらず、他人にその「自由」を認めないことがしばしばあるからだ。そこでは、特定の歴史観のみが「正しい」それとして主張され、その保持が教育の名の下に半ば強制される。世間を本格的に論ずる者は、少なくとも、この問題に気づくことになる。と言うのも、本格的世間論には社会との対比的考察が必要となるからだ。社会は、異質な他者をそれとして認めた上で成り立つ。それは、他人の思想・信条をそれとして先ずは認める、ということだ。当然、そこでは、各人がもつ歴史観およびその土台となる価値観もまた自由ということになる。歴史観はあくまで各人が自ら獲得するものであって、上から強制されるべきものではない。この「各人」には無論、自分も他人も含まれる。とすれば、社会に生きようとする限り、他人に自らの歴史観や価値観を押しつけることは許されないし、「正しい歴史観」「間違った歴史観」なるものの追求は無意味な営為となる。

これを学べば、受講生は将来、少なくとも自らの歴史観を「正しい」それとして振り回したり、生徒に押しつけるような教師にはならないであろう。また、単一の歴史観で描けるほど歴史は単純ではないこと、むしろ歴史観の多様性を教えることこそが歴史教育のひとつの任務であることにも気づくのではないか。ちなみに、「正しい歴史観」などない、という立場を取った時初めて、異なった歴史観に基づく異なった歴史解釈・叙述の対立をどう見るかどう扱うか、という問題が真摯に受けとめられることになる。そして、そこから、歴史学・歴史研究のルールとは何か、を強く問う姿勢が生じることになるのである。

更に付言すれば、歴史教育は思想教育・道徳教育とは全く別物であるはずだが、この国における世間の圧倒的重みやその共同体的あり様の強固さを客観視しえない場合、その区別はきわめて曖昧になる。と言うのも、共同体的あり様に慣れ親しんだ者は、それを疑うことなくその枠の中で歴史教育（に限らず教育全体）の目的やあり方を発想しがちであり、それは往々にして、同じように感じ振る舞うことを求める共同体の維持・強化の一環としての歴史教育をもたらすからだ。そこでは「正しい歴史観」はもとより、同一の価値観や特定の心情・思想を育成することが主目的になり、歴史学習はこれを達成するための手段・材料と化す。その結果、過去の事象を目的に合うように恣意的に取捨選択・解釈するという事態も生ずるのである。ここには、歴史学習のあくまで結果として、しかも各人の自由の下に多様な形で心情や評価が生ずる、という歴史教育本来の道筋はない。したがって、世間およびその共同体的あり様の本格的把握は、歴史教育の思想・道徳教育への転化に歯止めをかける上でも有効かと思われる。

註

- (1) 拙稿「現代日本社会と向きあう西洋史講義——〈世間〉知らずの〈社会〉科教師でいいのか——」『山口大学教育学部研究論叢』第3部50巻(2000年)、45-61頁。同「現代日本社会と向きあう西洋史講義(その2)——世間の変容とこの国の危機」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』12号(2001年)、47-67頁。
- (2) 公衆道徳・社会常識が衰退すると、かつては問われるはずのなかった禁令が、「なぜそれをしてはいけないのか」と根拠説明を求められるようになる。その最近の象徴的事例に、「なぜ人を殺してはいけないのか」との問いがある。

- (3) 財団法人「日本青少年研究所」が2000年7月に、日・韓・米・仏4カ国の中2生・高2生を対象に行った調査結果を、朝日新聞(2001年8月1日付け)は次のように伝えている。——「21世紀は人類にとって希望に満ちた社会になるか」という問いに、日本は62%が「そう思わない」と答え、米では86%、韓国は71%、仏では64%が「そう思う」と答えた。また、21世紀に「社会で努力すれば成功のチャンスはあるか」という問いには「思わない」が30%、「将来の私は今より立派になっているか」という問いにも36%が「そう思わない」と答え、ほかの3カ国に比べ最も否定の回答が多かった。これに対し、人生目標を尋ねた項目では「人生を楽しんで生きる」がトップの62%。韓国(35%)、仏(6%)、米(4%)とは大きな差が出た。米でトップだった「高い社会的地位や名誉を得る」は、日本ではわずか2%……。
- (4) 阿部のこの分野での近著に『学問と世間』岩波新書 2001年、がある
- (5) ちなみに、ノーベル化学賞の受賞が決まった野依良治・名古屋大大学院教授は、子ども達の理科離れに関し次のように述べた、と伝えられている。「一番大切な、理科を学ぶ意味を教えていない。理科学習は、人間が幸せに生きる知恵を自然から借りること。教師は、子供たちが自ら学ぶためのヒントを与えてほしい。」毎日新聞 2001年11月17日
- (6) 拙稿「現代日本社会と向きあう西洋史講義(その2)」58頁
- (7) 朝日新聞 2001年4月4日(「私の視点」)
- (8) 毎日新聞 2001年10月7日(『アイヌ近現代史読本』への書評)