

歴史教育の可能性 —「公共性」の陶冶を手がかりに—

小城拓理

0] はじめに

これまで社会科教育における歴史教育については、時に外交問題に発展しつつ、様々な論争が展開されてきた¹。しかし、こうした論争の当事者は、歴史教育の重要性を認める点では一致していると思われる。これに対して、歴史教育の役割は終わったとする研究者がいる。安彦一恵はそうした論者の一人である。これまで安彦は中学校や高校における社会科教育、特に地歴科の一つとしての歴史教育と公教育の目的としての公民教育についていくつかの論考を発表してきた。本稿の目的はその研究の一端を紹介し、これを検討することにある。結論を先取りすれば、安彦は日本においては公民教育としての歴史教育の役割は終わったものと考えているが、本稿では安彦のこの見解に疑義を呈したい。なぜなら、後述するが、安彦と現状認識を共有しつつも、歴史教育の役割は今も、そしてこれからもあると思われるからである。また、歴史教育は安彦の言う公民教育の目的であるところの「公共の精神」のある人間を育成するためにも必要だと言えるからである。

本稿は以下の順序で進む。まず、安彦の教育論の概略を提示する。ここでは特に安彦の歴史教育論を中心にまとめる。次に安彦の教育論を検討する。ここでは M. ウォルツァーやリベラル・ナショナリズムの主張を手がかりに、安彦教育論を考察する。そして、安彦教育論の眼目である「公共性」の陶冶のためには公民教育としての歴史教育が有用であることを示したい。

1] 安彦教育論の概略

まず、安彦の教育論をまとめておこう。安彦は教育というものは公教育である以上、それは「公民教育」の側面を持つとする²。この場合の「公民」とは、「公共の精神」を持った人間の

¹ 戦後の歴史教育問題、特に歴史教科書問題に関しては以下が簡便な見取り図を提供してくれる。波多野澄雄『国家と歴史—戦後日本の歴史問題』中央公論新社、2011。

² 安彦一恵「空転する『公民教育』—社会科教育・道徳=倫理教育・歴史教育に即して—」(『岩波応用倫理学講義6 教育』岩波書店、2005)、p.198。

ことである³。では、安彦の考える公共性ないし公性とは何であろうか。この問いに答えるためには安彦の国家論を瞥見しておく必要があるだろう。安彦は国家というものについて以下のように述べている。

われわれは人が個人としてもつ「必要」に定位し、国家をその必要を満たす共同体として考えたい。少なくとも近代国家の場合、国家の本質はそこにあると見ている⁴。

要するに、人間は単独では生きられず、生活の必要性を満たすために国家を形成するというわけだ。このような見解は、いわゆる個人主義ないしリベラリズムに立脚するものと言っていいだろう。実際、安彦は自らをそう規定している⁵。従って、安彦は国家を個人よりも上位に置こうとする立場をはっきりと拒絶する⁶。

では、このような国家に生きる人間の公共性ないし公性とは何か。この問いに対して安彦は二つの回答を与えている。第一の回答は、「現代における『公』とは、いわば審議を尽くし、そこで出てきた結論には従うという性格のこと」だというものである⁷。もう少し具体的に言うと、公性とは、政治体制としての議会制民主主義を前提にしつつ、審議を尽くして、そこで出た結論には従うという人間の性格のことである⁸。以上の回答は公共性の形式的側面に着目するものであろう。これに対して第二の回答は、公共性の言わばより実質的側面に光を当てるものである。それによると、「『公』とはまさしく『正義』を遵守しようという性格」に他ならない⁹。従って、公共性とは、正義を実現するための法や政策を、集団の審議を通して探求した上で、みなで決定したことには従うという人間の性格であるとまとめることができる。要するに、公教育とはこういった公共の精神を持つ人間、すなわち公民を育てるものだと言えるだろう。

さて、公教育の現場では様々な教科が教えられているわけであるが、安彦はその中でも社会科教育を取り上げる。安彦によると、社会科教育とは以下のようなものである。

³ 安彦、「空転する『公民教育』—社会科教育・道徳=倫理教育・歴史教育に即して—」2005、p.198。

⁴ 安彦一恵「国家—『公共性』あるいは『公(ということ)』をめぐる」(加茂直樹編『社会哲学を学ぶ人のために』世界思想社、2001、p.281.)

⁵ 安彦一恵、「『公民』教育としての『社会科』教育—戦後『社会科教育』論争史を通して—」(21世紀日本の重要諸課題の総合的把握を目指す社会哲学的研究(代表:加茂直樹)『社会哲学研究資料集I』2002)、pp.1-2。なお、頁付けは安彦のホームページに掲載されているこの論文のhtml版のものに拠る。以下同様。

⁶ 安彦、2002、p.1。

⁷ 安彦、2001、p.283。

⁸ 安彦、2002、p.1。

⁹ 安彦、2001、p.276。

「社会科」とは「社会」に関する「知」的能力の育成を図るものである。「社会」で生きていくことが不可避であるとして、「社会科」は、そのための能力の育成という目的をもって、その意味で手段性の明確なものである¹⁰。

そして、安彦はここに軸足を据えつつ、社会科教育、その中でも特に歴史教育に焦点を絞る。安彦が集中的に論じるのは、戦後の社会科教育における歴史教育の位置づけをめぐる保守・革新双方によって展開された「歴史独立論」である。端的に言えば、歴史独立論とは、歴史教育を社会科教育から独立させるべきという主張のことである。以下、安彦の記述をもとにこの主張を追ってみよう。

そもそも、戦後日本で新しく開始された社会科教育は、戦前の「修身」などとは異なり、社会について主体的に思考し、判断し、行動する公民を育成するという理念(以下、社会科教育の理念と略記)の下にスタートした。ところが、このような社会科教育は、その公民教育のための歴史教育の位置づけをめぐる保守・革新双方から批判されることになる。まず、社会科教育開始直後から革新派の攻撃が始まる。それは、社会科の枠内での歴史教育では、青少年を社会「改良」の主体とすることはできても、社会「革命」の主体とすることはできないという批判である。というのも、革新派から見れば、当時の社会科教育の理念では、結局は体制に順応的な人間しか作りえないからである¹¹。彼らにとって歴史教育とは、革命を担う人材育成のために、科学的な歴史法則を学ぶものでなければならぬのである。そのためにも、一日も早く、社会科から歴史教育を独立させることが必要とされたのである。これに対し、しばらくすると今度は保守派から歴史独立論が打ち上げられる。彼らから見ると、社会科における歴史教育は社会科学の色彩が濃厚であり、日本の伝統と文化を軽んじている。そこで、社会科から歴史教育を独立させた上で、日本の伝統や文化を重視する歴史教育を行おうと説かれた。近年のその代表が『新しい歴史教科書』であることは言うまでもないだろう。これを受けて革新派はそれまでとは逆に社会科防衛論へと舵を切ることになる¹²。

さて、ここで安彦が論じるのは保守・革新双方の歴史独立論の是非ではない。安彦が論じるのは、一見対立関係にある保守・革新双方が共有しているある人間観の是非である。ここで分

¹⁰ 安彦一恵『『知の理論』から『社会科教育を問う』—尚古主義的『歴史』に即して—(戸田山和久・出口康夫編『応用哲学を学ぶ人のために』世界思想社、2011)、p.235.

¹¹ 安彦はこのような革新派の社会科理解が誤解に基づくものであったとしている。安彦、「空転する『公民教育』—社会科教育・道徳＝倫理教育・歴史教育に即して—」2005、p.204.

¹² 安彦、2002、pp.6-11; 安彦、「空転する『公民教育』—社会科教育・道徳＝倫理教育・歴史教育に即して—」2005、pp.202-206.

析粋組みとして安彦が援用するのが宮台真司である。宮台は「尊厳」というタームに着目しつつ、二つの人間観を対置させる。すなわち、「枢軸国型人間観」と「連合国型人間観」である。前者は「人間の尊厳を、国家や民族の本質といった理想的共同体への統合から得られる自尊心を考えるドイツ国家的立場」であり、後者は「尊厳を、社会関係の中での自由な自己表出の成功の積み重ねで得られる自尊心だと考える英国自由主義哲学の立場」である¹³。以上を踏まえた上で安彦は、保守派だけでなく、革新派が説く歴史独立論の根底にある人間観もまた前者の人間観に立つものだとする。なぜなら、革新派が抱く人間観は「自らを歴史(発展)と一体化させ、歴史に自己のアイデンティティを置く人間像」だからである¹⁴。言うなれば、保守派も革新派も同じ穴の貉に過ぎないのである¹⁵。

以上のような論争史を押さえつつ、安彦はこのような保守・革新両派による主張は「空転」していると見る¹⁶。なぜなら、両派が前提としている歴史に根差した共通のアイデンティティなるものは既に喪失しているからである。では、どうすればよいのか。ここで安彦は公教育の目的であったところの公民教育の役割を歴史教育に担わせるのをやめ、一思いに公民科教育に委ねることを提案する¹⁷。つまり、歴史教育も担うとされてきた公民教育としての役割は、現行の公民科教育、具体的には、「倫理」、「政治経済」、「現代社会」に委ねられるべきだということである。そしてそのためにも、安彦は特に「倫理」科の再構築が必要だと結論づけている¹⁸。

2] 安彦教育論の検討

以上が安彦教育論の概略である。ここからは上記の内容を検討していきたい。既に見たように、安彦は公民教育としての歴史教育の役割は終わったと考えている。その理由は現在の日本

¹³ 宮台真司「自己決定—自由と尊厳」『〈性の自己決定〉原論—援助交際・売買春・子どもの性』紀伊國屋書店、1998、p.255。ただし、引用は以下からの孫引き。安彦、2005、p.202。

¹⁴ 安彦、「空転する『公民教育』—社会科教育・道徳＝倫理教育・歴史教育に即して—」2005、p.204。

¹⁵ 「実のところ、日本では保守・革新は表面的対立であって、この集団主義が主流であるとさえ言いうる」(安彦一恵「序論『公共性』をめぐって何が争点であり、何が論点であるべきか」安彦一恵・谷本光男編『公共性の哲学を学ぶ人のために』世界思想社、2004、pp.19-20)。

¹⁶ 安彦、「空転する『公民教育』—社会科教育・道徳＝倫理教育・歴史教育に即して—」2005、p.209。

¹⁷ 本稿では詳しく触れないが、安彦は歴史教育そのものの改革も提案している。それによると、歴史教育とは、安易に自己を歴史と一体化させる心情を醸成しないために、通史による教授を避け、そして「歴史観」を禁欲し、近現代に関する事実の教示に限定すべきだという。安彦、2002、pp.11-19。しかし、安彦の言う「歴史観」の内実にもよるのだが、何を近現代に関する事実として認定するかの判断の基準としてやはり何らかの「歴史観」的なものは必要ではないだろうか。

¹⁸ 安彦、「空転する『公民教育』—社会科教育・道徳＝倫理教育・歴史教育に即して—」2005、p.211。

は「実体的共同性」を喪失してしまったからである¹⁹。換言すれば、現在の日本では「共通アイデンティティ」は「リアリティ」を失っているからである²⁰。

実は、筆者もまたこの現状認識を同じくする。そこに異論はない。しかし、だからといって公民教育としての歴史教育を断念するのは早計だと筆者は考えている。というのも、安彦と現状認識を共有しつつも、それでもなお公民教育としての歴史教育を模索する方が残されているように思われるからだ。いや、敢えて言えば、このような現状だからこそ、公民教育としての歴史教育が求められるという立論も成立可能ではないだろうか。そして、何よりそのような歴史教育は安彦の言う「公共の精神」の陶冶に役立つと思われる。

ここで引いておきたいのがウォルツァーの議論である。ウォルツァーはアメリカを念頭に置いて所論を展開していく。ウォルツァーは、アメリカは民族的にも地域的にも同質でなく、異質だとする²¹。そして、ウォルツァーは、現代のアメリカ社会では人間の絆が断ち切られてしまっているとしている²²。この点で、ウォルツァーは、安彦が日本に対して持っていたのと同様の現状認識をアメリカに対して持っていると見てよいだろう²³。

ところが、ウォルツァーはここから安彦とは異なる道を進む。ウォルツァーはこうした現状を憂い、「市民宗教(Civil Religion)」の重要性を訴えるのだ。というのも、市民宗教は、国家の存続に不可欠なものであり、国家の成員が国家を自らに印象づけるための手立てであるからだ。そして、この市民宗教を形作るものの一つが「歴史」に他ならない。例えば、アメリカの建国の英雄たちの歴史を学び、独立記念日を共に祝うことは市民宗教の実践と言えるだろう。そして、ウォルツァーは以下のように述べる。

市民宗教は部分的な差異に対する寛容を促進する。——あるいは、差異を部分的なものではないと考えるよう我々に促す。我々はアメリカ人であると同時に他の何者かでもある。そして、我々がアメリカ人である限り、他の何者かとして安全なのである²⁴。

アメリカには多種多様な宗教や民族が居住している。それぞれの集団には固有の伝統や文化があるだろう。だが、アメリカの歴史を共有することで、異なるもの同士の共生を図ることがで

¹⁹ 安彦、「空転する『公民教育』—社会科教育・道徳＝倫理教育・歴史教育に即して—」2005、p.211.

²⁰ 安彦、「空転する『公民教育』—社会科教育・道徳＝倫理教育・歴史教育に即して—」2005、p.209.

²¹ Walzer, *On Toleration*, Yale University Press, 1997, p.94.

²² Walzer, 1997, pp.102-103.

²³ なお、ウォルツァー自身は日本を単一のエスニック・アイデンティティを持った同質な国民国家だとみなしている。Walzer, 1997, p.94.

²⁴ Walzer, 1997, p.79.

きるはずだ。ウォルツァーはこう考えて、公民教育としての歴史教育の重要性を訴えている。つまり、安彦と現状認識を同じくしつつも、逆の選択肢が、すなわち公民教育を歴史教育に託すという選択肢が残っているのではないだろうか。

だが、これに対して安彦は以下のように反論するかも知れない。

そうした伝統性・物語性への志向は、もはや(むしろ)私的なものでしかない。換言するなら、(一つの国家内において)複数の、相互に異なった伝統・物語があるのであって、そのうち一つがいわば「公定」のものとされるなら、それはかえって「公共性」の質を損なってしまう。伝統・物語の共同性は、いまや明瞭に(国家という「普遍」の内部での諸「特殊」として)私的なものと認定されなければならない²⁵。

確かに、安彦の言うように一つの国家内において一つの伝統・物語が「公定」されるなら、それを同じくしない者たちはマージナルな存在とされてしまう懸念がある。

しかし、ここで注意しなければならないのは、上の引用文中で「そうした伝統性・物語性への志向」として批判されているのが佐伯啓思だということである。安彦は佐伯の言説を「ノスタルジーでしかない」と切って捨てる²⁶。安彦が佐伯を批判するのは、佐伯が再興を図るものが、安彦の眼には再興不可能な「実体的共同性」や「共通アイデンティティのリアリティ」として映っているからだと思われる。この二つのタームの内実は詳らかではないので、語感から察する他ないのだが、確かに今日これらのものを再興することは不可能であり、また危険なことでもあろう。

だが、これほど濃厚ないし濃密なものではなくとも、人間同士を結びつける薄くて広いもの、つまりウォルツァーの表現を借りるならば、“thin”なものであるならば創出可能ではないだろうか²⁷。そして、この可能性の探求の一つが近年 Y. タミールや D. ミラー、そして W. キムリックらによって提唱されているリベラル・ナショナリズムだと思われる。ここではミラーの主張を中心に見ていこう。ミラーはグローバル化が進んでいる現代だからこそナショナル・アイデンティティの重要性を訴える。ミラーの擁護するナショナル・アイデンティティとは、国家において人々に共有されている公共文化(public culture)のことである。そして公共文化とは端的に言えば、ある人間集団がどのようにして共に生活をしていくのかに関する一連の理解のこ

²⁵ 安彦、2001、p.282. 引用文中の傍点は安彦によるもの。

²⁶ ここで安彦が狙上に載せている佐伯の著作は以下である。佐伯啓思『『市民』とは誰か―戦後民主主義を問いなおす』PHP 研究所、1997.

²⁷ Walzer, *Thick and Thin*, University of Notre Dame Press, 1994, p.2.

とである。この公共文化は様々なものから成る。例えば、民主主義や法の支配への信頼といった政治的なものや、納税申告書に正直に記入したり、バスにきちんと並んだりといった社会規範などがある²⁸。もちろん、そこには言語と歴史も含まれている²⁹。

しかし、なぜこのようなナショナル・アイデンティティが重要なのか。ミラーによると、それは、こうしたナショナル・アイデンティティこそが正義を実現するための動機づけに資するからである。

正義の条件に基づいて他者と共生することに人々の関心に向けさせる上で、最低限の紐帯をネーションに基づく共同体は提供しているのである。〔中略〕私が主張しているのは、こうした人々には正義に基づいて行動する動機があるのであり、そしてそれゆえ、累進課税や機会均等法といった先述の政策を彼らが支持する可能性が高くなるのだということのみである³⁰。

ナショナル・アイデンティティは正義を実現するよう人々を促す。というのも、他者に対する信頼や連帯感がナショナル・アイデンティティを共有することによって醸成されるからである³¹。キムリッカはこうしたナショナル・アイデンティティがあるからこそ、福祉国家における財の再配分がそもそも可能になるのだとしている³²。

実はこのような動機づけの問題は安彦も重視している。

現実性をもって考えるなら、「公共性」はそれを構成する諸個人の動機と適格的にならなければならない。いかに理想的に「公共性」を提起しようとも、人においてそれへの動機が不在であるなら非現実的である³³。

ここでは動機づけの重要性がきちんと押さえられている。ところが、安彦はこの肝心の動機づけをどのように確保するかに関しては詳述していない。かろうじて社会哲学の論考において「博愛(charity)」を倫理的公共性の核心とするという記述が見られるのみである³⁴。だが、この

²⁸ Miller, *On Nationality*, 1995, p.26.

²⁹ Miller, *Political Philosophy*, Oxford University Press, 2003, pp.114-115.

³⁰ Miller, 2003, pp.118-119.

³¹ Miller, 1995, pp. 115-116; Miller, 2003, p.90.

³² Kymlicka, *Contemporary Political Philosophy*, second edition, Oxford University Press, 2002, p.268.

³³ 安彦、2004、p.13.

³⁴ 安彦一恵「いかなる倫理が『私』を超えうるのか—公共性と倫理—」『DIALOGICA』第8号、2005、pp.9-11.

博愛というものがそもそも何を意味するのか、そしてこれをどのようにして育むのかに関しては安彦の論考では不問に付されている。

これに対してリベラル・ナショナリズムの議論は動機づけの問題をクリアしているように思われる。もちろん、ここで安彦ならば佐伯啓思に対するのと同じ批判をリベラル・ナショナリズムに投げかけるかも知れない。しかし、ここで強調しておきたいのは、リベラル・ナショナリズムにおけるナショナル・アイデンティティの有する二つの特徴である。第一に、ミラーはナショナル・アイデンティティに複数性を認めている。換言すれば、それは一枚岩のようなものでない³⁵。むしろ、公共文化とは多様な構成員が多様な組み合わせで多様な程度示す一連の重なり合った文化である。例えば、ミラーはスイスを念頭に置きつつ、公用語も一つに定める必要がないとしている³⁶。むしろ、ミラーは複数の言語を公用語とした上で、全ての市民が自身の望む言語を学べるようにすべきだとする³⁷。ここからはナショナル・アイデンティティの有する複数性が見て取れる³⁸。

第二に、ミラーにおけるナショナル・アイデンティティは人為的で可変的なものである。このことはミラーの歴史教育論から確認できる。まず、ミラーは学校教育をナショナル・アイデンティティの再生産の場として位置付ける³⁹。そして、その上で学校における歴史教育の内容が修正可能なものであることを以下のように強調する。

全ての市民がナショナル・アイデンティティを持つことができるように改革しようとする場合、我々はこれを憲法原理以外の全てを捨て去ることによってではなく、マイノリティの共同体のために、継承されてきたマジョリティ文化を部分的に修正することによってこれを行うのである。こうして、我々は学校でナショナルな歴史教育を廃止するのではなく、マイノリティの共同体がネイション形成に占めてきた地位にしかるべき評価を与える共通のカリキュラムを確立する⁴⁰。

なお、頁付けは安彦のホームページに掲載されているこの論文の html 版に拠る。

³⁵ Miller, 1995, p.26.

³⁶ Miller, 1995, pp.22-23.n.10.

³⁷ Miller, 1995, p.189.

³⁸ タミールもまた、リベラル・ナショナリズムが一つの価値体系を追求するものではないことを断っている。Tamir, *Liberal Nationalism*, Princeton University Press, 1993, p.6.

³⁹ Miller, 1995, pp.142-143.

⁴⁰ Miller, 1995, p.189. なお、ここでミラーの用いるネイションという語に注記しておきたい。ミラーにおけるネイションとは、文化的な特徴を共有するエスニック集団ではなく、政治的な自己決定を行いたいと考える人々による共同体を意味する。従って、一つのネイションの中に複数のエスニック集団が存在することはありうる。Miller, 1993, pp.18-21

そして、ミラーはこのようなカリキュラムの作成においてはどの見解も特権的なものとは見なされず、多様な見解を有する人々の議論に委ねられるのだという。つまり、歴史教育のカリキュラムは修正可能なものであり、そのあり方をめぐる議論は全ての人に開かれているのだ⁴¹。

また、以上のようなリベラル・ナショナリズムの有効性は別の角度からも確認できる。そもそも安彦は社会科教育の目的を社会で生きるための「知」的能力の育成と捉えていた⁴²。また、公民教育を担う公民科教育に関しても安彦は、『『公民』教育は現代社会の現実的諸問題に即して、それを『正しく』解決できる能力の育成として展開されるべきである』と述べている⁴³。安彦の言う能力には人間の有する性格や資質も含まれると見てよい。キムリッカの表現を借りるならば、それは「市民性(citizenship)」とでも呼ぶべきものである。キムリッカは以下のように書いている。

市民性とは、市民社会を含む社会の公的生活における平等という規範を支え、そうすることでリベラルの本質的価値を支えるものなのである⁴⁴。

キムリッカは、リベラルの価値を下支えするものとして市民性を構想している。そして、ここで想起せねばならないのは、安彦がリベラリズムに立脚していたということである。ミラーは、リベラルの価値を実現するためにこそ、ナショナル・アイデンティティは重要だと強調する。

国家の市民がナショナルリティを共有する人々から構成される場合には、そこから生じる相互信頼のおかげで、集行的行為の問題が解決されたり、再分配的な正義原理が支持されたり、熟議的形態の民主主義が実践されたりする可能性も高まるだろう⁴⁵。

共通のナショナル・アイデンティティが動機づけに資する点は既に見たとおりである。もちろん、ここでのナショナル・アイデンティティは佐伯の叫ぶような「祖国のために死ぬ」覚悟といった大仰なものではない⁴⁶。むしろそれは、薄く、複数性を許容し、修正に開かれたもので

⁴¹ Miller, 1995, p.127.

⁴² 安彦一恵 『『知の理論』から『社会科教育を問う』—尚古主義的『歴史』に即して— (戸田山和久・出口康夫編 『応用哲学を学ぶ人のために』世界思想社、2011)、p.235.

⁴³ 安彦、2002、p.16.

⁴⁴ Kymlicka, 2002, p.302.

⁴⁵ Miller, 1995, p.98.

⁴⁶ 「ひとたび、国家存亡の危機に陥った時には、精神的な態度としての『祖国のために死ぬ』が存在するかど

ある。だとするならば、このようなナショナル・アイデンティティの創出のための公民教育の可能性はまだ命脈を保っていると言っているのではないだろうか。

そして、この点を強調するのがタミールである。彼女は以下のように述べる。

現代社会における民族的、文化的、宗教的多様性のために、子供たちに権利や合理性についてのリベラルな言説を教える公民教育(civic education)という広くて薄い層が必要なのである。そのような導きが無ければ、参加者全員への尊敬や気遣いをもとにした異文化間の話し合いは不可能である⁴⁷。

公民教育は、全ての人の間に公的な仲間意識を育てることを目指すべきである。しかし、それは全ての人を一つの文化に同化させることによってではなく、文化的多様性を尊重することによって目指されるべきである。全ての子供たちは、政治システムを共有する他の全ての民族集団の文化、歴史、伝統について学習し、彼らへの尊重を教わるべきである⁴⁸。

リベラルの価値を実現するためにこそ、公民教育は必要であり、歴史教育はその一環として行われなければならないというわけである。以上のことから、安彦の理想とするリベラルな価値を実現するためにこそ、公民教育としての歴史教育は今なお有益だと思われる。

3] 終わりに

最後に本稿での議論をまとめておこう。安彦は戦後の社会科教育における「歴史独立論」を振り返りつつ、公民教育としての歴史教育の役割は終わったとする。なぜなら、現代においては共通のアイデンティティが崩壊しているからである。これに対して本稿はウォルツァーやリベラル・ナショナリズムの主張を援用しつつ、安彦に対して疑義を呈した。確かに、安彦の言うように現代にあっては佐伯の希求するような共通のアイデンティティはもはや存在しえない。しかし、佐伯の言うものよりも薄いものであるならば創出可能だと思われる。それは複数性を許容し、可変的なものであり、その修正は全ての人に開かれている。そしてまた、このような広くて、薄いナショナル・アイデンティティを共有することは安彦の理想とするリベラルな価値の実現にも有効である。なぜなら、このようなアイデンティティを共有することで初めて同

うかは大きな問題であろう。もし、『祖国のために死ぬべきではない』という『市民』が一つの国家を形成しているのであれば、果たして国家は危機的状況を乗り切ることができるのだろうか。佐伯、1997, p.130.

⁴⁷ Tamir, 1993, xxix.

⁴⁸ Tamir, 1993, xxix.

じ国家で共に生きる人々への信頼と連帯心が培われるからである。これこそまさに安彦の言う「公共の精神」の基盤となるものだと思われる。アイデンティティを共有する者同士だからこそ、議会制民主主義に積極的に参加し、審議を尽くし、そこで出た結論には従うという動機が形成されるのである。この共通のアイデンティティを生み出すためにも、公民教育としての歴史教育には今なお可能性が残されているのである。

参考文献

- 安彦一恵「国家—『公共性』あるいは『公(ということ)』をめぐって」
加茂直樹編『社会哲学を学ぶ人のために』世界思想社、2001。
———.「『公民』教育としての『社会科』教育—戦後『社会科教育』論争史を通して—」
21世紀日本の重要諸課題の総合的把握を目指す社会哲学的研究(代表：加茂直樹)『社会哲学研究資料集Ⅰ』2002。
———.「序論『公共性』をめぐって何が争点であり、何が論点であるべきか」
安彦一恵・谷本光男編『公共性の哲学を学ぶ人のために』世界思想社、2004。
———.「空転する『公民教育』—社会科教育・道徳＝倫理教育・歴史教育に即して—」
『岩波応用倫理学講義6教育』岩波書店、2005。
———.「いかなる倫理が『私』を超えうるのか—公共性と倫理—」
『DIALOGICA』第8号、2005。
———.「『知の理論』から『社会科教育を問う』—尚古主義的『歴史』に即して—」
戸田山和久・出口康夫編『応用哲学を学ぶ人のために』世界思想社、2011。
———.「『知の理論』から『社会科』教育を問う—尚古主義的『歴史』に即して—」への補完的註記、2011。
- Kymlicka, Will. *Contemporary Political Philosophy*, second edition, Oxford University Press, 2002.
(キムリッカ『新版現代政治理論』千葉眞・岡崎晴輝【訳者代表】、日本経済評論社、2005.)
- Miller, David. *On Nationality*, Oxford University Press, 1995.
(ミラー『ナショナリティについて』富沢克・長谷川一年・施光恒・竹島博之訳、風行社、2007.)
- . *Political Philosophy*, Oxford University Press, 2003.
(ミラー『政治哲学』山岡龍一・森達也訳、岩波書店、2005.)
- Tamir, Yael. *Liberal Nationalism*, Princeton University Press, 1993.
(タミール『リベラルなナショナリズムとは』押村高・高橋愛子・森分大輔・森達也訳、夏目

書房、2006.)

Walzer, Michael. *Thick and Thin*, University of Notre Dame Press, 1994.

(ウォルツァー『道徳の厚みと広がり』芦川晋・大川正彦訳、風行社、2004.)

—————. *On Toleration*, Yale University Press, 1997.

(ウォルツァー『寛容について』大川正彦訳、みすず書房、2003.)

佐伯啓思『『市民』とは誰か—戦後民主主義を問いなおす』PHP 研究所、1997.

波多野澄雄『国家と歴史—戦後日本の歴史問題』中央公論新社、2011.

こじょう たくみち (京都大学大学院文学研究科教務補佐員)

(本号目次ページに戻る = http://www.edu.shiga-u.ac.jp/dept/e_ph/dia/15.html)