

## 教育実践における主体形成論の再検討

福 田 敦 志

### はじめに

いま、教育基本法第一条（教育の目的）に掲げられた、「平和的な国家及び社会の形成者」の内実及びその具体化が厳しく問われている。

このことは直接的には、2002 年の後半から始まった教育基本法改正をめぐる論議のなかで浮かび上がってきたことであるが、その問題を別の観点から把握しようとするならば、再び戦争の世紀として幕を開けてしまった 21 世紀において改めて「平和的な国家及び社会」をつくるとはどういうことなのか、その「形成者」を育てる教育とはいかなるものであるのかを問う、言わば根源的な問いとして私たちの前に立ち現れてきているとも考えられよう。

そこで本稿では、教育基本法改正をめぐるせめぎ合いを視野に置きながら、教育実践における主体形成の問題を「抑圧されている子ども」の側から問い直し、そのことを通して「民主主義の文化」を創造する主体形成論へと再構成していく視点を明らかにすることを主たる目的とする。

そのためにまず、教育実践における主体形成論の再考が、民主主義の問い直しの文脈とあいまって行われつつあることを示す（Ⅰ）。次に、教育基本法改正をめぐるせめぎ合いの内実を検討しながら、今日の学校教育改革の方向性を浮かび上がらせ、それへの対抗の視点を仮説的に提示する（Ⅱ）。以上の考察をふまえつつ、抑圧された子どもの側から構想された教育実践の分析を通して、「平和的な国家及び社会の形成者」を育てる教育実践を再定義していくための視点を提起したい（Ⅲ）。

### Ⅰ. 教育実践における民主主義の問い直し

#### 1. 子ども社会の政治化という問題設定

子どもの生活世界が政治化されているという問題設定が、1990 年代後半以降、自覚的になされるようになってきた<sup>1)</sup>。そこでは、学力競争と「自分探し」を強要する個性化競争として現象する教育支配を通して、また多様な文化的差異を設けることによる、支配的な文化への同調競争として現象する文化支配を通して、現状の政治的正当性を維持し、それへの自発的服従を調達するというマクロ・ポリティクスが子どもの生活世界に浸透し、子どもの生活世界において政治的正当性への忠誠競争が展開されるようになったという問題把握がなされる。すなわち、子どもの生活世界がミクロ・ポリティクスの場になったという問題把握である<sup>2)</sup>。

政治化した子どもの生活世界において生じた様々な問題行動に対し、その行動の是正のみを追求する「指導」では何も解決しないことを、すでに竹内常一氏は指摘していた<sup>3)</sup>。とりわけ昨今の状況に著しいように、そうした「是正指導」を行うことすら拒否し、問題行動を行う子どもを

学校から排除していく動きがあるなかで、子どもの生活世界が政治化しているとみなす問題把握は、より重要な意義をもち始めているとも考えられよう。

子どもの生活世界の政治化は、いじめという暴力的関係性のなかで、典型的に表現されることとなる。

「だれかをいじめなければ、いじめられる」「いじめられないためには、いじめに加わらなければならない」という「集団いじめ」の場を、竹内氏は、「いつ、なにが起こるか予測のつかない世界」「いつだれによっていじめられ、侵害、侵入されるかわからない世界」ととらえ、それを「子ども社会」の「自然状態」化と名づける<sup>4)</sup>。竹内氏によれば、子どもたちはこうした「自然状態」のなかで改めて自分たちの社会を立ち上げようとする時、互いに気遣い合う「やさしさごっこ」ないしは、あからさまな暴力を通してつくりあげていくこととなる。前者においては、その気遣いに応じない者に対して、洗練された差別的方法で「いじめ」を繰り返す。後者においては、加害者による被害者への繰り返される暴力のなかで、結果としてその関係性は「透明化」していく。こうした過程を経るなかで、物理的な暴力性だけでなく、幻想的な暴力性をも備えた「暴力的・権力的なもの」を通して、子どもたちは自らの社会をつくっていかざるをえないことを、竹内氏は指摘する<sup>5)</sup>。

このような子ども社会のもつ問題状況に鑑み、改めて教育実践において民主主義が問い直されることとなった。それは、「暴力的・権力的なもの」を通して自分たちの社会をつくりあげていく術しか知らない、あるいはむしろ、そのようにして社会をつくりあげざるをえないところへ追いつめられてきた子どもたちの社会のつくり方を問う文脈において行われている。すなわち、「暴力的・権力的なもの」を超えて人権と民主主義に基づいた平和的な関係性、平和的な社会秩序の構築を目指していくという文脈のなかで、改めて民主主義の在り様が問われているのである。

## 2. 教育実践における参加民主主義と公共性の論議

1990年代後半は、大衆消費社会における大衆民主主義状況の反民主性と戦いつつ、それをどのように民主的なものへと変えていくのかが、重要なテーマとして改めて論議され始めた時代でもあった<sup>6)</sup>。

大衆民主主義状況の反民主性は、千葉眞氏によれば、一般民衆の脱政治化状況、無関心、政治的受動性、政治的無責任の問題として指摘しうる<sup>7)</sup>。こうした問題状況を克服し、大衆消費社会のなかで民主主義を再生していく鍵として、千葉氏は次の三点を指摘する。すなわち、①「その（大衆消費社会の：引用者註）なかに政治的感受性と批判意識をもった市民が一定数存在し、かれら自身の作りあげるミクロなデモクラシーの政治がいたるところに散在し、それらのあいだにネットワークが張りめぐらされていること」、②「周囲の人々のあいだに政治社会の不正や抑圧、差別や不平等に対するプロテストと抵抗の姿勢が共有されていること」、③「政治社会の共通善や実現すべき目的について、つねに相互に対話し審議し討議していく公的言説の輪が広がっていること」、である<sup>8)</sup>。

こうした、民主主義を実現するための新たな模索は、教育学ないしは教育実践の場においても

始まっている。すでに折出健二氏は、「集団の成員が共同の意思決定に参加して物事を実現していく参加民主制の原理にたつ行動と意識」を子ども・青年に育てていくこと、それは、「権威や能力への忠誠や従属から自立し、同時に自らの意見や要望をもって共通の生活問題に参加し、討議し、合意をきずきながら、自分たちのちからで生活のほんとうの豊かさを求めて向上と変革をすすめていく過程」であり、それをこれからの権利主体の自立と成長の基本課題として現代生活指導研究が引き受けるべきことを主張していた<sup>9)</sup>。

また最近では、全生研近畿地区全国委員連絡会によって編まれた『共同グループを育てる』のなかで、「公共圏」を立ち上げていくことを実践の主要なメルクマールとして掲げ、理論的・実践的な追求が進められている<sup>10)</sup> ことも、こうした流れのなかに位置づけることができよう。

だがこうした動向は、また別の文脈で民主主義が問われることで新たな展開を見せ始めている。それは、中央教育審議会（以下、中教審と略す）「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について（中間報告）」<sup>11)</sup>（2002年11月14日；以下、「中間報告」と略す）及び、中教審「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について（答申）」<sup>12)</sup>（2003年3月20日；以下「答申」と略す）に示された民主主義の問い直しへの対抗として展開されている。民主主義を問い直すスローガンとしての「新しい『公共』」に対する批判的な論議を通して、「公共」を立ち上げていくことに関わる民主主義の思想と方法が改めて問われているのである<sup>13)</sup>。

### 3. 課題としての「平和的な国家及び社会の形成者」を育てること

「中間報告」や「答申」を契機とする「公共」をめぐる論議は、教育基本法第一条（教育の目的）に掲げられている、「平和的な国家及び社会の形成者」に関わるせめぎ合いとして整理することができよう。「中間報告」や「答申」における、「21世紀の国家・社会の形成に主体的に参画する日本人の育成」への言い換えや、「国民」を国家・社会の「構成員」ないし「一員」とする文言の使用に秘められたねらいに批判的なまなざしを向けるならば<sup>14)</sup>、今改めて「平和的な国家及び社会の形成者」を育てることはどうすることなのか、その思想と方法の解明という大きな課題が浮かび上がってきているのである。換言するならば、「未完」の課題としての教育基本法の、とりわけ第一条（教育の目的）および第八条（政治教育）を具体化していく教育の在り様が、喫緊の課題として理論的にも実践的にも問われているのである。

## II. 新たな国民統合様式の模索と主体形成論の対抗軸

### 1. 教育基本法施行時における第一条と第八条の解釈

「平和的な国家及び社会の形成者」という文言に関しては、教育基本法施行当時のコンメンタール、たとえば『新教育基本資料とその解説』（1949年）においては、以下のように考えられていた。すなわち、「ここに社会とあるのは国内における家庭・会社・学会・地方自治団体等の各種のあらゆる社会、及び国際社会をふくむ」（傍点：原文）のであり、「形成者とは、単なる構成者・成員という消極的なものでなく、積極的に国家及び社会を形造って行く者という意味」（傍点：

原文)であって、「平和的なは、国家及び社会の両方にかかる」(傍点：原文)とされていた。また、教育基本法前文において、新しい国家の性格として民主的で文化的な国家とされていることに鑑み、「ここでは平和的な国家及び社会とあるが、その上に民主的で文化的なという言葉をつけて解しなくてはならない」とされる<sup>15)</sup>。

また、教育の目的として掲げられた「人格の完成」に関わって、「完成された人格」とは、『『平和的な国家及び社会の形成者』でなければならぬ』とし、『『人格』』ということが、とかく個人主義的に解せられやすいのに対して、平和的な国家及び社会を形成する者として連帯性、協同性が強調せられている<sup>16)</sup>としている。

こうした施行当時の解釈に学ぶところは多いが、民主主義に関する理論的・実践的な進展を見ている今日の視座から見ると、再考を要す点も多い。

とりわけ、日本国憲法及び教育基本法は、在日朝鮮人やアイヌの人びとのような、日本社会におけるマイノリティの人びとに対して同化を強制する法体制として作用してきたことが明らかにされてきた<sup>17)</sup>。こうした成果は、教育基本法にも散りばめられた、普遍主義的な意味合いへの再考を迫る。たとえば、「平和的な国家及び社会の形成者」として必要な「資格」<sup>18)</sup>としての「真理と正義を愛し」や「個人の価値をたっとび」等の文言に内在する抑圧性の認識とその克服が迫られているのである。

この意味で、「良識ある公民たるに必要な政治的教養」の内実として想定されていた、「民主政治、憲法、政党、地方自治制等、現代民主政治上の各種の制度についての知識」「現実の政治の理解およびこれに対する公正な批判力」「民主社会の形成者として必要な政治道徳および政治的信念」<sup>19)</sup>に対する、抑圧されている側からの批判的検討もまた、課題として浮かび上がる。この課題は、「子どもの権利条約」第30条(少数者・先住民の子どもの権利)の保障を具体化していく取り組みへとつながる課題であることは自明であろう。

## 2. 新たな国民統合様式の模索と「市民参加」

「21世紀日本の構想」懇談会報告書『日本のフロンティアは日本の中にある』<sup>20)</sup>(2000年1月)で、これからの教育の在り方として「統治としての教育」と「サービスとしての教育」が謳われたことは記憶に新しい。この提言を含め、その後に続く「教育改革国民会議報告」や「中間報告」「答申」を通して流れる基調に、「教育の格差化」を推し進めていくための理念と方法の主張があることを、渡辺治氏は指摘している<sup>21)</sup>。

現代教育改革の力点は、渡辺氏によれば、次の3点にある。すなわち、① グローバル企業の競争力の回復、強化という目標達成のために、先端的な科学技術の創出を可能とする研究・教育体制の確立及び、将来の社会の政治的・経済的指導層を担うエリート層の養成、② グローバル化と構造改革の強行の下で進行する社会の解体状況、その一部として現象している教育の新たな荒廃に対処するための施策、③ グローバル大国化した日本の現状をふまえ、軍事大国として世界のグローバル秩序の維持行動に参画することを容認し、支持する意識を涵養すること、である<sup>22)</sup>。

とりわけ②に関わっては、渡辺氏によれば、構造改革全体を通して「階層による社会の分裂

を前提に、階層的不平等を容認し、階層的上層によって統合される社会づくり」と、それに付随しての『強い国家』と対内的ナショナリズムの強化による社会の締め直し」が目指されているが、教育には以下のような役割が期待されているという。すなわち、「社会の階層化を容認する意識」の植え付けと、「下層の子どもたちに対するしつけと秩序への服従の意識」の植え付けを通して、社会の階層的統合を果たしていくという役割を担わされようとしているのである<sup>23)</sup>。別な表現をするならば、上層市民への政治的陶冶と下層への暴力的・イデオロギー的な抑圧システムの構築が目指されているのである<sup>24)</sup>。こうした視座に立つならば、「新しい『公共』を創造し、21世紀の国家・社会の形成に主体的に参画する日本人の育成」という、「中間報告」及び「答申」で示された目標の含意は、階層的上層となっていく子どもたちへの限定的なメッセージにあることは明白となる。

こうしたことは、「中間報告」や「答申」に先立って、経済同友会の提言「市民参加の政治をめざして」<sup>25)</sup>（2000年12月）においてすでに示されていた。

そこでは、「市民」は「パブリックマインドをもった国民」（傍点：引用者）とされていた。パブリックマインドとは、「他者の尊重と一体となった個の確立」「自律・自助と自己責任にもとづく国民一人ひとりの行動」「国民の国家や社会に対する権利・義務・責任の意識」である。これらは「中間報告」や「答申」における、「新しい『公共』を創造し、21世紀の国家・社会の形成に主体的に参画する日本人の育成」の提起に継承されている。そこでは、「個人の主体的な意思により、自分の能力や時間を他人や地域、社会のために役立てようとする自発的な活動への参加意識を高めつつ、自らが国づくり、社会づくりの主体であるという自覚と行動力、社会正義を行うために必要な勇気、『公共』の精神、社会規範を尊重する意識や態度などを育成していく必要がある」と述べられているように、「パブリックマインドをもった国民」を育てていく政治的陶冶の重要性を、「中間報告」ならびに「答申」ははっきりと自覚している。しかし、上述の論述をふまえるならば、その教育は階層的上層の地位にある子ども限定の教育として実施されていく方向にあると想定できるのである。

### 3. 「市民参加」をめぐるせめぎ合いと「民主主義の文化」の創造

政治的に陶冶された階層的上層の地位にある市民による政治参加という課題把握には、これを主張する側にとって、「市民の過度の政治参加は、政治的な不安定をもたらす」という不安を払拭しえない課題でもある。したがって、「パブリックマインドをもった国民」としては、個人的なニーズに左右される人びとはふさわしくなく、むしろ政治的に無力化させていくことが課題化されていくこととなる<sup>26)</sup>。

こうした課題は、階層的上層市民が政治的に未成熟である<sup>27)</sup>という現状において市民参加の制度化を進めていくことにより、市民運動の側に有効に利用されていくという為政者側のジレンマへの自覚的な対応として、「政府とNGOのパートナーシップ関係」路線のなかで政府に対して協力的な市民運動を選別して制度内に囲っていく方向で具現化しつつある<sup>28)</sup>。

こうした市民参加をめぐるせめぎ合いに象徴される、政治的陶冶についての問題性に鑑みるな

らば、問題の所在は以下のように把握することが可能ではないだろうか。すなわち、「平和的な国家及び社会の形成者」を、抑圧され、排除されていく子どもたちの側から再定義し、その再定義された「形成者」として子どもたちを育てていくための内容と方法の解明にこそ、問題の所在が存在するのである。換言するならば、かつてウォリン（Sheldon S. Wolin）が「デモクラシーの創造とは本物のデモクラシーの文化を発展させるという問題」<sup>29)</sup>でもであると指摘していたように、子どもたちとともに民主主義の文化を創造していくための思想と方法を築き上げていくということである。

### Ⅲ.「抑圧されている子ども」の側からの民主主義の文化の創造

#### 1. ヤングの抑圧の概念の視角

上述してきたように、新しい社会統合様式が模索されるなかで、格差化された教育の進行が現実のものとなり始めている。そのなかで、下層に追いやられていく子どもたちには、暴力的・イデオロギー的な抑圧装置が作動し、現状への自発的服従が迫られていく。

「集団の差異は存在し、現実にあるいは潜在的に抑圧され不利益を被っている集団が存在するという仮定に基づいて、参加民主主義の理論を発展させていかなければならない」<sup>30)</sup>と主張するヤング（Iris Marion Young）は、抑圧の概念について以下のように述べている<sup>31)</sup>。

① 搾取（exploitation）：集団の構成員の仕事や活動が生み出した利得が、他の人びとのところへ行ってしまう一方、相互的に他の人びとの利得がその集団の構成員の利得とはなることがない場合、② 周縁化（marginalization）：集団の構成員が主要な社会的活動への参加から排除されている場合、③ 無力化（powerlessness）：集団の構成員が他の人びとの権威の下で生活を営み働いており、その権威を超えて働く自律性や権威をほとんど有していない場合、④ 文化帝国主義（cultural imperialism）：集団としてステレオタイプ化されており、その集団の構成員の経験や状況は一般的には表面に表れてこない。また社会的事象に関する自分自身の経験や視座を表明する機会がほとんどなく、それらに耳を傾ける者もほとんどいない場合、⑤ 暴力（violence）：集団の構成員が、集団に対する憎悪や恐怖感に由来するいわれのない暴力や絶え間ない嫌がらせを受ける場合、である。ヤングは、こうした諸条件のうち一つかそれ以上が、集団の構成員全員もしくは大部分の者に対して生じた時に、その集団は抑圧されている、というのである。

抑圧の概念に関するヤングの見解は、今日のアメリカ合衆国における、女性や黒人、ネイティブ・アメリカンや貧困層、障害者の人びとといった集団に対する抑圧の認識を求めるものであるが<sup>32)</sup>、これらはまた、今日の日本の学校教育制度の下で排除されていく子どもたちの存在を浮かび上がらせていく上で、重要な寄与をなすと思われる。「暴力」の視点は言うまでもないが、「無力化」や「文化帝国主義」の視点もまた、教室の権力関係のなかで弱い立場に置かれている子どもたちに光を当てることを可能にするであろう。

#### 2.「抑圧されている子ども」の「声」を取り戻す試みとその課題

今日の教育現場においては、「抑圧される」子どもたちの抱え込まれる問題の深刻さは、上



述した子どもの生活世界の政治化状況をふまえるならば、「抑圧される」子どもたち同士の連帯の芽を摘み、互いに敵対的で孤立無援の状態へと追いやっていく圧力の存在に由来しているとも考えられる。このことを、中川拓也実践「不登校の垂矢を支える自主学習会」<sup>33)</sup>という中学校3年生を対象とした実践記録のなかに描かれている、正勝の事例をもとにして考えてみたい。

正勝は、「何かことある事に『正勝や』とはやし立て、困った顔をするのを見てはげらげらと笑い声が起きる」存在であり、「この行為に対して、つくり笑いをしながらじっと耐えるしかない」子どもであった。正勝も所属する郷土史クラブに集まる子どもたちに共通しているのは、「口数が少なく意思表示をしない」「低学力」であり、「ほかのクラブではじかれて行き場のない」子どもたちであることであった<sup>34)</sup>。ここで先にふれたヤングの指摘に倣うならば、正勝たち郷土史クラブの子どもたちは、無力化され、また自分たちの苦悩を声に出すことができず、聞き取ってもらえないという意味で、はっきりと抑圧された子どもたちである。

だがさらに深刻な状況であったことを私たちに想像させるのは、同じ「抑圧された」境遇にある子どもが、正勝へのからかいをめぐるクラスでの話し合いの後の感想のなかで、次のように書いていたことにある。「僕は人が嫌がることを言うのは嫌だし、僕も言われている側だから正勝君の気持ちは分かってる。あんなことを言われたらめっちゃ腹立つし、これ以外にも聞いて腹の立つような悪口もある。だけど正勝君がやられていて僕も笑っていた。だけど次は絶対そんなことないようにする」<sup>35)</sup>（傍点：引用者）。この作文が私たちに示唆することは、抑圧されている子どもたちは、けっして「一枚岩の集団」ではなく、抑圧されている存在同士であっても、そのことのみでは連帯するには至らないということである。

それゆえにこそ、この場合の実践課題を中川氏は次のようにとらえ、実践したのであった。すなわち、郷土史クラブに集う抑圧された子どもたちと正勝とのあいだに共感的な関係を築き上げていき、その共感的関係を基盤として、自分たちを抑圧している多数者に対して異議申し立てをしていくことを課題とし、実践したのであった。そして、抑圧する側の中心にいた子どもたちによる正勝たちへの謝罪という経験を経るなかで、正勝たちは無力な状態からの解放へ向けた歩みを始めることが可能になったのである。

この事例は、理論的な課題をも私たちに突きつけている。すなわち、「同じ痛みを抱えている者が語り合い、つながり合うことを可能にする条件」や「抑圧されている側からの異議申し立てという呼びかけに対し、支配的多数者の側が応答していく関係の成立条件」の解明ならびに、それぞれの実践の筋道の解明である。

### 3. 「抑圧されている」子どもたちの連帯をつくりだす可能性とその課題

無力化され、声を聞き取られることもない境遇へと追いやられている「抑圧された子ども」たちの抱え込まれた問題性は、子どもたちを追いつめる圧力の複数性にある。

たとえば、中川実践における正勝たちがそうであるように、彼らは排除された存在であると同時に「低学力」の子どもたちでもあった。「低学力」であるがゆえの困難は、「習熟度別」の編成が進行していくに連れて、現状ではその困難は増していくことは確実であろうし、そればかりか、

先に見たような格差化される教育のもとでは、イデオロギー的な抑圧の対象とあることは明らかである。

また、問題行動を起こす子どもに対する学校からの排除の傾向は強化されていく方向にあるが、そうした子どもたちの多くが「暴力的・権力的な保護者」からの虐待的環境のなかで生きざるをえない子どもと重なっていたり、ドメスティック・ヴァイオレンスの現場に立会い、自己の無力化を一層推し進めていく子どもと重なっていたりすることを、数多くの実践記録が報告し続けている。これらのことが示すように、「抑圧されている子ども」たちにおいてこそ、互いの差異は決定的に存在しているのである。

それゆえに、「抑圧されている子ども」たち同士による安易な共感的関係の模索は、そうした差異に対する認識をないがしろにし、結果として「抑圧されている子どもたち」というステレオタイプ化したとらえ方に陥り、ヤングの言う、文化帝国主義としての抑圧を再生産することになってしまうのである。

したがって、抑圧されている者の声を回復させ、異議申し立てを行うにあたって、その子どもたちの共感的関係の立ち上げが、意に反して、結果的に一人ひとりの声を封印していく危険があることに私たちは自覚的でなければならない。抑圧されている子どもたちにこそ、差異の承認が求められているからである。

『共同グループを育てる』で議論されているような、教育実践における「公共圏」の成立を一つのメルクマールとした試みは、この点をおさえておくことが重要になってこよう。このことは、「公共圏」を、それに参加していく子どもたちの互いの差異の承認を前提ないし可能とする場としてとらえることの自覚化を、改めて促すことでもある。

ここにおいて、私たちは改めて問題の所在の明確化に辿り着く。すなわち、抑圧されている子どもの側からの教育実践の在り様は、抑圧されている子どもたちのあいだに差異の承認を可能とする共感的関係を立ち上げていくことと、その関係性を基盤として異議申し立てをしていくことにある。こうした教育実践の不断の追及が、子どもたちとともに民主主義の文化を創造することへとつながっていくのではないだろうか。

#### <註>

- 1) たとえば、竹内常一『子どもの自分くずし、その後』太郎次郎社、1998年参照。
- 2) 同上書、206-211頁参照。
- 3) 同上書、204-205頁参照。
- 4) 竹内常一『教育を変える－暴力を超えて平和の地平へ』桜井書店、2000年、16頁参照。
- 5) 同上書、19-23頁参照。
- 6) 千葉眞『ラディカル・デモクラシーの地平－自由・差異・共通善』新評論、1995年、117頁参照。
- 7) 同上書、115頁参照。
- 8) 同上書、119頁参照。



- 9) 折出健二「参加民主主義の生活指導をさぐる」共同研究グループ編『ゼミナール生活指導を変える』青木書店、1994年、34頁参照。
- 10) 全生研近畿地区全国委員連絡会編『共同グループを育てるー今こそ、集団づくり』クリエイツかもがわ、2002年参照。
- 11) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/021101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/021101.htm) 参照。
- 12) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/030301.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/030301.htm) 参照。
- 13) たとえば、「全生研第45回全国大会基調提案ー子ども集団づくりと学校づくりを通して教育の公共性を築こう」全生研編『生活指導』第594号、明治図書、2003年8月、10-22頁所収参照。これについての筆者の見解は、拙論『『抑圧されている子ども』の側からの『公共性』創出の可能性』同上誌、38-41頁所収において示した。また、折出健二「中教審答申の『公共性』と教育基本法の共同・自立観」同上誌、46-53頁所収も参照のこと。
- 14) 竹内常一『『教育の目的』と『普通教育』』『生活指導』第590号、明治図書、2003年4月、82-89頁所収参照。
- 15) 日高第四郎（代表）著『新教育基本資料とその解説』学芸教育社、1949年（平原春好責任編集『教育基本法制コンメンタール 22』）、56頁。なお、この文献から引用する際には、適宜、旧字体を新字体に改めている。
- 16) 同上書、87頁。
- 17) 尹健次『異質との共存ー戦後日本の教育・思想・民族論』岩波書店、1987年、91-121頁参照。また、市民権ないしシティズンシップの概念が「国籍」と密接な関係をもつことを批判的に検討したものとして、さしあたり以下の二論文を参照のこと。姜尚中「内的国境とラディカル・デモクラシーー「在日」の視点からー」『思想』第867号、岩波書店、1996年9月、25-37頁所収。アイリス・M・ヤング著、施光恒訳「政治体と集団の差異ー普遍的シティズンシップの理念に対する批判ー」同誌、97-128頁所収。
- 18) 前掲『新教育基本資料とその解説』、56-58頁参照。
- 19) 同上書、70頁。
- 20) <http://www.kantei.go.jp/jp/21century/houkokusyo/index1.html> 参照。
- 21) 渡辺治「いまなぜ教育基本法改正か？」『ポリティーク』第5号、旬報社、2002年12月、212-230頁所収。
- 22) 同上論文、220-229頁参照。
- 23) 同上論文、226頁参照。
- 24) 「日本の国民統合システムの再編と『市民参加』ー渡辺治さんに聞く（聞き手：白川真澄）」『季刊ピープルズ・プラン』第19号、ピープルズ・プラン研究所、2002年夏、120-121頁及び、「座談会 日本型雇用の転換と企業社会の変容」『ポリティーク』第3号、旬報社、2002年1月、52頁における後藤道夫氏の発言を参照。
- 25) この提言から引用する場合には、[http://www.doyukai.or.jp/database/teigen/001219\\_1.pdf](http://www.doyukai.or.jp/database/teigen/001219_1.pdf) を参照している。

- 26) ヤング (Iris Marion Young) が、普遍的なシティズンシップに対する批判のなかで指摘しているように、「欲望やニーズを超越して共通善に対する配慮を可能にするもの」としての「共和主義的徳性」を「感情や贅沢への欲望に屈することのない理性的で節度ある、貞淑なものとして想定」することにより、「貧しい人びとや賃金労働者は、ニーズに影響されやすく一般的な視座を持つことができないという理由で、市民としての地位から排除されることになった」のである。前掲ヤング「政治体と集団の差異」、103 頁参照。なお、ヤングはこの文脈のなかで、普遍的シティズンシップの追求が市民の同質性の追求となることを指摘し、批判している。
- 27) 前掲「日本の国民統合システムの再編と『市民参加』—渡辺治さんに聞く」、123 頁参照。
- 28) 同上記録、124-125 頁参照。
- 29) 「座談会 ラディカル・デモクラシーの可能性」『世界』第 524 号、岩波書店、1989 年 2 月、162 頁におけるウォリンの発言を参照。なお、この座談会への他の出席者は、鶴見俊輔氏と D. ラミス (C. Douglas Lummis) である。
- 30) 前掲ヤング「政治体と集団の差異」、111 頁参照。
- 31) 同上論文、110 頁参照。
- 32) 同上。
- 33) 中川拓也「不登校の垂矢を支える自主学習会」全生研編『全生研第 45 回大会紀要』、2003 年 8 月、156-159 頁所収参照。
- 34) 同上実践記録、156 頁参照。
- 35) 同上実践記録、157 頁参照。