

## 無知の無知を超えて\*

——社会学から見た国民国家と教育——

講師 熊本大学 人文社会科学研究所 (社会・人類学)

准教授 多田光宏氏

ただいまご紹介にあずかりました、熊本大学の多田と申します。社会学という学問を専門にしております。今回は、熊本県下の高校で社会科の教鞭をとられている先生方のお集まりにお招きいただきまして、誠にありがとうございます。ちょうど元号が変わって「令和初」のご総会とのことですが、ともあれこういう機会にお話をさせていただくチャンスを受頂戴し、たいへん光栄に感じております。

わたしは普段は、残念ながら小・中学校はもちろん、高校の先生方ともあまり接点がございません。ですがじつを申しますと、数年前に一度だけ、例の悪名高き教員免許更新講習で(会場笑)、講師を務めさせていただいたことがあります。もしかしてそのときにわたしの講座を受けたという先生はこのなかにいらっしゃいますか。

ともあれわたし自身はそのときのことをよく覚えているんです。というのは、さあこれから講座だと教室に一步入るやいなや、受講の先生方がいっせいに敵意に満ちた眼差しをこちらに向けられたからです(会場笑)。いえ、根に持っているわけではありません。お気持ちはよく分かるんです。「なんで休日を使ってまで大学の教員なんかには講釈を垂れられなきゃならないんだ」ということだと思えます。しかも当時、わたしはまだ三十代でした。受講の先生方のなかにはだいぶ年上の、ベテランとおぼしき先生もいらっしゃったので、そういう方からすれば、よけい「何であんな若造の話なんかを聞かなきゃならないんだ」という感じだったはずで、当然だと思えます。言い訳めくかもしれませんが、少なくともわたし自身や周りの大学の同僚たちも、中学や高校の先生方の教員免許更新の講習をしろと言われても、自分たちにいったい何を判断する資格や能力があるんだと感じていますし、そもそも何をお話しすべきかもよく分からないというのが正直なところです。大学教員にとっても、上からやれと言われてやっている仕事なのです。

ただそのときの講習では、わたしとしても手探りなりに、せっかくなので多少はお役に立てそうなものかと考えて、連続2コマのうちの最初に「家族と貧困」、次に「ナショナリズム」についてお話しさせていただきました。ですが、やや時間が足りなかったこともあって、後者のほうは多少尻切れトンボで終わってしまったなあという反省がわたしのなかで残っておりました。そのようなわけで今回の講演のご依頼をいただいたときに、そのときの心残りを清算すべく、ナショナリズムに関係するものにしようと考えて、「社会学から見た国民国家と教育」というテーマを選ばさせていただきました。

\* 本講演録は、2019(令和元)年5月15日開催の熊本県高等学校教育研究会地歴・公民部会ならびに熊本県高等学校地歴・公民科研究会総会の全体講演会において、「社会学から見た国民国家と教育」と題して実施された講演の書き起こしに、講演者本人が一部加筆修正したものである。また内容を鑑みて、講演時の題目を副題とし、新たにメインタイトルを付けた。

本テーマに入るにあたってまずは、この表題にある「社会学」とはそもそもどういう学問なのかを、簡単に確認させていただこうと思います。先生方が教えていらっしゃる社会科と、名前は似ていますね。ただ、社会科の各科目と学問分野との「高大接続」という点で言いますと、高校の日本史や世界史は大学では歴史学に、地理は地理学に、政治経済は政治学と経済学に、倫理は倫理学に、それぞれほぼ対応します。同じように考えると、社会学という学問分野は、高校の現代社会や公民に近いと言うことはできます。ですが正確には、ここにいらっしゃる先生方が教えられている社会科全体、さらには社会科以外の他の教科で扱っている諸々も含めて、いままさにわれわれが生活している現代社会の全体を扱います。英語では近代も現代も「モダン(modern)」で括られますから、要するにモダン・ソサエティのすべてが対象です。もう少し焦点を絞ると、われわれのこのモダン・ソサエティとはいったいどういう時代なのか、それ以前とどう違うのか、またそのなかでわれわれはいったい何を当たり前だと思って生きているのか、そしてその当たり前がじっさいにはどれほど当たり前ではないか、それにもかかわらずいかにして当たり前になっていったのか、といったことを明らかにする学問です。つまり、いまのわれわれにとっての当たり前を疑うという学問だと、まずはご理解いただければと思います。それが具体的にどういう意味なのかは、これからのお話のなかで徐々に明らかにできればと思います。

なお今回は、高校の社会科の先生方がお集まりです。来年度の2020年度からは従来のセンター試験に代わって新しい大学入試制度が始まりますし、さらに2022年度には、高校でも新しい学習指導要領が実施されるとうかがっています。そうした教育改革のまただ中ですから、これらの事柄とも絡めて、社会科教育とできるだけ関係しそうな内容でお話をさせていただこうと思っています。

ただ、先ほども申し上げた通り、わたしはふだん高校の先生方と接点がございませんので、先生方が日頃どのようなことを具体的に生徒さんに教えてらっしゃっているのか、あるいは逆に、教えてらっしゃらないのかを、詳しくは存じ上げておりません。ですので今回は、わたしのほうが先生方から勉強させていただくつもりで参っております。ところどころ先生方に質問などさせていただき、挙手でご回答をお願いすることもあると思いますが、ちょっとした社会調査のアンケートだと思ってぜひご協力いただければ幸いです。

## 総力戦と近代国民

ではさっそくですが、ひとつご質問させてください。先生方は、「総力戦」という言葉はもちろんご存じだと思います。国と国との戦争なんかで「総力戦」というと、国がその全国民・全分野でまさに総力を挙げて戦うことを意味します。高校の世界史や日本史の授業でも、「第一次世界大戦や第二次世界大戦は総力戦で甚大な被害が出た」というふうに教えてらっしゃると思います。歴史系以外がご専門の社会科の先生方にとっても、いまの世界地図の国境だったり国連の仕組みだったり、おおむねこの世界大戦の結果としてできた国際秩序ですから、総力戦という言葉は皆さんよくご存じだと思います。

そこでちょっとお聞きしたいのは、では第一次世界大戦や第二次世界大戦のような近代の戦争ではなく、その前、つまり前近代の戦争というのは、総力戦ではなかったのかということです。恐れ入りますが、先生方のなかで、前近代の戦争は総力戦ではなかったと思われる方はちょっと手を挙げていただいてもよいでしょうか。正解か不正解かは、今日は

ぜんぜん重要ではありませんので。……はい、わかりました。では次に、いつの時代も国を挙げて戦っていたはずだ、総力戦だったはずだと思われる先生は……。はい、ご協力ありがとうございます。

世界史の先生は授業で教えてらっしゃるかもしれませんが、前近代の戦争は、総力戦ではありません。総力戦のできる条件がまだ揃っていませんでした。どういうことか。

前近代には「国民」と呼ばれる一群の集団が存在しません。「国民」とは、英語で「ネーション (nation)」といいまして、突き詰めて言うと、自分たちの国は自分たちで守らなきゃいけないというふうに考える一般民衆のことです。これが前近代にいない、だから総力戦はできないんです。と、いきなり申し上げてもピンとこないかもしれません。これについては、アーネスト・サトウというイギリスの外交官が(図1)、日本に関する面白い事例を『一外交官の見た明治維新』(邦訳・岩波書店 1960年)という本に書き残していますから、ちょっとご紹介しましょう。

日本史の先生方は、幕末の馬関戦争をご存じだと思います。1863年5月に長州藩が、下関と北九州のあいだの関門海峡を通るアメリカ・オランダ・フランスの船を砲撃し、翌年1864年にイギリス・フランス・アメリカ・オランダの艦隊が、その報復として下関を砲撃します。もちろんこの4か国の艦隊が長州藩に勝って下関に上陸してきます。ちなみにいま、関門海峡の下関側には、そのときの長州藩の砲台のレプリカが置かれています。下関に行かれたことのある方は、ご覧になったことがあるかもしれません。



図1 アーネスト・サトウ

ともあれ、「夷敵を討て」とそれまで威勢よく攘夷を主張していた長州藩が、この戦争で列強の圧倒的な力を見せつけられた結果、開国派に転じます。これによって明治維新への道りが開かれるわけで、ここまでは歴史の事実として学校の日本史でも教えてらっしゃると思うんですけど、その場に居合わせたアーネスト・サトウの書き残したエピソードのなかには、長州藩の一般民衆が当時どういうふうに振る舞ったかが断片的に記録されています。

たとえば、田舎に避難していた町民たちが、休戦協定後にぞろぞろ戻ってきて、戦争の終結を喜んでいと記されています。彼らは武士たちといっしょには戦わずに、巻き込まれるのを避けて逃げていて、長州藩が負けても戦争が終われば喜んでるわけです。それどころか彼らは、列強側の作業隊を手伝って、沿岸の大砲を喜んで片付けて引き渡したようです。また戦争終結後、長州藩の武士の側は、アーネスト・サトウに対し、一般民衆は外国人を怖がって食料などを届けに行きたがらないと手紙を書いたそうです。ですがじつさいには、一般民衆は食料を届けに来てみずから艦の上にまで登り、珍しい光景だと見物して喜んで帰っていったんだそうです。さらに、アーネスト・サトウらが下関の町に出ると、武士と小競り合いになりかけることはあったそうなんですけど、町民たちとは一度たりともそういう悶着は起きなかった、彼らはつねに親切で丁寧だったとも記しています。

一般民衆と武士とのあいだのこの温度差はどこから来るのでしょうか。じつは一般民衆

には、武士と一体となって夷敵と戦うとか、自分たちの国は自分たちで守るとかいった発想が、そもそもなかったということなんです。むしろ、迷惑な戦争が終わってくれて清々した、大砲なんか邪魔だと、そういう感覚を持っていたはずです。上陸してきた欧米人についても、ただちに自分たちの敵だとは認識していない。つまり一般民衆は、国と国との戦いの当事者ではなく、部外者なんです。

では前近代において「国」とは何なのか、という問題が出てきます。多少デフォルメして言うと、現代でいえば、ヤクザの方々が腕力で仕切る「シマ」のようなものです。これに対して普通の人というのは、大部分が農民で、多少武装していたとしても自衛のためにすぎず、アマチュアであって、戦闘を通じて何らかの利益や名誉を得ることを目指していません。戦うのは一部の身分や立場のプロだけです。武士、騎士、あるいは傭兵です。ここにいらっしゃる先生方にも、「地元のヤクザが他の組と抗争を始めたなら自分もいっしょになって戦う」なんて鉄砲玉みたいな方はいらっしゃいませんよね（会場笑）。同じことです。戦うのを生業にしているのは一部の人だけです。むしろ農民の人たちが、武士に対して年貢という形でいわば「みかじめ料」を払い、その見返りとして外部の脅威から保護してもらったり、内部の治安を維持してもらったりすることはあるでしょう。ですが武士同士の「仁義なき戦い」に能動的・自発的に参加することは、少なくとも普通はありません。頭数をそろえるために戦闘への参加を強制されることはあるでしょうが。

ある組のシマに住んでいるからといって、先生方が「組員」ではなく、そこのヤクザの人たちと運命をともにして戦おうだなんて思わないのと同じように、長州藩という国の領地に住んでいるからといって、一般民衆も、そこの武士たちと運命をともにして戦おうなんて思う「国民」ではないのです。むしろより包括的な「日本国民」でもありません。では、自分たちの国は自分たちで守ろうなんていう、総力戦に参加する「国民」はどのようにしてできたのか。言い方を変えると、ここにいらっしゃる先生方も含めて、われわれはいかにして日本国民になったのでしょうか。

もう察しがついてらっしゃるかもしれませんが、近代の学校教育を通じてです。

日本史の授業ではさっと触れるだけかもしれませんが、1872年の学制発布によって国民皆学が実現していきます。それ以前の庶民の教育システムはというと、ご周知のとおり寺子屋がありますが、それは現代で言えば、近所の子どもたちが通う書道教室やそろばん教室に近いものであって、必要な人が、必要な時期に、必要なことだけを学ぶ場所です。文科省のようにカリキュラムを取り仕切って統一する機関はありませんし、全国津々浦々ですべての人に統一的なカリキュラムを教える公教育システムも存在しません。ですから前近代には、日本国内の全員が同じことを同じように学んで、同じ国民として統合されていくということが、社会のあり方としてありえません。少なくとも一般民衆には、自分たちは誰もが同じ日本人だとか、自分たちの国は自分たちで守るんだとかいった意識を得ることは、不可能なわけです。要するに近代的な学校教育の最大の機能のひとつは、国民を形成し統合するという機能、つまり、わたしたちは同じ日本人だというアイデンティティを持つ人間集団を作り上げ、それをまとめあげるということなのです。

## 学校教育と国民形成

とは言っても、まだちょっと話が抽象的でつかみにくいと思います。国民と近代学校教

育との関係をもう少し具体的に見てみましょう。大げさに聞こえるかもしれませんが、国・社・数・理・英、さらには音楽・体育・美術などまで含めて、すべての教科が国民の形成と統合とに向けられていると申し上げても、おそらく過言ではないと思います。

たとえば、国語の現代文という科目については一目瞭然です。方言を喋っている人たちに標準語をたたき込んだり、識字率を上げたりして、日本国内の人たちがお互いに円滑なコミュニケーションを取れるようにするんです。じゃあそれによって何が目指されているのかというと、産業・工業の促進であり、またそれによって戦争で勝つことです。工場長が命令しても工員が分からないようでは何も製造できませんし、上官の命令を兵士が正確に理解して作戦を実行できないと戦争に負けてしまいます。この意味で、国語の現代文はあくまでも富国強兵の一環です。さらに言うと現代文には、富国強兵策に動員できるような共通のアイデンティティを持つ人たちを作り上げるという、より根本的な役割があります。日本語を話すわれわれは同じ仲間だ、同じ日本人だというアイデンティティの形成です。そうした連帯感がベースにあるから、お国のために兵器工場で働くし、戦争にも行くわけです。

ですのでかつて日本政府は、植民地統治下の朝鮮半島や台湾などで、いわゆる皇民化政策の一環として、学校で日本語を強制しました。その地で日本人を創り出し、戦時動員するためです。また沖縄戦のときに、沖縄の一般の人たちが追い詰められて手榴弾で自害したという悲劇には、そもそもの背景として、琉球語など土着の言語を話していたはずの人たちが学校教育で日本語を強制され、日本語で命令を理解できるようになり、かつ琉球人ではなく日本人としてのアイデンティティを持つようになっていたことがあります。そういうアイデンティティを持つようになっていたから、「生きて虜囚の辱めを受けるな、武士道に殉じて散るべし」と、自害したり、他の人に自害を強要したり、あるいは自害を強いられたときに心理的に逃れられなかったわけです。武士道に何か縁やゆかりがあると思っている人でないと、そんな非合理的な論理は通じませんから。

ところでこのなかで、高校時代に国語の古文がお得意だったという先生はいらっしゃいますか？ ……いらっしゃらないようですね。そりゃそうですよね。いたら社会科ではなく古文の先生になってらしたでしょうね（会場笑）。それはさておき先生方、古文は苦手だったかもしれませんが、明治近代以降の文章なら、多少漢字などが難しくてもお読みになれるのではないのでしょうか。なぜかということ、いまわれわれの知っている日本語は、明治近代以降にとくに東京の山手言葉をモデルにして標準化されたものだからなんです。だから明治以降の文章は読めるんです。その意味では、われわれが使っている日本語という言語も、ここ百年くらいのあいだに人為的に整備された言語ということになります。そもそも日本語の「方言」のバリエーションは著しく多様で、今日でも場合によっては方言同士での意思疎通はできないでしょう。他方、いまは国内中で「標準語」が通じます。こうしたいわば「バイリンガル」の状態は、近代の学校教育を通じて作られた産物です。もちろんマスメディアなどの影響もありますけど、いずれにせよ、日本の歴史上では比較的最近の現象です。

一般には「日本人だから日本語を話すんだ」と考えがちですよね。だから最近だと、たとえばテニスの大坂なおみ選手について、日本語をうまく話せないじゃないか、それなのになんで日本人扱いなんだ、と怒ったりする人がいます。たしかにマスコミや世論にはち



よつとご都合主義的なところがありますし、彼女は現時点ではまだ日米二重国籍で、アメリカ国籍を選ぶ可能性もありますが、それはともかく本当は、日本人だから日本語を話せるんじゃないんです。逆に、人為的に標準化された日本語という言語を、学校教育を通じて全国津々浦々に人為的に注入することによって、日本人をいわば事後的に創ったというのが現実だと思います。そういうふうにして、沖縄でも、台湾でも、朝鮮半島でも、日本人を創った、あるいは創ろうとした。多くが九州ご出身であろうここにいらっしゃる先生方も、そういう意味では皇民化教育の産物です。そうでなければ標準語なんて喋られるようになっていなかったはずだと思います。

ちなみに、では国語の先生というのは日本語の先生なのかというと、それよりは文学の先生だと考えたほうが正確です。いまはグローバル化の時代ですから、日本の学校でも外国人のご両親を持つお子さんたちが増えていますけど、日本語の母語話者ではないそうした子たちに外国語としての日本語を教えるには、言語学的な知識が必要であり、一般に言うところの日本語教師の仕事です。そして日本の学校現場では、日本語教育を必要とする非母語話者の子たちが、無支援状態に置かれているケースは少なくありません。グローバル化、グローバル化と言いながら、外から人がやってくることは考えていないか、あるいは後回しで、日本語指導のために配置されている先生の数が、グローバル化の現実についていないんですね。国語の先生では必ずしも対応できないんです。というのは、国語の先生方が持っているのはむしろ文学の素養であって、現代文でおこなわれているのは、日本語の語学教育というよりは、日本語の母語話者に対する文学教育だからです。

つまり、事前にある程度の日本語知識のある生徒さんたちに、近代以降の名作文学などを読ませ、それによって日本人としてのアイデンティティや一体感を醸成するという側面が強いんです。たとえば「吾輩は猫である」と聞いたら、ここにいらっしゃる先生方も、「名前はまだない」という次のフレーズがほとんど反射的に思い浮かぶでしょう。この思い浮かぶ人が日本人というわけです。あるいは「吾輩はくまモンである」とか「吾輩はコッパンである」とか聞いたときに、即座に「ああ、あれね、あれのパロディね」と分かる人が日本人というわけです。こうしたことが、日本人としての各人のアイデンティティであったり、日本人としてのおたがいの一体感であったりを醸成する基盤になります。逆に言うと、そうしたアイデンティティや一体感の外側にいる人は外国人、というわけです。

先ほどちょっと触れた古文にも、原理的には同じような機能があります。先生方は皆さんあまりお得意ではなかったようですが、古文という科目の目的にとって、それはじつはたいして重要ではないと思います。実用性が乏しいようにしか見えないあの科目をなぜ学校で教えるかということ、「春はあけぼの～」とか「徒然なるままに～」とかいったフレーズを聞いたときに、生徒さんたちがみな「あ、知ってる」と思うような共通の感覚を作り出すためです。またこれとともに、日本には大昔から世界に誇れる文学作品があるんだ、われわれは共通の偉大な祖先を持っているんだ、という意識を生徒さんたちに植え付けるのが、古文の決定的な機能と考えてよいと思います。

そもそも、いわゆる「文学」というものを持つてる言語は、ごくかぎられています。文字を持つてない言語のほうが圧倒的に多数ですから。とはいえ、誤解のないように申し上げておきますが、文字や文学を持つてるほうが持つていないよりも優れてるとか、そういうことではありません。文字や、いわゆる文学という表現形式がなくとも、それぞれに独

自の言語があり、口頭伝承などによるきわめて豊かな文化があるものです。日本の場合はたまたま文学と呼べるものが前近代からありましたから、「徒然なるままに～」と聞いたから「われわれの文化だ」と感じるような人を創り出すのに利用できたわけです。繰り返しになります、逆に言えばこの「われわれ」の一体感の外側にいる人が、外国人ということになります。

そう考えると、日本人だから「春はあけぼの」を知っているというよりも、むしろ「春はあけぼの」を知ったことによって、あるいは教えられたことによって、われわれは日本人になったのだと考えるほうが、正確ではないでしょうか。日本人を創るというそうした機能さえ果たせれば、古文が苦手でも、それどころか卒業後にほとんど忘れてしまっても構わない。実用性がないのに学校でわざわざ時間を割いて教えるのには、ちゃんとワケがあるのです。

そもそも古文の世界なんて、九州の人からすればたいして関係がないです。遠い遠い京都の、さらにそのまた一握りの別身分の人たちの世界ですから。先生方でも、先祖をさかのぼって直接そこにつながる人なんて、おそらくほとんどいらっしやらないだろうと思います。でもわれわれは、古文の世界のことを、われわれの共通の祖先の世界だと思い込んでいる。ちなみに以前、うちの大学の学生たちに授業で、「あなたたちはみんな九州出身だね。それならもしかするとクマソの末裔かもしれない」と言ったら、みんなポカーンとしていました。自分たちは、大和朝廷に討伐された九州南部の一族の側ではなく、大和朝廷側の人間だとあたまから信じているんです。たんにクマソを知らなかっただけかもしれないですけど。

タイムリーなことにも触れておきましょう。先月4月1日に発表され、今月5月1日に切り替わったばかりの新元号「令和」は、初めて国書を典拠にした元号だとマスコミが大々的に報じて、ちょっとしたお祭りムードでした。出典となった万葉集は、奈良時代末期の8世紀の成立で、日本最古の和歌集とされます。ですが万葉集は、そういったこと以外にも、先ほど例に出した平安文学などと比べて、国民を統合する新元号の典拠としては都合がいいものとして選ばれたのだと思います。なぜか？ 万葉集は、たんに国書だとか最古の和歌集だとかというだけでなく、防人や農民といった庶民の人たちの歌も収めているとされるからです。どこか一握りの別身分の人たちの歌だけじゃないぞ、ここにいらっしやる先生方の先祖もどこかで万葉集にはつながっているはずだと。そういう意味で、令和という元号は正当化しやすいんだと思います。

ですがポイントは、そもそも万葉集は、いつごろから日本人なら誰もが名前くらいは知る作品、いわば「国民歌集」となったのかです。いつごろからだと思いますか？ これについては、品田悦一さんという万葉学者の方が、ズバリ『万葉集の発明——国民国家と文化装置としての古典』（新曜社 2001年）という本を書かれています。それによると、明治中ごろ以降だそうです。先ほどお話ししたように、必要な人が、必要な時期に、必要なことだけを学ぶ寺子屋のような前近代の教育機関では、日本の全員が一律に万葉集を習うなんてありえないんです。統一的なカリキュラムをもった明治近代以降の学校教育のなかで初めて、万葉集は国民的な作品になっていきます。その結果として、先生方も生徒さんたちも、令和という元号が万葉集から取られたと聞いたときに、たとえ個々の歌は思い出せなくても、「へえ、万葉集からかあ」と思えるぐらいにはなっているわけです。オギャー

と生まれて、生まれつき万葉集のことを知っている人なんていませんから（会場笑）、習って初めて知ったのであり、国民の誰もが万葉集を知っているという現在の状態は、ここ百年ほどのあいだに作られたわけです。

ちなみにこの本のことは、令和フィーバーのさなかにマスメディアでも取り上げられていて、朝日新聞（2019年4月16日朝刊、東京本社版、34面）は、「万葉集『愛国』利用の歴史」という見出しで紹介していました。面白かったのは、その記事の小見出しに「左翼も礼賛」とあったことです。万葉集は、一部の貴族だけじゃなくて、防人のような庶民の歌も収めているという理由で、かつて左派の人たちにも高く評価されたそうです。万人を動員しやすい文芸作品であることが、このことからもうかがえますね。

ただその記事によれば、じつはこの歌集に収められている身分の低い人たちの歌というのは、彼らが自分の言葉で詠んだものとは考えづらいんだそうです。わたしは万葉学者ではないので真偽は判断できませんが、仮にそれが正しいとすると、国民歌集としての万葉集というイメージの前提からして完全なるフィクションであり、神話だと言っても過言ではないかもしれません。

ですがもうひとつ問われるべきポイントがあります。仮に8世紀前後の庶民がじっさいに万葉集に歌を詠んでいたとしても、だからといって万葉集はいまの日本国民全体を包摂するような作品でありうるのでしょうか？ 先生方、どう思われますか。質問が抽象的すぎて何を尋ねられているかピンとこないかもしれませんが、皆さん社会科の先生方ですのでぜひ思い返していただきたいことがあるんです。先ほども少し触れてます。

いまの沖縄県は、8世紀の時点ではどう考えても日本ではないですよ。いわゆる琉球処分で日本に編入・併合されたのは明治近代のことです。ということは、先祖代々の沖縄県民の方々には、万葉集どころかその後の枕草子も源氏物語も含めて、学校で古文として教えているものは、どれもこれもぜんぜん関係ないんです。社会科も、とくに日本史で教えている内容は、大部分が関係ありません。ですが、もし先生方が沖縄に赴任したとすると、これが日本の歴史なんだ、われわれの共通の先祖なんだよと言って日本史を教えるでしょうし、教えられたほうもそう思い込むわけです。だから「武士道に殉じて散れ」なんて論理がまかり通ってしまったんです。

付け加えておきますと、そもそも国民歌集としての万葉集どころか、元号という区切り自体がフィクションです。「2019年5月1日から元号が変わります」といっても、その区切りは何か物理的存在のようにそこにあるわけじゃない。元号なんて、人が決めて、かつみんながそう思い込んで初めて効力があるような、人為的な制度にすぎないんです。ですが、国民として括られる一群の人たちの時代感覚が、それによって構築されています。じっさい今回の改元にあたって、「平成の記憶」といったタイトルで、この30年間を振り返るテレビ番組がたくさん放送されていましたよね。先生方でもそういう番組をご覧になって、「ああ、そんなこともあったなあ、平成は大変だったなあ」というふうに思われた方は、少なくないんじゃないかと思います。そしてもしかすると「昭和のほうがよかったなあ」とか思われたりしたのではないのでしょうか。

平成の30年間はかくかくしかじかだったというような共通の、そういったいわば集合的な記憶を、日本人はみんな持っている。より正確には、そうした集合的な記憶を持つことで、初めて日本人になっていくのだと思います。これに対して外国の人には普通、日本の



元号の意味や感覚は分からないです。注意していただきたいんですけど、日本人だから共通の記憶や感覚を持っているというのではなく、共通の記憶や感覚を持つことによって日本人になっていくんです。広い意味での教育と学習の産物ですから、人はときにそうした集合的記憶を、体験していないことについても持っています。じっさい、大学で学生たちとしゃべっていると、「昭和が懐かしいです～」なんて言い出す学生がわりといたりするんです。平成10年生まれとかのくせに（会場笑）。たぶん親御さんや先生たちから「昭和はよかった」なんて話を耳にしたり、テレビで昭和ノスタルジックな番組なんかを見たりしているから、直接には体験していないんだけど、昭和についての集合的な記憶を持つようになっていんじゃないでしょうか。若い先生方もそんなことありませんか。

ですが昭和って、必ずしもよい時代だったわけではないですよ。これはどの先生も直接は体験されてらっしゃらないと思いますが、戦争がありました。今回の改元フィーバーのテレビ番組でも、「平成は戦争がなかった」とやっているのを先生方も目にしたかもしれません。それはつまり、昭和には戦争があったということです。そしてわれわれは、日本人はあの戦争でたいへんな艱難辛苦を味わった、辛い目にあったという記憶を、たとえば体験していなくても集合的に持っています。先生方も、もし広島と長崎に原爆が落とされたことを知らない生徒さんがいたら仰天されるでしょう。大丈夫かと心配すらされるのではないのでしょうか。ですので、日本人である以上はそういう過去は知っておかなければならないというわけで、広島や長崎、またひめゆりの塔のある沖縄は、修学旅行先選ばれやすいです。先生方の学校でも、修学旅行でそういうところに行かれているケースは少なくないのではないのでしょうか。

## 歴史とメモリーウォーズ

さてここまで来れば、先生方の教えてらっしゃる社会科が、国民形成と国民統合に具体的にどういう役割を演じているか、もう察しがついているんじゃないかと思います。

ですがその前に、ちょっとこちらのスライドをご覧ください（図2）。高校の日本史資料集である『山川 詳説日本史図録（第7版）』（2017年発行）に載っている図です。残念ながら今回、すべての教科書や資料集を厳密には確認できなかったのですが、歴史系で定評のある山川出版さんのものを参照しました。同資料集においてこの図には、「本土空襲 空襲による被災者数」というキャプションがつけられています。つまり、空襲による各地域の被災状況を示す図として、東京・名古屋・大阪・神戸などの大都市や、地方の県庁所在地などが、とくに大きな被害を受けているのが分かります。また、図中でキノコ雲のかたちをしたマークがつけられているのは、広島と長崎です。原爆が落とされたことを示しています。なお参考までに言いますと、同資料集では、本来この図の周囲に、東京大空襲で焼夷弾を大量投下しているB29長距離爆撃機の編隊の写真と、同じく東京大空襲で黒く焼けた死体が折り重なっている写真とが配置されていました。ともあれ全国各地、いろいろなところで甚大かつ凄惨な被害が出たのが、この図から分かるわけです。

ただ、そうした空襲被害は事実として認めても、わたし個人としては、この図には一種のトリックがあると思います。何がトリックだと思うと言っているか、お分かりになりますか。「トリック」という表現が妥当かどうかはちょっと脇に置いてください。この資料集が悪いとか、この出版社さんに問題があるとか申し上げたいわけでもありません。です

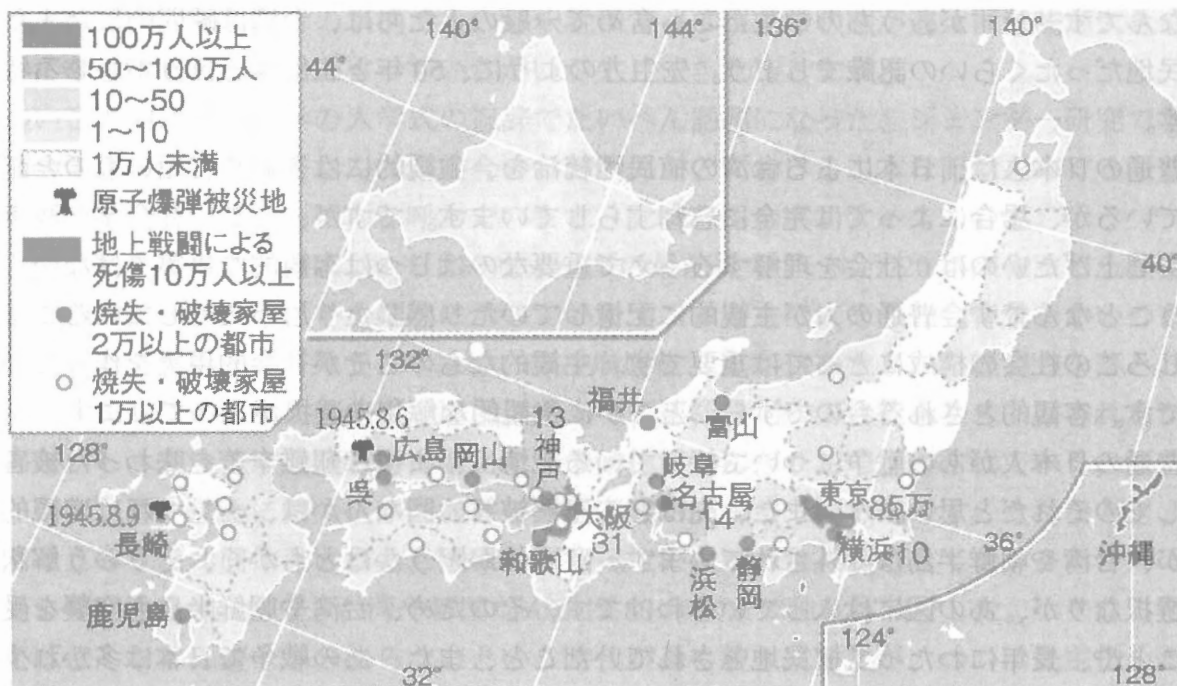


図2 山川『日本史図録』中の「本土空襲 空襲による被災者数」

がわたしとしては、「ちょっと待てよ」と言いたいところがこの図にはあります。

答えは、戦争が終わるまで朝鮮半島と台湾は日本だった、ということです。とうぜん空襲を受けているんです。たとえば台北は、1945年5月31日に大空襲を受けて家屋面積の8割以上が被害にあっています。そうした歴史的事実が、現在の日本の領土をもって空襲被害をマッピングしたこの図では、いっさい分からないのです。先生方でも、台湾や朝鮮半島での空襲被害までお話しされている方は、あまりいらっしゃらないのではないのでしょうか。たしかにこの図で印をつけられている「本土」の都市や地域は空襲を受けたでしょう。その意味ではこの図は間違いではない。けれども、戦争が終わる前まで日本だった地域の空襲被害を載せないのは、ある種のトリックであり、ミスリードじゃないかなと思います。

これと関連してちょっとお尋ねしたいのですが、台湾は何年間ぐらい日本の植民地だったと思われますか？手を挙げてお答えいただいてもよいでしょうか。5年未満だと思われる先生はいらっしゃいますか。はい、ありがとうございます。では10年未満は。つづいて20年未満……、30年未満……、40年未満……、50年未満……。さすが社会科の先生方ですね、すごいです。そう、50年です。うちの学生で正解した者は、残念ながらいまのところいません。学校で習う日本史的事実をもとにご説明すれば、日清戦争後の下関条約で1895年に清から割譲を受け、日本が敗戦で1945年に切り離すまでの50年です。

学生たちは、下関条約みたいな個別の出来事やその年号は知っているんですが、どれも単発の暗記知識だから、そこから植民地統治が50年つづくという現実には結びつかないんです。50年だよと教えると、みな「えーっ」と声を上げて驚きます。10年前後か、せいぜい20年くらいまでだと思っている。第二次世界大戦が終わってからですらまだ70年ちょっとしか経っていないことを考えれば、台湾の植民地統治50年というのは、信じられないような悠久の長さのように感じますね。けれども物理的な時間の長さとしてはたしかに50

年なんです。ですが、うちの学生たちも含めて一般の人たちは、台湾は瞬間的にたまたま植民地だったくらいの認識でしょう。先生方のように、50年と正解するほうがむしろ特殊です。

普通の日本人は、日本による台湾の植民地統治を、主観的にはきわめて短いものと記憶しているか、場合によっては完全に忘却すらしています。ですが、ここで社会学の観点から申し上げたいのは、社会を理解するうえで重要なのはじつは客観的な事実ではない、ということなんです。普通の人々が主観的に記憶していたり感じたり思ったりしていることがむしろこの社会の構成にとっては重要です。主観的なものこそが社会的現実を作っていくんです。客観的とされるものですら、どこかに主観的な解釈や選択が入っています。

普通の日本人がああ戦争について持っている記憶は、まずは艱難辛苦を味わった被害者としてのそれだと思えます。また、先ほどの空襲被害の図なんかは、一見すれば客観的ですが、台湾や朝鮮半島は除外されています。意図的かどうかはともかく、そういう解釈なり選択なりが、あの図には入っているわけです。そのため、台湾や朝鮮半島も空襲を受けたことや、長年にわたって植民地とされていたこと、また、あの戦争で日本は多かれ少なかれ加害者だったことなんかは忘れてしまって、もううまく思い出せなくなっています。あの戦争に対する日本人の記憶は、こういうふうにしてできあがっています。ですがアジア太平洋の他の国々では、とうぜんああ戦争について、われわれとは別の集合的な記憶を持っています。望んでもいないのに植民地にされたり戦争に巻き込まれたりしたというのが、通常、近隣諸国の一般的な認識だと思えます。そうすると、いまの日韓関係なんかに顕著に現れているとおり、あの時代やああ戦争に対する認識がいちじりしく食い違っていて、合意も妥協も難しいという社会的現実が生じてきます。

念のため社会学的に厳密に申し上げておきますが、他国は他国で、そのときどきの政権がそのときどきの思惑やスタンスで、国民形成や国民統合に記憶を利用するということはどうぜんありえます。たとえば台湾では、いまの与党である民進党（民主進歩党）は、日本による植民地統治に関して表現を和らげる傾向があります。もともと民進党にとって第一の敵だったのは、戦後に共産党に敗れて台湾に渡り、独裁体制を敷いて長らく現地本省人たちを弾圧した、外省人中心の国民党なんです。国民党にすれば、日本は完全に帝国主義の植民地主義者で、台湾での日本の植民地統治の過去についてもそういう観点から表現します。彼らはじっさいに中国本土で日本軍と戦っていますし、抗日が自分たちの正統性ですから。これに対して、本省人中心の民進党が日本の植民地統治時代に関して表現を和らげることには、国民党への批判と差異化とが含まれているわけです。自分たちの独裁時代を棚に上げてよく言うよな、というわけです。また、台湾は国際社会で孤立を余儀なくされています。とくに中国とはきわめて強い緊張関係にありますから、あえて日本との関係を損ねて周りに敵を増やそうとは思わないわけです。けっして日本が植民地時代によいことをしたからだとか、そういうことではなくて、そのときどきの状況が過去の記憶を左右するということなんです。

平成生まれの学生たちまで含めてわれわれが、「昭和はよかった」なんてノスタルジーに浸るのも、昭和が客観的によかったからというよりは、むしろいまのわれわれの状態が悪く感じられるがために、過去を美化しているからではないでしょうか。過去の記憶というのは、あくまで現在から解釈されるものであって、現在の状態次第なんです。結果、客

観的には同一であるはずの事柄でも、解釈者によって現在の状態が違えば意味が大きく変わってきますし、解釈をめぐる争いが生じてきたりします。

ついこの前に東京大学の入学式の祝辞でたいへん話題になった、ジェンダー研究で著名な社会学者の上野千鶴子さんは、昨今の日韓関係などにおけるような記憶をめぐる争いのことを「メモリーウォーズ」と呼んでいます。記憶を巡るポリティクスです。

とくに社会科の教科書は、メモリーウォーズの最前線です。もう20年来やっける歴史教科書問題なんかはそのことを端的に示しています。参考までにその社会背景をかいつまんでお話ししておく、一方で日本は、バブル崩壊後、90年代あたりから経済力を落として自信をなくしていきます。非正規雇用が増えて、正社員だって会社をリストラされるかもしれないし、家族ですら、離婚が増えたり未婚化が進んだりして解体されていく。要するに、景気が悪いうえに個人化が進展して生活不安が高まっていくんです。そんなとき、当てになりそうな共同体というと、国家しか残っていなかった。かくしてナショナリズムが高揚していきます。他方、台湾や韓国なんかは80年代まで独裁体制でした。ヘタなことを言えばどんな目に遭うか分からないという時代が長く続きましたが、ついに民主化したわけです。しかも日本はアジア地域で経済的な支配力を落としていきますから、日本の顔色をうかがう必要もなくなっていく。こうして、戦争を体験した世代が最後に声を挙げられるようになり、90年代ごろから、歴史認識をめぐる争いが近隣諸国とのあいだで激化していくわけです。

## 教育と集合的無知

ちなみに、社会科の教科書におけるメモリーウォーズの例をひとつ挙げておきたいと思います。先生方は、第二次世界大戦で、日本の戦争に巻き込まれて亡くなったアジア太平洋諸国の人の数がどれぐらいかご存じですか？ ちなみに、先と同じ『山川 詳説日本史図録（第7版）』を見ると、「太平洋戦争の被害」として、軍人軍属と民間人とに分けて犠牲者数が載っています（表1上）。それによれば、軍人軍属の死者155万人強、民間の死者30万人弱で、合計約185万人です。これに行方不明者まで含めると、日本人の戦没者の数はぜんぶで250万人から310万人くらいと言われているようです。ですが、他のアジア太平洋諸国の全体でとなると、はたしてどれくらいでしょうか？

一説には2000万人以上です。各国が出している公式統計を合算すると、2000万人以上になるんだそうです。おそらく各国とも、軍属はともかく民間の死者数となると正確な数を把握しきれませんから、おおよそありうる最大値を公式の数字として出しているだろうとは思いますが。またこの数字をめぐる争いは、日本国内でも、政治団体や報道機関などのあいだで、イデオロギーの違い

表1 山川『日本史図録』中の「太平洋戦争の被害」

犠牲者数		(経済安定本部調べ)
	死亡	不傷行方不明
軍人軍属損害	155万5308人	30万9402人 <sup>*</sup>
統後人口被害	29万9485人	36万8830人

※ほか陸軍の行方不明約24万人あり

国富の被害	
種類	被害率(%)
建築物	25
工業用機械器具	34
船舶	82
電気ガス供給設備	11
生産品	24
家具家財	21

(中村隆英『昭和経済史』による)

に応じて意見の対立がありうるかもしれません。それらもある種のメモリーウォーズであり、ポリティクスではありますが、いずれにせよ、仮にどれだけ少なく見積もったとしても、日本人の犠牲者よりもたくさんの方がアジア太平洋諸国で亡くなったのは間違いないでしょう。

ですが、ここで申し上げたいポイントは、この数自体とは別のところにあります。じつはわたしの研究室に、資料用として少し前の山川出版の『日本史A』の教科書があるんですが、そこには、あの戦争での他のアジア太平洋諸国での死亡者の数は、そもそも載っていません。いま見た『山川 詳説日本史図録』にも載ってない。じつは、原爆による死亡者数であったり、アメリカ軍の真珠湾攻撃の被害者数であったりは載っているんです。バターン死の行進や中国での生体実験など、個別の出来事も載ってはいます。ですが、他のアジア太平洋諸国全体での死亡者数は載っていません。数字が食い違うとかではなくて、そもそも載っていない。残念ながら他のすべての教科書や資料集を確認したわけではありませんが、あの戦争の被害規模や悲惨さを加害者側として知るという意味では、どう考えても重要な情報ですよ。なのに載っていないということは、それに関する情報は載せないという意図的な選択なのだろうと思います。あくまで推測ですが、仮に具体的な数字を載せると、国内からは「過大評価だ」、また国外からは「過小評価だ」と、相反する反発をくらって、にっちもさっちもいなくなるといったことがあるからかもしれません。だからもう、最初から載せないという選択をしているのではないかと思います。載せていませんから、数字をめぐるいざこざも起こらないわけで、これも一種のポリティクスです。ですが代わりにわれわれは、日本がアジア太平洋地域の他の国々を巻き込んで甚大な被害を与えたということには、なかなか気づけなくなっていくます。

ちょっと社会学の抽象的で理論的な話になりますが、このことを学校教育に結びつけて申し上げると、国民統合の基盤というのは、じつは先ほど申し上げた集合的記憶だけではないんです。もうひとつ、集合的な無知、あるいは集合的な忘却が基盤なんです。日本人は、たとえ実体験してなくても、あの戦争となると、ふつう被害者としての記憶を持っている。正確に言うと、ほとんどその記憶しか持っていない。それ以外は忘却してしまっている。この忘れているということ、あるいは知らないということ自体が、戦後の日本で国民を統合する基盤になっているわけです。こうして、サッと目標を経済成長に切り替えてふたたび国民総出で邁進していきます。

先生方は、学校で何かを教えるのがご自身のお仕事だと認識されてると思います。ですがそれと並行して、じつは「何かを教えない」というお仕事をされています。ある事柄について教えるということは、意図的かどうかは別にして、必ず何らかの選択を含んでいます。どんなに客観的な事実を教えているつもりでも、それに対する見方はもちろん、ほかならぬそれを教えるということ自体が、いろんな可能性があるなかでのひとつの選択なんです。そしてひとつの選択をした以上は、それ以外の可能性はおのずと地平の彼方に押しやられることになります。先ほどの本土空襲の図で、台湾や朝鮮半島が図の外側に押しやられていたのと同じように、です。

つまり教育というのは、ただ知識を伝達するだけではありません。知識を伝達すると同時に、特定の事柄について無知を作り出し、またその無知を継承させることが、教育の効果のひとつとしてあります。もうちょっと詳しく申し上げますと、教育には「ある事柄に



ついて無知であること自体について無知にしてしまう」という効果があります。ある事柄について、自分は知らないということ自体を知らない状態を作り出すのです。

たとえば、日本があゝの戦争でアジア太平洋の他の国々に甚大な被害を及ぼしたと自分は知らない、ということ自体を知らない状態です。どれぐらいの人数が亡くなったかを正確に知らないといったレベルの話ではありません。そうではなく、日本の戦争に巻き込まれて膨大な数の人が亡くなったとは自分は知らないということ、そもそも知らずにいるということです。そういういわば「無知の無知」の状態を作り出す機能が、学校教育にはあると言ってよいと思います。あゝの戦争の悲惨さを、イコール日本人が味わった艱難辛苦としてだけ教えると、あゝの戦争に関する他の事柄や見方については、おのずと集合的に「無知の無知」を作り出す可能性があるわけです。

この「無知の無知」というのは、人間が何かを学ぶうえでかなり根本的な困難です。自分はそれを知らないと知っていることについては、人は何らかの仕方で調べたり尋ねたりすることができます。自分は相対性理論をよく知らないと知っているなら、がんばって勉強すればよい。先生に尋ねてもよい。ですが、自分はそれを知らないということ自体を知らないことについては、人は調べることも尋ねることもできないんです。ネット検索すらできません。あれは、自分が知らないと知っていることしか調べられません。

たまに新聞やテレビで、中学生や高校生が地元の戦争体験者の方にお話を聞きに行ったといったニュースを見かけることがあります。それはそれでよいことでしょう。ただ、いまの日本の外側にも多くの戦争被害者がいるということ、その生徒さんたちは知っていたらどうかとは、ちょっと考えることがあります。その生徒さんたちは、日本人がじっさいに戦争でどういう体験をしたのかを自分たちはよく知らない、ということは知っていた。だから体験者の方にお話を聞きに行くことができた。ですがもしかすると、日本の戦争に巻き込まれた海外の被害者の存在については「無知の無知」の状態かもしれません。

繰り返しお話ししたとおり、日本では、日本人は戦争の被害者だという集合的な記憶が学校教育を通じてできあがってきます。軍部暴走によるあゝの悲惨な戦争から立派に経済成長して立ち直ったというストーリーで、戦後の国民統合が果たされていると言えます。そうした知識および無知は、必ずしも個人的なものではなく、社会を通じて集合的に配分されていて、とくに学校で、「これ、テストに出るぞ、覚えておきなさい」と、ペーパーテストなんかを通じて強化されていきます。テストに出ないことなんて考えないですよ。明日が試験だというのに、例の本土空襲の図を見て「台湾や朝鮮半島ではどうだったのだろうか」なんて考えている余裕はない。そもそもそんなことに気づかないのが普通だと思います。気づいたところで成績にはつながりませんし。目に見えているものしか見ず、試験に出ると言われたことしか考えないほうが、要領よく点数が取れるでしょう。

いちおう申し添えておきたいのですが、今回わたしがお話ししたいのは、「だからもっと日本の加害の歴史を教えましょう」といったことでは必ずしもありません。それは先生方の個々のご判断でやっていただければよいと思います。ただ、善悪は別に、「一億総懺悔」もひとつのナショナリズムのかたちです。そういうことも含めて、教育を通じて集合的な記憶と忘却とがいわば選択的に作りあげられ、それを通じて初めて国民というものが形成されるということが、今回わたしがお話ししたいことです。この点はぜひご留意いただければと思います。近隣諸国からの批判や要求にいきり立つ国民も、神妙な面持ちで

頭を垂れる国民も、国民として教育を通じて形成されるというその一点では、まずは等価だということです。

## 国境と主観性

いまずっと歴史の話をしてきましたけれども、せっかくなので、簡単に地理のお話もしたいと思います。台湾の話題が続いてますので、まずは台湾で。

当然ですが、地理という科目も、日本の地形であったり、河川や山岳であったり、都道府県の配置であったりを教えることで、国土に対する国民の知識や愛着を形成し、またそれによって、国の内部や外部に対する距離感を形成するのに寄与します。とくに国内のことは詳しく学びますから、それで国民内・領土内の心理的な凝縮力が高まります。

ここでちょっと、台湾の地図を見てみましょう(図3)。以下、インターネットのフリー地図であるオープン・ストリート・マップと、国土地理院の地理院地図とから抜き出した図を、適宜いくつかお示ししますが、お帰りになったらぜひご自分でもグーグルマップなどを利用して、じっさいにネット地図で確認してみてください。今からお話する内容が、よりリアルにご理解いただけるはずですから。

さて、先生たちにお尋ねしたいんですが、日本から台湾までの距離はどれぐらいだと思いますか。何キロメートルくらいか、頭のなかに具体的な数字を思い浮かべてみてください。参考まで、東京-大阪間は直線距離で400キロです。では、日本と台湾のあいだはどれぐらいだと思いますか？

陸地と陸地のあいだの距離ということ言えば、じつは、日本の最西端である与那国島から台湾の東側沿岸まで、たったの120キロです(図4)。もしそこに高速道路があれば、車で1時間ちょっとの距離です。じっさい、天気がよく空気が澄んでいたら、与那国島から台湾がきれいに見えるそうです。

わたしが「どれくらいの距離だと思いますか」と質問をしたときに、先生方は、日本の



図3

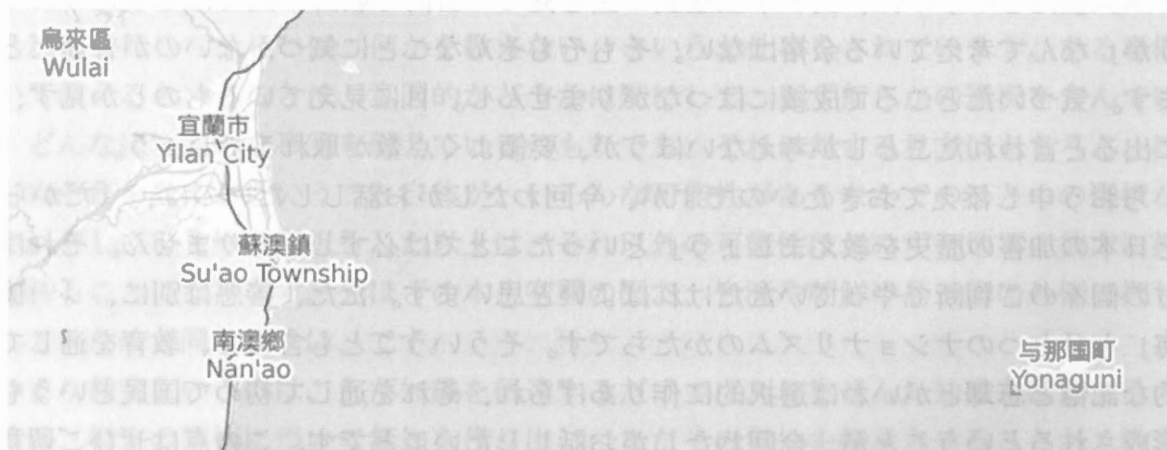


図4

本土、たとえばわれわれがいる九州からとか、あるいはもしかすると東京からの距離を思い浮かべたかもしれません。「日本から」と聞いてどこに中心を置くかということが、ある種、教え込まれた産物だと言うことができるんですけども、それよりもここでとくに注目したいのは、日本の国内と国外とに対する先生方の主観的な距離感です。

台湾と与那国島との位置関係を、さらにちょっと引いて見てみましょう(図5)。注目していただきたいのは、与那国島と沖縄本島との距離です。与那国から台湾までが120キロなのに、那覇までは500キロ以上も離れているんです。じつは東京-大阪間よりも遠い。そもそも、同じ八重山列島のなかで比較的近いはずの西表島ですら、台湾までとそう変わらないくらいには離れています。

ちなみに、八重山列島の北にある、尖閣諸島にはお気づきになりましたか。以前うちの学生でも、中国との領土問題のいざこざで腹が立つと言っている者がいたんですけど、この図を地名なしで見せて、あの小さな粒々は何だと尋ねても、尖閣諸島だとは認識できませんでした。じつは、尖閣諸島の位置をよく分かってないのに怒ってるんです。

ではもうちょっと引いてみて、本土までの距離はどうでしょうか(図6)。鹿児島が見えますね。でも与那国島からなら、フィリピンのほうがだんぜん近いです。南にはもうルソン島が見えていますね。だいたいにおいて那覇からですら、鹿児島までは600キロも離れているんです。東京-大阪間の1.5倍くらい離れてます。台湾の向こうには香港も見えています。こちらも与那国島からなら鹿児島より近いです。

もっと引いて見てみましょう(図7、8)。こう見ると、朝鮮半島や中国がビックリするくらい近いと思いませんか?九州最大の国際空港がある福岡を起点にすると、たとえばソウルまでは540キロ程度です。京都までとほぼ変わらない距離です。もし福岡からソウルまで直線で新幹線が走っていたら、3時間くらいで簡単に着きますね。釜山となるともはや広島までの距離と変わりません。こちらはじっさいにビートルという高速船で福岡から3時間です。ちなみに、対馬の北端からだと釜山まではたった50キロ。一般道でも車で1時間くらいの距離です。

さらに、じつは福岡から平壤までですら730キロ程度です。730キロというと、静岡よりも近く、東京なんかよりぜんぜん近い。われわれにとって東京よりも近いところが、あ



図5

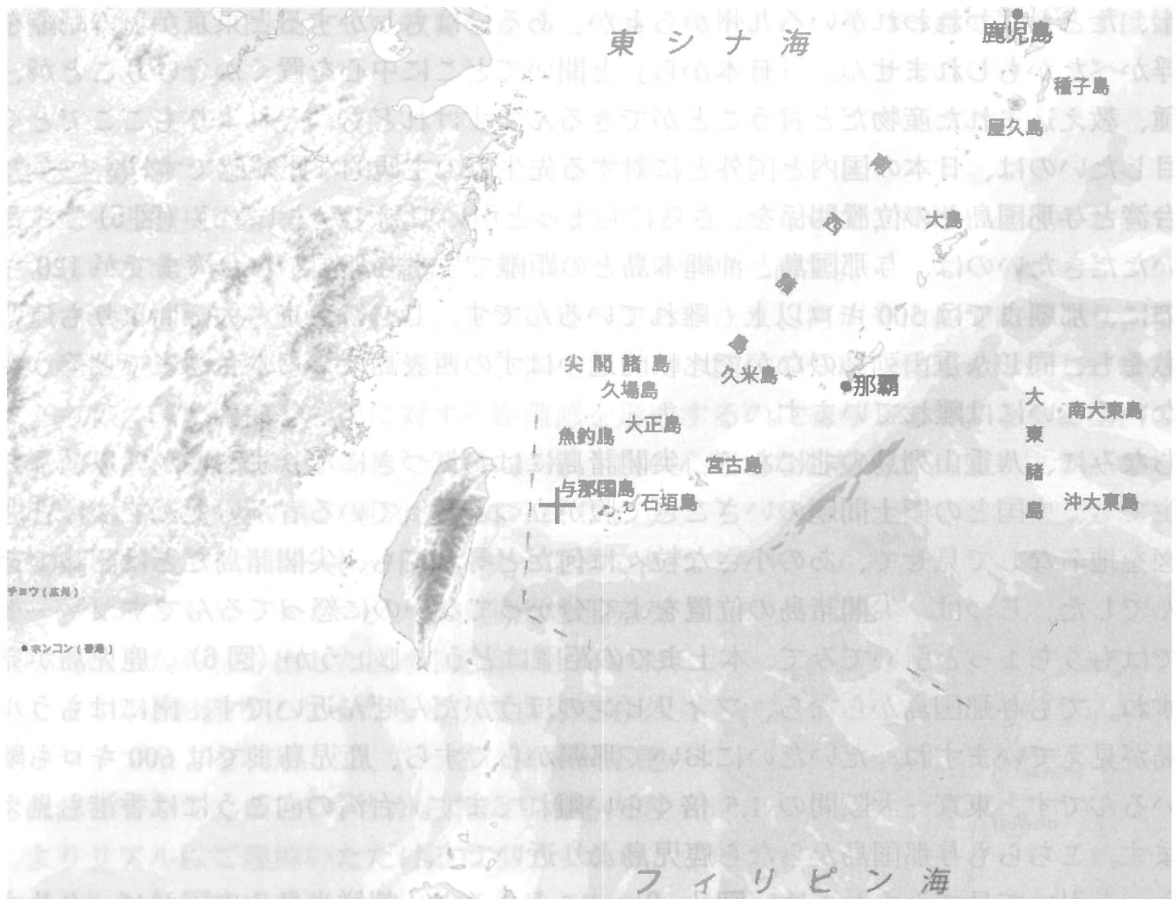


図 6



図 7



図 8

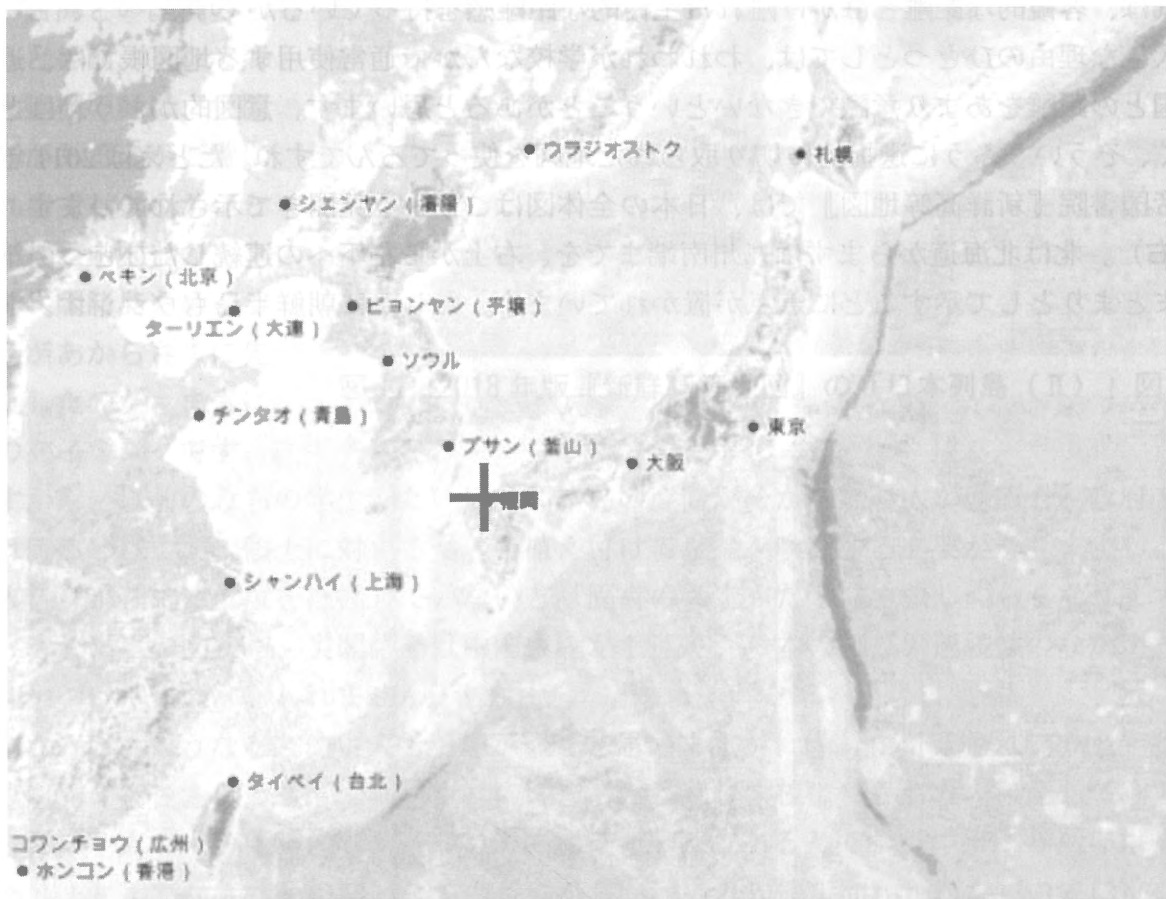


図 9



あいう独裁体制の直下です。また、上海までは870キロくらいです。東京までが880キロくらいですから、客観的な距離はほとんど同じか、若干近いくらいです。ときどき学生が日本の将来を不安がるので、言うんです。「それなら上海に行ったら？ 経済的發展してるし、東京よりも近いよ」って。じっさい福岡から上海までの所要時間は飛行機で3時間しかありません。でも、まず行かないでしょうね。中国語ができるかどうかではなく、そもそも心理的に距離があるんですね。外国なんです。

ちなみに先ほどの与那国島の例で言うと、台湾が日本の植民地だった時代、与那国の人たちは出稼ぎに行くとするどこに行ったか。とうぜんまずは台北です。近くて、大都会で、しかも日本国内ですから。

距離感ということで、先生方がもっと驚かれるかもしれない例を最後に挙げておきましょう。福岡から札幌までは1400キロあります。ですが、ウラジオストクまではじつは1000キロちょっとしかないんです(図9)。札幌よりもウラジオストクのほうが400キロも近い。このことを認識していた先生というのは、地理の先生は別かもしれませんが、それほど多くはないと思います。ロシア人のひとたちがたくさん住んでいる街が、物理的な距離という点では、われわれにとって札幌よりもだんぜん近いところにあるんです。心理的・主観的な距離はひじょうに遠いんですが。アジアですらありませんし。

以上で言及してきた諸地域間ないし諸都市間の客観的な距離は、グーグルマップ上で表示される距離を参照したもので、もしかすると厳密な値とは多少ズレがあるかもしれませんが、地図の図法のことも含めてその点は大目に見てください。重要なのは、どうしてわれわれは、客観的な距離とはかけ離れた主観的な距離感を持っているかです。

大きな理由のひとつとしては、われわれが学校なんかで通常使用する地図帳では、近隣諸国との距離をあまり意識できないということがあると思います。意図的かどうかはともかく、そういうふうを選択的に切り取られた地図を使ってるんですね。たとえば2011年版の帝国書院『新詳高等地図』では、日本の全体図はこういう見開きで示されています(図10右)。北は北海道からまずは九州南端までを、右上から左下への連続したひとつの細長いまとまりとして示すことに焦点が置かれています。たしかに朝鮮半島もウラジオストク

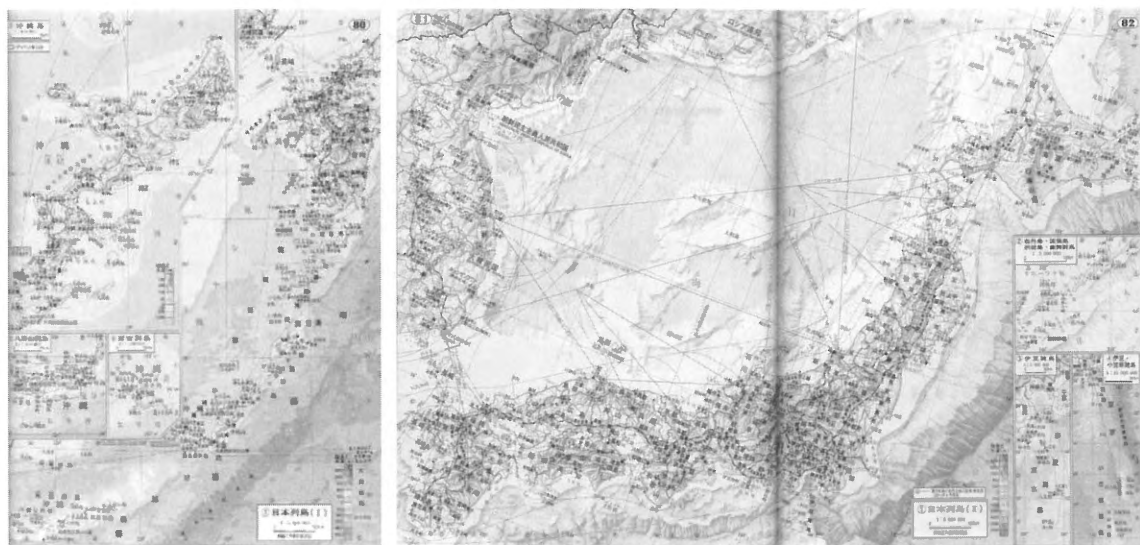


図10 2011年版『新詳高等地図』の「日本列島(Ⅰ・Ⅱ)」図

も見えはするかもしれませんが、それらは、この図では、日本列島の細長い連続性の外側の、ちょっと離れたところにあるという印象を与えます。中国の沿岸部との距離感にいたっては、そもそもぜんぜん分かりません。なお、沖縄は別ページで扱われていますが(図10左)、やはり九州からの連続した細長い流れのなかに位置づけられていて、与那国島までで切れています。その向こうの台湾との距離は分からないから、なんとなく九州のほうが近いだろうと錯覚することになります。むしろこの地図帳に載っている台湾の図のほうにも、与那国島などは示されていません。台湾側から見た日本との距離感は分からないということです。

ちなみにいま申し上げたとおり、この地図帳は2011年版なのですが、最近のものにはもしかして何か変化があるかなと、今回の機会に、同じ『新詳高等地図』の最新2018年版を見てみたんです。そうしたら、新たに見開きで、見慣れない地図が挟まっていました。日本本土の下半分あたりから、沖縄、台湾、さらには中国の沿岸部までを見通せる地図です(図11)。2011年版から2018年版までのあいだの具体的にいつ、この見開きページが挿入されたかは今回確認していませんが、2011年版にこの見開きがないのはたしかです。なぜこんな見開きが、このタイミングで社会科の地図帳に入ってきたのでしょうか。

言うまでもなく「尖閣諸島はここだよ」とはっきり教えるためでしょうね。小さいですが、台湾との国境のちょっと手前、東シナ海の大陸棚の縁に、尖閣諸島があるのがご覧になれるのでしょうか。ともあれ、中国とのあいだで尖閣諸島をめぐる問題があからさまに先鋭化したのが、まさにそのタイミングです。



図11 2018年版『新詳高等地図』の「日本列島(Ⅱ)」図

ですから、以前のうちの学生みたいに尖閣諸島の位置が分からない人がいると、政府としては困るわけです。領土に対する愛着を植え付けて世論を喚起する必要がありますし、日本人自身が正確に位置を把握していないと「固有の領土」だとは主張しづらくなりますから。それにこの図なら、尖閣諸島は中国大陸から遠く、日本の細長い連続性のなかにあると印象づけやすいかもしれません。

ちなみに、こうなると先生方も予想がつくと思いますが、『新詳高等地図』2018年版には、竹島の存在もはっきりと明示されていました。ぜひ学校に戻られたら確認してみてください。中国地方の見開きページの上部に別枠で示してあるんですが、2011年版にはそれはありませんでした。その前あたりの時期から、韓国との領土問題があからさまになったからでしょうね。

言うまでもなくこの地図帳は、北方領土については、かねてよりはっきりと日本の国土

の一部として示していましたが。ですが、尖閣諸島や竹島については必ずしもそうではありませんでした。北方領土とは違って、最近まで明確な問題としてはあまり一般には認識されていなかったんですね。それが、日本の主権に関わるゆゆしき政治的問題として急激に顕在化したことで、これは子どもたちに教えなきゃならんというわけで、社会科の地図帳に組み込まれていきます。

ご参考までに、植民地時代に台湾の学校教科書でじっさいに使われていた日本地図をお見せしておきましょう（図12）。ずいぶん前に、台湾の国立編訳館（当時）というところの資料室で、わたしが写真に収めてきたものです。若干見づらいかもかもしれませんが、日本の領土は色つきになっています。ご覧になれるでしょうか。与那国島と台湾のあいだではなくて、台湾と中国本土のあいだに国境がありますね（図12左）。台湾は日本というわけです。朝鮮半島も日本になっていて、半島の付け根の向こう側が、国外として白抜きになってます。樺太も南半分は日本ですし、北方領土はもちろん、千島列島の先のほうまでが日本になっています。

日本の広がりや、とくに左側の図のほうでは、われわれが日頃見慣れた右上から左下への細長い「線」というよりも、小笠原諸島も含めて中央からあちこちに線が延びて、ちょっと「面」に近い、広がりのある印象です。当時この地図帳で習った子どもたちには、それがデフォルトの日本の領土としてすり込まれたらと思うます。敗戦は、この広がりのある日本の領土の、大いなる縮小と映ったはずですよ。

いずれにせよ、ここで申し上げたいのは、海や海峡、川や山脈といったいわゆる自然境界の呼ばれるものでさえも、それ自体では国境ではありえないということです。樺太の陸地の真ん中をまっすぐ東西に走るあの線が国境だと教えられれば、教わった子たちにとってはそこが国境です。また、台湾の手前の海峡ではなくて向こうの海峡が国境だと教えられれば、そこが国境になります。要するに国境というものは、客観的・物理的に存在しているのではなくて、人びとの頭のなかのイメージーションにもとづいた、いわば主観的なものであり、そういう主観的な観念こそが、自然の境界に国境としての意味を与えているということになります。そして、それに教育は大きく寄与するということです。

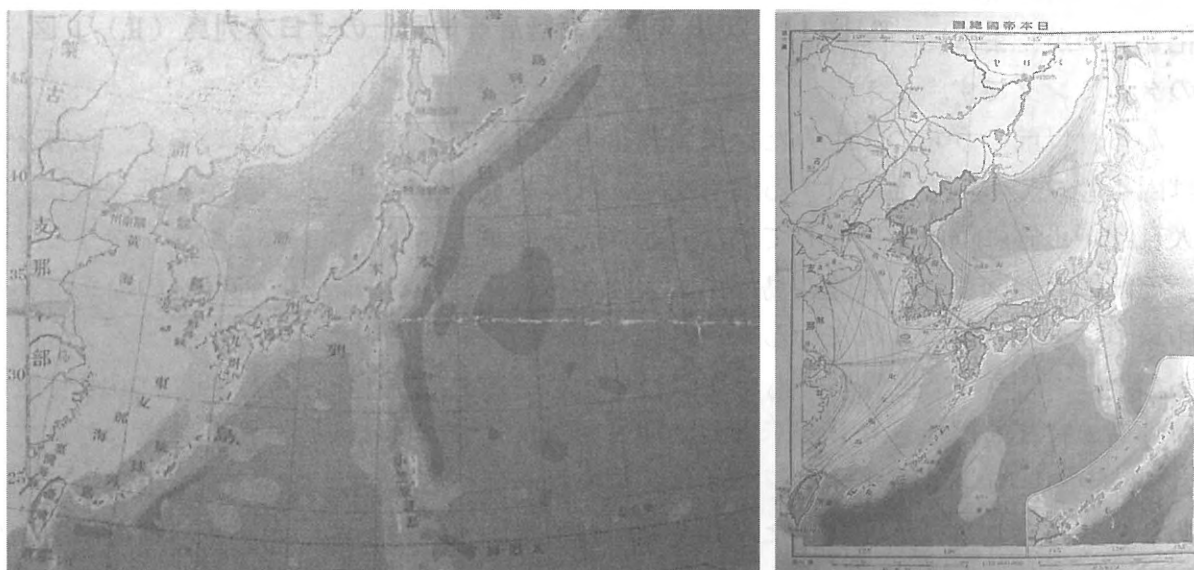


図12 植民地統治下の台湾の教科書における日本地図の例

## 総力戦と日本の教育システム

ここまでのお話を踏まえて、もうちょっと現代に寄せて教育の機能のお話をさせていただきたいと思います。

いま申し上げたように、国民形成や国民統合は学校教育の大きな機能です。ですが学校教育には、他にもまだ重要な社会的機能があります。何だと思われませんか？ 同じ質問を本学の教育学部の学生たちにも尋ねたことがあるんですが、だいたい「子どもたちの人格を育む」云々といった答えでした。将来先生になる人たちとしては立派な答えだと思うんですけども、社会学者はちょっとひねくれているので、こんなふうに考えます。すなわち、学校教育のもうひとつの重要な社会的機能は、「選別」です。

先生方が進路指導を通じて、それぞれのルートへと適材適所に生徒さんたちを割り振っていくのが、まさにそれです。そのためのいちばん分かりやすい手法がペーパーテストです。ペーパーテストの成績は家庭環境などにひじょうに左右されますから、純粋に公正かと言われると社会的には異論の余地がありますが、少なくとも生徒さん本人や保護者の方々を納得させやすい一般的指標にはなっています。ペーパーテストの結果に応じて、生徒さんたちを特定の進路に振り分けていくわけなんです。

当然、学力だけでなく素行も振り分けの重要な要素になります。生徒指導というのがそうですね。少し意地悪な言い方をすると、指導のとおりに従順に校則を守ってくれる生徒さんというのは、規格化された従順な労働力になってくれるわけです。将来の労働力の品質管理という、そうした規律訓練的な側面が生徒指導にはあります。素行の悪い生徒さんは、労働力としては不良品として扱われて、その後のルートから外される。そうすると言い方は悪く聞こえるかもしれませんが、現実問題として日本社会では、先ほどお話ししたようなヤクザの方、あるいは最近のより一般的な言い方だと「反社会的勢力」のメンバーになるといったルートしか、構造的に残っていないなんてことがあります。ほかに社会に居場所がないですから。教育システムがもたらすこういう逆説的な排除の問題は、社会学ではわりと知見が蓄積されています。ともあれ生徒指導のあり方は、いまは多少状況が違っているかもしれませんが、少なくともわたしが田舎で中学生だったときには、じっさいに規律訓練的な感じだったと思います。いや最近でもそうですね。地毛が茶色なのに黒染めを強要するなんて生徒指導が、ごく最近までまかり通っていたわけです。先生方は先生方でいろいろとご苦労がございましょうから、お気を悪くされたら申し訳ないですけども、意味不明な校則でも守り、理不尽な先生にも楯突かない子が、規律を守れるいわゆる「よい子」とされるということは、ままするのではないのでしょうか。

そうした生徒さんは、ブラックな労働環境でも、上司の言うことに従って文句ひとつ言わずに働いてくれるでしょう。こういう人材は都合がいい。総力戦体制下での軍隊や工場みたいな、ひじょうに理不尽な労働環境にも動員しやすいんです。「あの先生はちょっとおかしいから文句を言ってやろう」とか、「行進の練習なんて意味不明だからサボってやろう」なんて考えて実行するような、たいへん自立心の旺盛な生徒さんは（会場笑）、日本的な意味での近代化、つまり富国強兵にとっては扱いが厄介なんです。だいたい日本の労働環境なんて、令和のいまにいたるまでたいがいブラックですからね。先生方のお仕事もそのようなことはないのでしょうか。ちなみに、黒染め強要のようなブラック校則も、けっきょくは学校が就職で生徒さんたちを社会に送り出すときなんかには、社会の側が画一化



された人材を求めているというマクロな背景のなかでできたものだと思います。企業が茶髪の子を採用しないから、学校は黒に染めさせるわけです。

こうしたことを念頭に現代のお話をすると、じつは少し前までは、仮にペーパーテストがそこまで得意でなかったとしても、「選別」を通じて割り振られていった先で、茶髪にもせぬにそれなりに真面目にがんばれば中流になれる、少なくとも中流への希望は持てる社会だったんです。経済成長のパイがあったころはそうだったんです。たとえば、大学には行けなかったから一流企業のホワイトカラー・サラリーマンにはなれないけど、地元でその会社の工場の正社員になって、真面目にがんばれば工場長にもなれるかもしれないぞと。戦後復興もある種「追いつき追い越せ」の総力戦ですが、「人並みの生活」へのそういう希望で分業体制の全体を「下」のほうまで統合していました。経済成長のおかげで現実それが機能したんです。ブラックな労働環境でも総動員できたということです。

ですが現在は、どれだけがんばっても以前ほど先が保証されているわけではなく、希望が持てるわけでもない。そもそも生まれた時点でちょっと埋めがたい格差があるかもしれない、そんな社会におそらくもうなっています。いわゆる格差社会です。今回は詳しくお話できませんが、これはたんに景気の悪さが原因というより、社会や産業の構造自体が根本的に変わったことが大きいのです。だから、指標上は好景気になっても、庶民にはそれが実感できないんです。いずれにせよ、そういう埋めがたい格差があるとすると、国民の統合に亀裂が生じます。「みんな同じ一億総中流の日本人だね」とはもう感じられないということです。敗戦のどん底から見事に経済成長したというストーリーも通じなくなってくる。今の状態が悪い人からすれば、そんな関係ないですから。

先月、東京の東池袋で自動車の暴走事故がありましたね。高齢男性の運転する乗用車が青信号の横断歩道に時速 100 キロ近くで突っ込み、何の罪もない若いお母さんと幼い娘さんが亡くなるというたいへん痛ましい事故でした。あとき加害者が逮捕されず、元通産官僚だったために、「上級国民」だとインターネット上でだいたい叩かれました。元官僚だったことが逮捕されなかった真の理由かどうかはともかく、まるで前近代のようなそういった身分差があるという感覚が広がると、総力戦はもうできなくなります。だって、同じ国民ではないですから。というわけで、今日の格差拡大のなかで政府が教育制度をどうしようとしているかは、考えてみるに値します。とくにこの 20 年くらいのあいだは、「格差は悪いことではない」とか「すべては自己責任だ」とかいった、いわゆる新自由主義的な考え方が政治で強い影響力を持っていましたから。はたして格差容認と国民統合とをどう両立させるのか。

興味深いのは、個人で何とかしろと言う政権ほど、日本固有とされるような集合的あるいは伝統的な価値観を強調する傾向があったことです。矛盾してますよね。なぜだと思われませんか？ 新自由主義的な政策で格差が開いて、人びとが「俺たちすごく虐げられてるぞ」と感じてデモをしたり、それどころか「革命だ」なんて言い出して反政府運動を始めたりすると、困るわけです。少なくとも総力戦はできない。ですので、日本ないし日本人としての伝統や価値を持ち出して、「貧しかろうが金持ちだろうが、みんな同じ日本国民なんだから一致団結すべきだ」ということにしたいわけです。そしてそのために、首相や閣僚が靖国神社に参拝するみたいなシンボリックな演出をするわけです。近隣諸国がそれに文句をつけたら、国民統合にはむしろ好都合ですらあります。外部の「彼ら」が非難す



るほど、その反発で国内の「われわれ」の凝集力が高まりますから。

経済成長への期待ではもう国民統合できませんし、むしろ政府が競争と格差をあおりすらしていますから、それでもなおお人びとをまとめあげて動員しようとなると、英霊でも何でも、日本固有だと思えるような何か精神的なものや伝統的なものを持ち出すことになります。そして、貧しかろうが同じ日本人なんだから「ほしがりません、勝つまでは」でお国のために自分たちで何とかしろ、ということにします。こういうもくろみが学校教育のなかにどういうふうに組み込まれるかということ、具体的には、国旗を掲揚させて生徒さんたちに国歌を歌わせるとかします。また最近だと、小学校ではすでに昨年度、中学校では本年度から実施の、道徳の教科化のようなかたちを取ります。国民内に亀裂が顕在化しないように、日本人として同じ道徳観や倫理観を持っている状態を、学校教育を通じて事後的に作りたいんです。

この道徳の教科化については、新聞やテレビなどの報道をご覧になった先生もいらっしゃるかもしれませんが、少なくとも部分的にはかなり保守的な道徳観が教材に盛り込まれていて、たとえばお母さんが子どもに何かをしてあげるのは、対価が伴わないものであるべきだというような内容もあるようです。これが何を意味しているかということ、政府としては、格差があろうが教育や福祉にはもうお金を出せない、これ以上は出たくない、だからそのコストを家庭に転嫁したいということだと思います。子どもの面倒は親が犠牲を払ってでも何とかしろ、と正当化したいわけです。というわけで、教育や福祉は家族のなかで何とかするのが日本の正しい価値観なんだ、と教えるわけです。

ちょっと話を戻しますが、教育システム全体のなかでの先生方の具体的な役割は何かと申し上げると、生徒さんたちを適材適所に振り分ける、現場の「選別係」です。必ずしも意図せずして、それをされてらっしゃいます。たとえば「お前は理数系が得意だから医学部を狙ったらどうだ」とか、「文学部なんかに行かずに法学部に行って公務員になったほうがいいんじゃないか」とか、「お前は体力もあって真面目だから地元の優良企業の工場に学校推薦してやるぞ」とか、「お前は手先が器用だから専門学校に行って歯科技工士の資格を取ったらどうだ」とかいったことを、先生方はふだん進路指導としてされていると思います。

ここでちょっとお聞きしたいんですけれども、学校での「選別」のいわば頂点である東京大学に、教育学部はあると思われませんか？ あると思われる先生は手を挙げてみてください。はい、ありがとうございます。逆に、東京大学には教育学部はないと思われる先生はいらっしゃいますか。なるほど分かりました。ありがとうございます。

東京大学に教育学部は、とうぜんあります。同じく旧帝国大学である京都大学や九州大学などにもあります。驚かれた先生もいらっしゃるようです。ポイントは、旧帝大などの教育学部では何をやっているかです。その学生たちは教育学を専門的に学ぶんです。「こうすればよい子が育つんだ」とか、「こういうふうに教育制度を変えたほうがいいんだ」といったことを研究するわけです。小中高校の国・社・数・理・英などの先生を育てる、いわゆる教員養成系の教育学部ではありません。教員の養成は、東大・京大・九大などの教育学部の主目的ではないんです。結果として教員になる人はいるでしょうが、教員養成系は、東京だったら東京学芸大学、京都だったら京都教育大学、福岡だったら福岡教育大学と、別に設置されています。

旧帝大などの教育学部というのは、自衛隊にたとえると、いわば防衛大学校みたいなものです。そこを出て文部官僚になったり、教育学者になったりします。つまり、国の教育政策を決める司令官です。全体の仕組みや戦略を考えるのが担当というわけです。これに対してここにいらっしゃる先生方は、地元の教員養成系の教育学部を出られて教鞭を執られてる方が多いと思います。それは要するに新兵訓練の教官であって、現場のたたき上げです。ふだん偉そうにしている校長先生も、その意味ではじつは末端の現場監督にすぎません（会場笑）。そして、新兵訓練の教官の仕事は何かというと、いわば日本兵としてのアイデンティティと規律を叩き込み、軍のなかで適材適所に割り振っていくことです。「お前は泳ぎが得意だからお国のために水兵になれ」みたいな。現実先生方がされているお仕事には、そういう側面があります。

ご気分を害されたら申し訳ないですし、馬鹿馬鹿しい比喻だと思われるかもしれませんが、教育システムの全体像は、マクロのレベルで見るとそういうふうになっていて、先生方のお仕事もあくまでそのなかに配置されているわけです。ですから、ミクロな現場の水準で先生方が生徒さんを相手に何かをする、あるいは何かをしてあげることが、教育システムのなかで先生方を配置している国のマクロな思惑に、意図せずして貢献しているということがあるわけです。そもそも国が教育を統制している以上、そこには国の思惑が入っています。国にとって重要だからこそ、教育を統制しているわけです。

たとえばこんな書籍があります。そのものずばり『学習指導要領は国民形成の設計書——その能力観と人間像の歴史の変遷 [増補改訂版]』（水原克敏著、東北大学出版会 2010 年）という本です（図 13）。著者の方は、社会学者ではなくて教育学者ですので、あくまで教育学の観点から、学習指導要領が過去にどういうふうに変遷してきたかをその社会背景に照らして追ってるわけですが、目次を見るだけで、学習指導要領とそれぞれの時代との関連がよく分かります（表 2）。たとえば第 7 章のタイトルは「経済復興に努力する勤勉な国民像」となっていますね。1960 年ごろの学習指導要領は、そういう国民設計を目指

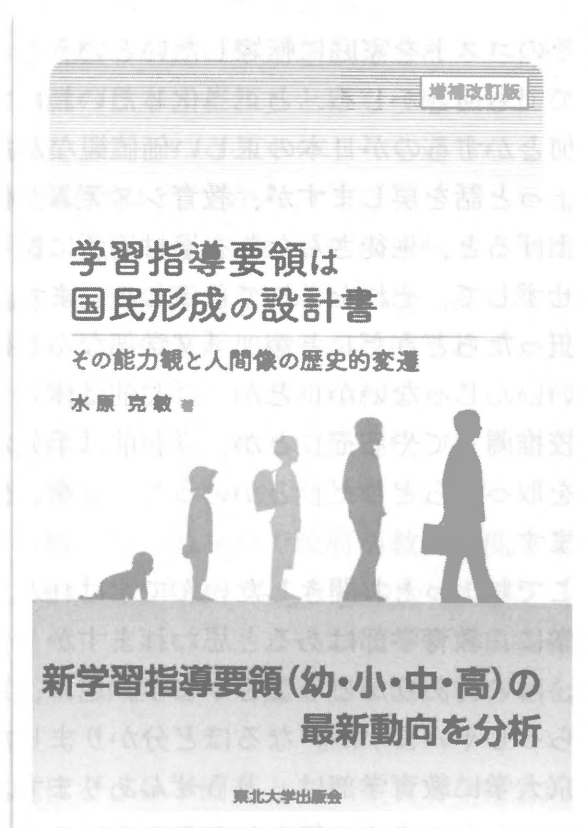


図 13 『学習指導要領は国民形成の設計書』

して改訂されているそうです。そこからちょっと飛んで、最近はどうかということ、第 11 章は「不透明な情報化時代を生き抜く国民像——『生きる力』志向の 1998 年・2003 年改訂」とあります。次の第 12 章は「グローバルな知識基盤社会で活躍する日本的市民像——『活用能力』志向の 2008 年・2009 年改訂」だそうです。学習指導要領というものが、その時代ごとの国のニーズに基づいてコントロールされており、そして先生方もこの「設計書」に

表2 『学習指導要領は国民形成の設計書』の章立て

第1章 近代的人間像を目指して—近代学校の創設と1872年小学教則	第7章 経済復興に努力する勤勉な国民像—系統主義の1958年・1960年改訂
第2章 新知識を有する儒教的人間像—開発主義と儒教道徳の1881年小学校教則綱領	第8章 高度経済成長下、生産性の高い目的追求型の国民像—構造主義の1968年・1969年・1970年改訂
第3章 天皇制下の忠君愛国の臣民像—教育勅語と1891年小学校教則大綱	第9章 成熟社会で多様な価値観の国民像—「ゆとり」志向の1977年改訂
第4章 民本主義の産業社会で実用的な公民像—産業革命と1900年小学校令施行規則	第10章 生涯学習社会を自己教育力で切り拓く国民像—新学力観の1989年改訂
第5章 皇国の道へ「行」的錬成に励む公民像—軍国主義の1941年国民学校令	第11章 不透明な情報化時代を生き抜く国民像—「生きる力」志向の1998年・2003年改訂
第6章 第2次大戦後の民主主義社会を担う市民像—経験主義の1947年・1951年学習指導要領	第12章 グローバルな知識基盤社会で活躍する日本的市民像—「活用能力」志向の2008年・2009年改訂

沿って国民形成教育をおこなっているわけです。

ですから、2022年に高校も新しい学習指導要領になるというのは、いまの新しい時代に即した国民形成をおこなえという意味があることになります。マスメディアなんかでも高校の学習指導要領改訂の改訂案について報じていて、昨年の朝日新聞（2018年2月15日付朝刊、東京本社版、26面）によると、たとえば地理歴史については、これまでの「世界史が必修、日本史と地理ではどちらかを選択」という構成が変わり、新課程では「地理総合」と「歴史総合」とが必修となるそうです。その意図のひとつは、「社会的事象を多面的・多角的に考察して日本国民としての自覚を深め、日本の国土と歴史への愛情、世界の多様な文化や他国を尊重することの大切さを意識させる」ことだと書かれていました。じっさい、昨年7月の文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説——地理歴史編』（33頁）にも、そのように書かれています。こうした点を見ると、少なくとも部分的には、ナショナリズムが強まっているという印象は受けます。むろん朝日新聞は朝日新聞としてのイデオロギーがあるでしょうから、これもまたひとつのポリティクスとして、とくにそうしたナショナリスティックな部分を取り上げているところはあるかもしれませんが。

## グローバル競争と再総力戦体制化

ただわたし個人としても、この10～20年ほどのあいだ、日本の教育界はいわば「再総力戦体制化」とでも呼べる状況になっているようには感じます。その背景として大きいのはやはりグローバル競争でしょうね。それに対応するために、学校同士をも競争させて選別して、優れた学校には多く予算をつけましょうみたいな政策をやっているのは、先生方がよくご存じのとおりです。たとえば2002年からは「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール」、いまは「スーパー・グローバル・ハイスクール」ですか、あるいは

また「スーパー・サイエンス・ハイスクール」といったプログラムを通じて、学校間の選別みたいなことをやっています。こういうふうに国内で競争を全面化して、見込みのありそうなところに選択的かつ集中的に資源を投下する。いわゆる「選択と集中」です。このやり方で国として生き残ろうというわけです。

ですが、そういう競争でいわば「漏れ落ちた」生徒さんはどうなるのか？ すでに2000年ごろ、当時の小渕恵三首相の諮問機関である教育改革国民会議やその周辺の有識者たちのなかからは、「人間には生まれ持った能力というものがあるんだ」とか、「そこまで優秀じゃない子は従順な労働力になってくれればいいんだ」といった意見が出ています。要するに、国の経済が立ちゆかず、教育に投下できる資源にはかぎりがあるし、IT化とグローバル化で海外にアウトソーシングが可能になっていて、さらに今後はAI（人工知能）も発展するとなると、もう一握りのエリートだけいけば国としては十分だ、全体を底上げするなんて効率が悪い、という極端な話になっていくわけです。一連の「スーパー〇〇ハイスクール」の種類には、いまは職業系の学校を中心とした「スーパー・プロフェッショナル・ハイスクール」というものもありますけど、やっぱり政策的に集中的に支援強化しようとなると、英語と理数系の教科になっています。政府としては、それらがグローバル競争で日本が戦うときの必須の武器なんです。

ちょっと面白い資料があります（表3）。これは、現在の安倍晋三首相が議長を務めている産業競争力会議の2013年6月「成長戦略（素案）」から、そのまま抜き出してきたものです。いちばん上の小見出し（④）を見ると、「世界と戦える人材を育てる」となっていて、その成果目標の二番目（ii）は、「グローバル化に対応した教育を行い、高校段階で世界で戦える人材を育てる」とあります。そしてそのために「スーパー・グローバル・ハイスクール」を設立すると明言されています。

今回の一連の教育改革のなかには、小中学校、とくに小学校の英語教育改革などもありますけども、そういう英語教育の早期化も、あるいは高校での「スーパー・グローバル・ハイスクール」みたいなものも、世界で戦える人材を国のために育てるとというのが、その基本的な意図なわけです。この「成長戦略（素案）」の抜粋の下のほうには、「オールジャパンの対応で『技術立国日本』を再興する」とも書かれていますね。そして「国の総力を結集して『技術で勝ち続ける国』を創る」と。

なかなかの鼻息の荒さですが、この「オールジャパン」や「国の総力」のなかには、とうぜん子どもたちも含まれています。というよりも、子どもたちへの教育こそが国の成長戦略のためにはもっとも重要だと考えられていて、かくして教育機関は現在、グローバル競争のなかで「我が国の戦い」に貢献する人材を養成する機関という位置づけです。なんだか学徒出陣や学徒動員と大差ない、と言いたくなるような状況にあります。

そもそも日本では、科学技術もそうですが、教育機関が近代当初から実用主義とナショナリズム一辺倒と言ってよいようなところがあります。日本は「ものづくり国家」なんだと誇らしく言っても、別に日本人が特別優秀だったからというわけではなくて、いろいろ運がよかったうえに、近代化のエネルギーをとくに理系に集中投下した結果です。非欧米で初めて近代化を果たしたなんて言っても、馬関戦争の例で分かるように、先行する英米仏なんかにはだんぜん立ち後れた後発近代国家なんです。ですから、追いつき追い越すために、規律を徹底し、かつ持てるエネルギーを理系に注ぎ込むというふうやってきたわ

表3 産業競争力会議「成長戦略（素案）」（抜粋）

<p><b>④世界と戦える人材を育てる</b>  <b>&lt;成果目標&gt;</b>  <b>◆2020年までに留学生を倍増する(大学生等6万人→12万人)</b></p> <p>(i) 初等中等教育段階からの英語教育を強化する。このため、小学校における英語教育実施学年の早期化、教科化、指導体制のあり方等や、中学校における英語による英語授業実施について検討する。 【今年度から検討開始】</p> <p>(ii) グローバル化に対応した教育を行い、高校段階で世界と戦える人材を育てる。このため、「スーパー・グローバル・ハイスクール（仮称）」を創設する。 【来年度から実施】</p> <p>(iii) 意欲と能力のある高校・大学等の若者全員に、学位取得等のための留学機会を与える。このための官民が協力した新たな仕組みを創設する。 【8月末までに結論】</p> <p>(iv) 国家公務員総合職試験や大学入試等に、TOEFL等の国際的な英語試験の導入等を行う。 【国家公務員総合職試験は2015年度から導入】</p> <p><b>(4)新たなフロンティアを作り出す</b>  <b>(オールジャパンの対応で「技術立国日本」を再興する)</b></p>
<p><b>①国の総力を結集して「技術で勝ち続ける国」を創る</b>  <b>&lt;成果目標&gt;</b>  <b>◆今後5年以内に科学技術イノベーションランキング世界1位(世界経済フォーラムでは現状5位)</b></p>

けです。政治思想や人権理念を練り上げて一般民衆が立ち上がり、市民革命によって身分制を倒して近代化した英米仏とはぜんぜん別の、「上からの近代化」なんです。

ですから明治維新も、英語だと「メイジ・レストレーション (the Meiji Restoration)」と訳されたりします。「レストレーション」の意味は「王政復古」です。日本史で途中から影の薄かった天皇が、突如ふたたび主権者になったのであって、一般民衆が体制をひっくり返して権力を奪取する「レボリューション (革命)」ではないんです。ちなみにドイツなんかも政治統一が1871年という、日本と同じく後発近代国家で、皇帝がいますし、英米仏という近代化の一番手グループと渡り合おうとすると、基本の発想は、民主主義ではなく「鉄と血」でやっつけていこうとなります。そういうわけで日本もドイツも、持てるエネルギーを注ぎに注いで工業化を果たしましたが、その代わり人びとはお上の権威や規律に従順で、その後まんまとファシズム国家になっていきます。近代化のあり方が、第二次世界大戦における連合国と枢軸国のグルーピングの伏線になっているんです。

ともあれ、日本における理系偏重の工業的近代化の例は、教育機関でいえば、国立大学の工学部なんかがそうです。そもそも工学、英語で言うエンジニアリングというのは、科学 (サイエンス) ではなくて技術 (テクノロジー) であって、大学という制度のなかには本来存在しないものだったんです。サイエンスは、役に立つかどうかや金になるかどうかとは別に、真理を探究・発見するんです。これに対してテクノロジーは、真理がわからな



くても実用的に機能すれば十分なんです。たとえば粘土を窯に入れて、これくらいの温度でこれくらい置いておけば陶器が焼き上がるということが、ただできさえすればよい。こういうのがテクノロジーです。粘土の組成だったり凝固だったりの原理は、より効率的な大量生産技術の確立のために調べられることはあるでしょうが、それ自体の科学的解明はテクノロジーの主要目的ではありません。最悪、まったく原理が分からなくても、経験的にこうすればこういう生産物ができるというだけでよい。民間企業のなかに、エンジニアは多くいてもサイエンティストがほとんどいないのは、こういう理由からです。産業にとっては、真理の発見ではなく、新製品の発明が重要だからです。

世界初の産業革命（工業革命）もイギリスで民間から起こりましたが、そういう本来的には民間のなかにあったエンジニアリングを、1877年創設の東京大学が制度的に大学に組み込みます。それは世界でも先駆的な例でして、このことは、日本において学問や教育が最初から実用主義とナショナリズムのなかに位置づけられていたことを示すひとつの証拠です。つまり富国強兵政策の一環です。戦後の新制大学でも、全国各地が工業化して経済復興をする必要がありますから、全国ほとんどの都道府県に国立の工学部があります。そして、わたしの勤務先の熊本大学もそうですが、だいたいどこでも工学部が学内でいちばん教員数や学生数の大きい学部だと思います。国策的に重点化されているんです。

この工学部以外に、富国強兵や経済発展のために日本のような国家がとくに必要とする大学の学部というと、ほかに何があると思われますか？ まずは医学部ですね。衛生管理や疾病予防をして、体の強い兵隊さんやバリバリ働く企業戦士、またそれを産み育てて「銃後」を支えてくれる丈夫なお母さんを作らないといけないからです。そして、工学部と医学部とに人を流し込み、人材を高度化して戦争や経済競争に勝たなきゃならないとなったら、何が必要でしょうか？ 現場で子どもたちを教える先生です。というわけで、だいたいの都道府県にも国立の教員養成系学部もしくは教育大学がある、という状況になっています。先生方がマクロな教育システムのなかに配置されているというのは、こういうことなんです。

ところで、2020年度から新しい大学入試制度が始まります。そのためわれわれ大学教員も対応に追われているんですが、その改革の目玉というのは、まずひとつは、従来のセンター試験に大学入学共通テストというものが取って代わり、国語の試験に記述式問題を導入するという点があります。もうひとつは、英語の民間試験を活用して、とくに英語の話す力を測ろうという点があります。正直、どちらもかなりいろいろな問題含みでして、その有効性も大いに疑わしいところがあるのですが\*\*、ただ、少なくともそれは、国からのある種のメッセージとして理解することはできると思います。世の中が大きく変わってきているのだから、それに対応すべきだし、対応できてない人には席はなくなっていくよ、というメッセージです。少なくとも国はそう考えているし、そういう方向に社会が進むよう

---

\*\* 2020年度の大学入学共通テストでの英語民間試験の導入は、地域格差や家庭の経済格差などさまざまな問題が指摘されるなか、本講演から約5ヶ月後の2019年10月24日、萩生田光一文部科学相がBSフジの番組内で、「自分の身の丈に合わせてがんばってもらえれば」などと発言したことで、教育格差を容認しているとの批判が集まり、2019年11月1日、突如実施の見送りが発表された。さらに国語の記述式問題も、採点者の質や採点基準の統一性などに関する疑念が高まり、同年12月17日、萩生文科相が導入の見送り（数学の記述式問題も）を発表した。

に促すでしょう。その点では、大学に行かない生徒さんもけっして無関係ではない。どう  
いうことか。

福沢諭吉の『学問のすすめ』に、「天は人の上に人を造らず 人の下に人を造らず」とい  
う有名なフレーズがあります。あれがどういう意味かと言うと、近代化して身分制がなくな  
った、平等になったんだから、じゃあこれからは何によって他の人と差が付くかという  
と、勉強だということなんです。だから「学問をすすめます」と言っているんです。です  
が現実にその「学問」の中身はどうだったかと言うと、日本の場合、とにもかくにも列強  
に追い付かなければいけないので、短期間のあいだにひじょうに圧縮的に、早く近代化し  
なきゃいけない、富国強兵しなきゃいけないというわけでした。戦後も同じで、早く経済  
復興しなきゃいけないと。そうすると、ゲーテやドストエフスキーの作品を他の作家と比  
較して、その場で批評をぶてるような教養がないと大学には入れない、なんて仕方て人を  
選別していたらとても間に合わないわけです。だいたいそんな選抜方法は家庭環境に左右  
されすぎて、広く人材をかき集められない。家に文学全集があつて、しかもそれが飾りで  
はなく、その中身について家族でおしゃべりするくらいの環境でないとう受からないでしょ  
う。これに対して暗記中心の形骸化した知識であれば、家庭環境なんかの影響を相対的に  
低く抑えて、産業化に必要な事務処理能力や計算能力を測れるというわけで、ずっとそう  
いうふうにして幅広い階層から人を選抜してきました。じっさいに読んだことなんてなく  
ても、著名な作家とその代表作の名前の暗記テストで、事務処理能力のポテンシャルは測  
れるんです。そしてそれこそが日本では大事だったんです。

こういうわけで、事務処理能力を測るたんなる物差しにすぎない高校や大学の入学時点  
での偏差値が、その後の人生を左右したんです。高い偏差値の学校に入ることが重要であ  
つて、入ったあとで出るまでのあいだに何をしていたかは二の次なわけです。どだい国や  
企業がほしいのは、ゲーテやドストエフスキーなんかを読んで教養を身につけ、個を確立  
し、自発性も批判精神も旺盛で、場合によっては政府や上司にも楯突く、といった人材で  
はないです。かくして、在学中に何をしていたかは評価されず、どういう偏差値の高校な  
り大学なりに入ったかという、ただそれだけで人生のコースがおおむね決まっていく時代  
が長く続きました。

ですが現代は、IT化とグローバル化、さらにはAIの時代です。ちょっとしたデスクワ  
ークなんかは、もはやパソコン上のコピーですぐ終わります。ほんの少し前までは、左に  
あるものを右に正確に手で書き写すといった能力が、中流ホワイトカラーの事務処理能力  
として重要だったんですが、いまはもう必要ない。それどころか、専門的な知識でも、ち  
ょっとしたものならインターネットで検索をかければすぐ出てきます。法学部を出たと言  
っても、そんな程度、インターネットを通じて得られる最新かつ包括的な法務知識の前で  
はたかがしれています。さらに言うと、じっさいにはかなり高度な専門知識ですら、いま  
はネットを通じて海外の安い労働力にアウトソーシングできるんです。アメリカなんかだと、  
放射線診断医のレントゲンの読影はインドに画像を送ったりする、なんて話を聞いた  
ことがあります。医学部を出たから安泰だなんて言ってもらえない。お医者さんですら、漫  
然としてたらグローバル競争のなかで仕事がなくなるかもしれない時代なのです。こうい  
う次第ですから、日本政府としては、たんなる事務処理能力にだけ長けた旧タイプの兵隊  
ばかりいてももう戦に勝てないというわけで、入試制度をいじって何とかしようとしてい

るのです。

教育制度というよりも入試制度をいじるというのがポイントで、新しい入試形態への対応自体は、生徒さんたち本人やそのご家庭、また現場の先生方に丸投げだと思います。お前たち自力で対応しろ、というわけです。人生のかかった「選別」を目の前にぶら下げられているわけですから、本人たちもなんとしてでもそうせざるをえない。じゃあ自力で対応できない人についてはというと、自己責任だから、まあ仕方ないでしょうと。繰り返しますが、政府にしてみれば、国民全体を同じように底上げするなんてもう効率が悪いし、そもそもそんなお金もないからです。つまり今回の入試改革も、一見気づきにくいかもしれませんが、やはり「選択と集中」の一環と言ってよいと思います。この新しい入試に対応できる能力のある人、もっと言えば、自腹で対応できる環境や資力のある人だけが、「選別」で「上」にあがってくれば十分だと。そして残り的人には、せめて従順で安い労働力として使えるように、日本人としての道徳でも注入しておこうということではないでしょうか。そう考えると、現下の入試改革なり教育改革なりも、依然として日本という国を象徴する改革だと思うのですが、先生方はどうお考えになるのでしょうか。

## 国民国家の作り方

ともあれ、これまでの話をまとめておくと、いまのわれわれが当たり前と思っているような、国境が厳然とあり、そのなかで日本人なら日本人だけというような、特定の同質的な民族で占められている近代の国民国家、英語で言うネーション・ステート (nation-state) のことを、わたしの専門の社会学なんかでは、「想像の共同体 (imagined community)」なんて表現したりします。つまり、国と国との境界がここにあるということはもちろん、□□人と△△人との境界はここにあるということまで含めて、国民国家というのは主観の産物なんだ、頭のなかの想像上のものなんだということです。じっさい植民地時代には、朝鮮半島の人も台湾の人も、二級市民扱いとはいえ日本人ですから。

では、ある国境のなかの人たちが、もし本当に客観的に、文化的にも生物学的にも一枚岩の同質な実体のように見えるとしたら、それはなぜかという疑問はあるでしょう。仮にそういう状態があるとすれば、当然、それも人為的かつ事後的に創られた産物だと言えます。客観的に同質だと言えるような国民を創るやり方には、大きく3つあります。

第一には、教育を通じて同化させるという方法です。たとえば先ほどお話ししたような皇民化教育を通じて、違う文化の人を日本人にしてしまう。日本語を強制したり、神社を作って参拝させたり、名字を変えさせたりして、言語や文化を作り変えてしまう。そういう同化政策によって同質的な国民ができあがる。繰り返し申し上げておきますが、いまの日本人もそういう産物ですよ。近代以前は、風習も文化も、身分や地域でぜんぜん異なっていましたから。長男が家を継ぐなんていうのも、近代以降に明治民法を通じて全国に一般化しました。前近代の九州では、むしろ末っ子が財産などを相続する「末子相続」という慣習があったと言われていました。また神前結婚式も、大正天皇が初めてやったものでして、近代以降にひとつのブームとして全国に普及します。日本古来の一般的伝統でも何でもありません。埋葬方法だって、火葬の割合が土葬を超えるのはようやく1930年代で、戦後でも1970年代まで火葬はまだ8割程度にとどまっていたそうです。驚くことではないですよ。先生方も日本の土葬の伝統をご存じです。古墳です。昭和天皇も土葬で埋葬され

ています。

さて、同質的な国民を創る第二の方法は、追い出すという方法です。世界史の資料集などには、第一次世界大戦のときのトルコとギリシャの住民交換の写真なんか載っているものがあります。トルコ領内にギリシャ人が、ギリシャ領内にトルコ人が、それぞれ少数だけでもいる、じゃあ交換しちゃおうと、国家の都合で強制移動させたわけです。こうしてトルコのなかにはトルコ人だけ、ギリシャのなかにはギリシャ人だけという状況ができるわけです。人為的な産物です。最近の日本だと、「在日韓国・朝鮮人は出ていけー」というヘイトスピーチがあります。在日コリアンの人を追い出して、日本人だけの国を作ろうというわけです。沖縄の米軍基地に出て行けと言わないのは、個人的にはつじつまが合わないようにも思いますが、自国の領土内に他国の軍隊が特権的に駐留するほうが、近代国家の主権という点ではちょっと異様な事態なんですけど。

それはさておき、最後の三つ目は何だと思いませんか？ 皆殺しです。代表的なのが、ナチスのホロコーストです。ドイツからユダヤ人がいなくなれば、アーリア人種の純粋な国ができる、ただ、ユダヤ人には追い出す先がないから、最終解決だと言って皆殺しにするというわけです。こういうのは昔だけの話ではありません。冷戦後の1990年代、旧ユーゴスラビアでの泥沼の紛争でも、民族浄化（エスニック・クレンジング）によるジェノサイドが多数発生しました。また、先の3月には、ニュージーランドのモスクで白人至上主義者による乱射事件がありました。ヘイトクライムです。異質なやつは皆殺しにしまえと。それによって自分たち白人だけの客観的に純粋な国を作ろうというわけです。

ある領土内での人びとの同質性というのは、先天的で自然なものではなくて、こういうふうに、頭のなかのイメージに合わせて人為的かつ事後的に創られるにすぎません。これは、日本の学校教育にとっても遠い世界の話ではありません。先ほどちょっと触れましたけど、大阪の府立高校で、地毛が茶色なのに黒に染めるよう強要されたと、元生徒さんが裁判で訴えた一件が少し前に話題になりましたよね。あれもまったく同じことです。茶髪の地毛をむりやり黒色に染めさせることで、イメージ通りの「黒髪日本人」だけからなる学校を、人為的かつ事後的に創りあげるわけです。その元生徒さんは不登校になってしまったそうですが、もしその人が当時、「嫌です、染めたくありません」って正面から刃向かいつづけていたら、どうなったでしょう。むろん殺しはしないでしょ、退学処分でしょうね。追い出すというわけです。そして「黒髪日本人」だけの校内を維持する。

ともあれ、これまでとくに歴史や地理を例にお話ししてきましたが、教育を通じた国民の形成には、現代社会や公民、倫理、政治経済の先生方ももちろん関係しています。それらはたとえば、われわれが生きている自分たちの国や社会の仕組みに関する、基礎的で統一的な知識を与えています。日本国民として知っておくべき知識というわけです。たとえば倫理の授業でも、必ずしも西洋思想一辺倒ではなく、日本固有の思想の系譜も教えているはず。そしてそれは、場合によっては、「日本には日本独自の価値観や考え方があるんだ」みたいなことを正当化する機能がありえます。日本は日本、欧米は欧米であって別だと。そのようにして、欧米の人権理念や自由思想を相対化するために利用される、なんてこともあるかもしれません。

他方、社会科のそれらの科目で習うような、人はみな平等だという近代の考え方は、国民形成の根本中の根本です。中世までの身分制がなくなった結果、「みんな平等な市民・

公民だよ、だから自分たちの国は自分たちで連帯して守らなきゃいけないね」となったんです。身分制のもと、何かのはずみでいきなり武士に斬られるかもしれないような農民の人は、とても武士と連帯して戦うなんてありえないわけです。そんな一体感は存在しない。先生方が地元のヤクザの人たちといっしょに戦わないのと同じです。ですが、まさに平等の時代になったことで、戦争もまた「民主化」されたのです。

このようにして近代に国民国家というものが生まれました。その先駆けは、フランス革命以降のフランスとされています。ちなみに先生方は授業で、ナポレオンは軍事の天才だったと教えてらっしゃるかもしれませんが、それは事実そうだったのかもしれませんが、ナポレオン軍が強かったのは、ナポレオン個人の資質だけによるとは言えない側面があります。つまりナポレオン軍は、他の国の軍隊とは違って、自分たちの国は自分たちで守るんだという人たちを、自由で平等な国民から徴兵できたのです。他の国は騎士か傭兵ですから、そもそもの兵士の数や意気込みからして違うわけです。だからナポレオン軍は強かったんです。ですので、先ほどの総力戦の話に戻ると、世界史の資料集には、総力戦の原型はナポレオン戦争だと書いてあるものもあります。

## グローバル化時代の社会科

ともあれ、今回のお話を締めくくるにあたって申し上げておくと、ここにいらっしゃる先生方には残念なことに、「スーパー社会科ハイスクール」はありません（会場笑）。だって政府からすれば、英語や理数系に比べて実用的ではないですからね。ですがそれではあんまりですので、最後にひとつだけ申し添えておきたいと思います。グローバル時代にどういう人を育てるかというこの大きな課題について、昨今の国連やユネスコは「グローバル市民性」という観点が大事だと言っています。「グローバル・シチズンシップ（Global Citizenship）」です。

要するに、多様性や異文化に理解のある人材を育てていくべきだというわけです。自分から海外に行かなくても、異なる文化の多様な人たちが向こうからやってくるのが、グローバル化です。じつは日本への2018年の「移住者」数は39万人にのぼっていて、OECD諸国では、ドイツ、アメリカ、イギリスに次ぐ4位という、事実上の移民大国です。さらにいまは、インターネットで簡単に世界とつながります。ですから、英語や理数系の得手不得手に関係なく、共通していちばん重要なのは、やっぱり多様性や異文化に対する理解だろうというのが、国連やユネスコの現在のスタンスなんです。これと比較すると、「世界と戦える人材を育てる」といった鼻息の荒さや、英語と理数系に特化するといった発想が、いかに異様なことかということもお分かりいただけるのではないかと思います。

そして、このグローバル市民性のようなものを、生徒さんたちのなかにもっとも育める教科はというと、やはり社会科だろうと思います。英語を話せるかどうかは、グローバル市民性にとってまったく本質的ではありません。だって、英語ペラペラでヘイトスピーチしたら、とてもグローバル市民とは言えないですから（会場笑）。来年2020年の東京オリンピックを目前に控えて、英語教育改革などでただ英語だけができる人材を育てたところで、失礼ながら、翻訳機以上の役には立たないんじゃないかなと個人的には思ったりします。むしろこれからの時代に学校教育で真に教えるべきは、即物的な実用知識よりも、この世界は自分がいま知っていることや、当たり前だと思っていること以上の、はるかに広



大な地平を含んでいて、だからすべてはあくまでひとつの選択的な知識や見方にすぎないんだ、という視点ではないかなと思います。要するに、学校で習っていることや社会で見聞きするいろいろなこと、さらには、自文化なり自分自身なりをも、相対化していく視点です。「自分とは文化が違う、だから理解できない、受け付けられない」ではなく、自分の文化やモノの見方だって、他から見ればひとつの選択的なパースペクティブにすぎないのだから、「われわれ」ではない「彼ら」の文化やモノの見方も、「それはそういうひとつの見方なんだな、なるほどな」と、いったん比較して受け入れられる力というのが、これからの時代には重要なんじゃないかなと思います。

もとより、国が主導で英語や理数系にばかり資源投下したところで、それだけに特化した生徒さんたちは、機械翻訳やAIが今後さらに進化したときに「もういりません」とお払い箱になる可能性もあります。国の総力戦に動員されるということは、国の駒にされるということです。とくにあの戦争を振り返ると、日本という国は、若い人を簡単に使い捨てにするようなところがあります。そう考えると、国の思惑とは別に、たとえ学校で教わっていなくても、自分は何を知らないのかを、自分で気づいていけるような能力を育めるかどうか、これからの時代、生徒さんたちの人生を分けていくように思います。

つまり、集合的な無知のいわば向こう側に踏み出せる人を、どういうふうに育てていけるかが、きわめて重要だと思います。これは大学進学とは別の問題です。ただ周りが行くからと、テストに出ることだけを暗記して大学に入り、そのまま何も考えずにベルトコンベア式に社会に押し出されていくというのは、偏差値ばかりが高かったところで、「無知の無知」の状態から一步も出ていないでしょう。「必ずしも大学だけじゃないな」とか「他の選択肢もありうるな」とか考えられるほうが、結果的に大学に進学したとしても、入ってから他の人よりも多くのものを吸収できるように思いますし、何よりそうした別様の考え方をできること自体が、変化の大きい今後の社会では必要になってくると思います。そう思うと学校現場も、「東大〇人合格」みたいなことで張り合っている時代でも、「スーパー〇〇ハイスクール」採択云々で一喜一憂している場合でも、正直ないと感じます。教科書の向こう側にはさらに未知あるいは無知の領域が、より正確に言えば、自分は知らないということ自体をまだ知らずにいる領域が、延々と広がっているということを教えられるかどうか、いまの時代の現場の人間にとっては決定的に重要だと思います。

再度お断りしておきますが、わたしも現場の人間です。教員免許更新講習の講義をやらされている側の人間です（会場笑）。じつは大学もいま曲がり角で、いろいろと難しい時期にあります。司令官はどこかにいて、今後もあれこれ言ってくるでしょう。けれど、現場の人間だからこそできること、現場の人間にしかできないことがあると思うのです。

以上、多少駆け足になったところもごさいますが、今回のお話が、先生方の今後の授業に少しでもお役に立てたら嬉しいかぎりです。ご静聴どうもありがとうございました。

## 出典

図1：Satow（1921＝1960）邦訳版より掲載。

図2：詳説日本史図録編集委員会（2017: 298）「2 本土空襲 2-① 空襲による被災者数」よりキャプション部分ならびに他の資料写真・解説文等を除いて掲載。

- 図 3 : OpenStreetMap (<https://www.openstreetmap.org/#map=6>、交通マップ) より掲載。
- 図 4 : OpenStreetMap (<https://www.openstreetmap.org/#map=6>、交通マップ) より行政境界を削除して掲載。
- 図 5 : 国土地理院「地理院地図」 (<https://maps.gsi.go.jp>) のベースマップ・標準地図より掲載。
- 図 6 : 国土地理院「地理院地図」 (<https://maps.gsi.go.jp>) のベースマップ・標準地図より掲載。
- 図 7 : OpenStreetMap (<https://www.openstreetmap.org/#map=6>、交通マップ) より掲載。
- 図 8 : OpenStreetMap (<https://www.openstreetmap.org/#map=6>、交通マップ) より掲載。
- 図 9 : 国土地理院「地理院地図」 (<https://maps.gsi.go.jp>) のベースマップ・標準地図より掲載。
- 図 10 : 帝国書院 (2011: 80-82) 「日本列島 (I)」 「日本列島 (II)」 より掲載。
- 図 11 : 帝国書院 (2018: 97-98) 「日本列島 (II)」 より掲載。
- 図 12 : 台湾・国立編訳館にて 2009 年に講演者が収集した資料より掲載。
- 図 13 : 水原克敏 (2010) 表紙より掲載。
- 表 1 : 詳説日本史図録編集委員会 (2017: 299) 「4-① 太平洋戦争の被害」よりキャプション部分を除いて掲載。
- 表 2 : 水原克敏 (2010: 4-5) より作成して掲載。
- 表 3 : 産業競争力会議 (2013: 18) より抜粋して掲載。

## 参考文献・資料等

- Anderson, Benedict, 2006, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Revised edition. London: Verso. (=2007, 白石隆・白石さや訳『定本 想像の共同体——ナショナリズムの起源と流行』書籍工房早山.)
- 荒川葉, 2009, 『「夢追い」型進路形成の功罪——高校改革の社会学』東信堂.
- 江利川春雄, 2016, 「外国語教育は『グローバル人材育成』のためか?」斎藤兆史・鳥飼玖美子・大津由紀雄・江利川春雄・野村昌司『「グローバル人材育成」の英語教育を問う』ひつじ書房, 15-37.
- 古市憲寿, 2015, 『誰も戦争を教えられない』講談社.
- 広田照幸, 2003, 『教育には何ができないか——教育神話の解体と再生の試み』春秋社.
- , 2015, 『教育は何をなすべきか——能力・職業・市民』岩波書店.
- 堀越英美, 2018, 『不道德お母さん講座——私たちはなぜ母性と自己犠牲に感動するのか』河出書房新社.
- 駒井洋監修, 五十嵐泰正・明石純一編著, 2015, 『「グローバル人材」をめぐる政策と現実』明石書店.
- 小菅信子, 2005, 『戦後和解——日本は〈過去〉から解き放たれるのか』中央公論新社.
- イ・ヨンスク, [1996] 2012, 『「国語」という思想——近代日本の言語認識』岩波書店.
- 松田ヒロ子, 2008, 「沖縄県八重山地方から植民地下台湾への人の移動」蘭信三編『日本帝国をめぐる人口移動の国際社会学』不二出版, 529-558.
- 水原克敏, 2010, 『学習指導要領は国民形成の設計書——その能力観と人間像の歴史的変遷』東北大学出版会.
- 文部科学省, 2018a, 『新学習指導要領について』, (2019年5月14日取得, <http://www.mext.go.jp>)

- p/b\_menu/shingi/chousa/shisetu/044/shiryo/\_icsFiles/afieldfile/2018/07/09/1405957\_003.pdf).
- , 2018b, 『平成30年度高等学校新教育課程説明会（中央説明会）における文部科学省説明資料（1/3）』, (2019年5月14日取得, [www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2018/09/14/1408677\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2018/09/14/1408677_1.pdf)).
- , 2018c, 『平成30年度高等学校新教育課程説明会（中央説明会）における文部科学省説明資料（2/3）』, (2019年5月14日取得, [www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2018/08/31/1408677\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2018/08/31/1408677_2.pdf)).
- , 2018d, 『平成30年度高等学校新教育課程説明会（中央説明会）における文部科学省説明資料（3/3）』, (2019年5月14日取得, [www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2018/08/31/1408677\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2018/08/31/1408677_3.pdf)).
- , 2018e, 『高等学校学習指導要領の改訂のポイント』, (2019年5月14日取得, [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/02/19/1384661\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/19/1384661_002.pdf)).
- , 2019a, 「学習指導要領『生きる力』」, (2019年5月14日取得, [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm)).
- , 2019b, 「生きる力 学びの、その先へ」, (2019年5月14日取得, <https://youtu.be/wc8VdrwOMBs>).
- , 2019c, 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説——地理歴史編』, (2019年11月26日取得, [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/11/22/1407073\\_03\\_2\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/11/22/1407073_03_2_2.pdf)).
- 小熊英二, 1998, 『〈日本人〉の境界——沖縄・アイヌ・台湾・朝鮮 植民地支配から復帰運動まで』 新曜社.
- , [2000]2011, 「いま歴史教育に何が求められているのか——可能性としての日本」『私たちはいまどこにいるのか——小熊英二時評集』 毎日新聞社, 2011, 235-286.
- 編著, 2014, 『平成史 [増補新版]』 河出書房新社.
- , 2018, 『決定版 日本という国』 イースト・プレス.
- 岡本智周, 2012, 「教育的知識の変遷と〈国民社会〉の位置」 宮寺晃夫・平田諭治・岡本智周『学校教育と国民の形成』 学文社, 114-166.
- 大貫恵美子, 2003, 『ねじ曲げられた桜——美意識と軍国主義』 岩波書店.
- 朴裕河・上野千鶴子・金成政・水野俊平, 2017, 『日韓メモリー・ウォーズ——私たちは何を忘れてきたか』 弦書房.
- 斎藤貴男, 2004, 『機会不平等』 文藝春秋社.
- 酒井充子 (監督), 2008, 『台湾人生』 太秦.
- 産業競争力会議, 2013, 「平成25〔2013〕年6月 成長戦略（素案）」, (2019年5月14日取得, <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/skkaigi/dai11/siryou1-1.pdf>).
- 佐藤博志・岡本智周, 2014, 『「ゆとり」批判はどうつくられたのか——世代論を解きほぐす』 太郎次郎社エディタス.
- 佐藤卓己, 2005, 『八月十五日の神話——終戦記念日のメディア学』 筑摩書房.
- Satow, Ernest Mason, 1921, *A Diplomat in Japan*, London: Seeley. (=1960, 坂田精一訳『一外交官の見た明治維新（上・下）』 岩波書店.)

- Schutz, Alfred, 1962, *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*, edited and introduced by Maurice Natanson. The Hague: Martinus Nijhoff, 205–356. (=1985, 渡部光・那須壽・西原和久訳『アルフレッド・シュッツ著作集 第2巻 社会的現実の問題 [II]』マルジュ社.)
- 品田悦一, 2001, 『万葉集の発明——国民国家と文化装置としての古典』新曜社.
- 詳説日本史図録編集委員会, 2017, 『山川 詳説日本史図録 (第7版)』山川出版社.
- 菅山真次, 2011, 『「就社」社会の誕生——ホワイトカラーからブルーカラーへ』名古屋大学出版会.
- 田淵紫織, 2019, 「万葉集 『愛国』利用の歴史」『朝日新聞』(2019年4月16日朝刊, 東京本社版, 34面).
- 多田光宏, 2013, 『社会的世界の時間構成——社会学的現象学としての社会システム理論』ハーベスト社.
- , 2016, 「リスク社会 (U. ベック)」西村大志・松浦雄介編『映画は社会学する』法律文化社, 231-242.
- 編, 2019, 『「グローバル化」を生きる大学生たち——スーパーグローバル大学採択校における「外国語ならびに海外に対する大学生の意識と経験等に関する調査」報告書』熊本大学文学部総合人間学科社会人間学コース・2018年度社会調査実習 I / II (多田光宏担当班).
- 竹内洋, 1991, 『立志・苦学・出世——受験生の社会史』講談社.
- , 2003, 『教養主義の没落——変わりゆくエリート学生文化』中央公論新社.
- 帝国書院, 2011, 『新詳高等地図——初訂版』.
- , 2018, 『新詳高等地図』.
- 寺沢拓敬, 2014, 『「なんで英語やるの？」の戦後史——《国民教育》としての英語、その伝統の成立過程』研究社.
- 鳥飼玖美子, 2016, 「グローバル人材からグローバル市民へ」斎藤兆史・鳥飼玖美子・大津由紀雄・江利川春雄・野村昌司『「グローバル人材育成」の英語教育を問う』ひつじ書房, 39-61.
- 辻田真佐憲, 2017, 『文部省の研究——「理想の日本人像」を求めた百五十年』文藝春秋.
- 渡辺裕, 2010, 『歌う国民——唱歌、校歌、うたごえ』中央公論新社.
- 矢田宏治, 2011, 『本土の人間は知らないが、沖縄の人はみんな知っていること——沖縄・米軍基地観光ガイド』書籍情報社.
- 山田昌弘, [2004] 2007, 『希望格差社会——「負け組」の絶望感が日本を引き裂く』筑摩書房.
- 山本義隆, 2015, 『私の1960年代』金曜日.
- , 2018, 『近代日本一五〇年——科学技術総力戦体制の破綻』岩波書店.
- 柳父章, 1982, 『翻訳語成立事情』岩波書店.
- 安田敏朗, 2006, 『「国語」の近代史』中央公論新社.
- 安丸良夫, 1979, 『神々の明治維新——神仏分離と廃仏毀釈』岩波書店.
- 吉田裕, [1995] 2005, 『日本人の戦争観』岩波書店.
- 吉川洋, 2012, 『高度成長——日本を変えた六〇〇〇日』中央公論新社.
- 吉見俊哉, 2009, 『ポスト戦後社会』岩波書店.

# 研究紀要

第 50 号

## 目 次

巻 頭 言 .....	会長 瀬口 和弘	1
講演抄録（総会）「社会学から見た国民と教育」 .....	熊本大学文学部准教 多田 光宏	2
講演抄録（研究協議会）「新必修科目 地理総合に備えてGISを学ぼう」 .....	特定非営利活動法人伊能社中理事長 田村 賢哉	39
寄稿「 <sup>くくちじょう</sup> 鞠智城」と菊池郡の郷名 一地名から考察する築城の目的と百済難民の集落ー」 .....	菊池女子高校 堤 克彦	60
寄稿「西田のつくり方」 .....	第二高校 下川 勉	87
令和元年度第10回熊本県高等学校生徒地歴・公民科研究発表大会 .....		106
令和元年度熊本県高等学校地歴・公民科研究会研修費補助事業報告 .....		124
令和元年度会長・副会長・事務局・常任理事・監事・運営委員等一覧 .....		125
令和元年度熊本県高等学校地歴・公民科事業報告 .....		126
令和元年度熊本県高等学校地歴・公民科決算報告 .....		127
令和元年度熊本県高等学校地歴・公民科研究会総会 .....		129
令和元年度熊本県高等学校地歴・公民科研究会研究協議会 .....		130
令和元年度各部会活動報告		
日本史部会 .....	天草高校 宮部 武典	132
世界史部会 .....	必由館高校 工藤 朝也	133
平成31年度（2019年度）九州高等学校歴史教育研究協議会研究大会（熊本大会）報告 .....	熊本西高校 井上 朋美	134
地理部会 .....	熊本北高校 中村雄一郎	136
地理部会研修会（地域調査・巡研）報告 .....	天草高校 松本謙治郎	138
公民部会		
現倫政合同巡検報告「熊本の戦争遺産の保存活用と平和の大切さについて考える」 .....	第一高校 川崎 裕子	145
歴代事務局・会長・副会長・理事長ならびに研究協議会会場校・研究紀要一覧 .....		153
平成21年度～令和元年度 常任理事と監事一覧 .....		155
昭和55年度～令和元年度 総会・研究協議会講演（演題・講師） .....		156
熊本県高等学校地歴・公民科研究会会則 .....		158
熊本県高等学校地歴・公民科研究会旅費規程 .....		160

2020年5月

熊本県高等学校地歴・公民科研究会



## 研究紀要 第50号

---

2020(令和2)年5月 発行

編集・発行 熊本県高等学校地歴・公民科研究会  
事務局 熊本市西区城山大塘5丁目15番5号  
熊本県立熊本西高等学校  
TEL 096(329)3711  
FAX 096(329)6471

印 刷 株式会社 かもめ印刷  
阿蘇郡西原村布田834-55  
TEL 096-279-3440 FAX 096-279-3457

---