

「日本の伝統・文化」理解
教育研究委員会報告書

「日本の伝統・文化」を問いなおす

2009年6月15日

国民教育文化総合研究所

目次

はじめに

I 「伝統・文化」理解教育が登場する必然性

1. 『日本の「伝統・文化」理解教育』という土俵の設定…………… 1
2. あらためて国民統合することの必要性…………… 3
3. 「伝統・文化」理解教育の沿革…………… 13

II 「伝統・文化」理解教育の現在

1. 「伝統・文化」理解教育に関する教育基本法と学校教育法の「改正」…………… 28
2. 学習指導要領の改訂と「伝統・文化」理解教育…………… 30
3. 東京都における「伝統・文化」理解教育…………… 34
4. 兵庫県における「伝統・文化」理解教育…………… 42
5. 各地における「伝統・文化」理解教育…………… 44

III 「日本の伝統文化」とは何か

1. 「日本」とはどこか…………… 46
2. 国家と郷土…………… 48
3. 「伝統・文化」とは何か…………… 50

4.	「地域」「地方」の重要性と危険性……………	52
5.	差別と「伝統・文化」……………	54
6.	戦争・平和と「伝統・文化」……………	57
7.	「伝統・文化」の再発見と価値観の衝突……………	61
8.	「伝統・文化」の変容とその利用……………	70
IV 「伝統・文化」を学校教育のなかでどう位置づけるか……………		
1.	学校と教育のなかの「伝統・文化」と、その見直し……………	75
2.	「伝統・文化」への目の向け方を考える……………	80
3.	「理解」の仕方や質の変革と、育てるべき資質……………	85
4.	めざしたい文化の構想を踏まえた姿勢……………	90

おわりに

【提言】「伝統・文化」にとりくむ七つの視点

はじめに

二〇〇六年、安倍内閣によって教育基本法が改悪され、その第二条に「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」と明記された。

ここには三点の問題がふくまれている。第一点は「伝統と文化」とは何か、それを尊重するとはどういうことか、第二点は「国と郷土を愛する」とはどういうことか、国と郷土はどのように関係するのか、第三点は、国と郷土を愛することと、他国を尊重することは連動するのか、ということである。すでに中央教育審議会や学習指導要領では愛国心が強調され、伝統と文化に関する教育が求められてきたが、ついに教育基本法によって定められることになったのである。

すでに東京都教育委員会は二〇〇五年に「日本の伝統・文化理解教育推進事業」を重点事業として立ち上げ、六〇校を「日本の伝統・文化理解教育推進校」に指定して、学校設定教科・科目「日本の伝統・文化」を実施しはじめた。世田谷区は「教育特区」の指定を受け、小・中学校で、「国語」とは別個に教科「日本語」を創設して教科書を作成し、授業を開始した。小学校の教科書は『日本語』であるが、中学校の教科「日本語」の教科書は『哲学』、『表現』、『日本文化』である。また兵庫県教育委員会はまったく別の問題意識から、高校生向けの授業用教材『日本の文化』を作成した。二〇〇八年に発表された小中学校の学習指導要領では、すべての領域で伝統・文化理解教育が強調されることになった。

国民教育文化総合研究所では、このような状況に鑑み、「日本の伝統・文化」とは何か、「日本の伝統・文化」理解教育とは何か、それは現在どのように実践されているのか、今後、各学校にそれが強制されることになった場合、どのように対処すればよいのか、以上のような問題意識から、「日本の伝統・文化」理解教育研究委員会を立ち上げ、一年半にわたって研究を進めてきた。二〇〇八年七月には中間報告として『「伝統・文化」のタネあかし』を刊行した。「日本の伝統・文化」とされるものが、実は明治維新以降、政治的に作られたものであったことを明らかにしたからである。

議論は、「日本」とはどこか、「伝統」とは何か、「文化」とは何かという根源的な問題から、「伝統・文化」の多様で具体的な事象に至るまで、多岐に及んだ。「日本」の区域は時代によって異なり、「文化」とは、人間の生活のありようのすべてであ

って、「伝統」とは時代によつて変化していくものであるという認識が委員のあいだで早期に共有できたことで、議論は意義深いものとなった。しかし、あまりにも広く深いテーマであるために、当初の一年間の研究期間を半年延長してもらつたにもかかわらず、この報告はまだまだ不十分なものである。各方面から教育実践にもとづいた批判をいただき、「文化」を学び創造する新しい地平を共有できることを願っている。

(千本 秀樹)

I 「伝統・文化」理解教育が登場する必然性

1. 『日本の「伝統・文化」理解教育』という土俵の設定

九〇年代以降の政治思潮を右傾化としてとらえ、その一つの頂点を安倍晋三言うところの「美しい日本」論に見るといふのは一般的であろうと思うが、そのなかでクローズアップされた「日本の伝統・文化」理解教育は、その根をもっと深いところに持っていると考えられる。

そもそも「伝統・文化（理解）」を教育するという発想は、それが単一の、教えるまとまりとして固化されたオブジェクト（モノ）としてとらえるという感覚を前提とする。今も多い「日本」や「外から見た日本イメージ」をテーマとする書籍は八〇年代に多く出版されたが、それらは日本の姿を一筆書きに描きたいという筆者の欲望、描いて欲しいという読者の欲望とともに、一筆で描けるものだという当時のコミュニケーションセンスを示している。七〇年代以前は今以上に地方間の文化的・経済的差異が多かったはずであるが、実体をさておいて語られた「一億総中流」「単一民族」という言葉や、海外

への企業進出などによる現地との摩擦（それは国内的な差を覆ませるほどのカルチャー・ギャップとして受け止められた）の経験から、「日本」という枠組みで何かが語られることへの違和感は減じられていった。

九〇年代に入って「構造改革」の名のもとで実施された規制緩和・市場開放は、激しい国際競争に企業をさらし、就学生などの呼称で安い外国人労働力を呼び込んだり、産業空洞化を促進させたりした。労働市場の競争者が隣の外国人であるという状況が国民一人ひとりに迫り（注）、またタックス・ヘイブンへの企業籍移転を含め、国家の枠を越えた、国家に益しない日本経済人の登場という危険性が政府に迫った。一方、東京一極集中はさらに進み、また地方都市でも通勤圏と生活圏が隔てられるなかで、地域と自分との接続が、特にATOM化された若者には見えにくくなった。その彼らに向けてメディアが煽るようになり、たった一枚のモニター画面を回路に、国民が直接に国家を意識し、また国家への接続を意識するという事態も進行していった。

こうしたなかで登場した「日本の伝統・文化」理解教育は、いくら政治情勢が変化し「美しい日本」との叫び声が伴わなくなったとしても、そこにはやはり留意すべき動機がある。

その教科の枠組みが、国語、地理歴史、音楽など各教科の中に現れる「日本」の諸側面ではなく、学習対象として作為的に抽出された「モノ」としての「日本」像を学ばせようとするものであるからだ。その動機とは、本来児童生徒が自ら見つけ出していくだろうものである「外」と「内」の境界線を、「国境」に置かせたい、それを自明のこととさせたいという政治的な欲望である。

何より、「日本の伝統・文化」理解教育は教育基本法の改悪と密接にリンクしている。

「第二条 五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」。これが「改正」教育基本法の規定である。「愛国心」という語の挿入がもつぱらの話題となったが、政治的にはその言葉の使用を回避することで決着をつけつつも、「我が国」への「愛」は、結局、「伝統と文化」への「尊重」と一体となつて語られている。

何のために「伝統・文化」を理解させるのか。その答えは明白である。

また、前文には目標として「伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育」がうたわれた。ここで「継承」が求められた「伝統」とは、伝統と呼ぶに足る歴史的文化所産の多くを脇に置いて、何よりも「公共の精神を尊ぶ」「伝統」である。そのことは教育基本法改正を受けての伊吹文部科学大臣談話「今回の改正法は、これまでの教育基本法が掲げてきた普遍的な理念を継承しつつ、公共の精神等、日本人が持っていた『規範意識』を大切に、それらを醸成してきた伝統と文化の尊重など、教育の目標として今日特に重要と考えられる事柄を新たに定めています」^(注2)にあきらかである。国際化への対応も「日本の伝統・文化理解教育」の目標の一つとされているが、それよりも重点を置かれているのが、公共道徳を浸透させる土台としての「伝統」の継承であることがわかる。故に、二〇〇八年三月二八日に告示された新学習指導要領では、武道とダンスが教育に取り込まれるのである。武道とここで呼ばれるものは規範性を強く持つ「伝統」であり、身体をもつてその浸透をはかることが可能である(ダンスには「日本の伝統」を感じさせる要素はないが、身体性・集団性を持つものと並置されたところに注目すべきであろう)。

「伝統・文化」理解教育に際してしばしば示される「郷土愛→愛国心」という構図は「郷土」そのものの崩壊により土

台から崩されており、一方、「日本理解↓他者理解」という構図も失われたプライドを満たすかのようになり「日本のすばらしさ」が喧伝されるなかでは成立しえない。つまり、「日本の伝統・文化」理解教育は、真に「郷土を愛する」ためのものでも、「他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養う」ためのものでもない。グローバル経済の流れのなかで「国民」の統合をはかって生き残ろうとする日本の国家戦略であると同時に、戦後何度も首をもたげてきた「公共」教育、規範教育なのである。

注1 右翼経験を持つ文筆家・雨宮処凛はホステス業に就いていた頃、韓国人女性が賃金の沈め石として扱われたと体験を述べている。

注2 文部科学省HP（大臣の部屋）大臣からのメッセージ＜教育基本法改正法成立を受けての文部科学大臣談話…
http://www.mext.go.jp/b_menu/soshiki/daijin/tbuki/06121510.htm）

（田中恵）

2. あらためて国民統合することの必要性

明治維新以降、日本という国家は、三度にわたって国民を国家に統合する試みを繰り返してきた。第一期は中央集権国家建設期であり、戊辰戦争のさなかに開始され、大日本帝国憲法の発布と教育勅語の「下賜」を経て、韓国併合と「大逆」事件によって一段落する。その過程では、日清・日露の両戦争が大きな役割を果たした。殖産興業・富国強兵のスローガンは日本を世界の一等国へと導き、天皇の「臣民」の心をくすぐったのである。

第二期は、第一期の末期から始まる各地の都市暴動が、一九一八年の米騒動という形で最高潮に達し、民衆自身が社会と政治に対して力を発揮できると感じはじめたところへ、外国から民主主義思想と社会主義思想が流入し、労働運動をはじめ、さまざまな分野で大衆運動が昂揚した。一九二〇年に始まる長期にわたる恐慌は労資対立を深め、また、政府と軍部は恐慌から脱出するためにアジアへの侵略を強化した。社会運動を治安維持法などで弾圧するとともに、国体明徴運動を通して日本が神の国であることを徹底した。さらに大東亜共栄圏の盟主として国民にプライドを持たせようとした。しかしこの国民統合は、敗戦によって破綻する。

第三期は、戦後の六十余年である。一九四五年から長期にわたって政治的対立は続いたが、一九九〇年前後に大きな転機を迎えた。国内的には労働組合の再編とバブル経済の崩壊であり、世界的には冷戦の終結である。しかし民衆の運動を強圧的に押え込んだことは、国家として利用すべき国民のエネルギーを雲散霧消させた。労働者は「リストラ」にあえぎ、資本と国家への不信感を増大させたが、労働運動の弱体化によつて抗するすべを持たなかつた。二〇〇一年四月に就任した小泉首相は個人的なパフォーマンスによつて内閣支持率を維持したが、その政策はさらに階級分裂を進行させた。

二〇〇六年九月の小泉首相の退陣によつて矛盾は一気に露呈した。政府の弱体化とともに、国家の求心力は急速に失われた。安倍超右翼内閣は小泉内閣の遺産である「衆議院の三分の二議席」という与党の力をもつて、改憲のための国民投票法を成立させ、教育基本法を改悪した。国家が求心力を失っているからこそ、国民統合のための愛国心が求められるのである。しかしかつてのように、神の国である日本は再現できない。そこで持ちだされたのが「日本の伝統・文化」なのである。

それでは、第一期から第三期にいたる国民統合の様相を検証してみよう。

(1) 中央集権国家建設にむけた国民統合

近代国家が安定的に運営されるためには、その国家を構成する人々が、みずからの国に誇りを持ち、その国民であることを自覚して疑いを持たないことが必要である。明治維新によつて成立した国家が近代国家であるかどうかについては、かつて議論が続けられてきたところである。大日本帝国憲法では第二章で「臣民権利義務」を定めており、「憲法発布勅語」では「我ガ臣民ハ即チ祖宗ノ忠良ナル臣民ノ子孫」とされた。いわゆる「天皇の赤子」である。

「臣民権利義務」とりわけ「権利」が憲法に登場したことは、大日本帝国憲法と明治国家の近代性を表わすものであるが、しかし「国民」ではなく「赤子としての臣民」であり、またその権利は、勅語によれば「朕ハ我ガ臣民ノ権利及財産ノ安全ヲ貴重シ及之ヲ保護シ」と、天皇によつて保護されるものであつて、国民が当然のものとして享有しているものはなかつた。その点で、戦前の日本国家の近代性は擬似的なものであつた。

近代国家を装うためには、その全構成員による支持が必要である。それを実現する手段は、天皇が神の子孫であり、現人神でもあつて、大日本帝国が神の国であることを臣民に承認させることであつた。その内容は大日本帝国憲法の「告

文」と勅語に全面展開されており、条文では第一条「大日本帝国ハ万世一系ノ天皇之ヲ統治ス」、第三条「天皇ハ神聖ニシテ侵スヘカラス」に集約されている。

この論理は、王政復古直後から新政府によって喧伝されていたものであった。会津落城から二か月もたない明治二年二月二〇日、激発する農民一揆を鎮めるために新政府は「奥羽人民告諭」を発した。

天子様ハ、天照皇大神宮様ノ御子孫様ニテ、此世ノ始ヨリ日本ノ主ニマシマシ、神様ノ御位正一位ナド国々ニアルモ、ミナ天子様ヨリ御ユルシ被遊候ワケニテ、誠ニ神サマヨリ尊ク、一尺ノ地一人ノ民モ、ミナ天子様ノモノニテ、日本国ノ父母ニマシマセバ（中略）日本ノ地ニ生レシ人々ハ、ヒトシク赤子ト思召サレ、一人リトシテ安堵セヌモノモナク、蝦夷松前ノハテマデモ御撫恤ノ行届候様ニト、日夜叡慮ヲ勞セラレ（後略）

天子が神聖であるという考え方が人民に普及していなかった当時、それを広めるためには、「神様ノ御位正一位」、すなわち稲荷大明神よりも天皇のほうが偉いのだと説かなければならなかった。同趣旨の告諭、教諭書は、その後も各地で出されている。

明治維新以前には仏教の下位に甘んじていた神道を国教化

しようとの新政府のもくろみは失敗したが、神道を脱宗教化して神社を国家機構に組み込み、いわば国家そのものを天皇を頂点とした宗教組織に作り替えた。国家神道がそれであり、大日本帝国憲法によって形式が完成する。学校には「御真影」と教育勅語が配布され、奉安殿に納められた。学校は国家神道の神社の役割を果たした。国家神道を国教であるとする考え方もあるが、今後の議論を待ちたい。詳細は本研究委員会の中間報告としての『伝統・文化のタネあかし』を参照していただきたい。

しかしそれらは容易には浸透しなかった。たとえば一八八四年の秩父事件では、ある中堅指導者が、「恐れながら天朝様に敵対するから加勢しろ」と、農民軍を動員している。「恐れながら」とは言うものの、打倒すべき政治的敵対物なのである。一方、多数の臣民の政治的成長は遅々としていた。大日本帝国憲法が發布された段階でも、天子様が絹布のハツピを下されたと人民は誤解して喜んでいて中江兆民は嘆いている。

天皇を神として承認し、臣民が天皇制国家に統合されるのは、日清戦争の勝利、さらには実際には引き分けに近かった日露戦争を、あらかじめ仲裁を依頼していたアメリカに介入してもらって終戦に持ち込んで、日本臣民には勝利と宣伝し、

日本が一等国になったと思ひ込ませるまで待たなければならなかった。

日露戦費の増税に苦しんだ民衆の、なぜ賠償金を取れないのだという怒りは、一九〇五年の日比谷焼き打ち事件を皮切りに全国大都市での暴動という形で政府には向かったものの、同時に彼らは大山巖や児玉源太郎などの凱旋を歓呼の声で迎え、もはや天皇と天皇制国家への批判は見られなかった。明治維新以来の臣民の国家への統合は、神聖なる天皇が率いる日本軍の軍事的「勝利」によってひとまず完成したのである。

それを象徴するのが韓国併合の年、一九一〇年の「大逆」事件である。天皇暗殺を企図した管野スガはその目的の一つに、民衆は天皇を神だと信じこんでいるが、天皇も爆弾が当たれば死ぬことを知らせなかったと裁判で述べている。王政復古以来四〇年で、人々は天皇を神として受け入れていたのである。

日露戦争から韓国併合に至る対外侵略を本格化するために、戦争と侵略に反対する社会主義運動を弾圧して、城内平和という国民統合を完成させなければならなかったのである。

その後、社会主義運動が冬の時代を迎える一方で、一九〇五年に国家主義的に始まった都市暴動は一九一三年の大正政変、一九一四年のシーメンス事件と次第に民主主義的傾向を

強めていき、やがて一九一八年の米騒動に発展する。

(2) 恐慌からの脱出と大陸侵略のための国民統合

第一次世界大戦とロシア革命によって、世界に民主主義と社会主義の潮流が広がった。ヨーロッパが焼け野原となったために、戦争の遂行と戦後の復興のための生産は、アメリカと日本が担うことになった。アメリカは世界の帝国主義のなかで、イギリスに代わって第一位の座を占め、日本資本主義も重工業の発展によって五大国の一つとなった。

それまでの日本の工業は、生糸と紡績が中心だったため、工場労働者といえば女性であったが、一九二〇年前後、ようやく男性労働者の数が女性を上回る。その結果、労働運動がめざましく発展し、労働組合・農民組合・水平社・女性解放運動団体・学生団体などが急速に組織された。一九一八年の米騒動がそのバネとなっていた。無政府主義も息を吹き返し、共産主義も流入した。普通選挙要求運動が始まり、普通選挙にむけた無産政党も準備された。福田徳三、吉野作造などの思想も注目された。いわゆる大正デモクラシーである。

一方、一九二〇年の戦後恐慌、一九二三年の震災恐慌、一九二七年の金融恐慌と、長期にわたる不況は労働者や農民など庶民の生活を直撃し、日本国内における階級対立は激化し

た。一九二五年、普選法にあわせて治安維持法が制定された。恐慌を脱出する手段として、田中義一内閣は大陸侵略戦略を採用した。世界恐慌が波及した一九三〇年からの昭和恐慌、それに続く農業恐慌によって、日本帝国主義はさらに本格的な大陸侵略を進めることになった。

階級対立を解消し、大陸侵略を進めるためには、新たな国民統合が必要となった。治安維持法による処罰が死刑にまで重刑化されるなど厳しい弾圧と、大衆運動や社会主義運動を国家主義化させるなどの懐柔策が実施された。

国家のあり方をめぐる対立は軍隊内部でも深刻であった。統制派に対する皇道派の大規模なクーデター計画は、大元帥としての天皇のあまりにも毅然とした態度により失敗し、一部青年将校によるハネあがりのクーデター（二・二六事件）として処理された。実相が明らかにになると、日本軍が解体するほどの大事件だったからである。皇道派幹部は処分されることはなかったが、外地に左遷され、軍の中核からはずされた。準戦時体制における国民統合の枠組みの策定は、一九三五年、天皇機関説批判と国体明徴運動として始まった。これまで憲法学の定説的な位置を保っていた美濃部達吉の学説が貴族院において批判され、日本独特の国家のあり方を確定しようとする国体明徴運動が起こされたのである。

一九三七年、文部省が発行した『国体の本義』は、「大日本帝国は、万世一系の天皇皇祖の神勅を奉じて永遠にこれを統治し給ふ。これ、我が万古不易の国体である」とし、「而してこの大義に基づき、一大家族国家として億兆一心聖旨を奉体して、克く忠孝の美德を發揮する、これ、我が国体の精華とするところである」と述べている。

侵略や戦争に反対する声は、左翼運動でも宗教運動でも弾圧されてしまった。一九三七年七月、日中戦争が始まり、翌月、閣議が国民精神総動員実施要項を決定、一九三八年四月国家総動員法が公布され、生活のすべての面で国家統制が強まった。一九四〇年にはすべての政党が解散して大政翼賛会が発会、また労働組合も解散して大日本産業報国会が創立された。そして一九四一年、太平洋戦争に突入していくのである。

この時期の国民統合の特徴は、歴史観の国定である。国体明徴運動のなかで「国史」の重要性が意識されるようになり、高等教育機関の入試科目として「国史」が課されて、一九四二年度からは高等試験（いわゆる高等文官試験）にも「国史」が導入されることになった。しかし当時はそのための教科書や参考書は存在しなかった。そのために文部省は一九四一年から、『国体の本義』に沿った歴史書として『国史概説』『大東

『皇史概説』などの編纂を開始した。ここで展開されたものが皇国史観である。

その過程でさまざまな議論があつたが、注目されるのが時代区分と民族の問題である。これまでの歴史教科書の時代区分は、主要な天皇の事跡によつて章と節を立てていた。しかし皇国史観では、幕府を天皇が政治を委託した機関と認定し、鎌倉時代、室町時代、江戸時代というような時代区分を行なつたのである。これに対し、平泉澄らは天皇親政の歴史観に反すると批判し、『皇史概説』の編纂から離脱した。平泉澄は皇国史観のリーダーのように見られているが、厳密には文部省の皇国史観とは対立していたのである。戦後の歴史教科書が、太平洋戦争期に初めて唱えられた皇国史観の時代区分を踏襲していることについて、あらためて検証する必要がある。

民族の問題とは、植民地とされて新しく日本国民となつた人々をどう扱うかということである。台湾や朝鮮の日本国民は大和民族と呼ぶには抵抗がある。そのため、琉球、台湾、朝鮮の人々は和民族とともに日本民族を構成する集団とした。ちなみに大東亜共栄圏とはさらに広く、日本軍が戦勝をおさめている時期の『大東亜史概説』編集グループの議論では、カリフォルニアを占領したら、カリフォルニアも大東亜

共栄圏に含めると、まじめに議論している。

第一次世界大戦後の国民統合は、民衆運動の高揚期、弾圧と懐柔の時期、一九三五年以降の国体明徴期に分けることができよう。国体明徴期における弾圧はきわめて厳しいものであり、また天皇の神聖性と日本が神の国であることを国民に承認させることについて、歴史上もつとも強圧的な時代であつたが、同時に大正デモクラシーを経験した人々にとつては、それを承認しているかのようにふるまつた時代でもあつた。

この時期に「かのように」振る舞う習慣を多くの人々が身につけたことは、戦後において、政治を傍観者として眺め、ひいては国家に統合されやすい人々を生み出したのかもしれない。

(3) 戦後のせめぎあいと階級分裂のもとでの国民統合

第二次世界大戦は一九四五年八月一日に終戦を迎えた。

この日、「御前会議」と閣議はポツダム宣言の受諾を最終的に決定し、その旨を連合国に打電し（ちなみにトルーマン大統領がその電報を読んだのも一日）、大本営は全軍に戦闘の停止を命令した。天皇の詔書も整えられて、レコードに録音された。政治的に、外交的に、軍事的に、戦争が終つたのは八月一日なのである。しかしそれは臣民には伏せられた。陸軍近衛師団の一部は皇居で、海軍航空隊の一部は厚木で、それぞれ戦

争継続のクーデターを企てたが失敗した。

「承詔必謹」ということばがある。天皇のおつしやることには必ず謹んで従わなければならないという意味であるが、当日の軍部の資料を読むと、この単語が成立して以来、実際に使用されたケースは、ほとんどこの一日に集中しているのではないかと思われるほど、この単語が大本営や陸海軍で飛びかっている。軍の指導部と中堅のあいだでは、ポツダム宣言の受諾に反対し、戦争を継続する意志は、それほど強かった。逆にいえば、戦争を終らせる能力が完全に欠如していたのである。軍部の戦争終結派は、天皇の力にすぎるしかなかつた。

誤解をおそれずにいえば、この戦争は昭和天皇の力によって終結した。しかしそれは、いわゆる「聖断神話」のような形ではない。昭和天皇は八月下旬からポツダム宣言受諾の準備を始めていたし、その力は、二・二六事件と同様にクーデターを鎮圧して自分の意思を押し通すだけのものがあつたのである。ということばは、中国との戦争も、アメリカとの戦争も、昭和天皇が支持したからこそ開始できたのだ。

八月一五日正午、天皇の詔書がラジオで放送された。その最終段落には、「朕は茲に国体を護持し得て……神州の不滅を信し……爾臣民其れ克く朕か意を体せよ」ということばが

ある。戦争に負けたとはひとつも言わず、国体は護持された、神の国日本は不滅である、臣民はこれからも神である天皇の考え通りに動けということである。いわば天皇制継続宣言であつた。ポツダム宣言の受諾は、天皇制国家の歴史のなかで、国民統合をめぐる最大の危機であつた。八月一四日ではなく、一五日を「終戦の日」とすることは、天皇制国家がその危機を乗り越えた記念日とすることになる。

ちなみに、一九四六年元日の新聞各紙に発表された天皇の詔書は、俗に「人間宣言」と呼ばれているが、冒頭に明治維新の際の「五か条の御誓文」が掲げられ、日本は戦前から民主主義国家であつたことが強調された。この文案を決定する際に、昭和天皇は「天皇を現人神とすることを否定することはまだしも、神の子孫であることまでも否定してはならない」と主張し、受け入れられた。すなわちこの詔書は「人間宣言」ではなく、第二次天皇制継続宣言といえる。

第二次世界大戦後、治安維持法などの弾圧法規は廃止され、陸海軍は解体して靖国神社は一宗教法人に衣替えした。国家神道も停止され、政教分離が実施された。一九四七年に施行された日本国憲法によって、思想や信仰の自由が保証され、労働組合も法的に公認されたが、国民統合の軸として、天皇制は象徴天皇制に再編された。

「朕」によって改正公布された日本国憲法第一条は「天皇は、日本国の象徴であり日本国民統合の象徴であつて、この地位は、主権の存する日本国民の総意に基く」とある。「日本国民の総意」であるかどうかは確かめるまでもなく「総意」なのであつて、逆の読み方をすれば、天皇を象徴と認めない者は日本国民ではないということになる。「非国民」なのである。このように象徴天皇制は、激しい精神的暴力性をもつて、人々を国家に統合しようとするものである。天皇は全国を巡幸し、国民体育大会への出席などを利用して昭和天皇と天皇制が健在であることを宣伝した。

戦時体制からの解放と占領政策によつて、労働組合運動をはじめ、大衆運動が高揚した。日本共産党もはじめて合法化された。しかしまもなく冷戦の進行を背景に占領軍と吉田内閣は大衆運動を厳しく弾圧した。いわゆる「逆コース」である。

その後、朝鮮戦争の休戦とスターリンの死、フルシチュコフによる平和共存政策は、日本における国民統合政策に大きな転換をもたらした。その軸となつたのが一九五八〜五九年の皇太子婚約発表と結婚、いわゆるミッチー・ブームとよばれる大衆天皇制と、高度経済成長を基礎におく「所得倍増」論である。

皇族・華族ではない平民の女性が皇太子妃となり、次の次の天皇をその母が自分で育てるという核家族モデルを国民と共有するといふかたちで天皇家と国民を近づけ、象徴天皇制は完成された。ミッチー・ブームにいたる事態は仕組まれたものであつたが、戦後国民統合に絶大な力を發揮した。

朝鮮戦争を戦う米軍に軍需物資を売り込んで利益を得る朝鮮特需で戦後復興を押し進め、一九五一年のサンフランシスコ条約にもついで翌年独立を回復した日本は、やがて高度経済成長の波に乗つた。六〇年安保改定問題で国論が二分された状態を、池田内閣は所得倍増計画で統合をはかろうとする。一九六五年の米軍によるベトナム北爆開始は日本資本主義にとつて天佑であつた。ベトナム特需によつて、所得倍増は実現することになる。日本が経済大国として成長できたのは、朝鮮とベトナムの民衆の苦しみがあつてこそであつた。

このプロセスにもまた厳しいせめぎあいがあつた。強制的に、あるいはやむなく日本に渡航していた朝鮮人で、残留していた人々を先頭とする朝鮮戦争反対闘争、講和条約をめぐる全面講和か片面講和かの対立、米軍基地拡張に反対する沖縄の島ぐるみ闘争、砂川闘争に代表される全国の反基地闘争。六〇年安保闘争は、安保条約改定によつてアメリカによる戦争に日本がまきこまれるのではないかという危機意識に加え、

岸内閣の国会での強行採決によって、国論を二分した。日米両政府による石炭から石油へのエネルギー転換は労働者の安保闘争と呼ばれる三池闘争となって燃え上がり、総労働と総資本の対決となった。

ベトナム戦争の激化と米軍の敗北的展開は、日本帝国主義のアジアにおける存在意義を増大させた。アメリカを中心とする帝国主義秩序を維持するために、日本の役割の増大が期待された。ベトナム戦争反対運動は、アメリカの戦争に巻き込まれたくないという旧来の心情と、日本はすでにベトナムへの加害者となっているという自己認識の上で、それを拒否すべきだという二つの立場が対立しながら展開された。一九六九年の佐藤・ニクソン会談による沖縄の日本への施政権返還の決定は、アメリカのアジア支配を一部日本が肩代りすることの象徴である。

七〇年安保闘争は、沖縄の日本への即時無条件全面返還を求めるのか、日本への沖縄再併合としての返還に反対するのかの論争をはらみながら闘われた。それはまた、日本の大学が帝国主義秩序を維持するための役割を果していることへの学生の異議申し立てと平行して展開された。学生を中心とするラディカルな運動は、連合赤軍事件を象徴とする内ゲバに対する批判と、高度経済成長による生活保守主義の広がり

よって衰退して行く。

労働運動においては、高度経済成長のもとの春闘方式によって大幅賃上げを実現しながら、占領時代に禁止された公務員のストライキ権を回復するための国鉄労働組合を先頭とする闘いが展開されたが、政府とマスコミの一体となった弾圧によって敗北した。

このころ、価値観が多様化したとの言説が振りまかれた。「多様化」とは豊富化のほずであるが、実は価値観の喪失であった。社会運動の高揚と挫折は無力感を生んだ。秩序維持派から生まれた生活保守主義は挫折派にも広がった。無力感と生活保守主義は国家による統合力を弱めることになった。

また当時、日本の資本と軍事がボーグレス化することによって、日本社会が「国際化」しているとされ、肯定的に宣伝されていた。それは同時に人々が国家の枠を越えて活動することであり、「国民」の解体にもつながることであった。そのような状態に危機感を持ったのが中曽根康弘首相であった。中曽根内閣は「戦後政治の総決算」を掲げるとともに、国家主義的な政策を強行した。天皇在位六〇年奉祝式典をはじめとして天皇を政治の前面に押し出すとともに、八七年の沖縄国体と翌年の京都国体を利用して「日の丸」と「君が代」を、特に教育現場で強制した。それに続く八九年からの天皇代替

わりの諸儀式や皇族の結婚によって、天皇家ブームが演出された。この時期の最大の出来事は、労働組合運動が再編され、労働組合運動が社会運動のリーダーとしての地位を喪失したことであった。

九〇年代初頭にバブル経済が崩壊したことは、雇用形態に大きな変動をもたらした。人生を会社のために捧げ尽くしてきた管理職でさえ解雇されはじめた。リストラクチュアは本来は再構成、再建を意味しているが、餓首という意味で使われる「リストラ」という珍妙で悲惨な日本語が登場した。経営努力とは労働者を犠牲にして切り捨てることであるという、すさまじい常識が広がった。一方、倒産しても賃金は支払わなければと考える良心的な零細企業経営者の、生命保険金をかけて自殺するという痛ましい事件が続発した。

一九九五年に日経連（二〇〇二年に経団連と統合）が提言した新しい雇用のありかたは、終身雇用制を社内の中核的な部分に限定し、定型的な業務は非正規雇用労働者に担当させるというものであった。専門的な職種にのみ限定されていた労働者派遣法は次第に業種が拡大され、二〇〇四年、小泉内閣のもとでついに製造業にまで適用されて、戦後最長の好景気の時期に膨大な非正規雇用労働者が生み出された。労働基準法第六条で、「業として他人の就業に介入して利益を得てはなら

ない」と、かつては犯罪とされていたことを、規制緩和の名のもとに中間搾取を犯罪ではなくしてしまったのである。

小泉内閣によって格差社会が生じたといわれるが、それはたんなる言葉のごまかしで、資本制における階級分裂が進行したのである。当然、政府に対する批判は増大する。政治をはじめとして、どの分野でもリーダーが不在であることもあって、対立軸は何か明らかにされない。国家としての展望が誰にも見えないのである。

戦後六〇年余の国家のあり方をめぐる対立が生み出したエネルギーは、日本を世界第二位の経済大国に押しあげたが、政府批判のエネルギーを押え込むことによって、国家としての力を急速に失うことになった。すでにアジアの経済の中心は上海であり、政治の中心は北京である。インドのプレゼンスは日本を上回っているかもしれない。

そのような状況を国家の危機と捉える政府当局者にとって、国家に国民を統合することは急務である。中央集権国家を建設するに際しての国民統合、一九二〇年代の恐慌を解決するためのアジア侵略を実行するに際しての国民統合に続き、第三期の国民統合の核として打ち出されたのが「日本の伝統・文化」なのである。

中央集権国家としての日本が成立してから一四〇年が経

過した。本報告書の第二部や中間報告としての『「伝統・文化」のタネあかし』で述べているように、その一四〇年で作ってきた日本イデオロギーを「伝統・文化」であると国民に信じ込ませるだけの時間は経過した。安倍内閣によつて改悪された現行教育基本法にしても、東京都教育委員会がめざしている「日本文化教育」にしても、その具体的な実践としての教育特区である世田谷区の教科「日本語」の中学校用テキスト『「日本文化」』にしても、共通していることは国粹主義である。

国家の危機にあつて、その打開のために国粹主義を打ち出さざるを得ないことは、その危機が本質的であることを意味している。第一次の国民統合の波の後には、民衆運動を先頭とする大正デモクラシーの花が開いた。第二次の国民統合の波の後には、戦後大衆運動から六〇〜七〇年代闘争にいたるうねりがあつた。第三次の現在の国民統合に抗して、どのような新しい運動が準備できるかという民衆の主体的能力が問われている。

(千本 秀樹)

3. 「伝統・文化」理解教育の沿革

「伝統・文化」は国家を象徴するものであり、その理解を促す教育は国民統合を目的としている。この節では愛国心、「伝統・文化」などといった「教育における国家的なもの」の強調がどのようになされてきたかを、主として教育内容行政の歴史及びそれに関わる言説を追いながら明らかにしていきたい。

(1) 「伝統・文化」理解教育の起源

二〇〇六年一二月に改正された「教育基本法」では、愛国心や「伝統・文化」の尊重など教育目標としての新たな徳目が追加された。もともと「教育基本法」には「真理と正義を愛し」にみられるような、内心のあり方に関する規定が多く含まれている。内心を法定するといったことは、グローバル・スタンダードではない。日本ではなぜそのようなことが行われるようになったのだろうか。

そのルーツは「教育ニ関スル勅語」(一八九〇年・以下「教育勅語」と表記)が出されたことにあると思われる。前年に制定された「大日本帝国憲法」には、教育に関して直接規定した条項はなかった。ただ、第二章「臣民権利義務」全体を通じて

教育を受ける権利にあたるものが認められる、というのが通説であった（美濃部達吉）。そして教育の目的など内心にも関わることは、「教育勅語」において触れられることになった。ここでは忠、孝などの徳目が、古来からの精神的伝統として位置づけられ、「皇国」を成り立たせてきたのだとされる。これこそが「伝統・文化」理解教育の起源の一つなのである。この文書を通して、心性に関わる「伝統・文化」の創出が図られていったからである。しかしここに並んでいるのは儒教的な徳目であり、それらが皇祖皇宗の昔からあったなどというのは、明らかなフィクションである。すなわち、この種の教育において、国民統合のために役立つならば虚構でもかまわない、という非合理的な性格は最初から刻印されているのである。だからこそタネあかしをしていく必要がある。

ところで「教育勅語」は法規ではなく、君主の著作に過ぎないという位置づけの文書である。天皇の教育に対する思いを綴った文章、ということである。明治政府がモデルとした欧米近代では、外部的行為については法で拘束するが、内心に関するものは法定しないというのが原則であり、内心についてブレーキをかけるのは道徳（ほとんどキリスト教的価値といつてよい）の役割だった。だからこそ「教育勅語」制定をめぐ

って元田永孚・井上毅（こむし）の確執があった。彼らこそこの文書のゴーストライターだった。元田は儒教的価値観を公教育の根本に据えることにこだわった。これに対して、洋行し近代法治国家についてよく学んだ井上は、これを法とせず、君主の著作とするという形式にこだわった。日本の法制度の近代原則への合致を、対外的に示す必要性もあつたからである。こうしてできあがつた「教育勅語」について、元田は内容面で、井上は形式面で満足できた。しかしながら実際には井上の思惑をはずれ、法のように、あるいは法以上のものとして機能してしまつたのである。すなわち修身科において「教育勅語」に示された各徳目が具体化され、学校教育の根幹部分に据えられることとなつた。そこには天皇制の宗教的側面も色濃く含まれていた。

戦後においても、教育基本法制定過程において、内心に関して法定してよいのかという「ためらい」のようなものがみられた。それは同法案第一条において、教育の目的という内面的価値に関することを定めていたからである。しかし教育勅語に代わる拠り所は、法という形式に求めざるを得ないとされた。そして近年の同法「改正」においてその側面は深く議論されることなく引き継がれた。

実はその他さまざまな法律に「内心の法定」は認められる。

例えば「国民の祝日に関する法律」では、みどりの日（五月四日）「自然の恩恵に感謝」、こどもの日（五月五日）「母に感謝」、敬老の日（九月第三月曜日）「老人を敬愛」、文化の日（一月三日）「自由と平和を愛し」など、「教育勅語」に掲げられた徳目をも想起させる文言が並んでいる。また「食育基本法」（二〇〇五年）第三条の「食に関する感謝の念と理解」などでもこのような特殊性が表れている。日本の法文化は欧米のそれをモデルとしつつも、天皇制をとるゆえに異質なものを現在も含んでいるのである。

さて「教育勅語」は一九四八年六月に衆参両院において否定され、その内容は歴史的なものになった。しかし内心を事實上の法も含めて法定するという形式は存続することになった。学習指導要領の性格、内容、また教科書検定などにおいて、教育内容について、「心の教育」に関することも含め国が決めるという「伝統」は引き継がれている。これは近代天皇制公教育の特殊性といえる。しかし個人の心のあり方を国家が方向づけてよいはずはない。

天皇制の宗教的側面は、学校において実践された儀式の中にも見出すことができる。戦前期の学校では一月一日をはじめ祝日・祭日に儀式が行われ、子どもたちは例外なく参列が求められた。「教育ニ関スル勅語」が出された翌年の一八九一

（明治二四）年、文部省令第四号「小学校祝日大祭日儀式規程」が定められ、その第三条で元日の儀式についてふれている。そこでは「御真影」への最敬礼が求められ、現在もよく流される「一月一日」という天皇制を讃える歌を合唱したのだった。それは「祖国を神とする宗教における主要な儀式」の一つだった。学校は国家神道の神社であり、この儀式への参加はそこへの初詣でだったのである。

今日、「日本国憲法」「教育基本法」においては、国公立学校における厳格な政教分離がうたわれている。宗教に関する歴史的事実など知識を教えることは必要だが、ある宗教が優れているなど価値について教えるということは認められていない。これは戦後からではなく、戦前においても法的には同様だった。そして、私立学校にもそれが求められたこともあった（一般ノ教育ヲ宗教ノ外ニ特立セシムル件）一八九九年八月、文部省訓令第二二号。ある意味では、戦前の方が学校における政教分離は厳格な側面があったといえるのである。

しかしこれには大きな矛盾が伴っていた。神道は宗教ではない（神社非宗教論）、だから政教分離の対象とはならないとされたのである。まず神社を拜んでから好きなものを拝め、ということである。植民地・占領地においても同様の在り方が求められた。学校においては天皇制の宗教的側面（国家神道）

が色濃く表れた。学校儀式において日の丸・君が代・「御眞影」「教育ニ関スル勅語」はセットであり、「神秘的・宗教的雰囲気の中で、忠君愛国、滅私奉公の精神を身につけるよう導かれた、諸外国には例をみない」（尾崎ムゲン『日本の教育改革』中公新書）ものであった。このことは政教分離に反するという指摘は当時からあった。しかしそのような声は激しい弾圧を伴ってかき消されていった。なお現在も神道側は、神社は宗教として取り扱われるべきものではなく、国家、国民道德の淵源をなすものだ、といった自己規定を行っており、公教育のあり方についてもさまざま働きかけを行っている。

公教育の現場において、教員は普段から子どもたちの内面にふれている。国語科において登場人物の気持ちを考えさせたり、具体的なクラスの問題に際して相手の立場に立つてものを考えることの大切さを教えたり、というようにである。

これらは、内面的なさまざまな価値に関わるものである。社会のなかで、このように考えたほうが、行動したほうがみんな仲良く生きられる、といったことは多数存在する。それらに気付かせ、自らの手で選びとらせていくのはとても大切なことである。しかし、国家的な価値の方向づけについては、私たちは慎重でありたいと思う。国家の内心への関与や、天皇制の宗教的側面と教育との関わりといった問題は、戦後改

革を経た後も明確に総括されずに今日に至っているのである。

(2) 「道徳」の設置と「伝統・文化」理解教育

戦後早い時期においては、かつての修身教育に対して「いかに既成の秩序に服従するかという個人の心術をつくりあげようとするものであったか」（『中等学校・青年学校公民教師用書』二九四六年）というように、文部省の一定の自己批判がみられる。また、一九四七年度版学習指導要領社会科学編においては、「伝統」について次のような見方をとっていた。

社会科が、わが国の伝統を十分尊重し、これを青少年によく理解させることは、極めてたいせつであるし、またそれは当然できることでもある。なぜならば、伝統はわれわれの社会生活の全面にわたって、これをいろいろなしかたで規定していると同時に、その発展に大きな力として働いているものだからである。したがって、伝統はもはや単に伝統であるからというだけでは尊重するわけにいかない。長い伝統のなかでも、今こそ思い切らなければならぬものがあるとともに、今後いよいよこれを生かし、且つ育てて行かなければならないものもあることを知り、もし眞に生かして行くにふさわしいものであるならば、それを尊重し

なければならぬ。いまわが国の青少年の大部分が生活している、家庭も、学校も、住んでいる土地の社会も、九重二十重に、因習によつてとざされていくといつても過言ではない。それゆゑ教師は、これらの生活について指導する場合、常にほかの家庭やほかの学校やほかの土地の社会を比較することが有益であることを忘れないでほしい。

「伝統」の取捨選択についてふれており、国家がそれを価値づけしようとはしていない。むしろ自分の頭で考えることの大切さが汲み取れる内容である。それにもかかわらず、実際の戦後教育における道徳教育は、「伝統」や「愛国心」を含めながら、国家的な性格を帯びたものとして展開していく。一九四七年三月に公布された教育基本法には、「伝統」という文言は入らなかつた。この法案を審議した教育刷新委員会の資料をみれば、前文等にこの語を入れる可能性があつたことはいふまでもなく（第一特別委員会案「普遍的にしてしかも個性豊かな伝統を尊重して、しかも創造的な文化をめざす教育が普及徹底されなければならぬ」）。しかし最終的には削除されることになつた。教育基本法成立後まもなくからの改正論の核心はこの「伝統」にあるいは「愛国心」など、教育における国家的なものをいかに条文に挿入するかをめぐるものとなつた。

この点に関しては、帝国議会における教育基本法案の審議においても、「新しい意味における民主的の意味における愛国の精神」が条文中にない（第九二回帝国議会貴族院議事速記録第二三号二六一頁）といつた批判がみられた。また成立直後においても、「文教審議会」（吉田茂首相の私的諮問機関）において、教育勅語に代わる道徳指針として「教育綱領」を作ろうとして成らずといつたことがあつた（一九四九年）。

同様の試みは、一九五一年に天野貞祐文相により示された「国民実践要綱」に見ることができ、ここには伝統と創造、国家の文化、国家の道義、愛国心などが取り上げられているが、これが制度として現実化することはなかつた。なおこの文書の天皇に関する記述「わが国の国柄の特長は長き歴史を一貫して天皇をいただき来たところ存している。したがつて天皇の特異な位置は専制的な政治権力に基かず、天皇への親愛は盲目的な信仰やしいられた隷属とは別である」はかつての「国体」観念を強弁するものとして注目される。

ただし、学校教育法（一九四七年）のなかでは「伝統」についてふれられていた（後述）。それを踏まえて一九五一年版学習指導要領一般編試案のなかには、次に示すような教育目標が掲げられている。「世界各国の文化の特性を正しく理解し、また、わが国の個性豊かな文化を創造して、進んで世界の文

化の向上発展に努力するようになる。「わが国に対する愛情を深め、そのよい伝統を保持し、伸張すると同時に、外国の人々の生活に対する正しい理解をもつて、国際親善、人類平和の増進に努力するようになる。」(「教育の目標」)

目標 (2) 家庭生活および社会生活

同年の中学校・高等学校学習指導要領社会科編(試案)においても同様である。

「郷土および国に対して深い愛情と尊敬をもつとともに、世界各国の人々と友好的に交際する態度・能力を養うこと」(中学校日本史の特殊目標8)、「わが国の文化遺産を、社会性との関連において正しく理解し、これを尊重愛護する精神を育て、さらにわが国に対する愛情を深め、そのよい伝統を保持し、伸張する態度を養うこと」(高等学校日本史の特殊目標9)。また「正しい愛国心を養うこと」が「世界の人々は、どのように結びついているか」という単元の目標として挙げられている。

一九五五年版小学校学習指導要領(社会科編)では目標として「民族的誇りをもち、郷土や国を愛し、よりよくしようとする意欲をもつこと」という記述が現れた。

一九五三年、池田・ロバートソン会談において「日本政府は、教育および広報によって日本に愛国心と自衛のための自発的精神が成長するような空気を助長することに第一の責任

をもつものである」ことが確認される。冷戦構造のなか、日米安保体制というアメリカの世界戦略の枠組みのなかで、「愛国心」が位置づけ直されていく。

一九五五年、憲法改正を党是とし自由民主党が結成された。「教育における国家的なもの」を強化しようとする視点からの教育基本法改正も当初から射程に入っており、翌年清瀬一郎文部大臣は「教育基本法には国家への忠誠が書かれていない」「第一条に八つの徳目があげてあるが、それだけではわが国のうるわしき伝統が伝え得ないのではないか」などの発言をしている(第二四回国会衆議院内閣委員会・文教委員会合同審査会議録第一号二頁)。

そして国内的にはこのような背景を踏まえ、また当時の国際的な冷戦構造を反映して、一九五八年告示小学校学習指導要領、中学校学習指導要領において「道徳の時間」が領域として新設された。一九六〇年告示高等学校学習指導要領では教科「倫理・社会」が新設された。ともに内心に関わる教育について扱うものである。道徳教育は学校教育全体を通じて行うという原則は保持しながらも、「要の時間」として時間割に週一コマの「道徳の時間」が設けられた。道徳教育の目標は日常生活の基本的な行動様式、正邪善悪を判断する能力、個性の伸長・創造的な生活態度、民主的な国家・社会の成員

として必要な道徳的態度と実践的意欲となつていた。

ちなみに、このときアメリカにおけるスプートニク・ショック（ソビエトによる人工衛星打ち上げの成功。宇宙開発の分野で先を越された）の影響を受け、経験主義から系統主義へという指導方法の転換がなされている。折しもこの時期から経済は単なる復興のレベルを超え、高度経済成長、安定成長の時代へと向かうのであつた。知育のある部分だけを偏重する傾向は当時から批判されてきた。しかしこのころから広範囲な高校・大学進学をめぐる受験競争、学歴社会化による人々の分断が起こり始め、今日に至つている。道徳教育は、人々をもう一方から再統合する役割を期待されてきたといえよう。

なおこの改訂により学習指導要領のなかで「伝統」のトーンは変わり、国家的な価値に比重を置いたものとなつた。この改訂に際しての説明会で、内藤初等中等教育局長（当時）が次のような発言をしているが、現在もそのまま通用しそうな言い回しである。

日本が現在どういう地位にあるか、あるいは日本がどういう経過をたどつて今日まで発展してきたか、こういう日本の地理的事情なり日本の歴史的事情、こういうものをよくこどもたちが理解し、国土に対する愛情をつちかい、ある

いは先人のすぐれた業績にたいして尊敬と感謝の念をもたせるといふような事がら、あるいは日本の文化なり伝統、あるいは古典なりというものをじゅうぶん身につけていく、こういうような点から国語のうちにも古典が入つたり、あるいは音楽のうちにおいて「君が代」その他の国民的な愛唱歌が共通にうたわれるようになったり、いろいろと改善くふうがこらされておるのであります。ただし、この時点までは、

われわれが、国民として国土や同胞に親しみを感じ、文化的伝統を敬愛するのは自然の情である。この心情を正しく育成し、よりよい国家の建設に努めよう。

しかし、愛国心は往々にして民族的偏見や排他的感情に陥らなりやすいものであることを考えて、これを戒めよう。そして、世界の他の国々や民族文化を正しく理解し、人類愛の精神をつちかいながら、お互に特色ある文化を創造して、国際社会の一員として誇ることのできる存在となろう。

（一九五八年版中学校学習指導要領 第三章道徳、特別教育活動および学校行事等）

というように、一定の歯止めがかかつていた。

その後も教育基本法に関し荒木萬壽夫文相の「いささか足

りないところがあるのではないだろうか」(第三八回国会衆議院文教委員会議録第二号一頁(一九六一年))といった発言がみられるなど、「教育における国家的なもの」を挿入しようとする視点からの改正論は引き継がれていった。

一九六六年には「期待される人間像」が出されたが、これは道徳教育、心の教育を通して国民統合をより強化しようとしたものであった。この文書では「伝統」について次のようにふれられている。

明治以降の日本人が、近代史上において重要な役割を演ずることができたのは、かれらが近代日本建設の気力と意欲にあふれ、日本の歴史と伝統によつてつちかわれた国民性を發揮したからである。

このようなくまじさとともに、日本の美しい伝統としては、自然と人間に対するこまやかな愛情や寛容の精神をあげることができる。(第四章)

「伝統」と国家とが緊密に結びつけられて語られている。また、天皇については次のようにふれられている。

国家を正しく愛することが国家に対する忠誠である。正し

い愛国心は人類愛に通ずる。

日本国を愛するものが、日本国の象徴を愛するということは、論理上当然である。天皇への敬愛の念をつきつめていけば、それは日本国への敬愛の念に通ずる。ただし日本国の象徴たる天皇を敬愛することは、その実体たる日本国を敬愛することに通ずるからである。このような天皇を日本の象徴として自国の上に加えてきたところに、日本国の独自の姿がある。

ここでは、天皇制への統合が当然のこととされている。ここにおいて天皇制の宗教的側面をより濃厚に教育に持ち込もうとしており、「崇高なものへの畏敬の念」など、徳育論が宗教性を帯びたものに変わっていくことになる。この文書は各方面より批判を浴びることとなったが、戦前において強要された内面的価値のあり方が、何の総括もされずに中教審から公然と登場してきたことについては注意が必要である。

さらに、一九六八年告示小学校学習指導要領、一九六九年告示中学校学習指導要領において、歴史教育の「改善」が図られ、それは具体的には神話教材の「正当な」取扱い等と説明されている。ここから、先に指摘したような「歯止め」は消えることとなった。なお一九七七年告示小学校学習指導要

領、中学校学習指導要領、一九七八年告示高等学校学習指導要領において勤労体験、社会奉仕的活動の重視が盛り込まれた。これらも「公共性」の重視を通しての国民統合に結びつくものである。

以上のように、今日の「伝統・文化理解教育」に通じる要素を含んだ「教育における国家的なもの」は、冷戦構造下における安保体制という軍事的な事情、競争社会の再統合という社会的な事情を背景に唱えられてきたのである。特に「期待される人間像」以降の答申などの文書レベル、教育内容行政に制度化されたレベル双方におけるなし崩しの採り入れられ方に留意したい。

(3) 「伝統・文化」の登場と臨時教育審議会

「伝統・文化」の語が学習指導要領において「国際化」と結びつけられて改めて強調されるのは、臨時教育審議会（一九八四―八七年）後の一九八九年告示小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領においてであった。そこでは「文化と伝統の尊重と国際理解の推進」の重視がうたわれた。さらに一九九八年告示小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、一九九九年告示高等学校学習指導要領において「国際社会に生きる日本人としての自覚の育成」の重視

が掲げられている。

臨時教育審議会は、ミルトン・フリードマンらに影響を受けた新自由主義の立場をとる委員を一定数含んだものであった。政府の審議会において、「市場」などという角度から教育が語られるのは初めてのことであり、大いに世間の耳目を集めた。同時に、当時の文部省系委員たちは「教育の自由化」論に立ち向かうことを余儀なくされた。

「自由化論の登場に」危機意識をもった文部省は、旧保守層の共感に訴えるような政策を展開する。その代表的なものが、学校行事の際の日の丸・君が代の徹底通知、いわゆる『八五年徹底通知』であり、これによって『旧来の保守層』の強引な引き寄せに成功する。この通知は教課審（教育課程審議会）での議論の中から生み出されたもので、臨教審の議論によるものではない（田口康明「ポスト五五年体制の教育政策」『転換期の教育政策』九〇頁、原田三郎『臨教審と教育改革』一九八八）といわれる。

ただし、臨教審の自由化論者は、例外なくと言っていいほど天皇制を擁護する保守主義者であった。香山健一がことあるごとく昭和天皇「御製」を多数引用したり（香山健一『自由のための教育改革』一九八七年）、「和」の文化論を説いたりといったことが繰り返しまいられた。渡部昇一の言説にも同様のものが多数みられる。

新自由主義の貫徹だけをめざすのであれば、共和制であろうと君主制であろうと関係はないはずである。しかしながら、天皇制の枠内でしかその議論を許さないというところ、日本的な特殊性が表れている。このことは、今日における新自由主義と保守主義との天皇制をめぐる親和性の高さにもつながっている。このように「伝統・文化」理解教育は、現代の新自由主義に基づく諸教育改革を保守的な立場から補完する文脈でいわれている。それは経済的・物質的格差という形で現れてくる現実の諸矛盾を、「みんな同じ日本人」というイデオロギーで隠蔽しようとするものである。

ただし現在の政治状況にはあまり自覚的ではなく、伝統的教學派の流れをくむ側面ももっているようである。すなわち、感性化された理屈抜き「単純な回帰」の側面も無視できないということである。例えば次に挙げる「国民学校令施行規則」(一九四〇年)と現在の文部官僚の伝統・文化理解、学習指導要領、同解説の内容の詳細、現行教育目的・目標との相似性を指摘しておきたい。

國體ニ對スル信念ヲ深カラシムベシ(第一条二)ノ知識、情操、健全ナル心身(第一条二)ノ我が國ノ文化ノ特質ヲ明ナラシムル(第一条三)ノ家庭及社會トノ聯結ヲ緊密ニ

シ(第一条七)ノ敬神、奉公ノ眞義(第二条)ノ祭祀ノ意義ヲ明ニシ敬神ノ念ヲ涵養スルニカムベシ(第三条)ノ理會力ト發表力(第四条)ノ郷土ニ關係深キ史實ハ國史トノ關聯ニ留意シテ授クベシ(第五条)

これを読むと、国や郷土を愛する態度、生きる力、学校・地域・家庭の連携、国語力の重視といった言葉が想起されてくる。このようなものがセットになっていなければならないのだ、というイデオロギーの貫徹を見ることが出来る。このような感性は、綱領に「悠久の歴史に育まれた伝統と文化を継承し、健全なる国民精神の興隆を期す」を掲げる日本会議を構成する人々(国会議員を多数含む)にも受け継がれている。仮に新自由主義的政策の修整がはかられることがあったとしても、「伝統・文化」理解教育は重視され続けるのである。

ところで、臨教審第一次答申(一九八五年)では、「戦後の教育改革には、ややもすれば我が国伝統文化の特質・長所の否定、徳育の軽視、権利意識と責任意識の不均衡などをもたらした面があった」(第一部第二節)「伝統文化を継承し、日本人としての自覚に立って国際社会に貢献し得る国民の育成を図る」(第一部第四節)と述べられている。そして「不易なるもの」という表現で日本文化の特質を指摘し、具体的には祖先を敬

う心・自然や超越的なものを畏敬する心・宗教心などであるとしている。これらは「自覚されない宗教」を臨教審の言葉で表現したものと思われ、明らかに国家神道を指している。やはりこれも戦前において重視された内面的価値のあり方が、何の総括もされずに公然と登場してきたものといえる。また普通「知・徳・体」と言い習わしてきたものを、これまた何の説明もなく「徳・知・体」という語順で用いている。おそらくこれは「徳育」が最優先であるというメッセージであろう。またこの答申には「国家というものは長い間、とくに日本のような場合は自然共同体として発生している。契約国家ではない」（中曽根康弘『新しい日本の主体性』）といった当時の首相の国家観が反映されている。

なお臨教審第二次答申では自由・自律と公共の精神のなかで「国を愛する心」や規範意識が、第四次（最終）答申においては国旗・国歌のさらなる尊重について言及されている。これらの臨教審答申の内容はその後出された教育課程審議会答申にも影響を及ぼし、「国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること」という文言となつて表れる。

このあと、臨教審路線による諸改革は九六・九七年中教審による仕切り直しがなされ、二〇〇〇年代に次々と実現され

ることになった。一九九六年七月の中教審答申「二一世紀を展望した我が国の教育の在り方について」では、「不易」なものであるものとしての「伝統・文化」の重要性が説かれ、育成すべき資質・能力として国語、「文化・伝統」、郷土や国を愛する心などを重視している。この答申（第一次答申）及び翌年出された第二次答申は一九九八年七月の教育課程審議会答申に影響を与え、九八年版学習指導要領の内容にもつながった。

ここで特に取り上げておきたいのは中教審答申「新しい時代を拓く心を育てるために」（一九九八年六月）である。ここに示された内容が「伝統・文化」理解教育を非常によく説明するものとなっている。

我が国が活力ある文化国家として発展していくためには、国民一人一人が、国や郷土の伝統・文化に対する理解と愛情、またそれらを尊重する心を持つことが大切である。

二一世紀において、国際化が進む中で、日本人としての自覚を持つて主体的に生き、未来を拓いていく上でも、自らのよって立つ国や郷土の伝統・文化の価値を子どもたちが深く理解することは極めて重要である。また、物質的には豊かになった今日、人々自身も、心の豊かさをむしろ希求するようになっており、国や郷土の伝統・文化を継承し発

うな箇所がある。

グローバル化の中で、自らが国際社会の一員であることを自覚し、自分とは異なる文化や歴史に立脚する人々と共生していくことが重要な課題となっている。このためには、自らの国や地域の伝統・文化についての理解を深め、尊重する態度を身に付けることにより、人間としての教養の基盤を培い、日本人であることの自覚や、郷土や国を愛し、誇りに思う心をはぐくむことが重要である。こうした自覚や意識があつて初めて、他の国や地域の伝統・文化に接した時に、自他の相違を理解し、多様な伝統・文化に敬意を払う態度も身に付けることができる。このような資質を基盤として、国際社会の責任ある構成員としての自覚を持ち、世界を舞台に活躍し、信頼され、世界に貢献できる日本人の育成を目指す必要がある。(第一章二⑤日本の伝統・文化を基盤として国際社会を生きる教養ある日本人の育成)

そして二〇〇六年一二月には教育基本法が改正され、この内容が条文に加わった。すなわち第二条(教育の目標)「教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。(中略)五

伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。」である。

これらのうちに読み取れるものを仮に「日本を知る／世界を知る」構造と名付けておきたい。これについては、「日本についてよく理解することが、世界についてよく理解することにつながる。日本のことを世界に向けて発信できるのが国際人としての日本人である」といった説明がなされてきた。この構造はさまざまな中教審答申等に繰り返し現れてきた。例えば中教審答申「食に関する指導体制の整備について」(二〇〇四年一月二〇日)などにおいても次のように登場してくる。

特に、食に関する問題は、児童生徒にとっても身近な問題であると同時に、他の様々な問題と関連する広がりを持つたものであり、各教科や特別活動、「総合的な学習の時間」などにおいて、例えば、食べ残しと環境負荷の問題や、食物流通と国際関係、食文化を含む地域文化など、食と関係した指導を行う場合には、栄養教諭を有効に活用していくことが期待される。

これらの文言をみると、国も地域(郷土)も同列(対等・並列)

の扱いとなっている。地域の自然な延長線上に国家があるわけではない。そのような認識を近代という時間のなかで大がかりな仕掛けを使つてつくりあげ、今日に至っているのである。むしろ地域の側には国家が提示してくるものへの対抗性があったはずである。それはかつての生活綴り方運動などを通してみることができるとは、しかしそれらは弾圧されてしまった。

さて、「自国の理解が他国の理解の前提となる」は疑わしい。われわれはこのことを手近なところから遠いところへと、いう自然な順序と混同しがちである。まず母語を学び、外国語を学び、第二外国語を学ぶという順序。しかし「日本人」がまず日本語以外の言語を学ぶということもあり得る。それは不自然、いびつ、不幸なことなのだろうか。また、「母語」「外国語」が指し示すものが、国家というフィルターを通して言葉となつていることにも注意しなければならない。自国への愛国心が他国の尊重へとつながるといふ問題も同様である。そこには「自国への愛国心」が自国のみを優越視につながつたことへの総括がない。このことは、戦争責任について深く掘り下げた議論がなされてこなかったことと関係している。教育行政の戦争責任については文部省のみならず内務省、陸軍省、海軍省、拓務省その他の行政機関全体が関与している。しかしそれらのうち、例えば廃止・再編された

ものがかつて果たした役割について、詳細に検討されてきたとは言い難い。戦後民主教育という理念の転換の名の下に、不問にされてきた面がある。それは文部省についてもあてはまることである。そして何よりも、天皇制の戦争責任の免責という問題に結びついている。またこのような総括の不在は歴史修正主義を生み出し、今日のネット右翼など、公然と排外意識を表明する無数の普通の人々の存在につながっている。歴史教育その他と合わせた愛国心教育としての「伝統・文化」理解教育は、現在を含めた近代日本国家を全面肯定する意識づくりにつながるのである。

では、この「日本を知る／世界を知る」構造の起源はどこに求められるのだろうか。日本近代初期においては、「世界」のなかでも「西洋」を、モデルとすべき文明をもつもの、追いつべきものとしてとらえた。しかし戦時期においては「今日我が国民の思想の相克、生活の動揺、文化の混乱は、我等国民がよく西洋思想の本質を徹見すると共に、真にわが国体の本義を体得することによってのみ解決せられる」（教学刷新評議会答申（一九三六年一月））といったように、「西洋」と「国体」とを対比し、近代の超克を行うという捉え方が出てくる。さらに国民学校令施行規則（一九四一年）第一条三には「我が国文明の特質を明ならしむると共に東亞及世界の大勢に付

て知らしめ皇国の地位と使命との自覚に導き大国民たるの資質を啓培するに力むべし」とあり、「日本を知る／世界を知る」という構造が明確になってくる。そしてこれは学校教育法（一九四七年）第一八条二「郷土及び国家の現状と伝統について、正しい理解に導き、進んで国際協調の精神を養うこと」にも連続性をみることができ、さらに現行の学校教育法にも及んでいるのである。

これらとは異なり、日本のことにも世界のことにも肯定的に目を向けるという視点は、例えば天野貞祐「国民実践要綱」（一九五三年）に見ることができ。

国家が健全なる発展をとげるのは、国民が強靱な精神的結合力を保ち、その結合からはつらつたる生命力がわき起こってくることによってである。国民の精神的結合が強固なものであるためには、われわれは国の歴史と文化の伝統の上に、しっかりと立脚しなければならない。また国民の生命力が創造的であるためには、われわれは広く世界に向って目を開き、常に他の長所を取り入れねばならない。

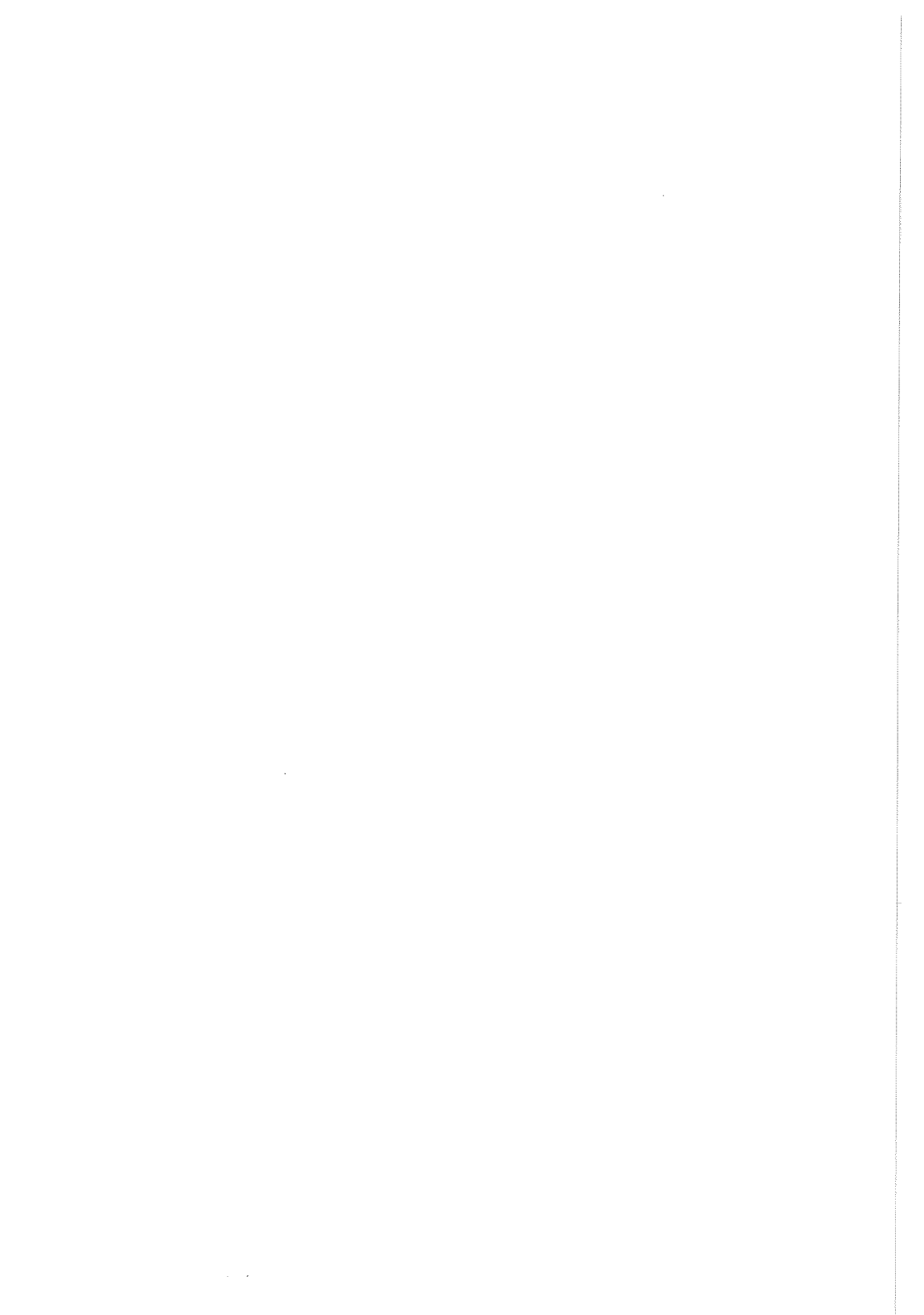
伝統にとらわれ独善に陥れば、かえって闊達なる進取の気象をはばみ、国家に害を及ぼす。また自らを忘れて他の模倣追隨をのみ事とすれば、自主独立の精神を弱め、ひと

しく国家に害を及ぼす。

害が及んではないのはあくまでも国家、という箇所は気になるものの、一応「伝統」の理解にはブレイキがかかっている点には留意しておきたい。

また、日本ユネスコ国内委員会『国際理解教育の手引き』（一九八二年）で国際理解教育を決定づける目標に含まれるものとして示された「自国意識と国民的自覚の涵養」「他国・他民族・他文化の理解の増進」より、「日本を知る／世界を知る」構造はお墨付きを与えられることとなった。この文書はユネスコ第一八回総会採択の「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」（一九七四年）で示された「すべての民族並びにその文化、文明、価値及び生活様式（国内の民族文化及び他国民の文化を含む）に対する理解と尊重」「個人がその属する社会、国家及び世界全体の諸問題の解決への参加を留意すること」を踏まえたものである。日本版では国家という側面が前に出たものになっている点に特徴がある。そしてこの「日本を知る／世界を知る」構造は臨教審（一九八四〜八七年）の「教育の国際化」へと引き継がれていくのである。

（林 公一）



II

「伝統・文化」理解教育の現在

1. 「伝統・文化」理解教育に関する教育基本法と学校教育法の「改正」

二〇〇六年一二月に「改正」された教育基本法には、次に示すように、旧法にはなかった「伝統」という言葉が二箇所に入れられた。これは改正論者の宿願だったものである。

前文

我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する。

第二条（教育の目標）

教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。（中略）
五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発

展に寄与する態度を養うこと。

文部官僚は、この「伝統」を次のように解説する。

ここでいう『伝統』とは、我が国の長い歴史を通じて培われ、受け継がれてきた信仰、風習、制度、思想、学問、芸術や、それらの中心をなす精神的な在り方を示すものと考えられる。

文化とは、人間が自然に手を加えて形成してきた物心両面の成果を示し、衣食住をはじめ、技術、学問、芸術、道徳、宗教、政治など、生活形成の様式と内容を含むものと解される。（奥村高明「小学校における伝統と文化に関する教育の課題」『初等教育

資料』平成一九年九月号、三頁）

信仰、中心をなす精神的なあり方、道徳、宗教などの文言が注目される。この種の教育の実践において、学校教育において現行法上取扱い可能・不可能なものとの弁別は当然なされ

るわけだが、その線の引き方には曖昧さを伴うものも多いはずである。そこに天皇制の宗教的側面が入り込む可能性がある。

なお、宗教については第一五条第一項の尊重規定のなかで、従来からの「宗教に関する寛容の態度」「宗教の社会生活における地位」に加えて、「宗教に関する一般的な教養」が加わることとなった。例えばこのなかに、「伝統・文化」に絡んで天皇制の宗教的側面が持ち込まれることはないのかという危惧がある。一九八九年以降、処分を伴う日の丸、君が代の強制が行われているが、これらは戦前において教育勅語、「御真影」などとともに学校儀式において用いられた天皇制の宗教的側面をかたちづくるものだったのである。

以上のような問題に関し、兵庫県教育委員会『学校設定科目 日本の文化』には「神社・仏閣という宗教施設を通じて、意識の深い領域で、自然や死者への畏敬の念を持ち続けているのが、私たちの信仰の有り様ではないでしょうか」「多くの日本人は鳥居を前にすると敬虔になります。『畏れ』ということばが適当だと思いますが、独特の感情で鳥居と向き合うといつていいかと思えます」という記述がある。宗教的情操教育という点から見ると、かなり踏み込んだ表現がとられていると思われるが、このような意識・感情はごく自然に

受け継がれてきたのだろうか。そこには近代という時間のなかで、国家により操作された側面もあるはずである。

ここで改正推進派の評価をみることにしたい。たとえば日本会議は、与党改正案に対して「愛国心」「宗教的情操の涵養」の明記、旧法第一〇条の「不当な支配」の文言修正（三点修正）を求めている。これについて「三点修正に賛同する国会議員は与野党合わせて一九二名にのぼり、これが強い後ろ楯となつて、私共が修正要求した法案の趣旨が政府答弁の中で明確に示される成果を挙げました」と評価している（日本会議ホームページより）。臨時国会の衆参特別委員会において当時の安倍首相や伊吹文相による、国を愛する「態度」と「心」は一体として養われる、自然や人智を超えたものに対する畏敬の念など「宗教的態度の涵養」は必要である、法令に基づく教育行政は不当な支配に当たらない、などの答弁を指してこのように述べているのである。このように一定の「成果」を確認しているが十分に満足しているわけではなく、まだまだ攻勢は強められるであろう。

教育基本法改正に伴い、学校教育法、地方教育行政法、教育職員免許法、教育公務員特例法の改正が行われた（二〇〇七年六月）。「伝統・文化」理解教育に特に関わる改正は学校教育法にみられる。そこでは「伝統・文化」と規範意識、公共性

などの「教育における国家的なもの」が強調されている。

学校教育法第二一条（教育の目標）

義務教育として行われる普通教育は、教育基本法（平成一八年法律第一二〇号）第五条第二項に規定する目的を實現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

一 学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。

二 学校内外における自然体験活動を促進し、生命及び自然を尊重する精神並びに環境の保全に寄与する態度を養うこと。

三 我が国と郷土の現状と歴史について、正しい理解に導き、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する態度を養うとともに、進んで外国の文化の理解を通じて、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

三はもとより二も神道とのつながりを思い起こさせる内容

であり、天皇制の宗教的側面との関係が問われなければならない。なお同法第三〇条で小学校において、第四六条で中学校においてこれらが目標とされることが規定されている。これらを踏まえ、学習指導要領も改められることとなった。

（林 公一）

2. 学習指導要領の改訂と「伝統・文化」理解教育

（1）各領域の改訂点と「伝統・文化」理解教育

今回（二〇〇八年三月）の学習指導要領の改訂は、これまで行われてきたようにほぼ一〇年ごとの改訂であることに加えて、教育基本法改正（二〇〇六年二月）を踏まえた改訂である。ここでは「伝統・文化理解教育」と特に関わる内容をみていくことにしたい。

小学校・中学校ともに「伝統や文化の継承・発展」「公共の精神の尊重」を道徳教育の目標に追加している。これらは相互に関連し合い、国民統合を強化するものである。さらに細かく、「基本的な生活習慣やきまり」「善悪の判断」「人間としてしてはならないことをしないことを重視すること」（以上小学校）、「規律ある生活」「法やきまりの意義の理解」「国際社

会に生きる日本人としての自覚を重視すること」(以上中学校)をそれぞれ規定している。これらを実現するための具体的な活動としては小学校においては集団宿泊活動、中学校では職場体験活動、今後発表される高等学校学習指導要領においては、奉仕体験活動等があげられている。なおこの領域において校務分掌上注目されるのは「道徳教育推進教師」が新設されたことである。「道徳教育推進教師」を中心に、全教師が協力して道徳教育を展開するとされている。

また、各教科における「伝統・文化」理解教育に関わる内容はおおむね次の通りである(新学習指導要領を紹介する文部科学省ホームページより)。

国語

「ことわざ、故事成語、伝説、古文・漢文の音読など小学校段階から古典に関する指導を充実」

「古典や近代以降の作品をはじめとした我が国の言語文化に触れて感性や情緒をはぐくみ、言語文化を享受し継承・発展させる態度を育てる」

社会

「我が国の伝統や文化(小学校…文化遺産、縄文時代等、中学校…かな文字等)、宗教(中学校)、近現代の歴史(中学校)に関する学習

を充実」

音楽

「和楽器音楽に関する鑑賞指導の充実(小学校五・六年年1・3・6学年)、民謡、長唄など我が国の伝統的な歌唱の指導の重視(中学校)など邦楽の指導を充実」

図画工作、美術

「我が国の美術文化に関する鑑賞指導を充実(中学校二・三学年1・3学年)」

体育、保健体育

「武道の学習を通じて、我が国固有の伝統と文化に、より一層触れることができるようにします」

「選択であった武道、ダンスを含めすべての運動領域を必修化(中学校一・二学年)」

外国語活動、外国語

「日本と外国の言語や文化の違いを知り、国語や我が国の文化についても理解を深める」(小学校)

「外国語で発信しうる内容の充実を図る観点から、教材の題材の例として、我が国の伝統文化と自然科学を追加(中学校)」

その他の領域においては、総合的な学習の時間に「学校種間の重複を避け、発達の段階に応じた取組を促すため、小学

校で地域の人々の暮らし、伝統と文化についての学習活動を追加したことが挙げられる。

このように見てくると、総合的な学習にわずかに「地域」がみられるものの、「我が国」ばかりが目立ち「地域」「郷土」がほとんどないことに気付く。法で掲げられた「郷土」などは、実は軽視されていることがわかる。国家のなかに地域や郷土も収斂させている。すなわち、あくまでも国家の象徴としての「伝統・文化」という扱いなのである。

(2) 改訂における「伝統・文化」理解教育をどうとらえるか

「伝統・文化」理解教育は、国家的な教育支配のために行われるものである。「伝統・文化」は国家を象徴するものとして扱われている。そもそも学校教育には国家的側面と社会的側面とがある。私立学校については留保するとして、国立学校はもちろん、公立学校も地方政府によって設置された国家的な位置づけをもつものである。その経営には公費が充てられ、教育内容も国家的に定められている。その細目は日本の場合、各学校種別の学習指導要領に示される通りである。これらには、学校教育が実現すべき価値がふんだんに記されている。母国語、外国語、数的処理などさまざまな能力、個人として、集団として生きる上で心のなかに入れておくべき

とされることがら、健康づくりや体力づくりなどである。そしてこれらは一般に知育・徳育・体育と分類される。

先に国家的に定められると述べたが、その際、実は社会的側面が考慮されている。すなわち、現実の資本主義社会である市民社会のなかで評価される価値の一群が踏まえられているということである。それは、職業配分機能と結びついたものである。学歴・学校歴に応じて職業が割り振られる仕組みは、大きな矛盾を含みつつも、社会的に一定の合意をもって受け入れられている。これら一群の価値は、学校という範疇をはるかに超えて評価・取引されているのである。

一方、学校教育は国民形成機能ももっている。それを受けたものが、国家への帰属意識をもつ、国民であるという自覚をもつ、国民として行動するという機能である。「伝統・文化理解教育」は、ここに強く関わるものである。そしてその内容は「何が『伝統・文化』なのかを知る」「それらを尊重すべきものとして受け止めていく」「礼儀作法など身体性に關わる内容もある」といったように、知・徳・体の三分野にまたがっており、学校の教育活動全体を通して常に意識されねばならないものとなっている。たとえば「これがこの国の歌なのだ」と知らねばならない」「特に大切なものであるとして扱い続けねばならない」「歌えなければならぬ」ことが

求められているのである。これらは学校教育において無意図的なものも含めて、従来より相当な比重を占めている。そして、二〇〇八年度改訂学習指導要領により本格的に導入される「伝統・文化理解教育」により、そこをさらに強化していくことがめざされているのである。

ところで、近代公教育の有力な構想者であったコンドルセは、公教育を知育に限定しようとした。その他の側面は、特に徳育については家庭に任せるとしたのである。内面的価値、特に宗教に関わる領域には、国家は関与しない。これは今日のフランス型政教分離原則にも通じる考え方である。その背景には、絶対主義の時代の公教育への反省、及び宗教をめぐる国家的な紛争が繰り返されたことに対する反省がある。国家権力により内面的価値の一元化を図った場合の弊害が、具体的な形で想起されたのであった。

これに対して今日の日本においては、建前としては政教分離の原則を掲げながらも、「学校教育すべてを『道德教育』『心の教育』化する傾向」（山口和孝）が著しくなっている。理数系の教科領域においても「伝統・文化」としての和算（算数、数学）などを通して、「日本人」の通歴史的優秀性を強調している。これらは「誇り」という名のナショナリズムである。そしてそれは天皇制の宗教的側面とも結びつくものとなる。

る。

学校は国家のイデオロギー装置（レイ・アルチュセール）としての機能をもつ。ここでは「伝統・文化」をはじめ、愛国心、公共の精神等のイデオロギーの渾然一体となった増幅がめざされている。これらが国民統合のための「教育における国家的なもの」の諸相なのである。ここでイデオロギーというのは、単なる虚偽意識ということではなく、それに結びついた実践があり、それらを通して国家支配を実現するものを指している。学校における国民統合のためのイデオロギー教育、社会における教化、家庭・地域レベルにおけるその日常化などが輻輳し、また歴史的に堆積し、今日のイデオロギー的状况として現出しているのである。そしてこれは民衆のなかに保持されてきたそのような心性のあり方を、国家が操作することが可能であるということの意味している。

さらに言えば、本来ならば外部的行為にのみその影響力が及ぶはずの法規のなかで、内心に関することも扱われていることの問題が挙げられる。具体的には教育基本法、学校教育法、祝日法などである。当初は「試案」とされていた学習指導要領に、法的拘束性があると政府がいうようになったこともこれに連なるものとしてある。国民誰もが知っているべきことがらとして、神話、徳目、国旗・国歌に関することが用

意される。天皇を敬愛する、国旗・国歌を尊重するという心性も求められる。それらは教科書や『心のノート』に記されていたり、授業や学校行事で取り扱われ、斉唱や直立不動といった身体行動を伴うこともある。そしてこれら法的枠組みと頭・心・体で覚えるべきことがリンクし、実際に制度を動かしていくことになる。戦前であれば徴兵制や、靖国神社というシステムがこれらをさらに補強していたわけである。

われわれは「伝統・文化」それ自体や、学校教育においてそれらを取り扱うことのすべてを否定しているわけではない。学問の自由を前提として、批判する自由も担保した上で、知育としてそれらを扱うことはさしあたり必要なことであろう。また、郷土の「伝統・文化」を確認し、それらに親しみをもつのは自然なことである。しかしそれらが国家による整形、関与を受けたり、国家レベルの「伝統・文化」が創出されたり、押しつけられたりすることに多くの問題が含まれていると考える。この次元で、素朴な郷土への愛着は愛国心へと変換されていき、「支配される主体」「服従する心性」の形成につながるからである。付言すれば、二〇〇三年中教審答申で、学習指導要領の「基準性」の意味が明らかにされたことにも注意が必要であろう。これだけは徹底する、例外なく叩き込むという最低基準としての性格である。「伝統・文化」理解

教育も、この「基準性」の下で語られていることに留意されなければならない。「基準性」はこれまで学力問題という枠組みのなかで問題とされることがほとんどであったが、イデオロギー教育という視点からも批判的にとらえることが必要である。

(林 公一)

3. 東京都における「伝統・文化」理解教育

(1) 「日本の伝統・文化理解教育推進会議」とその報告書
東京都教育委員会は二〇〇五(平成一七)年度東京都重点事業として「日本の伝統・文化理解教育推進事業」を立ち上げ、「日本の伝統・文化理解教育推進会議」を設置した。同会議は都教委の要請を受け、二〇〇六年二月に報告書をまとめた。報告書の「3 教育課程編成の基本方針」においてこの教育の「ねらい」と「目指す子ども像」は以下のように説明されている。

ねらい

国際社会に生きる日本人としての自覚と誇りを養うとともに、多様な文化を尊重できる態度や資質をはぐくむ教育を推進する。

目指す子ども像

- ・自分の身近な地域や自国の伝統・文化の価値を理解し、誇りに思える子ども
- ・自国の伝統や文化を世界に発信できる資質や能力をもった子ども

・他国の伝統や文化を理解し尊重するとともに、互いに文化交流ができる子ども

東京都教教育委員会のホームページ、「日本の伝統・文化理解教育推進事業について」(http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/shidou/dentou_top.htm)、以下同。

ここには「改正」教育基本法にも共通するキーワードが散見される。「国際社会」や「他国（の伝統や文化）の尊重」である。「改正」教育基本法では文化の「尊重」とその土壌たる自国や郷土への「愛」が掲げられたが、こちらでは伝統・文化の「価値の理解」と「誇り」が挙げられている。第三章の提言にはこの教育の意義が「日本人としてのアイデンティティの確立」とされており、子どもがどのように自己を認識し、何を拠り所として成長していくかまでを教育の側でとりこもうという意図が見える。どちらも精神面に踏み込んだ表現であるが、推進会議報告書のほうがより進んだ段階のことを要

求しているといえる。

内面への踏み込みについてはすでに第一章で語られた部分であるが、特に「日本人としてのアイデンティティの確立」というフレーズについて、「日本人として」という部分が「アイデンティティ」にかかる形容の選択肢の一つではなく、その形でのアイデンティティだけがめざされていることを確認しておきたい。アイデンティティとは社会と個人が接触するなかで作られる自己認識である以上、日本国籍を持っている（または持たずに日本で教育を受けている）こと、日本という場に今あることが関わらない訳はない。しかし、それですべてが言い尽くされるはずもないのである。にもかかわらず何か固定化されたものとして取り出された「伝統・文化」を材料につくろうとする「日本人としてのアイデンティティ」とは国民の類型に他ならない。そもそも「日本人」とは何かについて、人々の認識は曖昧なままにおかれている。なんとなく「疑いもなく自分は日本人である」と思っているマジョリティを相手に、「日本人」「自国」「身近」という言葉を適宜使い分けてこうした言葉が語られているように思えてならない。

もう一つ押さえておきたいのは、「地域」についての言及である。元来、教育の世界に国家の干渉が及ぼすとする際、對抗軸としてしばしば持ち出されたのが「地域」であった。実

際、ある特定の場における「地域」と「国家」はしばしば食い違い、地域文化は日本という国家には包摂されない多様性を見せた(Ⅲ参照)。

しかし、この報告書では「地域」と「国家」の摩擦はないかのように書かれている。「日本の伝統・文化には、元来、地域社会の絆を培ったり、人々の交流を円滑にするための役割を果たしてきたものが多くある」としてその例に「地域社会に残る年中行事や祭り、伝統芸能」を挙げ、これらを「取り上げることは地域社会の教育機能の活性化を図り、学校、家庭、地域社会が連携を深めるための大きな役割」があるとし、これまで「我が国の伝統、文化、歴史に関する教育が重要」との主張には「国家主義、復古主義といった批判がなされ」たけれども、現在の「郷土や我が国に対する愛着や誇り」「地域社会や組織への帰属意識」「規範意識や公共心等社会の形成者としての基本的資質」の低下を考えると、日本の伝統・文化理解教育の推進が戦後教育の転換を促す、と語る。つまり、報告書においては「地域」と「国家」の対立関係などみじんも感じられておらず、地域社会において公人たることと国民たることはほぼイコールとされていることがわかる。「地域社会に残る年中行事」に「日本という語で括れない多様性」を見る目は抑止され、それを「ヴァリエーションの豊

かさを持つ日本文化の一つ」と見ることだけが求められているのである。

実際の事業内容としては、カリキュラムおよび副読本を用意し、教育課程に位置づけてそれらを学べるよう設定してあることや、東京都の公立学校六〇校を日本の伝統・文化理解教育推進校として指定していることが挙げられている。

(2) 『東京都立学校 学校設定教科・科目「日本の伝統・文化」カリキュラム』

前述報告書で作成が予定されていた『東京都立学校 学校設定教科・科目「日本の伝統・文化」カリキュラム』を見てみると、概要説明、そして教育課程編成の実際、年間指導計画例、指導案例などが列挙されている。ここで例として挙げられている「日本の伝統・文化」は「折り紙」「風呂敷」「将棋」「和楽器」など、「いわゆる伝統文化」も含まれるが、「鳥獣戯画、北斎漫画からアニメへ」「モダン都市東京の生活文化」など「基本的な考え方」で示された「継承する中での変化・発展」のイメージを打ち出したものが多いことにも気づかされる。

一方、実際に推進校が研究主題として挙げているのは、将棋、茶道、和楽器などの「いわゆる伝統文化」の体験学習か、

または学校が建てられている地域の祭りや踊りの実践が多い。このうち後者は、今回の伝統・文化理解教育が打ち出される前から行われていた教育実践で、それを伝統・文化理解教育の枠内で申請することによって予算的裏付けを得たもののものである。そうした学校にとっては、今回の東京都教委の動きによって時間的・労力的負担が増したわけでもなく、それぞれにたてられていた目標に基づく既存の教育実践に予算がついた形になったわけで、都教委の狙いとはズレたところでの動きが受け止められていると思われる。そのほかの、教育実践が特にあつたわけではない学校では、理解と準備がしやすい「いわゆる伝統文化」の体験学習を主に採択しているということであろう。ここで、推進会議の狙いは教育の現実が届いていないことが確認できる。実際、都教委の準備した単元例（指導案例）には観念的な項目立てが先に立ち、そのまま実践には使いにくそうな印象がある。この点、兵庫県教育委員会が準備した『学校設定科目 日本の文化』教材とは大きな差がある。

(3) 世田谷区〔教科 日本語〕と世田谷区教育委員会『日本文化』

二〇〇四年、世田谷区「日本語」教育特区が認定され、世

田谷区の区立小・中学生は九年間を通して教科「日本語」を学ぶこととなった。教科名は「日本語」であるが、カルタ・和歌などを通しての「日本文化を理解し継承する態度の育成」もその狙いとされている。

この教科の中心に置かれるのが、音読・暗唱である。小学校の一学年から、散文は漢字仮名交じり（ふりがな付き）が、韻文は漢詩含め文語が導入される。『日本語一・二年』には孟浩然の「春暁」、李白の「静夜思」、『日本語三・四年』には李白の「望廬山瀑布」や「黃鶴樓送孟浩然之広陵」が載せられる（これらは中学三年用国語教科書に採られる題材である）。区教委から指導案が配布され、「指導案通りに授業をするように」と指定されているため、教材が子どもの実態にあわないと感じたとしても取り替えることはできないことになっている。意味が分からないまま暗唱させられるため、授業が単調になりがちで子どもにとっては情景理解もおぼつかないという感覚が現場にはある（注3）。

こうした犠牲を理解せずに（または犠牲をあえてしても）音読・暗唱が強調されること自体、この「教科 日本語」に伝統回帰指向があるのが見て取れる。音読の効用については脳の研究からも明らかにされているが、この音読の強調は、六年間で二五首の漢詩、一八篇の論語という選択から考えるに、そ

うした科学的知見からというよりは、かつての素読文化への懐古によるものようだ。

これに関わって興味深いのが、「子供に『中国語を勉強して楽しかった(つまらなかった)』と言われ」た、または教師自身が「日本語の授業の教材が中国語(漢詩)なのが未だに腑に落ちない」とアンケート(二〇〇七年度実施)に回答している例があることである。教育委員会側には漢詩の書き下し文は紛れもなく日本語であり日本文化であるのだろうが、その自明性を共有しない日本人がいることに無自覚なのである。

実は、漢字・漢文と「伝統」という語は単純な対応をしてきたわけではない。戦時中、仰々しく空疎な漢字が溢れ人々を誑かしたと回想する人は多いが、一方、『大漢和辞典』の著者である諸橋轍次は、戦時中はよりいっそう漢字世界が迫害されたと言った(二〇〇八年二月二日放送NHK教育「あの人に会いたい」)。ラテン語の軛を破って西欧近代語が生まれたと認識していた明治の国語学者の幾人かは、戦前から漢字制限(時には廃止)を主張していた。彼らにとつて自分たちの「伝統」として死守すべきだったのは日本語の「ことば(音)」であり、他国からの輸入と感じられた文字ではなかった。大東亜共栄圏を日本語圏にしようとした軍部の一部も、主に実効性の面から、ことば(音)が日本語であればよいと考えたのである。

旧字や漢文または歴史的仮名遣いへの執着、漢字制限や新字体・新仮名遣いの積極受入、全く異なるありようであるが、実はどちらも伝統尊重の現れでもあり得るのだ。

「日本語」教育特区を進めた世田谷区教育長は「まず母語を大切にしないとダメだ」と語るが、その母語がなんであるのかという枠組みさえ、時代によりまたは政治により人為的に示されるものである。その公的で支配的な枠の一つが教科「国語」である。「国語」の学習指導要領に縛られないという「教科 日本語」は、自覚的かどうかは別にして、「これが日本人として学ぶべき日本語である」という枠組みを独自に提示しているとも言えるのである。「子供に媚びることはしない」「本当に力を秘めた古典に触れれば、子供たちは自然に学び取っていく」とも教育長は語る^(註1)。しかし発達段階の問題からこの教科書の世界にたどり着けない子どもを、日本人なら当然持つべき資質(素養)を持たない存在として切り捨てる、そんな暴力的な構図さえ、この教育特区は作りうるのである。

さて、中学では「哲学」「表現」「日本文化」の三領域が設定されている。〇八年四月から中学二〜三年を対象に、教育委員会発行の教科用図書『日本文化』を用いての「伝統・文化」理解教育に類する「日本文化」の授業がなされることと

なっている。

この教科書は大分類を【一】食 食べる【二】衣 着る【三】樂 楽しむ【四】住 住む【五】技 作る——日本の伝統・文化を受け継ぐ【発展】としており、それぞれ小項目をたて、案内文・コラムとともにそのテーマについて語られた文章が載せられている。文章は専門家が書いたものを集めてあるだけにかなり詳しいが、引用部分は短く、原則的に調べ学習を中心とした教科として設定されていることが予想できる。

もともと、日本文化に関わる文章を読ませることで読解能力だけでなく文化理解を促進する狙いは国語教育の中に存在していた。平成一〇年度版小学校学習指導要領の第二章・各教科―第一節・国語の第三「指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」の中で、教材について配慮すべき点として下記のような項目が挙げられている。

「ク 我が国の文化と伝統に対する理解と愛情を育てるのに役立つこと。

ケ 日本人としての自覚をもって国を愛し、国家、社会の発展を願う態度を育てるのに役立つこと。

コ 世界の風土や文化などに理解をもち、国際協調の精神を養うのに役立つこと。」

「伝統・文化」理解教育のねらいとして挙げられる言葉とほぼ一致する^(注5)。東京書籍を例にとれば、「くらしの中の和と洋」(四年生)で和室のしつらいと空間利用について、「森林のおくりもの」(五年生)で木材利用ほか人と森林との関わりについて学ぶことになっている。国語教材であるだけに読解(文章構造の理解)も大きな柱となっているが、現在の国語教育において「理解」領域と並んで重要な柱とされる「表現」領域とセットになって、関連分野についての調べ学習・発表が期待される構図となっている^(注6)。

このように、従来から国語教育の中に『「伝統・文化」理解教育』をねらう要素は入り込んでいた。しかし、二者には大きな違いがある。国語教材における「我が国の文化と伝統に対する理解と愛情を育てるのに役立つ」教材は、しかし、文章読解ができた上での異論の余地を許す(上記「教材は意見文ではなく説明文であり、私自身特に内容について反論する動機を持たないが、こゝは教科書と子どもたちの向き合いの構図について概念的に考えたい)。

上記国語教材はあくまで「教材」であり、それ「で」教える中身は授業という空間がつくり出すものである。しかし、『教科「日本語」日本文化』は、集められた日本文化にまつわる文章「が」教える中身となっている。単元の体裁としては「次の文章を読んで……について考えてみましょう」となって

いるが、各項目理解のベースとして文章に書かれている「日本文化」を「理解」し受容しなければならぬ構図になってしまふのである。集められた文章には、随筆として当然のことだが、自己の感覚を表現したものが多い^(注)。フラットな状態で文章として出会う際には「この人の感性、この人の意見」として受け入れられるだろうものが、しかし教科書のなかに一定の選別を持つて集められ、教えられることに内面への干渉という観点から危惧を抱かずにいられない。

また、中学校では週に二回というコマ数で調べ学習を中心に置くであろう授業形態から仕方ないことなのかもしれないが、集められた項目が通り一遍で具体性を持たない印象がある。日本全体のことと言えそうな項目・言つて通りそうな文章を並べてあり、地域の固有性が無化されている。中学地理では日本列島のなかにある気候の多様性とそれに基づく住居の違いが学習項目にあるというのに、この教科書を読んだ生徒は、日本列島のどこでも、誰でも(どんな生業でも)、同じような立派で美しい日本家屋に住んでいたかのような印象を受けるのではないだろうか。

第三章に述べるように、伝統文化にはその土地の固有性が刻まれる。概念的で実体的ないものを継承しろと言われても具体的に世田谷の子どもたちは何をすればよいか迷うだろう。

その結果、商品化された「和」を消費して事足りりと思うかもしれない。世田谷という地域の制約もあるのだろうが、元の現実から遊離したものとして与えられる「日本文化」の情報、日本人としてのアイデンティティや公共道徳心の形成という「伝統・文化」理解教育の目標に届くのかどうかさえ疑問である。

中学校の現場には、そもそもこの教科を誰が教えるべきかという困惑がある。加配された非常勤講師の専門も様々(数学・英語も含む)で、専門性が要求される指導内容に対応するために専門外の項目について教材研究をしなければいけなくなった教員も多いことが想像される。専門外の教員が、強い強制力を持つ(そして現場に全く支持されない)指導案に従つて、平板な教科書を教えた、その結果といえるのだろうか、上記アンケート(※「日本文化」の授業開始は〇八年であり、このアンケートはそれ以前のものである)の子どもの反応についての質問では、「大変意欲的」との回答は〇、「意欲がない」が四七%に達する。総合学習の時間を削つてこの教科にあてられている週に二コマという時数も行事準備などの時間を圧迫している。教科の存在意義が各側面から問われている。

『教科日本語』を考える世田谷区民の会』の『世田谷区「教科 日本語」を問う! 第4回学習集会資料』は次の事実を

指摘する。世田谷区教育フォーラムで行われた公開授業・シンポジウムで、「教科 日本語」に対する子どもたちの感想として「日本語のすばらしさが分かりました。日本人らしく堂々としていきたいと思いました」「日本語を学んで、日本の美しさを身につけていきたいと思います」などが紹介されたという。小学六年生ともなれば、心にもない「暗黙裏に求められている意見」を書ける子どもなどざらにいるが、真実そのように感じた可能性もあると思う。教材自体がそう思わせたのか、授業の磁場がそう思わせたのか、それも文章だけでは判断ができない。いずれにしても、日本語や日本文化が教科として扱われることでこのような感想を「思わせ」「言わせ」る圧力が発生していることは間違いない。「闇雲な偏狭な『日本文化の賛美』」が区教委の真のねらいではないか、この学習集会資料は記しているが、卓見である。

注3 世田谷区教職員組合・教科日本語プロジェクト『「美しい? 教科日本語」間違いだらけの導入(世田谷区「教科 日本語」を問う! 第一回学習集会資料)』より。アンケートによると、子どもたちの反応は「大変意欲的」と「他教科と同じ」を合わせると七一%に至るが、指導案の内容については「難しく実態に合わない」が四七%、「単調で効果的の授業が難

しい」が五八%(複数回答)と教師の懸念を示し、且つ「指導資料不足・補助必要」四四%というように、教師にさえ耳慣れない詩人や漢語の出でくる教科書に現場が混乱していることが読み取れる。

どのような漢詩が『日本語』に採用されているかは、全日本漢詩連盟HPの『インタビュー』美しい日本語へ』頁で一覽できる。

注4 上記注3の全日本漢詩連盟HPにおけるインタビューより。

注5 文部科学省ホームページより。なお、平成元年版の小学校学習指導要領の該当箇所にも項番が違うだけでほぼ同一の記述がある。ちなみに、平成一〇年度版中学校学習指導要領の該当箇所は以下のようになっている。

「キ 我が国の文化と伝統に対する関心や理解を深め、それらを尊重する態度を育てるのに役立つこと。

ク 広い視野から国際理解を深め、日本人としての自覚をもち、国際協調の精神を養うのに役立つこと。」

注6 「森林のおくりもの」の「表現」学習は環境問題をテーマとした取り組みが促されている。

注7 「ひと風呂あびて、のりのきいたゆかたを着て、ほっとする。ほっとした中にも、おのずから節度がある。日本

人のみが知る楽しさといえましよう」(『教科「日本語」日本文化』三四頁、白州正子「ゆかた」など)。

(田中恵)

4. 兵庫県における「伝統・文化」理解教育

東京都の日本の伝統・文化理解教育推進会議の検討・協議とほぼ時を同じくして、兵庫県でも日本の文化理解推進事業が立ち上げられ、高校生向けの授業用教材『日本の文化』がつくられた。これは、「能・狂言」「和歌・俳諧」「日本のテクノロジー」など具体的なテーマを三〇弱とりあげ、一人一テーマで委員会に集まった教員たちがつくり上げたもので、教員用解説と授業用プリントがセットになっており、各テーマに詳しくない教員であってもそれを用いて授業が行えるような実用的な冊子となっている。項目は「生活文化」「伝統文化」「地域文化」「Japan Now」に大別され、歴史学・民俗学的な知識から地場産業、そして国際社会のなかの日本、テクノロジーを含む現代文化などさまざまな領域に渡っている。これを授業計画に基づいて全体的に一年間の授業を行うことも可能であろうが、日本史や世界史などの教科のなかで、または修学旅行の事前研修などで抜き出して使うことも可能で

ある(そのような使い方をしている高校も多いという)。

実際、この冊子が作られるに至ったのは、海外修学旅行や海外からの教育旅行の受け入れが活発になってきたなかで、その国際交流の場面において自分たちを語る言葉を知らないことへの生徒自身の気づきから学習ニーズが起ったからだという。「ニーズ」自体は海外への修学旅行が増加している現在、東京都を含む他の都道府県でも発生していることと思われ、この兵庫県の動向が全国的潮流とまったく切り離されたものであったとは言えないであろうが、兵庫県の場合、構想委員会から冊子の完成まで、出発点(生徒自身の学習ニーズ)を大切にした節があり、その目標などが「改正」教育基本法や都教委の日本の伝統・文化理解教育推進事業のめざすものとの間に違いを生じさせている。

たとえば、「地域文化」の領域において、城郭や伝統工芸などが具体的に取り上げられ、その地域的固有性と結びついたかたちでの調べ学習が促されていて、「地域」から接続したものとして一足飛びに「日本」へ話を飛躍させることができる。また、「生活文化」領域の「自然と生活」という項目では兵庫という地域に即して過去の自然災害と防災への取り組み、それらとつながる民俗を学ぶこととなっている。「自分の住んでいる『まち』の『防災マップ』を作ってみよう」と

いう学習項目は、東京都教育委員会の推進する「伝統・文化」理解教育の範疇にはないと思われるが、過去・現在・未来を具体的な生活の営みの一側面から考えるという意味で意義深い学習であると思う。

前項(1)に書いたように、東京都教育委員会の日本の伝統・文化理解教育推進会議報告書には「我が国と郷土」「身近な地域社会と自国」は摩擦なく並べられていた。報告書第3章2には伝統文化理解教育推進校の研究成果から期待できる教育成果として「郷土に対する愛着の深化」が語られている。しかし、郷土を理解すること、郷土を愛すること、ほこりに思うこと、日本人としての自覚を育成すること——は、都教委の意図通りに単線的につながっていくものとは限らない。最初の二つの間にさえ壁がある。

兵庫県の『日本の文化』『地域文化』領域の扉ページには、以下のような文章がある。『都へ通じる街道筋の宿場として栄えた』そう自分の故郷について習わされ続けた生徒は、通り道のように見えてしまう故郷を早く出たが人間に育つかもれない、特にその子が優秀であれば——そんなふうには危惧する。日本を一つの同心円と見て、中央に視点を固定してそこからの距離と社会的地位をイコールと見なす視点は今も根強い。そうした観点で語られた「中央から遠ざけら

れた過去」を学んだ東北日本の子どもたちや「裏日本」との言葉で郷土を習った生徒たちが、東京在住の教育学者が期待するような「郷土理解→郷土愛」という図式に至れるかという問いである。中央視点の(Ⅱ地方を辺境と見る)地方イメージを教育で与えることの弊害を意識した文章は「生徒たちが足

元から歴史の文脈を紡ぎ出せるよう」期待する、と続く。つまり、この教材は、「既成のヒストリー」Ⅱ中央視点の地域史・地域観を学ぶためのものではなく、地域から出発し、それを理解することで、既成の地域史・地域観を打破して、地域を見る自分の目を獲得するためのものとなっている。ここにおいて、「地域文化」理解教育は「既成のヒストリー」との相克を持つものとなり、「郷土理解・郷土愛→日本人としてのアイデンティティ」という接続を難しくする。この冊子にも「日本人としてのアイデンティティ」という文言が、「共生」を同時に語るなどして「偏狭なナショナルリズムに陥」ることを戒めてはいるものの)存在し、結局本書をもとにした教育実践も「日本」という枠組みを自明視し、主体を「日本人」として立ち上げようとするものになる、と指摘はできる。しかし、国家が与えたいと考えている歴史観なり社会観なりが「足元」の「伝統・文化」を理解する中で超えられる可能性を踏まえているかないかという意味で、世田谷区『日本文化』

との深度には差があるといえるだろう。

(田中 恵)

5. 各地における「伝統・文化」理解教育

新学習指導要領においては、従来より扱われてきた「伝統・文化」に関する内容を全体的に強化する方向が示され、また研究校などで実践されてきたものを今後全国レベルで展開していくようとしている。

文部省は道徳教育推進状況調査（一九九三年実施、一九九四年五月公表）を行ってきた。そのなかで、「伝統・文化」に関する教育への取組も調べている。そして、「伝統工芸や伝統芸能を愛護する体験活動を特に重視して取り組んでいる学校も少ない」（『教育委員会月報』一九九七年三月号、一〇頁）と、危機意識をもってきた。

一九九五年より伝統文化教育推進事業が実施され、推進地域二〇、推進校（小・中・高）一二三校が指定されている（同一一頁、詳細二二頁）。文部省『小学校 文化や伝統を大切にすることを育てる』（道徳教育推進指導資料（指導の手引）7、大蔵省印刷局、二〇〇〇年）では具体的教材が例示的に取り上げられている。このような特集記事は二〇〇〇年代に入っても複数みられる。

ところで実践例としては、祭りなど宗教性をもつものも多くみられる（『初等教育資料』一九九七年八月号など）。戦前の神道の扱い、戦後の神道指令以降の変化などを含めた総括がないままに、このような実践が復活しているのである。一方で「エホバの証人」信者の生徒による武道をめぐる教育内容拒否問題等において、たとえ必修科目であったとしても、学校には児童・生徒の信仰への配慮が求められるという最高裁判決が確定しているという現実がある。今回の学習指導要領において中学校における武道の必修化がなされたが、これに起因する類似の問題は今後も多く発生するとみられる。しかしこのような分野についての議論が深まっているとはいえない。

一方、自主的な教育実践は、このような分野とどうかかわるのだろうか。日教組第五五次教育研究全国集会報告書（二〇〇六年二月、同第五六次報告書（二〇〇七年二月））のなかでは、総合的な学習の時間や社会科における靖国問題、沖縄の方言札、アイヌ、部落、在日韓国・朝鮮人問題などさまざまな実践例が報告されている。これらに共通しているのは、現実の問題をありのままにとらえようとする視線である。過去、何が起こったのか、今、何が問題なのか。それを子どもたち自身の問題として考えることにつながる試みなのである。これらのなかには、その地域の歴史を探ることを通して平和につ

いて考えさせるもの、地方の中央への抵抗の側面を浮かび上がらせるものなどもある。ここに、「伝統・文化」理解教育を批判的に乗り越える可能性が孕まれているといえよう。

われわれは、国家の創り出す「伝統」と、社会（地域、郷土の保持する「伝統」を区別しなければならない。「伝統・文化」は、上から「教える」ことになじまない。横の関係のなかで、自分の頭で考えながら、みんなで確かめながらつかんでいくものとする。そして、地域に根付いたものだからといって、学校がすべてを抱え込む必要はない。現在も、子どもも含め地域の人々が多数参加するような営みは随所で続けられている（神社、寺院、教会、劇場、暮会所、市町村のイベント、商業的なアトラクションなど）。そこへの自由な参加をこそ尊重すべきである。あるいはゆるやかな支援を含めた、地方ごとの社会教育の問題と位置づけることもできるだろう。国家的な価値を強要することの背後にある国民統合の思想は、人間を自由にしない考え方であることを忘れないようにしたい。

（林 公一）

III 「日本の伝統文化」とは何か

1. 「日本」とはどこか

「日本の伝統・文化」を論じる場合、まず、「日本」とはどこかが問題になる。考古学から歴史学に対して、「日本の旧石器時代」とか、「縄文時代の日本」というような表現をすべきでないという批判がよく行なわれる。その理由は、当時はまだ日本という概念が成立していないこと、当然ながら国境も存在しないことなどである。氷河期などは北や南で大陸と地続きで、人が自由に往来していたのだから、地続きのどこまでが旧石器時代の日本なのかなど、考えるにも値しないことはすぐにはわかることである。

そもそも「日本」ということばは、七世紀前半、もしくは後半に成立したとされている。「天皇」という単語の成立と同時期で、最初に天皇と呼ばれたのは推古天皇かあるいは天武天皇かといわれている。

そのころの支配階級に日本と意識されていたのは大和朝廷が支配する地域で、大和側が熊襲、隼人と呼んだひとびとが九州に、蝦夷と呼んだ人々が東日本にいて、日本は日本列島

の一部に過ぎなかった。今から二千数百年前に大陸から渡来してきたひとびとがこの列島で弥生文化を営むようになってからも、北東北より北には、縄文文化に引き続き、続縄文文化、擦文文化に生きる人々がいた。彼らが一三世紀にはアイヌ民族を形成していくことになる。北東北から北、千島列島、サハリンにかけてはアイヌモシリ（人間の住む大地）であった。北の大きな島は、和人側では蝦夷地と呼んでおり、ここが北海道と名づけられて日本に編入されたのは明治二年八月一日である。

南西諸島では一四二九年に琉球王国が成立していた。一六〇九年、薩摩島津家が軍事侵攻し、内政などについて琉球王国は島津家の支配を受けるとともに奄美群島を割譲させられた。そのために奄美は琉球文化圏でありながら、現在でも鹿児島県となっている。琉球王国は一八七九年に日本によって最終的に滅ぼされ、沖縄県となった。

小笠原諸島は近代まで、どの国も領有権を主張していなかったため、一八七五年、日本が領土と宣言した。一五九三年、小笠原貞頼が「発見」したとされていたのでこの名前がつい

たのであるが、住んでいたのは南洋系の人々が九割、欧米系が一割で、日本列島系はいなかった。村長も島とは直接関係のない東京在住の人物が名目的に任命されていた。

対馬は日本の中世までは、いわば独立していた。徳川幕府体制のなかに入って、ようやく日本の一部となったのだが、その後も朝鮮と日本の橋渡し役になっていたのは有名である。

国境とは、近代国民国家成立後の概念である。それ以前でも、大陸では支配者同士の力関係で国境が引かれていたが、日本は島国であるために、かえって国境は明らかではなかった。島国だから日本の領域ははっきりしているというのは誤解である。

近代以降も国境は何度も変更された。北方ではロシアとの間で条約や戦争によって、千島やサハリンの帰属が先住民族であるアイヌ民族の意思とは無関係に変更されたし、台湾や朝鮮半島も日本に併合されていた時期があった。

一九三一年、関東軍（満州に駐留していた日本軍）が南満洲鉄道の線路を爆破し、中国人の犯行だとして軍事行動を始めたとき、朝鮮軍（朝鮮にいた日本軍）司令官の林銑十郎（後に首相）が天皇に無断で部隊を満洲に動員した。朝鮮は日本の領土ということになっていたから、これは国内の軍隊を勝手に外国へ攻め込ませたことになる。軍隊を動かすこと自体が天皇の許

可なしにはできないことであつたから、大問題となつた。陸軍はトップの参謀総長と朝鮮軍司令官の処分を天皇に打診したが、天皇はそれを許可しなかつた。昭和天皇は日本と中国の国境が鴨緑江だということについて認識不足だったのか、それとも中国侵略のためなら何をしてもよいという気持ちだったのだろうか。一か月後、昭和天皇は世界列強を相手とする戦争の準備をせよと指示する。アジア・太平洋戦争は軍部の暴走だけで始まつたのではないのである。

現在の国境が定まつたのは一九五二年に発効したサンフランシスコ条約によるが、それでも隣国とのあいだで係争中のところがある。韓国は竹島（韓国名、独島）を、中国は尖閣列島（中国名、釣魚島の領有を主張しているし、ロシアとの間では日本政府のいう「北方領土」問題が懸案となっているが、先住民であるアイヌ民族の意思が無視されているのは不当である。このように日本とされる領域は、時代によってさまざまである。「日本の伝統・文化」というとき、どこの「伝統・文化」を考へるべきだろうか。これが日本だ、これが日本文化だと定まつたものはない。とりあえず、自分たちの生活を支えている地域から出発するほかないだろう。

ただ、その場合、都道府県のくくりを無条件に受け入れるのも注意が必要である。四七都道府県はけつして文化的境界

線ではなく、廃藩置県の際には三府三〇二県、後に三府七二県をへて現在の形になった。伊豆は神奈川県から静岡県に変わったし、茨城県と新治県が合併して茨城県になるときも、千葉県との境界は複雑に変わった。「〴〵県人」というのは固定的なものではないのである。

テレビ放送の天気予報図や、小学校の教室の壁によく掛けられている「日本全図」というような地図は、サハリン、南千島から鹿児島県までを収め、沖縄県が日本海上に浮かんでいたりと、別枠になっているものが多い。このような地図は、子どもたちに「これが日本だ」というイメージを刷り込む機能を持つ。御丁寧に、エトロフ島の北や、サハリンの北緯45度線上に国境らしい線を引いてあるものもよく見かける。東アジア全体を描いた地図を見ると、沖縄と台湾の近さ、沖縄がフィリピンのマニラと東京の途中にあること、九州と朝鮮の近さ、北海道が環オホーツク海文化圏の南端であることなどが見てとれる。日本列島はアジアの一部であり、アジアの諸地域とさまざまな関係があっただろうことが想像できるのである。

「日本全図」は、現在の日本という国家の領域が、それだけで孤立して完結していること、そしてそれが過去から一貫して日本であったこと、その地域が均質な日本文化を営んで

いるという日本イデオロギーを、見る者に強制しているのである。
(千本 秀樹)

2. 国家と郷土

国家と「地方(地域)」について、またその地域のなかの差異については4で述べる。ここでは「郷土」という言葉で語られるものと国家の接続について考えてみたい。

「郷土」という言葉は「地方」「地域」よりも固有性・唯一性を強く押し出した言葉であり、字にもあるように「ふるさと」との意味を強く持つ。日本では大正時代に流行した地域研究が郷土史と呼ばれ、顕彰目的で盛んに行われた。言語学者大槻文彦が支倉常長論を著したように、(大槻の生地は仙台ではないが)「ふるさと」と意識された土地、しかも明治維新政府によって不当にその価値を貶められていると感じられる地域の人々が、その劣等意識を歴史的事実でもって覆し自尊心を復活させるという意味合いが「郷土史」にはつきまといた。

それに対し、明治中期に始まった郷土教育はあくまで地理教育の一環であり、愛国の精神の涵養を目的とした教科的な

かで、眼前の自然地理が日本地理の導入として学ばれていくことになる。この直観教授と呼ばれた郷土教育は地理科の位置づけの変化により一時停止するが、日露戦争後の地域荒廃を受けて始められた地方改良運動のなかで郷土への関心が促され、大正年間から「郷土愛」涵養を目的とした郷土教育の必要性が語られるようになっていく。一方、いわゆる大正新教育運動のなかで、生徒の実感や体験を重視する立場から生徒の足元にある郷土へ目を向けさせようという提言も行われた。

これが昭和年間に入ると、まっすぐに国家に結びつけられたものとして郷土研究・郷土教育が求められるようになる。特に一九三二年に始まる農山漁村経済更正運動は隣保共助の精神を村に求め、それを見いだすことを柳田国男の「山村調査」(一九三四)に期待した。その柳田は、一九三三年の時点で、郷土研究とは郷土「を」研究しようとしたのではなく、郷土「で」日本人の生活(とその民俗の一段としての過去の経歴)を研究しようとしたのだと述べた(「郷土研究と郷土教育」)。一九四一年の国民学校令において地理は国民科の中に組み込まれたが、その「国土愛護の精神を養」い「皇国の使命を自覚させ」る国民科地理は「郷土の観察」より始めることとなっている。

このように、「郷土」と国家は、接続するほうへするほう

へと流されてきた。生徒にとつて国家よりも第一義的であると見なされたこともあり、また明治以来の国家に疎外された地域という出所を持つこともありながら、結局「郷土」は国家の論理を超えることがなかった。

ここで指摘しておきたいのは、郷土愛は必ずしも愛国心に転化しない、むしろ深刻な摩擦を持つことがあるということである。

「生まれたらそこがふるさとうつくしき語彙にくるしみ閉じゆく絵本^(註8)」という歌がある。大和民族ではないひとびと、特によんどころなく移住してきたひとびとにとつて、「郷土ノットイコール自国」は自明のことであるが、上の歌が伝えるのはいっそう複雑な状態である。生まれた場所は日本であり、ふるさととして眼前にあるのは日本のどこかでありながら、それを愛すること、まして日本国を愛することは単純にはつながり得ないのである。在日朝鮮人文学にはしばしば言葉の問題が重く語られる。彼らの母語が日本語となつた世代において、しかし国語(テゴ)と意識され尊重すべきと感じられるものは彼らの舌の上にはない朝鮮語なのである。

また、現在、労働環境の多様化により、「ふるさと」といえるほど長く住み愛着を持った場所」を持たない人々も多数生まれている。彼らにも「郷土」という言葉は遠く、いっそ「国家」

のほうがマスメディアを通してリアリティを感じられる存在であるかもしれない。こうした状況を踏まえて地域の文化を語るとき、そこに「郷土」という言葉の存在余地は少ないように思われる。

注8 在日コリアン二世の歌人、李正子（イ・チョンジヤ）の歌、『鳳仙花の歌』（雁書館、一九八四）所収。

（田中 恵）

3. 「伝統・文化」とは何か

各委員がそれぞれの文章のなかに書いたことであり、特にIVの2に詳述されているが、ここで「伝統・文化」について理解をまとめた。

過去から連続と受け継がれた営みを理解すること、それを現代に生かし継承していくこと、を否定するのが本報告の目的ではない。近年の右旋回の政治思潮のなかで教育に求められている「伝統・文化」とは何であるのかを考え、そこに絡め取られない強度を教育現場に期待するのが狙いである。ポイントとなるのは括弧と中黒、すなわち、伝統と文化をひとくくりすることで、輪郭を持つひとつのもの、それも絶対的価値と規範性を持つものとして提示していることではない

だろうか。

文化はそれ自体として価値判断を含む語ではない。それが表すものは、道徳的であろうがあるまいが、現実としてひとびとが生きる営みがつくり出す今の総体であり、不定形のものである。極端な例をあげるならば、江戸時代の心中も文化、明治以降の精神的苦悩を理由にした自殺も文化、そして自殺代わりに連続殺人を犯す、その直前にネットに書き込みをするのも今の文化である（それぞれの中にその時代の産業構造の刻印がある点も指摘しておきたい）。

また、伝統も「男女差別の伝統」というように負の形容詞をつけて語られることもありえる単語であり、それ自体の意味としては「長く受け継がれてきたこと」しか示さない。そして「万世一系」論の誤謬を持ち出すまでもなく、すべての人類がアフリカに起源を持ち「ミトコンドリア・イブ」（現生人類の最も近い共通女系祖先）から共通に形質を受け継いでいるのであり、一方全く不変なままに何かを伝えることはほとんどの場合できない。その意味では、伝統という語は「長く受け継がれてきた」という事実ではなく「長く受け継がれてきた」と見なされていること」という認識を指すといえるかもしれない。

この、ニュートラルな語として「文化」「伝統」をとらえ

るといふ認識も、一般に共有されているとはいひ難いが、さらにその二者がセットになつた場合、そこには無条件の尊重が要求されるような印象が与えられているようである。それこそがここで問題にしている教育がこの名で語られる理由である。Ⅲの8などで述べたように、「伝統・文化」はほとんどのように可変性・創造性を担保されて語られる。しかし、そこには次のような留保が透けて見える。曰く、それはあくまで「新しい伝統・文化」の追加であり、揚棄的改変や破壊ではない。棄てられる、変えられるものとして、「これまでの伝統・文化」が扱われることは許されないし、「伝統・文化」といふ資源は増加しかしないものだ——という。しかし、それこそ産業構造の要求などから私たちが生み出してしまい、長く受け継いでしまつた生活のあり方について考える時、それを私たちが「変える」といふ文化的営みを行うことが可能はずである。

「伝統・文化」といふ言葉が用いられるときの問題としてもう一つ挙げられるのは、その言葉で語られるものと語られないものが、格の差として意識されることである。歴史学は縄文時代からの農耕を確認して久しいが、小中学校の歴史教育場面では未だに「稲作」が弥生時代のメルクマールとされ、特に小学校ではそこから歴史が始まるかのように語られる。

確かに日本列島では気候的条件もあり水田耕作が広範囲で行われ、棚田を含め日本の伝統的産業と見なされてきたが、土壌の関係で畑作をメインとしてきた地域も広し、農民イメージにおさまらない多種多様な生業、「日本人」イメージにさえおさまらないひとびとを日本列島は抱えてきたのである。この「おさまらない」ひとびとが持っていなかつた「文化」、継承しなかつた「伝統」を、違うものとしてではなく、劣るものとして見る視線を「伝統・文化」理解教育は再編成しないだろうか。「伝統・文化」理解教育を受けるなかにはその文化を持たない異民族の生徒が存在したときに、排除や蔑視につながる尺度として「伝統・文化」が理解されないかと懸念する。

聞く側が格の差として受け取る可能性は、裏返せば言う側が格の差をつける可能性である。特に学校教育という垂直性が高い（高くなりうる）磁場で「教えるべきもの」「よい（に決まっている）もの」として「伝統・文化」が語られるとき、そこには選別の意識が働く。勲章や文化財指定のように、国家による格付けは今に始まつたことではないが、生活文化のなかにおいてさえも、それが当時持つた意味や役割とは無関係に、国家の論理によつて選り分けられるものが出てくると思われる。

（田中 恵）

4. 「地域」「地方」の重要性と危険性

日本という組織体がそもそも仮想であり、その「伝統・文化」も想像の枠組みに実体を当てはめたものでしかない、とする議論は、実体としての土地や人や文化を「地方」に求める視線につながる。現実には固有の土地や人に結びつけられた言語や習慣であるからだ。「私につながる伝統・文化」を考える時、そこに現れてくるのは、まずは「地方」であるはずである。

言葉は風土を表す。柴田武たちは六〇年代にしてすでに感じられていた方言衰退の兆候に触れて、それでも「下駄の齒の間にはさまって固くなった雪」のような、メディアや教科書に載らない言葉は残りうるであろうと書いた^{注9}。積雪のない地方にはそれに名付けをしようと思わないことには、なるほど、その土地の気候と感覚が表れる。同様に生き残るだろうと指摘されたのが「冠婚葬祭に関することば」、すなわちその地域の人間関係に根ざした言葉であった。文化を「長くその地に伝えられ培われてきた生活の営みの総体」として見たとき、その文化に深く関わる部分がそれらことばの中にあり、他のことば・他所のことばとは代替不可能な固有性を持っていることが確認できる（ただし、おそらく

筆者の予測を上回るペースで地域社会そのものが解体されつつある今、そうしたことばも消滅の途上にある）。日本列島のなかに見られることばの多様性は、日本語のバリエーションの豊かさとしてみる——そのとき各地の言葉は「方言」という亜種と見なされることになる——べきではなく、各地の自然や社会に根ざした固有の文化が多種多様に存在することの反映と見なすべきである。

国という枠組みをそのまま民族や文化にスライドさせようとする圧力に対抗するにあたって、地域の実態はリアルな反証となりうる。

では、その固有性をどの単位で見いだすか。村落が生活共同体であった時代はともかく、現代の政治経済構造は「都道府県」「市町村」、どちらの行政区分にも文化的単位としての存在を許容し得ない。経営コストの問題から市は合併拡大を推し進め、一方、山地離島には限界集落が多発している。共にする生活のないところに文化は成立し得ない、にもかかわらず、行政区分、特に都道府県を国家に對置させる言説は絶えない。昨今、ケンミンブームと言われ、都道府県での違いや県民性を云々するテレビ番組・書籍が流行しているが、そもそも都道府県は人為的区分であり、その意味で日本と同程度に仮想のものである。

導入が検討されている道州制も同様である。俯瞰的に地図を見れば一体化して見える四国だが、瀬戸内に面する三県は山地で隔てられる高知よりはむしろ海でつながる本州各県と経済圏を作ってきた。また対馬や沖縄にあるのは「九州地方」の一員という自意識ではなく海によって他国同士を繋ぐ中継国家であったという自負である(注10)。

しかし、人為的枠組みであれば実体を持たないというわけではない。政治的まとまりであればこそ、その作用が容易く文化に届く分野もある。その随一のものが教育である。先の柴田たちはある東北の方言を例にとつて「地方」がそのなかの多様性を打ち消してしまう例を述べている。岩手県岩泉町周辺のもとの方言は「ズーブー弁」ではないが、若い層は学校教育を受けた層、県を中心である盛岡との行き来がある層は「地域共通語」であり「いいことば」である筈の盛岡ことばは「ズーブー弁」に移ってきているという(注11)。離島に赴任する教師の言葉によって地域共通語が広まるようなことは他にも例があるだろう。

角度を変えてもう一つ例を挙げる。戦争記憶の継承は都道府県によって大きな差がある。もちろん内部には個々の教員による熱意の差もあるだろうが、それを僅少ならしめるほどに教育委員会の姿勢がもたらす作用は大きい。被害・困窮の

程度に差はあれ、大日本帝国内部のすべての人に戦争にまつわる「体験」はあつたはずなのに、その記憶が今を生きる子どもの中に受け継がれるかどうかについて、ポリティカルな枠組みで差ができる可能性は高い。過去の戦争をどう語るか、現在未来の戦争にどう向き合うかも、大きく言えば文化であり、そこには具体的な体験により築き上げてきた伝統が関与するはずである。

つまり、都道府県・市町村は、国がそうであるように、文化を継承する枠組みではありえないが、創造する枠組みではありえる。

そのこと自体に問題があるというより、それが破壊的創造すなわち、政治的枠組みによってその内部の文化多様性が押しつぶされる可能性に留意をしなければならない。「地方」を言い立てるにはそれなりの動機と手段がいる。動機は地名のブランド性だったりそれをもとにした収益性だったりするだろう。そのための宣伝費用は地方公共団体の歳費となる構造のなかで、地方「のなかの」個々の文化はどこまで固有性を認められるだろうか。特に学区が広くなる一方の中等教育のなかで「地方」が「教えられる」とき、どのような取捨選択が働くのか。初等教育であつてさえ、先祖伝来の地として居を構える人の少なくなつたなか、地域の祭りや伝統産業を

どの程度自分につながるものとして意識できるのか。

全ては人為的線引きであることを認めた上で、そのなかの公共性を新たにをつくっていく、そのためにこそ何らかの単位を「地方」として打ち出していくというあり方も可能であろう。ニュータウンのなかにつくられた学校が戦略としてそれをとることは大いに考えられる。

「地方」を「国家」の同レベルの対立項とするのではなく、偶然性と必然性の交点に今この組織（地方公共団体であれ、学校であれ）が存在することを意識し、その眼前にある地域を、内なる差異さえも含めて、立体的にとらえることができるならば、国家とそれは次元の違うものとなりえるのではないだろうか。

注9 「第五章 方言の消長」四三三頁（亀井孝、大藤時彦、山

田俊雄『日本語の歴史6』平凡社ライブラリー、二〇〇七。）解説で安田

敏夫がこの章は柴田武が中心となって書いただろうことを予測している。柴田は書いていないが、「下駄の齒の間に はさまって固くなった雪」とは新潟方言の「どんごろ」などのことかと思われる。

注10 近年「海の道」―海上交通による交流の豊かさが指摘されるようになったが、現在の学校教育でも陸地中心の理

解が先行し、特に平安時代・江戸時代の「海に鎖された日本」イメージは実態を離れて再生産されている。教科地理における、日本四島+αに色を塗った地図のように陸地を中心にしたその「範囲の示し方」は、たとえば中国・朝鮮・九州・瀬戸内のさまざまな住民がひとくりに呼ばれた「倭寇」のような、「範囲」を超えた存在を分かりにくくさせている。

注11 前掲書、四〇一―四〇二頁。この文章は方言への目線が話者の置かれた文化的・社会的位置に由来することや、標準語という規範で方言が押しつぶされていることへも言及しているが、この辺りの記述には無邪気なほどに中央―地方／先進―遅滞という構図で用いられることばが使われている。

（田中 恵）

5. 差別と「伝統・文化」

『「伝統・文化」のタネあかし』で、ほとんどふれることができなかつたテーマに、被差別民が担った文化の問題がある。それに加えて、「差別も文化である」ことについて、詳しく論じることでもできなかつた。

文化について、この研究委員会がとらえたように広義に使用しても、あるいは逆に狭義に使ったならばなおさら、日本列島の伝統的な文化の重要でかつ広範な部分が被差別民によって担われてきた。古代においても、手工業生産にたずさわった品部や雑戸は、「五色の賤」とは区別されて、制度的賤民というわけではなかったが、差別の対象ではあった。

古代の差別的身分制と中世の差別の関連については、いまだに実証されていないが、中世においては身分制は存在しなかった。庶民にとって中世は、飢饉や戦争で命が危険にさらされている一方で、移動や職業選択について自由な時代であった。そのなかで、社会的多数派の人々が、一部の人たちに対して、いやしい、あるいはけがれた存在としてのまなざしを向けるようになる。

ここで押えておきたいことは、これまで、「一部のひとたちが差別されてきた」という表現がよく使われてきたが、それでは差別される側に原因があったと誤解されかねない。問題は一部のひとたちを差別する多数派の側の精神構造なのであって、なぜ差別されるようになったのか、ではなく、なぜ差別するようになったのかと問うべきなのである。多数派の側の精神構造に差別が存在する以上、差別は日本列島の文化の重要な要素として検討される必要がある。

また「人間は差別する生き物だ」という論に対して、縄文時代までは差別はなかったこと、世界中の先住民族の社会では差別はなく、差別とは文明をつくった人間だけの、文明が成立してからのだけの、すなわち特定の時代にだけ存在するものだという考え方を対置する必要がある。この場合、当然、文明は素晴らしいもの、先住民族は遅れた存在という先入観を捨てねばならない。

中世における差別の発生について、政治的な要因を指摘する説もあるが、社会的、文化的な原因であると説く説が有力である。その契機の一つとして、血をけがれたものとして見る「血盆経」の流行が近年注目されている。これは女性差別と「賤民」に対する差別の強化の共通項を考えるうえで有効な視点であるが、「賤民」差別の原因を説明しきるものではない。

中世においてはさまざまなひとびとが差別の目で見られたが、大別して「非人」系（江戸時代の非人とは異なる）、遅れて登場する「河原者」系に分けられる。「非人」は困窮によって村落から都市へ流入した人々が、都市において死体処理をはじめとする穢れを排除するための職能を与えられることによって成立した。

村落から移住して河原に住むようになったひとびとは、そ

の地が農業生産に適さないために課税されなかったが、さまざまな生業によって社会に関わることになる。中世では芸能ということばは、現代でいう芸能のほかに技術をも意味していた。武器として重要な役割を持つ皮革の生産にたずさわるひとびとをふくめて、技術民も賤視の対象であったのである。

技術民も狭義の芸能民も、定住していれば需要に応じることはできなかったから、各地を渡り歩いた。河原に住み、なおかつ非定住であったから、定住民は差別的なまなざしを向けたのである。技術民は生産力が発展していくなかで社会的に不可欠の存在になっていったし、また狭義の芸能民の「芸」は、一般社会の生活のなかで生じるケガレを払う力を持っていると考えられていたため、ひとびとの精神的安定を維持するためには欠かせないものであった。世阿弥も被差別民であったが、その芸は室町幕府権力によって引き立てられて、能楽としてメジャー的存在となる。

中世から近世にかけて、差別は再編されながら身分制として制度化されていった。その過程で、技術職としての職人のある部分は脱賤化、すなわちひとびとが差別の目で見なくなる現象が表われる。脱賤化ほどの時代にも存在した。すなわち、差別とはそれぞれの時代の価値観の問題である。

江戸時代においては、特に狭義の芸能の世界において、被

差別民の力が發揮された。春駒などの門付芸は、けがれを払い、予祝する芸として、養蚕技術を伝播する芸として歓迎され、また農民自身による娯楽として受け入れられた。大道芸の多くは被差別民によって支えられた。阿国歌舞伎から発展した歌舞伎の役者も長吏頭弾左衛門の支配下にあつて、民衆による民衆のための芸能であった。

ただ歌舞伎については、歌舞伎界から徳川幕府に対して繰りかえし弾左衛門支配下から抜きたいとの訴訟が行なわれ、江戸時代中期にはそれが認められた。その後も明治初期まで、上流階級とは縁のない大衆芸能であり続けたが、維新後、新政府が日本も西洋諸国なみに国家演劇を持たなければと、歌舞伎を演劇改良運動によって現在のようにつくりかえた。

江戸時代の狭義の文化を考えた場合に、その担い手は、ほとんどが町人と「賤民」である。武士が果した役割は、例外をのぞけば、儒学や国学など、いわば人民を支配するための政治学に限定されているといっても過言ではない。

特に中世から近世にかけての技術分野、農村における水利分野、都市行政における現場の実務の一部も「賤民」によって支えられていた。農業も都市生活も、「賤民」ぬきには成り立たなかった。歌舞伎や大道芸、門付芸を娯楽として、またけがれを払うために必要としながらも、それを担う人々を差

別した。

近代になって被差別民は、これらの仕事から排除されることになった。そのために、近代以降に語られる「伝統文化」には、被差別民の姿は希薄である。有名な寺院の庭は「文化」として取りあげられても、それが被差別民によって作庭されたとは教科書には書かれない。今も現役で働いている長野県五郎兵衛用水の片倉山のトンネルは江戸時代初期に「賤民」が農民に技術を提供し、共同の力で掘りあげた。三〇〇メートル以上のトンネルを山の両側から掘り、しかも水が流れる勾配でつなげたのである。工事中に酸欠を防ぐ知識も持っていた。そのような測量・設計・施行技術が四〇〇年前に存在していたのである。

杉田玄白は、洋書『ターヘルアナトミア』を見て、その人体解剖図が、これまで中国の書物で学んできたものと異なっていることに驚いた。当時の洋学者も人体の内部を見た者はいない。小塚原刑場で「老屠」（年配の長吏）による人体解剖と解説に教えられ、『ターヘルアナトミア』が正しいことを知り、『解体新書』として翻訳した。杉田玄白は「老屠」の知識と技術を『蘭学事始』で賞賛しているのだが、それは医学史でも学校教育でもふれられない。

「日本の伝統・文化」の絶対的に多くの部分が被差別民に

よって担われていたにもかかわらず、その担い手の姿を描かないことこそが差別なのである。

(千本 秀樹)

6. 戦争・平和と「伝統・文化」

「戦争も文化だ」と言うと、げげんな顔をする人がかなり多い。では「政治も文化だ」と言えば、どうだろうか。国によって「政治文化が異なる」などとも言うし、政治思想は学問の対象でもある。政治は、人間の社会システムとしての文化なのだ。さて、そこで戦争は政治の一つの形態、政治の究極の現象だと考えれば、戦争はまぎれもなく文化の一部と見なさざるを得ない。テロリズムもまた、政治の一形態として人間が生み出した文化の一部なのだ、と言ったほうがいいだろう。もちろん「平和」という文化を、私たちは堅固に築こうとしている。

戦争を文化と言いたくないのは、なぜか。おそらく、文化は「好ましいもの」「よいもの」または「立派なもの」「高尚なもの」という先入観（または偏見）があるからではないだろうか。たとえば新聞に、「寿命縮める喫煙、文化にあらず」という投書が載っていた。「昔からの庶民の文化だ」という

が、「本人だけでなく家族にまで病気を引き起こし、寿命を縮めるものが、文化としてとらえられていいものでしょうか」と言っている。

だが、「寿命を縮める」ような文化は、ほかにも多数あるのではないか。たとえば、死刑制度は近代法の文化のなかの制度で、日本では、廃止に向かう世界の潮流に逆らって、今も維持され執行されている。主君を家臣が死をもつて諫める「諫死」、主君の死を追う「殉死」も歴史のなかの一つの文化である。それを「よいこと」と認めていた文化があり、それを否定することを選んだのが現代の文化なのだ。

「自死（自殺）」というのも、人間の生き死にということにかかわる一つの様式で、それについてさまざまな思想も語られているように、これもまた文化ということになる。カルト宗教も、差別も、いじめや虐待も、暴力や貧困、抑圧や圧政、刑罰や拷問なども、「人間の存在様式」（つまり人間の思考や行動などの型としての文化の一つなのだ、と捉えるべきだろう。

(1) 「政治的な暴力」としての戦争

現代の平和学では、「平和」を「暴力のない状態」、そして「暴力」を「人間が持っている能力の開花を阻むもの」と定義しているという『東京新聞』サンデー版2008年8月10日、「平和

博物館へ行こう!」この記事では、「いろいろな『暴力』として、『戦争』や『殺人』は行為者が目に見える暴力ですが、社会にはそれ以外の『暴力』もあります。『貧困』や『差別』などは、人間が健康に育ち、教育を受け、目標に向かって努力したり夢をかなえたりすることを妨げます。これらを正当化したり、助長したりするような文化も暴力だと考えられています」と述べて、「暴力」を次のように説明している。

▽直接的暴力——行為者が目に見える (例) 戦争、殺人、いじめ

▽構造的暴力——社会的問題 (例) 飢餓、貧困、社会的差別、教育や医療の遅れ、人権抑圧、環境破壊

▽文化的暴力——直接的・構造的暴力を正当化・助長

(例) 戦争宣伝のためのマスメディアや芸術の統制、戦争を遂行するための法律や制度、思想・言論への弾圧

戦争は、政治が行う直接的な暴力なのだ。しかも、構造的暴力と文化的暴力をも総動員して行われる総合的な暴力なのである。美術も文学も、音楽も映画や演劇も、メディアや広告も、科学研究も産業も、そしてもちろん教育も、ここでは戦争の構成要素にされる。

それは、「富国強兵」のもとに進められた日清・日露戦争からアジア太平洋戦争（第二次世界大戦）までの戦前の日本の歴史を振り返れば、明らかだろう。情報操作と科学技術と政治戦略を駆使した総力戦としての現代の戦争を想起すれば、さらに明白である。

戦争をはじめとする暴力を重要な必然の要素として成り立っていた戦前の国家と政治。その国家と政治に郷愁を抱く人たちが、日本国憲法の改悪を叫び、戦後教育の否定と道徳・規範教育や「伝統・文化」理解教育などの導入を声高に進めているのだ。日本国憲法とその重要な構成要素だった労働基準法など労働三法と一九四七年制定の教育基本法は、戦前の国家と政治体制を根本的に転換したもの（つまり「革命」的な変化）だったからだと思われる。

（2）戦争が生み出した文化

戦争は殺戮と破壊をもたらす政治的な行為だが、戦争によって、結果として、経済や科学技術などが発展し、異なる文化が出あい交流し、さまざまな思想が紡がれてきた側面も否定できない。この日本列島に多くの人たちが何度かにわたり渡来したのも、大陸での戦争と国家の興亡が一つの大きな原因だったと言われている。

「平和」的として利用されている核技術も、宇宙に進出するロケット技術も航空機も、コンピュータや暗号などのさまざまな情報・通信技術も、その進歩は戦争を抜きには考えられないのが現実だ。「技術の進歩には戦争が必要だ」と考える人たちがさえる。

戦時国際法も戦争の悲惨さから生まれた。赤十字の活動もそうだ。戦争文学・戦記文学もあり、多くの「兵法書」も編まれてきた。

兵法書は、戦闘技法の書（戦術書）であるとともに、処世や政治・経営などの指南書としても読まれ使われており、『孫子の兵法』（孫武の書）はその代表である。今も、解説書など多くの書物が発行され、経営者やサラリーマンなどに読まれている。甲州の武田信玄が掲げた「風林火山」も孫子に由来する。

孫子は「戦わずして人の兵を屈するは善の善」と述べ、百戦百勝するよりも戦わずして勝つことが政治の要諦だと言って、戦争をたやすく起こしたり長期戦で国力を消耗したりすることを戒めている。つまり、戦争を引き起こすような政治はダメで、戦争をしないで勝つ政治をしなさい、というのである。戦争は、政治を行うなかでの次善、三善の策というわけである。『孫子の兵法』は、政治の書物でもあるのだ。

日本国憲法、特に、第九条と第九七条は、「戦争文化」に支配された戦前の国家や社会や政治の根本的な転換を願って掲げられた条文である。その願いの実現を担うものの一つが、四七年教育基本法による戦後民主教育だった。また豊臣秀吉の「刀狩」も、権力による民衆の武装解除と支配というよりも、戦乱の悲惨を体験した民衆が、それまでの自力の武装防衛を自制し、刀や鉄砲を持っても「武器」としては使わず「農具」として使う、という「自律的な武器制御の作法」としての「平和に向けた社会の深い合意」の歴史だったとされる（藤木久志著『刀狩り——武器を封印した民衆』岩波新書、二〇〇五）。これらはずまり、戦争に学び乗り越えようとしてつくり出された平和の文化なのだ。

沖繩の平和記念公園には、世界の恒久平和を願い、国籍や軍人、民間人の区別なく、沖繩戦で亡くなったすべての人々の名前を刻んだ祈念碑「平和の礎」がある。沖繩戦終結五〇年の一九九五年に設けられ、アメリカ人約一万四千人、イギリス人約八〇人を含む約二四万人の名前が刻まれている。敵味方の別け隔てなく、戦争で死んだ人を追悼しているのだ。

この慰霊の仕方は、伝統を受け継いだものと言えるだろう。例えば、関ヶ原の戦いの後、この戦での死者を東軍と西軍の区別なく追悼した塚がつくられている。そこには、敵を殲滅

して凱歌を挙げるのとは違った、戦禍への悲しみと戦争がなくなることへの願いがあつたのではないだろうか。

（3）非戦・平和の伝統・文化

戦争のない二〇〇年余の泰平の世が続いた江戸時代。しかしこの時代に農民は、大名が持つよりも多い数の鉄砲を「農具として」持っていたといわれるが、武器として使われることはほとんどなかったという（藤木前掲書）。民衆の武器制御の「合意」が戦争のない江戸時代の土台をなしていた、とも言えるだろう。この歴史を、民衆の「戦争をしない」伝統・文化として「理解」してみることが、今、きわめて必要なのだと思われる。

この日本列島には、戦争のなかった歴史が刻まれているのだ。まず縄文時代がそう言われている。平安時代に二度ある一〇〇年弱、江戸時代の二〇〇余年と一九四五年からの六〇年余の今も、戦争のない時代である。「誇るべき歴史」だ。アメリカが行ったイラクやアフガニスタンの戦争への日本の加担は、その誇るべきものを汚してはいないか。

「戦争のない」現在はいちろん、日本国憲法によるものである。この憲法がひとびとに受け入れられ、定着したのは、アジア太平洋戦争（第二次世界大戦）の悲惨な戦争体験とともに、

「戦争をしない」という願いと合意の歴史があったから、と考えてみるべきではないか。「戦争をしない」伝統・文化が民衆の中に生き残っていた、と言ってもいいだろう。この伝統・文化は、誇りを持って世界に広げていくべきものと言えよう。

この日本列島の歴史の基調に、「戦争をしない」という非戦・平和への民衆の願いがあり、それも大切な伝統・文化であることを、しっかりと「理解」しようとする必要があるのではない（必要としない）政治文化、国や社会のあり方を構想し構築する、つまり憲法の理想を実現するためのスタートとなるものと言えよう。

（長谷川 孝）

7. 「伝統・文化」の再発見と価値観の衝突

敵か味方か、正義か悪か、正か邪か、真か偽か、神か悪魔か、天国か地獄か、勝ち組か負け組か、得か損か、YesかNoか——世界は今、二分法で競争する（戦争する）世の中。正義のための戦争は「よい戦争」で、その戦争で敵を殺すことは正しいこと、とされる。あれかこれか、はつきりさせると

迫られる。

あれもこれも、ではいけないのだ。負けるが勝ち、地獄に仏、嘘も方便、嘘から出たまこと、急がば回れ、損して得取れ、とかのコトワザがある。二分法的に言えば、負けは負け勝ち、勝ち、地獄に落ちたらそれっきり、嘘をついたら契約違反、効率が肝心だ回り道はダメ、と一蹴されるに違いない。コトワザには、反対コトワザもある。どっちもありで、嘘も方便や嘘から出たまことがあり、嘘をつけば舌を抜かれるや嘘つきは泥棒の始まりもある。ともに、一定の真または限定的な真を含んで両立している。コトワザは、論理（理屈）と感性（生活感覚）の中間段階の民衆の文化で、「なりかけの論理」であり「論理がかった感覚」でもあるからだ。

また、もっぱら結果（成果）ばかりが求められ、経過・プロセスは軽視される。教育という営為は「経過・プロセス」そのものであるはずだが、教育までがまず結果（成果）を求められ、それで評価される。思考も、問題と答えを効率的に直結することに傾き、迷ったり試行錯誤したり回り道をしたりの自問自答したりすること、つまりプロセス（中間段階）は大事にはされない。

過程・経過の重視か、結果の重視か。これは今、武道界でも大きな課題になっており、その代表例が柔道だ。国際化・

近代スポーツ化が進むなかで、武道の伝統的な価値観としての「過程重視」と、結果を重視する近代スポーツの西欧的な価値観がぶつかっている、とみることができる。「一本」を求める価値観に、日本武道の思想が流れている。柔道でも剣道でも技を仕掛け、完了するまでの一連の動作を評価して『一本』と判定する。礼法にも相手を敬う意味がある。しかし、西欧生まれの近代スポーツは数値化した結果に最大の価値を置く(毎日新聞二〇〇八年一月二五日「武道の必修化①」という指摘もある)。

また、柔道では受け身の練習が大事にされるが、これは「結果の捉え方」の違いを示すとも言えよう。「受け身は負け方の練習です。そんなことを最初にする競技は他にない。負けた側は自分を守り、勝った側は相手を思いやる。ともに相手がいなくては柔道はできない。それは社会そのものです」(同一二月二三日④)とも言われる。

結果重視の成果主義や数値目標が広がってきた社会の現在を考えると、武道だけの問題ではないと言えるだろう。どちらが正しいかというより、このような価値観の衝突があることを見ておきたい。近代スポーツを競うオリンピックで獲得メダル数の増加をめざし、学校教育への成果主義の導入を進め、一方で「伝統・文化」を強調し武道を必修にした文部科

学省は、この衝突をどう考えるのだろうか。たとえば「礼」は、勝者と敗者の間の心配りや敬意という関係性の表現とも言えるが、それなら勝ち組・負け組という競争社会を批判する視点に生かす可能性もあるように思われる。「日本の伝統・文化」理解教育では、それを「規範」に矮小化している、ということもできるのではないだろうか。

文化や伝統のなかに何かを再発見・再評価して、これからの時代・社会に生かしていくべきものを、そのなかからどう選び取り再編集していくのか。それを適確にできる能力を、学ぶ人たちのなかに培いたいし、そのためにはまず教職員にその能力が求められる。ひとまずは、上から施される「伝統・文化」は現体制の矛盾を覆い隠し、そのほころびを補修・補強するために利用されているものと疑ってみることが、第一歩ではないだろうか。それには、疑問力・問う力が求められる。

* * *

文化を考えると、中間段階・領域、周縁領域、境界領域、プロセス・過程・経過などは大切なのではないか。モノゴトを考えるときにも、どのような経過をたどったかという中間段階が大事なのだ。二分法・二項対立や成果主義・結果重視の文化が幅を利かせている今、中間・周縁・境界やプロセスなどを切り捨てない「多元法」とでもいえるべき文化に

注目してもよいのではないか。「まんだら」的な文化も、注目されていい文化である。風呂敷型のものの捉え方・認識方法も同様である。

仏教に「煩惱即菩提」という言葉がある。煩惱を抱えたままか、すべての煩惱を断ち切るか、と二分法的に迫るのではなく、悟りの境地は、泥の中から伸びた蓮が清浄な花を咲かせるように煩惱を抱えたままの人間がそのまま菩提（仏の悟り）に到達できる、という考えである。徹底的に消毒して除菌する無菌化の思想ではないのだ。

日本のカミさまはヤオヨロズ（八百万）もいるから、悩んだり迷ったりもする。妖怪に落ちぶれたり、うらぶれたりしたカミさまもいる。妖怪や化け物、魍魎魍魎たちが活躍するのは境界や周縁で、そこは異界への通路が口を開ける領域でもある。だが、境目や縁がくつきりと一本の線で区切られているのは、異界は閉ざされ、妖怪たちに居場所はなくなってしまうことになる。

西洋の建物が壁とドアでがっちりとは仕切られているのに対し、日本の家屋は衝立やふすまや障子であいまいに仕切られている、と言われる。しなやかで融通無碍な仕切りなのだ。個人とか自立とか権利とかプライバシーなどは、この西洋の建物の形に見合った西洋文化を土台にしている。それをそつ

くり輸入した（翻訳した）のだが、あいまいな仕切りという土台に接ぎ木するようなものだった、と言えるだろう。今は、がっちりした仕切りの建物も多くなっているが、心とみ、落ち着くのはやはり、あいまいな仕切りの日本家屋という人も少なくないのではないか。「あいまい」な感覚の文化とでも言おうか。あいまいな仕切りの建物にいて、互いを尊重し共存しあう「振る舞いの文化」があったのだった。だとすれば個人も権利も、その土台に馴染むものにつくり直していかなばならないのかもしれない。

ほかに、たとえば「月影の文化」が思い浮かぶ。平安時代の「月影の文化」の時代と言えるようだ。皎々と輝く満月の夜も、白昼の白日の太陽の下にさらすような、くつきりとした細かい見分けはできないわけで、月影（月の光）は豊かな異界の存在をも許す明るさなのだ。

*

*

ここでは、中間段階、プロセス、間接性、総合性・全体性、しなやかさ、あいまいさなどもつ意味の再発見に触れておきたい。たとえば森永卓郎（独協大学教授、労働経済論）が、「周りの人を無視するわけではなく、かと言って無関心でもなく、困っている人がいたら、何も関係ない人にも、救いの手を差し伸べる。ルールに基づく支援ではなく、曖昧な優しさでお

互いを支え合うのが、日本社会の特徴だった」（毎日新聞二〇〇八年一〇月二〇日、「東京タワーと金融危機」と書いているようなことである。

競争主義や成果主義、市場主義がもてはやされ、しかもその弊害が露わになってきている現在。それへの対抗のように「伝統」的な価値観が単純に叫ばれることもある。いくつかの事例を取り上げつつ、どう生かすかを考える視点や留意すべき問題点を考えてみたい。

（1）ヤマト心と勇ましさと、たおやかさ

新聞のスポーツ記事に、こんな談話があった。「窮地に追い込まれた時の日本の精神的な強さは他国にはない。大和魂ですよ」。そのスポーツの結果はボロ負けだったが、それは「精神」のせいではなく、選手の起用や情報の分析・活用などの戦術的な失敗といったほうがよさそうであった。大和魂で勝てるなら、あの戦争でアメリカに負けることはなかっただろうし（どれだけ叫んだことだったか）、「窮地での日本の精神的な強さ、大和魂」なんて言わずに「窮鼠猫を嘯む、の気持ちで」と言ったほうがいような気もするのだが、取り上げた新聞は「大和魂」を見出しにしまっているのだ。

この大和魂、一般的には日本の勇ましくたくましい精神を

いう言葉だが、「日本の精神」をあらわす言葉には「大和心」もある。「大和」または「和」や「日本」をなぜ「ヤマト」と読むのかにはいくつかの説があるようだが、ともかく「ヤマト心」「ヤマト魂」と読む。辞書を見れば、「大和魂」は「大和心」の意味の一つとして説明されている。

まず「大和心」の意味を大きく分けると、「漢心（カラシ）漢才」に対する「和魂Ⅱ和才」。さらに「大和心」には、「日本民族特有の精神、勇猛で潔いのが特性とされる」という「大和魂」と、「日本人の持つ、やさしく、やわらいだ心情」を示す正反対の意味とがある（広辞苑）。この「やさしく、やわらいだ心情」の項に（「大和魂」の項ではない）、よく知られる「しきしまの大和心を人間わば朝日に匂う山桜花」（本居宣長）が引かれている。今は「戦う女性チーム」の愛称になっている「ヤマトナデシコ」も、もともととは、やさしく・やわらいだ・たおやかな女性を表す言葉だ。

「大和魂」がいつ頃から「勇猛で潔い」精神になったのか。少なくとも平安時代には「やさしく・やわらいだ」精神だったが、江戸時代中期の頃から変わり始めたらしい。宣長の「しきしまの……」の歌が、「やさしく・やわらいだ」の項に引かれているのは、源氏物語に傾倒した宣長の頃までは、そのように理解されていたことを示している。勇猛で潔い「大

和魂」は、近世の後半から近代につくり出されたもので、それにつれて桜の意味づけも「匂う」（霞立つように映えやかに美しい）から「深く散る」に変えられたのである。戦前の教育を受けた世代の人には、この和歌と桜に「潔さ」を思い浮かべる人も多いようだ。

若い人たちはどうだろうか。主に国文科の大学生に「大和魂」と「しきしまの……」の和歌について、「勇ましく・いさぎよい」「やさしく・やわらか」のどちらと感じるかを聞いてみた。その結果、ほとんどの学生は、「大和魂」については「勇ましく」、和歌については「やさしく」と答えた。

本義的にはどちらも「やさしく」だがとしつつ、どちらも「勇ましく」と感じると答えた学生もいたが、多くは「大和魂」に特攻隊や侍・武士道、死を恐れない、戦争などを連想していた。スポーツ応援との関連から「勇ましい、荒々しい」と答えた学生もいた。一方、宣長の和歌に「やさしく」と感じるのは、和歌や桜へのイメージからが多く、「大和魂」に対して「大和心」を「やさしく」と感じる学生もいた。桜を「いさぎよい」と感じる若者は、いない。

「勇猛・潔い」と「優しく・和らいだ」の二つの精神は、世界中のどの民族にもあるものである。置かれた歴史的、地政的な「状況」により勇猛心が表に出ることもあれば、穏や

かで和らいだ心とその民族の特色となることもある。もちろん国家や権力者の立場からいえば、勇猛果敢とされる大和魂のほうが好ましいし役にも立つものに違いない。しかし実際には、この日本列島に暮らす人びとのなかにも、勇ましさや特性とする地域もあれば、穏やかさが気性という地域もあるし、普段は穏やかな土地の祭りが勇壮ということも、当たり前にあることではないか。「状況」によって変わるものなのだ。今、競争に勝てと、さまざまに「力」が叫ばれる時代に必要なのは、むしろパワーではない性質（これも、しばしば「力」と表現されるが）、しなやかさ、やわらかさ、たおやかさ、やさしさ、おだやかさ、包容力や受容力、聞き取り・読み取りや対話の能力などではなからうか。それは、よく叫ばれてきた「大和魂」ではない、もう一つの大和心のほうにこそあるものだろう。

また、力を入れる・リキむ・息むなどのガンバリズムに対して、「力を抜く」という思想があるが、これもしなやかな対応を示すものの一つだろう。武術においては、極意の一つに違いない。戦前に叫ばれた大和魂はまさに、こうした「伝統」を忘れて、力（パワー）に頼りリキみかえった精神主義、ガンバリズムであったと言える。

(2) 月影と月の光の文化

清少納言の『枕草子』は、「春はあけぼの。やうやうしろくなりゆく山ぎは少しあかりて、紫だちたる雲の細くたなびきたる」と始まり、「夏は夜。月のころはさらなり。やみもなほ。……」「秋は夕暮れ。夕日のさして……」と続く。この「あけぼの」や「夕暮」や「月のころ」は、太陽の照る昼と暗闇の夜の間領域（段階）といえる。「やうやうしろくなりゆく山ぎは」は、稜線がまだぼんやりと浮かび上がる頃の景色だ。

清少納言が生きた時代に好まれていたものが、これだ。「やみもなほ」と闇も好まれていて、太陽がさんさんと照る昼はあまり好まれてはいないらしい。移ろいゆくものに風情を感じた感性とも言えるのではないか。「移ろう」とは変化していく様相、途中経過の様であり、人の一生もまた移ろいゆく存在である。

「本音を直接には話さない」のが京都の文化と聞いたことがあるが、これも、あけぼのや夕暮れにつながるようにも思える。稜線をくつきりとは示さないような表現だろう。＼Yes・Noをはつきり言えない日本人＼にもつながるが、「Yes・but」「No・but」の「But」につなげてみてもいいかもしれない。「But」は思考と対話への入り

口になる。

「日本」の歴史の中で、真っ赤に燃えるぎらぎらの太陽が表面に踊り出てくるのは、明治時代・戦前を途中経過にして、戦後の高度成長期になってからではないか、という気がする。たとえば、人間がキツネやタヌキにだまされたという話が、ぱたつと聞かれなくなるのが一九六五年ごろ（内山節著『日本人はなぜキツネにだまされなくなったのか』講談社現代新書、二〇〇七年）だったという話とも符合しそうだ。『太陽の季節』（石原慎太郎）が世に出たのは、高度成長の初期、一九五五年だった。

もちろん、天照大神は太陽神とされ、「天岩戸」の神話がある。「おてんとうさまが見ている」という庶民の信心もある。関ヶ原の戦いでも幕末の戦乱でも、徳川軍が掲げたのは「日の丸」だった。太陽が照らなければ、田も畑も実りを得られなかったのは当然のことだし、太陽は大きな恵みをもたらすものであった。だが一方で、自然が豊かな恵みとともに、大きな災害をもたらすように、太陽の日照り（干ばつ）の脅威も大きかったはずだ。

それに対して月は、生活の基調でもあった。太陽暦（新暦）を採用した明治維新までは、太陰（月）の動きを基にした暦（旧暦＝太陰太陽暦）が用いられ、それは自然の動き、四季のリズムとよく合っていた。俳句の季語が新暦に変更されない

のは、四季の動き、季節感と合わないからだとされる。最近、自然との調和が注目されるようになって、旧暦が注目されるようになっていくが、これも同じ理由からだ。月の動きは生き物の生命のリズムに大きなかわりがある、というのも科学的な事実と言われる。

『朝日新聞』の「天声人語」が次のように書いていた。《世界で活躍する照明デザイナー、石井幹子さんが、近著『新・陰翳礼讃』（祥伝社）で月夜の値打ちに触れている。「陰翳の美しさを際立たせるのは、何と言っても月光であろう。『日本の理想の光の状態は何か』と問われれば、私は、迷わず満月の夜とこたえたい」▼光か闇かという欧米流の二元論ではなく、石井さんは「光から闇に至る中間領域」をいとおしむ。都市なら「優しい夜景」、家では「ほのかなあかり」だという。今どき、月あかりを楽しめる暗さは希少だが、時を選べば「光と闇の間」に出会える（二〇〇八年九月一五日）。

月影。「古典の作品を繙きながらよく感じることは遠い時代の人々の月の光に対する関心の深さです。とりわけ平安朝の物語作品や説話や歌に採りあげられている月の光というのも話題の豊富さです」と、国文学者は指摘する（高橋文二著『紫式部のみた京都』日本放送出版協会、二〇〇八年）。そして、月の光への平安時代の人々の思いや感受性として、「喪失の予感」と

「現実の眼前に存在しない時空間を甦らせる不思議な作用」を挙げている。月光の下は、この世にいない人（死者）との対話ができる舞台でもあった。対話ができる時空のイメージは、白昼や真つ暗闇では現出しないのだ。

「この世のほか」（あの世や死者の存在）への想像力——生きる価値や意味や目的をもつばら追求してきた現代社会が見失ってきたものである。現代では、月を見てものを想うことも稀で、こうした思いや感受性はすっかり失われたとも言われる。しかし、このような思いや感受性は、「曖昧な優しさ」にもつながるものではなからうか。

（3）人間も「ひとつながりの生命」の一部という思想

あいまいさは、分離や対象化、二項対立や二分法とは対極の融合とか総合とか全体性とかといった考え方にも結び付くと考えることができる。たとえば、人間を自然から分離し、他の生き物の上に立つ選ばれた存在として、自然や生き物に対象化し、支配しようとしてきた科学思想は、科学技術の進歩や産業の発展をもたらしたが、自然を破壊し地球環境の危機をもたらし、エコロジーという反省を生み出している。

エコロジーは、生物がつながり合い支え合って存在する、という認識を基本に置く。この考え方の究極にあるともいえ

る思想が「草木国土悉皆成仏（山川草木悉有仏性）」をとなえる「天台本覚思想」と言えるかもしれない。人間だけでなく、虫も含めた動物たちはもちろん、草や木そして岩や土や水など、すべてが仏性を内蔵しており成仏できる、という思想だ。こういう思想は、釈迦の教えや中国の仏教には見られない、独特の思想だと言われる。仏性とは「一切衆生が本来もっている仏としての本性。如来蔵と同義」（広辞苑）とされるものだが、この「衆生」を無機物にまで広げ、いわば「いのちのつながり」のなかに人間を位置付けたと言ってもいい思想だ。

この思想はおそらく、日本列島に暮らした人たちがもっていた自然崇拜の信仰と仏教思想が融合・習合して生じたものだろう。「アイヌ文化のすぐれた研究者である知里真志保は、アイヌの人たちは山も川も生きているものと考えていると語ったが、実は古代日本人もそのように考えていた。（中略）このように縄文時代以来日本人に根強く存在した、草や木はもちろん山も川も生きていう考え方が、日本に移入されたどこかに人間中心主義的な思想をもつ仏教の性格を変え、ついに草や木ばかりか国も土もすべて仏性をもっていて仏になることができるという天台本覚論を生み出したのである」と、哲学者の梅原猛は述べている『東京新聞』二〇〇八年七月一日、「思うままに」。

自然との共生がとえられ、「ひとつながりの生命」の一部として人間も自然の構成メンバーだと言われるようになってきている。世界の大きな流れだとも言えよう。土と水と森に恵まれた、この日本列島に暮らしたひとびとが、古代から培ってきた「伝統」のなかに、それは息づいてきたものでもあったのだ。

（４）中間領域としての市民的公共性

近頃、「新しい公共性」ということが、よく言われる。日本という国・社会では、「市民」社会や「市民」的な価値観が十分に成熟・定着しておらず、「公」⇨「おおやけ」といえば今も「お上」であり国や地方公共団体とその役所であったりする。だから「公」は権力の領分で官僚・公務員が仕切るもの、「公共性」もお上や役所によって担われるものになってしまい、お上が民衆を従わせる切り口上として「公共の利益」が持ち出されたりする。公共心⇨おおやけに尽くす精神は、国や地方公共団体への従属や奉仕の精神や愛国心、そして上から示す公共道徳になってしまったりするのが現実だ。この現実を変えようという考えが、「新しい公共性」という発想のなかにあると言えよう。

「公教育」というときの「公」も、国家の教育政策におい

ては、上述の現実のなかにある。それは、「お上としての『公』が、その公として必要とする知識・技能・徳目を上から与え施し、それを受け入れさせる」ための、統治行為としてのシステムであることを示している。○八年に告示された改訂学習指導要領の基本もここにあると考えてよい。多くの保守政治家たちや文部行政は、憲法に保障する教育を受ける権利とは「文字どおり、与えられた教育を受け取る権利」だと思っているのに違いない。しかしこれらは、主権在民・基本的人権を定め、教育権^{II}学習権や学問・思想良心などの自由を保障した日本国憲法はもとより、子どもの権利条約などの国際人権法には適合しない考え方である。

こうした文部行政のもとでは、学校は、子どもや保護者に上から教育を与え施し指導する「国民統治の実施機関」であり、子どもも保護者もその対象として学校の下に従属するものとなる。教員は、統治の直接の実施者として子どもや保護者の上に立ち、必要があれば保護者を学校に呼びつけて当然ということにもなるだろう。これは、戦前の臣民教育の思想であり、その教育・学校文化でもある。戦後は一時期を除き、基本的人権のオブラートに包んでソフトにこれが実行されてきたし、されていると言っているいいだろう。

「地域に開かれた学校」づくりは、学校教育における「公」

や「公共性」のあり方、意味づけの現状を、憲法や国際人権法の精神に沿った方向に変えていくことをめざすものでなければならぬ。いわば、地域の市民を統治する学校から、地域の市民が統治する学校への転換である。学校を地域市民による公共性の中に位置づけ直す、と言ってもいいだろう。それが「新しい公共性」である。日教組カリキュラム提言『ゆたかな学びにむけて』の基調もここにあると言えよう。

こうした状態は、国家や公営・官営などと、民衆（私）・生活や民間との「中景がない」などと言われたりもする。絵画にたとえ、遠景と近景ばかりで、中間の景色がないというわけである。この「中景」をつくり出していこうというのが「新しい公共性」である。

「新しい公共性」とは、民衆の中の互いのつながり合い、協働や相互扶助の関係とその精神であり、国家や地方公共団体と民衆（生活者）とをつなぐ市民的な活動とその精神であり、地方公共団体の内実を「市民自治の組織」としての地方自治体にしていく自治的な活動とその精神である。こうした活動を担うさまざまな市民活動も活発になってきている。

国家（意）と民衆（私）との間をつなぐ中景（中間段階）的な領域としての「新しい公共性」を担うのは、自治的な市民である。つながり合う主体として、「中景」をつくり・担い・動

かしていく「市民」。自分のなかに「私」と「みんな」が共存する「市民」。その市民が育つ場としての学校が、地域の学校である。それは、私塾でも官の学校でもない、地域の（地域市民の）共有財産なのだ。

（長谷川 孝）

8. 「伝統・文化」の変容とその利用

（1）「伝統・文化」の変容と国家による利用

「伝統」を語る際に、それが何かの形で固まったもの・そのままの形で保持すべきものを示すのでは「ない」という言い方が付せられることが一般化した。拘束性に対する忌避感を考慮してのことと思われる。事実、文化とは受け継がれながらも日々の営みによって形を変えるものであり、また変わった形そのものがその時代を表現する文化なのであるから、伝統や文化を膠着のイメージと切り離す努力は妥当と言える。しかし、『「伝統・文化」』は、伝統的な文化が日々の生活のなかでさまざまに形を変えて伝わり、生まれ変わり、新たな文化となって未来へと連綿と受け継がれ、生き続けるということを表している」という「日本の伝統・文化理解教育推進会議」（前出・東京都）の報告については、二つのことを指摘す

る必要がある。

まず、「形を変えて伝わり、生まれ変わり、新たな文化となる」際に、その変化に対する視線の差があることである。たとえばテレビの放送枠を意識してスポーツのルールが変更されるように、また、観客のライフスタイルを意識した薪金や芸能と他ジャンルとのコラボレーションがもてはやされるように、経済という要素は伝統文化の変化を否応なくさせる要素として許容されている。一方で、「伝統文化愛好者」のなかにはジェンダー意識の変化に伴う「女人禁制」の変化に対しては消極的な人が少なからずいる。変化に対するダブル・バインドは、特に前者（経済要因による改変）に対する甘さを含め、意識をする必要がある。

実際の教育実践のなかでは男子のみとしていた地域の祭りを女子も加える形で再構成しようという動きもあるという。男子禁制・女子禁制はその時代・地域の性に対する文化の現れであるが、だからこそ、今の時代に受け継ぐ形としては今の子どもたちの感性をもとにしたものになるだろう。「その形で受け継がれてきた」意味、「変える」ことの意味を理解した上で変えていくこと自体が「学び」であろうと思う。そのなかで社会が「伝統」をどう扱おうとしているかをも意識化できるような将来的成長を期待したい。

もう一つ、先述項目とも関連するが、「伝統・文化」の「創造、発信」は、結局コンテンツ産業立国という文脈に落とし込まれているというのである。

「日本における現代の文化」としてしばしば「漫画、アニメーション」が取り上げられる。MANGAは英語はじめ各言語に、エスペラント語にも採用されており、既存の四コママンガや単純コマ割りの児童向けコミックとは違うジャンルとして各言語に翻訳され広まっている。こうしたサブカルチャーは一九九七年から文化庁が主催する文化庁メディア芸術祭のマンガ部門や各公立マンガミュージアムのように（そして麻生首相提唱の「国際漫画賞」のように）積極的に行政に取り上げられ利用されようとしている。

「サブカルチャー」とはもともとカルチュラル・スタディーズのなかでマイノリティの文化現象をメイン・カルチャーへの対抗文化としてとらえるために使われた用語である。しかし、八〇年代にその語が広まった日本においては多くの文脈でハイ・カルチャーに対置され、マイナーな趣味的文化と解されてきた。特撮・プロレス・フィギュア・ゲームなどのいわゆるオタク文化を指すこともあるが、ストリート文化のようなマス・カルチャーではないものが指されることもある。いずれにしても、欧米で提唱された際の「異議申し立て」的

性格はそぎ落とされて発達したのが日本のサブカルチャーであると言えるが、一方で、ハイまたはマスではないという意識から、サブカル「名乗り」やラベリングは、メインストリームではこぼれ落ちるもの（たとえば少女漫画の少女的自我）をこそ扱っているという認識がそこにあった。もともと、であるから現実の政治や社会から遊離したものと自らを見なし閉鎖的世界を構築しえたともいえる。

「手塚以前」の漫画の一大傑作とされる大城のぼる作品が戦時下の科学的教育政策に強く規定されている（注12）ように、もちろんサブカルチャーは現実政治と無関係ではいられない。その一つの形が、サブと自らを呼ぶことで距離をとっていたはずのジャンルが伝統のなかに位置づけられることによるマスタ化、メイン化である。最後に残していた——はずの——批評性さえ「メイン産業」となることでサブカルチャーはその余地を無くしてしまうのではないか。行政がそれをこそ狙っているとまで考えないし、他の「カルチャー」よりマーケット論理に左右されやすい面があるため、サブカルチャーにおける供給には人々の需要、すなわち思想・風潮が強く反映される。現在のサブカルチャーの現代批判の強度は消費者としての読者・視聴者・プレイヤーが求めるレベルといえる。しかし、マスメディアに取り上げられ国家的に格を与えられる

サブカルチャーは、サザビーズでそのフィギュアが一六億の値をつけた村上隆（東京芸術大学美術学部日本画科・同大学院卒）に象徴されるように、「日本」の「伝統的な」コンテンツ生産力と結びつけることができ且つ産業として成立しうるものに集中しているように思われてならない。

以上のように、「形を変えて伝わり、生まれ変わ」という生活文化がそれ自体持つ発展性とは別のところで日本の「新しい」伝統文化が語られるとき、そこには経済資源としてまたは産業としての期待というあからさまな欲望があり、それを元にした格付けや選別があり、また変化の促進／抑制があり、それらの多くが国家に資するかどうかという観点に還元することに注意する必要がある。

（2）地方からとらえかえず「伝統」利用

前節、または第二章にまとめられたように、「伝統」は経済と道徳的国民統合のために国家に利用されようとしている。しかし、「伝統」を希求する心性は、国家デザインを行う者の専売特許ではない。地方においても、いや、むしろ国家からの冷遇を感じ取った地方ほど、「伝統」という拠り所を求める傾向さえある。端的に、それが経済資源となりうるからである。熊野古道は観光業と文化遺産保持・自然保護の両立

の難しさを考えさせる先例となったが、遺跡が発掘されればその名を冠した土産物がつくられること、その地に伝わる祭りや文芸が経済的イベントに組み込まれることなどは枚挙にいとまがない。「コテコテの大阪」「はんなりの京都」のような「商品としてのローカリズム」がマスメディアによってつぐられ、地元民が敢えてそのように自己演出してしまう構図もしばしば指摘されている（注13）。

しかしそれだけではない。伝統的アイテムを枕詞にしうる地域は、その地域の保持のためにこそ伝統保護に意を注ぎ、その歴史性を喧伝する。考古学者による遺跡捏造事件の主要原因は学者の名誉欲であっただろうが、「この地に歴史と伝統があつてほしい」という現地の人々の思いはその行動の誘因となり得た。「過去から連続と続く私（たち）」という幻想を信じた人は多いのである。むしろ問題となるのは、国家であれそれに対置しうるものであれ、「伝統」という尺度で承認されたいという欲望であるのかもしれない。

そうした地方における「伝統」と結びついた自己認識・歴史認識が、それ自体、国家への相対性をかたちづくることもままある。ことに京都・大阪のような旧都、そして会津のようなステイグマを背負った地域は、むしろ近代国家とのズレこそを自らの精神的支えとしてきた面がある。戊辰戦争以後

政治的につくり出された「白河以北一山百文」というような東北蔑視の構造の中で、会津地方における白虎隊は自己を存立させる支柱であった。京都人が応仁の乱を指して「先の戦争」と言ったというエピソードも（それが京都人の実際の歴史認識かどうかは別として）「あの戦争」と言えば太平洋戦争を指すという東京メディア発の日本史とは異なる自意識をつくり出していると言える。

極言すれば、「伝統・文化」は現在にあわせて必然的にその姿を変えるものだし、その地の人が物質的・精神的ともに健康ないまを生きていくために絶えず利用されるものである。伝統工芸品がいまにあわせて形を変えることも、伝統行事がその担い手を変えることも当然であろうし、それらが地域経済と直結したかたちで語られるのも当然かもしれない。けれども、文化遺産を受け継いでいく意識を子どもたちが培う際に、政治的・経済的に役に立つかという視点を持ち込ませるのはいかなるものか。教科として扱う以上、その枠組み設定は当然視されることと思うが、子どもたちに「これがあなたがたが受け継ぐべき『日本の伝統・文化』です」と指し示すことには、現在という超越的観点から過去を評価するあやうさと、何らかの基準で選別が可能であるという感覚を持たせることにならないかという懸念がある。また、地域に根ざし

て「地域人」をつくろうとする教育には、国家への相対的視線をつくる可能性が見いだせる一方、ミニ国家的な統合の圧力がかかることへの不安もある。それを強化する言説として「伝統」を利用されないためには、「伝統」も「文化」も特定地域の専売特許ではないことを教育のなかで確認する必要があるだろう。京都にのみ一二〇〇年の歴史があるわけではなく、誰の前にも何千年もそこにあった土地がある。国家レベルで「おなじ私たち」をつくろうとする伝統利用と、地方レベルで「他所と違う私たち」をつくろうとする伝統利用、そのどちらにも絡め取られてしまわない教育実践を望みたい。

注12 大塚英志「国際化する『おたく』と脱歴史化」（ササキパラ・ゴウ編『戦時下』のおたく）角川書店、二〇〇五）など。太平洋戦争を「科学戦」と規定した軍部により児童読み物に科学的正確さが求められ、遠近法・透視図法などによる機械・兵器（戦闘機）の写生的リアリズムが漫画表現に採り入れられたことを『愉快な鐵工所』『汽車旅行』（ともに一九四二）を取り上げて指摘している。

なお、同書には以下のような指摘もある。

「日本」のまんが史の起源を「鳥獣戯画」に求めるのはみなもと太郎氏所有の戦前のまんが入門書のコレクション

で確認したところ、昭和の初頭の時点で成立していたように、それ以前にさかのぼれるかは今後調査の必要があるが、もし昭和初頭の成立だとすると十五年戦争が始まる前後に活発になった「伝統」の創造という国家的な動きとも無縁ではないという気もしてくる。(前掲書、七三頁)

注13 例えば以下のような指摘がなされている。

「河内 (前略) 地方から東京へ出て来たマスコミ人はワンパターンのな捉えかたをしますね。大阪の映像といえば道頓堀の戎橋ばつかし。中之島のように垢抜けしているところは出さない。それは、もう信じがたいほど頑固で歪な構造になっています。」

有栖川 ますますひどい。でもそれに応じると仕事はある。大阪の芸人やアナウンサーも、下世話なものに「大阪的やね」とかしようもないコメントをよくしますよね。「お前が言うてどうすんねん。アホとちやうか」と思います。

河内 わざと露悪的にね。それが地元でもウケることがあるから、よけいに始末が悪い。」有栖川有栖、河内厚郎『大阪探偵団』沖積舎、二〇〇八、一六一頁

(田中 恵)

IV

「伝統・文化」を学校教育のなかでどう位置づけるか

1. 学校と教育のなかの「伝統・文化」と、その見直し

(1) 明治維新体制としての教育と学校

明治維新の「教育」政策によって、それまでの「学びの文化」としての「教育的営み」が改変され、「教育」の意味や仕組みが大きく変わった、と考える。それを「明治維新体制（レジーム）の教育と学校」と規定しておきたい。明治維新イデオロギーの教育・学校文化である。現在の教育と学校は、一九四五年の戦後改革を経たとはいえ、その根本にはこの体制（仕組み・方法や意味・原理、イデオロギー）が根強く残され、元の教育基本法や学校教育法などの改悪、〇八年の学習指導要領改訂には、この体制への回帰が色濃く示されている。

明治維新体制の教育は、一八七二年に發布された「学制」を廃して七九年に公布・施行された「教育令」によって形成された。「学制」は、それまでの学びの文化の伝統を残した「学問のすすめ」であって「教育のすすめ」ではなかった。しかも国家のためではなく、人が自立するための学問が強く

打ち出されていたと言われる（大田堯著『はらへこあおむし』と学習権）一ツ橋書房、二〇〇七）。

寺子屋など明治以前の教育は、現在的には「フィンランド・メソッド」と言つていいような、自ら教え（ラシエ）を学ぶ（見習い習得する）子どもたちに、誤りや善くない点を指摘したり学び方をただしたり何が良かに自ら気づくように仕向けるスタイルで、子どもたちが教えるものに正対して並んだりせず、一斉授業や何かを教え込むということもしなかった。こうした学びの文化を受け継いで、「学制」は発布されたとも言える。

その「学制」を覆して、国家に役立つ人材育成のための「教育」をめざしたのが、教育という名のついた初の法規としての「教育令」だった。学問は帝国大学で行うものとされ、学問と区別された「教育」は、上から指導されて教えられるもの、「他人ノ誘導ニ由リ知育徳育体育ヲ施シ」て「専ラ他人ノ指示ヲ受ケテ働ク」ものへと、新たに編成されていった。これが、日本の近代教育であり、その教育の場が近代学校で、「国民」の形成と統合、統治と統制に、大きな役割を果たし

たのである。

このように形成された教育・学校のあり方は、天皇絶対の国家体制を支える新しい教育の文化と伝統をつくり出していった。国家が定めた知育徳育体育の内容へと指示を与えて誘導して施す教育、つまり国家が与え施す教育の仕組みや方法や様式である。教科書に書かれた内容を、教員に正対して座った子どもたちに、一斉に、教え込み、教えたように覚えさせ行わせる、といった授業の形や方法から、教員の指示に従う上意下達の関係性、「登城」と同じように「登校」する官庁であり保護者を呼びつける学校、子どもたちに課す規範、そして校舎や教室の形、運動会や文化祭などまで、教育・学校の文化がつけられ、それが社会にまで広がっていった。卒業式や入学式などの儀式は、中核的な学校文化である。

こうした教育・学校は軍隊とともに、戦前の天皇絶対制・軍国主義の国家体制を形成し支える大きな柱となったことは、明らかな事実である。戦後教育改革は、そうした戦前の国家主義・軍国主義の教育・学校を解体し、民主主義の新制度に刷新されたはずであった。そのために制定された教育基本法はしかし、制定されて数年もたたない頃から、政治権力と文部行政によって無視（棚上げ状態）され、教育の仕組みや意味、方法やスタイル、学校の組織や運営などは、そして教育観や

学校観は根本的な改革が進まないままであった、と言えよう。それが今、さらに「国家による国民統治・統合の装置」として復活させられようとしており、そのなかに「日本の伝統・文化」理解教育も組み込まれているのである。

(2) 文化の継承と教育——人間にとっての文化

ヒトという生き物は、自らを「人間」として自己形成して、「本能のままから逸脱」して生きている存在だ。人間の生き方の特色は、生殖（性）の行為さえも直接の本能のままではない営みにつくり変えたように、すべての営みを行うための外部化された様式・仕組み・規範など、つまり「文化」をつくり出し、それを取り入れることで自己を形成するとともに、それに依拠して生活している。人間は、文化化した生き物なのである。

人間にとって、「三種類の自然」がある、とも言われる。自分自身の身体という（生理的な）自然と、外部環境としての自然、そして外部の自然を内部に取り込んだ観念的な自然だ。この観念的な自然はさらに外部化されて「文化」となる。たとえば自然の現象とかかわりながら、神を生み出すように。こうして、生活のさまざまな様式、衣食住から宗教、規範、思想、政治、技術、芸術などが、外部に「文化」として集積

していく。

そうすると、自己形成にも、生存的な行為や生活行為にも、基本的にその「文化」を学んで身につけることが必要不可欠となる。よく知られた「オオカミ少女」の話も、幼児期にオオカミに育てられた少女は、外部環境としてのオオカミの生き方や習性を学びとって受け入れて自己をオオカミとして形成したと理解すれば、人間の自己形成の特質を示した話として了解できる。ヒトの子はオオカミとして自己形成してしまいうわけで、オオカミの生き方や習性は少女にとつての「文化」に当たったと考えることができる。

人間社会ではこの文化が、言語であり生活習慣、道具の作り方や使い方、火の使用、共同の規範や振る舞い方など、さまざまな知識や技能、制度や規範、感覚表現などだ。これらを学びとることで、ヒトは「人間になる」のである。それゆえに、文化や伝統にかかわる教育においては、主体的な学びが十分に生かされているかが大切になる。

「教える」ということも文化の一つである。「教える」という様式を獲得した社会と、そういう様式をもたない社会があり、この日本列島においては古くから「教える」文化を獲得し「教える」ことが為されてきた。一方で、「教える」という言葉や概念や行為をもたないひとびとの集団があったこと

は、すでに報告されている。そこでも、その集団のなかで生きるにはさまざまな知識・技能を獲得して身につけなければならないのはもちろんだが、「教える」という行為はなく、もっぱら「学びとる」——真似る・見習う、やってみる・批判される・やり直す・認められる、というプロセスとしての学び——なのである。人間にとつて、「学ぶ」ことが「人間になる」ための基礎的な能力だと言える。

ここでの「教える」ということも、そのまま現在の学校型の、言い換えれば明治維新体制型を引きずった「教育」ではない。すでに触れたように、「学び」の文化を基調にして「教えて」いたのである。幼児とのかかわりを見れば、「教える」ことが先ではなく、「学ぶ」ことが基礎であることがわかるのではないか。乳幼児とかわる大人は（ちょっと上の子どもも、「応える」↓「答える」↓「伝える」↓「おしえる」という過程をたどる。「学ぶ」子どもに「応える」ことが基本にあるのだ。生活活動的な過程と言ってもいい。この過程はすべて「教える」という概念（広い意味での教育）に含めることができ、「与え・教える」（つまり、伝統的な 学校型の教育をする）のは、この後のことである。

家庭教育をきちんとやれ、地域の教育力を生かせ、などと文部行政などが言うときの「教育」は、もっぱら「伝統的な

学校型の教育が想定されている。本来の家庭や地域の教育は「応える／＼おしえる」の過程であり、「教える」＝学校型から自由な教育だ、と考えたほうがいい。家庭や地域の教育が学校型に支配されてしまっているのは、好ましいことではない。しかも、その教育が統治・統合の制度としての教育なら、子どもの自ら学ぶ能力を萎えさせ、地域の自治的な力を損なっていくものではない。

近代学校教育の歴史のなかには、学校とその教育が近代化の名で（近代化の過程として）、地域とその文化（共同性や農業など）をつぶしてきた事例があるし、生活の知恵よりも学校が教えるものこそ価値があると教え込むことで、生活の知恵の軽視をもたらしたということもできる。村を支えない（村を出ていく）国民を育てたのである。

ところで、文化や伝統の習得や伝承・継承や形成は、本来的に教育が果たすべき役割なのか。または、教育によって文化や伝統は習得・継承・形成されていくものなのか。伝統的とされる芸能や工芸などの伝承者たちの話をいくつか読んで感じるのには、主導的な役割を担うのは受け継ぐ側の「学ぶ」意欲や意志であって、教育が最も役に立つのは学ぶものに「よく学びとられた」ときだ、ということである。しかも、継承する側はただ古いものを受け継いでいるのではなく、自ら

の芸（技や精神や理念など）をつくっていく中で、そこに生かされるものとして伝統・文化を受け継いでいるのだ。

「温故知新」とは、こういうことだろう。そうでなければ、「生きた」文化や伝統は、受け継がれはしない。生活活動の中で学んで受け継がれ獲得されてきた文化や伝統を、国がわざわざ「教えろ」と要求することは、ヒトが人間として生きるための文化（伝統も）とは異質なものになる、と疑ったほうがよい。

教育が文化や伝統の継承に主導的にかかわるのは、その伝統・文化を継承させたい特別な意図があるときや、途絶えそうになっているとき、復活をめざしているときなど、特殊なケースではないか、と考えてみてもよさそうだ。その典型が、たとえば「標準語」や「日本人意識」の教育のように、教えるべき伝統・文化の内容を選び取って上から与え、教育による誘導と指示により受け継がせる、という学校教育を利用したとりくみではないか。

それは、公教育の学校が国家のイデオロギー教育の装置である、というケースだ。だから、文化や伝統を学校教育で教えるとき、「公」の意味が問われざるを得ない。その「公」がお上の公か、市民の協働または市民自治的な公か、をである。

(3) 「学び」を励ます教育の場としての学校

教育と学校のなかに残る「明治維新体制(レジーム)」のイデオロギーをもった文化と伝統。しかも、一見ソフトな形でのその復活が強く進められている現在。こうした学校教育のなかで「伝統・文化」理解教育を何の問い返しもしないに行うことは、国民の統治・統合のための教育、「日本主義イデオロギー」の教育をすすめることになる恐れがきわめて大きい。

だとすれば、「日本の伝統・文化」理解教育について考え、それに取り組むときに、教育・学校文化のなかのイデオロギーをしつかりと押さえておくことが必要だ、と言わざるを得ない。「日本の伝統・文化」の内容などを批判的に検討するだけでなく、それを「理解させる」教育・学校の文化・伝統をも批判的に見直さなければならぬということである。

近代に形成された教育・学校文化もまた「日本の伝統・文化」の一部であり、「理解」させるべきものでもあると言えるからだ。それは、上から与えられ・教えられたことを、素直に受け入れ身につけるといふ、精神と身体形成、そうした「文化」に身を預けることにもつながるのだ。これは、主権在民、市民自治の文化にはなじまない。

批判的に見直した教育・学校のあり方は、文化・伝統を主体的に読み取り、選び取り、新しい文化を創出していける人

間が育つための教育・学校というべきだろう。それは、文化・伝統を主体的に読み取り、選び取り、新しい文化を創出していく「学び」をエンパワーする(励まし力づける)教育・学校である。伝統・文化を教える教育・学校自体が、新しい伝統・文化に脱皮していかなければならないのだ。

こうした教育・学校への基本的な考え方は、日教組カリキュラム提言『ゆたかな学びにむけて』にも示されている。たとえば、「提言1『教えこむ』ではなく『子どもの学び』を支援する教育へ！」は、「一人ひとりの子どもたちの自立と、『共生』の社会に向けた学力を高めていくことが求められています。知識の量に重点をおくのではなく、子どもの主体的な学びを大切にしながら、生活・社会で生きてはたらく学力に重点を置いたカリキュラムづくりをすすめることが必要です」と述べている。

この『カリキュラム提言』の考え方を教職員が共有し、さらに保護者や地域市民とも共有していくことが、大切ではないか。地域社会からも、教育・学校の文化・伝統を問い直し、市民社会の文化とつながった教育・学校の新しい文化・伝統を生み出していくことが望まれる。そのときの重要なキーワードが、人権、自治、民主主義、平和、共生、環境である。

(長谷川 孝)

2. 「伝統・文化」への目の向け方を考える

(1) 文化のさまざまな在りよう

かつて日本列島は、シルクロードの東のどん詰まりだった。西からも北からも南からも、多くの人や文物がこの日本列島に渡ってきた。日本列島とそこに根付いた社会には、いわば流れ着いた多層で多層な文物が寄せ集まり蓄積され、またその貯蔵庫となった。そして、それらは積み重なり、影響しあい、再編成(習合)されていった。これが、「日本の伝統・文化」の根本的な性格だと言えよう。

この根本的な性格を踏まえ、次のような視点をもって、「日本の伝統・文化」とかかわりたいと考える。いくつかを例示しておきたい。

(ア) 「日本の伝統・文化」の性格は、多様・多極、多層・多重、混交・交雑と、そこから生まれた豊かさとしてみることもができる。受容性や包容性や溶解性の豊かさでもある。

照葉樹林文化とナラ林文化、南方系と北方系、稲作農耕文化と畑作農耕文化または農耕文化と山村・漁村や製鉄民の文化、常民文化と移動民の文化、縄文系と弥生系の文化、天皇系と非天皇系などが、さまざまな地域でさまざまな重なり合い混じり合い、あるものは表層をなし、あるも

のは基層となり、あるものは隠されている。

(イ) こうした文化・伝統は、東アジアという広がりのおかげでかたちづくられてきたものである。「日本の伝統・文化」は、孤立したのではなく、特殊なものでもない。東アジアの文化や伝統は、さらに大きな広がりの中の移動や交流やつながりによって彩られている。広い視野と世界に開かれた視点で見れば、見えてくるものがある。

(ウ) 日本列島の風土、それぞれの地域の風土による多層性・多層性も、忘れてはならない。風土とは、それぞれの地域に暮らす人たちとその地域の自然とが相互にかかわり合ってつくり出したもの。その風土のなかで、その地域に根ざした個性のある地域ごとの文化・伝統が培われてきた。

(エ) 伝統は、それぞれの時代の状況や必要によって、それぞれの解釈、編集・編成、再構成を経て、新しい息吹をもって伝承される。このようにして更新されない伝統は、博物館の陳列ケースに展示されるか、失われていく。

歴史もまた、それぞれの時代に、その時代の状況や必要によって新たに編まれ、変えられていく。たとえば、『古事記』と『日本書紀』では、描かれている歴史像(八世紀の「今」から見た「古代」の姿)が異なると言われる。それは、歴史のなかから何を取り上げたいかが違い、編者にとっての

「今」の認識も違うからで、そこに「複数の歴史」が生み出される（神野志隆光著『複数の「古代」』講談社現代新書、二〇〇七）。そのために、歴史のなかで消されたり隠されたり変節させられたり、ある地域だけに残されたりする物事がある。時代による再編成、複数の歴史、底辺や地域に保存された物事などにも、目を配りたい。

(オ)「さまざまに形を変えることによって、その（時代や状況の）中を生き延びてきたところにこそ、伝統というもののだたかな力がある」（毎日新聞二〇〇八年一月一八日、渡辺裕「考える耳・時代とともに変容する寮歌」というダイナミズムも忘れてはならない。

今も歌われる旧制高校の寮歌について筆者（渡辺裕）は、「時代や文化のイメージは、しばしば、元のコンテクストを離れて事後的に形作られ、その時代を知らない人たちの手でさらにそれが強調されてゆくというようなことになりがちである。だが文化はそんなに一面的ではなく、そのたびごとに様々な背景と結びつきながら思わぬ展開をみせる多様な側面をもっている。寮歌の文化も、『蛮カラ』風だけではなく、さまざまな偶然的・外的な背景に由来する多様な要因を含み込んで変容してきたし、旧制高校が廃止になってから五〇年以上経った今にいたってもなお変容を続

けているのである」と述べている。

また「寮歌の伝統は、そのたびごとに新たな存在意義を見出し、状況に合わせて形を変えつつ存続してきた」「寮歌の伝統は今なお健在である。それが可能なのも、寮歌の伝統自体が新たな存在意義や形を求めて変容しているがゆえのことだろう」とも指摘している。

(カ) 伝統や伝統的な文化は、見方によつては「旧弊」や「悪習」、「因習」や「古くささ」ともなる。呪縛や桎梏というとらえ方もできる。明治政権によつて、多くの伝統や習慣が近代化に対する旧弊として否定されている。近代化を受け入れて生きようとする若者たちにとつて、村落共同体の文化や伝統は呪縛や桎梏として、脱ぎ捨てるべきものでもあった。そうやって破り捨てたり脱ぎ捨てたりしたものの中には、後に再評価・再発見されたものもある。江戸時代の文化や伝統、共同体の共同性などの見直し・再評価も、こうした流れのなかでとらえることができるだろう。

近代化、文明開化をすすめた明治時代以降には、因習の打破、迷信の撲滅などとして、多くの風習や風俗、俗信、生活の知恵などが否定された。前科学・非科学と言われた民衆の生活の知識や技能である。非科学には、まじないや

古い、お守り札、タブー、予兆（お告げや虫の知らせ）など、前科学には、コトワザ、勘などの経験則、名言や格言、哲学（人生哲学）などが含まれる。これらは科学的な根拠や合理性に欠けるものとされるが、しかし、まじないや守り札が人の心の安定などには役立つこともあって今も生活の中に残っており、生活の論理を汲み上げたコトワザは生活に役立つ知識として活用されている。

*

*

これまで、受け継ぐべき伝統か、否定すべき旧弊・因習かという判断は、しばしば国家の政策によって決められ「啓蒙」されてきた。学校教育は、その伝達機能を担わされてもきた。道徳教育や「伝統・文化」理解教育も、こうした役割を持たされている。

しかし民衆の生活的な主体性は、国家の政策にもかかわらず、「迷信」的なものも含めて、多くの民俗的・生活的な知恵や習慣を維持してきた。民衆は、このようなしたたかな力を持っているのだ。今後は、市民的な自治や生活の協働性において判断され、選択されていくように、変えていくことが必要であり、市民的な知性を豊かにしていくことが求められるだろう。

(2) 明治維新体制・イデオロギーからの解放

歴史や伝統・文化は、時代によって取捨選択され補足・付加されて再編成される。現在の「伝統・文化」に関しては、明治維新体制・イデオロギーによる新解釈、編集・編成、再構成の影響の色が極めて濃いことは、すでに述べてきた。西欧文明導入と新政治体制づくりによる取捨・選択的な強調と補足・付加による、新しい「伝統・文化」が創生されたのである。それゆえ、明治維新体制・イデオロギーから自由にならないと、「日本の伝統・文化」の実態も素直には見えてこないし、再発見や再評価もできない。

明治維新は「維新」と言われているように、近代化、近代国家化、文明開化の革新・刷新の変革でもあったが、同時に王政復古、天皇親政への回帰という矛盾する性質をもっていた。近代化を進める政権の正統性は、天皇制という過去の伝統や思想に根拠が置かれ、矛盾を覆い隠すための改変も不可欠だったのである。

祭りや伝統行事などを行う期日でも、「京都や東京など、明治維新で中心となった地域では、旧暦の行事が姿を消しているのです。新政府として改暦の詔勅を発した手前、日付はそのまま新暦にせざるを得なかったか、もしくは全く別の日付に変えてしまった例もあります」（『毎日新聞』二〇〇八年一月

一六日、松村賢治「旧暦どつぷり」(7)という。この記事によると、京都の葵祭は旧暦四月の「中の酉の日」だったが今は五月一日、東京の神田明神祭も元々は旧暦九月一五日の満月の祭りだったが今は満月とは無縁で五月一日。大阪の天満宮天神祭は本来、干満の差の小さい小潮の旧暦六月二十五日だったが、今は潮汐とかかわりなく七月二十五日となっている。

そして、こう指摘している。「一方、中央政府から離れた地方や、維新での官軍の仕打ちを忘れ難い東北地方には旧暦の行事や催しが色濃く残っています。地域文化に残された日本の心を思うと、ほほえましいではありませんか」。祭りや季節行事の期日にも、明治維新体制のカゲやひとびとの思いが残されているのだ。

特に「日本の伝統・文化」の現在にとつて、明治維新政権による歴史(伝統・文化)の変造・改編や破壊の影響はとても大きい。明治以降の国家主義・軍国主義化も、明治維新イデオロギーの肥大化・尖鋭化と見ることができらるだろう。だから、それらの事実をしっかりと押さえることは、極めて重要で欠かせない。

たとえば、国家神道化の過程では、多くの産土の神の小さな神社(地域の神と社)がリストラされて大きな神社に統合され(つまり、地域の神を奪い取られた、非天皇系の神社の祭神が天皇

系の神に差し替えられたり付け加えられたりしている。現在の神社はいわば、明治時代につくられた「新制神社」を引き継いでいると言えるのだ。また、この列島に土着の自然信仰から生まれた山岳信仰(修験道)は禁止され、仏教と神道の複合(神仏習合)は打ち壊され(神仏分離)、廃仏毀釈で多くの寺院やその仏像が破壊された。この時に、今なら国宝にもなるような仏像などが、壊されたり海外に流出したりもしている。

明治初期には、天皇制中央集権国家とは異なる地方分権型や非天皇制国家の構想もあつたが、捨て去られてしまった。人民の抵抗権を明示した憲法草案もあつた(五日市憲法草案など)。それは、自由民権思想・運動に引き継がれたが、敗北していった。明治時代につくりだされた伝統・文化も多くあるが、この時代に途絶えたり消されたり、変節させられたり主流となれなかつたりした伝統や文化(学問・思想・美術・文明なども)は、少なくなかつたのである。つまり、伝統・文化を「壊し」「再編する」ことで、新しい時代に必要なものとして改めて保存・継承されたのである。

伝統の尊重や日の丸・君が代や愛国心を叫び、「日本」主義を掲げ、憲法改悪を要求し、元の教育基本法を破壊し、戦後民主主義や戦後民主教育を憎んでいるような人たちがいる。麻生太郎のように、未だに自らが天皇の臣下だと思っている

政治家がいる。彼らはいずれも、多かれ少なかれ、明治維新イデオロギーの「囚われ人」と言っていいたいだろう。その呪縛は、現在の日常生活のなかにも、かなり存在するから、意識的にチェックし、思考・発想の自由を確保し実行することが肝心となる。

明治維新政権のイデオロギーだけでなく、歴史についての固定観念やこだわりも、思考や発想の自由を縛る。その固定観念やこだわりを学ぶものなかにつからないことも、教育にとって大切な責任であろう。この固定観念やこだわりを教え込んだ中心にあったのも、従来の学校教育なのだ。

(3) 人権、自治、民主主義、平和、共生、環境

日本の歴史、特に民衆の歴史のなかには、平和の歴史がある。自治と共生の歴史もある。民主主義や人権につながる歴史も、見出すことは可能だろう。日本国憲法の制定も、現代史の一コマであり、そこには平和と人権と民主主義を追求した多くの運動と実践が刻まれている。

日本国憲法の制定は、主権在民・戦争放棄・基本的人権を国の基本に据えた、「革命」としての側面をもっている。もう一つの側面は、象徴という形で天皇制の国家を維持した（それを「国体」の維持と考えている人たちがいる）ことである。しかし、

天皇主権から主権在民への変革は、将軍家（徳川家）からの朝廷（天皇）への「大政奉還」になぞらえれば、天皇から人民（ビープル）への「大政奉還」と言ってもいいだろう。それほど大きな変革だったはずなのだ。しかし、この主権在民は、今の教科書では「国民主権」と表記されて教えられている。戦争放棄も今は、「平和主義」になっている。「革命的変革」と認めたくない人たちがいるのである。

現状からみれば一九四五年は、歴史の大きな「節目」になっているとは言い難い。むしろ戦前からの継続が目立つ、と言ったほうがよさそうだ。麻生太郎が首相に就任しての施政方針演説（実際には「代表質問演説」だったが）は、冒頭に「賢くも御名御璽」と語ってそれを露骨に示すものだった。敗戦から六〇余年が過ぎ、むしろこれから、一九四五年を歴史の「節目」にしていく——憲法の理念・精神が具体的に生かされる市民社会をつくっていくことが、課題なのではないか。それは、新しい市民社会の文化をつくっていくことでもある。人権、自治、民主主義、平和、共生、環境を基調にした文化である。また、これらを歴史の地層から発掘し、再発見・再評価することも課題となる。

基本的人権に関しては、憲法九七条に注目しておきたい。「この憲法が日本国民に保障する基本的人権は、人類の多年

にわたる自由獲得の努力の成果であつて、これらの権利は、過去幾多の試練に耐へ、現在及び将来の国民に対し、侵すことのできない権利として信託されたものである」という条文（「国民」は「ビープル」と読み替へたい）は、世界の人権文化とその伝統を継承し、私たちの文化にしていこうという宣言でもある、と読むべきものだろう。

世界のさまざまな地域、さまざまな人たちとともにこの日本列島にたどり着いたさまざまな文化——ひとびとから制度や思想、技術や技芸、文字や神話の原型など、あらゆる文化——が流入し、それを受け入れ、選び、再構成して、自分たちのものでしてきた歴史がある。このような受容と包容と融合こそが、基本的にこの日本列島ではぐくまれてきた文字どおりの「伝統」だと言つていいだろう。

多くの横文字言葉（カタカナ言葉）が使われて、時に問題になつたりするが、漢字から国字や仮名文字をつくり出した歴史を振り返れば、少しも不思議なことではない。同じようにインドや中国から受け入れた神々たちも、民衆信仰のなかで今も生きている。

将来にむけてめざす文化のありようをどう構想するかが、「伝統・文化」理解教育の基本に置かれなければならない。そのとき、構想の材料は、世界のすべての文化・伝統に開かれ

ていることが肝心である。人権文化は、その一つの代表例である。そして、将来への構想は当然に、教える側がつくつて与えるのではなく、学びあひのなかで協働して生み出していくものでなくてはなるまい。また、地域の自治・協働性も重要である。

（長谷川 孝）

3. 「理解」の仕方や質の変革と、育てるべき資質

（1）教えたように「理解させる」教育からの変革

すでに述べたように現在の学校教育は、上から与え教えて覚えさせ受け取らせるスタイルが、まだまだ幅を利かせている。しかも文部行政はその方向性を強めようとさえしている。こうした学校教育では、「理解」も「させる」ことになる。教えたように誘導して、一つの答えを指図して「解らせ」て、それを「身につけさせる」のだ。

大学生が、「唯一の正解」というタイトルで、次のように書いている。

「学校の教育で求められてきたのは『正解』で、自分の意見を求められることは特殊なことだったように思う。『理解する』という行為さえ、自分の考えを形成して、自分なりに

理解をするというよりは、唯一テストで一〇〇点をもらうことのできる「正解」を得るために理解しようとしていた。／日本の教育というものが、固定概念によつてがんじがらめになっているのかもしれない。「疑う」ということは、教科書という手本に対してさえ必要なことなのだと思うた」。

学校には「やらせる」「させる」という言葉を典型とする「指導文化」が根を張っている。大学生が指摘するこの教育のあり方は、まさに明治の「教育令」に発する明治維新体制を受け継いだものと言える。だとすれば、統治・統合主義の「日本の伝統・文化」理解教育は、学校の日常のなかでふつうに行われていくことになる。

ここから、二つの指摘ができる。一つは理解「させよう」とする伝統や文化をどれだけ深く検証し変えようとしているか、もう一つは学ぶ側の主体性が生かされた理解にどれだけなっているか、という教える側の「理解」観への問い返しの必要性だ。教育内容と教育の在り方（方法など）、理解の意味とプロセスについて自己点検する態度である。

前述の学生が書いているように、教える側が用意した一つの正解を、与え教え学習させて評定する。「させる」指導の文化だ。こうした教育のなかで教育を受ける者は、「与えられたものを素直に受け取る」「教員に疑問や批判的な意見は

言つてはいけない」という態度を身につける。これが統治・統合主義の教育の狙いであり、「伝統・文化」理解教育の狙いでもある。しかし、これらは憲法や国際人権法の理念・精神には適合しない。

だとすれば、こうした教育・学校の文化と伝統をそのままにしておいていいわけがない。日常の教育活動のなかで、「伝統・文化」だけでなくどの教科、知識・技能においても、「理解」の質、理解へのプロセスを変えていくことが求められる。そうでなければ、伝統・文化に対する創造的で主体的で自治的な学び方や資質や態度を育てることもできない。

(2) 自文化の理解は異文化理解の前提か

自国の文化の理解が他国の文化、異文化の理解につながる、と言われる。そうした側面があることは否定できないが、一面にすぎないはずである。逆に、他国の文化や異文化を知ること、自国の文化をより深く知ることもある。相対的なことだ。

言葉も文化も、民族としての誇りや存在さえも奪われ、差別に苦しめられてきたアイヌの人たちは、ようやく、先住民族として認められた。そのアイヌの人たちの中には、世界の先住民・少数民族の人びとに出あい、その活動にふれて、自

らのアイヌ文化を見直し、その価値や意味に気づき直し、自らの民族としての誇りを取り戻したという話もあるという。

明治時代の激しい廃仏毀釈の動きの中で、破却の難を免れて残された文化財が数多くあった。それを可能にしたのは、異文化の目だった例が多くあった。異文化の目を通して見出され、守られたのである。包み紙やふすまの下張りに使われたりもしていた浮世絵の芸術性も、異文化の目を通して改めて見直された。

異文化の目は、自らの文化を理解するために、きわめて大切であることを忘れてはならない。日本人には「わからなかった」日本文化の意味や価値をわからせてくれたのが、異文化の目なのだ。日本文化は「日本人にしかわからない」などとは言えるはずがないのである。近代以降の日本文化の在りようとして理解は、欧米の文化を取り入れ、その価値観を組み入れることで、「近代日本文化」としてつくられたのである。

多文化共生・異文化理解とは、まず地域的・生活的な交流・ふれ合いによって行われ、互いにわかり合っていくことだ。そのなかで、まず他国の文化・異文化を学ぶ必要を感じること Alternatively、自文化を知らないことに気づいて学ぶ必要に迫られることもある。どちらが先かは、状況次第。相互浸透もあり、相互吸収もあるのだ。「まず自国の文化の理解あ

りき」にこだわることは、自由な交流の妨げになる。そのこだわりが、学校教育によって「おしつけ」られると、なおさらではないだろうか。

「伝統・文化」の教育には、「日本人の育成」という目的がある。公立学校（公教育）がこの目的を掲げることが、学校で学ぶ外国人の子弟にも「日本人」を強いることになる。これは、異文化理解・多文化共生とも異文化交流・国際協調とも相容れない。「教育への権利」は、「国民の権利」ではなく、この国に住むすべての人たち（ビープル）に保障された権利であり、在日外国人子弟にも当然に保障されなければならない。それこそが、教育の国際化である。「日本人」を強要する教育は、国際化・国際協調に逆流すると言うべきである。

（3）自らの問いと答えを通した「理解」

「理解」は、与えられた一つの答えに収斂される理解であってはならず、多様な理解を許容するものでなければならぬ。なぜなら、理解とは一人ひとりの学びの営みのなかで獲得されるものであって、理解へのプロセスも理解の内容も各自がそれぞれに手繰り寄せるものだからである。共通理解や同一の理解も、各自のこうしたプロセスや内容をくぐり抜けて成り立つのだ。「自分の考えを形成して、自分なりに理解

をする」ということである。

「理解」とは、ただ「知って受け入れる」ことではなく、自他への批判や疑問をくぐらせて「意味を了解することだ。このような「理解」をすれば、自文化への愛着や誇りだけでなく、見直しや反省や問い返しや気持ちや態度をばぐくむこともできる。「良さ」や「素晴らしさ」や「美しさ」に気づくだけでなく、好ましくないことや偏っているところ、偏狭さや閉塞性などに目配りできる能力を育てることにもつながる。「うぬぼれ認識」は自らを誤らしめるだけでなく創造性や改革力を枯渇させるが、自省的な認識力は創造や改革の力の「ため池」であり、より深い理解のためにきわめて重要である。

教えて——理解させる（教えられて——理解させられる）のではなく、主体的に学んで理解することのできる教育と学校をつくっていく取り組みが求められる。主体的な学びを大切にするとすることは、学ぶ者が自らの学びの過程で、自らのなかにたくさんの「問い」を生み出し、その問いへの自分なりの答えを思いつき、学び合いのなかで自問自答して、「自分なりの理解」にたどり着くプロセスを大切にすると、ということだ。さまざまな「理解」があることによって、学び合いは豊かになる。それは、認識（理解）を促成栽培のように刷り込む

ことではなく、奥行きと深みのある認識を耕していく営みである。

このような「理解」のプロセスでは、批判や疑問の能力を含む思考力、物事から意味を読み取り選択する力、新たに意味を構想し新たな文脈に位置づける構想力、そして対話力などの多くの力がはたらいっている。こうした諸力のはたらきで、異なる文化を相対化したり、相互の共通点を見出したり、埋もれたり見えない文化を再発見し（とくに地域において）、再評価・再理念化して新しい時代に生かしたり、新しい文化をつくり出す人・もの・考え（合わせて文化）をつないだりもできる。その中で、文化・伝統を担っていく主体者が育つのだ。

（4）批評性と対話性と主体性

「理解」の仕方や質を変えるように教育のあり方を変えていくと、学ぶ者自身の「なぜ？」という発問が大事になる。「なぜ？」を言い換えれば、疑問や批判（批評）であり、問いをもつことである。学ぶものが多くの問いを自らのうちに蓄えると、学びの意欲がエンパワーされ、自律的な学びが展開するようになる。

「編集」になぞらえると、自らの問いをもたなければ深い取材はできない。問いがあれば、取材した材料をより深く問

い返すことができる。考える過程である。材料を分析し意味を読み取り文節化し選択して、その文節を並べ替えて新たな意味を取り出し、自分なりの答え（意見など）を紡ぎ出し、表出する。それへの反応（疑問や批判、賛意や補足など）を受けて、自分の意見やそこに至った過程を問い直し、見直す。この経過が、学び合いと言える。それは、討論（ディベート）というより「対話」である。反応を打ち負かすのではなく、それを検討し読み取り選択して自らの考えのなかに取り込んで修正していく。

このとき、一人ひとりにとつての自分の学び（編集）であることが問われる。「自分の」ということは、その主体性、自律性という問題である。主体性・自律性とは、「自分」にこだわることではないし、自分中心の思考や行動でもない。「他者とのつながりを持つこと」としての自立の核としての主体性と自律性である。対話的な（ディベート的ではない）主体性と言ってもいい。

その主体性は、「世阿弥が述べた『離見の見』とは、見られている視線で自分の演技をみることである。他者のまなざしを自分のものにするところに、主体的であるということの日本的な意味があった」「それは、戦後世代の私が教わってきた、欧米的な主体性とは違う。欧米的な主体性は、自己や

自我が発点であり、自分の側からの働きかけともにある。ところが日本的な精神では、他者が出発点にあり、その他者とのかわりのなかに、主体性も発生する。（中略）具体的他者とのかわりのなかで、他者のまなざしを自分のものにしたがら、主体性を發揮する」（内山節著『里という思想』新潮選書、二〇〇五年）という主体性である。

「主体性」にも「批判」ということにも、歴史と伝統があるのだ。同じように、学びや教えることにも、歴史と伝統がある。明治の文明開化の時代に欧米から導入された科学や哲学や学問、思想などの多くの文化があり、私たちは今、主にそれに基づいた知識や論理などを学び、教えられて、身につけている。それを「自分のもの」としてこなして身につけるとき、意識しなくても歴史や伝統を踏まえつつ、受け止めているはずなのだ。この無意識の歴史や伝統によって、善し悪しは別にして、ゆがめて受け止めているものもあるかもしれない。歴史や伝統を明らかにすることは、正しく受け止め、または再編集していくためにも、大切なことである。

（長谷川 孝）

4. めざしたい文化の構想を踏まえた姿勢

(1) 文化をとらえる姿勢によって伝え方が変わる

教育が文化・伝統を教えるとき、そのカリキュラムがどのような文化への構想を踏まえているかが、学ぶ者に大きな影響を与える。めざすべき文化のあり方をどのように想定しているか、ということだ。たとえば、地方分権型の自治的な市民社会か、中央集権型の国民国家や天皇制国民国家の社会かでは、選り取られる文化や伝統は違ったものになる。日本国憲法の理念・精神が要請するものを重視すれば、平和・人権と民主主義・主権在民と自治・共生・環境保全を、各地域に根ざした諸文化と融合しつつ定着してきた文化、と言えるだろう。自治的な市民社会の文化だ。これは、人権（社会）の文化、協治（協働）の文化、社会連帯（相互扶助）の文化を三つの柱とし、地域社会につくり出されるものである。

また、「受け継ぐ・受け取って身につける」だけではなく、「なくす・変える・創り出す」という姿勢が求められる。伝統・文化の認識のあり方を、どれだけ自由で幅の広いものにするか、ということでもある。伝統・文化を学ぶ人たちは、単にその受信人ではなく、主体者であることを忘れてはならない。その主体者が、「なくす」「変える」気持ち、新し

く創り出す意欲を育てるためにも、文化や伝統はさまざまに変わりつつ受け継がれてきたこと、それゆえに将来に向けてもなくしたり変えたりすることができ、新たに創出していく、という姿勢は大切である。

さらに、「進歩」（発展）ではなく、「深化」（極める）をめざすのが、伝統の中にあつた「学びの文化」ということを考えておきたい。「近代以前の時代においては、（中略）ひとびとが進歩にはさほど関心がなく、むしろ『深める』ことのほうが重要な時代だったのでないか」（内山節著『地域の作法から』農山漁村文化協会、二〇〇六年）という指摘がある。近代以前は、「深める」や「極める」という価値観が中心だった、ということだ。進歩・発展の強迫観念に突き動かされるような現在において、見直してみる価値のある伝統・文化とは言えないか。

(2) 「なくす」べき文化と旧弊・悪習・因習

なくすべき、または変えるべき伝統・文化がある。これは、しっかりと正視しなければならない。旧弊・悪習・因習としての文化や伝統は、なくし・変えていくことが、当然に求められる。もちろん、何が旧弊・悪習・因習かという判断が自律的で主体的であることは、不可欠である。

まず、個別の伝統・文化の前に、なくしたいものがある。

「日本の」と一元化・画一化・平準化・統合化して伝統・文化を見る姿勢・考え方である。もちろん、この日本列島に共通するものはあるが、その共通性は地域ごとの多様性・多極性、多元性・多層性を否定するものではなく、東アジアさらに広い世界へと広がる視野と視点のなかでとらえるべきものだろう。

差別、いじめや排除、戦争や征服・支配の伝統・文化があることも忘れてはならない。女人禁制という伝統・文化もある（縄文文化ではあまり見られず、弥生時代になって目立つ、という意見もある。「和の精神」というのも、一方では「和そうとしない」もの、異質なものを排除することと表裏であり、座の精神（二座の衆も「和するもの」だけでつくられる場という性格をもっている。コトワザにも、「差別コトワザ」と言えるものがある）。

これらは、基本的人権の文化が生活感覚として根付いた市民社会・地域社会の成熟と表裏の課題とも言える。人権の文化が生かされていけば、なくすべきもの、変えるべきものは、自然に見えてくるだろう。

もう一つ、そろそろ「卒業」したいものとして、天皇至上主義、天皇中心史観を挙げておきたい。この日本列島に受け継がれてきた歴史、文化や伝統の主人公は皇室でも政治支配

者でもなく、民衆・ピープルであるということは、「伝統・文化」理解教育にとって大切なことではないだろうか。

（3）「科学的」ばかりではない文化への視点

近代化の歴史においても、学校教育のなかでも、科学的合理性、科学的論理はきわめて大きな力をふるってきた。もちろんこれらには必要なことだが、しかし人間の存在も生活も、すべてを科学で仕切ることができない。科学ばかりでは世の中は成り立たないし、人は科学的ばかりで生きているわけではないのだ。

「科学的」ということは、きわめて大切なことである。しかし、いわば原理主義的適用は見直して、やわらかく豊かな見方にしていくことも必要なのではないか。こういう見直しを必要とする領域は、ほかにもありそうだが、ここでは見方を変える一例として、「科学的」ということについて考えてみたい。

前述のように、前科学・非科学とされる俗信などの生活の知恵や技能は科学的合理性がないとして、国家による啓蒙や学校教育において否定されてきた。たしかに、怪しげな祈禱や占い、カルト宗教、背後霊や前世など、人を惑わせ、社会的な害悪を及ぼすものも多いし、スピリチュアルや占いが流

行ったりする世の中でもある。だから、もちろん科学的なものの見方、合理的な判断が重要なことは言うまでもないが、主体的な判断力を育てるには、ただ科学的にそれを否定するのではない、ものの見方、考え方がありうるように思われる。だとすれば、前科学や非科学も含めた「科学」的な見方があるのもいいのではないだろうか。

なぜなら、たとえば「まじない」(唱え言葉)や「守り札」に精神的な効用があることは確かだし、コトワザや名言・格言が人生の指針になることも否定する人はいないだろう。そこには、心理・精神の「科学的な事実」があると見えるからである。「イタイノイタイノトンデケ」というまじないの言葉は、痛さを取り除く医療的な効果はなく「非科学」だが、言われた子どもは泣きやむように癒しの効用はある。逆に科学的な医療による治療が、癒しの効果を伴わないことも少なくない。ポケットに入れた「お守り札」で心を落ちつけた受験生もいるはずだ。コトワザは、半抽象的(生活的、感性的)な論理を掬い取っているからこそ人生の指針になる。こうした論理も、広い意味で「科学」的とみなしてもいいのではないだろうか。

コトワザは、かつては学校で教えられることがなかった。おそらく「前科学」的な知識、生活の知恵的な知識として、

学校で教える知識にふさわしくないとみなされていたのだろう。しかし、一〇年ほど前から、最初はコラムの形で教科書に取り上げられるようになり、今では大きな位置を占めている。じつは「ことわざ」は、〇八年改定の学習指導要領で初めて、「伝統・文化」理解教育の一環として明記された。ここでは規範教育や道徳教育に利用する位置づけ方をされており、注意を要するのだが、一方で生活的な知識が学校教育に取り入れられるようになってきたという側面に注目してもいいだろう。

コトワザは、物事のなかのスジや論理を生活感覚で取り立てて短句に仕上げた民衆のしたたかな知恵であるとともに、その論理を抽象化しきれていないという限界もあるのだ。このことを踏まえないと、ただの「ことわざ知識」や徳目の教育に陥ることになるだろう。「この項および前出の中間段階論、コトワザ論などは、庄司和晃・大東文化大学名誉教授の『認識の三段階連関理論(増補版)』(季節社、一九八〇)などの著作を参考にした」

(4) 創り出す文化と伝統

この日本列島において、おそらく基層というべき縄文文化があり、弥生時代の文化が流入し、漢文化がもたらされ、西洋の文明が取り入れられ、それらが混交し習合して、受け継

がれ選択されて、現在の「伝統・文化」なるものがある。そこでは、何を「不易」なものとするかも含めて、それぞれの時代にその時代の価値判断がなされ、あるものは変革され、あるものは補強され、あるものは消されてゆき、そして新しいものが創出されてきた、と言える。「創出」もまた、「伝統・文化」の受け継ぎ方の重要な一つであり、この列島ではそのようにして文化が紡がれ営まれてきたのだ。

今、新しい文化の創出は、いろいろな分野でみられる。たとえば「社会的企業」と言われるものがある。営利を目的とせずに社会的な必要を受け持つ企業である。ワークシェアリングなど、働き方を変えていこうとする考え方もある。企業が社員の生涯を保障するような「企業文化」の改革も、社会が直面している課題であり、その変革には新しい発想が求められるだろう。

曲がり角にある医療や年金、失業補償などの社会福祉など（これらも文化だ）のあり方にも、創意が必要である。この「創意」は、「ない」ものから何かをつくり出すことではない。古くからあるものを取捨選択し、外から優れたものを取り入れ、混交し習合していく意志である。これこそが、伝統・文化ではないのだろうか。個人競争と市場経済最優先のアメリカ型の社会は、打ち止めの時期が来ている。相互扶助的な社会を

どのように描いていくのか、創意が試される。

グローバル化に対抗した自給自足型コミュニティづくりの試みも、新しい文化のあり方を発信している。総人口の二%近くまで増加した外国人登録者の存在も、新しい文化、多文化共生の社会をつくることを必須の課題として示している。

その時に、「(民族や国籍を異にする)それぞれの人々の特殊性・独自性と共通性・普遍性の両方を見据えていかねばならない……(中略)日本社会は、これまでにない多文化化を経験することになる。新しい社会システムの構築が求められている」(金泰泳「誰のための多文化共生か」『世界』二〇〇八年二月号)のである。

働き暮らすひとびとは、新しい文化を生み出し、生活の中に取り入れてきた。そうした文化への主体性と創出力を育てることが、「伝統・文化」にかかわる教育に要請されることではないだろうか。

(長谷川 孝)

おわりに

この研究委員会は、一年の予定で「日本の伝統・文化」「理解教育」の論議を始めた。しかし、「日本」の「伝統・文化」をめぐって、その捉え方や問題点などの理解・受け止めに関して委員相互の共通認識をつくることは、簡単ではなかった。検討課題が、あまりにも幅広く、奥深く、多層で多彩であつたからだ。さらに「理解」や「教育」にも、山ほどの検討課題があつた。しかも、国家の教育方針として出されているものには肯定しがたい価値観の押しつけが含まれている一方で、文化や伝統は否定するだけでは済まないのも当然であり、「伝統・文化」をどのように捉えるかも、難しい課題だつた。

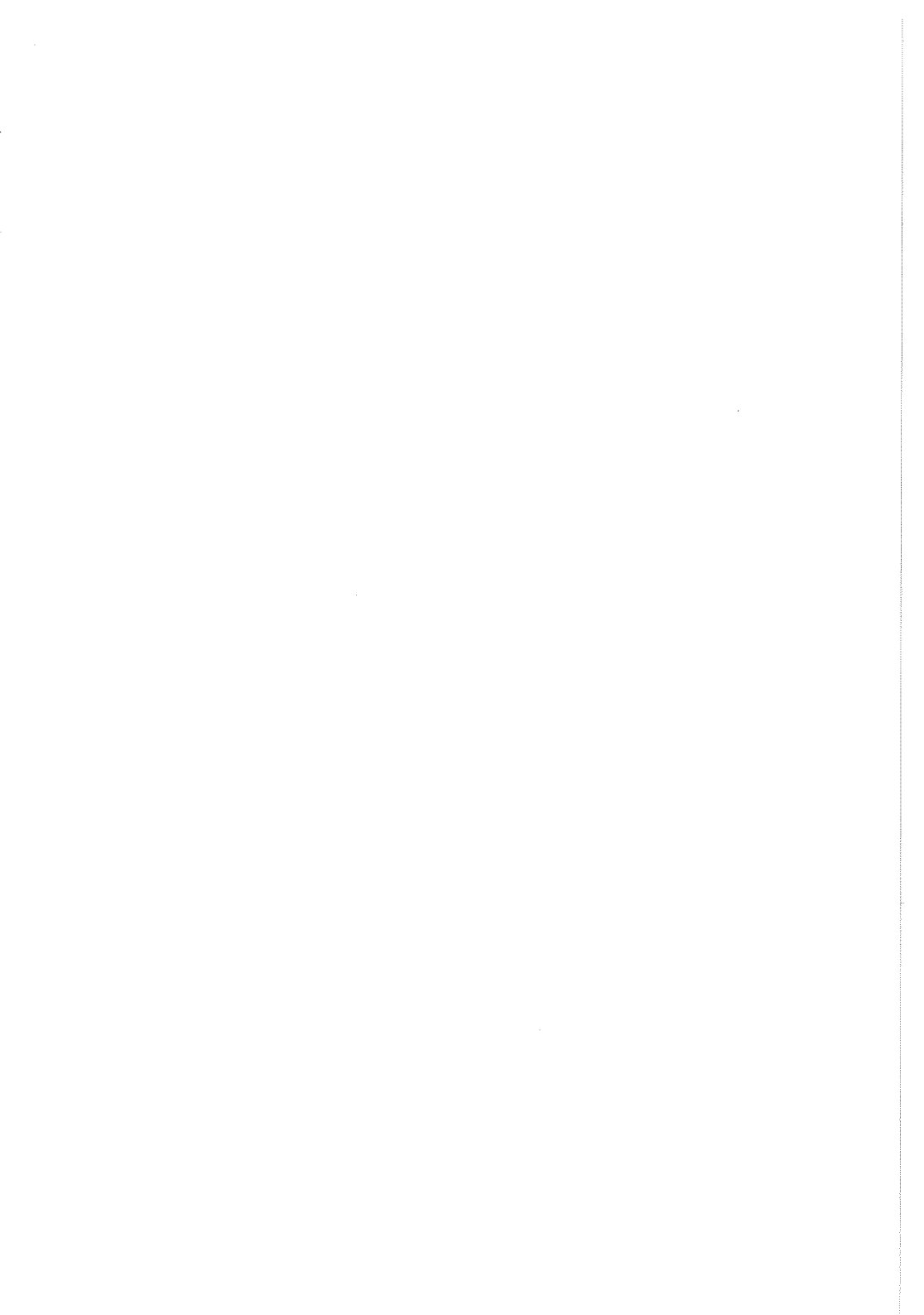
そのため、約半年の期間の延長をお願いし、ようやくこの報告書をまとめることにたどり着いた。四人の委員で課題のすべてをカバーすることはできなかったが、自由に意見を出し合い論議を交わし、共通の認識をつくりながら、この報告書をまとめることができた。項目ごとに各委員が分担して執筆し（各項の文末に執筆者名を記載）、文体などに多少の違いはあるものの、共通の認識に基づいた合作による報告書であると考えている。

当初、中間報告を出す予定はなかつたが、二〇〇八年七月に、事実上の中間報告としてブックレット『「伝統・文化」のタネあかし』（アドバンテージサーバー、税込五二五円）を発刊した。「日本」の「伝統・文化」にかかわる五〇項目を取り上げ、常識や既成概念とはちよつと違った話を読み物として書くことで、「日本」の「伝統・文化」を考える際の切り口や着想点を提示してみようとするのが目的だつた。それとともに、それぞれの委員が同じ方向の「視点」を共有していくプロセスでもあつた。この報告書では、ブックレットで述べたような、具体的な事例に触れることはできなかった。それについては、ぜひブックレットをお読みいただきたい。

各地域、学校で足元の文化や伝統を掘り起こし、見定めて、将来を拓く文化の創造へとつなげていくとくみが進められることを願っている。この報告書とブックレットに込めた思いと願いを読み取っていただき、踏み台として役に立てていただければ、幸いである。

【提言】「伝統・文化」にとりくむ七つの視点

- ① 「日本」や、「国」「国境」の概念は時代によって変わってきた。伝統や文化は地域に根ざし、また、一国にとどまらない広がりがあることに留意しよう。
- ② 文化の多様さと重層性を大切にし、伝統とは歴史のなかで変わりつつ受け継がれることを忘れないようにしよう。
- ③ 明治政権体制のイデオロギーに注意し、それにしばられないようにしよう。天皇中心ではない歴史の見方があることを意識し、「複数の歴史」を頭のなかに置こう。
- ④ 伝統・文化は美しいものだけではなく、戦争、差別、排除なども含まれることに注意しよう。
- ⑤ 学校文化も、旧来の「伝統」にしばられていることを自覚しよう。
- ⑥ 民衆の文化のなかにあった協働・共有の文化を再発見することを心がけよう。
- ⑦ 新しい社会に向けて、人権、自治と民主主義、非戦平和、共生、相互扶助の文化をともにつくりだそう。



研究委員会日程

- 2007年6月12日 第1回研究委員会
7月23日 第2回研究委員会
8月31日 第3回研究委員会
9月21日 第4回研究委員会
11月9日 第5回研究委員会
12月15～16日 第6回研究委員会
2008年2月7日 第7回研究委員会
3月1日 研究委員会ヒアリング
3月8日 研究委員会ヒアリング
3月13日 第8回研究委員会
4月3日 第9回研究委員会
4月25日 第10回研究委員会
5月30日 第11回研究委員会
6月13日 第12回研究委員会
7月11日 第13回研究委員会
8月11日 第14回研究委員会
9月5日 第15回研究委員会
10月3日 第16回研究委員会
11月3日 第17回研究委員会
12月25～26日 第18回研究委員会

「日本の伝統・文化」理解教育研究委員会名簿

- | | |
|-----|-------------------|
| 委員長 | 千本 秀樹 (筑波大学) |
| 幹事 | 長谷川 孝 (教育評論家) |
| 委員 | 林 公一 (関西大学・非常勤) |
| 委員 | 田中 恵 (筑波技術大学・非常勤) |

「日本の伝統・文化」理解教育研究委員会報告書
「日本の伝統・文化」を問いなおす

2009年6月15日発行

国民教育文化総合研究所

東京都千代田区一ツ橋2-6-2 日本教育会館6階

TEL 03-3230-0564 FAX 03-3222-5416

