

ハンナ・アーレントにおける「政治」と「教育」

——シティズンシップ教育の可能性と不可能性——

*石 田 雅 樹

Hannah Arendt and Citizenship Education

ISHIDA Masaki

要 旨

本稿はハンナ・アーレントの政治理論をシティズンシップ教育論の視点から検証したものである。アーレントが能動的市民の政治参加を強調しながらも、シティズンシップ教育の可能性に至らなかったのはなぜなのか。この疑問に対して、本稿はアーレントとバーナード・クリックの政治理論とを比較し考察を行った。アーレントもクリックもともに能動的市民の政治的意義を認めながらも、前者はシティズンシップ教育に消極的であるのに対して、後者はそれを強く推進した。本稿は、この両者の相違が「政治」と「市民」の認識の隔たりに由来することを論証した上で、両者の隔たりの中にシティズンシップ教育のジレンマがあることを明らかにした。

Key words：ハンナ・アーレント
バーナード・クリック
シティズンシップ教育
公民権運動
リトルロック事件

はじめに

ハンナ・アーレントは「政治」と「教育」との関係をどのように考えていたのか。そこに今日で言う「シティズンシップ教育」citizenship educationはあるのか。このような視点からアーレントのテキストを読み進めても、あまり魅力的な議論がないことに遅かれ早かれ気づくだろう。「教育の危機」(1958) や、「リトルロックについての省察」(1959) などで展開されるアーレントの教育論を要約すると、(1)「平等」に基づく「政治」の領域と、「権威」を前提にする「教育」の領域は別物であること、(2)「教育」はオイコス（家庭）で親の責任下で行われるべきであること、(3)学校とは「公

的なもの」と「私的なもの」を媒介する補助的な存在であること、(4)公的な「世界」を保持し存続させるために「教育」自体は保守的なものでなければならない、といったものである。一見すると保守主義の教育論にしか見えないこのような議論に対して、ある者は失望し、ある者は批判し、そしてある者はこの空白を別の何かで補おうとしてきた。

そもそも教育学者でもないアーレントに対して過大な期待を抱いたり失望したりすること自体筋違いなのかもしれない。しかしながら本論では、批判や代替案の前に、なぜそもそもアーレントに「政治」と「教育」を結ぶ議論が存在しえないのかを驚きとともに確認し、その意味を考えることに主眼を置きたい。というのも、

* 宮城教育大学社会科教育講座

「政治」に参加する「活動的生活」vita activa の意義を強調し、古代ギリシャ・ローマでの能動的市民の在り方を肯定的に論じるアーレントの立場からすれば、シティズンシップ教育のように「政治」と「教育」とを強く接続するのが自然であるように思えるからである。このことは、例えばシティズンシップ教育を推進したバーナード・クリックの議論と対比すると明らかになる。クリックもアーレントもともに能動的市民の今日的意義を強調しながら、なぜ一方はシティズンシップ教育を推進する立場にあり、なぜ他方はそれと原理的に結びつかないのか。本稿は両者の議論を比較していくが、それはどちらか一方が優れていることを論証するものではない。むしろ両者の対比を通じて、単なるアーレント研究の枠組みでは見落としがちな「政治」と「教育」との関係を考察すること、またアーレントの視点から見えてくるシティズンシップ教育の抱える問題点を描写することが本稿の大きな目的である。

以下本稿では、(1)アーレントの教育論について、公的領域／私的領域を下敷きにした「政治」と「教育」の区分を確認し、(2)アメリカ・リトルロック事件について何を問題としたかを辿っていく。そして、(3)このような「政治」と「教育」とを分離する思想が自明なものではないことをバーナード・クリックのシティズンシップ教育論と対比することで明らかにし、(4)最後にアーレントの視点から見えてくるシティズンシップ教育の問題点を論じてみることにしたい。

1. アーレントにおける「政治」と「教育」

最初にアーレントの教育論に向かう前に、公的なもの（ポリス）／私的なもの（オイコス）についての議論を確認しておきたい。アーレントの《公共性》の特徴を一言で言い表すならば、「公的なもの」と「私的なもの」とを分離し、光と暗闇のアナロジーで対比することにある。その中には私益を公益に転換するプロセスがなく、正義の実現や共通善の達成など目的論的思考も抜け落ちている。このアナロジーの原型として描かれているのが、古代ギリシア・ポリスである。ポリスとオイコスは、公的な光と私的な暗闇という構図で対比され、それぞれ独立した存在秩序にあるものの、いずれも相互を必要とする。光が強ければその影も増すように「公的に晒されるもの」は「私的に隠されるべ

きもの」があつてこそ意味を有する。

「私的に隠されるべき」の中には、ヒトの生命維持活動としての「労働」や夫婦の性生活の営みの他にも、言葉に表すことが困難な肉体的苦痛、さらには「善」や「愛」といった観念が含まれる [HC : 74=105]。宗教的信仰による「善」も、最も親密な間柄における「愛」も私的暗闇に隠されるべきものであつて、それが顕わにされたときには「同情」や「憐れみ」という感覚によって政治的なものを破壊するというのがアーレントの基本的なスタンスである。

さて「教育」という人間の営みは、アーレントの構図では「私的なもの」「隠されるべきもの」に位置づけられている。アーレントは論稿「教育の危機」(1958)でアメリカにおける教育の荒廃を踏まえながら、独自の教育論を展開している。これに従うと、本来子供は公的世界の光から保護される対象にあり、家族という私的領域、四方を壁に囲まれた領域で「私的に隠されるべきもの」である。この四方の壁は生命の安全を保証するものであり、この暗がりの確保は人間のみならずあらゆる生命の成長にとって必要不可欠である。子供の解放を謳い自立性の尊重を訴える進歩的近代教育論は、このプライバシーに公的な光が侵入することを推奨するものであり、それは往々にして子供の成長に悪影響を及ぼすものでしかない。近代教育はこの露わにされる「公的なもの」と隠すべき「私的なもの」との本来異なるはずの区分を解体させてきた、というのがアーレントの基本的な近代への見方である。

このような図式において、アーレントは子供の教育に対する親の役割を重視するが、特徴的なのは親が子供に対して二つの責任を負っていると論じる点にある。一方は子供の生命を保護し成長を見守ることの責任であり、他方は「共通世界」の存続に配慮する責任であるが、この二つの責任は一致しないばかりか相互に対立する。つまり一方で、私的領域は子供の成長が害されないように公的世界からの介入から守らなければならないが、他方で公的な世界の側も、^{ニューカマー}新参者たる子供たちによって破壊されないように保全されなければならない。シナリオを知らない役者の登場で演劇の舞台が台無しになり、ルールを知らないプレイヤーの参入でゲームが中断されるように、「出生」natality による子供の到来は「共通世界」の存続を絶えず脅かし続ける。したがって教育とは一方で子供を外部の危険から

守るものであると同時に、他方で公的世界が破壊されないように新参者に舞台の上での振る舞いを制限するものでもある。

それでは「学校」はどのような役割を果たすのだろうか。アーレントは、「社会的領域」——私的なものを公的にし、公的なものを私的にした領域——の拡大が近代社会の大きな特徴であるとし、「学校」という制度はこの「社会的領域」の拡大に伴い成立したものであると語る。「学校」は「公的なもの」と「私的なもの」とを媒介する位置にあり、「けっして世界ではなく、また偽って世界と称すべきものでもない。むしろ、学校はそもそも家族から世界への移行を可能にするために、われわれが家庭の私的領域と世界との間に挿入した制度である」[BPF: 188 = 254]。教師の役割は、子供の「独自性」(他の人間とは異なる性格の特質や才能の自由な発達)を見守り、公的な世界を代表する者として、この「共通世界」への橋渡しを行うことである。

要するに、アーレントにとって教育とは「公的なもの」ではないがゆえに「公共性」に対して重要な役割を果たす。「私的領域」で子供を保護する家庭、「社会的領域」で「独自性」を育む学校、両者はともに「公的領域」では得られない固有の役割を果たすことで公的世界の存続に貢献する。従って現代の教育の危機とは、この家庭、学校が果たすべき固有の役割が失われていることに起因する。家庭では自立性の名の下に子供が公的世界に晒され、学校では公的世界の代表であるはずの教師がその代表としての責任を放棄している。両者はともに「権威」に基づいて子供と対峙すべきであるだが、その「権威」の喪失こそ現代の教育の危機の根幹にある。

教育に関するこのようなアーレントの議論は確かに興味深い。それは家庭、学校、国家それぞれが子供の成長に対して異なる役割を果たすべきという主張をクリアに提示し、子供の自主性を尊重するというリベラルな教育論で忘れられがちな問題を再考するものである¹。しかしながら他方でリベラル派から見れば、このアーレントの教育観は保守主義の色合いの強いものであり、例えば児童福祉の問題や家庭内暴力の問題などはまったく考慮されておらず、そのまま受容すること

は難しい。このようなアーレントの教育論のかかえる問題は、以下の「リトルロックについての省察」の中でより一層明らかになる。

「リトルロックについての省察」(1959) は、アメリカ公民権運動の一環として生じた1957年のリトルロック事件についてのアーレントの思想的見解である。この事件の経緯を簡単に説明すると、

①アーカンソー州リトルロックでは、多くのアメリカ南部諸州と同様に、白人と黒人が通学する学校を分離する措置がとられてきたが、②1954年最高裁での人種統合を推進する判決に基づき、リトルロック教育委員会は白人と黒人の学校を統合する政策を打ち出した。③これに対して人種差別的な白人の両親たちが分離制度への復帰を求め、これに呼応して差別主義的な州知事が分離主義を認める法案を承認し、すでに黒人受入を決めていた白人のハイスクールに州兵を動員して黒人学生の登校を物理的に阻止した。④ドワイト・D・アイゼンハワー大統領は、最高裁の判決に従って州知事に事態を沈静化するように求めたが、州知事側がこれに反発したのでアメリカ陸軍を派遣して黒人学生を護衛させた、というものである。

この事件についてアーレントはどう論じたのだろうか。結論から言えば、アーレントはこの論稿でアイゼンハワーら連邦政府の介入を批判し、人種差別的な分離教育を容認している。

アーレントに従えば、確かに人種差別は問題であるがこれは「政治」として解決できる部分とできない部分がある。人種差別を「法的に」施行するのはむしろ誤りであるが、社会にもともと存在する差別を「法的に」解消することもできない。「差別を施行する法律が廃止されても、差別そのものをなくすことはできないし、社会に平等を強制することはできない」のである [RJ: 204 = 265]。したがって、すべての公立学校で分離の撤廃を目指すという連邦政府の決定は、数世代にわたって解消されていない問題を子供たちに押しつけることであり、政治的闘争を学校内部に持ち込むことになる、というのが政府介入に対する批判の論拠である。

1 当時のアメリカ教育におけるアーレントのリベラリズム教育批判の文脈については、小玉 [1999] を参照。またアーレントとデューイの教育論を比較したものについては差し当たり Schtz [2001] を参照。

この点でアーレントは社会的差別の存在を明確に認める。「わたしがユダヤ人として、休暇をユダヤ人たちの間で過ごしたいと考えるならば、ほかの人がそれを妨げる妥当な理由があるとは、どうしても思えない。同じように、休暇を過ごす間にユダヤ人を目にしたくない人びとを顧客とするリゾート施設があったとしても、それに反対する理由はないのである」[RJ: 206 = 267-268]。学校の分離や差別もこれと同様のロジックで容認される。平等原則を旨とする「公的領域」とは異なり、「社会的領域」には差異や差別があつて当然であり、人びとは職業、所得、人種その他の区分に基づく多様な社会集団・自由結社に帰属している。学校もこのような社会集団の一つである以上、政府が介入し平等を強制することは、両親から自分の子供に対する権利を奪い、社会における結社の自由を抑圧することになるのである。

公民権運動に冷や水を浴びせるこうしたアーレントの主張は、多くの物議を醸し出し²、また批判の対象とされた。結果的に人種差別を容認することになるこうした議論が、「公的・私的・社会的」という自らの区分設定に囚われ過ぎていることは疑いないし、その点で彼女を弁護することは難しい。しかしながら本論では、以下で見るように「政治」と「教育」とを結ぶ議論の不在、すなわちシティズンシップ教育への沈黙にこそ考察すべき点があるという視点を提示したい。

整理しよう。「政治」と「教育」は別物であり、前者は平等なメンバーから構成される「公的領域」に、後者は権威に基づく不平等な関係を前提とする「私的領域」に帰属するため、両者は混同すべきではない。「制度」としての学校は、この「公的領域」と「私的領域」を媒介する「社会的領域」にあるものの、そこでは本来（人種隔離や反ユダヤ主義も含めた）多様な価値観

を認めるべきであり、そこに政治的対立を持ち込み子供を巻き込むことは避けるべきである。これがアーレントの教育論の基本的スタンスである。

このようなアーレントの主張は一見奇異に感じられるものの、『人間の条件』(1958)などで展開される「公的領域／私的領域」の議論、とりわけ古代ギリシャ・ローマでの公的生活を再評価する議論を思い起こせば、主張としては一貫しているとも言えるだろう。しかしながら、ここで新たな疑問が浮上する。それは、この古代ギリシャ・ローマでの政治的生活を強調する（いわゆる「共和主義」的解釈路線）のであれば、なぜ政治に積極的に参加する能動的市民を育成する教育（＝シティズンシップ教育）を提起しないばかりか、それと原理的に結びつかない立場に取って留まったのか、という問題である³。この点について、以下ではバーナード・クリックのシティズンシップ教育論と対比しながら考えてみることにしたい。

2. シティズンシップ教育の可能性と不可能性

2-1 バーナード・クリックのシティズンシップ教育論

最初に、クリックのシティズンシップ教育について、『シティズンシップ教育論』(2000)での議論を中心に、その基本内容とスタンスを確認しておきたい。

まずクリックが強調するのは、「シティズンシップ」とは単に「法の支配」を遵守する「健全な市民」の在り方ではなく、公的事柄に積極的参加する「能動的な市民」の振る舞い全般であるということである。イギリスでは伝統的にエリートによる統治が自明視され、一般市民が政治に参画するという意味合いの「シティズンシップ」はタブー視されてきた。クリックはそうした文脈を踏まえながら、政治からの解放を尊重する

2 この「リトルロックについての省察」自体がもともと *Commentary* 誌に掲載予定のものであったが、同誌の立場と異なる理由で掲載されず、翌年 *Dissent* 誌に掲載されたという曰く付きのものである。この経緯については、Young-Bruehl [308-318 = 414-426] を参照。

3 本稿はアーレントの政治理論とシティズンシップ教育との隔たりに注目して論じているが、アーレントの大学教育自体がシティズンシップ教育であった可能性を否定するものではない。例えばアーレントから直接教えを受けたエリザベス・ヤング＝ブリューエルとジェローム・コーンは、ニュースクールで1968年当時に自分たちが受けた大学教育の様子を伝えている。それによるとアーレントは「20世紀における政治的経験」と題した講義で、リアルタイムで発生している数々の事件（マーティン・ルーサー・キングJr.の死、パリでの学生運動、ロバート・ケネディの暗殺など）を念頭に置きつつ、多様なテキスト（ヘミングウェイやオーウェル等の小説、ヒトラーやスターリンの伝記、アウシュヴィッツを原型とした物語など）を通じて、自分とは異なる他者の経験を理解するような指導を行ったと言う（Young-Bruehl; Kohn [2007:1045-1047]）。ブリューエルはこれをカントの「拡大された心性」enlarged mentality の教育的実践であるとしているが、これはまたクリックが提示する政治リテラシーの教育に近いとも考えられる。

「リベラリズム」のオルタナティブとして、「市民的共和主義」civic republicanism の伝統を提示し、共同体の事柄に積極的に関与する市民の自由を擁護する。「健全な市民は法に従う一方で、悪法だと考える場合には、あるいは、もっとよくなりうると考える場合にすら、合法的手段によって法を改善しようとする」(Crick [2000:6=2011:16]) のである。

このシティズンシップを学校教育で教える際には、困難な問題がつきまとう。というのも、何が政治的に重要か、どのような関与の仕方が望ましいかについて、価値判断抜きで論じることにはできないからである。この際、一方では、独りよがりな教員の偏向教育が行われないよう配慮すべきだが、他方において政治争点を避けた当たり障りのない教科内容（例えば「議会制の歴史」や「憲法」など）に逃避することも許されない、とクリックは主張する。高校段階で憲法を公民科科目として履修「しない」学生の方が、大学段階でのシティズンシップ教育にはむしろ好ましいとまでクリックは語る。というのも学生は「多くの場合、……議会手続きや憲法制度に関する細々とした重要でない古めかしい知識で驚くほど頭がいっぱいになっており、そのせいで、制度や状況と理念との複雑な関係という、間違いなく政治教育の本質をなす事柄への旺盛な知識欲が皆無になっているためでもある」(Crick [2000:15=2011:30])。現実の政治とは、多様な価値観が対立しながら闘ぎ合うフィールドであること。そのことを直視し、現実在即しながら、政治の制度と理念とがどのように結びついているか（例えば「民主主義」や「主権」など）考察するよう促すこと。特定の政策や意見への賛成／反対の前に、それらの争点を正しく捉え、相対化し吟味すること。こうしたリアルな政治を常に見据えた教育の必要性をクリックは繰り返し説いている。

このシティズンシップ教育は、単に政治学者クリック個人の提言で終わるものではない。周知のように、クリックはシティズンシップ諮問委員会（1997年発足）の委員長として、シティズンシップ教育を実際の教育現場で実践する指針作成に深く関与している。この諮問委員会は、1998年に最終報告書『シティズンシップ

の教育と学校における民主主義の教授』(以下『クリック・レポート』)を提出するが、このレポートに基づいてシティズンシップ教育は中等教育での法令教科に導入され、2002年9月からイングランドの中学校で必修科目となったのだった⁴。

この『クリック・レポート』で実践の柱として挙げられているのが、(a)社会的道徳的に責任ある行動の理解、(b)地域社会への関与と参加、(c)政治リテラシーの習熟、である (Crick [1998:11-13])。ここでは、シティズンシップ教育が、「理論」と「実践」の双方に渡るものであることが明言されている。つまりそれは、学校の中で生徒が学ぶカリキュラムで終わるものではなく、地域コミュニティに参加し、異なる価値観を持つ他者とどのように共同していくかの実践を重要な指標としている。ある生徒が教室でどれだけ優れた議論を展開したとしても、卒業後に政治的無気力に陥り、あるいは過激な人種主義運動にコミットしたとしたら、それはシティズンシップ教育の敗北を意味することになるだろう。

またその他方で、単なる政治参加万能主義も退けられている。政治参加は重要であるものの、その個別的な実体験ばかりに目を向け、「政治」の理念と制度の理解を疎かにしてはいけぬ。政府や政党の仕組み、あるいは自由や正義という抽象的概念を理解させ、政治リテラシーの向上を促すことも、シティズンシップ教育において重要な位置を占めている。要するに、生徒一人一人が学校を卒業した後で一人の「市民」として、いかに民主的な市民社会を支えていくのか。『クリック・レポート』では、そうした物言う能動的「市民」を形作るための教育的方向性が提示されている。

さてシティズンシップ教育の抱える最大の課題は、「教育」が常に「政治」の影響を受けざるを得ない中で、何を教えるべきか／教えるべきではないか、にあることは言うまでも無い。過剰な教育統制は自由な議論を封殺するが、その逆に学校や教師の自助努力を待っているのは、「制度」としてのシティズンシップ教育は前進しない。この点についてクリックは、政府の政策を批判的に吟味する政治学者としての立場と、教育政策

4 『クリック・レポート』の概要については、奥村 [2009] を参照。また教育社会学的な見地からイギリスでのシティズンシップ教育導入を論じたものとして、Whitty [1985=2009] [2002=2004] を参照。シティズンシップ教育の教育思想的文脈については小玉 [2003] を、学校教育における取り組みについては差し当たり、竹島 [2006]、嶺井 [2007]、Roland-Lévy ; Ross [2003=2006] をそれぞれ参照。

を実際にデザインする教育・雇用省の諮問委員会委員長としての立場、この相反する二つの立場のあいだに立って提言を行っている。

例えば、このシティズンシップ教育は、先述のように国の政策として制度化されイングランドの中等教育で必修化されたわけだが、クリックは他方でこの政策が中央集権的にトップダウンで行われぬよう配慮している。『クリック・レポート』ではシティズンシップ教育は大枠的であるべきで、細かな「学習内容」ではなく、「学習成果」を定めることによって、地域や学校現場の裁量を認めるよう提言を行っている。「教育」に対する「政治」の介入（いわゆる「不当な支配」）を警戒しながらも、学校という制度を通じて次の世代を担う「市民」を育成しなければならない……。シティズンシップ教育の持つジレンマに対して、クリックはこのような回答を提示したのである。

2-2 政治教育をめぐるアーレントとクリックとの相違

さて、以上のようなクリックのシティズンシップ教育は、一見するとアーレントの議論の空白を埋めるものであるように見える。社会で重要な決定は誰がどのように決定しているのか、自分の意見を社会に反映させるにはどうすればよいのか、自分と異なる他者の利害をどう認識し、どう調整すればよいのか。自由や正義という多義的な言葉を政治的議論で用いる際にはどのような配慮が必要か。クリックが批判するように、従来の公民科教育はこうした重要な点をお座なりにし、憲法論や議会制度史などの（しばしば退屈な）授業に逃避してきた。それは若者の政治的無関心を放置することと同義であったわけだが、そうした無関心な若者たちがしばしば過激な政治運動に身を投じるというアイロニーが20世紀の政治の舞台に度々登場した。

アーレントが『全体主義の起原』(1951)で「大衆」の政治的無関心やシニシズムの蔓延を危惧し、それが過激な全体主義運動を生み出す土壌となったことを思い起こすならば、学校教育の段階で「活動的生活」につながるクリック流のシティズンシップ教育を支持する可能性は十分にあるだろう。法と秩序に従う「よい市民」ではなく、悪法には敢然と立ち向かう「能動的な市民」こそが現代社会に必要であるという価値観も、クリックとアーレントに共有されているように見える。

しかしながら本稿では、敢えて「アーレントがなぜシティズンシップ教育の枠組みから逸脱するのか」という視点に拘りたい。というのも、このような視点から見えてくるシティズンシップ教育の限界こそ、現代においてもなお考察すべき課題であるように思うからである。

(1) 市民的不服従

第一に、シティズンシップが「よい市民」ではなく「能動的な市民」といったときの「市民」像の捉え方の隔たり、パースペクティブの違いである。

先述したように、クリックの語るシティズンシップとは、既存の法秩序に従う「よい市民」では不十分であり、悪法には毅然と抗する「能動的な市民」を意味していた。つまりそれは単にお行儀の良い従順な「市民」などではなく、政府の政策を絶えず監視し、時には敢然と立ち向かう意志と行動力を有する「市民」に他ならない。

こうしたクリックのシティズンシップ教育の可能性に対して、アーレントはおそらく半分は同意したかもしれない。しかしながら同時に、アーレントが「市民」の政治関与で考え続けた問題、すなわち極限状況での「政治」という問題について、それがどのような見通しを与えるのか疑問も生じてくるのである。

例えば論稿「市民的不服従」(1970)での議論を取り上げてみたい。この論稿でアーレントは、「良心に基づく法の拒絶」と「市民的不服従」とが異なるものであることを強調する。前者が個人の主観的「良心」、あるいは自己との対話という「思考」から生じるものであるのに対し、後者が法を「公然と」無視するのは、それに同意する潜在的な同胞市民を前提としているからである。「市民的不服従が起きるのは、通常の変革の道筋がもはや通じなくなり、不満に耳が傾けられたり取り上げられることもないという確信を相当数の市民が抱くようになったとき」である[CR:74=67]。ベトナム戦争に抗議し「市民的不服従」に身を投じた市民たちは、選挙や抗議声明という通常の手続きではもはや何も変えられないと確信し、宣戦布告なきベトナム戦争自体が不法であるとして、政府の命令を「公然と」無視することで、自分たちの主張の正当性を同胞市民へ訴えかけたのであった。

ここで問題となるのは、法に「公然と」従わないこ

と、この「市民的不服従」それ自体をシティズンシップ教育で教えることは可能だろうか、という点である。無論、公民権運動やベトナム反戦運動などその実例を「歴史」や「理論」として学ぶことは可能であるし、また教えるべきであろう。しかしながら、「歴史」や「理論」として学ぶことと、自己犠牲を伴う「実践」とのあいだには大きな深淵がある。シティズンシップ教育は果たしてこの深淵を埋めることができるのだろうか。アーレントが提示する問題領域の中にクリックのシティズンシップ教育を取り込もうとすると、こうした疑問が生まれるのである。

(2) 「全体主義」体制下での市民の責任

第二に、「理論」と「実践」との深淵、限界状況における「政治」の可能性について言えば、「全体主義」のような状況はさらに深刻な問題を提起する。アーレントにとって「全体主義」で大きな問題だったのは、ヒトラーや側近たちのイデオロギーでも、突撃隊員や秘密警察の暴虐でもなく、一般市民がナチズムに容易く同調し、大量殺戮計画に多かれ少なかれ荷担したことであった。「要するにわたしたちを困惑させたのは、敵の行動ではなく、こうした状況をもたらすために何もしなかった友人たちのふるまいだったのです」[RJ:24=33]。「汝殺すべからず」という伝統的倫理を遵守してきた尊敬される人物でさえも、「汝殺すべし」というナチズムの倫理に宗旨替えしたこと、そしてさらにナチス崩壊後は、まるで何もしなかったかのように元の倫理に回帰したこと、こうした「テーブルマナーのように」容易く市民の倫理が書き換えられたのはなぜなのか。そしてこうした普通の市民たちにどのような責任があるのか。このようなことこそ、アーレントが戦後一貫して考え続けた問題であった。

このような限界状況において、シティズンシップ教育で何を教えることができるだろうか。むろん『アンネの日記』などを教育の一環に盛り込むことは有益なのかもしれない。そして自分であればどう行動するかを問いかけることも有効であろう。しかしながら、このような状況下で自己犠牲の精神を説くことは崇高ではあるものの、「教育」としてはジレンマに陥ることに

なる。というのも、「隣人のために死ぬこと」を賞賛することは、「祖国のために死ぬこと」の美化の裏返しに他ならないからである。アーレント自身は、しばしばこの自己犠牲的な身振りを好んだが⁵、この種の自己犠牲をシティズンシップ教育で推奨することはあるジレンマに陥ることになる。というのも、民主的な市民社会を脅かす「敵」に対して、自己と家族の身を案じて屈服するのか、あるいは逆に「敵」との戦いに身を投じて殉死するのか、という限界状況に直面するからである。そのどちらが一般市民の行為として妥当なのか。そうしたシティズンシップ教育のジレンマと限界点が、アーレントの議論から浮かび上がってくるのである。

(3) 「革命」と「教育」

第三に、アーレントとクリック両者がともに能動的な「市民」の重要性を認めながらも、「政治」と「教育」との関係で大きく見解が別れるのは、想定される「政治」の枠組みの違いによるところが大きい。

クリックにおいて、「政治」とは異なる価値観・利害対立を創造的に調停する技法であり（Crick [1987=2003:26]）、その創造的調停のために「制度」（憲法、議会、政党など）を有効に活用し変革することが政治理論で重要な位置を占めている。またこれら「制度」を批判的に理解することも政治リテラシーとしてシティズンシップ教育の重要な要素として位置づけられていた。

先述したように、アーレントの「政治」にはそもそも利害を調停する契機（私益を公益に変換するプロセス）が乏しい。そして「政治」を織りなす「活動」action は「制度」の外部にあり、制度的ルーチンワークである「行動」behavior と対比されていた[HC:41=65]。つまり「政治」の領域を構成するのは、日常の業務では処理できない突発的な事件であり、あるいは「制度」自体への異議申し立てを行う運動に他ならなかった（公民権運動や学生運動、ハンガリー革命運動等々）。そしてその最たる例が「制度」それ自体を大きく作り替える企てとしての「革命」に他ならない。アーレントは度々アメリカ建国の父祖たちの革命の精神の中に「政治」の原初的風景を見出している。

5 例えば、「政治的領域に入ったものは誰でも、まず自分の生命を賭ける心構えがなくてはならない。生命に愛着がしすぎると、それは自由を妨げたし、それこそ奴隷の紛れもない印であった」[HC:36=57]。

このようなアーレントの文脈に沿うならば、「制度」を根本的に覆す「活動」の仕方（どのようにしたら革命は成功するか？）は、学校という「制度」で教えられるものではない、ということになるだろう。そもそも「制度」への異議申し立てや抵抗は、教師から生徒へ教えられたり、親から子に伝えられたりするものではなく、人間の「出生」natality という事実性に由来するとアーレントは主張していた。

人間は他所者（よそもの）として、新来者として……この社会に現れ、人によっては世渡りの術に「賢く」なるかも知れないだけの経験を積み、ようやく慣れた頃にはこの世を去るのである。退去の間際に体得した彼らの知恵によって、新来者の未熟と「愚かしさ」の間断なき攻撃に曝されている世界を統治することはできない。しかも、人生に変化をもたらし、知者による支配を不可能にするところの出生と死亡の混合した状態がなかったら、人類はとうの昔に退屈しきって死に絶えていたであろう [CR: 77-78=69]。

先述のように、アーレントは親には二つの責任があるとして、子供を保護する責任と「同時に」公的世界が破壊されないよう配慮する責任があると論じた。つまり新参者である子供・若者は、「世界」の潜在的な破壊者であり、そのために「教育」は必然的に保守的であらざるを得ないというものであった。このような点に関して、アーレントの教育論は単なる「保守主義」ではない、というゴードンの指摘は正しい (Gordon [2001])。アーレントは保守的な教育論者のように伝統や道徳的価値を若者に教えるべきだとは言わなかった。またアラン・ブルームが大学の学生運動を「芝居じみた道徳」と切り捨てたのに対して、アーレントがその可能性を評価した点は両者の断絶を示す端的事例であろう。しかしながら、それはゴードンが語るような民主主義教育を推し進める方向性——過去と伝統を熟知した上での社会への批判と改革——に必ずしも合致するものではない。教育を通じてゲームの「新参者」たちにルールを教えることは、民主主義という特定の価値観への賛成／反対以前に、このルール自体の破り方を教えることを意味するのに過ぎない。「どの子供にもある新しく革命的なもののために、教育は保守的でないければならない」[BPF:192-193=259]。要するに、この

「出生」によって「新参者」たちが「世界」に絶えず到来し破壊しかねないこと自体が「革命」の条件である、とアーレントは論じているのである。

そして重要なのは、この「新参者」たちによる「世界」の破壊と再生がよい方向に向かうのか悪い方向に向かうのかは、前もって予測できるものではないという点である。この点はアーレントの action 自体の危うさ、すなわちそれがナチズムの政治運動とも結びつく可能性を秘めていることとも大きく関係している (川崎 [2010]、石田 [2009])。理性的で良識ある「市民運動」が過激で暴力的な「大衆運動」へと転換する可能性は常にあるし、排外主義的なスローガンや人種差別を賞賛する政治運動にはいつの時代にも人びとを動員する根強い力がある。

そうした市民社会を脅かす危険のある政治運動を抑制するためにも、シティズンシップ教育を強く推進する必要がある、というのがクリックの立場である。これに対して、アーレントは「ユダヤ人として攻撃されたらユダヤ人として応答する」という立場に立ち、己の実存を賭けた闘いに身を投じる気概が「政治」には必要であるとした。そうであるがゆえに、究極的には自己を危険に晒す「公的領域」と自己保存のための「私的領域」とを峻別し、「教育」は「政治」の外部に存在することで重要な役割を果たすという立場を貫いた。以上のような点から、クリックとアーレント、両者の「政治」と「教育」をめぐる思想は、決定的なところでやはり対立し、交わることはないのである。

むすび——「大人」になること、「市民」になること

以上、本論ではシティズンシップ教育をめぐる、クリックとアーレントとの仮想論争を展開してきた。本論はクリックとアーレントどちらが優れているかを論じるものではなく、両者を対比することでシティズンシップ教育のジレンマと可能性を浮かび上がらせるものであった。ここから、能動的市民を育成するシティズンシップ教育は、どの程度の政治的コミットを求めなのか、「制度」への抵抗・反抗の仕方を、学校という「制度」がどの程度提供できるのか、という問題が明らかにされた。

さらにまた「子供」が「大人」に成長することと、「市民」となることにどのような関係があるのか、教

える側の「大人」と学ぶ側の「子供」の境界があるとしたら、それはどこにあるのかという厄介な問題についても、クリックとアーレントでは大きな違いがある。この点について最後に少しだけ言及しておきたい。

イギリス全体の政治文化の変革を夢想するクリックにあって、シティズンシップ教育は成人になってからも継続されるべきものであるのに対して、アーレントにおいては、「政治」に参加する成人メンバー同士は本来的に「平等」である以上、そこにあるのは「教育」ではなく「説得」に他ならなかった。

それではアーレントは保護の対象として私的に隠されるべき「子供」と危険な公的舞台上に身を晒す「大人」との境界をどこに設定したのか。その境界は具体的に高校生と大学生のあいだに置かれている。例えば、大学の学生運動には共感を示したアーレントも、高校生が同様の運動に身を投じることには反対した⁶。先述のリトルロックの事件も、高校生の「子供」が「大人」の政治的思惑に利用されているという判断に基づくものであった。

しかしながら、このような「子供」と「大人」の境界設定は便宜的なものでしかない。この境界はどの社会にも一応必要なものかもしれないが、動物としてのヒトの肉体的成熟と、公的世界での精神的成熟とは必ずしも一致するわけではない。「子供」が公的世界に「現れ」、何かを発言することで世界を変革する可能性はあるはずだが、その可能性をアーレントは全く考慮していない。

実際このリトルロック事件が全米で反響を呼んだのは、「子供」の「現れ」に他ならなかった。「リトルロックについての省察」でアーレントが考察の起点に置いた一人の黒人少女の写真と記事（15歳の黒人少女エリザベス・エックフォードの登校が州兵と群衆によって妨害されたという記事）は、全米で多くの関心を引き起こしたが、敵意が予想される転校を決意したのは15歳の少女自身の「判断」に他ならなかった。登校を妨害されたのは不本意だったとしても、エリザベス自身が乗り気でない母親を説得して転校をおこなっている

のであり、この点で「子供が親の政治闘争の道具にされている」という当時のアーレントの理解は誤りである（Bates [1986: 133]）。一人の少女が危険な公的舞台上に身を晒し、大人たちの罵詈雑言に立ち向かうことが、「世界」を変革する可能性をもつこと。それは一方で、クリックのシティズンシップ教育のように「教えられる」ものではないし、他方で「政治」の領域に「子供」を近づけないアーレントの配慮を超えたものである。このような「政治」と「教育」についての両者の思惑を超えるものにも目を向けることが、翻って両者の思想をつなぐ手がかりになるのかもしれない。

文 献

アーレントの著作は以下のように略述した。引用は基本的に各邦訳に依拠しているが、用語の統一や原文の構造を重視して変更している箇所もある。

- HC……*The Human Condition* (2nd edition), The University of Chicago Press, 1958→1998. = 1994 志水速雄（訳）『人間の条件』ちくま学芸文庫。
- OR……*On Revolution*, Penguin Books, 1963→1965. = 1995 志水速雄（訳）『革命について』ちくま学芸文庫。
- BPF……*Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought, New and Enlarged Edition*, Penguin Books, 1961→1968. = 1994 引田隆也・齋藤純一（訳）『過去と未来の間：政治思想への8試論』みすず書房。
- CR……*Crises of the Republic*, Harcourt Brace & Company, 1972. = 2000 山田正行（訳）『暴力について：共和国の危機』みすず書房（高野フミ訳も参照）。
- RJ……Jerome Kohn (ed.), *Responsibility and Judgment*, Schocken Books, 2003. = 2007 中山元（訳）『責任と判断』筑摩書房。
- Bates, Daisy, 1986 *The Long Shadow of Little Lock*, The University of Arkansas Press.
- Crick, Bernard, 1987 *What is Politics?*, London: Edward Arnold. = 2003 添谷育志・金田耕一（訳）『現代政治学入門』講談社学術文庫。
- 1998 *Education for citizenship and the teaching of*

6 例えばアーレントは、ベトナム反戦運動への学生委員会に寄付を求められた際に、一度は承諾しながらも、それが高校生を動員すると知り態度を翻している。「私は、あなたがたが高校生を巻き込むつもりであるのに気づきませんでした。そこで残念ながらこの主旨には一ペニーも出さないと申し上げます。それは政治問題に子供たちを動員することが当を得たこととは思わなからです」(Young-Bruehl [1984: 317=1999: 425])。しかしその一方で、ハイスクールではなくカレッジ (university とは区分される college) の卒業が大人と子供の境界であるとも語っており [BPF:196=263]、どのような基準が想定されているのか不明瞭な点もある。

- democracy in schools, Final report of the Advisory Group on Citizenship.* <http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>
- 2000 *Essays on Citizenship*, Continuum, =2011 関口正司 (監訳)『シティズンシップ教育論：政治哲学と市民』法政大学出版局.
- Crick, Bernard, Lockyer, Andrew (eds.), 2010, *Active Citizenship: What Could it Achieve and How?*, Edinburgh University Press.
- Godon, Mordechai 2001, "Hannah Arendt on Authority: Conservatism in Education Reconsidered," in Mordechai Gordon (ed.) *Hannah Arendt and Education: Renewing our Common World*, 2001, Westview Press, pp.37-65.
- 石田 雅樹 2009『公共性への冒険：ハンナ・アーレントと《祝祭》の政治学』勁草書房.
- 川崎 修 2010『ハンナ・アレントの政治理論：アレント論集 I』岩波書店.
- 小玉 重夫 1999『教育改革と公共性：ボウルズ＝ギングスからハンナ・アレントへ』東京大学出版会.
- 2003『シティズンシップの教育思想』現代書館.
- 嶺井明子 (編著) 2007『世界のシティズンシップ教育：グローバル時代の国民／市民形成』東信堂.
- 奥村牧人「英米のシティズンシップ教育とその課題——政治教育の取り組みを中心に」『青少年をめぐる諸問題：総合調査報告書』国立国会図書館、2009.
(<http://www.ndl.go.jp/jp/data/publication/document/2009/200884.pdf>)
- Roland-Lévy, Christine and Ross, Alistair (eds.) 2003 *Political Learning and Citizenship in Europe*, Trentham Books, =2006 中里亜夫、竹島博之 (監訳)『欧州統合とシティズンシップ教育：新しい政治学習の試み』明石書店.
- Schutz, Aaron 2001 "Contesting Utopianism: Hannah Arendt and the Tension of Democratic Education", in *Hannah Arendt and Education*, pp.93-126.
- 竹島博之 2006 「政治教育：グローバル時代におけるシティズンシップの育成」シティズンシップ研究会 (編)『シティズンシップの教育学』晃洋書房、pp.1-18.
- Whitty, Geoff 1985, *Sociology and School Knowledge: curriculum theory, research and politics*, Methuen young books. = 2009 久富善之・松田洋介 (他訳)『学校知識カリキュラムの教育社会学』明石書店.
- 2002 *Making Sense of Education Policy, 1st Edition*, Sage Publication. = 2004 堀尾輝久・久富義之 (監訳)『教育改革の社会学：市場、公教育、シティズンシップ』東京大学出版会.
- Young-Bruehl, Elisabeth, 1984, *Hannah Arendt: For Love of the World*, Yale University Press. = 1999 荒川幾男・原一

子 (他訳)『ハンナ・アーレント伝』晶文社.

Young-Bruehl, Elisabeth and Kohn, Jerome, 2001 "What and How We Learned from Hannah Arendt: An Exchange of Letters," in *Hannah Arendt and Education*, pp.225-256.

—— 2007 "Truth, Lies, and Politics : A Conversation" in *Social Research*, Vol. 74, No.4, Winter, pp.1045-1070.

本稿には、拙論「リアリティとしての《公共性》とその外部——ハンナ・アーレント《公共性》再考」(2011年、明治大学130周年記念懸賞論文)の一部が修正の上再録されている。

(平成24年9月28日受理)