九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

政治学教育事始め ： 「時代転換期」に学生と共に何を考えていくのか

石川, 捷治
九州大学大学院法学研究科教授

https://doi.org/10.15017/2156

出版情報：法政研究. 66 (2), pp.243-269, 1999-07-01. 九州大学法政学会
バージョン：
権利関係：

政治学教育事始め

――「時代転換期」に学生と共に何を考えていくのか――

石川捷治

はじめに
一　政治・大学・学生をめぐる変化
二　学生という「主体」と「共に考える」
三　教科書『自分からの政治学』をめぐって
おわりに

はじめに

※本稿は、一九九八年度日本政治学会研究大会（一九九八年一〇月三日、於：同志社大学今出川キャンパス）の共通論題「誰のための政治学か？―政治学教育の意義と方法―」における筆者の報告「時代転換のなかの政治学教育―学生と共に何を考えていくのか―」に若干の加筆・訂正を加えたものである。[1] 同大会では、企画委員長の渡辺浩会員（東京大学）、司会者の山川雄巳会員（関西大学）、報告者の小林良彰会員（慶應義塾大学）、真淵勝会員（大阪市立大学）、討論者の河田潤一会員（大阪大学）、中村研一会員（北海道大学）をはじめ、御出席の諸会員より貴重な御意見やアドバイスをいただいた。しかし、残念ながら本稿ではまだそれらに十分に応えることにはなっていない。残された諸点については今後の課題として暖めつつ、ともかく政治学教育論への第一歩を踏みだしたいという意味を込めて、「政治学教育事始め」と題した次第である。

経済学の分野では、一九八一年に「経済学教育をめぐる全国研究・討論集会」が開かれ、一九八五年には「経済学教育（経済教育）の目的・内容・方法・制度などを研究する」ための経済学教育学会が設立されている。また、歴史学の分野では歴史教育者協議会（歴教協）が早くから（一九四九年設立）活動していることはよく知られている。[2] また大学教育学会は、一九七九年に一般教育学会として発足し、一九九七年に現在のように改称したが、現代の大学大衆化に伴う「大学教育研究」の開拓を志向し、「大学教員としての自己研究」活動（FD型研究活動）を主力に活動を展開している。[3]

日本政治学会では今回初めて本格的に政治学教育の問題をとりあげることとなったが、渡辺浩企画委員長は、このテーマ設定の趣旨について、次のように述べている。

「本学会（日本政治学会…註石川）会員の多くは、政治学研究者であると同時に、政治学教育者です。しかし、その面に着目しつつ政治学のあり方について反省し議論する機会は年次研究会ではあまりなかったように思われます。しかし、多様な大学改革の模索もあり、とりわけ近年、この問題への関心が高まっているのではないでしょうか、会員の中にもおそらく特定の専門家のいないこの問題を、ともに考えようという企画です。」『日本政治学会会報』(No.35　MAY.1998)

この「特定の専門家のいない」ということに勇気を得て、全く暗中模索のなかではあるが「ともに考え」るための「たたき台」を提出したい。

今日の政治学教育[4]の課題は、現在の政治社会で生活し、政治によって規定されることを余儀なくされる学生が、現在および将来にわたってその政治社会に適切な対応・批判を行いうる政治的な判断力と、そのために必要な政治的知識を習得させることにある。つまり、「政治」を対象として、学問内容を教育するだけでなく、「政治」を通じて学問と文化のあり方を教える、「状況に流されないかしこい有権者をつくる」ことだと理解した方が、実情にあうのではないか、とくに教養課程においては一般の学生を対象とするだけに、教育の射程はより広く「将来の市民」と関わり合っているのである。[5]以下、筆者はこうした課題をもつ政治学教育が、「時代転換」のなかで「学生と共に」何を考えていくのか、如何に考えていかなければならないのか、という方向から論じてみたい。キーワードは「時代転換」と「学生と共に」である。後者については、これまで専門教育課程の政治史、教養課程の政治学をいくつかの国公私立大学で担当し（一九七三年に北九州大学において初めて教壇に立った）、さらに今回、試みとしての教科書づくりとそれを用いた講義を行ったという自らのささやかな経験を踏まえて後に論じていくが、まずはここで「時代転換」

というキーワードの意味するものについて、あらかじめ大まかな共通了解を得ておきたい。

まず「時代転換」とは、「二十一世紀」や「新しい千年紀」という人為的区切りの到来そのものを意味するのではなく、これまでの政治原理やシステムが機能不全に陥っているのに、それらに代わるべき新たな価値観、原理、システムが必ずしも明確になっていないという状況下における、かなり長期間にわたる価値観、原理、システムの転換にかかわる問題であると理解しておきたい。このことは単なる既存概念の崩壊にとどまらず、これまで我々が政治（学）を語ってきた「場」そのものが従来的な意味を失っている、もしくは失いつつあることを示すものである。国家や市民社会といった大きな「場」（政治における「大状況」と言い換えうる）だけではなく、職場、家庭といった極めて身近な「場」（政治における「小状況」と言い換えうる）における政治の喪失ないし希薄化が、このことを示している（労働組合等の活動の衰退、家庭で政治の話題がとりあげられることの少なさ、などを想起していただきたい）。従来的な政治学教育の「場」も、その例外となることはなく、学校（大学）という政治教育の「場」はもちろんのこと、これまで政治（学）教育の「場」として機能してきた様々なものが、その存在そのものあるいはその意味内容を失いつつある。さらにこうした状況は、今日我々が生きる時代がまさに、①世界戦争の時代が終わったにもかかわらずまだ存在する核戦争（核汚染）による人類絶滅の危機、②大量貧困による世界的な貧富の格差拡大の危機、③環境破壊による地球生態系崩壊の危機、④管理社会化による人間性崩壊の危機、という「人類史的危機を孕む」時代であるために深刻なのである。[6]

このような「時代転換」を前提として、政治・大学・学生をめぐる変化について考えてみたい。

一　政治・大学・学生をめぐる変化

(1)「時代転換」のなかの政治学

戦後日本の政治学について、藪野祐三（以下文中敬称略）は次の三つの段階を指摘している。[7] ①思想としての政治学（例えば丸山眞男・一九六〇年代まで）、②運動としての政治学（例えば高畠通敏・一九七〇年代）、③科学としての政治学（例えば大嶽秀夫・一九八〇年代以降）。そして、これに続く政治学の第四の新たなパラダイムとはいかなるものかいまだ明らかではないが、まさに現在が「時代転換」期であるがゆえに、「今日における政治の大変動が、それを受けた政治学の新展開を要求している」のである。今日、これからの方向性として論じられるのは、徳本正彦によれば、①ポスト物質社会における価値原理の追求、人と人との共生とともに自然と人との共生原理を根幹にすえた環境政治学（「『環境の世紀』に対応した、発展的な環境政策とそれをめぐる諸条件を追求する環境政治学の構築が、政治政策論、政治運動論として進められなければならない」）などの、新しい政治学原理論の構築、②転換期に機能不全の状況にあるデモクラシー原理を問い直す、デモクラシーの発展的脱皮を目指す、新しいデモクラシー論の樹立、政治理論の構築などであろう（共生の原理の追求―デモクラシー論の再出発―環境政治学の展開：三位一体の政治学、それが新しい「生きた政治学」の目指すべき方向である）。[8] しかし、これらは、それを教えるべき政治学研究者にとっても、未知の世界である。こうした状況を反映して、大学教育とりわけ政治学教育そのものが大きな「転換期」にさしかかっているのである。

(2)「時代転換」のなかの大学教育

優れた研究者が必ずしも優れた教育者であったわけではないにせよ、研究には苦労しても教育に頭を悩ませる必要はないと考えるのが、これまでの一般的な大学教員の認識であった。

相手となる学生をみても、三〇年ぐらい前までは、自分が聞いてチンプンカンな授業は、高邁な講義だろうと彼らの方が勝手に解釈し、懸命に理解しようとしたものであるし、さらに六〇年代後半から七〇年代前半にかけては、学生自らが大学教育そのものに反旗を翻して自らの学問を追求しようとする姿勢もあった。[9] こうした状況の中で、主体的に学ぶ（＝「教わる」）学生と、「教える」という役割分担をはたす教師（教員）とは、大学教育という「場」（そこには権威的関係も同時に存在していたことはいうまでもない）において共存していたといえる。ゆえに、我々教員の側も政治学教育において無自覚的に「教える―教わる」という役割分担のうえに安住しえたのである。

こうした学生が今日我々が向き合っている学生へと様変わりしていったことが、広く意識されはじめたのは一九七〇年代後半である。その背景そのものについては今回の報告ではフォローしえないが、日本経済の高度成長の下における大学進学率の上昇、いわゆる「大学教育の大衆化」がこうした学生変容の主要な原因であろう。[10] 一九七九年に国公立大学共通一次試験が導入され、予備校等の入試偏差値を物差しとした進路指導の下に、入学試験の大学別・学部別の輪切り傾向が強まっていった。「受験戦争」の激化にともなう点数によってふるい分ける差別と選別の教育体制が、学生たちの成長過程における社会性や豊かな人格の発達を阻害してきたことも指摘されなければならない。[11] 大学における学生の役割は「教わる」という主体的な存在から、「教えられる」客体へと変容し、今日に至っては、この「教えられる」という役割さえも希薄化あるいは放棄されたといえるような状況が大学教育の「場」を支配している

のである。ともかくも、このような動きとともに、大学教育・政治学教育の前提そのものの崩壊が生じた。つまり、冒頭で紹介した経済学教育学会の設立についても、その背景には、「世界でも他に例をみないほど勉強しない学生を教えているのかもしれない」という危機感が存在したという。[12] 社会科学系の学生の6割が経済系であり、法学・政治学系に比べると専門職的思考がより弱かったこともあり、「経済学など学んで何になるか」という意識をもつ経済系の学生とどう向きあうのかとの深刻さが比較的早く現れたとも言えようが、つまりは、「教える—教わる」という主体的関係の崩壊はいうまでもなく、「教える—教えられる」という大学教育における役割分担さえもが希薄化ないしは崩壊していくことへの危機感を経済学教育の分野は先取りしていたのである。権威的存在であった大学の大衆化、それに伴う企業社会と大学教育との連結などから、学生が「教えられる」という自らの役割を放棄もしくは他の「場」（例えば〝ダブルスクール〟）に求めたことによって、学生にとって大学は「主体」としての存在を見いだすための「場」としてではなく、通過点としての「場」でしかあり得なくなったのである。従来的な大学教育における役割分担は「教える」側にしか残されなくなった。なおもこの崩れた役割分担に基づいて学生と大学教育を議論しようとすれば、「勉強しない」「水準の低い」学生にどう「教える」かという「トップ・ダウン」の技術論に帰着するだろう。もちろん「教える」技術の重要性を認識しないわけではない。[13] しかしもう一つの議論として、今日の学生の現実から、これからの役割分担をどのように創り上げていくのかという方向もある。それはいわば「ボトム・アップ」とでも言うことができるものかと思う。筆者は、大学を「場」として再生するための一つの提言として、「自分から」という視点を導入することで学生の主体性に期待してみた。現在、遅まきながら、経済学と同じ危機感を共有しはじめた政治学教育の分野で、今日我々が向きあう学生の現実はどのようなものかを次に見てみたい。

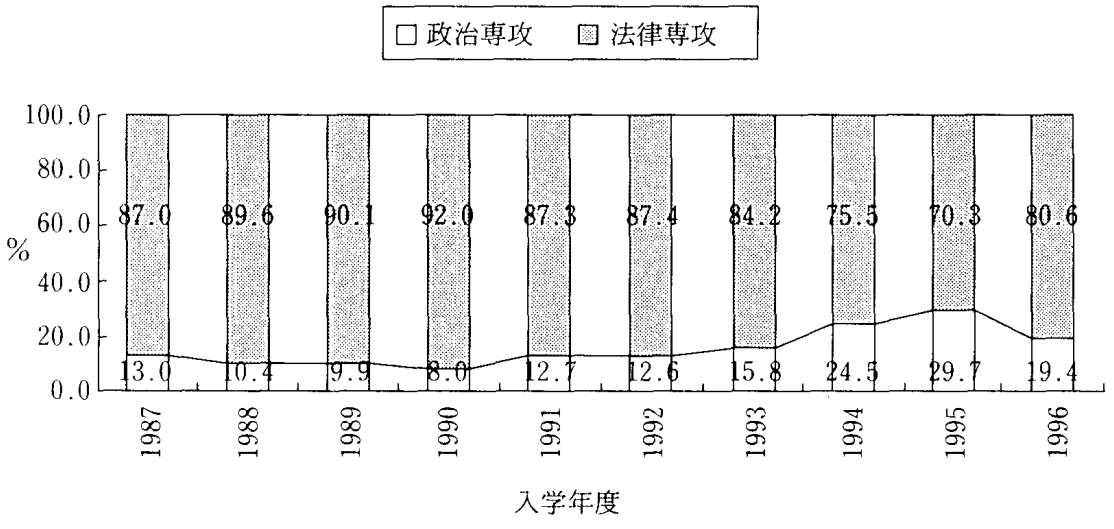
(3)　九州大学法学部における政治専攻学生の量的質的変化

筆者が勤務する九州大学を例にとり、学生と政治学との関係をみてみたい。九州大学法学部には学科組織はなく、法律専攻と政治専攻という二つの専攻が設置されており、二年次に各自の希望により専攻所属を決定する。[14]

この二つの専攻のうち、政治専攻学生の人数はそもそも戦後から七〇年代まで、一〇％以下に止まっていた。いわば、「左翼（あるいは少数だが民族派学生）と同じ」と見られて一学年に五～一〇名程度（当時の定員二〇〇～二四〇名中）がいたにすぎなかったのである。[15] しかし、この一〇年間（八七年～九六年度）の法学部入学生をみると、政治専攻学生はとくに九〇年代から増加し、九四年から法学部学生総数にしめる人数の比率は二〇％以上にはねあがった（図Ⅰ、図Ⅱを参照）。一概にはいえないにしろ、こうした変動の背景には、冷戦の崩壊によるイデオロギー対立の「終焉」、ベルリンの壁崩壊と日本における「九三年政変」などが存在したといえよう。また政治専攻学生の比率が今日の日本政治の低迷のなかで徐々に低下していることなども含めて、こうした政治専攻学生の人数の増減は意外に敏感に現実政治を反映しているともいえるのではないか。

さらに、こうした政治専攻学生の数的変動の背景にある、一般の学生の政治専攻へのイメージ＝「原型」的な認識についてもふれておこう。[16] 北大の例を報告した中村研一によれば、これまで学生一般には、政治専攻に対するプラス・マイナス両方のイメージがあったという。つまり、「きっちりした法解釈の訓練は肌に合わない者のたまり場」という、古くは左翼イメージにもつながるマイナス・イメージと、「明確・強固な問題意識の下に、法律専攻の学生が知らない広い世界に興味を持って、それを知り、語れる者の場」というプラス・イメージである。これらのイメージはプラス、マイナスではあっても、いずれにせよ「ふつうの枠にはまった学生とは違う」というイメージに結びつく

図Ⅰ　両専攻学生の法学部学生総数に占める比率（入学年度別）



図Ⅱ　九州大学法学部専攻別人数表

専攻 / 入学年度	法律専攻 専攻者数(男性・女性) 女性の比率	政治専攻 専攻者数(男性・女性) 専攻者数の比率 女性の比率	合　計 合計数(男性・女性) 女性の比率
1987 年	227(183・ 44)	34(32・ 2)	261(215・ 46)
	19.4%	13.0%　5.9%	17.6%
1988 年	240(186・ 54)	28(20・ 8)	268(206・ 62)
	22.5%	10.4%　28.6%	23.1%
1989 年	245(187・ 58)	27(26・ 1)	272(213・ 59)
	23.7%	9.9%　3.7%	21.7%
1990 年	245(185・ 69)	22(17・ 5)	276(202・ 74)
	28.2%	8.0%　22.7%	26.8%
1991 年	240(177・ 63)	35(28・ 7)	275(205・ 70)
	26.3%	12.7%　20.0%	25.5%
1992 年	256(189・ 67)	37(30・ 7)	293(219・ 74)
	26.2%	12.6%　18.9%	25.3%
1993 年	255(170・ 85)	48(32・ 16)	303(202・101)
	33.3%	15.8%　33.3%	33.3%
1994 年	234(144・ 90)	76(52・ 24)	310(196・114)
	38.5%	24.5%　31.6%	36.8%
1995 年	209(110・ 99)	86(61・ 25)	295(171・124)
	47.4%	29.2%　29.0%	42.0%
1996 年	244(160・ 85)	59(38・ 21)	304(198・106)
	34.8%	19.4%　35.6%	34.9%
合　計	2,405(1,691・714)	452(336・116)	2,857(2,027・830)
	29.7%	15.8%　25.7%	29.1%

ものだった。今日、こうした「原型」的認識が通用する部分も残るものの、変化後の政治専攻学生には、より「フワァーと」した選択基準によって政治専攻へと向かうように感じられる。つまりは、政治専攻学生もかってとは違って一般的な学生により近い存在になっている。あえて政治専攻に向かう理由といえば、「動きのない六法より政治の方がダイナミズムがあって面白い」という感覚にすぎない。一九九八年の国家Ⅰ種試験への九州大学法学部からの合格者でいえば、政治専攻学生の方が法律専攻学生よりも合格者が多いという珍現象も見られた。こうして「フワァーと」選択した政治専攻学生が法律専攻へと移動することも多いという、両専攻のボーダレス状況が一般化しつつある。[17]これは、政治学教育を含む法学部教育の目的がスペシャリストの養成ではなく、ジェネラリストの養成であることを事実として示しているといえよう。[18]またそこに法学と政治学が法学部において共存していることの意義も見いだされるのではないかと考える。

(4)　法学部における政治学教育の意味

日本では、伝統的に政治学は法学部に属し、そこで教育されることが多い（私立大学では、政治学科が独立し、「政経学部」や事実上の「政治学部」となっているところもあるが）。それは何故なのか、そのことの意味は何かという問題がある。[19]そこでは、法律学と政治学が一緒になっていることに積極的意味があるのか、それとも、仕方なく一緒になっている（いわば家庭内離婚状態）のか、将来的に政治学は独立する方が望ましいのか。これらの問題は、大学改革のなかで我々がしばしば悩まされる問題である。私は結論からいえば、現時点においては、一緒になっていることに積極的意味があると考えている。とすれば、マジョリティーである法学部生（法律専攻学生）に対しては、政

治学を教えることにどんな意義があるのかを問う必要がある。それは法が成立する歴史的文脈や社会的な枠組みの理解を深めさせること、さらには既成の法秩序を相対化する視点を提供するなどの役割があげられよう。

自立した強い市民を生みだすためには、法律を知っているだけでなく、政治というものを理解しておく必要がある。例えば、大正デモクラシー期においては、明治以降近代国家化を急ぎ、帝国大学法学部では法律万能の官僚を養成してきたが、法だけではなく、政治とさらに他の文化的領域の背景をもった高度な知識人でなければ新しい時代に適応できない（東北大・九大の法文学部創立時の発想）と考えたのと同じである。[20] さらにいえば、官僚になった人々が、学生時代にもう少し政治学を勉強していれば今の官僚制の機能不全も少しはよくなったのでは？という声もある。官僚を多く輩出する大学も、その政治学研究における程度と同様の評価を、政治学教育という観点からする場合に受けうるのかという問いも成り立ちうるはずである。

また逆をいえば、政治専攻学生も法律学を学ぶ必要があると考える。なぜならば、彼らが、かなり大風呂敷的な議論を安易に展開してしまうのを、法学的な制度枠組みの理解や、法解釈の能力を身につけることで克服しうるからである。そのような基本的な訓練がなされて、はじめて「政治専攻」の長所も生きてくるのではないかと考えられる。

二　学生という「主体」と「共に考える」

(1)　「主体」としての学生の感性

一九六八年「若者の反乱」から三〇年、一九九八年、九大ではファントム墜落三〇周年の集会などが行われたが、その中で「今の著者は」どうなっているかとのOBを含む街の声も聞かれた。しかし、日本の現状をこれだけ悪くしたのが、その当時の「若者」であり、責任はむしろそこにあるとの声も聞かれた。[21]

平井一臣も別のところで書いているが、[22]かつての若者は政治に過剰なまでに関心を持ち、表面では自らも積極的に関わりを持とうとした。しかしそれは、大状況としての「政治」を問題にしえても、自らの生活を営む小状況としての「政治」を問題にしえなかった。例えば、一見もっともラディカルに見えたバリケードの中で、男性学生「革命家」が女性学生「革命家」に、「フー疲れた、おい飯炊け！」というのは矛盾ではなかった。性的役割分担（異性間の権威的関係）にはまったく無頓着だったのである。つまり、大状況としての「政治」や「社会」を問題とするが、自分と自分をとりまく人々との関係のあり方という小状況については、それを深く問う姿勢の弱さがあった。

このように考えると、一見政治的に無関心で保守的に見える現在の学生の方が、「個」の生活へのこだわりという点ではかつての「若者の反乱」の世代よりも、小状況の「政治」への鋭い感性を持っているようにも思われる。ゼミナールや講義を通じてふれる学生のなかに見られる「ハッ」とさせられる感性がそれである。

したがって、自分たちにかかわる問題だと意識した場合、あるいは自らの具体的な生活に照らし合わせて問題を理解することができた場合（例えば薬害エイズ、阪神淡路大震災時のボランティア）、彼らの「政治」への関心は一気

に噴出するのではないか。

筆者は大学の「大衆化」の現実と学生の現状を直視することから出発する必要があると考えている。しかし筆者は、大学教育の「大衆化」を否定的にのみ評価するものではない。むしろ、積極的な契機がそこに含まれている側面も見るべきではないだろうかと考える。今日の学生が、問題意識や「学ぶ」という意欲において問題があるとしても、大学教育のなかで新しく要請される「時代転換」の主体的な担い手として成長していく途はとざされていないはずである。

(2) 「共に考える」ための前提とは

もちろん、学生に小状況の「政治」への鋭い感性があるとしても、それだけで安易に「共に考えていける」と考えているわけではないということも確認したい。今日の政治学教育においては、教員の側の主観的努力にもかかわらず学生がそれをまったく受け入れないという、「消化不良」のような現象が増大しているからである。前田俊文は、学生への意識調査から、「彼ら」の政治的意識の特徴を次のように指摘している。まず、第一にあげられるのは、「私的利益の追求に没頭するのは悪いことではない」という自己（「個」）の世界観の重視である。そして第二に、政治については「官僚や一部エリートに動かされる政治は簡単には変えようがない」という無力感と「イデオロギー対立による『分かりやすい派手な政治』から、中道色の『分かりにくくて地味な政治』への移行」によって政治の「つまらなさ」が助長されているという。[23] つまり「彼ら」の側に政治学教育あるいは政治そのものに対する無力感が存在しており、その中で「共に考え」るためには、まず少なくともこうした無力感を除去するための前提作業が必要である。ま

ず学生を「主体」として位置づける作業が必要である。つまり、①「教える対象」としてのたんなる「客体」ではない、現在・将来の市民的政治社会を構成する「主体」として、②共に「知の共同体」「成長する共同体」としての大学社会を構成する「主体」として、学生を位置づけるための作業が必要である。さらには、学生と教員との関係を考える作業が必要である。確認しておきたいのは、ここでいう関係を考えることが、「教える—教わる」ないしは「教える—教えられる」という「権威的関係」における役割分担の単なる転換ではないということである。というのは教育活動として最低限たちあらわれるこの役割分担を完全に否定することはできないし、そもそもこの従来的役割分担そのものが今日において機能不全の状態にあるのである。ゆえに、むしろ重要なのは、教員が学生と「何を創りあげていくのか」という問題意識を明確にすることで、従来の様々な関係のあり方・役割分担を「組み替え」ていくことにあろう。このことは、様々な役割分担を行うための多様な政治学教育の「場」を再構築するということでもある。そのためには、従来の「政治学教育」の意味内容をより広くとらなければならないと考える。学校（大学）という場だけでなく、出版・メディア、政治行動に意味を与える文化活動といった、様々な「場」における「政治学教育」のなかでの学生という「主体」との関係が総合的に語られなければならない。こうした学生という「主体」との関係を、「政治学教育」のなかで総合的に語るためにも、筆者を含めて、今回『自分からの政治学』と題する教科書の作成にかかわった「教える」役割を担う人々はこの「主体」という言葉に代えて「自分」という言葉を用いてみた。学生という「主体からの」政治学という抽象的な表現を、あえて分かりやすく「自分からの」政治学という具体的な表現に置き換えてみたのである。以下、筆者たちのそうした試みについて、述べてみたい。

三　教科書『自分からの政治学』をめぐって

(1)　教科書を創ってみて

九〇年代になって、政治の大変動を前提として、現代の学生の関心と感覚にフィットしようとする教科書が創られはじめた。例えば、河田潤一『現代政治学入門』（ミネルヴァ書房、一九九二年）をはじめとして、真淵勝、久米郁男、北山俊哉『はじめて出会う政治学』（有斐閣、一九九七年）は「わかる楽しさ、まなぶ喜び」を目指し、政治制度の詳しく分かりやすい説明に工夫が凝らされている。また、大嶽秀夫、鴨武彦、曽根泰教『政治学』（有斐閣、一九九六年）は、明解で体系、ディシプリンを重視した教科書であり、加茂利男、大西仁、石田徹、伊藤恭彦『現代政治学』（有斐閣、一九九八年）は、政治学の今日的な研究水準・研究状況を踏まえた教科書である。

筆者たちは『自分からの政治学』（法律文化社、一九九六年）と題して、個から出発して同心円的に政治の「小状況」から「大状況」へ至る回路をつなごうと試みた。というのも、政治学研究者にとって今日の極めて対応の難しい「時代転換」状況の中で、政治学教育をどう進めていくべきかを考える際、かなり大上段的に制度やディシプリンから入るよりも、「個」すなわち「自分」という主体から政治を捉えていくことが必要ではないかと考えたからである。

今日の「時代転換」の中にある政治学研究者が置かれているのは、「人類史的危機を孕む時代」の政治変動を踏まえた新たな政治学の構築という将来に向けた作業と、政治変動によって生じている様々な危機への具体的な処方箋を学生を含めた現実社会に提示するという現実的作業との同時進行を余儀なくされているという、きわめて困難な立場である。さらに学生が置かれているのは、否応なしにこうした「時代転換」の激動の渦中に身を置くこととなる、将

来の政治社会の「主体」すなわち「自分」としての立場であり、まずは彼らに政治の「危機」および「転換」とは何かを冷静に語る必要があろう。

この「時代転換」のなかで学生がかかえているのは、問題の重さ、深さゆえの選択の困難さ、選択の幅の狭さであろう。つまり、問題そのものは理解し得ても、それにどう対処すればいいのかが導き出せないという不安、とまどいである。政治学教育における教員と学生は、さまざまに役割を異にするとはいえ、同じ問題の前で共に苦しんでいるのである。少し飛躍していえば、幕末の「私塾」のような関係が、教員―学生という従来の関係のほかにつくりあげられなければならないのではないか。つまり、時代に対する厳しい批判精神と改革の精神に燃えた「知的探求の共同体」として機能し、来るべき時代の精神と人材がそこで育てられたようにである。[24] そのためには、政治学教育担当者自身の認識の変容が迫られることとなろう。一つは、教員の未知の分野にも取り組まざるを得なくなるということ、さらには、その際に旧制大学的な「トップ・ダウン」的教育観を脱皮し、新しい大学教育のあり方を模索しつつ教授しなければならないということである。そうした新たなあり方の一つとしては、これまでの大学における学生と教員の関係・役割分担をより多様なものとすることが考えられる。ある政治学者は、政治的な挫折の経験をした者がよい政治学者になると語ったが、重要なのは挫折という経験を、当事者の豊かな人間観の形成、自己の社会的位置づけの客観視による分析視点の確立といったものにまで導いていくための「場」や契機を大学と政治学教育が提供しうるかどうかにかかっているのである。

こうした問題意識に立って、筆者たちは教科書作成において政治学という学問の全体像（体系・ディシプリン）を要領よくまとめて学生に提示すること（これも極めて重要な作業であることはいうまでもないが）よりも、読者の興味をかき立て、「自分からの」という視点のもとで探求への行動を促すことに目標を置いた。共生・歴史・現代・思想

図III

●目　次／執筆者●

プロローグ―「自分からの政治学」にむけて――石川捷治
◉コラム：大学―不思議の国のレジャーランド（江口厚仁）

I　共生への旅

1―異文化と政治――中野裕二
文化と文化は「衝突」せざるをえないのか？
◉コラム：「共生」とは？（出水　薫）
2―ジェンダー・ポリティクス――疋田京子
女性と男性は「個」として出会えるか？
◉コラム：社会へはばたく女性たちへ（田上美弥子）

II　歴史への旅

3―日本の戦後――平井一臣
「戦後国家日本は」どこにたどりついたのか？
◉コラム：「水俣病の政治学」（遠藤邦夫）
4―アジアの戦後――田村慶子
強権国家はどう変容するのか？
◉コラム：学者から政治家へ（許　世楷）

III　現代への旅

5―自由民主主義のゆらぎと民主主義のゆくえ――木原滋哉
新しい生き方は政治を変えるか
◉コラム：がんばろう　変化の時代に（平井桂月）
6―噴出する民族問題――木村　朗
民族自決は万能か？
◉コラム：ユーゴスラヴィアの悲劇（ペイヨヴィチ・チャスラフ）
7―転換する世界秩序――岩下明裕
地図は変わる？
◉コラム：Human Right in East Asia（イアン・ニアリー）

IV　思想への旅

8―「抵抗」と「愛国」の間――伊藤洋典
思想は何をなしうるか？
◉コラム：地域で考える普通の政治（清水　透）
9―核の時代と平和の思想――石川捷治
「核問題」はもう峠を越えたのか？
◉コラム：被爆者が僕たちに教えてくれたもの（中村尚樹）

V　政治への旅

10―政治さがし・自分さがし――平井一臣
「自分から」見えてくるもの
エピローグ―ふたたび「自分からの政治学」へ――平井一臣

の四つのテーマのもと、「共生」では異文化理解・ジェンダー、「歴史」では日本とアジアの戦後、「現代」ではフォーディズムと民主主義・世界構造の転換と民族問題を、「思想」では核の時代と平和の思想をと、軸となるテーマを設定し、それらの問題が「自分にとってどのような意味を持つのか」を明らかにしようとした。こうした方針を記述において実現するために、執筆者による研究会を数度にわたって催し、①個の問題との関連を認識させるための「コラム」の設置、②「面白さ」「わかりやすさ」「身近さ」、③絶望的な将来を予見させるのではない「元気が出る」政治学を、④学生が「主体」として政治に参加できるように、彼らを「主体」として描く、という執筆方針を合意した。なお、参考のために本書の目次及び執筆者を図IIIとして掲げる。

編者の一人として筆者は、こうした研究会において徹底的な討論を行ったつもりであり、その成果は教科書にもそれなりに現れているのではないかと考えている。

(2)　学生と共に何を考えていくのか

教科書についての感想としては、up to dateな事件や話題が盛り込まれ、「従来の政治学の本とはひと味違って、読みやすく、親しみやすい」「政治が身近なものになった」という学生や一般の読者の評価を受けた。こうして寄せられた感想から見ると、学生が与えられたテーマを、この教科書を通じて、「自分からの」という視点から考えるきっかけをつかめたことは指摘できよう。しかし、そこではなおも学生が与えられたテーマを「自分から」どう考えるかという範囲にとどまり、自発的に「自分から」テーマを発掘し、選択して何を考えるかという領域には達し得ていないことが分かる。学生と共に「何を」考えていくかは、その意味では今後に残された大きな課題であるともいえよう。そしてさらに教科書自体の問題としていえば、テキストとして使用してみての具体的ないくつかの反省点もある。それは、①章が多すぎて全部こなせない、②「自分から」という方法論が必ずしも全部に行き届いていないのではないか、③「共生」ではなぜフランスが大きくとりあげられているのか、「ジェンダー」に関してはそれをとりあげた意義は大きいが、もう一段の深みを求める人には若干物足りない、「戦後政治」ではあれほど多くの事例をすべてとりあげる必要があるのか、④「新しい社会運動」をとりあげたことの意義は大きいが、その他の章との関連が薄い、変革の主体についてもはっきりしない、⑤興味を持った学生をさらにもう一歩、バージョン・アップさせるためにどうするかが不明である等があげられるであろう。

(3) どのようにして学生と共に考えていくのか

これまでの議論において筆者は、誰のための政治学かという問いに対して、「市民のための政治学」であり、その教える内容については「時代的転換期」なるが故に、今日の政治における転換の諸相を提示し、学生と「共に考える」必要性を強調してきた。これに対して次のような疑問や反論が存在するかと考えられる。それでは一体政治学は何を教えたらいいのか分からないことになるのではないか。今の時代に何を求めたらよいのか分からないので、学生と共にそれを見出したいというように逃げているだけではないのか。他方で、政治学は「制度」（広義の仕組み）を説明することに使命があると考えれば、共に「悩む」必要など何処にもないのではないか、というわけである。

たしかに、「時代的転換期」において、新たな未来や展望を見通すことは容易なことではないであろう。どういう未来を描くのか、誰がどうそれを担うのかという問題を語ることが相当困難な作業であることも確かである。

しかし、もう一度議論の原点を思い出していただきたいのである。筆者は、まずもって大学にとっての学生とは、政治研究者にとっての学生とは何であるのかという位置づけの問題があると考えている。政治学研究者（政治学教育者）が実社会（まず第一義的には学生が含まれる）との接点をもちつづけ、次の世代との接点をもちつづけようとする限り、学生を単なる「客体」としてのみは扱えないのではないか。

学生を「主体」として考えると、政治の「制度」を説明するだけで果たしていいのか（もちろんこのことの重要性は否定しないが）との思いにかられる。

さまざまな政治力学の奥に、それを生み出している「制度」があり、それを探るという方向は政治学としてあるべき在り方の一つである。だが、それだけを教えれば果たしてそれでいいのかという点である。学生には「制度」の奥

にある運動や政治力学、「制度」の奥にある思想についても見えるようにする必要があるのではないだろうか。少なくともそのような努力を回避してはならないのではないかと考えている。

政治学が他の社会科学と大きく異なる点は、①その時々の政治状況や政治権力のあり方に極めて左右されやすいという点、②また政治的現実の認識自体において、自己の非合理的な政治的感情が無意識にはいり込むことが避けられないという点である。これらを考慮するならば、政治学教育が単なる知識の授与だけで済まされないことは明らかだろう。それは、政治的現実を理解する豊かな知識の習得を前提としながらも、常にそのなかで批判的精神を育むものでなければならない。

さて、どのようして学生と共に考えていくのかという方法の問題を考えてみたい。先に幕末期から明治にかけて発達した「私塾」についてふれたが、そこでは教員と学生はどのような学びのなかで、次の時代を拓く、批判的精神と膨大なエネルギーを産むことができたのであろうか。「現代日本の大学教育、とりわけその中核としての授業にそのような〝生気〟を発生させるにはどうすればよいのだろうか」[25]。

筆者は講義の後、小さな紙（一三cm×九cm）を毎回くばり学生から感想と意見を書いてもらうという作業を続けてきた。それは学生と共に考えていく第一歩になるとの思いから二〇年ほど前に始めたものであった。

今回、林義樹の「参画型教育」の実践にふれる機会があり、筆者が目指したいと思っていた教育のあり方により早くから教育学的視点に立って取り組み、理論と方法を開発しているのを知り驚くと共に大きな刺激を受けた。

以下では、林の研究に依拠して、「参画型教育」についてごくそのアウトラインだけを紹介したい。政治学教育にも応用できるのではないかと考えるからである。

まず参画とは何かであるが、一般的にいって参加には三段階―参集（Attendance）、参与（Participation）、参画

(Commitment) ―があるとされる。「参集」の段階では、参加者はその「場」にいあわすだけであり、参加者同士、またはその「場」を提供する主催者の側と交流する行動は行わない。

第二の段階である「参与」においては、参加者は参加者同士、またはその「場」の主催者とインタラクティヴな行動をとる。行動は他者と「かかわる」という「集団的」なレベルで行われ、「部分的」に、その「場」の「小状況」にかかわる。

第三の段階の「参画」においては、参加者は「組織」としての「場」を担うこととなる。ここでは、参加者は主催者側と一緒になって、共にその「場」を「にないあう」ことになる。そのために、行動は「組織的」になり、認識も立体的になり、「全体状況」を把握した「包括的」なものになる。

次に、教育形態を学生の参加という観点から類型化すると、どうなるかが問題となる。

「参集型」の教育は、学習者が知識を早く大量に獲得する場合に適している。学習者は教員の話を聞き、ノートに記録する。教員の側は、教えようとする内容や方法、さらにはそのねらい（目的）を一人で決定し、レクチャラー役を果たし、学習者は聞き手（オーディエンス）になる。

「参与型」の教育は、学習者が知識を認識にまで深め、ものごとの「考え方」を獲得する場合に適している。特色は、他者との交流であり、教員と学習者、学習者と学習者の間で、発信・受信による交流が行われ、討論が行われる。教員はレクチャラー役も務めるが、学びの「場」を運営していくコーディネーター役も務めることになる。

「参画型」の教育は、学習者が知識・認識を用いて、生きて働く智恵的な情報（林はこれを「活識」と呼ぶ）を獲得する。すなわち、それらを「生かすような行い方」に結び付けて知識や認識を体得するのに適している。教員の側は、自らも「一人の学習者」であるとの立場を自覚しつつ、学習者が「学びの場づくりを自らになおうという企て」

図Ⅳ　授業方式の三類型

授業の方式		参集型授業	参与型授業	参画型授業
イメージ	授業の目的	伝達	交流	創造
	典型的授業方式	講義	演習	クラスワーク
	主たる和の形態	知識	認識	意識
関係性	教師の主活動	教える	提供する	支援する
	学生の主活動	教わる	選択する	学び合う
学生参加	基本的な態度	受動的	受動的	自省的・創造的
	視野の範囲	局所的	部分的	全体的
	参加の局面	D	D・S	P・D・S・T

＊D : Doing (実施)、S : Seeing (評価)、P : Planning (計画)、T : Transmission (伝承)

＊林義樹「『参画型教育』の現状と課題」、1998 年 10 月 4 日、於：福岡教育大学、自主研究 7 より

を成功させるためのスーパーバイザーの役割を果たす。こうして教員と学生が共に学んでいくことになる。

以上を図解したものが図Ⅳである。

林はこの三つの教育形態のどれをとっても、今日の大学の授業ではうまく学生の参加を引き出しきれていないとして、参加を効果的に促進するための具体的な三つの「しかけ」を開発・工夫している（①「情報の持つ力」…「感想ラベル」やプロセス図解、②「協働の持つ力」…プレゼンテーションと討論のシステムの工夫、スタッフ分担活動、③「人格の持つ力」…「先輩」の活用による「スチューデント・ワーカー（SW）システム」、教師の力）。

そして、林は「従来の参集型では見られなかった意見や考え方が、参与型では学習者から実際に投げかけられる。参画型では、その傾向は一層大きくなる。そして時として教師に、パラダイムの転換をせまる場合さえあろう」[26]という。

こうした林の試みは、政治学教育との接点に関していえば、集団構成者の「参画」の実現を不可欠なものとする民主主義の教育としても注目されるであろう。詳細な実践については直接

林の著作にあたってほしいが、私たちが応用できるものや考えるヒントになるものを多く持っていると思われる。

おわりに

今回、日本政治学会においても政治学教育の問題が正面から取りあげられた。以上の筆者のささやかな体験による報告でも分かるように、現在の我々は、教員の側のそれぞれの主観的努力で克服できる領域を越えた、政治学教育の困難に直面している。今後より集団的、組織的な政治学教育方法論の研究が必要なことを強調したい。また、大学教育における「授業」改善の方法[27]や大学院教育における政治学教育[28]、基礎と応用のカリキュラム[29]、研究と教育の統一など、こうした重要な問題について、時間と紙数の関係でふれられなかったことをお断りしておきたい。

付記

本稿の作成にあたって、注に掲げた文献の他、藤原保信『大学の責任と政治学の責任』行人社、一九八七年、内山秀夫『政治と政治学のあいだ』日本経済評論社、一九九八年などを参考にさせていただいた。また、林義樹（武蔵大学人文学部）、名嘉憲夫（東洋英和女学院大学社会科学部）、谷川榮彦（長崎シーボルト大学）、岡本宏（久留米大学法学部）、岩岡中正（熊本大学法学部）、伊藤洋典（熊本大学法学部）、木村朗（鹿児島大学法文学部）、平井一臣（鹿児島大学法文学部）、小山勉（福岡大学法学部）、薮野祐三（九州大学法学部）、熊野直樹（九州大学法学部）、三宅浩之（九州大学法学部）、志津木敬（龍谷大学大学院）、瓜生洋一（大東文化大学法学部）の各氏より貴重なアドバイス

と資料をいただいた。記して感謝申し上げたい。（なお、本稿は、平成一一年度科学研究費補助金（萌芽的研究）による「『時代的転換期』における政治学教育の意義と方法」に関する研究作業の一環である。）

（1）一九九八年度日本政治学会研究大会は、日本政治学会創立五〇周年の記念大会であり、記念シンポジウム「日本における政治学の展開」（戦前―三谷太一郎〔成蹊大学〕「日本政治学のアイデンティティを求めて―蠟山政治学に見る第一次世界大戦後の日本の政治学とその変容」、戦後―升味準之輔〔東京都立大学名誉教授〕「戦後政治学の一面―日本政治学会五〇周年記念―」）が前日夕刻から開かれた。そのため例年二題設定される共通論題は、一つのみとなった。

（2）経済学教育学会については、経済学教育学会編『大学の授業をつくる発想と技法』青木書店、一九九八年。歴史教育者協議会については、「大会のあゆみと社会科教育の課題」『歴史地理教育』No.581 一九九八年七月、歴史教育者協議会を参照されたい。

（3）大学教育学会については、『大学教育学会案内―一九九八年四月―』大学教育学会、一九九八年を参照。

（4）ここには「政治学教育」と「政治教育」の区別があるのかという問題も存在する。本稿では区別せずに使用しているが、これを区別する考え方については次の文献を参照されたい。志津木敬「政治教育学序説―学士課程時代における政治学教育―」『龍谷大学大学院研究紀要』第一一号、一九九七年、同「大学教育の理論構成に関する一考察―『pedagogy と andragogy の理論構成の相違』に着目して―」『一般教育学会誌』第二一巻第一号（通巻第三九号）大学教育学会、一九九九年五月。

（5）誰のための、何のための政治学かという問題に関連して、丸山眞男は次のように論じているという。「対談で丸山は、『いかに大衆をつかむとか、いかに大衆を指導していくかという、もっぱら上からの発想』によらない、『すべての人間がポテンシャルな革命家であるという想定に立ったような政治学とも、またでき上がった体制への適応性を中心とした政治学とも、違』う『日々デモクラシーを創造していく市民の立場から、状況をいかに把握し、いかに操作してゆくかということを中心にして考える政治学』について語っている。『いまばくぜんと私が考えているのは、技術としての政治学（Politics as art）を市民としての立場から構築してゆく方向』だというのである。」（『丸山眞男講義録〔第三冊〕政治学一九六〇』〔解題〕、東京大学出版会、一九九八年、二二五頁）

本稿の立場は、いうならば「市民のための政治学」となるであろうが、最近の「政策学」等には、単純に「市民のため」と

はいいきれないものがあるように思える。「政治家のための政治学」「官僚のための政治学」があり得るのではないか。

(6) 例えば、庄司興吉『管理社会と世界社会』東京大学出版会、一九八九年、二三二頁。

(7) 藪野祐三『先進社会＝日本の政治　ソシオ・ポリティクスの地平』法律文化社、一九八七年、一五五頁以下。

(8) 徳本正彦「人類史的危機を孕む時代の政治学―新政治学の出発点（その二）―」『姫路法学』第一九号、一九九六年、所収。

(9) 一九六〇年代～一九七〇年代において「教えるということ」「学ぶということ」についての思索と、「大学」であるならばそこで当然追求されなければならないことを問題提起している文献として、林竹二『教えるということ』国土新書、一九七八年、同『学ぶということ』国土新書、一九七八年がある。

(10) 戦後日本の大学進学率（四年制・短大）は、五五年一〇・一％、六〇年一〇・三％、六五年一七・〇％、七〇年二三・六％、七五年三七・八％、八〇年三七・四％、九〇年三六・三％であり、六〇年代から七〇年代前半に急激な上昇がみられる（文部省編『我が国の文教施策　平成二年度』大蔵省印刷局、一九九〇年、二六、六一〇―六一一頁）。

(11) 例えば、「学生の本分に戻り競争力ゼロから回復」（二〇二〇年からの警鐘八七）『日本経済新聞』一九九七年一一月一六日付、「当世大学生気質・勉強に元々『興味なし』」同紙、一九九八年九月二〇日付、などを参照されたい。

(12) 前掲『大学の授業をつくる』四頁。

(13) 「教える」技術の重要性はこれから一層増すものと思われる。特にFD（Faculty Development）が注目される。FDという言葉が一般化してきたのは一九九一年二月の大学審議会答申の発表以降ではないかといわれている。この答申には、「学生の学習意欲の向上を図り、学習内容を着実に消化させるためには、大学の側において、教員の教授内容・方法の改善・向上への取り組み（ファカルティー・ディベロップメント）、授業計画（シラバス）の作成・公表、充実した効果的なカリキュラム・ガイダンスなどを積極的に推進する必要がある」と記されている。大学教育学会では、FDを「大学教授団の資質開発」と訳し、それは単なる授業方法の工夫・改善に留まるものでなく、大学における教員の役割そのものを問い直す作業であり、その取り組みは教員個人ではなく大学としての組織的なものであると理解されてきた。しかし、こうした理解は必ずしもわが国の大学全般において共有されていないのが現状であろう。この点に関する問題点の整理及びそうするための具体的な方策について検討したものに、次の文献がある。松岡信之「FD・個人的取り組みから組織的取り組みへ」『大学教育学会誌』第二〇巻第一号（通巻第三七号）、大学教育学会、一九九八年五月、二五―三〇頁。

(14) 平成一一年度の九州大学法学部入学生より、二つの専攻を改組して、四つのコースで履修することになった。四つのコー

スとは、法律コース、法政策コース、国際ビジネス法コース及び政治コースである（『一九九九・学部学生便覧』九州大学法学部、一九九九年、二六頁）。

(15) 当時の九大法学部政治専攻生の雰囲気を知るためには、例えば『社会進歩をめざして馳けぬけた青春像―九大もう一つの軌跡―』福岡県学習会館、一九九八年がある。

(16) 北海道大学法学部における政治学教育を論じた中村研一の報告「法学部における政治学教育」『国立九大学法学部シンポジウム二一世紀の法学部―高度教育時代における開かれた研究・教育体制と大学の主体性をめざして―』一九九六年一月二〇日～二一日、名古屋大学シンポジオン・ホール、四七―五五頁が参考になる。なお、本稿においてはこの中村報告から多くを学ばせていただいた。とくに本文六六四―五頁の叙述に関連してはそうである。付記し感謝申し上げたい。

(17) 例えば、一九九五年には法律専攻から政治専攻へ一二名、政治から法律へ六名、一九九六年には法律から政治へ二名、政治から法律へ一六名、一九九七年には法律から政治へ二名、政治から法律へ二名、一九九八年には法律から政治へ二名、政治から法律へ八名が「専攻変更届」を提出している。

(18) 法学部教育について、学部改革という観点から論じたものに、「法学部教育の再編成」『現代の高等教育』ＩＤＥ、一九九三年八―九月号、五―三五頁がある。

また、私立大学法学部政治系学科の実態調査にもとづく現状報告としては、石田徹「私立大学法学部政治系学科における政治学教育の現状―龍谷大学との比較―」『龍谷法学』第二七巻第四号、一九九五年がある。

(19) この問題に関しては、大嶽秀夫『戦後政治と政治学』東京大学出版会、一九九四年を参照されたい。

(20) 東北・九州両帝国大学の法文学部の開設とそれに寄せられた期待については、次を参照されたい。『九州大学五十年史・通史』九州大学創立五十周年記念会、一九六七年、二〇七―二一三頁、『自由の学燈をかかげて―九州大学法学部六十年のあゆみ―』九州大学法学部六〇周年記念事業会、一九八四年、五―八頁。

(21) 九州大学ファントム墜落事件（一九六八年六月二日）から三〇周年については、『西日本新聞』一九九八年六月三日～六月七日の連載を参照されたい。また一九六八年の「若者の反乱」については、岡本宏編『一九六八年―時代転換への起点―』法律文化社、一九九五年を参照されたい。

(22) 平井一臣「大学から『政治』を考えるということ」『全大教時報』Vol.22No.1―2 一九九八年四月。

(23) 『西日本新聞』一九九八年七月八日付。

(24) 私塾の教育方法については、例えば次を参照されたい。大庭茂美「豊前・豊後の近世私塾における教育方法の検討」『九州教育学会研究紀要』第二三巻、九州教育学会、一九九五年、所収。なお、私塾への着目は、「日本の大学―その現状と改革への提言（大学問題検討委員会報告）」『教育評論』三八〇号、日本教職員組合情宣局、一九七九年七月、所収、二〇頁にもみられる。

(25) 林義樹「参画型教育の理論と方法」『立命館大学教育科学プロジェクト研究シリーズ2　大学教育改革の視点と展望』立命館大学教育科学研究所、一九九三年三月、所収、八七頁。なお、林には他に次のような著作がある。林義樹『学生参画授業論―人間らしい「学びの場づくり」の理論と方法―』学文社、一九九四年、同「参画理論と情報システム」『武蔵大学総合研究所紀要』NO.6 武蔵大学総合研究所、一九九六年、同「学生参画による大学の授業開発」前掲『大学の授業をつくる　発想と技法』一七―三〇頁。

(26) 前掲「参画型教育の理論と方法」九一―九八頁。引用箇所は九八頁。

(27) 大学「授業」改善の工夫については、「シンポジウムⅠ〈大学における「授業」をどう構築するか〉」日本教育学会『教育学研究』六五巻一号、一九九八年三月、「シンポジウム―教育研究の反省と新しい試み」同誌、六四巻一号、一九九七年三月が参考になる。

(28) 大学院における政治学教育については、直接的に論じているわけではないが、菊池高志「法学系大学院教育の試みと将来可能性」前掲「国立九大学法学部シンポジウム」一〇七―一一二頁、『二十一世紀の大学像と今後の改革方策について―競争的環境の中で個性が輝く大学―（答申）』大学審議会、一九九八年一〇月、二六―二九頁、「大学院重点化」『日本の科学者』Vol. 34, No.5 一九九九年五月、所収、四―二四頁、『大学院改革の実施状況に関する調査研究―財団法人　大学基準協会　大学院改革の実施状況に関する調査委員会報告―』大学基準協会、一九九九年三月、等が参考になる。

(29) 政治学教育におけるカリキュラム改善については、例えば、中谷猛「政治学教育の新しい流れをつくるために」『立命館大学法学部ニュースレター』No.12 一九九八年三月を参照されたい。