

# 歴史学習活動における「立場」の役割

## 多文化社会における社会科歴史学習

土屋武志

社会科教育講座

### Meaning of the “ Situation ” in History activities - History as Social Studies in multicultural society -

Takeshi TSUCHIYA

#### 1. 問題の所在

「歴史」は読み手の主観性に影響される<sup>(1)</sup>。読み手の「解釈」に依存する「歴史」は、読み手が属する社会や文化的背景に影響され、その結果、多種多様な「歴史」を描き出す。このように、「歴史」が読み解かれたものである以上、読み手の多様化は、通説や定説をつくる作業をいっそう困難にする。つまり、現在進行しつつある日本社会の多文化化は、唯一正当な「歴史」をつくり得ない状況を生んでいるのである。そのような状況の中で、有効な歴史学習論はどのようなものだろうか。

この考察にあたって、本論では、学習者がよって立つ「立場」の重要性に着目する。これは、「視座」という表現でも可能である。しかし、学習活動場面で具体的に考察するとき「視座」という表現は抽象的で、具体的な活動をイメージしにくい。本論では、学習活動場面をイメージしやすい「立場」という用語を使い、分析視点とする。

また、本論では、この問題の考察プロセスでアジア・太平洋戦争以前の日本の歴史教育（戦前期歴史教育）に注目する。その理由は、現在の社会科歴史教育と戦前の歴史教育との間に以下の二つの類似性が存在するからである。第一の類似性は、形式的類似性である。日本では、自国史教育（国史教育）が重視され、戦前の義務教育学校で重要な位置を占めたことは周知のことである。これに対して、社会科は戦後教育改革の中で生まれた新教科であり、歴史教育はこの社会科に包摂された。この点を見れば、戦前の歴史教育と現在の社会科歴史教育とは明らかに異なる。しかし、社会科は、日本独立後の1950年代後半以降変貌し、カリキュラム上は歴史教育が一つの教科として独立したかのような状態が生じており、戦前とは形式的類似性を有する。そしてそれは、実質的にも内容的方法的類似性を持つ可能性がある。

第二の類似性は、歴史教育を取り巻く社会の類似性である。戦前の日本社会は異民族を包摂する、つまり植民地を持つ国家を形成していた。したがってそこには、「多民族国家」としての多文化社会が出現していた。多文化化しつつある現在は、そのような戦前の社会とオーバーラップするかのような状況を生じており<sup>(2)</sup>、そのような中、歴史教育実践者は、本論で述べるように両時代ともにその対応に同種の悩みを有している。

単純な類似性が本質的類似性を表すかどうかは、それぞれ単純にいうことはできない問題である。しかし、逆にその関係性の明確化も課題であることは事実である。本論の主題である多文化社会を前提とした歴史学習における「立場」性を論じるときに無視できない点でもある。

このような視点から、本論では、戦前日本の多文化化した状況下における歴史教育実践も分析する。その一方で、それと比較する形で今日のヨーロッパにおける歴史教育の変化に注目する。従来の国民国家の枠組みを越えてアイデンティティを模索するEU域内では、多文化社会に対応して歴史教育方法論を自覚的に改善しつつある。その過程でユーロクリオのような歴史教育方法の開発と教師教育をおこなう組織も生まれている。本論で触れるがヨーロッパにおける歴史教育の改善には、歴史的背景もあって多文化社会への対応に先進性のあるイギリスの教育が影響を与えている。それは、学習者に自身以外の違う「他者」の「立場」に立たせる学習活動である。

本論では、社会科歴史教育における学習活動の重要な要素として、上述したように活動過程での「立場」に着目した。多様な文化的社会的背景つまり多様な視座が存在する集団の中で学習者の主体性を重視した学習活動を実践する場合、学習者がどのような視座から社会認識を深めるかという問題は重要である。本論で述べるように、学習者にとって、自分以外の「他者」の視座に立つことは、認識のレベルでいえば、多様な

視座が存在する社会に対する認識を深めることである。これを学習活動として表現すれば、自分以外の「他者」の「立場」にあえて立って考えてみる活動となる。学習者をその人以外の他者の「立場」に立たせる実践といえる。本論は、多文化化しつつある今日社会における歴史学習活動でこの概念を重視する必要性を論じる。

## 2. 戦前期における多文化社会化と歴史教育実践

日本における歴史教育は、明治期に成立した「日本史学(国史学)」とパラレルな存在である「日本史(国史)教育」を通して19世紀的ナショナリズムに影響された解釈に基づいて行われてきた。それは、日本列島の枠の中で「中央政権」のよって立つ地点から歴史を「解釈」しようとする特色を持っていた<sup>(3)</sup>。

ところが、戦前にこの基本視点に実践上の戸惑いが生じた時期がある。それは、1910年以降1945年までの期間である。この期間は韓国を植民地化したことによって、「大日本帝国」が本格的に異文化を内包した時期である。この時期は、教育史的には、義務教育の普及期にあたる。同時にこの期間は「日本国内」の異文化接触が歴史教育実践上の問題を提起した時期であった。当時の歴史教育雑誌にもその様子的一端が示されている。

雑誌『歴史教育』は、東京高等師範学校の教師をはじめ東京の意欲的な歴史教育実践者を執筆者としていた。いわば当時の歴史教育理論・実践論のオピニオンリーダー誌的存在であった。この雑誌にはその時代の現職の小学校教師の考えが座談会や投稿・投書などを通して反映された。たとえば、1929年の座談会記事には、「豊臣秀吉の朝鮮征伐の挙には、皆非常に共鳴して居るのですが、歴史が段々進んで第3学期に入ると日露戦争が済んで、国際関係と云うものを話すと、豊臣秀吉は侵略的ですねと云って来る。」<sup>(4)</sup>という事例が紹介された。つまり、第一次世界大戦後の国際協調期の社会を反映した授業を受けたことで秀吉の侵略性を明確に指摘する子どもがいたのである。

同時に韓国併合と侵略との関係性に苦慮する実践者の姿も示された。たとえば、蘆溝橋事件直前の1937年の同誌には、東京文理科大学教育相談部に寄せられた次のような相談が掲載された。「村の鉄道工事にあちらの人が入り込み、学級にも4人ほど入学した。どうも朝鮮征伐を取り扱うのに気が引けてならぬ。何とかよい方法はないものでしょうか。」という相談である<sup>(5)</sup>。

また、岡崎師範学校訓導による韓国併合の実践報告「実践を目標とする韓国併合の指導案」では、授業実践後に児童が「友達が朝鮮人というので、ぼくが朝鮮の人と言えと教えてやった。」「此の間朝鮮の人が道を尋ねたので丁寧に教えてあげたら大変喜ばれた。何時も

此の様にしてあげたいものだ。」と作文で表現したことが報告された<sup>(6)</sup>。

これらの事例のように、韓国という異文化を取り込んだ教室の中に社会・文化的背景の異なる子どもがともに学習する状況が生まれ、実践課題となっていた。

このような状況の中、学習者の主体的な学習活動を重視した「自学主義」の学習論は影響力を持っていた。歴史教育においても自学主義の学習方法は説話主義(教師の講義と問答法中心)と並んで「国史教育の二大潮流」とも称された<sup>(7)</sup>。自学主義は、児童の個人学習やグループ討論を重視し、追究結果の表現活動も含まれた学習である<sup>(8)</sup>。実践では、問題意識を持たせることが重要と主張され、次のような問題が示されたりした<sup>(9)</sup>。

「奈良の都は昔と今とどんなに違っているか」「道長が気ままをしたので人民はどうなったか」「秀吉が朝鮮をせめたのはこの時代として、よいことがまた悪いことか」「衆議によって政治をするとなぜよいのか」「併合せねば韓国はどうなるか」「わが国はこれからどんな方面に力を入れてゆかねばならないか」などである。

この例のように、自学主義の歴史学習では、秀吉の朝鮮侵略や韓国併合についての歴史的評価をおこなう課題も可能であった。多文化化した当時の日本社会にあっては上述したようにそれはむしろ切実性ある学習課題でもあった。そのため、このような学習課題を効果的に追究させるため「表現法による国史的作為」の時間を十分にとることも重視された<sup>(10)</sup>。

東京高等師範学校訓導の佐藤保太郎は、このような歴史学習を前提として、児童に「国史帳」というノートを作成させることを主張した。佐藤は、教師の板書を児童が書き写しただけのノートでは「能力査定」にならないから、絶えず予習したことを記させ、また、時に応じ適切な題目を提出して、家庭で調べさせたものを記帳させる。また、歴史地図を作らせたり年表を作製させたりする。このような活動の記録が「国史帳」であり、「これは児童の国史学習に於ける作業であって、重要な仕事である。」と主張した<sup>(11)</sup>。

戦前期日本の歴史教育における実践研究は、異文化社会を包含した新たな教育内容と学習者主体の活動を開発することに取り組んでいたといえよう。では、戦前期のこのような学習活動は、現在の日本社会で方法論として再評価・継承してよいものだろうか。この点を考えるうえで、次節でヨーロッパにおける歴史教育の変化に注目する。

## 3. 現在の多文化社会における歴史教育 EUの場合

2002年韓国ソウル市で開かれた「歴史教科書に関する国際会議」(韓国教育開発院主催)において、ヨーロッパから参加したフランス国立歴史教育研究所のア

表1 「トピックスとテーマ」

<p>トピックスによる内容構成</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 第一次世界大戦の起源</li> <li>・ 第一次世界大戦</li> <li>・ ロシア革命</li> <li>・ 1918年のヨーロッパの再建</li> <li>・ 全体主義の興隆： Kommunismus, 国家社会主義, ファシズム</li> <li>・ 経済恐慌 ・ 国際平和の崩壊</li> <li>・ 第二次世界大戦： 人民戦争</li> <li>・ 1945年ヨーロッパの再建</li> <li>・ 冷戦期： NATO とワルシャワ条約</li> <li>・ 脱植民地化</li> <li>・ 1945年以後の政治的経済的協力</li> <li>・ ヨーロッパ共同体</li> <li>・ グラスノスチとペレストロイカ</li> <li>・ ソ連の崩壊</li> <li>・ 中欧と東欧で出現した独立した民主主義国</li> </ul>	<p>テーマによる内容構成</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 20世紀における科学技術の発展</li> <li>・ 社会変化特にふつうの人々の生活変化</li> <li>・ 社会における女性の役割の変化</li> <li>・ 大衆文化と若者文化の出現</li> <li>・ 20世紀に特徴的な文化運動と芸術運動</li> <li>・ 産業革命とポスト産業社会の出現</li> <li>・ 都市化</li> <li>・ 輸送と通信</li> <li>・ 人口移動</li> <li>・ ヨーロッパにおける少数民族その他のマイノリティの状況変化</li> <li>・ 紛争と協力</li> <li>・ ナショナリストの運動</li> <li>・ 全体主義と自由民主主義</li> <li>・ 人権</li> </ul>
--	---

ラン・ショパンは、「文化多元主義とナショナリズムは対立するものではない。その状況の中で、歴史は解釈であることがもはや常識となっている。」と報告し、教科書は、「正しい歴史」を描いた本ではなく学習のためのツールボックスであると主張した<sup>(12)</sup>。同会議では、オランダに本拠を置く民間の教師教育団体ユーロクリオ<sup>(13)</sup>のヒューバート・クリジンも英国カーディフ大学名誉教授ロバート・ストラードリングの主張を援用しつつ、国家の枠組みで描かれトピックで構成された従来の歴史教科書の視座を、国家を越えて共通する新たな視座に組み替えることを提案した。つまり、従来はトピックを中心に歴史が教育されたが、今後はさまざまなテーマという視点から20世紀の歴史を学習させる必要があるというのである。彼による両者の比較を示せば表1の通りである<sup>(14)</sup>。

両者の違いは、「トピックス」が20世紀の象徴的な出来事（トピック）をタイトルとして時系列で年代順に構成しているのに対して、「テーマ」は、時系列の基準

性を弱めた社会問題として構成されている点にある。ストラードリングは、トピックスでは、国家間の対立枠組みが強調される危険があり、歴史を別のバランスで取り扱うことが必要だと主張した。つまり、政治や軍事・外交に偏重した従来の歴史からは見落とされていた社会扶助、経済と文化などへの取り組みである<sup>(15)</sup>。この歴史教育で重視される能力・歴史認識は表2のとおりである<sup>(16)</sup>。

つまり、歴史教育の役割は、個々の歴史事象そのものを単に理解させることではない。「歴史」の持つ主観性とそれを乗り越えて客観性＝合理的整合性を形成していく技能を育てる学習と考えられている。とはこれを示している<sup>(17)</sup>。

このようなヨーロッパ型の学習活動の具体例は中等歴史教科書に見ることができる。イギリスを中心とした英語圏で定評のある歴史教科書であるLONGMAN社の“Think Through History”シリーズの1冊[Modern Minds]<sup>(18)</sup>の場合、20世紀が13の単元で構成され、学

表2 「歴史教育で育成される能力及び認識」

<p>国家あるいは民族の歴史に限定されていない歴史に対して継続する興味。          広い視野で世紀を概観するとは、部分的には年代順、部分的にはテーマで見ることである。          「概観」を組み立てる場合、特定の歴史知識がまとまった部品の役割を果たす。          歴史では繰り返される変化と急激な変化があること、及び歴史がただ戦争、強大な力、外交と経済に関することだけではないということを理解する必要がある。それは普通の人々暮らしの変化についても、またそれらの変化を引き起こした力についても同様である。          近現代史についての情報が歴史家や著述者、政治家、ジャーナリスト及び一般的なマスメディアによってどのようにして解釈され歴史的事実となるのかを理解することは社会的に必要な批判的スキルである。          客観的・合理的な根拠によって定説への評価を下す能力。この能力は普遍的な能力として実践つまり生徒と教師との関わり合いを通してその双方に身につけられる必要がある能力である。</p>
---

表3 「学習活動」

<p>活動課題 :</p> <p>原子爆弾の投下は、第二次世界大戦を終結させました。日本人は、1945年8月14日に降伏しました。戦争は終わりました。しかし、原子爆弾の影響は、いまなお続いています。</p> <p>新聞は、高い歴史的判断力が必要です。この課題では、あなたは、核時代の重大な動きを報道するジャーナリストとして活動します。</p> <p>ステップ1 :</p> <p>あなたが1945年時点のジャーナリストだとイメージしてください。編集長が、あなたに日本への原爆投下の記事を書くように求めています。彼は、第一段落は短く、正確かつ説得力あるように要求しています。第二段落は、この出来事の重要性を説明しなくてはなりません。編集長は、各段落をそれぞれ40語以内で書くよう要望しています。</p> <p>ステップ2 :</p> <p>あなたが1962年時点のジャーナリストだとイメージしてください。編集長は、終結直後のキューバのミサイル危機について、記事を書くように求めています。第一段落は短く、正確かつ説得力あるように要求しています。第二段落は、この出来事の重要性を説明しなくてはなりません。編集長は、各段落をそれぞれ40語以内で書くよう要望しています。</p> <p>ステップ3 :</p> <p>あなたが1998年時点のジャーナリストだとイメージしてください。5月末、編集長は、世界が直面している核危機について、記事を書くように求めています。第一段落はこの状況を短く、正確かつ説得力あるように書かなければなりません。第二段落では、何が最も危険か判断しなければなりません。各段落はそれぞれ40語以内で書かなければなりません。</p> <p>最終課題 :</p> <p>これまで作った3つの記事から一つを選び、新聞の第一面全部をデザインしてください。次の条件を確実に入れておくこと。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 新聞名</li> <li>・ 日付</li> <li>・ 説得力ある見出し</li> <li>・ すでに作成した二つの段落</li> <li>・ 記事を完成させるための次の段落</li> <li>・ 関連する写真</li> </ul>
---

習活動を構成している。各単元の最初に生徒への活動課題（調査課題 [Your enquiry]）が提示されている。たとえば、第10単元「世界を変えた爆弾 日本に投下された原子爆弾の影響とは？」の場合、この単元は、日本に投下された原子爆弾の被害<sup>(19)</sup>を述べた後、米ソ両大国の冷戦が始まり、その対立の中でキューバ危機、インド・パキスタンの核実験（核拡散）と世界が変化したことが一連の歴史的課題として扱われる。広島に始まり現在もなお続く核問題という視座で構成されている。この単元の学習活動（活動課題と単元末の最終課題）を表3に示した<sup>(20)</sup>。

学習活動は、生徒が資料（情報）から新聞をつくる活動である。この活動は、ストラードリングが主張する「*Stradling*」の能力である。現代社会にあって、「歴史」を描く媒体は歴史書だけではなく、新聞も重要な媒体の一つである。学習者は、紙面を作る活動を通して資料（情報）を批判的に利用する技能を獲得する。この活動は、マスメディアが果たした歴史的役割を評価させことにもなる。注目すべき点は、この作業がその時代の記者という「立場」から描かせる学習活動である点で

ある。

学習者を擬似的にその時代の「立場」に立たせることで、過去と現代という複数の視座から歴史を評価する葛藤場面を生む役割を果たしている<sup>(21)</sup>。最終課題は、ストラードリングの活動であると同時にの活動として位置づけられる。

以上の一連の活動は、自分自身と違う時代の社会的「立場」に立つことを前提とした活動である。このような歴史教育は、「出来事は、異なる立場から異なる根拠があったり、異なる見方ができる」ということを前提とし、それをむしろ自覚させる意図的学習活動と考えられる。このようにイギリスでは「立場」に立つ学習が意図的に進められている。次節において、学習活動における「立場」の重要性をさらに考察する。

#### 4. 歴史学習活動における「立場」と多文化社会

国際理解教育の教材として定評のある『ワールド・スタディーズ』<sup>(22)</sup>中の学習活動プランに「わたしたちの町を探検する ドキュメンタリーを書こう」がある。このプランは、地域の特徴がよくわかる写真（約20種

表4 「説明する立場」

例示された立場

- ・外国からたったいま到着した人
  - ・若い頃からこの地域に住んでいる年金暮らしの老人
  - ・10代の失業者
  - ・この地域を改善したいと思っている人
  - ・何も変えずにこのままにしておきたいと思っている人
  - ・芸術家
  - ・警官
  - ・この地域で育ち、よそに移り、ごく最近戻ってきた人
  - ・子どもたちと同じ年頃、同じ立場の誰か。
- など

類)の中からグループで12枚程度選び、表4にあげる人物の「立場」からその写真に短い説明文をつけるという活動である。

グループで作成した説明文を発表した後、クラス討議をおこなうが、そのテーマは、「それぞれのグループはどうしてそういう文章を書くことになったか、どのグループの文章がもっとも説得力があるか」「どの文章が真実に最も近いか」「1つの町の現状や将来について、唯一の正しい見方はあるか」などである。

多文化社会は、現在の町の「将来像」を描くときさえ「唯一正しい」一つの未来を簡単には描くことはできない。この活動は、同一の生活圈(地域)であっても、そこに住む人々は、「立場」が違えば違った見方や考えがあることを前提とした学習活動であり、そのような多様性のある社会への認識を育てる。

この活動は、現在の町(地域)を対象としており、歴史学習ではない。しかし、次に紹介する歴史学習単元「悪魔の心と悪魔の時代ーヒトラーはどのようにしてドイツを支配したか」における学習活動と基本的パターンは共通している。歴史学習では、ホロコーストという大量殺戮が行われた事実が前提となり、その社会的メカニズムを探るためその時代の複数の視座=複数の人物の「立場」に立たせて考察させる。歴史教育においてもこのような「立場」に立たせる学習活動は重要と考えられる。この視座から「ホロコーストとアメリカの新聞」と「反ユダヤ主義：虐殺の根拠」という以下の二つの実践に注目した。

この二つの実践は、『Social Education』誌(Vol. 59, No. 6)の「Teaching About the Holocaust」という特集号に報告された<sup>(23)</sup>。「ホロコーストとアメリカの新聞」は、ユダヤ人への迫害が進むドイツの状況を当時のアメリカの新聞がどのように伝えていたかについての学習である。当時のアメリカ合衆国の人々の無関心な状況がドイツにおけるホロコーストを許す結果になった事例を検証することによって、歴史的事件とジャーナリズムとの関係を考察させる活動である。「反ユダヤ主義：虐殺の根拠」は、ナチス政権下のドイツにおいて、議会による法整備という「民主的」手続きを経て合法的に人権侵害がおこなわれていった事例を教材として、学習者である生徒たちに現在の市民として人権保障のためにいかに行動すべきかを考察させる活動である<sup>(24)</sup>。

編集者ミッシェル・シンプソンによるとこの特集の趣旨は、大量虐殺がナチスドイツによる過去の問題というだけではなく、いまま世界各地で発生している現在の問題であること、今後それを阻止し現在の問題を解決するために、なぜ、どのようなメカニズムで虐殺が起きたかを学習させることである、という<sup>(25)</sup>。大量虐殺は民主主義の形式をとって「民主的」に進められ、そのときジャーナリズムがこの問題の進行に大きく関与した(逆にあえて関与しなかった)。この点について、その事実を認識させ、現在でもこの問題が起こりうることに気づかせ、それを防ぐ方法を考察させる必要があるという。この学習は、民主主義の担い手である学習者に対して、虐殺と民主主義とが必ずしも対立するものでなかったという過去の事例から、主権者としての役割の重要性を学習させる活動になっている。

前節であげた『Modern Minds』の第10単元は、原爆投下とキューバ危機を同時に扱い、核兵器使用という判断場面で原爆を日本に投下したトルーマンとキューバ危機を回避したケネディの二人の大統領の異なる決断を同一単元で学習させている。時代背景の違うこの異なる判断にジャーナリストの立場からどう向き合いかに評価すべきだろうか。この学習活動は、異なる時代の異なる大統領の「立場」を人々に伝えなければならないというジャーナリストの「立場」に学習者を置いて、学習者の歴史判断を呼び起こす意図的な活動といえる<sup>(26)</sup>。

この学習活動には「立場」という視点から二つの重要な活動が含まれている。第一は、過去の人々の決断についてその理由をその時代のある社会的「立場」に立たせ、その視座からよみ解き理解し表現させる活動である。この活動の結果、学習者は歴史における政治的指導者の重要性に気づく。そして同時に指導者の選び手としての市民の「立場」の重要性にも気づく。ヒトラー、トルーマン、ケネディ。彼らはみなリーダーとして当時の人々に民主的な制度で選ばれた人物である。つまり、現在と比較すると不完全な部分も多かったとはいえ、民主主義制度のなかで大量破壊・大量虐殺は引き起こされた。それは当時の不完全な部分についての認識がない場合、民主的システムをとっている多くの地域・国家で現在も起こり得ることを意味している。このような社会にあって、過去において複数の

「立場」の人々にとっての行動プロセスを検証させ、その歴史的評価についての合意形成をはかる活動は、今日的な問題に対しても解決へのアプローチモデルを提供する<sup>(27)</sup>。

第二は、「ホロコーストとアメリカの新聞」と「反ユダヤ主義：虐殺の根拠」の実践や単元「世界を変えた爆弾（The bomb that changed the world）」に共通して、いずれもがジャーナリズムの社会的機能（役割）に気づかせる活動を伴っている点である。ジャーナリズムは民主的システムの一部である。その点に気づかせ、その「立場」に立たせて歴史を描かせる活動を行うことによって、「情報」の送り手と受け手の教育という現在の民主社会に必要なもう一つの「立場」を考えさせる学習活動となっている<sup>(28)</sup>。

## 5. 「立場」の多重性と歴史教育

### - 戦前期日本における歴史教育実践の限界 -

本論第2節で注目した1930年代、愛知県岡崎師範学校附属小学校は、学校行事や地域教材を核とした生活単元による実践をおこなっていた<sup>(29)</sup>。生活単元は、自然的・社会的・文化的の3つのカテゴリーに分けられ、教科学習と関わらせて総合的に学習させる研究が行われた。歴史学習は、主に社会的な生活単元と文化的な生活単元とに関係した。たとえば、第6学年の単元として、徳川家康と関係ある神社の祭礼を題材として、史跡見学と個人及びグループ研究、展覧会と発表会を実施する活動が実践された。発表会などの活動は児童の「自治的」活動として児童自身による企画・運営がおこなわれた<sup>(30)</sup>。

また、第3学年では、社会的な生活単元として、紀元節を題材とした単元が実践された。この単元は、唱歌「紀元節」の学習を通して意味理解を図り、その後グループ学習として、「金鷄勲章の模型制作と着用」「万国旗の作成と展示」「神武天皇に関する絵画・写真の収集・展示」が実施され、最後に式典の予行演習と式典に参加するという単元であった<sup>(31)</sup>。

この時期の同校は、このような「生活教育」の目的を「よい日本人」づくりであるとして、「縦には国家史、横には民族文化に連なる児童の日常生活のなかから学習されるべき」と考えていた。子どもたちの日常つまり児童が暮らしている「日本」の歴史文化から遊離した教育は「よい日本人」づくりにはならないと主張された。歴史教育は、そのための「国史の理解と日本文化の体験」をさせる役割と考えられた<sup>(32)</sup>。方法論的に見れば、このような学習活動は今日でも評価される活動といえる。それは、本論第2節で紹介した同校の韓国併合の実践報告に見られるように、異文化が身近に存在した当時の状況中で、多様な「立場」を前提とした学習活動を模索する姿であった。自学主義による調査や討論を中心とした学習活動の実践は、その方向性

を示すものであった<sup>(33)</sup>。

ところで、この実践の目的は「よい日本人」づくりであった。ここで問題となる点は、この「日本人」は当時の社会の中の多様な「立場」を認めた中で、その多様性を保障する存在として明確に意識されていたかどうかである。

日本近代史研究の江口圭一は、戦前戦後を通じて、「日本人」の国家意識は複数の概念が無自覚・未分化の状態では形成されていると指摘した<sup>(34)</sup>。江口はヨーロッパの場合、「LAND」「COUNTRY」「NATION」「STATE」が重なる部分もあるが異なるものをあらわしていることと比較して、日本人の「国」意識にはこれらすべてが混入されていると指摘した。その結果、日本人は「COUNTRY」「NATION」のために「STATE」を批判するものを「非国民」として排除（＝排除）できる同質的・同族的な国家意識を持っていると論じた。江口の指摘は、人々の「立場」性を直接論じたものではない。しかし、「日本人」概念の中に本来含まれて存在するはずの「地域の人」「故郷の住民」「国民」「市民」などの多様な「立場」性が、無自覚・無意識なものであることを指摘したといえる。江口は、「国家」に所属する「国民」という立場のみが強調され、その結果「国家」を批判する立場が認められない状況が過去に生じたと分析した。これは、単一の国家に所属する同質の一国民という「立場」のみで「日本人」をイメージし、その前提で思考しがちな状況を鋭く指摘している<sup>(35)</sup>。

江口が例示したヨーロッパの場合、現在、国民国家の枠組みを超えてEUというシステムを形成しつつある。そのような状況の中で、市民権の多重性が重視されてきている。たとえば、英国の政治学者デレック・ヒーター（Derek Heater）は、「多重市民権（multiple citizenship）」という概念を用いることを提唱している。彼は、グローバルな経済発展と人口移動が日常的になってきた今日では、国民のみに与えられる市民権という発想は現実に適応できなくなっている。そのため従来の国家中心の単一的市民権に対して多重な市民権が必要であり、将来的にはEU型の超国家的な市民権や世界市民権のような概念が重要となるというのである<sup>(36)</sup>。しかもそれらの権利はどれか一つに限定されるものでなく、同じ一人の個人であってもいくつかの市民権を重ねて持つ状態、つまり複数の市民権社会に所属する状態が生じるし、現実にそうなっているというのである。「市民」に関するこのような社会認識は、二谷貞夫も「重奏」という表現で指摘している<sup>(37)</sup>。

現在の市民社会をこのように多重的・重奏的なものと見なすとき重要な点は、このような市民権概念に立てば、「市民」としての「立場」はイコール「国民」という単純なものではなくなるということである。つまり、一人の個人がいくつかの「立場」を持ち重なり合う複数の社会に所属している。そのような現実の社会

状況を前に「立場」の多重性を自覚させる学習こそ重要であることが、今日的課題として浮上しているのである。

国家市民権が唯一の市民権ではないという視点からの学習論の構築と実践は、戦前期の日本の歴史教育に欠落した点であったといえる<sup>(38)</sup>。現在、戦前のような臣民としての立場の強調は払拭されているとはいえ、日本国民としての「立場」が強調されている。この場合戦前期とは違って、主権者としての重要な「立場」であるべきである。しかし、上述したようにその「立場」だけが学習者にとって唯一であるわけではない。教室の中には日本国籍の児童・生徒だけがいるとは限らない状況が現実として存在したり、海外との交流が学校レベルでもおこなわれるようになってきている。同時に、学習者自身の中にも「日本国民」という一つの立場だけではない部分、「地域市民」や「学校の生徒」など多様な複数の「立場」がある。そのような状況であるからこそ、歴史的なトピックやテーマを教材として複数の「立場」にたって考察し、合理的な合意形成をはかる学習の重要性が増しているといえる。このような授業は、学習者自身の中にある「立場(市民)」の多重性をも自覚させる活動であり、市民育成学習として歴史学習が存在する現代的理由であるといえる<sup>(39)</sup>。

## 6. 今後の課題

地域の国際化・グローバル化の進展は、新しい市民権概念を生むとともに、歴史教育の役割を国家市民権の教化という精神的でナショナルスティックな機能から、あくまでも情報の選択とその組み立てという知的で論理的な機能へと転換させることになる。学習者の立場からいえば、自らが優先する市民権にあわせて、自ら有益と判断する情報を選択し、それを組み立てて「歴史」をつくるのが可能になる。原理的にはいくつもの多様な「歴史」が存在することになる。しかし、それは、一人の学習者が自身のオリジナルな一つの「歴史」を作ればよいという単純なものではない。「多重市民権」は一人の人間が「多重な」市民権つまり「立場」に帰属している現状を示したに過ぎない概念である。教師は学習者にそのことを自覚させることが重要な役割となる。そのため、常に複数の市民権の視座(今日的市民権の成立以前についてもその時代に存在した複数の「立場」)から物事にアプローチするスキル(技能)に習熟させることが必要になる。それは、具体的な実践場面としては、歴史上存在した複数の「立場」から過去を読み解く作業となる<sup>(40)</sup>。その具体的事例開発が今後の課題であり、別稿で改めて報告したい。

## 注及び参考文献

- (1) 社会科教育研究においては、森分孝治の「地理や歴史で教授されるのは事実ではなく、一つの価値観から捉えられた事象像であり、解釈である」という指摘がある。森分「地理歴史科教育の教科論」、社会認識教育学会編『地理歴史科教育』、学術図書出版社、1996、p.3。なお、歴史思想家であるゲオルグ・G・イッガースは、「歴史」が読み手の「誤解」のうえに成り立つと「歴史」の主観性を表現している。ゲオルグ・G・イッガース『20世紀の歴史学』(早島瑛訳)、晃洋書房、1996、p.128。
- (2) 国際化社会に対応するために、「日本人」としての自覚を教育することを求める動きは、この文脈の中で戦前社会と現在とが形式的共通性を持っていることを窺わせる事例といえる。
- (3) 黒田俊雄「『国史』と歴史学 普遍的学への転換のために」『思想』726号、岩波書店、1984
- (4) 『歴史教育』1929年9月号、p.90、東京市日本橋区十恩小学校笠原清七の発言。
- (5) 『歴史教育』1937年3月号、p.117。これへの回答は、征伐という言葉は不適当なので直接使用しない。祖先は祖先、我らは我らの態度ありの認識を育てるというものであった。
- (6) 『歴史教育』1937年4月号、pp.82-88。この雑誌の主宰者である歴史教育研究会の委員からは、「もし、今日秀吉が生まれたならば、国威を輝かす為に、戦争という手段に依らず必ず産業発展に向かって努力して行くべきであろう、そう云う風に僕は説きたい。」と回答された。この例のようにこの時期の教育では、戦争は決して推奨される手段ではなかった。
- (7) 中山栄作「国史教育の方法私観」、『現代国史教育大観』(『教材集録第19巻第3号臨時増刊』)、東京南光社、1930、p.257、中山は当時広島高等師範学校訓導
- (8) 中山、前注 p.258。自学主義は、次のような学習方法として紹介されていた。児童が独自の学習によって、教科書や参考書を用いて研究調査する。史実を把握して「反省考慮」して自らの歴史を構成する。その間の疑問について、参考書や教師やその他の環境を利用してその疑問を解決する。学習結果を整理して、各自のノートに記述し、記憶すべきは記憶し、比較すべきは比較する。独自学習の結果を自己整理する。学習進度が類似の生徒同士が分団して(グループ化)、相互の研究を対照し、学級学習の準備をする。学級でいくつかの主要問題について討議し、意見発表、批評の交換を行う。
- (9) 大松庄太郎、「現代国史学習の主張と情理」、『現代国史教育大観』(『教材集録第19巻第3号臨時増刊』)、東京南光社、1930、pp.80-89、大松は当時奈良女子高等師範学校訓導
- (10) 大松、前注 p.98。教科書や参考書を調べたり、友人や教師に聞いたりする。箇条書きでノートに要点をまとめたり、年表や系統表を作ったり、絵画や地図を描いたり、表現文を作ったり劇作したり、粘土で人形を作ったりという活動が例示されている。
- (11) 佐藤保太郎『国史教育』(小学教育大講座8巻)、非凡閣、1937、p.384
- (12) Aiaian Choppin "Textbooks and textbook researches in Western countries", Korean Educational Development Institute, *Textbook improvement with a view to enhancing mutual understanding between countries*, Seoul, 2002, pp. 16-27。彼によれば、EUのように文化的に多様性を持つ人々が統一するには、その

多様性を前提とし、それを保障するという視点しかあり得ないという。

- (13) European Standing Conference of History Teachers Associations (Juliana van Stolberglaan 41 2595 CA the Hague Netherlands) <http://www.eurocliohistory.org/> この団体は、主に旧社会主義諸国を対象にした歴史授業プログラムの開発と教師の再教育をおこなっている。
- (14) Robert Stradling, "A Council of Europe Handbook on Teaching 20th Century European History", *History for today and Tomorrow what Does Europe Mean for School History?*, Hamburg, 2001, p.239 ; Robert Stradling, 2001:*Teaching 20th-century European history*. Strasbourg Cedex:Council of Europe Publishing, pp.21-24
- (15) Robert Stradling, "A Council of Europe Handbook on Teaching 20th Century European History", *History for today and Tomorrow what Does Europe Mean for School History?*, Hamburg, 2001, p.234
- (16) Robert Stradling, 前注 p.241
- (17) ユーロクリオは、「歴史の基礎能力」を次のように説明している。
- ・ 史実に対して批判的態度をとること
  - ・ 歴史家や歴史教科書の著者、ジャーナリスト、テレビ番組のプロデューサーが単に事実を報じているのではなく、入手可能な情報を解釈したり、出来事や成り行きを理解し説明するための異なる諸事実の間で関係をみようとしたりしているのであることを理解すること
  - ・ この過程をとおして、彼らが選んだ事実を証拠(つまり、何が起こったのかについて、ある特定の議論や解釈を支えるために利用される事実)へ変えているのだということを理解すること
  - ・ 視覚の多様性がいかなる歴史的事件やその進展にもたいいてい可能であると認識すること
  - ・ 歴史認識と歴史解釈に必要な不可欠な思考プロセスを育て適用すること
- Huibert Crijins, 2002:History on the move in Europe-Challenges and Opportunities of a Complex School Subject. In *Textbook improvement with a view to enhancing mutual understanding between countries*. Seoul : Korean Educatinal Development Institute, pp.51-87,
- なお、本論文は Huibert Crijins 氏の個人論文であるが、氏はユーロクリオを代表する形で報告した。従って、ユーロクリオの代表的見解として取り扱う。
- (18) Byrom, J., Counsell, C., Gorman, M., Peuple, D., Riley, R., *Modern Minds*, Essex, U.K., Pearson Education Ltd. 1999. この巻は、20世紀をカバーしている。
- (19) 原爆の被害については、体験者の証言や写真・絵を用いて日本の教科書よりも具体的に説明されている。広島への原爆投下については、「爆弾を開発したのは科学者であるが、それを使ったのはアメリカ大統領トルーマンであり、トルーマンは、爆弾が大量破壊をもたらすことを知りながら戦争終結を早める目的で使用した」と述べられている。Byrom, J., Counsell, C., Gorman, M., Peuple, D., Riley, R., *Modern Minds Teacher's Book*, Essex, U. K., Pearson Education Ltd., 1999, p.93
- (20) 同上 p.99. キューバ危機について、ケネディ大統領の選択肢(可能性ある政治判断)として、「国連に仲裁を頼む」「キューバを侵略する」「キューバに向かうソ連船を止める海上封鎖」「何もしない」「ミサイル基地を爆撃で破壊す

る」という5つの吹き出しがケネディの写真の横に示され、学習者への考察問題として「この選択肢のどれが核戦争の危機が高いか」「どれがケネディを軟弱にみせるか」「なぜキューバ危機は核戦争につながると考えられるか」「なぜ米ソ超大国は最終的に核兵器を使わなかったのか」という問題も示されている。

- (21) この教科書に準拠して教師用に発行されているワークブックでは、9枚の「せりふカード」を、その内容から、3人の登場人物の中のどの人物のせりふか推理して判断し振り分けるワークシートがある。また、到達度の高い生徒用として、ナチを支持した理由がわかる「より詳しいせりふ」を作らせることが「Extra challenge」として示されている (Byrom, J., Counsell, C., Gorman, M., Peuple, D., Riley, R., (1999) *Modern Minds Teacher's Book*, Essex, U. K., Pearson Education Ltd., p.36)
- (22) World studies 8-13: A Teacher's Handbook", London, 1985. 本書は、国際理解教育センターから日本語版が発行されている(『WORLD STUDIES 学びかた・教えたかたハンドブック』1991)。本論文は、日本語版に拠っている (pp.62-63)。
- (23) PAUL Wieser, The American Press and the Holocaust, Anti-Semitism: A Warrant for Genocide, "Social Education", 1995, pp.C 1-C 8
- (24) 前者のプランの目標は次の2点であった。書籍や過去の新聞の調査を通して、生徒に一次資料の重要性を理解させる。アメリカ社会が、日刊紙の通常の状態を読むことで、ユダヤの迫害についてどの程度把握できたかを明確にする(同書 p.C 2)。
- (25) MICHAEL SIMPSON, TEACHING ABOUT THE HOLOCAUST, "Social Education", 1995, p.321
- (26) 原爆投下に関する学習活動は、1945年の8月末に原爆についての記事を書くという課題であり、条件は、1962年次のものと同じ書式である。
- (27) 日本社会で東アジアとの関係は急速に深化している。一方、核兵器を保持することを国策とする中国ではその必要性があるという立場から教育がおこなわれる。アメリカ合衆国においても1995年にスミソニアン博物館での原爆展が中止されるなど原爆使用の正当性を主張する立場は強い。このような状況にあつて、日本政府の非核主義政策も相対的に多数の支持を得ない場面もある。日本政府の非核政策は、歴史的な体験をもとに主張されているが、多文化社会にあつては、その主張も意図的教育の中で学習者が自覚的に獲得しなければその正当性が担保されない状況が生じる。
- (28) これらの活動では、過去の人々の「立場」と現在の自身の「立場」との葛藤が生じる。結果的に学習者自身の「立場」を問いかけ、それを育てる活動となる。
- (29) 愛知県岡崎師範学校附属小学校、『生活教育の実践』, 東洋図書, 1935
- (30) 同上, pp.100-105
- (31) 同上, pp.87-91
- (32) 同上, p.17
- (33) 愛知県岡崎師範学校附属小学校、『体験 生活深化の真教育』, 東洋図書, 1926では、学校の環境は、「整理するというよりは、むしろ多様」であることが重視された。「多様な環境の中の多様な経験」から児童の「個性」が育つと主張された。
- (34) 江口圭一、「十五年戦争と民衆の国家意識」、『歴史地理教育』1984年2月号, pp.8-15
- (35) 戦前期教育の特色・限界性について、拙稿「国体論的歴史



- 教育の浸透過程 1930年代における歴史教育転換の論理  
 』、『上越社会研究』第2号，1987，pp.29-40にも「平和」  
 認識の点から論じている。
- (36) Derek Heater: *WHAT IS CITIZENSHIP?*, Oxford, 1999. デ  
 レック・ヒーター，田中俊郎・関根政美訳『市民権とは何  
 か』，岩波書店，2002
- (37) 二谷貞夫「民衆・民族の共存・協生の世界史像を結べる市  
 民の育成をめざして」『社会科教育研究』（別冊2000年度研  
 究報告）2001，p.11。二谷は，ここで，日本の社会科教育に  
 における国家社会と市民社会と個人との関係，特に市民社会  
 への認識が充分育成されていないと指摘した。二谷は，社  
 会科歴史教育は，地域世界における一市民としての歴史的  
 自覚を促すことであるとし，その地域設定について，「重奏  
 的な広領域が設定されている」と主張した。彼は，「人類み  
 な同じというような意味での単一の世界市民など存在しな  
 い」という前提に立ってはいるが中南米世界と日本・地域・  
 一市民という旋律と，韓国・中国・モンゴル・台湾など東  
 アジア世界と日本・地域・一市民という旋律とが重奏して  
 いるような個人が実在することを指摘した。
- (38) たとえば，国民学校国史教科書，文部省『初等科国史 下』，  
 1943年は，最後に「私たちは，一生けんめいに勉強して，  
 正行のやうな，りっぱな臣民となり，天皇陛下の御ために，  
 おつくし申しあげなければなりません。」(pp.188-189)と記  
 して，臣民としての立場のみが強調された。
- (39) 社会科学習における役割演技(ロールプレイ・ごっこ遊び)・  
 パネルディスカッション・ポスターセッションなどの「立  
 場」性を伴う学習活動は，本稿の視点から重要性を増すと考  
 えられ，歴史学習においても中心的学習活動としてより重  
 視されるべきである。これら体験学習の方法・意義につい  
 ては，井門正美，「役割体験学習の展開 社会科からの学校  
 教育再生論」，『学びの新たな地平を求めて』，東京書籍，  
 2000，pp.232-269も参照されたい。従来のこれらの活動も本  
 論の視点から，市民としての多重性に気づかせ，それによ  
 る葛藤機会を意図的に設けることで充実させる必要がある。
- (40) 本論では，具体的事例としては近現代史学習の事例を扱っ  
 た。これは，2001年度に国立教育政策研究所が実施した「教  
 育課程実施状況調査」において，中学校社会科歴史的分野に  
 ついて，近現代史の知識・理解に関する学習指導の充実の必  
 要性が指摘されたことによる（国立教育政策研究所教育課  
 程研究センター，『平成13年度小中学校教育課程実施状況調  
 査報告書』，ぎょうせい，2003年，p.196）。なお，同報告は，  
 作業的・体験的学習をとおして資料を読み取り多面的・多  
 角的に考察する能力育成を充実する必要性もあわせて指摘  
 している。本稿は，日本学術振興会科学研究費補助金，基  
 盤研究(c)「思考力を育てる歴史学習教材の構成原理 構  
 築主義による教材開発」(代表者：土屋武志，課題番号：  
 18530694)による研究成果の一部である。

(平成18年9月19日受理)

