

最終講義にかえて

—なぜ、子どもたちに歴史を教えるのか—

歴史学者になるわけでもない

文教大学教育学部社会専修

特任教授 吉田正生

はじめに

今日はみなさんと一緒に「なぜ、将来歴史家になる訳でもない子どもたちに歴史を教えるのか」という問題を考えてみたいと思います。こういふと、「お前は答えを持っているのか」という声が何処かから飛んで来そうですから、まず、「私なりの答えは持っている」ということを申し上げておきます。ただ、今、私が持っている答えがベストだとは思っていませんから、この機会を利用して更に考えを深めていきたいと思っています。

さて、そこでもう一度、みなさんに尋ねます。

「みなさんは教師になったら、なぜ将来歴史家になる訳でもない子どもたちに歴史を教えるのでしょうか？」

一番イージーな答えは「学習指導要領にあるから」というものになるでしょう。では、「なぜ、国はどの子どもたちにも歴史を学ばせるように」定めたのでしょうか。

学生は全員立ってください。時間を5分与えますから、近くの人同士で4~5人のグループを作って話し合ってください。その後、全体で10分くらいかけて話し合ってみましょう。

グループでの話し合い

(5分)

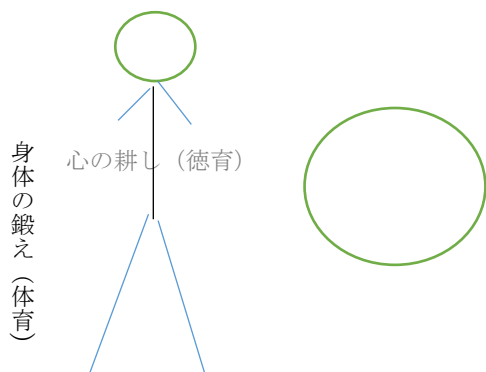
全体での話し合い

(10分)

みなさんからいろいろな考えを聞かせてもらいましたが、私がいろいろな本を読んで辿り着いた結論を言いますと、国が義務教育の学校カリキュラムの中に歴史を取り込み、どの子どもたちにも教えることにした理由は、一言で言うと、集合記憶 collective memory の管理のためです。集合記憶を管理して、確実に国民を創り出すためでした。もう少し具体的に話していきます。

学習指導要領の構造 (昭和33年版~平成元年版)

頭の耕し(知育)



1) 国民形成と学習指導要領~知・徳・体~

近代日本において、明治政府は欧米に倣って教育制度やカリキュラムを作りました。これについてはみなさん、教育史の講義で学んだかもしれませんね。明治政府がお手本とした欧米の初等教育が、人間形成を 知・徳・体 の3領域で行うようになっていましたから、日本の初等教育も 知・徳・体 の3領域で行われるように設計されました。明治から時代はずっと下りますが、平成元年版の学習指導要領の構造を黒板に描いてみます。

「知・徳・体」という3本柱は小学校の教育、中学校の教育、高等学校の教育を貫くものですが、みなさんにとって一番わかりやす

いのは、小学校の「学級目標」でしょう。「よく考える子」、知ですね。「思いやりのある子」、徳です。そして「元気な子」、体ですね。なぜ学級目標がこの3本柱で立てられているのかと言えば、学年目標がそうになっているからです。なぜ学年目標がこの3本柱で立てられているのかと言えば、それは学校の教育目標がそうになっているからです。学校の教育目標が3本柱で立てられている理由は県の教育目標が3本柱で立てられているからです。県の教育目標がなぜ3本柱で立てられているのかと言えば、それは国の教育指針が3本柱で構成されているからです。当然、学習指導要領もこれを反映したつくりになっています。この3本柱が基本になっていて、そこに時代の動きに合わせて、情報化とか国際理解、あるいは“いじめ問題への対処”、“対話による深い学び”といったトピックが重点事項として加えられていくというのが日本の教育です

ときどきユニークな校長先生が現れて、ユニークな「学校の教育目標」をお示しになることがあります。私が大好きだったものに、昭和50年代半ばに千葉県流山市立流山小学校の安井伸治校長先生がおつくりになった「ニコニコ ハキハキ ドンドン」というのがありました。私は好きでしたが、これは明らかに「知・徳・体」という三本の柱で構成されていません。全部、「徳」になってしまいます。屁理屈をつければ「ハキハキ」は知だ、「ドンドン」は体に対応するなどと言い立てることが出来るかも知れませんが、やっぱり、無理があります。ですから、安井校長がお作りになった「ニコニコ ハキハキ ドンドン」は、子ども向けに示された「学校の教育目標」であって、市の教育委員会など教育行政機関に提出された正式の「学校の教育目標」はおそらく違うものだったろうと思います。私も小学校の教員になったばかりの時、学級目標をつくれと言われたので「いつでも星を見て歩こう」というのを作りました。芸術的な絵まで入れて、それを言われた通り、前面黒板の上に貼っていました。5月の連休明け頃だったでしょうか、教育事務所の訪問があるということで、教務主任の先生が教室点検に来ました。そして、「この学級目標はまずいよ」ということで説諭されました。私は素直でなかったので教務主任のいうことを聞かなかったら、教頭先生がやって来て叱られました。私は教育学部出身ではありませんでしたから、学習指導要領の構造などというものを知らず、我流で学級目標を作ってしまったのです。今は反省しています。

2) 19世紀の国民国家において採用された歴史教育

さて、話を歴史教育に戻します。

明治政府が欧米諸国に倣って近代国家をつくろうと動き始めた19世紀という時期は、実は欧米諸国も新たな発想で国づくりを進めていた時に当たるのです。つまり、国民を創り出し、国民国家という新しい仕組みを揺るぎないものにしようとしていた時期だったのです。1861年、イタリアのある貴族が次のように言いました——「イタリアという国は出来た。今度はイタリア人をつくらねばならぬ」。

貴族や王様、彼らが雇った傭兵たちが金のために「王様の領土としての国土、それから王様や貴族の財産を生み出す領民」を守るのではなく、農民も商人も職人もみんなが「自分や自分の親が、そしてまたその親たちが生まれ育った祖国、そこに住む同胞」を愛し、「敵から祖国や同胞を守ろうとする気持ち」を育てること、「守れるだけの知識や技能を身に着け

させること」、必要であれば、「武器をとって集団で敵と戦うことのできる心と体を育てること」、これが19世紀の国民国家の時代、そしてその後に来る帝国主義時代における「国民を創り出す」ということでした。国民とは国土を「王様の領土」としてではなく、「自分や自分の祖先たちが生まれ育ち、自分たちの生存のために必要な財を生み出すことを可能にする根拠地であり他者から守るべき麗しき故郷」として見ることでできる人々のことを言います。

この「国民づくり」のなかで、我々 we と彼ら they という区別が創り出されます。川が国境線に定められれば、川のこちら側に住む人々は「我々」であり「同胞」です。川の向こう側に住む人たちは、たとえ似た言語を話し、同じ川からとれる魚が「我々」と同じく大好物であったとしても、つまり、言語・文化的に似通っていても「彼ら」であり「他者」になります。別の事例を挙げましょう。白鳳という大横綱がいます。彼は日本語もちゃんと話すし、相撲部屋で普通の日本人以上に厳しい躰を受けて、日本人のお相撲さんと同じようにちゃんこも食べ、浴衣も着て暮らしています。つまり普通の日本人よりよほど日本の伝統文化のなかで生きています。栃ノ心などと違って、見た目も我々に似ています。それなのに、私達もマスコミも、白鳳を「モンゴル力士」と呼びます。そして稀勢の里という「日本人横綱」が好成績を残せず引退してしまったことを残念がりました。多くの日本人は、稀勢の里の故郷、茨城県に行ったこともないだろうし、どんな川があり山があるか知らないと思うのです。つまり、茨城県についてモンゴルに関する知識以上に深い知識・広い知識を持っているかどうか、疑わしいと思うのです。でも茨城県人は「我々」であり、モンゴル人は「彼ら」なのです。

「国民国家」はこうした「我々vs.彼ら」という国家レベルでの「まなざし」を生み出したのです。

中世ヨーロッパの場合、広い範囲で人間を区別するときには、キリスト教徒か異教徒かという宗教的観点からの区別の方がずっと大きな意味を持っていたそうです。つまり、宗教が「我々」と「彼ら」という区別を作り出していたのです。ところが、国民国家という体制の下では同じキリスト教徒であっても、例えばアメリカ人とドイツ人は「他者」であり、時には戦うことになるのです。それは、「他者」である彼らから自分の祖国の政治体制とその理念や経済的利益を守るためです。「同胞」としてみんなで力を合わせて「他者」と戦おう、自分の祖国を守ろうとする気持ちを育てるために、つまり国民の形成をめざして教育が行われますが、こうした国民づくりは狭い意味での教育の場で行われただけではありません。文化・芸術の領域でも行われました。国民芸術とか国民の伝統文化というものが創り出されたのです。これについて書かれた面白い本がありますから紹介します。岡本暁生の『オペラの運命』(中公新書、2001年)という本です。19世紀における国民国家形成の動きの中で、これまでコスモポリタンの性格を持っていたオペラが自分の国らしさを表現する歌詞や音楽で構成される国民オペラに変わっていくということが書かれています。資料①を読んでみてください。時間は悪いけど5分だけに限らせてもらいます。

学生はプリント資料①(岡田、同上書 pp.121-138;145-149)を読む。(5分)

では、日本に話を戻します。この当時、遣欧使節団を率いてヨーロッパやアメリカをめぐる岩倉具視は、ヨーロッパ諸国では、外国からの使節をもてなすために宮廷や劇場でオペラが上演されることに気づきます。当然、日本にはありません。でも「文明国ではオペラで外国使節をもてなしている。日本が文明国の仲間入りをするためにはオペラをやらないとまずい。でも、すぐには出来ない。どうしようか」ということで、思いついたのが能でした。江戸時代に幕府や諸藩は能を保護していました。岩倉は、遣欧使節団に随行して記録を書いていた久米邦武に言いつけて、能を能楽として復活させます。江戸幕府の瓦解と共に、失業者となっていた能楽師たちですが、これで息を吹き返します。そして、金春、観世などの各流派が能楽を日本の伝統芸能として今に至るまで伝えているわけです。ですから、日本もオペラではないけれど、まあ、一種の国民オペラとして能を持ったと言えるのです。

ついでに言うと、日本画という国民画も明治期に作られたものです。江戸時代より前に「日本画」というものはありませんでした。狩野派の絵や四条円山派の絵があっただけです。庶民向けには浮世絵ですね。ほとんどの教科書には岡倉天心やフェノロサの力で日本画が守られたように書かれていますが、そうではありません。二人とも文部省の役人でした。ですから国が、日本画を創ったのです。また、古代ギリシャの人々やルネサンス期のミケランジェロなどが生み出した大理石の彫刻に負けないものとして天心やフェノロサが見つめてきたのが、京都や奈良のお寺にあった仏教彫刻でした。彼らの手によって、本来宗教的な目的のために作られたものが美術品にされ、国家が博物館や美術館を作って美術品として保存することを始めたのです。日本にも西洋に負けないすばらしい芸術があるぞということを内外に示し、日本が文明国であることを認めさせるためでした。我々も仏壇の前では手を合わせますが、東大寺の大仏様の前では手を合わせません。

さて、19 世紀の欧米に生まれた国民国家、そこにおける歴史教育についてカナダの歴史教育研究者デズモンド・モートンは、資料②に載せたようなことを書いています。2 分とりますから、どうぞ読んでください。

学生はプリント資料② (吉田が翻訳したモートンの論文の 1 節) を読む。 (2 分)

※ この間に吉田はDVD準備

明治日本における西洋風の歴史学の形成についてはどのようなことが言われているか。プリント資料③を読んでみてください。時間は 3 分。

学生はプリント資料③ (関と土屋の文章の 1 節) を読む。 (3 分)

日本では大学における歴史学の成立でさえ、国民国家づくりということを意識したものだったわけですから、明治期の初等教育における国史教育、今で言う日本史の教育がどういうものだったのか、およその見当がつくと思います。国を愛する心を育成し、日本人は他民族とは異なる優れた民族であり、太古の昔から——もっと正確に言うと、4000 年の歴史を持つというお隣の国、中国に負けないように 2600 年という数字を創り出しました。そのため、神武天皇以下、初期の天皇たちの寿命は 100 歳を超える異常なものになりました——

天皇を中心に国づくりに取り組んできたのだという認識と誇りを育てようとするものでした。これに関わる面白いテレビ番組がありました。DVDを撮りましたから、一部ですがみなさんに見てもらいましょう。20分くらいかかります。

学生は、DVD(『ROKUJI』)を観る。

(18分)

今のDVDを見て分かるように、小学校で「弥生時代」とか「縄文時代」などということが教えられるようになったのは、戦後のことなのですね。戦後、歴史学者たちのなかで縄文時代や弥生時代についての実証科学的な研究が進む一方で、文部省や教師の間には歴史の授業は神話でなく科学としての歴史学の成果をきちんと教えなければいけないという考えが浸透していきます。その結果、建国神話ではなく、採集・狩猟社会としての縄文時代とか農耕社会としての弥生時代というものが、小学生に教えられるようになったわけです。但し、みなさんが小学生の時に教わったものよりも歴史学や考古学では縄文や弥生時代については、また研究が進んだようですね。だから、教師は勉強し続けなくてはならないのです。

では、初等教育における歴史授業において、実証科学の成果をきちんと教えるようになったのは、戦後のいつからなのか。またそれは本当に実証科学としての歴史学の成果だけを教えるものだったのか、「国民形成」という側面はどうなったのかという話に移りましょう。このとき、話をわかりやすくするために1990年代のアメリカやイギリスなどで勃発した「歴史戦争」history warsあるいは「文化戦争」cultural warsに関する話を挟みます。

3) 「国民形成」と実証科学としての歴史学の成果

① 「集合記憶」を管理する教科を奪われた敗戦国“日本”

日本は第二次世界大戦で英国、米国などの連合国に負けました。負けたので、戦前の(愛国心と誇り、WeとTheyを創り出す歴史教育)、男は強い兵隊さんになるようにする、女は夫や子どもを戦場に送り出し、しっかりと銃後の家庭を守る立派な婦人になるようにする、そういった歴史教育は連合軍によって禁止され、社会科が“民主主義をよし”とする国民・”平和を愛する国民”、裏返して言うと“戦わない国民”を育成するための教科としておかれまして。つまり、民主主義と平和の担い手育成という「国民形成」の教育が社会科を核にして始まったのです。だから社会科は戦後の花形教科でした。

しかし、小学校の社会科には歴史についての学習内容はありませんでした。つまり、小学校における社会科は「集合記憶を管理するための教科」ではなかったのです。日本は第二次世界大戦に負けて、少なくとも小学校においては「集合記憶を管理するための教科」を連合国によって取り上げられてしまったのです。

このとき、おもしろいことに社会主義や共産主義にシンパシーを感じている教育学者、歴史学者、教科書編集者のなかから小学校社会科の中で日本の歴史を教えなければいけないという声が上がります。「このままでは日本はアメリカの植民地になってしまう」という危機感に裏打ちされたものでした。私が知っているもののうち二つだけ事例を紹介します。

一つ目の事例は、東京都港区立桜川小学校¹の金沢嘉市先生の社会科における日本史の授業です。金沢先生は、「日本の歴史を教えてください」という一人の児童の声を受けて、そういえば自分は子どもたちに全く日本の歴史を教えていなかったと反省し、昭和25年の1月から3月まで、「夢中になって日本の歴史を教え」ました²。

二つ目の事例は、教育出版社の社会科教科書(北海道版)です。以下の話は、20年以上前に行った塩野谷敏夫氏からの聞き取りに基づいています。

塩野谷氏は、戦後、教育出版社の取締役などもなされた方ですが、戦前に北海道の旭川師範学校を卒業して、地元の公立小学校の訓導として働いておられました。戦争中は、旭川師範で生徒にグライダーの乗り方を教えていたと言います。戦後、附属小学校でコアカリキュラムの実践をされたり社会科の実践をされたりして、地元ではよく知られた実践家でした。

昭和20年代の学習指導要領は「教育は中央統制すべきでない。地方ごとの創意・工夫に委ねるべきだ」という理念に基づいていましたから、それを受けてローカル版の教科書を作ろうという運動が全国的に見られるようになりました。北海道でもそうした運動が起こり、北海道の子どもたちのための社会科教科書を作ろうということになりました。このとき、北海道社会科連盟の副委員長をやっていた塩野谷先生が、北海道教育界と深い関係のあった教育出版社に派遣されて教科書作りに携わります。詳しい経緯はわかりませんが、最終的には塩野谷先生は教育出版の社員になり、重役にまで上り詰めました。

塩野谷先生が、この社会科教科書作りのために協力を依頼したのが、東大の教育学者、宗像誠也³(1908~1970年;教育学)、東京大学史料編纂所の川崎庸之(1908~1996年;歴史学)、それから明治大学の渡辺操(1908~1970年;地理学)、そして港区立桜川小学校の金沢嘉市(1908~1986年;世田谷区立祖師谷小学校校長など)、という錚々たる方々でした。みなさん、1908年(明治41年)生まれで、40歳代半ばに差し掛かろうとする働き盛りでした。この人たちと一緒に塩野谷先生は日本の歴史、それも通史を扱った小学校の社会科教科書をつくります⁴。金沢先生をなぜ入れたのか、塩野谷先生は「現場と子どもの立場から⁵」、執筆者となってもらったという手紙を私にくれました。

¹ 東京都港区立桜川小学校は、平成6年に統廃合され現在はない。ただ、跡地に石碑が建っている。

² 金沢嘉市, 1967, 『ある小学校長の回想』岩波書店(新書)、p.61.

³ 宗像誠也は昭和24年、東大に教育学部が創設されると同時に教授に迎えられ、教育行政学の講座を担当する。教育の国家統制に反対して国民と教師の教育権の理論を提起した。昭和26年から日教組全国教研集会の講師を務め、家永教科書裁判では日教組講師団の中核メンバーとして証人に立ち、家永三郎を支援した。

⁴ 「H.8-塩野谷メモ」には、次のように書かれていた(吉田、同上書 p.134)。

⑩ 国破れて山河あり

当時学校教育から国史教育はタブーであったが、上述の立場から祖国の姿を知らずしてどう祖国を再建するのか。正面から堂々と「日本の歴史」を取り上げ通史をやったのけたのである——唯一の教科書であった——。

⁵ 吉田正生, 2012, 『社会科教授用図書におけるアイヌ民族関係記述の生成と展開』風間書房、p.134。もとは、塩野谷敏夫氏が平成8年に、吉田に送ってくれたメモ(以下、「H.8-塩野谷メモ」)である。

残念ながら、塩野谷先生の教科書についてもまた金沢先生の「日本の歴史」の授業についても、その内容がどんなものだったか、私は正確には知りません。しかし、とにかく、昭和20年代の半ば以降、正式ではないけれど、「肌の黄色いアメリカ人」に成り下がらぬよう、日本人としてのアイデンティティ育成をめざして初等教育に再び「集合記憶形成」のための歴史教育が生まれたのです。

そして昭和30年代になると高学年社会科に、正式に「日本の歴史」が復活しました。

以上の話を簡単に振り返っておきます。明治政府によって、集合記憶を管理するために初等国史が生み出された、それは「日本人は2600年も前から天皇あるいはその祖先を中心に団結して国づくりを行ってきたのだ」という認識を育て、国を守ろうとする気持ちを育てるものだった」ということを、まず話しました。次に、日本は第二次大戦で敗れたために初等教育において「集合記憶を管理する教科」を取り上げられたという話をしました。そして、一部の先駆者がアメリカに精神的に植民地化されることを憂えて日本史教育を小学校社会科のなかで行ったという話をして、さらに昭和30年代になって正式に「集合記憶」形成のための歴史教育が復活した、ということをお話しました。

この後、教科書検定をめぐるいろいろな興味深い出来事がある、歴史教育って何だろうということ深く考えざるを得なくなるのですが、長くなりますから、日本の歴史教育の移り変わりに関する話はひとまず、ここまでにして、アメリカで起きた「歴史戦争」に話を移します。

② 歴史戦争——「集合記憶」をめぐる争い

「歴史戦争」と呼ばれるものがなぜ起こったのか。端的に言うと、アメリカの場合には、1980年代後半に作られた「学校歴史」が、従来のものと比べると余りにも異質なものの、これまでの教育内容を否定するようなものになっていたのであります。それまで公立学校で教えられていた歴史は WASP と呼ばれる人々の事績を教えるものでした。それがアメリカ人の「集合記憶」の公式内容だったのです。アメリカは州ごとに日本の学習指導要領に当たるコース・オブ・スタディズがありますし、教科書も州ごとにあるいは学校区ごとに異なっていますが、自国史の内容は同じようなものだったということを理解しておいてください。

では、具体的にはどのようなものだったのか。自国史に限るとその粗筋はだいたい資料④-Aのようなものだったと言えます。前から順番に1,2,3,4と読んでください。では、○さん、1を読んでください。では△さん、2を……。

みなさんがよく知っているアメリカの歴史ですね。1980年代前半まで、アメリカの中学生あたりに教えられていた歴史です。これが、80年代後半にはおよそ資料④-Bのようなものに変えられます。変わったところに下線を施してあります。Aと比べてみてください。時間は8分とりましょう。

学生は、資料④-Bを読む。

(8分)

どうですか、AとBとではずいぶん印象が異なると思います。どうしてBのような記述が生まれたのか。一言で言えば、アメリカの歴史学者たちの仕事が変わったからです。

どのように変わったか。「下からの歴史」を研究するという人たちが増え、その成果が1970年くらいから学会誌などに発表されるようになったのです。そしてそれが80年代になって「学校歴史」に取り込まれるようになったのです。アメリカ史の場合、「下からの歴史」で研究対象となったのは、インディアンとかアメリカ・インディアンと呼ばれた先住民、今はネイティブ・アメリカンというのが普通ですね。それから黒人奴隷、移民、WASP なんだけれど下層の労働者といった人々です。なぜ、こんな風になったのか。それは、アメリカの歴史学者たちがフランスのアナール派の影響を受けて、「自分たちがこれ迄研究してきたのは WASP の歴史、それも支配層に属するような人々だけの『上からの歴史』であって、それ以外の人々についての研究が欠落している」と反省したからです。

アメリカの歴史学者たちはアナール派の影響を受けただけでなく、多文化主義の影響も受けました。それで、WASP 上層の視点から過去の出来事や事件を見るのではなく、例えばネイティブ・アメリカンや黒人奴隷、下層階級の人々の視点から独立戦争や南北戦争を見るとどうなるのかという研究がなされたのです。さらにこれにフェミニズムの影響が加わって、従来とは異なった歴史研究が行われるようになりました。そして「学校歴史」にもそうした歴史学の研究成果が取り入れられて資料4) -B のような教科書記述が生まれました。

ポピュラーカルチャーの世界にもこうした「下からの歴史」とか多文化主義の影響が見られるようになります。一番わかりやすいのは、ハリウッド映画におけるインディアンと騎兵隊の描き方の変化です。1950年代のハリウッド映画の西部劇のパターンは何の罪もない旅人や開拓者が残虐なインディアンに襲われ、それを正義の味方、騎兵隊が助けるというものでした。ところが1990年の「ダンス ウィズ ウルブス」では、何の罪もない平和に暮らしていたインディアンたちが騎兵隊によって襲われ皆殺しにされるというものになっていました。ケビン・コスナーが主演したこの映画は第63回アカデミー賞作品賞をとりました。

こうした大きな時代の変化を受けて、資料4) -B のような教科書記述が生まれたのです。1990年代、こうした教科書記述に対して「これは自分の国の歴史を教える教科書としてはまずいのじゃないか」と異を唱える人たちが出てきます。それに対して、「いや、これでいいんだ。これが真実なんだ」と反論する人たちが出て来て、国論が大きく二つに割れます。資料4) -B のような教科書記述を「集合記憶」形成、つまり国民形成のために教えるのはまずいのではないかという人たちの言い分に当たるものを、資料5)として示しました。読んで、この言い分に賛成か、それとも反対するか。あるいは別の道を探るか、グループで話し合ってもらいますが、とりあえず、資料5)を読んでみてください。時間は10分。

学生は、資料⑤を読む。 ※ この間に吉田は DVD の片付けと板書。 (10分)

「あなたはこの対立にどう対応するか」

- A 伝統踏襲型……従来のをちょっと改善するが、子どもたちがアメリカ人はワシントンやジェファーソン、リンカーンなど歴代の大統領の下、良い国を作ろうと努力してきたと思えるような「学校歴史」に戻す。
- B 革新型……「下からの歴史」や「多文化主義」を取り入れた新しい歴史を「学校歴史」とする。
- C その他

では時間が短くて悪いのだけれど、まわりで話し合っ、自分は黒板に書いた A,B,C いずれにするか決めてください。その後、全体で話し合ひましよう。では、グループで、10分。

学生は、グループで話し合ひ。

(10分)

では A,B,C それぞれの立場から、なぜその立場なのか二人ずつ話してもらいましよう。

全体で話し合ひ。

(10分)

アメリカやイギリスの教育行政機関では、A または C をとりました。

例えば、川上具美さんの研究⁶によると、アメリカのニューヨーク州では従来の民主主義発展史を改善しました。A` 型です。つまり、『自由の国』アメリカでは、先住民や黒人や移民も平等に扱う方向に国が進んでいるんだ。それに過去の過ちも認めている。例えば第二次大戦中に日系移民を強制的に収容施設に閉じ込めたことを政府が謝罪した、そういう過去の過ちに対する償いを入れた教科書記述に改めるということを行った。アメリカは WASP だけの国じゃない、移民や先住民、黒人も入れた民主国家づくりを行っているんだ。こういうストーリーを子どもたちに教えるように変えたのです。あと 10 年くらい経つと、オバマ大統領が大統領 2 期目の最後の年に広島を訪れて日本人に哀悼の意を表したということがアメリカの教科書には載るかもしれませんね。アメリカは原爆を使用したことを反省している人道主義的国家だという物語を子どもたちに教えるようになるかもしれないということです。イリノイ州はこれとは違って、歴史家の研究法を教えることに重点を置いて、「歴史家はこういう史料によってこのように判断した。また、それとは違う判断もある。あなたはどちらがいいと思うか」という日本の児玉康弘さんが提唱した解釈批判学習っぽいものにしたようです。つまり、同じ歴史的な出来事や人物に対する歴史家の異なった複数の解釈を示して、どれが一番「真」に近いだろうかを生徒自身に判断させる授業です。

イギリスの場合には、国を挙げてこの「歴史家のアプローチ法を教える・資料解釈力をつける」という方向に進みました。ヒラリー・クーパーという歴史教育研究家はそうした力を付けるために、幼稚園や初等学校では何をどう教えたらよいかを具体的に書いています。資料⁷がその本の表紙の次に書かれている内容紹介文です。後で目を通してください。

3) 最後に～あなたは子どもたちに何を教えるのか・なぜそれか?～

突然、英国や米国の話になったので、戸惑った人もいたかも知れません。実は、日本でも平成 8 年に「歴史戦争」が起こっているのです。

起こした人たちの言い分は、「日本の社会科歴史は昭和 30 年代以降、ずっと B 型の傾向が強かった。それは、マルクス主義の影響を受けた歴史家たちや学校の教師のせいだ。子どもたちが国を嫌いになる歴史教育ばかりをやってきた。怪しからん」というものになります。

資料 6 を見てください。その人たちの言い分を粗くまとめたものです。読み上げます。学

⁶ 川上具美,2018, 『思考する歴史教育への挑戦』九州大学出版会。

者たちが創り出した日本の歴史は、次のようなストーリーになっている——「天皇など権力者は民衆から経済的な搾取をして来た。そして民衆の反抗を押さえるために政治的な抑圧を加えて来た。……(略)……。民衆は百姓一揆や自由民権運動などで反権力闘争を戦ってきた。……(略)……。近代になって、帝国主義国として力をつけた日本の資本主義は、経済不況に落ち込むと全体主義国家を創り出し、朝鮮をはじめとするアジア諸国を侵略した。日本は南京虐殺を引き起こしたり、朝鮮人や中国人を徴用工として無理に働かせたりして植民地に本当にひどいことをした。……(略)……。だが、米英など連合国の前に敗れた。この戦争で、民衆はひどい目に遭った。戦後、日本は民主国家として生まれ変わった。だが、今度は米国の支配下であり、沖縄の人々は基地を押し付けられて苦しんでいる。」——。こんな歴史を「集合記憶」として子どもたちに教えてよいのだろうか、というのが日本において「歴史戦争」を起こした人たちの主張です。

「歴史戦争」は、実は対岸の火事ではなかったのですね。みなさんは、自分が先生になって日本の歴史を教えるときに、A、B、C いずれの立場をとりますか。たとえばCの立場のなかの、英国風の行き方を採って、歴史学者の研究の仕方を教えることにしますか?それともそういうことは知らんぷりして、『楽しくわかる授業』をやればいいでしょう。教科書にあることを、とにかく教えればいいんだよ。余計なことをごちゃごちゃ言っても子どもがついて来なければ何にもならないんだから」という方向で生きていきますか?

もう時間がありませんから、私はどうするかについては、ここでは詳しくは触れません。ただ、C だけど、歴史学者の研究方法を教えるという立場はとらない、ということだけ述べておきます。歴史学者のやり方が悪いということではなくて、この講義のタイトルに入れた「歴史学者になるわけでもない子どもたちに歴史学者のやり方を教えれば十分なのか」という疑問を抱いているからです。では何を教えようというのか。本学の研究紀要に連載で書きますから、それを読んでください。来年の3月に第1回目のもので出来た。その時期になったら、みなさんに抜き刷りを差し上げます。それを読んでみなさんなりに考えを深めてください。

今日はみなさんと一緒に考えたかったのだけど、やはり時間が短すぎて、みなさんの意見を十分に聞かせてもらえませんでした。それが残念ですが、以上で私の話を終わります。

令和元年9月7日(土) 13:40

於：文教大学(8501 教室)

教育学部社会専修(吉田正生)

資料編

資料①

令和元年9月7日(土) 13:40
於：文教大学(8501 教室)
教育学部社会専修(吉田正生)

令和元年9月7日(土) 13:40
於：文教大学(8501 教室)
教育学部社会専修(吉田正生)

令和元年9月7日(土) 13:40

於: 文教大学(8501 教室)

教育学部社会専修(吉田正生)

資料② Morton, D., 2000, *Teaching and Learning History in Canada*, Stearns, P. (et al.), *KNOWING TEACHING & LEARNING HISTORY*, New York University Press, p. 56.

「公教育は19世紀に、「国民」を形成する装置として創案されたものである。そのためのカリキュラムのなかで歴史教育は、最も切れ味鋭く「国民」を截り出しそれに形を与えていく鑿であった。」

原文を掲げておきます。

As a tool for shaping citizens, public education was a nineteenth-century invention, and history was its sharpest blade.

資料③

そもそも明治22(1889)年、大日本帝国憲法が發布された年に帝国大学(文科大学:東京帝国大学となるのは明治36年、京都にもう一つの帝国大学ができた時である)に国史科が設置されたこと自体、「国史」が『大日本帝国』の自己確認のための歴史研究という特別の役割を担って出発した学問であったことを示すものであった(土屋武志,1997,「歴史教育をとりまく『ナショナリズム論』」、奈良歴史教育研究会(編)『戦後歴史学と「自由主義史観』」、170頁)。

歴史学者の関幸彦も土屋ほど断定的な言い方ではないが、明治20年に史学科を設置した2年後に国史科を新たに設けたのは“大日本帝国憲法を作り出し、近代国家の「出生証」を手にした日本が、ひたすら、西洋文明を追うだけの「文明」主義から自国の来歴や独自性を尊重する「文化」主義に「回帰」したことを示すもの”だったと述べている(関幸彦,1994,『ミカドの国の歴史学』新人物往来社,107頁)。

資料④

—A

1. 自由を求めて新大陸にやってきた人々が力を合わせて開拓を進めた。このとき、親切な先住民が助けてくれたが、努力したおかげで入植者たちは自立してやっていけるようになった。

↓

2. ついに英国から独立した。独立戦争は本国の政治的抑圧・経済的収奪をはね返す自由のための戦いだった。戦いのために徴兵制が敷かれた。勝利した植民地側は政府を作り、自由と平等を基礎に据えた合衆国憲法を作った。それを起草したジェファースンは第3代の大統領になった。また、独立戦争の英雄、ワシントンは初代の大統領になった。

↓

3. 南部と北部では異なった経済発展をした。南部は綿花栽培が盛んで、そのために農場ではたくさんの黒人奴隷が働いていた。彼らは非人道的な扱いを受けていた。奴隷のなかには北部に逃げていくような者もいたし、合衆国憲法の理念からして奴隷の存在は問題であったから奴隷貿易を禁止する法律を1808年に制定した。だが、奴隷制度が廃止されたわけではなかった。良心的な人々が奴隷制度反対の声を上げるようになった。奴隷制撤廃をめぐる南部と北部は鋭く対立するようになり、南北戦争が勃発した。リンカーン大統領のリーダーシップの下、北部が南部を降し奴隷制は廃止された。

↓
(以下、省略)

—B

1'. 自由を求めて新大陸にやってきた人々が力を合わせて開拓を進めた。このとき、親切な先住民が助けてくれたが、努力したおかげで入植者たちは自立してやっていけるようになった。力をつけた彼らはインディアンを殺し、痛めつけ、インディアンの村に火を放ち、彼らのトウモロコシ畑を焼き尽くした。また、インディアンから栽培法を教わった煙草は儲かるものだったが労働力が不足していた。白人たちはインディアンにその労働を無理強いすることは出来なかった。インディアンたちが強かったからだ。そこでヴァージニアの入植者たちはアフリカから黒人奴隷を買うようになった⁷。

↓
2'. ついに英国から独立した。独立戦争は本国の政治的抑圧・経済的収奪をはね返す自由のための戦いだった。戦いのために徴兵制が敷かれた。ボストンの連絡委員会は、徴兵に応じて新たに設けられた独立革命軍に参加するように人々に呼びかけた。ところが富裕層は徴兵制を免れていたことが、後に判明する。彼らは金を払って、代理の者を軍に入れることが出来た。だが、貧しい人々は入隊するしかなかったのだ。その結果、徴兵暴動が起き、人々は叫んだ。「誰がやるにしろ、圧政は圧政じゃないか」。また、南部の植民地に住む下層階級の人たちは、独立革命に参加する気はなかった。自分たちはそんな戦いとは無関係だ、植民地がイギリスから独立しようとしまいと、政治エリートに支配されることに変わりはないと、わかっていたからだ。インディアンは英国に味方した。アメリカの勝利で戦争が終われば、アメリカ政府は住み慣れた土地から自分達を追い出し、抵抗すれば殺すつもりだろう、とインディアンは考えていたからだ。

そんな騒ぎや不一致もあったが、英国に勝利した植民地側は政府を作り、自由と平等を基礎に据えた合衆国憲法を作った。この憲法は、豊かな人々が自分たちの経済的支えである社会構造を守ってくれる強力な中央政府を創り出すためのものでもあった。「独立宣言」——この中では「すべての人間は平等に作られている」と訴えられているが女性はメンの中に含まれていない。当時の社会では女性には政治的権利は一つも認められていなかった——を起草したジェファーソンは第3代の大統領になった。また、独立戦争の英雄、ワシントンは初代の大統領になった。ワシントンやジェファーソンは奴隷を所有していた。

↓
3'. 南部と北部では異なった経済発展をした。南部は綿花栽培が盛んで、そのために農場ではたくさんの黒人奴隷が働いていた。彼らは非人道的な扱いを受けていた。奴隷のなかには北部に逃げていくような者もいたし、合衆国憲法の理念からして奴隷の存在は問題であったから奴隷貿易を禁止する法律を1808年に制定した。だが、奴隷制度が廃止されたわけではなかった。また、当時のアメリカ政府は奴隷貿易を禁じる法律の実施に熱心でなかった。良心的な人々が奴隷制度反対の声を上げるようになった。だが、最高裁判所は黒人奴隷は人間ではなく「財産」とみなす判決を出していた

⁷ 下線部の記述は、次の文献に拠った。したがって、個々の教科書に見られるものではない。

● ハワード・ジン 2009 『学校では教えてくれない本当のアメリカの歴史』(上)・(下) あすなろ書房。ジンのこの本は、彼が1982年に出版した『民衆のアメリカ史』を子ども向けに書き直したものである。1`=pp.29-30より; 2`=pp.68-82より; 3`=pp.135-137。

から、このような政府が奴隷制度撤廃に進むとは思えなかった。ではなぜ、奴隷制撤廃をめぐる南部と北部は鋭く対立するようになり、南北戦争が勃発したのか。北部の経済を牛耳る実業家や銀行家が奴隷制に基づく南部の在り方は北部の経済発展を阻害すると考えるようになったからだ。リンカーン大統領はこうした実業界の要望を理解し、また生まれたばかりの共和党の力を伸ばすために奴隷制度反対の姿勢を打ち出した。一方、南部の大農園主たちは、リンカーンと共和党のせいで、これまで通りの安楽で豊かな暮らしが出来なくなると感じ始めた。1860年の秋、リンカーンが第16代大統領に選ばれると、7つの南部諸州が合衆国から脱退した。戦争が勃発し、シーダーシップの下、北部が南部を降し奴隷制は廃止された。

↓

(以下、省略)

資料⑤ 「社会史」や「多文化主義」に影響された歴史叙述は、「集合記憶」を形成するための「学校歴史」に採用するのはよくない！！

● ここで私は科学としての歴史学、徹底的に細部を実証する歴史学と、歴史教育は違うものだと考えています。すでに多くの方がいっておられるように、初中教育における歴史は物語であってほしい。物語というのは空想的という意味じゃありません。歴史の中の最良のものをどう次の世代に引き継ぐかという歴史の伝承の問題ですから、真善美にあいわたる自国の歴史のまず最良のものから教えていくべきだと思うので

● 私が自国の来歴を知りたいと思うのは、「アメリカとは?」「アメリカ人とは?」「自分とは?」を知りたいからであり、しかも客観的に…(中略)…知りたいのではなく、自己を肯定するために知りたいのです。…(中略)…自己を肯定したいという基本的欲求に打ち克って、もっと別の何か(たとえば、アメリカ政府は民衆を搾取し、それによって軍備を増強して英国と戦った、あるいは先住民を虐殺した、などという歴史叙述の作成)を目指している歴史学の成果を子どもたちに教えようとするなど、私は理解できません。…(中略)…

いえ、私自身はもうある程度の歳ですから、どんな歴史を聞かされても「アメリカ」「アメリカ人」「自分」について否定的・自虐的にとらえて成長することはもうありません。しかし、小中学生においてはどうでしょう?自分を肯定したいという基本的欲求を満たしてやれない歴史教育が、どんな教育成果を生むのか、私は心配です。

資料6 日本において「歴史戦争」を起こした人たちの、従来の「学校歴史」批判

学者たちが創り出した日本の歴史は、次のようなストーリーになっている——
「天皇など権力者は民衆から経済的な搾取をして来た。そして民衆の反抗を押さえるために政治的な抑圧を加えて来た。民衆は百姓一揆や自由民権運動などで反権力闘争を戦ってきた。……(略)……。近代になって、帝国主義国として力をつけた日本の

令和元年9月7日(土) 13:40

於: 文教大学(8501教室)
教育学部社会専修(吉田正生)

資本主義は、経済的不況に落ち込むと全体主義国家を支持し、朝鮮をはじめとするアジア諸国を侵略した。日本は南京虐殺を引き起こしたり、徴用工として無理に働かせたりして植民地に本当にひどいことをした。……(略)……。だが、米英など連合国の前に敗れた。この戦争で、民衆はひどい目に遭った。戦後、日本は民主国家として生まれ変わった。だが、今度は米国の支配下であり、沖縄の人々は基地を押し付けられて苦しんでいる」——。こんな歴史を「集合記憶」として子どもたちに教えてよいのだろうか。→(実は、資料5に掲げた文章は、日本における「歴史戦争」に置いて書かれたものでした。国名を日本に直してください。

資料⑦ ヒラリー・クーパーの *History in the Early Years (2nd ed.)*, Routledge (2002)の
紹介文