

「社会構成主義」による社会科歴史授業の開発（Ⅰ）

—「アイヌ - 和人交流史」を教材にして—

吉田正生

要旨

本論は、国家という共同体を維持・形成することに資する社会科歴史の授業モデル及び単元プランの開発をねらいとするものである。

1980年代、英国や米国などでは、多文化主義そして社会史の考えを取り入れた新しいパラダイムにより歴史教育カリキュラムが開発された。「歴史が WASP 中心である」、「奴隷や移民など社会の下層にあった人々の歴史が教えられていない」などの反省から生み出されたものである。これに対して、「保守的」な人々は「この歴史教育カリキュラムでは伝統的な文化が破壊される」、「国家が分断される」といった批判を浴びせかけた。当然、新しいパラダイムによるカリキュラムを作成した人々はこれに反論し、両者は鋭く対立した。これが「歴史戦争」あるいは「文化戦争」と呼ばれるものである。1990年代の英国、米国、さらにカナダ、オーストラリアなどでは、これにより国論が二つに割れた。

わが国においても平成 8（1996）年から「歴史戦争」が勃発した。「従軍慰安婦」に関する記述を中学校社会科教科書に載せることが妥当か否かをめぐる論戦を契機として、教育界のみならず幅広い社会層を巻き込んで“善き歴史叙述”をめぐる激しい論争が展開されたのである。

現在、「歴史戦争」はすでに収束したように見える。しかし、それによって提起された問題は、実は手つかずのまま残っている。すなわち、「集団間の価値葛藤を乗り越え、協働して一つの共同体の歴史叙述を生み出す力を子どもたちにどのように育むか」という問題は、実は放置されたままなのである。本論は、これに対する一つの答えを提示しようとするものである。ただ紙幅の関係上、本稿ではその基本的な考え方について論述するにとどめ、実際の授業モデルと授業プランの提示は別稿に譲ることにする。

キーワード

変化力のある対話 「社会構成主義」 歴史戦争 社会科歴史 アイヌ - 和人交流史

はじめに

なぜ子どもたちに歴史を教えるのか。社会科を学ぶ子どもたちの多くは、将来、歴史学者になるわけではない。その様な子どもたちに、何のために歴史を教えるのか。

国家の立場からすれば、答えは明瞭である。国民形成のためである。国家の担い手として必要な知識・価値などを習得させるために歴史教育は設けられた。デズモンド・モートン Desmond Morton は、これについて次のように書いている^①。

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」を切り出しそれに形を与えていく鑿であった。

モートンはカナダなど欧米の歴史教育を念頭においてこのように述べたのであろう。だがモートンの言うところは、カナダの歴史教育のみならず、わが国の場合にも当てはまる。また、戦前の初等国史の場合だけではなく^②、戦後の社会科歴史にもあてはまるのである。

昭和 22 年、文部省は民主政の担い手にふさわしい国民の育成をめざして社会科という教科を設けた。自由・平等・封建的なるモノの払拭・人権意識の涵養・科学的社會観・問題解決力の育成などがそのキーワードであった。但し小学校の場合、成立期社会科には「歴史」は含まれていなかった。だが、昭和 20 年代の後半から「歴史」を復活させようとする動きが見られるようになる^③。その結果生まれた社会科歴史に対して、「進歩的」な勢力は「民衆史観を持った「国民」」ないしは「鋭い人権意識を持った「国民」」を形成するという夢を託し^④、「保守的」な勢力は国家や先人に対する誇りや尊崇の念の涵養を託そうとした^⑤。

社会科歴史をめぐる保革間の「断絶」ないし「葛藤」は教科書検定の場合やそれに関連するマスコミ報道の場で問題になることはあっても、家永教科書裁判等、一部の事例を除けば広く国民各層を巻き込むものではなかった^⑥。

しかし 1990 年代半ば、「新しい歴史教科書をつくる会」が登場し、様相が一変した。彼らは、「進歩的」勢力が行う歴史教育実践を（「民衆の側に立つ「国民」を形成しようとするもの」ないしは「国民の人権感覚を磨く教育実践」とはせずに）、「日本という国や日本人であることに誇りを持ってなくするもの」ときめつけ、「東京裁判史観」に立つ偏向教育、「自虐史観」による歴史教育であると非難した。この主張は多くの人々の共感を呼び、「草の根の保守運動」が日本列島に広く沸き起こった^⑦。

こうして多文化主義的／社会史的歴史教育をめぐるアメリカやイギリス、オーストラリア、カナダなどで生じた「歴史戦争」*history wars* が、原因は異なるが、日本においても勃発し、海外からも注目されるようになったのである^⑧。

こうした状況のなかで冒頭のような問いを突きつけられたとき、歴史教育の研究者・実践者はどのように答えるべきなのか。「進歩」、「保守」、いずれかの側に立つべきか。それとも中立の旗を掲げるべきか。

だが、「中立」とは具体的にはどのようなこと

なのか。一つの共同体として、その過去をどのように語り伝えるか・そしてその語りを踏まえてどのような未来を志向する子どもを育成するのか。

このとき、果たして中立であることが可能なのか。

本論はこうした問いに答え、さらにそれを具体的な授業のかたちで示すことを目的としている。

手がかりになる論考がある。ピーター・セーシャス Seixas, P. の “Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?” である。セーシャスはこのなかで、「歴史戦争」以後の歴史教育を「集合記憶形成志向」の歴史教育、「歴史学志向」の歴史教育、「ポストモダン志向」の歴史教育の三つに分けている^⑨。

「集合記憶形成志向」の歴史教育とは、「歴史教育は国民形成のために最良の「物語」を教えるべきである」という主張に基づいて歴史教育カリキュラムを提唱するものであり、「(子どもたちのために) 最も良い物語を事実にして教えよう^⑩」とするものである。このとき、子どもたちは教師が語る場所、あるいは教科書に記されていることを「事実」として学ぶことになる。英国や米国などでは、多文化主義／社会史に拠る歴史教育に反対する「保守層」によって唱えられた。

「歴史学志向」の歴史教育とは、学としての歴史学の成果を教えるべきであるという主張に拠り、歴史学者の探究・推理の方法の習得を、換言すれば歴史的思考力及び技能の育成をめざすものである。したがって一つの過去の出来事・事件・人物などに対して複数の解釈がある場合、いずれがより適切であるかを判断する能力を子どもたちに育成することをねらいとしている。セーシャスはこれを “disciplinary approach” と呼んだ^⑪。本論では「歴史学志向」の歴史教育と訳した。

英国ではこれに拠る歴史教育カリキュラムが作成された。これには教育界が「歴史戦争」に巻き込まれるのを防ぐ目的もあったろう。

米国の場合はどうか。ニューヨーク州の歴史教育カリキュラムについて川上具美は次のように書いている^⑫。

… (略) …, ニューヨーク州において, 多様な文化かつ社会史に焦点をあてた一九八七年版社会科カリキュラムを作成したことから論争が起き, 一九九〇年に社会科カリキュラムが従来の西欧文化や思想を基盤とした WASP 中心の合衆国史観へと改訂された… (略) ….

この改訂には 1987 年版カリキュラムを舌鋒鋭く攻撃した「保守」の論客, ラヴィッチ Ravitch, D. が加わっていた. 要するにニューヨーク州では, 多文化主義的・社会史的な傾向を帯びた 80 年代の「進歩的」歴史カリキュラムは, 「保守」層の批判によって「WASP 中心の合衆国史」という「集合記憶形成志向」のものに戻されたのである. だが, 川上の言うところを仔細に見ていくと, ニューヨーク州の場合, 「集合記憶形成志向」の歴史教育に改めたとと言っても, 単純に従前のものに戻したのではない. ネイティブ・アメリカンや移民, 黒人など, これまでアメリカン・デモクラシー発展の物語から排除されていた人々を取り込んで新たな国民統合の物語が作られたのである^⑧. だが, 川上はまた次のように述べ, ニューヨーク州の歴史カリキュラムが, 「歴史学志向」の歴史教育の性質も併せ持っていたことを示している^⑨.

(ニューヨーク州の) 合衆国史コアカリキュラムは, 社会史的な史料を用いながら, 歴史的なできごとや登場人物について推理したり, 解釈したりする活動を支援している. まさに, 歴史的思考力を育成しようとするものであろう.

つまり, 米国 (少なくともニューヨーク州) では, 「歴史戦争」を受けて新しい「集合記憶形成志向」の歴史教育カリキュラムを作る一方, そのなかに「歴史学志向」の歴史教育の性格も盛り込んだのである^⑩.

英国, 米国に倣って, 新しい「集合記憶形成志向」の歴史教育を創造すれば, あるいは「歴史学志向」の歴史教育に転換すれば, 「歴史戦争」を乗り越えられるのだろうか. 否である. 「歴史戦争」

が我々に突きつけている問いに対して「集合記憶形成志向」の歴史教育も「歴史学志向」の歴史教育も十分に答えていないからである. その問いとは, “価値葛藤を乗り越え, 協働して共同体として一つの歴史叙述を生み出すことのできる力を子どもたちにどのように育むか” というものである. こうした問いは, 「歴史戦争」に背を向けることなく, 正対することによってはじめて生まれるものである.

本論は, セーシャス言うところの「ポストモダン志向」の歴史教育^⑪を手がかりにしてこの問いに答えようとしている. 「ポストモダン志向」の歴史教育は, その単元目標を「他者」と共に共同体を作り上げるのに必要な知識・技能・価値の育成をめざすものにするのが可能だからである. これに対し, 「集合記憶形成志向」の歴史教育や「歴史学志向」の歴史教育をそうしたものに転換することは不可能である. 両者とも価値 (観) 葛藤を調停する機能を有していないからである. そもそも前者は, 異なる価値 (観) を持つ「他者」を排除しようとするものであり, 後者は倫理的価値に関する教育を回避ないしは視野の外に置こうとするものである. いずれも価値 (観) が異なる集団・人々と共生していくための力を育成しようとするものではない.

これに対して, 「ポストモダン志向」の歴史教育は, 価値 (観) 葛藤を調停する機能を有している. セーシャスが「ポストモダン志向」の歴史教育のねらいとして挙げた次の二つが, 「他者」と協働して共同体を作り上げるのに必要な知識・技能・価値の育成につながるからである^⑫. 一つは「歴史叙述」が「物語」であることに気づかせることである. すなわち, “歴史叙述とは, 無数にある過去の諸事実のうちから選び出されたものによって構成された「物語」であること” に気づかせるのである. 今一つは, それぞれの「物語」の背後にはその創作・支持集団の意図や利害があること, つまり, ある「物語」の創作・支持集団が今・ここに持っている政治的・社会的な目的, それに

資する「物語」がそれぞれの集団によって“継承されるべき歴史叙述だとして主張されている”ことに気づかせ、その上で異なる「物語」を主張する者の間に生じる価値葛藤の調停を図るべきだとしているのである。だが、価値の位相において対立し合う複数の「物語」に子どもたちをどう向き合わせるのか、セーシャスの論文からは、そうした問いに対する答えが見えてこない。そこで、ケネス・J・ガーゲンが唱える社会構成主義^⑧（以下、「社会構成主義」）を参考にして、倫理的価値観の相違から生み出された異なる複数の「物語」に子どもたちをどう向き合わせるのか、授業のねらいを具体的にはどうするのか、この2点について考えを深める。その上で授業プランを作成する。

このとき、合意形成の社会科授業方略^⑨及びトゥールミンの議論の図式^⑩を参照する。前者は対話によって合意形成を生み出すことをねらいとしたものであり、「対話」を重視するという点において筆者が目指す授業と方向を同じくするものである。後者は、ガーゲンの議論を整理し、授業モデルの骨格を明らかにするために必要なものである。

以下、まずセーシャスの論に拠りながら、なぜ「集合記憶形成志向」の歴史教育や「歴史学志向」の歴史教育では、「歴史戦争」勃発後の歴史教育としては不十分なのかを詳述する。また、セーシャスは挙げていないが、英国や米国などで「歴史戦争」が生まれる原因となった「公正志向」の歴史教育についても論述する（I章）。次に「社会構成主義」に拠る歴史教育をどのように具体化していくか、単元構成の基本方針について論述する。さらにその基本方針に基づいて授業モデルを開発する（II章）。その上で近世史における“和人-アイヌ交流史”の授業を具体的に提示し（III章）、最後に今後の課題について述べる（おわりに）²¹。

I 「歴史戦争」の勃発と歴史教育

（1）「集合記憶形成志向」の歴史教育について

セーシャスは、「集合記憶形成志向」の歴史教

育とは“国民共通の歴史認識を養うためにその国民にとって「最良の物語」を事実即して教えるべきだ”という主張を持つものとしている²²。

この歴史教育論に対しては、多くの疑問が次から次へと湧いて来る。たとえば『最良の物語』だと決めるのはだれか？」「どのような基準によって『最良の物語』とするのか？」……などである。

『最良の物語』だと決めるのは政府であると答えたとしても。だが、民主国家の場合、まったく異なる「物語」を最良とする野党に政権が移ったときにはどうなるのか。

また、たとえすべての政党が「最良の物語」について一致した見解を持っていると仮定しても、それが国内のマイノリティ集団にとっても、あるいは長年険悪な関係にある近隣諸国にとっても「最良の物語」であるとは限らない。「最良の物語」において、自分たちが貶められていると或る集団や他国が感じたなら、それは彼らにとって「最良の物語」などではなく「最悪の物語」であるかもしれないからである。

さらに「集合記憶」を形成する「最良の物語」とは国民統合に資するものであるとして、その契機を“国民としてのアイデンティティの育成”、“社会結合の強化”、“社会的目標の明示”と細分化してみても問題は解決されない。たとえば最も望ましい“国民としてのアイデンティティ”とは何か、“最もよい社会結合”とはどのようなものか……という具合に、より具体的な答えを求めて次々と問いが生まれて来るだろうからである。

歴史叙述は、過去そのものを語ることは出来ない。そこで過去に生じた無数の事実のなかから何らかの基準によっていくつかの事実を選択し、それらを縫り合わせて一つの「語り」を構成する。その時、例えば”望ましい国民像”が異なれば選出される事実は当然異なる。民主主義の具現化のために反政府的な活動に一生を捧げた人々の思想や行為を国民的アイデンティティの核にしようとする場合と時の権力のために貢献した人々のそれを核にしようとする場合とでは、取り上げるべ

き人物も、また同一人物に対する評価や語りも異なってくるはずである。したがって、「集合記憶形成志向」の歴史教育は、いずれの「物語」が真であるのか・「国民形成」や「国民統合」にとっていづれが善き物語であるのかをめぐって「歴史戦争」を熾烈にし、集団間の分断をいっそう大きくするだけなのである。

(2) 「公正志向」の歴史教育について

「集合記憶形成志向」の歴史教育が「国民統合」を正当性の根拠とするのに対し、公正や正義を正当性の根拠とする歴史教育論がある。本論においては、そうしたもののうちから多文化主義²³を取り入れた歴史教育をとりあげる。これはセーシャスの歴史教育論の分類には入っていない。しかし、アメリカやカナダ、オーストラリア、また英国などにおける「歴史戦争」勃発の原因となったものであり、検討の対象から外せない。

わが国においても、アイヌ民族の歴史をとりあげる場合には多文化主義に拠り、国民国家の枠にとらわれない新しい日本人としてのアイデンティティを育成すべきだという論がある²⁴。たとえば、西村喜憲は「多様な民族や階層や職種が対等に尊重され、かつ地球的視点での物の見方が必要な現代にあって、多文化主義的手法に基づいた歴史学習は社会的有用性が高い²⁵」と述べている。西村が意味するところは、多文化主義に拠って国民国家の枠を超えた新しいアイデンティティをマジョリティにもマイノリティにも育むことで、公正な社会を生み出そうということである。そのためには、アイヌ民族を日本史の枠の中で扱うとき、その文化や行動を未開あるいは野蛮という視点から理解させないという配慮が必要になる²⁶。

多文化主義の理念は民主主義社会において不可欠であり重要なものであろう。しかし、多文化主義政策を採った国々において、ハニフォード事件²⁷やハンソン論争²⁸といった「文化戦争」が生じ、社会に亀裂が生じる原因となった以上、多文化主義を簡単に善しとして受け容れることはできない。

それについての理解を深める必要がある。そのときに参考となるのが、関根政美の「多・文化主義」と「多文化・主義」の区別である。

多文化主義によって政策を進めた国々において、なぜ「文化戦争」が生じたのか。関根はその原因を「多・文化主義」に求めた。すなわち、マジョリティの側にある人々もマイノリティの側にある人々も、“或る国民(民族)には、時代を超えた固有の伝統文化があるとする本質主義的文化観に拠る「多・文化主義」に立ち純粋な国民文化(民族文化)以外を排斥しようとした。そのために、「文化戦争」が生じた”というのである²⁹。そこで「文化戦争」を乗り越えるためには、社会構築主義的文化観に拠る「多文化・主義」に立ち、文化というものはその時・その場所において、生活上の必要から構築された雑多な要素を含んだものであり、純粋な民族文化あるいは国民文化というものは近代の国民国家のなかで捏造されたものでしかないという見方をマジョリティ・マイノリティ双方ができるようにする必要があると関根は主張した。

マイノリティの側の文化の固有性・伝統性を強調する多文化主義(「多・文化主義」)的教育は、マイノリティのためのアイデンティティ・ポリテイクスとしての意義はある。しかし、長い目で見たときには主流文化との対立を尖鋭化するだけであり、社会を分断するものである。したがって、社会構築主義的文化観を採り、「多文化・主義」に拠る教育内容を構成する必要がある。

「多文化・主義」は異なるものを包摂して新たなものを生み出そうというスタンスをとっており、その点で「ポストモダン志向」の歴史教育論と共通する。これについては次章で詳述することにし、次に「歴史学志向」の歴史教育論を検討しよう。

(3) 「歴史学志向」の歴史教育論

ここまで見てきたように、「集合記憶形成志向」の歴史教育も多文化主義(特に「多・文化主義」)に基づく「公正志向」の歴史教育も、社会を分断するような論争を惹起し、歴史教育を政治的紛争

の渦中に巻き込んだ。これを避けようとして生み出されたものに「歴史学志向」の歴史教育がある³⁰。

「歴史学志向」の歴史教育は、教師が語る「物語」を子どもたちに無批判に受け容れさせようとするものではなく、子どもたちに複数の解釈を批判的に検討させ、最も妥当（「真」）と思われる解釈に行きつかせようとするものである。それがめざすところは、より適切な歴史解釈を選択できる、そして将来的には歴史解釈を創出できる力の育成である。したがって、この歴史教育論の意義は、歴史教育（学校歴史）をどの政治的ないし社会的な立場からも隔離し、「真」に至る力能を子どもたちに習得させようとする点にある。

国を挙げてこの方向に歴史教育を進めたのが、21世紀を目前にした英国であった。「歴史教育は、子ども自らが批判的に歴史解釈を選択できる（将来は創出できる）力を育成するものでないといけない」——英国の現在の歴史カリキュラムのナショナル・スタンダードにはこの主張が盛り込まれ、これに基づいて教科書も作成された。たとえば1997年から1999年にかけて発行されたPearson Educational Limited社の歴史教科書Mindsシリーズ³¹は、どれもサブタイトルが”Think Through History”となっており、単に年号や人物・事件を覚えさせることだけを目的とするものではないこと及びナショナル・スタンダードに合った内容構成であることを示している。**この教科書には、生徒自身が歴史叙述を作成する活動が組み込まれている。**歴史学者は史料をもとに把んだ事実の範囲内で歴史叙述を構成しているのだということを生徒に体験的に理解させるためである。イングランドの中等学校における歴史授業もこの線に沿って行われているようである。ケート・ホーキー Kate Hawkey が調査対象とした五つの中等学校（いずれも、歴史教育実践で一定以上の成果をあげていると評価されている）のうち、四つの学校の教科主任が「スキルの方が内容より大切だ」、「スキルを教えることで歴史がなぜ大切かとか歴史って面白いなどということがわか

るようになる」などと答えている³²。

こうした歴史教育は、幼児教育や初等教育においても行われている。初等歴史教育の研究者であるヒラリー・クーパーは次のように書いている³³。

ナショナルカリキュラムのキーステージ1でも、子どもたちは“同じ過去の出来事がいろいろ違って語られたり表現されたりすること”を教わるものとされている。子どもたちは、歴史学習によって結局は歴史学者たちが出来事に対してどのように異なった説明をしているのか、それはなぜかということ学ぶことになる。もちろんそのためには、どんな初歩の段階でも過去の同一の出来事が人によって異なった語り方をされていることに気づくような学習が組織されていなくてはならない。そのための教材としては、絵画や物語がある。劇も歌も教材になる。博物館の展示もよい教材である。また、小さな子どもたちにとっては同じ出来事に対して自分と友だちとでは違う語り方をするという事に気づかせるのも解釈力を伸ばすためにはよい学習となる。

これらはまた、異なる時代の人々のものの考え方や感じ方を共感的に理解する歴史的想像力を伸ばすための活動でもある。クーパーは、これについては次のように書いている³⁴。

過去についてさまざまな仮説を立てることを通じて、子どもたちは成長するとともに次第に正しい歴史的想像力を身につけることができるようになる。

クーパーは、さらに幼稚園などにおける実践事例も示している³⁵。

「歴史学志向」の歴史教育カリキュラムは、歴史学が広い意味で「科学」であり³⁶、そうである以上、歴史学者は「経験主義の厳密な基準——妥当性、信頼性、中立性など——に適合³⁷」するように仕事を進めているあるいは進めるべきだという前提に基づき仕事を行っている。つまり、次のような考え方が「歴史学志向」の歴史教育カリキュラム論の根底にはある——歴史学者は自分の政

治的立場や倫理的価値観にとらわれることなく、史料の語ることにしたがって推論を進め、真理を明らかにしようと努めている。したがって、歴史学者が真理をめざして構成した解釈とそれを生み出すための手続きを教えれば歴史教育として中立の立場をとったことになる——。

児玉康弘の「解釈批判学習」は、「歴史学志向」の歴史教育の和製バージョンである。児玉は次のように言う——歴史学者の解釈は、本来、存在する事実を鏡のごとく映し出したものとして構成されるべきである。しかし、歴史学者が社会的・政治的に拘束された存在であるために、解釈は事実をあるがままに映し出すことなく、歴史学者の価値観・歴史観によって歪んだものとして構成される。したがって生徒に複数の歴史解釈を比較させることによって、個々の解釈が持つ歪みに気づかせ、真の事実が歴史学者の解釈とは別にあることに気づかせるべきであり、真の事実を追究し続けようという態度を育てるべきである——。つまり、「(歴史学習を解釈批判学習とするのは) いわば、歴史解釈を受容させるのではなく対象化させることで、解釈の包含する一つの価値観・歴史観から生徒の精神を解放³⁸し、「真」を追求しようとする態度を育成するためである、というのが児玉の基本的な考え方である。

こうした児玉の論においては、次の三つのことが前提とされている。

- 1) 解釈とは別の歴史的事実(真)が存在する。
- 2) 歴史的事実(真)により近い解釈を生徒に構成させるべきである。
- 3) 生徒は、少なくとも歴史授業のなかでは、教師の指導によって、より真に近い解釈を見つげることができる。

この三つは、解釈批判学習のみならず「歴史学志向」の歴史教育カリキュラム論の核にある主張でもある。そこで、以下、この主張の妥当性について検討していこう。

一見、誰もが納得しそうな主張に思われる。しかし、井尻千男の下掲のような文章に出会うと、

決してそうではないことに思い至る。井尻は次のように述べている³⁹。

ならば、歴史解釈と教育をどうつなげるか。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ではありません。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日本の歴史のまず最良のものから教えていく。

井尻は、本当にあったことだからとして教材化するのには、歴史教育として必ずしも適切ではないとしている。それよりも子どもたちが自国や自国民に対して誇りと愛情を持てるような「物語」を構成してそれを教えよと主張しているのである。

こうした主張に対して、英国の歴史教育の担い手たちは、おそらく次のように答えるであろう——そのような要求に応えることはできない。学問は真理を追究するものである。歴史教育も歴史学の成果を教えるものであるから、真理を教えなくてはならない。しかし、歴史学者すら真理を捉えきれていないのだから、彼らが真理を求めて研究を進める手続きとその結果生み出した諸解釈を生徒に教え、どの解釈がよいかということを判断する能力を生徒に育成する。これによって真理の教授という歴史教育の役割を果たすことができる。また、「真」を最優先し、善・悪による価値判断に拠って叙述を構成していないのであるから、教育という営みに求められている中立性の維持という責務を果たしていることになる——。

児玉の場合は、さらに次のように付け加えるであろう⁴⁰——通史を教えようとする、どうしても或る歴史観に都合のよい「物語」を教えることになってしまう。ゆえに、カリキュラム構成原理として通史をとるべきではない。では、どうするか。通史の物語性・偏倚性から逃れるために、問

題史構成にすべきである。これによって、歴史を或る一つの歴史観による物語としてしまうことを避けることができる。つまり、歴史教育の中立性を保つことができる。また個々の問題は、社会科歴史の立場に立って児童・生徒が現代社会においてよりよく生きるのに必要なトピックを選び出すのであるから、学者になることをめざしている訳でもない児童・生徒にまで細かな専門的知識を教授するという弊を免れることができる。しかも、個々の歴史的人物や歴史の出来事について歴史学者が提出した解釈の真偽（ないしは説明力の大きさ）を判断する力を育成するのであるから、真理の教育と市民的資質ないし公民的資質の育成を中立を保ちながら行うことができる――。

しかし、こうした回答の仕方は、井尻のように歴史学と歴史教育を分けるべし、歴史教育は国家統合に資する物語を教えるべしと主張する人々を納得させるものではない。なぜなら、先に見たように井尻は歴史教育に真理を教えることを要求しているのではないからである。またそれが歴史教育の最終目標だとも考えていない。井尻は歴史教育の最終目標は、自国と自国民に誇りを持たせるような物語を教えることだと言っている。それが意味するところは、“歴史教育は、真実を教えることよりも国家やその支え手たちが行ったことを倫理的に正の価値を帯びた「物語」として教えることをめざすべきだ”というものである。井尻のみならず、人権重視の社会科歴史を自虐史観だと言って攻撃する人々、多文化主義的歴史に反発する人々は、国家やその支え手たちの歴史を正義ないしは善の物語として語れと要求しているのである。たとえば、津川威智夫は次のように書いている⁴¹。

私が自国の来歴を知りたいと思うのは、「日本とは？」「日本人とは？」「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、日本政府は民衆を搾取し、それによ

って軍備を増強してアジアの国々を侵略し、その国の人々を虐殺した、などという歴史叙述の作成）を目指している「戦後歴史学に成果を残した人々の崇高な理想を、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「日本」「日本人」「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。

こうした人々に、“それは教育の中立性に反する”と言ってみたところで、“そもそも国家が分解して国民が塗炭の苦しみに追いやられるようなことになったらどうするのか、そうした事態が生じないようにしようともせず教育の中立性をふりかざしてどのような意味があるのか”という反論が返ってくるだけであろう。倫理的な価値を孕んだ「物語」をどう教えるかという問題に答えない限り、論争は果てしなく続く。歴史教育において倫理的なことが問題とされているのに、“解釈を真に近づけるためにどうするかを考えるべきだ。そのためのカリキュラム構成や授業構成を考えるべきだ”としても、それは善悪に関わる問題を真偽の問題にすりかえたに過ぎないのである。

そうは言っても、筆者は歴史カリキュラムのなかに、「歴史学志向」の歴史教育が位置を占めることを認めるのにやぶさかではない。真偽の問題を核にしたそれによって、歴史的事実を探究する力が育成されるであろうし、それは学的技能としてもまた生活技能としても有意義なものであろう。

しかし、それだけでは不十分なのである。

そもそも真理やその探究は、学的営みを生活の核にもつ学者共同体の真理探究ゲームの場においてこそ最上位に置かれるが、それ以外の場では最上位に来るものではない。真理探究ゲームを最上位におく生活は特殊な人間生活のあり方でしかない。正義や公正などの倫理的価値を最上位に置いて日常生活を行っている人間共同体もあるし、ま

た企業のように利を最上位に置いて日常生活を行っている人間共同体も存在するのである。

歴史教育では真理の探究を最上位におくべしというのは、次の三つの誤解から生み出された主張でしかない。

一つ目の誤解は、教科というものが学問の成果を伝達するためだけに作られているというものである。教科には学問の成果の伝達だけが期待されているわけではない。徳性を涵養しよりよい日常生活が送れるような人間に育て上げていくという側面もある。“社会科では人権感覚を磨くことが大切だ”、“歴史教育では国を愛する心を育てることが大切だ”、あるいは“国家という狭い枠にとらわれず地球のため・全人類のために何ができるかを考えることができる人間の育成こそ大切だ”などという言明は、教科が真理探究ゲームの中だけにあるものではないことを示している。

二つ目の誤解は、真理がいかなる場合でも必ず一つの行為規範につながっていくと無意識のうちに前提していることである。核兵器を使用すれば、一度に大量の人々を確実に殺すことができるというのは真理である。しかし、この真理は“核兵器は使用すべきでない”という行為規範を生み出すとは限らない。戦争をこれ以上継続させないために敵に徹底的なダメージを与え戦意を喪失させる手立てとして早急に使用すべきであるという正反対の主張を生み出す可能性もある。

三つ目の誤解は、社会的論争問題もその因つてくるところは真相が不確かだからだという思い込みである。社会的論争を惹き起こしているようなトピック——従軍慰安婦の問題や一部の日本軍人による南京市民殺戮問題、沖縄住民に対する日本軍の自決強要存否問題など——は、真偽のレベルで問題になっているだけではなく、そもそも当時の沖縄や朝鮮の人々にとって日本軍は正義の軍隊だったのか・第二次世界大戦は日本の正義の戦争だったのかといった倫理レベル（善悪のレベル）においても問題になっているのである。南京事件や従軍慰安婦問題は日本軍の不正義の「証拠」の

一つとして出されているのである。したがって、それらが「偽」であったとされ日本軍が不正義を行ったことの証拠にはならないということが判明したとしても、そのときにはまたどこから新しい「日本軍＝不正義」の「証拠」が「発見」され国民の前に提示されるであろう。そして、やはりあの戦争は間違っていたのだ、と主張される可能性がある。したがって、市民的資質を育成するというのなら、児童・生徒に真理探究ゲームを行うための知識や技能、態度・情意・価値を育成するだけでなく、倫理ゲームも行えるようにする必要がある。

しかしそのために、多文化主義（特に「多・文化主義」）のように、別の善・悪や公正・正義を持ち出してきて、“国民統合に資する物語こそがよい”という主張に対抗しようとするやり方は、政治運動や社会運動の場では適切であろうが、教育の場では不適切である。生徒や親、教師間の分断を深めることになりがちだからである⁴²。

教育という場では、教師と子ども、そして子ども相互の対話を通して、様々な（時としては）対立し合う主張を持つ者同士が互いに納得できる（あるいは許容できる）物語を構成するという方法によって、倫理ゲームを遂行させることが考えられる。これが「他者」と共に共同体を作り上げるのに必要な知識・技能・価値の育成につながる歴史教育であり、それを可能にするのは「社会構成主義」に拠る歴史授業、「ポストモダン志向」の歴史教育である。

章を改め、これについて詳述すべきであるが、紙幅がない。以下、簡単に本稿を振り返って「おわりに」に代えることにする。

「おわりに」に代えて

本稿では、「歴史戦争」以降の歴史教育としては、「真」をカリキュラム構成原理とする「歴史学志向」の歴史教育だけでは不十分であるということ、倫理的価値の葛藤を調停する力能を育成できるポストモダン志向の歴史教育が必要であるとい

うことを、セーシャスやガーゲンの言うところを参考にしながら述べてきた。

しかし、ではどのようにすればそうした理念に

基づく歴史授業が可能になるのか、果たしてそれは授業プランとして可能なのか。これについては別稿で示した。

<註及び参考文献>

① Morton, D., 2000, *Teaching and Learning History in Canada*, Stearns, P. (et al.), *KNOWING TEACHING & LEARNING HISTORY*, New York University Press, p. 56.

鑿と訳した部分は、原語では blade であり、“刃”と訳すべきであるが彫琢していくというイメージを大事にするために“鑿”とした。

② 「国民を截り出す鑿」、この言葉が戦前のわが国の国史教育にあてはまるのは言うまでもない。だからこそ占領軍は戦後すぐに修身・地理とならんで歴史の教授を停止させたのである。

そもそも明治 22 (1889) 年、大日本帝国憲法が公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ときである）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、1997 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“大日本国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”だと述べている（関、1994 107 頁）。

③ 文部省が昭和 27 年 12 月 19 日に教育課程審議会に行った諮問には、「児童・生徒を、道徳的に欠けるところがないよう成長させることはもちろん、地理や歴史についてもそれぞれの発達段階に応じた知識や理解を十分に身につけさせることは、教育上重要なことであると考えます」という文がある（上田薫（他）編、1975、『社会科教育史資料 2』東京法令社、p.472）。

④ 一例として、白井春男の『人間の歴史シリーズ』（太郎次郎社）をあげておく。これは第 1 巻（『地球の歴史／狩りと採集の時代』、1977 年）から第 5 巻（『重化学工業の発展と現代社会』、1979 年）ま

で計画されていたが、実際に発刊されたのは、第 2 巻（『農業と牧畜の時代／国家の誕生』1978 年）までであった。唯物史観によって内容構成されており、生産力や階級闘争という観点から歴史を説明する力を小学生や中学生につけようとしていた。⑤ その最も早い現れは「安藤社会科」と言われた学習指導要領社会科の改訂版（昭和 30 年版）である。その「歴史的分野」の問題点として、船山謙次は六つ挙げているが、そのうちの 1 番と 3 番だけを以下に掲げる（船山謙次、1963、『社会科論史』東洋館出版社、p.166）。

(1) 社会・国家（「国と権力」を含めて）の基本的関係、そこにおける国民の基本的人権の発展についての正しい理解を強調することが忘れられている。

(3) 歴史の発展は、単なる偶然や、英雄・偉人でもたらされるものではない。先人の業績や障害などを取り上げる場合、社会の歴史発展に一定の基本的な法則のあることを見ないために、従来の英雄賛美、偉人礼讃におちいらせる危険がある。歴史教育を一つの道徳教育に終らせてしまうのではないかと疑わしく思われる。

⑥ 家永教科書裁判（第一次訴訟：昭和 35 年）以外に、国会やマスコミで行き過ぎた教科書検定とされたものは、次の通りである：

○ 社会党の加瀬完議員によるもの（「第一次教科書問題」と言われ、昭和 30 年に始まるとされている）。

○ 民社党の塚本議員が学閥の国語教科書を「偏向教科書」として問題視した「第二次教科書攻撃」（昭和 54 年）。

○ そして、この後に取り上げる「南京虐殺」や「従軍慰安婦」に関する教科書記述に端を発する騒ぎ。これは、1990 年代の検定基準が従前のものよりも漠然としたものだったので、教科書執筆者や編集者がこれまで詳しく取り上げることのなかった上記のような史実を取り上げたために、保守勢力の反発を招いたことにより生じた。このとき保守的な意見を牽引し、広範な層からの支持を得たのが「新しい歴史教科書をつくる会」であった。

⑦ 小熊英二、上野陽子、2003、『〈癒し〉のナショナリズム：草の根保守主義の実証的研究』慶應義塾大学出版会。 .

⑧ たとえば、テッサ・モーリス・スズキの『過去は死なない』（岩波書店、2004 年）をあげることがで

きる。

⑨ Seixas, P. 2000 *Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?* Stearns, P. (et al.) *KNOWING TEACHING & LEARNING HISTORY*, New York University Press, pp.20-21.

⑩ Seixas, P., op. cit. p. 20 ; 但し, 括弧内語句は引用者による。また, 「事実即して」と訳した箇所は原文では as it happened である。 .

⑪ Seixas, P., op. cit. p. 20.

⑫ 川上具美, 『思考する歴史教育への挑戦』九州大学出版会, pp.73-74 ; 但し, 括弧内は引用者。

⑬ 川上, 同上書, pp.105-106.

⑭ 川上, 同上書, p.122 ; 但し, 括弧内は引用者による。

⑮ 川上によれば, イリノイ州の方がニューヨーク州よりも徹底した「歴史学志向」の歴史教育カリキュラムを策定している。すなわち, イリノイ州の高校レベルの歴史学習スタンダードは「学習すべき内容に踏み込まず」, 「… (略) …, 歴史家同様の活動を生徒に期待する」もので「大学における歴史教育をも想起させる高度なものである」。したがって「イリノイ州ではより具体的な形で歴史的思考力を伸ばす歴史教育が行われようとしていることは明らかである」と言う(川上, 同上書, pp.214-215 ; 但し, 括弧内は引用者による)。

米国の社会科教育界でこの志向を持った歴史教育論を展開しているのはワインバーグである。たとえば, 次のような著書がある。

Wineburg, S. M. Martin, D. and Monte-Sano, C. 2013, *Reading Like a Historian*, Teachers Colledge Press.

⑯ 本論では, 検討対象にしないがドイツのメタヒストリー教育も, これに含めることができよう。

(服部一秀, 2016, 「社会のなかの歴史に関するメタヒストリー学習の意義」, 社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第28号, pp. 11-20.

⑰ Seixas, P., op. cit. p. 20. この引用頁として書かれた部分には, 筆者の本分の様に二つに明瞭に切り離しては書かれていない。以下に, 原文を掲げておく。

The third orientation reflects uncertainty about the notion of a “best story.” Here, students consider both versions with supporting documentation but then relate the versions of the past to their political uses in the present. The task for students in the third orientation is not so much to arrive at a “best”

or most valid position on the basis of historical evidence as to understand how different groups organize the past into histories and how their theoretical and narratological strategies serve presentday purposes.

⑱ わざわざこのように断るのは, 一口に社会構成主義といっても, 様々なものがあり, 相互に主張するところが異なるからである(ケネス・ガーゲン, 2004, 『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版, 89-90 頁)。

⑲ 吉村功太郎, 1996, 「合意形成能力の育成をめざす社会科授業」, 全国社会科教育学会『社会科研究』第45号, pp. 41-50. 水山光春, 1997 「合意形成をめざす中学校社会科授業」, 全国社会科教育学会『社会科研究』第47号, pp. 51-60. 小栗優貴, 2018, 「合意形成に向けた多元的選択肢を構築する歴史学習」, 社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第30号, pp.137-146.

⑳ 英国の分析哲学者であるトゥールミンが日常の議論において用いられる説得の構造を図式化したものである(足立幸男, 1984, 『議論の論理』木鐸社)。本論では「トゥールミン図式」と呼ぶ。

㉑ 「要約」において述べたように, 本稿はI章までとし, II章以降は別稿とする。したがって, 本稿は『『おわりに』に代えて』で締めくくる。

㉒ Seixas, P., op. cit. p.20.

㉓ 田中圭治郎は, 「多文化教育は, 民族学習, 多民族教育, 反人種主義教育 (anti-racist education) を含む幅広い概念」であり, 「現在, いくつかの国々では, 多文化教育の領域はどこまで拡大することが出来るのか, また拡大すべきなのか, さらにどのような集団や問題がこの概念のなかに含まれるべきかが, 議論されている」(田中, 1996 58 頁)と述べた。本論では, この幅広い概念のまま使用している。

㉔ 西村喜憲, 1995, 「日本史教育の多様性」, 北海道教育大学歴史学研究会『史流』第35号, pp.17-53 西村; 西村, 1998, 「日本史教育におけるアイヌ史学習の意義」, 北海道・東北史研究会『場所請負制度とアイヌ』北海道出版教育センター, pp.408 - 409. また, 村井が聞き取りを行った「自由主義史観研究会」に関係したある高校教師も次のように語っている(村井淳志, 1997, 『歴史認識と授業改革』教育史料出版会, 200 頁)。

あと, 近現代史においては国家とのかかわりは強いのですが, この, どんどんボーダーレスになっている時代になってもなお, 国家というものを前提として歴史を語らなければならないのか疑問です。私自身はもっと多文

化主義的アプローチが必要だと思っています。

²⁵ 西村, 1995 47頁.

²⁶ 多文化主義は、「文明 - 半開 - 未開・野蛮」といった一元的なものさしに諸文化を位置づけないからである。

²⁷ 浜井祐三子, 2004, 『イギリスにおけるマイノリティの表象』三元社. 佐久間孝正, 1993, 『イギリスの多文化・多民族教育』国土社.

²⁸ 藤川隆男(編), 2004, 『オーストラリアの歴史』有斐閣, 特に pp.249-252.

²⁹ 関根政美, 2000, 『多文化主義の到来』朝日新聞社, pp.202 - 215.

関根の議論は、もちろん全ての社会的対立を文化に求める文化還元論ではない。経済的グローバリゼーションによって国内に外国人労働者やその家族が増加すると、新たな社会統合策として多文化主義政策が採られるようになる。外国人労働者に対する就職口や住宅の保証、教育の場における優先政策、また人権主義的立場からするマイノリティ優先政策などに対するマジョリティ側の反発が反多文化主義を生むとしており、経済的動向やその国の歴史に原因があるとするトータルな見方をしている。

³⁰ 川上には「公正志向」の歴史教育と「歴史学志向」の歴史教育との切り分けが曖昧と思われるところがある。たとえば、次のような箇所である(川上, 前掲書 p.122; 但し, 括弧内は引用者)。

(1999年に完成版が出されたニューヨーク州の)合衆国史コアカリキュラムは、社会史的な史料を用いながら、歴史的な出来事や登場人物について推理したり解釈したりする活動を支援(ママ)している。まさに、歴史的思考力を育成しようとするものであろう。しかし、それはヨーロッパ系の白人を中心に描かれる従来の伝統的合衆国史観を補完する史料や登場人物であり、ネイティブ・アメリカンや黒人側からその歴史観に異を唱えるものではなかった。

社会史的な史料が用いられるのは、歴史的思考力を伸ばすためということではなく、WASP中心史観では「公正」な歴史叙述が出来ないという考えからである。それゆえに「歴史戦争」や「文化戦争」が勃発したのである。

³¹ タイトルに *Minds* が入っているので、このように呼んだ。次の4冊がこれに該当する: *Medieval Minds*, *Changing Minds*, *Minds and Machines*, *Modern Minds*.

³² Hawkey, Kate, 2007, “Could you Just Tell Us the Story? — Pedagogical Approaches to Introducing Narrative in Classroom History”, *Ontario Institute in Education, Curriculum Inquiry*, vol. 37, No.3, p.269.

但し、ケート・ホーキー自身は、スキル重視は“歴史学を教えることを軽視し、読み書き技能など実用性を教えることを歴史学科主任たちが重視していることの現われ”だと解釈している。しかし、それは無理な解釈である。主任たちは「史料を解釈する」力をつけるために歴史的なスキルを習得させることが大切だといっているのであって、単に読み書き能力を学ばせる教科として歴史を位置づけているようには、彼女が収集したインタビュー記録からは読み取れないからである。

³³ Cooper, H., 2002, *History in the Early Years* < 2nd ed. >, London: Routledge, p.65.

³⁴ Cooper, H. op. cit., p.79.

³⁵ Cooper, H. op. cit., pp.175-199.

³⁶ 現に近代歴史学の父といわれるランケは、19世紀における自然科学の大成功を目の当たりにし、歴史学も学であろうとするなら自然科学の実験と同じく推論の“確かな土台”となるものを持たなければならないと考えた。彼が“確かな土台”として発見したのは、史料であった。歴史学は史料をもとに自己の論を進めたり、他者の解釈に反論を加えたりすることによって自然科学と同じく実証の学になるとランケは考えたのである。かくして実証の学としての歴史学が誕生した。

³⁷ ケネス・ガーゲン, 2004, 『社会構成主義の理論と実践』ナカニシヤ出版, 31頁.

³⁸ 児玉康弘, 2005, 『中等歴史教育内容開発研究—開かれた解釈学習』風間書房, 40頁; 但し, 括弧内は引用者.

³⁹ 井尻千男, 1997 「被占領下の七年間に何があったか」、新しい歴史教科書をつくる会(編)『新しい日本の歴史が始まる』幻冬社, pp.27-28.

⁴⁰ 児玉, 2005; 特に、「通史を教えることの問題点」(23頁)及び「第四章二節 解釈批判学習の内容構成原理」(58-99頁)。

⁴¹ 津川威智夫, 1996, 『『大きな物語』の崩壊とマルクス主義歴史家たち』、『近現代史』の授業改革4』明治図書, 5頁; 但し, 括弧内語句及び傍点は引用者による。

津川のこの論文が掲載されている『近現代史』の授業改革4』は、「自由主義研究会」の主張・運動を批判した『近現代史の真実は何か: 藤岡信勝氏の「歴史教育・平和教育」論批判』(大月書店, 1996年)に反批判を加えるために予定されていた内容を急遽変えて発行されたものである。津川論文はその特集号のトップに掲げられたものである。

⁴² 村井淳志のインタビューに答えた「自由主義史

観研究会」に加わった教師たちのなかから出てくる次のような言葉に、人権理念を掲げて他の声を圧殺してきた人々は謙虚に耳を傾けるべきであろう（村井，前掲書 193 頁；ただし，下線は引用者が施した）。

九五年秋，初めてそういう会があるのを知りました。明治図書という大手出版社からそういう雑誌を出せるというのは時代は変わったなと思いましたね。個人的には今の社会科にはずっと不満がありましたから，これはもう応援するしかない，私の入会で会員が一人でも増えれば，という気持ちで入りました。私のような考えの社会科教師はいなかったので，いつも先輩や周りの教員からの圧迫感，圧力を感じていました。私は全共闘世代が定年退職しなければ職場は変わらないだろうと諦めていたんです。自由な発言を許さない雰囲気がありました。組合が異なる意見を抑圧するんですよ。ストライキの時も昭和天皇の葬儀のときも議論になったんですが，私は自分の思想や信条は踏みにじられているという意識がありました。