

## 共生と対話を原理とする歴史授業構成の枠組み

### A Framework of History Teaching for Co-existence and Dialogue

宮 蘭 衛

#### 序章 本論の問題意識とねらい

##### 第1節 歴史の「多様性」と「対話」のための「公共的空間」の創造

歴史の「多様性」が志向され、異なる観点・立場から「歴史 (a history)」が叙述されようとする現代社会においては、より確かな歴史認識を目指して相互に対話する「公共的空間」の創造が求められている。例えば、日本と東アジア諸国との間にある近年の歴史認識を巡る対立からは、異なる国民・民族が共生する社会の構築にとっては、相互の歴史の見方・考え方を尊重しつつ、何が確かな事実であるかを相互に検証する「公共的空間」が必要だろう。

この課題を歴史教育実践の場で具体化するために、「共生」と「対話」を原理とする授業構成を提案することが、本論のねらいである。

本論の問題意識は、2002年度日本社会科教育学会千葉大会課題研究発表、2004年度全国社会科教育学会鹿児島大会課題研究発表の延長上にある。千葉大会において、筆者は次のように課題研究に対する問題意識を表明した。(下の囲み参照)

##### 複数の「歴史の物語」は可能か

###### — 相対主義を乗り越えられるか —

冷戦構造の崩壊、そして地球規模の人口移動やアメリカ極集中的な経済活動のグローバル化の進展に伴って、国民国家への帰属意識を中心とする歴史への決別、歴史のディナショナライゼーションが進み、複数の「歴史の物語」の作り直しが進むとの希望的観測が述べられた。

例えば、キャロル・グラックは次のように述べていた。「恐らく最も時代錯誤な習慣は、複数

(multiplicity) の物語を認めることへの抵抗である。これは、日本に限ったことではないが、日本で特に顕著である。」そして、「唯一の現代史」はどこにも存在せず、世界でも国内でも多様な体験が共存するという今世紀最大の教訓は未だ十分理解されていない」し、「単一の視点からの現代史は不正確であるばかりでなく危険ですらある」と。

入江昭も、冷戦後は「歴史の非国家化」が進み、国中心の歴史ではなく、市民社会及びトランスナショナルな現象もとらえた歴史が、これから作り直される可能性があると述べる。そして、歴史は、「だだ一つ絶対的な存在としてではなく、各時代、各社会、ひいては各個人ごとに作り出すものだ」との認識が強まり、今までになく歴史観の多様化が進んでいる。そのためには、複数の歴史観が併存しうることを認め、その上で過去についてある種のイメージを持つと同時に、その意味を探っていく態度が必要であると主張した。(共に、『世界』1994年1月号に掲載された論文である)

実際、多様な歴史への関心が広がり、多様な「歴史の物語」が作り直されつつある。それを反映して、物語論的・構成主義的歴史授業が脚光を浴びた。例えば、加藤公明氏の討論授業は高校生自身が歴史構成のプロセスに参加することを通して歴史認識能力を育てようとする試みである。

しかし、経済のグローバル化や人の移動のグローバル化は、一方で「ナショナリズムのグローバル化」現象を生み出し、「国家の物語」と小さな物語の対立、歴史の物語の奪い合いも見られるようになった。そのような状況の中で、物語論的構成主義的授業の是非を巡る議論も展開されている。

高橋哲哉は、歴史の物語論が歴史の民主化・多文化を進める役割を担ってきたとその意義を認めつつ

も、「国家の物語」がその存在意義を主張するという物語の奪い合いが生じてきたこと、物語論そのものの中からは何れの物語が優越か否かは見えてこず相対主義に陥りがちなこと、それ故に、いずれの物語に与し、いずれの物語を拒否するのか、それぞれの物語の内容に立ち入った吟味が必要なこと、を指摘している。(高橋哲哉「歴史の物語論と『語りえぬもの』」、宮本・岡部編『「語りえぬもの」からの問いかけ』講談社、2002年)

「国家の物語」に一元化させることなく、かつ相対主義に陥ることなく、過去を選択的に再構成するか、つまりいかなる文脈のもとに意味のある「歴史」を編み直すかが問われている。(以下略)

## 第2節 歴史「認識」と歴史「叙述」の間

ここでの問題意識とは、多様な主体による多様な歴史が語られ、叙述される時代にあつて、歴史を創造する(過去の事実をより確かなものとして認識し、それを基に歴史を叙述し、かつ未来の歴史創造に参加する)主体をどのように育てるのか、そのためにはどのような歴史授業構成が求められているのかということである。唯一絶対の歴史の伝達や理念・価値(歴史観)の注入でもなく、一方、何でも有りの相対主義に陥ることなく、より確かな歴史事実を共有することを通して開かれた歴史認識形成を保障する歴史学習の場をどう組織するかが具体的かつ緊急な課題となっている。

それには、「歴史認識レベル」だけではなく、「歴史叙述(言説)レベル」も視野に入れた歴史授業の構成が一つの有効な方策たりうると考える。そして、過去に事実として何があったかを問い、より確かな歴史事実に基づく歴史認識を形成する力、どのよう

に歴史が語られてきたのかを吟味・検討する力、更に学習者自らが有る観点・立場から過去の事実を歴史として語る力、それらの力を育てるための学習経験の場として歴史授業を構成することが求められていると考えるからである。

<下図1>に示してあるように、

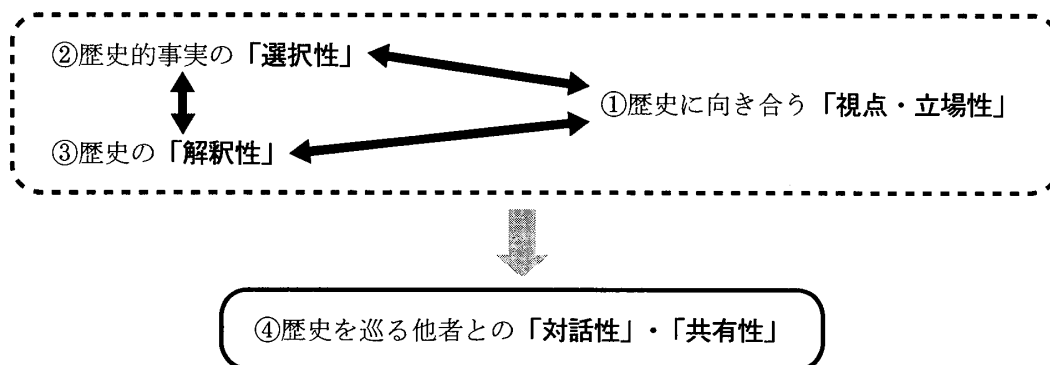
- ①どのような観点・視点から過去の事実に向き合い
- ②どのような事実を取捨選択して(誰を視野に入れ)
- ③それをどのような歴史として
- ④誰に向けて語るのか

という、4つの観点を学習者が意識できる歴史授業の構成を目指す。

①～③は「歴史認識レベル」であり、従来の歴史授業の中心部分を構成してきた。一方、④「歴史を巡る他者との『対話性』・『共有性』」という視点は、「歴史叙述レベル」であり、これまで余り意識して実践されてこなかった。だが、歴史を語る行為は、過去の特定の対象を視野に入れ、また誰かに向けて語る営みである。そこには自らが語る歴史を巡って他者と対話することによって、より確かな歴史事実の共有を目指す「公共的空間」構築の可能性が開かれる。また、共生社会の創造という現代的課題から見たとき、他者との対話という営みは重要な役割を担うと考える。

では、それをどう授業構成として具体化するのか。そのための仮説的な授業構成のための枠組みの提案を行うのが、本論のねらいである。

既に、一つの到達点として、中等教育を中心に歴史の解釈「批判」・「創造」の学習が提起されている。それらの先行理論・実践の成果を踏まえて、本論では《自国史学習を対象に、「国民的語り(言説)」



<図1>

に対する「批判性」を内在させつつ、多様な主体の「共生」のための「対話」原理による歴史授業づくりの提案》を行う。そこで、先ず中等学校における解釈批判・創造の理論・実践を概観し、その上で筆者の提案について説明したい。

なお、主に自国史及び自国史と世界史（他国史）との関係を対象とするのは、筆者自身がナショナリズムと歴史認識の問題を一つのテーマに取り組んできたからである。また今日の共生社会の実現という現代的課題にとって不可欠な研究内容であり、初等から中等までを視野に入れた実践の可能性を有すると考えるからである。

## 第1章 歴史授業構成論の一つの到達点としての開かれた歴史認識のための討論学習・解釈批判学習の課題

既に、歴史解釈「批判」（「創造」）を原理とする中等歴史教育の授業理論が一定の成果をあげている。筆者の考える「対話」を原理とする授業構成の意義について論じる前に、「批判」（「創造」）原理の特徴を概観する。

### 第1節 複数の歴史解釈に対する「批判」を原理とする中等歴史教育

「歴史は解釈である」との立場から、今日、歴史授業構成の在り方を巡っては、次の①②が主たる課題とされ、これらを克服するための授業構成の方法・原理として、A・Bの授業が提起されている。

A・Bに共通するのは、共に多様な歴史解釈の存在を前提として、その解釈の妥当性の是非を討論・批判し、より説明力のあるものを獲得させようとするところにある。

加藤公明理論は、生徒同士の「討論」を通して他者の解釈の妥当性を吟味・批判し、より説得性のあるものを選択するプロセスを組み込んだ授業であり、「討論」という授業形態を通しての生徒同士の解釈批判を組織するところに特徴がある<sup>1)</sup>。児玉康弘理論同様に「批判」が授業構成の原理となっている。

A・Bの理論の最大の相違点は、解釈批判の客観性・科学性に対するスタンスにある。前者は授業を＜生徒自身の手になる＞仮説の設定―事実選択―資料批判―歴史解釈「創造」―相互の解釈「批判」（討論）の過程とし、最終的にはオープンエンドの形で構成している。これに対して後者は、教師の責任により現代の社会問題を考える上で参考になる歴史事象に対する複数の解釈（解釈の変化）を徹底研究し、それらの最先端の解釈理論を教授した上で、生徒に「批判」させていく過程として授業を構成している。

加藤理論並びにその実践に対しては、＜生徒自身の手になる＞解釈と相互「批判」であるが故に、「教室の説得性」と「学界の共有財産」との間に乖離があると、問題視する意見がある。児玉理論は複数の歴史解釈の洗い出しは、＜教師の手で＞行い、現時点での解釈理論の最大限の可能性を保障しようとして、上記のような問題・疑問に対応している。

筆者は、歴史事実を共有し、その上で生徒が歴史

①一つの解釈を事実として注入したり、結果として一方的に与える授業の克服

- 教科書記述を事実として与える授業
- 教師が教材研究して深めた優れた理論・解釈を与えることで一つの見方を押しつけることになる授業

＜歴史認識の開放性＞

②何でもありの相対主義の歴史解釈の克服

- どれも等価値であるからナショナリズムに傾斜する歴史解釈も同等の意義を持つという歴史授業

＜社会科歴史と民主主義＞

＜解釈「批判」（「創造」）を原理とする歴史授業構成論＞

#### A. 「討論学習」

- ◎加藤公明氏の生徒による歴史解釈を巡る討論（批判・創造）

#### B. 「解釈批判学習」・「政策批判学習」

- ◎児玉康弘氏の「開かれた解釈学習」（批判）

解釈を行い、教師とともにその時点での生徒の手になる歴史解釈・相互批判を行う授業は認められるし、授業に組み込むことは可能であると考える。

## 第2節 開かれた歴史認識のための解釈「批判」学習の特徴

児玉康弘氏は、「中等歴史教育における新しい教授＝学習方法論」として「批判」を原理とする「解釈批判学習」・「政策批判学習」を提案している。その主張点、特徴は以下の2点である<sup>2)</sup>。

- (1) 民主主義社会における社会科の役割として、特定の歴史観に対する批判精神の育成
- (2) 現代社会の諸問題を考察するための歴史学習

これら2点を強調するように、「批判」学習の狙いが「社会科歴史」の精神の具体化にあることが窺える。

筆者は、「民主的で平和的な国家・社会の形成という現代的課題と切り結ぶような歴史像を紡ぎ出す経験の場として、歴史の授業」を位置づけるべきであり、それには「現在と過去と未来を円環的に繋ぐ歴史創造・価値実現の営みをくぐり抜ける授業を意識的に構成すること」が必要だと考える。「社会科歴史」という立場を強調する氏の主張と通じるところである。

その上で、「共生」社会の実現を現代的課題として設定し、そのために複数の観点から歴史像の再構成を図る「対話」を原理とする歴史授業構成の可能性を以下に論じる。

## 第2章 「共生」社会実現のための多様な他者との「対話」を原理とする歴史授業構成論の提案

### 第1節 現代的課題としての「平和構築」と共生社会の実現

今日、貧困・抑圧・戦争・環境問題等、地球的課題への取り組みが求められている。それは、個別の問題として切り離されるものではなく、「持続可能な社会」の実現に向けて構造的・関連的に取り組まなければならないものである。「持続可能な社会」の実現は、「平和構築」という課題として捉えられる。J. ガルトウングの「平和」概念に従えば、上記の様々な問題の解決は「積極的平和」構築の課題として捉えられるからである。

現代ではこれら地球的課題は一人ひとりの命の尊重、人間としての尊厳性の確保、つまり人間らしく生きるという欲求、理想の実現を脅かす形で表れている。従って、一人ひとりの生の現実に関心を寄せ、それに目を向けていくことが「平和構築」の基本となろう。それを「共生」の思想の実現といっていよい。つまり、ここでの歴史授業は「共生」社会の実現という現代的課題についての明確な問いを発することから出発する「課題化的認識方法（上原専録）」がベースとなる。現代的課題に根ざす明確な問いの先にく存在としての歴史＞の一部分に光が当てられ、意味ある歴史が構築され輪郭を表してくる。＜存在としての歴史＞そのものに私たちは直接的に到達できる訳ではなく、その意味で＜存在としての歴史＞をあるがままに描くという模写説的な歴史認識論には与すること出来ない。

このように「課題化的認識方法」とは、認識主体の現代的課題意識を手がかりとして、その先にある混沌無数の＜存在としての歴史＞に限りなく迫り、現代的課題意識に光を当てる事のできる歴史像を不断に描き出す営みである。現代社会の課題にどのように向き合い、その課題解決のための糸口を探し出すという認識主体の現代的課題解決、課題探求の営みの先に、＜存在としての歴史＞の一部分が意味を持って構成され「一つの歴史（a history）」として表れてくる。何でも有りの歴史ではないし、また、全て「言説／言葉」に換言されるものでもない。

### 第2節 「対話」を原理とする歴史授業構成のための仮説的視点

「共生」は他者に対する排除・無関心・対立・差別ではなく、「対話」を基本とする公共空間を創造することによって実現される。ここで、「対話」の意味に触れたい。

近年、「歴史の対話」が一つのキーワードとなりつつある。例えば、『ヨーロッパ共通教科書』の編集や日韓の歴史教科書国際交流では、お互いの国の立場から歴史教科書記述の相互検討や共通理解を図る動きがみられる。

また、同一事象に対する複数の国の教科書等の言説（表象）を比較・検討して、それを学習者自身が評価・判断するという形での間接的な「歴史の対話」の必要性を指摘するものもある。更に、日韓の教室での授業実践を通じた国際的な直接的「歴史の対話」を試みる実践も見られる。（90年代の山本典人実践や、近年では谷川彰英・釜田聡の実践等が挙げられ

る)

ここで筆者は、共生社会の実現という現代的課題に照らしたとき、過去に歴史として語られない(差別・排除されたりする)多様な他者が存在したことを発見し、それらの視点・立場から歴史像を複眼的に再構成することを通して歴史を語ること・創造することが、多様な「(過去の)他者との対話」や「自己との対話」の営みであることに気付く歴史授業構成を提案する。

「自国史」及び「自国史と世界史」との関係を対象にして「共生」のための「対話」を原理とする歴史授業構成の仮説的視点として、以下の4点が考えられる。

### ＜「対話」を原理とする歴史授業構成の視点＞

#### ① 「国民的語り(叙述・言説)」の二重の解体・再構築

近代化の過程で、歴史が国民統合の手段として用いられ「国民的語り」が生みだされてきた。今日、その「国民的語り」が様々な他者を見えなくし(覆い隠したり、周辺化したりして)、共に共生することの障壁となりがちである。共生社会の在り方を考えるためには、自国史を俎上に載せ、その「国民的語り」を解体することが求められる。

その解体・再構築は二重になされなければならない。

一つは、「自国・自民族」と「他国・他民族」との関係における＜内なる身内＞と＜外なる余所者＞という＜内外二分法的思考＞による「自国中心的語り」の解体である。しばしば教科書問題に見られるように、戦争や植民地支配の事実に関して自国中心的な「国民的歴史」では、他国・他民族への関心や想像力が欠け、歴史からそれらを排除・忘却しがちである。

もう一つは、「日本人・日本国民」を唯一の主語として語る＜均質的国家観＞による「国民的語り」の解体である。そのような同質意識が強い時、国内の異なる他者(マイノリティ)への差別や排除が生みだされ、彼らの存在や彼らの訴えや主張は、時に無視されがちである。「単一民族国家観」の問題である。

国家間の＜内外二分法的思考＞による「国

民的語り」と、国内の＜均質的国家観＞による「国民的語り」を解体し、それらを繋ぎ合わせ多様な主体がそれぞれの立場を見いだせるように構造的語りに再構築することが求められる。

#### ② 忘れ去られてきた(排除されてきた)「他者の発見」＝「異なる主語(主体)の発見」

ナショナリズムの傾向が顕著で＜内外二分法的思考＞が強い時、自国の歴史は「自国・自国民・自民族」の視点から書かれ、「他国・他国民・他民族」を主語とすることは弱められがちである。また、「単一民族国家観」のようなく均質的国家観にとらわれるとき、「国民・国家・民族」を主語として語ることに何の違和感を持たないことが多い。

「他者の発見」とは、こうした二重の意味で「自国・自国民・自民族」でひっくくすることのできない人々に光を当て、それらの人々を歴史の主体とし、また彼らを主語して自国史を描き変えることを意味している。そのプロセスにおいて、「自国・自国民・自民族」を主語とする従来の歴史に対する「批判」がなされる。

#### ③ 「もう一つの可能性としての歴史(alternative history)」の創造・再構築(複眼的思考)

多様な他者を主語として語ることは、異なる視点・観点からの歴史の描き換えであり、それまでの「国民的語り」に代わりうる「もう一つの可能性としての歴史(alternative history)」の発見・創造である。「自国民・自民族」と「他国民・他民族」に単純化する＜内外二分法的思考＞や「自国民・自民族」を唯一の主語とする＜単一的均質的思考＞に代わり、様々な他者が主語となる歴史の多様性・多元性・重層性を作り出すことを意味する。

その営みを学習者自身が経験する場を、学習活動として組織することが考えられる。それは、上原専祿の主張した「学習者自身による歴史像の自主的構成」の具体化である。また、そのような先行実践としては、既に宮崎正勝氏が、高校生に歴史を叙述させる取り組みを紹介したものがある。

#### ④ 歴史叙述（歴史を創造すること）の立場性・対話性の意識化・内省と「公共的空間」の創造

「もう一つの可能性としての歴史」を創造・再構築する営みに取り組むことは、学習者自身が歴史の語り手・書き手となることである。

それは、なぜそのような歴史を語る（叙述する）のか、誰に向けて語るのかを内省する営みであり、歴史を語ることの視点・立場性を自己内対話し、歴史に向かう自己の位置を内省し自覚化する行為である。また、学習者自らがどのような視点・立場から、誰を主語としてどのような歴史を語るかを自覚することでもあり、異なる他者との対話という性格も持つ。

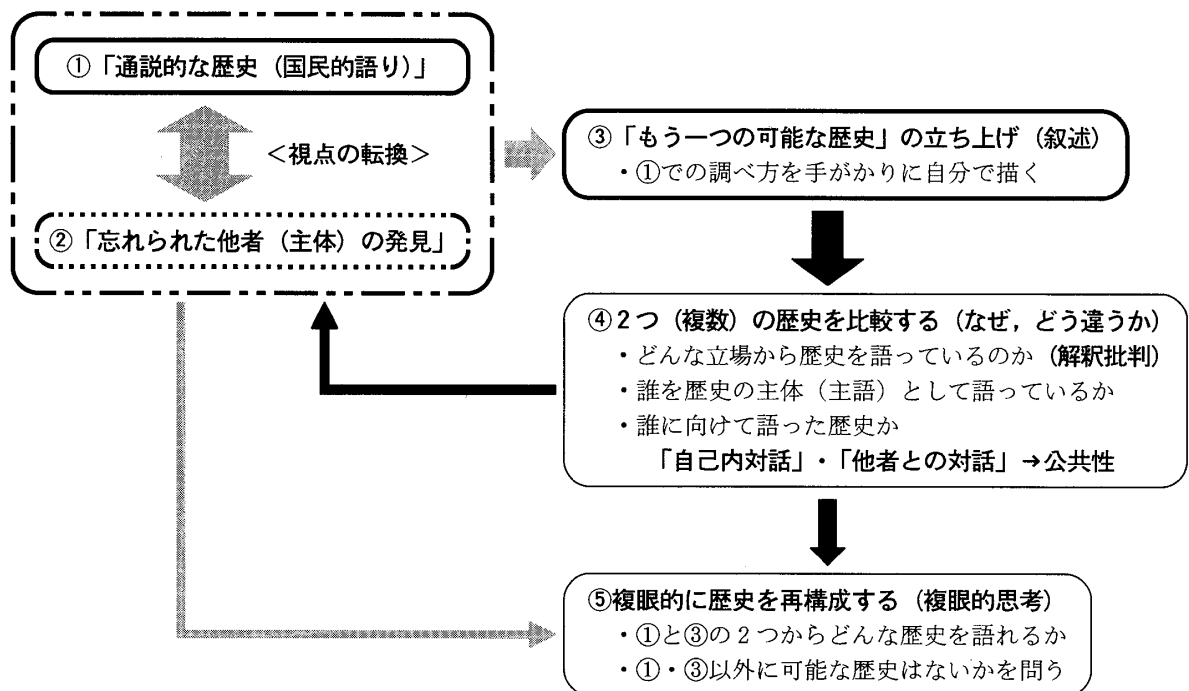
その意味で、歴史を語る行為は、「他者との対話」「自己との対話」という性格を持ち、その「対話」という行為は歴史の事実と解釈を巡って様々な人が検証・議論する「公共的

空間」創造の営みでもある。

近年、「対話」は「他国・他民族」に属する異なる他者としての学習者と、共通のテーマ・歴史を巡って直接対話するという形をとるようになってきている。まだ、少数で例外的ではあるが、日韓歴史教科書・歴史教育交流では、韓国の学校で日本の研究者・教員・学生が日韓の歴史的関係について授業し、それを巡って直接的「対話」を図る事例が見られる。例えば近著では、谷川彰英編著『日韓交流授業と社会科教育』（明石書店、2005年）がある。ここには、国家・民族・国境を超えた直接的対話を志向する「公共空間」の創造がある。

本論は、日常の歴史授業として取り組むものであり、他者を意識して歴史を複眼的に構成する経験の場として組織することを目指す。

これらを授業構成図として、＜図2＞のように一般化して表すことができる。



＜図2＞「対話」を原理とする歴史的授業構成の一般的概念図

### 第3章 「対話」を原理とする授業構成の類型化と事例

これまでの筆者の研究・実践の取り組みを踏まえると、「国民的語り」の解体・再構成には、幾つかの類型化が可能である。本章では、それを仮説的に提示するとともに、その事例を図式化して示す。

**【類型1】「国民的語り」の中に埋没し（忘却・周辺化され）がちな歴史の発見・再構築**  
 —小学校6年：「国民の成功物語」としての戦後史の解体・再構築の事例—

あ・学習指導要領「内容ク」の解釈枠組みの特徴  
 学習指導要領では、戦後日本の歴史は、以下のような観点から教育内容が構成されている。

#### ① 『学習指導要領』

「日華事変、我が国がかかわる第二次世界大戦、日本国憲法の制定、オリンピックの開催などについて調べ、戦後我が国は民主的な国家として出発し、国民生活が向上し国際社会の中で重要な役割を果たしてきたことがわかる」

#### ② 『解説 社会編』

「『日本国憲法の制定』について調べるとは、戦後民主的で平和主義的な憲法が制定されたことを取りあげて調べ、戦後我が国が民主的な国家として出発したことが分かるようにすることである。」

「『オリンピックの開催』について調べるとは、例えば、スポーツの祭典としてアジアで初めて東京で行われたオリンピック大会やその後のオリンピック大会を取りあげて調べ、戦後我が国の国民生活が向上したことや我が国が国際社会において重要な役割を果たしてきたことが分かるようにすることである。」

「『戦後我が国は民主的な国家として出発し、国民生活が向上し国際社会の中で重要な役割を果たしてきたことが分かる』とは、戦後我が国は日本国憲法を制定し民主的な国家として出発したことや、戦後は国民の不断努力によって国民生活が豊かになり国際社会においても重要な役割を果たしてきたことが分かるようにすることである。」（下線及び強調は筆者）

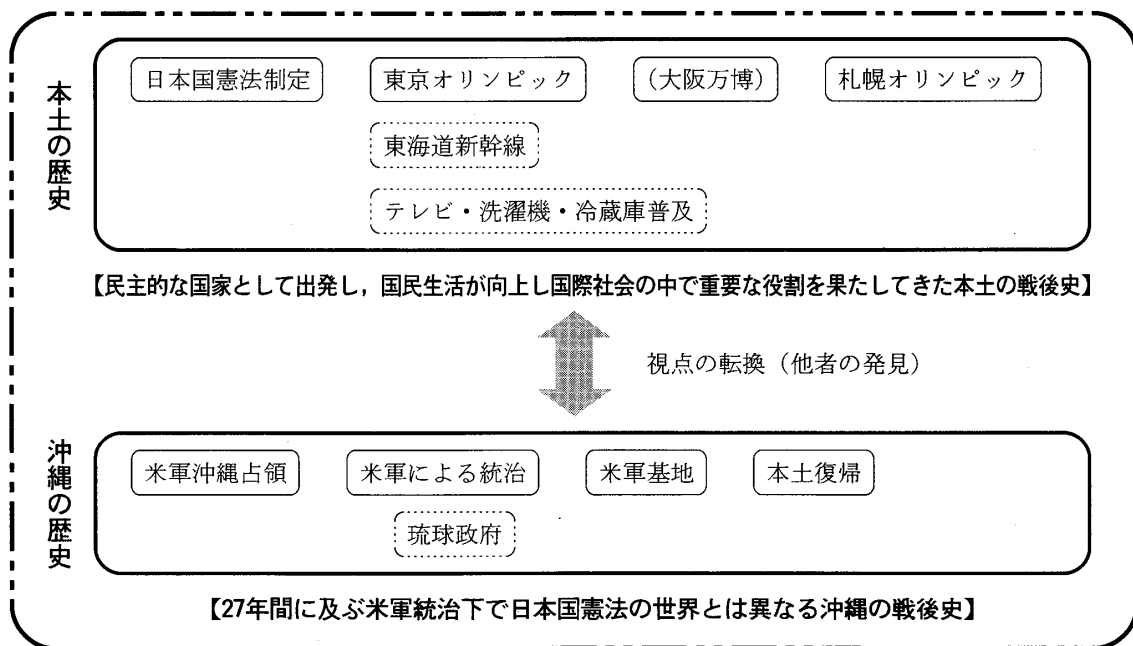
そこには、次の特徴が認められる。

ア・「国民的成功物語」として描かれる戦後史

イ・「我が国」「国民」を主語とする歴史

「我が国」「国民」という主語を解体し、例えば戦後沖縄の歴史に目を向けると、「本土」の歴史とは異なる「沖縄」の歴史が浮かび上がってくる。

い・『学習指導要領』の「国民的成功物語」と「もう一つの可能な歴史」の図式化



<図3>複眼的な戦後日本の歴史

「沖縄」に視点をおき、その立場から戦後史を捉えていくと、「国民の成功物語」とは異なる「もう一つの可能な歴史」が浮かび上がってくる。沖縄が「本土復帰」したのは1972年のことであり、米軍統治下で沖縄の軍事基地化が進められた。日本国憲法の平和主義は、沖縄には適用されなかった。また、1946年の総選挙では女性の参政権が認められ、戦前に較べて有権者が一挙に増えた。しかしこの時、沖縄県民は国政選挙への参加の道を閉ざされる。1945年末の第89回臨時帝国議会において、旧植民地出身者等とともに、沖縄県民も国政への参加から排除される措置がなされたからである。沖縄からの国会議員を選出するための国政参加選挙が実施されたのは、戦後25年目の1970年のことである。四半世紀もの間、国政への参加は保障されなかったのである。

このような「もう一つの可能な歴史」の発見を手がかりとして、「国民の成功物語」は「本土の歴史」と「沖縄の歴史」として複数の主語による複眼的な歴史として再構築される。こうして、それ以外に「もう一つの可能な歴史」はありえないか、問いかけ続けることができる。

**【類型2】国際問題の中に埋没する国内問題を発見し、国際問題と繋ぐ歴史の再構築**  
 —1982年の「歴史教科書問題」の「語り（言説）」を事例に—

**あ・1982年「歴史教科書問題」の通説的語り**

1982年夏、高校世界史教科書検定過程で、「侵略」を「進出」に書き直させたという報道を機に、中国・

韓国をはじめとするアジア諸国から検定への批判が向けられ、外交問題として発展し、その年の11月には国際理解の観点から歴史教科書を叙述するという「近隣諸国条項」が新たに検定基準に加えられた。日本の歴史教科書における内向きの傾向が浮き彫りにされた国際関係問題であった。

同時に、沖縄戦における日本軍による沖縄住民虐殺事件を、高校日本史教科書検定過程で削除させたことが明らかになり、それに対して沖縄県民からの激しい抗議がなされた。1982年の「歴史教科書問題」とは、国内の問題でもあった。

ところが、1982年の歴史教科書問題に関する言説は、以下のようなものが一般的である。

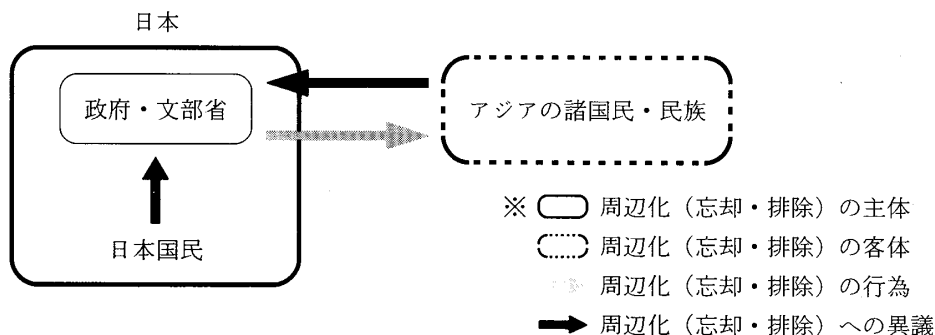
「82年夏には、とくに、社会科教科書の検定による記述変更強制を巡り、中国・韓国からの抗議を呼び、検定制度に対する世論の批判が高まった。」

（『現代用語の基礎知識 1995年版』の「検定教科書」の項目、909頁より）

これは、決して例外ではない。多くの文献でもこのように語られている。

沖縄戦の教科書叙述問題が、アジアとの問題と繋げて語られることは滅多にない。沖縄は、本土（研究者・市民）から忘却・排除されがちである。自国中心的になる時、教科書におけるアジアへの認識の欠落・忘却がみられた。そのことに対しては、国内からも批判され、また国家間の問題・国際的問題として語られる。しかし、日本（自国）とアジア（他国）という国際関係の枠組みに一元化するとき、国家・国民を単一の主語としてそれらの関係は語られ、国内の多様な他者は無視されたり、忘却（同化）されがちであることが、ここに示されている。

この言説を図示すると<図4>のように表される。



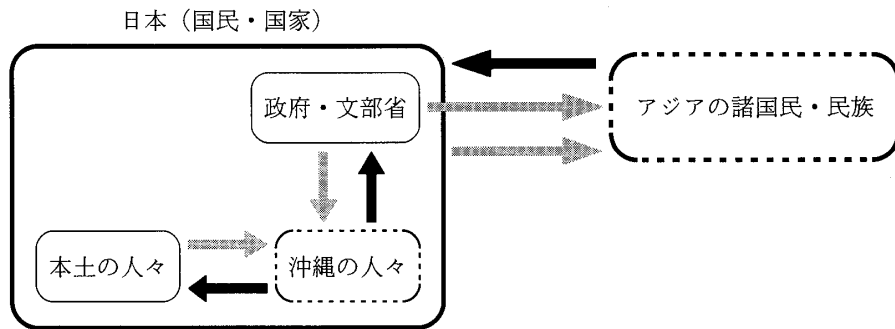
<図4> 「1982年教科書問題」についての通説的語り（言説）



### い・国際・国内関係の両面からみる「1982年歴史教科書問題」

アジアとの問題とは別に、沖縄の問題があったということを個別にとりあげるべきであるというのではない。それでは、何れか一方に焦点化するとき、他方は切り捨てられるからである。そうではなく、「1982年歴史教科書問題」とは、日本のアジア諸国

への侵略や植民地支配の事実が忘却されがちであると同時に、日本国内でも沖縄戦での日本軍による住民虐殺は歴史から排除されがちで、国内と国外の問題が自国の外若しくは周辺の問題として軽視・無視されがちであるという、共通の問題構造を持つ出来事として語ることが必要だろう。それは<下図5>のように表される。



<図5>国内・国際関係の両面からみる「1982年歴史教科書問題」

#### 【類型3】ヨーロッパ中心史観による「国民的語り」と国境・境界の解体・再構築—伝統的「鎖国」像批判と「4つの口」による歴史再構築を事例に—

近世日本の「鎖国」を巡る歴史像の変化は、近代日本の国民国家形成過程で生まれたヨーロッパ中心史観克服過程の一つの典型事例であろう。

キリスト教禁教政策と「長崎口」を中心としてオランダ・中国との貿易関係に光を当て、閉ざされた近世史像を描き、それ故に日本が歴史の進歩から遅れたと評価する伝統的「鎖国」像から、今日では「4つの口」論を手がかりとした東アジア世界との繋がりを重視する教科書叙述へと変化してきている。今日では、「日本型華夷秩序体制」或いは「海禁政策」との解釈もなされるようになってきている。

前者の歴史像は、近代ヨーロッパとの関わりに関心が向けられる中で描かれたヨーロッパ中心史観に基づくものであった。そのために、雨森芳洲が既に認識していた4つの口への認識は閉ざされ、「長崎口」とヨーロッパ世界との関係に関心が注がれ、アジアの諸国・地域との関係には殆ど触れられなかった。そのような歴史像が幕末から明治以降の近代国民国家形成過程で浸透し、つい最近まで一般的常識

とされてきた。それは、戦前戦後の教科書叙述分析でも確かめられる。

1990年頃から「4つの口」による歴史像再構築の実践がなされてきた。筆者も1990年に中学校での授業を試みた。当時、中学生も大学生も圧倒的に伝統的「鎖国」像を描いていた。中学生のほとんどが抱いていた「長崎口」を中心とする伝統的「鎖国」像に揺さぶりをかけ、その上で朝鮮通信史と琉球使節の事実から「対馬口」「薩摩口」を通して広がる東アジアとの関係構築の事実、特に朝鮮王国と幕府との関係、琉球王国という幕藩体制に組み込まれつつも中国との冊封関係を維持して生きる存在に光を当てた。それにより、国民国家的視点から捉えられる近世の国境・国家像を再構築する試みであった。

また、近年釜田聡氏は朝鮮通信使を通して近世日朝の交流関係を探る授業を試み、韓国の学校でも実践するという直接的な「対話」を目指している。一方、北方世界については、加藤公明氏らは「松前口」に焦点化し蝦夷地が北方アジア世界と繋がり、文化交流・交易がなされ、さらにそれらが江戸文化にまで影響していた事実から、閉ざされた鎖国像の再構築を試みている。

今日でも、ヨーロッパ中心的伝統的鎖国像が残っていると予想されるが、筆者が最初実践に取り組んだ15年前のように「長崎口」の鎖国像との対比から入り、「4つの口」に気付かせる授業構成は、幾

分有効性に欠けるかもしれない。

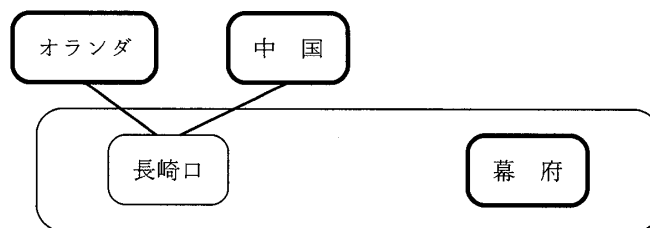
しかしそれを承知の上で、琉球・対馬・松前などを主体とする歴史像を構築することが、未だ残された課題のように考える。中でも、朝鮮通信使の存在は今日ではよく知られ、日韓の歴史教育交流の中で共通教材がつくられる時代になった。だが、それは朝鮮王朝と幕府との善隣友好関係として捉えられており、国際交流という視点からのものが多く、近世日本の国家像そのものの再構成には至っていない。近代国民国家的語りからの解放・再構築という現代的課題からすれば、対馬藩を主体とする歴史像再構築を試みる価値がある。

対馬藩は痩せた土地で生活するには、幕府とは独自に朝鮮王朝との関係を持ち、朝鮮との貿易や朝鮮王朝からの下賜品で生活しなければならない位置にあった。また、釜山には長崎の出島よりはるかに広

い「倭館」が設けられ、対馬藩の商人や役人らが数百単位で常駐していた。江戸時代唯一の「対馬藩海外居留地」を持つほど、朝鮮との実質的な関係が築かれていた。

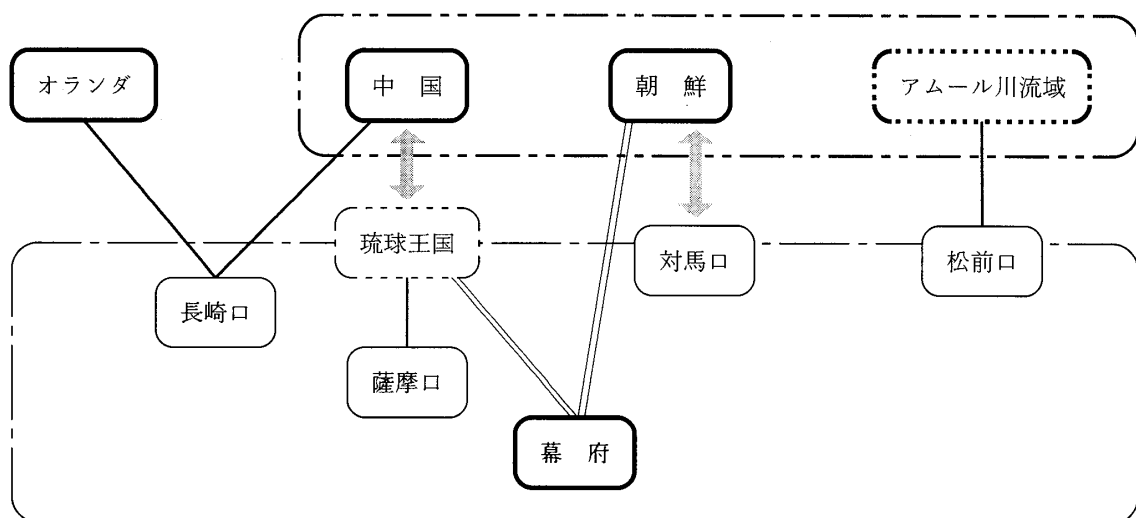
とはいっても対馬藩は幕藩体制の中に位置づけられる弱小藩であった。それに対して、幕府は朝鮮王国との善隣関係維持のために、対馬藩の失政（柳川一件）にもかかわらず財政援助を行い、また対馬の朝鮮貿易や幕府との仲立ちとしての役割を任せていた。幕府とは異なる朝鮮王朝との外交窓口を持っていたのである。

明治維新以降、明治政府は外交権の一元化によって対馬藩の朝鮮王朝との外交窓口としての役割を接収し、近代国民国家としての領土・国境線の確定、権力の一元化を明確にしていく。それは、琉球同様に幕藩体制と外国権力（明・清王朝、朝鮮王朝）と



【キリスト教禁止・貿易統制のために長崎口だけに窓口を設けた近世】

<図6>ヨーロッパ中心な伝統的「鎖国」像



【境界・境界域にあって、独立性や独自の外交関係を持った地域が存在する近世】

<図7>「4つの口」からアジアとの関係を作りあげた「鎖国」像

の両属関係を保てる曖昧な「境界域」の存在を否定し、近代国民国家の内部に組み入れていくプロセスであった。

以上の点から、対馬（或いは琉球）を一つの主体とする「もう一つの可能な歴史」を描くことが可能であり、それは近代的な国境・領土概念から解き放ち、複数の権力と交流が可能であった地域の存在に眼を開かせるであろう。

**【類型4】個（人間）に焦点を当てた国民国家的歴史の解体・再構築**  
**－沖縄「平和の礎」からみる「沖縄戦の実相」の再構築の事例－**

自国の戦争の歴史は、自国中心的傾向を帯び、時として他国への共感や関心が弱く、他国のことは忘却しやすい典型的事例である。

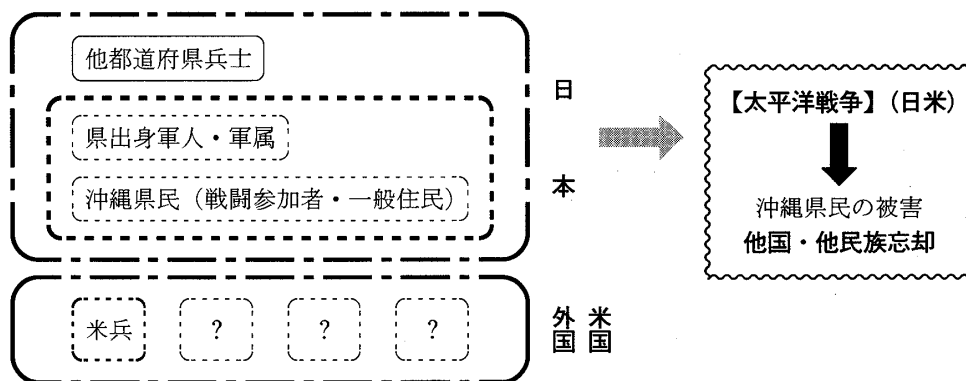
戦争の犠牲者の記憶・記録の仕方にそれはよく表れている。「戦争で殺した相手のことは忘れ、自国の戦死者を記憶し追悼するというのは、日本の場合だけでは」なく、近代国民国家に共通する一般的常識とされてきた。そこでは、戦争の事実を巡って共

に議論し、共生社会のあり方について対話する公共的空間を形成することは容易ではない。

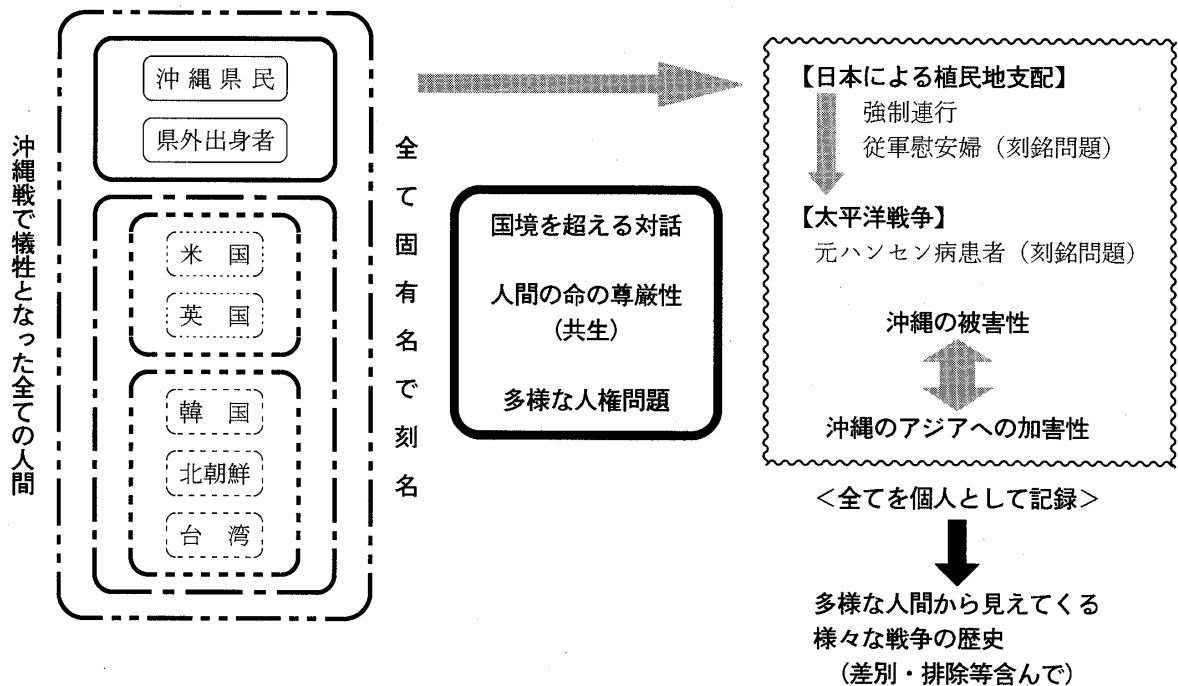
それに対して私が着目したのは、1995年に沖縄県が除幕した「平和の礎」である。これは、沖縄戦の犠牲者全て一人一人固有名で刻銘する方法であり、近代国民国家の常識を破り、戦争をどう記録・記憶し、歴史として語るかを考える上で極めて重要な問題提起性を有するものだからである。（詳細は拙論参照）地球時代の共生社会と歴史の対話のあり方を考えるときに、「礎」は積極的意義を有し、歴史の授業としては是非取り入れたい教材の一つであると考えてきた。

特に、沖縄戦の教科書記述の根拠として今でも使われる「沖縄県援護課統計資料」と「礎」のそれとを比較するなかから、「礎」の戦争の記憶・記録の仕方の今日的意義、そしてそこから見えてくる沖縄戦の歴史は実に多様な内容を持ちうるということが分かる。「沖縄戦の実相」という言葉が用いられるが、多様な人間存在に着目することで、その「実相」は更に豊に描かれる。

詳細は拙論にゆずり、ここでは「県援護課統計資料」と「礎」の対比を通して、歴史として語れるか、その可能性について図式化して示してみる<sup>3)</sup>。



＜図8＞教科書（「県援護課統計資料」）の中の「沖縄戦の実相」－県民の被害に関心



<図9>「平和の礎」の中の「沖縄戦の実相」—国境・民族を越える対話の可能性

## 終章 「共生」社会のための「対話」を原理とする歴史授業構想の意義

以上に示したものは、自国史に根強い国民国家的語りを解体し、それとは異なる「もう一つの可能性としての歴史」を構築する営みとして歴史授業を構成するための事例である。それらは、初等学校から中等学校までを視野に入れて一貫して取り組むことが可能な歴史授業構成の原理である。

「国民」・「国家」を唯一の主語として語りがちな国民的語りから忘却・排除されがちな主体を発見し、そこから多様な主体による「もう一つの可能な歴史」を発見し描き出すプロセスを通して、それまでの歴史に対する批判的視点を創り出すことが可能となる。「共生」と「対話」を原理とする歴史授業は、社会形成・社会構築的視点を取り込んでいるが、「批判」を原理とする歴史授業構成と対立するものではない。むしろ、国民的語りから排除・忘却されがちな多様な他者の発見とそれを主体とする「もう一つの可能な歴史」の構築を目指す学習経験は、「特定の歴史観に対する批判精神を育成」し、「どちらの解釈がどのような観点に立った場合により有効なのかを批判的に吟味・比較」する力を形成する

ことになろう。

本論は、これまでの研究・実践を踏まえ、また2002、2004年度の2回の社会科教育学会課題研究発表の中で取り組んできたテーマを基に、歴史授業構成の枠組みを提案した。これを基にして、具体的な授業レベルでの提案と実践を通しての有効性の検証が、次の課題である。

### 【注】

- 1) 加藤公明『わくわく論争 考える日本史授業』(地歴社、1986年) 他
- 2) 児玉康弘「中等歴史教育における解釈批判学習—小单元『フランス革命とヴェンデ戦争』の場合—(I)(II)」(広島大学附属中学校『研究紀要』1998年、第43.44集)
- 3) 拙論「『平和の礎』にみる国境を超える『戦争の記憶』の仕方(1)—人間としてのアイデンティティ形成の可能性」(『新潟大学教員人間科学部紀要』第4巻第2号、2002年2月)、拙論「沖縄『平和の礎』は海を越える—平和創造に向けて国家・民族の壁を越える歴史の対話と共生の作法—」(二谷貞夫編『21世紀の歴史認識と国際理解—韓国・中国・日本からの提言』明石書店、2004年) 参照のこと