

「共生」に関わる歴史教育に関する一考察

—南アフリカ共和国の高等学校段階の歴史科の

ナショナルなカリキュラムと試験を手がかりに—

坂口真康*

1. 問題の所在と本稿の目的

本稿の目的は、南アフリカ共和国（以下、南ア）の高等学校段階の歴史科のナショナルなカリキュラムと試験を手がかりに、「共生」に関わる歴史教育について考察することである。その背後には、過去に法律による人種隔離政策（アパルトヘイト）を経験した南アの高等学校段階の歴史科の教育・評価内容の可視化を通じて、「共生」に関わる歴史教育の議論を深化させる際の具体的参照点を導き出すという狙いがある。

昨今、「国際化」や「グローバル化」という概念を用いて現代社会の特徴の説明がなされるようになって久しい。杉村によると、「国際化」とは、「一般に国民国家（nation-state）相互間の国際関係を反映して、複数の国家が相互に結びつきを強め、相互に共同して行動したり、互いに政治的、経済的、文化的に影響を与えあうことにより、自国の社会体制や政策、文化動態を変容させること」を意味する（杉村、2012, p.166）。一方で、「グローバル化」とは、「国家の枠組とは関係なく、空間や時間の差異を圧縮し、地球社会全体を一つのシステムとしての共同体とみて、その共同体に共通の世界基準を設ける結果、国民国家間の差異を縮小したり、場合によっては国家にかかわるアクターを登場させる」概念であり、「主権国家の枠組みが前提とされておらず、この点において国際化の概念と

は異なる」とされる（杉村、2012, p.166）。本議論を踏まえると、「国際化」と「グローバル化」の両側面が混合しているのが現代社会の特徴であると説明することができる。そして、同特徴を有する社会を対象とする研究においては、両者を分かつ「国民国家」の存在に注力しつつ議論を展開することが肝要になるといえるだろう。

そのような中、例えば岡本により、「教育の社会学という学問領域」の研究では、「現存する国民国家システムの形成と展開のプロセスが分析され、そのシステムの中で国家の構成員が共有できる物語を伝達する装置として、歴史教育が位置づけられてきた」（岡本、2001, p.127）とされてきた。すなわち、教育社会学の研究分野においては、かねてより歴史教育を軸にした「国民国家」概念に関わる議論が展開されてきたことが指摘されているのである。

そして、「国民国家」の枠組みを前提とするか否かにより袂を分かつ「国際化」と「グローバル化」により説明される現代社会において、それらの概念と同様に頻繁に見聞きするようになった概念として挙げられるのが「共生」概念である。そのような中、「共生」概念と上述の歴史教育を結びつけた議論も展開されてきた。例えば、岡本は、「共生」と「歴史教科書問題」を関連させつつ、次の点を指摘している。

人間は異なる複数の社会の位相を同時に生きられる存在だとする含意を「共生」の概念からは引き出せるのであり、対立が存

* 兵庫教育大学

在するのがどの位相の社会であるのか、またそれを捉え直す位相とはどのような関係にあるのかを把握できることが、歴史教科書問題に対する一つの構えとなり得る。(岡本, 2013, p.iii)

ここではすなわち、社会にて複数の立場を同時に生き得る人間という存在を「共生」概念から導出しつつ、そのような存在を認識する際の歴史教育の重要性が指摘されているのである。

さらに岡本は、「国民」といった社会的カテゴリを生成・固定化させるだけでなく、その相対化や再構成にも寄与できるのが学校歴史教育であり、「とりわけ後期中等教育段階以降」では、「別なる位相の社会に適合的な歴史の語り口に転換する機能も要請されている」(岡本, 2013, pp.167-168)とも述べている。つまり、「国民」カテゴリ、さらには「国際化」／「グローバル化」や「共生」概念の議論との結びつきが指摘される歴史教育の内、特に後期中等教育段階以降の同教育の役割に期待が寄せられていると整理できるのである。

本稿では、以上の議論を踏まえつつ、「共生」の観点から歴史教育を考察するにあたり、後期中等教育段階(高等学校段階)に着目する。その際、「国際化」と「グローバル化」、さらには「共生」と歴史教育の議論の際に着目されてきた「国民国家」の枠組みの存在に焦点をあてる。本稿では、そのような観点から、ポスト・アパルトヘイト時代の南アの高等学校段階の歴史教育に着目した議論を展開することとなる。

1990年代の制度としてのアパルトヘイトの撤廃以降、南アでは高等学校段階における必修教科である Life Orientation を中心に「共生」に関わる教育が営まれてきた(cf. 坂口 2021a)。そのような中、2018年以降の南アにおいて、高等学校段階における歴史科の必修化の動きがみられることが指摘されてきた(中には上述の必修教科 Life Orientation と入れ替えるという議論も登場)(坂口 2021a) 1)。つまり現代の南アでは、歴史教育が高等学校段階の教育における中心的議論の1つとなっているのである。

そのことも踏まえながら、本稿では、「共生」概念を視野に入れつつ、現代の南アの高等学校段階の歴史教育の特徴を描出することを試みる。日本(語)で議論されている「共生」概念に引きつけながら南アの歴史教育を探索した研究は管見の限りほとんど見られない。そのような中、本稿は、「国際化」／「グローバル化」時代の社会における歴史教育を考察する際に新たな視点を提供し得るという点で意義がある。

2. 分析の対象と方法

森茂が「国際理解教育」に関する議論の中で、「カリキュラム開発は、評価までを含んで構成される必要がある」(森茂, 2015, p.95)と述べているように、教育／学習内容(カリキュラム)について議論する際には、評価内容(試験など)を包含することが肝要となる。そこで本稿では、南アの高等学校段階の歴史科について分析・考察する際に、ナショナル・カリキュラムの内容のみならず、ナショナルな試験の内容をもとにした探索を展開することとする。

具体的には、歴史科に焦点をあてつつ、南アにおいて2011年に制定された高等学校段階(10年生から12年生)のナショナル・カリキュラムとしての「カリキュラムとアセスメント方針の声明(Curriculum and Assessment Policy Statement)」(通称CAPS)とそれに依拠したナショナルな試験である「ナショナルなシニア資格(National Senior Certificate)」(通称「共通の試験」)の記述内容を分析・考察する²⁾。なお、後者の試験に関しては、CAPSへと完全移行された後の初回の試験である2014年版から2020年版まで(いずれも11月実施)を対象³⁾として分析・考察する。

現在までに、南アの高等学校段階のナショナルなカリキュラムや試験について、「共生」という観点から探索した研究としては、先述の Life Orientation を対象とした探索が行われてきた(坂口 2021a)。そこでは例えば、同教科の2012年問題例版と2014年版のナショナルな試験と覚書(模範解答)の内容について、「共生

教育」に関する箇所を分析すると、「市民」概念と「国民」概念の間で揺れていると解釈できる文言が見受けられたが、そのような揺らぎに「ナショナルな基準」の相対化の議論の論点を見出すこともできる」といった点が指摘されてきた(坂口, 2021a, p.218)。しかし同研究では、南アの高等学校の歴史科に関して「共生」の観点からの仔細な探索が展開されたわけではない。

また、現在までに日本(語)の文脈とも照らし合わせながら、南アの高等学校段階の歴史科のナショナルなカリキュラムと試験の内容の分析・考察が行われてきた。例えば、Sakaguchi et al. (2021) では、現代の南アの高等学校段階の歴史科と他の教科(経営学, 経済学, 英語(家庭言語), 地理, Life Orientation,)の2011年のナショナル・カリキュラムと2014年から2016年までのナショナルな試験が取り上げられつつ、「不平等/平等」, 「不公正/公正」, 「格差/等価」の観点からの分析・考察が展開された。そこでは、歴史科については、ナショナル・カリキュラムにおいて「(不)平等」概念は登場するが「(不)公正」概念や「格差/等価」概念は登場しないことや、ナショナルな試験(と模範解答)については、2014年版では「(不)平等」概念が登場し、2015年版では「(不)平等」概念と「格差/等価」概念が登場し、2016年版では「(不)平等」概念が登場することなどが指摘されてきた(Sakaguchi et al. 2021)。同研究は本稿の土台となる研究と位置づけられるが、「共生」概念を真正面から取り上げたものではないため、同概念に着目した議論の余地は残されているといえる。また、同研究では、ナショナルな試験が2014年版から2016年版までのものに限られているため、それ以降の試験を探索する余地は残されている。そこで本稿では、南アの高等学校段階の歴史科のナショナルなカリキュラムと試験について、2017年版から2020年版までの試験も加えつつ、「共生」の観点からの分析・考察を行うこととする。

具体的には、本稿では、先行研究(坂口 2021a ; Sakaguchi et al. 2021)の分析手法も参照しつつ、次の4点を軸にした整理を行う。

すなわち、①ナショナル・カリキュラムにおける「歴史」の捉えられ方と②「ナショナリズム」の学習内容の特徴ならびに③「人種」/「国民」カテゴリの描写のされ方を整理した上で、④2014年版から2020年版までのナショナルな試験の内容の特徴について整理する。その際、本稿では、これらの観点から象徴的な記述を訳出するという方策をとる⁴⁾。そして最後に、同分析結果を踏まえて、「共生」に関わる歴史教育を議論する際の参照点を導き出すことを試みる。

3. 分析の結果

3.1. 「歴史」の捉えられ方

はじめに、南アの高等学校段階の歴史科のナショナル・カリキュラム(DoBE 2011)における「歴史」の捉えられ方について整理する。

同カリキュラムでは、「歴史とは何か」(DoBE, 2011, p.8)において次のように述べられている。すなわち、「歴史」とは、「変化と発展の勉強」であり、それを学ぶことで、「いかに過去の人間の行為が現在に影響を与えて、未来に影響を与えるのかを理解すること、ならびに「それらの影響を評価する」ことができるという想定が提示されている(DoBE, 2011, p.8)。また、同カリキュラムでは、「歴史とは問い合わせの過程である」(DoBE, 2011, p.8)とされ、そこには、人々が語る過去や自分自身の語りに対する「クリティカルな思考」が含まれるとされている(DoBE, 2011, p.8)。これらの記述からは、南アの高等学校段階の歴史科のナショナル・カリキュラム(DoBE 2011)においては、「歴史」は変化するものであるという視点、過去に加えて現在と未来への影響の観点からも「歴史」を捉える視点、様々な観点から「クリティカル」に「歴史」を捉える視点、などが組み込まれていると整理することができるだろう。

また、同カリキュラム内の「歴史とは何か」においては、「歴史の勉強は民主主義の中のシティズンシップも支援する」(DoBE, 2011, p.8)として、次の5つの項目がその具体的方策として挙げられている。それらは、①「南アフリカ

の憲法の価値を守るとともに、人々がそれらの価値を理解できるように手助けをする」、②「人種、階級、ジェンダーと一般の人々の声が反映されるように広範な社会スペクトラムの視点を省察する」、③「市民の責任と増大する最近の社会的および環境的関心を含む責任あるリーダーシップを奨励する」、④「人種、階級、ジェンダー、エスニシティとゼノフォビアを含む偏見に異議を唱えることで人権と平和を促進する」ならびに⑤「若い人々をローカル、リージョナル、ナショナル、コンチネンタル、そしてグローバルな責任に準備させる」という方策である (DoBE, 2011, p.8)。これらの項目にみられるように、南アの高等学校段階の歴史科では、「シティズンシップ」、「民主主義」、「人権」、「平和」などの概念と紐づけながら、「ローカル」から「グローバル」まで多相的な視点でもって「歴史」の学習が促進されていることが読み取れる。

そして、南アの高等学校段階の歴史科のナショナル・カリキュラムでは、①「過去を勉強する際に広範な情報源が利用可能であることを理解する」、②「多数の資源から情報を抽出し、解釈する」、③「信頼性、ステレオタイプ化と主観性を含む資源の有効性を評価する」、④「歴史的出来事にはしばしば1つ以上の視点が存在することを認識する」、⑤「なぜ歴史的出来事や人々の行為に異なる解釈が存在するのかを説明する」、⑥「歴史的証拠に関する慎重な評価を通じた建設的かつ焦点化されたディベートに参加する」、⑦「独創的で、首尾一貫し、バランスのとれた史筆作品を創造するために、主張を実証するための証拠を整理する」、⑧「過去の遺産と文化財の公共的代表性の課題にクリティカルに従事する」の8つのスキルが設定されている (DoBE, 2011, p.9)。これらの文言からは、同カリキュラムでは、「歴史」の学習のスキルとして、幅広い資源を用いて多様な観点から「過去」を「解釈」する中で、学習者自らが「歴史」を説明できるようにするためのスキルの獲得が目指されていると整理することができるだろう。

さらに、それらのスキルに関しては、「スキルはいかに達成されるか」(DoBE, 2011, p.9)と

いう説明がなされている。そして、具体的な学習スキルの1つは、「過去を勉強する際に広範な情報源が利用可能であることを理解する」ことであるとされ、「様々な資源から収集されたような情報がある出来事について異なる視点を提供するということを認識することにより」スキルを獲得するとされる (DoBE, 2011, p.9)。また、例として、「手稿(手書きの日記、手紙とノート)、印刷された文書(書籍、新聞とウェブサイト)、ビデオや映像、写真、描画、絵画やマンガ、そして、音声による資源(インタビュー、語りと歌)」などの資源が挙げられている (DoBE, 2011, p.9)。これらの記述からは、「過去」を探究し、「歴史」として解釈する際の根拠となる資源が多岐に渡って想定されていることが読み取れる。

また、同カリキュラムにおいては、「歴史的出来事にはしばしば1つ以上の視点が存在することを認識する」(DoBE, 2011, p.9)ということが学習スキルの1つとして設定されている。具体的には、例えば「1つ以上の視点により物事を見ることあるいは同じ物語であっても2つの側面があり得ることを理解することにより」(DoBE, 2011, p.9)スキルを獲得するとされている。さらに、同カリキュラムでは、「なぜ歴史的出来事や人々の行為に異なる解釈が存在するのかを説明する」(DoBE, 2011, p.9)という学習スキルが設定されており、そこでは、例えば「過去の出来事や人々に関してくださった結論や意見を分析し重みづけることにより」(DoBE, 2011, p.9)スキルを獲得するとされている。このような文言からは、同一の「過去」の出来事を様々な視点から評価する際のスキルの学習が明文化されていることが指摘できるだろう。

以上のことを踏まえると、南アの高等学校段階の歴史科のナショナル・カリキュラム (DoBE 2011) では、様々な証拠をもとに「過去」を捉え、「歴史」として解釈することが促進されている様子がうかがえる。さらに、それらの証拠が文書に限らず、インタビューや絵画や歌などを含むことで多様性を促進する傾向が読み取れる。すなわち、同じ事象(出来事)や同じ人物であっても様々な観点から捉えることができるとい

う視点や、「過去」と「歴史」を切り分け、「歴史」は変化し続けるものであるという視点が組み込まれていると整理できるだろう。このような立ち位置は、「構築主義歴史学習」(寺尾, 2014, p.185) という概念で説明することができると考えられるが、この点については、本稿の最後の考察で再度取り上げることとする。

なお、南アの高等学校段階(10年生から12年生まで)の歴史科では、17世紀から現在までの学習内容(DoBE, 2011, p.10)が設定されているが、各学年の学習内容の概要を示したのが次頁の表1である。そこで示したように、「国民国家」という枠組みを正面から取り上げている学習内容の1つに11年生の「④ナショナリズム:南アフリカ,中東とアフリカ」(DoBE, 2011, p.12)が挙げられる。また、南アにおける「人種」カテゴリに関わる学習内容として、11年生の「⑤1940年代から1960年代までの南アフリカにおけるアパルトヘイト」(DoBE, 2011, p.12)などが設定されていることが指摘できる。上述のとおり、本稿では、「共生」の観点からの南アの高等学校段階の歴史教育の分析・考察を行う際に、「ナショナリズム」や「人種」/「国民」カテゴリの描写のされ方に焦点をあてるため、表1に示した学習内容の中でも、それらに関連する内容に焦点をあてた探索を展開する。

3.2. 「ナショナリズム」に関する学習内容

次に、ナショナル・カリキュラム(DoBE 2011)における「ナショナリズム」に関わる学習内容の特徴について整理する。

例えば、11年生の学習内容では「帝国主義、資本主義、共産主義、人種主義とナショナリズムの概念はいかに1850年から1950年までの1世紀を定義したか」(DoBE, 2011, p.19)が設定されている。そこでは、「レーニンの死と権力闘争:ナショナル対インターナショナル(トロスキーとスターリン)」(DoBE, 2011, p.19)などが挙げられている。また、11年生の学習内容としては、「ナショナリズム:南アフリカ,中東とアフリカ」(DoBE, 2011, pp.22-23)が設定されている。その中の「ナショナリズムはいつ有益で、それはいつ破壊的なのか」の「背景と

焦点」においては、「本トピックは、ナショナリズムの2つの面を調査する:肯定的と否定的」という記述にはじまり、次の内容が記述されている(DoBE, 2011, p.22)。

ナショナリズムの概念は、第2次世界大戦中に形態を変化させた現象であるが、長い歴史を有しているものとして勉強される必要がある。ナショナリズムの起源は、イタリアとドイツの統一および1830年と1848年の革命を含んだ、ヨーロッパに存在する。このトピックでは、ナショナリズムはどこから来たのかの理解に焦点があてられるべきである。(DoBE, 2011, p.22)

この記述からは、「ナショナリズム」は1830年代と1840年代のヨーロッパに起源を有しつつ、第2次世界大戦中に変化が生じた概念であるという解説がなされていることが読み取れる。さらに、同学習内容においては、ヨーロッパ以外の「ナショナリズム」への言及も見られるが、その例として、次の記述が挙げられる。

ヨーロッパ帝国は、植民地化とアイデンティティの破壊によりアフリカにおけるナショナリズムの出現を引き起こした。土着の人々にとって、ナショナリズムは、共通して抑圧されていた人々を団結させることを目的とした自己防衛のシステムであった。(DoBE, 2011, p.22)

多くの地域でのナショナリストの闘争は冷戦に影響を受けた。中東でのアラブとユダヤのナショナリズムを調査する時、学習者はこの地域におけるナショナリズムについて両方の視点から理解することを援助されなければならない。(DoBE, 2011, p.22)

これらの記述からは、11年生の学習内容では、「ナショナリズム」概念の多義性や両面性の側面が重視されていることが読み取れるだろう。そして、その学習が、ヨーロッパ、アフリカ、

表1 南アの高等学校段階のナショナル・カリキュラムにおける歴史科の学習内容の概要

学年	学習内容
10年生	①1600年の世界, ②15世紀からの18世紀における拡張と征服, ③フランス革命, ④1750年後の南部アフリカにおける変容, ⑤1750年後の植民地拡大, ⑥南アフリカ戦争と連合
11年生	①1900年から1940年までのロシアにおける共産主義, ②1900年から1940年の米国と資本主義, ③19世紀後半と20世紀の人種思想, ④ナショナリズム: 南アフリカ, 中東とアフリカ, ⑤1940年代から1960年代までの南アフリカにおけるアパルトヘイト
12年生	①冷戦, ②アフリカ独立, ③1950年代から1990年代の市民社会の抗議, ④1970年代から1980年代までの南アフリカにおける市民の抵抗, ⑤南アフリカにおける民主主義の到来, 過去を受け入れるとき, ⑥冷戦の終結と1989年から現在までの新たなグローバル世界

* DoBE (2011, p.12) をもとに筆者作成。

中東といった様々な地域を事例として議論されていることが指摘できる。

さらに、11年生の学習内容の「ナショナリズムとは何か」(DoBE, 2011, p.22) では、「ナショナリズムの起源: ヨーロッパにおける近代ナショナリズムの起源の概要」, 「ナショナリズムの産業革命との結びつき」, 「ナショナリスト運動を始める傾向にあった中産階級の隆盛」および「想像の共同体としてのナショナリズムの理論」(DoBE, 2011, p.22) が設定されている。これらの記述からは、「ナショナリズム」を様々な観点から捉える視点が提示されていることが読み取れるが、中でも、「想像の共同体としてのナショナリズムの理論」の記述に見られるように、南アの高等学校段階の歴史教育においては、ベネディクト・アンダーソンの「想像の共同体」(Anderson 訳書 1987 [2007]) の理論を軸に「ナショナリズム」の学習が設定されていると解釈できる点が特筆できる。

加えて、11年生の学習内容の内、「事例研究: 南アフリカ」では「アフリカーナー・ナショナリズムの隆盛」が学習内容として設定されており (DoBE, 2011, p.22), そこでは例えば、次のような項目が挙げられている。それらは、「アフリカ人民組織と 1912 年の南アフリカ国民ネイティブ会議 (SANNC, 1924 年に ANC [アフリカ国民会議] へと名称変更) の形成, そして南アフリカ連邦と土地法の観点からの南アフリカのアフリカ人の人々を団結させる呼びかけ; 全ての南アフリカ人を代表して話をする専門家の人々および伝統的なリーダーの同盟」(DoBE,

2011, p.22), 「異なるタイプのアフリカ・ナショナリズム—ANC [アフリカ国民会議] ユース・リーグと PAC [パン・アフリカ主義会議] のアフリカ主義の分裂, 1950 年代以後の「ネイション」の定義を広げた自由憲章の追随; ネルソン・マンデラの刑務所からの釈放後の「ナショナルな和解」と「国民形成」の役割も同様に」(DoBE, 2011, p.22) などである。加えて、「アフリカーナー・ナショナリズムの隆盛」においては、例えば、「アフリカーンス言語運動」, 「国民 (Volk) の定義, それと教育, 労働と宗教における階級と人種問題との関連」や、「ナショナリズムの台頭—アパルトヘイトへ向かって」などが設定されている (DoBE, 2011, p.22)。これらの記述からは、アパルトヘイトが——「人種」に関わる問題としてのみならず——「ナショナリズム」として設定されている点が特筆できる。すなわち、南アのアパルトヘイトを「レイシズム」の枠組みのみならず、「ナショナリズム」の枠組みで捉える視点の提示である。

また、11年生の学習内容の内、「事例研究: 中東」では、例えば次の内容が設定されている。それらは、「ナショナリズム: アラブ・ナショナリズムの起源とユダヤ人のナショナリズム」, 「戦争の異なる解釈: 1948 年戦争に対するパレスチナとイスラエルの視点」, 「地域におけるより広範なアラブ・ナショナリズム: ヨルダン, エジプトとシリア」や、「パレスチナという問い—パレスチナとイスラエル間のナショナリスト大志の対立」や、「アラブ・イスラエル紛争—難民問題; ウェスト・バンクの軍事占領; イスラ

エル人とパレスチナ人の反応；1979年から2000年の間の蜂起（Intifadas）と和平プロセス；ならびにアメリカ合衆国とパレスチナ人とイスラエル人のリーダーたちの役割」などである（DoBE, 2011, p.22）。他にも、11年生の学習内容の内、「事例研究：「ゴールド・コーストからガーナまで」では、「第2次世界大戦のナショナリズムへの影響」や「独立ネーションとしてのガーナのはじまりの復習：ナショナリズムの肯定的かつ否定的特徴」（DoBE, 2011, p.23）といった内容が設定されている。これらの「事例研究」の記述からは、「ナショナリズム」の両面性（「肯定的」と「否定的」）や多義性（立場の違いによる解釈の違い）について、南ア以外の地域を事例にした学習が設定されていると整理することができるだろう。

そして、これまでに示した11年生の「ナショナリズム」に関わる学習内容の中では、「ナショナリズムに関するディベートと批評—闘争時のナショナリズムの役割；ナショナリスト運動は政権の座にあるときにどのように振る舞ったのか；ナショナリズムはなぜ持続するのか」（DoBE, 2011, p.23）という内容が設定されている。また、そこでは、「ナショナリズムの肯定的な面—分裂し、亀裂の入った社会を所属意識とアイデンティティを通じて団結させる」、「定義からして、国民は境界を有している」、「ナショナリズムの破壊的な面：アイデンティティ、排除、ゼノフォビア、戦争とエスニックな浄化（1990年後の東欧）」という記述が見られ（DoBE, 2011, p.23）、「ナショナリズムの肯定的および否定的特性」（DoBE, 2011, p.23）として、次の説明がなされている。すなわち、「ナショナリズムの肯定的側面」としては「所属の感覚とアイデンティティにより、断片化し、亀裂の入った社会を統一する」という点が挙げられている（DoBE, 2011, p.23）。一方で、「ナショナリズムの破壊的な側面」としては「アイデンティティ、排除、ゼノフォビア（外国人嫌悪）、戦争、民族浄化（1990年以降に東欧）」が挙げられている（DoBE, 2011, p.23）。これらの記述を踏まえると、上述した点と同様に、「ナショナ

リズム」の両面性の学習が促進されている様子がうかがえる⁵⁾。加えて、ヨーロッパ、中東から南ア以外のアフリカ諸国にいたるまで、幅広い社会における事例をもとに「ナショナリズム」に関する歴史教育が展開されている様子が読み取れるだろう。

3.3. 「人種」／「国民」の描写のされ方

次に、ナショナル・カリキュラム（DoBE 2011）における「人種」／「国民」カテゴリの描写のされ方の特徴について整理する。

同カリキュラムでは、例えば、11年生の学習内容として、「19世紀後半と20世紀の人種思想」（DoBE, 2011, p.21）が設定されている。ここでは、「人種」概念に関わるトピックとして、「19世紀に広まった人種や優生学の理論」について、それらが「どのように発展し、異なる国々でどのように応用されたのか」（DoBE, 2011, p.21）という学習内容が設定されている。また、同カリキュラムでは、近代の遺伝子研究により、「人種や優生学の理論」が「非科学的基盤」に拠っているということが明らかにされてきたということに続けて、「人々の間に人種の違いは存在しない」ということと同時に、それらの理論は「社会的に構築された」ものであるという説明がなされている（DoBE, 2011, p.21）。これらの記述からは、「人種」や「優生学」の「非科学性」の強調という点が読み取れる。また、前述の「歴史」を捉える観点と呼応する形で、「人種」概念も「社会的構築物」として学習するための内容が設定されていることが特筆できる。

さらに、11年生の学習内容の内、「ドイツにおける人種国家の創造」では、「「他者」と関連したドイツ国民を定義する」および「人種と優生学の法律と政策を適用する—国民を浄化する」という記述が見られる（DoBE, 2011, p.21）。これらの記述からは、上述した「人種」／「国民」や「優生学」の概念の学習がドイツの事例をもとに展開されていることが読み取れる。

他にも、例えば11年生の学習内容として「アパルトヘイト・南アフリカ 1940年代から1960年代」（DoBE, 2011, p.24）が設定されているが、そこでは、「アパルトヘイトはいかに独特であつ

たのか」(DoBE, 2011, p.24) という観点からの内容が設定されている。そこでは、アパルトヘイトは、「黒人南アフリカ人の負担により白人南アフリカ人に経済的利益をもたらした政策」であったが、「当時の労働運動は人種よりも階級を強調したが、国民党は圧倒的に「人種」という用語と置き換えることを欲した」(DoBE, 2011, p.24) といった内容が記載されている。これらの記述からは、アパルトヘイト下に強調点が「階級」から「人種」へと移り変わったという点と、「人種」概念が社会的に構築されてきたという——上述した別の学習内容でも言及されていた——一点が学習内容として設定されていることが読み取れるだろう。

他方、「国民」カテゴリへの言及として挙げられるのが、12年生の学習内容である、「冷戦の終焉と新世界の秩序 1989年から現在」(DoBE, 2011, p.31) における記述である。同トピックの内、「新世界秩序」では、例えば、「全面的な内戦を回避した南アフリカの成功、そしてマンデラ大統領の和解政策は世界を感激させたが、南アフリカにおける解放のプロセスは完結していない」に続いて、「貧困の困難と全般的な不平等、過去の不正義の矯正、国民形成ならびに政権の座にある解放運動の誘惑；発展的な国家はそれらの問題を解決するための試みの1つである」(DoBE, 2011, p.31) という記述が見られる。ここではポスト・アパルトヘイト時代の南アの「国民形成」に関する言及とともに、同時代の取り組みの「解放のプロセスは完結していない」という記述が見られることが特筆できるだろう。

南ア社会を対象としつつ「国民国家」の枠組みに関わる議論する際に切っても切り離せないのが、アパルトヘイトの核となっていた「人種」カテゴリである。そのような中、南アの高等学校段階の歴史科のナショナル・カリキュラム (DoBE 2011) においては、例えば、「人種」概念が社会的に構築されたものであるという点を強調した記述が見られる。すなわち、南アの「共生」の理論と実践に深く関わる「人種」カテゴリを本質的な(自明の)ものとしてではなく、社会的構築物として捉える視点が提供され

ているのである。そして、そのような——概念が社会により常に作り変えられるという——観点は、ポスト・アパルトヘイト時代の南アにおける「和解」(や「国民形成」)の議論にも当てはめられている様子がうかがえるのである。

3.4. ナショナルな試験の内容の特徴

次に、2014年版から2020年版までの南アの高等学校段階の歴史科のナショナルな試験の内容の特徴について整理する⁹⁾。

2014年版から2020年版までの南アの高等学校段階の歴史科のナショナルな試験では、2つの問題冊子(と資料)それぞれについて、資料をもとにした設問とエッセイ形式の設問が設定されており、次頁の表2に概要(簡略・要約版)を示した設問群が設定されている。表2のとおり、本稿で焦点をあてた南アの高等学校段階の歴史科のナショナル・カリキュラム (DoBE 2011) へと完全移行した初年度にあたる2014年版の試験問題から2020年版の試験問題に至るまで、事例等の変更はあるものの、主要なトピックはほとんど変更されていないことが指摘できる(試験時間も3時間で変更はない)。そして、同教科のナショナルな試験の出題範囲は、ナショナル・カリキュラムでも明記されているが (DoBE, 2011, pp.44-50)、2014年版から2020年版までの内容を概観する限りは、同試験ではあくまでも2011年に制定された同カリキュラム (DoBE 2011) の内容に沿った試験問題が設定されていることが読み取れる。

本稿の関心に沿って表2の内容を探索すると、歴史科P2(問題冊子2)のセクションB(エッセイ形式の設問)の内、「⑤南アの民主化に関わる出来事」の箇所の「南アフリカにおける民主主義の到来、過去を受け入れるとき」の設問例として、例えば次が挙げられる。

2018年版の試験では、「ネルソン・ホリシャ・マンデラ、「国民の父」は、1994年の自由で民主的な南アフリカの誕生に単独の責任を負わされた」について、「あなたはこの主張に同意するか」と問いに、「関連ある証拠を使用」しつつ実証するという設問が設けられている (DoBE, 2018c, p.9)。また、2020年版の試験

表2 南アの高等学校段階の歴史科のナショナルな試験の設問の概要（簡略・要約版）

歴史科P1（問題冊子1）		歴史科P2（問題冊子2）	
セクションA （資料を基にした設問）	セクションB （エッセイ形式の設問）	セクションA （資料を基にした設問）	セクションB （エッセイ形式の設問）
①ソヴィエト連邦とアメリカ合衆国の冷戦	⑤アフリカの独立（今後とタンザニアの事例）	①南アの1970年代の「黒人意識運動」に関わる出来事	④1970年代～1980年代のアパルトヘイト下の南アの出来事
②外国（キューバ）のアンゴラ独立戦争への関わり	⑥1950年代～1970年代の市民権運動	②南アの真実和解委員会に関わる出来事	⑤南アの民主化に関わる出来事
③1950年代～1970年代のアメリカにおける「人種」に関わる出来事		③グローバル化に関わる出来事	⑥冷戦の終焉と新時代の秩序（1989年の出来事）
		④ヴェトナムの事例 [2014年版-2016年版] と中国の事例 [2017年版-2020年版]	

*2014年版から2020年版までの南アの高等学校段階の歴史科のナショナルな試験（DoBE 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d）の内容を簡略化・要約して筆者作成（[]内は試験実施年）。

では、「1994年に民主的な南アフリカの設立において重要な役割を演じた様々な政党間の交渉の過程」について、自分の主張などを支えるための「関連ある証拠を使用」しつつ「クリティカルに議論せよ」という設問が設けられている（DoBE, 2020c, p.9）。これらの事例にみられるように、ナショナルな試験では、南アの「民主化」に関して、特定の知識を問う設問ではなく、過去の出来事について受験者が証拠をもとに、クリティカルに議論ができるか否かが問われていることが読み取れる。

同様に、2014年版から2020年版までの高等学校段階の歴史科のナショナルな試験の内容の全体的特徴として指摘できるのが、人物名等の記憶力を問う設問ではなく、情報源をもとに答えを導き出す設問と特定の議論に対する自分自身の主張を答える設問が設定されている（ともに記述式の回答）という点である。そのことは、同教科のナショナル・カリキュラム（DoBE 2011）にて、歴史で扱われる概念の説明の中で次のように記述されていることとも対応しているといえる。

歴史はそれ自身で過去ではない。それは

様々な資源に基づいた情報による解釈と説明である。（DoBE, 2011, p.10）

他にも、同カリキュラムにおいては、「複数の配景（Multi-perspectivity）」として、「同じ出来事についてたくさんの方が存在する」（DoBE, 2011, p.10）と明示されている。これらのことを踏まえると、南アの高等学校段階の歴史科のナショナルなカリキュラムと試験においては、様々な立場から論じられる「過去」が「歴史」となるという観点が反映された形式になっており、「歴史」を語る際に根拠を示すことの重要性が明文化されていることが読み取れる。さらにそれは、ナショナルな試験を通じた評価において、学習者の記憶力を発揮させるような解答形式ではなく、様々な情報（資源）をもとに、「過去」の出来事を「歴史」として説明させるという同試験の解答形式にも反映されているといえる。

4. 考察と今後の課題

本稿では最後に、以上に示した南アの高等学校段階の歴史科のナショナルなカリキュラムと

試験の分析結果を踏まえつつ、「共生」に関わる歴史教育について考察する。

上述したとおり、南アの高등학교段階の歴史教育の特徴の1つとして挙げられるのが、様々な証拠をもとにして「過去」を「歴史」として解釈し、議論することが促進されているという点である。さらに、そのような「歴史」解釈の際に、それが社会的に構築されたものであるという視点が提示されていることが浮かび上がってきた。このような特徴は、「国民国家」と歴史教育に関する「共生」の議論の中での岡本による次の指摘とも親和性を有するものであることが指摘できる。

近代主義的・構築主義的な歴史の把握を前提とすることで、「メタ・ナショナルヒストリー」の伝達も可能となる。近代以降の歴史学の歴史、あるいは歴史教育を成り立たせる社会制度やメディアの存在を、国民国家の歴史を提示する際の軸の一つとすることで、歴史に語り口があることを対象化することができる。(岡本, 2013, pp.174-175)

上記の指摘がある中、本稿で示した分析結果からは、「歴史」の「語り口」の多面性を前提としつつ、出来事としての「過去」と多様な解釈としての「歴史」を区別する視点——語り手の複数性による「歴史」の複数性——を提示するための歴史教育が、既存の日本(語)での議論で取り上げられてきた文脈とは異なる南アの文脈においても取り組まれている様子が可視化されたのである。

かねてより、中山により、「現在、多文化を尊重する姿勢を育てる多文化教育はよいものだ」という前提に立つことが当然のようになっているが、徹底的に先住民の立場にたつと、開拓という名目で勝手にやって来た人びとが、自分達の土地で「多文化はよいものだ」とする思想を教育する行為そのものが、支配的な行為であることになる(中山, 2012, p.42)という指摘がなされてきた。つまり、立場性の違いによる

「多文化教育」の両面性が指摘されてきたわけである。そのような中、本稿の分析結果からは、中山の「多文化教育」に対する批判を乗り越え得る形態の歴史教育、すなわち、「歴史」の両面性や複雑性を捉えるための視点を提供し得る教育が、南アの高등학교段階の歴史科にて展開されている様子がみられた。「多文化教育」の議論で批判されてきた点を超越し得る視点が、既存の議論では十分に想定されてこなかった南アの事例の内に見出せる点は特筆できるだろう——そのような点は、これまでに指摘されてきた(e.g. 坂口 2021c)、アパルトヘイトによる被害者と加害者の両方が含まれているという南アの社会的特徴とも無縁ではないと思われる。

さらに、本稿で示した分析結果からは、南アの高등학교段階の歴史教育では、現在(未来)を起点に、過去から社会的に構築されてきた事象は常時可変するものであるという視点の獲得のための内容が設定されていることが見受けられた。先に示した「近代主義的・構築主義的な歴史の把握を前提とする」(岡本, 2013, p.174)という議論とも結びつく「歴史」の構築性の提示という点は、寺尾による「構築主義歴史学習」(寺尾, 2014, p.185)の議論によって説明することができるだろう。

寺尾によると、「構築主義歴史学習」とは、「既にアメリカ合衆国で先進的に研究され、実践されてきた」学習⁷⁾であり、「歴史理解を主体的に構築していく学習、つまり学習者が既存の知識や経験を活用し、これらを過去についての新しい知識や経験と関係づけながら、学習者同士の批判を通して出来事を解釈し、意味づけて歴史像を自分なりに作る学習である」とされる(寺尾, 2014, p.185)。ここで示した寺尾の議論を整理すると、「歴史」の「構築性」を様々な資源をもとに「批判」的に「解釈」することで学習者が自らの「歴史」を創造することを目指すのが「構築主義歴史学習」と整理することができる。さらに寺尾は、アメリカ合衆国の「構築主義歴史学習」の特徴を踏まえつつ、従来の日本の歴史学習では、「学習者が自分で史料の解釈を行い、その解釈に基づいて自分自身の知識や歴

史像を作り上げること、そしてこの方法による学習の意義を学習者自身が理解する」という条件が「ほとんど備わっていなかった」としつつ、「教師は教科書の内容や自分の知識を基に学習内容を組織し、これを学習者に伝達することで歴史を理解させようとしてきた」ことや、「学習者は自分で知識を構築する機会をほとんど奪われている」ことを批判している（寺尾，2014，p.185）。その上で、日本の歴史学習に求められることとして、①「学習者が自分で歴史の事実を意味づけ、知識や歴史像を構成して歴史を作り出すことができるような指導への転換」、②「既存の知識や経験を活用して知識や歴史像を再構築することで歴史理解を発展させる学習の実現」、「学習者が教科書の内容や資料（史料）を吟味し、学習者同士で批判的に検討して歴史像を再構築するような学習の場の保証」の3点を挙げている（寺尾，2014，p.186）。つまりここでは、既存の日本の歴史学習が学習者に「歴史」を「解釈」し、自らの「歴史像」を創造するような形態をとってこなかった点や、教員が知識伝達に注力し、学習者の知識構築に注力してこなかったことが批判されているのである。さらに、それらの点を乗り越えるために、様々な資源を「批判的」に解釈することで、学習者が「歴史（像）」を「再構築」するための学習が行われる必要性が提示されているのである。日本の歴史教育に関するこのような批判が展開される中、本稿で示した南アの高等学校段階の歴史教育の事例は、「構築主義歴史学習」の観点からのそのような批判を乗り越えるための方策を検討する際の具体的事例（資源）として捉えることができるだろう——それは例えば、ナショナルなカリキュラムにおける「人種」は「社会的に構築された」ものであるという説明（DoBE，2011，p.21）に象徴される。すなわち、「歴史」を「構築主義」的に捉える視点を提供するための後期中等教育段階の歴史教育を議論する際に参照し得る具体的な教育・評価内容の提供である。

以上に加えて、本稿の分析結果からは、南アの高等学校段階の歴史科では、公的機関の（文

書の）資料のみならず、それ以外の（口述の）資源をも含んだ、様々な証拠をもとに「歴史」を解釈することが重視されている点を特筆することができる。すなわち、同教科が文書主義に固執しない形態での歴史教育であるという特徴である。そして、このことに関しては、ポスト・アパルトヘイト時代の南アの真実和解委員会の活動における口述の証拠を重視する姿勢との関連も指摘できるが（cf. 坂口 2021b），総じて、「歴史」の多面性、そしてそれを解釈する際の資源の多様性が前提とされているのが、現代の南アの高等学校段階の歴史教育であると整理できる。換言すると、アパルトヘイトを経験した現代の南アでは、公式の文書として残っているか否か——一步踏み込めば、「権威」があるか否か——が絶対的基準ではない中で、「歴史」を構築する際の証拠が捉えられているといえるのである⁸⁾。このような歴史教育の事例が具体的に可視化されたことは、南アという文脈のみならず、「共生」に関わる歴史教育そのものを議論する上で重要な視点であると考えられる。なぜなら、高等学校段階の歴史教育という、それ自体が文書とともに「権威」性や統一性の性質を帯びた中で形成される活動においても、その内側から、多様性の観点でもってそれ自体が有する排他性をも疑う方向性を提供し得る活動を高等学校段階の歴史教育が担える可能性を示しているからである。

最後に、本稿の冒頭で示した岡本による「共生」と歴史教育に関する議論（岡本，2013，p.iii）とも関連づけて南アの高等学校段階の歴史教育を整理する。同議論を踏まえつつ、本稿で示した分析結果を言語化すると、同議論と呼応する形で、南アの高等学校段階の歴史教育では、「過去」を「歴史」として捉える際には立場の違いにより多様な解釈の位相——換言すると「対立」の構図——が存在することが前提となった教育が展開されていると整理することができる。それは、例えば、ナショナルなカリキュラムの中で設定されている「ナショナリズム」の可変性や、「肯定的」および「否定的」側面の学習（DoBE，2011，p.22）に象徴される。そし

てそのことは、寺尾の指摘するところの「批判」を通じた「解釈」による「歴史像」の創造（寺尾，2014，p.185）とも関連することであるといえるが、本稿の分析結果からは、南アの高等学校段階の歴史教育では、「クリティカル」に「歴史」を捉える視点が、ナショナルなカリキュラムにおける学習内容（DoBE, 2011, p.8）ならびにナショナルな試験を通じた評価内容（DoBE, 2020c, p.9）として設定されていることが可視化された。このような別なる文脈の議論と具体例の結びつきを指摘することは、今後の「共生」に関わる歴史教育の議論を一層深化させる上での意義ある資源となり得る。そのため、本稿の成果を踏まえると、南アの高等学校段階の歴史科のナショナル・カリキュラムや試験における社会構築主義的な「歴史観」や「人種」／「国民」観は、学習者や教育者にどれだけ浸透しているのかの探索が今後の課題となる。その際、ナショナルなカリキュラムの内容がより具現化された資源としての学校教科書の分析・考察も必要だろう。さらには、本稿では焦点化しなかった南アの初等教育／前期中等教育／高等教育段階の歴史教育と後期中等教育段階の同教育の特徴の比較分析・考察を実施することも課題となる。

【付記】

本稿は、JSPS 科研費 20K13903 の研究成果の一部である。

【注】

- 1) なお、本稿で取り上げるナショナル・カリキュラム（DoBE 2011）は、ここで言及した南アの高等学校段階の歴史科必修化の議論よりも前に制定されたものである。
- 2) 本稿で取り上げる南アの高等学校段階の歴史科のナショナルなカリキュラム（DoBE 2011）と試験（DoBE 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2020

a, 2020b, 2020c, 2020d）は、南ア基礎教育省のウェブサイトの内、ナショナル・カリキュラムが掲載されている箇所（[https://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements\(CAPS\)/CAPSFET.aspx](https://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements(CAPS)/CAPSFET.aspx)）と過去のナショナルな試験が掲載されている箇所（[https://www.education.gov.za/Curriculum/NationalSeniorCertificate\(NSC\)Examinations/NSCPastExaminationpapers.aspx](https://www.education.gov.za/Curriculum/NationalSeniorCertificate(NSC)Examinations/NSCPastExaminationpapers.aspx)）より入手した（URLはいずれも 2022 年 1 月 22 日確認）。

- 3) 各年度版の歴史科のナショナルな試験では、2つの問題冊子（P1 と P2）に加えて、それぞれに付録（資料）が付与されているが、本稿では全てを分析・考察対象とする。
- 4) 南アのナショナルなカリキュラムと試験の記述の引用の際の [] 内は引用者による捕捉である。また、原文で太字／斜体となっている箇所については、日本語で訳出する際にフォントを標準に変更（太字／斜体を解除）した。
- 5) 他にも、12 年生の学習内容である、「冷戦の終焉と新世界の秩序 1989 年から現在」（DoBE, 2011, p.31）では、「グローバル化への対応、経済的不安定時代の到来を告げる—ナショナリズム、ローカル化（前ユーゴスラヴィアの解体など）；過激主義（キリスト教右翼とイスラム原理主義を含む宗教的原理主義など；9 月 11 日とその帰着；テロとの戦争、イラク、ならびに環境運動）」（DoBE, 2011, p.31）として、「ナショナリズム」と「グローバル化」とが関連付けられつつ論じられている。
- 6) 高等学校段階の歴史科のナショナル・カリキュラムで記載されているとおり、南アの高等学校段階の最終学年（12 年生）の成績の内、75%（残りの 25%は学校内での評価）を占めるのがナショナルな試験（「共通の試験」）（DoBE, 2011, p.36）である。
- 7) アメリカ合衆国の同学習の特徴としては、次の 3 点が挙げられている。すなわち、①「歴史の知識や歴史像は学習者が能動的に作り

出し構築するものと考えられていること」,
 ②「学習者の既有的知識や経験の活用を重視し、これらを新しい知識や経験と関係づけて学習者の知識や理解を積極的に作り変えようとしていること」, ③「言語や経験を媒介とした学習者と学習対象との関わり合いや、討論を媒介とした学習者による共同的な批判を通して学習が行われ、学習者が主張として自分自身の歴史解釈を作るようになっていくこと」という特徴である(寺尾, 2014, p.187)。

- 8) 南アの高等学校段階の Life Orientation に関する研究でも同様に、州教育省行政官や学校教員により、トップダウンの教育知識を疑う姿勢が示されている側面があることが指摘されてきた (cf. 坂口 2021c)。

[文献]

Anderson, Benedict, 1983 [1991], *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism (Revised Edition)*, Verso (=1987 [2007], 白石隆・白石さや訳, 『定本 想像の共同体——ナショナリズムの起源と流行』)。

Department of Basic Education [DoBE] [Republic of South Africa], 2011, *Curriculum and Assessment Policy Statement Grades 10-12 History*.

———, 2014a, *National Senior Certificate History P1 November 2014*.

———, 2014b, *National Senior Certificate History P1 November 2014 Addendum*.

———, 2014c, *National Senior Certificate History P2 November 2014*.

———, 2014d, *National Senior Certificate History P2 November 2014 Addendum*.

———, 2015a, *National Senior Certificate History P1 November 2015*.

———, 2015b, *National Senior Certificate History P1 November 2015 Addendum*.

———, 2015c, *National Senior Certificate History P2 November 2015*.

———, 2015d, *National Senior Certificate History P2 November 2015 Addendum*.

———, 2016a, *National Senior Certificate History P1 November 2016*.

———, 2016b, *National Senior Certificate History P1 November 2016 Addendum*.

———, 2016c, *National Senior Certificate History P2 November 2016*.

———, 2016d, *National Senior Certificate History P2 November 2016 Addendum*.

———, 2017a, *National Senior Certificate History P1 November 2017*.

———, 2017b, *National Senior Certificate History P1 November 2017 Addendum*.

———, 2017c, *National Senior Certificate History P2 November 2017*.

———, 2017d, *National Senior Certificate History P2 November 2017 Addendum*.

———, 2018a, *National Senior Certificate History P1 November 2018*.

———, 2018b, *National Senior Certificate History P1 November 2018 Addendum*.

———, 2018c, *National Senior Certificate History P2 November 2018*.

———, 2018d, *National Senior Certificate History P2 November 2018 Addendum*.

———, 2019a, *National Senior Certificate History P1 November 2019*.

———, 2019b, *National Senior Certificate History P1 November 2019 Addendum*.

———, 2019c, *National Senior Certificate History P2 November 2019*.

———, 2019d, *National Senior Certificate History P2 November 2019 Addendum*.

———, 2020a, *Senior Certificate / National Senior Certificate History P1 November 2020*.

———, 2020b, *Senior Certificate / National Senior Certificate History P1 November 2020 Addendum*.

———, 2020c, *Senior Certificate / National Senior Certificate P2 November 2020*.

- , 2020d, *Senior Certificate / National Senior Certificate History P2 November 2020 Addendum*.
- 森茂岳雄, 2015, 「カリキュラム開発の先駆」日本国際理解教育学会編『国際理解教育ハンドブック——グローバル・シティズンシップを育む』明石書店, pp.88-95.
- 中山京子, 2012, 「社会科における多文化教育の構築——ポストコロニアルの視点から先住民学習を考える」『社会科教育研究』No.116, pp.35-44.
- 岡本智周, 2001, 「20世紀後半の米国歴史教科書に表現された「日系アメリカ人」像の変質——多文化教育と共同体統合に関して」『教育社会学研究』第68集, pp.127-146.
- , 2013, 『共生社会とナショナルヒストリー——歴史教科書の視点から』勁草書房.
- 坂口真康, 2021a, 『「共生社会」と教育——南アフリカ共和国の学校における取り組みが示す可能性』春風社.
- , 2021b, 「和解のための道程——歴史を振り返ることの意味」太郎次郎社エディタス編『Web マガジン Edit-us リレー連載 他者と生きるための社会学キーワード』(<https://www.editus.jp/archives/4263>, 2021年12月21日確認).
- , 2021c, 「学校教育における「多様性」と「統一性」の折衷点に関する一考察——南アフリカ共和国西ケープ州の教育省行政官と学校教員の認識を事例として」『教育学研究』第88巻第4号, pp.671-683.
- Sakaguchi, Masayasu, Miku Ogawa, Andriamanasina Rojoniaina Rasolonaivo & Daisuke Sonoyama, 2021, “Exploring the Concepts of ‘(In)equality’, ‘(In)equity’, and ‘(Dis)parity’ in the National Curricula and Examinations of Secondary Education: A Comparison between the Cases of South Africa, Kenya and Madagascar” *Afurika Kyouiku Kenkyuu [Africa Educational Research Journal]*/No.12, pp.49-62.
- 杉村美紀, 2012, 「国際化 internationalizati on」日本比較教育学会編『比較教育学事典』東信堂, pp.166-169.
- 寺尾健夫, 2014, 「現代アメリカにおける構築主義歴史学習の原理と展開——歴史像の主體的構築」『福井大学教育地域科学部紀要』第4巻, pp.185-209.

**A Discussion of History Education regarding ‘Living Together’:
A Clue from the National Curriculum and Examinations of History
at Senior High School Phase in the Republic of South Africa**

Masayasu SAKAGUCHI

The purpose of this article is to discuss history education regarding ‘living together’. In doing so, this article analyses the national curriculum (which was introduced in 2011) and examinations (which were conducted in Novembers in 2014–2020) of history at senior high school phase in the Republic of South Africa (RSA) as basis for discussion.

From the analysis, this article suggests, first, in the above-mentioned curriculum, the importance of interpreting the ‘past’ as ‘history’ – and separating the two – by adducing various pieces of evidence seems to be promoted. Furthermore, the results show that the curriculum seems to promote diversity in the interpretation process by including not only written materials but also narrative evidences such as interviews and songs. Second, this article indicates that the curriculum promotes learning of the two-sided nature of ‘nationalism’. Additionally, the curriculum is shown to promote the learning of ‘nationalism’ using a variety of examples such as Europe, the Middle East, and Africa. Third, this article suggests that in the curriculum, ‘race’ is described as a concept that has been socially constructed. Fourth, this article indicates that in the above-mentioned national examinations, questions seem to have been established not to evaluate the learners’ memories but to evaluate how they can create their own statements regarding past events using varied information.

In conclusion, this article discusses history education regarding ‘living together’ by indicating affinities between the characteristics of RSA and the existing discussion in the context of Japanese language. Specifically, this article provides sources for discussions on history education from social constructive perspectives by visualising particular examples of RSA. Furthermore, this article argues that the example of RSA can be said to be meaningful in terms of questioning ‘authority’ (unity) and promoting diversity by focusing not only written materials but also narrative evidences for interpreting the ‘past’ as ‘history.’