

学校歴史教育における語り口の問題

岡本智周

1. 歴史教科書問題と〈ナショナルヒストリー〉

本稿では、「自国史」が描かれる時のみならず、「世界史」が描かれる時にも多くの場合に前提にされる、国家・国民の単位で語られる歴史のことを〈ナショナルヒストリー〉と捉え、人間の歴史意識がそうした歴史の語り口によって規定されることを意味を考えたい。

近代以降の歴史意識とは、歴史学を始めとした社会諸科学が作り出し、学校教育やメディアを中心とした社会制度によって一定範囲の人びとに共有されることになった社会意識である。もちろん、歴史的事実の唯一性を主張し歴史意識が歴史の「本質」から流出するものとする捉え方は日常知の水準では自由であるが、ある歴史的事実の認定をめぐる異なる意識が対立するという事態に既に、歴史を本質的存在として認定することの不可能性が示されている。

むしろ考慮すべきは、ある歴史の「本質」がある人びとの間では共有され、しかしその外部の人びとには同じようには共有されないという、歴史意識の社会的構築の可能性／不可能性の問題である。歴史意識は、その共有が果たされる範囲においては社会集団内の凝集性に寄与するが、その範囲の外側に対しては社会集団間の葛藤の根源となる。近代において国民社会の創出のために寄与した歴史意識が、再帰的近代においては国民社会間の摩擦の原因となっていることが、たとえば20-21世紀転換期に東アジア圏で開始された歴史対話に参画する人びとから指摘されている。

対話の中で面白かったのは、日本側の人々は日本の歴史教科書はナショナリズムの色彩がほとんどない反面、韓国の歴史教科書はナショナリズムだらけだということ。しかし、韓国側の人々は、植民地の経験と南北分断の現実をかかえている韓国の歴史教科書がある程度ナショナリズムの傾向を見せるのはやむを得ないが、過度のナショナリズムの教育によって国が滅びた経験を持っている日本の歴史教科書がいまだにナショナリズムの虜になっているのは理解し難い、という。結局、両者は国際化・世界化が進むこれからの時代にナショナリズムをあおるような歴史教科書はふさわしくない、という点では意見が一致した。(鄭 [2005] 2007: 265-6)

こうした摩擦を回避するために、帰属するネーションを異にする者たちによる、歴史教科書や歴史認識の再構成を目指す共同行為は開始された。しかし現実的には、ネーションないしナショナリズムという観念の批判は行い得ても、歴史叙述の際にそれらの観念を採用することの是非自体を問うことには至っていないようである(岡本 2009: 20-3)。

またネイション間の歴史認識の葛藤のみならず、ネイション内のそれについても、ナショナルな枠組みを前提にした認識のすり合わせが葛藤の原因を残存させる場合がある。2007年に生じた第二次世界大戦末期の沖縄戦に関する教科書検定結果をめぐる社会的議論は、その一例である。この問題は教科書検定制度という国家的制度の運用や裁量が原因となって生じたものであり、採択・発行前の教科書見本の表現に修正を重ねることで争点が解消されたように見えるが、問題を引き起こした検定意見自体は、訂正や撤回がなされなかった（岡本 2008: 39-43; 2009: 24-6）。教科書検定制度が存在する日本社会では、歴史像の多様性をナショナルな枠組みによって整理する構造の力は、依然として小さくはならない。

もちろん、〈ナショナルヒストリー〉という枠組み自体が、教育されるべき内容との親和性をとくに主張できる局面もある。また学校教育において扱われる教育的知識には、具体的なものから抽象的なものへ、単純なものから複雑なものへと体系的に配列されていることが期待され、教育教材は全体として定められた分量のなかでこれを実現しなければならない。しかしそうであるならばなお、ある歴史の語り口が教育の方法として有効な教育段階と、そうではない段階とを見定めることは不可欠となろう。ナショナルリティやエスニシティ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するのが学校歴史教育である。

現実的に考えれば、教育を受け社会化された人間が成員となっていく社会は、一つだけではない。社会学のいう「全体社会」の内部には、相対的に小さな、そして互いに交渉の少ない「部分社会」が存在し、その部分社会も個々に社会化の機能を果たしている。また全体社会の水準においても、国民社会の外側には世界社会や産業社会と称される人間の関係性の広がりが存在している（藤田 1993）。ある人間が社会化されていく、その行き先としての社会は複数が重なり合い結び付いて存在しており、とくに後期中等教育段階以降においては、それ以前の教育段階で扱ったことを単純に精緻化するだけでなく、別なる位相の社会に適合的な歴史の語り口に転換することも求められているといえる。

2. 歴史の語り口としての〈ナショナルヒストリー〉を対象化する

すなわち、国民社会はより普遍的な共同性の前ではそれ自体も部分でしかあり得ず、ナショナルな枠組みにのみ依拠した教育をすることは、流動化する社会の側からの要請にも背反することになる。国民社会の外部への社会化の経路は、しばしば「ローカル／ナショナル／グローバル」といった言い回しで表現される、部分社会から全体社会にわたる人間の共同性の複数の位相を捉える視座を用意することにより、またその位相の複수에属する者として個々の人間を捉えることにある。ナショナルリティの位相に限らず、統合性や共通性を帯びる文化はともすれば排他性をも帯びることになるが、教育活動においてそのことに自己自覚的であり、かつその再検討を不断に継続することは本来可能である。

以上をふまえて考えると、学校教育が国民社会の外部に広がる位相への社会化の機能を果たすためには、論理的には2つの方向での教育的知識の整備が可能である。

第1の方向性として、学校歴史教育における語り口の問題をナショナルな枠組みそれ自体の相対化によって解決することを考えるならば、〈ポスト・ナショナルヒストリー〉が不可欠となる。「国民」や「国家」に依拠しない歴史認識に支えられた研究の蓄積と、その成果を伝達する教育素材や教育実践が必要となる。「エスニシティ」などの「ローカル」な人間の有り様、あるいは「ユニバーサリティ」や「グローバル」な人間の活動が、伝達されるべき情報となる。人間が国民社会の外側に広がる社会を真に想像できるようになるためには、この方向での思考が継続される必要があるだろう。

試みに2009年告示の『高等学校学習指導要領』を開けば、世界史Aの内容に「地球社会と日本：地球規模で一体化した構造をもつ現代世界の特質と展開過程を理解させ、人類の課題について歴史的観点から考察させる」という文言があることに気づくことができる。また世界史Bの内容には「地球世界の到来：科学技術の発達や生産力の著しい発展を背景に、世界は地球規模で一体化し、二度の世界大戦や冷戦を経て相互依存を一層強めたことを理解させる。また、今日の人類が直面する課題を歴史的観点から考察させ、21世紀の世界について展望させる」とあり、内容の取扱いとして「近現代史の指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。[略]各国史別の扱いにならないよう、広い視野から世界の動きをとらえさせるようにすること」とあることがわかる。こうした事項は、国家・国民単位の社会認識から自由な人間社会の像を提示する際のリソースとなり得る。

第2の方向性として、歴史を語る際に採用されるナショナルな枠組みの存在を徹底的に意識化することによって、近代以降の人間にとっての〈ナショナルヒストリー〉の自明性自体を、認識の対象とすることも可能である。そうした高次からの認識を提示するための方策の第1として、〈ナショナルな枠組みに依拠して歴史を語ること〉の歴史性を、近代史教育のなかに埋め込んでいくことが考えられる。近代以降の歴史学の歴史、あるいは学校歴史教育の歴史を、国民国家の歴史を提示する際の軸の一つとすることで、歴史の語り口の存在に気づかせることができる。語り口自体の存在とその歴史性を教育の対象とし、〈ナショナルヒストリー〉という一つの歴史叙述の枠組みによって教育がなされていることを伝達することは、後期中等教育段階にも教科書検定制度があり学習指導要領がゆるぎなく存在している日本においては、あるいは〈ポスト・ナショナルヒストリー〉を伝達することよりも、現実的であるかもしれない。

この点に関して再び学習指導要領における世界史Bをみると、その内容には「諸地域世界の結合と変容。[略]産業社会と国民国家の形成：産業革命、フランス革命、アメリカ諸国の独立など、18世紀後半から19世紀までのヨーロッパ・アメリカの経済的、政治的変革を扱い、産業社会と国民国家の形成を理解させる」とあることに注意を払うことができる。この文言に沿えば、「産業革命、フランス革命、アメリカ諸国の独立」の学習にはそれ自体

の意義とともに、それが「産業社会と国民国家の形成」という人類社会の新たな位相の成立であったことを理解するという意義も含まれることになる。

また、ナショナルな枠組みを対象化する方策の第2は、歴史教育を成り立たせる社会制度の存在について言及していくことである。教科書という教育メディアの成立事情や、教科書検定などの存在や機能、そのなかで歴史像が形成されているという事実の伝達は、歴史教育そのものとやや離れた営みになるとも思われるが、後期中等教育段階以上においては、可能かつ必要なことと思われる。こうしたことは、学習指導要領における世界史Aの内容(3)に掲げられる事項「急変する人類社会：科学技術の発達、企業や国家の巨大化、公教育の普及と国民統合、国際的な移民の増加、マスメディアの発達、社会の大衆化と政治や文化の変容などを理解させ、19世紀後期から20世紀前半までの社会の変化について、人類史的視野から考察させる」に対応する学習内容として、取り扱うことが可能である。

たとえば、ベネディクト・アンダーソンは、「想像の共同体」の存続に教育制度が寄与する様を次のように表現している。

巨大な教育産業は若きアメリカ人たちに1861-65年の戦争は「兄弟たち」のあいだの大規模な「市民」戦争であって、実は短期間、現実にもそうであったように、それぞれに主権をもつふたつの国民国家のあいだの戦争ではなかった、と不断に記憶／忘却させようとしている。(Anderson [1983] 2006: 201=2007: 328-9)

社会科学教育としての必要性から考えれば、国民国家についてのこうした近代主義的・道具主義的な理解が促されることは、学校歴史教育の最終段階での不可避の課題となる。自らが知る「歴史」が〈ナショナルヒストリー〉なるものであることを知り、いわば〈メタ・ナショナルヒストリー〉の観点を獲得することによっても、歴史の語り口に起因する困難さの幾分かを取り除くことができるはずである。

3. コスモポリタニズム論からの補足

こうした、日常生活のなかに位相の異なる共同体への複数の帰属意識や責任意識を同時に並存させ、それらの複合のなかから諸個人のアイデンティティが形成されることを期待する発想は、ある種のコスモポリタニズム（世界市民主義）である。イギリスの社会学者ジョン・トムリンソンによれば、その内容は第一義的には「自分はより広い世界に帰属しており、「遠隔化されたアイデンティティ」を持つことができるという積極的な意識」「グローバル化した世界を「他者のない」世界として捉える鋭い認識」として定義される。そのうえで、トムリンソンは続ける。

しかし一方、必要な特徴の第二は、それとほとんど正反対の意識、つまり、多くの

文化的他者から成り立つものとして世界を捉えようとする意識である。私が言いたいのは、コスモポリタンになるためには、正当な文化の多元主義を理解し、文化的差異を広く受け入れる態度を身につける必要があるということだ。そしてこの意識は、再帰的なものでなければならない。すなわち、人びとに自分たち自身の文化の前提や神話などを率直に疑ってかからせるようなものでなければならない。(そうしないと、我々はそれらを「普遍的」なものを見ながちになってしまう。)したがって、重要なのは、この気質の二つの側面は、対照的・対立的なものではなく、互いに和らげ合うもの、そして我々自身の内部で行われ、同時に遠方の文化的他者とのあいだでも行われている対話へと我々の気持ちを向けさせるようなものとして見るべきだということである。(Tomlinson 1999: 194-5=2000: 335-6)

ここで重要であるのは、コスモポリタニズムという発想は必ずしも国家やナショナリズムといった共同性の観念の否定を意味するものではない点である。日本に住む人間が日本国民であると同時にある都道府県の住民であり、またある地域社会の構成員であるのと同じように、世界社会や産業社会の一員であることは国民社会の一員であることと重なり合う。国民社会には確かに、その社会で生きていくのに必要な価値と規範があり、また国民国家にはその内部において社会的資源を再配分する機能はある(荻谷 2009)。コスモポリタニズムが強調するのは、そうした情報や機能が作用する位相の社会とそうではない位相の社会とを切り分けて考えることの重要性である。それは、人間にとっての社会化の行き先の複数性を確保するうえでの効果に帰結するものである。

またこうした観点からのコスモポリタニズムと国家の関係性の整理について、たとえばドイツの社会学者ウルリヒ・ベックは次のような表現を与えている。

グローバル時代の国家の政治か、市民社会の政治かという誤った二者択一の議論を避けるために、重要なのは**国家**なのか**国民**国家なのかということを明確に区別する必要がある。国家は、もはや国際システムの唯一の行為主体でなく、他の諸主体の中の一つの行為主体である。したがって、国民国家の固定化をやめるのが正しいからといって、国民国家に固定した視点への批判によって、グローバル時代における国家の行為の可能性と転換の可能性も見失ってしまうと、貴重なものを一緒に失ってしまうことになるだろう。メタ権力ゲームとは、国家が偶発的で、政治的に変更可能なものだと考察され、研究され、そのようなものとして取り扱われなければならないことを意味している。ここで立てられる問いは、「**国家のトランスナショナル化はいかにして可能か**」ということである。(Beck 2002: 31=2008: 22)

ここでベックが述べるのは、市民社会の成熟が必ずしも国家の否定・棄却に向かう必要

はないということである。「国民」と「国家」の両概念のうち批判されなければならないのは、共同性の概念としてはもはや限定的でさえある「国民」であり、それは政治制度としての「国家」の理念・理論・制度の重要性と切り分けて考えることができる。「国家」が統治の主体となるのは人間社会の一位相でしかないが、換言すれば、その位相での機能を重視することはできる。「国民」の概念を更新しつつ、ある社会の位相では「国家」が機能する状態——すなわち「市民社会と国家との共生」(die Symbiose von Zivilgesellschaft und Staat) ——を、ベックは「コスモポリタンの国家」と呼び、「グローバル市民社会の安定化、つまり世界規模で移動する資本にとっても民主主義の革新にとっても鍵となる問題は、いかにしてナショナルな狭隘さから国家の理念と理論と制度を解放し、コスモポリタン時代のために切り拓くことができるかということである」(Beck 2002: 30=2008: 21) と指摘する。

ベックは 1980 年代から「リスク社会論」を提唱し、20 世紀後半以降を生きる人間がまさに経験している近代性にこそ、現代の社会問題・社会病理の原因が内在していることを論証してきた (Beck 1986: 254=1998: 317)。その際、伝統や天然自然がもたらす害悪のことを「危険」(Gefahr; danger)、近代が生み出したものによって生じている害悪のことを「リスク」(Risiko; risk) と称し、「危険」を克服するために科学技術が生み出した近代の人間生活の枠組みもまた、現代においては「リスク」の温床になり得るとした。「コスモポリタンの国家」は、近代の学たる社会科学が生み出してきた概念である「国民」の「狭隘さ」の克服のために提示されているといえる (Beck 2002: 50-4; 84-94=2008: 39-41; 64-71)。

【文献】

- Anderson, Benedict, 2006, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Revised Ed., London: Verso. (=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』書籍工房早山.)
- Beck, Ulrich, 1986, *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (=1998, 東廉・伊藤美登里訳『危険社会——新しい近代への道』法政大学出版局.)
- , 2002, *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter: Neue weltpolitische Oekonomie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (=2008, 島村賢一訳『ナショナリズムの超克——グローバル時代の世界政治経済学』N T T 出版.)
- 鄭在貞, 2005, 「韓日につきまとう歴史の影とその克服のための試み」国際日本文化研究センター「第 182 回日研フォーラム (2005 年 7 月 12 日)」. (再録: 2007, 三谷博編『歴史教科書問題』日本図書センター, 248-70.)
- 藤田英典, 1993, 「学校文化への接近」木原孝博・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典編『学校文化の社会学』福村出版, 10-35.
- 荻谷剛彦, 2009, 『教育と平等——大衆教育社会はいかに生成したか』中央公論新社.
- 岡本智周, 2008, 「歴史教科書におけるナショナルヒストリーの隘路と活路——日米の歴史教科書問題を事例として」『アメリカ史研究』31: 38-55.
- , 2009, 「歴史教科書問題とその「克服」にみる〈ナショナルヒストリー〉の桎梏」『リスク社会化環境における共生社会論——問題系の確認と展開』リスク共有型共生社会研究会, 12-36.
- Tomlinson, John, 1999, *Globalization and Culture*, IL: University of Chicago Press. (=2000, 片岡信訳『グローバリゼーション——文化帝国主義を超えて』青土社.)