

# 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

岡本 智周

### 概要

歴史なるものを認識する時、人はどこまで〈国ごとの歴史〉という認識枠に則らなければならぬのだろうか。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の意味を再検討する。

本稿が着目するのは学校教育における歴史教育であるが、それは学校歴史教育こそが、人間集団に集合意識としての歴史意識を与えるべく機能し、またそれ自体が時に歴史意識をめぐる社会的・政治的議論の対象となるからである。その内容を検討するために、本稿では歴史教科書を取り上げている。

本稿の作業は、学校歴史教育に浸透しているナショナルフレームの強さを指摘したうえで、学校教育に期待される社会化機能に照らした際の〈ナショナルヒストリー〉の位置と限界を整理することである。最終的には、その限界についてのメタ認識を獲得すること、すなわち〈歴史がナショナルヒストリーとして語られ、教育されていること〉を学習するという点に、歴史学習の別なる意味と可能性が期待できることを指摘したい。

もちろん、そのような「意味と可能性」が指摘されるためには特定の目的意識が採用されることが必要となる。本稿にとってのそれは、社会的リスクを回避するための共生の論理の探索である。歴史教科書に関する様々の葛藤を、人間社会が直面するに至った社会的リスクの一つとして捉え、その解消のために必要となる論理がいかなるものであるのかを見定めるために、本稿は書かれている。したがって、「リスク」と「共生」をめぐる先行議論についての若干のレビューが前提におかれる。

### 1. 「リスク」と「共生」

#### (1) 再帰的な近代化

20-21世紀転換期の社会学を強く規定した理論の一つに、「リスク社会論」がある。ウルリヒ・ベックの著作『Risikogesellschaft』(Beck 1986=1998)を出発点にしたこの理論は、当初は1960年代から80年代にかけての西ドイツの社会変動を主に念頭に置いた社会問題・社会病理の構造分析であったが、次第に先進諸社会に共通する図式を浮かび上がらせるものとなっていった。それは、20世紀後半を生きる人間が今まさに経験している近代性にか

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、産業社会が再帰的に近代化している過程を捉えることになったからである。

「再帰的な近代化」とは、かつて近代の名の下に作られたモノ・コトが、再び近代化の対象となっていくことである。明治維新を契機とした日本における「伝統社会」から「産業社会」への移行を例に考えれば、産業社会の初期に近代化によって克服されるべきものは伝統社会の遺制であった。そこでは新たに近代人となった人びとが現実的な貧困を克服するために旧来の共同性を解消して都市を作り、男性／女性役割を峻別した家族制度を作り、それらの小集団を統制するための中央集権的な統治機構を作り（学校教育制度はこの一部としてある）、それに帰属するものとされた「我々」を総称する「日本人」という概念を作った。

しかし近代化が一定程度進行した現在に生きる我々が直面するのは、むしろそのような近代性が生み出してきたモノ・コトから被る問題であり病理である。我々にとっての克服すべき課題とは、たとえば都市化がもたらした住みづらさであり、日常生活とそぐわない性規範であり、形式化した官僚制の動脈硬化であり、「外国人」と共にする現実の社会生活である。把握しなければならないものは、近代以前の要素によってではなく近代の中で形作られてきた制度が問題を生じさせているという構造なのである。

したがってこのような考え方によれば、「科学」というもの自体が、再帰的な近代においてはそれ以前とは異なった価値を与えられることになる。

かつては「外界（神、自然）」を原因として発生した危険が人々を苦しめていた。それに対して今日では歴史的に新しい性質をもったリスク、すなわち科学の構造と社会の構造にその原因をもつリスクが問題となっている。しかも、それは三重の意味をもって問題となっている。つまり、科学は、リスクに対して、その原因でもあり、その本質を明らかにする媒体でもあり、また解決の源でもある。さらに、まさにこのことによって科学化にとっての新たなマーケットを提供するのである。科学が自らの手で造り出し、自らが定義したリスクと、それに対する大衆による批判との相互作用のなかで、科学技術の発展は矛盾に充ちたものになる。(Beck 1986: 254=1998: 317)

リスク社会論が多くの場合に議論の対象とするのは自然科学技術が生み出した自然破壊や環境汚染であるが、山口節郎が整理しているように、ベックのリスク論が強調するのは生態学的な近代化のリスクのみならず、「社会や人生や文化に関わるリスクや不確実性——伝統の解体や個人化の進展による階級や階級意識、家族形態や性役割の自明性の消失と再編」(山口 2002: 161)でもある。したがってここで言われる「科学」とは人文社会科学を含めた人間の営みであり、社会科学技術によって生み出されてきた近代の人間生活の枠組みもまた、リスクの温床になり得ると理解する必要がある(Beck 2002: 50-4=2008: 39-41)。

先の引用からも了解できるように、ベックは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)と称している。そして、科学技術の発展と福祉政策および民主主義の充実が「危険」を一定程度克服したことで「リスク」の問題が正面に据えられるようになったことを、先進諸社会における1960年代から80年代の間にみられた社会構造の転換の説明の根拠とした。これが「産業社会」から「リスク社会」への移行である。前者においては「富」のヒエラルキー的な配分が推し進められ、社会問題についての考究もその図式の下で行われていたが、後者においては「不安」の水平的な蔓延が顕著になる。死や貧困そのものはもはや喫緊の課題ではないが、その代わりに死や貧困の「可能性」が、近代人が自明視したい都市生活・家族制度・政治制度・テクノロジーといったものの綻びとして見え隠れし、階級や階層を問わずにあらゆる人びとの間で不安が醸成されることになる。

一方で次のような疑問も掲げられよう。わざわざ不安を増殖させるようなリスク社会へ移行するくらいなら、産業社会の当初に掲げられた近代的理念をあくまでも理想として固守し、その成就を謳歌できる社会のままであれば良いではないか。真正の保守主義が説くのはこのような社会像である。たとえば家族については、父親らしい父親と、母親らしい母親と、子どもらしい子どもがいるべきなのであり、それが叶いさえすれば近代家族の恩恵を疑いなく享受することができる、また日本人は日本人らしくあるべきで、日本社会の中にいる外国人はゲスト／部外者として遇すればよい、云々。だがこの想定は、科学技術の発展と福祉政策および民主主義の充実が、対象となる人間集団の「個人化」を追求していることによって、空しく裏切られていく(Beck 1986: 115-20=1998: 137-43)。すなわち、科学技術が一体化する産業主義は本来的に消費市場の拡大を求めるのであり、そのためには独立した個人が究極の消費単位とされる。福祉政策や民主主義の根底にある自由と平等についても、理想として追求されるのは個人単位でのそれである。ゆえに、「それ以上分割することのできない物質の最小単位を意味する「核」は、それ以降の核物理学の進化の過程で、さらに素粒子に分解できることがわかったし、実際の家族も、さらに「個族」化の傾向をたどったせいで、「核家族」はもはや分割不可能な単位とは言えなくなってしまった」(上野 2005: 1-2)のであり、またある国民社会に産み落とされた個人は、産業主義の論理にしたがってその国民経済の枠を抜け出し、新たに辿り着いた社会で一個の人間としての自由と平等を求めるのである。「個人化」は良くも悪くも近代化の一部であり、近代的理念の適用対象がより細分化された人間集団に向けられているものである以上、リスク社会の中で真正の保守主義が通用する余地はもはや存在しない。

## (2) 共生社会論の位置

それゆえに保守主義を断念し、20世紀末以降の人間社会で進行しているのが再帰的な近代化であることを認め、リスク社会の内実を分析し近い将来に関するシナリオを提示して

きたのが、リスク社会論である。そして共生社会論が根ざす場所もここにある。ある時には近代的理念に導かれて、またある時には産業主義に突き動かされて否応なく個別の存在になっていく諸々の人間を、再び繋ぎとめようとするのがその基本的な構想である。もちろん個人化した人びとを再社会化する際の根拠をどのように設定するかによって、将来のシナリオは異なるものが複数提示されることになり、ベック自身も諸問題の事例ごとに、常に複数の未来予測を提示するという議論のスタイルをとっている。そこで提示されるベックによる対案は、「産業社会の革新過程における民主主義的な自己制御可能性が制度的には半面的にしか確立しなかったという認識」(Beck 1986: 364=1998: 448)を前提にした、「新しいリスク・テクノロジーの民主主義的コントロールや社会関係の再政治化」(山口 2002: 448)である。

しかしながら1990年代の半ば以降に現実化した社会政策からは、大別して2つの潮流が見出されることになった。その一方が、人びとの個人化した振る舞いを現実として認知しながらも、旧来の産業社会で想定された人間のカテゴリによってそれを整理し直そうとする新保守主義である。女性や外国人が労働市場に参入することは、産業主義の進展のためにも容認せざるを得ないことであり、国民経済という観念の存続のためにはむしろ歓迎すべきものであるとされる。しかし一方で、「女性」というカテゴリ、「外国人」というカテゴリは維持されており、その中には様々な種類の限定性をもった意味内容が投げ込まれている。カテゴリの内実を少しずつずらしている点では真正保守主義と一線を画すが、社会の構造としては産業社会をモデルとし続けるものである。旧来のモデルを掲げることによって現実に対する違和感の解消を目指すその論理は、ある意味で極めて分かり易いものであり、ポピュリズムと称される現象を背景として先進諸社会で新保守主義が強く支持される理由もそこにある。

それに対して再帰的な近代化という現象により忠実であろうとするのが、もう一方の潮流である。「社会民主主義」「中道左派」といった言葉で総称される諸々の社会思潮がそれである。ここでは再帰的な近代化を「近代の近代化」あるいは「第2の近代化」と名づけ、むしろ積極的に推進すべきものと捉える。アンソニー・ギデンズは自らが1980年代まで唱えていた構造化理論をベックの再帰的な近代化論と結びつけることによって、近代的社会制度の再構成を政治綱領化した。そしてギデンズがイギリス労働党政権のブレインとなったことにより、再帰的な近代化論は「第三の道」政策として具体化することになる(Giddens 1998: 2000)。そこでは「男性」「女性」というカテゴリ、「国民」という概念自体が組み直され、ある面では相対化/無化されることにもなる。家族の中で想定されていた「父親役割」「母親役割」は、必ずしも前者を男性が、後者を女性が担わなければならないものではないと想定される。「国民」や「外国人」とは別のものとして「デニズン」といった概念が了解されることとなり、「社会」と「国家」は必ずしも同じ次元で考察できる人間集団のカテゴリではないことが明瞭にされる。近代的カテゴリそのものの存続よりも、自明視され

てきた社会制度の捉え直しが優先されるのである。ヨーロッパを中心とした社会民主主義国家で実現されている社会改革の少なからぬ部分は、こういった考え方の集積としてある。

「共生社会」を目指した変革は上の2つのどちらの立場をとっても議論することができ、また実際に行われていることは両方の考え方の折衷である場合も少なくない。2000年代の日本における「男女共同参画社会」に向けての取り組みは、真正保守主義者がそれに背を向けるのに対して、新保守主義的な考えの持ち主と社会民主主義的な考えの持ち主が共に関与したうえで文言の具体化の中ではせめぎあっているという意味で、「個人化した人びとをいかにして共生させるか」というテーマをめぐる議論の布置を極めて明瞭に見渡すことができる事例となっている。そこでは、一方が社会的カテゴリーの内容を吟味しようとするのに対し、他方はそのような社会的カテゴリー自体の改廃を提起しようとしている。

いうまでもなく、リスク・テクノロジーの民主主義的コントロールや社会関係の再政治化を企図する視点からは、近代的な人間のカテゴリーを残しつつその意味内容だけを修正していくという方策は、社会的リスクに対する基本的な対処策には成り得ないということになる。そのカテゴリー自体が遅かれ早かれ再び社会問題・社会病理の原因になっていくのが現段階での近代性である以上、カテゴリーや制度自体への問い直しができない方策は、問題を解決したかに見えてまた生成させていくマッチポンプになりかねない。リスク社会において共生論理を探索するためには、たとえある局面でテクノロジーの新たなコントロールや社会関係の再構築を行いつつ、その社会科学技術によって生み出された新たな社会的カテゴリーに問題解決のための最終的な解を期待するわけにはいかないのである。

その意味で、共生なるものは社会的カテゴリーの不断の組み直しの中にしか浮き上がらないことを、共生社会に関する議論の中で先達が明確に指摘していることは重要である。たとえば、共生社会を語るための論理やそれが実現されるための課題を最も正面から論じている好著『共生社会の創造とNPO』の中で、著者たちは「共生」が「価値志向的な行為」であることに拘り続けている。

弘田：しつこいようだけど、結局共生は価値志向的な行為なんやといたいだけ。

鍋島：共生というのは行為だと。あくまで「共に生きる」という動詞なんやということですね。

弘田：そういうかかわりあいのあり方を前提にしないと、拡散すると思います。

島：今、弘田さんがおっしゃったのは、僕自身にとってもそうだけど、個人のモラルだとか個人の倫理だとか生き方としては非常に納得的だと思うんですよ。それを一種の普遍性をもって、たとえば殺すなこれってというのは、他者に向かっていえるわけですよ。そういう意味で、今いった、いわば共生社会におけるアクションというか、もっというならば共生社会における生き方になるんだと思うんだけど、それを具体的な関係の不平等性とかなんとか、ぐちゃぐちゃした現実の中

で、他者に向かっていえるのでしょうか。

弘田：それはやっぱりいえるんじゃないですか。そもそも目標とか尺度というやつは共生には置けないんですよ。共生における尺度は平等とか平等性とか、そういう尺度であって、それと共生とは違うんです。共生は尺度概念じゃないんですよね。

矢野：我々がどれだけ「共生」を実現したかというのは計れないわけね。

弘田：なかなかね。でも「平等」だったら、多少計りやすい。

矢野：たとえば、富がどれだけ分配されてるか。それはそれでひとつの指標になりますよね。そういうのでいえば、そこに共生の実現の度合いを計る何かというのはあるんですかね。

野口：抽象的、普遍的なレベルで、共通の「共生尺度」は、おそらく成り立たないけれども、具体的・個別的な局面でいえば計ることができるのではないかな。たとえば、障害者が地域社会とか学校の中で、分離教育ではなく統合教育というかたちで、どの程度、実現されているのかと、以前と比べてよくなりましたのかとか。でも、そういう具体的なレベルでは測定できるとしても、あらゆる人を考慮して、一般に社会がどの程度の共生が進んでるのか進んでないのかを示す普遍的な「共生尺度」は、まず無理でしょうね。

鍋島：しかし障害者の統合教育といっても、その具体的な条件に当事者が納得するわけではないですわね。共生がそういう「納得」のレベルで追求されるべきものだとすれば、弘田さんのように共生はあくまでもそれを追求するアクションだということになりますわね。（野口・柏木編 2003: 72-4）

ここでは「共生」に目標や尺度が置けないということが、「富」にはそれが可能であることと対比されながら、確認されている。完成状態としての共生概念はあり得ず、それは常に継続中の行為としてしか現われ出ない。したがってまた、ある局面である種の共生が成立し得たとしても、それは別なる価値観からの異議申し立てに対して開かれたものにならざるを得ないため、追求のアクションはさらに継続される。そして興味深いのは、彼らの議論において「まず無理」とされた「普遍的な共生尺度」を策定しつつ共生社会の形成状況を捕捉しようとした、内閣府の「共生社会形成促進のための政策研究会」の報告書においても、共生は「プロセス概念」とされていることである。

これまでに述べた社会の各方面で様々な形で芽を出しつつある力強い動きを踏まえ、これらの動きをより一層促進するため、今後の目指すべき社会の在り方として、本研究会として「共生社会」の形成を提唱したい。

ひとことで言えば、「共に生きる新たな結び合い」の提案である。共生社会は、既に完成されたものではなく、今後、我々が共に社会を築いていく際に目指すべき、いわ

ばプロセス概念である。(共生社会形成促進のための政策研究会 2005: 3)

再帰的近代において社会が直面する害悪を、近代的な科学の産物たるリスクと認定し、それを生み出す社会的カテゴリの組み直しを志向するのが共生社会論である。そして共生についての先行する議論から確認できるのは、そのような社会的カテゴリの再編が、理想状態の実現を目指すというよりは、それ自体が生み出す新たなリスクの可能性をも視野に入れた、継続的な営みでなければならないということである。人間存在にとっての抑圧の温床となっているものを脱構築すると共に、その行為の根拠自体の被構築性を問い続けることが、「リスク」を「共生」によって克服しようとする際に意識されるべきこととなる。

## 2. 日本の歴史教科書問題と〈ナショナルヒストリー〉

### (1) リスクとしての歴史教科書問題

前節で検討した諸概念に照らすと、異なる歴史意識同士の衝突である歴史教科書問題は、人が作り出した観念がもたらす生きづらさという意味で「リスク」であり、その回避の手段の一つとして「共生」が追求される課題だということになる。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」から流出するものだ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、たとえば東アジア圏での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)

ここで端的に表現されているのは、あるネイションの凝集性に対して順機能を果たすナショナリズムという近代的観念に依拠した歴史意識が、その外側にいる人間との対話にとっては逆機能を果たすという事態である。そしてそこに妨げがあることが、結局は日本というネイションにとっての「リスク」に繋がるとする指摘もある。ネイションの外部に広がる人間社会を想定した時、特定のネイションの立場に拘泥することが、当該ネイションの利害に帰結するという言葉である。

どうせ中韓には日本の政策を変えさせる力がないのだから、中韓の「内政干渉」など無視すればよいというもうひとつの考えは、国際関係を近視眼的にしか観ることのできない皮相な見解と言うほかない。まず、日本への憤懣を抱えながら日本と表面上「大人の付き合い」をする中韓両国は、日本のさまざまな積極的役割（東アジア地域秩序形成における日本のリーダーシップ、安保理の常任理事国化、PKOへの本格的参加等々）に陰に陽にブレーキをかけ続けるだろう。恒常的に韓国、中国と交渉しなければならぬ漁業問題や貿易問題にも悪影響が及ぶだろう。また、戦争責任を明確に認めようとしめない日本は、かつて侵略を受けた側からみれば「悪いと言わない以上、将来またやるかもしれない」という疑心暗鬼の対象である。特に中国は日本の脅威を自国の軍備増強の口実にするだろう。このように、戦争責任について中韓両国の理解を得ないままにしておくことは、日本自身にとって大きな不利益となるのである。

第二に、日本の不利益は中韓両国との関係だけにあるのではない。第二次大戦について日本が深く自らの非を認めないという評判は、国際的に確立してしまった。なかには「日本はもう謝らなくていい」と言ってくれるマレーシアのマハティール首相のような指導者もいるが、こうした声は文字どおり「ありがたい」こと、つまり例外であって一般的な意見ではない。中韓ほどではないにせよ、東南アジアも、米国も、欧州も、「日本はなぜあれだけの国でありながら、ことこの問題になるとあれほどダメなのか」という目で日本を見ているのである。こうした評価は、日本が国際社会のさまざまな国と関係を取り結び、政治・経済・文化のあらゆる面で行動していくうえで大きな不利益となる。(大沼 [2001] 2007: 79-80)

## (2) 東アジア国際歴史教科書対話の成果

こうした葛藤の回避のために、20-21世紀転換期には東アジア圏でも、歴史教科書や歴史認識の再構成を目指した、帰属するネイションを異にする者たちの共同行為が開始された。リスクの根拠となる社会科学技術の産物たる社会的カテゴリーの見直しも、そこには含まれることになった。



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うことはできても、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。試みに、こうした対話の重要な成果である幾つかの共通教材の巻頭言を見ると、以下のような表現が散見される。

地質学者によれば、1万5千年前くらいまで、韓半島と日本列島は陸続きであって、その間には大きい湖があったという。

当時、人々はその湖の周囲に沿って移動して交流し、現在の2つの地域のさまざまな所で発掘される遺跡に見られるような旧石器文化を形成した。その後、地球の海面水位が上がるとともに日本列島と韓半島が形成されて、それぞれ別の歴史が展開されたが、間にできた海さえも両地域の住民の往来を完全に遮断できず、文化交流が着実に続いていた。

このように、韓国と日本は、歴史的に長い間親しくしてきた近い隣人であった。しかし、隣人の間にしばしば生じる偏見と葛藤が、両国間に現存することも否定できない事実である。このような対立と不信を克服して、隣人への善意の競争によって、相互の繁栄と平和共存を成しとげることこそ、両国が進まなければならない道であると同時に、世界平和に貢献する歴史的な道でもある。(李ほか 2004: 6)

この本の執筆には、日・中・韓3国の学者・教師・市民がともに参加しました。3年の準備期間の間、お互いの意見が異なる場合が数多くありましたが、対話と討論を通じて歴史意識を共有することができるようになり、いまこの本を3国で同時に出版することになりました。3国は地理的にも、歴史的にも、お互いに離れることのできない深い連関性をもっています。日ごとに近くなる“地球村”時代に、この本を通じて隣国の歴史と相互の関係をすこしでも深く理解してくれることを願う気持ちで、この本を準備しました。これまでの世代が解決することのできなかった宿題を、3国の若いみなさんがお互いに協力しながら解決し、新しい東アジアの歴史を作り出していってくれることを願っています。(日中韓3国共通歴史教材委員会 2005: 読者のみなさんへ)

日本と韓国の2国は、先史以来、お互いが助け合いながら共に歴史を創造してきました。その過程で、時にはパートナーシップを持って、真摯に助け合う友好的な関係にありましたが、ある境遇では職烈な競争と葛藤の中で、戦争までも辞さないこともありました。特に近代以後、両国は不幸な経験をしました。植民地支配と被支配の関係がそれです。当時の不幸なできごとは、帝国主義という世界史的な潮流に原因があったとはいえ、元に戻せない歴史的現実であったことを明確に記憶しなければなりま

せん。(歴史教育研究会・歴史教科書研究会編 2007: 4)

歴史認識の不一致や葛藤を改善しようとするこれらプロジェクトの実践者たちの努力と成果の意義を十分に認識しながらも、先の「共生」をめぐる議論に照らした際にここでやはり問わなければならないのは、ネイションという社会的カテゴリが省察の対象とはなっていない点である。異なるナショナリティに属するものが異なるナショナリティを同じように持ち続けることを、これらの記述は前提にしている。むしろ、ナショナリティの成立を先史時代以前に求め、それを歴史叙述の枠組みとして採用することは、これらの営みもまた、旧来のナショナリティの再構築に寄与するものであると指摘させることになる。

もちろん、対話には現実的な人間の相互作用の文脈があるのであり、その中で追求できることは、思考実験で得られる論理とは異ならざるを得ない。そのことは共同活動に参加した当事者自身が最もよく理解をし、表現していることである。

歴史をみる観点という次元で、はたして東アジア共有の歴史認識が可能かどうかという点は、以上の問題とは別に、最も根本的なテーマに属する。批評集会に参加したある日本人の学者は、「共有できるのは歴史の認識ではなく、歴史的な事実」だけだ、と指摘した。各国ごとにその国家が置かれている社会的な問題に照応して歴史認識の問題が発生するが、三国はそれぞれ異なった社会問題を抱えているため、歴史認識も同じにはなりえないというのが指摘の主旨であった。もし国民国家単位の歴史認識を完全に解体して、東アジア、さらには世界共有の一つの歴史認識を樹立するということならば、私自身もそれはやはり不可能だと思う。この本の三国の執筆陣が求めるのはそのようなことではなく、東アジア各国がともに背負っている共有の問題があり、その問題を解決するための共有の観点を持つとうということである。(金 [2006] 2007: 322-3)

ここで「共有の問題」が「東アジア各国がともに背負っている」ものとして考えられていることは、重要である。現代の人間の交流においては、人間の属性としてのナショナリティはそれほど重いものである。

だが一方で、特定の主題を設定した歴史教材作成の共同プロジェクトにおいては、国家や民族といった概念を背景に置くことがやや容易になる場合もある。「朝鮮通信使」を辿ることを主軸にしたプロジェクトの助言者を務めた金両基は、活動の成否を分ける課題を次のように認識したという。

2002年4月18日、このプロジェクトの日本側のチームリーダーである広島県教職員組合(広教組)の石岡修さんが静岡にきて、わたしにプロジェクトの助言者になっ

てほしいという。夕暮れの三保の松原から太平洋を望みながら、二人は東アジアの共生時代の構築に夢を馳せていた。わたしは次の2点がクリアできるかと質した。

①日本人は言いたいことを腹や喉もとどめて発言しないことがある。意見が激突して喧嘩になっても、言いたいことは遠慮なく声に出せるか。信頼がベースであれば喧嘩口論は修復できる。信頼の絆は深いか。

②執筆担当者は民族や国家を背負わず一人の教員として歴史的事実と向かい合い、教師として次世代を担う子どもたちに何を伝えたいかを原点にして議論できるか。その数日後、わたしの質問を持ち帰った石岡さんから助言者になってほしいという電話がかかり、助言者を引き受けることになった。この2点は広教組も望んでいたことだというのである。広教組が単独で助言者を依頼してきたと思っていたが、事前に全国教職員労働組合大邸支部（全教組大邸支部）の了解をとっていたということを数年後に知った。わたしが二つのことを質したとき、「広島と大邸という地域を活かし、民をも視座に据えた視点」と「人物を通して歴史をみる視点」を具体化できれば臨場感のある教材が作れると思うので検討してみたらどうかと話していた。

助言者を引き受けるまで、わたしは韓国の全教組大邸支部についての情報もなく、交流もまったくなかった。広教組とはこの話が出る前年、三次市で開かれた広教組の教育研究集会で講演したことが最初の出会いである。

のちにわかったことであるが、この講演で助言者の能力をテストしたらしい。わたしは東アジアの共生時代の構築には共通の歴史認識が必要であり、EUが成立する前段にはドイツがポーランドやフランスなどの周辺国と歴史認識を共有し、不信感を払拭し信頼関係を構築する作業があった。その前例を参考にすれば、東アジアも歴史認識を共有できると述べた。まず、歴史的事実を確認し、その次に加害者側と被害者側がそれぞれの歴史認識を示して擦り合わせれば、歴史摩擦を越えられるという考えを述べた。加害者は被害者になれず、被害者は加害者になれないが、それぞれの立場で認識を示し合い、客観的歴史認識を共有することはできる。二度と同じ過ちを繰り返さないためにという合意があれば、その作業は可能であるといったことを話したのであった。（日韓共通歴史教材制作チーム 2005：4-5）

「東アジアの共生時代の構築には共通の歴史認識が必要」とする立場から、著者たちは「民族や国家を背負う」ことの意味を意識化し、また戒めた。プロジェクトの実践者自身の文化的特性をも考慮の対象にしながらか、「地域」や「人物」からの視座を確立した点は、大いに注目されなければならない。ここでもまた「共生」という言葉がもつ独特の論理を理解することができる。

実際、ドイツとポーランド、ドイツとフランスとの間の歴史教科書改善を基点として広まったヨーロッパでの歴史教科書対話においては、最終的には歴史がナショナルフレーム

によって規定されること自体へのセンシティブティが作用するようになったと、近藤孝弘が早くに指摘している。

ブラウンシュヴァイクの地元の教科書会社から出版され、教科書対話に前向きだった著者によって書かれた教科書も、その『ドイツ史 (Deutsche Geschichte)』というタイトルゆえに批判を受けている。その教科書を鑑定したアンドレ・オベールによれば、歴史教科書のタイトルに「ドイツの」という形容詞を用いること自体がすでにナショナリスティックなのであった。

この批判は、一見些細なように見えるが、実は歴史教育の本質に迫る問題を提起するものと考えられる。フランスはもちろんドイツにも、歴史という教科の枠組みのなかに日本史と世界史に対応するような自国史と外国史の区別は存在しない。歴史という一つの教科のなかで、古代メソポタミアも宗教改革もナポレオン戦争も教えられる。そして、こういう教科書に対して「ドイツの」という形容詞をあえて加えることは、確かに二重の意味でナショナリスティックといえるだろう。すなわち、まず自国史の存在を考えること自体がナショナリズムの産物であるということは、今日では常識となっている。自国史とは、現在の国家の存在理由を、それが存在しなかった過去にまで遡って証明しようとする行為の帰結なのである。しかし、教科書『ドイツ史』は必ずしもドイツ国家の歴史を記述することを目的とはしていない……はずである。確かに、そのなかでは従来ドイツ史として理解されてきた内容が大きな意味を持っているが、少なくともそれらが排他的な重要性を持っているわけではない。したがってその教科書には「ドイツの」という形容詞は相応しくないのである。つまり、この教科書の著者は、ナショナリスティックな用語を本来必要のないところに用いてしまったことになる。むしろ、反対に「ドイツの」という形容詞に意味があるのだとすれば、それは執筆者がいまだにナショナリズムの枠のなかで無自覚にいることを証明することになってしまう。これは、国際歴史教科書対話に積極的だった著者の認めるところではなかった。(近藤 1998: 42-3)

このように、ヨーロッパの歴史教科書対話においては、「リスク」を生み出す社会的カテゴリ、すなわち歴史叙述にあてがわれるナショナルフレーム自体の見直しがなされたのである。さらに、歴史教科書対話の成果として刊行されたフレデリック・ドルーシュ編『ヨーロッパの歴史』は、その「ユーロセントリズム」「ヨーロッパ内部における西欧の中心性」および「古代ギリシアに遡られるヨーロッパの永続性」といった点がその後も厳しく批判された(近藤 1998: 198-212)。新たに組み直された「ヨーロッパ」というカテゴリに対しても、それが帯びるリスク生成の可能性について不断の吟味が継続されたことは、「共生」を探求する論理に照らして、示唆的である。

### (3) 沖縄戦問題の場合

前項で取り上げたのはネーション間の歴史認識の葛藤があるが、ナショナルフレームを前提にした認識のすり合わせが「リスク」を残存させるという事例は、ネーション内の歴史認識の葛藤についても指摘できる。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、その好例である。

この年の3月末に公表された高等学校日本史申請図書への教科書検定結果は、文部科学省に提出されていた10点の申請図書のうち7点に対して、修正が指示されたことを示していた。教科書調査官による調査を経て教科用図書検定調査審議会第2部日本史小委員会が申請図書に付した検定意見は、「沖縄戦の実態について誤解するおそれのある表現である」というものであり、大戦末期の沖縄における民間人の集団自死（いわゆる集団自決）を説明する記述に向けられていた。この検定意見は、自決に関して日本軍からの働きかけを受けた死者が戦争犠牲者一般に含まれるように、また自決の主体性が住民に帰属するように、申請図書の表現を変更させる機能を果たしていた。

この検定結果が報道されて以降、集団自決に対する「軍の強制」ないし「軍の関与」をより小さく見積もらせる当該検定意見の妥当性をめぐって、多くの議論が重ねられることとなった。沖縄県では、県議会はもとより県内41の市町村のすべての議会で、検定意見の撤回を求める意見書が可決され（『朝日新聞』2007c）、全国でも複数の地方議会が同様の議決を行った。文部科学大臣および文部科学省はこうした政治的動向に対し、当初は、検定意見は検定調査審議会で決定されるものでありそれに対して介入することはできないとする立場を表明していたが（『朝日新聞』2007a）、9月29日に沖縄県宜野湾市で参加者11万人を擁する「教科書検定意見撤回を求める県民大会」が開催されると、対応策の検討を始めることとなった（『朝日新聞』2007e）。具体的には、教科書会社からの訂正申請を受け付け、その内容について検定調査審議会の判断を求めるという段取りが模索された。ただしこの手続きでは検定意見それ自体は見直されることがないために、日本出版労働組合連合会は10月12日、文部科学省に対して検定意見の撤回をするよう申し入れを行っている（『朝日新聞』2007f）。だが、翌年春から新教科書を使用できる状態にするためにも教科書訂正の手続きが11月から12月にかけて急がれ、文部科学大臣が教科書会社の訂正申請を承認するという形でこの問題にひとつの決着点をもたらされることになった。再度改められた教科書では、集団自決の要因や背景を複合的なものとして記述し、その要因・背景の一つとしての「軍の関与」が示され、また「軍の強制」に触れたものも承認された（教科用図書検定調査審議会第2部会日本史小委員会 2007：別紙1-11）。

この一連の社会的議論を通覧することで理解できるのは、教科書で提供される〈ナショナルヒストリー〉に関して複数の歴史像が提示され、それらの像の妥当性が「国民的議論」の対象となり、教科書検定制度という「国家的制度」の内部で一つの像に定着していく様である。国民の意思表示を踏まえて制度の運用に柔軟性が示されたことには、かつての教

科書論争の時代とは異なる状況を指摘することもできる。しかしこの問題が徹頭徹尾国民という枠組みの中で議論され、「解決」されたことに、やはり限界は指摘することができる。具体的には、この一連の議論の枠組みが有する問題として、以下の2点を挙げることができよう。

第1には、集団自決の根本的な原因としての「軍の強制」を問う論点が欠落してしまったことである。出版社からの訂正申請を受けて成立した教科書記述では、集団自決について主として「軍の関与」が説明され、「軍の強制」についての言及が相対的に弱いものとなった。これについては12月末になってからも沖縄県内からの反発が強く、9月の県民大会の実行委員会（委員長は沖縄県議会議長）が、「日本軍による強制」との記述を入れるとともに検定意見を撤回するよう求める要請書を、総理大臣および文部科学大臣に提出することを再度決定することとなった（『朝日新聞』2007g）。しかしながら文部科学大臣との面会は沖縄の自民党国会議員が仲介を拒否したことから実現せず、要請書は文部科学副大臣に渡されることとなった。この際、「検定意見は消えたんです」「いまさら振り出しに戻すような話には同調できないというのが本音だ」という自民党国会議員の意見が報道されている（『朝日新聞』2008）。

しかしそもそも沖縄県議会で可決された検定意見の撤回を求める意見書も、「軍の関与」までのみを求めたい保守陣営の賛成があつてこそ成立したものであつた。意見書の文案調整では、野党側が集団自決について「軍の命令・強制・誘導などによる」と明記するよう求めたのに対し、自民党側は難色を示している。双方が意見書の可決を優先する結果として、「日本軍による関与」との文言で折り合つたのである（『朝日新聞』2007b）。沖縄県議会が意見書で「軍命」という言葉を避け「軍の関与」でまとめたことにより、文部科学大臣の「さすがに一つの政治の知恵だ」という認識が引き出され（『朝日新聞』2007d）、後の訂正申請による記述の再修正の道が拓けたことになる。争点をナショナルアジェンダに載せることで、予め歴史像の取捨が行われていることが分かる。

またもう1つの論点として、沖縄戦については歴史教科書でどのように描くべきかが議論の対象となり得たのに対し、1990年代の従軍慰安婦に関する議論では教科書記述の内容よりも、それを教科書に掲載することの是非がより焦点化されていたという非対称性の問題がある。沖縄が現在、日本という国民社会に帰属し、過去においてもまたそうであつたとする思考が前提にされるからこそ、記述内容をめぐる争点が成立し、出版社側からの訂正申請を文部科学省が承認するという政治的決着が可能になった。しかし、現在において国民社会の内部に位置しない従軍慰安婦という存在は、過去には確かにその内部に位置づけられていたにもかかわらず、歴史教科書に十分に組み込まれることはない。過去の教科書検定において日本支配下の朝鮮人の被害は、時に「当時は日本国民」であるから記述不要とされ、時に「教科書は日本国民のもの」であるから記述不要とされてきたのであり（岡本 2001: 56-79）、戦争による犠牲者の多様な現実を同様に表現し得るこれらの2つの主題

が、歴史教育のなかでは別様に取り捨されていることを理解できる。学校歴史教育がもつばら〈ナショナルヒストリー〉という語り口によって営まれることの限界は、この点においても指摘される必要があるだろう。

以上のように、近年の歴史教科書問題に関して何らかの「克服」がなされた場合にも歴史教科書には一定のナショナルな叙述の枠組みが用意されており、情報の多様性はそれによって整理されている。この点が、「ドイツ史」というタイトルゆえに教科書が批判を受けるようになったヨーロッパの状況との違いといえる。国民国家論の分野ではナショナリズムという観念を性質の違いによって大きく2つの段階に分けて考え、〈国民という単位で世界を分断して認識するその認識そのもの〉を第1次ナショナリズムとして、また〈自らが属する特定の国民を尊重する観念および運動〉を第2次ナショナリズムとして捉えるが<sup>1</sup>、ここにおいて、日本の歴史教科書問題で議論の対象にされ克服が目指されてきたのは、後者の水準のものであることが明瞭になる。歴史認識の問題について議論が交わされる際、問題の原因としてのナショナルフレームの存在が対象化されることは稀であり、第1次ナショナリズムからは自由にはなり得ていないということになる。

### 3. 学校歴史教育の社会化機能と〈ナショナルヒストリー〉の位置

#### (1) 学校教育と社会化の行き先

本稿の以下の部分では、一連の学校歴史教育のなかでの〈ナショナルヒストリー〉という語り口の位置づけと役割について考えてみたい。

日本以外でも世界では多くの社会で歴史教科書の内容をめぐる議論が繰り返されているが、その前提には、学校教育で歴史についての知識が伝達されることによって、人びとが世代や立場を越えて結び付けられる側面があるとする想定がある。社会とは人びとが集団内で、あるいは集団間で秩序をもって関係性を取り結んでいる状態のことであり、社会が凝集性を有するためには、人びとに一定程度共通する価値や規範、すなわち文化が行き渡る必要がある。諸個人がそのように社会化されることを通して、社会の側の維持、存続、また変容も可能になる (Durkheim 1922=1976)。

そして近代の社会においては学校が、児童期の後半から成熟期にかけて行われる第二次社会化の最も有力な担い手となってきた。世界のあらゆる社会において、画一化された教科書、年齢集団によって規制された学年制度、学級編成、標準化された卒業証書といった教育制度が採用され、そのような学校の仕組みが実現されること自体が近代化であるとされてきたのは、その社会に独自の整合的な経験的世界がこれらによって創出されてきたか

---

<sup>1</sup> 第1次ナショナリズムは、「〈国民国家〉あるいは〈近代主権国家〉を尊重する思想」という村上泰亮の定義 (村上 1992: 76) に、第2次ナショナリズムは「あるネーションの統一、独立、発展を志向し押し進めるイデオロギーおよび運動」という丸山真男の定義 (丸山 1964: 274) に、それぞれ相当する (岡本 2001: 10-1)。

らである (Anderson 2006: 121=2007: 197)。その意味で歴史教科書は、学校の諸々の要素のうちでも、そのような目的に最もよく寄与するメディアだといえる。

ただし、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、一つだけではないのが現実である。社会学ではそれを、「全体社会」と「部分社会」の多重性で表現する。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存在している。人間が社会化されていく、その行き先としての社会は、このように複数が重なり合い結び付いて存在している。

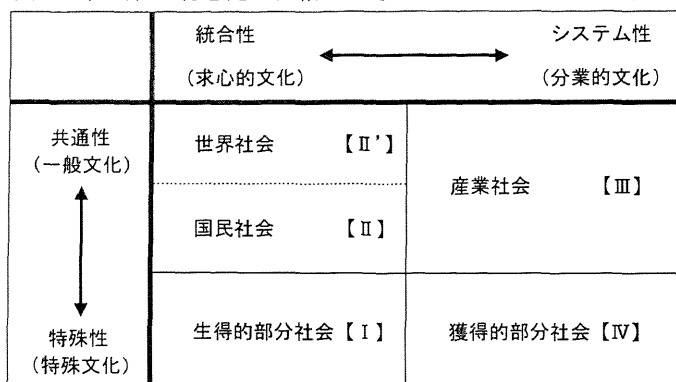
そしてそのような社会の多重性を、社会化によって共有される文化 (価値と規範の体系) の性質を考慮することで整理したものに、たとえば教育社会学者の藤田英典の文化モデルがある (藤田 1993a)。藤田はまず文化というものを、その適用可能な範囲の相対的な広狭によって、より共通性の強いものとより特殊性の強いものの軸を立てて把握する。共通性の強い文化とは全体社会を特徴づける一般文化であり、対して特殊性の強い文化とは、家族や地域社会、エスニックグループなどの部分社会を特徴づける特殊文化である。

次に藤田は、境界内の成員を同質化し求心的に結び付ける傾向の強い文化と、成員の異質性を特定の論理のもとに相互依存・相互作用のネットワークとして結び付ける傾向の強い文化があることを指摘する。前者は統合性の強い文化であり、一般文化の水準ではたとえば国民意識に、特殊文化の水準ではたとえば民族意識や地元意識につながるものである。対して後者はシステム性の強い文化であり、一般文化の水準ではたとえば産業社会における適応力・分業能力につながり、特殊文化の水準では専門的な職業集団における特殊技能として表現される。

このように文化を「共通性と特殊性」および「統合性とシステム性」の2つの対立軸で整理し、それによって得られた4つの位相に、それぞれの文化が伝達されることによって維持存続される社会を位置づけると、図1のようになる。



図1 社会化の行き先の位相と、そこで共有される文化の性質



〔藤田（1993a：17）の図をもとに表現を改変して整理〕

この社会と文化の関係性に関する理念型が教育学的にみて秀逸であるのは、近代的な学校教育の目標構造がこれらの文化の諸領域を段階的に網羅し、それぞれの領域に対応する社会へと、教育を受けた者を社会化していることを表現している点にある。すなわち、まず初等教育においては統合性の強い文化を中心に、家族や地域社会など個人が産み落とされる生得的部分社会【Ⅰ】に通用する価値・規範から、より広い国民社会【Ⅱ】に、またさらに世界社会<sup>2</sup>【Ⅱ'】に適用可能なそれへと展開が図られる。次に中等教育では共通性の位相において、前期中等教育での求心的文化の習得から、後期中等教育での認識枠組みの相対化へと至る。その際、求心的一般文化としての国民社会の文化も産業社会【Ⅲ】の分業的文化のなかに相対化されることが期待される。そして高等教育段階において、システム性に依拠した、さらに専門化された知識や解釈、さらにはそのような解釈を構成する能力の育成が目指されることになり、企業や職業集団などの獲得的部分社会【Ⅳ】への社会化を諸個人に対して促すのである。

## （2）〈ナショナルヒストリー〉の位置

いまこの藤田モデルに沿って、〈ナショナルヒストリー〉という語り口によって歴史が教育されることの意味を捉え直してみたい。まず押さえておかなければならないのは、この語り口によって描かれる事象は国民社会の諸相そのものであり、それを学ぶことは、統合

<sup>2</sup> 藤田はこのモデルを説明する際に、求心的な一般文化に支えられる全体社会の例として国民社会を論じているが、他箇所では「国民国家の境界も絶対的なものではない」としている。「情報化や国際化が進行し、世界規模での人・物・情報の交流が拡大し、国際社会という認識枠組みが成立しつつあるこんにち、国民国家の境界を越えたレベルでの共通性を考えることができないわけでもなければ、その必要性がないというわけでもない」（藤田1993b：76）。そこで本稿ではこの部分を補って、求心的文化の軸のより高次の位相に世界社会を置いた。

性と共通性によって特徴づけられる求心的一般文化を身につけることにほかならないということである。近代諸社会の多くにおいて学校教育が国家の事業とされ、かつ前期中等教育までが義務教育とされていることを併せ考えると、求心的一般文化としての〈ナショナルヒストリー〉の伝達【Ⅰ】の位相から【Ⅱ】の位相への移行)までが、学校歴史教育のひとつの到達点とされてきた事実の意味が明瞭になる。

だが歴史教育でそのように〈ナショナルヒストリー〉が自明視されることに揺さぶりをかけるのが、本稿が議論してきた既存の社会的カテゴリによるリスクの生成という現象である。このことによって、個人にとっての国民社会【Ⅱ】の重要さは3つの方向からの相対化を迫られていることになる。第1に、個人化の進行のもとで全体社会を構成する人びとの背景が現に多様化し、またそのような多様さの集積として社会を捉える視点が力を持つということによって、部分社会の特殊文化を表現することが求められることである(【Ⅰ】の位相の比重の増大)。第2に、国民国家の境界を越えた人間やモノの移動が増加・加速化することは、一方ではより普遍的な人間のまとまり(【Ⅱ'】の位相)に対する国民社会の特殊性を指摘することになり、他方で、産業社会【Ⅲ】の文化の前に国民社会の文化を相対化することにもなる。また先進諸社会においては、後期中等教育、高等教育を受ける者が増大し大衆教育社会が現出したことも、国民社会に適合する文化が人間の有する文化のすべてではないという事実を明白にしたといえる。このような意味で、歴史教育に教育的知識の多様化・精緻化を要請する基調が成立するのである。

したがって歴史教科書をめぐる議論の焦点は、①【Ⅰ】の位相を支える文化と【Ⅱ】の位相を支える文化との葛藤、②【Ⅱ】の位相を支える文化と【Ⅱ'】の位相を支える文化との葛藤、そして③【Ⅱ】の位相を支える文化と【Ⅲ】の位相を支える文化との葛藤として生じているのが、現状ということになる。このうち、①の争点については、マイノリティの歴史や現状を国民の物語のなかに組み込んでいくことでひとまずの解決が可能となる。教科書に沖縄の経験についての記述を充実させていこうとする現象は、この葛藤を解消するための動向だということになる。

それに対して②と③の葛藤は、歴史がまさにナショナルな枠組みに依拠して語られることによって、引き起こされるものでもある。【Ⅱ'】の位相の価値と規範を身につける一助として、戦争という人間の所業をより俯瞰的に、詳細に理解をするためには、第二次世界大戦中の東アジア圏の戦争犠牲者について、ナショナルリティとは独立に理解をすることが必要となるだろう。また【Ⅲ】の位相の社会に参入するためには、複数の国民社会に広がる人間の行為の連鎖を理解することも必要となる。従軍慰安婦の問題は、東アジア圏における人間の行為の連鎖としてかつて存在し、現在にもまた存在するものである。対して、学校歴史教育において〈ナショナルヒストリー〉の語り口のみが突出して採用され続けることには、人間が社会化される行き先の複数性を確保せず、ある段階から別の段階へ移行する社会化の経路に隘路をもたらすという意味が生ずる。

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る。ナショナ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からだ。とくに後期中等教育段階以降においては、図1に理念的に示されているように、それ以前の教育段階で扱ったことを単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る。

#### 4. 歴史リテラシーのためのリソース

##### (1) 歴史叙述のフレームを学習する＝歴史リテラシー

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。多元主義的な教育の活路は、しばしば「エスニシティ／ナショナリティ／ユニバーサリティ」や「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ような、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ある。ナショナ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。

そして歴史教育の具体的な内容としては、2つの方向でそれが整備されることが論理的に可能である。まずこの問題を、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。

他方、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。そうしたメタ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。

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、システム性を特徴とする文化を諸個人に伝達する高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。

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た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 2006=2007: 328-9)

社会科学教育として考えれば、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が、学校歴史教育の最終段階での不可避の課題となる。たとえばテレビで情報を得る際に、テレビという情報伝達装置の存在やテレビ局による情報生成のメカニズムのことを想像できることが「メディアリテラシー」の獲得であるならば、歴史の情報を得る際に、歴史教科書が採用するナショナルな枠組みの存在や、その枠組みで得られた像の性質を理解することを「歴史リテラシー」とよぶことができる。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。

## (2) 高校世界史学習指導要領と〈ナショナルヒストリー〉の対象化

最後に、前項で述べたことが必ずしも学校歴史教育に対する無謀な要請ではなく、上述のような発想を現実化するためのリソースが日本の学習指導要領にも既に込められていることを指摘しておきたい。平成11年告示の『高等学校学習指導要領』では<sup>3</sup>、日本史の目

---

<sup>3</sup> 本稿執筆時に実施されている学習指導要領に即して議論を行う。高等学校学習指導要領は平成21年3月に改訂版が告示された。新高等学校学習指導要領は、総則や特別活動等が

標として「歴史的思考力を培い、国民としての自覚と国際社会に主体的に生きる日本人としての自覚と資質を養う」という文言が掲げられており、世界社会に対する部分社会としての国民社会という像の提示が可能である。また世界史においては「歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本人としての資質を養う」という文言が目標であり、国際社会の位相をより直接的に捉える視座が掲げられている。

そこで、世界史の学習指導要領のうち本稿の論点に関わる幾つかの部分と、当該部分に対応する『高等学校学習指導要領解説』の文言を例示したのが、稿末の資料1および2である。資料中の下線を引いた箇所を文字どおり活用することで、人間の共同性の複数の位相を捉える視座を伝達することは高校教育において実現可能となる。資料1をみると、たとえば世界史Bにおいて「地球世界」「地球社会」という言葉で促される学習内容が、前項で述べた〈ポスト・ナショナルヒストリー〉の展開可能な場所であることが分かる。

また、「ヨーロッパ・アメリカの変革」を扱うことが、「国民形成」と組み合わせられていることにも注意を払うことができる。

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世紀にかけてのヨーロッパ・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。

この文言からは、世界史教育が単に「産業革命、フランス革命、アメリカ諸国の独立」などの事実関係を記憶させるだけの営みではなく、人類社会における「産業社会と国民国家の形成」を〈メタ・ナショナルヒストリー〉として理解させるものでもあることを、確認することができる。〈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は、こうした学習内容において可能である。同様に、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もまた、資料2に示されるように、世界史Aの中で掲げられる「公教育の普及と国民統合」や「国際社会の変化や国民国家の課題」に対応する学習内容として、取り扱うことが可能である。

歴史には語り口があり、多くの語り口のうちの一つである〈ナショナルヒストリー〉を採用することによって、学校歴史教育が遂行されている——このことを伝達することによって、人間がある歴史を学ぶ（あるいは、学ばない）ことで否応無くある社会と結び付いている（あるいは、結び付けない）という現実を示すことができる。社会的カテゴリーの組み直しとしての共生論理の探求プロセスに照らし、また学校教育が果たしている社会化機能を考慮する時、〈ナショナルヒストリー〉に規定された学校歴史教育には、以上のような

---

平成22年度から、数学と理科が平成24年度の入学生から先行実施されつつ、平成25年度入学生から年次進行で実施されることが予定されている。世界史・日本史の本稿が取りあげた部分については、新旧版のあいだに大きな相違は見られない。

意味と可能性が期待できるのである。

[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.)
- 『朝日新聞』, 2007a, 「沖縄戦検定意見「介入しない」 伊吹文科相」2007年6月15日.
- , 2007b, 「集団自決「軍が関与」 沖縄県議会、意見書を22日可決へ 教科書検定問題」西部版2007年6月20日.
- , 2007c, 「検定意見撤回「県民の総意」 沖縄代表が国に要請 教科書問題」2007年7月5日.
- , 2007d, 「(時時刻刻) 届かぬ怒り、沖縄一丸 超党派、予想超え結集 「集団自決強制」 削除」2007年9月30日.
- , 2007e, 「訂正申請あれば「審議会に聞く」 「集団自決」教科書検定で渡海文科相」2007年10月2日.
- , 2007f, 「出版労連「検定撤回を」 沖縄集団自決」2007年10月13日.
- , 2007g, 「集団自決の検定意見撤回、要請へ 沖縄側、反発受け修正」2007年12月29日.
- , 2008, 「継続・幕引き、沖縄裂く 実行委、文科相へ要請 教科書検定問題」2008年1月16日.
- 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』NTT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回日文研フォーラム(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.)
- Durkheim, Emile, 1922, *Education Et Sociologie*, Felix Alcan. (=1976, 佐々木交賢訳『教育と社会学』誠信書房.)
- 藤田英典, 1993a, 「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.
- , 1993b, 「学校化社会——その意味と構造」宮島喬・藤田英典編『文化と社会』放送大学教育振興会, 75-84.

- Giddens, Anthony, 1998, *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*, Cambridge: Polity Press. (=1999, 佐和隆光訳『第三の道——効率と構成の新たな同盟』日本経済新聞社.)
- , 2000, *Runaway World: How Globalization Is Reshaping our Lives*, NY: Routledge. (=2001, 佐和隆光訳『暴走する世界——グローバリゼーションは何をどう変えるのか』ダイヤモンド社.)
- 金聖甫, 2006, 「東アジアの歴史認識共有への第一歩——『未来をひらく歴史』の執筆過程と韓国国内の反応」 牧瀬暁子訳, 『世界』757号. (再録: 2007, 三谷博編『歴史教科書問題』日本図書センター, 316-25.)
- 近藤孝弘, 1998, 『国際歴史教科書対話——ヨーロッパにおける「過去」の再編』中央公論社.
- 教科用図書検定調査審議会第2部会日本史小委員会, 2007, 『平成18年度検定決定高等学校日本史教科書の訂正申請に関する意見に係る調査審議について(報告)』2007年12月25日.
- 共生社会形成促進のための政策研究会, 2005, 『「共に生きる新たな結び合い」の提唱(普及版)』内閣府政策統括官(共生社会政策担当).
- 李元淳・鄭在貞・徐毅植, 2004, 『若者に伝えたい韓国の歴史——共同の歴史認識に向けて』君島和彦・國分麻里・手塚崇訳, 明石書店.
- 丸山真男, 1964, 『増補版 現代政治の思想と行動』未来社.
- 村上泰亮, 1992, 『反古典の政治経済学(上)——進歩史観の黄昏』中央公論社.
- 日中韓3国共通歴史教材委員会, 2005, 『未来をひらく歴史——東アジア3国の近現代史』高文研.
- 日韓共通歴史教材制作チーム, 2005, 『日韓共通歴史教材 朝鮮通信使——豊臣秀吉の朝鮮侵略から友好へ』明石書店.
- 野口道彦・柏木宏編, 2003, 『共生社会の創造とNPO』明石書店.
- 大沼保昭, 2001, 「日本の戦争責任と戦後責任」『国際問題』501号. (再録: 2007, 三谷博編『歴史教科書問題』日本図書センター, 72-90.)
- 岡本智周, 2001, 『国民史の変貌——日米歴史教科書とグローバル時代のナショナリズム』日本評論社.
- 歴史教育研究会・歴史教科書研究会編, 2007, 『日韓歴史共通教材 日韓交流の歴史——先史から現代まで』明石書店.
- 上野千鶴子, 2005, 「脱アイデンティティの理論」上野千鶴子編『脱アイデンティティ』勁草書房, 1-41.
- 山口節郎, 2002, 『現代社会のゆらぎとリスク』新曜社.

## 『高等学校学習指導要領』文部科学省

## 【世界史B】

## 2 内容

## (4) 諸地域世界の結合と変容

ウ ヨーロッパ・アメリカの変革と国民形成  
 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世紀にかけてのヨーロッパ・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。

## (5) 地球世界の形成

## ウ 冷戦の終結と地球社会の到来

市場経済の世界化、東欧諸国の民主化と冷戦の終結、ソヴィエト連邦の解体、アジア経済の急成長、地域統合の進展などを扱い、1970年代以降の世界と日本の動向を理解させる。

## 3 内容の取扱い（世界史Aと同様）

(2) 内容の取扱いに当たっては、次の事項に配慮するものとする。

ウ 内容の(4)及び(5)については、次の事項に留意すること。

(イ) 広い視野から世界の動きをとらえることとし、各国別の扱いにならないようにすること。

(ロ) 日本と関連する諸国の歴史については当該国の歴史から見た日本などにも着目させ、世界の歴史における日本の位置付けを明確にすること。

## 『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』文部科学省

ここでは、18世紀後半から19世紀にかけてのヨーロッパとアメリカの諸革命を扱い、社会の産業化と国民国家の形成が相互に関連しつつ進んだことにより、ヨーロッパを中心として近代が確立したことを理解させる。

……アメリカ合衆国では、近代国家としての態様を整えていくのと並行して、広大な西部への領土拡張と人口移動が行われたことに着目させ、西部フロンティアの存在と西漸運動がアメリカ人独特のものの考え方や行動様式を育む上で重要な役割を果たしたことに気付かせる。そして、南北戦争後は、移民の大規模移入による労働力の増加と資本の集中などにより、工業が躍進したことに触れる。さらに、こうした社会を背景として成立するアメリカ文明の内容を、黒人奴隷制や人種・民族問題を含めて理解させる。

ここでは、1970年代以降の世界の動向を扱い、市場経済の世界化、冷戦体制の崩壊などにより、地球規模での相互依存が強まったことを理解させる。

……1990年代の世界では、冷戦終結後の新たな国際秩序が模索される中で、中東湾岸戦争、ソヴィエト連邦の崩壊、世界の諸地域での民族間・部族間紛争などが相次いで起こり、国家のあり方が問い直されていることに着目させる。他方、ASEANが地域協力機構としての体制を整え、E.CがEUに発展するなど、地域統合の動きも各地で進行していることに気付かせる。

近現代史においては、世界諸地域の結び付き、その有機的関連などを把握させる。その際、各国史にとらわれないことなく、広い視野から近現代の世界の全体像をとらえさせるようにすることが大切である。また、政治・経済的な側面だけではなく、社会、文化、生活など様々な面から歴史の動きを総合的に理解させるよう留意する。ただし、内容が過密にならないような配慮も必要である。現代においては、日本と世界の諸国、特にアジアの近隣諸国とのかかわりが深くなった。それらの諸国において、日本の近現代史がどのようにとらえられているかにも着目させ、世界の歴史において日本が占めていた位置を客観的にとらえることができようようにする。



『高等学校学習指導要領』文部科学省	『高等学校学習指導要領解説』文部科学省
<p>【世界史 A】</p> <p>2 内容</p> <p>(3) 現代の世界と日本            急変する人類社会            ア 輸送革命、マスメディアの発達、企業や国家の巨大化、社会の大衆化と政治や文化の変容、公教育の普及と国民統合などを扱い、20 世紀という時代の特質を人類史的視野から把握させる。</p>	<p>ここでは、19 世紀末から 20 世紀初頭にかけての欧米諸国や日本などに見られた社会の急激な変化に着目させ、それが 19 世紀までと全く異なる新しい社会の出現を意味したことを、人類史的枠組みの中でとらえさせる。            ……さらに、公教育の普及などにより大衆の政治参加への道が開け、国民統合が進化したことを理解させる。</p>
<p>オ 地域紛争と国際社会            冷戦終結後の世界で起こった地域紛争の原因や歴史的背景を追究させ、<u>国際社会の変化や国民国家の課題など</u>について考察させる。</p>	<p>……民族や部族間の抗争に端を発する紛争を扱う際には、<u>複数の人種や民族・部族が歴史的に混合や融合を重ねて一定の地域社会を形成してきたことに留意させ、社会や文化は本来多元的かつ複合的な性格をもつことを理解させる。</u>            また、<u>地域統合の動きや地域主義の台頭、市場経済の世界化とそれに伴う摩擦、情報や人の流動性の増大</u>などを背景に、<u>20 世紀末以降国民国家のあり方が変容してきたことにも着目させ、今後の課題を探らせる。</u></p>
<p>3 内容の取扱い</p> <p>(2) 内容の取扱いに当たっては、次の事項に配慮することとする。</p>	<p>近現代史は政治的事件の展開を中心に内容構成が行われやすいが、指導計画においては、内容を過密にすることを避けつつ、社会、生活、文化に関する事柄にも焦点を当てるよう工夫することが必要である。            その際、歴史的な文献資料以外にも、新聞、雑誌、パンフレット、生活用具など、歴史を具体的にとらえることのできる多様な資料、教材がある。 ……</p>
<p>エ 内容の(3)については、次の事項に留意すること。            (7) 単に知識を与えるだけでなく、現代の世界が当面する課題について考察させること。その際、核兵器の脅威に着目させ、戦争を防止し、民主的で平和な国際社会を実現することが課題であることを認識させること。</p>	<p>……歴史の理解を単なる知識の習得のレベルにとどめず、習得した知識を総合して現代の課題を分析し、未来を展望することにつながるためである。そのためには、教師が一方的に知識を教え込むのではなく、生徒自身に課題を選択して調べさせたり、調べた成果を発表し、学級全体で討論したりする場面を設けることが必要になる。核兵器の脅威に関する認識も、また戦争を防止し、民主的で平和な国際社会を実現しようとする意識も、生徒自身による歴史の主体的な追究なくしては育成することは困難である。</p>
<p>(4) 内容のオ及びカについては、<u>例示された課題などを参考に適切な主題を設定し、生徒の主体的な追及を通して認識を深めさせるようにすること。</u></p>	<p>「オ 地域紛争と国際社会」では、「<u>国際社会の変化や国民国家の課題などについて考察させる</u>」ことのできる主題を、「<u>冷戦終結後の世界で起こった地域紛争</u>」の中から選択し設定する。 ……<u>両項目のねらいは、現代の地域紛争や科学技術に関する幅広い知識を得させることにはなく、生徒の主体的な追究を通して、人類の課題についての歴史の視野からの認識を深めさせることに留意する点に留意することが必要である。</u></p>