

歴史教科書問題の脱構築

—社会科教育学的視点からのアプローチ—

角 田 将 士

これまでの歴史教科書問題は、決着困難な歴史解釈論争に終始するあまり「どのような歴史授業を行うのか」という基本的な、しかし教育である以上最も重要であるべき視点を欠いたまま議論が展開されてきたといえる。歴史教科書は「どのような記述を是とするか」という視点からではなく、「その教科書を用いてどのような歴史授業を創造していくのか」という教科教育学的視点から吟味されるべきである。

I はじめに—問題の所在—

2007（平成19）年は歴史教科書の記述をめぐる議論が盛んな年であった。とりわけ、沖縄戦に関する教科書記述のあり方が大きな社会的な関心事となった。また、1990年代以降、日本の近現代史を歴史教科書にどう記述するのかということを主な論点に、様々な歴史家や政治家などから多彩な主張がなされ、しばしば論争が巻き起こってきた。

「歴史教科書問題」と呼ばれるこれら一連の論争は、歴史をどう記述し、後の世代にどのように伝えていくのかを問う重要な問題である。しかし、後述するように、そもそも歴史とは「＝解釈」であり、同じ事象についても立場によっては捉え方が大きく異なることがある。とりわけ国家間の戦争のように捉え方によって評価が大きく異なってくる事象の場合、誰の目から見ても納得のいく形で記述することは極めて困難である。そういう意味で歴史教科書問題は、解決困難な「歴史解釈論争」ともいうべきものである。

歴史解釈論争においては、その事象をどう解釈すべきかが論点となる。この問いは主として歴史学の問いであり、この問題が学説や歴史書の内容をめぐる論争であるならば、このようなアプローチ方法は妥当であろう。しかし歴史の「教科書」ということになれば、事情が異なってくるのではないか。教科書は歴史書のようにそれ自体で完結するものではない。そこには必ず、それを用いて授業を行う教師と、それを学ぶ子ども達が存在している。それゆえこの問題は、教科書の記述のあり方のみをターゲットにした、従前の歴史学的、政治的な歴史解釈論争に留まるのではなく、その歴史教科書を用いてどのような歴史授業を創造していくのかという、社会科教育学（教科教育学）的視点か

らアプローチしていくべきではないか。

表1をご覧いただきたい。これは筆者が実践した日本史授業の展開の一部である。この授業においては「日本史を学ぶ前に」というテーマのもとに、1941（昭和16）年に発行された国定教科書『小学国史』の内、とりわけ資料1に示したように「織田信長」について記述した部分を教材として取り上げた。

表1：単元「日本史を学ぶ前に」の展開（一部）

主な発問	獲得させたい知識
○なぜ同じ「織田信長」について書いた日本史の教科書であるのに、戦前と現在では記述が著しく違うのか。	○歴史教科書に課せられる要請が変化するために内容も著しく変化した。
○歴史教科書はどのような特質を持っているといえるか。	○書き手の視点や意思、社会の要請が変化すれば、内容が大きく変化するという特質がある。

（筆者作成）

資料1：『小学国史』における織田信長の記述（一部）

第百六代正親町天皇は、かねてより一日もはやく世をしづめ、民の心を安んじようと考へになつてゐたので、信長の武名をお聞きになると、おそれ多くも勅使をもつてその大御心をお傳へになつた。信長は、天皇の仰せを受けて感涙にむせび、一身をさへ上げて大御心を安んじ奉ることを堅く心に誓つた。

（文部省『小学国史』下巻、1941年、pp.4-5より引用。）

資料 1 から明らかなように、『小学国史』においては、織田信長の天下統一を「天皇への忠誠」として解釈し物語っている。このような解釈が妥当でないことは、今日においてはもはや常識であろう。しかしこの授業においてはあえてその記述を取り上げ、「なぜ同じ織田信長について記述した日本史の教科書であるにも関わらず、戦前と戦後では記述が異なるのか」という学習課題を設定し、考察していく中で「歴史とは立場が異なれば多様に解釈することが可能であるため、歴史教科書のあり方も絶対的なものではなく、あくまで相対的なものである」といった見方を子ども達に獲得させようとするものになっている。つまり、妥当性を欠く『小学国史』をあえて教材として取り上げることによって子ども達に歴史や歴史教科書といったものが元来持っている性質について気付かせることができる展開になっているわけである。

上記のように、授業のあり方に注目する社会科教育学的な視点に拠れば、教科書の記述それ自体のみが問題とされるのではなく、その教科書（記述）をどのように用いて、どのような授業が行われているのかが問われることになる。本来、学校現場で行われている日々の授業は、その子ども達のことを最もよく理解する各教師が、自らの責任において立案し実践すべきものである。しかし多くの場合、もちろん受験対策などのやむを得ない事情はあるが、教科書の内容を一方的に伝達し、それを暗記させることに終始することが多いのではない。そのため歴史教科書の位置付けは固定化し、歴史教科書問題は一部の専門家がそれぞれの思想的な立場を背景に主張を戦わせる歴史解釈論争に留まり、教師一人ひとりが主体となる「歴史授業論争」には発展しない。しかし、学習者である子ども達にとってみれば、後者の議論が決定的に重要であろう。

これまでの歴史教科書問題は、授業という視点を欠いた解釈論争に留まってきた。また、歴史教科書の記述のみならず、現状の歴史教育（授業）のあり方には

課題が多い。授業のあり方が変わっていけば、教材としての教科書に求められるものも自ずと変わっていく。現状の歴史教育（授業）の何がどのように問題なのか。それをどのように改革していけばよいのか。その際、歴史教科書はどのような役割を果たすべきなのか。「授業」という視点から歴史教科書のあり方を問い直していきたい。本稿は、歴史授業改革の方向性について論じていく中で、歴史解釈論争から歴史授業論争へ、という歴史教科書問題の脱構築の一つの方向性を提示しようとするものである。

II 歴史教育の原理原則

そもそも歴史が教育力を持っているので歴史を教授・学習すべきであると考え、語られる時、歴史とは「事実としての歴史」をさすと思われる。一般的に歴史の授業においては、例えば、関ヶ原の戦いそのものを、すなわち、豊臣秀吉の死後、対立を深めた徳川家康と石田三成が東軍と西軍に分かれて戦い、勝利した徳川家康が江戸幕府を成立させたといった事実を、教授・学習していると考えられている。歴史とは認識対象である事実としての歴史であり、歴史を教えるとは、それを正確に知り、理解させていくことであるということになる。しかし、授業という視点に立ち、授業構成の事実在即して考察すると、歴史教育の意味と構造はそれほど単純ではないことがわかってくる。

事実としての歴史が、授業を通して子ども達に伝えられ、彼らの意識の中で歴史像が形成される過程を単純化して示したものが、図 1 である。

事実としての歴史 (a) とは、例えば関ヶ原の戦いそのものである。関ヶ原の戦いを直接経験した人々が見聞きし考えたこと (b) を記録し、それが後世に伝えられる。それが史料 (c) である。歴史学者は多様な資料を収集し、吟味し、分析・総合して自己の関ヶ原の戦い像 (d) をつくり、それを論文や著書 (e) として発表する。それらの論文や著書を教科書執筆者や

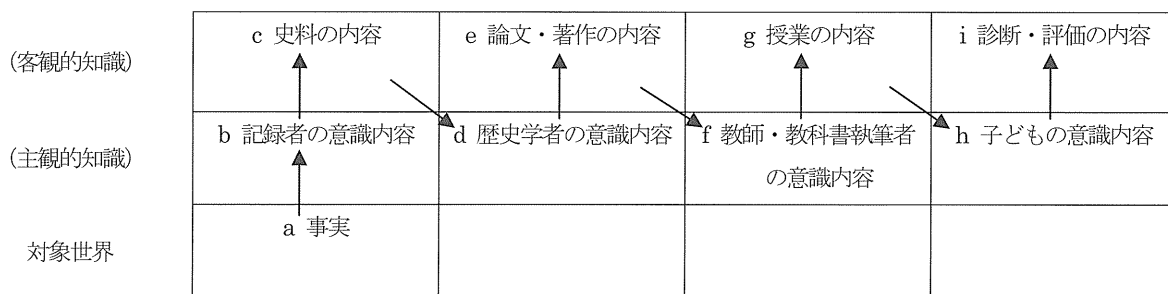


図 1：歴史の類型と歴史授業構成の過程

(森分孝治「『歴史』独立論の問題性—原理的考察—」全国社会科教育学会編『社会科教育論叢』第34集、1986年より抜粋。)

教師が読み、理解し、それぞれの関ヶ原の戦い像 (f) をつくり、教科書を執筆し、授業内容 (g) を組み立ててゆく。教科書の内容、それを含んだ授業の内容を子どもは読み聞き、思い考え、関ヶ原の戦い像 (h) をつくりあげる。教師は子どもが授業内容を正確に理解したかどうかを発問、テスト等を通して、診断・評価する。そこに示されるのは、子どもの意識の中の歴史像の一部が客観化されたもの (i) である。

以上のように、歴史教育 (授業) では、事実としての歴史が子ども達の意識内容に移されているわけではない。両者の間には、三層三段階六つの歴史が介在している。各々の歴史の間ではズレがあり、そのズレは授業構成のプロセスに従って大きくなっていく。つまり、教師が教授する歴史は、学者によって再構成された歴史をさらに再構成したものであり、事実としての歴史からはそれだけ大きくズレている。

教師が教授できる歴史は再々構成された歴史でしかなく、したがって、それは事実としての歴史とズレていかざるを得ない、これが歴史教育を語っていく上での原理原則である。しかし、子ども達に、そして多くの教師にこのことは意識されていない。

Ⅲ 歴史教育の現状―歴史科歴史―

現状の歴史教育 (授業) は、歴史の持っている解釈性を十分に自覚することなく (意識的にもかもしれないが)、解釈としての歴史を、事実として受け取らせることによって、一定の思想教育を施すものになっている。それは、学習者である子ども達にとって学ぶ意義があるから、というよりは、歴史を教授することそれ自体を自己目的化する「歴史科歴史」というべきものであり、それゆえ子ども達が興味関心を抱きにくいものになっている。

1 国民 (民族) 性教育

そもそも歴史を含む社会系教科教育は、社会の成員としての資質の育成に関わるので、社会体制によってそのあり方は異なってくる。

ヨーロッパ諸国に見られるように、自然的に形成され、歴史的に連続して発展してきた社会では、歴史が今に生き、その体制は歴史によって強く規定されている。近代になり民主化、合理化されてきたが、なお、非民主的、非合理的な社会であるといえる。このような伝統的な社会を維持・発展させていくためには、非民主的、非合理的な社会をまるごと国民に肯定的に承認させねばならない。そのためには、非民主的、非合

理的に見えるかもしれないが、それはわが社会 (国家) の歴史的発展の必然的な結果であり、自ずからそのようになってきたのだということを、そしてそのような社会のあり方はわが社会 (国家) の特色であり、誇るべき体制であることを、国民に納得させねばならない。歴史教育はそのための手段となっていく。すなわち、原始・古代から現在までの社会の発展を跡付け、現在の体制を意義付ける通史教育が行われることになる。つまり、歴史教育は現体制を受容させるための思想教育となっていくわけである。

一方で、アメリカ合衆国に見られるように人工的に形成された社会においては、歴史は社会体制を裏付けるものとして機能してはいけない。それは、様々な文化的、社会的背景をもった人々が、社会契約によって成立させた社会であるからであり、歴史教育の内容となる社会 (国家) の正統的歴史はそれが描かれる時点までに形成されてきた体制や文化を、将来にわたっても維持されるべきわが社会 (国家) の誇るべき特質として固定化してしまうからである。このような社会においては、制度的には民主主義が確立されているため、実質的な社会の民主化、合理化の進展は、個々の市民の判断と行動にかかっている。そして、教育はその基盤となるべき「市民性」を子ども達に育成することをねらうものになっていく。

日本は敗戦によって上記のような民主主義社会となったとされる。しかし、戦後の諸改革は、占領軍の指示のもとで「上から」与えられたものとして実施された側面が強く、冷戦構造の進展の中で社会体制は次第に保守化してきた。55年体制下の保守派長期政権は、教育のあり方を国民の権利に基づくものというよりは、むしろ前者のような国家の論理に基づくものへと変質させていった⁽³⁾。現状の歴史教育のあり方もその文脈の中に位置付けられる。

例えば、1999 (平成11) 年版の高等学校学習指導要領における地理歴史科「日本史B」の目標は次のようになっている。

我が国の歴史の展開を、世界史的視野に立って総合的に考察させ、我が国の文化と伝統の特色についての認識を深めさせることによって、歴史的思考力を培い、国民として自覚と国際社会に主体的に生きる日本人としての資質を養う⁽⁴⁾。

ここでは「日本人としての自覚」を養うために、日本の文化・伝統の特色を教授することが求められてい

ることがわかる。さらに「世界史B」の目標は次のようになっている。

世界の歴史の大きな枠組みと流れを、我が国の歴史と関連付けながら理解させ、文化の多様性と現代世界の特質を広い視野から考察させることによって、歴史的思考力を培い国際社会に生きる日本人としての自覚と資質を養う。⁽⁵⁾

世界史教育は文化の多様性を認識させることをねらうものになっているが、そこから分離されて教授される日本史は、多様な文化の中の日本の独自性を際立たせることになる。

また、国外に存在する文化の多様性には目を向けさせる一方で、国内に存在する多文化的状況についてはトピックとして取り上げるものの⁽⁶⁾、一貫した通史教育においては、はじめから均質な日本人（民族）の存在が想定されており、アイヌや沖縄、在日の人々など、現在の日本社会を構成する多様な民族の文化・伝統は、日本の歴史から排除され、一貫して日本人（民族）の歴史を教授しようとする。

上記のように、現状の歴史教育は国民（民族）性教育としての機能を果たしており、図2のような「時間的・社会的学習」になっていると考えられる。

現在の社会は、社会の歴史的発展の上に成り立っており、そのような社会趨勢を知ることによって、現在に生きる子ども達は、歴史的な連続性の中で日本人としてどう生きていくべきかを感得していく。歴史を学ぶことによって将来の生き方が理解できると考えられているわけである。歴史教育は、現体制を伝統と文化に支えられた誇らしいものとして受容させるための装置として機能することが期待されている。

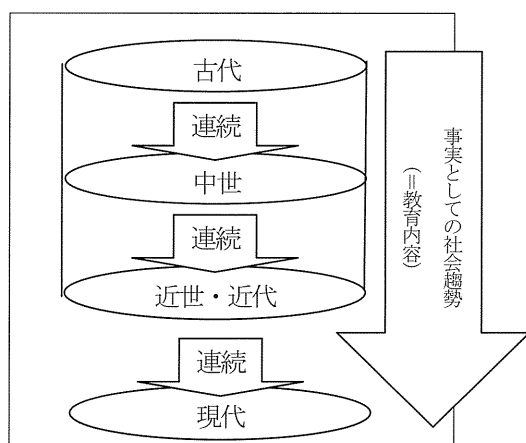


図2：現状の歴史学習の構造

—時間的・社会的学習—

(筆者作成)

2 歴史に関する知識の伝達と暗記

国民（民族）性教育として歴史が教授される時、教授される内容は、解釈であるにもかかわらず、わが社会（国家）の特色を示す歴史的事実として教授されることになる。解釈としての歴史が事実として固定化し、それが「教育内容」となっていく。そして、授業は教育内容として事前に想定された歴史に関する知識を漏れなく伝達するための場となる。教師はそれらの知識を子ども達が理解しやすいように、板書を工夫したり、プリントなどを準備したりする。子ども達はそれを暗記することが求められる。暗記した知識は、確認テスト、定期テスト、入試など、様々な機会を経て、子ども達の意識の中に定着が図られていく。「社会科（歴史）＝暗記」といわれる所以である。

しかし、知識の暗記を求める授業は「テストで良い点数をとるため」、「希望する学校に合格するため」といった具合に、他の目標を持たせながらそれ自体を自己目的化しない限りは、子ども達にとっては興味関心を抱けない面白味のないものになってしまう。子ども達にとっては歴史を学ぶことの意義が見えにくく、歴史を学ぶことそれ自体が自己目的化された「歴史科歴史」とでもいうべきものになっている。

3 歴史教科書の位置

ところで、教師が授業において教科書を使用する際、その方法には以下の三つのパターンが考えられる。⁽⁷⁾

パターン1は、授業の目標、内容、方法がすべてにおいて教科書に準拠するというものである。教科書が提示する授業展開にのっとり、教科書の示唆する学習活動通りに指導する、つまり教科書を目的的に使用するパターンである。

パターン2は、授業の目標、内容は教科書に準拠しつつも、方法に限っては教師が工夫を凝らすというものである。子ども達の実態や教師の教材研究の成果などを踏まえて、資料を差し替えたり、学習過程に修正を加えたりするパターンである。

パターン3は、授業の目標それ自体からオリジナルに構想するというものである。教科書はあくまで参考にするぐらいに留め、それらを通して子ども達にどのような知識、能力を育成するのかは、教師の責任において選択するというパターンである。

現状の歴史教育（授業）においては、パターン1の教科書活用の方法が、最も一般的なものではないか。前述したように、教師が子ども達に漏れなく伝達しなければならない内容を明記したものが歴史教科書である

と考えるからである。

そのため、現場の教師たちは歴史教科書問題に対して敏感であると同時にその状況に対して非常に困惑していると予想される。子ども達に伝え、暗記させるべき内容が、たとえ記述の一文、語句一つであったとしても、揺らいだままでは授業を構成していく上で支障をきたすからである。

IV 歴史授業改革の方向性―社会科歴史―

民主主義社会における歴史教育は、現状のような歴史科歴史ではなく、「社会科歴史」を志向すべきである。民主的な社会(国家)における社会系教科教育が、地理や歴史や公民などに解体される⁽⁸⁾のではなく、「社会科」として統合されるべきであるとする背景には、おおよそ次のような考え方がある。

すなわち、民主主義を理念としつつも、現実の社会は非民主的、非合理的な場合が多い。アメリカ合衆国においても奴隷制は見られたし、現在においてもマイノリティへの差別が完全に排除されたとは言い難い。そのような中で、社会の多数派、主流派は文化と伝統を固定化し、少数派や傍流に強制しようとする。これら支配階層による非民主化、反合理化の動きに対抗して、不断に民主化、合理化を進めていくことが求められる。民主主義社会の実現は、市民一人ひとりの判断と行動とにかかっている。

教育がなすべきことは、多数派によるフォーマル、インフォーマルな思想教育に対抗し、子ども達が自主的、自立的に思想を形成できるように支援することである。民主主義社会を支える市民の育成に直接的に関わる社会系教科教育は、現代社会の科学的、合理的な認識の形成と、民主主義社会の理念とその実現方法の理解とを目的とする社会科(Social Studies)となっていくべきであるし、歴史教育もそのための「手段」となっていかなければならない。

1 市民性教育

歴史教育は国民(民族)性教育から「市民性教育」へと転換が図られるべきである。市民性教育としての歴史教育とはいかなるものか。そもそも日本においても、戦後初期においては、実際にそのような歴史教育が志向されていた。例えば、1951(昭和26)年版の学習指導要領における小学校社会科の目標(一部)は以下のようになっている。⁽⁹⁾

家庭・学校・市町村・国その他のいろいろな社会集

団につき、集団内における人と人との相互関係や、集団と個人、集団と集団との関係について理解させ、集団生活への適応しその改善に役だつ態度や能力を養う。

また、中学校・高等学校の社会科の目標(一部)は以下のようになっている。⁽¹⁰⁾

一般目標

理解

- (1) 民主主義がわれわれの生活の幸福にどのような意味をもっているかの理解。
- (2) 民主主義が現代のわが国の政治的、経済的、社会的活動に具体化することが、どんなに重要であるかの理解。

態度

- (1) 人権・国籍・信条・性別・社会的身分などのいかににかかわらず、他人の権利や業績を尊敬する態度。
- (2) 社会の一員として自己の責任を自覚し、義務を果たすとともに、自分の権利が尊重されることを主張する態度。

戦後初期の社会科においては、現在のように、日本人としての自覚ではなく、民主主義社会を支える市民としてのあり方が重視されており、文化や伝統、独自性、同化と排除といったキーワードではなく、民主主義、普遍性、異質と共存、などが社会科授業を構成していく上でのキーワードになっていたことがわかる。

では、昭和26年版学習指導要領における歴史教育のあり方はどうなっていたのだろうか。

昭和26年版学習指導要領における中学校「日本史」の単元「各地に城が建てられたころの世の中はどのようなであったか」においては「1 封建社会と現代の社会はその本質の上でまったくちがっていること」「2 古代社会が進展して封建社会へと進んだものであること」「3 封建社会のころのものが今日の生活の中にもなお多く残っていること」「4 封建社会は世界各国にもあったものでいずれも共通な点をもっていること」「5 封建社会は人間の自由をおさえたものであったこと」「6 封建社会にはいろいろな矛盾があったこと」「7 日本の封建社会は外国に比べて長かったこと」といった理解目標が示されていた。また「当時の家族制度と今日のとを比べてみよう。われわれの家には封建的なものがどれくらい残っているか考えてみよう

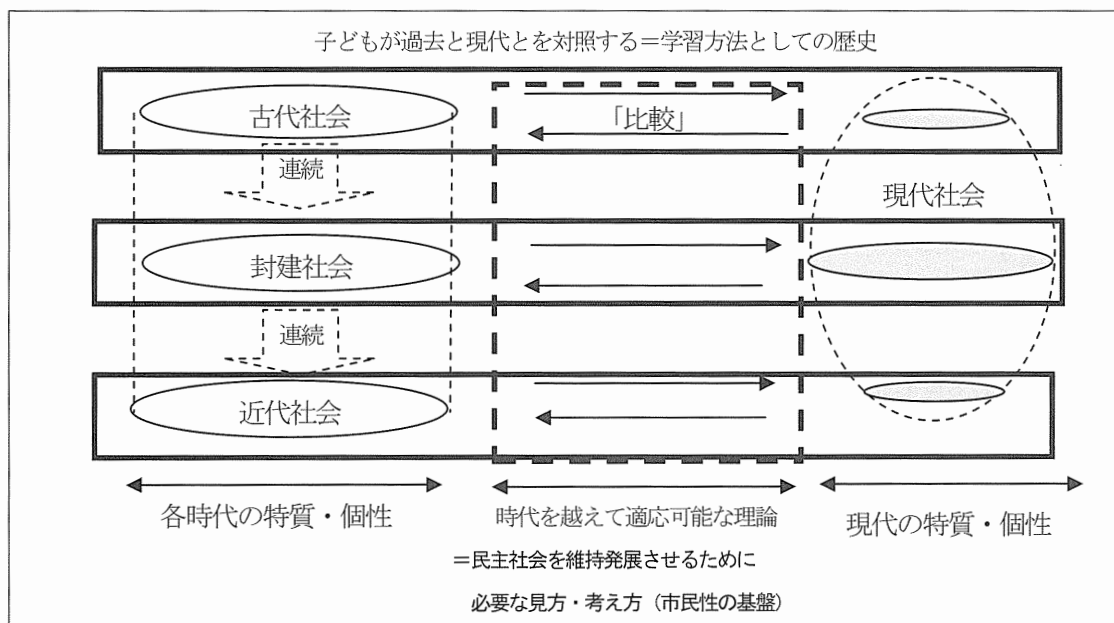


図3：社会科歴史を志向した歴史学習の構造

—時間的社会的比較学習—

（筆者作成）

う。」といった具合に78個の学習活動例も同時に示されていた。

昭和26年版学習指導要領における歴史教育は「民主主義社会の建設」という当時の社会的課題の解決へ向けて必要とされる（活用できる）知識、例えば「封建社会は人間の自由をおさえたものであったこと」や「封建社会のころのものが今日の生活の中にもなお多く残っていること（したがってそれは改革していかなければならない）」といった知識を、子どもたちが「自分たちの家には封建的な仕組みがどのくらい残っているかを考える」などの様々な活動を通して獲得し、民主主義社会と比べて封建社会とはどのような社会であったのかを理解するだけでなく、それらの知識を活用していくことで、現在社会のあり様について民主主義を視点として批判的に理解することを主眼としていたといえる。そのような能力は民主主義社会を支える市民に求められる能力そのものといってよい。

上記のように、市民性教育としての機能を果たしていた昭和26年版学習指導要領における歴史教育は、図3のような「時間的社会的比較学習」になっていたと考えられる。

現在の社会を歴史的発展の上に位置付け、その正統性を受容させるための通史学習ではなく、立場によって歴史の解釈の仕方は異なるという前提のもと、民主主義を視点に各時代の社会を解釈（例えば、各地に城が建てられた時代を「封建社会」と捉える）し、現代社会との比較（例えば、今日の家族制度の中に封建社

会的な要素がどれくらい残っているのかを考えたりする）の中で、現在において民主主義を進展させていくためには何が必要となるのかを学ばせようとするものになっていた。

2 社会の見方・考え方の獲得と成長

市民性教育の理念の下で歴史が学ばれる時、歴史は教育内容ではなく、あくまで現在社会の理解のためのアプローチ、すなわち「学習方法」として機能する。

歴史は多様に解釈することが可能である。子ども達にとって学ぶ意義の高い解釈は、民主主義を視点にしたそれであり、そのような解釈（民主主義を視点に析出された各時代の特質・個性）を学んでいくことによって、現在の民主主義社会を維持発展させていくために必要とされる見方や考え方を、歴史を通して獲得させていく過程として授業が組織される。また、そのような見方や考え方も基本的には学習が行われた時点における解釈であり、絶対的に正しいというわけではない。そのため、常に批判に晒され、成長させていくことが求められる。

このような学習は子ども達だけでは困難であり、教師による適切な支援が必要となる。そのため歴史授業は、教育内容を暗記するための場ではなく、子ども達が教師とともに、歴史を活用しながら、民主主義社会の理念とその実現方法を探っていく場となる。このような学習の場合、子ども達にとって歴史を学ぶ意義が見えやすく、学習課題も基本的には現在社会を基点に

したものであり、切実性を伴ったものになっていくため興味関心を抱きやすい。

3 歴史教科書の位置

上記のような歴史教育（授業）における教科書の活用方法は、先述の3つのパターンでいえば、パターン3になっていくと考えられる。

歴史は解釈であり、絶対的に正しいものはないということになれば、歴史を通してどのような見方や考え方を育成するのかは、各教師が自らの責任で選択していかざるを得ない。そのため教師には深い教材研究が求められることになり、教科書はそのための「一資料」として位置付けられることになる。

このような授業を行うことのできる教師にとって歴史教科書問題は困惑すべき状況というよりは、多様な解釈を知ることのできる教材研究の素材として受け入れられることになる。

V 創造的な歴史授業の開発と実践による歴史教科書問題の脱構築

市民性教育を志向した歴史教育が実現されれば、先述したように、現状の歴史解釈論争としての歴史教科書問題も相対化していくことができる。その上で、各教師が深い教材研究を行い、自らの責任においてオリジナルな授業を構成していけば、ひとつの歴史的事象に対しても複数の授業が構成されることになる。それらの授業について、学会や研究会など開かれた場において、「その授業は子ども達にどのような能力を育成しようとするものになっていたか」、「授業の結果として事実そのような能力が育成されていたか」といった視点から、授業の良し悪しを議論していくことができる。その議論は当該教師、その他の教師の授業改善へとつながっていく。

歴史解釈論争から歴史授業論争へ。よりよい歴史教育（授業）を求めようとすれば、このような論争の質的転換（脱構築）が必要となっていく。しかし、この転換は非常に難しい。とりわけ立場によって評価が大きく分かれるような事象、例えば「戦争」などの事象を取り扱おうとする場合、授業を構成していくのは非常に困難である。

そこで筆者は、先に述べてきたような市民性育成の視点から、とりわけ解釈論争の焦点となることが多い日中戦争や太平洋戦争などの日本近代史における戦争を取り扱う授業を構成していく際の二つのアプローチ方法とそれらに基づいた授業試案を提案したい。

第一のアプローチは、日本が対外戦争へ至った過程を、民主主義を視点に反省的に振り返る、というものである⁽¹¹⁾。このタイプの授業として、高等学校地理歴史科「日本史」の単元「民主主義を機能させるためには何が必要か」を提案する。授業の基盤になっている、民主主義を視点に当時の社会構造を解釈したものを図4として、具体的な授業展開を表2として、それぞれ示した。

小室直樹によれば、大日本帝国憲法の第52条には「議会における発言の自由」が明記されており、国会議員たちによる自由な政府批判が保障されていた、という⁽¹²⁾。国民の意見が直接国政に反映されることは困難であるため、政府の動きをコントロールできるか否かは国会議員たちの行動に依っている部分が大きいが、そのように考えれば当時の日本においても法制度上は政府（軍部）を自由に批判し、その暴走を阻止する手立てが確立されていたといえる。事実、1930年代まではその仕組みが有効に機能してきていた。しかし、政府（軍部）の巧みな情報操作と扇動、政策に批判的な人々たちに対する弾圧によって、国民が対外戦争に協力せざるを得ない状況が生み出されていくと、世論に敏感な国会議員たち自らの手によって、この条文は骨抜きにされていった。例えば、1941（昭和16）年、日中戦争の戦線拡大を懸念し、軍部の方針を批判した衆議院議員の斎藤隆夫は議会においてその発言の責任を問われて除名処分にされている。つまり、民主主義の根幹に関わる「自由な政府（権力）批判」が憲法において保障されていたとしても、それが実態として機能されなければ、国家権力の暴走を阻止することはできない、ということを日本近代史が実証しているといえ、当時の日本において悲慘な対外戦争を阻止できなかった要因の一つはここにあると考えられる。そのことは日本国憲法第51条において「議会における発言の自由」が保障され、自由な政府（権力）批判ができることになっている今日においても認識しておくべきではないだろうか。

この授業においては、悲慘な対外戦争へと至る日本近代史の展開を規定した一つの要因を、大日本帝国憲法（特に第52条）が空洞化されていった、という法制度（とりわけその運用）の観点に求め、その過程を反省的に振り返ることによって「民主主義を機能させるためには何が必要か」を考えさせることがねらいとなっている。

第二のアプローチは、具体的な戦争の記述をめぐる解釈論争それ自体を教材化し、なぜそのようなことが

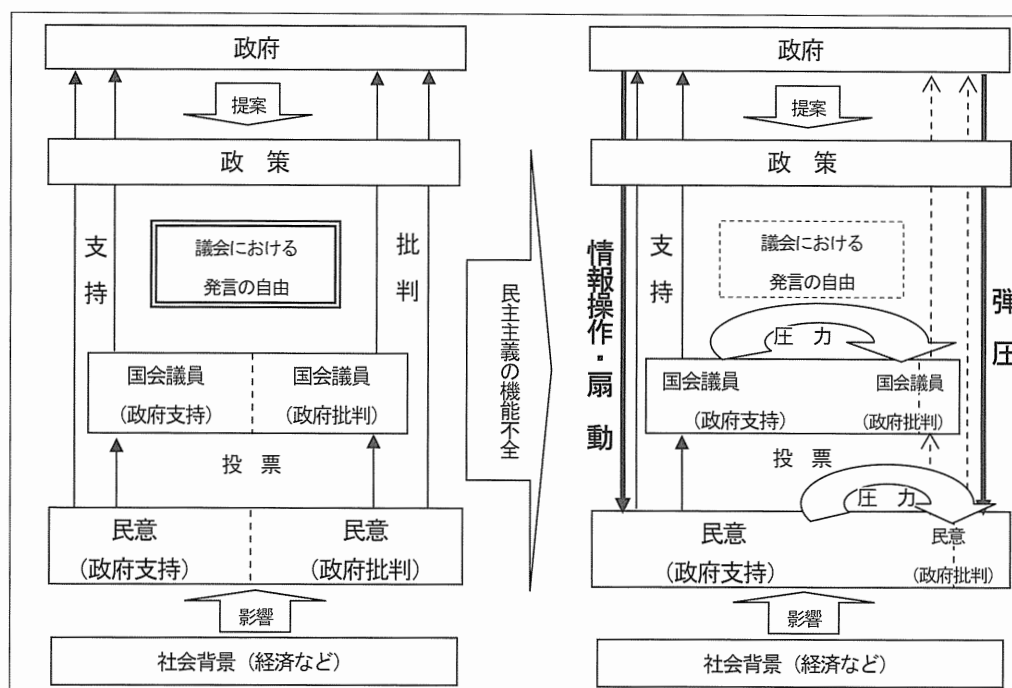


図 4：「民主主義」の視点からとらえた日中戦争前後の社会構造 (筆者作成)

表 2：単元「民主主義を機能させるためには何が必要か」の展開

		主 な 発 問
導入	問いの設定	◎なぜ日本は破滅的な対外戦争へと突き進んでいったのか。何がそれを可能にしたのだろうか。法制度に何か問題があったのだろうか
展開Ⅰ	問いの深化	○大日本帝国憲法の下で、対外戦争へと至る過程は「政府（軍部）の暴走」として一般的に捉えられているが、戦前日本においては、政府（軍部）が絶大な力を誇る一方で、議会や国民にはそれを止めるだけの力はなかったのだろうか。 ◎大日本帝国憲法下においても、「権力の暴走」を阻止することは可能であったのにも関わらず、なぜ日本は破滅的な対外戦争へと進んでしまったのだろうか。なぜ政府（軍部）の暴走を止めることができなかったのか。
展開Ⅱ	深化した問いの探求	○1937（昭和12）年、議会で、政府（軍部）を批判した浜田国松はどうなったか。 ○1941（昭和16）年、日中戦争における戦線の拡大を懸念して、議会で政府（軍部）の動きを批判した斎藤隆夫はどうなったか。 ○なぜ「反軍演説」の斎藤隆夫は処分されたのか。なぜ政府（軍部）批判は不可能になったのか。 ○なぜ民意は斎藤隆夫の側になかったのだろうか。
終結（発展）	今後のあり方を考える	◎戦前日本においては、なぜ政府（軍部）の暴走を止めることができなかったのか。 ◎「民主主義」を有効に機能させていくためには何が必要になるのだろうか。今日においても自由な政府（権力）批判は可能だろうか。議論してみよう。

(筆者作成)

起きるのか、そもそも歴史とは何か、といったことをメタ認知させるメタヒストリー学習としてのあり方である。このタイプの授業として、具体的には沖縄戦の「集団自決」をめぐる歴史教科書の記述論争を教材化した高等学校地理歴史科「日本史」の単元「歴史を学ぶとはどういうことか—沖縄戦『集団自決』の記述論

争を手がかりに一」を提案する。

2007年3月30日、文部科学省は2008年度から使用される高等学校の日本史教科書における沖縄戦の「集団自決」について、日本軍が「強制」したとの記述に修正を求める検定意見を公表した。各出版社が関連記述を修正した結果、いずれの教科書においても、これま

で明記された日本軍による集団自決の強制に関する記述が修正される結果となった。これに対して、沖縄県民を中心に抗議集会などが開かれ、検定意見の撤回を求められた結果、文部科学省は「強制」ではなく「関与」という記述とすることで決着が図られた。

これら一連の歴史教科書記述をめぐる問題を取り上げれば「なぜ何度も歴史教科書が書き換えられたのだろうか」といった疑問を子ども達に抱かせることができるのではないか。普通、子ども達にとって教科書は信頼すべきものであり、それゆえ安心して暗記できるものだからである。このような彼らが素朴に抱いている教科書観に揺さぶりをかけることで、そもそも歴史教科書とは何か、歴史とは何か、自分は歴史を学ぶ時にどのような姿勢で歴史と向き合っていけばいいのか、といったことを考えさせることができよう。具体的には表3のような授業展開を想定する。この授業は、基本的には高校生を対象としたものであるが、教師の適切な指導がなされれば、中学校社会科の歴史的分野でも十分に実践可能であると考ええる。

表3：単元「歴史を学ぶとはどういうことか
―沖縄戦『集団自決』の記述論争を手がかりに―」の展開

	主な発問
導入	○2007年に大きな社会的な関心事となった沖縄戦の「集団自決」に関する歴史教科書の記述をめぐる論争とはどのようなものだったか。 ◎なぜ何度も歴史教科書が書き換えられたのだろうか。
展開Ⅰ	○論争的になった沖縄戦とはどのような戦いだったのか。
展開Ⅱ	○歴史教科書はどのような過程を経て作られていくものか。 ○歴史教科書が書き換えられることによって、歴史も変わってしまうのか。そもそも歴史教科書、歴史とは何か。
終結 (発展)	◎なぜ沖縄戦に関する歴史教科書の記述は修正されたのか。「沖縄県民」と「日本政府」とに分かれてそれぞれの立場から議論してみよう。 ◎私たちはどのような姿勢で歴史と向き合えばいいのだろうか。「歴史を学ぶ」立場からこの論争に対して意見を表明してみよう。

(筆者作成)

上記以外にもアプローチ方法はあろう。ただ、どちらの授業も「今日、なぜこの目標のもとに、この内容を、この方法で学ばなければならないのか」という問いに明確に答えることができるものになっていよう。教育とは本来主観的な営みであるものの、教師の思い込みや願望だけで授業を構成してはならない。各教師には自らの実践を擁護する理論を構築し、説明責任を果たすことができる授業を構成していくことが求められる。教師が、事象（例えば個別の「〇〇戦争」といった）をどのように教科書に記述するのかという歴史解釈論争を「観客」として遠巻きに眺めている間は、子ども達にとって学ぶ意義のある歴史授業は生み出されない。各教師が歴史教科書を素材としつつも、自らの手で創造的な授業を開発し、実践し、解釈が分かっているような事象に対しても果敢に挑戦していくことが重要であろう。

Ⅵ おわりに

2007年10月、全国一斉の学力調査の結果が明らかにされた。そこから見えてきた現代の子どもたちの学力は、低下が懸念されてきた基礎基本ではなく、知識の「活用」に難があるとのことであった。基礎基本を徹底させるための様々な学習方法が提唱される中で、看過されてきた「知識活用型」の学力を育成する教育が求められているといえよう。

社会系教科教育は民主主義社会を支える市民の育成に直接的に関わる。他教科には担うことのできない社会系教科教育に独自の教育的役割とは「民主主義とは何か」を繰り返して子どもたちに教えていくことであろう。しかし知識としてだけではなく、それを自在に活用し、現在社会のあり様を解釈し、時にはそれを鋭く批判していける力を身につけておかなければ意味がない。社会系教科教育で育成すべき学力の中核は、民主主義に関する「知識」であるものの、それは単なる知識としてではなく、生きて働く「活用型」の学力として子どもたちの中に取り込まれなくてはならない。そのような中で、現状の歴史教育（授業）のあり方も改革されていく必要がある。

歴史教科書の内容を一方的に伝達し記憶させるのではなく、それらの知識をうまく活用しながら、現在社会の課題を分析し、その解決方法を探っていくような歴史授業の構成が求められよう。そのような授業を実践できる力量を持った教師が増えてくれば、歴史教科書の位置付けも柔軟に捉えることができよう。その上でこれまで述べてきたように、歴史教科書問題は、

より教師や子ども達に近いレベルでの議論へと転換されていく必要があるのではないか。そのことが歴史教科書問題の脱構築の一つの方向性であるとする。

《注》

- (1) このことについては、琉球新報社編『沖縄のうねり』琉球新報社、2007年、に詳しい。
- (2) 拙稿「自国史認識の相対化をめざす日本史学習—高等学校日本史における導入単元の改善—」広島県高等学校教育研究会地理歴史・公民部会編『研究紀要』第4号、2004年、pp.98-114.
- (3) 1955（昭和30）年の改訂以降、学習指導要領からは「試案」という文言が消え、法的な拘束力を持つものへと変質していった。
- (4) 文部省『高等学校学習指導要領解説 地理歴史科編』実教出版、1999年、p.298.
- (5) 同上書、p.289.
- (6) 森田真樹「多文化社会科の内容編成原理」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ—変革と提案—』明治図書、2003年、pp.74-83.
- (7) 岩田一彦、草原和博「学習材としての社会科教科書の開発と有効性の検証—中学校社会科地理的分野の場合—」全国社会科教育学会第56回全国研究大会・社会系教科教育学会第19回研究発表大会 合同研究会、自由研究発表資料、2007年10月。
- (8) 1989（平成元）年の学習指導要領改訂において高等学校社会科が地理歴史科と公民科に解体されたことは記憶に新しい。
- (9) 上田薫編『社会科教育史資料2』東京法令、1975年、p.313.
- (10) 同上書、p.337.
- (11) 詳しくは、拙稿「高等学校地理歴史科『日本史』単元の開発（2）—終結単元『日本近代史から何が学べるか』—」広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター編『学校教育実践学研究』第13巻、2007年、pp.203-210、を参照されたい。
- (12) 小室直樹『痛快！憲法学』集英社、2001年。

《付記》

本稿は立命館大学土曜講座（第2824回、2007年8月25日実施）の内容に加筆修正したものである。また、提案した授業試案の一部は、2007年度に筆者が勤務校において担当した教職課程科目の中で受講生が作成したものをベースにしている。受講生諸氏に感謝の意を表したい。

（立命館大学産業社会学部准教授）