

中等歴史教育における「戦争」の教育内容開発（Ⅰ）

－戦争の原因を解明する歴史授業のあり方－

森 才三

日本の近現代史は「戦争」を抜きにして語ることはできない。しかし、実際の歴史の授業では、多くの場合、通史学習の最後の単なる一断面として扱われ、そのうえ、授業時間の制約から、授業は駆け足で済まされている。近現代日本が行った最後の戦争から60年を経過した今日、その記憶を有する人々もかなり少なくなってきたし、戦争に対する意識の変化を実感させるような時代状況の動きも見られる。こうした問題意識から、本研究では（Ⅰ）近現代日本の「戦争」をテーマとする授業のあり方について検討し、（Ⅱ）近現代日本の諸「戦争」をテーマとする教育内容開発に取り組む。本小論では、このうちの（Ⅰ）について考察・論述し、（Ⅱ）については次稿で扱う。

0. はじめに

本研究の目的は、近現代日本の戦争を取り上げた中等後期段階の歴史教育の教材を開発することにある。今、なぜ、近現代日本の「戦争」を取り上げた教材を開発しようとするのか、それは、以下のような今日の状況に由来する。

- ① 今日、自衛隊が海外に派遣され、憲法改正が論議されるなど、時代状況が大きく変わりつつあること。
- ② 戦後六十年以上たち、戦争を直接経験した世代はかなり少なくなってきたこと。
- ③ 近年、近現代日本の戦争を、戦後歴史学の蓄積を継承しつつ新しい切り口から描き直そうという歴史学の動き¹⁾が見られること。
- ④ “歴史の真実をめぐる政治的な正義の争い”という厄介な問題にかかわりたくないという意識と躊躇いが、近現代日本の「戦争」の教材化の隘路となっていること。

つまり、今日、— ①や②の状況のなかで、近現代日本の諸戦争を取り上げた新しい教材の開発が待たれている。そして、それを支える③の研究も進んでいる。にもかかわらず、それは④という隘路に拒まれている。— という状況があるわけである。こうした状況に対して、本研究は、④の隘路を教科教育の切り口から切り拓きながら、③の研究成果に依拠して、①と②に応えるような近現代日本の諸戦争を取り上げた教材を、開発しようとするものである。

研究は、「戦争」の授業のあり方についての検討・考察と、それらを受けて教育内容を開発した授業開発の二つの部分から成るが、本小論では、「戦争の授業」を分析・開発するための枠組みを構築し、その枠組みに基づ

いて、これまでなされてきた「戦争」の授業を分析し、「戦争」の授業のあり方について考察する。

なお、本研究は、平成18年度科学研究費補助金(奨励研究)を受けた「中等歴史教育における『戦争』の教材化に関する研究」(課題番号：18906017)の研究成果の一端である。

1. 授業「分析・開発」の枠組みの構築

今までどのような「戦争」の授業がなされてきたのだろうか、また、どのような新しい「戦争」の授業ができるだろうか。一般に、社会科²⁾では、「なぜ～か？」という問いを立て、その「原因を解明する授業」が、意義あるものとされている。そこで、本研究では、検討の対象を「なぜ～か？」型の授業に限定し、本節では、「なぜ～か？」型の授業（「原因を解明する授業」）について予備的な考察を行い、授業を分析・開発するための枠組みを構築する。

(1) 原因を解明する社会科授業

「なぜ～か？」型の授業には、いくつかの下位類型が考えられる。社会科の学習対象はいうまでもなく社会事象であるが、社会事象は人間のなす／なした「行為」の跡にほかならない。人間は「社会や時代」の状況において「行為」をなし、その「行為」が集積して新たな「社会や時代」の状況がつけられる。したがって、社会科の学習対象は、人間のなす／なした「行為」と、それがなされる状況でありその集積でもある「社会や時代」とに集約することができる。

こうした学習対象に対して、「なぜ～か？」と問いかけると、前者は「行為の論理」の構造を、後者は「社会

や時代」の構造を解明する授業となる³⁾。それらを「なぜ～か？」という問いの形で示すと、前者は「なぜ、〇〇をしたのだろうか？」となり、目的論的説明(どこへ)を追究する。また、後者は「なぜ、〇〇が起きたのだろうか？」となり、因果的説明(どこから)を追究する。そのうち、後者の因果的説明は、原因と結果の条件的関係によって、さらに、十分条件による説明と必要条件による説明の二つに分けられる⁴⁾。それら二つの違いを明確にするために、それらを問いの形で示すと、いささか不

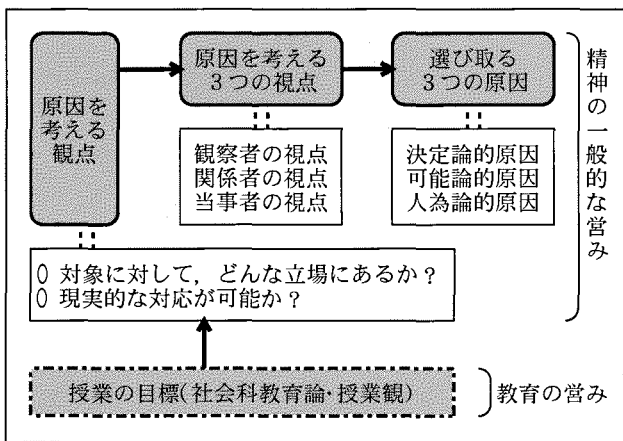
自然な言い回しではあるが、十分条件による説明は「なぜ、『〇〇が起きたこと』は必然的であるのか?」、必要条件による説明は「なぜ、『〇〇が起きたこと』は可能であるのか?」となる。

以上のことを整理すると、「なぜ～か？」型の授業には、下の【表1】のように、A-①、A-②、A-③の三つの下位類型があることがわかる。これらを、「原因を解明する授業」を考察する第一の枠組みとして、「A分類」とよぶことにする。

【表1】「なぜ～か？」型の授業の分類

	解明する対象	問 い かけ	求める説明	
A 分類	「社会や時代」の構造	A-①「なぜ、『〇〇が起きたこと』は必然的であるのか?」	因果的説明	十分条件
		A-②「なぜ、『〇〇が起きたこと』は可能であるのか?」		必要条件
	「行為の論理」構造	A-③「なぜ、〇〇をしたのだろうか?」	目的論的説明	

【図1】「原因を考える」という営みモデル図



【表2】「原因を考える視点」と「選びとる原因」

	原因を考える視点	選び取る原因
B 分類	B-①観察者の視点	決定論的原因
	B-②関係者の視点	可能論的原因
	B-③当事者の視点	人為論的原因

【表3】「原因」を解明する授業の類型

分類B \ 分類A	①因果(必然)	②因果(可能)	③目的論
①観察者の視点	I	II	III
②関係者の視点	IV	V	VI
③当事者の視点	VII	VIII	IX

(2) 原因を考える視点

人の発話や思考には、その人の立ち位置が深く関係している。「なぜ～か？」と考えることも、そうである。そのことに関連して、吉川幸男⁵⁾は、出来事の原因について「その出来事自体に原因が付着しているのではなく、何が原因かはわれわれが決めている」と述べている。では、人はどのようにその原因を決めているのだろうか。吉川は「その出来事に対して自分がどのような立場にあるか、現実的な対応が可能かどうか、という二つの観点から原因を選びとっている」と指摘し、原因を考える視点として、〈当事者の視点〉〈関係者の視点〉〈観察者の視点〉の三つをあげている。そして、これら三つの視点から原因を捉えると、それぞれ《人為論的原因》《可能論的原因》《決定論的原因》が選ばとられる、としている。

吉川の所論によって、「原因を考える」という人間の

精神的な営みについて、以下のことが明らかになった。

- 1 原因を考える視点は、「対象に対して自分がどのような立場にあるか」「現実的な対応が可能かどうか」という二つの観点から定位される。
- 2 ①の観点から定位された「原因を考える視点」には、〈当事者の視点〉〈関係者の視点〉〈観察者の視点〉の三つがある。
- 3 ②の原因を考える三つの視点から、それぞれ《人為論的原因》《可能論的原因》《決定論的原因》が選ばとられる。

これら①～③を、モデル図に整理すると、上の【図1】のようになる。このうちの②の「原因を考える視点」を「原因を解明する授業」について考察する第二の枠組みとし、これを「B分類」とよぶことにする。それが【表2】である。

ところで、【図1】の『原因を考える』という営みモ

デル図」は、「原因を考える」という営みが、人が一般的になす精神的な営みの場合と、授業者が意図的になす授業という教育の営みの場合とでは、その視点の定位の仕方が若干違ってくる。すなわち、「原因を考える視点」は、人の精神の一般的な営みの場合には、**1**の二つの観点によって定位されるが、授業という意図的な教育の営みの場合には、**1**の二つの観点に授業者の意図やねらい——すなわち、それらの背景にある授業者の社会科教育観が大きな影響を与えることになる。したがって、「B分類」は、人が一般的に「原因を考える」場合と、授業で意図的に「原因を解明する」場合の二つに分けて考えなければならない。前者はその時代や社会のエートスに左右されるが、後者は授業者の社会科教育観に影響される。そのことについても留意しなければならない。

(3) 授業「分析・開発」の枠組み

「A分類」と「B分類」とのマトリックスにより「原因を解明する授業」を類型化すると、前頁の【表3】のようになる。三つの視点からそれぞれ三つの「なぜ〜か？」の問いが立てられ、その原因が解明されることになり、I~IXの九つのタイプの「原因を解明する授業」が想定される。これを「原因を解明する授業」を分析・開発する枠組みとし、近現代日本の諸「戦争」に当てはめて検討していきたい。

人が一般的に「原因を考える」場合、原因を考える視点は、先述のように、「対象に対して自分がどのような立場にあるか、現実的な対応が可能かどうか」という二つの観点によって定位されるが、そうした観点によると、「戦争」の原因を考える視点は「戦争」との近さによってかなり限定されてくる。つまり、戦後間もない頃では、みんなが戦争の体験を持つ当事者であったわけであるから、〈当事者の視点〉から「戦争」の原因を考えることになる。また現在では、戦後の世代交代によって「戦争の当事者」はだんだんと減っているわけであるから、〈当事者の視点〉から「戦争」の原因を考えることはほとんどなく、〈関係者の視点〉あるいは〈観察者の視点〉から「戦争」の原因を考えることになる。これらのことを【表3】で説明すると、人々が「戦争」の原因を考える視点は、「戦争」からの時の経過とともに、表の縦軸を③→②→①というふうに移っていったのではないかと推察される。

こうして「戦争」の原因を考える視点が定位されると、吉川が指摘しているように、それぞれの視点は、それぞれ《人為論的原因》、《可能論的原因》、《決定論的原因》を選びとることになる。つまり、B-③の視点はA-③を、B-②はA-②を、B-①はA-①を選びとることになる。これは、人が一般的に「原因を考える」場合で

あるが、社会科授業に敷衍すると、戦後間もない頃なされていた「戦争の原因を解明する授業」は、「IX」のタイプの授業であり、時の経過とともに、それは「IX」→「V」→「I」と推移してくるのではないかと予想することができる。

以上は、人が一般的に「原因を考える」場合の「原因を考える視点」の定位ということから、予想したものであるが、次節では、このような予想について、「戦争の原因を解明する授業」の実際から確認していきたい。

2. 「戦争の原因を解明する授業」の検討

本節では、近現代日本の諸戦争について、戦争の原因は、どんな視点から捉えられ、どんな「戦争の原因を解明する授業」が行われてきたのか、授業実践の実際について検討していく。そのためには、まず諸実践を掘り起こさなければならないが、そうした作業は容易なことではない。そこで、筆者は、授業実践に大きな影響を与えたと考えられる歴史学(日本近現代史)と歴史教育(先進的な教師たちのそうした「戦争の授業」の実践)の動向を手がかりに、それぞれに関係するトピックを取り上げて、そこにあらわれた言説から、どんな「戦争の原因を解明する授業」が行われてきたか——つまり、「どんな視点」から、「どんな原因」が選ばれているか——ということをも、【表3】にしたがって検討していきたい。

歴史学に関係するトピックとは、マルクス主義の歴史学者たちが発刊した『昭和史』⁶⁾とそれをめぐる所謂「昭和史論争」⁷⁾である。また、歴史教育に関係するトピックとは、1960年代前半、歴史教育者協議会の大会や機関誌上でなされた戦争学習をめぐる議論である。マルクス主義は戦後の歴史学に強い影響を与え、戦後の歴史学をリードした歴史学研究会も強い影響を受けた。歴史学研究会は、戦時中自らその活動を停止していたが、戦後、幣原内閣において「国史教育の方針」が出され(1945年11月17日)ようとするや、国史教育検討座談会を開催(11月10日)してその活動を再開した。このことからわかるように、歴史学研究会が最初に取り組んだテーマは歴史教育の問題であり、1949年7月、その歴史教育分科会と民主主義科学者協会歴史教育部会を基盤として歴史教育者協議会が設立された。以来今日に至るまで、歴史教育者協議会には先進的な教師たちが結集し、優れた教育実践を提案している。このように、以下で取り上げるトピックは、戦後の歴史学と歴史教育を語るうえで欠くことのできないものである⁸⁾。

(1) 戦後歴史学の動向から

戦後、日本近現代史の研究はどのように進められてきたのだろうか。それを象徴する著作が、遠山茂樹・今井

清一・藤原彰による『昭和史(旧版)』(岩波新書, 1955年)である。『昭和史』は戦後の日本近現代史研究に一石を投じ、所謂「昭和史論争」を巻き起こしたが、その「はしがき」には、次のように述べている。

私たちの体験した国民生活の歩みを、政治、外交、経済の動きと関連させて、とらえようとしたものである。とりわけ執筆者が関心をそそいだのは、なぜ私たち国民が戦争にまきこまれ、おしながされたのか、なぜ国民の力でこれをふせぐことができなかつたのか、という点にあった。かつて国民の力がやぶれざるをえなかつた条件、これが現在とどれだけ異なっているかをあきらかにすることは、平和と民主主義をめざす努力に、ほんとうの方向と自信を与えることになるだろう。(下線、筆者)

ここから、戦後歴史学における近現代史の研究動向を瞥見することができよう。遠山らは、『昭和史』を通して、「なぜ国民は戦争にまきこまれ、おしながされたのか、なぜ国民は戦争をふせぐことができなかつたのか」という問いのもとに、日本の現代史を考察していこうとしているわけである。彼らがマルクス主義の歴史研究者であることを考えると、その答えは独占資本と地主制によって支えられた天皇制に求められることになる。50年代の歴史学を主導した歴史学研究会はマルクス主義の強い影響を受けており、こうした研究は彼らに限られたものではない。『昭和史』は戦争の仕組みとしてのそうした天皇制の政治構造の解明をめざしているのであり、その後景には「天皇制-共産党」という図式があることはいままでもない。『昭和史』というマルクス主義にはおよそ似つかわしくないタイトルも、それを意識して敢えてつけたと遠山自身は語っている。

このような『昭和史』に対して、文芸評論家の亀井勝一郎は「この歴史には人間がない」と批判し、所謂「昭和史論争」の口火が切られた⁹⁾のである。亀井は『昭和史』には、軍部・政治家・独占資本家などの戦争指導勢力と共産主義者・自由主義者を中心とする反戦勢力のみが描かれ、その中間にあって動揺した国民の姿が見あたらないと指摘し、「階級闘争」という抽象観念による類型化が行われているだけだと批判したのである。こうした主張は、「なぜ国民は戦争にまきこまれ、おしながされたのか、なぜ国民は戦争をふせぐことができなかつたのか」という問いを立て、天皇制の政治構造に答えを求めようとする」マルクス主義歴史学とがっぷり四つに組むものである。

こうした日本近現代史の研究動向から、どんな「戦争の原因を解明する授業」が予想されるだろうか。こうし

た歴史学の研究成果に基づけば、授業も『昭和史』の「はしがき」と同じような問いが立てられ、「社会や時代」の構造としての天皇制の構造が追究されることになる。それらはマルクス主義歴史学の研究成果に拠るものであり、そこでは、天皇制や軍閥、独占資本家の責任が追及され、国民は戦争の受動者=被害者として位置づけられることになる。つまり、戦争の受動者・被害者としての〈関係者の視点〉から、「社会や時代」の構造がその原因として選ばとられるわけである。以上のことを【表3】にしたがって整理すると、「戦争の原因を解明する授業」は、戦後歴史学における日本近現代史の研究動向からみると、B-②、A-①、すなわち「IV」のタイプの「原因を解明する授業」であるということができよう。

(2) 戦後歴史教育の動向から

次に、先進的な教師たちによる「戦争の授業」の実践について、歴史教育者協議会における「戦争の授業」への取り組み(「戦争学習」)をめぐる、1960年代前半の議論(論争)を通して検討していきたい。歴教協の「戦争学習」は、「平和と愛国の問題を歴史教育においてどのようにとりあげたらよいか」というテーマを掲げた第三回大会(1951年)に由来するが、その後、歴教協の「戦争学習」は、長く現代史部会(日本近現代史部会)の世話人を務めた古谷博が「戦争学習はさしたる波瀾もなく、順調に進んできた観があった」と総括している¹⁰⁾ように、軌道にのった。ところが、第十二回の大会(1960年)で提案された近現代史のカリキュラム案をめぐる討論がきっかけとなり、戦争を歴史教育のなかでどう教えていくかということをめぐる議論がおこった。吉村徳蔵・加藤文三は、『社会科教育体系 第三巻 歴史教育の課題』のなかで、単元編成について次のように述べている¹¹⁾。

確かに戦争というものは…近代史においては一つの中心的な問題になっている。しかしそのことと単元編成の中心に戦争をすえることは別のことである。原始から封建社会に至るまで追求してきた社会発展の大きな歩みを、なぜ近代においても、単元構成の上でつらぬけないのか。…満州事変・日華事変は、直接的には中国に対する侵略戦争であったが、客観的には、急激に発展した日本資本主義の、米英との植民地再分割のための帝国主義戦争であった。それだからこそ、満州事変は第二次大戦の導火線となったのであり、米英との太平洋戦争にまで発展したのである。…戦争と資本主義の発展および階級闘争との関連は、…この点をぬきにしては、「戦争はどこを舞台にして戦ったか」「戦争はどのように行われたか」、あるいは「国民はこの戦争をどう考えていたか」ということを扱っ

てみても、それは万華鏡のようなパノラマ、あるいは紙芝居になってしまっていて、戦争についての正しい歴史的認識にはならないのである。(下線、筆者)

「戦争学習」は順調に進みさまざまな実践が報告されるようになった。しかし、「戦争学習」のそうした盛況とは裏腹に、軌道修正も必要となってきたわけである。そこで、吉村・加藤らが上記のように述べ、基本的なスタンスを確認しているわけである。吉村・加藤らは、歴史学習の単元編成について唯物史観で貫くことを説き、近現代史の単元編成の軸に、近現代の諸戦争そのものではなく、近現代の構造としての資本主義の発展および階級闘争をすえ、それとの関連において戦争を取り上げることがを主張し、それをめきにしては、「戦争についての正しい歴史的認識にはならない」とさえ述べているのである。この主張から歴史教育者協議会に集う先進的な教師たちの基本スタンスを確認することができる。それがマルクス主義歴史学に基づくものであることはいまでもない。主張は単元編成について述べたもので、戦争の授業のあり方そのものについて述べたものではないが、こうした単元観に拠れば、授業そのもののあり方もおのずと決まってくる。戦争は、「社会や時代」の構造としての日本資本主義を後景に、「急激に発達した日本資本主義の米英との植民地分割のための帝国主義戦争」として教授されることになる。そして戦争の原因は、その後景としての日本資本主義と天皇制の構造に求められることになる。つまり、A-①の授業である。

原因を考える視点については、今ひとつははっきりしないが、加藤は歴史教育において「帝国主義」と「人民」との区別を明確にする必要性を、1964年の歴史学研究会大会で説いている。加藤は学生時代「国民的歴史学」運動に参加し、その代表的取り組みとされる「石間をわるしぶき」(1952年)を残した中心的人物として知られる。その後、加藤は中学校に赴任して「母の歴史」を実践するが、それは、個々の苦しい体験の背後にある社会性や政治性を子どもたちと父母たちに気づかせ、そこに連帯の可能性を見いだそうとするものであった。そこには、「帝国主義」と「人民」という区別と同様の「人々を艱難辛苦させる社会や時代」と「艱難辛苦する人々」という基本的な捉え方があった。こうしたことから、先の日本近現代史の研究動向の場合と同様に、人々は「社会や時代」の受動者であり、原因をとらえる視点はB-②であると思量される。

以上、【表3】にしたがってまとめると、歴教協の先進的な教師たちによる「戦争の授業」の実践についても、「IV」のタイプの「原因を解明する授業」であると結論づけることができよう。

3. 「戦争の原因を解明する授業」の考察

前節において、歴史学と歴史教育の動向に関係する言説から、「(近現代日本の)戦争の原因を解明する授業」は、実際に、どんな視点から原因を捉え、どんな原因を選びとろうとしているかを検討し、それは「IV」のタイプの授業であることが明らかになった。つまり、「戦争の原因」を〈関係者の視点〉から捉え(B-②)、「社会や時代」の構造を「戦争の原因」として解明していこう(A-①)、という授業であり、そこでいう関係者とは、帝国主義の戦争の受動者・被害者としての関係者ということであった¹²⁾。しかし、前々節においては、人が一般的に「原因を考える」場合を社会科授業に敷衍し、戦後間もない頃なされていたであろう授業は「IX」のタイプの授業であり、時の経過とともに「IX」→「V」→「I」と推移していく——と予想した。なぜ「IX」のタイプではなく、「IV」のタイプの授業だったのだろうか。本節では、そのことについて、社会科の授業づくりの基盤となる社会科教育観を、戦後史の歴史的な文脈と関連づけて考察していきたい。

(1) 戦後史の文脈と社会科教育の目的観

「原因を解明する視点」は、どのような社会科教育観に基づいて定位されたのだろうか。周知のように、社会科は「民主主義社会の建設にふさわしい社会人を育てようとする」¹³⁾教科として発足した。「民主主義社会の建設にふさわしい社会人」という言い方は、今日では「民主的、平和的な国家社会の形成者」あるいは「民主的、平和的な国家社会の一員」というふうに表示される¹⁴⁾ようになったが、その育成は今日に至るまで一貫して社会科の目的(役割)とされてきた。したがって、社会科の授業づくりにおいては、「民主主義社会の建設」の〈関係者〉や〈観察者〉の育成ということはあるはずはなく、〈当事者〉の育成という観点は不動であり、「原因を解明する視点」の定位も、こうした〈当事者の視点〉からなされるわけである。しかし、「民主主義社会の建設にふさわしい社会人」の実体をどう捉えるかについては、いわば同床異夢の状態では、必ずしも一様ではない。そこで、このような「民主主義社会の建設にふさわしい社会人」の実体の捉え方について、戦後の歴史的な文脈から整理していきたい。

日本の「単一民族神話」は戦後に一般化したことを解明¹⁵⁾して世間の耳目を集めた小熊英二は、戦後日本のナショナリズムや「公」に関する言説を検討し、その変遷過程を大著『〈民主〉と〈愛国〉』¹⁶⁾で明らかにし、「第一の戦後」(~1955)→「第二の戦後」(1960~)→「第三の戦後」(1990~)という戦後史の時期区分を提起し

ている。これにより、日本の戦後は決して“戦後レジーム”などという言葉で簡単に一括りにすることはできないことがわかる。小熊は「第一の戦後」と「第二の戦後」の特徴は、国内的にいえば「混乱と改革の時代」「安定と成長の時代」と要約し、国際情勢から見れば、それぞれ冷戦体制の混乱期、冷戦体制の安定期に相当する、としている。

こうした「戦後の歴史的文脈」のなかで、「民主主義社会の建設にふさわしい社会人」の実体は、どのように捉えられたのだろうか。前節において取り上げた二つのトピックは、この文脈にしたがうと、「第一の戦後」から「第二の戦後」にかけての時期にあたる。こうした歴史的な文脈から、筆者は、「戦争の原因」が〈当事者の視点〉(B-③)ではなく、〈関係者の視点〉(B-②)から考えられた理由を、次のように考える。すなわち、それは、—— 一見すると〈関係者の視点〉(B-②)のように見えるが、実は〈当事者の視点〉(B-③)から「戦争の原因」を考えているにほかならない、—— ということである。「第一の戦後」は、小熊の指摘によれば、人々の〈公〉への志向は強く、「現実を変えられる」という言葉がリアルに響いていた時期であり、社会には“民主と愛国”のエートスがみなぎり、人々は「戦後社会の再建と変革」の当事者を自覚していたと推察される。そうしたなか、社会科が育成の目的とする「民主主義社会の建設にふさわしい社会人」は、「戦後社会の再建と変革」の主体と捉えられていたことは想像に難くない。戦後間もない頃なされていた近現代日本の諸戦争を取り上げた授業では、「戦争の原因を解明する」視点は、戦争を引き起こした〈当事者の視点〉ではなく、戦争の受動者・被害者としての〈関係者の視点〉であったが、「戦後社会の再建と変革」の主体という意味においては、〈当事者の視点〉であったわけである。

しかし、安定と成長が実現された「第二の戦後」に至ると、「第一の戦後」の「現実を変えられる」という言葉はかつての響きを失い、「第一の戦後」の心情は一時的な気の迷いと見なされ、人々の志向は〈私生活〉へと転換する。そうした「第二の戦後」のエートスと乖離した「戦後社会の再建と変革」の〈当事者の視点〉からの「Ⅶ」のタイプの授業は、だんだんと空疎なものになっていく。かくして、「第二の戦後」の新しい「民主主義社会の建設にふさわしい社会人」像が登場することになるのである。

(2) 戦後史の文脈と新しい授業

小熊の『民主と愛国』の目的は、「第一の戦後」と「第二の戦後」の日本におけるナショナリズムや公共性の変遷過程を解明することであり、「第三の戦後」に

ついては、その画期は指摘しているが、目的の射程には入っていない。したがって、小熊は「第三の戦後」について、冷戦体制の崩壊と国際秩序の流動化、日本の経済成長の停止について触れている程度である¹⁷⁾。筆者は、これに加えて、「第三の戦後」は「グローバル化」「世界と社会の分断化」などのキーワードで捉えることができると考えている。小熊の所論にこれらを加えて整理すると、「戦後史の文脈」は、次の【表4】のようにまとめることができる。

【表4】「戦後史の文脈」

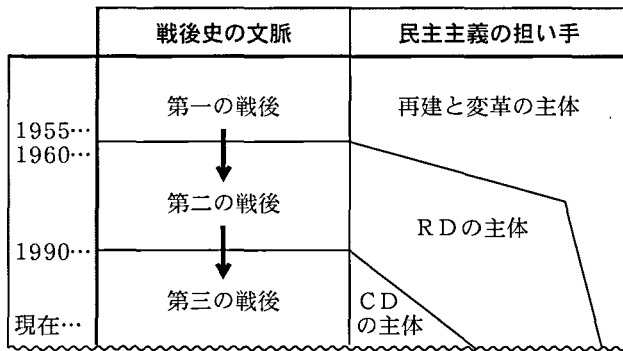
第一の戦後 (～1955年)	冷戦体制による国際社会の混乱 国内の「混乱と改革」
第二の戦後 (1960年～)	冷戦体制による国際社会の安定 国内の「安定と成長」
第三の戦後 (1990年～)	冷戦体制の崩壊、国際情勢の流動化 国内の「成長の停止」 グローバル化、世界と社会の分断化

こうした「戦後史の文脈」において、社会科が育成の目的とする「民主主義社会の建設にふさわしい社会人」は、どのように捉えられていたのだろうか。「第一の戦後」においては〈戦後社会の再建と変革の主体〉であることは先述した。筆者は、「第二の戦後」においては〈反映的民主主義(Reflectional Democracy)の主体〉(以下、RDと略記する。)と捉えられていたのではないかと、また、「第三の戦後」においては、今まさに〈批判的民主主義(Critical Democracy)の主体〉(以下、CDと略記する。)という新しい捉え方への転換の秋がきたのではないかと、と考えている¹⁸⁾。RDとCDは、民主制の二つの理解の仕方にもほかならない¹⁹⁾。両者の理念の基本的な違いは、次のような二つの象徴的命法に示される。RDは「人々の欲求を実現せよ」を統治の根本規範とするが、CDは「悪しき為政者を排除せよ」を自らに課すべき政治的責務とする。したがって、「民主主義社会の建設にふさわしい社会人」は、RDでは〈統治の権力主体〉、CDでは〈統治の責任主体〉と捉えられるのである。

安定と成長の「第二の戦後」は、「人々の欲求を実現せよ」という要求を満たすことができた。そして、人々は〈RDの主体〉であることを実感し、民主制には二つの理解の仕方があるにもかかわらず、「民主主義=RD」と思い込み、もう一つの「民主主義=CD」は忘れられた。しかし、経済成長が停止し、社会の分断化が進む「第三の戦後」に近づくと、「人々の欲求を実現せよ」という声はむなしく響くだけで、RDの負の面である権力腐敗だけが目立つ一方で、社会の分断化が進行していく。そして、人々は、それでも自分たちを〈統治の権力主体〉

に祭り上げようとするRDの欺瞞に嫌悪し、政治への無力感が深まり、無関心が拡大する。日本の国政選挙において投票率が低下し、衆参とも最低を記録するのも、この頃(1990年代)である。こうしたなか、「第三の戦後」にふさわしい新しい捉え方が期待されるわけであるが、それが忘れられていたもう一つの民主制理解に基づく〈CDの主体〉という捉え方である。しかし、社会科では、〈CDの主体〉という捉え方への転換はあまり進んでいない。それは、「第三の戦後」の状況を〈RDの主体〉の育成の強化によって打開しようとする考えが主流をなしているからである。以上、戦後史の文脈と民主主義の担い手の捉え方を整理すると、下の【図2】のようになる。

【図2】「戦後史の文脈と民主主義の捉え方」の変化



では、「第三の戦後」にある今日、どんな社会科の目的観に基づいて、どんな視点を定位して授業づくりを進めていけばよいのだろうか。筆者は、それは「民主主義社会の建設にふさわしい社会人」を〈CDの主体〉と捉える目的観である、と考える。そして、それに基づいてCDの〈当事者の視点〉が定位されることになる。CDの〈当事者の視点〉から「原因を解明する授業」には、先の【表3】でいえば、「Ⅶ」「Ⅷ」「Ⅸ」の三つのタイプの授業がある。これら三タイプの授業のうち、どのタイプの授業が「第三の戦後」にふさわしいのだろうか。CDは、権力腐敗や悪政に対する批判的統制と修正こそが民主主義である、と考えるものであり、〈CDの主体者〉には、社会を批判的に吟味することが求められる。解明する対象や求める説明を限定しては、吟味の正当性を確保することはできない。したがって、三タイプすべてということになるのである。

4. おわりに

社会科は「民主主義社会の建設にふさわしい社会人」の育成を目的とする。本小論では、戦後間もない頃は、それを〈戦後社会の再建と変革の主体〉と捉える目的観

に基づいて、「戦後社会の再建と変革」の〈当事者の視点〉が定位され、その視点から近現代日本の諸「戦争」の原因としての「社会や時代」の構造を解明しようという授業(すなわち「Ⅶ」のタイプの授業)がなされてきたことを明らかにした。そして、小熊の戦後史の時期区分を援用し、社会科が育成の目的とする「民主主義社会の建設にふさわしい社会人」の捉え方は、「第一の戦後」においては〈戦後社会の再建と変革の主体〉、「第二の戦後」においては〈RDの主体〉と捉えられ、さらに「第三の戦後」にある今、まさに〈CDの主体〉という捉え方への転換が待たれているということを主張した。これによって、「第三の戦後」にある今日、〈CDの主体〉という視点から近現代日本の諸「戦争」の原因を解明する授業には三つのものがあることが明らかになった。次稿においては、そうした教育内容の開発を試み、その授業試案を提起したい²⁰⁾。

【註】

- 1) 倉沢愛子・杉原達ほか編『岩波講座 アジア太平洋戦争』岩波書店、2005年。
- 2) 1989年の学習指導要領改訂により、社会科は解体され、それ以前と以後とでは、「社会科」という言葉がさしているものは異なる。しかし、本小論では、「社会認識の形成を通して、市民(公民)的資質を育成する」教科という意味で、「社会科」という言い方を使い、区別した表記にはしないことにする。
- 3) 拙稿「『行為の論理を解明する』歴史授業の教育内容開発－『アメリカ外交』の場合－」, 広島大学附属福山中・高等学校『中等教育研究紀要』第46巻, 2006年, pp.281~290。
- 4) 丸山高司・木原伸夫訳, G.H.フォンウリクト『説明と理解』産業図書, 昭和59年, pp.179~182。
- 5) 吉川幸男「近代の戦争に多い“引き金・原因”とは」『社会科教育』No.530, 明治図書, 2003年9月, pp.27~29。
- 6) 遠山茂樹・今井清一・藤原彰『昭和史(旧版)』(岩波新書), 岩波書店, 1955年。
- 7) 「昭和史論争」については, 亀井勝一郎『現代史の課題(岩波現代文庫)』(岩波書店, 2005年), 遠山茂樹『戦後の歴史学と歴史意識』(岩波書店, 1968年), 大門正克編著『昭和史論争を問う歴史を叙述することの可能性』(日本経済新聞社, 2006年)などを参考にした。
- 8) 社会科教育の歴史は, 戦後のある時期まで, 「問題解決学習か, 系統学習か」という対抗軸で捉えることができる。本小論の第2節において検討する二つのトピックは, いずれも系統学習の流れにかかわるもので

あり、その意味において、二つのトピックを検討することは、社会科教育の半分しか見ていないということになる。しかし、二つの潮流とはいえ、問題解決学習は初等教育、系統学習は中等教育、また中等教育においても問題解決学習は公民領域、系統学習は歴史・地理領域を主フィールドに語られていることが多く、中等後期段階の歴史授業の教材開発をめざす本研究においては、系統学習に関する二つのトピックを検討することの妥当性は確保されると考える。

9) 『文芸春秋』第34巻3号, 1956年3月号。

10) 古谷博『十五年戦争の实践と総括』株式会社ルック, 1994年, p.21。

11) 吉村徳蔵・加藤文三「戦争をどう教えるか」『社会科教育体系 第三巻 歴史教育の課題』三一書房, 1963年, pp.175~76。

12) 日本は戦争に対する被害者意識が強いことがよく指摘されるが、これには、帝国主義の戦争の受動者・被害者としての〈関係者の視点〉から「IV」のタイプの授業がなされたことが、少なからず影響していると考えられる。

13) 『学習指導要領社会科編(I)試案 昭和二十二年度』(上田薫編集代表『社会科教育史資料1』東京法令出

版, 昭和49年, p.219中)

14) 現行学習指導要領は、中学校では「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者」、高等学校公民科では「民主的、平和的な国家・社会の有為な形成者」、高等学校地理歴史科では「国際社会に主体的に生きる民主的、平和的な国家・社会の一員」といういい方をしている。

15) 小熊英二『単一民族神話の起源〈日本人〉の自画像の系譜』新曜社, 1995年。

16) 小熊英二『〈民主〉と〈愛国〉戦後日本のナショナリズムと公共性』新曜社, 2002年。

17) 前掲16, pp.811~816。

18) これについては、まもなく刊行される学会誌『社会科研究』への掲載を許された筆者の別稿「「社会を批判する」個人を育成する社会科歴史授業—小単元「近現代日本の諸戦争」の場合—」において論述しているので、参照されたい。

19) RDとCDについては、井上達夫『現代の貧困』(岩波書店, 2001年, pp.194~200)を参照されたい。

20) 前掲18では、事例として、小単元「近現代日本の諸戦争」の授業の概略を提示しているので、たちまちはそれを参照されたい。