

歴史的意義の判断は環境による影響を どの程度受けるのか

— 日本人学校を対象とした事例研究 —

鈷 悠 介
(2020年10月5日受理)

To What Extent are Judgments of Historical Significance Affected by the Environment?:
A Case Study of an Overseas Japanese School

Yusuke Tatara

Abstract: This study analyzed the ideas about historical significance of students of an overseas Japanese school. This research conducted qualitative, semi-structured interviews with 15 students. Most of the students identified not with the country they lived in but with Japan. Moreover, they rarely saw the historical events related to the country they lived in as historically significant. Their selection and thinking were similar to those of the students in Japan. This study suggests that previous proposals of social studies education in Japan that tried to include inquiry stance, excluding the identity stance, may not work. Rather, this study suggests that history education should actively deal with history related to identity and that other stances such as analytic stance should be adopted.

Key words: Social Studies, History Education, Historical Significance, Historical Thinking,
Japanese School

キーワード：社会科，歴史教育，歴史的意義，歴史的思考，日本人学校

1. 問題の所在

本研究は、歴史的意義についての判断が環境の影響をどの程度受けるのかについて、日本人学校生徒を対象とした調査を通し、またその調査結果を鈷(2019)との比較の中で明らかにすることを目的とする。

歴史を学ぶ意味や意義について注目が近年高まっている。新しい学習指導要領においては、我が国や世界

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：草原和博（主任指導教員）、棚橋健治、
木村博一、永田忠道、川口広美

の歴史に関わる事象の意味や意義を考察することが目標に掲げられるようになり、解説において「意味や意義と特色（特徴）」や、「歴史と現在」、「自己との関わり」といったトピックに関わる問いが例示されるようになった。

しかし、歴史的意義を考察することは本来問題含みであることも指摘されている。それは、歴史的意義には単なる歴史の一部以上のものが含まれているからである。森分(1986: 85)は、「そもそも歴史それ自体に意味はない。歴史がわれわれの生き方を示唆するのではなく、われわれの生き方が、われわれの決断が、事象に意義を与え、歴史に意味を付与する」と述べ、歴史それ自体に歴史的意義を見出す歴史教育論について

「事実の名のもとに価値を注入するようになる」と批判した。つまり、自己や自己を取り巻く現代社会との関わりが歴史的意義の考察には不可避になることが指摘されているといえる。

歴史的意義の考察に自己や現代社会との関わりが不可避になるという発想は、日本の社会科教育特有のものではない。米国やカナダなどの歴史教育研究においても、歴史的意義に相当する概念である Historical Significance についての研究がなされているが、この概念の研究者らもまた、歴史的意義は過去の一部ではなく、後に作られた文化的な構築物であり、歴史的意義を客観的・固定的に確定することはできず、時代や場所によって異なりうることを指摘している (Seixas, 1994; Barton, 2005)。

これらの国内外の歴史的意義についての研究の知見を踏まえれば、歴史的意義が社会文化的構築物としての性質があることに十分な注意が払われながら学習が展開される必要があるだろう。より具体的には、社会科教育研究や実践における歴史的意義の取り扱いとして、以下の条件について注意されなければならないだろう。第一の条件として、歴史的意義は固定的に教えられてはいけない (Cercadillo, 2001; Yeager, Foster, & Greer, 2002)。すなわち、多様な解釈に開かれたものでなくてはならない。一方で、第二の条件として、歴史的意義についての思考は社会文化的構築物としての性質を持つことに注意が払われなくてはならない (Levstik, 2000; Barton, 2005)。すなわち、歴史的意義はこれまでの学校内外の多様な歴史との接触により社会の構成員に伝達されるものであり、したがって歴史的意義の判断は学習者の社会文化的な背景と無関係でいられない。

この2つの条件に照らした場合、歴史的意義を取り扱うにあたってより一層の研究の進展が今後求められるといえる。これまでの研究は (A) 直接に歴史的意義を教えない、(B) 因果関係や傾向性などを掴んだ上で把握されるものとして扱う、(C) 常に改変されるものとして扱う、という立場のいずれか、あるいは複数にまたがる立場に立ち研究や実践の提案がなされてきた。(A) は森分 (1974) や戸田 (2012) に見られるような、社会科歴史としての歴史教育の立場をとる際に用いられる「歴史的意義」の位置付けである。(B) は佐々木 (1996) に見られるような、オレイリーによって開発された教材における「歴史的意義」の位置付けである。(C) は、戸田 (2012) や土屋 (2011) に見られるような、構成主義としての歴史学習を前提とした教育を提示する際の「歴史的意義」の位置付けである。

これらの A・B・C の立場の研究は文脈から切り離れた教育内容の構造・構成の研究になっているので、

結果的に第二の条件が踏まえられるものとはなっていないものとなっており、方法論的な限界を備えている。そのため、歴史的的事象や人物の意味、意義や特色、自己との関わりについて考える際に、子どもは中立的な存在であると仮定する以外の選択肢を社会科教員は採りづらくなってはいないだろうか。一方で、白人性研究を手がかりとした「日本人性」という形で松尾 (2012) が指摘したように、日本社会に支配的な価値観や態度が存在する可能性は否定できない。また、アメリカなど海外の歴史教育研究においてはそのような歴史的意義についての支配的言説や、そのような支配的言説に回収されないオルタナティブな歴史の理解をしている子どもがいることが明らかになっている (Barton & Levstik, 1998; Epstein, 1998, 2000; Kim, 2018 など)。

日本社会における支配的価値観や態度についての議論の進展が不十分な状態では、歴史的意義について思考させる行為は、ミクロな教室空間においては開かれたものとなっていたとしても、マクロに見るとその社会の文脈に支えられたマジョリティによる意見への同質化を促している可能性を持つ行為となる可能性をほらんだままになるのではないかと。

この可能性について推し量るために、歴史的意義の同質性と多様性について明らかにする多くの調査が必要である。歴史的意義についての子どもや学生の思考を明らかにしたのものとして鉦 (2019) や藤井 (2019) があるが、一つの文脈における思考を明らかにしたものであり、歴史的意義についての思考の同質性あるいは多様性を明らかにできていない。例えば、鉦 (2019) における中学生の子どもは、日清戦争や日露戦争といった近代戦争で他国に与えた被害について注目する子どもが少数派であったことが報告されているが、それはどこまで普遍的であると考えられるだろうか。もし、こういった近代戦争における日本以外の関係国に身を置くような子どもであれば、その国における戦争の語りを取り入れて、より重要な事柄として選択するだろうか。

今後の研究は、このような子どもの応答の同質性や多様性を明らかにするべく、より多様な子どもの学びの環境を踏まえた調査が進められるべきである。そこで本稿では、海外日本人学校を取り上げる。日本人学校は海外子女に対して日本国内と同等のカリキュラムを保障する施設であるが、周囲の社会は日本国内とは異なる。子どもは、このような状況下において歴史的意義について国内に住む中学生と対照的な語りをするのか、それとも類似した語りをするのか、本研究はこの問いを究明することを目的とする。

2. 理論的枠組み：歴史的意義に対する批判的社会的文化的アプローチ

歴史を学ぶ意味や意義についての子どもの応答の文脈を参照する上で、米国やカナダなどの歴史的意義についてのこれまでの理論的な立場を本研究でも踏襲したい。それは、結論を先取りするが、問題の所在で述べた「歴史的意義」についての第一の条件である「歴史的意義は固定的に教えられてはいけない」という条件を日本と同様に踏まえながら、第二の条件である「歴史的意義は社会的文化的構築物である」ということも踏まえた研究になっているからである。

まず、歴史的意義についての調査が始まった当初から、Historical Significance についての子どもの研究は第一の条件を前提とする研究であった。主な研究者の Seixas (1994) は、歴史的意義は客観的基準を規定することは可能なのかと問いつつ、マイクロ・ヒストリーの扱いが過去数十年の間に意義が増大していることを例に、「歴史的対象は、現代のコミュニティの構成員が、それと他の歴史的対象や、究極的には自分自身との関係性を引き出した時のみ、意義を持つ」(Seixas, 1994: 285) との結論を引き出している。つまり、歴史的意義に客観的な基準などないことを前提として調査を行なっている。これに続く、Barton & Levstik (1998) や Epstein (1998) なども、固定的・客観的な歴史的意義の確定はできない前提に立っている。ここにおいて、前述した日本の社会科教育における歴史的意義の扱いとの類似性が想定できる¹。

同時に Seixas は国籍や民族性などの文脈が生徒の歴史的意義についての思考にどのような影響を与えているのか調査するべきという、歴史的意義についての第二の条件を踏まえた問題意識を提出している。これ以降の研究はこの第二の条件を踏まえた問題意識をどれほど強調するかによって、大きく2通りに研究方法が分かれる (Barton, 2005; Yeo, 2015; Kim, 2018)。一つは、イギリスの歴史教育における二次的概念の解明の伝統に則り、歴史的意義についての説明形式や発達段階を見出す方法である (Seixas, 1997; Cercadillo, 2001)。もう一つは、アメリカの歴史教育研究の調査の伝統に則り、歴史的意義についての子どもの応答に含まれる文化的テーマを抽出し、子どもの説明の背後にある社会的文化的な立場の違いや支配的な語りについて追求するものである (Barton & Levstik 1998; Epstein, 1998・2000; Barton, 2005 など)。

文化的テーマに着目して歴史的意義についての思考を整理することによって、アメリカやカナダの歴史教育研究は、歴史的意義の思考が多様な方法で社会の構成員に伝えられる社会的文化的構築物であることや、そ

して生徒の歴史的意義についての認識がどの程度ナショナリスティックな歴史に支配されているかなど明らかにしてきた (Levstik, 2000; Yeager, Foster, Greer, 2002)。この伝統の研究は、近年は批判的社会的文化的アプローチとして再解釈されている。批判的社会的文化的アプローチは、全ての歴史的語りが不均衡な権力関係に埋め込まれていることを前提とし、どのような語りが抑圧されているのかを明らかにしたり、また多様な語りをいかに子どもにメタ認知させるかの方略を明らかにしたりすることを指向している (Epstein & Peck, 2017)。

本研究も、このような批判的社会的文化的アプローチの系譜に位置づくように計画した。すなわち、①調査結果を4章において(文化的)テーマという形で明らかにしつつ、続く5章の考察においては、②社会的文化的アプローチ(ワーチ, 2002)と同様に、学習は目的に導かれており、そして学びは社会的文化的な背景によって形作られているという前提から分析し、③全ての語りが不均衡な権力関係に埋め込まれているという立場から論じること。これら①～③の条件を満たすように本研究はデザインされている。なお、この分析の手順についてはテーマティック・アナリシス法、特に帰納的分析を実施した後に演繹的分析を加えるハイブリッドアプローチ(土屋, 2016: 51-63)を参考にして

3. 研究方法

3.1 調査の文脈

批判的社会的文化的アプローチを採るにあたり、適切な調査対象に挙げられるのが海外日本人学校である。その理由は、まず第一に、日本人学校は元来「日本人」を育成するための機関であるということである。日本人学校含め、戦後の海外子女教育は1950年代から始まり、1970年代の法整備の中で国民教育の一環に組み入れられてきた。こうしたなかで日本人学校は、帰国を前提にした子どもを「日本人」にするための教育として成立し発展してきた(佐藤, 2010: 44-47)。特に1974年の中教審以降は、世界で活躍できる日本人の育成が目的となり、その先兵として日本人学校含め海外子女教育が位置付けられたと指摘されている(佐藤, 2004: 31)。日本人学校は、このような位置付けのもと、「現地」や「現地人」を他者化し、日本人というくりを固定化させその優位性や独自性を作り上げ「日本人性」を作り上げている点が指摘されている。保護者の多くも、卒業後の日本の教育システムへ順応することを求めて日本人学校へ入学させているという²。以上のことから、日本人学校は「日本人」を育成する国、

学校、保護者の希望や圧力が存在する場といえる。

第二に、多様なルーツを持つ日本国籍を保持する子どもが現れているということである。アジア地域を中心に国際結婚の子どもが増加していき、かつては日本人学校から排除されてきたような子どもの入学が認められるようになってきた。佐藤はこれを「内なる差異性」が顕在化してきたと指摘する（佐藤, 2004; 34-35）。この「内なる差異性」に対しては日本人学校生徒の一定数以上が自覚していると思われる³。

第一の理由である「日本人」育成の同化の圧力と、第二の理由である多様性の拡大が同時に存在していることこそが、日本人学校を批判的社会文化的アプローチの観点から調査する理由である。社会科教育研究は、この異なる2つの方向性のギャップに苦しむ子どもが存在しないか、そのギャップにはどのようなものがあるのかについて明らかにする必要がある。

調査はある海外日本人学校において実施された。時期は2018年7月の1週間の予備調査と、2019年1月下旬の5日間の本調査に分け実施された。本稿で示すデータは全て本調査において収集されたデータである。

調査にあたっては、まず対象校に対して調査実施の打診を行い、数度の会議を経て実施の許可をいただいた。その際に、本調査が放課後の時間を用いて実施されることや、本人と保護者の両方の許可を得た子どもを対象にインタビューを行うこと、インタビューの際、対象校の社会科教員（調査対象となる子どもが直接の指導を受けていない教員）1名がインタビューを行う図書室で監督することが条件となった。

3.2 調査方法

本研究は、歴史的意義が特に対立する解釈を生んできたことに着目してきたアメリカやカナダの子どもを対象とした研究手法を参考にしたものである。（Barton & Levstik, 1998; Barton, 2005など）

表1 調査対象となった子どものグループ

	女	男
グループ A	S1, S2	なし
グループ B	S4, S5	S3
グループ C	S6, S7, S8, S9	なし
グループ D	S10, S11	S12
グループ E	S13, S14	S15

調査対象となった子どもは、14歳から16歳の15名の子どもであり⁴、前節に示した文脈により①保護者・本人の両方の許可が得られたこと、②調査が行われる放課後に時間が取れること、③インタビュワーとのコミュニケーションを苦としないことを条件に、2～4人のグループごとにインタビューができるように、子どもを選定していただいた。結果として、表1のよう

に女子のみ、あるいは男女混合のグループで女子が多数派となるグループ編成となった。

調査は、タスクベースの半構造化インタビューを行うことで実施した。子どもはグループとして、様々な歴史的事象や人物を表したカード40枚から、重要であると考えられるもの10枚を選択した（カードの一覧は後掲の表2を参照）。インタビューは、それぞれのグループが別々の時間帯に入り、対象校の図書室で行われた。子どもへのインタビューはすべて筆者が行った。インタビューにおいて、インタビュワーはそれぞれのカードを選んだ理由や、最も重要と考えるカード、加えてカード選択に含まれる共通点や、自らのカード選択に与える影響について考察するよう促す質問を行った⁵。

なお、鉦(2019)における調査結果との比較を行うため、用いたカードは鉦(2019)と同様のものであり、これは平成20年度版学習指導要領（社会）や教科書や、これまでの歴史的意義の思考に関する海外の研究を参照したものとなっている⁶。

3.3 分析手法

本研究で扱われるデータは、2～4人の5つのグループからなる15人の応答からなっており、これは歴史的意義に関する子どもの思考を調査したものとしては比較的少ない人数となっている。この比較的少ない応答に対応するため、完全に帰納的な形でカテゴリ及びテーマの生成を行うのではなく、記述的コーディング(Descriptive Coding)と、鉦(2019)で生成されたカテゴリ・テーマをもとにした仮設的コーディング(Provisional Coding)を併用して分析を行うこととした(Saldana, 2015)。このような手続きをとることによって、比較的少ない量のデータを補いつつ、鉦(2019)による子どもの応答との比較をより容易にするように努めた。また、コーディングに際しては、他の研究者にチェックを依頼し可能な限り妥当性を高めた。

4. 調査結果

表2は、5つのグループの子どもが何のカードを重要であると選択して理由づけを行ったかを一覧にしたものである。左列には今回の調査で用いた40枚のカードを、右の5列には選択したグループの有無を表示している。

子どもの応答の多くは、表に示すように、「現代的生活に寄与するもの」「外国との友好的な関係性を結ぶ日本」「日本という存在への実感」というテーマを要素とした語りであった。これは鉦(2019)における主要なテーマであった、「現在を成り立たせるもの」「ソトとの関係性」「ウチなる自立性」の3つのテーマと大部分において類似したものである。ただし、それぞ

表2 分析対象とする意味づけが行われたカード

選択されたカード	A	B	C	D	E
1 縄文土器					
2 稲作の普及		○	○	○	○
3 卑弥呼					
4 古墳の出現					
5 大和朝廷の出現					○
6 渡来人との交流		○	○	○	
7 聖徳太子					
8 大化の改新		○			
9 大仏					
10 遣唐使の廃止					
11 源氏と平氏の戦い					
12 鎌倉幕府の成立					
13 元寇					
14 室町文化				○	○
15 キリスト教の伝来		○		○	
16 織田信長					
17 豊臣秀吉					
18 江戸幕府の成立			○	○	
19 鎖国	○	○	○		○
20 解体新書の出版					
21 ベリーの来航			○	○	
22 明治維新	○	○			○
23 文明開化		○	○		
24 日米修好通商条約					
25 樋口一葉					
26 日清戦争	○				
27 大日本帝国憲法	○	○	○	○	○
28 日露戦争	○				
29 女性運動	○		○		
30 関東大震災					
31 足尾鉾毒事件					
32 日中戦争	○				
33 第二次世界大戦	○	○	○	○	○
34 日本国憲法	○	○	○	○	○
35 手塚治虫 (漫画)					○
36 東京オリンピック				○	○
37 ファミコン (ゲーム機)	○			○	
38 日本の植民地支配					
39 従軍慰安婦					
40 竹島の歴史					

れのテーマにおいて子どもの応答の一部が鉦 (2019) と異なるものであった。以下、それぞれのテーマにおける子どもの応答の特徴を取り上げる。なお、[]カッコはカード名を、「 」カッコは子どもの応答の引用を示している。

4.1 現代的な生活に寄与するもの

S4: *なんか、全部今に繋げちゃうんだけど。*

S5: *てかなんか、今に繋がることの方が重要そうな気がする。*

S4: *そういう気がする。なんか今繋がってないっていうことは、それは。*

S5: *何ていうの。「捨てられた」っていうかな。*

S3: *無くなっちゃったっていうかな。*

S4: *そうそう。だから、今に繋がっているの方が重要なんじゃない。*

上記の会話は、重要だと考える理由を説明する中で自然と生まれた会話であった。他のグループの子どもも、自分たちの選択の共通点や、選択に与えた影響を尋ねられる中で、「今まで続くもの」(S10)であること、「今に影響している」(S9)こと、「最終的なのちの日本につながるか」(S15)を判断基準にしていた。そして実際に、5つの全てのグループの子どもがこの基準を複数回用いて意義を判断していた。

しかし、子どもが見ていたのは、単に現在につながる事柄というよりも、現代の自分たちの生活の仕方の起源や現代に良い影響をもたらしたと考えられるものだった。これは鉦 (2019) における国内の子どもと同様の傾向であり、またより広くはアメリカの子どもを対象とした調査においても同様の結果が示されている (Barton & Levstik, 1998)

このような意義の判断の仕方にはいくつかのパターンが見られた。一つ目は、選択した歴史的出来事を現代社会の文化や習慣と結びつけ意義を見出すものである。[稲作の普及][渡来人との交流][室町文化][キリスト教の伝来][明治維新][文明開化]といったカードを選択した時にこの種の説明が見られた。例えば、[明治維新]や[文明開化]を選択したグループの子どもは、明治維新について「なんかこら辺で一気に今の日本に近づく感じがする」(S4)と答え、文明開化についても明治維新と「同じ感じ」(S4)と答えた。このグループの子どもたちは、この出来事がなければ「今頃魚ばっか食べてるよね」(S5)など、現代の食生活に与えた影響に言及した。そして、インタビューから文明開化の歴史的意義について再度問われると、「明治維新とちょっと似てた。大きく変わって、今に近づいた」(S5)と要約した。

また、日本が平和になったことも現在と結び付けて語られた。全てのグループの子どもが、[第二次世界大戦]と[日本国憲法]を選択しており、少なくともこれら2枚のカードのいずれかについて、現在の日本が戦争をしていない平和な国であるとの語りをした。ここで、[第二次世界大戦]は、二つの意味で特徴的な語りを引き出した。第一に、これが平和を導いた戦争であるということである。グループBの子どもは「これがなかったら、これが無かったら日本国憲法もそうかもしれないけどさ、今も戦争してそうじゃん」「多分ここで一回プライドをズタズタにされたから、なんか、天狗にならずに済んだみたい。なってたけど、鼻を折られたみたい」(S4)と語った。第二次世界大戦を画期とする同様の語りはまた他のグループにも見られた。第二次世界大戦で「日本は、バンってもう、な

んか原子爆弾とか落とされて、もうコテンパンになっちゃって」(S11)、「この第二次世界大戦があったからこそ、今戦争が起きていない」(S6)と述べた子どもがその好例である。[第二次世界大戦]を選択した際に現れた説明のもう一つの特徴は、[第二次世界大戦]が他の戦争と比較しても重要であるとの言及がなされたことである。5つのグループ中、3つのグループは[日清戦争]や[日露戦争]、[日中戦争]をインタビューが求めずとも比較した。ある子どもは、第二次世界大戦が「戦争」っていうイメージの真ん中にある戦争」(S9)と説明した。[日清戦争]や[日露戦争]も[第二次世界大戦]と同様に重要なカードとして選択したグループAの子どもですら、(第二次世界大戦以外の戦争について些末な事柄と断定するのは躊躇いつつも)第二次世界大戦の方が「覚えていかないといけない」義務感を遙かに強く感じていることを説明している。

また、現在の自分たちが自由であることを示すためにカードがしばしば選ばれた。[大日本帝国憲法]と[日本国憲法]は共に全てのグループが選択したカードであったことは、この観点があったことが理由の一部となっている。ある子どもは[日本国憲法]は現在の人々が人権が守られ平和に暮らせるのはこの憲法のおかげだと説明した(S13)。[大日本帝国憲法]を選択した子どもは、「今の時代から見たら、足りてない部分はあるけれど、国民の権利が、この憲法によって守られたんじゃないかな」(S2)と考えた。

鉦(2019)における国内における子どもの応答との一つの大きな違いは、現代にまで続く技術的進歩への注目をした応答が見られなかった点である。日本人学校の生徒の中で「解体新書の出版」を選択したグループは存在しない。一方で、国内の子どもにおいては、[解体新書の出版]によって医学が進展したことが重要と答えた子どもや、[渡来人との交流]について技術が大事だから重要だと答えた子どもが見られた。こういった子どもが日本人学校において少数派となりうる理由については次章で考察する。

4.2 外国との友好的関係性を結ぶ日本

R: 今出てきた、10枚のカードの、よく見られる共通の理由だとか、もしくはテーマといったものに何か思い当たるものはありますか？

S12: …外国。

S10: あー私もそれ思った。

S11: そう思った。

S12: 稲作以外、全部。

S11: あーそうだね、稲作以外は外国を意識、意識っていうか、かなって。

上記のグループの子どものやりとりは、自分たちが重要なカードを選択する際の理由づけの共通点を探さ

せた時のものである。重要なカードを選択する際の共通点として外国との関係性を指摘したのはこのグループだけであったが、全てのグループが外国との友好的関係性に言及しカードを選択していた。

すべてのグループの子どもが外国との交流を深めたことを指摘した。例えば、ある子どもは[ペリーの来航]は「今でも、アメリカと結構繋がってて、その原点っていうか始まりみたいなものとして」(S6)選んだと説明した。外国との交流を深めることは、しばしば単なる過去の出来事ではなく、現代にも適用される規範性を帯びたテーマとなっていた。[日清戦争]を選んだ子どもは、「今までもこれからもですけど、日本じゃなくて世界で動いているんで、外国と争った過去を忘れちゃダメっていうか、これを教訓にまた、外国との付き合いを考えていかなきゃダメなのかなって」(S1)と説明しており、[日露戦争]についても「戦争系全部同じ理由で、その、世界とうまくやるやつと、忘れちゃいけない」(S1)と説明していた。またグループGの子どもは鎖国について、「鎖国をしていたから、世界の、世界の情報が全て遅れたんでしょ、日本は」(S15)と答え、同じグループの別の子どもも「負の反省…良い方じゃなくて、反省点が多いっていうところで」(S14)選んだと説明した。

また5つすべてのグループの子どもが、外国から日本へ文化の流入が起きたことにも言及し、そのうち4つのグループが複数回言及した。[渡来人との交流]は「文化流れてきたから」(S5)重要であり、また「異文化と交流するのは、いろいろなものが入ってきて、新鮮」(S12)であるから重要だと考えていた。そしてしばしばこういった文化の流入をきっかけとして現在の日本の文化や制度が成り立っていることに言及していた。

また、日本が世界から認められるかどうかについて、4つのグループが言及していた。[東京オリンピック]を選択した子どもは、「東京が開催地に選ばれたって言うのは、えっと、他の国から、日本の文化が発展したって言うのを、認められた証拠なので」(S2)選択したと説明した。[手塚治虫]を唯一選択したグループの子どもは、「日本が世界に誇れるものを作ってくれたという意味では、手塚治虫さんは大事だと思います」(S15)と説明している。

このテーマに該当する子どもの応答もまた、鉦(2019)におけるテーマ「外国との関係性」と大部分において類似している点は特筆されるべきものである。なぜなら、日本人学校の子どもが居住している国が歴史的対象として描かれていることが歴史的意義を判断する上で大きな要因にならなかったことを示すからである。

鉦(2019)における国内における子どもの応答との一つの大きな違いは、意義を説明する際に過去や現在

の外国を外圧や対抗する相手とみなして、それに対抗する日本像を描く子どもがいなかったことである。例えば、鉦(2019)の調査においては、「明治維新」を選択した子どもが「外国に対する…脅威に対抗していこうっていう、その警戒心が芽生えた」と述べたり、「竹島の歴史」について、「日本の領土なのに、自分の国の領土だと言い張って、色々言われて腹たつ」という心情を述べる子どもが見られた。また「日本の植民地支配」について、領土を広げて他国に並ぼうと「頑張ってる」いたと述べる子どももいた。一方、日本人学校の子どものためには外国はもっぱら交流の相手、利を得る相手であり、「うまくやっていく」相手であった。したがって本節で示すテーマ名を「外国との『友好的』関係性」と名付けた。このような国内の子どもの差異を生む要因については次の章で考察する。

4.3 日本という存在への実感

SI5: 共通点は俺らの共通する最終的な後の日本に繋がるとかみたいな、ずっとそれについて考えていて。

SI3: うんうん(笑)。

SI4: (笑)。今の日本に繋がっているか。

SI5: そう稲作も、こちら辺も、全部今の日本に繋がるか。

SI4: 今に繋がるかね。

SI5: うん、歴史を学ぶ意味は、今の日本をどうするかみたいな。そういう「ママ」考えるためだから。

自分たちの選択に見られる共通点について自己分析した上述の子どものたちの会話からは、子どもは「今に繋がる」ことを重要視しているだけでなく、日本という存在を意識していたことがわかる。

まず、全てのグループの子どもが国家規模の制度の形成に少なくとも1回以上注目し、加えて、そういった制度についてある種の信頼感を示す表現をしていた。ある子どもは、「大日本帝国憲法」について、「これがなきゃ、今の日本は絶対ない」(S1)という感覚を抱いていた。「日本国憲法」を選択した子どもは、それがとても考え込まれて作られており、今の日本の治安や統制に非常に貢献していると考えていた(S11)。

また、すべてのグループが日本で独自の文化が発展したことを意義として1回以上言及した。「室町文化」江戸幕府の成立「鎖国」といったカードを選択した時に子どもはこのことに言及した。例えば、室町文化を選択した子どもは、「今日本は、日本独自の文化の、そういう、日本的な造りの家とか、その和風の京都みたいな街並みとかをすごい推してて、そういう日本独自の、海外から見て、その「クールジャパン」とかじゃなくて、こういう「和」っていうのいいよねみたいな文化が生まれたのは、室町のこの文化だと思うので、そういうのは大事ななって思いました。」(S14)と述べた。

また、2つのグループが複数回、国民の結束という

観点から意義を説明した。ある子どもは、「大日本帝国憲法」について、「縛りが強いもの」と考えつつも、「この大日本帝国憲法だったから、日本が団結したのかな」(S13)と考えていた。また、東京オリンピックについて、「その日本が、戦後、大きな被害から復興して、その復興してここまで成長したよっていうの証が、東京オリンピックだと思っていて、その東京オリンピックがあったことによって、みんなも「日本っていい国だな」っていう誇りに思えたりとか、自分の国への愛国心みたいなのが、生まれたと思うので、すごく大事な出来事だと思いました」(S14)と考える子どももいた。

鉦(2019)における国内における子どもの応答との一つの大きな違いは、「文化の独自性」についてすべてのグループが言及したこと、そして事象の継続性をもって意義として説明することが稀であったことである。この違いの原因については、次の章で考察する。

5. 考察

子どもの語りの大部分は「現在の生活を支えるもの」「外国と友好的関係を結ぶ日本」「日本という存在への実感」の3つのテーマに基づくものだった。本章では、この3つのテーマが抽出されたことの意味について、歴史を学ぶ子どもの学びの目的論を大別したレヴスティクとバートンによる論考に照らして考えてみたい。レヴスティクとバートンによると、歴史学習は大きく4つのスタンスが見出せるという。それぞれの概略をまとめると以下のように示すことができる。

表3 歴史学習のスタンス

目的論名	概略
自己認識のスタンス	現在と過去の間の繋がりを探す
分析的探求のスタンス	出来事の傾向性や因果関係を特定する
道徳的応答のスタンス	過去の人々や出来事について判断を下す
陳列展示のスタンス	学校内外において歴史的情報を示す

Levstik & Barton (2015) p.1-2の記述をもとに作成

子どもの応答の大部分は自己認識のスタンスに分類できるものであった。少数の例外はあった。例えば、女性運動を継続的な社会問題として注視する子どもや、第二次世界大戦について覚えていかなきゃいけないと表現する子どもは、それぞれ分析的探求のスタンスと道徳的応答のスタンスに当てはめられるような応答をしているといえる。しかし、大部分の子どもの応答は、例えば「今に繋がってる方が重要なんじゃないな

い」(S4)といった応答や「今でも、アメリカと結構繋がってて、その原点っていうか始まりみたいなものとして」(S6)、「そういう日本独自の……こういう「和」っていうのいいよね」(S14)といった応答から分かるように、そしてより広範には今回抽出された3つのテーマから分かるように、子どもは過去と現在の間の繋がり (identification) を見出すことで意義を見つけており、また外国との友好的関係をもち独自の文化などを持つ日本との自己同一視 (identification) をしていた。

これは、鉦 (2019) における子どもと大部分においては類似した応答といえる。一方で、鉦 (2019) における子どもの応答と僅かながら差異が見られた点もいくつかあった。改めて列挙すると次のようなものだった。

- (A) 技術の進歩に関わる言及がなされなかった。
- (B) 独自の日本文化とみなされるものを全てのグループが意義として認めた。
- (C) 事象の継続性をもって意義として認める言及が少なかった。
- (D) 外国との関係性のうち、特に外国を脅威や対抗する相手とみなす言及が見られなかった。

これらの (A) から (D) の違いについても、子どもの応答が「自己認識のための歴史」であることと、日本人学校であるという学びの文脈を用いることで、解釈が可能であろう。

すなわち、(A)(B) については、子どもが身を置く日本人学校周辺における急速な都市化や都市の均質化、経済発展を経験することで、子どもは、日本という国に対する一貫したテーマとして、技術的な発展という観点から他国と異なる日本像を見出すことが比較的難しくなっている可能性を指摘できる。

また、(C) については、日本国内の子どもにとって現在にまで残っている物や習慣を分かりやすく示す古墳や大仏といった事柄の多くが、日本人学校の子どもにとっては身近に感じられなかった可能性がある。

また、(D) については、日本人学校で現地校との交流、現地国の芸術・文化鑑賞といった国際理解教育が行われていることによって、過去においても他国と友好的な関係を育んでいる自国像を優先して選択させる効果をもたらした可能性がある。

上述のような差異はあったが、子どもが自己同一視する対象は暗黙の内に日本に集中していた。そして歴史的意義として語られる内容においても大部分が日本国内の子どもと共通するものであった。

一方で、本研究のデザイン、特に調査対象の抽出の手続き故に導かれた結果であることも要因として考えられる。本調査は日本語で書かれた歴史的事象のカードを用いて、日本語でやりとりするものだった。そし

て、歴史解釈上のセンシティブな問題に触れる可能性ゆえに、本人と保護者の両者の承認を得られる生徒を調査対象とした。したがって、例えば外国にアイデンティティを感じ日本語が得意ではないと感じている生徒や、歴史解釈にセンシティブなものが含まれていると本人あるいは親が判断した生徒が対象とならなかった可能性がある。調査対象に偏りがある可能性は、インタビュー対象者に対して配布した質問紙調査においても示唆されており、1名を除いて家庭・学校ともに日本語を最もよく使うと回答があった。また、日本以外のカリキュラムにおいて歴史を学んだ子どもも15名中2名のみであった。最後に、本研究は日本人学校1校を対象に行ったケーススタディであり、抽出されたテーマが日本人学校全体にみられる応答として普遍的に見られるという一般化をすることには限界がある。むしろ、時代や地域ごとに様々にありうる日本人学校の状況の一つを切り取ったに過ぎない。

他方、日清戦争や日露戦争などの出来事の教科書記述や教育実践上の取り扱いが、日本と他の東アジアの国々で異なっていることが指摘されている (段, 2001; 張・那仁, 2007; 李, 2018など)。この点を踏まえると、本研究で得られた調査結果よりもさらに多様な歴史的意義についての解釈を日本人学校の子どもが持っている可能性は全く否定できない。むしろ、本研究は、グローバル化の進展に伴い日本人学校の生徒の多様性がますます増大する中で、一定数あるいはマジョリティの子どもが本調査のような見方を持つという緊張関係が現在あるいは今後の日本人学校の歴史教育において存在する可能性を示唆している。

6. 結論

本調査は、歴史的意義に関わる考えが環境による影響を受けるかどうかについて調査した。調査の制約上、子どもの社会文化的背景の個々人の差異と歴史的意義についての判断の関連性について直接的に調査することはできなかったが、少なくとも、子どもが現在居住している国と関わりのある出来事を単純に重要視はしないことが明らかになった。結果として、本研究は鉦 (2019) においてケーススタディとして仮説的に提示した「島国人として生きる」語りが国内外の子ども問わず見られるある程度普遍的な語りであることを示した。

森分 (1986) は、「事実としての歴史」から「子どもの意識内容としての歴史」までの間に、対象世界と主観的知識と客観的知識の3層の世界が幾重にも介在している点を指摘し、事実としての歴史を取捨選択と再構成の問題を抜きにそのままに教えられるとする通史

教授論の欠陥を指摘した。この通史教授論に対抗し森分は「より科学的な仕方では歴史学者が行っている、歴史認識の方法にしたがって変えていく他はないのではないか」「歴史授業は、基本的には学問を基盤に、すなわち、学問の世界における研究方法の位置と機能に対応し、歴史の学問的研究方法に依拠して構成されなければならない」と提言する。この提言はレヴスティクとパトンの枠組みで言えば、教師が構成する歴史授業の自己認識スタンスから分析的探求スタンスへの抜本的なスタンス変更の提言だったといえる。

これに対して、本研究が明らかにしたものは、「歴史の限定、選択は不可避である」という事実が、歴史授業構成の過程からさらに拡張し、子どもの意識内容の局面にも歴史の選択と価値づけの問題が及ぶということである。そしてその選択と価値づけの中で自己認識のスタンスが、環境が変わっても通用するほど強力な歴史の営みとして機能している。したがって、教師による単元構成や教材研究は、「分析的探求スタンス」の観点からのみ精査されるべきではなく、むしろ「自己認識スタンス」の観点を含み込んでなされるべきであることが本研究から示唆される。たとえば、「日本は第二次世界大戦を機に平和な国となったと私たちは何故考えてしまうのか。それが見えなくさせてしまうものは何か」といった問いに取り組むことは、森分とは問題意識は共有しつつも、問題解決の方向性では袂を分かつものになるだろう。

【註】

- 1) なお、日本と海外の歴史的意義の研究の間で相違点もある。Seixasが「生徒が何を歴史的に意義あると考えるかを見つけるのは私たちのタスクの最小の部分に過ぎない。歴史的意義について彼らがどう考え、その思考をどう促せるかを発見することがより大きなタスクである」(Seixas, 1994: 300)と述べるように、何が子どもにとって重要か以上に、子どもが意義を見出す理解の仕方(=説明の方法)に分析の重点が置かれる。
- 2) 調査対象校の日本人学校教師からの聞き取りによる。
- 3) 前述の日本人学校の社会科教師は、しばしば同僚社会科教師の授業観察を行なっている。ある日、同僚の社会科教師が「8月15日は私たちにとってどんな日ですか?」と授業内で問いかけたところ、気まずい沈黙が一定時間流れたという。観察をしていた社会科教師の見立てでは、8月15日が生徒の立場によって全く異なる解釈ができるにもかかわらず「私たち」と一括りにされたことに対する戸惑いがある

たと推測している。

- 4) 調査対象校の特定を避ける観点から、対象者についてはこのような表現に留める。
- 5) カード選択に際しては以下のような問いかけを行って回答をもらった。

「(略)ここに、日本の歴史に関する40枚のカードがあります。それぞれ、写真と短い説明文がついていますが、読んでも読まなくても構いません。今から、これらの中から重要だと考えるカードを10枚選んで、古いものから並べていってください。どうしても10枚におさまらないときは11枚目を選んでください。その中で、選んだ理由について、自分が納得いくようにグループで話し合ってください。だいたい15分程度かかります。(略)では、はじめてください。」選択後のインタビューについては以下のような問いかけを行っている。(1)これが、あなたのグループが選んだ10枚のカードです。今この10枚をみて、個人的に入れ替えたいカードはありますか?(2)選んだそれぞれのカードを指しながら)なぜこれを重要なカードとして選んだのですか?(3)一番重要なカードはどれですか?一番重要ではないカードはどれですか?(4)これらの40枚のカードの他に、さらに付け加えたいカードはありますか?(5)あなたたちのカード選択に共通してみられる理由やテーマはありますか?(6)どのようなものがあなたたちのカード選択に影響を与えていると思いますか?

- 6) 40のカードのうち31枚は平成20年度版小学校学習指導要領(社会)に明記されている項目を基準にして選定を行った。これは、子どもが既に知っていることの重要性について理由付けを引き出しやすくするためである。ただし、以下のような副次的な問いや仮説を持ち追加したカードも存在する。①単に「学習したから」のような理由で、あるいは自らの興味を理由に歴史的意義を判断する、初歩的客観主義者/初歩的主観主義者(Seixas, 1997)に該当する子どもは案外少ないのではないかと(追加したカード: 卑弥呼、聖徳太子、手塚治虫、ファミコン)、②現代にまで続く、もしくは象徴的な社会問題に対してどのような応答をするのだろうか(追加したカード: 足尾鉍毒事件、女性運動)、③東アジアにおける歴史の相互理解を果たす上で、歴史的意義の判断は理解の共通基盤となりうるのか、それとも阻害要因になりうるのか。(追加したカード: 日本の植民地支配、従軍慰安婦、竹島の歴史(Kim, 2018))
- なお、以上のような観点でカードは設定したが、カード選択そのものが本研究の主眼ではなく、カードを選択した理由付けの分析が主眼であることはこれまでの海外の調査研究と同様である。

【参考文献】

- 佐々木英三 (1996) 「歴史的思考力育成の論理：K.O' Reilly の場合」全国社会科教育学会『社会科研究』第45号, pp.21-30.
- 佐藤郡衛 (2004) 「海外日本人学校・補習校の教育にみる「日本人性」について」和光大学『東西南北：和光大学総合文化研究所年報』pp.28-38.
- 佐藤郡衛 (2010) 『異文化間教育：文化間移動と子どもの教育』明石書店.
- 鈿悠介 (2019) 「子どもは歴史の何を、なぜ重要だと考えるのか」『社会科研究』第91号, pp.13-24.
- 段瑞聡 (2001) 「日本における歴史教育と日中関係」『慶應義塾大学日吉紀要 言語・文化・コミュニケーション』No.27, p.25-44.
- 張秀蘭・那仁満都拉 (2007) 「中日両国の高校歴史教科書の比較研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部, 第56号, pp.103-110.
- 土屋武志 (2011) 「多文化社会における解釈型歴史学習の役割」愛知教育大学歴史学会『歴史研究』第57号, pp.1-16.
- 土屋雅子 (2016) 『テーマティック・アナリシス法』ナカニシヤ出版.
- 戸田善治 (2012) 「地理歴史科と社会科との違いは何か」社会認識教育学会『新社会科教育学ハンドブック』明治図書, pp.316-323.
- 藤井大亮 (2019) 「歴史的な見方・考え方としての歴史的意義の概念の探求」東海大学課程資格教育センター論集, 第18号, pp.1-15.
- 松尾知明 (2012) 「日本における多文化教育の構築：教育のユニバーサルデザインに向けて」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第116号, pp.45-56.
- 森分孝治 (1974) 「社会科における社会認識の論理」『広島大学教育学部研究紀要』第1部, 第23号, pp.257-267.
- 森分孝治 (1986) 「歴史」独立論の問題性」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』, 第34号, pp.78-88.
- 李穎 (2018) 「日清戦争観の国際比較」『現代社会文化研究』No. 66, pp.37-54.
- ワーチ, J. V / 佐藤公治, 田島信元, 黒須俊夫, 石橋由美, 上村佳代子 訳 (2002) 『行為としての心』北大路書房.
- Barton, K. C. (2005) "Best not to forget them": Secondary students' judgments of historical significance in Northern Ireland, *Theory and Research in Social Education*, 33, 9-44.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1998) "It wasn't a good part of history": National identity and students' explanations of historical significance. *Teachers College Record*, 99, 478-513.
- Cercadillo, L. (2001). Significance in history: Students' ideas in England and Spain. In A. K. Dickinson, P. Gordon, & P. J. Lee (Eds.), *International review of history education, Vol. 3: Raising standards in history education* (pp. 116-145). London, England: Woburn Press.
- Epstein, T. (1998). Deconstructing differences in African-American and European-American adolescents' perspectives on U.S. history. *Curriculum Inquiry*, 28, 397-423.
- Epstein, T. (2000). Adolescents' perspectives on racial diversity in U.S. history: Case studies from an urban classroom. *American Educational Research Journal*, 37, 185-214.
- Epstein, T. & Peck, C. L. (Eds.) (2017). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach*, Routledge.
- Levstik, L. S. (2000). Articulating the silences: Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg, *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 284-305).
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2015). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. (5th edition), Routledge.
- Kim, G. (2018). Holding the Severed Finger: Korean students' understanding of historical significance. *Journal of Curriculum Studies*. 51(4), 508-534.
- Saldana, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. (3rd edition), Sage Publications.
- Seixas, P. (1994). Students' understanding of historical significance. *Theory and Research in Social Education*, 22, 281-304.
- Seixas, P. (1997). Mapping the terrain of historical significance. *Social Education*, 61, 22-27.
- Yeager, E. A., Foster, S. J., & Greer, J. (2002). How eights graders in England and the United States view historical significance. *Elementary School Journal*, 103, 199-219.
- Yeo, A. J. E. S. (2015). Students' judgments of historical significance in Singapore Schools: Positionalities and Narratives University of Washington (Ph.D. dissertation).