

社会科教育研究においてナショナル・アイデンティティはどのように語られてきたか

— 文化的多様性の尊重と国民統合に着目して —

両角 遼 平

(2023年10月6日受理)

How has National Identity been Discussed in Social Studies Research?
— Focusing on respect for cultural diversity and national integration —

Ryohei Morozumi

Abstract: The purpose of this study was to clarify how social studies education research has debated over the formation of national identity. By organizing the development of previous studies, three issues were noted. First, developmental and practical studies have consistently denied national identity as essentialism. Second, there has been an overemphasis in practice on the transformation from essentialism to constructivism. Third, in the framework that captures the relationship between social studies education and national identity, "essentialism" and "civic identity" have been emphasized. By overcoming these challenges, we have proposed four positions of "mobilization," "dismantling," "participation," and "criticism" as a framework for capturing national identity education in social studies education. By taking this framework as a viewpoint, I clarified that Japanese social studies education research has been limited to the demand for "participation" while advancing the discussion from "mobilization" to "dismantling."

Key words: Social studies, National identity, Cultural diversity, National integration

キーワード：社会科教育、ナショナル・アイデンティティ、文化的多様性、国民統合

1. 問題の所在

本研究は、社会科教育研究がナショナル・アイデンティティの形成をめぐるどのように議論してきたのかを明らかにすることを目的とする。

日本の社会科教育では、国民教養主義的な教育を避け、民主主義社会を担う市民を育成することが目指されてきた。その背景にあったのは、戦後誕生した社会科が戦前や戦中の教育、すなわち国家にとって都合の良い国民を育成する教育から脱却しなければならないという思想的基盤である（草原，2006）。そのため、学習者が社会事象を科学的に認識できることを重視する立場や、社会問題を解決するための能力の育成を重

視する立場など、教科の目標論は多様に提起されてきたにもかかわらず、人種や民族性などに基づいて特定のナショナル・アイデンティティを形成させることに対しては、それぞれの立場から批判がなされてきた。

しかし、近年の国民国家は多様な人々から構成されるようになり、文化的に同質な確固たる国民共同体というあり方はもはや幻想にすぎない。現代の国民共同体は複数性を前提とし、その一員としてのアイデンティティも多元化・複層化している。そして、複数性のある国民共同体では、各人が自らのアイデンティティに基づく権利を主張し合う。そのため、アイデンティティをめぐる複数の要求を調整し、個別の要求の保障と、国民共同体としてのまとまりをつくっていく

ことが、ナショナル・アイデンティティをめぐる現代的な課題となっている。

従来の社会科教育研究では、子どものもつナショナル・アイデンティティに関する認識を解体することはできても、文化的多様性を尊重しつつ、いかに国民統合を果たしていくかという課題への解答を見出すことは難しい。ともすれば、国民教養主義的教育から脱却することそれ自体が目的化しかねない。国民共同体の存在が揺らぐ中で、これまでの社会科教育研究におけるナショナル・アイデンティティの捉え方を明らかにするとともに、その前提となっていたナショナル・アイデンティティをめぐる議論を批判的に分析し、改革の方途を探る必要がある。

以上の問題意識に答えるために、本研究では以下の2点に取り組む。

第1に、ナショナル・アイデンティティの概念規定である。ナショナル・アイデンティティは主に社会学においてナショナリズムという現象を解明する研究で提起され、用いられてきた概念である。この概念をめぐる研究が特に盛んであった20世紀後半における主要な問題関心は、人類が2度の世界大戦を経験する中で、なぜ国家間の対立が国民間の対立と同様に捉えられ、国民国家同士の総力戦となったのかにあった。これらの研究は、国民という共同体がいかに形成されるかをめぐる理論を提起した点に意義がある。しかし、近年ではポスト・ナショナルな共同体としてのグローバルやローカルといった共同体の構築やそこへの参加がより重要視されてきている。それは、国民国家を超えた世界規模の問題への対処が人類に求められてきたためである。それに対して本研究は、国民国家という存在の重要性が相対的に低下していると考えられている現代においてこそ、改めて国民共同体の形成について問い直す必要があると考える。佐藤（2014）は、「過去100年を通じて国家の数は継続的に増大」しており、「地球は多数の国家の領土へとより細かく分割され、地球上の人間のほぼ全員がどこかの国家の国民になった」（p.12）ことを指摘している。グローバル化はたしかに進んだものの、国民国家は本当に現実として終焉したのだろうか。むしろ、国民国家体制は維持されながらも、その共同体内における「均一で平等な国民」に対して、移民や外国人労働者、マイノリティの人々による異議申し立てがなされている。誰を国民とみなし、どのような権利を保障するかという問題をめぐって、文化的多様性の尊重と国民統合という2つの課題がせめぎ合い、これまで以上に国民国家という共同体が論争の舞台となっている。

第2に、日本の社会科教育研究におけるナショナル・

アイデンティティをめぐる議論を明らかにすることである。ナショナル・アイデンティティに言及した国内の先行研究は、政府の教育政策（例えば、学習指導要領）に見える社会科教育の論理を批判し、国民性（日本人らしさなど）に依らない市民の育成を目指す社会科教育の理論や実践を生み出してきた点に意義がある。しかし、現代国家では、グローバルな人の移動による国民の多様化によって、民族や言語、歴史などを共有していない人々との間に、同じ共同体の一員としての連帯意識を醸成することがより困難となっている。このような人々を国民へとまとめあげる社会化の機能不全は、国民統合の危機として顕在化している。それに対して本研究は、社会科教育におけるナショナル・アイデンティティの扱いを概念的に問い直し、現代国家におけるナショナル・アイデンティティ教育の意義を模索する。先行研究の到達点からこれまでの議論の構図を描くとともに、多文化化の進展した国家に生きる人々へのナショナル・アイデンティティ教育としてどのような立場が求められるのかを導きたい。

以上を踏まえて、本研究では、まずナショナル・アイデンティティ概念をめぐる史的展開をもとにその概念規定を行う。次に、日本の社会科教育におけるナショナル・アイデンティティを扱った先行研究の到達点と課題を整理する。最後に、先行研究の課題を踏まえつつ、社会科におけるナショナル・アイデンティティ教育を捉える枠組みを提起し、その示唆を述べる。

2. ナショナル・アイデンティティ研究の史的展開と概念規定

ナショナル・アイデンティティにはどのような捉え方が存在しているのだろうか。本研究では、この概念における主要な立場とされている本質主義と構成主義、シビック・アイデンティティの3つを取り上げる。ナショナル・アイデンティティをめぐる研究が最も盛んになされたのは、1980年代以降である。以下では、この時期における主要な研究を取り上げながら、ナショナル・アイデンティティ研究の史的展開を整理する。

第1の立場は、ナショナル・アイデンティティが近代化の結果生み出された想像上の共同体であることを主張し、その構築性を暴いた構成主義である。この立場は、世界大戦において多くの人々が国民共同体のために命を投げ出した歴史を顧みることで、国家が人々の記憶と忘却を操作し、伝統を創出することでナショナル・アイデンティティを形成したことを指摘した。例えば、Gellner（1983）は、工業化によって人々が

地縁や血縁といった社会的紐帯から切り離されていく中で、言語や文化などによる新たな統合を必要とした結果、ナショナル・アイデンティティを抱くようになることを説明する。また、Hobsbawm and Ranger (1983) は、国民共同体の有する文化は近代的なものであるにも関わらず、それが伝統的な存在として創られることで、過去の共同体との連続性を生起させることを指摘した。さらに、Anderson (1991) は、出版資本主義の発展により出版物を介したコミュニケーションの場が生まれ、離れた場所に暮らす人々との同時代的な共同性を想像できるようになったことで、人々がナショナル・アイデンティティを抱くようになったと説明する。

第2の立場は、ナショナル・アイデンティティと前近代的な共同体との歴史的連続性を主張し、構成主義への反論を行った本質主義の立場である。この立場は、構成主義がナショナリズムを近代に特有の現象として論じ、前近代的共同体との断絶性を強調したことに異論を唱え、前近代的共同体と国民共同体との連続性を見るべきであると主張した。例えば、Smith (1991) は、国民の成立に先んじて、エトニーと呼ぶある種の文化的共同体が存在していることを主張し、エトニーが近代化を経る中で国民に成っていくと説明する。このように前近代的共同体との連続性として成立するナショナル・アイデンティティの要素は、「1 歴史上の領域もしくは故国、2 共通の神話と歴史的記憶、3 共通の大衆的・公的な文化、4 全構成員にとって共通の法的権利と義務、5 構成員にとっての領域的な移動可能性のある共通の経済」(Smith, 1991=1998: 39) とされている。このように、構成主義が国民を近代的な現象と捉えて、実際には非連続的である過去の共同体とのつながり人々に想起させる装置（出版物、人口統計、博物館など）やその記憶と忘却の操作を暴くものに対して、本質主義は国民と前近代的な共同体における領域や文化との連続性を主張し、ナショナル・アイデンティティの核を共通の祖先や言語、歴史、民族性、世界観などであると考えて、近代化を国民形成の諸条件の一つとみなしたために、学術的な対立が生じた。

第3の立場は、ナショナル・アイデンティティを民族性や文化にとらわれない、国家の正統性や価値との関係から捉えるシビック・アイデンティティの立場である。この立場は、構成主義と本質主義が近代の国民共同体はいかに形成されたかをめぐり争う中で、その対立を乗り越え、民族性や文化に由来しない国民共同体の中核的価値の存在を政治哲学的に提起した。代表的な研究は、Harbermas (1994) や Miller (1995) などであり、国民共同体の形成は、団体や組合などの社

会的機関を通じた市民の社会参加によると説明する。構成主義は国民共同体の明確な統合理念を示すことができず、また本質主義は前近代社会の有した民族性や文化に由来する排外性を伴った統合理念であるのに対して、シビック・アイデンティティは市民の社会参加に基づく国民共同体の統合理念を示している。このように、シビック・アイデンティティの立場は、ナショナル・アイデンティティを権利や国家の統治の正統性に関連する価値（例えば、民主主義、多文化主義、憲法など）にあると考え、個人の社会への参加に依拠するとみならず点に特徴がある。

3. 日本の社会科教育におけるナショナル・アイデンティティを扱う研究の展開と課題

社会科教育研究においてナショナル・アイデンティティはどのように議論されてきたのであろうか。本研究では、国内の社会科教育関連学会において、アイデンティティ形成がシンポジウムや課題研究のテーマとされ始めた2000年前後を契機として、先行研究を収集、分析する（二井, 2006）。歴史的に見て、国内の先行研究におけるナショナル・アイデンティティの捉え方に順序性は見られない。2000年代以降、規範的・原理的研究では3つの立場（本質主義、構成主義、シビック・アイデンティティ）が多様に扱われるが、開発的・実践的研究では構成主義としての扱いが中心である。先行研究におけるナショナル・アイデンティティの扱いには、以下の3つの特徴が見出せる。

第1に、過去の日本国内のカリキュラムや教科書への構成主義的な批判である。これは、過去や現行の学習指導要領や教科書の分析から、子どもの認識を国民意識形成へと操作する意図性を暴く研究（角田, 2003; 2016, 丹生, 2007）である。例えば、角田（2003）は、昭和戦前期における中学校国史教科書の分析を通して、異民族の解釈を植民地支配政策の転換に伴う「征伐支配」から「平民同化」へと修正し、「日本国民とは異民族を平定同化することで形成されてきた」という知識に収斂される古代から現代まで一貫した歴史事象の系統を子どもに認識させようとしていたことを明らかにした。この研究の背景には、それまで国家主義的教育が行われたとされつつも、その実態が未解明であった戦前期の国史教科書を問題視し、記述の実証的分析を通して、国家や国民をめぐる認識形成が、ミクロレベルの教科書記述によってなされることを示唆した点に意義がある。

第2に、子どもの認識の本質主義から構成主義への

変容である。これは、子どものもつナショナル・アイデンティティ概念の認識を、排外性や自国・自民族優越主義を伴う本質主義的なものから、より構成主義的なものへと変容させることを目指す実践研究（森, 1999, 児玉, 2000, 加藤, 2007）である。例えば、児玉（2000）は、高校生の「ネーション」の捉え方が、血統や居住地、民族などを構成要素として内包した「日本人」意識と未分離であることを指摘し、生徒のもつ「日本人」意識を科学的な「ネーション」概念へと成長させる歴史授業を構想・実践した。この研究の背景には、当時新設された高等学校「地理歴史科」の目標において「国際社会に生きる日本人としての自覚と資質」が謳われながらも、「日本人」像が具体的に検討されていなかったことがあり、生徒の既存の国民認識を解体する授業を提案した点に意義がある。

第3に、外国カリキュラムの分析における本質主義とシビック・アイデンティティの相対化である。これは、より統一性を重視して民族性や文化に由来する事象（共通の祖先や言語、歴史、民族性、世界観など）を統合の核とするか、より多様性を重視して権利や国家の統治の正統性に関連する価値（民主主義、多文化主義、憲法など）を統合の核とするかという異なるカリキュラム編成を示す研究（桐谷, 2000, 森田, 2006, 橋崎, 2011）である。例えば、森田（2006）は、アメリカの歴史教育カリキュラムの分析をもとに、アメリカは「白人の文化と経験だけに準拠して理解することはできず、多様な人種・民族と文化から成り立っているアメリカ本来の姿を描くためにも、多文化主義は有用であると見なす」(p.35) 多様性を求める立場と、「多文化主義は、多文化社会において、個々の人種や民族の記憶と伝統を絶対視する祖先崇拜主義に陥るものとされ、従来の国民的統合の理想に対して危険なものであると見なす」(p.36) 統一性を求める立場があることを指摘した。この研究の背景には、当時のアメリカ社会における多文化主義や国民統合をめぐる立場の相違があり、それぞれの立場を典型的に示したカリキュラムの分析を通して、歴史教育カリキュラム編成上の論点を示唆した点に意義がある。

以上の整理より、ナショナル・アイデンティティの扱いにおける課題を3点指摘できる。

第1の課題は、開発的・実践的研究では、一貫して本質主義としてのナショナル・アイデンティティが否定されていることである。これまでの研究において、本質主義としてのナショナル・アイデンティティは、排外性や自国・自民族優越主義を伴う概念理解として、乗り越えるべき対象とされてきた。例えば、1958（昭和33）年版学習指導要領において目標に「国民的（と

しての）自覚」が明記されたことに始まり、1989（平成元）版学習指導要領では、「世界の中に生きる日本人としての自覚」に、そして1998（平成10）年版学習指導要領では、「我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め」と明記されたように、国土や歴史を中核としつつ日本人性（らしさ）に基づくナショナル・アイデンティティ形成を図ろうとする点が批判されてきた（二井, 2006）。しかし、多文化社会を対象とした規範的・原理的研究（桐谷, 2000, 森田, 2006, 橋崎, 2011）では、シビック・アイデンティティの立場と相対化する対象として本質主義の立場が位置づけられている。すなわち、前近代から近代にかけての単一民族国家の形成で用いられた先天的なルーツに由来する本質主義とは異なり、後天的に獲得可能な言語や歴史、文化的価値の理解に基づく本質主義が、現代国家の課題に応えるナショナル・アイデンティティのあり方として再評価されている。文化的多様性の尊重と国民統合という問題を考える上では、本質主義がもつ現代的な意義を含んだ理解が望ましい。

第2の課題は、本質主義から構成主義への変容を過度に強調する実践がなされてきたことである。これまでの開発的・実践的研究では、子どもが有する民族性や文化に由来する本質主義的なナショナル・アイデンティティの捉え方を解体する実践が主であった（森, 1999, 児玉, 2000, 加藤, 2007）。その結果として、実践レベルにおいてシビック・アイデンティティとしてのナショナル・アイデンティティの捉え方が見逃されてきた。しかし、アメリカやイギリスのカリキュラムを分析した研究（桐谷, 2000, 森田, 2006, 橋崎, 2011）では、本質主義とシビック・アイデンティティを対比させることで、多文化社会におけるナショナル・アイデンティティのあり方、特に民族性や文化に由来しない国民共同体を問う実践の可能性が示唆されている。文化的多様性の尊重と国民統合という問題を考える上では、本質主義から構成主義への変容のみならず、シビック・アイデンティティとしての捉え方との比較・検討を加えた実践もなされるべきだろう。

第3の課題は、社会科教育とナショナル・アイデンティティの関係性を捉えた枠組みにおいては、本質主義とシビック・アイデンティティが強調されてきたことである。これまでの研究において、類型化を試みた研究として二井（2006）を挙げることができる。この研究における類型では、動員型という集団に対する愛情等を培おうとする本質主義に基づく立場と、参加型という集団の一員として社会に参画し、集団の改善や改革を図ろうとするシビック・アイデンティティに基づく立場が示されている。人々が国家へいかに関わるか

という観点から、ナショナル・アイデンティティ教育を類型化した点に意義がある。しかし、この類型では、国家への関与の仕方を類型化の観点として強調したことで、ナショナル・アイデンティティへの批判的な立場が見過ごされている。動員型と参加型は、アプローチの違いこそあれ、どちらもナショナル・アイデンティティの形成に積極的な立場である。文化的多様性の尊重と国民統合という問題を考える上では、ナショナル・アイデンティティの暴力性や問題性を批判的に分析する構成主義としての捉え方を含んだ類型化が望ましい。

4. 社会科におけるナショナル・アイデンティティ教育を捉える枠組み

先行研究の展開から見出された課題を乗り越えることで、社会科教育におけるナショナル・アイデンティティ教育を捉える枠組みとして、「動員」、「解体」、「参加」、「批判」という4つの立場を提起することができる。

第1の立場は、より強固な国民統合を志向する「動員」としてのナショナル・アイデンティティ教育である。この立場は、本質主義に基づき、唯一の国民共同体を前提として、その中核となる知識の伝達と前近代以前の社会から連なる国家的伝統の創造により、子どもを国民化させていくことを目的とする。国民共同体という存在を現にあるものとして認識させるナショナル・アイデンティティ教育である。例えば、1998年にオーストラリア連邦政府主導の下で開発された、伝統的価値による国民統合を目的とするシティズンシップ教育教材「デモクラシーの発見ユニット (Discovering Democracy Units)」が、この立場の事例に相当する。ただし、この立場は、従来指摘されてきたとおり、特定の民族性や文化を中核とすることで、排外的なナショナル・アイデンティティ形成となる点に課題が指摘できる。

第2の立場は、「動員」の課題に対処し、本質主義的な国民意識からの脱却を志向する「解体」としてのナショナル・アイデンティティ教育である。この立場は、構成主義に基づき、国家が人々の獲得する知識を限定することで記憶と忘却を操作することや、国家的伝統が前近代的共同体から必ずしも連続していないことを暴き、子どもの国民共同体の捉え方を解体することを目的とする。国民共同体という存在が創られたものであることを認識させるナショナル・アイデンティティ教育である。例えば、2012年にオーストラリアのナショナル・カリキュラムとして開発された、ナシ

ナル・アイデンティティがどのように形成されるかを調査し、その形成に影響を与える要因を分析することを目標とした社会系教科「公民とシティズンシップ (civics and citizenship)」が、この立場の事例に相当する。ただし、この立場は、解体が目的化し、本質主義に代わる国民共同体のあり方を構築できない点に課題が指摘できる。

第3の立場は、「解体」の課題に応え、より文化的多様性を尊重することを志向する「参加」としてのナショナル・アイデンティティ教育である。この立場は、シビック・アイデンティティに基づき、社会参加を通して国民共同体の統一的なシンボル（祭典、祝日、記念碑など）を対話的に構築することを目的とする。多様な文化的背景をもつ個人々々によるシンボルへの要求を最大限保障しつつ、多様性による統一を目指すナショナル・アイデンティティ教育である。例えば、2020年にオーストラリア・クイーンズランド州にて開発された、社会参加の経験を通して、集団の文化的多様性を調査し、自己や社会のアイデンティティを構築することを目標とする社会系教科「社会と環境 (Studies of Society and Environment)」が、この立場の事例に相当する。ただし、人々の文化的多様性を最大限保障しようと試みたとしても、必ず同意できるとは限らない。この立場は、多様性を保障するあまり、統一的なシンボルをつくり上げることができなかった場合に、いかに国民共同体の分裂を防ぐことができるかという点に課題が指摘できる。

第4の立場は、「参加」の課題を克服し、国民共同体のもつ多様性の再評価を志向する「批判」としてのナショナル・アイデンティティ教育である。この立場は、シビック・アイデンティティを批判的に捉えることで、国民共同体がいかに人々の文化的多様性を保障しているかを分析し、国民共同体のあり方を問うことを目的とする。国民共同体が多層性や複数性を有することを前提として、その内実を多様性から問い直すナショナル・アイデンティティ教育である。例えば、2012年にオーストラリア・ニューサウスウェールズ州にて開発された、民主主義・人権・移民という特徴から統合的に描かれた国家史をマイノリティの視点から分析することを目標とした「歴史 (History)」カリキュラムが、この立場の事例に相当する。ただし、この立場は、国民共同体から排除される人々を生み出す点に課題が指摘できる。国民共同体の再評価は複数の価値原理に基づいてなされるべきであるが、人々の有するすべての文化や価値を扱うことはできず、再評価にあたって排除されるアイデンティティが存在し得る。国民統合の再評価から排除されるアイデンティティをい

かに保障することができるかが今後の論点である。

以上の枠組みからは、日本の社会科教育の議論が、「動員」から「解体」へと議論を進めつつも、「参加」の要求に留まっていることが明らかである。角田(2003)は、教科書に内在するナショナル・アイデンティティ形成の構造を暴くこと、すなわちナショナル・アイデンティティをいかに「解体」するかを問うていた。また、児玉(2000)は、生徒の有する日本人意識や、学習指導要領に示された日本人像を本質主義的な捉え方から構成主義的なものへ成長させること、すなわち「動員」から「解体」への転換を問うていた。そして、森田(2006)は、アメリカにおける本質主義的なカリキュラムとシビック・アイデンティティ的なカリキュラムの比較を通して歴史教育カリキュラムのあり方と論点を提起すること、すなわち「解体」の先へと議論を進めるべく「参加」としてのカリキュラム構成を問うていた。

しかし、諸外国における社会科教育とナショナル・アイデンティティに関する議論の趨勢は、「解体」の限界性を乗り越えた「参加」をも不十分とみなして、「批判」をめぐるものへと進展している。例えば、オーストラリアでは、「動員」に相当する「デモクラシーの発見ユニット」の開発以降、ナショナル・カリキュラムでは「解体」が目指されながらも、同時期に州レベルでは「参加」や「批判」を目指すカリキュラムが並行して開発されている。同国では、「動員」以後の社会系教科カリキュラムのあり方は、「解体」、「参加」、「批判」の三つ巴の様相を呈して論争が繰り広げられた。日本の社会科教育においても、「参加」や「批判」としてのナショナル・アイデンティティ教育までを射程に捉えた研究の展開が必要であろう。

5. 終わりに

本研究では、社会科教育においてナショナル・アイデンティティ形成を扱った先行研究を分析し、その展開と課題からナショナル・アイデンティティ教育を捉える枠組みを提起した。

ナショナル・アイデンティティは、教育に限らず、社会化作用の一部として日常生活を通して形成される。人口の大多数を「日本人」が占める日本の社会科教育では、ナショナル・アイデンティティについて本質主義的な認識を解体することが文化的多様性を尊重する第一歩となる。また、社会科教育は、戦前の国民教養主義的な教育を批判し、国家を支配・統制できる国民を育てることを思想的基盤として成立した教科である。この点においても、本質主義的なナショナル・

アイデンティティ認識の解体はまさに、社会科教育の重要なアイデンティティであった。

しかし、構成主義的な捉え方に至ることができたとしても、必ずしも人種や民族性に由来しない「日本人」とはどのような国民共同体であるべきかを構想することは容易ではない。それは社会科教育の課題であるとともに、日本社会そのものに内在する課題でもある。

諸外国では、移民や外国人労働者に対して、公用語や歴史、宗教などへの理解を求めることで国民としての権利を認め、社会的な包摂を図ろうとする政策が模索されている。具体的には、イギリスやオーストラリアなどで市民権取得のために実施されているシティズンシップテストなどであり、文化的に多様な人々を国民として統合するための政策が勢いを増している。

このような国内的、国際的動向を踏まえつつ本研究が提起した「動員」、「解体」、「参加」、「批判」という4つの立場は必ずしも相反するものではなく、いずれもナショナル・アイデンティティの形成において相互補完的なものとして行われる諸側面である。総人口が減少する中で、外国人人口が増加を続ける日本社会にあって、国民認識の解体に終わらず、いかに現在の国民統合を文化的多様性から再評価し得るかを議論する必要があるだろう。この議論を通して、これまでの社会科教育のアイデンティティであった本質主義の解体から歩みを進め、国民は何者かを問い、また私たちは何者でありたいかを問い、そして新たにナショナル・アイデンティティの多様な源泉を再発見・再評価していく市民の育成が期待される。

【参考文献】

- ・角田将士(2003)「戦前期中学校国史教科書における歴史認識形成の論理－国家政策に応じた歴史教育内容修正－」『社会科研究』59, pp.61-70.
- ・角田将士(2016)「初期社会科における国土学習の特質－市民性育成と国民教育の接合に着目して－」『社会科研究』84, pp.25-36.
- ・加藤公明(2007)「高校生の国家観およびナショナルアイデンティティの成長をはかる歴史教育－『考える日本史授業』の実践を通じて－」『中等社会科教育研究』26, pp.1-13.
- ・桐谷正信(2000)「歴史カリキュラム開発における『多様性』と『統一性』－ニューヨーク州合衆国史カリキュラム改訂を事例に－」『社会科研究』53, pp.43-52.
- ・草原和博(2006)「社会科の思想的基盤－個(わたし)と共同性(わたしたち)をどうとらえるか－」原田

- 智仁編著『“国民的アイデンティティ”をめぐる論点・争点と授業づくり』明治図書, pp.43-59.
- ・ 児玉康弘(2000)「社会認識教育における科学的『ネーション』概念の育成方法」『教育方法学研究』25, pp.47-57.
 - ・ 佐藤成基 (2014) 『国家の社会学』青弓社.
 - ・ 二井正浩(2006)「第4節 社会科教育におけるナショナル・アイデンティティの形成」日本社会科教育学会出版プロジェクト編『新時代を拓く社会科の挑戦』第一学習社, pp.141-150.
 - ・ 丹生英治 (2007) 「歴史教育課程におけるナショナルな時間的認識形成の構造－中学校学習指導要領社会とその準拠歴史教科書をてがかりとして－」『広島大学大学院教育学研究紀要』56, pp.65-74.
 - ・ 橋崎頼子 (2011) 「アイデンティティの多様性を尊重するシティズンシップ教育カリキュラム－多様性と統合の原理－に注目して」『同志社大学教職課程年報』1, pp.5-18.
 - ・ 森才三(1999)「現代史学習の授業構成－小単元『国民国家の形成とその行方』の場合－」『社会科研究』50, pp.261-170.
 - ・ 森田真樹 (2006) 「アメリカの社会科で国民的アイデンティティはどう論じられているか」原田智仁編著『“国民的アイデンティティ”をめぐる論点・争点と授業づくり』明治図書, pp.32-42.
 - ・ ACARA (2015), The Australian F-10 Curriculum Humanities and Social Science 7-10, V8 Civics and Citizenship. Available online: <http://www.australiancurriculum.edu.au/humanities-and-social-sciences/civics-and-citizenship/curriculum/7-10?layout=1>(accessed 2023-09-29).
 - ・ Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origins and spread of nationalism*. Verso Books.
 - ・ Board of Studies NSW. (2012). NSW SYLLABUS for the Australian curriculum HISTORY K-10 SYLLABUS. <https://educationstandards.nsw.edu.au/wps/portal/nesa/k-10/learning-areas/hsie/history-k-10> (accessed 2023-09-29)
 - ・ Discovering Democracy Units Homepage. <https://www1.curriculum.edu.au/ddunits/index.htm> (accessed 2023-09-29).
 - ・ Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Blackwell Publishers.
 - ・ Habermas, J. (1994). *Struggles for recognition in the Democratic constitutional state*. In A. Gutman (Ed.), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition* (pp.106–184). Princeton University press.
 - ・ Hobsbawm, E., & Ranger, T. (Eds.) (1983). *The invention of tradition*. Cambridge University Press.
 - ・ Miller, D. (1995). *On nationality*. Clarendon press.
 - ・ The Office of the Queensland School Curriculum Council. (2000). *Studies of Society and Environment Years 1 to 10 Sourcebook Guidelines*.
 - ・ The Office of the Queensland School Curriculum Council.(2000). *Studies of Society and Environment Years 1 to 10 Syllabus with Years 9 and 10 optional subject syllabuses*.
 - ・ Smith, A. D. (1991). *National identity*. Reno, NV: University of Nevada Press.

(主任指導教員 草原和博)