

岐阜から考える「歴史総合」(2)

— 「近代化」と「グローバル化」項目に関する授業提案 —

A study of teaching materials for 'Modern and Contemporary History' from local perspectives (2): Gifu in the eras of modernization and globalization

辻本諭, 田澤晴子¹, 古田修一郎, 横山翔太², 板倉彩香³

TSUJIMOTO Satoshi, TAZAWA Haruko, FURUTA Shuichiro, YOKOYAMA Shota, ITAKURA Ayaka

[キーワード Keyword]	歴史教育, 高大連携, 歴史総合, 地域学習, 岐阜県, 近代化, グローバル化
[所 属 Institution]	¹ 岐阜大学教育学部 (Faculty of Education, Gifu University) ² 聖マリア女学院高等学校 (St. Mary's Girls' High School) ³ 岐阜大学大学院教育学研究科 (Graduate School of Education, Gifu University)

1. はじめに

2022年度より、高等学校では「歴史総合」が開始された。この新科目の導入を見据え、岐阜大学教育学部では2020年度より「地理歴史科教育法II」(3、4年生対象)において、受講学生たちが岐阜県の歴史と結びつけて「歴史総合」の授業を提案する演習を行ってきた¹。2021年度の演習では、8つの班(各班3~5名)が岐阜県に関わる諸テーマについて調査し(学外調査を含む)、それをもとに授業を構想・発表した。発表に対しては、他の受講生、大学院生(修士)1名、大学教員2名から質問、コメントが出され、各班の研究及び授業提案について活発な議論が行われた。また最終回には、現役の高校教員(聖マリア女学院高等学校、世界史・日本史担当)からのコメントと学生との質疑応答の時間をとり、各提案を実際に授業化していく上での可能性と課題が検討された。

各班の授業テーマは次の通りである。4-1班「各務原の近代化」(4年生3名)、4-2班「徳山ダムから見る歴史の共通点」(4年生3名)、4-3班「朝鮮通信使を通してみる近世の外交政策」(4年生4名)、3-1班「近現代における各務原の立ち位置」(3年生5名)、3-2班「岐阜県における外国籍の子どもに対する教育の歴史と現状」(3年生4名)、3-3班「近代から続く中国と岐阜との関係」(3年生5名)、3-4班「飛騨高山と近代化」(3年生4名)、3-5班「杉原千畝と命のビザ」(3年生4名)。

本研究では、これら8つの中から「歴史総合」において設定されている大項目B「近代化と私たち」とD「グローバル化と私たち」にとくに密接に関わる4つの班(4-1、3-1、3-2、3-4)の発表について検討する。各班の調査テーマが「歴史総合」においてどのように取り上げられうるのか、また授業化にあたって前提となる研究・教育実践上の知見、さらに授業提案の検討を通じて浮かび上がってきた課題について考察したい。まず、各班の研究調査・授業提案の内容を概観したうえで、大学院生(板倉)、高校教員(古田・横山)、大学教員(辻本・田澤)の見解を掲載する。以上を通じて、歴史研究と歴史教育の架橋によって実現する「歴史総合」の豊かな可能性を探ってみたい。(辻本)

2. 岐阜県を事例とする授業提案

4つの班が行った発表の概要は以下の通りである。

4-1班「各務原の近代化」

4-1班の報告は、「各務原の近代化」である。この班では、日本史的観点、世界史的観点、学外実習、各務原市史からの4項目を分担し最後に授業案を展開している。日本史から引き出される観点とは、近世期は荒野であり農産や居住に不適格な土地が近代以降軍事目的を中心に利用価値が高まっていく過程である。また世界史的観点からは、各務原に陸軍飛行場の建設・活用がなされ、太平洋戦争下の空爆目標となり、戦後はアメリカ軍基地となった背景として、第一次世界大戦期に新兵器として航空機が登場し、世界的に兵力の中心を担ったことを挙げている。実習先の各務原航空宇宙博物館では「近代化産業遺産」としての各務原生産の航空機の現状を具体的に示す資料を収集、『各務原市史』より、地名や人々の暮らしに影響した側面を紹介している。その上で学習

指導要領では「空き地問題」の解決という論点を出して土地の活用と近代化の関係をまとめている。なお当日早朝のテレビ番組で放映された、コロナ禍による地方移住の拡大とライフスタイルの変化についての番組を、発表の最後に取り入れて現代的課題を意識した構成となっている。

*学外実習先：各務原航空宇宙博物館

3-1班「近現代における各務原の立ち位置」

3-1班では、各務原の地域的特性として近代以降軍事的拠点であったことに注目し、飛行場建設の地理的・歴史的・戦略的観点からの位置づけ（日本）、フランスとの利害一致による航空教育の関係性が示された。また、戦時下になると川崎航空機工業の生産拡大に伴う人口流入、他方での空襲の標的となるなど、地域社会へはプラス・マイナス両面の影響があったことを示している。戦後のアメリカ占領期に米軍基地（キャンプ岐阜）となり、地域住民とあつれき（風紀の悪化、混血児問題、暴行傷害事件、岐大生らの基地反対闘争）を生じる一方、地域経済の活性化がもたらされたとする。そして軍需産業の民需への転換により川崎重工岐阜工場は航空宇宙産業部門の中心として中京地区や海外（アメリカ）との連携により、いまや世界的に先端的な技術研究開発部署となっている現状を明らかにしている。

*学外実習先：各務原市歴史民俗資料館・各務原市図書館・岐阜かかみがはら航空宇宙博物館・航空自衛隊岐阜基地(広報館や石碑)

3-2班「岐阜県における外国籍の子どもに対する教育の歴史と現状」

3-2班は、岐阜県に現在多くの外国人（とくに日系ブラジル人）が居住している点に注目し、①「日系ブラジル人が誕生した背景を考える活動を通して、近代における日本とブラジルの関係性を理解」すること、②「移民の歴史と現状について理解するとともに、国際交流について考える」ことを学習のねらいとして、それぞれ授業を構想した。①では、日本人/日系人移民により結びつけられてきた日本とブラジルの100年に及ぶ関係が検討される。②では、現在日本/岐阜県に居住する「移民」とはどのような人びとが、その社会的影響や彼らを取り巻く環境などを各種統計から探るとともに、とくに子どもへの教育について、岐阜県及び可児市における現在の取り組みと課題を考察する。具体的には、「ばら教室KANI」における教育実践を紹介し、また同所で学ぶ子どもとの交流を通じて、現在求められている「多文化共生」の考え方を身につけることを提案している。

*学外実習先：ばら教室KANI

3-4班「飛騨高山と近代化」

3-4班は、明治維新期の飛騨高山で起きた梅村騒動を「近代化」政策と民衆の受容という観点からまとめている。「明治維新以前の飛騨高山」、「梅村速水の政治」、「民衆からみた梅村政治」、「梅村騒動後の飛騨高山」の4項目を立てている。維新以前の高山は豊富な山林資源（木材と鋳物）を背景とする幕府直轄領であり、統治側も民衆も変化を好まなかったという前提が示される。次に1868年に27歳の県知事として赴任した梅村の近代化政策（富国と救民、官米廃止、神仏分離の徹底、火消し組廃止と郷兵隊組織、学校の設置、民間からの人材登用）は、旧来の慣行を否定し困窮した民衆を救う政策であった。しかしその政策は幕府時代の利益を奪われた商人や富裕層らの反発を買い、梅村騒動に発展、事態を重く見た政府により梅村は逮捕・取り調べを受けて無念の獄中死にいたる。後年梅村の政策の先見性が評価され、実現していくことになる。授業の課題は「梅村速水の近代化政策が、飛騨高山の民衆に受け入れられなかったのはなぜか。」であり、政策の評価と住民らの反応を合せ、地域における近代化を考察する内容である。

*学外実習先：高山陣屋

(辻本、田澤)

3. 大学院生・高校教員・大学教員による検討と課題

3.1. 大学院生

今回の授業提案に際して、歴史総合の特徴を踏まえた2つの前提条件があった。①内容設定に関して、近代化について扱い、岐阜県をベースに日本史と世界史を融合させること、②授業形式に関して、問いを立てて考える1時間程度の授業を作ること。これらが条件とされた。

学生らの授業提案を聞き、どの班も2つの条件を上手く取り入れ、詳細な調査を行っていると感じた。また多くの班が、学習者が主体的に学び、自分事として考えるための工夫を凝らしていたのが印象的であった。その中でも多かったのが「テーマへの親しみやすさ」を重視する方法である。「近現代における各務原の立ち位置 (3-1班)」や「岐阜県における外国籍の子どもに対する教育の歴史と現状 (3-2班)」は、独自の地域性や、日常生活の中にある要素に焦点を当てることで、切実性を高め、学習者が意欲を持って授業に向かうことができるようにしている。「各務原と近代化 (4-1班)」と「近現代における各務原の立ち位置 (3-1班)」は、「昨今の課題になっている空き地問題」や「2017年に創設100周年」といった「今 (最近) のできごと」を取り扱うことで、

過去と現在(学習者)との間の溝を埋めている。歴史は単なる過去の事象ではなく、現在を生きる自分にも関わりがあるものだと思うさせることは、一つの有効な手法であろう。一方で「飛騨高山と近代化(3-4班)」は、日本は近代化していくという普遍的な認識のなかで、民衆に受け入れられなかった近代化政策があるというギャップから問いを立てるという展開であり、学習者に自然と疑問を抱かせる形で主体的な学びに繋げている。

このような学生らの工夫に感嘆すると同時に、どの授業提案においても共通して「調べたことの史料化」と「実際の授業をイメージすること(授業化)」が不十分であったのが気にかかった。最終的な目標が「授業提案」であるにも関わらず、学生らの意識がテーマ設定と調査に偏ってしまっていたのである。

まず「調べたことの史料化」について、どの班もテーマについて詳細に調査を行っているが、その調査結果を実際に授業内でどのように用いるのかの想定がなされていない。

例えば「近現代における各務原の立ち位置(3-1班)」は、グローバルな視点を意識した調査や、地域の詳細な調査を行い、戦前・戦中・戦後の基地と川崎重工や自衛隊、現在の川崎重工について、PowerPointのスライドを100ページ以上用いて発表した。しかし、調べるだけで終わってしまい、得た情報の史料化がなされておらず、授業で生徒がどのような史料を用いて学ぶのか、具体的なイメージができていない。

「岐阜県における外国籍の子どもに対する教育の歴史と現状(3-2班)」は、「資料としては、ブラジルに日本が移民を送り出してきた歴史が分かる資料を準備する」「資料は、数値のみなどなるべく子どもが思考できるような資料に」(授業提案資料より抜粋)と発表内で述べていたが、その史料の具体化には至っていない。「ブラジルに日本が移民を送り出してきた歴史が分かる資料」として、PowerPointのスライドではポスター2枚(画像のみ・文章なし)、『岐阜日日新聞』(220字程度・原文の抜粋・文章のみ)、『濃尾振興』(130字程度・原文の要約・文章のみ)、『岐阜県教育史』(230字程度・原文の抜粋・文章のみ)が紹介された。これらを、そのまま図として提示するのか、あるいは年表で提示するのか。それとも、必要な部分を抜粋して文章で提示するのか。子どもの思考を促すために、調査した内容をどのように教材化するかまで考えられると、より具体的な授業提案となっただろう。

次に「実際の授業をイメージすること(授業化)」についてだが、これは、実際に自分が教師として教壇に立った際に、学習者にどのように働きかけ、それに対し学習者はどのような反応をし、どのような思考を経て結論に至るのかを想定できているか、ということである。これを考えることで、史料の量や時間配分、扱う内容、前後の授業の繋がりなどの問題も解決するのではないだろうか。

「飛騨高山と近代化(3-4班)」の提案資料には「梅村速水がとった政策の資料を見て、近代化政策を行った梅村の意図と民衆の心情を考える」「グループで、個人追究で考えたことを交流する」(授業提案資料より抜粋)としか書かれておらず、生徒が史料から何を見出し、どのような意見が重なり合って議論が展開していくかの想定がなされていない。

「各務原の近代化(4-1班)」も同様に、戦争と近代化という難しい内容を避けては通れないなかで、授業の帰着点をどう設定するのかを練る必要があるだろう。

この授業提案を行う前に、学生らは教育実習を経験している。そこで学び得た教師としての立ち回り方や学習者との関わり方を、是非、授業提案でも発揮してもらいたい。(板倉)

3.2. 高校教員(世界史)

4-1班が発表した「各務原の近代化」は、学習指導要領で示されている「歴史総合」のB項目にあたる「近代化と私たち」で展開するものと想定される。特に中項目(4)近代化と現代的な諸課題に関連して、学習指導要領解説で例にあげられている「開発・保全」を主題として授業展開が構想されている。学習指導要領解説では、問いの設定例として「19世紀、環境に関してどのような問題が生じ、どのような対策が試みられ、それには当時どのような限界があったのだろうか」があげられている。そのため、各教科書では近代化に伴う開発と環境汚染あるいは環境破壊といった視点から、内容を構成しているものがほとんどである²。一方、4-1班がとりあげた内容は開発＝各務原台地の航空基地への転換、保全＝空き地問題の解決、といった視点での授業展開であり、教科書にとらわれることなく設定をしている。この設定はA項目「歴史の扉」の「私たちの生活や身近な地域などに見られる諸事象」を意識したものと推測される³。かつて「各務野」と呼ばれた各務原台地に陸軍の大砲演習場が作られるのが明治期で、さらに第一次世界大戦で飛行機が目玉され、1917(大正6)年に飛行場が建設される。これにともない、各務原の人々の暮らしが大きく変化していくことを授業提案の中で指摘していた。これは、学習指導要領がいう「近代化と現代的な諸課題」に沿ったテーマであるといえるだろう。

授業を実際に行う場合の課題を2点あげたい。1つは、扱う時代の射程が長いことである。本授業案で扱う各務原の近代化は、

第一次世界大戦中の飛行場建設から戦後の航空自衛隊の駐屯までの時代を扱うとしているが、B項目が範囲とする時代を超えての授業となる⁴。そのため本授業案を実施するならば、D項目の中項目(4)現代的な諸課題の形成と展望で扱う、すなわち「歴史総合」のまとめとなる探究活動のひとつとして扱うことが適当だと考える。ただし学習指導要領解説では「生徒の発想や疑問を基に生徒自らが主題を設定」するよう留意点が記されており、教員の側で「各務原の近代化」と設定すると、探究活動の趣旨から外れることになる。ゆえに探究活動の事前練習、あるいは事例の一つとして取り組むことが現実的だと考える。

もう1つは空き地問題の解決については、現代の課題であるがゆえに、歴史総合の範疇を超えてしまうという懸念である。これについては、具体的な解決策を考えるとところまで行くのではなく、空き地問題が出てきた背景について探究していく活動を主とするのが歴史総合の趣旨に沿うと考える⁵。

3-1班が発表した「近現代における各務原の立ち位置」は、学習指導要領で示されている「歴史総合」のC項目にあたる「国際秩序の変化や大衆化と私たち」で展開するものと想定されていた。扱う時代としては、第二次世界大戦前から現代に至るまでであるが、内容としては、中項目の(3)ア、イが該当し、主に戦後改革と第二次世界大戦後の国際秩序の形成を、各務原の立ち位置の変遷を追究することで理解していくということであった。授業展開案についても提案の形でスムーズにいくと思われる⁶。扱う資料について特に印象的であったのが、「CAMPGIFU」という文字が書かれた1枚の写真であった。「歴史総合」においては「問いを表現すること」が重視されている。これは「生徒が情報を読み取ったりまとめたり、複数の資料を比較したり関連付けたりすることにより、興味・関心をもったこと、疑問に思ったこと、追究したいことなどを見いだす学習活動」とされる⁷。そのためには追究したいと生徒が思うような資料を提供することが必要である。3-1班がとりあげた「CAMPGIFU」の資料は、アメリカ軍基地が現在各務原には存在しない、という生徒が持つ現状認識とのズレを想起させることができ、問いを表現しやすくなると思われる。課題として懸念されるのは、4-1班と同様、扱う時代の射程が長いことであろう。これはすでに指摘しているとおり、1年間のまとめとして扱うことが適当だと考える。(古田)

3.3. 高校教員 (日本史)

3-4班が発表した内容は、学習指導要領の歴史総合のB-(3)国民国家と明治維新の序盤で取り扱うものであると想定される。立憲制や国民国家の形成に向けて日本という国単位での大きな動きを取り上げる前に、飛騨という特定の地域において行われた改革にふれることで、その後の理解を深める足がかりになると考える。梅村騒動については「低声竊語」などの資料が豊富であり、資料を用いた読み取りも十分可能である。学習指導要領B-(1)近代化への問いにある、(ア)資料から情報を読み取ったりまとめたりする技能を身につけること、にも該当する。授業提案にあるような①個人で政策の理解(資料読解)→②複数人でその政策の意図を考えるといった流れは非常に現実的である。資料読解のための資料は豊富であるが、豊富であるが故の懸念点もある。そのため、実際の授業では以下の点に留意すると良いと考える。それは、取り上げる政策ごとに登場する人物の立場を明確にすることである。多くの政策が実行されているため政策ごとに登場人物を限定することや、どのような立場の人物かを明らかにすることでその政策が当時の人々にどのように認識されたかより深い追究ができると考える。ただ資料を読み取る読解力に限らず、読み取った情報を整理する力も授業の中で育成することが望ましい。

3-2班が発表した内容は、学習指導要領の歴史総合のD-(1)グローバル化への問いにある「多様な人々との共存」に関わったものとする。授業提案の中では大きく2つの構想が提示されている。1つ目は日系ブラジル人が多い地域を取り上げ、1900年代に日本からブラジルへ移民を送り出してきた歴史を学ぶ内容である。現在は移民の受け入れが取り上げられることが多いが、1900年代の日本は移民を送り出す立場であった。この学習を通して、移民を送り出す側と受け入れる側の双方の事情やその影響を考えさせたい。学習指導要領の歴史総合のD-(4)現代的な諸課題の形成と展望にある、(ア)歴史的経緯を踏まえて、現代的な諸課題を理解することにもこの内容は効果的である。1900年代の出来事として終わらせず、現代の移民問題を考える足がかりとしたい。

2つ目は、まさに上記で取り上げた現代的な諸課題の理解につながる内容である。定住外国人へ学習支援を行っている生徒との交流に軸を置いたものであるが、歴史総合の範疇を超えてしまう可能性がある。ただ、現状の問題点と向き合い交流を深めることは高校生の活動として非常に重要である。発表で提案されている交流は、特別活動や総合的な探求などと関連付けて実施し、歴史総合ではその事前学習の要素を含めながら、移民の歴史的背景に主眼を置くことが現実的であると考えられる。また、場合によっては現状の移民問題を取り上げる時間として、公共の時間も活用し横断的な学びとすることも実現できると良い。(横山)

3.4. 大学教員 (西洋史)

ここでは、3-2班の発表「岐阜県における外国籍の子どもに対する教育の歴史と現状」を取り上げる。2章で述べたように、発表

の中では2つの授業構想が提示されている。一つは、日本/岐阜県に「移民」(岐阜県の場合とはくに日系ブラジル人)が近年増加している理由を歴史的に理解しようとするもの、もう一つは、「移民」の呼びとが置かれている現状を踏まえ、「移民」とホスト社会が交流し相互理解を深めることをねらいとするものである。以下では、関連する専門研究の知見に触れつつ、このテーマが歴史教育において持つ意味を考えてみたい。

まず、近現代の日本人移民は、従来の中・高の歴史教育においてもしばしば取り上げられてきた。開国以後の日本が多数の移民を国外に送っていたこと、移民を通じて世界各地とさまざまな関係性を持ってきたことが、背景となる時代状況や移民たちの経験を交えて紹介されている。学習テーマとして日本人移民を取り上げることには、いくつものメリットが考えられる。たとえば、日本史と世界史をつなげて学習しやすいテーマであること、後でも述べるように学習者にとって身近に感じられるテーマであること、研究蓄積が豊富で参考文献や資料が得やすいこと、などである。また、「JICA横浜 海外移住資料館」や「神戸市立海外移住と文化の交流センター」など大規模な資料館もあり、これらを利用することで教室での学びを深めることも可能である⁸。ただし、現在までのところ、日本人移民というテーマは標準的な通史学習の中で副次的なエピソードとして紹介されるか、あるいは通史から切り離された個別の主題学習として学ばれることが多いようである。しかし、国や文化を越境する移民たちは、世界の一体化が急速に進む一方で国民国家システムが強化・維持される——したがって国民(われわれ)/外国人(かれら)の境界線、後者の前者への包摂・統合の問題がつねに問われ続ける——という近現代史の重要な特徴を映し出す存在であり、通史学習の中で継続的に取り上げるべきテーマであるように感じられる(より大胆に言えば、移民という視点から日本/世界近現代史を学習するという形もありうるかもしれない)。実際に「歴史総合」では、大項目B「近代と私たち」において、(1)問いの発出、(4)現代に連なる課題の析出の双方で「移民」が取り上げるべき視点の一つに挙げられており、さらに大項目D「グローバル化と私たち」についても同じことが指摘できるのである。このように、近現代史学習における移民というテーマの可能性を示したところに、本発表の意味の一つを見出すことができる。

では次に、日本/岐阜に居住する「移民」の現状と課題(とくに子どもの教育を巡る問題)を扱う2つめの授業構想について検討してみよう。本テーマに関しては、いくつもの重要な論点が考えられるが、ここでは3点を取り上げたい。

①第一に、日本が国レベルで行ってきた「移民」の子どもたちに対する対応である。第二次世界大戦後の日本では、在日朝鮮人をはじめとする、旧植民地出身で日本国籍を持たない/剥奪された(いわゆる「オールドカマー」)の子どもたちに対して就学義務を課さない姿勢が一貫してとられてきた。教育を受ける権利は「国民」に限定され、日本国籍外の子どもたちへの教育は「恩恵」的なものとして捉えられてきたのである。この点が、現在の「移民」の子どもたちの教育を巡る問題の根本にあるとあってよい。一方で、日本は「国際人権規約」及び「子どもの権利条約」を批准し(それぞれ1979、1994年)——これらは「すべての者/子ども」に対し教育を受ける権利を認めている——、また20世紀末からは日系人及び外国人労働者とその家族を積極的に受け入れる政策——「出入国管理及び難民認定法(入国管理法)改正(1989年)、技能実習制度の創設(1993年)、特定技能の新設(2019年)など——を進めてきたことから、多様な出自を持つ子どもたちに対する教育保障を、理念的にも現実的にも進めていくことが求められている⁹。実際に2010年前後から、「移民」を含めた外国につながる子どもへの教育施策——たとえば、総務省による「外国人児童生徒等」に対する就学案内・支援を強化するための勧告(2003年)、JSL(Japanese as a Second Language:第2言語としての日本語)カリキュラムの開発(小学校2003年、中学校2007年)、「定住外国人の子どもへの就学支援事業」の開始(2009年[~2014年、以後地方自治体に引継ぎ])、「特別の教育課程による日本語指導」の導入、(2014年)「日本語教育推進法」の制定(2019年)など——が開始されている¹⁰。とはいえ、その内容は主として正規カリキュラムに付加する形での日本語指導にとどまっており、指導の質と量をいかに確保していくか、そのうえで教科を含めた学習支援をどのように行っていくか、必要な教員やサポート指導員の配置の問題、さらに学習以外の進路指導やキャリア教育の支援など、課題が山積しているのが現状である。

②第二に、日本では上記のような国の施策に先行して、地域が「移民」に対する支援策を積極的に立案・実施し、国の取り組みを促してきた点を指摘することができる。たとえば、2001年に「移民」が多く居住する13都市の間で「外国人集住都市会議」が創設され、以後さまざまな取り組みが行われてきたことはよく知られている¹¹。こうした集住都市ではまた、NPOや住民団体、ボランティアなどを中心に、外国人住民向けの日本語教室や各種イベントが企画・運営され、地域社会との交流、相互理解の促進が目指されている。日本における「多文化共生」の考え方は、このように地域における地方自治体と民間団体の協働の中で生まれ、広がってきたといえる¹²。こうした地域資源の存在を踏まえるならば、外国につながる子どもへの教育は、学校だけで完結させるのではなく、地域社会との連携のもとで進めるのが現実的であり、また効果的でもあるだろう。本発表で取り上げられている「ばら教室KANI」はそのような地域協働の成果の一つと位置づけることができるのである¹³。

③第三に、①で指摘した、外国につながる子どもたちに対する教育支援の現状と課題を踏まえて、今後どのような改善をしてい

くべきかという点である。この問題を考えるにあたって必要となるのは、「グローバル化が進む中で多文化化の進展は避けて通ることができず、「差異とともに生きることはもはや選択ではなく必然となっている」という認識であり¹⁴、それに合わせた社会・教育システムを「新たに」構築していくことである。こうした課題にすでに長く取り組んできた諸外国に目を向けると、とりわけ欧米各国では、社会の構成員が多様であることを前提に、互いに異なる者どうしが共生するために、構成員間の実質的な平等の実現に向けた取り組みが進められている¹⁵。具体的には、移民などマイノリティの人びとに対して、社会で暮らしていくための負担を一方的に求めないこと、すなわち「いまある社会にマイノリティを適応させるのではなく、多様な人々が公正な条件下に生きられる社会を新たに構想すること（マジョリティの側/既存の体制の変革）が目指されている。教育に関していえば、ホスト社会の言語・文化を教えるばかりでなく、「移民」の子どもたちが持つ母語・母文化を尊重し、多元的なアイデンティティを認めることが求められる¹⁶。実際に、子どもたちの存在をそのままの形で肯定することは、学校での学びの向上にとどまらず、彼らの家族関係、ホスト社会での生活、ひいては将来への展望を支えていくことにつながるということが指摘されている¹⁷。この観点からすると、残念ながら日本での「移民」に対する教育は、(少なくとも現状において)同化主義的/奪文化的な傾向が目立つ¹⁸。たとえば、2006年11月に全国の外国人学校・民族学校の代表者が集まって開催された「多民族共生教育フォーラム2006愛知」では、日本の学校に通えない/通いづらさを感じる子どもたちの状況が次のように指摘されている。

子どもたちが・・・毎日理解できない言語による授業に苦しみ学校に行けなくなったり、また、同化を強いられ、アイデンティティを失い、自尊感情を傷つけられる状態を、これ以上放置することは許されないことです。子どもたちが教育を受ける権利の実現を必要としているのは今であり、自らの可能性を全面的に発展させる教育が受けられなければ、子どもたち一人一人の人生にとって、とりもどすことが困難な苦しみを与えることになってしまいます¹⁹。

ここで言及されている通り、同化主義的な教育の弊害はじつは学習の問題にとどまらない。学校で日本語のみを学ぶ子どもたちはやがて母語の力を失い、日本語が話せない親や家族と十分な意思疎通ができなくなる場合がある。そしてそのことが原因で家族間の関係がうまくいなくなる、また子どもたちが自分のルーツを否定的に捉えてしまうという例がしばしばみられる。さらに、母語が未発達のまま日本語の習得も不十分にしか進まなかった場合には、どちらの言語も中途半端なまま年齢相応の思考・表現能力を獲得できない状態（「ダブル・リミテッド」）に陥ってしまう危険性もある。これらの問題を解決していくために、まずは日本の現行の教育カリキュラムに埋め込まれた「言語・文化の権力関係」を意識化し見直すこと（自文化中心主義のパースペクティブを疑うこと）の必要性が指摘されている。日本では明治以来、国民形成（日本人を日本人として育てること）が教育の自明の目的とされてきたが²⁰、子どもの同質性・定住が前提とされなくなっている現在においては、この考え方そのものを再検討すべきなのかもしれない²¹。この転換が果たされるなら、多文化性・多言語能力を持つ「移民」の子どもたちは、教育における「異文化間リテラシー」を高める存在として²²、また将来グローバルに活躍する可能性を秘めた人材として²³、貴重なリソースとなるはずである。

このように社会の多文化化に対応すべくマジョリティの側/既存の体制を変えていくという展望を見据えたとき、上記のような共生の考え方を学校教育の中ですべての子どもに伝え、(表面的な異文化理解にとどまることなく)主体的な自己変革実践を促していくことが重要となる。すでにPISA (Programme for International Student Assessment : OECDによる国際的な学習到達度テスト) がグローバル世界において求められる市民的能力を「グローバル・コンピテンシー」として提示していることから明らかなように²⁴、今後、実質的平等に基づく多文化共生の価値観とそれを実行する能力の育成が教育に求められていくことは確実と思われる。その第一歩として、日本における「移民」の問題を教科学習——むろんその教科は歴史総合に限定されない——に取り入れていくことには大きな意味があると考えられるのである。

最後に、「歴史総合」が、歴史に自ら問いを投げかけ、過去の諸事象を現在とのつながりの中で考察する科目であることを考えれば、本発表で示された構想を授業化する際には、日本における「移民」問題を、近現代史を貫くグローバル化の進展とそれへの(いまだ十分でない)対応過程として捉えるべきである。そのうえで、学習者がこの問題を歴史的に理解する(=知識として学ぶ)というだけでなく、これまでの成果と課題を批判的に検討し、自ら解決策を考えその実現をはかっていく(=知識をもとに判断し行動に移す)、そのような実践的な知の獲得が目指されるべきではないだろうか。(辻本)

3.5. 大学教員 (日本史)

ここでは歴史総合の三つのテーマ(近代化、グローバル化、大衆化)のうち、主に「近代化」に関わる授業報告を取り上げ、岐阜県を具体的な対象とする場合の視角に関する課題を提示したい。具体的には、各務原に関する報告(4-1班、3-1班)と飛騨高山に関する報告(3-4班)である。これらの報告における「近代化」の内容や定義は異なっている。各務原の場合、日露戦後の軍備

拡張政策の一環としての軍事拠点化と軍需産業（重工業）発展が各務原の「近代化」の内容であり、他国との戦争を中核としているためグローバル化とも密接に関連している。これに対し飛騨高山の場合は、明治維新期の近代国家建設にもなう地域の「近代化」政策と住民の反応（反発）を扱うことで、封建社会を否定し中央集権国家成立をめざす「近代化」を問う内容であり、大衆化と密接に関連している。同じ岐阜県内でも検討する時期や地域によって「近代化」が異なることを認識したうえで、対象に即してその意味を明らかにしておく必要がまず挙げられる。

第二に、「近代化」に関わる時間的なスパンも、地域によって異なることが指摘できる。一般に高校までの歴史教育では近代と現代は敗戦（1945年）を画期としており、憲法比較を中心に国家体制の転換が強調されてきた。しかし各務原の場合、日露戦争後に日本陸軍の軍事拠点となり、1945年の敗戦は米軍基地への転換期ではあるものの、米軍撤退後は航空自衛隊の基地となって現在に至っている。軍事的基地としての機能は近現代を通じて一貫しており、関連する軍需産業も民需化しながら継続的にこの地域で産業上の発展を続けている。このことから「近代化」は1900年代より現代まで継続しているといえる。一方、高山の場合、梅村県知事の「近代化」政策は近代国家形成の地方展開であるため、国家体制が転換する敗戦により区切りを迎えるのであり、これまでの歴史教科書に沿っている。

このように「近代化」の内容によっては、敗戦が漸絶をもたらす場合もあれば、継続していきながら変容していく場合もある。「近代化」の意味を個々の事例から積み上げて検討する必要があると同時に、近代と現代の継続や断絶という巨視的視点を個別事例において考察する必要がある。こうした抽象的な概念やその関係性についての考察は、通説として確定した「史実」を中心とする歴史教育および教科書ではこれまで取り扱ってこなかった。この点は大学の授業においても学生間の思考の個人差を顕著に感じる側面である。一方で敗戦を歴史的な画期とするかどうか等学問上の争点を授業で論争させると、参加者は関係する「事実」を議論のなかで覚えることができ、暗記より効率的な方法であるともいえる。

第三に、「近代化」を主要なテーマとした場合においても他のテーマ（グローバル化、大衆化）も合わせて考える必要がある。

まず各務原の場合、軍事基地は世界的関連（グローバル化）で捉えることが必要である。この点は二つの授業報告（4-1班、3-1班）共に注目しており、飛行場建設におけるフランス航空教育団からの影響、戦後の米軍とのプラス・マイナス両用の関係（地域経済の発展と住民の暴行被害）などを指摘している。前者は軍事技術の発展における欧米の役割についてであり、お雇い外国人など「文明開化」の一端を表すものとして教科書の応用的学習になるだろう。後者の地域住民に対する米軍関係者による犯罪・事件の概要を詳しく紹介した報告（3-1班）は、おのずと米軍基地が集中する沖縄の現状や課題をどう捉えるか、過去に同じ経験をした（はずの）岐阜県民として考えることを要求するものである。軍事基地周辺の住民が地域的な経済利益と引き換えにどのような被害を受けて来たかという点は、空襲による住民被害など従来の歴史教科書でも取り扱われてきた。戦争や軍隊は国民に負担や被害をもたらすものとして認識されてきたのであり、授業の構想をする場合念頭に置きやすく一見難しい課題のようで受容されやすいといえる。

一方、戦争に対する国民の加担（加害）の側面、たとえば各務原飛行場や周辺で製造された航空機がロシア革命干渉戦争（シベリア出兵）、アジア・太平洋戦争においてどのような役割を果たしたのかという点は二つの報告ともにみることはできない。こうした戦争に動員されたのは岐阜県民なのであるが、自身の属する国家や地域共同体による加害の側面はこれまでの暗記中心の歴史教育で取り上げられることはまれであった。自分たちの歴史の負の側面をわざわざ暗記する必要はないからである。学生たちの発想がこれまで受けて来た歴史教育の範疇に依拠していることが想定される。加害の史実をどのように捉えて未来に生かすかを考え討論することは、現代的な課題や未来の社会を展望しつつ歴史を考える歴史総合においてこそふさわしい内容である。大学の教員養成課程における教育内容に組み込む必要がある。

また、高山の梅村騒動について扱った授業報告（3-4班）は大衆化というテーマを含んでいる。ここで登場する「民衆」の実態も上記の「近代」と同様、時期や地域により多様である。特に梅村騒動においては、急激な近代化政策が体系的に行われたことにより、様々な側面で反発を引き起こした。旧制変革のための役人入れ替え（「地役人」の反発）をはじめ、神仏分離の徹底（仏教徒の反発）、官米廃止（官米享受層の反発）、郷兵隊組織（旧火消組との対立）など、反発した人々は幕府時代の特権階層、富裕層、中間層まで多様である。「民衆」とはどのような人たちなのか、具体的事例のなかで検討しながら定義する必要がある。

一方、こうした多様な階層の反発を、班の報告では「打ちこわし」という暴力的行動で一括している。これは学生たちが吸収してきた歴史における民衆像が投影しているのではないだろうか。担当する他の授業（日本史Ⅰ）において気づいたことだが、多くの学生は百姓一揆と打ちこわしを区別することなく、民衆とは暴動や暴力によって政治的意志を表明するものだと考えている。それを裏付けるように、東京書籍の中学教科書『新しい社会歴史』では、百姓一揆・打ちこわし自体の説明がほとんどなく、しかもその回数が飢饉発生と相関関係にあるグラフによって示され、画像としては打ちこわしの様子が使用されている。百姓や町人は経

済の困窮を打開するために無秩序な暴力的行動しか手段がないという印象を与えるような内容である。

しかし歴史研究においては、百姓一揆には作法や規則があり訴訟活動を中心に組織的で秩序ある方法、すなわち理性や知識を活用して要求を実現してきたことが明らかにされている。同じく中学教科書の学び舎『ともに学ぶ人間の歴史』にはそうした内容が掲載されている。地域における政治運動や集団行動に関する知識は、暗記のための歴史としてはこれまで不要なものだった。それは個別の地域の一事例でしかなく、たとえ地域学習の成果としては意味があっても県や国単位の受験には出ないものであったからである。一方、民衆の政治的意志の表明に暴力以外の方法があること、要求を実現する具体的な過程を知ることが、民主主義社会における自身の政治への関わり方のヒントになるだろう。

このように大学教育において、従来の歴史教育で取り込まれなかった視角や視点をもって歴史を扱い、現代の難題に答えるための手がかりや方法を示すことで、歴史総合に資することができる。(田澤)

4. おわりに

以上みてきたように、2021年度の「地理歴史科教育法II」では、前年度に引き続き、多様な切り口から意欲的な授業構想が検討された。最後に、①「歴史総合」において地域に関わるテーマを扱うことの意味、②「歴史総合」の授業開発における高大連携の必要性について一言しておきたい。

①「歴史総合」では日本史と世界史の融合的理解を目指すゆえに、空間的に大きな枠組みで（日本全体の動向や世界との関係について）歴史が語られることが想定される。ただし生徒にとっては、その語りがしばしば自分と関わりの薄いものと感じられ、学習内容に主体的な関心を持っていない原因ともなりうる。身近な地域に関わる事例を取り上げて授業を構想する意味はまさにここにある。また、3章5節において指摘したように、地域の事例を詳細に検討することで、学習者にとって自明とされていたものの見方、事象の解釈に疑問を投げかけることが可能となる。「歴史総合」の授業が目指す「歴史事象の多面的・多角的考察」は、そのような実践によって効果的になされるはずである。

②本研究では、「地理歴史科教育法II」において学生が示した授業提案に対し、高校、大学の教員が批判的検討を行い、それが学生との間の／教員間の双方向的な議論を通じて全体に共有された。3章で詳しく論じられている内容からも明らかな通り、高大教員のそれぞれの専門的見地から——前者は主として高校におけるカリキュラム及び授業実践の視点から、後者は専門的な学術研究及び大学教育の内容と結びつけて——示される論点は多岐にわたり、授業開発を進めていくための多くの有益な知見が得られた。とくに、4つの授業提案とそれに対する批判的検討を通じて、「近代化」「グローバル化」の多面性、地域的多様性、そして「私たち」との密接な関わりが指摘され、それをもとに両事象の意味それ自体を主体的に問い直す議論が導かれたことは大きな成果であったと言えるだろう。

今後の共同研究では、地域に関わるテーマの探究をさらに進めるとともに、ここで検討した授業提案の具体的な実践に取り組んでいくことにしたい。(辻本)

¹ 2020年度の成果については、田澤晴子、辻本諭、古田修一朗、横山翔太、新田慶命「岐阜から考える「歴史総合」—高大連携の模索と課題—」『岐阜大学教育学部研究報告(人文科学)』70巻1号、2021年を参照。

² 現代的な諸課題の形成に関わる歴史的な状況を考察するための観点としてあげられている5つ（「自由・制限」、「平等・格差」、「開発・保全」、「統合・分化」、「対立・協調」）をすべてとりあげている教科書もあれば、一部を抜粋してとりあげている教科書もある。

³ 2020年度「地理歴史科教育法II」はこの視点で授業案が作成されている。前掲「岐阜から考える「歴史総合」」24頁。2021年度と同演習もこの延長線上にある。

⁴ ただ「近代化」そのものはC項目あるいはD項目でも当然関わるテーマである。

⁵ 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』182頁。

⁶ 「地理歴史科教育法II」のディスカッションの中で筆者(古田)は、「各務原の地勢・江戸時代までの歴史」「戦前・戦中の基地」「米軍駐留時代の基地」「自衛隊と基地」「川崎重工と基地」という観点で調べ学習を行ってみたいかどうかと提案をした。しかし、学習指導要領解説に照らし合わせると、「各務原の地勢・江戸時代までの歴史」は「歴史総合」が取り扱う内容からやや逸れるとの懸念を持つに至った。『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』162頁。

⁷ 『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』129頁。

⁸ 両資料館については、それぞれのウェブページを参照。(URL: <https://www.jica.go.jp/jomm/index.html>; <https://www.kobe-center.jp/index.html>)

(最終閲覧 2022 年 2 月 18 日、以下同じ)

- ⁹ 子どもの教育を受ける権利をめぐる、日本国憲法と人権条約の間の多分に整合的でない関係性、またそれをどう解釈すべきかについて、坂本一也「外国人の子どもの「教育を受ける権利」についての覚書(1)、(2)」『岐阜大学教育学部研究報告(人文科学)』65巻1号、66巻2号、2016、2018年を参照。
- ¹⁰ これら一連の施策については、佐藤郡衛『多文化社会に生きる子どもの教育—外国人の子ども、海外で学ぶ子どもの現状と課題』明石書店、2019年、第3章:「日本語教育の推進に関する法律について」(文化庁ウェブページ、URL: https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/index.html)を参照。
- ¹¹ 外国人集住都市会議とその活動については、同会議のウェブページ、URL: <https://www.shujutoshi.jp/>を参照。また、設立から5年間(2006年まで)の会議の諸活動を調査・評価した論考として、楠本孝「自治体の外国人統合政策—外国人集住都市会議の活動状況とその評価」『三重法経』129号、2007年を参照。
- ¹² たとえば、大井智香子「外国籍住民集住地域における地域福祉活動の実態と課題—岐阜県可児市の住民組織の取り組みから」『中部学院大学・中部学院短期大学部研究紀要』9号、2008年; 落合知子『外国人市民がもたらす異文化間リテラシー—NPOと学校、子どもたちの育ちゆく現場から』現代人文社、2012年; 加賀美常美代編『多文化共生論—多様性理解のためのヒントとレッスン』明石書店、2013年、とくに4~6章; 金南咲季「地域一見慣れた風景と出会いなおす」(額賀美沙子ほか編『移民から教育を考える—子どもたちをとりまくグローバル時代の課題』ナカニシヤ出版、2019年、所収); 佐藤郡衛『多文化社会に生きる子どもの教育』第4章を参照。
- ¹³ 岐阜県及び可児市による多文化共生の取り組みについては、それぞれの自治体のウェブページを参照 (URL: <https://www.pref.gifu.lg.jp/page/4497.html>; <https://www.city.kani.lg.jp/6467.htm>)。また、「可児市多文化共生推進計画 令和2年度~令和5年度(2020年度~2023年度)~みんなで作る多文化共生のまち 可児~」(URL: <https://www.city.kani.lg.jp/secure/18671/3tabunnkakeikaku.pdf>)も参照。「ばら教室 KANI」の開設をはじめとする可児市における一連の施策は、小島祥美氏が可児市及び岐阜県の協力を得て外国人の子どもの就学実態調査に取り組み(2003~05年)、多くの問題を明らかにしたことに始まる。詳しくは、小島祥美『外国人の就学と不就学—社会で「見えない」子どもたち』大阪大学出版会、2016年を参照。
- ¹⁴ 松尾知明『多文化教育の国際比較—世界10カ国の教育政策と移民政策』明石書店、2017年、203頁。
- ¹⁵ これらの取り組みの根底にある考え方は「多文化主義」と呼ばれる。欧米における「多文化主義」、また日本における「多文化共生」との関係性については、宮島喬『外国人の子どもの教育—就学の現状と教育を受ける権利』東京大学出版会、2014年、第7章を参照。諸外国の移民に対する教育については、園山大祐編『岐路に立つ移民教育—社会的包摂への挑戦』ナカニシヤ出版、2016年; 松尾『多文化教育の国際比較』の各章を参照。
- ¹⁶ たとえばアメリカの事例について、額賀美沙子「移民国家アメリカの多文化教育—多様性の尊重と社会的公正をめざして」額賀ほか編『移民から教育を考える』所収を参照。本文中の引用は、山野上麻衣「多文化共生と日本の学校教育(施策編)—公正な社会をめざす学校教育のあり方とは」(同書所収)、180頁。さらに、「提言 教育における多文化共生」日本学術会議地域研究委員会多文化共生分科会、2014年、2、16~17頁も参照。
- ¹⁷ とくに母語(継承語)教育の重要性について、ジム・カミンズ「バイリンガル児の母語—なぜ教育上重要か」(カミンズ・中島和子『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会、2011年、所収); 野津隆志「母語教育の研究動向「なぜ母語教育は必要か」についての主張や理論の整理」(加筆修正版)(科研報告書『外国人児童への母語学習支援体制の構築に関する国際比較研究』(基盤研究C: 松田陽子代表)、2010年、所収)を参照。また、真嶋潤子氏は大阪におけるCLD児(Culturally Linguistically Diverse Children: 文化的言語的に多様な背景を持つ子ども)の母語継承の現状と課題を詳細に調査・分析した研究書(共著)の中で、「年少者、特に母語形成途中のCLD児の場合は、その子どもの母語と日本語を合わせて一人なのであり、全体として包括的に見ることが大切なのである」ことから、「子どもたちが日本語を身につける代わりに親との絆である「母語」を失くしてしまうのは、アイデンティティや精神的発達など多くの面から損失があまりにも大きい」と指摘している。真嶋潤子編『母語をなくさない日本語教育は可能か—一定住二世児の二言語能力』大阪大学出版会、2019年、5頁。より広く、日本における継承語教育の現状を論じたものとして、近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美編『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルーツを持つ子ども』くろしお出版、2019年、第4部も参照。もっとも、欧米においても母文化・母語を尊重した教育政策がとられるまでには長い時間を必要としたこと、またその方針や実現の程度に違いがあることには注意する必要がある。丸山英樹「移民統合政策指標(MIPEX)にみる諸外国と日本」及び小山晶子「フランスとイギリスにおける移民の出身言語と文化の教育」(いずれも園山編『岐路に立つ移民教育』所収)を参照。
- ¹⁸ これは教育制度・方法だけの問題ではなく、同調圧力が際立って強い日本の学校文化にも起因している。たとえば、恒吉僚子「多文化共存時代の日本の学校文化」(堀尾輝久、久富善之ほか編『学校文化という磁場』柏書房、1996年、所収)を参照。
- ¹⁹ 引用は、小島『外国人の就学と不就学』126頁による。
- ²⁰ 現行の教育基本法第1章第1条では、「教育は、人格の完成をめざし、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身と

もに健康な国民の育成を期して行われなければならない」とされている(傍点は引用者による)。

²¹ 三浦綾希子・芝野淳一「移民から教育を考える」(額賀ほか編『移民から教育を考える』所収) 235～237頁。宮島喬氏もまた、現行の日本の学校教育について、「その目標を「国民」の育成として自明視するのではなく、それを越える市民としての青少年の育成へ、とその転轍への議論がなされなければならない」(傍点は原文のもの)と述べている。宮島『外国人の子どもの教育』265頁を参照。日本における教育が(与えられる対象においても内容においても)「日本人」に限定されている点については、すでに述べた人権の観点からだけでなく、外国人労働力を積極的に受け入れ利用する政策をとってきた政府の責任や、「日本人」の中にも多様なルーツを持つ者が増え、また子どもの時の国籍が必ずしも生涯同じとは限らないグローバル世界の現状に鑑みても、再考していく余地がある。以上の点については、小島『外国人の就学と不就学』164～168頁を参照。

²² 「異文化間リテラシー」を高める存在として移民を捉える視点は、落合『外国人市民がもたらす異文化間リテラシー』19～20頁及び第6章(とくに208頁)を参照。

²³ 実際に、日本における移民第二世代の経験を詳細に分析した清水睦美らの共同研究は、第二世代の中に(たとえ家族の資源に恵まれなくとも)学校や地域の支援・ネットワークを通じて自己のエスニシティを肯定的に受け入れ、複言語・複文化能力を獲得することで国際的/グローバルなキャリアを志向・実現する人びとがいることを明らかにしている。清水睦美・児島明・角替弘規・額賀美紗子・三浦綾希子・坪田光平『日本社会の移民第二世代—エスニシティ間比較でとらえる「ニューカマー」の子どもたちの今』明石書店、2021年を参照。

²⁴ 五十嵐洋己「グローバル社会と教育格差—東アジアにおける教育移住を手がかりに」(額賀ほか編『移民から教育を考える』所収) 152～153、161～162頁。