

高等学校社会系教科教育における民族理解についての一考察

－民族の総合的理解と自他理解・共感の視点から－

藤原 崇*・土屋 直人**

(2008年3月3日受理)

Takashi FUJIWARA and Naoto TSUCHIYA

A Consideration about the Understanding of “Ethnicity” in High School Social Studies Education
: From the Viewpoints of “Synthetic Understanding” and “Oneself-and-Others Understanding and Sympathy”

はじめに

本稿は、高等学校の社会系教科教育（地理歴史科・公民科の社会系諸教科目）における「民族」の学習について、時間（歴史）・空間（地理）・社会（公民）の3つの学習内容領域・観点をいかに統合し、「民族の総合的理解」に向けた学習をいかに組織・展開するかという問題意識から、教科教育学における既往の総合カリキュラム論研究等の知見を援用しつつ、「民族」理解の充実への展望について、「自他理解・共感」という視座を見据え、考察を加えようとするものである。

高等学校における社会系教科教育においては、一般的に、生徒に、その理解の上である多面的な角度・側面から捉えることが必要な社会的事象を、多角的・総合的に理解させようとする際、一つの困難につきあたる場合がある。それは一つは、現在の地理歴史科、公民科が（その背景にある諸学問の体系への依拠が強い故もあり）、諸科目においてそれぞれに内容の系統性を持ち、多くの場合、各科目の授業を別々の担当者が担っていることが多く、それ故に、それらの学習内容上の相互関連を生徒に持たせづらくなっているばかりでなく、その社会的事象を生徒に多面的・多角的に捉えさ

せ総合的に理解させる機会・場面が極めて僅少であるという実態がある、ということである。そして、その特定の社会的事象について、地理的、歴史的、政治経済的な諸側面からの多面的・総合的な理解が促されることが、日々の実際の授業場面の中で実現が困難であることとあわせ、生徒が総合的にある社会事象を自ら一つに「統合」すること、その諸側面の（地・歴・公民の各分野の系統的な）知識を「統合」させる場面を保障する教育課程（カリキュラム、学習単元計画）を実質的に組みにくいという現実がある。その社会的事象一つに、「民族」概念、及び「民族」の実際の理解がある。

「民族」という概念は、立場や視点、そのとらえ方によって多様多重の意味を有する概念であるが、これまでにおいて、それが明確に社会科教育の分野の中で、教科内容的に議論・検討されることが少なく、その用語も教科内容論や実際の授業の中で漠然と用いられている場合もあったといえる。この「民族」という概念の本来の「多重性」からすれば、民族学習においては、その多面的・総合的な理解への配慮が求められる。また、従来の民族学習は、「学ぶ側」からの一方的視点による学習である場合が多く、「学ばれる」当該民族

* 岩手大学大学院教育学研究科 ** 岩手大学教育学部

への配慮に乏しかったといえる。その点についても、民族学習の検討においても「自他理解・共感」という視点から、更に立ち入って検討する必要がある。

本稿では、こうした教育実践現場の実際的課題に関して、その現状について批判的な検討を加えつつ、生徒が「民族」という概念を諸側面から理解し、そしてある特定の「民族」を地理的、歴史的、政治経済的な諸側面から総合的に理解することを促すことに向けての諸論点を提示していき、あわせて「民族」理解における「自他理解・共感」の有する意義に着目し、試論的に今後における民族学習の一つの方向性を探る。(土屋)

(なお、本稿では、「はじめに」「おわりに」の部分を土屋が、本編部分を藤原が分担執筆した。ただし本稿全体についてはこれまで共同で研究・協議検討を重ねてきており、最終的に共著の論考としたものである。)

1. 民族理解の課題と「民族」概念の多重性

(1) 民族理解の課題

20世紀末に引き続き、21世紀の現在において、民族問題(民族紛争)が、国際的解決を図るべき大きな課題の一つとして問題となっている。また、一方では2007年9月、国連総会において「先住民族の権利に関する国連宣言」が採択されるなど、先住民族・少数民族の存在と彼らの権利の保障が国際的に重視されてきている。こうした社会的な動向に対応して、21世紀における社会系教科教育では、これまで以上に「民族」を理解するための学習が重要になってくると思われる。

高等学校における民族の学習は、各科目(世界史・地理・政治経済等)ごとに従来からも取り上げられてきたが、それぞれが、各々の基盤となる学問(歴史学・地理学・政治学等)の視点に依拠する断片的なものとなっている。さらに、各科目によって民族のとらえ方・着目視点についての差が見られ、具体的な民族の全体像や、民族問題に

関わる複雑な問題群間の関係を理解する機会は不十分であった。また、従来のように学問体系を根拠とした知識・概念の習得に重点を置いた民族学習では、一方的な観察・評価者の視点から、対象民族の「客観的」、言い換えるならば、「自分とは切り離れた」理解を進めることになってしまう。民族学習においても、社会形成における実践的な位置づけが必要である。

本稿では、それらの課題の克服のために、主として高等学校の社会系教科教育における、時間・空間・社会の総合による民族の全体的理解と、その理解を子どもたちが問題解決につなげようとするための「他者への共感」について考えたい。具体的には、本章2節において「民族」という概念自体が多重の意味を有していることを確認し、第2章ではそれを受けて系統的学習の限界点と知識の総合化の必要性(系統と総合の相補性)について考察する。第3章では、先行研究を参考にしながら社会系教科教育における「総合」の意味と視点・方法について検討し、第4章では民族の全体像の理解における系統的学習と総合的学習の関係について考察する。第5章では、さらに、民族の総合的理解を社会創造につなげるための「共感」の必要性について検討したい。なお、社会系教科教育における学習は、一般に「歴史的」・「地理的」・「公民的」な学習に分類してとらえられることが多いが、本稿で用いる「時間」・「空間」・「社会」は、それぞれ「歴史的」・「地理的」・「公民的」な学習における、主たる問題および視点であるにとらえていただきたい。

(2) 「民族」概念の多重性

現在、社会系教科教育における主要な辞典・用語集⁽¹⁾において、「民族」という用語は独立した項目として設けられておらず、また、「民族」という概念についての明確な定義もなされていない。このことは、社会系教科教育における民族理解の教科内容的・教材学的な検討の不十分さを示しており、この分野の研究の充実が必要であるとい

える。

教科内容の中で、実際に個別の民族を扱ってはいても、その前提となる「民族」に関する教科内容的定義が曖昧であるということの一因として、「民族」を研究対象とする諸学問分野において、その定義がそれぞれの立場から微妙に異なるということが挙げられる。川崎有三氏は、民族やエスニック・グループに関する議論を、人類学者と人類学者以外の、例えば、歴史学者や社会学者や地理学者がするとき問題・混乱を生じさせる原因として、「人類学者がしばしば無意識のうちに問題を彼らの古典的な研究対象である部族社会イメージで考え」、一方、「歴史学者たちは問題を国家イメージで考える」ことを指摘している⁽²⁾。このような学問的現状から、現在、歴史学、地理学、社会学、政治学といった、それぞれの専門科学を前提とした分科科目として扱われている高等学校の地理歴史科（世界史・日本史・地理）、公民科（倫理・現代社会・政治経済）においても、各科目ごとに「民族」概念のとらえ方が異なっていることは、十分に注意されるべき問題である。また、各教師の学問的背景から、ある民族の一面のみが強調された場合、それぞれ子どもたちは偏った民族像を描いてしまう恐れがある。例えば、その民族の文化的特色のみが強調された場合には、彼らが抱える社会的課題に気が付きにくくなる可能性があり、一方で、政治的対立や民族紛争の側面のみが強調された場合には、教師の意に反して、子どもたちはその民族に対してネガティブなイメージを抱く可能性がある。個別の場面や単元における「強調点」の違いは重要であるが、それぞれの民族を扱う際には、多面的・総合的な視点から子どもたちが彼らを理解していくことができるように指導しなければならない。

桑原真人氏によれば、近年、「民族」概念は、言語・宗教・風俗・文化・生業等を共有する集団という古典的な規定から、共属感覚・共属意識という意識レベルを重視する方向に変わりつつある⁽³⁾。また、川崎有三氏によれば、民族とは、歴史的に形成された、社会的カテゴリー認識のひと

つであり、生物学的類似性や文化的近似性をその集団内に持つことが多いものの、それらは必須要件ではなく、むしろ、その成員による主体的な自己認識のあり方、つまり「われわれは同じ類である」というアイデンティティが、決定的に重要な要件となっている⁽⁴⁾。

一方で、研究者、すなわち「他者」の目から見た民族のとらえ方に対して、「民族自決」や「先住権」の考え方のもと、当該集団が自らの民族的定義を行おうとする動きも見られるようになった。例えば、桑原真人氏によれば、北海道ウタリ協会は、1992年10月、政府が設置したアイヌ新法問題検討委員会の、①新法の対象となるアイヌ民族をどのように定義するのか、②その認定方法・範囲・要件はなにか、民族全体とするのか、個人を認定する必要があるのか、という質問に対して、次のような意見を述べている。まず、アイヌ民族の定義に関しては、1) 古くから北海道・樺太・千島列島を生活の本拠地にし、おもに狩猟・漁撈・採集によって自然と共生し、固有の言葉、文化、生活習慣などを持ち、それぞれの子孫に受け継がれ、現在に至っている歴史的事実のある集団であること、2) アイヌ及びその家族であること、と規定している。また、アイヌ民族の認定方法・範囲については、1) 自分にアイヌの血があり、自らアイヌであることを認識し、自ら表明した者であること、2) 自己の親族関係の確認によって、認定を主張することも可能と考えられること、3) アイヌとの婚姻関係や養子縁組によって、新たにアイヌの一員となることもあること、4) 血の濃淡については、特に問わないものであること、5) 民族全体だけの認定に限定する必要はないこと、としている⁽⁵⁾。しかし、一方で、長谷川由希氏が指摘するように、「先住民族であるかどうかは基本的に自らが決定することであるが、アイヌ民族をはじめとする大多数の先住民族は居住する国家において社会的な弱者であるためにそのことが認められていない」状況にあり、また、「大部分のアイヌ民族は同化政策により、民族的アイデンティティを隠して生活している」⁽⁶⁾という問題

がある。

私たちが授業において諸民族を扱う場合には、「彼らが多面的な性格を有している」ということと、「彼ら自身が民族的アイデンティティを抱き、自らを民族として定義・認識しようとする動きがある」ということを考慮しなければならない。そのためには、第一に、多面的性格の理解の前提として、特定の側面のみならず諸民族を学ばせるのではなく、単元における強調点は重視しながらも、様々な角度から子どもたちに民族をとらえさせる必要がある。そして、第二に、第三者的（他人のまなざし）あるいは主知主義的な一方的民族理解ではなく、当該民族のアイデンティティ・自己認識を尊重した民族学習を行わなければならない。こうした姿勢は、「民族同化論」・「民族消滅論」、あるいは「日本民族論」・「単一民族国家論」のような政治的イデオロギー、国家的民族主義から学校教育を独立させる上でも不可欠なものであるといえよう。

2. 社会系教科教育における知識の総合化

現在、高等学校の地理歴史科・公民科においては、系統的な学習が中心となっている。系統的学習の利点の一つとして、分野別に知識体系を構築することによって知識が整理しやすく、また、系統化された知識構造が問題解決のための既存知識（スキーマ、あるいは先行オーガナイザー）となるということが考えられる。しかし、「分野別」にまとめられた知識は現実の複雑な社会事象の問題解決にどれだけ応用できるのかという点に関して疑問が残る。系統的整理だけに完結する学習は、学校でのみ通用する知識、つまり、「答え」が用意されている学習であり、現実社会の諸問題に対しては、系統的な個別知識を直接適用できるとは限らない。

学校教育における教科教育は、本来、全教科・科目が連携して子どもの人格の完成を目指すべきものである。社会系教科教育（社会科、地理歴史科、公民科）は、互いに異質な基盤学問の成果を

「社会認識の育成」と「市民的（公民的）資質の育成」という目的のもとに統合した融合カリキュラムという教科構造上、教科の中に系統性（個別性）と総合性をあわせもつという、特殊な性格を有している。しかし、社会系教科教育におけるカリキュラム論は、一般に、「分化と統合」、「系統的学習と総合的学習」、「教科カリキュラムと経験カリキュラム」というように、二項対立的な視点から述べられることが多い。こうした視点から分化社会科（系統的学習）が問題視される背景には、大人中心の、あるいは国家による人材育成を目的とした教育論への批判があり、また、学問的系統性のみが重視され、その知識の生活への応用という視点が欠落しているという批判があると考えられる（この点に関しては、筆者も同意できる）。しかし、日常生活における体験だけでは子どもたちが理解できないような事象が生じることもある。例えば、山間部の学校の子どもたちは、自分たちだけの生活経験からは津波災害への問題意識は出てこない。それと同じように、日常生活の中では外国の諸民族（あるいは、国内でも認知度の低い諸民族）への視点は養われない。日常経験を越えた概念・事象の学習も不可欠であり、この場合は系統的な学習もやはり必要となる。「系統学習（系統的学習）か総合学習（総合的理解）か」といった単純な二分法ではなく、両者を効果的に組み合わせることによってより深い学習が成立する。今後の社会科カリキュラム論においては、系統対総合の対立的二元論ではなく、系統性と総合性の相補的発展の視点からの議論が必要であると思われる。

宇田川宏氏は、高校初期社会科を検討した上で、現代の課題として、高等学校の旧「社会」、現在の「地理歴史」と「公民」の諸科目を「総合」と「分科」の観点からカリキュラム上どのように構造化するかが問題になるとして、そのうえで「総合」の精神を生かした「分科」の、「分科」の学習をふまえた「総合」のあり方が自覚的に検討される必要があると指摘した。宇田川氏は、これは社会科の発足時以来の古くて新しい問題であり、

現代の社会認識を形成する教科のあり方として改めて重要な検討課題になるとした⁽⁷⁾。また、宇田川氏は、現代の社会が総合社会科を要請しているのに対して、教育の中でそれを受けとめることを困難にしているものの1つに、“科学主義”があると批判し、科学の知では対処できない領域、例えば死や性や愛などの問題があり、それらともかかわって宗教や文学・芸術などがあるとする。宇田川氏によれば、「“科学主義”は、このように豊かで複雑な世界を普遍主義、論理主義、客観主義で一面的にとらえる。教育上の問題についても、それはあまりにも単純化してとらえ、1つの“正しい”科学的認識を伝達する社会科教育を主唱するようなことにもなる」⁽⁸⁾。

一方で、専門諸科学自身の中からも、各個別の学問理論のみに立脚した研究では、解決が不可能な問題が存在することが明らかになってきた。例えば、吉田昌夫氏によれば、実際の社会の動きは、学問体系を増やすだけでは理解できないほど複雑さを増し、環境問題や人口問題を典型とする、従来の個別の学問分野では捉えられない問題を扱う必要が出てきた。こうした問題は、多くの学問分野の間に位置する問題であるともいえ、また、関連する学問分野をすべて動員しなければ理解できないということが判明した。つまり、従来は「社会の多様な問題を学問分野を増やすことによってよりよく理解できる」と考えられてきたのが、今日では、むしろ「多くの既存の学問分野を統合するような考え方もつことによって、現代の多様な問題をよりよく理解できる」という見方が強まってきている⁽⁹⁾。

社会認識論の視点からも、個別知識の量的増加だけでは不十分であることが指摘されている。加藤寿朗氏によれば、学習とは、その主体である子どもが環境（教材）に働きかけながら思考・判断し、新たな知識や行為を創出する能動的な営みとして考えられ、このことから社会認識とは、「外界（社会）の情報を知るという作用によって獲得する知識とそれを主体である子どもが意味づけ、情報を能動的に再構成する機能」を意味すること

ができる。また、子どもの社会認識構造の発達の特徴は、次のようにまとめられる。「子どもの社会認識構造は、社会的物事・事象に関する情報（知識）を量的に増加させる段階から、断片的な情報相互のネットワーク化をはかる段階へ、そして、特徴的な視点を中核としながら、あるまとまりとして情報を統合する段階へと発達する。また社会認識構造は、前の段階の構造を質的に変えながら次の段階へと発達する」⁽¹⁰⁾。このことから、社会認識の発達に対しては、系統的な知識の蓄積を目的とする教育だけでは不十分であり、子どもたちが獲得した知識を具体的な内容を通して統合させる場面が必要であるといえることができる。

系統的学習は、それだけで完結すればそれ以上の発展はないが、他の知識体系と組み合わせ、総合化することによって、子どもによる新たな発展が期待できる（教育心理学・学習論でいわれる「知識の能動的利用」）。教育心理学者の西林克彦氏によれば、知識は学習によって増え、取り扱える対象も増えるが、その知識や仮説を持ったゆえの「まだわかっていない」ことに気づくことも増える。知識や仮説によって「まだわかっていない」自分に気づくことが出来るが、一方で、その外側には更に「分かっていないとも思わない」世界が広がっている。世界と、その時にその人が持っている知識や仮説との接面が、「まだわかっていない」と思えることがらであるといえる⁽¹¹⁾。子どもに対して、知識の総合過程で自分の知識体系には欠けている部分があることに気付かせることで、子どもがこれまでの学習を反省し、他分野の学習の必要性の実感と追究の姿勢を持てるようになると考えられる。高山博之氏と藤田恒久氏は、「ある社会事象をとらえるとき、その事象を単に説明するのではなく、他の様々な事象との関連を観る、広い視野、グローバルな視野で観る、長い時間の幅の中で観る、動きの中で観る等々の認識の方法が重要であり、そのための教材の開発や構成が学習の基本的要件となる」として、この観点が不足すると学習への意欲的な取り組みが期待できず、子どもが、社会科を暗記物としてしまう大きな要因

の一つになるとした⁽¹²⁾。知識の総合化は、知的充実・深化という側面と共に、子どもの関心・意欲の喚起という面においても重要性をもったものであるといえよう。

現実の社会事象は、系統的に学んだ理論で理解できる一般的性質に加え、その事象固有の「具体的内容」を持っている。それは、単一の理論だけでは読み解くことのできない複雑な要素が交差している場合が多い。諸科学が解明しているのは、その側面であり、単一の知識系列（歴史のみ／地理のみ／公民のみ）に特化した知識構造では理解できない。そのため、「具体的内容」に対して、既存知識を総合化させ、全体像を構成する機会が、子どもたちには必要である。

近年、国際的な「学力」観においては、知識に加えてその知識を問題解決に活用していくことのできる学習が期待され始めてきている。例えば、OECD（経済協力開発機構）のINES（Indicator of Education System）は「学校知」的な学力がその後の人生で剥落しやすいこと、それだけでは市民的力量を形成できないとの立場を示し、また、PISAの「リテラシー・アプローチ」では、単なる学校のカリキュラムの習得ではなく、生徒が社会に十全な参加をするために必要な知識や技能を身につけているか、そして、「多様な状況において問題を設定し、解決し、解釈する際に、その教科的領域の知識や技能を効果的に活用してものごとを分析し、推論し、コミュニケーションする生徒の力」が期待されている⁽¹³⁾。

また、OECDのDeSeCo（Definition and Selection of Competencies : the conceptual and theoretical foundations ; 「コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎」プロジェクト）は、キー・コンピテンシー概念の3つの基準として①「全体的な人生の成功と正常に機能する社会という点から、個人および社会のレベルで高い価値をもつ結果に貢献する」、②「幅広い文脈において、重要で複雑な要求や課題に答えるために有用である」、③「すべての個人にとって重要である」を挙げている。このうち、②に関しては、

「個人は多くの異なった活動領域に参加する。（中略）キー・コンピテンシーは、さまざまな社会領域（経済セクター、政治生活、社会関係、家族、公的・私的な対人関係、健康分野など）のそれぞれにおいて、またそれらをまたがって、個人がうまく対処し、参加するのを可能にすることをめざしている。これはキー・コンピテンシー1つの領域だけに限定されないことを意味する」とされており⁽¹⁴⁾、社会における活動領域の広域性・横断性に対応する能力が重要視されている。子どもたちが社会系教科教育で学んだ知識・技能を活用し、社会形成・問題解決に臨んでいくためには、学習の場において、具体的な課題に対して個別的な知識を統合し、応用していく場面が必要である。

3. 社会系教科における「総合」の意味と視点・方法

(1) 社会系教科における「総合」の意味

前章では、社会系教科教育において、知識を総合する機会（子どもが頭の中で統合する場面）の必要性を述べた。では、具体的に「総合」とはどのような意味を持った概念であり、また、どのような視点を持って、どのような方法によって行っただけよいか。本章では、「総合」という概念が持つ意味と、それを授業に用いる際の視点・方法について検討したい。

「総合」という概念をとらえる際、白井嘉一氏の〈総合社会科〉論⁽¹⁵⁾が重要となる。白井氏は、従来〈総合社会科〉という用語は〈分科社会科〉に対する概念としてとらえられているが、対比的概念としての〈総合社会科〉は必ずしも一様な内容とはいえず、とりわけ、「総合学習の形態」としての総合社会科と「公民・歴史・地理等に関する内容を教科として総合する」総合社会科とは、区別すべきものであると指摘した。白井氏はまず、総合社会科における「総合」概念を、第一種総合社会科（「一つの全体としての地域社会や諸外国の研究、トピックスや社会問題」によって構成さ

れる社会科、つまり、「分化した地理・歴史など」に対する、「トピックスや社会問題」としての、いわば「融合单元」による社会科)と第二種総合社会科(「公民・歴史・地理等に関する内容」によって、それぞれ構成されている社会科、つまり、「分化した地理・歴史など」に対する「公民・歴史・地理等に関する内容を教科として総合する」という、いわば「総合单元」による社会科)とに区別し、①第一種総合社会科における「総合」概念は「融合」(fusion)としての総合、②第二種総合社会科における「総合」概念は「総合」(synthesis)としての総合であるとする。その上で臼井氏は、文字通りの総合社会科は、後者の「総合」(synthesis)社会科となるとした。

臼井氏は、第一種、第二種の総合社会科は区別してとらえ、第一種は<融合社会科>、第二種は<「総合」社会科>と、「とりあえず」規定し、「ただし、後者の<「総合」社会科は、むしろ<統合社会科>と名付けた方がよい」とした。臼井氏によれば、第二種総合社会科は、<分科社会科>と同系統のものとしてとらえることができるが、その際の<分科社会科>は、<分化>されながら、社会科の各部分部分が「統合」(integration)されている社会科であり、社会科の目標に基づいて「統合」されていない「社会的諸教科」とは区別する。臼井氏は、<総合社会科>論における「総合」概念は、必ずしも一義的なものではなく、少なくとも、①「fusion」、②「integration」、③「synthesis」の三種類の「総合」概念に区分できるとする。そして、社会科カリキュラム理論上の、三つの<総合社会科>論の意義は、三つの「総合」概念の区別と同時に、新たに「synthesis」(総合)にもとづく文字どおりの<総合社会科>を位置づけることであるとした。また、臼井氏は、社会科カリキュラムをとらえる基本的カテゴリーとして、<社会科学の系統>(社会諸科学の系統)と、<社会問題>の二つを考え、それをふまえれば、<社会科学の系統>に依拠する<統合社会科>と、<社会問題>に依拠する<融合社会科>というとりえ方も可能となるとした。

臼井氏の理論にしたがって、「総合的」な民族学習を構成するならば、その形態としては、①各教科・科目において社会諸科学に基づく系統的知識・技能・見方を活用し、民族の理解に関してそれらを統合する形態(「統合社会科(Integrated Social Studies)」的構成)と、②学校設定教科・科目(あるいは総合的学習)において民族(とそれに関する諸課題)というテーマを、「一つの全体として」追究する形態(「融合社会科(Fused Social Studies)」的構成)とが考えられ、この両者を総合したものが、広義の「総合的」(synthetic)民族学習といえるだろう。

(2) 授業における「総合」の視点

それでは、どのような視点で社会を「総合」的にとらえ、授業に生かしていけばよいのだろうか。このことに関して、小俣盛男氏の論考⁽¹⁶⁾に注目したい。小俣氏は、社会科の学習対象は、過去・現在・未来にわたる社会的事象であり、それらは、空間的な広がりの中で、また時間的系列の中で、そこに生きる人々の様々な営みの結果として生起し、変容するとして、中学校・高等学校の社会科が、生徒の発達段階に応じて、小学校に比べてより系統的・専門的な学習への発展という観点から、地理・歴史・公民という分野に基づく教科構造や、科目を構成要素とする構造をとっている所以は、このようなどころにあると考える。こうした考え方のもとに、小俣氏は、「中学校において、分野を設けつつも社会科という教科の枠が必要不可欠なのは一体何故か」とし、「空間認識も時間認識も、ともに社会認識を構成する諸要素の一部であって、それぞれは独立した存在たり得ないからではないのか」、「すなわち、空間的・時間的及び政治・経済・社会的な認識が統一的に育成される時、生徒は社会的事象の意義を広い視野から総合的にとらえることができる社会認識を深めることができるからではないのか」との考え方を主張する。小俣氏によれば、社会科の学習対象となる社会的事象は、様々な要素や条件が交錯して成り

立つものであり、一つの側面（視点）からだけではその意義に対する多角的・総合的な社会認識を育成することは不可能である。小俣氏は、こうした総合的な社会認識の必要性について「明治新政府による鉄道開設事業」と「三陸地方とやませ」の二つの具体例を挙げて論考し、「総合的な社会認識を構成する諸要素」として、1)「時間的認識」2)「空間的認識」、3)「人の生き方に関する認識」、4)「政治・経済・社会的認識」、5)「国際的認識」の5つを提示している。

小俣氏によれば、社会的事象は、時間的、国際的、空間的、政治・経済・社会的な側面など、様々な側面からとらえることができ、総合的な社会認識を育成するためには、社会的事象を単に一つの側面（視点）からだけではなく、様々な側面を有機的に関連づけてとらえさせることが必要不可欠である。現代の社会においては価値観の多様化、産業構造の変化、国際化の進展などに伴って、社会的事象を成り立たせている要素や条件がより多様で複雑になる傾向がみられることについて、小俣氏は「社会的事象を広い視野からとらえる総合的な社会認識を育成するためには、もはや時間的・空間的認識だけにとどまっているわけにはいなくなるであろう」と予見している。

概括的・抽象的な議論になりがちな「総合的な社会認識」について、具体的な社会的事象の事例を提示し、「総合的な社会認識を構成する諸要素」とそれをとらえるための視点を提示した小俣氏の研究は、社会系教科の総合性を具体的に論じる上で、研究方法上の重要なモデルとなる。今後の「総合性」の議論においては、カリキュラム論的な考察だけではなく、それとともに、内容学的な立場から、具体的な社会的事象の分析による総合性の実証が必要である。小俣氏自身は、「分野相互の有機的な関連を図りながら」取り扱う中学校社会科と、「地理や歴史の専門性を重視して学習させる性格」の高等学校の科目を区別している。しかし、小俣氏がいう「社会的事象は、様々な要素や条件が交錯して成り立つもの」であり、「したがって、一つの側面（視点）からだけではその意義に

対する多角的・総合的な社会認識を育成することは不可能である」こと、あるいは「過去・現在・未来にわたる社会的事象」が「空間的な広がりの中で、また時間的系列の中で、そこに生きる人々の様々な営みの結果として生起し、変容する」ということが、単に中学校の教科構造に適合させた便宜的解釈でなく、社会事象自体に普遍的に適合される事実であれば、高等学校においても「総合的な社会認識」は不可欠なものである。そのようにとらえた場合、中学校社会科における総合的な社会認識に対して小俣氏が提唱した視点は、高等学校の社会系教科教育においても参考にされるべきものであるといえる。諸民族を学ぶ視点としては、例えば、①「その民族の文化・生活から学ぶ」（主として地理学習的視点）、②「その民族の歴史を学ぶことで、歴史観・社会観を深める」（主として歴史学習的視点）、③「その民族の学習を通じて、現代社会の諸課題を考察する」（主として公民学習的視点）が考えられる。これらは、小俣氏の要素区分における「空間的認識」、「時間的認識」、「政治・経済・社会的認識」および「国際的認識」に対応するが、さらに、①②③を総合することによって「人の生き方に関する認識」が深められていくと考えられる。

(3) 内容構成における「総合」の方法

ここまで、具体的に「総合」という概念の意味と、授業における視点について、検討してきた。では、「総合」的な社会系教科はどのように内容を構成し、授業を行っていけばよいのだろうか。本節では、社会系教科における「総合」の方法について検討したい。

白井嘉一氏は、社会諸科学との関連のもとに社会科カリキュラムをどう構成するのかという問題について、Talabi Aisie Lucan (1981) の「社会科を一つの教科として考えるならば、より良き社会科カリキュラムというものは社会諸科学にもとづく総合的アプローチをふまえて構成されるべきものである」、「総合的アプローチには、社会諸科学

の諸系統の統合的内容によるものと、総合的方法にもとづく多角的学習の位置づけられた内容によるものがある」という提起を取り上げ、この提起は、社会諸科学の系統と区別される社会科教育の系統を考える際の中心問題として、「総合的アプローチ」によって構成されるかどうかという点を提起したものであると評価した。白井氏によれば、社会科という教科のカリキュラム構成は、出発点において、「総合的アプローチ」という〈総合性〉の原理が前提的なものとして位置づけられている。

白井氏は、同論文の中で、NEA（全米教育協会）教育行政部『社会科カリキュラム—第14年報』（1936）とR.M.トライアン『学校教科としての社会科』（1935）、および、E.B.ウエズリイ『社会科教育—その理論と実践』（1937）における社会科カリキュラム論と〈総合性〉の原理について紹介している。白井氏によれば、NEA『社会科カリキュラム—第14年報』（1936）における社会科カリキュラムの原理は、①「独立諸教科目カリキュラム（Separate subject courses）」（：地理、歴史、公民、経済、社会、社会心理）、②「一般社会科カリキュラム（General social studies courses）」（：独立諸教科目別内容構成にこだわらず、別の観点（単元法、テーマ法など）から内容構成される）、③「コア・カリキュラム、総合カリキュラム」（：社会科に諸科目が総合化されるのみならず、その社会科を中心として他の教科も総合化される。究極的には教科名もなくなり、コアを中心としたコア・カリキュラムや総合カリキュラムになる）の、三つの角度からとらえられている。また、トライアン（1935）における社会科カリキュラムの原理は、「地理」「公民」「歴史」「経済」「社会」の5科目を“総合的”に位置づけることによって、①「独立（Isolation）」（：諸科目の独立）、②「相関（Correlation）」（：諸科目の相関）、③「中心統合（Concentration）」（：1科目を中心にして他の科目を統合する）、④「融合（Unification）」（諸科目の融合）の、四つの形態の社会科カリキュラムを提示している。ウエズリイ（1937）の社会科カリキュラムの原理は、「経

済」「地理」「歴史」「政治」（Government）「社会」の5科目を、“総合的”に位置づけることによって、①「諸科目型（Organization by Subjects）」、②「非系統的相関型（Incidental Correlation）」、③「系統的相関型（Systematic Correlation）」、④「統合型（Integration）」、⑤「中心統合型（Concentration）」、⑥「融合型（Fusion or Unification）」の六つの形態の社会科カリキュラムを提示している⁽¹⁷⁾。

いずれも1930年代に書かれた古典的なものではあるが、カリキュラム構成の類型を考えた場合、基本的にはこれら、あるいはその組み合わせにより現在でも内容が構成されるといっても問題ないであろう。これらの類型論にしたがえば、現在の地理歴史・公民科は、各教科として共通の目標はあるものの、諸教科は実質的には独立諸教科（諸科目型）として行われている。民族の「総合的」な理解のためには、「相関」、「統合」、「融合」の視点が必要である。現在の分化型教科・科目構成が基本である高等学校において実際に「総合的」な民族学習を行う際の内容構成の方法としては、例えばウエズリイの区分を参考にすれば、①各科目がそれぞれ別々の系統性を持って展開し、各科目において「民族」を扱う単元になった際に、他科目における「民族」に関する知識・視点・考え方を盛り込む（非系統的相関型）、②各科目で一定の系統的学習を行った後で、特設単元として、「民族」に関する共通の学習（世界史・日本史・地理共通等）を行う（統合型）、③当該科目においてテーマ学習的単元を設定し、その科目の主たる論理（歴史であれば時間、地理であれば空間）を中心にして、他科目における知識・視点・考え方を統合する（中心統合型）、④学校設定教科・科目、あるいは総合的学習において、年間を通じて民族に関する問題について学ぶ（融合型）が、現実的であると考えられる。ただし、学校、あるいは教科全体における協力体制のもと、カリキュラムを編成できるのであれば、系統的相関型の内容構成も可能であるといえよう。

「総合」の方法については、小西正雄氏の論考

(注18)も興味深い。小西氏は、「分化から出発した総合化への試み」として、①「既存の分野の組み替え」、②「既存の科目内での自由な単元構成」、③「既存の分野・科目を融合した単元を投げ込み的に扱う」、④「より抽象化されたものをテーマとして持ち込む」、⑤「導入としての融合単元」の五つの型を紹介している。ただし、小西氏はこれら五つの型のもつ問題点⁽¹⁹⁾として、地・歴・公、あるいは日本史・経済…という学問的系統性に引きずられることのないように、との目的意識からのみ出発した総合化であり、「言いかえるならば、(そのように意識されたかどうかは別として)分化から出発した総合化であったという共通の基盤に立つと考えられる」ことを指摘し、その原因を「分化が前提にあり、分化の側からの認識がそこにあるからである」とした。そのうえで、小西氏は、分化から出発しない総合化は、「原像回帰から出発する総合化」であるとする。最初に挙げられた五つの型は、小西氏に「分化から出発した総合」と批判されながらも、現実の学校教育の体制の中で最大限可能な方法であると思われる⁽²⁰⁾。小西氏の提唱する「原像回帰」論は、「細分化」という一方向で進められてきた社会諸事象の理解についての、極めて重要な批判であるといえる。そして、この「原像回帰」という考え方を、民族理解に適用した際に、それは、一視点からではない民族の「全体像の理解」という問題につながると考えられる。次章では、この「民族の全体像の理解」と時間・空間・社会の総合との関係について検討したい。

4. 民族の全体像の理解と時間・空間・社会の総合

松尾正幸氏によれば、社会諸事象は、地理的事象、歴史的事象、社会的事象の三つに分類して考えることができる。地理的事象、歴史的事象、社会的事象の三者の相互関係は、松尾氏の定義では以下のようになる。①「現在」、「今」、「ここ」での社会諸事象から構成されているのが、組織、制度、機構、機能、施設等からなる社会的事象。②

現在、今、ここに存在する社会的事象を、地表面上にあらわれた地理的現象としてとらえ、それらを空間的広がり、空間的相互作用の中で考察の対象とするのが地理的事象。③現在、今、ここに存在する社会的事象を、形成過程に注目して、時間的系列の中でとらえ、考察の対象としたのが歴史的事象である⁽²¹⁾。

世界中の諸民族は、それぞれが時間性(歴史性)・空間性(地域性)・社会性を持って存在している。彼らの全体像を理解するには、これらの特色を総合してとらえる必要がある。社会系教科教育においても、子どもたちが歴史的、地理的、公民的な視点を総合化する場面が必要である。内容構成や教材の選択についても、それが一つの論理や一つの要素に限定されないようにしなければならないと私は考える。つまり、内容学的には事象の多様性・複雑性をまず教師が認識し、さらに、子どもの認識発達の側面からは、子どもの頭の中での概念の統合を考えなければならない。それは、社会自体が複雑な論理・要素が交錯して成り立っているためである。事象の解釈のために、それを個々に分解していく作業(系統的整理)はもちろん必要であるが、個別化された一部分だけで事象(あるいは民族)を見ようとすれば、他の要素との関係を見失い、結果として偏った理解に陥りかねない。

「文化」・「民族」をテーマとして、総合的視点から授業を展開させようとした研究としては、佐藤亨氏の論考⁽²²⁾に注目したい。佐藤氏は、文化学習の類型を、「第一の文化学習」(人間の歴史の発展とともに形成してきたものとして文化をとらえ、その学習と考える場合=文化史学習、文化遺産学習、文化財学習)、「第二の文化学習」(空間的な範囲ないし、地域の設定をし、文化の分布、景観、その発生と伝播ということを軸として、人間の活動と自然との関わりについての学習と考える場合(=文化地理学習、文化圏学習)および「第三の文化学習」(国際理解・異文化理解を基幹とし、文化(的)相対主義の確立と自民族(自文化)中心主義の克服をめざす、文化人類学アプローチ

による学習＝文化人類学のアプローチによる文化学習、文化人類学的文化学習)の3つに分類した上で、「社会科という教科は、元来、総合的な性格を有している。『文化』や『民族』も、地理的、歴史的、政治的、経済的、社会的、宗教的等のさまざまな性格を持つ。社会科は、社会の諸事象の総合的な学習を行う教科とするならば、『文化』や『民族』の学習は、総合的な性格を有するので、社会科の絶好の学習となりえるだろう」とした。ここにおける「文化」をその形成者である「民族」に置き換えて考えれば、民族を理解する上で3つの学習のアプローチが可能であるということがいえるだろう。

藤巻正巳氏によれば、異文化研究(cross-cultural studies)とは、「私」と「他者」、自集団と他集団という関係性の中で、「私」や「自文化」にとっての「異(い)なる文化」(他文化)を知るための知的営みである。異文化研究において対象となる個別文化事象およびそれらの束ともいえる総体としての文化全体、それを包み込む全体の地域は、歴史的・地理的・社会的・政治的・経済的等の複合体であり、ある特定の分野、あるいは特定の側面に対してアプローチするだけでは異文化を「知る」ことは困難である。真に異文化を理解しようとするならば、たとえ、ある特定の文化事象についてのみ関心があるとしても、他の文化事象やそれらを成り立たせている政治的・社会的・歴史的・地理的背景にも考察する眼を広げ、深めていこうとする、相手文化・相手社会を「丸ごと」知ろうとする態度が求められる⁽²³⁾。

多様な視点から、事象を総合的に見るという考え方は、系統学習を否定するものではない。民族の総合的理解は、系統学習によって民族を見る視点・概念や分析の力を養った上で、その視点・概念を用いて民族の全体像を理解しようというものであり、当然系統学習も必要になる。

坂井俊樹氏は、「科学と教育の目指すものや目標観を全く別個のものとして把握し、科学と教育の統一もこの目標観を抜きにして論じられる立場」を「二元論」として批判し、こうした生活と

科学の二元論は、「融合」と「統合」の機能的分離をもたらすことを指摘した。そして、坂井氏は、「そうした問題意識に立ったとき、どうしても必要になるのは、いわば、科学の中に如何に生活の論理を含み込ませるか、また逆に科学の論理が生活認識をどうとらえていくのか、そういった科学領域の内容や分析方法まで踏み込んだ『総合』の探究が必要であろう」と述べ、今日の社会諸科学をめぐる研究状況を考えた際、教育の側からの内容や科学の方法の検討も重要であるとした。先に述べた白井嘉一氏の〈総合社会科論〉について、坂井氏は「融合」と「統合」の総合をはかる「総合」を、地理・歴史・公民の各学習領域の扱いかたや内容編成の問題まで含めて検討していくことが、白井氏の論を発展させていくものであるとしている⁽²⁴⁾。

民族理解を含む今後の社会系教科教育においては、「系統学習か総合的学習か」という二分法的・断絶的な考え方から、「系統学習と総合学習の両方が不可欠であり、これらが関連づけられて理解が実現する」という相互関連的発想への転換が必要である。諸民族を理解するためには、時間性(歴史)・空間性(地理)・社会的課題(公民)という多面的・総合的視点の育成が求められる。子どもたちがこれらの視点を統合させ、より深く諸民族を理解することで、多民族がともに社会を形成していく意義とその課題を考えていくことができると考えられる。

5. 民族学習における自他理解と共感

諸民族の具体像を子どもたちが学ぶことについて、私は、①世界・国家・社会が多くの民族によって形成されていることを理解することで、多民族性が持つ積極的意味(社会・文化の多様性・創造性)と、民族が関係する問題の原因と解決策を考察できる。②他者としての民族の具体的な姿を学ぶことによって自己と比較し、自己理解を深化させるとともに、異なる価値観の理解や他者への「共感」⁽²⁵⁾を生むことができるという、二つの意義

を重視したい。

「他者理解」とその反映としての「自己理解」は、社会科（地理歴史・公民科）の重要な核であると筆者は考える。核としての自他理解の中から、「共感」や「人権意識」が生まれるのであり、他者や自己が本当に理解できていなければ、そこに到達できず、民族の学習は単なる事象の理解に終わってしまう。地理、歴史、公民それぞれの要素を学ぶ際にも、自他理解を中心に据えなければならない。近年、「権利」・「人権」のフィクション性を強調し、その概念自体を否定しようとする研究者の言説が流布している。確かに、「権利」という概念が人間によってつくられたものであるということは事実であろう。しかし、重要なことは、その事実を認めた上で、権利の存在(実体性)を否定するのではなく、それを幸福の実現のためにどう活かしていくかを考えることである。私たちに必要な権利とは、互いの幸福・尊厳を「認め合う」権利であり、そのためには、共同・協力して幸福を実現していくという意識が必要であると私は考える。

世界の諸民族のあり方や異文化（多文化）の理解を主たる研究対象とする文化人類学においても、従来の人類学が抽象的な理論によって人々の営為を説明することへの反省がなされている。近藤英俊氏は、文化・社会人類学は、対象となる人々のくらし、社会、文化に何らかの一般的な法則性を見出すか、あるいは既存の社会文化に関する理論によってその社会と文化を分析することが多いが、そこには「文化人類学は当事者の行為や経験そして認識をしばしば無視するのではないか」、「当事者の声と経験抜きの研究結果に客観性を付与しているのではないだろうか」といった問題があると指摘する⁽²⁶⁾。他の民族の表面的な特色の理解だけでなく、彼らの思いや認識も含めた民族の全体像をとらえ、ともにより良く暮らしていくことのできる社会を実現していく意識を子どもたちに培うことが必要である。そのためには、自己と他者が人間としてともに尊い存在であることを前提としながら、「彼らと私との共通点・相違点はど

こなのか」、「私（彼ら）にあって彼ら（私）に無いものは何だろうか」、「同じ生活要素、例えば衣服住でも、私と彼らではどういった利用・認識の違いがあるのだろうか」といった、自己と他者双方の立場からの視点が重要となる。それによって、その他者（民族）と自分を取り巻く概念や視点を深化させるとともに、他者への理解を深化し、さらに自分自身の新たな発見につながる。他者理解を「理解できない他者」として却けるのではなく、「互いに異なった認識構造をもっているが、先入観を持たずにじっくりと向かい合うことで共感できる存在である」という立場から民族学習を考えたい。

社会系教科教育の内容は、基本的には、専門諸科学の成果に基づく。「科学」としての専門諸科学は、事象の客観的分析（対象の客体化）に主眼が置かれる。こうした「科学」の視点を強調する教育論においては、「共感」を「態度主義」として軽視、あるいは排除しようとする論考も多く見られる。こうした教育論は、事象の「理解」を重視すべきだという、アカデミズムを背景にもった教育論ととらえられる。しかし、社会系教科教育が社会形成を担う子どもの育成に寄与するという立場に立つならば、様々な事象の「理解」をこなすことによって社会形成に主体的に参加できるようになることには疑問が残る。

坂井俊樹氏は、最近の歴史学と歴史学習をめぐる状況は「総合」のあり方を探究するための素材を具体的に提示しており、今日社会諸科学をめぐる提起されているさまざまな課題の一つとして、「人間の生き方」という価値的な側面をも含み込む総合科学の探究を指摘し、そうした総合科学への指向のなかにこそ教育と科学の課題の統一の見方が形成されてくるとした。坂井氏は、「共感」や「追体験」という歴史教育に関わる基本概念が「単なる主観」を表すものにすぎないとする意見に対して、「しかし、教育として考えていく場合、やはり限界性を持ちながらもこの『追体験』や『感情移入』、『共感』を避けては主体的な社会認識・歴史意識は育たないのではないだろうか」

とし、「こうした感情面に関わる主観性のフィルターを通ることこそ主体的な思考を促していくものであろう」と指摘した。その上で、坂井氏は、「異文化」としての過去を見る立場からは、社会科の「総合」化に関して、①「歴史認識として『人権と平和』の獲得過程としての歴史の系統性を考えると共に、『異文化』としての歴史事象の把握—現代を相対化する視点の導入」、②「『異文化』理解という視点の導入によって、単に歴史の学習だけではなく、地理的な学習も含めて、『異文化』理解という共通項によって社会科の内容的な側面での総合化が理論的に展望される」、③「価値観を導入する教育それ自体、総合学習としての性格をもっている」ことの3点を挙げ、以上の3点に関して、さらに具体的に学習内容と学習方法の問題として考えていく必要があるとした⁽²⁷⁾。

国際的な学力論においても、単なる知識や技能の習得だけでは主体的な社会形成に結びつくことが難しいと考えられ始めている。OECDのDeSeCoプロジェクトは、「読み、書き、計算能力と別に、知識や技能以上のどんな能力（コンピテンシ）が個人を人生の成功や責任ある人生へと導き、社会の挑戦に対応できるようにするのか」、「社会的・文化的な条件、あるいは年齢や性、階層、専門的活動などと関係なく、どの程度キー・コンピテンシーは普遍性を持つか」という課題を提起する⁽²⁸⁾。DeSeCoが定義する「コンピテンシ」（competence；複数形が、「コンピテンシー」competencies）とは、「特定の状況のなかで（技能や態度を含む）心理社会的な資源を引き出し、動員することにより複雑な需要に応じる能力」であり、他者、あるいは他民族への「共感」も、これにつながると考えられる⁽²⁹⁾。民族に関わる課題を解決するためには、諸民族についての単なる知識の蓄積だけでは不十分である。科学的・客観的な知識・思考から、他者の問題点を指摘することはできる。しかし、一方で他者の「よさ」を発見することは難しいことが多い。それは、私たちが無意識的に自己中心的な価値基準の下で判断しているからである。自己中心的（あるいは、自文

化中心的、自民族中心的）な思考を克服し、それぞれの民族が独自性とそれに基づく「よさ」をもった存在であるとして接していくためには、共感的理解が前提となる。

「普通教科」としてすべての子どもたちが学ぶ社会系教科（社会科・地理歴史科・公民科）は、専門諸科学の専門的分析方法を身に付けることを目的とした教科、つまり「専門教科」ではない。「普通教科」としての社会系教科教育においては、専門諸科学の成果をもとに、それを現実生活に利用していく力を身に付けることが重要であるとともに、他者への共感的理解・倫理観の育成等、「人間形成」も必要である。諸民族を単に外部から眺め、「学問的」に理解する、分析的視点のみの民族学習では、対象民族の「客観的」（＝自分との関係は切り離れた）理解に終始し、一方的な観察・評価者の視点を子どもたちに与えてしまう。子どもの知的好奇心を最優先した、観察者的な民族学習では、諸民族、つまり他者を学ぶということ、
「知的好奇心の涵養」に矮小化する恐れがある。民族学習においては、何のため、誰のために学んでいるのかを改めて問う必要がある。単に、「民族の多様性」を子どもに理解させるのではなく、何故「民族の多様性」を学ばなければならないのか、「学ばれている」人々をどう捉えるべきか、社会形成における実践的な意味合いはないのかという問題意識を、教師自身が持って授業に臨まなければならない。

個別科学としての諸学問は、あくまでも、事象（のある部分）の理解であり、学校の中だけで通用する知識を用いれば、ペーパーテストの問題の解答は、可能である。しかし、現実社会における民族の問題は、「理解すれば解決できる」という単純なものではない。実社会の解決は、対象となる存在への共感がなければ不可能である。共感がなければ、知識として理解していても、行動へは結びつかないのである。共感とは、単なる「態度主義」ではなく、社会形成・問題解決へ向かう原動力である。

他者理解や共感については、国際的には、コミュ

ニケーション能力（実践的能力）として重視されてきている。社会系教科教育においても、単なる「態度主義」と過小評価するのは不適當である。OECD・DeSeCoによるキー・コンピテンシーでは、1) 道具を相互作用的に用いる力(カテゴリー1)、2) 異質な集団で交流する能力(カテゴリー2)、3) 自律的に活動する力(カテゴリー3)、の3カテゴリーに区分されているが、この中のカテゴリー2（異質な集団で交流する能力）の中には、「他者と良好な関係を作る能力」が設定され、その一つとして、「共感性」が位置づけられている。この、キー・コンピテンシーにおける「共感性」は、「他人の立場に立ち、その人の観点から状況を想像する。これは内省を促し、広い範囲の意見や信念を考える時、自分にとって当然だと思うような状況が他の人に必ずしも共有されるわけではないことに気づく」ことであると定義されている⁽³⁰⁾。

系統的学習に基づく客観的知識・事実認識や見方・考え方、技能の育成は、従来、主として教科教育において研究が進められてきた。しかし、その中では、安井俊夫氏のような一部の実践者を除いて、他者への「共感」に対して十分な評価がなされてこなかった。一方、多文化理解教育においては他者への「共感」が重視されてきたが、現実の社会的背景や地球的課題については、十分に扱われてこなかったという傾向があり、「人々が交流し、お互いにより尊重しあえば、異文化間に存在する様々な問題はおのずと解消されるから、今ある社会的な事情はそのままにして、とりあえず仲良くしていきましょう」ということにしかならないという批判が出されている⁽³¹⁾。総合的な民族学習においては、客観的知識・事実認識や見方・考え方、技能と、共感との統合を図る必要がある。

なお、本稿は修士論文全体の一部を加筆、修正したものであり、また、頁数の関係から、具体的な民族に関する学習内容や理解の視点について述べるができなかった。個々の民族の学習についての考察は、稿を改めて行いたいと思う⁽³²⁾。(藤原)

おわりに

本稿では、「民族の総合的理解」への課題意識から、民族学習における「時間・空間・社会」理解の「統合」を視野に入れ、「民族」概念の多重性という観点をふまえつつ、「知識の総合化」への理論的基礎を探ってきた。あわせて、民族学習における「自我理解・共感」という視座・方途の有意性、その意義等について、試論的に考察を加えてきた。

繰り返すが、社会系教科教育における、生徒の「民族」理解、「民族」学習の上での一つの課題は、教師がその総合的理解をいかに促し、いかにその総合的理解を確保するかである。多面的・総合的な理解が求められる「民族」という概念、そしてある特定の「民族」（およびそれにまつわる社会的諸事象、社会的諸課題）を、生徒に理解させようとする場合、一般に我々には、生徒があたかも各科目の系統的知識をそれぞれの科目ごとに学べば「予定調和」的にそれらが生徒の<頭の中で一つになる>（統合される）、という観念があるのではないか。しかし本来、表面上各教科目のそれぞれにおいて学ぶ知識群を、一人の生徒が<頭の中で一つにする>ことを、実際の授業上、そしてカリキュラム（学習単元計画）上において保障することがなければ、その「統合」は実質的に難しい。そしてその多面的・総合的に学んだ「民族」理解そのものが、その生徒にとって、有用な社会認識の「力」となって実際の生活の中で活用され、実際に生きた力として活かされる姿を、我々は見通さなければならない。その鍵の一つは、戦後中等社会科において積み上げられてきた系統的教科内容編成（論）の意義を認めつつ、戦後社会科において大切にされてきた「総合」の視点を再考することにある。そして、地理的・歴史的背景を持ち、日本・世界の社会構造の中に生き、人間・生命の尊厳とアイデンティティを持つ「民族」への適切な理解を生徒に促す際の、「自我理解・共感」という視点をふまえた授業創造は、「民族」の実像の多面的理解を有意義なものにする可能性

を持つ。そうした視点を据えた地理歴史科・公民科の授業・カリキュラム構想への具体的な方途や、教科内容構造・学習単元計画の実際の構想については、本稿を含めて、社会科教育学における一つの、未だ大きな課題である。こうした現実的な諸課題に対して、本稿が一つの論点提示と、その授業における実際化への視点の提起を不十分ながらも僅かにできているものとなっているか、諸兄のご批判を願う次第である。

なお、本稿の本編部分は、藤原の平成19年度提出の修士論文『『北方地域』と『北方諸民族』の学習——時間・空間・社会の総合的理解から——』の一部を再構成したものである。藤原は、高等学校での講師経験において、現在の社会系教科教育においてアイヌ・ウイルト・ニヅヒをはじめとする日本・世界の北方諸民族、あるいは彼らが生活する北方地域についてほとんど扱われていないこと、及び、現実の授業において生徒たちに社会・あるいは諸民族について理解させる際には、科目ごとに分けられた視点（歴史的視点・地理的視点等）だけでは限界のあることを感じ、上記のテーマについての研究を行った。藤原の上記の研究は、北方地域・北方諸民族についての教科内容的・教材学的検討が中心であったが、一方で、藤原はその内容を実際に授業で教える場合の構成論・方法論を検討する必要があることに行き着いた。それが、本稿の課題となる、「民族の総合的理解と自他理解・共感」の問題であることを、最後に付記しておきたい。（土屋）

【注】

- (1) 社会系教科教育における主要な辞典・用語集として、以下が挙げられる。
 - ・大森照夫・佐島群巳・次山信夫・藤岡信勝・谷川彰英編（1986）：『社会科教育指導用語辞典』。教育出版。
 - ・日本社会科教育学会編著（2000）：『社会科教育事典』。ぎょうせい。
 - ・森分孝治・片上宗二編集（2000）：『社会科重要用語300の基礎知識』。明治図書。
- (2) 川崎有三（1993）：部族・民族・エスニシティ。溝口雄三・浜下武志・平石直昭・宮嶋博史編：『アジアから考える [1] 交錯するアジア』東京大学出版会、107-126頁。
- (3) 桑原真人（2000）：なぜアイヌ史を学ぶのか。田端宏・桑原真人監修：『アイヌ民族の歴史と文化教育指導の手引き』山川出版社、1-10頁。
- (4) 川崎・前掲論文、107-126頁。
- (5) 桑原・前掲論文、1-10頁。
- (6) 長谷川由希（2005）：アイヌ 日本の先住民族アイヌ。綾部恒雄監修 末成道男・曾士才編：『世界の先住民族—ファースト・ピープルの現在01東アジア』明石書店、87-105頁。
- (7) 宇田川宏（1998）：高校初期社会科と現代。黒沢英典・和田井清司・若菜俊文・宇田川宏著：『高校初期社会科の研究—「一般社会」「時事問題」の実践を中心として』学文社、192-206頁。
- (8) 同上。
- (9) 吉田昌夫（2002）：地域研究とは何か。吉田昌夫編：『地域研究入門—世界の地域を理解するために—』。古今書院、1-22頁。
- (10) 加藤寿朗（2003）：子どもの発達を促進する社会科の授業。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、155-164頁。
- (11) 西林克彦（1994）：『間違いだらけの学習論—なぜ勉強が身につかないか』。新曜社、190p。
- (12) 高山博之・藤田恒久（1995）：歴史認識における「世界意識」の態様と学習上の課題—学生・生徒の実態調査をもとに—。『京都教育大学教育実践研究年報』第11号、51-66頁。
- (13) 土屋直人（2007）：PISA 国際学力と公民教育。『高等学校現代社会教授資料』。教育出版、174-175頁。
- (14) ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著 立田慶裕監訳（2006）：『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』。明石書店、88-90頁。
- (15) 白井嘉一（1985）：＜総合社会科＞論考。全国社会科教育学会『社会科研究』第33号、67-76頁。
- (16) 小俣盛男（1991）：中学校社会科における総合的な社会認識を育成することの必要性とその論拠。日本社会科教育学会『社会科教育研究』第65号、32-45頁。
- (17) 白井嘉一（1988）：内容の総合性—社会科カリキュラム論の基本問題と＜総合性＞の原理—。全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第35号、59-70頁。
- (18) 小西正雄（1987）：社会科実践における総合化の二つの視点。『社会科教育研究』第57号、15-35頁。
- (19) 小西正雄氏によれば、五つの型はいずれも、総合化のための貴重な場を提供するものの、次のような問題点も持つ（小西、1987）。①第1の型（既存の分野の組み替え）の場合は、既存の分野を組み替えることだけに意義があり、そのように組み替えねばならないという積極的な理由はありません。②第2の型（既存の科目内での自由な単元構成）

- の場合は、他科目との関連が度外視されている。③第3の型（既存の分野・科目を融合した単元を投げ込み的に扱う）・第4の型（より抽象化されたものをテーマとして持ち込む）の場合は、当該単元のみをとり上げればそれは総合化されているとしても、他の総合化されなかった単元との落差が大きいだけに、かえって寄せ木細工的な印象を強める結果となり、結局、社会科の理念とは程遠い存在になるという矛盾を抱え込む（第2の型についても、「単元」を「科目」と読み替えれば、同様の文脈での批判は可能）。
- (20) 坂井俊樹氏は、このことについて、以下のように述べている。「小西正雄は、「真の総合化は『分化から出発した総合化』という視点ではなく、『現像回帰から出発した総合化』という観点で行われねばならない…」と述べている。そして、ここでいう「分化から出発した総合化」として、三つの型（ママ：五つを坂井氏が再整理したものか）に整理している。小西は、これら三つの型を、総合化という点から批判の対象にしていく。確かに限界性を有しているのだが、しかし、逆に、現実の教育課程や分化的教科構造の中で、どこまで総合化が可能なのかを示したものとして受けとめることもできる。」（坂井俊樹（1989）：社会科総合化への一試案－教科構造の問題を中心に－、『社会科教育研究』第61号，29頁。）
- (21) 松尾正幸（2000）：歴史的事象，森分孝治・片上宗二編集：『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書，236頁。
- (22) 佐藤 亨（1986）：文化人類学的認識と民族学習，地理教育研究会『地理教育』No15，104－111頁。
- (23) 藤巻正巳（1996）：異文化研究の進め方，藤巻正巳・住原則也・関 雄二編：『異文化を「知る」ための方法』古今書院，2－10頁。
- (24) 坂井・前掲論文，17－18頁。
- (25) 加藤公明氏は、安井俊夫氏の実践・教育論を基に、共感と歴史教育について以下のように述べる。「ドイツの倫理学者シェーラーによれば、共感とは、一般的には「共歓」と「共苦」の過程、つまり、自分以外の誰かとともに喜び、ともに苦しむ体験であり、その限りで、他者の体験が直接理解できるように思えるだけでなく、その体験に直接かわっていき過程であるという。また、そのような共感が成立する根拠を他人の立場に身を置いて考える想像力に求めたアダム・スミスは、共感が、その対象となった悲劇や歓喜の社会的な原因や状況について認識しようという意欲を喚起し、その認識の発達が共感を改めて深化させると指摘している。そのような認識発達が果たす共感の機能に着目し、中学校における歴史教育の授業に活用していったのが、安井俊夫であった。安井は、社会科の目標は主権者としての基礎的な力の育成にあるとする。そして、その力の第1は知識で、社会科の授業では子どもが自分の見方・考え方を介して「自分の知識」を獲得することが重要であるとするのである。では、子どもはいかにしたら歴史を他人ごととして突き放さず、自分の問題として考えようとするのか。

そこに共感の果たす教育上の役割があると安井は考えるのである。共感という子どもの心の動きは、子どもをして歴史の登場人物などに近づき、その立場に立ち、自分もそこで一緒になって考えるという行動を起こさせる。ハラハラドキドキしながら、子どもは共感した対象が直面した困難や矛盾、問題を自分ならいかに解決するか、真剣に考え出すというのである。したがって、こうして獲得した知識は、子どもの人格にとって意味のない暗記の知識とは異なり、子どもにとっては、自分の理性や感性を駆使して自分で獲得したまさに「自分の知識」そのものということになる。いったん獲得すれば、ながらく子どもの中で、そのときに形成した意見や思いとともに生きたかたちで残存し、後に彼らが歴史や社会の問題に対して何らかの意見を表明しようとするときに、その論拠として活用される。その意味で、共感を媒介にした授業こそが、子どもに主権者としての基礎的な力を身につけさせていくと、安井は主張するのである。」（加藤公明（2000）：共感と歴史教育，日本社会科教育学会編著：『社会科教育事典』ぎょうせい，168－169頁。）

なお、安井氏の近年における「共感」関係論文としては、以下を参照していただきたい。

- ・安井俊夫（2005）：共感の方法と戦争・平和学習の再検討－『新しい歴史教科書』の授業方法批判から，愛知大学文学会『愛知大学文学論叢』No131，21－47頁。
- ・安井俊夫（2005）：戦争学習における共感と共同，歴史教育者協議会『歴史地理教育』No693，22－29頁。
- ・安井俊夫（2006）：ヒロシマ・ナガサキの学びかた－原爆体験への共感と共同，歴史教育者協議会『歴史地理教育』No704，64－71頁。
- (26) 近藤英俊（2006）：現象学と人類学，綾部恒雄編：『文化人類学20の理論』弘文堂，162－178頁。
- (27) 坂井・前掲論文，18－24頁。
- (28) 前掲『キー・コンピテンシー』
- (29) OECD・DeSeCoによる3つのキー・コンピテンシー（3カテゴリー）（前掲『キー・コンピテンシー』）
 - 1) 道具を相互作用的に用いる力（カテゴリー1）
 - 1 A 言語、記号、テキストを相互作用的に用いる能力。
 - 1 B 知識や情報を相互作用的に用いる能力。
 - 1 C 技術を相互作用的に用いる能力。
 - 2) 異質な集団で交流する能力（カテゴリー2）
 - 2 A 他者と良好な関係を作る能力。
 - 2 B 協力する能力。
 - 2 C 争いを処理し、解決する能力。
 - 3) 自律的に活動する力（カテゴリー3）
 - 3 A 大きな展望のなかで活動する力。
 - 3 B 人生計画や個人的活動を設計し実行する能力。
 - 3 C 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する力。
- (30) 前掲『キー・コンピテンシー』
- (31) 従来の多文化教育における問題点として、山中信幸氏は以下の4点を挙げている。①これまで、「貧困」や「抑圧」

などの地球的な課題については、実践上、十分な取り組みがなされてこなかった。②これまで日本において取り組まれてきた多文化教育の実践は、マジョリティがマイノリティを一方的に理解する異文化理解教育が中心的であった。③文化的背景の異なる人々やマイノリティが多く住む地域か否かによって、その取り組みに大きな差が生じる。④これまでの多文化教育の実践は、社会科や人権学習の一学習活動として投げ込み授業的に取り組まれ、継続的な学習活動として取り組まれることが少なかった。(山中信幸(2007):多文化教育のための教材の開発原理、『日本教材学会研究紀要』,第18巻,103-110頁)

- ③2 拙稿「『北方地域』と『北方諸民族』の学習-時間・空間・社会の総合的理解から-」(岩手大学大学院教育学研究科修士論文,2008年1月提出)では、北方地域および北方諸民族を総合的に理解するための具体的な単元・カリキュラムの構成を試みた。総合的な民族学習の試案の一つとして参照いただければ幸いである。