

歴史教育における近代化論の展望：「植民地近代」論からの示唆

山下, 達也
九州大学大学院人間環境学府：博士後期課程

Yamashita, Tatsuya
Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University

<http://hdl.handle.net/2324/14688>

出版情報：歴史地理教育. 725, pp.80-85, 2008-02-01. 歴史教育者協議会
バージョン：
権利関係：



歴史教育における近代化論の展望

「植民地近代」論からの示唆

山下 達也

はじめに

これまでの歴史教育、とりわけ中等教育以上の歴史教育において、近代あるいは近代化はどのように描かれ、児童生徒に教えられてきただろうか。現在、使用されている複数の歴史教科書をみると、近代化は基本的に進歩あるいは発展の過程として、また、必然的に望ましいものとして描かれている感が否めない。ここで注意したいのは、こうした描写のあり方が、特定の教科書に限定されない点である。論調に差異はあるが、近代化そのものの基本的な捉え方、換言すると、近代化をいわば「進歩史」として描く点は多くの教科書に

通底している。

近代化がこのように描かれることの問題性は、同時に近代化したものとならないものとの関係を理解する際に顕在化する。敷衍ふえんすると、問題は、両者が発展―未開、あるいは進歩―停滞、文明―野蛮といった二元的な関係のみによって理解され、歴史の多様性や、多面的な実態を見落としてしまう点に存する。

「アジアで逸早く近代化した日本が他のアジア諸国を近代化させた」といった類たぐいの言説が蔓延まんえんし、教育関係者の一部にさえ支持を得た背景には、こうした近代化をめぐる二元的な理解・把握のあり方が多くの人々（学校教員を含む）の中に自覚的、あるいは無自覚的

に内在していたことを指摘できる。

こうした状況は、学習者である子どもが歴史を一面的に理解することを促す危険性を孕んでおり、「歴史的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断する」とも適切に表現する能力と態度を育てる」(文部科学省『中学校学習指導要領』一九九八年)ことや、「様々な観点から歴史的事象を取り上げ、近現代世界に対する多角的で柔軟な見方を養う」(文部科学省『高等学校学習指導要領』一九九九年)という歴史教育の目標とは皮肉にも相反している。

以上のことを踏まえ、本稿では「植民地近代」という概念に着目し、そこから歴史教育における近代化論の今後のあり方について示唆を得ることを目的とする。

1 「植民地近代」論と「植民地近代化」論

ここでは、「植民地近代」論のポジショナリティーや問題意識、近代の捉え方等について言及されているこれまでの論考を踏まえ、「植民地近代」の概念とその特徴について論じたい。

まず、「植民地近代」は、「植民地近代化」とはその特徴を異にするものであることを確認しておかねばな

らない。前者は Colonial modernity、すなわち「植民地的(な)近代」と換言することができ、後者は Modernization in colony、すなわち「植民地(内)における近代化」といえる。「植民地近代化」論は、植民地政策の副産物であったにせよ、日本の植民地支配が台湾・朝鮮社会の「近代化」を促進したことを正当に評価すべきという立場をとり、日本による植民地支配を部分的にはあれ、肯定的に評価しようとするものである。

こうした立場や態度が過度なかたちであらわれているものの一例として、山野車輪によるマンガ『嫌韓流』(晋遊舎、二〇〇五年)を挙げることができる。本論では、こうした過度なものだけでなく、多くの歴史記述、歴史教科書の中にも「植民地近代化」論的要素が含まれていることを問題としたいが、ここでは「植民地近代化」あるいは「植民地近代」の概念およびその特徴をわかりやすいかたちで示すため、同書を例として用いることとする。『嫌韓流』では、日本の朝鮮植民地支配について、「持参金付の統治だったからこそ莫大な資金を必要とするインフラ整備が可能だったんですよ。お金も技術も何もない朝鮮半島がどうやって短時

間で発展できますか」(五二ページ)という発言の他にも、「韓国は日本に併合されたけど近代法治国家となって奴隷制度が廃止され 日本が整備したインフラの恩恵を受け 李氏朝鮮時代とは比較にならない近代的な暮らしを手に入れたのよ」(二〇ページ)、「日本は朝鮮に道路・鉄道・電力など数々のインフラを整備」

(中略)：教育制度を充実してハンゲルを普及させた」(二四ページ)等の発言が散見される。そして、「當時を知らない今の韓国人は併合のプラス面を無視して日本だけを悪く言いますが果たしてそれで良いのでしょうか?」(二八ページ)という発言からも明らかのように、植民地期にもたらされたという「近代化」＝「プラス面」と当然視し、これを肯定的に評価している。このように、「植民地近代化」論では、植民地にもたらされたという「近代化」を、基本的にその地域や人々の「発展」や「豊かな」生活の実現を助長する望ましいものとして肯定的に評価するのである。

これに対して、「植民地近代」論は近代性の性格自体を問い直し、近代性がともなう権力的・抑圧的・差別的な側面を批判的に取り上げようとする。すなわち、「植民地近代」論では、植民地における教育の「充実」

やインフラの整備をまぎれもない「発展」として肯定的かつ無批判に受け容れることはない。「植民地近代」論には、「近代」自体の意味や「近代化」による「施恵」についてあらためて問い直そうとする問題意識が存在するのである。

特に植民地においては、「近代的」な各種設備が増設されたとはいえ、その偏在状況や、経済的な理由などによって、その「近代」を体感・享受できた被支配側の人々は空間的・階層的・性的に限定されていた点、さらに、「近代」が植民者と被植民者によって一見共有されているかに思える場合でも、そこに植民地経営のポリティクスが潜在していた点などを見落とすことはできない。たとえば「奴隷制度を廃止」というのも、朝鮮に住む日本人、いわゆる「在朝日本人」の多くが朝鮮人を使用人としていたことや、朝鮮総督府によって学校が増設される一方で、朝鮮人が主体的に自民族の教育を行おうとする学校や試みが抑圧されていたことは植民地期朝鮮の実態を捉えるうえで見落とされざるものであり、「植民地近代」論はこうした点を問題とするのである。換言すれば、植民地において「近代化」された空間が創出されていたとしても、重

要なのは、そこにどのような権力関係が働き、また、暴力性が潜在していたのかということ看破することなのである。

こうした見地から日本が植民地で行った各種事業を捉え直すと、「副産物であったにせよ、近代化をもたらしした」ということが必ずしも肯定的な評価にはつながらないのである。このような「植民地近代」論の着眼点や問題意識は、ミッシェル・フーコーの指摘、すなわち、近代性に伴う権力は必ずしも外部からの暴力として加えられるだけではなく、学校や工場といった装置における教育・訓練を通じて、また価値観の統一を通じて人間の内面に働きかけ、その自発的な行動を制約するというかたちでも現れるという点に通じる。

特に台湾や朝鮮においては、制度的には一見「近代化」されたと思える日本の植民地教育を通じて、次第に、そして無自覚のうちに思考や行動についての自由が奪われ、ある規範、規律への服従を余儀なくされていたといえる。そして日常生活の中に潜むこうした権力は、時に特定の人々を排除したり、差別するかたちで、暴力を伴って顕現することがある。「植民地近代」論は「近代化」のこうした側面に着眼しているの

である。すなわち「植民地近代」論は、よりマクロな視点から、植民地にもたらされたという「近代」それ自体を批判的に捉え直そうとするものといえる。

2 歴史教育への示唆と展望

それでは、「植民地近代」論は現在の歴史教育に何を示唆し得るだろうか。ここでは、歴史教育における近代化の捉え方、あるいは教員による近代化の取り扱い方、教え方に対する「植民地近代」論の示唆点について検討し、歴史教育の展望について論じたい。

まずここで再度確認しておきたいのは、日本の歴史教育が「歴史的事象を多面的・多角的に考察」することや、「近現代世界に対する多角的で柔軟な見方を養う」ことを目標としていることである。にもかかわらず、歴史教科書が近代化を発展や進歩の条件・過程とする形式を逸脱していないことは前述したとおりである。ただし、教科書がある視点から近代化を「発展」の過程で描くこと自体を問題視することには限界がある。なぜなら、日本において「教育」として歴史を教える以上、ある程度一貫した視点や立場からの歴史叙述になることは避けられないからである。つまり、教

科書の歴史が「ナショナル・ヒストリー」としての色彩を帯びることは不可避なのである。

それでは、近代や近代化の多面性を複眼で捉えるという試みは今後どのように実践し得るだろうか。ここで重要となる教員の意識や実際の指導のあり方について、以下具体的な提言を行いたい。

歴史の多面性を理解させるうえで肝要なのは、教員が教科書の記述に加えて複数の視点を提示し得るか、また、近代それ自体への着眼・指摘を行うか、すなわち、授業で近代や近代化自体が抱え持ついくつかの側面に着目するか否かということである。敷衍すれば、近代化によってもたらされる労働力の機械化や時間の短縮、人間の移動規模の拡大、娯楽の多様化・発達、経済の活発化など、生活の中で実感し得る「恩恵」が存在することも事実であり、授業の中でもこうした点に着目する必要がある。

ただし同時に、こうした近代化によってもたらされたものが、すべての人々に等しく、そして、いかなる場合においても従来のものよりも優れたものであるとは限らないことや、近代化のプロセスで生まれる対立関係や暴力性・排除性に呻吟しつっ、「近代化」に抗

した人々が少なからず存在したこと、また、その多くは、「近代」社会に「弱者」あるいは「マイノリティ」として包摂されていったという面についても授業の中で言及することが重要になるのである。こうした視点は、近代化自体の意味を批判的に問い直す「植民地近代」論から得られた示唆といえよう。

このように、授業において教員が留意すべきことは、複数の視点を提示することにより学習者に歴史の多面性を理解させることである。「ナショナル・ヒストリー」を学ぶこと自体の意味は皆無ではないが、複数の視点のあり方や、それによる歴史叙述の多様化といった歴史の学問的性質を理解し、自分たちが学ぶ「ナショナル・ヒストリー」を超え、最終的にはその妥当性を客観的に検討し得る史眼の育成を心がけなければならぬのである。換言すれば、「ナショナル・ヒストリー」を教えると同時に、以上のような試みによって、子ども「歴史的対象を多面的・多角的に考察」し得る態度を育てていくことが今後の重要な課題といえる。こうした歴史教育を通じてはじめて、他国がなぜ自分たちとは異なる歴史叙述をしているのかということや、歴史認識問題に起因する外交摩擦や国家間の軋轢を根

本的に理解することができ、そうした問題に寛容かつ柔軟な態度で対峙^{たいし}することができると考えられる。

おわりに

本稿で着目した「植民地近代」論の内容や立場、着眼点は、「歴史的事象を多面的・多角的に考察」するという歴史教育の目標を達成するうえで、示唆に富むものであった。敷衍すると、「植民地近代」論は、これまでの歴史教育が近代化をいわば「進歩史」としてのみ描いてきたことに警鐘を鳴らすものであった。近代化を複眼で捉え直そうとする試みは、まさに、歴史的事象の多面性を理解するために不可欠な作業である。その際、「発展」や「進歩」という評価や描き方にどういう視点や疑問、問題意識を加えて考察しなければならぬかということ、^①「植民地近代」論は具体的に示している。

現在、アジアでは文化・経済面で国境を越えた交流が進んでいる一方、歴史認識問題をめぐってはめざましい進展が見られず、むしろ国家間に軋轢^{けんりく}を惹起^{せいき}しているのが現状である。こうした状況にあって、アジアの近代史をいかに教えるかということの重大性は、そ

れに直接携わる教員が強く自覚しておかねばならない。なぜなら、本論中でも言及したように、学習者である子ども^②の史眼の育成は、教科書の記述よりもむしろ歴史教育を担う教員の意識や実際の指導のあり方にかかっているといっても過言ではないからである。

〔付記〕本稿執筆のきっかけとなったのは、二〇〇七年二月、アメリカ(UCCLA)において行われた国際ワークショップ「『植民地近代』研究の展望」への参加と研究発表であった。参加者による議論、指摘が本稿執筆にあたって示唆に富むものであったことを付言しておきたい。

〔注〕

(1) 具体的には、宮嶋博史他編『植民地近代の視座 朝鮮と日本』(岩波書店、二〇〇四年)や松本武祝の『朝鮮農村の〈植民地近代〉経験』(社会評論社、二〇〇五年)等がある。
(2) フォーが想定しているのはあくまで西欧的近代であるため、今後、「植民地近代」の文脈で別途、その特性について検討される必要がある。

(やました たつや・九州大学大学院〔博士後期課程〕・
日本学術振興会特別研究員(二〇〇八〜))