

「歴史教育と国民国家」研究の課題と展望

—国民国家の相対化に注目して—

田中裕史

はじめに

本稿の目的は、歴史教育を対象として国民国家の相対化について論じている研究の整理を行い、今後の課題と展望を提示することである。国家の歴史像を伝達する歴史教育において、従来の国民史の枠組み自体を問い直す動きが世界的に生まれてきており、日本も同様の傾向を見せている（第1章第3節にて詳述）。2022年度より高校で実施予定の「歴史総合」では、既存の教科の枠組みを超えて、近代を中心とした横断的な学習が目指されている¹。従来の国民史とは叙述の構成が異なる歴史総合の導入によって、これまでの国民史に基づき伝達されてきた教育内容は大きく変容することが予想されるだろう。そこで、本稿では変容しつつある歴史教育を把握し、考察するための準備として、歴史教育と国民国家の関係に関する議論を概観する。

なお本稿では、歴史教育を対象として国民国家の諸相について論じた研究を「歴史教育と国民国家」研究と呼ぶ。また国民国家を超えた統合や国内の地域の分離による国民国家の枠組みが問い直されていると磯田（2014）は指摘しており、本稿はこれを国民国家の相対化として定義する。

それでは歴史教育と国民国家はどのような関係性にあると考えられてきたのだろうか。「歴史教育と国民国家」研究では、Apple（1994）が述べるように、歴史教育を決して価値中立的なものではなく、国家の見方に基づく正統的な知識を伝達するものとして考えてきた。例えば教育史学者の海後（1969）は教科書の通時的な分析を通して、国民国家の成立と同時に成立した歴史教育が、国家の置かれた社会的状況に応じて内容を変化させてきたことを明らかにしている。また歴史学者の佐藤（2004）は歴史教育を、自国の歴史のスタンダードな知識を提供することでナショナルアイデンティティを形成するものであるとみなしているほか、教育社会学者の岡本（2001）は国家の構成員が共有できる物語を伝達する装置として歴史教育を位置づけている。このように歴史教育は研究領域を問わず、国家にとって正統的な知識を伝達し、国民的な一体感を醸成する装置として扱われてきた。

しかし単に歴史教育を、国家にとって正統的な知識を伝達し、国民的な一体感を醸成する装置として考える見方だけでは、国民史の枠組み自体を問い直そうとする歴史教育の動向を把握することは難しい。国民史の枠組みを問い直そうとする歴史教育の動きを把握するためには、国民国家の相対化が進む社会的な文脈を考慮する必要がある。つまり、国民国家の正統的な知識や見方を伝達するとみなされてきた歴史教育が、国民国家の相対化と関連してどのように論じられてきたかを整理する必要があるだろう。

ゆえに本稿では「歴史教育と国民国家」研究における、国民国家の相対化に関する議論を整理し、「歴史教育と国民国家」研究の今後の課題と展望を提示することを目的とする。なお、岡本(2017)は、教育の分析を通して国民国家について論じる研究では、国家と国民の関係性を吟味し国家の行う教育の機能と限界を対象化することと、「国民」の意味内容の変容を捉えていくことが課題であると述べている。国家の正統的な知識や見方を国民へと伝達する歴史教育に関する議論の整理を行う本稿は、上記の2つの課題の克服にも寄与する可能性を持つだろう。

以下第1章では国民国家の相対化に関して国外の要因に注目した「歴史教育と国民国家」研究の議論を整理し、第2章では国内の要因に注目した「歴史教育と国民国家」研究の議論の整理を行う。そして第3章では第1・2章の整理を踏まえた考察を行う。その際ナショナリズム研究の視座を援用することで課題を克服しうることがを主張する。

1. 国外の要因による国民国家の相対化

本章では、国民国家の相対化について国外の要因に焦点を当てた「歴史教育と国民国家」研究の整理を行う。「歴史教育と国民国家」研究において歴史教育は国民史の枠組みをとることで、国民国家にとって正統的な知識を伝達するものと考えられてきた。しかしいくつかの要因によって、国民国家の相対化が進む中で、国民史の枠組み自体が問い直されている。その要因とは、教科書編成過程における近隣諸国の影響力の増大に見られるように、国外の意向が反映されるようになったこと(第1節)、移民などのトランスナショナルな人びとを歴史教育の中で包摂していく必要性が指摘されるようになったこと(第2節)である。そして以上2つの要因から歴史教育はグローバル化に対応する動きとナショナルな枠組みを維持する動きを見せている(第3節)。

(1) 近隣諸国に対する配慮の要求

1980年代以降、歴史教育において近隣諸国に対する配慮が求められるようになったことにより、国内のみならず国外の意向が反映されるようになった。岡本(2001)は世界史教科書記述の変化と、日本の歴史に関わる教科書の記述と行政の状況と検定制度の変化から、1957年から1994年まで世界史教科書の変化を5つの時期に区分している。その5つの時期の中でも大きな転換点になっているのが教科書作成プロセスに向けられる視線の複数化が起きたとされる1983年である。視線の複数化とは「教科書作成プロセスに対して、国際社会からのまなざしを含めた複数の社会的な視線が注がれるようになり、結果として歴史を叙述する際の一元的な視点が相対化されること」を指す(岡本 2013, pp. 43-44)。この教科書作成プロセスに向けられる視線の複数化により、ナショナルな枠組みを維持しつつ、歴史教育において扱われる内容自体の価値が多文化化した傾向があることが示された。なお、岡本(2013)はこの傾向は2013年時点でも見られることを明らかにしている。

歴史教育におけるこのような価値の多文化化の背景として、1982年の検定基準に、「近隣のアジア諸国との間の近現代の歴史的事象の扱いに国際理解と国際協調の見地から必要な配慮がされて

いること」²という近隣諸国条項が追加されたことが挙げられるだろう。近藤（2009）は、「旧日本軍による大陸での軍事行動について、それを『侵略』ではなく『進出』と表現するよう教科書検定が要求したとの報道が、中国と韓国を中心とする近隣諸国の人々の激しい抗議行動を呼び起こした」（pp. 107・108）とし、その結果として、教科書検定基準に近隣諸国条項を導入し鎮静化を図り、ほとんどの教科書に侵略という言葉が定着していったと述べている。

以上のような経緯で日本においては歴史教育の内容に対して近隣諸国への配慮が要求されるようになった。この現象は日本特有のものではなく、アメリカでも1970年代に起きていたと岡本（2001）は述べている。単一の国民史に対して国際的に批判的態度がとられるようになった理由として、岡本（2001）が述べるように、国内産業の海外進出や国内労働市場への外国人労働者の流入といった現象がアメリカにおいては1960年代、日本においては1980年代に顕著になったことが考えられる。つまり異なる価値観を有する人びととの交流の増加により、国内の意向だけでなく国外の意向が教育内容に反映されるようになったのである。

（2）トランスナショナルな人びとの包摂

歴史教育において国外への配慮が求められるようになり、さらに移民などトランスナショナルな人びとをどのようにして包摂していくかが、課題として考えられるようになった。本章では増谷（1998）と近藤（2017）を紹介する。なお増谷（1998）は歴史教育ではなく言語や教育政策を分析対象としているので、歴史研究に含まれるとは言い難い。しかし歴史教育の機能に言及しているため紹介する。

増谷（1998）によると公教育は、共通の言語と共通の歴史認識を伝達することで、国民統合と排除の機能を果たしてきた。そしてこの公教育の機能により、オーストリアでは現実には移民流入国であるにもかかわらず「移民流入国ではない」と自らを規定し、トランスナショナルな人びとの排除が行われてきた。この指摘から、歴史教育は国家の見方に基づく正統的な知識（国民史）を伝達することで国民統合の機能を果たしてきたこと、一方、その正統的な知識からは、移民のようなトランスナショナルな存在が排除されることがあると読み取れるだろう。

一方、近藤（2017）は増谷（1998）とは反対に、「移民国家ではない」という社会の自己理解に対して、教育を通して移民国家としての自己理解を促してきた例を取り上げている。ドイツの歴史教育における移民の記憶史や移民像の変遷を分析した近藤（2017）は、歴史教育を通してドイツ社会が戦後一貫して移民について考え続けていたことを明らかにし、「ドイツは移民国家ではない」という社会の言説に対して、移民国家としての自己理解を促してきたことを明らかにしている。増谷（1998）と近藤（2017）の例は対象としている国家も異なるため容易に比較はできない。ただし両者は、国民国家において前提とされてきた「国民」にそぐわないトランスナショナルな人びとを包摂することが社会的な課題として考えられていることが共通している。その一方で歴史教育を通して国民国家が移民のようなトランスナショナルな人びとをどのように把握してきたかについて対照的な例を提示していることは注目に値するだろう。

総じて近藤（2017）は以下の2点を指摘する、第一に、国民国家は過去に対して現在の国家の枠組みを投影しようと試みるが、その国民史の中には移民などの不都合な事実が隠されていたということ、第二に、しかし欧州統合やグローバル化による国民国家の相対化がなされ、不都合とされてきた諸事実が解放され、新たな歴史的国家像が構成され始めていることである。それでは新たな歴史的国家像にはどのようなものがあるのか。次節にて近年の歴史教育の動向に注目する。

（3）歴史教育の動向の双方向性—グローバルへの対応とナショナルな枠組みの維持

近年の歴史教育の動向を、近藤（2014）はグローバル化に対応する動きとナショナルな枠組みを維持する動きとして把握している。具体的には、グローバル化に対応する動きとして、①既存の国民（ないし民族や地域）を前提とした歴史教育に対して、他の国民等の諸集団との関係をより考慮するよう求める場合、②国民史の枠組みそのものを廃棄し、それに代わる歴史をもって置き換えることを要求する場合、③国民国家の形成とともに発展した近代歴史学とその成果を教える場合を挙げている。一方国民的な一体感が失われることを危惧する動きとして、④国民の過去を価値あるものとして描く歴史教育が強化される場合を挙げている。

さらに近藤（2014）は、近年の学習指導要領が象徴する日本の歴史教育政策は、愛国心や国民としての意識を強調する一方、様々な資料の活用から歴史的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力を育むことを目指しており、日本においては①ないし②の可能性と④の可能性とがせめぎ合っていると述べている。

確かに2017年に告示された中学校学習指導要領では、社会科を学習する目標として「グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者」という文言が設定された³。また改訂の経緯について「グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく、また急速に変化しており、予測が困難な時代となっている」ことが挙げられている⁴。これらのことから日本の歴史教育の改革動向におけるグローバル化に対する明確な対応を読み取ることができる。さらにグローバル化という文脈の中で従来の国民史の枠組み自体も問い直されている。2022年度より高校で実施予定の「歴史総合」では、これまでの「日本史」、「世界史」という教科の枠組みを超えて、近代を中心とした横断的な学習が目指されており、具体的には従来の時系列に沿った国民史から時系列に沿ったテーマ別学習が目指されている⁵。

グローバル化に対する明確な対応を読み取れる一方、ナショナルな枠組みを強調する動きも読み取ることができる。2006年教育基本法改正により、「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する（後略）」ことを目指した条項が追加され⁶、2008年学習指導要領改訂より、伝統と文化の尊重、愛国心と郷土愛を育むことが目指されるようになった⁷。さらに2017年に公示された「学習指導要領改訂のポイント」では伝統と文化の尊重が依然として一項目に掲げられており⁸、ナショナルな枠組みが強調されていると判断できる。

このようにグローバル化の影響により国民国家にとって正統的な知識を伝達する国民史の枠組みを見直す動きと、国民史の枠組みを強化する動きが存在しており、日本の歴史教育においても

同様に 2 つの動きが存在している。特に、国民史の枠組みを見直す動きの中で、国民史の枠組みをとらない歴史叙述が模索されている点は特徴的である。

(4) 小括

国民国家の相対化について国外の要因に注目した「歴史教育と国民国家」研究の議論を概観した結果、以下の 3 点が特徴として挙げられる。第一に、1980 年代以降、異なる価値観を有する人びととの交流の増加から、歴史教育の編成過程に対して国外の意向の反映が求められるようになったことである。第二に、移民などのトランスナショナルな人びとの包摂が国民国家の課題となり、歴史教育においても国民史の枠組みが相対化されていることである。第三に、これらの要因により、歴史教育の中で国民史の枠組み自体を問い直す動きとナショナルな枠組みを維持・強化する動きが生まれていることである。国外の人びととの交流の増加やトランスナショナルな人びとが増加することにより、自明とされてきた国民国家の相対化が起きている。国民国家にとって正統的な物語を伝達する歴史教育においても一元的な国民史が相対化されつつあり、またそもそも国民史の枠組み自体が問い直されている。

2. 国内の要因による国民国家の相対化

前章では国民国家の相対化について国外の要因に焦点を当てた「歴史教育と国民国家」研究の整理を行った。それに対し、本章では国内の要因に焦点を当てた「歴史教育と国民国家」研究の議論を概観する。「はじめに」で示したように、国内の地域が国民国家の枠組みから分離する動きが発生しており、国民国家の枠組みは国内からも問い直されていると予想できる。日本の歴史教育では初等教育や前期中等教育を通して「身の回りの地域の学習」が行われてきた。地域の歴史の学習は国内のより小さな地域に準拠しているため、国民史の枠組みをとる歴史教育とは異なる歴史の語りとなされており、国民国家の相対化と関連付けて論じることができる可能性があると考えられる。

そこで本稿では、地域史と国民史の関係性について論じた「歴史教育と国民国家」研究を整理する。まず地域学習に焦点を当てた研究から、地域史の位置づけを考察し（第 1 節）、次に国民国家が相対化される中で、地域の歴史のもつ多様性と独自性が、国民史と合致しない場合を論じた研究を取り上げる（第 2 節）。

(1) 地域史学習に焦点をあてた研究

本章では、学習指導要領の変遷を追った福井（2008）と地域史学習の議論を整理した岡野ら（2015）を参考にすることで、日本の歴史教育が地域の歴史をどのように位置付けてきたか、そして地域史学習の理念がどのようなものであるか考察する。

中学校学習指導要領から「身近な地域の歴史」を学ぶ意味の変遷を追った福井（2008）によると、地域の課題をさまざまな具体的な身近な地域の歴史の事例から考えさせようとしていた初期

社会科の時期から、国の発展を地域の歴史と関連付け具体的に把握させるための地域の歴史の学習と位置づけた時期へ、そして、自国の歴史の理解とともに調べる活動を通じて歴史の学び方を身に付けることが目指された時期へと「身近な地域の歴史」は移り変わってきた。福井（2008）の整理から、初期社会科を除いて地域の歴史は国民史と関連付けられており、汎用性を身に付ける素材として地域が扱われるようになったと考えられる。つまり日本の歴史教育において地域の歴史は国民史の枠組みに沿って学ばれてきたと言えるだろう。

次に地域史学習に関する議論を整理した岡野ら（2015）を取り上げる。岡野ら（2015）は地域史学習における「郷土史」、「地方史」、「地域史」という3つの言葉の変遷に焦点を当て、地域学習に関する議論には、国民史や中央史に従属するものとみなされてきた地域の歴史の独自性を創出することが課題として考えられてきたことを明らかにしている。福井（2008）から、地域の歴史は国民史の枠組みに沿って学ばれてきたことが分かるが、岡野（2015）から、地域史学習に関する議論では地域史の持つ独自性や多様性は国民史に収まらない可能性を持つものとして考えられてきたと言えるだろう。このことは地域史学習の議論において、国内の地域は必ずしも国民国家の枠組みに収まるものではないと考えられてきたことを意味し、国内の地域が国民国家を相対化する可能性を持つものとして考えられていたと言える。

以上のことから、日本の歴史教育において地域の歴史は、国民史との関係に対して焦点が当てられてきたと解釈できる。そしてその一方、地域史学習に関する研究では、国民史に従属するものとみなされていた地域の歴史を、国民史から解放することが目指されてきたのである。このことは国民国家の枠組みからでは把握できない地域の多様性や独自性を理解するために、国民史との関連によらない地域史のあり方が模索されていることを意味する。

（2）国民国家を相対化する地域史

国内の地域の持つ多様性や独自性が必ずしも国民国家の枠組みに収まるものではないという考えから、地域の歴史を国民史から解放する動きがある。このような国内の地域による国民国家の相対化の具体的な例として、岡本（2013）は、国民を一元的なものとみなす国民史とは相反する沖縄の歴史を取り上げている。

岡本（2013）によると、歴史教育における歴史叙述では凝集する単位として国家や国民が捉えられており、「日本」、「日本人」、「我が国」というカテゴリーは一つのまとまりであるとみなされている。しかしその一方、近現代史における沖縄の記述では、21世紀になると犠牲者としての沖縄住民が紹介され、軍民の一体性を前提とする従来の記述とは異なる記述が登場したことを明らかにしている。また沖縄史を扱った地域史教材では「沖縄人」「日本人」という社会的カテゴリーが同時に用いられ、それぞれの立場から理解しうることが切り分けられていることを指摘している。これらのことから岡本（2013）は、国家や国民を一つのまとまりとして捉え、国民統合の役割を担う学校教育の中において、必ずしも一つのまとまりとして捉えられない歴史的背景を抱える地域の多様性を尊重するという一種の葛藤状態が表れていることを指摘している。

このように、学校教育において単一的な集団として描かれている「国民」や「日本人」というカテゴリーでは把握することができない「沖縄人」というカテゴリーの登場によって、近代の学校教育が担ってきた国民統合という役割自体が問い直されていると言える。「国民」というカテゴリーや近代学校教育に対する問い直しは、国民国家の枠組みでは把握できない国内の地域の多様性と独自性によって、国民国家の相対化がなされていることを意味する。

(3) 小括

国民国家の相対化について国内の要因に注目した「歴史教育と国民国家」研究の議論を概観した結果、以下の2点が特徴として挙げられる。第一に、地域史が有する多様性や独自性は国民史の枠組みからでは把握しきれないと考えられてきたことである。岡野(2015)による地域史学習の議論の整理では、国民国家の枠組みでは捉えることのできない国内の地域の諸相を描出することが地域史学習研究の長年の課題とされてきたことを明らかにしている。第二に、国民史の枠組みからでは把握できない地域の多様性や独自性を尊重する動きによって、近代的な学校教育の役割や国民国家の枠組みを問い直されていることである。岡本(2013)が指摘した「国民」、「日本人」というカテゴリーとは相反する「沖縄人」というカテゴリーの存在は、国民史が提示してきた「国民」、「日本人」というカテゴリーを問い直すだけでなく、国民国家の枠組みをも問い直している。このように国民国家の相対化について国内の要因に注目した「歴史教育と国民国家」研究では、国内の地域が有する多様性や独自性が国民国家の枠組みでは把握できないことに起因して国民国家の相対化が進んだと考えられている。

3. 「歴史教育と国民国家」研究の課題と展望

(1) 整理から得られた要点

先行研究の整理から得られた「歴史教育と国民国家」研究の要点として、以下の2点を提示したい。第一に、「歴史教育と国民国家」研究は、国内・国外両方向から国民国家の相対化について論じていることである。国民国家は、国外からは他国の意向や移民などのトランスナショナルな人びとの存在によって、国内からは地域の多様性や独自性を求める動きによって問い直されている。そして国民を単一的なカテゴリーとみなす見方では把握できない人びとの存在を指摘し、歴史叙述の変遷を追うことで国民国家の枠組み、つまり誰が国民として想定されているかを問い直してきたと言える。第二に、「歴史教育と国民国家研究」は、国民国家の相対化と関連して、歴史教育における国民史の枠組み自体が問い直されていることである。国外の意向の反映や移民などのトランスナショナルな人びとを包摂していくことを目的として、歴史教育の中で一元的な国民史を相対化するだけでなく、国民史の枠組み自体を廃棄する場合も現出している。以上2つの要点は、歴史教育を単なる単一的な国民国家像の伝達媒体ととらえる見方は、国民国家の相対化とともに変容する歴史教育を把握するには不十分であることを示唆していると言えよう。

(2) 課題と展望

①地域史の詳細な検討

移民などのトランスナショナルな人びとを包摂することが目指される中で、国民史の枠組みを廃棄した歴史叙述の形式の模索が歴史教育においてなされていると近藤（2014）は述べている。同様に国民史の枠組みによらず、国内の地域の独自性や多様性を描く歴史叙述に注目することが「歴史教育と国民国家」研究の課題の一つであると言える。地域史は国民史に従属する可能性を持つ一方で、国民史とは異なる地域の歴史像を提示することで国民史を相対化する可能性も持つ。今後の課題は、国民史とは異なる歴史像を提示する地域史がどのように生み出されるのかを検討することであろう。このような検討を通して、地域史においてどのような出来事に歴史的価値を見出してきたか、そして今後どのような出来事に歴史的価値を見出すのか考察する必要がある。

その際、過去の出来事を巡って何が選択・捨象されたか（過去のどのような出来事に歴史的価値を見いだすか）を問うことを通して、「地域の記憶」やノスタルジアの様相の解明を試みている坂田（2013）のような視座を参考にすることができる。歴史とは過去の出来事を取捨選択した物語であり、地域史も例外ではない。地域史の編纂過程に国民国家が及ぼす影響や独自性と多様性を強調する地域史のあり方を模索する過程を考察すること、これらが「歴史教育と国民国家」研究の今後の課題の一つであると言えよう。

②当事者への注目—認知的アプローチ援用の可能性

次に、歴史教育を受ける当事者のレベルで歴史認識やカテゴリーがどのように形成されていくかを分析することが求められる。「歴史教育と国民国家」研究は、歴史教育を国家の正統的な見方や知識を伝達する装置として捉え、その変遷を追うことで国民国家の枠組みを把握してきた。しかし先行研究の議論はあくまで歴史教育を国民国家の正統的な見方や知識を反映しているものとしてしか捉えていない点に限界があると考えられる。つまり、国家の正統的な見方や知識を反映している歴史教育がそもそも児童や生徒の歴史の見方に影響を与えるのか、また影響を与える場合のその具体的な過程は解明されていないのである。

歴史教育が児童や生徒の歴史の見方に影響を与えるその具体的な過程を解明する手法として、ナショナリズム研究において Brubaker（2004=2016）が用いている認知的アプローチを援用できる可能性を示唆したい。認知的アプローチとは「ネーション」というカテゴリーを用いた当事者の実践によってネーションが制度化されると考え、公式のカテゴリーが制度化していく過程や人びとのインフォーマルな日常実践に注目するアプローチである。当事者性に着目するこの認知的視座から、歴史教育において表出される国家のイデオロギーが制度化していく過程を解明することが可能になり、国家による公教育を通じた社会化（国民形成）の具体的な過程や、歴史教育で用いられるカテゴリーと国民統合や排除との具体的な関係性を解明することができるだろう。

国民国家が相対化される一方で、ナショナルな枠組みを強化する動きがあることを近藤（2014）

は指摘している。当事者の認識においてナショナリティが持つ意味を検討することは、ナショナルな枠組みを強化する動きを解明する可能性を持つだろう。

おわりに

本稿では、国民国家の相対化について論じた「歴史教育と国民国家」研究の議論の整理から、国内と国外からの国民国家の相対化が論じられていること、さらに国民国家の相対化により国民史の枠組みによらない歴史叙述が模索されていることを論点として挙げた。そして、地域の詳細な検討と当事者の歴史認識に対する注目を今後の課題として挙げた。

しかし一方、本研究はあくまで歴史教育を対象とした研究に限定しているため、国民国家に関する包括的な議論を行っているわけではない。今後は本研究で得られた体系的な整理が持つ意味を、より包括的な国民国家に関する議論に位置づける必要があると言えよう。この点については今後の課題としたい。

〔注〕

- 1 日本学術会議，2016，「（提言）『歴史総合』に期待されるもの」，
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t228-2-abstract.pdf#search=%27%E5%A%D%A6%E8%A1%93%E4%BC%9A%E8%AD%B0+%E6%AD%B4%E5%8F%B2%E6%AC%A7%E8%B1%AA%27>，2018/01/23 アクセス。
- 2 文部科学省，「義務教育諸学校教科用図書検定基準（平成 21 年 3 月 4 日文部科学省告示第 33 号，平成 28 年 4 月 1 日改正）」，
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/1260042.htm，2018/01/28 アクセス。
- 3 文部科学省，「新学習指導要領（平成 29 年 3 月公示），中学校学習指導要領」，URL：
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf，2018/01/23 アクセス。
- 4 文部科学省，「新学習指導要領（平成 29 年 3 月公示），中学校学習指導要領解説，社会」，URL：
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/12/04/1387018_3.pdf，2018/01/23 アクセス。
- 5 注 1 に同じ
- 6 文部科学省，「教育基本法について」，URL：http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/houan.htm，2018/01/23 アクセス。
- 7 文部科学省，「現行学習指導要領（本文、解説、資料等）」，URL：
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1356249.htm，2018/01/23 アクセス。
- 8 文部科学省，「新学習指導要領（平成 29 年 3 月公示），中学校学習指導要領」，URL：
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf，2018/01/23 アクセス。

〔文献〕

- Apple, Michael, 1994, *The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?*. (=1994, 水谷勇, 野崎与志子訳, 「公的知識をめぐるポリティックス—ナショナル・カリキュラムの意味を問う」, アップル, ウィットティ, 長尾彰夫, 『カリキュラム・ポリティックス—現代の教育改革とナショナル・カリキュラム』, 東信堂: pp. 3-66.)
- Brubaker, Rogers, Loveman, Mara, and Stamatov, Peter 2004, "Ethnicity as Cognition", *Theory and Society*, 33: pp. 31-64. (=2016, 佐藤成基他訳, 「第6章 認知としてのエスニシティ」, 『グローバル化する世界と「帰属」の政治』, 明石書店: pp. 235-287.)
- 福井延幸, 2008, 「中学校社会科『身近な地域の歴史』学習の研究—『落合』を素材として—」, 『目白大学短期大学部研究紀要』, 45: pp. 135-152.
- 磯田文雄, 2014, 『教育行政一分かち合う共同体をめざして』, ミネルヴァ書房.
- 海後宗臣, [1969], 2000, 『歴史教育の歴史』, 東京大学出版会.
- 近藤孝弘, 2009, 「日本の歴史教育政策の政治的構成—戦後初期からポスト冷戦期への展開」, 園山大祐・ジャン＝フランソワ・サブレ, 『日仏比較 変容する社会と教育』, 明石書店, pp. 103-113.
- , 2014, 「“グローバリゼーション” は歴史教育を変えるか—ドイツの対応に見る変容と連続性—」, 『教育学研究』, 81 (2): pp. 187-199.
- , 2017, 「ドイツの歴史教育における移民国家像の変容」, 杉村美紀, 『移動する人々と国民国家—ポスト・グローバル化時代における市民社会の変容』, 明石書店: pp. 21-44.
- 増谷直子, 1998, 「移民の子ども達と学校—統合の場・排除のシステム」, 増谷英樹, 伊藤定良, 『越境する文化と国民統合』, 東京大学出版会: pp. 163-184.
- 岡本智周, 2001, 『国民史の変貌—日米歴史教科書とグローバル時代のナショナリズム』, 日本評論社.
- , 2013, 『共生社会とナショナルヒストリー—歴史教科書の視点から』, 勁草書房.
- , 2017, 「国家・ナショナリズム・グローバル化—国民国家と学校教育」, 本田由紀, 中村高康, 『教育社会学のフロンティア 1 学問としての展開と課題』, 岩波書店: pp. 235-252.
- 岡野英輝, 木村勝彦, 2015, 「中学校歴史的分野における通史と地域史の関連付けと授業構想のための理論—立体的・有機的歴史像の構築をめざして」, 『茨城大学教育学部紀要』, 64: pp. 1-22.
- 坂田勝彦, 2013, 「現代日本のノスタルジアと『地域の記憶』—映画『フラガール』を巡る言説の社会的解釈から」, 今泉礼右, 『グローバル時代の社会学—社会学視点で読み解く現代社会の様相』, みらい: pp. 157-176.