

太平洋地域学習の意義と可能性

— マリアナ諸島・グアムを事例にポストコロニアルの視点を育てる —

中山京子

帝京大学文学部教育学科 〒192-0395 東京都八王子市大塚359

要 約

年間約160万人の日本人がグアムやサイパンなどのマリアナ諸島に観光に訪れているにもかかわらず、マリアナ諸島は社会科教育の中でとり上げられることはあまりない。戦前戦中、日本が統治していたころの記憶をとどめている人や、そこで起った出来事について学んでいる戦後世代の現地の人々と、リゾート地としてのイメージしかもたずに島を訪れる日本人の間には大きな認識の隔りがあるのが現状である。この隔りを埋めるための努力が必要であると同時に、グローバル化の波に飲み込まれてしまっている声をあげられなくなっている先住民族の視点から、歴史的事象や現在の諸相を見直すことも必要であろう。

太平洋地域の島嶼は、近代国家の成立とともに列強各国の植民地支配争いというコロニアリズムに巻き込まれ、戦後は基地化や観光産業化によって島の経済や生活が新たなコロニアリズムに陥っていると言えよう。こうした基地や観光の問題に、日本人も大きく関わりがあることを理解し、コロニアルな見方から脱却して先住民の視点から事象を考えることができるような学習を構想したい。

そこで本研究では、小笠原諸島の南に位置するマリアナ諸島を事例に、ポストコロニアルな視点を育てることを通して、太平洋地域学習を行う意義と可能性について示すことを目的とする。

キーワード：先住民、社会科教育、文化人類学、太平洋島嶼、試行実践

1. 研究の目的

日本と太平洋地域は、歴史的にも経済的にもかかわりが深いにも関わらず、現在、社会系教科において太平洋地域¹に焦点をあてて学習をする機会は少ない。戦前の日本の南洋統治について知っている若い人々がどれほどいるだろうか。筆者自身もほとんど分かっていなかった一人であり、そのような自分自身への恥ずかしさ以上に、植民地支配の時代が終わっても形態を変えたネオコロニアリズムに日本人が、また自分自身が加担してしまっているかもしれないという社会構造に気づいた。

日本の社会系教科の中で太平洋地域に関する学習は稀薄であるが、日本人とのかかわりは過去も現在も多い地域である。先住民族のポストコロニアルな視点にたつて、グローバル化の中での搾取と周辺に追いやられてしまった歴史、日本との歴史的な関わりや現在の状況を捉え直し、次世代の太平洋シティズンシップの育成にむけて教育において努力をする必要がある。しかし、太平洋地域の島嶼には共通する歴史・現状と固有の歴史・現状がある。それらを学校教育の中で網羅することは不可能で

あることも事実である。

そこで本研究では、小笠原諸島の南に位置するマリアナ諸島を事例に、ポストコロニアルな視点を育てることを通して、太平洋地域学習を行う意義と可能性について示すことを目的とする。まず、ポストコロニアルな視点にたつて太平洋地域について学ぶこと、特にマリアナ諸島を事例に教材開発を行う意義を示し、高校において試行実践を行う。

2. ポストコロニアルの定義

「ポストコロニアル」という言葉は、もともとは「植民地時代以後の」という意味を表す時代区分であり、「植民地時代以前の」(pre-colonial)、「植民地時代の」(colonial)に続いて、植民地が独立を遂げて近代国家として出発した「植民地時代以後の」(post-colonial) 状況を示す言葉であった。

この文字通りの使い方にとどまらなくなった背景には、植民地時代後においても植民地時代の影響が色濃く残り、多くの問題が存在していることがある。植民地支

配から解放された後の国家の混乱、旧宗主国への移民、貧困や財政破綻、民族紛争といった問題の多くは植民地時代に起因している。それだけでなく、植民地時代の経験や構築された記憶を基盤にして、現在も人々の認識や行動を規定しているという問題が続いている。そして、「ポストコロニアル」は、植民地時代以降、現在にいたるまでの植民地時代に起因する状況を広く論じるための言葉に変わり、社会構造を問い直す概念として広く用いられるようになった。こうした流れの中で、一義的な定義が定着しているわけではない。

木村公一は、「ポストコロニアル研究は、例えば、国外移住、奴隷制度、言語表現、人種、民族、ナショナリズム、ジェンダー、場所、歴史、哲学、出版、教育などの分野にわたって、かつての宗主国の支配的言説を始め、それらの言説が発生した歴史的状況下における数々の発言や記録物や創作への被植民者側の対抗的姿勢を取り上げるだけでなく、独立後の社会にみられる諸制度の支援による新エリートの成長、人種的、言語的、宗教的差異に基づく内的分裂の危機、先住民に対する継続的な不当差別などといったことも明らかにしようとする」（木村 2008：2-3）としている。ポストコロニアルリズムが、ポストモダニズム論やカルチュラル・スタディーズの勃興と時期を同じくしていたために、思考の混乱や重複がみられた。西洋文化にみる中央集権化された物語の脱構築といったポストモダニズムの基本的な考え方が、帝国言説にみる「中心」と「周辺」の二項対立主義の超克といったポストコロニアル理論の戦略に酷似していたからである。

「ポストコロニアルリズムは必ずしも起源を否定するのではなく、起源がどのようにつくられたか、その創設の過程を問い、現在の国家や社会のありようを別の角度から見直すきっかけとする」（本橋 2005：xiv）というように、ポストコロニアルな視点にたって考えることは、グローバル時代の社会科教育に課された一つの課題であると言えよう。

そこで本論では、ポストコロニアルとは、「植民地主義時代後においてさえなお続く支配者による言説や見方に支配されてきた人々の立場からの抵抗やその視点にたつたものの見方である」として用いる。

3. 文化人類学におけるポストコロニアル議論と教育

ポストコロニアル議論は異文化をどう描くかという文化人類学に大きな影響を与えた。本論で取り上げる太平洋地域の島々に生活する先住民研究を担ってきた文化人類学は、これまで教育とどのような関わりがあったのだ

ろうか。

文化人類学と教育学が接近した領域として教育人類学がある。アメリカでは早くから教育人類学の議論が盛んになり、アメリカ人類学会内（American Anthropological Association）に、1968年に教育と人類学の専門学会として「人類学と教育に関する研究会議」（The Council on Anthropology and Education）ができ、その学会誌として *Anthropology and Education Quarterly* が現在に至るまで発刊されている。

教育人類学に関する研究の成果は、文化人類学のみならず終始せず、教員養成課程の履修科目として設置されるなど教育においても共有され、教員をめざす人々がその知識を学んだ。1968年にボハンナンが「フィールド文化人類学者と教室の教師たち」を著し、文化人類学者のフィールド調査の行為を教室や地域、子ども理解の手法として導入する事を提唱し（Bohannan 1968）、1974年には、キンボールが文化と教育の過程を文化人類学の視点から論考する中で『文化と教育の過程』を著し、若い教師たちがコミュニティと文化の関連性を理解し、学校の将来がより異文化間状況が進むことに備えることを提言している（Kimball 1974：48）。

日本では、1970年代に文化人類学と教育研究との関係について少しずつ議論されるようになった。江湖一公は、学習行動の個人差に関して、学習スタイルを教育人類学的に考察することを試みた。個々の子どもの認知スタイルの形式は、文化人類学の「文化とパーソナリティ」研究に関わることを示した（江湖 1970：1-12）。綾部恒雄（1975）は、日本の比較教育学を思考するにあたり、文化人類学的アプローチとして、教育民族誌（educational ethnography）の導入や、野外調査法の活用などを提唱した。そこでは「学校をひとつの community として捉えることによって、その人的組織、経営、日課、年中行事などの各側面を参与観察法によって、民族誌的に綿密に調査」することを提案し、学校や教室という世界を文化人類学のフィールドにみだてて野外調査法を適用して観察することの可能性を提言した。

一方、人類学の手法を用いてどのように教育を理解するかという教育人類学の視点とは別に、教科内容に文化人類学の観点を活かす試みも始まった。1972年には今谷順重が社会科における文化人類学的観点をアメリカの動向から示唆した（今谷 1972：144-153）。一方、文化人類学の側からは、1973年、日本民族学会第13回研究大会シンポジウムにおいて「大学・高校・社会における人類学・民族学の教育と普及」が取り上げられ、高校社会科教科書における人種に関する記述誤記の多さが指摘され、中高教科書の記述に関心が寄せられるようになった。

70年代～80年代にかけて、初等・中等教育に対して人類学的知識をいかに普及させるかが課題となったとされる(田口 2009, 805)。このシンポジウムを受けて、日本民族学会内に設けられた「高校社会科教科書検討委員会」は高校地理教科書に焦点を絞り記載の検討を行い、その成果を石川榮吉ら(1978)が『民族学研究』に報告した。

教育分野における文化人類学の活用については、森茂岳雄が早い時期から着目してきた。1978年の大塚民俗学会シンポジウム「民俗学と教育」において、森茂は教育と民俗学の関係を考える思考モデルとしてアメリカの教育人類学の動向を取り上げ、1952年のアメリカ人類学会のシンポジウムで「人類学と教育」の問題がとりあげられたこと、それを契機としてスタンフォード大学のジョージ・スピンドラー(G. Spindler)らを中心として「人類学と教育に関する研究会議」が結成されたことを紹介した。森茂は、文化人類学の成果が歴史学習に示唆しているのは、歴史教育の内容を豊富なものにするということではなく、「世界史の枠組全体を西欧中心史観を相対化することによって再構成しようとするもの」「文化人類学の成果は、歴史学習にそのような思考転換の可能性を示唆している」(森茂 1985: 83)としている。ここに「ポストコロニアル」という語は示されていないが、西欧中心史観へのチャレンジ、思考転換を促す可能性を指摘していることに先駆性をみることができる。

また、森茂は、幼稚園から第7学年を通した独立した人類学のカリキュラム開発をおこなった、ジョージア大学の人類学カリキュラムプロジェクト(Anthropology Curriculum Project)が1981年にアメリカ人類学会の支援を受けて開催した「人類学と多文化教育—教室への適応—」に注目し、幼稚園から第7学年までを通した人類学カリキュラムの報告書に収められている八つの実践を検討し、「多文化教育において異文化理解としての人類学の概念や内容、また参与観察、口述史、発掘といった人類学の研究方法の可能性を考える上で示唆的な実践である」(森茂 2009: 99)ことを指摘した。このように森茂は、1970年代後半から文化人類学の活用を主張し、特に文化人類学の成果は従来の歴史教育の思考転換をもたらすものと、その導入の意義を唱えてきた。しかし、具体的にその方法や内容、カリキュラム化への視点などは示されてこなかった。

1978年告示の高等学校学習指導要領「世界史」の「内容の取り扱い」では、主題学習の観点の一つとして「現代の諸地域の文化と社会について、文化人類学などの成果を活用しながら学習できるもの」が示された。同年、江淵は、アメリカの動向をレビューしながら文化人類学の視点から国際理解教育の現状を述べた(江淵 1978)。

森茂は1980年に、文化人類学の手法を教育内容そのものに取り込むことを目的として、社会科学学習においてフィールドワークの手法を取り入れることや比較文化的アプローチを取り入れることを提案した。1982年には、祖父江孝男・星村平和らによって『社会科のための文化人類学(上・下)』が編集され、文化人類学者による解説と、教育現場での活用に向けた指導案がともに示され、文化人類学の成果を教育に活用する日本で初めての具体的事例が提示された。江淵は1982年、教育人類学の歴史、性格、研究分野、学習過程、方法等を詳細に報告している。

その後、日本民族学会では、青柳真智子を研究代表者として『『中学・高校における人種・民族と異文化理解の教育』についての調査研究』が行われ、その成果が『中学・高校教育と文化人類学』(1996)にまとめられた。この研究では、中学・高校における社会科教育の中で人種・民族・異文化理解について、日本や多民族国家においてどのように教えられているか、文化人類学的視点から調査研究することを意図している。また、西原明史が大学における異文化理解教育と文化人類学について(西原 1996)、内堀基光が中等教育における文化人類学と地理歴史科について(内堀 2008)言及している。

このように文化人類学の研究成果を教育に活用しようとする試みは断続的に行われてきた。しかし、文化人類学において、ポストコロニアルの議論がおこってからある程度の時間を経ているにもかかわらず、教育においてポストコロニアル議論はほとんど反映されていない。それは、社会科や地理の中で、世界各地域の文化、風習、生活様式について教える内容として扱うこと、フィールドワークの方法や記録の仕方などの手法を取り入れることが、文化人類学の成果を教育に活用することと考えられてきたからである。つまり、記述内容の検証や方法は教育に取り入れられ活用されてきたものの、文化人類学での学問上の議論そのものや、議論の視点といった思考にかかわることは教育とは切り離されて考えられてきた。また、日本の教育内容は学習指導要領によって定められることから弾力性に乏しく、文化人類学者も教育学者も、文化人類学における学問の思考を教育内容に反映させようとする姿勢をもつことはほとんど無かった。

その結果、教師の知識や教科書には、これまで「伝統的」で「特徴的」とされてきた世界各地域の文化、生活様式に関する本質主義的な記述が残像として残り続け、ポストコロニアルな視点からの見方や文化の混濁性といった観点は教育に反映されないままとなった。それどころか、2008年告示の学習指導要領では「伝統と文化」の学習が強調されたことから、各地域の「伝統的な文化」が教材として取り上げられる傾向がある。こうした教師や

教科書、教材が本質主義的な認識にたっている以上、子どもたちの認識もそれに倣うことになる。「伝統や文化」をどう捉えるか、「伝統」と思われているものは誰が「伝統」とみなし、その成立背景はいかなるものであるかといったことは教育の中では問われていない。

森茂は、こうした流れに対して「今日の文化研究において新しい問題提起を行っているカルチュラル・スタディーズやポストコロニアル批評の方法に学んで多『文化』を捉える視点を提出する」（森茂 2005：6）とし、アメリカ理解のための教材開発を行う積極的な試みを展開した。ここでは、視点としてポピュラーカルチャー／サブカルチャー、ディアスポラとハイブリッド性、本質主義批判と構築された文化の三点が示され、構築主義的授業づくりを実践する教師たちとともに取り組んだ。また、学校における多文化共生の実践にむけて多文化教育のカリキュラム開発と文化人類学を論じた（森茂 2009）。

しかし、森茂のこうした先駆的な取り組みは萌芽的段階にあり、また構築主義的授業づくりの主眼がおかれたため、ポストコロニアルと教育にしばった議論は行われなかった。同研究の中で筆者もアメリカ先住民をテーマにした先住民学習を構想したが、ポストコロニアルな視点は十分に描き出せていない（中山 2005：22-41）。

ポストコロニアルの議論では、「誰が」「どのように」「誰の立場で」「どう表現するか」が問われ続け、その議論は、周辺化された人びと、抑圧された人びとと表現者たちの間で学問的議論として広まった。しかし、その議論の中で教育への視点が語られることやポストコロニアル議論が教育実践に迫ることは一部の事例をのぞきほとんどなく、教育研究の立場からポストコロニアルの議論に接近することもみられなかった。日本ではポストコロニアルと教育を結ぶ議論は皆無といってよい。このような状況の中で、本研究は文化人類学において展開されたポストコロニアル議論の成果を教育研究に活用しようとする試みでもある。

4. 太平洋地域を学ぶこと、マリアナ諸島をとり上げることの意義

太平洋地域を学ぶことの意義は、まず、歴史学習がヨーロッパ中心主義から脱却することである。これまで太平洋地域は、歴史学習において列強諸国の植民地主義の過程で登場して来たが、過去と現在の事象についてポストコロニアルな視点から太平洋を中心に描くことによって新しい内容構成をすることができるのではないか。

また、戦前日本が南洋を委託統治という形で植民地支配をし、また戦時中には地元住民を巻き込んで多くの犠

牲者を出したにもかかわらず、戦後は社会の中でも教育においてもほとんど戦前の支配については触れられなくなり、何もなかったかのような「集団的記憶喪失」状態になり、現地の人々と日本人の記憶のずれが生じている。この「集団的記憶喪失」という用語は、日系人の強制収容後、日系人がその経験を恥ずべきこととして長い間語りたがらず、その経験自体忘れ去ってしまったかのようになっていた時期があったことに用いられ、英語では Captivating Memories とも表現される²。この場合、被害的経験の文脈で使用されているが、これは加害的経験の文脈にも当てはまるだろう。加害の恥ずべき行為について「集団的記憶喪失」に日本はなろうとした。しかし、アジアからの告発によってそれは許されず、現在では社会科教科書でも記述されている。一方、グアムなどマイクロネシアの場合、当事者たちが声を上げる間もなくアメリカと日本との戦後の協定の中で戦後処理は終わった、と見なされ、声を上げる機会もパワーも奪われてきた結果、日本はマイクロネシアの島々に対して「集団的記憶喪失」でいられることが許され、政府開発援助等によってさらにその声を封じ込めてきた。しかし、現在、マイクロネシアの人々は高齢者が他界する前に記憶を風化させてはいけないことに気づいているし、グローバリズムの進展の中で声を上げる力をつけはじめた。日本は、集団的記憶喪失のままではいられないにもかかわらず、教育において十分に対応ができていないのが現状である。だからこそポストコロニアルの視点になった太平洋地域学習を行うことで、この記憶喪失状態から回復することができる。

従来の社会系教科においてポストコロニアルな視点からの学習が十分でないために、子どもたちの太平洋地域に関する認識がゆがみ、青い海と空の魅惑的なリゾート地としての「南の島」のイメージしかない。そこで、太平洋地域を学ぶことによって、グローバリズムが進展する中で周辺化されてしまった人々の視点から歴史や現在の問題を描き直し、先住民の現在の抵抗を理解し、歴史を「引き受けて生きる」（春日 2002：10）態度を育てることができる。

太平洋地域にはポリネシア、メラネシア、マイクロネシア地域があり、それらの中には共通性と固有の文化や特色をみることが出来る。多くの島嶼の中からマリアナ諸島を学習事例にとり上げる背景には、まず、日本人（漂流民、移民、日本軍）と先住民の視点から世界史をみることが出来ることがある。マリアナ諸島は、サイパン島、テナアン島、ロタ島等を含む現在の The Commonwealth of the Northern Mariana Islands（北マリアナ諸島、アメリカ合衆国の自治領）とグアム（アメリカ合衆国の未編入領土）からなり、マゼラン到着以後、スペイン、ドイツ、

アメリカに支配されてきた。マリアナ諸島には江戸時代に漂流した漁民が辿り着いて生活をしてきた記録がある。明治元年にハワイに渡った「元年者」と呼ばれる日本人移民だけでなく、グアムに約40人の移民が渡っている。その後、サイパン、テニアン、ロタには製糖産業にかかわる日本人が数多く移民をし、戦中には多くの悲劇がおこったことは周知のことである。

しかし、日本の植民地支配の歴史があったにも関わらず、現在は教育上「何もなかった」という集団的記憶喪失の状態になっているといえよう。日本統治時代には、サイパンのガラパンの街には1万4千人の日本人が暮らした。グアムでは、真珠湾攻撃とほぼ同時にグアム攻撃があり、その後日本軍による支配が行われた。マリアナ諸島では先住民チャモロの土地は日本人支配により移住、没収を余儀なくされ、公学校への通学義務や日本語使用が求められる場面も多々あった。こうした記憶が現地の人々にはあるが、日本では戦後学校教育で言及されることがなくなったため、歴史を知らずに、毎年160万人もの日本人がマリアナ諸島へ観光に出かけている現状がある。そして、現在も続くアメリカによるコロニアリズム（強国の都合によるグアムと北マリアナの分断、基地化）、日本人によるツーリズムという形のネオコロニアリズムがあり、日本もともに考えるべき問題が多くあることもマリアナ諸島をとり上げる理由である。

このように、マリアナ諸島をとりあげることによって、太平洋史を日本人と先住民の視点から考えることができ、近代国家成立以降のコロニアリズムの過程やグローバル化の諸問題、現在においておこっている諸相をポストコロニアルな視点から考えることができ、グローバル時代のシティズンシップの育成を図ることができる。

5. 太平洋地域やマリアナ諸島をとりあげた ポストコロニアルな視点を含む先行事例

これまで、太平洋地域やマリアナ諸島をとりあげる可能性や教材研究の視点として、『歴史地理教育』において、1998年に「特集 太平洋—その歴史と地理」、1996年に「特集 太平洋の人々と日本・世界」が組まれた。これらの特集の中で示されたものの多くが授業づくりのための教材の視点であったが、大江一道によって報告された石渡延男による実践(1997)、吉本健一による授業づくりに向けた構想の報告(1996)の二つが授業実践に具体的に言及している。

吉本は「欧米諸国や日本の支配のなかで伝統的文化や社会が壊され、同じ種族同士が引き裂かれていったこと、そして土地を奪われ続けてきた歴史のなかで『平和』を

希求する住民たちの強い思いが形成されていったことを押さえたい。太平洋の国・地域の自立を妨げてきたさまざまな要因をきちんとみていくことで、太平洋に暮らす人々の想いや願いが少しずつ理解していけるように思う。(中略) ミクロネシアでは、独立したはずの自由連合の国々の現状を具体的に示すことが重要である。そうすることで、欧米や日本の責任を問いながら、今後、日本が果たしていくべき責任が何であるかを考えていくことができるように思う」(吉本 1997: 34-35)と述べている。「太平洋の国・地域の自立を妨げてきたさまざまな要因」「太平洋に暮らす人々の想いや願いが少しずつ理解」「欧米や日本の責任を問いながら」という文言にポストコロニアルの視点を見いだすことができる。

大江によって報告された石渡の実践「太平洋世界」(1997)は、私立正則高校1年生を対象とした、前時の第一次世界大戦の学習をうけての110分の授業である。板書の記録によると、(1) 太平洋世界の成立 a. 太平洋への移動 b. 生活 (2) ヨーロッパ人の侵入 a. スペイン b. モルッカ諸島 (3) 帝国主義時代の太平洋 a. ハワイ王朝 b. トンガ王国 c. ニューゼaland、と展開している。授業の中で発せられた石渡の言葉「フィリピンには、マゼランが来たという記念碑と、かれを撃退したという記念碑が建っているんだよ」、またマオリの反乱について「だけどこの『反乱』という言い方、おかしいんじゃない？ 侵略に対して自分の国を守ろうとする抵抗なのに、“反乱”というふうに言ってよいのかね」という言葉が記録されている。ここに教師が先住民の立場から考えさせようとしていることが読み取れる。

二谷貞夫(1988)は、太平洋世界史の実践(全5時間)を紹介した。この二谷の実践は、日本人が太平洋にもつイメージの変容をせまるもので、筆者が本実践でねらうところと共通する。第1時限：日本人の太平洋世界認識、第2・3時限：太平洋人世界の軽視絵と展開(ミクロネシアの人々とし得かつ、ポリネシアの中のサモア史の展開)、第4時限：パラオ比較憲法をめぐって、第5時限：私たちの太平洋世界史像と展開された。二谷は、授業後の生徒の感想「ほとんどの島々は観光地として紹介され、そこに住んでいる人々の生活も何もわからないでいる。先進国は自分たちのことだけ考え、太平洋世界を自分たちにとって都合のよいように利用しようとしてだけ考えている」等を紹介し、「ここには世界史への問いかけ、これから自分たちの課題を考えていく世界史の感覚があらわれている」とした。ここから、自分たちのことだけを考えてきた先進国の都合による世界史と世界史観を、世界史学習の中で問い直そうとしていると解釈できる。

また、国際理解教育をめざす授業の一例として荒井正

剛（1992）が中学校の事例「太平洋の島々」（全6時間）を提案している。第1・2時：さんごとやしのトロピカルばらだいで、第3時：押しつけられた洋服・洋食で病む、第4・5時：ミニ国家の苦悩 第6時：日本人がまた攻めて来る？という展開が提案された。第6時に「私たちは太平洋の島々とどのんなかわりがあるのか」という問いをもとに、日本の観光開発の問題に着目している。荒井は、「『先進国』ばかりでなく、身近な『小国』から我々は学ぶべきことは多い。そういう姿勢こそ国際理解教育には欠かせない」（荒井 1992:175）と述べる。太平洋の「小国」から物事を眺めようとする視点に先駆性をみる。

このように、太平洋地域をテーマとした学習の必要性を述べたものや、ポストコロニアルな視点を含む太平洋地域学習の報告は、これまでにいくつかみられる。しかし、こうした提案や報告は、広く太平洋地域をとりあげることによって、問題点を深く追究することや、日本とのかかわりを意識化することに限界が生じている。また、特に日本との関わりの深いマリアナ諸島に着目したものはほとんどない³。

6. ポストコロニアルの視点を育てるための試行実践

神奈川県立横浜清陵総合高等学校の山根俊彦教諭の全面的な協力により、総合選択科目「世界の旅」⁴において2時間の試行実践を行った（2010年9月27日）。本科目を選択しているのは、外国に興味がある、国際観光産業に興味があるといった生徒である。

試行実践は、2時間という限られた授業時間数であったため、日本人観光客がもっとも多く出かけ、なおかつ高校の修学旅行などでも行き先として選ばれる機会が増えているグアムのみを学習内容としてとりあげることとした。

授業では、まず、グアムやサイパンといったマリアナ諸島に関する知識の確認やイメージを表出させ、リゾート地としてのイメージが自分の中にあるという自己認識を図る。次にグアムを中心に歴史的な事項、戦前戦中の日本とのかかわり、戦後の歩みとツーリズムの現状を先住民チャモロの視点を中心に示す。これにより太平洋地域についてポストコロニアルな視点が生徒の中に生じると仮定した。授業を展開するにあたり、資料として『入門 グアム・チャモロの歴史と文化—もうひとつのグアムガイド—』（中山 2010）を部分的に使用した。

以下に授業の詳細（（資料1）「世界の旅：グアム」参照）を述べる。

「世界の旅：グアム」

対象：

神奈川県立横浜清陵高等学校（2,3年生混合20人）

目標：

メディアやツーリズムでグアムやサイパン等のマリアナ諸島について耳にする機会は多いものの、地理、歴史、実際の様子、問題点などについて理解している日本人は少ない。しかも、戦前の記憶をとどめ、また学校教育で歴史を学んでいる地元の人々と日本人の感覚の乖離は大きい。そこで、本実践では以下を目標とする。

- ・ マリアナ諸島の位置、歴史を理解する。
- ・ 日本人がもつイメージと実際の様子を比較し、その違いについて思考する。
- ・ 先住民チャモロの立場から事象を眺め、ポストコロニアルな視点をもつ。

特に、当時日本軍に招集され、10ヶ月にわたる日本語特訓を受け、日本語教師としてチャモロの子どもたちに日本語を教えていたフランケスさんが、記憶をたぐりながら日本語で「わたくしたちはよい日本人になります、と言って、こうやって毎朝3回皇居がある北に向かってお辞儀をしました」と語るシーンをみて、生徒たちは「歴史が生きている」ことを実感していた。また、同世代のチャモロの生徒たちが、学校でチャモロ語やチャモロ舞踊を学ぶ様子のビデオ映像に、食い入るように見つめていた。

学習後、生徒は以下のような感想を記した。（下線部筆者）

現地人と観光客の意識の差については難しいことだと思った。私はどちらかと言えば歴史に興味があって日本で今日みたいに勉強したいと思えるけど、グアムに行ってもわざわざ勉強したいと思わない人もいると思う。せめて日本国内で教えるべきだと思った。世界史をもっと教えればいい。今のままではルネサンスとかばかりで役に立っていないと思う。今日の話で印象に残ったのは、文化や意識の違いについてです。宗教とか歴史とか国民性をつくる物に興味があって、歴史を通じてその違いについての相互理解の手伝いをしたいと思っているので。正直、島国の人とかをピックアップして考えたりする機会がなかったし、あまり視野に入っていなかったのでちゃんと考えた。グアムに行ってみたいと思いました。（生徒A）

今までグアムと聞くと楽しい南国リゾート地というイ

(資料1)「世界の旅：グアム」

	目標	学習内容	留意点 資料他
1 時間目	<ul style="list-style-type: none"> 観光産業のイメージが先行するマリアナ諸島についての地理を理解し、近代化の波に巻き込まれた歴史に興味をもつ。 グアムを中心に歴史を理解する。特に日本の植民地支配と地元の人々の戦争中の記憶について考える。 	<p>「グアム」「サイパン」についてどのようなイメージがあるだろう？</p> <ul style="list-style-type: none"> グアムについて知っていることは？ グアムはどこにあるのか。気候地理 現在のグアムのツーリズムの風景 溢れる日本人と日本語 グアムと日本の関わりのはじめはいつか。 <p>歴史を知る〈スペイン統治時代〉</p> <ul style="list-style-type: none"> マゼラン上陸と宣教師 チャモロはいなくなった、というのは本当か。誰がどのように言ったのか。 文化混淆、文化変容、文化保持 チャモロ文化にみる植民地支配の影響 <p>歴史を知る〈日本統治時代〉</p> <ul style="list-style-type: none"> 12/8はパールハーバーだけではない。なぜグアム攻撃は注目されないのか。 高齢者の記憶をインタビュービデオから学ぶ 北に向かって頭を下げた誓いの言葉「私たちは誓ってよい日本人になります」から思うことは何か。 「帰ってきてアンクルサム」の歌 ある1枚の風景写真 	<ul style="list-style-type: none"> 観光旅行パンフレット グアのイメージコラージュ作品 歴史を学ぶ際には、グアムに限定せずマリアナ諸島全体の歴史にも言及する。 『グアム・チャモロの歴史と文化—もうひとつのグアムガイド』(明石書店) からプリント作成。 写真(日本統治時代の学校、稲作、街の風景、野外展示されている魚雷に乗って騒ぐ日本人観光客、など) ビデオ(元日本語学校教師へのインタビュー、アンクルサムの歌を歌う現在のチャモロの人)
2 時間目	<ul style="list-style-type: none"> 先住民チャモロの文化を複数の視点から学び、チャモロ文化継承のための学校教育の努力を知る。 学んだこと、驚いたこと、考えたことなどについて学習感想を書く 	<p>チャモロの人々の文化復興の取り組みについて考える</p> <ul style="list-style-type: none"> チャモロのアイデンティティを高める運動にはどのようなものがあるのか。カヌー文化復興運動、チャモロ舞踊 なぜ今文化的アイデンティティが必要なのか。移民の流入によって先住民チャモロがマジョリティからマイノリティになってしまうことについて考える。 <p>グアムの学校をのぞく</p> <ul style="list-style-type: none"> 学校の多文化化が進むとどうなるのか。 チャモロ学習の様子 必修のチャモロ語授業の風景 必修チャモロダンス授業の風景 チャモロでない児童生徒がチャモロ学習をすることの意味は何か。 <p>学習感想を書く</p>	<ul style="list-style-type: none"> カヌープロジェクト、学校授業風景写真、ビデオなど 移民の流入の背景には、基地労働、観光産業労働があることを理解できるようにする。 <p>〈評価〉資料やビデオ、話を聴き、授業前の自分の認識がどのように変化したのかについて、文章に表現することができる。</p>

メージしかありませんでした。でも、今回、グアムのことをちゃんと学んでびっくりしました。日本がグアムにこんなことをしていたとは知りませんでした。私がすごく衝撃を受けた写真は、やっぱり楽しそうな観光客とミサイルと一緒に写っている写真でした。すごく矛盾していると思いました。日本人としてすごく申し訳ないし、グアムの人から見たら日本人はどう見えてしまっているかと考えると、あまりいい気持ちにならないです。日本は広島と長崎に原爆を落とされたけれど、アメリカ人が日本を観光すると東京や京都ばかりを見ているという状況と少し似ていると思いました。東京を歩いているときに見た外国人数と原爆ドームを訪れた時に見た外国人数は東京の方が多い気がします。

いつかグアムに行きたと思っていただけ、行くためにはその国のことをちゃんと知っておくことが大切だと思いました。また現地に行って遊ぶだけではなく、そこに住んでいる人たちにお話を聞くことも、交流になるとおもうので大切だと思いました。(生徒B)

グアムは観光のイメージしかなかった。まさか、日本軍がグアムを占領したことがあるなんて考えたこともなかった。知らなかった自分が馬鹿みたいだった。チャモロの人々は授業でチャモロ語を教えてもらう。日本人が英語を勉強するように。それがすごく驚きだった。グアムに行きたいと思った。観光ももちろんしたいけれど、今回教えてもらったグアムの文化に触れてみたいと思った。昔のことだから知らなくても観光だけでも仕方がないと思う気持ちもあったが、自分がグアムの子の気持ちになってみると、仕方がないということでは済ましたくないと思った。でも、今日授業で学ばなかったら知ることでもできなかったかもしれない。だから今日の授業で学べてよかったです。(生徒C)

グアムには実際に行ったことがあるので、買い物やきれいな海の観光地というイメージをもっていました。先生の話聞いていくうちに考えがとも変わりました。私が印象に残った写真はミサイルの周りではしゃぐ人々の写っている物でした。あの写真を見たとき、複雑な気持ちになっていくのがわかりました。いくら観光地であっても、記念だったとしても、私ならあんなふう写真に写れないと思いました。そして文化的に日本よりしっかりしている所だと思いました。ビデオで見た、ダンスをしている若い女の子が踊っていましたが、若い人たちの伝統を守ろう、つなげていこう、という思いが強く伝わってきました。グアムの中でアクセサリーになっているヒマで作ったものにも興味を持ちました。これを

踏まえてもう一度行けたらと思います。今度いくなら歴史や文化を学びます。(生徒D)

こうした生徒の言葉から、南国のイメージに覆い隠されてしまったことがあること、グアムには先住民がいること、日本が戦争中に支配をしていたこと、彼らの言葉に耳を傾ける必要があることに気づき、「仕方がないということではすましたくない」「考えがかわった」ことが明らかになった。

グアムを事例に学習したことで、「植民地主義時代後においてさえなお続く支配者による言説や見方に支配されてきた人々の立場からの抵抗やその視点にたったものの見方である」ポストコロニアルな見方に、生徒が近づいている。近づいている、という表現にとどまっているのは、2時間の試行授業であること、対象生徒数は20人と少ないこと、「抵抗」にまでは授業内容に迫れていない、という課題があるからである。

しかし、こうした学習によって、太平洋地域についてポストコロニアルな視点が生徒の中に生じる可能性は確認できたと言えよう。

7. おわりに

本研究は、マリアナ諸島を事例にポストコロニアルな視点を生徒に育てることを通して、太平洋地域学習を行う意義と可能性について示すことを目的としている。グアムを事例にしたポストコロニアルな視点にたった試行授業を通して、以下を検証することができた。

- ・太平洋地域の人々や島嶼に気づき、関心をもつことができる。
- ・生徒は、太平洋地域に関する認識がほとんどないこと、もしくは南国イメージにかたよっていたことを自己理解できる。
- ・グアムを含む太平洋島嶼が、植民地支配主義の犠牲となり、支配を受け、多大な損失をしてきたことを理解できる。
- ・グアムを含む太平洋島嶼には、先住民族が現在もくらし、文化の復興や言語回復に努力をしていることを知り、その必要性を理解できる。
- ・ツーリズムや基地など現在の問題は、自分たちも間接的に関わっていること、先住民の立場に立ち、心の痛みを感じ、学ぼうとする姿勢をもつことができる。

太平洋地域学習の意義として、①グローバル化の中で周辺化されてしまった地域への認識を高めること、②日本人も太平洋のコロニアルな歴史に加担してきた事実を理解すること、③太平洋地域で起きている現在の諸問題

を共有して考えることを通して太平洋シティズンシップの育成をはかること、をあげることができる。

現代のコロニアリズムについて、テッサ・モーリス＝スズキは、「過去の侵略行為を支えた偏見も現在に生きつづけており、それを排除するために積極的な行動にでない限り、現在の世代の心のなかにしっかりと居すわりつづける。そうした侵略行為をひきおこしたという意味ではわたしたちに責任はないかもしれないが、そのおかげで今のわたしたちがこうしてあるという意味では『連鎖』している。大衆メディアは、継承された概念やイメージの網にわたしたちをからめとる重要な手段である」(モーリス＝スズキ 2004: 33)とした。経済的支配だけでなく、過去の侵略行為を支えた偏見が現代に生き続けている点、また、過去の歴史の上に現在があり、それは私たちに連鎖していることを指摘している。

本研究は着手したばかりであり、今後の課題は、授業を精緻なものにし実践を重ねること、グアムから事例を広げることとその比較を行っていくことである。また、先住民の文化復興運動は、文化継承活動なのか、それとも政治的な強い意図をもつ動きなのか、先住民がマイノリティ化し多文化化が進展する中で、先住民言語教育はどのような意味をもつのか、マイノリティ化するプロセスに日本(人)はどのように関わっているのか、など、授業を深めることの可能性と意味について今後時間をかけて検討していく必要がある。

謝辞

資料収集において、森茂岳雄、小林茂子両氏の協力を得たこと、実践において山根俊彦氏の協力を得たことに謝意を表します。

注

- 1 本論において、太平洋地域とはミクロネシア、ポリネシア、メネシアの3地域からなる領域をさす。
- 2 森茂(2008: 345)参照。森茂によって、David YooがCaptivating Memoriesについて示した論文が紹介されている。
- 3 三木伸一(1988)は、グアム島民からみた世界史授業の可能性に言及しているが、具体的な提案はない。
- 4 学校シラバスによると「現在の世界が抱える現状と課題や世界の人びとの文化や生活について、さまざまな手法を用いて学習することを通して、国際社会に主体的に生きる地球市民としての資質を養い、多文化共生の理念を理解し、平和で公正な社会を実現するための態度を育てる」ことを目的としている。

引用文献

- 青柳真智子編. 1996. 中学・高校教育と文化人類学. 大明堂.
- 荒井正剛. 1992. 中学校の事例「太平洋の島々」. 佐島群巳編. 新社会科授業論. 教育出版.
- 綾部恒雄. 1975. 日本の比較教育学の研究方法上の諸問題—文化人類学的アプローチ—. 日本比較教育学会編. 日本比較教育学会紀要1.
- Bohannon, Paul J. 1968. Field Anthropologists and Classroom Teachers. *Social Education* 32.
- 江瀨一公. 1970. “学習スタイル”—学習行動の個人差にかんする教育人類学的考察(Ⅰ)—. 福岡教育大学紀要20(第4分冊教職科編).
- 江瀨一公. 1978. 文化人類学の視点からみた国際理解教育の現状と課題—アメリカにおける文化的多元主義の動向と民族文化研究計画の問題を中心として—. 日本比較教育学会編. 日比較教育学会紀要4.
- 今谷順重. 1972. 社会科における文化人類学的観点の導入—新しい社会認識教育論確立のために—. 日本社会科教育研究会編. 社会科研究20.
- 石川榮吉, 尾本恵市, 窪徳忠, 香原志勢, 鈴木尚, 祖父江孝男, 渡辺直経. 1978. 高校社会科の教科書における人類学・民族学関係の記述をめぐって. 日本民族学会. 民族学研究43(2).
- 春日直樹編. 2002. オセアニア・ポストコロニアル. 国際書院: 10.
- Kimball, Solon T. 1974. *Culture and The Educative Process*. Teachers College Press, Columbia University.
- 木村公一編. 2008. ポストコロニアル事典. 南雲堂.
- 三木伸一. 1988. 観光の島・「泥棒の島」—グアム島民から見た世界史—. 歴史教育者協議会編. 歴史地理教育431: 46-47.
- 本橋哲哉. 2005. ポストコロニアリズム. 岩波書店.
- 森茂岳雄. 1985. 民俗学・文化人類学と歴史教育—歴史学習における思考転換をめざして—. 山口康助編著. これからの歴史教育. 東洋館出版社.
- 森茂岳雄. 2005. 多文化社会アメリカ理解教育の視点と方法—構築主義的授業づくりの試み—. 多文化社会米理解教育研究会(代表森茂岳雄)編. 多文化社会アメリカを授業する—構築主義的授業づくりの試み—.
- 森茂岳雄. 2009. 多文化教育のカリキュラム開発と文化人類学—学校における多文化共生の実践にむけて—. 日本文化人類学会編. 文化人類学74(1).
- 森茂岳雄. 2008. 日系アメリカ人をめぐる展示表象の多

- 文化ポリティクス—強制収容, ミックスプレート, Hapa—. 三浦信孝, 松本悠子編. グローバル化と文化の横断. 中央大学出版部: 345.
- モーリス=スズキ, テッサ. 2004. 過去は死なない—メディア・記憶・歴史—. 岩波書店.
- 中山京子. 2005. 異文化への認識変容を促すネイティブ・アメリカンに関する授業づくり. 多文化社会米国理解教育研究会編 (代表: 森茂岳雄). 多文化社会アメリカを授業する—構築主義的授業づくりの試み—.
- 中山京子, ロナルド ラグァニャ. 2010. 入門 グアム・チャモロの歴史と文化—もうひとつのグアムガイド—. 明石書店.
- 二谷貞夫. 1988. 世界史教育の研究. 弘生書林.
- 大江一道. 1997. 授業ルポ 正則高校1年組 アグネス・ラムとタロイモ. 歴史教育者協議会編. 『歴史地理教育』261号: 30-31.
- 祖父江孝男, 星村平和編. 1982. 社会科のための文化人類学 上・下. 東京法令出版.
- 田口理恵. 2009. 人類学概説書の内容分析. 日本文化人類学会編. 文化人類学事典. 丸善.
- 内堀基光. 2008. 中等教育における文化人類学—地歴科との関連に焦点を当てて— (特集 高校における地理・歴史教育の改革). 日本学術会協力財団. 学術の動向13 (10).
- 吉本健一. 1996. 現代「太平洋」と日本の授業づくり. 歴史教育者協議会編. 『歴史地理教育』550.