



# 東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

小学校の歴史教育と「注入責任」に関する覚書：  
『新しい社会 6  
歴史編』（東京書籍，2020年）の記述から考える

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 東京学芸大学教育実践研究推進本部 公開日: 2024-02-07 キーワード (Ja): 歴史認識, 小学校, 人権, 象徴資源, オーソドックスな歴史, ETYP:教育関連論文, SSUB:社会 キーワード (En): historical awareness, elementary school, human rights, symbolic resources, orthodox history 作成者: 及川, 英二郎 メールアドレス: 所属: 東京学芸大学
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2309/0002000196">http://hdl.handle.net/2309/0002000196</a>

## 小学校の歴史教育と「注入責任」に関する覚書

——『新しい社会 6 歴史編』（東京書籍，2020年）の記述から考える——

及 川 英二郎\*

歴史学分野

(2023年8月30日受理)

### 要 旨

誰にでも「白紙の状態」がある。これに対して、いかなる歴史認識を「注入」すべきか。このことに関する教育的な責任を、ここでは「注入責任」と名づける。本稿は、現行の教科書記述に対する危機感から、初等教育以前の歴史教育に独自の意義を再考するものである。これは、中等教育から遡行させた歴史教育論ではなく、また教科としての公民教育に還元されるようなそれでもない。歴史教育の根本的な目的は、人権の一要素としての象徴資源を児童・生徒に提供することにある。それによって、さまざまな「自分たち」という帰属意識に、時間的な裏付けや奥行きを与えることができる。その「自分たち」とは本来、「日本人」や「国民」に限定されるものではないし、ジェンダー・バイアスや異性愛主義・恋愛至上主義といった社会規範からも自由である。同時に、「自分たち」という帰属意識を軽視して「世界市民」に飛躍する視点も、本稿では批判の対象となる。他者との関係性のなかで、その他者に「自分たち」を説明し、同時にその他者と「自分たち」を形成する。象徴資源としての歴史認識は、人と人との間をつなぐ回路の1つにほかならない。それが剥奪された状態は、まずは「話についていけない」ことのダメージとして理解されるだろう。

キーワード：歴史認識，小学校，人権，象徴資源，オーソドックスな歴史

### はじめに

「天下統一に向けての働きがより大きかったのは信長か秀吉か」

これは、現在使用されている小学校社会科の教科書『新しい社会 6 歴史編』（東京書籍，2020年発行，以下『東書2020』と略記）の一節である（p.67・p.74）。当初、私はこれを見て、何かの間違いではないかと目を疑った。予想だにしない設定であった。歴史分野の教科書記述が、ここまで「非一歴史的、になっている」ことに、私は正直驚いた。

たしかに学習指導要領には「織田信長と豊臣秀吉の働きを比べたり結び付けたりして調べ、年表にまとめること」、「事象を関連付けたり総合したりして、戦国の世の統一に果たした織田信長、豊臣秀吉の役割を考え、文章で記述したり説明したりすること」などとある<sup>1)</sup>。しかし、ここでいう「比べたり結び付けたり」「関連付けたり総合したり」するとは、働きの「大きさ」を比較することとは異質な思考とみなすべきであろう（学習指導要領でいう「比べる」とは「見比べる」ほどの意味と解すべきである）。この教科書で、あえて「ミニパネルディスカッション」までさせて印象づけられるこの問いは、児童に一体何を学ばせたいのであろうか？

ちなみに、同教科書の『教師用指導書・指導編』では、「どちらかがよいと終わりにするのではなく、それ

\* 東京学芸大学 人文科学講座 歴史学分野（184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1）

ぞれの功績を認めたいという議論ができる」という断り書きがある2)。しかし、教科書の本文では「自分のまとめ」の例として、「わたしは、どちらかという、信長の働きがより大きかったと思います。／なぜなら、鉄砲を使うなど今までとちがう戦い方をして、強い戦国大名をたおしていったからです」といった「模範解答」が示されており (p.74)、働きの「大きさ」を比較させようという同書の意志はかたいようである。

幸い、来年度から使われる同社の新しい教科書 (2023年3月検定済み) では、上記の問いは削除され、「織田信長、豊臣秀吉は、どのようにして戦国の世を治めていったのでしょうか」といった問いに改められている (p.66・p.74)。修正された経緯について詳細を知る立場にはないが、健全な自浄作用と分別ある態度にいくぶん安堵した。しかし、2020年度から4年間、上記の問いが流布され拡散されたことの弊害は、記述を削除したからといって無かったことにできるほど軽くはない。学ばされた方こそいい迷惑である。寡聞のせい、戦後日本の歴史教科書において、歴史修正主義を除いてこれほど不適切な記述を私は見たことがない。教科書記述のかかる迷走を銘記し、検定を通過していることを含め、関係者の猛省とチェック機能の改善を要望する。

以下この小論は、私のこうした驚きに発し、小学校の歴史教育がいかにあるべきか、その予備的な考察を行う覚書である。ただし、小学校の歴史教育について、これまで蓄積されてきた研究史を整理するには、私の力量も準備もはるかに及ばない点、あらかじめご容赦いただきたい。ここでは、現行の教科書記述の問題について警鐘を鳴らすことが、まずは喫緊の課題であることをお断りしておく。とはいえ、後述するように「世界史の基本法則」の影響力が希薄化した段階で (概ね1990年代以降)、小学校の、かつ近現代史ではなく前近代史を対象とした研究に限定すれば、「いかに教えるか、という実践報告はあっても、「何を教えるか、という歴史認識に関わる言及は必ずしも多くはない (末尾「付表」参照) 3)。むしろ、「何を教えるか、すなわち「いかなる歴史認識を学ばせるべきか、に関する (1980年代以前の) 研究蓄積は、世界史の基本法則 (それは一國史という限界をもつ) に論者を拘束する磁場として機能してしまうだろう。世界史の基本法則はむしろ無視すべきではないが、決して絶対視すべきではない。本稿では、その磁場と距離を保ちつつ、中等教育以後ではなく初等教育以前の歴史教育がいかにあるべきか、そこから見えてくる歴史教育の前提とは何かといった観点から、歴史認識そのものの必要性や存在意義について考察しておきたいと思う4)。

## 1. 比較の陥穽

まず、同じ東京書籍の教科書で、同様の箇所がこれまでどう記述されてきたかを確認しておこう。例えば、1996年版・2002年版・2015年版の記述はそれぞれ以下の通りである。

「信長、秀吉、家康の3人の武将は、全国統一への道を、どのように進めていったのでしょうか。」5) / 「信長、秀吉、家康は、全国統一にどのような働きをしたのでしょうか。この中から、一人を選んで調べてみましょう。」6) / 「織田信長、豊臣秀吉、徳川家康は、どのように戦国の世を統一していったのでしょうか。」7)

働きの「大きさ」を信長と秀吉で比較するという『東書2020』の問いは、2017年に告示された学習指導要領改訂にもなっており、新しく取り入れられた問いと見てよさそうである。

また、現行の他の教科書 (教育出版・日本文教出版) の記述も確認しておきたい。「3人の武将は、全国統一にどのような役割を果たしたのだろうか」8) / 「3人の武将は、どのように戦国の世を統一していったのだろうか」9)。東京書籍の過去の記述とあわせて、いずれも「どのような」「どのように」といった発問がベースになっていることがわかる。『東書2020』についても、長篠の合戦で「どちらが勝ったのかな」(p.64) といった要素はあるものの、第6章「戦国の世から天下統一へ」の本文全体は、この「どのような」「どのように」をベースに組み立てられているようである。また、同書の他の時代についても、同様に以下のような問いで構成され、「4コマまんが」(p.54) や「キャッチフレーズ」(p.98) 「一言コメント」(p.154) の作成といった意欲的な工夫も見られる。

「米づくりが始まったことで、人々のくらしや世の中は、どのように変わっていったのでしょうか」(p.22) / 「この時代に活やくした人物が、新しい国づくりのためにどのようなことを行ったか」(p.34) / 「天皇や貴族のくらしと武士のくらしのちがいはどのようなことか」「平氏の政治と源氏の政治のちがいはどのようなことか」(p.54) / 「江戸幕府が政治を安定させるために、人々に対して行ったこと」「江戸幕府

の政治について、人々がどう思ったか」(p.86) / 「(近松門左衛門・杉田玄白・本居宣長などの…引用者) 人物がどのようなことをしたか」(p.96) / 「明治維新では、だれが、どのように、世の中のしくみを整えていったのでしょうか」(p.114) / 「日本は、条約改正をめざして、どのような努力をしたのでしょうか」「世界の中で、日本の立場や国民の生活には、どのような変化が起こったのでしょうか」(p.126) / 「戦争のえいきょうや、当時の人々の生活について」「戦争が人々にあたえたえいきょうについて」(p.140) / 「戦後の日本は、人々のくふうや努力によって、どのように変わっていったのでしょうか」(p.154)

このように、『東書2020』の上述した問いは、東京書籍の過去の記述や同時期の他の教科書の記述だけでなく、同じ『東書2020』の中でも突出した異例な問いであることがわかる10)。おそらく、これまですでにいくつかの授業実践で、半ば暗黙裡に取り入れられていた手法が(それはうわさには聞いていたが)、ここにきて公然と現れ、教科書記述としてオーソライズされたといえるだろう。その責任は重い11)。

それでは、この問いの一体何が問題なのか。ここではさしあたり、以下3つの問題点を指摘しておきたい。第1に「天下統一」という事象の自己目的化である。`原始→古代→中世→(近世)→近代→現代、という世界史の基本法則(発展段階論や弁証法的歴史観・唯物史観などともいう)に難なく依拠できたころには、「天下統一」や「全国統一」「戦国の世の統一」といった事象も、絶対王政や中央集権国家へと至るステップとして理解された。しかし、東欧革命やソ連崩壊を経て、また世界システム論や国民国家論などの影響で一国史の枠組みが相対化され、世界史の基本法則の影響力が希薄化した現在。かつ、小学校で世界史の基本法則や「社会構成体」などの概念が言及されるはずもないなかで、「天下」「全国」「戦国の世」とは一体どの範囲をさし、「統一」とは何を意味するのか。それは、世界史の基本法則を経由せずに無媒介に提示しうる事象だったか。そうしたことに関する留保や説明なしに、「天下統一」という用語だけが一人歩きすれば、それは「平和になった」や「よいこと」のように観念され、結局は「今の日本」をまるごと肯定する無批判な`現在主義、にしかならないであろう。

また、第2に人物の役割を過大評価する危険性である。個々の人物の役割は無ではないが、むろん全てではない。歴史的な事象を、個々の人物の「働き」によってのみもたらされたかのように見なす思考は、古くから「英雄史観」として批判されている。それは、民衆の主体性を軽視することで、社会に対して受動的な姿勢を助長しかねない。「公民」の資質(citizenship)を養うはずの社会科教育で、英雄待望論を招来するような人物の取り扱いには十分に注意を要する。

以上の2点は、学習指導要領や他の教科書記述にもあてはまる歴史教育一般の問題点である。具体的な授業実践において改めて慎重を期したいところである。

そのうえで第3に、これら2点と関連して、『東書2020』の上述した問いに固有の問題点をあげるとすれば、働きの`大きさ、を比較するという設定そのものにあるといえるだろう。

むろん、何らかのできごとに対して、ある人間の働きが大きかったという評価はありうる。それはたしかに、働きの小さかった他の人間たちとの比較を暗に含んでいる。また、できごとの重みや大きさの比較も、例えば時期区分をするさい、何を画期と見るか(近代の始点を開国とするか大政奉還とするか、鎌倉時代の始まりを1185年とするか1192年とするかなど)、歴史的な思考においてつねに行っているものである。死者数や経済効果を数値化して比較するという設定もあってよい。

しかし、「天下統一」に果たした働きの`大きさ、を比較するという設定はどうだろうか。『東書2020』の本文や『教師用指導書・指導編』の文言を使えば、楽市・楽座を実施し、「強い戦国大名をたおしていった」信長と、検地・刀狩を行い、「四国や九州、関東、東北の大名の力」をおさえ「2度の朝鮮出兵を行った」秀吉とを比較し、「どちらかというと、～の働きがより大きかった」と答えさせる設定である12)。この種の比較は、さながら`年末大掃除、にさいして`床の雑巾がけや本のかたづけを行ったAさんと`皿あらいや草むしりを行ったBさん、とを比較するような異様さを伴う(「朝鮮出兵」に対応する比喩は`強盗、や`人さらい、であろうか)。せめて、面積は面積で、枚数は枚数で比較するのが筋であろう。`働きがより大きかったのはAさんかBさんか、と問われれば、`どちらも大きかった、としか答えようがあるまい。

元来、「比較」という手法は、事象を何らかの尺度に還元して単純化するものであり、それ自体、さまざまな条件を付して限定的に行われるべきものである。複雑な事象を、尺度を明示することなく、`大きさ、という多義的であいまいな言葉を使って比較する『東書2020』の設定は、さすがに一線を越えていると私は思う。

むしろ、次元の異なる事象同士の比較は、「不可能である」ことこそ学ばせるべきではなかったか。むやみにそうした比較を行えば、結局は直感的なイメージや「好き嫌い」といった感情にしか帰結しないだろう。へたをすれば、社会貢献の度合いによって職業を序列化する差別的な思考にさえつながりかねない。厳に注意を要するところである。

## 2. 歴史教育のエアポケット

「歴史とは、歴史家とその事実のあいだの相互作用の絶えまないプロセスであり、現在と過去のあいだの終わりのない対話なのです。」<sup>13)</sup>

これは、エドワード・ハレット・カー (E・H・カー) のよく知られた一節である。「歴史家とその事実のあいだの相互作用」という前半の主張からは、現在に生きる歴史家の立場性を問う視点が確認される。それは、現在の問題をダイレクトに論ずるのではなく、現在の問題を受け止めた歴史家が新たな視点をもって過去を論ずるといふ、メタ・ヒストリカルな主張といえる。カーは現代史の研究者だが、これは前近代史を論ずるさいにもあてはまるだろう。例えば、男性中心主義的な近代歴史学を批判するジェンダーの視点からは、政治に関与しないシャーマンという従来の卑弥呼像を塗り替える知見が提示されている<sup>14)</sup>。

しかし、「現在と過去のあいだの終わりのない対話」という後半の主張は、メタ・ヒストリカルな主張から現在の問題をダイレクトに論ずる<sup>スライド</sup> 实用主義的な主張へと「横滑り、しやすい。そして、現代史の研究者(私もその1人のつもりである)にとって、その「横滑り、はあまり自覚されることはない。だが、歴史教育の独自性を考えるさい、この「横滑り、は危険である。前者(=現在に生きる歴史家の立場性を問うメタ・ヒストリカルな視点)から、後者(=現在の問題をダイレクトに論ずる实用主義的な視点)へと無自覚に「横滑り、することによって、あたかも歴史を学ぶ意義は、現在に近いほど大きいかのような錯覚に陥ってしまうからである。歴史教育は教科としての公民教育へと収斂してしまうだろう。公民分野と歴史分野の連携は望ましいにちがいないが、それによって歴史教育の独自性が見失われるべきではない。私たちは、公民分野へと収斂しない形で、歴史教育の意義をいかに説明したらよいだろうか。

その点で、第1に確認したいのは、「過去の教訓」というありがちな視点の限界である。近現代史ならともかく、前近代史について私たちは、一体どのような教訓を求めることができるだろうか。アジア・太平洋戦争に教訓を求めことはありえても、南北朝の動乱や長篠の合戦に教訓を求めるとはいかにも迂遠である。卑弥呼を論ずる歴史家のジェンダー・バイアスを否定的な教訓にするのはよいが、卑弥呼の「生き様」に直接教訓を見出すとすれば、それは著しく「非歴史的、な議論となるだろう。倭寇のエスニックな構成が多様であることは、近代歴史学の一國史的な視点を批判し、多文化共生を阻害するバイアスを除去する教訓としては役に立つが、多文化共生そのものの先行モデル(「倭寇のように共生しよう、)とはなりえない。あるいは、秀吉の朝鮮侵略が批判されるべきなのは、秀吉個人を刑事処罰することが直接の目的ではなく、その記憶が近代の植民地支配のなかで繰り返し強調され、朝鮮差別を正当化する文脈で参照されてきたからである。秀吉の罪状を告発するとは、近代の植民地支配を免罪しないという決意の表明にほかならない。このように、「過去の教訓」という説明は、近現代の歴史や近代歴史学の視座を対象化するのには有効だが、前近代史を学ぶ意義を直接説明するものではない。教訓を求め視点をそのものを否定するわけではないが、時代が古くなればなるほど、そこで得られる教訓は人間一般に通用する普遍的で汎用性の高い、そのぶん原理的で当たり前の(場合によっては陳腐な)教訓にしかないだろう。

第2に、歴史教育の独自性を考えるとき、歴史を学ぶ「おもしろさ」を重視するスタンスが想定される。これは、暗記教育を批判する文脈でとかく強調されがちなスタンスである。「働き」の「大きさ」を「ミニパネルディスカッション」で比較させる『東書2020』の設定も、「非歴史的、である」という問題点はあるが、その「おもしろさ」を追求する試みとしては首肯しうるものである。フィールドワークをはじめ、モノ教材や絵図を使った授業実践などもそれに該当しよう。そして、「非歴史的、なワナに陥らない形で歴史学習の「おもしろさ」を追求するとすれば、それはおそらく先入観を攪乱する「知のおもしろさ」に行き着くはずである。すなわち、既存の歴史認識を揺さぶる醍醐味や、通史の退屈さに対置されるテーマ学習の「おもしろさ」などである。これは、先行研究を修正する「おもしろさ」に研究意義を見出す研究者一般に共有されがちな視

点でもある。

だが、いうまでもなくこの「おもしろさ」は、既存の歴史認識があつてこそ効力をもつ。つまり、児童・生徒にステレオタイプな先入観があるがゆえの「おもしろさ」にはほかならない。では、その「先入観」は誰がどのようにして「注入」するのか。そこは放置してしまつてよいのか。生まれてから成長する過程で、誰もがさまざまな情報の影響を受けるなかで、その情報の当否は問わないでよいのか。ここで問題にしたいのは、既存の先入観を前提にしてそれを攪乱していく意義ではなく、その先入観を形成するさいの教育的な責任についてである（本稿ではそれを仮に「注入責任」と呼ぶことにする）。

第3に、歴史を学ぶ意義として「歴史被拘束性」をあげておきたい。人間は社会構造や歴史的な時代状況によって拘束され影響を受ける存在である。これは、人間の限界や受動性・被傷性に関わる重要な視点であり、「歴史的思考力」を論ずる場合の主要な要素でもあり同時に15) 歴史分野に限らない普遍性をもつ。児童や生徒に伝えるべきこととしても、1人で何もかもできるわけではないし、「自己責任」に帰せられるべきではない。さまざまな事情をかかえる彼女ら・かれらが、自身がまきこまれている眼前の状況と距離をおきそれを相対化する視点は、他の教科と連携しながら是非とも学ばせたいものである。

しかし、小学校の歴史教育において、それをどこまで追求するかは留保が必要だ。事実上「眼前がすべて」となりかねない年齢の児童に、権力基盤や土地支配、階級対立や世界システムなどを教えるのは（その「さわり、の部分を感じさせる工夫はできても）むろん困難である。それは中等教育以後の課題になるだろう。初等教育以前において社会構造的な説明に深入りすることはできない。

加えて、人間の「主体性」は「歴史被拘束性」に還元されるわけではないという視点も重要だ16)。前述したように、「英雄史観」に陥らない工夫は欠かせないし、信長や秀吉が「英雄」として何もかも実施したのではないが、むろん、信長や秀吉はただの受動的な「ロボット」ではない。この視点は、近現代史では昭和天皇の戦争責任を問う視点として馴染み深いものでもある17)。「歴史被拘束性」を強調するあまり、人物に着目することの意義そのものを軽視すべきではない。

以上、歴史を学ぶ意義としてここでは「過去との対話」や「過去の教訓」「知的おもしろさ」「歴史被拘束性」といった視点を検討してきた。しかし、小学校の、それも近現代史ではなく前近代史を学ぶ視点としては、どれも一長一短であることがわかった。実は、こうした複数の歴史教育観を重ね合わせることで、私たちは歴史教育を論じた気になってしまうことがある（そして学習指導要領の重厚な記述がその錯覚を助長する）。これは、私の自戒をこめた反省である。その間に、小学校の歴史教育、特に前近代史に関する教育はエアポケットとなる。『東書2020』の前述した問いは、いわばそのすきまから4年間あふれつづけた「地下水、のようなものといえるだろう。それも、「土石流、の前兆となる危険な流水である。特に、織田信長・豊臣秀吉・徳川家康といったメジャーなテーマについては、亀井勝一郎の『昭和史』批判や18)、司馬遼太郎のいわゆる「司馬史観」に限らず19)、歴史ドラマや教育番組・バラエティ番組、ゲームや楽曲など、さまざまな見解や情報が、「歴史的、か「非歴史的、かを問わずあふれている。テッサ・モーリス＝スズキはその点、「わたしたちと過去との関係にひとつの危機—歴史の危機—が生じている」と訴え20)、歴史認識の前提を以下のように説明している。

「わたしたちが思いえがく歴史は、たくさんの源泉からの寄せ集めである。その源泉は、歴史文書の叙述だけではない。親から聞かされたこと、写真、歴史小説、ニュース映像、漫画、そして（このところ伸張著しい）インターネットなどの電子メディア。そうした無数の断片が入った万華鏡をくるくるまわしながら、わたしたちは自分の生きているこの世界の起源と本質とを説明してくれる理解のパターンをつくっては、またつくりなおす。そうしながら、その世界で自分の占める位置を規定しては、また規定しなおす。」  
(カッコ内は原文のまま) 21)

そのつど作りなおされる「理解のパターン」と、それを構成する「たくさんの源泉」。「非歴史的、な見解や情報を全否定する必要はないが、私たちはそれらに流されることなく適切に水流を堰き止め、歴史教育に独自の意義を提示する必要があるだろう。

一般的に言われているように、「研究」と「教育」は連携して行われるべきものである。それゆえに、歴史教育は教育研究に依拠すべきであると同時に、歴史研究の成果と切り離して行われるべきではない。しかし、他方で歴史研究の側はどうだろうか。歴史教育の独自性を本当に正視してきたといえるだろうか。歴史研究は

一人歩きしてこなかったか。このことは、中等教育以後では顕在化しづらいが、初等教育を見ると、歴史研究の側での歴史教育論の不在が際立ってくる。事実、これまで歴史研究の立場から提言される歴史教育論の多くは、往々にして中等教育を中心とする傾向があったように思われる。そのため、初等教育は中等教育から遡行されるだけの、いわば「付属品」としてしか見なされない。かつて、「昭和史論争」において遠山茂樹が「中学教科書の記述を一様の比率で簡略化するやり方ではだめである」と指摘していたことを想起したい<sup>22)</sup>。むしろ、遠山の歴史教育論の前提には世界史の基本法則が確固としてある。それを前提にした提言が、いまそのまま活用できるわけではない。しかし、歴史教育についてつねに発信し、なかでも初等教育の独自性を正視していた遠山の慧眼は、ここで改めて確認しておきたい。

繰り返すが、中等教育を中心に考えることの弊害は、生徒に何らかの歴史認識が「すでにある」「教えられている」ということを前提にしがちなる点である。そのため、初等教育は野放しになりかねない。しかし、人間には「白紙」の状態がある。成長過程で必ず通過する始原的な段階。そこでの「教育」を本当に放置して良いのか。乳幼児が手にする絵本なども含め、最初に「注入」されるべき歴史認識はいかにあるべきか。私たちにはそうした意味での「注入責任」があるのではないか。油断すれば、上記したようなエアポケットが待ち受けている。

### 3. 人権の一要素としての象徴資源 — 「知」を共有する —

小学校の歴史教育はいかにあるべきか。以上のことをふまえ、ここでは暫定的な答えとして、これまで蓄積されてきた歴史認識を批判的に共有するという点に、歴史教育の独自の意義を見出したいと思う。既存の「知」の共同体に参加すること（かつ「脱構築」すること）。個人に時間的な裏付けや奥行きを与えること。これは、歴史教育を論ずるさい、忘れられがちな視点である。むしろ、その「知」のなかでは、世界史の基本法則によって蓄積された近代的で科学的な、そして一国史的な歴史認識が大きな比重を占めている。

テッサ・モーリス＝スズキは、「シティズンシップ」の二面性を論ずるなかで「集合的記憶」に言及して以下のように述べている。

「一方の視角からみると、「シティズンシップ」という概念はきわめて合理的なものであるかにみえる。すなわち、責任ある諸個人が自由に加わった、諸権利と諸義務にかかわる契約である。他方の視角からみると、「シティズンシップ」は感情、慣習、集合的記憶にかかわる事柄である。」<sup>23)</sup>

スズキは「国民の言語や歴史にかんする知識、国民体の儀式に馴染み、それと同一化すること、など」といった「象徴資源」が、「貨幣や物質材と同様、公民の幸福にとって重要」であると述べ<sup>24)</sup>、先住民族や移民から「象徴資源」を奪う同化政策ではなく、それらを保障し、「シティズンシップ」を多元化する方向で「人権」を再解釈すべきことを論じている<sup>25)</sup>。象徴資源としての集合的記憶、すなわち蓄積されてきた歴史認識を批判的に共有することは、「人権」を構成する不可欠な要素である。時間的な裏付けや奥行きを失った人間は、動物的な「ヒト」ではあっても社会的な「個人」ではない。「人権」はこれまでつねに再審され再解釈されてきたが、そのことは「人権」を非時間的な「ヒト」に還元しうることを意味するものではない。時間性を喪失した「ヒト」ではなく、「公民」としての「個人」が抱く集合的記憶、それが「象徴資源」としての歴史認識である。このことは、同化される恐怖を感じないマジョリティよりも、マイノリティの視点においてこそ可視化される。

例えば、日本にある朝鮮人学校の児童・生徒は民族教育の一環として「朝鮮史」を学んでいる。それは、日本社会での同化教育によって朝鮮人としての歴史が抹消されることへの抵抗であり、アイデンティティの揺らぎを制御し、日本史しか説明できない在日朝鮮人にならないための前提である<sup>26)</sup>。別稿で論じたように<sup>27)</sup>、彼女ら・かれらにとって、自身を含む在日朝鮮人の記憶に関わる象徴資源は、どこかで誰かに「自分たち」を説明するための「シナリオ」（テッサ・モーリス＝スズキの表現を使えば「理解のパターン」）である<sup>28)</sup>。同時にそれは、その誰かと新たに「自分たち」を形成するために必要な「シナリオ」でもある。「シナリオ」は決して固定的ではない。「自分たち」という感情は、「〇〇人」というナショナルリティやエスニシティによって自動的に形成され継承されるのではなく、さまざまな状況のなかで、つねに他者との関係性のなかで確認され作りなおされる。その点では、「日本史」という教科についても、本来、同じことが言えなければならないだ

ろう。それは「日本人」の歴史という固定的な「型」ではなく、相手に「自分たち」を説明し、かつその相手と新たに「自分たち」を形成するために必要な「シナリオ」であり、「世界で自分の占める位置を規定」するためにそのつど作りなおされる「理解のパターン」にほかならない<sup>29</sup>。

人権の一要素としての象徴資源の保障。既存の歴史認識の批判的な共有。「知」の共同体への参加。これは、身の回りの社会に主体的に関与する「公民的資質」(Citizenship)の前提でもある。しかしながら、良心的な立場からなされる歴史教育論は、そこで往々にして視点を「身の回り」にではなく「世界」や「世界市民」に飛躍させがちである。そうすることによって、人権の主体としての「個人」は「世界市民」にしか帰属先を見出せないというアポリアが生ずる。だが、「世界」に帰属意識や一体感を覚える「個人」はまずいない。主権者教育を論ずるならなおさら、そのアポリアは深刻だ。愛国心教育の危険性を批判してナショナリズムを警戒することは、共同意識一般を否定することではない。「世界で自分の占める位置」は、この共同意識と無縁には存立しえない。それは、他者との関係性のなかで、相手に「自分たち」を説明し、かつその相手と新たな「自分たち」を形成するためにそのつど作りなおされるのである。かつて世界史の必修化にさいして、「世界史だけでよい」という乱暴な議論もあったが、ナショナリズムを否定するあまり、「個人」と「世界」の間を空白のまま放置することには賛成できない。否定すべきナショナリズムの代案となる「自分たち」を「個人」に与えること。「新たな共同性」を児童や生徒が想像できるようにすること。主権者として関わるべき「身の回り」を複層的に意識させること。これは歴史教育にとっても重要な課題のはずである。

その点、沖縄戦の記憶を論ずる屋嘉比収は、国家公認の「オフィシャル・メモリー」に対して、沖縄住民に独自の記憶を「バナキュラーな記憶」(土着の記憶)と呼び、それをふまえた「パブリック・メモリー」が形成されるべきことを述べている<sup>30</sup>。「バナキュラーな記憶」には、「オフィシャル・メモリー」が隠蔽し美化してきた日本軍の加害に関わる「負の歴史」も含まれる(同時に沖縄住民のなかにはその加害に加担した者もいたことを屋嘉比は忘れない)。「知」の批判的な共有とは、「オフィシャル・メモリー」と対峙しながら構想されるこの「パブリック・メモリー」と同義であり、初等教育以前の歴史教育は、そうした意味での「パブリック・メモリー」の始点となるべきものである。

これらのことを別の角度から見れば、「話についていけない」ことのダメージとして理解することができるだろう。例えば欧米の文献を読むさい、私たちは最低限必要な「世界史の知識」があることを知っている。人名に限っても、クレオパトラやマルティン・ルター、シェイクスピア、マリー・アントワネット、ナポレオン、ヒトラーといった名を知らなければついていけない領域がある(ここにオランプ・ド・グージュやキング牧師などを加えてもよいだろう)。欧米の文献は、それらの事例を引照しながら論を立てる。大学の演習授業でよく取り上げられるベネディクト・アンダーソン(白石隆・白石さや訳)『想像の共同体』を読む場合も、中ソ対立や中越戦争をはじめ、神聖ローマ帝国やスペインの南米支配、セント・バーソロミューの虐殺、東南アジアの地理などについての知識がなければ、その内容の半分も理解できないはずである<sup>31</sup>。そこで引照される固有名詞を知っているか否かは、その文献を読むことの意義そのものに関わる。むろん、分からなければ、そのつど調べればよい! たしかにその通りである。だが、最低限の知識の土壌があって調べるのと、ゼロの状態から調べるのとでは、意欲や労力において、大きな差があることもまた事実である。砂糖や塩の味を知らずにゼロから料理を作ることが、いかに気の遠くなるような途方もない作業であることか。「話についていけない」ことのダメージの大きさも、それと類似しているだろう。

ただし、欧米の「知」に参加するために「世界史の知識」が必要であるのに対して、欧米の一般的な教育で「日本史の知識」が必要とされているわけではない。日本で教えられる「世界史の知識」も、アジアやアフリカよりも欧米に偏重しがちであることは周知のとおりである。こうした「知」の非対称性や欧米中心主義、もしくはオリエンタリズムの問題は、そこで「脱構築」されるべき課題のありかを示しているともいえるだろう。あるいは、`成功者、や`勝者、のみが描かれる歴史が、児童や生徒の現状とかけ離れたものである可能性もある。男性中心主義や異性愛主義、恋愛至上主義といったジェンダーやセクシュアリティに関わる問題も含め、現在共有されている「知」の歪みや質を問う視点は、つねに確保しておく必要があるだろう。それは、そのつど再審されるのである。

そのことをふまえたうえで、「日本史の知識」も、その当否は別として、現在の「知」を構成している。むろんその場合、何をもって「知」とするかは、やはり重要な問題である。「大河ドラマ」は「知」と呼べるの



か？ アニメやゲームはどうか？ 身近な人間の卑俗なうわさ話は「知」の共有と関係するか？ 人権に関わる象徴資源として知っておくべき事項とは何か？ そもそも「知」とは何か？ それは誰が選別するのか？ 等々。何を「知」と見なすかは、明確には線引きできないさまざまな情報のグラデーションのなかから浮かび上がってくる。繰り返すが、そのさい重要なことは、ここでいう「知」は決して固定的な「型」ではなく、そのつど作りなおされる「理解のパターン」であり、人権概念がそのつど再審されるように、象徴資源の内実もそのつど再審されなければならないということである。

そして、その点で現行の学習指導要領には、周知のように以下のような人物が列挙されている。

「卑弥呼、聖徳太子、小野妹子、中大兄皇子、中臣鎌足、聖武天皇、行基、鑑真、藤原道長、紫式部、清少納言、平清盛、源頼朝、源義経、北条時宗、足利義満、足利義政、雪舟、ザビエル、織田信長、豊臣秀吉、徳川家康、徳川家光、近松門左衛門、歌川広重、本居宣長、杉田玄白、伊能忠敬、ペリー、勝海舟、西郷隆盛、大久保利通、木戸孝允、明治天皇、福沢諭吉、大隈重信、板垣退助、伊藤博文、陸奥宗光、東郷平八郎、小村寿太郎、野口英世」<sup>32)</sup>

たしかに、ここで採用されている人物の選定基準は不統一であり一貫性がない。人選そのものにも改善の余地はあるだろう（願わくば「東郷平八郎」ではなく「金子文子」や「田中正造」などをあげてほしかったと思う）。しかし、既存の「知」を共有するという視点で見たとき、これらは知っておくべき人名のランダムな抽出であって、その主旨そのものにはさしたる違和感を覚えない。

ある集団（＝それはア prioriに「日本人」とカテゴライズされるとは限らない）において周知であるはずの事件名や人名をきいて、何のことか・誰のことかわからないという事態は、その場に居合わせて感じる「自分たち」という帰属意識に深刻なダメージを与える。それは、例えば私が不用意にハイレベルな研究会に参加して、ついていけないと感じるときや、SNSや若者文化を理解できないときに味わっているダメージでもある。そうしたダメージは、居合わせた場（研究会やSNS）の重要度によって、その深刻さも変わってくるだろう。歴史認識についても同じことが言える。「織田信長って誰かわからない」という状況は、現在を生きる上で支障をきたすものではないし、その知識の有無が投票率や貧困率の帰趨を直接左右するわけではない。しかし、その知識がないということは、人権を構成する一要素としての「象徴資源」が剥奪された状態でもある。歴史ドラマの合戦シーンや国盗り物語にしても、歴史的背景を知らずゲーム感覚で楽しむことはできるが、それはその内容を誰かと共有するさいに前提となるはずの「土俵」や、関係性を架橋する基本的な了解事項を欠いた楽しみでしかない。この場合、「象徴資源」は、人と人との「間」をつなぐ、いわば回路の1つ（決してすべてではない）として機能しているといつてよい。

#### 4. 「オーソドックスな歴史」を再考する

以上のことは、実は私とは逆の立場から、「オーソドックスな歴史」という表現で、かつて坂本多加雄が指摘していたことと関わる<sup>33)</sup>。「何を研究すべきか」ではなく「何を教えるべきか」という「歴史教育に固有の問題」を論ずる坂本が、「従軍」慰安婦の事項を「トイレの構造の歴史」と同列にあつかい、「教科書作成上、必須の事項」ではないと断ずる主張は<sup>34)</sup>、私を含め、私の周辺ではとかく評判が悪い。

そのうえで、事実か否かではなく、どの事実を選択するかという点で、坂本の主張は明快だ。そのさい坂本が強調したのが「オーソドックスな歴史」という基準である。

「歴史教育にはこうした学問的な観点とは別の課題がある。歴史教育には子供たちに歴史的な事実を知らせるという使命があるが、そうした歴史的な事実とは、オーソドックス（正統）な歴史に不可欠な事項でなければならないということである。」（カッコ内は原文のママ）<sup>35)</sup>

むろん、何をもって「オーソドックス」とするかがここでは最大の争点となる。しかし、小学校の歴史教育を想定した「注入責任」という本稿の視点で見たとき、この坂本の主張に異存はない。そのうえで、坂本は以下のように論ずる。

「ひとことで「オーソドックス」と言っても何を「オーソドックス」とするかというのは、なかなか難しい問題であると言えよう。にもかかわらず、われわれ日本人は、ある程度共通する漠然とした日本史のアウトラインを持っていることも確かなのである。」<sup>36)</sup>

ここで、「われわれ日本人」という表現を使いながら坂本が「オーソドックスな日本史のイメージ」として重視するのは、江戸時代に蓄積された歴史記述である。

「江戸時代を考えてみれば、水戸において編纂された『大日本史』があり、また、新井白石が日本の歴史を振り返ったときに『神皇正統記』もあり『東鑑』も参照することができた。白石はそれらを踏まえて『読史余論』を書いたのである。／さらに、幕末になって頼山陽が『日本外史』を執筆する際にも、『大日本史』はもとより、それまでの様々な史書や史論を読んだであろう。さらに明治時代になってからも、それまでの歴史書を前提にしながら、膨大な歴史記述がなされていくが、そうしたなかで、どのような人物を取り上げ、どのような事実を取り上げるのか、そして、それをどのように記述するのかというオーソドックスな歴史の伝統が培われてきたのである。」<sup>37)</sup>

坂本は、この江戸時代に蓄積された歴史記述を、「いわゆる「日本史」の内容を自ずから定めるような伝統が連続的に形成されてきた」という文脈のなかに位置づけている<sup>38)</sup>。そして、そのうえで坂本が、「歴史教育の課題」として強調するのが「国民意識の養成」である。

「歴史教育の大きな課題とは国民意識の養成であり、そうした国民意識は、まさしくこうしたオーソドックスな歴史の共有に基づいて成立するのである。とりわけ、初等・中等教育における歴史教育は、こうした国民意識の形成と大きく関わらざるをえない。実は、九州地方の人々が、秀吉や信長が活躍する歴史を、日本の戦国史としてイメージしていること自体が、ひとつの日本国民であるという国民意識の形成の前提でもあり、帰結でもあるのである。／欧米の主要な国においても、十九世紀後半から国民国家が形成されていくが、民衆レベルの政治参加が進行するにつれて、民衆における国民的な一体感の育成が課題となってきた。欧米で初等・中等の歴史教育が整っていくのは、この時期からである。」<sup>39)</sup>

坂本が、初等教育の独自性を正しく視野に収めていることを確認したうえで、「われわれ日本人」という意識と「国民意識」とを、あたかも互換性をもつかのように見なしていることに注意しておきたい。大日本帝国下の植民地住民が「国民（臣民）」であったという歴史的な事実（それゆえに統治者は「日本人」を「戸籍」で区別した）、ここではいとも簡単に無視されている。「日本人＝国民」という「非一歴史的、な規定（単一民族神話」ともいう）のなかで、大日本帝国の経験を飛び越えて、江戸時代の「伝統」に回帰することが坂本によって推奨されているのである。「伝統」が近代になって創られたものであるという周知の点を含め<sup>40)</sup>、坂本のいう「国民」がむろん、坂本自身によって構築された「国民」でしかないことはいうまでもない。そして、「いわゆる「日本史」の内容を自ずから定めるような伝統」を想定し<sup>41)</sup>、それを共有しなければ「国民」ではないかのように読者に訴えかける坂本の姿勢からは、「国民意識の養成」という課題の追求が、早くもこのテキストにおいて強引に開始されている様子がうかがえる。

ここで改めて確認しておきたいことは、「自分たち」や「われわれ」は「日本人」や「国民」とは限らないし、「オーソドックスな歴史」の形成過程も多様で複合的だということである。なかでも、「戦後歴史学」として蓄積されてきた「知」の体系は軽視すべきではないだろう。前述したように、そこでは世界史の基本法則が前提となっている。むしろ、歴史教育を論ずる坂本が、江戸時代の歴史記述に「伝統」を求めながら、「戦後歴史学」を恣意的に素通りしていることは特筆すべきである。坂本自身が影響を受けてきたはずの知的枠組みが、坂本の歴史教育論において相応の位置づけを与えられていないという奇妙な設定は、彼自身が一国史的な「近代歴史学」の中であって、その影響を適切に自覚しえていないことを物語っている。

すなわち、坂本のいう「オーソドックスな歴史」が「国民意識の養成」に収斂するのは、江戸時代の歴史記述の所産ではなく「近代歴史学」の所産である。世界史の基本法則に依拠してきた「戦後歴史学」も、一国史を前提にしているという点ではそれと同根である。しかし、同時に「戦後歴史学」には、その限界を越える視点が埋め込まれていることも忘れてはならない。ジェノサイドや大量破壊兵器をもたらした世界大戦の惨禍を反省するという「戦後」に固有の動機は、近代的な思惟から一線を画するものであり、「近代歴史学」から「現代歴史学」への移行を促してきた。その延長に、私たちは東アジアの視点や日本の加害責任を問う視点を培ってきたといってよい。坂本が素通りするのは、まさにこの視点である。

これらのことをふまえ、私たちは「オーソドックスな歴史」そのものを否定するのではなく（それは決して坂本の「専売特許」ではない）、それを新たに・いかに構想すべきかを考えるべきであろう。前述したように、「知」はそのつど再審される。それはすぐれて流動的であり、「平均値」のようなものはあっても固定的な「型」

があるわけではない。また、それは「日本」だけで共有されるものでもない。相手によって、学ぶべき歴史的事象も変動するだろう。「グローバル人材」といったかけ声とは裏腹に、「南京大虐殺」や「従軍慰安婦」に関する知識を教えられていない日本の生徒たちが、国際的にいかに孤立してきたか（ゼレンスキー大統領にスタンディング・オベーションをおくる国会議員たちはとくと顧みるがよい）。その知識が求められるのは、決して「世界市民」としての資格といった次元に飛翔するためではなく、目の前にいる相手がいま何を言っているのかを知るためであり、それをふまえて「自分たち」を説明し、かつ相手と自分との間に新たな「自分たち」を形成するためにほかならない。「南京大虐殺」や「従軍慰安婦」が「何のことかわからない、あるいは事実ではない、といった「知」の剥奪状態は、それらの事実をめぐる対話のテーブルそのものから、児童や生徒があらかじめ排除されていることを意味している。それは1つの人権侵害にほかならない。

### おわりに

既存のオーソドックスな歴史認識を揺るがしたり攪乱したりする「おもしろさ」は、オーソドックスな歴史の存在を前提としている。そのオーソドックスな歴史は一体、誰が・いつ・どのようにして「注入」するのか。この「注入責任」が問われるのは、「自分たちの歴史」「パブリック・メモリー」を示すという文脈においてである。そのさい「自分たち」とは「日本人」や「国民」とは限らないし、「男」や「ヘテロセクシュアル」「シスジェンダー」とも限らない。また、「個人」から「世界市民」に飛翔すべきものでもない。オーソドックスな歴史は、他者との関係性のなかで、相手に「自分たち」を説明し、かつその相手と新たな「自分たち」を形成するために必要な「理解のパターン」にほかならない。それはそのつど作りなおされる。このことは、中等教育以後にではなく初等教育以前においてこそ、またマジョリティの視点にではなく、アイヌや在日朝鮮人などマイノリティの視点においてこそ、より可視化される歴史教育の前提である。そして、それらのことをふまえ、「注入」しながら「脱構築」するための「タネ」を撒くこと。これが、小学校の歴史教育に求められる課題だと私は思う。

そのうえで本稿では、教育の技術的な側面について詳論する準備はないが、授業実践において「退屈な時間」を避けて通るべきではない点、最後に一言しておきたい。

自身にないものを習得するのが「学び」だとすれば、「学び」は喜びに満ちているとは限らない。ザラついたノイズや違和感・反発を喚起しない授業実践は、当人の既存の価値観を追認するだけである。暗記でもよいし、答えあわせゲームでもよい。「退屈な時間」をいかに有意義に過ごすかは、教員の腕の見せ所である<sup>42)</sup>。機械的で無味乾燥な「試験」も、その「評価」の一面性をふまえたうえでなら有効利用されるべきであろう。動機づけにのみ終始したり実用性に還元されたりする歴史教育は、人権の一要素としての象徴資源を枯渇させ、先細りさせるだけである。

「わたしたちの生きるこの時代は、即時性と絶え間ない変化の時代である。新たな知識には経済価値があるが、古い知識は無価値なものとして「公共領域」の底に沈殿する。教育においても、今の時代の話や実利的技術—学べば即座に収益能力に転換できる（とされている）財産—につながるか、ということが重点になる。このような状況では多くの国において学校カリキュラムにおける歴史の衰退がみられることは驚くにはあたらない。」（カッコ内は原文のママ）<sup>43)</sup>

テッサ・モーリス＝スズキが20年前に嘆いていた事態は、いまま深刻な形で再生産されている。

動機づけにのみ終始したり実用性に還元されたりする授業実践は、喩えるなら[起・承・転・結]の[転]のみで構成された授業実践といってよい。[転]で工夫するのは重要だが、その[転]を活かすためにも欠かせないのが、実は[承]であることを忘れてはならない。例えば、導入にあたる[起]で授業の目的や獲得目標（あるいはCQやEQまたはMQなど）が示され、最後の[結]で「だから」「つまり」「要するに」につながる「落とし所」（あるいは「総括的PT」）が示されるとすれば<sup>44)</sup>、本論部分では[起]を受けた[承]が説明され、その内容が[転]で転回したり反転したりズラされたりする。そうすることによって、学ばせたいことがらが児童に印象づけられることになる。[承]を省略しても、[転]が効果的に作用するわけではない。むしろ、[承]だけの授業もだめである（「おもしろさ」の追求が[承]にとどまるのだとすれば、それはやはり[転]のない授業にしかならない）。肝心なことは、[承]と[転]の区別とその相互作用である（あるいは

[承] 的SQと[転] 的SQの区別とその相互作用というべきであろうか)。退屈な時間としての[承]があるからこそ[転]が効果を発揮するし、[転]があるからこそ[承]が定着する。これは作文技法の初歩的な応用に過ぎないが、こうした一連の抑揚やメリハリによって、知識が吸収され身についていく。1つの完結した単元のなかで、この種の流れや演出は欠かせないだろう。

授業実践は、動機づけによって不断に駆り立てられるべきではないし、終始緊迫した発問の連続であるべきでもない。「余白」や「遊び」が必要である。そして、[承] (あるいは[承] 的SQ) は、その「余白」や「遊び」に該当しよう。その[承] で、例えば織田信長や豊臣秀吉の事績をいちどきちんと「注入」する。むろん総花的である必要はない。[転] につながる要素を強調するなど、何らかの取舍選択は欠かせないだろう。そのさい、「通常～」「一般的に～」「～といわれている」といった但し書きを念頭に置くのもよい。そのうえで、[転] で何を取り上げ、[結] にむけて何を考えさせるか。くれぐれもこの[転] を、「天下統一に向けての働きがより大きかったのは信長か秀吉か」といった不適切なディスカッションで費消すべきではない。ディスカッションという手法が教育上効果的であるならなおさら、その運用には慎重を期すべきである。むしろここでは、「どのような」「どのように」という旧来の発問が有効となるだろう。「天下統一」という用語を使うかどうかは別として、何らかの事象の「前」と「後」で、何が変わったかを考えさせてもよい。そこでは、統治者側の視点だけでなく、その事象の「表」と「裏」に着目したり(武田勝頼や明智光秀に照明をあてるのもよいだろう)、民衆の生活や一向宗・キリスト教などの動向、東アジアの視点や世界の視点を取り入れたりするのもよい(「付表」の実践報告にもそうした取り組みが豊富に紹介されているし、『東書2020』でも他の箇所では、前述したように意欲的な試みがなされている) 45)。そうすることで、「オーソドックスな歴史」が決して固定的で不動のものではなく、さまざまな視点からつねに再審され相対化されうるのだという「タネ」を撒くことができる。既存の「知」を真に受けて鵜呑みにする練習ではなく、それに疑問をもち「脱構築」するきっかけを示唆するのである。中等教育との連動性が想定されるのもこの場面であろう。そうした場面で、作業する時間を設けたりディスカッションをさせたりして、児童の主体性を喚起することも重要である。それらの具体的な提案は、私のような者が空論を重ねるより、経験豊富な授業実践者の知恵が結集され、児童との関係においてそのつど試行錯誤されるべきものである。

## 注

- 1) 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編』(文部科学省, 2018) p.117。
- 2) 『東書2020』の『教師用指導書・指導編』 p.67。
- 3) CiNii(国立情報学研究所)の論文検索で「小学校・6年・歴史」でキーワード検索すると、『歴史地理教育』『社会科教育』の論文に集中する。本稿末尾の「付表」は、そのなかで前近代史を取り上げている論文に限定してリストアップしたものである(年代は検索条件にしていなが、結果的に1990年代以降に集中した)。歴史認識に関わる言及としては、「歴史のおもしろさだけでは、公正に歴史を視る眼を養えない」(「付表」23大谷伸治論文p.34)、「自分たち一人ひとりが歴史をつくっていくんだという認識を育てたい」(同48飯田彰論文p.44)、「具体的な歴史の進歩の側面と、その根底には人々のより豊かに、そして人間らしくくらしたいという願いがあったということ子どもに教えたい」(同54中窪寿弥論文p.46)といったものがある。また、小中一貫の試みとしては櫻井眞治・清水大・荒井正剛・石戸谷浩美・上園悦史「歴史学習における小中連携プランの実践と考察:「天下統一」を事例として」(『東京学芸大学附属学校研究紀要』34, 2007-05)が参考になる。その他、筑紫社会科サークル編『歴史を見る目を育てる人物学習』(第一法規出版, 1991)、今井修「多様な視点を伸ばす系統的歴史学習の試み:授業実践を踏まえての考察」(『弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要』1, 2003)、歴史教育者協議会編『明日の授業に使える 小学校社会科 6年生』(大月書店, 2011)、太田満『小学校の多文化歴史教育:授業構成とカリキュラム開発』(明石書店, 2020)など参照。
- 4) 拙稿「歴史教育の課題と通史の公共性:集合的記憶と批判精神」(『同時代史研究』13, 2020)も参照。なお、同拙稿では言及できなかったが、渡部竜也『Doing History:歴史で私たちは何ができるか?』(清水書院, 2019)についても、テーマの性質上、また立場上ここで一言せざるをえない(実用主義と歴史教育との関係については本稿全体で述べる)。同書は、高校の歴史教育を主な検討対象とするが、本稿と同様、「ある有力な教科書会社の小学校用の教科書」の「信長、秀吉、家康を大統領か何かの候補者に見立て、あなたならどの人を選ぶか」といった趣旨の内容を批判的に紹介している(p.91,

典拠は不明)。また、「はじめに」では、小学校の歴史教育を「大人社会への参加」と説明しており (pp.14-15)、本稿の主張と重なる面もある。しかし、後者については、①それが日本に独特なものとして説明されている点、②小学校と中学校の連動性が考慮されず、むしろ小学校の歴史教育を放置しかねない点 (私が小学校教育の独自性を強調するのは、中等教育以後にも通用する不可視化された前提を見るためである)、③「大人社会」という概念が固定的であり、それを「自分たち」という視点で「脱構築」する契機が確保されていない点など、本稿とは立場が異なる。特に③については、同書が事実の客観性や生徒の主体性に関わる「構成主義」(constructivism)を論ずるなかで、史料読解や歴史叙述についての問題から「歴史学者」の特権性に関わる問題へと横滑り、していることと無関係ではないだろう。文書史料の絶対性や事実の客観性については、「構築主義」(constructionism)の歴史研究でも批判的に考察されてきたが、「構成主義」を含むそれらの視座は、「歴史学者」の特権性を論ずる視座とは(重なる面はあっても)次元を異にしている。つまり、読解や叙述に生徒が参加することと、それを「歴史学者」が専有すること(あるいは、過去をrepresent = 表象することと、それらをrepresent = 代表すること)とは別次元の問題である。私が本稿で重視する「自分たち」もまた、「歴史学者」と他を区分する二元的な設定とは無縁である。そして、事実の客観性/史料の絶対性/「歴史学者」の特権性などが交錯するなか、同書は生徒の主体性を構成主義的に評価しつつ、保守政権下に「相対主義的な歴史観」が蔓延することを危惧する一方、「徹底的に証拠を吟味させて判断させる」ことで「南京虐殺や従軍慰安婦などの強制連行の存在が生徒たちに否定されてしまうような結果になったとしても、それは仕方がない」と論じ、「証拠」の絶対性に依拠しながら、「民主主義」の名のもとに事実を相対化する(p.50)。私はこれを民主主義とは思わない。「センシティブな論争」についての、この構築主義的な所作ともとれる主張には、「論争」の審級を特定できない著者の混乱や(事実認定は討論の前提であってその対象ではない)、事実とは何かについての初歩的な錯誤が見られる。いったい誰が、リンカーンや織田信長の「存在」を100%証明できるだろうか。あらゆる事象についてあてはまるはずのこの不確実性や証明不可能性は、なぜ上記の事象についてのみ適用されるのか。過去を「表象」する者(生徒や著者)のかかる立場性は、「歴史学者」の特権性(あるいは代表性)を否定することで解除されるわけではない。むしろここでは、同書が多用する「歴史学者」や「社会学者」「小学校の教師」「高校の歴史教師」「一般市民」「一般の人々」「大人」といった概念の社会構築性こそが問われなければならないだろう。同書のいう「歴史学者」とは誰か? それはいうまでもなく、著者によって構築されたカテゴリーである。E・H・カーが論ずる「歴史学者」と、サム・ワインバーグが論ずる「歴史学者」と、著者が論ずる「歴史学者」は、むしろどれも同じではない。本来、そのつど問われるべきこの種の構築主義的な問いが、同書には総じて欠けている点は注意を要しよう。そして、そのことと関連して同書には、恣意的で不用意な断定が散見される点も注意したい。例えば、小学校のアクティブ・ラーニングを論じた箇所ですべて「小学校の教師たちが、こうした知的な問いかけをするアクティブ・ラーニングをしているとは正直考えられません」と断定し、つづけて「少なくとも筆者が学校現場を観察してきた限り、まずそうした授業に出会うことはありません」と個人的体験によってそれを裏付けている(p.12、そして「歴史学のアカデミックな香り」は全くしないとまで酷評するp.13)。アクティブ・ラーニングがここで何を指し、それが実際にいかに行われてきたかは別として、「知的な問いかけ」については、本稿末尾「付表」の実践報告でも即座に確認できるものであり、上記の断定はあまりにも早計である(アカデミックな「香り」にいたっては侮蔑的すらある)。こうした決めつけが、授業実践の積み重ねをいかに貶め、その可能性をどれだけ毀損するか。「歴史学者」の特権性を否定する著者は、否定すべき同じ目線を共犯的に再演しているかのようである。その他、「そんな国、日本の他にはまずありません」(p.7)や、「高校の歴史教師は誰よりも自分が間違えることを恐れる傾向があります」(p.31)なども、根拠の示されない不用意な断定である。著者の個人的体験に異論をさしはさむ余地はないが、それを普遍的現象であるかのように横滑り、させる文体や論法は、表象する者の立場性や構築主義的視点の欠如とあわせて、やはり注意を要しよう。同書が出版されて4年。職場の同僚の一人として、いかなる共同性を築きうるか。その後の著者の省察を問う。

- 5) 『新編 新しい社会 6上』(東京書籍, 1996) p.51。
- 6) 『新しい社会 6上』(東京書籍, 2002) p.45。
- 7) 『新編 新しい社会 6年上』(東京書籍, 2015) p.68。
- 8) 『小学 社会 6』(教育出版, 2020) p.127。
- 9) 『小学 社会 6年』(日本文教出版, 2020) p.125。
- 10) YouTubeで公開されている「いばらきオンラインスタディーズ」では、「小6社会東京書籍 戦国の世から天下統一へ③」の「学習問題」で「織田信長、豊臣秀吉は、どのようにして戦国の世をおさめていったのでしょうか」という新年度版の問いが早くも採用されている。(https://www.youtube.com/watch?v=Nvc6omS\_KdE 2023年8月13日最終閲覧)

- 11) 教科書記述としてオーソライズされることで「それでもよいのだ」というゴーサインが与えられる弊害は、教員を養成する職場で2022年度・秋学期、小学校社会科の模擬授業をつくる授業を担当したさい早速痛感した。
- 12) 『東書2020』p.74, 同『教師用指導書・指導編』p.74。
- 13) E・H・カー（近藤和彦訳）『歴史とは何か（新版）』（岩波書店, 2022）p.43。
- 14) 義江明子『つくられた卑弥呼: 「女」の創出と国家』（筑摩書房, 2018）。その他, ジェンダーの視点からの見直し作業については, 「性差の日本史」展示プロジェクト編『性差の日本史』（集英社インターナショナル, 2021）, 横山百合子編『共同研究』日本列島社会の歴史とジェンダー』（国立歴史民俗博物館, 2022）, 山口みどり [ほか] 編著『論点・ジェンダー史学』（ミネルヴァ書房, 2023）など参照。
- 15) 「歴史的思考力」という用語については明確な定義があるわけではない。日本社会科教育学会編『新版 社会科教育事典』（ぎょうせい, 2012, pp.158-159）, 永松靖典編『歴史的思考力を育てる: 歴史学習のアクティブ・ラーニング』（山川出版社, 2017）, 棚橋健治・木村博一編著『社会科重要用語事典』（明治図書出版, 2022, p.154）など参照。また, 渡部竜也前掲書（注4）や, 米国での歴史教育に関するサム・ワインバーグ著（渡部竜也監訳）『歴史的思考: その不自然な行為』（春風社, 2017）の「訳者によるコラム⑧ 日本における「歴史的思考」をめぐる議論」もあわせて参照されたい。なお, ワインバーグによる同書はこのテーマに関する日本の研究と同様, 中等教育以後をメインとするが, 小学校での調査をもとにしたジェンダー・バイアスに関する論考がある（第5章）。ただし, 同書が扱う歴史的題材には前近代（=コロンブス以前）は含まれず, 本稿とは視座を異にしている。民主主義を志向する歴史教育論が, ともしれば近代以降に視座を限定しがちな傾向は, 「個人」の時間的な裏付けや奥行きを軽視し, 人権としての象徴資源という視点を欠落させる点で, 民主主義の前提をむしろ掘り崩す危険性があると私は考える。それは, 後述する先住民やエスニック・マイノリティに対する同化教育を補強しかねない点, 注意を要しよう。
- 16) この点は, 前掲「付表」48の飯田彰論文の「自分たち一人ひとりが歴史をつくっていくんだという認識を育てたい」という指摘に関わる。
- 17) 井上清『天皇の戦争責任』（現代評論社, 1975）, 千本秀樹『天皇制の侵略責任と戦後責任』（青木書店, 1990）など参照。
- 18) 昭和史論争については大門正克編著『昭和史論争を問う: 歴史を叙述することの可能性』（日本経済評論社, 2006）参照。亀井勝一郎の論への批判としては, 同書に再録された荒井信一「危機意識と現代史: 『昭和史』論争をめぐって」（古田光 [ほか] 著『戦後精神』春秋社, 1960）のほか, 酒井直樹「日本史と国民的責任」（歴史と方法編集委員会編『帝国と国民国家』青木書店, 2000）などが参考になる。
- 19) 「司馬史観」の問題点については司馬遼太郎『坂上の雲』（文藝春秋, 1969-1972）を検討した高井弘之『誤謬だらけの『坂上の雲』: 明治日本を美化する司馬遼太郎の詐術』（合同出版, 2010）が参考になる。
- 20) テッサ・モーリス=スズキ（田代泰子訳）『過去は死なない: メディア・記憶・歴史』（岩波書店, 2004）p.5。
- 21) 同上p.4。
- 22) 遠山茂樹「歴史叙述と歴史意識」（高橋碩一 [ほか] 編『歴史教育の課題』三一書房, 1963, 大門正克編著『昭和史論争を問う』前掲, p.297）。
- 23) テッサ・モーリス=鈴木（大川正彦訳）『辺境から眺める』（みすず書房, 2000）p.205。
- 24) 同上p.219。
- 25) 同上p.221。1985年3月にユネスコ本部で開かれた第4回国際成人教育会議で採択された「学習権宣言」でも, 「自分自身の世界を読み, 歴史を書く権利」（the right to read one's own world and to write history）が含まれている。この点については日高智彦氏よりご教示いただいた。藤田秀雄「ユネスコ学習権宣言とその背景」（『立正大学文学部論叢』84, 1986）など参照。
- 26) 西東京朝鮮第一初中級学校の申俊植校長（当時）が2019年6月6日に東京学芸大学の「人権教育」の授業で行った講演による。ウリハッキョをつづる会『朝鮮学校ってどんなところ?』（社会評論社, 2001）も参照。
- 27) 拙稿「歴史教育の課題と通史の公共性」（前掲）。
- 28) 注21）に同じ。
- 29) 同上。
- 30) 屋嘉比取『沖縄戦, 米軍占領史を学びなおす: 記憶をいかに継承するか』（世織書房, 2009）pp.144-145。
- 31) ベネディクト・アンダーソン（白石隆・白石さや訳）『想像の共同体: ナショナリズムの起源と流行』（リプロポート, 1987）。

- 32) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 社会編』 (前掲) pp.124-125。
- 33) 坂本多加雄『歴史教育を考える：日本人は歴史を取り戻せるか』 (PHP研究所, 1998)。同様の立場から書かれた実践報告としては、齋藤武夫『学校で学びたい歴史』 (産経新聞ニュースサービス, 2003) などがある。また、「付表」16牧紀彦論文 (pp.62-63) も、「日本人らしさ」を一方的に強調する点で、同種の思考と考えるとよいだろう。
- 34) 坂本多加雄『歴史教育を考える』 (前掲) p.29・p.43。
- 35) 同上p.42。
- 36) 同上。
- 37) 同上pp.44-45。
- 38) 同上p.44。
- 39) 同上pp.45-46。
- 40) E・ホブズボウム, T・レンジャー編 (前川啓治・梶原景昭 [ほか] 訳)『創られた伝統』 (紀伊國屋書店, 1992)。
- 41) 注38) に同じ。
- 42) 『歴史地理教育』に掲載された「コスプレ」を使用した授業実践 (「付表」1 間森誉司論文) のほか、その当否をにわかには判断できないが、『社会科教育』誌上にもいくつか斬新な実践例が紹介されている。
- 43) テッサ・モーリス=スズキ『過去は死なない』 (前掲) p.5。
- 44) CQ (Compelling Question 「やむにやまれぬ問い」「のっぴきならぬ問い」) やEQ (Essential Question 「本質的な問い」), MQ (Main Question), 総括的PT (Summative Performance Task), SQ (Sub QuestionあるいはSupport Question) などの概念については、さしあたり以下を参照した。草原和博・渡邊巧編著『学びの意味を追究した中学校歴史の単元デザイン』 (明治図書出版, 2021), 渡部竜也・井手口泰典『社会科授業づくりの理論と方法：本質的な問いを生かした科学的探求学習』 (明治図書出版, 2020)。これらの概念や枠組みについては、小学校の歴史教育でそのまま適用できるかどうかも含め、今後の検討課題としたい。
- 45) その点、「付表」10服部太論文では、縄文時代の生活や古墳の埋葬品、十七条憲法についてのステレオタイプな理解に対して「例外を示す」ことの意義が指摘されていて参考になる。

及川：小学校の歴史教育と「注入責任」に関する覚書

付表：小学校・6年・歴史（前近代）関係論文

	著者名	論文名	号*	西暦年
1	間森 誉司	複数指導でイメージ豊かな授業をつくる：五十数人の歴史上の人物がコスプレで登場！	歴953	2023
2	長坂 光一郎	学び方を自分で選び、考え続ける歴史学習：歴史単元を通して	社763	2022
3	齋藤 敦子	教室の外と繋がる社会科	歴945	2022
4	平川 公明	ロールプレイング「むらからくにへ」	社760	2022
5	高木 郁次	江戸図屏風の授業：歴博と教室をオンラインで結ぶ	歴938	2022
6	若松 俊介	自分の「問い」を持って学習を進められるようにする：飛鳥・奈良時代「天皇中心の国づくり」	社754	2022
7	泊 和寿	これで「楽しく」「学びが活かせる」歴史学習ができます	社750	2021
8	羽田 純一	天災が起きた！年貢をどうしよう	歴929	2021
9	松本 卓也	情報の広がりから町人文化をとらえる	社749	2021
10	服部 太	「感じる」歴史学習：協力姿勢の肯定から	社747	2021
11	紺野 悟	どう見ていくか、紐付けして、つなげて資料から想像する授業	社746	2021
12	磯野 哲英	既習事項や体験的な活動・生活経験を生かして思考を深める単元づくり・授業づくり	社745	2021
13	富永 昌勲	子どもが「やってみよう」授業をつくる（戦国の世の統一：新しい時代を切りひらいた織田信長：日本文芸出版）	社742	2021
14	宮原 翔太	体験活動を取り入れた社会科の授業	歴919	2021
15	須賀 知宏 星 瑞希	問いの構造をデザインすることで、歴史と現代をつなげられるか	社740	2020
16	牧 紀彦	逆時系列で歴史を楽しむ：武士の世の中へ	社735	2020
17	澁谷 友和	弥生時代以前～平安時代：時期や時間の経過を視点に、大まかな歴史を理解する授業	社722	2019
18	中瀬 雅之	歴史っておもしろい：自分事として捉える歴史学習	社720	2019
19	山下 真一	弥生時代以前～安土桃山時代：歴史に潜む素朴な疑問が面白い	社718	2019
20	長瀬 拓也	平安時代・室町時代 まちづくりから考える歴史学習の提案：平安、室町の歴史文化学習を祇園祭で結ぶ	社714	2019
21	五木田 裕介	江戸時代における海外とのつながり：朝鮮通信使を通して考える	歴873	2017
22	西尾 諭	江戸時代～明治維新：共通点を見つけ活用する小学校歴史学習	社697	2017
23	大谷 伸治	歴史学のおもしろさを伝える：信長が長篠の戦いに勝った理由を考えよう	歴848	2016
24	石原 哲哉	八王子城落城から地域を考える	歴843	2015
25	大村 浩二	元寇の授業づくり：地域に残る遺物を使って	歴816	2014
26	稲垣 尚宏	江戸の文化と新しい学問：『解体新書』翻訳を体験する授業	歴806	2013
27	早川 寛司	「逃げるか訴えるか」、百姓たちの行動を読む	歴790	2012
28	早川 寛司	奈良の大仏	歴789	2012
29	石上 徳千代	なぜ打ちこわしにあったのに供養塔を建てたのか？：牛久助郷一揆の教材化	歴786	2012
30	小杉 雅彦	戦国時代の学習をどうデザインするか――調べる・発見する・共感する学びへ	歴763	2010
31	西浦 弘望	世界遺産を学ぼう――地下の正倉院「平城宮跡」	歴758	2010
32	西浦 弘望	考えるって楽しいね――縄文時代の授業に、体験・ものを準備する	歴743	2009
33	平野 昇	縄文の復活、学ぶ意義を再確認しよう	歴732	2008
34	藤原 恵正	子どもと学ぶ古代史	歴728	2008
35	中妻 雅彦	三人の武将（長篠の戦い）とヨーロッパとの出会い（「マゼランの航海」）	歴716	2007
36	遠藤 茂	自国史を客観的に見る方法として：日本の焼き物文化と秀吉	歴715	2007
37	中妻 雅彦	聖武天皇と奈良の大仏：大陸に学んだ国づくり	歴714	2007
38	飯田 彰	室町文化：金閣・銀閣を軸に	歴699	2006
39	長縄 幸弘	洪染一揆の授業	歴686	2005
40	西浦 弘望	解き明かされる二万年前：富沢遺跡から	歴683	2005
41	早川 寛司	土井ヶ浜と吉野ヶ里の「人骨」の謎を推理する	歴681	2005
42	寺田 肇	農民の生活が見えてくる地域の掘りおこしを：「民次郎一揆」を学んで	歴678	2004
43	遠藤 茂	豊臣秀吉の朝鮮侵略：降倭将と焼き物文化を通して考える	歴670	2004
44	滝川 隆雄	縄文は生きている	歴662	2003
45	中島 浩明	江戸幕府の政治と人々の暮らし：作州・元禄一揆を中心に	歴657	2003
46	櫻本 豊己	「そば一杯の値段で買えた浮世絵」の授業：城下町に住む武士の時代	歴654	2003
47	小野 賢一	鎖国と朝鮮通信使	歴643	2002
48	飯田 彰	歴史人物学習をどう進めるか	歴640	2002
49	山川 弘美	古代稲栽培と子どもたち：初から出てきた「赤米・黒米」	歴638	2002
50	中窪 寿弥	絵画でせまる中世の農村の四季：生産にかかわった暮らしの前進を	歴626	2001
51	羽田 純一	地域教材と具体物にこだわった歴史学習：江戸時代の学習を中心に	歴614	2000
52	土井 三郎	アテ河庄の農民の訴え	歴610	2000
53	千島 真	なぜ歴史を学ぶのか	歴607	2000
54	中窪 寿弥	江戸のまち：生き生きとした町民の暮らしを	歴596	1999
55	西川 満	疑似発掘から推論する原始・古代の暮らし：石器から縄文・弥生時代まで	歴593	1999
56	満川 尚美	六年生に必要な歴史学習とは	歴592	1999
57	寺川 紀子	寛政九年百姓一揆の掘りおこし	歴582	1998
58	北嶋 佳寿子	室町時代の民衆：クラスのみんがわかる授業をめざして	歴579	1998
59	桜本 豊己	大昔の人々の暮らし	歴577	1998

\*『歴史地理教育』は「歴」、『社会科教育』は「社」と略記した。



## Memorandum on Elementary School History Education and “Injection Responsibility”:

Thinking From the Description of “New Social Studies 6 History” (Tokyo Shoseki, 2020)

OIKAWA Eijiro\*

*History*

(Received for Publication; August 30, 2023)

### Abstract

Everyone has a “blank slate”. What kind of historical perception should be “injected” into this? Educational responsibility in this regard is termed here “injection responsibility”. This paper reconsiders the unique significance of history education at the elementary school level, triggered by a sense of crisis about the current descriptions in a elementary school history textbook. This is not a discussion of history education retroactively from secondary education, nor can it be reduced to civics education. The fundamental purpose of history education is to provide children with symbolic resources as an element of human rights. It gives time axis support and depth to various senses of belonging to “ourselves”. Originally, “ourselves” are not limited to “Japanese” or “nationality” and are free from social norms such as gender bias, heterosexism, and love supremacy. At the same time, this paper also criticizes the perspective of making the leap to becoming a “global citizen” while underestimating the sense of belonging to “ourselves”. In the relationship with others, we explain “ourselves” to the others and at the same time form “ourselves” with the others. Historical recognition as a symbolic resource is one of the circuits connecting people. The state of being deprived of it should be understood first as the damage caused by not being able to keep up with the conversation.

Keywords: historical awareness, elementary school, human rights, symbolic resources, orthodox history

---

\* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)