

《 批 評 》

## 「社会構成主義」歴史教育における歴史教科書

—吉田正生「社会構成主義」による社会科歴史授業の開発（Ⅱ）（Ⅲ）—「アイヌ—和人交流史」を教材にして—の問題点—

向野 正弘

## はじめに

本批評は、拙評「社会構成主義」歴史教育における歴史学と歴史学者—吉田正生「社会構成主義」による社会科歴史授業の開発（Ⅰ）—「アイヌ—和人交流史」を教材にして—の問題点—（本誌掲載）の続編で、「同（Ⅱ）」（『文教大学教育学部紀要』54、2020<sup>1</sup>）「同（Ⅲ）」（『文教大学教育学部紀要』54、2020<sup>2</sup>）を取り上げて、特に歴史教科書観に留意して検討を加えたい。

## 1. 「前稿を受けて」の訂正と加筆

（Ⅱ）（Ⅲ）は、それぞれ冒頭に「前稿を受けて」とする振り返りの箇所を附している。通常、こうした記述は前稿の要点を要約し、理解を助けるものである。ところが本論文においては、修正・加筆を加えている。

（Ⅱ）では、大幅にアメリカの動向を加えている<sup>3</sup>。また（Ⅰ）のp.115より、引用している箇所については、註において「但し、文意をわかりやすくするために、引用に当たっては多少言い方を変えたり、括弧を付けて語句を補ったりした」と断って、一部書き加えている。たとえば「徳性を涵養しよりよい日常生活が送れるような人間に育て上げていくという側面もある」（Ⅰ）の箇所は「…（略）…人間に育て上げていくという側面も（期待されているので）ある」としている（ゴシック、下線など強調している箇所は、基本的に評者による。以下同じ）。また「歴史教育では国を愛する心を育てることが大切だ」（Ⅰ）の箇所は「…（略）…心（情）を育てることが大切だ」（Ⅱ）としている。また「しかし、この真理は“核兵器は使用すべきでない”という行為規範を生み出すとは限らない。戦争をこれ以上継続させないために敵に徹底的なダメージを与え戦意を喪失させる手立てとして早急に使用すべきであるという正反対の主張を生み出す可能性もある」（Ⅰ）の箇所は「しかし、この真理は、（だから）“核兵器は使用すべきでない”という行為規範を生み出すとは限らない。…（略）…正反対の主張を生み出す可能性もある。（これは、「味方のダメージをできる限り少なくして戦争を終わらせることこそ政府がなすべきことだ」という別の行為規範から生まれた主張であり、「核兵器は使用すべきではない」という行為規範とは別次元に存在しているものである。）」（Ⅱ）としている。

（Ⅲ）では、「授業モデル」を掲げている。「類型化」の箇所には「※ 子どもたちの支持がいずれか一方の記述に偏りそうだと思うときには、教師の方で「支持する記述」を、班ごとに割り振り、ディベート風に授業を進めるようにする。／1）－2：各類型に対する自分の評価をごく粗く論述させる.」と書き加えている。また「・歴史学者が書いたものと比べてみて、（事実として）なんかおかしいぞと思う個所を見つけてみよう。」の箇所は「…（略）…、（出来事について）なんかおかしいぞと思う個所を見つけてみよう。」と改めている。さらに

「譲ってもよい点は何かをグループ内で明らかにする.」の箇所を「譲ってもよい点は何かを決定する.」に、「これは書き直してほしいあるいは削ってほしいということを理由をつけて、各グループに配付したワークシートに記入しよう。」の箇所を「これは受け容れられないということがあるれば,理由をつけてワークシートに記入しよう。」に、それぞれ訂正している。

当初から、これらの修正・加筆を想定していたということはあるまいだろう。一面では、意図を明確にしようとした改訂と考えられる。しかしそれだけの理由では説明できない加筆がなされている。たとえば、唐突に前回論じていない「核兵器」の話題を例示している。評者には配慮が足りないと感じる。また評者の気になったのは、うまく賛否が分かれなかった場合に、次善の策として「ディベート風に授業を進めるようにする」と付け加えている箇所である。集団間の価値葛藤を乗り越えるために「トゥールミン・モデル」を参照にするという構想に、次善の策とは言え「ディベート風」のものを取り入れるものだろうか。さらに疑問なのは、アメリカの動向に関する加筆である。吉田氏は、まとめの部分で、

本論は、この1920年代のアメリカにおける“教育の目的論争”で生まれた四つの立場の中では、三つ目にあげた「国民育成」派論に立っていることになる。ただ、個々の学習者の自由な発想を大切にするというスタンスにおいては四つ目の見解とも若干、重なっている。／「国民育成」派論に立つと言っても、前稿で述べたように、「国民」を育成するためにどのような知識や技能、判断力が適切なのかということになると、現在の歴史教育論では異なる見解がぶつかり合っている。

と述べる。なぜ、イギリスの近年の動向やそれを受けた日本の動向、「ポストモダン志向」の社会構成主義の歴史教育を論じてきた（Ⅰ）を受ける箇所で、百年前のアメリカの動向に位置付ける必要があるのか。「前項で述べたように」と言われても、（Ⅰ）で踏まえていない前提を語る意味がわからない。

吉田氏は続けて、

そこで筆者は、ピーター・セーシャス Seixas, P. の “Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?”<sup>3)</sup> を参考にして、前稿において次のように論じた一異なる、そして時には衝突し合う価値葛藤を超え、国民通史を選び取る／創り上げる力を育成する歴史教育こそ、グローバル化する時代と社会においては適切かつ必要なものである、と。

と述べる。強調した箇所は、（Ⅰ）に見える叙述とは言い難い。「衝突」「国民通史」「グローバル化」などの単語はなかった。ただ似たような表現はあるので確認してみた。「価値葛藤」の語は、三箇所に登場し、その内二箇所に、

〔1〕 現在、「歴史戦争」はすでに収束したように見える。しかし、それによって提起された問題は、実は手つかずのまま残っている。すなわち、「集団間の価値葛藤を乗り越え、協働して一つの共同体の歴史叙述を生み出す力を子どもたちにどのように育むか」という問題は、実は放置されたままなのである。本論は、これに対する一つの答えを提示しようとするものである。

〔2〕 「歴史戦争」が我々に突きつけている問いに対して「集合記憶形成志向」の歴史教育も「歴史学志向」の歴史教育も十分に答えていないからである。その問いとは、「価値葛藤を乗り越え、協働して共同体として一つの歴史叙述を生み出すことのできる力を子どもたちにどのように育むか」というものである。

とある<sup>4)</sup>。微妙な違いはある。一応〔1〕によって対比すると、

(Ⅱ)	(Ⅰ)〔1〕
-----	--------

異なる、そして時には衝突し合う価値葛藤を超え、 <u>国民通史</u> を選び取る／創り上げる力を育成する歴史教育こそ、グローバル化する時代と社会においては適切かつ必要なものである。	集団間の価値葛藤を乗り越え、協働して一つの <u>共同体の歴史叙述</u> を生み出す力
---	--

となり、「共同体の歴史叙述」を「国民通史」と呼び代えているのだろうということが推測される。そうした推測をめぐらさねばならない呼び代えを前稿の紹介の部分で行うのは妥当とは思えない。

本来（Ⅰ）（Ⅱ）（Ⅲ）は、同時に発表される一続きの論文であったはずである。しかし分割することによって、書き換え・書き足しをした。このことは論文としての一貫性を毀損しているのではないだろうか。

## 2. 「社会構成主義」の歴史教育への波及の危惧

吉田氏は、社会構成主義の基本的主張を

そもそも社会構成主義は、或るイシューに対し相反する主張がぶつかり合っているとき、それぞれの主張の重要性を認めつつ、しかもその間にある対立を調停しようとするものであり、そのための手立てとしてステークホルダー間の「対話」を重視する。／そうした「対話」が成立するためには、“いずれのステークホルダーも自説の絶対性にこだわってはならない”というのが社会構成主義の基本的主張である。（Ⅱ-pp. 45-46）

と述べる。「社会構成主義」では、「対立を調停する」ために「対話」を重視する。対話するのは「ステークホルダー」であり、「ステークホルダー」は「自説の絶対性にこだわってはならない」とする。

かつて流行したディベートは、対立する事項に対して賛否を明確にして意見交換し、第三者が判定するというもので、基本的にゲームであった。かつて評者はディベートは歴史教育にはふさわしくないと考えた。歴史上の事象は、先人の苦闘の産物であり、複雑な因果関係がからむことであり、単純化して賛否を問うようなやり方はするべきではないと考えた。なおこの点について、特段見解を表明した著述があるわけではない。

それでは社会構成主義の「対立を調停する」ための「対話」をどう見るか。ここで言う「ステークホルダー」とは「利害関係者」という意味で、対立の当事者ではないが広く利害関係にある人々を指す語として使われている。歴史教育に導入する際、課題となるのは、児童・生徒を「ステークホルダー」としてよいか、ということである。児童・生徒のなかに利害関係にある人々を含むことはあろう。しかし多くはないのではないか。「アイヌ-和人交流史」というテーマの場合、北海道以外の地域では、ほとんどが「和人」という意識なのではないだろうか。「ステークホルダー」ならざる児童・生徒を「ステークホルダー」に見立てることは正しいやり方と思えない<sup>5</sup>。そもそも「ステークホルダー」ならざる児童・生徒は、自説にこだわりをもたないだろう。

吉田氏は「トゥールミン・モデル」を紹介し、それに依拠して「対話」による授業モデルを作成している。歴史教育学には、こうした形式化したモデルを有り難がる気風がある。実際の授業に落とし込む際の手がかりとなるということであろう。私見では、こうした形式化したものを「対話」とするのは正しいことではない。対話はもっと侃々諤々論争するべきである。こ

うした形式化した「対話」では独創的な見解は生まれないであろう。

### 3. 根拠無き「一般的イメージ」としての「歴史教科書」把握

吉田氏は、

“歴史学の成果を記述するのが歴史教科書である。したがって、そこには本来「真」と「事実」しかない”というのが一般的イメージだとするなら、それは間違っている。教科書記述は編集者や執筆者が或る「枠内」で作成しているものだからである。また「教科書記述」がそうした性格を持つものであるから、それを「対話」遂行力育成の歴史授業の教材とすることができるのである。(II-p. 48)

と述べ、また、

歴史教科書に対する一般的イメージは、次のようなものであろう—〈歴史教科書には歴史学の成果が記述されており、そこには「真」と「事実」が書かれている。したがって、どの歴史教科書も大同小異である〉。／しかし、歴史教科書に対するこうした一般的イメージは間違っている。(III-p. 191)

と述べ、また

不正確な個所とは「アイヌを支配していた」というところである。後に詳しく述べるように、歴史学者たちは、シャクシャインの戦い以前のアイヌ民族には、和人の圧迫は受けていてもまだ独立した民族であるという性格付与を行っている。こうした事実は、生徒の「教科書は過ちのないものであり、真と事実で構成されている」というイメージを崩し、歴史叙述は「語り手が事実・真と思っているもので構成されたものである」という見方を育成することに貢献するであろう。これも学校図書のを教材とした理由である。(III-p. 192)

と述べる。評者が注目するのは、歴史教科書に対して「真」と「事実」しかない」というイメージを有しているという指摘である。しかしそのように考える理由をまったく示さない。このイメージは妥当なのだろうか<sup>6</sup>。吉田氏は、この点について、

② 教科書記述イメージ／生徒は、歴史教科書に対してどのようなイメージを抱いているのだろうか。／ここでは、調査を踏まえてそれを論ずるべきであるが、筆者にはそうした調査を実施するすべがない。そこで、プレテスト、ポストテストとして考えているものを以下に示す。(III-p. 197)

と述べており、実際の生徒のイメージを調べているわけではないということである<sup>7</sup>。吉田氏は自身の「イメージ」する生徒の教科書像と格闘しているということになるのではないだろうか。

吉田氏は、自身のイメージする一般的イメージを

歴史教科書に対する一般的イメージは、次のようなものであろう—〈歴史教科書には歴史学の成果が記述されており、そこには「真」と「事実」が書かれている。したがって、どの歴史教科書も大同小異である〉。／しかし、歴史教科書に対するこうした一般的イメージは間違っている。(III-p. 191)

と述べ、

“歴史学の成果を記述するのが歴史教科書である。したがって、そこには本来「真」と「事実」し

「かない」というのが一般的イメージだとするならば、それは間違っている。教科書記述は編集者や執筆者が或る「枠内」で作成しているものだからである。また「教科書記述」がそうした性格を持つものであるから、それを「対話」遂行力育成の歴史授業の教材とすることができるのである。(II-p. 48)

と述べる。ここで「歴史学の成果を記述するのが歴史教科書である」というイメージを示すがこれも根拠のないことで、「間違っている」との指摘は無意味である。敢えて言うならば「歴史学の成果に基づいて記述するのが歴史教科書である」とするべきである。このような自身の思い込みに基づく歴史教科書理解が吉田氏の見解の様々な面に影響している<sup>8</sup>。

吉田氏は、

教科書記述は、或る歴史的事件・出来事について、歴史学者などが精細に行っている“記述・叙述のうちの一部を再構成”したものである。それに割り振られた行数や頁数が限られているからである。教科書執筆・編集者は、そうした物理的制約の中で記述を作成する。したがって、歴史学者が行った精細な記述のうちから何を取り上げ・それをどう書くかを決定し、再構成せざるを得ないのである(14)。したがって、歴史学者が「真」としたことがトータルに取り上げられているわけでもないし、「真」とした論拠や「事実」がすべて示されているわけでもない(15) (II-p. 48)

と述べ、

…(略)…歴史教科書記述は、限られた紙数；教科書検定；自社の営業方針などといった「枠内」で、編集者や執筆者が歴史学の成果の中から、歴史的事実や解釈を取捨選択して構成した「歴史語り」だからである。(III-p. 191)

と述べる。「一部を再構成」したり「取捨選択して構成」したものを「歴史語り」と表現している。「教科書記述」を記述・叙述の一部を「再構成」したり「取捨選択して構成」したものだだとすると、教科書は著述というよりも編集・編纂物と言うことになるのではないだろうか<sup>9</sup>。ここで「歴史語り」という語が見える。やや留意すべき点があるように感じる。この点、次節にて検討することとしたい。

#### 4. 吉田氏の歴史教科書観の歪みの根深さ

吉田氏のイメージする歴史教科書像の歪みについては、さらに掘り下げて見ていかなければならないようである。たとえば吉田氏は、

…(略)…歴史教科書記述は、限られた紙数；教科書検定；自社の営業方針などといった「枠内」で、編集者や執筆者が歴史学の成果の中から、歴史的事実や解釈を取捨選択して構成した「歴史語り」だからである。／それを明みに出したのが、平成8年に始まった歴史教科書における「従軍慰安婦記述」問題であり、その前の「南京虐殺記述」問題である(3)。さらにさかのぼれば、「家永教科書訴訟」も、教科書記述をめぐる異なる価値観がぶつかり合っていることを明みに出した出来事であった(4)。「歴史教科書記述」がそうした性格を持つものであるからこそ、「対話」遂行力を育成するための教材とすることができるのである。(IIIp. 191)

と述べる。評者は、この記事で「従軍慰安婦記述」「南京虐殺記述」をめぐる問題と「家永教科書訴訟」とを一続きのものとする感覚に疑念を抱いた。さらに、こういう問題に対して、きちんとした見解を持てるように歴史を学ぼうと提起するのではなく、「対話」遂行力という謎の能力の育成を掲げる点に疑念を感じた。

教科書制度に対する認識も歪んでいるようで、学校図書の「62年度本」に二箇所誤りがあることを指摘し、

5) 当時の教科書調査官はこれを見逃してしまっていたということになる。今更であるが、この教科書の検定を担当した教科書調査官の責任は大きい。(Ⅲ-p. 200)

と註で指摘している。教科書検定制度が無謬であるはずはなく、教科書調査官が書き換えさせた訳でもないのに、著者をさておいて、教科書調査官の責任に帰すというもおかしな話ではないか。

こうした歴史教科書に対する歪んだ志向は、古くに遡るようである。吉田氏は「中学校社会科歴史教科書に現れたアイヌ民族関係記述について一中近世史記述に限定して一」(『北海道教育大学紀要』(教育科学編) 55-1、2004. 9)において、

教科書分析にあたっては、次のような作業仮説に立っている。

初等・中等学校用の歴史教科書は、歴史学の成果を精確に伝えるという意図だけで作られていない。

この作業仮説の根底には、(初等・中等学校における歴史教育は歴史学教育と等号で結べるものではなく、したがって教科書も歴史学の成果を児童・生徒の発達段階に応じて伝えることだけを目的としたものではない) という見方がある。こうした見方を生み出すもととなったのは、教科書作成に関する次のような推測である。(教科書作成においては、記述スペースの関係上、歴史学の成果のうち、何をどれだけ記述するかという意思決定に際して、「歴史学」記述として最善であるという価値基準以外のものにもよらざるを得ない。そこに現れるのは、生徒の正義感を伸ばしたいという執筆者や編集者の教育的な思いかもしれないし、それ以外の何らかの思いや願いかもしれない。世界史教科書なら、人類の理想とするところを伝えたいという編集者や執筆者の意図が内容選択原理の一つとして働いているであろう。また日本史ならば、国民・市民として必要な価値や価値観を育成したいという意図が、内容選択原理として機能しているであろう。) (p. 121)

と述べる。「作業仮説」が当たり前過ぎて意味をなさない。どうやってこの「作業仮説」を導き出したのか。「作業仮説の根底」にあるものは「推測」なのだそうである。ところが推測として掲げられていることも、当たり前のことで、何を疑問としているのかわからない。

吉田氏は藤岡信勝氏の論を紹介して、

従来の歴史教育を「自虐史観・暗黒史観」と一括りにして、藤岡のように全面否定することが妥当であるかどうかは、ここでは問わない。しかし、歴史教育は「ストーリー」であるという藤岡の見方は貴重である。(p. 122)

と述べる。つまり藤岡氏の主張を検討せず、歴史教育を「ストーリー」とする、とても叩首しがたい説に賛意を表しているのである。その後「藤岡の文脈からは外れるが」として家永三郎氏の話を持ち出して長々と論じて主張を固めているが無理筋とみる。検討するなら藤岡信勝氏の論を検討すべきなのに理解しがたい論法である。こうした吉田氏の「歴史教科書は、歴史学の成果を精確に伝えるという意図だけで作られていない」という「作業仮説」は意味を持たない。それなのに吉田氏は「教科書調査官の責任」を問う。評者には理解不能である。

## 5. 「歴史語り」としての「歴史教科書」把握と教育のテーマ

吉田氏は、

歴史教育においても、社会構成主義に立つなら、それが目指すところは対話力の育成となる。対話

を通して“学習者たちが協働して”歴史語りを作り出していくこと (create) /構成していくこと (construct)”ができる力を身につけさせることをねらいとするのである。(Ⅱ-p. 46)

と述べる。「社会構成主義」の立場から、対話を通して歴史語りを作り出すことを目指すということになる。こうした課題に対して、吉田氏は「みんなで力を合わせて教科書記述をつくっちゃおう！」という単元を構想する。ここで吉田氏は「歴史語り」という語を用いる。論文中には「物語」の語を用いている箇所もあり<sup>10</sup>、独特な意味を持たせているように感じる。節題としては(Ⅱ)に「(3) 歴史語りとしての「教科書記述」とあり、(Ⅲ)に「(3) 教材について：歴史語りとしての「教科書記述」とある。「教科書記述」を「歴史語り」と見ようとしていることがわかる。それでは「歴史語り」とはどのようなものなのだろうか。この語の用例を抽出して検討を加えよう。

① 歴史教科書記述は、限られた紙数；教科書検定；自社の営業方針などといった「枠内」で、編集者や執筆者が歴史学の成果の中から、歴史的事実や解釈を取捨選択して構成した「歴史語り」だからである。(Ⅲ-p. 191)

② 歴史教育においても、社会構成主義に立つなら、それが目指すところは対話力の育成となる。対話を通して“学習者たちが協働して”歴史語りを作り出していくこと (create) /構成していくこと (construct)”ができる力を身につけさせることをねらいとするのである。(Ⅱ-p. 46)

③ 以上、学習者たちが協働して“歴史的語りを作り出す (create) /構成する (construct)”ために行う「対話」にはどのような契機が必要かを、トゥールミン・モデルを検討することによって明らかにした。(Ⅱ-p. 48)

④ 我が国の歴史について、特に近現代史については、国内のみならず国外からも様々な語りが示されている。それらのなかには互いに矛盾し、衝突するものもある。その根底には激しくぶつかり合う価値観や感情がある。／したがって、「歴史は一つかもしれないが、歴史語りは一つではない」—こうした認識を育成し、さらに異質の価値観や感情を抱いた者と「互いに歩み寄りながら、共通の歴史語りを創り上げていく力」を子どもたちに育成する必要がある。

⑤ ○ 歴史語りは誰かによってつくられたものであることを認識させる。／○ 異質な価値観・感情を持つ者ともネゴシエイトして一つの協働作品 (=歴史語り)を作ろうという態度を育成する。／○ 協働作品 (=歴史語り)を作る作業を通してネゴシエイト力を育成する。(Ⅲ-p. 191)

①は、「歴史教科書記述」を「歴史語り」と見ている例である。②と③とは、ほぼ同じ内容であるが、②では「歴史語り」、③では「歴史的語り」としている点が異なる。「歴史語り」とは歴史的な「語り」のことになる。確認すると「語り」の語を用いている箇所がある。「Ⅰ(1)「集合記憶形成志向」の歴史教育について」に

○ 歴史叙述は、過去そのものを語ることは出来ない。そこで過去に生じた無数の事実のなかから何らかの基準によっていくつかの事実を選択し、それらを縫り合わせて一つの「語り」を構成する。(Ⅰ-p. 4)

とある。ここでは、「歴史叙述」を「語り」としている。つまり「歴史叙述」である「歴史教科書」は、「語り」すなわち「歴史語り」ということになる。吉田は、

○ こうした事実は、生徒の「教科書は過ちのないものであり、真と事実で構成されている」というイメージを崩し、歴史叙述は「語り手」が事実・真と思っているもので構成されたものであるという見方を育成することに貢献するであろう。(Ⅲ-p. 192)

と述べる。ここで「歴史叙述」をなした人物を「語り手」と記しているのは注目すべきと思う。改めて言うまでもなく「叙述」することと「語」ることとは異なることである。「叙述」というのは文章に関することであるが、「語り」は会話に関することである。しかし吉田氏は同質のものとする。同質のものとすることによって、対話主体の（社会構成主義の）授業の教材として活用できるということになるのであろう。②③④⑤は、歴史教育のテーマを示している。つまり学習者に「協働作品」としての「歴史語り」を作らせようとする。

複数の歴史教科書の記述を比較する試みは他にもなされている<sup>11</sup>。ただ既に半世紀以上前の教科書記述を分析する実践は珍しいのではないだろうか。評者は、教科書史研究の一環として、少し教科書叙述を扱ったことがあり、かなり苦戦した。そうした観点からみると、吉田氏の着想、つまり新しい内容が盛り込まれた時の教科書記述の異同の意義を考えるとというのは、有効性を有すとみる。問題は、分析する視点と手法、さらには、その成果を用いて構想した単元構想である。

吉田氏は、

歴史学習のための「対話」授業モデルにおいて、「主張」とするのは通史叙述（以下、「叙述」）やある歴史的事件・出来事についての記述（以下、「記述」）である。その「叙述」や「記述」のよりどころとなるのが歴史学者などによって明らかにされた「歴史的事実」であり、これを上図の「データ」に該当するものとする。したがって、ある「叙述」・「記述」が真偽レベルで問題となっているときは、「データ」部分が問題にされていると考えるのである。（Ⅱ-pp. 46-47）

と述べる。教科書の「叙述」と「記述」（なお、評者にはわざわざ分けるものとは思えない）とを歴史の考察の対象とすることは可能である。教科書の「叙述」と「記述」とが「歴史的事実」（つまり「史実」）に依拠しているというのも妥当である。その上で教科書の「叙述」と「記述」とに「真偽レベルで問題」になる時に、「データ」部分つまり「歴史的事実」が問題になっているという。これは一見すると妥当に見えるが、実際には矛盾している。まず教科書の「叙述」と「記述」とが「歴史的事実」（つまり「史実」）をきちんと踏まえているかを検討し、その上で原因が「歴史的事実」（つまり「史実」）の押さえにあるとするのならば、史料を踏まえて先行研究を検討しなければならない。

吉田氏は、さらに、

この問いに対する答えを示す前に、今一つ論じておかなければいけないことがある。それは、“「対話」遂行力育成の歴史授業の教材として教科書が適切なのか”という疑問に答えておくことである。（Ⅱ-p. 46）

と述べる。「対話」遂行力育成の歴史授業というのは、「社会構成主義の歴史授業」なのであろうけれども、「対話」遂行力育成などということが歴史教育の主要な課題とは思われない<sup>12</sup>。吉田氏の目指す「社会構成主義の歴史授業」なのであろうけれども、歴史教育のための教科書として作られた教科書に求めるべき学力とは思われない。

さらに吉田氏は、

「なぜ、ずれが生じたか」を考えさせることは、公民分野のメディア・リテラシーの学習内容にするとして、「いずれの記述がよいか」を探求させ、異なる見解の者とも協働して新たな「教科書記述」を作成させる学習内容と活動は、生徒の「対話」遂行力を育成するための歴史学習にふさわしいものであろう。（Ⅱ-p. 54）



と述べる。複数の歴史教科書の記述を比較して、「なぜ、ずれが生じたか」を考えるのは、「公民分野」の「メディア・リテラシー」の課題とする<sup>13</sup>。どうして「対話」遂行力を育成するための歴史学習にふさわしいと言えるのだろうか<sup>14</sup>。ともかく吉田氏の「社会構成主義」の歴史教育は「教科書記述」作りに収斂する。しかし「公民分野」の課題意識で作られた「教科書記述」は、所詮「歴史」的な意義を持ち得ないであろう<sup>15</sup>。

## 6. 吉田氏の「問い」と「答え」

吉田氏は、(I)において、

「なぜ子どもたちに歴史を教えるのか。社会科を学ぶ子どもたちの多くは、将来、歴史学者になるわけではない。その様な子どもたちに、何のために歴史を教えるのか。」(I-p.1)

と問うた。この問いに対して(III)において答えを出している。しかし(I)と(II)(III)とを比較してみると、「問い」を微妙に変更している。(II)(III)では、

「歴史学者になるわけでもない子どもたちに何のために歴史(学の成果)を教えなければならないのか」(II-p.43/III-p.189)

と言い換えている。まず「社会科」の枠組みを取り払い、ついで「歴史」を「歴史(学の成果)」と限定している。前者の「社会科」の枠組みを取り払ったのは、より汎用性を持たせるためではないか。たとえば高校の地歴科や大学の基礎科目も含めて主張することができる。前者の「歴史(学の成果)」と限定するのは、「歴史学の成果を記述するのが歴史教科書である。…(略)…」(p.48)という主張と対応している。つまり、この文章は、

「歴史学者になるわけでもない子どもたちに何のために歴史教科書を教えなければならないのか」

と言い換えることができることになる。

吉田氏は「おわりに」において、

筆者は、本論を次のような問いに答えるものとして書いた—「歴史学者になるわけでもない子どもたちになぜ歴史(学の成果)を学ばせるのか。筆者の答は、次のようなものであった—「歴史教育は、異なる、そして時には衝突し合う価値間の葛藤を超え、国民通史を選び取る／創り上げる力を子どもたちに育成すべきものである。グローバル化する時代と社会においては、そうした歴史教育こそが適切かつ必要なものである」。筆者の答えに対する可否の判断は読者に任せるとして、なぜ上述のような問いを筆者が持つようになったのか、一言しておきたい。(III-p.199)

と述べる。「答え」の部分は、基本的に(I)の

その問いとは、「価値葛藤を乗り越え、協働して共同体として一つの歴史叙述を生み出すことのできる力を子どもたちにどのように育むか」というものである。こうした問いは、「歴史戦争」に背を向けることなく、正対することによってはじめて生まれるものである。(I-p.3)

という箇所に対応している。そもそも(I)において「問い」として提起されたことが、(III)では「答え」として提示されるというのは不思議である。なお「答え」の部分の「国民通史を選び取る」云々という部分は、(I)には見えない。既述の「問い」における「国民通史を選

び取る／創り上げる力」の一部変更に対応するものである。「歴史叙述を生み出すことのできる力」「国民通史を選び取る／創り上げる力」にしても、中学生にとっては、架空の学力としか思えない。

## おわりに

吉田氏は、

根底にこうした誤解がある以上、児童生徒に「真理探究ゲーム」を行うための知識や技能、態度・情意・価値観（真理の前にはひれ伏すべきであり、それに反するいかなる思いも押し殺すべきである）を育成すれば十分とする「歴史学志向」の歴史教育論を採ることはできない。（Ⅱ-p. 45）

と述べる。この前には、(Ⅰ)の考察が述べられているので、条件付きの発言であることを断っておく。それにしても吉田氏の「真理」に対する感覚が良く表れていると思う。真理を求めない学問、教育とは何か。その末路はどこに行くのだろうか。

吉田氏の描く、生徒の「イメージ」としての「歴史教科書」把握は、根拠のない吉田氏のイメージである。歴史教科書を「歴史学の成果を記述する」ものというイメージを示し、「間違っている」と指摘しても空虚である。

吉田氏は、「歴史教科書」の叙述・記述を「歴史語り」として、対話の俎上に載せ、生徒に「協働作品」としての「歴史語り」を作らせようとする。しかし歴史は、過去に実在した人々の営為であり、敬意をもって取り扱うべきものである。また出来事は、当時当地における意義を踏まえて語るべきものである。歴史研究者でも悩む点がある。まして人生経験の浅い児童・生徒の対話・討論に委ねて「歴史語り」を作らせることが妥当であるとは思えない。

吉田氏は「おわりに」において、

だが、教科教育研究を教科教育学にするためには、「何のために何を教える必要があるのか」という教育哲学的な問いが必要なのである。さもなければ教科教育の研究は学的営みではなく職人的営みになってしまう。／それは確かに科学的問いではない。だが、教育には科学的問いに応える領域ばかりではなく、哲学的問いに応える領域も必要なのである。どのような人間形成が好ましいかは、科学と教育哲学の両面から追求されるべきものであろう。教科教育学の研究には、教育哲学的営為が不可欠なのである。（Ⅲ-p. 200）

と述べる。あまりにあからさまな願望の表明ではないだろうか。生徒も教師も後景に退いてしまうように感じる<sup>16</sup>。

「教科教育研究を教科教育学にする」ということはどういうことか。「歴史教育学」の場合には、「歴史学」からの独立を志向してきた。その糸口は「社会科」にあった。社会科歴史教育学は、「歴史学者になるわけではない。その様な子どもたちに、何のために歴史を教えるのか。」(Ⅰ-p. 1)と問うまでに成長した。しかし歴史学に依拠しない「歴史教育学」は、代替となる「教育哲学的な問い」を求め続ける。歴史教育学の多くの研究者は、欧米の動向を参考にし、日本の動向は、欧米の動向の延長線上にあるものだけを視野に置いて検討を加える。吉田氏の場合は、社会構成主義に答えを見出したということである。

吉田氏は「科学と教育哲学の両面から追求されるべきもの」とする。この場合の「科学」は「歴史学」のこととしてよいであろう<sup>17</sup>。したがって吉田氏は、「歴史学」を排除する意図はないのであろう。しかし吉田氏は、歴史学を理解し、配慮しているようには見えない。吉田氏

は「教育哲学的営為が不可欠」と述べる。もう少し「真理」に目を向けて「歴史的営為」にも配慮して欲しいと思う。

評者には吉田氏の心配は杞憂に思える。評者の見るところでは、既に「歴史教育学」は「歴史学」を十分に理解しない異なる分野として確立している。歴史学の素養のない歴史教育学者、歴史教育研究者は、多数を占めており、歴史教育に大きな影響を有している。歴史学者・歴史研究者にも迎合的なスタンスの方は少なくない。評者は、それでうまくいくものかと案じる。

これからの歴史教育は、歴史教育学者の導入する多様な「主義」に翻弄されることであろう。しかし歴史の節度を踏み外さないように見守るべきである。評者は、歴史学者・歴史研究者の果たすべき役割は重要と思う。しかし一面でどうも心許なく感じる。歴史学者・歴史研究者は、歴史教育学者・研究者の論文・著述に接して、主張すべきは主張すべきだと考えている。

1 file:///C:/Users/user/Downloads/BKK0004122%20(1).pdf。

2 file:///C:/Users/user/Downloads/BKK0004187.pdf。

3 註1によれば、「Krug, Edward, 1972, The Shaping of the American High School (Volume 2) 1920-1941」によっている。

4 もう一箇所は、

今一つは、それぞれの「物語」の背後にはその創作・支持集団の意図や利害があること、つまり、ある「物語」の創作・支持集団が今ここに持っている政治的・社会的な目的、それに資する「物語」がそれぞれの集団によって“継承されるべき歴史叙述だとして主張されている”ことに気づかせ、その上で異なる「物語」を主張する者の間に生じる価値葛藤の調停を図るべきだとしているのである。

とある。

5 近年「自分事（ごと）として捉える」という主張があり、歴史教育にも波及しているようである。これは、簡単なことではない。現代を生きる感覚で過去に共感を寄せても、正当な理解には結びつかない。

6 評者のみるところでも、生徒はかなり教科書を信用している。「私の言うことと、教科書のどちらを信じるか」と問えば、「教科書」と答えるのである。ただし「教科書には「真」と「事実」だけが書かれていると思うか」と問えば、どのように答えるだろうか。問うとことはないが、意外と疑っているのではないだろうか。

7 現状では評者にも確認できない話である。

8 「教科書記述は編集者や執筆者が或る「枠内」で作成しているものだからである」というのは指摘の通りである。しかしこうした点は「教科書記述」だけでなく、すべての書籍が同様なのではないだろうか。敢えて言えば、教科書の普通の書籍と異なる点は、学習指導要領を踏まえること、検定があること、独特な採択制度であることであろう。

9 評者は、吉田氏の歴史教科書認識には問題があると考え。私見では、歴史教科書もきちんとした一貫した史観の元に編纂された歴史書とみるべきだと考える。

10 「物語」と記す箇所は、ある程度まとまっている。たとえば、

筆者の授業プランは、同じ高倉の連関セットに基づきながら、異なった「物語」を紡ぎ出している複数の教科書記述を生徒に比較させ、〈それぞれの記述がもとにした歴史学の成果を見たときに、どちらの記述が良いか；与えられたスペースの中でどのように改善し、学級全体が満足できるような記述を創り上げていくか〉という問いを核に構成するものだからである。（Ⅲ-p. 194）

とある。また、

すなわち、他社の場合には、上述したように「収奪→抵抗」物語か「収奪→抵抗→敗北」物語になっているのに対し、学校図書の場合には「収奪→抵抗→敗北→抵抗」物語となっており「抵抗」の契機が強調されているのである。（Ⅲ-p. 196）

とある。これらは本稿の前提をなす1950年代の教科書に関する記述である。吉田正生『中学校社会科歴史教科書におけるアイヌ民族記述（近世史）の誕生—多文化主義的・多元的記述を構想するための基礎作業としての教科書分析—』（『社会系教科教育学研究』19、2007. 11、pp. 1-8）によれば、

このように学問の成果のうちの一部をとって叙述を構成しているので、これらの教科書記述を「物

「語」と呼ぶことにする。(p.6)

とあり、教科書叙述の分析の結果を「物語」と呼んでいる。なお、文教大学吉田ゼミのHP (<https://asahiym.jimdo.com/%E5%90%89%E7%94%B0%E3%81%AE%E8%AB%96%E6%96%87/>、最終閲覧日2023.08.18)に、該当論文とほぼ同じデータが掲載されており、「※ 本論は、学会誌論文として執筆したもののか、それとも北海道教育大学の「研究紀要」のために執筆したもののか、調べたが、わからなかった。前者の場合には採用されなかったのであろう。後者の場合には、以下に示すいくつかの論文のまとめとして書いたものかもしれない」と記している。HPにいつアップしたかはわからないが、2007.11刊行のものを忘れてしまうものであろうか。そもそも大学教授が自身の近年の業績の記録を有していないなどということがあるものなのだろうか。不思議である。

11 一例を挙げると、かつて評者の勤務した埼玉県において、教育委員会が教科書の記述を全面的に比較検討したことがある。著作権上の制約があり、所期の目的は十分に達成されなかったが、『高等学校地理歴史科指導資料集～生徒の多面的・多角的なものの方・考え方を育てるために～』（埼玉県教育委員会、2014.3、A4版、12+404P）として、各学校に配布され、教材研究に供された。

12 そもそも「対話」遂行力などというものを聞いたことがない。

13 そもそも、ここで言う「メディア・リテラシー」はやや広い内容を含むようである。したがって、これだけの記述では、どのようなことを述べているのか、十分に理解できない。

14 評者の見るところでは、半世紀以上前の歴史教科書において、「なぜ、ずれが生じたか」を考えるのは、歴史学習にふさわしいと思う。ただし、それは1950年代の学習ということである。

15 吉田正生「中学校社会科歴史教科書における「日本画」関係記述の改変—「国民国家」観の拡大と「伝統・文化の担い手」育成をめざして—」（文教大学教育学部『教育学部紀要』51、2017.12）は、自ら教科書記述案を作成している。その評価は、別になされるべきであろう。

16 私見を述べておこう。評者は、教師というものは、研究者であるべきだと思う。その意味で、歴史教師は「歴史学者」であるべきだと思う。しかし現実の歴史教師は、第一義的に歴史を教える「職人」である。評者も第一義的には歴史を教える「職人」であった。吉田氏は人間形成を「科学と教育哲学の両面から追求されるべきもの」とする。しかし評者から見ると「歴史学」の営為を軽視しているように見えてしまうのはなぜか。吉田氏は「教科教育学の研究には、教育哲学的営為が不可欠」と述べる。評者の見るところでは、教科教育学の研究には、教育哲学的営為の前に、内容学としての歴史学の理解が不可欠だと考える。

17 (I) 註36参照。

(2023.09.19記)