

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

吉田 正生*

A Development of Teaching Plan of Social Studies Class Based on Social Constructionism (II): On a History of the Interaction between Ainu People and Wajin

Masao YOSHIDA

要旨 本論の目的は、「国家という共同体を維持・形成することに資する社会科歴史の授業モデル及び単元プラン」を開発することである。

論文全体の構成は以下の通りである。

はじめに

I 章 「歴史戦争」の勃発と歴史教育

II 章 授業モデルについて

III 章 単元プランについて

おわりに

前稿においては、「はじめに」と「I 章」を論述した。本稿では「II 章」を、以下のとおり論述する。前稿を受けて

- (1) 授業モデル構成の基本方針
- (2) 「トゥールミン・モデル」の構造
- (3) 歴史語りとしての「教科書記述」
- (4) 授業モデル：「対話」遂行力育成のために

キーワード：変化力のある対話 「社会構成主義」 歴史戦争 社会科歴史 アイヌ－和人交流史

前稿を受けて

前稿に書いたように、本論のねらいは、「国家という共同体を維持・形成することに資する社会科歴史の授業モデル及び単元プラン」を開発することである。こうしたねらいを設定した根底には、そもそも「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」という問いがある。

こういう問いは決して突飛なものではない。1920年代のアメリカにおいては、中等教育の拡大と共に、大学に行くわけでもなくまたそれだけの能力もない（と思われる）大量の生徒を前にして、そもそも学校教育とは何を目的としたものなのか、生徒にどのような力をつけるべきものなのかというかたちで、こうした問いが各教科において発せられている¹⁾。

この時、次の四つの対立する見解が生み出された。一つは学校教育はあくまでもアカデミックな

* よしだ まさお 元・文教大学教育学部学校教育課程社会専修

知識や技能を習得させることを目的とするものであるという「学的知識」派ともいべき見解である。二つは社会の実務的な担い手を育成するためであるという「実務」派とすべき見解である。大恐慌勃発前のアメリカではヘンリー・フォードやカーネギーのような実業家、エジソンのような発明家が英雄であり目指されるべき人物像であった。こうした世論を反映して形成されたのが social efficiency (社会的効率) を上げることでできる実務的な人間の形成を目指すという教育論であった。三つ目は、増加する移民を意識して Americanization (国民の創出) を行うことこそが教育の目的であるという主張——「国民創出」派ともいべき見解——であり、四つ目が国家や社会に有用な人材の育成などという集団の枠に囚われず、自由で・個性豊かな個人を育成することこそが教育の目的であるという「個人・個性尊重」派ともいべき見解であった²⁾。

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。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?”³⁾ を参考にして、前稿において次のように論じた——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。

本稿においては、そうした力を育成するために開発した授業モデルを示す。

Ⅱ章 授業モデルについて

(1) 授業モデル構成の基本方針

① 様々な歴史教育論

筆者は前稿において、セーシャスの論じるところにしたがって、現代における歴史教育論は次の四つに分けることができると述べた。

- ・“集合記憶形成志向”の歴史教育論
- ・“公正志向”の歴史教育論
- ・“歴史学志向”の歴史教育論
- ・“社会構成主義”に拠る歴史教育論

本論で構成しようとする歴史授業モデルは、上記のうちの「社会構成主義」に拠る歴史教育論に基づくものである。セーシャスはこれをよしとしているが、授業モデルも授業プランも示していない。

それにもかかわらず、筆者はなぜこれを採るのか。前稿に重なるが、まずこの点について述べておこう。

一言でいえば、「社会構成主義」に拠る歴史教育論以外の歴史教育では、通史をめぐる、あるいは個々の歴史的出来事をめぐる対立を解消する力を子供たちに育成できないからである。

“集合記憶形成志向”の歴史教育と“公正志向”の歴史教育は、自らの歴史観・歴史像が構成する「通史」こそが、真あるいは正義、あるいは善であると主張する。そしてそれとは異なる歴史観に拠る「通史」を排除しようとするのである。したがって、それらは異なる歴史観を持つ集団・個人の間に対立を生み出し、国民間の価値葛藤を益々大きくする。つまり、それらは国民統合に資する歴史教育の創出・実践を願いながら、逆にそれを難しくしているのである。

「歴史学志向」の歴史教育は、そうした異なる歴史観の間に生ずる価値葛藤・対立を避けようとして生み出された。

その教育目的・内容は、児童・生徒に歴史学者の研究方法を教えることである。すなわち、ある歴史的事件・出来事の実事認定及び意義付けにつ

いて、歴史学者の見解を教えることを主目的にせず、同一の事件・出来事に対する歴史学者たちの異なる見解を示し、いずれが関連資料を最も合理的に解釈したものであるのかを判断できる力を学習者に育成することを主たるねらいとしている⁴⁾。

これは「真」を見分ける力を育成するための教育である。今、これを「真理探究ゲーム」遂行力を伸ばすための歴史教育と呼ぶことにしよう。これは、いわば「小さな歴史学者」を育てようとするものであり、イデオロギー的に偏らず、政治的に中立であることが求められる教育現場に最もふさわしい歴史教育論であり実践であるように思われる。

しかし、前稿で述べたように、この歴史教育論／実践は、次の三つの誤解に基づいている。長くなるが、前稿から引用しよう⁵⁾。

一つ目の誤解は、教科というものが学問の成果を伝達するためにだけ作られているというものである。教科には学問の成果の伝達だけが期待されているわけではない。徳性を涵養しより良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（期待されているので）ある。“社会科では人権感覚を磨くことが大切だ”、“歴史教育では国を愛する心（情）を育てることが大切だ”、あるいは“国家という狭い枠に囚われずに地球のため・全人類のために何が出来るかを考えることのできる人間を育成することこそ社会科の使命なのだ”といった言明は、教科が真理探究ゲームの中だけにあるものではないことを示している。

二つ目の誤解は、真理がいかなる場合でも必ず（或る）一つ（だけ）の行為規範につながっていくと無意識のうちに前提していることである。核兵器を使用すれば一度に大量の人々を確実に殺すことができる。これは真理である。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。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核兵器を早急に変更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。（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。）

三つ目の誤解は、社会的論争問題の因ってくるころは真相が不確かだからだという思い込みである。だが、社会的論争を引き起こしているようなトピック——従軍慰安婦の問題や一部の日本軍人による南京市民殺戮問題、沖縄住民に対する日本軍の自決強要存否問題など——は、真偽のレベルで問題になっているだけでなく、そもそも当時の沖縄や朝鮮の人々にとって日本軍は正義の軍隊だったのか・第二次世界大戦は日本の正義の戦争だったのか（など）といった倫理レベル（善悪のレベル）においても問題になっているのである。

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。要するに「真理探究ゲーム」を行う力能を育成すれば事足りるとしている歴史教育論では不十分なのである。価値葛藤の解決を目指して「倫理探究ゲーム」を行おうとする意欲と力能の育成を目指した歴史教育論が必要なのである。そうした歴史教育論は、今のところ「社会構成主義に拠る歴史教育論」しか見当たらない。

② 社会構成主義に拠る歴史教育論

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。それは、たとえば、“妊娠中絶を認めるべきか否か”といった社会的論争問題について「対話」を可能にするためには、先ず次のような認識を持たねばならない、ということである⁶⁾。

例えば、「中絶反対」を主張する人々のグループと、「中絶容認」を主張するグループとの対立を考えてみてください。一方の側の理屈や証拠によって、もう一方が、「自分たちが間違っている」「自分たちは、誤った想定の下に行動していたのだ」と納得することなど果たしてありうるでしょうか。一方にとって理に適っていることが他方にとってもそうであることは滅多にありません。一方にとっては非常に説得力があるように思われる証拠も、もう一方にとっては全く当てにならないでっち上げに過ぎません。「中絶反対」を主張する人々は、妊娠した瞬間を人間の生命の始まりであるとみなします。しかし、「中絶容認」を主張する人々にとっては、それは自分勝手な考え方に過ぎません。一体どんな証拠を持ち出せば、どちらか一方が正しいと証明することができるのでしょうか。

ステークホルダーはこうした認識に立ち、“自説が全面的に正しいとは限らない。したがって異なる見解に対しても開かれた姿勢を示す”という態度で「対話」を進めなくてはならないというのが社会構成主義である。

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是对話力の育成となる。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。

この時、“作り出されるもの / 構成されるもの”は、対話参加者にとって真理レベル・事実レベルで妥当であるにとどまらず、倫理レベルにおいても妥当なものでなくてはならない。なぜなら、1996 (平成八) 年頃からわが国においても見られるようになった「歴史戦争⁷⁾」では、真偽レベル、倫理レベル、この二つの位相において、歴史の語り方について異なる見解がぶつかり合っているか

らである。

たとえば、「慰安婦問題」を中学校教科書が採り上げた時、これに反対するものとして真偽レベルにおいて出された意見は次のようなものであった。

・慰安婦の徴募に国家は関わっていない。民間業者がやったことである。ゆえに、間違ったことを教科書記述にすべきではない：国家が慰安婦を強制的に集めたという事実はなかった、という事実を明示した上での反対意見⁸⁾。

他方、倫理レベルにおいて出された反対意見は、主に次の二つであった。

- ・この問題を扱うことが果たして中学生にふさわしいのか (人格形成上、よいことなのか)：“中学生に従軍慰安婦のような性的な問題を教えるべきでない”という学習者の発達段階に配慮した倫理的反対⁹⁾。
- ・自分の祖父や祖国が悪であるという教育をして国を愛する気持ちを削ぐようなことをしてよいのか：“将来、国の担い手となる子供たちに祖国や祖先を愛することができなくなるような教育をしてよいのか。「歴史の中に脈々として生きていた日本人ならではの忠義、孝行を代表とする価値基準、行動規範を葬り去り、かといって他に精神的な支柱のないまま制御のきかなくなったまま」の状態に若者を放置しておくのがよいことなのか”という徳性涵養という観点に立った倫理的反対意見¹⁰⁾。

「歴史戦争」がこの二つの位相で行われるものである以上、歴史教育で育成すべき対話力はこの二つの位相を意識したものでなくてはならない。このとき、参考にできるのが「トゥールミン・モデル」である。

以下、節を改めてこれについて敷衍しよう。

(2) 「トゥールミン・モデル」の構造

本論における「トゥールミン・モデル」とは、足立幸男が創り上げた議論模式図である。

足立は、英国の分析哲学者、ステファン・E. トゥールミンが、一般の人々が日常行っている議論を図式的に示したものを、さらに精細にし

た。すなわち、右掲の図Ⅰ、図Ⅱに示したように、トゥールミンが議論の構成契機として示した「データ」や「理由づけ」をタイプ分けし、「～による議論」として類型化したのである。

たとえば、図Ⅰのような議論は「一般化による議論」とされた。これは、データをもとに帰納的に「主張」が導き出され、また「理由づけ」も帰納法に拠ったものとなっている。さらに、その「主張」も倫理レベルのものではなく「真偽レベル」のものである。このように議論全体が実証科学で使われる「一般化」による構成となっているものを、足立は「一般化による議論」とした。

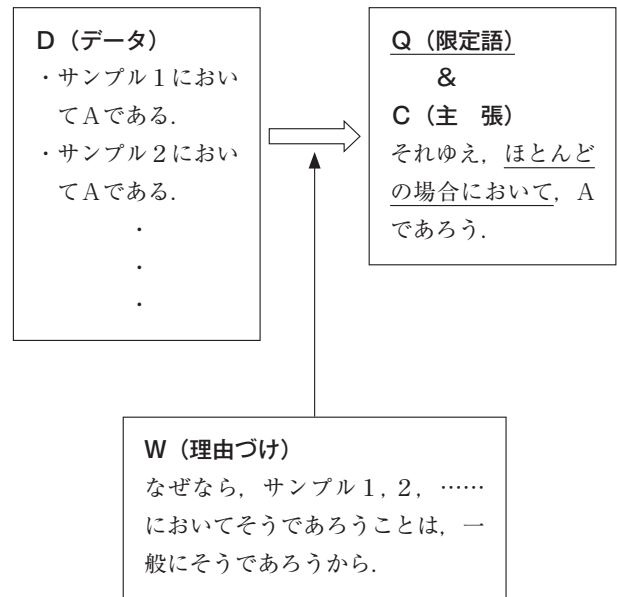
これと対照的なのが、図Ⅱに示した議論である。これは「理念ないしは信念に基づく議論」とされた。「データ」の部分にも「理由づけ」の部分にも社会に広く通有している規範が持って来られ、さらにそれを支えとしてなされる「主張」も「倫理レベル」のものになっている。すなわち、議論全体が実証科学ではなく、倫理的な価値によって構成されているのである。足立はこれを「理念ないしは信念に基づく議論」とした。

以上見て来たことから、我々は次のようなことを引き出すことができる。

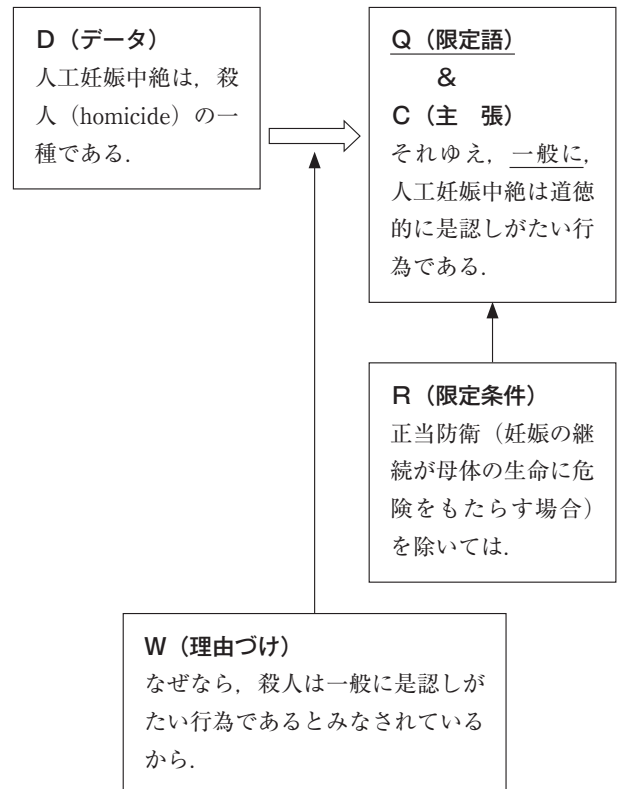
- ・「主張」を支える「データ」として倫理的な言明も事實的（実証的）な言明も使用することができる。
- ・同様のことが「理由づけ」でも言える。
- ・図Ⅱに示したように、「主張」に限定条件 Reservation を付け、それをいつ・如何なる場合でも成立する普遍的な主張とせず、一定の範囲内でのみ成立するものという限定的な言明にすることができる。

本論では、歴史学習のための「対話」授業モデルを作るために、このトゥールミン・モデルを活用する。

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



図Ⅰ トゥールミン・モデル（その1）：
「一般化による議論」¹¹⁾



図Ⅱ トゥールミン・モデル（その2）：
「理念ないしは信念に基づく議論」¹²⁾

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。

他方、先に見たような「自分の祖父や祖国が悪であるという教育をして国を愛する気持ちを削ぐようなことをしてよいのか」といった「記述」・「叙述」に対する評価的・規範的な批判は、「理由づけ」とみなすのである。それは、データという語が一般的に持つイメージにそぐわないからである。

つまり、歴史学習のための「対話」授業モデルにおいては、評価的・規範的言明による倫理レベルの批判は「理由づけ」に位置づけるのである¹³⁾。

では、限定条件Reservationは、何に該当させるのか。この部分こそ、まさに狭い意味での「対話」であり、自説を“いつ・如何なる場合でも成立する普遍的なものにしない”という共通の開かれた態度を持ち、しかも主張において衝突している者の間で対話を進めるための「ネゴシエーション・パート」とする。

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。それは、「データ」(真偽レベルの検討)、「理由づけ」(倫理レベルの検討)、そして「限定条件」(「ネゴシエーション・パート」)の三つであった。

この三つを、どのように構成して「対話」遂行力の育成を目指した授業モデルを創り上げればよいのだろうか。

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。

節を改め、これについて論述しよう。

(3) 歴史語りとしての「教科書記述」

“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。

以下、「教科書記述」の教材としての適切性について論述しよう。

3) - 1 物理的・社会的制約を持つが故の適切性

教科書記述は、物理的・社会的に制約された中で作成されている。したがって、学問の成果をトータルに取り込んでいるわけではない。

物理的制約とは何か。一言で言えば、行数あるいは頁数の制限である。

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。教科書執筆者・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⁾。

教科書執筆者・編集者を縛るのはそうした物理的な制約だけではない。社会的な制約もある。

それは、教科書執筆者・編集者が物理的な制約に対処するため、“歴史学者の成果のうち、どの部分を取り出し・どう書くか”を決定する際にそれを規定する契機である。具体的には、各教科書

会社の経営・編集方針である。

経営・編集方針とは、どのような政治的傾向・見解を持つ社会層を「読者」として想定しているかということである。

このように書くと、“教科書の読者は児童・生徒であるのにおかしなことを言う”と思われるかもしれない。たしかに、読者は児童・生徒であるが、上述の「読者」は、児童・生徒というよりは、むしろ教科書を使用する教師・教師集団及び教科書採択に影響を与える教育関係諸機関・団体¹⁶⁾を意味する。したがって、以降、単に「読者」とせず、「読者（判定・採択者）」としよう。

教科書会社は教科書を商品として売らなければならない。したがって、自社の商品（＝教科書）を他社の商品と差異化する必要がある。差異化を図るためにターゲット（「読者（判定・採択者）」）を意識する¹⁷⁾。その結果、或る時は他社のものと甚だしく異なる記述が、またある時は一見似ているが子細に検討すると、違いがあるという記述が作成される。

これを示す具体事例がある。本論で教材として取り上げる「アイヌ－和人」関係史記述である。

現在、どの中学校社会科（歴史的分野）教科書にも、その近世史部分に「アイヌ－和人」関係史記述が見られる。だが、そうなったのは、昭和53年度本からであり、50年度本まではどの社の教科書にも、それは見られなかったのである¹⁸⁾。

したがって、昭和53年度本のために「アイヌ－和人」関係史記述を作成しようとするとき、範とし得るものはなく、各社とも試行錯誤で作業を進めざるを得なかった。そのため、出来上がった各社の記述の間にはかなりのばらつきが見られたのである。

53年度本の原稿作成が始まるのは、およそ1975（昭和50）年頃からであるが、当時、アイヌ史¹⁹⁾に関して信頼できる学的な業績、しかも近世史全体を被う叙述は、高倉新一郎の『アイヌ政策史』（1942年＝昭和17年、日本評論社）のみであった²⁰⁾。

したがって、高倉の『アイヌ政策史』における

近世史の叙述シェーマを明確にし、各社の教科書に見られる「アイヌ記述」（近世史）を高倉のものと比較すると、実際にそれを参考にしたか否かに関わらず、各社の記述が比較可能となる。のみならず、さらになぜそうした記述が生み出されたのかを探求する契機となし得るのである²¹⁾。

ここでは、高倉の叙述シェーマに比較的忠実に従っている東京書籍のものと、それとは全く異なる学校図書記述を取り上げ、社会的制約の実例を示す。

高倉の近世史における「アイヌ史」の叙述シェーマは以下のようなものである：

松前藩の成立→商場知行制の仕組みと実態→シャクシャインの蜂起→場所請負制の仕組みと実態→クナシリ・メナシの戦い／外圧の増大→幕府による蝦夷地の直轄化→松前藩の蝦夷地再統治（アイヌからの収奪の拡大）→アイヌ社会の崩壊。

これは、江戸幕府の成立から終焉までに相当する。昭和50年当時の学問的水準において、教科書執筆・編集者が「アイヌ－和人」関係史記述を学的に完璧なものにしようとするなら、この叙述シェーマを全面的に取り入れなければならない。だがそのようなことをすれば、「日本史（近世史）」のメインの流れである“江戸幕府の成立と政治的諸制度の整備；商業・農業の発展；学問・文化の展開；天災・飢饉による社会の疲弊；三大改革；外圧の増大と幕末の動乱”などに当てるスペースを大幅に削らなければならなくなる。

こうした「物理的制約」の下、各社は縮小「アイヌ－和人」関係史記述を作成したのである。

東京書籍の場合、以下に示すように、高倉の叙述シェーマにかなり寄り添ったかたちで縮小化を図った（東書53年度本、160頁；但し括弧内及び下線は引用者による）。

蝦夷地の大部分には、アイヌが住み、漁業などに従事し、南部におかれた松前藩が（松前藩の成立）、アイヌと

の交易を独占した（商場知行制の仕組みと実態）、やがて商人が、松前藩から交易を請け負って進出し、暴利を求めてアイヌの生活を苦しめた（場所請負制の仕組みと実態）。そのため18世紀の末には国後島でアイヌの反乱がおこった（クナシリ・メナシの戦い）。

このように高倉の「叙述シェーマ」にかなり寄り添っているが、それでも「シャクシャインの蜂起²²⁾」、そして「外圧の増大→幕府による蝦夷地の直轄化→松前藩の蝦夷地再統治（アイヌからの収奪の拡大）→アイヌ社会の崩壊」という構成要素は取り上げられていない。

他方、学校図書の記述は次のようなもので、高倉の叙述シェーマとは大きく異なったものになっている（学図53年度本、125-126頁；但し括弧内及び下線は引用者による；また原文をイタリック体にしたのも引用者である）。

蝦夷地のアイヌと、この地方にはいりこんで商業や漁業の権利を手に入れた和人との間には、しばしば衝突がおこり、15世紀の中ごろには、コシャマインが大きな反乱をおこした。この反乱をおさえた武士の子孫は、のち蝦夷地の支配を許されて、1万石の松前藩主となった（松前藩の成立）。松前氏のもとでも、アイヌはシャクシャインの乱などをおこして反撃した（シャクシャインの蜂起）。

ここでも物理的制約のため、近世史における出来事である「商場知行制の仕組みと実態」や「外圧の増大→幕府による蝦夷地の直轄化→松前藩の蝦夷地再統治（アイヌからの収奪の拡大）→アイヌ社会の崩壊」が採り上げられていない。

だが、それにもかかわらず「コシャマインの戦い」という中世史の出来事が大きく取り上げられている。これは他社には見られないものであり、高倉の叙述シェーマに従う限りあり得ないことである。

したがって「コシャマインの戦い」を入れて記述を構成するという学図の執筆者・編集者たちの決断は、アカデミックな成果を超えた何か（社会

的制約）に支えられていたと考えざるを得ない。

それが“何か”を論ずる前に、「コシャマインの戦い」を入れて近世史記述を構成することの「異常さ」を押さえておこう。なぜなら、たかが「コシャマインの戦い」を入れたぐらいのことで「学図の執筆者・編集者がアカデミックな成果を超えた何か（社会的制約）に支えられていた」などという言い方をするのは大げさだという批判が出るかもしれないからである。

以下、「コシャマインの戦い」と「シャクシャインの戦い」について敷衍しておこう。

「コシャマインの戦い」は、応仁の乱の10年前、1457年に現在の渡島地方で起こった「和人-アイヌ」間の戦争である²³⁾。1456年、志濃里^{しのり}でアイヌの少年が殺された。注文したマキリ（小刀）の代価をめぐって和人の鍛冶屋と争った末のことである。これをきっかけとして、渡島地方のアイヌは和人に対する積年の憤懣を爆発させ、一斉蜂起した。渡島地方に居住していた和人たちは松前と上ノ国に逃げ込んだ。さらに翌1457年、族長として大きな勢力を持っていたコシャマインが軍隊を率いて、和人領主の館を次々に攻撃した。小林良景の志濃里館、河野政通の箱館、佐藤季則の中野館、下国定季の松前大館などが攻め落とされ、13在った館のうち、残ったのは下国家政の茂別館と蠣崎季繁の花沢館の二つだけとなった。このため、戦いはアイヌ側の勝利に終わるかに見えた。だが、花沢館の客将・武田信広の活躍によってコシャマインが討たれ、和人側に凱歌があがった。また、武田信広はこのときの功で蠣崎氏を継ぐことになり、江戸時代に成立した松前藩の藩祖となった。

このように「コシャマインの戦い」は、蝦夷地における和人勢力の拡大や松前藩の成立にとって重要な事件ではあるが、それにしても応仁の乱の10年前の出来事である。織田信長も豊臣秀吉も徳川家康もまだ生まれていない。最初の戦国大名と言われた北条早雲が生まれたのが1456年のことである。「コシャマインの戦い」に関する記述を近

世史に織り込むというのは、応仁の乱や北条早雲についての記述を江戸時代の記述（それもシャクシャインの戦いが起こったのが元禄期であるから、その時期の記述）の中に組み込むようなものなのである。

シャクシャインの戦いは1699年（元禄12年）に日高地方（静内）から起こった「和人－アイヌ戦争」である。

その遠因は、静内川西南部に住むシムウンクルの族長オニビシと東南部のメナシウンクルの族長シャクシャインの勢力争いであった。松前藩はアイヌ間の争いのために安全を脅かされたくないという砂金採掘業者たちの代表・文四郎の願いを容れて両者の間を調停しようと動いた。しかし、シャクシャインはこれに応ぜず、オニビシを討って勢力を拡大した。さらに和人を排除するために、松前藩と開戦することを決意し、次のような檄を全道のアイヌに発し蹶起を促した。

松前藩の非道は日を追ってひどくなっている。いまやわれわれアイヌ同胞を全滅せんと策略を立てている。…（中略）…。今こそ全島のアイヌ同胞は起ち上がらねばならない。アイヌモシリにいる和人の鷹打、舟子、砂金堀抗夫らをことごとく殺し、これらから食糧を奪って兵糧とし、一斉に松前に攻め入って和人を一掃しなければ、われわれはすべて殺されてしまうだろう。全島のアイヌ同胞よ、起ち上げ、武器をとって松前へ攻め入ろう！²⁴⁾

アイヌ方の戦力は強大で松前藩は初め押され気味であったが、津軽藩から借りた銃火器の威力でシャクシャインの軍を押し返した。さらに撤退する彼らを追って静内の本拠地まで軍を進めた。そして講和すると見せかけシャクシャインとその主な部下たちをおびき寄せ殺害したのである。

こうしてアイヌの抵抗は終息し、以後、蝦夷地における松前藩の力が大きくなった。

以上、「コシャマインの戦い」と「シャクシャインの戦い」について、簡単に見た。

両者は時間では200年、距離では380キロも隔

たっているのである。しかもシャクシャインたちがコシャマインの戦いがあったことを知っていた、ましてや彼らが果たせなかった和人勢力掃討の遺志を継ごうとしていたなどということを示す文献資料など存在しない。そもそもアイヌは文字を持たず、伝承はユーカラなどにより口頭で行われていた。しかし、「コシャマインの戦い」についての伝承はない。「コシャマインの戦い」や「シャクシャインの戦い」が今に伝わっているのは、松前藩の記録に残っているからである。

したがって、学図の編修陣が「コシャマインの戦い」と「シャクシャインの戦い」を「反撃」という言葉で結びつけ、両者の間に因果連関があるかのように思わせる記述にしたのは、歴史学の作法からは大きく外れたやり方なのである。

学図のように、近世史記述の中に中世史の出来事を織り込むということは、東書の教科書のみならず、教育出版、中教出版、大阪書籍など他社においては見られない²⁵⁾。

では、学図本になぜこういうことが生じたのか。それを惹起したものが社会的制約であり、具体的には「読者（判定・採択者）」層を意識し、限定されたスペースの中で他社との差異化を図った結果である。

このように推測して「53年度本」の執筆者たちの社会的背景（したがって、当時の学図の経営・編集方針）を探っていくと次のようなかなり確度の高い推定が成り立つのである。

学図53年度本の奥付にあげられた編修（執筆）陣は、次頁の表1の通りである。その社会的背景がわからない人々もいるが、直前の50年度本の編修（執筆）陣（表2）と比べると、学図の経営・編集方針が親文部省的なものから対抗文部省的なものへと180度転換したことが見て取れる。

「53年度本」の永原慶二は日教組講師団を務めたことがあり、加藤文三、安井俊夫は歴史教育者協議会（以下、「歴教協」）の有力な実践家（中学校教員）である。

これに対して、表2に示した50年度本の編修

表1 昭和53年度本（新版）の編修陣

○永原 慶二（一橋大学教授）
大野 功（東京大学教育学部附属中・高等学校教諭）
宇野 俊一（千葉大学教授）
塊 一男（横浜市立岡野中学校教諭）
小山 正明（千葉大学教授）
笠原十九司（東京大学教育学部附属中・高等学校教諭）
◎加藤 文三（江東区立第二砂町中学校教諭）
△田中 伸子（和光学園中学校教諭）
遅塚 忠躬（東京都立大学助教授）
西田 美昭（東京大学助教授）
原島 礼二（埼玉大学教授）
三浦 茂一（千葉県教育センター主査）
◎安井 俊夫（松戸市立根本内中学校教諭）
若林 敦之（静岡大学教授）

凡例

- 日教組講師団を務めたことがある者
- ◎対抗文部省的民間教育団体の実践家
- △親日教組の学校に勤めている者

表2 昭和50年度本（四分の一改訂版）の編修陣

笠原 一男（東京大学教授）
◆貫 達人（青山学院大学）
■明石 総一（前東京教育大学附属駒場中・高等学校教諭）
大野 功（東京大学教育学部附属中・高等学校教諭）
▲中山 正二（東京都大田区立雪谷中学校校長）
野呂 肖生（駒沢大学講師；世田谷高等学校教諭）

凡例

- ◆元文部省教科（書）調査官
- 親文部省的機関に勤める者
- ▲公立学校管理職

（執筆）陣には、貫達人がいる。貫は、青山学院大学に奉職する前は、文部省の教科書調査官として教科書の検定に携わっていた人物である。

加藤や安井が属していた当時の歴教協は「地域の歴史の掘り起こし」というスローガンを掲げ、各地域において権力と戦った人々を教材化する運動を進めていた。またその時、“結局、民衆は権

力に敗れる・弾圧されてしまうものである”という無力感を子供たちに与えるような教材の作り方ではなく、権力との戦いに何度も立ち上がる不屈の民衆像を授業のなかで示そうとしていた。学図53年度本は、まさにそうした「歴教協」の路線に沿ったものなのである。

「和人－アイヌ関係史」の場合、「歴教協」にはそうした叙述シェーマ——日本の「近世史」の中に「中世史」の出来事を織り込む；不屈の民衆像を示す——を正当化できる成果／考え方があった。

それは、北海道歴教協の会長を務めたこともある井上司の「アイヌ略史²⁶⁾」（歴教協『歴史地理教育』206号，pp.46-56）である。

ここではコシャマインの戦いとシャクシャインの戦いは、「学的に正統な」日本史の時代区分とは異なった区分により，“アイヌ民族形成の前進と松前藩の支配”（「正統的な」日本史区分によれば室町～江戸時代に当たる）という括りのなかに入れられているのである。

井上が、これを端的に示したものがあるので、それによって「コシャマインの戦い」と「シャクシャインの戦い」がどのように結び付けられているのかを示しておこう²⁷⁾。

2 挫折させられたアイヌ民族（体）の形成と和人封建領主（松前藩）に拠るアイヌ支配と、それへの抵抗とを理解する ——室町～江戸時代——

(1) 和人武士団（武装商人団と考えていい）の道南への侵入について知る。

- ・砂金、鷹、海産物などを求めて、和人武装集団の侵入、一三の館。
- ・略奪交易（アイヌ勘定などというナマやさしいものではない）

(2) それへのアイヌの抵抗

- ・コシャマインの抵抗（封建的支配体制完成前のアイヌの和人侵略に対する自衛の戦い）
- ・シャクシャインの戦い（完成された封建的支配体制へのアイヌ民族体形成の戦い）

これによって明らかなおり、学図の記述はまさに井上の叙述シェーマに沿ったものなのである。

先に示した学図53年度本の記述のうち、イタリック体の部分が井上の示した「(1) 和人武士団」と「(2) それへのアイヌの抵抗・コシヤマインの抵抗」に当たり、それに続く部分が「完成された封建的支配体制へのアイヌ民族体形成の戦い」=「シャクシャインの抵抗」に相当する。

このアカデミズム（高倉の叙述シェーマ）からは逸脱した井上の叙述シェーマをとらせたものが、当時の学図編修陣の社会的制約（社の経営・編集方針=「読者（判定・採択者）」層への配慮）であった。

だが、そもそもなぜ、「アイヌ-和人」関係史記述を、各社は登場させるようになったのか。

これも「対話」遂行力を育成する教材としての教科書記述の適切性を示すものなので次に述べよう。

3) - 2 教科書記述に込められた倫理性に因る教材としての適切性

ここまで、次のことを述べて来た——「教科書は、学問の成果を子供たちにわかりやすく伝達するものである。したがって、そこには客観的真理のみが書かれている」という常識的見方が存在する。しかし、そうした見方は間違っている。商品としての教科書は「読者（判定・採択者）」層を意識して作成されている。

つまり、ここまでは教科書記述に影響を及ぼす「社会的制約」を商業的側面という視点から論じて来たのである。

しかし、「教科書会社の編集・営業方針」の中には、教科書編修陣の倫理的価値や価値観というものもある。むしろこれこそが、「歴史戦争」や「教科書検定問題」を惹き起こして来たものである。

以下、そもそも、各社は“なぜ昭和53年度本から近世史に「アイヌ-和人史」関係記述を採り上

げるようになったのか”を示そう。それによって「アイヌ-和人史」関係記述のための内容選択において編修陣の倫理的価値が機能していたことが明らかになる。

発端は1970（昭和45）年の「杉本判決」である。これを契機として、それまでの文部省の厳しい検定姿勢が後退し、教科書の編集者や執筆者たちは、のびのびと筆を振るえるようになったのである。中教出版社の編集者（社会科担当）だった徳武敏夫は次のように書いている²⁸⁾。

一九六〇年代から七〇年代にかけて底をついていたとみられる教科書内容が、七〇年代の半ばから後半、そして八〇年代初頭にかけて、部分的であり、教科書によって差はありましたが、改善され始めたのです。戦後三〇年の教科書の歴史のなかで、このことは関係者の目を輝かせるに十分な衝撃でした。杉本判決の獲得を初め教科書裁判における数々の成果や教科書批判・研究、採択の民主化の運動の前進などを直接の契機として、教科書の編集者や執筆者たちが希望と勇気を持って教科書づくりに取り組んできた成果の一端が現れ始めたと言えるでしょう。

アイヌ民族関係記述は、こうした社会的状況の下で生み出された。そして、それには読者である生徒の人権意識を涵養するものであってほしいという各社編修陣の願いが込められていたのである。

2004（平成16）年から2005（平成17）年にかけて、なぜ「53年度本」から近世史における「アイヌ-和人関係史」記述が見られるようになったのかを調査していた筆者は、光村図書の二人の社員から次のような証言を得た。まず、関順治（当時、営業）から聞き取ったことを示そう²⁹⁾。

あの頃は人権教育を充実させようとする動きがあったんですよ。差別に苦しめられてきた人々を取り上げようと。それで先ず、被差別部落の人々を取り上げた。同和教育ですね。どの社も昭和50年度本くらいまでには、近

世史にも教材として同和教育関係のことを取り上げるようになった³⁰⁾。それでもっと、人権教育の中身を充実させようと……。そうすると、他にどんな人々が日本の中で差別されているかということになりますね。部落差別の他に考えられるのは、民族差別ですよ。在日朝鮮・韓国の人たちに対する差別とかアイヌ差別とかがある。そこで、じゃあ、次はアイヌ差別について教材を開発していくということになったんだと思いますね。

関のこの証言に対して、吉野義広（当時、社会課 編集長）は、「部落差別」の次に「アイヌ差別」を採り上げたという言い方は粗すぎる、もっと前から編集者たちは、民族差別に目を向けていたという趣旨の手紙を筆者にくれた。しかし、人権教育の充実を図るために、近世史に「アイヌ—和人史」関係記述を入れたという点では関と一致していた³¹⁾。

また、東京書籍、教育出版の編集者たちも似たようなことを証言した³²⁾。

「アイヌ—和人史」関係記述から離れるが、教科書編集者や執筆者の倫理的価値や価値観が、教科書記述に影響を及ぼした事例を今一つ挙げておこう。ある編集者（仮にA）は筆者に次のように語った³³⁾。

うちの小学校6年生の社会科教科書は、湯浅年子さんを取り上げているんです。ほとんどの日本人は彼女の名前を知らないでしょう。私も家内から教えてもらうまで知りませんでした。東京女子師範学校の物理の先生だった人です。

岩波のジュニア新書に彼女の伝記がありますよ。でも日本ではあまり知られていない。私はそれでも彼女を取り上げたいと思った。小学校6年生の女の子たちに対する私なりの応援メッセージとしてです。ジェンダーの視点からとてもいい教材だと思ったんです。

…（中略）…

教科書の編集っていうのは時代に敏感じゃないとできませんね。私が入った頃のB図書出版には、シベリア帰りの人たちが結構いて、いい意味で社会意識を持った先

輩たちに恵まれました。勿論、教科書づくりには自分の個人的な思想信条なんていうのを表に出せませんし、出すべきではありません。だけど、何を選んで何を捨てるかっていう時には、きちんとした社会意識があるかないかで内容の良し悪しに差が出て来ますね。

教科書は決して学的成果だけを伝えるものではないのである。編集者や執筆者の倫理観、そしてそれを生み出している「社会意識」といったものをも反映しているのである。

3)－3 意外性ゆえの教材としての適切性

同一の歴史的事件・出来事について、複数の「教科書記述」を提示したとき、ある場合には生徒がその相違に驚き、探求意欲を惹起されることがあろう。こうしたことから、「教科書記述」は「対話」遂行力育成教材として適切なのである。

上述したように、教科書編集者・執筆者は彼らがおかれている物理的・社会的制約のために、微妙にあるいは明確に異なる記述を生み出している。他方、児童・生徒は与えられた教科書1冊しか読んでいない。したがって、各社教科書記述の間にずれがあることを知らない。そもそもずれがあるなどと考えていないであろう。生徒は「教科書はただ一つ（であるはず）の事実と真理を書いている」と考えていると見て、先ず間違いはないであろう。

したがって、ずれが見られる複数の教科書記述を生徒に示し、“いずれがよいのか・またなぜずれが生じたのか”について疑問を持たせ、探究活動に誘うことができるであろう。

「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。

（４）授業モデル：「対話」遂行力育成のために

以上に述べて来たことを踏まえ、授業モデルを提示しよう。

「対話」進行プロセスは、授業としての「対話」に必要な三つの構成契機、そして教材である「教科書記述」の特性（上記した）、学習者の教材と学習活動に対する習熟度、この三つに留意して創り上げる必要がある。

ここでは、学習者の“教材と学習活動に対する習熟度”は浅いということを前提にして授業モデルを作成しよう。

以下に、授業モデルを示す。

——学級全体で——

1) 異なる教科書記述の比較

1) - 1 : 各教科書記述の類型化

問題の発見・自己の立場の選択：「いずれの教科書記述を自分は採るか」あるいは「この記述は削除すべきだ」という見解をとるかなどを決定

《主発問及び調べ課題》

同一の歴史的出来事についてのものであるが、違いがはっきり分かる二つ（多くても三つ）の「教科書記述」を示して

- ・どちらの「教科書記述」がいいと思った？
- ・なぜ？
- ・それぞれの「記述」に名前を付けてみよう（類型化）

——グループに分かれて——

2) 自分が支持しない教科書記述の真偽レベルでの検討

自分が支持しない「記述」を真偽レベルにおいて検討し、曖昧な点・不正確な点の有無を明確に把握する。

《主発問及び調べ課題》

学習者が、こうした活動に不慣れであることを前提とし、真偽レベルの検討を行うための資料（例えば、「和人－アイヌ史」関係記述の場

合であれば、高倉の著書の関係箇所をわかりやすく書いたプリントなど）を教師の方で準備しておく

・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箇所を見つけてみよう。

・グループの中で、調べた結果を交換しよう。

3) 自分が支持しない教科書記述の倫理レベルでの検討

自分が支持しない「記述」を倫理レベルにおいて検討し、それが拠っている「規範」や「評価基準」を明確に把握する。

《主発問及び調べ課題》

・事実としてはおかしくないのだろうが、教科書に書くべきではないと思う箇所や自分が嫌だなあと思う箇所を見つけて、そう考える理由をまとめてみよう。

・グループの中で、考えを交換し合おう。

4) ネゴシエーション

4) - 1 : 検討結果の交換

反対グループの検討結果をもらい、それをグループ内で検討し、真偽レベル・倫理レベルにおいて絶対に譲れない点は何か・譲ってもよい点は何かをグループ内で明らかにする。

《主発問及び調べ課題》

（支持する記述が異なるグループ同士でペア・グループをつくらせておき）

・ペア・グループの考えについて検討しよう。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。

・完成したワークシートをコピーしてペア・グループに渡そう。

——学級全体で——

4) - 2 : 妥協点の探究

絶対に譲れないとした点について、どの部分をどう表現すれば、お互いに妥協できるのかについて話し合う。

※併記, 註, 断定回避などの可能性の検討

4) - 3 : 協働「記述」の作成

1. 反対の立場のグループとペアを組み協働「記述」をつくる.
2. 学級全体でどの協働「記述」がよいかランク付けを行う.

——個人で——

1位にランク付けされたものについて, 自分の意見を書いて, 教師に提出する(これを教師は評価の対象とする)

本稿のおわりに

本稿では, 歴史学習における「対話」遂行力育成のための授業モデルを示した.

まず, 前稿に抛りながらなぜ歴史学習において「対話」遂行力を育成する必要があるのかについて論述した. 次に, 「対話」遂行力育成のため歴史授業の教材として, 「教科書記述」が適切であることを論述した上で, 授業モデルを示した.

今回は, 実際の授業プランを示す.

さて, 本稿を閉じるにあたって一言しておかなければならないことがある.

それは, 教材としてセンシティブな政治問題・社会問題は選択しないようにするということである. 教師がこの点に留意していても, 保護者などが授業内容を問題にすることもあるだろう. したがって, 教師は授業においては, あくまでもファシリテーターの役割に徹するべきである.

<註及び参考文献>

- 1) Krug, Edward, 1972, *The Shaping of the American High School (Volume 2) 1920-1941*
- 2) op. cit. pp.68-106; 但し, 「学的知識」派, 「個人・個性至尊視」派などの命名は筆者によるものである.
- 3) Seixas, P. 2000, *Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?* Stearns, P. (et al.) *KNOWING*

TEACHING & LEARNING HISTORY, New York University Press, pp.19-37.

4) 例えば, 鎌倉幕府の成立は守護・地頭が全国に置かれるようになった1185年であると教えずに, 1180年という説もあるが, 1185年説と比べていずれが合理的であるかを判断する力を育成しようとするのが, 「歴史学志向」の歴史教育論である.

5) 吉田正生, 2019, 「『社会構成主義』による社会科歴史授業の開発(Ⅰ)」, 文教大学『教育学部紀要』(第53号), p.115; 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.

6) ガーゲン, Kenneth, J., 2004, 『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版, pp.226-227; (*An Invitation to Social Construction*, Sage; 東村知子訳).

7) 英国, 米国, カナダなどでは, わが国よりもずっと早くから歴史教育の在り方をめぐって, 進歩的で多文化主義を奉ずる人々と, 伝統的な価値を奉ずる人々との間で対立が生じていた. これらの国々では, 多文化主義の浸透と共に, 過去において自国政府がとった植民地政策, 人種政策などを批判的に扱う教科書記述が増加した. これに対して, 保守的な人々は, 学校では子供たちが自国に誇りを持てるような歴史を教えるべきだと声高に主張するようになり, カリキュラムが作り変えられたり教科書の記述が変えられたりした. すると多文化主義を奉ずる人々が, そうした反動的な動きを批判した.

こうした非難の応酬は「歴史戦争」history warと呼ばれた. 参考文献の一部をあげておく.

・英国における「歴史戦争」については, 浜井祐三子, 2004, 『イギリスにおけるマイノリティの表象』三元社.

○米国の「歴史戦争」については,

・フランス・フィッツジェラルド, 1981, 『改訂版アメリカ:書き換えられた教科書の歴史』

- 朝日新聞社；(*America Revised*, 1979).
- ・ トッド・ギドリン, 2001, 『アメリカの文化戦争—たそがれゆく共通の夢—』 彩流社；(The Twilight of Common Dreams, 1995).
 - ・ 川上具美, 2018, 『思考する歴史教育への挑戦』 九州大学出版会.
- 8) 高橋史朗, 1997, 「慰安婦『強制連行』説の崩壊」, 『近現代史の授業改革7』 明治図書, pp.5-9.
- 9) 例えば, 次のようなものがある.
- ・ 鍵田洋子, 1997, 「中学生の発達段階から見た『慰安婦』問題」, 『近現代史の授業改革7』 明治図書, pp.27-30.
- 10) 例えば, 次のようなものがある.
- ・ 山本環, 1997, 「慰安婦論争よりも人間の教育を」, 『近現代史の授業改革7』 明治図書, pp.31-35.
- 11) 足立幸男, 1984, 『議論の論理』 木鐸社, p.108.
- 12) 足立, 同上書, p.127. 但し, 足立が示したものには, 「主張」の下に次のような「限定条件」reservation が示されている: 「正当防衛に該当すると思われる場合(妊娠の継続が母体の生命に危険をもたらす場合)を除いては.
- 13) 「記述」や「叙述」における言い回しや語句に対する批判も, 倫理的レベルにおける批判となりうる. たとえば, 「歴史学者Aは“蛮族Bによって, C帝国が滅ぼされた”と書いているが, 多文化主義の現代においてBを“蛮族”と言うのは妥当ではない. 一方的にB族の生活・文化を野蛮と決めつけている」といった類のものである.
- 14) そのため, 教科書ごとに微妙な差が出てくる. こうした学問の成果からのずれをチェックするために設けられたのが, 文部(科学)省の教科書検定であったと考えることもできる.
- 15) 例えば, 以前は1192年が「鎌倉幕府の成立」とされていたが, 現在は1185年とされている. なぜ, 1192年説ではなく1185年説を採るようになったのかという論拠は小・中学校教科書には示されていない.
- これを示して, いずれが「正しいか」, 判断できる力を育成しようというのが「歴史学志向」の歴史教育である.
- 16) 具体的には, 採択に影響を与える教員組合や民間教育団体, そして採択権を持つ教育委員会である. さらに大前提として, 文部(科学)省が行う「教科書検定」がある.
- 17) アップルは, アメリカの教科書がカリフォルニア州やテキサス州のイデオロギー的・知的傾向を意識して作成されること, それはそれらの州が州単位で採択するので採択数が大きいからだということを明らかにしている (Michael W. Apple and Linda K. Christian-Smith (ed.) 1991 *The Politics of the Textbook*, Routledge, pp.22-40.
- 18) それがなぜ, 教科書で取り上げられるようになったのかについては, 下掲の吉田の著書を見てほしい.
- 吉田正生, 2012, 『社会科教授用図書におけるアイヌ民族関係記述の生成と展開』 風間書房, pp.114-125.
- 19) 正確には, 本文で先に使用した「アイヌ—和人関係史」という語で表現すべきであろう. 和人の蝦夷地進出とそれに対するアイヌの対応が研究対象となっているからである.
- 20) 麓慎一は, 1998年の時点で次のように述べている (麓「蝦夷地第二次直轄期のアイヌ政策」, 北大史学会『北大史学』(38巻), p.49; 但し, 括弧内は引用者.
- 近世史とアイヌの関係は, すでに多くの研究を有している. しかし, 近世から近代への移行期におけるアイヌ史ないしはアイヌ政策に関する研究は, 今なお高倉新一郎氏の『アイヌ政策史』を基本的には継承している. … (中略) …, しかし, 実証面においては, 高倉以後の諸研究も, 新たな知見や通説の変更を求める研究は少なく, 概して高倉氏の資料的枠組みとその解釈を受け入れた上で新たな意義づけを提示している. 麓が言う「資料的枠組みとその解釈」が, 本論

- の叙述シェーマに当たる。
- 21) 実際にそれを行った結果をまとめたのが、註18)に示した吉田の文献である。
 - 22) 現在は、シャクシャインの戦いの頃までは、“アイヌは「独立」した民族であった”という見解がとられているため、「反乱」を意味する「蜂起」というタームは使わない。
 - 23) 「コシャマインの戦い」と「シャクシャインの戦い」については次の文献を参考にした。
・新谷行, 1977, 『増補アイヌ民族抵抗史』三一書房(新書), pp.76-81; pp.86-109.
 - 24) 同上書, pp.101-102; 但し, 括弧内は引用者。
 - 25) 当時, 中学校社会科(歴史的分野)の教科書を発行していたのは, 東京書籍, 教育出版, 学校図書, 中教出版, 大阪書籍, 日本書籍の6社であった。このうち, 日本書籍は53年度本, 56年度本とアイヌ民族関係記述を登場させず, 59年度本で初めて取り上げた(詳しくは註18)の吉田の文献参照)。
 - 26) 後に手を加えて「アイヌ概説史」として, 井上の著書『地域・民族と歴史教育』(岩崎書店, 1978年)に所収された。本稿では, 手元にあつてすぐに参照できる後者に拠った。
 - 27) 井上, 同上書, pp.214-215.
 - 28) 徳武敏夫, 1985, 『日本の教科書づくり』みくに書房, p.247. なお, 出版労連の『教科書レポート』(昭和57年1月29日発行; p.23)にも次のような文が見られる:
「杉本判决以降, 検定での締め付けもある程度弱まり, また採択でも現場教師の意見が若干であれ反映される状況が生まれて来た。」
 - 29) 吉田, 前掲書, p.117.
 - 30) 近世史記述の中に, 士農工商以外に「エタ・非人」と呼ばれる人々がいたということを書き込んだ最初の中学校社会科(歴史)教科書は東京書籍のものである。
 - 31) 吉田, 前掲書, pp.117-118.
 - 32) 同上書, pp.119-124.
 - 33) このインタビューは, 平成17年10月8日(土)

16時頃, B図書出版(5階応接室)において行った。ここにはAのほか, 二人の編集課員が同席した。省略していないインタビュー記録は, 吉田の前掲書(pp.47-49)にある。