

「社会構成主義」による社会科歴史授業の開発（Ⅲ） —「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 (III): On a History of the Interaction between Ainu People and Wajin

Masao YOSHIDA

要旨 本論は、標題として掲げた論文の「Ⅲ章 単元プランについて」と「おわりに」に当たる。
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

このような構成にしたのは、教科教育研究の独自性と大事な役割は、授業モデル及びそれを受けた授業（単元）プランを開発することにあると考えているからである。

教育史や教育社会学，また教育心理学やカリキュラム研究などに意義があることは言うまでもない。だが，それらは「明日の授業をどうするか」という教師の切迫した要求に応えるものではない。たしかに教科教育学研究を志す者が，そうした隣接領域の成果を学びその研究方法によって，教科教育学の中に新たな研究領域を拓げていくことは，それなりに意義のあることであろう。

だが，教科教育学研究は，元来，日々の授業の指針を具体的に示すものとして生まれたものであり，そこにこそ教科教育学研究の独自性と存在意義があったはずである。

本論はそうした教科教育学研究の原点に立ち返ろうとしたものである。

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

本論のねらいは，前稿にも書いた通り「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。

筆者は，この問いを受け，歴史教育は次のような力を子どもたちに育成することを究極の目的とすべきものであると論じた。

すなわち，「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

* 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

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」と。

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見られている。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。

こうした力能と態度は、グローバル社会・多文化・多民族共生社会において、国民としてのまとまりを保持し、かつ異質な他者とネゴシエイトしながら生きていくために必要なものである。

こうした力能や態度を育成するための授業モデルを前稿において示した。それは次のようなものであった¹⁾：

——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）

※ 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。

——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」関係史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、（出来事について）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」を推定する。

《主発問及び調べ課題》

- ・「出来事に関する記述」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決定する。

《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。
これは受け容れられないということがあれば、理由をつけて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（教師はこれを評価の対象とする）

Ⅲ章 単元プランについて

本単元は、義務教育における社会科教育の最終段階となる中学校3年生に位置づけたい。

しかし、現在のカリキュラムでは、そこには「公民」分野の学習が設定されている。

そこで、本単元を中学校2年生の社会科歴史学習の総仕上げとして、その3学期に位置づける。時数は6時間を当てる。

(1) 単元名

「みんなで力を合わせて教科書記述をつくっちゃおう！」

(2) 単元のねらい

上記の単元名には、単元のねらいである次の三

つの契機が入っている。すなわち、

- 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。

この三つが、本単元の統括的なねらいである。各時間のねらいについては、「本時のねらい」として、別に示すものとする²⁾。

(3) 教材について：歴史語りとしての「教科書記述」

① なぜ、歴史教科書を教材とするのか

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。

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。

それを明るみに出したのが、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る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。

勿論、教科書記述のすべてが、そのための教材として使えるものではない。「南京事件」をめぐる記述のように、教科書ごとに、微妙な違い・大きな違いのみられるものでなくてはならない。

本論では、中学校社会科（歴史）教科書の近世史にはじめて登場した「アイヌ－和人交流史」記述（以下、アイヌ民族関係史記述）を取り上げる。多文化・多民族社会を共生的に生きる力を育成するのに適切な題材だからである。

② 使用する教材について

中学校社会科歴史教科書の近世史にはじめてアイヌ民族関係史記述が登場したのは、東京書籍など5社の「昭和53年度本」であった。本論において、教材とするのはそのうちの2冊である。

○大阪書籍（昭和53年度本）133頁

「北海道では、15世紀半ばに、すでに近畿や北陸地方から商人や武士が進出し、原住民のアイヌとの間に通商が行われていました。そして17世紀には、松前藩がアイヌとの交易を独占するようになり、幕府の許可を得て渡島半島に領地を広げていきました。」

○学校図書（昭和53年度本）125-6頁

「蝦夷地のアイヌと、この地方に入り込んで商業や漁業の権利を手に入れた和人の間には、しばしば衝突がおこり、15世紀中ごろには、コシャマインが大きな反乱を起こした。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。」

生徒に、上記二つの記述を比較させながら読ませた場合、大阪書籍の記述にはアイヌと和人との間に生じた武力衝突が書かれていないことにすぐ気づかせることが出来るよう。

また和人側の代表として、松前氏（藩）はいずれの教科書にも記述されているが、アイヌ側のリーダーだったコシャマインやシャクシャインは、大阪書籍の記述には取り上げられていないことにも容易に気付かせることが出来るよう。

このように、生徒にすぐ気づかせることの出来る顕著な違いがあることが、この2社の記述を教材として取り上げる理由の一つである。さらに詳

しい理由については後述しよう。

さて、学校図書の場合、「53年度本」「56年度本」「59年度本」と、ほぼ同じ記述を引き継いだのであるが、「62年度本」において、それが大きく変えられ、次のようなものになった（125頁）。

この頃、蝦夷地と呼ばれた北海道では、松前氏が函館を中心に、アイヌの人々を支配していた。17世紀中ごろ、シャクシャインが反乱をおこすと、松前氏は、幕府の援軍を得てこれを平定した。以後、アイヌの人々の砂金や海産物を中心にして、相互に交易した。

この短い記述の中に明白な誤りが2か所、不正確な個所が1ヶ所、見られる⁵⁾。

明白な誤りの一つは、松前藩が「函館を中心に」していたという個所である。松前藩は、現在の福島県に転封された一時期を除けばその首邑は一貫して松前であった。函館を根拠地にしたのは、そこに奉行所をおいた幕府である。

今一つの明白な誤りは、〈アイヌが砂金を採っていた〉と読める箇所である。アイヌの人々は砂金採取のような川の水を汚す生業は行っていなかった。アイヌは川で鮭漁をしていたが、それは生業にとどまらず生活（文化）の核をなすものであり、そのために川の水を汚す砂金採取を嫌い、和人の砂金採取業者としばしば紛争を起こしていたのである。

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。これも学校図書のものを教材とした理由である。

さて、大阪書籍・学校図書の「53年度本」に見ら

れる二つの記述から、生徒に作らせた・また生徒が作るであろう登場人物・集団の形象を下に表1として示した。

大阪書籍のアイヌ民族関係史記述は「平和物語」と概括することが出来る。これに対して、学校図書のもは「不撓不屈のアイヌ抵抗物語」（表中には「アイヌ抵抗物語」と略記）とすることが出来よう。

これら二つの記述に見られる「物語」の違いが、表1に示したような「登場人物の形象」の違いを生んでいるのである。

表1 生徒が作るであろう登場人物の形象

	大阪書籍 (昭和53年度本) 【平和物語】	学校図書 (昭和53年度本) 【アイヌ抵抗物語】
和 人	北海道に勢力を伸ばしていった人たち	侵入者
松前藩	交易独占者	反乱鎮定者
アイヌ民族	和人と交易をしていた人たち	反乱者たち；一度の失敗では挫けない人たち
コシャマイン	—	反乱者のリーダー
シャクシャイン	—	反乱者のリーダー

(筆者作成)

③ 教材の背景

二つの教科書の間に、なぜこうした違いが生まれたのか。

その詳細については他書⁶⁾に譲り、本論においては、次のことだけを指摘しておく。

すなわち、〈二つの記述は全く異なる「物語」になっているが、当時、各社の教科書執筆ないしは編集者が「アイヌ民族関係記述」を作成しようとするときに拠ることが出来た歴史学の標準的な成果は一つだけであった。したがって、両記述とも直接的にせよ間接的にせよ⁷⁾、それに依存していたはずだ〉ということである。

両記述が拠り所にしたであろうと思われるもの、それは高倉新一郎⁸⁾の『アイヌ政策史』（日本評論社 1942年）である。

以下、高倉の研究成果をもとに各教科書記述

をみると、それはどのようなものになるのか、論述しよう。

アイヌ民族はかつて、文字を持っていなかった。したがって、その歴史を研究しようとするれば、松前藩など「和人」側の史料に拠らざるを得ない。高倉の研究も当然、そうした条件下で行われたものである。

高倉はその研究関心から、その叙述シェーマを「アイヌ政策史」、換言すれば「アイヌ-和人関係史」にした。

近世史の場合⁹⁾、高倉の叙述シェーマは次のようなものである：

「松前藩の成立→商場知行制の成立と実態→シャクシャインの蜂起→場所請負制の成立と実態→クナシリ・メナシの戦い／外圧の増大→蝦夷地の幕府直轄化→松前藩による蝦夷地再統治（＝収奪の増加）→アイヌ社会の崩壊（→明治期に突入）」

近世の北海道¹⁰⁾の歴史を取り扱った概説書には、たとえば次のようなものがあるが、これらもごく粗く見れば、室町時代や江戸時代の叙述は、高倉のシェーマに従っている。

- 海保嶺夫 1979 『近世の北海道』教育社（歴史新書）
- 榎本守恵 1981 『北海道の歴史』北海道新聞社
- 菊地勇夫 1994 『アイヌ民族と日本人 一東アジアの中の蝦夷地』朝日新聞社

高倉の叙述シェーマは、一見連続したもののように見えるが、「商場知行制とシャクシャインの戦い」、「場所請負制とメナシ・クナシリの戦い」、「松前藩による蝦夷地再統治とアイヌ社会の崩壊」という三つの因果連関を持たされた塊からなっている。

この塊を本論では「連関セット」と呼ぶことにする。そもそも高倉の近世蝦夷地に関する叙述シェーマを生み出しているのは、これら「連関セット」なのである。

高倉にあっては、「連関セット」の契機であるシャクシャインの戦い、メナシ・クナシリの戦い、幕末におけるアイヌの人口激減が、近世蝦夷地における社会構成体の構造的変化、そしてそこにおけるアイヌ民族の地位を象徴的に表すものとして捉えられ、そこから叙述シェーマが生まれているのである。

すなわち、シャクシャインの戦いは「商場知行制」という松前藩の対アイヌ独占的交易体制とそれゆえに生じた不等価交換の強制に対するアイヌ側の憤懣爆発として捉えられ、クナシリ・メナシの戦いは、「場所」と呼ばれる和人商人の漁場に半奴隷的な漁業労働者として雇われるようになったアイヌ民族に対する和人側の過酷な労働収奪や暴慢なふるまいに対する憤懣爆発として捉えられているのである。

要するに、シャクシャインの戦いの段階（17世紀半ば）では、アイヌ民族は和人から見て独立した民族であり交易相手であったとされ、これに対してクナシリ・メナシの戦いの段階（18世紀後半＝寛政の改革の頃にあたる）では、アイヌ民族の多くが——松前藩領に近い道南のアイヌだけでなく、遠く根室や国後など道東のアイヌまでもが——半奴隷的な漁業労働者として和人の政治的・経済的支配体制の中に組み込まれていたとされているのである。

それを、高倉は、シャクシャインの戦いは「商業的植民地」段階におけるアイヌ側の抵抗とし、クナシリ・メナシの戦いは「搾取植民地」段階におけるアイヌ側の抵抗と意義づけたのである。そして高倉も彼以降のアイヌ史研究者も、この枠組の下で、膨大な北海道史の資料を読み解いたのである。

したがって、歴史学者たちの北海道史の研究の深化とは、高倉の「連関セット」のなかに、新たに掘り起こされた歴史的事実・事件を書き加えることであり、「連関セット」そのものを見直したり変えたりするものではなかったのである。

それゆえに、編集者や執筆者が参照したのである

う概説書でなされていたことは、高倉の「連関セット」に盛り込まれた歴史的事実や事件を簡潔に、また読みやすく叙述することであった。

こうした知的状況は1980年代になっても続いていたが、1990年代になると多文化・多民族主義の台頭という大きな知的潮流のなかで、メナシ・クナシリの戦いに対して、別の意味付けをする研究者が出て来た¹¹⁾。すなわち、メナシ・クナシリの戦いは「『搾取植民地』段階におけるアイヌ側の抵抗」ではなく「異文化摩擦」であるというのである。

しかし、これは、筆者が作成しようとしている授業プランに影響を与えるものではない。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。

④ 教材選定の理由

先に述べたように、中学社会の近世史に、アイヌ民族関係史記述を初めて登場させたのは、東京書籍、教育出版、中教出版、大阪書籍、学校図書など5社の「昭和53年度版」教科書であった¹²⁾。

これらのうち、なぜ、大阪書籍のものと学校図書のものを教材にしたのか。前にも若干書いたが、ここでさらに詳しく述べておこう。

選定の理由を端的に述べるなら、大阪書籍のものだけが和人の収奪とそのため生じたアイヌの抵抗に全く触れていない「平和物語」であること、学校図書のものだけが「和人による収奪→アイヌの抵抗（＝反乱）→敗北→抵抗」という叙述構成になっており、「不撓不屈のアイヌ」像を形象化させるものとなっているからである。

以下に、他社の記述を示そう。

○東京書籍（昭和53年度本）160頁

「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、アイヌとの取引を独占した。やがて商人が、松前藩から取引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。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。」

これは「和人による収奪→アイヌの抵抗（＝反乱）」という叙述構成である。

○中教出版（昭和53年度本）164頁

「蝦夷地の渡島半島南部は、豊臣秀吉のころから松前氏の領地であったが、ほかの地方は、アイヌ人の生活する地であった。しかし、18世紀になると、海産物や木材を採るため、大阪や近江（滋賀県）などの商人が入り込み、松前藩とともにアイヌ人に対する支配を強めながら、しだいに北方へ進出した。民族の絶滅の危機にあったアイヌ人は、これに対して、しばしば反乱をおこした。」

これも「和人による収奪→アイヌの抵抗（＝反乱）」という叙述構成である。

○教育出版（昭和53年度本）169頁

「蝦夷地には古くから、アイヌの人々が狩や漁をしてきていたが、16世紀の末ごろから松前藩の支配を受けるようになった。松前藩は、内地の商人にアイヌとの取引を請け負わせ、利益を得ていた。商人は、米・酒などとこんぶ・鮭・毛皮などとの交換を行ったが、その取引はアイヌにとってきわめて不利なものであった。こうしたことから、アイヌは、商人などの非道なやり方に我慢できず、時には武器を持って立ち上がることもあったが弾圧された。」

これは「和人による収奪→アイヌの抵抗（＝反乱¹³⁾→敗北」という叙述構成である。

各社のアイヌ民族関係記述について、もう少し詳しく見てみよう。

東京書籍の記述は、高倉の「連関セット」のうち、「商場知行制とシャクシャインの戦い」、「場所請負制とメナシ・クナシリの戦い」の二つを取り上げて「収奪－抵抗」物語として構成されたも

のである。

但し、シャクシャインの戦いは省かれ、商場知行制の成立だけが言及されている。

また、メナシ・クナシリの戦いという固有名詞は出されず「国後島でアイヌの反乱」が起きたという一般名詞を用いた記述になっている。

これは家永三郎が執筆者となった教科書に付された検定意見——「専門的すぎる記述は教科書にふさわしくない」を念頭に置き、検定の場で指摘されることを付度した結果であろう。当時は、まだシャクシャインの戦いもメナシ・クナシリの戦いも、広く知られていない「歴史的出来事」だったのである。

中教出版のものは、「場所請負制とメナシ・クナシリの戦い」だけを取り上げて構成されたものである。しかし、これもメナシ・クナシリの戦いという固有名詞を出さず「民族の絶滅の危機にあったアイヌ人は、これに対して、しばしば反乱をおこした」という一般的な言い方をしている。

教育出版は、「連関セット」としては「場所請負制とメナシ・クナシリの戦い」だけを取り上げたのだが、他社と同様にメナシ・クナシリの戦いという固有名詞は使用していない。

こうしてみると、大阪書籍と学校図書のアイヌ民族関係記述の特異さが改めて浮かび上がって来るはずである。

学校図書も含めた他の4社がいずれも「アイヌの反乱」を取り上げているのに対し、大阪書籍の場合にはそれをまったく取り上げていない。その結果、叙述に「平和物語」という性格を付与することになったのである。

他方、学校図書の場合には、「コシャマインが大きな反乱をおこした」「シャクシャインの乱などをおこして反撃した」として「(アイヌの)反乱」という他社が使用することを避けた用語と固有名詞を使用しているのである¹⁴⁾。

しかも、200年以上も離れている、そして何のつながりもない二つの事件、すなわちコシャマインの戦い(1456-7年)とシャクシャインの戦い

(1669年)を「(アイヌの)反撃」という言葉で関連づけて叙述を構成しているのである。

これによって「一度負けてもまた起ち上がったアイヌ」という不撓不屈のアイヌ像が形象化される可能性を与えることになった。

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。それも、室町時代の事件と江戸時代の事件とを一連の叙述の中に入れるという「荒業」を使つてのことである。

これは、1970年代頃から、従来の「民衆史」教育の実践者たちが悩むようになった「民衆は結局、権力に負ける」という民衆敗北史観を生徒の中に形成させまいとして生み出された工夫であろう¹⁵⁾。

(4) 生徒の実態について

中学校2年生、30人(男女各15名)。一つの班を6人で構成し、五つの学習班により授業を進める。

これまでに生徒はアイヌ民族についてどのようなことを学んできたのか、また歴史教科書についてどのような受け止め方をしているのか、この2点について、以下に述べる¹⁶⁾。

① 既習事項

北海道の生徒を除けば、「アイヌ-和人関係史」は、中学校2年生で初めて学ぶものである。

現在、生徒たちが使用する教科書のアイヌ民族関係記述は、質・量ともに「昭和53年版」のそれよりもはるかに充実したものになっている。それは1990年代以降、多文化・多民族主義が広く・深く学校教育の場に浸透したことによる。

現在では、近代以前の「アイヌ-和人関係史」は、近世史の中に詰め込まれていた状態から、適切な時代の中に分散させられたものへと変貌を遂げている。しかもそれぞれの個所における記述量は格段に増えている。

たとえば教育出版の「平成24年版」は、かつて

近世史の一か所に無理に詰め込んでいたものを、次のように3ヶ所に分けている¹⁷⁾。

○室町時代に(70-71頁)

蝦夷地(北海道)では、アイヌ民族が先住民族として住み、古くから狩猟や漁業、交易をおこなっていました。アイヌの人たちは、蝦夷地を「アイヌ・モシリ(アイヌ[人間]の静かなる土地)」とよび、しだいに地域ごとにまとまりを強めました。なかには樺太(サハリン)に渡り、大陸に住む人々と交易をしたり、元軍と戦ったりする人たちも出てきました。また、明には朝貢して毛皮などを納めました。

14世紀になると、本州から進出した和人が、渡島半島の沿岸に館と呼ばれる根拠地をいくつも築いて、アイヌの人たちと交易をおこないました。しかし、アイヌの人たちの生活は次第に圧迫されるようになり、和人と争いがしばしば起こりました。15世紀の中ごろ、アイヌの人たちはコシャマインを指導者として立ち上がり、和人の館に大きな打撃を与えました。

歴史学(ことに北方史)の研究の発展を取り入れて、アイヌ民族を、単なる「狩猟・採集民」とすることなく「北方の交易者」として形象化していることがこの時期の「アイヌ民族関係記述」の大きな特色である。また、多文化・多民族主義の影響を受けてアイヌを「先住民」と明確に位置づけている。

○幕藩体制成立期に(105頁)

蝦夷地(北海道)では、アイヌ民族が、千島列島や樺太、中国にわたる広い地域で、豊かな海産物や毛皮などの交易をしながら暮らしていました。17世紀になると、渡島半島の南部を領地とした松前藩が、アイヌの人たちとの交易を独占する権利を幕府から認められました。アイヌの人たちは、大量の鮭をわずかな米と交換させられるなど、和人と不利な取り引きを強いられたので、1669年、シャクシャインを指導者に団結して立ち上がりました。しかし松前藩との戦いに敗れ、さらに厳しく支配されるようになりました。

ここでは、高倉の「連関セット」のうち、「商

場知行制とシャクシャインの戦い」が取り上げられている。しかし、高倉の研究には見られなかった記述——アイヌは「北方の交易者」であり「千島列島や樺太、中国にわたる広い地域で」交易に従事していたということが組み込まれており、少数民族の文化を大切にしようという多文化主義の影響が窺える。

○寛政の改革に（119頁）

このころ、ロシアの人たちがシベリアから蝦夷地に進出し、アイヌの人たちと交易を進めていました。和人の商人も蝦夷地の東部まで漁場を広げていましたが、1789年、国後地方で、約130名のアイヌの人たちが漁場での扱いを不満とし、立ち上がって抵抗しました。この蜂起が、ロシア人との連合によるものという噂が生じたことから、幕府は警戒を強めました。

この部分には、高倉の「連関セット」のうち「場所請負制とメナシ・クナシリの戦い」が使われている。

このように、現在の生徒は「53年版」のころよりずっと詳しく、高倉の「連関セット」に基づいてアイヌと和人の間に大きな戦いがあったことや「場所請負制」に組み込まれたことによって、独立した民族から幕藩体制下の半奴隷的な労働者になっていったことを史実として学んでいる。

また、多文化主義の影響の下、アイヌが「北方の交易者」であったというイメージを繰り返し伝達し、生徒が「アイヌ＝未開の民」というアイヌ像を形成しないように配慮されているのである。

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であろうか。

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。

【プレテスト】（9月に15分で実施）

歴史の教科書に関する生徒Aと生徒Bの次の会話を読んだとき、あなたはA、Bどちらの考え方に賛成しますか。

生徒A：私たちはX社の歴史教科書で勉強しているけど、塾の友達はY社の教科書を使っているのね。それでこの間、Y社のものを読ませてもらったんだけど、琉球、今の沖縄について、なんか違うことが書かれていたような気がするのよ。

生徒B：そんなことはないと思うな。両方とも日本の子供が使う教科書なんだし、義務教育の教科書なんだから、同じことを書いてないといけないはずだ。だからちょっと読んだだけだと違うと思うかもしれないけど、よく読めば同じだと思うな。

生徒A：そうかしら。書いている人が違うんだから、やっぱりその人の考え方で大事だと思うことが違うのではないかしら。それで、ずれが出て来るんじゃないかしら。

生徒B：それはおかしいよ。歴史は一つ、だから同じことが書いてあるはずだよ。

生徒A：そうかしら。

生徒B：そうだよ。小さな違いはあるかもしれないけど、大事なことはどの教科書も同じだと思うな。

生徒A：そうかなあ。「大事なこと」って、やっぱり人によって違うんじゃないかしら。

生徒B：そうしたら、教科書じゃなくなっちゃうよ。もう一度言うけど、歴史は一つ。それをきちんと伝えるのが、教科書なんじゃないかな。

○ 私は生徒（ ）の方を支持します。その理由は（ ）だからです。

【ポストテスト】（本単元の最終時に15分で実施）

① 今回の「みんなで力を合わせて教科書記述をつくっちゃおう！」の勉強について、みなさんはどんな感想を持ちましたか。次のいずれかを選んで○をつけ、その理由を書いてください。

（歴史の勉強になった；歴史の勉強にはならなかった）

理由：

- ② これからもこういう勉強を「歴史学習」としてやってみたいと思いますか。(思う；思わない)

理由：

(5) 学習計画(10時間扱い)

授業モデルを基にしているが、教材に合わせて変更したものを以下に示す。

【1時間目：「学習課題の把握」】

- 主発問：(大阪書籍、学校図書、それぞれの「53年版」のアイヌ民族史関係記述を読ませた後)「みなさんはどちらの記述が良いと思いますか。隣の人と話し合ってください。」
- 主たる指示：「みなさんに今読んでもらったのは、40年以上も前の中学校教科書に載っていたアイヌ民族関係の記述です。では、みなさんは、2学期までにどんなものを学んだのか。みなさんの教科書に載っていたものを一枚のプリントにまとめてみました。これをもとに1班から3班の人たちは、大阪書籍の教科書記述を、4班と5班の人たちは学校図書の記述を直してください。但し、両方とも200字以内で収めてください。まず、個人作業で25分、自分のノートに自分ならこう作るという作品を書いてください。その後、ペア学習に10分取りますから、相手のものに感想を入れてあげてください。」

【2時間目：「班の作品の作成」】

- 主たる学習活動①：ペア学習(二人で、より良い作品に仕上げる；班内に三つの作品が出来上がることになる)
- 主たる学習活動②：班学習(班内で、先にペア学習で作上げた三つの作品をもとに班の作品を創り上げる)

【3時間目：「学級の作品の選定」】

- 主たる学習活動：大阪書籍のものから一つ、学校図書のものから一つを選び、「学級の作品」

とする。各班は、自分たちの作品のどこが他班のものに比べて優れているのかを説明する。説明の後、投票する(投票は1～3班の者は、学校図書の記述に対して、4～5班の者は大阪書籍の記述に対して行う)

【4時間目：「学級作品」の見直し】

- 主たる学習活動①：〈「商場知行制」と「場所請負制」の違い〉及び〈それぞれの時期におけるアイヌ民族と和人の関係の違い〉についての教師の解説
- 主たる発問：「今の先生の話をもとにして、みなさんの作品、それから大阪書籍のもの、学校図書のもの、みなさんの教科書にある記述を見直して、それぞれに批評を書いてください。」
- 指示：書き終わったものを班の中で回し読みしてください。その時、赤鉛筆で感想を入れてあげましょう。」

【5時間目：「教科書記述」の見直し】

- 主たる発問：「前に教えた生徒から、江戸時代のシャクシャインの戦いについて、アイヌがなぜ負けたのかについて書くべきだという意見が出されたことがあります。松前藩にだまし討ちにされてシャクシャインやその主な部下たちは、宴会の席で殺されたのですから、和人たちが卑怯なことをしたというのを後世の人たちにちゃんと伝えるべきだということです。先生が、それを入れるだけのスペースがないのだからしょうがないのではと言ったら、それならアイヌがいろんなところと交易をしていたということと落とせばいいと言うのです。室町時代のところでかなりていねいに書いてあるから、江戸時代のところでまた繰り返す必要はないのではということです。みなさんは、先輩のこの意見についてどう思いますか。」

※ この話し合いの焦点は、「松前藩など和人の悪辣さを印象付ける記述」にするか「アイヌを交易者と印象づけて、未開の民ではなかった」という認識を持たせるか、いずれを大切にすべきか、というところにする。

【6時間目：自分なりの「教科書記述」を作成する】

○主たる学習活動①：自分で幕藩制成立期の「アイヌ－和人関係史」記述を作成する。その時、もとの教科書記述（東京書籍「昭和五三年判」）のどの点をどのように改善したのかを「作品」の下に示す。

○主たる学習活動②：ポストテスト

（6）本時について（1/6）

紙幅の関係で省略

（7）評価について

6時間目に書かせた各自の「アイヌ－和人関係史」記述をもとに

《知識》 商場知行制とシャクシャインの戦いが関連付けて書かれているか；場所請負制とメナシ・クナシリの戦いが関連付けて書かれているか

A：明確に書かれている B：やや曖昧である

C：まったく関連付けられていない

《技能》 元にした教科書記述が改善されているか

A：3ヶ所以上で改善されている

B：2ヶ所が改善されている

C：1ヶ所だけが改善されている

D：全く改善されていない

おわりに

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。

きっかけはブルデューの「再生産論」との出会いであった。

これによって、高校受験の頃の思い出が蘇って来たのである。

筆者が高校を受験したのは1964年の2月である。当時の都立高校の受験科目は国語、数学、理科、社会などの他に、美術、音楽などもあり9科目であった。どの科目も百点とされ、合計900点のうち、何点とれそうかにより、生徒は自分の進学先を選ぶようになっていたのである。

この9科目方式は、各科目への配点の公平性という観点から、また生徒の多様な個性・嗜好の尊重という観点からも、良いものと思われるかもしれない。

しかし、学校教育における文化伝達によって社会階級が再生産されて行くという観点からすると、非常に不公平なものである——そう気づかれたのである。

それは音楽や美術の試験問題の性質ゆえである。

1964年頃は、まだステレオやレコードプレーヤーは各家庭に普及していなかった。ましてやピアノやバイオリンなど楽器が弾ける子供は、ほんのわずかしかなかった¹⁸⁾。つまり、クラシック音楽は大衆にとっては縁遠いものだったのである。それにもかかわらず、音楽の試験問題には、大作曲家たちの名前、その代表作、その初めの部分の楽譜、この三つが示され、それらを正しく結びつけるというものがあり、しかも頻出問題だったのである。

美術でも似たような問題が頻出問題であった。だが、この頃、上野の美術館に子供を連れて行くのは、ごく限られた家庭であったろう。ましてや一人であるいは友達と美術館を訪れることのできる金銭的ゆとりや交通の便に恵まれた生徒がどれだけいたろうか。美術全集のある家庭など、どれほどあったらうか。

こうした入試問題がどのような社会階級（階層）の子供たちに有利であったか、長々と述べる必要はないであろう。

いきなり唐突な話題を持ち出したと思われるかもしれないが、ブルデューの「再生産論」を読ん

だときにこうした思い出が蘇って来て、知識は単に知的領域に存在するものではなかったのだと強く思わされたのである。

筆者はその後、社会科という教科で習得させる知識は一体何のためなのかということを考えねばならないと思うようになった。本論は、そうした筆者の歩みの一里塚である。

だが、わが国には、学習指導要領があり、そこに各教科目の目的とその目的を達成するために教えるべき事柄（教育内容）が明示されている。したがって、筆者のように「この教科目では、何のためにこのようなことを教えるのか」などと考える必要はない、と言われるかもしれない。

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。さもなく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。

こうした教科教育論を根底において、本論では、社会科歴史のために「対話」遂行力育成のための授業モデルとその単元プランを示した。しかし、歴史学習の目的は、筆者が主張するようなものではないという批判があるかもしれない。また、目的はともかくとして、この授業モデルや単元プランでは教師は授業をつくれぬという批判もあるかもしれない。

そうした批判には謙虚に耳を傾け、自己の歴史教育論を一層深めていきたい。

さて、今後の課題を二つ挙げて本稿を閉じよう。

一つは、実際に授業を行い、この授業モデルや単元プランの実践可能性、そして有効性を検証することである。現職を退いた筆者にはこれは今と

なっては敵わない夢かもしれない。しかし、教科教育学研究の科学的側面として欠くことのできないものである。

今一つは、生徒の歴史教科書観について、実態調査を行うことである。そもそも生徒が教科書を神聖視していなければ、本論で示したような授業モデルも単元プランも成立しないからである。

<註及び参考文献>

- 1) 本稿において、何か所かの文言に修正を施した。
- 2) 本稿では紙幅の関係で省略した。
- 3) 藤岡信勝 1996 『近現代史教育の改革』明治図書。新しい歴史教科書をつくる会 2000 『新しい教科書誕生!!』PHP研究所。小熊英二・上野陽子 2003 『<癒し>のナショナリズム』慶應義塾大学出版会。
- 4) 鎌田慧 1981 『狙われた教科書』光文社。家永三郎 1993 『「密室」検定の記録：80年代家永日本史の検定』名著刊行会。家永三郎 1995 『古代史研究から教科書裁判まで』名著刊行会。教科書検定訴訟を支援する歴史学関係者の会（編）1998 『歴史の法廷』大月書店。
- 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。
- 6) 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。
- 7) 「直接的にせよ間接的にせよ」という曖昧な言い方をしたのは、実は学校図書の記述は、直接的には井上司の『地域・民族と歴史教育』（岩崎書店、1978年）ないしは『教育の中のアイヌ民族』（あゆみ出版 1981年）を参照したと思われるからである。

井上の本が出版された時期は、「昭和53年版」の教科書より後であるが、そこに収録されているものは、昭和40年代後半から井上が「民教」の合同研究集会などで発表して来たものである。

井上は上掲の『地域・民族と歴史教育』の中

で次のように書いている——「道民教で『アイヌ系日本人と教育』の分科会をもちはじめから一九七三年で、6年目になりました」（211頁）——。したがって、学校図書の編集者や執筆者は、記述作成の際には井上の次のような授業プランを目にしていたであろう（『地域・民族と歴史教育』；214頁）。

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）によるアイヌ支配と、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

- ・コシャマインの戦い（封建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（完成された封建支配体制へのアイヌ民族体形成の戦い）
- ・英雄的な抵抗にもかかわらず、一度は敗北せざるを得なかった歴史的限界（省略）

—（以下、省略）—

これは、学校図書の叙述構成の骨格と同じものである。

さて、井上が高倉の『アイヌ政策史』の影響をどこまで大きく受けたか定かではないが、『教育の中のアイヌ民族』において高倉の本を参考文献として挙げ、次のように高く評価している（332頁）。

アイヌ史研究の古典といつていい。資料も綿密に検討され、引用も豊富で、そこから多くのものを学びとれる。ただ、戦前、戦中の学問、研究の自由のなかった時代の労作であり、かつその題のごとく「政策史」という二重の限界をもっている。また「旧土人保護法」

以降は「アイヌ政策は、一般救貧政策に解消され」と切り捨てている。

このように「限界」があるとしながらも、高倉の著書に対して「古典」、「労作」と高い評価を与えているのである。井上にあっても、授業づくりのためにアイヌ史の研究成果を見るとき、高倉の著書は外せないものだったのである。

8) 今日、高倉新一郎やその著書『アイヌ政策史』（日本評論社、昭和17年）について、知る人は少ないであろう。

だが、昭和50年代から平成にかけての中学校社会科歴史教科書における「アイヌ民族関係史記述」には、本文において述べたように、高倉の著書は直接、間接に大きな影響を与えている。それが「アイヌ—和人関係史」の先駆的なものであり、古代から現代にいたるまで広範な領域をカバーした唯一のアカデミックな成果だったからである。

そこで以下、高倉とその著書について簡単に触れておく。

『北海道史研究』（33号）に掲載された高倉へのインタビュー記録（インタビューは昭和58年に行われた）によれば、高倉の略歴は次のようなものである。

明治35年に北海道帯広で生まれた。父親は滋賀県からの移住者で、開拓農家を相手の商売の手がかりに事業を拡大し成功を収めた人である。

高倉は札幌一中を卒業後、大正9年に札幌農学校の予科に入学した。3年の予科を了え、大正12年に本科の農業経済に入学した。ここで、新渡戸稲造の後継者である高岡熊雄の農政学や植民学の講義を聴いた。

高岡はブレンターノ、シュモラーなどドイツ歴史学派の影響を受けていた。そこで、知らず知らずのうちに歴史に惹かれたと、高倉自らが振り返っている（上掲雑誌、10-11頁）。

高倉は、卒業論文を準備しているときに故郷の帯広で或る事件に遭遇し、高岡の講義で聴い

たインディアンがどうの、マオリがどうのという「『土人問題』はわれわれの目の前にある」(11頁)と気づき、「アイヌの保護政策論」をまとめ、卒業論文として提出した。

昭和2年に北海道帝国大学農学実科の助手となり、その後、助教授(昭和11年)、教授(昭和21年;北海道帝国大学は、昭和22年から北海道大学となる)とキャリアを重ね、昭和41年に退官した。

本論で取り上げた『アイヌ政策史』は昭和17年に発刊されたものであるが、これについて、麓慎一は次のように述べている(麓 1998「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、高倉氏以後の諸研究も、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。

麓が言うところは、1998(平成10)年の時点でも、高倉の叙述シユーマを、その後の研究や通俗書が受け継いでいるということである。これが先に筆者が「高倉の著書は(中学校社会科歴史教科書における『アイヌ民族関係史記述』に直接、間接に大きな影響を与えている)と言った背景である。

9) 琉球・沖縄や北海道には、日本史のそれとは異なった時代区分がある。したがって、ここで言う「近世史」とは当然、日本史の時代区分を北海道(蝦夷地)及びそこに暮らしたアイヌ民族にあてはめたものである。

10) 「北海道」という地名が明治2年に開拓使によって創り出されたものであるという事実や、この地域が内発的には「近世」と呼び得る段階にまで至っていなかったという事実からするなら、「近世の北海道」という言い方は適切なものではない。しかし、これに関しては海保嶺夫が自身の著作のタイトルを「近世の北海道」とし、そうした理由を次のように丁寧に説明している(海保 1979『近世の北海道』教育社〈歴史新書〉, 3-4頁)。

結論的な言い方になるが、「近世の北海道」とは、この地域・社会の一到達点としての近世ではなく、海の彼方から持ち込まれた近世、異次元の世界から植林された幕藩制を意味する、あくまで便宜的な呼び方である。

本論もこうした海保の考え方に倣った。

11) 岩崎奈緒子の『日本近世のアイヌ社会』(校倉書房 1998年)である。

岩崎は、メナシ・クナシリの戦いを「異文化摩擦」であると解釈する理由を、およそ次のように述べた——メナシ・クナシリの戦いは〈飛騨屋が国後に場所を開いてわずか一年後に起こった事件であり、まだこの地方のアイヌたちの隷属化は進行していなかったはずだ〉——(234-5頁)。

12) 〈なぜ、この年度の、これら各社の教科書に、アイヌ民族記述がはじめて登場したのか〉、また〈日本書籍が登場させなかったのはなぜか〉については、吉田の前掲書を参照してほしい。

13) 現在では、「アイヌが和人に対して〈反乱〉をおこした」という言い方は必ずしも適切でないとされている。たとえば、コシヤマインの戦いときには、アイヌはまだ和人の支配下に入っていなかった。支配されていない者が「反乱」を起こすことはおかしいということである。したがって、もっと広い意味を持つ「戦い」という語が使用されるようになった。

- 14) 「連関セット」のうち、いずれを使用しているかという点に関して言えば、大阪書籍も学校図書も「商場知行制とシャクシャインの戦い」を使用している、但し、大阪書籍の場合には「連関セット」の契機であるシャクシャインの戦いを落としている。学校図書の場合には、高倉の近世史記述にはない、コシャマインの戦いという室町時代の事件を、近世史記述の章に入れている。これは、井上司のアイヌ史独自の時期区分に従ったためと思われる。
- 15) 詳しくは、吉田（前掲書）を参照。
- 16) 生徒の既習事項を述べるにあたっては、やや古いが、平成24年発行の中学校社会科歴史教科書を参照した。
- 17) 同時期の帝国書院の教科書は、2ヶ所（室町時代と幕藩体制成立期）に分散させている。3ヶ所になっていないのは、幕藩体制成立期のところのアイヌ民族関係史記述に「商場知行制とシャクシャインの戦い」と「場所請負制とメナシ・クナシリの戦い」という二つの連関セットを詰め込んでいるからである。だが、アイヌ文化に関する記述はかなり詳しいものとなっており、多文化主義の影響を感じさせられる。
- 18) 当時でも、子供を私立中学などに通わせる家庭では、幼い時からバイオリンやピアノを習わせていた。当然、そうした子供たちは楽譜が読めるし、クラシックのいわゆる名曲の名前も作曲家も知っている。

筆者の家内は1965年に東京の私立女子校に入学した。中高一貫教育の学校である。家内が中学1年生のときに所属した学級では45人中、ただ一人、家内だけがピアノを正式に習ったことがなかったという。

家内は、当時まだ地方都市だった越谷市内の農村部にある小学校の出身だった。周りにピアノを習っている子供など一人もいなかったそうである。

