

# 歴史教育課程におけるナショナルな時間的認識形成の構造

— 中学校学習指導要領社会とその準拠歴史教科書をてがかりとして —

丹生英治

(2007年10月4日受理)

The Organization of the Development of National Historical Knowledge in History Course  
— The case of the course of study and textbook for social studies for Lower secondary schools —

Eiji Nyu

**Abstract.** The purpose in this paper is to make an analysis of national knowledge in history education curriculum. The main points are summarized: 1) In the Course of Study and textbook for Lower Secondary Schools, Japanese history is made by using technical terms of connecting the past and the present. 2) By the past perfect form of narrative history, students' viewpoint will be located in Japanese history in their image.

Key words: Lower secondary School History Course, History Curriculum, the Development of National Knowledge

キーワード：中学校歴史的分野，歴史教育課程，ナショナルな認識形成

## 1. 先行研究の整理と問題設定

歴史に関する学習指導要領や教科書の機能の一つに、自国民形成としてのナショナルな歴史認識の形成がある。ナショナルな歴史認識というものは、過去・現在・未来に一貫した〈日本〉の持続イメージと、現在その〈日本〉へ帰属しているという意識を持っていること、である。本稿の目的は、学習者に①学習指導要領とそれにもとづく歴史教科書によって〈過去の日本〉の歴史がどのように形成され、②〈過去の日本〉の歴史がどのように〈私たち〉の歴史として認識されるのか、を明らかにすることである。

本稿では、学習指導要領に示される歴史が、歴史教育を通して時間的認識をいかにナショナルなものとして学習者に形成させているか、つまりいかに現在の日本の中学校社会科歴史教科書が、学習者に、私たちの

祖先は日本人としてどのような経過をたどってきて、私たちは日本人としてこれからどのように生きていくべきか、という認識をさせているか、を明らかにする。

これまで社会科教育学研究では、歴史教育課程や歴史教科書における自国民形成の論理は、正面から取り上げられることはなかった。戦前の歴史教科書を分析対象とした角田将士の研究<sup>1)</sup>や、戦後の歴史教科書を分析対象とした加藤雅英の研究<sup>2)</sup>があるが、これらは歴史教科書記述における知識の構造や価値を明らかにする一方、個々の知識や文章、出来事や解釈と自国民形成やナショナルな歴史認識との関連性が明確ではない。さらに、学習者の認識がいかにして形成されるか、という点において限界がある。

また教育社会学においても、日米の歴史教科書を分析対象とし、「二〇世紀後半の歴史教科書に表現された「歴史記述の意識」の変質<sup>3)</sup>」を通時的に精緻に明らかにした研究が見られるが、教科書の読者、つまり学習者の認識としていかに形成されるかを論じたものとしては充分ではない。

これらの先行研究そして、従来の研究では、学習者はなぜ、過去の出来事を理解することができ、自己を

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：池野範男（主任指導教員）、小原友行、

棚橋健治、木村博一、岩崎秀樹

何者かとして了解することができるのか、という歴史認識形成の基盤を問うてこなかったのではないか。これまで、日本人にとって自国史とは日本史であること、つまり①過去のどこかの歴史が日本の歴史であり、②学習者が日本人であることは、自明のこととして、問うことはなかった。

本稿で問題とし分析したいことは次のことである。

叙述や文章の構成レベルにおいてすでに「自国民形成の論理」は機能している。言語使用という根源的なレベルでの「自国民形成の論理」があり、歴史教育の基盤を成している。

これらを解明しない限り、歴史教育の常識を打破し改善することはできない。

歴史教育の常識とは、学習者は国民として自国史を学習しなければならない、というものである。例えば、日本人だから日本史を学ぶべきである、という説明を自然なものとして感じていないだろうか。日本人なら「織田信長が桶狭間の戦いで今川義元を倒した」という知識くらいは持っているなければ、と感じていないだろうか。これを自然な理由付けだとした時点で、すでに日本人として、集団の一員として形成されていると筆者は考える。

我々日本人はすでに、織田信長が現在の日本国民ではないことを知っている。にもかかわらず、織田信長を日本人として、日本国のそして自国の先人として、了解している。ナショナリズム理論の研究では、国民は近代国家の形成によって初めて形成された概念であることが常識となっている<sup>4)</sup>。後述するような留保は必要だが、この考え方からいけば、例えば吉田茂は現在の我々と同じ日本人であるといえるが、織田信長は日本人（厳密に言えば、日本国民）ではないということになる。その一方で、近代より前の自国や自国民に相当するものの存在を自明のものとする考え方もある<sup>5)</sup>。この立場からは、日本人である学習者は同じ日本人である織田信長を学ぶ必要がある、という主張がなされるだろう。これに対して、近代以降に国民が形成されたとする立場からすれば、現在の我々は日本人であるにもかかわらず、日本人ではない織田信長を学ばなければならないのか、と問われるだろう。つまり、学習者は日本人ではあるがジョージ・ワシントンやエリザベス女王を学ぶべきである、という主張と同じ意味<sup>6)</sup>で、学習者は日本人であるにもかかわらず織田信長を学ぶべきなのか、という問いである。

なぜ学習者は現在の日本人であるにもかかわらず日本史を学ばなければならないのか。この理由が明らかにされていないことが、自国史教育の持つ根本的な問題点である。織田信長を選択し学習させることが問題

である、と言っているのではない。自国の歴史だから自国民に教育する、ということが歴史教育の意義付けとなり内容選択の基準になっていることが、そしてそれが自然であるかのように感じられることが問題なのである。なおこれは、時間的に学習者に身近な近現代史なら学習する意義は分かるが、なぜ遠い過去の古代史を学ばなければならないのか、という問いではない。なぜ遠くの歴史を学ばなければならないのか、と同じ意味で、なぜ身近な歴史を学ばなければならないのか、という問いである。

ここで明らかにしたいことは、日本の学習者が日本史を学ぶべき理由はあるのか、あるとすればそれは何か、ということである。そのために本稿では、①日本史はどのように作られているのか、②学習者はどのような過程で日本人になるのか、を考察する。

## 2. 本研究の枠組みと分析対象・方法

本研究では、ナショナリズム理論に関する吉野耕作の整理<sup>7)</sup>を参考にし、歴史認識を時間的認識<sup>8)</sup>と空間的認識<sup>9)</sup>に分けて進めている。日本を例にとって図示すると、図1のようになる。

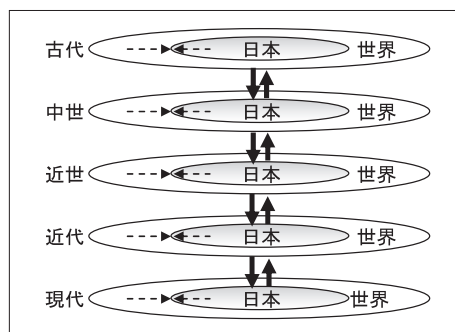


図1 時間的認識と空間的認識の関係 (筆者作成)

時間的認識とは〈過去の日本〉と〈過去の日本〉、あるいは〈過去の日本〉と〈現在の日本〉との持続・連続イメージであり、図の太い矢印によって形成される。空間的認識とは〈過去の日本〉と〈過去の世界〉との差異イメージであり、図の破線によって示される。

歴史教科書を見ると、時間的持続・連続を示す述語には、三種類がある。まず、慶喜が政権を「返した」という叙述に見られるように、〇〇した、という歴史叙述の語尾である。次に、「条約改正の交渉をおこなってきた」という叙述に見られるように、××してきた、という形である。最後に、幕府のしくみが「くずれて

いった」という叙述に見られるように、△△していった、という書き方である。本稿の結論を先に述べると、①歴史教科書では、○○した、と叙述すること自体が現在と過去との連続性を前提として可能となるため、過去と現在とを連続させ、過去のどこかを〈過去の日本〉として形成する。②××してきた、△△していった、と叙述することで、〈過去の日本〉における各時代の〈彼ら（彼女ら）〉の出来事をイメージの中で同時並行的に認識するとともに、〈私たち〉の歴史へ接続する、ということである。

本稿の分析対象は、中学校学習指導要領社会の平成元年版と平成10年版、特に平成10年版学習指導要領に準拠した中学校社会科歴史的分野教科書『わたしたちの中学社会 歴史的分野』（日本書籍版の教科書）とする。

本稿の分析方法は、教科書の叙述で用いられている述語に着目し、その叙述による認識形成の論理を明らかにする、というものである。これによって、教育課程の改訂において変化していないことが、どのような認識形成の論理を安定的に継続しているか、が明らかにできるようにするためである。

以下、まず中学校学習指導要領社会の平成元年版と平成10年版を比較し、共通して見られる、時間的持続・連続概念を示す述語の種類を確定する。なお、それらは平成元年版と平成10年版の学習指導要領に限らず、他の学習指導要領<sup>10)</sup>にも見られる述語の用い方である。そして、多くの学習指導要領に見られる述語の用い方の意味を、教科書の叙述事例を用いて、検討・考察する。それらの考察を踏まえ、ナショナルな認識形成の論理を示すために、自己物語論を用い、学習者のアイデンティティ形成についても検討する。

### 3. 歴史的分野の学習指導要領比較

中学校学習指導要領社会の平成元年版と平成10年版を比較すると特徴的な述語としては、〈過去の日本〉と〈過去の日本〉との、〈過去の日本〉と〈現代の日本〉との持続・連続を示す、三種類のものがある。これは言語学的に分類されているわけではないが、過去・現在・未来という直線的な時間論から帰結される妥当な分類であると思われる<sup>11)</sup>。それは、(1) 過去のある時点における現在、(2) 過去のある時点にとって過去の過程、(3) 過去のある時点にとって未来の過程、である。ただ、後述するように、(1) 過去のある時点における現在は、それ以前や以後の出来事をも指し示す<sup>12)</sup>。

#### (1) 事例1：○○した、という述語

まず、過去のある時点における現在を示す際に用いられる述語である。それは平成元年版と平成10年版に共通してみられる「大化の改新」や、平成元年版の「享保の改革」「寛政の改革」「天保の改革」から平成10年版の「幕府の政治改革」への変化など、「変えた」もしくは「改めた」という叙述にみられるように、○○した、という歴史叙述の語尾である。

#### (2) 事例2：××してきた、という述語

次に、過去のある時点にとっての過去の過程を指す述語である。これは、平成元年版の、「都市や農山漁村の生活に大きな変化が生じてきた」や、平成10年版の、「国際社会において我が国の役割が大きくなってきた」などの文言に見られるように、××してきた、という形である。

#### (3) 事例3：△△していった、という述語

最後に、過去のある時点にとって未来の過程を示す述語である。平成元年版の、

「人類が…特色ある文明を築き上げていった」  
「日本列島に住む人々の生活が…発展していった」  
「律令国家が形成されていった」  
「武家社会が発展していった」  
「幕藩体制が確立していった」  
「近代国家の基礎が整えられていった」  
「資本主義経済の基礎が固まっていった」。

また、平成10年版の、  
「日本列島で…人々の生活が…変化していった」  
「国家が形成されていく過程」

などの文言に見られるように、△△していった、という書き方である。

なお、事例1に挙げた述語は、〈過去の日本〉と同様に、〈過去のアメリカ〉や〈過去のイギリス〉を学習者に成立させる。学習指導要領は、「市民革命や産業革命を経た欧米諸国」も内容として示している<sup>13)</sup>からである。空間的には日本か欧米かに関わらず、イメージの中では時間的に学習者を過去へと位置付ける。〈過去のアメリカ〉や〈過去のイギリス〉が〈過去の日本〉へ「来た」と叙述されることで、ナショナルな空間的認識を形成し、結果的に〈過去の日本〉の連続性を示すことになる<sup>14)</sup>。

また、事例2と事例3は、〈過去の日本〉に学習者の視点を位置付け、視線を方向付ける。過去の、歴史の過程に同時並行的に位置付けることで、学習者にとっては〈彼ら（彼女ら）〉の歴史を、〈私たち〉の歴史として捉えさせようとする作用をもつ。以下、教科書記述を用いて考察する。

## 4. 歴史教科書を用いた事例分析

### (1) 事例1：慶喜が政権を返したという叙述

#### －歴史的連続性としての〈過去の日本〉の形成－

本節では、〇〇した、という歴史叙述の語尾に着目し、〈過去の日本〉の形成を明らかにする。ただ、単に変化を語る述語とすると、対象が広がりすぎてしまう。そのため、変化前の状態を明示しつつ変化後の状態を示しているもの、というように限定したい。具体的には、変化前後の状態が教科書の叙述として明示されている「大政奉還」<sup>15)</sup>を事例として取り上げる。

「我が国」の歴史の大まかな流れは、例えば「摂関政治」「鎌倉幕府の成立」「室町幕府」「織田・豊臣による統一事業」「江戸幕府の成立」「明治維新の経緯」などである<sup>16)</sup>。徳川慶喜がおこなった「大政奉還」の述語に着目すると、これらの出来事は〈過去の日本〉を形成するために選択された出来事であることが理解できる。

「大政奉還」は、「物を返した」という性質を持つとすると、この述語は少なくとも三つの文を前提としている。「還す・返す」には、「事物・事柄を、もとの所・状態・人などへもどす。』<sup>17)</sup>という意味があるためである。仮に、返す人をa、返される人をb、返す物をXとする。

- t 1時に b は X を持っていた。
- t 2時に b は X を a に貸した。
- t 3時に a は X を持っていた。
- ⇒ t 4時に a は X を b に返した。

歴史叙述において「政権を返した」という叙述を可能にするためには、以下のような叙述がなされる。

- t 1時に b は政権を持っていた。
- t 2時に b は政権を a に貸した。
- t 3時に a は政権を持っていた。
- ⇒ t 4時に a は政権を b に返した。

このとき、t 1時から t 4時に一貫する a と b は何者か。a を武家、b を朝廷としよう。

- t 1時に朝廷は政権を持っていた。
- t 2時に朝廷は政権を武家に貸した。
- t 3時に武家は政権を持っていた。
- ⇒ t 4時に武家は政権を朝廷に返した。

では、武家と朝廷とは何か。具体的に、武家とは鎌

倉幕府、室町幕府、織田・豊臣、江戸幕府であり、朝廷とは摂政や関白であるとしよう。

- t 1 時に摂政や関白は政権を持っていた。
- t 2 時に摂政や関白は政権を鎌倉幕府に貸した。
- t 3-1 時に鎌倉幕府は政権を持っていた。
- t 3-2 時に室町幕府は政権を持っていた。
- t 3-3 時に織田・豊臣は政権を持っていた。
- t 3-4 時に江戸幕府は政権を持っていた。
- ⇒ t 4 時に将軍慶喜は政権を朝廷に返した。

「将軍慶喜は政権を朝廷に返した」という文章は江戸幕府から明治政府へという政権の交代のみをさしているのではなく、「摂関政治」「鎌倉幕府の成立」「室町幕府」「織田・豊臣による統一事業」「江戸幕府の成立」といった事象を含意している。少なくとも、朝廷や武家とは何であり、どのように政権交代したか、は必要である。

学習者は、「摂関政治」「鎌倉幕府の成立」「室町幕府」「織田・豊臣による統一事業」「江戸幕府の成立」といった事象があったと理解していることによって、「将軍慶喜は政権を朝廷に返した」という文章を理解することができる。t 1時から t 3時の出来事を理解しておかなければ、t 4時の「将軍慶喜は政権を朝廷に返した」という文章を理解することはできないだろう。

このように、変化を語る述語に着目することによって、歴史的連続性としての〈過去の日本〉が形成されていることがわかる。図示すると図2のようになる。

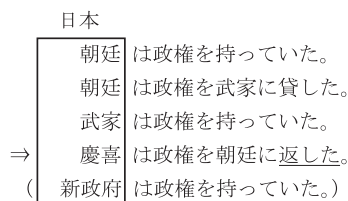


図2 「大政奉還」にみる国家の連続性（筆者作成）

「建武の新政」における後醍醐天皇など、解釈が分かれることによって朝廷や武家の具体内容は変わると思われる。また、教科書の述語によって学習指導要領の内容選択が変わることは想定しにくい。ただ、少なくとも、朝廷から武家、慶喜から新政府へといった政権の変化を語る述語が、国家としての日本の連続性を示しているといえる。

日本語の歴史叙述として一般的であると思われる、〇〇した、の〇〇の部分<sup>18)</sup>に注目した場合、時間的な



連続性を示す他の事例としては、以下のようなものがある。「義務教育も中学校まで延長された」(p.195)。これは、戦前日本と戦後日本の制度から見た連続性、つまり戦後日本という過去のある時点と、さらにそれより過去のある時点(戦前日本)との連続性を示している。あるいは、「この(藩政の:筆者による補足)改革は、これらの藩が幕末の政治に大きな役割をはたす土台となった。」(p.190。)というものもある。これは、この藩政の改革という出来事が起きた時点と、それより時間的に後の、薩摩藩や長州藩が討幕運動をしていた時点との連続性を示している。

なお、〇〇した、の「た」の部分<sup>19)</sup>には、どのような作用があるのか。例えば、慶喜が政権を返した、という叙述を学習者が読む場合、学習者の「もう一人の自分」がイメージの中で過去に移動し、慶喜が政権を返す様子を現在のことであるかのように観察し、「た」によって教科書を読む時点から、それが過去のことであると了解する<sup>20)</sup>。つまり「た」は、慶喜は政権を返す、などの、「た」の前にあることばが「過去の回想」であることを示している<sup>21)</sup>。

これらの〇〇した、という変化の述語の機能は、変化してもなお連続性を持つものとして、過去の変化の主体を形成する点にある。さらに、変化を語ることによって、〈過去の日本〉は〈現代の日本〉と同じ日本であり、〈過去の日本人〉は〈現代の日本人〉と同じ日本人である、と学習者に認識されるのである。何らかの変化を語り得るといことが、日本や日本人といった対象の同一性を成立させるのである。

では、学習指導要領や歴史教科書は全て、(1) 〇〇した、というように叙述されているのかということ、そうではない。前節で確認したように、(2) ××してきた、あるいは(3) △△していった、という述語が見られるのである。比較すると、以下ようになる。

- (1) 〇〇する——た
- (2) ××する—くる—た
- (3) △△する—いく—た

なぜ、わざわざ「くる」や「いく」が用いられるのか。次節以降は、これらを用いることにどのような作用があるのか、考察していく。

## (2) 事例2:「条約改正の交渉をおこなってきた」という叙述—過去の振り返り作用—

本節では、××してきた、という語尾に着目し、学習者のイメージの中での時間的な位置を過去のある時点に特定するとともに、そこからそれ以前の出来事を振り返っているという作用を明らかにする。また、事例1の補足として、〇〇した、という述語によって〈過去の日本〉が形成されるとともに、本節では、〈過去の

の欧米〉が同時に形成されることを明らかにする。

教科書に、以下のような叙述がある。

[叙述1]

日本政府は欧米へ使節団を派遣して以来、くり返し条約改正の交渉をおこなってきたが成功しなかった。自由民権派をはじめとする国民は、政府の秘密外交を批判し、政府は弱腰だとはげしく攻撃した。こうしたなかで、政府は各種の法律を制定しながら、改めてイギリスとの交渉を進めた。(p.140。)

[叙述1]における「日本政府」が「欧米へ使節団を派遣し」という叙述は、以下のようになされている。

[叙述2]

1871年には、不平等条約を改正しようと、岩倉具視を代表とする使節団を欧米に送り出した。この使節には、大久保利通・木戸孝允・伊藤博文など、政府の中心になっている人々がおおぜい加わった。一行は条約改正には成功しなかったが、欧米で政治・法律・経済・社会のようすを直接に見聞し、その後、この体験を役立てて政策を進めた。(p.129。)

さらに、[叙述2]における「不平等条約」に関する叙述は、以下のようになされる。

[叙述3]

幕府は、1858年、日米修好通商条約に調印し、本格的な開国にふみきった。

この条約によって、神奈川(横浜)・函館・長崎・新潟・兵庫(神戸)の5港が、貿易港として開港されることとなった。つづいて、オランダ・ロシア・イギリス・フランスとも、同じような条約を結び、外国との貿易をはじめることとなった。しかし、これらの条約は、領事裁判権を認め、関税自主権がないなど、中国が欧米の強国と結んだものと同じような不平等条約であった。

こうして日本は200年以上もつづけた鎖国をといて、欧米の強国が競争しあう世界とまじわることとなった。(p.123。)

これら[叙述1]から[叙述3]は、教科書では[叙述3]、[叙述2]、[叙述1]という順番で、それぞれ異なるページに載せられている。

これらの叙述を用いて確認したい点は、二点ある。

第一に、「くり返し条約改正の交渉をおこなってきた」という叙述における「きた」の作用である。例えば、考えうる他の語り方と対比させて示すと、以下のようなになる。

- a. 「くり返し条約改正の交渉をおこなってきた」
- b. くり返し条約改正の交渉をおこなった

微妙なニュアンスの違いとして、a. は b. に比べ、その時代のその時点、つまり日本の政府が何度も交渉をおこなったが、成功しないことが判明した、という時点に立ち、そこからそれ以前の、何度も交渉した、という過程を振り返っている要素が強い。b. の述語でもその可能性は否定できないが、まだ b. の方が、現代（叙述する時点、あるいは読む時点）から歴史としての日本を振り返るという側面がある。

これを示すと図3のようになる。

図3の矢印はイメージによる視線の方向を示し、網掛けした円の網掛けの意味は、学習者が位置付けられる時点であることを示す。破線は、実線に比べて学習者に意識されにくいであろうことを示している。

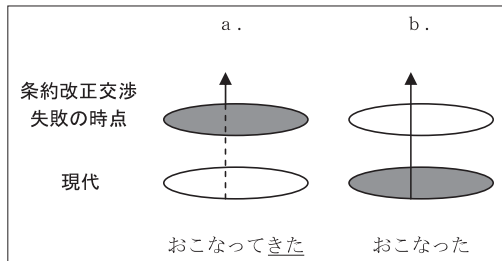


図3 「おこなってきた」の視線の方向（筆者作成）

a. は現在から見てはいるが、交渉失敗の時点に焦点化し、それより以前を見ている。b. は現在の時点に焦点化して交渉失敗の時点とそれ以前を見ている。簡潔に述べれば、おこなった、というより「おこなってきた」とする方が、学習者が過去の特定の時点に位置付けられやすい、ということである。

第二に、上述した(1)事例1と同様に、「日本政府は…条約改正の交渉をおこなった」を事例とし、補足として確認しておく。

[叙述3]、[叙述2]、[叙述1]の順で、筆者が簡潔な文章にして並べると、以下ようになる。

- [叙述3] 幕府は、欧米諸国と不平等条約を結んだ。
- [叙述2] 明治政府は、欧米に使節団を派遣した。
- [叙述1] 日本政府は、何度も、条約改正の交渉をおこなった。

幕府が結んだ条約は不平等条約であった、ということは、戦争の勝者である明治政府によって書かれた歴史であろう。明治政府は、当時の日本の政府としての

「日本政府」であったという点で、事実として正しいであろう。着目したい箇所は、明治政府が、それ以前に幕府が結んだ条約を変える交渉をおこなった、という点にある。

条約を変えることができるのは、対象となる条約があるからだが、それ以前に、条約を結んだ政府と、変えようとする政府の存在（と、その交渉相手）が不可欠である。図2と同様に示すと、図4のようになる。

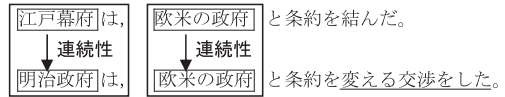


図4 条約の「改正交渉」にみる幕府と政府の連続性（筆者作成）

当時の事実として、欧米の政府が、江戸幕府と明治政府の連続性を認めたからこそ、同時に、明治政府が、交渉相手として、江戸幕府と条約を結んだ時点での欧米の政府と、条約の改正交渉をする時点での欧米の政府との連続性（同一性）を認めたからこそ、明治政府は、欧米の政府との間で、条約を変える交渉ができたのであろう。

しかし、江戸幕府と明治政府は、文字通り、全く異なる。にもかかわらず、江戸幕府から明治政府へと変わった、変わることができた、ということを学習者に認識させることができるのは、条約を変える交渉をした、というように叙述するからではないか。学習者の認識から考えると、江戸幕府と明治政府との連続性は、変える交渉をした、という叙述によって初めて、そしてその叙述と同時に、あるいはただ単にその叙述によって、認識することが可能となるのではないか。

本節では、××してきた、という語尾の事例の考察と、○○した、という述語の事例を補足的に考察した。

××してきた、という語尾<sup>22)</sup>は、学習者の認識を過去の時点に位置付け、その時点から過去を振り返らせるという機能を持つ。教科書を読む現在という時点ではなく、過去の時点に位置付けることによって、教科書の叙述に学習者の意識を引き付けるのである。

### (3) 事例3：幕府のしくみが「くずれていった」という叙述—未来への展望作用—

本節では、△△していった、という述語に着目し、前節の××してきた、という述語と同様に学習者のイメージの中での時間的な位置を過去の特定点に位置付けるとともに、その時点から未来へという方向で学習者の視線を向けさせている作用を明らかにする。

事例としての教科書記述を以下に示す。

[叙述 4]

1858(安政5)年、幕府の大老となった井伊直弼は、朝廷の許可をえなのまま通商条約に調印し、一方的に将軍の後継ぎを決めて、反対の立場の大名・武士・公家を弾圧した(安政の大獄)。しかし、かえって反発は強まり、井伊は暗殺されて(桜田門外の変)、幕府が政治を独占するしくみはくずれていった。(p.124。)

[叙述 5]

1866年、薩摩藩と長州藩は、土佐藩出身の坂本竜馬らの仲立ちによって薩長同盟を結び、協力しあうことを約束した。一方、幕府は長州藩をしたがわせるため、フランスの援助をたよりに、ふたたび長州藩との戦争をおこした。しかし、この戦争には各藩の批判が強く、各地で民衆の不満も高まって、失敗に終わった。幕府政治の弱まりは、いっそうはっきりした。(p.125。)

[叙述 6]

長州藩との戦争に負けて、いよいよ幕府の力はおとろえた。そこで、薩摩藩の西郷隆盛・大久保利通、長州藩の木戸孝允、公家の岩倉具視らは、武力で幕府をたおす計画を立てた。これに対して将軍慶喜は、天皇のもとで引きつづき政治を動かそうと考えて、朝廷に政権を返すこと(大政奉還)を申し出た。  
 一方、西郷・岩倉たちは朝廷の実権をにぎって、王政復古の号令を出し、天皇中心の政府をつくることを宣言した。そして、徳川氏の勢力をうばうため、慶喜に領地を返すよう命じた。幕府側はこれに強く反発し、1年以上の間、新政府軍と旧幕府軍の戦いがあった(戊辰戦争)。(p.127。)

[叙述 4]の「井伊は暗殺されて(桜田門外の変)、幕府が政治を独占するしくみはくずれていった。」という部分に着目したい。

この「…しくみはくずれていった。」という部分によって、井伊直弼が暗殺された時点から見れば未来へという方向での視線が示されているのである。当然、[叙述 5]や[叙述 6]のような、[叙述 4]より後の時点の出来事である、江戸幕府がくずれたという事実を踏まえ、これを先取りすることによって、「くずれていった」と書くことが可能となっている。ここで確認したいのは、このように「くずれていった」と書くことによって、学習者の視線の方向は過去の時点から見た未来へと方向付けられる、ということである。教

科書の叙述を読んでいるという意味での現実の世界では現代から過去の時代へと向かっているにもかかわらず、井伊直弼が暗殺された時点から、幕府が崩れたであろう時点へとという方向で、学習者の視線は方向付けられるのである。そしてまた、[叙述 6]を読んだ後は、戊辰戦争の時点から、[叙述 4][叙述 5][叙述 6]を幕府がくずれてきた過程として捉え直し、明治政府が「政治の進め方を明らかにしていった」<sup>[23]</sup>過程へと進んでいく。

図3と同様に、図示すると、図5のようになる。「くずれていった」過程をc.として図の左側に、考える他の語り方として、くずれた、をd.として図の右側に示す。

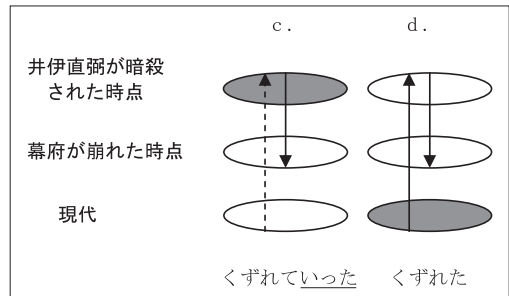


図5 「くずれていった」の視線の方向 (筆者作成)

c.では、いわば教科書を読む学習者にとっては予言される形で、幕府が崩れるであろう過程が指し示されることで、井伊直弼が暗殺された時点に学習者の視点の位置は焦点化され、その暗殺の時点から未来へという方向で、視線が方向付けられるのである。

そして、[叙述 5]で「薩長同盟を結んだこと」、「長州藩との戦争」が「失敗に終わった」ことが示され、[叙述 6]では「大政奉還」や「王政復古の号令」が示される。これらの出来事と合わせて、[叙述 5]で「幕府政治の弱まりは、いっそうはっきりした」ことや、[叙述 6]で「長州藩との戦争に負けて、いよいよ幕府の力はおとろえた」ことが示される。[叙述 4]の最後で示された「幕府が政治を独占するしくみはくずれていった」ことが、[叙述 5]や[叙述 6]を読み進めることで、具体的な出来事の過程を伴いながら、過去の日本の歴史として学習者に理解されていく。学習者は[叙述 4]から[叙述 5][叙述 6]へと順に読み進めると仮定して、[叙述 4]を読む時点ではまだ読んでいないという意味で未来の[叙述 5]や[叙述 6]が、読み進めることによって、学習者自身にとっての過去になる。なお、図5ではc.の視線との対比のためにd.を示したが、[叙述 4]に、くず

れた、とは書かれないだろう。[叙述5]や[叙述6]を先取りして暗に示すことができなくなるためである。

本節で考察した△△していった、という述語の機能<sup>24)</sup>は、過去の特定の時点に学習者の意識を位置付け、その時点から未来へという方向で、学習者の視線を展望させる点にある。

事例2の××してきた、と事例3の△△していった、とを合わせたものとして、「西洋化は、…長くつづいてきた生活のしかたをしいくずしていった。」(p.150。)というものがある。これは端的に、文明開化がおこなわれた時点に時間的位置を定め、それ以前を振り返り、それ以後を現在からみれば過去であるにもかかわらず、(それゆえにこそ可能な語りとして)展望している。

これと同じ構造として、教科書の末尾は「世界も日本も大きな変動の時代に入った。…戦後の日本社会がつつかしてきた大切な考え方、たとえば、…平和主義をわたしたちが、新しい時代のなかで、どのように発展させていけるかがためされているといえるだろう。」(p.209。)という文章で締めくくられている。これは、世界の、なかでも日本の一員としての私たちが、という見方を示している。

#### (4) 分析結果

これまでの分析で以下のことを明らかにした。

事例1のような、○○した、という変化を語る述語によって、変化前後の主体(主語)が連続性を持つものとして理解されるということ、つまり日本史が連続性を持つものとして形成されること。

事例2のような、××してきた、という述語によって、学習者の視点はイメージの中で、過去のある特定の時点に位置付けられ、そこからそれ以前の出来事を振り返っていること。

事例3のような、△△していった、という述語によって、学習者の視点は過去のある時点に焦点化され、そこからそれ以後の出来事を展望していること。

## 5. ナショナルな時間的認識形成の論理＝ 〈彼ら〉の歴史から〈私たち〉の歴史へ

### (1) 自国史の語り方とナショナルな時間的認識形成

前節まで、三つの事例を考察してきた。なぜこれらの事例で見たような述語が、ナショナルな時間的認識形成の機能を持つのか。

教科書の叙述者は、過去から現在へと至る連続体のようなものとしての〈日本〉を想定した上で、古代の日本から現代の日本への変化を叙述する。叙述者の側では、例えば江戸幕府と明治政府は連続性をもつもの

として想定され、それゆえに変化として叙述される。つまり主語の連続性が自明であるからこそ、もしくは作為的に連続性をもつものとするからこそ、政権を「返した」というような、変化を語る述語を用いることが可能となる。

しかし学習者の側からすると、変化を語る述語によって、変化前の主語と変化後の主語、つまり例えば江戸幕府と明治政府との連続性を認識するのではないか。変化を語る時、その変化前の主語と変化後の主語は同一である、あるいは連続性を持つとして前提されている、からである<sup>25)</sup>。

しかしこれではまだ、現代の〈私たち〉ではなく、過去の〈彼ら〉の歴史、〈過去の日本〉の形成過程を述べたに過ぎない。単に、○○した、という変化を語ることは、〈過去の日本〉に限らず、〈過去のイギリス〉や〈過去のアメリカ〉の歴史を日本人が日本人に語る際にも用いられるからである。

そこで、事例2:「条約改正の交渉をおこなってきた」という叙述や事例3:幕府のしくみが「くずれていった」という叙述に見たように、××してきた、△△していった、といった文章を組み合わせ、過去の振り返り作用と未来への展望作用を繰り返し、教科書の末尾へと到達する。この末尾では、世界の、なかでも日本の一員としての私たちは、どのような歴史を経てきたのか、そして今後どのようにしていくべきか、という見方が示されている。

「第1章 人類の誕生と古代社会」の「1. 人類の誕生と古代文明」、 「2. 日本の国のはじまり」から始まり、「第6章 現代の日本と世界」の「3. 激動する世界の中の日本」で終わる本稿の分析対象の教科書においては、古代の日本人(〈彼ら(彼女ら)〉)の歴史から始まり、現代の日本人についての叙述に到達することで初めて、〈過去の日本人〉の歴史が〈私たち〉へと接続する。事例2, 3で示した述語は、過去の各時点に学習者のイメージの中での視点を位置付けるが、〈過去の日本〉の各時点は、現実には、あくまでも過去であり、その歴史展開の過程と同時並行的に学習者の視点を位置付けていくにすぎないためである。

これまでの考察をまとめると、以下ようになる。

現行の日本の歴史教育によって、学習者が〈過去の日本〉や〈過去の日本人〉に我々意識を持ち、〈過去のアメリカ人〉や〈過去のイギリス人〉に他者意識を持つとして、その原因は、日本、アメリカ、イギリスを明示するかどうかにあるのではない。単に〈日本〉の出来事を並べるから日本の学習者は日本に帰属意識をもつようになるのではなく、現在の日本へと接合するように何らかの出来事をつなげ、連続させていくか



ら、それが学習者の認識としては結果として日本に帰属意識をもつようになるのである。結果としてそうなる理由を次の項で考察する。

## (2) ナショナルなアイデンティティ形成としての歴史認識形成

この項では、自己物語論<sup>26)</sup>を参考に、学習者個人の中でなされるであろうナショナルなアイデンティティ形成つまり帰属意識形成の根拠について考察したい。

念のため明確に述べておくと、本項でのアプローチは前節までとは異なる。前節までが①学習者が日本人であることを与件として、日本史はどのように自国史として作られているか、を問うものであったとすれば、本項はその与件を問い、②そもそも学習者は日本人であるか否か、どのようにして日本国民になると考えられるか、を問うものである。これを問わなければ、日本人である学習者に伝統としての日本史を教え、日本国民にしている、だから自国史には問題がある、とする先行研究<sup>27)</sup>の限界を指摘したことにならない。日本史が伝統として学習者に機能する要因は何か、を考えなければ、「自国民形成の論理」の機能を解明したことにはならないのである。

本項の結論は、②ナショナルなアイデンティティ形成つまり帰属意識形成のためには、歴史認識に先立って学習者は自覚的にどこかの国民として形成されていないことが必要である、というものである。

一方、これを指摘することによって、本稿で最初から述べてきた、日本人なら日本史を学ぶべきである、という常識の不可解さが増すと思われる。①日本史だけでなく②日本人とは何か、も疑われるためである。

基本的には以下の形で、学習指導要領や歴史教科書による歴史認識形成がなされると仮定する。なお、基本的とは、学習者がイメージしながら教科書を読み、理解する、ということである。

仮定1：歴史の叙述者が、学習者に、過去の日本人が生きた過程を語ることで、学習者を現在の日本人として形成する。

結果、歴史教育内容としての過去の日本人が生きた過程は、学習者にとって自国史となる。

仮定2：歴史の叙述者が、学習者に、過去の外国人が生きた過程を語ることで、学習者を現在の日本人として形成する。

結果、歴史教育内容としての過去の外国人が生きた過程は、学習者にとって他国史となる。

筆者が示したこれら二つの仮定において、叙述者によって歴史が語られる前に、学習者を日本人として形成されるべき者として、筆者はすでに想定してしまっていることを確認しておきたい。本稿の冒頭で筆者は、歴史に関する学習指導要領や教科書の機能の一つに、自国民形成としてのナショナルな歴史認識の形成がある、という本研究の仮説を示した。日本史が自国史としての意味を持ち、日本史教育が自国民形成として成立するには、学習者が、歴史教育を原因(の一つ)として、私は日本人である、と自覚し、語り、承認される(少なくとも、否定されない)事が必要である。

前節までで考察したのは、学習者の認識として〈過去の日本〉を成立させるための述語の作用、その〈過去の日本〉に、学習者をイメージの中で同時並行的に位置付ける述語の作用、であった。これらを踏まえ、学習者は何を語れば、私は日本人である、ということになるのか。筆者が意図的に〈私たちは〉という主語を付加し、本稿の事例に即して例示したい。

〈学習者が、私たちは戦前の日本から戦後の日本へと生きてきたと語る。〉

〈学習者が、私たちは江戸時代から明治時代へと生きてきたと語る。〉

〈学習者が、私たちは戦後の日本社会で大切な考え方をつちかってきたと語る。〉

例えば、学習者がこれらを語る事が、私は日本人である、という言明になると考えられる。

しかしこれらの言明における〈私たち〉の中に、当の〈私〉、つまり学習者自身は、現実には含まれていない。学習者は歴史教科書を読む過程で、〈過去の日本〉を成立させられ、その〈過去の日本〉にイメージの中で位置付けられていた。学習者はこれによって、同時に、過去の日本人、日本国、日本国民に、どのような述語が用いられるかを理解すると考えられる。その理解によって、イメージの中で未来を展望し未来のある時点に視点を置き、その未来のある時点から、自身はいかに生きた、生きてきたと語られるだろうか、と振り返るようになって考えられる。そのような学習者自身の叙述とは、以下のようなものであろう。

〈学習者が、戦後の日本社会でつちかってきた大切な考え方を私たちはどのように発展させていくべきかと語る。〉

結果的にこのような叙述をすることが、学習者は日本人として日本史を認識した、ということではないだろうか。すでに日本人ではない者として自覚的に形成されていたら、現実の現代の自集団に接合しないため、このような叙述はしないと思われる。

## 6. 研究の成果と課題

本稿の成果は、冒頭で述べたような、現在の日本の学習者に日本史を自国史として学習させることが自明であるとする、自国民形成の論理を明らかにしたことである。その論理とは、

①変化を語る述語によって過去の日本の歴史が自国史として作られる。

②過去の振り返りや未来展望の述語によって、学習者が日本の歴史にイメージの中で位置付けられる。

(これ以前に、学習者は何者かとして自覚的に形成されていない。)

ということである。

本稿の意義は、日本史 ①を日本人 ②に学ばせるということの意味を、①自国史の内容と形成のされ方、②自国民の意味と形成のされ方という点から問うことで、歴史認識形成の研究を拡張したことにある。

②を明示した現在、本研究の課題は、①を拡大し、特に未来を指示する述語を解明することにある。

### 【註】

- 1) 角田将士「戦前期中学校国史教科書における歴史認識形成の論理—国家政策に応じた歴史教育内容修正—」『社会科研究』第59号, 2003, など。
- 2) 加藤雅英「戦後社会科教育の変質—教科書における国家像形成の変化を視点として—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第49巻, 2003, など。
- 3) 岡本智周『国民史の変貌—日米歴史教科書とグローバル時代のナショナリズム—』日本評論社, 2001, p.226。
- 4) 「近代主義者」と呼ばれる立場である。  
・吉野耕作『文化ナショナリズムの社会学—現代日本のアイデンティティの行方—』名古屋大学出版会, 1997, pp.30-36。  
近代より前に、日本人である、という性質を持つ人は存在しなかった、ということが指摘されている。本研究ではこの考え方を参考にしたい。しかし、歴史教育における問題は、学習者に近現代の日本国民をも「我々」として成立させることにあると考える。
- 5) 「歴史主義者」と呼ばれる立場である。  
参考文献は同上。
- 6) 筆者は現在、同じ意味で、ということ「相対化する」という意味で考えている。しかしこれはまだ「自/他を同じ位相で」つまり「自集団に属しながら他集団と同じ位相で」というニュアンスを含んでいるように思われる。
- 7) 前掲註4の文献を参考にした。  
吉野は、「原初主義 (primordialism)」と「境界主義 (boundary approach)」を対立視角として示し、その相違は時間と空間の次元のどちらを強調するかであるとしている。
- 8) 同上, p.25。  
「原初主義」がこれに相当し、「集合体内部の過去から現在・未来へと続く持続的特質が民族を成立・存続させていると考える」立場とされる。
- 9) 同上。  
「境界主義」がこれに相当し、「自・他のシンボリックな境界過程を民族成立・存続の第一義的条件と考える」立場と

される。

- 10) 筆者が確認したところ、中学校学習指導要領社会では、昭和30年版にはこのような述語の用い方は見られないが、昭和33年版以降の全ての学習指導要領の歴史的分野で、××してきた、△△していったという述語が見られる。また、昭和30年版以降、平成10年版まで一貫して、「大化の改新」や「江戸幕府の改革」などの出来事が選択され続けている。
- 11) 基本的に、三浦つとむの「観念的に二重化し、あるいは二重化した世界がさらに二重化する」といった入子型の世界の中を、わたしたちはあちらこちらに行ったり帰ったりしている」という考え方を参考にした。「過去の世界」における(1)現在(2)過去(3)未来があるという考え方である。  
・三浦つとむ『日本語はどういう言語か』季節社, 1999, pp.165-191。
- 12) アーサー・C・ダントの「過去指示の述語」の機能を参考にしている。  
・アーサー・C・ダント(河本英夫訳)『物語としての歴史—歴史の分析哲学』国文社, 1989, pp.90-95。
- 13) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』大阪書籍, 1999, p.187。
- 14) 詳しくは別稿にて論じた。  
拙稿「歴史教育課程におけるナショナルな空間的認識形成の分析—学習指導要領社会をてがかりとして—」『社会系教科教育研究』第19集, 2007, pp.79-86。
- 15) 「奉った」も述語として考え得るが、「還(返)した」を分析する。上下関係を見て取ってイデオロギー批判につなげることを想定していないためである。
- 16) 前掲註13, pp.186-187。
- 17) 新村出編『広辞苑 第五版』岩波書店, 1998, p.452。
- 18) 日本語研究では「動詞」と呼ばれる。  
前掲註11, p.166。
- 19) 日本語研究では「助動詞」と呼ばれる。同上。
- 20) 三浦つとむ『こころとことば』季節社, 1977, pp.58-62。
- 21) 同上。  
一方、以下のような、日本語の研究としての見解も把握している。「一般に「た」の文型は過去や完了を表すものと考えられているが、実はそうではなく、そのことが間違いなく成立しているよと認める話者の意識の表れでしかない。ただ、話題としている事柄が過去のことである場合には、その事象を振り返って、その成立を確かなものだと認識する結果、回想の意味合いが「た」形に付随することとなる。」  
・森田良行『話者の視点がつくる日本語』ひつじ書房, 2006, pp.4-5。  
どちらにしても、歴史を事実として仮定すると、「た」形には過去の回想を断定する意味合いがあるようである。
- 22) 森田は、「～てくる」について、以下のように述べる。「時間的な接近、だんだん暖かくなってきましたね。と言うと、もうそれだけで「私」が今いる時点で、現に暖かさが迫ってきているという臨場感に富んだ言い方が生まれてくる。」  
・森田良行『日本人の発想、日本語の表現—「私」の立場がこぼれを決める—』中公新書, 1998, pp.93-94。
- 23) 児玉幸多・峯岸賢太郎『わたしたちの中学社会 歴史的分野』日本書籍, 2002, p.128。
- 24) 森田は、「～ていく」について、以下のように述べている。「動詞、特に動きや変化を伴う語は、どうもそのまま単独で使うと概念的になりやすく、「動詞の言い切り形で表わすことによって」、「普遍性が賦与される」。そのため「いわゆる補助的動詞「いく」や「いる」を付けて述べる」ことで、「話し手の視点が定まり、話者の目を通して状況を把握する具象性が獲得される」。前掲註22, p.94。
- 25) 本稿における同一性や連続性についての考え方は、以下の文献に依拠した。  
・野矢茂樹『同一性・変化・時間』哲学書房, 2002。
- 26) 浅野智彦『自己への物語論的接近 家族療法から社会学へ』勁草書房, 2001。
- 27) 前掲註1。