

「東アジア史」で考える ー歴史教育にわたるとのことー

今 野 日出晴*

はじめに

筑波大学附属高校の教壇に立って、日本史を教えていたころ、1989（平成元）年3月に告示された「高等学校学習指導要領」の「第1章 総則」の「第2款 各教科・科目の標準単位数等」に示された「その他の科目」⁽¹⁾の規定を拠り所にして、「東アジア史」を科目として設定できないかと同僚たちと話し合ったことがある。「東アジア史」とすることによって、世界史と日本史という枠組みとは別の構想で歴史を考えてみようということではあったが、いざ、具体化しようとする、「東アジア史」の内容も方法も曖昧なままで、実施にうつすことはできなかった。

2004年10月23日、日本学術会議歴史学研究連絡委員会の主催によって、歴史教育シンポジウム「歴史教育における東アジア像ー近現代を中心にー」が早稲田大学教育学部大会議室で開催された。目良誠二郎「日本の歴史教育・歴史教科書における東アジア像」、杉山文彦「中国歴史教科書における東アジア像」、田中正敬「韓国の歴史教科書における東アジア像」の三氏の報告があり、井口和起氏が「日・中・韓3国の東アジア史像を考える」として総括的な報告をおこなった。ここでの「東アジア」とは地理的にどこを指すのかという、一参加者からの質問に応答するかたちで、李成市氏は、いま議論すべきなのは地理的な領域としての「東アジア」ではなく、「主体的な歴史認識としての東アジア」であり、「自らの歴史認識を検証する場」としての「東アジア」ではないのかと、語気鋭く応答した⁽²⁾。新しい思考が生まれてくるような〈トポス（場所）〉としての「東アジア」の意味づけに魅力を感じつつも、この用語が前提としている構図そのものを問題として前景化し、吟味することの難しさにたじろぐ思いがした。

2005年3月5日、歴史教育研究会・歴史學會・韓国歴史研究会の3学会共同の学術シンポジウム「日本の歴史教科書に対する韓・日両国の視角と共同対応方案」がソウル博物館で開催された。韓国からは、安秉佑（韓神大）・宋相憲（公州教育大）・朴星奇（河南高）の各氏が、日本からは、君島和彦氏と私が登壇して報告した。『新しい歴史教科書』の改訂版が検定審査中であったことから、私は、「新しい歴史教科書をつくる会」の会誌『史』や藤岡信勝・西尾幹二氏らの著作を用いながら、まだ見ることのできない改訂版の特徴を類推して批評した⁽³⁾。質疑応答のときに、一人の老人が激昂した口調で発言した。通訳の方に訳してもらおうとすると、「俗語が多くて、わかりません」として申し訳なさそうに眼を伏せていた。その老人の口

* 岩手大学教育学部社会科教育学研究室

調と通訳の方の様子から、私と、そして日本人に対する非難であろうことは理解できた（会の終了後、日本の留学生から確かめることができた）。また、シンポジウムが終わったあと、テレビ局の取材をうけたが、インタビュアーは、今回の改訂によって歪曲が如何にひどくなったのかということを私に語らせようと幾度も尋ねてきた。しかし、先に述べたように、未だ検定審査中であり、白表紙本を見ることができない状況で不確かな発言をすることはできなかったし、何よりも、そのときの報告で指摘したように、公刊された著作や資料などからは、むしろ、「表現は『洗練』されて簡潔になり、客観性の高いものであるかのように装われ」るであろうと考えていた⁽⁴⁾。そのためインタビュアーの望むような回答にはならなかった。そこには、自らが聴きたい声だけを聴きだそうとする作法があった。そして、日本に戻ってきてインターネットなどで眼にしたのが、公開前の白表紙本を流出させたともいうような事実無根の非難であった。事実を検証することもなく浴びせられる言葉の激しさに困惑した。私がこの報告の最後に紹介したのは、「日本人は韓国人の声を『他者の声』として傾聴し、韓国人は日本人の声を『他者の声』として聴く」ことの重要性を述べた都正一氏の言葉⁽⁵⁾であった。相互に「他者の声」に耳をすますことから始めるべきだという私のメッセージは、二つの国の激しいナショナリズムの立場から挟撃され、それぞれのポリティクスによって、受け入れられずに、宙づりにされたような感覚におそわれた。

「東アジア」や「東北アジア」（「北東アジア」とする議論もある）、そして、それらのなかにある交流や対抗の歴史に向きあうということは、具体的な授業レベルから歴史研究のレベル、そして、激しい政治のレベルまでを含み込んで、考えなければならない難問に満ちている。それらの難問を解きほぐすために、その前提をつくるために、本稿では、まず、これまでの「歴史対話」「歴史教科書対話」とはどのようなものであったのか、代表的なものを簡略に紹介しながらその意義を明らかにしてみたい。そして、歴史科目としての「東アジア史」の可能性について検討するなかから、歴史教育と社会科歴史の交差するところを考えてみたい。

1. 〈歴史教育対話〉の可能性

かつて「その他の科目」として「東アジア史」を考えていたころと隔絶の感があるのは、経済のグローバル化によって東アジア社会・諸地域の緊密な関係がかたちづくられているという実態にある。政治・経済・文化のあらゆる側面において、「東アジア」は論じられ意識化され、日常生活のなかに浸透してきた。学術交流もさまざまなかたちでおこなわれ、枚挙にいとまがない。そして、それらの基層において絶えず意識させられるものの一つに「歴史認識」「歴史問題」があるだろう。直接的には、1982年の教科書問題を契機に顕在化し、2001年の『新しい歴史教科書』（代表著作者：西尾幹二）の検定合格によって一挙に深刻化したと言っても良い。しかし、それは、同時に政府レベルでも、民間レベルでも、「歴史対話」「歴史教科書対話」の試みが本格的にすすめられることを意味していたのであった⁽⁶⁾。なお、ここでは、「歴史対話」「歴史教科書対話」を含んで、教科書だけにとどまらず、教材や授業実践、そして、そのための歴史研究や歴史認識までを包括して進められる対話のことを便宜的に〈歴史教育対話〉とする。

民間の〈歴史教育対話〉の試み⁽⁷⁾のなかでも注目されるのは、東京学芸大学とソウル市立大学にそれぞれの事務局をおいた歴史教育研究会（代表：加藤章）と歴史教科書研究会（代表：李存熙）の共通教材作成に向けた取り組み（1997年～）であろう。10年以上にわたる長期の

取り組みのなかで、15回にわたる直接対話をおこない、中間報告として、歴史教育研究会編『日本と韓国の歴史教科書を読む視点』（2000年、梨の木社）、『日本と韓国の歴史共通教材をつくる視点』2003年、梨の木社）を公刊し、最終的な日韓歴史共通教材として、歴史教育研究会・歴史教科書研究会編『【日韓歴史共通教材】日韓交流の歴史ー先史から現代までー』（日本：明石書店、韓国：図書出版ヘアン）が2007年に同時出版された。すでに、この取り組みに対しては、この対話の中心にいた研究者によって成果と課題が明らかにされてきており⁽⁸⁾、現在は、この共通教材を実践にうつしていく新しい段階に入った⁽⁹⁾ように思われる。その意味では、こうした実践段階をも見据えたうえで、この日韓〈歴史教育対話〉の総合的な検討が求められているといえるであろう。ここでは、その対話によって生まれた【日韓歴史共通教材】の内容に立ち入って評価を加えようというのではなく、その対話の過程を中心に、「歴史教育」という視点から対話の意味を考えてみたい。

井出弘人氏は、この点に関わって、「対話のゴールを共通教材の開発に置き、先史から現代までの全ての時代区分、そして日韓両国の歴史教科書を検討対象とし、歴史研究と歴史教科書、そして教科書と教育実践との関連性構築を重視して活動を進め、固定されたメンバーのもと時間をかけて議論を重ねて対話を展開し、成果を公表する形を作ったことに極めて大きな意義がある」⁽¹⁰⁾と簡潔にまとめている。私が注目したいのは、この日韓〈歴史教育対話〉が、相互の歴史教科書の検討から歴史研究のすりあわせ、そして、教育実践をも踏まえた歴史共通教材の作成へと、順次段階を踏んで進められ、その過程が中間報告として公刊されているという点である。仮に最終報告書としての【日韓歴史共通教材】だけが公刊されたとしたら、私たちは、相互の認識のズレや対立点を知ることができなかつたにちがいない。つまり、【日韓歴史共通教材】に結実する過程のなかで、どのような対立が生じたのか、そして、それは何を根拠にして主張されたのか、その対立をお互いがどのように理解し、どのように克服しようとしたのか、そうしたことが全てではないにしても一定程度読みとることができるといふ点に、この〈歴史教育対話〉の重要な意義があるように思う。「妥協の産物」という表層的で通俗的な言葉で表現されるものと、決定的に異なって、この〈歴史教育対話〉の意味はー【日韓歴史共通教材】として結実した作品の重要性はいうまでもないがー、その過程の豊かさによってこそ測られるべきであろう。

例えば、1990年代初頭の「日韓合同歴史教科書研究会」では、「朝鮮を理解した」「良心的日本人」として、光化門の取り壊しに反対した柳宗悦などを取り上げて評価しようとしたが、韓国の研究者はその評価を受け入れず、日本の帝国主義の過ちを隠蔽する結果となり、結局は、「個人的な思想や利害よりも国益を優先させるのが日本人の民族性」であるという断定のなかにあった⁽¹¹⁾。今回の【日韓歴史共通教材】では、「日韓合同歴史教科書研究会」と重複する参加者の粘り強い対話によって、柳宗悦や浅川巧などの日本人の思想と行動が共通教材として叙述されている。まさに、「十数年の日韓の歴史教科書交流の進展」を象徴するものだろうと思う。さらに重要なことは、【日韓歴史共通教材】において、「日本人の朝鮮認識」と対応するかたちで「朝鮮人の日本認識」を構想し、それに関する先行研究が少なく、ようやく共同の叙述を作成した⁽¹²⁾ということの意味である。叙述に結実するような先行研究が少ないということは、この主題が日韓の歴史研究の空白であったことを示しており、こうした〈歴史教育対話〉が歴史研究それ自体を進展させるような可能性をもっているということをあらわしている。

また、【日韓歴史共通教材】を作成する過程で、「ついつい『日本側・韓国側』と言ってしま

う思考形式」によって、「自分たちが『日本人だ』と自覚させられ」、「日本の発想がしっかりと身に付いている自分を発見する」⁽¹³⁾という。君島氏は、ここに、「日本人が日本という国家を相対化する」ことの難しさをみている。もちろん、それは首肯される重要な論点を形成するが、ここで注目したいのは、「自分を発見する」ことの意味である。民族や国家の代弁者として知らず識らずのうちに、立ちあらわれてしまう「私」を発見してしまうということの意味である。そして、それは、他者からの視線によって、引き起こされ、意識させられ、自己の歴史認識が照射されるということでもあろう。それぞれが相互に拠って立つところを理解し、それぞれが自らの歴史認識の検証を果たし、その積み重ねのなかに、育まれるもの。加藤章氏は、この〈歴史教育対話〉をふり返って、共通教材の共同作成が実現されたのは、「この研究会のメンバーの長期にわたる研究交流から生まれた人間的な相互理解と信頼関係によるものであった。私たちが何度かの教科書研究交流を通じて得たものは国を超えた人間の歴史への深い関心であり、その歴史の中に生きている自分の発見であったように思う」⁽¹⁴⁾と述べている。ここにこの交流の豊かさが私たちに深い感銘を与える理由がある。同時に、自分とは異質な他者となぜ対話しなければならぬのか、その難問に対しての確かな応答がここにはある⁽¹⁵⁾と思うのである。

また、日中韓3国共通歴史教材委員会によって編集され、日本・中国・韓国の3国で出版された『未来をひらく歴史—東アジア三国の近現代史』⁽¹⁶⁾も、執筆者の一人、斎藤一晴氏によれば、「最大の成果は、国境を越えて積み重ねられた議論や交流のプロセスにある」⁽¹⁷⁾とされている。しかし、もっとも重要な意義を有している、その議論や交流のプロセスがまとまったかたちでは公開されずに、作品としての『未来をひらく歴史』のみが先行して刊行されたのであった。そのため、議論の詳しい内容が判明しないまま、例えば、盧溝橋事件の評価に関わって「日本の歴史学を20年後退させた」とか「研究が運動によって歪められた」⁽¹⁸⁾というような厳しい批判が加えられた。こうした点において、『未来をひらく歴史』は、「いわゆる市民運動から、または運動論から生まれた産物であり、学術的な批判や検証に値するレベルにはない」⁽¹⁹⁾となってしまう、歴史研究者からの検討が進まず正当な評価を難しくしたように思う。

しかし、最近になって、その作成のプロセスが明らか⁽²⁰⁾になり、「ぶつかりあう三国の歴史認識」の副題をもつ「日清戦争」の叙述をめぐっての対立点や南京大虐殺記念館に刻まれた30万人という犠牲者の数（中国の国民的な記憶と日本の歴史研究の対立点）を『未来をひらく歴史』に記載しなかった経緯など、興味深い内容が示された。確かに中国側のメンバーが参加することによって、日・韓の関係史とは質的に異なった視野の拡がりを感じられる。ここで重要なことは、「ぶつかりあう」と端的に示されているように、相互の歴史認識の相違点や対立点が相互理解を深めるのではないかということである。お互いの認識についての違い、差異、ギャップ、いわば、認識の〈溝〉を直視し、その〈溝〉が何に由来し、どのようなプロセスを経て、その〈溝〉が形成されてきたのか、そして、それがなぜ集団的な記憶として固着してきたのか、それらのことを探求していくことで、お互いの理解が深まっていく⁽²¹⁾、そういう経験が確かにここにもある。このような相互理解の過程は、先に見たように、同時に自分自身の歴史認識を逆に照射し、自省的な検証をともしない、自分自身への理解も深めていく。斎藤一晴氏がたびたび記している「自己点検と自己更新」とはこうした他者の認識との軋轢や摩擦、葛藤、対立点を見据えるところから生まれてくる⁽²²⁾。日本や中国や韓国の相互の交流が進めば進むほどに、歴史認識の共有が進むのではなく、逆に、その軋轢や摩擦があらわになり、ある場合には抜き差しならぬ対立に発展してくる。それゆえにこそ、こうした視点が重要な意味をもって

くる。まさに、「歴史事実の共有とともにその記憶のつくられ方や背景を、お互いが歩んできた歴史のなかから理解しあう必要がある」⁽²³⁾のだ。戦後ドイツの国際歴史教科書対話の意義について、近藤孝弘氏は、「過去の克服や国民の和解といった目標に促されつつ開始された対話が、単に最近の戦争についての理解の相違を乗り越えるだけでなく、その相違を生んだ歴史的経緯、つまり相互に敵愾心を育みつつ進められた国民形成過程そのものを批判的にとらえ、そのうえで新たに未来を構想している」⁽²⁴⁾と明示していた。やはり、ここに〈歴史教育対話〉の核心がある。

例えば、鋭い対立をみせる竹島／独島問題について、池内敏氏⁽²⁵⁾は、日韓両国でさまざまなかたちで刊行されるパンフレット（リーフレット）が、「自らの弱点に触れることはなく、ひたすら相手の弱点をあげつらう非難の応酬に終始」していると指摘し、「これは、自分の主張だけが正しく、その正しい主張を相手に丸呑みさせようとする態度で」あり、「こうしたやり方は行き詰まっている」。そして、「いま必要なのは、互いに一方的な非難の応酬を継続することではなく、対話であり、それを「成り立たせるためには、まず歴史的事実を直視し、自らの弱点を謙虚に見つめ直す必要がある」と主張する。韓国側が領有権を主張する根拠の一つとなっている安龍福の事例も、「歴史的事実に基づかない誤謬が、あたかも真実であるかのごとき装いで若い世代の歴史教育の現場で繰り返し語られる」と厳しく批判する。歴史的な事実を確定させることがこの問題を解決する前提となるとして、いわば、歴史学的な正しさを主張する。

その一方で、許英蘭氏⁽²⁶⁾は、「韓国側にとってドクト（独島／竹島）問題は歴史的植民主義清算の問題」であり、「韓国側はそれを韓国が日本の侵略により植民支配を受けた歴史の結果として生じたと認識している」のであった。したがって、この問題は、「過去清算の問題の延長線上において把握」しているのであり、「主権の完全な回復ないし民族アイデンティティの確立」のために、「ドクト（独島／竹島）は韓国の独立を象徴する実体」であり、「いかなる犠牲を払ってでも譲れない」ということになる。日本帝国主義による植民地支配というコンテクストのなかで、分断された民族の主体回復として意味づけられている。それゆえに、それは「交渉の対象にもならない」と認識され、歴史学的な正しさ（実証）とは別のところで、そう思わざるを得ない「感情の記憶」⁽²⁷⁾となって固着している。

そうすると、先に斎藤氏が述べたような「歴史事実の共有」というものが直ちに確定できるものではないこともみえてくる。斎藤氏は、三国の編集委員会が「歴史認識の共有のために、その土台となる歴史事実の共有をめざす」⁽²⁸⁾ことを話し合ったとする。ここでは、歴史事実の共有があり、それを経て歴史認識の共有を図ろうとするような二段階の枠組みで考えられているように見える。しかし、当然のことであるが、史実と認識が機械的に分断されて存在するのではなく⁽²⁹⁾、歴史認識によって史実は選ばれ、史実によって認識が支えられたり、修正されたりするという関係性のなかで理解すべきだろうと考える。その意味において、段階論ではなく、史実と認識とは相互に関連しながら、歴史叙述⁽³⁰⁾によって表現されていくものと位置づけたい。さらに、付け加えるならば、それを主張せざるを得ない「感情の記憶」も踏まえたうえで、相手の心情を共感的に理解しながら、その感情を解きほぐしていくような方法⁽³¹⁾が求められるのだろうと考える。

2. 「東アジア史」の可能性

『未来をひらく歴史』を本格的に検討した成田龍一氏は、東アジアが、三国によって代表・代行されており、「朝鮮民主主義人民共和国、台湾、モンゴル、あるいはロシア、ベトナムなどは省かれて」いて、「東アジアの歴史像を再構成するにあたり、叙述が三国にだけ限定された理由が示されなければならない」と指摘した。『未来をひらく歴史』には、「評価の軸」としての「東アジアの視点」が弱いのであり、「東アジア」の「近現代史」を論じる際の時間と空間、『東アジア』という空間がいつどのように、その範囲までが、どのような根拠でくりあげられたかという根本に関わる事柄が検討されていないと断じた。そのため、『未来をひらく歴史』では、「ナショナル・ヒストリーが越えられず」、「むしろ、ナショナル・ヒストリーが強化されてしまっている」⁽⁹²⁾と批判した。

齋藤一晴氏は、ある学習会で、「三国の編集委員のなかで、東アジアといえば何を意味したのか、メンバーで共有された東アジアとは何なのか」という質問を受けた。しかし、氏は、「この質問に充分答えることができなかった」のであり、「明確な東アジア像、もしくは東アジア史像をイメージすることが極めて難しく、[どうすればそれを表現することができるのか]と考えさせられる。そして、叙述自体が「日中韓の三国をメインとして扱っており、北朝鮮やロシア、モンゴル、そして東南アジアから環太平洋（太平洋の島々を含む）への言及は乏しい」のであり、「国境を越えた歴史認識の対話が、むしろ三国と他のアジアとの間に新たな境界を作るといふ結果を生んだのではないかと深刻な反省が語られた⁽⁹³⁾。当事者がもっとも強く「共通歴史教材の構造上の課題」を自覚していたのであった。

また、高等学校の歴史科目として、「東北アジア史」の設置をはやくから唱えてきた中村哲氏は、「東北アジア史を日本を含め一体として扱う東北アジア地域史」としての構想を示していた。氏は、現在の「日本史」「世界史」に加えて「東北アジア史」の三本立ての提案をおこない⁽⁹⁴⁾、近年も、「東北アジア史は、それぞれの国・地域・民族を個別に取り上げるのではなく、東北アジア史を日本を含め一体として扱う東北アジア地域史として、東北アジアの諸国・諸地域・諸民族の交流・相互作用とその共通性・補完性を重視する」⁽⁹⁵⁾ことを述べている。現実の東アジアの歴史教科書を分析するなかから提案されたもので、きわめて説得的な内容となっているが、やはり、「東北アジア」を「一体として扱う」ための方法と内容が具体的に示されているとは言い難い⁽⁹⁶⁾。どのような方法と論理であれば「一体」として扱うことができるのか、あるいは、「一体」とすることで見えなくなるものは果たして何なのかという点が、具体的な歴史叙述として提起され、検討されなければならないということであろう。

その一方で、韓国では、2006年末に韓国教育人的資源部が「歴史教育強化方案」を発表し、これまで中高校課程の社会科に含まれていた「韓国史」と「世界史」が、2010年以降からは歴史科目に統合され、社会科から独立する方針（韓国における「社会科」解体という事態！）を示した。そして、現在、高校2年生と3年生が選択科目として履修する「韓国近現代史」と「世界史」が統廃合され、代わりに「東アジア史」・「韓国文化史」・「世界史の理解」の3科目が新設されるのである。つまり、2012年からは高校課程の「深化選択科目」として「東アジア史」が実際に各教室で教えられることになるのである。この「東アジア史」は、「韓中日三国を中心とした東アジア地域の歴史を一つの歴史単位として教える科目」と規定され、「東アジア諸

国間の歴史対立を解消し、また未来指向的な歴史教育を通じて東アジアの平和と繁栄の基盤づくりのための歴史認識を育成するために」開設されたと説明される。また、具体的な教科書が作成されていないが、2007年に発表された「教育課程試案」によると、「東アジア史」は先史時代から現代まで6つの単元に区分して記述され、最後の単元である「今日の東アジア」では、「摩擦と和解」という小単元が設けられ、「歴史歪曲問題」も取り上げられる³⁷⁾という。

「東アジア」科目新設の理由が、「歴史歪曲問題」などに対処する方策の一つ〈「日本の独島（日本名竹島）領有権主張と侵略戦争美化、中国の東北工程プロジェクト（高句麗・渤海の歴史を中国の歴史に編入しようとする企図」と表現されるもの〉として意味づけられていることはいうまでもないが、90年代はじめより、韓国において、「東アジア」を主語にして政治や経済、文化のさまざまな領域で盛んに議論され始めた³⁸⁾ことも重要な背景になっている。それは、「90年代における東アジア論の台頭」は、「長い間忘れられてきた時空間についての知的な関心の回復であり、同時に自分と世界を眺める視角の変化を意味するもので」、「国家間の関係というレベルをこえて、地域の実際の姿を考えるようになったこと、東アジアとは何かという問題意識をもつようになったこと」を意味しており、まさに「過去の伝統を新たに読み替え」、「未来に向けての新しい構想を含んでいる」³⁹⁾という自負をともなうものでもあった。しかし、孫歌氏が危惧するように、「アジアを語ることが新しい視角を提供するか、それともすでに定着している国単位の発想法を合理化するだけか」は「紙一重」なのである⁴⁰⁾。その意味では、韓国の「東アジア史」科目においても、たとえ東アジアを一つの歴史単位としても、「韓中日三国」という「国家を中心とした内容に偏りやすい」⁴¹⁾のではないかという白永瑞氏の指摘は十分な根拠をもっている。

そして、重要なことは、日本においては、山室信一氏が明示したように、「アジアの理想を語るつもりが、実は日本の理想をアジアに仮託して語ってしまうというパターンが戦前から繰り返されており、過去の経験を踏まえてどう乗り越えるかが問われている」⁴²⁾ということであろう。国定教科書『初等科国史』を対象に、戦時中の東アジア史教育の特徴を検討した茨木智志氏は、「大東亜建設」や「共栄」という概念が古来からのものであることを示すために、遣唐使が往来し、国威を発揚した時期を「東亜」の「共栄」の事例として説明していたこと、あるいは、「豊臣秀吉の朝鮮出兵」を「大東亜建設の先駆」として位置づけていたことなどを明らかにした。さらに、明治維新以降の対外戦争も「道義」のもとで「東洋平和」、「東亜保全」、「大東亜建設」を一貫して追及してきたものとして描かれ、「指導的国家」日本の国民が「大東亜」諸国・諸民族を「指導」「保護」していくものであったことを提示した。つまり、「東アジア史」は、「戦火の拡大に沿った形で国史を世界史に拡大していく方向」で描かれたのであった。そして、茨木氏は、現在においても、「自国史の論理に合わせた世界史を教えること」は可能であり、それゆえにこそ、「この戦時下の東アジア史教育の意味を東アジア諸国の歴史教育者が自己を検証する共通の素材として銘記する」ことを主張した⁴³⁾。

その一方で、「中国のアカデミーの状況」では、「アジアという課題」が思想の契機としても共有されていないのであり、むしろ「中国の多数の人びとの間には、中国国内の一地域を語ることがイコールとしてアジアを語ることだとする思惟意様式が頑固に存在している」⁴⁴⁾のであった。それは、場合によっては、「中華覇権思想」として発動される可能性が全くないとは言いきれない。日中韓の「東アジア」認識の不均等がここにはある。当然のことだが、「東アジア」という語り方は決して国家を相対化するような語り方を自明のものとはしていない（そして、

「東アジア」を語らないことも…。こうした不均等を、互いに抱えている問題性を、前景化し共有していくところから出発していく必要があるだろう。その際に、「東北アジア」なのか、「北東アジア」なのか、「東南アジア」と「東北アジア」の両者を含むものとして「東アジア」を位置づけるのか、具体的な空間の領域設定の問題と、その領域を組み込むことで変容する歴史叙述の問題と、そしてそれらの基底にある「一体として扱う」ための方法の問題と、検討しなければならない論点は多い。

まず、方法を考えるうえで示唆に富むのは、やはり、上原専祿氏の世界史像の構想と方法だろうと思う。上原氏は、1953年10月、歴史学研究会主催でおこなわれた歴史教育懇談会で、「アジア地域全体の諸国民との協力による歴史教育というようなことを考える必要がないか」と提起⁽⁴⁵⁾している。きわめて早い時期に、「アジア」を視野に入れた歴史教育の提言をおこなっているが、それを可能にしたのは、1950年代にアジア・アフリカの民族主義の発展が世界史的な転換を生み出していくという認識であった。旧来のヨーロッパ中心の世界史が、彼ら自身の課題解決のために構想されたのであれば、日本がアジア・アフリカ諸国と連帯するなかで、我ら自身が直面している課題に応えるための「世界史像」を自主的に構想すべきだと考えたのである。したがって、そのために必要なことは、私たち自身が解決を迫られている問題を発見することであった。「まず現在の日本の直面している危機の分析からはじめましょう」という上原氏の言葉は、『日本国民の世界史』（岩波書店）に結実する最初の編集会議（1952年）の冒頭で発せられた⁽⁴⁶⁾ものだが、そのことをよくあらわしている。そして、「事実や事態をたんに事実そのもの、事態そのものとして受けとるのではなく、解決、克服、対決、実現などを要する課題として受けとるところに、『課題化的』と呼んでよい認識方法が成り立つ」⁽⁴⁷⁾として意味づけるのであった。重要なことは、そうした解決を要する課題が、どこか遠くにあるのではなく、私たちの生活なかから発見されてくると構想していたことであろう。上原は言う。「自分の生活というものは、家庭や職場を中心とする場合でも、いつでも世界や日本の問題が集約されたかたちでそこに問題になって来ているのであって、世界や日本の動きと関係のない自分だけの生活や仕事というものは絶対にあり得ない。どんな仕事、どんな生活も、日本全体の問題、世界全体の問題につながっている」⁽⁴⁸⁾のであった。まさに、「世界と日本と自分の生活とを動的なものとして統一的に認識すること」が求められているのであった。「日本史と世界史の統一的把握」も、「課題化的認識」という主体的な方法によってこそ可能になるという構想であった。

そして、上原氏は、『岩波小辞典 世界史—西洋—』（1964年）の執筆の経験から、一つの国に限定されて問題が存在するのではなく、「その国とほかの国々を含む一つの地域世界における共通の問題」としてあらわれ、さらにその地域世界ごとにその問題が相互に関連して意味連関をつくりだし、一つの「国を超えた普遍的な問題を形成していること」を明示したのである。つまり、「それぞれの国の中に出ている問題の実際的共通性、具体的相互媒介性、時には逆に具体的な相互反撥性において、現実の一つの歴史的世界を形成しているとみることのできる地域世界」と定義し、「それらの諸地域世界の複合的な全体構成として、地球的全世界というものをとらえなおしてみる」ことを主張したのである⁽⁴⁹⁾。

その「地域世界」は13地域として提起されたが、その後、吉田悟郎氏を中心に、『高校世界史』（実教出版）の執筆・編集のなかで9つの地域世界に変更して叙述された⁽⁵⁰⁾。

ここで、注目したいのは、9つの地域世界のなかでの「東アジア世界」の位置づけである。それは、吉田悟郎氏や鈴木亮氏によって深められていく。まず、吉田氏は、「世界史における

東アジアという課題、発想、視点と方法は何か」と問題をたて、「東アジアというのは単なる地理的概念ではな」く、「今日の日本・韓国・朝鮮・中国（台湾を含む）・ヴェトナム等からなる歴史的・文化的・政治的地域世界の意味であり、紀元前からの世界史の歩みのなかで歴史的・文化的・宗教的・政治的・生活的に、中国文明を中心として多くの関連や結びつきをもってきた地域世界である」と定義する。そして、「日本および日本史は世界史のなかでとくにこの東アジアの諸国・諸国民に対して確固たる主体性をうちたて、とるべき責任を」とらなければならないのであり、「世界全体に対する責任も実は東アジアを抜きにしては、東アジアを媒体にすることには果たされ得ない」としたのである。すでに、この時期に「東アジア世界」が「日本および日本民族の責任ある主体」の問題として提出されていることは注目して良い。さらに、「東アジアの諸社会」に共通する特徴として、「いずれも隣接世界にまたがって」「多様なちがいをもった複数の宗教性、言語、民族性や多元重層の歴史的・社会的・文化的伝統が混淆し複合して形成されており展開してきていること」をあげる。「単純に一元化された一体的な歴史ではなく、複数の要素が多元重層の形で混淆・複合し、ときには矛盾・対立する複雑多様の可能性と展望をひめたあるがままの歴史」⁶¹⁾を提示したのである。

続いて、鈴木亮氏は、「地域世界」を「共通性と一体性をみることのできる地域、たがいに結びついたり、ぶつかりあったりする共通の場となる地域」として設定する。そして、その「地域世界をどこにいくつ設定するかは、それこそその人の歴史像によってちがってくる」のであり、「その地域世界の範囲もつねに固定化しているとは限らず、時代により問題により、ひろがったり、ちぢんだりもする」。「東アジア世界」といっても、「いまの国名でいえば日本、韓国、朝鮮、中国の地域をいうときもあれば、ヴェトナムをくわえて考えるべき時代もあるし、更にモンゴルやシベリアさらには内陸アジアや東南アジアを視野にいれてみていかなければならない場合もある」とする。さらに、「地域世界を設定するという事は、全世界をいくつかの地域世界に分けるというのではなく、それぞれの地域世界がいっしょになって全地球的世界を構成しているとみる」ことをいうのであり、「それぞれの地域世界は、みずから生き、自立し、歴史・世界史をつくっている主体と認識することであり、全部重要性をもっているものとしてみるということ」であった。だから、「ちがいを無視しない、軽視しない、ましてや蔑視などすることなく、各地域世界のちがい、個性ある歴史と文化の存在を認める目をもつ」ことが当然とされるのであった⁶²⁾。柔らかい表現のなかに、上原氏以来のこれまでの議論が総括され、方法論も含めて、「可変的な東アジアという地域世界」が明瞭にかたちをあらわしている。時代や問題によっては、伸びたり縮んだりする可変的な東アジア、多様な要素が多層的に混淆し複合しあう〈場〉でありながら、そこには、解決し、克服し、対決し、実現しなければならない共通の課題が埋め込まれている〈場〉であった。それは、私たちの生活の〈場〉でもあり、そこから主体的な営為をともなって、歴史をつくる〈場〉でもあった。「東アジア」というものを「単に東北アジアと東南アジアの両者を含む地理的概念」として位置づけて、世界史から「東アジア」を切り取って時代ごとに並べるようなものではない「東アジア史」、それは、少なくとも、この地点から出発することが求められると思う。

おわりにー歴史教育にわたるといこと

かつて、上原専祿氏らが議論し提案してきたことが90年代以降にようやく現実のものになってきたという実感が、鈴木亮氏によって語られた⁶³⁾。そして、それは半ば当たっているだろう。しかし、その一方で、未だに、そこで示されたことが展望のままにとどまっていることもあるように思う。例えば、「課題化的認識」という主体的方法はどうか。李成市氏は、西嶋定生氏の「東アジア世界論」(冊封体制論)が上原専祿氏の「課題化的認識」の方法によって当時の日本の抱えている課題を見据えるなかから構想されていたことを明らかにした⁶⁴⁾。そして、現在は、日本ではなく、「東アジア諸国」の抱えている課題から出発すべきことを主張する。つまり、「東アジアの切実な問題を解決するために、過去を問いながら、新たな東アジア史、新たな東アジア論が追求されなければならない」ということであった。その点において、まさに、本稿で概観したような〈歴史教育対話〉をはじめとする多様な交流との積み重ねによって、「東アジア」論の不均衡を越えて、東アジアで生きている人びとが抱えている課題を、歴史に問いながら、東アジアで生きている私たち自身が発見し、解決し、克服しようという条件が生まれている⁶⁵⁾ように思う。そのときにはじめて本来的な意味で、上原氏らが議論してきたことが現実になるのではないだろうか。そして、そのためにこそ、「東アジア史」は、さまざまなかたちで、さまざまな方法で、繰り返し繰り返し試みていかなければならない。

斎藤一晴氏が明示したように、「三国に共通して今日問われている歴史教育の課題とは、戦争を体験していない世代が、さらに若い世代に戦争を教えることの難しさや危うさを、国家という枠組みを超えて戦争非体験世代としてどのように共有するのか」⁶⁶⁾ということであった。それは、植民地支配の問題でもあろうし、戦争責任の問題にも関連してくる⁶⁷⁾。そして、同時に、若い世代に直接に「歴史認識」を主題にして切りこむことを必然化させる。その際、三谷博氏が「若者の一部に、歴史的事実を無視した信念に固執し、対話を拒否する人々が増えつつあることを実感している」⁶⁸⁾と述べていることは深刻に受けとめなければならないと思う。つまり、さきに私が述べた〈歴史教育対話〉は、少なくとも対話のテーブルについて、お互いに異なっている点を見つめながら、理解を深めていこうとするところから出発していた。その道筋自体に他者認識と自己認識の深まりがあり、そこに東アジアの公共性や市民性の展望をみようとしたりしたところがある。しかし、ここで示されていることは、対話のテーブルにつくこと自体が無意味なこととして、拒絶されるという事態であり、対話のテーブルについて理解を深めていこうとする人びとを冷笑するという事態でもある。「歴史教育にわたる」ということは、この事態を正面から受けとめなければならないということでもある。「可変的な東アジアという地域世界」が主体的な歴史認識の〈場〉として、自らの歴史認識を豊かなものにする魅力的な〈場〉として、その内実を持つことができるのか。それは、東アジアで生きている私たちの「東アジア史」像⁶⁹⁾の自主的構成と歴史実践にかかっている。

注

- (1) 「学校においては、地域、学校及び生徒の実態、学科の特色等に応じ、必要がある場合には」、規定の教科に「属する科目以外の科目（以下「その他の科目」という。）を設けることができ」、「その科目の名称、目標、内容、単位数等については、その科目の属する教科の目標に基づき、設置者

「東アジア史」で考える ー歴史教育にわたるといことー

- の定めるところによるもの]であった。現行の「学習指導要領」では、「その他の科目」という名称ではなく、「学校設定科目」という名称で位置づけられている。
- (2) 当日の報告は、『日本歴史学協会年報』(第20号, 2005年)を参照のこと。なお, そこで議論されたことについては, 私も簡単に言及した(拙稿「歴史教育シンポジウム『歴史教育における東アジア像ー近現代を中心にー』」によせて『歴史評論』第660号, 2005年4月)。
 - (3) 当日の報告は, 日本語・韓国語で, 報告集に掲載されたが, のちに, 韓国では, 今野日出晴「일본 역사교과서의 현재」(歴史教育研究會, ソウル大学『歴史教育』第93輯, 303～320頁, 2005年3月)として公刊された。日本でも, 同じ内容を「歴史教科書の現在」(『愛媛大学教育学部紀要』第52巻第1号, 129～137頁, 2005年)として公刊した。
 - (4) 前掲「歴史教科書の現在」参照のこと。後日, 公開された教科書から, 確認することができた。
 - (5) 都正一「集团的記憶を歴史的記憶に変えうるか」(『世界』第696号, 2001年12月)97頁。
 - (6) 政府レベルの「日韓歴史共同研究委員会」は, 2001年10月の日韓首脳会談の合意に基づいて, 2002年5月に発足して共同研究が進められ, 現在, 第一期の報告書が公開されている。その歩みや報告書については, 財団法人日韓文化交流基金のサイトで見ることできる(<http://www.jkcf.or.jp/history/>)。また, 民間レベルの対話の試みについては, さしあたり, 井出弘人「東アジアにおける歴史対話の到達点と課題」, 及び, 寺田佳孝「[資料]東アジア歴史対話関連年表」(ともに, 近藤孝弘編著『東アジアの歴史政策ー日中韓 対話と歴史認識ー』明石書店, 2008年)を参照のこと。関連著作については, 齋藤一晴『中国歴史教科書と東アジア歴史対話ー日中韓3国共通教材づくりの現場からー』(花伝社, 2008年)の巻末に掲げられた「参考文献一覧」が詳しい。
 - (7) 先駆的には, 比較史・比較教育歴史教育研究会『共同討議 日本・中国・韓国ー自国史と世界史』(ほるぶ出版, 1985年)や日韓歴史教科書研究会編『教科書を日韓協力で考える』(大月書店, 1993年)などの取り組みがあり, 近年では, 日本の広島県教職員組合と韓国の全国教職員労働組合大邱支部によって作成された, 日韓共通歴史教材制作チーム編『日韓共通歴史教材 朝鮮通信使』(明石書店, 2005年), あるいは, 日韓「女性」共同歴史教材編纂委員会編『ジェンダーの視点からみる日韓近現代史』(梨の木舎, 2005年), そして, 歴史教育者協議会・全国歴史教師の会編『向かい合う日本と韓国の歴史 前近代編 上・下』(青木書店, 2006年)など, その成果が次々に刊行されている。他にも, 大学レベルでは, 一橋大学とソウル大学の歴史研究者が中心になって「日韓歴史共同研究プロジェクト」が1998年から進められ, 「東アジア認識」研究会から報告書が出されている。また, 「日韓の相互理解は」, 「授業という作業のなかでどのような考えを引き出し, 伸ばしていくのが重要である」とする立場から, 授業実践での成果も公にされた(谷川彰英編著『日韓交流授業と社会科教育』明石書店, 2005年)。
 - (8) 君島和彦「日韓歴史共通教材の到達点と残された課題」(『季刊 戦争責任研究』第48号, 2005年6月), 木村茂光「日韓の共通歴史教材作成に向けて」(『メトロポリタン史学』第2号, 2006年12月), 鄭在貞「韓日につきまとう歴史の影とその克服のための努力」(二谷貞夫編『21世紀の歴史認識と国際理解 韓国・中国・日本からの提言』明石書店, 2004年)など。また, 三谷博氏は, 自らの東アジアにおける「歴史対話」の経験を踏まえて, 『【日韓歴史共通教材】日韓交流の歴史ー先史から現代までー』に結実した歩みを高く評価している(『「記憶の穴」を埋める』『論座』2007年9月号)。
 - (9) 加藤章氏は, この『歴史共通教材』の活用などを通じて共感の輪を広げていくことは, 21世紀アジアの実践的課題である(「日韓の歴史教育交流の意義について」前掲『日韓交流授業と社会科

- 教育』明石書店、2005年、247頁）と提言し、「歴史共通教材」の作成に関わった鈴木哲雄氏は、実際に、大学の授業のテキストとして活用し、「教育実践的な成果と課題」を明らかにしようと試みている（『日韓歴史共通教材 日韓交流の歴史』を学生と読む－その利用法と学生のレポートから学ぶこと－『北海道教育大学紀要（教育科学編）』第59巻 第1号、2008年8月）。
- (10) 前掲「東アジアにおける歴史対話の到達点と課題」258頁。
 - (11) 日韓歴史教科書研究会編『教科書を日韓協力で考える』（大月書店、1993年）90～93頁。
 - (12) 君島和彦「日韓歴史共通教材の到達点と残された課題」（『季刊戦争責任研究』第48号、2005年夏季号）18頁。
 - (13) 君島前掲論文、13頁。
 - (14) 加藤章「日韓の歴史教育交流の意義について」（谷川彰英編著『日韓交流授業と社会科教育』明石書店、2005年、247頁）。
 - (15) 宮園衛氏は、東アジアで生きる市民性を育てるベースとして、「自己とは違う他者としての存在を認め、その他者と向き合い『対話』し、その他者と自己との関係を構築する力」をあげている。それは、『『我々と彼ら』を区分するシティズンシップ（市民権）の境界を問いつけ、その境界の風通しを良くしつつ、その境界を行き来して生きられる関係をどうつくりだすか』（『日本におけるシティズンシップ教育』日本社会科教育学会国際交流委員会編『東アジアにおけるシティズンシップ教育』明治図書、2008年、105～106頁）ということでもあった。その意味では、〈歴史教育対話〉の経験のなかに、東アジアの新たな「政治的市民」の未来のかたちがあらわれている。
 - (16) 日本は高文研、中国は社会科学学院・社会科学文献出版社、韓国はハンギョレ新聞出版部で刊行され、誤記・誤植の訂正をうけて、翌2006年『第2版 未来をひらく歴史』が刊行された。第1版・第2版あわせて、2007年末で、日本7万9千部、中国13万部、韓国6万5千部の約27万部が発行されたという（斎藤一晴『中国歴史教科書と東アジア歴史対話 日中韓3国共通教材づくりの現場から』花伝社、2008年、81頁）。
 - (17) 斎藤前掲書、116頁。
 - (18) 斎藤前掲書、86頁。
 - (19) 斎藤前掲書、85頁。
 - (20) 斎藤前掲書（他に、執筆者の大日方純夫・笠原十九司の両氏の論考は、巻末に掲げられた「参考文献一覧」に詳しい）。また、後述する成田龍一氏の批判に対して、韓国の辛珠柏氏は、東アジア地域内での共存の基盤づくりと歴史認識の共有への営みを実践した試みとして叙述に立ち入って弁明している（「東アジア史の作り－成田龍一の『未来をひらく歴史』批判について」『季刊 創作と批評』日本語版、第132号、2006年6月）。
 - (21) 同様なことは、三谷博氏も指摘している。氏は「歴史認識の内容の共有をめざすのではなく、まずどこに違いがあるか、どこに記憶の齟齬があるか、それが何に由来するのか、それらをまず関係者が検討し、意識すること」を提案している。それは、「認識の共有でなく、争点の共有」の提起であった（三谷博・金泰昌『東アジア歴史対話 国境と世代を越えて』東京大学出版会、2007年、13～14頁）。
 - (22) 斎藤前掲書、123頁など。それゆえに、斎藤氏が指摘するように、「自己点検や自己更新」が相手から「反省」と認められたいと希求する心情をうむのであり、その「誘惑」に抗する自立性の問題がうかびあがってくる。
 - (23) 斎藤前掲書、53頁。

「東アジア史」で考える ―歴史教育にわたるといことー

- (24) 近藤孝弘『歴史教育と教科書―ドイツ、オーストリア、そして日本―』（岩波ブックレット、2001年）25～26頁。
- (25) 池内敏「対話を成り立たせるために」（「竹島／独島問題・日韓共同シンポジウム報告原稿」2009年2月21日、明治大学）1頁、9頁。
- (26) 許英蘭「ドクト（独島／竹島）問題再考」（「竹島／独島問題・日韓共同シンポジウム報告原稿」2009年2月21日、明治大学）2頁。
- (27) 孫歌『アジアを語ることのジレンマ 知の共同空間を求めて』（岩波書店、2002年）。言うまでもないことであるが、歴史事実の確定のために、史料を厳密に読み解き、出来るだけ一義的な解釈を追求することの重要性はいささかも減じるものではない。
- (28) 斎藤前掲書、67頁。
- (29) 君島和彦氏は、歴史事実共有できるが、歴史認識は共有できないという意見に対して、「歴史事実には、その内容があって、その内容をどう評価すべきかを抜きにして歴史事実はありえない」として、「歴史事実と歴史認識を区分する」発想を批判している（シンポジウム「歴史和解のために」主催：朝日新聞社 2008年4月19日。「討論 何がおきているか」での君島氏の発言 <http://www.asahi.com/sympo/080505/06.html>）。
- (30) 歴史叙述については、以前に言及したことがある（拙著『歴史学と歴史教育の構図』東京大学出版会、2008年）。
- (31) 石田米子氏が中国山西省孟県でおこなった日本軍の性暴力に関する聞き取り調査において、性暴力被害を理解するための調査方法は示唆に富んでいる。詳しくは後考を期したいが、被害女性の「わだかまる記憶の解放を妨げているもの」を理解し、ともにそれを取り除いていくというものであった（石田米子・内田知行編『黄土の村の性暴力 大娘たちの戦争は終わらない』創土社、2004年、石田米子「中国山西省における日本軍性暴力に関する調査について」神奈川大学人文学会編『人文研究』第144号、2001年）。
- (32) 成田龍一『「東アジア史」の可能性―日本・中国・韓国＝共同編集『未来をひらく歴史』（2005年）をめぐって』（小森陽一／崔元植／朴裕河／金哲編著『東アジア歴史認識論争のメタヒストリー 「韓日、連帯21」の試み』青弓社、2008年）。
- (33) 斎藤前掲書、32頁。
- (34) 中村哲編著『歴史はどのように教えられているか―教科書の国際比較から―』（日本放送出版協会、1995年）187～191頁。
- (35) 中村哲編著『東アジアの歴史教科書はどう書かれているか―日・中・韓・台の歴史教科書の比較から―』（日本評論社、2004年）237頁。同時に、東北アジア史の一体性を強調しすぎると中国を中心とした中華的東北アジア史になってしまうことを指摘している。
- (36) こうした点を歴史教育再構成の課題として考察したものに、鈴木哲雄「歴史教育再構成の課題―歴史教育科目「東（北）アジア史」の可能性―」（『歴史評論』第679号、2006年11月）がある。また、愛知教育大学において、「東アジア史」を学習プログラムとして展開したのが、土屋武志氏の「教員養成大学における歴史教育―『東アジア史』教育の実践的提案とその意義」であり、高校世界史において東アジア史を構想したものが、篠塚明彦氏の「高校世界史における東アジア史学習」である（いずれも、加藤章編著『越境する歴史教育 国境を越えて、世代を越えて』教育史料出版会、2004年）。
- (37) 韓国における歴史科目「東アジア史」に関しては、白永瑞「自国史と地域史の疎通―東アジア人

- の歴史叙述への省察－」（早稲田大学アジア研究機構・第1回国際シンポジウム『21世紀の東アジア－境界を越えて－』報告資料集，2007年5月，76～77頁），國分麻里「歴史教育における東アジア的市民性の構築－東アジア史の構想」（日本社会科教育学会国際交流委員会編『東アジアにおけるシティズンシップ教育』明治図書，2008年），そして、『朝鮮日報』・『中央日報』などの新聞記事からまとめたものである。
- (38) 白永瑞氏は、「東アジア論」登場の背景を「外部的要因としては，①社会主義圏の崩壊と冷戦の終結，②グローバリズムの拡大による国民国家の弱体化，③東アジアの経済成長を重視する発展国家論の登場，④ポストモダニズムの影響など」をあげ、「内部的要因としては，韓国における①政治経済的発展，②北方政策による該当地域に対する関心の拡大，③マルクス主義の弱体化による進歩派の展望喪失，④90年代の民族主義に対する批判など」をあげている（『東アジア論－韓国からみたアジア－』『神奈川大学評論』第39号，2001年7月，44～45頁）。
- (39) 朴明圭「韓国における東アジア言説をめぐる知識社会学的理解」（子安宣邦『「アジア」はどう語られてきたか－近代日本のオリエンタリズム－』藤原書店，2003年，85頁より重引）。
- (40) 孫歌『歴史の交差点に立って』（日本経済評論社，2008年）101～102頁。
- (41) 白永瑞，前掲⁽³⁷⁾論文，77頁。
- (42) 『京都新聞』2004年10月19日，朝刊，文化欄。
- (43) 茨木智志「大日本帝国の東アジア教育－国民学校教科書『初等科国史』の考察を通して－」（加藤章編著『越境する歴史教育 国境を越えて，世代を越えて』教育史料出版会，2004年）。
- (44) 孫歌『歴史の交差点に立って』（日本経済評論社，2008年）101頁。
- (45) 『上原専祿著作集12』『歴史研究と歴史教育』（評論社，2000年）。なお，当日の状況については，鈴木亮「世界史教育のあゆみと課題・ノート 7. 世界史教育の胎動」（<http://home.att.ne.jp/wave/natsu/ryo/sekaisi7.1.htm>）がある。
- (46) 西嶋定生「八年間のゼミナール」（『図書』第133号，1960年10月）。1952年に実教出版『高校世界史』の改訂版のための編集会議で，上原専祿，江口朴郎，太田秀通，西嶋定生，野原四郎，久坂三郎，吉田悟郎の各氏が参加し，毎回5～10時間，年間平均20回程度で，8年間継続された。しかし，それは，文部省の検定で不合格になり，その改訂原稿が、『日本国民の世界史』（岩波書店）として出版された。
- (47) 『上原専祿著作集25』『アジア・アフリカ研究の問題点』（評論社，1987年）65頁。
- (48) 『上原専祿著作集13』『世界史的自覚に生きる』（評論社，1991年）239頁。
- (49) 『上原専祿著作集25』『歴史研究の思想と実践』（評論社，1987年）。
- (50) 吉田悟郎・鈴木亮・大江一道・石渡延男・槐一男・鬼頭明成・二谷貞夫『高校世界史』（実教出版，1978年検定合格，翌年以降使用）。この間の経緯は，鈴木亮『大きなうそと小さなうそ－日本人の世界史認識』（ほるぷ出版，1984年）に詳しい。
- (51) 吉田悟郎「世界史における東アジア－自国史と世界史－」（比較史・比較教育歴史教育研究会『共同討議日本・中国・韓国－自国史と世界史』ほるぷ出版，1985年）114～116頁。
- (52) 鈴木亮「世界史教育とは何をすることか」（歴史教育者協議会編『あたらしい歴史教育1－世界史とは何か－』大月書店，1993年）22～23頁。
- (53) 鈴木亮「世界史教育のあゆみと課題・ノート 7. 世界史教育の胎動」（<http://home.att.ne.jp/wave/natsu/ryo/sekaisi7.1.htm>）
- (54) 「東アジア世界論」の問題構成が日本の問題に向きあい解決しようという方向性をもっていて、「徹

底した日本問題」であることを論証した（李成市「今なぜ東アジアなのか―共通の課題と問題解決の場としての東アジア―」トヨタ財団・浙江大学「東アジアの教養人と共同知」国際シンポジウム、2005年11月4日、報告資料）。

- (55) 森分孝治氏は、歴史独立論を厳しく批判して、社会科歴史を次のように意味づけている。「われわれは、われわれの生きる社会の構造や運動を科学的に認識し、自己の願いを実現する生き方を求めて歴史に立ち向かう。自己の生き方に結びついた問題関心をもって歴史事象を知ろうとする。歴史事象をよりまちがいに認識することを通して現代社会の認識は深まり、生き方を反省していく。そして、現代認識の深まり、生き方の確立は、また逆にわれわれの歴史理解を発展させていく」（森分孝治『『歴史』独立論の問題性―原理的考察―』『社会科教育論叢』第34集、1986年、87頁）。ここで展開されていることと上原氏の「課題化的認識」という主体的な方法との親和性をどう考えるのか。それによって、歴史教育と社会科教育の輪郭が変わってくる（拙稿「歴史教育と社会科歴史―『歴史教師』という問題―』『歴史評論』第706号、2009年2月）。また、有田嘉伸「上原専祿の世界史論」（社会認識教育学会編『社会科教育の理論』1989年、のち有田嘉伸『社会科教育の研究と実践』西日本法規出版、2005年、所収）、有田嘉伸・小畑晃一「上原専祿の世界史理論―世界史の認識方法を中心に―」（『長崎大学教育学部紀要 教科教育学』第44号、2005年）も参照のこと。
- (56) 斎藤前掲書、70頁。
- (57) この点、後考を期すしかないが、戦争責任と植民地支配認識に関しては、若干の考察を予定している（『人民の歴史学』第181号、2009年9月、掲載予定）。
- (58) 三谷博「未来のための歴史対話」（三谷博・金泰昌編『東アジア歴史対話―国境と世代を越えて―』東京大学出版会、2007年）5頁。
- (59) その際、「海からの視点」として、一国史を越えた歴史像を追求して次々と新しい研究成果を提示してきた「海域アジア史」をどのように捉えるかは重要な論点となってくる（桃木至朗編『海域アジア史研究入門』岩波書店、2008年、桃木至朗「海域史、地域研究と近代東北アジア」左近幸村編著『近代東北アジアの誕生』北海道大学出版会、2008年、など）。こうした視点を組み込んだうえで（陸からの視点とも統合させて）、通史としての「東アジア史」を叙述することが求められている。

※本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（C）、課題番号：18520501）による研究成果の一部である。