

# 教科における学力と主体形成

## — 社会科教育にかかわる記述から —

荒井眞一

### 要約

社会科教育にかかわる論稿と歴史研究に関わる学問研究成果の一部の検討から、教科における学力の考え方に対して、学問研究成果を基盤とした社会的な主体形成という1つの枠組みの提示を行った。1970年代後半に盛んに議論のなされた「学力」論争においては、中心に「態度」が位置づけられた「三層説」の是非にかんして、ある時期を境として議論の方向性の変更が見られた。社会科教育において長い歴史を有する歴史教育者協会による「活動方針」は、1970年代初頭においては『経済学批判』等に理論的な根拠を有するものと考えられたが、上記「態度」の位置づけが変化したのと同じ時期に中核となる「人民のたたかい」が削除された。改めて社会的な人格形成にかかわる学問研究成果について考察すべく、水戸学における記述を検討した結果、「尊王攘夷」という考えの始まりが、水戸学の精髓をまとめた「弘道館記」碑文に見いだされるとともに、複数の幕末志士と水戸学者とのかかわりが確認された。

### 1. はじめに

本稿の目的は、社会科教育にかかわる論稿と歴史研究に関わる学問研究成果の一部の検討から、教科における学力の考え方に対して1つの枠組みの提示を行うことにある。本稿においてはさらに、この枠組みの提示を踏まえて、教育内容研究という立場から教科における主体形成という点にも考察を進めるつもりである。

2017年7月に文部科学省より出された学習指導要領においては「主体的な学び」の実現の重要性が指摘されている<sup>1</sup>。このような考えは、同省より1989年に出された思考力や問題解決能力を重視する「新学力観」や、2011年以降実施の学習指導要領で強調された「生きる力」、2012年の中央教育審議会答申においてしめされた「アクティブ・ラーニング」などに通ずるものと思われる<sup>2</sup>。

上記「新学力観」の提示より数年先立つ1979年から80年にかけて、社会科教育においては、『歴史地理教育』誌上を中心に「社会科における学力」にかんする熱い議論が交わされた。この議論において中核をなす考えとなったのは、1958年に広岡亮蔵により唱えられた、以下の図1に示す、「三層説」と呼ばれる考えであった。

社会科における「学力論争」の中で中心的な論点となった事柄は、上記「態度」が社会科教育においてどのように位置づけられるのかということであった<sup>3</sup>。この「態度」が中核となる「三層説」にたいして真っ向から異議を唱え、教育内容の提供元たる学問研究成果に依拠することの必要性を唱えたのが、当時の北海道大学教育方法学研究グループの鈴木秀一・藤岡信勝であった。教育内容研究を基盤とする彼らの主張は、「認識という知的能力を中心として諸能力を育てる」ことを学校の役割と主張した勝田守一や、「学力」を「モノゴトに処する能力のうちだれにでも分かち伝えうる部分」と定義づけた中内敏夫らの主張と軌を一にするものであった<sup>4</sup>。しかしながら、本多公栄による「鈴木氏らは学力の総体＝人格の形成についてはまったく論じていないし論じようともされていない」との記述のように、民主主義社会における主体形成を教科の主たる目的と考える社会科教育実践者や研究者からは主張の狭さが指摘される場合がみられた<sup>5</sup>。

鈴木・藤岡と同じく北海道大学上記グループに身を置いていた筆者が残念に思うことは、教育内容研究を基盤とする教育学研究者たちが、広岡の唱える「態度」の位置付けにたいして己が立場から十分な説明を行えなかった点である。アダム・スミスの著作『道徳感情論』が人間の共同体性を原理的に考察するものであったように、社会科学はその始まりにおいて「人間の学を有効に作りあげる」ことを主たる課題としていた<sup>6</sup>。また、そのスミスを批判的に継承したマルクスもまた、「生産力」の変化に照応した「生産関係」のあり方によって「基本的な階級対立」が余儀なくされたことを、一連の著作を通して論じている<sup>7</sup>。これらの見解から察するに、学問研究成果を基盤と

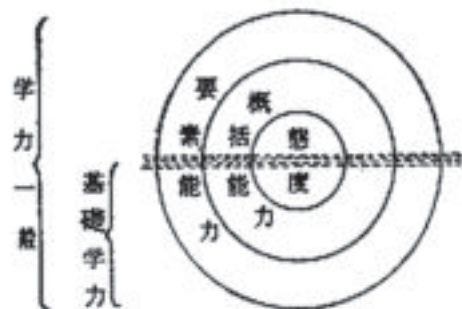


図1：広岡亮蔵による学力の「三層説」(「第五章 どんな学力を・どんな基礎学力を」現代学力大系1 学力と基礎学力、明治図書1958、p.112)

- 1 文部科学省「中学校学習指導要領解説 総則編」(2017.7) p.4
- 2 中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(「用語集」2012.8.28) p.37
- 3 「態度」という点にかんして批判的な立場からは「態度という未来につながる働きを強調するあまり、記憶という過去につながる大脳のたらしきを完全に見落とした結果、態度まで形成できないことになっている」(中内敏夫「増補 学力と評価の理論」国土社1976 p.112)との厳しい批判が聞かれる一方で、肯定的な立場からは「社会科学教育によって生徒に獲得させようとする能力は、たんに学習によって理解・習得した「知識」だけでなく、それらの知識を獲得する過程でそれに結びつきそれによって規定される一定の内容をもった活動内容をふくむと考える」(小嶋昭道「社会科の学力研究の課題は何か」『歴史地理教育』歴史教育者協会・郷土教育全国連絡協議会共同編集1978・8 p.57)との見解もしめされた。
- 4 荒井眞一「社会科における学力の形成」(前田賢次・荒井眞一編「学力と教育課程の創造—社会認識を育てる教育実践とその歩み—」同時代社2013) pp.45-6
- 5 本多公栄「社会科の学力の構図—社会科の学力とは何かその2—」(『歴史地理教育』1979・8) p.58
- 6 内田義彦「作品としての社会科学」1981(所収「内田義彦著作集 第8巻」岩波書店1989) p.68
- 7 遠山茂樹「歴史教科書の批判的実践のために」(『歴史地理教育』1964・9) p.35

した教育内容研究においても、それら成果の成立しうる所以としての社会にたいする主体形成という問題は不可欠の課題であるべきと考える。

以上の問題意識を踏まえ、本稿においては、学問研究成果における主体形成の問題について若干の考察を行いたい。この考察のための足場として、次章においては、前記「学力」論争における「態度」の位置づけの変遷について、『歴史地理教育』誌上における論稿を中心に概観する。続く3章では、『歴史地理教育』発行者である歴史教育者協議会の「設立趣意書」と「活動方針」における学問研究成果の位置づけについて概観する。そして、4章においては、教育内容にかかわる学問研究成果の具体的な考察の嚆矢として、水戸学の精髓を記したものとされる「弘道館記」について、今後の教育内容構成へ向けた始原的な考察を試みながら、今後求められる課題について考察する。

## 2. 学力論争における態度の位置づけとその変遷

本章においては、社会科教育における「基礎学力」に関わる議論のいくつかを概観する。これら議論は「三層説」に代表される広岡の論にたいする批判的な検討を議論の足場としており、1978年後半から79年にかけて特徴的な議論が交わされている。それゆえ本章においては、上記の時期における「三層説」をめぐるいくつかの論を整理し、「学力」論争における「態度」の位置づけの変遷について考察する。

小嶋昭道は、『歴史地理教育』1978年8月号誌上において、社会科教育の特殊性に関して以下のように述べている<sup>8</sup>。

社会科学教育によって生徒に獲得させようとする能力は、たんに学習によって理解・習得した「知識」だけでなく、それらの知識を獲得する過程でそれに結びつきそれによって規定される一定の内容をもった活動内容をふくむと考える。

小嶋によれば「社会科学教育の課題は、たとえば歴史教育の場合、歴史の基礎知識の定着をおろそかにはできないが、学力研究の課題をそこに限局することを許さない」ものである。それゆえに「得られた知識は高次の判断の基礎となり、知的な発達には生活や行動の能力や態度にもつながる」という<sup>9</sup>。この記述の意味するところは、「態度」を中核に据えた広岡の「三層説」と変わらないだろう。

上の説にたいして強く異議を唱えるものとなったのは、1978年における歴史学者遠山茂樹の論稿である。遠山は「社会科の学力とは何か」との問いに対して「社会についての科学的認識のための基礎的な知識と基礎的な思考力との習得だと、まず定義したいと思います」と述べている<sup>10</sup>。広岡や小嶋の述べる「態度」が含まれないことに関して、遠山は以下のような見解を述べている<sup>11</sup>。

基礎的な思考力のなかに歴史にたいする主体的な態度の育成という問題をふくめません。生徒の思想・信条の自由を尊重したいからです。もし主体的な態度ということが、(中略)生徒の思想の内部に立ち入る教育をという主張であれば、疑問をもたざるをえません。

歴史学の研究成果は、「思想・信条の自由」に基づいた歴史観の相違により固定化されきることはない。「主体的な態度の育成」ということが「生徒の思想・信条の自由」を侵害する可能性の否定しえない点において、「態度」が「基礎学力」の議論に位置付けられないという主張であろう。遠山の論を広岡の論に沿って考察するならば、三層のうちの「態度」のみが存在しないということになる。

上記遠山の論に対して厳しい批判を加えたのが、『歴史地理教育』1979年1月号誌上に掲載された、歴史教育者協議会の本多公栄の論である。「思考力」を学力に含める一方で「主体的態度の育成」を含めなかった遠山の論にたいして本多は以下のような疑問を呈している<sup>12</sup>。

思考力というものの自体、まさに生徒の主体形成の問題であり、それ自体が、思想・信条の形成と一体ではないのか、そこを切り離して、「思考力」を考えられるのか、という疑問を私はこれを読んでいただいた。

8 小嶋昭道「社会科の学力研究の課題は何か」(『歴史地理教育』1978・8)p.57

9 小嶋前掲書 8 p.58

10 遠山茂樹「社会科の学習内容と学力」(『歴史学から歴史教育へ』遠山茂樹 岩崎書店 1980, 初出は『社会科教育の本質と学力』労働旬報社 1978) p.106

11 遠山前掲書 10 p.114

12 本多公栄「再び社会科の学力について」(『歴史地理教育』1979・1)p.70

上記本多による論の公表と同時期の1979年1月に、広岡亮蔵もまた、社会科の「基礎学力」に関して興味深い提言を行っている。広岡は社会科において求められるべき「学力」として「社会的な認識」の形成、「情報処理能力」の育成<sup>13</sup>、「国民的な心情」の啓培という3つを挙げている<sup>14</sup>。

広岡による論は、当初の論と同じく「三層」をなしているようではある。しかし上記「学力」を踏まえた「社会科の基礎学力」として広岡は、以下のような記述を行っている<sup>15</sup>。

社会科の基礎学力としては、2つの群をとりだすことが適当なように、私には思われる。そしてその第一群を基礎技能とし、第二群を基礎知識とするのが適当だと思われる。

広岡による「社会科の基礎学力」の提起からは、多くの批判を受けた「態度」と、「思考力」に通ずると思われる「概括能力」が消失している。即ち当初の「三層説」とは異なるものとなっている。広岡によるこの論は、先述の遠山の論よりも後に出版されたものである。「思考力」の内側に「態度」をふくめることにたいして強硬な反対意見を述べた遠山の論が反映されているのではないだろうか。

碩学として名高かった遠山の言葉は重かったのかもしれない。1979年当初においては遠山の論に異議を唱えていた本多も、『歴史地理教育』1979年8月号では論述を変更させている。同誌上で本多は、1979年1月における広岡による論を引きつつ「学力論は、人格形成までを包括した学力の総体と、教えた内容がどこまで学習者に習得されたかに限定して論ずる基礎学力の2つのことが論じられている」と記述した<sup>16</sup>後、以下のように述べている<sup>17</sup>。

基礎学力に含めるものは基礎的知識と技能に限定しておきたい。(中略)、反復可能な習熟によって習得した能力を基礎学力として訓練によって育てられる思考力は基礎学力に含めず学力の総体の中に位置づける。

一連の記述をまとめるならば、社会科の議論においては、「態度」を中核とした広岡の「三層説」は、「主体的な態度の育成」ということが、「生徒の思想・信条の自由」を侵害する可能性の否定しえない点を指摘されたことにより、「基礎学力」から切り離された。

切り離された「主体的な態度の育成」は、これと不可分の「思考力」とともに「学力の総体」に位置づけられた。すなわち、社会科の「基礎学力」には、「基礎的知識」と「技能」だけが位置づけられた。この状態を広岡の当初の「三層説」に当てはめるならば、外側の「要素能力」だけが残されたことになる。1979年における一連の議論を経て「態度」は「基礎学力」から切り離され、1980年からは、安井俊夫によって唱えられた「子どもが動く社会科」を巡る議論が熱くかわされることになる。

「態度」を巡る議論を筆者なりに総括させていただくならば、遠山の論に依拠したと思われるような形で「基礎的知識」と「態度」が切り離されたことにより、“何を教えるか”ということと“どのように育てたいのか”ということが切り離されたとは言えないか。それゆえ、小嶋の述べた「知的な発達生活や行動の能力や態度にもつながる」ゆえに「学力研究の課題」を知識の定着に局限することを許さないという「社会科学教育の課題」が、議論の場から失われてしまったと言えるのではないか。本稿冒頭で述べたが、本稿は教育内容研究という立場から教科における主体形成という点に考察を進めることを目指している。それゆえ「基礎的知識」と「態度」が切り離された本多による枠組みの下では自身の論をすすめることは不可能である。

### 3. 歴史教育者協議会における学問研究成果と主体形成との関連づけ

上でも述べたが、本稿では教育内容研究という立場から教科における主体形成という点にも考察を進めたい。1章で述べたスミスやマルクスによる研究成果が人間の共同体性や社会における個人のあり方について原理的な考察を試みたものであったように、学問研究成果には社会における人間のあり方についての考察が内包されているように思われる。『道徳感情論』と『国富論』の翻訳者である水田洋によれば、『道徳感情論』は「道徳哲学」の本であり、スミスの考える「道徳哲学」は「人間がこの世で生きていくための行動の基準」としての道徳について原理的に考える学問であったという<sup>18</sup>。本稿ではこのような記述に依拠し、広岡の述べた「態度」に通ずるものと思われる“主体形成への契機は学問研究成果の中に内在している”との立場で論を進めたい。

13 広岡亮蔵「社会科の学力像と基礎学力」(『教育科学 社会科教育』明治図書1979・1)p.5

14 広岡前掲書13によれば、「国民的な心情の啓培」とは、「わが国の国土・歴史・文化遺産にたいして関心と愛情を養うこと、そして今後の民主的な国民生活の形成と発展に参与しようとする心意を育てること」(p.6)である。

15 広岡前掲書13 p.6

16 本多公栄「社会科の学力の構図 一社会科の学力とは何かその2」(『歴史地理教育』1979・8)p.60

17 本多前掲書16 p.64

18 水田洋「アダム・スミス」講談社学術文庫1997 p.55

19 歴史教育者協議会の「設立趣意書」は多くの場所、文献で確認可能であるが、本稿では以下の URL (<https://www.rekkyo.org/prospectus>) に掲載されているものを考察の材料とした。

20 歴史教育者協議会「1975～76年 歴教協の活動方針」(『歴史地理教育』1975・11)p.72

21 小田切正「II 教授・学習過程の全体プラン」(『明治維新の授業』北海道大学図書刊行会 1974)p.57

22 小田切前掲書 21 p.58

23 小田切正・鈴木秀一「終章 授業『明治維新の授業』についての教授学的検討」(『明治維新の授業』)p.272

24 マルクス『経済学批判』, 杉本俊朗訳 大月書店 1953 p.15

25 マルクス前掲書 24 p.16

26 遠山茂樹「歴史教育系統性論の前提」(『歴史学から歴史教育へ』岩崎書店 1980)p.100, 初出は「歴史教育系統性論の前提」『教育』国士社 1963)

### 3.1. 歴史教育者協議会「設立趣意書」にみる学問研究成果の位置づけ

本節においては、上で提起した「主体形成への契機は学問研究成果の中に内在している」との立場で論を進めるための前提として、先行的な主張や提起について検討したい。この先行的な主張の具体例として、本節においては歴史教育者協議会の「設立趣意書」を取りあげる。

歴史教育者協議会の「設立趣意書」は 1949 年 7 月に出されたものである<sup>19</sup>。この冒頭においては「民主主義を発展させ、外には国際平和に寄与するようになること」との教育目標が述べられた後、「過去においてあやまった歴史教育が軍国主義やファシズムの最大の支柱の一とされていた事実を痛切に反省し、正しい歴史教育を確立し発展させること」が高らかに宣言されている。民主主義や国際平和に寄与することを目指す点において、広岡の述べた「態度」に通ずる社会発展に向けての主体形成への契機が含まれていると言えるだろう。

さらに、上記目標を達成するための方法論として、「設立趣意書」においては以下の事柄が述べられている。

歴史教育は、げんみつに歴史学に立脚し、正しい教育理論にのみ依拠すべきものであって、学問的教育的真理以外の何ものからも独立していなければならない。

上記「げんみつに歴史学に立脚し、正しい教育理論にのみ依拠」していくためには、「歴史学者が歴史教育者と提携することはもとより、すべての歴史および教育に関心をもつものが協力しなければならない」という。一連の記述をまとめるならば、「民主主義を発展させ、外には国際平和に寄与するようになること」を達成するには「げんみつに歴史学に立脚し、正しい教育理論にのみ依拠」しなければならないことになる。「げんみつに歴史学に立脚」するのであるから、学問研究成果と民主主義や国際平和への寄与は決して切り離されてはいけないことになるだろう。

### 3.2. 歴史教育者協議会「活動方針」にみる学問研究成果と主体形成の位置づけ

引き続き『歴史地理教育』誌上に掲載された年毎の「活動方針」から、より具体的な記述を引用したい。歴史教育者協議会による「活動方針」は、1961 年 10 月号に「歴史教育者協議会活動方針(案)」という形で掲載された後、1972 年以後継続的に掲載されている。この 1972 年以降、ほぼ欠かすことなく述べられているのが「人民の闘い」と「地域に根ざす」という語句である。1975 年の「活動方針」によれば、1970 年に開催された長野での全国大会から「地域に根ざし人民のたたかひをささえる歴史教育」が研究主題に設定されたとのことである<sup>20</sup>。

上記「人民の闘い」は「げんみつに歴史学に立脚」したものである。1974 年に北海道大学教育方法学研究グループにより刊行された『明治維新の授業』において小田切正は「歴史を生産力と生産関係との関連、その変化・発展として」とらえることを提起した<sup>21</sup>。「生産関係」との語のしめすところは、小田切による「生産力の発展と民衆の生産の権利の拡大、民衆の意識と思想の成長と階級闘争の力量の増大、そしてそれが政治におよぼす影響」や<sup>22</sup>、小田切・鈴木秀一による「経済的発展が窮極においては政治諸現象の根底にあること、経済的発展に根ざす民衆の経済的政治的要求とその実現のための行動が社会変革の重要な原因であること」といった記述から<sup>23</sup>、「階級闘争」や「民衆の経済的政治的要求」とかかわりが深いようである。

「階級闘争」に関係すると考えられる上記「生産力と生産関係」という枠組みは、『経済学批判』に依拠したものと思われる。『経済学批判』の「序言」によれば「人間は、彼らの生活の社会的生産において、一定の、彼らの意志から独立した諸関係に、すなわち、彼らの物質的生産諸力の一定の発展段階に対応する生産諸関係にはいる」という<sup>24</sup>。そして、これら「生産諸関係」によって形成される「経済的基礎の変化」とともに、社会のありようが「あるいは徐々に、あるいは急激に変革」される<sup>25</sup>。「急激に変革」のしめすところを「階級闘争」や「人民の闘い」と考えるならば、歴史教育者協議会による「人民の闘い」は、マルクス主義の歴史学に依拠したものと言えるだろう。そして、教育目標としての「人民の闘い」は、経済の発展に伴って人民の社会にたいする意識が発展的変容を遂げ、その結果歴史を自らの手で作り上げてきたことを生徒に知らしめるものとなるだろう。本稿において提示したいと企図する「学問研究成果に内在する主体形成への契機」はすでにここに存在していたと言えるのではないかと。

「学力」にかかわる 1970 年代末の議論では「態度」の形成を強く否定した遠山だったが、1960 年代には「階級闘争」について以下のような記述を行っている<sup>26</sup>。

歴史を生産関係においてとらえる、基本的な階級対立においてつかむといえ、きつく聞こえるかもしれませんが、この核心を引き出すことが、社会関係を認識する上でのもっとも容易な、そして確かな筋道なのです。

上の記述にしたがうならば、遠山は「社会関係」を認識する上での「核心」として、「生産関係」を「基本的な階級対立」に限定させたといえる。別の文献で遠山は、19世紀後半以降の日本の歴史を把握するための方向性として「幕末において資本主義の芽がどのようにして、誰が誰にたいして行なう闘争と結びあって成立したか、それを児童に知らせた、その姿勢が維新以後も貫かれねばなりません」と述べている<sup>27</sup>。「階級対立」や「闘争」という語が用いられる限りにおいては、社会は人民が自らの手で作り上げてきたことを知らせるものであり、生徒の社会にたいする主体的な意識の形成に無関係ではいられないと筆者は考える。上記遠山による論は1960年代になされたものではあるが、これら論稿をまとめた『歴史学から歴史教育へ』が刊行されたのは1980年である。1つの時期に2つの相反する主張がなされているのではないか。

しかしながら、「学問研究成果に内在する主体形成への契機」を内在すると思われる上記「人民の闘い」は、長く続くものとはならなかった。1975年の「活動方針」では以下のような記述で厳しい批判にさらされている<sup>28</sup>。

「広く国民の立場に立ち、国民の歴史認識を追及してきた歴教協にとって“人民のたたかい”という表現は、歴教協の課題＝研究主題として収斂しつつくされているのか」という疑問が多く出された。

1970年代後半の「活動方針」では、「人民の闘い」という研究主題にたいする批判が消えることはなかった。最終的には、1979年における「活動方針」では「歴教協は、『たたかい』に象徴される新しい世の中づくりに寄与できる変革の主体形成をめざしてきたのである」との総括の後<sup>29</sup>、「人民の闘い」という表現を削除した「主権者にふさわしい国民の歴史意識の形成・発展」を新たな「歴教協の目的」として設定した<sup>30</sup>。

上段の記述をまとめるならば「変革の主体形成」を目指すための実践を象徴する「人民の闘い」という研究主題は1979年末をもって破棄されたことになる。この時期は、前章で検討した「態度」にかかわる記述が「基礎学力」から削除された時期と一致している。本稿の企図する「学問研究成果に内在する主体形成への契機」にかんする重要な提案が、この時期に『歴史地理教育』誌上から失われたことになる。

#### 4. 今後の課題：「弘道館記」にみる水戸学の根本思想と幕末史における展開

本章においては、学問研究成果における主体形成の問題について、幕末における尊王攘夷運動に大きな影響を与えたと思われる水戸学を対象として若干の考察を行う。この考察を行うに際し、本稿では水戸藩の藩校である弘道館の教育目標が碑文という形で記された<sup>31</sup>「弘道館記」を考察の足掛かりとする。「弘道館記」は漢字のみの漢文体であるので、内容の検討に際しては書下し文を検討の対象とする<sup>32</sup>。

「弘道館記」は、水戸藩の藩校弘道館の開校に先立って、1838(天保9)年に発表された。この碑文の作成には藤田東湖が主としてかわり、会沢正志齋らの意見聴取を経て、徳川斉昭が裁定するという手順を経て作成された<sup>33</sup>。「弘道館記」を解説した書として1845(弘化2)年に藤田東湖により書かれたのが『弘道館記述義』であり、会沢正志齋著による『新論』とともに水戸学を代表する書とされ、安見隆雄によれば「幕末維新から明治時代、そして現代にいたるまで大きな影響を与えた」という<sup>34</sup>。それゆえ本稿においても「弘道館記」の検討に際して『弘道館記述義』における記述及びその解説書による助けを得ることとする<sup>35</sup>。

「弘道館記」冒頭では、「弘道とは何ぞ。人能く道を弘むるなり。(弘道者何 人能弘道也)」との記述により藩校弘道館の名の由来となった「弘道」について述べられている。岡村利平によれば「弘道」との語は、『論語』の一節から採用したものであるという。「道」というものについて「弘道館記」では引き続き「道とは何ぞ。天地の大経にして、生民の須臾も離るべからざるものなり。(道者何 天地之大経 而生民不可須臾離者也)」と記されている。岡村によれば「天地の大経」とは「皇祖以来一貫した天地の常道」であり、「須臾」という表現と並び中国における四書とされる『中庸』からの引用であるという<sup>36</sup>。岡村の通釈によれば、「道の実体の若きは、即ち初めから天ツ神に原因しない者はない」、そしてこのことは「古事記・書紀・古語拾遺・旧事記などの古典に載せてあることによって観れ

27 遠山茂樹「歴史教育にたいする研究者の責任」(『歴史学から歴史教育へ』)p.203, 初出は「歴史教育にたいする研究者の責任」『歴史評論』校倉書房1959)

28 歴史教育者協議会前掲書20 p.73

29 歴教協常任委員会「新しい活動方針1979～80年」(『歴史地理教育』1979・11)p.67

30 歴教協常任委員会前掲書29 p.68

31 但野正弘「水戸の人物シリーズ6 藤田東湖の生涯」(水戸史学会1997)p.61

32 主たる参考文献として本稿では、但野正弘「水戸の碑文シリーズ2 水戸烈公と藤田東湖「弘道館記」の碑文」(水戸史学会2002)を用いる。

33 安見隆雄「水戸の人物シリーズ10 会沢正志齋の生涯」(水戸史学会1997)p.110

34 安見前掲書33 p.113

35 『弘道館記述義』の解説書として本稿では、岡村理平「弘道館記述義の精神その釋義」(旺文社1943)を採用する。

36 岡村前掲書35 p.105

37 岡村前掲書 35 p.107

ば、明瞭判然、復た疑を挟む余地がない」という<sup>37</sup>。冒頭部分の記述のみを眺めるだけでも、「弘道館記」には儒学と国学の研究成果が反映されている。

水戸市内にある弘道館は国の特別史跡に指定されている。この正門を入ってすぐの場所に諸役会所と呼ばれる来館者の控えの間があり、この部屋の壁には徳川斉昭の命で書かれたとされる「尊攘」と記された掛け軸が飾られている。

上記「尊攘」は「尊王攘夷」の略と思われるが、「弘道館記」にこの語にかんする記述が見られる。その記述とは「東照宮」と称される徳川家康の治世を総括した「我が東照宮、撥乱反正、尊王攘夷、允武允文、以て太平の基を開く。(我東照宮 撥乱反正 尊王攘夷 允武允文 以開太平之基)」との一節である。岡村の通釈によれば、「尊王攘夷」の意味するところは「内は皇室を国家の中心として尊び、外は外国の脅威を撃攘する」となるが、家康の治世下において対象とされる「外国の脅威」はキリスト教の禁教である<sup>38</sup>。岡村によれば、徳川斉昭による水戸藩治世下において「君臣が尊王攘夷を主張するに方って、祖先の事迹中にその根柢を求めたのは極めて賢明な手段であった」という<sup>39</sup>。但野正弘もまた、以下の記述により「攘夷」の意味するところを解説している<sup>40</sup>。



図2：弘道館諸役会所に掛けられた「尊攘」の掛け軸

38 岡村前掲書 35 p.268

39 岡村前掲書 35 p.263

40 但野前掲書 32 p.33

夷は、外国・外敵のことを指しますが、攘夷は、単に外敵をうち攘うという意味だけではなく、間違った外国の思想をも排除するという意味も含めて、考えた方がこの場合は適当だと思います。

上記の考えを裏書きする有村俊斎による逸話を、但野が紹介している。その逸話とは「攘夷」をめぐる藤田東湖と佐久間象山との討論に関するものである。この中で象山は「攘夷」について世界の事情に疎いのではないかとの指摘を行ったが、これにたいして東湖は以下のように反論したという。

他国から侮辱を受けながら、それでも交際するということは、たとえ一時的に交際が成り立つとしても、結局は、国家永遠の独立を保つことはできません。何故かといえば、それはすでに正気を失墜した国であるからです。

上の記述に続き東湖は「正気を失墜してまで、他国と交通するという事になっては、外国の侮辱は、たちまち一変して、攻撃、侵略の禍に至ることは間違いありません」と述べたという<sup>41</sup>。これらの記述から察するに、東湖の唱える「攘夷」の意味するところは、「単に外敵をうち攘う」という行動指針よりもむしろその根底にある国家のアイデンティティー、即ち日本人による日本という国のあり方に対する自覚を促すものであったのではあるまいか。幕末期における水戸学の基盤とした「尊王攘夷」の広がりについてより深い理解を得ることを目指す教育内容を企図するならば、水戸学による研究成果に対する理解が不可欠と思われる。

41 但野前掲書 31 p.133

本稿の末においては、上で述べた「尊王攘夷」の広がりの実例をいくつかしめしたい。「尊王攘夷」で名高い雄藩といえは長州藩が思い浮かぶところであるが、この藩における思想的始祖ともいえる吉田松陰も水戸学とかかわりを持っている。安見によれば、松陰は1851(嘉永4)年に水戸を訪問して会沢正志斎に謁見し「身、皇国に生れて皇国の皇国たる所以を知らざれば、何を以てか天地に立たん」と嘆じ、国の歴史の系統的な研究の必要性を悟るに至ったという<sup>42</sup>。

42 安見前掲書 33 p.133

明治維新の立役者ともいえる西郷隆盛は、1853(嘉永6から安政元)年に有村俊斎の仲介によって東湖と出会っている。但野によれば、西郷は東湖を尊敬し、母方の伯父である椎原与右衛門・権兵衛に宛てた手紙の中で「先生のお宅に伺うと、まるで清水に浴したような気持になり、私の心の中は一点の曇りも霞もなく、清浄な心になって帰る路さへも忘れてしまうほどです。」という感動ぶりを書き記していたという<sup>43</sup>。

43 但野前掲書 31 p.128

今後本稿の目指すところは、水戸学についての知見をより深くするとともに、幕末期に唱えられた「尊王攘夷」

の意味するところを明確化するとともに、この考えが如何にして各地に広まり人びとの血肉と化して幕末期の種々の出来事に影響を与えるに至ったかを、教育内容として明らかにすることである。この作業を進めることによって、1970年代後半の「学力」論争において教育内容と切り離されることとなった「態度」の位置づけについて、学問研究成果を基礎とした社会的な主体形成という枠組みを教育内容研究のレベルで提示するつもりである。この提示の後、この教育内容を踏まえた教材作成へ向けた具体的な作業に歩を進めたい。