

トピックス

古代の東アジア関係史をどう「教える」か

産業能率大学経営学部 准教授
皆川 雅樹

はじめに

「古代の東アジア関係史」については、現行の学習指導要領において高等学校の世界史や日本史の授業において学ぶ機会が設定されている。特に、世界史（A もしくは B）は必修科目であり、ここで学ぶ可能性があるが、世界史 A において近現代史を重視した授業内容にした場合、古代史についてどれだけ学ぶことができるかは授業者の「匙加減」と言わざるを得ないというのが現実であろう。また、日本史においても古代史を学ぶことはできるが、日本史 A という科目しか学ばない場合は、古代史に触れることすらない（もちろん、小中学校の歴史・歴史的分野の授業では触れることはあるが）。

このように考えると、高等学校において教員が授業で「古代の東アジア関係史」を「教える」機会は、決して多いとは言えない。そもそも高等学校の教員は、「古代の東アジア関係史」を「教える」必要があるのか。大学入試科目として、世界史 A・B もしくは日本史 B を選択する生徒が目の前にいれば、受験勉強の範囲として授業内で取り扱うべきテーマであることは間違いない。このことだけを取り上げれば、高等学校の教員は「古代の東アジア関係史」を「教える」必要はある、という結論に達するわけである。

しかし、受験勉強のために、教員は「古代の東アジア関係史」を「教える」必要があり、生徒はそれを学ぶ必要があるという結論で話を終わらせてしまうと、小稿の役割を果たさないことになる。一方で、ここで「歴史を学ぶ意味とは？」という問いを持ち出し、E.H. カー（清水幾太郎訳）『歴史とは何か』（岩波新書、1962年）などの一説を紹介して「歴史を学ぶ意味はある」という解説を

することになりそうである。しかし、それは生徒が学ぶ意味ということにおいては説明がつくが、教員が「教える」意味という点では違和感を持つのは筆者だけであろうか。つまり、歴史を学ぶ意味があるならば、それは生徒自身が学ばば済む話であり、教員があえて「教える」必要性は必ずしもないからである。ただし、筆者が違和感を持った理由は、「教える」＝「なるべくわかりやすく説明する」ととらえた場合のことである。

なぜ「古代の東アジア関係史」を、教員が「教える」必要があるのか。そもそも「古代の東アジア関係史」とは何か、実はとてもあいまいなテーマである。よって、小稿では、1. 「古代の東アジア関係史」とは、2. 「古代の東アジア関係史」を「教える」とは、についてそれぞれ検討し、「古代の東アジア関係史をどう「教える」か」という問いに向き合ってみよう。

1. 「古代の東アジア関係史」とは

「古代の東アジア関係史」と一口に言っても、これを簡単に説明できる歴史学者はいないのではなかろうか。まず「古代」とは何か、次に「東アジア」とは何か、などを考え始めると、これらのテーマごとに膨大な研究史があり、それらを整理するだけで学術論文としての価値はそれなりに高いものとなる。ここでは、これらのテーマについての具体的な分析をしている余裕も力量もないので、近年の研究成果の一部を紹介しながら、「古代の東アジア関係史」について考えてみたい。

i) 「古代」とは

まず、世界史・日本史の教科書における「古代」を確認してみよう。

実教出版『世界史 B 新訂版』（平成 28 年検定済）において「古代」の範囲を探っていくと、ヨーロッパと中央ユーラシア・東アジアにおける「古代」と「中世」の区切り目はなんとなく見えてくる。前者のヨーロッパにおいては、476 年のゲルマン人オドアケルによって西ローマ帝国が滅亡に至ったところが「古代」の終わりとして読むことができる（〔小澤 2016〕も参照）。後者の中央ユーラシア・

東アジアについては、ウイグル・吐蕃・南詔および唐が解体・滅亡する9世紀後半～10世紀前半が「古代」の終わりとして読むことができる。ただし、いずれも「古代」の範囲を明記しているわけではない。

一方、実教出版『日本史B新訂版』（平成29年検定済）および山川出版社『詳説日本史改訂版』（平成28年検定済）などにおける古代の範囲は、目次を見れば一目瞭然である。つまり、院政が始まる11世紀後半以降が「中世」となっており、11世紀半ば頃のいわゆる摂関政治が終焉し後三条天皇による政治が「古代」の終わりとして読むことができる（〔桜井2013〕も参照）。

次に、最近刊行された関周一編『日朝関係史』（〔関編2017〕）を紹介したい。本書は、「日朝関係史」という題名の通り、日本列島と朝鮮半島との関係史を通史的にまとめた一書である。各章は、古代、中世、近世、近代および日本の敗戦・朝鮮の植民地からの解放という5章立てとなっており、各章末にはコラムを配している。各章における時代区分について、「はじめに」（iii頁）では次のように説明している。

朝鮮側の王朝を軸に、高句麗・百済・新羅および統一新羅までを古代、高麗および朝鮮王朝前期・中期を中世、朝鮮王朝中期・後期を近世、朝鮮王朝末期・大韓帝国・植民地期（日帝期）を近代、植民地からの解放後を現代としている。

ここでは、「古代」の範囲が「高句麗・百済・新羅および統一新羅まで」と設定されている。つまり、高句麗が国として現れる紀元前1世紀から新羅が滅亡する10世紀前半までの約1000年が「古代」ということになる。先ほど紹介した中央ユーラシア・東アジアにおける「古代」とはおおよそ一致するが、日本史における「古代」の終わりは、11世紀半ば頃までとなっていたので、日本史を軸とした場合と朝鮮史を軸とした場合は約1世紀のズレが生じることになる。これに中国史の時代区分という話を加えると、議論が複雑化しすぎてしまうので、ここでは避けておくと、唐

の滅亡（10世紀初め）が日本以外の周辺諸国・諸地域に直接的に影響を与えたことによるズレが生じていることは想像に難くない。

以上、「古代」の範囲および「古代」と「中世」の区切り目について教科書および研究のほんの一部を紹介したが、「古代の東アジア」を考える場合、「東アジア」をどのようにとらえるかによって「古代」のとらえ方も流動性・多様性があるのではない。少なくとも、日本史・朝鮮史・中国史それぞれの立場からみた「古代」は簡単には一致しないであろう（〔保立2017a・b〕などでは、「古代・中世・近世・近代」といった時代区分や日本の「奈良時代」「平安時代」などといった時代名に疑義を呈している）。

ii) 「東アジア」とは

「東アジア」というとらえ方で影響力を持つ概念として、1960年代以降、西嶋定生氏によって提起された「東アジア世界」論があげられる。「東アジア世界」とは、中国の文化を中心として、漢字を媒介に、儒教・漢訳仏教・律令といった中国起源の文化を受容した地域のこととする。歴史的世界としての「東アジア世界」は、中国史の展開に伴って形成され推移していくことになり、その起点は漢代であり、その後、「東アジア世界」が政治的にも文化的にも一体となって動いていたのは、隋・唐代において顕著であった（〔西嶋2000〕・〔李2000〕など参照）。

この「東アジア世界」の地域的な範囲としては、中国大陆および朝鮮半島・日本列島・インドシナ半島のベトナム地域（中国・朝鮮・日本・ベトナム）である。この世界では、かつてコミュニケーション手段として漢字を共有し、儒教・漢訳仏教・律令を受容することで、政治・文化・思想などを作り上げていた（〔三谷他2016〕も参照）。

西嶋氏の「東アジア世界」論については、その有効性とどまらず、「東アジア」や「世界」といった概念をどのようにとらえるか、「東部ユーラシア（世界）」といった新たな提議など、現代的な課題とも相まってこれからも議論がなされていくものと考えられる（〔金子2010〕・〔中野2013〕・

[李 2016]・[廣瀬 2017] など参照)。

さて、ここで「古代の東アジア」という視点で、それを取り巻く時空間について少し考えてみたい。7世紀末以降、唐・新羅・日本や698年に起こった渤海など、陸海を通じて関係が見え隠れしていく。例えば、中国およびその周辺の関係性を示す史料として次のようなものがある。

聖曆三年三月六日、勅す。東は高麗に至り、南は真臘に至り、西は波斯・吐蕃・堅昆に至り、北は突厥・契丹・靺鞨に至るを、蕃に入ると為し、以外を絶域と為せ。其の使の給料、おのおの式に依れ。(『唐会要』巻100, 雑録)

唐の聖曆三(700)年段階における唐を中心とした国際秩序を示す一例である。唐の律令の規定によると、天下はまず「化内」「化外」に分類され、天子の「徳化」の直接および範囲が「化内」、その外が「化外」となり、さらに「化外」は「蕃(域)」と「絶域」に分けられる。この史料では、東は高句麗、南は真臘(カンボジア)、西は波斯(ペルシャ)・吐蕃(チベット)・堅昆(キルギス)、北は突厥・契丹(テュルク)・靺鞨に至る範囲が「蕃」、その外は「絶域」とされた。この国際秩序において日本は「絶域」ということになる([堀 1993][石見 2009] など参照)。

このような中国の「中華思想」が日本にも影響を与えることになる。「化外」としては蝦夷・隼人などの天皇の徳化に従わない「夷狄」(『令集解』賦役・没落外蕃条および考課・最条所引「古記」)に、新羅などの海外諸国を「蕃国」に、唐は「隣国」(『令集解』公式・詔書式条所引「古記」)に位置づけていた。したがって、倭の五王以来、朝鮮諸国を「朝貢国」として隷属させる「小帝国」へと転換させようとしてきた倭国・日本が、大宝律令が完成した700年の段階において律令に基づく「東夷の小帝国」を誕生させたわけである([石母田 1989][田中 2017] など参照)。

「古代の東アジア」は、西嶋氏の「東アジア世界」論からすれば、宋代以降になると中国中心の国際的政治秩序としての存在ではなく、経済的な交易圏へと変貌していくことになる(この論への批判

として[山内 2011・2013]があり、山内氏は転換期として840年前後に求めている)。その背景として、8世紀半ばの安史の乱以降、唐は混乱期を迎え、9世紀以降になると、周辺諸地域においても決して安定した政治状況ではなく、日本も長岡京・平安京遷都や平城太上天皇の変・承和の変など、例外ではなかった。ただし、西嶋氏がいう転換期としての宋代以降を「中世」とするかどうかについても議論があり、単純には規定することができない。

以上のように、「東アジア世界」論を起点に「古代の東アジア」について考えてみたが、「古代」と同様に「東アジア」も単純に定義できないことを確認した。このようにみていくと、「古代の東アジア関係史」を教員は「教える」ことができるのか、と思いたくなる。

2. 「古代の東アジア関係史」を「教える」とは

i) 「教える」とは

高等学校までの世界史・日本史の内容は、生徒から見ると「暗記のもの」ととらえられている場合が多い。筆者は、高等学校・大学で歴史の授業を担当した経験があるが、歴史の授業のイメージをきくと「歴史は暗記するもの」と答える者がほとんどである。センター試験など大学入試問題などの影響で、「古代」や「東アジア」という枠組みの前に、まずは歴史用語を覚える作業を生徒たちは優先してしまう傾向があることは否めない。

では、授業において教員は、「古代」や「東アジア」とは何かにこだわる前に、「重要」とされる歴史用語同士の関連性・連続性・断続性などをわかりやすく伝えることによって「教える」ということを達成することができるのであろうか。そもそも「教える」とは何か。「教育」という言葉から、[五十嵐 2015]を参考に考えてみたい。

「教育」は、ドイツ語では Erziehung (Er 外へ-ziehen 引き出すこと)、ラテン語では educere (e 外へ-ducere 導くこと)になる。つまり、「教育」とは本来「外から教え込むこと」「外から与えること」ではなく、「中から引き出すこと」を

意味する。そうすると、教員は「外から与える」人ではなく「中から引き出す」専門職となる。上から何かを（教科内容を、あるいはあるべき人格を）入れ込む・教え込むだけなら動画・映像による講義でも可能だが、「引き出す」ことは難しい。

さて、歴史の授業で生徒の「中から引き出す」とは何なのか。「考える日本史」という生徒主体の授業実践を積み重ねてきた加藤公明氏は次のように自身の授業を振り返っている [加藤 2015 : 312 ~ 313]。

当然、私は教師として生徒を指導してきたのだが、指導の内容は生徒それぞれの発想や仮説がより歴史の実態や時代の本質に迫る方向で深化、発展するためにはどのような事実を踏まえ、いかなる論理を展開すればいいかを生徒自身が探求・思考する方向性を示唆したり、ヒントを与えることであった。けっして、自分の歴史観や時代像を押し付けるものではなかった。だからなのであろうが、生徒は自由に歴史を自分の興味・関心・問題意識にしたがって、持っている知識や感性、発想力、思考力などをフルに使って歴史を探究していった。そこに表出された豊かな発想や着眼点などに大いに刺激され、目を開かされ、自分の歴史観や時代像を刷新する貴重な機会となったことが私には何度もあった。

加藤氏は、生徒の興味・関心・問題意識や持っている知識・感性・発想力・思考力（仮説）などを個々の生徒たちの「中から引き出す」ことを、個々の生徒を見とりながら、歴史の題材を提供しながら、生徒たちが探究できる場をつくることを実践してきたことが読み取れる。

さらに、中央教育審議会答申（2016年12月21日）では、「見方・考え方」について、「各教科等で習得した概念（知識）を活用したり、身に付いた思考力を発揮させたりしながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりする」過程において、「どのような視点で物事を捉え、どの

ような考え方で思考していくのか」という、物事を捉える視点や考え方も鍛えられていく」とする。また、「（社会的事象の）歴史的な見方・考え方」については、「社会的事象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明瞭にしたり、事象同士を因果関係などで関連付けたりすること」とする〔石井 2017〕なども参照。

筆者としては、「歴史的な見方・考え方」の「見方」とは、現在の我々が過去（歴史）を意識的・重点的に対象にすることであり、またその「考え方」とは、社会的事象と時空を超えて向き合うことと仮に考えてみた。加藤氏による、生徒の興味・関心・問題意識や持っている知識・感性・発想力・思考力（仮説）などを個々の生徒たちの「中から引き出す」ことは、まさに「見方」「考え方」にあたり、それらを引き出すための「指導」であり、この「指導」こそが「教える」につながるであろう。

ii) 「古代の東アジア関係史」をどう「教える」か

加藤氏のような指導（＝「教える」）を実践し、生徒による仮説（問い）を導くために、教員による方向性を示唆する問いや題材の提供も必要となる。教員による問いの立て方について、鳥山孟郎氏は、次のように述べている [鳥山 2012 : 154]。

個人の人生観や価値観を問う問題について議論することは避けたほうがよい。なぜなら、社会的な現実を離れた観念的、理念的な議論に陥りやすいだけでなく、多くの生徒は人間的な対立を招くような発言を避けたがるからである。

この鳥山氏の見解に対して、鳥越泰彦氏は次のように述べている [鳥越 2015 : 9]。

鳥山は人生観や価値観に関わる問いかけを避けたほうがよいと述べている。しかしそれでよいのだろうか。鳥山がそのように述べる理由はよく理解できるが、(中略) アイデンティティも多様化している現在の教室で人生観・価値観に触れない問いかけは、歴史教育としてどの程度の意味があるのだろうか。自分を日本人と思っている生徒たちの価値観も多様

化しているし、そもそも教師たちと生徒たちの人生観・価値観も異なっている。むしろさまざまな異論の中で、歴史の授業を通じて、自分の人生観や価値観を選び取っていくことが、生徒に必要な能力ではないだろうか。

鳥越氏は、生徒の人生観・価値観に触れた問いかけこそが意味ある歴史教育になると指摘する。生徒のアイデンティティや価値観の多様化する現在において、かつては、共通言語としての漢字を媒介として、儒教・漢訳仏教・律令といった中国起源の文化を受容した地域としての「古代東アジア」の関係史を「教える」ことは、教員からの問いかけや教科書およびそれ以外の教材を目の前の生徒に合わせて提供することで意味を持つのではなかろうか。例えば「儒教や仏教は古代の人々の「幸せ」にどのような影響を与えたか?」「律令は古代の人々にどのような「自由」を可能にしたのか?現代の法律は「自由」を可能にしているのか?」などといった教員からの問いを提示。そこから個々の生徒による問い・仮説が生まれ、人生観・価値観に触れるようにしていくことで、個々の生徒が現段階における自分なりの「答え」を生徒自身の中から引き出し、生徒によるメタ認知につなげていく(問い作りのベースとして[苦野2013・2014][前野2013]など参照)。

おわりに

近年の教育改革の流れから出てきたいわゆる「アクティブ(・)ラーニングの視点」と筆者の専門分野である古代東アジア関係史を絡めて、筆者なりの授業方法や歴史教育について紹介・詳述することが編集サイドの依頼理由と思われる。ご期待を裏切ってしまう申し訳ないが、ここ数年の教育改革に向けての流れを横目に見ながら([皆川2016]など)考えてきたことの一端をここに記したことにより、「古代の東アジア関係史をどう「教える」か」にいくらか応えられていると考える。紙幅の関係上、まとめが設けられず読みにくい文章となっているが、読者の皆様にもよろしくご叱正を乞いたく存じます。

<参考文献>

- 石井英真 2017『中教審「答申」を読み解く』(日本標準)
石母田正 1989『石母田正著作集第四巻 古代国家論』(岩波書店)
五十嵐沙千子 2015『コーチングにおける教師と生徒の関係一本当に楽しい授業を共に生きていくために一』(『教育と医学』745)
石見清裕 2009『唐時代の国際関係』(山川出版社)
小澤実 2016『高校世界史教科書と中世ヨーロッパ』(『じっきょう地歴・公民科資料』No.82)
加藤公明 2015『「考える日本史授業」とアクティブ・ラーニングについて—主体的・協働的な学びの位相を問う—』(同『考える日本史授業4』地歴社)
金子修一 2010『東アジア世界論』(荒野泰典他編『日本の対外関係1 東アジア世界の成立』吉川弘文館)
桜井英治 2013『中世への招待』(『岩波講座日本歴史』6・中世一)
関周一編 2017『日朝関係史』(吉川弘文館)
田中生史 2017『越境の古代史』(角川ソフィア文庫)
鳥越泰彦 2015『高校世界史教育からの発信』(同『新しい世界史教育へ』飯田共同印刷)
苦野一徳 2013『勉強するのは何のため?—僕らの「答え」のつくり方—』(日本評論社)
苦野一徳 2014『「自由」はいかに可能か—社会構想のための哲学—』(NHK ブックス)
鳥山孟郎 2012『歴史的思考力をめぐる諸問題』(同他編『歴史的思考力を伸ばす授業づくり』青木書店)
西嶋定生 2000『古代東アジア世界と日本』(李成市編, 岩波現代文庫)
中野聡 2013『「東アジア」とアメリカ—広域概念をめぐる闘争—』(『歴史学研究』907)
廣瀬憲雄 2017『「東アジア」と「世界」の変質』(歴史学研究会編『第4次現代歴史学の成果と課題2 世界史像の再構成』積文堂出版)
保立道久 2017a『日本史の時代名と時代区分』(『じっきょう地歴・公民科資料』No.83)
保立道久 2017b『日本前近代の国家と天皇』(歴史科学協議会編『歴史学が挑んだ課題』大月書店)
堀敏一 1993『中国と古代東アジア世界—中華の世界と諸民族—』(岩波書店)
前野隆司 2013『幸せのメカニズム—実践・幸福学入門—』(講談社現代新書)
三谷博・李成市・桃木至朗 2016『「周辺国」の世界像—日本・朝鮮・ベトナム—』(秋田茂他編『「世界史」の世界史』ミネルヴァ書房)
皆川雅樹 2016『高校日本史の授業のつくり方—アクティブラーナーの育成を意識した授業デザイン—』(『歴史と地理』日本史の研究 254, 697号)
山内晋次 2011『「東アジア」史再考—日本古代史研究の立場から—』(『歴史評論』733)
山内晋次 2013『NHK さかのぼり日本史 外交篇 [9] 平安・奈良 外交から貿易への大転換—なぜ、大唐帝国との国交は途絶えたのか—』(NHK 出版)
李成市 2000『東アジア文化圏の形成』(山川出版社)
李成市 2016『東アジア世界論と日本史』(『岩波講座日本歴史』22・歴史学の現在)

平成30年度 指導資料のご案内

世界史

	紙媒体				世界史共通 DVD-ROM 別売可 (本体 16,000 円+税)	DVD ダイジェスト 戦後の世界史 別売可 (本体 9,000 円+税)	
	教授用 指導書	教授用 総合指 導書	授業 ノート	授業プ リント	授業展開 コンテンツ	教材作成用 コンテンツ	*戦後史の写真・図版+動画をスラ イドショーで構成。約 30 分。
3 1 1 世界史 A 新訂版 全点セット (本体 29,000 円+税) *「DVD 戦後の世界史」抜きのセットも有	○		○	○	○	○	
3 1 2 新版世界史 A 新訂版 全点セット (本体 29,000 円+税) *「DVD 戦後の世界史」抜きのセットも有		○ 別売可		○	○	○	
3 0 9 世界史 B 新訂版 全点セット (本体 31,000 円+税) *「DVD 戦後の世界史」抜きのセットも有	○		○		○	○	

日本史

	紙媒体				日本史共通 DVD-ROM 別売可 (本体 14,000 円+税)
	教授用 指導書	教授用 総合指 導書	授業 ノート	授業プ リント	教材作成用 コンテンツ
3 0 9 高校日本史 A 新訂版 (本体 18,000 円+税)	○		○		○
3 1 3 新日本史 A 新訂版 (本体 18,000 円+税)		○ 別売可		○	○
3 1 1 高校日本史 B 新訂版 (本体 18,000 円+税)	○		○		○
3 1 2 日本史 B 新訂版 (本体 18,000 円+税)	○		○		○

公民

	紙媒体				公民科共通 DVD-ROM 別売可 (本体 18,000 円+税)	公民科プリント作成ソフト 新訂版 DVD-ROM 別売可 (本体 15,000 円+税)	
	教授用 指導書	教授用 総合指 導書	授業 ノート	授業プ リント	授業展開 コンテンツ	教材作成用 コンテンツ	*教科書本文、図版、準拠テスト 問題、一問一答、センター試験 を収録。Word・一太郎で出力、 加工が可能。
3 1 5 最新現代社会 新訂版 全点セット (本体 37,000 円+税) *「プリント作成ソフト」抜きのセットも有		○ 別売可			○	○	
3 1 4 高校現代社会 新訂版 全点セット (本体 38,000 円+税) *「プリント作成ソフト」抜きのセットも有	○		○		○	○	
3 1 2 高校倫理 新訂版 全点セット (本体 39,000 円+税) *「プリント作成ソフト」抜きのセットも有	○		○		○	○	
3 1 3 最新政治・経済 新訂版 全点セット (本体 39,000 円+税) *「プリント作成ソフト」抜きのセットも有	○		○		○	○	
3 1 2 高校政治・経済 新訂版 全点セット (本体 39,000 円+税) *「プリント作成ソフト」抜きのセットも有	○		○		○	○	

 DVD-ROM 授業展開コンテンツ・・・授業展開スライド/本文・図版データ 等

 DVD-ROM 教材作成コンテンツ・・・一問一答/章末問題/演習ノートデータ/白地図ワーク 等