

「固有名」を軸とした歴史学習内容構成の基礎的研究

吉川 幸男

A Study on Developing of Contents in Teaching History
about Historical "Proper Nouns"

Yukio YOSHIKAWA

(Received September 27, 2002)

はじめに

日本の学校における歴史授業は「暗記物」であり、固有名のタームの羅列になっているという風評は、1960年前後からもう40年余にわたって久しく社会一般に定着してきた。もちろんその間、歴史授業を改善しようとする多くの教師は、固有名から脱し、もっとマクロで一般的な「時代のイメージ」「時代構造」などの方向に導こうと努力してきた。にもかかわらず固有名羅列の印象が不変なのは、①受験制度という外的要因、②取扱う固有名が多すぎるという教育課程上の要因、などが一般には指摘されよう。

しかし、この問題はもっと複雑で、歴史学習における原理的・本質的な問題を孕んでいると思われる。外的要因に帰するのは教育の社会的・制度的問題ゆえに本小論の検討対象外としても、固有名から脱すること、取扱う固有名を減らすことが歴史学習として本来のあり方なのか、固有名から脱した歴史学習とは何を学ぶ学習であり、それは歴史学習論としてどのような意味を持ち得るのか、などという歴史学習の基本的問題を問うことになるからである。

もちろん教師の努力は固有名から脱することだけに向けられてきたわけではない。後に検討するように、特に学習指導要領次元においては、歴史への学習者の「興味・関心」を高めるために、固有名を有する人物・遺産等の個物がより積極的に位置付けられてきた。小学校の歴史学習が「人物・遺産学習」として行われるのはその考えによるものであろうし、中学校以降においても固有名のあらわれる「コラム」「エピソード」はそのような役割をもっている。この考えに立てば固有名から脱することよりも、むしろ固有名に親しませることが歴史学習にとって重要な意味をもつことになる。

しかし、それならば固有名を扱う意義は、「興味・関心」を高めるという方法・手段的なものに限られるのか。固有名への「興味・関心」にもとづいた学習は、歴史をどのように理解するこ

とであり、それは歴史学習としてどう評価されるのか。歴史への「興味・関心」を高めるはずの固有名を取扱った学習が、なぜいわゆる「暗記物」に墮するのか。ことによると、固有名から脱し、より一般的な地域や時代概念に導こうとする教師の努力が、結果的に固有名を「邪魔者」として扱い、固有名に対する前向きな取扱いを忌避してきたために、固有名の指導は放置され、学習者にとっては「暗記物」になってしまったのではないか。

すなわちこの問題は、歴史学習にとって固有名とはどのような位置にあり、学習上どのような意味をもつのか、という点について論ずることを避けて通れないのである。政治・経済学習などいわゆる公民領域では固有名をもつ個々の事象は、一般的な概念や構造を学習するための事例として扱うことができるので、固有名に関する特別な学習指導は必要とされない。しかし、歴史領域においては固有名そのものが学習内容の構成要素となることが多く、固有名を取扱うことの歴史学習としての意味が語られなければならないし、その方法が原理的に示されなければならない。本小論はそのための基礎的作業として、現状の歴史学習における固有名の取扱いを分析的に検討し、歴史学習指導としての固有名の指導領域を探ろうとするものである。

I. 歴史学習を構成する「名辞」の世界

(1) 歴史教科書にあらわれる名詞の区分

歴史学習における固有名の学習領域を探るには、歴史学習で交わされる名詞において、固有名がどのような位置にあるのかを検討する必要がある。まずは、歴史学習の「ことば」を大きく規定していると予測される歴史教科書に登場する名詞を検討対象とし、そこにおける固有名の特色と学習上の位置を探ってみよう。

記号論的な観点からは、記号としての「ことば」は「指示物」と「意味」の二側面を内包しているという。¹⁾「指示物」とはその「ことば」によって指し示される個々のものであり、「意味」とはその「ことば」が適用され得るために対象が満たしている条件ととらえることができるという。²⁾この観点から歴史教科書の「ことば」をみた場合、「指示物」の多い「ことば」から非常に限られたもののみを指し示す「ことば」まで非常に幅があり、「指示物」の多少によって「ことば」の性格が異なると考えられる。「意味」に関しても、具体的で日常生活的な脈絡で規定される「ことば」から、高度に抽象的な概念で規定される「ことば」まで、やはり非常に幅があり、「意味」の抽象度によって「ことば」の性格が異なると考えられる。歴史教科書の記述にあらわれる名詞は、「指示物」の多少と「意味」の抽象度から、少なくとも以下の4種のように区分されることができよう。これらは歴史学習において、学習指導上の取扱いが異なる名詞であると考えられる。

A. 「指示物」が少数で「意味」が具体的な名詞

まさに固有名がこれにあたる。人名・地名・事件名・文化財名など特定の指示物を指す用語（源頼朝、鎌倉、承久の乱、御成敗式目など）は、単一の指示物しか持たず、それゆえに

概念的な抽象度はきわめて低い。

B. 「指示物」が少数で「意味」が抽象的な名詞

限られた特定の地域や時代の事物や事象を指す用語（政所、御家人、地頭、執権など）がこれにあたる。これらの用語が用いられるのは特定の時代に限定されており、一方、個々の具体物をさすわけではない点で抽象度は高い。

C. 「指示物」が多数で「意味」が抽象的な名詞

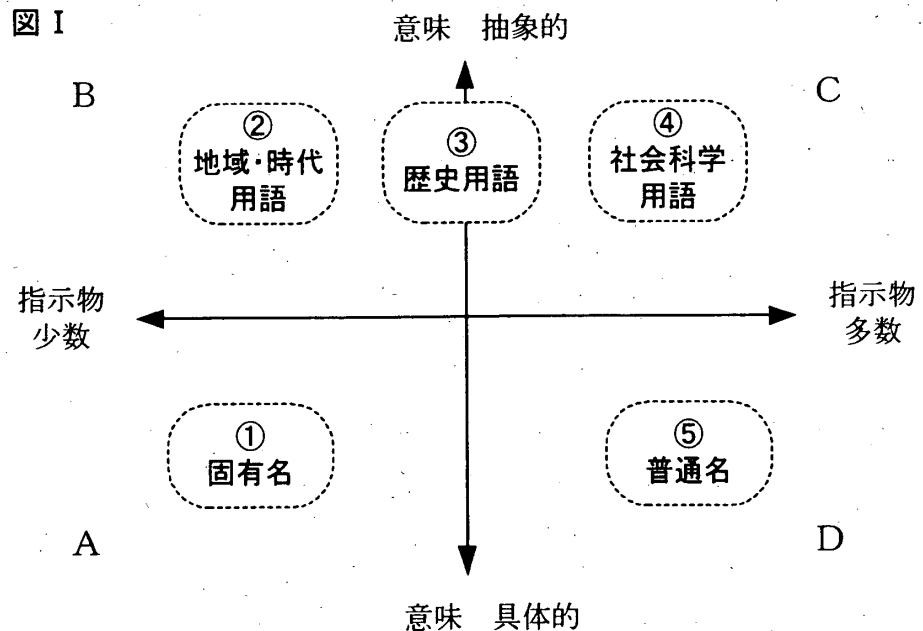
社会の事物・事象を抽象化した概念を指す社会科学的用語（軍事支配権、支配体制、経済基盤、主従関係など）がこれにあたる。これらの用語は特定の時代や地域に限定されず広く一般に用いられる一方、概念的な抽象度は高い。

D. 「指示物」が多数で「意味」が具体的な名詞

日常世界の事物・事象を指す用語（政治、不満、地位、統率、実権、命令など）がこれにあたる。これらは歴史用語ではなく、日常的に広く用いられる普通名で、指示物が多数にもかわらず、すぐに具体的な意味内容を想起できる点で抽象度は低い。

このほか、BとCの中間的な位置に、かなり広範囲な時代や地域の事物・事象を指す歴史用語（武士、貴族、寺社、幕府、朝廷など）がある。これらはBほど特定の時代や地域に限定されていない一方、Cほど用語としての一般性をもたない。

以上のことから、歴史教科書に出現する名詞は、①固有名、②地域・時代用語、③歴史用語、④社会科学用語、⑤普通名、の5種類に区分することができ、それぞれは右の図Iのように位置付けることができる。これらは、教科書のみならず、歴史授業で用いられる「ことば」の基本構成を示すものと考えられる。



(2) 歴史学習を構成する3つの言語世界

上記の図Iを大きく約すれば、歴史学習の「ことば」の世界は、名詞に着目する限り、①の「固有名の世界」、②③④の「用語の世界」、⑤の「普通名の世界」の三つの世界から構成されて

いるとみなすことができる。

「用語の世界」は背後に学問的・研究的な概念や理論をもっており、学問の世界、及びその概念の世界が「ことば」に現出したものを地域・時代用語、歴史用語、社会科学用語としてとらえることができる。この世界を目標概念に据えて歴史学習を構成することは、学習を通して歴史的な概念や方法を身につけることをめざすことになる。

「普通名の世界」は背後に日常の生活世界をもっており、日常経験の世界が「ことば」に現出したものを普通名としてとらえることができる。したがって普通名はその使用者の日常の経験世界に規定される。小学校教科書には「かしら」「てがら」など、中学校以上の教科書にはない語が用いられるが、このことも小学生の経験世界への対応と解することができる。この世界を目標概念に据えて歴史学習を構成することは、日常の経験を見直し、経験を再構成することをめざすことになる。

「固有名の世界」は、上の二者とは異なり、その「ことば」が構成する背後の世界を特定することができない。³⁾しかしその名で表される人物、土地、文化、事件などの意義や評価など、歴史の中での意味と深い関係にあり、歴史学習にあらわれる固有名はすべて、すでに何らかの意味が与えられているか、学習者が学ぶ途上で自らの意味を形成してゆくことになろう。この世界を目標概念に据えて歴史学習を構成することは、個々の事物に対する自らの見方や評価を形づくってゆくことになる。

歴史学習の独自性は、この三つの世界から学習が構成されることである。なぜなら、自然科学系教科の場合、学習過程にあらわれる「ことば」はほとんどの場合「普通名の世界」「用語の世界」の二つであって、「固有名の世界」はあらわれない。また社会科にあっても政治や経済など社会科学系の領域の場合は自然科学的教科に近く、「固有名の世界」は歴史学習ほど明確にはあらわれない。かつて系統的学習の発想が強かった1970年代のころ、「日常の世界」「科学の世界」、「生活的概念」「科学的概念」などという二分法が主張され、その上に立った授業構成論がしばしば唱えられた。⁴⁾このような論は「普通名の世界」と「用語の世界」との二元構造を前提にしたものであり、明らかに「固有名の世界」は論から欠落していた。歴史学習において固有名であらわされる対象は「生活的概念」でも「科学的概念」でもなく、そもそも「概念」とはみなされなかった。すなわちこれらの論は、自然科学系・社会科学系の学習領域を念頭においたものであり、この論から固有名を含む歴史学習を構成するのは困難であった。

たしがに固有名は概念ではない。しかし歴史学習において固有名が量的にも非常に大きな位置を占める以上、検討対象外に置くことはできない。歴史学習において固有名はいかに位置付けられ、取扱われてきたのであろうか。以下では、学習指導要領における取扱い、教科書記述における固有名の実態を取り上げ、歴史学習における固有名の現状を検討する。

Ⅱ. 歴史学習における固有名の取扱いの現状

(1) 学習指導要領における固有名の位置

周知のように学習指導要領には、固有名という「ことば」の取扱いに関して直接述べた文言はない。しかし固有名を当然有すると考えられる「人物・文化遺産」の取扱い、「具体的な歴史的事象」の取扱いに関して言及した箇所は数多くみられる。小学校・中学校・高等学校の学習指導要領の最近の3つの版（1977年版、1989年版、1998年版）を検討してみよう。

まず小学校に関しては、3版とも「内容の取扱い」として「児童の興味・関心を重視」するために人物や文化遺産を取り上げるという脈絡で固有名を有する事項が取扱われる。その一方で、事項を網羅的に取扱うことがないよう留意することを求めている。小学校において固有名の取扱いは専ら「興味・関心」という方法的目的に位置づけられている。

中学校に関しては、やはり3版とも、歴史的分野の「目標」として、時代や地域との関連において人物や文化遺産を理解させ、それらを「尊重する態度を育てる」ことが明示され、また具体的な事象の学習によって「歴史に対する興味・関心を高める」ことがあげられている。さらに「内容の取扱い」としては、やはり人物（特に郷土の人物）を取り上げることによって「興味や関心」を育て、その人物を通して時代的背景との関連付けをはかることが求められる。このように中学校において固有名を有すると考えられる事象の取扱いは「興味・関心」から態度形成へと目標化された位置付けになっている。

高等学校に関しては、全般に固有名を有すると考えられる個別事象の位置付けを示す文言は少ない。その中であって1989年版「世界史A」の「内容の取扱い」では、具体的事実を通した巨視的な把握の必要性を説く一方、「細かな歴史の展開に触れないこと」が記されている。また、1998年版に至っては、世界史、日本史のA・B両科目を通して「細かな事象や高度な事項・事柄には深入りしないこと」が求められている。このように高等学校では小学校・中学校のように「興味・関心」に応ずるような記述がない一方、固有名は学習内容において「細かな事象」を助長するものとして強く戒められている。字義通りに解すれば、小学校・中学校において固有名は「興味・関心」を高める利点があるのである程度奨励するが、高等学校ではそのような利点がありなく、「細かな事象」に深入りする要素として忌避されているとみることできる。

以上の小学校・中学校・高等学校の学習指導要領について、3つの版を対比したものが表Iである。学習指導要領における固有名をもつ個別事象・事物に関するこのような取扱いから、三点の傾向を指摘することができる。

表I 学習指導要領における固有名を有すると考えられる個別事象・事物の取扱い

		1977年版	1989年版	1998年版
小学	興味・関心の重視 そのための人物や文化遺産	・内容の取扱い(1) イ、ウ、エ及びオにおいて取り上げる歴史上の人物や文化遺産については、児童の興味や関心を重視し、その人物の働きや文化遺産を通じて、内容が具体的に理解できるようなものに精選する必要がある。	・内容の取扱い(1) ア 児童の興味や関心を重視し、取り上げる人物や文化遺産を精選して具体的に理解させる。	・内容の取扱い(1) ア 児童の興味や関心を重視し、取り上げる人物や文化遺産の重点の置き方に工夫を加えるなど、精選して具体的に理解できるようにすること。
	事項の網羅的取扱いへの戒め	・内容の取扱い(1) 内容の(2)については、歴史的事項を網羅的に取り扱うことのないように留意する。	・内容の取扱い(1) 歴史的な事象を網羅的に取り上げることがないように配慮する必要があること。	・内容の取扱い(1) イ 取り上げる歴史的な事象は、アからクに示す事項に与え、網羅的に取り上げないようにすること。
中学	時代や地域との関連における人物や文化遺産。 それによる態度形成	・目標(3) 国家・社会及び文化の発展や生活の向上に尽くした先人の業績を学ばせるとともに、現在に伝わる文化遺産をその時代や地域との関連において理解させ、それを愛護し尊重する態度を育てる。	・目標(3) 国家・社会及び文化の発展や生活の向上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を、その時代や地域との関連において理解させ、尊重する態度を育てる。	・目標(2) 国家・社会及び文化の発展や人々の生活の向上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を、その時代や地域との関連において理解させ、尊重する態度を育てる。
	興味・関心の重視 そのための人物や文化遺産	・目標(5) 具体的な事象の学習を通して歴史に対する関心を高めるとともに、歴史的な事象を多角的に考察し公正に判断しようとする態度と能力を育てる。	・目標(5) 具体的な事象の学習を通して歴史に対する興味や関心を高め、さまざまな資料を活用して歴史的な事象を多角的に考察し公正に判断しようとする能力と態度を育てる。	・目標(4) 身近な地域の歴史や具体的な事象の学習を通して歴史に対する興味や関心を高め、様々な資料を活用して歴史的な事象を多角的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度を育てる。
高校	興味・関心を育てる指導 時代的背景との関連付け	・内容の取扱い(5) 内容の全般にわたる学習を通して、生徒の歴史上の人物に対する興味や関心をできるだけ生かした指導に努めるとともに、特に郷土の人物を含めて二、三の人物を重点的に取り上げ、これを中心とした学習を展開するなどの工夫も必要である。	・内容の取扱い(1) イ 国家・社会及び文化の発展や人々の生活の向上に尽くした歴史上の人物に対する生徒の興味や関心を育てる指導に努めるとともに、それぞれの人物が果たした役割や生き方などについて時代的背景と関連付けて考察させるようにすること。その際、身近な地域の歴史上の人物を取り上げることに留意すること。	・内容の取扱い(1) エ 国家・社会及び文化の発展や人々の生活の向上に尽くした歴史上の人物に対する生徒の興味・関心を育てる指導に努めるとともに、それぞれの人物が果たした役割や生き方などについて時代的背景と関連付けて考察させるようにすること。その際、身近な地域の歴史上の人物を取り上げることに留意すること。
高等学校	具体的事実を通じた巨視的把握		・世界史A 内容の取扱い(2)ア 内容の(1)については、諸文明の成立と諸地域の文化の発展に関する具体的事実に触れながら巨視的に把握させ、その特色や歴史的意義について考察させるものとし、個々の地域の細かな歴史の展開には触れないこと。	
	細かな事象への深入りを戒め		・世界史B (1)ア ・日本史A (1)イ ・日本史B (1)イ 内容の取扱い 科目の目標に即して基本的な事柄を精選して指導内容を構成するものとし、細かな事象や高度な事柄・事柄には深入りしないこと。	世界史A、世界史B 日本史A、日本史B 内容の取扱い 1の目標に即して基本的な事柄・事柄を精選して指導内容を構成するものとし、細かな事象や高度な事柄・事柄には深入りしないこと。

第一は、「興味関心主義」と特徴付けられ、小学校・中学校で強く打ち出されている傾向である。固有名をもつ「人物・文化遺産」を取り上げるのは、児童生徒の「興味・関心」を高めるためという方法的な位置付けが強調される。児童生徒の「興味・関心」は、かれらの日常の世界（普通名の世界）を再構成することからではなく、日常の世界に固有名をかかわらせることから高めることができるという「興味・関心」論に立っている。

第二は、「事例主義」と特徴付けられ、中学校・高等学校で強く打ち出されている傾向である。固有名をもつ「人物・文化遺産」を取り上げるのは、「具体的事例」を通して地域の文化の発展などの内容を理解できるようにするためであって、固有名を有する事象それ自体を対象とする歴史学習よりも、それを事例としてより一般的包括的な内容を理解することがめざされている。ここでは「個別的—一般的」「事項的—概念的」という二項対立論が前提にされ、固有名がそれぞれ前者を代表するものと位置付けられており、固有名を有する事象を一般化することを通して、時代に関する概念的な世界（用語の世界）にかかわらせようとする学習論がみられる。

第三は、「反網羅主義」と特徴付けられる傾向であり、これは小・中・高に一貫している。固有名をもつ対象は、「興味・関心」を高める方法であり、具体的事例であるから、数多く取り上げる必要はない。極力限定して取り上げるべきだという考えが貫かれている。

学習指導要領における固有名に関するこのような三点の傾向について、歴史学習の観点から以下のような疑問点が生じる。

固有名は「普通名の世界」あるいは「用語の世界」に完全に従属して取扱われているのではない。固有名をもつ事物・事象を取り上げるのは、「興味・関心」を高め、時代的背景を具体的に理解するための手段であるから、「その事物・事象」でなければならないわけではない。他にもっと「興味・関心」の高まる事例があれば、その事例を取り上げてよいことになる。取り上げる対象に必然性はなく、その対象自体を深く追究する必要はない。むしろその対象をきっかけにして関心を高め、より一般的な時代背景を追究するように学習がし向けられる。したがって固有名をもつ事物・事象が取り上げられるとき、その対象の「意味」は最初から固定されており、たとえば「国家・社会及び文化の発展や生活の向上に尽くした先人」として意味づけられて学習の場に登場する。また、取り上げた事例としての事物・事象の名は、「その名」でなければならないわけではない。取り上げた人物がたとえば「源頼朝」という名であることは偶然にすぎない。このような「記号性・偶然性」を学習指導要領における固有名の取扱いの特色とすると、「固有名の世界」からは何の学習内容構成論も出てこないのではないか。まさに固有名は時代を大きくとらえさせるためには最小限でよい「邪魔な存在」になるのではないか。

(2) 歴史教科書における固有名の位置

歴史教科書はどのような語を取扱い、そこにおいて固有名をどのように位置付けているのであろうか。同じ題材を記述した小学校、中学校、高等学校の記述を、先に区分した①～⑤の名詞類型をもとに対比してみよう。以下の表Ⅱは、同じ教科書会社の1989年版教科書にあらわれる名詞

を一覧したものである。なお、小・中学校の教科書は1998年版学習指導要領に基づいた教科書がすでに使用されているが、高等学校のそれはまだ出版されていないため、1989年版学習指導要領に基づく教科書に統一した。

表Ⅱ 歴史教科書に登場する名詞区分

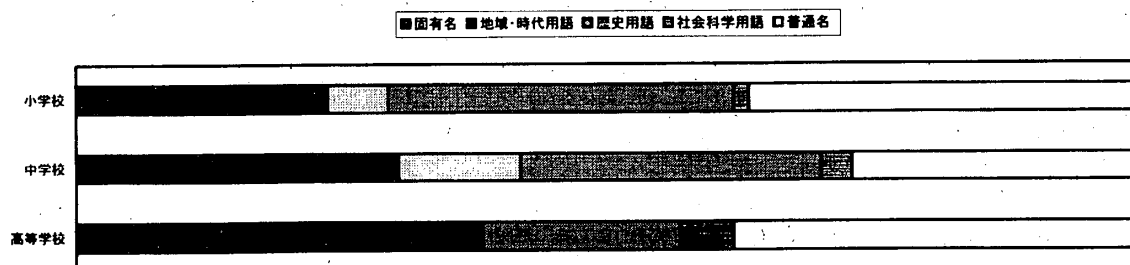
	小学校	中学校	高等学校
	『新しい社会 6年上』東京書籍	『新しい社会 歴史』東京書籍	『新訂 日本史B』東京書籍
①固有名	伊豆、鎌倉、鎌倉幕府、京都、源氏、平清盛、壇ノ浦、藤原氏、平氏、北条氏、北条時頼、北条泰時、義経、頼朝	一ノ谷、安德、伊豆、奥州、隠岐、鎌倉、鎌倉時代、鎌倉幕府、木曾、京都、源氏、御成敗式目、後鳥羽上皇、実朝、承久の乱、壇ノ浦、藤原氏、平氏、北条氏、北条時政、北条泰時、北条義時、政子、源頼朝、源義仲、屋島、義経、六波羅探題、後白河上皇、平清盛	一の谷、安德天皇、伊豆、奥州、鎌倉、鎌倉幕府、木曾、京都、源氏、高麗、後白河法皇、後鳥羽上皇、実朝、重盛、貞永式目、承久の乱、瀬戸内海航路、宋、平清盛、壇の浦、東大寺大仏殿、時政、時頼、長門、範頼、富士川の戦い、藤原氏、平氏、平治の乱、北条氏、北条時政、北条泰時、政子、源義仲、源頼朝、源頼政、室町幕府、以仁王、屋島、義経、義時、頼家、六波羅探題、和田義盛
②地域・時代用語	執権、地頭、守護、征夷大將軍	国司、御家人、侍所、執権、地頭、守護、征夷大將軍、問注所、政所	国衙領、国司、御家人、西面の武士、侍所、式目、執権、執権政治、地頭、守護、受領、征夷大將軍、撰閥家、大犯三か条、太政大臣、得宗、引付衆、評定衆、評定、北面の武士、政所、問注所、連署
③歴史用語	貴族、ご恩、西国、將軍、朝廷、東国、年貢、幕府、武士、奉公、領主	院政、貴族、国、公領、御恩、西国、寺社、莊園、將軍、上皇、朝廷、天皇、東国、幕府、武家政治、武士、奉公	院、院政、外戚、貴族、近臣、公家、家人、御恩、西国、寺院勢力、寺社、莊園、將軍、上皇、所領、知行国、嫡流、朝廷、天皇、東国、倒幕、棟梁、南都、年貢、幕府、武家政治、武士、武士団、兵糧米、法皇、奉公、都、領主、労役
④社会科学用語	私有地	軍事支配権、支配下、支配力、主従関係、政治制度	経済基盤、裁判制度、執権政治、支配権、支配体制、主従関係、莊園領主、所領支配、地方行政官、武家社会、武家政権、武家法典、封建社会、封建制度、謀反人
⑤普通名	勢い、いざ鎌倉、一族、一所懸命、援助、各地、かしら、基礎、軍、軍事、軍勢、警察、家来、後退、言葉、仕事、支配、税、政治、制度、勢力、全国、戦い、地域、力、地方、中心、つながり、てがら、努力、半分、人々、不満、兵、法律、命令、役所、許し、領地	争い、慣習、基準、義務、権力、口実、裁判、しくみ、死後、実権、社会、主導権、諸国、生活、政権、政治、生命、勢力、全国、先祖伝来、大軍、大部分、戦い、地位、父、地方、忠誠、妻、手本、統率、反感、不満、兵、法律、本拠地、孫、命令、滅亡、役所、やり方、領地	勢い、意向、維持、一族、一門、栄華、恩賞、改修、拡大、監視、慣習、管理、機会、危機、基準、基礎、きっかけ、義務、兄弟、拳兵、軍、軍事、軍事力、計画、経験、警察、系統、結束、決定、権限、現地、高位高官、好機、合議、口実、個人独裁、裁判、財務、しくみ、時代、実家、実権、支配、支配者、社会、上京、商船、職務、諸国、信任、審理、政治、政治姿勢、制度、整備、政務、勢力、先駆、戦功、全国、先祖伝来、先例、総大将、即位、訴訟、外孫、大軍、態度、対立、立場、打倒、治安、地位、中心、忠誠、長官、徴収、追討、統括、統率、統率力、堂塔、西、任務、納入、農民、背景、範囲、反感、判決、反対、判断、病死、武力、兵、貿易、方向、保証、味方、港、娘、命令、滅亡、役所、有力、理由、領地

表Ⅱは教科書で使用されている名詞のみを取り上げたものである。しかし実際の記述においては、同じ名詞が複数回使用されていることも多い。そこで、複数回使用された場合も複数回カウントし、教科書に現れる総名詞数を確定した上で、表Ⅱにあげた名詞数の割合を示したものが下記の表Ⅲである。つまり表中の「使用数／総数」の％が小さいほど、同じ名詞が繰り返し使用されていることになる。また表Ⅲの総名詞数、使用名詞数を、それぞれ名詞の種類別に分布を示すと表Ⅲ下のグラフのようになる。

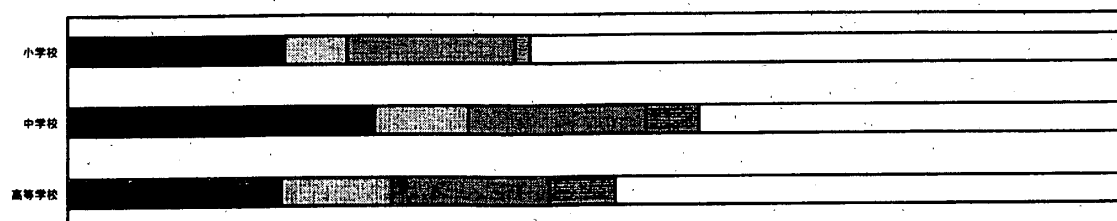
表Ⅲ 歴史教科書に現れる総名詞数に占める各名詞区分の割合

		①固有名	②地域・時代用語	③歴史用語	④社会科学用語	⑤普通名	計
小学校教科書	総名詞数	33	8	46	2	52	141
	使用名詞数	14	4	11	1	39	69
	使用数／総数(%)	42.4	50.0	23.9	50.0	75.0	
中学校教科書	総名詞数	52	20	49	5	47	173
	使用名詞数	29	9	17	5	41	101
	使用数／総数(%)	55.8	45.0	34.7	100.0	87.2	
高等学校教科書	総名詞数	91	52	70	19	144	376
	使用名詞数	44	23	33	14	107	221
	使用数／総数(%)	48.4	44.2	47.1	73.7	74.3	

記述中の総名詞数に占める種類別割合



記述中の使用名詞数に占める種類別割合



上記の表Ⅱ、表Ⅲから、傾向として二つの特徴を読み取ることができる。

一つは、意外な傾向とみられる可能性もあるが、固有名への傾斜が最も強いのは中学校の教科書であることである。小学校・中学校・高等学校の教科書記述における名詞の種類を比較すると、小学校では普通名の比率が高く、固有名に対しては限られた用語や普通名を駆使して叙述してい

る。これに対して中学校では固有名の比率が急速に高くなり、相対的に普通名の比率が減少する。さらに、高等学校では固有名の比率は小学校程度に戻り、むしろ用語の世界に属する語が多用される。すなわち、小学校→中学校→高等学校の名詞種別の比重は、大きくみれば「普通名の世界」→「固有名の世界」→「用語の世界」のように重点が移行してゆくとみることができる。

もう一つは、教科書レベルでは、取扱う固有名は「積み重ね主義」がとられていることである。小学校・中学校・高等学校の教科書記述における名詞種別の中味を比較すると、固有名は、小学校→中学校→高等学校の順に積み重ねられる。小学校で現れた固有名は、必ず中学校・高等学校でも現れ、逆に小学校で現れるが中・高で現れない固有名は存在しない。このような現象は「用語の世界」も同様である。ここでも、社会科学用語を除いては小学校→中学校→高等学校の順に積み重ねられる。小学校で現れた用語は、必ず中学校・高等学校でも現れ、逆に小学校で現れるが中学校・高等学校で現れない用語はない。これに対して、普通名は積み重ねではない。小学校・中学校・高等学校においてそれぞれ異なる普通名が用いられる。すなわち固有名は、用語と同種の語として扱われている。

このような二つの特徴に対して、次のような疑問点をあげることができる。

小学校の歴史学習では、固有名を「興味・関心」目的に徹しながら、「普通名の世界」に即した日常世界での学習が広く行われている。高等学校の歴史学習では、歴史学上の理論を積極的に導入し、事象の概念化をはかる方向での実践づくりが盛んに試みられている。これに対して中学校の歴史学習では、固有名の比率が高いとはいえ、小学校における日常世界での歴史学習、高等学校における概念的な歴史学習ほどに、「固有名の世界」での歴史学習論が展開されているであろうか。小学校らしい歴史学習、高等学校らしい歴史学習が比較的想像しやすいのに対し、中学校らしい歴史学習がどれだけ想像可能であろうか。すなわち「固有名の世界」に固有の論理に即した歴史学習は今日なお、自覚的に創出されていないのではなかろうか。

「用語の世界」が「積み重ね」になるのは系統的な概念の習得によるものであろうし、「普通名の世界」が「積み重ね」でなく、小学校・中学校・高等学校それぞれ変わるのは児童生徒の経験の発達に対応するものであろう。しかし、「固有名の世界」が「積み重ね」になる理由は何であろうか。もしもこの理由が、小学校・中学校・高等学校を通して、同じ物語が小学校の「概要的な物語」から高等学校の「詳細な物語」へと展開されている結果によるとすれば、固有名の意味世界は小学校・中学校・高等学校を通して変化がなく、取扱う量だけが増えるということになりはしないか。それはすなわち、固有名で表わされる個別の事象は歴史的にずっと同じ解釈がなされ、歴史的意義や評価は最初から固定されて学習することになるのではないか。

(3) 4つの内容構成論

学習指導要領の検討、歴史教科書の検討から浮かび上がってきたことは、固有名をめぐる学習論には、次の4種の型を想定することができることである。

第一の型は、「固有名の世界」「普通名の世界」「用語の世界」の三世界を加算法的に並立させ

る学習内容構成のあり方である。このような内容構成は、たとえばこの三世界で構成される教科書記述を、そのまま習得すべき歴史知識として設定し、その獲得をはかる歴史学習が行われることになる。今日広く一般に批判され、乗り越えるべき種類の学習とされているものがこの型である。

第二の型は、三世界のうち「用語の世界」を内容構成の中心に据え、「固有名」「普通名」であらわされる事物・事象を通して概念的な内容に導いたり、逆に用語の概念世界から個別的な事物・事象を検討するような内容構成のあり方である。学習指導要領の記述のうち高等学校の該当箇所や、歴史教科書のうち高等学校の名詞配置からは、このような学習を推進しようとする意図をみることができる。ここでは、用語やその語であらわされる概念世界が学習内容となり、概念（時代解釈などの歴史理論）の批判的獲得が到達目標となる。

第三の型は、三世界のうち「普通名の世界」を内容構成の中心に据え、「固有名」「用語」であらわされる対象を、極力日常生活の経験に置き換えて理解するような内容構成のあり方である。学習指導要領に類出する「興味・関心」論に基づく固有名の扱いはこのような内容構成論に立脚したものであろうし、歴史教科書においても主に小学校の教科書はこのような考えで構成されていると考えられる。ここで学習する内容は日常語（普通名）であらわされる文化世界であり、それが歴史に適用されると「異文化としての過去」の理解が到達目標となる。

第四の型は、三世界のうち「固有名の世界」を内容構成の中心に据え、「用語」で表わされる歴史的・社会的な概念や「普通名」で表わされる日常性を導入して個々の事物・事象の意味を追究するような内容構成のあり方である。ここで学習する内容は固有名であらわされる個々の事物・事象の意義付けや評価にかかわる内容であり、学習者が個々の事物・事象の意義を見出すことが到達目標となる。これに該当するような固有名の扱いは学習指導要領にはなく、歴史教科書では中学校で量的に固有名が多くあらわれることは指摘できるものの、上記のような取扱いを前提にしていることは保障できない。

以上4つの内容構成論の動向は、固有名の位置付けにとって示唆的である。このうち、第二の型⁵⁾と第三の型⁶⁾は、第一の型、すなわち知識の並列的・羅列的な扱いに対する批判的な型として実践史においてもさまざまに試みられてきた種類の型であろう。ところが第四の型は現段階では第一の型への批判的な型になり得ていない。もともと第四の型は認識論的には「意味を理解する学習」に近い型とみられるため、日本の社会科で広く行われてきた学習と比較的親近性をもつと考えられる。⁷⁾にもかかわらず第四の型によって第一の型を打開しようとする動きがみられないことは、一つの推論を浮かび上がらせる。それは次のようなことである。

第四の型による歴史学習は、本来的な意味で個物の意味理解の歴史学習であり、歴史学習論として一貫性をもっていた。ところが、実践において何らかの理由でこの学習が成功せず、結果的に固有名はその名だけが一人歩きし、第一の型に陥ってしまったのではないか。すなわち第一の型は第四の型の失敗結果であり、再び第四の型による歴史学習の構築は困難なので、第二・第三

の型による打開が探られているのではないか。このような推論を裏付けるためには、第四の型による歴史学習は直接的には何を行う学習であり、どのような困難点をもっているのかを検討しなければならない。

Ⅲ. 固有名を中心とした歴史学習の内容領域

(1) 固有名の言語論的前提

固有名を中心として歴史学習の内容を構成すると、どのような学習内容になるのでしょうか。これには、言語としての固有名は普通名や用語と異なるどのような内容世界を有するのかを検討しておく必要がある。

名詞区分の冒頭で言及したように、一般に「ことば」は「名辞」「指示物」「意味」の3つの要素から成り立っているとされる。このことは普通名や用語に関しては該当するが、固有名に関しては、この原則を逸脱するものとしてとらえられてきたようである。というのも、固有名においては、しばしば次のような2つのとらえ方がされることがある。

1つは、固有名は意味をもたないというとらえ方である。⁹⁾それによれば、固有名はその名でよばれる対象を指示する機能だけを有し、普通名のように指示物から離れて意味をもつことはない。もし何らかの意味をもつとしても、それは「名辞」の意味ではなく、「指示物」の意味であるという。⁹⁾このとらえ方を歴史の事象に当てはめてみると、たとえば「ナポレオン」という「名辞」があり、この「指示物」は、「1769年生まれで1804年にフランス皇帝になった人物」をさす。ここに「革命の子」などという「意味」があるとしても、それは「指示物」としてのこの人物の意味であって、「ナポレオン」という「名辞」の「意味」ではない、ということになる。

もう1つは、固有名では「名辞」はそのただ1つの「指示物」を指し示すものとして固定的に対応しているというとらえ方である。¹⁰⁾それによれば、固有名の「名辞」は「指示物」と一体のものであり、普通名のように指示範囲があいまいになったり、話者の視点によって呼び名が変わるようになることはないという。このとらえ方によれば歴史事象の場合、時期によって地名や国名が変わることがあるが、このような場合も「以前の名がこう変わった」と明確に規定すればすむことになる。

固有名に対する一般的な上記2つのとらえ方は、先に検討した学習指導要領における固有名の位置付けに代表されるように、まさに従前の歴史学習における固有名の取扱いそのものであるといえる。たしかに歴史学習では固有名の「名辞」と「指示物」は区分されず、一体のものとして取扱われる。たとえば「源頼朝」や「北条泰時」などという人名は、それらの名をもつ人物そのものをさし、なぜかれらがそのような名であるのかという「指示物から離れた名辞」が別途問題にされることはない。固有名をもつ事物・事象は、歴史学習ではもっぱら「指示物」としてのみ取扱われ、その「名辞」は偶然そのような名であるにすぎず、「意味」も追究されないので、歴史学習の中で固有名の意味の世界に迫ることはない。

(2) 「固有名の世界」の流動性

現代社会の言語環境では、上のような固有名観に反し、固有名が「意味」をもつことが少なくない。ここでは「名辞」が「指示物」から離れ、「意味」を伴って使用される。たとえば2002年9月の複数の新聞によると、ドイツの法相が、ブッシュ米大統領のイラク政策をヒトラーになぞらえたと報じられ、国際的に波紋を広げているという。この「ヒトラー」という固有名は、「指示物」としては1930年代ドイツ第三帝国の総統をさすのであろうが、この「指示物」から離れ、別途「意味」をもって使用されるために波紋を広げるのであろう。「ブッシュはヒトラーだ」という隠喩はブッシュを非難する脈絡で使用されるが、賞賛する脈絡では使用されない。「ヒトラー」という固有名が「指示物」とは別に「意味」をもっているからである。¹¹⁾

このような固有名の「意味」は多くの場合、流動的である。「山陰の小京都」「〇〇銀座」という場合の「京都」「銀座」という固有名の「意味」は社会的にある程度固定的な共通理解があるものの（元来は「京都」も「銀座」も普通名ではないかという議論に関しては、後に問題にする）、「東洋のパリ」などという表現における「パリ」という固有名の「意味」に関しては、歴史学習の経験にもより、かなりの個人差があるものと予想される。このような差を歴史学習で取扱う人名、地名、文化財名、事件名などすべての固有名に関して念頭におくと、歴史学習における「固有名の世界」は、今まで考えられてきたほどに固定的な意味世界ではなく、非常に流動的な世界であると考えられる。そして、それゆえにこそ、学習者は個別事象・事物に対して自らが意味づけ、「名づけ」を行うような、固有名を中心とした学習が可能になるのではなかろうか。固有名のそのような流動的な領域は、以下の3点に見出すことができる。

① 「名辞」の流動性

歴史事象においては、同じ「指示物」が国や地域によって異なる「名辞」で呼ばれることが少なくない。このことは「秀吉の朝鮮出兵」を韓国では「壬辰倭乱」というなど異称のレベルから、中国の人名・地名の読み方のような音韻レベルまできわめて幅広く、厳密に検討すればどこまでを「異なる名辞」とみなすかという問題さえ起こるのであろう。また、同じ「指示物」が時代によって異なる「名辞」で呼ばれることは、コンスタンティノープルとイスタンブル、レニングラードとサンクトペテルブルクなどの例を出すまでもなく、歴史上全く珍しくない。さらに、同じ「指示物」が歴史意識などの変化によって異なる「名辞」で呼ばれることも、歴史学習では常識的知見に属する。「日中戦争」は30年ほど前までは「日華事変」であったし、「イスラム帝国」は「サラセン帝国」であった。近年では先の大戦の呼称をめぐる、「太平洋戦争」「アジア太平洋戦争」「十五年戦争」「大東亜戦争」などさまざまな議論が行われる。

このように歴史上の固有名における「指示物」と「名辞」の関係は、歴史学習で一般に考えられている以上に、ずっと流動的である。したがってある特定の「指示物」に対してどの「名辞」を選択するかは、まさにわれわれの、すなわち歴史学習者の判断領域の独自の問題として残されている。歴史学習において固有名を中心とする学習は、決して「興味・関心」の手段や時代構造

の「事例」ではなく、上記のような問題を中心にする、歴史意識のあり方にかかわる本質的な学習として展開され得る可能性がある。

②「指示物」の流動性

歴史上の固有名においては、一つの「名辞」が多様な「指示物」に解釈されることが少なくない。「第二次世界大戦」とは固有の戦争名であるが、この戦争の始まりは、ヨーロッパ戦線に着目する限り、1939年9月のドイツ軍ポーランド侵攻に対する英仏の宣戦布告によって始まると解釈されるが、アジア戦線では日中戦争がすでに始まっており、「第二次世界大戦」という「名辞」がどの範囲を切り取って指し示したものかを確定することは単純にはいかない。歴史上のさまざまな出来事に対し、どの範囲を切り取って「指示物」とし、固有の「名辞」を与えるかという問題は、われわれ歴史学習者がどのような歴史意識に立ち、地域区分や時代区分を行って事象を区切るかという地域観や歴史観と不可分の関係にある。

③「意味」の流動性

固有名が「意味」を伴って用いられるとき、容易に予想されるように、その「意味」は普通名よりもはるかに不安定で、きわめて流動的である。先述の「ヒトラー」という固有名が「意味」を伴って用いられるのは、一定の共同的社会に生活する者にとってその語の共通の意味が形成され、「ヒトラー」といえば誰もその固有名の「意味」を理解し得るようになってきたからであるが、そのような固有名は決して多くない。人名に関していえば、たとえば「マルクス」という固有名の「意味」などは、世代、社会的経験、立場など個人間の格差が非常に大きいと予想され、個人的な「意味」はあっても社会共通の「意味」などは想定することが困難であろう。このように固有名の「意味」は、個人的な「意味」と共同的な「意味」との間を絶えず揺れ動いており、多数の個人による「意味」が共同的な「意味」へと形成されたり、共同的な「意味」であったものが一定数の個人によって批判され、以前の「意味」が崩壊するなど、「意味の動態」こそが普通名とは異なる固有名の独自の意味世界としてとらえることができる。

(3) 歴史学習としての固有名の学習内容

歴史学習における固有名の上記のような流動性こそ、学習者の「参加」可能な学習内容領域である。上記3つの流動性に対応して、以下の3つの学習内容領域が生じる。

①語用論的内容領域

これは歴史上の個別的な事物・事象に対する「名付け」を学習する内容領域である。¹²⁾ そのためには、その事物・事象の「意味」(共同の意味、個人的意味)を検討し、その事物・事象のもつ「名辞」の妥当性を問い直し、学習者としての「われわれが名づける呼び方」を提案する、という学習活動が行われることになる。このような「名付ける活動」としての歴史学習は、固有名を中心にした学習に独自のものである。

このような歴史学習は、先進的な試みとしてはごく一部ではあるが行われてきた。たとえば中学校歴史的分野に登場する19世紀後半の4つの戦争(南北戦争、甲午農民戦争、西南戦争、日清

戦争)の呼称の妥当性を再検討し、学習者自らが新たな「名付け」を提案する、などという試みがある。¹³⁾ここにおいて学習者は、それぞれの戦争の「意味」を日常言語で「分類」し、4事例の対比から類似や相異を意識させられる。¹⁴⁾すなわち「普通名の世界」「用語の世界」と深くかわる必要が生まれてくる。

②統語論的内容領域

これは歴史上の固有名の成立経緯、由来を追究する内容領域である。これには、それぞれの固有名の「名辞」そのものが意味するところを検討し、その「名辞」で呼ばれる個々の事物・事象がなぜそう呼ばれるのかを追究してゆくことになる。このような「名辞」と「指示物」の規則性・有契性を追究するような歴史学習は、やはり固有名を中心にした学習に独自のものである。

ところがこのような歴史学習は、これ自体完結した学習としては構成されてこなかった。多くの場合、この学習内容たとえば「なぜギリシアはギリシアというか」「レオナルド＝ダ＝ヴィンチとはどういう意味か」などという内容は、歴史学習の「エピソード」「コラム」的な扱いを受けてきた。しかしこのような内容の追究は、その名で呼ばれるようになった歴史的コンテクストを問題にせざるを得ず、学習者はその名で呼ばれる個物の歴史的な位置付けを理解する必要に迫られる。

③意味論的内容領域

これは歴史上の固有名の「意味」を追究する内容領域である。これには、歴史上の個物のもつ「名辞」の共同的な「意味」や個人的な「意味」を交換し合い、その対話の中から「われわれにとって」あるいは「私にとって」の「その名」を評価し、意義付けてゆくことになる。このような「名辞」の「意味」を追究し、創出するような歴史学習は、これもまた固有名を中心とした歴史学習に独自のものである。

このような歴史学習は、部分的には行われる機会もあり、一部では熱心に行われている可能性もある。ただし日本における歴史学習の一般的な動向は、先に検討した学習指導要領からも明らかかなように、固有名をもつ事物・事象は「興味・関心」を喚起するために導入され、それらをきっかけにより一般的な関係や時代構造の学習へと進んでゆく。固有名の「意味」追究にむけて個物にとどまることが積極的には推奨されていない。しかし、固有名の「意味」はむしろ、一般的な関係や時代構造に位置づけられたときに明らかになることを考慮すると、固有名の学習を方法・手段から目的へと転換させることにも、歴史学習として重要な意義を認めることができる。

おわりに

以上のように本小論では、歴史学習において、用語を中心とした「概念世界」での学習、普通名を中心とした「日常・文化世界」での学習と並ぶ、固有名を中心とした歴史学習の学習領域を追究してきた。その結果、固有名を中心とした「意味世界」での学習が独自の歴史学習として成立し得る可能性が浮かび上がってきた。

「概念世界」での歴史学習においては、固有名は事例を示すものであり、「日常・文化世界」での歴史学習においては、固有名は「興味・関心」を喚起するものである。すなわちいずれにおいても、固有名は歴史学習の方法・手段に位置づけられてきた。ところが「意味世界」での学習においては、固有名は方法・手段ではない。そこでは、「名の検討」「意味の形成」「名付け」などの独自の学習内容領域からなる。「興味・関心」を喚起するするための方法・手段として導入されたはずの固有名が、やがては固有名の羅列としての「暗記物」に墮するのは、固有名を記号性・偶然性の産物に押しとどめ、固有名独自の学習内容領域としての「意味世界」に接近してゆかないためであろう。

とはいえ、固有名を中心とした学習は、それのみで孤立して存立し得るわけではない。固有名を中心とした歴史学習は、「用語の世界」や「普通名の世界」からの影響を受けながら学習されてゆく。「名の検討」や共同的な「意味の形成」においては、「用語の世界」を参照する必要がある。また、個人的な「意味の形成」や「名付け」においては、「普通名の世界」における日常生活経験が大きく影響することになるであろう。歴史学習においては、この3つの世界の有機的な関連が強く求められる。

註

- 1) この概念はその後さまざまに議論されているようであるが、歴史教科書の「ことば」の検討に必要なのは最も原初的な概念枠である。パースの「媒介関連」「対象関連」「解釈項関連」という古典的な三分法をもとに「記号」「指示物」「意味」の三項関係で「ことば」をとらえることは最も基礎的な知見に属するであろう。(ヴァルター(向井周太郎他訳)『一般記号学—パース理論の展開と応用』勁草書房、1987。米盛裕二『パースの記号学』勁草書房、1981。)
- 2) 池上嘉彦『記号論への招待』岩波書店、pp.88-91。
- 3) 現代思想における「固有名」をめぐる議論は、歴史の学習にとっても実に示唆的である。大澤真幸は固有名の「単一性」を境界区分する差異性を追究し、固有名による指示が非固有な領域を前提にしているという。(大澤真幸「固有名の非固有性」『現代思想』16巻8号、1988) 柄谷行人は、固有名の本質を「特殊性—一般性」とは区別された「他ならぬこれ」としての「単独性」に求め、あるものを固有名で呼ぶときに、その単独性が出現するという。(柄谷行人『探究Ⅱ』講談社、1989) これに対して出口頭は柄谷を批判し、固有名の問題は意味と分類の問題であるという。(出口頭『名前のアルケオロジー』紀伊国屋書店、1995) これらの議論が示唆していることは、少なくとも固有名はある個体を指し示す記号のようなものではなく、その名を呼ぶ使用者の視点や位置に深くかわり、さらにそこに社会性、公権性の問題が関与するような、社会認識にとって大きな問題を含んでいることである。
- 4) たとえば、鈴木正気『学校探検から自動車工業まで』あゆみ出版、1983、は「日常の世界」から「科学の世界」への「わたり」を可能にする社会科授業構成を提唱した。

- 5) 第二の型の典型は、原田智仁「歴史教育における『理論の批判的学習』」『史学研究』178号、1988、同「高校歴史単元開発の方法」『カリキュラム研究』第6号、1997など、一連の「教授計画書」の開発やそれを基底とした単元開発論にみることができる。同様の試みに森才三「現代世界理解の歴史教育」『社会科研究』42号、1994、や、二井正浩「現代史学習における『紛争』理論の探求」『社会系教科教育学研究』第6号、1994、があるが、いずれも高等学校の歴史学習を念頭においたものであり、高等学校段階においては第二の型が有力な方向として試みられてきたことがわかる。
- 6) 第三の型は、著名な社会科実践の一つとして知られる1966年の長岡文雄「寄合」などにみることができる。木村博一「社会科教育としての歴史授業－長岡文雄の「寄合」実践の場合－」愛知教育大学歴史学会『歴史研究』第36・37号、1991、によれば、この実践が「子どもの『思考体制』」を基軸とした授業展開・教材構成で貫かれ、子どもが自らの「思考体制」を絶えず更新していく問題解決学習の形態によっているという。この実践に限らず、小学校段階においてはこのような実践方向をめざした試みは少なくないと思われる。
- 7) 「意味を理解する学習」については、伊東亮三「社会科授業理論の認識論的基礎づけ(I)－追体験し、意味を理解する社会科－」『日本教科教育学会誌』第8巻第1号、1983。
- 8) 佐々木健一『タイトルの魔力』中央公論社、2001、pp.30-37、ではこれを「ソシユールの概念」として、疑問が呈されている。
- 9) 上掲書、pp.38-42では「フレーゲの概念」として「なまえ」の方の「意味」を問題にしていないことが批判されている。
- 10) 高橋義人「不実なる固有名」『現代思想』第23巻第4号、1995、もこの2つの固有名観への疑問を呈し、「固有名は個体を指すのではない。固有名は、状況の中で待ち受けている事象を、一瞬のうちに、蠢動する個体として立ち上げる」としている。(p.254)
- 11) この種の「意味」については、イ・ヨンスク「固有名詞の矛盾」『現代思想』第23巻第4号、1995、pp.220-222。
- 12) 「名づけ」こそ固有名に独自の領域であることは、イ・ヨンスク、上掲書、や、佐々木健一、上掲書、でも論じられている。
- 13) この実践は1999年11月、山口県中学校社会科教育研究大会で発表された。この授業において生徒の創出した命名は「～の～した戦争」など、「名辞」というより一定解釈を「修飾句」として表現したものが多く、対象に対する解釈を日常言語で表す「名づけ」の困難さが指摘された。
- 14) 命名と分類については、松井健「分類と命名」『言語』第26巻第4号、1997。また類似については、山田孝子「命名とメタファー」『言語』第26巻第4号、1997。

本小論は、平成14～15年度科学研究費補助金（基盤研究（C）課題番号14580294、研究代表者：吉川幸男）による研究成果の一部であり、準備段階としての2000年度全国社会科教育学会における口頭発表をもとに再構成したものである。