

歴史研究と歴史教育の連関

—「鎖国」研究の動向と、学習指導要領・教科書記述の変遷—

小 山 幸 伸

はじめに

大学の教職課程教育において、教職課程受講生が取り組む課題は多い。そのなかでも教科教育において取り組むべき課題は、「何を」教えるのかと、「どう」教えるのかである。地理歴史科の教科専門科目である「日本史概論」において、「何を」教えるのかというのは重要な課題である。しかるに、筆者の調査では、教職課程の受講生の多くは、教える事柄を記憶するという知識に比重が置かれ、「何を」教えるべきかを思考するという課題は大きく後退している¹⁾。その一方で、「どう」教えるのかという課題については、かなり真剣に学んでいることも事実であり²⁾、この点は、昨今の教職課程受講生の学習態度を評価したいところである。

この「何を」教えるのかと、「どう」教えるのかについて学ぶことは、教職課程での学習の言わば両輪である。いずれも重要であることは論を俟たない。しかし歴史教育においては何よりもまず「何を」について思考すべきである。「何を」教えるのかから、「どう」教えるのかを想定することはあっても、その逆に「どう」教えるのかから、「何を」教えるのかを想定することは考え難い。そのため教科専門科目では、常に「何を」教えるのかについて考察すべきである。

歴史教育のなかで「何を」教えるのかという問題は、歴史研究と深く関わる問題である。歴史教育のなかで、歴史にアプローチする、言い換えるならば「歴史と対話する」ことは、自らが主題を設定し、過去の事実を検証していく作業を行うことである。そのような作業を実施している「歴史

研究」と、その成果を反映させる「歴史教育」は、いわば社会における歴史学へのアプローチの両輪である。この両輪の活動を繋ぐものが社会科歴史分野の教科書であり、教科書の果たす役割は大きなものである。その教科書の記述も全てを網羅している訳ではない。歴史のなかから何かを切り取る取捨選択をしていることは贅言を俟たない。取捨選択の基準を規定し、教育課程（カリキュラム）編成の基準や教育内容を規定しているものが学習指導要領である。

そこで本稿では、「鎖国」³⁾に関する研究動向を検証し、その成果が、学習指導要領と、戦後における教科書記述にいかに関係しているのかを確認し、そこから歴史研究と歴史教育の連関について考察したいと考えている。歴史教育は、歴史研究の成果に基づかねばならない⁴⁾。その教育の質は、教える道具である教科書の質や、教員の質に依存する。教科書が「鎖国」という単元をどのように記述しているのかを検証することの意味はそこにある。それを踏まえて、教員養成の方法についても考察を加えることが本稿の目的である。

「鎖国」に関して、歴史学と歴史教育の観点から取り上げた研究は多数ある。とりわけ戦前の教科書に関しては、大島明秀の研究が重要である⁵⁾。大島は、学制発布以降、GHQの指導で刊行された国定教科書『くにのあゆみ』(1946)までの小学校歴史教科書に記載された「鎖国」に関する記述を検討している。大島によると、自由採択期および検定期を通じて、「鎖国」に直接的な評価を付与した教科書は1冊のみであった。やがて国定期におよび「鎖国」に直接的な評価をするようになり、「鎖国」政策は、日本が国際社会および西洋文明から孤立していった要因として否定的な評価が下された。第二次世界大戦後に刊行された第7期国定教科書までその評価は踏襲され、「鎖国」を日本の独自性や唯一性を求める肯定的評価の動きは教科書レベルでは認められなかった。いっぽう、戦後に関しては、木村直也が高等学校の歴史教科との関係を解明している⁶⁾。木村は、1970

年前後に発行された高校「日本史」教科書の「鎖国」に関する記述の分析を試み、60年代・70年代の教科書では、おおむね岩生成一説に基づいて展開されていると結論づけた。いっぽう2009年発行の教科書には、70年代から80年代の「鎖国」研究の新たな視座が提示されたことを反映し、大半の教科書で、対外関係が四つの口において行われていたことを明記するようになり、長崎が唯一の対外関係の窓口とするかつての記述は僅少になっていたことを指摘している。木村は、このような変化を研究史上の変化のみならず、一般社会の変化とリンクして考察しており、広く国民が受容した背景を分析している点は、歴史教育というものを考察する上で、重要な観点を打ち出したと言える。

また、中学校に関しては、曾我雄司が、平成年間に実施された学習指導要領の第6次改訂から第8次改訂の記述の変遷と、それに伴う教科書の改訂として、大阪書籍の教科書と日本文教出版の教科書との記述の変化を検証している⁷⁾。また、上白石実は2010年代に発行された中学校教科書8点における「鎖国」と「開国」を説明した記述を検討し、「鎖国」に関連する研究成果が、教科書記述に反映されている点を指摘している⁸⁾。このような研究の他にも、学習指導要領が「世界の中で日本」を捉えさせようとしていることを背景として、「鎖国」に関する教科書の記述は、歴史研究と歴史教育の連関を探る格好の題材となっている。

以上のような教科書における「鎖国」記述に関する先行研究を踏まえ、本稿では、戦後の中学校社会科教科書における「鎖国」記述の変遷を、戦後において教育内容を規定する学習指導要領の変遷と合わせて、「鎖国」研究の動向がどのように影響を与えているのかを検証したいと思う。戦前の教科書を対象とした大島は、初めて歴史を学ぶ小学校で用いられる歴史教科書は、歴史観を児童に植え付けることを意図して作成されたからこそ、小学校の歴史教科書を追究したことを表明している。戦後の教育においては、中学校までを義務教育としていることから、広く国民の歴史観を形成

した中学校歴史教科書に描かれた「鎖国」観、対外観が、国民の歴史認識の形成に大きな役割を担うものと考え、筆者は、中学校歴史教科書を取り上げることとした。また、そこから様々な問題点を含む「鎖国」という学習テーマを通して、教育場面において中学生に「何を」教えるのかを検討するとともに、大学における教員養成の場面での教育についても検討したいと考えている。

1. 「鎖国」研究の動向

1.1. 「得失論」の段階

「鎖国」という用語自体が、19世紀になって志筑忠雄によって創作された言葉であることは、今や通説化していると言えるだろう。1690年来日したケンペルの『日本史』のなかにある「日本帝国に於て本国人には海外渡航が、外国人には入国が禁ぜられ、且つこの国と海彼の世界との交流はすべて禁ぜられているのが極めて妥当なる根拠に出でたるものなることの論証」⁹⁾という長いタイトルの論文を、1801年に志筑が『鎖国論』と題して翻訳したことに端を発するとされている。『鎖国論』は、出版はされなかったが写本の形で流布し、幕末期の知識人には知られるところとなり、攘夷論などに影響を与えた。論文のタイトルからも分かるように、ケンペルは必ずしも「鎖国」を否定的には捉えていない。それが幕末期の外圧のなかで、否定的なイメージで捉えられ、明治時代以後、日本の近代化との関係で、その閉鎖的なイメージが定着し、「鎖国」の「得失論」が議論されることとなった。

戦前の研究において「鎖国」を論じたものとしては、まず福地源一郎『幕府衰亡論』がある。福地は、幕府の衰亡が対外関係に起因するとし、そこから「鎖国」に言及したのである。そこで「彼が宗教を以て殖民略の術とせる権謀の恐るべきを看破せられたるが故なり」¹⁰⁾として「鎖国」の原因を論じている。これに対して菅沼貞風『大日本商業史』は、「鎖国」

制度によって日本人の海外発展の芽が摘まれ、日本人の海外発展の道を阻害したことで、欧米列強に遅れをとる結果となったという「鎖国得失論」を展開した¹¹⁾。その他にも、「得失論」の系譜に属するものとして、内田銀蔵「鎖国論」・「鎖国とは何ぞや」¹²⁾、辻善之助「鎖国とその得失」¹³⁾、徳富蘇峰『近世日本国民史』¹⁴⁾、和辻哲郎『鎖国—日本の悲劇』¹⁵⁾などがある。

これらの「鎖国原因論」・「鎖国得失論」は、欧米列強から遅れた日本が、欧米に追い付き追い越すことを念頭においた意識が垣間見られる。後述するように、このような研究動向は、戦前のみならず戦後も教科書に反映されているのである。戦前においては近代化の阻害要因を解明し、さらに対外的膨張政策を推進するために、かつて南洋日本町を作り海外に雄飛していた日本人を「鎖国」が萎縮させたという歴史観が形成され、国民に普及し定着していったのである。一方で、戦後においても和辻に見られるように、敗戦の原因を「科学的精神の欠如」に求め、「鎖国」にその原因を求める論調があった。「鎖国」という現象が、海外雄飛の機会を奪ったという認識に基づく「対外膨張論」も、「鎖国」のために近代的科学精神の欠如を生み敗戦という悲劇を生んだとする「反省論」も、日本の対外関係のあり方が、その後の国家の方向性を決定する要因として認識されている。対外関係を視野に入れた国家のあり方を考察するという点では、日本の歴史を俯瞰する上で重要な視点を提供してくれるものではあるが、「鎖国」そのものの研究としては、日本にとって損失であったのか否かというレベルでの議論でしかなかったことが、この「得失論」段階の研究の限界でもあった。

1.2. 「得失論」からの脱却

「鎖国」研究が「得失論」から脱却する重要な契機となったのは、林基「糸割符の展開—鎖国と商業資本—」¹⁶⁾である。林論文は、糸割符仲間の成立と発展から、「鎖国」の形成過程を論じたものである。糸割符仲間は、

1604年の糸割符奉書によって、ポルトガル船の舶載する中国産生糸を一括購入する特権を幕府から付与されたとされる集団である¹⁷⁾。林論文の画期的な点は、「鎖国」形成過程という国際関係を、商業資本や幕府権力との関係から解明しようとするもので、糸割符仲間という特権的商人集団と幕府権力との連合が形成し、対外政策と国内市場政策を決定した要因となったとするものであった。幕府権力が、貿易商人を統制する政策が「鎖国」なのではなく、権力と結びついた特権的商人集団の利潤独占に起因した政策が「鎖国」であったとしたのである。従来の「禁教政策」「貿易統制」という「鎖国」に対する評価を大きくパラダイムシフトし、当時の研究状況に大きなインパクトを与えるものであった。

1950年代には、林論文に対する批判的見解を基調として、近世対外関係史の実証的研究が展開した。中田易直は、糸割符仲間など近世商人資本を研究する立場から、「糸割符由緒書」など国内商人に関する史料の丹念な史料批判を通して、初期商人の類型化を行い、糸割符仲間の創設は、側近的御用商人や代官的豪商につぐ広汎な都市商人の第二次的把握であると評価し、糸割符仲間が幕府の政策決定に介入することはあり得ず、「鎖国政策」が糸割符仲間による策動で実現したことはあり得ないとして、林論文を批判した¹⁸⁾。

また対外関係史の立場からは、岩生成一が、戦前より海外史料を積極的に利用した実証主義的研究を推進し、ヨーロッパ勢力と日本との関係をアジア地域も視野に収めてグローバルな視点から研究を推進した¹⁹⁾。岩生は、戦後、朱印船貿易に関する研究をまとめ²⁰⁾、その後、「鎖国」に関する研究をまとめている²¹⁾。岩生の「鎖国」研究は、ヨーロッパとの対外関係を中心としており、今日の研究水準と比較した場合、東アジアの国際関係からの研究が軽視されていることや、単一民族的國家観に基づきアイヌや琉球を無視しているとの批判もある²²⁾。しかし当時の実証的研究としては最高峰であり、それゆえに教科書の記述にも影響を与え、広く通説的な理解の

土台となったのである。

1. 3. アジアの中の「鎖国」

1950年代から60年代に登場して来た幕府権力との関係から「鎖国」を捉えようとする新たな視点は、70年代には幕藩制の構造的特質を解明することや、幕藩制国家論を構築することに不可避なものとして位置づけられるようになった。

幕藩制社会の構造を解明しようとした佐々木潤之介は、幕藩制的分業関係を分析し、「鎖国」を幕藩制社会の経済的アウトルキーとして位置づけた²³⁾。このような対外関係以外の研究者による研究により、「鎖国」が幕藩制構造論と結びつくことになり、幕藩制国家論に「鎖国制」を組み込んだ研究の端緒が開かれた。

同じく対外関係史の研究者ではなかった朝尾直弘や山口啓二により、東アジアの国際関係のなかで近世日本の国家編成を論じる必要性が唱えられた²⁴⁾。山口は、従来の研究が江戸幕府の対外関係、国内施策との関連の追究に止まり、日欧交渉史、日中・日朝交渉史の伝統から脱却しきれていない研究状況を批判した。朝尾は、東アジアとの関係を捨象した研究状況を批判し、東アジアとの関係を組み込むことを提唱し、武威に基づく「日本型華夷意識」という概念を導入した。幕藩制国家は、その形成と社会秩序の編成にあたり、兵農分離、石高制、鎖国の三大特質を持ったとしたのである。

東アジアとの関係については、西嶋定生による冊封体制論や、中村栄孝による「大君外交体制」を用いた東アジアにおける徳川政権の位置づけ、田中健夫による「鎖国」は中国などの「海禁政策」と同様の政策であるとする問題提起がなされている²⁵⁾。とりわけ田中は、中国と周辺諸国との関係、日本・朝鮮・琉球等の周辺諸国間との関係を分析し、江戸幕府の「鎖国」は、中国で行われた海禁政策を日本に移したものであり、「鎖国」を日本

独自の外交体制と見るべきではなく、アジアの国際慣習と著しく相違した体制ではないと主張した。

このように「鎖国」というものを、室町幕府よりもより強力な武家統一政権として成立した江戸幕府が、対外関係を掌握し実施した外交政策であり、東アジアの国際的秩序の日本的表現であるとの見解が示されるようになって来たのである。

1. 4. 「海禁論」

1970年代に見られた東アジアからの視点は、80年代に大いに推進されていくことになる。その研究状況をリードしたのが、荒野泰典とロナルド＝トビである²⁶⁾。荒野は、田中や朝尾の議論を発展的に継承し、近世の対外関係を統一的な論理で整理し体系化した。荒野の研究は、近世の対外関係を「海禁」と「華夷秩序」によって捉え直そうとするものであり、近世史研究者に大きな刺激を与えた。長崎、対馬、薩摩、松前の4つの口による東アジアの諸国や諸民族との関係を重視する立場から、従来の「鎖国」観を否定したのである。荒野によると、「海禁」とは、その国家が望むような対外関係を実現するための政策であり、それは東アジアの伝統的イデオロギーに基づく政策であり、「国を閉ざす」こととは全く目的を異にしているものなのである²⁷⁾。そのため「鎖国」という用語は、近世日本の対外関係を正確に捉えておらず、明や朝鮮など前近代東アジア諸国に共通する「海禁」という概念で表現されるべきであると主張する。このような観念は、既に田中健夫により提唱されているものではあるが、荒野は、個別研究において「抜荷」の問題を取り上げるなど、「海禁」を国家権力からのみ捉えるのではなく、国家権力による対外関係の独占と、それに対抗する人民勢力との動きが存在することを指摘することで、田中の学説を乗り越え、研究を深化させている。ただし「海禁」という用語自体の研究には十分には触れられておらず、日本史以外の領域からのアプローチや、「四つ

の口」と並列に論じることで対外関係の地平を広げたのだが、それぞれの地域の実態解明については、なお課題を残した²⁸⁾。

同時期には、ロナルド＝トビも、近世日本を国際的に孤立していた「鎖国」と見なす従来の「鎖国史観」から脱却することを主張している。トビは、「近世の日本は密封状態のイメージを呼び起こす「鎖国」的状况どころか、江戸時代を通じて、日本の外交や政治経済は、東アジア諸国と密接につながり、日本の外交政策は東アジアの域内経済や、日本の国内政治経済にとって、極めて重要な役割を果たし続けた²⁹⁾と語っている。

このような両者の視点、とりわけ「外に目を向けない」ことへの批判は、これまでの近世史研究のあり方への批判として、大きな影響を与え、「四つの口」論などを通して、長崎以外での外交、貿易、交流に対する研究の深化を促進させ、後進を育てる成果を生み出したと言えるだろう。そのいっぽうで「鎖国ではなかった」という分かりやすい議論に集約されてしまい、両者の研究の影響が学界以外にも安易な形で現れた面もある。「江戸ブーム」という社会現象が出現し、「明るい近世」として、ジャーナリズムやマスメディアにおいて江戸時代が描かれたのである。加藤榮一は、そのような現象を苦々しく取り上げ、そのような取り上げられ方に対して、「『経済大国日本』の現状を無批判に肯定し、日本と近隣諸国との間に進行する深刻な矛盾関係から国民の目をそらさせ、過去に遡って日本の現状を美化させようとする意図のもとにくりひろげられているものである³⁰⁾と断罪している。80年代後半から90年代初頭に展開した「バブル経済」の好景気を反映したものと言えるだろう。「通信使ブーム」のような現象が生まれたのもこの時期のことである。このような社会的風潮は、学界の研究動向と必ずしも合致するものではない。しかし、広く教育を考える時に、社会的風潮というものを無視することもまた適当ではないだろう。この点について、木村直也は、70年代から80年代にかけて、この新たな視座へと転換した理由を4点にまとめている。すなわち、①「国際化」の時代を迎

え、一国史観に飽き足らなくなった、②「経済大国」となり、欧米諸国をモデルとしなくなり東アジアに関心が向けられた、③冷戦構造の崩壊と民族問題の深刻化により、琉球・アイヌへの視点が変化した、④ポストモダンの思潮が高まり、前近代固有の価値体系も重視された、ということである³¹⁾。このような80年代の国際社会の変動や日本社会の変化により、「鎖国」概念の見直しが社会的にも受容されたのである。

1. 5. 1990年代以降の動向

1970年代から80年代に登場した研究視座に基づく1990年代以降の新たな研究動向として、木村直也は①東アジア全体からの視点、②制度的枠組みだけでは捉えきれない側面の研究、③近世対外関係を動的に捉える視点、という3つのアプローチにまとめている³²⁾。本稿では、木村の視点を参考にしつつ、最近の研究動向を、(イ) 東アジア全体の視点、(ロ) 近世国家として対外関係を位置づける視点、(ハ) 近世日本と外の世界を「つなぐ」視点という3つ視点から整理してみたい。特に(ハ)は後述する近年の教科書記述との関係から、日本と世界を「つなぐ」という視点での研究を取り上げた。もちろん、ここで取り上げていない多くの優れた研究があることは贅言を俟たない。取り上げていない研究も多いが、その点をご寛恕いただきたい。

まず、最初に挙げられるのが、日本近世史を東アジアの国際関係から捉えるのではなく、東アジア全体の視点から日本近世史や東アジアの国際関係を見るという視点である。このような研究視点の成果として、荒野泰典、石井正敏、村井章介が編集した『アジアのなかの日本史』が全6巻のシリーズとしてまとめられている³³⁾。このような視点からの研究は、専門とする領域・地域・時代を超えて交流する機会を提供するものであり、交渉相手の国家や社会、民族を知ることになり研究の深化が大いに期待されるが、木村も指摘しているように容易な作業ではなく、その成果が達成されるに

は高いハードルがあるように思われる。

これに対して、近世日本の国家や社会と東アジアとの国際関係を捉える研究がある。琉球や朝鮮を含み込んだ国際関係のなかで「鎖国」を捉え直した山本博文は、キリスト教対策のための沿岸防備体制が、琉球をも包摂していることや、朝鮮に漂着した異国船の処理問題から、この沿岸防備体制が朝鮮も内包した国際的体制であったとして、近世国家の国際関係の分析視角を深化させた³⁴⁾。また、木村の指摘した③の視点であるが、「鎖国」を一貫した閉鎖的な体制として静態的に捉えるのではなく、近世中後期の幕藩制国家や社会の変化のなかで捉える動態的な視点から、近世国家の対外関係を捉えようとした研究もある。このような研究については、藤田覚による「鎖国祖法観」に関する研究³⁵⁾や、「鎖国」を「開国」と対峙させながら「海禁概念」の歴史的過程から「鎖国」という言説が定着した歴史的経緯を研究した荒野泰典の研究³⁶⁾がある。また木村直也の研究³⁷⁾では、近世を平板に捉えるのではなく、東アジアの国際社会や幕藩制国家・社会の変化を有機的に捉えて近世中期を位置づけることを提唱し、近世後期に向かう中で、「鎖国」的実態へと接近していった社会の移行をも視野に入れて議論することが提唱されている。このような研究動向を整理した松方冬子は、「寛永鎖国」と「幕末鎖国」という「2つの鎖国」という観点からこの問題にアプローチしている³⁸⁾。

最後に、「鎖国」を「交流」と捉え「つなぐ」人々を研究する視点である。例えば岩下哲典や松方冬子、松本英治による「情報」に関する研究がある³⁹⁾。また異民族との相互認識をめぐる研究も深化されつつある。この問題に関しては、池内敏による漂流民の研究や⁴⁰⁾、李元植や仲尾宏による外国使節の研究⁴¹⁾、片桐一男による阿蘭陀通詞や田代和生による朝鮮通訳官など通訳者に対する研究や、外交使節、地役人など、対外関係の直接的な場面で、彼我をつなぐ人々の研究も積極的に取り組まれている⁴²⁾。このような観点から、「人、モノ、情報」などに対する個別の研究が、改めて

対外交渉史の視座を打ち出すことが期待されるところである。

2. 学習指導要領記載事項の変遷

2.1. 学習指導要領の変遷

まず、中学校社会科の学習指導要領の変遷を確認したい。学習指導要領は、昭和22年（1947）に「学習指導要領社会科編Ⅰ」「同Ⅱ」が「試案」として発表されたことに始まり、平成29年（2017）3月に告示された学習指導要領まで、9次の改訂が行われている⁴³⁾。その変遷を一覧する年表を示すと、次の表1のようになる。

表1から、昭和33年（1958）以降は、おおよそ10年ごとに指導要領の改訂が行われていることが確認される。昭和22年（1947）の「試案」には社会科に日本史に関する記述がなく、第8学年（中学2年）と第9学年（中学3年）に「国史」という科目が并存していた。その後の昭和26年（1951）

表1. 学習指導要領の変遷

年度		学習指導要領名	備考
昭和22年（1947）	試案	学習指導要領 社会科編（Ⅱ） （第七学年～第十学年）	
昭和26年（1951）	第1次改訂	中学校・高等学校学習指導要領 社会科編Ⅱ一般社会科 （中学校1年～高等学校1年、 中学校日本史を含む） （試案）改訂版	
昭和30年（1955）	第2次改訂	中学校学習指導要領 社会科編 改訂版	
昭和33年（1958）	第3次改訂	中学校学習指導要領	昭和33年10月1日施行
昭和44年（1969）	第4次改訂	中学校学習指導要領	昭和47年4月施行
昭和52年（1977）	第5次改訂	中学校学習指導要領	昭和56年4月施行
平成元年（1989）	第6次改訂	中学校学習指導要領	平成5年4月施行
平成10年（1998）	第7次改訂	中学校学習指導要領	平成14年4月施行
平成19年（2007）	第8次改訂	中学校学習指導要領	平成20年3月告示
平成28年（2016）	第9次改訂	中学校学習指導要領	平成29年3月告示

（出典）国立教育政策研究所ホームページ、「学習指導要領データベース」に基づき作成。

<https://www.nier.go.jp/guideline/>

（注）年度は、指導要領の名称欄に施行年月が書かれたものは告示年度、それ以外は発表年度で分けられている。

に実施された第1次改訂において、「国史」は社会科に組み込まれ「中学日本史」として歴史分野に対する記載が登場する。また表2からも分かるように、学習指導要領の記載形式も、昭和30年（1955）の第2次改訂までは安定していないが、昭和33年（1958）の第3次改訂以降は、記載の形式

表2. 学習指導要領に見る「鎖国」関連の記述

指導要領		記載事項
昭和26年・1951年度 第1次改訂	項目	Ⅱ 中学校日本史の単元（C）案の展開例 第3単元 各地に城が建てられたころの世の中は、どのようであったか。
	内容	目標「態度・技能」など 1. 鎖国の理解を通じての、外来文化摂取の正しい態度。 学習活動例 37. このころ、外国はどんな様子だったかを、本で調べたり、先生に聞いて日本と比較してみよう。 38. この時代にヨーロッパと大陸からはいつてきたものを表にして、東洋と西洋ではどんなちがいがあったか比べてみよう。 39. 日本語となった外国語のなから、この時代に西洋から伝ったことばをさがしてみよう。 40. 鎖国は日本人にどんな利害をもたらしたか、クラス全体で討論しよう。 41. ヨーロッパ人の渡来がわが国民の衣食住を豊かにした種々の例を考えてみよう。 42. 「島国根性」といわれるものについて批判してみよう。 43. 鎖国後、人々は世界の様子をどのようにして知ったかを調べてみよう。 44. 長崎の出島のことを書物で調べて発表しよう。
昭和30年・1955年度 第2次改訂	項目	「第2章社会科の具体目標と内容」 2. 歴史的分野（1）具体目標 8. 社会生活は、歴史的に特色のある時代を作りながら発展してきたことを理解させ、それぞれの時代のもつ歴史的意義を理解させるとともに、各時代の生活が、今日のわれわれの生活にどのように影響しているかを考えさせる。
	内容	（4）近世ヨーロッパ諸国家の成立とアジアへの進出のあらましの事情と比較しながら、近世の日本の封建制のできあがった事情と、その時代の人々の生活や文化の特色について理解させる。
	項目	「第2章社会科の具体目標と内容」 2. 歴史的分野（2）内容
昭和33年・1958年度 第3次改訂	内容	4. ヨーロッパ人が東洋に進出し始めたころの日本の封建社会の完成時代 織豊政権、検地、桃山文化、江戸幕府の成立、鎖国などの学習を通して日本封建社会の完成について理解させる。
	項目	第2章各教科 第2節社会 第2 各学年の目標及び内容 第2学年 2 内容
	内容	（4）武家社会の確立 「国内の統一」については、織田（おだ）・豊臣（とよとみ）の統一事業、桃山文化、江戸幕府の成立、日本人の海外発展、鎖国などの学習を通して、武家政治が確立していく過程を理解させ、日本の封建社会の発展や鎖国の意義などについて考えさせる。

(表のつづき)

指導要領	記載事項
<p>昭和44年・1969年度 第4次改訂</p>	<p>項目 第2章各教科 第2節社会 第2 各分野の目標及び内容 [歴史的分野] 2 内容</p> <p>内容 (9) 幕藩体制の確立 江戸幕府の成立、日本人の海外発展と鎖国、武士の社会と生活などの学習を通して、江戸幕府の成立前後にかけて日本人の海外発展がめざましかったことや、その後鎖国の実施や国内体制の整備などもあって、しだいに封建制度が確立していったことを理解させる。 イ 日本人の海外発展と鎖国 江戸初期の対外関係の推移や日本人の海外発展の様子を理解させるとともに、禁教と鎖国の進行を総合的にとらえさせ、その結果にも触れる。</p>
<p>昭和52年・1977年度 第5次改訂</p>	<p>項目 第2章各教科 第2節社会 第2 各分野の目標及び内容 [歴史的分野] 2 内容</p> <p>内容 (5) 江戸幕府と鎖国 将軍と大名との関係、身分制度を基礎にした社会、鎖国政策などを通して、幕藩体制の特色を理解させる。また、この時代には各地域に特色ある産業が発達したこと、経済の発展に伴い町人勢力が増大し町人文化が都市を中心に形成されてきたことを理解させる。 イ 鎖国と幕府政治の推移 日本人の海外発展と鎖国を扱い、鎖国政策の影響について着目させる。また、享保の改革のころまでの幕府政治のあらましを理解させる。</p>
<p>平成元年・1989年度 第6次改訂</p>	<p>項目 第2章各教科 第2節社会 第2 各分野の目標及び内容 [歴史的分野] 2 内容</p> <p>内容 (5) 幕藩体制と鎖国 江戸幕府の成立と統治のための諸政策、鎖国政策の役割、その後の政治のあらましを通じて、幕藩体制の特色を理解させる。また、この時代に各地域で特色ある産業が発達したこと、経済の発展に伴い町人の勢力が増大し、町人文化が都市を中心に形成されたことを理解させる。 ア 幕藩体制の成立と鎖国 江戸幕府の成立、大名の統制、鎖国政策、身分制度の確立及び農村の様子を扱い、次第に幕藩体制が確立していったことを理解させる。また、オランダ、清（しん）との交易に触れながら、鎖国政策の影響に着目させる。</p>
<p>平成10年・1998年度 第7次改訂</p>	<p>項目 第2章各教科 第2節社会 第2 各分野の目標及び内容 [歴史的分野] 2 内容</p> <p>内容 (4) 近世の日本 ウ 江戸幕府の成立と大名統制、鎖国政策、身分制度の確立及び農村の様子を通して、江戸幕府の政治の特色について考えさせる。その際、鎖国下の対外関係に気付かせる。 3 内容の取扱い (5) 内容の(4)については、次のとおり取り扱うものとする。 ウ ウの「鎖国下の対外関係」については、オランダ、中国との交易のほか、朝鮮との交流や琉球の役割についても扱うようにすること。また、北方との交易をしていたアイヌについても着目させるようにすること。</p>

指導要領	記載事項
平成19年・2007年度 第8次改訂	<p>項目 第2章各教科 第2節社会 第2 各分野の目標及び内容 [歴史的分野] 2 内容</p> <p>内容 (4) 近世の日本 イ 江戸幕府の成立と大名統制、鎖国政策、身分制度の確立及び農村の様子、鎖国下の対外関係などを通して、江戸幕府の政治の特色を考えさせ、幕府と藩による支配が確立したことを理解させる。 3 内容の取扱い (5) 内容の(4)については、次のとおり取り扱うものとする。 イ イの「鎖国下の対外関係」については、オランダ、中国との交易のほか、朝鮮との交流や琉球(りゅうきゅう)の役割、北方との交易をしていたアイヌについて取り扱うようにすること。</p>
平成28年・2016年度 第9次改訂	<p>項目 第2章各教科 第2節社会 第2 各分野の目標及び内容 [歴史的分野] 2 内容</p> <p>内容 B 近世までの日本とアジア (3) 近世の日本 課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。 ア 次のような知識を身に付けること。 (イ) 江戸幕府の成立と対外関係 江戸幕府の成立と大名統制、身分制と農村の様子、鎖国などの幕府の対外政策と対外関係などを基に、幕府と藩による支配が確立したことを理解すること。 イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。 (ア) 交易の広がりとその影響、統一政権の諸政策の目的、産業の発達と文化の担い手の変化、社会の変化と幕府の政策の変化などに着目して、事象を相互に関連付けるなどして、アの(ア)から(エ)までについて近世の社会の変化の様子を多面的・多角的に考察し、表現すること。</p> <p>項目 第2章各教科 第2節社会 第2 各分野の目標及び内容 [歴史的分野] 3 内容の取扱い</p> <p>内容 (3) 内容のBについては、次のとおり取り扱うものとする。 ウ (3)のアの(ア)の「ヨーロッパ人来航の背景」については、新航路の開拓を中心に取り扱い、その背景となるアジアの交易の状況やムスリム商人などの役割と世界の結び付きに気付かせること。また、宗教改革についても触れること。「織田(おだ)・豊臣(とよとみ)による統一事業」については、検地・刀狩などの政策を取り扱うようにすること。 (3)のアの(イ)の「鎖国などの幕府の対外政策と対外関係」については、オランダ、中国との交易のほか、朝鮮との交流や琉球(りゅうきゅう)の役割、北方との交易をしていたアイヌについて取り扱うようにすること。その際、アイヌの文化についても触れること。「幕府と藩による支配」については、その支配の下に大きな戦乱のない時期を迎えたことなどに気付かせること。</p>

(出典) 国立教育政策研究所ホームページ、「学習指導要領データベース」に基づき作成。

<https://www.nier.go.jp/guideline/>

(注1) 年度は、指導要領の名称欄に施行年月が書かれたものは告示年度、それ以外は発表年度で分けられている。

(注2) 太字は筆者による。

パターンが定着して来た様子が確認できる。

では、学習指導要領では、「鎖国」に関して、どのように取り扱うように指摘しているのか、以下、順次その変遷を見て行きたい。

2. 2. 第1次改訂（昭和26年〔1951〕度）

第1次改訂（1951年度）では、「態度・技能」などの目標として「1. 鎖国の理解を通じての、外来文化摂取の正しい態度」を身に付けることを掲げている。つづいて、その学習活動例が示されているが、表2に示したように37～44が近世対外関係に関連するものである。

とりわけ、「40. 鎖国は日本人にどんな利害をもたらしたか、クラス全体で討論しよう」というのは「得失論」の研究段階を踏まえたものである。また「42. 「島国根性」といわれるものについて批判してみよう」というのは、「鎖国」のもたらした弊害を生徒に認識させることを意識していることが分かる。「西欧から遅れた」ことに対しては、近代国家建設、軍国主義的国家膨張、さらには戦争への反省など、歴史的にもその認識が変化しており、近代史のなかでも様々な観点から意識されてきた。敗戦から6年のこの第1次改訂期には、世界の知識に遅れを取ったことに対する反省を反映しているのか、「43. 鎖国後、人々は世界の様子をどのようにして知ったかを調べてみよう」という学習活動も例示されている。このように第1次改訂の段階においては、「得失論」から「鎖国」を教育する観点が示されていたのである。もう一点の特徴としては、学習活動例「38. この時代にヨーロッパと大陸からはいつてきたものを表にして、東洋と西洋ではどんなちがいがあったか比べてみよう」・「41. ヨーロッパ人の渡来がわが国民の衣食住を豊かにした種々の例を考えてみよう」にも見られるように、ヨーロッパが強く意識されていたのである。このような記述は、戦前の「得失論」から抜け出せていない社会的通念を反映したものと判断される。

2. 3. 第2次改訂（昭和30年〔1955〕度）・第3次改訂（昭和33年〔1958〕度）

第2次改訂（1955年度）においても、「1. 具体目標」の8の（4）において「近世ヨーロッパ諸国家の成立とアジアへの進出のあらましの事情と比較しながら、近世の日本の封建制のできあがった事情と、その時代の人々の生活や文化の特色について理解させる」とあり、近世の対外関係をヨーロッパ人のアジア進出という文脈から教育しようとしていた様子が理解される。その一方で、そのような対外関係を踏まえながら、近世の封建制が成立したことを理解させようとしており、構造的理解に導こうとしていた様子も確認できる。また、「2. 内容」の（4）に「鎖国などの学習を通して日本封建社会の完成について理解させる」とあり、「鎖国」を封建社会の完成と捉え、幕藩体制の構造に位置づけて理解させる教育を目標としている姿勢が確認できる。

第3次改訂（1958年度）においても、その内容は、第2次改訂とおおよそ同じ主旨が述べられている。「2. 各学年の目標および内容」における第2学年の「2. 内容」（4）にも「鎖国などの学習を通して、武家政治が確立していく過程を理解させ、日本の封建社会の発展や鎖国の意義などについて考えさせる」とあり、幕藩体制の確立のなかで「鎖国」を理解させようとする姿勢が確認される。これらの記述は、林基に始まる「鎖国」を幕藩体制の構造に位置づけて理解する研究成果を反映したものととも考えられる。

2. 4. 第4次改訂（昭和44年〔1969〕度）

第4次改訂（1969年度）では、「2. 各分野の目標および内容」における歴史分野の「2. 内容」（9）「幕藩体制の確立」において、「日本人の海外発展と鎖国」や、「江戸幕府の成立前後にかけて日本人の海外発展がめざましかったことや、その後鎖国の実施や国内体制の整備などもあって、しだいに封建制度が確立していったことを理解させる」とある。この封建

制の確立の過程に「鎖国」を位置づける観点は、第2次改訂以降変化はない。

また(9)の「イ 日本人の海外発展と鎖国」には、「江戸初期の対外関係の推移や日本人の海外発展の様子を理解させるとともに、禁教と鎖国の進行を総合的にとらえさせ、その結果にも触れる」とあり、「日本人の海外発展」、「禁教」、「鎖国」と進行する過程を学習させようとするものである。より具体的に歴史的事実を学習していくように変化したとも捉えられるのではないだろうか。これは、岩生成一に代表される「鎖国」研究の実証的進展を反映したものと捉えられる。

2. 5. 第5次改訂(昭和52年[1977]度)・第6次改訂(平成元年[1989]度)

第5次改訂(1977年度)では、「2. 各分野の目標および内容」における歴史分野の「2. 内容」(5)「江戸幕府と鎖国」において「鎖国政策などを通して、幕藩体制の特色を理解させる」とあり、「鎖国」を明確に「政策」と位置づけて、幕藩体制の特色を理解させようとしている点が特徴的である。「鎖国」を「幕藩制国家」の特徴として位置づけるという視点などは、1970年の朝尾直弘の研究⁴⁴⁾を反映しているかのような記述ではあるが、しかし朝尾が指摘したアジアとの関係などは全く見られない。また同じく60年代から70年代に推進された山口啓二や田中健夫の研究⁴⁵⁾に代表される視点も見られず、学界の研究動向との乖離が見られる。

第6次改訂(1989年度)では、「2. 各分野の目標および内容」における歴史分野の「2. 内容」(5)「幕藩体制と鎖国」において「鎖国政策」の役割を通して「幕藩体制の特色を理解させる」ことが記されている。およそ第5次改訂と同じ主旨が述べられているのだが、(5)の「ア 幕藩体制の成立と鎖国」には「江戸幕府の成立、大名の統制、鎖国政策、身分制度の確立及び農村の様子を扱い、次第に幕藩体制が確立していったことを理解させる。また、オランダ、清(しん)との交易に触れながら、鎖国政

策の影響に着目させる」とあり、長崎での貿易に限定されてはいるが、対外関係の相手国について明確に記述されているのである。この点では、より具体的になったのであるが、しかし80年代の「鎖国」に関する研究が、既に政治権力の側からの対外関係の独占という政策のみからではなく、東アジアの周辺諸民族との交流を含む問題にまで広がっていた状況を鑑みると、研究状況との乖離はむしろ大きくなっていたのではないだろうか。

2. 6. 第7次改訂(平成10年〔1998〕度)・第8次改訂(平成19年〔2007〕度)

第7次改訂(1998年度)での「2. 各分野の目標および内容」における歴史分野の「2. 内容」(4)「近世の日本」においては、「ウ 江戸幕府の成立と大名統制, 鎖国政策, 身分制度の確立及び農村の様子を通して, 江戸幕府の政治の特色について考えさせる。その際, 鎖国下の対外関係に気付かせる」と記されている。第6次改訂で「オランダ、清」との交易に触れると、具体的に記述されていたものが、「鎖国下の対外関係」とされている。この点については、「3. 内容の取扱い」の(5)のウに「ウの「鎖国下の対外関係」については、オランダ、中国との交易のほか、朝鮮との交流や琉球の役割についても扱うようにすること。また、北方との交易をしていたアイヌについても着目させるようにすること」とされており、「鎖国下の対外関係」と一括りにされてはいるが、必ずしも内容的に後退した訳ではないことが分かる。

いっぽう第8次改訂(2007年度)では、同じ項目に「イ 江戸幕府の成立と大名統制, 鎖国政策, 身分制度の確立及び農村の様子, 鎖国下の対外関係などを通して, 江戸幕府の政治の特色を考えさせ, 幕府と藩による支配が確立したことを理解させる」とあり、「鎖国政策」や「鎖国下の対外関係」を江戸幕府の特色として位置づけており、第7次改訂とほぼ同様の主旨の文が記載されている。しかし第8次改訂では「幕府と藩による支配が確立した」と述べ、「幕藩体制」という用語は用いられていないが、「鎖

国下の対外関係」は「国を鎖すこと」ではなく、あくまで幕府政治の支配構造との連動において使用されており、政治権力の政策として対外関係を理解することをめざす姿勢が見て取れる。また「3. 内容の取扱い」の(5)のイに「イの「鎖国下の対外関係」については、オランダ、中国との交易のほか、朝鮮との交流や琉球（りゅうきゅう）の役割、北方との交易をしていたアイヌについて取り扱うようにすること」とあり、アイヌの取り扱いが、第7次から一歩進んだ様子も確認される。2000年代になり、漸く研究状況との乖離が縮まって来たように見える。

2. 7. 第9次改訂（平成28年〔2016〕度）

第9次改訂（2016年度）では、「2. 各分野の目標および内容」における歴史分野の「2. 内容」の「B近世までの日本とアジア」における「ア（イ）江戸幕府の成立と対外関係」には「鎖国などの幕府の対外政策と対外関係などを基に、幕府と藩による支配が確立したことを理解すること」とあり、第7次・第8次改訂を継承しているが、「イ（ア）交易の広がりとその影響」を多面的・多角的に考察し表現することも記されている。それまでの「近世の日本」という小項目のタイトルに対して、第9次改訂では「近世までの日本とアジア」と変化し、アジアが明確に意識されていることが分かる。アジアの諸国・諸民族との交流・交易とその影響が、明確に学習内容として位置づけられるようになったのである。また歴史的分野の「3. 内容の取扱い」では、(3)のウには、「(3)のアの（イ）には「鎖国などの幕府の対外政策と対外関係」については、オランダ、中国との交易のほか、朝鮮との交流や琉球（りゅうきゅう）の役割、北方との交易をしていたアイヌについて取り扱うようにすること。その際、アイヌの文化についても触れること」と記され、学習指導要領において朝鮮、琉球、アイヌとの交流・交易が明確に位置づけられ、その文化についても学ぶことが明示されたのである。また、「鎖国などの幕府の対外政策と対外関係」と

いう表現を使用し、従来、当該期の対外関係を「鎖国」という言葉で全てを表現していたことと比べると、「鎖国」が相対化され、その他にも幕府が対外政策や対外関係を展開していたと取れる文章になっていることが特徴的である。研究史における1970年代から80年代に提示された新たな視座が、ようやく学習指導要領に反映され、その視座に基づく実証的研究の成果が活用されようとして来ていることが確認されるのである。

3. 教科書記述の変遷

教科書の記述は、研究の進展を踏まえて変化していることは、既に指摘されていることではある⁴⁶⁾。本稿では、研究の進展と同時に、第1次から第8次までの学習指導要領の変遷も加味して、教科書の記述の変遷について考察する。そこでは、(1)「鎖国」の原因・目的・理由が記述されているか、(2)「鎖国」の評価(得失)の記述があるか、(3)「鎖国」の定義が明確に記されているか、(4)対外関係の窓口についての記述があるか、(5)学習問題が記述されているか、(6)封建制あるいは幕藩体制に位置づける記述があるか、の6点を検証してみたい。以下、学習指導要領の改訂期ごとに表を作成し、その記述を検証するが、その際に、次の基準で記している。(1)「鎖国」の原因・目的・理由の記述では、キリスト教の禁止や、貿易の独占ないしは制限、情報の独占、日本人の海外渡航や外国人の渡来禁止など人民の対外交流の統制などが明確に記述されている場合○、明確に理由等として記されていないが、経緯として記述されている場合△とした。(2)「鎖国」の評価(得失)の記述が本文にある場合○、本文とは離れた箇所(欄外など)に記述がある場合は△、(3)「鎖国」の定義が明確に記されている場合○、「鎖国令」の説明などから理解させようとしているものも含むこととする。(4)長崎口、対馬口、薩摩口、松前口など交易地・担当者・交易相手などの説明があれば○とする。ただし、唐蘭船以外の来航船として朝鮮船の来航に関する記述のみがある場合は対馬口に

△を付した。(5) 学習問題が明確に記述されている場合○とした。(6) 封建制あるいは幕藩体制の維持などのために「鎖国」を実施した、あるいはその役に立ったとか、キリスト教が封建制に適さないという記述があり、封建制あるいは幕藩体制の中に「鎖国」を位置づけている場合は○とした。なお、(1) から (6) の項目のうち、当該期に顕著にその特徴が見られない場合は、その項目を割愛する。

3. 1. 第1次改訂の時期（1951年～1954年）に発行された教科書

第1次改訂の学習指導要領では、「得失論」から「鎖国」を教育する観点が示され、「鎖国」に関する対外関係については、ヨーロッパのみを意識していたと言える状況であった。それを踏まえた「学習活動」や「学習問題」が掲載されている教科書も多数あった。昭和20年代の研究状況は前述の通り、戦前以来の「得失論」を踏まえており、教科書もそれを反映していたのである。表3に示した、第1次改訂の時期に発行された教科書25社・42冊について、上記の(1) から (6) の観点に基づき、その特徴を概観する。

(1) の鎖国の原因・目的・理由に関する記述としては、明確に目的や理由を記載していない教科書もある。日本人の海外渡航や帰国を禁止した時に、島原の乱が勃発し、キリスト教を厳禁し、外国船の来航を長崎に限定したという一連の政策を記述することで、「鎖国」のイメージを形成させる形式である。歴史的に起きた出来事の道筋から、歴史を考察する際の「なぜ」を理解させる記述になっているのである。清水②③・実日①②では、キリシタンや貿易の発展が封建制を崩壊させることを恐れたためと記述されている。そのなかで特色あるものとして、オランダ商人が日本貿易を独占しようとして、ポルトガルやイスパニアが日本に対して領土的な野心があることを幕府に告げたことを理由としてあげている清水②③・大書①・帝国①などの記述が見られる。大書①では、「鎖国は、幕府がオラン

表3. 第1次改訂期に発行された教科書

発行者	発行者略称	書名	書名番号	発行年度	使用年度	1. 理由		2. 得失		3. 定義	4. 窓			5. 学習問題	6. 封建制
						禁教	貿易情報	人民	利得		損失	長崎	対馬		
1	日本書籍株式会社	日書	中学生の社会 時代と生活	日書①	1954	1955~61	○	○		○	○				○
2	東京書籍株式会社	東書	新しい日本史	東書①	1953	1954	△	△	△	○	○				○
3	〃	〃	新しい社会3 日本の社会の発展	東書②	1954	1955~61	△	△	△	○	○	○			○
4	大阪書籍株式会社	大書	中学生社会 古代から近代へ	大書①	1954	1955~56	○	○	△	○	○				○
5	中教出版株式会社	中教	中学生の社会科日本史	中教①	1953	1954~56	△	△	△	○	○	○	△		○
6	〃	〃	日本のあゆみと世界	中教②	1954	1955~56	△	△	△	○	○	○	△		○
7	実教出版株式会社	実教	日本と世界	実教①	1954	1955	△	△	△	○	○				
8	実業之日本社	実日	日本の成長	実日①	1951	1952	△	○	△	○	○	○	△		○
9	〃	〃	〃	実日②	1952	1953~57	△	○	△	○	○	○	△		○
10	〃	〃	日本の発展	実日③	1951	1952	△	△	△	○	○	○	△		
11	〃	〃	〃	実日④	1952	1953~57	△	△	△	○	○	○	△		
12	〃	〃	日本と世界の歴史	実日⑤	1954	1955~61	△	△	△	○	○				
13	開隆堂株式会社	開隆堂	中学社会	開隆堂①	1954	1955~61	△	△	△		○	○			○
14	学校図書株式会社	学図	中学日本史	学図①	1951	1952	○		△	○	○	○			○
15	〃	〃	〃	学図②	1952	1953~56	○		△	○	○	○			○
16	〃	〃	中学校社会 社会のおい たち	学図③	1954	1955	○		△	○	○	○			○
17	二葉株式会社	二葉	中学生の日本史	二葉①	1953	1954	△	△	△						
18	〃	〃	人間の歴史	二葉②	1954	1955	△	△	△	○	○				
19	株式会社秀英出版	秀英	社会生活の進歩	秀英①	1954	1955	○	△	△	○	○	○	△		○
20	三省堂出版株式会社	三省堂	中等日本史	三省堂①	1952	1953~55	○	△	△	○	○				○
21	〃	〃	社会科中等歴史	三省堂②	1954	1955~58	○	△	△	○	○				
22	教育出版株式会社	教出	標準中学社会 歴史の流れ	教出①	1954	1955~56	○	○	△	○	○	○	△		○
23	株式会社愛育社	愛育	私たちの日本史	愛育①	1951	1952~55	△	△	△		○	○			
24	株式会社清水書院	清水	中学日本史	清水①	1951	1952	△	△	△	○	○	○			○
25	〃	〃	中学日本史 改訂版	清水②	1952	1953~56	○	○	△	○	○	○			○

(表のつづき)

26	〃	〃	中学社会 日本のあゆみと世界	清水 ③	1954	1955 ~61	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○
27	株式会社 帝国書院	帝国	中学社会 日本と世界	帝国 ①	1954	1955	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○
28	株式会社 大修館	大修館	人間と歴史	大修館 ①	1954	1955 ~57	△	△	△	○	○	○	△	△	○	○	○	○
29	株式会社 日本雄弁会 講談社	講談社	中学の日本史	講談社 ①	1953	1954 ~55	△	△	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○
30	〃	〃	中学社会科 日本と世界のあゆみ	講談社 ②	1954	1955	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○
31	星野書店	星野	日本のあゆみ	星野 ①	1952	1953 ~54	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
32	日地出版 株式会社	日地	日本の成長	日地 ①	1954	1955 ~57	△	△	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○
33	株式会社 日本書院	書院	世界の動きと日本の歩 み	書院 ①	1954	1955	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○
34	日本教図 株式会社	日教図	中学新日本史	日教図 ①	1951	1952	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○
35	〃	〃	〃	日教図 ②	1952	1953 ~54	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○
36	株式会社 山川出版社	山川	日本のあゆみ	山川 ①	1951	1952	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○
37	〃	〃	改訂版 日本のあゆみ	山川 ②	1952	1953 ~57	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○
38	〃	〃	人間と社会	山川 ③	1954	1955 ~60	○	△	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○
39	株式会社 フェニックス 書院	フェニ	中等日本史	フェ ニ①	1953	1954 ~56	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○
40	〃	〃	文明の進展	フェ ニ②	1954	1955 ~56	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○
41	柳原書店	柳原	私たちの歴史	柳原 ①	1952	1953 ~55	△	△	△	○	○	△	○	○	○	○	○	○
42	有限会社 昇龍堂	昇龍	中学生の日本歴史	昇龍 ①	1953	1954 ~55	○	○	△	○	○	○	○	△	○	○	○	○

(注) ①「鎖国」の原因・目的・理由として、キリスト教の禁止や、貿易の独占ないしは制限、情報の独占、人民の統制などが明確に記述されている場合○、明確に理由等として記されていないが、経緯として記述されている場合△とした。

②「鎖国」の評価(得失)の記述が本文にある場合○、本文とは離れた記述は△とした。

③「鎖国」の定義が明確に記されている場合○、「鎖国令」の説明などから理解させようとしているものも含む。

④長崎口、対馬口、薩摩口、松前口など交易地・担当者・交易相手などの説明があれば○とする。ただし、来航することができた外国船として、唐蘭船以外に朝鮮船の来航に関する記述がある場合は対馬口に△を付した。

⑤学習問題が明確に記述されている場合○とした。

⑥封建制あるいは幕藩体制の維持などのために「鎖国」を実施した、あるいはその役に立ったとか、キリスト教が封建制に適さないという記述があり、封建制あるいは幕藩体制の中に「鎖国」を位置付けている場合は○とした。

⑦発行年度、使用年度は、教科書図書館(公益財団法人教科書研究センター)の「教科書目録情報データベース」に依拠した。以下の各表も同じである。

ダと協調して行った、国民の利益を無視する貿易独占のくわだてであったともいえよう」とかなり踏み込んだ記述がある。日教図①②はオランダの策謀については記述されていないが、キリスト教禁止とともに、イベリア両国の領土的野心や、それに西国大名や旧豊臣勢力が呼応すること、貿易利益によって商人が武士をしのぐのではないか、などを幕府が警戒したことが記されている。同様に書院①でも、キリスト教が封建制を崩すことに警戒したことと、イベリア両国の領土的野心への警戒を挙げている。これらは、キリスト教布教と領土的侵略をセットとして行われたイベリア両国の海外発展に対する幕府の対応とするものであり、他にも星野①がある。

さらに帝国①では「幕府は外国との貿易を自分の手だけにおさえて、これを適当に制限する方がよいと考えました」という通説的な説明の後に、「オランダも日本との貿易をひとり占めにしようと考えて、幕府に対していろいろ運動しました」と、オランダの策謀説を紹介し、「国内でも一部の貿易業者が幕府の保護のもとにその利益をひとり占めにすることを考えて、幕府が貿易を適当に制限してくれることを望みました」と、糸割符仲間の策動を想起させる内容が続くのである。これなどは林基の学説を反映させているようにも捉えられる記述である。

(2)の「得失論」に関する記述は、当時の世俗的な理解と、学習指導要領も反映し、多くの教科書において記述されている。利得と損失の両面を記載しているものもあるが、「鎖国」の損失として、ヨーロッパ諸国に遅れを取ったことや、独善的な国民性を形成したという記述もあり、「平和が保たれた」という利得より損失を記載する方が多い。また書院①ははじめいくつかの教科書の記述では、ポルトガル・イスパニアの領土的野心から国を守るために「鎖国」を行ったとする記述がある。このような「鎖国」観は、近代日本が生んだ典型的な「得失論」に基づくものである。「得失論」についても最も多くの記述があるのは、大書①であろう。同書では、しばしば「鎖国」の得失が論じられて来たことを記し、その上で、「もし

鎖国をしなかったら」という議論が、「今でも十分に人を引きつける力をもっている」と、この単元を締め括っている。

(3)の「鎖国」の定義に関する記述は、それ自体が学問的な用語の規定であり、簡単に明記できるものではない。そのため歴史的道筋を記して、「鎖国」は「どのようにして行われたものか」を学ぶように配慮している教科書が多い。学図①②③のように「海外とのいききがいっさい禁止されてしまった」のように「国をとざし」た、とだけ説明するものもあるが、そのなかには、清水③のように「幕府は、長崎でオランダ・清の貿易をゆるすほかは、外国とのまじわりをたち、統制の力を強めていった。これが鎖国とよばれるものである」と、貿易の統制に関して記述したものもある。そのなかで特徴的な記述を行った教科書として、愛育①や昇龍①がある。愛育①では「オランダ人・シナ人以外の外国人のわが国にくることや、わが国人の外国にでかけることを禁じた鎖国」と定義しており、また昇龍①では、江戸時代の初めは国民が海外で活動したが、「その勢いがおさえられ、外交貿易もきびしく制限されて、国民の眼から世界のすがたが消えてしまった。これをふつう鎖国という」と定義している。この定義のように、人民が海外と交流を持つことや、海外情報に触れることを国家が統制することを「鎖国」としている事例もある。このような教科書の記述は、「鎖国」が「国を鎖す」とか「外国との交わりをたつ」という社会的な認識を反映したものと考えられる。

(4) 対外関係の窓口についての記述では、中教①には、「一六三九年（寛永十六年）には、オランダと中国（清）及び朝鮮以外の船の来航をとどめ、貿易を長崎の出島に限ることにした」と記されている。これは歴史的内容としてかなり問題点を含むものであり、長崎の出島でオランダ以外も貿易をおこなったと生徒が誤解する可能性のある記述である。翌年の中教②では、「一六三九年（寛永十六年）ポルトガル船の来航を禁じオランダ人を長崎の出島にうつして、これをとりしまった。このころになると、

すでにイスパニア船はわが国に来航しなくなり、イギリスもオランダにおされて商館をとじてひきあげたから、わが国にくる外国の船は、オランダ、中国（清）、朝鮮のものだけとなった」と変更されている。昇龍①や教出①・秀英①にも「朝鮮の船」の記載があり、唐船・蘭船以外に触れていることは注目される。この点について、さらに詳細なのは、大修館①である。同書には「…オランダと、中国の船だけに、長崎で貿易をすることを許し、朝鮮・琉球（沖縄）と通信するだけとなり、日本は永く鎖国をつづけるようになった」とある。同書には、長崎口における唐船・蘭船との貿易以外にも、朝鮮・琉球に関する記述があり、管見の限り「通信」の関係を明確に記した戦後初の中学校教科書である。また東書②では欄外の記述ではあるが「朝鮮とは対馬で貿易を行った」とある。いっぽう帝国①では、「オランダ船や中国船は長崎だけにはいらせるようにして、貿易を長崎だけに限ってしまいました」と多くの教科書と同様の記述ではあるが、家康段階の外交を記述した箇所、「家康はまた対馬の宗氏を通じて朝鮮との外交・貿易を始め、琉球を島津氏の属国とさせ」と記述している。歴史的な内容として不十分な点も見られるが、既にこの時期から、近世の対外関係を長崎の唐船・蘭船との貿易のみで語っていない教科書が存在していることは注目すべき点である。

(5) の学習問題の記載については、当該期の教科書が、「鎖国」をどのように学習させようとしたのがよく反映されている箇所である。第1次改訂期の教科書において、「鎖国」を学習活動の問題として記載した事例を表4に示した。ここでは、「得失」について討論させる授業を想定している学習活動例が散見するのであるが、賛否両論ある問題を討論させることから歴史を理解させようとするものであり、研究水準からはともかく、教育手法としては理解できるものがある。ここでやや趣が異なる課題を提示しているのが、昇龍①である。生徒に何かを調べさせたり、議論させたりする学習活動ではなく、「和辻哲郎著『鎖国』を、先生に読んでいただ

表4. 学習問題例

発行者	学習問題・研究問題	
日教図①②	7	ポルトガル人やイスパニア人が早くからわが国と貿易していたのに、なぜ後から来たオランダ人にこの貿易を独占されたか、その理由についてしらべてみよう。
	9	信長・秀吉・家康・家光のキリスト教に対する政策をしらべてみよう。
	10	幕府はなぜ鎖国政策をとったか、その得失について討議し合おう。
	11	郷土の寺院や役場に行って「宗旨人別帳」がないかたずねて、あったらそれをしらべてみよう。
山川①②	1	幕府はなぜ鎖国を行わなければならなかったか。鎖国が日本の社会に与えた影響をいろいろの点から考えよう。
	2	鎖国はそのころの日本にどのような影響をあたえたか。いろいろの方面から検討してみよう。
清水②	3	なぜ幕府は国をどぎして、外国とまじわらないようにしたのか話し合ってみよう。
	4	キリスト教が伝わってから、どのように移りかわったか、まとめてみよう。
柳原①	1	今日、信教の自由がいわれているが、江戸幕府の宗教政策について、どんな点がいけなかったか、いろいろかんがえてみよう。
	2	鎖国が行われなかったら、日本の歴史はどのようにかわったであろうか、想像していろいろの意見をのべあおう。
三省堂①	3	鎖国が、日本の歴史の上になんかえいきょうをおよぼしたかを考えてみよう。
大書①	1	世の中には、鎖国を寛永16年のできごととばかり解する人が少なくない。しかし、それは鎖国のしあげであって、ここまでくするには、いくつかの階段があった。われわれ自身の足で、もう一度その階段をたどってみて、年表にでも表わしてみよう。「鎖国はどのようにして行われたか」の「どのようにして」が、「なぜ」と「どういう順序」での二つの意味をもっていることも、わかるはずである。
	2	江戸幕府が開かれてから鎖国にいたるまでの、主要なできごとを集めて、封建制度が固められていく道すじと、幕府がキリスト教や貿易を統制していった経過とを対照することができるような、年表を作ってみよう。
	3	1600年ごろのヨーロッパの国際情勢を調べて、イギリスやオランダがアジアに進出してきたわけを明らかにしよう。
	4	鎖国がおこなわれたころ、アジア大陸やヨーロッパがどういう状態にあったかを調べてみよう。
	5	鎖国の得失について、みんなで討論してみよう。
帝国①	9	鎖国はなぜおこなわれたのでしょうか。そしてわが国にどんな影響を与えたか討論してみましょう。
	10	諸君の郷土にキリシタンのあとがないでしょうか。あったらよく調べて報告しましょう。
昇龍①		鎖国の長所短所を考え、よいと思うものと、よくないと思うものに分かれて、討論会を開くこと。
		和辻哲郎著「鎖国」を、先生に読んでいただくこと。
大修館①	8	鎖国した理由と、それが日本の社会にあたえた影響とをを考えてみよう。

くこと」という課題を提示している。この時期の「鎖国」観を反映した課題である。

(6)の封建制に位置づけた記述であるが、帝国①では、キリスト教が人

間の平等を説くため、主君に対する忠義を絶対とする日本の封建制と相容れないと説明し、封建制の観点から禁教を位置づけている。いっぽう実日①では、キリスト教の教義と封建制との問題などではなく、外国との交渉による商業が発展することで「封建社会の統制が困難となる」から「鎖国」を断行したと説明している。このようにキリスト教の禁止や貿易を統制することを「鎖国」と捉え、それは封建制の維持のためであったと説明するのである。同様の主旨は、山川①・学図①・フェニ①②でも見られる。また大書①でも「鎖国」の断行によって、「宗教と貿易」に関する問題が解決したとして、封建制度を固めていく「しあげの仕事の一つ」として「鎖国」を位置づけている。

以上のように、第1次改訂期は、戦前からの近世対外関係史に関する個別実証的な研究はあるものの、未だ「得失論」から「鎖国」を語る社会的通念が根強く、それを反映した学習指導要領の記述もあり、「得失論」的な評価を記載する教科書が多かった。また、多くの教科書における記述は、「寛永鎖国令」が出される歴史的過程を記述することで「鎖国」を説明しており、その結果、長崎口における唐船・蘭船以外の貿易船の来航を禁止することを以て「鎖国」と理解させるような構造になっていたのである。

ただし、そのなかにあつて、一部の教科書では、長崎口以外での対外関係にも視野を広げた記述をしているものや、鎖国をオランダや糸割符仲間の策謀と捉えるものなど、学術研究を反映させて独自の視点を打ち出したように捉えられるものもあった。このように多様な視点が見られるのは、戦後に多くの出版社が、それぞれの視点から教科書作成に参入したことを反映して、多彩な教科書が作られた時期であったためであろう。

3. 2. 第2次改訂の時期（1955年～1957年）に発行された教科書

前述したように、学習指導要領の第2次改訂（1955年度）においても、近世の対外関係をヨーロッパ人のアジア進出という文脈から教育しようと

していた。同時に、そのような対外関係を踏まえながら、近世の封建制が成立したことを理解させようとしており、構造的理解に導こうとしていた様子も確認できる。「鎖国」を封建社会の完成と捉えさせ、幕藩体制の構造に位置づけて理解させることを教育の目標としている姿勢が確認できる。

そこで、当該期の教科書に、第1次改訂期と同様に(1)から(6)の記述があるのかを表5で確認した。これによって、当該期にも「得失論」に基づく認識が継続しているのかということや、封建制の成立のなかに「鎖国」を位置づけているのか、また長崎口以外へも視野が広がっているのかなどを検証したい。

表5. 第2次改訂期に発行された教科書

発行者	発行者略称	書名	書名番号	発行年度	使用年度	1. 理由		2. 得失	3. 定義	4. 窓口		5. 学習問題	6. 封建制
						禁教	貿易情報	人民	利得	損失	長崎口	対馬口	薩摩口
1	日本書籍株式会社	日書 新版 中学生の社会時代と生活	日書②	1956	1957~61	○△			○	○			○
2	東京書籍株式会社	東書 新編新しい社会3 日本の社会の発展	東書③	1955	1956~58	○△	△	○	○	○	△		○
3	大阪書籍株式会社	大書 新訂 中学社会過去と現在	大書②	1956	1957~61	○	○	○	○	○			○
4	中教出版株式会社	中教 日本のあゆみと世界	中教③	1956	1957~59	△	○	△	○	○	△		○
5	実教出版株式会社	実教 日本と世界 改訂版	実教②	1955	1956~61	○	○	△	○	○			
6	学校図書株式会社	学図 改訂 社会のおいたち	学図④	1955	1956~57	○		△	○	○			○
7	〃	〃 新編 社会のおいたち	学図⑤	1956	1957~61	○		△	○	○			○
8	〃	〃 三訂 社会のおいたち	学図⑥	1957	1958~61	△	△	△	○	○			
9	二葉株式会社	二葉 日本のあゆみ	二葉③	1955	1956~61	△	△	△	○	○			○
10	株式会社秀英出版	秀英 改訂版 社会生活の進歩	秀英②	1955	1956~61	○	△	△	○	○	○	△	○
11	三省堂出版株式会社	三省堂 中学校社会	三省堂③	1955	1956~59	○	△	△	○	○			
12	〃	〃 中学社会 改訂版	三省堂④	1956	1957~61	○	○	△	○	○			○
13	教育出版株式会社	教出 標準中学社会 歴史の流れ 新訂版	教出②	1956	1957~61	○	○	△	○	○	○	△	○
14	株式会社修文館	修文館 中学校社会科 歴史の流れ	修文館①	1955	1956~57	△	△	△	○	○	○	△	○
15	〃	〃 歴史の流れ 改訂版	修文館②	1957	1958~61	△	△	△	○	○	○	△	○

16	株式会社清水書院	清水	中学社会 みと世界	日本のあゆ 新訂版	清水 ④	1956	1957 ~61	○	○	△	○	○							○
17	株式会社帝国書院	帝国	中学社会	日本と世界	帝国 ②	1955	1956 ~58	○	○	△	○	○	○	○	○				○
18	〃	〃	日本と世界		帝国 ③	1956	1957	○	△	△	○	○	○	○					○
19	〃	〃	日本と世界		帝国 ④	1957	1958 ~61	○	△	△	○	○	○	○					○
20	株式会社古今書院	古今	社会生活の進歩		古今 ①	1955	1956	△	△			○	○						
21	〃	〃	〃	〃	古今 ②	1956	1957 ~61	○	△	△	○	○	○						
22	株式会社大日本雄弁会講談社	講談社	改訂版 日本と世界のあゆみ		講談社 ③	1955	1956 ~59	○				○	○						
23	株式会社日本書院	書院	世界の動きと日本の歩み		書院 ②	1955	1956	○	△	△	○	○	○	○					○
24	〃	〃	中等歴史 改訂版		書院 ③	1956	1957	○	△	△	○	○	○	○					○
25	〃	〃	中等歴史 三訂版		書院 ④	1957	1958	○	△	△	○	○	○	○					○
26	昇龍堂株式会社	昇龍	中学の社会科		昇龍 ②	1955	1956 ~57	○	○	△	○	○	○	○	△				

(注) ①「鎖国」の原因・目的・理由として、キリスト教の禁止や、貿易の独占ないしは制限、情報の独占、人民の統制などが明確に記述されている場合○、明確に理由等として記されていないが、経緯として記述されている場合△とした。

②「鎖国」の評価(得失)の記述が本文にある場合○、本文とは離れた記述は△とした。

③「鎖国」の定義が明確に記されている場合○、「鎖国令」の説明などから理解させようとしているものも含む。

④長崎口、対馬口、薩摩口、松前口など交易地・担当者・交易相手などの説明があれば○とする。ただし、来航することができた外国船として、唐蘭船以外に朝鮮船の来航に関する記述がある場合は対馬口に△を付した。

⑤学習問題が明確に記述されている場合○とした。

⑥封建制あるいは幕藩体制の維持などのために「鎖国」を実施した、あるいはその役に立ったとか、キリスト教が封建制に適さないという記述があり、封建制あるいは幕藩体制の中に「鎖国」を位置付けている場合は○とした。

⑦発行年度、使用年度は、教科書図書館(公益財団法人教科書研究センター)の「教科書目録情報データベース」に依拠した。

(1)「鎖国」の原因・目的・理由についての記述であるが、書院③のようにキリスト教の問題から「鎖国」を行ったと記しながら、なぜキリスト教を禁止しなければならなかったのかは記されない教科書もあった。そのいっぽうキリスト教の教えが日本の封建制と合致せず、貿易を犠牲にしてもキリスト教を禁止することを目的としたという説明がなされている学図④、三省堂③、東書③、帝国③④などもある。いっぽう外国貿易の統制を封建制の維持と結びつけた説明もあった。教出②では、封建社会の自給生

活を貿易の発展による商工業の発達が崩してしまう可能性があり、貿易を制限したという主旨の説明になっている。この両者の観点を併記しているのが清水④や三省堂④・帝国②である。外国貿易による貨幣経済の進展が封建社会を崩す要因であり、神の前に平等を説くキリスト教の思想が日本の封建思想と合致しないことを記述しているのである。三省堂③では、貿易の制限はキリスト教の取締りのためであったが、三省堂④では貿易の発展が封建経済を崩すことを恐れたことも追加されている。

また貿易の独占あるいは統制を大きく取り上げた記述もある。例えば、大書②では、「鎖国」によって利得を得たのは、幕府の御用商人とオランダである」と記している。同じ観点から、帝国②でも、第1次改訂期の帝国①と同じように、オランダ商人や糸割符仲間の策動に関する記述がある。オランダとポルトガル・イスパニアとの対立のなかで、様々な策動を行い、日本貿易を独占したという理解を記した清水④などの記述もある。中教③では、欄外において「鎖国の原因については、まだわからないところも多いが、幕府のねらいが貿易の統制にあったことも考えられる」と記述し、本文で「幕府は外国との貿易を独占することになった」と記している。

人民の統制ということに関しては、大書②が、1635年に日本人の海外渡航や在外日本人の帰国を厳禁したことを、「これは、まさに日本人に対して採った鎖国であり」と記述していることが注目される。そして、1639年に外国船の来航を極度に制限することで、「貿易とキリスト教」の問題を解決したという記述になっており、国内向けの措置と対外的措置の両面から行われた政策と捉えているのである。

(2)「得失論」に関する記述であるが、「鎖国により平和がもたらされ、日本固有の文化が発展」したが「世界の進歩から取り残された」というような「得失」の両論を記すものは多い。例えば書院②、修文館①などである。それに対して「損失」の記述のみを記したものもある。その際に、実教②のように「こうして、日本は世界の動きからとりのこされていき、長

崎の出島が世界に通ずる、はりの穴のようなたった一つの窓になった」と記述し、「世界」とはヨーロッパのことを意識して記述されている教科書もあった。

(3)「鎖国」の定義についての記述であるが、「国をとぎしてしまふ」とか「海外との行き来がいっさい禁止されてしまふ」というような明確な表現は、書院③、学図④⑤、東書③などで用いられている。その一方で、「完全な鎖国」を断行したというような説明をしながらも、「鎖国」とは何かが記されていない三省堂③④のようなものもあった。

(4) 対外関係の窓口についての記述では、帝国②は第1次改訂期の帝国①と同じように、家康段階で朝鮮や琉球との外交・貿易に関する記述を行う形式であった。ところが帝国③では、外交の記述が消え、朝鮮との「通商」を開いたことが記されるのみとなっていた。それでも第1次改訂期より、この発行者の教科書は、長崎における唐船・蘭船以外にも目配りしており、その点では他の教科書では見られない特徴を示している。この時期の研究段階などを踏まえば、長崎口での貿易以外について言及がないことも、ある程度は致し方ない面もある。しかしなかには二葉③のように、オランダのみならず中国まで長崎の出島で貿易したかのように記述した教科書もあり、歴史研究と歴史教育の乖離が甚だしいものがあった時代を象徴する記述である。

(5) について、第1次改訂期に発行した教科書と同じ学習活動の問題を掲載しており、「得失論」的なテーマで学習活動を行わせようとしている姿勢が見て取れるものがある。帝国②などがそれである。そのいっぽうで、日書②のように、第1次改訂期の教科書には、「鎖国」に関する学習課題がなかったのに、今回は記載されているものもある。そこでは、なぜ「鎖国政策」をとったのかを考えさせており、教科書には明確な記述がないが、文脈から読み取らせようとしている教育姿勢が見て取れる。

(6) については、前述したように「鎖国」の目的のなかに位置づけてい

るものがある。封建制を固め、維持していく上でキリスト教が阻害要因であったというような形で、学習指導要領が示すように、「鎖国」を封建制の完成とする位置づけや、封建制を維持する機能を果たしたという記述である。このようなものに、学図④⑤・二葉③・東書③・帝国②③④・大書②・中教③がある。また、秀英②・書院②③④のように、「得失論」的な記述のなかで「鎖国」の利得として「封建制を長くつづけることができた」というような記述もあった。

以上、第2次改訂期においても、「得失論」から「鎖国」を評価する記述は継続しているが、学習指導要領を反映して、「鎖国」の理由を封建制のなかに位置づけて説明をする教科書や、「鎖国」の利得として封建制を維持することができたと説明する教科書が見られた。

3. 3. 第3次改訂の時期（1958年～1968年）に発行された教科書

第3次改訂期について、第2次改訂期と同じ項目を検証した結果を示したものが表6である。前述したように、第3次改訂では、「鎖国などの学習を通して、武家政治が確立していく過程を理解させ、日本の封建社会の発展や鎖国の意義などについて考えさせる」とあり、封建社会の発展過程と「鎖国」が並置されており、独立して「鎖国」を理解させようとする姿勢が確認される。この点は、第2次改訂における「鎖国などの学習を通して日本封建社会の完成について理解させる」とは異なる点であり、「鎖国」を通して封建社会の完成を理解させようとしていた姿勢との違いが確認できる。そのため、この時期から鎖国後の対外関係を記述する教科書も登場して来る。

(1)「鎖国」の理由についての記述では、興味深いことに、中教④では第2次改訂期中教③と同じように欄外注に、「鎖国の原因については、まだわからないところも多いが、幕府のねらいが貿易の統制にあったことも考えられる」という、学術的研究の現状を踏まえた慎重な記述ではある

表6. 第3次改訂期に発行された教科書

発行者	発行者略称	書名	書名番号	発行年度	使用年度	1. 理由		2. 得失	3. 定義	4. 窓口		5. 学習問題	6. 封建制
						禁教	貿易情報	人民	利得	損失	長崎	対馬	薩摩
1	日本書籍株式会社	日書 中学校社会 歴史的分野	日書③	1961	1962~65	△	△	△	○	○			○
2	〃	〃 中学社会2 歴史的分野	日書④	1965	1966~68	△	△	△	○	○	○	○	
3	〃	〃 中学社会2 歴史的分野	日書⑤	1968	1969~71	△	△	△	○	○	○	○	○
4	東京書籍株式会社	東書 新編 新しい社会3 新訂版 日本の発展	東書④	1958	1959~61	△	△	△	○	○	○	△	○
5	〃	〃 新しい社会2	東書⑤	1961	1962~65	○	△	△	○	○	○		○
6	〃	〃 新しい社会2	東書⑥	1965	1966~68	○	△	△	○	○			
7	〃	〃 新訂 新しい社会2	東書⑦	1968	1969~71	○	△	△	○	○			
8	大阪書籍株式会社	大書 中学社会2 歴史的分野	大書③	1961	1962~65	△	△	△	○	○	○		○
9	〃	〃 中学社会2 歴史的分野	大書④	1965	1966~68	△	△	△	○	○	○		○
10	〃	〃 中学社会2 歴史的分野	大書⑤	1968	1969~71	△	△	△	○	○			
11	大日本図書株式会社	大日本 中学校社会 歴史	大日本①	1961	1962~65	△	△	△	○	○			○
12	中教出版株式会社	中教 中学生の社会科 日本のあゆみと世界 修正版	中教④	1959	1960~61	△	○	△	○	○			○
13	〃	〃 中学生の社会科 日本のあゆみと世界	中教⑤	1961	1962~65	△	△	△	○	○			○
14	〃	〃 中学生の社会科 日本のあゆみと世界	中教⑥	1965	1966~68	△	△	△	○	○			○
15	〃	〃 中学生の社会科 新版 日本のあゆみと世界	中教⑦	1968	1969~71	△	△	△	○	○			○
16	実教出版株式会社	実教 中学社会2 歴史の流れ	実教③	1961	1962	○	△	△	○	○	○	△	
17	学校図書株式会社	学図 日本の歴史	学図⑦	1961	1962~65	△	△	△	○	○		○	
18	〃	〃 中学校社会2 歴史	学図⑧	1965	1966~68	△	△	△	○	○			
19	〃	〃 中学校社会2 歴史	学図⑨	1968	1969~71	△	△	△	○	○			
20	株式会社三省堂	三省堂 中学社会 三訂版 歴史	三省堂⑤	1958	1959~61	△	△	△	○	○			○
21	〃	〃 中学社会 歴史	三省堂⑥	1961	1962~65	△	△	△	○	○			
22	教育出版株式会社	教出 中学社会 歴史	教出③	1961	1962	△	△	△	○	○			
23	〃	〃 標準中学社会2 歴史の流れ	教出④	1961	1962~65	△	△	△	○	○			○
24	〃	〃 標準中学社会2 歴史の流れ	教出⑤	1965	1966~68	△	△	△	○	○			○
25	〃	〃 新版 標準中学社会2 歴史	教出⑥	1968	1969~71	△	△	△	○	○			○
26	株式会社清水書院	清水 日本のあゆみと世界 新版	清水⑤	1958	1959~61	△	△	△	○	○			○

(表のつづき)

27	〃	〃	中学社会 日本 の歴史と世界	清水⑥	1961	1962 ～65	△	△	△	○	○	○							○
28	〃	〃	中学社会 日本 の歴史と世界 新編	清水⑦	1965	1966 ～68	△	△	△	○	○	○							○
29	〃	〃	中学社会 日本 の歴史と世界 最新版	清水⑧	1968	1969 ～71	△	△	△	○	○	○							○
30	株式会社 帝国書院	帝国	中学社会科 歴史	帝国⑤	1961	1962 ～65	△	△	△	○	○	○		○	△				○
31	〃	〃	中学社会科 歴史 初訂版	帝国⑥	1965	1966 ～68	△	△	△	○	○	○							○
32	〃	〃	中学社会科 歴史 新編	帝国⑦	1968	1969 ～71	△	△	△	○	○	○							○
33	株式会社 日本書院	書院	中等歴史 四訂版	書院⑤	1958	1959 ～61	○	△	△	○	○	○							○
34	〃	〃	日本と世界のあゆみ	書院⑥	1961	1962 ～66	○	△	△	○	○	○		△					
35	学研書籍 株式会社	学研	中学社会2 歴史分野	学研①	1961	1962 ～65	△	△	△	○	○	○							

(注) ①「鎖国」の原因・目的・理由として、キリスト教の禁止や、貿易の独占ないしは制限、情報の独占、人民の統制などが明確に記述されている場合○、明確に理由等として記されていないが、経緯として記述されている場合△とした。

②「鎖国」の評価(得失)の記述が本文にある場合○、本文とは離れた記述は△とした。

③「鎖国」の定義が明確に記されている場合○、「鎖国令」の説明などから理解させようとしているものも含む。

④長崎口、対馬口、薩摩口、松前口など交易地・担当者・交易相手などの説明があれば○とする。ただし、来航することができた外国船として、唐蘭船以外に朝鮮船の来航に関する記述がある場合は対馬口に△を付した。

⑤学習問題が明確に記述されている場合○とした。

⑥封建制あるいは幕藩体制の維持などのために「鎖国」を実施した、あるいはその役に立ったとか、キリスト教が封建制に適さないという記述があり、封建制あるいは幕藩体制の中に「鎖国」を位置付けている場合は○とした。

⑦発行年度、使用年度は、教科書図書館(公益財団法人教科書研究センター)の「教科書目録情報データベース」に依拠した。

が貿易統制を理由として挙げていた。ところが中教⑤⑥⑦では、そのような記述は消滅し、キリスト教の道徳や習慣が、封建道徳と一致せず封建社会の維持の阻害要因となったことが記されている。そして中教⑦では「キリスト教徒を援助するおそれのあるポルトガル人の来航を禁じた」ことを「鎖国への道」として記述している。実教③では「キリスト教を根だやしにするため」と強い表現になっているが、同じ論旨で記述されている。書院⑤でも、「鎖国となって海外に行くことがまったく禁止された」理由として、「それはキリスト教の問題からであった」という主旨で記されている。東書⑤⑥⑦では、それぞれ「キリスト教を完全になくすために」、「キ

リスト教徒とのつながりをたつため]、「禁教の方針を徹底させるため」と記述し禁教を主たる理由としてポルトガル船の来航を禁止し、貿易相手を限定したことを「鎖国」としている。また、オランダがポルトガル・イスパニアとの競争に勝って貿易を独占したという主旨の記述が東書⑤⑥の欄外にあり、ヨーロッパ勢力内での競合関係に対する記述もあった。特に東書⑦では本文に、オランダの策謀に関する説が登場している。いっぽう東書⑤では幕府が諸大名に対して貿易を独占したという記述もある。また中教⑦では「鎖国の完成」という小項目の後に「鎖国後の対外関係」という項目が設定されている。これらに対して、教出④⑤⑥では、貿易を犠牲にしてまでも禁教を徹底しようとした空気変わったことで「鎖国」に至るという記述になっており、鎖国に至る時代の「空気」が形成され、順次政策が実施されていった過程を説明している。

(2)「得失論」に関する記述では、それぞれの教科書のなかで両論併記する傾向が強くなった。それまで近代化の阻害要因であるとか、日本人の国際的視野を狭め独善的な精神を生み出したというような「損失」を中心に記述されていた。それに対して、平和を保つ基礎となったことや、独自の文化と地方の産業が発達するようになったことなどが記述されるようになって来ていることが、当該期の特徴と言えるだろう。

(4)について、三省堂⑥では、オランダ・中国の2国に限定した記述の箇所脚注を付して、朝鮮国との間に貿易はなかったが、使節が来日していたことが記されている。日朝貿易に関する研究が無視され、貿易中断期を限定的に取り上げている点は疑問ではあるが、長崎口の2国以外との対外関係にも視点が広がっていた様子が確認できる。その一方で、東書④では、中国と朝鮮のほか、非カトリックのオランダだけに長崎に限って貿易を許したという記述であった。内容的には疑問が残るが、朝鮮にも視点をひろげていたものが、東書⑤では2国だけに限定した記述になった。同じ現象は帝国⑤と帝国⑥との間でも起こっている。また、学図⑦では、本文

において長崎で2国とのみ貿易を行ったとする記述なのだが、欄外注において琉球が薩摩藩と中国の両方に属し、「鎖国後」も中国との交流があったことを記している。このような視点の広がりをも最も典型に示すのが、日書④である。長崎に来航した中国人の居住地を唐人屋敷に限ったことや、朝鮮から将軍の代替わりごとに慶賀の使節が来日したこと、島津氏が琉球を支配し中国と貿易をさせその利益を取得していたことを記している。日書⑤では、「アジア諸国との関係」という小項目を設け、上記のことを記述している。教出③でも、中国人が長崎の市中雑居であったものが、唐人屋敷に限定されるようになったことが欄外ではあるが記述されている。また前述したように「鎖国後の対外関係」という項目を設定している中教⑦では、「ヨーロッパや中国の文化が長崎を通じて、わが国にもたらされていた」という記述があり、かつての教科書記述では、長崎で受け入れる海外文化はヨーロッパだけを意識した記述であったものが、この時期には大きく変化して来た様子が確認できる。またそれに続く記述で、オランダ風説書による情報の取得や、のちに洋学が起ることなども記述している。

以上のように、第3次改訂での学習指導要領の記述内容は、第2次改訂と大きな変化はないことを反映して、当該期に発行された教科書の記述においても、「得失論」に基づく「鎖国」の評価を記し、封建制の完成やその維持と「鎖国」を関連づける記述が多い点は変わらない。しかし、前述したように、封建社会の発展過程と「鎖国」が並置されており、江戸幕府の進展とともに、「鎖国下の対外関係」を学ぶことを想定している。そのため「鎖国」下におけるアジア諸国との関係の実態を記述する教科書が増えており、その視点の広がりが確認できた。これは当該期の実証的な対外関係の研究を踏まえ、かつて1639年のポルトガル船の来航禁止を以て「鎖国」と論じていた視点が克服され、その後の継続的な対外関係を捉えようとしていた様子が見て取れる。いわば「点」から「線」へと視点が伸張したと判断できる。

3. 4. 第4次改訂の時期（1969年～1977年）に発行された教科書

第4次改訂は1969年度であり、第5次改訂は1977年度なのであるが、第5次改訂の実施は1981年4月である。そのため1977年に発行され、1978年から1980年まで使用された教科書までは、この時期に分類する。

学習指導要領の第4次改訂（1969年度）では、「鎖国」を封建制の確立の過程に位置づける観点に変化はない。また「日本人の海外発展」、「禁教」、「鎖国」と進行する歴史的過程を、より具体的事実を踏まえた学習に導くように変化した。このような点を確認したのが、表7である。

(1) の記述では、帝国⑧⑨⑩が「キリスト教を根絶やしにするため」1639年にポルトガル船の来航を禁止したと記述したように、キリスト教禁止を徹底することや、キリスト教徒を援助するおそれがあることを挙げているものが、他にも清水⑨⑩⑪、中教⑧⑨と多い。いっぽう学図⑩⑪では、禁教と貿易の独占を挙げている。また明確な理由を述べる代わりに、キリスト教の禁止、貿易の制限という一連の政策を述べて制度が完成していくように説明する教科書も多い。東書⑧⑨では、禁教を徹底させるためにポルトガル船の来航を禁じたことを本文に記し、欄外に「この禁令と、これまでに幕府が出した日本人の海外渡航や帰国を禁ずる法令などを合せて、鎖国令という」と記し、そこからキリスト教禁止のためのポルトガル船来航禁止と日本人の海外渡航や帰国を禁じる措置が「鎖国」であると認識させ、「鎖国」の理由を理解させようとしている。また学習問題でも「長いあいだにしないで形を整えていった」と記述しており、江戸時代を通して「鎖国体制」というものが形成されて行ったことを記述している。この学習問題に、禁教や貿易と関連させて「鎖国」の理由を考えさせようとしていたのだが、東書⑩では、この学習問題がなくなり、貿易を理由として取り上げる記述がなくなっている。また、従前の教科書にあったオランダが貿易独占のために、幕府にポルトガル・イスパニアの植民地的野心を訴えたという主旨の記述は、日書⑧ではプロテスタントの商人たちがカトリッ

表7. 第4次改訂期に発行された教科書

発行者	発行者略称	書名	書名番号	発行年度	使用年度	1. 理由		2. 得失		3. 定義	4. 窓口		5. 学習問題	6. 封建制
						禁教	貿易情報人民	利得	損失		長崎	対馬		
1	日本書籍株式会社	日書 中学社会 歴史的分野	日書⑥	1971	1972~74	△	△	△	○	○	○	○	○	○
2	〃	〃	日書⑦	1974	1975~77	△	△	△	○	○	○	○	○	○
3	〃	〃	日書⑧	1977	1978~80	△	△	△	○	○	○	○	○	○
4	東京書籍株式会社	東書 新しい社会 歴史的分野	東書⑧	1971	1972~74	○	△	△	○	○	○	○	○	○
5	〃	新訂 新しい社会 歴史的分野	東書⑨	1974	1975~77	○	△	△	○	○	○	○	○	○
6	〃	新編 新しい社会 歴史的分野	東書⑩	1977	1978~80	○	△	△	○	○	○	○	○	○
7	大阪書籍株式会社	大書 中学社会 歴史的分野	大書⑥	1971	1972~74	△	△	△	○	○	○	○	○	○
8	〃	〃	大書⑦	1974	1975~77	△	△	△	○	○	○	○	○	○
9	〃	〃	大書⑧	1977	1978~80	△	△	△	○	○	○	○	○	○
10	中教出版株式会社	中教 中学生の社会科 日本の歩みと世界	中教⑧	1971	1972~74	○	△	△	○	○	○	○	○	○
11	〃	〃 中学生の社会科 新版 日本の歩みと世界	中教⑨	1974	1975~77	○	△	△	○	○	○	○	○	○
12	〃	〃 中学生の社会科 日本の歩みと世界	中教⑩	1977	1978~80	○	△	△	○	○	○	○	○	○
13	学校図書株式会社	学図 中学校社会 歴史的分野	学図⑩	1971	1972~74	○	○	△	○	○	○	○	○	○
14	〃	〃	学図⑪	1974	1975~77	○	○	△	○	○	○	○	○	○
15	〃	〃	学図⑫	1977	1978~80	△	△	△	○	○	○	○	○	○
16	教育出版株式会社	教出 新版 標準中学社会 歴史	教出⑦	1971	1972~74	△	△	△	○	○	○	○	○	○
17	〃	〃 改訂 標準中学社会 歴史	教出⑧	1974	1975~77	△	△	△	○	○	○	○	○	○
18	〃	〃 新版 中学社会 歴史的分野	教出⑨	1977	1978~80	△	△	△	○	○	○	○	○	○
19	株式会社清水書院	清水 中学社会 日本の歴史と世界	清水⑨	1971	1972~74	○	△	△	○	○	○	○	○	○
20	〃	〃	清水⑩	1974	1975~77	○	△	△	○	○	○	○	○	○
21	〃	〃 日本の歴史と世界 中学校社会科 歴史的分野	清水⑪	1977	1978~80	○	△	△	○	○	○	○	○	○
22	株式会社帝国書院	帝国 中学社会科 歴史 最新版	帝国⑧	1971	1972~74	○	△	△	○	○	○	○	○	○
23	〃	〃 中学社会科 歴史 初訂版	帝国⑨	1974	1975~77	○	△	△	○	○	○	○	○	○
24	〃	〃 中学社会科 歴史 最新版	帝国⑩	1977	1978~80	○	△	△	○	○	○	○	○	○

(注) ①「鎖国」の原因・目的・理由として、キリスト教の禁止や、貿易の独占ないしは制限、情報の独占、人民の統制などが明確に記述されている場合○、明確に理由等として記されていないが、経緯として記述されている場合△とした。

- ②「鎖国」の評価（得失）の記述が本文にある場合○、本文とは離れた記述は△とした。
- ③「鎖国」の定義が明確に記されている場合○、「鎖国令」の説明などから理解させようとしているものも含む。
- ④長崎口、対馬口、薩摩口、松前口など交易地・担当者・交易相手などの説明があれば○とする。ただし、来航することができた外国船として、唐蘭船以外に朝鮮船の来航に関する記述がある場合は対馬口に△を付した。
- ⑤学習問題が明確に記述されている場合○とした。
- ⑥封建制あるいは幕藩体制の維持などのために「鎖国」を実施した、あるいはその役に立ったとか、キリスト教が封建制に適さないという記述があり、封建制あるいは幕藩体制の中に「鎖国」を位置付けている場合は○とした。
- ⑦発行年度、使用年度は、教科書図書館（公益財団法人教科書研究センター）の「教科書目録情報データベース」に依拠した。

クとの貿易上での争いで幕府に告げたという表現に変化している。禁教と関連させて理解させようというねらいと考えられる。これらに対して、大書⑥⑦、学図⑫などは、理由や目的、そして定義を避け、一連の政策を述べ、完成点として「鎖国」体制ができ上がったとする記述になっている。

(2)「鎖国」の「得失論」に関する記述では、以前より記述が減少している傾向が見られることと、従来「得失論」のうち「損失」を記す教科書が多かったが、「利得」と「損失」の両論併記など「利得」を記述する傾向が目立ってきた。帝国⑧⑨などでは、平安時代の国風文化になぞらえて江戸時代の日本文化の独自性を記述し、むしろ利得のみを記していたが、帝国⑩では、自然科学や民主主義の発達が遅れたことを記しながらも、中国やオランダを通してヨーロッパの文化が紹介されていたと説明している。

(3)「鎖国」の定義に関する記述については、明確な定義を記述する教科書は多くなく、前述した東書⑧⑨のように「鎖国令」から定義するものもある。しかし大書⑧では幕府が貿易の利益を独占した対外政策を「鎖国」と定義し、教出⑨、日書⑥⑦では外国との交際をほとんどやめた状態のことを「鎖国」と定義しており、これまでの多くの教科書が採用して来た観点が復活している。

(4)長崎口以外の記述や唐船・オランダ船以外の来航の記述について、朝鮮との通交や琉球の位置づけが、従前の版では記されていなかった大書

⑥⑦でも記述されるようになった。東書⑧⑨⑩、日書⑥では、朝鮮や琉球からの使節の来日や、琉球を支配することで実質的に貿易を行っていたという記述まで踏み込んできているが、まだ対馬口や薩摩口という形で、長崎と同列に対外関係の窓口としての扱いはされていない。またアイヌの問題についても全く言及はない。ところが、大書⑧では、明確に対馬藩を通して朝鮮と国交が結ばれ、使節の来日があったこと、薩摩藩の支配の下に琉球さらには中国との貿易があったことを記し、さらには松前藩がアイヌとの交易を独占していたことが記されている。帝国⑩では、薩摩口については薩摩藩による琉球支配のみを記しているが、対馬口では対馬の宗氏を介した朝鮮との国交が記載されている。中教⑨でも朝鮮・琉球との関係についての記述が登場し、中教⑩ではさらに詳しい記述になっている。このような動きは、教出⑧⑨でも確認できる。学図⑫でも朝鮮に関する記述が登場した。このなかで異色なのが清水⑪である。朝鮮との交流の記述はなく、琉球のみを記述し、それも薩摩藩に支配されたが、独立の形態を取って中国と貿易をしたとのみ記し、薩摩藩が琉球を介して貿易したことや、使節が来日したことなどは記述されていない。

(5) 学習活動の事例について、大書⑥では、鎖国の理由をまとめ、その過程を年表にまとめる「研究問題」が出題されており興味深い。同書では、「鎖国」の定義の記述はなく、その理由も明確には記されていないが、その過程を記述し、「鎖国のしくみ」を完成したという説明の形態になっている。同じような主旨では東書⑧⑨でも、「鎖国は、1度の禁令で行われたのではなく、長いあいだにしだいに形を整えていった。キリスト教や貿易との関連を考えながら、鎖国の理由をかんがえてみよう」という課題が与えられている。教出⑦では、「鎖国」によって幕府の支配権が完成していく様子を理解することや、「鎖国」にふみきった政治的・経済的理由をあげることを学習課題として提示している。いずれも一連の政策が進行する過程をまとめさせる学習を意識していることが読み取れる。

(6)「鎖国」を封建制・幕藩体制に位置づける記述について、これまで通りキリスト教徒が幕藩体制あるいは封建制の妨げとなっている点を記述している教科書も、帝国⑧⑨、中教⑧⑨⑩などのように存在したが、封建制の完成や維持という表現は、従前に比べて減少している。

以上のように、第4次改訂期、すなわち1970年代の教科書は、かつての「得失論」に基づく記述が後退し、「鎖国」がその時々々の外交政策の結果、体制として出来上がったものという認識が生まれて来たことを反映している記述が目立つようになってきた。このような認識は、近世史研究の成果を反映したものであろう。その結果、長崎口以外での対外関係を取り上げる教科書も増加したのである。朝鮮や琉球との使節の往来や貿易のみならず、アイヌとの交易についても言及する教科書が登場し始めている。この時期（1970年代）に従来のように長崎のみで対外関係を語る事が減少していった背景として、沖縄返還などの社会的関心を反映している可能性も指摘しておきたい。また、長崎においてオランダ人が風説書を提出しているという記述も、それ以前に比して増加して来ている。これなども実証的研究を踏まえた教科書の記述が増加して来たことを物語っている。

3. 5. 第5次改訂の時期（1980年～1989年）に発行された教科書

第5次改訂は、1977年度に発表されたが、その実施は1981年度である。また第6次改訂は1989年度に発表され1993年4月から施行されている。そこで、ここでは1980年に発行され1981年度以降に使用された教科書から、1990年度に発行され1992年度まで使用された教科書までを対象としたい。

前述したように、学習指導要領の第5次改訂では「鎖国政策などを通して、幕藩体制の特色を理解させる」とあり、「鎖国」を明確に「政策」と位置づけて幕藩体制の特色を理解させようとしている。そのような点を、これまでと同様の観点で整理したものが表8である。

(1)の記述では、東書⑪⑫⑬⑭では、禁教の徹底のために1639年にポル

表8. 第5次改訂期に発行された教科書

発行者	発行者略称	書名	書名番号	発行年度	使用年度	1. 理由			2. 得失	3. 定義	4. 窓	5. 学	6. 封
						禁教	貿易	情報人民					
1	日本書籍株式会社	日書 中学社会 歴史的分野	日書⑨	1980	1981~83	△	△	△		○	○	○	
2	〃	〃 中学社会 歴史的分野	日書⑩	1983	1984~86	△	△	○		○	○	○	
3	〃	〃 中学社会 歴史的分野	日書⑪	1986	1987~89	△	△	○		○	○	○	
4	〃	〃 中学社会 歴史的分野	日書⑫	1989	1990~92	△	△	○		○	○	○	
5	東京書籍株式会社	東書 新しい社会 歴史	東書⑪	1980	1981~83	○	△	○		○	○	○	
6	〃	〃 改訂 新しい社会 歴史	東書⑫	1983	1984~86	○	△	○		○	○	○	
7	〃	〃 新編 新しい社会 歴史	東書⑬	1986	1987~89	○	△	△		○	○	○	
8	〃	〃 新編 新しい社会 歴史	東書⑭	1989	1990~92	○	△	△		○	○	○	
9	大阪書籍株式会社	大書 中学社会 歴史的分野	大書⑨	1980	1981~83	△	△	△		○	○	○	
10	〃	〃 中学社会 歴史的分野	大書⑩	1983	1984~86	△	△	△		○	○	○	
11	〃	〃 中学社会 歴史的分野	大書⑪	1986	1987~89	△	△	△		○	○	○	
12	〃	〃 中学社会 歴史的分野	大書⑫	1989	1990~92	△	△	△		○	○	○	
13	中教出版株式会社	中教 中学生の社会科	中教⑪	1980	1981~83	△	△	△	○	○	○		
14	〃	〃 中学生の社会科	中教⑫	1983	1984~86	△	△	△	○	○	○		
15	〃	〃 日本の歩みと世界	中教⑬	1986	1987~89	△	△	△		○	○	○	
16	〃	〃 中学生の社会科	中教⑭	1989	1990~92	△	△	△		○	○	○	
17	学校図書株式会社	学図 中学校社会 歴史的分野	学図⑬	1980	1981~83	△	○	△		○	○		
18	〃	〃 中学校社会 歴史的分野	学図⑭	1983	1984~86	△	○	△		○			
19	〃	〃 中学校社会 歴史的分野	学図⑮	1986	1987~89	△	△	△	○	○	○	○	
20	〃	〃 中学校社会 歴史	学図⑯	1989	1990~92	△	△	△	○	○	○	○	
21	教育出版株式会社	教出 中学社会 歴史的分野	教出⑩	1980	1981~83	△	△	△		○	○	○	
22	〃	〃 改訂 中学社会 歴史的分野	教出⑪	1983	1984~86	△	△	△		○	○	○	
23	〃	〃 新訂 中学社会 歴史的分野	教出⑫	1986	1987~89	△	△	△		○	○	○	
24	〃	〃 改訂 中学社会 歴史	教出⑬	1989	1990~92	△	△	△		○	○	○	
25	清水書院株式会社	清水 中学社会 日本歴史と世界	清水⑫	1980	1981~83	△	△	△		○	○	○	
26	〃	〃 日本歴史と世界 最新版	清水⑬	1983	1984~86	△	△	△		○	○	○	

27	〃	〃	日本の歴史と世界	清水 ⑭	1986	1987 ~89	△	△	△	△	○	○	○	○	○	○	○	○
28	〃	〃	日本の歴史と世界 最新版	清水 ⑮	1989	1990 ~92	△	△	△	△	○	○	○	○	○	○	○	○
29	株式会社 帝国書院	帝国	日本の歩みと世界の動き 歴史的分野	帝国 ⑰	1989	1990 ~92	△	△	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○

- (注) ①「鎖国」の原因・目的・理由として、キリスト教の禁止や、貿易の独占ないしは制限、情報の独占、人民の統制などが明確に記述されている場合○、明確に理由等として記されていないが、経緯として記述されている場合△とした。
- ②「鎖国」の評価（得失）の記述が本文にある場合○、本文とは離れた記述は△とした。
- ③「鎖国」の定義が明確に記されている場合○、「鎖国令」の説明などから理解させようとしているものも含む。
- ④長崎口、対馬口、薩摩口、松前口など交易地・担当者・交易相手などの説明があれば○とする。ただし、来航することができた外国船として、唐蘭船以外に朝鮮船の来航に関する記述がある場合は対馬口に△を付した。
- ⑤学習問題が明確に記述されている場合○とした。
- ⑥封建制あるいは幕藩体制の維持などのために「鎖国」を実施した、あるいはその役に立ったとか、キリスト教が封建制に適さないという記述があり、封建制あるいは幕藩体制の中に「鎖国」を位置付けている場合は○とした。
- ⑦発行年度、使用年度は、教科書図書館（公益財団法人教科書研究センター）の「教科書目録情報データベース」に依拠した。

トガル船の来航を禁止したとして禁教だけを本文に記載しているが、東書⑪⑫の欄外注には、これ以前に幕府が出した日本人の出入国を禁ずる法令と合わせて「鎖国令」とするという東書⑧以来の記述がある。大書⑨では、明確に理由などは記述されていないが、キリスト教布教と関係ない外国船だけが来日するようになったことを「鎖国」としており、「鎖国」とはキリスト教の禁止が主たる要因であったと理解させる記述になっている。同様に日書⑨でも、1635年に日本人の出入国を禁じたことを記すとともに、キリシタンの密告を奨励し禁教を徹底した様子が描かれている。さらに日書⑩⑪⑫では1635年の措置を記した箇所に「鎖国令」と記し、その後にキリシタンの密告について記している。また「1639年、宣教師を密入国させるおそれのあるポルトガル船の来航を禁じた」と、禁教の徹底を主たる目的とした政策として記述されていることが確認される。それに伴い権力が人民の交流を制限することを目的として断行している様子が見て取れる記述になっている。学図⑬⑭に「貿易を幕府が独占するために、(中略)オランダ人と中国人にかぎって貿易をゆるした。これを鎖国という」として、

貿易の独占を理由としているが、その他の当該期の教科書記述からは、貿易の独占という考えは後退したように見える。

(2)「得失論」についての記述は、この時期には大きく減少し、中教⑩⑪⑫において「特徴ある産業や文化も生まれるようになった」という記述がみられるのと、学図⑮⑯に「鎖国によって日本は、世界の動きから取り残されることになった」という記述が見られる程度になった。

(3)「鎖国」の定義に関する記述では、貿易の制限や独占および外国との交流の制限と定義していた教科書が従前は多かった。当該期にも、オランダと中国とだけ長崎で貿易を行うことを「鎖国」と考えている記述も見られる。しかし日書⑩⑪⑫では、日本人を国内に閉じ込め、外国人の来航を制限したと定義している。それ以前の日書⑨では、貿易を制限し外国との交通をなくすことを「鎖国」と定義していたことと比較すると、幕府による人民の支配・統制として行われた対外的政策であったとする認識に立つようになったことが理解できる。また帝国⑪では、「1635年、日本人の海外渡航と海外に住む日本人の帰国を禁じました（鎖国令）」と記し、人民の海外交流を権力が制限したことを「鎖国」政策と理解させ、さらに「こののち200年以上、きめられた国とだけ外交を行う、鎖国の状態にはいました」と「鎖国状態」が江戸時代を通して定着したことを説明する記述となっている。同様の観点は、東書⑪⑫⑬⑭にも見られ、「鎖国」を寛永期に選択された外交戦略によってもたらされた状態が継続したと認識する記述となっているのである。教出⑩⑪でも「鎖国」を状態として捉えている。同時に、「鎖国」状態ではあるが、「幕府が貿易を独占し、海外情報も、オランダ商館長などを通じて入手していた」と貿易や情報を幕府が独占的に掌握していたことを記し、完全に国が閉じられていた訳ではないことも記述していた。

いっぽう学図⑮⑯では、前述したように貿易独占のために長崎に貿易を限定しオランダ人と中国人に限って貿易を許可したことを「鎖国」と定義

している。同じく教出⑫でも、それ以前の教出⑩⑪に見られた海外情報の記述は消え、「外国との交際をやめ、幕府が貿易を独占した状態を鎖国という」としている。大書⑨⑩では「この後200年あまり、日本にくる外国船は、キリスト教の布教に関係のないオランダと中国・朝鮮の船だけとなりました。これを鎖国といいます」と記し、キリスト教禁止を目的とした対外政策が継続した状態を「鎖国」と定義している。大書⑪⑫では、「このような対外政策を鎖国といいます」と記し、明確に対外政策として禁教に基づく対外交渉の相手国が選択されたことを記述している。

(4) 対外関係の窓口についての記述では、長崎口以外の記述や唐船・オランダ船以外の来航の記述は、第4次改訂期での流れがさらに加速した。日書⑨⑩⑪⑫、東書⑪⑫⑬⑭、中教⑪⑫、清水⑫⑬⑭⑮は、長崎での2国と、朝鮮、琉球が取り上げられているが、アイヌとの取引についての記載はない。しかし大書⑨⑩⑪⑫では、「琉球国とアイヌ」あるいは「琉球国と蝦夷地」という小項目を設定し、シャクシャインの乱などアイヌのことを記載している。さらに長崎の「おくんち祭り」での龍踊りや、岡山県牛窓の唐子踊りの写真を掲載し、江戸時代の周辺諸民族との交流が今日まで地方の文化として残っていることを示している。中教⑬⑭、教出⑩⑪⑫⑬、学図⑮⑯でも、松前藩によるアイヌの支配や収奪の事実が記載されている。教出⑩⑪では「琉球と蝦夷地」、「朝鮮と日本」という小項目を設定している。教出⑫⑬では「朝鮮と日本」の小項目は消え、「鎖国」に関する小項目に含まれているが、「地域から歴史を考える」という主題学習の記事には、牛窓の唐子踊りが紹介され、江戸時代に朝鮮通信使が各地で大歓迎を受けたという記事が掲載されている。学図⑮⑯では「近隣諸国との関係」という小項目を設定して、朝鮮、琉球、アイヌとの関係を説明している。このような記事の掲載があるにもかかわらず、同書では、ポルトガル船の来航を禁止して「鎖国」を行ったという記事がある。帝国⑱でも、オランダと中国が長崎だけで貿易し、決められた国とだけ外交を行うことを「鎖

国」と定義しつつ、朝鮮、琉球、アイヌという近隣諸国・諸民族と交流があることと記述しており、当該期には、「鎖国」と近隣諸国・諸民族との交流は並列して記述できるという認識であったのだろう。

以上のことから、1980年代に発行された教科書では、既に「得失論」的な記述はほぼ見られなくなり、また特定の理由があって「鎖国」を断行したという理解ではなく、一連の外交政策によって「鎖国」と後に呼ばれる状態になったという理解に基づく記述が多くなっている。また、近隣諸国・諸民族との交流についても、全種類の教科書に記載されるようになって来た。アイヌの項目がない教科書も見られるが、それでも他の地域との交流についての記述は登場している。第5次改訂の学習指導要領では、未だ1980年代の研究視座が取り入れられてはいないが、既に教科書の記述には採用されている。これは、学習指導要領と研究状況との乖離があるのに対して、教科書の記述では、個々の教科書の執筆者が最新の研究動向を積極的に取り入れた教科書を執筆しようと取り組んでいることを反映しているものであると理解できる現象である。

3. 6. 第6次改訂の時期（1992年～1996年）に発行された教科書

第6次改訂は、1989年度に発表され、1992年4月に施行された。つづく第7次改訂は、1998年度に発表され2001年4月に施行されている。そこで、ここでは1992年度に発行され1996年度まで使用された教科書から、1996年に発行され2001年度まで使用された教科書までを対象とする。

前述のように、第6次改訂では「オランダ、清（しん）との交易に触れながら、鎖国政策の影響に着目させる」とあり、長崎での貿易に限定されてはいるが、対外関係の相手国について明確に記述されているのである。既に第5次改訂の時期の教科書には、朝鮮・琉球・アイヌなど近隣諸国・諸民族との交流を記述した教科書が多数登場しており、長崎口での2国以外の対外関係の相手についての記載が定着していると考えられる。そのよ

うな点を、これまで同様の観点から整理した表9から確認したい。

(1) についての記述であるが、特定の理由や目的を記述することはほぼ見られなくなり、「禁教」、「出入国の禁止」、「貿易の制限」の対外政策が順次実施され、清水⑯⑰、東書⑮、帝国⑫のように「鎖国の状態となった」とか、中教⑮のように「鎖国が完成した」という記述になっているのである。いっぽう日書⑬⑭では1635年の日本人の出入国規制を「鎖国令」と記し、キリシタンの密告制度を設けたことを、キリシタンを完全になくそうとしたためと記述している。また1639年に「宣教師を密入国させるおそれがあるとして」ポルトガル船の来航を禁止したとして、禁教を理由としているのである。東書⑯でも、「禁教の方針を徹底させるため、1639年にポルトガル船の来航を禁じた」と記し、この体制を「鎖国とよんでいる」と、禁教を理由として挙げている。また日文①では、キリスト教の思想や、九州の大名が貿易で経済力を付けることが支配の妨げになると感じたという表現や、キリスト教を禁止するためにポルトガル船の来航を禁止し、貿易と情報を独占するかたちを完成させたと、「鎖国」の理由や目的を示している。かつてキリスト教の思想が、日本の封建制と矛盾することや、幕藩体制の阻害要因となることを記す教科書が多かったが、封建制や幕藩体制などの用語が使用されなくなっている段階において、再登場して来た感がある。

(3) の「鎖国」の定義については、東書⑯では、これまで多くの教科書が採用してきた記述と同じように、ポルトガル船の来航を禁止し、オランダ商館を平戸から長崎に移したことを「鎖国」と定義している。これに対して、日文①では、「幕府は、国内の支配を固めるとともに、外国との貿易と外国からの情報を独占するかたちを完成させた」状態を「鎖国」と定義している。情報の独占という観点が出されている点が特徴的である。また日書⑬⑭では、「こうして日本人を国内にとじこめ、外国人の来日をきびしく制限する鎖国が完成した」と「鎖国」を権力による人民の海外交流

表9. 第6次改訂期に発行された教科書

発行者	発行者略称	書名	書名番号	発行年度	使用年度	1. 理由				2. 得失	3. 定義	4. 窓口			5. 学習問題	6. 封建制
						禁教	貿易	情報	人民	利得	損失	長崎口	対馬口	薩摩口	松前口	
1	日本書籍株式会社	日書 中学社会 歴史的分野	日書⑬	1992	1993~96	○	△	○			○	○	○	○		
2	〃	〃 中学社会 歴史的分野	日書⑭	1996	1997~2001	○	△	○			○	○	○	○	○	
3	東京書籍株式会社	東書 新しい社会 歴史	東書⑮	1992	1993~96	△	△	△			○	○	○			
4	〃	〃 新編 新しい社会 歴史	東書⑯	1996	1997~2001	○	△	△			○	○	○	○		
5	大阪書籍株式会社	大書 中学社会 歴史的分野	大書⑬	1992	1993~96	△	△	△			○	○	○	○		
6	〃	〃 中学社会 歴史的分野	大書⑭	1996	1997~2001	△	△	△			○	○	○	○		
7	中教出版株式会社	中教 中学生の社会科 日本歩みと世界	中教⑮	1992	1993~96	△	△	△			○	○	○	○		
8	学校図書株式会社	学図 中学校社会 歴史	学図⑰	1992	1993~96	△	△	△			○	○	○	○		
9	教育出版株式会社	教出 新版 中学社会 歴史	教出⑭	1992	1993~96	△	△	△	△		○	○	○	○		
10	〃	〃 中学社会 歴史	教出⑮	1996	1997~2001	△	△	△	△		○	○	○	○		
11	株式会社清水書院	清水 日本の歴史と世界	清水⑯	1992	1993~96	△	△	△			○	○	○	○		
12	〃	〃 日本の歴史と世界	清水⑰	1996	1997~2001	△	△	△			○	○	○	○		
13	株式会社帝国書院	帝国 日本の歩みと世界の動き 最新版	帝国⑫	1992	1993~96	△	△	△			○	○	○	○		
14	〃	〃 日本の歩みと世界の動き 初訂版	帝国⑬	1996	1997~2001	△	△	△			○	○	○	○		
15	日本文教出版株式会社	日文 中学生の社会科 日本歩みと世界	日文①	1996	1997~2001	△	△	△			○	○	○	○		

(注) ①「鎖国」の原因・目的・理由として、キリスト教の禁止や、貿易の独占ないしは制限、情報の独占、人民の統制などが明確に記述されている場合○、明確に理由等として記されていないが、経緯として記述されている場合△とした。

②「鎖国」の評価(得失)の記述が本文にある場合○、本文とは離れた記述は△とした。

③「鎖国」の定義が明確に記されている場合○、「鎖国令」の説明などから理解させようとしているものも含む。

④長崎口、対馬口、薩摩口、松前口など交易地・担当者・交易相手などの説明があれば○とする。ただし、来航することができた外国船として、唐蘭船以外に朝鮮船の来航に関する記述がある場合は対馬口に△を付した。

⑤学習問題が明確に記述されている場合○とした。

⑥封建制あるいは幕藩体制の維持などのために「鎖国」を実施した、あるいはその役に立ったとか、キリスト教が封建制に適さないという記述があり、封建制あるいは幕藩体制の中に「鎖国」を位置付けている場合は○とした。

⑦発行年度、使用年度は、教科書図書館(公益財団法人教科書研究センター)の「教科書目録情報データベース」に依拠した。

の制限と定義している。同様な記述を記載しているものに大書⑬⑭がある。教出⑭⑮でも、日本人の海外往来の禁止、貿易と情報の独占を「鎖国」と定義している。さらに帝国⑬では、日本人の海外往来禁止、外国人との通交の限定、貿易の独占を行った幕府の政策と定義している。

(4) 対外関係の窓口については、長崎口以外を記述することはもはや当たり前になった状況を示している。東書⑮、日書⑬はアイヌに関する記述がなかったが、東書⑯、日書⑭ではアイヌの記述が登場し、日本の対外的な窓口として「四つの口」を示す地図や、唐子踊りの写真が掲載されるようになっていく。その他の教科書でも4か所での対外関係を記述することが、一般的になっていく。学図⑰では、「朝鮮・琉球・蝦夷地との関係」と題する小項目を設定し、その後に「鎖国の完成」という項目が来る編集になっている。まず、近隣諸国や諸民族との交流を学ぶことで、近世初頭の東アジアの国際状況を理解させる工夫があることは理解できるが、「鎖国の完成」が後ろに来ることで、「鎖国」によってアジア諸地域との交流もなくなったと生徒が誤解する可能性はないのかという疑問も生じる。

(5) 学習問題については、日書⑭に、アイヌの人々の歴史や文化を調べる学習課題が提示されている。

以上のように、1990年代の教科書では、もはや「得失論」に基づく記述はなくなっている。「鎖国」の理由に関しても、特定の理由をあげるのではなく、一連の対外政策によって出来上がったものとして記載する風潮が顕著になってきている。また、封建制あるいは幕藩体制の完成あるいは維持のために行ったという記述もなくなった。

いっぽう近隣諸国・諸民族との交流に関しては、「四つの口」と言われる4か所での対外関係について記載することが、もはや常識のようになっている。そのいっぽうで、そのような教科書記述と、「鎖国」という歴史用語が並列していた。すなわち長崎において外国船の来航を制限したことを「鎖国」と記述し、その前後の記述では、朝鮮、琉球、アイヌとの江戸

時代を通じた交流を記しているのである。このような記述では、生徒に混乱を引き起こしかねないリスクがある。教科書記述が、研究成果を反映して来ることによって、新たな矛盾が表面化してきたのである。それを回避するために、「鎖国」という用語の使用を止めるか⁴⁷⁾、改めて「鎖国」を定義することが必要になる。日書⑬⑭や帝国⑬のような、人民の海外往来や海外との通交を国家権力が禁止し、外国人の来日も権力が厳しく制限したという定義ならば、大きな矛盾はないかも知れない。実際には、このような矛盾は、教育現場では個々の教員の努力によって克服されていたであろう。

3. 7. 第7次改訂の時期（2001年～2009年）に発行された教科書

第7次改訂は、1998年度に発表され、2002年4月から施行された。つづく第8次改訂は、2008年3月に告示されている。そこで、ここでは2001年度に発行された教科書から、2009年度までに発行され2011年度まで使用された教科書を対象とする。

前述したように、第7次改訂（1998年度）では、「2. 各分野の目標および内容」において「ウ 江戸幕府の成立と大名統制、鎖国政策、身分制度の確立及び農村の様子を通して、江戸幕府の政治の特色について考えさせる。その際、鎖国下の対外関係に気付かせる」と記されている。「鎖国下の対外関係」を踏まえて、「鎖国」を定義しているのか、またこの学習指導要領の記事を反映して長崎口以外での対外関係の記載があるのかを、これまで同様の観点で整理した表10で確認したい。

(1)については、扶桑社②・自由社①が、「外国による侵略の危険の防止と国内秩序の安定のために、キリスト教を禁止すること」が「鎖国」の最大のねらいであったとしている。ただし、扶桑社①②、自由社①では、幕府は完全に国を鎖す意図はなかったことも記され、幕府が貿易と海外情報を独占する体制の下で、海外との交流が継続したことが記されている。

表10. 第7次改訂期に発行された教科書

発行者	発行者略称	書名	書名番号	発行年度	使用年度	1. 理由		2. 得失		3. 定義	4. 窓口			5. 学習問題	6. 封建制
						禁教	貿易	情報	人民		利得	損失	長崎		
1	日本書籍株式会社	わたしたちの中学社会 歴史的分野	日書⑤	2001	2002～05	△	△	△		○	○	○	○	○	
2	東京書籍株式会社	新しい社会 歴史	東書⑭	2001	2002～05	△	△	△		○	○	○	○	○	
3	〃	新編 新しい社会 歴史	東書⑮	2005	2006～11	△	△	△		○	○	○	○	○	
4	大阪書籍株式会社	中学社会 歴史的分野	大書⑮	2001	2002～05	△	△	△		○	○	○	○	○	
5	〃	中学社会 歴史的分野	大書⑯	2005	2006～08	△	△	△		○	○	○	○	○	
6	教育出版株式会社	中学社会歴史 未来をみつめて	教出⑯	2001	2002～05	△	△	△	△	○	○	○	○	○	
7	〃	中学社会歴史 未来をみつめて	教出⑰	2005	2006～11	△	△	△	△	○	○	○	○	○	
8	株式会社清水書院	新中学校歴史 日本の歴史と世界	清水⑮	2001	2002～05	△	△	△	△	○	○	○	○	○	
9	〃	新中学校歴史 改訂版 日本の歴史と世界	清水⑰	2005	2006～11	△	△	△	△	○	○	○	○	○	
10	株式会社帝国書院	社会科中学生の歴史 日本の歩みと世界の動き 最新版	帝国⑭	2001	2002～05	△	△	△	△						
11	〃	社会科中学生の歴史 日本の歩みと世界の動き 初訂版	帝国⑮	2005	2006～11	△	△	△	△						
12	日本文教出版株式会社	中学生の社会科 歴史 日本の歩みと世界	日文②	2001	2002～05	△	△	△	△	○	○	○	○	○	
13	〃	中学生の社会科 歴史 日本の歩みと世界	日文③	2005	2006～11	△	△	△	△	○	○	○	○	○	
14	〃	中学社会歴史的分野	日文④	2008	2009～11	△	△	△	△	○	○	○	○	○	
15	株式会社扶桑社	中学社会 新しい歴史教科書	扶桑社①	2001	2002～05	△	△	△	△	○	○	○	○	○	
16	〃	中学社会 改訂版 新しい歴史教科書	扶桑社②	2005	2006～11	○	△	△	△	○	○	○	○	○	
17	株式会社日本書籍新社	わたしたちの中学社会 歴史的分野	日新①	2003	2004～05	△	△	△	△	○	○	○	○	○	
18	〃	わたしたちの中学社会 歴史的分野	日新②	2005	2006～11	△	△	△	△	○	○	○	○	○	
19	株式会社自由社	新編 新しい歴史教科書	自由社①	2009	2010～11	○	△	△	△	○	○	○	○	○	

(注) ①「鎖国」の原因・目的・理由として、キリスト教の禁止や、貿易の独占ないしは制限、情報の独占、人民の統制などが明確に記述されている場合○、明確に理由等として記されていないが、経緯として記述されている場合△とした。

②「鎖国」の評価(得失)の記述が本文にある場合○、本文とは離れた記述は△とした。

③「鎖国」の定義が明確に記されている場合○、「鎖国令」の説明などから理解させようとしているものも含む。

④長崎口、対馬口、薩摩口、松前口など交易地・担当者・交易相手などの説明があれば○とする。ただし、来航することができた外国船として、唐蘭船以外に朝鮮船の来航に関する記述がある場合は対馬口に△を付した。

(表のつづき)

- ⑤学習問題が明確に記述されている場合○とした。
- ⑥封建制あるいは幕藩体制の維持などのために「鎖国」を実施した、あるいはその役に立ったとか、キリスト教が封建制に適さないという記述があり、封建制あるいは幕藩体制の中に「鎖国」を位置付けている場合は○とした。
- ⑦発行年度、使用年度は、教科書図書館（公益財団法人教科書研究センター）の「教科書目録情報データベース」に依拠した。

また扶桑社①②、自由社①、教出⑱では、後の時代の人々が「鎖国」と呼んだことも記されている。

(2)の「得失論」についてであるが、「得失論」の理解に基づいて本文が記述されている訳ではなく、大書⑭では、学習問題として、外国との交流を制限したことに対する長所と短所を議論させる課題が出されている。

(3)の「鎖国」の定義については、大書⑮⑯のように、日本人の海外渡航禁止と海外との通交の制限をした対外政策と位置づけている教科書があった。また日書⑮、日新①②、扶桑社②、自由社①でも、「鎖国」を幕府による人民の交流、出入国の厳しい制限としている。「鎖国」の定義が変わってきたことの証左であろう。いっぽう東書⑰⑱では、1639年にポルトガル船の来航を禁止し、沿岸警備に努めたことが記されている。山本博文説⁴⁸⁾を反映したかのような記述であり、教科書執筆者らが研究史を丹念に反映させていることを窺わせる。また同書では、「鎖国」が使用されるようになったのは19世紀初めであることが注記されている。

さらに、清水⑲⑳、教出⑱㉑では、情報を幕府が独占したことなどの政策を「鎖国」の定義に加えている。また日文②③では、「鎖国」と合わせて「海禁政策」という表記をしていた。ところが、数年後に発行された日文④では、日本人の海外渡航の禁止や外国との交際を制限することを「鎖国」とし、「海禁政策」の表記は消えた。

これらとは異なり、「鎖国」の文言を用いてはいるが、近世の対外関係を対外的に「開かれた状況」として説明することを試みているのが、帝国⑭⑮である。従来であれば「鎖国」のタイトルが付されたであろう中項目

は、「世界へひらいていた四つの窓口」⁴⁹⁾とされ、「国を鎖す」対外政策を行ったのではなく、「窓口を開いていた」政策と説明することで、「四つの口」での交流と「鎖国」という用語の並列という矛盾を克服しているのである。

(4) 対外関係の窓口については、「四つの口」をそれぞれ記載しない教科書など、もはや存在しない。この傾向では学習指導要領を反映し、以前よりも蝦夷地やアイヌに関する記事の充実が目立つ。例えば、清水¹⁹⁾では「昆布・鮭・ニシン」など本州との交易品が紹介され、それが日本の食文化に与えた影響などを記している。帝国¹⁴⁾¹⁵⁾では、「世界へ開かれた四つの窓口」という中項目に「長崎と対馬」という小項目が設定されているが、地図や写真版も含め、圧倒的に対馬口の説明量が多い。その後、琉球、アイヌを扱う中項目が配置されている。同書は新たな研究視座を完全に消化し、独自の編集方針を確立したと評価できる。

(5) 学習問題については、前述したように大書¹⁶⁾では、「得失論」的な問題が提示されていた。これはいわば伝統的な出題と言えるだろう。また「四つの口」それぞれの窓口の特色を調べることが課されている。同じパターンでの出題は、日文⁴⁾でも出されている。東書¹⁷⁾¹⁸⁾では、「鎖国下」で、日本はどのような国とどのような関係を結んだのか、江戸時代の人々が外国や他民族とどのような交流したのか、という課題が提示されている。日書¹⁵⁾、日新¹⁾²⁾では、「鎖国」の目的や過程、日本の歴史に与えた影響などを考えることが、またアイヌの記事の項目には、アイヌの歴史や文化を調べるという課題が示されている。扶桑社²⁾、自由社¹⁾では、幕府が貿易重視から禁教に転換した理由を考えることや、「鎖国下」でも幕府の統制のもとで貿易が活発に行われた仕組みを考える問題が出されている。さらに扶桑社²⁾ではヨーロッパ人・キリスト教に対する日本の政策を年表にすることや、「四つの口」それぞれの輸出入品をリスト化する作業も課されている。また清水¹⁸⁾¹⁹⁾では、江戸時代の外交政策の経過を考える課題が

出されている。

このようななかで、帝国⑭⑮は、学習問題においても出色であった。発展的学習問題として提示されているものであろうが、どの程度の生徒が解答できるものなのであろうか不明だが、非常に興味深い出題であり、現場での教員の対応が可能ならば、生徒に新たな視点を開かせる可能性を持つものである。帝国⑭では、倭寇・南蛮貿易から江戸時代初期までの日本と世界の関係を年表にまとめる、江戸時代の輸出入品の広告を作る、琉球の歴史を年表にまとめ琉球音楽を聴き曲の背景を調べる、アイヌの習慣やユーカラを調べる、という課題が示されている。帝国⑮でも朝鮮通信使について、幕府役人・朝鮮・対馬藩などそれぞれの立場の人が、どのように考えたのかを考察させようとしている。

以上のように、2000年代に発行された教科書では二つの大きな特徴が確認できた。一つは、「四つの口」をそれぞれ記載しない教科書など存在しない状況になっていたということである。学習指導要領が、江戸幕府の政治の特色について考えさせる際に、「鎖国下の対外関係に気付かせる」としていることを反映したものと考えられる。このように義務教育での教材において、「四つの口」におけるそれぞれの交流が取り上げられることで、「鎖国」とは名ばかりで、対外関係が継続したことが、いわば国民的常識となった、あるいは今後なっていくと言えるだろう。そのようななかで、「鎖国」の定義も変わらざるを得なかった。従来の記述では、同一の教科書のなかに矛盾を孕んだ記述になり、生徒を混乱させるリスクがあった。この問題に対しては、帝国⑮のように、江戸時代後半に「鎖国」と呼ばれるようになったことを紹介しつつ、「国を鎖した」わけではなく、むしろ「四つの口」で「国を開いていた」というように捉えるパラダイムシフトを行う方法がある。もう一つは、「鎖国」の定義が、幕府が人民の海外への出入国や海外との交流を厳しく制限した政策、いわば「海禁政策」として説明することである。当該期においては、説明としては「海禁政策」の

内容に近づいているのだが、「海禁政策」と言う用語を用いることは、なお定着していない。筆者は、「鎖国」も含め、むやみに歴史用語を教科書に登場させることには批判的な立場であるので、教科書執筆者の判断として用語をあえて使用しない選択をしたとしたのなら、その方針には賛成である。

ところで学習問題として「得失論」が復活していることについては、あくまで生徒に歴史を思考させ、歴史を理解するための議論を活発に行う学習材として、「鎖国」の「得失」が選択されているのであろう。仮に学習問題ではなく、「得失論」の観点のみで理解が終了しては、歴史の授業としては問題である。しかし素朴な疑問から出発し、言語活動を伴う学習計画を立てるのであれば、それは教育的配慮と考えられるものである。ただし、そのような教育を行い、かつ「鎖国」という対外政策を国内の政治や経済と連動させて理解させるように導くとすると、現場の教員には大きな負担が求められるものとなるだろう。

3. 8. 第8次改訂の時期（2011年～2015年）に発行された教科書

第8次改訂は、2008年3月に告示された。2017年3月に告示された第9次改訂を受けた教科書は2021年度から使用される予定であるので、ここでは2010年代に発行された教科書を対象とする。

第8次改訂では、「鎖国下の対外関係」を幕府政治の支配構造と連動させ、政治権力の政策として対外関係を理解することをめざす姿勢が見て取れた。また「内容の取扱い」において、オランダ、中国との交易のほか、朝鮮との交流や琉球の役割、北方との交易をしていたアイヌについて取り扱うようになり、アイヌの取り扱いをより重視する様子も確認される。このような傾向を、これまで同様の観点から表11で確認したい。

(1) に関する記述では、従前からの方針と同じで、具体的に理由などを記述せず、禁教、日本人の海外通交の禁止、貿易の制限、情報の独占など

表11. 第8次改訂期に発行された教科書

	発行者	発行者略称	書名	書名番号	発行年度	使用年度	1. 理由			2. 得失		3. 定義	4. 窓口			5. 学習問題	6. 封建制
							禁教	貿易	情報	人民	利得		損失	長崎	対馬		
1	東京書籍株式会社	東書	新しい社会 歴史	東書 ^{①⑨}	2011	2012～15	△	△	△			○	○	○	○	○	
2	〃	〃	新編 新しい社会 歴史	東書 ^{②⑩}	2015	2016～現行	△	△	△			○	○	○	○	○	
3	教育出版株式会社	教出	中学社会 歴史 未来をひらく	教出 ^⑧	2011	2012～15	△	△	△	△		○	○	○	○	○	
4	〃	〃	中学社会 歴史 未来をひらく	教出 ^⑨	2015	2016～現行	△	△	△	△		○	○	○	○	○	
5	株式会社清水書院	清水	新中学校歴史 日本の歴史と世界	清水 ^{②⑩}	2011	2012～15	△	△	△	△		○	○	○	○	○	
6	〃	〃	中学歴史 日本の歴史と世界	清水 ^{②⑪}	2015	2016～現行	△	△	△	△		○	○	○	○	○	
7	株式会社帝国書院	帝国	社会科中学生の歴史 日本の歩みと世界の動き	帝国 ^⑬	2011	2012～15	△	△	△	△		○	○	○	○	○	
8	〃	〃	社会科中学生の歴史 日本の歩みと世界の動き	帝国 ^⑭	2015	2016～現行	△	△	△	△		○	○	○	○	○	
9	日本文芸出版株式会社	日文	中学社会 歴史的分野	日文 ^⑤	2011	2012～15	△	△	△	△		○	○	○	○	○	
10	〃	〃	中学社会 歴史的分野	日文 ^⑥	2015	2016～現行	△	△	△	△		○	○	○	○	○	
11	株式会社自由社	自由社	新しい歴史教科書	自由社 ^②	2011	2012～15	○	△	△	△		○	○	○	○	○	
12	〃	〃	新編 新しい歴史教科書	自由社 ^③	2015	2016～現行	○	○	○	△		○	○	○	○	○	
13	株式会社育鵬社	育鵬社	中学社会 新しい日本の歴史	育鵬社 ^①	2011	2012～15	△	△	△	△		○	○	○	○	○	
14	〃	〃	[新編] 新しい日本の歴史	育鵬社 ^②	2015	2016～現行	△	△	△	△		○	○	○	○	○	
15	株式会社学び舎	学び舎	ともに学ぶ人間の歴史	学び舎 ^①	2015	2016～現行	△					○	○	○	○		

- (注) ①「鎖国」の原因・目的・理由として、キリスト教の禁止や、貿易の独占ないしは制限、情報の独占、人民の統制などが明確に記述されている場合○、明確に理由等として記されていないが、経緯として記述されている場合△とした。
- ②「鎖国」の評価(得失)の記述が本文にある場合○、本文とは離れた記述は△とした。
- ③「鎖国」の定義が明確に記されている場合○、「鎖国令」の説明などから理解させようとしているものも含む。
- ④長崎口、対馬口、薩摩口、松前口など交易地・担当者・取引相手などの説明があれば○とする。ただし、来航することができた外国船として、唐蘭船以外に朝鮮船の来航に関する記述がある場合は対馬口に△を付した。
- ⑤学習問題が明確に記述されている場合○とした。
- ⑥封建制あるいは幕藩体制の維持などのために「鎖国」を実施した、あるいはその役に立ったとか、キリスト教が封建制に適さないという記述があり、封建制あるいは幕藩体制の中に「鎖国」を位置付けている場合は○とした。
- ⑦発行年度、使用年度は、教科書図書館(公益財団法人教科書研究センター)の「教科書目録情報データベース」に依拠した。

の一連の政策を記述することから、これらを「鎖国」と理解させる形式のものが多い。東書^{⑱⑲}のように「幕府による禁教、貿易統制、外交独占の体制を鎖国とよんでいます」という種類の記述である。それに対して、これら一連の政策の結果として、「鎖国」と呼ばれる状態になり、幕府が貿易と情報を独占するようになったという理解に基づく記述も見られる。例えば教出^{⑱⑲}では「これにより、幕府は、長崎での貿易と海外の情報を独占しました」がそれである。

そのなかで、自由社^②が、これまでの同社教科書の記述を継承し、外国から国を守るために、キリスト教の影響力を排除することが「鎖国」の最大のねらいであったとしていたが、自由社^③では、単にキリスト教の影響を排除し貿易と海外情報を独占することと変化している。それに対して、育鵬社^{①②}は、そもそもポルトガル・イスパニアの両国の植民地活動と関連させて、「鎖国」は日本の独立と平和を維持する政策であったと記述している。かつて日本の封建制とキリスト教の教えが合わないために禁教をし、「鎖国」を行ったとした教科書が多数あったが、イベリア両国によるキリスト教布教に伴う植民地活動から「鎖国」を考えさせることで、グローバルな視点から日本史を捉えさせようとしているのであろうか。そのような視点を育てることは、重要なことであるが、そのためには、もう少し世界史的知識や理解を与えるための丁寧な説明が必要なのかも知れない。ともすると、グローバルな視点の育成とは逆の結果をもたらす可能性もあるのではないだろうか。

また、特徴ある説明としては、清水^{⑳㉑}には、貿易や海外渡航に対する規制を強めた理由として「海外での紛争をさけるため」と記述している。これなど「武威」に基づく国際関係を構築して来た近世日本が、その虚構を露呈することを避けるための政策として、「鎖国」を選択したということであり、近年の研究を反映したものであろう⁵⁰⁾。

(2)「得失論」に関する記述では、本文において「得失論」から記述し

ているものはない。ただ第7次改訂期の大書⑬と同じように、学習問題において記述されているものはある。日文⑤⑥では、「鎖国」をすると、幕府にとってどのような利点があったのかを考えさせる問題を提示している。日本文教出版株式会社は、2008年12月に大阪書籍株式会社から中学社会の著作権を譲り受けているため、第7次における大阪書籍の教科書と同じ編集方針に基づいた記述なのであろう。

(3)「鎖国」の定義についての記述は、自由社②③では、貿易と出入国を厳しく制限した制度を、後世の人が「鎖国」と呼んだとし、その直後に国を完全に鎖したわけではなく四つの窓口が開かれていたことを説明している。さらに「鎖国」の言葉がケンペル『日本誌』の一部を志筑忠雄が翻訳し『鎖国論』とタイトルを付けたという解説を欄外に掲載している。同様に帝国⑬⑭でも、江戸時代後半に「鎖国」と呼ばれるようになったと説明し、その直後に四つの窓口が開かれていたことを説明している。のちに「鎖国」と呼ばれたと記し、この言葉が後世のものであることを記述することは、大部分の教科書でも見られ、ひとつの典型となっている。志筑忠雄の造語が1801年に刊行された書物に基づくことを欄外で記述する教科書は以前からあり、それが漸く一般化したと捉えることは確かに可能である。しかし既に研究史の概要の箇所ですべてのごとく、近世初期に実施された一連の外交政策が、近世中後期の社会的状況により「鎖国」と捉えられる状況が成立し、後期には「鎖国祖法観」なども成立していたことなどは近年の研究が明らかにしている。そのような研究動向をも反映させ、江戸時代後半に「鎖国」と呼ばれたと記述する教科書が増加しているものと考えられる。清水⑳㉑において、外国との関係が幕府の強い統制下におかれた状態が、のちに「鎖国」と呼ばれるようになったことを記しているが、「鎖国」に対する動態的把握による研究を反映している可能性は高い。そのような動態的把握による記述をしていると思われる東書㉒では、「鎖国は、後には「祖法（先祖伝来の法律）」とされるようになりました」と明確に

記されている。

いっぽう「鎖国」という用語を用いていない唯一の教科書が、学び舎①である。同書では、日本の外交や交易が「四つの口」を通して行っていたという表現になっている。

(4) 対外関係の窓口については、自由社②では「4つの窓口」が外国に開かれ、世界の情報も入って来ていたことや、ヨーロッパからの新しい学問や文化が日本に入り、それを受容したことが記されている。自由社③では幕府が情報を独占しようとしたことに触れ、「オランダ風説書」などを多くの藩が入手し、各藩が独自に海外情報に接していたことに言及している。これなども学界の研究成果を積極的に取り入れたものであろう。清水⑳㉑では、長崎口での洋学などによる外国文化の吸収の様子を記述し、琉球では薩摩が支配し貿易を行ったことのみならず、琉球のなかで独自の文化や意識を育んだこと、蝦夷地では松前藩による交易や、その交易品の昆布が西日本の食料や長崎貿易の輸出品となるなど江戸時代の経済構造に位置づけるだけでなく、アイヌが集団として抵抗したことなど、それぞれの地域の人民の様子を描いている。このような点も、近年の対外関係史研究の個別実証的な成果を反映したものであろう。また第7次改訂の頃から、交易相手に関する記述を最も詳細に記載して来た発行者の教科書である帝国⑩⑪でも「昆布ロード」と題して、蝦夷地での交易品が国内を流通し、海外への交易品となっている記述がある。また、近世日本との外交や交易を記述するだけでなく、「琉球王国とアイヌの人々への支配」、「琉球とアイヌの人々の生活・文化」という項目を設け、対外関係の相手側の政治や社会を学ばせようとしていることが分かる。これは近世日本の側から東アジアの対外関係を捉えるのみではなく、東アジア全体の視点から日本近世史を捉えるという視点であり、近年の研究動向を反映しているように見える。

いっぽう学び舎①では、「鎖国」という言葉を用いず、日本の外交や海

外交易が「海外への四つの口」を通して行われたと記されている。さらに特徴的であるのは、従来多くの教科書が4か所を順々に紹介しているに過ぎなかったのに対して、同書では、昆布が蝦夷地から琉球そして中国へと運ばれたことを通して各地の交易や結びつきを論じ、来日した外交使節の学習を通して朝鮮や琉球との外交を理解させようとしている。ある意味で近世日本を相対化しており、東アジアの諸地域・諸民族の動向のなかに位置づけて考察させる構造となっている新しい切り口であり、同書が「鎖国」という用語を用いず「四つの口」で開かれていたことを説明していることと一貫した論理で構成されている。

(5) 学習問題に関しては、この時期以前からの傾向ではあるが、いずれの教科書も学習問題や学習課題を提示して、生徒に課題に取り組ませたり、問題を思考したりするような形式になっている。この点は学習指導要領の主旨を反映したものであると思われる。当該期の学習指導要領の「総則」には、「指導計画の作成にあたって配慮すべき事項」として「問題解決的な学習」や「自主的、自発的な学習」が促進されるよう工夫することが記されている。それを反映した教科書作りが行われ、知識の伝達のみならず、それに基づく思考へと至らせようとする執筆者の努力が垣間見られる。

特色のあるものとしては、教出^⑩が、江戸幕府が貿易を制限するようになった理由や、江戸幕府の政治が中世の武家政治と異なる点は何かを説明するという課題を記している。考えようによっては、かなりの難問ではないだろうか。このような直ぐに答えが出ない問題を課すことで、生徒が自主的・主体的に学習することを促そうとしているのであろう。第7次改訂期においても特色ある学習問題を掲載していた帝国書院は、今期も非常に充実した問題を提示している。島原の乱においてオランダが幕府側に協力したことを、当時の記録やヨーロッパ勢力の情勢を示す地図や資料から考察させようとしているのである。資料を読み取る技能や、思考力・判断力を育成しようとしている姿勢が読み取れる。

以上のように、この時期の教科書は、1970年代から80年代に登場して来た新しい研究視座を最も反映されているだけでなく、90年代以降に展開した各地域における対外関係の実証的な研究成果や、「鎖国」の動的な把握、国家の外交を超えた東アジアでの交流などの研究動向をも反映し出していることが理解できる。

3. 9. 第9次改訂の時期（2017～）に発行される教科書

2017年に告示された第9次改訂を受けた教科書は、本稿作成時には未だ学校図書として使用されてはいないが、7社から見本が発行されている³¹⁾。第9次改訂では、既に述べたように、「近世までの日本とアジア」という項目が設置され、従来以上にアジアが明確に意識されていることが分かる。朝鮮、琉球、アイヌとの交流・交易が明確に位置づけられ、アジアの諸国・諸地域・諸民族との交流とその影響や、その文化についても学ぶことが明示されたのである。このような点を反映して、現在見本を発行している7社の教科書は、いずれも4つの口を取り上げ、それら窓口を介して結びついていることを記述している。このように第9次改訂の主旨を反映していることは当然であるが、それ以上に、より積極的にアジア近隣における交流を取り上げる教科書も登場しており、研究状況との乖離が縮小した観がある。ただ、歴史教育として、小中高のそれぞれの学習指導要領と教科書記述の一貫性について、今後さらに検討するべきであり、その点も含めて当該期の教科書については別途考究したいと考えている。

3. 10. 小括

戦後の教科書記述の変遷を簡単に述べたい。1950年代には、戦前の社会通念を反映して、「鎖国」を「得失論」から論じる傾向が強く、「鎖国」の理由なども「キリスト教の禁止」、「貿易の独占」から説明していた。さらに封建制との関係から説明されるようになり、日本の封建制を完成させ、

維持していく上で阻害要因となるキリスト教を禁止するために貿易を制限したという論理となっていた。

教科書の記述は、近世対外関係史研究のパラダイムシフトとなる1970年代から80年代の研究成果を積極的に取り入れ、学習指導要領に記述される以前から、いち早く長崎口以外の地域での対外関係についての記述を取り入れている。対外関係が展開する各地域における幕府と藩による支配など、幕府政治と連動させて記述していたが、「四つの口」での対外関係を記述することが完全に定着していくなかで、支配関係から説明することに止まらず、近隣諸国や諸民族の実態、人民レベルでの交流の実態などの記述も見られる。

また寛永年間に発令されたいわゆる「鎖国令」に基づき、「鎖国」を語っていた時期に見られた「封建制が完成した」とか、「封建制の維持の役割を果たした」というような主旨の記述は見られなくなり、「キリスト教の禁止」、「貿易の制限」のみならず、幕府による「海外情報の独占」や「人民の出入国の管理」「海外からの来航の制限」など、国家権力による対外関係の統制という視点からの記述でまとめられている。このような記述の変化は、「鎖国」を寛永期に断行した政策というように「点」で捉えていたものが、幕府による一連の外交政策によって成立した社会構造として捉えられるようになっていくことを反映しているのである。このような構造が日本の社会に定着するのは、近世中期から後期にかけてのことである。その結果、「鎖国」を動的に把握しようとしている研究成果も、教科書記述において受容しやすくなり、「後に」とか「後世に」なって「鎖国」と呼ばれたという記述も、単に志筑忠雄の造語が19世紀のことであるという史実を述べるレベル以上の意味を持つようになって来るのである。さらには、社会構造として、さまざまな対外的交流があることを積極的に評価する立場から、「鎖国」の言辞を使用しない教科書も登場している。

ここまで述べてきたように、学習指導要領も教科書も、歴史学の研究成

果を反映しており、歴史学と歴史教育の連関のための媒介項としての役割を担おうとしていることが確認された。しかし、前述したように教科書の記述の方が、学習指導要領よりも研究成果をより反映しており、研究成果を取り入れることに積極的である印象を受ける。これは両者の性格の違いによるものであり、学習指導要領は法的根拠を有するとは言え、その内容はあくまでも、全国のどの地域で教育を受けても、一定の水準の教育を受けられるようにするための基準を定めているものであり、教科の目標や大まかな教育内容を定めているに過ぎないためであろう。しかし、それにゆえに、小学校、中学校、高等学校における統一した視点を打ち出せるものであり、「鎖国」に関する問題で言うならば、近世の対外関係についての統一的観点を、研究成果を踏まえて提示できるものである。

歴史教育が、歴史学の研究成果に基づき両者が連関していかなければならないことは当然である。本稿では、教育における主要な道具である教科書において、研究成果を反映した記述が見られるのかについて検討してきたが、それを踏まえて、「何を」教えるのか、教員をどのように養成するべきかを次節で検討しておきたい。

4. 何を教えるのか

4.1. 中学生に何を教えるのか

①動的に把握する視点

1980年代以降に定着して来た「新しい研究の視座」を踏まえて、近年の教科書が執筆されていることは確認した通りである。中学生に対する歴史教育においても、この視座を取り入れて教育するべきである。今さら「得失論」に立ち返る必要はないだろう。さらに、近年の動的把握を反映させ、「鎖国」を寛永期の対外政策の問題だけで論じるのではなく、その後の近世社会のなかで「鎖国」的状況が定着していった問題として、「開国」と対峙させて論じるべきである。その際に、教科書において両者

が対応関係として成立していない問題点については、既に上白石実が指摘している⁵²⁾。また、松方冬子は、「寛永鎖国」と「幕末鎖国」という概念からこの問題にアプローチするとともに、「教科書鎖国」と「欧米鎖国」という概念を用いて、教科書における「鎖国」の始期と終期および内容について論じている⁵³⁾。この点について「開国」を教える教育場面で生徒に問題提起し、改めて「鎖国」について考察させることも可能ではないだろうか。そのためには、アジアとの交流・交易という視点を教育しておくことが必要である。現行の教科書は、「鎖国」と言いながら、その直後にアジアの諸地域・諸民族との交流・交易を取り上げるという構成になっている。それを利用して、「開国」が欧米を意識した政策であり、アジア地域との交流・交易については継続していることを踏まえて、改めて「鎖国」とは何であったのかを生徒に問いかけ、「鎖国」という政策や「鎖国」の実態を学習する機会を設定することも可能である。

②交易ルートと交易相手への視点

さらに現行の教科書では、直轄都市長崎における貿易や、他の三つの口における藩権力による交流・交易の問題を記述するだけでなく、交渉相手の国家や民族についても記述している。このような記述を活用して、近隣諸国・諸民族の動向を学習することから、改めて近世日本を捉え直すことも可能である。さらに、学び舎①や帝国⑱の記述のように、蝦夷地でのアイヌとの交易品である昆布が、北前船によって運ばれ、長崎や琉球を介して中国へと運ばれたことを通して、各地の交易のネットワークを学習することで、一つの口における交易・交流から、近世日本と周辺地域との歴史を総合的に捉えることも可能である⁵⁴⁾。そのようなことが、日本を相対化し、改めて近世日本を世界史の中で捉える機会を与える授業となるのではないだろうか。

さらに言えば、ヨーロッパとの関係で、なぜ17世紀半ばから18世紀後半までの間にヨーロッパ勢力が日本に接近しなかったのかを、世界史のなか

で理解させることも必要である。中学校社会科では、この間のヨーロッパ史を取り上げ、産業革命やアジアの植民地化を取り扱う単元がある。そのため、生徒は「開国」をスムーズに理解するのかも知れないが、それはヨーロッパ勢力がアジアに「出て来た理由」をスムーズに理解しているのであり、その前に「退いた理由」を理解する構造にはなっていない⁵⁵⁾。世界史に入り込み過ぎることは、中学校社会科では難しいかもしれない。しかし、生徒に実感を持たせることで、世界史の中で日本を捉えさせる歴史理解の鳥羽口に生徒を導くことは可能ではないだろうか。アジアからヨーロッパへの東方物産は、17世紀後半には、胡椒や香料から綿織物・茶などに重心を移していた。そのような交易の実態を踏まえて、具体的事物から生徒に思考させる授業も想定できる。

③地域史と結びつける視点

また具体的事物という点では、先の蝦夷地の昆布の事例のような特産品の流通から、生徒に実感を伴って知識を修得させ、その知識に基づく思考訓練を実践することも可能であろう。そのため生徒に身近な地域から、対外関係を考える教材作りも可能ではないだろうか。この点について、関誠が対馬を例として授業実践報告を発表している⁵⁶⁾。しかし、そのような対外関係の舞台となった地域以外の歴史から、近世の対外関係史を生徒に思考させることも摸索したい。例えば、三陸の鱻鱈などの海産物が長崎を通じて中国に販売されていることも、実物を見せ、中華料理からイメージさせることで、江戸時代の貿易と無関係であると思っていた地域の生徒に、歴史を生き生きと伝えることができる可能性がある。他にも、朝鮮半島から輸入されていた薬用人参が、会津や出雲で栽培され和人参として幕末には輸出品となっている⁵⁷⁾。また「鎖国」の中での文化交流という面では、実学の奨励によって甘藷栽培が実施されたことも、実物が準備しやすく、青木昆陽が甘藷を試作したのが房総半島であることを教えることで、千葉県の子供にも近世の対外関係を少しは身近に感じさせる可能性がある。こ

のように地域の歴史を掘り起こし地域に根差した教育を実施することで、生徒に実感を伴って歴史を思考させることが、近世の対外関係でも可能なのではないかと考えている。このような取り組みによって、ともすると傍観者として過去の歴史を受動的に受け止めている生徒に、歴史を身近に捉えさせ、そこから歴史研究の世界に誘うことを目標として歴史教育を行いたいのである。それゆえに、実感を伴って知識を得るために、交易品という実物から交流の実態を学習させ、そこから洋学などの海外の知識を受容した文化交流へと導く授業が想定できると考えている⁵⁸⁾。「鎖国」と言われた時代にも、そのような様々な交流があった実態を基礎知識として学習した上で、近世という時代を通して動的に「鎖国」を捉えることに繋げていくことも試みるべきである。このような実態を教材化する時に、近年の様々な実態を捉える研究成果が反映されていくことが望まれる。とりわけそのような中で「つなぐ」視点からの研究成果を活かす教育は、「四つの窓口で世界に開かれていた」ことを教科書が記述するようになった今日の状況では、最も取り組むべき課題であると考えられる。ともすると、このような視点による研究成果は、緻密化し、個別分散化する傾向にあるが、それは同時に「豊かな歴史像」を提示してくれてもいる。

もちろん、歴史研究としては、ただ個別分散化し、緻密化するだけでは無意味であり、70年代・80年代に打ち出された「新しい視座」による「捉え直し」のようなことが起こることも想定される。その時に、これらの個別研究の意味も転換する可能性はあるだろう。しかし、歴史学が「科学」であるとするならば、それは常に新しい視点から乗り越えられる宿命を持つものである。歴史教育では、研究成果として学界の通説に基づくのは当然のことであるが、生徒に通説を暗記させる教育を目指すものではない。科学における通説とは、とりあえず正しいという位置にいただけであり、永久不滅の玉座に位置するものではない。いつでもその地位から引きずり降ろされる可能性を持つものである。科学を乗り越えることができるのは

科学だけである。その意味において科学は常に正しい。そのような機会を与える反証可能性を担保することにおいて、歴史学もまた科学であると主張できるのである⁵⁹⁾。

4. 2. 教職課程では何を教えるべきか。

では、そのような科学的な歴史学の研究成果を活かした歴史教育を担う教員はいかに養成されるべきだろうか。本稿で取り上げた「鎖国」を教材とするならば、かつては近世日本が世界から「孤立」し、世界に遅れを取っていたことを学習する単元であった「鎖国」が、今日では、ヨーロッパのみならずアジア諸地域との関係を考察する単元となっている。この点について土屋武志による実践報告など、既にいくつもの実践報告が発表されている⁶⁰⁾。そのような「世界史的視点」から日本の歴史を考察する機会を生徒に与えることで、生徒に自国を相対化させて理解する機会を与え、冷静に自国を捉える思考を促すことができる。それは、「得失論」に見られたように、戦前にあっては近代化の遅れとして膨張論を後押しするものでも、終戦直後の極端な卑下でもなく、国際的な環境のなかで、日本列島の歴史を総合的に捉える教育機会を提供するものである。そのために教員自身が、積極的に研究成果を吸収する必要があるだろう。この点において、現行の教科書の記述内容は大いに進んでいることは既に見たとおりである。しかし、それを越えて、さらに教員自身が授業を開発していく必要があり、そのために教科書の記述に依存するのではなく、自ら調査・分析することが求められる。研究成果から学ぶということは、歴史学者が書いたものに依存して授業研究を行うことではなく、教員自らが主体的に研究することである。ざりとて、中学校社会科が扱う全分野を研究することなど不可能なことであろう。肝要なのは、学問に対する知的好奇心を持続することである。そのために教職課程において、専門分野における研究の充実が求められることは、既に會田康則が指摘している通りである⁶¹⁾。會田は、「教員

に求められる資質の一つには学問分野に対する知的好奇心の旺盛さがあると考え」ており、そのため大学でのゼミや卒業論文執筆を通して自ら体験することが、「授業づくり」に活かされることを指摘している。大学における教職課程の履修生が、「何を教えるのか」を修得するためには、専門教育を通して学術的な経験を蓄積することが不可欠なのである。

また、同時に、歴史学の成果から学ぶだけではなく、歴史学の方法論を駆使することも必要である。「鎖国」をめぐる研究史において、80年代の研究視座の展開について、木村直也が指摘したような社会の変化を踏まえた分析は、歴史学の方法論を駆使した分析であり、社会の変化が歴史学研究に与えた影響を述べていたが、そのような歴史学的方法論を修得することや歴史学的思考力を獲得することにより、現代社会の問題や課題の解決策を模索する能力を育成することは、今後の歴史教育の目標となるものである。歴史教育において、そのような教育目標を達成できる教員を育成することが求められるであろう。それに対処するために、社会科教員として歴史学の方法論や思考法などを修得し、それを活用した現代的課題の解決策を思考する教育を教職課程において学習しておくことが求められるのである。

その一つとして、自国を相対化し、客観的に歴史を考察することがある。この点については、前述の土屋の指摘があるが、教員養成の教育場面において実現が難しい課題でもある。筆者の担当する教科専門科目である「日本史概論」の授業では、第1回目の授業において学習指導要領を示し、そこに記されている「教科の目標」に「我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に」⁶²⁾理解することが求められていることを示した上で、「我が国」とは、どこなのか」という質問を発しているのだが、「我が国」とは、「我が国」の歴史のなかで範囲が異なることや、「我が国」におけるどのような視点に立つのかによって異なることを理解することを通して、歴史的に思考する方法論を学ぶ端緒を作ろうとしているのだが、未だ十分な

成功を得ていない。そこで、引き続き、『後漢書』東夷伝に見られる倭の奴国王が「我が国」と言った場合と、『宋書』倭国伝の倭王武が「我が国」と言った場合、足利義満が「我が国」と言った場合、豊臣秀吉が「我が国」と言った場合、明治維新期の岩倉使節団が「我が国」と言った場合、明治末期の桂太郎内閣が「我が国」と言った場合、佐藤栄作内閣が日韓基本条約や沖縄返還協定の交渉時に「我が国」と言った場合、それぞれどこが「我が国、すなわち日本」なのかを発問し、それぞれ範囲が異なるのではないかという問いかけを発することで、ある程度の学生がようやく反応してくれるのだが、なかには筆者の発問の意図を汲み取ることが全くできない学生もいるのが現実である。しかし、その上で、ここで取り上げたのは為政者であり、どのような立場から歴史を見るのかによって視点が異なることと、対外関係から日本を捉え直すことで、日本が見えて来ることを意識させるために列挙した事例であることを説明している。そうすることで受講生は、日本史を学ぶ時に、近隣諸国との関係や世界史の動きの中で、日本を捉え直す必要があることを理解はするのだが、主体的に自己の意識に取り込めているのかはなお疑問の余地がある。その点については、大橋幸泰の地歴科教育法に関する実践報告があり⁶³⁾、学生の模擬授業とそれに続く議論のなかで「我が国」が指しているものについて学生同士がしっかり議論している様子が述べられている。その背景として、高校生向けの授業に対して、高校生向けの教材だけで授業を組み立てることを禁じ、歴史研究者が書いた通史に目を通すことを促していることがあるようだ。大橋自身は成功事例として報告している訳ではないが、このような成功事例は、教員養成における重要なヒントを与えてくれるものである。

以上のように、大学の教職課程における教員養成では、歴史研究を踏まえた歴史教育を行える人材を育成することが求められるのであるが、そのために歴史研究者が書いた書物を読ませることなどで、その思考法を学ぶ教育も必要なのである。その点については、筆者は自己の授業を大いに反

省せざるを得ないところではある。そのため、近年、新書レベルでも良いから研究者が執筆したものを読ませ、それを歴史教材として活用するレポートを課しているのだが、これも必ずしも成功を納めてはいない現状がある。歴史研究を踏まえた授業を展開していくためには、會田論文に記されていたように、「学問分野に対する知的好奇心の旺盛さ」が必要であり、それを常に刺激し歴史研究から学ぶように誘う授業展開が求められるのである。

むすび

歴史教育は、歴史研究に基づいて行われるものであり、本稿で取り上げた「鎖国」研究の成果は、教科書記述に反映され、歴史教育に活用されている。戦前からの「得失論」的な評価は、日本の近代化のなかで「鎖国」を位置づけてきたものである。それを幕藩体制の成立のなかで論じた林基の研究や、朱印船貿易・日本町などを実証的に探究した岩生成一の研究は、その後の歴史研究に大きな影響を持ち、教科書の記述の定型を作り上げた。70年代に登場してきた山口啓二、朝尾直弘、田中健夫らのアジアを包摂した視点は、80年代にはロナルド＝トビや荒野泰典らの研究へと発展的に継承され「鎖国」そのものに対する否定へと至った。その後、近世を通して「鎖国」と呼ばれる状態が継続し「祖法」と認識される過程を経て、近代にその言辞が定着するという動的な把握の研究や、対外政策の制度を超えた様々な実態に対する研究、さらに近隣諸地域の歴史研究から近世日本を捉え直す研究などへと深化している。それを受けて、教科書の記述も、「鎖国」を「国を鎖した」政策ではなく、近隣諸国・諸民族との「交流」として記述するようになってきている。

この間、教育内容の基準を規定する学習指導要領も変遷し、そのような歴史研究の成果を取り入れているが、研究成果を摂取する速度については、やや遅いようにも感じる。それに比して、教科書は、様々な制約があるな

か、その執筆者らが研究成果を取り入れようとする姿勢は、学習指導要領を超えてより積極的なものがあるように感じ取れた。これは、執筆者たちの歴史家あるいは教育者としての誠実さや、歴史教育に対する熱意を反映しているのであろう。今回の調査を通して、教科書の記述が、歴史研究の成果を踏まえていることは確認でき、歴史研究と歴史教育が連関していることが確認できた。しかしながら、「開国」までの近世の対外関係史としての一貫した視点を打ち出していないことなど、なお残る課題もある。

課題は残るものの、執筆者らの努力によって、歴史研究の成果を反映した教科書が刊行され、生徒に届けられている。しかし、どんなに優れた教科書が出現しても、最終的に教育現場で教育を行うのは教員である。その養成において、歴史研究の成果を摂取し、活用し、自ら調査・探求する「知的好奇心旺盛な教員」を生み出さないのなら、まさに「仏作って魂入れず」である。そのために、常に歴史研究の成果を活用した受講生自身の探求や教材づくりを、教科専門科目の「日本史概論」や教職専門科目の教科指導法において実践することが求められるのである。そのような教員養成を行い、教育現場に歴史研究の成果を反映させ、歴史教育において「何を」教えるのかを主体的に思考する教員をより多く送り出すことで、主体的に思考する生徒を育成し、新たな歴史研究の課題を見出しうる教員を育成すべきである。そのような歴史教育から歴史研究へのベクトルをも成立させ、両者の相互補完関係を越えた互恵的協働関係をめざすことで、歴史研究と歴史教育との連関を完成させることができるのである。

注

- 1) 拙稿「社会科教職課程受講生の意識と学修成果」(『敬愛大学研究論集』第96号、2019年)。
- 2) 拙稿「『日本史探求』担当者育成のための教職課程における課題」(『敬愛大学研究論集』第97号、2020年)。

- 3) 「鎖国」について、本稿ではこのようにカッコ付きで表記することにした。現在の研究状況において、国を閉ざしていたという意味でこの用語を使用する研究者は皆無であろう。また、この用語の使用自体が、研究上の概念として不適當であるとする研究者も増加している。たしかに、同時代に存在した言葉でもなく、かつ実態を示す用語でもない。ただ、この用語が教科書等においてこれまで広く用いられている状況を考察する研究上の都合もあり、この用語を避ける訳にはいかない。そこでカッコ付きで表現することとした。
- 4) 歴史研究から歴史教育へのベクトルと同時に、逆のベクトルもまた重要である。それこそが歴史学の社会的役割の一つでもある。そのため本稿でも教員養成について考察する。
- 5) 大島明秀「近代歴史教科書における「鎖国」観」(『洋学』16号、2008年)。
- 6) 木村直也「『鎖国』の見直しと教科書記述」(『歴史評論』711号、2009年)。
- 7) 曾我雄司「『鎖国』はどのように教えられているか」(『歴史の理論と教育』140・141号〈特集〉歴史教育を考える—中学校の教科書を素材に—、2013年)。
- 8) 上白石実「中学校社会科教科書に見る鎖国と開国」(『歴史地理教育』869号、2017年)。
- 9) 小堀柱一郎『鎖国の思想』(中央公論社・中公新書、1974年)61頁。
- 10) 福地源一郎『幕府衰亡論』(初版：民友社、1895年、覆刻版：平凡社・東洋文庫、1967年、12頁)。
- 11) 菅沼貞風『大日本商業史』(初版：八尾書店、1892年、覆刻版：岩波書店、1940年)。
- 12) 内田銀蔵『内田銀蔵遺稿全集 第3輯 国史総論及日本近世史』(同文館、1921年)に、両論文ともに採録されている。
- 13) 辻善之助『海外交通史話』(初版：東亜堂、1917年、増訂版：内外書籍、1930年)。
- 14) 徳富蘇峰『近世日本国民史 江戸幕府上期・鎖国篇』(民友社、1924年、講談社学術文庫版：「徳川幕府 鎖国編」、講談社、1982年)。同書において、蘇峰は、「鎖国」によって日本人が「蓑虫」となった揶揄し、「鎖国」に対する否定的見解を示している。
- 15) 和辻哲郎『鎖国—日本の悲劇』(初版：筑摩書房、1950年、覆刻版：岩波文庫、1982年)。
- 16) 林基「糸割符の展開—鎖国と商業資本—」(『歴史学研究』126号、1947年)。
- 17) 高瀬弘一郎「糸割符の起源について」(『古文書研究』14号、1979年)など、同氏の一連の研究において、糸割符が必ずしも独占的に生糸購入した訳ではないこと、糸割符とポルトガルの商法である「パンカド」が同義語ではないことやパンカド取引の実態、また一括取引以外の委託貿易の実態などを解明している。同氏の研究に対して中田易直『近世対外関係史の研究』(吉川弘

- 文館、1984年) や、山脇梯二郎「慶長・寛永期の糸割符」(『日本歴史』397号、1981年)、中村質『近世長崎貿易史の研究』(吉川弘文館、1988年)などの間に「糸割符論争」が展開した。
- 18) 中田易直『近世対外関係史の研究』(吉川弘文館、1984年)。
- 19) 岩生成一『南洋日本町の研究』(南亜細亜研究所、1940年)、同「近世初期の対外関係」(『岩波講座日本歴史 第6巻・近世1』、岩波書店、1935年)などがある。
- 20) 岩生成一『朱印船貿易史の研究』(弘文堂、1958年、「新版」吉川弘文館、1985年)がある。
- 21) 岩生成一「鎖国」(『岩波講座日本歴史 第10巻・近世2』、岩波書店、1963年)、同『鎖国』(中央公論『日本の歴史』14、1966年)がある。
- 22) 紙屋敦之・木村直也「総説・海禁と鎖国」(紙屋敦之・木村直也編『展望日本歴史14・鎖国と海禁』、東京堂出版、2002年)。
- 23) 佐々木潤之介『幕藩権力の基礎構造』(御茶の水書房、1964年)。
- 24) 朝尾直弘「鎖国制の成立」(『講座日本史』4、東京大学出版会、1970年)、山口啓二「日本の鎖国」(『岩波講座世界歴史』16、岩波書店、1970年)、同「序論」(『講座日本史』4、東京大学出版会、1970年)。
- 25) 西嶋定生『西嶋定生東アジア論集〈第3巻〉東アジア世界と冊封体制』(岩波書店、2002年)、中村栄孝『日鮮関係史の研究・下』(吉川弘文館、1965年)、田中健夫「鎖国について」(『歴史と地理』255号、1976年)。
- 26) 荒野泰典『近世日本と東アジア』(東京大学出版会、1988年)、ロナルド＝トビ『近世日本の国家形成と外交』(速水融・永積洋子・川勝平太訳、創文社、1990年、ただし原著は、“State and Diplomacy in Early Modern Japan”, First published January 1st 1984 by Princeton University Press.)。同『「鎖国」という外交』(小学館、全集日本の歴史9巻、2008年)。
- 27) 荒野泰典、註26前掲書参照。
- 28) 荒野氏の研究に対する超克あるいは検討としては、鶴田啓「近世日本の四つの『口』」(荒野泰典、石井正敏、村井章介編『アジアの中の日本史Ⅱ 外交と戦争』(東京大学出版会、1992年)、同「17世紀の松前藩と蝦夷地」(藤田覚編『17世紀の日本と東アジア』、山川出版社、2000年)、松方冬子「2つの『鎖国』」(『洋学』24号、2016年)がある。また歴史教育の立場から『歴史地理教育』901号(2019年)が「明の海禁政策と日本の『鎖国』」という特集を組み、そのなかで山崎岳「海禁とは何か」を中国史の立場から論じ、「鎖国」同様「海禁」も不用意に使うと混乱を招くことになると警鐘を鳴らしている。さらに同誌掲載論文の東俊祐「アイヌ交易世界と松前藩」では、近世初期の段階で幕府に北の対外貿易独占の意思を見出すことは難しいと指摘している。
- 29) ロナルド＝トビ「変貌する「鎖国」概念」(永積洋子編『シリーズ国際交

- 流Ⅰ「鎖国」を見直す』山川出版社、1999年)。
- 30) 加藤榮一『幕藩制国家の形成と外国貿易』(校倉書房、1993年) 215頁。
 - 31) 紙屋敦之・木村直也、註22前掲書、4頁、該当部分は木村直也執筆分である。木村直也、註6前掲書にも同様の観点からの記述がある。
 - 32) 紙屋敦之・木村直也、註22前掲書、12～14頁。
 - 33) 荒野泰典・石井正敏・村井章介編『アジアのなかの日本史Ⅰ アジアと日本』(東京大学出版会、1992年)、同編『アジアのなかの日本史Ⅱ 外交と戦争』(東京大学出版会、1992年)、同編『アジアのなかの日本史Ⅲ 地域と民族(エトノス)』(東京大学出版会、1992年)、同編『アジアのなかの日本史Ⅳ 海上の道』(東京大学出版会、1992年)、同編『アジアのなかの日本史Ⅴ 自意識と相互理解』(東京大学出版会、1993年)、同編『アジアのなかの日本史Ⅵ 文化と技術』(東京大学出版会、1993年)。
 - 34) 山本博文『寛永時代』(吉川弘文館、1989年)、同『鎖国と海禁の時代』(校倉書房、1995年)。
 - 35) 藤田覚「鎖国祖法観の成立過程」(渡辺信夫編『近世日本の民衆文化と政治』河出書房新社、1992年)、同「対外関係の伝統化と鎖国祖法観の確立」(藤田覚編『十七世紀の日本と東アジア』山川出版社、2000年)参照。
 - 36) 荒野泰典『「鎖国」を見直す』(岩波書店、2019年)参照。
 - 37) 木村直也『近世中・後期の国家と対外関係』(曾根勇二・木村直也編『新しい近世史2 国家と対外関係』新人物往来社、1996年)。
 - 38) 松方冬子、註28前掲書。
 - 39) 例えば、岩下哲典・真栄平房昭編『近世日本の海外情報』(岩田書院、1997年)、松方冬子『オランダ風説書と近世日本』(東京大学出版会、2007年)、同『オランダ風説書』(中公新書、2010年)、松本英治『近世後期の対外政策と軍事・情報』(吉川弘文館、2016年)参照。
 - 40) 池内敏『近世日本と朝鮮漂流民』(臨川書店、1998年)、同『薩摩藩士朝鮮漂流日記：「鎖国」の向こうの日朝交渉』(講談社、講談社選書メチエ、2009年)、同『日本人の朝鮮観はいかにして形成されたか』(講談社、2017年)などを参照。
 - 41) 李元植『朝鮮通信使の研究』(思文閣、1997年)、仲尾宏『朝鮮通信使をよみなおす』(明石書店、2006年)、同『朝鮮通信使』(岩波新書、2007年)、紙屋敦之『東アジアのなかの琉球と薩摩藩』(校倉書房、2013年)参照。
 - 42) 松方冬子編『日蘭関係史をよみとく、上巻、つなぐ人々』(臨川書店、2015年)、田代和生編著『通訳酬酢』(ゆまに書房、2017年)、片桐一男『出島遊女と阿蘭陀通詞』(勉誠出版、2018年)参照。
 - 43) 米山宏史「学習指導要領の改訂と高校「社会科」教育の課題」『歴史学研究』979号(2019年)参照。また学習指導要領については、国立教育政策研究所のホームページに掲載されている「学習指導要領データベース」(学習

指導要領データベース作成委員会作成、平成13年3月31日完成) <https://www.nier.go.jp/guideline/> (最終アクセス日2020年7月2日) を利用した。

昭和22年(1947)版のみならず、それを改訂した昭和26年(1951)版も「試案」であり、「教師の手引」としての性格を有していた。本稿では、昭和22年版で社会科と並行して存続した「国史」が社会科に組み込まれて以降の学習指導要領・教科書を対象とする。「国史」と社会科の並存については、加藤章「『社会科』の成立と『国史』の存続」(『長崎大学教育学部教育学科研究報告』25号、1978年)、同「社会科歴史論の成立過程」(『長崎大学教育学部教科教育学研究報告』3号、1980年)、梅野正信「戦後の歴史教育と社会科教育」(『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』40巻、1988年)などを参照。

- 44) 朝尾直弘、註24前掲書。
- 45) 山口啓二、註24前掲書、田中健夫『中世対外関係史』(東京大学出版会、1975年)。
- 46) 木村直也、註6前掲論文。
- 47) 上白石実、註8前掲論文では、「鎖国」と「開国」の記述が多くの教科書において整合性がないことから、教科書にこれらの用語を残す必要がないことを指摘している。
- 48) 山本博文、註34前掲書参照。同書において、山本は、「鎖国」は東アジア水域における制海権競争に幕府が巻き込まれることで、幕府の権威に傷がつくことを防ぐために実施したという観点を打ち出している。
- 49) 本文の表記は帝国⑭による。帝国⑮では「世界に開かれた四つの窓口」となっている。
- 50) 例えば、山本博文、註34前掲書参照。
- 51) 令和3年度使用教科用図書見本は、市川市生涯学習センターにおいて行われた「令和2年度教科書展示会」(令和2年7月21日～8月30日)において閲覧した。
- 52) 上白石実、註47前掲書。
- 53) 松方冬子、註28前掲書。
- 54) この「昆布ロード」と称せられる蝦夷地の昆布の流通については、2020年発行の見本によると、学び舎、帝国書院の教科書に登場している。
- 55) 幡本将典「日本近世後期外交の研究と高等学校日本史教科書の記述について」(高埜利彦『日本近世史研究と歴史教育』山川出版、2018年)では、18世紀後半までヨーロッパ諸国が日本に近づかなかつた理由は、鎖国体制のみが原因ではなく、東アジア貿易の縮小によるものであるということを指摘している。
- 56) 関誠「対馬から見る中世東アジアの陸と海」(『歴史地理教育』901号、2019年)。

- 57) 拙稿『幕末維新时期長崎の市場構造』（御茶の水書房、2006年）。
- 58) かつての「得失論」の頃には、知識は外国から日本というベクトルでのみ語られていたが、逆のベクトルも語ることが可能となる。例えば木村直樹「幕府の「鎖国」政策とその実態」（『歴史地理教育』901号、2019年）が指摘しているように、シーボルトの調査した日本の茶葉の栽培方法がインドネシアで応用されたことなど、日本から海外にもたらされた「知」というものが、今日の産業にも影響を与えていることなども実態に基づく授業実践に繋がる可能性がある。
- 59) 遅塚忠躬『史学概論』（東京大学出版会、2010年）参照。
- 60) 土屋武志「世界との関りを重視した社会科歴史授業の開発ー中学校歴史分野の単元「鎖国」の場合ー」（『社会科研究』41号、1993年）では、全4時間での指導計画を提示し、「鎖国」を「東アジアとの交流」を重視した単元として構成した授業案を示している。
- 61) 會田康則「歴史教育の現場からみた歴史研究と教員養成」（『歴史評論』706号、2009年）。
- 62) 「中学校学習指導要領」第2章第2節社会、第2各分野目標及び内容、（歴史分野）1目標（文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説・社会編』、東洋館出版社、2018年）参照。
- 63) 大橋幸泰「教員養成と歴史研究・歴史教育」（『歴史評論』706号、2009年）。

参考文献

- 加藤榮一『幕藩制国家の形成と外国貿易』（校倉書房、1993年）
紙屋敦之・木村直也編『展望日本歴史14 海禁と鎖国』（東京堂出版、2002年）
高埜利彦編『日本近世史研究と歴史教育』（山川出版、2018年）

付記

本稿作成にあたり、過去の教科書については、教科書図書館（公益財団法人・教科書研究センター附属図書館）、東書文庫（東京書籍株式会社附設教科書図書館）において、2020年発行の見本については市川市生涯学習センターにおいて閲覧を行った。また学習指導要領は、国立教育政策研究所のホームページに掲載されている「学習指導要領データベース」を利用した。各機関のご協力に感謝します。