

研究ノート

「モンゴル襲来」の授業を分析する  
— 「元寇」史観を乗り越えるために —

三橋 広夫

日本福祉大学 子ども発達学部

The Analysis of the 'Mongol Incursion' Lesson:  
For Overcoming the Historical Perspective of 'Genko'

Hiroo MITSUHASHI

Faculty of Child Development, Nihon Fukushi University

Keywords : モンゴル襲来, 元寇, 東アジア, ナショナリズム, 歴史認識, 歴史の授業

目次

はじめに

1. 小学校の歴史教育と「蒙古襲来絵詞」をめぐる  
て
  - (1) 「絵詞」をめぐる問題点
  - (2) 発問をめぐる問題点
2. 中学校・高校の「モンゴル襲来」実践を分析  
する
  - (1) 山形洋「アジア的視野に立つ元寇をどう教  
えたか」
  - (2) 鬼頭明成「『蒙古国牒状』拒否は正しかった  
のか」
  - (3) 三橋広夫「中学生と学ぶ『モンゴルの襲来』  
の授業」
  - (4) まとめ
3. 東アジア史と「モンゴル襲来」の授業

はじめに

かつて、1274年と1281年のモンゴル軍の侵攻を「元寇」<sup>(1)</sup>と称して一大国難と位置づけ、その国難にうち勝つ

た日本を「神国」と考えさせることによって、アジア太平洋戦争に国民が動員されていった。多くの日本人が「神風が吹いて最後は日本が勝つ」と思い込んでいたのである。いや、思い込まされていたと言うほうが正確であろう。

戦後の歴史教育は、こうした神がかり的な歴史の見方を排除して科学的たろうとしてきた。教科書の記述を見てもそれは言える、と書きたい。しかし、「元寇」という用語は、依然として全社の中学校歴史教科書に載っている。単元のタイトルにはないものの、本文には必ず登場し、それもいわゆる重要語句となっている<sup>(2)</sup>。それは、モンゴル軍との戦争を際立たせ、その事実を日本史の枠の中で考えさせることによって国民統合の一助にするという意味合いを持ち込むことができるからである。このような歴史観を「元寇」史観とすると、まさにナショナリズムを高揚させるにふさわしい史観となる。モンゴル軍対鎌倉武士（あるいは鎌倉時代の日本人）、モンゴル対日本という図式は、当時の日本列島と大陸の複雑で多様な歴史を一色に塗り固める作用を持つ。また、日本を

クローズアップすることによって、サハリン、琉球、東南アジアへのモンゴルの侵攻を見えなくさせ、大帝国モンゴルへの抵抗を日本が独占する認識<sup>(3)</sup>をつくることにも貢献する。

本稿では、これまでの「モンゴル襲来」の授業を分析しながら、「元寇」史観が子どもたちの歴史認識の深化を妨げることを明らかにし、子どもたちの歴史認識をより豊かにする授業を構想していくには何を考えればよいかを提言したい。

## 1. 小学校の歴史教育と「蒙古襲来絵詞」をめぐって

最初に、もっともヴィヴィッドにモンゴル襲来を表現した史料である「蒙古襲来絵詞」（以下、「絵詞」）を見てみよう。

これは、日本の歴史教育ではいわば定番とも言えるほど、よく登場する。どこの出版社であれ、小学校社会科6年、中学校歴史分野の教科書には必ず載せられている（2012年版、小学校4社、中学校7社）。下には、日本文教出版（2012年）の教科書の一部を示した<sup>(4)</sup>。

特に、小学校ではこの「絵詞」をつかって展開される授業が多い。例えば、平野昇（以下、敬称はすべて略す）「絵巻物を集った歴史の授業」<sup>(5)</sup>は、この絵巻物自体が、たけさきすえなが竹崎季長という一人の武士の生き方を体現しているものであることを知り、鎌倉武士の生き方も伝えてくれる史

料だとしている。この授業では、教師が「季長は、なぜこんなにがんばって戦ったのだろう」と発問し、討論した。結果は、「自分や家族を守るため」という子どもが3、4人、「位や土地をもらうため」という子どもが約10人で、残りの約15人が「自分の国（日本）を守るため」という意見を述べなかった、という。

平野実践では、教師が子どもたちといっしょに史料を分析しながら子どもたちの自由な発言を求めているため、こうした発言——歴史認識といってよい——が生まれる<sup>(6)</sup>のである。正答主義にからめとられた授業ではこうはいかない。

### (1) 「絵詞」をめぐると問題点

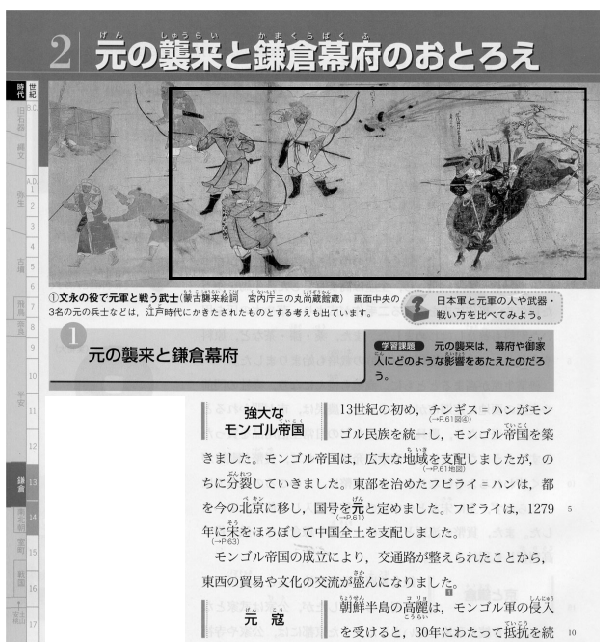
と同時に、この「絵詞」と発問に問題はないのだろうか。まずこの「絵詞」の分析から始める。「絵詞」は前巻（詞書14枚、絵22枚）・後巻（詞書7枚、絵20枚、文書2枚）からなり、詞書と絵を交互に継いでいるが、詞書のみ、絵のみのところもある。かなりの汚れ、欠損・欠落もあり、1797年に今のような絵巻に仕立て直されたものである。

前述の教科書の図版は、前巻「絵7」、第23紙と第24紙をついだ部分である。「絵詞」には失われた部分があり、かつ錯簡、後世の書き込み、書きかえがあり、必ずしも季長が描かせたものがそのまま残っているわけではない<sup>(7)</sup>。この点について具体的にみると以下のとおりである。

「絵7」では、季長がモンゴル軍に突撃し、3人のモンゴル兵が弓矢・槍で反撃している。佐藤鉄太郎の研究<sup>(8)</sup>によれば、ここにはいくつもの後世の改竄<sup>(9)</sup>があるという。

まず、「絵詞」の第23紙と第24紙の継ぎ目が4cmほどずれているのに、その継ぎ目の上に描かれたモンゴル兵（と覚しき人物）がずれていないのは、この2枚をついでから描かれたと推測する。そして、この3人と他のモンゴル兵とを比較すると、表情、服装、紐、靴、兜、弓袋などがすべて異なっている、という。特にその表情は、誇張した恐ろしい顔つきになっている。

さらに、「てつはう」がどこから飛んできたのかと問い、明らかに絵の右側から左側に投げられていると読み取る。日本の武士たちが投げたように描かれているが、それは事実とは合わず、これは「絵詞」本来のものではないとする。もちろん、実物の一部が伊万里湾海底調査



などによっても出土していることから、「てつはう」がこの戦争で使われたことは事実だが、「絵詞」に描かれたのは、戦争で「てつはう」が使われたという事実を知っていたからだとする。その上で、松平定信による加筆の指示をも暗示する。

いずれにしても、この場面を仔細に見れば、佐藤の指摘は説得力がある。場面中央の3人のモンゴル兵は、その左側で逃げているモンゴル兵と比べると、いかにも勇猛である。そこに、加筆した絵師（もしくは加筆させた何者か）のモンゴル（兵）観が現れていると言ってよい。勇猛ではあるが、野蛮さも見てとれる。言ってみれば、農耕民族よりも劣った遊牧民族——江戸時代の人々はモンゴル人を遊牧民族とは認識していなかったかもしれないが、蛮夷とは認識していた——には支配されるはずがないという認識が見え隠れするのである。例えば、筑前国出身の医師・津田元貴『参考蒙古入寇記』（1758）は、皇国意識を基調として元の日本に対する態度を侮辱的とし、本居宣長は「元軍を追い払う暴風雨が吹いたのは、神威による」としている（『馭戒慨言』、1777）。さらに、水戸藩士・農政家・史学者の小宮山昌秀は『元寇始末』を編纂し（1787）、天威によって外寇を防いだとする神国思想を強調している。つまり、日本を神国と考える思想は、その神国を陵辱しようとしたモンゴルに対する侮蔑観と対になっていると考えられる。この背景には、「国学や攘夷思想の興隆、幕末・維新にはとくに昂まる国家意識」<sup>(10)</sup>があった。

したがって、この「絵詞」、特に加筆された「絵7」に疑問を抱かなければ、その枠組みが持っている「国家意識」を吟味する機会が失われ、子どもたちは自分の持っている歴史観＝ナショナリズムを吟味する機会を失うことになってしまうのである。

このことから、「絵7」を使うとすれば、竹崎季長だけに注目させるのではなく、この場面を子どもたちに十分に観察させ、「変だなあさがし」をさせることが必要である。今までの実践でこの「絵詞」が、教師の認識——あるいは子どもたちの持っている常識——を説明するためにだけ使われてきた。それを排して子どもたちとともに徹底的に分析することが求められる。そして、「てつはう」やどこからか飛んでくる槍などとともに、3人のモンゴル兵に注目させ、さらに背後に描かれている、逃げているモンゴル兵と比較させることによって、この場面をどのように認識するかをめぐって討論する授業が

構想されるべきであろう。したがって、ほとんどの出版社の教科書はほぼ図の枠で囲んだ部分のみを載せているが、筆者の意見としては、本節初めに紹介した日本文教出版の図版がふさわしいと考える。欲を言えば、もう少し左側まで載せたい。

その際に、この3人のモンゴル兵が後世の加筆であることを説明するが、それが同時代の、すなわち季長自身の指示によるものか、あるいは江戸時代の加筆であるかは子どもたちに選択させればよい。この3人のモンゴル兵をどういう存在と認識するかによって加筆の目的をどう考えるかの差違となるからである。あくまでも選択は子どもたちの手に委ねられなければならない<sup>(11)</sup>。

## (2) 発問をめぐる問題点

次に、この授業の発問を考えてみよう。「季長は、なぜこんなにながらばって戦ったのだろう」という発問は、子どもたちに季長、もしくは季長の行動に共感させる働きを持っている。特に「こんなに」は教師もそう思っているし、君たちもそう思うだろうという意味を明確にしている。小学校の歴史学習では、人物を中心に扱い、その人物への共感から時代の様相に迫らせる手法がよくとられる。

そして、授業は次のように進んだ。「とうとう元がせめてきた」、「戦いのようすで、わかったことや疑問に思ったことをノートに書く」、「いったい、どっちが勝ったと思う?」、「(元が退却した後)季長は鎌倉で幕府の役人に会った」、「季長は役人に何と言っているか」。

戦いのようすは先に問題にした「絵7」を読み取らせるが、この授業の中心は もしくは にはない。ここは平野実践の優れた点だといえる。「絵7」を、分析するのではなく、今までの常識である勇猛なモンゴル軍に対していわば命をかけて戦った鎌倉武士の勇気を鼓舞するための図版としてしか使われない授業とは異なって、戦いの後に季長がどう行動したかを問題とした。だから、子どもたちの「新しい計略を考えてくれ」、「戦争はもういやだから、仲よくしようって手紙を書いてくれ」、「自分の位をもっと上げてくれ」と頼んでいる、という意見を引き出したのである。

しかし、平野実践では、この次の時間の授業を通して「自分の領地を増やすことで、そのために命をかけて戦った」という、いわば教師の考える常識——自国史に子

どもたちの認識を閉じ込める歴史解釈——に子どもたちの意識を持っていこうとしてそれらの貴重な意見を無視した結果となった。

とすれば、この授業の課題は、こうした子どもたちの豊かな意見をどのように展開させたらよいかを構想することだろう。子どもたちの意見のうち、「新しい計略」の内容を考えさせたり、なぜ戦争はいやだと思ったのかを追究させたり、「位」というとどういうものがふさわしいかを考えさせることも一案であろう。フビライ<sup>(12)</sup>の国書——鎌倉幕府が返事を出さず、そのことが子どもたちには印象的だったとあるので——を再度吟味し、「言うこと聞いてくれるはずがない」かもしれないが、「仲よくするための手紙」を書かせることもできるだろう。その活動を通して子どもたちは再度、モンゴルとの戦争はどのような性格の戦争だったか思い返しなが、自らの歴史認識を深めていけるのではないだろうか。

## 2. 中学校・高校の「モンゴル襲来」実践を分析する

小学校の授業をまず分析したのは、そこに子どもたちの歴史意識がはっきりと現れるからである。そして、「絵詞」のもつ問題点とその活用方向も示した。以下では、1970年代からの中学校・高校の「モンゴル襲来」実践を分析してみよう。

### (1) 山形洋<sup>ひろし</sup>「アジア的視野に立つ元寇をどう教えたか」<sup>(13)</sup>

まず、1970年代の中学校の実践を取り上げよう。この山形実践は、歴史教育者協議会福岡支部での議論の中で「元寇と三別抄」という授業実践が提起され、日本人の中に思想としてまで入り込んでいる朝鮮蔑視を変革することなくして日本の民族的・民主的教育創造はできないという問題意識から出発している。そのうえ、ベトナムを視野に入れることによって「元寇」を世界的により豊かにとらえられるのではないかと問題提起<sup>(14)</sup>を受け入れつつ行われた授業である。

この授業のねらいは、「モンゴルの二度にわたる侵略を失敗させ、三度目の侵略を実現させなかった力は何でしょうか。第一に矛盾をはらんでいながら幕府に組織された武士、農民がよくたたかったこと、第二に朝鮮、中国、ベトナム人民のはげしい抵抗、第三に当時の日本の自然的条件といえるでしょう」である。

ここでは、<sup>サムビョルチョ</sup>三別抄や中国、ベトナムなどの反元闘争を評価し、それと日本の武士や農民の戦いが相まって元との戦いに勝利したことを理解させるという問題意識がある。そうした事実を教えることが東アジアの視点から歴史を見ることであり、授業を通して正しい歴史認識を子どもたちが獲得することになるという考え方が内在している。つまり、正しいことを教えれば子どもたちは正しい歴史認識を持つという授業観が現れている。以下、展開を見てみよう。

<p>モンゴル帝国 教科書で概観 (日本書籍の教科書を使用) 高麗人民の抵抗 資料「朝鮮の場合の年表」・「高麗王の陳情文」をよく読ませ、文永の役で元が来攻するまではげしい抵抗を認識させる。 文永の役 資料「文永の役」で、生徒のよく知っている地域でもあるので生き生きと説明。話題として、暴風が吹かなかった意見もあることを話す。 防塁<sup>(15)</sup>と弘安の役 a 防塁について ・防塁写真の提示 ・建物も何もない砂浜に延々20kmにわたる石塁が来寇する元軍に立ち足かかるようすを話す ・武士に割当てられ、分担してこれをつくりあげたこと(防塁の石の材質が場所によって違うこと——今津防塁) ・農民も武士にやとわれて参加、この時、貨幣や現物が支払われたであろうこと b 弘安の役について 資料「弘安の役」を読ませ状況をつかむ ・東アジアの略図板書 ・東路軍の状況——植民地軍の弱点、防塁の威力、水、食料の欠乏、日本軍のゲリラ攻撃 ・江南軍——同じく植民地軍 ・両軍合流——14万人=暴風雨(シーズン)植民地化のねらい(農具や穀物の種) ・文永の役と違うところ(しっかりおさえる) 攻める方——植民地軍としての弱点拡大 守る方——文永は陸上戦、弘安は防塁で上陸させず、ゲリラ攻撃を行う 中国、ベトナム人民のたたかい ・第三回目の来寇をとどめた力は何か ・年表をグループで読ませる ・資料「ベトナムの抵抗」を読む ・どんな経過で日本遠征の計画をあきらめたか——まとめさせる</p>
--

最後に、生徒の感想を掲げている。ある生徒は「この学習で一番うれしかったことは日本が元に勝ったのは神風のためだけではないということだった。日本は大風と



いう自然の摂理の他に、平安時代までなりをひそめていた武士の強さと、貴族をおさえた武士権力の強さ、それに一番うれしかったことは、『中国、ベトナム』の第三次日本征服準備に、それらの国々が抵抗してくれたことだった。このことを習うまでは日本は台風に助けられたなんて、なんて運がいいんだと思っていた」と、各国人民の抵抗と日本の勝利を結びつけた。これは、日本の武士や農民も戦ったが、「一番うれしかった」のが各国人民の抵抗だったという意識である。まさに、教師が意図する方向で子どもたちが認識している。

だが、この感想は「モンゴル=悪、日本=善」という認識が補強される授業であったことを表している。そもそも元については教科書の「フビライは朝鮮人の抵抗をおさえ、高麗の朝廷を従えたのち、日本をも従えようとたびたび使者を送ってきた」という記述をもとに学習し、元が世界的な商業ルートをつくり上げた帝国であることにはまったくふれない。つまり、この授業は、元軍は強いが、野蛮であるという子どもたちの認識を補強する役割を果たしている。三別抄のことも、対モンゴルとの視角からのみ評価し、高麗民衆との関係や、武臣政権との関係を問題にしていなかったため、結局三別抄の戦いを通して子どもたちが何を考えるのかははっきりしない。したがって、子どもたちにとっては、三別抄の戦いは「うれしい」のであって、自分のものとしては考えていない。そもそも子どもたちに考えさせるという発想を教師が持っていない。

また、この実践が玄界灘を前にした福岡で行われていることは評価されるべきである。まさに、自分たちの地域でこうした歴史が展開され、知っている地名が出てきたりして臨場感があったことはまちがいない。この実践はおそらく『元寇——蒙古帝国の内部事情』（中公新書、1965）の出版に刺激されたと思われるが、そうした最新の研究に基づいて、そして地域の視点から授業づくりをめざしたという点で評価されるべきであろう。さらに、授業論で言うところ「それでも神風が吹いて勝ったと信じた方がいい」と書いた生徒が一人いた事実を明示していることは、子どもたちの認識に忠実であろうとする教師の姿勢として十分に評価されなければならない。惜しむらくは、その子どもの認識の分析がないことである。

さらに、この実践が教室の中だけにとどまらず、地域の歴史意識を変える運動としての側面を持っていたことも指摘したい。

(2) 鬼頭明成きとうあきなり「『蒙古国牒状』拒否は正しかったのか」<sup>(16)</sup>

次に、1990年代の高校の実践を取り上げる。鬼頭の問題意識は明確である。「『元寇』についての研究や教育は（日本人の—引用者）歴史意識の形成に重要な意味をもっている……それはまた、『日本史』というものに対する歴史認識の問題でもある。戦後50年、われわれはどこまで戦前の呪縛を解き放ちえているのだろうか」<sup>(17)</sup>である。その根幹は「元侵攻」というとらえ方の見直しをしてきたか、にあるという。そして、暴風雨であれ、御家人の奮闘であれ、アジア諸民族の連帯であれ、「勝った、負けた」にこだわっているかぎり、一国的視点の枠を出ず、世界史の中に相対化して位置づける歴史観は育たないという。これは、世界史認識を育てる歴史教育を提唱した吉田悟郎の試み<sup>(18)</sup>に学んでの実践といえる。

したがって、これを高校生にとらえさせるために、まず疑問に思うことを聞いている。すると「モンゴルという中国奥地の民族がなぜ急速に勢力を拡大し、ちっぽけな日本まで襲うにいったか」であった。これを鬼頭は分析して「文化の低いモンゴル」、「横暴な力による支配」という意識を探り出す。そうした生徒は「交戦にもかかわらず日本と元の貿易はつづいており、元寇後かえって活発になる傾向があった」<sup>(19)</sup>という教科書記述にぶつかって疑問を持った。

そして、こうした生徒の認識を揺さぶるために「鎌倉幕府と朝廷がこの牒状を無視したことがよかったのか、あるいは応じた方がよかったのか。理由を挙げて自由に意見を述べなさい」という課題を提示する。これこそは、鬼頭の歴史教育者としての鋭い視点である。「蒙古国牒状」、すなわちフビライの国書の内容をどうとらえるかは、実は元と日本の関係をどうとらえるかと関連するし、もっと言えば「モンゴル襲来」をどうとらえているかを生徒が語ることになるのである<sup>(20)</sup>。

生徒はどのように考えただろうか。拒否派の生徒は「モンゴル民族は元来遊牧民であり、馬に乗るのがうまく戦いは強かったが、政治的な能力は乏しかったので、そんな領土だけ広く、文化的に低い国を貿易相手にしてもあまり利益は得られないのじゃないかと思いました。そして、日本は外国から黄金の国といわれているのに、貿易をしてしまっただけが嘘だとばれるので拒否して良かったと思いました」と書いている。この生徒に代表されるように拒否派は、「文化の低い、戦闘的なモンゴル」

や「服属したら日本独特の文化が失われてしまう」という前提でフビライの国書を分析していることがわかる。

一方、受諾派は「牒状の内容はある程度脅迫的だが、日本の服従ではなく、日本との通商を求めています。モンゴルはマルコ・ポーロの伝えた『黄金の国ジバング』の富を得たいという理由と同時に当時モンゴルと敵対していた宋と日本は親しく往来していてその間の関係を断てば宋を孤立させるだろうという思惑があったのではないかと考えられ、日本が牒状を受け入れたとしてもすぐにモンゴルが日本を支配しようとはしなかったと思います」、「属国になるというのはただ朝貢をしていればいいということだと思う。それに高麗も属国になったわけだけど、別にモンゴルに吸収されていたわけではない」などと論じ、モンゴル支配の実態を考えようとしている。

プリントなどで賛成、反対の意見をやりとりし、その後レポートづくりをさせている。ある生徒は「はじめに モンゴル帝国の形成 モンゴル帝国の社会 疑問 モンゴル(元)からみた日本・元寇 日本の元に対する態度 元寇以降の日本 結論・まとめ」という構成のレポートを提出した。その中で「自分も資料を読んでみるまでは、モンゴル人はどことなく野蛮で力まかせに行動するという感じを拭いきれなかった。しかしこれは全くの誤解であった。この知識は中国やロシア、そしてもちろん日本も含む世界各国の書物や文化が植え付けたものであった。いわゆるその国々の一種の政治行為であったのだ。……モンゴルは軍事力ばかりでなく、政治・流通の面でも勤勉であった」、「自分は授業で行った『牒状』に対する日本の態度は賛成と答えた。……しかし、これはもしかすると大変な誤りであるかもしれないと資料を読み進めていくうちに思い始めた。……そして、本当の元の目的に興味がわいてきた。そして、それに対する日本の態度は果たして正しかったのか、さまざまな疑問が浮かび上がってきた」、「日本は元をどのように思っていたのかということ、……まさしく元は“侵略者”だったのである。……国書を侵略の予告と理解し通交を拒絶した背景には、宋からの情報をそのまま受け取った日本がそこにある」と、世界史の動向のなかに元や日本を位置づけたうえでこの事件を考えようとしている。

この授業では、意見は言わせるが、討論はしない。それは、史実に立脚し、自分の見解を論理的に組み立てることが大切だからだという。討論は生徒の真理・真実を学ぶ手段、あるいは過程であり、したがってそれにのみ

目を奪われて、歴史研究の到達点を学ぶ努力がないがしろにされるようなことがあってはならないからだともいう。

本当にそうだろうか。この実践報告で紹介されているレポートをつくった生徒の問題意識が「日本史」の枠組みを越えてさまざまに思いをめぐらしていると鬼頭は評価するが、それは、討論ではなくとも、まさにプリントによって意見を交換したからではないかと私には思われてならない。つまり、意見を交換することによる、この報告によるとおそらく数回は行われている意見交換による認識の深まりがあってこそ、一人ひとりの生徒のレポートへと反映したのではないかと推測される。「当初抱いていた自分の『元寇』観を友人の意見や授業、さらにはレポートの作成過程を通じて見直し、再構築」していったと鬼頭も指摘しているところである。

このことはすでに1960年代に吉田悟郎が提起している。教師も生徒も主体とならなければならない。大人・教師にはきちんとした認識ができていなければならない。大人のもっているものを子どもに与えていくと考えてきたが、これからは子どもといっしょに新しい歴史像・世界史像をつくっていかう、と<sup>(21)</sup>。

### (3) 三橋広夫「中学生と学ぶ『モンゴルの襲来』の授業」<sup>(22)</sup>

最後に2000年代の中学校における著者の実践を取り上げる。これは、前二者とは違って、子どもたちの疑問を主軸とした実践である。

まず、教科書を読んで疑問点を出させた<sup>(23)</sup>。その中で中学生の半分以上が疑問に思ったのは一度目の侵攻の際の教科書(東京書籍)記述「元は高麗の軍勢をも合わせて……対馬・壱岐をへて北九州の博多湾に上陸し、集団戦法とすぐれた火器により、日本軍をなやましたすえ、引き上げました」の、「なやましたすえ、引き上げたのはなぜか」であった。子どもたちの考えは、「元が日本に攻めてきたけど、日本が強かったのですぐにいなくなった」、「本来の目的は日本を従えることだから、一度おどしてあげば『元は怖い』という印象が残るので、それで引き上げちゃったんじゃないか」、「一度引き上げて軍隊を立て直そうとした」、「資料集には『暴風雨で失敗した』と書いてある。元はまさか暴風雨が来るとは思っておらず、計算外だった」などさまざまな意見に分かれた<sup>(24)</sup>。資料集にははっきりと「暴風雨で打撃を受けた」と書かれているし、小学校のときにそう習っている。そう習っ

ている理由は、教える教師がそう考えているからである。この認識は根強い。

そこで、子どもたちに教科書会社と資料集の会社に手紙を書かさせた。資料集の会社はこの記述を改めると返事をしてきた。これには子どもたちも励まされた<sup>(25)</sup>。

そして、次にフビライの国書解説へと向かう。フビライの意図は何か探るのである。ここで授業が深まりを見せたのは、「日本はちゃんとした独立した国だ。フビライに従うのは嫌だとはっきり告げて元と戦うべきだと思う。日本を守って名誉ある死を選んだほうがいい。はじめは通交ただけだとしても、後になると元は調子に乗ってもっとひどい要求をしてくるにちがいない」という一生徒の発言だった。これは、教科書記述の表面をなぞった意見ではなく、「日本はちゃんとした独立国だ」という生活に根ざした意見だった。だからこそ、その意見をめぐって「フビライも戦いたくないと言っている。実際に高麗とも通交しているフビライが土地をよこせと言っているわけでもない。通交して日本人がモンゴル帝国の高い位に就けば権力も握れる」、「元と戦ったからといって名誉ある死にはならない。朝貢すれば利益は莫大だ。新しい物や文化がどんどん入ってくるし、もし国が危なくなっても元が助けてくれるので、やはり元に従うべきだと思います」、「死んだらなんにもならない。いくら名誉ある死だと言っても関係のない農民が死ぬのはあまりにもかわいそうだ。だから国が豊かになるやり方をとるべきだ。豊かになるためには元に朝貢するほうがいい」など次々に子どもたちが発言する。国書を読むというのは、前述の鬼頭実践に学んだものだったが、この国書をめぐる意見の対立はまさに「モンゴルの襲来」をどう考えるか、さらにはモンゴルそのものをどう考えるかの違いだということが明確になった。

さらに、この戦争中に日本の船がたびたび元を訪れているという子どもたちにとっては驚きの事実が紹介される<sup>(26)</sup>。そして、船を送った日本、それを受け入れた元のそれぞれの意図を想像していくことになる。「文永の役のときに日本はとても被害を受けた。1277年に日本は仲直りをしようと船をさしむけた」、「元は日本を攻めるのに準備の時間がほしかった。日本も表面的には仲良くしようとしていた」、「北条氏は少しでも守りを固めるために元に使者を送って攻撃を遅らせようとした」、「一時的に日本と元は友好関係にあった。執権北条時宗は元に使いを送って二度目の戦争を起ささないようにしたので

はないか」と、ここでもさまざまな意見が出されるが、そうしたやりとりが次の段階で生きてくる。

他校の3年生が、一遍上人の活動に関する研究を教室に来て発表したとき、子どもたちが「当時の人々は踊るだけで極楽浄土に行けると信じていたのですか」という質問をした。それに対して3年生は、社会不安があったし、モンゴルとの戦争のときには「武士から、農民から、日本人は一丸となって元と戦おうとした」と発言した。この発言をめぐって子どもたちは俄然発言を求めた。「普通の国民は戦争なんかやりたくないって思っていた。幕府の考えと国民の考えは違うと思います。戦争しても幕府の人間は命を落とすことは少ないです」、「当時の人たちは元という国に少なからず恐怖心をもっていた。外国との戦争は初めてで、どんな武器、戦略で戦うかわからない。だから、みんなが積極的に戦ったとは思わない」、「鎌倉幕府に仕えていた武士たちは領地をもらえると思って（実際にはもらえない）戦争に出ていったが、農民にすれば畑を荒らされると考えるし、悪党と呼ばれる人たちは幕府に反抗していた」、「みんなが元と戦いたいと思っているわけではないが、でも一度目に戦ったとき、積極的でなかったとしたら、元軍を退けることはできなかった」など、それまでに自分たちが考えてきたことを整理しながら発言した。

この授業で、ある生徒は「戦えばどちらの国民にも被害が及ぶので交渉すればいい」という認識からフビライの国書を読んでいたが、友だちの発言を聞きながら「私は元が嫌いだ。そう思うとさっきのフビライの手紙もうそのように思えてくる」と意見を変えている。

一方、「戦争はしないから自分たちに従えというのはおかしい。だから元の言いなりにならないためにも戦うべきだ」と考えていた生徒が「鎌倉幕府に仕えていた武士たちは領地をもらえると思って戦争に出ていったが、農民にすれば畑を荒らされると考え」として、日本という枠組みではなく武士と農民は違うのだという事実が気がついた。そこから考えてみると戦争の持つ意味が違って見えると主張している。

このように、中学生は授業の中で真剣に考えることによって自分の意見が深まっていくことを実感しているが、それが友だちとの話し合いの過程で行われていることに注目したい。

また、この授業の課題として、子どもたちから「元は他の国は攻めなかったんですか」とか「ベトナムや高麗



では元はどんな支配をしましたか」などの質問は出なかったことがあげられる。すなわち、この実践では確かに教師の示した史料によって元と日本の多重的な関係について考えてはいるものの、子どもたちの世界認識が深まるということにはなっていない。高麗やベトナムの歴史が、さらには東南アジアの歴史が子どもたちの視野に入っていないからそうした疑問が出てこないのである。どうしたら子どもたちからこうした質問が出るような実践をつくっていけるか、これがこの実践の課題であるといえる。

#### (4) まとめ

以上三つの実践について見てきた。1970年代、1990年代、2000年代の実践という違いはあるものの、共通して授業を通して子どもたちの認識を深めようとしている。授業方法は違い、自国中心的な歴史観を克服させようとしている。同時に、その子どもたちの認識を教師がどう分析し、自分の授業実践をどう評価するかをめぐっては違いがある。

山形は旗田巍らの研究に基づいて教材をつくり出し、それを中学生が読み取ることによって教師の歴史観に近づけようとしている。それに対して、鬼頭は高校生の疑問から出発し、モンゴルとの関係を考えるうえで根幹となる「蒙古国牒状」を分析させる。その分析を通して高校生は自分なりのモンゴル認識を検討し、新たな認識を獲得するに至る。そのカギは高校生の意見交流にあった(と私は考える)。三橋は、いわば鬼頭実践を参考にしつつ子どもたちの認識を軸に実践している。中学生の生活に根ざした発言をとらえ、討論の中心軸とすることによって触発された子どもたちは友だちとの意見交流を通して自らの認識を深めていった。三橋実践と前二者の違いは、歴史研究の成果に基づきながらも、中学生の発言を授業の主軸とするところにある。

いずれにせよ、どの授業でも、現実に生きる子どもたちが自分と格闘していることがわかる。特に、三橋実践では、生活の論理と教科書記述、そして子どもたちが思いもよらない歴史事実の提示によって、自分の認識を問い直している。こうした過程を経て子どもたち自身の手によって、自らの「国家の論理」(歴史を国家の立場から考える論理)を相対化する。この実践ではこれが授業の目標とされているので、授業の内容や方法が国家の枠組を強めるような歴史認識を指向するものであれば当然その目標は達することができない。とすれば、授業は教

師のもつ「国家の論理」を相対化する作業と重なっていくこととなる。

元の時代は「日中韓の三国において、国境をこえた共通の出版・学術・文化状態が出現した」大交流の時代であった<sup>(27)</sup>。実際に、1227年から1364年までのおよそ140年間に日元間の往来船は57隻に及ぶ。平均すると2~3年に1隻の船が日本から元へ、あるいは元から日本へと船が行き来していたのである<sup>(28)</sup>。

それにもかかわらず、その後の歴史の中で自国中心的な言説が繰り返し想起され、再生され、増幅されてきた。その結果、博多では最近まで子どもが泣き出すと「むくり、こくりの鬼が来る」と言って泣くのを止めさせようとしていたほどである<sup>(29)</sup>。その一方で、日清・日露戦争やアジア太平洋戦争の時代には、「国難」を救った戦いとして賞賛され、「神国日本」意識を国民に注入していく役割を果たした。

### 3. 東アジア史と「モンゴル襲来」の授業

ここで、授業そのものではないが、新しい視角からの授業構想を紹介したい。金陸勲<sup>キムユククン</sup>「高麗人が見たモンゴル帝国と世界」<sup>コリョ</sup><sup>(30)</sup>である。従来の韓国の歴史教育では、40年にわたる元の侵略を受けた高麗が強調され、その後の高麗についても恭愍王<sup>コンミヌワン</sup>など反元勢力の動きを取り上げるだけで、80年の元支配の実態は曖昧にされてきた。そうした点を反省しながら、高麗知識人のいわゆる戦中世代と戦後世代との生き方の違いに注目する。特に、戦後世代は、元の支配を前提としつつ、元を「文明の世界」と考えた。その文明とは儒教文化を中心とした伝統的な中国文明だった。つまり、元は侵略者ではなく、蛮夷でもなく、中国をふたたび統一した国であり、世界を一つに統合した天下そのものととらえた戦後世代こそが次の朝鮮<sup>チョソン</sup>を生み出していく原動力となった、ととらえる。

こうした、世界史と自国史との重層的なとらえ方を支えるのは、やはり「東アジア史」の視点であろう。例えば、金陸勲は、綿花の韓国伝来をあげている。民衆の生活を大きく変えた綿花は、元からもたらされたという事実を通して元と高麗の関係をとらえさせようとしている。その綿花こそ、戦国時代に朝鮮から日本にもたらされてこれまた生活の様相を一変させた植物である。

日本において「東アジア史」の視角が重要なのは、現在の歴史教育が近代日本の歴史学・歴史教育の枠組みから脱却することが意識されなければならないからである。



近代日本において東洋史・西洋史・国史の三分法によって歴史が研究され、教育されてきた。この東洋という概念は、そもそも西欧に対するアジアという意味であり、ヨーロッパのアジア観とその世界史像から影響を受けたものであった。それはまさしく西欧が自己アイデンティティーをつくり出すイデオロギー装置であり、それを受け入れた日本にとっては、1日も早く西欧の仲間入りをしていこうとする意識を強化するものであった。つまり、三分法は、皇国史観を国史が、西欧中心主義を西洋史が、そして「オリエンタリズム」<sup>(31)</sup>を東洋史がそれぞれ担うことによって、日本の自国、自民族中心主義を形づくった。

アジア太平洋戦争の反省から出発した戦後歴史学・歴史教育は、こうした枠組みを打破すべく取り組もうとした。例えば、1964年に「歴史研究の思想と実践」で上原専祿は「それぞれの国の中に出ている問題の実際的共通性、具体的媒介性、時には具体的な相互反発性において、現実の一つの歴史的世界を形成しているとみることのできる地域世界というものを見出していき、もろもろの諸地域世界の複合的構成体として、はじめて世界をとらえていく」ことを提唱している。そして、その中の「東アジア世界」について「日本の場合についていうと、日本と中国と朝鮮とヴェトナムとの四者……が階級の問題や、民族の問題を基軸にして、どういう具合にかかわりあい、そこに東アジアという世界をどうつくり出しているか、それをあきらかにしていくことが、手はじめの作業課題になる」と提起していた<sup>(32)</sup>。

だが、問題は、例えば上原の提唱が日本の歴史教育においてどれだけ実践され、内実が豊かになっているかにあるだろう。

もう少し「東アジア」について考えてみよう。東アジアというのは超歴史的な、そして単なる地理的概念ではない。歴史的・文化的・政治的地域世界であり、紀元前からの世界史の中で中国文明を中心に多くの結びつきをもってきた地域世界である<sup>(33)</sup>。また、現代に目を移せば「東アジアこそ、『短い20世紀』の極端なドラマのすべてをくり抜けてきた地域」であり、「『極端な時代』をぎゅっと圧縮したような舞台であった」といえる<sup>(34)</sup>。

いずれにしても、東アジア地域から歴史を見るということは、自国中心史観を相対化するための視角であり、世界に目を開く視角でもある<sup>(35)</sup>。

また、東アジアの課題も上原が問題を提起した1960

年代と現在では異なるだろう。1960年代には民族解放闘争、あるいはその闘争を通じた連帯が追求され、上原もそうした現実を強く意識することから「東アジア地域世界」を論じた。では現在の課題は何か。私は、民主主義の連帯だと考える。東アジアにおいて民主主義を確立し、互いをそれ自体として尊重することが求められている。このことによってしか、この地域に友好がもたらされることはない。

「東アジア史」という視角はそうした営みを可能にするものであるが、同時にその視角すら一つであってはならない。常にオルタナティブの存在を意識することが求められる。東アジアは歴史的思考力の形成空間であり、子どもたちにとっては「自分の目で社会と歴史を見て、そのうえで自分の判断までも疑ってみる、そのような姿勢」<sup>(36)</sup>を形成する場となる可能性があるからである。

そして、そうした歴史教育を構想するとき、正答主義に立脚した授業はありえない。あくまでも子どもたちが「自分の目」から出発しなければならないからであり、同時にそれは学習集団のなかで友だちとの共感と批判のなかでしか実現されない認識だからである。近代主義的な一方通行の教え込みは、そうした営みを崩し、子どもたちの真実への接近を許さない学習方法でもある。成長する子どもたちは、昨日の自分たちの考えを批判していく過程を経ることによってのみ自らの深い歴史認識を獲得していけるのである。

注

(1) 「元寇」という用語は、蝦夷地をめぐるロシアの南下が深刻になった18世紀末ににだいに使われるようになり、19世紀に入ってフェートン号事件以来の対外危機をふまえ、あるいはペリー来航によって衝撃を受けた書物などによって広まった。対外意識の高揚が歴史を読み返させたのである。

また、そもそもどろぼう、こそどろを意味する「寇」と元を結びつけた和製漢語の「元寇」という用語は、13世紀以来東アジアで用いられてきた「倭寇」を意識してつくられた「日本発の“対抗語”」だという(杉山正明『モンゴルが世界を覆す』日経ビジネス人文庫、2006)。川添昭二『蒙古襲来研究史論』(雄山閣、1977)によると、日本でのモンゴル襲来研究には三つの高揚期があるという。第1は幕末、第2は日清・日露戦争の時期、そして第3は満州事変以後のアジア太平洋戦争の時期である。外圧が高まったり、外国と戦争をしている時期にモンゴル襲来への関心が高まっていることがわかる。また、「元寇」と関連してアジア太平洋戦争期の地域の歴史意識の変容を分析した論文に、柳原敏昭「モンゴル襲来と近代の地域社会——十

五年戦争期の鹿児島県を事例として」（『日本歴史』652号、2002年9月）、畑中佳恵「九州の記憶としての元寇」（松本常彦・大島明秀編『九州という思想』九州大学大学院比較社会文化研究院、2007）がある。

- (2) 育鵬社版と自由社版中学校歴史教科書には、単元のタイトルに「元寇」を付している。
- (3) 子どもたちの認識を考える点で、日本人の「元寇」観を指摘しつつ、アジアの抵抗をまとめた片倉穰「蒙古の膨張とアジアの抵抗」（荒野泰典ほか編『アジアのなかの日本史』東京大学出版会、1992。後に片倉穰『日本人のアジア観——前近代を中心に』（明石書店、1998）に所収の際には「モンゴルの膨張とアジアの抵抗」と変更されている）が参考になる。彼のまとめによると、史上最大の国難という認識、蒙古を「異国」「異賊」「夷狄」とみなす蒙古夷秋観、蒙古への恐怖心、蒙古高麗連合軍から高麗主敵論に通ずる歴史観、遊牧・狩猟民族に対する偏見（残忍性、好戦性、非文明性）、アジアで元寇を撃退したのは日本だけという日本特殊論（神国思想の一基盤）だという。の蒙古への恐怖心を除けば今の子どもたちがもっている「元寇」観とあまり変わらないことがわかる。
- (4) 比較の意味で、国定小学校教科書が「モンゴル襲来」についてどのように記述しているかを見てみると、『小学日本歴史』（第1期国定教科書、1903）と『尋常小学日本歴史』（第2期国定教科書、1911）は「元寇」という単元（3～4ページ）で扱い、『尋常小学国史』（第3期国定教科書、1920）、『尋常小学国史』（第4期国定教科書、1934）、『小学国史尋常科用』（第5期国定教科書、1940）では「北条時宗」という単元（6～7ページ）となった。さらに、『初等科国史』（第6期国定教科書、1943）では「第五 鎌倉武士」の「三 神風」という単元で扱い、一挙に12ページと倍増している。

そして、季長が初めて登場するのが、『尋常小学国史』（第4期国定教科書）で、それまで「大風」とされていたものが、このときから「神風」と表現されるようになった。やはり満州事変との関連で、歴史教育においても「神風史観」の注入を意図したものと見てよい。ここで、季長と「神風」がセットで登場したことに注目すべきであろう。また、菊池武房・河野通有は第3期から、それに季長が加わるのが第4期からで、その後は3人が常にセットになっている。なお季長・武房には1915年に従三位が贈位され、通有にはその翌年の1916年に従五位が贈位されている（関幸彦『神風の武士像——蒙古合戦の真実』吉川弘文館、2001）。

また、「蒙古襲来絵詞」は、第1期より、「絵7」ではなく「絵16」（後巻、26紙・27紙）の「大矢野兄弟」の場面が掲載されている。やはり、海戦でなければ「神風」は吹きにくいと考えたのであろう。

それが、1941年の国民学校発足によって大幅に教育課程が改編されたなかでの国史教育において、子どもたちは「神風」という単元を学ぶことになる。この第6期教科書記述の特徴は、それまでの人物中心の歴史学習を廃し、皇国臣民教育の注入にあった。それまで「勇士」とされていた季長は、「勇将」に格上げされた。図版もそれまでのも

のとは一変して、「不意打ち」、「敵艦全滅」という図版が掲載された。これは、「絵詞」のものではない。本文の内容に合わせた絵である。

最後の国定教科書である『くにのあゆみ』（1946）では、「蒙古の来襲」という小単元（半ページ）となり、「元寇」という表記もない。季長も登場せず、「大風」「大あらし」という常識的な表現となった。

戦後の新制中学校歴史教科書を見てみると、『学校図書』が「蒙古襲来絵詞」を登場させたのが1952年である。ただし、竹崎季長が奮闘する場面ではなく、戦前の挿絵を引き継いで「大矢野兄弟」の場面である。それが、1956年版になると、『日本書院』と『清水書院』が「絵詞」の季長の場面を登場させている。1957年の『中教出版』では「蒙古軍と戦う武士」という図版に「図に見える『てつはう』とは、火薬で石を飛ばす道具であろう。両軍の戦法のちがいを考えてみよう」という問いを挿入している。

以後、各教科書でこの場面がさかんに登場することから、戦後の歴史教育の中で「絵詞」が注目され、授業でもさかんに取り上げられるようになったことがわかる。

つまり、帝国日本の場合には「神国」日本の強さを強調していたのに対して、戦後の日本では文明対野蛮という近代主義的歴史認識が強調され、これが現在も引きつがれていると見るべきだろう。

さらに、世界の自国史教科書を見てみると、モンゴル帝国との関係が自国史の強化のために叙述されていることがわかる。

韓国の中学校教科書は「モンゴルとの戦争と自主性の回復」の単元で、モンゴルに対する40年間にわたる抵抗が強調され、なかでも三別抄の戦いが「高麗人の自主精神」を表しているとし、モンゴル帝国がどういう国であったかについてはほとんどふれられていない（『韓国の中学校歴史教科書——中学校国史』明石書店、2005）。

ベトナムの中学校教科書では、「蒙古・元の侵略軍に対する3回の抗戦」の単元で、モンゴルの侵略を「陰謀」と表現し、チャン・フン・ダオ（陳興道）らの活躍とともに全人民の団結を強調している。そして「小国にもかかわらず、幾度となく侵略する強敵に立ち向かい続ける戦闘の伝統」がベトナムにはあるとする（『ベトナムの歴史——ベトナム中学校歴史教科書』明石書店、2008）。

そして、中国の中学校教科書はマルコ・ポーロを紹介するなどしてモンゴル帝国の繁栄のようすを、運河やパイザ（牌符）、磁器などともに記述している。同時に、「祖国の中の重要な構成員」であるモンゴル族がうち立てた元朝が、「多民族統一国家であるわが国」を発展させたとして、中国史のなかに位置づける（『入門中国の歴史——中国中学校歴史教科書』明石書店、2001）。

さらに、ロシアの中学・高校歴史教科書は、「スーズダリ年代記」を引用してタタール（モンゴルのこと）の残虐性とともに、ロシア民族の抵抗によって「ヨーロッパは救われた」（プーシキン）ことを強調する（『ロシアの歴史【上】古代から19世紀前半まで——ロシアの中学・高校歴史教科書』明石書店、2011）。

このことから、日本の教科書も含めて過去のモンゴル帝

国との関係を自国史の中に押し込めることによって、あるいは自国史からのみ叙述することによって、そのナショナル・アイデンティティを強固にしようとする傾向が見てとれ、そこには、文明と野蛮という二項対立を内実化させる働きがある。そうした点で、次のエピソードは興味深い。

マックス・ウェーバーがポーランド人農業労働者の文化水準の低さをあげつらった 1895 年の講演を聞いたポーランド人学生が「タタールの豚」という表現を使いながら、かつてポーランド人がモンゴルの侵略をくい止めなかったとしたら、今のドイツはないと主張したという。ここからは、「進んだヨーロッパ=文明」と「遅れたアジア=野蛮」という論理でウェーバーも学生もともに歴史を見ていることがわかる（今野元『マックス・ヴェーバーとポーランド問題——ヴィルヘルム期ドイツ・ナショナリズム研究序説』東京大学出版会、2003）。このポーランド人学生の念頭にはおそらくレグニツァ（ワールシュタット）の戦いがあったのだろうが、これですら「歴史の幻影」と言われるほど、後世、特に近代の産物である可能性が高い（杉山正明『モンゴル帝国と長いその後』講談社、2008）。

- (5) 稲垣忠彦ほか編『シリーズ授業 実践の批評と創造 4 社会 社会のしくみと歴史』（岩波書店、1992）所収。
  - (6) この点について、平野の授業の批評会で、佐藤学は次のように発言している。「歴史意識が登場してしまうこと自体が歴史の授業では大事なことで、そういう多様な子どもの歴史意識や感覚と先生自身が持っている歴史意識と感覚がひびきあえばいいのではないかと考えたんです」（同前、99頁）。
  - (7) さらに、この「絵詞」については、季長が蒙古襲来における自分の戦功を幕府に訴え、恩賞をもらうために描かせたとする謬説まで流布されている。これについて、石井進は、「絵詞」の「奥書」から、文永の役の戦功を認めてもらおうと出訴した際、これを取り上げてくれた安達泰盛の恩顧に感謝し、今後も「鎌倉殿」の大事のときは、先駆けの忠を尽くすよう子孫に訓戒を与えていること、そうした出訴が成就したのも甲佐大明神の神徳であるとして感謝の念を表していることを指摘している（石井進『鎌倉武士の実像——合戦と暮しのおきて』平凡社、1987）。
  - (8) 佐藤鉄太郎『蒙古襲来「絵詞」と竹崎季長の研究』錦正社、2005。ここで佐藤は、江戸時代の改竄としているが、これには反論がある。松本彩『旧御物本蒙古襲来「絵詞」』解説（貴重本刊行会、1996）や大倉隆二『「蒙古襲来絵詞」を読む』（海鳥社、2007）は、「絵詞」の完成後に季長の指示により新たに描き加えさせた、とする。また、村井章介『北条時宗と蒙古襲来——時代・世界・個人を読む』（NHK ブックス、2001）では、この場面の前後の絵の配列を変えて、季長の「先懸けの功」について独自の解釈をしている。
- さらに、早川明夫「加筆の見られる『奮戦する季長』の場面——『蒙古襲来（竹崎季長）「絵詞」』を見なおす」（『歴史地理教育』2008年12月号）は、歴史教育の立場からこの「絵詞」を授業で活用することを提案している。
- (9) 他にも、例えば「絵16」後巻、第26紙の船右側の3人の武者の上部に「大矢野兄弟三人、種保」と記されているの

は、「たかまさ」とあったものを後世に改竄した一例である（櫻井清香『大和絵と戦記物語』財団法人徳川黎明会、1969）。

- (10) 杉山正明「モンゴル時代のアフロ・ユーラシアと日本」、近藤成一編『モンゴルの襲来』（吉川弘文館、2003）、p. 124.
- (11) この点で、石上徳千代「『蒙古襲来絵詞』の謎に迫る」（千葉県歴史教育者協議会編『子どもが主役になる』40号、2009）では、この3人のモンゴル兵と「てつはう」などを削除して中学生に示して「変だなあさがし」をした後、「恩賞をもらえなかったら季長は『蒙古襲来絵詞』を描かせたと思いますか」と発問した。これは「3人のモンゴル兵が加筆された絵を見た季長はどう思いますか」とすると、子どもたちの発言がさらに多様に出たとされる。また、この「絵7」を使わない（例えば、後述する著者の実践）ことも視野に入れて授業を構想すべきであろう。
- (12) クピライと呼称すべきだが、先行実践にフピライと記述されていることもあり、本稿ではフピライとする。
- (13) 『歴史地理教育』230号、1974年11月、39頁。
- (14) 「ベトナムでは、アメリカ侵略軍との戦いを、第二の元寇として世界史的な観点で捉えており、その意味で第一の元寇に際して、ベトナム人民の抵抗が果たした世界史的な役割についての研究がすすめられている」（同前）。
- (15) ここで「防塁」とされている博多湾岸の石築地は、1276年の「異国征伐」（高麗出兵）計画の前線基地、すなわち海上警固の要塞に使用された城郭として築かれたにもかかわらず、日清・日露戦争の過程で進められた「元寇」史跡顕彰運動の広がりの中で「防塁」と称されるようになる。これもいわば歴史の捏造といえる（海津一朗『蒙古襲来』吉川弘文館、1998）。山形実践で、この語がなんの注釈もなく用いられていることは、それが地域のなかで定着していたことを示している。
- (16) 鬼頭明成『国境を越えた日本史の学習』教育史料出版会、2007（初出は『前近代史学習とアジア——『蒙古国牒状』拒否をめぐる』、歴史教育者協議会編『歴史教育・社会科教育年報1996年版』、三省堂）。
- (17) 鬼頭明成、同前、67頁。
- (18) 例えば「世界史構想における13世紀」（『歴史地理教育』230号、1974年11月）。「従属とか抵抗とかいうことを一国一民族中心に見ていたのではだめ」だとする上原の提起を受けて、吉田は「モンゴルの支配をうけとめたさまざまの主体、そこでの階級的な関係・政治理念・宗教観念形態などいろいろ重要な要素になっている——を含めた全体の全構造・総動態、モンゴル帝国がかかわる全体の、直接にかかわっている全体のしくみの中で、日本・朝鮮・中国などを考えていかなければならない」と論じている（同、26頁）。
- (19) この記述は『新版高校日本史』（日本書籍、1995）にはあるが、現在の日本書籍の教科書にこの記述は見られない。
- (20) この国書の解釈をめぐることは、大量のモンゴルの文書を研究するなかで従来の解釈の見直しを求める意見が出されている。それによると、フピライの国書は当時のモンゴル帝国の標準の書き方によって書かれ、末尾近くは威嚇の言葉



を入れることになっている。したがって「兵を用いるに至るは、夫れたれか好む所ぞ」という一節をその後の開戦に引きつけて考えるのは拡大解釈だという（堤一昭「モンゴル帝国と中国——コミュニケーションと地域概念」, 秋田茂・桃木至朗編『グローバルヒストリーと帝国』大阪大学出版会, 2013）。

- (21) 「小中高を一貫する歴史教育を」(『歴史地理教育』66号, 1961年10月)。
- (22) 『歴史地理教育』750号, 2009年10月。
- (23) 子どもたちが教科書を読んで疑問を出すという方法は、教科書を解説することに重点が置かれている授業と対置されるという意味がある。学ぶ主体が子どもにあるというメッセージを与える効果もある。
- (24) 子どもたちと同様に研究者の意見も分かれている。この戦争での日本の勝利は「神風」のおかげだとする論調がいまだに強かった時代に、一石を投じたのが荒川秀俊『お天気日本史』(文芸春秋, 1970)である。季節的に台風が存在はなく、モンゴル軍は自主的に撤退したと主張した。網野善彦『蒙古襲来』(小学館, 1974)も自主撤退説に近く、最近では「時間切れを悟った蒙古軍は風待ち・潮待ちのうち、博多湾から立ち去った」予定の行動だったとする説(服部英雄『歴史を読み解く——さまざまな史料と視角』青史出版, 2003)が有力である。
- (25) このきっかけとなったのは、教科書の記述だった。このような学習活動を促すために教科書記述をどう活用するかが問われる。事実はどうだとする説明だけでは、活動が誘発されないからである。また、ここで、教師が説明してしまうのではなく、例えばこの実践のように手紙という形で出版社に問い合わせたり、あるいは研究者に手紙を書いたり、できれば研究者に直接教室で話をしてもらおう機会をつくること子どもたちの歴史認識をさらに深いものにするのに役立つだろう。そのために教師は、子どもたちの意見がどういう意味をもっているのか常に分析する視点を持つていなければならないと考える。
- (26) フビライは日本や東南アジア諸国との貿易を積極的に振興する意図を持っていた。もちろん、貿易の利益のみを目的としたものではなく、海外諸国招致の手段だった。日本はと言えば、文永の役によって元に渡る船が極端に少なくなったため、どうしても当時各寺社で異国調状のために必要な香薬が手に入らなくなったとされている。そのため戦争に勝つためにも元と貿易を行い、香薬を手に入れなければならなかった(榎本渉「初期日元貿易と人的交流」, 宋代史研究会編『宋代の長江流域——社会経済史の視点から』汲古書院, 2006)。

そして、フビライの死後、元は1299年に一山一寧(渡日後一時幽閉されたが、建長寺の住持となった)を日本に派遣して以後、日元両国ともに交易体制の確立をめざし、その結果貿易が盛況を迎えた。この一山一寧に師事したのが雪村友梅で、彼は元に渡って20年以上滞在し修行に励んだ。ここから、「モンゴルの襲来」を前後して人的交流もかなり盛んだったことがわかる(今谷明『元朝・中国渡航記——留学僧・雪村友梅の数奇な運命』宝島社, 1994)。

さらに、日宋貿易や日元貿易を担った商人はどういう人

たちか見てみよう。11世紀末ごろから博多には「大唐街」と呼ばれる中国人街が形成された。日本と南宋の貿易を主に担ったのは、ここに住む「博多綱首」あるいは「博多船頭」と呼ばれる中国人だった——ただし、彼らが近代以後の「中国人」というアイデンティティーを持っていることを意味しない。便宜上そう表現するにすぎない——が、日本最初の禅寺であった博多の聖福寺などの建立に重要な役割を果たし、神人などの地位も得ている。

その「博多綱首」が13世紀半ばに史料に現れなくなる。このことから従来は日本人商人の台頭を想定していたが、天竜寺船などの寺社造営料唐船の運行には博多の海商、すなわち「博多綱首」の後身があたっていたと考えられている(大庭康時『国際都市博多』, 川岡勉・古賀信幸編『西国の文化と外交』清文堂出版, 2011)。

つまり、モンゴル軍が攻め入ってきた当時の博多は、中国人が主要な役割を果たしていた都市であり、その事実は野蛮なモンゴルと文明の日本という認識を崩す可能性を持っている。それだけ歴史は複合的であり、広がりを持っているといえる。

さらに、1975年に韓国の新安沖で発見された沈没船について考えてみよう。この船には陶磁器2万6千点、銅銭28.1トン、紫檀木千本など大量の商品が積まれていたことがわかっている。この船は、1323年、中国の慶元を出航し、日本の博多に向かう途中、嵐のために朝鮮半島南西部の海岸に漂流・沈没し、「東福寺」と書かれた木簡もあったことから東福寺の寺社造営料唐船であったと推定されている。また、「綱司」と書かれた木簡も「博多綱主」をにおわせる。そうであれば、日元貿易を担っていたのも「博多綱主」となる(佐伯弘次『モンゴル襲来の衝撃』中央公論社, 2003)。

この事実をはたして「モンゴル襲来」後のできごととしてとらえていいのだろうか。歴史事実としてはそうだろう。しかし、寺社造営料唐船を送った当時の人々の意識を考えるとそう単純ではない。最初は九州の御家人に、そして「弘安の役」の後、東国の御家人にも課せられるようになった軍役に異国警固番役がある。これは御家人たちにかなり負担をしいた。そのため、九州には年貢が免除されて荘園領主に上納されなくなった荘園があるほどである。鎮西探題が設置されるとその傾向はさらに強まった。この軍役が、実質的な意味を失うのは鎌倉幕府の滅亡である。つまり、それまでは、少なくとも九州の御家人にとって戦争は続いていると見るべきであり、そうした時代状況をふまえて寺社造営料唐船の持つ意味を考えることが必要だろう。

- (27) 杉山正明「モンゴル時代のアフロ・ユーラシアと日本」(近藤成一編, 前掲書)。関連して、元代に青花(染付磁器)が景德鎮で大量に生産されるようになる。イラン産のコバルトを使ったイスラム教徒向けの染付磁器で、イスタンブールのトプカプ宮殿に多数が収蔵されている(弓場紀知『青花の道——中国陶磁器が語る東西交流』NHKブックス, 2008)。しかし、焼き物づくりの世界ですら、1960年代には、元は野蛮なモンゴル民族が中国を占領してつくった国であり、宋代の名窯をつぶしたので「中国陶磁史の暗黒時代」とされていた。だが、その後、元代は世界各地に染付



が運ばれた「輝かしい時代」だったことがわかった、という(三杉隆敏『やきもの文化史——景德鎮から海のシルクロードへ』岩波新書, 1989)。

また、西のイスラム世界と中国世界を繋いだモンゴル帝国は、世界の地理と記録文化を統一することで「帝国」の成立を知らしめた。1402年に朝鮮でつくられた「混一疆理歴代国都之図」はモンゴル帝国の形成と深いかわりがあり、モンゴルの世界像が知られる(宮紀子『地図は語るモンゴル帝国が生んだ世界図』日本経済新聞出版社, 2007)。研究面でのモンゴル像の変化にもかかわらず、歴史教育においては、「元=暗黒時代」のモンゴル像が再生産されている。

さらに、従来南宋滅亡後に漢人知識人層はモンゴル政権との交わりを断つたとされているが、寧波という地域から見ると、彼らと元の地方官庁との結びつきは無視できず、こうした言説は、後世、特に清の時代のものだ、という(森田憲司「王朝をこえて——宋元交替期の碑刻の書き手たち」, 早坂俊廣編『文化都市 寧波』東京大学出版会, 2013)。

- (28) 魏栄吉『元・日関係史の研究』教育出版センター, 1985。
- (29) 田中健夫「ムクリコクリ」(同『対外関係と文化交流』思文閣出版, 1982)。「むくり」はモンゴル, 「こくり」は高句麗(高麗)をいう。モンゴルの侵略に対する対馬での伝承については、長節子『蒙古犯対州聞書』にみる対馬の伝承(『地域における国際化の歴史的展開に関する総合的研究——九州地域における——』平成元年度科学研究費補助金研究成果報告書, 1990)を参照。また、「こくり」が強調されたことは、神国思想が民衆をとらえ、古代からの朝鮮蔑視感がさらに強まっていく契機となったことを表している(村井章介「蒙古襲来と異文化接触」, 荒野泰典ほか編『倭寇と「日本国王」』吉川弘文館, 2010)。と同時に、神国思想の浸透は中世日本の内在的矛盾のゆえであり、当時の神国思想がナショナリズムの高まりを示すものとしてとらえる言説は、近代日本の歴史認識からの照射であるという(佐藤弘夫『神国日本』ちくま新書, 2006)。
- (30) 歴史教育者協議会(日本)・全国歴史教師の会(韓国)編『向かいあう日本と韓国・朝鮮の歴史 前近代編・上』青木書店, 2006。本書は、日韓両国の現場の小学校~高校の教師たちが互いの歴史を尊重し、友好を深める子どもたちが育ってほしいと考えて執筆し、両国でほとんど同時に出版された「共同歴史教材」である。
- (31) エドワード・サイード『オリエンタリズム 上・下』平凡社ライブラリー, 1993。
- (32) 「歴史研究の思想と実践」, 『歴史地理教育』102号, 1964年11月, 16頁。
- (33) 吉田悟郎『自立と共生の世界史学——自国史と世界史——』青木書店, 1990, 100頁。
- (34) 姜尚中<sup>カンサンジュン</sup>「日本のアジア観の転換に向けて」(『日本はどこへ行くのか』講談社, 2003, 73頁)。
- (35) ここで、韓国の新しい教科としての「東アジア史」が参考になる。2012年から各高校で実施されている「東アジア史」はまさに東アジアで最初の試みである。本稿と関連しては、モンゴル帝国の成立と発展(2頁), 交易網の統合

と多様性の拡大(2頁), 元の衰退以後の東アジア世界(1頁), モンゴル帝国時代の国際人(1頁), テーマ研究(2頁)と、モンゴルをめぐる東アジア史に8頁を割き(天才教育社版『東アジア史』教科書, 2012), 自国史の認識からは見えにくい歴史の存在を叙述している。

- (36) 韓洪九<sup>ハンホング</sup>『韓洪九の韓国現代史——韓国とはどういう国か』平凡社, 2003, 17頁。