

今野日出晴『歴史学と歴史教育の構図』を読んでー私の受け止めと歴史教育の課題ー

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-09-30 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24517/00067161

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



今野日出晴『歴史学と歴史教育の構図』を読んで

— 私の受け止めと歴史教育の課題 —

地理歴史科 宮崎 嵩啓

本稿は、今野日出晴著『歴史学と歴史教育の構図』（東京大学出版会、2008年）の書評という形を通して、歴史教育のこれからを考えようとするものである。戦後の歴史教育の歩みを批判的にみつめた同書を読む中から、施行を目前に控えた新学習指導要領とそのもとで実施される歴史教育に、現場の教員はどう向き合うべきか、その手がかりを見出したい。

キーワード： 歴史学と歴史教育 新学習指導要領

1. はじめに

本稿は、今野日出晴著『歴史学と歴史教育の構図』（東京大学出版会、2008年）の書評という形を通して、歴史教育のこれからを考えようとするものである。周知のように、2022年4月から高等学校では新学習指導要領が施行され、特に歴史教育は新科目「歴史総合」が導入されるなど、大幅にその形が変更される。「歴史総合」は1949年以來の日本史・世界史2科目体制を解体して、両者を統合するものである。従来の「日本史A」「世界史A」が各2単位（計4単位）であったのに対し、統合後は2単位に半減されるほか、日本史と世界史を統一的に把握する方法も確立していないなど問題点が指摘されている。にもかかわらず、肝心の学校教育現場から批判的に受け止める声はほとんど聞かれない。

そこで本稿は、今野日出晴氏の著作を読むという方法で歴史教育の現状と課題を確認し、そこから新指導要領への向き合い方を考えることとした。以下、著作の構成と要約を筆者なりにまとめ、そこから学ぶべきことについてコメントを付したい。

2. 『歴史学と歴史教育の構図』の構成と概要

本書は、1992年以降に著者が執筆した論文計14本

を、一部再構成して一冊にまとめたものである。「歴史教科書問題が、大きなうねりとなって論壇を賑わすような状況に対して、実際に歴史を教えるものの責任として、歴史教育の現場からどう応答すべきか」（282頁）との問題意識から、著者は歴史教科書や歴史教育実践、授業研究、歴史認識、歴史叙述など歴史教育を構成する様々な領域について検討し、「歴史教育の輪郭」（i 頁）を明らかにしようとした。その際、歴史教育がどのように論じられ、語られてきたのか、「歴史教育の認識方法」（ii 頁）に分析視角を置いている。本書は序章・終章を含め全3部12章で構成されており、まずは筆者の理解を示すためにも、各部ごとの章立てと要約を記したい。

序 章 歴史教育の構図

序章では歴史教育の現状分析を課題としていて、本書のその後の展開に繋がる入り口の役割を果たしている。著者はここで大きく2点、昨今の歴史教育の動向を批判的に検討していて、まず1つは近年の歴史教育が教師によって執筆される「実践記録」を中心に論じられていることについてである。教師は実践記録の中で、生徒の感想文や発言を根拠に自ら

の授業の先進性を主張することになるが、感想文や発言の選択において、多くの教師は自らの恣意性や取捨選択性に自覚的ではなく、実践記録自体が恣意的なものになっていると指摘する。こうした動向は1980年代以降、「教師の教え込み」が批判され、代わって「生徒の主体性」が称揚される中で深刻化してきており、著者は実践記録の書き方や読み方の方法的練り直しが必要としている。もう1つは『新しい歴史教科書』に顕著に表れた「物語として歴史を語る」という方法や加藤公明の実践に代表される「構成主義学習論」に対する批判である。その上で、実践記録も物語論も構成主義においても、主観性や恣意性に陥らないためにどのように係留点を確保するかが問われていると指摘する。

第I部 歴史教育実践の問題性

第一章 逸脱する「授業研究」

第二章 歴史教育実践の現在

第I部は、そのタイトルが示すように、歴史教育実践が孕む諸問題について、1980～90年代の藤岡信勝や加藤公明の実践を批判的に検討する中で明らかにしている。藤岡信勝については、1990年代以降のいわゆる「新しい歴史教科書をつくる会」の活動がしばしば取り上げられるが、著者は藤岡が80年代に取り組んだ「教育技術法則化運動」を検討し、その論理の中に現在までつながる授業研究の問題性を見出す。藤岡が主張したのは、授業実践を研究資料として蓄積し学問研究の対象に（「科学化」）するためには、実践記録が「伝達可能性」（授業の内容を読者の側に伝達できること）と「再現可能性」（授業記録をもとに同じ指導過程を読者が自分の授業として再現できること）を備えなければならないということであった。藤岡が提唱した「伝達可能性」と「再現可能性」は、その後実践記録を書く多くの教員を拘束していき、またこれを読んだ教員がそれぞれの

教室で再現を試みてきたとされる。歴史教育のマニュアル化と言うべき事態であるが、「教室は決してガラスの実験箱のようなものではなく、そこそが、さまざまな社会的文化的文脈のなかで成立し、多くの矛盾が顕在化し噴出する」（41頁）場なのであって、その意味を解さない藤岡の方法は「授業研究栄えて授業減ぶ」（佐藤学）という皮肉な現象を引き起こしたと指摘する。

1990年代には国の教育改革を先頭に、官民挙げて教え込み（知識伝達、講義式授業）が批判され、個性尊重の方針の下、討論授業やディベート授業が奨励されていく（藤岡信勝は歴史ディベート授業を提案し、また加藤公明は討論授業で積極的に発言した）。討論やディベートは民主主義社会を担う主体形成という大義名分を掲げて展開され、生徒の個性尊重の文脈の中で急速に裾野を拡大していった。しかしながら、これらの方法も作為性や恣意性が介在しやすく、ともすれば生徒が史実の探求や歴史像の構築を学ばないという事態も想定されるとして、歴史的思考力を鍛える方法として現時点では退けられるとする。

第I部を通して強調されたのは、1980～90年代に「歴史教育の転生」がしきりに唱えられ、またそれが受容されたということであった。企業社会が成立し、豊かさを享受した現代社会では、人びとは過去への関心を失い、歴史意識は枯渇するとされる。歴史教育の現場においても、おしゃべりや居眠り、内職といった形で歴史への関心の低さが顕在化しており、そうした現状を打開したいと希求する多くの教師に授業観の転換という言葉は魅力的に響いたと著者は見る。また、現代は環境問題など「大人が確実な知識を手にはできない」（宮澤康人）時代なのであって、そうした教師の側の知識のゆきづまりが、先の討論授業のような「子どもと一緒に考えよう」型の授業を生んでいると指摘する。

第Ⅱ部 歴史教育批判

第一章 疎外される歴史教育

第二章 民間学としての歴史教育

第三章 歴史教育の語られ方

第Ⅰ部が歴史教育実践に焦点を絞ってその問題性を明らかにしたのに対し、第Ⅱ部では教科書叙述と歴史認識、歴史学と歴史教育といった領域まで視点を広げて、歴史教育の現状と課題を整理している。

前者の教科書叙述と歴史認識について、著者は家永三郎第三次教科書訴訟を契機に、歴史学では1980年代に十五年戦争下の日本軍の加害責任に関する研究が飛躍的に進み、高校歴史教科書にも加害の実相など戦争を重層的に描く工夫が凝らされた一方で、肝心の生徒の戦争認識は深まらなかったと指摘する。その背景について著者は、岸本晴雄の議論を踏まえ、戦時の加害体験を当事者は苦渋を伴いながら語り、尋ねる非体験世代の側はそれを自身の問題に引きつけて受け止めてきたが、実際に授業で教師が加害を語る時、こうした苦渋や意義は十分に意識されず、ともすれば「教える教師はいつも安全なところにおいて、『加害』を『暴露』し弾劾するような構図のなかにいて、「私たちと十五年戦争とのあいだにあるよそよそしさを拡大しただけではなく、教師と生徒とのあいだのよそよそしさを、相互疎外的な関係もうん」(94頁)だと指摘する。

後者の歴史学と歴史教育の関係については、敗戦直後に歴史学研究会が開催した「国史教育検討座談会」が、歴史学と歴史教育の分離という戦前の枠組みを厳しく批判し、両者を一体不可分のものとする認識が成立していたこと、また遠山茂樹の所論に依拠して、歴史学と歴史教育は一方的な従属関係ではなく、それぞれに固有の存在価値を有していて、特に歴史教育は運動としても位置づけられていたことを確認する。そして1970年代には高橋碩一によって「歴史教育学」が提唱され、歴史学へのもたれかか

りを乗り越え、教師自ら地域の歴史を掘り起こして授業実践に活かすなど、歴史教育は新たな領域を開拓し始めたとされる。著者はこれを戦後「民間学」の一つとして位置づける。ところが、それと軌を一にして、生徒を含む国民の歴史意識は変容を遂げる。第Ⅰ部で指摘された「歴史意識の枯渇」である。歴史教育が「戦後」意識(=戦前の「軍国」や「専制」に対して、「平和」や「民主」という方向を持続的に追求する意思)に固執・擁護しても、学ぶ生徒の歴史意識との間には乖離が生じ、「一部の生徒に『居直り』的な反発」(目良誠二郎)が表れて歴史教育は困難に直面することとなった(この事態に教育方法の面から応答しようとしたのが、第Ⅰ部の教育技術法則化運動であった)。

歴史教育は史学史においても明確に位置づけられているわけではない。永原慶二著『20世紀日本の歴史学』では、歴史学は社会的責任において、歴史教育に責任を持たなければならないとされ、歴史教育は歴史研究者の良心と責任の問題として語られる。「歴史学の学問的課題を受け止める歴史教育」という構図は、歴史教育の側が歴史学に深刻に受け止めるべき問いを提出してこなかった証しでもあるとして、歴史教育の戦後の歩みが批判的に捉え返される。

第Ⅲ部 歴史教育から歴史叙述へ

第一章 方法としての教科書

第二章 歴史叙述の試み—「軍隊体験と戦場体験」

第三章 歴史を語る試み—「捕虜を殺す兵士・殺さない兵士」

第四章 歴史叙述の可能性

第五章 歴史叙述としての教科書

第Ⅲ部は第Ⅱ部を踏まえて、歴史学と歴史教育の関係を歴史叙述という視角から再構築しようとする著者の試みである。歴史叙述は歴史学の最終目標としても位置づけられる重要な営みであるが、歴史学

だけが専有するものではないとして、「現在において、深めなければならないのは、歴史教育の側からの歴史叙述という問題ではないだろうか」(217頁)との問題提起がなされる。

そこで著者は、まず方法としての教科書という視点で、歴史教育における教科書の位置を検討する。家永三郎教科書訴訟では、家永が、戦前国定教科書が権威として君臨したことへの強い悔恨から、教科書は一つの教材にすぎず、教科書の内容と教育内容は区別されるべきと説いたのに対し、文部省は教育水準の維持を名目に、内容の共通性・画一性が重要として、教科書絶対主義の立場をとって対抗していた。しかし、1990年代に「教育の自由化」現象が進むと、教科書の多様化や教材の多様化が進み、やがて自主教材やプリントを多用して「教科書を使わない」実践が称揚されるようになった。そして現在、「教科書叙述からどこか離れた地点でおこなわれてきた先進的实践と、教科書叙述を無批判に受容する多くの実践とが両極をなして存在して」おり、「両者は正反対に位置するように見えながら、実は、どちらも教科書を、内容としても、方法としても、丁寧に吟味しないという点において共通した構え」(160頁)として、教科書内容と授業づくりの乖離が指摘される。

また、教科書は無味乾燥な叙述としてたびたび批判されてきた。こうした言説は教科書の特異な性格を顧慮しておらず、歴史叙述としての教科書の位置を正しく捉えていないのではと疑義を呈する。その上で現行の歴史教科書の特徴として、執筆者＝語り手が明示されず、また歴史上に生きた固有名詞を持った無名の大衆がほとんど描かれないことをもって、「無名性・匿名性」の二点に集約する。「固有名詞を持った無名の大衆がほとんど描かれない」ことに関しては、鹿野政直も指摘しているように、教科書では「公」のことばかりが書かれ、その対極にある「私」がほとんど描かれず、私的な人生や私的な

人生からくる実感が排除されているとする。にもかかわらず、歴史教育では教科書の叙述が唯一の歴史像のように意識され、教師の語りもあたかも「御託宣」のように、「絶対的な語り」として教室を支配してきたとして、歴史叙述における「私」の回復、つまり固有名詞を明示した歴史を描くことが必要ではないかとの問題提起に至る。ここで、歴史の客観性という問題が出てくるが、著者は小田中直樹や中村政則の議論を引きつつ、歴史の客観性は多くの人に共有されることで担保されるとして、「個々の『a history』が、相互に批判され検証されることによって説得的な『a history』が生まれ、それが共有されることで、より真実に近いもの」(262頁)、すなわち通説や定説(the history)になっていくとした。その上で、「『私』の語りから、『私たち』の語りへ、そして、ある種の普遍性を帯びた『彼らの語り』へと、歴史は叙述されることになる。したがって、教科書叙述は……『彼らの語り』として、本質的に『無名性』・『匿名性』を帯びざるを得ない」(264頁)として、冒頭の「無味乾燥な叙述」という言説が捉え返される。

このように第Ⅲ部では、教科書が教育実践の過程でほとんど顧慮されていないこと、そして教科書がその性質上、無味乾燥な叙述とならざるを得ないことが示された。その上で、そのことが私たちと歴史のよそよそしさ、教師と生徒のよそよそしさを増幅するとして、「固有名詞をもった一人一人の人生」(166頁)を見つめ、「それぞれの時代における経験のリアリティを伝えることができるような」(165頁)歴史叙述が必要ではないかと問題提起する(本書第二章・第三章はそれに対する著者の試みと言える)。第二章では普通の人びとが軍隊に組み込まれ、敵と戦い、村に帰ってくるという経験を、従軍記録を史料に叙述したもので、続く第三章は第二章を題材に、2002年に著者が筑波大学附属高等学校で行った授業実践を中心に論じたものとなっている。ここ

では歴史叙述が「叙述するという行為だけに限定されず、如何に歴史を語るのかという、『語り』の〈場〉の問題も含んで」(iv頁)問題提起されており、まさに著者なりの歴史学と歴史教育の関係を再構築する試みと言えよう。

終章 歴史教育研究と歴史教育実践

ここまでの議論を総括して、著者はいま、歴史学も歴史教育も「経験」をいかに視野に収めるかが問われているとして、新しい経験主義を提唱する。授業実践は条件が揃えば再現できるようなものではなく、きわめて可変的で不確かなものであった。また歴史叙述においても、モノローグに歴史を語るのではなく、過去を生きた異質な他者の経験にいかに出会うかが重要であった。新しい経験主義は「さまざまな『歴史経験』や『教育実践』と接続可能性、共奏可能性、そして応答可能性をもつような、いくつかの可能性の束のなかで意味がみいだされるような『語り口』」(280頁)として構想することができ、「『経験』が性急に『科学』に翻訳されないで、『経験』のままに保持されていくような方法」(278頁)が模索されなければならないとして、本書をしめくくる。

3. 歴史教育の側から、今どう受け止めるか

以上、要約としてはやや冗長なものになってしまったが、筆者なりの理解を記したつもりである。著者の意図を汲み取れていない部分や、誤読した箇所もあったかもしれない、ご寛恕を請う次第である。

ところで、書評を書くにあたっては、筆者自身のこと明らかにしておかなければなるまい。筆者は現在、石川県の金沢大学附属高校に勤務していて、主に歴史教育に従事している。教職歴は5年で、現在赴任している学校が初任校である。歴史教育の側に身を置きながら、著者の仕事から何を学ぶべきか、筆者なりの受け止めに記したい。

1) 歴史教育の同時代史として

まず本書を通読して気づくのは、これが歴史教育の同時代史として描かれていることであろう。本書は1992年以降に著者が執筆・発表した論文を一部再構成して2008年に刊行したもので、分析対象にしている時期は敗戦後の歴史学や歴史教育の初心を確認しつつ、1970～90年代であった。公立高等学校で歴史教育に従事しながら、自らの足場を確認するように執筆された本書は、歴史教育の戦後史、歴史教育の同時代史として読むことができ、筆者を含め歴史教育の現場に立つ者には必読の書と言えよう。

そして、歴史教育の同時代史と言ったのは、それが単に直近の時代を対象にしているからではなく、歴史学や歴史教育が同時代に直面していた課題に真摯に向き合おうとしていたからである。本書が1990年代以降の歴史教科書問題という時代状況の中で執筆されたことは「あとがき」にも明記されているが、本書が編まれた時代は歴史教科書問題を機に、歴史叙述の客観性や科学性、また叙述する主体の問題などが提起された時代なのであり、本書はそうした問題群に対する著者の応答という意味が含まれている。歴史学と歴史教育が同時代に突きつけられた問いに向き合いながら、同時代史を描くという試みは大変な緊張を伴うものであろう。著者の足元にも及ばないが、筆者もいまという時代やいまの歴史教育を批判的に見つめながら、自らの仕事と向き合えねばなるまい。

2) 歴史叙述という視角について

本書は歴史教科書問題を契機に、歴史教育がさまざまな位相で問われた時代にあって、肝心の歴史教育の現場からそうした問題に十分応答できていないことを問題意識として出発した著作であった。戦後の歴史教育の歩みを批判的に問い返すことに主眼を置きつつ、その中から今後の展望を見出すことが目指されている。

本書で度々強調されたことの一つに、1980～90年代の断層のようなものがある。つまり、歴史教育の転換期ということだが、著者はそうした変化を歴史教育の側に内在させて理解することに努めている。例えば、戦後歴史教育の出発点とされる1945年の「国史教育検討座談会」については、戦後歴史学の初心とされる一方で、「歴史教育が、歴史学の問題として論じられたということは、歴史教育、それ自体として問題が提出されなかったのではないかという疑いをおこさせる。その意味では、歴史教育の側が、戦前の体質を強く自己批判し、出発する契機を欠いたように思われる」(110頁)と分析して、歴史教育が固有に抱えた課題を指摘する。また、永原慶二著『20世紀日本の歴史学』を読み解いた場面でも、歴史教育について言及された箇所が多くないことに触れ、「それは、反省を込めていうなら、歴史教育の側が歴史学が深刻に受け止めなければならないような『問い』をこれまで提出してこなかったということの反映かもしれない。戦後の歴史教育は、歴史学の下請けとしての位置を超えることができなかったということの証左なのであろうか」(130頁)とされ、歴史教育が戦後拠って立つべき地歩を固められなかったことが指摘される。そこへ1980～90年代に企業社会の成立、歴史意識の枯渇、あるいは教育の自由化の波が押し寄せ、歴史教育は厳しい局面に立たされることになったのであった。

著者はそうした見取り図を描いた上で、歴史教育に携わる者に、「歴史学の学問的課題を受けとめ、研究成果を咀嚼しながら、そして、何よりも目の子どもや若者の歴史意識を測りながら、歴史教科書を書くこと、すなわち歴史叙述をおこなうことが要請されている。さらには、その叙述を軸にしながら、授業実践の現場でそれを捉え返すこと」(138頁)を求める。歴史教師も歴史叙述を担っているのであり(それは、教育実践における教師の語りも含む)、そこは歴史学と歴史教育が触れ合う場として重要な意

味を持つ。そうした地点に立つことで、歴史教科書問題や、歴史叙述の客観性、科学性などの問題にも応答し得ると著者は構想する。筆者もこれに強く賛同するとともに、教育現場に立つ者としての責務を感じ、背筋が伸びる思いである。

しかし、その一方で、現在の学校教育を取り巻く環境はこうした構想をより困難にする方向へ加速度的に進んでいるように見える。筆者が所属する金沢大学附属高校も例外ではなく、2019年度には校長専任制の導入によりガバナンスが強化され、また文部科学省「WWL(ワールド・ワイド・ラーニング)コンソーシアム構築支援事業」(指定期間3年、年度あたりの事業規模約1,000万円)の指定を受けた。生き残りをかけて競争主義や管理主義が次々と持ち込まれ、多忙化の流れはとどまるところを知らない。こうした状況の中で、歴史教師が歴史学の成果を咀嚼しつつ教科書を叙述し、授業実践の中でそれを捉え返そうとすれば、それはかなりの覚悟が必要になってこよう。

3) 新学習指導要領施行を前にして

筆者は恥ずかしながら、今回本書を初めて読んだ。読んでいく過程で共感し納得する部分が多かったのは、筆者が単に歴史教育に身を置くからだけではなく、本書が編まれた時点の歴史学や歴史教育を取り巻く時代状況が、現在においても本質的には変わっておらず、あるいは事態はより深刻になっているからではないかと思う。

そう考えたとき、直ちに脳裏に浮かぶのが2022年4月に施行される新学習指導要領とそのもとで実施される歴史教育である。新指導要領については既に多くの議論が積み重ねられているが、例えば本田由紀は、今回の改訂を2006年に第一次安倍政権で改正された教育基本法以来の歴史の中に位置づけ、今般改訂の本質は「教育全域の徳教化」だと指摘した¹⁾。児美川孝一郎は、「これまでの学習指導要領は、何

を教えるべきかという教育内容を軸に編成され、そこから付随的に、教育方法や評価の問題等にも規定が及んでいた」が、新指導要領では「資質・能力」を軸に、その獲得のために教育内容と教育方法・評価が構成されていると指摘する²⁾。

歴史教育についても、問題点が指摘されている。今回新設される歴史総合は、1949年以来の日本史・世界史2科目体制を解体して、両者を統合した科目である。日本史A/世界史A（各2単位、計4単位）は統合後、2単位に半減される。とても従来の規模で近現代史を扱うことは難しく、また日本史と世界史を統一的に把握する方法も確立していない。なぜこのようなことになるのか。米山宏史は新指導要領を丁寧に検討して、「『歴史総合』の趣旨が従来の通史学習でなく、主題・テーマ学習であり、繰り返しの活動を通じて思考力・判断力・表現力等を習得することを意図した、歴史を題材に技能を学ぶ科目である」と分析した³⁾。そのうえで、「技能の獲得を優先した学習をおこなうならば、授業は歴史の知識と理解を保障しない『活動主義』『技能主義』に傾斜し、『歴史総合』は歴史を学ばず、歴史をツールとした技能習得の学習に陥る危険性がある」と警鐘を鳴らす。歴史総合は、通史学習よりも技能習得に重きが置かれているのだから、歴史意識の枯渇はその深刻度を増すであろう。本書においては検討の対象にはなっていなかったが、通史の意義および通史教育の意義についても、我々は再度考え直さねばならないように思う⁴⁾。

ところで、新指導要領をめぐっては様々な懸念にもかかわらず、歴史教育の側からの反応は乏しかった。「教育という領域は、ただでさえ国家の統制力が強く、上意下達の枠組みのなかで、さまざまな研究や研修をともなって、自発的/強制的に応答させられるところがある。そして、そうした制度化されたあり方自体を所与のものとして考えることを習性にするところがある」(123頁)。著者の指摘を踏

まえるならば、教育という領域が本質的に持つ国家との関係を教師の側は自覚しつつ、そこから一定の距離を保った視座を持っておかねばなるまい。少なくとも、いま目の前で始まろうとしている新指導要領を、盲目的に受容するだけの歴史教師であってはならない。

注：

- 1) 本田由紀「『資質・能力』のディストピア—全域化する德育—」(『人間と教育』第93号 2017年3月)。
- 2) 児美川孝一郎「学校の〈道德化〉とは何か—新学習指導要領に見る、生き方コントロールの未来形」(『世界』第914号 2018年11月)。
- 3) 米山宏史「『歴史総合』—その批判的検討と授業づくりを考える」(『歴史地理教育』第881号 2018年7月)。
- 4) 通史をめぐる論点については、大串潤児「歴史学と歴史教育」(『歴史学が挑んだ課題』大月書店、2017年)に詳しい。