

大学における「歴史教育」実践に関する一考察

—愛知教育大学における教養科目「歴史学」・専門科目「史学概論」を例に—

土屋 武志

(史学教室)

A study of the effect from "History Education" at Aichi University of Education.

Takeshi TSUCHIYA

(Department of History)

(要約)

愛知教育大学における教養科目「歴史学」及び専門科目「史学概論」に関する学生による授業評価の分析をもとに大学における歴史教育の実践課題を自己評価的に整理した。高等学校歴史教育の現状を踏まえて、その不足を補完し、学生の社会認識形成を支援し学問研究の基礎的資質を高める上で、アジアと日本との関係に重点を置いた近代史の倒叙的学習が有効性を持っている。同時にシミュレーション的授業の有効性も注目すべきであることがわかった。その両者を大人数の受講者を対象とした講義でいかに実践するかが今後の大学教育の方法論開発の課題である。

キーワード：歴史教育、倒叙法、大学教育、シミュレーション

1 本小論の目的

大学設置基準緩和による従来の一般教育と専門教育との法的科目区分の廃止に伴って、各大学において教育課程改革が進められている。愛知教育大学においても1996年度入学生から新教育課程を適用した「大学教育」が実施されている。愛知教育大学では、従来の一般教育科目は教養科目と改称され、従来の人文・社会・自然という分野に加えて、「総合」という分野が新たに加えられ、「総合」的視野から大学教育の組み替えを意欲的に試みている*1。

その一方において、従来の分野における教養科目および専門教育もその教育方法論・教育内容論の問い直しが求められ、学生による授業評価の実施や講義シラバスの作成等が進められている。それは、研究・学習する主体としての学生に対して、高校教育から大学教育への移行を適切化することによって、大学におけるその主体性の早期確立を支援する必要性から生じた動きといえる。

本小論は、この認識のもとに、筆者の担当した人文分野の教養科目である「歴史学」および専門科目「史学概論」の内容構成論及び方法論のコンセプトをシラバスにもとづいて要約し、歴史教育における高校教育と大学教育との連携の方向性を考察する資料とするものである*2。

2 高校歴史教育の内容構成

1989年版学習指導要領によって、高等学校においては、教科としての「地理歴史」科の中に歴史分野の科目として「世界史A」「世界史B」「日本史A」「日本史B」の4科目が置かれ、「世界史A」「世界史B」いずれかを必修とすることが義務付けられている。A科目はいずれも近現代史を中心とした通史的内容構成が採られ、一方B科目はいずれも従来の歴史学習のように古代から現代を万遍なく通史的内容構成で学ぶことになっている。ただ、「世界史B」は、19世紀以前の世界を東アジア、西・南アジア、ヨーロッパの各文化圏に大別する構成となっており、「日本史B」は世界史的視野に立つ構成であることが強調されている。しかしながら、この学習指導要領にもとづく教科書は、世界史にあっては基本的に各国史の集合であって、しかも各国相互の関連が希薄でトータルな「世界史」を描けていないし、「日本史」にあっても、科目の特性上基本的には自国中心の記述に限定されている*3。そして、このB科目がいわゆる進学校と呼ばれる高校の普通科で主として学ばれる傾向にあり、愛知教育大学学生も基本的にB科目履修者であり、しかも「世界史」のみの履修で「日本史」を履修していない学生も少なくない。

学生の履修率の高い「世界史」の場合、各文化圏が統合されてトータルに描かれる20世紀については、「日本史」との重複を避けて、「日本」の歴史はきわめて限定的に扱われることになる。たとえば、学習指導要領の「世界史B」の「内容」部分（内容の(6)「20世紀の世界」）には、「日本」と「世界」の関係に関する直接的な記述はなく次のような表現でまとめられている。

「二つの世界大戦と両大戦間の世界の動きを世界恐慌や全体主義の台頭などを含めて理解させる。また、ソビエト連邦の成立と社会主義諸国、アメリカ合衆国の台頭と資本主義経済の変容、アジア・アフリカの民族運動の展開を通して、現代史の大きな流れを理解させ、20世紀の歴史の特色を考察させる。」

ここには、日本史への視野は希薄であり実際に教科

書においても東アジア史の一部として限定的に記述される傾向がある。一方、「日本史B」の場合、20世紀については、学習指導要領の内容の(6)「両世界大戦と日本」において、世界情勢と国内の動きとを関連付けて理解させることが求められている。そして具体的には、第2次世界大戦について「国際間の対立、国内政治と経済の動揺、戦時体制の強化、アジア近隣諸国との関係などに着目して、第二次世界大戦と日本のかかわりを理解させる。」という表現で「アジア」と関連付けて学習させるよう示されている。

この内容に先立つ部分は、内容(5)「近代日本の形成とアジア」さらにその前の内容(4)「幕藩体制の推移と文化の動向」である。ここで示されている「日本」と「世界」との関係は、(4)の「ヨーロッパ文化との接触と織豊政権」、(4)の「欧米諸国のアジアへの進出」、(5)の「欧米文化の導入と明治維新」という表現に代表されるように、基本的に「ヨーロッパ」と「日本」との関係あるいは「ヨーロッパ」と「日本以外のアジア諸地域」との関係とに分けて扱われている。つまり、第2次世界大戦に関して、高校「日本史」教育では、「日本」と「アジア」との関係を重視するのであるが、そのレディネスとなるべきそれ以前の通史学習にあっては、「日本」と関係付ける対象は基本的に「ヨーロッパ」に中心的視野をおいた基準で選択される傾向がある。現行学習指導要領の内容構成に準拠すれば、高等学校「日本史」における16・17世紀以降の国際関係は、ヨーロッパとの関係に焦点化して語られ、アジアはその文脈の中で補助的に触れられるのである。

このように、高等学校における必修科目の「世界史」が、「日本」と関係が希薄な内容構成であること、また、「世界との関係を重視する日本史」が、16・17世紀以降はヨーロッパとの関係に重心が置かれていることを前提条件として、大学における「歴史教育」を構想する必要がある。

3 教養科目「歴史学」の概要

筆者は、1996年度と1997年度の2カ年、愛知教育大学の共通科目「歴史学」を担当した。本講義は半期で2単位の講義である。1997年度の場合、教員養成課程・総合科学課程併せて約200名の受講者(登録者)であった。受講者の85.0%は第1学年であり前期に開講していることもあって、高等学校の歴史教育に直結した教育が可能である。同時に、主に史学教室に所属する学生(1学年約20名)を除いて受講者の大多数が本講義のほか専門教育としての「歴史学」関係の講義を受ける機会を持っていない。本講義は、学校教育法に規定された学校における最後の「歴史」教育になる受講者も多い。

このような実態および前節に示した高校における歴史教育内容の現状から、「歴史学」(以下「歴史学」は一般名称としての「歴史学」ではなく愛知教育大学において筆者が実践した講義題目としての「歴史学」の意味で用いる)の内容構成を以下の三つの視点から構想することにした。

①高校教育で必修の「世界史」において視野の不足がある近代の東アジアと日本との関係に視野を置いた内容とする。

②高校「日本史」において、ヨーロッパとの関係の背後に副次的に扱われる傾向性を持つ東アジアと日本との近代における関係に関して、逆により東アジアとの関係に焦点化した内容とする。

③受講者のいわゆる知識差(受講者には高校での日本史未履修者も多い)を考慮して、個々の事実関係の詳細な検証でなく長期的スパンで歴史を見る(読み解く)ことに留意する。

以上は、高校教育を補完して、受講者をより高次の認識に到達させると考えた。

同時に、特に①②の視点に関連して次の点を考慮することにした。1995年11月に愛知教育大学「平和学」担当者や学生自治会が中心となって実施した戦後50年を記念する「戦争と教育」展にあたって、実行委員会が行った学生へのアンケート調査によると、「あなたが受けた小中高の教育は平和形成に役立つと思いますか。」という問いに対して、251人の有効回答者中4分の3の学生が、「そう思わない。」と答え、「平和形成」に関する学校教育の有効性を否定していたことから、大学において「平和」の問題を考える基礎として、本講義が有効性を持つように内容を構成することにした*4。

また、方法論的視点から、「倒叙法」を用いた内容構成を試みることにした。「倒叙法」は、1950年代に和歌森太郎によって歴史教育の効果的方法として提唱されていた*5。それは、現代の視点から歴史をさかのぼる手法で学習者の歴史認識を育成しようとする方法であったが、通史学習を基本としたその後の学校歴史教育にあっては採用されず、実践的研究は行われていない。しかしながら、歴史教育の方法論としては注目される方法であり、学習指導要領の制約を受けない大学教育において、これを試行的に行ってみた。講義の概要は、別表1に示したとおりである。

第1講は、長崎原爆の被爆体験者の証言テープ(伊藤明彦氏による1979年収録のテープのコピー、娘を失った被爆当時44歳の女性の証言*6、筆者所蔵)および長崎爆心地で収集した被爆瓦(筆者所蔵)を資料として、アジア・太平洋戦争の被害の実状を示して、一連の講義の導入とした。当時選挙権が無かった女性の証言を紹介したことは、第9講・第12講に関連させる意図がある。第2講は、同じく中国大陸における

(表1) 教養科目「歴史学」の内容構成

	テーマ	サブテーマと主な内容項目	紹介する図書
1	戦争と市民1	<ul style="list-style-type: none"> * 原子爆弾被爆の実態を知る • 被爆者の証言をテープで聞いて実態を知る。 • 被爆した瓦の破片に触れて考える。 	永井隆編『原子雲の下に生きて』サンパウロ1977
2	戦争と市民2	<ul style="list-style-type: none"> * 南京大虐殺の実態を知る • 南京大虐殺の証言を読んで実態を知る。 	本多勝一『中国の旅』朝日文庫1981
3	政府と軍隊	<ul style="list-style-type: none"> * 政府と軍隊の関係を考える • 2・26事件・盧溝橋事件から政治が軍に影響される実態とメカニズムを知る。 	『証言私の昭和史2戦争への道』旺文社文庫1984
4	二つの平和論	<ul style="list-style-type: none"> * 「平和」の意味を考える • 二つの東洋平和論—安重根の主張と判決を知る。 • 平和論の主張のもとに植民地拡大が行われたことを知る。 	斎藤充功『伊藤博文を撃った男』時事通信社1994 角田房子『閔妃暗殺』新潮文庫1993
5	前近代の日本列島と東アジア	<ul style="list-style-type: none"> * 東アジア交流圏に日本列島を位置づけて見えること • 「鎖国」が東アジア交流圏に対応していたことを知る。 • 中国・朝鮮文化への憧れと尊敬・「儒学」「漢学」 	松尾龍之介『江戸の世界聞見録』蝸牛社1995
6	文明開化と脱亜論	<ul style="list-style-type: none"> * 「文明」とは何か—明治人の文明観 • 福沢諭吉の「脱亜論」の歴史的意義を考える。 • 中国・朝鮮蔑視観の確立。 	福沢諭吉『文明論の概略』岩波文庫1931
7	「日本」の成立	<ul style="list-style-type: none"> * 近代植民地帝国「大日本帝国」の成立過程を知る • 「日本」がいつ成立したといえるか考える。 • 「大日本帝国」意識の成立過程。 	網野善彦『日本論の視座』小学館ライブラリー1993
8	近代国家と教育	<ul style="list-style-type: none"> * 教育と「国民国家」との関わりを考える • 近代教育のメリットとデメリットを考える。 • 学校行事の成立とその役割。 	今野敏彦『「昭和」の学校行事』日本図書センター1989
9	市民と政府	<ul style="list-style-type: none"> * 男子普通選挙実施の後に起きた戦争 • 戦争と国民の意思との関わりを考える。 • 議会の承認のもとに行われていく「戦争」。 • 斎藤隆夫の反軍演説と議会の反応。 	草柳大蔵『斎藤隆夫かく戦えり』文春文庫1984
10	日中戦争回避の可能性	<ul style="list-style-type: none"> * 恐慌を克服する方法は「戦争」しかないのか • 「満蒙は日本の生命線」論の真偽を考える。 • ニューディールとファシズム。 	中村政則『昭和の恐慌』小学館文庫1988
11	日本の敗戦とアジアの光復	<ul style="list-style-type: none"> * 日本の敗戦の世界史的意義を考える • 戦争によって得たもの失ったものを「日本」「植民地」「アジア」などそれぞれの視点で考える。 	
12	新憲法の成立と残された課題	<ul style="list-style-type: none"> * 新憲法によって保障されたことは何か • 「人権」思想の歴史的意義を戦争との関わりの中で考える。 • 「残留孤児」「戦後補償」。 	朝日新聞戦後補償問題取材班『戦後保償とは何か』朝日新聞社1994
13	「歴史」を学ぶ意味	<ul style="list-style-type: none"> * 歴史を知る意味を考えてみよう 	なだいなだ『民族という名の宗教』岩波新書1992

(表2) 専門科目「史学概論」の内容構成

	テーマ	サブテーマと主な内容項目	紹介する図書
1	歴史写真のトリック	<ul style="list-style-type: none"> * 写真は確実な証拠になるか？ • 政治的に偽造される報道写真の存在を例に史料批判の必要性に気づく。 	アラン・ジョーベール『歴史写真のトリック』朝日新聞社1989
2	二つの人物像	<ul style="list-style-type: none"> * 国定教科書の中の雄略天皇と日本書紀の雄略天皇 • 人物評価の難しさ。 • 日本国号・天皇号の成立時期。 	中内敏夫『軍国美談と教科書』岩波新書1988
3	二つの教科書	<ul style="list-style-type: none"> * 政治による「歴史」の創造 • 「南北朝正閏論争」。 • 討論：歴史教育の目的を考える。 	中村紀久二『教科書の社会史』岩波新書1992
4	報道と真実	<ul style="list-style-type: none"> * 新聞は真実を伝えてきたか？ • 南京大虐殺と新聞報道。 • 原爆投下と新聞報道。 • 討論：マスコミ報道のメリットとデメリット。 	高崎隆治『戦時下のジャーナリズム』新日本出版社1987
5	新聞に読む歴史	<ul style="list-style-type: none"> * 新聞から歴史を読みとってみよう • 討論：新聞のテレビ欄から読みとれる時代の変化。 • 仮説の提起とその証明に必要な資料を考える。 	
6	証言の評価	<ul style="list-style-type: none"> * 証言を信じるか？ • 『大学史』の証言にみる愛知教育大学統合の経緯。 • 討論：証言の信憑性を立証する手段と論理を考える。 	
7	マークピューレンの謎	<ul style="list-style-type: none"> * イギリスの歴史教育教材に見る歴史研究の基礎 • 教材「歴史とは何か」の教材論。 • 探偵としての歴史家の役割。 	
8	映画「薔薇の名前」研究 1	<ul style="list-style-type: none"> * 歴史研究の成果はどのように生かされているか？ • 映画「薔薇の名前」(前半) 視聴。 • 討論：真犯人は誰か。 	
9	映画「薔薇の名前」研究 2	<ul style="list-style-type: none"> * 歴史研究の成果はどのように生かされているか？ • 映画「薔薇の名前」(後半) 視聴。 • 討論：映画「薔薇の名前」に見る歴史研究の成果。 	福井憲彦『「新しい歴史学」とは何か』講談社学術文庫1995
10	「歴史」づくりの難しさ	<ul style="list-style-type: none"> * 「歴史」をどのように描くのか • 討論：歴史家の役割とその専門性の意味を考える。 • 実証の重要性和難しさ。 	堀米庸三『歴史を見る眼』NHKブックス1964
11	身近な歴史の発掘計画	<ul style="list-style-type: none"> * 「歴史」叙述を試みよう • 身近な地域やモノから実証的に「歴史」を書くための計画をたてる。 	
12	「歴史」とは何か	<ul style="list-style-type: none"> * 「歴史」とは何か考えてみよう • 討論：自分にとって「歴史」とは何か？ 	

戦争被害の実態を取り上げた。いうまでもなく日本の加害責任と関連させ第11講・第12講の伏線である。この第1講・第2講は本講義の導入であり、なぜ一般市民が犠牲になる「戦争」が起きたのか、つまり近代における市民と戦争との関係を歴史的に考察するという本論のテーマを問題意識として受講者に喚起するための講義である。

第3講・第4講は、倒叙的に、アジア・太平洋戦争を引き起こした日本政府の状況について、軍部によるクーデターの発生と有効な対策を講じ得ない宮廷・政党勢力の政治的状況、さらに植民地拡大を論理的に正当化した「東洋平和論」について朝鮮の植民地化にもさかのぼりつつ整理した。

第5講・第6講は、前近代における日本列島と朝鮮半島や中国大陸・東南アジアとの交流関係を整理し、その上で、近代における西欧中心の価値観への転換とそれに付随して生じるアジア蔑視観について論じた。

第7講・第8講は、上記のような価値転換が、日本列島における「近代国民国家」形成と連動しつつ生じたことを論じた。

第9講以降は、形成途上の「国民国家」において、「国民」の意味も反映されつつ「戦争」が遂行されていったその政策決定過程を視野に入れつつ、地域的にはアジアから、また価値の視点からは人権保障という視点から、敗戦による政治的状況の転換を整理した。

最終の第13講は、一連の講義のまとめとして、「歴史」を研究することが、過去のことでなく現在の問題を考えることに必須であることを受講者に自覚させる目的を持ち、そのことを論じて講義を終了した。

なお、各講義において参考図書を紹介したが、基本的に文庫や新書版で入手が容易かつ平易なものに限った。また、途中3回400字程度の小論文を提出させた。それは次の3テーマである。

まず、第4講において1986年の藤尾正行文部大臣の韓国併合に関する発言^{*7}に対するコメントを求めた。第7講では、「日本」の成立はいつかという問いへの回答を求めた。第12講では、日本国憲法の前文から重要と考えられる箇所を5カ所抜き出すことを求めた^{*8}。これらの小論は、受講者の意識や意見を知ることによって講義の内容構成を微調整するためのいわば形成的評価であり、単位認定時の評定と無関係である旨を受講者には伝えて提出させた（ただし出席点としての評価はする旨説明）。講義では提出された小論文の一部を紹介して（提出は記名して提出させるが講義で読み上げるときは氏名は伏せた）、受講者に多様な意見のあることの例証とした。

評価は、以下の2テーマによるレポートで行い、小論文の提出状況を加味した。テーマ①：「講義の概要を講義の流れに沿ってまとめる。」、テーマ②：「講義で紹介した参考図書の一つを選んで意見や感想を述べる。」。

提出されたレポートの大半は、講義を実際に受け、さらに参考図書を実際に読んで書いたものであることを伺うことのできるものであった。

4 専門科目「史学概論」の概要

「史学概論」は、教員養成課程史学教室の第3学年学生に必修として開講している。前節の「歴史学」は、内容論を中心にした講義であるが、「史学概論」は、歴史研究の方法論的特徴を考察することを講義の中心的テーマとした。

それは、本講義受講者の大半が、卒業研究として歴史学分野の研究を選択する学生であることから、その基礎教養としての役割を担うものと考えた。

さて、先の「歴史学」受講者の受講後の感想の中に次のようなものがあった。「高校の時に、歴史の授業中先生が、「何か質問はあるか？」とよく聞くことが不思議だった。教科書に載っていることを覚えるだけに、何の質問があるのかと思った。」これは、はからずも現在の歴史教育の欠陥を鋭く示している。「歴史」を学習することが、単に教科書を覚えることと認識されているのである。

筆者は、別稿において、イギリスの歴史教育との比較において日本の歴史教育の特徴を分析し、それが、基本的に思考力の育成を目指すものでない構造にあることを指摘した^{*9}。その最大の相違点は、イギリスの歴史教育には、歴史研究のシミュレーション的トレーニングが意識的に含まれて実践されているのに対して、日本の歴史教育にはその重要性が明確には認識されず実践されていないことにあった。それが、結果的に「暗記型」と呼ばれる歴史教育を継続させる要因の一つであると考えた。このことは、大学の歴史教育にも一部共通する部分があり、その一例が、大学入試センターが作成する試験に見られる知識の有無を問う評価方法の定着という現象である。

そこで専門科目の中でも基礎的内容であることを期待される「史学概論」において、日本の現在の学校歴史教育に欠如している「歴史研究のシミュレーション的トレーニング」を受講者に課すこととした。その概要は、別表2である。

第1講から第6講は、歴史研究における史料批判の必要性に着目させる学習プログラムである。たとえば第2講では、戦前の国定教科書に叙述されている雄略天皇と日本書紀の雄略天皇に関する叙述さらに現在の教科書における雄略天皇の叙述を比較して、同一人物であっても、その時代の社会的条件や編者の意図によって叙述に違いがあり、ニュアンスの異なる人物像が描かれることを題材として、歴史事象が決して一面からのみ分析することができないことを考察した。

第5講では、1960年代以降の新聞のテレビ欄を

10年単位でピックアップしたコピーをもとに、その資料から読み取ることのできる変化を列挙させ、その変化の要因についての仮説の立案とその仮説を実証するために有効と考えられる他の資料を予想して提案する討論を行った。

第7講では、受講者が教員養成課程の学生であることを考慮して、イギリスの歴史教育におけるいわば「史料批判教育」ともいえる教材「歴史とは何か」を例に、歴史教育の基礎としての歴史研究方法論教育の必要性を論じた。

第8講以降は、実際に受講者が史・資料を基に歴史叙述を行う際のその方法について考察させ、最後に身近なところから「歴史」を採求し叙述するレポートを課し、それを評価の主な対象とした。提出されたレポートのテーマは一部挙げると以下のようなものであった。「名古屋鉄道挙母線の廃線跡を訪ねて—その復元—」「我が先輩たちの歩み—学校史に見る歴史—」「歌の歌詞に見る歴史—流行の意味—」「学校給食の変遷と食文化」「祖父に聞く戦後—名古屋市電の運転士の戦後—」。各レポートは、大多数が独自の精力的調査を行なったことを感じさせるレポートであったが、分析等個別に指導して再度書き直して提出させることができればより完成度の高いレポートに発展すると考えられる。将来、本講義を通年の講義として実施することができればそれが可能である。

5 受講者による「歴史学」「史学概論」の授業評価

愛知教育大学は、1997年度に学生による授業評価を試行的に実施した。これは、質問紙を用いて記号選択方式によるアンケート形式（無記名）で実施された。

「歴史学」に関しては150名の受講者が評価を行った。その評価において、本小論の主題に関わる点に注目すると、「価値観が揺さぶられたか」という質問に対しては、回答者総数（以下パーセンテージは回答者総数に対するもの）の47.3%にあたる71名が「はい」と答え、20.6%にあたる31名の「いいえ」と回答した受講者を上回った。残りは「わからない」という回答である。

また、「大学で学問をやっているという感じがした。」と答えた受講者は、65.3%にあたる98名が「はい」と評価し、「いいえ」と回答した13.3%の20名を大きく上回った。

「体系的でまとまっていた。」という回答は、「はい」が52.0%（78名）、「いいえ」が9.3%（14名）であった。

そして、「この授業は、あなたの期待に十分応えるものでしたか。」という問いには、「期待したとおり、あるいはそれ以上に良かった。」が36.6%（55名）。

「期待していなかったが、良かった。」が17.3%（26名）。「期待したほどではなかった。」が41.3%（62名）。「期待していなかったし、良くもなかった。」が2.0%（3名）。残り4名が無回答であった。

アンケート形式の質問紙には、各質問項目について回答理由を記入する欄はないので、個々の質問についての回答理由はわからない。しかしながら、質問紙の最後には講義全般に関して自由に記述する指示とスペースがあるので、そこに記入された意見から学生の回答意図を多少推測することができる。

例えば、「期待したほどではなかった。」と回答した受講生の自由記述欄には、受講人数の多さを問題点としてあげ、一方的な講義であったことに不満を述べるパターンが見受けられた。逆に、「期待以上に良かった」あるいは「期待しなかったが良かった。」と回答した受講生の記述欄では、「わかりやすく説明が丁寧であった。」「自分なりの歴史観を作るいいきっかけとなった。」などの記述が見られた。

また、体系的ではなかったと評価した学生の記述欄には、「授業の流れがつかみにくかった。」「同じことのくり返しであった気がする。」という意見があった。逆に、体系的であったと評価した受講者の自由記述欄には、「一つの問題を多方面から取り上げていて良かった。」「歴史は考えるものだということがよくわかった。」「良くまとまっていた。」等の意見があった。

全体的に見ると、今回試みた倒叙法的歴史叙述についてそれを「体系的」と受け止め、「歴史」を考えるものであるという印象を得てそれが「大学で学問をしている」といういわば充実感にある程度つながった受講者が、それに反する受講者より多かったといえるのではないだろうか。

ただ、「期待したほどではなかった。」という評価が、41.3%を占めたことは、大学教育に対する受講者の期待の高さを示すとともに、大教室での講義式授業に対する批判をよく顕わしている。では、講義式の授業を転換してシミュレーション的方法を取り入れることを志向した「史学概論」は、どのような評価を得たであろうか。

「史学概論」の学生による授業評価も「歴史学」と同様の方法で行った。回答者総数が23名であり統計的データとしての価値は低いが、「期待したとおり、あるいはそれ以上に良かった。」という回答は、60.9%（14名）「期待していなかったが、良かった。」21.7%（5名）で、「期待したほどではなかった。」13.0%（3名）、無回答1名で「歴史学」よりも高いポイントで肯定的評価を受けた。

「価値観の揺さぶり」「学問の実感」の項目においても同様に、「自分の価値観が揺さぶられた。」65.2%（15名）、「大学で学問をやっているという感じがした。」82.6%（19名）で、いずれも「わからない」

という回答を大きく上回る肯定的評価であり、「いいえ」という否定的評価は0%であった。

少人数のデータであるので統計的信頼性は低いとはいえ、少人数による参加型の体験的授業が受講者の肯定的評価をより得ることを示している。また、本講義のコンセプトが受講者に肯定的に評価されたと推測される。

6 大学における歴史教育の役割と課題

「史学概論」の学生による授業評価における自由記述欄には次のような意見が見られた。

①「歴史に対してうっすらと見えていたことがこの講義によってはっきりしたような気がした。やはり「歴史」はただ憶えるだけではなく自分が行動し考えるものであると認識した。」

②「少し難しくはあったが、予想以上に良いものでした。歴史とは暗記科目ではない。考えていかなければならないものだと思います。しかし具体的にははっきりしなかったのですが、それに答えを得た気がします。」

③「今まで、それぞれの時代あるいは国に関する歴史の授業はあったが、「歴史とは何か」を考えるような授業はなかったので、いい勉強になった。」

④「ビデオやプリントなどいろいろな資料で、歴史学をいろいろな視点で見ることができてためになった。」

第4節で触れた、「歴史学」受講者の感想に示されるように、「歴史＝教科書を覚える」という感覚が、小・中・高校教育において育てられていることは事実である。しかしながら「質問はないか」と問う教師に象徴されるように、「思考」することの重要性は歴史教育から完全に除外されているわけではない。学習指導要領にも「歴史的思考力育成」に関する方法論が若干示されている。例えば高校地歴科「日本史B」にあっては「主題学習」を設定して「歴史的思考力」を育成するよう求めている。しかしながら、その「主題学習」にあっても、主題を定めた「暗記学習」に陥っていたならば「歴史的思考力」の本質的育成につながらない。

学習指導要領は主題学習の具体的方法論までは指示しておらず教師の主体的教材開発・方法論開発を保障している。にもかかわらず、上記のように「歴史」を考えることに対して明確なトレーニングを受けた経験を持たずに大学に進学する現状がある。それは、主題学習が行われていないか行われていても「暗記型」に陥っている状況を示唆しているといえる。

筆者が「歴史学」で試みたことは、高校におけるこの「暗記型主題学習」と基本的に同質のものである。ただ、入学試験という強制やペーパーテストがないために受講者には暗記を強制される意識がない。適切な

データがないため仮説の域を出ないが、「歴史学」について「期待していたほどでなかった。」という回答者は、この点を無意識のうちに感じたと考えられることもできる。「歴史学」に対して「史学概論」の肯定的評価が相対的に高いことは、単に受講人数の多少という形式的側面からだけでなく授業方法の質的相違にその要因を求める必要があるだろう。

となれば、「歴史学」の内容構成を「史学概論」の方法論を用いて授業として開発していくことが学生の期待に添う方向といえる。ただしそれはたやすいことではない。「歴史学」と「史学概論」は受講者の構成も違うので単純な比較は無意味でもある。しかしながら、学生の期待に添うという理由から「歴史学」の受講者を少数に制限することは、大学において歴史教育を全く受けない学生を増加させるという逆のデメリットも生じる。今回「歴史学」で取り扱った内容は第2節の分析を踏まえて考察すると、高等学校教育の不足を補い受講者の社会認識を深化させるために大学教育においてその実践を必要としている内容である。したがって、より多くの学生に受講機会を与えることは必要である。その一方で「史学概論」において有効性のあることが示唆される「シミュレーション的方法」を「歴史学」においてどのような形で実践するかが今後の課題となろう。その際、「歴史学」で試行した倒叙型の内容構成は基本的部分において有効性を有すると考えられる。それは倒叙的に思考することによって、受講者はある社会的問題について問題解決的に研究を進める歴史研究者の思考パターンに近い思考をとらざるを得なくなるからである。前節で触れたように「歴史学」については、体系的ではないと感じた約1割の受講者に対して体系的と評価した受講者が5割であることや大学で学問をしている実感を感じた受講者が6割であったことなどから、研究者と共通した問題解決的な思考を受講者が行うことをある程度支援できたと判断することができるのではないだろうか。それは、とりもなおさず学生を「暗記型」の歴史教育から解放することに一定の効果を持ったということであろう。このような内容構成を基礎としてシミュレーション的要素をより強化しつつ学生による授業評価等のデータ変化の分析を進めることが今後の筆者の実践課題であるとともに「大学における歴史教育」研究の一般課題となろう。

7 おわりに

本小論は、筆者の大学における教育実践の一部についての自己評価的内容となった。大学における教育実践は従来教科教育研究の対象とはされず、その対象は専ら小・中・高等学校の実践である。研究対象の中心が小・中・高校の実践であることは当然のことである

が、大学機能における「教育」の役割が問われ、その機能充実のため学生による授業評価等が実施される状況にあって、自己評価的であれ大学の授業研究が行われることも必要であろう。今回本小論をまとめたことで、大学教育が抱える「実践」課題を自覚することがある程度できた。大学といってもそれぞれの大学が置かれた状況は多様であり共通した実践課題が存在するかどうかも明確でない。しかしながら、本小論が各大学における授業実践改善にデータとして参考となれば幸いであるとともに、今後、高等学校教育と大学教育とをいかに連携させていくことが、学生の社会認識形成により効果的であるのか、それは学問の本質に関する論議とも併せて行っていく必要のあることを感じたことを記してまとめたい*10。

注および参考文献

- * 1 総合科目の理念と実践の概要については、愛知教育大学総合科目の理念と実践に関する研究プロジェクト編『総合科目の理念と実践』1993年に詳しくまとめられている。
- * 2 大学における教育実践の報告と分析について、愛知教育大学の例としては、有田和正『写真で見る生活科授業づくりテキスト』（生活科授業研究別冊1）、明治図書、1994年、における有田氏の実践報告がある。歴史学分野に関する大学での実践については、家永三郎「大学第1学年学生の戦争認識——実践報告——」、『歴史地理教育』No.436、1988年がある。いずれも大学における教育実践報告としてすぐれたものである。「歴史」に関しては、家永氏の報告が研究の方法論的示唆を与えている。家永報告は、氏の中央大学法学部における実践に関して講義の内容論を中心に学年試験の答案を利用して分析を行っている。私の本小論は、学生による授業評価のデータを用いて分析を行うことで両氏と方法をやや異にしている。また、分析の対象も内容構成論・授業方法論を中心としており、やや視角を変えた分析である。
- * 3 中村哲「歴史教科書の国際比較」、『日本史研究』第357号、1992年、p.51。
- * 4 アンケート調査の結果は、前注1 p.p.140～145に載せられている。なお、愛知教育大学において「平和形成」に直接的に関わる科目として「平和学」があるが、これについては拙稿「大学生の「平和」意識と平和教育——愛知教育大学の「平和学」講座を通じて——」、『証言1997』、p.p.223～226参照。
- * 5 和歌森太郎、『日本史教育の理論と実際』1949年、『和歌森太郎著作集第13巻』、弘文堂、1982年所収、p.p.33～34。和歌森は「倒叙的に問題を幾つか産み出し、その上で直叙的に今日に至る過程をおさえていく」、「歴史としての学習内容までも倒叙的に整えるのではない」と述べている。つまり、まず問題点を倒叙的手法で明確化した後に直叙的に学習することを「倒叙法」としてイメージしている。
- * 6 林津恵さんは娘の嘉代子さんが死亡した城山小学校に桜並木を寄贈するなどで著名な人物である。
- * 7 藤尾正行、「放言大臣大いに吠える」、『文藝春秋』、1986年10月号、p.125。「侵略を受けた側にもいろいろと考えるべき問題がある」「（日韓併合は）両国の合意の上に成立している」という発言。
- * 8 前文において抜き出される箇所は大きく二つのパターンがあった。一つは、「恒久平和」や「主権」といういわゆる「基礎的用語」と呼ばれる部分。一つは、「専制」「隷従」などのいわゆる「難読用語」の部分である。「名誉ある地位を占めたい」「目的を達成することを誓う」など意識や行動を表す部分を抜き出した受講者はきわめて少数であった。これは、知識中心と批判される学校教育の現状をある意味で示していると考えられる。
- * 9 拙稿、「新学力観にもとづく歴史教材開発の視点——イギリスの歴史教育を例に——」、『愛知教育大学教科教育センター研究報告』第21号、p.179～186。
- * 10 現在の教育に見受けられる「歴史学」と「歴史教育」の二分化とその乖離をいかに埋めるかは、大学教育と高校教育との連携の視点からも今後研究される必要があると考えられる。