

社会科学教育における科学的社會認識の位置づけ

荒井 眞一* 青木香保里**

*甲子園大学栄養学部

**愛知教育大学家政教育講座

The Position of Scientific Understanding for Society at Social Studies

Shin-ichi ARAI*, Kahori AOKI**

**Faculty of Nutrition, Koshien University*

***Department of Home Economics Education, Aichi University of Education*

<要約>

「科学的社會認識」の内容とされるべき事柄について、文献記述を検討し考察した。『歴史地理教育』に示される「科学的社會認識」の内容は研究成果を習得するものというもので、主体的な認識や思想性を含むものではなかった。しかし、マルクス主義歴史学は社会に対する主体的な意思を涵養するべきものとして構築され、かつては歴史教育においても唱えられていた。改めて幕末の尊王攘夷に関わる記述を検討したところ、そこには水戸学と呼ばれる学問が深く関わっていた。ここから、学問研究には社会に対する主体的な意思の内在することが示唆され、「科学的社會認識」の内容の考察においても看過すべきではないということが示唆された。

Keywords: 『歴史地理教育』、社会科学、マルクス主義、尊王攘夷

I. はじめに

本稿の目的は、科学的な社會認識の内容について教育学的に考察し教育実践に資する理論的な枠組みを提示するための足場を作ることにある。この目的に関わる同様な考察は1980年代に『歴史地理教育』誌上でなされている。本稿においては、『歴史地理教育』誌上における論考の内容を踏まえ、それらの内容に基礎的な理論を提供していると思われるいくつかの歴史教育研究者や、歴史研究者による文献記述を検討・考察する。これら検討・考察を踏まえ、本稿においては、筆者の意図する科学的な社會認識の内容について独自の見解を提示したい。

参考文献における記述の相違から、同様な意味を表すと思われる語として、「科学的社會認識」「社会科学的認識」「科学的歴史認識」などの語が以下登場する。本稿においては、使われる文脈の違いがあると思われる場合には同様な意味を表すとの前提で

考察を行う。また筆者の見解を述べるに際しては、本稿の題目にある「科学的な社會認識」という表現を用いることとする。

II. 『歴史地理教育』誌上における「社会科学的認識」

本章においては、教育学的な先行的論考の具体例として、歴史教育にかかわる人たちによる「科学的歴史認識」の内容について検討を行う。この検討の材料として本稿では、長く歴史教育におけるオピニオンリーダー的な立場にある歴史教育者協会による機関紙『歴史地理教育』誌上に掲載された論考を取り上げる。

歴史教育者協会の機関紙『歴史地理教育』誌上で歴史教育関係者による「科学的認識」という語が用いられることが多くなったのは1983年のことである。この時期は1970年代後半における社会科学における「学力」論争後の「安井・岩田論争」、さらには

安井俊夫による「共感」をめぐる問題提起がなされたところと時を同じくする。

上記一連の経過の中で議論の交わされた内容は1つに集約できる。それは歴史教育をはじめとする社会科学教育の目指すところがどこにあるのかという問題であり、基本的には研究成果を踏まえた教育内容を基礎に授業を展開すべきという主張と、授業を通して民主主義社会を担う主体を形成することに主眼が置かれるべきであるという主張との対立であったといつてよい。

上のような対立状況の中で「科学的認識」という語が用いられるとき、その多くは「共感的発言」といった子どもの主体性と対立する意味合いを持つものとして用いられた。そのことは臼井嘉一による以下の記述に代表される¹⁾。

社会科の目標を、“科学的社會認識の形成”というところに設定したときには、「科学的」で「系統的」な教科内容の自主編成は当然の前提としてあり、さらに子ども・生徒の「客観的」で「科学的」な社會認識の形成をこそその目標としていたのである。したがって「子どもの問題意識」「子どもの生活意識」などという学習者自身の問題意識や主体性の問題は、積極的・肯定的な立場からは十分位置づけられていなかった。

上の臼井による記述からは、「科学的社會認識」との語は「系統的」あるいは「客観的」という語とともに用いられている一方で、「学習者自身の問題意識や主体性」と対置したものとされている。このことから察するに、ここでの「科学的社會認識」という語の持つ意味は、正しい研究成果に基づいた認識であり、主体性といった語とは無縁のものであるようである。このことは、臼井による、「共感的発言」に関する以下の記述によっても示される²⁾。

「共感的発言」は社会科学教育において大切であるとしても、その「共感的発言」の内容は科学的社會認識の形成とのかかわりで厳しく点検されなければならない。

上の記述に関して1つ指摘しておきたい。「共感的発言」とは、前述の安井による「共感」をめぐる提言について述べたものであるが、この「共感」という語それ自体の出所はアダム・スミスの著書『道徳感情論』の記述を踏まえたものである³⁾。アダム・スミスは社会科学の祖とされる人物であるから、「共感」という語が「科学的社會認識」という語と対置されることは間違いではないかと思われる。しかしながら、「科学的社會認識」という語の持つ意味を正しい研究成果に基づいた認識であり主体性といった語とは無縁のものとする考えは1980年代以降の歴史教育関係者においては一般的な理解のようであり、

歴史学者の中村政則は『歴史地理教育』誌上において以下の記述を行っている⁴⁾。

「たのしいなかでわかる」(感性的認識)は歴史への関心を高めていくうえで大切な契機となる。しかし感性的認識にとどまっている限り、歴史に対する科学的認識を鍛えることはできない。

同様な理解の仕方は、1980年代以降の『歴史地理教育』以外の書物においても見られる。歴史学者の鈴木良は、以下の記述によって「今日の歴史教育の課題」について述べている⁵⁾。

科学的認識の系統性と、課題認識の方向性などが、児童の問題意識と認識のすじみちを地盤に協力し合う関係をつくるのが、今日の歴史教育の課題であろう

ただし、時代を数年ほどさかのぼったとき、その意味付けは若干変化する。若干年代は下るが、1961年7月の「歴史地理教育」誌上では、勝田守一らによる見解として現代社会の様相の「科学的な把握」に関して以下のような記述がなされている⁶⁾。

社会科学の最終的な目標は、現代社会(日本の資本制社会を中心にして、国際的な展望をもってとられた)の科学的な把握であるから、生産力と生産関係の相互関係の理解を重視することが必要である。

勝田らによれば「歴史は労働を中心にして、人間生活を発展的にとらえさせるのだから、現代の社会を発展的に理解するのに役立つ」という⁷⁾。上記2記述を考えあわせるならば、「生産力と生産関係」といった「労働」を中心に据えて「社会を発展的に理解する」ということが現代社会の「科学的な把握」ということになる。すなわち、本節前段で述べた“正しい研究成果に基づいた認識”よりも一歩踏み込んだ内容を有しているといえる。

ここで注目すべきは「生産力と生産関係」との記述である。これは『経済学批判』などに集約されるマルクス主義の歴史学において用いられる語である⁸⁾。引用はあえて省略するが、マルクス主義の歴史学は、『資本論』の記述に見られるように極めて詳細に社会における生産力機構を分析したものである。その主眼とするところは新たな社会に向けての展望というところにあり、かつては世界的な規模での社会改造についての基礎的な理論を形成していたはずである。すなわち、勝田らの述べるように、マルクス主義の歴史学においては「社会を発展的に理解する」ということが科学的な理論の枠組みとして中核を形成していたわけである。「科学的社會認識」とい

う語の持つ意味は社会に対する主体性といった語とは無縁のものとする考えは、マルクス主義の歴史学には該当しないといえる。それゆえ、「科学的社會認識」という語には社会に対する主体的な意識が内在するという考えがここでは成立しうるのではないか。

「科学的社會認識」に社会に対する主体的な意識が内在するという考えは、『歴史地理教育』誌上においても垣間見られる。奥西一夫は『歴史地理教育』の1978年6月号において「社会科学的認識」を以下のように定義づけている⁹⁾。

社会科学的認識とは、もろもろの社会事象において、歴史的・社会的条件を分析し、社会の現象を正確に把握して、社会発展の方向を展望しうる力をいう。

奥西によれば「これはたいへんなしごと」であり「わたしたちが一生かかって到達を目指す学習の課題である」という。奥西自身はマルクス主義歴史学とのかかわりには触れてはいないが、「歴史的・社会的条件を分析し、社会の現象を正確に把握し「社会発展の方向を展望」するという方法論はマルクス主義歴史学のそれと重なるだろう。この奥西による提言がなされたのは、社会科教育において「学力」に関する議論が交わされていた時期と重なる。広岡亮蔵による「三層説」にも通ずる議論と思われるが、この時期歴史教育者協議会では、会の方針の大きな転換が図られつつあった時期でもある。これに関しても引用は省略するが、1970年代において歴史教育者協議会は「人民のたたかい」を実践においてもテーマとしていた。この「人民のたたかい」という語これ自体マルクス主義の歴史学の影響を色濃く反映しているように感じられるが、授業の中においても社会に対する主体性が求められていたのである。それゆえ、歴史教育者協議会において奥西のような説が唱えられることは不自然ではない。

ただし、歴史教育者協議会による「人民のたたかい」という実践における目標は、1979年末をもって削除され、「地域の掘りおこしとわかる授業の創造」という具体的日常活動を2つの柱として展開されることとなった¹⁰⁾。これ以後、マルクス主義的な内容が『歴史地理教育』誌上にみられることはほぼなくなり、ほどなくして交わされることとなった「科学的社會認識」に関する議論においても、主体性といった語とは無縁のものとなるようになった。唯一の例外ともいえるのが、宮原武夫による以下の記述であろう¹¹⁾。

歴史像を創造的に再構成する作業は歴史研究者の固有の仕事であるが、研究者の研究の過程を生徒が模擬的に追体験することは、歴史学習の本来のあり方である。これが、系統的な知識を暗記させる授業方法を批判し、社会的な問題

解決の方法で科学的な知識を獲得させる道である。科学的な知識とは、実証性と論理性を備えた主体的な知識のことである。

宮原によれば「歴史教育とは、生徒の知的な体験学習を組織することである」という。「科学的な知識」を「実証性と論理性を備えた主体的な知識」とした点において他と一線を画す考えである。この記述に追加注文を求めるならば、マルクス主義の歴史学にみられたような社会に対する主体的な意識の方向性をどのように理論的に位置づけるかということであろう。

Ⅲ. 歴史研究者の唱える「科学的歴史認識」

前章における検討から、マルクス主義の歴史学においては、研究成果に加えて社会に対する意識の形成といった思想性ともいべきものが内包されていることが示唆された。それゆえ、少なくともマルクス主義の歴史学に基づいた「科学的認識」においては、社会に対する意識の形成といった思想性が内包されることになる。この見解が他の場合においても広く成立しうるのか、すなわち「科学的認識」に思想性は内包されるのかという問題について、もう少し幅を広げた検討・考察が必要となるように思われる。それゆえ本章では2人の歴史研究者による提言を検討の対象として「科学的認識」にかんする考察を行う。両者ともに20世紀、昭和の戦後期の文献記述を検討の対象とする。

1. 遠山文献における歴史の「科学的認識」

本節では、高名な歴史研究者で歴史教育へ数多くの提言も行った遠山茂樹の述べた「科学的認識」の内容について、晩年に出版された『歴史学から歴史教育へ』(1980年刊行)における記述を中心に検討・考察を行う。上記著作は遠山による歴史教育への長年にわたる提言をまとめた論文集であり、出版年の1980年より以前の論考も複数含まれる。しかし本稿においては、1980年の刊行時に内容吟味を済ませているであろうことを踏まえ、1950年代初出のごとき論考について1980年代においても継続した考えを有するものであるとの仮定の下で検討・考察をするつもりである。

『歴史学から歴史教育へ』冒頭における論考は、1980年における遠山による書下ろしのものである。この論考の冒頭で遠山は、歴史学習の目標とするところについて、「科学的認識」との語を用いて以下のように述べている¹²⁾。

社会科のなかの歴史学習の目標は、社会にたいする科学的認識の基礎である知識と思考の能力とをそだてることを、歴史の学習をとおして達成することにあるということができよう。

「科学的認識の基礎」として「知識と思考」があげられていることを考えるならば、遠山の意図する「科学的認識」の内容は、本稿前節で引用した「正しい研究成果に基づいた認識」という内容から一步踏み込んだ、社会的な事柄に対する「思考」という要素が含まれるようである。その一方で前節奥西による記述のような「社会発展の方向を展望しうる力」やマルクス主義歴史学のような社会的な意識の形成というような内容は含まれてはいない。このような立場をとった理由として遠山は「社会科学の場合、イデオロギーの問題とはきり離しがたい」ために「歴史観の問題ぬきに歴史学の科学性を語ることはできない」ことを指摘している。しかし一方で遠山は、歴史教育に対して以下のような提言も行っている。

私は、歴史教育の基本である時代の特色を子どもに認識させるには、まず階級と基本的階級対立の存在に気づかせ、その理解から入ることを、くりかえし指摘した。

遠山によれば「どのような歴史観をもつかは、学生が卒業して社会人となった時の彼らの自主にゆだねられなければならない」という¹³⁾。しかし、「階級と基本的階級対立」といった記述は、遠山の「歴史観」や「イデオロギー」が反映されたものと感じられる。遠山による類似した記述は、歴史教育への提言を行い始めた当初よりみられるようである。1959年初出の論考においても遠山は、以下のように同様な提言を行っている¹⁴⁾。

歴史を生産関係においてとらえる、基本的な階級対立においてつかむといえ、きつく聞こえるかもしれませんが、この核心を引き出すことが、社会関係を認識する上でのもっとも容易な、そして確かな筋道なのです。

上記論考において遠山は、以下のような記述でマルクス主義歴史学に基づいた歴史教育の提言を行っている¹⁵⁾。

古い社会構成の中でいかに新しい経済関係・政治関係・思想が育ってきたか、政治勢力とは何か、政治の争いと階級闘争とはどんな関係にあるのか、それらの問題は、幕末の史実で理解の糸口を開くことができ、それは近代資本主義社会の歴史をつかむ鍵となるでしょう。

「社会構成」「経済関係」「階級闘争」という語がマルクス主義の歴史学以外のところに由来するとは考えられないであろう。内田義彦によれば『資本論』は「経済の本であると同時に思想の本」であるという¹⁶⁾。この記述に従うならば、マルクス主義歴史学に基づくことはすなわち前節奥西による記述のよう

な「社会発展の方向を展望しうる力」をも内包した歴史教育を提言しているように思われる。しかし1961年初出の文献において遠山は、以下のような記述によって「社会発展の方向を展望」という主張に対して一線を引いている¹⁷⁾。

知識の行動への点火は、生活指導をふくめた全教育の人間形成の結果から生まれ、とくに社会人としての社会的生産と行動の中できたえられるのである。

「社会的生産」という語にも遠山自身のマルクス主義的な歴史観が反映されているようにも思われる。ここにおいて疑問に感じることは、遠山の述べる「全教育の人間形成の結果」として生まれる「知識の行動への点火」に対して遠山の主題とするマルクス主義の歴史学に基づいた歴史教育が確実に役目を果たすのではないのかということである。

遠山による「全教育の人間形成の結果」という記述は教育基本法第1条における「人格の完成」のごとき最終的な結果であり、中学生などに指導される歴史教育の授業の1つや2つでそこまでのことが可能となるはずはない。一方で、多感な青少年らに対して革命的な思想を内包した教育内容が教授されることによって青少年らに対して与えられる影響というものは十分に考慮される必要があったように思われる。その点において遠山による「全教育の人間形成の結果」との記述は、歴史教育が社会に対して果たすべき役割や内在する影響力に対しての的確な指摘となり得てはいないように感じられるのである。

ただし、遠山による論考には「科学的認識」に対する極めて具体的な記述も見られる。日本の近代戦争史に関する記述を以下に示す¹⁸⁾。

第1は征韓論以来の日本軍国主義と日露戦争との関係。

第2は日露戦争と日本資本主義との関係。

第3はアジア諸民族と日露戦争との関係。

第4は帝国主義の世界体制と日露戦争との関係。

遠山によれば「この4つの大きな柱のどの1つが落ちて科学的認識にはならない」という。上の4つの内容を踏まえることにより、資本主義の形成発展と軍国主義との深いかかわりが示され、それが帝国主義的な世界体制への形成やアジア諸民族への抑圧に通ずるということが「科学的認識」として把握されるということになるだろう。経済発展を基盤に据えたこのような認識の形成の結果として、資本主義経済発展の行く末を具体的に示すことになり、最終的にはそれら資本主義を非とする方向が生徒の中に育まれる可能性が高まるのではないか。先ほど「知識の行動への点火は、生活指導をふくめた全教育の

人間形成の結果から生まれ」との遠山による記述を引用したが、マルクス主義歴史観を踏まえた内容の指導によって生徒に対して何らかの影響がある可能性は否定されないのではないかと。そのことが全否定されるとは考えないが、少なくとも思想的な事柄とは無関係ということは言うことはできないように思われる。

内田の述べたように『資本論』は「経済の本であると同時に思想の本」であるのだから、そのような思想性も含めた教育内容の構成をもって「科学的認識」を考察するべきではないかと思われる。

2. 永原文献における「歴史教育の科学性」

歴史学者として名高い永原慶二によれば、歴史学は「研究者の主体を通し、現在の問題に照らして過去を見るところにしか成り立たないという意味で、本来、思想的・政治的な性格をもっている」という。さらに永原は「歴史学が構築し提供する歴史像・歴史叙述は、その性質上、ただちに国民の歴史意識や歴史観、ひいては現実認識に敏感に作用を及ぼすものである」とも述べている¹⁹⁾。永原の記述に従うならば歴史学や歴史叙述は本来的に「思想的・政治的な性格をもっている」ということになりその重要性が示唆されるところであるが、このような学問対象である歴史に関して永原は、以下の記述を行っている。

歴史はいわば際限なき事実の累積のうえに成立しているといえるが、じっさいには歴史を見る者が、その無限の事実のなかから、一定の基準・価値判断によって特定の史実をえらびだし、それによって1つの歴史像をつくりあげているといえる。

上の記述のゆえに、「歴史をまったく客観的な唯一の真実と考えることは、じつはあまりに楽天的なことである」ということになる²⁰⁾。しかしその一方で永原は「同じ国の同じ時代の人々百人が集まって百種の歴史像があるといったものではない」とも述べており、その根拠として以下のような説明を行っている。

史実の取舍・組立てについても何が重要であり、何が一定の歴史事象において規定的な意味をもつか、といったことについてはおのずからに一定の共通認識ができ上がるはずである²¹⁾。

永原は、歴史教育における「科学性」ということについても以下のような記述を行っている²²⁾。

歴史的な知識や物の考え方の科学性は、いうまでもなく社会的諸事象の相互関連性とその展開・発展の過程を系統的に追及するところ成り立つものであるから、おなじ次元において若

干でも教化性が導入されれば、科学としての論理性は本質的に否定されざるをえないのである。

上の記述に従うならば、永原の述べる「科学性」は「社会的諸事象の相互関連性とその展開・発展の過程」を基礎とした「論理性」ということになるだろう。ここから考えるに、この説明は1つ前に引用した「一定の共通認識」という部分とも符合するように思われる。「一定の共通認識」の下で内容がまとめられれば、そこに「教化性」が生じることはないからだ。

検討を密に行うために同様な記述を引用する。永原によれば「歴史学、したがってまた歴史教育の基本目標はあくまで諸時代の政治的社會の構造やその歴史的展開の特色の理解におかれるべき」であり²³⁾、以下のような事柄に注が置かれるべきであるという。

特定の価値観を上からおしつけるのではなく、歴史の集中的表現＝本質としての政治的社會を科学的にとらえることができ、それに対して主体的な判断をもちうる能力の基礎をつくりあげることである²⁴⁾。

永原によれば、上の注意を守るため「歴史教育の科学性は、歴史の客観的・構造的把握によってのみ確保される」という²⁵⁾。この「客観的」ということの判定方法について永原は、「基本的要素については、歴史観の差異にもかかわらず、ほとんど動かしがたいいくつかの共通項が存在している」との記述に引き続いて以下のような説明を行っている²⁶⁾。

歴史把握の客観性とは、1つの歴史的事象が、それと相連関する諸事象やそれをささむ長期の歴史過程の中に位置づけてみて、不都合を生ぜず、合理的に解釈しうるかどうか、ということで判定すべきものである。

永原の考えでは「歴史観の差異」に関わりなく「共通項が存在」しており、それらは「長期の歴史過程の中に位置づけてみて、不都合を生ぜず、合理的に解釈しうる」ということになるだろう。永原による記述から、このような内容を意図したと思われる提言を抜粋するならば、以下の2つが当てはまるだろう。

重要なことは、(中略)、民衆がいかにして政治的・階級的に自己を形成してゆくかという問題である。歴史における可能性の問題に視座をすえ、人間的＝主体的契機を基軸として歴史認識を深めようとするれば、この点を掘り下げてゆくことこそ肝要であろう²⁷⁾。

人民が直接的な生産過程において果す役割、あるいは生産関係に直接規定された階級矛盾の

側面で果す基礎的な意味での政治的役割だけでなく、それをふまえつつ、より広く政治史・民族史(外交関係)の可能性を左右する政治的役割が近・現代のみならず、窮極的には前近代においてもあるはずである²⁸⁾。

上に見られる「階級的」「主体的契機」「生産過程」「生産関係」「階級矛盾」といった表現はマルクス主義の歴史学に見られる表現だろう。これらの語を2020年代において「歴史観の差異」に関わりない「共通項」ととらえる者は決して多くはないだろう。永原の著作が発表された1970年代においてはこれらの主張が受け入れられていたと思われるが、永原自身の述べた「長期の歴史過程の中に位置づけてみて、不都合を生ぜず」とは、残念ながら、ならなかったのではないか。永原が述べたように、歴史的事実の取舍選択には歴史観という歴史を見る者の主体性が関わることが避けられないのであり、それら主体性が特定の時代背景の下で一定の方向付けを受けてしまうことを余儀なくされることもありうるのではないか。1970年代に歴史学や歴史教育に関わっていた人々にとってはマルクス主義の持つ意味は現代のわれわれが感ずるものとは趣を異にするものだったのだろう。

ただし、永原による説を退けるような考察になってしまった結果は、彼らの説から学ぶべきことが乏しいという意味を示すものでは決してない。このようなことが真理の相対性ということの意味と筆者には感じられるのであり、歴史教育はこのような相対性からは逃れえないのではないかという理解をもって考察の基礎にするべきではないかと思われるのである。それゆえに、歴史教育における「科学的認識」の考察においても、このような相対性は一歴史的な事実の妥当性を自明の前提とした上での一出発点になるべきと考えるのである。

IV. 「科学的歴史認識」についての私見

本章においては、本稿の末として筆者自身の意図する歴史教育に関する「科学的認識」について論じたい。この考察を行うに際しては、前節永原による記述を借り、その記述を足場に自身の見解を述べるという方法を取りたい。

永原は「明治維新のとらえ方」の例として以下のような具体的な記述を行っている²⁹⁾。

社会構成史的視点からすれば、封建制社会から資本制社会への移行とか絶対王政の成立といった形で問題が追及される

人民闘争史的視点からすれば、(中略)、幕末の百姓一揆・打ちこわしを基本的な変革的勢力としてとらえ、(中略)、農民・都市貧民が主体的な変革勢力に組織されてゆく過程、あるいはそれらの闘争が小ブル的性質を強めた上層農民、

さらには改革派武士との一定の連繋関係を形成し、倒幕にみちびいていく闘争過程(としてとらえられる一筆者)

永原による明治維新のとらえ方について考察したい。「社会構成史的視点」に沿って考えるならば、江戸時代後半以降の経済発展に伴って社会の仕組みが「資本制社会」に近づいていくことがとらえ方の第1段階ということになるのだろう。このとらえ方をふまえた「人民闘争史的視点」によって「農民・都市貧民」や「上層農民」あるいは「改革派武士」らによる連携によって倒幕へとつながっていく「闘争過程」によって明治維新が達成されるという歴史叙述となるということだろう。

マルクス主義的な考えの是非は置いておくにしても、上のような叙述の方法が幕末史を学ぼうという人たちのすべての認識欲求を満たしうるものとは思われない。幕末において倒幕へと通ずる動きの中核をなした事柄は、筆者の見解では尊王攘夷運動にあると思われる。このことの是非もまたいろいろ意見があるかもしれないが、幕末史をとらえる考えの1つとしてこれを支持する人は確実に存在するだろう。

幕末における尊王攘夷運動の発端は、徳川御三家の1つである水戸藩の藩校であった弘道館にある。この弘道館における教育目標は「弘道館記」という碑文として現代にも残されている。「弘道館記」は、水戸藩の藩校弘道館の開校に先立って、1838(天保9)年に発表された。この碑文作成には藤田東湖が主としてかわり、会沢正志齋らの意見聴取を経て徳川斉昭が裁定するという手順を経て作成された³⁰⁾。「弘道館記」を解説した書として1845(弘化2)年に藤田東湖により書かれたのが『弘道館記述義』であり、会沢正志齋著による『新論』とともに水戸学を代表する書とされ、安見隆雄によれば「幕末維新から明治時代、そして現代にいたるまで大きな影響を与えた」という³¹⁾

「弘道館記」冒頭では、「弘道とは何ぞ。人能く道を弘むるなり。(弘道者何 人能弘道也)」との記述により藩校弘道館の名の由来となった「弘道」について述べられている³²⁾。岡村利平によれば「弘道」との語は、『論語』の一節から採用したものであるという。「道」というものについて「弘道館記」では引き続き「道とは何ぞ。天地の大経にして、生民の須臾も離るべからざるものなり。(道者何 天地之大経而生民不可須臾離者也)」と記されている。岡村によれば「天地の大経」とは「皇祖以来一貫した天地の常道」であり、「須臾」という表現と並び中国における四書とされる『中庸』からの引用であるという³³⁾。岡村の通釈によれば、「道の実体の若きは、即ち初めから天ツ神に原因しない者はない」、そしてこのことは「古事記・書紀・古語拾遺・旧事記などの古典に載せてあることによって観れば、明瞭判然、復た疑を挟む余地がない」という³⁴⁾。冒頭部分の記述のみ

を眺めるだけでも、「弘道館記」には儒学と国学の研究成果が反映されている。

水戸市内にある弘道館は国の特別史跡に指定されている。この正門を入ってすぐの場所に諸役会所と呼ばれる来館者の控えの間があり、この部屋の壁には徳川斉昭の命で書かれたとされる「尊攘」と記された掛け軸が飾られている。



図1：弘道館諸役会所に掛けられた「尊攘」の掛け軸

上記「尊攘」は「尊王攘夷」の略と思われるが、「弘道館記」にこの語にかんする記述が見られる。その記述とは「東照宮」と称される徳川家康の治世を総括した「我が東照宮、撥乱反正、尊王攘夷、允武允文、以て太平の基を開く。(我東照宮 撥乱反正 尊王攘夷 允武允文 以開太平之基)」との一節である。岡村の通釈によれば、「尊王攘夷」の意味するところは「内は皇室を国家の中心として尊び、外は外国の脅威を撃攘する」となるが、家康の治世下において対象とされる「外国の脅威」はキリスト教の普及である³⁵⁾。徳川斉昭による水戸藩治世下において「君臣が尊王攘夷を主張するに方って、祖先の事迹中にその根柢を求めたのは極めて賢明な手段であった」という³⁶⁾。但野正弘もまた、以下の記述により「攘夷」の意味するところを解説している³⁷⁾。

夷は、外国・外敵のことを指しますが、攘夷は、単に外敵をうち攘うという意味だけではなく、間違った外国の思想をも排除するという意味も含めて、考えた方がこの場合は適当だと思います。

上記の考えを裏書きする有村俊斎による逸話を、但野が紹介している。その逸話とは「攘夷」をめぐる藤田東湖と佐久間象山との討論に関するものである。この中で象山は「攘夷」について世界の事情に疎いのではないかと指摘を行ったが、これにたいして東湖は以下のように反論したという。

他国から侮辱を受けながら、それでも交際するということは、たとえ一時的に交際が成り立つとしても、結局は、国家永遠の独立を保つことはできません。何故かといえば、それはすでに正気を失墜した国であるからです。

上の記述に続き東湖は「正気を失墜してまで、他国と交通するということになっては、外国の侮辱は、たちまち一変して、攻撃、侵略の禍に至ることは間違いありません」と述べたという³⁸⁾。これらの記述から察するに、東湖の唱える「攘夷」の意味するところは、「単に外敵をうち攘う」という行動指針よりもむしろその根底にある国家のアイデンティティ、即ち日本人による日本という国のあり方に対する自覚を促すものであったのではあるまいか。

上記水戸学に関わる記述をふまえて筆者が主張したい点は2点である。1点目は、本稿で複数の記述を引用したように、社会科学のような学問には、マルクス主義歴史学以外にも、研究目標の基礎となる社会的な思想や問いが内在しているということである。本節における検討で、尊王攘夷と呼ばれる考えが水戸学に由来するものであること、そしてこの水戸学には儒学と国学の研究成果が反映されていた。引用は省略するが、儒学は徳川幕府の支配体制を制度的に支えるために江戸時代当初より積極的に導入された学問であり、国学は明治中期以降“日本人とは何か”という問いに対する答えを模索する中で成立した学問である。水戸学は幕末における対外的な危機という状況下で、これら両学問の成果を踏まえて“日本人としていかにあるべきか”ということを力強く示唆したものであつたらう。このような考えが巷間知られるところの様々な幕末の出来事として見いだされることを考えるならば、マルクス主義歴史学と同様に、学問というものにはそのような性質(=社会に影響を与える力とでもいうべきもの)が存することを忘れるべきではないのではないかと。

主張したいもう1点は、本稿のテーマである社会に対する「科学的認識」の内容についてである。本稿における検討の範囲では、宮原以外の研究者からは「科学的認識」という語に「主体的な知識」を積極的に結びつけようとするものは、マルクス主義の歴史研究者も含めて、存在していなかったようである。宮原自身が「主体的な知識」を学問研究に内在するものにとらえていたかは定かではないが、本稿においては、社会に対する主体的な知識というものは学問研究に内在するものであり、この内在した部分が社会的な事象として現出した場合には歴史的な動きの基礎となりうる場合もあるということに忘れるべきではないと考える。それゆえ社会に対する「科学的認識」の内容には、研究成果を内容として取り込むという当然のことに加えて、必要に応じてそれら研究成果に内在する社会に対する意識や思考といった事柄も含まれるということの本稿における考察の結果としたい。

当然のことながら、いくつかの記述にみられたように歴史叙述の基礎には“歴史に対する見方”というものが存在する。本稿における考察もまた、研究成果を踏まえた社会的な意識のありように目を向け

て歴史を眺めるべきという見方に基づいて行われた考察である。それゆえ、このような“見方”をせすとも歴史叙述を行うことは可能と思われる。しかし、歴史教育における実践ということを考える際には、このような“歴史に対する見方”というものも踏まえた内容構成を考え、“見方”によっては歴史像が変わる場合もありうるのだということを理解させるような試みについて前向きに検討するべきではないか。

- 1) 臼井嘉一「科学的社會認識と『共感的発言』」(歴史教育者協議会『歴史地理教育』1983・3) p. 29
- 2) 臼井前掲書 1) p. 31
- 3) 安井は「スパルタクスの反乱をめぐる歴史教育と歴史学(下)」(『歴史学研究』1987・3 青木書店)において、アダム・スミス理論について考察がなされた藤岡論文「科学的社會認識の形成と社会科の授業」(大槻健・臼井嘉一編『中学校社会科の新展開』1983 あゆみ出版)を指して「私の共感についての考え方はこの論文から示唆をうけている」(p. 45)と述べている。
- 4) 中村政則「科学的歴史認識が深まるとは」(『歴史地理教育』1983・3) p. 15
- 5) 鈴木良「歴史教育の現状と課題」(『岩波講座 日本通史 別巻1 歴史意識の現在』1995) p. 318
- 6) 勝田守一他「社会科の研究を進めるために」(『歴史地理教育』1961・7) p. 3
- 7) 勝田他前掲書 6) p. 4
- 8) 『経済学批判』においては「法的諸関係ならびに国家形態は、それ自体からも、またいわゆる人間精神の一般的発展からも理解できるものではなく、むしろ物質的な諸生活関係に根ざしている」とされ、「物質的生活の生産様式」は「社会的、政治的および精神的生活過程一般を制約する」(p. 271)と述べられている。(マルクス著『経済学批判』杉本俊朗訳 大月書店 1953)
- 9) 奥西一夫「社会科の学力における基礎的知識の位置づけ」(『歴史地理教育』1978・6) p. 13
- 10) 歴教協常任委員会「新しい活動方針 1979～80年」(『歴史地理教育』1979・11) p. 68
- 11) 宮原武夫「歴史教育における思考力の形成 一模擬授業『鎖国時代のアイヌ』一」(『歴史地理教育』1979・11) p. 77
- 12) 遠山茂樹「歴史教育論への私の立場」(遠山茂樹『歴史学から歴史教育へ』岩崎書店 1980) p. 9
- 13) 遠山前掲書 12) p. 12
- 14) 遠山茂樹「歴史教育にたいする研究者の責任」(『歴史学から歴史教育へ』: 初出は『歴史評論 101号』1959) p. 203
- 15) 遠山前掲書 14) p. 206
- 16) 内田義彦『資本論の世界』(岩波書店 1966: 引用は『内田義彦著作集 第4巻』岩波書店 1988 から) p. 220
- 17) 遠山茂樹「歴史学習の領域と内容」(『歴史学から歴史教育へ』: 初出は「社会科教育の領域と内容 一歴史」『現代教育学 13』岩波書店 1961) pp. 53, 4
- 18) 遠山茂樹「思想統制・教育統制とたたかう力」(『歴史学から歴史教育へ』: 初出は『日本の教育 17』一ツ橋書房 1968) pp. 239, 40
- 19) 永原慶二「戦後日本史学の展開と諸潮流」(『歴史学叙説』東京大学出版会 1978: 初出は岩波講座『日本歴史』24・別巻1 1977) p. 49
- 20) 永原慶二「歴史学の課題と方法」(『歴史学叙説』: 初出は日本科学者会議編『現代の科学論Ⅱ』勁草書房 1973) p. 183
- 21) 永原前掲書 20) p. 183
- 22) 永原慶二「歴史学と歴史教育」(『歴史学叙説』: 初出は歴史学研究会編『歴史学研究』第340号 1968・9) p. 302
- 23) 永原前掲書 22) p. 307
- 24) 永原前掲書 22) p. 308
- 25) 永原前掲書 22) p. 309
- 26) 永原前掲書 22) p. 310
- 27) 永原慶二「歴史認識・叙述における人間の問題」(『歴史学叙説』: 初出は季報「唯物論研究」刊行会『唯物論研究<特集・歴史と人間>』1977・2) p. 222
- 28) 永原慶二「歴史学の方法と民衆像」(『歴史学叙説』: 初出は『歴史地理教育』第248号 1976・3) p. 265
- 29) 永原前掲書 20) p. 186
- 30) 安見隆雄『水戸の人物シリーズ 10 会沢正志斎の生涯』(水戸史学会 1997) p. 110
- 31) 安見前掲書 30) p. 113
- 32) 『弘道館記述義』の解説書として本稿では、岡村理平『弘道館記述義の精神とその釋義』(旺文社 1943)を採用する。
- 33) 岡村前掲書 32) p. 105
- 34) 岡村前掲書 32) p. 107
- 35) 岡村前掲書 32) p. 268
- 36) 岡村前掲書 32) p. 263
- 37) 但野正弘『水戸の人物シリーズ 6 藤田東湖の生涯』(水戸史学会 1997) p. 33
- 38) 但野前掲書 37) p. 133