

【論文】

# だれが「歴史」を教えるのか

## — 歴史教育における歴史学の可能性 —

山田 智

静岡大学 (教育学部社会科教育講座)

### 要旨

近年教育を巡る議論が盛んである。中でも歴史教育を巡る議論が様々な形で深められている。

成田龍一氏の『近現代日本史と歴史学』はこの分野での最も刺激的な業績のひとつである。そこで本書の検討を通じて歴史教育についての私見を述べたいと思う。成田氏は日本の近代歴史学を3つの時期に区分し、日本の歴史教科書はそのうち最も古い部分に規定されているとする。彼はこのような現状を批判的にとらえているが、私は過去の歴史学の問題意識が現在の歴史教育にも十分に意義を持っていると考える。なぜならば、現在の日本が直面している諸問題は、60年前の日本の歴史学が直面した諸問題と様々な面で共通しているからである。

歴史教育と歴史学との協力が求められている中で、歴史教育は、歴史研究が蓄積した過去の問題意識の意味を正確に理解したうえで、これを教育に反映する必要がある。そのためには、教員養成課程での学術的な経験が不可欠である。

### はじめに

教育およびその周辺をめぐる議論や調査が活発化している。たとえば高等教育の場である大学をめぐるのは、まずその入り口である2012年度の大学進学率が2年連続の微減にとどまったこと、また出口である2011年度の卒業後進路については、非正規雇用と「ニート」の増加の一方で大学卒業後の進学者が13.8%に上るという二極化が明確になる調査結果が公表された<sup>(1)</sup>。

また教職大学院の現状に関する調査についての報道では、法科大学院に引けを取らない不人気ぶりが明らかにされ<sup>(2)</sup>、教育現場で起きるさまざまな問題に対処療法的能力を求められる教員の現状に対応するために、教員養成課程の修士課程化を求める中教審答申<sup>(3)</sup>が出される一方で、鳴り物入りで始まった教員免許講習の効果についての調査費が「仕分け」の対象とされるなど<sup>(4)</sup>、日本の教育システムが一つの転換点を迎えているかのような印象を与える報道が、本稿を執筆している2012年8月最後の週だけでも、相次いだ。

本稿で扱う歴史教育もまた、初等中等教育の各段階でさまざまな問題提起を受け、新しい方法の模索が歴史学研究者と教育実践者との双方から続けられている<sup>(5)</sup>。もともと歴史学と歴史教育との関連性をめぐる議論は、第2次世界大戦後に社会科が設置され、歴史教育がその柱の一つとして位置づけられたときから継続している伝統的なものである。加えて近年の議論の背景には学校教育に

おける「学び」観の変化があり、特に現在では大学すらも「学び」の場として大きな方向転換が求められている。

現在の歴史教育についての議論は、この新しい「学び」観と歴史学研究という、本質的には視座を異にする二つの立場からの提言が螺旋を描きながらリードしているように思われる。しかしその結果、新しい「学び」観に基づく授業の「実践」が、戦後一貫して求められてきた歴史像の構築とは大きく離れた、科学性に乏しい、教育の場のみでしか存在価値を持ち得ない自己満足的な「歴史への親しみ」の段階に留まり、既に解体が始まって久しい社会科が本来目指していた「科学的」な思考力の育成からはますます遠ざかりつつある。このあり方は、「個性」を無批判に尊重するあまり、結果として社会的価値観から切り離された身勝手な「孤」を多数生みだしてしまつたことを想起させる。また同時にこの問題は、歴史教育の実践の場である小中高の初等・中等教育各段階のみならず、今後歴史教育を担う人材を育成する「教員養成」の場においても大きな影を落とすつつある。

本稿は、まず歴史学研究の立場からこの歴史教育と歴史学研究の関係性に、日本近現代史の分野で向き合った成田龍一氏の最新の成果を検討し、ついで成田氏の著作で検討の対象とされた日本近現代史以外の分野における歴史学と歴史教育の状況を検討することで、今後歴史教育が直面する諸問題に学問と実践がどのように向き合うべきかについて考察した一試論である。

## 1. 成田龍一氏の模索 —『近現代日本史と歴史学』から

歴史学の学問的実践者の立場から、歴史学と歴史教育、特にその主要な教材たる日本史教科書の叙述の問題に精緻に踏み込んだ著作として今年注目を浴びたのが、成田龍一氏の『近現代日本史と歴史学』<sup>(6)</sup>である。本書は、成田氏自身が「あとがき」で紹介しているように、中学校社会科および高校地理歴史科の教員免許取得のための授業の講義録を基に執筆されており、その出自からして歴史学と歴史教育との架け橋になるべき期待がもたれている。内容面での本書の特徴は、一言で述べるならば、戦後に展開されてきた日本近代史研究の研究史を、戦後日本史の一側面として積極的に位置づけたこと<sup>(7)</sup>、そして現在の日本史教科書<sup>(8)</sup>のどの部分が各研究史のどの段階にどのように規定されているか、その位置づけを明らかにしたことにあるが、本書の提起する諸問題は単に日本近現代史の枠組みのみに留まることなく、歴史学・歴史教育全般にかかわる重要な問題提起を数多く含んでいるので、あえて日本近現代史を専門としない立場から検討を加えたいと思う。

ここで成田氏は、まず戦後の日本史近現代史研究に時系列に沿って3段階の枠組みを設定し<sup>(9)</sup>、第一期を「戦後歴史学」—1980年代からは「現代歴史学」—と規定し、1990年までにほぼ終息するものとした。第二期は「民衆史研究」として1960年代に始まり、1995年までにその「後期」が終息したと見ている。また第三期は1970年代後半に始まった「社会史研究」として括られ、これが現在の歴史学の主流であり、またこの中に個別分散化と擲擻されて久しい緻密化した現在の研究成果を「豊かな歴史像」(p.201)として積極的に位置づけている。

本書における成田氏の筆致は極めて抑制の効いたものであり、時として成田氏自身の見解と、紹介される各氏の見解との境界を判別しにくくしている面もあるが<sup>(10)</sup>、総じて言えば、成田氏自身は、本書で設定された第三期の立場から、現行の日本史教科書を規定し続ける第一期・第二期の枠組みを批判するという立場を取っているようである。この第一期から第三期の研究が蓄積された時期こそが所謂「戦後」であり、一般的に「現代史」として扱われる範疇なのであるが、本書が基本的に明治維新から第2次大戦までの「近代史」を8つの段階に分け、それに続く「現代」を加えて9つの段階を時系列で追いつながりながら、各段階を対象とする戦後歴史学の研究史をそれぞれ3つの段階で追うと言う二重構造を持つ叙述の故に、ややもすると成田氏自身の戦後史＝現代史がどの様に位置づけられるのかを見失いがちになる<sup>(11)</sup>。

さて、成田氏に依れば、現行日本史教科書の基本的な枠組みは、第一期段階に組み立てられた歴史観 — マルクス主義唯物史観の特に講座派に大きく依拠する — を

基本とし、一部に第二期の成果を取り入れたものとなる。成田氏は第三期の研究成果を高く評価し、またその成果を日本史教育に反映するためにも、この第一期の枠組みの現代的有効性に疑問を呈するが、ではこの第一期の歴史観は現代社会においては全く有効性を持たないものなのであろうか。第2次大戦後に始まった教科・社会科における歴史教育を念頭において記述された本書では、基本的に1945年以降の「現代」歴史学の成果のみが論考の対象とされている。そのなかで成田氏は第一期の特徴の一つとして天皇制研究の問題を取り上げ、「第一期の天皇制研究は、戦時の天皇制を基底に置き、日本特殊の存在としての天皇制と、日本近代の西洋「近代」からの逸脱を指摘します。」(p.133)とし、その問題意識の対象が1945年を遡る時点にあることを示唆する。

では第一期的な歴史観はその段階では成立していなかったのだろうか。そもそも日本近代の特殊性を指摘する歴史的視点は、マルクス『経済学批判』(1859)に基づく第1次アジア的生産様式論争に始まるものであった。『経済学批判』に見るアジア社会—アジア的生産様式—は、唯物史観的發展段階論に於いて、ヨーロッパ社会に比して「遅れている」ものと位置づけられ、その遅れをどの様に取り戻し、ヨーロッパ社会に追いつくのかという点が問題とされ、単に日本だけの問題ではなく、1911年の辛亥革命を一つの到達点であり起点とする中国革命論を同じ射程に入れる、アジア全体を対象とする議論の中にあつた。この「社会史論戦」と呼ばれた議論は戦前の歴史学研究会などを舞台としてさまざまな成果を生み、日本近代の起点としての明治維新を捉え直すものとして羽仁五郎『明治維新』<sup>(12)</sup>が刊行されるなど、戦後の範疇にある第一期の歴史観は、すでに1920年代から30年代にかけて、まさに同時代の問題として問われ始めていたものであった。

この第1次アジア的生産様式論争を受け継いだ第一期の歴史学が、しかし戦前のそれと色合いを異にする部分を生じたのは、1939年にソヴィエトで公開されたマルクスの手稿『資本制生産に先行する諸形態』の影響によるものであった。『諸形態』ではアジア的生産様式はヨーロッパの「古典古代」に相当する「遅れている」ものから、ヨーロッパ的な發展段階には組み込めない「異なる」ものへとその位置づけを変えているが、まさにこのヨーロッパ近代と「異なる」ものとしての日本近代を見る第一期の視点は、やがて第2次アジア的生産様式論争として展開される『諸形態』的アジア観に合致するものであった<sup>(13)</sup>。

「国家」が遂行した「戦争」とその敗北を受けて始まった第一期の歴史学の変質を、成田氏は大正デモクラシー研究の検討のなかで「当初は国家論、とくに国家権力論

に着目していましたが、第二期では社会の次元に関心を寄せます。」(p.199)とし、国家から社会への視点の転換を指摘するが、一方で「第二期は、国家が人びとに重たくのしかかる感覚を、歴史家が持っていた時代です。歴史家は、日本という国家の抱える課題を国民が共有し、よりよき国家をつくり、国家運営を行っていかうとの考えを持ち、現時の政治の有様を批判する姿勢をみせました。」(p.144)と、第一期同様に「国家」への意識の色濃い時代として捉える。

この問題意識を共有しながら視点を移した第二期の歴史学の背景としては、戦後民主主義への疑念や<sup>(14)</sup>、日米安保によりイデオロギー論争の外形をまとった冷戦構造に組み入れられた日本の現状への批判が挙げられ<sup>(15)</sup>、その具体的なあり方として、明治憲法そのものから私擬憲法へと研究の視野が広がったことなどが挙げられている<sup>(16)</sup>。

またこの第二期の特徴として、アジアへの視野の拡大が挙げられている点にも注目したい。成田氏が「第二期の研究の一つの到達点」(p.230)と評価する吉沢南氏の業績は<sup>(17)</sup>、直接的な対象が日本人であるという点を除いては、もはやナショナルヒストリーとしての日本史の範疇に押し込めることが無意味であるだけの広い問題意識に基づくものであり、「敗戦で区切られない歴史、そして国境で分断されない歴史」(p.230)への志向は、その背景として日本がベトナム戦争とどう向き合うかと言う、切実な「現代」の問題があった点が指摘される<sup>(18)</sup>。

現在に直接つながる第三期では、第二期で顕在化した「世界」との関連性が、より明確になってくる。成田氏は第三期における歴史意識をめぐる問題を、冷戦後世界においてアメリカを一つの軸として繰り広げられたいくつもの戦争と、いまだに総括のなされないアジア・太平洋戦争の戦争責任との観点から、次のように総括する。

一九九〇年前後には、冷戦体制が崩壊する世界史的な激動が起こります。湾岸戦争やイラク戦争など、新たな形態の戦争が登場し、戦争研究と現状との緊張関係が強まりました。…まず、東アジアのなかでの戦争として、アジア・太平洋戦争がより厳しく問われるようになります。戦争が過去の出来事ではなく、現時のアジアの人びととの関わりのなかで、戦争責任、戦後処理・戦後責任を焦点として問われます。これまで戦争責任を果たしてこなかったことが、戦後の責任として突きつけられたのです。(pp.230-231)

このような背景を持ちつつ蓄積された研究成果が、現行の日本史教科書には十分に反映されていないことが成田氏にとって、現在の歴史教育に対するもどかしさとなっているのであろう。

以上、煩雑にはなったが、本書で提示された成田氏の

日本近代史と近代史研究史理解を振り返ってみた。この成田氏の理解は、歴史学および歴史教育にどのような有効性を提示してくれるのであろうか。まず史学史的実証に基づいて設定された3期区分の意義だが、視点の置き方によって2種類の2期区分として理解することが出来るのではなかろうか。すなわち、戦後の復興の中で「近代日本」を総括し、これから建設すべき未来を見るために過去を探る第一期の歴史学と、さまざまな問題に直面する現在を見るために過去を探る第二期・第三期とに区分が出来てあろうし、また現実の国家支配への意識を強く持つという点では第一期・第二期はその意識が希薄化した第三期とは明確に区分することが出来るであろう。この二重の画期によって戦後史—戦後の日本近現代史研究を把握する視角の有効性は、ここまで見たように実証的にも無理のないものと思われるが、このなかで第一期と第三期とが、単なる研究の細密化という現象面の問題ではなく、その問題意識においてかなりの隔たりが生じていることを今更ながらに再認識をさせられる。そして成田氏によれば日本史教科書の枠組みは、第三期の時代である現在にいたっても第一期・第二期、特に第一期に規定され続けており、この段階差が放置されていることが歴史教育と歴史学と乖離を生じさせることになる。

教科書が授業において果たす役割の大きさを考えるならば、成田氏の指摘する歴史学と歴史教育の乖離は、その教育内容の空疎化を生みかねないのだが、では第三期の問題意識を全面化した歴史教育が具体的にどのように為されるのか、また教育としてどのような有効性を持つのか、章を改めて検討したい<sup>(19)</sup>。

## 2. 「日本史」と「世界史」

### — 歴史教育の枠組みと歴史学の枠組み

前章で見たように、歴史教育の内容に科学的根拠を与える歴史研究自体が60年を越える「戦後」という時代の中で大きく変化している。その間、成田氏の整理に従うなら、第一期の日本史研究が濃厚に有していた—それがマルクス主義唯物史観の規定するものであったとしても—「世界史」への志向が、第三期までに「交流史」に換骨奪胎されてしまい、歴史学領域におけるグローバリゼーション志向の高まりとは裏腹に、実証的成果としてはインターナショナルイゼーションのレベルに留まっているものが多いのではなかろうか。また、成田氏の整理で図らずも明らかにされた感があるのだが、日本の歴史学界、特に日本近現代史の分野における戦後の歴史認識の展開は、世界史研究の分野の歴史認識の展開との間に、幾ばくかのズレを生じているのではなかろうか。

これは単に、社会史研究の導入—アナル学派の紹介と導入—が遅れたというレベルの問題ではなく、具体的

に言えば、イギリスにおけるホイッグ史観批判<sup>(20)</sup>やウォーラーズテインによる「世界システム論」の提唱は、既に1970年代の「新冷戦」期に始まった歴史観が教科書レベルでも定着していることと見事な対照を示している。例えば世界史Bに関しては、前近代史においてこそギリシア・ローマ史の「民主」・「共和」と国家支配の成立、そしてアジア諸帝国の専制支配構造という、エンゲルス『家族・私有財産・国家の起源』に結実した伝統的な近代ヨーロッパの歴史世界観が根強く残ってはいるものの、近現代社会の歴史的理解のための論理軸はウォーラーズテイン『史的システムとしての資本主義』に集成された世界システム論の歴史世界観が優勢であり、この歴史観は学習指導要領 — 教科書 — 大学受験<sup>(21)</sup>と歴史教育の全領域にわたって整合的に受け入れられているように思われる<sup>(22)</sup>。

ここで日本近現代史を主題とした成田氏の著作の検討から、世界史の問題に足を踏み入れざるを得ないのは、現在の初等・中等教育にける歴史教育の内容規定の問題がある。学習指導要領に従えば、必修とされるのは小学校社会科の一部としての歴史、中学校社会科の歴史分野、そして高校地理歴史科の世界史Aであり、小中学校段階の歴史教育においては日本史がその学習内容の主体であるが、事実上の義務教育が進んだ高校段階では、世界史こそが誰もが経験する学齢上最後の歴史教育となっているからである。成田氏が検討の対象とした高等学校の日本史Bはあくまで選択科目に過ぎず、それゆえにこそ高度な学問的知見に基づいた高度な内容の授業が展開されてしかるべきなのであるが、その内容がその直前に学ぶであろう世界史Aの内容とどのような関係にあるのか、これは歴史教育全般を俯瞰するためにも、検討されてしかるべきであろう。

成田氏の著作が生まれるきっかけとなった大学の教員養成課程に立ち戻ると、教科に関する科目として「日本史」および「外国史」が必須化されているが、そもそもこの区分自体が歴史教育の制度と整合性の無いものとなっている。「外国史」とはあくまで自国以外の「外国」の歴史という自他認識の産物であるから、認識される側、日本以外の全ての国にとって、自国が日本ではないという理由で他国の歴史と統合され得る歴史を有する必然性などは、本来持っているはずもなく、またその教育内容に日本史が含まれることは、実際に極めてまれである。にもかかわらず、学校教育の制度上の「世界」史教育には多分に「日本」の歴史が含まれており、日本の歴史を世界史の文脈の中で位置づける作業が学習指導要領 — 教科書 — 大学入試<sup>(23)</sup>の全ての段階で求められている。この教員養成課程の日本史と世界史との乖離は、成田氏の言う第三期における「世界史」志向の希薄化した一国史的日本史と奇妙な一致性を見せている。

第三期の特徴である「豊かな歴史像」が、この傾向を助長しかねない事例がしばしば見られる。例えば1945年を相対化する総力戦論などの歴史認識の本質に関わる時代区分観についてはさほど定着していないにも関わらず、日本の「終戦」記念日に当る「8月15日」についてのみ、8月14日にポツダム宣言の受諾がなされたという個別事実が教育現場で常識化され相対化が進んでいる<sup>(24)</sup>。しかし、一般国民にとっては翌15日の「玉音放送」こそが「終戦」の象徴であったという認識の実態に変わりは無く、それ以上に、アジア・太平洋戦争に巻き込まれた多くのアジア諸国にとって「8月15日」こそが解放記念日であり、独立記念日であったという問題が忘却され、あくまで日本のためだけの時代区分概念に陥っている危険性をはらんでいるのではなかろうか。

このような乖離は、個別具体的な実証のみの問題ではなく、広く歴史の時代概念—時代区分—の分野においても顕著である。成田氏は、「いま一つ、本書では「日本近現代史」ではなく、「近現代日本史」としています。タイトルもそのようにしています。それは、日本と限定することなく、広い視野から歴史をみようと思ったからです。「近現代」という時代に「日本」がどのように推移したかを考えようとの意図を込めています。」(p.296)、「マイノリティー、ジェンダーという視角の導入により、これまでの議論の枠組み自体を問うており、近代日本の枠のなかで論じられていた議論を近代の問題として把握し直し、その射程を一挙に開くものとなっています。」(p.202)と、一国史的な視野の狭さから近代日本史を解放するための積極的な姿勢を見せながらも、「近代」概念の現代的規定については、積極的な発言が見られない。それは成田氏が言う「近代」が、時代区分論としての「近代」よりも価値基準としての「近代」に重点を置いているためであり、そのこと自体が日本における「近代」の外在性を証明してしまっているのだが、世界史における「近代(modern)」概念の変化、世界史教科書でいうならば、かつてのルネサンス史観からイタリア戦争を契機とする主権国家体制論への変化という、世界史レベルでの近代概念の中にもどる様に日本の近代を位置づけるのが本来は問題とされるべきであろう。

時代区分に限らず、第三期には「国家」や「帝国」などの「実証」の進展に反比例して諸概念の曖昧化が進んでいるが<sup>(25)</sup>、これらの術語が現代社会を考える上で未だ重要な意義を持っているとするならば、その再規定には第一期の歴史学の再検討が必要になるであろう。また「世界史」としての歴史学、日本史を積極的に世界史の中に位置づけ、また世界の現実にも積極的に向き合おうという歴史学本来の姿勢を取り戻すためにも、それは避けては通れない道であろう<sup>(26)</sup>。例えば中国史分野で1989年の「六・四(天安門事件)」をきっかけとして第一期的歴史

観<sup>(27)</sup>の再検討とその継承のための有効性の検証がなされるなど<sup>(28)</sup>、これらの営為もまた、現代史の現実の中に位置づけられるものである。

第二期以降の歴史研究は、第一期の歴史学から零れ落ちた「民衆」像を克明に描くことに成功したが、その「豊か」に描かれた歴史像のうち「民衆」のみに目を奪われると、第二期が第一期から継承したはずの、「国家」という視点を見落としかねない。たしかに国家無き歴史像の試みはかつて何度も繰り返された。しかし「通史」として具現化しようとするとき、それは常に「失敗」に終わっていた。なぜだろうか。それは「民衆」が「民衆」として規定されるとき、その対極に常に存在する政治権力の高次的存在である国家に正面から向き合うことから眼を背けているからである。たとえば民衆相互間の政治力学の存在は、各種のマイノリティー研究によって克明に描き出された。しかしそれらの政治力学が、実際に生きる民衆にとって、もっともリアリティある「権力」関係で有るならば、何ゆえこの権力の直接的な経済搾取「のみ」によって社会が完結しないのであろうか。それはこの搾取が上位者からの一方的な権力の行使に終わらない仕組み、つまり第三の権力としての国家があって初めてその関係性が安定的に維持・再生産されるものであったからであり、それはこの関係性が内包する矛盾が飽和点に達したときに、単なる地域社会の再編に留まらず、国家の支配者や国家機構の再編が社会全体を巻き込む形で実現したことからも、実証されているのではなかろうか。

現在、歴史を教える側も学ぶ側も含めた「我々」が直面する各種の課題を振り返っても、国家とどう向き合うかという問題は、未だに有効性を失っていないように思える。原発に反対する人々はなぜ「国会」を囲むのか。尖閣諸島はなぜ「日本国政府」によって「国有化」され、それに反対する中国の民衆がなぜ「日本国政府大使館」を囲むのか。感情レベルでの小さな衝突も数多く報道されたが、それでもなお中国の民衆は「日本国政府」という国家を介してのみ、日本の民衆に対峙したのである。人類が未だこの「国家」の時代に生きるという現実にどのように向き合うのか、その姿勢と可能性を提示すべく、戦後、社会科の諸科目の幾つかは設定されたのではなかろうか。さまざまな形での解体が進んでしまった社会科ではあるが、歴史教育に携わるものは、この戦後教育の柱であった社会科としての矜持を失ってはならないだろう。

戦後歴史学の土台を構築した講座派に代表されるマルクス主義歴史学は、人類社会総体の未来を見据えるために過去を規定した。その規定が実証的に矛盾を抱えていたが為に、歴史学は個別実証の隘路に入り込んだのであろうか。たとえそうだとすると、あるいはそうだとしたら、新たに実証として積み上げられた「豊かな」歴史像

が、今度は「正しい」未来像を紡ぎ出してくれるのだろうか。歴史学の魅力が、「英雄」の教訓話を中心とした「歴史物語」の魅力に負けつつある現在、求められる歴史学のあり方として新しい通史の必要性を感じさせる一方で、「世界史」への回帰が再び要請されるのではなかろうか。

その世界史分野では現在、グローバル・ヒストリーがさかんにもはやされている<sup>(29)</sup>。このグローバル・ヒストリーの魅力について、水島司氏は次のように述べている<sup>(30)</sup>。

「なぜグローバル・ヒストリーの潮流が広がり、注目をあびているのか。その要因としては以下に述べる、現在のわれわれを囲むことになったいくつかの重要な社会変化と、それにともなう世界観の変化がある。しかし、それらに増して特筆すべきは、グローバル・ヒストリーと呼ばれている歴史研究が、その語本来の意味で「おもしろい」という事実である。扱われているテーマ、議論の組み立て、事象の扱い、提示される世界観、そのいずれにおいても、読み手はそれまでの自身の歴史観、世界観から引き剥がされ、「目から鱗が落ちる」経験をするようになる。その魅力と衝撃のために、グローバル・ヒストリーの潮流が今後ますます強まっていくことは間違いない。」

ここでは皮肉なことに、「目から落ちる鱗」である過去の歴史観—それはおそらく唯物史観の西洋中心史観であろう—があって初めて、新しい歴史学が意味を持つことが赤裸々にかたられてしまっている。

### 3. 「歴史」を「教育」するために

—誰が「歴史」を教えるのか

以上の検討を踏まえた上で、現在「歴史教育」と「歴史学」とが直面する問題について、教員養成の現場を念頭に置きつつ整理してみたい。

そもそも歴史教育の基礎となる歴史学は、史資料と研究史の積み重ねに基づくものであり、それゆえに歴史学は社会科学の一端を担うことが出来るのである。歴史学に限らず社会科学における研究史の学習を通じての「認識」の「継承」は、過去の問題意識への敬意を持ちつつ問題意識を積み重ねてゆくことで単なる「思いつき」を排することによってのみなされるものであり、過去の歴史像の「見直し」もまた、単なる否定ではなく、その積み重ねられた認識や知見を評価し、積極的に摂取した成果であるはずである。この歴史学における史資料と研究史の積み重ねという学問的手続きは、大学の史学科等で歴史学を専らに修めたものか、あるいは教育学部の社会科教育、その歴史系ゼミの出身者が方法論として共有しているはずであり、ここに同一の教科免許に規定されながらも、これらの修得者によって担われる「科目の専門

性」というものが生まれてくるのである。

このような科目の専門性を前提とした歴史教育がどのように実現されてゆくべきか、すでにわれわれは加藤公明氏と大町健氏との論争を共有している<sup>(31)</sup>。しかしここで大町氏によって示された「他人の認識」(研究史)を十分に踏まえた普遍的歴史認識の形成が教育現場で実現するためには、現実には教員側に多大な負担が生じることになる<sup>(32)</sup>。本稿でやや批判的に取り上げた成田氏の『近代日本史と歴史学』は、まさにこの研究史を踏まえた授業を志す教員にとっては他をもって代えがたい道標となる好著であることは間違いない。問題は成田氏の著作の内容を、良い意味で積極的に摂取できる力が教育現場にあるかどうかである。

しばしば現在の歴史教育の「失敗」の原因として取り上げられる大学入試であるが、枝葉末節の批判はともかくとして、個々の出題のどの部分がどのように教育課程の目的と外れているのか、具体的な検討はなされていない。確かに現在主流である答案用紙への単語記述を中心とする「試験」の問題は、知識の詰め込みでも対応できるものであるが、それはあくまで「抜け道」的対応であり、本質的には歴史事象の理解を問うている問題がほとんどであり、その理解の象徴として単語を問うているに過ぎない。その抜け道があまりにも横行しすぎると言う事で従来型の試験を否定するのであればそれは大いに肯首できるのであるが、試験で歴史上の単語が問われる本来の意味を無視して、抜け道があたかも本道であるかのように批判する大学入学試験批判には違和感がぬぐいきれない。個人的な経験になるが、十数年来、所謂「進学校」と呼ばれる高校で、「難関校」と呼ばれる大学の世界史Bの入試問題に向き合ってきたが、果たして教育課程の内容から大きく逸脱するなどのいわゆる「悪問」と呼ばれる出題にめぐり合う機会は、せいぜい各年度に1問あるか無いかであり、ほとんどの出題は教える側にとっても教わる側にとっても納得の行く「良問」であった。

さらに言えば、過去の自らの授業実践で取り上げることの無かった歴史用語が出題される例にであうことも無いではなかったが、ほとんどの場合、その用語を授業のどのタイミングで取り上げるべきであったかが直ちに想起されるようなレベルのものであり、自らの授業実践の改善への有効な示唆になるものであった。自らの授業改善の努力を怠りながら入試の出題を非難するのは、あまりにも教員本位な本末転倒な反応なのではなかろうか。

現在の歴史教育環境 — 特に高校日本史・世界史および大学教育全般と教員養成課程 — において求められる「思考力」もまた、前章で取り上げた社会科学的手続きを無視したところには存在し得ないはずである。しかしこの思考力の前提となる「知識」を習得するための時間が、圧倒的に不足している現実がある。

教員免許のための教科専門の必修科目である日本史および外国史の学習のために振り当てられる大学での実講義時間数は、中学校での歴史教育の総授業時間数にすら及ばないのが現実である。この状況が改善される見込みは、教員養成課程の修士課程化が実現したとしても、現在のところ全く無い。であればこそ、個別知識の習得と平行して、社会科学的手続きを踏まえた歴史学の手法を経験すること、最終的には卒業論文という形で結実する経験が欠かせないのではなかろうか。

以上、成田氏の著作の検討を中心に据えながら、歴史教育と歴史学との現状と展望について、自らの中等教育の現場での経験を踏まえながら思いつくままに贅言を連ねてきた。中等教育の現場から離れ教員養成の場に立ち位置を変えた身として、これからの歴史教育が、本稿でも取り上げたようにこれまでの学問的蓄積とその手法に対して一定の敬意を持ちうる人びとによって担われることを、願ってやまない。

<sup>(1)</sup> ともに8月27日文科科学省発表の「平成24年度学校基本調査(速報値)」に基づく各社の報道。なお卒業後の就職のみを対象とし進学を対照としない統計は、厚生労働省より5月に発表されている。

<sup>(2)</sup> 『読売新聞』2012年8月27日。

<sup>(3)</sup> 第28回中教審総会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」(2012年8月28日)。

<sup>(4)</sup> 行政刷新会議「事業仕分け」第3WG評価コメント。

<sup>(5)</sup> 例えば、歴史学の学術誌である『歴史評論』でも近刊の2012年9月号で「いま、歴史教育は何をめざすのか」という特集を組んでいる。

<sup>(6)</sup> 『近現代日本史と歴史学 書き替えられてきた過去』中公新書、2012年。

<sup>(7)</sup> 日本近現代史分野のほか、このような手法で史学史を積極的に現代史として位置づけたものに、中国古代史分野の飯尾秀幸「戦後の「記録」としての中国史研究—続・中国古代国家発生論のための前提—」(『中国—社会と文化』11, 1996年)がある。

<sup>(8)</sup> 成田氏が主に取り上げるのは高校・地理歴史科の日本史B用教科書『詳説日本史』(山川出版社、2006年)である。

<sup>(9)</sup> 個別の分野によって多少の時間差があるが、ここでは序章(p.5)のグラフに依る。また各期の相互関係について、次のように述べている。

「ただし、歴史学研究では完全に前のパラダイムが消え去るわけではありません。…パラダイムは重なり合い、完全に変わることはほとんどありません。歴史学研究には、第一から第三のパラダイムがちょうど地層のように堆積されているのです。このことは、歴史学の思考の重厚さであり、同時に小回りやフットワークを重くしていると言えるでしょう。」(pp. iv~v)

<sup>(10)</sup> 成田氏の歴史観を直接的に著したのものとして、以下の著作が挙げられる。

『歴史学のスタイル 史学史とその周辺』校倉書房、2001年。

『歴史学のポジショナリティ 歴史叙述とその周辺』校倉書房、2006年。

『歴史学のナラティブ 民衆史研究とその周辺』校倉書房、2012年。

「なぜ近現代日本の通史を学ぶのか」『日本の近現代史をどう見るか』岩波新書・シリーズ日本近現代史 10、2010年。

『立ちすくむ歴史 E.H.カー『歴史とは何か』から50年』(喜安朗・岩崎稔と共著)せりか書房、2012年。

<sup>(11)</sup> 成田氏の「戦後」観が表れた箇所を試みに抽出してみると、次のようになる。

「「戦後」を歴史として論ずるときに、まずは同時代史として把握することに注目する必要があるでしょう。」(p. 247)

「戦後論と戦後史の二つながらの混成が戦後叙述の一つの特徴となります。」(p. 248)

「こうして戦後史は、みずからのアイデンティティとして戦後一戦後史を論じてきました。戦後がつくり出し、価値とする座標により戦後の過程をたどるのがこれまでの戦後史でした。この場合、一九四五年八月の光景が原風景となり、価値の基準となっていました。しかし、徐々にですが戦後を歴史化し、歴史過程として戦後を把握することが試みられることとなります。アイデンティティとしての戦後から、歴史としての戦後への転換です。」(pp. 265-266)

「こうした新たな戦後史像が提示する論点は、単に出来事の見解の見直しではなく、戦後における歴史学の営みそのものの検討です。戦後の歴史のなかで、歴史学はどのような問題意識により、何を対象として、どのような叙述を行ってきたかをあらためて考察する営みです。その都度の歴史学の位相を測りながら、歴史学の営みと見解を検証する試みということになるでしょう。」(p. 277)

<sup>(12)</sup> 羽仁五郎『明治維新一現代日本の起源一』岩波新書、初出1940年。のち1945年および1956年に改版。

<sup>(13)</sup> アジア的生産様式論争およびマルクスのアジア観をめぐっては、小谷汪之『マルクスとアジア アジア的生産様式論争批判』(青木書店、1979年)参照。

<sup>(14)</sup> 「金原左門『大正期の政党と国民』(1973年)は、松尾や三谷が政党政治を大正デモクラシーの達成とするのに対し、政党による支配にほかならないとします。支配体制——統治機構からみるか、人びとの生活や運動からみるかという違いであり、戦後民主主義への評価の違いがうかがえます。つまり金原には、戦後民主主義が体制化しているという認識があったようです。」(p. 199)

<sup>(15)</sup> 「一九六〇～七〇年代は冷戦体制のただなかであり、イデオロギー対立が厳しくみられた時代です。歴史学もこの状況を離れては存在しえず、対立がそのまま噴出しました。」(p. 218)

<sup>(16)</sup> 「家永(三郎)も色川(大吉)も、戦後の精神による日本国憲法を基準とし、帝国憲法の批判的な考察を行い

ますが、底流には「日本人民」(家永)や「民衆」(色川)が希求した自由や人権の感覚に信頼を置こうとしているのです。戦後が爛熟を見せはじめる第二期に「人民」「民衆」に期待を寄せ、彼らにいわば初心を想起させようという姿勢が、私擬憲法への着目と帝国憲法の批判的な考察につながったのです。」(p. 136)

<sup>(17)</sup> 『戦争拡大の構図』青木書店、1986年。『私たちの中のアジアの戦争』朝日選書、1986年(有志舎、2010年)。

<sup>(18)</sup> 「こうした問題意識の背景にはベトナム戦争がありました。一九六〇年代半ば以降、ベトナム戦争が激化し、アメリカの影響下にある日本が、ベトナムの人びとに対し加害者であるという認識を各自は有していました。この意識がアジア・太平洋戦争の認識転換をもたらしたと言えるでしょう。さらに吉見(義明)や加納(実紀代)にとっては、両親の世代の戦争責任を問う行為ともなっています。」(pp. 225-226)

<sup>(19)</sup> 成田氏がまとめた第三期の研究成果を通覧するのに便利なのが、成田氏も執筆陣に名を連ねている岩波新書「シリーズ日本近現代史」(全9巻、2006～2009年刊)である。このシリーズで示された第三期の歴史学のあり方に対して歴史学研究の立場から批判を加えたものとして、宮地正人『通史の方法 岩波シリーズ日本近現代史批判』(名著刊行会、2010年)が挙げられる。

<sup>(20)</sup> 近藤和彦『「イギリス革命」の変貌』『思想』964、2004年。

<sup>(21)</sup> 例えば東京大学の2次試験(論述問題)では、「パクス=ブリタニカ」が問われた1996年を契機として、1998年の「従属理論」など、世界システム論を構成する主要な論理を前提とした出題が続いている。

<sup>(22)</sup> 歴史教育(特に世界史分野)におけるヨーロッパ中心史観への問い直しについては、羽田正『新しい世界史へ—地球市民のための構想』(岩波新書、2011年)参照。また、世界史教科書のなかで原始から現代まで通時代的に取り上げられる唯一の地域である中国についても、モンゴル帝国時代を中心に従来の中国側の「正史」の記述を中心とした叙述からユーラシア史としての記述への書き換えが進んでいる。

<sup>(23)</sup> 一例として、2008年の一橋大学の2次試験(論述問題)を紹介する。

「日露戦争開戦後に日本の朝鮮に対する支配の強化はどのように進んだのか、戦争後にそれはどのようにして植民地化(「韓国併合」)へと進んだのか、また、こうした日本の政策に対する朝鮮内部における反応はどのようなであったのか、説明しなさい。」

<sup>(24)</sup> 前掲成田氏 p. 267。

<sup>(25)</sup> 例えば成田氏は「国家は政治権力の制度」(pp. 132)とするが、国家論を制度論に換骨奪胎することは国家の成立問題の矮小化につながる危険をはらむものである。

<sup>(26)</sup> 例えば西洋史分野から、以下のものを挙げておく。

大田秀通『歴史を学ぶ心』国民文庫(大月書店)、1979年。(最終版2000年。)

弓削 達『歴史家と歴史学』河出書房新社、1987年。

土井正興『歴史をなぜ学ぶか』青木書店、1986年。

<sup>(27)</sup> 中国史分野における第一期的歴史観については、以下の各書を参照。

小倉芳彦『吾レ龍門ニ在リ矣 東洋学・中国・私』龍溪書舎1974年。

増淵龍夫『歴史家の同時代史的考察について』岩波書店1983年。

堀敏一『中国古代史の視点—私の中国史学 (一)』及古書院 1994年。

西嶋定生『中国史を学ぶということ わたくしと古代史』吉川弘文館 1995年。

田中正俊『東アジア近代史の方法』名著刊行会 1999年。

太田幸男『中国古代史と歴史認識』名著刊行会 2006年。

<sup>(28)</sup> 多田狷介「中国古代史研究の現在」『歴史学研究』613, 1990年。

<sup>(29)</sup> 水島司『グローバル・ヒストリー入門』山川出版社 (世界史リブレット), 2010年など。

<sup>(30)</sup> 水島司編『グローバル・ヒストリーの挑戦』山川出版社, 2008年, pp. 2

<sup>(31)</sup> 加藤公明「主体的認識発達をめざす歴史教育について」『歴史地理教育』582, 1998年。

大町健「歴史認識と授業—加藤公明氏の反論の前提—」『歴史地理教育』587, 1998年。

ただし普遍的歴史認識の構築という大町氏の論理が必ずしも受け入れられているわけではない。加藤公明氏

の近著 (加藤公明・和田悠編『新しい歴史教育のパラダイムを拓く 徹底分析! 加藤公明「考える日本史」授業』(地歴社, 2012年) など参照。

<sup>(32)</sup> 例えば小川幸司氏は授業準備と実際の授業の関係を「十分の一税」に例えている (「世界教育のありかたを考える—苦役の道は世界史教師の善意でしきつめられている—」『世界史との対話 70時間の歴史批評』(上)地歴社, 2010年)。個人的な経験では、実際にはこの比喻表現の数倍以上の労力が際限なく必要とされる。

付記: 本稿の一部は、第4回静岡県歴史教育研究会 (2012年9月2日) での報告に基づいています。

【連絡先 山田 智

E-mail: esyamad@ipc.shizuoka.ac.jp】



## Who teaches History?

Possibility of the history research in education in history

Satoshi YAMADA

*Shizuoka University*

Who teaches History? - Possibility of the history research in education in history

Recent days, education has been actively. Above all, discussion on historical education has been deepened. Ryuichi Narita's "KINGENDAI-NIHONSHI TO REKISHIGAKU" is one of the most thought-provoking work in this field. In this paper, I re-consider his study and state my own view about this problem. Narita divides Japan's modern history research into three periods and points out that the Japanese history textbook is specified to research of the first stage. He criticizes such present situation. However, I think that an old awareness of the issues of the first stage has a meaning still nowadays. This is because that the problems of Japan what we face now has much in common with that in 60 years ago.

While cooperation with education in history and history research is called for, the education in history fully needs to understand the meaning of an old awareness of the issues which history research has accumulated, and it needs to be reflected in education. For that purpose, the academic experience in a teacher training course is indispensable.