

解釈型歴史学習による高校「日本史」改善の視点
—グローバル歴史家^{ヒストリアン}を育てる歴史教育—
土屋武志（愛知教育大学）

**The development of the "Japanese history" curriculum
by the historian experience
-History education to be global historians-**

Takeshi TSUCHIYA

グローバル化が進む中、日本人としてのアイデンティティを育てるための歴史教育が期待される状況がある^{*1}。とりわけその充実が期待される「日本史」教育は、グローバル化とどのように関わるだろうか。本稿は、このような問題意識でグローバル社会における「日本史」教育の内容改善を提案する。

1. グローバル社会における歴史学習内容

グローバル化が進む近年、最も注目を浴びている歴史のとらえ方とされるのが、「グローバルヒストリー」である^{*2}。その特徴は、次の5点である^{*3}。

- 1) 取り扱う時間が長い
- 2) 対象とするテーマ・空間（地域）が幅広い
- 3) ヨーロッパ世界の相対化が目指されている
- 4) 異なる諸地域の関係性が重視される
- 5) 従来の歴史学が取り扱ってこなかったテーマが多い

例えば、5)については、従来は、戦争や政治、経済活動、宗教、文化などが主なテーマであったのに対して、グローバルヒストリーでは、疫病、環境、人口、生活水準など日常に近くしかも社会全体や歴史変動のあり方全般に関わる問題がテーマとなる。つまり、グローバル社会における「歴史」は、従来の国家の枠組みを越えた視点で描かれる「歴史」であり、同時に政治経済の視点から入る従来の見方とは異なる切り口を持つ「歴史」なのである^{*4}。

なお、ここで留意すべき点は、そこで取り扱われる事例は、必ずしも地理的に広い範囲でなければならないわけではない点である。1)のように時間が長い場合、ある一つの地域を定点観測する手法もある。スティーブン・ヌーンのイラストとアン・ミラードの文による『絵で見る ある町の歴史』のように、ある町の一つの通りの12000年間の変化を示した手法もある^{*5}。同書は、グローバルヒストリーの手法を用いた子ども向けの歴史書である。人々の生活変化を1万年以上もの長い時間で追っているが、それは英国のある一つの仮想的な町を創り出して、その仮想的な町を例として具体的に歴史を描くという手法で「歴史」を描き出している。

このように、グローバルヒストリーは、従来の歴史が扱ってきた内容を大きく変えているが、歴史を描く手法も変化しているだろうか。その答えは単純ではない。グローバルヒストリーの提唱者であるパミラ・カイル・クロスリーは、グローバルヒストリーの描き手は、従来の歴史研究者とは違って、特定の場所、特定の制度や現象あるいは人々について調査する必要はなく、そのため、経済学者・社会学者・政治学者や自然科学者さらにはSF作家のH・Gウェルズのような小説家である場合もあるという。つまり、従来の歴史研究の手法が研究の絶対条件にならないのである。しかし、その一方で、グローバルヒストリーの描き手は、既存の研究業績を知っていることはもちろんのこと信頼性の高いものとそうでない情報を評価したり、仮説を他の仮説と照らし合わせて検証したりするなど、学問的業績を非常に批判的に読む読者であらねばならないという。この点では、従来の歴史家とグローバル歴史家との共通点がある。パミラ・カイル・クロスリーは、歴史家は、想像力と入念に組み立てられた言葉を駆使して、過去の人々や出来事の表現の中に著者（歴史家）の解釈を注入する。しかも、それは「現実」と誤解されない限りにおいて、すべて正当と見なされるという。つまり、歴史家は、自身の解釈を「歴史」として表現するが、それは「現実」すべてでなく、過去が持つ多様な姿（意味）の断片を表現したものに過ぎないというのである。その一方で、「グローバルな」、「ユニバーサルな」という表現で、真に偏見のない客観的・普遍的な叙述を目指すグローバル歴史家であっても、客観的・普遍炊き叙述はまだ実現できていないと見ている。その原因は、「歴史」が散文としての言語で描かれる以上その読み手の理解を超えることを表現できないためであるという⁴⁶。つまり、いま注目されるグローバルヒストリーがヨーロッパ中心や一国家の視点を越えて受け入れられるためには、「歴史」の読み手つまりグローバル歴史家をどう育てるかという、大きな教育的課題があるのである。

2. 歴史学習における体験活動としての「歴史家体験」

前節で述べたように、グローバルヒストリーは、「歴史」が歴史家の解釈によって成り立ち、読み手の解釈によって理解されるという前提に立っている。そのため、「歴史」が扱う内容をグローバルな視野で見ることによって、より客観的・普遍的な歴史叙述に変えようとする試みである。その際、歴史の読み手である市民の教育は重要である。筆者は、「歴史」が歴史家によって解釈された過去であるという前提に立つ歴史学習を「解釈型歴史学習」と呼び、その学習方法として歴史を描かせる「歴史家体験活動」に注目している⁴⁷。

歴史家が「解釈」するとき、資料(史料)から情報を取り出す(発見する)ことが、基本的作業である。前節で触れた『絵で見る ある町の歴史』は、12000年間の歴史を14の時代にわけて描いている。イラストとして描き出された14の時代をタイムトラベラーが旅をするという設定でつくられ、どの時代にもタイムトラベラーが紙面のどこかに描かれている。それを発見させることも仕掛けの一つであるが、本書の最終ページにタイムトラベルクイズとしてそれぞれの時代で発見すべき情報(場面)が指示されている。14の時代とその時代で発見すべき情報を表に示す。

【表】 歴史発見クイズ(タイムトラベラークイズ)

| 時代 | 時代の特徴を見つけるためのクイズ |
|------------------------|---|
| 石器時代 (紀元前10000年頃) | 火は木をこすりあわせて起こします。いま火を起こしている人はどこですか。 |
| 原始農耕の時代 (紀元前2000年頃) | 定住地の近くに生えるアシでかごを編んでいる人を探しなさい。 |
| 鉄の時代 (紀元前600年頃) | 入れ墨に使う染料は植物から取りました。入れ墨をしてもらっている戦士がわかりますか。 |
| ローマ人の時代 (100年頃) | ローマ人たちはおもい建築資材を持ち上げるのにクレーンを使いました。クレーンを動かすのは奴隷です。クレーンはどれですか。 |
| 新しい部族 (600年頃) | 合図のために何かを吹き鳴らす人がいます。その人はどこですか。何を利用してつくられたものですか。 |
| バイキングの来襲 (900年頃) | 村の人々はキリスト教徒になっています。彼らが死者を埋葬する墓地はどこにありますか。 |
| 中世の村 (1200年代) | 重要な建物は石造りです。石造りの建物はいくつありますか。 |
| 中世の町 (1400年代) | 川の上に、石で何かができています。それは何ですか。 |
| 悪疫の流行 (1500年代) | 活字印刷がはじまって、本を作ることが簡単になりました。ペストのせいで放置されている印刷機はどこにありますか。 |
| 戦乱の時代 (600年頃) | 転がっている地球儀を探して下さい。この人は、船乗りや探検家のために地図をつくる地理学者です。大事な資料を守ろうと必死です。 |
| 優雅な時代 (1700年代) | 追いはぎがいます。今日うばったお金を数えています。 |
| 産業革命 (1800年代初め) | もう川の水を飲む必要はありません。女たちが水をくみに来ている場所はどこですか。 |
| 町から都会へ (1800年代終わり) | 新しいおもちゃ屋ができています。男の子は何を買いたいのでしょう。女の子は何がほしいのでしょうか。 |
| 現代の町なみ | 博物館の展示物の中に古い時代の遺物がたくさんあります。それがいつどこで使われていたか思い出してみましよう。 |

前節の述べたように、グローバルヒストリーは、長い時間軸で普遍性ある歴史を描くという特色がある。『絵で見る ある町の歴史』の場合、表に示したように、火というエネルギーの活用やかごという道具に注目させて、エネルギーや道具の利用が人類文明の指標となるという普遍的概念をもとに歴史を描いている。

クイズは、「鉄の時代の戦士」の場合、その絵の傍らに鉄製の武器が描かれている。この作業は、クイズの答えを探す過程で、クレーンと奴隷、墓地のそばの教会など、その場面を成立させている社会の特色に気づかせてくれる。この活動は、イラストの中に描かれ

ている情報を用いて時代を「解釈」する活動なのである。

情報の発見は、解釈の第一歩といえるが、情報をもとに歴史を描く構成（分析・総合）活動も歴史家としての体験活動いわゆる「歴史家体験活動」のもう一つの基本要素である。この活動の事例として、イギリスを中心とした英語圏の中等教育における代表的教科書であるLONGMAN社の歴史教科書*Think Through History*シリーズ⁹⁸の一つである*Changing Minds Britain 1500-1750*⁹⁹の第3単元「最悪の恐怖、どのようにすればペストに関する良い物語をつくれるか？」を紹介する。この教材は、中世ヨーロッパの伝染病（ペスト）に関する教材である。その活動は、教科書の中にある情報を生徒自身が組み立て、中世の村で起きたペスト流行の物語を生徒自身が描く歴史家体験活動である。この活動は、ステップ1から順に示される4つの活動課題に沿って段階的にレベルが高められていく。その一連の活動の中で最も特徴的な活動は、最終課題である。それは、生徒自身が描き出した「ペストの物語」を生徒自身に校正させる活動である。それは、単なる文字の正誤チェックではなく、次のような課題を解決する活動である。

【最終課題】

あなたの歴史物語のできばえはどうか。もちろん、完成ですね。しかし、本当に良い歴史物語にしたいなら、ペストについて多くの事実に基づかなければなりません。

1. 赤ペンを持って、あなたの物語のうち、ペストがいかに恐ろしいか「事実」に基づいている部分にアンダーラインを引いて下さい。
2. 緑のペンを持って、あなたの物語のうち、中世の人々がペストについてどのように「考えていたか」ということに基づく部分にアンダーラインを引いて下さい。
3. 黒ペンを持って、あなたの物語の中で、ペストが農民に及ぼした「影響」に基づく部分すべてにアンダーラインを引いて下さい。たとえば、ウィリアム・ブリュワーは自由になりましたか。彼は領主の支配から抜け出すことができましたか。

おそらく、これらの色のうちアンダーラインをあまり多く引いていない部分に気づくでしょう。あなたの歴史物語をより良くするためにどこを直すと良いかわかりますね。

この最終課題は、「事実」「時代の心理」「出来事の影響」という3つの視点から正確に叙述されているかを確認させる活動である。この活動は、単に文章を書くのではなく、複数の分析視点から過去を正確に描かせる歴史家としての体験活動なのである。

本書の教師用ガイドブックによれば、このような活動を課すことによって、「私は、どんな事実（もしくは証拠やアイデア）がほしいのか？」「私は、それ（情報）を文章の中のどこに置くか？」という思考の基本的道筋を生徒たちに育てるという¹⁰⁰。このように、この教科書が重視している活動は、資料から歴史情報を発見させ、それらを用いて学習者自身に情報を組み立てさせることによって、解釈させ「歴史」を描かせる活動である。これが解釈型歴史学習における歴史家体験活動の基本要素である¹⁰¹。グローバルヒストリーがその機能を果たすためには、このような歴史教育が一方において必要となるのである。

3. 解釈型歴史学習による高校「日本史」の内容改善

現在の日本の高等学校地理歴史科には、「歴史」という科目はない。「世界史A」「世界史B」「日本史A」「日本史B」という4科目である。しかも本稿冒頭に示したように「日本史」を必修科目化という方向性がある中、「日本史」の学習内容をグローバルヒストリーの視点から検討することが現実的に必要性を増すと考えられる。本稿末に示す【資料】は、グローバルヒストリーの視点を踏まえた「日本史」の内容構成を試みに示した案である。主な学習内容を「構造的歴史」と「関係的歴史」の2つに分類した。

構造的歴史内容は、制度などある時期にシステムとして持続し、その結果その時代の特徴を明確化する学習内容ある。関係的歴史内容は、A～Cの構造的歴史をより明確化するため、時代の特徴の背景を知るため、比較考察する学習内容である。構造的歴史内容のすべてに関係し、時代の特徴的構造を明確化するため、長い時間軸で歴史を解釈させる役割を持つ。構造的歴史内容は、他の歴史的出来事との関係性の中で考察することによって解釈される事柄であり、長期的な視点から導かれる具体的な説明があることによって説得力のある解釈となる。

「テーマ例」は、A～Eの複数の視座を包摂し、前後の時代にまたがる関連性ある総合的な事例である^{*12}。なお、A～Eの視座は、すべてを現行の日本史における時代区分によって明確に分ける必要はなく、A～Eの各視座ごとに便宜的に時代区分を違えている。これは、あくまでも学習上の学習(内容)区分である。また、「フィールドワーク例」は、実際のフィールドワークではなく、そのシミュレーションとして、インターネット等による調査を想定している。本稿では、地理学習も加味し、2つの都市を対比する比較思考を基本とした内容を想定して提案している^{*13}。

本稿末【資料】に示す日本史内容構成案は、「日本の歴史」の中に学習テーマを求め、「日本史」といわれる歴史情報を用いつつグローバル視点と世界共通の解釈技能(論理力・思考力)を育てるための提案である。その基本的な学習活動は、学習者自身による「歴史家体験活動」である。教師の講義形式の授業でなく、学習者の歴史家体験学習である。本提案に基づく具体的実践については、グローバルヒストリーと関わる議論の中で、今後さらに検討を加えたい^{*14}。なお、その際、本稿における「歴史家」とは、民主社会における市民としての「歴史家」であり、その教育は、平和的で民主的な市民育成のための教科である社会科と異なる目的と方法による教育ではないことを付記しておく。

*本稿は、2011-2013年度科学研究費補助金 基盤研究 (B)「中等社会系教科における歴史総合・地歴相関カリキュラムに関する国際調査・開発研究」(課題番号23330258代表者:原田智仁)による研究成果の一部である。また、第25回社会系教科教育学会研究発表大会(2014年2月9日大阪教育大学)におけるラウンドテーブル「歴史総合・地歴相関カリキュラムに関する研究」での口頭発表にもとづくものである。本研究には、ISSA (International Social Studies Association) の後援も受けた。

*1 2013年1月、下村博文文部科学大臣は、記者の質問に答える中で高等学校における「日本史」の必修化を前向きに検討する旨回答した。その根拠として、グローバル化に伴い小学校における英語教育を充実させる一方で「日本人としてのアイデンティティを育てる」ための教育を併せて行うことが必要であることをあげている。

「下村博文文部科学大臣記者会見録」(平成26年1月7日)文部科学省ホームページ
http://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/1343111.htm

*2 秋田茂「グローバル歴史が照射する新たな舞台」『高等学校世界史のしおり』2013年度1学期号、帝国書院、2013、p.8

*3 水島司『グローバル・歴史入門』山川出版社、2010、pp.2-4

*4 例えば、前注の水島によれば、「ヨーロッパとアジア」「環境」「移動と交易」「地域と世界システム」というテーマが示されている。パミラ・カイル・クロスリー『グローバル・歴史とは何か』岩波書店、2012には、「発散」「収斂」「伝染」「システム」というテーマが示されている。

*5 スティーブン・ヌーン、アン・ミラード『絵で見るある町の歴史 タイムトラベラーと旅する12,000年』さ・え・ら書房、2001。なお、同書は、ある架空の町の変化を15枚のイラストによって示した絵本である。第48回産経児童出版文化賞大賞を受賞した。原著は、Steve Noon, Anne Millard, *A STREET THROUGH TIME A12,000-YEAR JOURNEY ALONG THE SAME STREET*, A Dorling Kindersley Book, London, 1998

*6 前注5パミラ・カイル・クロスリー『グローバル・歴史とは何か』pp.154-158

*7 拙著『解釈型歴史学習のすすめ—対話を重視した社会科歴史』梓出版社、2011。及び

拙著『アジア共通歴史学習の可能性—解釈型歴史学習の史的研究』梓出版社、2013。参照

*8 この教科書は現在次の全6巻構成である。*Medieval Minds Britain 1066-1500*, *Changing Minds Britain 1500-1750*, *Minds and Machines Britain 1750 to 1900*, *Modern Minds the twentieth-century*, *Citizens Minds The French Revolution*, *Meeting of Minds Islamic Encounters c. 570 to 1750*。キーステージ3(11-14才=7-9学年)向けの教科書である。

*9 Byrom, J., et al., *Changing Minds Britain 1500-1750* Essex, U.K., Pearson Education Ltd. 1997。全部で14単元で構成されている。

*10 Byrom, J., et al., *Medieval minds Britain 1066-1500 Teacher's Book* Essex, U.K., Pearson Education Ltd. 1997 P.8。本書は、この教科書の教師用ガイドブックである。

*11 前注7拙著『アジア共通歴史学習の可能性—解釈型歴史学習の史的研究』第8章参照。

*12 例えば、○人口移動という視点から読み解く例=弥生人・渡来人・留学僧・倭寇・お雇い外国人・移民(植民地含)等人口移動に伴う社会のトラブルや変化を読み解く。○学問と教育という視点から読み解く例=法隆寺・東大寺・円覚寺・鹿苑寺(金閣)・慈恩寺(銀閣)・藩校・寺子屋・小学校等学問と宗教、身分と教育の関係性の変化を読み解く。

*13 都市を対比させる意図は以下の通りである。

○吉野ヶ里と登呂遺跡=弥生時代の都市と農村から都市的生活成立の社会背景を考える。

○奈良と多賀城=古代の都と地方都市から中央集権国家の特徴を考える。

○京と鎌倉=貴族の都と武士の都から権力構造の二重性を読み解く。

- 博多と草戸千軒＝貿易港（貿易都市）と河川港（商業都市）から中世の商品流通システムを読み解く。
 - 一乗谷と安土＝中世城郭から近世城郭への変化から武家権力の強大化を読み解く。
 - 湯築城から松山城へ（愛媛県松山市）＝地方城下町の変化（守護館から大名城下町）から権力構造の変化を読み解く，人々の暮らしの変化も知る。
 - 伏見と妻籠＝近世の河川港と宿場町から近世の商品流通システムを読み解く・同時に中世と比較する。
 - 長崎と那覇＝近世の対外関係を読み解く。
 - 江戸から東京へ＝近世から近代への変化を地図や写真から比較して読み解く。
 - 横浜と釜山＝居留地（租界）を持つ共通性とその後の歴史の相違を地図等の資料から読み解く。
 - 名古屋と台北＝市役所と総統府が似ている。近代的都市計画が行われたことと植民地の状況を読み解く。
- *14 日本学術会議の心理学・教育学委員会・史学委員会・地域研究委員会合同高校地理歴史科教育に関する分科会による提言「新しい高校地理・歴史教育の創造-グローバル化に対応した時空認識の育成-」（2011年8月3日）は、「歴史基礎」等新科目の提案がある。グローバルヒストリーの視点は十分といえないが、「世界史と日本史の融合」も提言された。

【資料】 グローバルヒストリーの視点による解釈型歴史学習内容例（土屋作成）

| 視座 | 構造的歴史内容 | | | 関係的歴史内容 | | テーマ例 (ある視点から構成する歴史例・このほかにもあり得る)→テーマ化必要 *関係思考重視 | フィールドワーク例 (歴史地理的視点から構成する歴史) *比較思考重視 |
|------|--|---|---|--|--|--|---|
| | A 法律と権利 | B 科学と学問・医療 (社会保障) | C 文化遺産 (現代と繋がる過去) | D 経済と流通 情報と判断 | E 世界との相互関係 | | |
| | 私たちはどのように人権を発見・獲得したか？ | 私たちはどのように科学的思考・技能を発達させたか？ | 私たちはどのようにもの(有形・無形の)をつつたか。それをどのように伝承するか？ | 私たちはどのように移動し、モノや情報を交換し社会を変えたか？ | 列島外との交流は相互の社会にどう影響したか？ | | |
| 原始古代 | 法治国家の意義 (国家は法を持つ、それはなぜか) | 文字と記録 時間と暦 天災と信仰 (出来事をどのように記録したか・時間をどのように知ったか・災害をどう受け止めたか) | 遺跡の現代的意義 文字の歴史的意義 | 留学と翻訳 信仰と貢ぎ物 | 中国・朝鮮の文化と社会制度・冊封意識 | ①日本に残る渡来文化 (正倉院と律令制) | 吉野ヶ里と登呂遺跡 |
| 中世 | 公家の法と武家の法 (武家法の意義) この時代、法は誰のためか？ | | 仏教の拡がり と都市 (貴族) 文化の伝播 (=文化遺産から見る日本列島の共通性と多様性) キリスト教の伝来と拒絶 | 留学僧の役割 変化・商人と商業の成立 学問の普及 商品作物の開発 農業技術の伝播 | 儒学と舶来品 朝鮮・琉球・エゾの歴史的意義 | ②貴族文化を支えた社会 (文学作品とアジア) ③倭寇世界と武家社会 (大航海時代とアジア・日本) | 奈良と多賀城 京と鎌倉 博多と草戸千軒 一乗谷と安土 |
| 近世 | 近代化と身分制の変化 (法による身分制度はなぜ崩壊した？) | 信仰と科学の対立 (ルネッサンスは日本社会にどう影響したか・医療や衛生環境は変化したか) | 儒教の拡がり と「日本文化」 地方都市にのこる近世文化 | 地方都市の変化 (城下町の発展と近代化) | 「世界」の発見 「日本」の発見 漢籍洋書 西洋医術の歴史的役割 | ④地方都市発展のメカニズム (幕藩体制での人々の暮らしと経済) ⑤日本における産業革命の背景と結果 (洋学の受容と西洋化の進展) | 湯築城から松山城へ 伏見と妻籠 長崎と那覇 |
| 近代 | 憲法と議会政治の意義 (政治を動かす権利と法) この時代の法で何が変わったか？ (国家総動員の根拠) | 科学と戦争・環境 (近代科学がもたらした利便性とデメリットは何か) | 近代化遺産 宗教と国家 地域の生活文化 | 庶民生活に影響する世界商品 国際経済が政治に与えた影響 | 「亜細亜」意識 人権思想 植民地 国際協調 | | 江戸から東京へ 横浜と釜山 |
| 現代 | 国際化と民主主義 (国際法と日本) 普遍的権利とは？ (平和と人権尊重の時代) | | | | 冷戦と世界 (国連と日本) | ⑥情報化・戦争と議会政治 (2・26事件と国際連盟脱退) ⑦市民運動と民主主義 (原爆と冷戦の関係) ⑧市民文化 (アニメ時代) | ヒロシマ・ナガサキ 沖縄と北海道 (多様な日本) 京都と東京をあるく |