

歴史学習から何を学んで来たか(その2)

—七つの学びについて—

岩崎 好成

What Have Our College Students Learned from History?
: On the Various Meanings of History Learning, Part II

IWASAKI Takashige
(Received January 11, 2011)

キーワード：歴史学習、学ぶ意味

はじめに

「子どもに訊かれました。教師として答えて下さい。①歴史の勉強って何の役に立つの？ ②なぜ、過去のことなんか学ぶの、意味ないじゃん？ ③学ぶと何が得られるの？ 例えば何を得たの、先生は？」

これは、小学校教諭免許状取得希望者に対して1年次後期に開講されている講義「初等科社会」（一いわゆる「教科に関する科目」の一つ）の中で、筆者（一歴史分野4回分を担当）が受講生に回答を求めたアンケート項目の一つである。受講生は①②③から一つを選んで答えればよいが、＜歴史を学ぶ意味＞をいきなり正面から問うたものだけに答えるのは容易ではなく、次のような回答が出るのも珍しいことではない。「中学や高校、大学の入試に必要なから歴史を学ぶのだ。」「実際、私も小中学校でこの疑問をずっと持っていて、今でもこの答えを誰かに訊きたい。」

ともあれ、授業では、受講生の回答十数例を過年度のそれを加えて翌週にプリント上で紹介し、その上であらためて、より基礎的な視座からの問い、＜そもそも歴史学習からは、出来事それ自体以外に、どのようなことが学べるのか＞を追究対象として設定している。

歴史学習とはそもそもどういう営みであるのか、歴史授業の時間に学んでいるのは史実やその直接的意味だけなのか、それ以外のものが心に残ることはないのか、それもまた何らかの学びではないか。あるいは、出来事を知りその意味を理解することを「歴史を学ぶ」と称するとするならば、「歴史に学ぶ」、「歴史で学ぶ」とはどのようなことを指すのであろうか。それらを可能にする歴史学習は具体的にはどのようなものなのか……。このように、歴史学習の場における多様な学びの実際を先ずは抽出してみることが、歴史を学ぶ（＝教える）意味についての考察をより確かなものにするのではなかろうか。

さて、筆者がこの講義向けに抽出した学び七点は本稿第1章以下に示す通りであるが、授業では、それらを解説した後に再度、次のようなアンケートを（全講義終了後に）行って

いる。

「プリントNo. 4には<歴史学習からの学び>が七点挙げられている。A：このうち、授業で指摘されるまで気づいていなかったものをすべて番号で挙げよ。 B：七点のうち、特に印象に残ったものを一つ取り上げ、その番号と理由等を述べよ。」

旧稿で筆者は、このアンケートへの回答三年度分をもとに、受講生、すなわち小学校教員免許を取得しようとする大学1年生が、筆者が挙げた<歴史学習からの学び>の何を承知し何を承知していないのか、また、それらの学びの意義をどうとらえているのかを明らかにしようと努めた。¹⁾

その際、紙幅の関係で割愛した学び七点についての詳しい解説、回答結果・内容についての若干の分析をおこなうことが本稿の目的となる。以下の各章においては、授業プリントで示した七つの学びの要点を冒頭で紹介し、そこに上述の解説・分析を加えていくことにしたい。

1. 感動や驚きを得る（学び①）

（非-実学＝基礎学としての歴史学（習）ならでの学び。）「役に立たない＝無意味」という発想の否定。有用無用に関係なく、歴史学習からは感動や驚きが得られる。「わくわく・ゾクゾク・ヘー・凄い・面白い…」は非常に大切なファクターである。

歴史学習からは、出来事それ自体以外に、どのようなことが学べるのか。先ず挙げられるべきは、感動や驚きを得られる、ということである。これは、後述する他の六つの学びが、それなりに子どもの「歴史の勉強って何の役に立つの？」との問いに応答するものであるのに対し、そのような有用性如何の地平に立つことなく、学びをより広い視野から捉えようとする。すなわち、歴史学習が子どもの心にもたらした「わくわく・ゾクゾク・ヘー・凄い・面白い」等の思いをシンプルに学びの一環として位置づけようとするものである。

たとえば、教科書には、法隆寺の写真に添えて「現存する世界最古の木造建築」との説明書きがある。²⁾あるいは、鑑真の航海に伴う危険を押しての来日をめぐって、次のような叙述がある。「何回も失敗し、その時の苦労がもとで、とうとう目が見えなくなっていました。それでも鑑真の決心はかたく、最初の計画から12年たった6回目に、ついに成功しました。鑑真は、仏教だけでなく、薬草の知識を広めるなど、大きな活やくをしました。」³⁾これらに、教師は子どもと共に「ヘー」と驚き、「凄いねエ」と感嘆の声をあげたいものである。

過去の出来事や人々の営みに対する驚きや感動を前面に出すことなく、単に学習に付随する副次的ファクターとして扱うだけでは失うものは少なくない。歴史学（習）を含む非-実学系の学問・学習の営みには、「おのずから効用を超えて生きることの意味や歓びにじかに連なるところがあり、そのことがまたその存在理由の重要な一部をなしてもいる」ことを銘記すべきであろう。⁴⁾

加えて、歴史学習の出発点たる小学校歴史学習には、歴史好きの子どもに育てる、少なくとも歴史嫌いにならずに中学校にバトンタッチするという最重要と言ってもよい課題がある。その際、子どもが史実を知って「ヘー」と驚くこと、人物の営みを知って

「凄い」と感動すること、一時間の授業を「わくわく・ゾクゾク」感をもって過ごすことは、課題達成に不可欠のものとなるのではないか。

旧稿でも報告したように、この学びに関し、授業で指摘されるまで気づいていなかった、とした受講生(—2007年度からの三年分)の数は179名中の49名で全体の27%に当たる。これに最近実施した2010年度アンケート分を加えた場合は247名中の66名で、同じく27%の者が不承知という結果になった。

＜感動や驚きを得る＞ことをあえて学びの筆頭に据えたのは、上述したように、一つには実学優先になりがちな受講生に、有用無用如何という発想から一旦離れることを勧めたかったからである。いま一つには、必ずしも歴史好きとは限らない受講生に、歴史学習の出発点たる小学校歴史学習に求められる不可欠の課題は何かを認識してもらいたかったからである。その意味で、この学びをすでに7割強の者が承知していたことには心強いものがあり、また、寄せられたコメントには感動や驚きを学びの一つとして肯定されたことへの安堵感を表明するものが少なくなく、趣旨は十分伝わったものと思われる。

2. 事象の起源や展開過程を知る (学び②)

(時間的変化を扱う歴史ならではの学びのひとつ。) 現在は過去の延長線上にある。現在をよりよく知ろうと欲すれば過去を知らねばならない。歴史学習は、現にある諸々の事象の起源や今日までの展開過程を教えてくれる。あるいは、現在(の我々)が過去に規定されていることを教える。例えば、我々は日本国民であるがゆえに、日本国の過去にもとづいて他国民から批判されることがあるし、先人の苦労や努力の上に我々の現在の生活がある。このことに思いを致す時、未来社会(=後代)への責任意識も培われうる。

時間的変化を扱う歴史学(習)ならではの学びとして、少なくとも三つのそれを指摘できる。そのうち、小学生にふさわしい最も基礎的な学びは物事を歴史的に捉えるということ、すなわち、歴史意識を獲得するということであろう。我々一人一人に昨日・今日・明日があるように、人間は歴史的存在であり、人間社会のあらゆる事象は、変化・発展を伴いながら過去・現在・未来へと持続していく。

子ども達にとって、現在が過去の延長線上にあることのわかりやすい事例を教科書に探るならば、たとえば、次のような、現在も続く事象の起源をめぐる叙述がそれに該当しよう。「(平安時代には)宮殿を中心にさまざまな季節の行事がありました。これらの行事の中には、ひな祭りや七夕など、今でもわたしたちの生活に受けつがれている行事がたくさんあります。」⁵⁾

また、次ページには、かな文字の生成を藤原道長の歌(における「己」の「こ」と「コ」への変化)を利用して説明する次のような文もある。「かな(仮名)は、漢字(真名)に対する名前です。平がなは、漢字をくずしてつくられ、かたかなは、漢字の一部を省略してつくられました。」これも、ひな祭りや七夕と同じく平安起源を物語るものとして位置づけられよう。ここからはまた、千年の時をへだてた先人の工夫によって、爾来、我々は文字表記の豊かさがもたらす利便性や文化的恵みを楽しんできたことに気づくことも容易であろう。

あるいは、〈物事を歴史的に捉える〉ということ、より単純なレベルで、かつ意外性をもたせつつ実感させようとする場合には、教科書上の発掘された銅鐸の写真を指して、「銅鐸の色は何色でしょう」と問うのがよいかも知れない。サビ(緑青)が吹いたそれを見て子どもが答えた後に、「では銅鐸の本当の色は？」と再度問い、答え(金色)を明かせば、長期の時間的変化ということを通して実感できるのである。教科書の「銅たくは、祭りの時にかざったり鳴らしたりしたと考えられています。」という叙述も、⁶⁾それが金色に輝いていればこそ納得できるのであり、ここで教師は、子どもと共に「へー、あっ、そうか」と驚くならば、学び①と接合することにもなる。

この学びに関し、指摘されるまで気づいていなかった、とした者は24名で全体の13%、今年度分を加えても計46名で全体の19%に過ぎず、受講生にとって、七つの学びのうち最もよく知っているものであった。〈事象の起源や展開過程を知る〉ことは、歴史学習のオーソドックスな形態としての「歴史を学ぶ」型授業の基本ファクターであり、それは受講生にとってなじみ深いものであることからすれば、この数字は妥当なものと言えよう。但し、教師(をを目指す者)として心得ておきたいのは、我々が自らを取り巻く(取り巻いていた)環境を問わざるを得なくなった場合には、〈事象の起源や展開過程を知る〉ことが切実に求められるということである。「戦争中は子どもでわからなかったが、あの頃は一体どうなっていたのか」、「自分たちは今なぜ差別されるのか」と問う者にとって、この種の歴史学(習)は必須のものとなる。

3. 過去と現在の比較によって“幸せ”を再吟味する(学び③)

(時間的変化を扱う歴史ならではの学びのひとつ。) 過去と現在を比較することによって、「幸せ」「豊かさ」「進歩」「野蛮」など(の意味・中身)を再吟味できることがある。

「(中世と現在)どちらの社会が住む人にとって幸福か考えさせられました。これは歴史という学問がなければ分からない事実です。ここで、人間は学問をすべきだと思いました。」これは、『一遍上人絵伝』福岡の市の場面を教材として実践された加藤公明氏の高校日本史討論授業を終えての生徒の感想である。画面の中の歩行困難な身体障害者(いざり)の乞食に注目したこの生徒(の班)は、授業を通じて最終的に次のような歴史認識に到達する。「一遍上人とともに中世の市にいた乞食たちは、当時の人々にとって無意味や無価値の存在ではない。人々と極楽浄土など聖なる世界をつなぐ聖なる役割を果たして、人々は単なるあわれみではなく、その意味や価値のために銭や物を提供していたのであった。」すなわち、この生徒は、身体障害者もそれにふさわしい固有の価値が認められていた場が中世社会には存在していたことを知り、そこから、社会のあり様や幸せの意味を比較再検討し始めたのである。⁷⁾

このような学びは小学校でも可能であろうか。先に学び①において、「現存する最古の木造建築」として法隆寺を取り上げたが、これは、同寺の高さ33mの五重塔が1300年もの間、この地震と台風の国で倒壊せずに来たことを意味している。そこで、「その秘密は何だ」と子どもと共に追究したい。

塔各層の重箱を重ねたような独立構造や心柱・相輪の働きによって塔全体が共振しないようになっていること、建材を差し込んだり嵌め込んだりしただけの接合部（仕口部）の摩擦と「遊び」によって揺れのエネルギーを吸収させていること等を学んだ時、これを造った古代の大工・職人の技の凄さに驚かされることになる。更にそれらの技術（＝柔構造や免振・制振構造）が、科学技術のはるかに発達したと思われる現代の高層建築に活かされていることを知るならば、「現代の方が何でも進歩しているとは限らない」ことに気づくのではないか。⁸⁾

また、法隆寺で使われていた釘も、木材の節の部分のみ避けて曲がりながら直進する柔らかさと強さを持ち、かつ「千年の」と形容が付くほど長期にわたって錆びて朽ちることのないものと聞く。⁹⁾ 付言すれば、学び②で言及した銅鐸は更にさかのぼって弥生時代の産物になるが、その中には肉厚2mmのものもあり、現代の技術をもってしても再現は容易ではないそうである。¹⁰⁾ このようなレベルならば、小学校においても「進歩」を再吟味することは可能ではなかろうか。

この学びに関し、指摘されるまで不承知であった、とした者は100名で全体の56%、今年度分を加えると129名で52%に当たる。つまり、受講生の2人に1人はこのような学びに無縁のまま大学生になったことになる。先述の学び②に関し、8割強の者が「現在は過去の延長線上にあること」を理解し、時間軸上でモノを考えることの基礎的部分を承知していたが、過去と現在の比較を通して考える学び③のような、より発展的な学びはあまり経験しないで来たようである。再録になるが、学び③に寄せた受講生の次のようなコメントが、それを示していよう。

「私は、歴史を学ぶことが過去と現在を比較することにつながると考えたことはありませんでした。過去があつて今の日本がある、と単純に考えて勉強してきたことしかなかったからです。」

「印象に残ったのは③である。私自身は、過去と現在を比べることで現在がいかに『幸せ』なのかがわかるのだと思っていた。しかし、この例にあるように、一体何が幸せで豊かなのか、その根本を考えるきっかけに歴史学習がなることがわかり、衝撃を受けた…。」

4. 「常識」「自明」を相対化する（学び④）

（時間的变化を扱う歴史ならではの学びのひとつ。）「常識」を揺さぶり相対化してくれるのも歴史学習。過去を遡ることによって、現在の常識が必ずしも通用しない世界があること、また、現在普遍（・不変）とされている制度・価値観、あるいは「昔からの伝統」と見なされているものが、数十年程度の歴史しかもっていないことを知ることがある。ここから我々は、自分の中にある根拠なき思い込みや偏見を発見したり、現在の良好な制度・環境が何もしないで自動更新され続けるわけではないことを学びうる。

「ある月初めの晩、空を見上げて徳川家光が言いました。『よき月夜よ。この分なら明日の日曜日は晴れようぞ。鷹狩りが楽しみじゃ。』さて、このセリフ、内容的にどこが変でしょうか。」大学生でも答えるのが難しいかも知れないこのクイズ、小学校歴史学習の

どの時点で出題するのが最も効果的であろうか。

明治時代の文明開化を扱う際、教科書には、「欧米からとり入れられ、広まっていったもの」として太陽暦が取り上げられ、次のように説明されている。「暦は、それまでの太陰暦から欧米の太陽暦に改められ、1日は24時間、1週間は7日、学校や役所などでは日曜日が休日になりました。」¹¹⁾

いわゆる七曜が我々の日常生活上のものになり、その結果、「学校や役所などでは日曜日が休日に」なったのは1876(明治9)年以降のことである。¹²⁾子ども達には、ここでは、「だから江戸時代に日曜日というものはないよ。」と、その「常識」を揺さぶる言い回しでこのことを確認したい。また、1873(明治6)年の改暦に関し、太陰暦を説明する際には、その下では月初めはほぼ必ず新月(=月の朔)に当たり、その夜は殆ど月が見えないことに言及しておきたい。更に学習が進めば、ガス灯もなかった江戸時代(以前)の夜道は、現代とは比べ物にならないくらいに暗かったことに気づくに違いない。

先に<事象の起源を知る>という学びについて述べたが、正確な起源を知ることによって、漠然と考えられ信じられてきた「常識」や「自明」が覆されることがある、というのがここでの学びの核だと言える。「伝統」もまた、少し調べれば、千年のそれもあれば、明治以降のそれ、戦後の数十年に過ぎないそれもあることがわかる。ひな祭りや七夕は千年の伝統行事であるが、万歳三唱は明治以降の慣習である。現在の「この国のかたち」である「自由民主主義」(=議会制民主主義)はまだ60年余りの歴史しか持たない。「国のかたち」(=国家形態)のようなマクロなものは小学生でなくとも意識しづらく、結果として、そのあり様や存続を自明視・当然視しがちになる。しかし、それなりの視点の下に、戦前・戦中の歴史学習や戦後史学習・憲法学習を行うならば、「国のかたち」は決して一つではなく、現行の「かたち」が何もしないで「自動更新」されるわけではないことが見てくるのではないか。

この学びに関し、指摘されるまで気づいていなかった、とした者は179名中132名で全体の74%であった。これに2010年度分を加えると247名中179名、すなわち全体の72%が不承知ということになる。この数値は、後述する学び⑦に次いで二番目に高いものである。既述の如く、学び②③④は時間的変化を扱う歴史学(習)ならではの学びになるが、③④のような②に対しより発展的な学び、換言すれば、歴史を学ぶことが既成概念を揺さぶることになるような経験を時に仕組むことも大切ではなからうか。おそらく、それは、質のよい「わくわく、凄い、面白い」を提供して、学び①を充実させるはずである。

5. 概念の意味・成り立ちを実例で理解する(学び⑤)

(言わば、「歴史で学ぶ」という類のもの。)歴史学習は、ものごとの本質や概念の意味するところを実例によって明らかにしてくれる。民主主義とは何か、支配・権力にはいかなるタイプがあるか…。人間って本質的などころでは変わらないな…。この意味で、遠い異国の古代史も身近なものになるのである。

「支配」とは、他者を服従させること、他者から合意を調達すること、上に立って他者を思い通り動かすことを指す。また、他者を支配する力、あるいはその力を持つ側のこと

を「権力」と言う。支配(=権力のあり方)には二種類ある。一つは強制を伴うもので、それは暴力的支配と威嚇による支配に分かれる。いま一つは強制を伴わないもので、自発的服従と言い換えることができる。ちなみに、この両者の中間に説得や利益供与による支配がある。自発的服従(=服従者が支配を正当だと考え自ら従う)には更に、服従を当たり前と思わせる根拠に基づいて三種類のものがある。「昔からそうだから従う」という伝統的支配、「そういう規則になっているのだから」という合法的支配、「畏怖すべき資質を持ったあの方が言うのだから」というカリスマ的支配の三つである。¹³⁾

さて、この「支配」という概念の意味、あるいは「支配」の諸タイプの幾つかを学習することを事実上の課題としている箇所が小6教科書にはある。江戸時代の初期の「家光、大名たちに命じる」と題された叙述がそれで、本文脇には、「幕府は、どのようにして大名を支配したのだろうか」と学習課題が示されている。¹⁴⁾

本文には、諸大名を親藩、譜代、「外様(関ヶ原の戦いのあとで従った大名)に区別し、幕府にとって都合のよい地域に配置しました。」との一文があり、また、家光像の横には、次のような家光の大名向け発言と伝えられるものが紹介されている。「わたしは、生まれながらの将軍である。これからは、おまえたちを家来としてあつかう。もし、これに不満なら、領地にもどって心を決め、幕府に戦いをしかけてきてもかまわない。」これらは、強制を伴うタイプの支配を表すものであり、特に後者は「威嚇による支配」そのものと言ってよいだろう。本文には別に、「武家諸法度というきまりを定めて、これにそむいた大名は・・・」との一文があり、これは「合法的支配」に近いものと見なせよう。このように、家光の事績を追う学習が、他方では、支配という概念の意味・成り立ちを実例で理解する学びになるのである。その際、無論、子どもに対して「合法的支配」などという用語を使う必要はない。「家光は、脅したり、法律を作って、大名を服従させたんだね。これを支配(するしくみ)というんだね。」とまとめればよいだろう。

また、この機会にもう少し「支配」という概念への理解を深めておきたいと考える教師は、子どもに、たとえば卑弥呼のことを思い起こさせるとよいだろう。教科書に、「卑弥呼には、まじないをする力があり、人々を従えた。」とあるように、¹⁵⁾彼女の持つ呪力にカリスマ性を認めて人々は自発的に服従したのであった。ここでも「カリスマ的支配」などの言葉は出さずに、「卑弥呼に人々が従ったやり方を覚えている？家光とは少し違うね。支配には色々あるようだね。」と述べればよいのではないか。なお、本章冒頭の囲みにある「遠い異国の古代史も身近なものになる」とは、たとえば、民主主義という概念の理解を深めようとした途端に、その実例がある古代ギリシアの歴史に親しみを覚えることになる、というような意味である。

この学びに関し、指摘されるまで気づいていなかった、とした者は105名で全体の59%、今年度分を加えると140名で57%に当たる。換言すれば、学び③<比較によって「幸せ」を再吟味する>と同様に、2人に1人が不承知ということになる。7割強に達した学び④<「常識」「自明」を相対化する>に近い数値を筆者は予想していたのだが、受講生は案外、史的概念の解説を含む『歴史用語集』等の利用を通して、ある程度はこの種の学びに高校時代に慣れ親しんでいたのかも知れない。あるいは、次のようなコメントからうかがえるように、受講生の何割かは、そこに実学的要素(に近いもの)を感じ取ることが出来るがゆえに、<概念の意味・成り立ちを実例で理解する>という学びを既知のものとし

たのかも知れない。「小学校での歴史学習は算数などと違って実用的でないため、学習理由を説明しにくいと思います。そこから、小学生が疑問に感じた時の説明理由として、いま大学生である自分でもなるほど納得できる理由だと思ったので、この学びが印象に残りました。」

ともあれ、歴史学習は実例を提示出来るがゆえに、抽象的で難解な概念の成り立ちを理解しやすくする、というのがここでの趣旨である。但し、「特に印象に残った学び」としてアンケートでこれを挙げた者の数は最も少なく、その理由が筆者の解説の不十分さに求められるとすれば、学び⑤の達成には、教師による概念の平明な「解きほぐし」が不可欠、と言えるかも知れない。

6. 教訓を得る（学び⑥）

（言わば、「歴史に学ぶ」という類のもの。）しばしば「教訓を引き出す」と言われるように、歴史学習は現代社会、あるいはそこに生きる個々人が抱える問題の解決のための糸口・ヒントを提供する。過去の人物や人々の営みから生きる上での指針や励まし・誇り、あるいは警告をもらうこともあれば、過去の事象を観察することで、今後の事態の推移を予測することも可能になる。（但し、「過ちをくり返さない、ためには小・中・高それぞれ、どういう歴史学習をすればよいのかを深く考える必要がある。」）

「歴史の勉強って何の役に立つの？」という問いに対してしばしば持ち出されるのが、教訓が得られる引き出せる、という回答である。引き出そうとする姿勢さえあれば、過去の事象は教訓に満ちている。「歴史に学ぶ」という場合の中心に位置するのが、この教訓を得るといふ学びである。

教訓の中身は、引き出す側のスタンス・課題によって決められるので多種多様となる。過去の事象や人物が反面教師的になる場合もあれば、模範になる場合もある。後者の例として、たとえば、本稿の学び①ではむしろ有用性如何にこだわらない学びとして「感動が得られる」ことを指摘したが、感動の対象となった鑑真のような人物の生き方は、そのまま我々が生きていく上での模範・励ましになることが少なくない。あるいは、学び③で示したように、五重塔が何百年も倒壊せずに来た歴史を知り、その建築構造・技術に学ぶことが、現代の高層建築が抱える地震対策という問題の解決に資する場合もある。

他方、戦争・差別・圧政等を念頭に「過ちをくり返さない」ために負の歴史に学び、そこから教訓を引き出すと言われることも多い。但し、「過ちをくり返さない」という目的を本気で達成するつもりなら、それ相応の質・レベルの教訓が引き出される必要がある。勿論、発達段階を考慮する必要があるから、小学校ではたとえば、戦争による加害被害の実相や戦時下の人々の生活を中心に学び、そこから戦争の悲惨さ・おそろしさを感じとり、それを二度と起こさぬための得難い教訓とする、ということでも十分であろう。

だが、中学・高校もこれと同レベルの内容であるならば、そこで講ぜられる二度とくり返さないための手立ては貧弱なものにならざるをえない。そこで、以下のような思考実験をしてみてもどうだろうか。——次のような主張に賛成か反対か。「人が歴史から学ぶ最大の教訓は、人は決して歴史から学ばないということだ。」

賛成の場合、そのままでは過ちがくり返されることになる。では、我々はどうすべきか。

他方、反対だとするなら、それを断言できるのは実際にはどういう場合に限定されるのか。賛成の場合、我々は同じ過ちをくり返すことが出来ないように、自らや国家権力に縛りをかけておく必要がある。どのようにして？ たとえば、(憲)法に規定することによって。付言すれば、我々はこのことをやがて忘れる。そこで、憲法制定史学習を含めた歴史教育が(義務教育の場で)恒常的に必要になるわけである。

一方、反対と断言できるのは、教訓を「失敗の研究(=どこで選択を間違えたのか、その原因は何か、別の選択肢はなかったのか・・・)」のレベルで深めた場合のみになろう。中学・高校に求められるのはこの種の歴史学習である。

いずれにせよ、事態の悪化を食い止める歯止めについて考察しない限り過ちはくり返されることになる。上述したように、教訓の中身は多種多様である。が、ここで述べたような非-個人的(=社会的国家的)レベルのそれを意味あるものにするためには、それなりの検討が必要かと思われる。ちなみに、歴史から<教訓を得る>ことは後世の者に与えられた特権である、と言える。渦中に在るためその時代に生きている者にはわからない時代の流れや岐路・特質も、後世の者ならわかる、後世の者なりの文脈や課題上に史実を置き直すことが出来る。このようにして過去を理解することが「歴史に学ぶ」ということであり、そのエッセンスを「教訓」と呼ぶのではなかろうか。

この学びに関し、指摘されるまで不承知であった、とした者は59名で全体の33%、今年度分を加えると78名で32%であった。この数値は七つの学びのうち下から3番目に低いものではあるが、それでも3割強の受講生が<教訓を得る>という学びを知らないことになり、筆者には意外の感が強かった。寄せられたコメントを見る限りでは、不承知の理由は、「これまでは、過去にあった出来事をただ知ってゆくだけでした」、「歴史教育とは主に、過去に起こった出来事を学ぶことだと思っていたから」ということであり、一部の受講生の歴史学習観はかなり狭いものであることがうかがえる。したがって、学び⑥に限らず、歴史学習からの学び一般を考察することは、教員養成上必須のものと言わざるを得ないだろう。

7. 他人を説得する力を身に付ける(学び⑦)

(歴史学の手法を踏まえてこそ得られる学び。) 仮説を立て論理的整合性と実証を大切にして学習することは、自らの意見を構築する力や他人を説得する力を身に付ける訓練になる。歴史に親しむ、歴史学習の手法に親しむことは、モノの見方や人間理解を豊かにし、また、モノの見方が立場によって異なりうることを教える。

歴史像(=歴史の具体像と意味)を描く際、適用されるべき「ルール」と言ってよいものが二つある。一つは実証性(=証拠はあるのか、どこまで確かな事実に基づいているのか)の確保であり、いま一つは論理的整合性(=説明に飛躍がなくスジが通っているか)の保持である。これらを蔑ろにする時、その歴史叙述あるいは歴史研究(=仮説)は一気に信頼性を欠いたものになる。

注意深く読めば、教科書の叙述においても、この点への配慮がなされていることがわかる。たとえば、学び⑤で紹介した卑弥呼についての叙述の出だしは次のようなものである。

「中国の古い歴史の本には、3世紀ごろ、卑弥呼という女性が倭(当時の日本)の邪馬台国を治めていた様子が、次のように記されています。」ここでは、「中国の古い歴史の本」つまり、いわゆる魏志倭人伝が説明の根拠となっていることが示されている。また、締め括りの文章、すなわち、「邪馬台国のあった場所については、九州地方とする説と近畿地方とする説があります。」は、魏志倭人伝のみでは実証性に乏しく、場所を特定するには未だ至っていないことを示している。(ちなみに、文中の「倭(当時の日本)」は学び④の<常識の揺さぶり>に利用することができる。子ども達の「常識」に反して、この頃はまだ「日本」という国は存在しないからである。)

同様に、「家光、大名たちに命じる」の叙述に着目すると、末尾の文章は、「こうして、家光の時代に、江戸幕府が強い力で全国の大名を支配するしくみが完成しました。」となっている。「こうして」という接続詞が象徴するように、この一文はそれまでの説明に対する論理的帰結を意味し、叙述全体が論理的整合性に貫かれていることを表現するものである。更に、「支配するしくみ」の一つである武家諸法度の制定・発布に関し、参勤交代制などその具体的中身の幾つかが本文脇に提示されており、実証性を確保しようとの意図がここでも示されている。

このように、歴史叙述・研究上の「ルール」は小6教科書叙述からも看取し得るが、広く授業実践上においてもこれを蔑ろにしてはならないであろう。と言うのも、たとえば論理的整合性に欠く授業が行われた場合、歴史の知識はバラバラなままにとどまり、これに、教師から結論部分を指しての「ここは大事」等の言葉が加われれば、子どもはそれを暗記するしかなくなるからである。あるいは、近年盛んになりつつある討論授業においても、それが実証性に欠ける時、子どもから出た仮説は検証されぬまま宙に浮き、学習も、史実から遊離した所での思いつきの意見表明合戦に終始することになりかねないであろう。

逆に、論理的整合性と実証性の確保が尊重された授業や討論学習の場合は、説明や議論が説得力に満ちたものになり、これをくり返すならば自ずと子どもは、自らの考えを相手に正確に伝える術を学ぶことになり、その相互作用を通して自らの意見をより確かなものに磨き上げる歩みを進めていくことになる。こうした授業では、教師から次のような言葉が発せられることになる。「どうしてそう思ったの? 証拠は何」、「みんな、今の説明を聞いて納得した?」、「では実際どうだったのか確認してみよう。」

なお、本章冒頭の囲みの後段は、七つの学びすべてを踏まえた物言いに近いものだが、最後の一文「モノの見方が立場によって異なり得る」とは、歴史観(=歴史の見方・捉え方、歴史に対する考え方)、歴史を見る際の視角・課題は人それぞれで異なることを指す。(その結果、それらを反映した歴史像が描かれ、しばしば相容れない仮説として衝突するが、それゆえにこそ、上述の「ルール」に忠実であることが要請されるのである。)

この学びに関し、指摘されるまで気づいていなかった、とした者は150名で全体の84%、今年度分を加えると202名で82%であった。つまり、受講生の圧倒的多数にとってこの学びは未知のものということになる。その理由はどこにあるのだろうか。寄せられたコメントから判断すれば、根底に、歴史学(習)の「ルール」あるいは手法を受講生が知らない、というきわめて重い事実がある。歴史叙述上のみならず授業実践上においても実証性と論理的整合性の確保が必要である、ということを知らなければ、あるいは、この二つの「ルール」に貫かれた授業を受けた経験に乏しければ、歴史学習が「自らの意見を構築す

る力や他人を説得する力を身に付ける訓練になる」などとは思っても寄らないことであろう。このことを、次の三つのコメントはこの学びのポイントを含めて明瞭に語っているので、再録しておきたい。

「私にとって、歴史を学ぶということには受動的なイメージが強かった。今までも、教えられたものをただそのまま受け入れていたのだが、仮説を立てて歴史について疑問をもち実証を重んじることが大切だ、ということに初めて気づかされた。そして、そのことが自らの意見を構築したり他人を説得したりといった、歴史の学習という枠を越えた訓練になると知り、とても驚くとともにその通りだと感じた。」

「歴史は覚えることが大切だと私は今まで思っていたが、本当に大切なのは覚える前、つまり考えるところにあると知った。また、その中で、自分の意見をもち、そして使うことを学ぶ機会を与えることが、歴史を教える上で重要なことだとわかった。」

「今まで歴史イコール暗記というイメージしかなかったが、この授業を通して、歴史は論理的整合性と実証性によって成り立っていることがわかった。また、論理的に物事を整理しながら考えることは自身の論理的思考につながるので、自らの意見を構築する力、他人を説得する力になると気づかされた。歴史教育の見方が少し変わってきた。」

おわりに

歴史学習からは、出来事それ自体以外に、どのようなことが学べるのか。上述したように、筆者は、この問いに対して差し当たり小学校にふさわしい七つの学びを抽出し、教科書を利用するだけでもかなりのことが学べるという主張とともに、それを授業で提示してみた。授業後に実施したアンケートから判明したのは、受講生の歴史学習観の狭さということである。すなわち、七つの学びのうち学び①②⑥を除いた四つについて、受講生の半数以上が不承知であったのである。

そのうち、学び⑦<他人を説得する力を身に付ける>については8割強の者が知らなかったが、それは、そもそも歴史学(習)の「ルール」自体を知らないことによるものと思われる。受講生がこれまで知らないで来たということは、教えられて来なかったということをも十分に示している。その意味では、歴史学習の学びの多様性を提示することが教員養成の場で求められざるを得ない。学びの多様性を知る教師の下では、授業の狙いやあり様も多様でバラエティに富んだものになり得るが、何よりもまず、そのような教師であれば、歴史学(習)の「ルール」のような基本を蔑ろにはしないからである。

また、受講生の過半が不承知とした学び③<「幸せ」を再吟味する>、学び④<「常識」を相対化する>、学び⑤<概念の成り立ちを実例で理解する>は、「再吟味」「相対化」「実例で理解」のようにある程度「思考」というものを必要とする点、したがって教える側にもそれなりの時間や準備が必要になる点に共通性がある。学び①<感動を得る>、学び②<起源を知る>、学び⑥<教訓を得る>のように史実からストレートに何かを「得る」あるいは「知る」ことの多い、ある意味で単純な学びではないところが、実践しにくい、ひいては受講生に経験されない理由の一つと言えるかも知れない。

但し、このことは、学び①②⑥の価値を減じるものでは無論ない。この三つも含め多様性を知ることには意義がある。「生きる力(をはぐくむ)」ということが喧伝されて久しいが、それを構成する主体性や豊かな人間性、問題解決能力やコミュニケーション能力等の育成

に関し、学びの多様性を踏まえるならば、歴史学習は直接間接にかなりの貢献をなすことが可能と言える。その筆頭には学び⑦の「自らの意見を構築する力や他人を説得する力」があるが、学び①の「感動」や学び②の「先人の苦労や努力」への感謝、あるいは学び⑥の教訓に含まれる「生きる上での指針や励まし、誇り」もまた、それを獲得すれば「豊かな人間性」の育成に大いに寄与するのではなからうか。

注

- 1) 岩崎好成：歴史学習から何を学んで来たか—大学生にとっての既知の学び、未知の学び、山口大学教育学部附属実践総合センター研究紀要，29，pp.93-104，2010.
- 2) 小学校社会科教科書：社会6上，光村図書出版，p.28，2004.
- 3) 小学校社会科教科書：新編新しい社会6上，東京書籍，p.33，2004.
- 4) 引用は、哲学者坂部恵氏のことばである。
- 5) 新編新しい社会6上，p.34.
- 6) 小学校社会科教科書：小学社会6上，教育出版，p.11，2004.
- 7) 加藤公明：考える日本史授業2，地歴社，pp.48-53，1995.
- 8) 朝日新聞：Science&Technology，2003年4月5日夕刊。志村史夫：古代日本の超技術，講談社(ブルーバックス)，pp.79-111，1997.
- 9) 同書、pp.143-175。内藤誠吾：千年の釘にいどむ（小学校国語教科書：国語五上銀河，光村図書出版，pp.50-58，2004所収）
- 10) 朝日新聞：天声人語，2002年10月5日
- 11) 小学校社会科教科書：小学生の社会，日本のあゆみ6上，日本文教出版，p.78，2004.
- 12) 岡田芳朗：暦に見る日本人の知恵，日本放送出版協会(生活人新書)，pp.105-107，156，2008.
- 13) 森下伸也：社会学がわかる事典，日本実業出版社，pp.110-115，2000.
- 14) 小学社会6上，pp.54-55.
- 15) 同書、p.11.