

歴史教育の基礎——歴史観をめぐって

岩 崎 好 成

On Characteristics of the View of History : A Study of
the Elements of History Teaching

Takashige IWASAKI

(Received September 2, 1998)

はじめに

“いわゆる教科専門歴史学担当教員が、小（中）学校教員志望学生に対し、今、伝えておくべき歴史学上歴史教育上必須の基本事項とは何か。そして、それをどう伝えるか。”

これは、一年次後期に開講している初等教育教員養成課程の教科に関する科目「初等科社会（歴史学）」を担当するに当たって、筆者がその講義内容を構想する際基盤に据えた問題設定である。なお、この講義は、中学校教員養成課程社会科の入門講義「歴史学概論」を兼ね、筆者の担当は前半7回分である。

本稿は、この「初等科社会（歴史学概論）」の97年度第4、5、6回の講義内容を報告し、そこで扱った“歴史を学ぶ教える理由”と“歴史観をめぐる諸問題”について検討を加えようとするものである。

上述の問題設定を若干敷衍するならば、「教科専門歴史学担当教員」という言葉の前には、教職専門（教科教育法）担当教員ではなく、が冠せられる。安易な一般化は慎まねばならないが、自省の念をこめて述べれば、これまでしばしば、前者は歴史教育に関することながらを後者担当のものとしてこれをほぼ全面的に依存し、かつ、「歴史学上必須の基本事項」にしても、はなからそれを自明視し、既に学生の身についたもの、学生自らが身につけるものと捉えがちではなかったか。が、私見では、歴史学の専門研究者として語りうる、語るべき領域が歴史教育（学）上にはあり、また、実学でない、いわば基礎学にあたる歴史学を扱う者が、その基礎的部分を等閑に付すことには大いに疑問が残る。歴史学の成り立ちについて学生は予想以上に無知であり、また、そも関心をもっていない、もたされてきていないのではないか。

「今、（伝えておくべき）」としたのは、とりわけナショナリズムをめぐる局面で顕著であるが、今なお、あるいは今やますます、歴史学の基本への無理解を主因とする歴史教育をめぐる混乱があるからであり、更には、＜再帰的近代化＞ないし＜成熟社会化＞、すなわち近代化がもたらした近代的人為的な共同体たとえば国民国家や近代家族、を無効にする程の更なる第二の近代化、の只中で、学校教育システムが、根本的再編を迫られる程ひどく揺らいでいるからである⁽¹⁾。また、誤解をおそれずに言えば、教師の「熱意・誠意」が勝ちすぎるあまり、歴史を学べば即、あるいは学べば学ぶ程、自動的に人間・社会への洞察力が深まるかの如く言い、

たかだか週数時間の授業のみで（教師の望む方向に）生徒を変えられるかの如くみならず、「（学校）歴史教育の特権化・過大評価」と形容しうるのであるが、今（なお）濃厚に存在しているのではなかろうか。その際皮肉なことに、あるいは健全なことに、この一部教師の「特権化・過大評価」感覚も、先のナショナリズムをめぐる混乱も、揺らぐ学校教育システムと（にもかかわらず）依然強固な受験システムの下で育ってきた学生には、ほとんどまったく無縁の事象となっているという別の様相も見受けられるのである。但し、教職を志す彼らが将来も「無縁」のまままでいられるという保証はなく、教職に就いた途端、「正しい歴史教育」に邁進する可能性なしとしない。他方、歴史学の成り立ちすら知らぬ受験競争の勝者として、「苦行としての歴史学習」を反復するだけ、との懸念も捨てがたい。加えて、学校教育システムの揺らぎの中で、彼らがどれだけ揺らぎそのものを客観的に認識し、どれだけ子どもの側に立った教育をなしうるか、この点にも心許ないものがある。したがって、今、このような状況をよくよく踏まえ、子どもの背丈に応じた、学び（の深まり）を急がない、高踏的でない、しかし根本原理には忠実な歴史教育（・歴史教師）のあり方が要請されているように思われるのである。

なお、「伝えておくべき」とは、無論、一方的伝達の謂ではなく、考えてもらう踏まえてもらうの意味である。ちなみに、教科専門担当者が陥りがちな専門研究者育成型講義は一部の「優秀な」受講生以外には受け入れられず、一方通行的講義は、その優秀者すら含んだ受講生大半の頭の上を通り過ぎていく、というのが実感である。したがって、「どう伝えるか」の問題も蔑ろにできないとの思いを強くもつ。

さて、要するに歴史教育とは何なのか、歴史学（習）とは一体いかなる営為なのかを、この時代に教職を志す者に根底から一度は考えてもらうために、筆者が思考の末絞った「必須の基本事項」とは、次の三点あるいは五点である。すなわち、歴史学上の、文字通り受講生に伝えるべき事項としては、

①歴史を語り学び研究し教育する際には踏まえねばならないルールと言うべきものがあり、それが実証性と論理的整合性である。

②人が歴史を語り学び研究し教育する際、意識するにせよ無意識にせよ、その立脚点になっているものがあり、それが各人固有の歴史観である。歴史観は多様であり、自由である。正しい歴史観などというものはない。

また、受講生に受けとめてもらいたい（特に小学校）歴史教育上の最優先検討事項として、

③今（も昔も）、子どもが歴史学習の時間を生き活きと過ごし、歴史学習を通して歴史好きになること、これに勝る成果というものはない。したがって、ひたすら、あるいは他の何よりも先ず、楽しい授業になるよう目指すことが肝要ではないか。

更に加えて、以下の二点は、この講義で欠かすことのできない問い（アンケート項目）である。つまり、以下の問いの重要性を認識し十分に検討せよ、というのが筆者が伝えたい基本事項ということになる。

④「歴史の勉強は何の役にたつの？なぜ過去のことなんか学ぶの？学ぶと何が得られるの？」という子どもの質問に答えよ。

⑤小学校教師になったら、歴史学習を通じて、どのような力を子どもに付けさせたいか、どん

な子どもに育てて中学校にバトンタッチしたいか、あなたの歴史授業で最も大切にしたいことは何か。要するに、あなたの歴史学習上の狙いは何か、一、二点に絞って答えよ。(あなたがもし中学校社会科教師ならば、小学校歴史学習の目標・狙いとしてどのようなことを期待するか。)

先に述べたように、本稿では、この五点のうち②と④について扱う。③と⑤に関しては、教科専門担当が口をはさむ領域ではないのかも知れない。しかし、〈現在と過去との対話〉を事とする歴史研究に従事する者として、急激な現代(日本)社会の変容に目を向け、近代化の流れの中での学校共同体の意味如何、存続如何に思いを致す時、自ずと、⑤の問い、③の提言を發せざるをえない。なるほど確かに、「歴史学習上の(長期的な)狙い」をもつことも「楽しい授業になるよう目指す」ことも自明の理ではあろう。が、果して、大学を含めた教育現場の実態はどうか。この自明の理が見失われて(あるいは真に立脚されずに)久しいのではなからうか。もはや学校共同体の存在すら当然視できない現代的状況の下、言わば白紙の状態から学校(歴史)教育の守備範囲・課題を再考する、との立場に立って、あらためて今、(歴史を学ぶ理由を含めて)「歴史学習上の狙い」が問われるべきかと考える。繰り返しになるが、筆者に(極論風に)言わせれば、こと歴史学習においては、教室での一時間を楽しんでもらえればよいのであって、これを蔑ろ・後回しにした、「子どもの背丈に応じ」ない、「学び(の深まり)を急」ぐ、「高踏的」な授業は、中身が濃かろうが誠心誠意行われようが、受験対応ベッタリ型のそれと同様、子どもの側に立った授業にはなりえないものなのである。ともあれ、③と⑤については、近く別稿で論ずる予定である。

①の歴史学のルールに関する(第1、2、3回及び第4回前半の)講義内容はすでに別稿で紹介したが、そこでは、現代版桃太郎ばなし創りを楽しみ、加藤公明“貝塚の犬の骨”実践に学びながら、次のような小テーマを論じている。「歴史も常に書き換えられる」「歴史像の歪曲はどう防ぐのか」「論理的整合性とは具体的にどういうことか」「実証性・論理的整合性は他人を説得する時の技術と同じ」「歪曲した歴史像を正当化しようとするテクニックに注意」「歴史学のルールは歴史教育の基本」⁽²⁾。

1. なぜ歴史を学ぶのか——第4講後半

97年度第4回講義の後半では先ず、上掲④の問い(アンケート)すなわち、“なぜ過去を学ぶのか、学ぶと何が得られるのか”に対する以下のような受講生の回答を紹介した(配付プリントでは13例掲載。アンケートは前回終了時に課題を提示し、翌日提出させた。指示が不徹底だったため、回答は必ずしも子ども向けの文章にはなっていない。)

〔回答例〕

・歴史の勉強をすると、例えば戦争等のできごとを知っていると、その過ちを二度と繰り返さないようにできる。逆に過去を学ばないと、第二次大戦の原爆の惨事が今も続いていたかも知れない。また、過去の発明が土台となって現代に至っているということを忘れてはいけないと思う。もし過去のある時点でそれが狂ってしまったら、現在のような便利な物などがなかったかも知れない。早い話、自分自身この世に生まれてなかったかも。

・例えば教育史で言えば、教育には試行錯誤がつきものである。しかし、対象が人間とくに子どもでもあるため、大きな失敗は許されない。そこで、過去の教育の流れを顧みることで、ある教育方法は成功につながり、ある方法では失敗になるなどの大まかな流れをつかむことが可能になる。

・例えば第二次大戦を学ぶと、戦争の愚かさ、命の尊さを知る。高層ビルやゴルフ場などのない時代を学ぶと、自然を有効に活用し自然と共に生きることの素晴らしさを知る。よって、歴史を学ぶことによって、知らず知らず人格の形成を左右される。

・歴史を学ぶことにより、歴史上の人物の生きざまを知ることができる。自分の尊敬すべき人物が現れるかも知れない。その人物の生き方は、自分の未来にも影響を与えるかも知れない。

・歴史を勉強することで、自分のルーツを知ることができる。日常の生活でごく自然に行っている風習などが、いつ、どのように生まれたかわかる。

・歴史を勉強することは、日本という国を、世界を知るということにつながる。過去の事実を学び、考え、理解することで、今の私たちの社会にある色々な事、問題点などに役立て、更には、未来の課題解決に役立てていく。今すぐはわからないかも知れないが、学ぶことで、物事に対する考え方、考える力、推察する力などの社会生活において欠かせない様々な力が得られ、身につくものだ。

・現代社会を理解するひとつの手立てだと思う。桃太郎ばなしの変遷のように、時代によって歴史も解釈が異なるものである。父母の世代の教科書と我々の教科書を比べると、所々違う箇所が見出せるはずだ。このように、歴史を学ぶということは、現代社会を生きる人のものの認識の仕方がわかるとも言えるのではないか。

・日常生活には何の利益も得られないが、人との会話で歴史上の人物の言葉を引用できれば、会話に厚みが増し、より楽しくなる。

紹介後、次のような問いかけ風コメントを付した。

「最後に挙げた例のように、何の役にも立たない、との回答もありうる。君たちのホンネはどうか？たいして役に立たないとすれば、なぜ学校で繰り返し歴史の授業をすることになっているのだろうか？」、「過去を学ぶ学ばせるのはなぜか、を自ら問う教師と問わない教師とでは、何か違いが出るだろうか？」、「以上のように、歴史を学ぶ理由学ばせる理由を問うてみると、その回答は実に多様だが、それはなぜか？」。

続けて講義では、参考になる先学の言葉として、次の三点他を紹介した（プリントにも掲載）。解説は殆ど加えていないが、本間の第一文については、筆者は懐疑的である旨コメントしてある。

・本間昇——歴史をしっかりと学んだ人間の考え方や行動には思慮深さや見通しの確かさがある。歴史上のできごとやその中でしたたかに生き抜いた人間から多くの教訓を得ることもできる。真実であり、かつそれゆえにドラマティックな歴史の世界に分け入ることによって、奥行きのある頼もしい人間が育つことを期待したい⁽³⁾。

・安井俊夫——歴史の知識が生きたものとなっているならば、現代の日本や世界にたいする自らの意見を形成する時に駆使されるものとなる。歴史の知識をもとにして、現代の日本や世界

の現実に働きかけ自らの判断や主張を形成することができるなら、自らもその現実の中の一員なのだという自覚につながっていく。それは子供が主権者としての第一歩を歩みだしたことになるだろう。ここに、歴史教育の重要な任務がある⁽⁴⁾。

・加藤公明——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。人間の社会として、屈強な成人男性だけが労働力という観点から最上の価値をもち、他は劣った価値しか持ちえないとされるような「現代社会」と、障害者も固有の価値がみとめられていた中世社会のどちらが人間にとって幸福であったのかと、この生徒は考えはじめたのである。おそらく、社会を見る目が変わりはじめているのではないだろうか。*「この生徒」の感想文——「(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。」⁽⁵⁾

最後に、これもプリントに掲載しておいたが、歴史を学ぶと何が得られるか、への回答として一般に考えられるものを筆者なりにまとめておいた。次の五点である。

(1)現在も過去の延長線上にある。分断されていない。突然現在が生じたわけではない。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。たとえば、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、また、何らかの差別を受ける者にとって、その理由を過去に探らざるをえないことも多い。また、歴史学習によって、旧来の伝統・常識にとらわれている自分を発見することもある。

(2)他方、伝統・常識のウソを教えてくれるのも歴史学習である。過去を遡ることによって、現在常識とされていること、現在普遍・自明とされている制度・価値観などが、たかだか数十年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、伝統は時として人為的に創り出されること、価値観とか制度は変わる変えられるということを我々は学ぶ。更に言えば、自らの頭で掴みとったと思っていた我々自身の価値観が、現代という一定の時代状況の枠内にあることを、過去の学習は教えたりもする。

(3)しばしば「教訓を引き出す」と言われるように、過去を学ぶということは、現代社会あるいはそこに生きる個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、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のである。

(4)更に歴史学習は、物事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。独裁とは何か、軍隊の本質とは何か、戦争はなぜ生じるのか、支配・権力にはいかなるタイプがあるか……。この意味で遠い異国の古代史も我々に直結するのである。

(5)最後に、歴史に親しむ、歴史学習の手法に親しむことは、モノの見方を豊かにし、またモノの見方が立場によって異なることを教える。仮説構築・論証・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、他人を説得する力を身につける訓練になる。

2. 歴史観をめぐって——第5・6講

第5、6回講義では、B4判4枚弱の資料・レジюмеプリントを配付して、歴史観の存在・特質について述べた。そこで言及・解説された主要論点は以下の通りである。

○歴史を学ぶ学ばせる理由アンケートの回答が多様であったのはなぜか。

ここでは、それは、各人の歴史の見方・捉え方、歴史にたいする考え方が異なるからであり、一言で言えば、歴史観の違いに由来するものであることを確認した。

○歴史観の土台となるのは各人のモノの考え方（・価値観・世界観）。だから歴史観は多様。つまり他人は自分とは違う歴史の見方をする。どのような歴史観をもとうと各人の自由。但し、一つの歴史観のみで描けるほど歴史は単純ではない。

ここでは、以上が、歴史観に関する最重要論点の一つであることを先ず強調した。

その上で、次のように事例を挙げて、歴史観が各人のモノの考え方に立脚していること、それゆえに自由で多様であることを説明した。すなわち、キリスト教的創造神を信ずるならば、人類の歴史はすべて神の意志の顕れでありいづれ終末を迎えると解されるが、信じない人にとってはどうか。社会の主人公を庶民だと考えるならば、歴史も民衆の立場で見ることになるのではないか、他方、(エリート)の才能・業績重視の価値観保有者なら英雄史観的になるかも知れない。世の中の中心軸を政治に置く人と経済に置く人とは、関心をもつ歴史事象にも違いが出るのではないか。同一の戦争を見て引き出した教訓にしても、その人の価値観によって、ある人は二度と繰り返してはならないと言い、ある人はこうすれば次は勝てると言う。更には、歴史を繰り返すと見るか、一回限りと見るか等々。

更に、かつて第2講で「歴史が常に書き換えられる」理由を説明して、「歴史を見る者の立場・時代・モノの考え方などによって、見る者の目の置きどころ・課題が違うから、組み立てられる歴史像も違う」と述べたことを思い出してもらい、これを利用すれば、歴史観とは、「歴史を見る者の立場・時代・モノの考え方などによって」制約された歴史の捉え方のことであり、「目の置きどころ・課題」と同義ないしそれを枠づけるものである旨伝えた。そして、その際提示した以下の例を再び取り上げ、そこでの「目の置きどころ」を歴史観に置換して検討するよう求めた。

*比較せよ

〔目の置きどころ〕 〔農民一揆の歴史像〕

民衆の重視・・・領主の収奪に耐えかね、農民は蜂起し、初めて抵抗の姿勢を示した

- 軽視・・・飢饉に苦しむ農民は反乱を起こしたが、結局、鎮圧されてしまった
- 無視・・・(歴史的価値なし、として取り上げられない)

これを踏まえて、最後に、一つの歴史観に固執すれば視野が狭まるから、大なり小なり歴史の全体像を描くことは困難となり、時として一面的理解は歪曲と同義になることを論じ、更に、たとえば同じ愛国史観でも所属する国が違えば、同一歴史事象の解釈は全く異なることがある点を付言した。

○日本人の多くが自覚せずに持っている歴史観として「西欧中心史観」がある⁽⁶⁾。

* A (群) と B (群) を比較して気づいたことを記せ	
[A]	[B]
極東	東アジア
暗黒大陸	アフリカ大陸
コロンブス、「アメリカ」を発見	コロンブス、「アメリカ」に到達
隋軍、高句麗に遠征して失敗	高句麗、隋軍の侵攻を撃退

ここでは、既に第3講終了時に実施していた上のアンケートへの受講生の回答を紹介しつつ、A群のように西欧(中国)中心に見た、その意味で一面的な歴史の見方の存在を実感させた。その上で、西欧中心史観的な歴史像の例として、わが国の世界史日本史教科書にまみ見られた(見られる)、欧米中心の世界史・中国(日本)中心の東アジア史・漢民族中心の中国史あるいは大和中心古代史・江戸中心近世史・東京中心近現代史叙述などを指摘しながら、その本質を、繁栄(「先進」地)、大国(近代強国)、中央、支配者などを中心に据えた歴史の見方である点に求めた。そして、支配や文化の波及対象として登場するだけで、常に文明化の必要な遅れた野蛮な辺境扱いされる小国や「後進」地域、「地方」に住む人は、果してこの歴史観を受け入れられるものかどうか、を問うた。あわせて、我々自身の中に、「蜂起」や「侵略」よりも「反乱」や「征伐」「遠征」の語を好み、途上国住民に限って「現地人」「原住民」の語を適用せんとする意識が存しないかどうか、を問うた。

○西欧中心史観から脱却したい時には？

後述するように、筆者は、西欧中心史観を含めた教師自らの歴史観の生徒への無意識の押しつけを、過度に不安視する必要はないと考えるものである。それゆえ、講義でも、「多少は意識しておこう、のレベルで受けとめてもらって結構」との前置きの下に西欧中心史観を論じている。が、一方で西欧中心史観的な歴史授業をしながら、他方では国際理解の必要や平等・共生を唱える矛盾した教師の存在も考えられることから、ここでは一応、西欧中心史観からの脱却に有効なあり方を(抽象的ではあるが)紹介した。

すなわち、第一に、「落ちこぼれ」とは実は「落ちこぼし」ではないかと考えてみるのと同様に、「支配する者とされる者の歴史」を「支配を破る者と破られる者の歴史」と捉えてみるような、発想の転換。

第二に、西欧中心史観の根底に近代化ないし文明化への信奉があることから、それを疑ってみる。別言すれば、「進歩」とか「豊かさ」あるいは「野蛮」などの意味の再検討。たとえば、宗教において多神教が一神教になるのが文明化のように言われるが、多神教は本当に劣るのか。遅れた縄文、進んだ弥生と言われるが、戦争を始めたのは弥生時代ではなかったか。なぜ、小中学生が学ぶのに歴史教科書には子どもが出てこないのか、そこにある生産力・生産への寄与中心の人間観・社会観・歴史観は妥当なのか等々。

第三に、A中心史観に対しB中心史観をもってくるのも無効ではないが、それ以上に、それ

それぞれの地域・民族・文化等を、独自の個性ある対等のものとして、まずは認める眼を。要するに、柔軟なモノの考え方。

○文部省（＝国）には文部省の歴史観がある。

ここでは先ず、既に第4講終了時に実施していた人物選定アンケートの結果紹介を通して、本クラスの大方の意見と文部省の見解との落差（＝歴史観の多様性）を実感してもらった。アンケートは次のようなものである。

*以下から、小学校の歴史授業でもはずせない、教科書に絶対載せるべきだと思われる人物を選びなさい。最大5人まで。

1. 足利尊氏
2. 足利義政
3. 雪舟
4. 徳川吉宗
5. 坂本龍馬
6. 陸奥宗光
7. 小村寿太郎
8. 与謝野晶子
9. 野口英世
10. マッカーサー

結果紹介の場で初めて受講生は、No.2、3、6、7、9の5人が文部省「指定」の人物であることを知るわけであるが、その5人のこのクラスでの得票数・順位は以下の通りである（回答数60）。野口英世（23票5位）、足利義政（10票7位）、雪舟（8票8位）、小村寿太郎（6票9位）、陸奥宗光（4票10位）。一方、受講生の支持を集めた人物は、ことごとく文部省「指定」外の人物である。すなわちベスト4に、マッカーサー（44票）、足利尊氏（40票）、坂本龍馬（39票）、徳川吉宗（36票）が並び、与謝野晶子にしても16票6位を占めている⁽⁷⁾。

その後、講義では、数人の受講生に、小学校教科書で取り上げてみたい女性名を質し（男性中心史観の存在を確認し）た後、配付プリントで、小学校学習指導要領（社会、第六学年）の内容を確認していった（中学校のそれも配付）。ここでは、国家（文部省）には当然のことながら国家の立場があり、それ相応の歴史観を持っていること、その歴史観は自ずと愛国史観的なものにならざるをえないが、指導要領を見る限り、英雄史観や西欧中心史観的なものの色彩も濃厚である点を論じ、更に、「指定」された42名の人物のうちの何人かに絡めながら、文部省の意図する歴史像について解説を加えた⁽⁸⁾。その上で、現国家に対し保守的立場であれ革新的立場であれ、国家を客観視し相対化して盲目的立場から脱することが、歴史を学ぶということである旨伝えた。

○誰が歴史をつくるのか、人物学習上の留意事項は？

ここでは、英雄史観を（否定ではなく）相対化する観点から、「歴史はエリートがつくる」は本当か、と問い、これに対し、何人かの人物を例にしながら、個人が大衆を引っ張ることもあるが、大衆が英雄をつくる（見捨てる）こともある、個人が時代をリードすることもあるが、時代が英雄をつくる（見捨てる）こともある、との答えを出しておいた。

次いで、先のアンケートで唯一、文部省と本クラスの意向が一致して第5位に入った野口英世に関し、「では、野口英世で何を教えるつもりか？」と問い、歴史教育上大いに推奨されるべき人物学習であるが、多少意識しておいた方がよい事項がある旨伝えた⁽⁹⁾。すなわち、それは第一に、人物そのものを学ぶのもよいが、可能なら、人物を通して時代を学びたい、第二に、

したがって、史実や時代のリアルな把握に益するような人物を選びたいが、それは、有名人でなくてもよいし集団でも構わない、の二点である。これらは、中学校の学習指導要領にも述べられている点を確認した上で、最後に、その人物が時代と最も噛み合っていた時期に重きを置き、教師が傾倒している人物については殊更美化しないように注意することも必要か、と発言した。

○特定の価値観・歴史観を子どもに注入することを目的とする歴史教育は不可。正しい歴史観などない。

ここでは、先に歴史観に関する最重要論点の一つであるとして述べた〔歴史観は多様。どのような歴史観をもとうと各人の自由〕を思い出してもらいながら、それに基づいて、①正しい歴史観、生徒に押しつけても構わない歴史観などというものはなく、②歴史観は各人が自分で獲得するものであり、③特定の歴史観を生徒に押しつけようとの目的を有した途端、それに合うように歴史像を歪めることになる旨論じた。その際とくに、「正しい歴史観などない」——これは「正しい歴史教育などない」に通じる——、「教師の歴史観は自由だが、子どもの歴史観も自由である」という点を、第二の最重要論点として強調した。

その上で、③を理解するために、価値観とくに愛国心注入の手段となった歴史教育の実例として、ナチスの民族主義的歴史教育と戦前日本の「国史」教育を取り上げ、若干の解説を付した。ちなみに前者においては、歴史教育の究極目標は、子どもたちに「我が（ドイツ）民族と（ヒトラー）総統にたいして熱狂を抱くようにさせること」であった⁽¹⁰⁾。後者は、いわゆる皇国史観として周知の如く、「国体（＝天皇統治の正統性と永遠性）」および「国体の精華（＝忠孝一致の家族国家観による国民の天皇への帰属）」が歴史的に発現する過程を、日本歴史の根幹として捉えるものであった⁽¹¹⁾。もっとも、これだけでは受講生には意味不明のおそれがあるため、昭和10年文部省発行の国定教科書『尋常小学国史』の最初の部分（は「天皇陛下の御先祖を天照大神と申しあげる」で始まる）と最後の部分（は「さればわれら国民はよくわが国体の尊さを弁へて・・・光榮なわが国史にいつそう光輝を増すやうにつとむべきである」で終わる）、および楠木正成・信長・秀吉・徳川光圀ら「忠臣」に関する描写をプリントで紹介した。

最後に、本論点を深め、その是非を問う上で恰好の事例と思われる新聞記事、すなわち、いわゆる「自虐史観」を否定する「自由主義史観」派の教育雑誌創刊を告げるそれ、を取り上げた。同派の主張には、歴史学のルールに抵触する論理的飛躍も散見されるのであるが、ここでは、記事上の、「日本が好きでないと生徒が感想を書くような授業は根本的に間違っている」「歴史の授業は自国への肯定的イメージに裏付けられた『元気の出る』ものでなければならぬ」との同派の主張に注目した⁽¹²⁾。これに対し筆者は、この主張に基づけば、自国を悪く言うことになり元気も出ない、と判断される史実は無視され、また、他国（＝他者）の視点からも史実を眺めてみるという歴史理解を深める試みも放棄されるのではないか、あるいは、生徒の価値観の自由を認めない、しかも、生徒のその時々感想に一喜一憂するような授業になるのではないか、右であれ左であれ、「正しい歴史観があり、それを生徒にも」という考え方は、やはり誤りではないか、との疑問を呈し、受講生各自の検討を求めた。

○（意図的注入は不可とは言え）多かれ少なかれ教師による無意識の歴史観の押しつけがなされるのは事実。そこで、①再び、実証と論理的整合性が（押しつけ脱却上）大切となる。但し、②教師にかなりの力量があって初めて本格的注入が一時的に可能となる。ゆえに、無意識の押しつけを不安視する必要はない。

ここでは、たとえば、既に教材選択の時点で教師の価値観・歴史観が機能する以上、一定の歴史観注入からフリーな歴史教育はそもそもありえないことを説明し、にもかかわらず、押しつけが過度になることをおそれるならば、歴史学のルールを重視すればよいと述べた。すなわち、特定歴史観の押しつけによってもたらされる歴史像の歪曲をチェックするのが実証と論証であり、これを子どもが多少とも身に付ければ、押しつけに疑問を呈する可能性が生じようし、それ以上に、論理と証拠を教材研究および授業で大切にしている教師は、過度の押しつけに十分気づきうるからである。

次いで、これを実際の授業のあり様如何の面から補足説明し、(1)授業では子どもに自由に仮説を立てさせること。これが、子ども自身の歴史観への立脚を保証することになる。(2)授業では仮説（諸説）を披露しあう場を設定すること。これが、違う歴史の見方の存在を自覚させることになる。(3)授業では諸説の是非を根拠を問いつつ吟味すること。これが、単一の歴史観の限界や理解の一面性ということを知らしめることになる。この三点により、子どもは授業を楽しみながら、（前項で②として述べた）歴史観の主體的な獲得へと一歩踏み出しうるし、それが同時に、教師の歴史観押しつけへの歯止め足りうる旨論じた。

最後に、やや過激な発言に聞こえるかも知れないが、と前置きしつつ強調したのが上掲②である。ここでは、受講生に自分の受けてきた授業を思い出してもらいながら、「現在の君たちの価値観・歴史観形成に決定的影響を与えたと言える授業の経験があるか。もしあるのなら、それは授業によるものなのか、実際は教師の人格（への敬意）によるのではないか？」と問うた。その上で、子どもはその価値観（ひいては歴史観）を自らを取り巻く環境総体の中で形成するのであって、学校はその環境の一部であり、授業は更にその一部でしかない、したがって、歴史観の押しつけの問題で言えば、〔歴史観は多様で自由。正しい歴史観などない〕を踏まえさえすれば、あとは肩の力を抜いて、自分や子どもたちの価値観・歴史観に少々揺さぶりをかけてみよう、という程度で構わない、押しつけを殊更不安視せず、ただか学校での週数時間の授業に過ぎない、という発想も必要である旨伝えた。その上で、次のように付言して、最終講の課題を展望した。「では、それほどのインパクトをもちえない【ただか】学校での授業であるとして、ならばそこで、一体何を子どもに掴ませるつもりか、これだけは歴史授業で大切にしようとするものは何か。あなたの歴史教育上の目標が考えられねばならないだろう」。

3. 講義の内容・あり方をめぐって

以上本稿第1・2章では、「初等科社会（歴史学概論）」第4・5・6講の実際の講義の内容・あり様について報告した。以下では、なぜそのような内容・あり様を選択したのか、筆者の意図したところを中心に述べていきたい。

(1)「歴史を学ぶ学ばせる理由」を問う意味

そこで先ず、なぜ、「歴史の勉強は何の役にたつの？なぜ過去のことなんか学ぶの？学ぶと

何が得られるの?、という子どもの質問に答えよ」というアンケートを設定して、「歴史を学ぶ理由学ばせる理由」を検討していったのか。

理由のひとつは、既述の如く、各人が挙げる学ぶ理由それぞれの背景には、その人の価値観・歴史観が存在しており、これをアンケートで実感することは、歴史観の性質を論ずる次講との有機的連関という点で有効だからである。第二に、アンケートで受講生に問い、その回答の幾つかを披露するということによって、まずは自分の頭で考え、その上で他人の異見の存在を知り、それによって自らの考え方を客観視することが可能となるからである。その際、親近感・動機づけの点で、ダイレクトに問うよりも「子どもの問いに答えよ」との形式をとる方がよいように思われる。

第三に、これが最も大きな理由となるが、それが歴史教育上きわめて根源的な問いであるからである。おそらく受講生にとっては、学校での歴史学習の存在は自明であって、歴史に学ぶ意義など考えたこともないのではないだろうか。筆者が挙げた「歴史を学ぶと何を得られるか」一般論五点のうち、(1)(2)(4)などは先ず気づかれにくいところである。学ぶ意義ひいては学ばせる意義を教師が掴んでいない時、その歴史学習は、平板な単なる知識伝達型のものになるか、かつて自分が受けた授業を反復するにとどまろう。だが、皆が皆、創意工夫に満ちた歴史授業の経験者ではあるまい。かくして、学ぶ理由を心得ぬ歴史学習は、たとえば過度の詳説はあっても、子どもにとっては意味不明の、(受験科目として存在しているから学ぶだけの)ルーチン・ワークになりかねないのである。筆者には、教職を志す者には問われねばならない、自ら問い続けねばならない問いというものが、歴史教育の場合、歴史を学ぶ学ばせる理由(と、歴史教育の長期的狙い)如何がそれに当たると思われる。

やや次元が異なるが、第四に、講義(プリント)上、受講生のアンケート結果や先学の諸見解、筆者とりまとめの一般的見解など多様な「学ぶ理由」を挙げつつも、しかし、そのうちのどれかを特別視することなく併存させるにとどめたのは、歴史を学ぶ学ばせる理由・意義に絶対的なものなどなく、序列化は不可能と考えるからである。〔正しい歴史観などない〕のと同様、「歴史を学ぶ正しい理由」などというものも本来ありえないのであって、歴史は、一般社会で受けとめられているように、各人好きなように学べばそれでいいのである。教師は自らの信ずる「理由・意義」を絶対化して硬直することなく、より柔軟に、「歴史からは例えばこういうことも学ぶ」とのスタンスを保持すべきであろう。

この点との関連で自戒の念をこめて言うのであるが、歴史を言わば“商売”にしていると一般感覚から遊離しがちとなり、歴史学・歴史教育を最高度の“生活必需品”と捉えて、一種の理想のレベルで「学ぶ意義」を語ってしまうことがある。しかし、人が自分の専門外のことに臨む時の姿勢を想起すればわかるように、自分の専門への思い入れは専門家特有のものであって、他分野の者にはまず共有されえないものである。要は、専門家ならではの肩の力を時として抜いてみるのが、非専門家＝子どもへの圧迫感解消に有効となるということである。日本史研究の鹿野政直は、「歴史の教師として、ついつい歴史の教育が自己目的化して、教室で自分が向かいあっている人間を、歴史を全てとする世界へ統制することはなかったか・・・大事なものは人間が育ってゆくことであり、歴史もまたその養分の一つではなかったか」と述べているが、共感できる言葉である⁽¹³⁾。このような意味で、筆者は、受講生のアンケートへの

回答にあった「日常生活には何の利益も得られない」をそれなりに重視したのであり、また、本間の第一文、「歴史をしっかりと学んだ人間の考え方や行動には思慮深さや見通しの確かさがある」に懐疑的である旨コメントしたのである。

最後に、講義では十分扱えなかった問題について三点付言しておきたい。

ひとつは、論旨（＝理由の第四）とやや矛盾するかも知れないが、筆者が一般論として挙げた五点のうちの(2)内の、「自らの頭で掴みとったと思っていたわれわれ自身の価値観が、現代という一定の時代状況の枠内にあることを、過去の学習は教えたりもする」、の重要性を認識すべき点である。私見では、受講生には、自分たちが生きる現代社会の成り立ちへの関心はかなり薄く、果してそこに、過去（歴史）を見つめるに値するような課題が生ずるのか、いささか心許ないものがある。が、それ以上に、その関心の薄さによって自らの価値観を客観視しないまま、彼らが教育の場に臨むことに一抹の不安を禁じえない。受講生には、現代社会論（社会学）に大いに興味を抱き、そこから、最終的には自分なりの、現代を踏まえた教職観、学校観を有するに至ってほしいものである。

また、それとほぼ同一の趣旨になるが、同じ(2)内の「現在普遍・自明とされている制度・価値観などが、たかだか数十年の歴史しかもっていないことを知ることがある」、を歴史教育者は自らのフィールドでこそ十全に受けとめる必要があるように思う。すなわち、歴史教育のあり方もまた「普遍」ではないということである。時代・社会の変貌にもかかわらず、かつて実践・経験した歴史教育のあり方に固執する時、変貌する現代を生きる子ども達との共振はおそらく困難となり、場合によっては、ただ子どもの変貌を嘆くだけの教師にもなりかねない。歴史学イコール＜現在と過去との対話＞とはしばしば使われる言い回しであるが、案外そこでは、「現在」の中身が問われることなく「自明」視されたままであることが多い。（歴史）教育をとりまく「現在」を見据えた上で、歴史教育それ自体に対しても、「価値観とか制度は変わる変えられる」とのテーゼを適用・吟味してみることが必要に思われる。

もう一点、一般論の(3)に関連するが、歴史から「教訓を引き出す」との回答に対しても、若干追及したいものがある。受講生のアンケート回答、たとえば、「戦争等のできごとを知っていると、その過ちを二度と繰り返さないようにできる」や、「第二次大戦を学ぶと、戦争の愚かさ、命の尊さを知る」を読むと、その思いは強い。きわめて曖昧なのである。ここでは、ある歴史事象たとえば戦争を学ばば、自動的に教訓が引き出せるかの如く述べられているだけで、戦争のどこが「過ち」なのか、どの様に学ばば「戦争の愚かさ」を知ることができるのか、に欠く。教訓を引き出すには、具体性や実感性を伴った史実の扱いが必要である。更に言えば、「二度と繰り返さないようにできる」ためには、誰もが実践できるレベルの教訓であらねばならないだろう。小学校歴史学習でなしうるかは別にして、これを閉却すると、多くの人々がまだ行動できる、歯止め可能な時点をこそ重視し、戦争へと至る岐路を見極めようとする授業は構想されにくい。その代わりに、戦争勃発後の（誰もが参加できるとは限らない）抵抗運動に焦点化する、あるいは、戦場という極限状況下での個々人の倫理的姿勢を問うような授業が優勢になるのである。それ自体は決して無意味だとは思わないが、しかし、少なくとも、「二度と繰り返さない」という目標はそれでは達成できないであろうし、子どもに決意表明させるような授業は、筆者には、その後の効力の点でも子どもへの圧迫感の点でも疑問に思える。ともあ

れ、以上の三点は、講義時間に余裕が生ずれば、より丁寧に言及したいところである。

(2)歴史教育と歴史観

①〔歴史観は多様で自由〕〔正しい歴史観などない〕の決定的重要性

“歴史観”こそ歴史学上歴史教育上のキーワードの一つであり、その意味・性質への無理解が歴史（教育）をめぐる論議の錯綜・混迷の主因となっている。受講生には、歴史観の本質を理解したその上で、「論議」に参加するなり敬遠するなり自由にしてもらいたいものだ——以上が、第5、6講の内容・あり方を構築するに際し、筆者が土台とした考え方である。

その土台の上に立てた支柱の一つは、名実共に「キーワード」足らしめるため、歴史観の存在そのものを受講生に実感させ、理解を「揮発性のことばの浅い層での認識」（黒羽清隆）にとどめさせないことであった。それゆえ講義では、常に受講生向けアンケートを出発点に据え、第2、4講との有機的連関やプリント等資料の活用を図りながら、（各種）歴史観のある種素朴な解説を積み重ねていったのである。その際、あれもこれも重要、との立場をとらず論点に強弱をつけていったのも、受講生に、過重・難解の念を抱かせることなく、しかし確実に、根幹を把握させんがためであった。

他方、講義内容上の支柱としたのが、〔歴史観は多様で自由〕〔正しい歴史観などない〕を十分認識してもらうことである。歴史（教育）が常に論議の対象となるのは、まさに歴史観は多様で自由である、すなわち、誰もが自らの歴史観を基盤にして歴史（教育）に一家言持ちうるからに他ならない。にもかかわらず、他人の歴史観の自由となるとこれを認めず、己れの「正しい歴史観」という空想を押しつけ合うところに、議論の錯綜・混迷が生じているのである。筆者には、ナショナリズムないし近現代史をめぐる昨今の議論はこの典型に見えるが、それについては後述することにし、以下では、本講義において筆者がこの第二の支柱を決定的に重要とみなす所以を、いま少し明らかにしておきたい。

〔歴史観は多様で自由〕〔正しい歴史観などない〕を踏まえることが、なぜ決定的に重要なのか。

第一に、これを真に踏まえた教師ならば、何らかの価値観、歴史観あるいはイデオロギーを注入せんとの意図をもった歴史教育の不当性に気づくからである。と言うのも、既述の如く、教師の歴史観は自由だが、子どもの歴史観もまた自由でなければならないし、また、特定歴史観にもとづいて描かれた歴史像は一面的理解の弊に陥らざるをえないからである。

他方第二に、やや逆説的だが、〔歴史観は多様で自由〕を踏まえれば、教師が各人それなりの歴史観をもって授業を構想・実践する以上、無意識裡の歴史観の押しつけから逃れえないことを、言わば冷静に認識できるのである。同様に、〔正しい歴史観などない〕ことを真に認識している教師が、「正しい歴史教育」を目指して加熱することもありえないだろう。そして、「冷静」な教師は自己点検の要を自覚しうることから、押しつけ・注入の有無を歴史像の（歪曲）次元でチェックせんとし、歴史学のルールと言える実証と論理的整合性の重要性を再認識するに至るのである。

第三に、硬直していない冷静な教師なら十分自覚しうることでもあるが、〔歴史観は多様で自由〕たる所以、すなわち、各人のモノの考え方・価値観・世界観を土台として歴史観は形成

される点を真に踏まえるならば、週何時間かの歴史学習上の歴史観・価値観注入に実は左程の効力はないことに気づきうるからである。既述の如く、子どものモノの考え方・価値観を形成するのは子どもを取り巻く環境総体であって、学校や授業はその一部にしかすぎないのである。講義では、戦前・戦中の「皇国史観」教育やナチス・ドイツの民族主義的歴史教育の例に触れたが、おそらくそのような全体主義下でもない限り、本格的注入は無理であろう。この意味で、教師は肩の力を抜くことができるし、また抜くべきである。

繰り返すならば、無論、意図的注入は論外であるが、歴史授業において、多かれ少なかれ教師の持っている歴史観が伝わってしまうのは事実である。が、しかし、伝わる程度には限度があり、決して授業のみで子どもの歴史観・価値観が根底から変貌することはない。変貌したかに見えても、環境次第でそれは容易に再変貌するのである。したがって、殊更「正しい歴史教育」を標榜しても、その授業は教師が考える程には子どもには届かず、むしろ、歴史像歪曲の可能性を大いに含んだ、子どもに多大の息苦しさを与えるだけの無意味な営為となるだろう。筆者に言わせれば、「標榜」すべきは「正しい」ではなく「楽しい」歴史教育である。ともあれ、「子どもの歴史観（形成）もまた自由」であることが閑却されてはならないだろう。その意味で付言すれば、〔歴史観は多様で自由〕を尊重した授業であるならば、子どもはそこで、他人は自分と異なる歴史の見方をする、ということを実感でき、自分とは別の立場に思いを致すことや他者存在を自覚することにつながりうるのである。きわめて小さな、しかも排他的で無関連になった世間の中に子どもが閉じ込められている現在、“子どものためになる授業”とは例えばこういう授業を言うのであって、少なくともそれは、「正しい歴史観」の継受や「正しい歴史教育」の実現を目指して加熱するような類のものではないだろう。歴史観の性質を踏まえた授業においては、子どもは、各自の歴史観にもとづいて仮説を立てながら、ぶつかり合う仮説を実証と論証とによって吟味しあい、それを通じて、歴史学習の推理小説の謎解きに似た楽しみを味わいながら、主観を相対化し、かつ他者との社交の仕方（＝コミュニケーションの取り方）の一端を学ぶことができるのである。

②諸歴史観の取扱い私見

講義では、いわゆる西欧中心史観、英雄史観、愛国史観を取り上げて歴史観の多様性を理解する一助にせんとしたのであるが、その際、筆者はこれらを全面否定するのではなく相対化することに重きを置いた。と言うのも、これらの歴史観がはらむ問題点は無論指摘すべきではあるが、受講生にとってより重要なことは、先ず、そのような歴史観の存在そのものを自覚することであり、歴史の一面的理解の危険性を実感することであると考えたからである。そして、論点が過多になることを避け、先の最重要論点をこそ第一の検討対象にしてもらうという意味もそこにはある。各歴史観に対する細かな規制の前面化は、場合によっては、「正しい歴史観」探しを助長しかねない面をもつように思われる。更にそもそも、問題点はあるとは言え、英雄史観や愛国史観それ自体には、別に全面否定の対象視される謂われはないからである。

以下、各歴史観の扱いに関して若干思うところを述べるならば、先ず、西欧中心史観的な歴史の見方は、英雄史観や愛国史観との比較上、より問題点の多いものであることは確かであるが、しかし、その払拭は容易ではないだろう。繁栄・大国・中央・支配者などを中心に据えた

モノの見方、歴史の捉え方は世の中に蔓延しているからである。したがって、その克服には、地道に近代化（が生み出した価値観）を相対化する作業——あくまでその一端を歴史学習も担う——を積み重ねていくしかないであろう。その際「地道に」と言うのは、西欧中心史観的なものすべてを即座に否定するのではなく、A中心史観の克服に有効ならばB中心史観を打ち立てても構わないし、自国中心からの脱却に有効な他国からの視点を実感できるのなら、それは大国であっても日本と（経済的）関係の深い国であっても構わない、との意味である。あるいは、それぞれの文化を「独自の個性ある対等のものと先ずは認める眼」の重要性についても、そも足もとの日本文化・地域文化への理解がおろそかであるならば、「独自の個性」の判別は容易ではない。説教臭い、子どもへの圧迫感過多の楽しくない授業にならないようにするためにも、性急に西欧中心史観の克服を目指す、しかもそれを歴史学習単独で一手に引き受けるようなあり方は避けるべきかと考える。

英雄史観ないし人物学習についても、「多少意識しておいた方がよい」という形でその留意事項を述べたように、あまり細かな規制は不要であろう。歴史学習を楽しむことの重要性からすれば、特に小学校では、英雄好きでも人物そのものに学んでもさしたる問題はないと思われる。むしろ、英雄に憧れる子どもの方が歴史に接近しうるであろうし、ある人物の生に感動する方がより教育的である場合も少なくない。受講生にとっても、その受講生に教えられる子どもにとっても、“角を矯めて牛を殺す”ような歴史講義・学習にならないことが肝要かと思われる。

最後に、（表面的には）歴史観をめぐる論議の常に中心にあると言ってもよい愛国史観ないし歴史教育における愛国心育成の問題について触れてみたい。

昨今の論議を仄聞して筆者に不可解なのは先ず、歴史教育への評価が過大ではないかという点である。歴史教科書の内容や学校での歴史学習のあり方のみで、子どもの愛国心の行方が本当に左右されるのであろうか。その点、「自由主義史観」派の主張に対する生物学者の池田清彦の次の様な感想は、当を得たものに思われる。「『こんな教科書を子どもに与えていれば、やがて日本は腐食し・・・解体するだろう』。ホー、教科書というのはそんなにすごい影響力があるのか。私がまず抱いた感想はこれである」⁽⁴⁴⁾。価値観はその人を取り巻く環境総体で形成されると考える筆者にとっては、知識的愛国心などより、しばらく外国に滞在したりワールドカップ・サッカーを観戦する方が、はるかに愛国心旺盛な日本人を育成するかに思えるが、不可解な点のその二は、そのサッカー日本代表チームへの応援ぶりに示された如く、今日本人はきわめて愛国的であり、まだそれ以上を望むのかという点である。シカゴ大学が95年に実施した23カ国計2万8千人対象の調査によれば、自国に誇りを感じると答えた者の割合において、「トップの米国にオーストリア、カナダ、アイルランド、ニュージーランドが続き、日本はブルガリア、フィリピンと並び六位だった」し、他のどの国より自国の国民でありたい、と考えるのは「米国が90%でトップ。日本は88%で二位」なのである⁽⁴⁵⁾。第三に、愛国心のあり様は多様であることが無視されていないかということである。真の愛国心にもとづけば、国家や国家の歴史を単純に肯定することよりも、批判的に見ざるをえないことの方が多いただろうし、「日本が好きでない」との感想も、その愛国心を刺激されたがゆえのものと考えられうる。およそ、「正しい愛国心」などというものはありえないのではないか。更に言えば、「愛国」的歴

史学習の中身にも誤解があるように思われる。少し考えればわかることだが、より有効な愛国心育成型歴史教育とは、国家の栄光の歴史を羅列することではなく、むしろ、「自虐的」な屈辱の歴史を教えて国民の反発感情を喚起することであろう。果して、「楽しかった写真だけを貼ったアルバム」(池田清彦)に慰撫以上の効力があるのだろうか。加えてそもそも、愛国を云々するのであれば、愛国史観派が先ずその矛先を向けるべきは、日本国民の大半に日本という国号の由来や起源を知らしめていない日本史教育のあり様に対してではなかろうか。

更に、第四の疑問点として挙げることもできるかも知れないが、愛国史観をめぐる今日の議論は、筆者には「正しい歴史観」探しの空中戦に見え、しかも、議論が次第に拡散・「高尚」化し、子どもを対象にした歴史学習を論ずるといふより、論者自身の思想を歴史観論議の名を借りて語っているようにも思われる。子どもや現実の教育の場や、あるいは急激に変貌している現代社会下の学校教育システムのあり様から遊離した、ある種の“業界”内の非生産的議論に学ぶものは殆どないし、“業界”外に議論の届かぬ幸いをあえて捨てる必要はないように思われる。「自由主義史観」批判派の山田朗は「『歴史を考える』『歴史から考える』姿勢を育成することにもっと力をそそがなくてはいけない」との結論を引き出すに際し、次のような分析を前提としているが、踏まえて然るべきものであろう⁽¹⁶⁾。

「生徒・学生たちは、成績評価を下す教師の前では日本の侵略を批判し、補償の必要を語ったとしても、みずから歴史の真実を知ろう・・・という姿勢を持たない限り、社会人になるとあつという間に歴史事項を忘れ去り、『大東亜戦争肯定史観』の強力な『引力』に引き込まれてしまったりする」。「『自由主義史観』は『間違った結論』を生徒・学生に押しつけていると批判するあまり、自分が信ずる『正しい結論』を押しつけていたのでは、実は解決策になっていない」。

ともあれ、筆者としては、あるいは本講義においては、流行している(かに見える)議論に徒に反応することなく、[歴史観は多様で自由][正しい歴史観などない]を決定的に重要なものとして十二分に把握し、そこに、論証・実証という歴史学のルールへの遵守と楽しい歴史学習の最優先視を加えた、“三位一体”的立場を堅持したいと思う。それによって、本分から逸脱することなく、無駄なエネルギーを費やして消耗することもなく、しかし、大方の歴史(教育)論議には十分対処しようと考えるからである。

おわりに

最後に、この第5、6講の内容・あり方がどのように受けとめられたのか、受講生の感想を若干紹介することで、本稿を閉じることにしたい。

と言っても、この両講に関し特別に意見・感想を聴取したわけではない。以下に列挙したのは、全講義終了後に自由に書いてもらった感想・批評文のうち、両講に言及したものの中の幾つかであるに過ぎない。ただ、三人に一人に何らかの言及が見られ、(ここでは割愛したが)一部にかなりの長文を書いた者もいることから、一定のインパクトを有したことだけは確認できるかも知れない。伝えるべきことが伝わったかどうかは、ここでは判然としない。筆者自身は、受講生がこの時間を楽しみ、何か残るものがあったならそれでいい、と思っている。

・「歴史の勉強は何の役にたつか」というアンケートが一番難しかったです。この質問は、中学・高校時代私がずっと抱いていた疑問だったからです。このアンケートの他の人の回答を読み、ああ、こういう考え方もあるのか、と自分でも少しわかった気がしました。

・アンケートで「歴史を学ぶ理由」の時など、実際に教師になった時に子ども達から質問されても答えられないのではないか、と思いながら書いた。考えてみると、これまで小学校の時から受けてきた社会科や歴史の授業で心に残ったものが一つもない。……

・「なぜ過去を学ぶのか」についてのアンケートで、私は“過去の過ちを二度と犯さないため”と書いたはずである。そのことについてもう少し書きたいと思う。……

・アンケートをし、その後その結果をもとに講義に入る手法はよかったと思う。特に、「歴史は何の役にたつか」アンケートの結果は他人の歴史学にたいする姿勢がわかり、自分自身にとって大変参考になった。余裕があれば是非、教科書検定の問題に深く触れてほしかった。

・西欧中心史観をけっこう自分が持っていたことに気づきびっくりしました。

・文部省の勧める人物と自分たちの考える重要人物が大きく違っていることが面白かった。

・特に、教科書に載せるべき人物を選ぶアンケートは面白かった。私が選んだ人物はことごとく外れてしまったけど、これからの文部省の教育の考え方が何となくわかった。こういうアンケートなら誰でもつい真剣に考えてしまうので必要であると思う。

・今までは、学校などで「この人重要ですよ」とか言われて、ただ受け身で覚えていたが、よく考えたら、その重要だという基準はどこにあるのか？とアンケートで考えさせられた。

・学習指導要領について、自分なりに納得して教えられるような解釈ができるようにしてほしい。

・今まで“歴史”というものに対して疑問も何ももたなかったが、この講義で歴史そのものについて多少考えることができてよかった。

・アンケートには毎回苦勞させられた。短い時間で自分の考えがうまくまとまらなかったような気がするが、それだけに、自分の歴史観が自分でも気づかないうちに色濃く出ていたのではないかと思う。また、他の人の回答を聞いて「よく考えつくなあ」と思ったり、歴史観の違いというものが身を持ってわかったような気がする。

・以前は自分ではあまり意識しなかったけれど、私の考え方は自分の認識の押しつけだったように思えます。今回の講義を聞いて、子ども達が自分で考える授業というものを考えました。教師として自分が歴史をどうとらえるかは確かに自由です。けれど、子ども達にそれを押しつけてよいのか。……

・先週のアンケートに小林よしのりのことについて書いたのですが、私なりにあれから考えてみました。……

・私が考えていた歴史の見方とは異なる見方に触れる機会はこれまでもあったのですが、なぜそのような見方・違いが重要になってくるのか、というところにはまでは考えが至っていません。しかし、今回この講義を受講していく中で、(特にアンケートに回答していく中、そしてそのアンケートに対する他者の意見を聞いていく中で) 私なりに歴史にたいする見方について考えることができたと思います。

注

- (1) 両概念については、高橋秀寿『再帰化する近代——ドイツ現代史試論』国際書院 1977 や宮台真司の一連の著作たとえば『まぼろしの郊外——成熟社会を生きる若者たちの行方』朝日新聞社 1977 などを参照。
- (2) 拙稿「現代版桃太郎ばなしと歴史教育の基礎」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』9 (1998)、199-215頁。
- (3) 本間昇『改訂 小学校の歴史教育』地歴社 1985、16-17頁。
- (4) 安井俊夫「スパルタクスの反乱をめぐる歴史教育と歴史学」(歴史学研究会編『歴史学と歴史教育のあいだ』三省堂 1993)、101頁。
- (5) 加藤公明『考える日本史授業2』地歴社 1995、52-53頁。
- (6) 以下の西欧中心史観およびそこから脱却に関する叙述(=講義内容)は、主として次の二著に依拠している。鈴木亮『大きなうそと小さなうそ』ほるぷ出版 1984、千葉県高等学校教育研究会歴史部会編『新しい世界史の授業』山川出版社 1992。
- (7) 95年度にも同一アンケートを実施しているが、その結果は、足利義政と雪舟の順位が入れ替わる程度で、殆ど同じである。
- (8) 『歴史地理教育』455号(90年3月臨時増刊号)の特集「新指導要領四二人の人物」が大いに参考になる。
- (9) 山下國幸「歴史教育で人物をどうとり扱うか」前掲誌、14-19頁。
- (10) 1939年に出された国民学校の教授指針上の言葉。宮田光雄『ナチ・ドイツの精神構造』岩波書店 1991、333頁。
- (11) 永原慶二『皇国史観』岩波ブックレット 20(1983)、20頁。
- (12) 『朝日新聞』1995年11月16日夕刊、「国家の誇り」訴える雑誌、教員向けに創刊、波紋を呼ぶ」と題する記事。
- (13) 鹿野政直「教えと学びの『乱反射』——黒羽清隆の語りかけるもの」『歴史地理教育』579(1998年6月)、59頁。
- (14) 池田清彦「歴史は科学ではない。物語である」『図書新聞』2344号(1997年6月7日)。但し筆者は、科学であろうと欲しない(努めない)限り、歴史(学)は歴史(学)足りえぬと考えている。
- (15) 『朝日新聞』1998年7月1日朝刊。
- (16) 山田朗「『自由主義史観』批判に必要なこと(2)」『歴史学研究月報』458(1998年3月)、2頁。但し、筆者は、「社会人になるとあつという間に歴史事項を忘れ去」るのは当たり前なことだと認識している。