

歴史教育と学問の追究

* 堀田 幸義

The Academic Pursuit of History Education

HOTTA Yuki Yoshi

要 旨

本稿は、歴史教育を担う教師がどうして歴史教育と歴史研究における密接不可分の関係を意識しなければならないのか、どうして歴史研究における成果を学び続ける必要があるのかについて、歴史教育と歴史研究に関する過去の議論や諸氏の論を振り返りながら改めて確認し、何をどう学び続けなければならないのかについて探ったものである。

まずは戦前と戦後の歴史教育について概観したうえで、歴史研究者・歴史教育者それぞれを取り巻く環境の変化や歴史教育に対する両者の認識の違い、今現在の教師たちが置かれた社会的な状況や教科書の特性、そして、学び続けるポイントについて述べている。

Key words : 歴史教育、歴史研究、科学的な歴史認識、教科書の特性、教師の役割

はじめに

教職に関する国際比較を行った佐藤学氏によれば、かつて日本の教師の最大の特徴はその優秀性にあったといい、世界の日本の教師に対する高い評価も1970年代までは相応の根拠を持っており、数多の専門家ジャーナルと研究サークルを擁する自主的な専門家文化も形成されていたという。ところが、1980年代以降、これらの卓越性は急速に衰退し、今や、教師の教育レベルは世界最低レベルまで落ち、地位や待遇も世界トップレベルとはいえ、教職の生きがいの喪失も国際比較において顕著だとする。一方で、2013年に実施された「OECD国際教員指導環境調査(TALIS)」の結果によれば、日本の教師の週当たりの労働時間は参加国平均よりも著しく多く、授業時間は参加国平均よりも少なく、授業外の雑務・会議・課外活動に多大な時間が注がれている。また、2015年に実施された文部科学省による調査結果でも、1986年～2006年の

20年間で授業時間に変化がないにも拘わらず総勤務時間が1.2倍となり、授業準備にかかる時間が0.7倍、研修の時間が0.3倍に激減していることから、佐藤氏はここに「教職の脱専門職化」の進行を読み取っている(佐藤, 2017)。

こうした「教職の脱専門職化」の進行は教師たちの教職に対する熱意や態度の問題として片づけられるようなものではなく、教員養成や教師教育のあり方、学校や個々の教師が置かれた社会的状況などといった様々な要因が絡み合っ出て来た現象であろうし、常に「学び続ける」という自己研鑽が求められるとはいえ、学びの専門家たる教師たちが置かれた現状はあまりにも厳しい。こうして今野日出晴氏がいうように「すぐにでも「使える」ような授業のネタ」や「手軽で効果的な教材」を求めるような教師たちが増えた時(今野, 1998)、教師とは自らの専門性を高めるべく学問から学び追究する存在であるという認識も姿を消してしまうことになろう。

* 宮城教育大学教職大学院

しかるに、本稿が対象とする戦後の歴史教育にあつては、戦前の歴史教育に対する深い反省から学問との緊密な連携が叫ばれ、歴史学の成果に基づく歴史教育が実践されてきたわけであり、教師も学問的な思考を繰り返す「研究者としての側面」や「研究者マインド」を持つべきであることはすでに指摘されているところである(槐, 1994; 山田, 2007)。ただし、問題は歴史教育には学問から学び追究する必要性とその学びを実際実践する上での困難さが併存している点であり、それは、歴史学という学問の本来的な特殊性に起因する問題でもある。

自然科学のように現実の社会に対する汎用性・応用性が高く目に見える形で研究成果を社会に還元しやすい分野とは異なり、一見するとその有効性が明瞭ではないのが歴史研究であり、歴史教育もまたその有効性や必要性を説明しづらい面がある。そもそも歴史学における研究には研究者の解釈・認識が介在しており、唯一絶対の歴史像を描くことはできない。が故に学説上の対立や見解の違いが生まれることとなり、自身の専門性を高めようとする誠実な教師であればあるほど、実際には、「研究者の学説も多様で、教材研究を重ねるほど、何をどこまで教えるべきなのか、思案に暮れることもある」と吐露することにもなる(中尾, 2014)。

そして、歴史学における研究の個別分散化傾向が強まったことによって「歴史の全体像をどのように見通すのか」という歴史教育の要求に答えることができなくなったとするならば(大橋, 2009)、それは、ますます歴史教育との乖離を生み出す一因になっているといえよう。ただし、こうした歴史学本来の特殊性や学界動向に起因する問題があろうとも、戦前の歴史教育が日本国民に何をもたらしたのかを考えれば、歴史研究との連携・協力は欠くべからざるものである。

筆者は歴史教育の側からの問題提起に歴史研究者が向き合う必要性についても理解しているつもりであるが、本稿では、歴史教育者がどうして歴史研究における成果を学び続ける必要があるのかという問題について歴史教育に関する過去の議論や諸氏の論を振り返りながら改めて確認し、何をどう学び続ければ良いのかについて考えてみたい。

1 戦後の歴史教育がめざしたもの

永原慶二氏によれば、日本の学校教育の基本路線が体系的に確定されるのは1886年制定の「学校令」であり、その生みの親である森有礼以来、少なくとも初等教育についてはこれを「国民教化」の手段とし、学問とは別だとする立場をとった。こうした初等教育における教育と学問の分離という考え方は必然的に中等・高等教育にも悪影響を及ぼし、学問の歪曲や墮落をももたらすことになる。この教育と学問の分離という考え方がもっとも露骨に示され教育内容を規定したのが歴史教育であり、天皇中心の国家体制を正当化しようとする皇国史観も、こうした教育と学問の分断という教育土壌の故に猛威を振るうことができたのだという。

すなわち、学問と教育の分離という原則のもと国定教科書の内容も皇国史観一色となり、「万世一系」の「国体」の優越性を説き神話を史実であるかのように強制した「国史教育」が行われ、それは一貫して天皇中心の「国体」賛美の「物語」に終始するものであった。そして、「国益」の立場から素直に国のために生命をも捧げることを恐れないようなナショナルな心情や国家観の育成をめざす「物語」としての「国史」を学んだ結果、子どもたちは「万国に冠たる日本」を信じ無条件の愛国心を高めていくことになり、官許公認の唯一の国家観が国民の間に根を下ろすことによって、戦争を下支えする役割を果たしてしまうのであった(永原, 2008)。

1983年、犬丸義一氏は「私達の歴史的な生き方の指針となる、歴史学とは、科学的なものであり、歴史科学だ」と断言し、「このことは、日本は神国であり、天皇はその神の子孫であり、その天皇の指導する、この「大東亜戦争」は日本が勝利する、という皇国史観が、どんなに人々を誤らせ、多くの人々を死なせ、苦しめたか、という事を思い出すとよくわかります。私達が戦前学校で学んで皇国史観に基づく歴史が、神話を歴史の真実とする、どんなに神秘的で非科学的なものであったか、を思い出せばあきらかです」と、歴史学が「歴史科学」であらねばならないその理由について語り、「私は、自分の体験に照らして、戦後、この誤った神話的な歴史学をどう批判し、正しい歴史学をどうつかむかということで、歴史学への道を志したの

でした」と、自身の若かりし頃を回顧している(犬丸, 1983)。

また、本多公栄氏は「1940年代後半から50年代前半までの状況」として「戦後の一時期の日本の進歩的歴史学者は、その学問的成果を正しく歴史教育に組み込み、広く国民の歴史意識育成のために非常な努力をばらいました。私の所属している歴教協(歴史教育者協議会―筆者注)は、いわばそのような人々の努力によってつくられたようなものです。又、歴史教育の側から歴史学の課題を提起すれば積極的に取り組んでくれたし、何よりも、こちらから提案して研究をお願いしなくとも、歴史教育の中に入りこんで歴史学の課題をさぐり出してくれました」と語っているが(本多, 1963)、戦時中、多くの歴史家たちが皇国史観に偏し、それが何をもちたのかを考えた時、戦前の苦い経験をもつ者たちにとって、戦後の歴史学は科学的な歴史学であらねばならず、戦後の歴史研究者と歴史教育者は互いの連携・協力のもと子どもたちに科学的な社会認識・科学的な歴史認識を持たせることをめざしたのである。これは、今さら指摘するまでもないであろうが、決して忘れてはならない事実である。

2 関心の多様化から全体像の喪失へ

戦後の歴史研究者たちが歴史教育を視野に入れ実践的な取り組みをしたことは以上に述べた通りであるが、1960年代初頭にはこうした動きも鈍くなっている。すなわち、「戦後の一時期の日本の進歩的歴史学者」たちの歴史教育への貢献を高く評価した本多氏は、1963年当時の状況について、「それ(1950年代前半まで―筆者注)と比較して現在はどうか、ずいぶん歴史学者は私たち歴史教育者から遠のいたものだ、というのが実感であります」と語り、「歴史学者の歴史教育に対する無関心ムード」を批判しており(本多, 1963)、戦前の歴史教育への反省から緊密な関係にあった戦後の歴史教育者と歴史研究者の間にも隔たりがみられるようになっていたことがわかる。もっとも、その後、1965年に始まる教科書裁判を通じて、家永三郎氏の主張に賛同する多くの歴史研究者・歴史教育者が集まり支援運動が展開され、「歴史学と歴史教育の密接不可分の関係」が再認識されるようになるのではあるが(君島, 2008)、歴史研究・歴史教育それ

ぞれを取り巻く状況には従来とは異なる変化がみられるようになっていく。

歴史学界の動向をみれば、研究の個別分散化が進み、グランドセオリーの有効性が疑問視されるようになり、歴史の全体像を構築しにくくなったという点が挙げられる。すなわち、永原慶二氏によれば、日本史学の諸分野において個別分散化と呼ばれるような研究状況が進み出したのは、日本が高度成長期にあった1960年代のことであり、世のなかでも「多様化」が合い言葉となった時代であった。そして、この関心の多様化とともに、戦後変革への寄与の仕方を模索し実践的な課題意識を強く持っていた戦後の歴史研究者たちが広く受け入れた「社会構成史的科学主義」では、「生きた複雑な歴史的社会をそのままに捉ええないという感じが強ま」り、それが研究の細分化という一般的な傾向に拍車をかけたのだという(永原, 1996)。

さらには、1970年代にいわゆる「社会史」が日本の歴史学にも入り始め、1980年代に大きく展開し、続く90年代に引き継がれる一つの潮流をなしたことによって、研究の新たな地平が開かれた一方、社会史研究による従前の歴史学に対する批判が「社会構成史的歴史研究というのは史的唯物論、すなわちマルクス主義史学とイコールだ」と位置づけたことから、社会史の広まりとも相俟ってか、「全面的な史的唯物論への不信、アンチ・マルキシズム」という現象がみられるようになり、さらには「歴史的進歩への懐疑」にまでたどり着くことになる。そしてそれが、1990年前後のソ連や東欧の崩壊という現実の出来事と重なって、さらに加速されていく(鬼頭ら, 1995; 永原, 2003)。こうして、研究の個別分散化が進み、グランドセオリーが成り立たなくなった後、歴史学は「歴史の全体像をどのように見通すのか」という歴史教育の要求に答えることができず、「そこにいかにもわかりやすい全体像を提示したのが『新しい歴史教科書をつくる会』の言説であって、その陥穽にはまってしまったのが一九九〇年代以降の歴史学だったのではなかるうか」と大橋幸泰氏は指摘している(大橋, 2009)。

奇しくも1980年に遠山茂樹氏が鳴らした「歴史研究の問題意識が分散したままで、個別研究の深まりが、必ずしも歴史の全体像の再構成にむすびつかない」という学界の現状では、歴史教育への充分の寄与をはたすことはできない」という警鐘が(遠山, 1980)、現

実的な重みを持って歴史学界に跳ね返ってきたのが1990年代に起こった教科書問題なのであろう。

3 教室の現実を乗り越える教師たち

では、歴史教育についてはどうであろうか。歴史学界で社会史が広まり研究の個別分散化が問題視されていた80年代～90年代というのは、国の臨時教育審議会や中央教育審議会が「個性重視」を原則とする教育改革や「生きる力」の育成をめざす教育への転換について答申を出した時期にあたっているが、教育研究者や現場の教師たちの側からも「子どもの主体性」を重視し、「一方的な講義」による知識偏重教育を排撃し、討論授業やディベートを認知心理学の観点から評価していく」という、現在まで繋がるような動きがみられるようになる(今野, 1996)。

ここで、歴史教育のあり方を考える上で重要な論点を提示した、ある座談会について紹介したい。1985年12月2日、歴史研究者や歴史教育者などが集まる歴史学研究会において座談会「歴史学と歴史教育のあいだ」が開催され、その様子は同会の会誌『歴史学研究』553号にみることができ、この座談会をきっかけにした諸氏の論考も含めて後に『歴史学と歴史教育のあいだ』という一書にまとめられている(歴史学研究会, 1993)。そこからは、当時の学校現場をめぐる問題とそれを克服すべく一歩踏み込んだ授業を展開する中高の教師たちの存在や歴史教育に対する歴史教育者と歴史研究者との認識の違いを読み取ることができ、そもそも歴史教育の目的とは何なのか、それは、どのような原則のもとになされるべきなのかといった事柄について考えさせられる貴重な記録である。

この座談会では、小谷汪之氏を司会に、東京都の高等学校の教師石渡延男氏、千葉県の中学校の教師安井俊夫氏、宮城教育大学の本多公栄氏、東京都立大学の峰岸純夫氏が議論を交わしている(石渡ら, 1993)。最初の発言者であった石渡氏は、「今全国の教師が一番悩んでいるのは、非行とかいじめの問題ではなくて、授業が成り立たない、ということなんです。これは社会科だけでなく全教科に共通してあるわけです。授業が成り立たないのは、おしゃべりが多くて成り立たないということです。雑誌『教育』も今や「おしゃべり症候群」で特集を組むという事態になっているわけで

す」と語り、当時、全国の教育現場で起きていた「授業が成り立たない」現状を説明し、そうした状況がもたらされた原因として「思春期にうまく対応できない子どもたち」の存在を挙げている。彼ら彼女らを相手に授業するには、まずは教師と生徒の人間関係の構築が重要であり、それを無視して授業してしまうと「子どもたちはおしゃべりにどつと流れ込んでしまう」のだという。そして、「こうした子どもたちを相手にするには、今までの歴史教育よりも一歩工夫が必要」だとし、自身が実践してきたという「子どもたちの身近な知識とか地域にある素材を使って、そこから世界へと話を広げていくというやり方」を紹介している。

つまり、1985年当時の学校現場では教室で授業が成り立たないという現実があり、それを乗り越えるような、従来のやり方とは異なる「一歩工夫」を凝らした歴史教育が必要だと石渡氏は主張したのである。さらに、氏は、高等学校では特に「生徒が自らの手で歴史像を再構築していくという訓練」が必要だとし、その場合、「答えはいつも一つしかないという「正答主義」とのたたかいはやらないと、生徒自身の手で歴史像を再構築していくことはできないと思う」としており、「歴史の答えはいつも一つしかない」という生徒たちの凝り固まった考えを崩すこと、そして、学習者自身で歴史像を組み立てる訓練をすることの重要性について語っている。

それでは、何故、生徒たちは「正答主義」に囚われているのか。この点について座談会ではあまり議論が深められていないが、歴史教育の場で使用される教科書の記述を「正答」と位置づけ、そこに描かれた歴史像を唯一絶対のものとして捉えている高校生たちの姿や「歴史ではいくつも答えがありうる」(峰岸氏の発言)という考え方に慣れ親しんでいない高校生たちの様子が想像できよう。また、石渡氏によれば、教師があるテーマについて議論させた際、生徒たちが「あれこれ出しあって議論」となり、その結果、「先生、試験のときはどっちを書いたらいいんだ」と「正答」を教師に求めて来るというが、それは、学校での試験やその先の大学受験における設問の内容が多様な歴史像や多様な歴史認識を問うようなものにはなっていないという認識が、漠然とかもしれないが、あったのであろうし、生徒たちが「教師がどちらかを裁いてくれるのを待つという姿勢」をみせるのは、教師とは「正答」を

知っている存在であるという認識があるためであろう。

4 歴史研究者のこだわり

さて、石渡氏の発言を受ける形で話し始めた安井俊夫氏は、自らが行った「スパルタクスの反乱」についての授業について取り上げ、中学生たちが、奴隷に「共感」しながら「どうしたらこの人たちは自由になれるのか」を真剣に考え、奴隷解放の筋道を自分たちの頭で考えながら描こうとする様子について紹介している。

「スパルタクスの反乱がヴェズビオ山あたりからだんだんと強力な軍隊になっていったときに、次にローマを攻撃するかあるいはアルプスを越えて故郷へ帰るか。という選択の場面が」くるが、そこで安井氏が投げかけた「どちらにすべきだと思うか」という問いかけに対して「子どもは圧倒的にローマを攻撃すべきだ」というのだという。この安井氏の実践は土井正興氏の著書『スパルタクスの蜂起』を活用した歴史教育であったが、「土井さんの研究に即して、故郷へ帰ることによって自由をかちとろうという子どもはゼロに近い」といい、つまりは、授業中の討論を通じて中学生たちが描いたストーリーは教師が依拠した歴史研究の成果とは異なるものであったことがわかる。しかるに、そこで安井氏は、「子どもの知っていることは、それなりに奴隷解放の筋道を考えていると評価していいんじゃないか、とぼくは思うんです」とし、「子どもの知っていること」が史実に合っているかどうかの当否よりも、授業中に学んだことや討論を通じて生徒たち自らが歴史像を組み立てていった追究の姿そのものを評価している。

安井氏にあっては、歴史教育において教師がやるべきことは「歴史像のもとになるもの」＝「知識、歴史の事実」を身につけさせることであって、「そのあとで子どもがどういう歴史像を描いていくか」というところは、子どもどうしの討論に委ねられ、歴史教育の重点が子ども独自の歴史像を描かせることができるかどうかという点に置かれており、教師が歴史研究の成果を通じて知った「正答」は意味を失ってしまっている。

この議論について、土井氏は、「スパルタクス蜂起の全過程」を辿ってみても「ローマ進軍をめざす奴隷軍の行動は客観的にまったく証明されない」といい、「歴史の現実がそうであるとすれば、たとえ、子ども

たちがローマ進軍こそが奴隷を解放する道すじだと主張しても、それにたいして、なぜ、奴隷軍はローマ進軍をめざさなかったのかという発問が当然なされなければならず、「この発問をとおして、子どもたちは、当時の奴隷がおかれたきびしい状態をより深く認識することができる」としている。そして、「ここで故郷へ帰るということは、他の奴隷いが苦しんでいて自分たちだけ自由になることで、それはまずい。……今こそローマへ攻めこんで、それにまぎれて他の奴隷を解放すべきだ」という学習後の感想を書いた子どもの主張を安井氏が評価したのに対して、土井氏は、「その子どもの奴隷にたいする共感と連帯感は貴重であり、かつ理解できるにしても、その「共感」を「科学的社会認識」にまで高めるためには、現実の奴隷制社会の奴隷は——最大の蜂起といわれるスパルタクス蜂起でも——奴隷制廃棄の問題を意識的に提起出来できなかったことを、それこそ「時代の構造なり枠組み」のなかで十分に理解させることこそ必要ではないだろうか。そうでなければ、子どもは、その共感にもとづく主観的願望を歴史のなかに投射することで終わってしまうであろう」としている（土井、1993）。

ここで誤解してはならないのは、土井氏は決して生徒たちの描いた歴史像が「歴史の現実」に合わないという事実を単に教師が一方的に教えろといっているわけではないという点である。彼ら彼女らの描いた像がどうして史実に合わないのか、その理由を「時代の構造なり枠組み」のなかでさらに深く考えさせることにこそ教育的価値を見いだせるのではないかと主張しているものであり、史実を重視しつつ教師が「発問」を投げかけることによって生徒たちの目を開かせ、さらなる追究に繋げるその具体的な方法を提案したのである。

犬丸義一氏がいうように「歴史学とは、科学的なものであり、歴史科学」であらねばならないという立場に立てば、どんな歴史的対象を取り扱おうが、まずは考察の対象となる素材の徹底的な史料批判や史実そのものの確定は少しもゆるがせにすることはできないのであり、それが戦後の歴史学を学んだ者の多くが持つ研究者としての思考であろう。ところが、座談会のメンバーのうち石渡氏や安井氏の発言からは、歴史教育においては歴史研究とは異なり「確証されていない事実」をも教材として活かし「歴史学がまだあまり手をつけていないところ」まで「思い切って踏み込む」こ

とを当然視するような認識がうかがえ、日本中世史の研究者である峰岸純夫氏にとっては「やはり、史実の確定ということはおろそかにできません」ということになり、「史実の確定」がどれほどの意味を持ったものであるのか、高等学校・中学校の歴史教育者である石渡・安井両氏と大学の研究者である峰岸氏との決定的な認識の違いとして浮き彫りになっている。

1973年頃にみられた歴史学界に対する歴史教育者・歴史教育関係者の側からの不満・不信に対して歴史研究者としての立場から「研究者の言い分」を述べた遠山茂樹氏は、「研究がすまなければ教育実践はできないということですまされぬ、教育は研究成果の先を手探りでもすまなければならぬという事情を研究者は理解する。しかしその手探りが科学の筋道にそったものだという確認がたえずおこなわれなければならないと、研究者は心配するのである」と語っている(遠山, 1992)。この文章と座談会で安井氏が述べた「歴史教育の側で発掘されたものを、授業で扱おうとするときに歴史学の側から少し待った方がいいと言われると、いつまで待てばいいのかな、と思うんです」という発言をみたとき、歴史教育の側の動きが、遠山氏の言葉を借りれば「あまりにも性急すぎる」と感じると同時に、座談会のなかで本多氏が述べたように歴史研究の成果が「教科書に広く登場するには二〇年」かかるという現実のなかで授業を行っていかねばならない悩める教師たちの姿が垣間見られるような気がするのも正直なところではある。

5 教師が持つべき「研究者マインド」

もともと、石渡氏は、「確認されていない事実」を教材として使う際には「「そうかも知れない」とか慎重に話す用心深さが歴史教育者には必要ですが……」といい、安井氏は「「実証的には誤りである」となると、それは使えないですね」ともいっており、「史実の確定」を重んじているかのような発言もしているが、「確認されていない事実」の取り扱いに対する態度に歴史研究者ほどのこだわりや厳しさを感じることはできない。これに対して、本多公栄氏は、「自分としては事実と思うが、多少異論もあつたりして確認しきれていないけれども使う、ということならばいいんですよ」といい、「実証的には誤りがあるようだけれ

ども使う、ということ」との違いについて力説している。本多氏によれば、「確認されていないということが、実は歴史教育においては、子どもたちを非常にふり立たせるといことがままある」のだといい「実践を通して、実証的にも明らかにしていく授業」を展開するという道もあるのではないかとの問題提起をしている。さすがに、東京都の中学校教師だった頃、生徒たちと一緒に「三五か国の大使館めぐりによる調査・研究」を行い、「太平洋戦争の犠牲者の総数を不十分なりといえども明らかに」し(本多, 1993)、その成果を『ぼくらの太平洋戦争』としてまとめ世に出した本多氏ならではの意見である。

こうした歴史研究者さながらの取り組みを実践している教師はほかにもみられるが(山田, 2007)、冒頭で述べたような厳しい勤務状況のもとに置かれている現在の教師たちに同じようなことを望めるかどうかは甚だ疑問であり、あまり参考にならないが、ただし、少なくとも、本多氏のように研究者的な見方で教材を研究する態度、つまりは、「研究者マインド」を持つことは、これまでも幾人もの指摘がある通り、大切なことであり必要なことであろう。なぜならば、山田朗氏がいうように、「歴史教育は、やはり常に丸暗記主義の弊害に苛まれているところがある」のであって「その中でどうすればポイントをうまく伝えられるのか。これは実は単に教育技術だけの問題ではなくて、教育者が研究者マインドを持っているか持っていないかということにかかわって」くるのであり、児童生徒たちに教えようとする歴史的事象や事項について教師自身が「自分でその位置づけができていなければ、やはりしっかりと伝えることはできない」からである(山田, 2007)。

そういう意味では、かつて教員養成に携わっていた太田幸男氏の次の文章を思い出してしまう(太田, 1976)。太田氏はいう。「教育するということは、出来あがったものを人に教え込む作業ではなく、教師自身があるテーマについて何が正しいのか、を根源にさかのぼって必死に追求し、教育を受ける側も又それぞれの立場から一緒にこの追求をやり、両者の努力の結果得られ得る最大限のものをつかみ出す作業であり、これは小学校から大学まで共通したことであって、「そのためには、教師自身が、教科書指導書、権威ある「定説」などに一方的に依拠するのではなく、真実は

どうなのか、を根本にかえって調べなおし、自分の頭で考え、自分なりの説を持つように努力する姿勢がまず要求される。ただし、「小中学校において、すべての授業の前にいちいち根源にまでさかのぼって研究する余裕などとてもないこと、子供と一緒に考え、一緒に真実を発見するなどといっても、子供に漢文を読ませるわけにはいかないことなどは当然のことである。問題なのは、自分で苦勞して辞書を引きながら史料を読み、読みながら考え、先学の成果を学び、ある一点に関してだけでも自分で一つの歴史像を作っていくための努力の経験が、将来いかなる授業を自分がやる場合にも、きわめて重い経験になるだろうということである。そのような経験をした先生と、しない先生では、授業内容に大きな差があるにちがいないということである」と。

教師として世に出る者たちが「研究者マインド」を持ち自らの専門性を高めるべく学問の成果に学び考究すること、その経験は「将来いかなる授業を自分がやる場合にも」生きてくるのであり、「きわめて重い経験になる」という指摘に筆者も全く以て賛成である。最初は教科書に記載された「ある一点に関してだけでも」良いのであり、教科書記述の背景にある学説なり研究なりを押さえ学問を粘り強く学んだ経験そのものが、将来、教室のなかで展開される児童生徒との遣り取りを意義深いものとし、生き生きとした子どもたちの姿を引き出すことに結びつくのではないかと思う。そして、太田氏が最後に付言したように、たとえ教員養成大学・学部であったとしても、学生たちが勉学の集大成としての卒業論文を必死に書き上げるという経験は、彼ら彼女らが教壇に立った際に必ず生きてくる貴重な経験になるのではないだろうか。

6 教科書に逃げ込む教師たち

2009年、『歴史評論』に寄稿した私立高校の歴史教師會田康範氏は、論文のなかで「一九八〇年代からその兆しがみえる「学びの転換」論は、二〇年の年月をかけて累積的に歴史学習での科学性、系統性を後景にしていった」と述べている。「歴史学習での科学性、系統性」が徐々に後景に退いていったこと自体が歴史教育の歴史を振り返ると非常に危惧されるところであるが、変化はこれだけではなく、職場環境にも大きな

変化がみられたようである。會田氏は先の文章に続けて「そして、この約二〇年は、実は、筆者が教員となって現在に至る時期とほぼ重なる」と述べ、自身の職場環境にどのような変化が起きていたのかについて紹介している(會田, 2009)。

それによれば、會田氏が教師になりたての頃には「同僚性」という職場の意識があったそうで、「経験の乏しい新米教員にとって、その若さや未熟さを大らかに包み込んでくれた職場は同僚との学びの場そのもので、「先輩教師と机を並べ過ごした時間は、その背中を追いかけひたすらに何かを学びとろうとしていた」という。そして、「学生時代には存在すら知らなかった民間の教育研究団体である歴史教育者協議会(歴教協)へも、ごく自然な成り行きで参加するようになり、勤務校の教科内での学習会や研修会が計画されフィールドワークなども行っていたという。ところが、「現在の学校社会を取り巻いている多忙化や教育改革が目白押しする環境において、このような「同僚性」を求めることはきわめて困難な状況にあ」り、「とりわけ若手教員の学びは、大きく変質せざるを得」ず、この約20年間における最大の変化が「公立学校では職場を離れて行う自主研修ができにくくなり、他方、初任者研修をはじめとする官製研修の義務化や強化である」のだという。まさに佐藤学氏のいう「自主的な専門家文化」がかつては會田氏の周りにもあったことがわかるが、それが多忙化や教育改革の連続によって失われていった様子が見て取れよう。

2019年4月20日、歴史科学協議会事務所において開かれた「大学における歴史研究／教育の現在と未来」と題する座談会の場で、東京都の高校教師津野田興一氏は「教員になってからは、毎日、学び続けたいといけませんが、三〇年以上前とは違って、高校の教員になったからといって研修日があるわけではなく、夏休みや冬休みも全て出勤しなければならないわけです。部活指導もありますし、様々な雑務をこなさなければなりません。がんじがらめになっています。研究会に出かけるとか、史料調査に出かけるのは難しく、大学で学び直すのも難しい。こういうのが、高校の現場の実情です」と語っている(高埜ら, 2019)。

小・中学校の教師よりもさらに高いレベルの専門性が求められるのが高校教師なのであるから、研修の機会やより高度な学問的力量を身につける場は保障され

てしかるべきだと思うが、実際は全く異なり、「研修日があるわけではなく」日々の業務に追われ「研究会に出かけるとか、史料調査に出かけるのは難しく、大学で学び直すのも難しい」状態なのだという。前述した2009年の状況から何も変わってように思われ、ますます酷くなっているような気さえする。高校でもこうしたから小学校や中学校の現状も推して知るべしであり、国立大学の附属小学校の教師山下真一氏も「最近では多くの教師が教材づくりに十分な時間をかけるゆとりがなくなっている」とし、「だから、新しい教材を開発するノウハウがよく分からない若い教師が増えてきたのも事実である」と語っている(山下, 2019)。いったい教師たちはどうやって自らの専門性を高め、学問的力量に磨きをかければよいというのであろうか。果たして、学問的力量なしに問題解決型の授業やアクティブラーニングを実践し、児童生徒たちを「深い学び」へと導くことなどできるのであろうか。

以上のような状況が全国各地の学校でみられる今の現実だとするならば、現在の教師たちには80年代の頃の教師とは全く異なる課題が突きつけられているようにも思われる。80年代の全国の教師たちが授業を成り立たせるため生徒たちの「おしゃべり」にどう対応するかが問われていたとするならば、「自主的な専門家文化」が失われ同僚性がみられなくなった学校現場で働く現在の教師たちは、生徒との信頼関係の構築という問題だけではなく、自らの専門性をどう保ち、どう伸ばしていくのかという教師本来のあり方にも独りで向き合わなければならなくなっているのである。だとするならば、よほど意識の高い教師でない限り学び続けるのは難しく、結果的に教科書頼みの授業に終始する教師が増えていっても不思議ではない。

今から30年ほど前、高校の歴史教師二村美朝子氏は、「自ら学ぶ意欲と眼を持ち、生徒にも学ぶ楽しさを体験させようと不断に努力を続けている教師が各地にいることは十分承知しているけれども、あえてそのような教師は少数派だと言わざるをえない」と述べ、二村氏自身も含めて、「教師は授業に困難を感じたときにはとかく教科書に逃げ込む。「教科書で」ではなく、「教科書を」教える旧態依然たる授業の方が楽なの」だとし、自らの心のうちを披瀝している(二村, 1993)。二村氏は「教科書で」ではなく「教科書を」教える行為に後ろめたさを感じているように読めるが、

近年では教師たちが「教科書を」教えることすら出来なくなっているとの以下のようなかなり厳しい指摘さえみられるようになってしまっているのである。

7 教科書の特性

「教師が教科書を徹底的に理解し、教科書に書かれている内容を誠実に教えるということの重要性を強調」する黒川みどり氏は(黒川, 2013)、教科書の深い理解も持たずに教科書を軽視し「討論」や「調べ学習」を行っている教師たちの存在や教員養成課程におけるカリキュラムおよび学生の実態を知らずに、軽々しく「知識詰め込み型」を否定し「教科書を」ではなく「教科書で」を安易に主張するような風潮を舌鋒鋭く批判している(黒川, 2013, 2014)。

確かに、黒川氏がいうように、「教科書「で」教えるためには、少なくとも教員が教科書を理解していることが前提であり、教科書「を」教えることができることが大前提でなければならないはずで」あり、「教科書を隅々まで理解して「教える」ことは相当な能力と努力を要する」のであって、例えば「近現代史を専攻し、大学院進学後は近現代にほぼ限って研鑽を積んできたはずの者でさえも、高校日本史教科書の近現代の範囲を漏れなく教えるのは、かなり骨の折れる仕事」である。まして「現場の教員に求められているのは全時代」なのであるから、「教科書を」教えること自体が簡単ではない(黒川, 2013)。この場合の「教科書を」教えるというのは、その裏にある個別研究や学説の内容、学説同士の対立、当該教科書が描いている歴史像やそこに流れる歴史認識などを踏まえた深い教科書理解があつて初めて可能となるのであり、教科書の内容を読み上げ要点を板書したりプリントにまとめるなど、単に教科書叙述をなぞることを意味するものではない。

それは小中高どの校種であれ同じことであり、教科書を主たる教材とし全時代を教える通史教育が基本の中高の教師たちには教科書を理解する努力がなおのこと必要となってくる。ただし、問題は教師たちが置かれている職場環境や社会的状況を踏まえて議論する必要があるということであり、教科書叙述の特性を踏まえた学びの継続が必要だという点である。

たとえば民衆史や社会史の成果を取り入れているとし

でも新たな研究成果が教科書に反映されるまでには長い年月がかかるし、教科書は基本的に国家重視・英雄重視の叙述スタイルをとっているため民衆の姿や女性の姿が見えにくく、時代が古ければ古いほど授業で学ぶ「歴史」と子どもたちの生きる現実世界との距離は遠く「自分ごと」として歴史を主体的に捉えることができず、「他人ごと」と化した「歴史」を学ぶ意味すら実感できなくなっていく(鹿野, 2004; 堀田・堀田, 2019)。しかも、永原慶二氏が、「たとえば鎌倉時代のところでは、小・中・高どの段階の教科書でも、必ず農業が進み二毛作が行われるようになったことが書いてあります。それは間違いではないわけですが、しかし私は、そういうふう「農業が進んだ」とか「二毛作が行われるようになった」ということを結果的事実として客観叙述的に与える教育というものは、結局記憶の強制になるもので、教育としても、歴史上の認識の方法としても、十分でないと考えます」と語ったように(永原, 2008)、様々な制約のなかで執筆された教科書は、どうしても、「結果的事実」だけを述べる傾向にあり、個々の歴史的事象の与えた影響や歴史的事象・事項同士の因果関係、社会変化がおこった原因や背景について逐一詳しい説明はしてくれていない。

したがって、教科書の記述に基づく説明と要点をまとめる程度の授業を永遠と繰り返したのでは、歴史学習というのは無味乾燥な教科書を使った断片的な知識の注入であるとの誤解を正すことも、歴史の授業は単なる暗記科目であるという印象を拭い去ることもできないし、因果関係が詳述されていないのであるから、教科書に記載された文章のみでは「歴史像をもたせるための素材」を児童生徒へ十分に提供できず、「事項と事項の関連の認識を訓練する場としての歴史像作り」や「基礎的な思考の訓練」(遠山, 1992)をさせることも難しい。つまり、歴史教育を担う者たちは、こうした教科書の特性をしっかりと理解したうえで、教科書の記述が意味するところを具体的に把握し事項と事項とを関連づけた補足説明を行い「自分ごと」として「歴史」を学ばせる工夫を凝らした授業を準備する必要がある。

8 何をどう学び続ければ良いのか

そこで参考になるのが、「歴史を学ぶ生徒たちが、どうしたら、歴史を自分とかけ離れた世界の偉い人たちの事業や自分たちとは関係のない高級な文化などの説明としてだけ受けとめないで、もっと歴史を自分たちの生き方ともかかわるものとして、主体的に受けとめることができるようになるか」について述べた、永原慶二氏の言葉である。永原氏は「そのためには、どうしても生徒たちが自分たちと同じ種類の人間だと思っている民衆自身が歴史に参加することによって、歴史がより広い社会基盤の中で進められてきたことを示さねばならない」とし、例えば、蒙古襲来前後の社会変化として現在の教科書にも載っている「二毛作の普及」を教える際にも「二毛作をやることによって生産を高めたという事実を教えることよりも、どうやって二毛作をやることができるようになったのだろうか」ということ、そのこと一つも民衆の主体的行動による夫役の軽減というたたい、社会関係の変更なしには可能でないことをはっきりと考えさせ、理解させる必要があると思います」と語っているが(永原, 2008, 2013)、これはまさに子どもたちの主体的な学びを引き出し教科書理解をどう深めていけばよいのか一つの具体例を示してくれているように思う。

限られた時間のなかで教科書理解を深めるには、このようなやり方でまずは教科書の記述だけでは理解できない歴史的事象同士の因果関係を教師自身が学問の成果から学ぶ必要がある。教師自身が教科書を深く理解しようとするれば、先の永原氏の言葉のように、「どうやって二毛作をやることができるようになったのだろうか」という疑問がすぐ浮かんでくるであろうし、浮かんでこなくてはならない。そして、その理由を探るためには専門の文献にあたるなど歴史研究の成果から学び、学問を追究していく必要がある。現在の歴史学界で「個別細分化」として批判されている研究動向についても、様々なテーマについての詳細な個別研究が世に送り出されているという意味では、抛るべき学問的成果が増えたともみることができよう。とはいえ、一人で全ての時代を教える必要があるのが学校現場の教師であり、教員養成大学・学部における学問的な学びの実態を考慮すれば、初めから一から十まで教科書記述の深い理解を持って教職に就くことはできようも

ない。だからこそ、学び続ける必要があるのだろうし、その歩みを続けるなかで教科書の深い理解とその背景にある「学界の共有財産」(遠山, 1980, 1992)について理解を深めていく必要がある。

また、個別テーマを設けた討論型の授業に関しては、歴史像を児童生徒たちに自由に描かせる教育実践が高く評価され、一方でその問題性が明らかにされ批判されており(大町, 1997)、そこで議論となっている点の一つが教師の役割についてである。かつての安井実践をめぐる論争を振り返ってみても討論を通して子どもたちが練り上げた歴史像が「歴史の現実」から大きく離れたものとなる可能性があるわけで、その際に、子どもたちが独自の歴史像を描いたからそれで良いというのは、歴史像を描く訓練をする先にどのような能力を児童生徒に掴ませるのかを忘れた議論ではないだろうか。確かに、戦前の歴史教育にあつては皇国史観のもとに官許公認の唯一の国家観が教師から子どもたちに一方的に押しつけられたわけであり、が故に、例えば、上原専祿氏がいうように「歴史の学習とは、教科書や参考書に書かれている歴史的事実や事件を知識として受けとることではなく、それらに記されていることをいわば一つの見本として、生徒自身が歴史像を創造的に描き出そうと試みることだ」という「歴史教育の目標」が掲げられるわけであるが(上原, 1954)、戦前の教育のもう一つの大きな欠点は学問と教育の分離という原則のもと「神話を歴史の真実とする、どんなに神秘的で非科学的なもの」であったのかという点にあり、田中彰氏が「1945年の敗戦は、あらためて歴史教育が歴史研究の成果に基づくものでなければならぬことを確認せしめた。そして、歴史教育は歴史の科学的認識を育てることを目標とするようになった」(田中, 1971)と述べたように、歴史教育の目標の一つは「歴史の科学的認識を育てる」ことに置かれた筈である。

したがって、「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、「歴史把握の客観性とは、一つの歴史的事象の評価が、それと関連する諸事象やそれをはさむ長期の歴史過程のなかに位置づけてみて、不都合を生せず、合理的に解釈しうるかどうか、ということによって判定すべきものである」ことを踏まえれば(永原, 2013)、教師は子どもたちの描いた歴史像と「歴史の現実」とを比較できるだけの

豊富な知識と優れた検証能力を身につけるだけでなく、教科書叙述に代表されるような「通史」との関わりをなかで捉えられるように訓練しておくべきであろう。そして、子どもたちの主体性の名のもとに簡単にオープンエンドさせずに、「学界の共有財産」を知る「大人の教師」としてリードする必要があるのである(山田, 2014)。

おわりに

もはや紙幅も尽きてしまった。最後に、著名な教育哲学者であり宮城教育大学の学長でもあった林竹二氏の言葉を紹介し結びとしたい。

今から半世紀以上前の1972年6月28日、宮城教育大学における教育実習の開始にあたって附属小学校にて講演した当時の学長林竹二氏は、「一つの問題」を「教師と子どもが一緒になって追求する」授業を成り立たせる「力」について、「これは、技術というようなものだけではないのではないか、むしろより根本にある力が必要なのではないかと私は感じております。それは、やはり、非常に漠然とした言い方をすれば、それは学問の力ではないかと思えます」と語り、また、「子どもからは、どんなものが出てくるかわかりませんが、出てくるものを、それぞれにうけとめる力というものは、やはり、教師の学問的根底がなければ生れないのです。それを技術の問題として処理しては、やはり本当にゆたかな授業にはならないのではないかというふうにおもいます」と述べ、「学問の厳しさとか、豊かさにふれておくことが、現場に出てから諸君を支える力になるだろうと思えます」と学生たちにエールを送っている(林, 1975)。林氏も「教師の学問的根底」の必要性を説いた一人であり、「学問の力」を信じた一人であった。

教員養成の日米比較を専門にしてきたという佐久間亜紀氏によれば、「時代を経るごとに教員養成カリキュラムにおける専門教育の位置づけが後退し、二〇〇一年以降に至っては、教職志望の学生は一般学生と同じ学問を学ぶ必要はないとするカリキュラム理念が唱道されている」といい、「歴史研究者が歴史学教育の中身をどうすべきかという議論をしている間に、教員養成系大学・学部ではすでに、教員志望の学生には一般の学生が学ぶ歴史学は必要ないという方向で改

革が進んでいる」という。そして、こうした動きが「戦前のように教員養成を学問研究の系統から切り離し、教師や子どもに思想統制を及ぼす危険を高める結果をもたらすもの」だと危機感をあらわにしている(佐久間, 2014)。こうした状況下にある昨今、教員養成にあたる歴史研究者はもちろんのこと、学校現場において日々の歴史教育を担っている教師たちや教職をめざす若者たちは、今こそ太田氏や林氏の言葉を思い出し、耳を傾ける必要があるのではないだろうか。

【引用文献】

- 會田康範(2009)歴史教育の現場からみた歴史研究と教員養成. 歴史評論, 706:47-58.
- 石渡延男・本多公栄・峰岸純夫・安井俊夫(1993) [座談会] 歴史学と歴史教育のあいだ. 後掲歴史学と歴史教育のあいだ, pp.15-47.
- 犬丸義一(1983)歴史科学とは何か. 歴史評論, 397:43-53.
- 上原専祿(1954)歴史教育の目標. 歴史地理教育, 1:4-7.
- 槐一男(1994)歴史認識を育てる授業づくり. 歴史教育者協議会(編)あたらしい歴史教育 第7巻 授業をつくる. 大月書店, pp.9-28.
- 太田幸男(1976)教育学部で歴史を学ぶために. 歴史評論, 313:28-37.
- 大橋幸泰(2009)教員養成と歴史研究・歴史教育. 歴史評論, 706:17-27.
- 大町健(1997)社会科の学力と授業. 教職課程指導室年報, 6:1-11.
- 鹿野政直(2004)岩波 高校生セミナー1 歴史を学ぶこと. 岩波書店.
- 鬼頭清明・尾川昌法・大日方純夫・保立道久(1995)座談会 戦後の歴史学から考える. 歴史評論, 542:2-33.
- 君島和彦(2008)歴史学・歴史教育と教科書裁判支援運動. 歴史評論, 695:2-13.
- 黒川みどり(2013)問われる歴史教育. 教科開発学論集, 1:113-120.
- 黒川みどり(2014)教員養成の立場から歴史教育を問う. 歴史評論, 774:43-54.
- 今野日出晴(1996)「国民統合」のための近現代史教育批判. 歴史評論, 557:66-76.
- 今野日出晴(1998)疎外される歴史教育. 歴史評論, 582:72-86.
- 佐久間亜紀(2014)教員養成における専門教育の課題. 歴史評論, 774:5-18.
- 佐藤学(2017)教育改革の中の教師. 佐藤学(編)岩波講座 教育変革への展望4 学びの専門家としての教師. 岩波書店, pp.13-33.
- 高埜利彦・糟谷憲一・川手圭一・津野田興一(2019)【座談会】大学における歴史研究/教育の現在と未来. 歴史評論, 833:5-26.
- 田中彰(1971)一般教育における歴史教育の問題. 歴史学研究, 370:45・58-65.
- 土井正興(1993)「歴史研究と歴史教育」について. 後掲歴史学と歴史教育のあいだ, pp.51-64.
- 遠山茂樹(1980)歴史学から歴史教育へ. 岩崎書店.
- 遠山茂樹(1992)遠山茂樹著作集 第7巻 歴史教育論. 岩波書店.
- 中尾浩康(2014)歴史教育と専門的学知. 歴史評論, 774:19-31.
- 永原慶二(1996)「通史」の役割. 歴史評論, 554:2-18.
- 永原慶二(2003)20世紀日本の歴史学. 吉川弘文館.
- 永原慶二(2008)永原慶二著作選集 第10巻 歴史教育と歴史観. 吉川弘文館.
- 永原慶二(2013)新装版 歴史学叙説. 東京大学出版会.
- 二村美朝子(1993)社会科と歴史教育. 後掲歴史学と歴史教育のあいだ, pp.271-279.
- 林竹二(1975)私の実習記. 斎藤喜博(編)斎藤喜博の個人雑誌 開く 第10集. 明治図書出版, pp.210-221.
- 堀田幸義・堀田理永(2019)小学校の歴史教育における地域教材の活用と主権者意識の醸成. 宮城教育大学紀要, 53:119-137.
- 本多公栄(1963)混迷せる歴史学と歴史教育の間. 歴史学研究, 283:17-21.
- 本多公栄(1993)歴史学に対する歴史教育の相対的独自性とは何か. 後掲歴史学と歴史教育のあいだ, pp.103-120.
- 山下真一(2019)〈筑波大学付属小学校発〉「主体的・対話的で深い学び」をつくる教材研究ABC. 社会科教育, 720:96-97.
- 山田朗編(2007)岩波ブックレット No.712 歴史教育と歴史研究をつなぐ. 岩波書店.
- 山田智(2014)だれが歴史教育を「暗記」にするのか. 歴史評論, 774:55-66.
- 歴史学研究会編(1993)歴史学と歴史教育のあいだ. 三省堂.

【付記】

なお、本論文について、開示すべき利益相反関連事項はない。