

《 批 評 》

「歴史(的)意識」に基づき「歴史(的)意義」を考える教育 は、歴史教育として妥当か？

—星瑞希・小野創太・松村一太郎・渡邊和彦「現代社会における歴史論争問題に取り組むための授業構成」に対する疑念と私見—

向野 正弘

はじめに

星瑞希・小野創太・松村一太郎・渡邊和彦「現代社会における歴史論争問題に取り組むための授業構成—セイシャスらの「歴史的思考プロジェクト」に着目して—」(『社会系教科教育学研究』第32号、2020、pp. 91-100)は、「問題の所在—歴史教育における主権者育成の課題—」冒頭、「我が国の歴史教育においては」と述べて、「歴史教育」を課題とするものであることを明示する¹。しかし評者の見るところでは、「歴史教育」とは別のものに見える。評者の疑念を整理して、私見を述べてみたい。

1. 本論文のねらいと構成

序節に相当する「問題の所在—歴史教育における主権者育成の課題—」の冒頭、我が国の歴史教育では、「平和で民主的な国家・社会の形成者」の育成を目指して、「過去」と「現代社会」とを繋ごうとして、議論されてきたという。そうした潮流を「1. 社会科歴史としての歴史教育」と「2. 歴史的思考育成のための歴史教育」との二つに分けて検討し、前者には、歴史事象の理解が深まらない課題があるとし、後者は、前者の克服を企図するも、現在論争となっている歴史問題を完全に排除することは、自らの責任を放棄する倫理的問題を引き起こしかねないとする。そこでカナダのセイシャスらによる「歴史意識 (historical consciousness)」研究に着目する。

筆者は、

現代社会においては、ハントが述べるホロコースト以外にも、先住民問題や、過去の国家政策に関する現代政権の賠償問題、国家間の歴史認識の対立など、人々の歴史の捉え方や記憶の仕方の相克によって引き起こされ、歴史性を捨象することが出来ない論争問題（以下では、現代社会における歴史論争問題と称す）が多く存在する(7)。また、主権者教育の文脈において、論争問題を取り上げることの意義は主張されてきており(8)、歴史論争問題に取り組む授業構成を明らかにすることは喫緊の課題である。生徒が主権者として歴史論争問題に対峙するためには、歴史的思考を用いて過去の文脈を丁寧に探究しながら、過去(の歴史事象)が現代の歴史論争問題に与える影響を考察し、現在にまで影響を与える歴史事象に対して私たちはいかなる責任を果たすべきかを考えていく必要がある。(p. 92) ※ゴシック体や下線など強調している箇所は評者。以下同。

と課題を整理する。前提として「歴史性を捨象することが出来ない論争問題」を「現代社会」の問題だとする指摘は重要である。基本的に歴史学・歴史教育の課題とは言い難い。しかしこうした課題に対して、「主権者教育」の視点から見ると、傍観することはできず、授業構成を明らかにする必要があるとする。そして結論的に、

以上を踏まえて、本研究では、歴史的思考を用いることで現在の価値観のみで判断を下すことを避けながら、生徒たちに現代社会における歴史論争問題に取り組みさせていく授業構成を明らかにすることを目的とする。 (p. 92)

と述べる。「現代社会」の問題を「現在の価値観のみで判断を下すことを避け」て、「生徒たち」に取り組みせるといふ。一見うまいやり方のようにも思える。しかし「歴史的思考を用いる」とは、どのようなことなのだろうか。疑念を感じる点がある。

本論文は、以下のように構成されている。

- I 問題の所在—歴史教育における主権者育成の課題—
 - 1. 社会科歴史としての歴史教育 / 2. 歴史的思考育成のための歴史教育
- II The Historical Thinking Project のねらいと方略
 - 1. 歴史意識を前提にした歴史的思考 / 2. 6つの歴史的思考概念
- III HTPの授業構成
 - 1. 歴史的意義に着目した小単元の場合 / 2. 倫理的側面に着目した小単元の場合
- IV おわりに

この内、「II-2. 6つの歴史的思考概念」の⑤の歴史的思考概念に「III-1」の具体例が、⑥の歴史的思考概念に「III-2」の具体例が、それぞれ対応している。

2. 「歴史意識」の新しい意味づけ

筆者は、

HTPが設立された背景には、2000年代初頭のセイシャスらによる「歴史意識 (historical consciousness)」研究がある。セイシャスは、2001年に歴史意識の概念化を図るためにシンポジウムを開催し、2002年にはバンクーバーに「歴史意識研究センター」を設立している⁽¹²⁾。歴史意識とは従来、歴史学者が歴史を叙述する際、現代に生き、現代の価値観や規範を持つ歴史学者がいかに過去を対象化するかという思考枠組みを指す意味として用いられてきた⁽¹³⁾。日本においても、生徒の歴史意識を歴史家のように発展させることをねらいとした研究としてドイツの歴史教育研究に依拠した宇都宮による一連の研究がある⁽¹⁴⁾。(II-1. 歴史意識を前提にした歴史的思考、p. 92)

と述べる。ここで「歴史意識」を、旧来「歴史学者」が「思考枠組みを指す意味」として用いてきたとし、日本において生徒の「歴史意識」を歴史家のように発展させようとした研究の初めを宇都宮明子氏の研究とする。評者は「歴史意識」の研究ならば藤井千之助氏の研究を挙げないのはなぜなのだろうかと思議に感じた。

筆者は、「歴史意識」について、

一方で、カナダにおける歴史意識は「集合的記憶 (collective memory)」研究の蓄積に依拠しており、従来の歴史意識とは異なる。集合的記憶とは、ある共同体で現在共有されている過去のことであり、共同体内の歴史上の英雄や、共同体の起源や発展、困難の克服について伝え、人々の集合的アイデンティティの構築に重要な役割を果たす。集合的記憶研究では、歴史家のみならず大衆が次世代に過去に関する信念を伝達する慣例や、その目的、それらの特質と形質などを検証している⁽¹⁵⁾。(pp. 92-93)

と述べる。つまり本論文において「歴史意識」というのは、従来考えられていた「歴史意識」とは異なり、「集合的記憶 (collective memory)」のことであるとする。おそらく従来の「歴

史意識」とは連続しないもの、ということになり、藤井千之助氏の研究等は先行研究の枠外になるのであろう。私見では、「集合的記憶 (collective memory)」をわざわざ「歴史意識」と言い換えるのは誤解を生むのではないだろうか²。「歴史意識」という以上は、従来の歴史意識研究との関連性を明らかにするべきであらう。

2. HTPの示す6つの歴史的思考概念と「歴史(的)意識」

本論文で参考にしているのは、カナダの「歴史的思考プロジェクト」(The Historical Thinking Project : 以下ではHTPと略記)で、以下の6つの歴史的思考概念を用いるとする。

- ①「一次資料の証拠」(史資料を見つけ、選択し、文脈化して解釈する方法を身に付ける)、
- ②「原因と結果」(歴史的状況やある人物の行為の原因と結果を考える)、
- ③「歴史上の他者の見解」(社会的、文化的、知的、そして当時の人々の感情的な文脈の中で、異質な過去を理解する)、
- ④「継続と変化」(過去から今にかけて何が変化し、何が継続しているのかを考える)、
- ⑤「歴史的意義」(歴史的事象の今日的な意義を考える)、
- ⑥「倫理的側面」(過去を現在における倫理に照らし合わせてどのように判断するかを考える)

筆者は6つの歴史的思考概念を、「過去の文脈を明らかにするための概念(「過去探究概念」)(①②③)「過去の文脈と現代社会を関連付ける概念」(④)「過去の文脈を明らかにするための概念(「現代探究概念」)(⑤⑥)の3つに分けている。実際の歴史教育において、どの程度可能であるかは別の課題として、評者の歴史学を基本とする知見では、①から③は問題ない。④⑤は、条件付きである程度可能だと思う。違和感のあるのは⑥「倫理的側面」である。

筆者は、

この6つの歴史的思考概念の中でも現代社会における歴史論争問題に取り組むうえで有益な示唆を与えてくれるのは、「現代探究概念」であり、この2つの概念は英国で開発された歴史的思考概念には存在しない、または性質が異なるHTPが独自に開発(改変)した概念である。セイシャスは「歴史的意義」について考えることで全ての事象の歴史性と後世における歴史事象の解釈の相対性を理解すると述べている(19)。つまり、「歴史的意義」により、なぜ現代社会において、特定の歴史事象をめぐる見解の対立が生じるのかを意識化することができる。「倫理的側面」は歴史意識の中心にある概念であり、「倫理的側面」により過去の犯罪や不正義の遺産を現代の我々が受け継ぎ、犠牲者や英雄の行いを評価できるようになるとセイシャスは述べる(20)。つまり、「倫理的側面」により、歴史論争問題に対して私たちが果たすべき責務が問われるのである。(p. 94)

と述べる。注目すべき点が二点ある。まず「現代探究概念」つまり⑤「歴史的意義」と⑥「倫理的側面」とは、旧来参考にされていたイギリスのものにはないHTP独自のものだという点である。先に評者は⑤「歴史的意義」を高度な課題とし、⑥「倫理的側面」に違和感を表明した。そうしてみると、この「現代探究概念」の運用については慎重な検討が必要だということになる。

ついで注目するのは、⑥「倫理的側面」を「歴史意識の中心にある概念」だとする点である。これはセイシャスの考えを紹介する箇所であり、この場合の「歴史意識」を「集合的記憶 (collective memory)」だとしても、「中心」にあるものを「倫理的側面」とするのは無理があるのではないだろうか³。歴史は生々しい現実の中で動いていくものであり、倫理や形而上の存在を中心にして理解しようとするとは実態を見誤るように感じる。しかし筆者はこの主張を受け入れて、「歴史論争問題に対して私たちが果たすべき責務が問われるのである」と決意を表明

「歴史(的)意識」に基づき「歴史(的)意義」を考える教育は、歴史教育として妥当か？(向野)

している。

3. 「歴史(的)意義」と具体例の問題点

筆者は「歴史(的)意義」について、やや詳しく

○なぜ今日、歴史上の特定の事象や動向、そして問題について我々が重要であると思うのか？

- ・なぜエイブラハム平原がカナダの歴史にとって重要なのか？
- ・なぜ女性史は50年前と比べより意義を持つようになったのか？(p. 93表)

と説明する。歴史学は、その出来事が当時・当地において、どのような意味を持っていたかを追求する学問である。そうした観点から見ると、「今日」「我々が重要であると思うのか？」というのは、「歴史的思考」とは思えない。評者の想定したものと乖離している⁴。

筆者は具体的に、ケアステッドの開発した中等教育段階対象の小単元「1812年戦争の100周年そして200周年記念」を分析する。ケアステッドを「歴史教師」と紹介しており、特に断ってはいないが、普通に考えれば歴史の授業であろう。ねらいを、

以上のように、本単元は1912年(過去)と2012年(現代社会)の1812年戦争の記念日における「継続と変化」と、その理由を考察することを通して過去の文脈を明らかにするのみならず、過去と現代社会の時代状況や人々の価値観の違いを理解し、過去が現代にいかに関与しているのかを考察することをねらいとしている。(p. 96)

と述べる。本授業は、百年後と二百年後の記念日とを比較的に取り扱い、まず「価値観の違い」を理解する。つまり1812年戦争を(自明のこととして)取り扱わない。たとえば日本において、2月11日の記念日(祝日)における「継続と変化」と、その理由を考察するようなことで、出来事そのものを論じずに、過去が現代にいかに関与しているのかを考察するようなものではないだろうか。

筆者は、

「歴史的意義」に着目した小単元では、現代と過去における歴史事象の記憶のされ方を単元を通して継続的に比較する構成となっていた。つまり、継続的に「過去探究概念」と「現代探究概念」を往還しながら単元を組織し、絶えず現代と過去の文脈の差異を認識することで、現在の価値観からのみ歴史を考察することを避けながらも、歴史事象が現代社会に与える影響についての探究が行われている。(p. 98)

と評価する。「1812年戦争の100周年そして200周年記念」における過去は、1912年であり、1812年ではない。歴史学は、その出来事が当時・当地において、どのような意味を持っていたかを追求する学問である。1812年戦争そのものを検討せずに、「絶えず現代と過去の文脈の差異を認識する」というのは、1812年戦争に対し、妥当な評価に至ることを目指さないものではないだろうか。評者には、この小単元が歴史教育として良いと思えない。たとえば道徳教育としてみたらどうであろうか。評者は歴史研究を踏まえない道徳教育を高く評価しない⁵。

4. 「倫理的側面」と具体例の問題点

筆者は、「倫理的側面」について、やや詳しく

○我々が現在において、どのように過去の様々な状況の人物の行為を判断しているか、過去についての異なる解釈が今日の異なる道徳的スタンスにいかに関与しているか？

- ・いつ私たちは記憶や先住民寄宿舎の被害者などへの償いに責務を負うのか？
- ・カナダが1930年代にユダヤ人難民を少数しか受け入れなかったことは、いかに我々に教訓を与えるか？ (p. 93)

と説明する。歴史学は、その出来事が当時・当地において、どのような意味を持っていたかを追求する学問である。そうした観点から見ると、「倫理」や「道徳」や「現代社会」の課題のように見える。したがって、この観点を歴史教育のテーマとすることの妥当性を確認しなければならない。

筆者は具体的に、ハックスの開発した中等教育段階対象の小单元「先住民の連合とテカムセにとつての1812年戦争の結果」を分析している。ハックスを「歴史教師」と紹介しており、特に断っていないが、普通に考えれば歴史の授業であろう。そしてねらいを、

本单元の主発問は「1812年戦争が先住民にもたらした結果とはなんだったのか」である。そのため本单元では、先住民の1812年戦争への参加とその結果を考察する構成となっている。本单元の目的は、先住民の価値観や規範を形作る集合的記憶を考察し、現在のカナダ人の道徳的スタンスを省察することである。その目的を達成することで、1812年戦争における先住民の犠牲や功績を受け止め、評価することが可能になるといえる。そのため、「倫理的側面」が単元の中心概念として据えられている。(p. 94)

と述べる。主発問は、歴史らしい発問に見える。しかし「本单元の目的」は、「道徳」である。道徳ならば、「倫理的側面」を「単元の中心概念として据え」るのは当然であろう。評者は、道徳の課題を歴史教育に持ち込むべきではないと考えている。この点は、カナダの歴史教育（とそれを是とする筆者）と評者の理解する日本の歴史教育に対する認識との違いかもしれない。

評者の考えを示しておこう。戦前の日本の歴史学・歴史教育は、皇国史観と呼ばれる皇国民錬成の手段に随っていった経緯を有している。筆者は「I 問題の所在」の副題を「歴史教育における主権者育成の課題」としている。評者に異論はない。しかし時勢は移り変わる。いつ「歴史教育における皇国民錬成の課題」と変わるとも限らない。従って、歴史教育は一定の節度を保ち、道徳的なテーマに絡め取られるべきではない。

また筆者は、

「倫理的側面」に着目した小单元では、歴史事象を過去の文脈に立ち、複数の視点から明らかにした後に現代の倫理的な基準から判断を下すという構成になっていた。つまり、「過去探究概念」を用いて過去の文脈を探究した後に、「現代探究概念」を用いる構成とし、「現在主義」を避けながらも、最後に歴史事象やその事象に起因して生じる歴史論争問題に対する我々の責任を問うことで、「現在主義」が抱える課題を克服していた。(p. 99)

と評価する⁶。指摘の通り、歴史事象をきちんと踏まえて、その後に「現代の倫理的な基準から判断を下すという構成」を取っており、道徳教育としてみたときに有効とみる。評者は、歴史学・歴史教育の限界を越えるものとする。しかし現段階では見解の相違ということであり、日本の歴史教育において妥当な構想になりうるものなのか見たいと思う。

おわりに—推測を交えて—

評者は「はじめに」において「歴史教育」とは別のものに見える」と述べた。特に⑥「倫

理的側面」について、具体案は「道徳」等の教科ならばあり得るだろうが、歴史学・歴史教育の課題だとは思えない。推測を述べると、カナダの歴史教育と日本の歴史教育とでは、枠組みが異なるのではないだろうか。改めて「現代探究概念」つまり⑤「歴史的意義」⑥「倫理的側面」が旧来のイギリスの歴史意識にはない理由を考えてみた。

イギリスはかつて世界最大の植民地を有す帝国であり、複雑な歴史論争問題を抱えている。日本も類似した事情を抱えている。一方カナダは、イギリス連邦の一角にあって、独自性を維持してきた。したがって、対外的に複雑な歴史論争問題を抱えていない。カナダにおける研究成果を日本の歴史教育に応用するには、日本の歴史教育の特殊性に配慮する必要があるように感じる。

本評では「歴史(的)意識」の押さえに疑念を感じる点を指摘した。HTPの研究成果を日本の「歴史(的)意識」研究の足跡を踏まえて位置付け直す必要があるのではなかろうか¹。また⑥「倫理的側面」を「歴史意識の中心にある概念」つまり別の言い方をすると、「集合的記憶 (collective memory) の中心にある概念」だとする点も検討すべきだと思う。

⑤「歴史的意義」の具体案は、問題があると考えた。記念の仕方の変化を見るということは、一定の意義を有すと考える。しかし、出来事自体を見ない点に疑念を感じる。関連して、評者が気になったのは、

現代社会において偉人の彫像や歴史博物館を建設することは過去を記憶する一側面であるが、こうした働きは物議を醸し出すことも多々ある。こうした歴史論争問題に取り組む際に、問題となっている歴史事象がどのような経緯でどのような集団によってどのように記念されているかといった、「歴史的意義」を反映した問いを追求していくことは有効であると考えられる。(p.99)

という箇所である。「偉人」そのものを見ずに「どのような集団によってどのように記念されているか」という。顕彰ということを理解していないのではないだろうか。等身大の人物像が十分に素晴らしいのである。評者はささやかな記念館を運営しているが、「過去を記憶する」だけでなく、研究を通して実像を明らかにしようとしている。歴史を背負って生きるありのままの人間の強さ、弱さを描くには、実像を明らかにする必要がある。「どのような集団によってどのように記念されているか」だけでなく、「偉人」そのものを見ていただきたいと思う。

さて、筆者は、「主権者教育」の視点から見て、「歴史論争問題」に取り組むことは「喫緊の課題である」(p.92)とする。評者は「現代社会」の問題を「現在の価値観のみで判断を下すことを避け」て、「生徒たち」に取り組みせるといふ。ある意味でうまいやり方のようにも思える」と述べた。しかし本当に、歴史教育は、現代の課題である「歴史論争問題」に取り組むことを求められているのだろうか。評者は求められていないと思う。評者は、多様な立場の市民(主権者)が論争している問題を安易に扱うべきではないと思う。論争のあることは事実である。教師が自身の見解を述べることもあろう。しかし歴史教育においては、それ以上深く論じるべき課題ではないと思う。まして、無理強いしてやらせるようなものとは思えない。現段階では、見解の相違ということになるだろうが、是非、日本の授業案・実践案を見てみたいと思う。妥当性の結論は、その検討の上で論じたい。

1 本論文は、星瑞希・小野創太・松村一太郎・渡邊和彦四氏の連名である。近年、理系のオーサーシップの考え方が、社会科学領域にも広まっている一端とみる。周知のことと思うが、オーサーシップをめぐる論文不正は、ギフト・オーサーシップなど様々な問題が指摘されている。本論文においては、同じ研究室ということでもないようであり、どのように共同研究したものなのか、評者には、明確にイメージできない点がある。できれば、分担の概要などを記していただきたいかった。

2 別にセイシャスの「集合的記憶」論に基づいて「社会構成主義」を標榜する吉田正生氏の歴史教育論

文を拝見した。問題が多いとみる。このことについては、別に批評を試みたい。

3 歴史教育は、倫理教育や道德教育とは異なる課題を有している。評者の専門とする中国の歴史教育をみると、前近代においては、一見すると儒教との関連が強いように見えながら、儒教とは異なる独自の領域を形成している。拙稿「中国前近代「歴史教育」史研究の視点から見た『史通』の意義—劉知幾著増井経夫訳『史通』を読む—」（『総合歴史教育』56、2022.3）は、そうした前近代歴史教育の特質の一端を論じたものである。なお、倫理や道德との分け立てを見失うと、行き着くところは、戦前の皇国史観のような、体制に奉仕する歴史教育に墮すであろう。

4 評者は、「我々が重要であると思うのか？」というのではなく、歴史上の出来事や人物の果たした役割に対して「どのような今日的意義を有すか」を検討すべきだと考える。自身の研究を念頭に、「（中国において）8世紀後半に生み出された歌括体通史教科書は、どのような今日的意義を有すかの」というような例を想定した。

5 日本における道德教育に関する議論は、「道德」の教科化を契機として、活況を呈している。その中には、如何なものかと眉をひそめるようなものが多いが、歴史学・歴史教育に精通した有識者の主張には、歴史研究の成果を踏まえて、「ありのまま」を描いてこそ道德的なアプローチが可能であることを主張するものがある。野口周一『道德教育問題と歴史教育』（世音社、2023.3）参照。

6 ただし、この箇所が続く文章の意味がよくわからなかった。以下の通りである。

現代社会において、集合的記憶の相克によって引き起こされる（特に、マイノリティが関係する）歴史論争問題は多く存在する。これらの問題に取り組む際には、現代の価値観のみから過去の政府やマジョリティがマイノリティに行った行為に対して判断を下すことを避けながらも、そのことがもたらす現代におけるマジョリティへの責務を問うことは有効であると考えられる。（p.99）

「そのこと」とは何をさすのだろうか。「過去の政府やマジョリティがマイノリティに行った行為」か「マイノリティが関係する）歴史論争問題」ではないかと思うが、後文とうまく繋がらないように感じる。前段で「歴史論争問題に対する我々の責任を問うこと」としている事とも整合しないのではないだろうか。

7 インターネット上の知見であるが、近年、歴史意識に関する研究は増えているように見える。評者はかつて、田中泉・茨木智志両氏と共に、藤井千之助氏にインタビューしたことがある。周到にして粘り強い長期的視野に立った研究姿勢に圧倒されるものがあった。先人の貴重な研究成果を踏まえていただきたいと思うのである。田中泉・茨木智志・鈴木正弘「歴史教育体験を聞く 藤井千之助先生」（『歴史教育史研究』3、2005.10）【インタビュー記録】。

「歴史(的)意識」に基づき「歴史(的)意義」を考える教育は、歴史教育として妥当か？(向野)