

《 批 評 》

## 「社会構成主義」歴史教育における歴史学と歴史学者

—吉田正生「社会構成主義」による社会科歴史授業の開発（I）—「アイヌ—和人交流史」を教材にして—の問題点—

向野 正弘

## はじめに

「歴史教育」は、戦後の社会科の枠内で、歴史学から離れ、独自の学問としての歩みを進め、独自の理論と体系を構築した。近年の歴史教育学の論文を拝見すると、歴史学との乖離は広がっている。そうした中でも吉田正生「社会構成主義」による社会科歴史授業の開発（I）—「アイヌ—和人交流史」を教材にして—（『文教大学教育学部紀要』53、2019）<sup>1</sup>は、特筆すべき論文である<sup>2</sup>。吉田氏は「はじめに」の冒頭、

なぜ子どもたちに歴史を教えるのか。社会科を学ぶ子どもたちの多くは、将来、歴史学者になるわけではない。 その様な子どもたちに、何のために歴史を教えるのか。（p.1）※ゴシック体、下線など強調は評者。

と述べる<sup>3</sup>。この句は、本論文の行方を暗示する。著者の描く「歴史学」「歴史学者」「歴史教育」はどのようなものなのか。以下検討しよう。

## 1. 本論文の課題と構成

吉田氏は、「要旨」冒頭、

本論は、国家という共同体を維持・形成することに資する社会科歴史の授業モデル及び単元プランの開発をねらいとするものである。（p.1）

と述べる。「国家」を「共同体」と見て<sup>4</sup>、維持・形成するための「社会科歴史」の具体的な授業モデル及び単元プランを作ろうとしており<sup>5</sup>、本論文はその理論部分をなしている。

吉田氏は、従軍慰安婦に関する論争を「歴史戦争」と理解し、その際に提起された問題の解答を求め、

すなわち、「集団間の価値葛藤を乗り越え、協働して一つの共同体の歴史叙述を生み出す力を子どもたちにどのように育むか」という問題は、実は放置されたままなのである。（p.1）

と述べる。先の例によれば、「一つの共同体」とは「国家」のことである。本論文は、子どもたちに「国家」の「歴史叙述」を「生み出す力」を育むという課題意識に基づいている。

「歴史戦争」は、日本だけの問題ではなく、欧米の研究に手がかりを求め、セーシャスやガーゲンの見解によりつつ自論を展開する。

吉田氏は、まずセーシャスの「集合記憶形成志向」の歴史教育、「歴史学志向」の歴史教育、「ポストモダン志向」の歴史教育の三分類を紹介する。その上で、「公正志向」の歴史教育を加え論じる。本論文は、3章立ての全体構成の内の第1章であり、

はじめに

I 「歴史戦争」の勃発と歴史教育

- (1) 「集合記憶形成志向」の歴史教育について
- (2) 「公正志向」の歴史教育について
- (3) 「歴史学志向」の歴史教育論

「おわりに」に代えて

という構成である<sup>6</sup>。吉田氏の述べるセーシャスの三分類を評者なりに簡略にまとめておこう。「集合記憶形成志向」の歴史教育とは、“歴史教育は国民形成のために最良の「物語」を教えるべきである”という主張に基づく。「歴史学志向」の歴史教育とは、学としての歴史学の成果を教えるべきであるという主張に基づく。「ポストモダン志向」の歴史教育は、価値(観)葛藤を調停する機能を有している、とする。この見立ては、「歴史戦争」に対する見立てであり、対立がなければ「集合記憶形成志向」でよいが、対立を抑止できない。「歴史学志向」の歴史教育も「公正志向」の歴史教育の登場によって、議論百出して収拾がつかない。そこで、対立を前提として「ポストモダン志向」の歴史教育が登場するという流れを描いているとみる。

## 2. 先行する歴史教育論の限界の認識と吉田氏の思索の特徴

吉田氏は、先述の「何のために歴史を教えるのか」という問いに対して、

国家の立場からすれば、答えは明瞭である。国民形成のためである。国家の担い手として必要な知識・価値などを習得させるために歴史教育は設けられた。デズモンド・モートン Desmond Morton は、これについて次のように書いている<sup>①</sup>。  
公教育は19世紀に、「国民」を形成する装置として創案されたものである。そのためのカリキュラムのなかで歴史教育は、最も切れ味鋭く「国民」を截り出しそれに形を与えていく鑿であった。(p.1)

と述べる。「国民形成のため」というのは、公教育の目的である。モートンの指摘は、公教育のなかで、歴史教育が極めて重要だと言うことを指摘しているのである。「国民形成のため」には、国語も大事。数学も大事。物理も大事。しかし歴史は特に大事。ということである。「何のために歴史を教えるのか」という問いに答えたものとは言い難い。

吉田氏は、「ポストモダン志向」の歴史教育について、

セーシャスが「ポストモダン志向」の歴史教育のねらいとして挙げた次の二つが、「他者」と協働して共同体を作り上げるのに必要な知識・技能・価値の育成につながるからである<sup>②</sup>。一つは「歴史叙述」が「物語」であることに気づかせることである。すなわち、“歴史叙述とは、無数にある過去の諸事実のうちから選び出されたものによって構成された「物語」であること”に気づかせるのである。今一つは、それぞれの「物語」の背後にはその創作・支持集団の意図や利害があること、つまり、ある「物語」の創作・支持集団が今・ここに持っている政治的・社会的な目的、それに資する「物語」がそれぞれの集団によって“継承されるべき歴史叙述だとして主張されている”ことに気づかせ、その上で異なる「物語」を主張する者の間に生じる価値葛藤の調停を図るべきだとしているのである。(pp.3-4)

と述べる。セーシャスの歴史教育は、史実を見ようとせず、「物語」の背後にある意図や利害を把握することによって「調整」しようとするものである。私見では、史実を見ようとしない歴史教育は、歴史教育の名に値しない。

吉田氏は「集合記憶形成志向」の歴史教育の歴史叙述について、自身の思索の足跡を語って

いる。やや長文となるが以下のようなものである。

この歴史教育論に対しては、多くの疑問が次から次へと湧いて来る。たとえば『最良の物語』だと決めるのはだれか？」「どのような基準によって『最良の物語』とするのか？」……などである。／『最良の物語』だと決めるのは政府である」と答えたでしょう。だが、民主国家の場合、まったく異なる「物語」を最良とする野党に政権が移ったときにはどうなるのか。／また、たとえすべての政党が「最良の物語」について一致した見解を持っていると仮定しても、それが国内のマイノリティ集団にとっても、あるいは長年険悪な関係にある近隣諸国にとっても「最良の物語」であるとは限らない。「最良の物語」において、自分たちが貶められていると或る集団や他国が感じたなら、それは彼らにとって「最良の物語」などではなく「最悪の物語」であるかもしれないからである。／さらに「集合記憶」を形成する「最良の物語」とは国民統合に資するものであるとして、その契機を“国民としてのアイデンティティの育成”，“社会結合の強化”，“社会的目標の明示”と細分化してみても問題は解決されない。たとえば最も望ましい“国民としてのアイデンティティ”とは何か，“最もよい社会結合”とはどのようなものか……という具合に、より具体的な答えを求めて次々と問いが生まれて来るだろうからである。／歴史叙述は、過去そのものを語ることは出来ない。そこで過去に生じた無数の事実のなかから何らかの基準によっていくつかの事実を選択し、それらを縫い合わせて一つの「語り」を構成する。その時、例えば”望ましい国民像”が異なれば選出される事実は当然異なる。民主主義の具現化のために反政府的な活動に一生を捧げた人々の思想や行為を国民的アイデンティティの核にしようとする場合と時の権力のために貢献した人々のそれを核にしようとする場合とでは、取り上げるべき人物も、また同一人物に対する評価や語りも異なってくるはずである。したがって、「集合記憶形成志向」の歴史教育は、いずれの「物語」が真であるのか・「国民形成」や「国民統合」にとっていずれが善き物語であるのかをめぐって「歴史戦争」を熾烈にし、集団間の分断をいっそう大きくするだけなのである。(pp. 4-5)

研究に際して、様々な仮説・可能性を検討する。しかしこういう形で示し、論を展開していくのは、歴史学ではあまり見ない。吉田氏の内面では一定の結論に達したようである。しかし読者としては、理解しがたい。こうした根拠の明確でない独白的叙述で論を進めるのは本論文の特色の一つである。

### 3. イギリスの「歴史学志向」の歴史教育論」に対する見解

吉田氏は、「歴史学志向」の歴史教育論」について、

「歴史学志向」の歴史教育は、教師が語る「物語」を子どもたちに無批判に受け容れさせようとするものではなく、子どもたちに複数の解釈を批判的に検討させ、最も妥当（「真」）と思われる解釈に行きつかせようとするものである。それがめざすところは、より適切な歴史解釈を選択できる、そして将来的には歴史解釈を創出できる力の育成である。したがって、この歴史教育論の意義は、歴史教育（学校歴史）をどの政治的ないし社会的な立場からも隔離し、「真」に至る力能を子どもたちに習得させようとする点にある。(p. 6)

と述べる。評者は「最も妥当と思われる解釈」というのは有ると思う。しかし「最も妥当」だということと「真」であるということは違うと思う。さらに「真」に至る力能を子どもに求めるのだとすると、うまくいかないだろうと思う。しかしそうした教科書が作成され、一定の成果をあげているようである。この教科書に関して、

この教科書には、生徒自身が歴史叙述を作成する活動が組み込まれている。歴史学者は史料をもとに把んだ事実の範囲内で歴史叙述を構成しているのだということを生徒に体験的に理解させるためである。(p. 6) ※波下線部は、論文ではゴシック体。

と述べている。ここで「歴史学者は史料をもとに把んだ事実の範囲内で歴史叙述を構成してい

る」と述べる。この説明は、イギリスの歴史学者の実態とこの実践とを適切に捉えているのだろうか。評者の知っている日本の歴史学者とは異なる。歴史研究は、先行研究を踏まえてなされるので、限られた史料に基づいた考察であっても、大きく史像を変えることがある。

吉田氏は、「歴史学者」について、

「歴史学志向」の歴史教育カリキュラムは、歴史学が広い意味で「科学」であり<sup>36</sup>、そうである以上、歴史学者は「経験主義の厳密な基準——妥当性、信頼性、中立性など——に適合<sup>37</sup>」するように仕事を進めているあるいは進めるべきだという前提に基づき仕事を行っている。つまり、次のような考え方が「歴史学志向」の歴史教育カリキュラム論の根底にはある——歴史学者は自分の政治的立場や倫理的価値観にとらわれることなく、史料の語るところにしたがって推論を進め、真理を明らかにしようと努めている。したがって、歴史学者が真理をめざして構成した解釈とそれを生み出すための手続きを教えれば歴史教育として中立の立場をとったことになる——。(pp. 6-7)

と述べる。評者も「歴史学が広い意味で「科学」」だと思う。吉田氏は註36において、ランケが自然科学に影響を受けて「実証の学としての歴史学」を生み出したことを述べる。評者の見るところでは、ランケは、「世界史」を生み出したことを等閑に付していると思う。その背景には観念論哲学があるとみる。そのように見ると、ガーゲンの「歴史学者は「経験主義の厳密な基準——妥当性、信頼性、中立性など——に適合<sup>37</sup>」するように仕事を進めているというのは、イギリスの歴史研究の特色なのかもしれない。しかしその後には導き出す「歴史学者」と「中立の立場」に関する主張は、現実的でないと思う。

#### 4. 吉田氏を通して見た児玉康弘「解釈批判学習」の歴史学者と歴史学・歴史教育観

吉田氏は、議論を日本に移し、児玉康弘氏の「解釈批判学習」を「歴史学志向」の歴史教育の和製バージョンとして論を展開する。ただ評者の見るところでは、児玉氏の「解釈批判学習」を「歴史学志向」の歴史教育の和製バージョンと見ることはできないと思う。児玉氏の論はあまりにも歴史学を理解しておらず、非実証的であり、納得しがたい<sup>7</sup>。吉田氏は、

児玉は次のように言う——歴史学者の解釈は、本来、存在する事実を鏡のごとく映し出したものとして構成されるべきである。しかし、歴史学者が社会的・政治的に拘束された存在であるために、解釈は事実をあるがままに映し出すことなく、歴史学者の価値観・歴史観によって歪んだものとして構成される。したがって生徒に複数の歴史解釈を比較させることによって、個々の解釈が持つ歪みに気づかせ、真の事実が歴史学者の解釈とは別にあることに気づかせるべきであり、真の事実を追究し続けようという態度を育てるべきである——。つまり、「(歴史学習を解釈批判学習とするのは) いわば、歴史解釈を受容させるのではなく対象化させることで、解釈の包含する一つの価値観・歴史観から生徒の精神を解放<sup>38</sup>」し、「真」を追求しようとする態度を育成するためである、というのが児玉の基本的な考え方である。(p. 7)

と述べる。児玉氏は、「歴史」を「歴史学者の解釈」と考える。そして「社会的政治的」な存在である「歴史学者の解釈」は歪んでいる。したがって、生徒に「真の事実が歴史学者の解釈とは別にあることに気づかせるべき」だというのである。歴史学者も知り得ない「真の事実」を生徒に追求し続けさせようというのはあまりにも無理なのではないだろうか。児玉氏の研究の歪みも、なかなかのもので、その大元は歴史研究の無理解にあると見る<sup>8</sup>。

吉田氏はさらに児玉氏の論を

こうした児玉の論においては、次の三つのことが前提とされている。

1) 解釈とは別の歴史的事実(真)が存在する。

2) 歴史的事実(真)により近い解釈を生徒に構成させるべきである。

3) 生徒は、少なくとも歴史授業のなかでは、教師の指導によって、より真に近い解釈を見つけることができる。

この三つは、解釈批判学習のみならず「歴史学志向」の歴史教育カリキュラム論の核にある主張でもある。そこで、以下、この主張の妥当性について検討していこう。(p. 7)

と紹介する。歴史学者も知らない「歴史的事実(真)」により近い解釈を教師の指導によって見つけることができるそうである。評者にはとても納得できない見解である。しかし吉田氏は「一見、誰もが納得しそうな主張に思われる」としつつ、井尻千男氏の「被占領下の七年間に何があったか」(新しい歴史教科書をつくる会編)『新しい日本の歴史が始まる』幻冬社、1997、pp. 27-28)の「科学としての歴史学、徹底的に細部を実証する歴史学と、歴史教育は違うものだと考えています」(p. 7)とする見解に接して、思索をめぐらす。まず英国の歴史教師たちならどのように応えるか。そして児玉氏ならどのように付け足すかを推測し、

児玉の場合は、さらに次のように付け加えるであろう<sup>40</sup>——通史を教えようとする、どうしても或る歴史観に都合のよい「物語」を教えることになってしまう。ゆえに、カリキュラム構成原理として通史をとるべきではない。では、どうするか。通史の物語性・偏倚性から逃れるために、問題史構成にすべきである。これによって、歴史を或る一つの歴史観による物語としてしまうことを避けることができる。つまり、歴史教育の中立性を保つことができる。また個々の問題は、社会科歴史の立場に立って児童・生徒が現代社会においてよりよく生きるのに必要なトピックを選び出すのであるから、学者になることをめざしている訳でもない児童・生徒にまで細かな専門的知識を教授するという弊を免れることができる。しかも、個々の歴史的人物や歴史的出来事について歴史学者が提出した解釈の真偽(ないしは説明力の大きさ)を判断する力を育成するのであるから、真理の教育と市民的資質ないし公民的資質の育成を中立を保ちながら行うことができる——。(pp. 7-8)

と述べる。9. 児玉氏は、「通史」を教えると「或る歴史観」に都合のよい「物語」になってしまう。しかし「問題史構成」にすると「歴史教育の中立性を保つことができる」という。ことはそんなに単純ではないだろう。皇国史観やマルクス史観が「問題史構成」にすると「歴史教育の中立性を保つことができる」というのだろうか。

児玉氏は「学者になることをめざしている訳でもない児童・生徒」には、細かな専門的知識を教授する必要はないという。しかし一方で「個々の歴史的人物や歴史的出来事について歴史学者が提出した解釈の真偽(ないしは説明力の大きさ)を判断する力を育成する」という。どうやったら「細かな専門的知識」なしに「個々の歴史的人物や歴史的出来事」について「史学者が提出した解釈の真偽」を判断できるのか、皆目見当がつかない。

最後の「真理の教育」とは何のことだろうか。まさか「問題史構成」を採用して「学者になる」ことをめざさないと「真理の教育」になるということなのだろうか。さらになぜ「中立を保ちながら行うことができる」のかも理解できない。結局指導する教師が特定の考えに捕らわれていれば中立ではなくなるのではないか。

## 5. 吉田氏の「社会構成主義」歴史教育における歴史学者と歴史学・歴史教育観

評者から見ると、児玉氏の見解は破綻している。しかし吉田氏は、その点を批判せず、より破綻した論を展開する。吉田氏は、

しかし、こうした回答の仕方は、井尻のように歴史学と歴史教育を分けるべし、歴史教育は国家統治に資する物語を教えるべしと主張する人々を納得させるものではない。なぜなら、先に見たように井尻は歴史教育に真理を教えることを要求しているのではないからである。またそれが歴史教育

**の最終目標だとも考えていない。(p.8)**

と述べる。つまり井尻氏の真理を教えない要求に妥協するにはどうしたらよいかを考える。そして吉田氏は、

**そもそも真理やその探究は、学的営みを生活の核にもつ学者共同体の真理探究ゲームの場においてこそ最上位に置かれるが、それ以外の場では最上位に来るものではない。真理探究ゲームを最上位におく生活は特殊な人間生活のあり方でしかない。正義や公正などの倫理的価値を最上位に置いて日常生活を行っている人間共同体もあるし、また企業のように利を最上位に置いて日常生活を行っている人間共同体も存在するのである。(pp.8-9)**

と述べる。「真理やその探究」は「学的営みを生活の核にもつ学者共同体の真理探究ゲーム」と断言する。歴史学のような領域は、「学的営みを生活の核にもつ学者」以外にも大勢の在野の研究者が存在する。さらにはそうした研究を求めている一般市民がいる。そうした広がり理解できないのであろう。

また歴史学の場合「真理やその探究」の対象は、かつて実在した人々であり、その活動である。そうした先人の苦闘を尊重する姿勢を失うことは許されない。吉田氏の「ゲーム」と表現する感覚は、歴史教育として最も戒められるべきものである。

また「真理探究ゲームを最上位におく生活は特殊な人間生活のあり方でしかない」という。評者は、吉田氏の言う「学的営みを生活の核にもつ学者」ではないが、吉田氏の言う「真理探究ゲームを最上位におく生活」を送っている。しかし通常の市民生活を送っており、「特殊な人間生活のあり方」などと言われる謂われはない。そもそも学校教育の議論をしていて、なぜ倫理的共同体や企業と比較されねばならないのか。

吉田氏は、歴史教育に話を転じて、

**歴史教育では真理の探究を最上位におくべしというのは、次の三つの誤解から生み出された主張でしかない。(p.9)**

と述べる。「歴史教育」に限らず、中等段階までの教育において「真理の探究を最上位」に位置付けることはないだろう。「真理の探究を最上位」に位置付けるのはアカデミズム、大学や研究機関であろう。これまでの論述の中で、「歴史学志向」の歴史教育論に関して「真理」云々の記述はあった。しかし吉田氏は、この教育論に対して、それほど批判も行わず、問題の多い児玉氏の論も肯定的に紹介し、結論的に、

**そうは言っても、筆者は歴史カリキュラムのなかに、「歴史学志向」の歴史教育が位置を占めることを認めるのにやぶさかではない。真偽の問題を核にしたそれによって、歴史的事実を探究する力が育成されるであろうし、それは学的技能としてもまた生活技能としても有意義なものであろう。しかし、それだけでは不十分なのである。(p.8)**

と評価しているのではないか。したがって「誤解から生み出された主張」と言われても、納得しかねる。吉田氏の言う「三つの誤解」について見ていこう。まず、

**一つ目の誤解は、教科というものが学問の成果を伝達するためだけに作られているというものである。教科には学問の成果の伝達だけが期待されているわけではない。徳性を涵養しよりよい日常生活が送れるような人間に育て上げていくという側面もある。“社会科では人権感覚を磨くことが大切だ”，“歴史教育では国を愛する心を育てることが大切だ”，あるいは“国家という狭い枠にとらわれず地球のため・全人類のために何ができるかを考えることができる人間の育成こそ大切だ”など**

「という言明は、教科が真理探究ゲームの中だけにあるものではないことを示している。」(p. 9)

と述べる。「学問の成果を伝達するためだけに作られている」という誤解がどこにあるのか知りたいものである。この誤解は、吉田氏の誤解ではなかろうか。この誤解が吉田氏の誤解ならば、「教科が真理探究ゲームの中だけにある」というのも誤解ということになる。

ついで

二つ目の誤解は、真理がいかなる場合でも必ず一つの行為規範につながっていくと無意識のうちに前提していることである。核兵器を使用すれば、一度に大量の人々を確実に殺すことができるというのは真理である。しかし、この真理は“核兵器は使用すべきでない”という行為規範を生み出すとは限らない。戦争をこれ以上継続させないために敵に徹底的なダメージを与え戦意を喪失させる手立てとして早急に使用すべきであるという正反対の主張を生み出す可能性もある。(p. 9)

と述べる。「無意識のうちに前提していること」をどうして誤解だと言えるのか。まして過去を取り扱う歴史教育において、「可能性」の有無を論じてどうしようというのだろうか。

ついで

三つ目の誤解は、社会的論争問題もその因ってくるころは真相が不確かだからだという思い込みである。社会的論争を惹き起こしているようなトピック——従軍慰安婦の問題や一部の日本軍人による南京市民殺戮問題、沖縄住民に対する日本軍の自決強要存否問題など——は、真偽のレベルで問題になっているだけではなく、そもそも当時の沖縄や朝鮮の人々にとって日本軍は正義の軍隊だったのか・第二次世界大戦は日本の正義の戦争だったのかといった倫理レベル（善悪のレベル）においても問題になっているのである。南京事件や従軍慰安婦問題は日本軍の不正義の「証拠」の一つとして出されているのである。したがって、それらが「偽」であったとされ日本軍が不正義を行ったことの証拠にはならないということが判明したとしても、そのときにはまたどこから新しい「日本軍＝不正義」の「証拠」が「発見」され国民の前に提示されるであろう。そして、やはりあの戦争は間違っていたのだ、と主張される可能性がある。したがって、公民的資質を育成するというのなら、児童・生徒に真理探究ゲームを行うための知識や技能、態度・情意・価値を育成するだけでなく、倫理ゲームも行えるようにする必要がある。」(p. 9)

と述べる。「真相が不確かだからだという思い込み」というが、例を見ると、真相は一定程度はっきりしてきているのではないか。真相が明らかになればなるほど、議論も客観性を増すのである。歴史教育においては、判明している現状を踏まえて考えればよいことで、なぜ「倫理ゲーム」をしなければならないのか理解しがたい。

この理解しがたい到達点として、

教育という場では、教師と子ども、そして子ども相互の対話を通して、様々な（時としては）対立し合う主張を持つ者同士が互いに納得できる（あるいは許容できる）物語を構成するという方法によって、倫理ゲームを遂行させることが考えられる。これが「他者」と共に共同体を作り上げるのに必要な知識・技能・価値の育成につながる歴史教育であり、それを可能にするのは「社会構成主義」に拠る歴史授業、「ポストモダン志向」の歴史教育である。(p. 9)

と述べる。「物語を構成する」「倫理ゲーム」が「歴史教育」で、「社会構成主義」に拠る歴史授業、「ポストモダン志向」の「歴史教育」とのこと。評者には「歴史教育」にはみえない。

#### おわりに—反実証的歴史学の先に待つもの—

本論文は、「新しい歴史教科書をつくる会」の登場を画期として構想されている。そして、

その志向に妥協しようとするものである。吉田氏は、妥協しようとしているものを

… (略) …しかし、こうした回答の仕方は、井尻のように歴史学と歴史教育を分けるべし、歴史教育は国家統合に資する物語を教えるべしと主張する人々を納得させるものではない。なぜなら、先に見たように井尻は歴史教育に真理を教えることを要求しているのではないからである。またそれが歴史教育の最終目標だとも考えていない。井尻は歴史教育の最終目標は、自国と自国民に誇りを持たせるような物語を教えることだと言っている。それが意味するところは、“歴史教育は、真実を教えることよりも国家やその支え手たちが行ったことを倫理的に正の価値を帯びた「物語」として教えることをめざすべきだ”というものである。井尻のみならず、人権重視の社会科歴史を自虐史観だと言って攻撃する人々、多文化主義的歴史に反発する人々は、国家やその支え手たちの歴史を正義ないしは善の物語として語れと要求しているのである。(p. 8)

と述べる。歴史教育を歴史学から切り離し、つまり歴史学を投げ捨てて、国家統合に資する物語を教える主張と妥協する歴史教育など、評者の言う反実証的歴史学の醜悪な末路であり、その名に値しないものとする。

第1節に掲げたように吉田氏は、

すなわち、「集団間の価値葛藤を乗り越え、協働して一つの共同体の歴史叙述を生み出す力を子どもたちにどのように育むか」という問題は、実は放置されたままなのである。(p. 1)

と述べている。吉田氏は、この文章の前段において、

わが国においても平成8(1996)年から「歴史戦争」が勃発した。「従軍慰安婦」に関する記述を中学校社会科教科書に載せることが妥当か否かをめぐる論戦を契機として、教育界のみならず幅広い社会層を巻き込んで“善き歴史叙述”をめぐる激しい論争が展開されたのである。／現在、「歴史戦争」はすでに収束したように見える。しかし、それによって提起された問題は、実は手つかずのまま残っている。(p. 1)

と述べている。「従軍慰安婦」問題を「わが国」一国の「共同体」内の問題であるかのように捉えてる点にグローバル時代を理解していないとしか思えない視野の狭さを感じる。「従軍慰安婦」問題は収束していない。それどころか、きちんと世界に向けて発信すべき状況にあるだろう。吉田氏のような教育主張が通るとは思えない。

以上、率直に言って、歴史学を嫌悪する歴史教育学者というものは度しがたいと思う。全体的に歴史学に対する理解不足というに留まらない根深い不信に根ざしているように感じる。自身の思索の結果を語って、妥当性・説得力が感じられない。本論文は論理が破綻をきたしていると思う。

なお不信感があることは悪いことではない。批判することも、非難することも、あってしかるべきことである。しかし歴史教育において許容される枠組みから外れてしまっているように感じる。たとえば、学者という生き方を「特殊な人間生活のあり方」(p. 8)と蔑み、研究活動を「真理探究ゲーム」と揶揄するようなことは妥当とは思われない。吉田氏の主張において特に問題なのは、「真理」を教えない要求に妥協しようとする姿勢である。真理の探究を放棄し、歴史教育を「倫理ゲーム」に変えていこうという主張には慄然たるものがある。なおこうした主張は倫理(学)の観点からも問題を孕むのではないだろうか。歴史は、先人の苦闘の産物であり、歴史学・歴史教育においては、そうした諸々を尊重する姿勢を失うべきではないと考える。



- 2 吉田氏の研究については、拙稿「非実証的歴史学」を歴史教育に導き入れるのは誰か—近年の歴史教育研究の成果を中心とする批評的考察—（『教育社会史史料研究』14、2018.12）の「Ⅲ. 仮想世界利用の歴史教育を許容すべきか—吉田正生「授業書「明治政府の国づくり・国民づくり」の開発—美術・音楽政策を組み込んで—」に対する危惧—」において、『社会科研究』88、2018掲載論文に対して検討を加えている。結論的に「しかし検討して理解できたことは、吉田氏の提示する「授業書」は、歴史教育においてやってはいけない領域のもの、ということである。仮想世界を創造して、創作した「自作読み物」によって、授業を進めるというのでは、歴史道具主義からも逸脱しているであろう。さらにいえば、こうした手法を容認するのであれば、歴史教育に対する、いわゆる「歴史修正主義」の介入を阻止することもできないであろう」（p. 29）とまとめている。
- 3 それにしても、様々に応用できそうな興味深い指摘である。「なぜ子どもたちに物理を教えるのか、理科を学ぶ子どもたちの多くは、将来、物理学者になるわけではない」とか「なぜ子どもたちに社会科を教えるのか、社会科を学ぶ子どもたちの多くは、将来、社会学者になるわけではない」等、応用が起きそうである。
- 4 ここで言う「共同体」の語は、多義的であり、これだけではどのようなニュアンスで用いているかわからない。
- 5 ここで言う「社会科歴史」は、義務制の「歴史」を指す語と思われる。吉田氏の「歴史教育」の語の使用方で留意すべき点と思う。
- 6 吉田正生「「同（Ⅱ）」」（『文教大学教育学部紀要』54、2020）file:///C:/Users/user/Downloads/BKK0004122%20(1).pdf。吉田正生「「同（Ⅲ）」」（『文教大学教育学部紀要』54、2020）file:///C:/Users/user/Downloads/BKK0004187.pdf。も刊行されており、全体像を確認することができる。Ⅱ・Ⅲの課題は、「社会構成主義」歴史教育における歴史教科書—吉田正生「「社会構成主義」による社会科歴史授業の開発（Ⅱ）（Ⅲ）—「アイヌ—和人交流史」を教材にして—」の問題点—」ならびに「違和感の一端をさぐる—吉田正生「「社会構成主義」による社会科歴史授業の開発（Ⅱ）—「アイヌ—和人交流史」を教材にして—」「同（Ⅲ）」の旧稿を踏まえた記述—」（いずれも本誌掲載）において検討することとし、本稿ではⅠのみに限定して批評することとする。
- 7 この箇所は典拠を示しておらず、児玉氏の発言に基づいている可能性がある。
- 8 拙稿「非「実証的な歴史研究」に対する実証的考察—児玉康弘「世界史内容構成原理の比較研究—学習指導要領の再検討を通して—」の問題点—」（『教育社会史史料研究』2、2012.1 木村明史との共著）は、結論的に「自身の現代に対する主張を正当化するために、資料の改竄や捏造すら用い、自在に「推論」「解釈」するような「研究」は、誠められるべきである。斯界には、先人達の誠実な営為に正当な評価を与えてほしいものである。児玉氏にも、自身の推論について、どこまで妥当性のあるものであるかを、検討すべき責務がある」（p. 31）と述べている。
- 9 註40において、典拠を示している。なお児玉康弘氏は2016. 3に逝去しており、この内容の妥当性を直接確認することはできない。

(2023. 08. 31記)

