

研究ノート

歴史学習における主体性はどこにあるか

堀川 徹*

キーワード：歴史学、歴史教育、主体的な学び、アクチュアリティ

1. 歴史学習における主体的な学び

（1）本稿の課題

2018年告示の学習指導要領において、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている（文部科学省 2018a）。その背景には、2016年12月の中央教育審議会答申（以下、中教審答申）に「高等学校、特に普通科における教育については、自らの人生や社会の在り方を見据えてどのような力を主体的に育むかよりも、大学入学者選抜に向けた対策が学習の動機付けとなりがちであることが課題となっている」ことがあり（中央教育審議会 2016, p. 48）、知識伝達型の授業にとどまっていることなどの指摘がある。この状況は地理歴史科、とりわけ本稿が対象とする歴史科目においても顕著であるといえよう。

この改善のため、歴史科目においても近年では特にアクティブ・ラーニングとの関連が強く意識されており、非常に多くの実践報告も行われている。それらによって明らかにされた歴史科目におけるアクティブ・ラーニングの有効性については言を俟たないだろう。しかし、アクティブ・ラーニングを含むこれまでの授業実践では、どのようにして生徒に自発的に学ばせるかという授業技術（例えば授業者の問いの仕方や、史資料の提示により生徒の学習意欲を喚起するような工夫）に焦点が絞られているように思われる。確かに学習指導要領解説における改訂の基本方針においても、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）（文部科学省 2018b, p. 4）としており、授業技術の改善に目が行くことは当然である。もとより本稿はこれらの実践自体を否定するものではない。教育現場の課題としてその点に立ち向かう姿勢は評価すべきだし、一定の成果を上げていることも認められるだろう。

その一方で川口広美らが指摘している問題点は重要である。川口ら（2019）は、発問の工夫や資料の提示の工夫、学習意欲の喚起、最初の授業者の問い、などに共通している点として、「子どもの学習意欲を喚起できるような問いや資料を用意すれば、子どもたちは自動的に歴史的思考や「歴史的探究」を始めるという発想に立っている」とし、「確かに「歴史的探究」において、子どもが興味・関心を持つことは必須である。しかし、逆に興味や関心をもてば自動的に行えるものなのだろうか」と指摘する（川口ら 2019, p. 68）。

この指摘は筆者も同意するところで、結局こうした実践では生徒が興味・関心を持たなければ主体的な学びにはならないことになり、そこに拘泥する限り授業技術の改善という矮小化された問題になってしまう。それが前提となれば、結局は生徒の「歴史好き」化＝主体

*星槎大学共生科学部

的な学びの実現という構図が固定化し、教員は生徒の興味・関心を引くことに集中してしまい、主体性の本質が見失われることになる。言い換えれば、主体的な学びの実現は生徒の「歴史好き」化に依存することになり、それによってもたらされた主体性は本当の意味での主体性になりうるのかということである。そこで本稿では学習指導要領にも示された「主体的な学び」に焦点を当てて、アクティブ・ラーニングとは異なる視点から、歴史学習において主体性はどこにあるべきかを検討するとともに、その涵養のために何をすべきなのかを検討する。それにより「主体的・対話的で深い学び」を実現するための一助としたい。

（２）本稿の視点

それらを検討する視点として、まずは「主体的・対話的で深い学び」の前提となるところからヒントを探っていきたい。「主体的・対話的で深い学び」の前提には先に触れた中教審答申がある。そのなかで主体的な学びの実現のためには、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか」という視点に立った授業改善が重要であるとされる（中央教育審議会 2016, pp. 49-50）。そして社会、地理歴史、公民における主体的な学びについては、「主体的に社会の形成に参画しようとする態度や、資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成」（中央教育審議会 2016, p. 132）が課題とされた。そこでは「児童生徒が学習課題を把握しその解決への見通しを持つことが必要である。そのためには、単元等を通した学習過程の中で動機付けや方向付けを重視するとともに、学習内容・活動に応じた振り返りの場面を設定し、児童生徒の表現を促すようにすることなどが重要である」（中央教育審議会 2016, p. 138）としている。

それを受けて、学習指導要領においては、特にその主体性に関連するところでいえば、地理歴史科の改訂の基本的な考え方の１つとして、「主権者として、持続可能な社会づくりに向かう社会参画意識の涵養やよりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度の育成」（文部科学省 2021, p. 9）をあげている。すなわちここから見られるのは、現代社会や社会形成との関係から主体性をもちながら学習する姿勢の重要性である。歴史を学ぶことそのものについての主体性はもちろん、その先に現代社会や社会形成が見据えられており、その意味においても主体性をもつことが必要とされている。

歴史学習において主体性の涵養のために依存しがちな「歴史好き」は歴史を学ぶ十分な動機である一方で、現代社会や社会形成との関連における主体性とイコールで結ばれるとは言い切れない。あくまで現代社会や社会形成との関連における主体性に重点をおく必要がある。それは「歴史好き」を増やすこととは分けて考えることも重要であろう。そこでまずは生徒の「歴史好き」に依存せず、現代社会や社会形成との関係という視点から、歴史学習における主体性を探ってみたい。

2. 歴史学習における主体性の位置

(1) 歴史学のアクチュアリティ

では現代社会や社会形成との関係という視点からの主体性の涵養は教育現場だけでどうにかなるものであろうか。筆者は歴史教育を専門とするのではなく、歴史研究者であり、ここでは研究者の視点から検討する。これまで教育現場と研究者の乖離は多くの場で論じられてきた。この点においても同様で、研究者の立場から論じることによってその乖離を少しでも埋めることができるだろう。

生徒の「歴史好き」に依存しない、歴史学習における主体性はどこにあるのか。ひとつは先に触れた現代社会や社会形成との関連、さらにいえば歴史学を巡る現代的課題の共有が挙げられる。これについては、「なぜ歴史を学ぶのか」(目的)と「歴史を学ぶことは何の役に立つのか」(効用)が深く関係する。

歴史を学ぶことの目的と効用というふたつの疑問は、研究者の間でも(現在にわたって)議論が続く極めて大きな命題である。これらの命題については、歴史学のアクチュアリティが密接に関連する。例えば、筆者が専門とする日本古代史に引き付ければ、筆者は近年の古代国家論が進展しない理由について、以前は現代的課題を研究者間で共有し、それに基づいて議論を行っていたが、近年では現代的課題が共有されないまま(それは情報化が進み、現代的課題が細分化していることに起因すると思うが)議論が行われており、それが古代国家論の個別分散化や空転を招いていると指摘したことがある(堀川 2020)。すなわち、何のために古代国家論を研究しているのかという問いに対して、以前は研究者間で共有できていたことが現在では困難になってきているということである。こうした内容は上に示した古代国家論に限られるものではなく、日本前近代史研究に特徴的である。

この課題は研究者を巡る環境にも起因する。近年では成果主義のもと、短期的な研究成果が求められるため、長期的かつ大きな視野で行われる研究がしづらい土壌にあることが問題である(これは就職のために業績が必要な若手研究者に顕著だろう)。こうした現代社会や社会形成における歴史研究の目的と効用が共有できていない研究者側の問題が歴史教育においても影響を与えているといえるのではないだろうか。目先の研究成果の発表にこだわるあまり、歴史学のアクチュアリティを軽視した状況であるため、教育現場において歴史学習がどのように現代社会や社会形成に関わってくるのかが見えてこない。すなわち歴史学のアクチュアリティが研究者間および研究者と教育現場の間に共有できていない以上、中教審答申や学習指導要領が示す現代社会や社会形成との関係における主体性を涵養することは非常に困難であるといえる。

逆にいえば、それを共有していくことによって、「歴史好き」か否かに関わらず、歴史を学ぶ必要性を示すことができるだろう。例えば現在進行形で進んでいるロシア軍によるウクライナ侵攻において、ロシアやウクライナの歴史に興味・関心をもつ者も多いだろう。そこでロシアやウクライナの歴史を学ぶことは、単に「歴史好き」という動機に引き起こされ

た主体性によるものに限らず、現代社会の問題を考えるために引き起こされた、「歴史好き」とは異なる主体性といえるだろう。

「歴史好き」に依存しすぎない主体性の涵養のためには、まずは歴史学のアクチュアリティの共有があるだろう。そのためには、過去どのような現代的課題に歴史研究者が向かい合い、議論してきたのか、いわゆる史学史について共有していくこともひとつの解決策となる。歴史研究者がその研究の現代的意味を明らかにすることは社会的責務であり、それを社会に示して教育現場における主体性の涵養に結びつけていくことが重要であろう。

（２）歴史を学ぶ目的と効用

ここまで歴史学のアクチュアリティと関連させながら歴史を学ぶ目的と効用についてふれてきたが、アクチュアリティとは切り離れたところにも問題がある。歴史学における目的と効用について、遅塚忠躬は、「歴史学の効用ないし意義（何の役に立つのか）は、歴史学に関する最初にして最後の問題である」とし、「歴史学の効用ないし意義は一義的に確定されてはいない」ということを認めるべきとしている。そのうえで「歴史学の効用ないし意義が一義的に確定されたものでないならば、単一の効用イコール単一の目的という実用的な学問の場合とは異なって、歴史学においては、その目的もまた一義的に確定されたものではありえない」（遅塚 2010, pp. 30-31）とする。すなわち歴史学の目的と効用については何か特定のものがあるわけではなく、多様なもの＝各個人によって自由に認識されるものといえる。この遅塚の理解は、異論もあるだろうが筆者は基本的に同意する。

遅塚はこの問題について、書き手と読み手の立場から検討し、歴史学においてはそれぞれの立場でみられる目的と効用が一致しないことを論じている。これは研究者と教育現場（教員と生徒）の立場に置き換えることができるのではないか。すなわち、教育現場からみた歴史を学ぶことの目的や効用といったものは、研究者側が提示する一方で、それを指針にしながら、何より（教員・生徒ともに）自身で考え出さなければならないということである。

このことは、一見歴史学習における主体性は、先に触れた歴史学のアクチュアリティを共有することが重要であるということと矛盾するように見えるが、そうではない。教育現場において、生徒が教員に歴史を学ぶ目的や効用を聞く場面はよく見られるが、それについては歴史学のアクチュアリティを共有するとともに、歴史学の特徴である目的と効用が多様に存在するとする遅塚の理解に基づいて、自身で考えさせることが重要であろう。生徒から教員にそのようなことが問われる場合、生徒側にとっては、歴史を学ぶ目的や効用について、一定の回答があるという前提に立っている。しかし遅塚の理解に基づけば、その前提は成り立たず、自ら考えることが重要であり、そこに歴史学習における主体性があるといえる。ただそれをゼロから導き出すことは非常に困難であり、それを可能にするためのひとつの指針として歴史学のアクチュアリティを共有することが重要であろう。すなわち歴史を学ぶ目的と効用とは、最終的には自身が現代社会や社会形成と向き合いながら考える必要があ

る。これは答えを与えられるものではなく、歴史の好き嫌いを離れて自身が考えるという意味で、生徒の「歴史好き」に依存しない主体性の涵養につながるといえるだろう。

3. 主体性の涵養のために

ここまで歴史学習における主体性について、アクチュアリティ、目的と効用の在り方の2点から主体性の位置を検討することによって、生徒の「歴史好き」に依存しない、主体性の涵養の可能性を論じてきた。では次に問題となるのは、主体性を涵養するためには具体的にどのような方法がありえるのだろうかということである。

前節を簡単にまとめれば、生徒の「歴史好き」に依存しない主体性を涵養するためには、歴史学のアクチュアリティを共有しながら、(教員・生徒ともに)自身が現代社会や社会形成に向き合いながら考えることが重要であるとした。

これを実践するためには、ひとつは先に触れたように研究者側が率先して向き合う必要がある。そのうえで共有されたものを社会に還元していく必要がある。ただし、それが生徒自身に直接還元されるということは非常に困難であろう。そこで橋渡しとなるのが教育現場の教員ではないだろうか。とりわけ重要になるのが、これから教員になろうとする学生に対して、教員養成の場においてそうした意識付けをしっかりと行うことである。歴史学のアクチュアリティの共有の必要性や目的・効用などの歴史学の特徴の理解が教員養成の場に落とし込まれることによって、教員を目指すものに対してもその視点を共有することが可能になる。すなわち本稿で述べた歴史学習における主体性の位置を、まずは研究者・教員が強く意識することが重要となる。そこで初めて生徒に対して主体性の涵養を促すことができるだろう。

その意味ではこれまでの授業実践が明らかにしてきた、アクティブ・ラーニングとの関連も見直す必要がある。これまでは「主体的・対話的で深い学び」の実現のため、アクティブ・ラーニングが推進されてきた。しかし本稿で述べた主体性の位置を理解すれば、アクティブ・ラーニングだけでなく講義型の授業であっても、十分に主体的な学びになりうるだろう。歴史学習に対する主体性ではなく、歴史学習そのものを現代社会や社会形成を考えるなかで相対化することで、授業形態に関わらず、より本質的な歴史学習における主体性を涵養することができるのではないだろうか。そのように考えると、主体的な学びの実現は、授業形態・技術の問題として矮小化してはならない。歴史を学ぶことに対する意識の変化が重要であるといえる。ではその意識の変化はどのように行われるべきか、これは主体性の重層性を考える必要がある。

主体性の涵養について重要なのは、歴史学のアクチュアリティを共有しつつ歴史を学ぶ目的や効用を自身で考えること、それを授業に落とし込むことである。そのためには①：歴史学のアクチュアリティと歴史を学ぶ目的と効用を考え(させ)る、②：①を単元ごとに落とし込み明示する、③：技術としての主体性の涵養、と3つの層に分けて考えることが重要

である。まず全体像として歴史を学ぶことは何か、ということの全体像を説明する必要がある（①）。しかしそれだけでは抽象的すぎるため、③まで結びつけるのが困難になる。全体像を示しつつ單元ごとにその説明を行う（②）ことで抽象から具体へと導く必要があろう。一方③だけでは全体像を見ることができず、小手先で「歴史好き」を増やすにとどまってしまう。①②が意識されることによって、これまでアクティブ・ラーニングの実践などで議論されてきた③がより効果的になり、そこで初めて歴史学習の主体性が発露するのではないだろうか。そのためには、時には史学史的な内容にも触れておくことが重要であろう。もちろんこうした内容を教育現場にのみ押し付けるのではない。研究者側も分かりやすい形で端的に提示していくことが求められ、それが研究者の社会的責務ともいえよう。

ここまで歴史学習における主体性の位置やその涵養のための方法を検討してきた。簡潔に示せば、どの立場においても、まずは歴史学習における主体性とはどこにあるのかをしっかりと認識・理解する必要があるだろう。ここで論じたことは、筆者自身の課題でもあり、歴史学は現代においていかにあるべきかということを改めて考え続けていく必要がある。

<引用文献>

遅塚忠躬（2010）『史学概論』東京大学出版会

中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（2022年5月21日閲覧）

堀川徹（2020）「今後の古代国家論に向けて」『歴史評論』842号，pp. 77－79

川口広美・城戸ナツミ・青本和樹・久保美奈・篠田裕文・竹下紘文（2019）「主体的な歴史的探究を促す日本史授業開発」『学校教育実践学研究』第25巻，pp. 67－76

文部科学省（2018a）『高等学校学習指導要領』

https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf（2022年5月21日閲覧）

文部科学省（2018b）『高等学校学習指導要領解説 総則編』

https://www.mext.go.jp/content/20211102-mxt_kyoiku02-100002620_1.pdf（2022年5月21日閲覧）

文部科学省（2021）『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』（2018年告示 2021年8月一部改訂）

https://www.mext.go.jp/content/20211102-mxt_kyoiku02-100002620_03.pdf（2022年5月21日閲覧）