

NEZASU

教育研究所ニュースレター NO.6 1993年4月

発行：神奈川県高等学校教育会館・教育研究所 〒220 横浜市西区藤棚町2-197 電話：045-231-2546

歴史学と歴史教育

教育研究所代表 杉 山 宏

1935年11月18日、「教学ノ刷新振興ニ関スル重要ナル事項ヲ調査審議」する教学刷新評議会が文部省内に設けられた。文部大臣を会長とするこの評議会の構成は、約60名の委員と約10名の幹事及び文部次官らが番外として参加するかたちをとった。委員・幹事の中に杉山元、島田繁太郎、山下奉文ら、太平洋戦争において軍部の中枢にいた将官の名がみえる。また、紀平正美、吉田熊次、河野省三ら文部省国民精神文化研究所の関係者で日本精神の鼓吹ということで活躍した人々が参加していた。第1回総会で、松田源治文部大臣は所懐披瀝において「万世一系ノ 皇統ト、コノ 皇統ヲ中心トスル忠孝ノ生活トガ、即チ我ガ国体ノ精華デアリ、同時ニ我ガ国教学ノ根基デアリマス」「大イニ国体ノ本旨、日本精神ノ真義ヲ基トシテ、誤レル傾向ヲ匡正シ 不徹底ナル見解ヲ是正シ（中略）我ガ国教学ノ振興、国運ノ発展ニ向ツテ邁進スベキデアル」と述べていることより明らかなように、この評議会は皇国教学精神による教学刷新を目指したものであった。翌36年10月29日に「教学刷新ニ関スル答申」を提示している。答申前文には「大日本帝国ハ万世一系ノ天皇天祖ノ神勅ヲ奉ジテ永遠ニコレヲ統治シ給フ。コレ我ガ万古不易ノ国体ナリ（中略）我ガ教学ハ源ヲ国体ニ発シ、日本精神ヲ以テ核心トナシ、コレヲ基トシテ世局ノ進運ニ膺リ人文ノ発達ニ随ヒ、生々不息ノ発展ヲ遂ゲ皇運隆昌ノタメニ竭スヲソノ本義トス」とあり、神勅主義に基づき、万世一系の天皇による天壤と共に窮りない統治、これが国体であり、日本の教育はこの国体に源を発し、皇運隆昌のために竭尽することを本義としてい

る。この歴史事実と反した「国体」を前提にして国史の授業を行なう場合、当然、歴史の事実に基づいた教育は不可能である。答申の原案づくりを行なった特別委員会において、三上参次氏は、科学としての国史と国民必須の学科の一つとしての歴史というものは明確に区別のあるべきものであると発言している。そして、この答申の「学校教育刷新ニ関スル実施事項」中の「学科目ニ関スル事項」では、この歴史事実と矛盾する歴史教育について「歴史科ノ教育ニツイテハ、単ナル史実ノ詮索、ソノ羅列的説明ヲ排シ、国史ヲ貫ク精神ヲ闡明シテ他ノ学科目トノ統一關係ヲ見出シ、国民的自覚ノ喚起、信念ノ確立ヲ図ルコト肝要ナリ」と述べている。歴史教育において、必ずしも歴史学に基づかない場合のあることも当然としている。

1945年12月、占領軍最高司令部からの指令「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」が発せられ、戦時中の歴史教科書は回収され、改訂された日本歴史教科書が出来るまでは歴史の授業は行なわれないことになった。翌46年9月、国民学校用国史教科書『くにのあゆみ』上・下二巻が発行されたが、神代の教材は教科書から除かれ、古代史の最初は考古学の研究成果を基にした教材によるものであった。戦前・戦中における国体明徴の国史教育から新しい歴史教育を目指す動きが始まった。47年3月、国民学校令は廃止され、4月新学制がスタートして小学校・中学校が発足し、新しい教科目として社会科が成立した。5月に発行された『学習指導要領 社会科編』では、歴史教育は社会科の中で行なわれることとなり、『くにのあゆみ』は最後の国定教科書となったが、教科書として使用された期間は極短期間に過ぎなかった。但し、その後、小・中学校で社会科副読本としては使用されていた。この『学習指導要領 社会科編』では、「従来のわが国の教育、特に修身や歴史、地理などの教授において見られた大きな欠点は、事実やまた事実と事実とのつながりなどを、正しくとらえようとする青少年自身の考え方あるいは考える力を尊重せず、他人の見解をそのまま受けとらせようとしたことである」としており、児童・生徒の考え方や考える力を尊重して、一方的な意見の押し付けは行なわず、事実に基づいた正しいものの考え方を育てることが社会科の目標の一つとされていた。

新しい教科としての社会科と、学問としての社会科学とは、等しく社会研究として連続的に捉えられ、その相違は単に身心の発達段階の相違に基づく研究の心理的、方法的区別に過ぎないとする考えが出されていた。実証性と合理性は総ての科学に欠くことの出来ぬ条件であり、社会科もこの条件を満足させねばならず、「事実に基づく正確な思考」というかたちを保持しなければならないと考えられ、また、事実によって検証された論理は更に、事実を規定してゆくともされた。これらの見解が提起される中で社会科は、先ず事実を学ぶことから出発し、事実に基づいて考え、ものを言う習慣を身につけさせることが最初の目標であるとされていた。社会科の学習は、客観的な認識を土台とするが、決して現実をそのまま合理的であると認めることではない。時に矛盾する事実から問題の存在を知り、その問題を正しく解釈してゆく過程が正しい学習過程であるとされ、社会科教育の狙いは実践的人間をつくることであるとされた。しかし、やがてこの問題解決学習だけでは系統的知識に欠ける教育になるとする意見が出されてきた。確かに単元毎に体験学習の形態をとっての授業にあって、これ等の個々の学習結果が最終的には系統化されているようなカリキュラムづくりなど容易に行なえるものではなかった。戦後の社会科教育が歴史教育や地理教育に関して、系統的知識に欠けたものであったことは否めない事実である。前述の『学習指導要領』が「社会科はいわゆる学問の系統によらず、青少年の現実生活の問題を中心として、青少年の社会的経験を広め、また深めようとするものである。したがってそれは、従来の教科の寄せ集めや総合ではない。それゆえ、いままでの修身・公民・地理・歴史の教授のすがたは、もはや社会科の中には見られなくなるのである」としている新しい構想は、児童・生徒の系統的知識を育てるという面で問題が生じたのである。

物事の推移において一つの在り方を根底から変えてゆくには、時に行き過ぎと思われる行動も止む

を得ない場合も当然あったであろうが、当時における社会科の在り方は、あまりに体験重視であり、社会の諸機能を全体的に捉えられない状態であった。社会的機能を全体的に歴史的發展の中で理解させることが必要であり、歴史的思考の育成は重要であった。しかし、それは歴史科の社会科からの完全独立を意味するものではなかった。必要なことは、歴史科を設けるのではなく、歴史的思考を育てることであり、社会科という教科の中で歴史的思考の確立を求めるものであった。また、歴史教育の社会科からの独立を求めないとする考えの中には、旧い歴史教育への逆戻りの危険があり、歴史科独立の企には反対せざるを得ないという考えもあった。系統的歴史教育は、歴史学の成果とは切り離された皇国史観の立場に立った戦前・戦中の歴史教育に対する反省から、歴史学との一体化が強く求められると共に、単なる事実の羅列ではなく物事を連続した動きの中で捉えてゆこうとするものであった。それは、歴史、地理、倫理、社会、政治、経済等の各分野に渡る総合社会科の科目設置を前提にした分化社会科の歴史教育であった。

『歴史学研究』の1986年4月号に「歴史学と歴史教育のあいだ」と題する座談会が載っている。出席者は、中・高の教員と中・高教員の経験のある大学教員らであり、歴史学に対する歴史教育の相対的独自性、正答主義とのたたかい、歴史教科書論などについて話し合っている。この座談会の中で、自説に対して反論された土井正興氏が『『歴史研究と歴史教育』について』と題する論考を同誌の6月号に載せ、同誌はまたこの稿を「連載・歴史学と歴史教育のあいだ①」として扱い、以後88年9月号まで11回に渡って誌上論争が行なわれた。

論争の過半は安井俊夫氏の主張に関連するものであった。安井氏は、歴史学で確証されていない事実を、歴史教育の場で教材として使えるかという問題を提起している。同氏は、事実の検証は大切であるが、歴史教育の側で発掘したものを教育で扱おうとする時に、歴史学の側からまだ検証が不十分でそのことを授業に使うには早いといわれた時、いつまで待てば良いのかと疑問を投げかけている。更に、氏は、歴史教育というのは歴史学がまだあまり手を付けてないところまで手を付けている面がかなりあるのではないかと指摘しており、歴史教育の論理は常に歴史学の論理に忠実であるというだけで良いのか。歴史教育は、歴史学に学びながら独自の論理を打ち立てて行くことを更に追求すべきではないのかとしている。また、氏は、考える為の材料である事実の部分だけでなく、結論が歴史の成果と一致しない場合があっても教育としては許されるのではないかともしている。即ち、歴史教育には相対的独自性があり、歴史学とは異なる歴史教育固有の論理がある。歴史学が明らかにしている事実や仕組、構造等を歴史教育の立場から組み替えて行く必要があり、子どもの立場に立って取捨選択しなくてはならない。この「組み替え」や「取捨選択」が歴史教育固有の論理であるとしている。一方、土井正興氏は、上原専祿氏の「歴史学研究は歴史教育の方へ何をどういう仕方で提供するか」という側からだけ問題を考えるのではなしに、逆に歴史学研究の方へ歴史教育の側から問題を出し、それが研究の側で学問的な仕方で消化されていく必要があるのではなかろうか」という考え方に基本的に賛成であると自分の考え方を述べ、一方交通ではなく相互乗り入れのかたちはとるが、歴史教育が歴史学と不一致となることは原則として認められないという立場に立っている。そして、安井氏に対しては、子どもの主観的願望に基づく答を引き出したとしても、客観的事実に基づかない子どもの意見が出てくるのは教師の設問に関連してであり、中学段階では問題を単純化して発問しなければならないのは止むを得ないが、発問は事実にあったものでなければならないとしている。

教材づくりは歴史教育の領域であり、歴史の事実をどのようなかたちで児童・生徒に示してゆくかは教師の考えであるが、その考は歴史の現実から離れたものであってはならない。歴史学と歴史教育は一体であるという前提を崩すことは出来ない。歴史学が明らかに否定することを歴史教育の場で使

用すべきではなく、既知の事実に基づいて考えてゆくべきである。しかし、歴史学界で定説とされていることばかりが教材として使用されるわけではなく、また、同一の歴史事象に関して原因となった事実も数多く挙げることが出来るであろうが、そのどれとどれを授業で取り上げるか。更に、その歴史事象から生じた多くの結果に対しても児童・生徒に示すに当って取捨選択をどのように行なうか。これは、児童・生徒の発達段階を考えて行なうことであり、歴史教育の領域の問題である。そしてその教材がより適切なものであったか否かを、十分論議し合える場をつくることが、広い意味で歴史学と歴史教育の一体化を認めながらの歴史教育独自の領域づくりとなり、歴史教育学の成立にも繋るのである。

安井氏は、一連の歴史事象の或時点でその流れを止め、生徒にその後の流れを考えさせている。生徒は歴史上の人物に共感と連帯感を持ち、生徒なりの意見を持つが、それが歴史の事実と合っていない場合でも、それを簡単に却下しないで生徒が考えることは尊重すべきであり、このように歴史の見方を訓練することは歴史教育の基礎的な仕事であるとしている。だが、生徒の共感に基づく主観的願望が歴史の事実に基づかないものであるならば、簡単に却下すべきではないとしても、歴史の事実との相違を何故と考えさせるべきであろう。それに一つの流れの歴史事象を或時点で止めて考えさせるより、その歴史事象の流れを一応の終了時まで学ばせ、事実を基にしてその事実に反することが何故行なわれなかったのかと授業が展開されるべきであろう。

戦前・戦中の歴史学と連関関係になかった歴史教育が、戦後、歴史事実に基づく歴史教育ということになった。そして、新しく発足した社会科が歴史教育を含めての教科となり、しかも学問の体系によらないとなったので、事実に基づくことは守られても系統的知識を育てるということで欠点が指摘され、分化社会科のかたちとなった。その後、歴史教育の現場で時に、歴史学の成果だけを羅列することもあり、しかも、これが受験指導型授業と結び付くこともあった。しかし、矢張り生きた教材を使って児童・生徒の学習活動を活発化し、問題解決学習のそれに繋げてゆく歴史教育実践がより必要であることに誤りは無いといえるであろう。歴史学と歴史教育の一体化の原則は崩さず、歴史学と連関を保ちながら歴史学の領域とは異なった歴史教育の領域を育ててゆくことが歴史教育に携わる者の務めであろう。このことは、歴史教育が社会科から離れ、地理歴史科内の科目となったとしても原則的に変るものではないといえる。

教育研究所だより

教育研究所は人権に「ねざす」教育を「めざす」

1993年度に教育研究所がとりくむことになった共通テーマは次の2つ。

①新・学習指導要領体制の始まりと、文部省の入試選抜方法の「多様化」・評価尺度の「多元化」方針および「業者テスト」を入選資料に使うことを禁ずる旨の通達のもとで、神奈川の高校入選制度をどう考えるか。

②急増している外国人労働者や「難民」など「ニュー・カマー」と呼ばれる人々の子どもの教育・学習をどう考えるか。

これら2つの問題にとりくむ基本的視点を、まず「人権としての教育・学習」というところに定め、具体的には、「障害」者やニュー・カマーの学習権の保障を念頭に置きながら、とくに②については、これまでわが国の教育学や教育実践・教育運動などの理念の支柱の一つとなってきた「国民教育」あるいは「国民的共通教養」等、「単一民族イデオロギー」ともいえるものを前提にもつ概念の見直しをも視野に入れ、調査・研究を進めていきたいと考えている。