

歴史教育における「歴史的思考力を培う」という観点についての検討

滝沢利直*

A Study of "fostering learners' thinking power from the historical viewpoint" in History Education

Toshinao TAKIZAWA*

This paper clarifies the followings.

1. Fostering learners' "thinking power from the historical view point" must start from existential approach. Therefore, it does not mean to let them understand description in textbooks in history.
2. Teachers are required to offer an class environment where students "express their own idea and thought" to the other students through discussions. Learning history let students consider the future based on various events that happened in the past.
3. Teachers must realize that "freedom" should be the postulate in the history of human race through their teaching history. Through the teaching process, learners will also apprehend the 'freedom' as the postulate in the history of human race.
4. "Thinking power from the historical viewpoint" will contributes to the learners' perception for taking a comprehensive of sustainable future over their finite nature of the self.

はじめに

高等学校学習指導要領での世界史・日本史の歴史教育の目標に「歴史的思考力を培い」と掲げられている。その際にこの「歴史的思考力」を培うことによって、歴史教育においても「主体的に生きる」ことや「持続可能な社会への展望」をもつ教育が要請されている。この要請に対して生徒一人ひとりの実存を踏まえてこそ、その要請に応えられるのではないだろうか。己が現実に存在しているということ、存在の単独性、寄り添なき「個」、生の一回性として実存性は人間の基底である。

本稿では、この「歴史的思考力」の形成は実存の場所での哲学的思考・実存的思考を自覚化していくことが大切ではないかと問う。即ちそれは、普遍的な理念や客観的普遍的な真理に対抗していく思考をすすめることであり、不安や孤独という観点から考察した先人たちの哲学を参照していくことである。死の先駆的自覚により自分の存在可能性や本来性をつかみ取れるという先人もいる。「歴史的思考力」の形成をめぐるこの実存性に立脚することの意義を考察するものである。この思考によって「主体的に生きる」とか「持続可能な社会への展望」をもつという内実が伴うのではないかと考える。

1. 実存性と「物語り」

己の単独性に規定された自己理解は時に世界理解を頑なに

する。井上陽水は、例えば「傘がない」という作品で今「傘がない」というそのこと自体が自分の問題のすべてであり、テレビから流れる政治問題は視圏の外におく。或いは、それまでの自分なりの独自の価値体系・価値審級を乱したり崩したりする体験、個性的に保持してきた世界理解を理不尽さが崩壊させる体験は、不連続性という経験として我々は背負う。そしてやがて我々は経験の推移により弁証法的な自己理解・世界理解を行っていく。その運動は誰でも経験特性である。再構成を志向していく。こういう実存的な側面の様相をふまえた「歴史的思考力」を考察していくものである。生における不連続性が規定していく歴史認識の様相を考察していく。「歴史的思考力」の形成においては、この観点が意義をもつのではないだろうか。

2011年3月11日の大震災を経験された内館伯夫さんは、2015年3月11日の「東日本大震災4周年追悼式」で、遺族代表で次のように思いを語られた。(毎日新聞2015.3.11)

はじめに、いまだご遺体が見つからない方々のご冥福を祈り、ご遺族の方々にお悔やみ申し上げます。

あれから4年がたちます。毎日の生活の中で、ふとした時に、父との温かい思い出に優しく包まれます。そして、その少し後に、あの大きな津波の光景と冷たい泥や無数のがれき、父の遺体と対面した記憶がよみがえり、悔しさで胸が苦しくなります。

* 東京工芸大学工学部基礎教育研究センター教授
2015年9月28日 受理

そんなときは、父が「俺のことよりも他の人を」と言っている気がします。津波にのまれる時に、父が最後にそう伝えていたのかもしれませんが。私よりも、もっとつらい体験をされた多くの方々を思い自分の気持ちをこらえます。

数百年数千年に一度と言われる震災を経験した私たちは、時の経過とともに前へ進みます。形あるものは、いずれ復興を遂げ後世に残るでしょう。

時々、時間とは反対に進む気持ちがあります。記憶が少しずつ薄れてゆくのではないかという恐怖と、胸に閉じ込めた記憶を忘れてはいけないという気持ちです。しかし、それを思い出せば、悲しく、悔しく、後悔と自責の念に駆られます。

形あるものの復興とともに、私たちがこれからの数百年数千年先へ、その悲しさを優しさに、その悔しさを何かを許す心に、その後悔と自責の念を生きている私たちがお互いを思いやり助け合う心にしたことを、伝え残していくこと。

それが、私たち日本がこの震災を乗り越えた証しとなり、亡くなった方々への最大の敬意であると信じ、一日一日を大切に過ごしていきます。

内館さんは、不連続性の経験において生と死の意味を問うている。時間の連続性を突然断ち切る出来事を経験された。そして、内館さんの生に我々が見いだすのは、歴史的存在として未来に向かって歩み出すという生の創造である。ここには、自閉ではなく何かに開かれた指向を窺うことができる。

不遇という状況にあつて我々が主体的に未来を指向するところにはその当事者としての尊き倫理性ともいえる当事者性が窺われる。歴史的とは、つながっていくこと、ひらかれていくことを指向していることを示している。

頑なな自閉においては、寛容も寛大も和解も赦しもなかなか成立し難い。人間の実存性においては自閉は誰にでも大いにあり得る。ルサンチマンにおいてはつながることを嫌悪するし、自分だけで統御範囲を完結させようとする。だが、内館さんの指向には、さまざまな過酷な葛藤を経た肯定的な視野の開示が覗かれる。矛盾対立や葛藤は実存性の如実な現れであり、そしてまたその統一化には倫理性を見い出せるのである。

ハイデガーが死の先駆的決意性によって生の「本来性」を示したとき、それは強い倫理的・道徳的価値を意味していた。非本来性と本来性とを峻別していた。道学的な要請を強く感じざるを得なかった。形而上学的洞察を迫られているとも言えた。だが、内館さんの上記のような統一化を参照するとき、つながりとかひらかれが人間の存在特性であると、すべての人が共感していけるのではないだろうか。妥当性を確信しているのではないだろうか。歴史的理解は自己理解・社会理解を意味するのだが、当事者としてこのような統一化を目指していくことが原理的に妥当であるといえるのではないか。この丁寧な過程を辿ることは人間に肯定感ともいえる開かれた感情を抱かせる。

しかし、歴史学者や教育学者の昨今の知見を研究してみると、我々の歴史意識や歴史認識について今日においては徐々に何かを変質してきているのではないかというものがある。

後ほど検討するが、それらが希薄化している、とか、影がなくなってきたという指摘である。

不連続性をもった生の状況においてその状況を生き思索する過程は、その不遇を受容していく過程だ。怒りやルサンチマン、或いはニヒリズムや悲しみを胚胎しながらやがて新たに動き出す。自閉的な停滞から何らかの動きをもって生のいわばベクトルは未来という時間性を指向していく。この過程の経験は、やがて他者といわれる様々な外部要因に対応していく。自閉していた世界理解を更新して新たな自分との関係性を編み直していける力を獲得していくのである。ニーチェは、ルサンチマンやニヒリズムがつい喚び込んでしまう顛倒性を直観して、主体性としての「力への意志」が未来をめざす「よい」ものとしてそれを提起した。創造的な生への変容を内包した力である。その時には、自分なりの独自の意味・価値を受胎していく。

歴史教育は、この実存性の観点から再考していくことが今日において意義があるのではないか。我々は通念的な歴史認識の理解は誰でも持つてはいるのだが、いわゆる「客観的認識」のもつ動力が主体性をもった認識なのかという問いは残る。この問いは、そこにおける当事者意識の主体性を問い訊ねるものである。

学習指導要領では、歴史教育において「歴史的思考力を培う」ことが目指されている。この思考力とは、先に述べたところの主体性を欠いては成立しないだろう。いわゆる歴史的知識の記憶およびその意味を表出するということはあつたとしても、学習者の生における「意味の創造」とは必ずしも直結していないことがあるのである。

歴史学者・鹿島徹は、野家啓一の次の言葉「歴史とは過去の地層に沈殿し、もはや聞こえなくなった『死者の声』を聞き取るために、それを能動的に探究しつつ再活性化しようとする不断の辛苦にほかならないのである」¹⁾を参照しつつ、過去の痕跡が語りかけてくるもの、「死者の声」と呼ばれるものの聞き取りそれ自身が、歴史にかかわる者の営みであり、また課題でもあると述べている。鹿島はまた、小林秀雄の歴史の捉え方について次のように述べている。「過去の諸事象への愛惜の念と、それらを亡失させてしまう進歩歴史観に対する危機認識とにおいて」²⁾その特色を小林も明らかにしているというのだ。古びているとか、敗者であるとか、進歩に参与しなかったという歴史観への批判性をもっていた。鹿島はまた、「人間存在の歴史性＝物語性」という鍵言葉を提案している。鹿島は言う、「そもそも人は、なぜ過去の事象にわざわざ関心をよせるのだろうか。その過去とは『歴史』と呼ばれるかぎり、個人が体験した私秘的な過去ではなく、社会的・共同的に記録され記憶されているものである。そうした社会的次元における共同の過去が、現在の私個人に、どのようにかわりあるというのか」³⁾と。確かに人は社会的に蓄積され提供されている「生きかたの可能性」を選択的または受動的に引き受け、それを範型に日々の生活を営んでいる。鹿島は「生きかたの可能性」という言い方をして、範型としての過去の人びとのさまざまな生のありようを集約したものや、

類型的な生活習慣のパターンから、その選択を行うことを示している。蓄積・伝達・受容にあたり言語に媒介されているこれら「生きかたの可能性」としての選択にたいし、「物語り」の語を当てている。「物語り自己論」という提案である。この物語り自己論の本質は、既成の物語りが範型として用いられ、それは「複製」ではなく、物語られるたびに「変容」を遂げる。ユニークな生の物語りが成立するというのである。⁴⁾ 自己の同一性を確保する物語りが、家族、地域社会、国家などをそのつど視野に入れることにより、多層的であり複合的であるとも指摘している。

筆者は、「ひらかれ」とか「つながり」と既述したわけだが、鹿島もまた自閉ではなくひらかれた存在可能性を示していると言える。各自の物語りによってひらかれていく。この歴史的思考や洞察には当事者意識のはたらきや力が窺える。人は、自閉の単独性からやがて他者を斟酌した自己の再構成を行う可能性を持っている。鹿島は次のように述べている。「その個人が受容しつつ変容して体現した生きかたは、新たに可能性＝物語りの社会的遺産に登録され、同時代および次世代以降の人びとにとり参照・選択することができるものになる。この意味でいわゆる『現在』のいわゆる『個人』とは、物語りの授受において『過去』および『社会』『他者』につねにすでに開かれた存在なのである」⁵⁾。さらには、「伝統(Tradition)とは実体的に個人に先行して存在するのではなく、まさに個人の生の遂行のさなかにおいて、その可能性の受容・選択という作用により、成立＝存立するものであり、・・・『伝承作用』として動詞的に理解される必要がある。生の可能性を物語りつつみずからに伝え・承けつぐという作用を措いて、それはどこにも存在しないのだ」⁶⁾と述べている。

以上からして、学習者の生における「意味の創造」は奈辺に存在しているのかが示唆された。物語りとは、開かれた自己において存在可能性を語るのであり、その在り処を人間は探っていく。この探っていくという営為は、生の実存性を基底にした営為なのである。

2. 歴史教育における「歴史的思考力」とは何か —いくつかの定義—

歴史教育における歴史的思考力の形成については各界で多様に論じられてきている。多様ではあるが、歴史的思考力について教育界では一定の共通理解が存在している。では、どのように捉えられているのかいくつか確認しておく。

ア：高等学校学習指導要領：

「世界史A」の目標：近現代史を中心とする世界の歴史を諸資料に基づき地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解させ、現代の諸課題を歴史的観点から考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う。

「諸資料に基づき」という部分は、年表、地図その他資料の活用を通して世界の歴史を理解することで、知識基盤社会と言われる今日の社会の構造的変化に対応していくための思

考力・判断力・表現力等の育成を図ることをねらいとしている。

「歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う。」は、この科目を通して培うべき能力や態度を示している。

「世界史B」「日本史A」「日本史B」についても、同様の意味が記述されている。

また、「学習指導要領解説 地理歴史編」(平成22年6月平成26年一部改訂)では、歴史理解を、例えば「世界史A」においては、単に知識を与える歴史教育ではなく、歴史的な見方や考え方を養うように配慮することが強調されているのである。⁷⁾

「現代世界の指導に当たっては、単に知識を与えるだけでなく、現代世界が当面する課題について、歴史的推移や相互の因果関係などを多面的・多角的にとらえさせて考察させるようにする。歴史的思考力は、世界史学習全体を通じて育成すべきものであるが、『世界史A』では、近現代史、とりわけ現代史の学習を通じて歴史的な見方や考え方を養うよう配慮することが求められる。その一つの手立てとして、現代世界が直面する課題を取り上げ、その原因や歴史的背景を探究させたり、解決のための視点や方策を展望させたりすることが考えられる」。このように、歴史の理解を単なる知識の習得のレベルにとどめない。習得した知識を活用して現代世界の課題等を探究し、持続可能な社会の実現について展望させることにつなげていくことが大切である。教師が一方的に知識を教え込むのではなく、生徒自身に調べさせたり、調べた成果を発表させたり、学級全体で討論させたりする活動を設けるよう工夫することが要請されてくる。

イ：松本 通孝：

歴史的思考力を培うとは、「生徒たちが自ら歴史を学び、考える楽しさ」を感じ、「まず生徒たちに問題を投げかけ、生徒たちが自分たちの頭で考え、意見をまとめ、どのような過程をへてその考えにたどり着いたのかを発表し、それをみんなで共有するなかで学んでいくこと」。知識のみではなく思考する力である。(鳥山 孟郎(編集), 松本 通孝(編集)「歴史的思考力を伸ばす授業づくり」青木書店、2012 iii)ウ：池尻良平、山内祐平：

歴史的思考力は大きく、(1)史料を批判的に読む力、(2)歴史的な文脈を理解する力、(3)歴史的な変化を因果的に理由付ける力、(4)歴史的解釈を批判的に分析する力、(5)歴史を現代に転移させる力、の5分類できた。「歴史的思考力の分類と効果的な育成方法」日本教育工学会第28回全国大会2012.9.16)

エ：塚田 章裕：

歴史の解釈は、決して一つのものではないし、高校生にも十分考えさせることは可能である。そこで、生徒に新たに付けたい歴史的思考力を「歴史の解釈を考える力」ととらえ、複数の解釈を提示することによって、生徒がそれらの解釈を比較・吟味し、新しい認識を得られれば、歴史的思考力が高まったと考えることができる。(石川県立大聖寺高等学校 平成17年度 指導者養成研修講座 研修報告)

オ：後藤隆浩：

生徒の思考・判断・表現を促す授業研究は多く見られる。しかし、教師の組んだ授業構成に沿って生徒が様々な思考を行ったとしても、世界史にとっての思考・判断・表現の力、すなわち歴史的思考力について生徒自身がその具体をイメージすることは難しい。日頃の生活や高校卒業後においても、歴史的思考をしていけるような汎用的能力の育成にまで目を向けた実践は稀であると考え。 (生徒が主体的に歴史的思考力を培う世界史学習の在り方—「思考の方法」を定着させる手立てに着目して—岐阜大学教育学部 教師教育研究 10 2014)

以上のように、多少の差異はもちながらも、「歴史的思考力」の意味とその形成の必要性は我々も共有できる知見である。すなわち、時系列的思考力、分析思考力、解釈力、価値判断・意志決定力等と、おおよそまとめられる。そしてこれらの知見は、暗記という記憶の歴史学習で培えるのか、また、汎用という可能性を胚胎しているのか、という検討が更に求められていることを示している。教師の仕組んだ計画・構成に収束してしまうのではない。学びとは本来この収束で自足しないものであり、その都度に「物語る自己」の成立に資する「歴史的思考力」を培う教育の諸工夫をしていく喜びがあるといえるだろう。

3. E・H・カーをめぐる

この諸工夫の要請に応じていく意義はあるのだが、しかし、歴史理解、歴史感覚、さらには歴史教育をめぐる、昨今の趨勢について歴史学者たちが批評もしている。実証主義への反省的顧みを行っているのである。筆者のさらなる追究もこの顧みに学んでいかなければならない。

イギリスの歴史家・E・H・カーの『歴史とは何か』(E. H. Carr (著), E. H. Carr (原著), 清水 幾太郎 (翻訳) 岩波書店、1962) は、戦後のほとんどの大学生に慣れ親しまれてきた著書である。影響力の大きかったこの歴史学書の意味を今振り返って歴史学や歴史教育を議論した研究者たちがいる。喜安朗、成田龍一、岩崎嶺の各氏である。

(1) 「残像なき時代」

岩崎は、歴史感覚というものが欠落してきているのは、そういう歴史と記憶を平然と拭ってしまう発想や思想が現代世界の中で主流派になってきているからだという。鶴見俊輔がいうように「残像なき時代」だという。残像を持たない世界が制度としてつくりだされてきて、それに対応するような人間のメンタリティが産出されているなかで、歴史性の足元はどんどん掘り崩されていくと言う。また、喜安は、残像と言うか、影のない人間ができると言う。影を背負っていかないといけないはずだが、影のない人間ができると、今日に生きる我々のことを評している。⁸⁾ 成田は、「カーの認識だと、現代が歴史意識のもっとも発達した時代であり、歴史

意識のなかに理性がもっとも行き届いた時代であることになる。そうした連続的な史観に対して、そうではなく、現代では歴史意識の大きな危機があって、歴史意識はそのところろろで大きな裂け目を有しているのではないか⁹⁾と問うている。筆者が既述した不連続性とは必ずしも同一内容ではないが、少なくとも自己理解を深めていくとき、成田の指摘している「危機」は同時にあらたな投企の在り方を問うていける契機である、という提案であると言える。投企の契機でもあるという提案である。

(2) 「いま・ここ」における価値を最優先していくという現況

成田は、「歴史なるもの」を支えているはずの人間や、その人間が未来をもつという想定自体に疑念が否応なく生じてきて、いままで前提としてきたような人間や、あるべきものとして想定されていた未来が、もはや不確定になってきたとも見なしている。歴史とはいかなるものであって、いかなる事柄を考えると歴史を考えたことになるのかということ自体が問われてくると言う。現在のグローバルゼーションのもとで、たえず瞬間瞬間、「いま・ここ」における価値を最優先していく。「いま・ここ」で有益なものを最優先するという思考においては、歴史は完全に積み残されてしまうという。歴史抜きでも事態は進行するし、それが合理的だとも考えられていると、彼は現代の動向を批判している。¹⁰⁾

この議論には、今日においては違和を与えてくれた歴史的過去や他者が消失していくという見方が示されていて、改めて歴史の意味を訊ねる我々がここに立っている。つながりやひろがりについて論じてきた筆者からすれば、もしこの消失が横溢しているとするれば、悲観的な展望をするしかない。成田は、現在を優先してしまって未来の想定も希薄になってきていると指摘する。歴史抜きでも事態は進行するという状況が出現しているという指摘である。

(3) 実証主義ということ。枢軸としての想像力ということ。

議論はさらに歴史研究における実証主義に言及している。実証主義という手続きにおいて、「イフ」の問題、「もし」の問題を排斥すると、歴史は結果論の話になるという。起こった出来事を筋書きどおりに辿る。必然的にそれはあった歴史だし、史料を残した者の歴史になる。必然的に勝者の歴史、強者の歴史になると言う。¹¹⁾

しかし、歴史学のなかにおける想像力というのは「イフ」の話である。実証主義の大切さは誰もが認めるところである。歴史に対する信憑性はこの実証性が担保する。しかし、想像力を枢軸とした歴史的研究でなければその実証主義の客観性は事実学的には優れていても、すくなくとも未来への問いかけをどこまで惹起するかは問われてくる。先述したように鹿島徹は実存哲学を深めながら、歴史的洞察を現存在(Da-sein)の生の可能性において考察した。想像力の問題が歴史的洞察にとって決定的な決め手になることが改めて認識されるものである。

小林秀雄もまた、歴史解釈における想像力のはたらきの大切さを述べている。学生との「Q&A」で次のように応答して

いる。

Q: 古人の心を知り、その心を持つためには、想像力だけで十分か。

A: 十分です。・・・空想力とはちがう。・・・想像力には、必ず理性というものがあります。想像力の中には理性と感情と直感もみんな働いている。そういう充実した心の動きを想像力という。・・・人間の変わらないところ、変わらない精神を発見するには、昔のものを虚心坦懐に読めばいい。・・・想像力さえあれば、いつでも彼らの心に触れることができます。・・・とにかく想像力を磨くんです。・・・想像力を磨くこともできるのです。¹²⁾

これは、作家・赤坂真理が次のように語る「想像力」に通底している。「想像力あふれる言葉は『射程の長い言葉』もあります。異国の、未来の人にも、届け、と願って投げる言葉。」であると赤坂も言っている。(['私たち』の民主主義)

(朝日新聞 2015.7.23)

歴史学習において、このような想像力を磨く学びの場の開発工夫が求められている。そこにおいては、歴史学習における実証主義と実存主義の特性を自覚することが要点となるのである。

(4) 竹田青嗣の歴史論—諸国家の共存と相互承認と「自由」という公準

カーを巡っての各氏の議論は(3)までで論じ尽くした。ここで、この議論を発展させるにあたり竹田青嗣の歴史思想について言及しておく。哲学者・竹田青嗣は、歴史の意味については次のように論じている。

ドイツにおいて人文的学問は、だんだん深く細かくなっていった。戦争に勝つために何が必要かとなるとそのためには科学をどんどん応用して非常に特化した実証研究へ進んでゆく。そこから実証的な考え方が人文研究の領域にもどんどん展開していった。歴史学というのは人文科学である。歴史の意味とは何かとか、そういうテーマが学問から消えてしまった。ディルタイやフッサールはまさにこのことを問題にした。

歴史の一番大事な意味は、我々が歴史をどう理解して、これから人間社会がどういうふうに進んでいくかについての新しい合意をつくり出すためのものであるということだ。事実の集積はそのための土台としては大事だが、そのこと自体が目的ではない。¹³⁾ このように論じ、実証研究の位置づけを明晰に提示している。

さらには人間の実存性としての一回性や単独性は共同のアイデンティティーから自由へと高められていく可能性をもつことを竹田は暗示している。竹田は、「近代以前の社会では、その歴史は、つねに自国の秩序、つまり支配、利益、文化の保持という公準をもっている。宗教の教義が民族によって違うように、その『歴史』(共同のアイデンティティー)はみな違わざるをえない。しかし、近代社会以後、歴史の新しい公準が現れた。それは、諸国家の共存と相互承認ということである。それが人間的な『自由』の進展の帰結である。人間社会がどこへ向かうべきについての大きな合意が人間の間でもし成立するならば、歴史解釈の大きな公準の合意ということ

も成立する。絶対的に正しい歴史解釈は存在しないが、何が「よい」あるいは「より重要な」歴史解釈かについての合意は存在しうる。この合意には二つの条件が必要である。1. 歴史の実証的事実が確定されてゆくこと。共通の歴史解釈の土台となる。2. 人間と諸国家の相互承認という近代の根本理念である。」¹⁴⁾と述べている。

背負った影を自己了解しつつ竹田の言うこの現代の「自由」という「公準」を内在化していく人間形成としての歴史教育は、ニヒリズムを超えて「よい」を希求していく感度をもつ教育であることが暗示された。

4. 戦後の歴史教育について—佐藤学と遠山茂樹の観点

教育学者・佐藤学が、今日の歴史教育について批評している。彼もまた実存性を踏まえた歴史教育を論じている。彼は、戦後の歴史教育に影響をもってきた「歴史教育者協議会」について評価しつつも一定の批評を加えている。そして、この協議会に深く尽力してきた歴史学者・遠山茂樹自身もまたこの会へ反省的に批評を加えていた。先に言及した実存性との関係で批評しているのである。

ところで、主体性をめぐって地理歴史科の目標には、「我が国及び世界の形成の歴史的過程と生活・文化の地域的特色についての理解と認識を深め、国際社会に主体的に生き平和で民主的な国家・社会を形成する日本国民として必要な自覚と資質を養う。」(高等学校学習指導要領)とある。この「主体的に生き」という意味については、教育においては常に要請されてきた課題である。そして、歴史教育においても今日改めて要請されているということである。

この主体的に生きるための歴史教育とは、当事者意識をもって歴史学習をしていることである。教育学者・佐藤学の問いかけは、この当事者意識を欠いたままの認識と知識形成がもつ歴史教育に問題があるのではないかというものである。主体的に生きる当事者意識の形成とは何かの問いかけである。佐藤は、戦後の歴史教育に大きく関わった「歴史教育者協議会」の寄与を評価しつつも3つの批判的指摘をしており、主体的に生きる当事者意識形成が弱いということ、実存の場所からの歴史教育が不在であると批判している。すなわち、佐藤は次のように指摘している。

①「歴史教育者協議会」(第1回大会1949年7月東京・文京高等学校(創立大会))の「設立趣意書」は、死者の声を抹消しているという。「一人ひとりの身体には煩悶と慟哭を伴う生々しい戦争の記憶が逡巡していたのだが、少なくとも学校教育で教えられる公定の歴史においては、その身体の記憶は抹消され、祖国の再建へと明るく邁進する教育が施されたのである」。¹⁵⁾死者の声への顧慮と声の真意が歴史教育には不可欠であるということだと言えよう。

②厳密に歴史学に立脚し表現された科学主義についてである。「法則定立学としての科学主義は社会構成体史として歴史を法則的に認識、戦後の歴史研究と歴史教育の支配的なパラダ

イムを構成している。ここに脱落しているのは、個人が特定の文脈で体験する歴史的経験の特異性(singularity)であり、個性記述法によって析出される個の軌跡としての歴史の語りである。この科学主義は、歴史を因果論的、決定論的に認識する一種の宿命論を導き出すとともに、歴史の科学と個人の実存とを切断して、歴史学者と大衆、教師と生徒の歴史認識を二分する作用をはたした¹⁶⁾と述べている。歴史を法則として教授する教師とテストに備えてひたすら暗記する生徒との分裂。この科学主義は、大学の歴史学者の語りを特権化する作用をもたらす歴史学者と教師の素朴な啓蒙主義が、「学問的真理」の権力作用を教育関係に組み込むことを促進した。生徒は、ひたすら教師の語る歴史をノートに書き留める役割を負わされ、自ら歴史を構成し語る主体としての役割は制限されてしまう。「語る主体の成立を前提にしてこそ」歴史学と歴史教育の結合は積極的な意味をになうのであるが、そのような〈教育関係〉を教室で築く教師は稀であったと、佐藤はみている。¹⁷⁾

③「設立趣意書」を貫く愛国主義と民族主義に関してである。主体である「国民」を対象化する視点は欠落していた。「公民」と「市民」と「民衆」等に見られる混同やそれらの差異は曖昧にされてきた。「これらの範疇の複数性が表現している一人ひとりの個人が抱え込んでいる社会的存在としての重層性や、日本に居住する人々の文化や歴史の多様性と複合性を無化し同一化する言葉としての、『国民』という概念が検討されないまま戦後においても踏襲された¹⁸⁾と述べている。

佐藤のこの指摘は、既述した鹿島徹の多層性・重層性に通底している。今日において叫ばれている国際化、持続する人類社会の保持を鑑みるという要請は、それが皮相的な事柄ではないこと、我々が当事者であることをあらためて理解するのである。

さて、このような批判に立って佐藤は、「個から出発し、個人の歴史の複数性があるがままに肯定する歴史認識の形成」が歴史教育の本質だと述べている。たとえば、近・現代史の教育については、次のように述べている。「一人ひとりの身体を抱えている多様な戦争の記憶と歴史を多様なままであるがままに尊重し合うことが、歴史を語り伝承する教員の原則であろう¹⁹⁾、「個人の歴史の重層性と複数性という多様性を認識する授業が、これまでのわが国の歴史教育においては欠落していたと言えよう。特に近現代史の教育においては、私の歴史、父と母の歴史、祖母と祖父の歴史という個人を軸とする歴史の伝承と語り、日本人の歴史の教育と平行して課題化される必要があると思うのである²⁰⁾と述べている。

上記の佐藤の2の指摘に関わらせて、彼は歴史教育者協会へも研究協力をした遠山茂樹を評価しつつ批判もまた行った。遠山の戦後の歴史学と歴史教育への批判的論究は評価している。「歴史教育は歴史学に従属するもの」と見なす傾向があったと、遠山が指摘しているという。遠山のこの指摘は、確かに否定できない過去であった。筆者もかつてこの「趣旨」に与するものであった。だが今日、個人の実存を抜きにしてはみずから主体的に歴史を構成することはないという佐藤の教育論は重要である。文部科学省が、学習指導要領およびそ

の解説「地理歴史偏」で述べている「自覚と資質を養う」ということも、佐藤のこの観点を活かした歴史教育において実現可能である。

遠山の指摘の本髄をさらに詳しく検討してみよう。彼は、歴史教育者協議会第16回大会(1963)に参加して事後、歴史教育の今後について率直に語っている。「歴教協大会では、生徒大衆の意識、教師大衆のその実体がどうであるのかが、ほとんど論議にのぼらぬというのはどういうわけなのであるか。現代の世界情勢の特徴はかくかくであり、したがって近・現代史の柱はこれこれだという議論の立て方なのだが、はたして国民大衆は生活の中でそう認識しているのか、その生活的感覚的認識が、真に歴史創造者としての主体の力となりうるような理性的科学的認識にまで結晶される上で、何の問題もないのか、この点のくわしい吟味なくしては、国民教育の具体的な問題になってこないであろう。生徒の認識を問題とするよりも、何を教えるのか教育の中身・内容を明らかにすることが第一だとしばしば主張されるのだが、一方では生徒の認識の問題が教育の中身からきり離されて認識能力の発達段階論に矮小化されてしまい、他方では教育の中身の検討が、生徒の認識からきり離されて、時事解説と心構えに矮小化されてしまう、そうした生徒認識論、教育内容論の分裂したつかみ方に根底的な問題があるのではないか²¹⁾と、するどい批評を行っている。

遠山はさらには、「教育と歴史像構成」について次のように提案している。「歴史像の構成→法則の検証→歴史像の再構成という過程」をたどって研究の深化と歴史叙述への結実がもたらされるという。どのような個別事象の分析も、それがいかなる歴史像を前提とし、どのような歴史像を再構成への接近を目標とするかを読みとれるような研究論文でなければ、歴史学と歴史教育のむすびつきも、歴史学と人民とのかかわりあいもでてくるはずはない²²⁾と云う。歴史意識の衰弱があるとすれば、遠山のいう歴史像を描けないという実態があるということになる。遠山の論究は今日においても大いに意義をもっている。

学習指導要領「日本史A」においては「当事者意識」について以下のように明晰に述べている。「大切なことは、生徒に歴史の当事者としての意識を持たせることである。そのためには、生徒の視点や生活感覚に即した疑問を示したり見いださせたりし、結論を一方向的に急ぐのではなく、その解決に必要な方法や資料を探らせて、歴史を学ぶことの意義や必要性に気付かせることである。その際、教師の方で扱う資料や事象を絞って対象を焦点化させ、生徒自身が疑問や課題に気付くような指導上の工夫が求められる。」と述べている。歴史像の形成過程は、生徒の認識の問題を不可欠としている。先述した遠山茂樹の歴史教育論に見出される「生徒の認識の問題が教育の中身からきり離されて認識能力の発達段階論に矮小化されてしま」うことのない工夫が求められる。当事者意識を持たせるための教育方法の工夫が示されている。この工夫において「像」が形成されていくのではないだろうか。

遠山茂樹の批評から半世紀が過ぎた今日、徐々にその改善が進んでいる。そして今日の歴史教育実践においても、様々

な教育方法が提案されている。それらも、上記の学習指導要領およびその解説に示されたものと同様の教師の開発工夫の諸提案が徐々に見られる。実証主義を含み越えた歴史教育が提案されつつある。

5. 哲学者・西研と犬端渉の歴史論 ―実存と共生、そして「事そのもの」という表現の成立―

哲学者・西研と西研公式HP編集者の犬端渉との対談では、哲学することと歴史を学ぶことの本質について深く洞察している。²³⁾

西は、実存の問題を考えあひ、深く価値を共有しあう実感を得ていく経験は、ほかに得難いものだと言っている。こうした体験のよさの本質というものを伝えたいという動機は大切であり、そういうことが伝わっていくこと自体、自分にとってうれしいことでもあると語っている。なにか確信をもってやっつけられることがあるとしたら、そういう「表現のゲーム」を展開していくことだと論じている。

西・犬端の議論から示されていることは次のことである。①歴史授業での表現し合う関係の創造が大事だ。それを経験したら、人は退嬰しない。②「歴史的思考力」とは、この創造によって豊かに培われていくと考えられる、ということである。この「表現ゲーム」は、ヘーゲルが言った「事そのもの」のことである。

ヘーゲルのこの「事そのもの」という考え方について例えば竹田青嗣は次のように解釈している。近代人の「自己意識」は、共同体的な形ではなく、それぞれが自分独自の「絶対本質」を追求する道に踏み込んでいく。「絶対本質」とは〈何か「ほんとう」のものへの欲望〉である。自己の内面だけで「自己価値」を追求する青年期の「自己意識の自由」だが、挫折を経て、現実の人間関係の中で「自己理解」（自己のほんとう）を求める「行為する理性」へと進む。すなわち「事そのもの」という場面に進む。自分のロマンと思ひ込みが強すぎるために本質的な承認を得られず挫折する。（例：恋愛、革命、芸術、学問的真理における挫折）。そこで「文化的な表現ゲーム」にやがては至るのである。そこでは互いの表現力を鍛え合う。相互批評する。この相互批評は人間性の相互理解をも保証する。固有のルールを相互交換をしていくのである。近代社会では、価値観の多様性が基本であり、「自由の相互承認」が本質的な意味で成熟していくなら、人間の文化的な営みが豊かな表現ゲームとなる可能性がある。もし一元的になっていけば多様な価値の感度も逼塞していく。

人間精神の「自由」の本質は、その「ことがらの本質」を、おのずから少しずつ育て上げてゆくということである。これが、人間的自由が自らを展開してゆく本質的条件である。そして「自由な相互承認を理念とする近代社会だけが、人間的自由の本質が展開されるその基本条件をもっている。そこに近代社会の最大の意義があるし、近代という歴史の本質的な意義もある。」²⁴⁾ と言う。「事そのもの」は開かれた「文化的な表現ゲーム」において成立する。ここにおいては、実存

性と社会性を二元的に固定化することを変化させていく。

哲学者達のこのような論究からして、歴史理解とは、「われ」という自己理解から「われわれ（私たち）」という自己―他者理解へと深化拡大されていくことでもある。「文化的な表現ゲーム」として教育の場を創っていくことである。「歴史的思考力」はこの深化を目指すことにより豊かに培われることが予想される。

西研・犬端渉対談ではまた、死にゆく実存が、未来、他者、人類へと持続性・連続性を内在化させる可能性をもっていることが語られている。

*「人間死んでしまえばそれで終わり」というのはひとつの真実ではあるけれども、自分が死んでも、人々が生きている世界はずっと続いていこうという信憑はだれしもがもつものでしょうし、のちの人たちにつながる何かを残せたいいなという思いを、多くの人も持っていると思います。

歴史学は、それこそ人類の経験の宝庫なので、われわれの時代の理解、そのつどの時代の理解だけでなく、未来を構想することに結びついていくということがあっていいし、それがないともったいな、と思いますよね。

やはり、自分たちの社会を理解しなおし、これからの時代、社会の方向を構想するのにつながってほしいなというふうに思っています。²⁵⁾

両者の議論から次のことがさらに示された。①「社会への信」を絶やさないう歴史教育が必要だ。この歴史教育の本質を踏まえての「歴史的思考力形成が位置づけられが必要ではないか。②「持続可能な社会の実現について展望させる」ということの真意は、「これからの時代、社会の方向を構想する力」であると言える。自閉を超えていく実存性と社会性の相互供与の関係を人間は豊かに持ち得る可能性があるといえる。また、不連続性と連続性の相互媒介が生起し得るといえる。

哲学者たち（竹田・西・犬端）の提示している「哲学と歴史の対話」すなわち「歴史を哲学する」という実践の工夫や意識化は、この持続可能な社会の実現について展望することに寄与する可能性があるし、また妥当性が更に検討されていいと考える。「歴史的思考力を培う」は、これを直接的に教育目標として目指すというよりは、一人ひとりの実存の場所を踏まえて教育を進めていくことによって形成されていく。そこでは当事者意識をもちながら史像（歴史像）を描ける。歴史に参加していこうとする当事者意識と相關的に主体性は作用する。主体的な共存共栄が要請されている今日において、想像力を働かせた歴史認識は、差異を超えて相互承認していく力となり得る。

まとめ―「歴史教育における実存の場所から」ということ

「歴史的思考力を培い」という捉え方は教師間では共通理解を一定もっている。だが、高等学校における歴史の学習は知識の系統性を保持した記憶とその再生の学習に傾いている

と指摘する著書・論文が多いのもまた事実である。

これまでの考察からも分かるように、「歴史教育における実存の場所から」出発することが「歴史的思考力を培う」ことにつながっているといえよう。「歴史的思考力を培う」と「哲学する」とつながっている。

或る高校生が今年新聞に投稿した。この記事が教育を論じあう者の話題になった。それを紹介する。

前田航さん(神奈川県 15歳 高校生)「川沿いの自然は心の休憩場」(朝日新聞 2015.5.8 「声」より)

私の家から少し歩いて坂を下りると、こいのぼりで有名な川がある。川沿いを歩きながら風を受けると、心が落ち着く。

町は刻々と姿を変えている。以前、友だちと遊んだ街中の緑地は住宅街と化した。しかし川の周辺だけは、いまもさほど変わっていない。

心を澄ましてみると、不思議な感覚を味わう。川沿いの自然は人のそばにあり続け、今の自分と同じ風景を眺めていた人が過去にいたのだ。

私より年上の人たちが同じ風景を見て、感じた気持ちを、いま私が体感できているとしたら、すごくすてきなことはないだろうか。

現代の荒波に流されそうになった時、少し休憩をしたくなる。そんなときは川沿いを歩いて、過去の世界に思いをはせてみるのもいい。

これは我々に多様な問い直しの契機をあたえる投稿である。今を生きる人間。この人間は、負い目を感じ、時間の不可逆性を厳粛に受け止めている。来し方を眺め、過去の他者たちのことを想像する。戦争に関わった大人たちだけが想像しているのではない。現代に生きる子どもたちも、過去への振り返りを行っている。物語りを紡いでいるのである。ここには、過去の世界への想像が窺われる。人々の営為が今の自分の境遇を支えているという自覚がある。世界一内一存在(In-der-Welt-sein)の不思議を起点として洞察を深めている。過去の人々と今の自分の共通性・同一性を観取している。「われ」から「われわれ」へと拡張している。身体性を自覚している。感性をフルに発揮している。そこにおいて未来に向けての自分の生き方を表現している。

この物語りの紡ぎにおいて人間の志向する「よい」の位相はどのように見いだされるか。先述した竹田青嗣や西研のいう豊かな「表現ゲーム」において「事そのもの」を志向した生が覗かれるのである。歴史的認識は、過去の認識をいう。濃淡はある。そして、同時に未来に向かって己と何らかの関わりがあるという思い(自覚)はある。過去の認識は、未来への問いかけや窺いを内包しているのである。今を生きる人間の生は、このような問いかけや窺いに、「よい」をめがけていく洞察の可能性があるので。

我々はまた、前川航君の優れた「物語り」から、対話や議論の過程で、相互の想像力を介した「表現し合う」関係(事そのもの)を創り出すことが授業者に求められていることが、

改めて理解できる。つながり、かかわる豊かな学びの経験が、この物語りを醸成させた。閉じた自己において模索したり、或いは実証化された知識の暗記の記憶においてのみ歴史を訊ねるだけではなく、表現し合う関係が、この物語るということを支えているのではないか。不連続性と連続性の相互媒介が生起し得る場を信憑し得るのである。

筆者は先に、今日が「残像なき時代」であるという指摘を紹介した。この指摘の真意の検証が、生活世界において一人ひとりに豊かに問われている。そしてまた、歴史教育論を支える「歴史の意味」そのものへの問いかけは、この真意を哲学していくことと表裏でもあると言える。「歴史的思考力を培う」という教育命題も、この深化に相関して深く実践を規定してくるのではないだろうか。

引用文献

- 1) 鹿島徹、『可能性としての歴史—越境する物語り論』、岩波書店、2006、p. 65
- 2) 同上、p. 67
- 3) 同上、p. 22
- 4) 同上、p. 23、参照
- 5) 同上、p. 24
- 6) 同上、p. 25
- 7) 文部科学省、「学習指導要領解説 地理歴史編」(平成22年6月 平成26年一部改訂)、p. 21
- 8) 喜安朗、成田龍一、岩崎稔、『立ちすくむ歴史 — E・H・カー『歴史とは何か』から50年』、せりか書房、2012、pp. 52-53、参照
- 9) 同上、p. 245
- 10) 同上、pp. 254-256、参照
- 11) 同上、pp. 269-270、参照
- 12) 小林秀雄、『学生との対話』、新潮社、2014、p. 142
- 13) 西研、竹田青嗣、本郷和人、『歴史と哲学の対話』、講談社、2013 pp. 174-175、参照
- 14) 同上、pp. 207-208
- 15) 佐藤学、「個の身体の記憶からの出発 戦後の歴史教育への反省」、小森陽一/高橋哲哉編『ナショナル・ヒストリーを超えて』、東京大学出版会、2000、p. 310
- 16) 17) 18) 同上、p. 311、参照
- 19) 同上、p. 315
- 20) 同上、p. 316
- 21) 『遠山茂樹著作集第7巻 歴史教育論』、岩波書店、1992 pp. 85-86
- 22) 同上、p. 102
- 23) 西研、犬端渉対談：『歴史と哲学の対話』をめぐって(2013.3.31)
<http://www007.upp.so-net.ne.jp/inuhashi/>
(2015.8.31 現在)
- 24) 竹田青嗣、『21世紀を読み解く竹田教授の哲学講義21講』、みやび出版、2011、p. 182
- 25) 23)を参照