

社会科（歴史）教育における実践と課題

Practice and Problems in Social Studies Education

塚 瀬 進*

Susumu Tsukase

目 次

はじめに

- 1 歴史教育の目的をめぐる議論
- 2 教養科目「東洋史」での実践
- 3 「社会科教育法」での実践
- 4 実践を通じて考えた課題

まとめにかえて

はじめに

歴史研究者の課題としては、新事実の発掘や新たな歴史解釈の提唱という側面が主要であるが、歴史をどう伝えるのかという側面も重要だと考える。小・中・高の歴史教育では、どうしても歴史事実の習得（暗記）という側面が強くなってしまい、歴史から何を学ぶのか、歴史をどう考えるのか、などの側面に重点を置く時間は少なくなってしまう傾向にある。そのため大学生のなかには、「歴史は暗記科目だからきらいだ」、「歴史を学ぶことは私には必要もないし、意味もない」、「大学には専門科目を学びに来ているのであり、専門外の歴史のことをどうして授業しているのか理解できない」などの意見を述べる人もいる。

確かに歴史を学ぶことが、資格試験の突破や条件のよい企業への就職など、多くの学生が心配、目標としていることに、直接結びつくことはない。しかしながら、一市民として社会生活をして

いくさいに、自分たちが暮らす国や世界の過去についての認識が浅くてよいものであろうか。社会を支える良識ある市民となるためには、自分を取り巻いている状況が、どのような推移を経て現在に至っているかを知る必要があると考える。

以下では、長野大学での教養科目である「東洋史」を担当するうえで、どのような講義をするのか、学生に何を主張するのか、筆者が実践してきた事柄を述べたい。また教員資格の取得を目標としている学生が受講する「社会科教育法」において、社会科（歴史）教育を行う際に留意する点をどのように説明しているのかについても述べてみたい。

本研究ノートでは、まず歴史教育の目的に関する昨今の議論を整理する。ついで、筆者が行っている講義内容つまりは実践してきた社会科（歴史）教育の内容について述べ、最後にその実践を通じて筆者が考えた、歴史教育の課題や目的について述べてみたい。

1 歴史教育の目的をめぐる議論

歴史教育を行うにあたって常に問題となっているのは、過去をどう評価するのかという、歴史認識、歴史評価についてである。中国、韓国などとの間で問題となっている、歴史教科書の記述問題、靖国神社参拝問題などは、歴史評価がそれぞれの国で違うことから生じている典型的な問題で

*環境ツーリズム学部准教授

ある⁽¹⁾。国が違えば同じ事実でも評価が違うことは、豊田秀吉の朝鮮への出兵についての評価が、韓国と日本では異なることが代表的であろう。また広島、長崎への原子爆弾の投下について、核兵器の使用は適切だったと考えるアメリカ人は多数いるようだが、日本人で適切だったと考える人はごくわずかであろう⁽²⁾。

評価の観点が異なるため、その評価内容が違うことは日本国内でも見られる現象である。典型的な事例として太平洋戦争をとりあげたい。歴史事実の一つであり、日本がアメリカ、イギリスなどに宣戦布告して太平洋戦争が開戦した日時は1941年12月8日（日本標準時）である。しかしながら、太平洋戦争がどのような性格の戦争であったかについては、さまざまな見解が存在する。日本の立場を擁護する見解では、日本はアメリカ、イギリスの経済封鎖に苦しめられたので、それを打破するために大東亜共栄圏の建設を企図して開戦に踏み切ったという主張がある⁽³⁾。一方、太平洋戦争は日本の国策のゆきづまりを打開するために起こした侵略戦争であったという、まったく反対の見解も存在する⁽⁴⁾。こうした相反する歴史評価が存在する太平洋戦争について、教室でどのような授業をすることが、学生たちに適切なのか、教師はつねに思い悩む。

歴史の授業がともなう最大の問題点は、歴史事実の解説にとどまらず、歴史評価までもも教えてよいのかどうか、という点に収斂される。とくに近現代史に関しては、歴史評価は一つではなく、多数の評説が乱立している。授業時間数にゆとりがあれば、時間をかけてさまざまな評価について説明することはできるであろうが、現行の授業数では実現不可能であろう。

太平洋戦争を我慢の限界まで日本を追い込んだアメリカ、イギリスが悪かったのだと授業し、そうした評価、価値観をいまだ無垢の生徒に植え付けてよいのか。反対に太平洋戦争は日本による侵略戦争であり、二度と戦争を起こしてはいけないと叫ぶことが、「正しい」歴史教育なのか、一体その「正しさ」は誰が決めるのだろうか。

歴史評価の問題から逃れるために、「評価は教室には持ち込まず、歴史事実だけを説明する」というやり方をする教員も多い。この方法の根底に

は、評価は学生各自が自分で考えるものであり、教師は学生の思想、価値観にふれる部分にはさわらないという、学生の思想信条の尊重という考えがある。だが、評価を抜きにした歴史事実の解説に終始した授業は、いきおい無機的、事実の羅列へと傾き、学生にとってはおもしろいものではなくなる。

小学校、中学校、高校までの教育は基礎的な知識の習得に重きを置いているので、評価に深入りせず、過去の解説的な授業を行うこともやむを得ないとする。しかし、大学教育においても過去の解説的な授業をすることには、大きな疑問が残る。

「学校教育法」第83条で規定されている、大学教育の内容は以下のものである。「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」。このなかの、「知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」という文言は重い。つまり高校までに習得した基礎的な知識を土台にして、応用力を向上させる考えが日本の大学教育の根底にはすえられている。歴史を学ぶ上での基礎とは、基本的な歴史事実の理解であり、応用力とは、歴史を考え、評価する力だと考えられる。

以上、歴史の授業における評価の問題、大学教育が目標とする内容について検討した。これらを勘案して、筆者が考えた大学における歴史講義の方法とは、歴史事実の解説を行い、次に代表的な評価内容について説明し、学生各自に評価を考えてもらう。そして毎回ではないが教師自身の評価、そのよってたつ理由を解説し、学生たちが評価を考える際の参考にしてもらう、という内容である。以下では、こうした講義を具体的にはどう行っているのか述べてみたい。

2 教養科目「東洋史」での実践

すべての学生が教養科目として選択できる「東洋史」という科目を、赴任以来担当している。 Semester制の導入に伴い、半期15回の講義で構成することになり、前近代史、近代史、現代史の3科目に分けて講義している。以下ではこれらの講義をどのように行い、学生たちはどのように反応

したかについて述べてみたい。

近代史では明治から日中戦争までの日中関係史を中心に講義している。日中関係史を中心としている理由は、教養科目として学ぶ学生たちに、中国の近代史は日本近代史と深い関係があることを認識して欲しい点にある。講義内容のすべてを紹介することはできないので、以下では日中の近代化の差異についての講義を事例としてとりあげる。

この講義では日本では明治維新以後の西欧化政策、中国では洋務運動をとりあげ、両国の近代化に向けての努力方向が異なっていた点を解説する。その際、日本の西欧化政策については、多くの学生が高校までに学んだことがあるので、簡略に説明するに止め、洋務運動とはどのような運動であったのかの解説に重点を置いている。清朝が目指していた洋務は西欧化とは必ずしも同じではなかったことを、李鴻章が述べた以下の文章を読むことでイメージしてもらう⁽⁵⁾。

機械製造は今日、自強の本であります。機械のすぐれた点は、水や火の力を借りて、人力、資財の浪費を省く点にあります。…中国の文物制度は、外洋野蠻の風俗とは異なっています。危を転じて安となし、弱を転じて強とする道は、機械を模倣するほかないという主張には賛成できません。…願いますところは、外人の長技をとって中国の長技を完成し、両者を比較して劣ることなく、うれしいなきを期すことであります。

李鴻章「洋式鉄工所・機械の設置について」
(1865年)

また、明治政府の西欧化政策を中国人はどのように見ていたかについて、初代日本公使何如璋の意見を読み、中国人の欧米化に対する考え方についてイメージしてもらう⁽⁶⁾。

日本は小国だが列強の圧迫に奮起して、「東洋のイギリス」になろうとしている。しかし天然資源に少なく、遠い将来を見通せる見識を持った人はいない。ひとたび欧米の新しい事物を学ぶようになると、みなそれぞれにつき従い、学ぶ必要のないもの、学んではいけないものまでも、みさかいなく学びとり、ただひたすら欧米に似通った国になろうとしてい

る。

以上の二つの史料を読み、解説を行うことで、学生には西欧化、近代化の筋道は、明治政府が行ったものだけではなく、多様な選択肢が存在したことに気づかせる。そして洋務運動は結果的には明治政府の西欧化政策に比べて、西欧化の達成速度、度合いという点ではおよばなかったが、果たして西欧化することが「よい」のか「わるい」のかという評価について考えることへと講義を進める。その際、以下のような筆者が作成した論説を読むことで、学生たちが評価を考えるとはどういうことなのか認識してもらい、各自の考えを文章化する作業へと講義を進める⁽⁷⁾。

日本と中国の分岐点

20世紀における日本と朝鮮、日本と中国の関係は不幸な歴史であった。日本は1910年に朝鮮を併合して植民地にした。中国とは1937年から1945年まで全面戦争をおこなった。しかしながら、こうした非友好的な関係が歴史的にいつも続いていたわけではなく、20世紀特有の現象でもある。

江戸時代の日本人には朝鮮、中国に対する悪感情はなかったばかりでなく、中国に対しては高い文化国としての評価が一般的であった。朝鮮・中国との関係が一変するのは明治維新以後である。明治政府は西洋化をかかげ、国をあげて西洋文明の導入にやっきとなった。西洋化の裏がえしとして、批判の対象となったのが朝鮮・中国であった。明治の日本人は、西洋には輝きわたり未来を象徴するものを、朝鮮・中国には時代遅れでもはや必要のないものをイメージしたようである。こうした傾向には、中国が西洋列強に対して連戦連敗を続けているという状況が大きかったように思われる。

西洋の生み出した鉄による機械文明が、明治の日本人を引きつけたことは十分理解できる。人間のように疲れを知らず、人間には不可能な力仕事をしてしまう機械を手に入れたと思うことは、現代の日本人も基本的には同じである。しかし、明治の日本人は、やや急ぎすぎていた。さらに自分たちの行動を正当化するために、朝鮮・中国を引き合いに出

すという論法を使った。むろん、明治時代の厳しい国際環境、すなわち西洋による日本侵略の脅威が、明治政府に一日もはやい西洋化をはからせていた、という状況も忘れてはならない。

日本とは対称的に、中国は西洋技術の導入はしたが、自分たちの論理をも変えようとはしなかった。技術はしよせん技術であり、世界の道理は中国文化により説明できるし、中国文化以上の価値観など存在しないと考えていたようである。急には変わらない、いや変わる必要などないのだ、という中華思想的発想は、西洋化の達成という次元では日本に迫り越される事態を生じさせた。だが、西洋化が「早ければ○」、「遅ければ×」という基準ははたして正しいのだろうか。

結果的に明治以降の日本は、朝鮮・中国を踏み台にして国力の増進に努めた。しかし、他者を犠牲にしての存続は、長い目で見るとマイナスである。この主張の根拠は、今日の日本と朝鮮・中国の関係にあらわれている。明治時代の日本は朝鮮・中国を身代わりにしてなんとか自らを救ったが、その負の影響は現在にも残っているからである。21世紀に生きる我々には、自国をも豊かにすると同時に、他国をも豊かにする関係の構築が求められている。過去をふりかえることは、そのための有益な示唆を与えてくれる。

以上のような講義内容をふまえて、学生は「日本と中国の近代化」について各自の評価を考えるのであるが、学生たちの評価はさまざまである。「何も近代化のスピードが速ければよいわけではなく、自分たち国民がどのような国をつくるのか、それを考えてすすめることが大切だ」、「国の運営は結果がすべてであり、外国との競争に勝たなければ国の明日はない。したがって明治政府の政策は適切であった」、「中国のように固有のものを大切にすることは必要だが、いつまでも伝統の延長だけでは国は発達しない。伝統を守りつつも、新しいものも導入する柔軟な選択が必要だったのではないか」など、必ずしも一方向からの評価に特化したわけではなかった。

筆者としては評価がさまざまに分かれたこと

に、いちおうの安心感を得た。なぜなら筆者の目標は学生たちに考えてもらうことであり、筆者と同じ評価を祖述することではないからである。とはいえ、学生各自が自由に考えて欲しいという筆者の要求に対して、「日本の歴史に汚点はなく、中国・韓国は日本を叩きたいので、いろいろ過去について日本を糾弾し、騒いでいるにすぎない」といった、その学生がこれまで考えてきたであろう内容を、何の省みもなく述べている評価もあった。つまり固定観念を強固に持つ学生に、筆者の講義はその学生自身の考えを見つめ直す機会とはならなかったのである。

筆者の実践例で問題だと考えた事例は、講義をする筆者の意見が学生たちの意見をひっぱり、制約しすぎてしまったことである。前近代史の講義も日中関係を軸に行っているが、平清盛が活動した日宋貿易をとりあげ、平清盛の人物評価を学生たちに考えてもらう講義をしている。講義ではこの時代、貴族や富裕層は中国からの舶来品を重宝がっていたが、朝廷は宋との交流、貿易には消極的であったという時代状況を説明する。そうした状況下ではあったが、平清盛は宋の皇帝に臣下の礼をとることにより、宋との貿易を行い、莫大な富を得た経緯を解説する。そして平清盛がしたことについて、各自の評価を考えてもらうのであるが、その前に以下のような筆者が作成した文書を読んで、考える際の参考にしている⁽⁸⁾。

平清盛は善人だったのか悪人だったのか

人物像はその時代を映す鏡の一つのように考えられる。たとえば室町幕府をつくった足利尊氏は、明治時代以降では「悪者」のレッテルをはられた。その理由は、明治政府が武士政権の江戸幕府を打倒し、天皇を国家の支柱にした点に起因する。鎌倉幕府の滅亡後、天皇が中心となる国家が生まれようとする動きがあった。しかし足利尊氏はこれに抵抗して、武士政権である室町幕府をつくった。天皇の側から見るならば、足利尊氏は天皇中心の国家を押し潰した「悪者」となる。

このため、明治政府は足利尊氏を非難するキャンペーンを行い、学校教育のなかでも足利尊氏を「悪者」あつかいする教育を行わせた。足利尊氏の評価は、その人物そのものの

姿からではなく、明治政府という政治権力の都合により決められたのである。

人物評価がその時の政治権力の都合により決められるという傾向は、平清盛についてもあてはまりそうである。平氏を倒して鎌倉幕府を開いた源氏は、自分たちの正当性を強調するため、平氏のしたことを、ことさらに悪く言っていた。つまり「悪者の平氏」を「正義の源氏」が倒したのだという主張をしたかったのである。

平氏が一手に権力を掌握し、横暴なふるまいをしていたのは事実である。だが、このことから平氏のすべての人々を「悪者」あつかいできるのであろうか。むしろ平清盛は日宋貿易による利益を手にしようと考えていた点はまちがいないが、周囲の反感を覚悟で宋の家臣になるのは容易な決意ではない。時代がどこへ向かおうとしているのか、何が新たに必要なのか、平清盛は見抜く能力を持っていたと言えよう。このように考えてくると、平清盛を悪人として評価することはできなくなる。

歴史上の人物評価は、時代により変わるものである。過去の人物の事跡を、現代の目から見て○、×をつけるのは簡単である。なぜなら、過去の人物は現代人の評価に抗議できないからである。「善」「悪」を下すのではなく、現代にも通じる考えを過去からくみとって欲しい。

筆者のねらいは、世間に流布する平清盛像という先入観からではなく、学生各自で平清盛を評価して欲しい点にあった。しかしながら、学生の理解のほとんどは、「平清盛は悪人ではなく傑出した人物だと思った」、「平清盛は後世の源氏が行った悪者キャンペーンにより不当に悪者あつかいされてきた」という内容であった。つまり学生の評価は多様化せず、教師の見解をなぞるものになってしまったのである。考えるに、学生たちへの疑問の投げかけ方が、「平清盛は悪人だったのか？」というものでは、講義を受けた人々は「そうではなかった」という方向性しか出せなかったのではと反省した。

次には、教員資格取得希望者が受講する、「社

会科教育法」で行った実践について述べてみたい。

3 「社会科教育法」での実践

「社会科教育法」は具体的にどのような授業をするのか、教材研究、指導方法などについて、教職を希望する学生に教える講義である。主に中学校の歴史の教科書を取りあげ、教科書の記述をどのように整理して生徒に伝えるのか、生徒に理解して欲しい内容をいかに授業するのか、具体的な方法の講義に重点を置いている。そして学生に授業計画、授業案を作成させ、最終的には模擬授業を行わせ、授業を行うことの厳しさや充実さを感じてもらうように進めている。

この講義で問題となるのも「東洋史」と同様に、歴史評価まで授業をする必要があるのかないのか、という点である。学生たちには教科書の記述をきちんと教えることができるようにすることを強調しているが、では教師は意見を言わずに、ただ教科書を解説する授業でよいのかという質問が、毎年必ず学生のほうから出される。そのため筆者もこの問題と正面から向き合わなければならなかった。

公教育の場における教師は、個人の思想を自由に持つ権利はあるが、政治家や運動家ではなく、教師の思想を生徒に押し付ける権利はどこにもない。とはいえ、これから市民となる生徒に理想を求める重要性、現存する不合理さを改善していく大切さを説明することは、大事な教師のつとめであると考ええる。そうした点について歴史教育も大きな役割を果たしており、だからこそ公害に反対した田中正造が教科書にも記述されている。

教師を目指す学生に、どのように歴史評価を考え、生徒たちに教えることができるのか、この点を筆者は考えた末、以下のような講義を行った。題材として、1950年（昭和25年）に行われた吉田茂首相と南原繁東京大学総長の論争を取りあげ、理想と現実について生徒に考える場を提供するという設定で筆者が学生に模擬授業を行い、学生たちに考えてもらうことにした。

まず授業でとりあげる吉田茂と南原繁がどのような人物、役職であったのかを説明する。ついで1950年当時の世界情勢、厳しい米ソの対立という

時代状況を解説する。そして当時争点となっていた、アメリカとの単独講和をとるのか、それともソ連を含めた全面講和論をとるのか、日本国内では論争になっていたことを述べ、吉田茂首相は政治家として単独講和論を、南原繁東京大学総長は教育者、学者として全面講和論を主張していたことを説明する。問題の核心となる両者の見解が違ってくる理由として、吉田茂はソ連を含めた全面講和は理想としては存在するが、現実には世界情勢がそれを許さず無理だと判断していたという現実を優先させていたことを、これに対して南原繁は戦争に際して災禍をおよぼしたすべての国と講和してこそ、日本の戦争責任は果たせるのだと主張し、理想を優先させていたことを述べる。こうした舞台設定を用意して、学生たちにこの題材を教える時に、吉田茂の優先した「現実の政治」を重視するのか、それとも南原繁が優先した「理想の実現」を重視して授業をおこなうのか、各自の考えをまとめさせる、という模擬授業を行った。

その結果は、多数の学生が「理想の重要性を重視し、どのように現実との妥協点を見出すのが生きていく上では重要だ」という見解を書いてきた。こうした結果が授業の「成功」かどうか断定することは避けたいが、「歴史評価を教室で伝える難しさ」について、学生は認識してくれたようだ。

4 実践を通じて考えた課題

大学での講義とはいえ、学生は教師の言動に左右される傾向があることを筆者は認識し、そのことの恐ろしさも感じた。講義では学生各自が歴史評価を考えることの重要性を強調したが、教師の意見、評価にひっぱられ、学生が考える方向を予め教師が準備してしまう結果に終わってしまうこともあった。また、必ずしも学生が自分自身の歴史認識を考え直すまでに至る、重みを持った講義ができていないという事実も発見した。

筆者の根底には、歴史評価は各自各様のものであり、各自が考えたものであるならば問題ないという考えがある。しかし、学生各自が考えるといっても、そこには限界があり、教師の意見がおよぼす影響も強い。「教師の意見を参考にして、

各自の意見をよりよいものへとしていく」という考えは、実際には難しい。だが、この考えを否定すると、「教師は自分の意見は言わずに、歴史事実の解釈をしていけばよい」という見解へと陥ってしまう。学生に影響をおよぼしつつも、学生の考えを尊重し、その考えをよりよいものへとしていくという、ある意味矛盾した思いのなかで日々の講義をしているというのが、筆者の正直な状況である。

あらかじめ決められた評価を学生には押し付けない、学生各自が考える、教師はそのアシストをする役割だという方向性は、戦後の日本社会の民主化とともに生じてきたと考える。戦前は国定的な見解が存在し、それを学生に教え込むことが教師の役割であった。それが戦後になると、国定的な一つの見解はなくなったが、左翼や右翼などがあらかじめ用意した見解を教え込むという、つまりは教え込む内容が変わっただけであり、教師の役割自体に変化はなかった。

ところが、冷戦構造の崩壊、日本社会の民主化により、教師の役割も教え込みから学生の考えのうながしへと変化している。その結果歴史評価の内容も多様化が認められた。ところが多様化の結果、だれもが承服する、唯一、絶対的な評価はなくなり、各種の評価が正統性を争う様相を示した。「新しい教科書をつくる会」による教科書作成は、こうした状況が生み出したことだと考える。

筆者は学生各自が汗をかいて考えること、その結果導き出された評価がバランスのとれたものであることを望んでいる。とはいえ、そうはならず、多様な評価が出されることに不安と焦燥がないまぜとなったものを感じ、講義を終えている。

まとめにかえて

歴史教育に伴う歴史評価の問題について、筆者の実践とのかかわりから述べてきたが、歴史評価を考える際には、歴史教育の目的は何なのか、という点まで考えざるを得ない。過去の何年に、どこで、だれが、何をしたのか、という歴史事実をたくさん暗記した人間を作り出すことが、歴史教育の目的とは思えない。歴史を学ぶことを通して、「よき市民」として日本社会の発展や安定に

寄与する人材を育てることが、大きな目的だと筆者は考えている。

また国際化、グローバル化がすすむ現代は、かつて帝国主義列強が覇権を競ったような時代ではなく、各国の相互依存度は深まっている。したがって、自分の国だけがよければよい、そのためには他国に何をしてもよく、他国が自国の国益の犠牲となるのはいたしかたない、というような考え方には賛成できない。もとより現代の視点から、帝国主義列強の争いに勝ち抜こうと懸命に努力していた時代の人々を断罪する考えはないが、かつての自国中心主義のもたらした結果を現代人も参考にするには必要であろう。

改めて述べるまでもなく、教師がどのような目的で、何を語るかにより、どのような学生が生まれるのか、教師はその一端にかかわるのだという認識を持つことが大事である。決められた枠のなかにはめ込むのではなく、各自が各自の責任と自

覚により歩んでいく重要性を、過去の人類の経験を通して学ぶことが、歴史教育の目的だと考える。

注

- (1) 浦野起央『日中韓の歴史認識』南窓社、2002年。
- (2) 斉藤道雄『原爆神話の五〇年 すれ違う日本とアメリカ』中公新書、1995年
- (3) 渡辺昇一『渡辺昇一の昭和史』ワック出版社、2008年。
- (4) 家永三郎『太平洋戦争』岩波書店、1968年。
- (5) 西順造編『原典中国近代思想史』第二冊、岩波書店、1977年 65～66頁。
- (6) 鈴木智夫『洋務運動の研究』汲古書院、1992年 542頁。
- (7) 筆者作成「東洋史A」第3回配布プリント。
- (8) 筆者作成「東洋史C」第6回配布プリント。