

歴史教育の探究とその自由をもとめて

奥田晴樹

(一) 戦後歴史学を領導した歴史研究者の中で、遠山茂樹は、家永三郎と並んで、戦後一貫して歴史教育に深い関わりをもってきた一人だと言つてよからう。

『遠山茂樹著作集』第七巻「歴史教育論」は、その足跡を二部構成で、「Ⅰ 歴史教育の内容」の七編、「Ⅱ 教育への提言と教科書訴訟」の一二編、あわせて一九編の論稿によってあとづけている。ここでは、①歴史教育の目標と内容、②地域史の意義、③公立大学と大学の自治、④戦後教育の歴史的前提、⑤教科書検定違憲訴訟などが論じられている。

そのすべてを取り上げて論ずることは紙幅の関係もあってできないので、ここでは、歴史教育の目標と内容、さらに地域史との関係を中心として、その方法に関する、遠山の言説を紹介、検討してみたい。

(二)

本書に収録された論稿で最も早い時期のものは、一九五六年三月に発表された「Ⅰ—Ⅰ 第五次教研全国集會に参加して」（『歴史学研究』第一九三号）である。本稿は、単なる参加記ではなく、当時、歴史教育が抱えていた問題点を遠山の立場からどう解決していくかを示しており、歴史教育の目標・内容・方法に関する、本書での言説の原点をなしている。

歴史教育は真空状態の中で行われるものではない。それ自体がある歴史的条件の下での一つの歴史的営為である。遠山は、その条件

を「政府の教育統制強化」とした上で、「子供の幸福と進歩をはかる立派な教育」を目指せという（三頁）。

しかし、その障害は教育者の側にもある。それは、「社会変革なくして教育を守ることはいえないという考え方、その裏がえしとして、教師が教育の場でおこなえることはきわめて小さいという無力感である（五頁）」。この「無力感」を感じたことのない教育者はいないだろう。遠山は、おそらく「国民的歴史学」運動の苦い経験をふまえてであろうが、①教場放棄と教師・父母との団結無視の運動論、②教師の政治運動と子どもの教育の問題の混同、③資本主義打倒を必須とする不十分な情勢認識、の三つの問題点をあげてこの「無力感」を批判し、教育者に「子どもは変わる」という立場に立つことを求める（五〜六頁）。

そして、子どもを変えるには、歴史の系統学習と生活指導の有機的結合が必要だとし、そのあり方を、大阪のレポートを例に、①観察↓疑問↓思考の訓練、②郷土史を素材とした日本史の系統学習、③学級生活の改善、の三点に整理している（六〜七頁）。

ついで、歴史の系統学習の核心を、郷土史の学習を通じて、子どもたちに「歴史は進歩する」ことを学びとらせるところに求める。この学習は、①郷土を前進させることを目標とし、②空知炭鉱の事例で紙芝居や子どもたちの討論を通じて郷土発展を探究させ（八頁）③「歴史は進歩する」ことを扱うが、その際、（イ）民衆がもつ条件、（ロ）民衆の行動と条件の変化との関係、（ハ）過去と現在との条件の相違とその原因、に留意する（一〇頁）。

しかし、こうした客観的な知識も主体的な行動とむすびつかなければ

れば無意味である。①身近な問題意識から変革的連帯へとつながる生活体験、②世界↓日本↓父母↓自分へと主体化していく知識体験が、「あらゆる教科目と日常生活で訓練されることと相まって、はじめて上記の歴史意識の問題は解決のメドがつく」(一〇頁)という。その大前提は、民主的な学級生活である。

以上の言説から、一九五六年という時点で、遠山が提示した歴史教育の構想について、整理、検討しておく。

第一に、歴史教育の目標である。すでに触れたように「国民的歴史学」運動への反省が背後にあるものと思われるが、歴史教育の個々の内容の効果を、子どもの政治的・社会的活動として直接結果したかどうかで判断する傾向は批判している。しかし、依然として、子どもが獲得した歴史の知識を主体的行動へとむすびつけていくことは重視している。そこで、歴史教育と学級生活の改善などの生活指導との結合を説くことになる。

第二に、歴史教育の内容である。ここでは、歴史の系統学習を通じた、歴史の発展段階論的理解が重視されている。

第三に、歴史教育の方法である。歴史の発展段階論的理解は、郷土史の学習を通じて養っていくべきものとされている。

ここでの問題は、①歴史教育の目標を知識の獲得それ自体にとどめておくのか、それともその行動化まで要求するのかという点で、依然、後者の立場に惹かれていることである。それと関連して、②後者を目標とした場合、はたして系統学習で十分なのか、あるいはもっともふさわしい内容といえるのか、という疑問が出されてこよう。この不整合は、後述するように、目標で前者の立場をとることによって、解消されていく。

また、③歴史教育の内容を、発展段階論的理解の育成においてよいか、という問題である。これは、いかにも戦後歴史学の領導者らしいパラダイムだが、今日では、この点がすぐれて弁証を要することになっていよう。

さらに、④歴史の発展段階論的理解を養う学習の方法として、郷

土史の学習がふさわしいのか、あるいは郷土史をそういう形で利用できるのか、もしくは利用してよいのか、ということも問われるであろう。これは、「世界史の基本法則」的発想への省察がどの程度の深度でなされているかのバロメーターとしての意味ももつてくると思われる。後述するように、郷土史利用の効用には慎重な立場へと転換していくが、郷土史・地方史・地域史が、元来、こうした形で利用すべきものではないという見地はとっていない。

(三)

その後、遠山が如上の言説をどう展開していったかを、本書に即して確認しておきたい。

一九六一年六月に発表された「I-2 社会科教育の領域と内容」(岩波講座「現代教育学」一三)は、遠山が小・中・高等学校の歴史教育の目標と内容をどう構想しているかを示している。

ここでは、歴史教育の目標を、戦前の歴史教育の欠陥が知育を欠いた暗記と感化の教育であったとした上で、「人権を重んじ、独立と平和を守る。そのような国民の形成」という「遠距離目標」(一七頁)におき、「知識の系統的な学習こそが、児童の自主的な問題意識と自発的な学習を保障する不可欠の条件」(一八頁)だということの立場から、歴史の教訓化と感動の重視という、二つの傾向を批判する。

とりわけ、歴史教育における子どもの「実感」や「感銘」を重視する後者の傾向に対して、①感覚的認識は理性的認識への通路、②感動の役割の感覚的認識の過程への限定、③歴史認識と生活経験の乖離の自覚の必要、④知識の習得とそれを用いた思考が教育の目標、などの自説を対置している(二〇〜二一頁)。

さらに、これらの傾向を生み出す、歴史の傍観者的な受けとめ方を否定し、歴史をつくる主体的な姿勢を育てようという発想についても、百姓一揆と戦争の学習を例として、その問題点を指摘している。①百姓一揆では、(イ)子どもが江戸時代の農民と共鳴する感

動と、歴史の客観的把握とを区別し、(ロ)子どもに百姓一揆とストライキをむすびつけることを求めるのは単元と歴史的条件の段階的差異を無視したもので、(ハ)知識と行動の結合の難しさを自覚すべきだとする(二二―三頁)。②戦争では、(イ)戦争の原因・性格・規模・結果の科学的認識の獲得が学習の目的であり、(ロ)戦争をにくみ平和を愛する子どもを受けとめ方と、戦争と平和に対する理性的な歴史的理解を区別すべきだという(二三―四頁)。

こうした発想の背後に、遠山は「あせり」をともなった危険な「善意」を見出だしている。そして、歴史教育にとつて、①知的認識の深化こそ知識主体化の本道、②児童が過去に対して傍観者であることがその出発点、③歴史的条件・発展の知的認識の訓練がその過程だと説き、その効果がたやすくあらわれものではなく、それ自体がそれこそ歴史的営為とでも言うべき、相当な時間を要する知的働きかけであることを指摘し、そうした「あせり」が致命的欠陥を生みかねないと戒めている(二四頁)。

以上から、一九六一年の時点で、遠山が、歴史教育の目標について、歴史知識の獲得に限定する立場に、はっきりと立つに至ったことが確認できよう。

この立場は、教科書検定違憲訴訟支援運動に関わる中で、一層、明確になっていく。一九七八年八月に発表された「I—6 歴史教育の学習内容と学力」(日本民間教育研究団体連絡会議編『社会科学教育の本質と学力』労働旬報社)では、教科書裁判での争点を論じた上で、「歴史教育がめざすものは、歴史観を教えることではなく(それはできることでもないし、すべきでもないという意味で)、将来生徒が各自に科学的な歴史観を形成できるよう、その土台としての基礎的な知識の学習と基礎的な思考の訓練をおこなうことにあります。」(一〇六頁)と指摘している。

そして、社会科学の学力を「社会についての科学的認識のための基礎的な知識と基礎的な思考力との習得」(一〇七頁)と定義し、これには「生徒の思想・信条の自由を尊重」する立場から「歴史にた

いする主体的な態度の育成という問題をふくめ」ない(一一五頁)。教育(教育者)の自由を主張する以上、学習(学習者)の自由を保証する立場に立つべきだというのが、遠山の主張である。ただ、そこでも、生徒の学習意欲の喚起の必要性は認めている(一一五頁)。

一九七〇年代後半以降、歴史学界では、西欧中心史観批判の形をとって発展段階論を否認する傾向が強まるとともに、政治や経済の動きを追いかけても歴史の「深層」は解読できないとする「社会史」研究が盛んとなる。歴史教育の世界でも、子どもの「学校ざら」と問題行動が普遍的に拡大し、「授業が成り立たない」状態が多くの教育者を困惑させる中で、「子どもが動く社会科」が提唱されてくる。この教育動向は、前述した新しい研究動向から素材を採用しつつ実践を展開し、次第に影響力を拡大して今日に至っている。

「子どもが動く社会科」が多くの歴史教育者の共鳴を得る糸口となったのが、遠山も慎重にしつつも承認を与えていた、生徒の学習意欲の喚起の必要性である。そして、そこでは、結局、遠山が主張するような歴史の系統学習の有効性に疑義が呈され、子どもの「感動」を重視しその「感性を揺さぶる」授業こそが、その「主体的」な学習態度をもたらすのだ、と説かれている。

しかも、文部省も、今次の学習指導要領の改訂では、生徒の学習意欲の喚起に着眼した「新しい学力観」を提唱しているのである。こうした動きは、遠山がもっとも警戒したところではなかったらうか。

(四)

つぎに、歴史教育の内容の方はどうか。ここでも、「I—2 社会科教育の領域と内容」を中心に、遠山の言説を検討していこう。

そのうち、小・中学校の義務教育における歴史教育の内容は、「歴史知識の質と量とをきめるものは、国民の教育要求である。現代社会のもつ政治的・経済的・文化的課題は何であるか、その解決の方向はどうであるか、この観点が、国民の実践と学問の成果とを

照らしあうことできめられ、その上に立って、歴史学の成果にもとづいて、どのような、またどれだけの歴史知識が、現代日本の次代をせおう子どもに要求されるかが定められなければならない。」(二八頁)という観点から定められるべきだとする。

問題は、これをだれがどう定めるかである。一方には、選挙により国民から国権を信託された国会の、信任を受けた行政府である文部省が、国会が定めた法律の範囲内での行政裁量として、学習指導要領でその大綱を定め、教科書検定を行ってそこからの逸脱の有無をチェックし得るとい立場がある。遠山は、これを研究・教育と学習の自由、歴史教育と歴史学への攻撃だとして、真っ向から反対する。(「II-13 歴史研究者にとっての教科書裁判」『歴史学研究』第四〇六号、一九七四年三月、二一八頁)。

と同時に、歴史教育の内容の決定が研究者・教育者の側から一方通行になることも戒め、子どもの側の条件の検討を教育実践の交流に求めている(二八頁)。

具体的内容は、「小・中・高校の歴史教育の構想」としてまとめられているが(六三頁)、義務教育段階の歴史教育の内容として重視しているのは、従来からの、①歴史の発展段階論的理解に加えて、②歴史発展の原動力としての階級闘争と革命の把握、③現代を中心とした世界史認識、④人権発達の理解、である。これらは、結局、小学校四年と中学校一年での通史学習を軸として展開されることになっている。

遠山は、何故かくも通史学習にこだわるのか。一九六三年七月に発表された「I-3 歴史教育系統性論の前提」(『教育』第一五九号)では、「本格的な歴史学習は、かならず通史学習でなければならぬ。」(六七頁)と再論されている。その理由として、①因果関係の連続性、②単純なものから複雑なものへの論理的系列と原初から現代への時間的系列、つまり論理と歴史の照応、をあげている(六七頁)。

はたして、歴史の展開過程が、あれこれの社会科学的概念、例え

ば「国家」の概念を構成する諸契機の論理的序列と一致するものかどうかは、大いに検討を要するところであろう。もし、一致するとすれば、原初において、その後歴史過程で登場する諸契機はすべて未萌の状態でDNAの遺伝子情報のごとく備わっていたこととなり、歴史過程はそれらの「顕現」過程ということとなるだろう。歴史における偶然的役割は、せいぜいこの「顕現」過程にヴァリエーションを与える程度のものでしかない。歴史を理性の成長過程と見る啓蒙史観を改作した、このヘーゲル流の「歴史的必然」論の立場が、「人間の解剖は猿の解剖のための一つの鍵である」というマルクスの見地と同居し得るものかどうかは、啓蒙史観と唯物史観とを二つの座標軸として、戦後歴史学の「世界史の基本法則」的発想の、歴史思想上の位相を判定する際の鍵をなすにちがひなからう。

それはさておき、「単純」なもの、正確には現時点で「複雑」なものを知る立場から見ても「単純」と判断されたものから、「複雑」なものへと、歴史過程を整理して描き出すことが、教育的に一つの有効性をもつことはたしかだろう。しかし、「唯一」の有効な方法であると言いつつ切ってしまうてよいのかは、検討に付されねばなるまい。

とまれ、こうした義務教育段階での通史学習を終えた後、歴史教育は、高校ではどう展開されるべきなのか。そこでは、世界史の学習、とりわけ近・現代のそれに重点がおかれる。一方、日本史は、地方史ないし問題史の学習という方法で、小・中学校で学んだ歴史の「法則的理解」を検証し、歴史の「おもしろさ」と「見方」をつかませることをめざす(六二頁)。

そして、世界史重視の立場から、世界史教育を行う高校を義務教育化し、さらに「こうしてもし高等学校の日本史学習の形を自由なものとするれば、当然大学の入学試験課目から日本史をはずして、世界史だけとする」(六二頁)ことさえ提案している。

こうした近・現代中心の世界史の重視は、そこでこそ歴史の発展段階論的理解や、階級闘争と革命を歴史発展の原動力と見る歴史の

変革的理解を、決定的に子どもに定着させられるとの見通しに立つて主張されたものと推測される。たしかに、一九六〇年代初頭の時点では、実際の国際情勢の展開が、遠山の見通しに現実的な裏付けを与えていた、と言ってよからう。しかし、現在もはたしてそうであらうか。

文部省が一九九四年度から学年進行で施行する新しい高等学校学習指導要領において、世界史、それも近・現代の国際関係史を中心としたそれを、新設の地理歴史科の必修科目としたことは、いったい何を物語っているのか。一見、文部省のこの措置は、高校の義務教育化はさておき、現行学校教育制度の枠組みの中で、遠山提案に形式上、最大限接近したものであるかにも受け取ることができ。

もちろん、遠山がたとえ自分の提案通りであったとしても権力的措置としてそれがなされることに同意を与えるはずはないし、その精神において今回の学習指導要領が遠山提案とは似て非なるものであることは多言を要しない。だが、文部省が同じ土俵に乗ってきたことの歴史的变化の意味は重く受け取っておかねばなるまい。

これとも関連する問題だが、同じく世界史認識を重視しながらも、遠山とは異なり、それを歴史の発展段階論的ないし変革的理解とむすびつけようとはしない傾向も、一九六〇年代以降には登場してくる。これに対しては、「I-4 歴史学と歴史教育との関係——歴史教育者協議会第一六回大会に参加して——」（『歴史学研究』第二九三号、一九六四年一〇月）と「I-5 教育と歴史像構成」（『教育』第二八六号、一九七三年二月）で、批判を加えている。そうした傾向の主張は、当時、依然、歴史の発展段階論的ないし変革的理解が支配的であった歴史学界の動向との関係で、歴史教育の歴史学からの独立という論調をとっていた。当然、遠山は、研究と教育の区別という論理の上に組み立てられていた教科書検定推進論と通底する危険をそこに見て取って、その点に焦点をあてた批判を展開している。

しかし、いまや、歴史学界において、歴史の発展段階論的ないし

変革的理解は支配的ではなくなっているのではないか。とすれば、今日、むしろ歴史学界の主流的な位置にさえ立っていると見受けられる、こうした傾向に対する批判として、現在でも、本書のような形で十全なものと言えるであろうか。

(五)

最後に、歴史教育の方法の問題だが、ここでは郷土史・地方史・地域史がどう位置づけられているかに注目してみたい。

前述したように、遠山は、当初、郷土史で歴史の発展段階論的理解を養うべきだ、と考えていた。そこではまだ、①郷土史そのものを教えることと、②郷土史の素材を使って教えることが、明確には区別されていなかった。しかし、「I-2 社会科教育の領域と内容」になると、小・中学校では、②の立場に限定している（四九五九頁）。

その理由は、この学齢では、「通史の記述と郷土史の示す事実との間のずれを理解することがむずかしく、それゆえ「解答に困難な問題を引き出すような学習、教師が指導できず、あるいは誤った指導になりやすいような学習の形態をあえてえらぶことには疑問がある。」（五九頁）からである。

こうした技術的理由の背後には、歴史の研究と教育である地域の歴史をとりあげる目的を、「局部の考察をとおして、全体の認識にせまる、いかにえれば特殊をとおして普遍を求めることにある。」（六〇頁）とする、遠山の方法上の見地がある。

その上で、「具体的な郷土史は子どもにわかりやすい」という考え方を批判する。複雑なものを否応なく抱え込まざるを得ない郷土史よりも、基本的な事実だけで構成されている通史の方が単純であり、しかも郷土史学習が前提とする事実選択の基準を通史学習から学びとらなければならない。だから、通史学習こそが小・中学校の歴史学習の基本内容だとする（六〇頁）。

この立場は、小・中学校のみならず、高校でも貫かれていく。高

校の日本史では地方史か問題史を扱うことになっているが、その場合の地方史学習とは、「地域の歴史をとりあげ、史料を操作しながら、小・中学校で学んだ歴史の原則的理解（法則的理解といつてもよい）を適用し検証する作業」（六二頁）とされている。

遠山は、一般向けの著述での論稿である「I-7 神奈川の歴史を学ぶ意味」（『史料が語る神奈川の歴史』三省堂、一九八七年六月）の中でも、「地域の歴史を学ぶことは、過去を身近に引きよせる手がかりとなる。生活の歴史、民衆の歴史を知るうえで、もっとも適している。だが歴史の教科書や歴史の概説書は、地域の歴史ではなく、全国の歴史の動きを記述している。その場合、ある時期の特徴的な各地のようすをとり出し、その叙述を組み合わせて、全国の歴史の動きの特色をとらえるという手法をとっている。（中略）民衆の生活の変化は、地域の民衆の歴史を系統的に調べることによって明らかにできる。狭い地域が考察の対象であるだけに、民衆の生活を具体的に記述するのに適している。」（一一七頁）と、その立場を再確認している。

遠山が①の立場をとらないのは、あれこれの特定の地域の歴史を教えるだけでは、歴史の発展段階論的理解を養う上で十全を期しがたいと考えているからだと思われる。その限りでは、世界↓日本↓地域という形で、「世界史の基本法則」が貫徹しているとか、「地域を掘り起こせば、日本や世界が見えてくる」といった立場に、一定の距離をおいているであろうことが推測される。

その立場は、地域史を日本史の全体を構成する部分と位置づけ、個々の地域だけでは日本の歴史の全体像は描けないというものである。これは、たしかにそのとおりであろうと思う。しかし、地域史を日本史の部分とのみ位置づけてしまっただけでよいかどうか、地域史はもっと別の歴史学上の意義がないのかどうかは、検討を要するところではなからうか。

（六）

以上、遠山の言説を紹介しつつ、歴史教育の目標と内容、地域史とのかかわりを中心としたその方法についての、その見解を検討してきた。

私事にわたって恐縮だが、筆者が高校歴史教育にたずさわるようになって間もない頃、遠山の論稿「I-6 歴史教育の学習内容と学力」に接し、理論—方法上の指針を得た思いをいだいたことがある。以来、その歴史教育論には多々学ぶところがあった。今回、著作集の書評を引き受け、改めて読み返してみると、その学問論・教育論両面での深淵さに新たな驚きを禁じ得なかったと同時に、かつての自分の読み方の浅薄さを否応なく自覚せざるを得なかった。しかし、依然として誤読や分析の不適切などころも少なくないかと思われる。著者と読者に厳しい叱正を乞うて、筆者の今後の研鑽の糧とさせていただきたい。

（追記）

小稿は、『京浜歴史研究会報』第一一五号（一九九四年一月）に掲載されたものを編集子の要請で大幅に圧縮したものである。著者の言説を直接引用した部分はほとんど削除し、筆者の要約に代替した。そのため、著者の真意や微妙なニュアンスを正確に伝えるという点で、前稿よりも後退しているのでは、と内心危惧している。これまた、著者および読者に叱正を乞うところである。

（一九九四年八月一日記）