

TERG

Discussion Paper No.337

歴史教育における高大接続を実りあるものと
するために

小田中 直樹

2015年5月10日

TOHOKU ECONOMICS RESEARCH GROUP

GRADUATE SCHOOL OF ECONOMICS AND
MANAGEMENT TOHOKU UNIVERSITY
27-1 KAWAUCHI, AOBA-KU, SENDAI,
980-8576 JAPAN

歴史教育における高大接続を実りあるものとするために

小田中 直樹 (odanaka@econ.tohoku.ac.jp)

- ①高大接続は大切である：が、議論がテクニカルに寄りすぎている。
- ②アクターの検討が欠けている：消費者はどこへ行った？
- ③そもそも論が欠けている：なぜ歴史を学校で学ばにやならんのか？
- ④歴史認識の分析が欠けている：歴史認識のメカニズムとは、こはいかに？

本稿は、

(1) 日本西洋史学会大会小シンポジウム「世界史教育における大学と高等学校間の壁をどう乗り越えるか」(2015年5月17日、富山大学)におけるコメントとして用いられる。

(2) 日本学術振興会科学研究費・基盤研究(c) (研究代表者・小田中直樹、課題番号 15K02925)、同・基盤研究(b) (研究代表者・角松生史、課題番号 15H03290)、同・基盤研究(a) (研究代表者・糠塚康江、課題番号 26245003)、日本学術振興会委託研究事業 (2015年度) にもとづく研究成果の一部である。

(3) 未定稿ゆえ引用不可。

① 高大接続は大切である：が、議論がテクニカルに寄りすぎている。

日本の歴史教育は、全体として危機にあるように思います。根拠として、とりあえず 2 点挙げておきましょう。

第 1 に、小学校から大学までの全ての教育段階において、政治的な要請が歴史教育の内容を左右しつつあります。教育が政治に左右されるのは世の習いですが、それが「科学としての」歴史学の成果すら侵食するような状況はおかしいし、さらにいえばマズイ。

たとえば、近年、高等学校における日本史の必修化が叫ばれていますが、その理由として持ち出されているのは、日本人としてのアイデンティティの強化、愛国心の涵養、ナショナリズムへの貢献といったところでしょうか。ぼくは（日本人ではなくて）日本国民としては、日本列島・日本社会・日本国家の歴史を知っておくことは重要であると思います（が、そもそも能や歌舞伎といった伝統芸能は見に行ったこともないし、伝統的日本食は幼少時に食べすぎた納豆を除いて好きですが、クスクスやケバブがあれば、米を食わなくても 2 ヶ月程度は生きていけます）が、グローバル化の時代において、先述した動機・理由は不純であり不毛だと思います。

第 2 に、青少年の歴史離れ。「テルマエ・ロマエ」や艦これや城ガールや戦国バサラがブームだという話が生まれては消えてゆきましたが、それで安心できる状況か否かは、歴史学に携わる諸氏であれば良く理解されていると思います。

たとえば、教科選択が可能になる高等学校段階をみると、歴史関連教科とりわけ世界史離れが激しい。そもそも今日の日本では、少子化が続いています。そのうえ、長引く不況を反映してか、「手に職」ということで理系シフトが進み、大学入試でも人文社会科学系学部の凋落がはなはだしい。ところが、そのみにとどまらず、大学受験科目として日本史・世界史を選ぶ受験生の数は、これら全体的なトレンドを反映している以上に減っているのではないのでしょうか。

ぼくは、政治的な干渉のあれこれについては（根拠なく）さほど悲観視していませんが、青少年の歴史離れはまずいと感じるし、またかなり悲観的に捉えています。それは、ぼくらの責任が大きいからです。歴史学者が歴史に関する青少年の選好に関与できるとす

れば、それはなによりも教育という領域のさまざまな場面においてであり、また、さまざまな議論が（ようやく）なされるようになってきましたが、歴史学者の関心は決して十分なものではない。「歴史学者にとって歴史教育は大切な問題、すなわちメインフィールドではない」と思っていないか、ということです。そしてこんな意識が、歴史学コミュニティの首を絞めている。個人にとっての最適戦略が全体としての最適戦略となっていない「合成の誤謬」というやつでしょうか。じつはぼくも、少なからずそう思ってきたひとりなので、お恥ずかしいかぎりなのですが、天に唾はく行為だとしても、これは指摘しておかなければならない事実だろうと思います。

しかも、です。ぼくの眼からみると、さらに僭越な言い方になりますが、歴史教育に関する歴史学者の議論はどうも瑣末にこだわり、過度にテクニカルな方向に向かっています。これで、歴史学者の声は青少年に届くのか……ぼくは、わりと悲観的です。

それでは、なにが足りないのか。本稿では、歴史教育における高大連携というテーマに即して3つの欠点を挙げ、それらに関するぼくの見解を提示したいと思います。

②アクターの検討が欠けている：消費者はどこへ行った？

はじめに挙げるべき、そしてもっとも重要な欠点は「歴史教育に関わるアクターはだれか」という点に関する検討が不十分であるという点にあります。たとえば「世界史教育における大学と高等学校間の壁」という場合、一体だれの視点から「壁」をみて議論しているか、ということです。

本稿が主要な読者としているのは、大学（現 or 元）教員、そして高校（現 or 元）教員です。ちなみに、歴史関連の代表的な学会である日本西洋史学会大会において高校教員がスピーカーとして参加するようになったのは近年の現象かと思いますが、これはとても望ましい事態だと思います。高校教員は歴史学のアクターであり、とりわけ歴史教育についてはきわめて重要なアクターだからです。日本では、各種教員養成プロセスの特徴を反映して、大学教員と小中高教員のあいだには一種の懸隔があるように感じられますが、歴史学は狭義の歴史研究のみならず歴史教育を含んでいるからには、このような懸隔の存在は望ましくないというべきでしょう。両者はともに歴史学コミュニティのメンバーであり、そのようなものとみなされなければなりません。

そのことを認めたくえて、しかし、大学教員と高校教員はともに歴史学コミュニティの

メンバーであるということは、換言すれば、しょせん両者は五十歩百歩というか、同じ釜の飯というか、同志というか、そんな存在です。歴史が好きで、歴史を生業とし、歴史関連知識を供給する側にいる点では、違いはありません。

それでは、ぼくらの視野に、歴史がキライで、歴史でカネを稼がず、歴史関連知識を需要する側であるひとびとは入っているでしょうか。市場のメタファーを用いると、ぼくらは歴史関連知識の供給者ですが、市場は供給者だけで成立つわけではありません。需要者が必要です。そして重要なのは、需要者もまた市場の大切な、というよりは不可欠のアクターであるということです。供給者・需要者という言葉はちょっとわかりにくいので、生産者・消費者と換言しましょう。歴史教育に即していえば、消費者は生徒であり学生ですから、歴史教育のありかたを論じる際には、生産者たる教員の視点とともに、あるいはそれと同程度に、消費者たる生徒・学生の視点が必要だ、ということになります。

それでは、たとえば日本西洋史学会で歴史教育における高大連携を論じるシンポジウムが開かれるとして、その会場には生徒・学生の姿はあるでしょうか。もしかすると、あるかもしれません。ちなみに大学院学生だという人はそれなりの数で出席するかもしれないし、個人的には出席してほしいのですが、大学院学生はすでに歴史関連知識の消費者から生産者に移行しつつあるので、ダメです。すみません。

消費者の視点、あるいは知識伝達の市場モデルを導入すると、歴史教育、とりわけ本稿のテーマである高大連携については、いかなる論点が浮上してくるか。ぼくだったら、かなり常識的なものかもしれませんが、とりあえず次の2点を思いつきます。

第1に、歴史関連知識、つまり歴史研究が生産し、歴史教育が供給する知識は、これら歴史学コミュニティに所属しない消費者、すなわち生徒・学生にとって面白いのか。

こんな設問をすると、生産者・供給者である歴史学コミュニティのメンバーからは、往々にして「面白さなど、求めるべきではない」とか「わかるやつだけわかればよい」とか「生徒・学生を甘やかしてはいけない」とか、まるで潰れかかっている老舗のラーメン屋の親父が悔しまぎれに、あるいは現実を直視できずに口にするセリフのような回答が返ってきますが、はっきりいって甘い。甘すぎます。

こんなスタンスの背景には、知識伝達市場では、生産者・供給者が上で消費者・需要者が下であるという啓蒙主義的な「欠如モデル」のイメージがあります。しかし、周知のとおり、科学社会技術論の領域では、すでに欠如モデルは完膚なきまでに叩きのめされ、時

代遅れの烙印を押されています。¹ 大体において、市場モデルに（少なくとも完全競争市場では）アクター間の上下関係はありません。

そんな話をするまでもなく、歴史学コミュニティの住民は、歴史が面白いからこんなしごとを選び、こんなものを読む人がほとんどでしょう。そうである以上、自分が感じている歴史の面白さを伝えていないとすれば、それはもったいないことだし、さらにいえば怠慢であるといわれてもしかたがないはずです。

そのうえで、それでは「どのように語り教えれば、歴史の面白さを伝えることができるか」という課題が設定されなければなりません。これはまさに教育の根幹をなす問題であり、大学教員・高校教員すべてに問われているものです。伝えられなければ、それは教員失格でしょう……自戒を込めて、ですが。高大連携というテーマに即していえば「歴史の面白さを伝えるには、いかなる高大連携が望ましいか」ということになります。

第2に、歴史関連知識は、消費者すなわち生徒・学生にとって役に立つか。役に立つとしたら、いかに役に立つか。

このように問いを立てると、例によって「潰れかけ老舗ラーメン屋親父のセリフ」が援用できる返事が戻ってきそうですが、知識伝達の市場モデルで考えれば、これまた採るべき態度は明らかでしょう。すなわち、歴史関連知識の有用性について考え、存否を含めて結論を出し、みずからの考えるところを消費者たる生徒・学生を伝え、理解してもらおうと努めるべきだ、ということです。

歴史関連知識の有用性というテーマについては、歴史学が属する人文科学が虚学の代表とみなされてきたことを反映してか、さまざまな議論がなされてきました。² その代表的なキーワードとしては、周知の「温故知新」があります。問題は、教育の場においてこのテーマが十分に論じられてきたかという点にあります。ぼくの感触では、答は「ノー」です。そして、消費者の立場からすれば、これは欲求不満がたまる状況であり、したがって

¹ 欠如モデルと同モデル批判については、たとえば藤垣裕子他『科学コミュニケーション論』（東京大学出版会、2008）を参照。

² 歴史学を内包する学問大領域は、最近「人文学」とも呼ばれますが、ぼくは、少なくとも知識を生産・供給することを生業とするものは、みずからが営む実践の次元を考えれば、学問領域については「科学」という用語を用いるべきであり、したがって歴史学は「人文学」ではなくて「人文科学」の一部をなすと考えています。だいたいにおいて「科学」じゃなかったら、どうやって業績を評価するのか？

歴史離れに拍車をかける事態にはかなりません。

歴史関連知識は歴史学コミュニティ外部でも有用性を持つか否かという設問については、ぼくは、回答は「イエス」であっても「ノー」であってもかまわないと思います。重要なのは、この問題を提示し、消費者たる生徒・学生に考える機会を与えることです。それをしないのであれば、それは生産者の怠慢であり、自分の首を絞める行為であるといっても過言ではないでしょう。高大連携というテーマに即していえば「歴史関連知識の有用性の存否を考えさせるには、いかなる高大連携が望ましいか」ということになります。

③そもそも論が欠けている：なぜ歴史を学校で学ばにやならんのか？

次に、歴史教育をめぐる歴史学者の議論には「そもそも論」が欠けているという欠点があります。そもそも歴史を学ぶ必要はあるのか、学校教育に即していえば、歴史を学校で学ぶ意義はなにか、という設問、つまり歴史教育論です。

大学教員を中心とするいわゆる歴史学者は、この問いに答えることを避けてきた、というよりも「ぼくらのしごとじゃない」とみなしてきた感があります。これは、3つの意味で不幸な事態だといわざるをえません。

第1に、大学教員を含む教員にとっては、彼が歴史学者を自称しているとしても、教員であることに違いはなく、したがって教育は生業にして義務です。それゆえ、歴史を学ぶ必要性の存否、さらには歴史教育論について検討し、一定の回答を得、必要であれば開陳することは、彼のしごとの守備範囲のなかにあります。

歴史学者に限らず、しばしば大学では「しごとといえば研究、負担といえば授業、雑用といえば学内行政（アドミニストレーション）」という戯言が教員の口から聞かれます。ぼくもよく使うので自戒を込めていえば、これは、聞き様によってはじつに不遜なフレーズです。このフレーズを口にして恥じる必要がないのは、研究所の研究官、それも教員職を兼担していない人に限られるでしょう。日本の歴史学界でそんなポストがあるか否か、ぼくは不明にして知りません。³

³ ちなみに、フランスをみると、国立科学研究センター（CNRS）の研究官は、基本的に教育義務はなく、研究専念が可能です。肩書は教授（professeur）ではなくて研究統括官（directeur de recherche）、ステイタスは、教授が「研究教育者（enseignant-chercheur）」なのに対して、純粋な「研究者（chercheur）」です。

第2に、歴史を学ぶ必要あるいは意義について考えること、ひろくいつて歴史教育論は、歴史学、さらには歴史研究の守備範囲にあるのではないか、ということです。ともすれば、歴史学者は「実証的」というワーディングを隠れ蓑として、こういった歴史哲学的な設問に対して正面から向き合うことを避けてきました。もちろん、実証的研究の水準が上がり、またグローバル化の結果として世界で戦わなければならない今日にあって、そのような悠長な問題に頭を悩ませる時間はない、というのが、歴史学者の本音かもしれません。

しかし、ポスト・モダニズムのアーギュメントを引くまでもなく、もっと身近なところでリュシアン・フェーヴルやエドワード・カーが示唆しているとおり、ぼくらは一定の価値判断のもとにテーマを選択し、資料を取捨選択し、アーギュメントを構築しています。ここでいう「価値判断」に、歴史を学ぶ必要あるいは意義に関する立場選択が（少なくとも無意識・暗黙のうちに）含まれていることは、いうまでもないでしょう。それを明示的に考える必要がある、というよりも明示的に論じさえすればよい、ということです。

第3に、歴史を（学校で）学ぶ意義・必要について考えないという態度は、歴史学コミュニティすなわち「歴史オタクの集団」に自閉し、引きこもり、閉塞し、タコツボ化し、内輪受けの世界で生きてゆくというスタンスにつながりがちです。あるいは、そのようなスタンスのなせる業なのかもしれません。大抵の場合、歴史学者は歴史が三食より好きであり、大学教員・高校教員は歴史マニアであり、文学部歴史学科の学生・大学院学生諸君は歴史ファンです。このようなひとびとからなる歴史学コミュニティに棲息するのは、じつに心地よいことでしょう。ぼくもそう思います。いいなあ。

しかし、歴史オタクの集団の内部だけで話をしていると、視野が狭くなります。ちなみに外部からのまなざしは冷たくなります。いわゆる「クソ実証主義批判」というやつですが、それはよいとして、また実証主義的なスタンスを放棄することは問題外であるとして、問題は、このような自己閉塞的なスタンスからイノベーティブで創造的なしごとが生まれることは稀であるということです。ぼくらは「他流試合」をしなければなりません。歴史を学ぶ意義・必要について考え、歴史教育を論じるという営為は、そのひとつの契機となりえます。こんなチャンスを逃すのは、もったいない。

かくのごとく、歴史学者は、一般的に、歴史を（学校で）学ぶ必要・意義について考えるという課題について考えることを放棄してきました。それでは、この歴史教育論はどこへいったか、というと、歴史教育の研究は社会科教育学の一環としての歴史教育学なる学問領域において論じられることになりました。実証的な歴史研究は歴史学、歴史教育研究

は歴史教育学という、一種の分業体制が成立したわけです。⁴

ぼくは、これは不幸な分業だったと思います。歴史学界と歴史教育学界のあいだに、あまりコンタクトがないからです。歴史学者ひろくは歴史学コミュニティのメンバーのなかに、社会科教育関係の学会である日本社会科教育学会・全国社会科教育学会の大会出席経験をもつひとがどれくらいいるのでしょうか。ちなみに、ぼくは出席経験ゼロです。

それは措いておき、歴史教育の意義は何処に求められるか。歴史教育の目標・目的は、いかなる水準に照準されるべきか。この問題をクリアにしておかないかぎり、歴史教育に関するテクニカルな議論は一種「空中戦」の様相を呈し、生産的な合意に達することはないでしょう。

歴史に関する学校教育の意義については、ぼくの知る限りもっとも説得的な議論を展開しているのは、社会科教育学者・森分孝治さんです。⁵ 彼は、社会科教育とは、社会の構造やメカニズムを的確に認識するための、科学的・論理的・批判的な思考枠組みを提供する「社会認識教育」でなければならないと主張します。歴史教育についても、位置付けはわかりません。歴史を学ぶことの意義は、それによって現代社会を的確に認識し把握するための枠組みを自分なりに構築する能力を身につけることにある、というわけです。ここには、温故知新も、歴史の教訓・反面教師としての歴史も、ましてや「日本人としてのアイデンティティ」も出てきません。きわめてドライな位置付けだなあ、というのが、ぼくの第一印象ですが、認識能力の形成という次元に照準する彼のアーギュメントは、それが高い抽象度をもっているがゆえに、ぼくには説得的なものでした。

森分の議論が重要な理由としては、もうひとつ、それが文部科学省・学習指導要領と高い親和性を示していることがあります。現行 2009 年版の高等学校学習指導要領を確認してみると、高校で歴史を学ぶ意義は「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」ことに置かれています。⁶ ぼくらが歴史教育、少なくとも学校歴史教育を論じ

⁴ ちなみに、日本では、歴史教育学を含む社会科教育学の専門研究者が集う学会としては、日本社会科教育学会・全国社会科教育学会があります。なぜ2つあるのかは、業界（の公然の）秘密です。

⁵ たとえば森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』（明治図書出版、1978）を参照。

⁶ 2009年「高等学校学習指導要領」は、教科の目的について、以下のように定義しています。地理歴史の総体については「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

際には、まずは要領におけるこの目標を分析し評価するところから始めなければならないでしょう。すなわち、賛同するか、それとも反対するか。反対するのであれば、いかなるオルタナティブを提示できるか。設定された目標を達成するには、いかなる手続きが必要であり、あるいは効果的か、云々。

高大連携というテーマに戻れば、歴史教育の目標を実現するためには、いかなる高大連携が適切か。議論の出発点はここでなければなりません。

④歴史認識の分析が欠けている：歴史認識のメカニズムとは、こはいかに？

歴史学者の歴史教育論について挙げるべき欠点として、最後に、歴史認識のメカニズムについて十分な根拠なきままに議論が進められていることに触かなければなりません。

歴史をいかに教えるべきかについては、近現代史をまず教えるべきである、時系列的な通史が良い／テーマ史が良い、日本史・アジア史・世界史というかたちで同心円的に空間的対象範囲を広げるべきである、あるいは個別の史実・人名などよりも歴史の流れを重視するべきであるなど、さまざまな提言がなされています。

しかしながら、それらの多くは、認識論的な根拠に欠けています。ここでいう認識論とは、哲学の領域における認識論というよりは、認知科学・心理学・発達科学の領域における認知理論とでもよぶべきものに近いものです。すなわち、歴史関連知識を、歴史教育について設定した目標を達成するべく提供し、受容させるにあたり、いかなる方法を用いれば適切な認知が実現されるか、という問題です。

歴史教育は認知プロセスの一種ですが、その主体と客体は、日本の歴史教育についてみると、おのおの独特な性格を持っています。

まず歴史教育の客体たる歴史関連知識は、時系列に沿って連なっており、また因果関係

養う」こと。世界史(A)については「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」こと。世界史(B)については「世界の歴史の大きな枠組みと展開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、文化の多様性・複合性と現代世界の特質を広い視野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」こと。

として把握されやすいという特徴をもっています。さらに、経済関連データなど、大量現象として処理しやすい事象と、個人の軌跡など個別現象として分析せざるをえない（すなわち大量現象として処理できない）事象が入り混じっています。

次に歴史教育の主体たる日本人教員と学生・生徒は、比較教育社会学者・渡邊雅子さんの研究によると、過去（原因）から未来（結果）を導出する時系列的因果関係としてロジックを把握するという「納得の構造」を共有しています。⁷ 彼女によれば、これは、結果から原因を探求するなかでロジックを確認するアングロサクソン型の「納得の構造」とおおきく異なるものです。たまに英語で書かなければならず、その場合決まって悪戦苦闘する経験を持つべくにとって、日米では「納得の構造」が違うという渡邊さんのアーギュメントは、目からウロコものでした。そうか、英語が下手でもいいじゃないか、日本人だもの（(c)相田みつを）。

かくなる特徴をもつ主体と客体が織り成す認知プロセスは、いかなるものであるべきなのか。あるべき歴史教育を語るのであれば、ここから議論を始めるべきでしょう。

それでは、歴史教育をめぐる歴史学者の議論の射程はこの問題に届いているか、というところ、ぼくの感想は「ウーム」です。

それにしても、なぜこんな状況になってしまっているのか。

ぼくは、歴史学者が理論とか方法論とかいったものに対して苦手意識をもっていたところに、先述した歴史研究のグローバル化、実証水準の高度化、歴史学コミュニティのタコソボ化といった現象が加わり、認識論と聞いた瞬間に「遠慮させていただきます」という逃げの姿勢に入ってしまうせいではないかと邪推しています。そのせいで、ここでも、実証的な歴史研究を担う歴史学者と、歴史学方法論・歴史理論を論じる歴史哲学者のあいだで「不幸な」分業体制が生じる。さらにいえば、日本では、歴史哲学者研究者はいるかもしれないが、歴史哲学者は少ない。ぼくなんぞ、勉強不足のせいもありますが、現存する日本人歴史哲学者の名は寡聞にして聞きません。昔はいたのかもしれませんが……「近代の超克」学派とかだとすれば、まあいけば良ってもんでもないか。

さらにいうと、ぼくらにとって重要なのは「認識論」ではなく、むしろ「認知理論」です。換言すれば、歴史教育が着目するべきは歴史哲学（philosophy of history）ではなく歴

⁷ 渡邊雅子『納得の構造』（東洋館出版社、2004）、同他『叙述のスタイルと歴史教育』（三元社、2003）を参照。

史学哲学 (philosophy of historical science) すなわち「歴史学を対象とする科学哲学」です。応用科学哲学の一領域ともいえるべき歴史学哲学なんてものが存在するのか否か、歴史学哲学者なるひとびとがいるのか否か、ぼくにはわかりません。ただし、たとえば経済学の領域をみると、経済という事象・営為そのものを対象とする経済哲学 (philosophy of economy) 以外に、経済学を分析・議論の対象とする経済学哲学 (philosophy of economics) が存在することに気づきます。経済学に在るのですから、歴史学に在っても不思議ではありません。

高大連携というテーマに戻れば、いかなる高大連携が適切かを考えるに際しては、歴史関連知識を伝達する際の認知メカニズムのありかたを確認しておく必要があります。まずもって、これが事前作業となるでしょう。

歴史教育における高大連携に関するぼくの意見をまとめると、

- ①あるべき高大連携ひろくは歴史教育を考えるにあたっては、知識伝達の市場モデルを採用し、消費者・需要者たる生徒・学生をもアクターとして設定する。
- ②日本における歴史関連知識の伝達に際して機能する「納得の構造」を認知メカニズムの次元で確認する。
- ③歴史教育の目標を確定し、明示する。

という3つの前提作業が必要ではないか、ということになります。これらは「言うは易く行うは難い」類の要求ですが、頭の片隅に入れておいても損はない……ぼくはそう思っています、いかがでしょうか。