

# じっきょう

## 地歴・公民科 資料 No. 76

もくじ	
巻頭	「教科としての歴史」との対話／成田 龍一…………… 1
トピックス	鎌倉幕府の成立時期を再検討する ／川合 康…………… 7
インタビュー	外交の真実から領土問題や日米関係にせまる —いま注目！の孫崎享氏にきく—…………… 11
	河野談話の評価と課題／西野 瑠美子…………… 18
	新課程用教科書のご案内…………… 21
	図書紹介…………… 24

### 巻頭

## 「教科としての歴史」との対話

日本女子大学教授 成田 龍一

### はじめに

10年ほど前から、中学校「歴史的分野」、および高等学校「日本史A」の教科書にかかわる機会を与えられている。教育実習の学生指導などで、中学校・高等学校を訪れる機会があったが、教科書作成に携わり中学・高校の先生方と会う機会が一挙に増え、互いに対話し議論することが多くなった。

教科書にかかわったことは、「調べる」（歴史学）こととあわせ、「教える」（歴史教育）ことにもかかわっていることを、あらためて自覚する過程であり、得難い経験となっている。教科書体験によって自覚するにいたった、歴史教育におけるあれこれを、私なりに考察してみたい\*。

\*以下、歴史教育の実践（歴史教育）と、歴史教育を議論し考察すること（歴史教育論）とを区別し、表記を書き分けながら議論することにする。

「教科としての歴史—日本史」を、いかに教えるかを考えること。このことが、教科書作成過程における先生方との議論の内容であると現在進行形で考えている。「教科としての歴史」とは、曖昧でこねられていない語だが、歴史教育論の立場から考えられ、設定された「歴史」ということを含意している。

私自身も、学生を相手に歴史を講じている限り、「教科としての歴史」を実践していることとなる。加えて、教員になることを志す学生たちのための科目も担当している（そこでの私の授業実践は、『近現代日本史と歴史学』中央公論新社、2012年、として報告をした）。ここでは「教科としての歴史」「教科としての日本史」について、考えてみたいと思う。

いきなりややこしい議論を提示することになったが、「教科としての歴史」「教科としての日本史」と言う言い方をすれば、ただちに、歴史学で対象とする「歴史」「日本史」と、この「教科としての歴史」

(歴史教育論の設定する「歴史」とは異なるものであるのか。異なるとすれば、両者はいかなる関係にあるのか、などという問いが出されよう。

然り。このことは、歴史教育論の側からの議論と、歴史学による歴史教育への発言との差異でもある。歴史「教育」と、「歴史」教育との相違といってもよいであろう。

近年、歴史学の側から歴史教育を論ずることが試みられ、『歴史学研究』第899号(2012年11月号)は「新自由主義時代の歴史教育と歴史意識」、また、『歴史評論』第749号(2012年9月)は「いま、歴史教育は何をめざすのか」を特集した。それぞれに力点の置き方が異なるが、歴史認識に着目しながら歴史教育の論点に接近しようとしている。

しかし、ここでの議論は、歴史教育論の側の議論からの議論、たとえば『歴史地理教育』の特集「歴史教育の未来」(第799号、2013年1月)と読み比べると、力点の置き方の差異が目がいく。歴史教育論の側からは、歴史の伝達の仕方に比重が置かれ、生徒たちの認識と環境(歴史的現在)に、より重心を置いていることがうかがわれる。

ともに「歴史」を対象として扱い、生徒や広義の読者に「伝える」ことを目的としながらも、歴史教育論と歴史学は、「教える」／「調べる」と入り口が異なり、したがって作法が異なっている(異なっている見える)。当面は、歴史学が扱う歴史と、歴史教育論での歴史(「教科としての歴史」とは、異なったものとして設定されているところから議論を出発させる必要がある。

ことばを換えれば、歴史教育論と歴史学の両者の関係を考え、両者をどのように理解するかを考えてきたのが、戦後の歴史教育論の歩みの重要な柱であった。歴史学と歴史教育の関係の追及は、戦後における歴史学と歴史教育論の双方にとっての重要な課題であり、これまでに多くの議論が積み上げられて来ている。いま、あらためてその議論に直面したということである。

歴史学と歴史教育論との関係は、論じられて久しい。近年も『歴史評論』(第706号、2009年2月)は、「歴史研究と歴史教育をいかにつなぐか」の特集を組み、この問題に正面から取り組んでいる。とともに、両者の関係の論じ方それ自体にも推移がある(拙稿「戦後歴史教育の実践について」、加藤公明・和田悠編『新しい歴史教育のパラダイムを拓く』地

歴史社、2012年)。いまの状況のなかで、歴史学と歴史教育論との関係のなかで「教科としての歴史」は、いかに考えられ議論されるべきかということである。

長野ひろ子・姫岡とし子編『歴史教育とジェンダー』(青弓社、2011年)は、歴史学の立場から、教科書におけるジェンダー記述を扱った一冊である。また長野・姫岡を含むメンバーが、2011年7月2日、日本学術会議・史学委員会主催のシンポジウム「歴史認識を変える—歴史教育改革とジェンダー」を開催し、『歴史評論』第748号(2012年8月)に「歴史認識とジェンダー」として、掲載されている。

後者に参加することにより、私はさらに「教科としての歴史」について考えこむこととなった。本稿では、入り口を教科書に置き、そこから見えてくる歴史教育のいくつかの論点を提示してみよう。

教科書を入り口としたことは、ほかでもない。私自身が教科書にかかわることにより多くのことを学んだことが大きい。あわせて、これまで歴史教育が議論されるとき、教科書を論ずることと、授業実践を報告することが切り分けられていたことへの私なりの対応である。教科書執筆者Aと教師B、そして生徒Cとの関係があるとき、しばしば、Aが切りはなされ独立して論じられたり、B—Cの関係のみで授業実践が論じられて来た。しかし、歴史教育は、A—B—Cの三者の関係性のなかで考察される必要がある。

「教科としての歴史」に携わっているとはいえ、歴史学に軸足を置いている身である。本稿は、歴史学の側から、「教科としての歴史」への発言ということになる。

## 1. 歴史教科書の叙述

歴史教科書を議論するとき、現行では「通史」の体裁をとっていることが、まずは出発点となる。原始・古代—中世—近世—近現代と、時間を追って通時的に出来事を記述する「通史」という歴史の叙法については、かつて議論をしたことがある(「通史」という制度』『歴史学のポジショナリティ』校倉書房、2006年)。また、今野日出晴はさきの『歴史評論』特集「歴史研究と歴史教育をいかにつなぐか」のなかで、「通史」学習を俎上に載せ検討を加えている。

現行の歴史教科書では、おおむね政治体制を軸に、

ヤマト政権から律令国家、中世社会の鎌倉幕府・室町幕府、そして織豊政権から幕藩体制の確立・展開へと叙述がなされる。幕藩体制の動揺から近代国家が誕生していく過程を扱い、明治維新—立憲政治—日清・日露戦争、第一次世界大戦、アジア・太平洋戦争—占領—高度成長・経済大国—冷戦体制の崩壊と現在と、近現代史の目次立てがなされる。

このスタイルは、歴史に接するとき多くの読者が触れる形式であり、教科書のみならず「日本の歴史」と銘打つシリーズはおおむねこの形式に拠っている。

本来は、バラバラの出来事の堆積であるものが、このようにひとつの大きな流れ——日本という国、日本人という集団、日本文化というかたちを作りあげる過程として説明されるのが「通史」である。「私たち日本人」の来歴として語られることがしばしばであるが、このときには空間＝範囲が限定され、多様な出来事とその変化がひとつの時間の流れとして描かれている。

日本列島を舞台にした、ほぼ一万年の歴史—「通史」を描くとき、この「通」は、一般的には政治に拠っている。政治史によって枠がはめられ、あらためて「中世社会」「武士社会」「近代国家」などとひと固まりの時代像が作りだされ、それぞれの時期の文化や社会が従属的に触れられることになる。

政治体制がすべてにわたって決定的である、という認識とともに、政治史が出来事として取り上げやすいということが背後にある。このことと、原始・古代—中世—近世—近現代という時代像が重ねられ、政治—経済—社会—文化のまとまりが提供されるのである。

加えて、このときの政治は中央の政治であり、中央の政治が政治を代表している。地域の政治は登場しないのみならず、中央の政治の決定が地域に及ぶと一方向で書かれる。

こうした政治を軸とする連続性のみが歴史でないことは、もちろんである。衣食住のありようや、家族の形態、子育てや男女の関係などは、狭い政治の枠以上に、長い時間のなかでの変化となる。人間と自然の関係といったときには、さらに長い時間によって変化する。政治の変化の時間に比べ、はるかに長い時間の幅で推移していくのである。また情報の収集の仕方や、価値判断、表現の仕方、政治と関連しつつ、政治のみでは考えられない。

このように考えるとき、歴史における時間の流れが一樣、均一ではないことに気づくであろう。歴史には多様な時間の流れが多層に及んでいるが、「通史」は政治の時間を特別視し、その時間の流れによってすべての歴史事象を単色に括りあげてしまっている。そのため、歴史のイメージが一方向の時間の流れとしても考えられてしまうのである。

ことは、時間だけではない。歴史における層も、「通史」で切りだされた政治の層のみではない。「こころ」と「からだ」にかかわる層もある。衛生や病気、ことばや伝達の方法なども、人間にとり切実であり、歴史を有している。歴史にはたくさんの層が盛り込まれている。

こうした時間の流れの輻輳性や入り組んだ諸層による、多様性と多重性の総体が歴史に他ならない。「教科としての歴史」もまた、こうした歴史の多層性・複雑性を射程に含んでいよう。

このとき肝要なのは、この複雑性・輻輳性を、現行の歴史教科書は意識し、包摂しているということである。

教科書は、本文が「通史」になっておりそこを主とする体裁を持つが、同時に教科書における多様な形式を用いて、歴史の重層性を提示している。教科書に設けられたコラムは、そのひとつである。コラムは、「通史」の流れからはみ出してしまふ、多様・多彩な出来事や地域での動き、あるいは人物が紹介される。

あるいは、特設ページは、中央政治とは異なる歴史の層が扱われ、政治の層とは異なる層を扱い、図版はしばしば歴史のなかの個別（個性）を視覚化し、キャプションもあらたな歴史の局面に接近する役割をもつ。本文以外の個所は、それぞれに「通史」を相対化しているが、教科書に見られるこの叙述の重層性は、歴史の多層性・重層性に対応しているということができよう。

本文（「通史」）の添え物としてのコラムや図版、特設ページではなく、多様な歴史のあり方、さらには多様な歴史認識と歴史の語り方として、それらが置かれている。こうした認識に立つとき、教科書には多様な歴史の声が提示されていることがうかがえるであろう。

## 2. 授業という場と歴史教科書

歴史教育論のなかで、生徒を相手にする教室は歴史叙述の場であるという認識は、すでに一般的になってきている（今野日出晴『歴史学と歴史教育の構図』東京大学出版会、2008年、前掲、加藤公明・和田悠編『新しい歴史教育のパラダイムを拓く』など）。歴史叙述というと話が大きくなるが、教師は、教室で日々、歴史の語りの実践をしている。

教科書と関連させては、教科書「を」教えるのか、教科書「で」教えるのか、ということが議論されることがしばしばある。さきの『近現代日本史と歴史学』を上梓したとき、静岡県の先生たちが合評会を開いてくださったが、そのときにもちょっとした議論となった。教科書「で」教えるとするのが、しばしば、教科書「を」教えることのできないことへの弁明になる、というのが、教科書「を」教えることを強調する先生たちの意見であった。

教室での実情を知る方たちの議論なので、軽々に論ずることは出来ないが、教科書「で」教えることを考えていた私にとっては、いささか驚きをもつ議論であった。

だが、ここで論じたいのは、「を」と「で」の議論が示しているのは、教科書は授業の場で用いられる性格をあらかじめ持つということである。書物は、すべからず、読者により読まれることが折り込まれているが、教科書は授業の「現場」で用いられ初めてその本領を発揮する。

この点で、教科書は戯曲に似ているかもしれない。戯曲もまた、演出家をはじめとするスタッフ、そしてキャストにより、さまざまに解釈されることに使命をもつ。作者は全力を尽くすが、演出家・俳優たちの解釈があらたな価値を生み出す点は、生徒や先生によって、あらたな価値が付与される教科書も同様である。

完成品であると同時に、「現場」に置かれることにより、解釈の重層性というあらたな意味をもつものが教科書といえよう。

教科書が解釈の重層性を持つことを、論じなおしてみると、以下ようになる。すなわち、教科書は出来事を叙述し、ひとつの歴史像を提供しようとする。どの出来事を取り上げ、どの出来事とどのような論理で結び付けるかが、執筆者の解釈である。こ

れを「解釈A」とすると、「解釈A」は教室で先生によって解釈されなおし、生徒に伝えられる。「解釈B」である。生徒は、「解釈B」を学びながら、それぞれあらたに自らの解釈をつくりだし「解釈C」が生み出される。

ややこしい過程のようにみえるが、現在の学習指導要領で「諸資料」を扱わせ、さらにその結果を「表現」することを促すことは、この筋で説明することができる。生徒は、歴史の素材としての「諸資料」を扱い自らの解釈をつくりだしそれを「表現」することを求められている。

いまの学習指導要領にある「調べてみよう」「やってみよう」などの主題学習は、生徒たちに歴史への参画を体感させるのであるが、それは本稿の立場からすると、生徒自身が「諸資料」の解釈と表現をする過程ということになる。

この過程は、別言すれば、出来事（「諸資料」）の解釈の積み重ねによって歴史が出現してくるということを示している。歴史を教えるということは出来事を伝達するようみえるが、実際には解釈され再構成された出来事を伝え、それを生徒が自らの解釈によって、自らの知識としていく過程である。

そのときの基準を教科書としたとき、出来事の解釈として、A－B－Cは近似するが、決して一致はしないであろう。歴史認識問題の根源はここにあるが、解釈のズレの生じる要因はなかなか複雑である。ひとつの要因は「世代」であり、いまひとつはいまとの向き合い方の差異である。

生徒Cは10代の若者と固定されているとき、執筆者Aと教師Bとは年代のばらつきがある。性差があり、経験の差も見逃せない。執筆者Aは、自らの体験をふまえ教科書を書くが、世代の課題が意識されている。歴史学の研究上の課題もまた意識されているが、それもまた世代によって異なる（この点については、『近現代日本史と歴史学』の主題となっている）。

このことは、教師Bにおいてもあてはまる。生徒の解釈を触発し促すものとして、教師は「解釈A」を媒介にしながら自らの解釈を提示することとなる。生徒Cが、主体的に「解釈A」、「解釈B」に向き合い、自らの解釈を示すことが理想であろう。

しかし、それを阻害する要因が多々ある。そのひとつとして挙げられるのが、入試である。

### 3. 入試問題をめぐって

受験—入試問題は、歴史認識のあり方を議論するとき、無視しえない圧力を有している。多くの生徒にとっては、入試に出題されるかどうか、判断の基準になっており、そこを基準として学習している。身近なばあいには、中間・期末のテストであろう。テストに出るぞ、とは生徒の側からすれば、教科書を読む基準となり、歴史を学ぶガイドラインとして機能している。いや、機能させられている。

入試も教室でのテストも千差万別で多彩であるが、とりあえず、センター入試を念頭に置きながら、設問のタイプ分けをしてみると、①時系列の順序を問うもの、②出来事や時代の理解、およびその影響を問うもの、③時代の差異や変化について問うもの、④人物、場所、歴史用語などの正確な把握を問うもの、さらに、⑤史料に接しているかどうか問われるが、近年では、⑥モノを知っているかどうか問いかけてられている。

『センター試験 日本史B重要問題集』(実教出版、2012年版)をみると、説明文の正誤の判断を問う問題が必ず出される。センター入試は、マークシート方式であるため、選択方式となっている。この形式に、問題が胚胎している。

一例をあげると、「幕末の政局」にかかわり、正しい文章を選ばせる問題として、

- ①公武合体論の具体化として、孝明天皇の妹が一橋慶喜に嫁いだ。
- ②公武合体論の具体化として、孝明天皇の妹が徳川家茂に嫁いだ。
- ③尊王攘夷派の懐柔をめざし、幕府は一橋慶喜の妹を孝明天皇に嫁がせた。
- ④尊王攘夷派の懐柔をめざし、幕府は徳川家茂の妹を孝明天皇に嫁がせた。

(2003年、本試)

公武合体論にかかわる基本的な問題であるが、入試問題とされた瞬間に、出来事が孝明天皇の妹(和宮)と徳川家茂とのあいだの事柄に限定されてしまう。公武合体論が年表的な出来事に還元されてしまい、出来事と出来事との関係性のなかで把握する思考が閉ざされていく。「教科としての歴史」が単純

化され、単独の出来事へと誘導される。

この点、記述式の入試問題は、出来事の関係性を問い、解釈に踏みこんでいく。相澤理『東大のディープな日本史』(2冊、中経出版、2012年)は、解釈という観点から、東京大学の入試問題(「東大日本史」)を解説していく。同書によれば、歴史学で議論となっているところが出題されており、歴史認識の要点が問われている傾向がうかがえる。いや、正確に言い直せば、相澤は、入試(記述式)を媒介としながら歴史認識へと議論を展開していく。

たとえば、大日本帝国憲法に関し、その条文だけではなく、運用を問う問題への言及は、その一例である。相澤は、設問を解説しつつ、大日本帝国憲法には、(大久保利通・伊藤博文らが「理想」とした)「デモクラシーの精神」が埋め込まれていることを述べる。大日本国憲法自体が「非「民主的」」だったのでなく、「戦前の国民」が憲法を「「民主的」に運用(傍点は、原文)できなかった」と、相澤は入試問題を媒介にしなが、大日本帝国にかかわる議論—論点—解釈を提示する。

「東大日本史」は解釈を問う入試問題となっているとし、相澤は

「東大日本史」の面白さを一言で言えば、**自明に思える歴史の見方・考え方に揺さぶりをかけられる**、ということにあります。……**学校で習ったこととは違う日本史**に出会うことになるでしょう。(ゴチックは原文のまま)

という。このゴチック部分に力点があるが、教科書の知識と考え方を前提とし、そこからあらたな解釈を要求した入試問題として扱っている。

「近代」の入試問題のうち、五箇条の誓文と五榜の掲示にかかわる問題を検討した相澤は、「「御一新」のリセットボタンを押したはずの新政府」だが、民衆に対しては「封建的・抑圧的な態度」を「踏襲」し、五箇条の誓文も旧幕府を引き継いでいることを指摘する。

「「御一新」というリセットボタン」は「全てを改めるものではありませんでした」との認識を示し、それを「受け継ぐべきもの」を受け継がなければ、制度やシステムが「機能」しないと、いまの状況にも接続させようとする。この点は、戦時と戦後の関係を扱った入試問題の解説でも、同様の指摘をしている。江戸幕府と新政府、戦前と戦後との連続／非

連続という要の論点を入試問題から導きだし、解説を加える。

私自身は、教科書を持ち込んだうえで、こうした「解釈」をともなう入試がなされればよいなどと思うが、ここでは深入りはしない。

論じたいことは、「東大入試」の検討という作業が、問いの意図を探り、さらに歴史に対する問いのたて方、その検討に通じていくということである。歴史の解釈という姿勢に、ことは及んでいくであろう。

歴史といったとき、とくに歴史学は、これまで「解答」を重視してきた。また、入試やテストは、「解答」を求め、それに評価を下す作業であった。

しかし、ここでは「問い」への「問い」——歴史への問いかけの仕方が問われている。あくまでも入り口であるが、問いのたて方を判断する点にまで行きつけば、入試がもつ役割はそれなりにあるということになる。膨大なエネルギーを投入する入試の現状をみると、出題側の責任が問われることは必至である。忸怩たる思いがある。このとき、解釈、さらに歴史認識へ至る回路として出題された入試問題が扱われることは、少なからぬ意味がある。

## おわりに

教科書を入り口にするとき、議論は学校教育に限定されてしまう。歴史教育という射程からみたときには広大な領野がある。そのことを意識したうえで、本稿ではあえて教科書から、歴史教育に接近してみた。

「教科としての歴史」は、決して単純ではない。たとえば、先に議論した「通史」によって歴史を学んでいくとき、座標軸として「通史」が機能し、このことにより、多様で多彩な出来事が位置づけられることになる。唐突な例であるが、テレビの歴史ク

イズ問題も、こうした「通史」学習があればこそ、成立している。出来事がバラバラに提示されるのではなく、「通史」の枠組みに沿って提示されるがゆえに、整理が可能となっている。

しかし、「通史」においては、「他者」が欠落してしまう。「通史」は、必然的に「われわれ」の歴史を語り、「われわれ」がいかに作りあげられ、いかなる経験をし、ここに至ったかという来歴を説明する。そのとき、「われわれ」は、「われわれ」ではないもの、すなわち「他者」との対比で語られることとなる。「他者」は、しばしば「われわれ」を作り上げる否定的な媒介となってしまう。

ことは、なかなか深刻である。歴史に対するリアリティを持たせるため、身近な事例を持ち出すことの有効性ととともに、そのことにより「他者」への想像力が欠落していくことは、十分に配慮され、意識されなければならないが、そのことは「通史」から直接には導き出されにくい構造となっている。

しかし、「通史」の知識がなければ、「他者」理解も可能ではなく、議論はここで循環していく……。

近年の歴史教育論の領域で見逃せない著作のひとつに、小川幸司『世界史との対話』(上中下、地歴社、2011 - 2012年)がある。小川は、「事件・事実」という第一層、「解釈」という第二層からなる「基礎」のうえに、自分の第三層を「批評」として存在させる。「存在するにすぎない」と小川は慎重な言い方をしているが、同時に「対話」をここで持ち出す。「私と歴史」「生徒と歴史」、そして「私と生徒」とのあいだの「対話」。

対話の繰り返しと積み重ね、その粘り強い試みが必要であろう。本稿は、「教科としての歴史」との対話のことはじめの一編である。いや、対話のためのはじめの一編にすぎない。(「新日本史A」執筆)

## 2014年度用 実教出版発行教科書

新課程用

図版をかねた最もやさしい教科書——新日本史 A  
詳細で新しい、大学入試に適した教科書——日本史 B  
“なぜ?”の視点から歴史を学べる教科書——高校日本史 B  
詳細な記述・豊富な事例。受験に対応した教科書——高校政治・経済  
資料集をかねる、新しい教科書——最新政治・経済

詳しいご案内を掲載しています→ 21 ページ