

歴史教育における時間認識について

～高校地理歴史科のアイデンティティを探るための予備的考察～

奥山 研司

I. はじめに～いわゆる「歴史教育独立論」をめぐる～

高等学校の地理歴史科は平成元年告示の学習指導要領で、従来の高校社会科を地理歴史科と公民科に分けることによってできた新しい教科である。これを高校社会科の解体ととらえ、社会科教育学界（全国社会科教育学会や日本社会科教育学会など）や歴史学界（日本史研究会や歴史学研究会など）からその解体に対する危惧や反対の声があがったが、教育課程改訂の流れの中で教育行政のペースで高等学校の社会科は解体され、地理歴史科と公民科は成立した。

この社会科解体については、その背後に政治性を見て取る向きもあって賛成論・反対論の中にはイデオロギー的色彩を帯びたものも見られた。しかし、戦後の社会科教育が初期の教育運動の段階を乗り越え、教育研究として学問的な存立基盤を確立しようという段階にさしかかっていたことを思えば、社会科という教科が学問的な観点からではなく、政治的・イデオロギー的な批判によって解体させられたことは残念なことであった。

高校社会科の解体、地理歴史科の成立に当たって、最も問題になったのが歴史教育のあり方であった。歴史教育を社会科という教科の中で行うべきなのか、社会科の外で独立させて行うべきなのか、どちらで行うことが最も歴史や歴史学の本質に根ざした教育を行うことになるのかの論争であった⁽¹⁾。

社会科解体はその背後にこの歴史独立論～社会科から歴史教育を独立させる～という力が働いていたことは当時からも指摘されていたことであったが、これも現状の追認（高校社会科は“科目あって教科なし”という教員の意識の現実）とか、教科としての専門性を高める（担当教員の専門性を重視）、というぐらいの表面的な受け止め方しかなされなかったように思われる。

しかし、歴史を社会科の中で教えるのか、独立して教えるのかという問題は、実は極めて学問的かつ哲学的な問題をはらんだものであるのだが、そのような観点はまったく深められずに現実が先行していったというのが地歴科成立以後の20年間であったかと思う。

地理歴史科が掲げた育成すべき資質の目標は、社会科の「公民的資質」に対して「国際的資質」であったが、これも学問的な検討を経たものとは言えず唐突に出てきた感は否めなかった⁽²⁾。また、地理歴史科で教える歴史（地歴科歴史）と社会科で教える歴史（社会科歴史）とはどう違うのか、どう違えるべきなのか、さらにはなぜ地理と歴史が一つの教科として扱われるのか等々、いわば地理歴史科のアイデンティティをどのようにとらえるのかという問題は、未だ方法論的にも実践的にも明らかにされているとは言いがたいのが現状である。

いわゆる歴史独立論者が歴史独立＝地歴科成立が果たされて事足りりとしたのか、“社会科解体＝歴史独立”反対論と本格的な論争をすることなく議論を終息させたことは、地理歴史科の存立根拠を問う上で大きなマイナスとなっている。

このような中であって、この問題を正面から受け止めたのは、社会科解体を仕掛けた側（歴史学者・文部行政）ではなく実は社会科教育の側であった。学会は雑誌の特集号や学会でのシンポジウムで、この問題を政治的ではなく学問的に受け止めようとした⁽³⁾。

そのほとんどは社会科解体反対、歴史独立反対の立場からの批判であったが、その中であって伊東亮三氏が「社会科」解体追認、歴史独立容認の論を展開されたことは、氏が当時我が国を代表する社会科教育学会の会長であったこともあって、大きな反響を呼んだ⁽⁴⁾。

氏の論の主旨は、「社会科が特に中等教育段階で、地理・歴史という独自の伝統と論理をもつコースを包含してきた」ために、「一方で社会科の本来の理念の実現がゆがめられ、他方でまた地理と歴史の科目の発展も滞ってしまった⁽⁵⁾」ということである。誤解を恐れずに喩えると、歴史の“毒”が社会科に廻ったので社会科が駄目になった、この際歴史を社会科から放り出すべきだ、ということになる。これは、従来の歴史独立論者の“社会科の‘悪影響’から歴史を守るために

歴史を独立させるべきだ”という論理からすると、ちょうどネガとポジ反転の関係の論になる。社会科解体反対の多くの論が現状の社会科を肯定し、とにかく社会科を守るといふ論陣を張ったのに対し、伊東氏は「苦渋に満ちた思い⁽⁶⁾」で現状の社会科に警鐘を鳴らし、本来の社会科を取り戻すためにも社会科の理念と現状の在り方に目を向け、もう一度社会科の原点を見つめ直すべきだと主張したものであり、当然ながら決して社会科自体を否定した論ではなかった。

しかし、いずれにしても歴史教育の独自性を認めるという点ではいわゆる歴史独立論と軌を一にすることがあり、何かと誤解を招く論理ではあった。しかしまた、社会科の中で教える歴史教育とは異なった、独自の歴史教育の在り方を模索すべきだといふ氏の主張は、新たに成立した地理歴史科という教科のアイデンティティを考える上で重要な示唆を与えるものであったと思う。

ところが、歴史教育の独自の在り方の模索、という観点はその後ほとんど発展させられてはいないのが現実である。むしろ、その後の歴史教育研究は社会科の中でこそ歴史は教えられるべきであるとする社会認識教育の一環としての歴史教育論として進展してきている⁽⁷⁾。一方、歴史独立論者は高等学校の歴史が科目から教科に昇格したことに満足したような感があり、成立した新しい地理歴史科のあるべき姿を提案するわけでもなく、もともとさしたる理論的な背景があったわけではないように思われる。

しかし、歴史教育は社会認識の有効な手段ではあるが、それだけではなくさらに豊かな認識の世界を持った営みなのではないかというのも歴史教育に携わる多くの者達の実感ではなかろうか。それだけに、歴史教育の怖さ、難しさが自覚されるのだが、同時に楽しさや面白さも実感できるのではないだろうか。少なくとも、長く教育実践の場にいた筆者にはその感が強い。

伊東亮三氏は先の論考で、独立させた歴史教育を「文化科」という教養主義的な教科として構想され提案されている⁽⁸⁾。氏の提案が妥当なものであるかどうかは今論ずる準備はないが、少なくとも歴史教育の独自性を主張する限り今までの歴史教育論で見えていなかったことは何なのかを、まずは見定めていくことから始めなければならないのではなかろうか。

本稿では、以上のような問題意識のもと、歴史学習に関わる現象論的な考察、あるいは高校生の歴史意識を探ることによって、歴史教育の独自性が奈辺にあるのかを考えていきたい。

Ⅱ. 時間認識としての歴史教育

1. 「学校歴史」と「市民歴史」

学校の歴史教育が孤立した一つの学校知となってしまって、生徒の生活や意識あるいは興味・関心と結びついていかないということが指摘され始めて久しい。これを「学校歴史」と呼んで、ふつう一般に行なわれている市民社会の中での歴史の受容のされ方（これをここでは一応「市民歴史」と称することとする）との乖離も指摘されている。

各種のメディアが発達している今日、「歴史」をめぐるさまざまな情報がダイレクトにあるいはほどよくパッケージ化されて日常生活の中に入り込んできているという、いわば「市民歴史」の充実化がすすんでいる。（歴史小説、テレビの歴史情報番組や歴史ドラマ、歴史マンガものや近年ではパソコン・インターネット情報、さらには各種の充実した歴史博物館などがこれにあたる）

現代の児童・生徒は、このような溢れんばかりの「歴史」情報に接しながら、時には無意識に、時には自覚的に自らの歴史意識・歴史認識を作り上げていつているというのが現状なのではなかろうか。

とすれば、学校における歴史教育はそれら「市民歴史」とどのような関係を取りながら、今後の在り方を模索すればよいのであろうか。「市民歴史」のもつ一つの特徴は、それが多くの時日と費用と人材・人手をかけてすすめられていることである。教師の家内労働の色彩の濃い歴史授業は、これと同じ次元で対等に勝負することはほぼ不可能である。

以上のように考えると、学校における歴史教育はやはり目の前にいる児童・生徒の歴史意識をさぐり、その中から「学校歴史」の特質を考えていく必要がある。

2. 歴史年表と歴史新聞

ここで歴史意識として最初に問題にしたいのは、日常的には特に意識しないが知らず知らずの間に身につけている歴史に対するある特定の見方である。

例えば、年表の問題である。私は中学・高校の教師時代、時々授業の中でその授業で扱う時代やテーマに関する略年表を板書することがあった。ある時、たまたま私が右から左へと年表を書き進めたところ、生徒がざわついたのである。よく聞いてみると、普通年表は左から右へと書くものだというのである。私自身よく考えると、時代によって右から書き始めたり、左から書き始めたりしていることに気づいたのであるが、生徒にとってはどうやら時間の流れる方向は決まっているようなのである。その時はさして気かけずに終わったのであるが、改めてこれは案外面白い問題ではないかと気付いた。つまり無意識の傾向性というのが、我々の歴史意識を何らかのかたちで規定しているのではないか、という発想である。

じつはすでに歴史哲学がこの問題を扱っている。

例えば、さきの年表の左右の問題については、次のような指摘がある。

「時間の線状性は同じく読書の行程をも明らかに特徴づけている。(中略) ページからページと左手側へ繰って過去を押しやり、辛抱強く、連続的にそれを積み重ねるといふ必然的な進行にしたがって、われわれは本を読み、文字を、単語を、節を、文を、また文章を、段落を、章を、部を、巻を鎖のようにつないでいく。読書と線状の時間はベクトルとして非常にありありと結びつくので、過去、現在、未来をイメージするよう求められた学生の91パーセントまでが、われわれの文明中で文字を書く方向に当たる、左から右への運動として機械的にそれを描きだす。」⁽⁹⁾

これは読書における時間構造という哲学的問題を扱った文献であるが、歴史教育において常に利用される出来事や時代の順序性の表現形式である年表の「左右」問題が、文明中で文字を書く方向＝読書の反映である、という指摘は面白い。歴史教育において年表は無味乾燥だとよく言われ、生徒からも敬遠されがちであるが、一つのストーリーを展開するためには年表は確かに便利な表現手段なのであり、その表現方向が文字を書く方向に沿っていると違和感はないが、それが逆

になると一瞬戸惑いを覚えるという先の生徒のような反応も納得できる。おそらく、生徒は左から右への横書きスタイルが身につけてしまっているからであろう。(私の場合、右から始めたり左から始めたりしたのは一見無節操のように思われるであろうが、日頃は横書きスタイルが多いので左から右へと年表を書くときもあったが、一方では年表中の出来事は縦書きであるため国語の教科書のように右から左へとページをめくるように時間が流れる感覚にもなったのであろう。)

このような観点から生徒の歴史の理解のしかたの特徴を考えると、彼らが案外歴史を一つのストーリー＝流れとして理解しようとしていることに気付かされる。なぜなら、もし彼らが、本を読んだり文字を書いたりする方向と時間の流れの方向とを全く別個のものにとらえているならば(もちろん無意識にはあるが)、それほど時間の流れの向きにはこだわることはないはずだからである。私の歴史授業が、通史学習を基本としていることも影響しているとも考えられるが、それによって歴史(日本史)をよりよく理解できたと感じていることもまた確かである。

考えてみれば、「学校歴史」における通史学習ほど、比較的短時間・短期間に一通りの歴史を概観できるものはないであろう。「市民歴史」は様々な意匠をこらしてはいるが、テーマや時代を限定した企画になっている。その分、歴史の流れは断ち切れ、断片的になる。「はるけくも来たりしものかな」という感慨をもち、そこから自分なりの歴史の大きな見方を創ることができるのも、通史学習ならではのものであろう。

通史学習には様々な批判があるが、肯定するにせよ批判するにせよ、我々もその後の社会生活の中でこの通史学習の恩恵をどこかで有形無形に受けているのではなかろうか。

ただ、年表的通史学習は歴史を第三者的に見る見方を養うことになるということとは言えよう。それは生徒が歴史を主体的に、時には当事者の立場に立って理解していくという歴史感覚＝歴史意識を阻害することにもなっているのではないか。これは、生徒に歴史新聞を制作させるとよくわかることである。新聞記事とは、出来事のある特定の時点に立っている当事者(記事の書き手も当事者にあたる)

の、その時点で知り得る情報しか記述できないという宿命を負っているにもかかわらず、未知のものをも書き込んでいくという誤りを犯すことが多い。(もっとも、多くの歴史新聞は記事内容にある一定の時間的幅をもたせて作成させる場合が多いため、このような問題が鋭く現われることはないが。)

例えば、私はかつて次のような問題を中学生に出題したことがある。

問題文：A君とBさんは、歴史の授業で歴史新聞を作った。先生から、新聞記者になって事件の現場に立ったつもりで作りなさいと指示があった。次の①、②はそれぞれA君とBさんが作った歴史新聞である。これを見て、あとの問いに答えなさい。

このような問題文のあとに、A君が作った歴史新聞を掲げた。その内容は、“フランス革命起こる！”という大見出しのもと、記事内容は民衆によるバステュー要塞襲撃の様子が書かれたものであった。

そして、次のような「問い」に答えさせた。

問い：A君は新聞の見出しに「フランス革命起こる！」と書いたが、この見出しは先生が指示した歴史新聞作成の趣旨からみて少しおかしい。なぜか、その理由を簡潔に述べなさい。

ここでは「現場に立ったつもりで」という指示用語で、生徒に出来事のある特定の時点にたった思考を要求し、先に指摘した歴史新聞記事(見出し)の宿命性を考えさせようとした問題であるが、この「フランス革命起こる」という見出しのおかしさ～バステュー要塞襲撃の段階では、それがフランス革命と言われる大きな時代の変革をもたらすきっかけになる出来事になるとはわからないはず～を説明できた生徒(正答率)は55.2%であった。この数字を多いとみるか少ないと見るかは議論の分かれるところであろうが、約半数の生徒がこのような思考を得意としていないことは確かである。つまり、歴史における時間感覚が磨かれていないといえよう。

歴史的思考はよく「因果関係」の思考として論じられることが多いが、このようにある特定の時点に立てば、そこから先のことは当時の人々にとっては全て未知のことであるという、ある意味では当然の、しかし物事を結果から見がちな生

徒の歴史的思考（それは歴史年表的思考とっていいかもしれない）の片寄りからすれば重要なことを、歴史教育の課題の一つとして生徒に意識化させることは重要である。それは歴史の当事者性の感覚を養う意味でも、鋭い時間感覚を育成する意味においても必要なことだと考える。

以上のような年表（第三者的歴史の見方）と歴史新聞（当事者としての歴史の見方）との間にある時間論の問題は、歴史（叙述）の物語性という観点から、これもすでに歴史哲学が問題にしてきたことである。

「物語文は通常の観察文や行為文（「意図的行為の記述」）に比べて次のような特徴を持つ。第一に、観察文は知覚された事態を命題化するのだから、当の事態が起こった時点で発話することができ、しかもそれに立ち会った者のみが発話しうる。それに対して「三十年戦争は1618年に勃発した」や『『ラモーの甥』の著者は1713年に生まれた』のような物語文は、それが生じた時点で、出来事に立ち会っている者が発話することは原理的にできない。「三十年戦争…」は1618年から1648年の三十年間に起こった大小の戦闘や会議、密約などをひとまとめに括りうる歴史家だけに許される発話なのだ⁽¹⁰⁾

この考え方を敷衍すると、歴史新聞の記事は基本的にはまず観察文でなければならないが、年表はその中に物語（文）を内在化していると言えよう。

以上のように考えるならば、次のような事例も一つの重要なヒントになるかもしれない。

『朝日新聞』の1998年5月11日の夕刊に、次のようなコラムが掲載された。

【21世紀の予兆】（経済気象台）

歴史年表記載の事項には二種類ある。その時点での重大事項（事項A）と、その時点ではさして重要とは思われなかったが、後になってエポックメイキングな出来事であったとか、新時代の予兆であったと思いが当たる出来事（事項B）である。ちなみに、事項Bの代表例はキリストの誕生だ。

一世紀前の一八九八年の事項Aは、伊藤、大隈、山県と、内閣が一年間に三回も変わったことである。一方、事項Bは、豊田佐吉の自動織機の特許取得である。今日の日本の産業や経済につながる予兆だったので、いまでは事項Aと並んで歴史年表を飾っ

ている。この年は、世界最初の針金式磁気録音機の発明（デンマーク）や、世界最初の女性ドライバーの登場（フランス）など、予兆の豊富な年でもあった。…

このコラムは、我々がなかなか気付かない年表の記載事項の性格分けを鋭く指摘している。すなわち、歴史年表の記載事項には「その時点での重大事項（事項A）と、その時点ではさして重要とは思われなかったが、後になってエポックメイキングな出来事であったとか、新時代の予兆であったと思える出来事（事項B）」の2種類があるというのである。とすれば、年表の中ではこの2種類の出来事は同居していてもよいが、歴史新聞では後者の出来事（事項B）は記載できないはずである。それを、生徒は年表を参考にして歴史新聞を作成するためか、その時点ではその歴史的な意義を知り得ない事項Bのような記事を書き込み、時として大変おもしろい歴史新聞が出来上がるわけである。私に言わせれば、本当に当時の人々になりきった思考になっていない結果なのである。年表を参考にすることによって、あるいは年表的思考が染みついていることによって、歴史の当事者性が阻害されていると言えよう。

しかし逆に言えば、歴史新聞の制作は、適切な指導があれば、このような歴史における当事者性や時間感覚を磨き、育成できる絶好の教材となり得るとも言えるのである。

歴史年表的思考は、「歴史を俯瞰している私自身の視点は歴史的時間を超越しており、年表の中に姿を現わすことはできない。歴史の側面図を描く『私』は時間の外部に立って時間的推移を記述しているのである。⁽¹¹⁾」という特質を持つという指摘は、歴史教育においては生徒の歴史意識の面で以上のような問題として立ち現われると言えよう。

3. 時間の「距離感」と「等身大」の時間感覚

歴史教育における「時間論」という観点からもう一つ生徒の歴史意識の上で問題にしたいのは、時間の距離感とでも呼ぶべき問題である。

歴史学習においては、10年間、20年間は言うに及ばず50年間、100年間、時には200年間、500年間の時間幅を平気で行ったり来たりして扱う。そういうふう

してはじめて出来事の意義なり本質が見えてくるのが歴史や歴史学習の大きな役割ではあるが、一方ではどこか実感の伴わない学習になっていることは、生徒の次のような感想文からうもかがえる。

400万年前の人類誕生から、平氏政権、55年体制の崩壊、不況と日本史の中で学習してきたけれど、およそ20年前に生まれた私には、直立歩行を始めた猿人の話も、平清盛の栄華も、何も実感のない作り話のようにはか思えなかった。いつも嘘なのではないのかと思ってきた。……私は、教科書を読めば読むほど実感のなさに当惑していった。

受験日本史をすることで、少なからず「そうであつたらしい」日本の流れを学んできて、今思うことは、時間の流れが“歴史”という言葉になると、なんだか世の中が余計にわからなくなるということである。

このような感覚は、特に前近代史の学習でその感が深い。それは、時代が逆のほれば逆のほるほど、時間の間隔や粗密感が大雑把になっていくということからくるものと考えられる。同じ10年間でも、明治時代の10年間と奈良時代の10年間とでは明治の10年間のほうがずっと長い時間に感じられよう。さらに言えば、自分が生まれたあとの10年間と生まれる前の10年間（これはすでにその人にとっては歴史上の10年間となっているであろう）とでは、より一層違っていよう。

これは、自分の日常の時間感覚＝等身大の時間感覚でなかなか歴史上の出来事を見ることができていない、ということを示している。自分の日常生活では、10才、20才離れていることはあらゆる面で大きな差であるが、これが歴史上の人物同志の関係の理解にすぐにはつながらない、あるいは特に意識化しないとそのことに思いが至らない、ということである。これも高校教師時代の経験であるが、江戸時代の儒学を学習するところ（「元禄文化」の単元）で、ある生徒が多くの儒学者が一度に出てきて全くといっていいほど覚えられないし、それぞれの儒学者の思想の違いもわからないし、ましてや彼らの思想の歴史的意義も理解できない、と質問してきたことがあった。

これはやはり、生徒は彼ら儒学者たちを江戸前期の人、元禄時代の人、とある意味では抽象的に大雑把な捉え方しかできないために、彼らの師弟関係や世代間

の関係などひとりの人間としての等身大の時間感覚を、この時代の理解のなかに持ち込めていないからと考えられる。例えば、元禄時代は関ヶ原の戦いから約100年後のことであることがわかっている、それが現在の時間感覚からいえば、現代人が日露戦争を振り返るのと同じような時間的距離感であり、従って元禄の人々は現代人が日露戦争を振り返るような時間感覚で関ヶ原の戦いを振り返っていたことが理解できていない。とすれば、その間に世の中がいかに変化しており、価値観が変わってきているかがまず理解できない。もしそれが理解できておれば、武士のアイデンティティが戦国的な「武力」「武断」から徳によって人々を治めなければならないという「文治」へと変化し、従って武士も武人ではない為政者として自らを厳しく律する新たな価値観＝儒学を求めていた、という“江戸儒学の歴史的役割”が理解できるはずなのである。

その上で、私は各儒学者の思想の特徴については、世代の違いや世代間の批判、反批判、同世代間の対立関係などを通すことによってよりよく理解できると考え、教科書に登場する15人の儒学者の生没年表（その人物が何年に生まれ、何年に没したかを、生年と没年を結んだ一本の線で示す年表で、この場合15本の線が並ぶ年表となる）を板書しながら授業を展開していった。翌日、別の生徒がその板書（生没年表）をワープロで打ち直して確認を求めてきたのは、その方法が暗記や理解に効果的と考えたからであろうと思っている。

このように生没年表は、歴史上いつの時代にも等身大の時間感覚を持ち込むうえで、極めて有効な教材となりうるのである。この生没年表の歴史感覚＝歴史意識の育成に対してもつ有効性については、かつて中学生を対象とした鎌倉文化を素材にした実践例の中で、次のように述べたことがある。

「我々は歴史を振り返る場合、特に時代が遡れば遡るほど時代の感覚が大雑把になり、当時の人々（文化人）にはかけがえのない時間を無視しがちとなる。精神形成に重要な少年期から青年期の10年、20年は見落とされてしまう。このような欠点を克服し、生徒が自分の生活時間と同じ尺度で歴史上の人物を見、共感できる手立てとして生没年表が極めて有効と考える⁽¹²⁾。」

この時間の距離感や等身大の時間感覚は、歴史作家にとっては作品を構成して

いくうえで大きな問題であり、常に敏感に感じているものである。例えば、これは単なるエッセイであるが、作家の堺屋太一氏が次のように述べている。（「週刊朝日」1997年4月25日号、連載エッセー「今日とちがう明日」）

◎生まれる前はみな歴史

（前略）人間は、自分がその時期に見聞したことは「現実」として記憶するが、生まれる前の出来事は、教えられた「歴史」としてしか認識できない。…今の大学生にとって、東京オリンピックは生まれる十年以上も前の行事、昭和十（1935）年生まれの私にとっての関東大震災と同じくらい古いわけだ。太平洋戦争や敗戦直後の物資不足の話ともなれば、学生たちが生まれる三十年も前のことだから、私が親父から聞いた日露戦争の話と同じような時間距離で見ているわけだ。

その人にとっての歴史は歴史、半世紀前の太平洋戦争も四世紀前の関ヶ原の合戦も、大して変わらない。エジプトのピラミッドもローマのコロシウムも「大昔の遺跡」、ピラミッドが四千五百年前で、コロシウムは千九百年前と区別して考えないのと同じである。（後略）

ここでは、堺屋氏は若者の歴史意識を、自らの時間の距離感をあてはめてみてはじめて納得できたこと（「今の大学生にとっての東京オリンピックは、自分にとっての関東大震災と同じくらい古い（と感じる）」）、また「半世紀前の太平洋戦争も4世紀前の関ヶ原の合戦も、大して変わらない」とか、「エジプトのピラミッドもローマのコロシウムも『大昔の遺跡』（という点では同じだ）」という指摘をしているが、これは先の生徒の感想に一脈あい通ずるところがある。堺屋氏はだからこそ、歴史作家として等身大の時間感覚にこだわるのであろう。

このように、時代や世代によって時間の距離感が違っていたり、時にはある時点以前の歴史はベッタリと一色に塗り潰されていたりすることは、水平に引かれた直線の上に等分に目盛られた線形の時間という年表的時間感覚とは明らかに違うのであり、その意味でも歴史を年表的思考のみで理解することの問題性は明らかである。年表的時間感覚とは違った時間感覚も、歴史学習のなかで育成されなければならないのではないか。

また堺屋氏は同じエッセーの中で、彼一流の直感として「時は流れない、積み重なっていくのだ」と喝破しているが、この時間論はすでに歴史哲学でも主張さ

れていることである。

「歴史の『正面図』ないしは『横断面』を描こうとするわれわれにとっては、この『水平に流れ去る時間』という固定観念こそ、退けらるべき第一のものである。……それに対置されるべきは『垂直に積み重なる時間』という表象にはかなならない。……あるいは歴史の地層として幾重にも積み重なって沈澱した一種の地質学的時間と言ってもよい。それは流れ去ることなく、現在の地表の各所に露出しているのである。⁽¹³⁾」

「流れ去った時間（歴史）」というとらえ方ではなく、今ここに「積み重なっている時間（歴史）」という地層としての時間論に立ち、かつそれが「現在の地表の各所に露出している」という時間論に立てば、歴史教育とはその地表に探りバリを入れて地層一枚一枚の厚みを測りながら、地下の豊かな水脈から水をくみ上げる営みと言えるのではなからうか。

ある大人が、子供の「歴史って何？」という極めて素朴な質問に対して、「出来事の長い積み重ね」と咄嗟に答えた場面に出会ったことがある。歴史には全く素人の人であったが、それだけにこの「積み重ね」という表現には普通の市民の歴史感覚＝歴史意識が反映しているのではないかと思う。

このような市民的・大人の時間感覚をも、これからの歴史教育には取り入れていかねばならないのではないだろうか。

歴史の教師が時間を扱う専門家であるとすれば、年表的因果関係の思考の育成と共に、それとは異なった時間に関する感覚・センスを育成することも、歴史的思考力を育成する上で重要な要素になるのではないだろうか。

Ⅲ. 異文化理解としての歴史教育

1. 時間認識と空間認識の相対化

前章では私の歴史教師としての授業実践における経験や生徒の歴史意識あるいは歴史教育とは直接関係しないがマスコミ等で取り上げられた歴史や時間に関する意識等に即して、歴史教育の特質を現象論的に分析したが、その中で明らかになってきたことは、やはり歴史教育は時間認識に関わる行為だと言うことである。

これは当然のこのように思われるが、地理学・地理教育では空間認識という言葉がよく使われるのに対し、歴史学や歴史教育では時間認識とは言わず歴史認識や歴史意識と言うことがほとんどである。(ちなみに、日本社会科教育学会編『社会科教育事典』には「空間認識」の項目はあるが「時間認識」の項目は設けられていない。)しかし、歴史認識の言葉には時間認識以外にも変化の意識、歴史的因果関係の理解、時代構造の理解や史観に至るまで様々な要素が入っており、時間認識を扱っているということがなかなか自覚されないのである。

しかし、前節で論じたように、また本節で展開しようとする「異文化理解としての歴史教育」という視点に立つとき、この時間認識という視点を明確化したうえで歴史の学習をとらえる必要が出てくる⁽¹⁴⁾。

いわゆる「社会科歴史」がその目的を、“歴史をわかることではなく、歴史を通して現代社会をわかることである”として、過去の社会と現代社会がダイレクトに結びつけられる。それに対して、地歴科歴史の目的をさし当たり“歴史を通して「歴史」がわかることである”と仮定してみよう。では、「歴史」がわかるとはどういうことか、それは前節で論じたような時間認識に関係したわかり方ととらえたい。そして、その方法論として「異文化理解としての歴史教育」を考えたい。なぜなら、この方法論をとれば、過去という時間的に隔てられた世界を、異文化という空間的に隔てられた世界に擬することによって、単純な進歩史観が入り込みやすい現代社会との比較や繋がりという観点を一旦捨象して、過去を過去として見る視点、すなわち過去を時間的に隔てられた独自の世界という時間軸＝時間認識に沿った視点を意識させることができるからである。

次節では、以上のような問題意識に基づいて作られた私のかつての授業実践を例に、異文化理解としての歴史教育のあり方を考えてみたい。

2. 「大日本帝国の歴史空間」の授業実践

① 授業の構想

ここで紹介する授業は、「異文化としての過去」というとらえ方を戦前の昭和に当てはめて叙述した有馬学氏の『帝国の昭和』を導きの糸として構想されたものである。次の資料は、同書のプロローグ「過去は外国である」の出だし部分で

ある。少し長くなるが、時間的距離感、時間の遠近法など前節までに論じてきた時間認識⁽¹⁵⁾についての論点が具体的に展開されているので引用させていただく。

……多くの人にとって、昭和戦前期という時代のイメージは〈戦争〉を軸に形づくられているはずである。それがまったく間違いというわけではない。しかし昭和戦前期の日本は、別に決められたルールの上を戦争と敗戦に向けてひた走っていたわけではないし、当時の日本人が戦争だけしていたわけでもない。この本がとりあえず目指すのは、戦争だけしていたわけではない日本人の多様な営みをとらえたいという、歴史叙述としてはごく当たり前の目標である。

だが、この当たり前の目標を達成しようとするのは、それほど簡単ではない。その理由は、やはり〈戦争〉にある。昭和戦前期という時代のキーワードが〈戦争〉であるということは、そこには一種類の設問しか存在しないということでもある。すなわち、日本人はなぜあのような愚かな戦争をしたのか、という問いである。誤解を恐れずに言えば、この問いに答えるのはある意味では簡単な事だ。だれも戦争それ自体が愚かだとも悪だとも思っていなかったからである。

今日の日本において、戦争そのものが絶対悪であるという価値観は、多くの人にとって当然の前提であり、認識枠組みの基本である。しかし、昭和戦前期という〈過去〉においては、それとは異なる価値観の枠組みがあったとしても不思議ではない。だが、われわれが〈過去〉に向き合うとき当然意識されるべきこの距離感は、昭和戦前期という比較的新しい〈過去〉に対しては、往々にして忘れられてしまう。

極端なたとえだが、私たちは『魏志倭人伝』に書かれた二、三世紀の「倭」について、倭人が「黥面文身」（入れ墨）していたり、卑弥呼という女王が、「鬼道に事え能く衆を惑わす」とされていても、それらを目の前で見たようには驚いたり嫌悪感を感じたりはしないはずだ。二、三世紀の倭人が、現代の私たちとは別の自然観や宗教意識の持ち主であり、そこには全く異なる世界認識の枠組みが存在することは、歴史を振り返るだれにとっても当然の前提とされている。

そのとき特に意識しなくても、〈過去〉が〈外国〉であることは前提であり、異文化としての〈過去〉を理解するための遠近法は自然に行使されているのだ。だが、千数百年も前の事柄については自然に行使される遠近法も、五十年前という近い過去に対するとき忘れ去られてしまう。五十年という距離は、〈異文化〉と呼ぶには近すぎるだろうか。だが私たちは、たかだか二、三十歳しか離れていない息子

や娘、父や母でも理解しがたいと感じているではないか。私たちにとって当たり前の事は、昔から当たり前だったわけではないということを確認するには、五十年で十分ではなからうか。

異文化を探ることは、異なる世界における〈当たり前〉を探ることだ。この本では、昭和史についてそれを実践してみたい。

ここで傍線を付した部分特に最後の「異文化を探ることは、異なる世界における〈当たり前〉を探ることだ」という指摘からは、異文化とは特に意識されることのない日常生活の〈当たり前〉の中に潜んでいること、従って当時の人々の意識を絡め取っている物事を意識的に対象化することが異文化理解としての歴史教育にとって重要な視点になることがわかる。

有馬学氏は、先の文章に続けて、次のように述べている。

「…この本では、昭和戦前期という外国としての過去への、『方法論的帰化』を試みてみたいのだ。そこは現代から見ると不合理で不可解に見える世界（たとえば愚かで無謀な戦争）である。しかしその中に入ってみれば、そこに存在する、全体をつなぐ論理的な脈絡を発見できるかもしれない。…『方法論的帰化』とは…過去という外国に住むふつうの人々にとって、何が当たり前だったかを探ることである。昭和初年の日本人に世界や世の中はどのように見えていたか、その基本構造を探究することである。」⁽¹⁶⁾

本授業実践は、この「過去という外国に住むふつうの人々の当たり前」を「大日本帝国の歴史空間の特質」というテーマで、いわば「過去時制の地理の授業」を仕組むことによって、我々のもつ時間認識と空間認識を相対化させながら生徒に考えさせてみたいという試みである。

この「過去時制の地理の授業」についても、有馬学氏の次のような指摘を参考に内容構成・教材構成を行った。

「ここではまず、即物的に〈日本〉とはどのような空間であったかを確認することからはじめたい。…まず確認しなければならないのは、昭和戦前期の日本人にとって、自分たちの領土（植民地）とっていたり、国際法上の厳密な定義は知らなくても何となく領土同然とっていたり、かなり大きな顔をしていてもいい勢

力範囲だと考えたりする地域が、日本列島以外にも存在したこと、それが当時の日本人にとって当たり前の世界だったことである。この本が扱うのは、その当たり前と⁽¹⁷⁾思っていた人々の行為である。」

日本の自国史教育がその空間認識に於いて日本列島に限定されたのは戦後になってからであるが、戦前の一般庶民の「心象地理」（このような言葉があるかどうか知らないが）はもっと開かれていたのではないか、もっとアジアを身近に感じていたのではないか、しかもそれは観念の上での話ではなく日常感覚のレベルで感じていたのではないか（たとえば旧制中学校の修学旅行には朝鮮・満州を巡る「満鮮修学旅行」があったし、日常会話に内地・外地という言葉が使われていることなどは、ふつうの人々の空間認識に一定程度の影響を与えていたのではないかと想像される）、そのような感覚を理解しない限り戦前の人々の〈当たり前〉もわからないのではないか、そのような思いでこの授業を構想した。

② 授業の実際

私が今回報告する授業実践は、2002年に行った研究授業（公開授業）「大日本帝国の歴史空間～庶民にとっての近代の大阪・日本・世界（地図・地理から考える）～」である。授業は後掲の学習指導案に沿ってほぼ進められた。

展開1では、近代大阪という歴史空間（当時「大大阪」と呼ばれた）の成り立ちとその構造的特質（私鉄と百貨店を核とした都市構造）を、生徒達の日常感覚に照らし合わせながら地図を使った作業学習として展開させている。ここでは、生徒の日常生活の行動半径・行動パターンを規定している生活空間が、実は明治末から大正期にかけて成立したもので、生徒の日常の空間認識が戦前のお店の庶民が自分たちの街を認識するその空間認識とさして変わらないことを、作業学習を通して実感させることをめざした。

次に展開2では、戦前の日本という歴史空間（大日本帝国）がどのような構造になっているかを、当時の人口構成や国土認識を通して理解し、北海道から沖縄に至るまでの日本列島の中で閉じられた現在の我々の自国認識（空間認識）との違いを浮き立たせる構成をとっている。

展開1は、学習指導案の「教材観」の項で触れている「歴史には案外変わらな

いもの、変わりにくいものがあり、現代に共通する部分も存在する」という部分に対応した場面であり、展開2は同じく「安易に現代的基準を当てはめてしまうと見えなくなってしまうその時代独自の価値観も存在する」という部分に対応させた場面である。

そして、この2つのパートをつなぐ教材として、戦前（昭和5年）の大阪港における貿易統計に表れた空間認識（授業プリント資料1～満州国・関東州・台湾が独自の統計単位になっている）をもってくるという構成をとっている。

授業の最後では、日本という国土空間が時代によって（戦前と戦後で）異なるとすれば、では「日本人」という概念をどのように考えればよいかというアイデンティティの本質を問う場面を設定した。これについては、福岡安則『在日韓国・朝鮮人～若い世代のアイデンティティ～』⁽¹⁸⁾に依拠して教材化したが、本論のテーマとは直接関係しない部分であり、また紙数の関係もあるので、具体的な展開の説明は省略したい。

IV まとめ

老人にも若い時があり、今の若者と同じように夢を持ち、勉学や仕事に打ち込み、喜怒哀楽に満ちた生活を送っていた。これもまた「当たり前」のことなのだが、その当たり前がわからない。我々は、この「当たり前」が見えないまま、歴史の学習で「人々の行為」を学んでいるのではないだろうか。

この「当たり前」が理解できてはじめて、現在の自分たちもかつて老人が生きたそのような人生の一コマを生きているのだという感覚＝時間認識の相対化が可能となってくるのである。老人と自分とを絶対的な時間に隔てられた別個の存在として見るのではなく、老人が生きた時代を共感や共鳴をもって理解することが可能となり、だからこそ逆に時代の違いも見えてくるのではないか。いわば、直線の時間感覚ではなく、円環的・循環的時間感覚で見るのが「異文化としての過去」を見る見方と言えようか。

これからの歴史教育は、いま、ここ、を相対化する、以上のような時間感覚を意図的に育成することを目指すべきではないか、それを手がかりに地理歴史科に

における歴史教育の一つのあり方を模索したいと考えている。

【註】

- (1) 『現代のエスプリ』(No.251、1988年)は、主として歴史独立論の立場から“社会科と歴史教育”の特集を組んでいる。
- (2) 原田智仁「地理歴史科と社会科とのちがいは何か」(『社会科教育ハンドブック』P317～P326)
- (3) たとえば、全国社会科教育学会はその機関誌『社会科教育論叢』第34集(1986)で緊急特集号「社会科存続の理論と主張」を組んだ。
- (4) 同氏「戦後社会科の再検討～挽歌がきこえるとき～」(『社会科教育の理論』ぎょうせい 1989所収)、同氏「社会科と文化科」(『社会科研究』41号 1994)など
- (5) 同氏「戦後社会科の再検討～挽歌がきこえるとき～」(『社会科教育の理論』ぎょうせい 1989 P12)
- (6) 同上 P15
- (7) 主な業績に、原田智仁『世界史教育内容開発研究～理論批判学習～』(風間書房 2000)、梅津正美『歴史教育内容改革研究～社会史教授の論理と展開～』(風間書房 2006)、溝口和宏『現代アメリカ歴史教育改革論研究』(風間書房 2003)、児玉康弘『中等歴史教育内容開発研究～開かれた解釈学習～』(風間書房 2005)などがある。
- (8) 同氏「社会科と文化科」(『社会科研究』41号 1994)
- (9) ミシェル・ピカール『時間を読む』(法政大学出版局 1995)。
- (10) 貫成人「過去の実在―歴史理論に現象学はいかに貢献しうるか―」(現象学・解釈学研究会編『歴史の現象学』世界書院 1996 所収)。
- (11) 野家啓一『物語の哲学』岩波書店 1996
- (12) 広島大学附属中・高等学校社会科編『中学校社会科「課題学習」の研究と実践』(1992)
- (13) 野家啓一、前掲書
- (14) 歴史教育を異文化理解の観点からとらえた業績に、深草正博『社会科教育の国際化課題』(国書刊行会 1995)がある。本稿は1999年、2003年の全国社会科教育学会の課題研究の発表原稿を元にしていて、その準備の過程では深草氏のご業績に接する機会を持てなかった。この度の本稿作成に当たっては、その問題意識に共通するところがあり大きな刺激を受けたが、ご業績の成果を取り入れるまでに

は至らなかった。今後の課題としたい。

- (15) 有馬学『帝国の昭和』P8～9（講談社「日本の歴史」第23巻 2002）
- (16) 同上P11
- (17) 同上P11～12
- (18) 福岡安則『在日韓国・朝鮮人～若い世代のアイデンティティ～』（中公新書 1993）

高等学校 地理歴史科 日本史A 学習指導案

1 日時 2002年11月15日(金)

2 対象クラス 2年2組 41名

3 本時の題目 「大日本帝国の歴史空間～庶民にとっての近代の大阪・日本・世界(地図・地理から考える)～」

4 本時の目標

- ① 大衆文化の特質とその背景について理解を深める。
- ② 戦前の日本の国家的成り立ちについて理解を深める。
- ③ 過去を異なる価値観・世界観を持った固有の世界であるという視点で考える。

5 教材観

歴史を勉強していると、「過去」は遅れている、野蛮である、古くさいなどのイメージをもってとらえられやすい。特に、日本近現代史の対象となる明治・大正・昭和戦前期は、我々が生きる現代との比較が容易なだけに、批判的な目で見られやすい時代である。生徒の中にも、概して暗く愚かな時代というイメージしかもたないものも多い。

確かに、人間(社会)は過去を反省し、過去の教訓から学び変えていかなければならないが、一方では人間の歴史には案外変わらないもの、変わりにくいものがあり、現代に共通する部分も存在する。また、逆に安易に現代的基準を当てはめると見えなくなってしまう、その時代独自の価値観も存在する。我々は、この両方の部分に目配せしていかないと、真の意味で過去から学ぶことはできなくなるであろう。

本実践は、生徒にこの両方の部分～変わらないものと過去独自の価値観(世界観)～に着目させて、進歩史観の歴史の見方を相対化させてみようという試みの一つである。

それは、社会科歴史と地歴科歴史の違いをどう考えていくべきかの、手がかりをも得ようと言う試みでもある。

一方、新学習指導要領(平成10年版)地理歴史科「日本史A」においては、各時代の学習の前に「歴史と生活」という項目を置き、その趣旨を次のように述べている。

「身近な生活文化や地域社会の変化などにかかわる主題を設定し追究する学習を通して、歴史への関心を高めるとともに、歴史的な見方や考え方を身に付けさせる。」また、その取り扱いについては、「作業的・体験的な学習を重視して実施すること」とある。

本実践のねらいのもう一つは、この「身近な生活文化や地域社会の変化」を、「作業的・体験的な学習」を仕組むことによって実施しようというところにある。高校生なりの生活圏の広がりに応じた「身近な地域」の学習、高校生なりの作業的・体験的学習のあり方などを、本実践を通して試みたものである。

6 授業で使用した教材

資料1～「昭和5年 大阪港の輸出入先」(『新修大阪市史』)

資料2～「日本の人口の推移」(『数字で見る日本の100年』矢野恒太記念会)

資料3～「昭和5年国勢調査地域毎籍別人口」(『事典 昭和戦前期の日本』吉川弘文館)

7 参考文献

原武史『「民都」大阪対「帝都」東京～思想としての関西私鉄～』(講談社選書メチエ 1998)

有馬 学『帝国の昭和』(講談社日本の歴史 232002)

小熊英二『単一民族神話の起源～〈日本人〉の自画像の系譜～』(新曜社 1995)

福岡安則『在日韓国・朝鮮人～若い世代のアイデンティティ』(中公新書 1993)

百瀬 孝『事典 昭和戦前期の日本～制度と実態～』(吉川弘文館 1990)

『新修大阪市史』第6巻(1994)

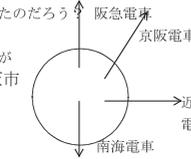
PA RT	指導内容（発問）	教授・ 学習活動	資料 教材	到達目標 （教師の説明・生徒から引き出したい知識）	指導上の 留意点
導 入	<p>Q：「進め 一億 火の玉だ！」は 1942 年頃のスローガンだが、この「一億（人）」とは誰（どのような人々）を指すのだろうか？</p> <p>Q：人口統計では 1942 年頃の日本の人口は何人にだっただろうか？</p> <p>Q：残りの 3,000 万人はどうなっているのだろうか？</p>	<p>T 発問 P 考える</p> <p>T 発問 P 答える</p> <p>T 発問 P 考える</p>	資料 2	<p>・人口統計では約 7,000 万人になっている。</p> <p>・この疑問については授業の最後に考えよう。</p>	問題意識を持たせるようにする
展 開 1	<p>◎大 大 阪 という 歴 史 空 間</p> <p>Q：戦前の大阪はどのような街の成り立ちであったか？ （大阪市街地の 25,000 分の 1 地図を配布）</p> <p>作業 1：次の百貨店の位置に丸印をつけよう</p> <p>作業 2：丸印を線でつなげてみよう</p> <p>Q：いま挙げた百貨店は、いずれも私鉄のターミナルにあるが、関西の私鉄や百貨店はいつごろ整備されたのだろうか？</p> 	<p>T 発問 P 考える T 指示 P 作業</p> <p>T 発問 P 考える</p>	O H P の地図	<p>・梅田阪急、天満橋松坂屋、土六近鉄、難波高島屋</p> <p>・線の内側が「江戸期の大阪」の範囲である</p> <p>南海電車（M 36 年）～高島屋（M 40 年） 阪急電車（M 40 年）～阪急（S 4 年） 京阪電車（M 43 年）～松坂屋（T 12 年） 近鉄電車（T 3 年）～近鉄（S 11 年）</p> <p>・近代の大阪は、私鉄のターミナルに百貨店が造られ、その私鉄沿線に沿って郊外へと拡大・発展していった＝「大 大 阪」の成立</p> <p>・私鉄・百貨店を中心とした庶民の消費行動のパターンは大正から昭和初期に成立した</p>	O H P を使い、効果的に展開する
	<p>Q：近代大阪のもう半分（西半分）はどのようなであったか？</p> <p>Q：大阪港の貿易はどのようになっているか？</p> <p>Q：貿易統計（資料 1）でなぜ關東州は別扱いか？また、なぜ朝鮮、台湾の統計がないのだろうか？</p>	<p>T 発問 P 考える、 説明聞く</p> <p>T 発問 P 答える</p>	地図 資料 1	<p>・明治大阪は川口居留地が西の端。その後、大阪港築港により西に発展。貿易港として発展。</p> <p>・アジア中心、対中国、關東州、朝鮮、台湾貿易が盛ん。</p> <p>・關東州は租借地だった。</p> <p>・朝鮮、台湾は植民地であった。</p>	
展 開 2	<p>◎帝国日本という歴史空間～多民族国家～</p> <p>Q. 導入の発問について考えよう。</p> <p>Q. 大日本帝国の国土＝歴史空間はどのようなであったか？</p> <p>Q. 内地人とは？、租借地とは？</p> <p>委任統治、一部統治区域とは？</p> <p>Q. では、「日本人」とはどのように考えればいいのか？</p>	<p>T 発問 P 答える</p> <p>T 発問 P 考える T 説明する</p>	資料 2 資料 3	<p>・人口統計では日本の総人口は 7,000 万人だが、資料 3 では朝鮮、台湾、樺太を含めて 1 億人になっている。朝鮮・台湾人は当時は日本国籍であった。</p> <p>「多民族国家」としての大日本帝国だ。</p> <p>・いくつかの指標に基づいて考えよう。</p> <p>指標：血統・文化・国籍</p>	多民族国家として各民族のアイデンティティを尊重したと言えなかったことに留意させる

図 2