

小川幸司『世界史とは何か―「歴史実践」のために―』

井岡康時

一、批評の前提として

小論では、小川幸司『世界史とは何か―「歴史実践」のために―』（岩波新書、二〇二三年、以下、本書）の紹介と批評をおこない、あわせて今後の歴史教育の方向性や課題について考察を深めたい。本書は、高校における「歴史総合」の授業の開始など、最近の歴史教育の改革をふまえた「歴史実践」のあり方を論じた内容となっているので、最初に近年の変化の概要について確かめておく。

高校の歴史系科目については、二〇一八年三月告示の「高等学校学習指導要領」（以下、「要領」）により、必修の「歴

史総合」と選択の「日本史探究」・「世界史探究」によって構成されることになった。その内容を「要領」にそってみていくと、「歴史総合」は一八世紀以降の日本史・世界史を統合して学ぶものであり、「日本史探究」と「世界史探究」は、「歴史総合」をふまえて、古代から近現代までの歴史を時系列に沿って学ぶことになっている。生徒の学習のあり方については大きく改められており、前回〇九年三月告示の「要領」では、教科「地理歴史」の目標は、「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ることなど」とされていたが、今回一八年の「要領」では、「課題を追究したり解決した

りする活動を通して、「調査や諸資料から様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能」や、「社会に見られる課題の解決に向けて構想したりする力や、考察、構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力」の涵養をめざすことが明記された。これまで以上に学習者自身の主体的、能動的、共同的な学びが求められているといえるだろう。

このような高校歴史教育の改革をふまえて、岩波新書「シリーズ歴史総合を学ぶ」全三巻が企画された。第一巻は小川幸司・成田龍一編『世界史の考え方』（二〇二二年）、第二巻は成田龍一『歴史像を伝える―「歴史叙述」と「歴史実践」―』（二〇二二年）であり、この二書に続く第三巻として本書が刊行されている。第一巻『世界史の考え方』冒頭に置かれた、小川・成田連名による「刊行にあたって」は、二〇二二年四月から全国の高校で「歴史総合」の授業がはじまったことを契機に、「あらためて歴史学と歴史教育との架橋をはかり、さらに歴史学と歴史教育のそれぞれを深く掘り下げることを願う」、「シリーズ歴史総合を学ぶ」を刊行することにしたと、三巻全体のねらいを述べている。

評者（井岡）は、奈良大学文学部史学科の教員（日本近代史担当）である。二〇二五年四月からは「歴史総合」の第一期生が大学に入学してくるが、新たな学びを体験してきた（はずの）学生を迎えて、史学科の教育内容も更新されなければならない。小論においても、本書の書評を通して「歴史学と歴史教育との架橋」について考えてみようと思う。

なお、近年、「歴史総合」にかかわって刊行・発表された図書や論考は数多いが、さしあたり本書の内容をより深く理解するために、前掲「シリーズ歴史総合を学ぶ」第一・第二巻のほかに、『思想』一一八八号（岩波書店、二〇二三年四月、以下、『思想』の特集「高校歴史教育」に寄せられた諸論考、及び小川幸司責任編集による岩波講座世界歴史第一巻『世界史とは何か』（岩波書店、二〇二二年、以下、『講座』①）、同責任編集による第一巻「構造化される世界 一四〇一九世紀」（岩波書店、二〇二二年、以下、『講座』①）所収の諸論考についても参照もしくは引用しつつ述べていく。

二、問題意識

書評を進める前に、評者がいっている問題意識を二点にまとめて示しておく。

一点は、歴史教育のあり方にかかわることである。評者は、日本史を専攻して大学を卒業した後、一九七八年から九三年までの一五年間、奈良県の公立高校の教員として主に日本史・世界史の授業を担当してきた。『思想』掲載の井野瀬久美恵・小川幸司・成田龍一による鼎談「〔討議〕転換期の歴史教育／歴史教育の転換」のなかで、小川が「これまでの歴史教育が、教師の講義を聞いた生徒が知識を暗記してテストで再現するだけの学びに陥りがちだった」（一七頁）と、その弊を述べているが、こうした自省は当時の評者にもあった。状況を少しでも改善しようと、奈良県内の同じ世代の若い教員たちと連絡を取りあい授業研究を進めたが、少なくとも評者にとっては、自らの授業を十分に変えるにはいたらぬままに、九三年から奈良県内の地域史料を調査・収集・研究する職場に異動し、高校教員としての勤務は終わった。それから歳月は流れて二〇二〇年から、大学で歴史学の専門教育を担うことになったが、主体的で

共同的な学びを構築しようとする気持ちは今も変わらず持ち続けているつもりである。本書との対話を深めつつ、その道筋を見いだしていきたい。

もう一点は、本書副題にある「歴史実践」にかかわることである。小川は、本書のなかで「歴史とは、歴史学者だけが探究するものではなく、（中略）様々な一般市民が、日常生活のなかで考える対象にして、それをもとに行動するもの」であるとし、そのように「歴史について探究したり行為したりすることを、アカデミックな「歴史学」よりも広い視野でとらえて、「歴史実践」ということばで表現する論者が、近年多く」（二八頁）なっていると述べているが、小川自身もそのような意味をこめて副題に採用したと思われる。大学や博物館などに在籍する職業的研究者だけでなく、「様々な一般市民が、日常生活のなかで」生成する歴史にかかわる発話や記述、祭礼の執行や音楽・絵画による表現など多様なパフォーマンスが「歴史実践」に包摂されるのである。

評者には印象的な「歴史実践」との出会いがある。二〇〇四年に奈良県磯城郡川西町が『川西町史』を刊行し、評者も近現代史の編集委員の一人として参加した。史料調査

の過程で、一九三一年に地元の唐院尋常高等小学校が編集・発行した『我が郷土』という、いわゆる郷土教育の冊子を目にした。この時期から、小学校を中心に郷土の地理や歴史を学習する郷土教育が盛んになったことは知っていたが、多くは名所旧蹟の案内や郷土自慢に終始し、さらに奈良県の場合は、四〇年に国家行事として展開された「紀元二六〇〇年」記念行事に向けた「神武聖蹟」の顕彰などに収斂していったと認識していたために、評者のなかでは、教育が総力戦体制へ屈服していく過程の一エピソードというていどの評価でしかなかった。ところが、唐院小の『我が郷土』には、児童の生活意識を暮らしに即して理解しようとする姿勢があり、たとえば、「四辻に出ると法隆寺街道で、二年程前から銀色の乗合自動車但凡そ一時間毎に通ふてゐる。唐院の東口から法隆寺駅まで十六銭出せば、僅か二十分程で雨や風の日も着物もぬらさず、寒さも知らずに行くことが出来る」といった平易な文体で、近代の地域の変化を伝えようとしていた。衝撃をうけた。急いで、奈良県内や京都府内の事例の調査を進めたが、唐院小と同様に、近代化の進行する地域の変容を深部からとらえ、児童の理解を深めようとする、いくつもの取り組みに出会うこ

とができた。そこには、戦争の時代に向かうなかで、小学校教員たちが進めたすぐれた「歴史実践」が確かにあった。

もう一例。二〇一五年から滋賀県人權センターの依頼を受けて、第二次大戦後の滋賀県の部落問題にかかわる史料の調査を進め、その成果を『滋賀の同和事業史』²としてまとめた。その過程で、被差別部落の住民自身が編集・執筆した、それぞれの集落史が一〇点あることが判明した。滋賀県では、一九六〇〜八〇年代にかけて、中学校教員の谷口勝巳と平井清隆らが中心となって、県内の被差別部落史の研究を深めるとともに、住民による自主的な学習グループを各地に組織していたが、こうした活動の成果として一〇点の集落史が生まれたのである。その内容は、地域に伝わる古文書を読み解いた実証的な叙述から、およそあり得ないであろう伝承を、確たる事実であるかのように引証したものでさまざまであったが、いずれからも地域の歴史や文化に対する強い思いと、それでもなお受ける差別への憤りを観取することができた。史料批判が足りぬといった高踏的な論評は退散するしかない気迫にあふれた「歴史実践」であった。

異常気象、感染爆発、格差拡大、そして侵略戦争にとも

なう核使用の可能性……。果たして人類は生きていくことができるのだろうか。そうした不安のなかで、それでも深い学びを求めて史学科に進学してきた、若き同学の人びとが豊かな「歴史実践」を紡ぎ出すために、評者に何ができるだろうか。

以上のような問題意識のもとで本書を読み進めた。あくまで評者の関心の在処に限定された批評となる。偏りが出ることについて、あらかじめお断りしておきたい。

三、本書の概要と問題提起

本書は、一九九四年六月に長野県松本市で発生した、オウム真理教による松本サリン事件から筆が起こされる（二頁）。それは、住宅地における化学兵器を用いたテロの実行という犯罪の異常性もさることながら、警察の杜撰な捜査と、その発表を十分な検証もせずに鵜呑みにしたマスメディアの報道により、自身も被害者である一市民が犯人扱いをされて、塗炭の苦しみを味わったという点においても記憶されるべき事件であった。当時、現場近くの県立高校に勤務していた小川は、「新聞やテレビの流すニュース

の「事実」を無批判に信じ込んで、無実の一市民を心のかたで罵った自分に対する深い悔恨」と、その勤務校の生徒であった、「無実の一市民」の長女が、そうしたなかでも「背筋を伸ばして毎日登校」していた姿を想起しつつ、「事実を見るためには、私たちがどれほど自覚的にならなければならぬか」と自問する。そして小川は、「事実」がどのように「事実」と見なされてきたのかについて考える世界史の授業」をめざしていくのである。そうした経験をつまえて「蓄積された学問を創造的に探究して、未来の困難に向かつてどう生きるかを考えるような、新しい教育実践の挑戦を積み上げていきたい」（本書「はじめに」と願っていた小川が世に問うたのが本書である。つぎのような構成となっている。

はじめに／第一講 私たちの誰もが世界史を実践している／第二講 世界史の主體的な学び方／第三講 近代化と私たち／第四講 国際秩序の変化や大衆化と私たち／第五講 グローバル化と私たち／まとめ 世界史の学び方一〇のテーゼ／おわりに

小川は、第一講と第二講を「歴史総合」をめぐる方法序説」、第三〜五講を「私のこれまでの世界史の授業経験

を「アレンジ」して作った実践事例であると位置づけている（一二二頁）。

具体的には、第一講では、松本サリン事件の経験をもとに、①「事実はずねに多面体」であること、②さらに「事実」をめぐる解釈とか意義付け」によって事実認識が決定的に異なってくることを指摘し、③その結果として、しょせん真実は分からないといった「傍観者としての相対主義」におちいる可能性があるため、「自分の見えていない事実・解釈・意義付け」に気づくことを求めて対話を重ねることの重要性を指摘する。そして、こうした対話を通して、どのようなこと（内容）を生徒といっしょに考えようとするのが重要であると指摘する。評者もふくめて歴史教育・研究にたずさわる者たちは、小川の次の言葉を長く心に留めるべきだろう。

教育がコンテンツ・ベース（内容中心主義）からコンテンツ・ベース（資質・能力中心主義）に改革されるべきことが叫ばれているのが現代日本なのですから、コンピテンシー・ベースを実現するためには、実はより一層コンテンツ・ベースを研ぎ澄ませていかねばならないのです（三三三頁）。

第二講では、人びとがおこなっている「歴史実践」には六層構造」があるとの考えを述べている。その内容は六〇～六一頁にかけて詳細に整理されているが、評者なりにまとめると次のようになる。

① 歴史実証Ⅱ史料を分析、検討することによりおこなわれる「事実の探究」。

② 歴史解釈Ⅱ探究された事実間の因果関係やつながりをさぐる「連関・構造の探究」

③ 歴史批評Ⅱ歴史解釈にもとづき、その意義をさぐる「意味の探究」

④ 歴史叙述Ⅱ歴史解釈や歴史批評を論理的・効果的に表現する「叙述の探究」

⑤ 歴史対話Ⅱ歴史叙述が歴史実証などと矛盾なくおこなわれているかについて、他者との協働によって考察する「検証の探究」

⑥ 歴史創造Ⅱ歴史を参照しつつ、自らの進むべき道をさぐる「行為の探究」

小川は、②歴史解釈と③歴史批評は、「過去の様々な歴史叙述の束を吟味すること」でおこなわれるというが、これは先行研究に学ぶということを含意した表現であろう。

ところが、「歴史叙述の束は迷路のような網の目になって
いる」から、「深く考えるためには、生徒が思わず前のめ
りになって考えなくなるような問いかけを教室で」おこな
うことが教員の役割であり、さらに、「その際にいくつか
のファクト・チェックの方法に自覚的になることで日常生
活に応用できる思考を経験することが大切になってくる」
と小川は思考を重ねる。そして、こうした「問いかけに対
して生徒たちが自分の答えをもって、それを発言したり書
いたりしたならば」(七五頁)、これが新たな④歴史叙述に
なるとしている。このような営為のもとに生まれた「互い
の歴史叙述を交錯させて、他者の歴史叙述を参考にして自
分の叙述を練り上げていく」と、そこに⑤歴史対話が誕生
し、こうした「歴史の学びが、生徒たちの生活のなかで何
らかの行動につながったのならば」、それが⑥歴史創造に
なるとしている(八二頁)。

以上のような小川の授業論の実践事例が第三～五講であ
り、具体的には、第三講では人種主義の歴史、第四講では
不戦条約の歴史、第五講では第二次大戦後を中心とした強
制追放の歴史を取りあげている。ここでは、よく考えられ、
工夫された、「生徒が思わず前のめりになって考えたくな

るような問いかけ」が次々と発せられているのだが、これ
については章を改めて検討してみる。

四、「問い」の産出

「一」において評者自身の問題意識の一つとして、歴史
教育のあり方をあげ、「主体的で共同的な学び」の創出に
関する関心について述べたが、その際に決定的に重要なこ
とは、どのような問いを学びの軸に据えるかということだ
あると考える。それは、小川の言を借りれば、「生徒が思
わず前のめりになって考えなくなるような問いかけ」でな
ければならないのだが、そうした問いはどのように産出す
ればよいのだろうか。しかも、それは教員から生徒に向
けられた一方向のベクトルだけであってはならず、逆に向
くこともあり、生徒間で交わされることもある多層的で複
合的なものでなければならぬだろう。しかし、こうした情
況はどのようにして可能となるのか。

『思想』所収の戸川点「教員養成課程からみる『歴史総合』
／歴史学」は、「要領」では「生徒が自ら問いを表現し、
その問いを動機づけとして(中略)学習に取り組むとして

いるが、これはいささか無理があるのではないだろうか。単純な問いならともかく、以後の学習につながるような問いを発するのはかなり難しいことなのではないだろうか。むしろ中項目の(1)～(3)までは教師主導で問いと考察のトレーニング(七一頁)をおこなうべきではないかと述べている。生徒の力には限界があるとみて、「教師主導」を提起するのだが、これは「要領」に対する戸川の誤解にもとづく見解ではないかと思う。

「要領」の内容を詳細に述べた文科省「高等学校学習指導要領解説」(以下、「解説」)を読むと、「問いを表現」すると、「問いを設定」するという二つの文言があらわれる。^③「問いを表現」するとは、「資料から、生徒が情報を読み取ったりまとめたり、複数の資料を比較したり関連付けたりすることにより、興味・関心をもったこと、疑問に思ったこと、追究したいことなどを見いだす学習活動」(二一九頁)としている。これによると、「問いを表現」する主体は生徒である。もう一つについては、「問いを設定して、生徒に提示する」(二三〇頁)と記されており、その主語は明らかに教員である。つまり、「解説」においては、生徒が「表現」する多様で、時には素朴な問いを、教員が、「以後の

学習につながるような」問いを高めて「設定」するといった学びの場が想定されていると思われる。評者の高校における歴史教育の経験は長くなく、かつ古びているが、問いの立て方については、「解説」で示された方法が現実に即しているように思われる。

右のような「表現」と「設定」を経て問いが実現するためには、教員の側に、生徒が発した問いを受容し、深く理解する力とともに、その問いを、絶えず変化する世界の現実と響き合いながら蓄積されてきた歴史研究の成果のなかで読み直し、言語化する学知が必要となるはずである。

本書第三～五講は、「一時間ごとの学習指導案のような形ではなく、「問い」をまじえた数時間分の講義のスタイル」(二二二頁)で記されている。内容を読む限りでは、小川が考えて「設定」した問いであるようだが、おそらく、生徒の「表現」と何度かのキャッチボールをして、磨き上げた上で「設定」されているのだろう。本書の性格もあって、そうした裏側の経緯についての語りは多くない。評者にとつて、そしておそらく本書の読者の多くにとつても、「一時間ごとの学習指導案」に興味はそそられないだろうが、「表現」された生徒の問いが、「設定」された問いとともに

授業へと昇華していく過程には関心が集まるのではないだろうか。そうした営為から学べることは多いように思われる。

『講座』①所収の林裕文「東北地方の「グローカル・ヒストリー」としての「歴史実践」は、「コラム」として掲載された短い論考であるが、そのなかに深く胸を打たれる生徒の問いが紹介されていた。福島県の県立高校の教員である林は、東日本大震災の後の、「まだ高線量の中、原発事故後に再開した勤務校」で、生徒から「自分は福島で将来子どもを産み育てられるのか」と問われた」（二七七頁）という。一読胸のつまる「表現」である。いったいどのような問いを「設定」すれば、この声に応えられるのだろうか。歴史教育にたずさわるすべての者は沈思しなければなるまい。小川はベンヤミンを参照しつつ、高校生は「過去の危機と現代の危機が重なる一点（「モノド」）を見い出すことが、大人以上にできる存在ではないか」（四七頁）と述べているが、この福島の生徒もそうした一人にちがいない。評者も敬意を忘れることなく若い世代と向き合ってきたと思う。

五、これから生起するであろう「こと」に備えるために

小論は二〇二三年一〇月に執筆している。今、評者のゼミの四年生は卒論の完成に向けて全力をかたむけている（と信じている）が、歴史の研究や教育にかかわる仕事をめざす者は一部に限られており、多くの学生にとって、おそらく生涯たった一度の学術論文に取り組んでいる。そうであったとしても、仕事の上でも、私生活にあっても、深い思考に根差し広い視野に支えられた「歴史実践」ができる社会人になってほしいと願っている。そのために、どのような学びをめざさなければならぬだろうか。再度の引用となるが、小川は「日常生活に応用できる思考」を重視しており、その際には、「対象となる歴史が、日本列島の歴史とか自分の暮らしている地域の歴史との間で、どのようなつながりや比較を見出せるのかという視点が有効」であるとし、続いて次のように述べている（七五頁）。

その意味で、歴史を学ぶとは、日本も含んだ世界史を学ぶことであり、他国史と日本史は同時並行的に、つなぎ、比べながら、学んでいくべきなのだと思います。

だからこそ、明治維新以降の日本の後期中等教育ではじめて他国史と日本史を統合した新科目「歴史総合」が二〇二二年度からスタートしたということは、画期的なことなのです

共感できる主張であり、評者もこの「画期的な」試みをぜひとも継続、発展させていかなければならないと考える。しかし、前途には多難が予想される。

『思想』掲載の石居人也「歴史総合」がひらく、「歴史総合」をひらく―その可能性と課題―」は、「論争的な内容については、政府の公式見解に依拠することが検定上は求められる。領土問題や「慰安婦」、徴用などをめぐる問題は、その最たるものであろう。だが、そうした事象にこそ、「問い」はむけられるだろうし、多様なものの見方があらわれるだろう。そうした教科書が内包する矛盾にむけて発せられる「問い」に対して、入口としての教科書を用いた歴史教育はどのように応じてゆくのか」と問い、「一方では、「要領」や教科書を逸脱しない教育実践が厳しく求められるなかで、「要領」や教科書自身がかかえこんだ矛盾の存在」（五四頁）に自覚的であるよう注意を喚起している。

同じく『思想』掲載の前掲戸川点論考は、「要領」が「一九四七年に試案として発表されて以来、ほぼ一〇年に一度改訂されている。この間、指導要領に示された学力観は問題解決学習のような、実践的、思考力重視のものと同系統学習、知識重視のものとを行きつ戻りつしている」（六一頁）ことを指摘している。この「行きつ戻りつ」の要因はいくつかあるだろうが、歴史教育についてみれば、国民国家としての統合を固守しようとするナショナル・ヒストリーから発せられる力が、ややもすれば逸脱が生じる「問題解決学習」を、国家統合の枠でもある「系統学習、知識重視」へと引き戻しているために生じているのではないだろうか。

「系統学習、知識重視」に戻るということは、従来のような網羅的に多くの事項が記述された分厚い教科書を暗記する学習に返るということである。『講座』①所収の勝山元照「新しい世界史教育として「歴史総合」を創る―「自分の頭で考え、自分の言葉で表現する」歴史学習への転換」は、「内容精選への教師の自覚と省察が問われている」と述べ、「網羅主義は、たとえ探究的事項であっても、暗記主義とは別の意味で生徒の多忙化と思考停止を招き」せつ

かくの改革を「破綻に追いこむ」可能性を指摘している。首肯できる見解である。

歴史教育の「行きつ戻りつ」を克服するために大学に何ができるか。さしあたって二つのことを考えている。一つは入試の改革である。暗記した知識をペーパーに再現してみせる力を計るような問題からは可能な限り距離をとらなければなるまい。奈良大学でおこなっている入試の形態の一つに「歴史達人入試」がある。「国・地域・時代を問わず、自分で設定した歴史上のテーマについて何らかの成果（論文・年表・地図などの作品）を提出、一五分程度で発表し、教員との質疑応答を行って判定」¹⁾するといふものであるが、さらにこうした工夫を重ねていく必要があるだろう。

もう一つは、あまりに当然で基本的なことであるが、充実した研究をアウトプットしていくことである。すでに指摘したように、小川は、「コンテンツ・ベースを研ぎ澄ませて」いくことの重要性を述べている。高い実証性と深い論理性をそなえ、なおかつ現実と切り結ぶことができるコンテンツを分かりやすい表現とともに社会に届けることが、大学における歴史研究の責務であり、勝山の危惧する「破綻」の阻止の一助となると考える。

書店に行くと、「歴史総合」の問題集(一)が並んでいた。唯一の正解を求める科目ではないはずなのに……。バックラッシュは必ず来る。心して反動に備えよう。

注

- (1) 京都府については、拙稿「(研究ノート) 京都府における郷土教育の展開とその背景」(同志社大学人文科学研究所『社会科学』第五一卷第四号、二〇二二年一月)としてまとめた。
- (2) 滋賀県人権センター編『滋賀の同和事業史』(二〇二二年) ネットにアップされた「解説」に検索をかけると、「問いを表現」は一二六カ所、「問いを設定」は六四カ所あることがわかる。「解説」は、生徒の「問いを表現」する活動を重視しているように思われる。
- (4) 奈良大学ホームページから