

「歴史総合」への期待と課題

小野寺 拓也

筆者は、2022年度から高等学校で使用される「歴史総合」教科書の執筆にたずさわっている(実教出版『詳述歴史総合』〈歴総703〉、『歴史総合』〈歴総704〉)。また「歴史的思考力」をめぐる実践を、勤務する大学やいくつかの高大連携講座において試みてきたつもりである。そうしたささやかな経験をふまえ、本稿では来年度から始まる「歴史総合」に期待すること、そして課題と思われることについて3点ほど、大学教員の立場から述べておきたい。

1 「問い」をめぐって

大学教員として卒論指導をするようになって10年ほどたつが、つねに悩んできたのが「適切な問いの設定」である。適切な問いなくして、しっかりとした論文を書くことはできない。適切な問いがあるからこそ、膨大な文献から自分にとって重要なものを見つけ出し、そこから叙述に必要な要素を抜き出し、首尾一貫したかたちで論文を構成することができる。問いは歴史を掘り進めるうえで不可欠なドリルであり、執筆を進めるうえで不可欠な凝集力である。

だが、「適切な問い」とはそもそも何なのだろうか。それを言語化することは、意外と難しい。筆者も今まで、様々に助言を試みてきた。大きすぎて回答不能な問いでもなく、ちょっと調べればすぐわかるような小さすぎる問いでもない、適切な規模が望ましいこと。プロセスをまとめておしまいになりやすい「どのように」よりは、「なぜ」という問いのほうが凝集性にすぐれていること。これまで様々な議論がある問題について新たな視点を提示する問いは有益である(したがって論争がある問題は取り組みやすい)こと、など。最終的には、「実証的な根っこをもちつつ、どれだけスケールの大きな(かつ回答可能な)問いが立てられるのか」というところに収斂するのだろうが、その感覚を伝えようとしても、すべての学生に理解してもらえるわけではない。外国歴史教科書の講読を通じて様々なよい問いに触れたり、ゼミの文献講読でつぎつぎと問いを立ててもらって「適切な問い」とはどのようなものかを、試行錯誤を通じて体得してもらったりと工夫はしているのだが、「面白い」問いが立てられるかどうかも含めて、学生個人の「センス」で結局はすべてが決まるようにも

思えて、ずっと歯がゆい思いをしてきた。

そんななか、「問いの構造図」というものの存在を知った。筆者がこれを知ったのは、渡部竜也・井手口泰典『社会科授業づくりの理論と方法——本質的な問いを生かした科学的探求学習』（明治図書出版、2020年）を通してである。中心となる発問であるメイン・クエスチョン(MQ)の下にそれを支えるサブ・クエスチョン(SQ)、さらにその下にそれを支えるサブサブ・クエスチョン(SSQ)があるという、問いのピラミッド構造を組み上げることで、体系的・組織的に問いを構築することが可能になる。星瑞希による授業実践を例にとると、「なぜ、トランプは過激な発言をするのに多くの人々から支持を得ているのか」をMQに据え、それを支えるSQとして「なぜ、トランプはメキシコの人々に対して攻撃的なのか」(SQ1)、「なぜアメリカの人々の移民に対する不安は高まっているのか」(SQ2)、「輸出で儲けている農業従事者は関税の引き上げに反対しないのか」(SQ3)の3つを設定する。さらにその下のSSQとして、たとえばSQ1に対しては、「アメリカの人口構成はどうなっているのか」などの4つがおかれる^①。大きくて抽象的な、それ自体としてはこたえるのが容易ではない問いをいくつかに分けて具体化し、議論可能なレベルへと落とし込んでいくのである。

「まさにこれだ！」と感じた。「論文全体の問い」「章ごとの問い」「節ごとの問い」、あるいは「問いの大中小」という、それまで私が学生にいつてきたこととみごとに符合している。教授法として提示されているこの方法論を、論文執筆の手段として使えないだろうか。そう考えた私はさっそく、卒論ゼミで「問いの構造図」をつくる課題を学生に与えてみた。その結果みえてきたのは、SSQから帰納的に組み上げていくとMQのスケールが小さくなりやすく、MQから演繹的におろしていくと実証性が^{とぼ}乏しくなりやすい、ということだった。前者のタイプの学生は文献を丁寧に読み込み、興味深いデータを拾ってくる能力に長けているのだが、「堅実」であろうとするあまり、最終的に出てくるMQに広がり^{とぼ}が乏しく、「面白い」問いにはなりにくい。他方、「面白い」MQを提示するタイプの学生は、まずMQを決めてしまってからSQやSSQを後付けで文献から拾い上げようとするため、それが往々にしてうまくいかない。そのバランスが非常に難しいのだ。

歴史学においては、大きな問いや理論、巨視的な視点と、個々の事実、データ、史料との間でたえざる往還が求められる。高校段階でこの「往還」という感覚を萌芽的にでも体感できるようになれば、多くの生徒がその後飛躍的に成長する土台となるのではないだろうか。

2 史料をめぐる

そこで重要になるのが、高校段階で様々な史料に触れるということである。行きつ戻りつなかで「問いを表現」するためには、複数の史料に当たって、自分の問いが妥当なものであるかを肌感覚で確かめなければならない。MQがいくら興味深いスケールの大きなものだったとしても、具体的な史料に当たって裏付けを得なければ、「いっぱなし」でなんら答えが得られないということにもなりかねないからだ。

① 星瑞希「問いの構造図に基づく授業開発の実践と質的改善に関する研究——生徒の知的性向の成長と教師の授業改善に関する問題提起」（『教育・研究』〈中央大学附属中学校・高等学校紀要〉34、2021年）。

しかしこれも、実際にはなかなかの難題である。日本の教科書は分量の制限が非常にきびしい。欧米の教科書のなかには1000ページを超えるような大部のものもあり、バラエティ豊かな史料を提示することができるが、日本の場合には精選に精選を重ねた史料しか載せられない。そのため、教員、あるいは生徒が発した問いにこたえるような史料が見つかるとは限らない。いや、あらゆる問いにこたえうるような教科書をつくるようなこと自体、そもそも不可能というべきなのだろう。

そこで教員はみずから史料をさがさなければいけなくなる。だが、とくに外国史の場合にはこれは困難をきわめる。歴史学研究会編の『世界史史料』が定番だが、政治史・外交史が中心で、幅広い関心にこたえるものには残念ながらなっていない。関係しそうな日本語の文献に片っ端から当たることは必要だろうが、さがしている史料にたどり着ける保証はないし、ただでさえ多忙な高校教員にとってコストパフォーマンスという問題は深刻であろう。そしてそれ以外となると、そもそもどこをどのようにさがせばよいのか見当もつかないであろうし、もしみつかったとしても語学の問題がつねにつきまとう。たとえばドイツ史の場合には、ワシントンにあるドイツ歴史研究所が制作している「史料と図像でみるドイツ史(German History in Documents and Images (GHDI))」というサイトがあり、充実した情報を得ることができる^②。英独両言語があるのはありがたいが、授業で使うためには日本語に翻訳する必要があるだろうから、やはり手間はかかる。さらにネットで得られる情報の場合、それがどこまで信用できるものなのかという問題も重大だ。筆者もかつて、「ネット上で面白い論文をみつけた」と報告してきた学生に話をよく聞いてみると、ホロコースト否定論者のサイトだったということがあった。

ではどうすればよいのか。長期的には充実した史料集の刊行や史料サイトの構築が望まれるが、現状でも実行可能なベターな選択肢としては、高校教員と大学教員の連携強化になるように思う。

2021年に実施した神奈川県高等学校教科研究会による歴史分科会高大連携講座では、戦後西ドイツ、とくに1950年代から70年代にかけての時期を扱った。その際、授業を一緒に担当した高校の先生からは、この時代について生徒たちが現代的諸課題としても認識できるような史料はないか、とくに外国人労働者の受け入れを扱うものがよい、という要望をいただいた。筆者はこの時期の専門家ではないため、関連する日本語の研究書をまずは漁ってみたものの、期待するような史料は得られなかった(ついでにいえば、研究書において「これは授業で使える!」というような興味深い史料を見つけるのは、干し草のなかから針を見つけるような作業に近いというのが個人的印象である)。そこでつぎに目をつけたのが、教育資料のシリーズで名高いヴォッペンシャウ出版社の刊行物だった。「歴史を授業する」シリーズはすでに250点を優に超えており、様々なテーマにそった図像や史料が問いとともに提示されている、教員の頼もしい味方である。そのうちの一冊『ドイツ史における移民』^③から、ガストアルバイター(出稼ぎ労働者)の統計グラフ、彼らの住んでいた住宅の写真、そして「呼ばれたのは労働者だったが、やってきたのは人間だった」という当時の流行歌をピックアップし、高校教員に提供した。

② <https://germanhistory-docs.ghi-dc.org/index.cfm> (最終閲覧日:2022年1月6日)。

③ Lamprecht, Niko, *Migration in der deutschen Geschichte: Gastarbeiter - Spätaussiedler - Geflüchtete*, Frankfurt a. M., 2020.

ガストアルバイター。ガストアルバイター。

呼ばれたのは労働者だったが、やってきたのは人間だった(中略)

おまえたちはわれわれの文化を望まなかった。われわれと共に生きようとも思わなかった。おまえたちは、ただわれわれを異邦人としてしか見ようとしな。こうしてわれわれは、あそこでもここでも、知られざる存在のままなのだ(後略)

こうした授業実践によって、「経済の奇跡」と呼ばれた高度経済成長の「裏側」を具体的に理解するだけでなく、現在の日本社会における移民や外国人労働者の問題について「普遍的」にとらえる視点を生徒たちは得られたのではないかと思う。

高校教員が単独でこのような史料をみつけるのは非常に困難だろう。その点、専門領域に近いところであれば大学教員はそれなりに目鼻がきく。様々にお役に立てることがあるのではないだろうか。他方、こうした協力関係は大学教員にとっても有益だと思う。「問いの立て方」については、日々様々な発問をしている高校教員に一日の長があるように思われるし、高校生とじかに接触することで歴史学のアウトリーチの可能性について貴重な知見を得ることができた。そしてなにより、史料の探索作業を通じて筆者自身が新たに学ぶことも多かった。

現段階ではまだ個人的なつながりにとどまっているこうした連携が、今後はネットワークのようなものになっていくことが望ましい。そしてそれがゆくゆくは、史料集の刊行や史料サイトの構築という大きな目標につながっていくことを願っている⁴。

3 文化史をめぐる

3つ目のテーマは、これまでとはやや色合いが異なる。欧米の歴史教科書と日本のそれを比較して最近とくに感じるのが、「文化史」というテーマの扱い方の違いである。

手元にある山川出版社および実教出版の各種「歴史総合」教科書をみても、政治・経済・社会については記述が充実し、様々な史料や問いが提供されている。だが、文化はほとんど取り上げられていない。たしかに「大衆文化」についてはそれなりに記述があるが、文学・絵画・音楽などといったものを時代のなかで考えさせるという視点はほぼ皆無といってよい。

このことを痛感させられたのは、あるアメリカの歴史教科書を学生と講読していたときだった。この教科書⁵には「芸術における革命」という章がおかれており、19世紀のヨーロッパ文化・芸術を、ロマン主義、写実主義(リアリズム)、印象派の3つにわけて説明したうえで、その社会的背景が詳しく説明されている。日本の世界史B教科書でもこのあたりは一通り説明されてはいるのだが、その密度は大きく異なるし、なにより生徒に考えさせようとする設問がいろいろおかれている点が決定的に異なる。たとえば「リアリズム小説は、どのようにして社会を変革しうるだろうか」「これらの3つの流れにナショナリズムはどのような影響を与えただろうか」といった問いは、これらの芸術潮流への内在的理解なしにこたえることができない。

⁴つぎの論文も参照、西山暁義「外国史教育における複眼的史料集の可能性——ドイツの歴史教育と近現代史の例から考える」(『共立女子大学・共立女子短期大学総合文化研究所紀要』26、2020年)。

⁵Beck, Roger B. et al., *World History: Patterns of Interaction*, Evanston, 2007.

「もしあなたが19世紀の革命家だったら、プロパガンダのポスターにはロマン主義、写実主義、印象派のうちどの様式を選ぶか。その理由は何か」という問いもそうだし、「印象派が現在でも強い人気を誇っているのはなぜだろうか」という問いも、それ以外の2つへの正確な理解なしにはこたえられないものだ。

このような文化史について深く考えさせるページは、独仏共通教科書にも、近年全4巻が刊行されたドイツ・ポーランド共通教科書にも設定されている。たとえば独仏共通教科書の近現代史版には、「芸術家たちの表現と社会参加の新しい形」(1815～1939年)という章がおかれ、ダダイズムやシュルレアリズムなど20世紀の潮流も扱われているが、「芸術の大きな流れを学ぶことが過去を知る上でどのように役立つか説明しなさい」という問いには、「文化史」というものを社会全体のなかで論じようという教科書制作側の姿勢が端的に表れているといえる。またドイツ・ポーランド共通教科書第3巻には、「芸術は既存の社会秩序や描かれている歴史的出来事を評価することもあれば、批判することもある。そのような過去もしくは現在の実例をさがしなさい」という問いがある。教科書に載っている絵画は、ともすれば歴史的事実をそのままに描いたものと誤解されがちだが、芸術も「史料批判」する必要性があるということは、高校段階で意識しておく必要があるように思う。

文化史は現在、高等学校でどのように教えられているのか。気になって受講学生にきいてみたところ、半分くらいの学生からは「暗記の授業でしかなかった」という答えが返ってきた。大学入試で出題される以上やむをえないことではあるのだが、基本的に文化史は作者と作品名をただ暗記するものであり、穴埋めプリントなどでそれをチェックしていた、と。その一方で、違う答えも少なくなかった。暗記だけでなく、それぞれの作品のあらすじについて丁寧に説明してくれる先生がいた、その作品が当時のどのような時代背景と結びついていたのかをいきいきと説明してくれる先生がいた、と。そうした授業は必修ではなく選択の授業であることが多いということだったが、文化史についても創意工夫をこらしている先生方が数多くいらっしゃることを知った。

今後、世界史・日本史探究で文化史がどのように扱われるのか、筆者はまだ知らない。だが、文化史でも「歴史的思考力」を深めるためには、教員の「個人技」だけに依拠し続けることは望ましくない。教科書の記述を充実させるとともに、この分野についても高校・大学教員の連携を深め、史料集・史料サイトのような動きが出てくることを強く望む。 (おのでら・たくや／東京外国語大学世界言語社会教育センター講師)