

歴史教育のねらうもの

服部良一

歴史教育の問題は戦后社会科創設以来、今日まで未解決のままに放置されて来たと云える。それが去る八月教育課程審議会の答申に次いで文部省から才策が発表され、社会科の改善を期して、道徳教育、地理教育と共に歴史教育の在り方が再吟味されようとしている事は、一応注目すべきであろう。

抑、社会科は「歴史性の否定」を自意識とする限り、その發生の基盤に於て、必然的に自己矛盾に陥つた。即ち民主革命を推進する新教育の主要な担い手として脚光を浴びた社会科が、古い日本に対決する武装として反歴史主義の城塞に據つた事は一応首肯されるとしても、それが地域社会の現実性に即応する事を標榜する社会科と、れ自体の目的からは矛盾するものであつた事は否まれまい。兎もあれ敗戦后過去の凡ての权威が懷疑された啓蒙期的段階に十八世紀的合理主義に発する抽象的普遍化の傾向は戦后の社会科の場合にも適合した。社会科学学習の本筋としてこの問題解決学習が専ら「克服」としての問題に向けられ、前近代のなるもの、封建遺制的なるものを

対象とするに至つた事は、我國の社会科の在り方としては必然的過程であつても、二つの断絶した社会の対比としての性急な否定に、何ら歴史的發展的な基盤を考慮しようとしぬい処に重大な誤謬があつたと云わねばなるまい。こうした社会科のワクの中に奉仕させられた歴史教育が、その啓蒙的反歴史傾向に嫌りなかつたのは異とするに足るまい。以下に於て歴史教育に關する私見を若干述べてみることにする。

歴史教育の本質について先づ究むべきである。考えてみると歴史教育には二つの相反する性格を具えているようである。その他律的なる面からの奉仕性、そしてその自律的なる面としての科学性が之である。本末近代国家が樹立した義務教育の制度は国民教育としての奉仕性を前提としている。特に歴史教育の場合、他教科に比してその奉仕的性格が一層直截的である点に、その教科の特質があると云えよう。歴史教育は国民主義の育成を鼓舞するものであつた。兎もあれ啓蒙思潮の克服としての浪漫主義の流れは、正統なる双生児を生んど云える。即

ち「史学」と「国民主義」のそれの。

周知の如く十九世紀が、史学の主記、と称されるのはランケを判叢とする正統史学の立場が、史学に於ける科学性を確立した点にある。ランケの世界史が国民史の立場のものであることは今更指摘するまでもない。ランケの立場が今日十九世紀的限界に立つものとして批判される一つの理由は、十九世紀的国民主義が帝國主義的破綻に陥った点にある。排他的性格の濃厚な云わば「閉ざされた国民主義」の弊が第一次第二次の世界大戦を導いたものと一応は云えるであろう。この国民主義から救済するものとして、一層コスモポリタニズムの立場の社会主義を想定しても、現実の民族国家の動きを直視するとき結局国民主義の否定はあり得ないとしなければならぬ。そこで結局国民主義を一層嚴重性をもつ國際的な視野に捉える「ひらかれた国民主義」として育成しなければならぬまい。カーなどが試論するもの（例えば Nationalism and After）もその觀奥のものである。

歴史教育の奉仕はかゝる新しい愛国心の育成を目指すものでなければならぬ。國際平和と民族の獨立の問題に強力な支柱となるものでなければならぬ。新しい国民主義の問題については猶論すべき点が多々あるが、それは別の機会にして、次に歴史教育の他の一面即ち、科学

性の問題に眼を向けるべきである。歴史教育に於ける科学性のねらいが、史学そのもの、ねらう科学性との間に若干の差異のあることは当然であろう。史学研究に於ける科学性は主として史料の操作と関連すると云える。これに対して歴史教育に於けるとそれは歴史的な觀方を訓練するにあると云えよう。処でこの歴史的な觀方は決して單純に訓練できる性格のものではなく、知識を媒介として成立するものであり、又直接人間生活を対象とするが故に、年齢長じて人生体験の裨益すし共に歴史の觀方も深まると云つた相關々係に立つ。兎もあれ次に歴史的な觀方の基本的なねらいを三つの角度から述べてみる。

1. 発展としての觀方

発展の概念は歴史的な觀方の根柢であると云える。それは古代的な循環の概念や中世的進歩の概念を排除する之らの概念が含む史的原動力としての超越性を排して、人間の歴史の主動性を確立した処に近代史学が樹立されたと云つて良い。歴史に於ける人間の責任が確立したが故に、歴史は人間肯定の立場を執る。従つて歴史は樂觀主義であり、それはヘーゲルなりクロウチエナリの弁証法的発展に根柢を置く故に、決して安易な天壤無窮的論ではない。人間の歴史に飽くまで希望を捨てない逞しい実践が、当然その荷担者に期待されるからである。

2 個性としての観方

発展の概念から演繹されて個性的な観方が出て来る。本来浪漫主義が啓蒙的立場に鋭く対立したのは、その自然科学的な合理主義、抽象的普遍主義に對してであつた。類型化の生硬さに具体的に生き／＼と観る個性の意義が主張された。特殊なものがあるが普遍的ないのちを持つ、例えば一つの齒車が時計全体の運動に関わっていると云つたような関連に観るとき、个性的なものは価値関連的であり、そこに選択の問題が伏在することが想到される。個性的であることとは自覚の問題とも結付く。即ち普遍的なもの（民族とか国家とか文化とか世界平和とか）に對する価値関連的な自覚の問題である。地域社会の問題解決が直ちに普遍社会のそれに通ずると云つた自覚である。国民的自覚の問題も、世界平和との関連に於て一層个性的に把握されねばなるまい。个性的な観方と関連して歴史は時と処の制約を受け、そのことによつて具体的なものになる事を忘れてならない。先に啓蒙的抽象的普遍主義を排した如く、歴史なり人物なりを決して一面的に見ることなく、多面的、立体的に観ることこそ個性を主張する立場に通ずるのである。

3 相対的な観方

個性の概念から相対主義の立場は自づと出て来る。自

然科学的合理主義から来る絶体的な観方が排除されると、結局人間社会の眞理は時と処に依り異なることが発見される。歴史の多様性が認識される。相対主義の立場はプロテスタンチズムの出現を契機として、生れた近代的な立場である。不倶戴天の敵としてゝなく、それ／＼の神の在り方を認め合つたとき、双方に平和が齎されたのである。彼此の異つた眞理を寛大に認識し合うところに民主主義の原理がある。しかし相対主義にはこゝに一種の毒素がある。そのことはマイネッケも指摘する。機会便乗主義は無節操のそれである。これから救うものとして、我々は再び個性な眞の意味を反省すべきである。何れの時代も神に直接すると云つたランケの思索に、瞬間の中にも遠の相を感じ得ざる筈だから。

上述の三つの角度から見た歴史的な観方の訓練は結局発展の概念の演繹として、この立場に統一することが出来よう。次に我々はこの歴史的な手法が社会科の指導に於て如何に執られねばならぬかに觸れてみる。

社会科の問題解決学習に於て、生々しい問題に直面して、教師も亦その判断に迷わされるものも少くはない。例えば再軍備問題を契機とする憲法改正の問題に對決したとき、結局この問題が昨日はどんな形で与えられたか、そして今日はこの問題が何故変質したのか、その問題の

発展過程を明白にして、いまの問題がどんな性格のものか、診断されたとき、自づとその解決の方策も指向されるであろう。単純に教師や生徒が黒白を決して了うのではなく、今後の民族の叡智がそれを解決すべきであることを悟らせるべきである。歴史は未来に対して謙虚に慎重であるが、決して卑怯な逃避に実践を回避するものではないことを理解せしむべきは論を俟たない。(筆者は三重大学歴史学担当教官)