

歴史教育における経験の問題

藤原正教

— 地方史との関連性 —

ペスタロッチが所謂「生活接近の原理」として、学校内外における経験と学習活動の結びつきを唱えて以来、直観から概念へ、具体から抽象へ、そして感性的認識から理性的認識へという教育方法論は、いわば近代教育の本質的な基幹として、その成長が望まれているところである。わが国においても、ヘルベルトの先知主義的にしてしかも主意主義的な、即ち知識や観念の注入によつて道徳的性格の形成が可能であるとする考え方に反対して、キルペトリツタのプロジェクト・メソッド等をモデルとした合科教育や、郷土教育、更には現実の社会経済的な問題をとりあげて、その矛盾性や生活上の問題に對して、社会科学的分析を加えようとした「北方性教育」運動など、近代教育学の流れに沿つた新しい教育思想の展開が試みられたのである。しかし、そうした教育運動のもたらすものは、権威に屈従しない自由な「市民」の形成であり、現実の問題に對する洞察と批判的意識の育成であり、社会集団内における「我」の機能の認識と、構造内部の矛盾に對するレジスタンテイブムの発展を期待するものであつ

て、とうてい當時の、封建的社會機構の殘滓を容認した上で、國家主義的な教育理念と合致する筈はなく、やがて起るフアツンズムの旋風に吹きまくられてしまふ結果になつたのである。

勿論、歴史教育も、そうした社會事情と無關係である筈はなく、歴史の動向を如裏に鑑照せしめることによつて、人生の理法を発見させるなど、全然考へることさえ許されない状態であつた。そこには現実社會の問題に對して歴史的思考する力を得させるかわりに、歴史的人物や事件の注入に大重となつて批判的意識の芽生えを妨げたり、社會基盤との必然的・矛盾的な因果關係によつて生じた、その条件を析きつて、「歴史は繰り返す」との古い言辭に護られなが、只過去の忠臣義士と稱する人々の言動をもつて現実の指導理念と見做したり、更には「歴史で」思考じ「歴史の見方」を養ひ、「歴史を創る」近代的人格性の陶冶を無視して、学習方法といへば講義一点張りの、いわば中世的方法とも言うべき知識の注入と暗記の強偏に終始した、あわれむべき歴史教育の姿のみが横たわつていたのである。歴史教師の本領は、数多くの歴史事象や、その編年的知識の量によつてはかられ、「見て

て、とうてい當時の、封建的社會機構の殘滓を容認した上で、國家主義的な教育理念と合致する筈はなく、やがて起るフアツンズムの旋風に吹きまくられてしまふ結果になつたのである。

きたような嘘をつく」話法の巧みさで、僅かに生徒の興味をつなぎとめていたという状態であつた。実にそれは近代歴史学のめざましい発展にも取り残され、いたずらに政治に拘わり、社会にかかずあつて、歴史学と歴史教育は別箇のものであると詭弁を弄せざるを得なかつた歴史教育者の嘆くべき姿であつた。こうした事情から脱却して、終戦後、「社会科歴史」として、セバレットされた歴史教育の復活をみたが、これは歴史研究の上にかぶさつていた数々のタブーが撤去されたことと相俟つて、わが国における歴史教育史上飛躍的發展の機縁を与えたものとして特筆すべきことである。

即ちその性格は、

第一に夫々の歴史事象を、その時代の社会的機能や社会構造との関連において把握させようとする立場、いわば夫々の条件の面に主要な考察の部分があてられることである。

第二は、学習内容として取り上げられる歴史事象が、多くは現在の関心との関連においてより多くの価値を持つこと、即ち過去の撰理史観や風土史観、盛衰必然史観、更には歴史主義的歴史観などのように、現実社会に生きる人々とつて消極的な抛り所しか与えなかつたのと異つて、現実への適応と、その改善への批判的にして実際の推進力の在り方を、過去の時代において、その社会に適応し、そして改善すべく、矛盾の発見と克服に努めた人々の悲願を素材として

把握しようとするところである。

第三は、歴史教育の方法が、生徒の持つ目的意識によつて、積極的に問題解決の方向に導かれるということである。勿論これは前述した近代教育の傾向に基づくものであると同時に、歴史を単に過去の出来事として客体化するだけでなく、生徒の主體的な立場から認識する、いわば「歴史を創る」働きであることはいうまでもない。そして最後に、「社会科歴史」としての歴史教育の展開は、その究極の目標に「歴史的態度」の形成が考えられねばならないことである。これは一つの社会事実に向面した場合、それに対して作用する行動の源泉的なものを「態度」と考えるならば、その態度が歴史的思考作用によつて形成されている場合——即ち一つの社会事象に遭遇した時、それと他の関連ある社会事象との空間的・因果的・比較的相互關係を、時間的な流れの上に把握して判断しようとする働き、いわば社会的事象・社会的機能——を、歴史的現在の事象や機能として考える働きによつて形成されている場合、それを「歴史的態度」と呼ぶのであつて、(拙稿、「歴史的態度の形成について」、雑誌「社会科歴史」三の十一掲載)、その方向性と確定性、そして一貫した意識の継続がはかられてこそ、その人の行動的基盤が確立すると考へるのである。

このように考えると、ここにいる歴史教育は、過去の歴史

事象を主体として、これをいかにして秩序よく生徒に授けるかという立場でなく、あくまでも生徒の主体的認識を尊重し、その感覺的・實際的な把握と、歴史の客体的認識、客観的で実証的な研究成果とをいかに接近せしめ、その間の落差をいかに小ならしめるかを考えることであるということができよう。

二

ではここに、生徒の持つ歴史の主体的認識とはどのようなものであり、いかにして其の具象的な形を把握し得るかについて考えてみよう。勿論それにはまず児童・生徒の社会事象に対する物の見方が、どのように発達してくるかということから考えねばならないのであつて、例えば早く幼児期において発生する善悪二元の道德観も、(青木誠四郎著、児童心理学)、やがて児童期になると、物語や映画のシーンでよく感ずるように、どちらか一方が善であり、他方が悪であると割切つて考えなければ満足しないようになり、更に善が勝ち悪が亡びることに快感を示す、いわば「吉凶善悪」観ともいふべき一つの見方に到達するのであつて、それは歴史事象に対する素朴な史観を形造つているということも可能である。そしてこうした物の見方は、成長するに伴つて次第にその具象性を増すようになり、その精神発達の段階に応じては、善

悪についての条件をまで思考することとなり、更に生活環境の自然的・社会的条件はもとより、多くはその人の遭遇した直接的・間接的経験を媒介として、一つの認識を形造つていくものである。したがつて一つの社会事象に対する各人の主体的認識は、夫々において異なつてゐるのが普通であつて、既成の概念や観念的な一般論で、彼等を同一にあてはめる事の不自然さはいうまでもない。事實、今井澄次郎氏の調査した結果によれば、一つの洪水という事象でも、子供達には「大水の時には大風が吹いて、リンゴやナンが落ちて食べられるからよい」とか、「薪が拾えるからよい」と観念している者、「高い所だから大水は平気だ」と無關心の者、更には「一年分の薪木を拾ひのだから大水が出ない困る」なご洪水待望の意識を持つ者など、多様な認識の型が見られるのであつて、(同氏著「新しい社会科教室」)、それらは洪水の人類に及ぼす被害など、普遍的な理解をもつて直ちに強制することの愚かさを如実に示しているといふことかできよう。

ところが、こうした現実の社会事象に対して持つ生徒の主体的認識については、それが現に生徒の接觸する直接的な経験である場合が多いだけに、その表現は切実であり、教師としても、客体的認識とのへだたりを容易に把握することは可能であるが、一方、過去の歴史事象に対する主体的認識の表現となると、それが生徒の日常経験から縁遠いものであるだ

けに、具体的な把握が困難であり、したがって生徒の認識も具象性を欠きやすい結果となりがちである。しかし、そうした困難性にもかかわらず、私としては、真に興味をもつて問題解決を行うためには、その前に「それに対する背景を与えるところの経験を持たなければならぬ」といつたりリー氏の言葉 (J. M. Lee and D. M. Lee: "The Child and his Curriculum", 1940 P17) を暫く措くとしても、歴史的思考を訓練するためには、それが整理された概念として教えられるのではなく、自己の主体的立場からの認識と、歴史事象の客体的なあり方との間における食い違いや、見方の相違、さては夫々の条件や夫々の立場から見ると批判的見解の種々相など、それらを互に考究し、討議し、そして解決する働きこそが必要だと考える立場に立つわけであるし、又こうした学習作用の過程において初めて、自己の認識に対する反省も、歴史の発展に対する正しい理解も、そして批判的意識の発達も可能であると信ずる見解を持つのであるから、どうしても歴史学習の前提として、生徒の、歴史的経験をすることによつて築き上げた主体的認識の実態を、正確に把握することが必要であると強調せざるを得ないのである。

三

かくて生徒の主体的認識は、多くはその接する直接的経験

によつて具象化するものであることは明らかであるが、それと同じように歴史事象に接した場合も、それが生き／＼とした現実の事象として直面し得るか、又は少くとも再現化されることによつて、生徒の主体的認識は形成されてくるのである。そのためには出来るだけ多く、日々の生活経験から派生する問題を取上げて学習内容とし、日々の経験と結びつくような形態で学習活動を展開することが望ましいわけである。即ち、次のような生徒の直面する歴史的な経験を数多く取り上げることが大切なのである。

- (イ) 実際に見聞してきた地方的事象 (例えば発掘された遺物・遺跡・調府跡や區分寺址・城址・古戦場・その他神社仏閣や美術品など、この範疇に入る)
- (ロ) 郷土に伝わる民俗学的な風俗 (例えば毎年一定の時期になると繰り返される祭りや年中行事、伝承されてきた郷土の口承文芸、屋根の作りや間取りのしかた、冠婚葬祭などの諸行事や生産技術など)
- (ハ) 修学旅行などで見聞してきた有名な歴史的遺物 (例えば奈良の東大寺や興福寺とか・各種の仏像・絵画・建築物・その他堀下町や港町の形態など、親しく見聞して印象に残っているもの)
- (ニ) 郷土において発生した歴史的事件 (例えば太平洋戦争に際しての疎開の経験とか、空襲その他による被害の状

況、ザビエル四百年祭の行事、労働運動の展開や天皇巡幸の記憶など、生徒達の生活に印せられた歴史的事件)

(B) 映画演劇などで習得した歴史の知識(これによつて単に人物や戦争のみでなく、その時代の風俗や人々の服装、歴史的な建造物や文化遺産など、広範囲にわたつて生徒たちの歴史の経験が形成されてくる)

(C) 新聞や日常の会話を通じて経験する歴史の諸問題(例えば金閣寺や法隆寺壁面の焼失とか、平泉金色堂におけるミイラの発掘調査とか、貝塚や彌生式遺跡の発見等、そして又講和条約や安保条約、さては行政協定とか朝鮮の動乱、原子力の実験までこの範疇に入る)

このような直接的・間接的な歴史の経験は、それ自体放任しておけば単なる社会的好奇心として明滅していく程度のものであるが、学習内容との関連において適当な刺激を加えることにより、その好奇心を發展させて興味心となし、行動の発起、即ち動機とならしめることができるのである。そしてこうした歴史的験が学習の発端、いわば問題解決の意欲の対象として把握された場合に、生徒は、自分自分の立場からそれれれ懷疑し、批判し、そして主体的な理解に達するのである。例えば、古墳によつて当時の文化や生活を調べる学習でも、教師が講義で古墳の形や大きさ・副葬品などを説明しても、それは単なる知識として記憶に止められるか、文化につ

いての概念的な把握が行われるにすぎないのであつて、それをかりに注意主義的な立場に立つて、皇室の權威を強調するにしても、又民衆の立場を重視して、その奴隸的環境を理解せしめようとしたところで、それは生徒の心情に昂奮的な刺激を及ぼすことによつて、一種の感情的な行為にまで導きかねないものであつて、到底、理解によつて導かれた意欲、知性によつて裏付けられた意志とは縁遠いものである。ところが実際に、郷土で発見された古墳について調査・見学する学習活動においては、その形態や大きさ、構造、副葬品などの具体的な知識を獲得するに止まらず、多くの生徒達に解決の意欲をそそのめる幾つかの疑問——それは歴史的思考の要求を促がすもので、例えば「いつごろから作られたか」(始源の探究)、「何故に作られるようになったか」(因果の思考)、「どんな人の墓か、どんな人達の手で作られたか」(社会基盤との関連)、「作り方はどのように変化したか」か「現在に近いが、いつごろまで作られていたのか」(変遷の思考)、「どの附近に多く作られたか」(地理的関係の思考)等々の疑問が把握され、一応程度の差はあれ、これらの古墳に眠る人々が、嘗つて華やかな生活を展開していた時代を身近かに感ずることができるのであつて、その頃の生活状態、身分や階級による社会構造の性格などに対する主体的認識が構成されるのである。

勿論、こうした直接経験の対象となり得る地方史的事象は、ただ生徒の学習の場に、その時代の色々な条件をよみがえらして、歴史的事象を生徒の現実的な思考や批判の対象として把握せしめるだけでなく、抽象的・観念的な歴史事象というものを、具体的・印象的に理解させるという役割をも持っているし、又歴史の学習内容の平板に流れ易い傾向に変化

を与えて、興味をもつて学習を継続させる効果をも持つている。例えば江戸幕府の統制策を学習する際にも、郷土の諸大名配置の状態を話し合い、親藩・譜代・外様並びに幕府直轄領がどのような地理的位置におかれているかを討議したりすれば、その統制策を一層具体的なものとして印象づけることが可能であろうし、又、百姓一揆の面から封建社会の矛盾を明らかにする場合を例にとつてみても、この学習を興味深く行うためには何よりも郷土社会に見られた百姓一揆の例について村の古老から話を聞いたり、郷土誌をひもとくことから始めるべきであろう。大分県であれば、文化八年、竹田岡藩の百姓で十五才から六十才までの男子二千人、藩の専売政策や、増税・新税に反抗して城下に押し寄せた事実、延岡藩内藤家の所領である岡東半島の農民二十箇村の人々六千余人が、文化九年正月元日、隣国の島原領内へ逃散した事実、更に文化十一年正月、佐伯領因尾村より起つた一揆は四千人で城下を襲い、庄屋・村役人の家をこわしたなど、多くの例を

あげることができよう。こうした郷土に起つた百姓一揆、自分達の遠い先祖が封建的な圧迫に対して示した限りない怨嗟と勇氣は、単に歴史学習を興味づける事例としてではなく、学習する生徒自身に、人間の自由と幸福を破壊しようとする政治権力や社会機構のあり方に、強い批判と、社会改善のための気概と勇氣を持たせることができるのである。

このように考えると、生徒の経験の対象となる地方史的事象が、数多く歴史の学習内容として取り入れられることの必要性について、色々な点から理解出来ると思うが、特に歴史事象に対する生徒の主體的認識を把握して、その容観化をはかるのが歴史教育の一つの在り方であると信ずる立場からは、歴史的经验としての現実的な諸問題や、地方史的事象を無視する学習は考えられないのである。そして、そうした意味合いからも、地方史的事象が数多く解明されて、殆んどの学習活動が地方史を出発点として展開されるようになることを乞い願つて止まない次第である。(大分大学附属中学教官)

稲葉一鉄の文書発見

県史料刊行会は去る夏、竹内理三、清原貞雄、富來隆、中野鶴龍、三木俊秋、渡辺澄夫の委員により北郡大野郡方面の史料探訪を行つたが、津久見市において中津留一郎氏の秘蔵する臼杵藩の始祖稲葉一鉄の文書一帖を発見した。本文書は内容的にも興味深く、学界未見のものとして注目されている。(渡辺)