

報告

大学教育の分野別質保証のための
教育課程編成上の参照基準
歴史学分野



平成26年（2014年）9月9日

日本学術会議

史学委員会

史学分野の参照基準検討分科会

この報告は、日本学術会議史学委員会史学分野の参照基準検討分科会の審議結果を取りまとめ公表するものである。

日本学術会議史学委員会
史学分野の参照基準検討分科会

委員長	小谷 汪之	(連携会員)	東京都立大学名誉教授
副委員長	桜井 万里子	(連携会員)	東京大学名誉教授
幹事	木村 茂光	(第一部会員)	帝京大学文学部教授
幹事	近藤 孝弘	(連携会員)	早稲田大学教育・総合科学学術院教授
	羽場 久美子	(第一部会員)	青山学院大学大学院国際政治経済学 研究科教授
	三成 美保	(連携会員)	奈良女子大学生生活環境学部教授
	岡崎 哲二	(連携会員)	東京大学大学院経済学研究科教授
	佐野 正博	(連携会員)	明治大学経営学部教授
	鈴木 廣之	(連携会員)	東京学芸大学教育学部教授
	常木 晃	(連携会員)	筑波大学人文社会系教授
	新田 栄治	(連携会員)	鹿児島大学名誉教授

報告書の作成にあたり、公開シンポジウムにおいて、以下の方々のご協力をいただきました。

油井 大三郎	(特任連携会員)	東京女子大学名誉教授
久保 亨	(第一部会員)	信州大学人文学部教授

本件の作成にあたっては、以下の職員が事務を担当した。

事務	中澤 貴生	参事官 (審議第一担当)
	渡邊 浩充	参事官 (審議第一担当) 付参事官補佐
	石部 康子	参事官 (審議第一担当) 付審議専門職

要 旨

1 作成の背景

平成 20 年（2008 年）5 月、日本学術会議は、文部科学省高等教育局長から会長宛に「大学教育の分野別質保証の在り方に関する審議について」と題する審議依頼を受けた。このため、日本学術会議は同年 6 月、課題別委員会「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」を設置して審議を重ね、平成 22 年（2010 年）7 月、回答「大学教育における分野別質保証の在り方について」を取りまとめ同年 8 月文部科学省に手交した。

日本学術会議では、回答の手交後、引き続き各分野の参照基準を作成する作業を進めてきたが、今般、歴史学分野の参照基準が取りまとめられたので、ここに公表することとなった。

2 報告の概要

(1) はじめに—歴史認識をめぐる今日の状況

学生など、日本の若者たちの間で、自分の身の回りのことにのみ関心が集中して、社会意識、特に歴史意識が希薄化しているということが指摘される。他方、中国や韓国との間には、歴史、特に近代史の理解をめぐる激しい対立が存在し、領土問題などの現実問題とつながっている。このような状況において、広い視野を持った、グローバルな歴史認識の必要性がますます増大している。

(2) 歴史学の定義

人類の長い歴史の中で生起した、様々な事象の意味を追究するのが歴史学であるが、本報告にいう歴史学とは、一般的な歴史学や考古学のみならず、美術史、科学史、技術史、法制史、経済史、政治史など、それぞれに固有の諸分野すべてを包摂する概念である。したがって、本報告では、文学部史学科における教育課程といった、学科・専攻ごとの個別的な課題を取り扱うことはしない。

(3) 歴史学に固有の特性

歴史学は無限の過去の中から、自己にとって有意義と考えられる事象を自ら選択し、自らの価値観に従って、その意味を追究する営みである。したがって、歴史学的認識は主体的なものであり、認識者の主体性から切り離すことはできない。

しかし、同時に、歴史的認識は「科学的」でなければならない。主体的ということと、「主観的」・「恣意的」ということとは全く異なる。歴史的認識は

厳密な実証的手続きによる「史実」の確定に基づかなければならず、また、事象と事象との間の関連性の把握において、論理的でなければならない。ただし、過去を実験によって追検証することは不可能であるから、歴史認識は自然科学（実験科学）的な意味で「科学的」であることはできない。

(4) 歴史学を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養

我々を取り巻く現在の国家や社会、そして個としての人間の在り方を、現象的・現状固定的にではなく、歴史的に形成されてきたものとして把握する能力を身に付けること、これがすべての学生に求められる基本的素養である。

ただし、現在の国家や社会や個人の在り方を歴史的に見ると言っても、その見方は多様であり、唯一の正しい見方などというものがあるわけではない。人はそれぞれの置かれた環境の中で自らの主体性を確立してきたのであるから、その歴史の見方も人により多様である。したがって、自分自身の歴史観を持つと同時に、他者の歴史観を尊重することが求められる。そのことが、諸国民や諸民族の間の歴史観の相違とそれに起因する政治的対立を克服することにつながるであろう。

(5) 学修方法及び学修成果の評価方法に関する基本的な考え方

歴史観が多様であり得ることを前提とする歴史学の授業においては、教員の歴史の見方を一方的に押し付けるような授業は望ましくない。一般的な講義や演習の場合でも、学生に問題を投げかけるような工夫が必要であるが、学生間の討論を主とするような授業の在り方をも追求すべきである。例えば、何らかの歴史的トピックス（事象や事件）を取り上げ、それに関連する史資料や文献あるいはモノを提示した上で、学生に報告させ討論するという形態の授業が考えられる。本報告本文では、日本史、外国史、考古学、美術史、科学史、技術史、法制史、経済史、政治史の各分野に即して、具体的なトピックスを示しながら、それぞれの分野の方法的固有性について説明している。これらは討論を主とした授業を行う上での参考になるであろう。

このような、討論を中心とした授業の場合、その学修成果の評価には工夫が必要である。主として、報告の質や討論における積極性、それらを通しての問題の理解度といったことが評価の基準となるであろう。

(6) 市民性の涵養と教養教育・専門教育・教員養成課程

過去の政治・経済・文化・環境などについて知ることは、絶えず変化する世界の中で自己と自らが置かれた状況を認識する上で不可欠であり、市民性すなわち民主的な社会に能動的に参加し、その維持・発展に資する力を形成

する上でも本質的な意味を持っている。

本報告では、教養教育・共通教育としての歴史学を中心としたが、専門教育課程では、それぞれの専門分野において歴史の学修をさらに深めることが求められる。その場合も、それぞれの専門分野に埋没することなく、本報告で述べてきたような多様な歴史学の在り方を念頭に置くことが望ましい。

最後に、初等・中等教員を養成する課程は、歴史学修を通じた市民性の涵養という課題に対して特に大きな責任を負っていることが改めて確認されなければならない。教員志望の学生たちに、視野の広い、グローバルな歴史認識を持たせるための歴史教育を行うことは大学教員の責務である。このことはあらゆる学部に共通する課題である。

目 次

1	はじめにー歴史認識をめぐる今日の状況	1
(1)	日本における状況	1
(2)	中国・韓国をめぐる歴史認識の状況	1
(3)	グローバルな歴史認識の必要性	1
2	歴史学の定義	2
3	歴史学に固有の特性	2
(1)	歴史認識の主体性	2
(2)	歴史認識の「科学性」	3
4	歴史を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき 基本的な素養	4
(1)	歴史的なものの見方	4
(2)	歴史観の多様性	4
5	学修方法及び学修成果の評価方法に関する基本的な考え方	5
(1)	学修方法	5
①	日本史	5
②	外国史	6
③	考古学	7
④	美術史	9
⑤	科学史	10
⑥	技術史	11
⑦	法制史（ジェンダー史を含む）	12
⑧	経済史	14
⑨	政治史・国際関係史	16
(2)	学修成果の評価方法	17
6	市民性の涵養と教養教育・専門教育・教員養成課程	18
	<参考文献ー各分野の報告を理解するために>	20
	<参考資料1>史学分野の参照基準検討分科会・審議経過	22
	<参考資料2>公開シンポジウム	23

1 はじめにー歴史認識をめぐる今日の状況

(1) 日本における状況

20世紀後半から明確になってきた価値観の多様化、それに並行して起った世界史的な未来像の曖昧化、さらに新自由主義に基づく市場原理・競争原理の強調と自己責任論の吹聴があいまって、現在の日本における大学生を中心とした若者の間では歴史意識が非常に希薄になってきていると言われる。特に、将来・未来に対して希望・展望を持たない個人主義に基づく「現実主義」とでもいうべき傾向（ネオ・リアリズム）を強め、自分の身の回り、ないし自分に関係する事柄にのみ関心を持つという風潮を生み出している。そのことが時間軸に基づいた歴史認識を後退させて、また、若者の諸外国の歴史・文化に対する関心、異文化を理解する力を希薄化させている。

しかし、その一方で、3・11以後、被災地の救援や復興に向けて積極的にボランティアに参加する若者が増加しており、原発反対の金曜日デモにも見られるように、現実の政治的社会的問題に積極的に参加する若者も増えている。これらの状況は、新しい歴史意識を育てる地盤が形成される可能性を示しているが、やはりまだ部分的な動きに過ぎない。若者たちの現実に根ざした歴史意識・歴史認識をしっかりと受け止め、全体的な社会意識・認識として発展させることができるような歴史教育の構築が喫緊の課題となっている。

(2) 中国・韓国をめぐる歴史認識の状況

日本の若者のこのような内向きの歴史認識に影響を与えているのが、戦争責任や領土問題を中心とする中国・韓国両国政府と日本政府の歴史認識の対立である。そのことが、諸外国の歴史・文化への関心が薄く、かつ国際交流などに基づく国際的な歴史認識の弱い日本の若者に「拒絶感」だけを呼び起こし、中国に対する関心だけでなく、「韓流ブーム」と言われ一時高かった韓国に対する関心にも陰りが見え始めている。

しかしその一方で、日本の大学への留学生の多くが中国・韓国からの留学生で、大学院生に占める割合も相当高くなっているという現状を踏まえるならば、「感覚」に基づいてだけ反応するのではなく、各国の歴史・文化をしっかりと理解し、それぞれの主張を中国・韓国などの留学生とともに学問的・科学的に冷静に分析できる歴史認識を育てることが重要である。

(3) グローバルな歴史認識の必要性

「国民国家」によって枠づけられた歴史認識の克服の必要性が説かれて

から久しいが、現実はその逆で「国民国家」に依拠した歴史認識の発露が各国で強まっている。しかし、現状を肯定した身勝手な一国史的歴史認識の主張だけでは何の解決にならないことは近・現代の歴史が私たちに教えてくれた事実である。

歴史認識をめぐる様々な問題や対立が存在することを冷静に認識した上で、それらの問題・対立の解決を目指すためにも、日本という国家と社会の特性を意識しながら、一国史を超えたアジア認識、さらにそれを踏まえたグローバルな世界認識を育成することが重要である。

そのためには、いま日本・アジアで起こっている様々な問題を、被災地の復興や原発問題と同じように、私たちの「現実の問題」として認識し、その歴史的要因－歴史的経過と現在の状況－を科学的に分析する理論と方法とを構築し、共有していくことが肝要であろう。

2 歴史学の定義

人類はその誕生から現在に至るまで長い時間を経験してきた。言い換えれば、人類の置かれた現在の状況は、過去の時間の中で生起した膨大な数の出来事の総体であり、過去の蓄積に他ならない。このような時間軸上に位置する多様な出来事、つまり、過去に生起した事実（歴史的事実すなわち史実）を取捨選択し、その正確な把握に努め、その事実によどのような意味があるのか理解しようとする営み、それが歴史学である。

長い時間の経過の中で生起した事実には人間の営みのすべてが含まれる。したがって、それを解明するための営みには、一般的な歴史学や考古学はもちろんとして、本報告で取り上げる美術史、科学史、技術史、法制史（ジェンダー史を含む）、経済史、政治史・国際関係史のみならず、文学史、哲学史、教育史、さらには、医学史・疾病史、環境史、災害史など、それぞれに固有の分野が存在する。そのため、歴史学の領域は極めて多岐にわたるのである。

本報告における「歴史学」とは、このような極めて広範にわたる諸分野すべてを包摂する概念である。したがって、文学部史学科における歴史教育といった、特定の分野にのみ関わる問題は本報告では取り扱わない。

3 歴史学に固有の特性

(1) 歴史認識の主体性

前述のように、歴史とは過去に生起した事実の持つ意味を解明しようとする営みであるが、その際には、

- ① 無限に存在する過去の諸事実の中から、どのようにして、ある事実を解明の対象として選択するのか、
 - ② 解明の対象として選び取られた事実の意味を理解するという場合、何を基準として理解するのか、
- という問題がある。

これらの問題は、歴史学に関わる者が自分自身で解答することを迫られている問題である。歴史認識は主体的な営為であり、それゆえに、歴史を認識しようとする主体が、自らの生きている現在に照らして、歴史認識を更新していくべきものなのである。さらに、過去に生起した事実を解明の対象とすると言っても、比較的現在に近い過去（近現代史）とそれよりも遠く遡る過去（前近代史）とでは、それぞれが結ぶ現在との関係の様態が異なる。近現代史は現在の状況を直接的に作り上げた過去を対象とすることによって現在を歴史的にとらえようとするが、前近代史は過去を異文化として理解することを通して、現在を相対化するというように、我々の向き合う姿勢はおのずと異なってくる。

これらのことは歴史研究を「職業」とする者だけに限って求められるのではない。歴史の中で生きているすべての人々がこのような歴史に対する主体的な態度を求められているのであり、特に大学において様々な分野の歴史学を学んでいる学生たちにはそれが強く求められているといえることができる。

(2) 歴史認識の「科学性」

歴史認識の基礎を成す史資料は極めて多様である。文字資料や考古資料（遺跡、出土資料）のみならず、絵画、彫刻、道具、機械、建造物遺構、耕地遺構、水利遺構、産業遺構などあらゆるモノが歴史認識の素材となる。

また、モノとして現存しなくとも、史実が残っていることがある。例えば、地名、神話・伝承、歌謡、祭礼の形式、等々。これらの資料に潜む記憶から史実を浮かび上がらせることは至難ではあるが、史資料の乏しい事象については特に重要である。史資料の欠如の特異な一例として、敗戦などを契機として、史資料が意図的に破壊されたり、隠蔽されたりするケースがある。そのような場合、事実を文書によって実証することは困難であるが、人々の記憶が「事実」を語っていることがある。

しかし、歴史認識が主体的であると同時に「科学的」なものであるためには、史資料の扱いも「科学的」でなければならない。史資料の選別には慎重でなければならない。偽作や贋作を見抜く力を養う必要もある。恣意的な解釈や思い込みによる解釈が史資料の誤った理解を引き起こした例も決して少なくない。特に、モノとして存在せず、人々の記憶の中のみ存在するものを資料として利用する場合には、さまざまな立場の人々の記憶をつき合わせるなど、十分な注意が必要である。

ただし、過去の事実を実験によって追検証することが不可能な歴史学の場合、自然科学（実験科学）的な意味で「科学的」であることはできない。歴史における「科学性」とは、究極的には、人間としての了解可能性、より平易に言えば、過去のある事実に関する捉え方が、自らの存在と体験に即して納得できるものであるかどうかという点にかかっているということができるとであろう。

このような史資料をめぐる諸問題への取り組みもまた、歴史研究を「職業」とする者にのみ限られることではない。史資料の分析・解読方法を学ぶ機会も大学で提供されるべきである。後述するように、大学の歴史教育において史資料を学生に提示して、それぞれの学生にそれを解釈させ、それに基づいて学生間で討議させることにより、各自が独自の歴史像を描くことができるように指導するという授業法を取り入れることが望ましいと考えられるが、その場合の史資料解釈も「科学的」なものでなければならない。

4 歴史学を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養

(1) 歴史的なものの見方

我々を取り巻く現在の国家や社会の在り方、そして個としての人間の在り方を、現状固定的にではなく、歴史的に形成されたもの、すなわち過去における人々の様々な主体的選択やそれとは関わりのない多くの偶然の積み重ねとして、歴史的パースペクティブにおいて考える能力あるいは習慣を身に付けること、それが学生には求められている。

(2) 歴史観の多様性

しかし、国家や社会や個に関わる現在的事件や事象を歴史的に見るという場合、その見方は単一ではなく、多様であり得る。それは歴史的なものの見方が客観的なものであると同時に主体的なものであり、個々人の主体的立場により異なり得るからである。例えば、複数の民族や国家を巻き込むような事件や事象に関しては、それぞれの民族や国民によってとらえ方が異なるであろうし、差別に関わる事件や事象の場合は、差別する側と被差別者の側では立場が異なるであろう。個々の人間をとっても、その育ちや環境によって、自らを取り巻く国家や社会に対する立場が異なってくるであろう。したがって、歴史の見方においては、唯一の正しい答え、すなわち「正答」は存在しないのであり、自らの立場とともに、他者（他民族、他国民、他人）の立場を理解し、尊重することが重要である。

5 学修方法及び学修成果の評価方法に関する基本的な考え方

(1) 学修方法

現在の事件や事象を自ら歴史的・主体的に認識すると同時に、それに関する他者（他民族、他国民、他人）の主体的立場を理解しようとする場合、様々な立場を持つ学生同士の討議を組織することが有効である。その際、討議の対象となるテーマ（トピック、事件や事象）については、学生自身が「発見」あるいは「選択」することが望ましいが、それが難しい場合は、教員の側から提起することになるであろう。いずれの場合にしろ、共通の事実認識なしに討議することはできないので、議論の土台となる諸「事実」については、教員の側からも提供することが必要である。

以下、歴史学の各分野について、それぞれの方法的固有性を指摘するが、その際には、できる限り具体的な事例を取り上げて、学生間の討議の素材となるよう配慮した。

① 日本史

現代社会に起こっている諸問題の多くは、日本だけでなくアジア社会を含めた地球規模のグローバルな世界の動向に起因している。したがって、それらを考察・究明していくためには、日本史という「一国史」を超えたグローバルな歴史認識の修得と、それを裏付ける史資料の的確な読解能力を身に付けることが重要である。

しかし、「グローバルな歴史認識の修得」と簡単に言うが、この課題に全面的に応えることはそれほど容易ではない。その要因として、高校教育における「日本史」と「世界史」の分離、また大学教員の意識が旧態依然とした「日本史」という専門領域を抜け出していないことなどを指摘することは可能であるが、しかしそれだけではなく、「一国史的理解」の克服を標榜しながらも、実際に講義する際に使用している概念が「一国史」的理解を抜け出していないという問題もあるように思われる。

その代表的な例として日本の歴史・文化の特殊性を強調する日本文化論がある。日本史教科書叙述などに色濃く残っている稲作文化論や国風文化論などが無意識のうちに、そのような日本文化論を下支えしていることも間違いない。

そのうち、稲作文化論については日本における畠作と畠作物の位置や漁業の重要性を指摘することによって、相対化できるであろう。もう少し具体的に述べるならば、古代の北日本では稲作を随伴しない北方の文化（オホーツク文化・続縄文文化）の影響が強かったこと、中世社会を形成しそれを支えた農業生産の発展は水田稲作だけでなく、畠地二毛作の実現に見られる

ような畠作の発展も無視できないこと、そして、中世から近世への移行期の木綿、近代初期における生糸など、時代の転換点において畠作物が重要な役割を果たしたこと、そしてなによりも、現在につながる日本の伝統的な食文化がうどん・ソバ・豆腐・ミソ・醤油など畠作物を原材料とする食品によって成り立っていることなどを、具体的な資料に基づいて指摘することによって、稲作文化論の相対化は十分可能であろう。

一方、国風文化論については、貴族社会における基礎教養としての「漢詩文」の優位、貴族社会に威信財として流行していた「唐物」の存在を重視すれば、かな文字の使用とそれを用いたかな文学が日本独特の国風文化を創造したというような、狭隘な「日本文化論」的理解を克服していけるはずである。

例えば、9～10世紀にかけて和歌が流行するというが、朝廷の儀式などでは依然漢詩を詠むことが中心であったし、国風文化が隆盛する10世紀後半以後に、貴族の子弟のために作成された初級教科書（倭名類聚抄、三宝絵詞、日本往生極楽記など）はすべて漢文で叙述されていた。これらのことは、当時の貴族社会の基礎教養が漢詩文であったことを明瞭に示している。

学生が日本史の学修を通じてグローバルな歴史認識を修得するということは、言うほど簡単ではない。しかし、これからの学生がグローバルな社会関係の中で生きていかなければならない以上、教員・学生が一緒になって「一国史」を超えた日本史学修を創造することが喫緊の課題として提起されているし、今後の大学における日本史教育はそれに応える内容を兼ね備えていることが求められよう。

② 外国史

学生に世界的視野から歴史認識を修得させることは、「内向的な現状認識」の傾向を強めている日本の現状を打破するとともに、国際社会の中で日本がしかるべき位置を占め、的確な貢献をしていくために、是非とも必要である。したがって、大学における外国史の教育は、これまで以上に重要とみなされるべきである（「世界史」という用語は「日本史」を含んで理解されやすいので、「①日本史」と区別するためにここでは「外国史」を用いることにした）。ただしその際に、現在に直結するという理由で近現代外国史の教育が前近代史の教育よりも重要であるとみなすのは、いささか短絡的と言えよう。豊かな歴史認識の能力を醸成するには、人類の誕生以来の歴史を広く視野に入れて考えることが必要であり、遠く時間を遡って前近代史を学ぶことは、距離をとって現代を俯瞰することを可能にし、客観的に歴史を動かす諸要因の相互関係の構造を分析し、認識することを容易にするからである。

その一例として、前5世紀初頭の古代ギリシアとペルシアとの間の戦争、いわゆるペルシア戦争を取り上げる。ペルシア戦争において西の世界（ギリシア）が東方の大国ペルシアに勝利した結果、西の世界（ヨーロッパ）が東方（アジア）の大国に服属することなく、独自の文明を発展させることができたという見方が、つい最近まで欧米において流通してきた。今では人類共通の古典となっているアッティカ悲劇の諸作品のなかにも、ギリシア人は自由を尊重し、他方のペルシア人は王に支配されていて奴隷に等しい、という対比がみられる。ただし、この対比は紀元前5世紀末のアテナイにおいて横行していたイデオロギーを反映したものであって、実態を伝えてはいないことに注意する必要がある。19世紀イギリスの古代ギリシア史家グロート(G. Grote, 1794~1871)は、上に引いた対比を継承し、その著書『ギリシア史』においてペルシア戦争を西と東の対立、ギリシアの勝利を西（ヨーロッパ）側の東（アジア）側に対する勝利として捉え、文明と野蛮、自由と専制、法の支配と抑圧という対比を強調し、以後の古代ギリシアに関する歴史叙述を方向づけることとなった。

しかし、20世紀後半になると、ペルシア戦争前も戦争後もギリシアがペルシアの影響を受けていたことが認識されるようになった。そのような研究によって、ペルシア戦争がヨーロッパ世界の優位を決定付けて、今日に到っているという欧米側の見方は大きく修正され始めている。さらに、そのペルシア自身も新興国であって、先進のリュディアやエジプト、さらにはアッシリア、バビロニアなどの古代オリエントの先進文化・文明の伝統を継承してペルシア文化は成立し得たことも、オリエント考古学などによって明らかにされてきた。古代地中海世界の各地で成立したダイナミックな影響関係は、今後さらに研究が深められることになろう。

古代世界の文化は現代に生きる誰にとっても異文化である。前近現代史を理解することは、グローバル化が進む現在において自国中心の視点から自由になり、他者あるいは異文化を理解し、共感できる能力、感性を磨く機会を提供することに直結する。具体的事例を通して今日の世界の現状についてその構造を分析し、把握する能力を養成するために、外国史教育は効果的であり、不可欠であることがこの一例から明らかである。

③ 考古学

歴史を学ぶ様々な方法がある。そのうちの一つである考古学は、物質文化資料から人間の過去を復元する学問である。同じ歴史を研究する文献史学と比較すると、その学問的特性として、(1)はるかに長大な時間を研究対象にできる、(2)文字の有無にかかわらずすべての人間集団を研究対象にできる、(3)資料が選択的ではなく無作為に残される、などの利点がある。そ

れに対して、残されるのは衣食住など人間社会のハード面を中心とした資料が主となり、思想や信条などのソフト面を直接知ることが難しいなど制約も多い。直接的には何も語らない沈黙する資料を歴史再構成の証人とするためには、様々な研究法を駆使して資料に語らせる必要がある。したがって大学での考古学教育では、コンテクストを失わない資料の獲得法（発掘・踏査の方法や現場での記録法など）及び獲得した物質文化資料の整理法（遺構や遺物の実測方法やそれを比較検討するための方法）の修得を基本とし、それを土台に学生自身にも考えさせながら歴史を再構成していくための研究法を積み上げる、という2段階の視点が必要である。

概して私たちは、自己やその社会にとってマイナスに捉えられる事項は、文献などに積極的に記さない。例えば薬物の使用や虐殺の事実などは、記録に残されるどころか作為的に隠されてしまうことも多い。それに対して、無作為性の強い物質文化資料は人間社会の負の面をも明らかにしてしまう。その社会にとって不都合であっても、全くモノを残さないということがほとんど不可能だからである。意図的に隠匿したものですらもまた、残されてしまうのである。物質文化資料は現代の裁判で言うならばいわば物証であり、動かぬ証拠として歴史研究に採用されるべきものと言えよう。したがって、私たちは考古学という学問が、どのような時代や地域の歴史の再構成にとっても一定の役割を果たし得ると考えている。

例えば、アイヌ民族は自然の恵みを活用した素朴な狩猟採集民であり、鉄器などの高度な道具類も作らなかつたとする考えが近年まで支配的であった。しかしながら、近年のアイヌ関連遺跡の発掘調査で、シャクシャインの蜂起以前のアイヌ社会では、農耕や鉄器製作技術が広まっていたことが明らかになり、また、農耕や鉄器の存在が明らかな擦文文化がアイヌ文化の重要な母体であると考えられるようになった。アイヌに関わる考古学調査研究の進展は、アイヌの人々の中の多様性を明らかにするとともに、鉄器製作技術を持たない素朴な狩猟採集民というアイヌ像が、和人たちによって作り上げられたものであることを改めて私たちに教えている。文献史料からアイヌを論じようとした時、既に私たちは和人やヨーロッパ人など他の民族というフィルターを通してしかアイヌを見ていない。つまり、アイヌ民族のような文字を残さなかつた人間集団の歴史を自己の残した資料で再構成しようとした時、考古学は特に重要になるのである。

考古学が扱う一部の物質文化資料が持つ歴史性が、現代社会に大きな影響を与えていることにも付言しておこう。ある民族や国家のアイデンティティの獲得や証明に文化遺産や遺物が重責を担わされ、ナショナリズムと結び付けられることが多々ある。歴史を学ぶことは、民族としての覚醒や資質を養い、自己の生きている証そのものとなり、人々に生きる力を与え

ることは事実である。しかし、注意しなくてはならないのは、遺跡同様に歴史は重層しているという事実である。一つの文化遺産に様々な眼差しが向けられていることに留意し、様々な研究法を駆使しつつ複眼的に歴史を見つめる習慣を養わねばならない。それこそが大学に課された歴史教育の要諦であり、考古学が担うべき役割もそこにあると考える。

④ 美術史

美術史は、美術作品や工芸作品など、造形物から過去の文化や社会を理解しようとする分野である。モノから人間の営為を探ろうとする点で、考古学と共通する。美術史を学ぶ目的は、①個々の造形物についてより良い理解を得ること、②造形物の理解を通じ、それを創造し鑑賞した人々について理解を深め、その文化や社会のより良い理解を得ることにある。

これまで美術史は、美術の主観的な鑑賞を超えて、美術について知り、考え、検証可能な議論を求めて様々なテーマを見出し、方法論を開拓してきた。現在の美術史は、時代や社会の視覚文化全般を対象にする分野へと展開する可能性を持つ一方、国民国家の文化的イデオロギーとして機能してきた従来の一国美術史を克服し、地域間交流に根差したグローバルな視野に立つ世界美術史の創出という課題も持つ。

個々の造形物の生成は特定の歴史的・地理的コンテクストに依存している。しかし、一国美術史の枠組みでは、一定の広さを持った文化圏を想定したコンテクストの復元は扱いきれず、これまで有効な議論の手立てが示されてこなかったが、近年では、このテーマを正面から論じて一国美術史の枠組みの解消を志向する議論も見受けられる。一例として、仏教絵画から見た中世の日中間の交流を論じた井手誠之輔「影響伝播論から異文化受容論へ：鎌倉仏画における中国の受容」(板倉聖哲編『講座日本美術史 2 形態の伝承』東京大学出版会、2005)を取り上げてみたい。

前近代の東アジア文化圏において、中国美術は造形上の規範として朝鮮や日本など周辺地域に大きな影響力を持った。これまで両者の関係は影響伝播論や受容論の立場から扱われてきたが、この二つの立場は方向が逆であるだけで、一方から他方への片方向の働きかけにのみ焦点を当てる点では同じである。そのため他方を過度に概念化、均質化しがちである。結果として他方に本来的に備わっていた多様性が視野に収まらず、双方向の関係性が見えにくくなる。中世以前の日中関係に目を向けると、中国美術の規範性は強く、失われた唐時代の遺品を天平時代の遺品から復元することが可能である。この点で、この時期の両者の関係は可逆的である。これに対し宋・元時代と鎌倉時代の仏教絵画を互いに比較すると、後者は前者を規範にしながらも両者の遺品の特徴は必ずしも一致しない。後者から前者を復元

することはできず、情報の渡し手と受け手との間には一種のフィルタリング効果が見られる。この選択的な受容形態を遺品（現存する宋・元仏画は舶載例だけで500点を超える）に即して精査すると、そこには模倣、増幅、拒絶の三つのパターンが見られ、渡し手である中国と受け手である日本の双方に、個々のパターンに応じた固有のコンテクストが抽出できる。その結果、両者が均質な「一対一」や「一対多」の関係ではなく、多様性を内包した「多対多」の動的な関係にあったことが初めて理解できる。

この例は、特定の地域、時代、ジャンルを対象を限定した議論だが、グローバルな美術史の議論に不可欠な地域間交流を理解するための一つのモデルとして有効性を持つ。歴史的に見れば、地域間の交流は情報伝達の渡し手と受け手が非対称な関係を持つことが圧倒的に多い。このような議論のモデルが有効性を持つのは、非対称な関係にある双方にとって、他者の持つ多様性の認識に立った議論を可能にするからである。

どのようなテーマを選ぶにせよ、美術史が基本的に具体的なモノに即した学問である以上、このテーマ例で実践されたように、対象にする個々の造形物が持つ情報を正確に読み取る能力が求められる。文字資料がいわばデジタル情報であるのに対し、モノ資料はアナログ情報である。このため古文書学のようなリテラシーを想定しにくく、モノに対する緻密な観察力と鋭敏な感性を養う必要がある。また、我々の社会にとって過去の遺品（文化財）が持つ価値と、それらを次世代に引き継ぐことの大切さとを理解し、その役割を担ってきた美術館、博物館、アーカイヴなどの活動の社会的意義を理解することも欠かせない。

⑤ 科学史

科学史は、科学的認識及び科学的活動を歴史的視点から取り扱う学問である。すなわち、物理学・化学・生物学・地学・天文学などの自然諸科学、及び、数学・医学あるいは実験心理学・実験経済学など、様々な科学的諸認識や科学的諸活動が「歴史的にどのようなプロセスで形成されてきたのか？ どのようなメカニズムの下でどのように変化してきたのか？」を主たる研究対象とする学問研究である。

しかし、日本史や外国史の場合とは異なり、多くの学生は科学史の授業理解に必要な前提的知識・背景的知識を欠いていることが多い。科学史の授業の実施に際してはこうした現状を踏まえた上で、「科学の歴史を学ぶ」プロセスを通じて学生自らが主体的に「科学の歴史に学ぶ」ことができるように配慮した素材選択や授業構成が求められる。

このことは、文系の学生だけでなく、理系であっても大学受験において理科を一科目しか受けない学生が大半を占める現代では重要な教育的意味を

持っている。すなわち、現代人としての基礎的教養に関わる地動説、進化論、相対性理論などといった科学理論の歴史的形成を学ぶことによって、科学リテラシーの向上や、科学的なものの考え方・見方の修得が期待できる。科学的精神の歴史的形成プロセスを学ぶことそれ自体が科学的精神の形成や人格陶冶としての意味を持つと言えよう。

例えば地動説に関わる下記のような歴史的事実— (1)「古代にも地動説が存在していたこと」、(2)「地球が1日に1回転しているとする地動説が正しいとすれば、赤道上の人々は時速千数百キロというすさまじい速度で回転運動していることになる」という帰結に基づく地動説批判が古代にあった。しかしそれに対する適切な反論が困難であったこと」、(3)「天動説は観測可能な諸データの予測・説明に関して地動説と同等の予測・説明能力を近代まで持ち続けていたこと」、(4)「コペルニクスが地動説的理論を展開していたことは知られてはいたが、そのことをとがめられることなくカトリック教会に勤務し続けたし、彼の主著『天球の回転について』が禁書となるのは同書が出版された1543年から70数年後の1620年であること」—を学ぶとともに、そうした科学の歴史が示す複雑性に関して、「科学と宗教的信仰の関係」、「観測によって知られる経験的表象としての〈見かけの運動〉(相対的運動)と、理論的概念としての〈本当の運動〉(絶対的運動)の区別」、「経験的活動と理論的活動の統一としての科学的活動」、「社会的=文化的コンテクストの多様性の中での科学活動」など多種多様な視点から考察を行うことは、ものごとを多面的に考察できる幅広い思考力、社会的=文化的な多様性や歴史的変化に対する柔軟な対応力の育成に資するものであり、一般教育・共通教育の科学史として有用であろう。

また、scientist (科学者) という単語が生み出された19世紀前半以降に、科学研究活動の専門職業化・制度化が進むとともに、科学が高い社会的評価を受けるようになり、科学の社会的利用を図る様々な試みがなされるようになってきたという歴史的事実を学ぶとともに、そうした試みを歴史的視点から分析し考察することは、科学に関する社会的理解の歴史的分析として有意義である。

⑥ 技術史

技術史は、道具・装置・機械・機械システムといった「モノ」、技術的認識・技術学的認識・技術思想などの「知」、及び、それらの形成・活用に関わる技術的「活動」の形成と変化を歴史的視点から取り扱う学問である。

技術の歴史を学ぶことは、「技術とは何か？」を歴史的視点から理解することでもある。技術が重要な役割を果たしている現代では、理系の学生のみならず、文系の学生にとっても一般教育・共通教育において技術史を学ぶこ

とに重要な教育的意味がある。

技術史はまた、技術によって媒介された人工物の形成と変遷のプロセスを歴史的視点から取り扱う学問でもある。送電システムや鉄道システムなど人工物の現在の形態は、過去の様々な社会的諸主体の利害・関心、道德観念や法、開発・製造時点で利用可能な既存技術や資金などといった諸制約の下で形成されてきた。

多種多様な利害・関心を背景に形成された技術に関する社会的＝文化的な拘束や多様性を示す次のような歴史的事実 — (1)「電気自動車は、1900年のアメリカではガソリン自動車よりも大きな普及台数を誇り、20世紀初頭の時点においては有力な技術的方式の一つであったが、その後の競争で敗北した。それにもかかわらず、今日再び社会的注目を集めていること」、(2)「現代では直流利用機器が社会的に増大するとともに、直流送電方式の性能向上が著しいにもかかわらず、日本では電源周波数 50Hz の東日本と電源周波数 60Hz の西日本というように異なる電源周波数の交流送電方式をいまだに広く採用し続けているため、3.11 震災後の電力不足時に東日本と西日本の間で電力の相互融通がうまくできなかったこと」— を学ぶとともに、そうした技術の歴史に関して、「経路依存性」、「技術的ロックイン」、「技術のシステム性」、「製品技術と製造技術の区別と連関」など多種多様な視点から歴史的考察を行うことは、ものごとを多面的に考察できる幅広い思考力、イノベーションなどの歴史的变化に対する柔軟な対応力の育成に資するものである。

一般教育・共通教育の技術史の授業においてはさらにまた、技術発展による肯定的側面の理解とともに、技術発展にともなう社会的問題の発生といった否定的側面の理解も重要である。

例えば、江戸期日本における精米技術の発展によって、玄米食から白米食への移行が社会的に進行した。しかし「白米」化技術は、味覚的には進歩であったが、「ビタミン B₁ を豊富に含む胚芽を玄米から取り除く」という意味で栄養的視点からは退歩であった。カロリー摂取だけでなく栄養摂取も米食に大きく頼っていた歴史的状況下での精米技術の社会的普及は、「ビタミン B₁ の摂取量減少による脚気病患者の増大」という問題を江戸期および明治期に新たに発生させたのである。例えば、江戸期には「江戸患い」として脚気の発生が問題になったし、明治期には脚気での年間死亡者数が約 6 千人～1 万 5 千人にもものぼっている。

このように、技術の過去を語ることは技術の未来を語ることでもある。技術の歴史を多面的視点から理解することは、技術に関する現在の選択が持つ将来的意味の多面性・複雑性を理解することでもある。

⑦ 法制史（ジェンダー史を含む）

法の歴史を学ぶことには、(1)法学教育として法の歴史を学ぶという側面と、(2)歴史の中の法を学ぶという歴史教育の側面がある。さらに、前者には、①法学専門科目としての法制史（法史学）、②各法学分野における歴史的考察、③法学入門としての歴史教育の三側面がある。以下では、主に入門科目としての(1)-③と(2)につき、法に関する討議テーマを歴史教育の中に組み込むことの意義を示したい。そのさい、ジェンダー法学とジェンダー史の成果もふまえて論じる。

「法学分野の参照基準」では、「育成すべき人間像」として三つが挙げられている。①「多面的な見方ができる法曹」、②「批判能力を伴う法的思考を身につけた各分野のリーダー」、③「豊かな人権感覚を備えた市民」である。三つのうち、「豊かな人権感覚を備えた市民」は、専門的な法学教育を超えて広く求められる人間像である。歴史教育に法的テーマを取り入れる意義は、まさしくこうした市民を育成することにある。具体例として、「近現代法における人権保障の歩みと限界」を挙げてみよう。

人権保障の歩みは人類全体の歴史の歩みである。日本国憲法（1946年）もまたそのような歴史を踏まえ、グローバルな視点を明示している。「基本的人権は、人類の多年にわたる自由獲得の努力の成果であって、これらの権利は、過去幾多の試練に堪へ、現在及び将来の国民に対し、侵すことのできない永久の権利として信託されたものである」（日本国憲法 97条）。国民主権は「人類普遍の原理」であり、「平和のうちに生存する権利」は全世界の国民に共有されている。また、「いづれの国家も、自国のことのみに専念して他国を無視してはならない」（以上、同前文）。日本国憲法は、戦前日本法制の非人道的な側面への決別表明であるだけでなく、人類全体の歴史的成果を盛り込んだ到達点の一つである。

ドイツでは、現代型憲法としてのワイマール憲法（1919年）が世界で初めて社会権を保障した。しかし、ナチスは、憲法に定める大統領非常大権を手がかりに人権保障を「合法的」に否定し、膨大な政府立法を通じて（全権委任法）、「合法的」に非人道的行為を繰り返した。ドイツ憲法（1949年）が「人間の尊厳」（第1条）からはじまるのは、ナチスへの深い反省に立っている。このように、人権保障はもろく、傷つけられやすいという史実を知ることを通じて、討議を通じた自覚の昂揚を促すことができる。

法は決して一国史の産物ではなく、異なった文化の法が相互に影響を与え合いながら発展・変化する（いわゆる「法の継受」）。日本が古代に受け入れた律令は「支配手段」としての性格が強い法であったが、近代に継受した西洋法は「権利」主体の法であった。しかし、日本には「権利」という語がなく、フランス諸法典の翻訳作業の中で他の法律用語とともに導入・造語され

た。やがて、民法典論争（フランス法からドイツ法への転換）を経て、法は高度に専門化していき、国民から遊離していく。このような法と権利の歴史は、日本人の法意識と権利意識にいかなる影響を及ぼしているのか。それは、グローバルな比較を含めた格好の討議テーマであろう。

高校世界史の定番項目とも言うべきフランス革命（1789年）・フランス人権宣言（同）・フランス諸法典（1804～1810年）は、近現代法の基礎をなす事項である。これらについては、ジェンダーに基づく排除が本質的に内在していたことが近年指摘されている。

フランス革命のスローガンである「自由・平等・友愛」の主体には、女性は含まれなかった。これを批判し、フランス人権宣言は「男権宣言」に過ぎないと喝破したのが、オランプ・ドゥ・グージュ「女権宣言」（1791年）である。人権宣言と女権宣言を読み比べると、その違いから当時の女性の法的地位を理解することができる。また、フランス諸法典に顕著であった家父長制的性格や姦通罪に明らかな「性の二重基準」（男性にはセクシャリティの基準が甘く、女性には厳しい）をふまえて近代法を捉え直すならば、公私二元論（「公（政治・経済）＝男性／私（家庭）＝女性」）が近代市民社会の原理としていかに機能していたかを具体的に知ることができよう。

20世紀以降、参政権の獲得にはじまり、女性の法的地位は徐々に向上している。1990年代半ば以降、国際社会で政治や経済の決定権に男女を対等に参画させる動き（ジェンダー主流化）が強まった。しかし、女性の包摂状況には南北格差が著しく、文化や歴史を口実とした女性差別は後をたたない。内戦下での性暴力や虐待の撤廃は、21世紀最大の国際的課題の一つとなっている。このような人権保障をめぐる排除と包摂の歴史を知って初めて、今日の人権保障の限界を想像することができ、「新しい人権」に向けた議論を進展させることができる。

法的なテキストは、人権保障の歴史を物語る史資料そのものである。条約や法令の一言一句に込められた価値観とその歴史的・文化的背景を適切に理解することは、グローバルな市民社会での共生を図るために不可欠であろう。豊かな人権感覚を備えた市民を育成するためには、歴史的素養と歴史的思考力の涵養を欠いてはならない。

⑧ 経済史

経済史は経済を対象とした歴史であり、経済については、社会科学の諸分野の中で抽象的な理論化が最も進んでいるという事情がある。そのため、経済史の研究と教育にあたっては経済学との関係を絶えず強く意識せざるを得ない。日本においては長く、マルクス経済学が経済史の参照枠として重視されてきた。経済発展の諸段階、特に封建制から資本主義への移行や資本主

義の段階的変化の検出に多くの努力が払われた。一方、近年では、新古典派経済学やゲーム理論が経済史研究の枠組みとして用いられ、また実証分析の手段として計量経済学が使用されるようになってきている。そして、新しい経済学の枠組みが経済史に新しい見方をもたらすこともある。

一つの顕著な例として、前近代にヨーロッパ、アジアで広く見られた同業者団体の役割を取り上げたい。ヨーロッパのギルドや日本の株仲間などの同業者団体が様々な機能を持っていたことは知られていたが、その中で独占機能が特に強調されてきた。これに対して、近年では同業者団体の取引統治機能が注目されている。こうした研究の動きをもたらしたのは歴史上の同業者団体の機能の研究へのゲーム理論の応用である。具体的には中世地中海世界の商人集団について、それが取引相手の潜在的な不正に対して集団的な制裁の脅威を信頼に足る形で与えることを通じて、円滑な取引の執行を確保する機能を担っていたという見方が学界に大きな影響を与えた。集団的な制裁というのは、不正の対象になった当事者だけでなく、仲間の商人全体が不正を働いた取引相手に取引停止を通じた制裁を加えるという意味である。この研究が特に注目されたのは、そのような集団的な制裁に参加することが、個々の商人たちの利害関係に合致している（ゲームの均衡になっている）ことを、ゲーム理論のモデルを用いて理論的に示したことによる。集団的な制裁への参加が個々の商人の利害関係に合致しているからこそ、集団的制裁の脅威は取引相手にとって信頼に足るものとなり、したがって不正が抑止されることになる。

こうした同業者団体の機能は中世地中海世界に限定されるものではない。取引相手の不正に対して集団的制裁を加えていたことを示す史料は、近世日本の株仲間についても見いだすことができる。例えば、18世紀前半の大坂の塩問屋仲間の規約には、取引相手である仲買人が代金について不正を行った場合、仲間の塩問屋全員がその仲買人との取引を停止すべきという規定が見いだされる。また、19世紀前半の桐生の織元の仲間の規約は、問屋制度の下で機織り作業を請け負った機屋が、問屋から預かった糸を請け負った作業以外に流用した場合には、仲間の織元全員がその機屋に作業を請け負わせないことを定めている。このような規約を持つ株仲間が、実際に集団的制裁の脅威を通じて取引を支えていたかどうかについては、別に検証する必要がある。近世の日本については、その検証がある程度可能である。天保改革の一環として株仲間が禁止された際、信用や財の流通が不円滑になったことを報告する文書史料が残されている。また、株仲間の禁止期間に、経済成長率の低下、価格裁定機能の低下などが生じたことなども定量的に示すことができる。

大学の経済史の授業において、例えば株仲間を含む同業者団体を取り上げ

て、経済学の枠組みを学びながら、文書資料と数量データを組み合わせて、その機能を考察する演習を行うことにより、歴史学と経済学の双方について、学生の関心と理解を深くすることができる」と期待される。

⑨ 政治史・国際関係史

政治史とは政治現象を認識し歴史的に叙述する学問分野である。政治現象とは、人間集団がその存続・運営のために、集団全体にかかわることについて決定し、決定事項を実施する活動を指す（「政治学の参照基準」）。故に政治史とは、人間集団を安定的に存続させることを目指し、その共同体の制度化や統合に向けて腐心してきた歴史を叙述する学問である。それは通常、歴史学の中のかなり重要な根幹的部分を占める。特に中世末期から近世・近代・現代に至る過程で市民と国家の役割が重要になるにつれて、ますます政治史の役割は大きくなる。他方、冷戦の終焉からグローバル化時代に入ると、人間集団の安定的存続のための主権の範囲が政治から離れ、経済・環境・地域の安全保障などへと拡大していくがゆえに、政治史の役割は限定され、逆に科学史やグローバルヒストリーなどの比重が高まってくる。

政治史とは何を学ぶかと考えた場合、それは主権概念の自覚、構成体の共同の思想や価値・制度や秩序の構築、権力からの自由な市民権の獲得についての歴史を学ぶ学問である。また市民や法秩序や制度の優位、すなわち民主主義の概念や権力と市民との緊張関係、あるいは権力と権力の対抗関係の歴史を学ぶ学問でもある。

政治史は、様々な価値やアイデンティティ、異なる利害を持つ人々の対立、抗争、さらに統合と和解の歴史でもある。政治史は、政治思想や理論、国際社会における政治や比較政治の歴史を学ぶことにより、より複合的・総合的に検討され、価値の多様性も認識される。

政治史を通して、私たちは、人が対立と闘争をどう乗り越えて統一的な制度や秩序、価値を形成していったのか、権力の横暴を防ぐために、法秩序や、正義（公正 justice）、自由、平等、民主主義の理念や、制度・実態がどのように成長し具現化してきたのかを学ぶことができる。また、「市民」とひとくくりに言っても、それは各国、各地域で習慣も価値も思想も統治形態も異なって多様であり、自国の価値を隣国に押し付けることはできないこと、価値や思想、宗教のぶつかり合い、あるいは資源や領土、安全保障を巡って、自国の権力の及ぶ範囲の境界を設定し、その境界線（しばしば辺境地）を巡って覇権と武力抗争が行われてきたこと、それらを解決仲裁するために、国際制度、国際機構や国際司法機関などが形成されてゆく過程も学ぶことができる。その意味で、政治史・国際関係史は人の営みにおいて基幹的な一つの学問体系であると言えよう。

それゆえ政治史を学ぶには、単に時系列的に事実を暗記するだけでは不十分である。何よりもその国の政治史がどのような段階を経て発展、あるいは揺り戻しを経験してきたのか、主権、自由、平等や民主主義、市民性などはどのようにして勝ち取られてきたのか、権力をより民主主義的に運用するにはどうすればよいのか、どうすればよかったのか、などを自分の頭を使って考えねばならない。独仏の歴史共同教科書が翻訳された際、ドイツとフランス、敗戦国と戦勝国の価値の違いを学ぶために、両国の教育者たちがどれだけ腐心したかを、各章の巻末における問いとディスカッションの要請に見ることができる。そこにはドイツ帝国の憲法やフランス革命の法典など歴史史料を引用しながら、互いにより良き秩序・制度設計を目指しながらなぜ対立と戦争が起こったのか、各々が何を目指そうとしたのか、何が理想と現実のギャップを生み出したのか、それぞれの正義がなぜいかにぶつかり合ったのか、何が限界であったのかを、徹底的に考えさせるものとなっている。世界史の歴史や、様々な地域の事象の関係性の学問である国際関係史の醍醐味も正にそこにある。

一国の価値と異なる多様な価値を、受け入れられずとも、認めることができる「寛容さ (agree to disagree)」を互いに持つことが、平和と安定につながるのであり、それが、政治史や、各国で異なる秩序や価値や学問体系を持つ各国史、国際関係史を学ぶ際の最も重要な根幹となる。

(2) 学修成果の評価方法

一般的な講義や演習の場合、歴史学に固有の評価方法があるわけではないが、「正答」を求めるのではなく、解答のプロセス（史料の読み方、論証の論理性、その他）を重視した評価方法が必要である。他方、あるテーマ（トピックス、事象）を取り上げて、それに関する学生たちの討議を中心として授業を行う場合には、おのずから評価方法も一般的な講義や演習の場合とは異なることにならざるを得ない。授業の始めには、そのテーマに関して何人かの学生に報告を行わせるということになるであろうが、その報告の質（内容や精度）が評価の対象となるであろう。ただし、報告や討議について、正しいか誤っているかといった形での評価は避けるべきである。次に、報告者以外の参加学生に関しては、報告の理解度や討議への参加の姿勢などによって評価するということになるであろう。

6 市民性の涵養と教養教育・専門教育・教員養成課程

過去の政治・経済・文化・環境などについて知ることは、絶えず変化する世界の中で自己と自らが置かれた状況を認識する上で不可欠であり、市民性すなわち民主的な社会に能動的に参加し、その維持・発展に資する力を形成する上でも本質的な意味を持っている。

このような市民性の涵養における歴史学修の重要性に鑑み、他の学問分野を専攻する者を含む原則としてすべての学生を対象に行われる教養課程の歴史教育では、初等・中等教育で培われた基礎の上に立ち、これまでの世界に対するより多面的で深い理解の獲得に加えて、様々な形で身の回りに存在している歴史文化について、それらが示す社会的諸側面を考察することが促される。こうした学修により、歴史理解に裏付けられた現代世界認識とともに、自分とは異なる文化や価値観に対する寛容かつ批判的な態度、日々の市民的生活に歴史的な認識を生かし、また生涯にわたって歴史を学び続ける姿勢が形成されることが期待される。

それに対して歴史学科などの専門教育課程では、それぞれの専門分野において学修をさらに深めることが求められるが、その際、特定のテーマの下で先行研究の系統的収集と批判的検討、それに基づく具体的な研究課題の設定、様々な性格を持つ史資料の適切な収集・分析・解釈という過程を経て、その成果を発表して討論するなどの方法により、歴史の基礎的な研究能力の育成を図ることに重きが置かれる。このような学修形態は、調査方法と得られたデータについての批判的吟味、事実判断と価値判断の区別、論理的な思考と表現力、批判に対する冷静な対応といった高度な市民的資質を育成することにつながるものである。

最後に、初等・中等教員を養成する課程は、歴史学修を通じた市民性の涵養という課題に対して特に大きな責任を負っていることが改めて確認されなければならない。大学における歴史教育は初等・中等教育段階で一定の基礎が形成されていることを前提としているだけでなく、そもそも中等教育修了をもって学校を離れ、大学で学ぶ機会を持たない市民も多い。しかし、市民性とは正に原則としてすべての市民に期待される資質なのであり、大学の歴史教育は教員養成課程を通じてこそ、その社会的責任の一端を果たすことができるのである。

この責任を自覚するとき、初等・中等教員の養成にあたっては、児童生徒の発達段階を考慮し、また教室の実態を踏まえつつ、上記のような大学が目指す歴史学修を平易な形で組織し、支援する力を開発することが重要となる。そのためには、まず歴史学を専攻していない学生に対し、十分な歴史の知識に加えて歴史学の基礎的な方法を身に付ける機会を保障することが必要であり、その上で、すべての教員志望の学生に対して、児童生徒が多様な資料に触れることを通して過去の事象を多角的に捉え、その上で学問的に妥当な自らの理解を持

つことを重視する近年の歴史教育学の方法を修得できるよう措置することが求められる。

＜参考文献—各分野の報告を理解するために＞

〔はじめに〕

- ・「特集 これからの大学学部の歴史教育」(『学術の動向』第16巻10号、日本学術協力財団、2011年10月)
- ・香山リカ『<私>の愛国心』(ちくま新書、2004年)
- ・宇野重規『<私>時代のデモクラシー』(岩波新書、2010年)

〔日本史〕

- ・木村茂光編『日本農業史』(吉川弘文館、2010年)
- ・川口久雄『平安朝の漢文学』(吉川弘文館、1981年)
- ・河添房江『源氏物語と東アジア世界』(NHK出版、2007年)

〔外国史〕

- ・George Grote, *A History of Greece*, London, John Murray, 1846-56.
- ・Margaret C. Miller, *Athens and Persia in the Fifth Century BC: A Study in Cultural Receptivity*, Cambridge, 1997.

〔考古学〕

- ・コリン・レンフルー、ポール・バーン著『考古学：理論・方法・実践』(池田裕他訳、東洋書林、2007年)
- ・深澤百合子「アイヌ民族をとおしてみる日本考古学」(安田喜憲編『はじめて出会う日本考古学』有斐閣、1999年)

〔美術史〕

- ・佐藤康宏他編『講座日本美術史』1巻～6巻(東京大学出版会、2005年)
- ・高濱秀・岡村秀典他編『世界美術大全集 東洋編』1巻～16巻(小学館、1997年～2001年)

〔科学史〕

- ・D. C. リンドバーク『近代科学の源をたどる』(高橋憲一訳、朝倉書店、2011年)
- ・ジョン・ヘンリー『17世紀科学革命』(東慎一郎訳、岩波書店、2005年)
- ・ピーター・ディア『知識と経験の革命－科学革命の現場で何が起こったか』(高橋憲一訳、みすず書房、2012年)

〔技術史〕

- ・兵藤友博、雀部晶『増補版 技術のあゆみ』(ムイスリ出版、2003年)
- ・奥山修平編『電気技術史概論』(ムイスリ出版、2000年)
- ・橋本毅彦『近代発明家列伝－世界をつないだ9つの技術』(岩波新書、2013年)

〔法制史〕

- ・利谷信義『日本の法を考える』(東京大学出版会、1985年)

・辻村みよ子『ジェンダーと人権－歴史と理論から学ぶ』（日本評論社、2008年）

・山中永之佑他編『日本現代法史論－近代から現代へ』（法律文化社、2010年）

〔経済史〕

・アブナー・グライフ『比較歴史制度分析』（岡崎哲二・神取道宏監訳、NTT出版、2009年）

・岡崎哲二『江戸の市場経済－歴史制度分析から見た株仲間』（講談社、1999年）

・宮本又次『株仲間の研究』（有斐閣、1938年）

〔政治史〕

・ペーター・ガイス、ギヨーム・ル・カントレック編『ドイツ・フランス共通歴史教科書』（明石書店、2008年）

・近藤孝弘『国際歴史教科書対話』（中公新書、1998年）

・羽場久美子「世界史からの歴史教育の提言　いかなる歴史認識をつくっていくか？－ヨーロッパ中心主義から新しい普遍主義へ」（『学術の動向』第16巻10号、2011年10月）

＜参考資料 1＞史学分野の参照基準検討分科会・審議経過

平成 25 (2013) 年

- 1 月 25 日 日本学術会議幹事会 (第 168 回)
分科会の設置、委員の決定
- 4 月 27 日 分科会 (第 1 回)
役員を選出、委員の補充
今後の進め方
- 6 月 3 日 分科会 (第 2 回)
報告と討論
(報告者、木村、桜井、佐野、鈴木、近藤の各委員)
- 8 月 5 日 分科会 (第 3 回)
委員の補充
報告と討論
(報告者、小谷、近藤、佐野、鈴木の各委員)
- 10 月 28 日 分科会 (第 4 回)
報告と討論
(報告者、桜井、木村、新田、常木、三成の各委員)
今後の進め方、シンポジウム (3 月 15 日) の持ち方
- 12 月 16 日 分科会 (第 5 回)
報告と討論
(報告者、岡崎、羽場の各委員)
シンポジウムの共催団体、後援団体の選定と依頼体制

平成 26 年 (2014) 年

- 2 月 14 日 分科会 (第 6 回)
3 月 15 日のシンポジウムの準備
「歴史学分野の参照基準」(案) の検討
- 3 月 15 日 分科会 (第 7 回)
当日のシンポジウムの準備
- 8 月 8 日 大学教育の分野別質保証委員会 (第 9 回)
史学委員会史学分野の参照基準検討分科会
報告「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 歴史学分野」について承認

<参考資料 2> 公開シンポジウム

公開シンポジウム

大学における新たな歴史教育を求めて

1. 日 時 2014年3月15日(土) 13:30~17:30
2. 場 所 日本学術会議講堂
3. 主 催 日本学術会議 史学委員会 史学分野の参照基準検討分科会
他
4. 共 催 日本学術会議 地域研究委員会、法学委員会、経済学委員会
5. 後 援 経営史学会政治経済学・経済史学会、日本科学史学会、日本考古学協会、日本歴史学協会、美術史学会

6. 開催趣旨

「大学教育の分野別質保障のための教育課程編成上の参照基準・歴史学分野」の素案を提示して、日本学術会議関係者のみならず、歴史学に関わる多くの方々の意見を聴取したい。

7. 次 第

I 経緯と趣旨説明(小谷汪之、日本学術会議連携会員、東京都立大学名誉教授)

II テーマ別報告

- 1 「日本史」木村茂光 (日本学術会議第一部会員、帝京大学文学部教授)
- 2 「外国史」桜井万里子 (日本学術会議連携会員、東京大学名誉教授)
- 3 「考古学」常木晃 (日本学術会議連携会員、筑波大学人文社会系教授)
- 4 「美術史」鈴木廣之 (日本学術会議連携会員、東京学芸大学教授)
- 5 「科学史」佐野正博 (日本学術会議連携会員、明治大学経営学部教授)
- 6 「法制史」三成美保 (日本学術会議連携会員、奈良女子大学教授)
- 7 「経済史」岡崎哲二 (日本学術会議連携会員、
東京大学大学院経済学研究科教授)
- 8 「政治史」羽場久美子 (日本学術会議第一部会員、
青山学院大学大学院国際政治経済学研究科教授)

Ⅲ 質疑・討論（司会、近藤孝弘、日本学術会議連携会員、早稲田大学教授）

8 閉会のあいさつ（木村茂光、日本学術会議第一部会員、帝京大学文学部教授）