

記 録

文書番号	SCJ 第 2 1 期-2 3 0 9 2 0-2 1 3 5 0 7 0 0-0 0 9
委員会等名	日本学術会議 史学委員会 歴史認識・歴史教育に関する分科会
標題	第 2 1 期 史学委員会 歴史認識・歴史教育に関する分科会記録
作成日	平成 2 3 年（2 0 1 1 年）9 月 2 0 日

※ 本資料は、日本学術会議会則第二条に定める意思の表出ではない。掲載されたデータ等には、確認を要するものが含まれる可能性がある。

この記録は、日本学術会議史学委員会歴史認識・歴史教育に関する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歴史認識・歴史教育に関する分科会

委員長	桜井 万里子 (第一部会員)	東京大学名誉教授
副委員長	三谷 博 (連携会員)	東京大学大学院総合文化研究科教授
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
	木下 尚子 (第一部会員)	熊本大学文学部教授
	木村 茂光 (第一部会員)	東京学芸大学教育学部教授
	小谷 汪之 (第一部会員)	東京都立大学名誉教授
	野村 眞理 (第一部会員)	金沢大学経済学部教授
	井野瀬久美恵 (連携会員)	甲南大学文学部教授・学長補佐・ 広域副専攻センター所長
	岸本 美緒 (連携会員)	お茶の水女子大学文教育学部教授
	久保 亨 (連携会員)	信州大学人文学部教授
	高山 博 (連携会員)	東京大学大学院人文社会系研究科教授
	常木 晃 (連携会員)	筑波大学大学院人文社会科学研究科教授
	羽田 正 (連携会員)	東京大学東洋文化研究所長・教授
	羽場 久美子 (連携会員)	青山学院大学国際政治経済学部教授
	姫岡 とし子 (連携会員)	東京大学大学院人文社会系研究科教授
	深澤 克己 (連携会員)	東京大学大学院人文社会系研究科教授
	村井 章介 (連携会員)	東京大学大学院人文社会系研究科教授
	安丸 良夫 (連携会員)	一橋大学名誉教授

記録の作成にあたり、以下の方に御協力いただきました。

水島 司 (連携会員) 東京大学大学院人文社会系研究科教授

目 次

1	序		
		分科会委員長 桜井 万里子	1
2	大学における歴史教育の現在とこれから		
		桜井 万里子	2
3	イギリス「高等教育の質保証機構」編 『歴史学にかんする分野別参照基準』（2007年）について		
		小谷 汪之	5
4	われわれがQAAに見るべきものとは何なのか？		
		井野瀬 久美恵	11
5	グローバル化時代に対応できる思考力育成型歴史教育を求めて		
		油井 大三郎	13
6	高校世界史と大学の歴史教育とを結ぶもの		
		深沢 克己	16
7	新しい世界史と大学の組織		
		羽田 正	20
8	激変する世界と歴史学の位相差		
		水島 司	23
9	グローバル化と歴史学		
		高山 博	26
10	日本史と世界史のはざま		
		村井 章介	29
9	東アジアの近現代史と歴史教育		
		三谷 博	32
10	日本の大学におけるアジア史教育		
		岸本 美緒	36
9	歴史認識・歴史教育とジェンダー		
		姫岡 とし子	40
10	歴史認識と考古学		
		常木 晃	43
11	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—		
		羽場 久美子	47

第21期史学委員会歴史認識・歴史教育に関する分科会記録

序

日本学術会議は2010年7月22日に文部科学省に対する回答として、「大学教育の分野別質保証の在りかたについて」を公表した。ただし、同回答は個別の専門分野の質保証にまで立ち入っていない。各分野における参照基準の作成については、個別に取り組みを求める段階にある。歴史学の場合、この課題への取り組みは次年度以降になるはずだが、本分科会はかねてより当該課題を視野に入れて、大学の学部における今後の歴史教育について議論を重ねてきた。委員のそれぞれが自分の専門分野の立場から報告を試み、この課題の解決に向けてどのような基本的姿勢が望ましいか認識を共有するためであった。

「分野別質保証」といっても、もちろん専門の研究者を養成するための教育がここで問題となっているのではない。それは日本の独自の教育制度に関係していて、参考例として取上げられたイギリスの場合とは異なる。論じられたのは、学士という学位をもつ者が備えるべき知識・見識について、各専門分野の研究者が現時点においてどのように考えるか、という問題であった。その際には、歴史学という分野の独自性も関連してくることは否めない。現在を生きる研究者自身が、現代世界をどのように認識するかを絶えず自問しながらでなければ、歴史の研究を進めることはできないからである。

都合14回に及ぶ委員会においては、様々な分野の歴史研究に携わる者が、自身の分野について学部学生（文系、理系に関係なく）を教育する際に、どのような教育を目指すべきかを論じた。それは、言い換えれば、大学で歴史教育を担当する研究者が学部学生たちに、基本的学識あるいは市民としての素養として習得することを求めるところのものでもある。本記録はその成果の報告である。

日本学術会議第一部史学委員会
歴史認識・歴史教育に関する分科会委員長
桜井万里子

大学における歴史教育の現在とこれから

桜井万里子

日本学術会議は2011年8月3日に提言「新しい高校地理・歴史教育の創造—グローバル化に対応した時空間認識の育成—」を公表した。(その概要は『学術の動向』9月号の特集1「新しい高校地理・歴史科教育—グローバル化時代を生き抜くために—」でも知ることができる。)その提言から高校の歴史教育の現状とその問題点を知ることができるが、大学における歴史教育もまた、あるいはそれ以上に、根の深い問題を抱えており、まずそれを指摘しておかなければならない。

高校の現行の地理・歴史科は世界史・日本史・地理の3科目からなる。このうちの世界史は、第二次大戦後の1949年に新制高等学校に導入された科目である。導入の経緯はどうかあれ、この科目の新設は、戦前とは一線を画した歴史教育の始まりを意味した。以後今日にいたるまで、高校世界史の教科書は、研究の深化・発展とともに、また、日本を取り巻く政治情勢とも関連して、次第に充実した内容となり、教科書の厚さも増大していった。

2006年秋に表面化した「世界史未履修」問題は、次第に分厚くなる教科書が与える重圧感だけでなく、入試制度など様々な問題を内包しており、上記提言で指摘されているように、複合的である。ただし、教科書の内容そのものについて言えば、人名・地名など暗記すべき用語の数が多く、増加の一途をたどっていることが、受験生に負担感を抱かせ、また、歴史とは暗記ものであるという固定観念を植え付けることになっていて、世界史学習の敬遠を生んでいるようだ。

現行の高校世界史の教科書を見るならば、内容の充実と自国中心に偏らないような配慮も見られ、そこには高校生が歴史意識を高めることへの大きな期待と歴史研究者たち自身の自己変革の跡が鮮明に見てとれる。この点は評価すべきである。ただし、自国中心主義を避け、満遍なく世界の歴史に言及しようとする努力が、教科書の分量増大を招き、また、歴史は暗記物という誤解を生むことにもなった。

1994年度から高等学校で必修となった世界史だが、大学の史学科では世界史という講座や専修課程は存在していない。専門分野としての歴史学は日本では伝統的に日本史、東洋史、西洋史に大きく3分されている。この体制は、日本の大学制度誕生の経緯と関係している。

日本の大学制度は、明治維新後まもなく導入され、歴史学についてはお雇い外人教師としてドイツ人リースが1887年に帝国大学に着任し、この年の9月に史学科が創設された。つまり、史学科の創設当時はヨーロッパ史が講義されていたのであって、史学科とは当初は西洋史学科だった。明治維新後に国民国家として出発した日本にとって、西洋の科学技術を取り入れて欧米に伍す近代国家として成り立つべく、西洋の文化的・歴史的バックグラウンドを学ぶことが急務であった。大学における西洋史学科は国家的要請を担って発足したのである。

その後、1889年に国史科が置かれ、1904年の改組によって史学科は国史、支那史、西洋史の三講座から成るにいたった。この三分は以後の歴史学の研究分野の三分を決定した。

戦後の日本における歴史学は、日本史・東洋史・西洋史という戦前の三区分を継承したものである。戦前と戦後とでは日本を取り巻く状況も世界情勢も大きく変化したにもかかわらず、この三区分は保持され、新制度の大学における史学科の構成にもそれは反映され、今日に至っている。だが、グローバル化の今日において、歴史学の研究分野の三区分が大学のカリキュラムにそのまま反映されて、日本史・東洋史・西洋史という編成を続けることが、果たしてどれほどに有効であろうか。

戦後の中等教育の教科として導入された世界史は、歴史学研究の一分野として成立することはなく、大学の史学科の講座や課程として設けられたこともない。したがって、高校で世界史を教えるのは、大学で東洋史・西洋史を専修して教師になった者が担当するのが通例である。しかし、大学を出たばかりの若い教師たちは、大学で学ばなかった世界史を教えるに当たって戸惑いを覚えるに違いない(1)。なぜならば、大学で歴史教育を担当するのはほとんどの場合歴史研究に携わる教員であり、彼らの講義内容は自己の研究成果を取り入れ、最新の研究成果を反映させたものであるはずだが、他方で学生は世界史と銘打つ講義に接する機会を持たないままに終るからである(2)。若い高校教師たちが世界史の授業を担当する際に、戸惑うことなく、大学で受けた歴史教育を活かし、実践することが出来るよう、大学での歴史教育にも改革が必要とされている。

以上、大学と高等学校の歴史教育の連携および改善の必要について考えてきたが、一方、大学を卒業して社会人となる、あるいは大学院に進学する大半の学生たちのためには、これからの大学での歴史教育はどうあるべきだろうか。

1991年の「大綱化」を受けて、大学では専門教育重視の方針が採られ、教養部や一般教育科目は軽視される傾向が顕著になった。その結果として学士号保有者の一般市民としての教養や見識に疑問符が付けられる状態が現出している。だが、この現状をもつばら「大綱化」に由来すると解しては間違いであろう。学部における各分野の教育と変化する社会の現実との間に乖離が生じ、それが学生たちの勉学意欲を減退させることになったのではないだろうか。

『日本の展望—学術からの提言 2010』には、「21世紀の人類社会の課題に立ち向かうためには、個別国家を超えたグローバルな世界史的視野を持ち、人間の尊厳と主体的自由を追求する「地球市民」(それは同時に様々な出自による多層的なアイデンティティを伴う。)の育成をも目標とすることが重要である。」(22頁)とある。これによれば、全世界を視野に入れ、人類の歴史の意義を認識することのできる力を学生たちが持つような歴史教育が望ましい。そのよう

な歴史教育であれば、前述した高等学校での世界史の授業を担当する若い教師たちも戸惑うことはあるまい。

国民国家を乗り越えて、人類史へ、世界史へと認識と思考の枠組みを拡張する必要に直面する我々だが、それでも、国民国家の存在はいまだ強固であり、その存続も現時点では必要である。『日本の展望—学術からの提言 2010』の表出と同時に公表した第一部の史学委員会による『日本の展望』は「一国史を超えて人間の歴史へ」という副題を持つが、ここでは以下のような危惧が述べられている。「グローバル化が文化の領域にもひろがるなら

ば、世界的規模で文化の均質化・一元化が進行するおそれがある。それは、世界の各地で長い歴史を通して育まれてきた多様で多元的な文化を消滅させることになりかねない。」このような事態に至らぬよう、学生たちには日本人としてのアイデンティティ、さらにはより下位の地域社会に属するというアイデンティティもしっかり培えるような歴史的素養を身につけてもらいたい。

このように、日本が置かれている状況が大きく変化するなかで、大学での歴史教育はいま改革を必要としている。中等教育を見据え、また、社会人教育にも目配りして、この問題を考えるべきであろう。

注

(1) Stanley Burnstein, "Ancient History and the Challenge of World History", *Syllecta Classica* 18 (2007), 225-240 は、大学での世界史教育をいち早く始めたアメリカで、世界史のカリキュラム編成にあたって古代ギリシア・ローマ史研究者が戸惑いながらも、古代世界史のコース作成に積極的に取り組もうとする姿勢を伝えている。

(2) ただし、近年、大阪大学など僅かな大学において、日本史・東洋史・西洋史の枠を超えた研究にもとづく教育実践の試みがあることは、注目に値する。桃木至朗『わかる歴史・面白い歴史・役に立つ歴史 暦学と歴史教育の再生を目指して』大阪大学出版会、2009、118-138 参照。

イギリス「高等教育の質保証機構」編 『歴史学にかんする分野別参照基準』（2007年）について

小谷汪之

以下はイギリスの「高等教育の質保証機構」(The Quality Assurance Agency for Higher Education) が56の分野別に作成した「参照基準」のうち、「歴史学にかんする分野別参照基準」(Subject Benchmark Statement for History, 2007) から要点を摘記したものである。日本の大学における歴史教育の「質保証」問題の参考になればと思う。

序文（全分野に共通する一般的説明—小谷注）

- 1 この参照基準は、優等学士号 (bachelor's degree with honours, 普通学士号 pass degree よりも上位の学位で、その中が更に第一級 first、第二級上 upper second、第二級下 lower second、第三級 third の四つに分けられている—小谷) にかんするものである。
 - 2 この参照基準は、高等教育機関が新しい教育プログラムを作成する際に参照する基準を提供すること、あるいは教育成果を発表する際の助けになることを目的とし、分野ごとの詳細なカリキュラムを示すことを目的とはしていない。
 - 3 この参照基準は、高等教育機関が自らの教育プログラムの成果を検討し、評価するための一般的スタンダードとなるものである。
- (以下が「歴史学にかんする分野別参照基準」—小谷注)

前言

(2000年に作成された「歴史学にかんする分野別参照基準」について、多数の歴史研究者の意見を徴したうえで、この2007年版が作成されたこと、その結果として、大幅な改定はなかったが、いくつかの点で修正が行われたことが記され、修正点が列挙されている—小谷注)

1 序

- 1.1 この参照基準は個々の学生の学習達成度を評価するものではなく (9.1 ではこの点について触れているが)、高等教育機関が参照基準にもとづく教育を行っているかどうかを評価するためのものである。
- 1.2 プログラムという言葉は学士号の授与に必要な諸コースの全体をいい、コースという言葉はプログラムの中の各単位 unit をいう。

この参照基準の主たる対象は歴史学単独優等学士号取得に直結するプログラム (single honours programme leading to an award in history) である。

2 前提

- 2.1 人間の過去についての知識と理解が個人にとっても社会一般にとっても無限の価値をもつということは自明のことである。したがって、歴史教育の最初の目的はこのような

知識を獲得させることである。

2・2 「歴史学にかんする分野別参照基準」作成グループは自らの課題を以下のように考える。

*各高等教育機関の歴史学単独優等学士号プログラムが適切であるかどうかを判断する参照基準を作成すること。

*このことを可能な限り明確に行うが、その際、歴史の大いなる豊かさと多様性を描き出し、利用可能なものにするためには多くの異なった方法があるという原則を損なうことがないようにする。

2・3 この参照基準は歴史の教育を固定された型にはめ込むことを意図するものではない。これは「出発点」(starting point)であり、各史学科や科目グループ(subject groups)は付加的あるいは代替的な教育を提供することによって、(自らの)基準を作成する機会を持つことができる。

2・4 歴史学の固有の特徴には十分な配慮が払われている。他の人文学や社会科学と異なり、歴史は、人間が過去において、物質的にも精神的にも、そして個人的にも集団的にもその生活を組織する努力をしてきた、その試みからなっている。このような事柄を学ぶ目的は学生の経験を拓げ、理解力と判断力とを発達させることである。歴史学は過去への感覚、異なる価値や制度や社会の発達にかんする知覚、批判的ではあるが寛容な個人的姿勢を与えることによって特有の教育を提供する。

2・9 歴史の学習を通して、重要な能力と精神の質を獲得することができる。それは(卒業後、歴史学以外の)他の多くの職業についても有効である。これらの能力の一部は一般的(generic)なものであるが、歴史学に固有(intrinsic)のものもある。それは、歴史的な脈や証拠に対する敬意、我々自身の時代に展開している歴史過程の知覚、今日にまでつながるさまざまな伝統、にかんするより深い理解といった能力である。歴史の学習を通して養成された批判的、反省的、創造的能力は、史学科卒業生が更に研究を続ける場合にも、あるいは他のいかなる職業につく場合にも、価値のあるものである。

2・10 歴史教育のプログラムは知識や能力を受動的に教え込むものであってはならない。読書、討論と(レポート)執筆、探求と発見、これらが不可欠である。

3 歴史学学士号取得者の能力と精神の質

3・1 歴史学の学士号を取得しようとする学生は以下の能力と質を育成するプログラムを取ることが望ましい。

*人々が、過去の常に異なる文脈において、どのように存在し、行動し、思考したかを理解する能力。歴史学は過去の持つ他者性に遭遇し、それを感得することと未知の構造、文化や信仰システムを理解することを含む。これらの理解は過去が現在に及ぼしている影響に重要な光を照射する。

*文字史料や他の主要な史料を批判的にしかし共感をもって読み、分析する能力。他の主要な史料には地誌的証拠、絵画、銭貨、勲章、漫画、写真、映画のようなヴィジュアル史料やモノが含まれる。

* (歴史的) 状況、出来事そして過去 (の人びと) の感情の複雑さと多様性を理解すること。このことを強調することは知的成熟を育てる反還元主義的な (antireductionist) ディシプリンとしての歴史学の性格にとって中心的なことからである。

* 知的自立性：歴史学の教育プログラムは単に歴史学研究の準備としてあるのではないし、それが主要な目的でもない。それは研究者としての一般的な能力、すなわち課題を設定し、それを解決する能力を含まねばならない。それには、書誌学的能力、膨大な量の証拠を収集し、選択し、体系化し、総合する能力、そして、有効で適切な証拠と論法によって課題に回答を与える能力が含まれる。

* 以上すべての能力に依拠し、それらを示しながら、文章あるいは口頭発表の形で議論を整理する能力。

3・2 いくつかのプログラム、例えば経済史や社会史、は他の人文学や社会科学のディシプリンの方法を併せ持つ。史学科や他の (歴史学関係の) 教育機関は以下のうち少なくともひとつを提供することが非常に望ましい。ヴィジュアル文化と物質的文化；言語；情報技術の利用；定量的方法；考古学的野外調査；古文書学；歴史学と密接に関係するディシプリンの学習にかかわる能力。野外調査や調査旅行は歴史学の教育コースあるいはプログラムにおいて肝要な役割を果たす。

3・3 歴史学の学習を通して得られる一般的な能力 (generic skills)

* 自己鍛錬

* 自己管理

* 精神とイニシアティブの独立性

* 他者と協働する能力と他者の正当な考え方の尊敬

* 証拠、データ、情報を収集し、体系化し、展開する能力。

4 歴史学の学士課程教育プログラムを作成するに当たっての内容とアプローチにかんする指標

4・1 歴史学は時代、文化、方法、概念的前提の多様性を特徴とする。しかし、それにもかかわらず、以下のようないくつかの中心的な必要条件を特定することができる。

4・2 時間の深さ：歴史学にとっては、長い歴史的タイムスパンにおける持続と変化の知覚が重要である。それは歴史的過程の理解に導き、過去と現在の並置から生まれる洞察力への道を開く。歴史の学習プログラムは持続と変化の問題に学生を導き、長いタイムスパンにわたる歴史の学習から得られる知的利益を彼らに体験させる。比較的短いタイムスパンの学習プログラムはその主題の長期的な展望を学生に示さなければならない。

4・3 地理的範囲：正当にも歴史学界においては、学生は一つ以上の社会、文化、あるいは国家の歴史を学ぶべきであるということが広く認められるようになった。このことは、比較史の評価と理解への道を開くという利益をもたらす。一つの国が優越的な焦点となっている学習プログラムの場合、他の国の歴史との比較を真剣かつ持続的にその中に併せ持たねばならない。イギリスの歴史に主として関心をもつ学生の場合も例外ではな

い。他の国の歴史を学ぶことによってより高い客観性がえられる可能性は特に重要である。

4・4 同時代史料：学習の対象である時代に作られた史料（同時代史料）を綿密に検討する機会を持つことは（歴史の学習にとって）エッセンシャルである。同時代史料はしばしば文書史料から成るが、工芸品、ヴィジュアル史料を含む。

4・5 分野の多様性：歴史学はそれぞれに明確な焦点と理論的志向性を持つ一群の分野からなっている（例えば、経済史、社会史、政治史、文化史、環境史、女性史、ジェンダー史）。学生はこれらの内のいくつかを学ぶように指導されるべきである。学習プログラムが一つの分野のみにもとづいている場合には、他分野の研究が歴史の理解に対して果たしてきた貢献との比較を真剣に行うべきである。

4・6 長い文章の執筆：学生が適切な指導の下で、独自の長い文章を書くことができるようにすることが必要である。

5 学力の前進

5・1 学生は歴史学の学士号取得プログラムをとおして、一般的には3年ないし4年にわたる連続的な諸コースを取り、経験と知識を獲得することによって（学力を）前進させていく。しかし、歴史学は段階を追って継起的に前進する学問ではない（non-sequential discipline）ので、前進の固定された順序は存在しない。例えば、長期の時代にわたり、広い地理的範囲を取り扱うコースは初年度に設定し、短い時期に関する緻密な文献的研究は最後の学年に設定するといったことをする理由はない。

6 教育、学習と評価

教育と学習

6・1 学生には、各コースの達成目標、そのための手段を記した文書（学科案内）が示されなければならない。さらに、そのコースの概要、評価の性格、意図された学習成果そして文献目録が示されなければならない。

6・10 教員や学生は Higher Education Academy Subject Centre for History, Classics and Archaeology から広範囲にわたるガイダンスやアドヴァイスを受けることができる。

評価

6・11 以下の二つの理由により、評価の多様性が死活の重要性を持つ。それは、1) 単一の評価方法では学生の能力の全体を測ることが難しい、2) 学生の教育的背景と入学時に提出した公的資格が多様である、この二点である。

6・12 評価方法は多様であるとしても、エッセー（論文、レポート）は依然として主要な方法である。

6・13 歴史学の単独優等学士号を取得しようとする学生については、主要な原史料を理解し、利用する能力を何らかの方法で測定することが望ましい。

6・14 歴史学の単独優等学士号を取得しようとする学生については、歴史的課題を深く探求する能力を測定することが望ましい。その方法としては、通常のコースにおいて要求

されるエッセーよりも少なくとも二倍の長さの文章を課することが必要である。

- 6・15 史学科は単独優等学士号を取得しようとする学生の口頭でのコミュニケーション能力を評価することが必要かどうかを考慮すべきである。オーラル・プレゼンテーションには口頭での報告、セミナーでの討論、討論の司会、他の学生の報告に対するレスポンスなどが含まれる。
- 6・16 コミュニケーション能力は以下のような方法で評価することが望ましい。
 - * チームによる作業あるいは共同作業
 - * 情報技術の利用
 - * 古文書の利用にかんする実際の経験
- 6・17 「歴史学にかんする分野別参照基準」作成グループの意図は単一の評価方法を作成することではない。歴史学の優等学士号は一つ以上の評価方法に基づいて授与されるべきである。

7 評価の指標

- 7・1 史学科は優等学士号の第一級、第二級上、第二級下、第三級のそれぞれについて、要求される学力レベルを開示しなければならない。
- 7・5 史学科は、歴史学の学士号取得プログラムを作成する際に、下記のような学習成果を考慮に入れるべきである。
 - * 十分な歴史的知識をもっていること。(以下、既述のことがらを整理して提示している一小谷注)

8 達成された学力

(ここでは、優等学士号の各等級取得者やそれ以下の者[普通学士号取得者]のそれぞれが身につけたはずの能力について記述されているが、日本の大学制度と大きく異なるので省略する一小谷注)

9 勧告 (Recommendation)

- 9・1 「歴史学にかんする分野別参照基準」作成グループは、歴史学を学士号の一部として学習しているすべての学生に対して、以下のように勧告する。
 - * 3・1 から 3・3 までに書かれている能力や精神の質を養成するプログラムを取ること。
- 9・2 歴史学単独優等学士号を取得しようとするすべての学生に対しては、以下のように勧告する。
 - * 歴史を長期にわたる歴史的時間において学習することから生まれる知的利益について、実践的な経験を与えるようなプログラムを取ること。
 - * 一つ以上の社会あるいは文化の歴史を学ぶこと。
 - * 学習対象である時代に作られた史料について、集中的に批判的検討を行うこと。
 - * 歴史学の多くの分野のうちからいくつかを学ぶこと。
 - * セミナーや何らかの集団的学習に参加すること。

9・3 「歴史学にかんする分野別参照基準」作成グループは、すべての史学科が歴史学単独優等学士号を取得しようとするすべての学生に対して以下のような要求をすることを真剣に考慮するよう勧告する。

*学生が適切な指導のもとに、独自の長い文章を書き、それに基づいて評価されること。

*学生が試験の形態で何本かの論文エッセーを書くこと。

われわれが QAA に見るべきものとは何なのか？

井野瀬久美恵

今回の分野別品質保証の参照基準は、イギリスの第三者評価機関である高等教育質保証機構 (QAA) の取組みを範としているが、それを日本の大学に適応する際、いくつかの留意点があることは言うまでもない。高校までの教養教育に裏打ちされて大学教育が専門に特化できるイギリスとは対照的に、日本では、いわゆる 1990 年代初頭の教養課程解体後に進んだ「教養の劣化・後退」を改善すべく、大学教育の中で「教養と専門」のありようが求められているのはその一例だろう。QAA が「学生評価の多様性」の根拠としている「学生の教育的背景と入学時に提出した公的資格の多様性」(参照基準 6・11) は、大学入学準備 (GSE-A 受験) に際して学生たちが学んだ科目内容 (= 学問分野であって教科ではない) のことであり、われわれがすぐに思い浮かべる「入試形態の多様性」の話ではないのである。

では QAA が定める参照基準にわれわれはいったい何を見ればいいのか。ここでは、今日本で問われている分野別内部品質保証の必要性をよりイメージしやすくするために、若干の問題整理を試みてみたい。

*

まずは、全分野に共通する事項として序文に掲げられている内容——イギリスの参照基準が「優等学士号」に関して策定されている点である。このことは、イギリスでは、「大卒」が一律に同じ意味を持たないことを認めたくて、「どの等級で学位を得たか」を重視してきた事実を物語っている。その結果、学位や資格の種類は、それらを授与する大学ごとに、あるいは専攻分野によって、多種多様になるとともに、大学間相互の関係性もわかっていなくなっていった。それが、イギリスで分野別参照基準の策定を促す大きな要因となっていた。これに拍車をかけたのが、サッチャー政権下でポリテクニックが「大学に格上げ」されて、高等教育の大衆化と多様化が進んだことだった。

この大衆化と多様化自体は、一見、21 世紀初頭の日本における「大学入学希望者全入時代の到来」と似ているように思われる。しかしながら、QAA の設置や参照基準を求める問題意識自体には、日英二つの社会の経験の差が内在しており、その差 (とその意味) を理解すれば、われわれが QAA に見るべきものもより見やすくなるだろう。

そのために、問題をつぎのように問い直してみたい。なぜイギリスでは、学士号に差を設ける必要があったのだろうか。そもそも、それはいつの話なのか？

オクスフォード大学に学位試験制度が導入され、その結果に基づいて「優等学位」が設けられたのは、1800 年のことであった (1)。注目すべきは、この制度改革が、アメリカ独立やフランス革命といった「世界史の大きな物語」と同じ時代的文脈で起きていることである。現在のイギリス高等教育の内部品質保証制度に特徴的とされる「学外試験委員制度」も、1830 年代、ダラム大学における学位授与を契機に編み出され、浸透していったとされている (2)。

では、なぜこの時代に、教育の質を保証する大学改革が必要とされたのだろうか。

当時、18 世紀末から 1830 年代にかけてのイギリスでは、奴隷貿易・制度の廃止をはじ

め、動物虐待防止、監獄改革、カトリック解放、選挙法改正といった改革が次々と進められていた。その背後に、アメリカ独立戦争、及びその敗北による植民地アメリカの喪失が当時のイギリス社会に与えた強い精神的ショックがあったことを、近年の研究は指摘している(3)。すなわち、それまで本国＝植民地関係を当たり前を受けとめていると信じていたアメリカが自分たちに牙をむく姿に衝撃を受けたイギリスの人びとは、問題の本質を、自分たちの人間としての質、国民としてのモラル(の低下・弛緩)に見いだそうとしたのである。大西洋上の奴隷貿易で巨富を蓄えたイギリスで、奴隷制度に反対することが「イギリス人をモラルの点で救済する国民の美德」と捉えられるようになったのは、その好例だろう。「自分たちは何者か／だからどうあるべきか」という彼らのこうした自問自答が、次代のリーダーを育成する高等教育の質の再検証と無関係であるはずがなかった。その意味で、QAAの設置(1997)は、200年前に「すでにあった未来」といえるかもしれない。

*

歴史学を専攻した学生にはどんな能力や知識が身につく、何ができると期待できるのか——これまであまり深く考えたこともなかった難題が、今大学関係者に突きつけられている。これを、「人文学知、とりわけ歴史学という学知が鍛える能力や知識は、可視化できないものであり、測ることなどできない」と、答えを拒否することもできるだろう。しかしながら、だからこそ、ここでQAAが「すでにあった未来」であることを想起されたい。そうすれば、歴史学における分野別質保証の問題が、日本や世界のもっと大きな問題(たとえば、市民としてのモラル、国民としての責任やアイデンティティ、地球上の生命の多様性や人権の尊重など)につながる可能性にも、思いをめぐらすことができるだろう。

現代の問題を、グローバル化に伴う空間的な広がりのみならず、歴史的洞察のなかで捉え直し、通常示される(であろう)見解とは異なる「別の見方」とそれへの筋道を提示する——これもまた、歴史学に関する具体的な参照基準の模索とともに、学術会議・史学委員会に託されたミッションなのかもしれない。

注

(1)ここに現代のイギリスの学士学位の源泉が認められること、並びに当時の制度改革の詳細については、安原義仁「イギリスの大学における学士学位の構造と内容——近代オックスフォードの古典学優等学士学位を中心に——」『高等教育研究』第8集、2005年、95-119頁。

(2)第2回大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会における安原義仁氏の報告「イギリス高等教育の質・水準保証」(2008年10月29日、日本学術会議大会議室、議事録公開)を参照されたい。

(3)たとえば、Christopher L. Brown, *Moral Capital: Foundations of British Abolitionism*, University of North Carolina Press, 2006.

*本論考の執筆に当たっては、史学委員会が招聘した田中正弘氏(弘前大学)の報告「イギリス高等教育の質保証制度——分野別参照基準を中心に」(2010年11月22日)から多くを学ばせていただいた。記して謝意を表したい。

1 はじめに

今、日本の大学は大きな転換期に直面している。第一に、少子化による18歳人口の減少で、希望者全入時代を迎え、大学が受験生を選ぶ時代から受験生に選ばれる時代になっている。その結果、推薦・AO入試、社会人・帰国子女入試、センター試験利用型、独自入試など入試方法が多様化し、私立大学では推薦・AO入試で入学する学生が定員の過半数に達するケースもでてきている。つまり、大学独自の学力試験を経ずに入学してくる学生が増加した結果、理科や歴史の学力不足が目立ち、入学後に「リメディアル（補習）教育」が必要になるケースがでてきている。

また、入試科目の削減によって受験生を確保しようとする傾向も強まっている。例えば、国公立大学の文系でも大学独自の入試で歴史系の科目を課さない大学が増えているし、従来、英国社か英国数の3科目を課すことが多かった私立大学では英国の2科目しか課さない大学も出ている。その結果、受験生の間では歴史系の科目を学ぶ意欲の減退がみられるという。

第二に、不況が長期化する中で、企業の側ではかつてのように社員研修を専ら入社後に行えばよいとする考えを止め、大学在学中の一定の能力習得を強く期待し始めている。その結果、近年では4年間でどのような学力を習得させるかを意識的に追求する「学部教育の質保証」の議論が盛んになっている。その結果、従来は研究センターであった大学教員の生活スタイルが教育中心に変化してゆくことになるだろう。

第三に、経済や情報など様々な分野に「グローバル化」の荒波が押し寄せている現在では、既存の知識やルールを当てはめる能力よりも、新しい現実から新しい発想やルールを発見する能力が求められる。しかし、日本の教育は、古くは漢文の素読から始まる知識を覚えさせる教育が主流となってきたため、この発見力や応用力の開発には遅れをとっている状況にある。また、グローバル化時代には英語などの外国語で外国人と討論し、粘り強く合意を形成してゆく能力がますます重要になってくるが、伝統的な「知識詰め込み」型の教育では討論力や合意形成力を十分磨くことは難しい。

2 大学における歴史教育の課題

このように日本の大学教育は、今、大きな転換期に直面しているが、大学の歴史教育もその例外ではない。

その課題の第一は、歴史系の知識や関心の低下である。例えば、2007年に行われた全国の法学部学生対象の調査によると、世界史の知識不足によって人権や市民社会という法学教育の基本概念が理解できない学生の増加が問題視されていた。そこには、2006年秋に発覚した「世界史未履修」問題が影を落としていた面もあるだろうが、仮に高校で世界史を履修していても、大学合格とともに、その知識の多くは忘却され、大学の講義の理解に応用されないケースが多いという問題がある。

第二に、いつの時代でも若者は、概して「今が楽しければよい」という「現在中心主義 (Presentism)」の傾向をもつが、昨今の若者はますます「内向き」の姿勢を強めているという。それは、不況の長期化の中で受験生が実学志向を強め、史学科など文学部系への志望を減らしたり、長期の外国留学を希望する学生が減少したりする傾向として現れている。しかし、不況の長期化や非正規雇用の増大などによる「閉塞感」はむしろ「現在」への批判意識を高め、「現在」とは異なる過去への関心を高めてもよいはずであるが、そうっていないのはなぜか。

その原因の一つは、日本の歴史教育制度が「現在」の新しい問題をカリキュラムに取り込んでゆく点で不十分である点に関わるのではないだろうか。勿論、個々の歴史研究者の中には個人として「現在」の問題の歴史学的な解釈に挑戦しているひとは多いのであろうが、教育制度としてその配慮はどのように保証されているだろうか。かつて「50年たたないと、歴史学の対象にはならない」といわれ、現代史の研究は史学科より地域研究的な学科学でカバーされていた。確かに公文書の公開など実証研究の条件を考えると一定の年数の経過は必要であ

るが、史料は公文書だけには限らないのだから、「現在」をも歴史学の対象とするかどうかは研究者の姿勢いかに問題であろう。米国では、「現在」までをカバーする通史が数多く出版されているが、日本では自分の専門とする地域や時代のテーマに限定して禁欲的に研究するスタイルが主流となっている印象が強い。

その上、日本の大学における歴史教育は、初期に史学概論、西洋史・東洋史・日本史概説を教えた上で、あとは演習などで担当教員の専門とする時代や地域に関する文献を精読するスタイルが中心となってきた。このスタイルでは個別の専門家養成には有効でも、他の学問領域と対話可能な普遍的関心をもった人間の育成には不十分だろう。最近、大阪大学などでは「市民のための歴史教育」の独自開発がされ始めているが、大学の歴史教育一般にもこのような普遍化の努力をもっと取り入れるべきであろう。

第三に、日本の歴史教育は、大学レベルでもどれだけ歴史的思考力の育成を独自の課題としているだろうか。高校で「世界史未履修」問題が発生した原因の一つは、世界史は高校に入って初めて本格的に習う上、相対的に暗記する用語が多いので、必修であるにも関わらず、敬遠されていた事情があった。しかも、世界史未履修は進学校で多く発生したことが示すように、大学入試で細かい用語の暗記力を問う出題が続いていることも、生徒たちの「歴史離れ」を促進している。つまり、高校で「世界史未履修」問題が発生した背景には、高校自体の問題だけでなく、大学入試のあり方や教科書執筆者が年々歴史用語を増やして生徒たちの「負担感」を増大させてきたという大学の研究者側の反省を迫る問題も潜在しているのである。

3 おわりに

この「知識詰め込み」型の教育は、日本では、大学でも繰り返されている印象が強い。私は、1980年代半ばにカリフォルニア大学バークレー校で2年間在外研究に従事したが、その折、米国におけるアジア系移民史研究の草分けであるロナルド・タカキ先生の学部の

講義を聴講して驚愕した経験がある。200 人くらいの学生を前に、タカキ先生は冒頭でその日の授業の中心的な問題点を板書し、学生たちに問いを発し、その問いを解明する形で講義を進めるのであった。学生は講義の途中でも問いへの答を思いつくと平気で手をあげるし、終了 10 分前の質問の時間になると、質問のための手が林立するのに驚いたのであった。

この光景に強い印象を受けた私は、帰国後、自分の講義でもこの「対話型」に努力してみたが、問いを発しても日本の学生たちは沈黙することが多く、結局、一方的な講義に終わってしまうことが多かった。グローバル化時代には発言力や討論力がますます重要になることを思うと、教師の側で「対話型」講義法の開発に意識的に努力することが極めて大切である。

その際、日本の歴史教科書で当たり前のように繰り返されている「正答主義」からの脱皮が重要だと考える。それは、通史叙述の中でただ一つの道だけが示され、実際には放棄された「別な道」がしめされず、過去をめぐる多様な解釈も提示されない。その結果、生徒たちは教科書に書いてある道が唯一の「正解」と受け止め、それを丸暗記してきたのである。これでは批判的にものを見る習慣は身につけようがない。

しかし、実際の過去には様々な選択肢があって、抗争の結果、ある道が選択されてきたのであり、「多様な選択の連鎖」として過去を教えれば、生徒たちのこれからの「人生選択」にも役立つであろう。勿論、歴史学の面白さは、現在と異なる「異文化」としての過去の発見にあり、世界史教育の場合は、過去と外国という「二重の異文化」を知る楽しさにあるのだが、同時に時空を越えて過去の人間の人生選択から教訓を引き出すことも可能だろう。これも「現在」と「過去」を接合させて、歴史教育の魅力を生徒や学生たちに伝える方法であると思う。その上、このような主体的な歴史教育は、グローバル時代に必要な批判的思考力の育成にも役立つと思うのだが、いかがだろうか。

1. 問題の所在

大学で研究・教育される歴史学、とくに日本史を除外した東洋史・西洋史は、近年、その入口と出口との双方で存立基盤を脅かされているように見える。すなわち出口では、文系諸学部において予算と人員が系統的に削減され、また大学の組織再編のなかで歴史系のポストが消滅する傾向にある。そして入口では、数年前から高校世界史「未履修問題」が浮上し、そこから世界史不要論が高まるのではないかと、という懸念が広まった。2007年以降、世界史教育を論じた著作が、大学教員によりつぎつぎに執筆された事実は、未履修問題のもたらした危機意識の大きさを証言していると考えてよい。

外部から見れば、このような動向自体を、一種の自己保身的反応として批判することもできるが、しかし研究・教育をになう大学教員が、中等教育との連携・協力の欠如について、さらに歴史学の「制度疲労」の危険性について、反省する機会をあたえられたのは重要である。わたくしに理解できた範囲で、世界史教育をめぐるこの間の議論を整理すると、そこでは大別して二つの問題が論じられてきた。その第一は世界史をいかに記述するか、という歴史記述法の問題であり、そこには高校教育と大学教育との制度的非対称、ヨーロッパ中心史観の批判、専門教育・研究における国民史的枠組みの持続性などの論点が含まれる。第二は歴史をいかに学ばせるか、どうすれば生徒の心に歴史への内発的関心を引き出すことができるか、という歴史教育法の問題であり、「暗記物」という固定観念をどう克服するか、大学入試問題の質をいかに改善させるか、歴史を説明し解釈する作業を生徒にどう学ばせるか、などの論点が提示されている。

これら二つの問題は、もちろん相互に関連するが、原理的には区別するのが適当である。またそれらはいずれも高校教育と大学教育とに一貫する根本問題であり、そこに量的な差異はあっても質的な断絶はない。第二の問題は、一見して中等教育の技術的次元に属するように思われるが、そこには人類がその過去と向きあう姿勢、歴史研究の内面的根拠という本質的な問いが潜在する。それゆえ教育と研究、教養課程と専門課程、中等教育と高等教育などの形式的二分法を超えて問題を考察し、高校世界史の問題性が、大学における歴史研究の問題性を反映していないかどうか、熟慮する必要がある。本稿では、このような視点から両者の関係を反省し、今後の歴史教育のありかたについて考えてみたい。

2. 歴史記述法の問題

歴史記述法に関する批判的論点は、本特集号に掲載された多くの諸論考にも共通する。すなわち、明治維新以後に大学制度が創出される過程で発生した日本史・東洋史・西洋史の三分がそのまま現在まで継承され、日本史・世界史の二科目から構成される高校歴史教育との制度的非対称を生みだしたこと、さらに学部の専門教育課程では、東洋史と西洋史それぞれの内部で（中国史やイギリス史など）各国史に特化する傾向が強まり、グローバル化の進展する現代世界の情勢に適合しないことの問題性が指摘される。もちろん世界

史（高校）→東洋史／西洋史（教養課程）→各国史（専門課程）という道筋は、一見合理的な段階的専門分化のようにも思われるが、問題はそこにフィードバックの装置が確立されず、統合的歴史理解の作業が保証されない点にある。これを高校教育の次元で見れば、世界史教科書に各専門分野それぞれの研究成果を詰めこむ結果、焦点の見えにくい記述になるだけでなく、関連する項目や用語が過剰に増殖し、生徒の「暗記」負担をますます増加させる弊害を生み出している。

近年、これに対する解決策として提案されたのは、19世紀的な国民史の枠組みを超える新しい歴史理論を採用して、統一性のある世界史記述を実現する方法である。とりわけ政治史中心の国民史を批判して社会・文化・生活・環境に着目したフランス「アナル」学派の地域史、国民経済比較の次元を超えて資本蓄積と労働形態の世界的連関を論じた「世界システム」論、さらに近年ではヨーロッパ中心史観を批判してアジアの視点から世界史像を再構築しようとする「グローバル・ヒストリー」などが、そのための理論的道具として提唱され、高校世界史の教科書や大学の概説講義などに利用される傾向にある。

歴史理論、すなわち多少とも体系的な概念装置を用いて歴史を説明する方法は、たしかに論理的に一貫した歴史記述と歴史教育をおこなうのに便利ではあるが、そこには弊害もある。第一に、あらためて言うまでもなく、すべての歴史理論は一定の時代的文脈のもとで生みだされ、その時代が直面する現実を有効に説明する手段として創出されるので、必然的に部分的で相対的な性格をもち、時代の変遷とともにその有効性を減少させる。したがって「世界システム」論の場合がそうであるように、ある歴史理論が広く共有されて歴史教育の現場に応用されるようになる時分には、すでにその有効性を疑問視されて批判の対象となり、学界での影響力も低下している可能性がある。

第二に、歴史教育の観点から見てより重要な問題は、特定の理論に基づく歴史解釈を教えることにより、高校生や大学生の自由な思索を阻害する危険性にある。そこでは個々の事象に加えて、それらに関連づけ説明する論理さえも所与の知識として学ぶべき（または暗記すべき）対象となり、生徒や学生が自由な想像力にもとづいて歴史を観察し、推論する余地はそれだけ狭められてしまう。本特集号の他の執筆者たちも述べるように、歴史解釈は単一でないことを教えるのが大切であるとすれば、特定の歴史理論を、たんなる仮説の域を超えて、普遍妥当性をもつ説明原理として採用することには慎重であるべきだろう。

3. 歴史教育法の問題

そこで議論は、必然的に歴史教育法の問題へと移行する。大学の歴史教育は一般教養教育と学部専門教育とから構成されるが、それぞれについて反省すべき問題点は多い。まず前者に関しては、現在の大学制度では一般に教養課程の位置づけが不明確であることを反映して、歴史教育も一貫した理念に基づいて実施されているとはいえない。わたくしが全国の国立・私立大学に勤務する友人に私的アンケートを実施した結果では、一・二年次の歴史科目の編成は大学ごとに多様で不統一であり、しかも看板と実態との乖離が見られる。たとえば講義名は「東洋史概説」でも、実際には担当する教員の研究分野に応じて、狭く限定された内容の講義がなされる場合もある。それゆえ高校世界史との連続性も考慮しな

がら、大学の一般教養科目としての歴史教育の形態と内容について、統一的な理念と方法を確立することが望まれる。

つぎに学部の専門教育は、これも大学ごとに異なるとはいえ、一般に歴史研究の現状をそのまま反映する傾向にある。ここで歴史学の現段階について詳論する余裕はないが、巨視的に見て二つの問題があるのではないかと、わたくしは考えている。第一の問題は、制度化された学問としての歴史学が、その先行研究の蓄積のうえに専門家集団の再生産構造を築きあげ、研究者共同体の内部的充足を強化するにつれて、時代別・各国別の研究分野の閉鎖性と、言語・思考体系の一定の硬直化をもたらしたことである。その結果、歴史研究者のあいだでさえ、異なる研究分野間での対話は困難になったので、歴史研究者ではない人々との対話や相互理解を実現するのは容易でない。

第二の問題は、このような閉鎖性や硬直性に対処するために、20世紀の歴史学は主として哲学・社会学・人類学・言語学などの隣接諸科学の概念や理論を摂取することにより自己改造を図ったことである。史料批判の体系的方法を科学的根拠として成立したいわゆる実証主義史学が、やがて新興の社会諸科学から批判と挑戦を受けたとき、革新的な歴史家たちはそれらの諸科学と協力関係を築くことにより歴史学の再生を企て、たしかに成功をおさめた。しかしその反面、歴史学（とりわけ西洋史学）はしだいに隣接諸科学への依存度を高め、ときにはその流行に翻弄される傾向をも生みだし、「言語論的転回」をめぐる議論が示すように、歴史学のアイデンティティを危機に陥らせる不安をもたらした。それゆえ今日では、大学で歴史学の入門講義をしながら、対象領域の広がりの説明することはできても、方法論上の体系性または首尾一貫性を論じることは困難になっている。

4. 若干の提案

以上に要約した諸問題は、いずれも安易な処方箋を許さない重大問題であるので、ここでは困難を緩和し部分的に解決するために、二つの具体的提案をするにとどめたい。

第一に、教養教育・専門教育を問わず、専門分野間の垣根を低くするために、日本史・東洋史・西洋史の合同講義を制度化することである。それもおざなりの「リレー講義」ではなく、異分野間で共通問題を恒常的に討議し、教員自身が日々厳しい試練にさらされるような他流試合の場を制度化することである。これにより専門分野の閉鎖性が緩和され、東洋史・西洋史の因習的な区分を超えて、教員と学生とが協同しつつ、共通の問題関心と議論とを発展させる可能性が開かれる。もしこの制度が具体化されれば、教員人事もそれを考慮して採用・配置されることになるだろう。

第二に、高校教育と大学教育とを問わず、生の素材として史料を読ませ、過去と直接に接する機会を増やすことである。たとえばフランスの高等学校（リセ）用の歴史教科書を見て印象的なことは、それが完成された通史的記述よりも素材としての史料を重視し、その分析・解釈の作業を生徒の課題としている点である。その場合、生徒の提出する解釈が、教師の目から見てどれほど「見当違いな」ものであっても、それは過去との直接の対話の成果として意味をもち、その「誤り」を説得的に修正する作業は教師の責任となる。蓄積された学説史の権威や、洗練された社会科学の概念体系の背後に、生きた歴史的現実を遠

ざけてしまうよりは、どんなに素朴なものだとしても、過去の証言とじかに向き合う体験を尊重する教育のほうが、長い目で見れば創造的なのではないか。大学入試制度の改革は困難をきわめるが、もしも以上の観点から世界史の出題方針を大胆に転換することができれば、高校教育の現場にもそれが少しずつ反映されるようになるだろう。

具体的提案といっても、夢物語にすぎない。しかしすべての一般論は、それが実現されないかぎり夢物語にとどまるのだとすれば、こんな発案も許容されるにちがいない。

参考文献

小田中直樹『世界史の教室から』（山川出版社、2007年）

遅塚忠躬『史学概論』（東京大学出版会、2010年）

羽田正『イスラーム世界の創造』（東京大学出版会、2005年）

水島司編『グローバル・ヒストリーの挑戦』（山川出版社、2008年）

南塚信吾『世界史なんていらない？』（岩波ブックレット、2007年）

桃木至朗『わかる歴史 面白い歴史 役に立つ歴史—歴史学と歴史教育の再生をめざして』（大阪大学出版会、2009年）

(Manuels scolaires) *Histoire*. 2de, 1re, Tle, L/ES/S, Paris:Bordas, 2005 / Paris:Belin, 2007.

プリンストン大学の世界史教育

プリンストン大学の歴史研究者が共同で執筆した 3 巻本の世界史のテキストがある。Worlds Together Worlds Apart という標題で、2002 年に初版が刊行され、2011 年に第 3 版が出た。こなれた日本語にするのが難しい題名だが、複数の「世界」が近づいたり離れたりする様を表しているのだろうということは分かる。執筆者たちの世界史についての見方が明確に示された表現である。

目次を見ると、全体は 22 章からなり、9 章「新しい帝国 (複数) と共通の文化 600-1000」、13 章「深く関わり合う世界 (複数) 1600-1750」のように、先史時代から現代までの世界の過去が、一定の時間ごとに一つの章としてまとめて記されている。各章の叙述は、地理的には世界全体をカバーし、その下に原則として地域単位で節が立てられている。例えば 9 章には、イスラーム、唐、朝鮮と日本、キリスト教西洋という四つの節があり、13 章の場合は、アメリカ植民地、奴隷貿易とアフリカ、17-18 世紀のアジア、ヨーロッパの変容という四節構成である。

単数の「世界 World」という語は、10 章「世界の成立 1000-1300」、15 章「世界の再編 1750-1850」18 章「不安定な世界 1890-1914」という三つの章の題名で採用されている。しかし、それぞれの章の内部構成は他の章と変わらず、原則として地域別の叙述である。例えば、15 章は、政治の再編成、アフリカの変容と貿易、経済の再編、アフロ・ユーラシアにおける持続性と変容という四つの節からなっている。全体として、本の題名が示すように、人類の歴史は、複数の「世界」が近づいたり離れたりしながら展開し、今日のグローバル化の時代に至るとというのが執筆者たちの世界史観であるようだ。

世界史をこの本の説くように理解してよいのかどうかは議論のあるところだろう。私にはまだ随分改善の余地があるように思える。しかし、大事なことは、執筆者たちが何度も会合を持って互いの歴史観をぶつけあい、全体の骨格を定め、細部の肉付けを行った末にこの本ができあがったという事実である。私は執筆者たちのこのような努力を高く評価する。今年の 5 月にプリンストン大学を訪れた際、執筆者の何人かにお会いして伺ったところでは、この本は大学の一般教養の授業のテキストとして使用しているそうだ。専門家を志す学生ではなく、一般教養として世界史を学ぶ学生が相手である。彼らに本当に歴史への関心を持たせるためには、授業に様々な工夫が必要だろうと思った。同時に、プリンストン大学では、自分たちが議論して納得した世界史を、これから実社会に出てゆく学生に体系的に教えているという事実に深い感銘を受けた。彼らが大学人としての自らの責務をしっかりと果たしているからである。

翻って、私たち日本の大学の歴史研究者は、果たしてこのような努力を行っているだろうか。残念ながら、答えは否である。

日本の大学の歴史研究者の多くは、個別の研究テーマの追求に終始し、それらを総合して世界史像を描くことには無関心である。既存の研究史の上に自らの研究テーマを位置づ

けるので、その意味で総合化を意識する必要はないのかもしれない。一般教養の歴史の講義や「概説」の講義でも、一年を通じて自らの専門に近いきわめて小さなトピックを細かく話す人や、史料に基づいて分析、判断するという歴史学の基本的な手法を教えて事足りりとする人が多いようだ。自分たちの考える世界史像をテキストとして編み、その内容を学生に語る授業を展開しているという大学の存在を寡聞にして私は知らない（「西洋史」や「東洋史」についてなら、そのような試みはいくつもある）。研究者がそれぞれ自らの関心を持つテーマを自由に研究しているといえは聞こえはよいが、要するに、互いに不干渉を決め込み、徹底的な議論を経て自分たちの世界史像を提示するという総合化の努力が放棄されているのである。

あるいは、世界史の枠組みはすでに定まっていると考えられているのかもしれない。もしそうだとすれば、その考え方は誤っている。時代が必要とする歴史像は、それぞれの時代によって様々である。世界史についても、いつの時代にも通用する絶対的な像があるわけではない。既存の世界史像は不断に見直され、その時代にふさわしい新しい見方が提案されねばならない。この基本的で重要な作業は、歴史研究の専門家が揃った大学でこそなされるべきだ。文部科学省の学習指導要領に基づいて記される高等学校の世界史教科書に、それを任せきりにしてよいはずがない。大学の歴史研究者は、共同で新しい世界史像を構築する作業に汗をかくべきなのである。

大学の組織の革新

新しい世界史構築のための作業を効果的に推し進めるためには、それに適した組織があった方がよい。しかし、残念ながら、大学の現状はそれとは程遠い。本稿を草するにあたって、いくつかの有力大学の歴史関係の学科の情報を集めてみたが、それらは例外なく「日本史」「東洋史」「西洋史」の三つの研究室から構成されている。なぜ人類の過去を、日本、東洋、西洋という三つに区分して研究する必要があるのだろうか。別の機会に書いたことなので、ここで詳細は繰り返さないが、この三区分は二十世紀初頭に確立し、その頃には確かに意味があった。当時の日本において支配的な世界観は、われらが国民国家日本、日本が見習い追いつくべきモデルとしての西洋、西洋に対抗するために日本が先頭に立って指導すべき東洋という三区分であり、歴史研究の区分はこの世界観に対応していたからである。

それから百年以上が経ち、政治、経済、文化、環境などの面で、世界が一体として動いていることが明白な現代において、なぜこの旧態然とした三区分の歴史研究の体制がなお維持されているのだろうか。複雑な問題解決に地球市民としてのアイデンティティが要求される現代世界の状況と歴史研究の体制が完全にずれてしまっている。もしこの三区分の教育研究体制を積極的に維持すべきだと考える人がいれば、その理由をぜひ教えて頂きたい。

例えば、上で挙げたプリンストン大学をはじめとするアメリカの大学の多くでは、歴史の教育研究の単位となっているのは歴史学科である。日本の江戸時代の思想を研究する人も、アメリカの独立戦争について研究する人も、アフリカとアメリカの間の奴隷貿易を研

究する人も、皆一様にそこに所属している。中に特段の下位区分はない。世界の歴史のような広いトピックについて議論しようとするなら、このような間口の広い柔軟な枠組みの組織の方がふさわしいことは明白である。「世界史学科」を新設できればそれに越したことはない。しかし、もし新しい学科を設けることが難しいなら、せめて硬直した現状の三分の壁を取り除くことはできないものなのだろうか。

大学の学部は、単に教師が確立された知の体系を学生に伝達する場ではない。知の探求を行うための手段や方法を教える場であるとともに、確立されたはずの知が破壊され新たな知が生み出される現場でもあるはずだ。そのような場に立ち会って感じた新鮮な驚きや胸のときめき、獲得された新しいものの見方が、その後どのような道に進むにせよ、若い人たちが生きてゆくための糧となる。歴史学の分野における学部教育もその例外ではない。新しい世界史は、驚きとときめきの場を作り出すためには格好のテーマである。今日の大学で歴史の教育研究に携わっている人たちは、ぜひ何らかの形でこのテーマに関わってほしい。安定した同じ場所にとどまって満足するのではなく、勇気を持って一歩前へ足を踏み出すときである。

1. 世界構造の激変と歴史学の対応

「開国」を迫られ、新たな日本の進路を描く責務を負った者の目に映った 19 世紀半ばの世界は、西欧が圧倒的な力を持ち、アジアはその支配に従属する構造をもつものであった。彼らが西欧に範を求め、アジアから距離をおこうとしたのは当然であったし、その認識に基づいて教育の方向性を定めたのも不思議ではない。

しかし、問題は、そうした構造がこの数十年間の東アジアや近年の南アジアの台頭によって根本的に変わってきたこと(1)、にも関わらず、明治維新から 150 年近くが経過した現在も、欧米重視とアジア軽視の世界認識が教育の中で再生産され、我々の世界観に染み込み続けていることである。たとえば、高校世界史教科書を開けば、ヨーロッパのいくつもの王朝の家系図が記載され、詳しい文学作品や芸術作品のリストがある。他方、日本に隣接し、この半世紀に世界構造を大きく変える原動力となってきたアジアについての情報は少ない。比較には、国別の一人あたり GDP が採用され、あたかも欧米のアジアに対する卓越を誇示しているかのようである。確かに、それは、国民国家システムの下で各国民の間にある格差を示すには意味があろう。しかし、今、世界がどの方向に動いているかについての歴史認識をこれから世界に出て行かざるをえない若い世代に伝えることが歴史教育の大きな責務であるとすれば、誤った世界認識の再生産に導いてしまうことを恐れるべきでなかろうか。

世界の構造変動は、残念ながら(?)、経済分野でのみ生じているのではない。中国の大学数は 10 年間で倍増して 2005 年には 1,794 校となり、卒業者数は 377 万、他方、日本の 2009 年の大学数は 758 校、卒業者数は 55 万に過ぎない(2)。日本企業は中国やインドの学卒者を積極的に採用し、日本の学卒者はかれらと同じ立場で競い合っている。それらの国での大学教育に質の問題があると指摘する向きもあるが、その解答は、最近のオリンピックにも見られる潮流が、英語メディアの文学賞受賞者をインド人が独占し、あるいは中国系・インド系研究者がアメリカの大学に進出していることで既に示されていよう。

歴史研究の分野では、このような世界構造の変化の意味について、グローバル・ヒストリーと呼ばれる潮流が問いかけをしている(3)。代表的な論客は、かつて従属論の旗手であった故 A.G. フランクである。氏の著のタイトル『リオリエント』は、東洋(オリエント)に向けて、世界の構造が既に再方向付け(リオリエント)されたとの鋭い現実認識を象徴的に示している。

問題は、このようなアジアの台頭に対して、日本の大学が、どのような教育・研究体制の再編によって対応すべきかにある。確かに、東京大学をはじめ、国際化を唱える大学は少なくない。しかし、その多くは、英語の授業の実施による留学生の確保という、基本的には学生数激減を見こした対応策のように見える。学ぶべきなのは欧米なのかアジアなのか。欧米偏重の組織構成が変わるには人事や組織の改編など何十年もかかる。しかし、その時間は、そのまま世界の変動への対応にかかる時間でもあろう。

現実の動きと歴史学の側の認識のズレがもたらしている結果の一つは、地域学会に占める歴史関係者の割合の低下である。既に地殻変動は起きている。歴史学は、ある地域や社会の研究を志す者の支持と期待を失っているが、それは、現実の変化に対してはるかに敏感であり、問題意識を磨いていた戦後の歴史学とは対照的な姿勢がもたらした状況かもしれない。

2. 歴史学的方法的禁欲と世界認識の歪み

激変する世界と歴史学の位相差は、歴史学自身の存在意義と可能性を狭めてきたが、加えて、歴史学が安住する方法的禁欲さが導く世界認識の歪みの問題にも触れておきたい。

歴史学のディシプリンとは何か。通常は、史料言語の十分な習得によって文献を正確に読解し、史料の真偽と意味を見極める徹底的な史料批判を行うことだとの答えが返ってこよう。しかし、ここで指摘すべきは、歴史学が文献のみを対象とする限りそれを欠く地域に対する貢献は難しく、さらには、文献の存在の圧倒的な差が世界構造の認識や世界観の歪みをもたらしてきた点である。アフリカやアジアの多くの地域では植民地支配以前の史料がきわめて限られ、しばしば欧文の史料しか残されていない。そして、そのことは、対象地域を史料の書き手側の目でみることにつながり、欧米世界との間に先進と後進、文明と野蛮などの二元的な価値体系を生むことになった。そして、現在にまで「文明化の使命」が再生産されることになる。

今ひとつの例は環境史である。地球環境全体の歴史から見れば、人類史はそのごく一部に過ぎない。人類出現以前の文献は存在しようがなく、歴史学は無力化される(4)。原正一郎氏の古文献の研究によれば、日本の過去の地震の発生地点は圧倒的に京都とその周辺になってしまうという。文献(のみ)を思考の対象とすることが生む歪みの好例である。

3. 救世主はどこに

歴史学の救世主は、ではどこにいるのか。一つの候補は、グローバル・ヒストリーかもしれない。グローバル・ヒストリーの活発化の背景として、一国史を超えた枠組みを今の時代が必要としているからと指摘される。確かに、津波やEUの統合など一国史では収まらない事態が生じ、そのことが地域間比較や地域連関の研究にまで進ませている。しかし、それだけではない。自然科学に造詣の深い書き手が、従来の歴史学の領域を大きく超えた歴史叙述に参加していることが大きい。話題のダイヤモンドの著『銃・病原菌・鉄』は、その好例である。さらに、人類史をはるかに超える時間を扱い、歴史学の自己抑制を放棄していることも大きい。方法的禁欲を捨て、歴史学が活性化されているのである。

文理融合やHGIS(歴史地理情報学)の推進も、歴史学の魅力と可能性を広げる候補かもしれない。確かに、文理融合については、個別性・特殊性重視の最後の牙城(?)としての歴史学が、対象の個性を可能な限り多様な要素を取り入れ、総合化してとらえようとするのに対して、自然科学系は普遍性、一般性を重視し、そのため対象の一側面を切り取り、その分析から普遍性を導き出すという方向性をもつという根本的な差異があり、具体的な取り組みについてもうまくいかないことが多い。またHGISについては、イギリスや台湾な

どで国家的なプロジェクトが動き(5)、日本においても個別的には試みが始まっているものの(6)、技術的な問題が多く残され、情報基盤も抜本的な整備が必要である。しかし、ではあれ、HGISは様々な事象を特定の時空間位置に組み込み、共有化することを可能にする基盤であり、大きな可能性が秘められている。自縄自縛状況から抜け出、現実との位相差を研究・教育体制の再編と共に埋め、これから世界へ出て行かなければならない世代に現在の世界構造とその成立の経緯についての正確な認識を身につけさせることに取り組むことこそが、日本の歴史学関係者の最優先課題と考える。

注

(1) Angus Maddison, “Economic Progress: The Last Half Century in Historical Perspective”, *Perspective on Global Economic Progress and Human Development, Annual Symposium 1999*, Academy of the Social Sciences, Australia, <http://www.ggdc.net/MADDISON/oriindex.htm>, Table 1, p.11. (2011/06/25).

(2) http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index40.htm;
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2009/08/26/1283357_1.pdf (2011/06/28).

(3) 水島司『グローバル・ヒストリー入門』山川出版社、2010年；同(編)『グローバル・ヒストリーの挑戦』山川出版社、2008年8月。

(4) 水島司(編)『環境と歴史学：歴史研究の新地平』勉誠出版、2010年。

(5) 各国のHGIS関連情報については、<http://www.hgis.org.uk/resources.htm> (2011/07/30)。

(6) 水島司・柴山守(編)『地域研究のためのGIS』古今書院、2009年10月。

現在進行しつつあるグローバル化は、時代を画する歴史の分水嶺となるだろう。日本という国を越える巨大なグローバル市場が生まれ、それが経済のみならず人間活動の諸側面に大きな影響を与えつつある。グローバル市場の統合の強化は、国ごとの社会的完結性の喪失と表裏一体の関係にある。これまで私たちは、独立し完結した社会をもつ主権国家の存在を前提に、世界をその集合体という具合に捉えてきた。しかし、現実はずでに、国民への影響力を低下させた国家と国境を越えて活動し大きな影響力を行使する様々な非国家組織が競合する世界へと移行している。人間活動のほとんどあらゆる領域がこのグローバル化の影響を受け、私たちの世界認識、活動の準拠枠は大きく変化することになる。歴史学の世界も今、大きな変容を遂げようとしているのだと思う。

歴史の枠組みの変化

政治・経済・文化など、さまざまな分野の活動が国の枠組みの中で行われ、人々がその枠組みの外の人とあまり接触しない状況下では、各集団がどのような価値観のもとで、どのような歴史像をいだき、どのような世界観をもっているかは大きな問題とならない。外国研究も、自分が生きている現実の世界とは直接つながらない別世界の話であり、事実の裏付けのない文化論や文明論を論じてあまり実害はなかつたろう。しかし、今日のように、異なる政治・文化集団が恒常的に接触するような状況下では、複数の歴史のあいだの齟齬や懸隔が大きな問題として浮上してくる。他の集団の歴史の中に自分たちの認識とは異なる像を見出し、自分たちのイメージや自分たちに関わる部分に関してその修正を強く求めることになる。これが、政治問題化すれば、国家間の深刻な対立を引き起こす。

グローバル化は、かつて様々な地域に広域政権が誕生した時や近代国民国家が成立した時と同じように、広い範囲にわたって統合と平準化を求めることになる。その結果、これまで作られてきた国ごとの歴史、あるいは、国の成立史をもとにした歴史は、大幅な修正を求められることになる。近代国民国家を主たる準拠枠として発展してきた近代歴史学は急速に力を失い、国境を越えた動きを整合的に説明できる歴史が強く求められるようになってきた。

必要とされる歴史

現在、新しい歴史の枠組みが必要とされているのは、単に、自分たちの位置を正当化したり、過去に対するお互いの認識のすりあわせを行うという政治的理由からだけではない。むしろ、私たち一人一人が、自分の生きる世界を認識するために、従来とは違った歴史像・世界観を必要としているからである。日本に住むか否かにかかわらず、私たちは、現実の世界の動きを説明できる歴史を必要としている。

テクノロジーの進展により、人間の活動域は驚異的に拡大したが、自らの住む社会の状況を把握するのは非常に難しい状況にある。すでに、私たちは、自分が属する日本社会を

把握するのが困難な状況にいるが、グローバル化は、その把握をいっそう困難にする。グローバル化した世界では、さまざまな要素が国境を越えて複雑に結びついているため、国境内の動きだけ見ても、その動きを理解することができないからである。結局、自分の生きている日本社会の動きを把握するために、日本という枠組みを越えて展開するグローバル化した世界の動きを把握しなくてはならないことになる。

現在の日本社会の動きは日本だけを見ても理解できないし、説明できない。私たちは、グローバル化した世界の一部として日本を認識し、その中に自分を位置づける必要がある。流動性が高まり、国境が弱くなり、かつての閉じた日本社会がもはや存在していないことを認識する必要がある。この現実から目をそむければ、結局、私たちの周りで生じている事柄の因果関係を見極めることができず、未来が見えないどころか、現実の社会の変化が見えず、絶えず不安の中で生きていかなければならないことになる。

このような大きな変化の時代には、人間の長い歴史を扱ってきた歴史学が、将来への羅針盤の役割を果たさねばならない。人間社会を扱う学問には、様々なものがある。物事が安定し枠組みが変わらない状況での分析を得意とする静態的な学問もあれば、歴史学のように、社会の枠組みそのものが大きく変動する状況での分析を得意とする動態的な学問もある。歴史学は、所与のものとされている枠組みの変化自体も分析の対象とし、変動する社会や世界の方向性を見据えることのできる学問だということを忘れてはならないだろう。

新しい世界史の枠組み

したがって、歴史学への社会的要請という見地からすれば、必要とされているのは、現在の私たちの位置を教えてくれる歴史であり、現在の国際社会の動きを説明することのできる歴史である。それは、ヨーロッパが拡大していく歴史やヨーロッパを先頭に人類が進歩していく歴史という単線的な歴史では、もちろん、ない。

複数の国家、様々な文化圏、多様な人間集団を包含する世界史、いわば、私たち人類全体の歴史と言えるような歴史像である。たとえ、お互いに直接的な接触や交流がなくとも、地球上に存在していたさまざまな人間集団や国々がどのような社会を築き、それをどのように変化させてきたのか、それらの人間集団や国々のあいだの関係がどのように変化してきたのか、を説明できる複線的な歴史である。それは、地球上で活動してきた人類を一体とみなし、その構造や内部関係の変化を重視する人類の全体史だと言うこともできる。アジアの歴史も日本の歴史も、その人類の歴史という文脈の中で問い直されざるを得ない。

このような新しい世界史を構想する場合に最も重要なことは、たとえば、日本史、イギリス史、フランス史のように、あるいは、「ヨーロッパ史」、「イスラム史」のように、過去から現在まで連続する人間集団の存在を自明のものとし、それらの人間集団の歴史を束ねた世界史像を作ろうとしてはならないということである。フランスの民族的起源と同一視される「フランク人」という民族名は、民族集団の連続性の象徴として用いられてきたが、それが指し示す中身は時代によっても、それを使う人によっても異なり、中世から現代にいたる特定の民族集団の連続性と一体性を想定することはできない。もちろん、日本列島に住んでいた人々を一つの「日本人」集団とみなし、その集団の連続性と一体性が古代か

ら現代まで保たれていたと考えることもできない。

私たちは、まず、人類全体の歴史のなかで、どのような人間集団の存在が想定されるのか、どのような人的集団の枠組を設定するのが適切なのかを考えることから始めなくてはならない。この基本的枠組みの再検討なしに、近代歴史学の軛から自由になり、私たちが必要とする世界史像を手にはできないだろう。それぞれの人間集団を規制していた政治・経済・社会のシステムや価値の体系の違い、あるいは、異なる人間集団の間の共通の性向、想定された異なる人間集団の関係の変化を探ることが重要になることはいうまでもない。

参考

高山博『ハード・アカデミズムの時代』講談社、1998

高山博『歴史学 未来へのまなざし』山川出版社、2002

高山博『<知>とグローバル化』勁草書房、2003

高山博「グローバル化する世界と歴史学」『史学研究』248号、2005

高山博「やさしい経済学～「社会科学」で今を読み解く：歴史から見る現代、①～⑪」『日本経済新聞』朝刊、2009年10月5日（月）～21日（水）

パトリック・ギアリ／鈴木道也他訳『ネーションという神話』白水社、2002

16世紀の日本列島から

銀と鉄砲とキリスト教。これらは私が16世紀の日本列島について語る時、かならずとりあげるキーワードである。別掲の年表はそれに関わる事項を精選して作成した。めざましい増産をとげた日本銀は、世界をめぐる銀の流れの一部として中国に流れこみ、また統一権力を財政的に支えた。鉄砲のもたらした兵器・戦術の革命は、戦国動乱が統一権力の覇権へと方向を転じる有力な導因となった。急速に広まったキリスト教に統一権力は危機意識を抱き、禁教を名目にかつてない深度の人民掌握を実現した。

1510	ポルトガル、インド西岸のゴアを占領。翌年マラッカに進出。
1526	博多商人神谷寿禎、石見銀山を発見。
〃	福建海賊鄧獠、浙海の双嶼を密貿易の基地とする。
1533	神谷寿禎、灰吹法を石見銀山に導入。
1540	許棟兄弟、 ^{フランキ} 仏郎機国夷人（ポルトガル人）を双嶼に引き入れる。
1542	日本国使僧安心、銀8万両を朝鮮に持ちこみ、木綿との交易を求める。
〃	ポルトガル人、倭寇王直の船で種子島に来て、鉄砲を伝える（1543 説あり）。
〃	石見商人、生野銀山の銀を買いつける。佐渡の鶴つる子し 銀山の発見。
1544	王直、双嶼に来て許棟の会計係となる。翌年、日本へ行って交易。
1547	フランシスコ・ザビエル、マラッカで薩摩の人アンジローと出会う。
1548	明軍、双嶼の倭寇を剿討。王直、平戸へ移る。
1549	ザビエル、中国人の密貿易船で鹿児島に上陸。翌年山口・京都・豊後府内へ行く。
1566	メキシコでアマルガム法による銀精錬が実用化。
1567	明、日本との往来を除いて海禁を解除。
1570	ポルトガル船、はじめて大村純忠領の長崎で交易。
1571	スペイン、メキシコ銀の中継地としてマニラ市を建設。
1575	長篠の戦いで、織田信長の鉄砲隊が武田軍を撃破。
1580	大村純忠、長崎・茂木をイエズス会に寄進。
1585	豊臣秀吉、毛利氏に迫って、石見銀山を豊臣・毛利の共同管理とする。
1587	秀吉、キリスト教入信の強制・奴隷売買を禁じ、宣教師の国外退去を命ずる。
1592	文禄の役始まる。日本軍、ソウルを占領。明軍参戦。
1597	慶長の役始まる。翌年、秀吉没し、日本軍、朝鮮から撤退。
1600	関ヶ原の戦い。徳川家康、石見銀山とその周辺を直轄領とする。

いずれをとっても、日本史の中・近世移行の中心的要素をなすものであり、同時に、ア

アジアからヨーロッパにまたがる世界史次元の動きでもあった。さて年表に掲げた諸事項を、歴史教育の科目区分にしたがって、日本史と世界史にふりわけるとは、はたして可能だろうか。またそれを試みることにどれほどの意味があるだろうか。

さらに、新しい銀精錬技術の伝来と日本銀の大陸搬出にせよ、あるいは鉄砲とキリスト教の伝来にせよ、国家間の外交や貿易のレベルではなく、倭寇とよばれる多民族的な海賊・交易者集団と列島西辺の沿海地域との接触がもたらしたできごとである。それを理解するにあたって、国家単位に切り取られた枠組みでは決定的に不十分である。国の内外にまたがって不定形な地域（あるいは海域）を設定し、日本史と世界史のはざまに「地域史」を構想しなければならない。

「地域史」と「世界史」

歴史認識が行われる場は、歴史を見る主体である〈私〉のもつアンデンティティの多様さに応じて、大小さまざまな広がりをもつ。それは市町村や都道府県であるかもしれないし、九州や東北といった「地方」であるかもしれないし、居住地、職業、共通の関心や利害などで結ばれた共同意識であるかもしれない。またそれは、空間的なまとまりをもつ場合も、もたない場合（たとえば、「ネット空間」）もある。

この広がりをもつ「地域」と呼ぶとすれば、〈私〉がとりくむ対象ごとに、先入観を排して任意の地域を設定することが、可能であり必要である。問題次第で、小は個人から大は地球まで、伸縮自在な地域がありうる（板垣雄三のn地域論）。下位の地域はかならず一段上の地域を経由してしかさらに上位の地域と関係しえない、というわけではない。たとえば、日本国内の小地域は「日本」という国家的枠組みを経由せずに、グローバルな地域とつながりうる。

こうして構想される地域史は、世界史より包括的な概念である。〈私〉を含む何らかの連関が地球規模のひろがりをもつとき、それに即した地域史が「世界史」となる。〈私〉という契機を含まない客観的な「世界史」——たとえば、地球上の諸地域をまんべんなく扱うような——は、あってもかまわないが、とくに歴史教育といった目的的な営みのなかでは、さしたる意味をもたない。そして、「日本列島に住む私」「日本国籍をもつ私」「日本民族という自意識をもつ私」etc. に対応する地域史が「日本史」である。

現在、一国史の狭さを超えるという課題意識から提起されている「東アジア」「東部ユーラシア」「海域アジア」といった地域設定は、それが外在的あるいは固定的な認識枠となってしまうならば、ない方がましである。ずいぶん以前、「東アジア世界」論の「二重の不十分性」を指摘したことがある。それは第一に、地域を固定した枠として設定しがちなことであり、第二に、地域の構成者がもっぱら国家でしかなく、国家間の貿易・外交・戦争といった契機で把握されていることであった。

共同幻想の対象化

こうしてつきつめていくと、世界史はサイズも性質もさまざまな「地域史」たちに分解してしまうが、その一方で、個別の問題・対象を超えて、あるいはそれらを通貫して、何

らかの共通性・連関性をはらんだ広がりがある程度恒常的に存在するという、予感がすることもいなめない。それは、「日本（列島）」や「東アジア」や「アジア」ということばに込められている何ものかである。またそれは、客観的認識というよりは、＜私＞の「来歴」と「現在地」によって強く規定された共同幻想である。

この観点に立つと、「日本国」という国民国家が、いまなお＜私＞の意識や行動をもっとも強固に規定する共同幻想であることは否定しようもない。いきなり国家のわくぐみは無化し、文字どおりのボーダーレス状態を現実化することは、夢想の域を出ない。だとすれば、その共同性の中身や他者との関係のあり方を自覚し、すこしでも風通しのよいものに造りかえていくことが、いまとりくむべき現実的な課題であろう。

現在、北アフリカからアラビア半島にかけての地域で、連鎖的に広がりつつある革命は、ネット空間が実現させた人びとの繋がりに支えられているように見える。それが各国民国家における政変として現象していることは事実だが、国家ごとの文脈で完結した現象ではないこともまた、たしかである。この事例は、現代における国家と地域の関係について、ゆたかな示唆を含んでいるように思われる。

不分明な未来にむけて、＜私＞はどのような国家のあり方を望ましいと思ひ、そのなかで日本はどうふるまうべきだと考えるのか。それを対象化して視野にとらえること、つまりは自己を知ること。「地域史」にとりくむ意味はそこにある。さらに敷衍すれば、世界史のなかで自己を認識するための、ひとつの道がそこにあるかもしれない。

次世代の中堅を担うべき大学生に対し、卒業までにどのような学部教育を行うべきか、この問題を東アジアの近現代史に絞って考えてみたい。

周知のように、東アジア近現代史の解釈はいま極めて政治的な問題となっている。その核にあるのは 20 世紀前半の日本が朝鮮中国などの近隣地域に行ったことをどう評価すべきかという問題で、隣国では「歴史問題」とか「歴史認識問題」と呼んでいる。普通名詞でなく、「日本の責任を問う」という意味の固有名詞である。2001 年の中学歴史教科書論争が示したように、この問いへの答えは国内でも意見が分かれている。他方、東アジアの近現代史は日本と隣国の関係に尽きるものではない。各国内部の社会変化も、対立や侵略・支配以外の国際関係も重要なテーマである。しかし、その全体像を描き、中高生や大学生のみならず、社会人にも伝えようとする、どうしてもこの問題を避けて通れない。また、歴史の争点化は、例えば韓国と中国の間の高句麗問題のように、いま隣国相互の間でも起きている。日本だけでなく、東アジアの歴史家たちも、隣国との過去をどう描き、伝えるか、悩み始めているのである。

このような状況では、「東アジア近現代史」に関する大学教育のあり方を考えよと言われても、ほとんどの人々が頷くような提言をすることは難しい。以下では、国民が議論の共通基盤を持てるよう、できるだけ交通整理の役に徹したいが、それでも次のような判断のバイアスがかかっていることを、予めお断りしておきたい。

- 1) 日本人が 20 世紀前半の東アジア史に無知であることは、歴史の記憶に関わる国民間の衝突の繰り返しと日本人に対する否定的な固定観念の永続を助長する。
- 2) 貿易や金融だけでなく、大衆文化や感染症の伝播についても、隣国との相互依存は深まる一方である。「歴史問題」の放置は、その中で発生するはずの様々な危機への対処を困難にする。
- 3) 「歴史問題」は日本人だけでなく、隣国の民の協力をえて初めて緩和に向かう。

さて、東アジア近現代史の教育を考える際、その政治的意味以外にも、他の分野にない特徴がある。それは今世紀の初頭以来、日中韓三国の歴史家たちの歴史共同研究が盛んとなったことである。東アジアには「歴史教育」は各国の「主権」事項であり、他国の容喙を許すべきでないとの意見があるが、少なくとも大学教育に関する限りは不適切だろう。異なる意見に耳を傾け、対話できる人材を育てることが、大学の世界共通の使命だからである。したがって大学での歴史教育を東アジア史について考えるには、東アジアでの歴史対話の成果を参照することが必要となる。

10 年前、東アジアの近現代史をどう理解し、教えるかについて、国内だけでなく、日本と隣国の間でも激しい論争が行われた。これは、主に、日本の中学校教科書として編まれ、文科省の検定に合格した『新しい歴史教科書』（自由社）をめぐることであった。同書が次世代の中に「日本人の誇り」を確保するため、20 世紀前半の近隣に対する侵略と支配の事実を極力隠そうとした、それは是か非かという問題である。論争は同書の採択率が 0.039%

に留まった結果、国内外ともに鎮静化したが、その後、日本とその近隣諸国の間では様々なレベルの歴史共同研究が簇生した。そのうち最も有名になったのが、中高校向け歴史教材として日中韓三国の歴史家たちが共同で執筆し、各国で刊行した『未来を開く歴史』（日本語版は高文研刊、2005年）である。これは、日本の次世代が20世紀前半に隣国を侵略・支配した事実をよく弁えておくようにするのを目的に編まれた書で、上に紹介した隣国での「歴史問題」という問題設定に忠実な内容であった。日本で1960年代に提起された教科書裁判の伝統を引き、中等学校での歴史教科書を教育の場として選択することも特徴であった(1)。いきおい、当てられたページ数は少なく、事態の深い理解を目的とする大学用教材として使うのは難しい。

東アジアにおける歴史家間の対話は実はかなり前から始まっていた。その先駆は西川正雄たち比較史・比較歴史教育研究会が開いた「東アジア歴史教育シンポジウム」である。これは1982年のいわゆる第一次歴史教科書論争を機に始まったものという。西川らは共通教科書づくりより、国ごとに異なる歴史解釈の間に対話を開くことを重視したが、筆者の実見した限り、この当時は来日した隣国の史家には政府の公式解釈のみを繰り返す人が多く、なかなか狙い通りにはゆかなかったようである。しかし、この10年あまり後に始められた日韓間の歴史教材づくりは具体的な成果にたどり着いた。両国の歴史家たちは高校教員を巻き込んで10年間研究会を繰り返し、2007年に『日韓交流の歴史』（明石書店）という共通教材を出版したのである。中等学校向けに作られたものだが、記述が詳しいので初歩的な大学用の通史教材としても使えるだろう。合意が極端に難しい問題については深い踏み込みを避ける一方、二国間関係だけでなく東アジア全体への目配りもしているのが特徴である。

2001年論争の後には、日中の間でも共同研究が始まった。その成果の一つに、劉傑氏（早稲田大学）が主唱し、筆者も加わって編んだ『国境を越える歴史認識』（東京大学出版会、2006年）がある。これは近代の日中関係で両国の間で解釈が衝突したり、誤解的となってきた諸問題について、きちんとした史料研究を基に解説した著作である。研究書として通用するものだが、非専門家に研究の最先端を伝える役目も与えられたので、大学学部の教材としても使える。同時に中国語版も刊行され、中国で初めて日本の専門家の近代史理解が読めるようになった点でも画期的な著作であった。今年中に英語版も刊行される予定である。

なお、東アジアでの歴史紛争はアメリカでかなりの注目を集め、関係国の研究・教育者、実務家を集めた様々の研究会が開かれた。そのうち、カリフォルニア大学サンタバーバラ校とスタンフォード大学のシンポジウムについては成果が刊行されている(2)。とくにスタンフォード・シンポジウムの成果は、日、韓、中、台、米で最も多く使われている高校教科書から1931年から1957年に至る時期の記述を英訳し、その上で内容や教科書づくりの背景を比較したものである。高校の教科書に焦点を当てているが、第三者の主催により、東アジアの近現代史がはらむ政治環境を冷静に眺める良い手掛りを与えてくれることとなった。

さて、筆者はこのような歴史対話に関わるうちに、成人への歴史教育の重要性を痛感す

るようになった。世間はなぜか中学校の教科書にこだわっているが、問題を引き起こしているのは関係国の大人たちである。その大人たちは、日本を見る限り、あまり確かな歴史知識がないようである。ないから不安で怯えている。中学教科書より先に大人が読める東アジア史が必要ではないか。また、日本では日本人の視点から見た戦争史は大量に刊行されているが、同じ事態を隣国の民がどう見ていたか、知る手掛りがない。故並木頼寿氏および月脚達彦氏と共編した『大人のための近現代史 19世紀編』（東京大学出版会）はこの空隙を埋めるための東アジア通史である。「大人のための」と銘打っているが、中身は大学学部レベルの教科書である。専門家約30名のご協力を得て、本文に加えて各章末尾に多数のコメントを寄稿していただいた。最近韓国語版が出版され、中国語版刊行への引き合いもある。20世紀編も準備中である。

なお、2000年代には政府レベルでも日韓・日中の歴史共同研究が行われた(3)。これはしかし、参加者の相互理解を進めるどころか、不信感を助長するに終わったようである。民間レベルと異なって、メンバーの多くが「国民」の代表として行動せざるを得なかったためである。ただ、報告書の中には有益なデータも含まれており、それは参照に値する。

以上、最近の東アジアの歴史共同研究について概略を紹介したが、最後に日本の大学学部で提供すべき「東アジア近現代史」について、必要と思われる諸点を列挙しておこう。

- 1) 東アジアと日本の関係については、日本帝国の崩壊から60年以上が経っている事実
に留意すること。各国の現役世代は直接の加害・被害を経験していない。関心と距離感
感がともに重要である。
- 2) 日本側の視点だけでなく、隣国からの視点も同時に知りうるような内容であること。
- 3) 国内や二国間関係だけでなく、東アジア全体、そしてグローバルな連関も意識したも
のであること。
- 4) 同じ事態に複数の解釈があり得ることを示すこと。学生が隣国や第三国の学生と歴史
について対話するとき、大事な知的基盤となるはずである。

大学での教育は教員各自の創意と工夫が生命で、過度の干渉は望ましくない。しかし、
かなりの方々が以上の諸点が望ましいと同意して下さるのではないかと期待する。学生た
ちがそのような教育機会を持ち、いつでも隣国の民と近現代史を語りうる自信を持つよ
うになるならば、いずれは韓国の世論、中国の党と世論にわだかまっている氷も溶けてゆく
のではないだろうか。

注

(1) 三谷博編『歴史教科書問題』（リーディングス 日本の教育と社会第6巻）日本図書セ
ンター、2007年。

(2) Tsuyoshi Hasegawa and Kazuhiko Togo, eds., *EastAsia's Haunted Past: Historical
Memories and the Resurgence of Nationalism* (Westport, CT; Praeger, 2008). Gi-Wook Shin
and Daniel C. Sneider, eds., *History Textbooks and the Wars in Asia* (London and New
York; Routledge, 2011).

(3) 日韓歴史共同研究委員会第1期(2002-2005年)、同第2期(2007-2010年)について、

<http://www.jkcf.or.jp/history/>。日中歴史共同研究（2006-2010 年）について、
http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/china/rekishi_kk.html。

はじめに

日本の主要大学においては、「東洋史学科」として、または「史学科」の一部として、或いは「国際文化」といった総合的な学部・学科の一環として、など、名称は様々であり、アジア史に関するある程度専門的な学部教育のコースが置かれていることが普通である。制度的には、「日本史」「西洋史」「東洋史」の三分野の鼎立とされていることが多いが、実際には、「東洋史」への進学者は「日本史」「西洋史」に比べて少なく、かつこの十数年来減少傾向が止まらないという状況にある。

現在の日本において、経済的にも文化的にもアジア諸地域との関係が極めて重要であること、また、世界の政治・経済・文化においてもアジア諸地域の占めるプレゼンスが急速に増大していることを考えれば、アジア諸地域の歴史と文化を深く理解する必要性は高まっているはずであるにもかかわらず、若い人々の間のアジア史への関心が薄れ、アジア史の専門研究者になろうとする人々も減っているのはなぜだろうか。その理由は多様であり、必ずしも大学教育のあり方に帰せられるものばかりではないだろうが、ここでは、その理由について問うことはひとまず措き、日本の大学におけるアジア史教育の特質を振り返り、今後の方向性を考えてみたい。なお、日本の大学におけるアジア史教育という場合、教養課程レベル、学部の専門課程レベル、大学院レベル、などを区別して考えるべきであろうが、本稿では、学部の専門課程レベルを中心に述べることにする。

1 日本の大学におけるアジア史教育の特徴

日本の東洋史学界は、多様な地域・時期の専門家を広く擁しているという点では、英語圏を除けば突出しているが、その特徴は、大学のアジア史教育にも反映されている。アジア諸国の大学では、概して自国史が歴史学の大きな部分を占め、次に西洋史が続き、自国史以外のアジア史研究は手薄である。ヨーロッパ諸国もそれぞれにアジア研究の伝統を持つが、カバーする範囲は広いとは言えない。それに対し日本では、アジア史という分野は、東アジアを中心としつつも、北アジアや中央アジア、さらに東南アジア、南アジア、西アジアの歴史を含むものと考えられており、それぞれの領域の研究者が、自らの領域の研究を発展させようと積極的な努力を行っている。個々の大学に配置されているアジア史関係教員の数は少ないので、各大学で見れば領域のバランスがとれているとは到底いえないが、日本全体で見れば、アジアの多様な地域が網羅されている。そして、大学を超えた研究会などの組織も、他の諸国に比べてかなり活発に行われているといえる。

このように日本のアジア史学界は多様な領域を網羅しており、それぞれの領域によって研究のあり方や史料状況、使用言語等が異なるので、一概に論ずることはできない。しかし総括的に言って、日本のアジア史研究の特徴として一般的に指摘されるのは、現地語史料を用いた実証研究に重点を置く、ということである。この特質は、大学教育の段階から既に見られる。すなわち、日本の主要大学では、学部レベルで一次史料を読むことを学生

に課し、史料のよく読める学生を高く評価する、という傾向がある（むろん、対象領域によっても違い、史料といっても英訳史料などを使う場合、或いは史料でなく研究文献を読む場合もある）。そして、卒業論文に重きをおき、卒論作成においては、可能な限り原史料に取り組むことを推奨する。しかし、こうした教育方法は諸外国においては必ずしも一般的ではない。海外の研究者の中でもそれぞれ評価の基準が異なるが、実証研究を重んずる研究者からは、このような教育のあり方が、日本の研究の厳密さと水準の高さを生み出すものとして高く評価されることがある。しかし一方で、そうでない研究者からは、旧態依然の狭い徒弟教育のように見えるのも故なしとしない。

日本の主要大学の学部の講義のあり方は、いわゆる「特殊講義」即ち、教員が自分の研究しているテーマについてかなり専門的な内容の講義を行うことが中心で、それらの講義の間の関連については、必ずしも考慮されていない。また、広い範囲の文献の体系的なリーディングを課する授業も準備されていないことが多い。研究文献を読んで大きな視野から討論する、といった訓練が十分に行われておらず、全体として、そうした大きな議論に対する関心の薄さが、日本のアジア史研究の一つの特徴ともなっている。海外の研究者に、実証面では高く評価されながら、「一次産業」「学問職人」などと揶揄されることもあるのは、日本のアジア史研究のこうした特徴によるものだろう。むろん、日本のアジア史研究のなかでも、共通した問題関心はないわけではない。ただ、それを積極的に練り上げ、国際的にも通用する議論として発信していこうとする志向が弱いということはいえるだろう。

2 今後の方向性

以上のような日本の大学のアジア史研究・教育のあり方は、多くの問題点を含んでいるが、そこに、一定の長所があることは確かである。第一に、日本全体としてみた場合、さまざまな領域の専門家（本稿ではアジア史を中心に述べたが、西洋史も含めて）を擁し、かなり高度の内容の論文が自国語で読めるということである。世界史関係の講座物の類も豊富で、大学生レベルで手軽に広い範囲の知識を得ることができ、かつさらに深く知るための糸口も準備されている。これは日本人にとっては当たり前と思われるかもしれないが、英語圏以外の諸外国においては、必ずしも自明のことではない。高校の世界史教育においても、教育の方法が暗記中心になっているという批判はあるが、世界の諸地域について広くカバーしようとする姿勢は独特のものがあ、それは一概に否定すべきものではないだろう。一国史観の克服ということが現在叫ばれているが、日本のアジア史学界は、東アジア世界論などをはじめとして、比較的早くから広域的視野による歴史研究の方法を模索してきたといえるだろう。

日本の大学のアジア史教育において、広い視野にたった議論の訓練が体系的に行われてこなかったことは重大な欠陥といえるが、より広く学界全体、社会全体の観点から見れば、そのような訓練の条件は整っている。従来はそれが学生の自助努力にまかされていたところに問題があるのである。むしろこうした条件を生かして、広い範囲の大量の読書、及びそれを相互に結びつけて考察するレポートを学生に課すことが、大学におけるアジア史教育の一つの方法となり得るだろう。現在の学生はそうした作業に慣れていないので、すぐ

には難しいかもしれないが、それが普通となれば、アジア史（望ましくはアジア史のみならず、日本史や西洋史も含めて）を専攻する大学生の経るべき当然の訓練と見なされるようになるだろう。

第二の長所は、史料に基づく実証研究の重視ということである。これが「長所」であるかどうかについては、異論もあるかもしれない。実際には、一次史料を読む訓練といったものは、専門家になる学生を除いては、その後の人生で直接役に立つことはほとんどないと思われるからである。ただ、従来日本のアジア史教育で原地語の一次史料を重視してきたのは、単に専門家養成という目的のためのみではない。アジアの過去の人々が書いた史料に直接触れ、その意味を自力で読み取り、当時の人々の考えを知ろうと努力すること。そうした体験から、欧米語や日本語の二次文献を通じた間接的な知識ではない、アジアの文化に対する敬意を伴った理解の糸口が得られるのであり、それは、専門家を目指さない学生にとっても有意義なものだと考えられてきたのではないだろうか。このような日本の大学のアジア史教育の伝統をどう扱うか、ということは、慎重に考えるべき問題である。

率直に言って、英語圏を中心として現在注目されている「グローバルヒストリー」関係の文献には、その標榜する反ヨーロッパ中心主義とは裏腹に、現地語史料に対する深い関心があり感じられないものが多い。そのような方向も一つの有意義な研究潮流ではあろうが、現地語史料に基づく高い実証性を追求してきた日本のアジア史研究の伝統も、軽々に放棄すべきものではないだろう。むろん大学の卒論レベルではそうした高い実証性のスタンダードが適用されることはあまりないが、しかしそうしたスタンダードが存在することは、教員の姿勢を通じ、大学生レベルでも何となく感じている。そしてそのような感覚こそ、一次史料に基づく探究の試みを通じて培われる無形だが重要な成果であって、アジアの社会や文化に対する実直な向き合い方にもつながってゆくのではないかと考えられる。

おわりに

以上、本稿で述べてきたことは、日本のアジア史研究の長所を生かした形で、今後の方向性をはかなくてゆくべきだ、ということである。日本のアジア史研究には、長期にわたり形成された特質やスタンダードがあり、それは、いったん失われれば取り戻すのは困難なものである。そうした伝統を維持しつつ、足りないところを補うことをめざすべきだろう。それは大学生にとっては「負担増」を意味するものであり、進学者がはいよいよ少なくなるという結果を招くかもしれないが、長期的に見れば、世界の学界で独自の位置を占め得る水準の維持こそが、再度学生を引きつけていく道となるだろう。

なお最後に、大学の教養課程レベルの歴史教育のあり方について一言付言しておきたい。1・2年向けのカリキュラムとして設定されることの多い「概説」型の授業においては、時間も限られているため、まんべんなくカバーしようとするれば高校世界史・日本史の繰り返しのようになってしまい、とって特定のトピックを取り上げれば「概説」とは言えないものとなる。このようなディレンマは、「概説」型授業を受け持つ教員の共通の悩みであろう。おそらく「概説」型授業における一つの有効な方法は、様々な歴史的事象がどのように「歴史」として構成されてゆくのか、という問題に焦点を当てること——いわば、映画

を見ながら映画の作り方を考えてゆくような作業——であろう。このような授業は、単なる知識の集積にとどまらず、社会的事象を自分の力で分析する能力の涵養に役立つであろう。ただそうした能力は、その「達成度」を測ることは難しく、また「即戦力」的な意味で有用なものでもないことは確かである。

1 女性史・ジェンダー史のめざす歴史像

学問動向は、世界の動きと密接に関連している。フェミニズム運動が興隆していた1970年代末に、歴史学の分野でも女性が発言権を求め、既存の歴史学の刷新にチャレンジングに挑んで、あたらしい女性史が登場した。人類の半分をしめる女性の歴史が歴史学のなかで真剣に考慮されなければならないこと、また女性は歴史の主体であり、全体史は、男性とは異なる女性の歴史と男性の歴史の双方を合わせて書かれるべき、と主張したのである。あたらしい女性史は、女性が活動した場所の歴史を執筆することによって、公領域が中心だった歴史叙述を私領域にまで拡大し、そのみならず公領域中心の歴史叙述にはらまれていた男性中心主義、さらには労働者、階級、国家といった従来は「性」に無関係と考えられていた概念の男性中心的なジェンダー・バイヤスを暴きだした。

あたらしい女性史の登場まで女性史が執筆されなかった欧米とは異なり、日本では以前から女性史研究が存在した。この女性史は、戦前の日本近代における反近代的特殊性を指摘する戦後歴史学の影響を受け、民主化および近代化の徹底が女性解放につながると考えていたし、女性の視点より階級の視点を前面に押し出すものであった。日本でもフェミニズム運動に刺激されて女性学が登場し、80年代には主に西洋史の分野であたらしい女性史が書かれるようになったが、この女性史は近代に固有の女性差別、すなわち近代的家父長制に注目したため、従来の近代肯定的な日本女性史は、当初、違和感を抱くことになった。しかし当時、アナル学派など私領域の歴史に関心を寄せ、近代に対しても批判的に考察する歴史学と共鳴しあいながら、日本においてあたらしい女性史研究は、従来の知の体系を批判する歴史学として一定の注目を浴びることになった。

だが、女性史は部分史として受け入れられるにとどまり、全体史の補完にはなっても、全体史や通史の書きかえにはいたらない。そこで、登場したのが、女性と男性、あるいは公私を切り離して捉えるのではなく、一対のものとみなすジェンダー史である。女性や男性は本質的に存在するのではなく、女性／男性の差異化によって構築されるものであり、その差異化がネイション、家族、労働、宗教、軍隊、政治など、あらゆる領域における男女それぞれの居場所、役割を決定し、排除や包摂の根拠となる。すなわちジェンダー（性差）は、人種や民族、階級などとともに歴史の構成要素となり、社会の秩序化の基本となるのである。ジェンダー史のねらいは、この点にあり、いかなる状況のもとで、どのように差異化が行われ、これにもとづいてどのような歴史が構築されるのかを把握する。

ジェンダー史の登場は、言語論的転回を抜きにしては語ることができず、両者はお互いの推進要素として機能しながら、二項対立的な歴史把握の解消に寄与した。また史料をテキストとして分析的に解読したり、史料の不在や現存の史料に内在する権力要素を暴いたりして、歴史学がジェンダー関係やヨーロッパ中心主義など、既存の権力関係の再生産に寄与する可能性も指摘した。

2 歴史教育とジェンダー

世界史の分野で女性史研究が存在しなかった1969年から71年に出版された『岩波講座 世界歴史』には、女性史・家族史に関する論文は皆無であったが、1997年から2000年刊行の『岩波講座 世界歴史』には、10本あまりのジェンダー・家族をタイトルに掲げる論文が掲載されている。これは、ジェンダー史が不十分とはいえ受容されている証左であるし、最近刊行される各国の概説書シリーズ（例えばミネルヴァ書房の近代史シリーズ『近代ドイツの歴史』など）にもジェンダー関係の記述が見られる。だが、政治史中心のもっともオーソドックスな通史シリーズである山川書店の『世界歴史大系』シリーズや『世界各国史』シリーズには、ジェンダー関連の記述は散見される程度である。『岩波講座 世界歴史』をはじめ、最近の歴史シリーズは、通史形態をとりながらも、通史として叙述されるのではなく、テーマに重点を置いている。テーマ設定型だと、ジェンダー史が考慮される余地があるようだ。

同じことが、高等学校の歴史教科書にもいえる。日本学術会議第21期の「歴史学とジェンダーに関する分科会」は、「歴史教育とジェンダー」をメインに活動し、高等学校の歴史教科書を詳細に分析した（『学術の動向』2010年5月号、長野・姫岡編『歴史教育とジェンダー』青弓社、2011年、参照）。その結果、この間のジェンダー史の膨大に研究蓄積に比較して歴史教科書における記述はまだまだ少ないが、それでもAの教科書の方がBより豊富で、さらにテーマ設定型の方が通史叙述型より記載が多いことが明らかになった。支配権力の抗争と変化という狭義の政治史が中心で、著名な文化人の羅列が加わる定型型の教科書には、ジェンダー関連の記述は無きに等しい。こうした教科書は主に受験校で採用されており、将来、歴史学を専門的に学ぶ可能性のある生徒は、限定された歴史像しか描けないことになる。

3 21世紀におけるジェンダー史教育の重要性

アメリカの歴史教科書にはジェンダー関連の記述が非常に多いが、それはアメリカの多文化共生政策に由来するものであろう。こうした教科書の使用によって、生徒は現代世界の変化を考え、将来の世界像を展望するために歴史を学ぶことができる。これに対して、日本の定型型の教科書はバランスが取れ、世界各地の歴史についてくまなく知ることはできるが、知識習得に終始していて考える歴史とはほど遠いし、また歴史を学ぶ意義も理解しにくい。

現在、世界はますます複雑な様相を呈し、異文化理解の必要性が高まり、従来の一国史や西洋中心、男性権力者中心の歴史像とは異なる歴史の読み方、捉え方が求められているし、異なる視点で捉えれば、見えてくる歴史も違ってくる、という複眼的視点が要求されている。大学の学部における歴史教育は、こうした世界の捉え方、見方、考え方を具体的な例とともに学ぶ場にするべきではないのか。物事を見る視点を鍛え、体系的に考え・判断できる基礎を育成すべきではないのか。

一面的なものの見方につねに異議申し立てをしてきた女性史・ジェンダー史は、歴史の多様性を理解するには好適な題材である。実際、ジェンダー史にふれる以前には、ある分

野の歴史にジェンダーがかかわっていることなど想定もできなかった学生が、表面的な現象の背後にジェンダー的な見解が潜み、それが歴史の動きに大きく作用していることを知って、新鮮な驚きを示す場面に何度も遭遇した。この驚きは、物事を複眼的に考察してみようという試みへとつながっていく。ジェンダー史は、従来の既成観念や「常識」を解体しながら、あらたな「世界の見え方、捉え方」、そして「世界の成り立ち」を学ぶ機会を提供するのである。

なぜ歴史を学ぶのか？

初等中等教育や大学教育を問わず、日本の歴史教育の場で、歴史を学ぶ意義や歴史認識が正面から論じられる機会はそう多くはない。また、歴史教育の場だけでなく、歴史研究の場においても、そうした議論は十分とは言えない。研究者も学生も、蛸壺化した自身の研究テーマに閉じこもり、それを社会と結ぶ活動を怠ったり軽視したりする傾向にあることを否定することは難しい。そもそも過去は誰のために存在し、過去を学ぶことにどのような意味があるのかについて関心も持たず説明もできなければ、歴史研究の意義は社会に理解されず研究の場すら失いかねない。

歴史教育の国の指針ともいべき学習指導要領を見ても、なぜ歴史を学ぶのかの答えは判然としない。例えば、高校地歴科総則に書かれている目標「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、国際社会に主体的に生きる民主的、平和的な国家・社会の一員として必要な自覚と資質を養う。」や、高校世界史Bの目標「世界の歴史の大きな枠組みと流れを、我が国の歴史と関連付けながら理解させ、文化の多様性と現代世界の特質を広い視野から考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本人としての自覚と資質を養う。」からは、教養として歴史を学ぶこと以上の意義を受け止めることは難しい。後述するように、歴史を学ぶことにはるかに切実な思いを抱いてきた人々や社会があることを私たちが知る時、教育の場で歴史を学ぶ意味をもっと身近に心に響く形で伝えられるようになるのではないか。

考古学と民族の証明としての歴史

私の専門とする考古学では、実はある意味で歴史学よりも切実に歴史認識の矢面に立たされる場面がある。ある人間集団のアイデンティティにとって、考古学的な証拠（遺跡や遺物）が極めて重要な意味を持つことがよくおこるからである。特に国家的アイデンティティとしてのナショナリズムの象徴として、考古学が死活的な意味を持たされる場合すらある。例えば1980年に独立したジンバブエは、自らの国名としてグレート・ジンバブエという著名な遺跡の名称を採用した。この13～15世紀に最盛期を迎えた花崗岩を積み上げた大規模な石造建築物が、ヨーロッパ人や西アジア人などの外来者が建設したものではなく地元ショナ族（バンツー諸族の一つ）のものと認定されるまでの長い紆余曲折の研究史を振り返る時、自らのアイデンティティの証明としてそれを国名に採用したジンバブエの人々の切実な叫びがひしひしと伝わってくる。その遺跡がショナ族のものであることを証明した考古学者の役割は、彼らにとって極めて重要だった。

これと同様のことは、世界中の様々な時代の考古学に認められる。例えば19世紀前半のギリシア独立の過程で、ローマ帝国の支配以来約2000年間も自らの国を持たずギリシア人としてのアイデンティティを失っていた人々を、オスマントルコ帝国支配からの独立に立ち上がらせるためには、古代ギリシアから続くエレネスとしてのアイデンティティ喚起が

不可欠だった。そのためにキリアコス・ピタキスらギリシア人考古学者たちが果たした役割は非常に大きかったのである。また、20世紀初頭の帝政ドイツ崩壊と第一次世界大戦敗戦の中でゲルマン民族としてのアイデンティティを喚起したのは、考古学者グスタフ・コッシナが著した『優れたる国学ドイツ先史考古学』だった。ゲルマン民族の優秀さを主張した彼の著書は、不幸にも後年ナチスドイツの思想基盤となってしまったのであるが。現代イスラエルの建国過程でパレスチナが自分たちの固有の領土であったことを誇示するために、イスラエル人考古学者は古いユダヤ教会址などを盛んに発掘するとともに、自ら政治家にもなった。イガエル・ヤディンはユダヤ戦記に登場する死海西岸のマサダ遺跡の発掘でユダヤ人に大興奮をもたらし、のちに副首相に上り詰めた。古代ローマ帝国に対するユダヤ人の最終抵抗拠点であったこの要塞は、現在でもイスラエル軍の落下傘部隊の新兵が祖国防衛の誓いを立てる場所であり、世界遺産にもなっている。スレイマン1世によって1566年に竣工され、ボスニアのムスリム人にとって心の拠り所であり続けたモスタールの橋は、ユーゴスラビア崩壊と民族浄化運動の中で1993年にクロアチア軍の砲撃で破壊されてしまったが、トルコの資金を得てその再建に彼らは寝食を忘れて取り組んだ。それもこれも、これらの遺跡がそれに関わる人々の心の琴線に触れるだけでなく生きる拠り所になってきたからであり、自らのアイデンティティを証明するものとして、考古学や遺跡は歴史の証人として重い役割を負わされてきたのである。

実は私たち日本人にとっても、考古学が民族の覚醒に重要な役割を果たした時代があった。それは第二次世界大戦後の数年間である。それまでの日本史の始まりに関する神話教育が否定され、皇国史観に代わって突然、考古学が表舞台に引き出されたのである。その経験も準備もなかった日本の考古学界は、突然の主演に戸惑いながらも、学界を挙げて登呂遺跡の発掘調査を計画しそれに答えようとした。つまり、稲作農耕民としての日本人像を証明しようとしたのである。その是非はともかくとして、食糧もまだ不十分な時代に日本各地から考古学者が登呂に集結し、学生たちとともに手弁当で寝食を惜しんで発掘を行った。弥生水田や高床式倉庫、田下駄などの発見は連日のように新聞などで報道され、私たち日本人が古くから稲作を行っていたことに日本中が関心を寄せたのだ。

重層する歴史

こうした例からわかるように、歴史を学ぶということは人々にとって、民族としての自覚や資質を養うばかりでなく、まさに自分たちの生きている証そのものとなり、生きる力を与えるものなのである。しかし注意しなくてはならないのは、その歴史は決して一つではないことだろう。考古学でいえば、多くの場合遺跡は重層している。イスラエル人たちがソロモン王宮であったエルサレムの「嘆きの壁」を整備するために、そこに重層していた古いモスクを壊してアラブ人の怒りをかったのは記憶に新しい。インドのアヤディーヤにあるバブリ・マスジェドが単にこのモスクがラーマの生誕地に建っているという理由でヒンドゥ原理主義者に爆破されたことを知る時、またジュピター神殿を破壊して建設されたキリスト教会がさらに再改造されたダマスカスのウマイヤドモスクに佇む時、一つの遺跡にいくつもの異なる人間集団の眼差しが向けられていることに気づかされる。ある人間

集団の一つの歴史や遺跡に対する思い入れは、別の人間集団にとって脅威や恐怖ですらあることも少なくない。

例えば重層した遺跡を発掘する場合、どの時代や何を目的に調査するか考古学者は常に選択を迫られるが、それがあある人間集団にとって貴重な遺跡であればあるほど、私たちの苦悩は深まることになる。遺跡の、そして過去の所有者は誰なのか、考古学者は遺跡を勝手に発掘してよいのか、悩みは尽きない。

歴史認識と考古学の役割

このような過去や歴史の所有という問題に歩を進めるときに、考古学者が多くの場合、先進国側の人間であり、西欧的な価値観を持ち、男性中心である事実を私たちは見逃すべきではない。このような人間集団に属する考古学者が、発掘にあたってその固有の価値観や歴史観から逃れられないのは当然である。こうした矛盾は、西欧列強（日本を含む）に合法的非合法的に民族の文化財を略奪されたかつての文明国や開発途上国が現在欧米の大博物館に様々な文化財の返還を要求している問題や、世界各地の先住民民族が考古学者の発掘した自分たちの祖先かもしれない人々の墓から出土した人骨の扱いにクレームをつけている問題に、先鋭的に表れている。女性歴史学者や女性考古学者の希少さが、歴史に果たしてきた女性の役割の重要性を不当に軽んじてきた直接の原因となっていることも間違いないだろう。図1に日本の大学で常勤職についている考古学者数の推移を示した。1980年代に初めて女性が考古学者として大学に職を得てから、この四半世紀で僅かながらの増加は認められるものの、2010年でも全体の僅か5.8%で絶対数は未だ圧倒的に少ない。考古学を含めて歴史認識をより普遍的で多様なものに改善していこうと試みるのであれば、先住民出身や女性の歴史学者、考古学者をもっと積極的に採用しなければならない。

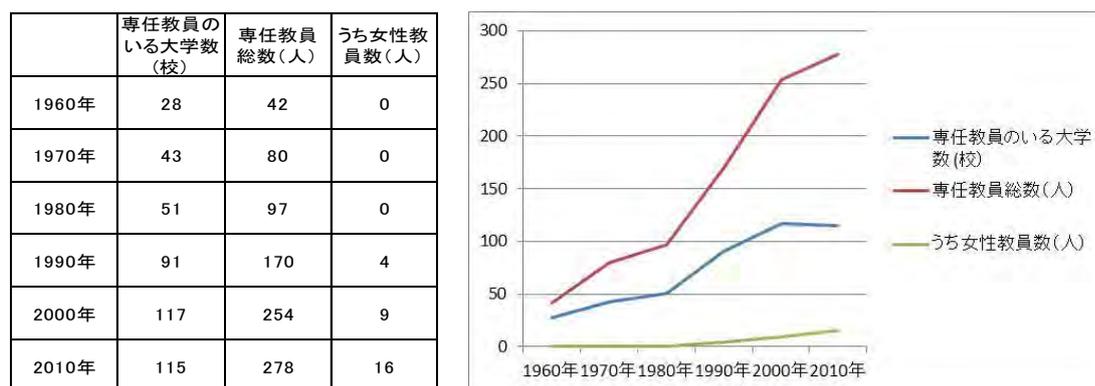


図1 考古学を専門とする大学専任教員数の推移

(日本考古学協会発行の考古学年報および同協会ホームページのデータをもとに作成。ただし1970年は1971年度のデータによる)

これまで述べてきたように、考古学は民族覚醒の道具にもなれば民族虐殺の道具にもなってきた。考古学が証明した歴史はある人間集団にとって生きる証ともなり、失望の源泉

ともなった。しかし私たちは、考古学の究極的な価値は特定の人間集団の関心を超えたところにこそあるべきだと考えている。それぞれの土地の考古学は、それ自体が人間の多様性の理解、人間の置かれたさまざまな状況の理解に貢献する。考古学が扱う物質文化資料は、文字のない太古から現代に至る、あらゆる人間集団が残している。特に先住民や少数者など、権力の周辺に追いやられた人間集団にも幸い考古学はその眼差しを向けることができる。むしろ権力側に立つ人々よりも名もない普通の人々の過去を積極的に研究対象としてきた学問でもある。

歴史を学ぶことが人々に生きる活力を与えることを学生たちに伝え、あらゆる人々の歴史がその人間集団にとってかけがえのないものであることを学生たちに理解させることで、他者への尊厳を高め、自己を相対化し見つめ直すことが可能となるだろう。そのような歴史教育の中で、考古学の果たす役割は非常に大きなものとなるはずである。

参考文献

コリン・レンフリー、ポール・バーン著『考古学—理論・方法・実践』（池田裕・常木晃・三宅裕他訳）東洋書林、2007年8月。

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—

羽場久美子

20世紀から21世紀の世紀転換期以降、国際社会においてめまぐるしい変化が私たちの世界を覆っている。

東欧の社会主義体制の崩壊、冷戦の終焉、ソ連邦の崩壊、あらゆるレベルと領域におけるグローバリゼーションの広がり、地球環境の変化とエネルギーの枯渇、アジアの著しい経済成長、さらにアメリカの覇権とドルの衰退・・・こうした兆候が明白になっている21世紀第一四半世紀の現在、「知のセンター」の入り口としての大学の学部教育、なかでも歴史教育において、いかなる教育を行うか、いかに歴史認識を作っていくかは、おそらく今後の社会を担う若者たちとその国の将来にとっても、極めて重要な課題である。ヨーロッパの地域統合における「歴史認識と和解」の重要性を痛感するものとして、国際関係史の立場から、ささやかな問題提起を行いたい。

第一は、大学の歴史教育において、「解は一つではない」「真実は一つではない」ということを徹底させることである。

日本の教育では、歴史に限らず、「一つの解を暗記する」という大学受験システムの弊害がまかり通ってきたように思う。そのことは層としての優秀な人材を育成するのに役立ったといえるが、オリジナリティや判断力あるいは思想・哲学を持った人格を育てるには不十分であった。

その結果、本来は奥の深い、一つの解を見つけることの極めて難しい学問である歴史学を、「暗記物」に変えてきた側面がある。

中学高校で「複数の解の可能性」に対応する教員を育てるには受験システム・出題傾向・授業形態すべてを変えていかねばならず中・高教員の手を余ると思われる。しかし、少なくとも大学学部教育で「複数の解の可能性」を考えさせることは、歴史学の再生と学生の歴史への関心と思考力を育てる上で極めて意義ある作業である。既に大学の研究教育の個々の過程ではある程度なされている作業であると思われるが、これを促進していくことが第一の課題であるといえよう。

第二は、それと直接関連する重要な姿勢として、「異なる歴史認識を容認する」という問題がある。E. H. カークが『歴史とは何か』の中で述べているように、歴史は高い山のように、見る人の立ち位置によって、また時代によってその認識は違ってくる。世界史における国史・正史を「相対化し、異なった歴史認識を認める」ことこそ、日中韓の歴史認識問題の解決に苦慮する北東アジアの歴史家の間に、まず導入する必要がある。

「異なる歴史認識を認める」ことが必要なのは、誤解を恐れずに言えば、歴史教育以上に、この間営々と努力が重ねられてきた歴史教科書の話し合いの場、歴史家の歴史認識の問題である。これは日本だけではなく周辺諸国にも言える。

ヨーロッパでは、この間、歴史認識の共有について、異なる三種の可能性が探られてき

た。

1) ドイツ・フランスの歴史共同教科書、2) ドイツ・ポーランドの歴史教科書、3) バルカンの歴史教材副読本の試みである。

1) の独仏歴史教科書は、周知のようにドイツが謝罪し歩み寄ることで実現したものであるが、近年、近藤孝弘氏によって正史の在り方に対して双方の間にずれが生じているとされる(1)。

2) の独・ポーランドの歴史教科書問題は、日韓・日中関係により近いと思われる。体制・歴史観が微妙に異なる故に冷戦終焉後によりやく始まった二国関係の修復に対し、ドイツ側が、ホロコーストの事実は認めつつも、戦後のドイツ人追放への賠償や謝罪を要求してポーランド側の反発を買い、暗礁に乗り上げた(2)。

3) はむしろ冷戦終焉後に始まったバルカン諸民族の相互の敵対と殺戮の過程の中から、基本的に真っ向から対立する「異なる歴史認識」をまず認めること、「両論併記」により、其々の歴史認識を尊重し相手の歴史認識と自国の歴史認識との違いや距離感を知るといふ歴史の副読本形成により対立を修復しようとする試みで、当事国関係者に緩やかに拡大している経緯がある。これは近年、柴宜弘氏によって紹介されている(3)。

歴史教科書問題では、よく独仏和解が引き合いに出されるが、むしろ日中韓のきしみについては、冷戦終焉後の独・ポーランド教科書、バルカンの副読本の試みなどがより近く参考になるように思われる。バルカンの副読本のメリットは、未だ「歴史の共同認識」が得られずとも(生々しい歴史の加害者と被害者が歴史認識を共有するのは不可能に近い)共同の歴史教科書作りは可能であること、「両論併記」により相手の歴史観とその距離から学ぶことは極めて深淵な思想的作業であるという事実である。これはまさに、戦後60年を超えながら歴史的ナショナリズムを越えられない日韓中に極めて応用可能なように思われるし、これであれば中高の歴史教員も「異なった歴史観という事実を示す」上でも重要な教育になろうかと思われる。しかしこれは「正史」を越えねばならない苦渋の作業でもある。

第三は、「一国史」的歴史観を、できるだけ国境を越えた「地域」の関係史の中でとらえるということである。地域の歴史は、近代国民国家＝ウエストファリア体制の時代(近現代)を「例外」として、もともと一国史で区切ることは難しく、国境を越えてあるいは一国の中の地域の関係史としてみるとより理解が深まる。これは日本の中世史を見てもそうであろう。奇妙なことに、近代国民国家が形成されたヨーロッパ以上に、アジア、日本で、歴史は「一国史」として完結しがちであり、地域史ないし世界の中の日本史としての観点が抜けている。この「一国史」を超えるという作業は、半世紀にわたる冷戦の分断の下、アジアで地域アイデンティティが育たなかった(育てさせなかった)こともあり、長期的課題であろうが、東アジアでは今こそ朝鮮半島や大陸の歴史と沖縄を含む島嶼および近海の歴史を、「外の地域と結びつく地域史」として共有していくべきであろう。

第四は、上記全てと関連して、教えるものの能力・専門性と、教えるべき事柄のギャップをどう克服するか、という問題である。上記を実現するにはかなり高度な専門性と知識の拡充、異なる歴史観への痛みや共感的思想が必要である。現在試みられている日本史と

世界史の共同教育は様々な側面から意義があるとともに教師の教える側の力量が問われる。これには、三谷博氏などが提唱する中学・高校と大学の歴史教員の継続的な共同交流が不可欠であり、歴史家にとってかなりしんどい作業が必要となる。

第五として、歴史における「史料」の問題がある。「史料」（その蒐集、精査、批判）は歴史学の根幹であるが、同時に分科会の議論の中でも指摘されたように、史料は「支配の論理」と関連している。支配された側、あるいは歴史的社会的な弱者の側に、史料はほとんど残されていない。あるいは、ナチス・ドイツなど独裁体制の歴史に典型的であるように、隠蔽・廃棄・焚書を含め「史料を残さず」重要な決定や虐殺を行うという例や、ユダヤ人とアラブ国家のように、片方の側に（被抑圧の歴史を含め）集中的に膨大な資料が偏在し、他方の側には十分な史料が揃わないという問題もある。史料の問題は実は極めて政治的・恣意的でありセンシティブであり、史料のない史実の解明も必要である。長い間ソ連軍の虐殺であると噂されつつ、冷戦後ロシアが認めるまで真実が明らかにならなかったポーランドの「カティンの森事件」(4)のように、史料検証困難な歴史にも深い洞察を寄せ続ける必要がある。

最後に、最も重要な問題として、「ヨーロッパ中心主義批判」の問題がある。

アジア・オリエントの例からなされる「ヨーロッパ中心主義批判」は確かに納得できるが、それとともに強い違和感が残るところもある。近代主義や「ヨーロッパ中心主義」的世界観は克服されなければならない。しかし、今や欧米が衰退しアジアの時代になり、ゆえに「脱亜入欧」から「脱欧入亜」なのであれば、それは近代ヨーロッパ中心主義の裏返し、優越主義、パワー優位主義に過ぎない。重要なのは何を克服していかにか「新しい普遍」へと歴史学を止揚させるかである。「新しい普遍」は、アジア中心主義でも、多様性の林立でもないとするならば、何であるべきか、ということである。

その答えの一端は、3.11の東日本震災とフクシマの原発事故から学べる。「ヨーロッパ中心主義」の問題点の一つは、近代科学技術の信奉による強いものによる弱いものの支配（淘汰）の論理であり、ブッシュのイラク戦争の際に問題になったような「正しい戦争」の論理である。人権、民主主義、繁栄や幸せの追及自体が問題である訳ではない。近代主義による、科学技術による自然の超克や、植民地主義・覇権主義・世界的戦争の論理を超え、21世紀の歴史は、「人権」に基づき、諸民族・諸文化がパリティであること、人間が自然を克服するのではなく人と自然との共生の方向への転換こそが必要なのである。

自然災害・原発事故・エネルギーの枯渇と自然エネルギーの利用などはすべて近未来の方向性を示している。それは「ヨーロッパ中心主義批判」以上に、近代主義や、力・科学技術への一面的信奉を超えた自然との共生作業でなければならない。どれほどの研究者・教育者が、自分の問題としてかかわっていけるかは今後の課題であろうが、水島氏の言う「グローバル・ヒストリー」の歴史教育(5)、「正しさ」や進歩、自然の超克を越えた、自然と人との融合の歴史教育が、3.11を契機に、各国・各地で教えられることを強く願うものである。それこそオリエントが古来から育んできた歴史観でもあるのではなかろうか。

以上、限られた素描ではあるが、歴史認識、歴史教育の課題を、紛争と対立の欧州における統合と和解の問題から批判的に提示することにより、歴史家自身が学生と共に「何を

考え、学び、教えるのか」についての一提言としたい。

注

(1) 近藤孝弘『国際歴史教科書対話—ヨーロッパにおける「過去」の再編』(中公新書、1998年)

(2) ヤドヴィガ・ロドヴィッチ「ポーランド・ドイツ歴史共同教科書の試みと問題点」『法政大学ヨーロッパ研究所研究報告』2006年。

(3) 柴宜弘「バルカン諸国の歴史副教材を通しての和解の試み」『拡大ヨーロッパと東アジアの地域再編—地域統合・安全保障・社会政策の比較研究』青山学院大学総合研究所課題別研究部、研究成果中間報告、2009年3月。

(4) カティンの森事件については、『カチンの森 ポーランド指導階級の抹殺』ヴィクトル・ザスラフスキー、根岸隆夫訳、みすず書房、2010年、『カティンの森』アンジェイ・ムラルチク／工藤幸雄・久山宏一訳、集英社文庫、2009年、アンジェイ・ワイダ監督、『カティンの森』(映像)などを参照。

(5) 水島司『グローバル・ヒストリー入門』世界史リブレット127、山川出版社、2010年。