

〔研究ノート〕

## 歴史教育としての市民社会科の再評価

—「正しさ」から「共有可能性」へ—

### The Reconstruction of Social Studies Education for Civil Society as History Education

竹内 佐和子

Takeuchi Sawako

**要旨** 本研究の目的は、市民社会科歴史教育が、「共有可能な」歴史認識の育成を目指すものであることを明らかにすることである。なぜなら、社会の形成者を育成するという高校歴史教育の目的を達成するためには、個人レベルにおける「正しい」歴史認識育成では不十分であり、各自の価値観にもとづいた「正しい」歴史認識を、他者との間で「共有可能な」歴史認識となるように探究し形成していかななくてはならないからである。市民社会科授業論は、他者との共有可能な認識形成活動を目的とする授業論であり、本稿は、この授業論を歴史教育において実現することの意義に着目する。そこで、これまで開発された市民社会科歴史教育授業案を検証し、授業論実現に向けた課題を示唆するものである。

**キーワード**：市民社会科、歴史認識、歴史教育

#### はじめに

2014年6月、日本学術会議は、高校歴史教育について「日本史」「世界史」を統合した「歴史基礎」の新設・必修化を提言した<sup>1</sup>。また、2015年8月、文部科学省は「高校に必修の『公共』『歴史総合』（いずれも仮称）などの新科目を設ける案を公表した」。『歴史総合』は、日本史と世界史の近現代を中心に考える必修科目で「現代の課題と過去のつながりを理解し、グローバルな視点で日本の歴史をとらえる狙いがある」教科だという<sup>2</sup>。こうした歴史教育に対する教育改革の動きは、急速にグローバル化・価値多元化する現代社会の中で、歴史教育の再考察が必要になったためだと考えられる。

それでは、そうした社会の中で有効な歴史教育とは、どのようなものだろうか。本稿は、そのような歴史教育は、各自のもつ「正しい」歴史認識の多様性を認めたくえて、その中から「共有可能な」歴史認識を探究していくような歴史教育であると考えている。「正しい」歴史認識とは、各自が、体験や学習を通じて各自の中に形成する歴史認識である。それに対し、歴史認識における「共

「可能性」の重視は、個人レベルにおける「正しい」歴史認識の「正しさ」を、他者とひとまず「共有できる」認識へと再構築していく行為を重視することである<sup>3</sup>。これは、従来多くの歴史教育で見られてきた個人レベルにおける「正しい」歴史認識育成という教育の目的に見直しを求めるものである。すなわち、歴史教育の目的は、集合的なレベルにおける歴史認識の育成、つまり、「集合的記憶<sup>4</sup>」を形成することであるべきである。

このような集合的記憶の形成としての歴史教育の意義を主張するために、本稿では社会科教育学における市民社会科授業論の議論を参照し、それを歴史教育にも適用していくことを主張する。これまで市民社会科授業論においては、後で述べるようにいくつかの例外を除いて、歴史教育への適用は十分に行われてこなかったと思われる。しかし本稿は、市民社会科授業論は歴史教育においてこそ展開される可能性を秘めていると考える。

では、集合的記憶の形成としての歴史教育とは、どのような歴史教育であろうか。そこには、二つの特徴があると考えられる。第一に、形成される歴史認識が、個人的な認識ではなく集合的な認識である点。第二に、教育の目的が、認識することではなく認識しようと行為することだという点である。「しようとする」としたのは、他者との認識の共有が困難性を伴うものである故に認識共有のためには相互の対話を持続することが重要であるという前提に立つからである<sup>5</sup>。市民社会科は、この二つの特徴に合致する授業論である。

本稿の構成は次の通りである。まず第一章は、価値多元化する社会における歴史教育で育成が目指される歴史認識が、「共有可能な」歴史認識だということを示す。第二章では、社会科教育学研究の展開から市民社会科授業論を概観し、それに対する社会科教育学からの批判を考察する。次に第三章では、市民社会科歴史教育の理論から、それにもとづく歴史教育が、「共有可能な」歴史認識の育成を目指すものであることを明らかにする。その上で、市民社会科歴史教育の本質に立ち返る重要性を述べる。次の第四章では、市民社会科歴史教育が、学習指導要領が示す新たな歴史教育の方向性を実現する授業論でもあることを述べる。

## 1. 市民社会科歴史教育が育成する歴史認識 —集合的レベルの歴史認識—

歴史教育で育成が目指される歴史認識とはなにか。黒田は、「歴史認識といっても、さまざまなレベルのものが存在する」と述べ、「個人の体験や記憶を主とするレベル、国家・社会に共有されているレベル、そして学術的レベルの三つ」を挙げている<sup>6</sup>。このうち、歴史教育によって、子どもたちに形成される歴史認識とは、「国家・社会に共有されているレベル」と考えられる。なぜなら、歴史教育は、個人の体験の及ばない過去の事象を学習対象とし、かつ、子どもたちを歴史学者とするのではなく、社会の形成者として育成することを目的とするものだからである。

「国家・社会に共有されているレベル」の歴史認識に対しては、それが、政治権力の介入を受けて形成されるという懸念が考えられる。このことを黒田は、「政治的もしくは国家的レベルから

歴史認識がはかられ、それがパブリック・メモリーとなっている場合もある<sup>7</sup>」と述べている。つまり、政治権力の介入を受けた歴史教育によって、社会に共有される「正しい」歴史認識が形成される場合があり得るということである。

では、歴史教育が政治権力から自立しながら、同時に、社会に共有される歴史認識を形成するためにはどうしたらよいだろうか。

歴史認識の形成は、歴史事象を史料批判等を通じて、できる限り正確に認識することと、そうして得られた認識を歴史の文脈の中でどのように解釈するか、という二つの質の異なる知的作業を必要とするという<sup>8</sup>。歴史教育への政治権力の介入は、このうちの「解釈」における介入だと考えられる。このことを福田が論じている。福田は、「パブリック・メモリー」のような、「社会的に共有されることによって力を持って」くる記憶を「集合的記憶」と呼び、「集合的記憶にかんする政治的な解釈がぶつかりあうことは、しばしば生じる」という。なぜなら、集合的記憶の内容となる歴史事象をどのような意味づけによって捉えるのかは、「解釈の問題」で、「この解釈には、解釈にあたる人の歴史観や、現在の価値観が不可避的に関与してくる」からというのである<sup>9</sup>。つまり、「解釈」を伴う歴史認識の形成には、各自の価値観が反映されるということである。そのため、「国家・社会に共有されているレベル」の歴史認識が、政治権力から自立するためには、政治権力の「解釈」を「正しく」認識するのではなく、多様な価値観にもとづいた各自の「正しい」認識を、他者との間で「共有可能な」歴史認識となるように、探究し形成していかななくてはならないのである。

では次に、そのような「共有可能な」歴史認識を探究する歴史教育とは、どのようなものだろうか。前述のように、歴史認識の形成には二つの知的作業が必要になる。一つは歴史事象の正確な認識で、もう一つはその解釈である。前者の「正確な認識」は、歴史教育に史料批判とゼミナールという歴史学の手法を用いることで可能となる。一方、後者の「解釈」を、学術的なレベルと乖離することなく社会的に共有されるレベルとするためには何が必要だろうか。

第一に、歴史を理解することには「主観性」が伴う<sup>10</sup>ということへの自覚が必要だと考える。このことを小林は、「歴史的に条件づけられた歴史上の出来事を解釈する解釈者自身も、歴史的に条件づけられている<sup>11</sup>」という言葉で表現している。それは、歴史解釈には、解釈者の主観が含まれるということである。そのため、正確な歴史認識と、各自が解釈によって生みだした歴史認識との違いを明らかにし、その上で、異なる歴史認識の存在を受容することが重要となる。

そこで第二に、異なる価値観によって生まれた、異なる歴史認識の共存の道を探ることが必要となる。これは、価値多元社会において、価値観の異なる人々が共存・共生するためにはどうしたらよいか、という問いかけである。このことについて茂木は「東アジアにおける和解の模索」<sup>3</sup>『正しい歴史』はどのように可能か」のなかで、「いまわれわれがつとめるべきは、他者からの異論に対して、これを一方的に拒絶するのではなく、これに耳を閉ざすことなく、胸襟を開き、誠実に応答しつつ、対話していくことしかあるまい」と述べている。そして、さらに「それぞれの信ずる『正しさ』を、その違いを認識したうえで架橋し、互いの共感の能力とそれによる可変性

を信じ、相互に意見交換しあい、説得しあうことではないだろうか」という<sup>12</sup>。これはつまり、異なる価値観の共存のために必要なのは、対話と交流を通じた妥協点調整の試みだということである。それは、実証的な史料批判を繰り返すことが、共有可能な歴史認識を生み出すという科学的社会的認識形成とは異なり、社会における共感にもとづいた対話による価値観の調整活動が、共有可能な新たな価値観の形成を生みだしていくという考え方である。

価値多元社会において、「共有可能な」歴史認識を形成する歴史教育の二つの特徴は、他者との対話というコミュニケーションを通じた歴史事象への吟味・検証と、歴史認識の共有を目指して活動することにある。これは、集合的認識と、認識形成を目指し行為することを目的とする歴史教育ではないだろうか。そして、この二つの特徴を実現する社会科教育授業論が、市民社会科授業論にもとづく歴史教育だと考えられるのである。

## 2. 市民社会科授業論とその展開

本稿の目的は、市民社会授業論の意義を明らかにし、それが歴史教育において有効な授業論であることを述べることである。そこで本章は、社会科教育学研究の展開を概観する中で、市民社会科授業論の特質を明らかにする。

戦後の日本で歴史教育は、社会科のうちの一教科として設定されてきた。日本の社会科教育は、1947年（昭和22年）版の『学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）』及び『学習指導要領社会科編Ⅱ（試案）』に始まる。この二つの試案について、笹尾らの引用を参照する<sup>13</sup>。試案によれば社会科は、「民主主義社会の建設にふさわしい社会人を育てあげようとする」教科である。また、試案に書かれた社会科の目的は「社会生活についての良識と性格とを養うこと<sup>14</sup>」で、これを受けた社会科の学習内容は、「学問の系統によらず、青少年の現実生活の問題を中心として、青少年の社会的経験を広め、また深めようとするもの」だとされた<sup>15</sup>。つまり、社会科は、民主主義社会の形成者を育成することを目的として設定され、子どもたちの生活体験にもとづいた経験を通じて、認識力と実践力を育成することを目指した教科である。

社会科教育学は、戦後日本に教科社会科が成立し、それを受けて大学に設定された新科目として登場した<sup>16</sup>。当時の教科教育学研究は、戦前のそれが、知識を重視した学問だったことへの反省から、「教科実践の科学化」を目標として登場したという<sup>17</sup>。そうした中で、社会科教育学は、社会科的教科に共通する教科固有の性格や教育的意義を追究しようとする学問となった<sup>18</sup>。この社会科教育学の定義は「社会認識を通して市民的資質を育成する」教育を中心概念として構成される教科教育であった。それは、社会について生きて働く知識・理解を根底とし、共同的な社会の進展に関わっていこうとする実践的な態度・能力を育成するという、知的側面と実践的側面の二つの側面を統一的に形成する教科理論を導き出すことを目的としたものである<sup>19</sup>。

梅津によれば、1990年代後半から、この社会認識の形成と市民的資質の育成という社会科教育学の二つの目的を統合して形成する方向性が現われたという<sup>20</sup>。梅津はその契機として、知識を

認識主体から独立した客体と考える本質主義の認識論に対して、認識主体が認識を構築すると考える社会構成主義の認識論が台頭したことを挙げる。その結果、「本質主義の認識を基盤にした社会の科学的認識」を目的とする社会科と、「社会構成主義の認識論を基盤とした社会の批判的形成」を目的とする社会科が社会科教育学研究に登場したという<sup>21</sup>。このうち、社会構成主義の認識論に立ち「市民的資質の育成」に重点を置いた教科論が、池野範男が提唱した市民社会科授業論である<sup>22</sup>。

池野は、これまでの「静的な知識・理解、理論が中心で、動的な能力や技能、実践的解決問題を取り扱わない」社会科論を批判し、変革することを目指して「市民社会科」を提唱した。その定義は、「社会の構成原理にもとづいて、社会秩序を批判的につくりだす教科」で、その目標は、「既存の社会秩序を批判的に吟味し、新たな社会秩序をつくり出す力（批判的社会形成力）<sup>23</sup>」の育成である。つまり、市民社会科は、市民社会における人と人との関係をつくることを社会科の学習原理とし、現状の社会秩序を考察の対象とし、他者との議論を通じた社会秩序に対する吟味・検証を行うことで、新たな社会秩序を生みだしていこうとする授業論だと述べられている。それは、実証的科学的理論の習得による認識形成にとどまらず、社会的な交流・対話による合意形成の過程の中で新たな認識を形成しようとするものである。

池野は市民社会科授業論の中で、社会科のキー概念を、「民主主義社会を形成すること」だとし、その基本的な考え方を、「社会をわかることでは社会の形成はできず、社会を作ることそのものを基本にしなければならない」としている<sup>24</sup>。そのため、社会科のなかで取り扱う社会的な事実・出来事、しくみ・制度、理念・概念などもすべて社会の中で作られたものと考え、それはすべて、作り直すことができるものとする。市民社会科の授業は、社会的事実や制度、概念などを学んだ上で、その根拠を問い、根拠の理由づけをし、社会的事実、制度、概念などのさらなる改変の可能性を追究する<sup>25</sup>。これは、授業内の議論を通じて子どもたちに積極的に自らのもつ価値観を自覚させ、それを批判させたり判断させたり選択させたりすることで、開かれた認識とともに新たな価値観を育成しようとするものである。言い換えるならばそれは、子どもたち自身が、授業の中で自分自身とともにクラスメイトそれぞれが社会の形成者であることを発見・確認し、社会の形成者としての実践をしていくことを目指すものである。そこで、池野の市民社会科で目指す市民的資質は、批判的思考力にもとづく議論を通じて育成される社会形成力となる。

こうした市民社会科授業論の本質的特徴は、その目的にある。それは、それ以外の社会科教育学の多くが、実証的科学的理論の習得による個人の自立した社会認識形成を目的とするのに対して、市民社会科授業論が、他者との社会的な交流・対話を通じた協働による新たな集合的認識の形成を目的としている点である。これは、共有可能な集合的認識と、それを形成しようとする行為を目的とする、という新たな目的を有した社会科授業論である。

しかし、市民社会科のような、子どもの価値観の形成に関わろうとする授業論に対しては、批判が存在している。例えば、森分は、「これまで、社会科が社会観や価値観の形成に関わることは、子どもの認識を閉ざし市民的活動を方向づけるか、認識・活動は価値的に開かれるが、主観的态

意的になることを意味していた<sup>26</sup>」と述べている。このように、子どもの価値観形成に関わろうとする授業には、開かれた社会認識形成の保障が必要であった。さらに、市民社会科は、子どもたちの集合的認識形成活動に対する評価が不明瞭であるという指摘も受けてきた<sup>27</sup>。

本稿は、市民社会科に対する森分のような指摘は、授業案の改善にとっては有効だと考えられるものの、それが市民社会科授業論の理論的価値を否定するものには当たらないと考える。なぜなら、市民社会科授業論の目的は、教師によって選択された「正しい」認識の形成ではなく、子どもたちが、他者とともに新たな認識を形成しようとする行為そのものであるからである。評価が不明瞭といった指摘についても、現在、行為を評価する方法についての研究は進められているといえよう<sup>28</sup>。

しかしながら、そうした批判を受けて、近年の市民社会科授業開発研究は、育成を目指す資質を細分化し、子ども個人の社会認識の成長過程を明示することによって、授業論の明確化を目指す方向に進んでいる<sup>29</sup>。こうした、近年の市民社会科授業研究の方向性は、集合的認識形成と行為の実現を目的とする、市民社会科授業論本来の目的からは後退している。市民社会科授業研究は、授業論本来の目的に立ち返り、子どもたちに開かれた社会認識形成が保障されるような授業開発に取り組むことが、重要であると考えられる。

そして、本稿は特に、歴史科目が、市民社会科授業論の目的を達成できる科目であると考えている。なぜなら、市民社会科の、集合的認識形成とその行為を目的とする点が、第一章で述べた歴史教育の目的と合致するからである。そこで、次節では、市民社会科授業論にもとづく歴史教育の理論展開について考察する。

### 3. 市民社会科歴史教育の理論と授業論開発の課題

前述のように、戦後、歴史教育は教科社会科の一科目として設定されてきた<sup>30</sup>。社会科教育学では、社会科の枠内で行う歴史教育を「社会科歴史」と呼び、歴史を学ぶこと自体を目的とする「歴史科」とは区別して論じる立場がある<sup>31</sup>。その立場によれば、社会科歴史とは、歴史事象の認識を通して、民主主義社会の形成者としての思考・態度を含めた市民的資質の育成を目指す教科である。

では、社会科歴史の一つである、市民社会科授業論にもとづく歴史教育とは何か。それは、市民社会科の本質的特徴である、集合的認識形成と行為の実現を目的とした歴史教育だと考えられる。池野は、この市民社会科授業論にもとづく歴史教育である市民社会科歴史教育の理論的根拠を明示するため、歴史授業で行われる教師の働きかけと、それによる子どもたちの歴史認識形成過程を分析した。その結果、教室で行われている歴史教育の実態が、歴史構成主義の立場に基づいて行われていることを明らかにした<sup>32</sup>。それによれば、現実には存在しない歴史を、子どもたちが教室内で認識するとは、第一に、教師の言葉を媒体として、子どもたちの既存の認知枠組みが変容することであり、第二に、個人内に作り出された新たな認識枠組みを、他者に提示すること

によって、相互認識形成を繰り返し、共有することができる認識を構成することである。つまり、歴史教育が行っている歴史認識は、子どもたちによる歴史構成過程であり、そのため、歴史教育には、他者との「共有可能な」歴史認識の形成と、それを目指した相互認識形成活動が必要だということが示されたのである。

この理論にのっとり、池野は、『現代民主主義社会の市民を育成する歴史カリキュラムの開発研究』、『現代民主主義社会の市民を育成する歴史授業の開発研究』で授業案 10 案を開発している。

しかし、市民社会科授業論にもとづく歴史教育授業案は未だ、十分に研究開発がなされたとは言えない状況である。例えば、児玉は、池野開発の授業案について「理論と実践との間に距離が見られる」と指摘している。その理由として、「第一に批判と討議・つくりかえの二重構造が難解である」こと、「第二に批判を承けた討議・つくりかえの部分の授業設計が困難である」こと、そして、第三の問題点として、「討議・つくりかえの段階に進んだとしても討議の基準を構成主義的な主観に委ねた場合、相対主義に陥り、自己満足に終わるおそれがある」ことが挙げられている<sup>33</sup>。児玉によれば、池野によって開発された授業案は、「社会的問題と問題に対する見方・考え方の発見の段階にとどまる」というのである<sup>34</sup>。

そこで以下は、こうした児玉の指摘を受け、池野開発の市民社会科授業案 10 案を検証したものである。検証は、授業案の「単元の目標・意義」が市民社会科授業論の目的に合致するかどうかという観点から行った。

まず、日本史単元「女性と教育—保井コノはどのような問題にぶつかったのか—」「戦前の婦人運動—なぜ戦前の婦人運動は体制化したのか—」（2001 年）、社会科単元「権力」「貨幣」（2004 年）の 4 案である。これらの 4 案は、教師が示す社会概念の新たな見方を獲得し、そうした社会概念について、因果論的に説明できること目指したものといえる。例えば、「権力」の授業案の目標は、「権力についての見方を獲得させ、常識的な権力の見方を深化拡大させ、再構成させることを通して、現代社会を批判的に読み解くことのできる能力を育成することを意図したものである」。学習のまとめとしての発問は「社会に存在する権力とはどのようなものか」で、「その拘束作用に対する承認によって支えられているということを確認する」ことが目的とされている。それは、教師の示す新たな分析方法で「権力」について説明できるようになることを求めるものである。同様に、「女性と教育」の授業案ではその目的は、「戦前の教育上の問題を…（略）…保井コノの視点から読み解いて」いき、「戦前の女性の教育・職業における機会均等がどの程度達成されたかを検討し、現在に残されている問題を発見する」となっている。これは、新たな見方の獲得によって現代社会を批判的に読み解く能力の育成を目指すものである。しかし、女性の問題について、「完全な解決までには至っていない」等の教師側の結論が示されていることから、教師の示す新たな視点で女性問題を説明できるようになることを目指したものと考えられる。

別の 4 案は、既存の概念枠組みを覆えしたり、概念成立の条件を明らかにすることで、概念認識の深化を求めたものだと考えられる。それは、世界史単元「武力行使は許されるのか」（2001 年）、日本史単元「戦前と戦後の断絶性を疑う」「改革は人々の暮らしにとってよいことか、悪い

ことか」(2004年)である。例えば、そのうち日本史単元の2案には、どちらも目的に「信念について、構成している事実を実態に即して吟味し、信念を再構築することをめざしている」とある。それは、生徒が授業当初に持っていた信念についての前提が、授業の展開によって、逆の立場の結論になることを求めたものである。例えば「戦前と戦後の断絶性を疑う」の授業では、最終的に『断絶している』というのは、理念的・形式的な見方であり、実態に即したものではない」という結論を得るように構成されている。つまり、生徒が前提として有していた社会概念を、教師が覆すことで、従来の概念をより深く多面的に理解することを求めたものである。つまり、以上の8案はいずれも、集団における合意形成を目指すのではなく、個人内の認識深化を求めたものだと言えよう。

これに対し、市民社会科の特質である、新たな認識形成となる代案作成を通じた価値観の再構築にまで至ることを目標としたものは、残りの2案であった。それは、地理単元「地球の壊れやすい生態系をいかに守るか」(2001年)と社会科単元「国土開発はどうあるべきか」(2004年)である。例えば、「国土開発はどうあるべきか」の目標は、「論争問題に遭遇した際、その問題における価値観も含めた対立点を抽出し、それについて積極的に考え、主体的に判断し、他者とともに、よりよい解決策を模索していくことである」と書かれている。これは、教室内で生徒が互いに議論することで論争問題についての合意形成を目指していくことを目的とするもので、市民社会科の特質を踏まえたものだと言えよう。

以上の分析をもとに、授業案10案を一覧表にまとめたものが下記の図表1、さらに、池野の市民社会科授業論にもとづいた4象限の表にまとめたものが図表2となる。

池野の市民社会科授業論の目的は、社会構成主義の認識論にもとづいた、集団の合意形成による新たな代案作成である。図表2では「社会構成主義—集団の認識形成」となる。しかし、池野の授業案のうち、8案は「個人の認識」形成を目指しており、そのうち4案は教師があらかじめ選択した客観的な知識(概念や法則)を生徒が説明できるようになることを目指すという点で、「本質主義」の認識論にもとづいたものであることがわかる<sup>35</sup>。

そして、これらの分析からは市民社会科歴史教育が、その理念の実現を目指した授業開発研究については、多様な授業案が充分開発されているとは言えず、依然、途上にあるということがわかる。

第二章で述べたように、市民社会科授業論の本質的特徴は、他者との社会的な交流・対話を通じ、協働して新たな集合的認識の形成を行為することを目的としている点にある。そして、池野は、歴史授業で形成される子どもたちの歴史認識が、歴史構成主義に基づくことを明らかにした。それは、歴史授業では、子どもたちの内面に、教師を含めた他者との、対話によって引き起こされる認識の変容が起きるということであった。つまり、歴史授業で形成される歴史認識とは、他者との対話によって形成される「共有可能な」歴史認識だということを意味する。このことは、集合的認識の形成を行為するという、市民社会科授業論の本質的特徴は、歴史教育においてこそ、その意義が発揮されるものだということを示しているのではないだろうか。

図表 1

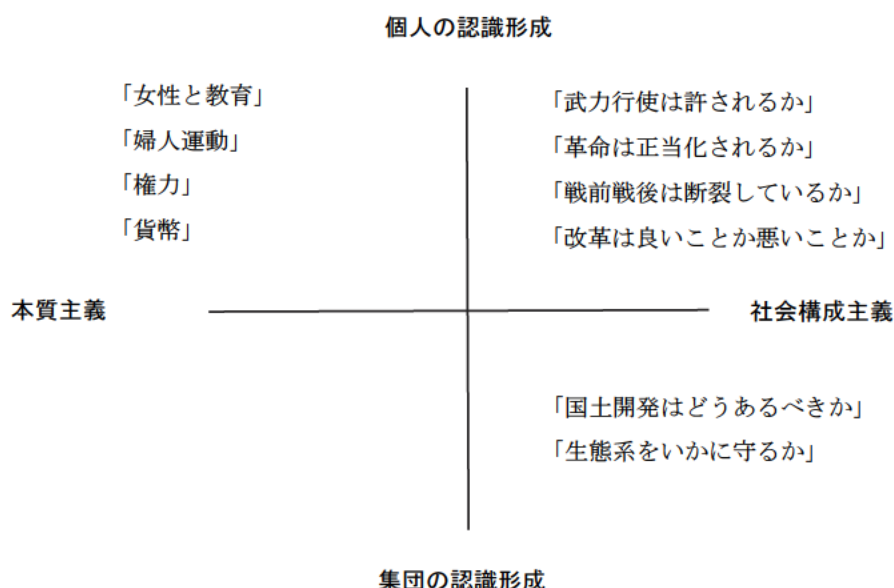
池野の市民社会科授業論

	授業の目的	目的達成のための方法
市民社会科授業論	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 集合的認識形成（代案の作成）</li> <li>・ 行為（認識形成活動）の実現</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 議論・対話による合意形成過程の実施</li> </ul>

2001、2004 年 市民社会科授業案 10 案

授業案の目的	授業案タイトル	授業の目標	目標達成のための方法
概念の説明	女性と教育	保井コノの視点から戦前の女性教育の抱える問題を読み解く	女性教育の弊害を理解する
	戦前の婦人運動	婦人運動の展開を理解する	婦人運動が発展しきれなかった原因を理解する
	権力	権力についての見方を深化・拡大・再構成する	概念を批判的に見直す
	貨幣	貨幣についての見方を深化・拡大・再構成する	概念を批判的に見直す
概念認識の深化	武力行使は許されるのか	信念を再構成する	自分の立場を明確にし討論を行う
	戦前と戦後の断絶性を疑う	信念を再構築する	新しい状況に出あい、仮説を吟味し信念を検証する
	改革はよいことか、悪いことか	信念を再構築する	新しい状況に出あい、仮説を吟味し信念を検証する
	革命はいかなる状況で正当化されるか	政党化の理由を吟味検証し、新たに判断する	留保条件を付けた意思決定を行う
代案の作成	生態系をいかに守るか	多様な立場を推測し、解決策を模索する	集団による意思決定
	国土開発はどうあるべきか	価値観の対立を他者とともに解決する	他者と相談しながら解決策を模索する

図表2



#### 4. 市民社会科歴史教育と学習指導要領

市民社会科歴史教育授業開発研究のさらなる促進をはかるため、本節では、現行学習指導要領が示す歴史教育の新たな方向性を明らかにし、それが市民社会科歴史教育の目的と共通するものであることを述べる。

現行学習指導要領は、これまでの歴史教育が抱える課題を克服することを目指したものである。従来の歴史教育が抱える課題は二つある。第一の課題は、歴史教育の現状に対する子どもたちの、「覚えることが多い」「なんで勉強するのかわからない」といった批判、不満である。2008年に行われた国立教育政策研究所の「社会科教育に対する中学生の意識調査」では、歴史学習への肯定的な意見は過半数を超えているものの、「歴史学習は覚えることが多い 94.6%」と回答され、歴史用語の多さが、学習への負担感になっていることがわかる<sup>36</sup>。さらに、教科日本史Bの教科書に記述される歴史用語の数は、1950年代から2010年代まで一貫して増加している<sup>37</sup>。高等学校歴史教育研究会は、このことを、教科書会社が歴史学の新しい研究成果の取り込みと受験対応のために収録用語を競争的に増加してきた結果と分析している<sup>38</sup>。さらに教科書には、歴史の変遷を断定的に記述するという書き方のルールもある<sup>39</sup>。また、歴史用語は増えるものの、なぜ増えるのかについての記述はあまりなされていない。これまでの歴史学研究によって明らかにされてきた、歴史の多様性や複数性という研究成果の意味を学びとることは、教科書の記述からは非常

に困難な形式となっている。こうして歴史教育には、大学入試等のために膨大な歴史用語を暗記し、教科書にのっとった説明ができるようになることを目指す、「覚えるだけ」の歴史教育になりやすい状況があった。

加えて、戦後の歴史教育は、戦前に軍国主義教育の中心を担ったという反省から、科学的実証主義にもとづいた歴史学を基礎に行われてきた。科学的実証主義の歴史教育は、社会認識の成長を目指す社会科教育としての歴史教育に必要なではあるものの、多様性を内包した現代の歴史学の中では、教科書に示された歴史変遷を正確に教えるといった形式にとどまりやすい傾向を生んでいる。

第二の課題は、歴史の問い直しである。20世紀末の冷戦体制崩壊は、社会のさまざまな側面で「国民国家」など近代社会の枠組みとなる概念への問い直しを引き起こした。そしてその中で、「歴史とは何か」という問いが歴史学の中にも生まれているという<sup>40</sup>。それは例えば、日本史研究の分野では、世界の歴史学との対話と他の学問分野との関係の再検討として始まり、「グローバリゼーションが進行するなかで、あらためて歴史そのもの、歴史学それ自体を考え直そう<sup>41</sup>」とするものであった。つまり現代は、近代が生み出した「国民国家」と「歴史学」の枠を超えた「日本の歴史とは何か」が問われている時期なのだといえよう。

さらに、小田中によれば、この歴史学の研究関心の変化と同時期の1970年代半ばから1980年代にかけて、日本では構造主義の思想が広がり、認識への疑問が生まれた<sup>42</sup>。この認識への疑問は、歴史学研究に対しては「そもそも歴史はわかるのか」という疑問となって現われる。20世紀末からの歴史学研究では、「国境」と「学問」という近代以降の歴史学の枠組みへの問い直しによる「日本の歴史とは何か」と、「そもそも歴史はわかるのか」という歴史への根本的な問い直しの両方が行われてきたのである。このように歴史教育の現状からの課題は、覚える歴史教育への子どもたちの不満と、近代への問い直しに始まる歴史への問い直し、の二つと考えられる。

現行学習指導要領には、これらの課題を克服する歴史教育の新たな方向性が示されている。それは、①「考える」歴史教育、と、②歴史の多様性、複数性を認識するための歴史教育の広がり、という二点である。

このうち前者の「考える」歴史教育は、「歴史的思考力の育成」として、現行学習指導要領日本史B「目的」に記されている<sup>43</sup>。そして、この目的を具体化するための改訂の要点として、「ア歴史を考察し表現する学習の重視」を掲げ、その内容に「歴史と資料」「歴史の解釈」「歴史の説明」「歴史の論述」を加えている<sup>44</sup>。これは、生徒自身が、歴史学習に関する基本的な技能を身につけた上で、自ら歴史課題を設定し、歴史解釈を批判にさらしながら、論述し歴史を再構築していく活動を求めるものである。それは、単に歴史事象についての知識を求めるものではなく、思考力、判断力、表現力の育成による歴史の活用力を求めたものだと考えられる。このことから現行学習指導要領における「歴史的思考力」育成という目的は、これまでの「覚える」歴史教育から「考える」歴史教育への転換を具体的に求めていることがわかる。

後者の「歴史の多様性、複数性の認識を求めた歴史教育の広がり」は、教室内の多元的な人々

の存在により、歴史教育が向き合うべき課題となっている。そこで、歴史の多様性、複数性を認識するための歴史教育の実現のためには、史料批判とコミュニケーションを通じた認識の正しさの共有という技法を身につけることが必要だと考えられる<sup>45</sup>。なぜなら、歴史の多様性、複数性への認識は、「歴史相対主義または懐疑主義の問題<sup>46</sup>」を引き起こす可能性があるからである。そこで、これらの疑念を克服する方向性を、ゼミナール方式という「歴史学の正統」から考察する<sup>47</sup>。それは、「史料の前に対等である教師と学生が議論するゼミナールこそが、歴史学の客観性を保証する装置」だと考え、「おそらく客観的な歴史には到達できないだろうが、いまよりも一歩でも二歩でも客観的な歴史に向けて議論することはできる<sup>48</sup>」という精神からなるものである。こうした精神のもとで実践されているのが、歴史学における史料批判とコミュニケーションを通じた歴史をつかむ技法である。この歴史をつかむ技法の授業における活用は、現行学習指導要領の「歴史と資料」に示されている。

このような学習指導要領の示す歴史教育の新たな方向性は、多様性・複数性をもつ歴史事象に対する子どもたちの価値観の変容をも含めた能動的な関わりと、史料への批判的思考と議論を通じた歴史認識の再構築を求めるものだと考えられる。それは、市民社会科歴史教育の目的と共通するものである。

## おわりに

本稿は、社会科教育学における市民社会科授業論の議論を参照し、それを歴史教育にも適用していくべきであることを主張してきた。そして、本稿では、市民社会科は、歴史教育においてこそ展開される可能性を秘めていることを明らかにした。それは、池野が授業実践分析から明らかにした、歴史教育における歴史認識が、個人レベルにおける「正しい」歴史認識ではなく、各自のもつ「正しい」歴史認識の多様性を認めたくて、集合的レベルにおける「共有可能な」歴史認識を形成することだ、ということを経験的に明らかにしようとするものである。

そして、本稿は、価値多元的な現代社会の中で求められる歴史教育は何か、という関心のもとづいて論じたものである。これまでの歴史教育は、政治権力からの介入を受けながら「社会に共有された」正しい歴史認識の定着を目指してきた。しかし、池野の研究によって、経験していない過去の事象の認識を目指す、歴史授業における歴史認識は、生徒たちによる歴史構成の過程で行われていることが明らかになった。それは、教師による教授では歴史認識は形成されていない、ということの意味していた。生徒たちは、教師を含めた他者との対話を通じた、自己の認識の変容という形で歴史認識を形成していたのである。また、歴史認識の形成には「解釈」という主観が伴うことも明らかになった。そのため、多様で異なる主観の存在する集団の中で、「共有可能な」歴史認識を形成するためには、史料批判とコミュニケーションという歴史学の手法が重要となったのである。

最後に、市民社会科日本史の授業構成原理を実現した授業案の展望を提案する。市民社会科日

本史授業論を具体化するためには、第一に、複数の史料を解釈することを通して、歴史事象のもつ多面性、複層性への視点を手に入れるようにすることである。こうした歴史の多様性への理解は、歴史家が叙述した、教科書的な歴史認識への批判的考察を可能とするからである。第二に、教室を新たな知識を生み出す「場」とすることが必要である。そして「教科書では、なぜそのような叙述が選択されたのか」について個人・班活動・クラス内討議と考察を行うことで、教室を新たな認識を生み出す「場」とする。討議はただ一つの正解を目指すのではなく、どのような考え方が根拠づけられ妥当か、という正当性をめぐる討議となり、複数のありそうな解答が提示される。複数の解答提示は、個人が自分自身の内にある歴史認識を内省し、新たな認識を形成していく過程を生み出す契機となる。市民社会科日本史は、認識の形成と変容を絶えず求めていく授業論である。

歴史教育は、「社会に共有される」歴史認識の形成を目指すものである。本稿では、それはすなわち、集合的なレベルにおける歴史認識の育成、つまり、「集合的記憶」を形成することであるべきだと述べた。今後は、授業案を開発、実践し、市民社会科授業論のさらなる進展をはかるつもりである。

<sup>1</sup> 2014年6月13日の日本学術会議、史学委員会、高校歴史教育に関する分科会提言の要旨は、「グローバルな視野の中で、現代世界とそこにおける日本の過去と現在、そして未来を主体的・総合的に考えることのできる歴史認識が必要とされ」、それを培う高校歴史教育として「歴史基礎」を新設するというものである。そして、「考える力を培う、より質の高い歴史教育をめざす」とする。

(<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-t193-4.pdf>) 2015.4.16.参照。

<sup>2</sup> 2015年8月6日朝日新聞朝刊より。

<sup>3</sup> このことを茂木は、「それぞれの『正しさ』の文脈を理解する」と述べ、『文脈の共同』という言葉で表現している。茂木敏夫「東アジアにおける和解の模索」黒沢文貴・イアン・ニッシュ編『歴史と和解』東京大学出版、2011年、pp.416-417。

<sup>4</sup> 福田憲彦『歴史学入門』岩波書店、2006年、pp.142-143。

<sup>5</sup> 黒田文責「再考・戦後の日本近代史認識—帝国日本の戦争と植民地支配をめぐって—」『平成24年度戦争史研究国際フォーラム報告書』2012年、p.41。黒田は、「歴史認識の共有」の実現について「すぐに実現することが困難である以上、当面は異なる歴史認識の共存を時事実として認め、関係者間の歴史交流と歴史対話とを通じた相互理解の深化、そしてその基礎となるべき史料の公開と共有とを進めていくことが、少なくとも学術的には必要でないかと思われる」と述べている。

<sup>6</sup> 同上、黒田、2012年、p.29。

<sup>7</sup> 同上、黒田、2012年、p.29。

<sup>8</sup> 福田憲彦『歴史学入門』岩波書店、2006年、p.143。福田は、「集合的記憶を歴史的に確認するという知的作業には、二重の質の異なる仕事が含まれているといえる。つまり、史資料のできるかぎり多様なつきあわせによる事実の最大限の確認という仕事と、そのうえでの解釈という仕事である」と述べている。

<sup>9</sup> 同上、福田、2006年、pp.142-143。

<sup>10</sup> 小林道憲『歴史哲学への招待—生命パラダイムから考える—』ミネルヴァ書房、2013年、pp.148-149。「解釈者自身も、歴史的・社会的・文化的に、その時代に制約されてもいます。…（略）…解釈者は、その時代を背景にした解釈者自身の関心から、歴史を構成します。…（略）…歴史上の人物以上に歴史上の人物を理解するには、そのような解釈者の立場からの理解が必要なのです。だから、理解には主観性が伴います。解釈者は、解釈者自身の視野から自由ではありえません。」

<sup>11</sup> 同上、小林、2013年、p.148。

<sup>12</sup> 茂木敏夫「第Ⅲ部歴史をめぐる対話と和解 東アジアにおける和解の模索」黒沢文貴・イアン・ニッシュ編『歴史と和解』東京大学出版会、2011年、pp.397-422、p.416。

<sup>13</sup> 笹尾省二「第4章社会科の成立と変遷」『広島修道大学テキストシリーズ社会科教育の課題と方法』笹尾省二・相馬伸一著、溪水社、2010年、pp.38-55。

- <sup>14</sup> 前掲書、笹尾、2010年、p.40。
- <sup>15</sup> 前掲書、笹尾、2010年、p.40。
- <sup>16</sup> 内海巖「序文」、内海編『社会認識教育の理論と実践—社会科教育学の原理—』1971年、葵書房、pp.1-9、p.1。
- <sup>17</sup> 同上、内海、1971年、p.5。
- <sup>18</sup> 同上、内海、1971年、p.4。内海は「社会科系教科の共通する教科固有の性格ないし教育的意義は何であるか。このような立場から社会科教育学の学制的形成の根拠を求めることが、まず考えられなくてはならない」と述べている。
- <sup>19</sup> 伊東は、「社会科教育学の中心概念は『社会認識を通して市民的資質を育成する』と定義することができる」と述べている。伊東亮三「第2章社会科教育の構造」内海編『社会認識教育の理論と実践—社会科教育学の原理—』、葵書房、pp.38-79、p.72、1971年。
- <sup>20</sup> 梅津正美「社会科をなぜ『社会科』と呼ぶのか」『新社会科教育学ハンドブック』社会認識教育学会編、明治図書、2012年、p.333。
- <sup>21</sup> 同上、梅津、2012年、pp.333-334。梅津によれば、森分孝治が、「社会認識」に重点を置く「社会科学科」の立場の授業論を述べる代表的論者である。森分のいう、社会科学科の目的は、社会科の教科としての範囲の限界を明確にし、子どもの精神を従来の価値観や思想、好き嫌いから解放し、自主的自律的な思想形成と行動の選択を促すことができるようになることである。(森分孝治『社会科教育全書7社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978年、p.78。)
- <sup>22</sup> 池野範男「市民社会科の構想」『社会科教育のパスpekティブ』社会認識教育学会編、明治図書、2003年、pp.44-53。
- <sup>23</sup> 梅津正美「社会科をなぜ『社会科』と呼ぶのか」『新社会科教育学ハンドブック』社会認識教育学会編、明治図書、2012年、pp.332-340、p.336。
- <sup>24</sup> 2004年、池野範男「現代民主主義の市民を育成する歴史授業の開発研究」平成13~15年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究報告書、p.89。
- <sup>25</sup> 同上、池野、2004年、p.89。
- <sup>26</sup> 森分孝治「市民的資質育成における社会科教育」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号、2001年、pp.43-50、p.49。
- <sup>27</sup> 梅津は、市民社会科のような、社会構成主義の認識論に依拠した社会科論の社会認識成長過程を明らかにする必要性を指摘している。つまり、複数の議論段階における子どもたちの認識成長の分析・評価方法の問題である。この問題の指摘により、子どもたちの価値観を含めた社会認識の育成にまで関わろうとする市民社会科授業には、価値観の再構築が不十分にとどまり、教師による価値観の注入や安易な価値観の形成につながるのではないかという懸念が考えられている。(第一に、『社会科』論を説く場合に、社会認識論の把握と活用の仕方を社会認識形成論と結んで明確に説明する必要があることである。例えば、社会構成主義の認識論に厳密に依拠した社会形成科は、教育内容を子どもの学習に先だって示すことができないことが了解されるはず)梅津正美「社会科をなぜ『社会科』と呼ぶのか」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書、2012年、p.338。)
- 西村は、「社会認識形成研究と比較して社会形成力育成研究が遅れている」ことを指摘する。その理由として、価値観や態度の形成に関わる社会形成力をどのように評価するかの問題と、社会の構成員として子どもは未熟な存在だと捉えられがちであることを挙げている。西村公孝「第3章社会形成力育成のための社会参画と小中高一貫教育」唐木清志・西村公孝・藤原孝章著『社会参画と社会科教育の創造』学文社、2010年、p.51。
- また、『新版社会科教育事典』(日本社会科教育学会編、ぎょうせい、2012年)「経験主義(pp.8-9)」(木村博一)には、『「なすことによって学ぶ」という原理も日本の教育界では、単なる活動主義と誤解され続けてきた傾向が強い」と述べられている。
- <sup>28</sup> 植野真臣・荘島宏二郎著『学習評価の新潮流』朝倉書店、2010年、p.147。「近年、学習理論の主流が構成主義に変化してきたことにより、評価理論はテストのみによる評価から、より自然な文脈における評価、すなわち真正な評価の考え方へ移行しつつある」という。そして、「真正な評価とは、実践的な文脈を重視し、…(略)…一般の社会では人の能力をテストのみで評価することは少なく、むしろパフォーマンス(成果)で評価することの方が多」という。
- <sup>29</sup> 例えば「国際的資質を育成する社会科学習(1)~(7)」(2006年~2012年)では、「めざす子ども像」は「事実をしっかりと捉える子ども、多面的・多角的に社会的事象を捉える子ども、自主的・論理的に判断できる子ども」であり、「育成すべき力」は「観察力、批判力・推理力、社会的判断力」とされている。ここからは、池野が批判的社会形成力を「観察力、批判力・推理力、社会的判断力」に細分化した上で、子どもたち各自の能力獲得過程を明らかにしようとしていることがわかる。池野範男他5名、「国際的資質を育成する社会科学習(1)~(7)」『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第34号~第40号、2006~2012年。
- その他、「高等学校社会系教科における批判的思考力を育成する授業開発の研究(1)~(2)」は「物事をより

客観的に理解し、把握する…ために必要なスキルとして、批判的思考力を挙げ、そのために「論理的な探究法および推論の方法を習得し、それらの方法を適用する技術を身につける」ことを目指し、スキルの育成に重点を置いている。池野範男他 11 名、『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第 39・40 号、2011~2012 年。

また、「小学校社会科における見方・考え方の育成方略」では、「…生徒の見方・考え方の成長を促進する『批判的的制度学習』を提案し、網羅主義的な制度学習の問題点を克服する授業構成と評価方法を示した (p.80)」と述べている。池野範男他 4 名『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部第 53 号、2004 年、pp.79-88。

『国家・社会の形成者』を育成する中学校社会科授業の開発(1)(2) では本稿の目的として、「見方・考え方を育成する中学校社会科公民単元（授業）を開発し、それを提示する」と述べている。池野範男他 4 名『広島平和科学』26・27、2004・2005 年。

<sup>30</sup> 高等学校では、1989 年学習指導要領改訂により、1994 年度から、地理歴史科・公民科が設定され、社会科は設定されていない。

<sup>31</sup> 例えば、有田嘉伸は、「社会科歴史」を「社会科という教科の中で行う歴史教育」で、「歴史科」を「歴史それ自体のために行われる歴史教育」としている。有田嘉伸「社会科歴史と歴史科とのちがいは何か」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書、1994 年。

また、篤原進は、「社会科歴史」を「(歴史以外の内容も含んだ) 社会科という枠の中に位置する歴史学習」とし、「歴史科」を「単独で存在価値を主張できる歴史学習」としている。篤原進「社会科歴史と歴史科との違いは何か」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書、2012 年。

<sup>32</sup> 池野範男『現代民主主義社会の市民を育成する歴史カリキュラムの開発研究』『第一部現代民主主義社会における歴史カリキュラム原理の探求 第 2 章 ディスコースとしての歴史教育の構造—歴史構成主義—』2001 年。この中で池野は、「歴史教育とは、歴史そのものを教えるのではなく、歴史を子どもが作る、構成することであると主張する」と述べている。

<sup>33</sup> 児玉康弘『中等歴史教育内容開発研究』風間書房、2005 年、p.7。児玉は、池野開発の 2001 年「現代民主主義社会の市民を育成する歴史カリキュラムの開発研究」について述べている。

<sup>34</sup> 同上、児玉、2005 年、p.7。

<sup>35</sup> 前掲書、梅津、2012 年、pp.334-335。梅津は、本質主義の認識論を基盤として構想される「社会科」では、社会の本質をつかみ選択できる客観的な知識が選択・構想されると説明している。

<sup>36</sup> 国立教育政策研究所「特定の課題に関する調査（社会）調査結果（小学校・中学校）」2008 年。  
(<http://www.nier.go.jp/>) 2015.5.6 参照

<sup>37</sup> 高等学校歴史教育研究会（油井大三郎他 9 名）『歴史教育用語の統計分析と基礎データ』2014 年  
([http://ch-gender.jp/wp/?page\\_id=8800](http://ch-gender.jp/wp/?page_id=8800)) 2015.5.6 参照。基礎データは大学入試における中心科目である日本史 B 教科書に収録されている歴史用語を中心に作成されている。教科書は 2008 年度使用の高等学校日本史 B 教科書 11 種の用語を収録頻度とともに分析している。それによれば、1950 年代に 1300 語程度であった教科書収録用語の数は、2010 年代には 3500 語前後に膨張した。

<sup>38</sup> 同上、2014 年、p.13。「2. 高等学校・日本用語の動向 i 主要な日本史 B 教科書の収録用語数の増大傾向」の中で「世界史教科書の場合と同様、新しい研究成果の取り込みという面もあるが、大学受験向きの教科書の場合、収録用語数が多いほど、受験に有利という評判があり、出版社間で収録用語の競争的增加に努めてきた結果という面もあるといわれる」と述べている。

<sup>39</sup> 前掲書、小田中、2004 年、p.150。

<sup>40</sup> 成田龍一『近現代日本史と歴史学』中公新書（2150）、2012 年。成田は雑誌『思想』（1994 年 11 月号）の特集「近代の文法」が、『近代』の再検討』の時期の指標の一つとなったとし、それが『近代』が自然で必須、所与のものとみなすよう教えてきたものを吟味するよう』言っていると述べている（p.12）。

<sup>41</sup> 同上、成田、2012 年、p.12。

<sup>42</sup> 小田中直樹『歴史学ってなんだ？』PHP 新書（286）、2004 年、pp.67-70。小田中は、「構造主義」について、内田樹の言葉を引用し「私たちはつねにある時代、ある地域、ある社会集団に属しており、その条件が私たちのものの見方、感じ方、考え方を基本的なところで決定している。」（重引：内田樹『寝ながら学べる構造主義』文藝春秋・文春新書、2002 年、p.25。）と説明している。そして、「第 1 章Ⅲ『正しい』認識は可能なのか 『構造主義』のインパクトとは何か」のなかで、「1970 年代に入ると、そもそも正しい認識なんてできるのか、という根本的な疑問が、実証主義歴史学のみならず、歴史学の全体に対して寄せられるようになります」と述べている（p.67）。

<sup>43</sup> 2009 年告示『高等学校新学習指導要領 地理歴史科解説』第 1 章総説 第 4 節日本史 B 1 科目の性格と目標 (2) 目標「我が国の歴史の展開を諸資料に基づき地理的条件や世界の歴史と関連付けて総合的に考察させ、我が国の伝統と文化の特色についての認識を深め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国民としての自覚と資質を養う」としている。また、日本史 B の最終的なねらいを「諸事象の本質をその歴史的な形成・展開の過程の実証的な考察によってとらえる歴史的な見方や考え方を身に付け、歴史的な思考力の育成をはかるとともに、国際社会に主体的に生き平和で民主的な国家・社

---

会を形成する日本国民としての自覚と資質を養う」と説明している。P.63。

<sup>44</sup> 2009年告示『高等学校新学習指導要領 地理歴史科解説』「第1章総説 第1節改訂の趣旨（日本史B）」、p.7。改訂の要点は3点「A歴史を考察し表現する学習の重視」「イ近現代の学習の重視と項目の再構成」「ウ歴史の総合的な考察の重視」である。

<sup>45</sup> 前掲書、小田中、2004年。小田中は構造主義のインパクトを受けてどの学問領域でも「正しい認識は可能か」が問題になっていることを紹介し、「この閉塞から抜け出す方法」の「ヒントらしきもの」として「コミュニケーション」を挙げている。そして「ぼくらは認識の正しさをめぐる判断を（ある程度）共有する力をもっている」「コミュニケーションのなかで決まる『コミュニケーションに正しい認識』は存在している」と述べている（pp.78-79）。

<sup>46</sup> 前掲書、荻野美穂「第5章 歴史学における構築主義」pp.139-158、上野千鶴子編、勁草書房、2001年、p.144、p.150。

<sup>47</sup> 佐藤卓巳『ヒューマニティーズ 歴史学』岩波書店、2009年、pp.1-26。佐藤はレオポルト・フォン・ランケを「近代歴史学の父」とし、「ランケのゼミナール方式はいまも歴史学の正統である」と述べている。

<sup>48</sup> 同上、佐藤、2009年、p.9。