

## 第1章 「大学歴史教育」論の研究史的検討 —歴史教育の高大接続のために—

割田 聖史

### 1. はじめに

近年、「高大接続」は教育政策および教育研究における重要な論点として位置づけられている。しかしその議論の多くは、「高校教育をいかに大学教育へ適応させるか」という一方向的視点に立脚している場合が多い。とりわけ歴史教育においては、高校段階までには学習指導要領という共通枠組みが一よかれあしかれ一存在するため、「高校歴史教育」としての制度的・内容的な輪郭を想定することが可能である。他方で、「接続される側」である大学における歴史教育については、その実態が必ずしも共有されているとは言い難い。

本稿の目的は、この点に関する問題意識から出発し、日本における大学歴史教育論の研究史を、網羅的とは言えないものの、整理することで、大学歴史教育という概念の曖昧性とその構造的背景を明らかにすることにある。この作業を通じ、新しい時代の大学歴史教育を考えていくためのよすがとしたい。

まず、「大学歴史教育（論）」の先行研究を年代的に概観しておく。

後述するように、大学の歴史教育について論じられるようになったのは1960年代である。1960年代は『歴史学研究』、1970年代は『歴史評論』誌上を中心に議論が行われた。

1980年代は、大学歴史教育論は「下火」になり、大学研究者にはほとんど注目されないようになった<sup>1</sup>。1991年の大学設置基準の「大綱化」により、一般教育が廃止されたことは、大学における歴史研究者の職だけでなく、歴史教育のあり方にも大きな影響を与えることとなった<sup>2</sup>。ただし、1990年代も大学歴史教育論への着目は大きいものではなかった。このような中、日本歴史学協会は、1995年「大学における歴史教育」と1996年に「大学における歴史教育 partII」と題したシンポジウムを行っており<sup>3</sup>、大学歴史教育への一定の着目はあるものの、大きな潮流となることはなかった。

---

<sup>1</sup> 瀧ヶ崎恵一「歴史学と歴史教育のあいだ② 大学歴史教育論の初歩」『歴史学研究』609号（1990年8月）、18頁。

<sup>2</sup> 「大綱化」当時の大学の状況については、須崎慎一「教養部の廃止と歴史教育 神戸大学の場合」、三宅明正「一般教育および教養部改革の現状 千葉大学から」『歴史学研究』633号（1992年6月）など参照。

<sup>3</sup> 日本歴史学協会『歴史教育シンポジウム記録集 1995年～1999年』（『日本歴史学協会年報』別冊）（2002年3月）所収。

2000年代に入ると、国立大学法人化をはじめ、大学をめぐる状況は大きく変化したが、「大学歴史教育」が議論の中心となることはなかったといえる。この状況が大きく変化するのには、2006年の高校世界史未履修問題であった。この問題は、高校歴史教育にとどまらず、大学の属する歴史研究者が積極的に議論に参加したことから、高校の歴史教育だけでなく、「高大接続」という観点からの歴史教育論が強く打ち出されることとなる。さらに、2018年の学習指導要領改訂に伴う新科目「歴史総合」「日本史探究」「世界史探究」へと続く、一連の歴史教育に関する議論は、2026年現在まで盛んに続いている。

以上を踏まえると、2000年代から現在に至るまでのおよそ20年の間、「高大接続」という観点から歴史教育に関する議論が続いていることとなる。これは、大学の歴史教育に関する議論の中でも、現在が最も持続的な状態にあるといえることができる。

ただし、このような持続的な議論において、接続される側である「大学歴史教育」の姿がいまだ明確ではないのが現状であるといえるだろう。

## 2. 「大学歴史教育」論の「不在」

大学歴史教育についての議論は、1960年代から始まる。その契機となったのは、『歴史学研究』283号（1963年12月）の特集「歴史教育の現状と展望」であった。この特集号は、「シンポジウム 歴史教育と歴史像」および「中学・高校・大学教養課程における歴史教育の現状」と題した二つの特集からなっている。そのシンポジウムの中の田中陽児の報告「現段階における歴史研究と歴史教育—世界史的歴史認識の意義について」が大学における歴史教育の議論の火付け役となったといえる。田中報告は、歴史教育における「世界史像」の問題を中心としつつも、それだけでなく、当時の大学の歴史教育における諸問題が指摘・批判されている。

田中は、「研究者の大部分が大学に籍をもちながら、大学における歴史教育の問題がこれまでほとんど考察の外におかれてきた」ことを指摘する。この状況を生み出したのは、「小・中・高校等での日本史と世界史の二本立てシステムが、大学のところで断ち切られ」たことによる断絶、大学における「小・中・高校の歴史教育者のテーマとしてひとつのように考える近視眼的研究者」、「自分は歴史教育とは無関係であるかのように思う錯覚」であるとする。そして、歴史教育に関しては、「体制がわがしつらえたことがこれほどはっきりしている分断的状况」の中で、「歴史研究者と分類される大学、研究所などの意欲的な先生方にある種のむなしい期待」をかけ、その一部の大学研究者だけが懸命になっているのは、「分断状况の止揚とも、歴史家の主体性ともかかわりのない一種の行事」に他ならないと、大学の歴史研究者の多くが歴史教育に関心を持たない状況を厳しく批判した。

そして、田中は、「あえていえば、大学・研究所あるいは無所属の研究者で、たんに教壇のみならず、マスコミであれ、市民の集会であれ、およそ歴史学をもって意識的持続的な働きかけをなし得る機会をもつ者は、すべて、その時点において歴史教育者ではないのか。したがって、現に講座をもつ研究者は、何よりもまず、大学における歴史教育の諸問題すべてに責任をもつべき」であると訴えた<sup>4</sup>。

田中は、大学の研究者の多くが歴史教育問題を検討してこなかった背景として、学校段階との断絶や大学における歴史教育を他人事とみなす姿勢を指摘している。そして、分断された体制の下で一部研究者にのみ期待が寄せられる状況を、主体性を欠いた形式的な取り組みに過ぎないと批判した。ここで、田中は、「大学歴史教育」の「不在」を明らかにしたといえる。そのうえで、歴史学を社会に働きかける機会を持つ研究者は、みな同時に歴史教育者であり、大学研究者は教育問題全体に責任を負うべきと主張しているのである。この主張は現在の私たちにとって極めて重要であるといえる。

さらに、『歴史学研究』同号には、歴史学研究会委員会の名で大学の教養課程についての論考「大学教養課程における歴史教育」が掲載されている<sup>5</sup>。この論考ではまず、(1) 歴史教育とは小・中・高における教育のみを指すものではないこと、(2) 大学の歴史教育は小・中・高における諸問題と決して無関係ではなく、小・中・高における諸問題が深刻化すればするほど直接の影響をこうむりつつ問題が累積されうること、(3) かりに大学における歴史教育を独立させて考えても改善の望まれる問題を数多く抱えていること、(4) 大学就学者の激増という事実を考えると、国民のための歴史教育という理念と運動は大学にも積極的に適用されるべきこと、という認識が示される。

これに基づいて、大学教養課程の歴史教育の問題点を 8 大学のインタビューなどの方法で調査した結果が検討される。この調査で表明された教員の見解について、「歴史教育担当者は、授業内容を必ずしも通史でなければならないとは考えておらず、むしろそうあるべきでもないと考えているのが一般的実状」とする。そして、大学教養課程における歴史教育の目的に関しては、「通史的なものと限らず、幅広い教養の一環ないし基底として世界史的観点から社会的事象を把握理解する力を身につけさせればよい」「国際的な視野、広い見方を身につける」「社会としての一般教養を自主的に身につけさせること」「市民としての問題意識をもたせる」

---

<sup>4</sup> 田中陽児「現段階における歴史研究と歴史教育—世界史的歴史認識の意義について」『歴史学研究』283号（1963年12月）、8頁。

<sup>5</sup> 委員会「大学教養課程における歴史教育」『歴史学研究』283号（1963年12月）、40-45頁。

といった見解が示されている。「担当者の現状観」としては、一部の回答者から「高校までの歴史教育が正しい歴史認識を与えていない」という見方が示されている。

このような調査を受けて委員会は、「全体として、教養課程の問題が、大学人の組織全体にとっての創造的教育の場であるという姿勢が稀薄」であり、この結果、教養課程における「何らかの意味での国民形成へあるいは市民形成への意欲」は、「良心的な教育担当者個々人の努力に全く委ねられ放置されて」おり、教養課程における「系統的な創造的検討と実践の場」は「教師個々人にしか存在しない」とした。

歴史教育は小・中・高だけでなく、大学にも相互に関連しており、大学の歴史教育も「国民のための歴史教育」の一環を担うべきものであるとされている。調査では、大学教養課程の歴史教育は通史重視に限らず、世界史的視野・国際感覚・市民的問題意識など広い教養形成を目的とする見解が示された。しかし、高校教育への不信や大学組織の関与の弱さにより、市民形成への教育努力は個々の教員に委ねられ、体系的な実践基盤が欠如している点が問題視された。これもまた、「大学歴史教育」の「不在」を示しているといえるだろう。

さらに、『歴史学研究』306号（1965年11月）の特集「歴史教育と歴史研究」は、「教科書問題と歴史研究」「大学における歴史研究」という二つのテーマの特集を掲載している。前者の「教科書問題」は、言うまでもなく、家永三郎の教科書訴訟を受けてのものである。

後者の「大学における歴史研究」の特集の目的について、荒井信一が特集全体の序論的な文章「大学における歴史教育」の問題性」において状況説明とともに示している。

大学での歴史教育は「たちおくれの観がおおかった」と認識したうえで、歴史研究と歴史教育の関係について、「戦後の歴史教育をめぐる研究や討論のなかから、歴史研究と歴史教育はそれぞれ独自のジャンルにぞくする」と同時に、「両者のそれぞれの独自性を尊重しながら、しかも両者のあいだに正しい有機的な関連をうちたてるべきである」と述べ、そして以下の三つの課題を指摘する。

第一に、大学歴史教育を考える際に、「研究者個人のレベルにおいてだけでなく、制度乃至研究体制のレベルにまで問題を広げて」考える必要がある。大学は、「本質的に研究機関であると同時に教育機関であるという二重の機能」を持つ。そのため、大学における歴史教育は、それ自身の中における歴史研究と歴史教育との関連を「どう有機的に統一していくか」という課題を持っている。

第二は、小中高の歴史教育との関連から生じる問題である。教育機関としての大学は、「わが国の国民教育の体系において、当然小中高と密接に関連をもち、有機的に結合している」。この点は、歴史教育においても「例外ではない」。そして、大

学教育は単なる専門教育だけではなく、「一般市民教育をもふくむものである以上、国民教育の観点から大学における一般歴史教育の内容の検討がおこなわれなければならない」。

さらに、日本の教育制度において、小中高の教員は、その基礎資格として、大学卒業の資格が前提となっている。つまり、「大学における専門歴史教育」の任務の一つは「小中高歴史教師の養成」である。それにもかかわらず、「大学側には小中高の歴史教育の要請にみあうような体制がほとんど欠けている」。

第三は、権力の側からの大学再編の動きとの関連で生じる問題である。「1962年の大学管理法案以来」、大学を中心とする学術体制の再編を目的とした権力側の動きが顕著となっている。「教員養成大学〈学部〉の分離、文理学部統合、大学設置基準の改編にとともなう一般教養科目の縮小乃至切捨て」などは、「いずれも大学における一般および専門歴史教育に直接かかわる問題である。このような動きは、「官僚の権力的支配の領土」の拡大、および、「資本の私的利益に大学を奉仕させようとする意図」から出ていることはいうまでもないが、問題は「このような大学改編の諸措置が大学の社会的責任を口実としてすすめられている」点にある。そのため、このような動きへの対抗を「単に大学の、国民から遊離した特権的な自由や、縄張り主義的な学問研究の自由を保守するという立場」から行ったのならば、「まったく不十分」であり、大学の側から「国民の利益とむすびついた研究や教育のあり方」を追求し、「大学における研究・教育を、国民との結びつきを基盤として発展させてゆく構想」を積極的に示さなければならない。その一環として、「大学における歴史教育のあり方、歴史研究との正しい関連」についてとりあげていくべきである<sup>6</sup>。

まとめなおすと、第一に、大学歴史教育の遅れを踏まえ、歴史研究と歴史教育は独自性を保ちつつ有機的に結びつける必要があり、個人レベルだけでなく制度・研究体制の問題として検討すべきである。第二に、大学は国民教育体系の一部として小中高と関連し、一般市民教育や教員養成の役割を担うが、その要請に応える体制が不十分である。第三に、国家主導の大学再編が歴史教育に影響を及ぼしており、大学は特権擁護に留まらず、国民の利益と結びついた研究・教育の構想を示し対抗すべきとされる。

以上の3つの論考で、1960年代の大学をめぐる全般的状況と大学歴史教育の諸問題についての要素はほぼ出そろっている。

---

<sup>6</sup> 荒井信一「『大学における歴史教育』の問題性」『歴史学研究』306号（1965年11月）、27-28頁。

まず第一に、「大学歴史教育（論）」の具体的な姿の「不在」である。これは、大学において歴史に携わることは歴史研究であるという観念、そこから生じる歴史研究を担当する教員と教育を担当する教員の間での分断がその理由である。さらに、戦後、歴史教育が戦争に利用されたことへの歴史研究者の反省は、戦後に歴史教育に携わることへの忌避へとつながったことも、大学歴史教育論の「不在」の一因であっただろう。

そして、この結果生じるのは、第二の問題が生じる。それは、大学歴史教育に携わる者への「個人依存」という状況である。

さらに、第三は、初等・中等教育、特に高校歴史教育との関係である。この時期には、「国民教育」という観点において、初等・中等教育の歴史教育に接続すべきことが訴えられるようになったといえるだろう。ただし、「国民教育」とは何かについては、現在の観点からの検討が必要であろう。

これらの諸問題は、もちろん状況は大きく異なっているが、大学歴史教育における重要な要素であり現在でも通じる問題であることは踏まえておく必要がある。

### 3. 大学における歴史教育の「場」とその多様性

前節でみたように、「大学歴史教育（論）」は、その議論から始められた時から「不在」が問題となってきた。この「不在」状況は、現在でも変わっておらず、大学における歴史教育の「不在」は指摘され続けている<sup>7</sup>。

しかし、言うまでもなく、それぞれの大学において歴史教育を行っていないということではない。ここでの「不在」は、統一的な姿のある「大学歴史教育」であり、それを論じる「大学歴史教育論」である。

この要因の一つは、大学において歴史を教育する「場」が、実態において非常に多様であることである。

大学における歴史を教育する「場」であるが、大学における歴史教育の議論が始まった当初は、上述のように、「一般教育」における歴史教育であった。しかし、大学における歴史を教育する「場」は一般教育だけでない。「場」を分けると、(A) 「一般教育」（大学により「全学教育」など様々な呼び方があるが、ここでは「一般教育」とする）、(B) 教員養成大学・教員養成学部、(C) 専門の史学科、(D) 歴史学を専門とする以外の学部・学科における教育、といった教員と学生の「場」を想定できる。このほかに、対象を広げるならば、(E) 歴史に興味がなく履修しない

---

<sup>7</sup> 例えば、深沢克己「高校世界史と大学の歴史教育とを結ぶもの」『学術の動向』16巻10号（2011年10月）など。

学生、(F) 大学の外の社会といったところまで想定できる。議論が煩雑になりすぎるので、本稿で触れるのは、(A) から (D) に限定したい。

さらに、以上のような「場」は、大学ごとに存在する可能性があり、そして、各大学において、その状況は大きく異なっている。高校までの歴史教育は、よかれあしかれ、学習指導要領のようなものがあるために、統一的な姿を想定することができる。他方で、大学における歴史教育というのは、「場」や対象となる大学・学生がそれぞれ異なり、その違いが大きいので、統一的な「大学歴史教育」が像を結ばない。「大学歴史教育」という統一的な姿、「あるべき大学歴史教育」(「当為(Sollen)の大学歴史教育」)が存在しないため、それぞれの実践は、「教員個人」やその実践に依存せざるを得ないこととなる。

ここで、歴史教育の実践に目を向けてみる。ここでは、歴史教育の実践としては、歴史の授業と想定する。授業は、①「授業意図」、②「授業内容」、③「評価」の三つの要素を段階的に経ると考える。①「授業意図」は、「何を教えるか」「なぜ教えるのか(教えなければならないのか)」という準備段階、②「授業内容」は、「どのように教えるか(考えさせるか)」という教授方法、指導方法、③「評価」は、学生が「何を学んだか」「何を考えたか」「どう変わったか」という成果分析である<sup>8</sup>。なお、ここでの①「授業意図」は、いわば授業の直接的な目的設定、ミクロレベルな目的設定を意味している。「大学歴史教育が目指すものとは何か」というマクロレベルな「目的」と本来は不可分であるが、ここでは行論のため、このように用いる。

ここでは、「大学歴史教育(論)」に必要な実践要素を①「授業意図」②「授業内容」③「評価」とした場合、先の大学歴史教育の「場」と組み合わせて考えると、以下のようなマトリクスを考えることができる。

	1、授業意図	2、授業内容	3、評価
(A) 一般教育	A-1	A-2	A-3
(B) 教職	B-1	B-2	B-3
(C) 史学科	C-1	C-2	C-3
(D) 史学科以外の専門	D-1	D-2	D-3

このマトリクスの各欄について、先行研究をそれぞれ当てはめるということはできないが、全体的に考えていくこととしたい。

<sup>8</sup> 笠原十九司「大学における歴史教育」『人民の歴史学』100号(1989年6月)、56頁。笠原は、本稿で「意図」としているものを「目的」としている。

従来の大学歴史教育論で論じられるのが多かったのは、「1、授業意図」「2、授業内容」である。ただし、各回の授業実践や教授方法が取り上げられるのではなく、年間もしくは各期の授業全体の構成・意図・各回の概要といった全体的な見取り図を示している。これは高校の授業実践とは異なり、それぞれの担当者・授業において、意図が異なっており、そこから説明をしなければならぬためであろうと推測できる。

「3、評価」については、学生の「感想」、「レスポンスペーパー」「レポート」「答案」などが示してあることが多いが、それは評価そのものではない。また、授業を受けたことによる学生の「変化」を確認する方法、特に量的な観点において、は、今後に大きな余地がある。また、評価方法についても議論する必要があるだろう。

以下、それぞれの「場」と実践要素について簡潔に見ていく。

(A) 一般教育については、前節でみたように、大学歴史教育の議論の初発から問題となっている。1960年代には実践の記録が全くない状態であったようであり、荒井信一は前述の論考で、経験を蓄積するために、「自発的にその経験を投稿してもらう」ことを呼びかけている<sup>9</sup>。1960年代から1970年代初頭の一般教育に関する報告が、授業の意図と学生の反応を受けて、著者が自身の大学歴史教育観について述べるといふものが多い<sup>10</sup>。

実践報告のスタイルの変化は、伊藤忠士「『太平洋戦争』と歴史認識—大学一般教育における歴史教育の実践」(上・下)から見られてくる<sup>11</sup>。上・下の2回になったことで十分な紙幅が得られたこともあったろうが、年間の教育実践の概要、アンケートの方法、学生の認識、とその形式が整っている。この後から、年間の概要を示すようになってくる。

1977年の福岡猛志の論考は、「私」の歴史教育論ではなく、学生を含めた「私たち」の実践として、「私たちのなかでの私の実践として」教員の実践は認識されるべきであるとした。そのため、授業のみならず、生活をも含めたアンケートを利用

---

<sup>9</sup> 荒井信一「『大学における歴史教育』の問題性」、28頁。

<sup>10</sup> 木谷勤「大学の歴史教育—学芸学部の一西洋史教師の感想」『歴史学研究』306号(1965年11月)、土井正興「大学における歴史教育」『歴史学研究』334号(1968年3月)、山田昭次「大学の歴史教育について」『歴史評論』214号(1968年6月)、田中彰「一般教育における歴史教育の問題」『歴史学研究』370号(1971年3月)。

<sup>11</sup> 伊藤忠士「『太平洋戦争』と歴史認識—大学一般教育における歴史教育の実践・上」『歴史評論』225号(1969年5月)、同・下『歴史評論』227号(1969年7月)。この後年間の概要を示している例として、吉田晶「大学における一般教育としての歴史教育」『歴史評論』325号(1977年5月)(大阪電気通信大学工学部と短期大学部の事例)、松尾寿「大学一般教育としての歴史教育について」『歴史評論』337号(1978年5月)(島根大学の事例)などがある。

することで学生の意識を確認し、そのうえに「私」の教育体系を作るべきとした（ただし、この論考は未完となっている）<sup>12</sup>。瀧ヶ崎はこのような指摘は「画期的」と評している<sup>13</sup>。

近年では、荻野富士夫の著書『大学「歴史教育」論』が、自身の授業を実例に、授業意図、授業実践、学生の反応、つまり A-1、A-2、A-3 について、豊富な事例をもって紹介されている<sup>14</sup>。この著作は現在のところ、大学における授業実践に関する最も「厚い記述」といえるだろう。

上の表に戻って考えてみると、一般教育においては、A-1、A-2 が多いといえるだろう。この二つは不可分に結びついている。また、先に述べたように、評価となる A-3 の部分には課題が残る。

次に、(B) 教員養成大学・教員養成学部における歴史教育について見ていく。

大学歴史教育を論じる中心的な対象は、(A)「一般教育」における歴史教育であるが、これと同様に、大きな焦点となってきたのが、(B) 教員養成大学・教員養成学部における歴史教育であった。教員養成にかかわる教育については、1960 年代に大学歴史教育論が議論の対象となり始めた当初から、(A)「一般教育」同様に議論された。

最初期の木村博一の論考は、この当時問題となっていた「教員養成大学を「教員」という特定職能人の養成をもつばらにする「目的」大学」にしようとする計画、および、当時の「現行免許法が要求する以上に履修単位を強化」することで、「教員養成大学における大学の自治を空文化」しようとする危機的状況を受けて、「教科教育と歴史教育研究の確立」を求めた。「歴史研究者は、国民の歴史意識の形成と歴史的自覚の確立に大きな責任をもつ、とりわけ教員養成大学に籍を置く歴史研究者は、そのような国民教育にたいする任務と責任を明確に自覚する必要がある。私たちの歴史学研究と歴史教育研究は、国民教育の立場において論じられなければ、今日の危機に対処できないだろう」とした<sup>15</sup>。

『歴史学研究』334号（1968年3月）の「特集 大学における歴史教育（続）」には、柳田節子の論考「教員養成大学制度と歴史教育の問題点」が掲載されている<sup>16</sup>。柳田は、1968年10月に予定されていた明治百年祭にむけて「歴史の研究と教

---

<sup>12</sup> 福岡猛志「大学における歴史教育の前提 1」『歴史評論』324号（1977年4月）、同2『歴史評論』325号（1977年5月）。

<sup>13</sup> 瀧ヶ崎恵一「歴史学と歴史教育のあいだ② 大学歴史教育論の初歩」、17頁。

<sup>14</sup> 荻野富士夫『大学「歴史教育」論』（校倉書房、2013年）。

<sup>15</sup> 木村博一「教員養成大学における歴史教育」『歴史学研究』306号（1965年11月）、29-35頁。

<sup>16</sup> 柳田節子「教員養成大学制度と歴史教育の問題点」『歴史学研究』334号（1968年3月）、12-18頁。

育にたずさわるものはすべて、ひとつの大きな試練の前に立たされている」と状況を認識する。同時にこの事態は、「われわれの歴史学が、戦後 20 年、真の国民運動として展開し得なかった」ことに起因し、「身を以って反省」するとする。「これまでくりかえし問われつづけて来た歴史研究と教育との間の断絶をどのようにして埋めて行くことが出来るのだろうか」、「これを、どのようにしてどこまで克服して行くことが出来るか、教員養成大学・学部という研究と教育の接点におかれたものに課された大きな課題である」とし、「国民的歴史学の建設」を「与えられた条件のもとで実践して行くこと」の困難さを述べた。戦後民主主義が次第に掘り崩されていくなかで、歴史教員を養成する大学教員、および、学生の歴史意識が厳しく問われていることを示している。

1971 年に新行紀一の論考<sup>17</sup>は、先の木村の論考を「大きくは、文部省・中央教育審議会（中教審）・教育職員養成審議会（教養審）などによる教員養成制度改悪の危険性指摘、教員養成大学における歴史教育の内容と現状の問題点、教員と学生の歴史意識と主体性の問題に整理できよう」とまとめる。そのうえで、1970 年の状況を「70 年 5 月に発表された中教審の初等・中等教育、高等教育の改革に関する基本構想案によって、現行教員養成制度は根底から改変される可能性が大きくなった。さらに日本教育大学協会（教大協）においては、教員養成大学・学部の設置基準の検討がすすめられている。これは 64 年 7 月の教養審建議をうけついで、教員養成大学の教育課程の固定基準となる危険性をはらんでいる」と、1970 年代に入り、1960 年代に実施されなかった政策が再度実施されようとしている状況を示す。

そのうえで、カリキュラムの問題を中心に取り上げる。その理由は、「第一に、64 年 2 月の学科目省令化による「目的大学」化が、カリキュラムに端的にあらわれている」ためであり、「第二に、68 年以来の大学をめぐる激動の中で、多くの大学で教育内容改革の試案が出されたが、教員養成大学にはほとんどみられなかったことに対し問題提起を行なおうとする意図」があるためである。このように述べ、埼玉大学、静岡大学、愛知教育大学、京都教育大学のカリキュラムを比較・考察している。

大学歴史教育に関する議論が再び起こり始めた 2000 年代にも、教員養成は問題となった。

『歴史評論』706 号の特集「歴史研究と歴史教育をいかにつなぐか」は、「歴史研究と歴史教育の連携が重要であると指摘されながらも、かえってその乖離が進行しつつある」とし、「歴史の教員養成のあり方を基軸に、歴史研究と歴史教育がいか

---

<sup>17</sup> 新行紀一「教員養成大学の歴史教育の諸問題—カリキュラムを中心として」『歴史学研究』370 号（1971 年 3 月）。

に連携されるべき」を探ろうとしている<sup>18</sup>。この特集の中で、大学における教員養成に関して、大橋幸泰が自身の授業実践について、講義内容を示すことで紹介している<sup>19</sup>。また、近年、同様の形式で、池上大祐が琉球大学での実践を紹介している<sup>20</sup>。

さらに、『歴史評論』774号（2014年10月）の特集「歴史教育の担い手をどう育てるか」は、「教員の養成の具体的な場である、大学での歴史教育や教職課程のあり方に着目する」ことで歴史教員の養成について検討している<sup>21</sup>。

この特集の論考の佐久間論文、小嶋論文は、「歴史教育を担う教師をいかに育てるか」「力量ある歴史教師を育てる」とそれぞれの副題にあるように、現行の教員養成課程という条件下で、どう歴史教員を養成するかという課題に対峙している。この点で、木村・新行の問題設定に近いものである。他方、同特集の黒川論文は、歴史教員養成における教員・学生の歴史意識を検討しており、「歴史は人民の闘いの歴史であり、歴史学を学ぶ者は闘い続けなければならない」とその見解を感動的に表明している。これは、先の柳田の問題意識と通じている。制度の問題と意識の問題、双方とも、現在においても歴史教員養成課程をめぐる問題を貫いているものである。

(C) 専門の史学科における歴史教育に関しては、「教育」ではなく、「研究」の場として理解されているためか、歴史教育に関する検討は少ない。大学の歴史教育を考える会編『わかる・身につく歴史学の学び方』の中の拙稿は、文学部史学科における大学4年間のカリキュラムを概観し、そこで身につくものを検討している<sup>22</sup>。また、(D) 歴史学を専門とする以外の学部・学科における歴史教育に関しては、

---

<sup>18</sup> 「特集にあたって」『歴史評論』706号（2009年2月）、1頁。

<sup>19</sup> 大橋幸泰「教員養成と歴史研究・歴史教育」『歴史評論』706号（2009年2月）。

<sup>20</sup> 池上大祐「教員養成を意識した歴史学講義科目の実践分析 琉球大学における2022年度開講科目「歴史総合」を事例として」『地理歴史人類学論集』13号（2024年3月）。

<sup>21</sup> 「特集にあたって」『歴史評論』774号（2014年10月）。この特集の論考は、佐久間亜紀「教員養成における専門教育の課題 歴史教育を担う教師をどう育てるか」、中尾浩康「歴史教育と専門的学知」、小嶋茂稔「現行教員免許制度下における教員養成のあり方をめぐって 力量ある歴史教師を育てるための一提言」、黒川みどり「教員養成の立場から歴史教育を問う」、山田智「だれが歴史教育を「暗記」にするのか」、子安潤「改憲的政治下の教育と歴史教育者 啓蒙から問いかけと複数性の教育へ」。

<sup>22</sup> 拙稿「4年間で歴史学を身につける一学びの過程とその意義」大学の歴史教育を考える会編『わかる・身につく歴史学の学び方』（大月書店、第2版：2025年2月）。

携わっている大学教員は多いはずであるが、管見の限り、ほとんど議論されてはいない<sup>23</sup>。

以上、大学における歴史教育の「場」や対象について概観し、それぞれの「場」において論じられる力点が異なっており、統一的な「大学歴史教育」「大学教育論」は像を結ばないままであるということを確認した。「あるべき大学歴史教育」（「当為の大学歴史教育」）を目指す必要があるのか、ないのか。また、そのようなこともいまだ議論されていないというのが実情であろう。

#### 4. 「大学歴史教育」の「目的」について

前節において、授業レベル（マイクロレベル）の目的である「授業意図」について触れたが、先行研究において、目的は大きく分けて二つのレベルに区分される。一つは、上述の個別授業の意図である。もう一つは、マクロレベルともいうべき、「大学歴史教育が目指しているもの」というレベルである。本節では、後者を「大学歴史教育」の「目的」として、以下で確認していくこととする。前節でみたように、多様な「場」における実態だけでは、「当為の大学歴史教育」の姿は見えてこない。他方、より抽象的なレベルにある「大学歴史教育」の「目的」は、「当為の大学歴史教育」を求めることそのものであるといえるため、まず振り返っておくことが必要であると考えられる。

先に見た通り、大学歴史教育論の嚆矢ともいえる田中陽児は、「歴史研究者は、同時に、歴史教育者であるべき」ことを訴えた。

これを受けて、大学における歴史教育の「目的」・「役割」について、1968年に佐々木勝男は、当時の高校生と大学生の歴史意識の現状を調査した結果、以下のように述べている。ひとつは「歴史は暗記するためにはあるのではない、考えるためであるのである。そしてわれわれが現代を歴史的に生きるために歴史を考えるのである」。もうひとつは、「大学は国民教育運動の実践者を国民大衆の中に送り出す貯水池である。貯水池が濁っては、蛇口をひねると濁った水が現場に流れる、私たちはあくまで貯水池を浄化し健康に保ち、日本の教育現場に健康な水を送り健康な子どもたちと健康な祖国の未来を創らねばならない」ということである。／これは日本国民から付托された今日の大学の重大な使命である」<sup>24</sup>。

---

<sup>23</sup> 重要な例外は、小川原宏幸・向正樹「わかる歴史から、考え実践する歴史へー同志社大学の取組と構想ー」大阪大学歴史教育研究会・公益財団法人史学会編『教育が開く新しい歴史学』〔史学会 125 周年リレーシンポジウム 1〕（山川出版社、2015）、高柳友彦「経済学部での歴史研究・教育の現状」『歴史評論』833号（2019年9月）などが挙げられる。

<sup>24</sup> 佐々木勝男「大学生の歴史意識の現状と問題点」『歴史学研究』334号（1968年3月）、18頁。

同時期に、山田昭次は、「国民の歴史意識の前進を図るということは、歴史研究者の本質的任務であろう」とし、「(1) 大学の歴史研究者は、国民のための歴史認識という観点を媒介にして自己の研究と教育を行わねばならない。しかもそれは大学研究者のみによって行われうるものではなく、小・中・高教員、学生との協力によって果される。／(2) 権力による大学の再編成は大学の歴史教育に影響を与えると思われるが、これにたいする大学自治の擁護は大学の特権擁護意識からではなく、国民の思想、教育、学問の自由の一環としての位置づけの上になさるべきである。そのような態度によって国民教育としての大学歴史教育の任務がまた果される。／(3) 権力による教育制度の統制にたいする闘いの中に気を奪われてはならない。権力による教育制度の統制はそれを通して生徒、学生の自由な歴史認識を統制しようとするものであり、権力のこの究極目標の達成は着々と進んでいることは明らかである。それだけに歴史教育研究と歴史教育実践をいかに行うべきかということは切実な課題となってきた。歴史教育研究が歴史教育一般、ましてや大学歴史教育においていっそう未確立である以上、歴史教育研究確立のために大学における教育実践の公開と交流はまず何よりもなされねばならぬ」とまとめている<sup>25</sup>。

大学における歴史教育の役割は、国民の歴史知識と歴史意識の形成であり、それは、「正しい歴史認識」「科学的歴史認識」を伝えることであると認識されていたといえるだろう。ただし、その「正しい」「科学的」について、当時に「正しさ」や「科学的」であることが現在と同一であるかどうかは断言できない。また、知っている者から知らない者への伝達という啓蒙主義的発想とも評価できる。そして、そこには一種の「愚民観」があるようにも思えるのである<sup>26</sup>。

このように、知識や歴史像を伝えるということが大学歴史教育の目的となるならば、その「歴史像を作る」ために適しているのは、「通史」的な構成であるのか、それとも、その時々になにが問題になってきたかを考える「問題史」的な構成であるのかについては、ここでは詳述できないが、長い間議論・検討されてきた。

このような議論の中、大日方純夫は、「何を」よりも、「どう」教えるか、という観点から、講義方法を示した。大日方の課題意識は、「講義を受ける存在から、学ぶ主体へいかに変化させるか、いかに考える契機を与え、考えることに習熟させるか、鵜呑みにすることなく、いかに自分の頭で判断させるか」であるとした。そのうえで、第一に、「アクセサリーとしての歴史」つまり知識重視の歴史から「考える指針としての歴史」への転換、第二に、固定したものとしての歴史から「書き換えられるものとしての歴史」(問題意識・研究・発見を重視する歴史)への転換。

<sup>25</sup> 山田昭次「大学の歴史教育について」『歴史評論』214号(1968年6月)、28-29頁。

<sup>26</sup> 瀧ヶ崎恵一「歴史学と歴史教育のあいだ② 大学歴史教育論の初歩」、18頁。

第三に「断片的・静的・現象的歴史」から「体系的・動的・本質的歴史」への転換、を掲げた<sup>27</sup>。

「何を」「どう」教えるか、という観点とは異なる観点からの提起が、1995年の日本歴史学協会のシンポジウムにおける二宮宏之の報告であった<sup>28</sup>。二宮は、高校における歴史は「丸暗記」というわけでは決してないが、教科書には「基本的な事実」「書き手からは独立した客体的な歴史」が書かれてあって、それを知らなければ大学に入学できないという状況を批判した。そこで、「事実としての歴史から認識としての歴史へ」として、「歴史はまさに問いかけ」なのであり、その「問い」を通じて歴史認識を持つものであるとした。そのためには、歴史家の営み、つまり、「仕事場（アトリエ）の公開」をすることで、人間のさまざまな活動の「痕跡」を掘り起こし、「どのように歴史像を自分として構築するか」という過程を見せていくことが必要であるとした。

二宮は、歴史認識というのは与えられるものではなく、「根本的に自分で問いかけて、自分の責任において構築するもの」ということを学生に心得てもらう方法を示すことが、大学歴史教育に求められているとしたのである。

さらに、近年では、2018年（平成30年）の学習指導要領を受けて、桃木至朗が、「大学歴史教育のゴールは史実の理解・解明とそこに向けた研究方法の習得にある」と定式的に述べ、その内容として①様々な立場や研究史の「コンテクストやパラダイムの読み取り、メタ認知」「リテラシー」、②二次資料・翻訳も含めた史料の「その限界をわきまえながら適切に利用する方法」であるとした。この定式化は、大学歴史教育の目的を、歴史意識の形成とそれに必要な知識というコンテンツ・ベースから、歴史を学んで何ができるようになるべきかというコンピテンシー・ベースの目的へとシフトしているといえる。これは、学習指導要領の考え方の変化と符合しているともいえる。

ただし、「個別例から自分で考える」方法によって「歴史とは何か」「歴史学には何ができるのか、できないのか」を体得しうるのはだれだろうか。筆者の教育経験から見る限り、史学系専攻でも、高校新指導要領が想定するような水準でそれができるのは、大学院生以上にほぼ限られる」とも桃木は述べており<sup>29</sup>、一般教育における目的としてよりも、歴史を専門とする学生・院生として初めて身につくレベ

---

<sup>27</sup> 大日方純夫「大学における歴史教育—短大で一般教育を担当して」『人民の歴史学』第96号（1988年6月）、17頁。

<sup>28</sup> 二宮宏之「歴史への問い」日本歴史学協会『歴史教育シンポジウム記録集1995年～1999年』（『日本歴史学協会年報』別冊）（2002年3月）、5-9頁。

<sup>29</sup> 桃木至朗「歴史の「思考法」の定式化—歴史教育を滅亡から救うために」『歴史評論』828号（2019年4月）、24頁。

ルのものであるとしている。同時に、高校学習指導要領で同レベルのことが要求されていることも指摘されていることは極めて重要である。

## 5. おわりに

以上、本稿は、日本の「大学歴史教育（論）」とその「不在」を研究史的に整理・検討してきた。

大学における歴史教育をめぐる議論は、1960年代以降一定の蓄積が存在するにもかかわらず、統一的理念や制度的枠組みに裏付けられた大学歴史教育像は確立されていないことが確認された。議論の初期段階から指摘されてきたのは、大学における歴史研究中心主義のもとで教育問題が周縁化され、「大学歴史教育（論）」自体が十分に形成されてこなかったという点である。この状況の背景には、歴史研究と教育実践の分断、教育実践の個別教員への依存、さらには戦後の歴史教育に対する研究者の距離といった要因が存在していたと考えられる。

実態においては、大学において歴史を教授する「場」が、一般教育、教員養成課程、史学専門教育、非史学系学部教育など多様に分岐していることも、統一的教育像の形成を困難にしてきた要因として位置づけられる。中等教育段階における制度的共通枠組みとは対照的に、大学教育では対象学生・教育目的・制度条件が大きく異なり、共通指針の設定が構造的に困難である。また、授業意図・内容・評価といった教育実践の基本要素に関する検討も蓄積されてきているが、高校歴史教育に比べると限定的にとどまっており、とりわけ学習成果の評価に関する理論的整理は未成熟な段階にあるといえる。

「当為の大学歴史教育」について検討するためには必須である大学歴史教育の「目的」について検討し、大学歴史教育の「目的」をめぐる認識も歴史的に変容してきたことを明らかにした。当初は国民の歴史意識形成や「正しい」歴史認識の伝達が中心的課題として理解されていたが、その後、学習主体の思考能力の涵養や歴史認識形成過程の可視化へと関心が移行した。近年では、史料批判能力や研究方法理解といった能力形成を重視するコンピテンシー志向の枠組みが提示されており、知識内容中心の目標設定からの転換が確認できる。ただし、このような高度な能力目標が一般教育段階においてどの程度達成可能であるかについては検討の余地が残されている。

以上の検討から、高大接続が継続的に議論されている現状においても、「接続される側」としての「大学歴史教育」の全体像は依然として明確に定式化されていないことが明らかとなった。さらに、「当為の大学歴史教育」について、そもそも「大学歴史教育のあるべき姿」はあるのだろうか、あるならば何を目指すべきなのか。そもそも「当為」は定式化されるべきなのかといった疑問が生じる。この疑問に答

えることは無駄に終わる可能性は高く、議論する価値はあるのかどうかも不明であるが、大学で歴史を教育する教員の多くが持っている疑問なのではないかとも筆者は考えている。

現在のところ、現代的条件下における大学歴史教育の位置づけを（再）構築することを考えるならば、まず、暫定的なものであっても「大学歴史教育の目的」を言語化し、共有することが必要である。そして、その「目的」は、多様な「場」に応じて、それぞれが前提として実践可能なものであるようなものでなければならない。そのうえで、大学歴史教育の実践に関しては、単一モデルの提示を志向するのではなく、教育の場の多様性を前提としたうえで、実践事例の共有と比較分析を通じて目的・方法・評価に関する理論的基盤を再検討することが求められることとなるだろう。

以上、本稿では、日本における「大学歴史教育（論）」の展開を研究史的に整理し、その中心的特徴として指摘されてきた「不在」の問題について検討してきた。最後に、本稿の位置づけを本共同研究との関係において確認しておきたい<sup>30</sup>。

本共同研究「探究型歴史学習の高大接続モデル開発—新学習指導要領世代をグローバル市民に」は、グローバルと地域の双方の視点（いわゆる「グローバル」）から、高等学校と大学を貫く歴史学習過程の段階的構築を目的とするものである。その方法論として、主体的学習やアクティブラーニングを基盤とした探究型学習を採用し、具体的には島根大学を中心的実践の場として得られた知見を、新学習指導要領世代全体へと応用可能なモデルとして提示することを目指している。

本書に収録された各論考は、本稿で指摘した課題と相互に関連しつつ、それぞれ異なる側面から大学歴史教育の再構築に資する示唆を与えている。第一に、「グローバル」な視点は、大学歴史教育における目的設定の重要な要素となり得るものであり、大日方論文は古代・中世史の授業実践を通じて、その具体的可能性を示している。第二に、本共同研究は、大学歴史教育において未成熟であった評価論の領域を補強するものと評価することができる。中村・梨子田論文は、歴史的思考力を問う際の評価方法としてのルーブリックの開発に大きく貢献するだろう。さらに、丸橋論文が提示するルーブリック評価の実践は、教育成果の可視化という点で今後の方法論的展開に重要な示唆を与える。第三に、鹿住論文が取り上げる「歴史学習観」の変容の問題は、知識重視からコンピテンシー重視への教育転換に対応した学生認識の変化を捉えるものであり、大学歴史教育における歴史意識論の系譜の中に位置

---

<sup>30</sup> なお、大日方克己がすでに本共同研究について紹介している。大日方克己「だれが歴史を学ぶのか、何のために歴史学を学ぶのか—地方国立大学における歴史の学び」『歴史評論』859号（2021年11月）。

づけうる視角を提供している。さらに、中村論文は高大接続の「接続する側」である高校教育現場からの実践的語りを提示するが、そこに示された課題意識は大学教育の側にとっても多くの示唆を含むものである。

以上を踏まえると、本稿は「大学歴史教育（論）」の研究史的整理を通じて概念的な前提を明確化することで、本共同研究全体の理論的基盤を補助する位置にあるといえる。「大学歴史教育」の目的・方法・評価をめぐる問題が依然として未整理の領域を多く残していることを確認したうえで、本共同研究の実践的成果はその具体的検討の場を提供するものとなる。今後は、これらの実践成果と研究史的知見との往還を通じて、多様な教育の場に適用可能な「大学歴史教育」の枠組みを段階的に再構築していく必要があるだろう。