

研究ノート

「日本史」授業における考える習慣について

—日本史の時代区分, 明治維新の時期区分を例として—

The Importance of Deep Thinking in the Education of History of Japan

久住 真也

KUSUMI Shin'ya

Key words :

はじめに

本稿は, 大学において, 学生が日本史における「考える」習慣を養うためにはどうすればよいかについて, 自らの授業実践例を通じて考えるものである。

筆者は, 勤務先の大学以外に, 今まで10年以上, 非常勤として他大学で日本史関係の授業を受け持った経験がある。対象学部は, 人文社会学系から理工学系など, 広い範囲にわたっている。授業内容は, 日本史概論的な, 広く日本史全般を扱うものから, 専門科目の特講のように, 特定の問題(「東アジアと近代日本」, 「明治維新史」など)を扱うものに大別できる。

その際, すべての授業の最初に, 必ず800字程度のレポートを提出させており, 日本史概論的な授業の場合は, 「日本史を学ぶこと」という課題を与えている。その課題に対し, 毎年必ず見られるのが, 「日本史は暗記科目でつまらない」, 「覚えるのが大変だ」などの反応であり, 10年間ほとんど変化がない。これは, 定期試験や受験勉強の対策に追われたを経験をもつ学生にあっては, 当然のことである。また, 逆にいえば, 中高の歴史に関する授業では, 基本的に暗記が中心であることに, 長らく変化がないということになる。

しかし, 日本史を深く知り, 学ぶためには, ある時期(特に若いころ)多くの事項や人名を大量に暗記することは, 必ずしも悪いことばかりとは思わない。問題は, 暗記の先に何があるかである。すなわち, 暗記の場合, 試験や受験が終わったあとは, 徐々に忘れていく点が問

題なのである。それは, 授業中に基本的な事項を質問した場合, 入学したての1年生の正答率が3, 4年生に比べて高いことにも示されている。また, それは放っておけば, 多くの1年生も, おそらく2, 3年後には, 正答率が低下することが予想されるのである。

要は, 長期的な視点をもって, 日本史にアプローチする方法, つまり, どこかで「暗記」から「考える」ことへと転換をする経験に触れない限り, 大学で日本史を受講しても, 同様のことを繰り返すことは目に見えているということである。

他方で, 4年生で受講する学生も, 毎年少なからず見受けられる。多くは, 単位の取り残しという消極的な動機のようなのだが, 少数ではあるが, 就職活動や留学などの経験において, 日本史の知識が欠如していたことで恥をかいた, 危機感を覚えたためという者も見られる。概ね, そのような学生は, 受講態度や取り組みも積極的であったりする。

以上の経験からまとめれば, 受験や試験は, 短期的に必要なだけで, 深く考えることなく「暗記」で対応できる。そのため, 忘れるのも早し, 暗記が苦手な者には, 日本史が苦痛なものだとのイメージを持つだけで終わる。対して, 社会と接する中で必要性に目覚めた場合は, まさに, 自らの社会的評価や, 人格部分の評価に係わるので, 積極的かつ長期的に日本史を学ぼうという姿勢が生まれる, ということである。社会人として生活していくうえで, どのように日本史が役立つかを, 教員が自らの体験も踏まえ, 伝えていくことが望まれる。

では、問題はどのようにして、長期的な学びへと導くかであるが、そのためには、「日本史は考える学問」であることを、まず学生に認識させる必要がある。考える行為は、覚える行為とちがって、終着点がない。人生の経験は、彼らの思考力に深みを与え、年を増すほどに、歴史的な視点から物事を捉えることを可能とするであろう。冒頭で述べたように、筆者が最初の授業で、「日本史を学ぶこと」というレポート課題を与えるのも、意識的に、日本史と向き合わせることで、「なぜ」という「考える」行為にいざなう意味があり、すでにそこから筆者の試みは始まっているのである。

限られた紙幅の本稿では、「日本史は考える学問」であることを認識させるうえで、筆者が行っている試みを1, 2示しつつ、課題も合わせて考えてみたい。

1, 日本史の時代区分を考える

以下は、「日本史概論」の授業例である。まず最初の授業冒頭、学生に「今は何時代か?」という質問を投げ掛ける。学生は面食らったような反応をするのが常である。改まって質問するからには、何か裏があるのかと疑っているような学生もいる。

それでも、迷うことなく「平成時代」と答える者もあり、この回答が最も多い。というより、教科書の「近代・現代」の部分に、明治・大正・昭和と並んで「平成」が時代名称として載せられているので、ある意味当然とも言える。しかし、昭和生まれの筆者は、「平成時代」という呼称は、あまりしっくりこないし、「昭和時代」という呼称も同様である。

「明治時代」や「大正時代」は、長い時間が経過しているので、歴史的なひとつの時代として捉えられるのに対し、昭和や平成は、体験が新しいだけに、元号を機械的に「時代」に結合しただけの空虚感を覚えるのかもしれない。

つまり、〇〇時代の頭に、年(元)号をつけて呼ぶ方法は、こと近代以降について言えば、明治維新以後の、一世一元制の影響(明治時代、大正時代など)を受けていると言えるだろう。そのことを、学生に問いかけてみる。

ところで、〇〇時代の「時代」には、例えば「江戸時代」という呼称の下に、「元禄時代」や「田沼時代」などの下位の呼称があるように、重層化しているのが特徴である。この項で述べるのは、あくまで「奈良時代」や「平安時代」のような、原始・古代—中世—近世—近代・現代という時期区分と連動して位置づけられる時代区分である。

その次に、教科書を参考に、筆者が各時代を原始～現代まで区分けし、時代名称のいくつかを空白にして、学生に穴埋めドリルを行ってもらおう。参考迄にその時代名を掲げると、次のようになる。

(参考1)

原始—旧石器, 縄文, 弥生
 古代—古墳, 飛鳥, 奈良, 平安
 中世—鎌倉, 南北朝, 室町, 戦国
 近世—安土・桃山, 江戸
 近代—明治, 大正
 現代—昭和, 平成

ちなみに、このなかで、空欄にすると比較的正答率が低いのが、南北朝時代と安土・桃山時代である。それはともかく、次に、学生に上の時代名称をじっくり見てらい、何を基準として名称がつけられたのか考えるように促す。その際、教員である筆者の方で、時代を次の4つにグルーピングするように指示し、そこから考えてもらう。参考2として掲げる。

(参考2)

第1グループ(旧石器, 縄文, 弥生, 古墳)
 第2グループ(飛鳥, 奈良, 平安, 鎌倉, 室町, 安土・桃山, 江戸)
 第3グループ(南北朝, 戦国)
 第4グループ(明治, 大正, 昭和)

この筆者によるグルーピングは、何に基づいているのだろうか。第1グループは、考古学上の区分である。第2グループは政権所在地であるが、飛鳥や安土・桃山は文化名としても用いられている(飛鳥文化, 桃山文化)。第3グループは、ある状態を示すものともいえる(南朝と北朝が存在している, 日本中が戦争の状態)。第4グループは言うまでもなく年号である。

学生にこの基準を問うと、第4は自明として、第2グループも正答率は比較的高いが、他の2つのグループは、ほとんど答えられない。つまり、第4, 第2の年号や政権所在地による区分は、分かり易いということである。本来、歴史の流れを区分するならば、その基準は統一していた方が分かり易いし、歴史を見る視点も一貫するだろう。

例えば、ある個人の歴史(自分史)を構想してみよう。自分史の本を執筆する場合、目次をどのように区分するかを、学生に問う。筆者は次のように説明する。例えば、まず年齢で区切ることができるだろう。つまり、10代の頃, 20代の頃, 30代の頃のように。または、社会的ポジションで分けることができる。例えば、学生時代, 社

会人時代（さらに公務員時代、会社員時代などに細分化もありえる）、退職後のように。あるいは、居住地でも分けることが可能だろう（例えば岡山時代、東京時代など）。つまり、「自分史」でも、過去の何を自分の重要な基準と見るかで、分け方が異なるということである。

しかし、日本史の場合、紀元前から含めて二千年を超える時間を統一の基準で区分することはもとより不可能である。例えば、分かり易い政権所在地で統一しようとするれば、少なくとも17世紀以降の江戸時代から、21世紀の現在まではすべて「江戸・東京時代」のような名称になってしまう。また、南北朝時代のように論争的問題を含むものから、戦国時代のように容易に判断を下せない場合も生じる。厳密に言えば、鎌倉時代という呼称も、京都の天皇・朝廷をどう位置づけるかという問題を残すであろう。もとより、膨大な数の年号を基準にするわけにはいかない。

では、なぜ、このようなドリルを学生に課すのだろうか。その目的は、教科書の時代区分を批判するためでも、否定するためでもない。要は、教科書で覚える、歴史の時代区分や時期区分（原始・古代、中世・・・など）は、絶対的なものではないことを知ってもらうためである。それらは、自然に所与の前提として存在するのではない。時代区分や時期区分をすることは、過去から今までの時間の流れを、我々が主体的に認識し、意味を与える行為に関わっている。つまり、極めて積極的な作業であることを認識させるのが目的である。暗記することが、歴史の勉強だと思っている場合、この点からだけでも再考を迫られるはずである。

授業ではさらに続けて、日本の国家形成という観点から、もっとも適切な時期区分を研究史の成果を交えて紹介しているが、本稿ではこの点は省略する。

2. 明治維新のとらえ方

筆者の専門分野は、日本史でも近世・近代史であり、特に両者にまたがる明治維新が中心である。今まで様々な大学の専門課程で教えてきた「明治維新史」を取りあげる。以下では、時期区分を中心に実践例を紹介したい。

まず、「明治維新」といった場合、何をイメージするかを学生に質問する。「西洋化」「文明開化」「内乱」「飛躍の時代」など、様々な答えがかえってくる。では、今度は「明治維新」は、いつからいつまでか？というを質問する。ちなみに、この質問に対する、厳密な意味での「正解」は存在しない。

多くの学生は答えに詰まるが、中には始期として、

「戊辰戦争」「徴兵制」などと答える学生がいる。つまり、中高の教科書の叙述が「戊辰戦争」から始まり、徴兵制を含む維新の三大改革（学制・徴兵制・地租改正）で本格的に展開するという記憶があるからだろう。また、中には「黒船」という漠然とした答えもある

学問的に見た場合、明治維新の始期と終期に関しては、少なくとも次のような説がある。（参考として佐々木寛司『明治維新史論へのアプローチ』有志舎、2015年、第3章）。まず、始期では①1841年（天保12）から始まる幕府や西南雄藩の天保改革、②1853年（嘉永6）のペリー来航が代表的である。①は戦後の学会では多数説だったが、現在はそれほどでもない。戦後の研究がマルクス主義歴史学に先導されたことも関係するが、それらの知識が全くない学生に対しては、次のように説明する。

つまり、歴史的に見て、幕府の天保改革は失敗し、西南雄藩（長州藩や薩摩藩、佐賀藩など）の改革は成功したという評価がある。現在は、雄藩の改革評価について再考の余地もあるが、ともかく、改革の失敗により幕府は凋落を始め、長州藩などは力を強めていく。これが幕・藩対立の起点であり、明治維新の出発点となる。

このように説明すると、薩・長と幕府の対抗図になじみがあるのか、学生は理解し易いようである。また、1837年（天保8）の大塩平八郎の乱を、維新の起点とする見方もあったが、これも大坂町奉行の元与力という幕府の下級役人が反乱を起こしたことを重視し、社会的矛盾の激化→幕府支配の動揺という点で理解させ易い。

②のペリー来航説は、①の天保改革説が一国的な視点が強かったのに対し、明治維新を欧米資本主義のアジア・アフリカへの進出の一環という世界史的動向から捉えるものである。ペリー来航から幕末の激動が始まるという考えは、幕末を扱うドラマや漫画などでステレオタイプ化しているので、学生は、納得した表情を見せる。

では、対して終期としては、今までいかなる議論がなされてきたか。こちらは多数あるが、以下の8つに絞り、3つのグループに分けて説明している。

（参考3）

- (A) 廃藩置県（1871年）、秩禄処分（1876年）、西南戦争（1877年）
- (B) 明治十四年政変（1881年）、大日本帝国憲法発布・帝国議会開設（1889年～1890年）
- (C) 日朝修好条規（1876年）、琉球処分（1879年）、日清戦争（1894～1895年）

（年号は省略）

このなかで、終期としてイメージし易いのはどれか

学生に尋ねると、多数を占めるのが、(A) グループの西南戦争、(B) グループの帝国憲法と帝国議会である。実際、この2つは学説史でも多数派と言ってよいだろう。

ちなみに、終期の(A)(B)(C)のグルーピングは、始期の①、②のいずれに対応するかで行っている。例えば、(A)のグループは、始期の①天保改革説と対応する。これらは、領主制の解体に係わる大きな出来事であり、①の始期と合わせ、幕府支配の動揺→幕藩体制の崩壊→領主制解体を経て、支配原理の転換が行われる。視点は、国内の動きが中心である。

対して、グループ(C)は、始期の②ペリー来航説に対応している。すなわち、終期も国際的な動向と国内的状況が切り結ぶ点に置く。具体的には、対外的な国家権威の確立(日朝修好条規)、一国の領域の確定(琉球処分)、帝国主義への仲間入り(日清戦争)などである。そして、(B)は、始期①、②の双方と切り結ぶ。いずれも、憲法・議会という、西洋立憲制モデルの導入に係わる。世界史的に見て、アジアでの西洋型近代国家の完成として象徴的出来事であり、一国史的視点としても、条約改正問題を媒介にした対外的視点とも交わる出来事である。

以上は、専門的見地からすれば、より精密な検討が必要である。しかし、高校で日本史を履修しない学生も多いため、より簡略化することで紹介している。

ところで、明治維新の時期区分の問題は、中高の歴史授業において、あまり触れられることはないであろう。あえて、多様な始期と終期を紹介するのは、学生を混乱に陥れるためではない。あらゆる物事には、「はじめ」と「おわり」が存在する。しかし、それを定めるためには、その物事の本質を知る必要がある。これは、鎌倉幕府の成立をいつと見るか、あるいは戦国時代の始期と終期をどこにみるか、はたまた、日本中世や近世の範囲をどうとらえるか、という問題と同じである。

例えば、明治維新の本質を、日本資本主義の形成という観点から捉えた場合、あるいは、被支配者である民衆の封建的支配からの解放と見る場合、さらに倒幕の過程と見る場合、それぞれによって、始期と終期は異なってくるわけである。

現在、筆者は明治維新を、19世紀末の近世日本が、西洋型主権国家に転換する際になされた、政治・社会・文化を含む変革と説明している。そのため、授業の中心は、ペリー来航から憲法・議会までを扱うが、まず、前史として、ペリー来航以前の、18世紀末の国際関係や国内問題から始めている。現在、筆者が所属する明治維新史学

会の『講座 明治維新』(全12巻)も、時期的には18世紀末の寛政期から、19世紀末の日清戦争まで広く扱うなど、範囲は拡大する傾向にある。

以上のことを説明すると、明治維新=近代化とか、戊辰戦争から廃藩置県までというように、教科書のレベルで学んできた学生は、驚くことが多い。重要なのは、歴史にアプローチする仕方によって、様々な見解が生まれることを認識させ、歴史の多面性を理解させることである。先の日本史の時代区分と同様、過去の時間や出来事に、現代の我々が積極的に意味を与える行為に係わっていることを感じ取らせることが目的である。

3. 教科書との関連

以上のような進め方で10年ほど、明治維新の授業を行うなかで、年々教科書と専門研究の間の乖離を感じるようになった。

教科書における、細部の記述における事実関係は別にして、明治維新という事象のとらえ方には、疑問を感じる部分がある。山川出版社の『詳説日本史B』(2016年)を例にとると、「第9章 近代国家の成立」には、「1 開国と幕末の動乱」、「2 明治維新と富国強兵」、「3 立憲国家の成立と日清戦争」、「4 日露戦争と国際関係」、「5 近代産業の発展」、「6 近代文化の発達」の項目が置かれている。すでに見たように、学説史においては、明治維新と言った場合、幕末を含むのが常識であり、上の項目で言えば、1~2が明治維新の範囲である。つまり、教科書では明治維新と言ったとき、戊辰戦争(1868年)から西南戦争(1877年)までに限定され、幕末は別になっている。

また、「日本史B」の学習指導要領の解説中、「近代日本の形成と世界」という部分の中にも、「開国から明治維新を経て立憲体制が成立するまでの過程を扱う」という文章があるように、やはり、幕末と明治維新は別れている印象である(71頁)。

しかし、上記『詳説日本史B』の欄外の註記では、「幕府の崩壊と新政府の成立を、同時代の人びとは、政治の一新という意味で御一新といい、また中国の古語を当てて維新とも読んだ。しかし、歴史用語としては、黒船来航に始まり、廃藩置県に至る一連の激動の時代を総称して、明治維新と呼んでいる。」との記述があり(261頁)、かつ明治維新の部分が太字になっている。つまり、ここでは、「歴史用語」としての明治維新を、ペリー来航から廃藩置県までと捉えている。だが、すでに見たように内容はそれに対応した形になっているとは言えない。

また、その指し示す範囲も現在の研究水準から見て、あまりに狭いと言わざるを得ない。

さらに、海外では明治維新を「革命」と表現するものが多いようだが、日本では、「革命」を使用する研究者はいまだ少数に留まる。かつては、マルクス主義歴史学を中心に、「絶対主義の成立」としてその反動性が強調され、少数が「ブルジョア革命」論を唱えたことがあったが、現在では研究者は概ね「変革」「大変革」という言葉を用いることが多い。果たして、「大変革」＝「革命」の意味で用いているのかと言えば、必ずしもそうでは無いように思われる。教科書の中に、そのような論争的な性格規定はそもそも無い。世界史の中で、フランス革命やイギリス革命など、「革命」が頻出するのは対照的である。

これらの点を、ここで詳しく論ずる準備は無いが、大学の「日本史」授業において、学生に考えさせる題材は、その意味で豊富であることを、教科書が図らずも示しているように思われる。

おわりに

つまるところ、歴史を多面的に見る力とは、物事を片方からのみ理解するのではなく、様々な角度から考え、検討する力につながる。それは、どれだけ多くの引き出しを持って生きるかという、日々の生活での選択に影響を及ぼす問題でもある。もう、「これしか無い」的な言説や、そう思わせる状況を疑ってかかる力を養うことが大事である。「これしか無い」的な考え方は、選択の幅を無くし、しばしば大きな失敗を招く。周辺諸国との間の歴史認識の相互理解と解決にも、そのような視点は欠かせない。知的な学生を、社会に送り出す任務として、大学での歴史教育に期待される役割は大きいと言えよう。