

## 歴史認識を深めるために

### －「討論授業」の再定義－

今 野 日出晴\*

#### はじめに

社会科授業で、「討論」を組みこむことが試みられ、公開授業研究会においても、実際に、児童・生徒が多様なテーマで「討論」する場面をみることができる。授業後の研究会では、その場面が検討の対象にされ、言語活動との関わりも含んで、さまざまに読み解かれていく。しかし、本来的には、なぜ、活発な「討論」が成り立ったのかという点を解明するためには、それ以前にどのような指導がおこなわれていたのか、あるいは、その「討論」のあとには、どのような指導がおこなわれるのか、ということの検討は欠かせない。それらは、授業参観者の大きな関心になっているにもかかわらず、時間的な制約もあって、なかなか検討の対象にならず、可視化されることは少ない。豊かな「討論授業」を成り立たせるためには、むしろ、「討論」の前と「討論」の後の指導にかかっていると言ってもよいであろう。そうした問題意識から、歴史認識を深めるために、「討論」の前後をも視野におさめた「討論授業」というものを考えてみたい。

#### 1 社会科歴史における「討論」の意味

一九八〇年代、社会科歴史の授業において、「討論」を授業実践レベルで具体的に展開して意味づけた実践者に安井俊夫がいる。まず、安井の二つの実践を通して、「討論」の意味を考えてみたい。

江戸時代の実践<sup>1)</sup>では、寛永寺蔵の徳川家康の肖像画をみせて、「この顔から見るとどんな男だと思う?」と問う。そして、生徒の意見から「なかなかすごい男」と「いやなやつ」との二つ

のイメージをとりだし、「さてどっちがほんとの家康なのか」「調べてみよう」と学習活動へと導いていく。生徒は、大名配置・武家諸法度・参勤交代など、大名・武士統制の政策を調べていくなかで、それぞれの家康イメージをもとに政策をみていく。自分のイメージの妥当性を具体的な史料によって検証していくのである。すると、それらの政策が「しだいにその子自身のものになっていく」のであり、安井は、それを「歴史上の事実を自分のものにしていく」と評価する。そして、「他の子たちにも迫力をもってせまっていくな」「意見」になると、次に、「意見どうしのぶつかりあい」<sup>2)</sup>が始まり、さらに、対立する相手の意見を乗り越えようと、自らの意見を深めていくと指摘した。この授業でも、家康がうちだした政策は確かにすごいが、城を修復ただけでとりつぶすのは、あまりにも身勝手だと考えていた「奈保子」が、「香」から、そんなことを認めていては天下統一ができないという意味の批判をうける。そこで、「奈保子」は、その批判をうけとめて、「大名の立場をきけないようでは本当の意味の統一とは言えない」のではないかと、「統一」ということの内実を捉え直そうとする。安井は、「他の子の意見をきいたうえで自分の意見をさらに具体的にしていくというばあい、これを『学びあい』と呼んでいい」とするのである。この実践は、意見がかみあって活発な「討論」が展開したというものではないが、他者の意見を聴き、自分の意見をより深めていくということのシンプルな道筋（学びあいの萌芽）が示されている。他者の意見に耳をす

\*岩手大学

ますというのは、その意見に共感しながら、あるいは、その意見に反発しながら、自分の意見を深めていくために欠くことのできないことであった。

安井は、インタビューに答えて、「全く正反対の考え方をする生徒がいる場合に、誰がそのような意見を言うのか、どのような考えで意見を述べるのか」ということに興味があり、安井自身と「全く正反対の意見が出てくると嬉しく」なり、「生徒から正反対の意見が出てくるということが大切です<sup>3)</sup>」としている。誰がどのような意見をいうのか、あるいは、どのような発問をすれば対立する意見がでやすいのか、それらの前提には、安井の的確な生徒理解があることは容易に読みとれる。ここで確認したいことは、「学びあい」の一つの契機に、意見形成という活動をおいていることであり、自分の意見をかたちづくるためにこそ、他者の意見をきくことがきちんと位置づけられているということである。

また、十五年戦争の実践<sup>4)</sup>では、東京大空襲や原爆などの現実を写真などでふれたときに、生徒が示す拒否反応（「きもちわるーい！」など）を克服するために、「子どもが目の前にある現実には自らかかわっていく、つまり切実に受けとめて自ら考えていく姿勢がなくてはならない」とする。そして、その姿勢を培うために必要なことは、「根本的には『事実』の質（教育の場では『教材』の質）」であると指摘し、その「事実」を見る子どもの目、つまり問題意識の重要性を説くのである。例えば、「本多勝一『中国の旅』（朝日新聞社）で」「日本軍によって、村ぐるみ焼き殺されていく」ような「具体的な場面を読んでいく」と、「もう日本はこれ以上アジアに手をのばすべきではない」という意見をもっている生徒は、この「事実」を見て、自分の主張をさらに強化することになる。その一方で、「日本がアジアに植民地をもつのは当然だ」という意見を形成している生徒は、「自説を強化・具体化することも考えられる」が、「これまでの自分の主張をもう一度見直す必要に迫られるかもしれない」とする。つまり、日清・日露戦争や三・一独立運

動の学習のなかで、どちらの意見をもった生徒であっても、「この『事実』を切実にうけとめることはまちがいない」のであり、「このように子どもが問題意識をもって『事実』を見ることは、『事実』をひとつごとにせず、自らの主体形成に生かすうえで根本的に大切なこと」であると結論づける。そして、「子どもが主体形成をなしとげていくには、目の前の現実には自らかかわっていくこと、そして自分の目で、つまり自分なりの問題意識でその現実をとらえること、そうすることによってつねに自分に問いかけ、“新しい自分”をうち出していかななくてはならない」とする。日本近現代史学習は、「日清・日露から十五年戦争まで、次々と切実にかかわっていく場面」があり、それは、「日清戦争の時点で考えたことが、日露戦争が終わったときに問いなおされたり」することであり、「自分を問いなおし、新たな自分を打ち出せる場がある」とする。そして、「授業のなかでもそのように自己に問いかけていく場面をいくつか設定すべき」で、「自分を問いなおしたり、新しい自分をうち出すうえで、『討論』が果たす役割は大きい」として、「討論」を位置づけるのである。

講義式授業は教えこみで、「討論授業」こそがもっとも優れた授業で、なにがなんでも「討論授業」とでもいうようなものを、かりに「討論授業」至上主義<sup>5)</sup>とすれば、この時点での安井の議論は、そのようなものとは確実に異なっている<sup>6)</sup>。「討論授業」を成り立たせることを第一義的な目的にしているのではなく、教師が読み聞かせることも視野にいれて、根本的には生徒に提示する「事実」の質が問題であるという捉えがここにはある。「討論」を授業実践レベルで考えるときに、まずは、この地点から出発したい。最初に「討論」ありきではないし、なにがなんでも「討論」ではない。「討論という方法を導入すればあたかも生徒の歴史嫌いが解決する」というものでもない。生徒がじつくりと史・資料に向きあうことも、教師がそれを説明し講義することも、そして、その講義を生徒が聴くことも、それぞれ、重要なことであり、どのよ

うに授業をくみ上げるかは、授業の目的・ねらいとの関わりで決まってくる。しかし、「自分を問いなおしたり、新しい自分をうち出すうえで、『討論』が果たす役割は大きい」というように、まずは、「討論」を意味づけて良いと思う。そして、そうした「討論」を実現するためには、どのような点を重視すべきなのか、あるいは、そもそも「討論」とはどのようなものをさすのか、考えなければならないことはいくつもある。

## 2 対話的「討論」という視点

まず、「討論」と呼ばれるものの枠組みを少し拡張して考えてみたい。話し合い、討議、議論、ディベート、などなど、「討論」と呼ばれるものの意味内容は、社会科教育関係の事典でもさまざままで、一筋縄ではいかない。例えば、江間史明によれば、「討論は、①特定の主題（テーマ）について、②参加者が自説の陳述や他説の批判を相互に行い、③合意点や結論に到達しようとするものである<sup>7)</sup>とされる。しかし、この場合の参加者とは果たして誰なのか、生徒だけなのか、教師は入らないのか。あるいは、「合意点や結論に達しようとする」営みとして良いのか。ディベート<sup>8)</sup>のように、論題をつくり、その肯定側と否定側に分かれて議論するようなものもあれば、加藤公明実践における「討論授業」のように、提起された問題に対して仮説をたてて、討論ののちに、仮説の優劣を支持投票させるといったものもある。もちろん、こうした特別の手順が必要とされるものから、班ごとの話し合いというようなものまで、さまざまな形式があり、「討論」といってもそこに込められた内容はそれぞれに異なっている。

近年、「子どもの哲学」の授業として、「対話を通して問題を共有し、一つの問題をみんなで探求する」という哲学的に思考／対話するための方法や構えが提案されてきている。それは、アメリカのモンクレア州立大学の「子どもの哲学推進研究所」（IAPC：Institute for the Advancement of Philosophy for Children）を拠点として進められてきたものであり、ユネスコでも「哲学について

のユネスコ間域戦略」（2005年）などのかたちで「子どもの哲学」を奨励しようとしている。そして、日本でも、河野哲也・土屋陽介・村瀬智之ら、哲学研究者が中心となって、具体的な授業実践（立教小・玉川小・開智中）をもとに提案されている<sup>9)</sup>。IAPCでの「子どもの哲学」の授業における到達度評価のための指針としてあげられるのは、

- ・ 問いを論じることから議論を始められたか？
- ・ これまで理解していなかった問いや概念を理解できるようになったか？
- ・ 自分たちの意見の理由を述べあったか？
- ・ お互いの発言をよく聞いたか？
- ・ 論点を外さずに議論できたか？
- ・ お互いの考えをもとにして議論を進めることができたか。
- ・ 相手を気遣いながら、お互いの議論の誤りを指摘しあうことができたか。
- ・ 知っていると思っていたことについて、より懐疑的になれたか。
- ・ お互いに信頼しあえたか。

というものであった。これをうけて、河野らは、次のような姿勢／構えを身につけさせることを目標として、授業を設計したのである。

- ・ リラックスした雰囲気の中で、ふだんはあまり考えないような問いについて、じっくり、ゆったりと「考える」という体験をする。
- ・ 答えのない問いを前に「わからない」「考え込む」という体験をして、すぐに答えが見つからない問いに対しても、粘り強く考える（問いにしがみつく）ことができるようにする。
- ・ 日々の生活の中に疑問を見出し、それを自分自身の言葉で問いの形にできるようにする。
- ・ 自分の意見を主張しあうのではなく、「問いあう」ことを中心とした対話の空間を作り出す。
- ・ みんなで協力しあい、お互いに触発しあいながら、一つの問いを探求できるようにする。
- ・ 言葉（ロゴス）を信頼し、お互いに理由を示しあいながら、言葉を尽くして対話できるようにする。

- ・他の人の意見を踏まえて（他の人の意見と関連させて）、自分の考えを発展させたり修正したりできるようにする。
- ・自分の私的な考えを、公的な場面で公的な意見として発言できるようにする。
- ・他の人の発言をよく聞き、どんな意見が出てきてもきちんと受け止めて探求することで、お互いに信頼しあい、自分が本当に考えていることを率直に発言できるような環境を作り上げる。→「安全な共同体（Safe Community）」の実現<sup>10)</sup>

ここで注目されるのは、ある論題をめぐる、どちらが説得的かで勝敗を決したり、仮説の優劣を支持投票で競うような「討論」のあり方とは、異なった質の話し合いが提起されていることである。答えのない問いを前に「わからない」「考え込む」という体験をして、すぐに答えが見つからない問いに対しても、粘り強く考える（問いにしがみつ）ことが目指されるようなあり方、あるいは、自分の意見の正しさを主張しあうのではなく、お互いに「問いあう」ことによって考えを深めていくような対話的なあり方、そして、何よりも、それら全体をつらぬいているのは、みんなで協力しあい、お互いに触発しあい学びあいながら、一つの問いを探求しようとする姿勢を育もうとしていることであつた。それゆえに、相手の意見に耳を傾け、それを踏まえて、自分の考えを発展させたり、修正したりすることが、あらかじめ大事な目標になっている。ディベートのように、いったん肯定側の立場にたてば、立場を変更することが許されないようなものとは、こうした点でも異なっている。その意味では、一つの問いを手放さずに、粘り強く「真理」を探求するような方向性を持ち、お互いに学びあつて考えを深めるような、対話的討論、あるいは討論的対話のようなかたちが想定できるのではないだろうか<sup>11)</sup>。特に、「問い」を論じることから議論をはじめられたか、という指摘は興味深い。内田隆三は、「社会とは何か」という問いをとらえて、「人が世の中を生きていると、いろ

んな出来事に出会い、思いもよらぬことを知り、あるいは考え悩み、そしていつしか抱くことになる問いである」とする。そして、この問いは、「自分とは何か」、「人間とは何か」、「生きるとはどういうことなのか」という問いと密接に重なっていて、簡単に答えられるものではなく、「それは問いが立てている『主語』（自分や、人間や、生きることや、社会や、…）そのものを問題化し、解体し、変容させるなかではじめて、本当に何事かを見いだしうるような問い」だとした。さきの「問い」を論じるというのは、こういうことをいうのであろう。さらに、内田は、「重要な問いは、ただ『答えを得る』ためというより、その問題をめぐって自分の思考を極限まで深めるためにある」として、「社会とは何か」というような「本質的な問いは、しばしばその答えを得るためというよりも、その問いの実質を深めるために存在している」<sup>12)</sup>と意味づけた。

ここで確認したいことは、かつて大田堯が明示した「問と答の距離」の議論である。大田は、1960年代半ばの日本の教育危機は、「問と答の距離が非常に短くなっている」というところに集中的に表現されていると述べた。つまり、本来は、「問と答との間を曲がりくねって考えぬいていく過程、その間で人間は発達をとげるようなもの」で、「いわば問と答の間には教育と学習との本質があるのであり、教師はいわば、問と答との間に勝負をかけているといってもいい」し、「そこに教師の専門性というものが含まれている」。にもかかわらず、現在は、「問と答の距離が非常に短く」なり、その間が「喪失」している<sup>13)</sup>と喝破したのであつた。当時の教育危機の集中的な表現というだけでなく、現在においても（あるいは、現在は、よりいっそう）、「関ヶ原の戦いは何年か」とか「鎌倉幕府の成立は何年か」というように、クイズのような問いにあふれ、「問と答の距離」は短くなっているように思える。

しかし、その一方で、よく考えてみれば、たとえば、後者の「鎌倉幕府の成立は何年か」というような問いは、一見、「いいくに（1192）つくろ鎌倉幕府」として、答えとの距離はきわめて

短いもののようにみえる。それに対して、私たちは、すでに、家永三郎・黒羽清隆による受験用参考書の「鎌倉幕府はいつできたか」というコラムで、見事な一つのかたちを知っている<sup>14)</sup>。そこでは、まず、1192年説や1190年説をとりあげて、源頼朝が、前者で征夷大將軍に、後者で右近衛大將に任命されたことを示し、これらは「幕府」という言葉が「出征した將軍の幕営」という語源的な解釈によって幕府の成立を考えようとするのもので、どちらの説も政治機関としての鎌倉幕府の位置づけからすれば、妥当性を欠くとされる。次に、1184年説で公文所（政所）と問注所の設立を根拠とするが、すでにそれ以前にも同様の内容がおこなわれていたことから退けられる。そして、幕府の本質を武家の政府＝軍事政権であるという理解から、1185年説、1183年説、1180年説の三つが論争されているとして、1185年には「守護・地頭の補任の勅許」が出て、頼朝は、全国の軍事警察権を掌握し、国家公権（朝廷）によって全国的な政権と認められたため妥当性があり定説に近いと評価する。一方、1183年説は、この年の宣旨によって、頼朝は東国支配権を公認されたのであり、反乱軍として出発した頼朝が国家公権によって、その実力支配を認められたことを重視する。この二つは、支配範囲を東国か、全国かという違いはあるが、いずれも幕府の公的な確立を指標にしている。さらに、幕府の本質を軍事政権とするなら、すでに、頼朝は挙兵直後の1180年にその特徴を有していることになる。

一問一答的な問い、問いと答えの距離が短いようにみえる問いでも、学説史というかたちをとりながら、深く考え抜いていく過程がそこにはあった。それを、高校生向けの参考書で30年近く前に提示しているのである。そこには＜歴史教師＞<sup>15)</sup>の専門性が確かにある。こうした問いと答えの距離との間には「歴史的な認識をめぐるダイナミックな思考の道すじ」<sup>16)</sup>が確実に潜んでいたものであり、＜歴史教師＞がそれを的確に読み解けば、そのうえで、学習課題として、それを主題に「討論」を組むこともできる。さ

らに、ここでの「問い」は、鎌倉幕府とはどのような政治権力なのか、何を指標にすれば成立したといえるのか、国家公権からの承認か、天皇からの委任か、軍事権力の実質か、統治の範囲か、などなど、まさに、「問い」そのものの実質を深めているのであり、豊かな歴史認識へと通じている。

### 3 「討論」の前後で考えるべきこと

安井の議論では、「子どもが目の前にある現実」に自らかかわっていく、つまり切実に受けとめて自ら考えていく姿勢」を培うために必要なことは、「根本的には『事実』の質（教育の場合は『教材』の質）」であると指摘し、子どもの主体形成にとって、その「事実」を見る子どもの目、「問題意識」が重要であるとしていた。この「事実」について、安井は、授業で学んだ「事実」はいつの間にか生徒から離れるのであるが、「他の意見に反発したり、賛成しながら問題意識をもったとき、その自分自身の視点からもう一度その事実をさぐり出す」<sup>17)</sup>としていた。そして、こうした営みを「事実の掘り起こし」と呼ぶのである。一般的な用語としての「事実」とはやや異なった意味づけではあり、この場合の「質」を判定する基準は何なのか、この部分からだけでは判然とはしない。ただ、ここで生徒が「問題意識」をもったとき、自分の視点からもう一度「事実」を探り出そうとすること、具体的には「日清戦争の時点で考えたことが、日露戦争が終わったときに問いなおされたり」するとしていることから、「討論」の場面だけをとらえているのではなく、連続する授業の過程のなかで「事実」を考えていることは確認できる。しかし、生徒が掘り起こそうとする「事実」は、必ずしも、以前に受けた授業からだけではない。たとえば、雰囲気としての嫌中・嫌韓意識というものを考えてみれば、それがただちに授業の過程のなかで生まれてくる「問題意識」とは言い難く、むしろ、学校における歴史学習への反発というかたちで、生徒たちは、圧倒的に押しよせてくる情報のなかから自分の好みにあわせ

た解釈や物語として、それらを選択しているようにみえる。その意味でも、中等教育段階の生徒の「問題意識」、さらには、その基盤となる「歴史意識」を視野におさめることは必要になってくる<sup>18)</sup>。

かつて、鹿野政直は、「歴史意識は、現代とはなにかとの問いに発してかたちづくられ、ふたたび現代とはなにかという問いにかえる」<sup>19)</sup>として「現代とはなにか」という問いを「歴史意識」生成の契機と位置づけた。また、「歴史意識」とは、「過去から未来へと連なる時間のなかに自己を位置づける」「精神の作用」である<sup>20)</sup>と規定して、「歴史意識」の指示内容を明らかにした。鹿島徹は、この鹿野の后者の規定を軸に「歴史意識」を原理的に検討しようとしているが、前者の「現代とはなにか」という問いに触れることはない<sup>21)</sup>。しかし、私は、過去から未来への連なる時間のなかに、自己を位置づけるためにこそ、「現代とはなにか」(そして、そこに生きる自分とは何か)という問いかけが不可欠なのであり、この両者(「歴史意識」生成の契機と「歴史意識」の指示内容)が結びつくところにこそ意味があると理解している<sup>22)</sup>。この点において、かつて、鈴木亮が、高校生とともに「私たちの歴史」をつくりあげた実践<sup>23)</sup>は参考になる。生徒たちは、卒業を半年後に控えて「自分はどの方面に就職すべきか」悩みながら、「商業高校出がいくらジタバタした所で」、「大会社の機構の片隅で」、あくせくと「人間性も奪われて働かなければいけない」という諦めのなか、「私の将来—全く絶望的です—」と書くような状況であった。そこで、鈴木は、「こういう生徒にどうすれば希望をもたせることができるだろうか」と、生徒たちが生まれてから卒業する(1936～1955年)までの時代を対象に、それぞれが、自分や家族の経歴を書き、グループでは、自分たちの経験のなかから主題—歌(習った歌、流行歌、軍歌など)、話(父母から聞いたもの、童話など)、遊び(遊技、チャンバラなど)、疎開生活など12項目—を選んで「なまの材料」を集めたり、当事者から聞き取ったり、主題に応じた作文を書いたりして、

大部の資料を作成し、それをもとに、「私たちの歴史」を書きあげた。いわば、「歴史の綴り方」としての実践であった。斉藤利彦は、この実践を、「生徒たちの痛切な歴史体験を、現代への問題意識、さらには自己の生き方への問題意識へと結びつけてとらえさせよう」としたものであり、「歴史認識を青年の自立(職業選択)の問題へと結びつけよう」とする実践として、その先駆的意義を高く評価した<sup>24)</sup>。それは「将来の自分が社会のどこに位置づくのかという見通し」<sup>25)</sup>を得ようと格闘しながら、「過去の史料を厳密に読むことによって、現在の自分の状況をより正確に把握し、生存に役立てる」という歴史学の「原初的形態」<sup>26)</sup>をとっていたと言っても良い。

その意味で、豊かな「討論授業」を構想するとすれば、1時間の「討論」の場面だけをとらえるのではなく、連続する授業の過程を、そして、何よりも、生徒の「歴史意識」、「問題意識」を視野にいれることが求められるように思う。かつて、鈴木良は、加藤公明の「討論授業」に対して、「教育の対象となる生徒の歴史意識の分析が十分でない」とし、それは、加藤が歴史意識を「教師が直接に介入できない領域にある」と固定的に考えているところにあると批判した<sup>27)</sup>。それは、加藤一人の問題としてあるのではなく、近年の歴史教育実践において、児童や生徒の「歴史意識」をどのように分析し、それにどのように働きかけるのかという視点が弱まっていることの証左であろう。同時に、それが、総じてネタ主義に傾斜しやすい理由の一つになっている。すなわち、「討論」とともに、提示される「事実」の質、「教材」の質、「史料」の質、こうしたものを丁寧に吟味し、その質によって、「歴史意識」や「問題意識」が触発され、自分自身が問いなおされていくようなもの—むろん、そのような実践を組むことは容易ではないが、それでも、一年に一つの丁寧な実践として試みるようなもの—を構想したい。それが、自分を取り巻く現在の状況を正確に把握できるようなく歴史実践となり、対話的討論として、「問い」の実質を深めるようなものへとつながっていく

ものと考えている。

次に、「討論」の後の指導をどうするかという点を考える際に、マイケル・サンデルの「ハーバード白熱教室」のスタイル—これは問答法や対話として理解されるのであろうが、本稿の対話的討論という視点からすれば、なおのこと—は参考になる。学生のさまざまな発言は、サンデルとの対話によって、その主題に関する「座標軸」に位置づけられていく。専門家としての学説史理解に基づき、学説の光があてられることによって、学生の発言は、論点として浮かび上がり、意味づけられ、主題に関する認識は、より一層深まっていく。「討論」の授業においても、そのつなぎ方、つまり、教室で「もっとも説得的な仮説が、学界の『共有財産』にもとづいた説と異なっていたとき、どうするのか」、「教室のなかの『説得性』と学界の『共有財産』との回路をどのようにつなぐのか、あるいはつながないのか」ということが問われている<sup>28)</sup>。

「鎌倉幕府の成立は何年か」を学習課題にした「討論授業」を想定してみよう。例えば、さきに示したような学説を、教師が全く理解しないまま授業を組んだ場合、生徒がさまざまな仮説を提出し活発に意見を交換しても、それらを相互につないだり、明瞭な論点として提示したりできないままであろう。そして、最後には、オープンエンドの名のもとに、「正解」を示さず、「さまざまな考え方がああるね」として終わるかもしれない。あるいは、逆に、教師は、教科書の「義経が頼朝と対立すると、頼朝は…1185年に、国ごとに守護を、荘園や公領ごとに地頭を置くことを認めさせ、鎌倉幕府を開いて武家政権を立てました」<sup>29)</sup>という記述をもとに、1185年説を「正解」として示し、生徒のさまざまな意見を最後には封じてしまうかもしれない。つまり、一見すれば、「正解」を示すか、示さないかで異なっているかのようにみえるが、実は、両者は、ともに生徒の歴史的な思考力を育成していないという点で、歴史認識を深めようとしないうという点で、同じなのだ。

それに対して、＜歴史教師＞は、「討論」の前

に、自らのなかに、生徒の原像を繰り込んでいきながら（生徒の顔を思い浮かべ、その意見を予測しながら）、それぞれの説の背後にある学説（歴史研究の成果）と向き合っている。史料と格闘することを通して、それぞれの説の根拠をきちんと理解し、「学説史的な先進性」<sup>30)</sup>に学んでいるからこそ、生徒の大事な発言を見逃さず、その発言の意味を読み解き、論点として明瞭に提示することができる。あるいは、それぞれバラバラにみえる意見を相互につないではっきりと意味づけることも可能になってくる。＜歴史教師＞の「歴史の学び」があってはじめて、豊かな「討論授業」の前提がつけられるのである。それは、安直に「正解」を示すためではなく、「討論」における生徒の大事な発言を受け流さないために、つまり、生徒の「歴史的な認識をめぐるダイナミックな思考」を深めるためにこそ必要になってくるのである。かつて、こうした点について、G・C・スピヴァクの「学び知ったことを忘れ去ってみる（unlearn）」と関連させて言及したことがある<sup>31)</sup>。つまり、「歴史学の研究成果（共有財産）」を摂取し、「その蓄積されたもの」を「いったん忘れ去って」みるのであり、「忘れ去ってみたことによって」、今度は、「討論授業」のなかで、生徒の意見を相互につないだり、明瞭な論点として提示したりしながら、「生徒とともに歴史像」を「再び編み直し」ていく。子どもの意見を大事にし、歴史的な認識を深めようとするからこそ、歴史研究の成果に学ぶ<sup>32)</sup>のであり、それが「討論授業」においても、教師の専門性として、教師自身を支えるものになっていく。鎌倉幕府の成立についていえば、先に示した説以外にも、例えば、頼朝が1189年に奥州合戦によって藤原泰衡を滅ぼしたことや、1190年に頼朝が上洛したことなども、論点になってくるかもしれない。あるいは、小林よりのりは、中学校の歴史教科書に鎌倉幕府の成立が1185年と記述されたことをとらえて、「源頼朝の支配権が西国に及んだ時を幕府の成立にするらしい」として「要するに頼朝が天皇から『征夷大將軍』に任じられた時にしたくない」のであり、「日本

史から『天皇』の権威を消そうとする企み<sup>33)</sup>であると断じている。こうした視点から、生徒が意見をつくってくるかもしれない。その際に、どのように応答するのか、できるのか。学説の問題をこえて、歴史認識の問題として立ち上がってきているがゆえに、「そういう考えもあるね」と受け流すのでもなく、「教科書には1185年と書いてあるから、それが正解だ」と断定的に決めつけるのでもなく、根拠となる史料ときちんと向き合って、粘り強く「真理」を探究するような方向性を持ち、お互いに学びあって考えを深めていけるような営みを教室空間につくりあげること、それが、求められている<sup>34)</sup>。

#### おわりに

靖国神社問題や歴史教科書問題、さらには、領土・領域の問題と、東アジア諸国家の間では、「歴史認識」をめぐる相克や摩擦が深刻化し、感情的な対立がより一層激しさを増している。学術研究レベルでは、「歴史」と「記憶」、「歴史対話」、「歴史和解」を主題にして、公的機関や民間において、さまざまなかたちで共同研究・学術交流が進展し、歴史解釈の相違は何に由来するのか、その記憶のつくられ方やその経緯を相互に理解しあうという段階にきている<sup>35)</sup>。しかし、この学術研究レベルで次第に了解されはじめていることが「国民感情」レベルにまではなかなか届かない。こうした問題意識から、教室空間のなかで、自省的な「歴史認識」を育成するためにも、対話的「討論」を視野におさめるべきではないかと考えている。そのための前提をつくるべく、「討論授業」の意味を確認しながら、理論的に再定立してみようと試みた。

そして、それは、「討論授業」をめぐる加藤との認識の＜溝＞を直視することにもつながっていた。その＜溝＞が何に由来し、どのようなプロセスを経てきたのか、それらを探究していくことによって、開けてくる可能性があるのではないかという淡い期待があった。その点では、さきにみたように、北尾の論考は一つの収穫であった。北尾は、加藤の所論をとらえて「教科書

の描く歴史像は、すべてとは言わないが、歴史学の長い論争のなかで形成されてきたものであり、それを『他人の歴史像への服従』と一面的に批判するのは『討論学習』の優位性を主張するためとはいえ、あまりにも乱暴であった<sup>36)</sup>と評した。ようやく、「討論授業」を実践してきた当事者の一人である北尾によって、加藤が「討論学習」を理論化するあたって、どのような問題をはらんでいたかが吐露されはじめたのである。ここの地点から出発することができれば、豊かな「討論授業」をめぐる対話の可能性は開けるかもしれない。しかし、残念ながら、その可能性は必ずしも高くないように思われる。「新しい歴史教育のパラダイムを拓く」と銘打って、加藤実践を分析した一書が上梓されたが、須賀忠芳が明快に論じたように、「加藤実践のシンパが集まって、それをほめそやすばかりの構図となっていて、加藤実践の多角的な視点が見出されていない」のであり、「加藤実践を批判的に捉える今野」への「反批判等」が「異例に掲出され」、「見方を変えれば、あたかも加藤実践への反論は許さないとする頑なな意思の表示とも捉えられかねない<sup>37)</sup>」からである。

和田<sup>38)</sup>が言うように、加藤実践を本当に戦後歴史教育の「共有財産」にしようとするのであれば、加藤の理論と実践を時代の歩みとともに示すよう方策をとるべきではなかったかと思う。同時代の教育政策や教育研究の動向のなかで加藤の理論と実践はどのような役割りを果たしていたのか、せめて著作目録をつくり、時代の文脈ときちんと照らしあわせて理解していくための手だてがとられるべきであった。新学力観や子ども中心主義、1990年代の授業研究などなど、現在の時点に立って読み解くべき論点は確実にあった。次の若い世代においてこそ、そうした視点が可能であったように思う<sup>39)</sup>。その点において、示唆に富むのは、石井英真が最近指摘した、1990年代の授業研究のパラダイム転換の問題性である。端的には、「教え」から「学び」への授業論の転換において、子どもたちの「学び」の解釈が一面的に強調される傾向を生み出し、

教師の「教え」やカリキュラムを検討する視点が欠落していたと指摘した<sup>40)</sup>。そして、加藤実践に対する私の批判を、加藤の「理論化のあり方に対して向けられた批判」として的確に位置づけ、それを踏まえたうえで、「教える側の主体性に着目しながら、加藤の討論授業論や子安の『共同する社会科』授業論を『教科する』授業論へと再構成」しようとする。そして、それは、加藤実践を「教室における民主主義の追求と、探求過程の科学性・真正性（authenticity）の追求との内在的な結合をめざす」「教科する授業」として、新しく位置づけ直して評価しようとする<sup>41)</sup>

ものであった。「教科する授業」という提案は、豊かな「討論授業」へ向けて、先に述べた＜歴史教師＞の姿と重なっている。ここから、私たちにも対話的「討論」の道が拓けるのかもしれない。

※ 本稿は、シンポジウムの報告をもとに、参加者の方々の意見を参考にしながら、現在の地点にたつて、加筆修正したものである。また、日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究B：課題番号25285241）による研究成果の一部である。

## 註

- 1) 安井俊夫『学びあう歴史の授業』（青木書店、1985年）62～76頁。
- 2) 安井は、意見が2つ出ていれば、必ずぶつかり合いが起こるのではなく、子どもの発言のなかに、感性がはっきり出ていることとその発言が事実を支えられていること、さらに、その2要素がかみあっていることが必要であると指摘（前掲書、74頁）した。
- 3) 三上真葵・中妻雅彦「『共感・共同』論に基づいた授業実践の意義－子どもの主体的な追求の条件は何か－」（『愛知教育大学創造開発機構紀要』vol 2、2012年）39頁。
- 4) 安井前掲書、144～154頁。
- 5) 加藤公明の「討論授業」をめぐる言説などはその典型であろう。ようやく、北尾悟によって、「当時の加藤や私（＝北尾）も含めた『討論学習』の実践者の言説の一部には、講義式か討論式かの二者択一的なものや、歴史研究自体への懐疑や、討論という方法を導入すればあたかも生徒の歴史嫌いが解決するかのようにとらえられるものがあつたし、現在もその傾向はある」（北尾「加藤実践に見る『歴史学の成果に学ぶ』ということの意味」加藤公明・和田悠編『新しい歴史教育のパラダイムを拓く』地歴社、2012年、47頁）と省みられるようになった。しかし、その一方で、和田悠は、「『教師の教

え込みか、生徒の主体的学習か』という二者択一の枠組みを今野もまた追認することで、加藤実践の歴史教育実践としての特質を自らの手で吟味し、検証することを閉ざしてしまった」（和田「歴史を叙述する主体をつくる歴史教育」前掲書、70頁）と私を批判する。しかし、私が、繰り返し繰り返し指摘したのは、加藤自身がつくりあげた枠組み（講義式授業が注入・教え込みであり、自らの「討論学習」は生徒の主体的学習であり、歴史教育再生の方法である）の問題性であった。それゆえ、「加藤のつくりあげた枠組み自体が、討論授業を成り立たせるためには、どのような指導をすべきなのか、生徒たちが駆使している知識はどのようにして獲得できるものなのか、講義と調べ学習をどのように組み合わせるのか、などなど、当然吟味されてしかるべき論点を、後景に退けてしまった。そして、これが、加藤の実践を共有化することを難しくした理由なのではないか」（今野『歴史学と歴史教育の構図』東京大学出版会、2008年、62頁）と指摘したのであった。にもかかわらず、それが、和田の手にかかると、二者択一の枠組みをつくりあげた加藤の責任は不問に付され、二者択一の枠組みを私が「追認」したとされ、「追認」したことによって「生徒を歴史認識の主体として育てるために、ど

- ういう教材観で、いかなる指導性を発揮しているのかという論点が抜け落ちてしまう」(前掲書, 70 頁) と, その責めを負わされることになる。転倒した議論というほかない。
- 6) この違いは, 加藤の教育内容論に対する安井の「疑問」(以下, 引用は, 安井「教育内容は『授業の流れ』の中で決定されるのかー加藤教育内容論への疑問ー」『千葉県歴教協ニュース なかま』第 253 号, 1993 年 7 月, 6~7 頁) にもあらわれている。安井の「疑問の中心は」, 加藤が「伝統的・守旧的な教育内容論との違いを際立たせるために, 教育内容を」「授業の流れ(討論の推移)の中で決定されるべきものであり, それはクラスによって違ったものになる可能性をもつ」とした点にあった。つまり, 安井は, 加藤が, 「あらかじめ教育内容を決定して授業を構想すると, それが最優先されて結局は学問の成果, 系統が重視され, いきおい解説・説明型=伝達型・講義主体の授業を成立させる」としたことに対して, 「あらかじめ教育内容を設定するから, 講義式の授業になるのではなく, 設定の仕方によって, 講義式にもなれば, 討論の授業にもなる」と明確に示したのであった。また, 両者の相違を考える際には, ここでの視点とは異なっているが, 山崎雄介「『安井実践から加藤実践への発展』説への疑念ー『学習者不在の授業』を克服するためにー」(『教育目標・評価学会紀要』第 7 号, 1997 年) も参考になる。
  - 7) 江間史明「討論と歴史教育」(『新版社会科教育事典』日本社会科教育学会, 2012 年) 166 頁。
  - 8) 授業でディベートをおこなう際に留意すべき点については, 齊藤規・今野日出晴編著『迷走する<ディベート授業>ー開かれた社会認識を教室にー』(同時代社, 1998 年) を参照のこと。
  - 9) 日本哲学会の第 71 回大会 (2012 年, 大阪大学) で, 哲学教育ワークショップがおこなわれ, 河野哲也・土屋陽介・村瀬智之「小中学校での哲学対話教育の成果」(日本哲学学会 WS) の報告がおこなわれた。本文中の引用は, いずれも, この報告の資料によっている (<http://philosophy-japan.org/ja/736/>)。ほかに, 土屋陽介「子どもの哲学における反省的思考とメタ認知ー反省的思考力を伸ばす子どもの哲学カリキュラム作成のための予備的考察ー」(『千葉大学大学院人文社会科学研究科研究プロジェクト報告書: 子どものための哲学教育研究』千葉大学大学院人文社会科学研究科編, 2013 年) 参照のこと。
  - 10) これを読んで, 想起されるのは, アメリカのワントン州オリンピア市の「市民の権利」であろう。そこでは, 「(1) 教室の中で, 私はしあわせで, 暖かく扱ってもらふ権利, … (2) 教室の中で, 私は私自身であり続ける権利… (3) 教室の中で, 私は安全に暮らす権利… (4) 教室の中で, 私は人の話を聞き, そして, 聞いてもらう権利… (5) 教室の中で, 私は, 自分について学ぶ権利…」(深谷昌志『孤立化する子どもたち』日本放送出版協会, 1983 年, 205~206 頁, 下線は今野) が示され, 教室が「安全な共同体」として明確に位置づけられている。これを踏まえた実践としては, 鈴木和夫『子どもとつくる対話の授業ー生活指導と授業ー』(山吹書房, 2005 年) がある。
  - 11) いうまでもなく, こうした点は, 「子どもの哲学」という文脈からだけ導きだされるものではなく, 戦後日本の授業研究において「学習集団」「集団思考」としてこれまでも探求されてきた。さしあたりは, 藤原幸男「戦後授業研究における学習集団研究の成果と課題」(『琉球大学教育学部紀要』第 56 集, 2000 年) を参照のこと。ただし, 後述するように, 1990 年代の「授業研究のパラダイム転換」の功罪というものを視野に入れながら, 現在的な意味を確定すべきであると考えている。また, 土屋武志は, 「解釈型歴

- 史学習」において、「討論」よりも広義の活動として「対話」の重要性を提唱している（土屋武志『解釈型歴史学習のすすめ－対話を重視した社会科歴史－』梓出版社，2011年）。
- 12) 内田隆三『社会学を学ぶ』（ちくま新書，2005年）8～9頁。
  - 13) 大田堯『学力とは何か』（国土社，1969年）170～175頁。
  - 14) 家永三郎・黒羽清隆『新講 日本史〔三訂版〕』（三省堂，1986年）168～170頁。むろん，それぞれの説の背後にある中田薫，牧健二，石母田正，佐藤進一，上横手雅敬などの学説を咀嚼し，記述していることはいうまでもない。この参考書の意味と意義を検討することは未だ課題として残されている。
  - 15) ここでいう＜歴史教師＞とは，小・中・高・大と学校種に関わらず，生涯教育も含めて教師として歴史に関わろうとするものを想定している。その営為として求められるものを理念的に提示していこうと試みてきた。詳しくは，拙稿「歴史を綴るために－＜歴史教師＞という実践－」（『思想』第1036号，2010年）を参照のこと。そこでは，「歴史そのものへの責任」として「真理」を探求しようとする営為を「歴史への真摯さ」として意味づけたり，タイトルにも示されるように，歴史叙述の主体となることの重要性を，＜歴史教師＞としてのみならず，生徒の学習権（「歴史をつづる権利」）としても明示した。しかし，和田悠は，私が提示したそれらの論点に全く言及することなく，加藤実践にそなわった特質のように，すべてスライドさせて「抽出」し，加藤実践を高く評価する（前掲書75頁，80頁）。なぜ，＜歴史教師＞として提出した私の論点は無視され，加藤の実践を評価する論点にすりかわるのだろうか，疑問の残るところである。
  - 16) 大田堯，前掲書，172頁。
  - 17) 安井前掲書，201頁。
  - 18) 1950年代から60年代にかけて，歴史意識の調査は，社会科教育研究において重要な位置を占めていた。それは，歴史研究の成果から教育内容を規定しようとするあり方に対し，子どもの意識という点から教育内容を規定しようというもので，歴史研究とは異なった研究領域を拓こうとするものであった（谷口和也「日本史教育の研究」全国社会科教育学会編『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書，2001年）。歴史意識の調査の概要と意味に関しては，拙稿「『歴史意識』を考えるために－『現代とは何か』という問いかけから－」（『歴史学研究』第899号，2012年）参照のこと。
  - 19) 鹿野政直「国民の歴史意識の変化」（『現代歴史学の成果と課題Ⅱ』青木書店，1982年。のち『「鳥島」は入っているか』所収，岩波書店，1988年，29頁）。
  - 20) 鹿野政直「日本文化論と歴史意識」（『岩波講座 日本通史 別巻1 歴史意識の現在』岩波書店，1995年，のち，『化生する歴史学』校倉書房，1998年，300頁）。
  - 21) 鹿島徹「新自由主義的グローバリゼーション下の『歴史意識』」（『早稲田大学大学院文学研究科紀要』第1分冊53号，2007年）。
  - 22) 前掲18) 拙稿，14頁
  - 23) 鈴木亮「授業で現代史をどう扱ったか－『私たちの歴史』ができるまで－」（『歴史地理教育』第9号，1955年6月，のち『世界史学習の方法』岩崎書店，1977年，所収）。この実践は「時事問題」としてのものではあるが，私も「戦争体験」との関連から検討したことがある（拙稿「平和教育のなかの『戦争体験』，竹内久顕編著『平和教育を問い直す－次世代への批判的継承－』法律文化社，2011年，所収）。
  - 24) 斉藤利彦「青年期における『自立』の課題と生育史学習－一九五三年・鈴木亮『私たちの歴史』（高校時事問題）」（民教連社会科研究委員会編『社会科教育実践の歴史 記録と分析 中学・高校編』あゆみ出版，1984

- 年)。
- 25) 乾彰夫「現代の青年期と人格発達－アイデンティティ試論」(日本教育学会『教育学研究』第47巻第3号, 1980年)。
  - 26) 野口剛「歴史の学びの原初的形態へ」(『歴史評論』第749号, 2012年) 56頁。野口の論稿は、歴史学と歴史教育という枠組みに対して、根本的な批判をおこなっており、「歴史学に対する歴史教育の相対的独自性」とか、歴史学から歴史教育の主体性を獲得するというような議論が無効であることを明示した。この点は、きわめて重要であり、別に稿を改めて考察したい。
  - 27) 鈴木良「歴史教育の現状と課題」(『岩波講座 日本通史 別巻1 歴史意識の現在』岩波書店, 1995年) 320～322頁。
  - 28) 拙著『歴史学と歴史教育の構図』(東京大学出版会, 2008年) 13頁。
  - 29) 『新しい社会 歴史』(東京書籍, 平成23年検定済)。
  - 30) 黒羽清隆『歴史教育と教科書問題』(地歴社, 1982年) 26頁。黒羽は、「大化改新」否定論や太閤検地などの学説やその論争の過程(「その後の筋道」)を取り入れることが、つまり、「学説史的な光を投射する、投げかけた方が」、「子供たちの認識が非常に深まっていく」と明示している(むろん、それは、すべての授業の場面ではないが…)。
  - 31) 前掲28) 拙著, 76～77頁。
  - 32) 教員養成課程において、日本史を担当する教員として、黒川みどりが、「教科書『で』教えるためには、少なくとも教員が教科書を理解し」「教科書『を』教えることができる」(「問われる歴史教育」『教科開発学論集』第1号, 2013年, 115頁) ことこそが大前提であるとするのは、このことにかかわっている。歴史研究の成果が織り込まれているはずの教科書、それをきちんと読み解けるようにするためには、どうすればよいのか、教師の専門性に関わって重要な論点になっている。
  - 33) 小林よしのり『天皇論』(小学館, 2009年) 120頁。
  - 34) 近年の鎌倉幕府の成立に関しては、川合康『鎌倉幕府成立史の研究』(校倉書房, 2004年) 参照のこと。また、入間田宣夫「鎌倉幕府はいつ、いかにして成立したか」(『争点 日本の歴史』第4巻, 新人物往来社, 1991年) が簡潔にまとめられている。
  - 35) 拙稿「『東アジア史』で考える－歴史教育にわたるということ－」(『岩手大学文化論叢』第7・8輯, 2009年)。
  - 36) 北尾, 前掲論文, 53頁。
  - 37) 須賀忠芳「〈書評〉加藤公明・和田悠編『新しい歴史教育のパラダイムを拓く－徹底分析! 加藤公明「考える日本史」授業』」(『中等社会科教育研究』第31号, 2012年)。もし、須賀が指摘するように、反論を許さず、多角的な検討と検証に、道を閉ざすようなものとなっていれば、それは運動として進められているからではないかと思えてくる。加藤式討論授業の推進普及運動となっていれば、それを批判するものは、運動に敵対するものとして、非難が浴びせられることになる。法則化運動や近現代史授業改革運動など、教育実践は本来的に運動としての側面を胚胎するものなのか、これは、戦後教育実践史を検討するうえでの難問になっている。
  - 38) 加藤公明・和田悠編前掲書, 12頁。
  - 39) 本稿において、和田に対して、いささか厳しい反批判をおこなったのは、私と加藤の両方の議論を乗り越えるところにこそ、新しいパラダイムの可能性があったのではないかという期待があったことによる。例えば、私などは、1990年代初頭の歴史教育者協議会の前近代部会で加藤実践に触れたのだが、そこでの加藤は、大阪の岩田健らと激しい論争を繰り広げ、それは、まさに、「教え込み」追放の名の下に、「何を教えるべきかについて、真剣に考え、こだわる教師を、『教え込み』の張本人として告発し、旧態依然と決めつ

け」(大塚賢司「ディベートと人格形成－民主主義的人格、『公民的資質』とのかかわりを意識して－」『未来をひらく教育』第101号, 1995年)で、糾弾するものであった。その「あまりにも乱暴」な加藤の主張に対して、異議申し立てをおこなったことが私の出発点であり、それが現在まで続く応酬となっている。そうしたところとは無縁である「特権」を若い世代は有している。それゆえに、運動とは別の冷静な分析が可能になっていくのではないだろうか。

- 40) 石井英真「授業研究における教師の学びの質を問い直す－戦後授業研究史の展開をふまえて－」(日本教育方法学会 第49回大

会 公開シンポジウム「授業研究による教師の力量形成」資料, 2013年10月, 埼玉大学)。

- 41) 石井英真「社会科における『教科する』授業の創造－加藤公明の歴史授業をめぐる論争に焦点を当てて－」(石井英真編『「教科する」授業を目指す中学校教育のデザイン』科学研究費補助金中間報告書, 2011年)。

※脱稿後「鎌倉幕府の『成立』はいつか」を特集した『歴史地理教育』(第815号 2014年)を得た。現在の「成立」をめぐる論点が明快に示されている。