

## 問い直される歴史事実に「共感」することの意味

—加藤公明実践の批判的検証を基底としながら—

須賀忠芳\*

### はじめに

歴史教育において、授業者が共感的理解を生徒に企図し、学習主体が歴史事実に「共感」することの意義<sup>1)</sup>をめぐって、その後の論争を喚起したことも含めて、一つのエポックメイキングをなしたのは、1980年代に取り上げられた、安井俊夫のスパルタクスの反乱を教材とした授業実践であった。その中で、安井は、「共感をもとにして、いかにして自分の目でしくみを見るように歩いていくかということ」<sup>2)</sup>に力点を置き、社会的構造を歴史状況に対する学習者の「共感」的理解から体得させようとした。その後、安井の提起をめぐって、藤岡信勝は、「(民衆の被抑圧の状況に) 同情するだけでなく、なぜそのようなならざるをえなかったのか、というメカニズム、社会機構の問題にせまる」ことを挙げ<sup>3)</sup>、その分析的手法の必要性を論じ、また、宮原武夫は、土井正興ら歴史学者からの反論<sup>4)</sup>を整理しながら、安井の当該実践にみる学習材料・学習手段の軽視を挙げ、「科学と教育の結合という戦後の民主教育の柱の一つから逸脱しかねない弱点をはらんでいる」と難じた<sup>5)</sup>。こうした議論から、既に四半世紀近くの年月が経過していく中で、若年層における、歴史事実への共感的理解のあり方には、新たな側面を見出すことができる。それは、彼らの有する歴史事象に対する基本的な認識が極めて皮相的なものでしかないことから、その共感的理解は、半ば反射的で、「現代的」かつ「私的」な領域に支配されているということである。その判断基準は極めて限定的で、提示された歴史事実を批判的に解釈することなく、即座に現代の状況に置き換える」と

もに、自らの狭矮な価値基準の範疇における一方的な解釈で「共感」的に理解され、なおかつ、それが、他に広く共有されていくという状況が惹起している<sup>6)</sup>。

かつての状況においても、教師側の一方的な提示の下に、生徒側が歴史事実を一面的に解釈することは、授業の場において往々にして発生していたに相違ない。しかし、その一方で、過去においては、生徒たちが歴史を学ぶにあたって、その歴史事実の共感的理解のための手がかりとして、その虚構性はともかく、歌舞伎や文学作品における時代物や時代劇といった、歴史を体感させる「語り」が存在感を示し、歴史的状況の臨場感を高からしめていた。歴史的対象における一定程度の事実認識を前提としながら、そこから遊離した語りを受容し、それらを娯楽の対象として受け入れ、なおかつそこから歴史的興味・関心を喚起することにもつながっていったといえる。ところが、現状においては、若年層に「忠臣蔵」「勧進帳」も知らない者が増加していることからわかるように<sup>7)</sup>、歴史「物語」が歴史的興味をかきたててきた時代状況とは隔世の感があり<sup>8)</sup>、歴史事実はもちろん、「語り」としての歴史像すらも持ち得ていないのが、生徒の現状であると言える。一方で、それは若年層に限った事ではなく、社会全般にも通底するものがある。歴史学そのもののあり方について、野口剛が、社会全般と歴史学の関係性が希薄化していることを取り上げ、それを「現代の歴史学が生産する成果に対して社会一般がそれほど有用性を認めなくなってきたことの反映」であるとし、その結果として、生徒の間で「学

\*東洋大学

校での歴史学習からの逃避とも思える現象」が起きている、と論じるが<sup>9)</sup>、社会全般の歴史的関心の低落と相通ずる形で、若年層の歴史的物事への意識の低下は、急速に進んでいるといえる。一方で、アニメやゲームなどのコンテンツ産業では時代物がもてはやされ、戦国武将をキャラクター化し、デフォルメされた容姿や扮装で、SFさながらの戦いをさせることで人気を集め、そこで獲得したファン層が戦国武将の故地を訪れることから、それをあてこんだ地域おこしと観光戦略も各地で展開されているケースもある<sup>10)</sup>。

歴史事実の臨場感を求め、そこにアプローチすることの志向性が圧倒的に希薄となる一方で、歴史事実を基底とすることなしに、単にキャラ化した人物像を追い求め、そこに規格化し単純化された歴史像を投影させるという、相反する歴史理解のあり方が、サブカルチャー的メディアの圧倒的な影響力の下に進行している。そこにおいて見出せるのは、歴史的状況を現代の視点、あるいは既知の事柄から単純に粹付けし、自分自身に投影させてそこから「共感」の度合いを判断するという、即時的、かつ即物的な思考回路の反映にほかならず、そこからは、歴史状況全体を見通すことなく、矮小化された、恣意的解釈の下での歴史認識しか生み出されてこない。そうした見方は、場当たりの発想でしか物事を見ることができず、二元論的な思考しか持ち得ていない若者の現状を反映させたものともなっていると言え、若者たちは、歴史的な事柄をつきつめて考えることは「面倒」なものとして捉え、歴史的な物事を単純に現代の事象と感覚に置き換えて、その痛快事に歓声を挙げているのである。こうした時代状況において、歴史事実を客観的に捉えて共感的理解を図ることなしに、単に「共感」させることにとどめていくことの意味が改めて問い直されていると言え、それは、とりもなおさず、現状の歴史教育のあり方全体の課題にもつながってくるものがあると言える。

歴史事実への「共感」について、安井俊夫は、後述するように、自身の立場に置き換えて歴史状況を実感する sympathy に見出している<sup>11)</sup>。し

かしながら、歴史状況を踏まえることなしに、そうした同調的「共感」を引き出し、現代の思考状況から安易に歴史事象を認識することが歴史理解、ひいては客観的な情報分析の態度に資することになりえるだろうか。歴史事実の理解について、安直な道徳的、道義的理解にとどめることなく、そうした歴史事実の背景において派生する、当時の様々な状況を客観的に理解していくこと、なおかつ、その分析的手法を体得していくことこそが、社会科教育における歴史教育の果たす意義であろうと思われる。しかしながら、わが国における歴史教育は、教師側は、過去の状況を現代に置き換えて想起させ、同調的「共感」としての sympathy を引き出すことに、依然として固執し、そうした過程で、歴史認識の前提ともなる歴史理解がほぼ「空白」ともいえる現状における多くの学習主体に対して、それをそのままに受容させ、現代の立ち位置から歴史事実を傍観することに終始させてはいないだろうか。こうした問題意識に立脚し、歴史授業における歴史事実とその共感的理解をめぐる、そのあり方と課題について探求することを本稿の主題とし、なおかつ、その検証対象として、歴史教育の優れた実践者としての加藤公明氏（以下、敬称略）の近年の授業実践をあえて取り上げ、当該実践をめぐる加藤氏の所論も含めて、その批判的検証を基としながら、変容する学習主体に対して、現代歴史教育がどのように対処すべきかについて、論考を進めていきたいと考える。

## 1. 徳政一揆をめぐる加藤公明実践と生徒の「共感」

歴史事実をめぐる「共感」のあり方について、加藤公明が、2010年11月に行った授業実践は、示唆に富むものが多い。その題材は、15世紀前半に起きた正長の徳政一揆をめぐる、その時の農民たちの行動を、当時の法律や規範に基づくものではなく、各自の価値観、正義感、歴史観に照らして、有罪とすべきか、無罪とすべきかを生徒に討論させるものである<sup>12)</sup>。当該授業については、筆者も参観したが、前時までに授

業で扱われていたと思われる授業内容に加えて、生徒自身が調べてきた事柄を交え、堂々と意見を展開する生徒の姿勢には目をみはるものがあり、なおかつ、そうした意見を淡々と受け止めつつも整理を加え、さらなる意見を引き出す、名立たる実践者としての本領発揮ともいえる加藤の授業展開には感嘆すべきものがあつたといえる。

討論において、「無罪論」の立場からは、貸借関係をめぐって所有権が移動したとしても、その土地の開墾、耕作者が本来の所有者であるとする地発の思想を背景とするものであつたことや、飢饉・凶作が頻発する中、利子が高くても借金せざるをえなかつた農民の窮状から、直接行動を容認すべきだとする意見が提示された。一方、「有罪論」の立場からは、地発の思想は農民たちの暴力行為を正当化するための論理にすぎず、なおかつ徳政令公布は、農民の生活自体を改善するものではないため、その結果、農民の生活状況は悪化してしまうとする観点や、徳政令公布は当時の金融システムを破壊する反社会的行為で農民の行為が社会全体を混乱させることとなるとする見方も提示された。

当授業実践は、徳政一揆に参加した群衆について、その発生に至る諸条件を加味しつつも、無罪か有罪かいずれかの判断を迫る、とするやや乱暴ともいえる教材設定の手法には留保すべきものもあるが、加藤自身、生徒の発言を取り上げつつ「遠い過去のできごとではあるが、他人事としてではなく自分の問題関心に引き寄せて、なにより自分自身が納得できる答えを得ようとして真剣に考え、みんなにわかってもらおうと取り組んだこと」は、「歴史を主体的に認識する」ことであり、「歴史教育の目的が歴史認識の主体として生徒を成長させることとすれば、それは、このような生徒を育てること」にあると論じるように<sup>13)</sup>、歴史事実を自らに引き寄せ、歴史認識を主体的に獲得させるという点では意義のある実践であつたと捉えることができる。

そうした中で、加藤は討論全体をふまえて発言した次の二人の意見を重視している（生徒発言の整理番号は筆者による）。

① 徳政一揆は、農民による政治への異議の表明として重要。そうした中、現代において政治的無関心が広がっているのは問題で、「選挙に行かないってことは、せっかく意見を言うっていう場を、この時代の人が作ってくれた場所を無駄にしてる」、自分は「選挙には行きたい」と政治参加の意思表示を表明した生徒。

② 徳政一揆は、「なんか一つの立派な市民革命」であり、「今の日本の民主主義の第一歩」「政府とか幕府に自分たちの意見を訴えるということの最初で、民衆の歴史の新しい歴史の大事な出来事」として、現代の民主政治につながる端緒としての徳政一揆の意義を見出した生徒。

加藤は、歴史を知り、理解した後、「そこから自分の生き方や社会改革の方向性を見出してこそ、意味がある」とし、徳政一揆に関わつた農民らがなぜそうした行動をとつたかについて理解し、それをふまえて「日本人、特に自分を含めて若者はもっともっと政治意識を高め、民主社会の担い手として、選挙に行くなど自覚的な行動をすべきだという自分の主張に確信を持つようになった」とする点で、①発言を評価している。さらに、②発言について、「去年学習した世界史の内容とリンク」させ徳政一揆を「なんか一つの立派な市民革命」として認識できたことを重視し、発言生徒が「日本の社会をより民主的な社会にしていこうと努力する」に際して、「日本の社会に歴史的に息づいている潮流を継承するものとしての確信を与えることになった」とし、当発言を評価している<sup>14)</sup>。

さらに、②発言について、加藤は、これが「政府とか幕府に農民たちが自分の意見を直接行動で訴えた最初」であり、「今の日本の民主主義の第一歩」「民衆の歴史の新しい第一歩となる大事な出来事」であつたからとする発言生徒の意図を示し、そうした民衆の行動をフランス革命等と同様なものと認識し、日本史学習の枠を越え世界史学習ともつなげて、「人権の尊重される社

会の実現のきっかけとなる市民革命は18世紀のフランス革命など欧米でのみ起きたことではなく、日本でも徳政一揆という形態で15世紀に農民たちによって同様の「なんか一つの立派な市民革命」といえる行動が起こされていたという認識を獲得させる結果となった」と総括し、そうした歴史認識獲得を背景としながら、発言生徒が「少しでも人権が尊重される社会を作っていくことが自分の歴史的使命だという自分の生き方への確信を深めていく」ことになるであろうとし、その「歴史意識」「歴史認識」の獲得という点で、当該発言を評価している<sup>15)</sup>。

ところで、②発言は、実践授業において、授業終了のチャイムが鳴る中、加藤があえて指名して発言させた内容であった<sup>16)</sup>。加藤が、事前にまとめさせていた生徒コメントにおいて、授業のまとめに格好な内容として選定し、あえて発言させたことは明らかである。加藤は、「高い歴史意識の持ち主は、自分の観点や問題意識から現在の日本や世界の様々な状況を批判的に検討・評価して、その民主的で平和的な発展に積極的に寄与する意志と能力を持つ」ようになり、そうした者を一人でも多く育てることが「社会科教育としての歴史教育の果たすべき役割」であると断ずるが<sup>17)</sup>、そうした加藤自身の思いを体現するものとして、加藤は、②発言に着目し、その視点を高く評価している。加藤は、具体的に明言はしていないが、当該生徒が、討論授業を通じて、歴史事実と接し、そこに「共感」することで自らの立ち位置なり社会の現状なりを省みてそれを高からしめていこうという姿勢そのものを評価しているわけである。

当実践は、徳政一揆のあり方を、当時の地発の思想などを主眼としながら、その行動を「無罪」「有罪」とするシンボリックな指標にあえて押しこませ、その成否を議論することで主体的な歴史認識を獲得させることには既に成功している。しかしながら、生徒が、そこからさらに踏み込んで、民衆の徳政一揆における動向に単純に「共感」し、現代の政治参加へのあり方や民主政治の端緒となったと理解したことに、教

師側が積極的に意義を見出すことには違和感を禁じ得ない。とりわけ、徳政一揆のあり方を学んだ本時の総括としての「なんか一つの立派な市民革命」「今の日本の民主主義の第一歩」とする②発言は、事情の異なる他国と日本との歴史状況を無理に連関させるとともに、当時の状況を踏まえることなく、現代の視点から歴史状況を恣意的に解釈し、「共感」したものにほかならないものと捉えることができるからである。そうした発言について、教師側がそのまま受容し、あるいは、「社会科教育としての歴史教育の果たすべき役割」としてそうした発言を引き出し、それをもって「歴史意識」「歴史認識」を獲得したとみる見方には、いささかの留保が必要なのではないだろうか。このことについて、次節において、論及することとする。

## 2. 生徒の「共感」と歴史事実の相克

加藤公明が、自らの授業実践において高く評価した生徒発言に関連して、徳政一揆における民衆動向を「なんか一つの立派な市民革命」として単純に意味づけることは、歴史解釈の面から考えれば、誤謬が生じてくる。当期の徳政一揆において市民革命に比するだけの政治的な目的がそこにおいて何ら見出せないと考えられるからである。

徳政一揆（土一揆）について、神田千里は、「幕府軍を打ち破った土一揆が、さらに攻撃の鋒先を幕府に向ける、ということはまず見られない」ことを挙げながら、「武力行使を行ないながら訴訟を名目としていることが土一揆の重要な特徴」であり、民衆は、幕府軍と実力で対峙しながらも、その目的は徳政の実施を要求するものに限定した、極めて抑制的なものであったとしている。なおかつ、「土一揆にとって幕府の鎮圧軍を打破することと、幕府を打倒することとは明らかに別もの」であり、「訴訟を旗印としたことから考えれば、土一揆にとって幕府の権威は、自らの暴力的行動をも合理化するための不可欠の前提」であったとし、あくまでも幕府の存立を前提としながら、その枠内において経済

的利益を勝ち取るための訴願行為が土一揆の目的であったと論じている。また、その構成についても、村落が一体となって参加したとされる従来の定説に異を唱える形で、村は、領主の求めに応じてむしろその参加者を取り締まる側にまわっていて、土一揆が、村ぐるみで組織的に動員されたのではなく、個人的な意向において組織されたものとする論を展開し、なおかつ、「幕臣の被官たちの間で土一揆蜂起を促すような状況のあったこと」を言い、「応仁の乱前の十数年ほどの間に頻発している土一揆をみると、むしろ一揆の主導者は彼ら武家被官ではないかとさえ考えられる」とする論も展開している<sup>18)</sup>。

また、清水克行は、正長の徳政一揆の契機として、酒麴専売権をめぐる山門（比叡山延暦寺）と北野社との相論が背景にあったことを指摘している。当相論に際して、山門が、その配下にあつて、無軌道かつ凶暴な集団として「悪党」とも称されてきた馬借を差し向けることを標榜し、幕府や北野社に圧力をかけながら、その要求を容れられなかったことで、山門は、出撃態勢においていた馬借たちを、予告通り北野社目指して投入し、実力行使に踏み切った、そのことが、正長の徳政一揆の契機であったとするのである。そうした状況をふまえて、清水は「徳政一揆が民衆運動の一語では片づけられない多様な参加階層から成り立っているのは事実であるし、その勃発の契機についても複雑な中央政治の動向とまったく切り離して考えることは不可能である」と論じている<sup>19)</sup>。

こうした論点から概観すれば、徳政一揆を、単なる民衆蜂起のあり方と捉えて「市民革命」と同一視し、そこにおいて「共感」することに大きな誤謬が潜むことは明らかである。もっとも、「市民革命」自体も、ブルジョワ革命の観点からみれば、民衆の権利実現のための蜂起であったかは、疑義が呈せられるわけで、その点については、加藤自身も留保しつつも、一方で、発表生徒は「人権が、どのような人々のどのような努力によって今日のような状況になったのかに興味・関心、問題意識をもって歴史を観ようと

する歴史意識を持っていた」ことから、「徳政一揆に立ち上がった室町時代の農民とフランス革命に参加したフランスの庶民・農民は、生きた世紀も地域も違い、交流などなかったにもかかわらず、同質の歴史的な役割を果たした存在に思えた」ことを重要視し、なおかつ、歴史上の事件の本質について「その人の歴史意識、つまり歴史に対する興味・関心、問題意識のありようによって選択される」と結論付ける<sup>20)</sup>。しかし、その方向性は、歴史事実の解釈の面で、非常な危うさを有していると言わざるをえない。歴史的な事件の本質を、その人個人の「問題意識のありようによって選択される」とするならば、その事件の本質は永久に明らかにされ得ないものになってしまうからである。

先述したように、空虚な歴史意識の下に配置されている学習主体に対して、自らの身の回りの事柄に歴史事象を引き付け、そこにおいて、それに「共感」させることの意義は大いにあるだろうが、それが、歴史事実に基づかない、単なる自己満足に陥っている状況においては、その状態は認識させるべきであり、そこにおいて、歴史教員の側が、その一面的理解を押しとどめる働きかけをすることが必要なのではないだろうか。徳政一揆にみる当事例においても、安直な人権意識に引き付ける生徒の思いに対して、研究者が明らかにしている当時の民衆の姿は、むしろ、もっとしたたかで、それを自らの利益獲得に持ち込もうとしていた点に気づかせるべきであったのである。ここにおいて、当生徒の発言を受けて、例えば「徳政一揆は、果たして、いわゆる「市民革命」と同じなのだろうか？」とする命題を、生徒に投げかけて、当事例のあり方にさらに踏み込んでいくことも有効であったのではないかと思料するものである。

### 3. 加藤実践にみる「共感」の危うさ

加藤公明は、自らの実践する「(歴史認識を)生徒が主体的に獲得するための『学びの場』としての授業」を系統立てて行うにあたっての年間指導計画を示し、その中で、各時代区分における取

り上げるべき時代像も明らかにしている<sup>21)</sup>。その中で、中世史については、小谷汪之の「独自の個性と価値をもった社会すなわち『異文化』として捉え直そうとするところにある」とする言<sup>22)</sup>を引きながら、「時代の変化とともに拡大・発展していったものだけに目を奪われるのではなく、歴史の進展によって変質・消滅させられたもの、そこに宿る人々の意識や社会の規範」をこそ、改めて見いだすべきだと主張する<sup>23)</sup>。歴史研究全体、とりわけ前近代の歴史研究の低落化が指摘<sup>24)</sup>される中、歴史教育においても、「『異文化』として」の中世史のあり方に焦点をおき、その「独自の個性と価値」を現代の感覚から捉え直すということには大いに意義がある。しかしながら、加藤実践における討論授業を通して、徳政一揆について、その背景となる歴史事実を度外視して「政府とか幕府に農民たちが自分の意見を直接行動で訴えた最初」であり、「民衆の歴史の新しい第一歩となる大事な出来事」とし<sup>25)</sup>、その姿に「共感」する生徒と、「日本の社会に歴史的に息づいている潮流を継承するものとしての確信を与える」ものとして、それを積極的に評価する教師の態度<sup>26)</sup>には疑問を抱かざるをえない。

中世史の討論授業に関しては、加藤はまた、鎌倉期末から室町期初めに作られたとされる、日吉山王社にまつわる様々な霊験譚を描いた絵巻物『山王霊験記』を教材として、金融業者としての借上のあり方を認識させる、巧みな授業実践を展開している<sup>27)</sup>。その中で、借金返済のめどが立たなくなった女房が、下人を借上に売り渡さざるをえなくなったが、神のお告げとして女房の借金を帳消しにすることで、借上の娘の病気が治ったとされる話が描かれる。その場面の中に、下人を売ることを嘆いた女房と下人の一行が、日吉神社に参詣する場面も描写されている。これに関連して、主人と下人との心の交流に「共感」し、「多くの奴隷が人とは思われないような扱いをうけていた」ことを留保しつつも『山王権現記』みたいに家族のような絆のあった主人と下人・下女もいた」とする生徒のコメントを受けて、加藤は、「生徒たちは人間が歴史的にどのよ

うな存在であったのかを探究した」とし、「彼ら(下人)は主人に隷属する財産として扱われているが、他面では主人と人格的に結びついており、あたかも家族の一員のようにであった」ことを言い、「身分制の社会を史的前提として成立した現代日本の社会がいかなる特性と課題を持っているかを生徒が理解する貴重な知的土台となる」と結論付ける<sup>28)</sup>。そして、サービス残業、過労死、労働者の企業への帰属意識や経営者(上司)への依存関係などを挙げ、「中世の下人の二面性が日本人(社会)の労働観として克服されていない事を示している」として、中世の下人と主人のあり方を現代日本における労働問題と結び付け<sup>29)</sup>、そうした観点から中世の状況に「共感」し、それを現代に置き換える視点を持ちえた生徒のコメントを評価しているわけである。しかしながら、当絵巻が、切り離された主人と下人が、山王社の「霊験」によって再び縁をつなぐということを示すために、主人と下人の心情的つながりをあえて描いたのは明らかで、それをもって、下人が「家族の一員のようにであった」と即断することは史料論の立場からも早計であるといわざるをえない。当絵巻物について、本郷恵子が「(貸金に際して)融資した入道のほうも、下人たちを担保として見積もっていた」ものと推測するように<sup>30)</sup>、この時代において、即座の対応が求められる時には下人が売買対象となることが想定内であったものと推量することはでき、生徒が予測し「共感」した主人と下人との心温まる交流は、文字通り絵空事ではなかったかともいえる<sup>31)</sup>。なおかつ、それを現代の労働問題にまで連関させることは、極めて困難であると言わざるをえないだろう。歴史学習において、時代を越えて現代につながる事柄を見出せば、生徒はそれに「共感」し、そこから歴史意識が成長すると判ずることもできるかとも思われるが、「独自の個性と価値」を有する中世期の状況を、安易に現代の事象と取り結ぶことには慎重を要すると考えたい。歴史事象において、人間の情感や権力志向のあり方など、当然、現代に通ずる事柄は様々にあり、その共通性を見出すこと

は歴史学習のおもしろさの一つであるが、一方で、歴然とした差異を見出すこともまた、その醍醐味であるともいえる。授業者の態度として、史料に基づいた歴史事実とその有力な解釈を提示することで、歴史的な状況と現代との共通性及び相違点を峻別する意識を学習者に持たせることこそが重要であろうと思われる。

加藤と同様に、討論学習を実践してきた椋澤和夫は、「研究者の研究成果と、生徒が討論などを通じて形成した歴史認識を比較することは重要であるが、歴史認識の優劣を論ずることは無意味」であり、「いかに『稚拙』であろうと、自らの問題意識や課題意識をもとに獲得した歴史認識でなければ、自分の生き方を支える内在的な歴史認識にはならない」とする歴史認識のあり方を論じ、「自らの生き方とはリンクしない外在的な歴史認識」を問題視する。そして、加藤実践について「歴史学の成果とは獲得する対象ではなく、自らの歴史認識を形成するために活用する対象であるというスタンスで一貫している」と評している<sup>32)</sup>。しかしながら、歴史認識を安直に「自らの生き方」と「リンク」させることについては大いに疑問が残る。歴史認識の獲得において、歴史的実相を的確に捉えさせるべき事が肝要であり、個々人の「生き方」に関わる価値観の形成までも内包するものとして捉えることには、極めて抑制的であるべきと考えるからである<sup>33)</sup>。永原慶二が「どんなに民主的な活動をしたり、文化的に価値の高い活動をした人物をとりあげても、一種の道徳教育に陥ることは歴史教育としてきびしく戒めなければならない」と述べるように<sup>34)</sup>、自らの「生き方」に影響する内在的動機付けを歴史認識に求め、それを教授することを求められた時、歴史教育は、「道徳」であり「修身」的教材に墮することが避けられなくなるのではないかと危惧せざるをえない。

#### 4. 「社会科歴史」における歴史素材の対応をめぐって

銚山泰弘によれば、日本語の共感に対応する

英語、empathy と sympathy について、イギリスの歴史教育で共感と言う時は、他者の困難に対する同情、感受性という意を持つ sympathy でなく、他者（必ずしも同意しない）の立場に身を置いて、他者の思考、感情を理解するという認知的意味が強い empathy が用いられるという。それをもって、銚山は「イギリスの歴史教育における「共感」の意味は、単に他者の不幸に同情するという意味ではなく、他者の立場に想像上立ったとき、他者がどのような見方、考え方、感情を持つか認識する能力」であると述べている<sup>35)</sup>。一方、三上・中妻らは、安井俊夫からの聞き取りで、共感をめぐる次のような言を引き出している。「共感」とは相手の恐ろしさ、怖い、嬉しいなどの感情とおなじように、相手の感情の持ち方、感情の表し方を分かるということではなく、自分自身が怖い、戦争は恐ろしいと思うことです。さきほどの英語の sympathy のなかにもそのような意味が入っています<sup>36)</sup>。歴史教育における共感の捉え方に通底する彼我の差異は、こうした言からも明らかとなる。また、荒井眞一は、藤岡信勝が、「行為者の何らかの不幸に「共感」することによって、行為者をとりまく機構の分析」がなされ、「行為者におそいかかった不幸の原因を探究していく」ことで「理解」と「説明」との接点が生ずるとの言<sup>37)</sup>について、「不幸」だけが社会を形成する要因となるとは、考えられない」とし、藤岡のいう、「共感から分析へ」とする認識を批判的に捉えているが<sup>38)</sup>、この時、藤岡のいう「共感」も sympathy の範疇に入るものであり、教材提供において、その「不幸」な状況に即座に「共感」させることを第一義として提示していることがうかがえる。

英国における歴史教育の現状を論述する伊東彩子は、イアン・ドーソンの教科書シリーズが、それぞれの特定のテーマに基づいた大きな流れを大きな物語 (Big Story) として提示し、「現在の政治支配体制に向かういわば「進歩の時間」を前提とし「定向進化的」な歴史の捉え方」で記述することについて、ジョナサン・ハウソンの批判を踏まえつつ、次のように言及している。

(民主主義をテーマとしたドーソンの教材は) 民主主義社会を人間社会のゴールと見なし、そこに至るまでの過程は人々の困難と葛藤の連続であるという一定の史観に基づいている。シチズンシップ教育の一環としてならば、ドーソンがあらかじめ選んだ実質的学習内容は「便利な過去 ('useful' pasts)」である。しかし、子供たちが人類の歴史の大きな枠組みの中で、過去の事象を自発的に分析し、理解を深める力を発達させる手助けにはなり難い。「usable pasts」、つまり真に「有用な」歴史知識や理解には繋がらない。また、歴史事象と展開を理解するための枠組みもドーソンが示したように一つに定められるわけではなく、柔軟性を含んだものであるということをお子に理解させることができるかは疑問である<sup>39)</sup>。

こうした提示は、歴史事象を通して、それを分析し、今日の社会の有様を読み解くことを本旨とする「社会科歴史」における大きな課題であるといえる。歴史状況を活用して現代の状況につながる思考を促す傾向は「社会科歴史」において常に内包され、この時、歴史状況は、正に「便利な過去 ('useful' pasts)」として用いられている状態が現出するからである。加藤実践にいう土一揆をフランス革命になぞらえる事柄や、安井実践のスパルタクスの反乱を奴隷の解放に結びつけるのもその好例と言える。「不幸な民衆たち」がその立場から脱けだすために上部権力に抵抗し、自らの境遇から脱却するための行動を起こす、そうした「前向き」な姿勢を歴史状況に見出すことで、生徒たちはそうした人々の行動に喝采を浴びせ、「昔の人たちもこんながんばったのだから、自分たちもがんばろう」といった、安直な「歴史からの学び」を体得することになる。あるいは、また逆に、あたかも、コンピューターゲームの二次元上での出来事のように、「カッコイイ」戦国武将が、次々に領地を切り取り、その領域を拡大していく様を体感し、想起することもあるかもしれない。しかしながら、そのいずれにおいても、実態としての民衆の姿は、全く立ち現われてはこない。実際の歴史状況においては、上部権力との条件闘争を経て、自らの利益のために何らかの解決策を見出す民衆のしたたかな姿がそこにあり、生徒

の仮託した不幸な民衆像と、それへの生徒の安直な「共感」をはるかに超越してしまっている歴史の現実がみてとれる。そこには、「便利な過去 ('useful' pasts)」とはいえない、歴史の実相が内蔵されているのである。

一方で、1973年の『メタヒストリー』刊行以来、歴史学のみならず、現代思想研究に一石を投げ続けるヘイドン・ホワイトは、「近代的な専門歴史家によって、歴史の全体のうちで、修正され組織化された部分として構築された過去」を「歴史学的過去」として規定し、それを「専門歴史家によって出版された著作や論文の中にしか存在しない、理論的な動機のみ起因する構築物」と断じ<sup>40)</sup>、そうした見解は、国内の歴史教育論にも一定の影響を与えている。それらを受けて、今野日出晴は、テッサ・モーリス・スズキの言う「歴史への真摯さ」<sup>41)</sup>を引きつつ、それが欠落した歴史授業は、「判定基準としての過去の『事実』や『真実』を回復し得ないまま、『解釈としての歴史』にのみ拘泥」することとなり、「自分の好みに合わせた解釈や物語を、自分にとっての『真実』として選択することになり、そうした態度こそがもっとも心地よいことにもなりかねない」として、そうした傾向に警鐘を鳴らしている<sup>42)</sup>。当然ながら、相対的解釈を基底とする歴史記述、歴史解釈は、事実認識において、不安定な位置づけを免れえない。しかしながら、厳密な史料解釈に立脚した「史実」に基づかない歴史記述が繰り返されれば、それは、荒唐無稽な「物語り」が叙述されていくにすぎず、それらが歴史事実として継承され、手前勝手な解釈が横行する事態となった時、現代の事実認識においても、大いなる混乱をもたらすであろうことは容易に想像できる。現代の若年層が、歴史を「物語」ることを忌避し、面前にある現状をのみ追尾する短絡的思考に絡め取られている現況については先述した通りであり、そうした状況において、歴史的関心を喚起する意味合いも含めて、歴史状況をめぐる「物語り」を再評価することには、大いに意義があると考えられる。しかしながら、そうした「物語り」的歴史叙述と



史実に基づいた歴史解釈とは峻別すべきであり、なおかつ、「社会科歴史」の本質を求めるとするならば、「物語り」的歴史叙述と、そこから派生する「共感」的態度の追求からは遊離し、冷徹な目線から、あくまでも、歴史事実の考察を通じた客観的かつ多角的な事実認識の把握を探索させていく姿勢を貫徹させていくべきだろう。

ところで、青木孝太は、加藤実践の下での生徒たちは「教科書や教師という『知』に拠るのではなく、なによりもまず自己自身の違和感に忠実であろうとする」点で、「教師である加藤自身をも問い返す『主体』である」とし、「主体」としての生徒たちを形成していく加藤実践の意義を見出しているが<sup>43)</sup>、「主体」としての生徒の意欲を喚起する、加藤の卓越した指導技術と生徒への熱意がそれを生み出してはいるものの、生徒たちが、教師に対して「対等で『自由』な『主体』たりうる」ことは、授業の実際において、現実的にはあり得ないし、あくまでも授業の「主体」は、教師側にあり、その主導の下において、生徒の個性が発揮されていくことが前提とされていない。教師の主導によって、生徒を主体的な活動に向かわせることはあっても、その生徒を完全な「主体」として扱うことはないであろうし、また、もし、それが行われるとすれば、それは教師の側が学習指導を放棄することにもつながりかねない。加藤実践をめぐるのは、佐貫浩が、「生徒を、主体的な歴史的真理探究者（研究者）の位置に就けること」を目標としつつ、教師の責任について、本多公栄が「『基礎的知識』を提供することに大きな重点」を置いたのに対して、加藤は「生徒の学習と討論過程が歴史科学の方法に基づいて遂行されるような場の設定に重点」をおいていて、「教師の指導性とイニシアティブ」が「授業の舞台設定と技術指導において主要に行使されている」として冷静に評価するが<sup>44)</sup>、加藤実践をめぐる手法に関するその評は、きわめて妥当なものといえるだろう。あくまでも、教師の主導の下において、いわゆる「教え込み」によらず、生徒の意見を積極的に組入れながら、歴史事実の実際に迫る

のが、加藤実践の本質なのであり、それこそは、歴史教育の授業実践における一つの到達点として評価され、多くの授業者が加藤実践に瞠目する理由である<sup>45)</sup>。しかしながら、既述の事例は、生徒の突飛な質問、意見にも巧みに対処する、卓越した実践家としての本領を発揮する加藤ですらも、現実社会に生きる生徒が、歴史事実において、彼らの身近な事柄と連関させて「共感」していくことに対して、それを抑制的に対応することができない状況もあることを指し示すこととなっている。それこそは、生徒が「共感」し、「共感」させることを極端に重んじてきた、社会科教育、ひいては、日本の教育全体における弊害<sup>46)</sup>の一つの証左として捉えることができるにちがいない。

## おわりに

### ～「共感」的理解と共感的認識のあいだ～

現在の生徒は、すぐに「共感」したがる傾向にあるといえる。社会学の立場から現代若者論を論ずる土井隆義は、現状における学校での生徒同士の関係性について、「『自分さがし』をする人間どうしの赤裸々な関係」であるとするとともに、「直観的な感覚の共有のみに支えられた関係」とも評している<sup>47)</sup>。彼らは、事実の提示について即座に反応し、その好悪の判断は極端で、何事も「直観的」に判断し、そこに一定の留保がなされることが少なくなっている傾向があるといえる。歴史授業においても、即座に「自分」に置き換えて、単純に「おもしろかった」「驚いた」を連発することが多く、また授業者としての我々もそうした主観的感想を引き出すことで満足していることが多いのではないだろうか。

日米の小学校の歴史授業を分析した渡辺雅子によれば、両国とも「何を (what)」に関連する質問が最も多かったのに対して、次に多かった質問は、米国では原因の特定を求める「なぜ (why)」であったのに比して、日本では出来事の展開、当時の状況、歴史上の人物の気持ちを問う「どのように (how)」という質問であったという。これについて、渡辺は、「どのように」と

いう質問には、一連の出来事の経過やその発生の様子、手段、背景などに注目させる効果があり、「なぜ」とする質問には人間の意向や目的、行動に注目させる傾向がある、とする解釈を引きつつ、日本の歴史授業が「教科書を丁寧に追いながらも、実は教科書には記されていない、他者との共感を歴史理解の媒体としている」のに対して、「連発する銃弾のように繰り返される」という教師の「なぜ」の質問への答えを求められる米国の歴史授業において学習主体に求められるものは、「結果から振り返って情報を取捨選択する「分析」の能力」であると論じている<sup>48)</sup>。筆者が担当する授業で、武家地・町人地からなる城下町の構造について取り上げた時、1年次のある学生は次のようにコメントした。「やはり全ては身分で決まるんですね。今ではそこまではっきりしていないから平等社会の時代に生まれて良かったです」。加藤実践にみる、土一揆にフランス革命の性格を見出すコメントと比して、その思考の深まりにおける彼我の差は明瞭で、大学生が残すこうした稚拙なコメントには茫然自失の感は否めないものがあるが、時代状況を顧慮することなく、個人的な感情から歴史状況を「共感」し「理解」する態度においては、その差異は大きく隔たるものではない。こうした状況こそは、渡辺の言う「他者との共感を歴史理解の媒体」としてきた日本における教育的作用の一つの「成果」であるということが出来る。「自分に置き換える」ことがコメントの基本であるとする初等教育段階からの発想に「侵食」された多くの学生には、それを脱却させるための客観的思考を体得させるための教育的手法が、中等・高等教育段階でも体系的に取られてこなかったといえる。それはまた、歴史教育においても同様で、歴史事実を、史料に基づいた客観的分析・思考なしに、結局は「私」の目線で見かせることのできない生徒・学生を多く生み出しているのが現状であるといえることができる。

油井大三郎は、日米の歴史教育のあり方を比較し、米国の歴史教育においては、「過去の多様な発展の可能性や過去の解釈の多様性を生徒に

隠さず示し、それをむしろ『思考力育成』の重要な素材としてきた」ことを言い、米国歴史教育における『世界史全国基準』『アメリカ史全国基準』を引きながら『自立した市民育成』という社会科の観点も反映されており、米国の歴史教育が『社会科歴史』という性格を色濃く持っていることを提示している<sup>49)</sup>。また、野口剛は、「歴史学の最も原初的な形態は、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、生存に役立てることである」[『歴史学』と『歴史教育』という対になるような二つの概念があってはならず、そこには『歴史の学び』しかあってはならない]とし、「『歴史の学び』においてえられた技能と知見は、われわれがわれわれ自身の社会をつくる際に用いられなければならない」と論ずる<sup>50)</sup>。両者の論点からは、史料を読み解く客観的かつ論理的思考を体得させることで、日本における「社会科歴史」を復権させ、そこにおいて、自立した「個」としての市民の育成をこれからの歴史教育に求める指針が強く明示されている。しかしながら、実際の歴史教育の現場では、史料に基づくことなく、安直に「自らの生き方」や「現代の諸課題」と連関させることを求め、そこにおいて、歴史認識の価値を見出す傾向が依然として根強い。歴史教育の方向性において必要な事柄は、そうした道徳的・情感的観点ではなく、あくまでも、分析的・客観的観点にあるはずである。

もとより、歴史事実を考察する上で、「私」または「現代」の目線から歴史事実を捉え、「共感」的理解を図ることの有効性を全く否定するものではない。学習主体に対して、自分なりの視点から当時の状況を想起させ、現代との連関から歴史事象を解釈し、自らの知識においてそれらを置換させ、了解させることは肝要であり、そこにおいて歴史的関心を喚起させるとともに、歴史状況全体を俯瞰しながら現代の社会状況の課題を考察させることの契機ともなりえると考えられるからである。しかしながら、生徒に、そうした「私」の視点を置かせる時には、当時の社会状況なり、生活習慣なりを徹底して提示する

ことが必要で、そこから生まれてくる、客観的分析に基づく共感的認識をこそ、重視すべきではないかと思われる。「共感」的理解を学びの端緒としながらも、帰結としての学びの目的は共感的認識に置くべきであろう。こうして考えた時、加藤公明の徳政一揆をめぐる特徴的な実践は、相互の論争を通じた共感的認識の獲得に取り組みつつも、その最後の目的において、当時の民衆の動向を個人的な視点からの「選挙」をめぐる政治参加の問題や、歴史的裏付けのない「なんか一つの立派な市民革命」に帰する「共感」的理解に押し留めてしまっているといえる。そうした道義的ともいえる歴史状況の価値付けが、果たして歴史教育において必要であろうかと考えた時、その視点には首肯せざるものがあり、とりわけ近年の加藤実践にみえるそうした傾向には疑義を呈せざるを得ない。同時に、そうし

た状況を称揚する傾向にある近年の歴史教育のあり方そのものに対しても、歴史を思考することの原点に立ち戻るべきことを強く主張したい。

歴史教育において、現代の状況から歴史事実を概観させ「私だったら」の視点に基づく「共感」的理解を促すことから脱却し、様々な史料、学説を提示し、歴史状況における社会の複雑な様相を把握させ、過去と現代における共通点と同時に相違点を明らかにしながら、そこにおいて生きた人々の存在感と時代像を客観的に把握させる共感的認識を喚起する授業実践こそが求められている。そうした認識がなされてこそ、現代の混沌とした社会状況において、単にその是非を論ずることにとどまらず、それらを冷静に読み解く社会的認識が、学習主体に具備されることとなるのではないかと考えるのである。

## 註

- 1) 本文中において後述するが、歴史事実をめぐる共感のあり方について、本稿では、一般的な共感的理解としての文脈のほかに、同情的、同調的態度に起因する共感と認知的共感とを分別し、その意義を論ずることを目的とする。そのため、前者については「共感」とし、表記においてその差異の明確化を試みている。
- 2) 安井俊夫『学びあう歴史の授業—知る楽しさを生きる力へ—』青木書店、1985年、61頁。
- 3) 藤岡信勝「『共感』から『分析』へ」同『社会認識教育論』日本書籍、1991年、94頁（初出は、大槻健・白井嘉一編『中学校社会科の新展開』あゆみ書房、1983年）。
- 4) 土井正興「『歴史研究と歴史教育』について『歴史学研究』555号、1986年（のち、歴史学研究会編『歴史学と歴史教育のあいだ』三省堂、1993年所収）。
- 5) 宮原武夫『子どもは歴史をどう学ぶか』青木書店、1998年、159頁。
- 6) そうした状況は、本文中にも示す戦国武将

のキャラクター化に見出すことができるが、そもそも、いわゆる「歴女」に代表される歴史好きな若者たちが、戦国武将の生き様に熱狂するばかりで、たとえば、「戦場の村や町では、軍隊による公然たる奴隷狩りが行われ、戦場に出入りする人買い商人たちとの間に、奴隷の売り買いがされていた」（藤木久志『戦国の村に行く』朝日選書、1997年（初出は1995年）、25頁）といった戦国時代の実相にどれだけ関心をはらっているかはきわめて疑わしい。あるいは、直江兼続所用の兜の「愛」の前立てが愛宕権現や愛染明王への信仰によるものとされる研究者らの通説にも関わらず、「仁愛」といった表現に安易に置き換えられて、近年、注目されたことや、兼続にも関わるとされる前田慶次郎が、史料的な事実の裏付けも曖昧なまま、小説や漫画に取り上げられ、人気を博している状況も考え合わせれば、そうした動向は必ずしも近年の若者層に限ったものではないといえるかもしれない。

- 7) 須賀忠芳「地域史教材を用いた歴史観の育

- 成と地域認識の形成」谷川彰英監修『市民教育への改革』東京書籍，2010年参照。
- 8) 大学生から聞き取ると，NHK大河ドラマを見ないという声に加えて，その放送時間すら知らないという者も出てきている。歴史的関心をかきたてる上での歴史ドラマの影響力は圧倒的に低下しているといえる。
  - 9) 野口剛「歴史の学びの原初的形態へ」『歴史評論』749号，2012年。
  - 10) 例えば，伊達政宗の側近であった片倉小十郎景綱が，ゲームソフトで取り上げられて人気となったことを契機として，片倉氏の居城，白石城の所在する宮城県白石市に多くの観光客が訪れ，同市では，片倉小十郎をアイテムとした観光振興策が展開されている。
  - 11) 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—子どもを主体的な追求の条件は何か—」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』2号，2012年。
  - 12) 当授業実践の経過については，加藤公明「歴史を熱く語り合う高校生—徳政一揆の農民たちは有罪か—」加藤公明・和田悠『新しい歴史教育のパラダイムを拓く』地歴社，2012年参照。同書には，加藤の当該授業を収録したDVDも付属しており，いわゆる加藤実践の実際を把握することができる点で画期的な書であるといえる。また，当実践について，加藤は，その概況を同書に先だて『歴史地理教育』779号，2011年において明らかにするとともに，同誌において，北尾悟との往復書簡から実践の様態を明らかにしている（北尾悟「往復書簡 加藤公明さんへ 加藤さんの実践から何を学ぶか」『歴史地理教育』780号，2011年，加藤公明「往復書簡 北尾悟さんへ 歴史意識の成長をはかる日本史の授業」『同』781号，2011年）。
  - 13) 加藤前掲書，257頁。
  - 14) 加藤前掲書，263頁。
  - 15) 同前。
  - 16) 加藤前掲書における授業記録（258頁，及び付録DVD）参照。②発言を受けて，加藤は，「これでこの授業がおわる。こういう視点を大事にこれからも日本史を勉強していこうな。」とまとめている。
  - 17) 加藤前掲書，264頁。
  - 18) 神田千里『土一揆の時代』吉川弘文館，2004年。
  - 19) 清水克行「正長の徳政一揆と山門・北野社相論」『歴史学研究』771号，2003年。
  - 20) 加藤前掲書，262頁，263頁。
  - 21) 加藤公明『日本史討論授業のすすめ方』日本書籍，2000年。
  - 22) 小谷汪之『歴史の方法について』東京大学出版会，1985年。
  - 23) 加藤前掲書，194頁。
  - 24) 野口前掲論文。
  - 25) 加藤，前注12)書，261頁。
  - 26) 同前，263頁。
  - 27) 加藤公明「教材選択の基準について—借上の図像をめぐる—」『社会科教育研究』102号，2007年。
  - 28) 同前。
  - 29) 同前。
  - 30) 本郷恵子『中世人の経済感覚』NHK出版，2004年，39頁。
  - 31) この時，生徒たちは，「下人らは，わざわざ運ばなくてもすむ，自ら歩く財産」であることに気付き，それを加藤は「中世の身分制社会における下人の本質」を捉えたものとして評価している（加藤前掲論文）。そうした気付きを生徒たちに与えるのは加藤の優れた授業技量によるものにほかならない。しかしながら，さらに，山王権現の功德を説く，『山王権現記』の史料としての性格への言及がなされていれば，生徒のその後のコメントは違ったものになったのではないかと思わざるをえない。
  - 32) 榎澤和夫「学ぶ意欲を引き出し，学ぶ意味を実感させる討論授業—体験的討論学習論—」前注12)書，162頁から163頁。
  - 33) ただし，地域史教材の取り扱いなど，歴史的状况をふまえて地域そのものを捉えさせ

る素材の提示においては、「価値観の形成」まで含みこむ可能性について考察する余地はあるといえる。近代において成立した中央集権的な国家の枠組み、交通体系の下で、その埒外とされた地域（例えば、福島県会津地方）の前近代における活況を明示することは、現代の感覚でのみ地域像を捉えようとする生徒の地域認識に対して、それを覆し、客観的地域認識を獲得させるための方策となりえるからである（須賀，前掲書参照）。

- 34) 永原慶二『歴史学序説』東京大学出版会，1978年，363頁。
- 35) 銚山泰弘「イギリスの歴史教育における『共感』の意味とその評価規準—GCSEの歴史教育を事例として—」『追手門学院大学文学部紀要』26号，1992年。
- 36) 前注11)に同じ。
- 37) 藤岡前掲書，164頁。
- 38) 荒井眞一「歴史教育における『同感(共感)』の位置づけ」『教授学の探究』22号，2005年。
- 39) 伊東彩子「イギリスにおける歴史教育の動向—研究と実践から見出せる展望と課題—」『社会科教育研究』116号，2012年。
- 40) ヘイドン・ホワイト「実用的な過去」『思想』2010年第8号(通巻1036号)。
- 41) テッサ・モーリス・スズキ『過去は死なない—メディア・記憶・歴史』岩波書店，2004年，290頁。あわせて，同氏は「“歴史への真摯さ”」について，「社会的・空間的位置を異にする他者の見解に関わることで，過去についての自分の理解をかたちづくり，またつくりなおす，という継続的な対話である」と記している(同，291頁)。
- 42) 今野日出晴「歴史を綴るために—〈歴史教師〉という実践—」『思想』2010年第8号(通巻1036号)。
- 43) 青木孝太「加藤実践における主体形成—ミシェル・フーコーを手掛かりに—」前注12)書，138頁。
- 44) 佐貫浩「加藤実践の基本的特質と評価枠組—

仮説設定と討論学習，価値と科学的認識，価値の自由をめぐる—」前注12)書，93頁。

- 45) 加藤実践について，北尾悟は「『討論学習』が難しい原因は，教師自身に歴史学の成果への主体的な学びが，講義式授業以上に要求されるからではないか」として，討論学習に取り組む加藤の対応を評価するが(北尾悟「加藤実践に見る「歴史学の成果に学ぶ」ということの意味」前注12)書，51頁)，筆者も，その点で同感である。一方で，北尾は，本稿で取り上げた徳政一揆をめぐる加藤実践を評して，「現在」の加藤実践の印象として，「より現代に引きつけた授業になっている」として，加藤実践の変化を見出している(北尾，前注12)書簡)。その点について，加藤の返答はなされていないが，その史料選定等に異議は投じられつつも，とりわけ前近代の授業実践において，歴史研究の成果に忠実であろうとし続けた加藤が，近年，それを「現代に引きつきた」形に変化させたことには筆者も違和感を感じざるをえない。それについて，北尾は「事実をめぐるていねいな議論の積み重ねの上に，現代からの視点や現代との比較が行われることが歴史認識を深める上で大切」であるとして，中世期の議論を重んじるべきだと実践後の検討会で発言したところ，他の参加者から異論が提示され，このことをまた，北尾は「加藤実践の持つ重要な意味を学ぶこと」ができていない「単純化した見方」として批判するが(北尾，同前)，筆者も北尾と同様な発言をして，その場に居た参加者の多くから非難に近い批判が投げられたことを思い出す。加藤実践を「信奉」するあまり，半ば感情的な態度で，それへの批判をも許さないともいわんばかりの周囲の対応には，はなはだ疑問を呈せざるをえない。
- 46) 例えば，国語教育の現状を批判的に捉える石原千秋は，日本の国語教育は，素材への共感，理解を強制される「道徳教育」だと言い，「日本の国語教育で言う「心の豊かさ」

とは、道徳的に正しい作文や解答にのみ当てはまるもの」であると断じている（石原『国語教科書の思想』ちくま新書、2005年、57頁）。その論は、既定の枠内での「共感」を、いわば「強制」してきた日本の教育のあり方全体をも傍証するものとなっているといえる。

- 47) 土井隆義『友だち地獄—『空気を読む』世代のサバイバル』ちくま新書、2008年、42頁。
- 48) 渡辺雅子『納得の構造—一日米初等教育に見る思考表現のスタイル—』東洋館出版社、2004年、151頁から152頁。
- 49) 油井大三郎「高校歴史教育の改革と思考力育成」『歴史評論』749号、2012年。

50) 野口前掲論文。

- 51) 筆者自身、かつて、今日の歴史学習の要諦として「現代の状況とかけ離れた歴史事実ではない、現代の事象と連関する、「生きた」歴史事実、「今に息づいている」歴史的文化・景観を学ばせること」を挙げ、その手法としての「観光歴史教育論」を提唱した（須賀忠芳「『観光歴史教育論』の構築とその試み」東洋大学国際地域学部『観光学研究』9号、2010年）。当該実践の要諦は、「観光」の視点から、地域の現状なり景観なりを、地理的・歴史的観点から複眼的に捉え、その歴史的過程を再認識することにある。

## 付記

本論文は、2012年9月に開催された日本社会科教育学会第62回全国研究大会における自由研究発表「歴史を『共感』することの意味とその課題」に基づくものである。本論文執筆後、2013年10月開催の日本社会科教育学会第63回全国研究大会自由研究発表において、加藤公明氏が「歴史学の成果と歴史教育の主体性について—須賀忠芳氏からの批判を受けて考えたこと—」として、本論文の基底をなす、筆者による前年の学会発表について、厳しい批判を展開された。そうした加藤氏への反批判については後考を期すこととするが、加藤氏の批判は、徳政一揆をめぐる歴史学研究における位置づけに終始するものであり、筆者が主題とした、生徒の歴史状況への共感をめぐる課題についてはほとんど言及がなかった。筆者の拙論を取り上げていただいた加藤氏に敬意を表しつつ、その問題提起を受けて、さらに研究を深めていくことを今後の課題としたい。

また、同様に、脱稿後、宮原武夫氏が、加藤氏の当該授業を取り上げる中で、その授業検討について「(生徒の)市民革命発言は間違っていたから、教師が訂正すべきであったという意見が2,3人からあった。(中略)加藤氏の討論授業に強い関心をもって集まった人の中にも、このような発言をする人がいるのを知って、討論授業の理解と普及の難しさを思い知らされた。」「自由に討論しなさいと言っておきながら、最後に教師が正解を押しつけたのでは、生徒の自主的な歴史像づくりは妨げられ、自由な討論はぶち壊しになってしまう。したがって、生徒の市民革命発言は間違いだから、教師は訂正すべきだったという発言

は、歴史事実としても、討論授業の理解としても、的外れであったといえる。」と概括されていることに接した（宮原「地域における民間歴史教育運動の成立と発展—千葉県歴史教育者協議会の歩みと問題解決学習論争—」『歴史教育史研究』11号、2013年12月）。正に、筆者こそが「このような発言をする人」に位置づけられた一人であったわけだが、筆者も、加藤実践に学び、試行錯誤しつつ学校現場において討論授業を進めてきた一人であり、「最後に教師が正解を押しつけ」ることをすれば、「自由な討論はぶち壊し」になることなどももちろん承知しているし、そうした実践をしてきたつもりもない。ここでは、「正解を押しつけ」るわけではなく、生徒の発言から、それを糸口に、さらに生徒たちを新たな歴史解釈の門口に立たせることができたはずで、それがなかったことが残念であったとする意図から発言したわけだが（本論もその立ち位置による）、その真意が伝わらなかったことは残念至極である。加えて、筆者も含めて、加藤実践を毛頭否定するつもりなどなく、それをさらに発展的に解釈するための意見提示を試みている研究者なり実践者なりが、「このような発言をする人」として、作為的に位置付けられ、その排除を通じて、「加藤礼賛」の風がなされていることは、議論を重んじる加藤氏自身も本意ではないであろうことは先にも述べた（須賀「書評 加藤公明・和田悠『新しい歴史教育のパラダイムを拓く』」『中等社会科教育研究』31号、2012年）。「自由な討論」を標榜する場が、閉じられた場であってはならないのであって、筆者も加藤実践を糧としながら、歴史教育のあり方について、さらに論考を深めていきたいと考えるものである。