

「歴史を学ぶ」ことの意義をめぐって

～加藤公明氏の反批判を受けて～

須賀忠芳*

1. 問題の所在

加藤公明氏は、討論授業を主体としながら「考える日本史授業」を標榜し、その実践は高い評価を得てきた。そうした加藤氏が、全国各地からの参観者を前に、いわば、その教育実践の集大成として、現職教員として最後の公開授業を行ったのが、2010年11月の「徳政一揆の農民たちは有罪か」をテーマとした討論授業であった。当該実践について、実際に授業を参観した筆者は、授業全般において、徳政一揆のあり方を主題とし、「中世、何らかの契機によって売却した土地をもとの持ち主が取り戻す慣行」(『日本国語大辞典』、「地発」項)としての、当時の地発の思想などを主眼としながら、授業者が「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」させていった点を評価しつつも、「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」とし(須賀, 2014)、当該実践の一端について、日本社会科教育学会第62回全国研究大会自由研究発表(東京学芸大学, 2012年9月)において、「歴史を『共感』することの意味とその課題」として批判的に捉えるとともに、中等社会科教育学会『中等社会科教育研究』32号(2014年)において、「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—」を研究論文としてまとめた。一方、加藤氏は、日本社会科教育学会第63回全国研究大会自由研究発表(山形大学, 2013年10月)において、「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、筆者の論を反批判するとともに、中等社会科教育学会『中等社会科教育研究』33号(2015年)において、「生徒による歴史評価および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—」を提示し、当該授業において、「確かな事実認識と十分な関係認識」を踏まえた上で、「生徒の多くが持っていることの帰結」としての「民衆史的な歴史感(観)」「(歴史事実への)『共感』」は「否定

すべきことではなく、尊重し、成長させるべきこと」として論じている(加藤, 2015)。もとより、筆者は、加藤実践を切り口としながら、歴史事実に向き合う学習主体の「共感」のあり方なり、その持たせ方を論じたものであり、また、加藤氏の論は、筆者の主張を受けて、生徒の「歴史評価」、及び「歴史学の成果」と「歴史教育の主体性」を主題としたものであることから、両者の議論は共通の論題に対して、直接にそれを切り結ぶものとなっていない。しかしながら、題材観、授業観を含めて、双方の見解には差異の生ずるものもあり、そうした観点からは、歴史教育をめぐると重要な論点を抽出することができる。本稿は筆者と加藤氏の論点の差異を整理しつつ、加藤氏から受けた反批判について改めて検討しながら、「歴史を学ぶ」ことの意義について論究するものである。

2. 徳政一揆をめぐって

前節においても触れたように、加藤氏は、自らの論を提示するための切り口として拙稿を用いたともいえ、筆者の論を真正面から批判したものとはなっていない。事実、徳政一揆に関わる議論をふまえて生徒が発言し、それを加藤氏が授業全体のまとめで用いた、徳政一揆を農民による政治への異議の表明として捉えて自分は「選挙には行きたい」と政治参加の意思表示を示した生徒や、「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」として現代の民主政治につながる端緒として捉えた生徒の声の論理の飛躍から、「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」を指摘し、「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」ことを問題視するとともに、「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」から脱却し、歴史教育の方向性を「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」に傾注すべきであるとする

*東洋大学

拙稿（須賀，2014）の主題に対する言及はあまり多くはなく、拙稿に対する批判の多くは、議論の前提ともなる徳政一揆の位置づけに割かれている。歴史解釈をめぐる論争は、歴史研究者の論の孫引きとならざるをえず、歴史教育の場で当該論争を上塗りすることの建設的意義が見出せないものもあるが、歴史教育者の立場として、歴史研究におけるいかなる歴史解釈の下に立って議論するかは有用なものであり、加藤氏から受けた批判について、当該論点を統合しつつ反論を試みることにする。

加藤氏の拙稿への批判の最大の難点は、土一揆（徳政一揆）を国一揆と同一に捉えていることである。加藤氏は、「彼らの行動（徳政令を求めた徳政一揆だけではなく、年貢の減免や荘官の解任などを求めた荘家の一揆もふくめた土一揆の行動）が、それまでの室町幕府の守護を介しての地方支配に変わる惣国一揆体制とよばれる地域ごとの自治的な権力を誕生させていった」とし、徳政一揆と国一揆を同列にして論じているが、国一揆が、「室町末・戦国時代に守護勢力と対立し、国持体制の実現を目ざした在地武士の一揆」（『国史大辞典』、「国一揆」項）として定義されるように、その性格が異なることは研究史上、明らかである。同時にまた、次に記すように、国一揆の主体を民衆に見出すこと自体も現在の研究状況においては否定的に捉えられている。

加藤氏は、国一揆について、1912年、三浦周行が、山城国一揆を「日本における自治体の起源をなす動きとして高く評価」し、当該論文（『戦国時代の国民会議』）を所収した著作（『国史上の社会問題』岩波文庫、1990年）の「解説」において、朝尾直弘が、これを「わが国人民の自治的伝統を明らかにした記念碑的著作」として評価していること、川岡勉が山城国一揆に「三浦周行が目撃した地方自治の先駆という側面」があるとしていることを言い、「自治的な権力の代表的な存在」として、山城国一揆を提示する。これを挙げて、徳政一揆を市民革命と同一視する生徒が「民衆の歴史の新しい歴史の大事な出来事だ」と捉えていることを「史学史的知識」を、徳政一揆をめぐる討論授業で学んだことや世界史Aの既習事項と結び付けて感得することとなった、とするのである。しかし、加藤氏引用の同書において、川岡勉は「国一揆が土民の要求によって引き起こされたということにはならない。国一揆を結成したのは一般農民ではなく、また中間層である『村の侍』でもなく、在地領主である国人層であった。山城国一揆はあくまでも国人の一揆であって、土民を一揆の構成メンバーとみるのは困難である」（川岡，2012）とし、三浦周行の研究についても「三浦の研究には当時の学問水準に制約された素朴

さが認められる。とりわけ、武士階級と平民階級の対立という構図は、国一揆を理解する上であまりにも単純であり、戦国期の複雑で流動的な勢力配置について目配りがなされているとは言い難い。国人と土民の差異や国一揆と土一揆の違いが無視されており、国一揆の内部構造についても注意が払われていない」（川岡，2012）として、当時の学問水準を顧慮しつつ、「一揆史研究の嚆矢」としての三浦論文を土台としながら、その後の研究状況がいかに当論を凌駕していったかに論の力点が置かれるのである。同様に、呉座勇一は、山城国一揆について、「（畠山氏の）両軍の退陣後、南山城『惣国』の運営に『一国中土民等群集』が関与した様子は全く見られない。両畠山退陣という所期の目的を達成してしまうと『一国中土民等群集』という結合は解散してしまい、以後は政治的力量を持つ『山城国人』が『惣国』を運営した。つまり恒常的に機能したのは国衆の『集会』であるとし、「惣国一揆」とされる乙訓郡一揆を事例に、村落側からの主体的な行動をみてとれないことをふまえて、「乙訓郡『惣国』の中に是が非でも『村の論理』を発見しようとする」ことを「本末転倒」であるとし、在地領主と村落百姓の共同性を説く「惣国一揆」としての捉え方そのものも批判的に捉えている（呉座，2011）。こうした観点から捉えれば、加藤氏が、土一揆（徳政一揆）を無理に連関させた国一揆を、民衆の自立的行動としての「選挙」なり「市民革命」と結び付けることは困難であることが看取できる。一方、民衆の行動そのものとしての土一揆（徳政一揆）に目を転じた時、それを「階級闘争」的観点から、民衆がその政治参加の志向性から自らの権利を主張したと生徒が捉えたならば、その隔絶たる齟齬もまた、注視する必要がある。

当時の京都の状況について、山本隆志は、「人・富とともに京都に集まる仕組み」の中で、仕えるべき主人を持たない侍や所属する寺・院のない聖など「得体の知れない雑人」が多く入り込み、「この時期の京都社会を動かす階層」を構成し「雑然とした京都をつくって」いて、室町期の京都は、「貴族・職人・商人の構成する王城都市であるとともに、わけの分からない雑人が集まった都市でもあった」と規定する。そうした中で、京都周辺で起こった土一揆（徳政一揆）は、京都市中に入ると牢人・大名内者（被官）を指導者とし、その参加者の構成も大きく変化させながら、「市中に住む雑人たち」が「土一揆に入ったり、牢人衆に引率されたりして、略奪に加わって」いくものとして捉えている（山本，2015）。京都市中の土一揆を「あぶれ者」の行為とする点では藤木久志も同様で、藤木は、諸国の飢饉難民が京に流れ込む様子を土一揆の動向と同一に見て、「土一揆と悪党と牢籠人（難民）の行

動は複合し、区別ができない事態」となり、私徳政の目的を、幕府の徳政令公布や債務の帳消しだけを求めるのではなく、「高利貸や豪商から自力で奪い取る『ただ取り』の私徳政」に求めるべきだとしている（藤木、2001）。そうした彼らは、京での市街戦が始まれば、「足軽と号し」て略奪を働くのであり、「土一揆と号す」「徳政と号す」徳政一揆から、「足軽と号す」としていわば略奪認証のスローガンを替えることで「京のサバイバル（生きのこり）」の転換を図る。略奪品は市で売りさばかれ、「大がかりな盗品市場（ブラックマーケット）」が形成されたという（藤木、同前）。同時に藤木は、土一揆における放火や略奪を「不測の事態」とみることに難を示し、「自力救済」が求められた中世的世界において、「自力の私徳政こそが、苛酷な中世を生きぬく人々の自然な道」であったと捉えている（藤木、同前）。民衆の「サバイバル」については、徳政一揆が発生した時期と飢饉が発生した時期とが重なることから、両者を関連付けて解釈する研究も注目されている。清水克之は、「室町時代の飢饉の大きな特徴」としての「難民の首都流入現象」について、京都に入った「難民」は、京中の「有徳人」（富裕者）に対して、施しをうけることを「当然の権利」と考えて、有徳人に対しては「強制的に『徳』を示すこと」が要求されたという。徳政一揆は、そうした「難民」と化した民衆による「強烈な施行要求行動の延長線上」において展開されたものと読み解くのである（清水、2008）。実際、呉座勇一によれば、土倉や酒屋は、主に、武家・公家などの大口の顧客に融資し、小口の融資の場合も、京都やその近郊の住民を対象としていて、田舎の百姓に融資することはなかったという。このことから、近江国や南山城からやってきて「徳政」をいう民衆は、「債務を破棄したというより、単に略奪をはたらいただけ」であり、そうした行動の経過こそ、有徳人に対する「施行を強制する」状況であるとも解釈されている（呉座、2012）。

こうした論点をふまえて考えれば、筆者が先に取り上げた、土一揆（徳政一揆）をめぐって、「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」「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」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た神田千里の論（神田、2004）や、筆者が土一揆の構成要素の多様性を言うために取り上げた清水克行の著述の他の部分を引用して加藤氏が批判する、「（馬借らの行動は）しょせん

便乗材料のひとつ、あるいはほとんど無関係の事態にすぎなかったであろう」とする論（清水、2003）こそは、徳政一揆をめぐる民衆暴発の状況を鋭く分析したものといえるだろう。さらに、呉座勇一は、徳政一揆を「暗黙のルールの下で、あたかも試合のように勝負している」もので、その強訴とは「中世社会における一種の『訴訟』」として捉えることができるとし（呉座、2012）、従来の反権力としての一揆に対する見方を「『階級闘争史観』的な思いこみ」にすぎないものと断ずるとともに、土一揆について「革命というよりも権力者に対する陳情であるという本質論」で考えれば「『階級闘争』と評価できるものは存在しない」とする（呉座、2012）。こうした歴史学研究者からの土一揆をめぐる所論を参照すれば、加藤氏が言う「この生徒の評価（徳政一揆を「選挙」「市民革命」と結び付けること）が須賀氏の指摘とは逆に、歴史学の長年にわたる研究成果に反するどころか合致するものであり、討論を中心とした『考える日本史授業』はそのようなレベルまで生徒の認識を発達させることができるということ」（加藤、2015）とする言には違和感を感じざるをえない。生徒の発言は、正に、前出の呉座の言う「『階級闘争史観』的な思いこみ」の発露として捉えることができるからである。呉座は「革命至上主義的な発想を捨てて、等身大の一揆のしたたかさを正に評価すべきだ」と述べるが（呉座、2012）、これこそは、正に筆者前稿における「（徳政一揆を）安直な人権意識（の発露）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」とする意識と共通するものであり、なおかつ「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」とする問題提起が意味をなすものとなっていくものと思われるのである。

もちろん、加藤氏が、生徒の意識を単なる「『階級闘争史観』的な思いこみ」に落とし込むことなく、それをさらに発展させて、政治的無関心の状況が若年層に広がっていく中で、政治意識を高めるための方策を模索し、それを歴史素材から看取させようという意図はみてとれる。加藤氏は、「歴史を学ぶ、つまり歴史認識を構築することで、生徒が民主社会の担い手として育つという社会科教育としての歴史教育のあるべき姿」（加藤、2015）を探求しているわけである。しかしながら、社会科歴史の主眼を、学習主体における、時代状況を超越した歴史認識の構築の結果としての政

治意識の高揚に求め、それをもって「民主社会の担い手」を育成することに、単に収束させるとすることは、「社会科教育としての歴史教育」における対応として、果たして適当なのであろうか。

3. 「歴史を学ぶこと」の意義をどこに求めるか

前節においては、歴史研究の成果から、徳政一揆をめぐって、『「階級闘争史観」的な思いこみ』から発せられた生徒の発言を「歴史学の長年にわたる研究成果に反するどころか合致するもの」とした加藤氏の反論を再度批判したが、本節では、加藤氏の論述を取り上げながら、「歴史を学ぶこと」の意義をどこに求めるか考察していきたい。

加藤氏は、自らの授業を評して、「生徒たちはそれらを単に歴史学の成果だからということではなく、自分（たちの説）にとってそれらの事実や解釈＝学説がいかなる意味で重要かを理解しつつ自分の知識として獲得していった」とし、「こうして獲得した知識だからこそ、彼らの思考のなかで血肉化され、自説への思わぬ批判・質問に対してもそれらをもとに有効な反論・回答ができる、つまり応用力のある知識として定着させていったのである」とする（加藤、2015）。こうした探究学習の取り組みに対して、筆者は何ら批判するものではない。前稿でも触れたが、「主体的な歴史認識を獲得させる」ためのそうした手法は、正に加藤実践の真骨頂であり、生徒のそれぞれの発言を淡々と受け止めつつも整理を加え、生徒の意欲をかきたてて、さらなる意見を引き出すその授業展開は、前時までの調べ学習の的確な指示も含めて、他の追随を許さない秀逸な実践であった。

さらにまた、加藤氏は、自らの授業観も内包させながら、以下のように記している。

これまでの日本の歴史教育は、歴史を知る事実認識の段階、歴史を理解する関係認識の段階までは十分学習させてきた。しかし、最後の歴史を評価する意味（価値）認識の段階は生徒個人の内面の問題として授業で取り上げないか、教師が自分の所信を一方的に述べるだけで、生徒自身に考えさせ、表明させ、学び合いをさせるといった事があまりに少なかった。その事が、歴史の学習に意義を見いだせない生徒たちを生み出す結果となったのではないか。そこで、なんとか事実認識や関係認識を十分に構築させた上で、生徒に意味（価値）認識まで構築させ、意見交流させたいと考えていた。（加藤、2015）

筆者も歴史教育実践者の立場として、「日本の歴史教育は、歴史を知る事実認識の段階、歴史を理解する関係認識の段階まで」であったことには同感するものであり、「生徒自身に考えさせ、表明させ、学び合い

をさせるといった事があまりに少なかった。その事が、歴史の学習に意義を見いだせない生徒たちを生み出す結果となったのではないか」とする点にも大いに共感するものであり、こうした課題に対して、自らの実践も積み重ねてきた自負はある。歴史事実を自らに迫るものと捉えさせることができず、単に歴史事実を追うばかりの歴史授業では何の意味もない。歴史事実を「他人事」であり「他所」での出来事として捉えがちな生徒に対して、いかに主体的に歴史学習に参加させていくことができるかは、わが国における歴史教育の大きな課題であるといえる。しかしながら、そこにおいて、「生徒に意味（価値）認識まで構築させ、意見交流させ」ることは果たして必要なかどうか、という点が、筆者の見方では、加藤氏の論調とは大きな断絶となる。当該授業でも、徳政一揆に関する背景とその考察を、活発な議論を通じて進めていて、そこまで、既に、当時の民衆の置かれた状況なり、歴史的状況なりを主体的に分析し、理解することの目的は十分に達しているといえる。そこから、無理に、その行動の目的を階級闘争に落としこんで「市民革命」と連関させることや、現代の状況に思考を飛躍させ「選挙に行こう」と考えさせることが果たして必要なのだろうか。

加藤氏は、「事実認識」「関係認識」を経て「意味（価値）認識」を保持させることを重視し、「その歴史的対象が長い日本の歴史や広い世界の歴史のなかでいかなる意味があるのか、そして今の自分や自分の所属している社会にとって、その歴史的対象はどのような価値があるのかを判断して、そこから自分の生き方や社会改革の方向性を見つけてこそ、歴史を学ぶ意義を生徒は実感する」と記す（加藤、2015）。「歴史的対象」において、「長い日本の歴史や広い世界の歴史のなかでいかなる意味があるのか」を考えさせることには筆者も意義を見出すことが出来るが、「今の自分や自分の所属している社会にとって、その歴史的対象はどのような価値があるのかを判断して、そこから自分の生き方や社会改革の方向性を見つけ」ることは、時代状況が異なる中で、その前提を経ないで、短絡的かつ安直な個人的感慨に浸ることのみになりはしないだろうか。これを許容すれば、時代状況における現実を直視しない非理性的かつ安直な思考がまかり通ることになるのではあるまいか。こうしたいわば「情感に訴える非理性的学習」は、平和学習において、しばしば展開されてきた。たとえば、池野範男は、平和教育の問題点として、「心情・情緒に依存した平和教育がなされてきたこと」「都合のよい事実や認識、また生き方だけを取り上げ、特定の認識、価値観、生き方だけに囚われ、他を排除するものであったこと」「平和教

育といいながら、実はその中心は戦争学習、戦争教育になっている（中略）平和を希求することは戦争を無くすことだという極めて短絡的な学習に陥っていること」の三点を挙げている（池野，2009）。平和教育の美名の下になされた、通り一遍の教師側の「平和の強制」に反発する形で、あるいは暴言を発する者が現れたことは記憶に新しいが¹⁾、またあるいは、「ネット右翼」に代表される、自己の感情のみを優先した排他的思想を表明する若者たちが現れたことは皮肉としかいえない。こうした非理性的判断に生徒を陥れないために歴史教育者に求められるものは、歴史事実の明快な掌握、及びそれを明らかにするために日々更新されていく歴史研究の最新状況を的確に認識していくことが挙げられるだろう。

これについて、加藤氏は、筆者が取り上げた神田千里の研究について「神田氏が今日の土一揆研究の第一人者であることは多くの研究者が認めるところであるのだが、だからといって、そのような神田氏の研究を、今日における土一揆研究の最新最良の研究成果であるとして、そのまま受容して授業を展開することは、生徒の歴史認識を内在的に進化・発達させることにはならない。その意味で、神田氏の研究に依拠した須賀氏の批判も意味をなさない」（加藤，2015，下線は引用者）と記すことには大いに違和感がある。加えて加藤氏は、「学説史的にみて土一揆研究に人民闘争史観的な偏向が存在しているとすれば、研究者として神田氏がそれへのアンチテーゼに力を入れることは理解できないことではない。しかし、歴史教育の立場から土一揆研究により強く望むことは、生徒の多くが知りたいと思っている民衆史的観点からの一揆論の進展」であるとし、高校生の知りたいことに「単なる政治史的な解釈ではない、より総合的で当時の社会的な背景や人々の心性まで含んだ、具体的で説得的な解釈や説明」を挙げ、「それこそが、現在の高校生の歴史認識を進展させ、彼らの歴史感（観）の成長に寄与するなよりの糧、つまり教師にとっては教材、生徒にとっては学習材となる」とする（加藤，2015）。神田氏は、経済的利益を勝ち取るための訴願行為として土一揆を取り上げているのであり、その研究が「生徒の多くが知りたいと思っている民衆史的観点」をふまえていないとは思われないが、それはさておき、こうした加藤氏の言は、結局のところ、生徒自身がその範疇から脱し切れていない、一種独善的な「『階級闘争史観』的な思いこみ」を一定程度許容した、当該授業のその様態を如実に示すものとなっている。歴史教育実践者は、様々な歴史研究の成果を選択、吟味し、「選び取る」立場にあるわけだが、その際、歴史研究における「最新最良の研究成果」をこそ、生徒に提示すること

には常に留意すべきだろう。それを度外視して、「高校生の歴史認識を進展させ、彼らの歴史感（観）の成長に寄与するなよりの糧、つまり教師にとっては教材、生徒にとっては学習材」を選び取るとする加藤氏の言には、甚だ疑問をもたざるをえない。そうした場合、結局のところ、授業者にとって都合のいいもの、生徒の関心をいたずらに喚起するものを「選び取る」こととなるわけで、それこそは、筆者が前稿で取り上げた「便利な過去（‘useful’ pasts）」を、教師側が選び取り、利用することとなり、教師側のデザインの下に、「恣意的」な歴史認識に生徒らを追い込んでいくことになりはしないのか大いに懸念するところである。

こうした論点をふまえつつ、「歴史を学ぶこと」の意義をどこに求め、なおかつ、歴史教育実践者は、それを、どのように生徒に提示すべきなのだろうか。加藤氏は、当該授業を通じて、「徳政一揆に立ち上がった」（傍点は引用者）農民たちの存在とその行動の背景を知って理解を深めた生徒が、「徳政一揆を起こした農民たちの行動こそが、今の日本が民主的な社会になったその起点であると評価」する「意味（価値）認識」を獲得し、それをもとに、政治意識を自覚し「選挙に行きたいと思います」と発言したとし、その姿を「日本人、特に若者はもっともっと政治意識を高め、選挙に行くなど自覚的な行動をすべきだ」という主張と自分は成人したら必ず投票するという生き方への決意が込められている」「歴史を学ぶ、つまり歴史認識を構築することで、生徒が民主社会の担い手として育つ」と評価する（加藤，2015）。筆者の立ち位置からは、「徳政一揆を起こした農民たちの行動こそが、今の日本が民主的な社会になったその起点」とする見方そのものが疑問なわけだが、「社会科教育としての歴史教育のあるべき姿」を、「歴史を学ぶ、つまり歴史認識を構築することで、生徒が民主社会の担い手として育つ」ことに極言してしまっているのだろうか。「民主社会の担い手」などという空虚な文言ではなく、複雑で多様な歴史状況を考察し、理解することで、現代の混沌とした社会状況を認識するための「考える力」であったり、表面的な事実のみを捉えた短絡的な理解にとどまらず、「俯瞰して物事を見ることが出来る力」を養うことこそが社会科歴史として「歴史を学ぶ」ことの意義ではないのだろうか。「歴史を他人事ではなく自分事、つまり主体的に学ぼうという意欲を尊重しようとしている」とする加藤氏の姿勢には共感できるものもある。社会科の本旨として歴史学習の意味をそこに見出すこともできるだろう。しかし、15世紀における土一揆としての民

衆の活動を、生徒達がどこまで「自分事」とできるか否か。ここにおいて、安直に現状と照らし合わせて歴史事実を「捉え直す」ことの危うさが潜んではいまいか。「歴史の教訓」として、過去の出来事を現状に照らし合わせて考えることが往々に行われるが、「人間の本性」としての事柄を、現代に結び付けることは可能であろうが²⁾、その政治的意味合いまで付度しながらそれを現代と連関させることは、生徒自身に委ねた思考状況の下で、果たしてどれだけ可能となるだろうか。歴史事実の「安易な利用」に墮することとなるのであれば、それに対して、教師側が抑制的に対応すべき事柄ではないのか。

筆者は、討論授業を通して歴史認識を深めていった当授業の意義を否定するものではない。先述したように、加藤氏の「仕掛け」を通して、生徒達は、徳政一揆の内実に向き合うことにも成功しているといえ、このことを筆者は大いに評価するものである。しかし、筆者が疑問を呈したいのは、実にそのまともにあるわけで、これまでの重層的な議論が、「なんかひとつの立派な市民革命」「選挙に行きたい」といった生徒の発言を生かしてまとめること（加藤氏の言う「関係認識」）にどれだけの意義があったのか、ということである。このことに関連して、加藤氏は、「この授業で生徒が形成した歴史認識、とくに歴史認識の最後の段階である意味（価値）認識は完成したものではない。それは今後生徒たちが歴史を考える際の問題意識や課題意識の素となって彼らの歴史感（観）を成長させるエンジンになっていくのである。私が授業の最後の指導言を『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』としたのはそのことの生徒への呼びかけである。つまり、私は生徒の徳政一揆についての評価＝意味（価値）認識にたいして、たしかに須賀氏が言うように『抑制的に対応』はしていないが、決して放置しているわけではなく、この授業で各自が構築した評価＝意味（価値）認識を今後の歴史学習のなかで検証し、発展させるように指導をしている」と述べている（加藤、2015）。しかしながら、授業の経過においても、政治参加に関連する議論は、生徒達の間でほとんどなく、授業最後の意見は、ひどく唐突なものであった³⁾。それを取り上げて、「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」とする教師のまともは、結局のところ、歴史事実に向き合った生徒たちのここまでの議論を台無しにして、「安直な人権意識」と「安易な政治参加」に無理くり結び付けることとなったのではあるまいか、とするのが筆者の批判の大きな論点である。授業の最後にあえて当該発言を取り上げるならば、それを「抑制的に捉えつつ、安易に現代の社会的状況と結び付けたが

る生徒の発言に対してその時代の実相を語るべきではなかったのか。こうした、時代相における民衆のありのままの姿を明示することこそが、むしろ、「今後生徒たちが歴史を考える際の問題意識や課題意識の素となって彼らの歴史感（観）を成長させるエンジン」となるように思われてならない。

4. 歴史の学びの「豊かな場所 (terrain)」

K. パートンとL. レヴスティクは、「熟考したり議論に参加したりする上で困難な仕事とは、「誰もが信じているもの」に合意していくことではなく、価値感がお互いに異なっても採用することのできる行動について合意づくりをしていくこと」とし、「歴史はそのような違いを考察していくために豊かな場所 (terrain) を提供する」と述べる。さらには、「(歴史教育においては) しばしば過去の複雑さが単純化されてしまい、通常は歴史に何か一つの幸せな合意 (コンセンサス) があるかのような、全く間違った歴史の姿が子どもたちに示されてしまっている」と言い、また、歴史教育の目的について、「歴史において多様な見解を学んでいくことは、今日の多様な見解の違いを子どもが受け止めていくことを保証するものではない」ものの、「(歴史教育における) こうした学びは、他の見解を受け止めることが道理に適ったことであると思える環境を生み出していくことを助けていく」としている (Barton & Levstik, 2004, 渡部・草原ら訳, 2015)。こうした指摘が示唆するところは、「歴史の学び」の本質として求めていくべきものは、歴史過程において内包されていると錯覚される「何か一つの幸せな合意 (コンセンサス)」ではなく、歴史上見出せる「他の見解を受け止めること」を通して、今日の社会状況における「多様な見解の違い」を学び取ることにあり、それらが提供される「豊かな場所 (terrain)」こそが歴史的過程の学びの場にあるとするのである。本題材に目を転じれば、歴史教育研究者、また、旧来の歴史学者らが囚われてきた「何か一つの幸せな合意 (コンセンサス)」とは、ともすれば、歴史状況を「『階級闘争意識』的な思いこみ」に押し込めることにあったといえるかもしれない。徳政一揆における民衆暴動が、そうした「合意」の下に即断され、「安直な人権意識」と「安易な政治参加」に収束されるのであれば、歴史の学びの「豊かな場所 (terrain)」としての意味合いを十分に活かしているとはいえないだろう。よしんば、徳政一揆の状況を、現代に即して「教訓的」に捉えるならば、それは、政治に対して関心を持ち「選挙に行こう」といった社会的行動を促すものではなく、その行動そのものに着眼して、自らの窮地を脱するために行動を起こした当時の人々の心性を鑑みて、例えば、生

活苦であるにも関わらず世間の体裁を気にしながら生活保護の申告をためらって自らの立場を窮屈にし、果ては餓死に陥ってしまっているケースや、自らの尊厳やプライドを重んじながらいじめの事実を周囲にひた隠しにして自死を選ぶ子どもたちのケースに見られるような、精神面のタフさに欠ける現代日本人のあり方に思いを致させつつ、したたかで、自らの利益獲得のために貪欲に行動した中世の人々の生き様を学び取ることであろう。あるいはまた、現代とは異なる、民衆を取り巻く社会状況や社会習慣、周辺環境をふまえて、その結果として「施行の強制」を求めた実力行使

としての徳政一揆と民衆の行動を学ぶことは、現代の国際状況において、生徒達には容易には理解しがたい政治状況、環境の下で、「当然の権利」を求めて命をかけて地中海を渡るシリア難民の苦渋にも思いをはせることが可能となるに違いない。理解しがたい「歴史の障壁」を乗り越えてその理解に傾注させていくことは、現代社会における、自らを拘束し規定する「社会認識の障壁」や、混沌とした多様な国際関係における、捉え難い「対外関係理解の障壁」を乗り越えることに反映されることとなっていくのである。

註

- 1) 2014年5月に、修学旅行で長崎市を訪れた横浜市の公立中学校3年生の男子生徒5人が被爆体験を語る語り部に対して「死に損ない」などと発言した。報道によれば、暴言を受けた語り部が学校に抗議し、校長が電話で謝罪、被爆者団体は「生徒たちに学ぼうという気持ちがない」と嘆いたという(2014年06月08日付『朝日新聞』朝刊)。
- 2) その端的な事例は、正に、深刻な飢饉状況下での生活利益をまもるための、当時の土一揆の行動にほかならないものととらえることができるだろう。
- 3) まとめの発言で口火を切った、自分は「選挙には

行きたい」とした生徒は、この時代を「ものを国民が国家に言えない時代だった」とし、「(民衆らの暴動について)確かに、農民がやったこと自体は悪いと思うんですけど、農民たちも命がけで自分の意見を言おうとして、そこはいいことだと思います」とし、現代の政治状況に異議を示しながら、政治参加への自らの意思表示を提示している。一方で、それまでの議論は、主題に即しながら、当時の金利や債権保持の問題など、当時の民衆が直面した金融関連の事柄を通して、民衆の置かれた立場をどう判断するかとする議論が中心であった。

引用文献

- 池野範男「学校における平和教育の課題と展望－原爆教材を事例として」『松尾雅嗣教授退職記念論文集 平和学を拓く』IPSHU 研究報告シリーズ、42号、2009年。
- 加藤公明「歴史を熱く語り合う高校生」加藤ら編『新しい歴史教育のパラダイムを拓く』地歴史社、2012年。
- 同「生徒による歴史評価および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－」『中等社会科教育研究』33号、2015年。
- 川岡勉『山城国一揆と戦国社会』吉川弘文館、2012年。
- 神田千里『土一揆の時代』吉川弘文館、2004年。
- 呉座勇一「乙訓郡「惣国」の構造－惣国一揆論の再検討－」『東京大学史料編纂所研究紀要』21号、2011年。
- 同「一揆の原理 日本中世の一揆から現代のSNSまで」洋泉社、2012年。

- 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(後、『室町社会の騒擾と秩序』吉川弘文館、2004年所収)。
- 同『大飢饉、室町社会を襲う!』吉川弘文館、2008年。
- 須賀忠芳「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－」『中等社会科教育研究』32号、2014年。
- 藤木久志『飢餓と戦争の戦国を行く』朝日新聞社、2001年。
- 山本隆志『山名宗全』ミネルヴァ書房、2015年。
- K. パートン・L. レヴスティック著、渡部竜也ら訳『コモン・グッドのための歴史教育：社会文化的アプローチ』春風社、2015年。