

歴史教育者協議会第35回熊本大会参加記

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-02 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24517/00000090

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



歴史教育者協議会第35回熊本大会参加記

奥田晴樹

I

歴史教育者協議会第35回熊本大会は連日37度という炎暑の中、8月2日から4日間にわたってひらかれた。大会が直面した歴史教育をめぐる情勢はその猛暑以上に厳しいものであった。

歴史教育をめぐる情勢の一つの焦点は教科書問題である。財政危機がらみの無償制度見直し論、教科書「偏向」キャンペーン、新課程用教科書への検定強化、教科書検定第二次訴訟最高裁判決と、1980年代にはいつから一挙に強まった教科書問題での反動攻勢は、1982年夏の国際的批判と教科書執筆者を先頭とする国民的反撃を前に一步後退したかに見えたが、教科書法案という一段進んだ制度面での攻勢として再開されている。

こうした中で、歴史研究者の間で歴史教育への関心が改めて高まっている。教科書執筆者は勿論、教育の自由への攻撃が学問研究の自由の侵害へと連動して行くに相違ないと危惧がひろまりつつある。また、歴史研究と国民の歴史意識形成との間に乖離が生じ歴史学が存在意義を問われているとの認識から、歴史学と国民を結ぶ最大のパイプである歴史教育に注目する向きもある。さらに、大学院生の高校などの教育現場への就職が顕著となり、教育活動のかたわら研究を継続するケースがふえる傾向にある。サマー・セミナーで歴史教育の問題が取り上げられたり、学会誌に教育論文が掲載されたりする動きはこれと無関係ではあるまい。最近の学生の学力、価値観や行動様式なども大学に籍をおく歴史研究者に大学教育のあり方への省察と初等・中等教育段階での歴史教育への関心を一層深めさせているようだ。これらはいずれも同根なのだろうが、ここで確認すべきは、それらによって歴史研究と歴史教育の関係、就中両者の結合の問題が従来にも増して歴史研究者の関心を惹起していることである。

一方、歴史教育は、誤解を恐れず端的な表現をすれば、歴史教育を歴史研究から引き離しかねない子

どもの状態を前に悪戦苦闘しているのが現状である。教科指導よりも生活指導、学力形成よりも人格形成を優先させねばとの思いが教師の多くをとらえている。両者は不可分であり統一せねばならぬことは勿論わかっている。しかし、心情と生活を荒廃させ、学校から離れて行く生徒を、ともかく教室に引きもどさねばならない。そのためには、もはや授業ではない、部活動やホームルームだ、という声さえ理論的な誤りは承知の上で出て来る。筆者も今必要なのは歴教協ではなく、高生研（高校の生活指導を扱う民間教育団体）だという言葉は何度も耳にした。こうした状況下で、「楽しく、わかる授業」が追求され、子どもを授業で生々とさせるために体験ないし模擬体験の学習が導入されて行く。歴教協では「子どもが動く社会科」という形で提起される。当然、これは体験学習か系統学習かという論争を新しい形で再燃させる。歴教協は体験学習批判から出発したのではないかといった類の批判が内外から生まれる。

かように、歴史研究者がいただく歴史教育への関心と、歴史教育がかかえる焦眉の問題とは、現象面では明らかにズレている。中村政則論文「科学的歴史認識が深まるとは」（『歴史地理教育』第348号、1983年3月）は、歴教協内部の論争にコメントする形で、しかも歴史学がかかえている方法上等の問題と結びつけて、前者の立場からこのズレにアプローチしたのである。これが歴教協に相当のインパクトを与えたようである。歴史教育の側からも歴史研究との関係を重視する気運が改めて高まった。

II

かくて、火の国での大会がひらかれた。第1日は午前会員総会、午後全体会、夜は10の問題別交流会、中2日は23の分科会、最終日は午前全体会、午後から5コースに分かれ1泊2日の現地見学という日程である。大会前日の夜には「子どもが生き生きとする社会科の授業」をテーマに4つの講座もひらかれている。大会の内容は、集めたレジュメや資料・書籍の類を宅配便で送らねばならぬほど盛り沢山であり、高校分科会世話人の一人で情報を集め易い立場にある筆者でも、到底全体を把握することはできない。以下は、筆者の見聞の限りでの印象記であることをあらかじめお断りしておく。

第1日午後の全体会の冒頭、高橋嶺一委員長が短

い挨拶の中で、歴教協が非行や教科書の問題に直面しており、それに立ち向かうにあたって「歴史学と歴史教育は愛と憎しみの道場である」ことを忘れてはならないと指摘された。続いて、現地熊本の森田誠一実行委員長が平和教育は反戦にとどまらず戦争否定の非戦教育でなければならないと説かれた。両氏の発言は大会の課題を簡明に示唆していたが、それを受けて地域報告・基調提案・実践報告・講演の順でプログラムは進行した。

地域報告は猪飼隆明『天皇ひきとり県』熊本における民主主義の伝統で、「日の丸」行進に参加する校長会、自衛隊員の大学院受け入れ実績を背景に博士課程新設を要望する熊本大学など、熊本での教育右傾化の動きが地域の歴史と結びつけて紹介された。教育をめぐる情勢はここまで来ているのか、という感慨をいだかせる報告だったが、地域の歴史との関わりは時間の関係もあってか掘り下げが十分ではないように思えた。例えば、県会における民権派と国権党（紫溟会）の勢力交替が熊本県保守化の出発点としているが、横井小楠門下による藩政掌握や藩議院設立計画にあらわれている地域の民主的力量がどうしてそがれていったのかを、熊本鎮台設置などとの関わりも含めて、追求してほしかった。

地域報告で示された情勢認識をふまえて、吉村徳藏副委員長が基調提案「地域に根ざし、いのちを尊び、平和をつくる歴史教育」を報告した。提案は、新学習指導要領が小学校で「世界の国々に」を削除し、中学校で日本史中心の歴史学習となり、しかも日本の近代化に役立った地域がはずされ、高校で世界史がやらなくてよくなり、しかも「現代社会」では歴史叙述を不要とするという社会科教育に対する一連の重大な改変を行ない、子どもの世界認識形成を歪め、新たな「世界に冠たる日本、日本人」観が生まれるように仕掛けられていると指摘した。こうした攻勢がかけられている今日こそ、歴史学者は歴史教育に無関心であってはならないという歴教協の原点を戦前の轍をふまぬために想起する必要があると説く一方、体験しないでもわかるものでなければ歴史教育にならない、事実を知らせることで子どもの意識を変えるのが歴史教育の原点であるとの視点を提示した。提案は吉村副委員長の自分史の形をとり、しかもそれが戦後歴史教育史となり、そして今日的課題の提起につながって行くという、まこと

にみごとな話の構成になっていて、参加者に強く印象づけた。歴史教育の側から歴史研究との関係を情勢と子どもの状況をふまえて問い直し、歴史教育の新たな発展をはかろうとする姿勢を、そこに読みとることができよう。

次の実践報告は後述することとして、先に講演に触れておこう。講演は服部学「核戦争の危機と子どもたちの未来」で、①米ソ核軍拡競争の歴史と現状（1960年代末を画期として量の競争から質の競争へ転換）、②現代戦争の特質（市民の大量殺戮）、③子どもにとっての核戦争（若い細胞は放射能に敏感、生きのびても後遺症に苦しむ期間が長い）、④核戦争発生技術的可能性の増大（先制攻撃により相手の報復攻撃力を破壊できる核戦略体系の形成、限定核戦争など）に言及した上で、「不沈空母」とは核戦略基地と同義であり、教科書問題も核戦略の一環として引きおこされている、と指摘した。そして、核戦争は人類最大の非行であり、それは体験しないうちに教育によって阻止しなければならない、と述べて講演を結んだ。豊富な具体的事例があげられ、技術的問題もわかり易く説かれ、参加者の核問題理解に資するところは大きかったろう。とくに、結論で今日なぜ平和教育が最緊要であり、それへの取り組みが如何なる人類史的意義を有するかを明快に指摘したことが参加者の共感をよんだ。

III

如上の情勢と課題に対し、歴教協がどのような教育実践をもって応えようとしているのかの一つの典型を示す実践報告は、紺野紀子「いのちと平和の尊さを学ぶ寒風沢島の子どもたち」である。小学校3・4年生を対象とした新卒教師の2・3年目の実践記録である。いのちの尊ささえ理解しない子どもたちを前に当惑した新卒教師が各種の教育サークルを巡った挙句、歴教協に参加し、そこで平和教育の必要性を学び、再び子どもにアプローチして行く。戦争といえば攻撃する側に身をおいてしか考えなかった子どもが、地域に残る戦争の跡をたずねる中で、攻撃される側に立って戦争をとらえるように変わり、被害体験の聞き取りによって反戦・平和の意識に目覚める。この実践は、平和教育の中でいのちの尊さを学び、すさんだ心情から子どもの人間性を回復させたもので、非行克服と平和教育という現在の教育

にとって最緊要の二課題を統一して実現したものである。綴り方調の報告とあいまって深い感銘を与えた（詳細は宮城県歴史教育者協議会・紺野紀子編著『地域に根ざす平和教育』地歴社、1983年、参照）。

紺野報告は「子どもが動く社会科」の最良の到達点の一つを示す実践と言えよう。いくら歴教協の仲間の援助があったとはいえ、新卒2・3年目にしてこれだけの成果をあげ得た報告者の努力と力量のすばらしさは参加者を瞠目させた。と同時に、改めて「子どもが動く社会科」の有効性を印象づける結果となった。折しも、その主唱者である安井俊夫を中心とした歴教協松戸支部が小・中学校の実践を体系的にまとめて公表した（松戸歴史教育者協議会『主権者を育てる社会科』地歴社、1983年）。そこでは、「動く社会科」に投げつけられる系統性の欠如という批判に答えて、「主権者となる基礎的な力をどこでどのように育てるか」を基準として、小学校低学年では「身近なところから、働く人への共感を育て、社会の現実にふれさせる」、高学年では「知識（事実）に立ち向う、意見をたたかわす、自分なりの歴史像を描く」、中学校では「日本・世界の現実を自分の目でとらえ、自分ならどうするか考える力をつける」と、発達段階によって異なる課題を設定し、課題間の論理的発展序列の中に系統性を見出させようとしている。「子どもが動く社会科」は実践的普及と理論的体系化により新段階を画したようだ。

歴史教育は、子どもが新たな歴史認識を獲得する学習を組織し、その新たな認識によって子どもの歴史意識を発展させ変革することを目指すものである。吉村提案が「事実を知らせることで子どもの意識を変えるのが歴史教育の原点」としたのもこの謂である。また、要となる歴史認識だが、これは直接体験によって形成されることはほとんどない。一人の人間がもつ同時代的体験には限りはあるし、体験によって知り得る範囲も僅かで、一つの事件なり人物なりをとってもその全体像をつかむことは容易ではない。従って、歴史認識形成の基本は過去の人間の営為の断片的痕跡を判断して認識を組み立てることにおかれざるを得ない。この歴史認識固有の認識論的性格を吉村提案では「体験しないでもわかるものでなければ歴史教育にならない」と表現したのだろう。以上が歴史教育の大前提だとすれば、「動く社会科」はどう位置づけるのか。

「動く社会科」の主な関心は歴史認識の何を獲得させるかではなく、どう獲得させるかにあるようだ。前出の課題設定では「社会の現実」とか「日本・世界の現実」とかいった抽象的表現以上の規定はない。勿論、前掲書に収載された実践記録には具象的・個別的な認識内容は示されているが、それらを総括すると上記の表現になってしまう。認識内容を事細かに問題とする系統学習とは異なった問題関心のあり様がここにもあらわれている。

歴史教育の場における子どもの歴史認識形成とは、子どもの判断力に最も適したと思われる断片的痕跡を選んで教材として提示し、子どもに判断させ、人物・事件その他についての認識を組み立てさせる、という過程をたどる。教材提示—判断の際に教師は目的意識的な誘導作用を一定程度ほどこす。教材選択がその作用の要だが、子どもの判断力にそぐわない教材を提示した場合、不可避的に判断の仕方についての誘導作用が強まらざるを得ない。これは「押しつけ」と反発されるが、判断力を引き上げるためには子どものそれまでの力量では手におえない教材を出して行かねばならない。新知識や理論的問題などを教材として小出しに積み上げつつ判断力を徐々に引き上げ、認識の性格を感性的なものから理性的なものへと高めて行くという方法を定石とする系統学習は、教材に頼る度合が濃厚だから誘導作用が露呈する危険性も大きい。その按配に法則性を見出そうとする研究がなされて久しいが、実際には教師の経験と勘にたよる向きが強い。

しかし、教師の「押しつけ」への反発が教師不信、更には学校拒否へとつながる可能性が大きくなり、そこまで行かなくとも、受験知識としてうけたまわっておこうというレベルで沈黙し、歴史意識の変革に連動して行かない状況が次第に明白になって来た。「動く社会科」の本領は誘導作用を露呈する危険性が小さく、しかも判断力の向上をもたらしとるところにある。聞き取りなどの調査で子ども自身に「発見」させた教材で判断させたり、「発見」不可能なものでは、過去と現在の相違の認識から出発する歴史教育の常識をくつがえし、時間の壁を取りはらって過去の人間になったつもりで討論させたりする。子どもの感受性や想像力の豊かさがみごとに活用され、判断とその結果としての認識形成が「主体的」に展開されている。「体験しないでもわかるように

教育に換骨奪胎した訳である。はじめはしぶしぶだった生徒も、学習に参加する楽しさを知り、その平和意識も高まったという。この報告者も新卒4年目である。「動く社会科」の効力や抜群というべきか。

この他にどうしても紹介しておきたいのは、石山久男「高校生の十五年戦争認識と授業」と沢野重男「平和セミナーの10年」である。石山報告では自衛隊学習の内容を憲法第9条論ですませているのは多数を占める自衛隊肯定派の生徒の意識を変えることはできず、自衛隊の実態をリアルに教えて行くべきだとの視点が提示された。沢野報告は「原爆瓦」発掘保存運動へとつながって行く広島の高校生の自主的な平和学習の歩みを総括し、平和教育は総力戦という視点を打ち出した。時代閉塞の現状を子どもの状態に見出しかねない昨今にあって、教師側の取り組み如何で平和のためのエネルギーを子どもがどれほど発揮し得るかをみごとに示した実践である。筆者はかつて高校生の自主活動を扱い、沢野実践を頂点、自己の実践をすそ野と位置づけたことがあるが(拙稿「クラブ活動と歴史教育」『歴史地理教育』第318号、1981年3月)、そのすそ野にも沢野実践が引き出したと同じエネルギーの存在を確認できる(拙稿「教科書問題と高校生の戦争認識」『歴史地理教育』第345号、1982年12月臨時増刊)。子どもに未来へのエネルギーを見出せなくなったら教師を続けることはできない。その発見のための努力を惜しまぬことを沢野報告は教えている。

V

大会は冒頭に触れた歴史教育と歴史研究の結合という問題でどういう成果をあげ得たろうか。「動く社会科」について相当の紙幅を割いたのも、この問題が子どもの現状をふまえる限り、一筋縄では行かぬことを改めて確認したかったためであるし、また大会の内容もそうした確認を求めていたと考えたからである。また、歴史学が国民の歴史意識の変革に寄与しようと真剣に考えるならば、「動く社会科」が提起するのと同一線上にある問題に逢着するだろうし、すでに行っていると考えたからである。歴史教育者と歴史研究者はいま共通の問題に直面している。

今大会では歴史研究者の参加が目立っていた。しかし、分科会を終えた第3日の夜にひらかれた分科会世話人会議で、歴史教育実践の中で出て来た問題

を歴史研究の現状とのかかわりで解決して行くために歴史研究者がもっと参加してほしい、そのための働きかけをしようという問題提起がなされているのが現状である。こうした助言者型の参加はもとより促進されるべきだろうと思うが、それを踏み越えた意識の参加がいま求められているのではなからうか。それは、歴史教育のためというより、歴史研究のための参加である。

こうした要請を前にしたとき、時間がない、条件が悪い等々の個別的矛盾をかかえつつも、研究と教育の統一を追求しつつある草の根が、大学院生の教育現場への就職が増えつつあるという条件を前進的に活用して、大いにひろがって行くことは重要であろう。そうしたアクティブが大挙参加する大会を夢みて、雑駁な大会印象記の筆を擱くこととしよう。

(1983年8月31日稿了)