

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—

宮原 武夫

はじめに

日本の学校教育は、明治期から国家による統制と管理の下に置かれてきた。歴史教育においては、学問の成果よりも国家の政策に都合の良い内容と方法が優先されてきた。教師は、教育内容はもとより教育方法にいたるまで国家の指示に従って教育してきたため、教師としての教育の自由を失っていた。自由のない官製の伝達講習は、教育研究の場ではなかった。わずかに大正期の自由教育運動や昭和初期の生活綴方運動などが教師の教育研究・子ども研究に窓を開いた。これが日本の民間教育研究運動の始まりであったが、戦争の激化とともに弾圧されてしまった。

アジア太平洋戦争が終結すると、日本国民が侵略戦争に荷担した原因の一つに戦前・戦中の教育があったことを反省する声が、研究者・教育者の間におこってきた。そして、戦後の民主教育のもとで、上意下達の官製教育研究とは別に、教師の教育の自由と子どもの人格の発達を目ざして各種の民間教育研究団体が結成され、活動しはじめた¹。しかし、教師たちの手弁当での自主的な民間教育研究運動が一定の成果を上げるのは、非常に困難なことである。つねに子どもたちを鏡として、実践と研究の歴史に学びながら、自分たちの教育実践を見つめ直し、研究課題を見つけ出す努力を続けなければならない。

本稿では、日本列島の一角で、しこしこ約60年（再建以後46年）に及ぶ暗中模索の試行錯誤の中から、期せずして戦後の社会科歴史教育の研究課題の一つである「系統学習か問題解決学習か」という論争に、「討論授業」を通じて解決の見通しをつけようとしている千葉県歴史教育者協議会の歩みを振り返ってみた。

第1章 敗戦後の歴史教育の課題 —問題解決学習と系統学習—

1. 歴史教育者協議会の設立 —1940年代後半—

アジア太平洋戦争後の民間の歴史教育運動は、歴史学研究会（1932年結成、略称：歴研）の活動再開のために1945年11月と12月に開催された国史教育再検討座談会から始ま

¹ 大槻健『戦後民間教育運動史』あゆみ出版、1982年。

った。そこでは、教師の大多数は、自主的に自己の自由な見識をもって教育に当らず、国定教科書にもとづき、その一行一句の教授内容にまで文部省の指示を受けてきたのに慣らされて、自主性をまひさせられているのが実情であることを反省した。そして、これからの歴史教育は、少数の支配者のための歴史ではなく、人民大衆のための歴史、科学的な歴史でなければならないと、教育内容を主にして話し合いが行われた²。そのため、上意下達の教育方法の反省までは至らなかった。

また、1947年5月5日、文部省は『学習指導要領 社会科編 I（試案）』を発表した。そこでは、「従来のわが国の教育、特に修身や歴史、地理などの教授において見られた大きな欠点は、事実やまた事実と事実とのつながりなどを、正しくとらえようとする青少年自身の考え方あるいは考える力を尊重せず、他人の見解をそのままに受けとらせようとしたことである」と反省した。そして、子ども自身が事実の認識から事実と事実の関係の認識へと進む自主的な思考力の発達を保障するために、いわゆる経験重視の問題解決学習論を提起した³。

歴研は、学者・教師の立場で歴史教育の内容について反省したのに対して、文部省社会科は、教育内容だけでなく、子どもの視点で教育方法まで含めて反省を示した。しかし、新設の社会科の教育内容が学問の成果とかけ離れた生活経験重視であったため、歴史学研究会などは、社会科の教育内容と共にその教育方法までも全面否定してしまった。

歴史教育者協議会（略称：歴教協）は、歴研の歴史教育分科会と民主主義科学者協会（1946年結成、略称：民科）の歴史教育分科会を母体に、歴史学者・教師・学生の全国組織として、1949年7月14日、創立大会（第1回全国大会）を東京で開いた。この日に採択された歴教協の設立趣意書は、「祖国と国民」を基調にして設立の趣意を述べ、「げんみつに歴史学に立脚し、正しい教育理論にのみ依拠」し、「学問的教育的真理以外の何ものからも独立していなければならない」と決意した⁴。しかし、教育者の組織であるにもかかわらず、教育の対象である「子ども」についての言及はなかった。これが歴教協の系統学習論の起点である。

1951年に再建した教育科学研究会の綱領草案は、「人類の文化遺産の系統と子どもの経験の発展とを有機的に統一する」教育課程を展開すると主張していた⁵。歴教協の設立趣意書では、「子ども」はまだ視野に入っていなかったが、運動が発展するにつれて、「子どもの歴史認識・歴史意識」は、歴教協の重要な課題となってきた。

² 歴教協編『歴史教育五〇年のあゆみと課題』未来社、1997年。486頁。

³ 上田薫編『社会科教育史資料1』東京法令出版、1974年。218頁。

⁴ 注2編著、501頁。

⁵ 上田薫編『社会科教育史資料4』東京法令出版、1977年。644、645頁。

2. 歴教協千葉県支部の結成 —1954年—

1952年10月に東京で開かれた第4回の歴教協全国大会には、千葉県から25名が参加した。1953年10月、第5回大会が初めて京都で開催されたとき、千葉県から相川日出雄氏（印旛郡・小学校）と、三橋弘之（船橋市・小学校）、高橋益雄（船橋市・中学校）、小島一仁（佐原市・高校）の3氏が参加した。3人は初めて会場で顔を合わせたのだが、千葉県に歴教協の支部をつくろうと決めた。そして、1954年4月18日に千葉市で「高橋磯一氏を囲む座談会」を開いた（高橋氏は、近世洋学論の研究者で、歴教協の生みの親、育ての親である）。参加者は13名であったが、これが歴教協千葉県支部の結成総会となった⁶。大阪・京都・北海道・東京などに次ぐ早い結成であった。

歴教協千葉県支部『回報』第1号によると⁷、この会では、民族の独立と平和などの抽象的な言葉よりも、反動化する職場をいかに民主化するか、子どもに読み・書き・計算する力をつけながら自分たちの歴史教育をどう作るかなど、職場と子どもに根ざした話し合いが行われていた。朝鮮戦争と再軍備の時代である。

千葉県歴教協が結成された頃、日本の社会科では、系統学習か問題解決学習かが論争点になっていた。1951年の歴教協第3回大会で、東京の金沢嘉市氏が、文部省著作の『くのにのあゆみ』を使って「小学校における体系的歴史教育の実践」を報告した。これは、「奈良の大仏はどのようにしてつくられたか」、「福沢諭吉は日本の文化にどのようにつくしたか」などの問題を設定し、問題解決の学習方法で実践したものであった⁸。

同じ大会で東京支部の有志は、小学校高学年で社会科から歴史と地理を独立させる試案を発表した。また、1954年の日教組第3次全国教研で、歴教協は、日本生活教育連盟（略称：日生連）の問題解決学習論をアメリカ帝国主義の思想侵略の武器だとみなして激しく批判した。初期社会科を推進したコア・カリキュラム連盟が日生連と改称し、社会科の問題解決学習の課題を、身のまわりの経験から「日本社会の基本問題」に転換した努力の跡を正当に評価できなかったのである。

1956年5月、歴教協の高橋磯一氏は、歴史教育独立論や問題解決学習論批判は性急な政治主義であったと自己批判した⁹。しかし、歴教協の歴史教育独立論・問題解決学習論批判は、そのどこが性急な政治主義であったのかを明確にしないまま、その後も一人歩

⁶ 歴教協千葉県支部『回報』第1号、1954年。

⁷ 千葉県歴教協の月刊の『回報』『会報』『なにかま』、年刊の『千葉県歴教協会誌』1～43号、千葉県歴教協編の絶版の出版物などは、千葉県歴教協編DVD『わたしたちの歩み 2012年改訂版』に収録されている。

⁸ 金沢嘉市「歴史教育」『岩波講座 教育5』1952年。のち、金沢嘉市著作集編集委員会編『金沢嘉市の仕事2』（あゆみ出版、1989年）に収録。

⁹ 高橋磯一「歴史教育—戦後十年の歩み—」『講座歴史3』大月書店、1956年。のち、『高橋磯一著作集6』（あゆみ出版、1984年）に収録。

きをしてしまった。これら戦後歴史教育の課題については、多少の重複もあるが、別稿で述べたのでここでは省略する¹⁰。

千葉県歴教協は、三橋・高橋氏を世話人に、千葉市・船橋市を中心に活動していた。機関紙は、初めは歴教協千葉県支部『回報』であったが、『会報』に変わり、1957年3月の第17号から『なかま』となった。会の名称も、56年6月から千葉県歴史教育者協議会と自立した名称に改めた。この間、55年に安房の勝山町で開いた第1回千葉県郷土教育研究大会の参加者名簿が教育委員会側に渡って、参加者の活動が制約され停滞したこともあり、県内各地に活動の拠点があれば、弾圧に耐えられると反省させられた。それでも、船橋の歴史サークルは、三橋・高橋・志村毅一氏らが続けていた。しかし、1958年の教員の勤務評定に反対する運動や1960年の日米安全保障条約改定に反対する運動など組合活動で多忙になり、自然消滅していった。

3. 『歴史地理教育』の創刊と郷土教育論争 ―1958年前後―

東京の武蔵野児童文化研究会は、武蔵野地域で考古学者・歴史学者・地理学者などを講師にフィールドワークを重視した活動を展開していた。その中では、千葉県印旛郡富里小学校久能分校の相川日出雄氏の生活綴方と歴史教育を結合した実践こそ郷土教育であると高く評価され、1953年に第1回郷土教育研究大会を千葉県成田町で開催した。同年8月、第2回大会が東京都小金井町で開かれ、会の名称を郷土教育全国連絡協議会（1953年結成、略称：郷土全協）と改め、規約・綱領を決めた。そこでは、「くらべてみる」という言葉が意識的に使われ、それが「郷土教育的方法」の中身だと考えられた。「くらべてみる」とは、事実認識を関係認識に深めることを重要視した言葉であろう。この時代は、無着成恭氏の『山びこ学校』（青銅社、1952年）、相川日出雄氏の『新しい地歴教育』（国土社、1954年）が話題になっており、郷土全協では「千人の無着・万人の相川を」をスローガンにしたほどであった¹¹。

1954年8月号から創刊された歴教協の機関誌『歴史地理教育』は、歴史部門を歴教協が担当し、地理部門を郷土全協が担当した。ところが、1958年に両者の共同編集は打ち切られ、9月号から歴教協単独の機関誌になった。その背景には、郷土教育論争があった。歴教協は、小学校中学年で系統的な歴史・地理教育を考え、郷土を系統学習の導入しない方法とみなす傾向を強めた。これに対して、郷土全協は、子どもが生活している郷土そのものが抱えている問題を深く理解することによって、歴史・地理学習において

¹⁰ 宮原武夫「戦後歴史教育の課題・運動・実践の総括―歴史教育者協議会の事例」『社会科教育研究』107号、2009年。

¹¹ 桑原正雄『教師のための郷土教育』河出書房、1956年。

も鋭い疑問や学習意欲をもつ子どもが育つと考え、系統学習を否定する会員もあらわれてきた。当時、歴教協の会員は、郷土全協の会員を兼ねる者も多かったが、歴教協の会員の多くは、教員の勤務評定や日米安保条約の改定に反対する運動に熱中して、郷土教育論争があったことも知らなかった¹²。郷土教育論争を最初に意義づけたのは臼井嘉一氏であった¹³。

また、1960年の日本民間教育研究団体連絡会（略称：民教連）の合同研究集会の「科学と教育」分科会で、「科学の系統」と「子どもの問題意識」をめぐって論争がおこなわれた。東京の上川淳氏は、子どもの問題意識を押しつぶすような科学・学問の伝達の傾向はあったが、だから科学の系統ではだめだというのは論理が飛躍している。子どもの問題意識をのばすような科学の系統を考えるべきだ。そのために、「教師の歴史を教えようとする姿勢と、子どもの受けとめようとするかまへの間に、大きなズレがある」ことを意識して、このズレを、物語や視覚教材などの「教育方法」で解決するのではなく「教育内容」まで研究・批判の対象にすることを提唱した¹⁴。

1961年4月に開かれた教科研の「認識と教育」部会で、勝田守一氏の提案「社会科の研究を進めるために」をめぐる討論が行われた。社会科を社会科学を教える教科と規定することに関連した議論が展開されたが、歴教協の高橋礪一氏は、子どもの問題意識や「生活」は、社会科学を子どもに認識させる上で、物理的には潤滑油、化学的には触媒の役割を果たすものと発言し、今後の研究課題とした¹⁵。同じ歴教協の会員でも、上川氏とは異なる意見である。歴教協の系統学習論には、高橋氏のように、子どもの生活や問題意識を、社会や歴史の認識活動の過程で潤滑油や触媒のように認識の結果には残らない要素と考えるのが主流であった。

千葉県歴教協は、当時は全く気づかなかったが、このような戦後の民間歴史教育運動が積み残した重要な課題に、小学校・中学校・高校の教師が協力して取り組むことになるのである。

4. 遠山歴史教育論の登場 と問題解決学習論 —1957年以後—

アジア太平洋戦争後の歴史教育運動において、戦前の国家主義的教育内容を克服する問題は強く意識されたが、戦前の上意下達の教育方法の克服については、歴史学者の石

¹² 歴教協編『歴史教育における指導と認識—歴史教育年報』未名社、1958年。

¹³ 臼井「戦後歴史教育における内容編成の理論と実践（5）」（『歴史地理教育』241号、1975年9月号）。のち、臼井嘉一『戦後歴史教育と社会科』（岩崎書店、1982年）に収録。

¹⁴ 上川淳「歴史教育の内容と生活意識の触発」『歴史地理教育』58号、1961年2月号。

¹⁵ 高橋礪一「社会科の研究を進めるために—勝田守一氏の問題提起とそれをめぐる討論の概要」（『歴史地理教育』63号、1961年7月号）。

母田正・遠山茂樹氏らを除いて、強く意識されていなかった。新しい教育内容と古い教育方法との矛盾は、潜在してはいたが意識はされていなかった。科学的な知識を系統的に教える課題と、現代にふさわしい歴史意識・生活意識は子どもの内面から育てなければならないという課題について、歴教協において公然と意識され議論されたのは、1958年の郷土教育全国協議会との郷土教育論争においてであった。この論争では、前者と後者のどちらを重視するかという二者択一の議論にとどまっていた、どうすれば両者を統一できるかという議論にまでは発展しなかった。

郷土教育論争は、歴史教育における系統学習か問題解決学習かという論争とも重なりあう問題であった。この種の論争を理論的に統一するものとして1957年に雑誌『教育技術社会科研究』2巻4号(小学館、1957年7月号)に発表されたのが、遠山茂樹氏の「歴史教育における『実感』」である¹⁶。しかし、当時の歴教協は、科学的な知識を系統的に教える教師の立場(系統学習論)から考える人びとが主流であったためか、この遠山論文が歴史学者の研究室での研究方法を子どもに教室で追体験させるという科学的な問題解決学習論であると理解する人は少なかった。

遠山歴史教育論の特色は、歴史学習を子どもの実感・生活感覚から生まれる疑問を出発点に、子ども自身が思考の主体になることによって、理性的・科学的認識を自主的に獲得させることである。子どもを授業の一方の主体に押し上げることによって、感化と教え込みで子どもに考えさせない戦前の教育方法を克服しようとしたものである。

東京歴教協の加藤文三氏は、1961年に遠山論文を活用した日露戦争の授業を発表した¹⁷。加藤氏は、教材として天皇と皇帝の宣戦布告文、東大七博士の主戦論と内村鑑三らの反戦論という矛盾した教材を示し、「あなたはどちらに賛成するか」と発問した。生徒の意見は、三つに分かれた。まず、①反戦論は、戦争は悪い、かわいそう、みじめ、絶対反対という感性的認識の段階であった。これに対して、②主戦論は、戦争は悪い、だがしかし、もしロシアが戦争を仕掛けてきたら、と反戦論を乗り越える弁証法の論理を内在していた。③は、結論が出せなくて迷っており、なぜ戦争が起こるのかを考えている生徒である。

クラス討論をさせると、生徒の認識は変化して、反戦論から主戦論に「転向」していく生徒がたくさん出てきた。これは感覚的な反戦論の弱さと、弁証法的な主戦論の強さを示しているという。その中で、第三の立場から反戦論へと考えを発展させる生徒が少数現われた。Iさんは、家族の一人でもが戦争のために死んだとすればと仮定して、問題を自分の生活実感でとらえたので、主戦論と反戦論の違いは、戦争を国全体として考

¹⁶ のち、遠山茂樹『歴史学から歴史教育へ』(岩崎書店、1980年)に収録。

¹⁷ 加藤文三『歴史教育論の展開』新日本出版社、1973年。

えるか、個人個人の身になって考えるかの違いであると分析できた。そして、自分の欲望に際限がないように国家の欲望にも際限がなく、それが戦争の原因であると考えて反戦論に到達した。この加藤実践は、1961年の日教組の全国教育研究集会で報告された。

遠山氏は、この加藤実践などの成果を取り入れて、1968年の全国教研の記念講演「思想統制とたたかう力」で、思考方法を訓練する場としての歴史像づくりでの「クラスのなかの相互討論」の重要性を指摘した¹⁸。1980年代から千葉県歴教協が実践しはじめた歴史の討論授業の意味は、理論的にはこの講演で示されていたのである。

第2章 千葉県歴史教育者協議会の初期の運動

1. 千葉県歴教協の再建と支部活動 —1967～69年—

1967年、全国大会が6年ぶりに東京で開かれたのを機会に、8月20日、千葉県歴史教育者協議会の結成（再建）大会が船橋の教育会館で開催され、会則・活動方針・役員を決めた。集まったのは、東京大会や教職員組合の教育研究集会の参加者など約30名であった。各地域で郡・市単位に活動を進めるために、東葛・松戸・船橋・習志野・安房・夷隅・長生・銚子・香取・千葉大学の支部責任者を決めた。これは、千葉・船橋以外の地域に根を張れずに消滅したことの反省などを生かしたものである。会長には小島一仁氏が選ばれ、副会長に三橋弘之・高橋益雄氏、事務局長には志村毅一氏、事務局員には5名が選ばれた。栃木・茨城・神奈川県より2年遅れのスタートであった。

香取支部は、10月に総会を開いて活動を開始した。①複数の人で事務局会議を開いて準備し、②定期的に例会を開き、③定期的にニュースを発行して会員に活動を知らせることを目標に、支部活動の3原則を打ち出した。事務局長は、秋葉幹人氏であった。この活動方針は、全国の歴教協の支部活動のモデルにされた。

千葉県歴教協が結成・消滅・再建された時期は、第1次ベビーブームの子どもが学齢期に達して、教員の大量採用が始まった頃であった。また、1955年に始まり74年まで続いた高度経済成長の時代でもあった。

1967年は、1月の総選挙で自民党の得票率が初めて50%を割り、2月11日には初の建国記念の日が強行され、4月には美濃部亮吉・革新都政が実現した年であった。また、47都道府県全部に歴教協が組織された1960年代後半は、高度経済成長の矛盾が、政治・経済だけでなく、子どもの生活にも現れてきた時代であった。家庭や地域社会の崩壊、子どもの集団遊びの衰退、テレビづけの生活の中から、何事にも無気力・無関心・無責任

¹⁸ のち、「思想統制・教育統制とたたかう力」と改題して、遠山茂樹・前掲『歴史学から歴史教育へ』に収録（239頁）。

の子どもが増え、授業が成立しない状況が表面化してきた。正しいことを教えれば正しい社会認識・歴史認識が育つという教師の楽観は、許されなくなった。

再建した千葉県歴教協は、1968年1月、九十九里浜南端の一宮町で第1回の研究集会を開催した。記念講演は、高橋碩一氏の「現代社会と歴史教育の課題」であった。分科会は、①神話をどう扱うか、②現場での教科書問題、③生徒の歴史意識、④地域史の課題の4つで、参加者76名の盛会であった。第2回の県の研究集会は、1969年1月に千葉市で開催した。分科会は、①小学校歴史教育のあり方、②現代史をどう教えるか、③人民の立場からの日本史、④地域の課題と教育、⑤差別の実態の5つで、参加者は109名であった。

第2回の研究集会で注目すべき点は、まず、小学校分科会で、低学年の社会・歴史認識を育てる上で大切なこととして、子どもの実態をふまえない教師のひとりよがりの指導に陥る危険性を克服するために、何でも言い合える学級づくりや、個々の子どもの認識がどう変わるかを克明にとらえることなどが確認されたことである。他方、日本史分科会で、私は「明治維新をどう教えたか」を報告したが、それは、祖国の歴史はわれわれ人民の生産労働と階級闘争によって発展してきたのだという日本人民闘争史を、一方的な講義形式で教え、生徒の反応を検証しない授業であった。また、地域史分科会での安井俊夫氏の「北総開拓農民の歴史」は、明治初期の北総開拓農民の闘いの歴史を、現代の三里塚の空港反対闘争につなげて教えようとした実践で、生徒の反応や認識は何も出てなかった。

第2回集会における、子どもの認識をめぐる小学校分科会と他の分科会との意識の違いは、今考えると驚くばかりであるが、全国の課題が千葉でも問題にされていたことが重要である。この問題意識の違いは、研究集会では分科会が違えば、すれ違うこともなく消え去るが、千葉県歴教協の小学校・中学校・高校の教師を一緒にした支部活動では、すれ違いでは済まされず、無意識ではあるが郷土教育論争の千葉県版として、支部の討論の課題になっていた。

例えば、高校教師が、今日は生徒が集中してよい授業ができたと思い、清水の舞台から飛び降りる気持ちで感想文を書かせ、支部例会で発表すると、小学校の先生から、「5年生の子どもはよくこんな感想を書くんですよ」と軽く批評されて、悔しい思いをする。これは、教師の意図を先読みできるようになった高学年の子どもらしい感想という意味である。ここから、授業とは何か、子どもに感想を書かせる意味は何かなど、本物の授業研究・子ども研究が始まる。しかし、社会科の初歩を知らない高校教師は、教師の意図を先読みした生徒の感想を読んで、自分の授業が成果をあげたと誤解し、成長が止まってしまう。小・中・高校の教師が一つの支部に集まって忌憚のない意見を交流し、積

み重ねることが、その後の千葉県歴教協の発展のエネルギーの源泉になった。

また、県下の各支部の代表が毎月集まる県委員会では、このような各支部の活動が報告され、暗中模索の状況ではあったが、歴教協運動の課題が意識されていった。県委員会の司会を何度も務めた私は、非常に充実した時間を過ごすことができた。

2. 敗北史観の克服と遠山歴史教育論の違い ―1970年―

千葉県歴教協が再建された1960年代後半、歴教協では敗北史観の克服が課題の一つになっていた。これまで歴教協の教師が教えてきた歴史は、子どもから見ると、「日本の人民は一生懸命に闘ってきたけれども、結局は敗北したではないか。闘っても無駄だ。闘わないで済む今の時代に生まれた自分は幸せだ」と理解されてきたのではないか。矛盾に満ちた現状を肯定する歴史観を放置しておいて良いのかという課題である。

この課題を、安井俊夫氏は、1967年の東京大会の地域分科会で兵庫の市川真一氏の報告から学び、私は日本史分科会で佐賀の中里紀元氏の報告から学んだ。総括討論では福岡の藤野達善氏が熱く訴えていた。1965年には加藤文三氏らの『歴史教育の資料と扱い方』（地歴社）が出版され、そこにも敗北史観克服の観点が随所に示されていた。加藤・藤野氏らは、人民闘争の継承と発展を重視することによって敗北史観を克服しようとし、市川氏らは、生産の発展という観点から人民闘争の成果を確認する方法を示していた。いずれも中学校教師であった。定時制高校の教師であった私も、敗北史観の克服に関心をもち、二つの方法を統一して問題を解決しようと考えた。

私は、1967年に「なぜ生徒は原始社会を理想社会とみるか」、1970年に「生徒はなぜ土一揆は敗北したとみるか」、1972年に「維新时期における百姓一揆の成果をどう教えたか」を、いずれも「敗北史観克服のために」という副題をつけて発表した¹⁹。全国大会の課題を積極的に受けとめて、自分の実践を発展させようとした。私の実践は1971年の札幌大会の基調提案で取りあげられ、全国的にも話題になったので、動き始めたばかりの千葉県歴教協には一つの刺激になった。しかし、これは教師の立場からの日本史の系統化と自主編成の試みであって、生徒は教師がたてた筋道に都合の良い教材で学ぶことしかできなかった。それでも、教師の予想を超えた感想・意見を書く生徒が現れて、その後の発展のバネになった。

しかし、ここで深く考えておかなければならない問題があった。それは、遠山氏の歴史教育論と敗北史観克服の方法との違いである。前掲論文で遠山氏は、「江戸時代の百姓

¹⁹ 宮原武夫「なぜ生徒は原始社会を理想社会とみるか」（『歴史地理教育』165号）。「生徒はなぜ土一揆は敗北したとみるか」（『歴史地理教育』171号、1970年9月号）。「維新时期における百姓一揆の成果をどう教えたか」（『歴史地理教育』205号、1972年11月号）。のち、宮原武夫『歴史教育と民衆』（吉川弘文館、1974年）に収録。

一揆を学んで、立ちあがっては敗れるかれらの姿を『昔の人は馬鹿だった』と『実感』する子供があったとしましょう。いやそう考えるのは、あたり前ともいえましょう。先生は『困った』とくさらずに、『しめた』と思ってください。昔と今とではどこが違うかを問いかえします。その時、議会・政党がなかったというふうな、気のきいた答よりも、汽車がない、電燈がないといった類の答の方を大切にしてください。汽車・電燈がなければ、農民生活はどういう影響をうけるのか、一つだけで良いですから、じっくり子供に考えさせてください」と指摘していた²⁰。しかし、われわれがこの遠山論文を知ったのは、氏の歴史教育論文集『歴史学から歴史教育へ』（岩崎書店）が出版された1980年以降であった。

遠山氏は、科学的で系統的な歴史を教えようとする教師に対して、百姓一揆に立ち上がった「昔の人は馬鹿だった」と、挫折史観・敗北史観を丸出しにして受けとめた子どもの生活実感を、まずそのまま肯定して受けとめよと主張したのである。しかし、当時の歴教協の会員は、子どもの生活実感を潤滑油か触媒として利用するのに留め、むしろ子どもの生活実感が顕在化しないように、敗北史観の克服と称して新たな科学的で系統的な歴史像を教師の側で用意し、それで子どもを説得しようとしたのである。子どもの生活実感から発芽し、思考によって成長しようとする歴史認識の芽を闇の中に封じ込めていた。子どもの問題解決能力・思考力の可能性が見えなかったのである。

1970年の全国大会で土一揆の報告をした私は、『なかま』24号にその感想を書いていた。土一揆を学んだ定時制高校の生徒は、「前に勉強した歴史では何か偉い人が歴史をかえていくように解釈したけれど、今では少し考えも変ってきた。農民一人一人の小さい力が集団して歴史をかえていくようになったのだと思います」と書いた。聞いてみると、この生徒は、次々にノルマを過重にしてくる会社の合理化に対して、職場の仲間とサボタージュで抵抗しているという。「農民一人一人の小さい力が集団して」という言葉の背景に、「私たち一人一人の小さい力が集団して」という気持ちが動いていたのかもしれない。「今までは、このような生徒の生活と心の動きは、完全に授業からシャットアウトされてきていた。しかし、大胆に生徒の生活と意見が授業の中に入り込んできてもよいのではないだろうか。教師が日本史像を作るのではなく、生徒が日本史像を作りだすのを保障するという授業形態もありうるのではないか」と私は書いた²¹。この時点では遠山論文を読んでいなかったが、文字面では遠山論文に一步近づいたわけである。しかし、「生徒が日本史像を作りだすのを保障する授業形態」とはどのようなものか、皆目見当がつかなかったせいか、感想を書いたことも忘れてしまった。私がこの観点を活かした「平

²⁰ 遠山茂樹・前掲『歴史学から歴史教育へ』24頁。

²¹ 宮原武夫「土一揆の報告を終って感じたこと」（『なかま』24号、1970年8月）。

安京遷都」の授業をしたのは、1979年であった。その間私は、太閤検地の授業で挫折を繰り返しながらも、安井実践から学ぼうと試行錯誤を繰り返していた²²。

3. 小学校の社会科と安房集会 —1971～72年—

1971年は、千葉県歴教協にとって意義深い年であった。2月の第4回成田集会と8月の県民教連の研究集会で、小学校の会員が充実した実践報告を多数発表した。①1年「小学校低学年の社会科教育—民話をつかって—」（市川支部・山崎泰江）、②2年「鉄道で働く人々をどう教えたか」（安房支部・加藤ほか）、③3年「松戸をどうあつかったか」（松戸支部・森靖子）、④3年「市川をどう教えたか」（市川支部・佐々木千枝）、⑤4年「千葉県の開発とたたかひの歴史」（市川支部・平田れい子）、⑥「小学校社会科の問題点」（船橋支部・海老沼一子）、⑦「小学6年生の世界地理」（千葉支部）などである。私の習志野支部でも、中学年の社会科の交通単元に取り組んでいた。

歴教協の小学校社会科では、当時、北海道の山下国幸氏が『準備期の社会科』『入門期の社会科』（ともに鳩の森書房、1971年）を出版し、東京の山本典人氏、埼玉の石井重雄氏、奈良の奥西一夫氏らが、『歴史地理教育』誌上で論争していた。低学年では、社会科を廃止してお話・作文・見学などの学習形態を導入すべきだという意見と、自主編成の方向で教科書を活用すべきだという意見が対立していた。中学年では、子どもが大人の働く姿を生き生きととらえきれない実態に気づかず、教師が重要視する労働や搾取の仕組みを教えたがる傾向をどう解決するかが問題にされていた。

遅れて出発した千葉県歴教協の実践は、全国の歴教協の実践・論争の中でどのような位置にいるのか。それを明らかにできれば、千葉の小学校の実践はさらに活発になるし、小学校の会員が増えれば、千葉県歴教協の組織の発展につながるだろうと考えた。研究担当委員であった私は、夏休みのすべての時間を使って小学校社会科の実践や論文を読み、「小学校低・中学年社会科の現状と問題点」にまとめ、9月の県の総会で報告した²³。時間不足で高学年までは言及できなかった。

私は、自分の専門である日本古代史の史料や論文を解読するのと同じ態度で実践記録を読み、相互に矛盾する記述に着目して、われわれの研究課題を明らかにした。歴史の研究では、過去の研究史を調べ上げて、互いに矛盾する論争点を発見し、そこに自分の研究課題を見いだすのは、普通の研究手順である。これまで、2月の研究集会に比べて9月の総会は、事務的で面白くないといわれていたが、小島会長の挨拶と、熱のこもっ

²² 宮原武夫『歴史の認識と授業』岩崎書店、1981年。

²³ 宮原武夫「小学校低・中学年社会科の現状と問題点」『歴史地理教育』190号、1971年12月号。のち、『歴史教育と民衆』に収録。

た志村事務局長の活動報告とともに、大変好評であった。

第5回の県歴教協の研究集会は、1972年1月に安房で開かれた。房総半島の南端の安房・館山地域は、保守王国の牙城といわれ、組合の教育研究集会での発言が翌日には校長の耳に入って「指導」される状況であった。安房支部は、できたばかりの英語・保育・数学・教科書訴訟の会だけでなく、民主団体・教職員組合・労働組合にも呼びかけて実行委員会を組織した。研究集会では、1ミリの種が芽を出し、花が咲いて大きくなる大根を育てるのが好きなんですという若い農民を交えて、小学校の農業学習を議論した。また、子どものためにきれいな海を守ろうとして国民体育大会のヨットハーバー建設を阻止した漁民と、3年生の地域学習を論議できた²⁴。

前年の安房の実践は、分科会で「子どもたちの認識がかわいそうで終わっていいのか」と批判され、私の総括で、授業のねらいを示したなら、それに即したまとめが必要であると指摘されていた。安房支部は、これらの批判を受けとめて、戦時中も密かに続けていた安房の「花づくり」を掘り起こして実践した。そして、「歴教協の魅力は、自分たちの実践が全国の研究につながり、やっていることが無駄にならないことだ」と総括した²⁵。

また、安房支部では、宮原・安井実践が農民の側から歴史をとらえたことに斬新なものを感じた薄井敬氏が、安房の代表越訴型一揆を教材化して、安房集会で「万石騒動をどう教えたか」を発表した。研究発表・グループ討論で地域の意外な史実を知った高校生たちは、教師に頼んで三義民の墓と処刑場跡の見学を授業計画に組み入れた。見学の後、ある生徒は、「遠い昔の歴史を遠くから眺めて漠然とつかむのではなくて、歴史の流れに直接触れた気がする」と感想を書いた²⁶。

安房集会には、地元から46人の教師と56人の市民が参加し、会員は8人から13人に増え、県歴教協の歴史に語り継がれる感動的な研究集会（参加者176人）になった。参加者の間では、歴史を勉強するには書店にゆくのが常識だと思っていたが、地域に入ってゆく方法があることを初めて知ったとつぶやかれた。

4. 安井俊夫氏の実践と支部活動 —1970年代—

千葉県歴教協の小島会長は、1970年9月の総会で提案した。教師は学者の下請けやその翻訳技術者ではない。それでは教育は死んでしまう。死んだ教育で子どもを感動させることはできない。「翻訳者から創造者へ」と訴えた。

1970年代に、「翻訳者から創造者へ」の仕事を大きく前進させたのは、中学校の安井俊

²⁴ 長谷川絢子「県歴教協研究集会をどう開き、なにを学んだか」（『千葉県歴教協会誌』7号、1972年）。

²⁵ 増岡光子「『鉄道』『花づくり』『地域の中小企業』—安房支部の実践の跡をまとめて」（『千葉県歴教協会誌』8号、1973年）。

²⁶ 薄井敬「万石騒動をどう教えたか」（『千葉県歴教協会誌』8号、1973年）。

夫氏（松戸支部）であった。私の敗北史観の克服が教師主導で行われたのに対して、安井氏は、それを中学生ができるようにと授業を作り替え、「楽しくわかる授業」「子どもが動く社会科」として実践した。例えば、安房集会で配布された『なかま』42号を見ると、安井氏は、大和政権による国土の統一を、農業を発展させた大和の勢力が後進的な東日本を支配したのだと教えてきた。できる子どもは、教師の説明を素直に受入れた。しかし、できない子どもの中には、なぜ人民は一人の天皇の墓を作るために働かなければならないのかという疑問を持ち、教師の説明に簡単に納得しなかった。安井氏は、教師が大和の支配者の立場で歴史を語っているときに、子どもは東日本の地域人民の立場に立って歴史を理解しようとしているのだと考えた。地域人民の歴史は、この「できない子どもの論理」を媒介にして、初めて子どもの主体的な認識になることを発見した²⁷。安井氏は、このような歴史上の人物に対する「共感」を媒介にして、中学生を歴史認識の主体に育てる道を開いた。

安井氏は、敗北史観克服の視点を、近世の松戸の農民に適用し、1971年の第4回成田集会で「松戸農民の歴史」を発表した²⁸。その冒頭で、10年前に印西町の中学で、箱根用水や地域の新田開発の話をして、江戸時代の農民の暮らしを高めたのは農民自身であると説得しようとした授業を振り返っている。

その授業で、昇君は、「新田開発をいくらやっても、年貢を取られることには変わりがないから、新田開発なんて幕府ばかり得するようなものだ」と主張し、教師がいろいろな事例を挙げて納得させようとしたが譲らなかった。このような生徒は、今までは困った生徒だと思っていたが、松戸市に転勤して支部を組織した安井氏は、考え方が変わった。「慶安の御触書」に書かれた農民は、幕府が期待する農民像であって、現実の農民の姿はもっと別にあるのではないか。生徒が思い描く農民像こそ、真の農民の姿ではないかと考えるようになった。

安井氏に、10年前の体験を新しい意味づけで思い起こさせたのは、松戸支部での小学校教師との共同研究であった。小2の「のうかのしごと」を教えるのに、農民と握手をさせ、その手を描くことによって、父親や先生とは違う農家の仕事を子どもの実感でつかませる。中学校のように先生が教えるのではなく、子ども自身が自分の得た感触から、自分なりに農家の仕事を思い描いていくのである²⁹。

²⁷ 安井俊夫「なぜ地域の歴史をほり起こし実践するのか」（『なかま』42号、1972年1月）。のち「東国と大和朝廷」と改題して安井俊夫『子どもと学ぶ歴史の授業』（地歴社、1977年）に収録。

²⁸ 安井俊夫「松戸農民の歴史」（『千葉県歴教協会誌』6号、1971年）。のち「小さな川に命をかける」と改題して安井俊夫・前掲『子どもと学ぶ歴史の授業』に収録。

²⁹ 安井俊夫「子どもが動く社会科実践小史」（千葉県歴教協編『子どもが主役になる社会科の授業』国土社、1994年）。

「東国と大和政権」の授業で、「なぜ東国の人が大和まで墓つくりに行くのか」と発言したKの質問の意味も、その場でわかったのではなく、地方自治で松戸駅前開発を取り上げたときであったという。ほとんどの生徒が「これで松戸もよくなる」と受けとめたとき、Kは「そんなことウソだ」といって、駅前で靴店を開いている父が郊外への移転を迫られて商売できなくなると説明した。安井氏は、市役所の屋上から眺める人と、駅前で暮らしている人との違いを思い知らされ、「東国と大和政権」の授業でのKの質問の意味に初めて気づいたという³⁰。

このような子どもを学習の主体に育て、「意見がいえるからおもしろい」「いろんな意見がきけるから楽しい」という、子どもが主役になる社会科の授業を実現した。子どもの活動を授業の起点にすることの重要性を、安井氏は松戸支部の活動の中で発見したのである。安井実践の意義を、いち早く社会科教育史上に位置づけたのが臼井嘉一氏の論文である³¹。臼井氏は、安井実践を、地域の歴史から子どもの問題意識を育てることによって、歴教協の系統学習論を教師主導の系統論から子どもが主役の系統論へと新しい道を開いたと評価した。安井実践によって遠山歴史教育論の理解は、一步深まった。しかし、授業における子どもの主体的な役割を発見できない多くの教師は、安井実践の意味が理解できず、相変わらず教師主体・知識伝達の授業に固執した。

「子どもたちの切実な問題解決を核心とする学習指導」をめざす社会科の初志をつらぬく会の谷川彰英氏は、安井実践に共感を示しながら、歴教協の会員は安井実践を正しく評価・理論化しているのかと問いかけた³²。

5. 千葉で初めての全国大会 —1975年—

このように成長してきた千葉県歴教協も、再建直後の1968年の全国大会には、必死の思いで1本の報告を提出した。香取支部が中心になってまとめた「新東京国際空港と日本人民」で、当時の地域の最大の課題は三里塚問題であったからである。それが、8年後の1975年に全国大会の開催を依頼された時には、15本の報告を提出し、全国から1633人の参加者を集めるまでに急成長した。その背景は、子どもの生活と認識を意識した授業実践の積み重ねと支部単位の組織活動の継続が、車の両輪のように呼応してきたからであろう。

³⁰ 安井俊夫「子どもと学ぶ社会科—その1」（安井俊夫・前掲『子どもと学ぶ歴史の授業』）。

³¹ 臼井嘉一「戦後歴史教育における内容編成の理論と実践（1）～（7）」（『歴史地理教育』237～243号、1975年5～11月号）。のち「子どもの問題意識を育てる歴史教育」と改題、加筆修正して、臼井嘉一『戦後歴史教育と社会科』（岩崎書店、1982年）に収録。

³² 谷川彰英「社会科における生活と科学と認識1」（『教育科学社会科教育』159号、明治図書、1977年4月号）。

1975年の千葉大会の準備過程の特徴は、第1に、県歴教協の事務局（事務局長：大野一夫）とは別に全国大会実行委員会（委員長：志村毅一、事務局長：宮原武夫、実行委員は15名の支部代表者）の事務局を設置したことである。これは、全国大会の準備中も県歴教協としての日常活動を続け、会員の拡大と停滞している支部の支援をするためであった。全国大会を機に、県事務局長が志村氏から大野氏に交代できた。

第2に、全国大会の実務を15支部が分担したことである。受付係は市川、会場係は船橋、宿舍係は千葉、弁当係は香取、というように。また、現地見学の各コースも支部ごとに分担し、石渡延男氏が全体を統括した。

第3に、全国大会を県歴教協の再建後8年の歴史の総括の機会にしたことである。そのため、『歴史地理教育』（239号）1975年7月特集号の「千葉に学ぶ」は、戦後の千葉県の歴教協運動の歴史と問題点を浮き彫りにする論文を集め、実行委員会の集団討議で文章を完成させていった。

このようにして準備は順調に進んだのであるが、困惑したのは、本部常任委員会から「千葉ではどのような全国大会を開くのですか」と問われた時である。それは本部で考える問題ではないのかと期待していたからである。千葉には、参加者が期待できる沖縄の基地、愛媛の近代史文庫、兵庫の部落問題のような目玉がない。そこで、開き直って、小・中・高校の教師が一緒になって子どもの生活と認識を問題にする支部活動、教師の地域を見る目を磨いてくれた地域住民が参加する県の研究集会づくりを、千葉大会の目玉にするしかなかった。「授業に強くなろう」と呼びかけて、「授業方法」分科会を設置したのは千葉大会からである。

こうして迎えた全国大会であるが、大会直前から10日間、15支部から約50名が県教育会館に合宿して大会運営にあたった。昼間は支部ごとに分担した仕事の最後の詰めを行い、夜は県歴教協の歴史の学習会にあてた。準備過程が入念に行われた結果として、全体会場でも20代の教師が数名で運営できた。『歴史地理教育』の千葉大会特集号に支部の8年間の歩みを書いた香取支部は、全国大会だけでは支部活動はわからないと考え、急遽、大会6日目に支部交流会を計画した（当時の大会日程は現地見学を含めて5日間であった）。普段の例会を全国の会員に公開する試みである。愛知・秋田・兵庫・大阪・千葉からの参加者を得て交流会は成功した。「授業に強くなろう」は、歴教協の活動方針にも採用され、第1日目の会員総会でも議論された。

大会参加者の感想は、「いろいろな係が全部支部ごとに分担されており、千葉県歴教協の力と発展している様子がよくわかった」、「係の皆さんが忙しく駆けずり回っているというより、いつもの大会と違って何か余裕があるように見受けられ、そのせいか誰にあってもニコニコ、とても気持ちのいい大会でした」、「この大会の感想の第1は、千葉県

歴教協の組織力の大きさ、確かさに対する驚きであった」など、好評であった。

歴教協は、1970年の長野大会から大会テーマとして「民族の課題」を掲げるとともに、研究の重点として「地域に根ざし人民のたたかいをささえる歴史教育」を掲げ、千葉大会でもこれを継承した。これと「授業に強くなろう」という千葉の呼びかけをどう統一するかは難しい課題で、記念講演者は3月の全国委員会でも決まらなかった。今日の時点での歴史認識を求めて歴史学者を望む声と、子どもの発達と社会認識の発展の筋道を求めて教育学者を望む声とがあった。常任委員会は千葉と話し合い、演題を「子どもの成長と社会認識」と決め、埼玉大学の清水寛氏（全国障害者問題研究会副委員長）に依頼した。

清水氏は、障害児の描いた絵をスライドで映写しながら、「発達の原動力が、集団としての子どもの内部矛盾と、そこからひきおこされる自己活動にあること」を明示し、子どもの生活から遊離した注入主義・記憶主義の学習を画一的におしつけると、知恵おくれの子はますます「できない子」にされてしまうと訴えた³³。

最終日の全体討議で、「授業に強くなろう」という提案は、「この方針なら支部の若い先生方と一緒にやれる」とか「授業は技術だけではだめで、もっと深いものに支えられていることがわかった」などの賛同を得た。その反面、「授業に強くなろう」で、「民族の課題」や「人民のたたかいをささえる歴史教育」ができるのか不安だという声もあった。記念講演と全体討議との較差を感じさせる中で、新しい人がいろいろな分科会で意欲的で創造的な発言をしたと総括された³⁴。

6. 全国大会の副産物 —1975年以後—

千葉県での全国大会の成功は、いくつもの副産物を生みだした。第1は、県歴教協主催の現地見学会である。千葉大会の現地見学では、ガイドブック『房総民衆の歴史と現実』を作成し、バス11台で640人が参加して好評であったが、これを県内の父母・子ども・教師にも広げようと考えた。全国大会後に発足した県研究会議の企画で、「第1回 千葉県の歴史を訪ねて」を房総風土記の丘で1977年4月に実施した。予想に反して320人が参加したため、200部用意した資料は瞬く間になくなってしまった。

第2回は千葉市加曽利貝塚で1978年5月に実施したが、前年の経験から、見学・写生・紙芝居・土器づくり・土器による煮炊きなど、七つのグループが受け入れる体制をつくった。それでも、同窓会を兼ねて参加したグループもあり、参加者は最低でも570人以上で、実数は数えきれなかった。第3回は市川市の国府台で、1979年5月に縄文時代から

³³ 清水寛「子どもの成長と社会認識」（『歴史地理教育』244号。1975年11月増刊号）。

³⁴ 「第27回千葉大会・全体会 全体討議」（『歴史地理教育』244号。1975年11月増刊号）。

近代までの史跡を巡った。参加者は107人であった。この企画は、「秋の歴史見学会」として現在も続けている。

第2の副産物は、新しい部会の発足である。千葉県歴教協は、再建以来、小・中・高校の教師が一緒になって、子どもの認識を媒介にして歴史教育・社会科教育を研究する支部活動が原則であった。しかし、現実には、私の属した習志野支部では、市川・船橋からも高校教師が参加し、高校中心の第二例会を開かなければ会員の要求にこたえられなくなっていた。高校中心の部会をつくることは、県歴教協の組織原則に反することであったが、1978年11月から高校世界史の教師を中心に世界部会を発足させた。月1回、日曜に千葉市で開かれる例会には、支部が存在しない地域からも多くの会員が集まってきた。部会の名称を「世界史部会」とせず「世界部会」としたのは、この部会が小・中・高校に開かれた会で、高校世界史の教師だけの部会と誤解されないためであった。これに刺激されて、日本史部会が1981年春に発足した。日本史部会には、小・中学校の会員もおり、小学校の地図学習や地域学習の実践報告も検討している。

第3の副産物は、香取支部の『香取民衆史』の刊行である。香取支部は、香取の自由民権運動の掘り起こしを進めていたが、全国大会の直後に、民権家・花香恭次郎の出身地福島県へ調査に出かけた。そして、支部会員の「一人一研究」の成果をまとめて1976年に『香取民衆史』1号を出版した。その後も、有名・無名の人物の再評価、伊能家や佐原河岸、水郷の歴史の再発見など多くの研究を進め、3年に1冊の割合で出版を続け、2007年に『香取民衆史』10号を刊行している。研究の基調は、地域住民の一人ひとりが歴史を動かしてきた主人公であり、その地域の歴史を掘り起こして、郷土自慢、祖先自慢で終わらない日本史の中の香取、世界史の中の香取を探り出すことである。『香取民衆史』は、千葉県の地域史研究の中でも一目置かれる存在になっている。

第3章 子どもの思想形成の自由と討論授業の発見

1. 千葉県歴教協の研究集会と研究テーマ

歴教協は、世界の平和と日本民族の真の独立を目指して、1951年、52年の全国大会のテーマに「平和と愛国の歴史教育」を掲げ、1965年から「民族の課題」を掲げ始めた。1967年に再建した千葉県歴教協も、1968年の第1回研究集会ではテーマに「現代社会と歴史教育の課題」を掲げたが、1969年、70年の第2回、第3回集会では「民族の課題—平和と愛国の歴史教育—」を掲げた。1971年の第4回「民族の課題—千葉に根ざし、県民のたたかいをささえる歴史教育—」をへて、1972年の第5回安房集会から「民族の課題」を外して、「千葉に根ざし、県民のたたかいをささえる歴史教育」とした。

千葉県の運動も、集会テーマのような公式の場では、大人・教師の課題が優先して、子どもの問題までは目が向いていなかった。「子ども」をテーマに掲げたのは、1977年の第10回千葉集会の「地域でつくる社会科、子どもを生き生きさせる社会科をめざして」からである。これ以降今日まで、県歴教協は子どもを意識した集会テーマを掲げている。

2. 歴史教育と子どもの思想形成の自由 —1978年—

1978年2月の第11回研究集会（野田市）で、安井俊夫氏は「楽しくわかる社会科」と題して基調報告した。百姓一揆の授業で、傘連判状を示して「農民はこんな形に署名しながら、何を考えていたのだろう」と発問した。中学生は、「丸く書いた方が、強く見える。一つになってまとまるという気分だ」とか、「輪のような形にして、お互いに頑張ろうという気持ちだった」などと考えたが、教科書の正解は、「指導者を隠すための農民の知恵」であった。しかし、「楽しくわかる授業」とは、正解を教えることよりも、「子どもが自分なりの感じ方や考え方をどんどん出せる授業のことだ」、「科学の立場からみて、それでよいのか」と問題を提起した³⁵。

1978年8月、遠山茂樹氏は、「社会科の学習内容と学力」という論文を発表した。その中で、家永教科書訴訟での証言をふまえて、「歴史教育がめざすものは、歴史観を教えることではなく（それはできることでもないし、すべきでもないという意味で）、将来生徒が各自に科学的な歴史観を形成できるよう、その土台としての基礎的な知識の学習と基礎的な思考の訓練をおこなうことにあります」、「生徒と教師の歴史観の自由は保障されなければなりません」と述べた³⁶。

この年の11月、私は、第1次教科書訴訟の東京高裁で、高校日本史教科書の検定体験、教育的配慮の内容、授業における教科書の重要性などについて証言した³⁷。しかし、証言の背景にある私の授業実践は、遠山論文に照らしてみれば、教師の立場での教育内容の自主編成で、教師の歴史観の自由は保障されているが、生徒の歴史観の自由までは保障していないという弱点を含んでいた。この法廷を傍聴した本多公栄事務局長は、「子どもの思想形成の自由」が宮原証言の課題であると指摘してくれた。

1979年2月の第12回の研究集会（成田市）で、私は「子どもの思想形成の自由と社会科

³⁵ 宮原武夫『『楽しくわかる社会科』を考える』（『なかま』122号、1979年2月）。傘連判状の実践は、安井俊夫『子どもが動く社会科』（地歴社、1982年）188頁。

³⁶ 遠山茂樹「社会科の学習内容と学力」（日本民教連編『社会科教育の本質と学力』労働旬報社、1978年）。のち「歴史教育の学習内容と学力」と改題して、遠山茂樹・前掲『歴史学から歴史教育へ』に収録（105頁）。

³⁷ 「宮原武夫証言」（教科書検定訴訟支援全国連絡会編『家永・教科書裁判 高裁編 第5巻』文一総合出版、1980年）。

の学力」について基調提案をした³⁸。前年の安井提案を受けて、傘連判状は戦国時代の武将の連合でもつくられ、「平等に団結するための盟約」だと解釈されている。江戸時代の百姓一揆がこの伝統を受け継いでいるとすれば、教科書の正解よりも中学生の考えの方がはるかに真実を言い当てている可能性が高い。安井提案は、中学生に自由に予想＝仮説を立てさせる方法で、子どもを歴史研究の入口に、思想形成の自由の入口に導いているといえる。

われわれの課題は、入口から出口へどのように生徒を導くかである。遠山論文によれば、「基礎的な事項についての知識の習得（生徒が覚えるべきもの）と、事項と事項の関連の認識を訓練する場としての歴史像作り」が、歴史学習の基礎学力の内容である。「しかしこの事項をバラバラに理解したのでは、歴史の認識にはなりません。諸事項を関連づけて理解すること」「つまり関係の認識」が、歴史学習の中心であるという。遠山論文は、初期社会科の問題解決学習の方法を、科学的な歴史学習の内容と結びつけたのであるが、歴教協の会員の多くは、問題解決学習論争は遠い過去の問題と考え、遠山論文の真意を理解できなかったようである。

3. 宮原実践「平安京遷都」と「小学校社会科の授業論」 —1979年—

1975年の千葉大会での清水寛講演は感動的なものであった。しかし、「発達の原動力は子どもの思考の内部矛盾にある」、「知識の注入主義・記憶主義は障害児の発達を阻害する」という重要な観点は、その後あまり議論にはならなかった。1978年になって、同じ問題が、「子どもの思想形成の自由」という観点から意識されるようになった。

清水講演では、障害児は、優しい先生の指導の下で、心通わせる人間関係が深まり、正確に描きたいという意欲が高まるなかで、「事実と事実の関係をつらぬく真実性をみぬく力」が生まれていく、それが「社会認識の芽生え」であると述べていた。遠山氏が指摘した「事項と事項の関連の認識を訓練する場」は、清水講演に即して表現するなら「集団としての子どもの内部矛盾と、そこからひきおこされる自己活動にある」といえる。知識の注入主義・記憶主義は、それを阻害するものである。

私は、清水講演の主旨を理解しないまま、子どもの思想形成の自由を意識して、「平安京遷都」の授業を試み、1979年の第31回全国大会で報告した³⁹。この授業では、第1時に「なぜ、794年に政府は都を奈良から京都に移したのか」と発問し、席順に指名して①「寺院の勢力が強かったから」、②「人口を増やして政治を強くする」、③「土地が悪くなったから」、④「掃除をしなくてきたないから」、⑤「天皇の力がまだ強いことを示

³⁸ 宮原武夫「子どもの思想形成の自由と社会科の学力」（『千葉県歴教協会誌』12号、1981年）。

³⁹ 宮原武夫「日本史の授業論—『平安京遷都』を素材に」宮原武夫・前掲『歴史の認識と授業』に収録。

すため」、⑥「都の中に寺があつてまずいから」という回答を引き出し、最後に私が⑦「交通の便をよくするため」という説を紹介して授業を終えた。しかし、帰宅後、授業テープを聞いて予定を変更し、第2時で7つの説を再び板書し、「どの意見が正しいと思うか」と発問した。生徒は、主な理由と副次的な理由とを区別して、多数が①と⑤を支持した。

この授業を分析した東京の本多公栄氏は、i) 生徒の答はみんな正しいのか（大阪の岩田健氏）、ii) ④は明確に否定すべきではないのか（東京の二杉孝司氏）、iii) 教師の問題提起が不十分だから、教師の提起とかみ合った意見が出てこないのではないのか（本多公栄氏）、などの点を批判した⁴⁰。確かにこの授業は、教育実習生の希望により、一夜漬けて計画したもので、生徒の討論も不十分であったが、遠山授業論の主旨には沿っていたと思う。むしろ、批判する側の方が、教師の考えをどこかで教え込もうとする教師主導の系統学習の姿勢を露呈しているといえる。

1979年、私は臼井嘉一氏の勧めにしたがい、「小学校社会科の授業論—社会科授業記録の検討」を書いた。そこでは、「社会事象について、自分の疑問をもつことができ、それを自分で解決していける人間を育てるために、社会科の授業はどうあるべきか」を課題として、民間教育団体の社会科の授業記録を検討した。論点を明示するために、同一単元を扱った異なる研究団体の実践を対比した。例えば、社会科の初志をつらぬく会（1958年発足、略称：初志の会）の長岡文雄氏（奈良）と社会科の授業を創る会（教科研社会科部会から分かれて1973年創立、略称：創る会）の久津見宣子氏（東京）の同じパンの授業（2年）、創る会の梅本澄雄氏（山梨）と郷土全協の渋谷忠男氏（京都）の川の授業（4年）、教科研の鈴木正気氏（茨城）と歴教協の木村正男氏（埼玉）の水産業の授業（5年）、創る会の丹羽康子氏と渋谷忠男氏の戦争の授業などを対比した。ここでも古代史の史料や論文を解読するのと同じ態度で授業記録を読み込んだ。そして、子どもの思想形成の自由が保障される授業をつくるには、「子どもなりに原因を説明し、本質を解明し、結果を予測することによって、子どもなりに自由に社会像・歴史像を思い描かせ、社会観・歴史観を形成できるようにしなければならない」と主張した⁴¹。

千葉大会での「授業に強くなろう」という問題提起は、安井俊夫実践をバネにして、子どもの科学的な思考力を鍛える授業、子どもの思想形成の自由を保障する授業に発展するのである。しかしこの考え方は、問題解決学習と系統学習を二者択一で捉えようとする歴教協の中で市民権を獲得するのは容易なことではない。

⁴⁰ 本多公栄「高校日本史の授業と歴史認識の形成」（民教連社会科研究委員会編『社会科教育実践の歴史 中学・高校編』あゆみ出版、1984年）。

⁴¹ 宮原武夫「小学校社会科の授業論」（松本金寿・柴田義松編『社会科教育の理論と実際』国土社、1981年）。のち、宮原武夫・前掲『歴史の認識と授業』に収録（40～88頁）。

4. 加藤公明氏の「討論授業」 ―1980年代―

教職7年目で講義式授業に行き詰まりを感じていた加藤公明氏は、宮原の『歴史の認識と授業』（岩崎書店、1981年）や安井氏の『子どもと学ぶ歴史の授業』（地歴社、1977年）を読んで、1980年代から千葉県歴教協に参加した。加藤氏は、「平安京遷都」などを参考にして、子どもの共感的認識を科学的認識に高める方法を示した。例えば、「加曾利の犬」では、千葉市の加曾利貝塚から出土した犬の完全遺体の写真を示し、「なぜ犬の骨だけが、死んだままの完全な遺体で出土したのだろうか」と発問し、ペット説、猟犬説、犬神説、番犬説などを引き出し、仮説ごとに班を編成して班別討論に入った。活発な討論の結果は、猟犬説に落ち着く場合が多いという。加藤氏は、「事項と事項の関連の認識を訓練する場」として、仮説の設定と相互討論を考えたのである⁴²。

加藤実践は、「考える日本史」をテーマに、知識の習得とともに歴史的思考力の育成を目標にしている。そのために、①生徒に考えてみようと思わせる問題、②考えが深まれば深まるほど、歴史の本質に迫る問題、③意見が分かれ活発な討論が組織できる問題を提起する。その結果、生徒は、自分の感性と常識を使って歴史を見る視点を獲得していくとともに、自分たちが立てた仮説を集団討議にかけてその実証性・論理性を吟味し、自分たちの思考力を鍛えながら実証的・論理的・個性的、すなわち科学的な認識を獲得していくのである。

安井実践と加藤実践は、生徒の感性や常識を尊重し、それを授業と認識の出発点にしている点で共通している。違いは、安井実践が、子どもの自分なりの感じ方や考え方を出させること、生徒の共感をより質の高い共感へと高めることを目標にしているのに対して、加藤実践は、生徒が自分なりの感じ方で立てた仮説を、クラス全体での「対決討論」にかけて吟味させ、その実証性と論理性を鍛えることによって、共感的な認識を科学的な認識に高めることを目標にしている点である。感性的で個性的な認識を堅持しながら、その感性を実証性と論理性を備えた科学的な認識に成長させている。遠山理論に近いのは加藤実践である⁴³。

加藤氏らが属する日本史部会は、1993年に『絵画史料を読む日本史の授業』（国土社）を出版した。27本の実践を小・中・高・大学の教師17名が書いている。この本に収録された実践の中には、絵画史料を提示したあと、「変だなあ」ということを見つけなさいと発問している例が、加藤実践を含めて6本もある。このような発問は、松戸支部の小学校中学年の実践から学んだものである。松戸支部の例会では、「それで子どもはどうした

⁴² 加藤公明『考える日本史授業1～3』地歴社、1991・1995・2007年。

⁴³ 宮原武夫「討論学習の意義―加藤公明実践と安井俊夫実践の比較」、宮原武夫『子どもは歴史をどう学ぶか』青木書店、1998年。

の?」、「子どもは楽しかったの?」、「子どもはわかったの?」と、つねに子どもの実感、子どもの考え方や行動・論理を大切にしてきた。これが安井実践の土壌であろう。

1978年ころの松戸支部では、中学年の子どもの「実感づくり」を課題にしていた。他産業や家事とは異なる農家の仕事を「実感」としてつかませるには、どうしたらよいかである。小学校3年生を農家見学に連れて行き、気がついたことをノートに書きなさいと指示したところ、子どもたちは広い農家の敷地に散らばってしまい、学習にならなかった。そこで子どもたちを集め、「変だなあと思うことを見つけなさい」と指示し直したところ、自分の家とは異なる農機具や建物の配置などを熱心に観察し始めたという。さらに、農民の手や顔、服装などを観察して、農家の工夫や苦労を実感をもってとらえさせていった。子どもの生活実感から授業をスタートさせる松戸の実践は、とかく教師の側の考え方や論理しか問題にしない中学・高校の教師の授業とは対照的である。日本史部会では、高校教師の弱点を克服するために、小・中学校の教師との交流に心掛けてきた。

このような子どもの生活実感を科学的な歴史認識に高めるために、遠山茂樹氏は、すでに1957年に「歴史教育における『実感』」を発表していたのであるが、それが遠山氏の論文集『歴史学から歴史教育へ』（岩崎書店）に再録されたのは1980年であった。この遠山歴史教育論を活用することによって、私たちは千葉県歴教協の実践を理論的に整理することが可能になった。日本史部会では、この遠山理論を参考にして、授業における科学的な歴史認識の形成を、生徒の生活実感からスタートさせるために、「変だなあ探し」を取り入れた。そして、さらに、生活実感で感じとった疑問を、実証的で論理的な歴史認識に生徒自身が深める一つの方法として討論授業を実践してきたのである。

加藤氏の討論授業を、後述するように、旧来の歴教協の系統学習論に位置づける見解がある。1950年代から歴教協は、系統学習を主張し、問題解決学習を批判してきた。従来の系統学習論では、歴史の系統を考えるのは歴史学の成果を学び取った教師の役割であった。しかし、日本史部会の討論授業では、子どもが自分の生活実感を基礎にして、事実と事実との関係を考えながら、自分なりの歴史の系統を考え出していくのである。遠山歴史教育論は、このような実践を想定して書かれたのではないと思われる。

遠山氏は2点で歴教協の常識に挑戦している。第1に、教育内容の系統は教師が考えるが、学習内容の系統は生活実感に基づいて子どもが考えるもので、そこでの子どもの思想形成の自由は保障されなければならないこと。第2に、学習内容の系統の科学性(実証性・論理性)は、グループやクラスでの子どもの相互討論によって鍛えられること。生活実感に基づいた事実の個性的な認識から出発し、歴史像づくりを通じて事実と事実との関係の認識を深めることによって、事実の歴史的な意味を認識する。このような「歴史の感覚的認識と理性的認識との間のへだたりをうめて行く作業」を、遠山氏は「歴史

の方法論的取り扱い」と名づけている。この方法は、歴史学の研究方法や問題解決学習の方法と共通している。遠山氏は、系統学習の主体を教師から子どもに広げることによって、系統学習論と問題解決学習論とを統一しようとしていたのであろう。加藤公明実践は、系統学習と問題解決学習を統一した実践であると評価すべきである。

5. 浅尾弘子氏の「討論授業」と学力観 —1992年—

浅尾弘子氏は、安井実践「子どもが動く社会科」に共感していたが、高校では無理だろうと考えていた。しかし、同僚の川鍋光弘氏の実践「大使館めぐり一生徒が動く『現代社会』一」⁴⁴を目のあたりにして、「子どもが動く社会科」を実践してみようとした。それが、高校「現代社会」の「討論『君はPKOに賛成ですか』」である⁴⁵。この授業はPKO協力法が参議院について衆議院で可決された1992年6月16日から始まっている。

「最近のニュースはPKOがど～たらこ～たらと毎日やっててさわがしいですねえ」といっていた進学校1年生の土川君が、新聞の4コマ漫画から1面に目を移すようになり、「世界や日本の政治に対する見方も変わった。自分達で調べて、自分達でまとめて、それを発表し、それをもとに賛否について語り合ったり、そういった事ができた僕達はすごいと」実感する。昨日まで白けていた高校生が実に生き生きと活躍し、しかも学習を通じて自分達の著しい成長を自分で確認している。まさに「子どもが動く社会科」であり、「子どもが主役になる社会科の授業」である。

浅尾氏は、44時間に及ぶPKO学習を通じて、「生徒が学ぶとはどういうことなのか」、そこでの「教師の役割は何なのか」を「生徒から問われ続けていた」と感じとった。そして、実感として「民主主義を学ぶ場は民主的でなければならない。自由を学ぶ場は自由でなければならない。そういう場が保障されていれば、生徒は自らの力で学んでいくことができるのだ」という重たい言葉で回答を示している。この生徒に対する全面的な信頼の言葉の背景には、浅尾氏自身の学力観と授業観の変革があった。浅尾実践の学力観の特色を理解するために、勝田守一氏の学力観をみておこう。

勝田氏は、人間の能力を、自己の生存や社会への奉仕に「使用されることでその価値がはかられる」能力と、「ひとの評価によって努力と学習にはげみが出るというような他律的な意味」での能力とに区別している。「人間の生きる喜びと生存の充実感」がもたらされるのは前者である⁴⁶。また、今野喜清氏は、他者との比較競争で測られるのを「学力の交換価値」といい、これに対してワガモノとしての学力を「有用的価値」と呼んで

⁴⁴ 川鍋光弘「大使館めぐり一生徒が動く『現代社会』一」（『千葉県歴教協会誌』19号、1988年）。

⁴⁵ 浅尾弘子「討論『君はPKOに賛成ですか』」（千葉県歴教協編『子どもが主役になる社会科の授業』国土社、1994年）。

⁴⁶ 勝田守一『能力と発達と学習』国土社、1964年、224頁。

いる⁴⁷。

浅尾実践「討論『君はPKOに賛成ですか』」は、生徒が「学ぶ主体であることを認識しながら学んでいける授業」、すなわち「子どもが主役になる社会科の授業」、子どもが学力の使用価値の生産者であり消費者でもあることを自己評価できる授業を用意するために4項目の条件を設定している。

①まず知識を得ること（図書館だけでなく、政党・大使館などの訪問調査）、②知識をもとに自分自身の意見を論理的に構築できること、③その意見を他の人の意見とぶつけあい相互に検討しつつもっと深めること、④そういう過程を通して、決して他人ごとではないということを認識し、できれば自分の生き方にそれを反映できる力を身につけること、である。

浅尾氏は、①の知識を得るための調査活動（駅前100人アンケート、大使館めぐりなど）について、「活動そのものを体験することによって得る力」と、「活動の中味から得る力」と、知識獲得の形式と内容を区別することによって、同じ知識でも、「教室で教科書の知識を頭につめこむ時」とは異なった、生きた人間から生きた知識を学ぶことを指導している。学力の使用価値を生産する原料となる知識は、その入手形式から交換価値の生産を目的とする場合とは異なるのである。

②の意見の構築についても、「中村敦夫のザ・サンデー」などを視聴させたあとで、「何を知ればテレビの出演者並みに話ができるようになるか」と、使用することを前提にした知識の獲得目標をイメージ豊かな発問で指導している。

③の討論でも、討論という形式から「生徒はどのような力を得ていくのか」、また討論の内容から意見をどのくらい深めていけるのか、両面から考察している。浅尾氏は、「授業内容と授業方法は相互作用して学力を高めるもの」と考えている。これまで、実践者も研究者も、授業方法は授業内容を理解・習得させるための手段として考えていたが、浅尾氏は、生徒の学力の形成にとって授業内容と授業方法（形式）はそれぞれ独立の契機をなすと考えている。

浅尾実践の生命は、8時間のクラス討論の過程で、学力の使用価値が遺憾なく発揮され、それが生徒自身に自己評価されたところにある。土川君の感想にみられるように、④の「決して他人ごとではないという認識」を身につけたのである。

土川君は、3学期の終りにつぎのように書いている。「僕は今回の討論では、まだ言い足りなかった事が多々あるが、得た知識と、本を読み考える力をつけたことに意義があると思う。知識からくる強い後押しが自分の意見を的確かつわかりやすく言えるという点を学んだ。それと同時に知識ばかりにたよっていると事の本質が見えなくなる事も知

⁴⁷ 今野喜清「閉じた学力・開かれた学力」(『教育展望』36巻8号、教育出版、1990年9月号)。

った」と。

彼は、討論に積極的に参加するなかで、自分の意見を構成し、表現するには、「知識」と「考える力」の両方をつけることの重要性を学んだのである。交換価値としての学力においては、知識だけが無限の可能性をもって肥大化し、子どもは知識に隷属してしまうのであるが、使用価値としての学力においては、逆に知識は子どもの考える力に従属する。土川君は、知識の必要性と同時にその限界性も認識できた。これが浅尾氏の発見した「子どもが授業の主役になる」ということの意味であり、子どもが学習の主体性を回復する方法なのである。

このように、学力の習得を使用価値と交換価値の二つの側面から検討していくと、学力の交換価値は、従来から主として授業内容や教材の工夫によって獲得されているのに対して、学力の使用価値は、自主的な調査活動や討論など主として授業方法（形式）の改善から習得されていることがわかる。

6. 2度目の全国大会開催 —1994年—

1991年9月末、千葉県歴教協は、本部常任委員会から1994年の第46回全国大会を千葉県で開催するように依頼された。1975年の第27回全国大会以来19年目に当たる。県委員会では、早速、各支部での検討を依頼するとともに、県委員会に検討委員会を設けて、第27回大会を振り返り、県歴教協の現状を分析し、現地見学のコースを検討しはじめた。そして、1992年9月の会員総会で、千葉で全国大会を開く意義について討議し、①県歴教協の実践の成果を確認し、今後の方向を明らかにすること、②地域の歴史と現実を掘り起こし、歴史教育の課題を提起すること、③父母・市民とともに進めてきた実践と組織活動をさらに進めて、歴教協運動の転機にすることを目標に掲げて、開催を引き受けることにした。具体的には、①すべての分科会にレポートを提出し、②千葉県ならではの現地見学と夜の地域に学ぶ集いを準備することにした。19年前とは様変わりの、積極的で余裕のある開催の受諾であった。大会実行委員長には庵原清子氏、事務局長には三橋広夫氏が選ばれ、県歴教協の会長には宮原、事務局は初めて世界部会が担当することにして、事務局長に秋葉幹人氏が選ばれた。

全国大会の準備に参加した支部は、19年前の大会では、千葉・習志野・船橋・市川・鎌ヶ谷・松戸・東葛・我孫子・印旛・香取・銚子・長生・安房・君津・千葉大の15支部であったが、今回は千葉・習志野八千代・船橋・市川・浦安・鎌ヶ谷・松戸・東葛・香取・東総・安房・君津の12支部と世界・日本史・中学校の3部会で、合わせて15支部/部会であった。19年の間に、我孫子・印旛・長生・千葉大の4支部が活動を休止し、浦安・世界・日本史・中学校が活動を開始した。また、習志野、銚子は、習志野・八千代、

東総と名称を変更した。

2度目の全国大会を開催することになった千葉県歴教協では、新しい現地見学案内として『千葉県の民衆の歴史50話』（桐書房、1992年）を企画した。支部活動の活力を結集して、執筆者は、13支部/部会、44名に及んだ。これも、県委員会―支部/部会―執筆者の間を企画と原稿が往復して、1年で完成した。また、全国大会まで時間の余裕があったので、最近2年間の県歴教協の研究集会の実践・研究の成果を出版することにした。これが『子どもが主役になる社会科の授業』（国土社、1994年）で、執筆者は、小・中・高・大学の9支部/部会、16人に及んだ。「はじめに」では、「歴史をものはや確定したものとして教え込むのではなくて、なにより歴史をみる子ども自身のまなざしを大切に、彼らが自分で自分の歴史像をつくり、それを踏まえた意見や歴史解釈を形成させることで、主権者にふさわしい能力と態度を身につけさせよう」と主張している。

千葉県歴教協は、再建翌年の1968年から毎年の実践の成果を1冊の会誌にまとめてきた。会誌の名称は、最初は『千葉県歴史地理教育』（1～7号）、その後、研究実践の課題に即して『地域に根ざした歴史教育』（8～10号）、『子どもがたのしくわかる社会科』（11～24号）と変わったが、全国大会での『子どもが主役になる社会科の授業』の出版を契機に『子どもが主役になる社会科』（25～43号）に改めた。子どもが「たのしくわかる」を「主役になる」に変えたのである。

1994年8月2日の開会全体会は、習志野文化ホールに全国から1350人が参集して、加藤公明氏の模擬授業形式の地域実践報告「子どもが主役になる社会科の授業―江戸図屏風絵を討論する高校生―」を聞いた⁴⁸。「あんな授業だったら受けてみたかった」と、感動と賛意の声が多く寄せられ、千葉県歴教協の提案を強く印象づけた。記念講演は、漫画家中沢啓治氏の「はだしのゲンがみつめる平和な未来」で、中沢氏の被爆体験から原爆漫画を描くまでの真摯な生きざまと教師への期待は、参加者に深い感動を与えた。また、千葉市・市川市・松戸市の子ども・父母・市民165人による「ぞう列車がやってきた」の合唱構成は、県歴教協の活動の幅の広さと受けとめられた。

千葉大会の参加者は、歴教協史上最高の約1800人に達した。分科会参加者は約1000人で、その34%が小学校、24%が中学校、26%が高校、3%が大学の教師で、3%が学生、あとの10%は父母市民であった。男女比では女性が35%であった。

目標①に掲げた分科会報告は、全体で180本であったが、千葉からは49本の報告が（小学5年と障害児教育の2分科会を除いて）24の分科会で発表された。その内訳は、保育3、小学校11、中学校8、高校18、大学3、父母市民6であった。これを19年前の第27回大

⁴⁸ 加藤公明「子どもが主役になる社会科の授業―江戸図屏風絵を討論する高校生―」（『歴史地理教育』524号、1994年10月増刊号）。のち、加藤公明・前掲『考える日本史授業2』に収録。

会と比べると、報告本数は前回は94本中の12本(12.8%)で、今回は180本中の49本(27.2%)で、報告分科会数は前回は17分科会中の8分科会(47%)で、今回は26分科会中の24分科会(92.3%)で、両方とも倍増している。

目標②に関して、現地見学と夜の地域に学ぶ集いでみると、前回は4コースで、県歴教協独自のものとしては相川日出雄氏の地域に根ざした授業づくりだけであったが、今回は見学7コース、夜のつどい10コースに増えた。この中で、県歴教協独自の地域の掘りおこしの成果は、東京湾の三番瀬をふくむBコース、館山の海軍航空廠地下工場と従軍慰安婦碑をふくむCコース、佐原・日蓮宗不受不施派をふくむEコース、関東大震災の朝鮮人虐殺をふくむGコースの4コースに増えた。支部活動の広がりや積み重ねの成果である。各コースとも事前の準備が行き届き、創意工夫がこらされていて好評であった。現地見学案内も、29項目、112ページの自主出版の小冊子から、53項目、342ページの桐書房の単行本『千葉県の民衆の歴史50話』へと大きく飛躍した。この全国大会以後のいくつかの支部活動を見てみよう。

第4章 地域に根ざす歴史教育運動の展開

1. 地域の歴史の掘りおこし運動

(1) 関東大震災と朝鮮人犠牲者の追悼・調査 ―船橋支部、習志野・八千代支部―

1974年の兵庫大会での千葉県交流会で、船橋支部の高橋益雄氏は「関東大震災の朝鮮人虐殺について調査しよう」と呼びかけ、1975年の千葉での最初の全国大会で「なぜ丸山の農民は二人の朝鮮人を助けたのか」という問題意識で、その成果を発表した。

習志野・八千代支部の大竹米子氏は、習志野第4中学校で郷土史研究クラブを指導し、老人から街の歴史を聞き取り調査する活動を進めていた。その中で、関東大震災の時、習志野の捕虜収容所に収容されていた朝鮮人が、軍隊から周辺の村々に数名ずつ配られて、村人に殺害させていたという驚くべき事実を、中学生が聞いてきた。大竹氏が、1978年6月に、この成果を文化祭で発表させ、それが新聞に報道されると、さらに新しい情報が寄せられてきた。この年は、奇しくも関東大震災55周年であった。

同じ1978年6月、船橋・習志野・八千代・鎌ヶ谷・千葉などで、関東大震災と朝鮮人虐殺問題に関心を寄せていた人々が呼びかけあって、「千葉県における関東大震災と朝鮮人犠牲者追悼・調査実行委員会」(委員長：高橋益雄)を結成した。そして、調査活動の成果を5年後の関東大震災60周年に、『いわれなく殺された人びと―関東大震災と朝鮮人一』(青木書店、1983年)にまとめて出版した。この本には、虐殺現場を目撃した阿部こう氏の中学生による聞き取り、船橋警察署の巡査部長だった渡辺良雄氏の証言、自警団

と張り合ってまで朝鮮人の生命を救った船橋市丸山の農民組合活動家・徳田安蔵氏の子息からの聞き取りなどの新資料を多数採録した。

八千代市は関東大震災の被害がなかった地域であるが、震災関係の石碑が4基も建てられている。大和田新田には古くから小さな「無縁仏之墓」が、萱田の長福寺には1983年建立の「震災異国人犠牲者 至心供養塔」が、萱田上の中台墓地には1995年建立の「無縁供養塔」が、そして高津の観音寺には1999年建立の「関東大震災朝鮮人犠牲者慰霊の碑」がある。新しい3つの碑は、追悼・調査実行委員会の活動の広がりとともに建てられたものである。とくに高津では、初めは埋められている場所さえ教えてもらえなかったが、粘り強く話し合いを続けた結果、震災75年目の1998年9月、地元住民との合意が成立して、専門業者に6体の遺骨を発掘してもらうことができた。遺骨は、在日韓国人・朝鮮人の出席のもとで火葬し、盛大な慰霊祭の後、観音寺の石碑の下に埋葬された。長年にわたり犠牲者を供養してきた観音寺には、1985年に韓国から韓式の丹と青で彩色した鐘楼と鐘が寄進され、毎年9月1日に鐘が鳴らされている。

「千葉県における関東大震災と朝鮮人犠牲者追悼・調査」は、2008年から専修大学大学院の東アジア近現代史ゼミナールの教員・院生がつくった専修大学関東大震災史研究会の活動に広がっている。この研究会は、追悼・調査実行委員会の活動の歴史を学び、活動の記録化を目的に、フィールドワークや追悼・調査関係者への聞き取りを行い、2012年に『地域に学ぶ関東大震災』（日本経済評論社）を出版している。

（2）南房総の地域に根ざす運動 ―安房支部―

安房支部は、愛沢伸雄氏を中心に、1995年を期して「戦後50年・平和を考える集い」を企画し、160人の実行委員会を組織して、館山市教育委員会の後援も得た。地域を見直す2回のフィールドワークでは、館山航空隊・赤山地下壕跡、館山砲術学校跡、特攻兵器「桜花」発射台跡などを歩き、4回の講座を重ね（毎回60～90人）、8月12～14日の手作りの平和展には1000余人が集まった。この間、国会図書館や防衛研究所図書館に足を運んで、東京湾要塞地帯の実態を示す資料を発見できたことは、運動に弾みをつけた。

翌年、高校社会科教育研究集会での中世稲村城跡の見学を機に、そこが工業団地への進上路として破壊されようとしていることがわかった。高校教師と市民が「里見氏稲村城跡を保存する会」を結成して、署名活動と市議会への請願書提出に取り組むとともに、城跡の草刈りや案内板・説明板を設置しての「遺跡づくり」、手作り企画展・講演会・現地見学・城跡ガイド養成、著名な中世史研究者によるシンポジウム開催などを行った。2年間に6回も請願書を市議会に提出して、1997年末、ようやく全会一致の採択を実現した。

その後、進入路は変更され、国史跡に向けての調査検討が行われ、2012年には、里見氏城跡群の一つとして、稲村城跡は国史跡の指定が告示された。

2004年、愛沢氏は、10年間の歴教協の「地域づくり」運動をさらに発展させるため、愛沢氏を理事長とする特定非営利法人（NPO）「南房総文化財・戦跡保存活用フォーラム」（現在、NPO法人安房文化遺産フォーラムと改称）を設立した。その事業は、①戦跡と②文化財と③国際交流の痕跡の調査研究・保存・活用による地域づくりと平和の推進などである。③は、2001年の日韓交流年を機に、館山市内の大巖院にある「南無阿弥陀仏」のハングル文字まで刻んだ江戸時代の「四面石塔の謎」を解く日韓学術シンポジウムを開催したり、授業実践を交流したりした成果である。安房支部の地域に根ざした歴史の掘りおこし運動は、行政までも巻き込んだ新しい地域づくりに発展し、修学旅行など団体による戦跡めぐりが増加している。

（3）『船橋の歴史散歩』の出版 —船橋支部—

船橋支部は、2001年の船橋市街地の狛犬調べ（小学校の教材研究）を契機に、市内の史跡めぐりを始めた。2004年からは、船橋市教職員組合の「夏の研修講座」の一コマとして「船橋の史跡めぐり」を共催し、毎年50名以上が参加している。そこで心がけたことは、既刊の市史などの概説書に頼るだけでなく、石碑などの「物」を調べ、さらに「物」の背景に隠されている「人・民衆」の姿を明らかにすること、それを社会科の教材として活用することであった。

例えば、ある墓地に「月山／湯殿山／羽黒山」と三行に刻んだ出羽三山講の供養塔が3基並んで建っている。2基は湯殿山が中心で、1基は月山が中心に刻まれている。この違いは何を意味するのか。調べてみると、江戸時代の供養塔はすべて湯殿山中心であるのに対して、1878年以降のものはすべて月山中心である。これは、明治政府の神道中心の神仏分離令に対して、湯殿山の山伏たちが伝統的な仏教信仰を堅持しようとして抵抗したために出羽三山信仰の中心から外され、月山神社にとって代わられたからである。教科書に出てくる神仏分離令は、船橋市内の村々にも確実に影響し、供養塔の造り方を変えていたのである。また、そこから、湯殿山が中心であればそれは江戸時代の石碑で、月山が中心であればそれは明治期以降のものであると区別できるようになった。しかし、庶民の信仰はしたたかで、出羽三山講が主催する豊作祈願の天道念仏の願文を見ると、江戸時代と変わらずに今でも湯殿山が最初に読み上げられている。

また、前原新田の庚申塚には、江戸時代の庚申塔が60基も並んでいる。最も古いのは1733年である。1733年を年表で調べると、江戸では困窮民が米問屋を襲撃した年である。江戸と船橋は20キロしか離れていないのに、一方では打ちこわし、一方では立派な石碑

を建立している。この違いは何かと問題を立ててみる。この疑問を解くために、市内に320基ある庚申塔を建立年代順にグラフに表してみると、教科書の百姓一揆年表と同じように江戸中期から幕末にかけて建立数が増加している。百姓一揆は農民の生活の困窮が原因で幕末にそのピークを迎えるが、もし船橋市域の民衆が困窮していたとすると、庚申塔を建てる余裕などなかったはずである。百姓一揆・打ちこわしの原因は百姓の窮乏だけでは説明できず、生活向上・権利意識の拡大なども考えなければならなくなる。地域の歴史を少し深く掘り下げていくと、旧来の歴史教科書の常識では理解できない問題にぶつかる。船橋支部は、地域の歴史を「物から人へ」という視点で見直し、そこに相互に矛盾する事象を発見し、その矛盾を解決する過程で「人」の生活を浮き彫りにしている。その成果は、宮原武夫編著『船橋の歴史散歩』（崙書房、2011年）にまとめて出版し、市内の書店で週間ベストセラーになった。

2. 日韓交流と三橋広夫氏の韓国での授業 ―2003年―

習志野・八千代支部の石渡延男氏は、東京の私立高校を休職して韓国に留学した後、日韓教育実践研究会を組織して、1993年から日韓歴史教育交流会を継続している。石渡氏は、研究者中心の交流が国家の立場を代弁する建前の議論に終始してしまうのを避けるため、毎日子どもと対面して教育している現場の教師と交流する道を選んだ。釜山の西にある晋州市チンジュの中学・高校の歴史教師との交流は、2012年まで20回におよんでいる。1999年からはソウルの小学校教師との交流も進めている。この交流は、俗に晋州と千葉の交流といわれるほど、千葉県歴教協の小・中・高校の会員が主要な働きをしている。その間、韓国語を習得し、翻訳能力を身につけた会員も増えており、千葉支部の三橋広夫氏・平野昇氏は、韓国の学校で韓国語による公開授業をしている。

三橋氏は、2003年12月、韓国第3の都市・大邱市テグの漆谷チルゴク中学校で「秀吉の朝鮮侵略」の授業をした。その成果は、2004年3月、大邱市で開催された日韓歴史教育者交流会第3回シンポジウム（日本の歴教協と韓国の全国歴史教師の会が共催）で「韓国の中学生と学ぶ『秀吉の朝鮮侵略』の授業―降倭将沙也可の行動を通して―」と題して報告された⁴⁹。大邱市郊外には、降倭将・金忠善（沙也可）を祀る鹿洞書院と記念館があり、14代目の子孫が住んでいる。

三橋実践の特色は、子どもが、「沙也可の帰化」という客観的な事実を日常の生活実感で捉えることによって、思考力を駆使して主体的な歴史認識を獲得することに成功した

⁴⁹ 三橋広夫「韓国の中学生と学ぶ『秀吉の朝鮮侵略』の授業―降倭将沙也可の行動を通して―」（『歴史地理教育』691号、2005年11月号）。歴史教育者協議会主催『韓日歴史教育者交流会 第3次シンポジウム』2004年。

点にある。そのために、導入で、「韓国に多い姓は何か」と問い、火繩銃（鳥銃）のレブリカという具体物を見せてから、沙也可の資料「釜山鎮殉烈図」と「慕夏堂文集」の読解に入った。

三橋氏は、「日本＝秀吉が朝鮮を侵略した」という誰もが知っている事実のほかに、「儒教文化に敬服して朝鮮軍に味方した日本の武将がいた」というもう一つの意外な事実を提示した。その結果、生徒の常識に矛盾を生じさせ、「不思議だ」「なぜだ」と自分で考えざるをえない状況をつくり出した。その上で、「みなさんは、沙也可の行動をどう思いますか」と発問した。教材の「慕夏堂文集」は後世の史料であるが、降倭＝沙也可の帰化の原因について、①「理由なく戦いをおこすのは、天に背く罪である」、②戦乱にもかかわらず朝鮮の「礼儀風俗と文化の美しさがうかがえた」ことの2点から説明している。

たった1時間の授業であるため、三橋氏は日本の中学生の意見を例示して授業を進めた。日本の中学生Aは「慕夏堂文集」とは反対に、日本人だから日本側で戦うべきだと考え、降倭将の問題を「日本人と朝鮮人」という国家の枠組みを使って説明した。これに対してBは、沙也可が戦争で荒廃した日本を避け、「平和で、戦争のない朝鮮側に立った」と考え、「平和な朝鮮と戦乱の日本」という枠組みで説明した。Cは、秀吉に滅ぼされた（と生徒が理解した）沙也可が、兵士とともに戦争に「嫌気がさして裏切った」と考え、「戦争を好む秀吉と戦争を嫌う民衆」という枠組みで理解しようとした。「沙也可の帰化」について、国家・民族の立場で考えるか、個人・民衆の立場で考えるかを、三橋実践では自由に生徒に選択させている。

漆谷中学の生徒は、「慕夏堂文集」と日本の中学生の文章を教材として、「ではみなさんは、沙也可がこのような行動をとったことについてどう思いますか」という教師の発問にしたがって自分の意見を書いたあとで、それを発表した。

最初に挙手したパク・ヘミは、Aに反対しながらも、「日本人と朝鮮人」という枠組みで「文集」の説明に納得し、「金忠善が朝鮮に来て日本軍と戦ったことが間違いだとは思えない」と判断したうえで、Cの「戦争を好む秀吉と戦争を嫌う民衆」という考えに賛成した。次に指名されたキム・ヘリムは、「国民は祖国のために戦うべし」という自分の常識・信念からAに賛成し、逆に韓国が好きだから帰化したという「文集」の説明を疑っている。三橋氏は、パク・ヘミと対立するキム・ヘリムの意見を意図的に発表させた。次に発言したイ・ミンジョンは、日本軍の半分は農民だったという事実に着目して、秀吉の戦争の犠牲になった農民の立場に立ち、沙也可の行動を支持して、Cに賛成した。授業後に提出された意見には、次のようなものがあつた。

Aに賛成したイ・スリは、「日本人と朝鮮人」という国家の枠組みに「祖国愛」という観点を加味し、韓国併合条約に調印した李完用の史実を傍証として、沙也可は自分の国

を売った売国奴と同じだと主張した。ク・ユジンも、Aに賛成して「自分の祖国を裏切ってはいけない」と考えながらも、Bに反対し、戦争で生活が苦しいなら秀吉に反抗すればよいと主張した。イ・スリもク・ユジンも祖国愛に立脚しているが、イ・スリが「権力に従順な祖国愛」ならば、ク・ユジンは「権力に抵抗する祖国愛」である。

また、Aに反対し、Cに賛成するイ・ソンジョンは、「日本人と朝鮮人」という枠組みを前提にしながらも、国家の行う戦争を「正義の戦争と不正義の戦争」に分けることによって、「日本人と朝鮮人」という国家の枠組みを克服＝止揚している。弁証法的な論理である。同じくAに反対するチョン・チェウオンは、「日本人と朝鮮人」という国家の枠組みを克服するために、「正義の戦争と不正義の戦争」という区別のほかに、「他国の人であっても、私は殺せとは言えない」と、戦争を自分自身の人間性の問題にひきつけて「国家と個人」の関係で考えた。弁証法的な論理を二重に積み重ねることによって、国家至上主義の愛国心を克服＝止揚したといえよう。

このように、降倭将・沙也可の行動について、日韓の中学生は、教材「慕夏堂文集」を参考にしながらも、それに拘束されることなく、1時間の授業の中で実に多様な意見を形成している。三橋実践の成果は、中学生が歴史の知識を日常生活の論理と結合して習得することを保障し、自分たちの意見形成に成功している点にある。客観的な知識を、主体的に認識させたのである。

授業の最後に三橋氏は、「同じ教科書、同じ資料を読んでも、このように意見が分かれた」ことを評価し、分かれた意見を相互に交流して、自分の意見を深めることの楽しさと大切さを指摘して授業を締めくくった。また、授業の雰囲気について、「子どもたちはとても楽しそうだった。笑いが絶えなかった」と説明している。これは、自分たちの潜在的能力を発揮できた喜びであり、友だちの隠れていた個性を知りえた楽しさであろう。歴史的な思考力を鍛えるには、国籍と関係なく、三橋実践のような教材の提示と発問が有効であることがわかる。時間があれば、次はクラス討論に進んだのであろう。

3. 討論授業をめぐる最近の論点 —2010～12年—

2011年2月の千葉県歴教協第44回松戸集会の記念講演で、加藤公明氏は「歴史を熱く論じ合う高校生—徳政一揆の農民たちは有罪か無罪か」と題する討論授業を報告した⁵⁰。これは、前年11月、定年退職前に加藤氏の授業を見たいという会員の要望に応じて企画された公開授業の報告であった。この授業は、千葉・奈良・新潟・東京・茨城から60人以上が参観した。

⁵⁰ 加藤公明「歴史を熱く論じ合う高校生—徳政一揆の農民たちは有罪か無罪か」(『千葉県歴教協会誌』42号、2011年)。注52の加藤公明・編著書に収録し、付録DVDに授業記録映像を収録している。

公開授業は、無罪派と有罪派の代表意見に対する賛否や疑問の発表とそれに対する回答という形で討論授業が進められた。そして最後の自由な意見発表で、阿曾君は、今の日本が独裁政権みたいになっていないのは、国民が国家にものを言えない時代に、農民たちが命がけて自分の意見を言おうとしたからではないかと発言して拍手された。また、林さんは、農民の土一揆は一つの立派な市民革命だと思いましたと発言した。

授業後の参観者による検討会では、林さん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。私の「平安京遷都」の授業に対する本多・二杉氏の批判と同じである。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。

林さんのいう「市民革命」の成果には、二つの側面がある。一つは、封建的な束縛から個人を解放し、基本的な人権を認めた市民社会を実現した側面であり、もう一つは、商品生産の自由（利潤追求の自由）と、私的所有権の不可侵（富の不平等の拡大）を保証する資本主義社会を確立した側面である。アメリカ独立革命やフランス革命などは、この二つの側面を含んでいる。しかし、林さんが、徳政一揆を学んだあとで発言した「市民革命」は、明らかにその個人の解放、人権の保障の側面である。「市民革命＝フランス革命」というような一面的な理解で誘導したのでは、討論授業は組織できないと感じた。また、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、生徒の主体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。

また、松戸集会の日本分科会では、「土一揆は一つの立派な市民革命」という生徒の発言は、関係認識の段階か、それとも意味認識の段階かという質問があった。この質問は、討論授業の理解を深める一つの契機になると思う。

近代歴史学で土一揆を研究対象にしたのは、三浦周行氏の「戦国時代の国民議会」（1912年）が最初であった⁵¹。この論文は、前年に起こった辛亥革命における保安会・市民会の活動に刺激されて、土一揆・国一揆を初めて歴史学の研究対象にしたものである。三浦氏は、武士階級に対抗して山城国の農工商の下級の土民が会議を開いて国政を論じたことを、「山城国の国民議会」と評価した。国民議会とは、フランス革命期の市民の代表による会議である。近代の土一揆の実証的な研究は、土一揆を市民革命になぞらえるところから出発している。林さんと同じ発想である。

歴史教育における討論授業の利点は、歴史学者の書斎での研究の過程を、あるいは歴

⁵¹ 三浦周行『日本史の研究 第一輯 上』岩波書店、1981年。

史学界での研究史を、子どもたちが模擬的に追体験することによって、実証的で論理的な歴史的思考力を身につける訓練ができる点である。20年前、浅尾弘子氏のPKOの討論授業で活躍した土川君は書いていた。1冊の本だけ読むと「その本の筆者の考えをもろに受けてしまうと思い、なるべく同じ事を書いた本を複数読むようにした」と。複数の本を読んで学界の論争の中に高校生なりに入り込まないと、自分の意見を鍛えられなかったと告白している。

林さんの発言は、偶然ではあろうが、近代歴史学の出発点に立ち返って、徳政一揆は無罪だけじゃない。民衆が幕府に自分たちの意見を訴える、民主主義の歴史の第一歩だと私は思うが、皆はどう考えるのかという、生徒の側からの新しい問題提起であったと理解することもできる。その意味で、林発言は、意味認識＝価値認識（本質認識）の表現であるが、同時に新たな個性的な事実認識でもある。討論授業の論題は、教師が提起するだけでなく、生徒も提起できることを示している。討論授業は、事実認識→関係認識→意味認識へと進むとともに、新たな事実認識や関係認識に基づいて、さらに次のレベルの価値認識に向かって螺旋状に進み続けるものであることを示している。

最近、加藤氏の徳政一揆などの実践について、法政大学の社会科担当教師中心の「加藤公明実践研究会」の18人の研究者・教師が「徹底分析」した本が出版された⁵²。通読してみると、多くの論者が加藤実践における生徒の主体的な授業参加と思想形成の自由の保障を高く評価し、討論の過程で生徒が事実認識から関係認識へさらに価値（本質）認識へと認識の質を高め、実証性・論理性とともに個性・主体性を鍛えていることを評価している。この事実認識・関係認識・価値認識という概念は、第1章の1節で述べたように、文部省の初期社会科以来使われている問題解決学習論の概念でもある。また、これは遠山氏が指摘したように歴史研究の方法論でもある。しかし、加藤実践が、系統学習と問題解決学習を統一した実践であると位置づけた分析・主張はみられない。

また実証性・論理性・個性の重視は、生徒一人ひとりが科学的で系統的な歴史像を形成するための保障である。従来の系統学習論では、教育内容を系統立てるのは教師だと暗黙の内に了解されている。しかし、加藤実践では学習内容を系統立てて歴史像を思い描くのは生徒たちである。加藤実践は、教師の系統学習を保障しながら、子どもの系統学習と思想形成の自由を保障することによって、そこに科学的な問題解決学習を組み込むことができたのである。阿曾君や林さんの発言もこのように意味づけられる。これが、子どもが主役になる新しい系統学習論である。初期社会科の身のまわりの経験の世界での問題解決とは異なる学問の世界での知的な問題解決学習である。この本では、加藤実践を旧来の系統学習論の枠組みだけで理解し、問題解決学習論をも組み込んだ戦後の社会科教育において画期的な実践である点に誰も気づいていないのは残念である。

⁵² 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。

4. 3度目の全国大会開催 —2012年—

2012年8月、千葉県歴教協は3度目の第64回全国大会を千葉県で開催することになった。全体会は習志野文化ホール、分科会は千葉大学をようやく確保できた。参加目標は、全体で1200名、そのうち千葉県から600名を想定して準備した。最近の4年間は、全国大会参加者が1000名を割っているのに、この減少傾向を食い止めたかった。結果として、参加者1200名以上、千葉から582名でほぼ目標を達成できた。大会の手伝いをしながら全日程に参加できる学生ボランティアスタッフが56名参加したので、若返った印象を持たれた。全体会は、市立習志野高校吹奏楽部96名の歓迎演奏と、高橋哲哉氏の記念講演「フクシマが問うもの／問われるもの」で、ともに好評であった。また、千葉からのレポート数は、全24分科会に各2本以上出すことを目標に取り組み、23分科会に55本を提出できた。これはレポート総数189本の29%、24分科会の95.8%で、18年前の全国大会を上回る数であった。

閉会集会での地域実践報告は、千葉支部・浅尾弘子氏が2008年に実践した討論授業「映画『蟹工船』を使った高校日本史授業」で、主題は「子どもの生活に根ざした授業で社会科の学力を育む」ことであった⁵³。浅尾実践は、千葉市内の教育困難校での感動的な学習の報告で、1994年の全国大会以来の県歴教協の課題「子どもが主役になる社会科の授業」に正面から取り組み、生徒に必要な学力とは何かを問題提起したものである。

浅尾氏は、学力だけでなく経済的、家庭的な困難を抱えて生きている生徒を前にして、「センター入試の問題が8割解ける、それで社会科の学力がついたと言えるのか」と問い、「自立した社会人として、困難に遭遇したとき、考え、発言し、仲間とともに知恵を出し合い、行動し、困難を乗り越えていく力を作ることで、そのために、過去のことや世界のことを学ぶ力をつけることではないか」と考えている。

実践報告は、優佳という生徒の感想を軸に行われた。優佳さんは「授業の中で『蟹工船』を最初に見たとき、正直言葉がわからず理解することができませんでした。後から調べ、まとめていくうちに私は蟹工船に興味を持つことができました」と書いていた。班学習、班討論を経て、最後には、「蟹工船をもっと多くの人たちに見てもらいたい！そして今の私たちも実は蟹工船の中にいるのだということに気づき、考えてもらいたい。『今のままでいいのか』そう考えてもらいたい！」と書いている。彼女は討論学習によって、自分と現代の社会を資本と労働の経済関係で捉え直したのであろう。

その後、大規模な進学校に転勤した浅尾氏は、大学受験の重圧が高校生を本当の学びから疎外している現実を前に、そこでも、彼らの生活に根ざした、ともに学び、ともに

⁵³ 浅尾弘子「子どもの生活に根ざした授業で社会科の学力を育む—映画『蟹工船』を使った高校日本史授業」（『歴史地理教育』797号、2012年11月増刊号）。

考える、主体的に学びたくなる授業を目ざして頑張っている。

おわりに

アジア太平洋戦争後の日本の社会科教育・歴史教育は、いくつもの民間教育研究団体の活動によって刺激し合いながら発展してきた。その中で歴教協は、歴史学に立脚した教師主導の系統学習を強く主張し実践してきた。千葉県歴教協は、系統学習の立場に立ちながらも、地域に根ざし、子どもの生活に依拠した実践を重視し模索してきた。その約60年（再建以後46年）の歩みは、結果として、戦後社会科の中で対立的に捉えられてきた系統学習と問題解決学習とを統一する新しい科学的な系統学習の実践を生みだしている。

従来の系統学習では、歴史学に立脚した教育内容を系統立てるのは教師であり、子どもはそれを受容するしかなかった。しかし、新しい科学的な系統学習では、子どもも学習の主演として自分の生活実感に依拠した歴史像を思い描きながら、自分の系統を組み立てるのである。その際、子どもたちは、仮説の設定から討論までの学習過程で、個性と実証性と論理性を備えた科学的な歴史を系統立てるのである。その過程は、事実認識から関係認識へ、さらに価値認識の獲得へと進む問題解決学習の方法と同じである。

ただし、初期社会科の問題解決学習では、小学校を中心に子どもの身のまわりの生活経験の中で直面する問題を行動や体験で解決する傾向が強かったため、中学・高校で学ぶ歴史学や社会科学のような知的な学習には取り組めなかった。しかし、知的な問題解決の過程は、歴史学者が研究室や学界において日常体験している研究過程と、専門家と素人の質の差はあるが同じ過程である。ここでは、教育内容の系統づくりで教師の教育の自由が保障されるとともに、学習内容の系統づくり、歴史像づくりでは子どもの思想形成の自由が保障されるのである。

討論学習の難しさは、歴史学の定説や最新の学説を「正解」として受容するだけでなく、それがどのような事実をどのような論理で組み立てているのかを、分解したり組み立て直したりして教師自身の論理で理解しなければ、子どもたちの想定外の仮説の提出や討論学習の展開に対応できないことである。これは戦後の「国民のための歴史学」運動で、石母田正氏が教師に対して「村の歴史」を自分で書いてみることによって歴史教育の内容について「自発性と創意性」を持って欲しいと提案して以来の課題でもある⁵⁴。

以上のような千葉県歴教協の研究と組織の発展の要因は、第1に、小・中・高校を一

⁵⁴ 石母田正『『国民のための歴史学』おぼえがき』『現代史の方法(上)』三一書房、1960年。のち『石母田正著作集14』（岩波書店、1989年）に収録。353頁。

緒にした原則的な支部活動である。現在は形骸化していても、問題解決学習は小学校教師にとってなじみやすい学習方法である。これに対して中学・高校の教師は、知識の詰め込みに都合のよい系統学習以外の方法を敬遠する。このような異質の小・中・高校の教師が一緒に学び合えるのは、民間教育運動の利点である。

第2は、組織の民主的な運営である。会員は一人ひとりみな平等である。会員の間に階層や権威を作りだしては、学び合いは実現しない。日韓歴史教育交流の中で、韓国の教師からよく聞くのは、日本では小・中・高校の教師が大学の教師と対等に議論し、ときに大学の教師を批判したりするが、韓国では考えられないことだという。

第3は、粘り強い学習の継続である。人間を相手にする教育という仕事は、短期間に成果のあがる仕事ではない。偉い指導者から一方的に学ぶ方式は長続きしない。みんなで知恵を出し合って地道に学習を続けるしかない。千葉県歴教協では、「例会は、たとえ出席者が2人であっても流さない」ことを目指してきたが、これは大変困難なことである。例会や研究集会の参加者一人ひとりが、感銘深く学べるものをいかに創り出すかが鍵であり、その基礎は予習と復習である。

第4に、千葉県歴教協は、歴史学や教育学の成果を学ぶとともに、全国の教育研究団体の優れた教育実践にも学びながら、それらと自分たちの教育実践を比較し、共通点や相違点を明らかにし、私たちが目指すべき方向は何かを、民主的な組織活動の中で常に議論してきた。「地域に根ざす」とか「子どもが主役になる」とか、どのような課題を提起すれば教育実践の質、教師の資質が向上するのか、常に模索してきた。目標を明示することは、組織の力を結集するカギである。この組織活動と研究活動が車の両輪として機能してきたことが、千葉県歴教協の発展の原動力であった。

最後に、千葉県歴教協の約60年（再建以後46年）の歴史を心情的な言葉で表現すれば、それは感動の積み重ねである。支部の例会や、県の委員会や、研究集会での人々との出会いと、そこでの感動の積み重ねである。その感動を媒介にして私たち会員は成長してきた。

私たちの感動を、授業実践報告や論文の形に変えてくれたのは、子どもたちである。私たちは、歴教協運動の中で子どもの生活と意識に着目して授業の改善に努めてきた。その中で子どもたちに潜在していた学習意欲に触れたとき、思わずその感動を人に伝えたい、記録してみたいと考えた。その努力が、さらに子どもたちの潜在的学習意欲を引き出し、私たちの教師としての能力を高める結果になってきた。私たちが目指してきた「子どもが主役になる社会科の授業」という目標は、誰かから与えられたものではなく、私たち自身が自主的に考えだして掲げてきたものである。民間教育研究団体は、このような自主的な努力を積み重ねて今日まで発展し、日本の教育を支えているのである。