

# 生徒の価値観形成の自由と教育の「中立性」

——歴史教育と歴史認識を巡っての学生との対話から——

法政大学キャリアデザイン学部教授 佐貫 浩

## (一) はじめに——なぜ、「価値の自由」と「中立性」を問うのか

私の担当する授業「社会・公民科教育法」での講義と学生からの応答に基づいて、社会科の学習における生徒の価値観形成の自由と、教師の責務について考えてみたい。

なぜこの問題を扱うかという点には、以下のような課題意識が私にはある。

第一に、今までの社会科は、どうしても受験対策的側面が強い影響を与えており、テストに解答する「正解」を伝達するのが社会科の教師の仕事であるかに考え、またそう受け取ってきた学生が非常に多いという点である。そういう中では、教師にとっても、教える内容はすでに「正解」として疑いないことで、誰が教えるにしても内容に大きな差など存在しないということになる。すなわち、生徒に教える知識の価値内容については、論争の余地なく、客観的なものとして確定されており、その到達点に「忠実」であればよいことになる。教師は、生徒の価値観形成に対しては、絶えず確定され、合意された客観的な内容を伝えることで、生徒の価値形成を左右する大きな影響を与えることはないという「安心」を得ることができる位置を占めることになる。だから、仮に論争的な問題（たとえば、原発をどうするか、消費税をどうするかなどの問題）が出てきても、そこには「正解」がないのだから、教えることもないことになる。だから今問題になっている教育の「中立性」に関しても、教師は大きな責任を負うことがないということにもなる。しかしこれは本当にそうか、と

いうことを問うてみたいと思う。18歳選挙権の実現に伴う政治学習の必要性が強調されている中で、こういう学習観や教師の姿勢は克服の対象になっているというべきだろう。そしてそのときには、ただちに価値観の問題や「中立性問題」が切実な検討課題になる。

第二に、論争のある問題を扱うという課題に直面したとき、教師を目指す多くの学生は、その事態に対処する最も重要な授業の方法が、教師が「中立」という態度をとることであるという相当機械的な返答が返ってくる。しかし果たしてそうか。国民の真理探究の一環としての責務を負う教育において、教師は、何が正しいのかについて徹底的に探求するという姿勢を貫くことが求められているのではないか。何が正しいのかわからないから「中立」という位置取りをするということが、ままあるのではないか。少なくとも生徒自身の真理探究を、中立の名の下に、途中で中断させてしまうことは許されない。生徒自身にとっての真理探究においては中立などという制約や制限があるはずがない。そのために教師はどういう責任を負っているのかを、検討する必要がある。

第三に、論争的な価値問題について中立でなければならぬということ自体が、ほんとうに正しいのか。すなわち、もし論争があるから、両方の意見を紹介しなければならないということになれば、ほとんどあらゆる問題に論争があり、それらの事柄は、ほとんど相対化される。たとえば、アジア・太平洋戦争が侵略であったという考えは、いろいろ論争があるとはいえ、現在では基本的には教科書

に記述されている内容である。しかし「防衛戦争であった」という説があるから、教師は、両方の説があるということを教えるというのが正しいとなるのだろうか。結論から言えば、侵略戦争であるという学界の通説を伝えるということは教師の責務であるというべきであるが（この論理については、本文で詳しく検討する）、その判断は、考え方の違いがあるからその中間に位置取りしなければならないという意味での中立という規範から導き出されるとは言えない。この点もまた厳密に検討しなければならない。

第四に、実は私が、一番じれたいのは、「中立」という位置取りをするのは、学生が論争的な問題について自分の判断が持てないから、世の中にある対立的な考えを両方学習させておくのが一番無難だという安易な選択の結果ではないかと感じる人が多いということである。もちろん、社会科の教師は、あらゆる社会的論争問題について、自分の結論を持たなければならないと言いたいわけではない。判断に迷うこともあるだろうし、判断に必要な資料や情報が不足していることもあるだろうし、また教師自身の考えが変わることもあるだろう。しかしその場合でも、この点を解明することで問題の本質が明らかになるという焦点に向けて物事を分析し探求していく視点を持たないままで、対立する見解を適当に拾ってきて紹介するだけでよいのか。その姿勢を中立という言葉で合理化するような態度は批判されるべきではないか。教師自身の探求においてもまた中立ということはあるのであって、本質の解明に向かうという姿勢が貫かれなければならない。

第五に、それらの検討を踏まえたうえで、教育の方法において、教師が教え伝える価値観について、中立という姿勢を保つという、非常に厳密に規定された要請として、中立という態度の意味、意義を把握する必要があると考える。その厳密な規定に対する自覚なし

に、中立という言葉を広げ拡大しているところにあてがうことは避けなければならないと言いたいのである。そういう自覚的な思考を経由して中立という概念を使用しようとしているのか否か、それをこそ問わなければならないと思うのである。

## （二）問題提起の全体構造

そのことを考えるための私の問題提起は、次のようなものである。

### （１）「政策選択課題」と「到達点のある論争課題」との区分

社会科学習で、その価値観をめぐって社会的に対立のある課題については、教師は、その価値観を強制してはならないとすることができる。しかし価値観を強制しないということの意味は、ていねいに区分して、教育の本質に即してその意味を厳密に検討しなければならない。

まず、価値に対立のある課題というもの自身が、大きく区分すると２種類ある。第一のものは、その課題がこれからの政策選択として、国民的議論によって決定されていく場合（「政策選択課題」）である。具体的には、消費税をどうするか、原発を再開するかどうか、TPPを推進するかどうか、等々のような課題である。それに対して、第二は、社会的に論争があるとしても、科学の世界や社会的合意として、一定の結論が形成されている課題の場合（「到達点のある論争課題」）である。例えば、アジア・太平洋戦争は侵略戦争であったというような一定の判断が歴史的に、あるいは社会科学の世界で、到達点として形成されているような場合である。もちろん、そういう場合でも、「いや、そんなことはないのだ」という議論はいくらでも存在し続けるのであり、したがってそういう問題もまた論争的課題と呼ぶことは可能であるが、そういう到達

点を伝えること、学習することは公教育において不可欠となるという性格の問題である。

## (2)「政策選択課題」と教師の教育に課せられる「中立性」

第一の「政策選択課題」について、何が正しいか、あるいは望ましいかは、基本的に個人個人の判断に任される。教育はそういう生徒個人の判断力を高めることを目標とする。したがって教育は、どの選択が正しいかを結論付けて「教え込む」ことはしてはならないという意味では、価値的中立の立場を取る必要がある。

しかし、「政策選択課題」に関して、生徒の判断力を高めるための教師(教育)の責務は、ただ、中立の視点に立って、対立する見解を紹介すれば良いのかというと、そうではない。教師はそこでは問題の本質に生徒の理解が迫っていくための視点や資料などを提供し、また議論の過程を問題の本質に向かうように援助していく必要がある。そして重要なことは、そういう視点や資料の提供は、教師自身がその問題の本質を如何に把握するかということと不可分に結びついているということである。そこでは教師の「中立」ということの厳密な意味が問われる。

教師自身が何が本質問題であるのか、どう考えれば良いのか判断に迷うから、対立のある問題について「中立」という立場に置かれているという中立ではなく、教師自身が問題の本質を極め、何がこそ論争と判断の分かれ目になっているのかをしっかりと把握し、その焦点問題をきちんと考えさせる資料や分析視点を提供したり発見させたりするという教師の責任を果たした上で、最終的な判断は生徒自身にゆだねるという限定的な、あるいは厳密な意味での中立がそこでは要請されるのである。そういう意味では、教師は、その「政策選択課題」について、まず自らが、客観的かつ科学的に、問題の本質を探究するという

責務を背負っているというべきである。その責務を果たさないままに、ただ対立する見解を示すだけ、すなわちたまたま拾ってきた対立する2つの見解を比較させれば、生徒は問題の本質、焦点へと認識を発展させていくことができると思えるのは無責任というほかない。たまたま拾ってきたということは、例えばネットで論争している両方を取り上げるなど、偶然に目についたものを取り上げるというような意味である。教師の側に、本質がどこにあるかという判断なしには、本質的な対立見解を教材として再構成し提供することはできないのである。率直に言って、各党の政策は、時には、本質を押し隠して、偽装されていることがある。そういう偽装のままに対立意見として紹介するだけでは、本質に近づくことはできない。

私の授業で、学生への課題として、「政策選択課題」として、原発継続か廃止かを高校の生徒に考えさせるにはどういう「資料」を提供するか——賛成、反対を主張する2つの資料を提示することという条件付きで——という課題を出して、報告をさせた。その時に、学生自身がしっかりした考えをもっていない場合、彼等が提示した対立する見解は、非常に偶然的なものであった。例えばネットから、3・11事故以前の原発電力とほかの電力の東電提供の価格比較表をそのまま使ったり、10年ほど前の再生エネルギーの価格や技術水準のデータをそのまま使ったりしていた。また原発の価格という場合、①東電が電力生産で負担する生産価格、②政府が税金から支出している原発立地費用などを含んだ原発電力の生産費用、③本来東電が負担すべき事故補償費用——実際は国が税金で補填、限度額は9兆円となっている、④30年以上かかるとされる破壊された原発の撤去費用を含んだ費用、⑤使用済み燃料の最終廃棄処分の費用——技術的にも、処分地も全く見通しがついておらず金額も不明、という5種類の原発電力生産

費用があるという客観的事実の認識なしに、たまたま目についた資料を提示している、等々。

そういういい加減さを中立という名において合理化しては、教師の責任は決して果たせないだろう。問題の本質に対する究明を断念したり放棄したりすることの合理化として「中立性」を作用させてはならないのである。

### (3) 「到達点のある論争課題」と教師の教育に課せられる「中立性」

では、「到達点のある論争課題」において、「中立性」という教育方法上の規範は、どういふものとして存在しているのだろうか。

この問題については、私は故・本多公栄が提示したモデルを使って、問題提起を行っている。本多は、1970年代に、日本のアジアでの戦争が「侵略戦争」であるのか「(日本の)防衛戦争」であるのかについて、「侵略戦争」として教えるのが当然であると考えつつ、しかし防衛戦争だと考える生徒の価値観の自由は保障されるべきではないかと考えて、自分の授業を構造的に把握しようとした。

本多は、教育を「教える教育」（「伝える教育」とも本多は呼んでいた）と「育てる教育」に区分して考えた。そして価値観——歴史観を含む——に関わる教育は、この「教える教育」と「育てる教育」という2つの部分で、異なった働きかけをする必要があると考えた。

「教える教育」部分では、それまでの到達点を伝えることが不可欠であるとし、その内容を「基礎的知識」と呼んだ。その「基礎的知識」とは、歴史学習に即していえば、歴史学の到達点であるとした。そしてその「基礎的知識」は客観的なものであると考えた。それは「基礎的知識」が、歴史観という価値観を含まないということではない。歴史学の到達点として通説、ないしはそれに対する有力な批判仮説という位置において承認された学説が存在するという客観的事実——もちろん

その内容を含めて——を伝えるという意味で、客観的なものと把握したのである。そしてその中で、歴史学において到達点となっている「侵略戦争」という認識を伝えることは当然と考えたのである。

重要なことは、本多は、そのように「客観的なもの」としての「基礎的知識」を伝える（学習させる）ことと、そのなかに含まれている価値観（歴史観）を生徒自身が自分の価値観（歴史観）とするかどうかは、別のことであると考えたことである。本多は、生徒が自分の価値観を形成する営みは、「基礎的知識」を重要な素材としつつ、自分の既得の歴史観や経験的な歴史イメージ、その他に獲得した情報などをあらためて総括して、主体的に、価値観形成の自由の下で、自らの価値観（歴史観）を形成していく過程であると考え、そこに関わる教師の働きかけを「育てる教育」と把握したのである。したがってその中では生徒が「防衛戦争」と考える自由も保障しなければならないと考えたのである。

ではその「育てる教育」として教師の行う働きかけの内容はどういうものか。それは第一に、科学の方法（歴史学の方法）を生徒に獲得させることである。証拠に基づいて考えること、歴史の体系的な把握、「基礎的知識」を踏まえ、かつそれと格闘して自分の考えを形成していく力量の形成などである。第二は、生徒が自ら調査し、新たな証拠や「証言」などを発見したり集めたりする作業への取り組みやその力量の形成である。第三は、自分の考えをまとめ、表現し、他者に提示することである。第四に、自らの見解をみんなとの討論の場に提起して応答責任を果たす——そこで自己の見解の正当性や根拠を主張し、間違っていたらあらためるといふような自己吟味の力量の形成である。当然その中で、「防衛戦争」論者は、「侵略戦争」論者との応答責任を負った討論空間で、自己の主張の正当性を説明する責任を背負うことになる。しかしそこ

では価値の方向性で、教師から良い、悪いと評価されることはあってはならないことになる。

中立性という概念は、この2つに区分された教育の領域で、異なった性格において具体的に適用されなければならない。「教える教育」においては、教師の主観的な考えや価値観によって、教える知識を選び出すのではなく、歴史学の到達点に立って、教育内容を選ぶというその「客観性」として、この中立規範は具体化されなければならない。「育てる教育」においては、生徒が獲得する歴史観については、その価値観の方向性について、教師は一方的な考えを押しつけたり、その価値観の方向を自分の価値観との比較で評価するようなことをしてはならないという規範となる。

ただし、以上のように整理してみると、何となく問題の全てが整理されてしまったかに聞こえるかもしれないが、実はその境界的な問題が沢山存在することも留意しておかなければならない。

第一に、「基礎的知識」を本当に「客観的」なものとして明確に確定することができるかという問題である。歴史に関して、一応確定された事実は無数にある。その無数の中から何が大切かということで、どれを選んでくるかという過程で、当然歴史観が大きく影響する。そもそも、歴史記述は——当然歴史教科書の記述も含んで——、歴史観なしには行い得ない。ここに教科書の多様性や教科書選択などの仕組みが不可欠になるし、科学の世界で通説として確定された見解もある意味では「仮説」という過渡的な到達点でしかないという視点などが不可欠になる。すなわち「基礎的知識」とは、絶対的なものではなく、しかし何が歴史的真実であるかの探究の到達点としての成果、従ってそれを無視しては説得的な考えを作ることはできず、それと批判的に対決することでこそより新しい考えを説得的なものとして形成することができるハード

ルとして存在しているという性格においてとらえる必要がある。

第二に、現実には「基礎的知識」は、教科書として提供されていると考えられている。しかしそこでは多くの場合、「絶対的な知識」、「正解」という性格を色濃く伴って生徒に提供されている。とするならば、それを今述べたような意味で相対化し、その内容を自分の主体的で自由な歴史観形成のための素材や資料として教科書を利用するということは、授業の中でそういう考えや方法を積極的、意識的に展開する中でしか実現されない。そのためは、教師は、必要に応じて、通説批判の有力な批判仮説を紹介するなど、教科書内容の「絶対性」を打ち破る工夫を求められる。

第三に、本多のように「基礎的知識」を教師が最初に設定すること自体が、今日のような教え込み、知識詰め込み型学習空間の中では、生徒の自由な価値観形成を妨げるという主張がある。そういう点では、「教える教育」の領域で、教師の側から「基礎的知識」を提供するのではなく、「育てる教育」のプロセスで、生徒自身に必要な「基礎的知識」を、生徒自らによって探究、発見させるという方法こそ必要ではないかという主張がある。そしてそういうモデルにしたがって、討論授業を中心に開発している優れた教育者もいる（例えば加藤公明）。しかし私は実はこの両者の立場は絶対的に対立したものではないと考えている。なぜなら、後者の立場に立っても、教科書自体をなくするということを主張しているわけではないということがある。そして教科書の内容が「基礎的知識」を中心に記述されるということ自体は、否定できないだろう。またこの基礎的知識の可能な内容を、生徒自らが発見するような能動的な学習スタイルは、本多にとっても否定すべきものでは決してなかった。本多は、生徒達に、大使館回りをして、アジア・太平洋戦争で、アジア諸国でどれぐらいの死者が生まれたかを聞き取りさせてい

る。そしてその結果、およそ 1500 万人近い死者がアジアで生みだされていたという、当時としては新鮮なデータを生徒達がまとめることになったのである。さらに、討論授業を設定する授業の場合、教師はそのテーマやそのためのデータの選択には強力なイニシアティブを発揮しているのであり、どんな事実、知識、論争を取り上げるかについて、公教育内容に求められる正統性のための根拠が、教師の側で、「基礎的知識」や「通説」などに依拠して選択されているからである。

第四に、さらに補足するならば、本多自身は、生徒に侵略戦争であったとの認識を持って欲しいという考えをもっていた。それはこのような学習指導が、同時に朝鮮人差別の言動をする生徒への生活指導とも関係していたという背景もあった。そういう本多の意図が、本多の組んだ授業で、実現する場合もあるだろう。しかし「基礎的知識」として歴史学の到達点と出会わせる授業——「侵略戦争」であったという認識を到達点として学ばせる授業——であったとしても、生徒はかならずしもその見解を受け入れない場合もある。歴史観形成の自由を保障した以上それは避けられない。その時教師はどうするか。本多は、それは教育の方法論がもつ本質的な結果として、そのことを受け入れるという態度を取った。それは、生徒の価値観形成の自由、そして教育の方法に適応されるべき「中立性」の規範の当然の結果と把握するべきものであると思う。

### (三) 生徒の価値の自由と「中立性」をめぐる学生との対話

およそ以上のような構造で問題提起した上で、学生の考えを 2000 字で書いてもらったり、また試験問題に、それに関する考えを記述してもらおうような形を取ってきた。今それら全体を学生との「対話」と呼ぶことにする。

その対話から見えてきたことを以下に述べてみたい。学生のコメントをいくつか紹介しつつ、検討してみよう。

#### (1) 教師の教育目的や方法における「意図性」と「中立性」

◇「教師はまず、教科書などで基礎的知識を教える。これは、人類が蓄積してきた普遍的価値・真実を継承していくうえで重要であり、授業の基本である。だが、これだけではただ一方的に事実を伝えるだけで、生徒の価値・思想形成をたすけ、社会的認識を深めることはできない。授業には基礎的知識を教えるだけでなく、その知識や生徒の生活意識などを組み立てて価値観や内的判断基準を形成するための訓練・援助・指導をする役割がある。そのために、教えた基礎的知識をもとに、社会的問題を考えさせ、議論・討論させるのである。本多公栄氏の実践では、教師は『朝鮮差別の意識を変えたい』という目標を定め、戦争についての基礎的知識を教え、実際に生徒に大使館へ訪問させたり、資料を読ませたりして考えさせた上で、改めて朝鮮差別や戦争について議論・討論させていた。このように、教師が授業をするにあたって、人類が蓄積してきた普遍的価値や憲法に即した何らかの目標を定め、その目標に向かって授業を展開するということは非常に大切である。目標を念頭に置き、基礎的知識を教え、さらに生徒主体で資料や調査から考えさせ、議論・討論させることで自分の意見を相手に伝え、相手の意見を検討する過程を通して生徒に自分の思想を形成する手助けをする、そして教師が定めた目標へと近づけていくということが授業の重要な役割であり、教師の責務であると思う。しかし、本多氏の実践では、教師が教え、議論・討論させて、最終的に生徒が獲得した思想・価値が、定めた目標に反したものであった場合、その生徒の思想・価値の自由を認めていた。これは生徒の価値・思想形成の自由を認めた民主主義的な教育であると思う。1回の授業で『朝鮮人差別の意識を変えたい』という目標に達することができなかった場合には、内容

や方法を変えて数回授業を続けても良いが、最終的に生徒の価値観・思想が変わらなかったなら、それは生徒の価値形成の自由を認め、教師の考えを強制してはならない。そこで教師の考えに一致しない生徒を認めず、評価しなかったり、自分の考えを押し付けたりするのは生徒の思想の自由という民主主義的な権利を侵害し、生徒は自分の意見を主張できず、教師の意見に従う、教師の言うことを覚えれば良いというような思想統制の授業となってしまう。」(2015年度I生)

この学生のコメントは、ある意味で私の授業をとっても正確に把握したものである。私はあえて、本多さんは、朝鮮人差別の克服のために、なぜ朝鮮人差別が起こっているかの背景として日本の植民地支配の歴史を知って欲しいという「意図」にしたがって授業を組んだことを強調した。私は、日本の歴史をしっかり学んで日本の侵略戦争の歴史を生徒に知って欲しいと考える教師の教育(授業)の「意図性」は、決して否定されるべきものではないと思っている。教師はどういう授業を何のために行い、生徒にどのように考えてほしいかという意図的な方向性を持って教育を行う。それなしには教師は授業への情熱を持ち得ないだろう。

しかしその「意図性」が、生徒の思想形成の自由、教師の意図と異なる考えを獲得する自由を制限するように働くならば、それは大いに問題となる。確かに私は授業で、「朝鮮人差別の意識を変えたい」という意図を持って授業をし、それが成功しない時は内容や方法を変えて再度挑戦することもありうると述べ、それでも成功しない時は「断念」するとも述べた。おそらくそういう「意図性」という言い方に対して批判意識を抱く学生も多いと思う。この意図性と授業の目的とは同じであって良いのかという点も、今後更に深めるべき論点として残っている。

◇「授業の際に教師自身の思想を生徒に話すことに関して、一向に問題はないと私は思う。むしろ、自分の見解をしっかりとっていたほうが、共感する生徒・反対意見をもつ立場の生徒ともに自身の考えに確信がもてて良いだろうとさえ思う。しかし、気をつけなくてはならないのは、あくまで自分の思想を相対的に“紹介する”のであって、押しつけてはいけないという点である。自分の思想を紹介するのと押しつけるのは、全く違う話である。このあたりが難しい点であると思われる。私の体験談になってしまうのだが、大学で日本史の授業を受けて強く印象に残ったのは、教授が「私はこう思うけれども」、「私はこうは思わないけれども、」という言葉を積極的に使っていることだった。そして決まって、「～という風に考える人もいる。」「～のような説もある。」と他の説や立場の考えも紹介する。自分の見解を話す際に根拠を述べているのも、どのような視点から事象を捉えたら良いのかを学ぶのに非常に役立った。あまり歴史に詳しくない私でも、このように選択肢を与えられることによって考え方の幅も広がり、自分なりの意見を展開すること、すなわち自分の思想を形成することができた。この教授は、自身が歴史を研究する立場であるがゆえに、しっかりとした根拠を述べつつ持論を展開することができたのだろうが、それゆえに少々、他の説に対して批判的であるようにも感じた。しかしそれさえも、自分のとる立場から他の主張の穴を指摘しており、押しつけるというよりは思想形成のポイントを紹介されているかのような印象を受けた。大学の授業であるために少し極端な例になってしまったが、自分の立場を明らかにする方針を徹底することで、意見・思想の押しつけを防げるのではないかと思う。」(2014年度、M生)

◇ 次に大事になるのは、生徒の答えに対して否定的な反応を見せないことである。これは、一つしか答えがない場合のことではなく、いろいろな答えが考えられる場合のことである。たとえば、社会の授業で原発の問題を扱い、生徒に「原発は

必要か否か」という質問を出した場合、生徒によって「原発は危ないから必要ない」、「原発は環境にあまり害を与えないから必要だ」、というさまざまな意見が出てくるであろう。このような状況下で、教師が一方的な意見（ここでは原発が必要という意見とする）に対して、「原発は放射性廃棄物などの問題があるから環境には悪いのでは？」という反応をしてしまうと、「原発は環境に害を与えないから必要ない」という意見を出した生徒はもちろんのこと、原発は必要という意見を持った生徒全員に対しても、自由な意見を出すことを制限してしまうことになる。すなわち、教師の反応次第では、当事者の生徒はもちろんのこと、同じような意見を持った生徒の価値観をも否定してしまうことになってしまうのである。」（2014年度、S生）

これらの視点は、大変多く出されてきた。今回はその紹介やコメントは紙数がないのでここで止めておくが、どれも、大切な視点であると思う。それらについてもさらに学生との間で論点を深めたいと感じた。

## （2）「中立性」のもう一つの把握の仕方について

実は、「中立性」問題の把握において、私が、私の講義のある死角というか、弱点というか、課題性をあらためて教えられる点があった。それは以下のような考えが、およそ2割強（全体は約50人、したがって10数人）ではあるが、出されたことである。それは、2015年度の期末のテストで、前もって3つのレポート課題を提出しておき、そこから私が2題を選んで、各1000字の意見を書く「テスト」に書かれた考え方である。その問いは、「アジア・太平洋戦争については、侵略戦争ではなかったという意見もある中で、どのように、どういう内容を教えるのが良いと思いますか」というものであった。次のような記述があった。（文章はもとの記述のまま。）

◇「私は中立的な史実に基づいて、さまざまな視座と視点を取り扱うことが大切であると思う。……つまり公教育において、いかに歴史的史実の中立性、歪められていない事実だけをくみ取り、……いかに歴史という授業に興味を持ってもらい、意志を確立してもらおうという教師の役割が責任であると思う。」（2015年度、F生）

◇「侵略だったのか、そうではなかったのか決めつけるのは、最終的に学び手本人に任せるべきであり、授業では事実を教えないといけないと思う。公教育としての責任は、歴史の正しい学び方と事実を伝えることであり、多くの命を犠牲にする戦争について、多様な視点から捉え、自分なりに考えさせることだろう。」（2015年度、O生）

◇「もし自分が教員として生徒に教えたいというときには、『侵略戦争であった』という考えと、『アジアを守る自衛戦争であった』という……両方の視点から、太平洋戦争をみるのが、自分的には必要なことであると思う。しかしあくまで、公教育として、教師になれば指導要領に従わなければならない。日本は……侵略戦争をしたとなっているのであれば、自分は生徒達に日本は侵略戦争をしたひどい戦犯国であったと伝えるだろう。しかしあくまで最終的には、生徒自身が答えを導き出し、自身の納得のいくようにしてもらいたい。」（2015年度、M生）

◇「私たちは、教育者として、生徒に白とか黒とかいってはならないと思います。つまり、『南京虐殺』はあったのだ、などと断定的なことはいってはならないということです。私が真に言いたいのは、そのようなテーマでは、歴史を正しく伝達するというよりも、歴史という情報の正しい取捨選択の仕方をおしえるべく扱うべきだと考えています。」（2015年度、K生）

◇「アジア・太平洋戦争が侵略戦争であったとする思想と、そうでないとする思想があるとすると、

この戦争が侵略か否かを判断するのは生徒自身でなければならない。もちろん教師は、確固たる思想を持っているのだろうが、それを生徒に押しつけるのは、好ましくない。あくまで侵略戦争かどうかの判断は、生徒に任せ、教師がしなければならないことは、生徒が判断するために、必要な情報をそろえてやることだ。その判断材料となる情報は、互いに偏ったものと、中立のものが必要だと考える。」(2015年度、H生)

◇「アジア・太平洋戦争を侵略戦争であったと考えるか、アジア解放の戦争であったか、これらはその人の見方、考え次第であろう。しかし教育者は、愛国心ある人材の育成を行うに当たって、日本が世界に残したすばらしい歴史を伝えるべきではないか。悪いことばかり聞かされては、祖国への尊敬など芽生えない。」(2015年度、K生)

これらの考えは色々なニュアンスを含んでいて、一概に否定されるべきものであるとは言えないかもしれない。色々工夫した表現の結果とみることもできる側面もある。またもちろん、こういう考えが出されるであろうことは、予想していないわけではなかった。しかし、このように書かれたものをみると、一定数の学生の考え中では、中立性という観念が2重に交錯しているという感じを抱いた。すなわち、学生自身において、アジア・太平洋戦争の性格については、それが侵略戦争であるのかそうでないのかは、本人自身が決めかねているという実態であり、したがってこの判断は学生自身にとって「中立」を選ぶほかない状態にあり、そしてそういう地点からすれば、自分が教師になったときは、そこで行う授業は、当然にも両方の意見を紹介して、どう考えるかは、生徒自身にゆだねるというスタンスのほか取りようがないという点である。

おそらく、若い教師においても共通した傾向があるのではないだろうか。そしてそうい

う教師の間では、文科省が強調している「教育の政治的中立性を侵してはならない」という規範は、ある意味で、共感というか、「納得」という受け止めがあるのではないかと思うのである。

しかしそういう困難な状況を、たった4単位の社会・公民科教育法で対処するものではない。戦争の実態がどういうものであったかという探究で私の授業を組むわけにも行かない。せめて史学科の学生達は、歴史学の方法に立って、そういう問題を大学の専門の学習・研究の中で克服していった欲しいと思うが、そういう歴史学習の機会がほとんどない普通の学生は、そういう歴史観形成の科学的な鍛錬の場を経ないままに、現場の教師になっていく。そういう意味では、公教育を通しての国民的な歴史認識の形成という問題は、今大きな危機にあるといわざるを得ない。どうすべきか、悩むところである。

#### (四) 学生の皆さんへのメッセージ

そういう課題を考えつつ、とにかく最後のメッセージを学生に送った。(正確には、この小論がそのメッセージである。)それをここに記録して、この小論を閉じる。

(1)今回、私は皆さんへの「挑発」を試みました。あえて本多さんは、「生徒の価値観を変えようとした」と言い切って皆さんに問題提起をしました。しかしより正確に言うならば、本多さんは、「朝鮮人差別」意識を持っている生徒の認識(本多さんはそれを「底辺認識」とも呼んでいます)に働きかけて、その差別意識を歴史教育によって、改めさせたいと考えたのです。ところが、本多さんはそういうことをすると、それは生徒の価値観を教師の意図によって変えてしまうことで、それは「生徒の思想形成の自由」を奪ってしまうこ

とになるという矛盾に直面したのです。そこで本多さんはこの問題を両立させる授業の方法はないかと考え、苦闘したのです。

私の意図は、この矛盾を皆さんにも背負って考えてほしいということにあります。教師である以上、この矛盾に絶えず直面せざるを得ないということです。教師になり授業をするというエネルギーは、最も奥深いところでは、やはり真実を知らせたい、科学的な思考力を身につけさせたい、時代の主人公に子どもを育てたい、歴史的な課題に立ち向かえる人間になってほしい、等々にあるのではないのでしょうか。しかしそれは教師自身はどういう歴史観や科学観、科学的認識を獲得するかに深く関わっています。そしてその自分の価値観をしっかりと形成することを抜きにして、教育実践に向かうエネルギーなど生まれのではないかと思うのです。

- (2) そういうときに一つの視点は、自分の価値観を超えた「客観的な真実」に依拠するという方法です。本多さんはそれを「基礎的知識」に求めました。しかし「基礎的知識」はそれ自身が一定の客観的な質、あるいは学界（科学の世界）の到達点としての客観性を持っているにしても、いわば無限にあるそういう「事実」や「客観的知識」のなかのどれを持ってくるかという視点で見ると、やはり教師の「主観」を反映せざるを得なくなります。そう考えると、実は「基礎的知識」に依拠するということは絶対的な「客観性」を保障してくれるものではなく、せいぜい自分の集めてきた「基礎的知識」が、少なくとも歴史学の到達点からみて間違いだといわれるものではなく、一つの説として学問的に成立するという保証を得るとい程度の「客観性」を獲得するとい

う限定的なものとなります。もちろん、だからといっても、その「限定的」な「客観性」が成立しているかどうかは「決定的」に重要だ——教師はその責任は背負わなければならない——という点は忘れてはならないと思います。本多さんは、その「基礎的知識」に依拠して教育をするという回路を通して、生徒の歴史認識に働きかけることができるのではないかと考えたのです。

- (3) しかし「基礎的知識」自体が本当に依拠できるものであるのかが、再度問題になります。例えば私の授業で、「縄文と弥生時代」の「授業」をしました。あるいは「聖徳太子の時代」の「授業」をしました。私はあえて、「客観的知識」として与えられている教科書を分析対象にし、その弱点を突くという形で授業をしました。それが可能だったのは、私の歴史観がこの教科書記述とは異なっており、教科書だけでは見えないものを見えるようにしなければ歴史のダイナミックな展開はとらえられないと考えた私（教師）の「意図」と「歴史観」があったからです。しかしはたして、私の「歴史観」や「意図」は、なぜ正当だと言えるのでしょうか。私は皆さんに私の「歴史観」で挑戦したのです。そして授業の結果は、私の歴史観のような見方があるということを伝える「授業」を組み立てたのです。もちろん、そういう歴史観を皆さんが承認することを要求したわけではありませんが、かなり「独特」な「価値観」を紹介することで、皆さんの歴史観を広げる「挑戦」をしたのです。なぜそれが許されるかというと、一応最近の歴史学の成果（歴史学の到達点）に依拠しているからだと説明することはできます。でも、ではどうしてそういう到達点が教科書に反映されていないのかという疑問が直ちに起こっ

てきます。それは、単純化すれば、教科書の記述もまた、多くの弱点や歴史学からの遅れを沢山持っているからです。

歴史の教師として勉強を深めていけば行くほど、授業をする動機にはそういう批判意識が強まってこざるを得ないので。その時やはり、教科書に依拠するという点は一定の土台にはなりますが、教師がその授業で与える知識の「客観性」「正当性」について、自分自身で責任を負うということが避けられなくなります。私が強調したいのは、そういう責任を自覚した上で授業を組み立てるとともに、だからこそ、「生徒の思想形成の自由」をどう保障しうるのかという問いを手放さないでほしいということです。

- (4) かなり多くの方がこの本多さんの直面した「矛盾」を、生徒の判断に委ねるといふ方向で解決しようとしていました。基本的に私もそれに賛成です。しかし、実は、完全に生徒の判断に委ねるといふことは、できないように思います。やはり教師の責任が残るのではないかとということです。より正確な言い方をすれば、たとえディベートや討論授業をするとしても、その組み立てには教師の「意図性」を避けることはできないと思うのです。討論させる場合でも、どういう資料と出会わせるか、どういうところに調査に行かせるのか、どんな論点を最も重要な対立点として議論を展開させるのか、などの教師の「指導」が入ります。そもそも教科書をそのまま「客観的知識」（「基礎的知識」）として与えて良いのかということ自体、問題となります。教師は客観的な教育内容——ある言い方では教師の意図に関わらないという意味での中立的な内容——を教科書に依拠するということが、自己の真理探究の責任の放棄となることすらあるのです。その責任を負うために

は、教師の高度な科学的な批判能力が求められます。そういう自覚を持って授業に挑戦してほしいのです。

- (5) もちろん、そうだとしても、授業に「相対化」と「多様性」を組み込むことは非常に重要で、これからの授業に欠かせない方法として大いに取り入れて下さい。具体的には、まず、絶えず授業のなかで、教師の考え、教科書の記述、通説すらもが変わる可能性があること、最終的な判断は生徒個人々の責任においてなすべきものであること、討論で異なった意見があることを印象づけること、承認できない対立意見であっても面白く、それに拠って自分が刺激され、自分の考えも深まっていくこと、等々の多様な経験を生徒がいっぱい味わえる授業を構想して下さい。
- (6) 最後にもう一度触れておきたいことがあります。あえて言いますが、それはアジア・太平洋戦争は「侵略戦争であった」ことを教える（伝える）かどうかということです。もちろん、アメリカと日本の戦争は帝国主義国同士の戦争としての性格があり、同時にファシズム対反ファシズムの戦いでもありました。しかしアジア・太平洋戦争の中心は日本のアジアへの侵略であり、2000万人のアジアの人々の命を日本の軍隊の不法な侵略で奪ったのです。日本に外国人が攻めてきて、その戦場でアジアの人たち 2000 万人が亡くなったのではなく、日本の軍隊がアジアの国々に入り込んで戦争をしたためにアジアの膨大な民衆が亡くなったのです。それが侵略でなくてなんだというのでしょうか。それは歴史学の常識であり、通説です。したがって、私はそのことを伝えることが教育の責任だと考えています。もちろんそのことはそういう「通説」を伝えることであって、それを信じなければ

ばならないこととして生徒に強制することではありません。それが「通説」であることを伝えるということです。そういう実証的に確定された事実（もちろん細部においては多くの不明な点をもっているのですが）を無視して自分の歴史観や主張を形成しても説得性を持ちえないのです。その事実と正面から格闘して考えることが求められるのです。

さらにまた、聞き取りなどの学習作業で、どんな加害や被害が生まれたのかを調べさせることも、是非進めてほしいと思うのです。あの戦争が侵略戦争でなかったなどという認識が科学的なものとして成立するなど、歴史学をキチンと学んだものからすればほとんどあり得ないことです。はたして日本社会は、あの侵略戦争を侵略戦争と認識する国民的な認識を形成しなくても良いのでしょうか。

- (7) ひょっとするともはや日本の歴史認識の水準は、あの戦争が侵略戦争であったという地点に立って教育をすることができない——そういうことを国民が許容せず、また生徒もそういう認識を今まで聞いたこともない変わった、偏った考えと受け止めてしまうほどになってしまった——時点へと後退してしまったのでしょうか。何が真実であったのかを、白紙に戻って、そこから出発するほかなくなっているのでしょうか。確かにそのように考えることはただ単なる「後退」なのではなく、生徒の自主的判断を生み出すためには、あえて教育方法としてそういうスタンスを取ることを求められているということはあるかもしれません。しかし教師もその位置へと後退してしまっているということではたして良いのでしょうか。そのことを、教師を目指す皆さんには、しっかり考えてほしいと思うのです。と言っても、それは、皆さん自身が、そういう

歴史認識を獲得しない限り、外からそれを押しつけることができるわけではありません。ですから、皆さん自身で、今どんな歴史認識を獲得すべきかを、教師としての責任と社会科学の研究者として、誠実に探究し、そこから教師の仕事への責任と情熱を汲み取ってほしいのです。

- (8) 結論的に言えば、結局教師は、何が歴史的真実であり、科学的歴史観であるかについて、絶えず反省的に探究し続けること、そしてそういう誠実性と自己反省性を絶えず鍛え高めて行くこと、その責任の上に教師は「基礎的知識」を自分の責任で選ぶという事からは逃れ得ないこと、なおかつ自分の行っていることの「主観性」と「一面性」を自覚して、生徒にも自分の考えは一つのしかし「誠実」な例に過ぎないことを伝え続けていくほかないのではないかと思います。

皆さんが、公教育を担う教師の責任を意識して、教壇に立つときが来ることを心より期待しています。