

# 社会意識論から見る「自由主義史観」

——戦後教育運動とビジネス書との共鳴——

安東慶太

## 1. 背景と問い

歴史修正主義、あるいは歴史否認論とも呼ばれる一連の言説が、冷戦が終結した1990年代前後から様々な国で問題化されている。日本でこうした言説をけん引してきたのは、1997年に結成され、自国の正史を回復するために新たな歴史教科書を作成・提供しようとした「新しい歴史教科書をつくる会」(「つくる会」)であろう。この団体には学界・言論界から多様な顔ぶれが参加し、従来こうした主張を担ってきた保守系の知識人以外にも、教育学者の藤岡信勝や漫画家の小林よしのりなどが参加していた。特に藤岡が提唱した「自由主義史観」が、この団体が作成した教科書に通底する歴史観としてこの運動の思想的な基盤になっていたことは(西尾・西部[1998: 198])、多くの人々に衝撃を与えた。そもそも藤岡は歴史的にマルクス主義の強い影響下にあった教育学の世界で活躍し、彼自身も左派知識人の一人だと考えられていた。しかしこの時期の藤岡は立場を転換させ、従来の歴史教科書を批判しつつ歴史修正主義的な「自由主義史観」を提唱するようになったのである。

他の歴史修正主義と同様に、彼らの言説も学術的に正しいとは言い難く、設立当初から多くの歴史学者たちによって歴史的事実の認識に対する根拠の弱さが指摘されてきた。それにもかかわらず、彼らの言説はインターネットなどを介して広まっており、近年の日本で社会問題化している排外主義の源流になっていることも指摘されている(樋口[2014], 伊藤[2019])。

そこで先行研究は、なぜ彼らの言説は学術的に否定されてもお普及するのかという問題意識に基づき、その言説の形式、つまり運動を支える組織形態や主張が展開されるメディアの重要性を指摘してきた(俵[2001], 上杉[2003], 倉橋[2018])。しかし、確かにこうした言説の形式の重要性は認めたとしても、それを介して流通する言説の内容が荒唐無稽であれば、人びとが組織に参加したりメディアに触れたりすることはない。つまり単に内容の学術的な正しさを検証するのではなく、彼らの主張が当時の人々のどのような意識を表現し、結果としてそれに共感する人々の組織への参加やメディアとの接触につながっていったのかが明らかにされる必要がある。

以上のような問題意識に基づき、本稿は「自由主義史観」に表出された社会意識を資料に即して明らかにすることを目指す。次節ではまず先行研究を踏まえた本稿の方法論的立場と分析対象を記述する(→II)。その後「自由主義史観」の内容とそれを支えた時代背景や政治的理念を確認し(→III)、そのうえで1970年代から1980年代にかけての藤岡の議論の変遷を分析することで、当初の主張の背景にあった政治的理念が、社会情勢の変動によって失効していく過程を示す(→IV, V)。その後彼が創出した新たな政治的理念の源流を確認し(→VI)、それが歴史修正主義に結実していく経緯を明らかにする(→VII)。結論では本稿の議論をまとめたいうえで、今後の展望を示す(→VIII)。

## II. 「社会意識」から「社会心理」へ

本稿にとって最も重要な先行研究となるのは、社会学者の小熊英二による「つくる会」運動研究である(小熊[1998])。彼はこの運動を社会現象としてとらえ、その主導者である藤岡や小林の言説の内容を検討することで、そこに表出された社会意識を時代背景と関連付けて分析している。彼によれば、社会主義の失墜や国際化の進展、日本社会の中間集団の解体といった当時の時代背景が、人びとに従来の政治・社会秩序の崩壊を意識づけた。そしてこうした状況をもたらす「不安」から逃れ、国家という共同体に安住するために、ナショナリスティックで歴史修正主義的な「つくる会」が求められたのである(小熊[1998: 96-98])。他の研究を見ても、このような「不安」による説明は、近年のナショナリズムや歴史修正主義に対する基本的な理解を構成している(岩崎・リヒター [2005: 377-378], 岡部[2000: 22-24]など)。

このような小熊の議論は、社会意識論の系譜に位置する。この定式化を行った見田[1979: 101]によれば、社会意識とは「社会集団が、それぞれの存在諸条件に規定されつつ形成し、それぞれの存在諸条件を維持し、あるいは変革するための力として作用するものとしての、精神的諸過程と諸形象」である。社会意識論は、集団の成員が残した言説にこうした社会意識が表出されていると考え、計量調査や新聞記事、インタビュー、個人のライフヒストリーなどを分析してきた(見田[1984, 2012]など)。小熊も別の著作で「言葉の使用法の専門家として、集団的な心情を表現する言葉をつむぎ出す役割を負う」知識人の言説を通して社会意識を明らかにするという方法を定式化しており(小熊[2002: 21])、同様の方法で「つくる会」を分析した上記の論文についても、こうした議論の1つに位置づけられる。

見田や小熊のようなこれまでの社会意識論の

特徴は、論者が明確に措定しているがそれ自体は不可視な特定の社会構造が社会意識を規定しているという前提が置かれているということである。例えば見田の「現代における不幸の諸類型」は、新聞の身の上相談を素材に当時の人々の不幸を規定している文脈を分析したものであるが、最終的に種々の不幸の要因の根本は生産構造の問題に帰責されている(見田[1984: 1-56])。ここでは、近代市民社会という特定の社会構造が人間の「疎外」を生み出し、それが不幸として実感されるという、見田の議論に共通した理論的前提が置かれている(見田[1977])。同様の事態は上記の小熊の議論でも起こっている。彼は「つくる会」の出現が示した現代日本社会の心の闇が、「あらゆる共同性が、実感できる関係性が、有効で開かれた公共性が崩壊し、政治への不満も、経済的失速への焦りも、日常や未来への不安も、すべて表現する言葉が失われているかのような閉塞感」であると述べる(小熊[1998: 105])。しかしここでも近代社会という社会構造が必然的にグローバル化や大衆社会化を引き起こし、それが社会解体・流動化を発生させて人々の「不安」を生み出すという前提が置かれている(小熊・上野[2003: 1-4])。

しかし、彼らのように社会意識を規定する特定の社会構造を措定してしまうと、それが引き起こすと想定される「疎外」や「不安」以外の社会意識は、あらかじめ分析から排除されてしまう。さらに社会構造が「疎外」や「不安」を生み出すことは暗黙の前提になっているため、その内実が顧みられることもない。日本の排外主義の背景を考察した樋口[2014: 56]は、小熊のような議論に経験的な根拠がないことを批判して「想定する疎外状況が何を指すのか、明確にされることがほとんどない」と述べているが、結論が「疎外」や「不安」でとどまってしまうのは、むしろ上記のような前提の必然的な帰結であると言える。

本稿は従来の社会意識論に対する以上のような方法論的反省を踏まえて、社会意識を規定するような特定の社会構造を措定せずに、より資料に即した形で「自由主義史観」に表出された社会意識を考察していく。こうした本稿の立場の参考になるのが、社会意識論を定式化した見田に影響を与えていた、高橋徹の「社会心理」に関する議論である。

高橋によれば、社会心理とは「『イデオロギー』とともに広義の社会意識に属する」が、知識階級を主体としたイデオロギーとは異なった「大衆の行動や経験によって担われた『生きた社会思想』」であり、「社会の客観的実在としての『物質的基盤』による本源的規定を受ける反面、……それ自身の内在的論理を發展させ、客観的実在からの相対的独自性を保ちながらそれへと反作用を及ぼすものである」(高橋[1987: 192-195])。つまり社会心理は単に社会構造に規定されるのではなく、一定の独自性を持って展開していく。したがってその分析にあたっては「社会構造の客観的分析によって、事実や過程の因果論的解明を目指す社会決定論的アプローチ」ではなく「社会的行為者の主体的志向性や価値観の解釈的理解へと志向する……人間優位的アプローチ」が採用されることとなる(高橋[1987: ii])。つまり社会心理は措定された社会構造からではなく、人々の言説に即して理解されなければならない。

こうした高橋の議論を踏まえて、本稿では以下の具体的な分析の方針を採用する。1つは歴史的な文脈の析出である。社会心理の「現代的かつ歴史的な解明」(高橋[1987: ii])を試みた彼の姿勢に表れているように、社会心理は単にその時代の文脈に応じて即時的に形成されるものではなく、それまでの生活や経験に基づいた固有の厚みを持って立ち現れてくるものである。本稿の分析対象である藤岡について言えば、「自由主義史観」を提唱する前後の言説だけで

なく、それ以前の教育学的な言説も分析対象に含めて、彼の議論の歴史的な変遷を追う必要がある。したがって本稿では、藤岡の最初の論文が発表される1970年から、「自由主義史観」が提唱された連載記事(1994年4月から1996年3月)<sup>(1)</sup>までの論文や論考の分析を行う。

もう1つは社会的な文脈の析出である。高橋[1987: 191]が社会心理という言葉を用いた意図として「社会心理学的思惟という心的世界の全体を、その背後にある全社会的過程との関連でとらえようとするところにある」と述べたように、特定の社会集団の社会心理は、単にその内部だけで育まれるものではなく、社会的な文脈を共有する他の個人や集団と共鳴しながら形成される。つまり本稿でも単に藤岡の言説だけでなく、彼の周囲に存在する他の言説にも目を配る必要がある。この作業の目的は、言説間の因果関係の同定というよりもむしろ、同時代の文脈を共有した複数の言説の布置を見ることで「自由主義史観」の1つの淵源を浮かび上がらせることにある。したがって本稿では、藤岡が参加していた教育運動や彼が参照していたビジネス書の言説も分析対象に含め、それらが藤岡の言説と共鳴する局面を明らかにしていくこととなる。

### III. 「自由主義史観」とは何か

本節では「自由主義史観」の内容を確認するために、1990年代の藤岡の議論を整理する。彼はこの史観に対して、従来の歴史教育を支えていた近現代史以降の日本を全面否定する「東京裁判史観」とも、それに対抗して第二次世界大戦という侵略戦争を肯定してしまう「大東亜戦争肯定史観」とも異なる第3の史観という位置づけを与え、新たな近現代史教育の基盤とすることを提唱している。その内実をまとめれば、特に日本の政策決定のあり方について、近代国家が建設され独立を達成した明治維新から日露戦争までの時期を肯定的に、その後アジアに侵

略し国際的に孤立した第二次世界大戦までの時期を否定的にとらえようとするものであった(藤岡[1996: 153-157, 159])。彼はその具体的な特徴として、健康なナショナリズム、リアリズム、あらゆるイデオロギーからの自由、官僚主義批判という4つを挙げている(藤岡[1996: 160])。

この規定では右でも左でもないような歴史観に見えるが、藤岡は基本的に歴史教育改革を目指しており、既存の教科書が左派的な「東京裁判史観」に染まっていることを批判していたため、実質的にはかなり歴史修正主義的な歴史観になっている。実際に当初から彼は教科書記述における南京事件の虐殺者数の過大評価や明治維新の否定的な描き方を批判していた。また「自由主義」という用語の採用についても、戦前の自由主義者たちに代表される「軍国主義への反対」を引き継ぎたいとする一方で、そうした自由主義をブルジョア思想と位置付けて否定的な評価を与えてきた「マルクス主義に対する代案」という意味合いも付与しており、彼の反左翼的なスタンスが表れている(藤岡[1996: 157-158])。

ただしここから藤岡が完全に右派的な立場に移行したと考えるのは性急である。なぜなら彼は「自由主義史観」に対して、第3の歴史観という意味以外にも「自由な探求に開かれている」というその研究姿勢、方法論」という意味があるとも規定しているからである(藤岡[1996: 176])。つまり「自由主義史観」とは1つの歴史観に固執せず、様々な歴史観を突き合わせて科学的な探求を行っていくという姿勢そのものである。一見するとこれは批判者に対する単なる弁解にも見えるが、むしろ当初彼が重視していたのはこちらの側面であった。それを裏付けるのが、彼が同時期に推進していた社会科教育における教室ディベートの導入である。

藤岡は「どのように授業を行うべきか」について研究する教授学の専門家として、様々な指

導方法や教材を開発してきた。こうした活動の中で、特定の論題について生徒が賛成反対側に分かれて議論を行う教室ディベートは、義務教育の終了までに必要な学力の多くを含む能力としての「ディベートを楽しむことのできる力」を身に付けられる授業方法として提唱される(藤岡[1994a: 18])。そして自身が編集代表を務める『授業づくりネットワーク』誌上では、教師が教室でこの授業方法を活用できるように、具体的な進め方やそれに必要な道具立てを解説する連載を行っていた。

藤岡[1996: 199-201]によれば、このようなディベートは「対立仮説を意識的に設定し吟味する」ことで人間の認識の一面性を克服することができる。しかし「歴史教育の世界では、あいかわらず『東京裁判史観』がはばを利かせている。『論破を許さないという目的のためにそれを正しいのだと仮定する』言説がまかり通っている」。だからこそ歴史教育にディベートを持ち込む必要がある。つまり彼は、様々な「対立仮説」(対抗仮説)を突き合わせて議論することで、既存の歴史記述の修正を目指していたのである。

それではなぜ藤岡はディベートにこだわったのか。彼の中に前提としてあったのは、1980年代後半から1990年代前半にかけて社会情勢が大きく変化したという認識である。

雑誌創刊〔1988年の『授業ネットワーク』創刊〕以来の五年間は、世界史的な激動の時期に重なった。二十世紀の壮大な実験ともいえる社会主義は世界的な規模で崩壊し、米ソの冷戦は終結した。……この間、日本はますます世界の「経済大国」の位置を不動のものとし、日本ヌキに世界の経済は成り立たない時代になった。このような地球規模の変化の意味を考えることなしに、従来の観念の単なる延長線上に立って教育

の仕事……を進めていくことはできなくなりつつあるように思われる(藤岡[1993a: 125], □ 内引用者)

ここでの「従来の観念」の中核が「戦後民主主義」である。彼によれば戦後の日本人は、「民主主義」と「権力」を対立させ、国家権力を悪として考える民主主義観を保持しており、社会科教育がこの再生産を担ってきた。こうした「戦後民主主義」観念は、日本人に対して自己の権利を主張することを教えるという利点を与えてきた一方、国内・国際情勢の激変を経てビジョンに基づく国家運営が必要になった1990年代には、そのための権力の必要性すら否定するネガティブなものへと転化してしまった(藤岡[1994b: 101-102])。日本人の国家運営への意識の希薄さはまた、国際理解の弱さにもつながっている。藤岡[1993b]によれば、日本人はアメリカなどと比べて世界政策に対する意識がなく、湾岸戦争などの国際的な危機的状況が生まれても国際社会の常識に沿った対応ができない。こうした点を理解せずに行われる国際理解教育は、結局のところ日本人が「地球市民」になることを妨げているのである。そして彼はこのような悪影響を及ぼした「戦後民主主義」観念を克服することが「社会科再生の最大の課題」と位置づけている(藤岡[1994b: 102])。

こうした課題への対処法が「議論の文化」の醸成である。藤岡[1994a: 14-16]によれば、社会主義の崩壊や第二次世界大戦における日本による侵略などの歴史上の巨大な失敗は、批判の自由の欠如、つまりディベートの欠如と結びついている。だからこそ「日本が歴史のあやまちを二度と再び繰り返さず、国際協調のもとで民主主義社会として発展していくためには、政治指導者にも国民の側にも、社会的決定の前提として討論の意義を重視する思想、いいかえれば『議論の文化』を根付かせねばならない」(藤岡

[1994a: 16-17])。

この言葉は、彼の社会科教育観と併せて理解するべきである。彼は「自由主義史観」の提唱以前から、教育の目的を「主権者育成」に、社会科教育の目的をそのための「科学的社會認識の形成」においてきた(藤岡[1983a: 101])。この「主権者」という言葉は、1950年代末に日教組の議論の中で登場した後、教育運動の中で広く受け入れられてきた概念であり、「国の主人公」としての主体的な国民という意味を持っていた(子安・久保田[2000])。後に見るように、この概念は1980年代以降の国内・国際情勢の中で揺らいでいくのだが、少なくとも藤岡の頭の中には教育の目的として主体的な国民の育成があったことは間違いない。こうした認識の下で藤岡は、21世紀の社会科教育の中心に、議論に基づく民主主義ができる国民を育てることを置き、こうした国民の育成こそが「日本の民主主義を国民自身の、自己責任、自己決定において発展させる」ために必要になると述べる(藤岡[1994c: 132-133])。

小熊[1998: 96-97]は、藤岡の著作から規範とすべき「常民」や「常識」が見いだせず、「頼るべきモデルがない『価値観の揺らぎ』への不安がうかがえる」と述べているが、以上の整理からは、むしろこの時期の藤岡が目指すべき国民像を明確に設定していたことが分かる。ここまでの整理を踏まえて改めて「自由主義史観」を定義すれば、歴史修正主義的な歴史観を擁護しつつも、主体的なディベートを通して既存の教科書記述に挑戦することで、教育現場から「議論の文化」を醸成し、国際社会で通用する国民を形成するための運動だったと言えるだろう。そして「議論の文化」が根付いた国民という政治的理念は、藤岡の教育学者としてのキャリアの中で、社会情勢の影響を受けて確立したものであった。次節ではまず1980年代前半までの彼の議論を概観し、彼がこの時期に依拠して

いた政治的理念を明らかにする。

#### IV. 戦後教育運動の目標としての国民的自覚の形成

教授学、特に社会科教育の専門家としてアカデミズムの世界に入った彼が注目を集めるようになったのは、1975年の学力論に関する共著論文である。1970年代に入ると授業についていけない子どもの大量発生が明るみになり、戦後3度目の学力問題が提起されたが、そこでの問題の1つは「『できるがわからない』という歪んだ学力」であった(和井田[2006: 13-14])。こうした学力を規定するものとして、藤岡は「体制側の教育理論にもとづく支配的な学力観となっている態度主義」を批判する(鈴木・藤岡[1975: 92])。論文内ではそれと類似するものとして、当時学力問題に精力的に取り組んでいた国民教育研究所の坂元忠芳の学力観についても批判し、その後の「学力論争」を引き起こすこととなった。

藤岡によれば、態度主義が重視する「態度」や「思考力」は歴史的に蓄積されてきた科学の成果に関わりのないものであり、この立場は「事実上教育内容の科学性を否定していく」ものとして批判されるべきものであった(鈴木・藤岡[1975: 92-94])。加えてその翌年には、こうした学力観に基づいた当時の教育が、「国民の教育に対する要求が高まり、民主主義的意識の定着と成長につれて、学校に対してますます高い要求が出されるにいたった」中で、行政や学校、教師がそれに見合った教育を提供できていないという問題意識にも接続される(藤岡[1976: 27])。

藤岡は教授学の専門家として、こうした問題を子どもや教師ではなく、教育内容の欠陥に帰責するという立場を取る。そこで彼はこの問題への対処として、同じく教授学の専門家であった勝田守一による「成果が計測可能なように組

織された教育内容を、学習して到達した能力」という学力規定を基に、教育内容の科学的な組織化を提案する(藤岡[1976, 1978])。これを筆者なりにまとめると、以下ようになる。つまり、例えばある単元に関して大きな到達目標を設定し、それを分解する形で細かい到達目標を設定すれば、それぞれの目標に対して教育の内容を決定することができ、教師がそれをこなしていけば自動的に到達目標に達成できるような組織化された教育内容を作ることができる、ということである。こうして科学的に組織化された教育プログラムは、ベテラン教師だけでなくどのような教師でも実施可能なものになりうることが目指されており(藤岡[1976: 36-40])、このために藤岡は教育実践への志向を強めていく(藤岡[1980a, 1982]など)。

つまりこの時期の彼の議論は「体制側」、つまり国家権力を批判しつつ、科学という方法を活用することで、国民によりよい教育を提供するという構図になっている。そしてこうした構図は、以下で見るように戦後日本の民間教育運動に幅広く共有されているものでもあった。

戦前の教育への反省を受け、敗戦直後には政府が教育改革の旗手となっていたが、1950年代に入ると政府は改革に消極的な姿勢へと変化する。こうした状況に対して教師の側から改革を進めていく動きとして、労働組合であった日本教職員組合(日教組)が主導する研究活動に加え、多くの民間教育研究団体が立ち上げられた(佐藤隆[2005: 41-42])。このような動きの中で、戦時下で活動中止を余儀なくされていた教育科学研究会(教科研)も1952年に再発足する。彼らは戦前的な教育観、つまり国民道徳の形成という目的のためには国家が教育を修正するのが当然であるという教育観を批判しながら、「科学と教育の結合」を旗印に、1950年代から1960年代にかけての民間教育運動をリードしていった(堀尾[1993: 48])。藤岡も教科研の教授学部会

(1987年に授業づくり部会へと改名)の代表を長らく務めており、教科研と同様に国家権力への対抗と、国家の介入を防ぐための科学の活用を志向していたと考えられる。

彼らのこうした教育的立場を支えていたのは、「国家の復権に対する国民の権利の自覚化と独立国家を支える民衆の自覚の結晶核」としての目指すべき国民像であった(堀尾[1993: 49])。1960年代の教育研究運動では、サンフランシスコ条約による片面講和や1969年の安保条約改訂によって日本が対米従属のもとにあるという認識が主流であり、社会主義革命を目指した講座派マルクス主義の政治的な影響も受けながら、真の独立と国民的自覚の形成が課題とされていた(堀尾[1993: 49], 小玉[2013: 41-44])。こうした状況下で教育分野において「民主的な進歩勢力対反動的な保守勢力」という対抗図式が確立し、戦後教育運動は文科省の教育への介入を反動的なものとして批判しつつ、学問の成果を科学的に、つまり非政治的に教える(ただしその裏にはマルクス主義的政治性が隠されている)ものとして自己を提示してきたのである(小玉[2013])。

前節でも述べたように、当時の教育運動ではこうした国民像は「主権者」という言葉で共有され、藤岡の著作の中でも教育の目的としての「主権者育成」が明示されている(藤岡[1983a: 101])。ただし、そうした主権者が国家に対抗するものなのか、それとも国家に与するものなのかという点で、この時期の彼の国民像は「自由主義史観」の時期とは大きく異なっていたと言える。次節では1980年代後半の彼の議論を見ていくことで、この藤岡の転換の契機を検討する。

## V. 法則化運動の席卷と新たな政治的理 念の模索

藤岡の言説を時代に沿って見ていくと、彼の

主張に変化が見られるのは1980年代後半である。そのきっかけは、小学校教諭の向山洋一が1984年に提唱した「教育技術の法則化」運動(法則化運動)であった。個々の教師に蓄積されたすぐれた教育技術を広めていこうとしたこの運動は、「“教える”ということの技術を効率よく普遍化して誰にでも感動的な授業が出来るシステム」を構築するものとして、爆発的に教師の間に流行することになった(向山[1986: 40-41])。

藤岡はこの運動に対して強く賛同していたが、最大の理由は、この運動が特に現場の若い教師の切実な要求に応えるものであり、教育実践を志向していた藤岡の方向性に合致していたからである(藤岡[1986: 29-34])。そしてこの運動に影響を受けた藤岡は従来の教育内容・教材研究に加えて、新たに教授行為のレベルに着目するようになり(藤岡[1994d: 8-9])、それが後に「ストップモーション方式」の授業研究として教授行為の分析システムに結実していくことになる(石井[2017: 178-179])<sup>2)</sup>。

この運動が彼に与えたもう1つの大きな影響が、戦後教育運動の行き詰まりの実感である。彼はこれを「戦後民主主義」と「科学」を二本柱としていた「六〇年代型」の限界として表現する(藤岡・向山[1988: 16-17], 藤岡[1988a: 24-26])。こうした「六〇年代型」の教育は「上から偉い人が、国民に教え諭して、正しい思想を普及するという発想」に立っており、子どもや若い教師には魅力がないのである(藤岡・向山[1988: 17])。前述のように「戦後民主主義」が国家権力の否定を意味していることを考えれば(→Ⅲ)、これはまさに戦後の民間教育研究運動の理念に対する疑義の表明であった。

藤岡のこの問題意識は、この時期に発生していたいくつかの問題に裏打ちされている。その1つは、教師集団の解体である。1980年代後半になると、かつてほぼすべての教員を組合員としていた日教組の組織率は5割まで落ち込み、

運動を支えてきた教師の退職や高齢化によって維持そのものが難しくなる団体も多く出現していた(佐藤隆[2005: 45])。一方で新たな担い手となるべき若い教師たちは、重苦しさを持った従来の教育運動を離れてサークルのような新たな運動形態を模索していたのである(佐藤隆[2005: 45-47])。

もう1つ重要な問題は、社会科解体論の登場である。戦後に新たに創設された教科「社会」は、公民や地理、歴史を含みながら、小学校第一学年から高等学校最終学年まで縦断する形で存在し続けており、教育者の中では社会認識・市民性教育の統一的発展を保障する「小・中・高校一貫の社会科」として位置づけられていた(高山[1994: 1])。しかし1985年の参院予算委員会で、当時議員でもあった歴史学者の林健太郎が「もう社会科の役割は終わったのですよ」と述べて社会科解体を提言し(二谷[1988: 34])、その2年後には小学校低学年の社会科は生活科に、高等学校の社会科は地理歴史科と公民科に分けられることとなった。

教科研の歴史を振り返った堀尾[1993: 49-50]が指摘するように、これらの問題が示しているのは、1980年代後半という時代の中で、戦後教育運動が目指していた国民像自体が失効していたということである。1960年代の時代背景の中で目指された真の独立を目的とした国民像は、高度経済成長期を経て日本がアメリカと並ぶ経済大国であるという意識が確立する中で、もはや効力を持たなくなっていた。結果として若い教師たちはこうした国民像に共感できずに新たな運動へと流れていき、主権者教育という形で戦後教育運動の重要な部分を担っていた社会科は部分的解体に向かうことになったと言える。

法則化運動に対する藤岡の共鳴には、以上のような教育運動の行き詰まりの打開への期待が含まれていたが、結局この期待は裏切られることになる。これには2つの理由があった。1つ

はこの運動が、結局教育研究に亀裂を持ち込むという結果に終わってしまったからである。この運動に対しては既存の民間教育運動団体から多くの批判が寄せられていた。その中には授業や教育を技術としてとらえることの是非などの重要な論点も含まれていたが(石井[2017: 173-174])、藤岡からは、多くの批判は単に運動の勢いを止めることを目的とした無益なものに見えた(藤岡・向山[1988: 27])。一方でこれに対する向山の反応も快いものではなく、建設的な議論にはならなかったのである(藤岡[1988b: 102-103])。

もう1つの理由は、法則化運動には理論がないということであった。先に述べたように法則化運動は教授行為を重視しており、教育技術の普及に焦点を当てている一方で、目標やねらい、つまりその教育技術によって何が達成されるのかという点は重視されていなかった。しかし藤岡[1986: 35]によれば、例えば『跳び箱を全員とばせる』技術を普及しようとした瞬間に……、その行為には、『跳び箱を全員とばせる』ことが何らかの意味で『よい』ことであり、『すぐれた』教育になるという教育観を内包せざるをえない。だからこそ彼は法則化運動に対して「個々の法則が内包する理論、教育的文脈を視野に入れる方向にすすんでほしい」という要望を提出し、個々の教育技術によって最終的に何を達成したいのかという点を問うていた(藤岡[1986: 36])。

この要望を理解するためには、彼の教育観(→Ⅲ)と教育内容体系化の主張(→Ⅳ)とを併せて考える必要がある。前述のように彼は教育全般の目的を「主権者育成」に置いていた。これを教育内容体系化の主張、そして法則化運動と結びつければ、藤岡は、教育や社会科教育の目的を達成するために各学年やカリキュラム毎に体系化された到達目標を設定し、その最も細かいレベルでの目標が一对一で個々の教育技



術に対応すると考えていたのではないだろうか。しかし、上述のようにこの時期「主権者育成」という言葉に内包されていた従来の国民像は失効していた。つまり藤岡は法則化運動から立ち上がる理論が、最終的な到達目標としての新たな国民像を設定しようと考えていたと推測できる。

結局以上のような失望を受けて、藤岡は1998年に自ら「授業づくりネットワーク」運動を立ち上げることになる。教科研の授業づくり部会の会員を中心としたこの運動は、「異質なものの学びあいの原則」、「受信者・発信者一体の原則」、「文体革新の原則」の3つの柱から成り立つ運動として提唱され、その中で具体的な授業実践を基盤としながら、教師が主体性を持って相互に学び合うような環境を形成しようとしていた(藤岡[1988c])。特に原則の1つ目は法則化運動の1つ目の問題点を克服するためのものであり、参加メンバーは他団体との掛け持ちが基本となっていた。

しかしこの原則が採用された結果、この運動では「理論・体系を相対化する」ことが目指され(藤岡[1988d: 66])、「理論は参加メンバー個々人が自分でつくり発展させていくべきである」とされる(藤岡[1988c: 27])。つまりこの時点で法則化運動の2つ目の問題点を克服することはできておらず、彼にとって理念となるべき国民像は模索の段階であった。彼が新たな理念としての「議論の文化」にたどり着くには1990年代を待たねばならなかった。

## VI. ビジネス書ブームと「議論の文化」

それでは「議論の文化」はどこから出てきたのだろうか。この疑問に答えるために湾岸戦争前後の藤岡の言説を比較してみると、参考文献に大きな違いがあることが分かる。1980年代までの論考ではほぼ教育学系の論者の著作のみが参照されていたのに対して、湾岸戦争を過ぎる

とそれ以外の論者が増加する。ここにはまず西尾幹二や江藤淳など「従来の保守系ナショナリスト」(小熊[1998: 99])の著作が含まれ、これは「自由主義史観」の右派的な性格を反映している。

ただしここで着目したいのは、世界情勢に対する課題意識を補強する形で、堺屋太一や岡崎久彦、佐藤隆三といった評論家によるビジネス書が参照されている点である。例えば湾岸戦争後最初の論考と見られる「子供は教師をこえてゆく」は、堺屋[1991]の『日本革質』からの引用から始まり、湾岸戦争によって従来の「心情的平和主義の正当性は無残に打ち砕かれてしまった」と述べられている(藤岡[1991: 288])。したがって「議論の文化」の由来を理解するためには、この時代のビジネス書の位置づけの検討が必要になる。

そして藤岡が理念を模索していた1980年代後半は、まさにビジネス書の人気が高まっていた時期であった。書籍の分類ごとに出版傾向を解説した『出版指標・年報』では、1986年後半から年末にかけてビジネス書が軒並みヒットし、「書店店頭でも、売れ行き良好書を前面に陳列すれば、自ずからビジネス書コーナーが出来上がってしまうといった状況だった」ことが指摘されている(全国出版協会出版科学研究所編[1987: 72])。こうした傾向を受けて、翌年の解説では、それまで社会科学の一部として取り扱われていたビジネス書が、初めて1つのジャンルとしてくり出されるようになる(全国出版協会出版科学研究所編[1988: 58-61])。

このブームの背景にあったのが、景気停滞や当時一挙に進んだ円高などの経済的な不安定要因の増加の中で、「果たして世の中はこれからどうなるのだろうと誰もが漠然と将来展望の取っ掛かりを掴めないでいる」という社会状況である(全国出版協会出版科学研究所編[1987: 71-72])。これがビジネスマンの自己啓発・勉強熱

を刺激し、未来予測を謳った本や、ビジネスに必要なスキル・知識についての本の人気が高まった。そしてこれに拍車をかけたのが「日本の貿易黒字の突出に対する諸外国からの批判の声はますます強くなり、とりわけ日米間の摩擦は緊張を高める一方である」というような国際情勢であった(全国出版協会出版科学研究所編[1987: 73])。こうした情勢を受けて、自己啓発・未来予測と日本論が組み合わさったビジネス書ブームが1991年頃まで継続していく<sup>(3)</sup>。

著者の実績に売上が左右される傾向が強いビジネス書におけるこの時期の人気作家は、堺屋に加えて、作家・評論家の落合信彦、経済評論家の長谷川慶太郎、経営コンサルタントの大前研一などであった。そして上記のような背景を受けて、彼らの論調の大枠はかなり似通っている。つまり、日本は経済大国にもかかわらずグローバル化を始めとする世界の変化についていけない、その背景に日本人の閉鎖性やそれに起因する旧態依然とした政治・経済がある、こうした危機を乗り越えるためには国際化が必要である、といった言説である(落合[1989], 大前[1989], 堺屋[1985]など)。

こうした論調は、1991年の湾岸戦争に対する言説でも引き続いている。この戦争で大きく問題とされたのは日本政府の外交の失敗であった。つまり多額の金銭的な貢献をしたにもかかわらず、人的・軍事的貢献をしなかったことで他国から批判され、助けたはずのクウェートからの感謝広告にも国名が掲載されなかったのである。この失敗は国際社会と国際化できていない日本人のずれを表すものとして受け止められ、特に保守的な論客から従来への平和外交の見直しや日本としての自己主張の必要性が様々な形で提言されるようになった(野田[1991], 田中[1991]など)。こうした論調は政策にも影響を与えるほどに力を持ち、1992年のPKO協力の制定につながっていく。

この流れの中に、自己啓発のための方法としてディベートも位置づけられる。倉橋[2018: 90-92]によれば、湾岸戦争後の1993年頃からビジネス書と教育書を中心にディベートに関する書籍が増加するが、「新聞言説では、『民主主義』『日本人のコンプレックス』『国際社会』との関連が読み取れる」。これはまさに先の国際化と同種の言説と言えよう。つまり自分の主張を論理的に主張する民主主義が成熟していないことが国際化できないこと背景にあるとみなされ、日本人のコンプレックスとなっているわけである。この時期のビジネス書系ディベート本の主な著者は、英語教師でアメリカ大使館同時通訳者でもあった松本道弘と、シンクタンク主任研究員を経て評論家へと独立した北岡俊明だが(倉橋[2018: 94-96])、彼らの著作でもそうした論調と重なり合う形でディベートが推奨されている。つまり経済大国となった日本がその閉鎖性ゆえに各国から批判される中で、日本人が国際化して外国人と対等に渡り合うために必要な論理的思考や論理的な議論を身に付ける方法が、ディベートなのである(北岡[1986: 9-12], 松本[1989: 1-6])。

以上のように1980年代後半以降ビジネス書の中では、経済大国としての日本という認識、世界情勢に対応するための国際化の重視、そのためのディベートという一連の言説が形成されてきた。こうした言説に共鳴し、それを教育の領域に適用したのが藤岡であったと言える。例えば彼の国際認識を示す論考では、経済学者佐藤隆三の時事評論的な書籍『日米新時代への決断』が引用され、日本のマスコミの国際感覚の欠如や湾岸戦争における日本人の国際的な常識の欠如が嘆かれている(藤岡[1993b], 佐藤隆三[1991])。また彼が編集代表を務めていた『授業づくりネットワーク』の教室ディベートに関する増刊号では、「ビジネス・ディベートの普及の草分けの位置を占める」人物として松本道弘

が寄稿している(藤岡[1994a: 17], 松本[1994])。このようにディベートはビジネス書と共鳴しながら教育分野でも人気を博すようになり、教育系のディベート本も同時期に増加することとなった(倉橋[2018: 93-94])。

それでは、なぜビジネス書と同型の言説が教育界にも受け入れられたのだろうか。当然1つの理由は、ビジネスマンも教師も日本の経済大国化という新たな社会情勢下で従来のやり方が通用しなくなり、新たなやり方を模索していたという点で共通していたということだろう。それに加えてここでは、特に社会科教師の中にディベートが受け入れやすい素地があったことも指摘しておきたい。

1960年代以降の歴史教育では、子どもの主体性を育むために討論を重視した教育実践が積み重ねられていた。この背景には、戦後すぐの歴史教育協議会を中心とした歴史教育が、子どもへの教育という側面への十分な理解が欠いていた部分があったことへの反省があった(加藤[2013: 62-69], 宮原[2009: 47-48])。その先駆的なものが、日露戦争における主戦論と反戦論の立場でクラス討論をさせた加藤文三の授業である(宮原[2009: 50])。その後こうした形式の授業は千葉県歴教協のメンバーへと引き継がれ、人々への「共感」を促して「中学生に自由に予想＝仮説を立てさせる方法で」子ども達の主体的な歴史認識を育てることを目指した1970年代の安井俊夫の一連の授業を経て、子ども達が自分で立てた仮説を討議してその実証性や論理性を検証するために「討論授業」を取り入れた、加藤文明の「考える日本史」へと結実する(宮原[2009: 53-55])。このような歴史教育における子どもの主体性を重視した討論形式の授業の蓄積は、社会科教師にとってディベートを受け入れやすい素地を作っていた。藤岡がこれを日本の経済大国化という新たな情勢の認識と結びつけたことで、彼のディベート論も一定数の教師に

受け入れられたと考えられる。

## VII. 近現代史の重視から歴史修正主義へ

それでは、ディベートはどのように近現代史の歴史教育と結びつき、最終的に歴史修正主義として結実することになったのだろうか。まずこの問いの前半部に関連して、この時期のビジネス書が「歴史から学ぶ」ことを重視していたことを指摘したい。先に述べたように当時のビジネス書ブームは経済情勢の見通しの悪さを背景にしていたが、これは短期的な経験から未来を見通せないことを意味している。こうした時代の要請を受けて、この時期のビジネス書はより長期的な歴史から学ぶことを押し出すものが多い。例えば堺屋[1985: 3]は未来の予測のためには社会全体の変化を視野に入れねばならず、そのために「古代に遡って『価値』の意味を模索する気になった」と述べる。また外務省に所属しながら外交評論家としての活動も行っていた岡崎[1983: 6]も「国家戦略の基礎的な事実関係」を日本の歴史と地理であると考え、そこから現在の日本をとりまく戦略的環境を解明する「戦略論」を提唱していた。

こうした姿勢は藤岡の主張にも取り入れられている。例えば彼によれば「歴史教育の最大かつ究極の評価基準は、日本国民がこれからの時代をより幸せに生きていくための基礎的教養を身につける機会に歴史教育がなっているかどうかである」(藤岡[1996: 20])。また彼は歴史学者の小川哲雄らが提唱する日本近現代史の「四十年サイクル説」、つまり近現代の百二十年の歴史が、明治維新から日露戦争、日露戦争から敗戦、敗戦から経済大国化した1985年頃という四十年単位で成功→失敗→成功と歩みを進めているという説を支持している。そして歴史から教訓を学び取るために日露戦争から敗戦までの「失敗の四十年間」の原因を探求するべきであると主張するのである(藤岡[1996: 153-164])。

こうした藤岡の主張に特に大きな影響を与えていたのが、岡崎の「戦略論」であった。彼は「自由主義史観」の連載全23回のうちまるまる1回を「戦略論」に充てており、日露戦争直後から近代日本が戦略的な誤りを犯すようになったという岡崎の見解を詳説している(藤岡[1996: 129-140])。そして「自由主義史観」の具体的な特徴の1つも、「戦略論」的リアリズムだと規定されている(藤岡[1996: 160])。また彼の批判者である氏家[1999]も、藤岡の「自由主義史観」とディベート論を一括して、国家戦略や軍事戦略を至上命題と考える「戦略論主義」であると称している。

ただし岡崎の議論はあくまで歴史を解釈するための大きな枠組みを与えるものでしかなく、歴史修正主義とまでは言い難い。本節冒頭の問いの後半部に答えるにあたって検討すべきは、この時期の藤岡の反左翼性と、彼のディベートに対する考え方である。

まず前者に関してだが、実は藤岡は1980年代から度々歴史教科書の記述内容、特に重要な歴史事象を羅列するだけで因果関係の解説に踏み込まないことを問題視していた(藤岡[1980b, 1983b]など)。そしてまたその原因を、検定を行う教育行政側のみに押し付ける戦後教育運動や歴史学の姿勢にも懐疑的であった。彼によれば「社会科教科書問題を、政治的イデオロギー論争に還元するのでは議論の仕方としてまったく不十分」なのである(藤岡[1983b: 83])。

こうした教育運動への懐疑は、法則化運動を通して反左翼の姿勢に接続される(→V)。この時期の向山との対談では、教育行政への責任の押し付けに対する疑念に加えて、教育運動が「団体毎でセクト化して」いる、あるいは法則化運動以降「お互いに相手を罵倒するようなどころがある」という批判が提出され(藤岡・向山[1988: 15, 27])、教育運動の左翼性に対する忌避感が垣間見える。

こうした忌避感、1990年代のソ連の崩壊を受けてマルクス主義への批判という形で結実する。「議論の文化」は社会主義の失敗が「批判の自由」の欠如に基づくという理解のもとで提唱されたが(→Ⅲ)、上述した従来の教育運動への批判も、マルクス主義の弊害として認識されるようになる。こうして藤岡の中でマルクス主義に対する否定的評価が確立し、歴史教科書からもその悪影響を取り除こうと模索していくのである。

このために活用されるのがディベートである。先に述べたように藤岡[1996: 201]が問題視するのは、歴史教育における「東京裁判史観」が「論破を許さないという目的のためにそれを正しいのだと仮定する」言説になっていることである(→Ⅲ)。しかしこうした言説は、それが対立する見解からの批判にさらされていないという点で、本質的な弱さを持っている。したがってこうした「東京裁判史観」に対抗仮説をぶつけて議論するためのディベートが重要になるのである。

この対抗仮説として藤岡が取り入れたのが、先のビジネス書ブームの流れの中にいた渡部昇一の歴史観であった。大学教授であった渡部の専門は英語学であったが、評論活動も積極的に展開しており、『諸君!』に寄稿するなど保守系知識人としての顔も持っていた。そんな彼が1980年代後半のビジネス書ブームに登場したのは、石原慎太郎らと共著で1990年に出版した『それでも「NO」と言える日本』(石原他[1990])である。

この本はその前年に発売され、当時のソニー会長盛田昭夫と政治家の石原慎太郎が、日米貿易摩擦におけるアメリカの姿勢を批判しつつ、日本が他国に向けて意思表示していくことの重要性を説いた『「NO」と言える日本』(盛田・石原[1989])の続編である。ビジネス書でありながら1990年のベストセラーランキング3位に入

った一作目に続いて、渡部が参加した続編も同様の論調で人気を博し、同年のベストセラーランキング11位まで売上を伸ばした(栗原編[1991: 487])。このヒットを受けて渡部は1990年代半ばには人気ビジネス書作家の一人となった(栗原編[1994: 88])。

彼は歴史学者ではないが、1970年代から『日本史から見た日本人』を発表し、国際化を意識しつつ日本の歴史を踏まえた日本人論を展開していた(渡部[1973: i-vi])。そしてこのシリーズの三作目として発表された昭和編では、「どうして日本人は日露戦争の時代から見ると、あんなにも外交下手になったのか、また被統治能力を失ったのか」という疑問を立て、これに対してアメリカの日系移民排斥問題などの外圧が明治憲法の欠陥としての統帥権干犯問題を引き起こし、軍に対する歯止めが利かなくなったという説明を提示している(渡部[1989])。この本での彼の狙いは「日本も道を誤ったが、他国もそれに劣らず道を誤っていた」ことを示し、日本人性悪説を正すことであったのである(渡部[1989: 3-7])。

この狙いのために、この本では東京裁判への批判や南京事件での死者数への疑問などが提出される(渡部[1989: 367-404])。彼によればこうした「反日プロパガンダ」が戦後も流通し続けているのは、外国勢力と手を組んだ国内の東京裁判史観派(「大新聞」や一部の学者)の利益のためであり、彼らはこれを基に本を書いたり新聞記事を作ったりして不当な利益を得ているのである(渡部[1989: 404-406])。また石原らとの共著では、このようなプロパガンダのせいでアメリカが日本を誤解し、日本叩きが正当化されているという認識の下、こうした歴史観を正すことが訴えられている(石原他[1990: 168-185])。

以上のように渡部の歴史観は、他のビジネス書と同様に「歴史の原因を探求し、そこから教訓をひき出す」(藤岡[1996: 79])ものであったと

同時に、マルクス主義史観を日本や日本人を暗く描くものとしてとらえ、それに対抗するものでもあった(渡部[1973: ii-v])。したがってこの歴史観は、ディベートの中でマルクス主義史観に対立させる絶好の素材であったと考えられる。実際に藤岡は渡部を「大東亜戦争肯定史観」派として位置づける一方で、侵略戦争の肯定という「戦前日本の対外的国家行動の道義的正当性に関する評価という1点だけを除けば、渡部説は歴史の見方としては『自由主義史観』そのもの」と述べている(藤岡[1996: 172])。しかも渡部はそれ以前に戦争の侵略性を認める発言もしており(上丸[2011: 339])、結局のところ歴史観としての「自由主義史観」は、保守知識人であった渡部の歴史観を踏襲したものであった。

近年の藤岡の主張では、こうした歴史観は「東京裁判史観」より絶対的に正しいものとされているように見える。しかし少なくとも初期の「自由主義史観」は「確立した史観ではなく、形成途上の模索の段階にあるものである」とされており、これに関する「批判や反批判は、より真実に近づく有効な方法の一つである」と考えられていた(藤岡[1996: 266])。実際藤岡は、歴史学者の笠原十九司からの南京事件についての学術的な批判に対して、「異説とのつきあわせ」という観点から反論を行っているし、一方でそうした「説」の形を取っていない(と藤岡が判断した)教育研究者の森田俊男や新聞記者の上丸洋一からの批判に対しては、「個人攻撃」や「中傷」として非難している(藤岡[1996: 188-198, 266-289])。時代が下るにつれて彼の姿勢が硬直化していったことは否めないものの、議論を歓迎し議論にならない反論を拒絶する初期の藤岡の姿勢は、「自由主義史観」がディベートに密接に関係していることを示唆している。

## VIII. 結論と展望

ここまで本稿は1970年代から1990年代までの藤岡の言説を、彼と文脈を共有したと見られる同時代の他の言説の布置にも目を配りながら分析してきた。その背景にあった問題意識は、小熊[1998]のような社会意識論が指摘する、近代社会という社会構造から必然的に導き出されるような「不安」に還元しない形で、「自由主義史観」に表出された社会意識とそれを生み出した歴史的・社会的文脈を明らかにすることであった。

こうした問題意識を受けて改めて本稿の議論をまとめると、第一に1980年代後半における日本の経済大国化とそれに伴う国際化の必要性の認識という文脈が、国際社会を生き抜けるような日本・日本人の新たな自己規定を要請したことを指摘できる。こうした要請にまず応えたのが、経済摩擦の先鋒としてこの状況に真っ先に対応せざるを得なかったビジネスマン向けのビジネス書であった。この言説の中で外国と対等に議論できる日本人という理念が想像されるようになり、そのために必要とされたスキルがディベートであった。加えてこうした言説の中では、不透明な将来を予測するための手掛かりとして歴史を学ぶことも重視されていた。

ビジネス書で形成された以上のような言説は、同様の文脈の中で従来の運動が前提とする国民像が失効していた教育運動にも適合的であった。藤岡はその政治的理念を「議論の文化」と規定し、その理念の下で教育方法としてのディベートの導入と、ただ知識を詰め込むだけで将来予測のような実用的な利益につながらない従来の歴史教育の変革を先導するようになる。そしてこの2つが交差したところに、近現代史の歴史教育にディベートを取り入れる藤岡の手法が生まれたと言えるだろう。

本稿で指摘したような藤岡の言説とビジネス書との共鳴は、「つくる会」がビジネスマンに

支持されていたことから傍証できる。実際先行研究では、「つくる会」や保守言説の支持者に会社員や経営者・自営業者が多いことが指摘されており(小熊・上野[2003: 84-85], 永吉[2019]など)、藤岡によるディベートと歴史学習の接続が、ビジネスの領域と親和性が高いことを示している。

しかし第二に、ディベートにおける歴史の素材化は、マルクス主義的ではない新たな歴史観を要請することになった。その素材となったのが、敗戦につながる昭和の日本政治の失敗を明らかにしようとした渡部昇一による歴史観であった。彼は第二次世界大戦開戦への経緯を国際社会や国内制度の構造から分析することで、その責任が日本だけに負わせられることを回避しようとしたのである。こうした姿勢は日本人の道徳的責任を追及しようとする言説への強い拒否反応を生み出した。そしてこの時期教育運動を通してマルクス主義に失望していた藤岡もこうした歴史観を取り込んでいき、「議論の文化」という理念の下で歴史修正主義的な「自由主義史観」を生み出したのである。

このような「議論の文化」と歴史修正主義の接続はまた、韓国や中国などの東アジア諸国家との関係性の見直しを要求する近年の保守言説にも通底している可能性がある。例えば1990年代後半以降、日本の外交を「謝罪外交」として批判するような言説が見られるようになった。これらの言説には、中国や韓国が主張する戦争被害を認めないという姿勢に加えて、「日本は感情に流されてただ謝罪するのではなく、事実に基づいた対等な議論を行うべきだ」という主張も見られる。こうした主張の典型例が、その表紙に「韓国にはもう謝罪も補償も必要ないんだ」と書かれた、2000年代の保守言説の代表例である『マンガ嫌韓流』である(明戸[2016])。この漫画の多くの章では日本側の主張と韓国側の主張が討論して日本側が勝利するというディベ

ートの構図がとられているが、そこでは「感情論や自虐・贖罪史観では本当の歴史は見えてこない」(山野[2005: 230])、「日本と韓国の真の友好のために理性をもって話し合うことから始めなければならない」(山野[2005: 260])と語られており、従来の日韓関係が対等な議論に基づいていないことが批判されている。ここから垣間見えるのは、自身の正しさを主張して国際社会と対等に渡り合うという実用的な利益が学術的な正否に優先しているという状況であり、「議論の文化」という政治的理念が歴史修正主義的な主張の必要性の裏付けとして機能しているということである。こうした東アジア諸国家、特

に韓国との関係性に対する不満は、在日コリアンへの排外主義に接続していることも指摘されており(樋口[2014: 183-206])、今後の展望としてこうした言説の布置の分析が考えられる。

もちろん以上のような議論は現時点では可能性の示唆に留まる。しかし本稿で明らかにしたような社会意識とそれを規定する歴史的・社会的文脈は、社会構造をあらかじめ措定してしまう従来の社会意識論では考察が難しいものであり、「生きた社会思想」としての社会意識を、それを生きた人々の言説に即して分析する本稿の方法論的立場の有効性を示していると言えるだろう。

## 註

1. 本稿ではこの連載記事について、再録されている『近現代史教育の改革』(藤岡[1996])を参照する。
2. ストップモーション方式とは、授業研究の際に該当の授業を録画したビデオをしばしば止めて、解説者が授業のいい点や悪い点を指摘する方法である。これは大学における藤岡の教育実践の中から生まれたもので、授業に関する議論を促進しつつ研究会参加者の参加を促す方法として、「授業づくりネットワーク」運動を通して広まっていった(藤岡[1988e])。
3. この時期には『SAPIO』などの国際ビジネス情報誌も続々と発刊されるなど、ビジネスマン向けの言説がポピュラーになっていた(伊藤[2019: 41-42])。

## 文献

- 明戸隆浩 (2016) 「ナショナリズムと排外主義のあいだ：90年代以降の日本における『保守』言説の転換」『社会学年誌』 57: 45-62.
- 藤岡信勝 (1976) 「『学力』 規定と教育実践はどうかかわるか」『現代教育科学』 19(9): 24-41.
- (1978) 「学習指導要領と到達目標」『現代教育科学』 21(13): 72-78.
- (1980a) 「学力・評価研究の展望と課題」『現代教育科学』 23(8): 158-169.
- (1980b) 「教科書研究と教育内容の自主編成」『現代教育科学』 23(1): 47-52.
- (1982) 「自動車を分解して『日本経済』を学ぶ」『現代社会』 8: 106-116.
- (1983a) 「科学的社会認識の形成と社会科の授業：『安井実践』をふまえて」大槻健・白井嘉一 (編) 『中学校社会科の新展開』 あゆみ出版, 97-121.
- (1983b) 「社会科教科書のあり方：魅力ある教材づくり」柴田義松 (編) 『教科書』 有斐閣, 75-127.
- (1986) 「教育技術法則化運動の可能性：向山洋一先生へ」『教育』 463: 28-39.

- (1988a) 「戦後教育研究にみる『教材研究と発問づくり』の問題」『授業研究』323: 17-26.
- (1988b) 「『授業づくりネットワーク』運動とは何か (4)」『現代教育科学』31(8): 96-103.
- (1988c) 「『授業づくりネットワーク』運動の提唱」『授業づくりネットワーク』1: 25-29.
- (1988d) 「授業づくりネットワーク運動をめざして」『教育』490: 60-67.
- (1988e) 「ビデオをとめて授業の腕を上げよう：ストップモーション方式による授業研究の提唱」『授業づくりネットワーク』4: 5-9.
- (1991) 「子供は教師をこえてゆく」『教育科学 社会科教育』354: 288-292.
- (1993a) 「『議論の文化』を育て民主主義社会を目指す教育」『授業づくりネットワーク』66: 124-133.
- (1993b) 「国際理解の視点 戦後社会科における取り上げ方を点検する」『教育科学 社会科教育』381: 88-94.
- (1994a) 「今、なぜ『ディベート』なのか」『授業づくりネットワーク』77: 13-18.
- (1994b) 「『戦後民主主義』と社会科」『教育科学 社会科教育』387: 98-102.
- (1994c) 「藤岡信勝講演／二十一世紀社会科の展望」『教育科学 社会科教育』400: 120-133.
- (1994d) 「法則化十年とネットワーク運動の現在」『授業づくりネットワーク』79: 6-10.
- (1996) 『近現代史教育の改革：善玉・悪玉史観を超えて』明治図書出版.
- 藤岡信勝・向山洋一 (1988) 「教育課程の自主編成で面白い授業をするのがプロ教師だ」『季刊教育法』71: 10-29.
- 樋口直人 (2014) 『日本型排外主義：在特会・外国人参政権・東アジア地政学』名古屋大学出版会.
- 堀尾輝久 (1993) 「教育科学研究運動の歴史と発展：『教育科学研究会』（教科研）のあゆみを中心に」『教育学研究』60(1): 47-50.
- 石原慎太郎・小川和久・渡部昇一 (1990) 『それでも「NO」と言える日本：日米間の根本問題』光文社.
- 石井英真 (2017) 「授業の本質と教授学：教えることのアートをすべての教師のものに」田中耕治（編）『戦後日本教育方法論史（上）：カリキュラムと授業をめぐる理論的系譜』ミネルヴァ書房, 167-186.
- 伊藤昌亮 (2019) 『ネット右派の歴史社会学：アンダーグラウンド平成史1990-2000年代』青弓社.
- 岩崎稔／シュテフィ・リヒター (2005) 「歴史修正主義：一九九〇年代以降の位相」倉沢愛子・杉原達・成田龍一（他編）『岩波講座 アジア・太平洋戦争1 なぜ、いまアジア太平洋戦争か』岩波書店, 357-392.
- 上丸洋一 (2011) 『『諸君！』『正論』の研究：保守言論はどう変容してきたか』岩波書店.
- 加藤章 (2013) 『戦後歴史教育論：日本から韓国へ』東京書籍.
- 北岡俊明 (1986) 『ディベート発想のすすめ：交渉・説得・論争の技術』こう書房.
- 小玉重夫 (2013) 「政治：逆コース史観のアンラーニング」森田尚人・森田伸子（編）『教育思想史で読む現代教育』勁草書房, 37-55.
- 子安潤・久保田貢 (2000) 「初期『主権者教育論』の研究」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』3: 9-16.
- 倉橋耕平 (2018) 『歴史修正主義とサブカルチャー：90年代保守言説のメディア文化』青弓社.
- 栗原幸治編 (1991) 『出版指標・年報 1991年版』全国出版協会出版科学研究所.
- (1994) 『出版指標・年報 1994年版』全国出版協会出版科学研究所.
- 松本道弘 (1989) 『これがディベートのやり方だ！』中経出版.
- (1994) 「日本語ディベート提唱20年」『授業づくりネットワーク』77: 6-12.
- 見田宗介 (1977) 『現代社会の存立構造』筑摩書房.
- (1979) 『現代社会の社会意識』弘文堂.



- (1984)『新版 現代日本の精神構造』弘文堂.
- (2012)『定本 見田宗介著作集Ⅲ 近代化日本の精神構造』岩波書店.
- 宮原武夫 (2009)「戦後歴史教育の課題・運動・実践の総括」『社会科教育研究』107: 46-57.
- 盛田昭夫・石原慎太郎 (1989)『「NO」と言える日本：新日米関係の方策』光文社.
- 向山洋一 (1986)「法則化運動は全国津々浦々へ：藤岡信勝先生へ」『教育』463: 40-49.
- 永吉希久子 (2019)「ネット右翼とは誰か：ネット右翼の規定要因」樋口直人・永吉希久子・松谷満 (他)『ネット右翼とは何か』青弓社, 13-43.
- 西尾幹二・西部進 (1998)「我らをドンキホーテと呼ばば呼べ」『諸君!』30(5): 186-199.
- 二谷貞夫 (1988)「社会解体の意味するもの：その6章」『にいがたの教育情報』20: 31-37.
- 野田宣雄 (1991)「湾岸から日本に放たれたミサイル」『文藝春秋』69(3): 130-133.
- 落合信彦 (1989)『1990's 世界はこう動く』集英社.
- 小熊英二 (1998)「『左』を忌避するポピュリズム：現代ナショナリズムの構造とゆらぎ」『世界』656: 95-105.
- (2002)『〈民主〉と〈愛国〉：戦後日本のナショナリズムと公共性』新曜社.
- 小熊英二・上野陽子 (2003)『〈癒し〉のナショナリズム：草の根保守運動の実証研究』慶應義塾大学出版会.
- 岡部牧夫 (2000)「歴史のなにを、どう修正するか：日本近現代史研究と〈国民〉の概念」歴史学研究会 (編)『歴史における「修正主義」』青木書店, 3-28.
- 岡崎久彦 (1983)『戦略的思考とは何か』中央公論社.
- 大前研一 (1989)『地球時代の新視点』プレジデント社.
- 堺屋太一 (1985)『知価革命：工業社会が終わる 知価社会が始まる』PHP研究所.
- (1991)『日本革質』PHP研究所.
- 佐藤隆三 (1991)『日米新時代への決断：グローバル・ユーズムで発想の大転換を』読売新聞社.
- 佐藤隆 (2005)「教師の成長と民間教育運動」『日本教師教育学会年報』14: 41-47.
- 鈴木秀一・藤岡信勝 (1975)「今日の学力論における二、三の問題：坂元忠芳氏の学力論批判」『季刊科学と思想』16: 92-109.
- 高橋徹 (1987)『近代日本の社会意識』新曜社.
- 高山次嘉 (1994)「“小・中・高校一貫の社会科”の解体と再構築」『社会科教育研究』71: 1-11.
- 田中直毅 (1991)「日本外交の基軸は何か」『中央公論』106(4): 88-102.
- 俵義文 (2001)『徹底検証 あぶない教科書：「戦争ができる国」をめざす「つくる会」の実態』学習の友社.
- 上杉聰 (2003)「日本における『宗教右翼』の台頭と『つくる会』」『日本会議』『季刊戦争責任研究』39: 44-56, 91.
- 氏家和彦 (1999)「自由主義史観とディベート論のあいだ：藤岡授業論の基本論理」『公民論集』7: 27-44.
- 和井田清司 (2006)「戦後『学力問題』の歴史的位相」『学校教育研究』21: 8-19.
- 渡部昇一 (1973)『日本史から見た日本人：アイデンティティの日本史』産業能率短期大学出版部.
- (1989)『日本史から見た日本人・昭和編：「立憲民主国」の崩壊と繁栄の謎』祥伝社.
- 山野車輪 (2005)『マンガ嫌韓流』晋遊舎.
- 全国出版協会出版科学研究所編 (1987)『出版指標・年報 1987年版』全国出版協会出版科学研究所.
- (1988)『出版指標・年報 1988年版』全国出版協会出版科学研究所.