

「共感・共同」論に基づいた授業実践の意義 —子どもの主体的な追求の条件は何か—

三上 真葵* 中妻 雅彦**

*大学院学生

**教職実践講座

The Significance of the Class Based on the Theory of Comparison —The Subject to the Condition of Children Rising up Inner motivation—

Maki MIKAMI* and Masahiko NAKATSUMA**

*Graduate Student, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Graduate School of Practitioners in Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

要 約

歴史教育者協議会会員で、中学校社会科教師であった安井俊夫は、「スパルタクスの反乱」の一連の授業実践をとおして、生徒が、奴隷たちに共感でき、そのイメージを描くことができるようにするような教材や発問を提示することで、「自分の目」で歴史を学ぶことができ、それは暗記で終わらない「自分の知識」を残すことになると主張した。さらに「スパルタクスの反乱」の実践の反省をふまえ、「福島・喜多方事件」を題材にした授業では、自由民権運動の道を抑圧される者の立場からだけでなく、政府側からも考察できるような教材や発問を考案している。このような安井の主張を基にした実践は非常に意味のあるものとされたが、これらの実践は70年代、80年代に行われたものであり、現代の子どもたちの実態に合わせて改善する必要があるという見方もある。本稿では、安井実践の意義を安井俊夫へのインタビューによって再評価し、現代の子どもの実態にそくした社会科教育のあり方を考察する。

Keywords：共感・共同、切実性のある教材、子ども同士の議論

1. これまでの安井実践の評価と課題

千葉県公立中学校社会科教師であった安井俊夫は、80年代の授業実践を分析し、子どもの理解の過程を、①子どもが感じたこと（感情・心情）をそのままぶつける ②教材のなかに子どもが入り込んでくる ③人ごとではなく切実に考え始める3つの過程ととらえている。それは、子どもにとって入りやすい教材から、感じたことをぶつけることで教材と子どもを一体化することになり、最終的に子どもは教材を主体的に受け止めることができるようになるということである。そのように得た知識は自分のものとなり、自分で歴史を見る目につながるという考えにたち、教材の組み換えや選択、発問の提示を行ったことが安井実践の大きな特徴であるといえる。本章では、数ある実践のなかか

ら、ローマ帝国に対する蜂起を扱った「スパルタクスの反乱」の実践についての成果や課題についての概要を取り上げる¹⁾。

70年代から80年代にかけて6回にわたって行われた「スパルタクスの反乱」の実践を、千葉県歴史教育者協議会で共に実践研究を進めてきた宮原武夫が評価していた点は、①教材が生徒の学習行為から規定されている ②生徒の期待や追求を基にして教材を組み替え、発問することにより、共感しやすくなり、それを基にした分析や比較をしながら生徒の見方がつくられているという点であった。一方、宮原がスパルタクス研究の第一人者であり、歴史学者である土井正興の研究と主張を参考にして課題としてあげていた点は、主に、①生徒の立場からの教材の選択や組み換えを重視するあまり、教育内容そのものの研究が疎かになっている

②視点を変える、あるいは移すことができるような性質の異なる教材や発問が提示されるべきであるという点であったⁱⁱ。

1947年に社会科が誕生した当初は、科学的思考方法である問題解決学習が重視されていたが、次第に受験のための暗記主義・知識主義に陥っていき、暗記型社会科に様変わりしたともいえる。単純に知識を教え暗記するという授業の問題点があるということは、テキストに基づいて自分の考えや理由を述べる問題や、テキストから読み取ったことを再構成する問題、科学的な文章や図を見て答える問題について課題がみられる日本の子どもの状況からも明らかであるⁱⁱⁱ。

本研究では、安井俊夫の社会科教育実践及び安井俊夫へのインタビューを分析することによって安井の主張をより明確にし、暗記型社会科学習を克服する方法を考察する。筆者は安井俊夫氏へのインタビューを平成23年8月10日、愛知大学構内にて行った。なお、内容は、ICレコーダーに録音したものを文章化し、安井氏に加筆・修正を依頼したうえで、完成した原稿を本研究で使用することへの承諾を得ている。

2. 安井俊夫による「共感論」の評価と課題

1988年に行われた「福島・喜多方事件」の実践では、「スパルタクスの反乱」などの授業実践の反省を活かした発問や教材の提示が行われた。その成果と課題について宮原は以下のように指摘している。

第一に、教材選択の原理の変化である。宮原は、市川博の批判を参考にしながら、スパルタクスの反乱以外の実践でも、常に権力側から抑圧されている人の立場から考察されていること、教師の期待している答を言わせるだけの発問が目立つことを問題点としてあげている。一方、この実践では、①弾圧する側の意図が分かる教材の提示 ②弾圧側の弾圧策を切実に受け止めることができる発問があり、宮原は行動決定場面の質が異なり、社会のしくみがみえること、子どもの思考の自由を保障することに関わっていることとして評価している^{iv}。

安井は、子どもが「ここではどうすべきなのか」と自分なりに考え、自分なりの見方を介して、自由民権運動を「自分の知識」として残すことができるようにする為には①明治政府が追求した軍備拡大路線との対比で自由民権を実現しようとしていた大きな流れにふれること ②自由民権を求めた人間の具体的な姿を、教材を通してふれさせる必要があると、主張している^v。実際に提示された教材は、弾圧側を具体化するものでは、三島通庸の三方道路工事への強圧的な人夫徴発、壬午軍乱をうけた天皇の勅諭と暗号電文、初句引状(内乱陰謀)、縄、取調べの問答、拷問と自白などであり、自由民権側の具体的な姿は、民権結社の結成と

活動、国会開設請願、自由民権運動演説会、政府の路線に対する自由党と農民のたたかいなど多様な場面のなかに求めることができる^{vi}。安井は教材選択の方針について以下のように述べた。

中立というのはあくまで「生徒の中から両方の考えは出せる」ということですね。一方の考えしか出てこないというのは、さすがにそれは中立じゃないですよ。全く違う考えが出てくるという教材の提示の仕方は当然求められます。(略)両方の考えがなければ、生徒は考えません。

宮原の述べているように、安井自身も民衆の立場からの視点ではなく、権力者側からの視点からも生徒が考えを形成することができるようにこの時点で意識するようになっていたことが分かる。

第二に、宮原は授業の最後の発問に関しても、判決の資料に基づいた政府批判路線もしくは擁護を選択させており、史実の読み取りや解釈もさせられるようになっていたことを、評価している^{vii}。最後の授業では「逮捕された人たちのその後のように紹介し、河野広中らに対する判決に対して意見を出させ、政府の意図する路線と自由民権の主張を対照的に浮び上がらせる」ことをねらいとし、判決文をどのように考えるかを最後に生徒に問うている^{viii}。そして、安井自身も以下のように発言している。

「福島・喜多方事件」では、裁判が最後に行われるのですが、あの場面がいいのです。裁判では、裁く側は明治政府がこれからやろうとしている論理で裁くわけでしょう。自由民権運動を潰して、いわば富国強兵、国権確立、という路線をやろうとしている側から裁判するわけですから、それはもう非常に明らかにみえていますよね。しかし、投獄になった自由党の連中は、それに対抗して自由民権の世の中をつくるべきだと考えています。この差がぶつかり合うわけですから、これはもうどちらが正しいかというよりどちらの路線でいくべきかということは当然生徒のなかに出てきます。

これらの安井の発言から、子どもが真剣に考えざるをえないような切実な場面を意図的に設定するように心がけていたと読み取ることができる。

第三に、子どもの思考の自由を保障していることを宮原は評価し、過去の実践で安井は、ローマの奴隷の立場、松戸農民の立場など、主に民衆の立場の評価のみを認める傾向にあったが、この実践では、自由民権への道を否定的にも肯定的にもみることができるよう配慮されていると指摘している^{ix}。安井は、生徒が学んだものとして、実践記録に代表的な子ども二人の

意見を記している。まず、自由民権運動の道を当時の日本がとるべき道であったと考え、その後の近現代史の展開を学ぶ視点としてその現実的な展開を常に批判的に見た生徒の考え方をあげている。一方で、当時日本がおかれていた国際情勢を考え、軍備拡張をする必要があると考えつつも、日本近代史のなかで自由民権を現実に展開するとするならば、どのようにできるかと考えていたと思われる意見を残している生徒もいたことも述べ、自由民権を消し去ることなく、自分のなかに残しながら考えを形成していたと述べている。安井は「自由民権を学んだ」ということは、それを「自分のもの」にしたかどうかであり、これが「自分の知識」すなわち学力として残り、今後、歴史をどのように見るか、世の中の動きをどのように見るか、自分の主張・意見を形成する契機となり視点となりうると主張している^x。

私は、全く正反対の考え方をする生徒がいる場合に、誰がそのような意見を言うのか、どのような考えで意見を述べるのかということにすごく興味がありますし、面白いと思います。だから、自分とは全く正反対の意見が出てくると嬉しくなる。同じ意見ばかりだと、なんだか行き詰まりだという感じです。反対の意見が出てこない時に、よく先生が「他に考えはないかな」と言いますが、あれはやはりまづい台詞ですよ。ね。「他にないか」と先生に言われなくたって生徒から正反対の意見が出てくるということが大切です。

安井は、日本近代史の知識は子どもが現代を生きるうえで、戦争と平和、ファシズムと民主主義、「国」と国民など重要な視点を設定するものであり、自由民権運動の知識は、それらの視点の基礎になるべき位置にあるとして重視していた。それは宮原が指摘している授業論の変化にも表れており、日本近代史全体を振り返るような立場に立たされた子どもの認識を重視すべきとし、授業中や授業直後に学習の成果を限定していないことから分かる^{xi}。そして、歴史教育研究の観点から、自由民権運動と子どもの学力形成を明らかにすることを目標として教育内容・教材・授業方法を検討していたことが理解できる。

70年、80年代の「スパルタクスの反乱」の実践を始めとした他の多くの授業実践から、「福島・喜多方事件」の実践で、このように教材・授業方法を変化させたことにより、安井の目標とする自分の知識として残した学力を今後、歴史や世の中の動きを見ることに活用させることや、自分の主張・意見を形成する機会や視点とすることへの第一歩となるのではないかと考える。

安井は、1989年より愛知大学にて、教養部教授とし

て授業構成法の講義を担当している。講義の題材として、9・11後の世界の紛争、特攻隊員の死と受け止め方、原爆体験などについてとりあげ、学生に議論をさせながら自身の授業論についても試行錯誤を重ねている。現在の大学生の現状としては、主に、①現在の日本の状況を“平和”“繁栄”ととらえているにすぎない②戦争がもたらした現実を簡単に通り過ぎて③悲惨な状況を目の当たりにすると思考停止してしまう④知識を重視するあまり、現実をみてその目的を自ら追求し、到達したものにすることが欠けていることをあげている^{xii}。講義をするなかで自身のこれまでの共感論についても見つけなおしていることが、実践記録だけではなく、以下の主張からも理解できる。まず安井は、近年の子どもの学習への問題意識や学習過程のあり方について、以下のように述べた。

ここ10年、15、6年、子ども自身の調査、あるいは探求、子ども自身の活動というのを組織することが社会科では大流行で、普通のやり方として通っています。しかし、子どもが活動するにせよ、子どもの「活動しよう」という問題意識がなければ、いくら活動しても空虚なもの、あとの残らないものになってしまうと思うんです。総合の授業などで、子どもがあれだけ色々な活動をしたけれども、果たしてそれがどのような形で子どものものになっているのかですね。(略)学習というのは自分自身のなかからそれまでなかった新たなものが何か生まれるはずではないでしょうか。

安井は、問題意識を持たないまま活動だけが先行し、その結果活動した内容について言及するのみで、活動以降の積極的な学びに繋がらなかったという学生達の現状にふれた。現在の子どもに対しても「共感論」という方法が通じるかということについては、簡単には答えられないという立場を示しつつ、他にはどのような方法が考えられるのかとしたうえで、現在の「共感」についての考えを以下のように述べた。

「共感」とは相手の恐ろしさ、怖い、嬉しいなどの感情と同じように、相手の感情の持ち方、感情の表し方を分かるということではなく、自分自身が怖い、戦争は恐ろしいと思うことです。さきほどの英語の sympathy のなかにもそのような意味が入っています^{xiii}。

ただ爆弾が落ちてくる、空襲の中で体が燃やされてしまう、とかそういうことではなく、今のような「いつ空襲警報が鳴るか分からない」など毎日毎日が落ち着いて暮らしてられないという精神的な恐ろしさみたいなものが戦争にはすごくあります。このよ

うな言い方、考え方は生徒自身ものですよね。だから「共感」というのは、一方に過去60数年前の人達の恐ろしさがあって、これを学ぶことによってこちらにも恐ろしさを感じるということですが、その恐ろしさ、その人達の恐ろしさというのは生徒自身の恐ろしさ、自分が感じた恐ろしさです。(略)共通してこの事実を学びますが、自分自身が感じた恐ろしさは一人ひとりが違うわけです。

安井は、9・11から始まったテロや報復戦争について講義でとりあげ、アメリカが計画しているアフガニスタンへの武力報復への賛否を生徒に問うている。その実践記録から、報復に反対する意見は、賛成派の意見とは異なる見解として並列されているだけで、理念的(現実に対応できない)平和主義に終わるおそれがあることを述べ、他人を説得していけるような論理まで高めることを課題としている。さらに、人々の苦しみを想像することにより、それを自らの痛みや哀しみとして切実に受けとめているのであれば、それをもたらしているものへ「誰が」「なぜ」という追求へ向かうものとなり、そのような共感をもとに、自らの主体を新たなものとするのであれば、それは共同の意識となって「どうすべきなのか」という具体的方策を探る追求へと変わることを述べている^{xv}。インタビューでは、生徒一人一人の「主体性」を強調し、さらに以下のように自身の共感論について語った。

「共感の主体性」と表してみたり「共感・共同」といってみたりしています。なぜ「主体性」かといえは、過去の人達の恐ろしさのなかに入り込んでしまうと、これは同情、同感、同調になってしまい、それではいつの間にか消えてしまうでしょう。なぜ消えてしまうかといえば、自分自身のものではないからです。しかし、自分の側にこれまでなかったような戦争の恐ろしさ、先ほどお話しした精神的な恐ろしさの感じ方、この種の恐ろしさは、こちらの恐ろしさの感じ方(同情、同感、同調)とは異なる感じ方だと思います。(略)「共感」というのは基本的には「生徒の側に何が感じ取られたか」という生徒の側の主体性を問題にしたいわけです。

このようなことから、安井は子ども一人ひとりの問題意識から始まる追求が必要であり、相手の現状の内面に目を向けられるような、切実性を感じさせることのできる場面設定や発問から、子どもの主体的な学びや考え方が形成されていくと考えていることが分かる。従来の「共感」を更に発展させたそのような考えを「共感・共同」と表現しており、安井が「同情・同感・同調」と述べている種類の、ただ感情移入をして終わらせる「共感」とは意味合いが大きく異なってい

ることが分かる。更なる問いを生徒自身が持つことができるような教材や場面設定、発問を重視していたということも安井の発言を通して理解できる。それでは子どもをそのような追求や探究へと駆り立てる授業の条件とはどのようなものが考えられるだろうか。次章から、安井の過去の授業実践の事例と、インタビューをとおして検証していきたい。

3. 安井の「共感論」を成り立たせる授業の要素

安井は、「江戸時代の農業の発達」の単元で、1970年から75年にかけて行われた勤務先の学区を流れていた地域の坂川を題材にした実践と、1978年に行われた野尻湖の遺物を題材にした実践を行っている。坂川を題材にした実践では、主な教材として①坂川を中心とした松戸の地図 ②冠水被害に悩み農民の請願書 ③坂川に反対する七ヶ村の請願書 ④天保5年の「約束」などの資料をつかい、場面ごとに問いかけを設定し、働く農民の姿にせまるというものであった^{xv}。しかし、どの子どもも身を乗り出して考えられていないという反省から、75年には下流の人々の反対から掘りつづけようとする上流の人々が衝突するところに考えさせる場面を設定している^{xvi}。野尻湖の実践では、①中部地方地図 ②野尻湖の象の実物大の化石の絵 ③オオツノジカの想像図などを教材として利用している。なぜ象の骨が湖から出てきたのか、なぜ遺骨はまともな形で出てこなかったのか、人間とはどのように関わっていたかを発問として問いかけ、子どもに議論させている^{xvii}。

この二つの授業実践での教材や場面設定を例に出し、安井は以下のように述べている。

坂川が持っている地域性と、野尻湖が持っている地域性は同じものですよ。坂川と野尻湖は離れているだけで、子どもからすれば、距離の違いにしか過ぎず、野尻湖にだって子どもが乗っかってくるし、子どもをひきつけるものは、野尻湖にも坂川にもあるといえます。だから、坂川が子どもをひきつけるものというのは具体的にどういうものかと考えてみれば、一つは切実性ともいべきものです。(略)もう一つは具体性ともいべきものがあるんですよ。(略)地域の事実を具体化していくと、切実性が出てくるんですよ。

切実性と具体性というのは、私は同じものだと思いますが、この二つのものがあるという点では坂川も野尻湖も同じだと考えれば、何も地域のものでもなくともいいのです。(略)生徒は、「どうしたらいいのだろうか。」「そんなこと本当だろうか。」と考えられるような具体的なそういう切実性があるものを

持ち出せば、地域の教材を扱ったことと同じことになるわけですね。

安井は80年代、『『地域に生きる人間の姿』には科学がもつ論理（歴史の法則）が具体化されている』と述べその教材としての有効性を認める一方で、子どもは「地域」のどこにひきつけられるのかということの問題にしていた^{xviii}。そして、教材研究の試行錯誤の結果、反省の一つとして「江戸時代の農業の発達」については、農具、新田開発などそこに農民の生活を実感させるような授業過程を組むことが欠けていたと述べている^{xix}。今回のインタビューでは、子どもをひきつけるものは、距離的に近い地域のものには多いが、それに限定されるわけではなく具体的な事実からより切実性をもって生徒に迫ることのできるものであることが教材の条件として不可欠だと考えていることが分かる。

さらに、安井は筆者が昨年提案した日露戦争を題材とした教材や発問に関連して^{xx}、子どもの問題意識と教師の意識との違いからの教材観について述べた。その悲惨な状況から戦争への疑問をかき立てたいというねらいから、戦死者が累々と横たわる日露戦争の戦場の様子を写した写真を子どもに見せたのだが、ある子どもは「この死体は誰がどこへ片付けたのか」という安井自身が全く予測もしていなかった疑問をもったことに言及している^{xxi}。

これなんかは非常に具体的で切実性のある教材だとは思いますが。ただ、見せただけではだめですね。問いかけ方や、この前にどういう問題の設定があったかによるのですが、(略)切実性と具体性のある教材は、こちらが立てる問題は、生徒も問題を立ててくるんですね。私は、それは非常に面白い問題の立て方だと思います。(略)生徒の問題意識が、こちらの考えているものとは違う、ということを常々考えていたので、そこに共感論を考える基本的な問題があると思います。共感論そのものではないですよ。けれど、子どもの問題意識の持ち方、つまり、疑問や問いかけというのは、子どもの中からどのような角度で出てくるかということを考えたいと思ったんです。(略)子ども側の問題の立て方を、先生が知っておくべきですね。先生が立てた問題と、違う角度から子どもは見る可能性があるということなんです。

子どもがどのような問題の立て方をするのかという予想は非常に難しいとしつつも、子どもの問題意識へ教師が目を向けることや、それに合わせた教材の提示をすることが、子ども一人ひとりが問いを持つきっかけとなり、更なるそれぞれの追求や、授業参加への意欲へとつながると考えていることが分かる。

また、安井は1960年代から70年代に行われた「人類の誕生」の実践を再構成した場面設定を例に出し、次のように場面設定について語った。

ポイントは「二本足で立つ」ということです。つまり、手を使うことができるようになるということです。(略)手を使うことができるようになると、色々なものを作り出す、あるいは手によって色々なもので作業をすることは、他の動物が絶対できないことであると先生は強調します。(略)しかし、この単元で中学生に授業をやったら何を聞いてくるかというともう決まっています。それは、「どうやって、なぜ二本足で立ったのか」ということです。

安井自身も当初の授業の欠陥は①サルが人間（北京原人）へ変化していった「結果」だけを取り上げたものであったこと ②結果だけを示され、サルとの違いを問われた子どもが出した意見は資料分析のみで終わっているものであったと振り返っており、改善案の原型のようなものであると語った。強敵からの身の守り方や、食べ物の確保をどのようにするかという場面設定をし、そこから当時の人間にとって武器の創造・集団労働、火や言葉の使用が必要だったという方針を持っていたことが80年代の実践記録からも窺える^{xxii}。当時生きていた原人の活動を生き生きと子どもらしく想像させるという部分を抜かしていたという反省や、子どもの知識欲に十分にこたえて、人類史の楽しさを与えると同時に、自らが学んでいく楽しさも味わえるようにしたいというねらいがあることも分かる。自らが学んでいく楽しさとは、自分の感じたことが発言でき、やがてそれが一つの結論に到達できる授業である。安井は、現在考案しているこの単元の授業構想についてふれ、教材のあり方についても以下のように語っている。

木の上の暮らしを少し具体化しなければ分からないだろうと考えました。(略)木の上で暮らしていると、食べ物が限られたものしかないということをやはり書いておく必要があります。人類の誕生というのは最初はどうだったか、そのような状態のなかからどのように変わったかというその変わり方を子どもは知りたいからです。そして、気候が寒冷になった時、地上に降りてきた時に、何がこれまでと違うかという場面をいくつか設定した方がいいだろうと思ったのです。(略)4本足で歩いている場合の食べ物を採る視野は低いわけですね。本当に身の回りしか分からない。このような時どうすればよいのか。これが一つ目です。(略)地上に降りてきた場合、どのような動物が近づいてくるか分かりません。このような時どうすればよいのか。これが2つ目です。つまり、4本足で歩いていたのでは遠くが見えませ

んから、危険を察知できないわけです。

これは何かという一種の「共感」だと思うのです。「猿から人へ」と子どもは言いますが、その猿から人間への過程のなかに自らをもう置いているんですよ。だから、言ってみれば、どうやって2本足で立ったのかというのが自分の問題なんです。「それは大げさだよ。」というかもしれませんが、学習上のプロセスからいえば、これは自分のこととして、これまで木の上で安全に暮らしていたのに、草原に降り立ってどうして2本足で立つようになったのかと考えればそれは子ども自身のことですよ。つまり、「なぜ2本足で立ったのか」という場面を設定することにしたんです。

子どもの言わんとしていること、つまり、教科書、授業の教材を知りたいと思う、疑問に思う子どもの意識に一致させなければ教材にならないと思います。

この実践では、地上に降りてから、食べ物を獲得すること、危険から身を守るということサルから人間へ移行するまでの労働の場面を具体化することで、子どもは自分ならどうするかと考えていることが授業記録から読み取ることができる^{xxiii}。授業記録には、それぞれの発問について、子どもが各場面を想像しながら、口ぐちに発言している姿がある。子どもが切実に感じ、身を乗り出すことのできる教材や場面設定をすることが必要であるということはいつの時代でも同じだということが安井の発言だけではなく、記録の子どもの様子からも理解できる。「人類の誕生」の授業は、中学校での初めての歴史の授業でもある。「なぜ」「どのように」という子どもの好奇心や追求に沿った発問・教材観があってこそ、それ以降より主体的になっていく現在の「共感・共同」論にもつながっていくのではないだろうか。

しかし、安井の子どもの「共感」を基にして行う授業実践に対して、歴史学の側からの批判があることも事実である。スパルタクスの反乱研究の第一人者である土井正興は、安井の「スパルタクスの反乱」の実践を子どもたちに様々な意見を出させることにより、「自分の目」でそれをとらえさせ、「自分のもの」とさせ、事実の奥に隠れているものを探り出す科学的社会認識の力をつけさせようとしている点において評価すべきものとしており、子どもの疑問から、更にスパルタクス蜂起の歴史学が発展していく可能性も認めている^{xxiv}。一方、実践の特徴の一つである子どもの側の期待にそった教材の組み換えが行われるという学習方法については、科学的社会認識の形成という視点でみると問題を孕んでいることを指摘している。

安井は、一連の「スパルタクスの反乱」の授業実践

で、子どもの目が「奴隷制はいつなくなるのか」という点から、どのように奴隷制を滅亡させるかという点にまで向いてきたことにふれ、1985年の実践では、そのような子どもの期待や追求に応えるための教材選択や組み換えを行うことを視野に入れている。そして、「奴隷のねがい」をつかむことを基にして、更にこの反乱の事実を深く考えさせ、生きた形で子どものなかに生きた形で残りうる知識にしたいと考え、そのための教材として提示されたものは ①故郷の人たち ②奴隷にされた他の国々 ③ローマ帝国の滅亡=奴隷制の滅亡（ゲルマン民族の大移動）である^{xxv}。土井は子どもたちがよく考え、追求していることを認めつつも、①子どもの主観的願望に基づく答えを引き出し、その答えの否定的発展にたつて認識を正していくということではなく、それを基礎にしながら、その後の学習方法を進めていること ②子どもの追求の仕方も安井の論理と結論にそう形で展開され、それにあうものは評価され、それ以外のものが軽視されているということの問題としてあげている。重要なことは、子どもが教師によって与えられた「矛盾」を覚えることではなく、自ら追求したもののなかに「矛盾」を見出すことであると述べ、安井の追求方法がはたして「古代社会の矛盾」を見出す目を養い、科学的社会認識の手がかりをつかむことになっているのか疑問をなげかけている^{xxvi}。このような土井の主張をあげ、宮原も事実と事実の関連を考える場合、文学教育ではない歴史教育においては、学習材料を理解し、学習手段を使いこなす、実証性と論理性が不可欠であると述べたうえで、安井の実践は学習主体と学習材料の関係についての条件を吟味していないため、科学的社会認識の論理としては一面的になっていることを指摘している^{xxvii}。

それに対し、安井は自然科学と異なり、社会科学という分野で、世の中のことについて1つの考え方しかありえないと教えることに対し、違和感があるという考えを示し、宮原の考えに対して以下のように述べた。

宮原さんの考えている科学的社会認識というのは宮原さんの考えで1つの枠ができていると思います。つまり、土一揆なら土一揆の問題を議論して、土一揆や、あの頃の農民達の考えている意図というものはこういうものであろうということ子どもが掴むべきだというそういう先生自身が設定した、科学的社会認識というものがあって、そこへ子どもを歩き着かせようというのであれば、それは不可能だと思います。(略)私はやっぱり子ども自身の科学的社会認識というものがあると思います。しかし、先生の考えている科学的社会認識に、子ども自身の科学的社会認識を近づけようとするならばそれは社会科としては成り立たないと思います。

ローマ帝国を倒す方法や、奴隷制をなくす方法を子どもたちが考えていることが記録から読み取ることができるが^{xxviii}、安井は、子どもたちにとってそれらは切実な問題である為、押し留めるべきではないと述べた。さらに安井自身の科学的・社会的認識と社会科の授業のあり方についての見解を、以下のように続けた。

「この考えもありうる、一つの物語としてそれは考えられる。」と認めたとうえで、「だけど、他の子どもたちがそれをどう考えるかは分からないよ。」として、他の子どもたちを納得させることができるような考えかどうかは議論をしてみなければ、分からないのではないかと思います。(略)つまり、ストーリーの世界を子ども自身が形成することは、議論の対象としては、歴史教育としてはよいことではないかと思います。(略)「実際の歴史はそうならなかったんだから、あなたの考えは成立しないよ。」と言って授業のなかで排除するなんて訳が分からないと私はそう思います。考え方が出てくるならば、その考え方そのものはいわば歴史の授業の目標としているわけですから、生徒が考えているということです。(略)歴史教育と歴史学の関係というので、歴史教育の側のような物語を形成するようなことを排除すべきでないということを用いて、必ず学問あるいは科学に基づいた歴史教育ということを考えていかなければいけませんと言われる。(略)だけど、子ども自身がそういう考えを形成してくることはそれは授業のなかでは議論の対象としてすごく貴重なものであると思います。そうでなければ、子どもに考えさせるなんていうことはそもそもできないのではないかと思います。

子どもの発言する史実とは異なる意見をただ受け入れるということではなく、授業のなかで子ども達にそのような意見とその他の意見を議論させることにより、個々の考えを更に深めていきたいという安井の主張を読み取ることができる。安井は、「スパルタクスの反乱」の実践では、史実とは異なる見解を持つ子供たちに、他の子どもたちを説得させるような議論をさせるところまで授業を引き伸ばすべきだったが、現実には行うことができなかつたということもインタビューで述べていた。つまり、議論の対象として、歴史的事実とは異なる意見は非常に大切な題材の一つであり、史実にそった意見を述べた子どもにとっても考える材料とすることができる。史実に合わない推測は、作り話にすぎないということも否定できなかつたことも、授業のなかで活かす為の方法を安井が考えていたことが分かる。宮原のいう「学習手段」は安井にとっては、一人ひとりの追求から始まり、最終的には「子ども同士の議論」という授業方法を示しているのではないか。

それは以下の発言からも読み取ることができる。

活動を組織するという事は当然ですが、その活動の元には問題意識、つまり事実の把握があって活動ができる。この活動によって何を得たかということ、子どもがそれぞれ自分ものを形成するわけです。どんな考え方をそこで使ったかということについては先生としては検証すべきですね。そして必要ならば議論ということになります。だから、議論が成立するような考え方を授業の中で、引き出すことができれば一時間の授業としては成功です。(略)だからまず第一の目標は、考え方が出てくるような授業であって、その次の段階として、議論ができるような考え方が、つまり二つ以上考え方が形成されてそれが議論できるというような授業展開ですよ。

さらに科学的・社会的認識のあり方については、以下のように述べている。

私は科学的・社会的認識というのは、社会科の目標になりえないと思います。(略)だけど歴史事実や、あるいは公民でやるような政治経済の、それから地理でやるような各地域の事実を提供すること、これは必要だと思います。そしてそこからどういう認識を子どもが形成していくかということは、一人ひとりの子どもの追求がなければ意味がないわけですから、まずはさきほどの活動ですね。子どもが事実をもとにして活動することによって得るものは一人ひとり違うわけだから、まずは共通の事実から、今度は子ども自身が一人ひとり違う事実を追求したり、いわゆる調べ活動などをしたりすることも、そのようなところで意味が成り立つと思います。それは目標になるけれども、一つの具体的なある概念に到達することは、目標になると、どうでしょうか。

議論の原点には正確な事実を提供することが求められるとしているが、子ども自身の受け止め方に関しては、当時の経験から一つの具体的な知識に到達させることが、子どもの実態からは非常に難しいと感じていたことが考えられる。安井が、当時の子どもの様子について、ただ知識を解説する、教えるような形式では授業を成り立たせることは難しかったこと、現在では、子どもが授業を受け止めにくい状況は中学生だけではなく、高校生でも同じではないかと述べていたことからこのことは推測できる。また、新しい歴史を学ぶ時に、過去に学んだ歴史と関連づけて考える「掘り起こし」^{xxix}に関しても、一種の物語形成で科学的・社会的認識ではないが、そのような追求、探索ができるようになれば歴史事実を教えた意味があるのではないか

とも述べている。安井は、一つの答えや概念を探っていくのではなく、学級の仲間と意見を発言し合うなかで考え方の形成方法を実感させることを社会科の授業のねらいとしていたのではないかと述べている。

4. 現在の子どもの現状と安井実践の意義

1990年代以降の日本社会の現状は、ワークシェアリングに失敗し、非正規社員が増加し、正社員は長時間労働を強いられている。不器用な若者が、不当な解雇、違法な賃下げなどのトラブルに遭遇したとき、それに対応できる能力を育てる必要があり、「自己責任」イデオロギーに巻き込まれているところから社会や政治の責任なのだ、と社会的に捉え返す力をどのようにつけていくかが重要になっていると首都圏青年ユニオンに所属する河添誠は述べている^{xxx}。しかし、そのような力を身につけていくことは、今の子どもたちの生育環境のなかでは決して容易なことではない。文化学者である中西新太郎は、企業社会と消費社会システムの急激な再編の結果、就職できない若者が社会化から徹底的に疎外されていく状態を「社会的縁辺化」と呼んでいる。そしてこのような状況で育ってきた多くの子どもに、将来社会へ出ていく道が今までより狭くなっている現実を再認識させていることや、家族や社会の一員だと意識させにくくなっていることを指摘している。中西は、1973年以降、学校や家庭以外に加え、消費文化が子どもの成長に多大な影響を及ぼす土台となってきたことが特徴であり、政治的、経済的にはきわめて無力であるが、消費文化のなかでは子どもたちの方が大人より知識・情報を持つようになっていることも述べている^{xxxi}。消費文化の問題点として第一に、他者とのつながりを切り離され、消費文化の提供するもので自分を整えようとする「個」性だけを強制されてしまうような状況に陥ってしまうこと、第二に、消費文化には生活を個体化に向かわせる圧力があるため、人為的につくられた孤立に陥らせる危険性に直面させる危険性があること、第三に、友達づくりなど基本的な部分も難しくなってくるため、「社会」をつくる難しさにつながっていくことをあげている^{xxxii}。

また、歴史学習の方法を考えるにあたり若者の戦争認識に関する意識も見逃すことができない。歴教協で実施されたアンケート結果からは、全世代（小・中・高・大学生）を通じて戦争学習への必要性や期待感はとても強くなり年代が上がるとともに平和に関する意識が強くなること ②被害者意識が小学生までの学習で形成され（特に広島修学旅行）を通じて形成され、その後も生徒の戦争や平和認識の底流を形成していること ③中高と様々な知識は増加し、事実を踏まえた認識も定着していくがその事とアジア各国への加害に関わる認識が関連していかないことが分かる^{xxxiii}。こ

のような歴史認識をもつ子どもたちとの授業内外での関わり方や、考え方の形成方法について考えていくことも今後の大きな課題の一つとなっていくだろう。

このような現在の日本社会の現状や子どもへの影響、若者の歴史認識の結果などの課題に対して安井実践から次のことを継承したい。

第一に、切実性と具体性を伴う教材の重要性である。第二に、自分の問題としてとらえることのできる場面設定（「どうすればよいのか」という共感の一種）をつくることによって子どもが一人ひとりの追求を始めることがある。第三に、子ども一人ひとりが向けた追求は、子ども同士が議論をすることで、互いに考えを深く形成していくことにつながるということである。授業実践をしていくなかで子どもの向ける追求は必ずしも教師の求める方向へ向いていかないということ意識する必要がある。

一方、中西が指摘しているように、安心できる仲間を見つけるために、様々な消費文化の産物を媒体として生きている子どもたちにとっては、他者に対して自分を素直に表現することは決して容易ではないという状況もある。

また、安井は、相手の苦悩をこちら側が自分のものとして感じ取ることで生徒の中に残り、生徒一人ひとりが探求をしていると述べているが、安井の述べている「追求」「探究」は討論授業とはどのように異なるのかという未解決な部分もある。今後は加藤公明の討論授業にも学びながら、現代社会にむきあう社会科教育を構築したい^{xxxiv}。

注

- i 安井俊夫『子どもが動く社会科』（地歴社、1982年、26 pp～28 pp。）
- ii 『子どもは歴史をどう学ぶか』宮原武夫、青木書店、1998年。筆者は、『『共感』に基づいた授業の提案 ―安井俊夫「スパルタクスの反乱」の実践に学んで―』（『愛知教育大学 教育開発創造機構紀要 創刊号』2011年）でこのことに言及している。
- iii 近年の社会科教育の現状については、三上真葵、前掲論文参。
- iv 歴史教育者協議会編著『歴史教育・社会科教育年報 歴史教育と世界認識』（三省堂、1991年、158 pp参照。）
- v 歴史教育者協議会編集『歴史地理教育』（1990年12月号、465号、67 pp～68 pp参照。）
- vi 安井俊夫『歴史の授業108時間 下』（地歴社、2000年、18 pp～43 pp参照。）
- vii 『歴史教育・社会科教育年報 歴史教育と世界認識』159 pp参照。
- viii 歴史の授業108時間 下』18 pp～43 pp参照。
- ix 『歴史教育・社会科教育年報 歴史教育と世界認識』159 pp参照。
- x 歴史教育者協議会編集『歴史地理教育』（1991年1月号、466号、76 pp～80 pp参照。）
- xi 『歴史教育・社会科教育年報 歴史教育と世界認識』157 pp～158 pp参照。

- xii 安井俊夫『戦争と平和の学び方 特攻隊からイラク戦争まで』（明石書店、2008年、3 pp～7 pp参照。）
- xiii 安井が参考にした『オクスフォード英英辞典』によれば、“the feeling of being sorry for sb; showing that you understand and care about sb's problems”とある。
- xiv 『戦争と平和の学び方 特攻隊からイラク戦争まで』28 pp参照。
- xv 安井俊夫『子どもと学ぶ歴史の授業』（地歴社、1979年120 pp～140 pp参照。）
- xvi 同上、141 pp～149 pp。
- xvii 『子どもが動く社会科』118 pp～133 pp参照。
- xviii 同上、26 pp～27 pp参照。
- xix 大畑桂司・坂本光男・米沢純夫・本多公栄・太田昭臣編『いかにして教師になったか』（明治図書、1983年、15 pp参照。）
- xx 筆者は、「『共感』」に基づいた授業の提案 —安井俊夫「スパルタクスの反乱」の実践に学んで—（『愛知教育大学 教育開発創造機構紀要 創刊号』2011年）にて、安井実践の特徴を活かすことができるような教材と発問の提案を試みた。
- xxi 安井俊夫『子どもの目で学ぶ近現代史』（地歴社、2008年、70 pp～71 pp。）ただし、インタビューでも同じ内容を語った。
- xxii 『子どもが動く社会科』40 pp～48 pp参照。
- xxiii 同上、49 pp～57 pp。
- xxiv 歴史教育者協議会編集『歴史学と歴史教育のあいだ』（1993年、三省堂、52 pp～53 pp参照。）
- xxv 同上、67 pp～69 pp参照。
- xxvi 同上、60 pp～64 pp参照。
- xxvii 『子どもは歴史をどう学ぶか』154 pp～159 pp参照。
- xxviii 『歴史学と歴史教育のあいだ』95 pp～97 pp参照。
- xxix 安井は、1984年の中学3年生の公民の授業にて、ロッキード事件で有罪になった田中角栄が懲役4年の判決を受けた後どのように思うか子どもに問うている。その際、フランス革命の事実を結びつけ、王の政治の不正を許している日本人はだらしないと考えた子どもと、最後まで信長と戦った一向一揆を例に出し、権力者に対して、支配されずに戦うことができると主張した子どもがいたことをインタビューにて語った。
- xxx 湯浅誠、河添誠『「生きづらさ」の臨界“溜め”のある社会へ』（2009年、旬報社、23 pp～28 pp参照。）
- xxxi 中西新太郎『若者たちに何が起きているのか』（2005年、花伝社、24 pp～31 pp参照。）第四次中東戦争の起きた1973年は、OAPECにより親イスラエル国に対して石油戦略がとられた。日本にもオイルショックなど深刻な影響を与え、それまで続いていた経済成長に深刻な影響を及ぼした年でもある。
- xxxii 同上60 pp～66 pp参照。
- xxxiii 歴史教育者協議会編著『歴史地理教育』（2011年1月号、769号、72 pp～78 pp参照。）
- xxxiv 加藤公明『わくわく論争！考える日本史授業 教室から〈暗記〉と〈正答〉が消えた一』（地歴社、1991年。）