

# 「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—

三上 真葵\* 中妻 雅彦\*\*

\*愛知教育大学 教職大学院 \*\*教職実践講座

## A proposal to Teach a Class Based on “Empathy”: With Special Reference to The course by Toshio Yasui, ‘An Uprising Of Spartacus’

Maki MIKAMI\* 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

PISA 調査や、全国学力状況調査では自分の考えや理由を述べるのが苦手な生徒が多いという結果が出ている。これまでの社会科の授業では、知識の暗記に終始してきたことが一つの原因であると考えられる。

千葉県歴教協会員で、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りして、生徒が、奴隷たちに共感でき、そのイメージを描け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。この実践では、教師側の意図の範囲内のみでの教材選択がされていることや、歴史学という面からどのように折り合いをつけるかということが、問題点としてあげられている。本稿では、これらの評価や課題に学び、さらに改善できるような教材と発問を近代史の授業を例に提案する。

Keywords : 安井俊夫、共感、教材、発問

#### 1. 近年の暗記型社会科の問題点

1947年に社会科は日本の学校教育に登場した。社会科の原点には、「子どもの経験を豊かにすることを通して認識力と実践力を統一的に身に付けさせ、民主的社會人を育成しようとする<sup>1)</sup>」姿勢がみられ、科学的思考方法である問題解決学習が重視されていた。

しかし、次第に受験のための暗記主義・知識主義に陥っていった結果、最近では受験のための社会科に様変わりしたともいえる。2003年のPISA調査では思考プロセスの習得、概念の理解、及び様々な状況でそれらを生かす力を重視しているが、日本の子どもの結果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応える問題について課題がみられる状況である。これらは単純に知識を教え、暗記するという授業の問題点を表しているともいえる。

#### 2 安井俊夫の「スパルタクスの反乱」の実践から学ぶ

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行っている。これらの実践では、生徒が主体的に教材を受け止め、「古代ローマ」についての自分なりのイメージを描けるような「自由解放への奴隷のねがい」を生徒につかませることが、当初の最終的な目的であった。その学習過程においては、①教材の選択や組み換え、②発問の提示がされたところに大きな特徴がある。

第三回実践(1978)で、安井は、征服史、領土拡大史、制度の解説を中心とした授業では生徒にとっての「古代ローマ」は言葉や単語としてしか頭に残らないが、そこで生きていた人々の姿が教材の中にあることで、生徒たちは自分なりのイメージを描けるようになるという考えに立ち、複数ある教材から、奴隷制と奴隷の反乱を取り上げている。授業では、生徒は、奴隷

達が困難を乗り越え、反乱を起こした時の気持ちを想像し、奴隷たちに、迷いが生じ議論を交わしたと想定される立場で立ち止まって、当時の奴隷と同じように真剣に考える活動が、設けられている。

この授業では、初めに①「奴隷は反乱を起こすだろうか」という問いが設定されている。この問いでは、反乱を起こすという意見と、成功の見込みがあるかという慎重論が出てくる可能性があるかと安井は見ていた。それは、慎重論が強くなるかどうかで、反乱の難しさを認識しながらも、それをのりこえようとしたスパルタクスの葛藤や反乱の経緯をたどっていきけるからである。授業記録によれば、反乱を起こすと答えた生徒は「奴隷だってふつうのくらしがしたいと思う。こんなに働く時間が多かったり、食べ物もまともなものを与えられていなかったり、これじゃ反乱を起こす気になる。」「市民たちからはモノを言う道具だなんていわれたり、こんなものしか与えられないのでは、人間として生まれてきたのに、とても耐えられるものではない。」と答え、それに対して安井が「そこまでは考えないんじゃないか、という意見があったら出して下さい。」と聞いても、反乱を肯定する意見が多く出された為、「では奴隷が反乱を起こすというのは、どんなことをやるわけ?」とより深く尋ねている。生徒からは「まず仲間を集める。」「どうやったらいいか計画を立てる。」などの意見が出されたが、「それを自由な人がやるんじゃないかと奴隷がやるんだよ。考えただけで気が遠くなるほどむずかしいことだ。それでもやると思う?」と尋ねている<sup>2)</sup>。

次に、②「ローマ進軍か、アルプス越えか」という問いを設けた。これは実際に70人の集団からローマ軍との戦闘を始めて10万人になり、どちらの方法で自由解放を実現するべきかで、実際に深刻な論争になった問いでもある。

そして、反乱の初期から奴隷軍の歩みに沿い、イメージを描いてきた生徒たちに、安井は、最後に、③「反乱は敗北したが、起こすべきではなかったか」と問うている。安井は、奴隷の生活、ねがい、反乱をおこした事実がつかまれているならば、反乱に対する評価は、生徒が自由に描けばよいとしていた<sup>3)</sup>。

このように、①②③のような生徒が切実に奴隷の反乱を受け止められるように考慮された発問が設定されている。また提示された教材は、奴隷の生活の様子や反乱軍の進撃に関する地図や、ローマ帝国の占領範囲を示した地図など、奴隷反乱の軌跡を辿ることができるものである。これらの教材から、安井の実践には、生徒が教材を通して、歴史の事実のなかに身を乗り出していくような学習をすることで、奴隷達の反乱の目的を理解することができるという考えが根底にあることが分かる。

第四回実践では、引き続き、奴隷達への共感を基に

して自分の視点を持ち、奴隷労働によって成り立っているローマ社会のしくみを見るように生徒に促している。

第五回実践(1984年)では、ローマの征服地の地図とローマとトラキアの戦いを教材として示し、故郷がローマの占領下にあるという認識での議論が進められた。

そして第六回実践(1985年)では、第二時で、農場の奴隷達の様子から彼らが何を考えていたか想像させることで、生徒を奴隷の立場に近づけ、共感の第一歩となるようにしている。奴隷制社会というしくみのなかで生きる人たちの具体的な姿を扱いながら、「奴隷とされた人たちが毎日働きながらどんなことを考えていたと思うか。」と問うところから始め、そのなかから「反乱をおこす。」という意見が出てきた時に、その難しさはどんなことかを考えさせている。安井は、奴隷はかつて「ローマ軍と戦った人たち」であり、この側面を生徒が知り、「苦しい労働をさせられてかわいそうに、というものだけでなく、『ローマと戦う』ことについても共感をもてるようになる」ということは「奴隷の反乱を、ローマ内部の反乱という点だけでなく、征服された国々の反ローマ闘争とつながり得るもの、と子どもの目を当時の地中海世界全体に広げていく、という役割を担うことになる。」と述べている<sup>4)</sup>。第三時では、第三回実践と同じように、奴隷達の行動を生徒も一緒になってみていくという形をとっており、「A ローマを攻撃しローマを滅ぼすか」、「B アルプスを越えてそれぞれの故郷に帰り、自由を勝ちとるか」のどちらを選ぶべきかを考えさせている。生徒自らが自由・解放を求める気持ちで取り組めるかどうか最も分かりやすく現れるのがこの場面であるからだと安井は述べている<sup>5)</sup>。そして第四時でも、スパルタクスは敗北し、故郷へ帰り、自由・解放という夢は実現できなかったが、この戦いは「A 無駄なことをした(やらなかった方がよかった)」「B 敗けたけど意味があった(やってよかった)」という意見をそれぞれ言わせるという学習活動を行っている。第三時のように、自らも解放を求める気持ちで奴隷軍の行動を追っていきけるようにすることで、生徒は「なんだ敗けてしまったのか」と突き放した見方をするのではなく、この反乱の意義を自分なりに考えようとするようになり、ローマ帝国というものの、奴隷の反乱というものを「BC73年スパルタクスの反乱」という年表的知識にとどまらず、「自分の知識」として残すことになると安井は考えている<sup>6)</sup>。

### 3 安井実践の評価と課題

この一連の実践の意義を、安井の実践について千葉県歴史教育者協議会で共に実践研究をすすめてきた宮

原武夫は、次の三点をその特徴としてあげている。

第一に、教材が生徒の学習行為から規定されていると述べている。生徒が切実に考えることができると想定される教材が吟味されており、授業の実践記録からも、生徒が提示された教材を基にして奴隷が置かれた状況を想像し、奴隷に共感しながら学習をすすめやすかったということが分かる。

第三回実践では、中学歴史教科書の内容の「古代ローマ」の内容は、「A ローマ帝国形成史」「B ローマの政治・経済・文化」「C 奴隷制・奴隷反乱」「D キリスト教の成立・発展」であるが、安井は、子どもが自分の心情をぶつけやすいと考えやすいものは、「C 奴隷制・奴隷反乱」と「キリスト教の成立・発展」

であると考えている。(例えば、<故郷のガリアを想いながら、農場で働かされる奴隷><民衆に神の言葉をよびかけるイエス、イエスを求める民衆>などである。)

授業のヤマ場では、アルプスを越えると主張する「これまで一生懸命戦ってきたのは、ローマを倒すことではなかったはず。自由になりたいと戦ってきたんだから。」という生徒の意見や、ローマへ進軍するという「ローマを攻めて、もし勝てればもう完全に自由になれる。それに、他の奴隷たちも自由になれるし、いちばんいいと思う。」という意見が記録に残されている<sup>7)</sup>。授業後に、安井は、生徒達は苦しい生活から短絡的に反乱を起すことと結びついてしまい、そこに至るまでの苦しみや葛藤まで深めることができず、その原因は厳しい仕打ちだけが強調され、奴隷の日常がとらえられなかったのではないかと振り返っている<sup>8)</sup>。しかし、宮原は、安井が心情をぶつける、教材に入りこんで身をのり出してくる、ひとつごとではなく、切実な問題として考え始めるというすじ道をたどって、教材を主体的に受けとめられるようになり、「古代ローマ」について自分なりのイメージを描けるという安井の考えは子どもの学習行為の視点からの教材選択であるとして評価し、第一の特徴の根拠としている。

第二に、生徒の期待や追求を基にして教材を組み替え、発問することによって、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りだされている点にあるとしている。

宮原は、第六回実践で、「I 地下から都市が出てきた」「II 農場の奴隷たち」「III 戦う奴隷たち」「IV スパルタクスの最後」「V くたばれローマ帝国」を五時間扱いに組み替えたことにふれている。(それまでは、I IIとIII IVとを二時間で扱ってきた。)そのなかで、第二時では、安井は当時のローマの奴隷の様子や故郷の人々に関する資料を見せながら、奴隷達が何を考えていたかと発問し、それに対して生徒の何人かは、「もう死んだほうがいい。」「あきらめているんじゃないか。」などと答えている。そして、奴隷の

おかれていた悲惨な状況のなかでも、反乱を起こすことができるかということやその根拠を考えさせた際には、「故郷の仲間が助けてくれるかもしれない。」「奴隷は少し前まではローマと戦ったことのある人たちで、そういう強い人だっている。」という答えが出ている。このような生徒の反応から、生徒は資料から、分析や比較をしていることが分かる<sup>9)</sup>。教材と発問が奴隷達への共感へとつながり、そこから生徒が奴隷を分析し、弱い奴隷から強い奴隷へと視点を移していることであり、宮原は教材が共感の学習材料であり、分析が共感の発展の学習手段となっているとも述べている。

この一連の実践から、安井が教師も生徒も共に主体者であるという考えを根底に持ち、歴史学の成果ではなく歴史教育の側から一連の授業を構成していることを宮原は指摘している。安井は、知識を「自分のもの」とすることで、それを歴史や社会の動きに対する自らの判断・主張に駆使できると考え、そのような力は「主権者としての基礎的な力」であるといえると考えている<sup>10)</sup>。宮原は、このような安井の考えを、学習主体の条件として必要不可欠であるとし、安井の実践の基盤には、教師の想定した道すじを追わせるのではなく、生徒に自ら歴史を追体験させるような教材や、授業構成を考案することで、生徒は、その歴史を切実に感じることができ、最終的には主体的にものを考えられる生徒を育成したいという考えがあると理解している。

一方、安井実践の課題として、宮原は第一に、教材の選択は、生徒の学習行為のみからではなく、教育内容からもされるべきだと指摘している<sup>11)</sup>。つまり、安井は既に述べたように生徒の期待や追求を基底にし、教材の選択や組み換えを行っているが、そのように生徒の立場から教材を組み替えることを重視するために、教育内容そのものの研究を疎かにすることにつながっているということである。

安井の第五回実践では、第四回実践時に不足していた故郷の人々に関する資料を追加された状態で、生徒は、アルプスを越えるか、ローマ進軍をするかの議論を行っていることについて述べている。この時、両者とも「ローマに占領されている故郷」という認識にたち、アルプスを越えるという意見を持つ生徒のなかには、①故郷の人々と共に戦う、②ローマと戦って負けた他の国々との同盟、という意見を持つ者もいた<sup>12)</sup>。

第六回実践で、「I 地下から都市が出てきた」「II 農場の奴隷たち」「III 戦う奴隷たち」「IV スパルタクスの最後」「V くたばれローマ帝国」を五時間扱いに組み替え、(それまでは、I IIとIII IVとを二時間で扱ってきた。)  
「奴隷制はいつなくなるのか」という点をのりこえ、「どうすればローマに勝てるか」、つまりどうやって奴隷制を滅亡させるかという点に生徒たちの目が向いてきたことにふれ、そのような生徒た

ちの期待にこたえるために、「故郷の人たち」や「奴隷にされた他の国々」のことを教材に入れなくてはならないと安井は考えた。さらに、ローマ帝国の滅亡、奴隷制の滅亡までを教材としてくみこまなくてはならないとし、第六回実践の授業のねらいは、「奴隷のねがい」をつかむことにとどまらず、どうすれば自由がかちとれるかを生徒の追求として考えられるようにすること、奴隷制の滅亡に至るまでの大きな歴史の流れの中で、この反乱の意味を考えられるようにすることであったと述べている。このように、生徒にこの反乱の事実をより深く考えさせ、生徒の中に生きた形で残り得る知識にしたいという考えから、先に述べた「故郷の人たち」「奴隷にされた他の国々」と、ローマ帝国の滅亡＝奴隷制の滅亡（ゲルマン民族の大移動）を教材として加えた。

この実践では、「反乱はむだではなかったか」という発問に対して、安井は①残った奴隷にいい影響をあたえたこと、②蜂起によってローマは弱められ今以上のことはできなくなるということ、③故郷の人たち、他の国も、この蜂起を見て、ローマ攻撃をしかけてくるのではないか、という生徒の意見を、奴隷に対する共感のもと、反乱後のローマがどうなるか、歴史の発展を生徒の目でとらえる起点になりうると評価している。この安井の評価に対して宮原は、土井正興の主張をあげて、生徒の主観的願望に基づくものであると述べている<sup>13)</sup>。土井は、安井が「V くたばれローマ帝国」の授業を行った結果、大多数の生徒が、ローマ帝国の滅亡はスパルタクスのおかげであるという意見を述べたことにふれ、生徒が奴隷に寄せた期待を今度はゲルマン人に見出したとみた。安井は生徒の主観的願望に基づく答えを引き出し、それを基礎にしながら、その後の学習を進めているが、それは教師の論理と結論にそう形で展開され、それに合うものが評価されているにすぎないとも指摘している<sup>14)</sup>。ゲルマン人と、ローマ帝国の滅亡という二つの事実を関連づけて生徒が考えたことを安井は評価しているが、宮原は歴史の事実とは異なるということからも、生徒の期待や追求のみから教材を選択することは実証性や論理性が成り立たなくなると主張している。

第二に、複数の性格の異なる情報・教材を提示することは、生徒が視点を持つ際には大切であるが、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宮原は述べている<sup>15)</sup>。

授業の最後で安井が「反乱はむだなことではなかったか」と発問をした際に、「残っている奴隷たちに、奴隷いだってやればできるんだという気持ちを与えたと思う。」「70人だったスパルタクスが20万人になったのだから、それよりももっとがんばろう、という気持ちで、150万人の人たちがたち向かっていくこと

だってあるかもしれない。」というような意見から、残された奴隷による影響を与えたという見方が、多くの生徒によって指摘されている<sup>16)</sup>。

しかし、土井正興により、スパルタクス蜂起に参加した奴隷がいたことは事実であるが、全ての奴隷が闘おうとしていたわけではないことが言及されている。つまり、農業労働で酷使されていた農耕奴隷は、蜂起に参加したが、都市奴隷は主人に従順に従うという立場をとっていたという事実があり、蜂起の敗北後に、残りの全ての奴隷がローマに立ち向かうということは考えられないということである<sup>17)</sup>。現状を肯定する奴隷やあきらめの考えを持つ奴隷たちに関する情報を与えた場合、生徒の意見は、また違ったものになることが考えられると宮原は述べている。教師により、与えられた情報のなかでのみ、生徒はものを考えていくことになるということがいえる。安井は、生徒にとって科学的な社会認識とは事実を構造・枠組みのなかへ位置づけることに限られるのではなく、事実の本質、原因、背景、そこから得られる見通しなど、事実の奥にかくれているものをさぐり出すことであると考えている。生徒はかくれているものをさぐり出すという能動的な営みの中でこそ、その事実を「自分のもの」にすることができる。そのなかで、重要なことは、生徒に構造・枠組み・原因・背景などを見ようとする目が育っているかどうかである。自らの視点（「自分の目」）で追求しなければ、事実を「自分のもの」にすることができず、そのような目は共感の質を高めていくことで育てられていくものであると述べている<sup>18)</sup>。

安井のいう「自分の目」を育てるためには、宮原が述べているように、教材の選択を、様々な角度から考察し、生徒の視点を移すことができるような内容で、教材をそろえる必要がある。

#### 4 主体的にものを考える力を育成する授業の提案

前述した課題から教材選択や発問の提示をする際には教育内容に基づいたものでなければならないことが理解できる。千葉県公立高校教諭であり歴教協会員である加藤公明は討論型授業を実践している。安井と同様に生徒に問題を考えさせ討論を組織して各自の認識を発展させることを目的とし、多角的に検討できるように観点や結論の異なる生徒の意見を提示し授業を通じてどのような歴史認識を獲得したか、そのことが彼らの民族意識をどのように発展させたかを分析している<sup>19)</sup>。

また近年、安井は戦争と平和に関する学習を通して共感に関して新しい見方を付け加えている。主体的に歴史的な事実へ関わり、実際に自分が体験したかのように想像して自分のものとして歴史をとらえていくという点はこれまでの考えと共通している。そのうえで

特徴として共苦という考えが強く現れている。これは共感よりもより能動的であり他者の苦悩をより自分の側にひきつけることであり、同情だけでなく他者とともに苦しみを分かち合うことである。安井はその状況に関わっていき「身を置く」ことによって立ちあらわれるのは「読者自身」という他者に同調・同化することのない主体であると考えている。

このような共感共苦に関する課題として、安井は、第一に、分野によっては他者に同調・同化し主体を喪失する可能性があることをあげている。第二に共感での理想はお互いの主体が触れ合いこちら側が新たなものを見出し最終的には相手側との共同の認識に至ることであるが、場合によっては理解の主体になるのみで相手側と何かを共有し、共同の主体とはならない場合があることであると述べている<sup>20)</sup>。

これまで述べてきた安井や宮原の実践分析と、課題に学び、さらに改善できるような教材と発問を提案する。

- ①さまざまな角度から生徒が考察し、生徒が視点を移すことができるような教材
- ②歴史的な事実に基づき、生徒が自分の立場をはっきりとさせることができる発問

安井の実践では、古代ローマを扱っているが、現行学習指導要領ではとりあげられていない。そこで、実践可能な授業として、東京書籍『新しい社会 歴史』の中単元「日清・日露戦争と近代産業」のなかの小単元「日露戦争」を扱う。この単元は、アジアの領土をめぐり、日本を含めた帝国主義諸国が中国や朝鮮での利権獲得を達成するために、各国が本格的に動き出す内容となっている。様々な資料から、日本国内での動きだけではなく、戦場となった朝鮮半島や、中国に住む民衆の思いにいかにか共感し、この戦争についての意見をそれぞれが持つことができるかということが必要となってくると考えられる。この単元を扱う際に注意すべき点は、東アジアと日本の近代史を扱う場合、単純に被害と加害という図式でとらえて終わってしまう可能性があることである。そこで、①東アジアの関係を明確にすることができる、②民衆の立場での共感を引き出すことができる教材と発問を考えた。これまで述べてきたように、安井の実践では、古代ローマをより生きた知識として、自分のものとするために、生徒たちが共感しやすい教材の一つとしてスパルタクスの反乱が取り上げられ、教材の選択や組み換えなど、様々な工夫が重ねられた。奴隷は当時、もの言う道具という感覚でとらえられ、虐げられていた存在である。歴史を学ぶ時に、政治家の発想や動きだけからとらえるのではなく、民衆の動きから考えることは、生徒たちにとって歴史をよりリアルにとらえることのできる手立てとなる。

使用する教材は、以下の三点である。

- ①帝国主義諸国による中国侵略の風刺画
- ②日露戦争直前の日本、ロシア、イギリスの関係を表した風刺画（ビゴー）
- ③日露戦争後の増税に泣く国民を表した絵（東京パック）

これらは、教科書にも掲載されている典型的な教材である。

①の風刺画は、イギリス、ドイツ、ロシア、フランス、日本などの国々が中国を侵略している様子を、中国がパイに例えられて描かれたものである。この風刺画は、当時の東アジアの国際関係を簡潔に表しており、どのようなものであったかを誰もが考えやすい教材である。この風刺画をつかった発問は、「自分がもし中国の民衆だったらこの状況をどのように考えるか。」となる。この発問によって「自分がもしこの立場なら」と中国の民衆の立場を想像させ、共感的に考えられるようにすることで、安井の目指している言葉としての知識ではなく、自分のものとして歴史をとらえることに近づくことができるのではないかと考える。

この発問に対し、予想される生徒の反応は、「外国の勢力を打ち破る為に闘う。」  
「皇帝の力を強くして、外国に立ち向かう。」  
「これらの国々の侵略が不当であるということを国際社会に訴える。」  
「国内を近代化して、帝国主義諸国の干渉を受けずに済むような国づくりをする。」  
「アメリカなど、助けてくれそうな国に助けを求める。」  
などが考えられる。

これらの意見は、生徒の立場を「皇帝の力を強くして闘う」「近代化をすすめる」「他国に援助を求める」に大きく分けることができる。実際の史実と照らし合わせてみると、清朝を助け、外国勢力を撃滅すべきであるという考えを持つ義和団が、反帝国主義の抵抗運動を推し進めたことや、康有為らにより近代化を目指した政治改革運動が推進された戊戌変法、1907年にハーグで開かれた万国平和会議で日本との間に結ばれた協定が不当なものであると韓国が訴えるなど、実際の史実と近いものになる。

②の風刺画はビゴーにより描かれたものであり、ロシアへ戦争をするように日本をけしかけるイギリスと、その後ろで見物しているドイツとフランスが描かれている。注目できる点は、ロシアは熊が服を着た格好で表されていることや日本人の顔つき、表情である。この風刺画を見ると、それぞれの国の関係が把握しやすいように、当時のヨーロッパの国々が日本やロシアをどのように見ていたのかということを考えることができる。

この風刺画を使った発問は、「日本人がこの風刺画を見たときどのように感じるだろうか。」とする。  
予想される生徒の答えとしては、

「ロシアだけが動物として描かれているので、おそろしいあるいは野蛮な国だと思われるのではないか。」

「ヨーロッパの国に象徴されている人だけが、まともに描かれているように見えて不愉快だ。」

「日本人の顔が他のヨーロッパの国の人と違って、動物的に描かれているから見下されているのではないか。」

「日本人は人に描かれているけど、ロシアは熊に描かれているから強いと思われていて、日本は、人間だから戦争をしても勝ち目がないと世界では思われていたのではないか。」

などの意見が出されるのではないかと考える。

イギリスは日本の後ろ盾にはなったものの実際には、イギリスでは日本が勝つという見込みを持つ人々は少なかったことや、帝国主義諸国のなかに日本が加わっていたものの、日清戦争時にはロシア、ドイツ、フランスから三国干渉を受け、遼東半島を返還するなど、日本が対抗できるほどの力を持っていなかったということからも、ヨーロッパからみた当時の日本の世界での立ち位置を知ることができ、歴史的事実と照らし合わせることができる。

③の絵では、日露戦争後に増税という重圧につぶされかけ、泣く男の姿が描かれている。絵の背景には、戦争によって必要とされた缶詰工場で利益をあげたと思われる男も描かれている。②の風刺画は当時の国際関係を知るうえで有効であるが、増税で生活が圧迫されている民衆の立場からは、③の絵をさらに重視して扱うことで、生徒の考えを深めることになる。ポーツマス条約の内容や日清戦争との死者数の比較をあつかい、国内の様子を知った後に、この絵では、「自分が日本人であれば、どんな行動をおこすか。」と発問する。

予想される生徒の反応は、  
「えらい人に悲惨な状況を訴えて、状況を少しでもよくする。」

「条約改正をもう一度してもらい、日本に有利な方向にしむける。」

「もう一度戦争をして、領土を広げる。」

などの答えがでることが考えられる。はじめは中国の民衆の立場で考え、今度は日本の民衆の立場を想像することで、様々な角度から東アジアの関係や日露戦争をとらえることができると考えた。

その後、「日本は日露戦争を起こすべきだったのか。」と発問する。はじめに日本の国内の様子を切実に考えたあとで、戦争に肯定か否定かを尋ね、その理由も問うことで、これまでの道筋をたどりながら改めて判断をする場をつくることができる。

歴史的事実では、日清戦争の6倍もの戦死・戦病死者を出したことによる出征家族の困窮や、酒税を始めとして次々に新設された増税政策があった。そのよう

な環境のなかで、ポーツマス条約を締結した後に、その内容を不満とした、日比谷焼き打ち事件に代表される、民衆による政府への講和条約反対運動や、その後、列国から承認を得て推し進められて、日本の本格的な韓国支配が始まったことから分かるように、予想される生徒の答えは、実際の歴史の流れをたどっていくことにもつながる。

このように、教材と発問の関係を明確にすれば、共感に基づく中学歴史の授業を実践することができると考える。今後この授業構想による実践をすすめていきたい。(三上真葵)

## 5 これからの中学校社会科の授業と安井俊夫実践の意義

学習指導要領改訂の要素として、次の3点をあげることができる。

- ①基礎的・基本的知識・技能の獲得
- ②知識・技能を活用した思考力、判断力、表現力等の育成
- ③学習意欲の涵養

この内容は、社会科では、単に知識を身につけることによって、「物知りな子ども」に育てるのではなく、現実社会の中で知識を「使える、活用できる子ども」に育てることであろう。

中学校社会科の歴史分野では、学習指導要領の「内容」「(1) 歴史のとらえ方」に「ウ 学習した内容を活用してその時代を大観し表現する活動を通して、各時代の特色をとらえさせる」が新たに入った。

学習した個々の知識を比較、関連させ、共通点や相違点を整理しながら、時代の特色を自分の言葉で表現することが求められている。

これは、社会科歴史の授業において、新しいことを導入したり、付け加えたりすることをやるのではなく、これまで、子どもたちの学力として求められていたことを、改めて重視したと考えるべきである。

また、「関心、意欲、態度」「思考力、判断力、表現力」「技能」「知識、理解」に観点別学習状況評価が整理され、思考、判断と表現が一つの内容となったことによって、表現する内容、方法を、授業の中で工夫することも重要になっている。

これらの問題を、具体的な授業場面で考えれば、生徒がどの視点で、その時代を大観し、表現をするのかである。

安井俊夫は、中学生が意見を述べる基礎は知識であり、その知識は、生徒が自分の目でとらえ、自分なりの視点でとらえた知識であるとし、この過程を通ってきた知識は、「自分のもの」のなると述べている。そして、生徒の論理を貫くためには、授業方法という具体的な場面を意識しながら教材を設定しなければならないと提起した<sup>21)</sup>。

安井が提起した生徒が自分の目でとらえ、自分なりの視点をもつことは、学習指導要領の改訂によって、ますます重視し、授業改善に生かさなければならない方向である。そのためには、安井が提起した教材の設定を具体的に考察する必要がある。安井は、歴史学研究成果に学びながら、歴史的意義を生徒が身を乗り出し、自ら考えようとする切実さをもった教育内容をつくり、「生活」が具体的に明らかにされる教材、教師の側から見ると、食指の動く「やってみたくなる」教材によって、授業を進めるとしている<sup>22)</sup>。

「生活」が具体的に明らかにされる教材とはどういうものであろうか。生活を営む民衆、大きな歴史の流れの中で生活する民衆の声が聞こえるような教材であろう。一連の「スパルタクスの反乱」の授業は、奴隷制社会であったローマ帝国を支えた民衆＝奴隷に対して「共感」する授業であった。民衆から見たローマ帝国であったからこそ、生徒は、社会の仕組みとして、生活にどのような問題があったのかをとらえることができたのである。

時代を大観することは、事実を順序よく整理することができるのではなく、歴史の事実をある視点から見て、まとめることであり、それは、自分の視点をもって自分の言葉でその時代を語ることになる。

安井俊夫が提起した授業を再評価することは、学習指導要領をはじめとした現代の教育要求に対して、具体的な授業改善を図るための指標となるであろう。(中妻雅彦)

## 【付 記】

本研究は、三上真葵が、中妻雅彦の指導のもとに進めた共同研究である。

- 1) 二谷貞夫、和井田清司『中等社会科の理論と実践』学文社、2007年
- 2) 安井俊夫『子どもが動く社会科 歴史の授業記録』地歴社、1985年、p67～68
- 3) 前掲書 p62～64
- 4) 安井俊夫『歴史の授業 108時間』地歴社、p35
- 5) 前掲書 p37
- 6) 前掲書 p39
- 7) 安井俊夫『子どもが動く社会科 歴史の授業記録』p73～74
- 8) 前掲書 p79～80
- 9) 宮原武夫『子どもは歴史をどう学ぶか』青木書店、p153、1998年
- 10) 『歴史地理教育』(1985年3月臨時増刊) 380号、p85
- 11) 宮原『子どもは歴史をどう学ぶか』p141
- 12) 『歴史地理教育』380号、p82
- 13) 『歴史学研究』1986年6月555号、p67
- 14) 同上 p68
- 15) 宮原『子どもは歴史をどう学ぶか』p148

- 16) 『歴史地理教育』380号、p79
- 17) 同上 p90
- 18) 同上 p85
- 19) 坂井俊樹、浪川健治編著『ゆるる境界・国家・地域にどう向き合うか』梨の木舎、2009年
- 20) 安井俊夫『戦争と平和の学びかた—特攻隊からイラク戦争まで』明石書店、2008年
- 21) 安井俊夫「21世紀への主権者を育てる—核時代の社会科・歴史教育—」(『社会科の課題と授業づくり』歴史教育者協議会編、あゆみ出版、1987年)
- 22) 前掲書