

安井俊夫の歴史授業論に関する研究 — 「スパルタクスの反乱」 実践を事例として —

田尻 信壹

(人間学部児童教育学科)

A Study of Toshio YASUI's History-education Model : A Case of Practice of History Lesson, "The Rebellion of Spartacus "

Shin-ich TAJIRI

(Department of Childhood Education and Welfare, Faculty of Human Sciences)

本研究は、中等社会科の実践家であった安井俊夫の歴史授業論に関する研究である。安井は、1967年から1989年まで千葉県公立中学校の社会科教師として優れた実践を行い、多くの実践記録を発表してきた。その後、愛知大学に転出し社会科教授法の確立につとめるなど、戦後の社会科教育を代表する授業実践者の一人であった。氏の代表的実践として、古代ローマの剣闘士奴隷スパルタクスの反乱を扱った授業がある。同授業では、スパルタクスに対する生徒の「共感」を重視し、歴史授業にける「共感」の有用性を提起した。同氏の「共感」論については、歴史学や社会科教育学の研究者や社会科教師によって活発な議論が展開されるなど、社会科授業史での主要テーマとなった。筆者は、安井歴史授業論をめぐる議論を整理するとともに、近年、歴史学習の重要概念となってきた歴史エンパシーの概念から同授業を分析することで「共感」に対する新たな視点を模索した。そして、個人的体験に止まる授業実践というものを歴史エンパシーという歴史教育理論の中に位置づけることを通じて誰もが利用可能な授業理論に昇華させ、授業力を備えた教員を養成するための手立てを示した。

キーワード：安井俊夫、歴史授業論、スパルタクスの反乱、共感、歴史エンパシー

はじめに

安井俊夫は千葉県の公立中学校で1967年から1989年まで社会科教師として勤務し、中等社会科の実践者として大きな足跡を残した。また、民間教育団体の歴史教育者評議会（以下、「歴教協」と略記する）の著名な授業実践者として、社会科授業論、とりわけ歴史授業論の確立に貢献した。安井の社会科授業実践の特徴は、子どもが「動く社会科」と称された（赤沢，2017）。そこでは、子どもの主体性に立脚した学習の論理、すなわち子どもの認識の筋道に沿った学習過程を組織することが重視され、「一

つの教材を子どもの側から分析すること」、「それをもとにどんな授業を組み立てたらいいか考えること」、「くみだてられた授業の中で子どもはどう動いたかを明らかにすること」（安井，1982）に主眼が置かれた。また、安井は、教材・発問づくりにおいて、子どもに「入りやすさ」と「切実さ」をどう保証していくかに腐心した。ここでいう「入りやすさ」とは「(子どもが—筆者挿入—) 感じたことをそのままぶつける」ことであり、「切実さ」とは「(子どもが—筆者挿入—) ひとつとでなく切実な問題として考え始める」ことであった（安井，1982）。そして、学習者である子どもを歴史の事実や人物に「共

感」させることを通じて、自分に関わる切実な問題として歴史をとらえていくことを授業作りの中核に位置付けた。安井が提起した「共感」は、安井の歴史授業論の中核概念として歴史学や社会科教育学の研究者、社会科教師の耳目を集めることになった。

「共感」を基軸においた安井の歴史授業として、古代ローマの剣闘士奴隷スパルタクスの反乱を扱った一連の実践（以下、「『スパルタクスの反乱』実践」と表記する）がある。本研究は「スパルタクスの反乱」実践を取り上げ、歴史エンパシーに着目して「共感」の意義と課題について検討する。そして、個人的体験に止まる授業実践というものを歴史エンパシーという歴史教育理論の中に位置づけることを通じて誰もが利用可能な授業理論に昇華させ、授業力を備えた教員を養成するための手立てを示す。

1. 1970年代から1980年代の歴史授業の特徴

最初に、安井が「スパルタクスの反乱」実践において「共感」に着目した実践を行うに至った理由を、戦後の社会科授業実践史の動向を踏まえて検討する。安井が実践を行ったのは、1970年代から1980年代にかけての時期であった。この時期の授業実践の特徴として、授業研究や学習方法の研究が進み、それまでの画一的な講義形式の授業に対して注入主義であるとの批判が強まってきたことが挙げられる。とりわけ、1980年代に入ると、歴教協などの民間教育団体を中心に「楽しくわかる授業づくり」が構想され、子どもの主体性を重視する授業が推進された（赤沢, 2017）。そのため、学校現場では、講義形式の授業は一方的な知識注入主義との批判が高まった。このような状況変化の背景には「子どもを取りまく社会の変化」と「社会科実践の深まり」があった（木全, 1985）。特に、授業実践の特徴として、授業の組織や構成と結びつけて子どもの発達をとらえる原則が確立したことや、一般的な発達段階の定式化はあまり行われなくなり、科学的歴史認識の形成の条件や認識内容の水準が追求されるようになったことが挙げられる（木全, 1985）。その結果、「歴史認識の発達」を促す教育内容をめぐる議論が主流となり、歴史研究の最新成果を歴史授業の教材としていかに加工し活用していくかが歴史教師の最

大の関心事として浮上した。

また、この時期は子どもたちの受動的な学習姿勢に対する危惧の意識も高まった。社会に対する問題意識の狭矮化、受動的な学習姿勢、対話能力の低下など、子どもの歴史と向き合う力の劣化が目立ってきた。その原因として、画一的で知識詰め込み的とされた授業の在り方に対する批判が起り、子ども中心の授業として「楽しくわかる授業」が標榜、推進されることになった。赤沢は、この時期の社会科教育を「社会科授業論の時代」と呼んだ（赤沢, 2017）。その結果、歴史教育の場では教育内容の研究と授業実践とを一体的に語る土壌が形成され、優れた授業実践が数多く行われることになった⁽¹⁾。この渦の中心にいたのが安井であった。そして、このような教育的雰囲気が、安井をして生徒の「共感」に基づく授業作りに専心させることになった。

2. 「スパルタクスの反乱」実践の分析

安井が行った「スパルタクスの反乱」実践は、戦後の社会科授業実践史において、子どもの視点に立った歴史授業の到達点として高く評価されている（赤沢, 2017）。安井は、この実践を1974年から1985年までの間に六回行った⁽²⁾。安井は、実施の都度、子どもの反応を踏まえての授業改善を試み、教材の見直しと組み換えを行った。その中でも解放を求める奴隷の願いに子どもが「共感」することを通じて古代ローマ社会のしくみ（奴隷社会）の問題性に迫ろうとした実践が、第六回実践（1985年に実施）であった。そのため、本研究では第六回実践を取り上げて分析を行う。

(1) 『歴史学研究』誌上での誌上論争

本研究で第六回実践を取り上げた理由は、スパルタクスの反乱を扱った最後の実践であったばかりでなく、「スパルタクスの反乱」実践の完成型と考えられるためである。また、この実践は歴史学や社会科教育学の研究者や社会科教師を巻き込み、歴史学と歴史教育の関係をめぐる幅広い論争に発展したことが理由である。

第五回実践（1984年に実施）を受けた子どもからローマ帝国の奴隷はその後どうなったのかとの疑問の声が寄せられたこともあり、第六回実践では子

どもの疑問と奴隷解放への願い（「共感」）に応えるための教材の見直しと組み替えが行われた（安井、1993）。そこでは、子どもたちの願い（奴隷への「共感」）が取り入れられ、「スパルタクスの反乱」の位置付けが「奴隷による自由解放・祖国帰還の戦い」（第五回実践）から「ローマ帝国の打倒を通じての奴隷制廃止を目指した大闘争の一步」（第六回実践）へと変更されることになった。ローマ史研究者の土井正興³⁾は、安井によるこのような教材の見直しと組み替えを歴史的現実と合わないこととして批判した。そして、両者の間で子どもの「共感」と科学的な社会認識をめぐる論争に発展した。二人の論争は歴史学研究会（以下、「歴研」と略記する）編『歴史学研究』での座談会「歴史学と歴史教育のあいだ」（1986年4月号・No.553）と、それを受けて展開された23回に及ぶ断続的な紙上討論「歴史学と歴史教育のあいだ」（1986年6月号・No.555～1992年1月号・No.628）における主要テーマを構成した。『歴史学研究』での五年九か月に及ぶ論争は、「はじめて本格的に歴史学と歴史教育の実践との関連を踏まえて『歴史学の独自性』について広範に論じられることになった」（臼井、2010）と評価された。本研究では、『歴史学研究』誌上で安井が提起した子どもの「共感」に基づく歴史授業論を「安井歴史授業論」、また「スパルタクスの反乱」実践の評価をめぐって行われた安井と土井の論争を「安井・土井論争」と表記する。

座談会「歴史学と歴史教育のあいだ」は、インド史研究者の小谷汪之を司会に、安井の他に社会科教育学者の本多公栄、社会科教師の石渡延男、日本中世史研究者の峰岸純夫が参加した（石渡ほか、1993）。本多は大学（宮城教育大学）に転出する前は中学校の社会科教師であり、峰岸はかつて高等学校で日本史を教えた経験をもつ。この座談会は、出席者の構成から分かるように、歴史学と歴史教育との関係を学校現場の立場から議論することを企図したものであった。安井はこの座談会で歴史学習における「正答主義」の弊害を取り上げ、日々の歴史授業は「正答主義」との戦いであるとし、それを打破するための実践としてスパルタクスの指導の奴隷反乱（前71～前73）を取り上げた授業を紹介した（石渡ほか、1993）。

(2) 第六回実践の構成と内容

第六回実践は、五時間から構成されていた。それぞれの内容は以下の通りであった（安井、1993）。

第一時「地下から都市が出てきた」

第二時「農場の奴隷たち」

第三時「戦う奴隷たち」

第四時「スパルタクスの最後」

第五時「くたばれローマ帝国」

では、それぞれの授業の展開を概観する。第一時「地下から都市が出てきた」は、ベスビオ山の噴火で埋没した古代ローマの都市ポンペイの街並みを紹介する。そこにあった奴隷収容所や闘技場から、ローマ帝国ではたくさんの奴隷が存在し、中には互いに殺し合わねばならない剣闘士奴隷がいたことを取り上げ、五時間の授業の導入にした。

第二時「農場の奴隷たち」は、ローマ帝国の領土を歴史地図で確かめさせ、ローマの征服戦争で生まれた外国人捕虜が奴隷として農場で働かされていたことを確認した。土井正興の著書『スパルタクスの蜂起』（青木書店、1973）や論文「スパルタクスの蜂起とトラキア」（『歴史学研究』475, 1979）からプリント資料を作成し、「農場の奴隷たち」の様子が紹介された。そして「この奴隷たち、働きながらふだんどんなことを考えていたと思うか」と尋ねて、子どもが奴隷に対して感じていたことを引き出した。

第三時「戦う奴隷たち」は、剣闘士奴隷スパルタクスの取り上げる。スパルタクスがトラキア（現在のブルガリア）出身の捕虜であったこと、70名の剣闘士奴隷の仲間と脱走し追撃するローマ兵を撃破しベスビオ山に立てこもったこと、ベスビオ山近辺の農場から脱走した奴隷が合流し、スパルタクス軍が12万人の大軍に成長したことを紹介した。この後、スパルタクス軍は、(Aの道) アルプス山脈を越えて故郷へ帰還するか(=自由解放の実現)、(Bの道) ローマを攻撃するか(=ローマを滅ぼそう)のどちらの道を選ぶべきか、子どもたちに意見を出させた。

第四時「スパルタクスの最後」は、スパルタクス軍が「故郷帰還」の道(アルプス山脈越え:Aの道)を選んだことを紹介する。スパルタクス軍がアルプス山脈のふもとに到着した時には雪の季節を迎えていたため、アルプス山脈越えを断念し、南下して船

による国外脱出を選択した。その結果、最強の軍団を組織したローマ軍と戦うことになり、数度の戦闘を経て疲弊したスパルタクス軍は敗北した。敗北の場面については、土井の『スパルタクスの蜂起』の該当部分を子どもに読ませた。子どもからは「むだなことをした(やらなかった方がよかった)」、「いや、意味があった(やってよかった)」などの意見が出された。

第五時「くたばれローマ帝国」は、反乱鎮圧後の反ローマ闘争について紹介した。子どもの追求に応えるためには、反乱後のローマ帝国を教材化し、授業を設定する必要がある。ローマ帝国が全盛期を迎えたのは「スパルタクスの反乱」から百年後(「ローマの平和」の時代)のことであり、ローマ帝国が東西に分裂し(395年)西ローマ帝国が滅亡するのは500年後(476年)のことであった。スパルタクスたちの行動を「意味があった」、「むだではなかった」と答えない子どもにとっては、厳しい歴史の現実であった。子どもの追求にこたえるために、「スパルタクスの反乱」後の奴隷たちの様子、属州の反ローマ闘争、さらにゲルマン民族の移動を組み込む形で授業を設定した。最後に「ここ(西ローマ帝国の滅亡)まで勉強してきて感じたこと」を数名の子どもに述べさせ、全員に意見を書かせた。

(3) 安井歴史授業論と安井・土井論争

安井の授業づくりの基本は、歴史の予定された筋道や意味を子どもに分からせること(通史的理解)ではなく、子ども自身が歴史を追求できるようにすることであった。そのことが端的に表れた場面が第三時「戦う奴隷たち」であった。安井は、子どもに「スパルタクス軍はここでどうすべきだと思う? Aの道か、Bの道か」と問う。歴史研究者の土井の見解は、Aの道であった。また、そのことが奴隷解放の筋道であり、歴史研究の成果でもあった。しかし、子どもの多くは、Bの道を選択した。討論に参加した子どもの発言を復元してみよう。

英敏 今、故郷に帰るんじゃなく、ローマにやりかえしてから帰りたいって感じだったと思う。

陽介 ローマ兵がもう絶対に立ちなおれないようにしておかなくてはならない。そうしないと安心して故郷に帰

れない。

恵 賛成で、ローマ兵が追いかけてこれられないようにすべきだと思う。

(中略)

康 ここまでせっかくうまくいったのに、今ローマ攻撃で奴隷軍をつぶしてしまうのはよくない。

子どもが授業後に書いた作文の中には、以下のよ
うな意見があった。

史生 故郷に帰ったとしても、ローマがまた攻めてきて、また奴隷にされてしまうじゃないか。それならいま、ローマ軍が弱っているときにつぶしておいた方がいい。そしたら、ローマ軍におびえなくても、故郷で自由にらせる。

省子 スパルタクスの奴隷軍だけが故郷に帰るなんて、残っている奴隷の人からひきょうだと思われるから、ローマを攻撃してみんなを助けてあげると思った。そうすれば、残っている奴隷たちも、いっしょになってローマを攻撃すると思う。(安井, 1993)

安井は、座談会の中でスパルタクスに対する子どもの見方と、歴史研究者の土井のそれとはズレがあることを指摘し、そのズレ(歴史学と歴史教育との乖離)について以下のように述べた。

スパルタクスの反乱がヴェズビオ山あたりからだんだんと強力な軍隊になっていったときに、次にローマを攻撃するかあるいはアルプスを越えて故郷に帰るか。という選択の場面が来るわけですが、(中略)子どもにそのところを考えさせているわけです。どちらかにすべきだと思うかと。子どもは圧倒的にローマを攻撃すべきだと思うんですね。これに対して土井さんは、アルプスを越えて故郷に帰ることによって、奴隷が解放を求めていることが、どうして子どもたちには理解されないのか、といわれるんです。土井さんの研究では、その点こそスパルタクスたちが明らかにした奴隷解放の筋道なのです。歴史学の研究で明らかにされたことが、なぜ、子どもたちにうまく伝わらないのか、これは実践者の問題なのか、研究の問題なのか。しかし、ぼくはローマ攻撃を子どもが言うのは当然だと思うんです。(石渡ほか, 1993)

安井は、スパルタクス軍がアルプス山脈を越えて故郷へ帰るか (A の道)、それともローマを攻撃するか (B の道) の選択を迫ったとき、子どもからは「帰るといっても、故郷は今ローマに占領されている。それじゃ意味がない」、「帰っても、ローマ軍がまた故郷に攻めてくるだろう」という意見が出て、歴史学の定説 (土井の説) とは異なるローマ攻撃を選択した。安井は子どもの考え方を高く評価し「奴隷たちを何とか自由にしたいという子どもの願いであり (中略) 子どもが奴隷制というしくみの中で苦しみ、そこからの解放を求めようとする奴隷たちの姿を具体的につかんでいると思う」 (安井, 1993) とし、歴史教育では子どもの願望、「共感」を重視しなければならないことを主張した。

スパルタクス軍のローマ攻撃という子どもの選択 (願望、「共感」) が歴史学の定説とは異なるものであったが、安井は子どもたちが「共感」をもとに「自分の目」を通して到達したものであったことを高く評価した。ここでいう「自分の目」とは、一つの問題意識をもって歴史事象を見ようとするのである。研究者や教師であれば「自分の目」を持つことは可能だが、子どもにとってはそのようなことはまだ困難である。そのため、安井は、「共感」を足掛かりにして「自分の目」、すなわち歴史事象に対する問題意識を育むことを大切にしたい。安井は、歴史的現実から離れた追求は、どんなに奴隷に対する「共感」に基づくものでも、それは主観的願望に過ぎないとして切り捨てる見方を受け入れることはできなかった。むしろ、子どもの認識においては「共感」なくして科学的社会的認識は成立しえないというのが、安井の主張であった。

それに対する土井の批判は、以下の通りであった。

奴隷の戦いについて子どもたちの共感を基礎としながら、子どもたちにさまざまな意見を出させることによって、「自分の目で」それをとらえさせ、そのことを「自分のもの」とさせ、事実の奥にかくれているものをさぐり出す科学的社会的認識の力をつけさせようとい意図している点で注目すべきものである (土井, 1993)。

歴史の現実がそうであるとするならば、たとえば、子どもたちがローマ進軍こそが奴隷を解放する道すじだと主張しても、それにたいして、なぜ、奴隷軍はローマ進軍を

めざさなかったのかという発問が当然なされなければならないのではないだろうか (土井, 1993)。

土井は、安井の実践を奴隷の戦いについて子どもの「共感」を基礎としながら「自分の目」でそれをとらえさせ「自分のもの」とさせ、科学的社会的認識の力をつけさせることを意図した実践として高く評価した。しかし、反面、歴史学の研究成果としての歴史の現実を尊重することの必然性を説き、子どもが主張したとしても「なぜ、奴隷軍はローマ進軍をめざさなかったのか」という発問をしなかったのかという疑問を呈した。土井の考える科学的歴史認識とは、歴史事象を時代の構造や枠組みの中で十分に理解できるようになることであつた。そして、子どもに対してはたとえ「自分の目」が育っても、それが「共感」にとどまったままならば、授業の最終目標である科学的社会的認識を鍛えることが出来ないのではないかと批判した。土井のこのような主張の背景には、厳密な史料批判と歴史研究者間の不断の議論を経て確定された研究成果 (歴史学の共有財産としての学説) が、子どもたちの「共感」の前にも簡単に覆されることに対する危惧を感じることができる。

安井は、土井の批判に以下のように反論した。

歴史学が歴史の現実から離れた主観的願望を排するのは当然だと思う。が、歴史教育もそれとまったく同じでいいのだろうか。授業の中で子どもの発言、あとから書いたものの中には主観的願望はかなり多い。(中略) そこを私たちは見なくてはならない (安井, 1993)。

歴史学が明らかにしている事実やしくみ、構造などを歴史教育の立場からくみかえていく必要があるし、子どもの立場に立って取捨選択しなくてはならない。その「くみかえ」や「取捨選択」こそ歴史教育独自の論理であり、子どもと歴史学の研究成果をつなごうとするものである (安井, 1993)。

安井は、歴史学が子どもの主観的願望を排するのは当然としながらも、歴史教育が歴史に学びながら独自の論理を打ち立てていくことをもっと追求すべきではないかという考え方を示した。そして、「歴史学が明らかにしている事実やしくみ、構造などを

歴史教育の立場から「くみかえていく必要があるし、子どもの立場に立って取捨選択しなくてはならない」(安井, 1993) (筆者下線) とし、子どもの側からの歴史学が明らかにしている事実やしぐみ、構造などの「くみかえ」と「取捨選択」の必要性を指摘して、歴史学と異なる歴史教育の方法(教育学の論理)を創造することを説いた。

安井・土井論争の核心は、安井が重視した「ローマ攻撃」(子どもの願望、「共感」)と、土井が歴史の現実であると主張した「アルプス山脈越え(故郷帰還)」(科学的社會認識)の関係をどうとらえるかを問うものであった。

『歴史学研究』に掲載された安井歴史授業論に対する歴史学や社会科教育学の研究者、社会科教師の考えは賛否が交錯した。座談会に出席していた本多は、安井の主張に見られる歴史教育と歴史研究との間の乖離を「歴史学に対する歴史教育の相対的独自性」の問題としてとらえ、安井の考えを高く評価した(本多, 1993)。歴史研究者の熊野聰は、安井の授業を受けた中学生の古代社会や奴隷制に対する理解の心もとなさを危惧する一方、たとえ土井の研究成果であっても、それは現段階における仮説にすぎず、中学生が考えたことも一つの仮説であり歴史研究の成果であるとの見方を示した(熊野, 1986)。また、子どもといってもその行為は歴史研究であり、安井のこのような「研究としては許されないが教育としては認められる」類のものではないとし、歴史学と歴史教育の安易な乖離を戒めつつも、生徒が自ら歴史を構成する力を習得することこそが歴史教育の目標であるとした(熊野, 1986)。他方、高等学校で世界史を教えていた二村美朝子や目良誠二郎は、安井実践の問題点・課題を指摘した。二村は、安井実践では子どもの「共感」という情意的観点が強調され過ぎていることや社会や時代のしぐみに迫る教材が少ないことを挙げ、生徒の時代の構造や枠組みへの認識の危うさを指摘した土井の主張を支持した(二村, 1987)。また、目良は、生徒の主張が歴史学上の仮設に値しない非科学的な「主観的願望」にすぎない場合には生徒自らがその誤りをはやく自覚できるよう教材と授業を組織するのが教師の務めであるとの主張を行った(目良, 1990)。

教育内容をめぐる一連の議論は、「歴史研究と歴

史教育の一体性」を説く立場(土井・二村・目良)と「歴史学に対する歴史教育の相対的独自性」を主張する立場(安井・本多)との相違や、生徒の「共感」を学習過程の中でどのように評価すべきかをめぐって、激しい論争が展開された。歴史研究者の熊野が安井実践に理解を示す一方、社会科教師の二村と目良が安井実践に対する土井の批判を支持するなど、安井歴史授業論と安井・土井論争は歴史研究者と社会科教師の間の垣根を越えた論争に発展した。この一連の議論を検討するならば、歴史教育の目的とは、子どもが歴史研究で確認された時代の構造や枠組みを前提にして個々の歴史事象を理解していくことであるとする立場と並んで、子ども自身が「共感」を通して、歴史事象ばかりでなく時代の構造や枠組みまでも自分なりに解釈し、オリジナルな歴史像を形成していくことであるとする立場が、歴史研究と歴史教育の共通の土俵に挙げられたことは注目される。とりわけ歴史研究と歴史教育の一体性を担保した上で、子どもたちが示した仮説を歴史研究者の場合と同様に歴史研究に他ならないとした熊野の指摘は、学習過程において史料批判の段階を欠いていたとはいえ、中学生が歴史研究者と同じように歴史的思考のプロセスを体験し、その成果としての仮説を提示することは重要であることに気付かせるものであった。歴史研究者の熊野が、歴史研究者や社会科教師が中学生の考えや提案に真摯に向き合うべきであると主張したことは、歴史教育の新たな地平を拓く提案として着目される。

安井・土井論争の評価に関しては、『歴史学研究』での誌上討論「歴史学と歴史教育のあいだ」の終了後も、社会科教育学の側からの問題提起が続いた。江間史明は、安井が重視した「ローマ攻撃」(子どもの願望、「共感」。歴史学に対する歴史教育の「相対的独自性」の論理)と、土井が歴史の現実であると主張した「アルプス山脈越え(故郷帰還)」(歴史研究の成果)を二者択一的に判断するのではなく、子どもの「共感」をきっかけとして「分析」という科学的社會認識に接続することが重要であることを提案した(江間, 1993)。この指摘は、次節で触れるが、藤岡信勝が主張した『「共感」から「分析」へ』と同一の問題意識を見ることが出来る。また、宮原武夫は、安井の「共感」論を教育内容に基づく教材

研究から学習者の視点に基づく教材研究への転換において画期的な役割を果たした実践であったと評価した(宮原, 1998)。同時に、実践上の課題として子どもの願望、「共感」に依存する授業づくりというものでは、教材の内容や選択において実証性や論理性が乏しくなる点も指摘した(宮原, 1998)。

安井・土井論争とその後の歴史学や社会科教育学の研究者、社会科教師による論争は、暗記で終わらない主体的学習の在り方を議論したものとして評価できる。しかし、子どもの「共感」と歴史学の成果(科学的・社会的認識に裏付けられた理解)との関係をどう評価するかの問題が、未解決の課題として残されることになった。

3. 「共感」概念の再検討

安井歴史授業論の中核を構成する「共感」の評価をめぐるのは、安井・土井論争やその後の議論においても未解決のまま残された。近年、歴史学習における「共感」の新たな概念として、歴史エンパシーの考え方が示されている。ここでは、近年のこのような研究動向を踏まえて「共感」の意味についての再検討を行う。

(1) sympathy と empathy をめぐる議論

「共感」とは、本来「他人の体験する感情や心的状態、あるいは人の主張などを、自分も全く同じように感じたり理解したりすること」[新村出編(2018)『広辞苑第七版』]を意味する。

日本語の「共感」に対応する英語の関連語として、sympathy と empathy がある。どちらも、心理学(心理臨床)の用語として用いられてきた。心理学の用語としては、sympathy には〈共感〉の、empathy には〈感情移入〉の訳語がそれぞれ当てられている。石丸昌彦は、sympathy は対象を自分に同化すること(対象の自己への同一化)であり、empathy とは自分を対象に同化すること(自己の対象への同一化)であるといっている(石丸, 2003)。性格上 sympathy は自己の観念的な行為であるために情緒的傾向が強く現れるが、empathy は自己の対象に対する認知的な行為であるために自律的、自省的である。一般には「共感」の意味で理解される sympathy と empathy であるが、sympathy は情意

的概念としての、また empathy は認知的概念としての性格を有しているといえる。しかし、歴史教育の場では、この二つの言葉は、どちらも「共感」の意味として使用してきた感がある。そのため、本研究では、「共感」の検討に際しては、sympathy と empathy の双方を俎上に上げ、二つの言葉の意味上の違いを含めて検討する。

(2) 藤岡信勝の「共感」観と安井の反論

教育学者の藤岡信勝が、安井の「共感」論に対して行った指摘は示唆に富む。藤岡は、経済学者の内田義彦の研究に学びつつ、アダム・スミスの道徳論(『道徳感情論』)に依拠し、「共感」とは「他者の立場に身をおいて考える想像力」(藤岡, 1991)と規定した。今日の文脈から見れば、藤岡のいう「共感」は、sympathy よりも empathy と見るほうが妥当と思われる。藤岡は、安井の実践を「人間に対する『共感』を育てることによって歴史や社会の真実に迫ろうとする」(藤岡, 1991)のものであると高く評価した。そして、「共感」をもとに事実をとらえたり、考えたり、判断したりすることへの展開が想定されるとし、「共感」が歴史事実に対する理解、思考、判断という認知活動を促すことになる点を強調した(藤岡, 1991)。この面でも「共感」は empathy としてとらえてもよいように思われる。

次に、藤岡は「共感」の方法論的境界として二つのことを指摘した(藤岡, 1991)。第一に「共感」が人物学習に限定されたものであり、それも教師が選択した人物の視点からしかものが見えなくなることを挙げた。また、第二に「共感」は個々の人間からでは見ることのできない社会現象のレベルの認識が不可能であることを指摘した。授業の場で「共感」を取り上げるならば、二つの境界への配慮が不可欠となってくる。

「共感」の方法論的境界を示す中で、藤岡は「共感から分析へ」導くことを目指した授業方法論を示した(藤岡, 1991)。「共感から分析へ」の意味として、「共感」すなわち「行為主体としての他者の内部に入って想像」することを出発点にし、そこから「分析」すなわち「行為主体の外に置かれた事象の連関」を突き詰めていくということが想起されるとした。子どもたちが科学的・社会的認識に至るためには、「共

感」のはたす意味は大きいですが、しかし「共感」だけでは科学的な社会認識に至ることはできないとした。歴史を「共感」という自らの追体験に留め置くだけでは学習者の独りよがりの理解に止まり、深い学びには到達できないと考えたためである。そのため、藤岡は、歴史事象を一度自分の外に置いて客観的に検討する（分析する）ことを説いた。藤岡は、「共感」と「分析」の関係については「共感から分析へ」という一方方向だけでなく「分析から共感へ」という逆方法の必要性も説くなど、往還的關係性の構築を主張したことは興味深い。藤岡の主張は「共感」の果たす役割を評価するものの、「共感」だけでは「科学的な社会認識」には到達しえないということ（「共感」の限界性）を指摘したものであった。

しかし、安井は「共感から分析へ」という藤岡の考えには同意しなかった。そのことは、安井の以下の言葉からも伺える。

共感・感動から科学的な認識へというコースを設定することではなく、どんな共感・感動ならば、その根拠を問うようなバネになりうるかということである。（中略）
バネたりうるかどうかは共感の質にかかわる問題だと思う。つまり、共感・感動一般が必ず科学的な認識へのバネになりうるわけではない。たとえば、「こんな扱いをされてかわいそうじゃないか」というのも共感であるが、そこから一步深めて「どうしたら自由になれるか」、さらには「故郷に帰りたい。でもローマ軍の追撃が心配だ」と、しだいに戦う奴隷たちとともに自由・解放の道を求めていくように子どもの心が動いていくことが大切だ。それは共感の質の高まりと見ていいだろう。（筆者下線）
（安井、1993。筆者下線）

安井の考える「共感」は、科学的な社会認識に到達するためのきっかけや入口という類のものではなかった。また、「分析」の前段階でもなかった。安井は子どもの「共感」の質に拘った。「共感」の高まりによってのみ、子どもの科学的な社会認識を成長・発展させることができ、オリジナルの歴史像を構築することになると考えた。安井の「共感」の質への拘りに着目するならば、ここでの「共感」は情緒的傾向が強く現れる sympathy としてとらえるよりも、自省的で論理的性格を有する empathy として

とらえた方が適切であると、筆者は考える。しかし、安井は sympathy に基づく「共感」に固執し続けた⁽⁴⁾。その結果、安井の「共感」論に対しては、学習者の恣意的解釈に陥る危険性をはらむとともに客観的な情報分析の態度を資することにはなり得ないとの批判がある（須賀、2013）。

(3) 歴史エンパシーによる「共感」の再構成

今日、児童・生徒の学習意識の劣化はその深刻さを増してきた。佐藤学の言葉を借りるならば、「子どもたちの学びからの逃走」（佐藤、2000）という状況が顕在化した。須賀忠芳は、高校生の歴史的関心や意識の低下の要因として、サブカルチャー的歴史メディアの影響をあげた。そこでは歴史的状況を自分自身や既知の事柄に単純に枠付けし、自分自身に投影させて「共感」の度合いを判断するという即時的、即物的な思考が見られることを指摘した（須賀、2013）。さらに、このような「共感」は現代的で私的な領域に支配されるものであり、歴史事実に対するこのような理解は皮相的で恣意的にならざるを得ないと批判した（須賀、2013）。

近年、「共感」の位置付けをめぐる議論において新たな展開が見られる。先駆的な事例として、鋒山泰弘の研究が挙げられる。鋒山はイギリスの歴史教育における「共感」の意味と役割を取り上げ、「共感」とは「他者の不幸に同情するという意味でなく、他者の立場に想像上立ったとき、他者がどのような見方、考え方、感情を持つか認識する能力」とする考え方を紹介した（鋒山、1992）。また、オーストラリアにおいては、ナショナル・カリキュラムに基づく新社会科 HASS（Humanities and Social Sciences）が設置された。そこでは、異文化理解の方法として empathy が位置づけられることになった（酒井、2017）。欧米圏の社会科では、「共感」は empathy の意味で用いられている事例が見出せる。

また、歴史教育においても empathy が着目され、子どもの学習に果たす「共感」の役割が注目されてきた。ここでは「共感」は歴史エンパシーと呼ばれ、過去の人々の行動を理解するための文化的ツールとして位置づけられている（バートン, K.C. & レヴィスティク, L.S., 2015）。そして、ケア（配慮）の立場に立っての心情的コミットメントと、他者の立

場での認知的な働きという二つの役割を兼ねた概念として規定される（パートン, K.C. & レヴィスティク, L.S., 2015）。同概念は情緒的概念と認知的概念の両要素を兼ねたものとして認識されており、エンパシーよりも広がりをもってとらえられる。また、過去の人物の思考や意識を理解するために、史料に基づいて時代の構造や仕組みを明らかにすることが不可欠とされている。

日本における同概念の紹介者の一人である原田智仁によれば、歴史エンパシーは「過去の人々の感情を理解するために、その時代の文脈や価値観を明らかにしようとする」（原田, 2017）思考方法であり「現在の文脈や感情で過去の人々の感情や価値観を理解しようとする」（原田, 2017）sympathy と明確に区別された概念のことである。原田の指摘は「スパルタクスの反乱」実践における「共感」をめぐる最大の論争点であった、子どもの「共感」と歴史学の成果との関係を考える際の大きな示唆を与える。「共感」は科学的な社会認識に到達するためのきっかけや入口という類のものでなく、「分析」の前段階でもないとした安井の「共感」論を再検討する上での導きの糸となろう。

しかし、安井の考える「共感」は学習者の歴史上の人物への同一化を目指すものであり、sympathy に他ならない。その結果、歴史に対する子どもの切迫感や切実さを期待できるものの、認知面での深まりは難しい。安井が「共感」の質に拘り科学的な社会認識へ高めることのできるとした「共感」とは、切迫感や切実さを感じることでできる情意的概念としての性格と科学的な社会認識へ高めることのできる認知的概念としての性格を同時に合わせ待たねばならない。そのためには、筆者は「共感」を sympathy ではなく歴史エンパシーの視点からとらえ直す必要があると考える。なぜならば、自己と他者を同一視する sympathy 的手法に基づく授業では、学習者が恣意的解釈の陥穽に陥る危険性をはらんでいるからである。それに対して、歴史エンパシーは認知的側面を働かせ、過去の人物や出来事を歴史文脈に即して理解することを目指すものである。そのため、過去の人々と現代の私たちの考え方や感じ方を同一視しないことを前提する歴史的エンパシーによるアプローチこそが、「共感」の有効な学習方法であると

いえる。

おわりに

今日、歴史教育の課題は、子どもの歴史意識をどう回復していくかである。そのためには、現代の急激な社会変化に対応し、社会に対する当事者性をどう育んでいくかが必要となっている。本研究では、卓越した社会科実践者であった安井俊夫の「スパルタクスの反乱」実践を取り上げて、実践上の意義と課題を検討した。

今回、筆者が取り上げた第六回実践は実践されてからすでに 35 年の年月が経過している。しかし、同実践は上述した歴史教育に課せられた今日的課題を考える上で貴重な示唆を与えてくれる。とりわけ「共感」をめぐる議論は、改訂学習指導要領（小学校・中学校 2017、高等学校・特別支援学校 2018）で示された「学びに向かう力」を育むこととも深く関係する。「共感」は情意概念とされ、それだけでは科学的な社会認識の育成にはつながらないとの批判を受けてきた。歴史エンパシーは、これまで別々な働きとして、とりわけ（「共感」から「分析」に見られるような）継起的関係として言及されてきた情緒的働きと認知的な働きを一体的に位置づけようとするものである。

最後に、本研究を今日の教員養成の課題と関連つけて検討する。今日の学校現場は、1970 年代から 1980 年代にかけて大量に採用された教員の定年退職の渦中にあり、それに伴い新たに採用されてきた若年教員の割合が急増している。文部科学省の学校教員統計調査によれば、ここ十年ほどの間に 30 歳未満の若年教員の占める割合がほぼ倍増している（文部科学省, 2018）。その結果、学校現場では、若年教員の急増により教員の年齢構成比に歪みが生じてきた。このことにより、先輩教員から後輩教員へと継承されてきた教師文化の世代間継承が困難になっている。今日、若年教員がこれまでは学校内研修や日常の交流によって先輩教員から後輩教員へと継承されてきた教材研究や授業研究の成果をどう身につけていくかが、学校現場の喫緊の課題となっている。本研究は、個人的体験に止まる授業実践というものを、歴史エンパシーという歴史教育理論の中に位置づけることを通じて誰もが利用可能な汎用的

な授業理論に昇華させることを提案するものである。昨今の学校現場の状況を考えるならば、本研究は教員がコンピテンシー・ベースのカリキュラムを構築する上で有効な手立てになるといえよう。また、若年教員の歴史授業研究能力を高めていく上での有効な手立てとしても期待できることを提起して、本研究の結語とする。

付 記

本研究は、JSPS 科研費 19K02791 の助成を受けたものである。

註

- (1) 1970年代から80年代を代表する小学校社会科の実践者としては、久津見宣子、山本典人、有田和正の三人がいた。三人の授業実践については、拙稿(2019)「小学校の社会科授業—久津見宣子・山本典人・有田和正の原始社会の単元を事例として—」『目白大学高等教育研究』25を参照して欲しい。
- (2) 「スパルタクスの反乱」を取り上げた六回に及ぶ授業実践の内、実践記録ないしは論文として発表されている論考は、第三回目[安井(1982)「戦うスパルタクス」『子どもが動く社会科』地歴社]、第四回目[同(1985)「自分の目で歴史をとらえる」『学びあう歴史の授業』青木書店]、第五回目[同(1985)「共感と科学的な社会認識」『歴史地理教育』380]、第六回目[同(1987)「スパルタクスの反乱をめぐる歴史教育と歴史学(上)・(下)」『歴史学研究』564・565]の四実践である。第六回目は、歴研編(1993)『歴史学と歴史教育のあいだ』三省堂に転載された。本研究では、歴研編(1993)『歴史学と歴史教育のあいだ』を用いる。
- (3) 安井は、単元開発に際して、土井の著書『スパルタクスの蜂起』(青木書店、1973)と、論文「スパルタクス蜂起とトラキア」(『歴史学研究』475、1979)を用いた。
- (4) 三上真葵・中妻正彦が安井に行ったインタビュー(2011年8月11日)の中で、安井は「『共感』とは相手の恐ろしさ、怖さ、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つ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」(三上・中妻、2012。筆者下線)と述べた。安井が、「共感」を sympathy の意味で理解していたことが分かる。

引用・参考文献

- 赤沢早人(2017)「社会科教育の変遷」, 田中耕治編著『戦後日本教育方法論史(下)』, ミネルヴァ書房, pp.41-60.
- 石丸昌彦(2003)「empathyについて」, 桜美林大学編『桜美林論集』30, pp.21-41.
- 石渡延男・本多公栄・峰岸純夫・安井俊夫・(司会)小谷汪之(1993)「(座談会)歴史学と歴史教育のあいだ」歴研編『歴史学と歴史教育のあいだ』三省堂, pp.15-47. 初出は『歴史学研究』553(1986)である。
- 臼井嘉一(2010)『教育実践学と教育方法論—カリキュラム・教科指導・学力を教育実践から問い直す—』, 日本標準.
- 江間史明(1994)「歴史教育における歴史像の問題」柴田義松ほか二名編『社会科授業づくりの展開』, 日本書籍, pp.11-49.
- 木全清博(1985)『社会認識の発達と歴史教育』, 岩崎書店.
- 熊野聰(1986)「研究と教育の統一のために」, 『歴史学研究』556, pp.42-43.
- 酒井喜八郎(2018)「オーストラリアの新社会科 HASS の動向と特質」, 『教育方法学研究』43, pp.1-12.
- 佐藤学(2000)『「学び」から逃走する子どもたち』, 岩波書店.
- 須賀忠芳(2013)「問い直される歴史事実に『共感』することの意味」, 『中等社会科教育研究』32, pp.67-80.
- 土井正興(1993)「『歴史研究と歴史教育』について」歴研編『歴史学と歴史教育のあいだ』, 三省堂, pp.51-64. 初出は『歴史学研究』555(1986年)である。
- 二村美朝子(1987)「研究と教育のより深い関わりのために」, 『歴史学研究』563, pp.44-47, p.64.
- バートン, K.C.&レヴスティク, L.S., 渡部竜也ほか

- 三名翻訳 (2015) 『コモン・グッドのための歴史教育—社会文化的アプローチ』, 春風社.
- 原田智仁 (2012) 「めざすはシンパシーでなくエンパシー」, 『社会科教育』 49 (7), pp.112-115.
- 同上 (2016) 「歴史的エンパシーに着目した参加型学習を」, 『社会科教育』 53 (6), pp.36-39.
- 同上 (2017) 「もう一つの歴史的見方・考え方としてのエンパシー」, 『社会科教育』 54 (7), pp.4-7.
- 藤岡信勝 (1991) 『社会認識教育論』, 日本書籍.
- 鋒山泰弘 (1992) 「イギリスの歴史教育における『共感』の意味とその評価規準」, 『追手門学院大学文学部紀要』 26, pp.205-218.
- 本多公栄 (1993) 「歴史学に対する歴史教育の相対的独自性とは何か」 歴研編『歴史学と歴史教育のあいだ』, 三省堂, pp.103-120. 初出は『歴史学研究』 583 (1988) である.
- 三上真葵・中妻雅彦 (2012) 「『共感・共同』論に基づいた授業実践の意義」, 『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』 2, pp.37-45.
- 目良誠二郎 (1990) 「何が問題なのか」, 『歴史学研究』 603, pp.27-34.
- 宮原武夫 (1998) 『子どもは歴史をどう学ぶか』, 青木書店.
- 文部科学省 (2018) 「学校教員統計調査—平成 28 年度確定値結果の概要—」
(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2018/03/28/1395303_03.pdf 2019/10/25 確認).
- 安井俊夫 (1982) 『子どもが動く社会科』, 地歴社.
- 同上 (1993) 「スパルタクスの反乱をめぐる歴史教育と歴史学」 歴研編『歴史学と歴史教育のあいだ』, 三省堂, pp.65-102. 初出は『歴史学研究』 564, 565 (共に 1987) である.
- (受付日: 2019年10月29日、受理日2019年12月27日)