

1. 論文構成

序章 問題の所在と研究の目的

第1節 問題の所在

第2節 研究の目的

第3節 論文の概要

第1章 歴史学習における「共感」について

第1節 アダム・スミスによる「共感(同感)」論

第2節 安井俊夫氏による「共感」と「たたかう スパルタクス」

第3節 「共感」の意義と課題

第4節 「共感」と科学的な社会認識の関係と位 置づけ

第2章 「共感」の方法と人物学習

第1節 『「共感」から「分析」へ』の方法

第2節 原田智仁氏による「歴史的エンパシー」論

第3節 小原友行氏による人物学習と「共感」

第4節 先行研究の総括と「共感」を活かした人物 学習の学習活動

第3章 人物学習の分析と考察

第1節 『歴史地理教育』における人物学習の分析

第2節 人物学習の授業実践の考察

第4章 「共感」を活かした人物学習の構想

第1節 市井三郎氏の「キー・パーソン」論

第2節 人物選定と人物の取り扱い

第3節 「共感」を活かした人物学習の構想

終章 研究のまとめと課題

第1節 研究のまとめ

第2節 今後の課題

参考文献・論文・URL

2. 問題の所在と研究の目的

(1)問題の所在

安井俊夫氏が「共感」によって子どもは自覚的な学習主体となれると主張したように、筆者も歴史学習において「共感」を活かすことによって次期学習指導要領が目指す3つの学びの1つである「主体的な学び」を実現できると考える。しかし、歴史学習における「共感」には次の2つの問題点がある。1

点目は、どうすれば歴史上の人物への「共感」が成立するかという点である。「共感」的理解とは相手の立場に立って物事を考えることであるが、相手の立場に立つだけで自然と「共感」が成立するとは筆者は考えない。また、子どもが歴史上の人物に何かしらの感情を持ったとしても、それが一方的な同情や憐みであれば歴史を「ひとごと」として見ているに過ぎず子どもは学習主体にはなりえない。

2点目は、「共感」に基づく理解では科学的な社会認識形成が達成できないという点である。つまり「共感」によって歴史上の人物の思いや願いに触れることはできても、その人物が置かれている状況や時代背景の理解には至ることができない可能性があるということである。

(2)研究の目的と方法

本研究の目的は、歴史上の人物への「共感」が成立するための条件と、「共感」を科学的な社会認識形成へと繋げていく方法を明らかにすることで「共感」の問題を解決することである。また、「共感」にはその対象となる歴史上の人物が不可欠であるため、筆者は人物学習においてこれらの問題を解決した。

研究の方法は、まず「共感」とは何かという視点から「共感」の成立条件や歴史学習における「共感」のあり方、意義や課題などについて明らかにした。次にどのように「共感」の課題を解決していくかについて先行研究を分析し、そこから筆者が考える「共感」を活かした人物学習に必要な学習活動を提示した。そして『歴史地理教育』における人物学習が歴史上の人物への「共感」を活かしたものになっているかどうかを分析し、その中から具体的な授業実践を取り上げさらに詳しく考察していった。最後には大久保利通を取り上げ、筆者が提示した学習活動を含んだ「共感」を活かした人物学習の単元を構想した。

3. 論文の概要

(1)第1章

第1章では人物学習に「共感」を活かしていくにあたり、「共感」とは何かということや歴史学習におけるあり方、意義と課題、科学的な社会認識との関

係と位置づけについて明らかにした。

第1節ではアダム・スミスの「共感」論から「共感」とは何かということと、「共感」の成立条件について明らかにした。スミスは、「共感」とは当事者の感情を観察者が写しとり自らに引き出そうとする情動的能力であり、感情を写しとるためには観察者は当事者の境遇に身を置く必要があり、観察者は想像力によって当事者の感情を自らに引き出すことができるとした。この境遇の理解によって「共感」がおこるといふ主張はスミスの「共感」論の特徴であると言える。そして、スミスは当事者の感情とその感情によって引き起こされる行為を観察者が理解するために、観察者ができる限り当事者の境遇に身を置くことに努めなければならないとした。つまり、「共感」の質は観察者がどれだけ具体的かつ正確に当事者の境遇を想像できるかによって決まると言える。このことから筆者は「共感」の成立には観察者が当事者の置かれている境遇を十分に理解していること、当事者の行為の目的・意図・願望を理解していることの2つが必要であると考えた。

第2節では歴史学習において「共感」の重要性を主張した安井俊夫氏の「共感」論について明らかにし、安井氏の代表的な授業実践である「たたかうスパルタクス」の考察を行った。安井氏の「共感」に関する研究は1978年頃に始まり、2001年からは戦争・平和学習の再検討を目的に「共感-共同」論へと進化していった。前者の「共感」論で安井氏は、「共感」は教材への入りやすさ切実さをもたらし、それによって子どもが学習主体となり「自分の知識」を獲得できると主張した。しかし、過去の人々の感情や考えを享受するだけの「共感」では子どもの主体性は埋没し「同調-同化」へと移行する危険性がある。それを防ぐために安井氏が提示したのが、子どもたちが「自分だったらどうするか」を考える「共感-共同」論である。また「たたかうスパルタクス」における「共感」とは、その対象となる奴隷の願いを子どもたちがつかんでいることであり、筆者がスミスの「共感」論から「共感」の成立に必要だと考えた2つの条件が満たされる授業となっていた。しかし、「たたかうスパルタクス」の授業実践には子どもの追求が歴史学の成果と乖離してしまっている点、「共感」の対象が限定的である点、「共感」が行為者の問題解決行為の理解に繋がらなかった点といった課題も見られた。

第3節では「共感」の意義と課題について明らかにした。「共感」の意義としては、①子どもが学習主体になることができる、②歴史上の人物の思いや願

いに迫っていきける、③歴史上の人物の行為が理解できる、④子どもたちの人間形成に資することができる、の4つがあると考えた。また課題としては「共感」が科学的な社会認識形成に繋がりにくいこと、「共感」が歴史上の人物及び行為の肯定になりかねないという課題がある。

第4節では「共感」と科学的な社会認識形成の関係を明らかにし、科学的な社会認識形成をめぐる「共感」の位置づけについて述べていった。まず両者の関係については、社会現象を引き起こす諸力の主体が人間である以上、社会現象の理解には人間の行為の理解が必要であり、それを理解するには行為を引き起こす人間の感情の理解が必要になることから「共感」は科学的な社会認識形成を妨げるものではないことが明らかとなった。また「共感」の位置づけについて、安井氏は「共感なしに科学的な社会認識形成は成り立たない」と主張し、これに対し安井氏の「たたかうスパルタクス」の授業実践の中心的批判者となった土井正興氏は「共感」を科学的な社会認識へのバネ、踏み台、入り口であると主張した。第1節において「共感」の成立には当事者の境遇を詳しく理解する必要があることはスミスの「共感」論からも確認したが、このことから筆者は「共感」は科学的な社会認識形成のための単なるバネではなく、歴史上の人物に「共感」しようとする試みは、同時に子どもたちがその時代についての社会認識を形成していくことでもあると考えた。また第3節では小・中学校歴史学習における人物の位置づけから、「共感」を活かした人物学習は歴史上の人物を時代背景と関連させて理解することを求められている中学校で行うことが適していると考えた。よって第4章では中学校を対象に授業構想を行った。

(2)第2章

第2章では「共感」の課題を解決し人物学習に活かしていくために先行研究の分析を行った。

第1節では科学的な社会認識形成についての課題について、藤岡信勝氏と吉崎朗氏の『『共感』から『分析』へ』の方法について分析を行った。『『共感』の方法』とは社会の中に生きる個々の人間の行為を自分に引きつけて共感的に理解し、追体験する方法であり、『『分析』の方法』とは社会現象を客観的な事実として分析し、事実相互の因果関係を見出し、そこからさらに法則を発見していく方法である。藤岡氏は子どもたちが歴史上の人物に「共感」することで社会制度・社会構造、時代像の「分析」が始まるとし、「共感」の課題を『『共感』の方法』を科学的

な社会認識教育の方法論的文脈の中に位置付けることで乗り越えようとした。また吉崎氏は「『分析』の方法」を通して「共感」の質が高められていくとした。この「『共感』から『分析』へ」という方法によれば、「共感」の科学的な社会認識形成における課題は解決することができる。しかし、藤岡氏においては「共感」の対象を「行為者の何らかの不幸」に限定している点が、吉崎氏においては価値の追求が「共感」に基づいて行われており、「共感」が行為者の肯定や過大評価へと陥ってしまう危険性がある点に課題が見られた。

第2節では原田智仁氏の「歴史的エンパシー」論について分析を行った。エンパシーでは相手の立場を論理的に分析し、自分だったらどうするかが中心に据えられているため、原田氏は現在と価値観の異なる歴史上の人物を理解するにはシンパシーよりもエンパシーの方が有効であるとした。歴史的エンパシーを活用した人物学習では歴史上の人物の行為を過去の文脈から吟味していくため、当時の社会制度・社会構造、時代背景と関連付けて理解することができる。しかし、歴史的エンパシーでは当時の価値観を知ることによって「なぜ行為したのか」を理解することはできても、「共感」の意義でもあった歴史上の人物の思いや願いに迫っていくことができるという点については不十分であった。

第3節では「共感」が「同化-同調」になりかねないという点について、人物学習において「自分だったらどうするか」という意思決定を重視した小原氏の人物学習の方法について分析を行った。小原氏は「理解」型、「問題解決」型、「研究」型の3つの人物学習の方法を提示しており、「理解」型の人物学習は特に「共感」を活かした人物学習となっていた。しかし、「理解」型の人物学習は科学的な社会認識形成に課題が見られた。また、「自分だったらどうするか」を考える活動も行われないため、「共感」が「同化-同調」になりかねないという課題もある。小原氏が意思決定能力を育成する人物学習として提案した「研究」型の人物学習は、「理解」型の人物学習の課題を解決できるものとなっていた。しかし、小原氏が構想した「開国か攘夷か」の授業は、「共感」の対象となる阿部正弘の思いや願いに迫っていけるものではなく、「共感」が成立するような学習にはなっていなかった。

第4節では先行研究の総括を行い、それを踏まえて筆者が「共感」を活かした人物学習に必要な4つの学習活動を提示した。1つ目は「『共感』成立のための活動」である。ここでは「共感」の対

となる歴史上の人物がどのような人物であるのかということや、その人物の行為の目的や意図、願望は何かということ、そして「共感」の成立に欠かせない歴史上の人物が置かれている境遇について理解していく。よって、「『共感』成立のための活動」では具体的に「歴史上の人物理解」「歴史上の人物の目的・意図・願望の理解」「歴史上の人物の境遇理解」の3点を理解する必要がある。筆者はこの3点を歴史上の人物への「共感」の成立条件であると考えた。2つ目は「科学的な社会認識形成を目指す活動」である。ここでは歴史上の人物の行為を当時の社会構造・社会制度、時代背景と関連付けて理解していく。この活動によって「共感」が持つ科学的な社会認識形成の課題が解決され、また歴史上の人物が「なぜ行為できたか」または「行為せざるをえなかったか」を理解することで、子どもたちが当時の社会を認識しながら歴史上の人物への「共感」をさらに深めていくことができると考える。3つ目は「意思決定の活動」である。この活動によって、「共感」が「同調-同化」へと移行することを防ぎ、子どもたちの主体性も保障されることになる。また、子どもたちの意思決定が歴史上の人物に近い立場で行われることで、子どもたちはその人物の悩みや苦しみに触れながら意思決定の難しさを知ることでもできると考える。4つ目は「歴史上の人物及び行為の評価」である。ここでは評価が単に業績の評価にとどまらないように、その人物の生き方からどのようなことが学べるかということについても考えていく。また、「共感」が肯定や過大評価とならないためにも「共感」と批判を両立させていくことが重要であると考えた。以上が筆者の考えた「共感」を活かした人物学習に必要な学習活動とその内容である。

(3) 第3章

第3章では過去10年分の『歴史地理教育』(2007-2016)から人物学習の授業実践を抽出し、分析及びその中の2つの授業実践について考察を行った。

第1節では筆者が「『共感』成立のための活動」の中で「共感」の成立条件とした「歴史上の人物理解」「歴史上の人物の目的・意図・願望の理解」「歴史上の人物の境遇理解」の3点を子どもたちが理解できるような学習になっているかどうかを視点に分析を行った。筆者がこの3点を視点としたのは、「共感」という目で見ることのできない心の動きを人物学習を活かしていくには、学習の中に「共感」の成立条件が満たされていることが必要であると考えたからである。分析の結果、人物学習の授業実践は33件

(小 11、中 13、高 5、不明 4)確認できた。そのうち教材となる歴史上の人物の生い立ち、性格や個性、考え方などを理解する「歴史上の人物理解」が行われていたのは 12 件、歴史上の人物の政策や行為の目的・意図・願望を理解する「歴史上の人物の目的・意図・願望の理解」が行われていたのは 30 件、「共感」が成立するのに最も重要な条件である「歴史上の人物の境遇理解」が行われていたのは 12 件であった。また、3 つの条件全てを満たしている授業実践は 6 件のみであり、スミスの「共感」論から「共感」の成立条件を「歴史上の人物の目的・意図・願望の理解」「歴史上の人物の境遇理解」とすると 5 件増えて 11 件であった。また、この 11 件のうち「共感」の対象となる歴史上の人物を支配者と被支配者で分類すると、被支配者が 9 件と圧倒的に多かった。ここから「共感」の対象が限定的であるという「たかすパルタクス」と同様の課題が見られた。筆者は支配者側の歴史上の人物(主に為政者)からも学べることを考えるため「共感」の対象が被支配者に限定されてよいとは考えない。しかし「共感」が肯定となることはどの立場の人物であっても問題であるため、「共感」と批判を両立させていく必要があることを述べた。

第 2 節では 3 つの条件全てを満たしている 6 つの授業実践から草分京子氏と中條克俊氏の授業実践について、『共感』成立のための活動以外の 3 つの活動が行われているか、「共感」の 4 つの意義を果たせるような学習になっているかどうかを視点に考察していった。その結果、草分氏の授業実践では 3 つの活動のうち「科学的な社会認識を目指す活動」以外は行われておらず、意義については「歴史上の人物の行為が理解できる」という点については確認できなかった。中條氏の授業実践では「科学的な社会認識を目指す活動」が、意義については「子どもが学習主体になることができる」「歴史上の人物の行為が理解できる」が不十分であった。

(4) 第 4 章

第 4 章では先行研究や人物学習の授業実践の分析から得られた成果や課題をもとに、「共感」を活かした人物学習の構想を行った。

第 1 節ではどのような歴史上の人物が人物学習の教材にふさわしいかについて市井三郎氏の「キー・パースン」論から明らかにした。そこから「キー・パースン」とは一部の英雄のみを指すのではなく、人間の行動を規定する「母体的諸条件」とらわれず行動する人物であり、その人物がいなければ歴史

が大きく違った方向に進んでいた可能性のある人物であることが明らかになった。

第 2 節では、筆者が教材として選定した大久保利通の選定理由と取り扱いについて述べた。選定理由には、大久保が時代に大きな影響を与えた人物であること、支配者側の人物であることの 2 点をあげた。

第 3 節では筆者が提示した 4 つの学習活動を含んだ「共感」を活かした人物学習の単元構想を行った。この単元では大久保の中心的な政策であった「殖産興業」を単元のテーマとして、大久保が目指した近代国家について「岩倉使節の渡航」と「明治 6 年の政変」の 2 つの小テーマを通して理解できるような単元とした。ここでは「共感」を活かすだけでなくその課題も克服できるような人物学習を構想し、子どもたちが大久保利通の生き方から学び自らの生き方を考えていけるような学習を目指した。下図は単元計画と 4 つの学習活動の該当状況である。

単元名「近代国家への夢-大久保利通が描いた日本」(総時数 4 時間)

1	政治家大久保利通の誕生 ○大久保の生い立ちについて知る。	『共感』成立のための活動の「歴史上の人物理解」
1/2	大久保利通の夢と対立 ○大久保が殖産興業政策を重視した理由を知る。	『共感』成立のための活動の「歴史上の人物の目的・意図・願望の理解」
2/2	○明治 6 年の政変での大久保の意思決定について考える。	『共感』成立のための活動の「歴史上の人物の境遇理解」 「科学的な社会認識を目指す活動」 「意思決定の活動」
1	政治家大久保という生き方 ○大久保の行為が社会に与えた影響と生き方について評価する。	「歴史上の人物及び行為の評価」

筆者作成。

4. 今後の課題

本研究の課題について 2 点述べていく。1 点目は、筆者が設定した 3 つの「共感」の成立条件によって歴史上の人物への「共感」が実際に成立するかという点である。筆者はスミスの「共感」論から「歴史上の人物の目的・意図・願望の理解」「歴史上の人物の境遇理解」を、さらに「共感」の対象が歴史上の人物であることから「歴史上の人物理解」の 3 つを条件とした。しかし、本研究では明らかにできなかった条件が他にも存在する可能性があり、この点については検証が必要である。2 点目は、筆者が構想した人物学習によって子どもたちがどの程度歴史上の人物に対して「共感」しながら学習できるのかという点である。当然ではあるが、歴史上の人物が経験した苦悩や困難を子どもたちが同じように経験することはできない。そのため、子どもたちが学習を通してどのような心の動きを見せるのかについては実際に授業を行い確かめていく必要がある。