

授業の規定要因としての学力観

——安井俊夫の所論と実践を手掛りに——

山 崎 雄 介

Learning Outcomes Model as Determinant of Teaching-Learning Process:
Theory and Practice of YASUI Toshio

YAMAZAKI Yusuke

はじめに——学力観の実践への規定力

「学力とは何か」という問いは、常に、日々の授業実践とその成果（学習者にどのような力がついたか、彼／彼女がどのように変容したか）に対する問題意識・不満を契機に、その改善をめざして立てられてきた。これは、その問いへの回答の中身が、情意的性向を学力の構成要素とし、またそれへの独自の教育的働きかけを重視するいわゆる「態度主義」であろうと、学力の構成要素を計測可能な認知的能力に限定する「認知力説」（両者については田中1993参照）であろうと、あるいは問いの主体が官であろうと民であろうとかわりがない。つまり、学力観・学力論には実践の直接・間接の指針としての役割が期待されてきたのである。

しかし、実際にこの期待があれこれの学力観によって充たされてきたかについては、否定的な見解が多くみられる。例えば二杉（1991）は、「要するに学力とは、学習の具体的な姿を捨象した学習の結果である」（p.105、傍点引用者）と述べ、学力観が積極的な意味で実践の指針として機能する可能性を否定する。のみならず、小学校まで巻き込んだ受験競争体制の中でこの「学習の結果」に拘泥することは、「学習そのものが子どもにとって現にどんな意味を持っているのか」ということを不問にしてしまう」という「落とし穴」（同前、傍点引用者）にはまることだという。即ちここでは、単に実践の指針として役立つに止まらず、教授行為や学習形態に対する制約要因として、学力への拘泥が否定的な形で授業を規定し得ることが問題とされているのである。知識の定着や学力に授業の重点を置くことによって、討論や自主的な学習活動を重視した、学習者にとって現に有意義性が感じられる経験を多く含む授業より、ノート作業など比較的地味な、学習者が情意的にゆさぶられる経験が少ない授業が支配的になりがちだと二杉は述べる。

二杉の主張は、教師が善意で「学力保障」をめざしても、それが詰め込みに終わったり、学習者にネガティブな情意的経験を与えることがしばしばあるという、現実のある側面を言い当ててはいる。しかしここで再度問われなければならないのは、こうした場合に責を負うべきは「学力」（とその保障）という理念・目標を掲げること自体なのか、それともそこで抱かれていた学力観

なのかということである。

田中（1993）は、戦後の種々の学力論・学力観を分析する中で、「認知力説」の系譜に連なる藤岡信勝らの学力論について、これが「学力規定から……学習者の側の心理機能を排除することを強く意図し」、「学習者の内面に着目する方法論をも態度主義とする傾向がある」と指摘している（pp.11-12）。上で引用した二杉は、藤岡と授業論において基本的な立場を同じくしている。実際彼は、知識定着・学力を重視する授業の例として玉田泰太郎の授業スタイル、「かみ合った討論」など学習者にとって有意義性が実感される経験を重視する授業の例として仮説実験授業を取り挙げ、両者を対比した藤岡（1991）を上の方の主張の補強としているのである。このことを考えるなら、二杉の主張は、学力観の中の1つの類型——情意的性向を授業の問題として扱うことが定義上始めから不可能であるような——にもとづき、さらにその学力観への合致—対立という、極めて限定された枠組での分析を過度に一般化したものなのではないかという疑問が生じる。

そこで問題は、二杉の主張に対する反例、即ち授業を積極的な意味で規定し得る学力観が提出され得るのかどうかということになる。この問いに説得的に答えるためには、やはり実践者の学力観を問題にする必要がある。そのための素材として、安井俊夫（もと中学校社会科教師）の所論と実践記録を次に検討する。

2. 安井俊夫の学力観

(1) 「主権者としての力」

安井俊夫の学力観は地理・歴史・公民各分野の実践記録や「授業づくり」論に散見される。いくつか引用してみよう。

「『子どもが動く社会科』も京都の到達度評価の運動も、最終的にめざしていることは、将来像としては、『新しい世の中づくりに参加できる人間』であり、当面学校の中ではその基礎となる力をつけること、と確認したい。……本多〔公栄〕さんは、その基礎となる力を『社会の真実を見抜く力』と規定している……私は内容としてはほぼ同じであるが、『日本と世界の現実（真実）を自分の目でしっかりととらえ、それに対して自分としてどうするかを考えられる力』と提起しておきたい」（1980a 上, p.66, 傍点は原文, 下線は引用者）

「このように、世の中のことに自らかかわっていくこと、それを自分の問題として考えようとすることは、当然、自分もその世の中（日本、世界）の一員なのだという自覚につながってくることに注目したい。その世の中の現実をどうすべきなのか、その現実の中でどう生きるかを考えようとする第一歩なのだ。／だとするならば、それは『主権者』としての第一歩をふみだしたのだと見てもいいだろう」（1986b, p.17, 傍点引用者）

「主権者としての（基礎となる）力」という文言自体は、多くの社会科教育の理論家・実践者に用いられているが、その内実は論者によって様々である。特に、最初の引用で安井が本多の「真実を見抜く力」に付け加えている文言に象徴されるように、「主権者としての基礎となる力」と

いう場合、この「力」を社会的事象に関する正確な知識に限定するか、社会的事象に対する自分なりの見方・関わり方という、ある種の情意的性向まで含めるかということは、大きな相違点ないし対立点となっている。安井の場合は当然後者なのであるが、彼の場合に特徴的なのは、学習対象への情意的なコミットメントが、教育内容である社会的事象を「知る」ための必須のモメントとして位置づけられていることである。

次の引用をみよう。

「主権者としての力をつけるために、社会科では教材の内容面の吟味は大切なことである。しかし、内容が主権者にふさわしいものだからといって、それが子どもの力になるのだとはいえない。子どもが自分の力でそれを学びとっていく活動＝『子どもが動く』ことがなくては、今後も生かせるような子どもの力にはなりにくい」 (1982, p.259, 傍点引用者)

こうした見解を安井が取るに至ったことには、教師として着任した当初の彼の体験が大きな影響を与えている。「歴史の発展法則を……一所懸命しゃべり、板書をして……ノートを取らせ」るような授業を行った結果、1か月もしないうちに学習者が社会科に対する拒否反応を示した(安井1977, p.i)。さらに、その後の日本古代史の授業で、「歴史の発展法則」、「法則的なとらえ方」をそのまま提示したり、「リクツでわりきる」ような授業に対して、次のような反応が出てきた(1977, pp.2-51)。

- ①大和朝廷による人民支配の象徴としての古墳建設に憤りは感じながらも、自分が当時の民衆だったとしても何もできないだろうという「挫折・敗北史観」
- ②「先進的に農業を展開させた畿内勢力が、次第に後進的な東国を支配していった」という教師の用意した(「発展法則」的な)筋道に対する、「なぜ東国の民衆が大和まで墓づくりに行くのか」という「できない子」からの疑問
- ③歴史上の人物に対する「子どもなりの“教訓”を引き出したり、尊敬の念を抱いたり」という「精神主義的なうけとめかた」
- ④「私は弥生時代はよくないと思う。豪族にコキ使われて自由にできない。みんなで協力していたころの方がよかった」というある種の「下降史観」

社会の形成者としての資質、あるいは社会参加への積極的な態度・情意的性向は、(それらの言葉に込められた意味内容を別にすれば)立場の違いを超えて、社会科教育における重要な目標とされている。こうした観点からすると、上の①・③・④のような学習者の反応は授業としては望ましくないであろう。ではこれをどう克服するか。ここで安井が着目するのが②のような意見である。教科書にある「客観的」な歴史の流れや、教師の「発展法則」的な説明で簡単に割り切ったわかり方をする学習者(特に上の③)は、逆に習得した知識を手放すのも早い。むしろ、「自分が当時の民衆だったらこれは我慢できない、納得いかない」(②, ④など)という学習者にとどのように応えるかということが、歴史認識の問題としても重要なのではないか。

こうした観点から、安井は、歴史的(あるいはその他の社会的)事象を「ひとごと」として突

き放してみるのではなく、切実に自分の問題としてとらえる、即ち、自分がその状況にあったらどう感じ、どうするかを真剣に考えることを知識獲得・理解の必須のモメントと考えるようになった。このためには、「歴史の発展法則」や結果としての史実を教えるだけでは不十分であり、当時の民衆の直面していた困難や願いを実感できるだけの具体性を持った教材や発問が必要となる。

つまり安井にあっては、学力の内実は、「学習の具体的な姿を捨象」して考え得るようなものでは更々なく、それを目標とすることが授業のありようを強く規定する筈のものなのである。この点を以下、彼の所論・実践記録により検証してみよう。

(2) 授業の構成原理——「重点化」, 「問いかける」

安井(1992)は、教育実習生を指導した経験をふまえ、授業づくりの過程を論じる中で、次のように述べる。

「A～M〔桶狭間の戦いから楽市に至る信長の天下統一の過程での一連の事跡〕を重要事項としてうけとめ、その内容をきちんと、あるいはふくらます形で把握するという概説的な研究のしかたでは、それらの知識(重要事項)はいぜん他人の準備したものにすぎない。そこにかに近づいていくかという努力、精進だけが問われることになる」

(p.35, 傍点引用者)

引用部分は直接的には教師の教材研究について言及したものであるが、同様の観点は学習者の知識獲得に関しても貫かれる。さて、このように、重要事項を教授目標として羅列し、それらを1つ1つ「つぶして」いくような授業を自身の学力観によって否定し、彼がそれに対置するのは、「重点化」という「構成原理」である。他人(教師)の用意した知識へ努力・精進して接近したり、他人の敷いた「理解のすじ道」を「走らされる」のではなく、学習者が自ら教材に取り組み、考えることができるためには、それだけの具体性を持った史実や社会的事象が授業の核・中心場面とされなければならない。例えば信長の天下統一であれば、「一向一揆との戦い」がその中心場面となる。というのは、「一円領主化をめざす統一権力(織田政権)」に対する最大の敵対物としての「在地に根ざした封建的支配」との戦いであり、しかもその対立の尖鋭さが、戦国大名との合戦ではみられなかった「根切り」「なで切り」(＝皆殺し)という、中学生程度の学習者にも具体的にわかる合戦形態の違いとして表われているからである。

中心場面というタームは、通常あるストーリー性を持った事象に対して用いられるため、歴史教育固有のものという印象が強い。しかし、安井の場合、中心場面を設定するというこの発想は地理、公民の実践でもみられる。例えば、「西アジアの遊牧」(1987b)では「朝起きてから夜寝るまでの遊牧民の暮らし」を理解させるために「400頭の家畜を鞭、縄、声のどれで動かすか?」「家畜が病気になった。さて、どうするか?」といった場面が、公民の「憲法入門」(1986b)では、憲法の理念(男女平等、基本的人権の尊重など)を実感させるために「婚姻届を実際に記入してみる」という場面がそれぞれ設定される。

次に、第2の「構成原理」であるが、これは「問いかける」という言葉で表現されている。

「焦点化・重点化の視点だけで構想したものなら、『力説』したり『快調にとぼす』ことでいい。講演会の原稿づくりと大差ない。が、子どもをそこに位置づければ、どうしてもそれに『問いかけていく』場面を設定しなくてはならない」
(1992, p.37)

「[社会科の学力の]基礎が『知識』であることにはあまり異論はないと思われる。問題はその知識がどのようにして獲得されたのかという点にある。学力になり、子どものものとして生きる知識は、『信長の天下統一』一般ではない。やはり自分の見方を介して獲得したもの、自分の見方でとらえた『信長の天下統一』である。そういう知識でなければ、その子自身の力=学力の基礎にはなりえない。／このような学力像を描くとき、重視されるのは子どもが自ら考えるという知識獲得過程であり、子どもがあれこれ考えをめぐらせる授業方法の設定である」
(1992, pp.47-48, 傍点引用者)

この点で特徴的なのは、「自ら考える」といい「あれこれ考えをめぐらせ」というとき、安井は、はじめから「社会科学的な」思考は要求しないということである。むしろ、最初は学習者の生活実感や乏しい既有知識からでも意見を出せるような発問がまず出され、これをめぐって学習者たちが様々に意見を述べる中で、教材となっている事象なり人物なりについての知識の必要性がクローズ・アップされ、知識獲得過程が開始されるという組み立てを採ることが多い。

例えば、江戸幕府の授業の導入で、教科書にある家康の肖像画を見させ、「家康はすごいやつなのか、いやなやつなのか」という発問を行い、それぞれ意見を出させる。この問い自身は非歴史的でもあり、また授業で結論が出るような類のものでもない。この発問の目的は次のようなものである。

「家康は好き・きらいが分かれやすい人物だ。とくにユニークな顔つきを見ているとそれはさらに増幅される。そこでまず子どもに『顔からみた家康論』を出させる。出した子は自説に従って、『だいたい、またいじの悪いことをやるんじゃないの……』とか、『いや、さすが家康といえることをやってるはずだ』と、自分の感覚で一連の政策を見ていこう。説を出さなかった子も、説が対立しているだけに、どっちがほんとなのかと関心もちながら、あるいはどちらかの説に傾きながら、政策を調べていこう」

(1985a, p.65, 傍点引用者)

安井はこの後、「すごいやつ」論者、「いやなやつ」論者のそれぞれが家康の政策や対立する意見をふまえて自説を変容させていく（あるいは対立意見を取り込んで自説を補強し、あるいは自説を変えるなど）様子を報告している。

あるいはまた、「西アジアの遊牧」の授業の中心発問である「遊牧と牧畜、どちらがたいへんか？」という発問も、この系列のものとして特徴的である。もちろんこの発問も、「どちらが大変か」結論を出すためのものではない。安井はこの授業で、「遊牧に生きる人たちの姿——毎日の労働を子どもが『知る』」という目標を設定し、そのために①「遊牧にとりくむ人たちの姿を自らと

らえようとする問題意識を起こさせる場面」、②「遊牧の仕事（この授業の素材）をただお話するだけで、資料として提供するだけに終らせず、仕事の一つ一つを、『それはどうやるのだろう』『そんなときどうするのか』と子ども自身から知ろうとするようにしむける」場面の2つ（後者は正確には1つではなく、先に一部紹介したような、遊牧民の労働に関する様々な発問から成っているわけだが）を設定する（1987b, p.17）。

「どちらが大変か」発問は①のためのものであるが、ここで興味深いのは、授業記録で紹介されている「牧畜の方が大変」論者の1人がその根拠として挙げた、「牧畜は糞の始末をしないといけないが、遊牧は放っておけばいいから牧畜の方が大変」という趣旨の意見である（前掲論文 p.20）。「大変」という、身体経験とそれに伴う身体感覚を想起させる語彙選択が、おそらくはペットの糞の始末をした経験からの上のような意見を誘発したのであろう。

発問における語彙選択にかかわっては、「知覚語」の効用をめぐる議論（宇佐美1985、藤岡1989など参照）があり、また、言語学の分野でも、人間が自然・社会の事象をカテゴライズし理解する際に、身体経験とそれにもとづくイメージ・スキーマ（イメージ図式）の役割の重要性が指摘されている（レイコフ1992参照）。後者は例えば、価格などの増減を「上昇・下降」という物理的な運動のイメージで理解したり、身体を中心部（胴体・内臓）と周縁部（頭髪、手足の指など）の生命維持に関する重要度の違いにもとづき、物事の重要な部分とそうでない部分を「中心・周縁」という図式で理解するなどである。また、社会科教育でなじみ深い例を採れば、歴史の発展の「すじ道」という言い方にも、出発点と目的地を有する時間的な幅をもった身体運動に由来する「道」図式を用いて歴史を理解する認識の特徴が刻印されている。

これらの知見が示唆するのは、そもそも人間が何事かを認識する際には、自らの身体感覚・身体経験（あるいはこれらに関する記憶）が不可欠のモメントなのであるということ、したがって、授業においても、教材・発問にこれら感覚・経験を想起させ、触発するものが含まれていなければならず、これは教材（認識対象）を傍観者的に眺めているのでは不可能で、自らをその状況に位置づける必要があるということである。安井の所論・実践は、こうした認識の機序に合致しており、しかもそのことが彼の学力観から導き出されている（あるいは少なくともこれと整合的である）点で実に興味深いのである。

(3) キーワードとしての「共感」

安井実践のキーワードが、社会（のしくみ）の中で生きる人々への「共感」であることは有名である。最も有名な「スパルタクスの反乱」の一連の実践でも、「古代ローマは奴隷制社会である。中学1年生がそのしくみそのものを追求することは難しいが、その社会に生きていた人々（奴隷）の姿に対してなら、身をのり出しながらも、その人々のおかれた立場（奴隷制社会というしくみの中の人間）を切実に考えられるだろう……だから奴隷たちのねがいを、共感をもとにつかむことをねらいとしてきた」（1987a, p.41, 傍点引用者）と述べている。あるいは、地理の教育目標に関わっては、「世界の国々、そこで生きていく人々の姿を知る」ことを第1の目標に、そして、その「人々が生きていく姿」を規定している「社会主義・資本主義という大きなものから、地主・小作関係、人種差別、植民地支配など」といった「社会のしくみ」を教えることを第

2の、より上位の目標とする(1987b, p.12)。

ただし、安井の授業にあって、これら2つの目標は、いついかなる授業でも両者が並列的に追求されるというものではない。もちろん社会科の目標は最終的には「社会のしくみ」の理解なのであるが、「それが教師から『理解させる』という形になると、子どもはそれをおぼえようとするだけで、『自分のもの』として残すことはむずかしい」ので、「『しくみ』にまで学習を深めたいと思うなら、子ども自身が……人々の暮らしを左右する『しくみ』を追求しようとする目をもつことがたいせつである」(同前、傍点引用者)とされる。そして、この「しくみを追求する目」を学習者に育てる手段であると共に、その「目」の育ち具合を測るバロメーターが「共感」なのである。つまり、ここでは安井の学力観は、教材選択、発問づくりといった形で授業づくりを積極的に指導するのみならず、教師の側の思い込みのみで学習者不在の授業をしてしまうことへの歯止めともなり得る道筋を示唆しているのである。

3. 安井実践への批判をめぐって

ここまで安井の学力観を肯定的に評価してきたわけであるが、一方で彼の実践は激しく批判されてもきた。ここではそれらの批判の論点をいくつかにまとめ、これを吟味することで、実践にとって有益な学力観の課題を照射してみたい。

(1) 授業における学習者の追求と「歴史学の成果」のズレ

「スパルタクスの反乱」の一連の実践が歴史学者・土井正興の一連の研究を下敷にしていることは安井自身繰り返し強調している。しかし土井は、安井実践に対して一定の評価を下しつつも、そこでの安井の発問や、学習者の発言の方向には困惑と批判を表明している。特に、一連の実践で、「史実」である祖国帰還でなく、ローマ帝国の打倒、それによる奴隷制の廃棄といった方向で学習者が発言し、安井も実践の回を重ねるごとにこの学習者の反応に沿って発問や授業の組み立てを変化させていることに対して土井の批判は集中する。

「いかにして150万の奴隷を自由にするかという奴隷制廃棄へのすじ道を子どもなりに真剣に考えていることに安井自身が『共感』している……たしかに、安井がいうように、子ども自身が『どうやって奴隷制をなくせるか』を真剣に追求しているであろうし、その追求の中で、ローマ進軍が大きなウエイトを占めているのであるが、そのすじ道が古代における歴史の真実にあっているかどうかは全く問題が別なのである。そして、そのことが、『共感』を『科学的認識』に高めるきっかけをつくることになるだろう」

(土井1986, p.64, 傍点引用者。なお「共感を科学的認識に」云々については藤岡1983を参照)

「『共感』を『科学的認識』にまで高めるためには、現実の奴隷制社会の奴隷は——最大の蜂起といわれるスパルタクス蜂起でも——奴隷制廃棄の問題を意識的に提起できなかったこ

とを、それこそ『時代の構造なり枠組み』のなかで十分に理解させることこそ必要ではないだろうか。そうでなければ、子どもは、その共感にもとづく主観的願望を歴史の中に投映することで終わってしまうであろう」
(前掲論文 p.65, 傍点引用者)

自ら「アルプスを越えて祖国帰還か、このままローマ攻撃か」という安井の発問を「奴隷たちはなぜローマ進軍をめざさなかったのか」と変えることを提案していることにみられるように、土井の安井批判はあくまで善意からのものであり、しかもこの種の批判はかなり早期からなされてきたにもかかわらず、土井の提起した方向に安井実践が変化することはなかった。この種の出来事は他にもみられ、たとえば藤岡（1983）が安井の「共感」論を批判し（教師が想定した人物への「共感」に止まらず、多様な人物の視点、あるいは人物を離れた観点からの歴史的事象の「分析」の必要性を提起したもの）、安井自身も一頃は藤岡の批判を受けた叙述をしていたのが、後にこの藤岡発言に触れなくなったということがあった。このことをめぐって宮原（1989下）は、「思うに、共感の重要性を強調するあまり、分析の重要性が見失われてしまったのでであろう」（pp.83-84）という推測をさしたる根拠もなしに行っているが、2でみた安井の学力観—授業論の一貫性を考えるならば、事はそう単純ではありえない。

例えば土井の発問に関する提起についていえば、このような発問を行うということは、奴隷制廃棄あるいは当時の奴隷の解放には失敗したものであるものとしての反乱の側面を強調することになるが、そうした変化が、安井実践と同様の奴隷への「共感」を学習者にもたらし得るだろうか。安井の一連の実践では「反乱」の授業は歴史学習のかなり初期に行われているが、この段階でそうした「解放の困難さ」とそれをもたらした「しくみ」をもつばら強調することが、果たして歴史的事象を知ろうとする構えを学習者にもたらし得るものかどうか（この趣旨からの安井自身による反論は1987a下を参照）。「反乱」の授業への土井やその他の論者の批判には、一般にこうした観点からの具体性が欠けており、結果として、「自分なりの見方」「共感」を軸にした学力観から教材、発問までを整合的に説く安井の実践・所論に対するオルターナティブにはなり得ていない。安井が一連の批判者の望む方向へ変化しなかった原因は、むしろこの点に求めるべきだろう。

なおこの「科学の成果とのズレ」をめぐって、目良（1993）は「もし天動説を真剣に主張する中学生がいたとして、彼らにただ地動説を頭ごなしに押しつける教師も愚かだろうが、その主張の『子どもなりの』真剣さを理由に、いずれ高校生、大学生になって地動説の正しさを自分で理解できるまでは、天動説で行くのが天文学に対する理科教育の独自性だ、などと主張するような理科の教師はいない」（p.134）と安井（あるいは「歴史学に対する歴史教育の独自性」を強調する論者）へ疑問を呈している。しかし、まさにその理科教育においてすら、近年は、学習者が自前で作り上げてきた「素朴概念」と、授業で教えられる科学的概念との関連について、そう単純には考えられないとの反省が出てきている。例えば、日本理科教育学会（1992）は、「同じ課題の解決に適用できる複数の心的モデル〔素朴概念と科学的概念〕、つまり「多重概念」が、科学者も含めた人間一般に共通する事情であるとする。即ち、「科学的な課題解決への科学的モデルの適用に習熟した専門家でも、日常生活場面での課題解決には、常識モデルを適用するのがむしろ普通」なのである（p.225）。このことを根拠に、「理科教育の主要な役割の一つは、ちょうどフォーマル・ウェアとカジュアル・ウェアを使い分けるように、しばしば互いに矛盾する関

係にある常識的モデルと科学的モデルとを、課題解決において“とき”と、“ところ”と、“場面”をわきまえて、上手に使い分けることができるようにすることであるとも言える」(同前 pp.227-228)との主張がなされる。

要するに、科学的な意味での正しさと、(日常的な)課題解決や思考のツールとしての有効性とは、自然科学の分野(両者が比較的親和的であると従来考えられてきた)ですら、そう簡単には一致しない。つまり、自然科学の多くの分野において、科学的な概念・考え方が授業によって優位性を確保できるようになるとは、少なくとも現段階では必ずしも言えないということなのである。

翻って、日常的な課題解決にとっての有効性が自然科学ほど分明でない社会科学を基礎科学とする社会科において、前述のような長所を持つ安井の実践・諸論を、「社会科学の成果」からのズレのみを根拠に論難することは、授業論としては極めて硬直したものと考へざるを得ない。こうしたスタンスから知識獲得、学力保障の重要性を呼号することは、むしろ1で引用した二杉の指摘する、「学力への拘泥が現在の学習経験を犠牲にする」事態へ、そしてそれによる学力論の混迷へと連なっていく危険を有するのではないか。

(2) 学習者の認識の継時的な変容

安井への批判に通底するもう1つの特徴として、学習者(安井の場合は中学生)の社会認識、およびその変容・発達の道すじについての議論の欠如が挙げられる。安井自身は、叙述がさほど系統的ではないが、歴史学習の初期と後期での学習者の認識の違い(例えば1985a)、歴史での知識や初期の公民学習の成果が公民の授業の後期に学習者の討論での意見に動員された事例などについて触れている(例えば1986b)。

そもそも社会科で「社会科学(の成果)」が強調されるのは、学習者の社会生活において、それらの成果を援用した認識がなされることを期待してのはずである。とするなら、授業の評価規準として、個々の授業や単元での学習者の意見が社会科学の成果に照らして近いか遠いかということだけでなく、授業において獲得された知識がその後の学習者の判断・推論に援用されるようなものとなり得ているかどうかとも重要となってくるはずである。

しかし、安井の批判者には(不思議なことには)一般にこうした観点は欠落している。安井の実践を批判し、自らの実践を対置するという場合でも、自身の授業でいかに史料検討など「社会科学的な手続き」が取られたかは誇示されても、結果として獲得された知識が学習者にとってどういう意味を持っているか、彼/彼女の社会認識にどのように援用されるようになったかがわかるような事実、資料は提示されない(典型的には岩田1980;1985)。

一方、安井実践を評価する側でもこうした研究は今のところ殆どないが、その中で、村井・守友(1991-1992)は、10年前に安井の授業を受けた生徒(当然現在は成人して社会生活を営んでいる)に聞き取り調査を行っており、注目される。村井らが自ら認めるように、この調査は、対象がそもそも安井の授業に好意的である者たちだという点などでやや結果に偏りがあるが、それでもなお、各々の生徒たちにとって、安井の授業の中で考えたこと、教えられたことがその後の人生の中での社会的な価値判断に影響を残している(「安井の描く民衆像と生活者としての自分

との間には距離がある」といった、卒業後に直面した社会的矛盾との葛藤も含めて）様がうかがわれる（一方で、80年代以降の学習者の変化の前で安井実践がかつてのような効果を挙げ得なかったという事実も同論文では考察されている）。

「学力」といい科学的な知識・理解という場合、授業という、短いスパンでの学習者の姿やその変容がまずは重要であるが、それだけでは、「科学の成果」と学習者の意見、教材を比較対照し、両者の距離のみによって短絡的に授業を評価してしまう危険がある。したがって、学習の過程および結果が学習者のその後の自然・社会認識に何を残し得たかという視点も要請されるのであり、この点からすれば、「共感」など情意的コミットメントを授業で重視した安井の実践・所論の詳細な再検討から得るところは多いと思われる。

おわりに

「関心・意欲・態度」といった情意的性向が、授業実践において、知識獲得、理解と二者択一的な関係に立ってしまうという事例は現にみられる。しかし、情意的性向を知識・理解中心の学力に外挿して独立した教育目標、評価項目としたり（「新学力観」）、そもそも「学力」や知識の定着を第一義的な目標とすることを放棄したり（二杉）することは、この状況に対する根本的な解決策とはなり得ないであろう。こうした路線は結局のところ、再度「いわゆる『学力』の低下→知識・理解の重要性の強調」という逆方向への振り子の揺り戻しを惹起せずにはおかない。

そうではなく、上記のような情意的性向を、あくまでも知識獲得・理解に内在的なものとして位置づける学力観を、これまで蓄積されてきた授業実践の中から丹念に拾い上げていくと共に、知識・概念の獲得・形成や発達に関する諸学の成果を援用して分析する作業が今日切実に求められているのである。

〈引用・参考文献〉

- 岩田 健 (1980) 『『動く社会科』への疑問と私の授業』『歴史地理教育』No.315.
(1981) 「いま、歴史教育で何を」『歴史地理教育』No.327.
(1985) 「『講座 一〇〇時間の日本史学習』が提起するもの—いわゆる『共感論』への批判に関連して—」『歴史地理教育』No.380.
- 宇佐美寛 (1985) 「再び『定石化』を疑う」『現代教育科学』No.341.
- 勝田守一 (1962) 「学力とはなにか (-)」ただし本稿での引用は同『著作集4 人間形成と教育』国土社1972による。
- 田中耕治 (1993) 「学力モデル再考」兵庫教育大学教育方法講座『授業の探究』第4号.
- 土井正興 (1985) 「スパルタクス蜂起と歴史教育」『歴史地理教育』No.380.
(1986) 「『歴史研究と歴史教育』について」『歴史学研究』No.555.
(1988) 『新版 スパルタクスの蜂起』青木書店.
(1989) 「スパルタクス蜂起で子どもに何を問うか—『歴史研究と歴史教育』の今日の問題—」『歴史地理教育』No.445.
- 中内敏夫 (1976) 『増補 学力と評価の理論』国土社.
- 日本理科教育学会 (編) (1992) 『理科教育講座2 発達と科学的概念の形成』東洋館出版社.
- 福島達夫 (1987) 「『社会のしくみ』に迫る学習資料の選択と授業の展開—安井俊夫“西アジアの遊

- 牧学習”を読んで】『歴史地理教育』No.415.
- 藤岡信勝 (1983) 「科学的社会認識の形成と社会科の授業」(のち『「共感」から『分析』へ』と改題され同『社会認識教育論』日本書籍1991所収).
- (1989) 『授業づくりの発想』日本書籍.
- (1991) 「仮説実験授業と玉田式授業スタイル—理科授業の二つのモデル〈1〉～〈6〉」『授業づくりネットワーク』No.37-40, 42-43.
- 二杉孝司 (1991) 「受験学力の構造」『授業づくりネットワーク』No.47.
- 宮原武夫 (1989) 「歴史研究と歴史教育の構造—歴史教育学の試み—上・下」『歴史地理教育』No.445-446.
- 村井淳志・守友崇 (1991-92) 「安井俊夫にみる主権者を育てる社会科(上・下)」『教育』No.543-544.
- 目良誠二郎 (1993) 「なにが問題なのか—戦後社会科(歴史)教育の正しい総括と結びつけた論争を」, 歴史学研究会(編)『歴史学と歴史教育のあいだ』三省堂.
- 安井俊夫 (1977) 『子どもと学ぶ歴史の授業』地歴社.
- (1980a) 「『子どもが動く社会科』が提起しているもの—教室の外で, 教室の中で—上・下」『歴史地理教育』No.305-306.
- (1980b) 「子どもが動く社会科—3.1独立運動の授業—」『歴史地理教育』No.315.
- (1982) 『子どもが動く社会科』地歴社.
- (1985a) 『学びあう歴史の授業』青木書店.
- (1985b) 「共感と科学的社会認識—ふたたびスパルタクスの反乱をめぐる—」『歴史地理教育』No.380.
- (1986a) 『主権者を育てる公民の授業』あゆみ出版.
- (1986b) 『[中学校] 発言をひきだす社会科の授業』日本書籍.
- (1987a) 「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』No.564-565.
- (1987b) 「『一時間の授業』の理論と技術—西アジアの遊牧の授業—」『歴史地理教育』No.411.
- (1987c) 「なぜ『社会のしくみ』に迫らなかったのか」『歴史地理教育』No.415.
- (1989) 「なぜ『ああ野麦峠』を教材にするのか—社会科授業づくりの構造」『歴史地理教育』No.445.
- (1991) 「『社会科日本史』の可能性」『愛知大学文学部論叢第98輯』.
- (1992) 「社会科授業づくりの構造」『愛知大学文学部論叢第100輯』.
- (1993) 「なぜ子どもの共感が大切か」『歴史地理教育』No.500.
- レイコフ, G. (1992) 『認知意味論』池上ほか訳, 紀伊国屋書店(原著は1987).