

琉球大学学術リポジトリ

「学習者」論的授業づくりの検討 一有田和正を中心の一

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-07-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤原, 幸男, Fujiwara, Yukio メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1101

「学習者」論的授業づくりの検討

—有田和正を中心に—

藤原幸男

An Analysis of Teaching supported by learning
pupil Theory —concerning Kazumasa ARITA—

Yukio FUJIWARA*

(Received July 31, 1987)

はじめに

先に「授業づくり論研究ノート(1)」(「琉球大学教育学部紀要」第27集, 1984年)で, 私は「教授行為をめぐる諸問題の検討」をおこなった。あれからおよそ4年が経過し, 「授業づくり論」をめぐる状況もずいぶん変わってきた。その後の新しい展開として, 次の三つの動きがあげられる。

- (1) 向山洋一を中心とした「教育技術の法則化」運動の全国的拡がり, 教科教育研究者へのその影響⁽¹⁾
- (2) 有田和正の教材づくり(教材開発)研究・実践の新展開⁽²⁾
- (3) 藤岡信勝における有田実践への注目と, それをもとにした授業づくり論の構築の展開。およびそれを起点とした教科「授業づくり」部会(1986年8月発足)の授業づくり研究・実践の展開⁽³⁾

これら三つの動きは 各人(向山, 有田, 藤岡)の研究・実践史を反映して, 強調点に若干のちがいも見られるが, 大きくみれば, 共通する傾向が浮かび上がってくる。

それは,

- (1) 追究を引き出すネタ(教材)や教育方法・技術の開発
- (2) 「学習者」論の追求
- (3) 「学習者」論に立った指導過程の追

求

である。

ここでいう「学習者」論とは, 学習者の問題追究のありようを具体的に明らかにする研究・実践方向を指す。そうした「学習者」論とのきりむすびにおいて, 追究を引き出すネタ(教材)の探索, 指導過程の構想をしていく, という点に特徴がある。

それは, 一言でいえば, 「学習者」論的授業づくり論で, こんにち流行の一潮流だ。

このことに関わって, 中内敏夫は次のように述べている。⁽⁴⁾

「わたくしたちは, こんにち, 学ぶことの楽しさ, 美しさについて語られることばをしばしば耳にし, また, みずからも語る。そして他方では, 教えることの困難さ, さらにはその悪について語り, かつ聞く。

知識を教えるとか, 教授するといった句は, このままではタブーになってしまうかもしれない。知識を教えるのではなく, 学び方を学ばすべきであるとされ, これに異をたてようとする教育の本質を解せぬ知育偏重者にまつりあげられてしまう。社会的な文脈はちがうが, 大戦中同じような風潮が教育界をおおったので, わたくしなどは, どうも愉快になれない。

教授というしごとの否定と, 学習活動への讃美は, いろいろ観察していると, どうも支持政党のちがいを越えてひろがっている現象のようだ。…

* Coll. of Educ. Univ. of the Ryukyus

……学習論の大合唱である。」

的確な状況認識である。大局的見地である。さすがだ。

中内の指摘している学習論は、上であげた三つの動きだけを指してはいない。大きくまとめれば、一方には、自己学習力の形成に主眼をおいた授業づくりがある。近年、このような主題の研究が全国の附属小学校などで行われているが、本格的な問題解決学習の復活である。あるいは、学び方（学習方法）学習の復活である。

他方には、これとつながりがあるが、教育内容との関わりを視野に入れた「学習者」論的授業づくりがある。これまでの教材づくり・授業づくりの流れをふまえつつも、追究主体の形成を前面にうちだす——ここに特徴がある。民間教育研究団体の動きの中に顕著にみられる。上であげた三つの動きも、そうした状況の現れの一つである。

上で特徴づけた「学習者」論的授業づくり論は、一方で、「教授」とのらえ直しにつながる側面を含みつつ、他方で、「相対主義」「経験主義」的側面の強調と、それによる科学的認識の形成・定着の弱化という傾向もみられる。今日にあって、それを全体的に分析し、検討していくことが必要である。

本稿では、さまざまな「学習者」論的授業づくり論のなかで、有田和正の授業づくり論を取り上げ、検討していくことにする。

1 有田和正について

有田和正(筑波大学附属小学校)は現代日本を代表する実践家の一人で、「授業も講演もまさに名人級であり、著書も広く読まれている」⁶⁾といわれている。彼の著書(単著)には、次のものがある。

- 1) 『市や町のしごと——ゴミの学習——』国土社、1973年。
- 2) 『みみずく学級』国土社、1976年。
- 3) 『学校の門を開いて』国土社、1979年。
- 4) 『子どもが生きる社会科授業の創造』明治図書、1982年。
- 5) 『社会が好きになる教え方』明治図書、1983年。
- 6) 『学習意欲の高め方』明治図書、1984年。
- 7) 『学級づくりと社会科授業の改造、低学年』

明治図書、1985年。

- 8) 『学級づくりと社会科授業の改造、中学年』明治図書、1985年。
- 9) 『学級づくりと社会科授業の改造、高学年』明治図書、1985年。
- 10) 『社会科の活性化』明治図書、1985年。
- 11) 『子どもの「見る」目を育てる』国土社、1986年。
- 12) 『社会科「わたしがうまれてから」「ポストづくり」』明治図書、1987年。
- 13) 『教材発掘の基礎技術』明治図書、1987年。
- 14) 『社会科「一寸法師」「台風とさとうきび」』明治図書、1987年。

有田和正はとくに80年代に活躍している。「立ちあい授業」(1984年)以来、精力的な活躍がめだつ。彼の中心的な研究テーマは、ネタ教材の開発による社会科授業の改造である。それによる追究主体＝「追究の鬼」の形成である。近年ますます、そこに力が注がれている。(有田は実に多種多様なネタ教材の開発にとりこんでいて、感服する。前記文献の7) 8) 9) 10) 13) を参照のこと。)

2 授業づくりをめぐる有田一長岡論争

有田和正の回想によれば、彼の実践家としての目覚めは、長岡文雄の研究授業「ポストとゆうびん屋さん」(1962年)との出会いにある。その実践に大きな衝撃を受け、教育観の変革を余儀なくされた。以後、長岡の実践を模倣し、自分なりの実践を模索してきているというわけである。

だが、有田の実践が長岡のに似ているといわれたことは一度もなく、ちがいはよく指摘されたという。

社会科の本質規定について有田はいう⁶⁾。

社会科のいのちは、子どもたちが生活の中で「切実な問題」を発見し、それを執ように追究して解決しようとつとめることであると思う。

この切実な問題を主体的に追究する過程が真の「学習」であり、学習によって思考が深化し、生き方を深めていくのである。

これは、「社会科の初志をつらぬく会」の規定にもとずいていて、それ自体には双方に異論はないと思われるが、いくつかの点の理解をめぐって有田—長岡論争が生じている¹⁷⁾。

有田はいう。

「わたしも長岡先生のように生活を徐々に掘りおこすことから問題をもたせようとしてきたが、東京の子どもには通じなかった。子どもたちの現在の生活には、解決しなければならないような切実な問題は存在しないのである。」

「具体物を見せて具体的に考えさせたり、普段見なれているのに正確にはわかっていないことを自覚させるような問かけをしたり、教材を工夫したりするようになったのである。常識とは矛盾するような事実の開発に意を注ぐようになったのである。」

「意表をつく教材によって引き出された最初の問題が、子どもの日常生活に根ざしたものであるからだめだと長岡先生は言っているのである。しかし、最初は切実な生活の問題ではないけれども、追究しているうちに生活の根になるところではちゃんと関連しているのである。」

これに対して、長岡はいう。

「『意外性——常識とは矛盾するような事実の開発に意を注ぐこと』『教師がきちんと教材研究をして提示すべきだ』ということに異存はない。ただ、教材開発の基本姿勢に問題はないだろうか。」

「子ども本然の問い」、これをはぐくみ育てることを教育の根幹に据える立場がぐらついてはいないか。……『<この子>にとっての意味』の洞察が弱くなってはいないか。教材優位、教師優位で走りかけてはいないか。」

「もちろん、『子ども本然の問い——子どもの真の問題』は、たやすくは見つからない。私は、奈良で、重松鷹泰先生と、『子どもの真の問題』をさぐったとき、『子どもの熱中している事実』を集め、そこから逆に、問題を発見しようとした。その点からいうと、有田さんが、『導入には無理をしても、あとで子どもが熱中したんだから、指導としては、これでよい』という意味の考えを述べられているが、一理がないわけではない。

ただ、『あとで子どもが熱中してくれた』から幸いだが、それも教師にへつらった世界で終わるとすると如何なものであろうか。私が述べたいことは、『人に（教師にも）たやすくへつらうことなく、自らのものを求め、拓き続けていく子ども（人間）を如何にして育てるか』の一点にある。」

まず論点の一つは、「切実な問題」と生活の掘りおこしをめぐる教育方法上の問題である。ここでいう「切実な問題」とは、実生活・生き方の認識・変革につながる問題のことである。

長岡は生活を徐々に掘りおこすことから「切実な問題」を子どもにもたせているが、私は教師から切り込んで「切実な」問題を把握させている、と有田は述べている。

有田は、教師からの切り込みを主要な方法としてとった理由として、「子どもたちの現在の生活には、解決しなければならないような切実な問題はない」からだと述べている。だが、そうではない。切実な問題は見えにくいのであって、ないように見えるだけだ。

「切実な問題」が見えにくいだけに、子どもから出てくるのを待つのでは不十分だろう。有田のいうように、「常識とは矛盾するような事実の開発に意を注ぐ」ことが大切になる。この点では、長岡にも異論があるわけではない。

論争のなかで有田はちがいを強調しているが、総体としてみれば、有田の実践において、「常識とは矛盾するような事実の開発」だけに重点がおかれているのではない。

霜田一敏が言うように¹⁸⁾、有田の問題の発掘のしかたには、構成活動やごっこ活動を媒介にした学習課題、体験から育成する学習課題などもある。それらでは、長岡の実践に本質的に近いことを見落としてはならない。

米山忠彦は、「有田氏の場合は、教師が切実な問題を持たせようとして追いつめるのであるが、長岡氏は子ども相互の中での矛盾の気づきを重要視し、共同学習の中でこそ子どもの真の問題が成立するとする」¹⁹⁾としているが、構成活動・体験活動などの場合、有田は子ども同士の論争から問題を引き出している²⁰⁾。

また米山は、「有田学級の子どもたちが、

「立派な本物のようなポストを作りたい」と学習の対象であるポストに向かっているのに対し、長岡学級の子どもたちは友だちに向かっている⁴⁴と述べているが、有田のポスト実践でも、学習対象だけでなく、教師に向かっている、教師を説得しようという動きがみられる。⁴⁵

「先生のポストを町に出すなんて、ぜったいにゆるされません。それは、『はてなポスト』だからです。」(松村)

「ぼくは、あんなおんぼろポストは、ぜったい作らないぞ」(佐々木)

有田の場合も、活動の種類によっては子ども同士の論争から問題を引き出すこともあるし、「常識とは矛盾するような事実」=ネタの提示にあっても、ゆさぶりによって、教師への説得意欲=活動をうまく引き出していることが多い。

米山のいうような傾向が有田に見られないわけではないが、構成活動・ごっこ活動・体験活動などをひっくるめれば、全体としては双方に共通部分が多い。だとすれば、米山のような対比は有効ではないと言わざるをえない。

結論的には、有田の実践は、長岡の要素を含みつつも、近年、ネタ教材の開発に精力を傾けている点に特徴があるといえよう。

二つめは、ネタ教材開発と「子ども本然の問い」の関連をめぐる認識内容上の問題である。

有田は「常識とは矛盾するような事実の開発」に力を注ぐが、そうした事実の提示が「子どもの本然の問い」に転化するかである。長岡の批判は、主要にはこの点にあるとみられる。

有田の場合、「常識とは矛盾するような事実」の提示には二通りある。

1) 長岡実践の変形

長岡実践を踏襲しながらも、導入の仕方を変え、子どもから出てくるのをじっと待つのではなく、教師からゆさぶりをかけていく。(「ポスト」実践など)

2) 新しいタイプの実践

「あれ！」と驚くようなネタを使って、大きな教育内容を教えていくもの(「一寸法師」で「戦国時代の学習」を。「さとうきび」で「沖縄の学習」を。「四国の

祖谷地方の農家の間取り図」で「江戸時代の農民の学習」を。など)

長岡が心配するのは、後者の場合、それが子どもの「本然の問い」になるかどうかであろう。有田は、「最初は切実な生活の問題ではないけれども、追究しているうちに生活の根になるところではちゃんと関連している」と言うが、はたしてそうか。「生活の根」と関連づいて子どもの「本然の問い」になるかである。

「跳び箱を全員に跳べるようにする」ことと関わって、「<跳び箱>で、<この子>が自己を発見しなければならない。自己の学習法を創造し、人生を考えなければならない。」と長岡は述べているが、有田におけるネタの追究が「子どもにとっての意味」「子どもの生き方」とどうつながるかが見えず、ときとして奇抜なアイデア主義に思われてならないのであろう。

長岡のいう「子どもにとっての意味」「子どもの生き方」がいま一つよくわからないが——「社会科の初志をつらぬく会」の理念に支えられていると思われるが——、有田が精力的に研究を進めているのは、後者(奇抜なネタによる大きな教育内容の教授)の場合であり、長岡の抱いた疑問を含めて、かなりの問題をはらんでいるように感じられるので、以下で後者の実践に絞って検討していくことにする。

3 「立ちあい」授業における有田実践

まず、「立ちあい」授業で実施された有田実践「日本の歴史——江戸時代の農民の暮らし——」(1984年12月1日)を検討したい。⁴⁶

この授業を取り上げたのは、研究授業のため、ふだんよりも入念な準備がなされていること、またそれをめぐる批判点が明確にでていることなどからである。

(1) 授業の流れ

この授業では、農家の「便所のつくり」を通して、江戸時代の農民の暮らしをクローズアップすることに、追究のねらいがある。このねらいを達成するために有田は、ネタ資料「祖谷地方の農家の間取り図」を使い、資料の分析から「便所」=「肥料工場」に気づか

せようとした。

授業は、「これを見て、見つけたこと、気がついたことをノートに書きなさい」という発問から開始された。便所の形になかなか子どもの目がいかず、「トイレを南向きの一番いい場所にとび出すようにつくっているのはどうしてでしょう」という教師発問からようやく追究がはじまった。

「乾燥してよい肥料にする」「日光をあてて消毒する」などの意見がつづいた。そこで有田は「灰や水をトイレに入れて肥料にした」と説明し、「なぜか」と問いかけた。子どもの発言を手がかりにして「灰による中和」「熱による醗酵・腐敗」をみちびき、肥料工場としての便所へとせまっていた。

最後に「慶安御触書に『せっちは広くつくれ』と書いてある。江戸幕府は、どうしてこんなトイレをつくれという命令を出したんでしょうか」という問いを出して終わった。

(2) 授業の分析

この授業は、最初は自由に言わせる形をとりながら、子どもを正解へと誘導していつている。ここに大きな問題がある。

一つには、「気づいたこと」だから何をいってもよいはずなのに、特定の発言以外は何の対応もされず、無視されていることの問題である。むしろ、「便所について気づいたこと」と限定して要求すべきだという点である。(宇佐美寛)⁴⁴

二つには、子どもたちは当てずっぽうで答えていたという問題である。「便壺の中に光が入るかどうかを知らない。光が入ったくらいで便が乾燥するものではないという事実も知らない」で、「経験を通じて知っているのではないことについて想像するという無理な思考を強いられていた」(宇佐美寛)ことになる。この点についても、多くの論者が指摘していた。

三つには、教材解釈における思い込みの強さである。大便・小便を区別せずに溜め込むのは肥料工場としては良くないなど、さまざまな疑問が浮かぶが、それらには目を向けず「『肥料工場としての便所』——『慶安御触

書き』——『生活の知恵(増産への意欲)』という系列で『農民の暮らし』の論理を、あらかじめ不当にも限定してしまっている」(宇佐美寛)点である。

四つには、以上のことから出てくるのだが、教師の考える結論へと強引に引っ張っていつていることの問題である。研究授業という特別な事情もないわけではないが、むしろネタの教材化(教材づくり)に大きな原因があるように思える。

- (3) ネタの教材化(教材づくり)をめぐる
有田によれば、「授業の計画をたてるまで」は次のようになっている。⁴⁵

i) 問題意識の段階

「鎌倉時代の農業の様子をかいた絵をみていて、肥え桶をかついだ人が、畑にこやしをまいていることに気づき、調べてみると、二毛作が始まり、肥料が必要になったからだと書いてあった。もちろん、生産の高まりもあったのである。これが室町、安土桃山時代を経て、江戸時代にはどうなったか、こやしの面から江戸時代の農業を追究させてみたいと考えた。」

ii) 資料収集と問題意識の鮮明化

文献を集め、同時に、いろいろな人の話を聞いた。多くの文献の中から、楠本正康『こやしと便所の生活史——自然とのかかわりで生きてきた日本民族——』と、鶴藤鹿忠『四国地方の民家』にしぼった。

「四国、なかでも西祖谷地方の農家の間取りを調べているうちに、どの家も、便所が南側にあり、しかも、とび出ていることに気づき、ある感動をおぼえた。簡単な間取りの家なのに、便所がひどく立派で、大きいことにも驚いた。

どうしてこんなに便所が大きいのだろうか？ どうしてみんな南側にあるのだろうか？ わたしの田舎では、便所に西日がさすことさえきらっていたのに——。それに、どうして南へとび出るようにつくられているのだろうか？

わたしの問題意識は、しだいにしぼられていった。」

iii) 教材化と授業構想

「何気なく見当をつけて、慶安御触書きを調べてみると、『雪隠を大きくつくれ』という文が目にとび込んできた。これでパッと視界が開けた気がした。なぜなら、わたしは、日本の各地へ出張するたびに、その地方の江戸時代の農家の便所の位置を約二年間たずね続けた。その結果、位置は「南側」というのが圧倒的に多かった。ただ、西祖谷のように、母屋にくっついていないものが多いがあった。それだけに、西祖谷の間取りは新鮮にみえた。また、便所の大きさは、わたしが予想していた以上に大きいことがわかり、肥料へとりくむ農家の人々の意気込みを感じた。

このような状況の時、慶安御触書きに気づき、わたしの頭の中に配線図ができた。」

こうした三段階をたどって、有田は「西祖谷地方の農家の間取り」を授業に持ち込んだのである。

ところで、藤岡信勝は「立ちあい」授業の後で、「祖谷地方」に立ち寄り、検討会で出された疑問のいくつかを調べている。⁶⁴⁾

藤岡はまず、高知市の県立図書館に立ち寄り、鶴藤鹿忠『四国地方の民家』を調べ、正木宅の便所の図面が授業のときとちがうことを発見する。二つの四角い穴は大便・小便のように見えない。正木宅以外の二軒には、便器がないようだ。正木宅の、便所と「うち」のあいだはカベでふさがっている。

バスで祖谷に行く途中で、「四国地方の民家」に祖谷の便所が南向きとの記述がないことに気づく。正木宅に直行するのを止めて、西祖谷山村の村役場に立ち寄る。そこで西祖谷山村の地図を見せてもらって、途中で抱いた疑問を解決する。さらに、祖谷の古老に連絡していただき、話を聞く。その結果、「便所は北向きについていた」「主屋付属の便所は小使用である」とのことだった。正木宅は雪で訪問できず、電話で確認したところ、「小便所には消火用と肥料用の二種類の桶があった」などのこと

がわかった。

さらに藤岡は、帰りのあき時間を利用して徳島県立図書館で調査し、文献での裏づけをした。この調査旅行をふまえて、藤岡は次のように言う。⁶⁵⁾

問題は、右のように「想像したこと」と、「確認された事実」を混同するところにあると私は思います。先生の教材づくりの報告では、この区別が弱いように感じられるのです。お書きになっておられることは、右の引用でわかるように、先生が「想像したこと」、もっと正確にいうと、先生がある資料から「連想したこと」だけです。「連想」が短絡して、そのまま、事実であるかのように扱われているように思います。

藤岡は、上記のことを指摘しつつも、有田実践が子どもの追究を引き出している点をどう考えるべきか、と問題を投げかけている。

これは後で検討するとして、上記の指摘は痛烈である。有田の教材づくりは「連想」が先走りして、先入観で行われているのである。教材づくりにとって「連想」は不可欠であるにしても、大切なのは、「連想」をいったん疑い、事実で確認することなのである。事実による確認過程で、思いもよらない事実と出会い、「連想」がひっくり返されることがよくある。そこから新たな追究がはじまっていく（藤岡の追究過程がそのことをよく示している）。そうして、当初の教えたいこと（教育内容）が再構成され、再構造化されるのである。

こうした事実のたえざる追究過程、それにとまなう教育内容の再構成、再構造化が欠落すれば、ネタは可能性にとどまり、追究力を弱めてしまう。また、授業が「連想ゲーム」化してしまうことになるのである。

とはいっても、この実践は「立ちあい」授業という特別な雰囲気のもとで行われた

ために、有田は結論を急ぎすぎたのかもしれない。⁶⁰⁾ そうだとすれば、この実践だけで先のように帰結するのは性急すぎるともいえる。

そこで以下で、有田の代表的実践の一つである「台風とさとうきび」実践を取り上げて検討したい。

4 有田の「台風とさとうきび」授業実践

(1) 「台風とさとうきび」授業実践

有田和正は、「さとうきび」一本で沖縄を教えることができるとして、「さとうきび」を教材化し、授業実践をしている。

彼が最初に「さとうきび」実践を発表したのは、「どのようにして子どもの心をひきつけるか」(『授業研究』1983年5月号)である。以下、その部分を引用しよう。(同上、120～121ページ)

四年生で、沖縄の学習を導入するとき、長さ2メートル50センチもある「さとうきび」を17本、切らずに送ってもらい、これを使った。

子どもたちは、これを見ただけで身を乗り出し、目を輝かせた。

「これは何か？」と問いかける前に、「さとうきびではないか」「竹だろう」「とうもろこしだ」と、子どもの方から問いかけているのである。「こちらへ向きなさい」などという必要は全くないのである。

そして、「どうして、まがっているのか」というのである。17本ともみんな同じようなところで曲がっていて、一本もまっすぐなものはないのである。

「どうして曲がっているのでしょうか？」と問いかえずと、

- 1 台風がきて曲がった。
- 2 ビニルハウスの中で作ったので、天井につかえて曲がった。
- 3 さとうきびの性質で、このへんになると曲がる。
- 4 飛行機に積めなかったので曲げたの

ではないか。

5 沖縄は、亜熱帯なので、熱で曲がった。

6 年をとったので曲がった。年をとらないと糖分がたまらない。

7 糖分がたまって重くなり、体重を支えきれなくなって曲がった。

8 植物は太陽の方へ曲がる性質があるから南側へ曲がった。

という予想が出た。

ふだんものを言わない子どもでも、具体物があるとよく考え、発言する。

さらに、節と節の間隔の違いに目をつけAとBの部分はどのようにして違うのかと追究が進んだ。

そして、AとBの違いは「水」によることがわかり、宮古の人々が台風をこわがらず、「台風よ来い」(台風よ、雨をもって来いの意等)という意味がわかってきたのである。

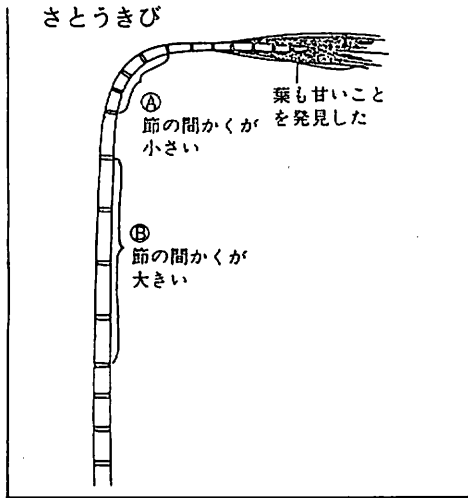
「五風十雨」なんていうむずかしい言葉の意味を「さとうきび栽培」と結びつけて考えるのである。

さらに、「さとうきび一本」で「沖縄の気候がわかる」ことを発見して大喜びであった。すなわち、Bのところは「五風十雨」の順調な気候であり、Aのところからは、台風がきたのに雨をもってこなかったことがわかるのである(水不足の状態)。

沖縄にはまっすぐなさとうきびは、まっすぐなことに気づき、台風の常襲地帯であることを再確認し、台風と人々の生活について考えるようになったのである。

「だからあんな建物になっているのだ」「屋根が低く、石垣があって、防風林がある」などと今までに見た写真などと結びつけて考えるのである。

こうして台風と戦いながら、たくましく生きている沖縄の人々のくらし方に追究の目が注がれるようになっていったのである。



この実践はその後、ややくわしく加筆されている。「さとうきび」を教室に運び込むまでの場面、「どうして曲がっているのでしょうか?」の予想「9 沖縄の土には、さとうきびを曲げる性質があるのではないか。」、一月に平均二節成長することから芽が出てから15カ月で刈り取られたこと、などが付け加えられている。¹⁰⁾

有田はその後、沖縄の宮古島で授業をしたが、そのときには上述の他に「さとうきびが倒れる方向はどちらむきか?」などを問題にしている。¹¹⁾

宮古島の上野小学校の子どもたちは、さとうきびの倒れるむきを次のように予想した。

- 1 南の暖かいところの植物は、南の太陽の方へ倒れる(光にむかって行く)
- 2 台風は南からくるので、北へ倒れる(圧倒的多数の子どもたちの考え)
- 3 台風の南風にむかって、「オレは強いぞ!」(さとうきびは、他の作物に比べて台風にも強く、いくら台風がきても、収穫がゼロということはない)と南へむかって倒れる。
- 4 どちらむきにも倒れる——倒れるむきはきまっていない

わたしは「台風のとて吹く風は、南風といえるか?」と、台風のうずまきを二

つ(右巻きと左巻き)書き、沖縄へ来る台風はどちらかと問いかけた。

沖縄の台風による風向きは、ほぼ北風なので、さとうきびは南向きに倒れているものが多いことをわたしは自分の目で確かめていた。台風以外のときでも北風が多いことは、那覇空港の滑走路が「18-36」で、ピタリ南北にむいていることからわかる。

つまり、飛行機は向かい風に向かって離着陸しているのである。東京から那覇へ飛ぶと南へまわりこんで北へむかって着陸するのである。

しかも、台風は左巻き(北半球では)で、沖縄のまじや東側を北上する。このため、台風の風向きは北風になる。したがって、さとうきびは、南へむかって倒れることになるのである。

これらのことをかいつまんで話し、子どもたちの思考をひっくり返したのである。子どもたちは、「帰りに確かめてみる」といった。

これらの授業実践をもとに、有田は追試可能な形に整理している¹²⁾。これをもとに、追試実践がなされた¹³⁾。

(2) 「台風とさとうきび」授業実践の検討

上述の実践および追試実践に対して、田港朝昭から反論が出された¹⁴⁾。田港の批判をふまえて、有田実践を以下で検討したい¹⁵⁾。

曲がった「さとうきび」=実物を切り口にしてはいるが、それ自体は問題はない。むしろ、切り口としてはすぐれている。

沖縄以外の子どもにとって、「さとうきび」は「竹」「とうもろこし」と似ていて、興味・関心を引き起こす。沖縄の子どもにしても、日頃何気なく見ているものだから、改めて問われるとわからない点がたくさん出てくる。曲がった「さとうきび」=実物は意外性にとんでいて、ネタとしてはすぐれているだろう。

最大の問題は、ネタと教育内容の結びつきにある。「さとうきび」——「台風」の結びつけ方が強引で、連想的であることだ。

まず「なぜ倒れるのか」であるが（有田は最初「なぜ曲がるか」としていた）、有田は「オーストラリアあたりでは熟してもまっすぐで、5メートルになるものがある」として、沖縄の「さとうきび」を「台風」と結びつけている。⁶⁸

しかし、沖縄の「さとうきび」は、オーストラリアのとは品種が違っているのである。

池原真一『熱帯蔗作経営論』（日本分蜜糖工業会、1976年）によれば、オーストラリアの品種はQ系品種で、「オーストラリアは全面的に機械的収穫が発達しているため」に「茎皮の硬度がやや高く、抗稈力も高い」Q系品種が採用されている。それに対して沖縄では、「蔗茎収量、蔗糖含量ともに高く、台風にも強く、発芽もよく且つ分けつも多し上再発芽が旺盛な」N：CO 310が採用されているのである。（同上、56および109ページ）

品種が同じであれば、有田の論は成り立つかもしれないが、全く品種が違っているのである。はじめから、沖縄の方が倒れやすくできているのである。

しかも、「現品種のN：CO 310は台風がなくても単当収量が7～8t以上になると自重或は季節風によっても倒伏し収穫機の能率を低下せしめる」（同上、197ページ）というのだから、「台風によって倒れる」とは断定できないのである。有田は「台風」の思い込みが強すぎるために、それだけを解答として選択してしまったのではないか。

二つめに、倒れる方向であるが、i) 茎植えの場合、茎の両端から「さとうきび」が出ていくので、倒れる方向は正反対の方向になりやすい、ii) 沖縄の台風では風が回るし、台風の目に入った場合「吹き返し」=反対方向の強風が吹く、などのことから、田港の言うように「倒伏の方向には規則性はない」⁶⁹と考えるのが自然であろう。その目でみれば、「さとうきび」の倒れる方向はそう見えるのである。（有田は那覇空港の滑走路を証拠としてあげているが、地形・立地条件からそうになっているかもしれない、他の飛行場〔普天間・嘉手納〕を調べる必要がある）。

三つめには、「先端部分の節の間隔が短い

のはなぜか」であるが、これも自分の重さで倒伏し曲がるのであれば、重さの比較的軽い部分（節の間隔が短い部分）から光を求めて上に伸びていく、と考えるのが自然であろう。降水量・気温と無関係ではないが、それよりもむしろ、「さとうきびの性質」に主要な原因があるのではないか。また、一月に二節伸びるというのも根拠が不明である。15カ月目だというのはつじつまが合っているようにも見えるが、沖縄の「さとうきび」には春植えの最短10カ月のものや株出し（収穫後の切り株から萌芽させる方法）もあるのであって、この点が考慮に入れられていない。

以上のように見ていくと、有田における「さとうきび——台風」の結びつけは、確かな根拠にもとづくものではなく、先入観による連想的結合だといわざるをえない。

なぜこのようになったのか。一つには、調査方法に問題があるように思える。

有田はインタビュー調査を重ねているが、そこで得たことがらを文献で裏付けていない（インタビューされた人々は有田の視点ではさとうきびを見ていない。また不確かなことも多い）。この点に大きな弱点があるのである。⁷⁰ 文献に当たれば、思わぬ事実に出くわすこともある。そのときに、先入観・想像がひっくり返され、新たな追究がはじまっていく。有田の「さとうきび」教材化は、そうした追究過程を歩むのではなく、既定の路線を突き進んでいるにすぎない。

そのために、ネタは可能性（田港のいう教材性⁷¹）にとどまり、追究力を発揮していない。また、これに反する事実が目が向かない。テーマに関わっておもしろい事実がたくさんあるが、それらにも目が向かないのである。

有田実践の分析・検討を続けよう。教材化以外に大きな問題点がある。

それは、一つには、子どもたちからは多様な考えがでてくるにもかかわらず、これらの検討・吟味が丹念になされず、教師が強引に自分の結論（誤りを多分に含んだ結論）へと引っ張っていつていることである。（最初の

実践記録では、8つの考えはまともに検討・吟味されていない。また、検討・吟味過程が省略されていて不明な箇所があり、これらの丹念な検討・吟味に有田の関心は向いていないようである。後の実践記録では、子どもの考えを丹念に検討・吟味するよりも、自分の考えを提出し、ゆさぶる＝言い負かすことに力を注いでいる。）

そのために、子どもにしてみれば、身にしみた追究になっていない。あたかもクイズの解答を聞いているような気持で聞き入っている。よほどでない、それで追究はやめてしまう。この点は大きい問題である。

さらに有田実践では、「論理的」言い負かしに重点が置かれすぎていて（—討論による自然消去でよいのか。教師による「論理的」説得だけでよいのか。）、事実との対応や、写真・実物などによる証明が軽視されている。事実は常識的「論理」を超えることが多い。—「事実は小説より奇なり」というのではない。事実を軽視しては、真実を追究する社会科教育にはならないように思える。

5 追究力の形成と有田実践

(1) 追究の楽しさ

これまで述べてきたような問題点があって、ネタ教材の開発にもとずく有田実践は、授業づくり実践としてはよくないように見える。しかしそれでも、子どもたちは楽しかったと感想を書いている⁸⁹。

「……………最初、さとうきびのむきをたずねられたとき、だれも手をあげませんでした。でも、有田先生がヒントを出すと、みんなは、まほうにかかったように、生き生きと、大きな声で発表しはじめました。……………」

「有田先生の授業は、おもしろく時間を忘れていて、

『あと10分くらいかな』と時計をみたら、もう3時15分にもなっていたので、とてもびっくりしました。

〇〇先生みたいに、すぐに答えを出すんじゃないくて、有田先生は、とてもしつこい先生で、なかなか答えを出させてくれませんでした

た。

だから、とてもつかれました。

しかし、時間も忘れて、とても楽しく、もう少してわらい病になりそうでした。」

子どもたちの多くは有田実践を歓迎している。疲れたけど、楽しかったとしている。

ネタ（教材）のおもしろさもあるが、その他に、有田のゆさぶりによって追い込まれたり、ユーモアなどで楽しい雰囲気をつくりだしたりして、授業を共有できたことが大きな理由なのであろう⁹⁰。

たとえば、ゆさぶりの例として、「（このさとうきびは）畑には、このように立っていました。これでいいでしょうか？」という発問に、子どもたちは始めは「いいよ」と答えていたが、有田は「ほんとにいいの？」とゆさぶり、再考を促している。

ユーモアなどで楽しい雰囲気をつくりだす例として、「君たちの考えも、台風のうちまきみたいに、ぐるぐるまよっているね」「さとうきびがノイローゼになったの？」などの発言がみられる。

子どもにとって頭を使って楽しかったのであれば、全面否定されるものではあるまい。

同じ「さとうきび」実践でも、有田学級での実践では、子どもたちの方から発問・問題がでて、次々と発展していった。また、一つの問いに対して実に多様な考えが出されていた。

つまり、子どもが学習＝追究の主体になっているのである。有田は「追究の鬼」——この言い方には誇張を感じるが、ネタに触発され発展的・関連的に追究していく事態を指す——を育てると言っているが、そのことがかなりの程度において達成されている。

有田は「見たこと帳」で追究主体＝「追究の鬼」の土台＝土壌を耕している⁹¹。

追究力の中味として、有田は、見る力＝「具体的に見る・関係的に見る・視点を変えて見る」力をあげているが、そうした力を常日頃培っている。そのことが授業にも反映して現れてくるのである。

(2) 有田実践の評価をめぐって

藤岡信勝は、有田の教材づくりでは「想像」と「事実」とが混同されていて、問題をはらんでいるが、授業論の問題としては別だとしている。有田の考えを、「学問的に多少誤りがあっても、子どもがそれによって問題をもつことができれば、教材としての価値はあるのだ」とする「確実な実証的事実だけを教える」立場への挑戦だととらえている⁹⁹。

そして歴史の授業を、

(A) 何らかの意味で「確認された」事実だけを教え、教師や子どもの主観的な解釈（「江戸時代の農民の増産意欲」など）を一切排除してくみだてられた歴史の授業

(B) 実証的には誤りであるか、または確認されていない解釈・想像を多様に含んだ歴史の授業

に極端に二分して、一体どちらを取るのかと迫っている⁹⁹。

「事実と反するウソの教材だが、子どもの想像力を刺激し、活発な思考活動を促すような教材がある。逆に、実証的には間違いのない（とされている）事実なのに、子どもが少しも知らない教材がある。これをどう考えるか」（傍線は原文）というのである⁹⁹。

歴史学研究会・歴史教育者協議会でも有田のような実践がでていて、「歴史学研究としては実証的に確かめられていないのに、子どもがぐいついてくる」教材の例が紹介されている。藤岡の問題提起を受けて本多公栄は、このような実践の積極面を評価しつつも、「今日の歴史教育の状況からいうと、私はこれだけでは不十分ではないかと思うんです」と述べ、(B)の延長線上に(C)「実践を通して、実証的にも明らかにしていく授業」を設定している⁹⁹。

ここで、この論議を検討する。

藤岡の二分法は、本人も認めているように、極端である。

藤岡の区分は厳密に言えば、

(I) 何らかの意味で「確認された」事実だけを教え、教師や子どもの主観的な解釈

・想像を一切排除して伝達的にくみだてられた（歴史の）授業

(II) 「確認された事実」＝歴史認識だけを教えるのだが、その過程は一方的伝達ではなく、「教師や子どもの主観的解釈」「想像」を多様に含みこんで事実の追究・確定にあたる（歴史の）授業

(III) 実証的には誤りであるか、または確認されていない解釈・想像を多様に含むが、その後の教師・子どもの調査活動のなかで正していく、あるいは新事実を確定していく（歴史の）授業（——本多の(C)に加筆したもの）

(IV) 実証的には誤りであるか、または確認されていない解釈・想像を多様に含み、討論などを経て、「実証的には誤りであるか、または確認されていない解釈・想像」をみちびきだす、あるいは正解として教える（歴史の）授業

となるべきである。

藤岡のいう(B)は(II)(III)(IV)に含まれるが、歴史の授業としては、(II)(III)であるべきであろう。

そうでないと、一方では歴史と社会の認識における歪み・未形成をもたらし、他方では認識における不可知論・相対主義に陥ることになる。

資料や聞き書きは、誤りを含む可能性をたえずもちつつ、それでも「事実」にかぎりなく接近していくのである。「『事実をもって語らしめる』ための近似値を求めるための一つの方法」（柳田邦男⁹⁹）なのである。誤りの可能性があるからといって、「事実」へのかぎりない接近の側面を見失ってはならないのである。

有田の授業は、(III)への発展可能性を内在させながらも、多くの場合、教師の固定観念（固定した教材解釈）によってそれを封じ込めてしまっている⁹⁹。したがって、認識は歪んだものとならざるをえない。子どもの多様な解釈・想像は連想にとどまらざるをえない。追究の質は低くならざるをえない。

(3) 追究力を育てるための実践課題

前述の(Ⅳ)から(Ⅲ)へ発展させ、追究力を育てるためには、いくつかの方法が考えられる。

一つには、子どものいだいた多様な解釈・想像を予想・仮説として設定させ、子ども自らに調査活動をさせることである。それは、厳密な意味での授業の枠を越えて、自由研究へと発展するかもしれないが、そうした発展をも許容して子ども自らの追究を促進することである。そのためには、図書・資料を充実するとか、追究の仕方、調査の仕方・資料の読み方などを何らかの形で教える必要がある。そうしたことの教授をとまれば、追究は確かで本質に迫るものとなる。場合によっては、そこから新しい事実が確定されるかもしれない。新事実発見の可能性がないわけではないのである。

二つには、「さとうきび」実践などでの論争を整理・単純化して、選択肢などの形で論点を発問ないし問題にくみだてることである。そこから本格的な追究がはじまることもある。もともと、学問の発展がそうである。ある学説に対して異論を唱えることから進歩・発展が生まれてきたのである。ただ、異論を唱えさえすればよいのではなく、誰にでも納得のいく事実と論理を探索＝創造し、事実と論理でもって説得していくことこそが大切なのである。教師からの発問・問題によって、説得＝追究過程に子どもを参加させ、説得＝追究の主体(有田のいう「追究の鬼」)にしていくことも可能である。

このような形の授業づくり実践を有田に期待したい。それは、有田の授業構想をいっそう強めるものになるはずである。

おわりに

——教育内容・生き方と有田実践——

「有田一長岡」論争で長岡は、有田におけるネタの追究が「<この子>にとっての意味」「<この子>の生き方」とどうつながるのか、を問題にした。

有田は「生き方」については、結果としての

「生き方」は言っても、教育内容としての「生き方」はさほど重視していない。

谷川影英は地名の教材開発を十年近く行っているが、そのなかで「人間の生き方」との結びつきを発見し、有田のネタ開発研究にも「人間の生き方」との結合を要望した。

「正直に言えば、地名を十年続けようとするれば、必然的に地名そのものの教材的価値を深く掘り下げる必要が出てくるということであったのかもしれない。とにかく地名というのは、ただおもしろいだけのものではないことに気づいたのである。人間の存在、人間の生き方に深く根ざしたものであることに頭が開いてきたのである。これは、有田さんが多く開発してきたネタ一つ一つに言えることだと思う。⁶⁴⁾」

これに対して、有田は次のように応えた。

「小学生に『生き方』の追究を直接の目標にした授業ができるのであろうか。目標がぼやけて、それこそ何をしているのかわからなくなるのではないか。

なぜなら、どんなことをしても『生き方』にはつながらないからである。

『はいまわる経験主義』の教育だって、生き方の追究をしているといったのではないか。

具体的な事例の追究をしていくなかで、究極的には生き方にかかわっていくのであって、『人間がどう生きたらよいか』といったことを目標にしたのでは、小学校では授業にはならない。⁶⁵⁾」

この応答はすれちがっている。有田は、「生き方」の追究を直接の目標にした授業をせよ、と受け取ったのだが、谷川の主張はそこにはない。

争点は、ネタを出発点としつつも、教育内容を「生き方」と関わりのないものに設定するか、「生き方」と密接に結びついたものにしていくにある。有田は前者を選び、谷川は教材的価値を掘り下げるなかで「生き方」と出会い、後者を選んだのである。⁶⁶⁾

すべてのネタがそうあるべきとは思わないが、多くのネタは「人間の生き方」と結びついている。とくに社会科の場合はそうだ。だとすると、そこの結びつきが判明するまで教育内容研究

を深める必要がある。

ただ、その教育内容の部分がよければそれが即、長岡のいう「子どもにとっての意味」「子どもの生き方」になるともいえないだろう。教育内容と「生き方」の関連については、私自身まだ十分には明らかにしていないので、今後の課題としたい。

謝 辞

「有田一田港」論争については、琉球大学教育学部の田港朝昭氏より話をうかがった。記して謝意を表す。

注

- (1) 向山洋一『跳び箱は誰でも跳ばせられる』明治図書、1982年。
向山洋一『すぐれた授業への疑い』明治図書、1982年。
向山洋一『授業の腕をみがく』明治図書、1983年。
向山洋一『教師の才能をのばす』明治図書、1985年。
向山洋一『授業の腕をあげる法則』明治図書、1986年。
学会での検討として、宮原修「向山洋一氏の『教育学』を検討する」（『日本教育方法学会第21回大会発表要旨』1985年10月）がある。これは、向山論文「無力な教育学的俗説を越えて」を論評したものだが、これを契機としてか、『現代教育科学』誌では1986年4月号より「法則化」傾向が強まった。
- (2) 「有田和正・向山洋一『社会科立ちあい授業』——全記録と討論の報告」（『授業研究』1985年8月臨時増刊号）など。
- (3) 藤岡信勝「歴史授業の三つのモデル——久津見、山本、有田実践の比較検討」（『教育』1985年11月号）。これに対する検討として、鈴木秀一「『新しいスタイルの授業研究』への期待」、木全清博「小学校歴史授業論の提起するもの」、松本昇「誰もが追試できる授業のための研究を」（いずれも『教育』1986年2月号）、および佐藤年明・小嶋昭道「社会科授業分析におけるモデル化」の実践的意味——藤岡信勝論文『歴史授業の三つのモデル』の検討——」（『日本教育学会第45回大会発表資料』1986年8月）がある。
- (4) 中内敏夫「教えるという技術の成立」『岩波講座・教育の方法1、学ぶことと教えること』岩波書店、1987年4月、204ページ。
- (5) 「教育技術の法則化運動ニュースNo.32」（『現代教育科学』1987年8月号に収録）。
- (6) 有田和正『子どもが生きる社会科授業の創造』明治図書、1982年、9ページ。
- (7) 有田和正「長岡文雄の主張を授業で検証して」（『授業研究』1984年9月号）。長岡文雄「有田和正氏の論文を読んで考える」（『授業研究』1985年1月号）。この論争に関わって、谷川影英は「切実さ」の中味と必要性に論及している。谷川影英「社会科にとって“教材の切実性”とは何か」（『教育科学・社会科教育』1985年7月号）。
- (8) 霜田一敏「有田和正氏の授業にみる学習課題」（『教育科学・社会科教育』1984年3月号）。
- (9) 米山忠彦「子どもにとって『切実な問題』とは何か」（斎藤勉編『もの・こと・ことばを教えること』明治図書、1986年、139ページ）。
- (10) 『学級づくりと社会科授業の改造・低学年』、1985年、における単元「田の水」を参照。
- (11) 米山忠彦「子どもにとって『切実な問題』とは何か」、138ページ。
- (12) 『学級づくりと社会科授業の改造・低学年』、168ページ。
- (13) 「立ちあい」授業の様子は、「有田和正・向山洋一『社会科立ちあい授業』——全記録と討論の報告」（『授業研究』1985年8月臨時増刊号）に収録されている。
- (14) 宇佐美寛「有田氏の授業分析（同上）および波多野里望「岡目十目」（同上）。
- (15) 有田和正「私の授業について——授業者の自己分析——」（同上）。
- (16) 藤岡信勝「想像と事実の間」（『教育科学・社会科教育』1985年12月号）
- (17) 同上、46ページ。
- (18) この点では藤岡信勝も好意的に見ていて、

「教材と子どもの経験がスレちがうことがわかったとき、ふだんの有田先生なら、あのように入定通り強引には授業をなさらなかっただろうと思います。むしろ目標そのものをその場で組みかえられたにちがひありません。私のみるところ、そういう柔構造こそ、先生の授業の核心なのです。」（「想像と事実の間」、49ページ）と述べている。

- 19 『学級づくりと社会科授業の改造・中学年』明治図書、1985年6月。『社会科の活性化』明治図書、1985年7月。「教材（ネタ）のつくり方・使い方」（『教育』1985年11月号）。
- 20 『学級づくりと社会科授業の改造・高学年』、82～83ページ。同じような実践は、琉球大学附属小学校でも実施されている。『社会科「一寸法師」「台風とさとうきび」』明治図書、1987年5月を参照されたい。
- 21 有田和正「『曲がったさとうきび』で『沖繩』の学習ができる」（『教育技術の法則化』5、プロ教師の基礎技術——小学四年』明治図書、1985年7月）。
- 22 岸祐尚「名人芸を身近なものにしてほしい」（『現代教育科学』1986年8月号）。柴田克美「事実を確かに見る力を」（同上）。
- 23 「有田—田港」論争については、次の文献を参照。
有田和正「教材（ネタ）のつくり方・使い方」（『教育』1985年11月号）。
田港朝昭「『サトウキビの教材化』と教育内容」（『教育』1986年7月号）。
有田和正「欠点のない教材はあり得ない」（同上）。
田港朝昭「『追試』はこれでいいのか」（『現代教育科学』1986年12月号）。
有田和正「巨視的な目で見ることにも必要」（同上）。
二杉孝司「教材の実証性をめぐって」（『授業研究通信』第1号、1986年8月、教科研教授学部会）。
田港朝昭「資料の『教材性』と『教材化』」（『授業研究通信』第4号、1987年2月、教科研授業づくり部会〔教科研教授学部会の改称〕）。
- 24 前稿「授業づくり論研究ノート（1）」では、

「実体が作用する事例」として、有田の「さとうきび」実践を肯定的に紹介したが、今からみれば、教材の典型性（教育内容の典型的内在化）の分析が欠落していた。改めて検討する。

- 25 有田和正「欠点のない教材はありえない」（『教育』1986年7月号）。
- 26 田港朝昭「『追試』はこれでいいのか」（『現代教育科学』1986年12月号）。
- 27 谷川影英は、自分の地名教育は「取り上げる問題についてはかなり細かな部分まで学問的（特に歴史学的・地理学的）裏づけを持っている」が、「それに比べて有田氏の場合は余りに広い範囲から問題を拾おうとしているので、やや思いつきにすぎないと思われるものが目立つ」（『社会科にとって“教材の切実性”とは何か』（『教育科学・社会科教育』1985年7月号、22ページ）。「有田さんはネタ探しの名人だが、……ネタには偶然性や思いつきの性格があることは否定できない。ネタ相互の関連性はまだ薄い。またそれぞれのネタがどのような構造を持っているか、どのような社会認識に向かうものなのかはまだ明確ではない」（『社会科授業常識への挑戦』、122ページ）と述べている。
- 28 田港朝昭「資料の『教材性』と『教材化』」（『授業研究通信』第4号）。
- 29 琉球大学附属小学校における「さとうきび」実践（『社会科「一寸法師」「台風とさとうきび」』、77ページ）。
- 30 これと関わって、有田実践を見て、藤岡信勝は次のように述べている。（『教育科学・社会科教育』1987年5臨時増刊号、195ページ）。
「有田氏の『私のかぞく……』の授業が、見ていて、何としても楽しいということである。子どもがさまざまな論点を出し、有田氏が絶妙の受け応えをする。結論はともかく、この過程で子どもはさまざまなことを考える。討論の中で、子どもの思考内容は豊かになるのである。」
「有田学級では、一年生の後半の段階で、すでに子どもは教師の手によって授業を楽しむことを心得ている。有田氏は、いつも『ひっかけ』『挑発』などの手法とユーモアで子どもとの関係をつくっている。」
だが楽しさゆえに逆に、結論の押し付けや、

教材の構造の問題点が見えにくくなっていることを見逃してはなるまい。

- 81) 有田和正「教材（ネタ）のつくり方・使い方」（『教育』1985年11月号，49～50ページ）。

なお、有田の学級づくりも追究力の形成に大きく貢献している。『学級づくりと社会科授業の改造』（全三巻，1985年）および『社会科の活性化』（1985年，33～59ページ）を参照。

- 82) 藤岡信勝「想像と事実の間」（『教育科学・社会科教育』1985年12月号，47ページ）。

- 83) 同上，48ページ。

- 84) 『社会科授業常識への挑戦』，78ページ。

- 85) 石渡延男・本多公栄・峰岸純夫・安井俊夫・小谷汪之「〔座談会〕歴史学と歴史教育のあいだ」（『歴史学研究』1986年4月号，37ページ）。その後『歴史学研究』誌上で，安井俊夫・土井正興らのあいだで論争が継続されて現在に到っている。

この論争について本多公栄は、「安井氏の歴史教育論が，歴史像の自己形成をめざすとすれば，それを裏づける史料・歴史的事実を，子どもたちは教師の提示を越えて求めるはずである。それは，子どもの知的好奇心の発露であろうが，同時に，歴史教育から歴史研究へ子どもたち自ら迫っていく道でもある。安井氏は，こうした面については，まだ十分展開しているようには思えない。」（「今，授業の何が問題か」『教育研究』1987年4月号，13ページ）と述べている。

本多は，次のようにも述べている。

「Ⅰ 実証性は絶対条件というほど重視すべきである。

Ⅱ しかし，実証困難なものも十分教材になりうる。

……………（中略）……………

古代エミシの場合は，実証性困難な地域の，それも民家の立場に立った素材を教材化することになる。その際，子どもたちに，どこまでが実証されたもので，どこからが不確実なものであるかを示すべきであろう。すると子どもたちは，それを実証させようとふるい立ったりするものである。これは歴史学から歴史教育へというパイプとともに，歴史教育から歴史学へのパ

イプもあることを示す実践になりうるものだと思う。」（「教材にとって実証性は絶対条件か」『教育科学・社会科教育』1987年2月号，51ページ）

- 86) 柳田邦男「作品の連続性と資料の累積」（『図書』1987年7月号，岩波書店，33～34ページ）

- 87) 学級づくり・授業などで追究主体を形成しえたとしても，教師がまちがった結論を信じ込み説得的に述べたときには，それでもなお子どもが知的追究を続け真実を探り出すことはまず不可能であろう。ここに，困難さを感じる。

- 88) 『社会科授業常識への挑戦』，120ページ。

- 89) 同上，177ページ。

- 90) このことと関わって，山根栄次は，「人間の存在や生き方はともかく，おもしろさだけでなく，内容の価値を問うていくことは必要である。有田のばあい，「とりわけ歴史学習のネタについては，その内容の価値がよくわからず，興味本位ではなからうかと思われるものや，それを小学生が知ってあるいは追究して何になるのか疑問に思われるものがある」と述べている。（山根栄次「有田社会科から拾う面白い問題史」，『教育科学・社会科教育』1987年11月号，33～34ページ。）