

「選択・判断」で捉える中学校歴史的分野の授業開発

— 単元「第二次世界大戦」を例に —

林 哲哉*・藤原孝章**・佐伯真人

(2005年8月31日受理)

Lesson Development of History Field in Junior High School with Focusing on Students' Selection and Judgment:

Exemplifying the Unit on "World War II"

Tetsuya HAYASHI, Takaaki FUJIWARA and Mahito SAEKI

キーワード：討論，選択と判断，学習の主体，自分なりの歴史観，開かれた科学的歴史認識

はじめに

筆者の一人林はこれまで社会科離れを阻止し、学習意欲を向上させ、知識の一方的な伝達を避けるために、「わかりやすく楽しい」社会科授業を目標に授業実践を試みてきた。毎年、学年末には社会科授業について意見の自由記述を生徒に求めてきたが、「教科書の内容が理解でき、社会科授業が楽しく、好きになった。」という意見が大半であった。

しかし、「なぜ、限られたこの授業時間にこの学習内容をこの学習方法で学習しなければならないのか」についての考察が欠如していた。このことから以下の2つの問題点が考えられる。

① 学習内容に関する問題点

高校入試に対応するため、教科書の記述内容（特に、教科書で太字で示されている重要用語）をいかに網羅的、効率的、効果的に教授するかという発想があり、その教科書の知識の獲得が目標となっていた。しかし、いうまでもなく、教科書には、すべての社会的事象について記述されているわけではなく、特定の価値観に基づいて取捨選択されている。さらに、教科書は最新の研究成果によって書き換えられていく可能性をもつものである。

② 学習方法に関する問題点

客観的知識の習得を一方的な知識の伝達を避けようと必死になって面白い「ネタ」教材を探して授業を構成する。しかし、この方法は、子どもを学習において受身的な存在にとどめてしまう。テレビを視聴するような態度で授業に参加し、学習における主体性が保障されていなかった。

以上2点を問題点として指摘するが、特に社会科教育目標から遊離した歴史学習では、歴史を現代の私たちとは断絶した過去（昔話）であり、固定的必然的な流れとして認識（歴史決定論）してしまう。これでは、歴史を学習対象にする必要性が、現在の社会的事象を対象とする公民的分野や地理的分野より不明確な授業になりやすい。一部の歴史好きの子どもを除いて歴史学習に「学ぶ意味」を見出すことは困難であろう。「歴史家が歴史を作る」¹のであり、歴史とは歴史的事実の評価であり解釈である。これらの問題点は、いつか授業で学習したことの意味がわかり、社会に役立ててほしいという教師の願いの中に、曖昧にしてきた点ではなかろうか。

授業が「わかりやすく楽しい」ことは必要なことではあるが、それだけでは十分ではない。中学生の時期は自我にめざめ、人生や学習に目的や意義を見出そうと問い始める時期だとすれば、社会科学習に「学ぶ意味」を見出すことができなければ、真に学習意欲を高め、「自ら学び自ら考える」ための原動力にはならないのではないかと考える。

また、学校5日制の完全実施、選択教科の拡大、総合的な学習の時間を設定するために授業時数が削減された。総合的な学習の実践にはこれまでの社会科の教育内容と重なる部分が大きい。これまで以上に社会科を「学ぶ意味」が問われている。

そのためには、本来そうあるべきなのであるが、社会科の目標である「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎」の育成という原点をふまえた社会科授業開発が必要である。社会科授業を社会科教育目標と関連づけることは、社会科を「学ぶ意味」を明確にするために必要なことである。本研究は、実験的授業開発として、先行研究の分析から

* 富山市立堀川中学校 ** 同志社女子大学

「学ぶ意味」をつかむ歴史学習論を示し、それに基づいた学習計画を作成し、実験授業を分析、検証する。

1 社会科の目標

周知のとおり、中学校学習指導要領（平成10年版）は、社会科の目標を以下のように述べている。

広い視野に立って、社会に関する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。

この目標にあるように、社会科は社会認識を通して公民的資質を育成する教科である。しかし、この究極的目標である「公民的資質の基礎」が何を意味するものかが明確ではない。筆者は、「公民的資質の基礎」をより良い国家や社会を形成しようとする意図をもって現代社会を批判的に価値判断する力（以下「判断力」）と捉えることとする。この判断力の育成に、社会認識はどうかかわるのか。

従来、社会認識と公民的（市民的）資質の関係について、片上宗二は以下の2つの考え方²があると述べている。

- ① 両者を切り離す考え方→社会認識が育成されれば、公民的資質が育成される。
- ② 両者を関連づける考え方→社会認識と関連づけた公民的資質を育成するための学習が必要である。

ここでは、後者の関連づける考え方をとる。それゆえ、判断力の育成には、以下の2つの学習過程が社会科学習に必要なと考ええる。

学習過程①

社会認識の育成：社会を認識する力と現代社会の構造に関する認識内容を育成すること

学習過程②

公民的資質の育成：社会認識を基盤にして、子どもが現代の社会的問題状況に対してどうすべきか、価値判断すること

2 歴史学習計画の2つの視点

歴史学習を前項の学習過程①に関わるものと位置づけている。そこで、以下の2つの視点から歴史学習のあり方を考察する。

視点① 開かれた科学的歴史認識の育成

現代社会を批判的に価値判断するためには、現代社会の構造を認識することが必要である。社会のありかたは、歴史的に常に変化するものであり、それ

は現代社会にもいえることである。歴史を認識することは、以下の3点で現代と関わってくる。

- ・ 現代社会と過去との違いに気づかせ自明としている現代社会を相対化する。そして、現代社会に潜在している問題を顕在化し分析の枠組みを提供する。
- ・ 現代社会は歴史の結果である。特に、近現代史とりわけ現代史には、直接に現代社会を形成してきた要素を含んでいる。
- ・ 過去の事例が、現代社会の諸問題を解決するための参考になる。

それゆえ、特定の価値観によらない、「多面的・多角的な見方や考え方」による科学的歴史認識が必要である。

視点② 社会（歴史）と人間のかかわり

社会や歴史は、自然発生的に形成されてきたものではなく、人間の働きかけによるものである。歴史を人間とは無関係な固定的必然的な流れ（知識）として捉えるのではなく、歴史を形成する人間に焦点をあて、人間と社会（歴史）とのかかわりを構築することが必要であると考ええる。

そうでなければ、歴史学習は教科書の記述内容をただ理解するしかなく、暗記型学習にとどまらざるをえないのではないか。この視点は、何を学習内容として取り上げるべきかを考察する視点でもある。

（1）開かれた科学的歴史認識の育成

「開かれた科学的歴史認識」はどうすれば育成できるのか。考察の前に、「開かれた」「科学的」について筆者の定義を以下に示しておく。

「開かれた」—特定の歴史観による歴史認識ではなく、子どもの主体性により自ら歴史認識を育成すること。教師から一方的な知識の注入（伝達）ではなく、子どもによる知識の成長が見られること。

「科学的」—最新の歴史研究の成果（一般的には教科書記述内容が含まれる）をふまえた歴史認識であること。

【表1】は、これまでの社会科授業の社会認識形成原理を森分孝治が整理したものをまとめたものである³。

【表1】社会認識形成原理

認識原理	取り上げられる学習内容	形成される社会認識	主張者
理解	社会的意味や歴史的意義があるもの	閉ざされた常識的社会認識	要領社会科（昭和52年版）
問題解決	子どもが実生活で直面する具体的問題	開かれた常識的社会認識	初期社会科 社会科の初志をつらぬく会 コア連 前期の日生連
認識	一つの社会科学が明らかにした理論	閉ざされた科学的社会認識	教科研 歴教協 後期の日生連

森分は「理解」「問題解決」「認識」では、「開かれた科学的・社会認識」は育成されないと述べ、それにかわる社会認識原理として「説明」を主張する。「説明」は、必ず相手を前提とする間主観的な活動であり、「説明」は、授業を「理解」や「認識」のように「知識の習得過程」ではなく、「知識の吟味過程」（科学的探究）として構成する。事実的記述の知識（情報）を素材にそれを間主観的に吟味、修正することを通して概念的・説明的知識（理論）へと発展させていくものとして構成するのである。子どもが各自で理解したことを「説明」し、どの「説明」が正しいか検討する過程である。科学的知識は自己否定的な知識であり、科学的探究の過程の中にある。それゆえ、科学的知識はそれだけを取り出して教えることはできず、科学的知識を習得させる科学的探究の方法を習得させるべきだと森分は主張する。この「知識の吟味過程」として社会科授業を構成する考え方に注目する。

「知識の吟味過程」の基本的な学習方法として「討論」に注目する。「討論」には、ディベートのように二者択一で、各立場はディベートの前後では変化せず、説得性や論理性で勝敗を決するものもあるが、ここで筆者が考える「討論」とは以下のようなものである。

討 論＝各立場の意見を主張し、意見を吟味することで各意見がよりよいものに高まっていく学習方法

加藤公明は、この討論の高校の日本史授業に取り入れ、授業実践を公開している。加藤の実践授業「一遍上人絵伝から中世社会を考える」の授業過程は以下のようになっている。

- ① 教師が、ある歴史的事象を提示する。
- ② 生徒がもっている歴史に関する通念や常識を否定または動揺させる。
- ③ 問題意識をもつ。
- ④ 仮説を立てる。
- ⑤ 調査活動を行う。
- ⑥ 問題に対する答えを作る。
- ⑦ 討論（事実をふまえ、クラスでの相互批判）によって、その答えにより科学性をもたせる。
- ⑧ より科学性に裏付けられた生徒なりの総合的歴史認識（歴史観）の発展。

加藤には、通史の概説を教師が一方的に講義し、生徒にその内容を暗記させる授業を克服し、「楽しく学びがいのある授業」を実現したいという願いがあり、筆者の問題意識と共通である。加藤によれば、歴史授業の目的は、あくまで「生徒の歴史認識そのものの発達」であり、歴史観を鍛えることにある。

この歴史討論授業を、「開かれた社会（歴史）認識」の視点から分析する。

この歴史討論授業は、「一遍上人絵伝」から鎌倉時代に

なって出現した物やシーンを見つけ、それが鎌倉時代になって出現した理由についてさまざまな説を出し合い、討論を通してその説を練り上げていく授業である。生徒はより整合性のある歴史観を構築するため、これらの人々と関わる

「一遍上人絵伝」に描かれている人々は、社会の政治的、経済的、社会的、文化的諸構造と関係性を結び、社会を構成している人々である。歴史上の特定の人物の行為ではなく、さまざまな立場の人々に注目させている。この関係性は1対1ではなく、多様に結ぶことができる。「一遍上人絵伝」に描かれている人々のようす（生活）を視点にして、当時の社会の政治的、経済的、社会的、文化的諸構造の総合的な社会認識につなげているのである。この教材の意義は、具体（人々のようす）を多様な歴史解釈を通して、抽象（社会構造）へと社会認識を高めている点である。

その関係性の解明を、討論という方法を使って、主体的に生徒が取り組んでいる。学習における主体性が保障されている。そのため、この獲得した歴史観は、「開かれた社会認識」であるといえる。この主体的な探究を支えたのは、討論という方法を授業に取り入れ、この討論に全員が参加できるように班を組織したことにある。

また、この歴史観は、図書館での調査活動など事実（史料、図説、教科書の記述など）をふまえ、他班からの批判や質問に答えようと形成されたものである。加藤は討論授業を繰り返す中で、以下の2点は生徒が身につけるようになったと述べている。

- ・ 事実を提示する場合、なるべく全員が確認できる教科書や副教材を利用すること。
- ・ 出典を明らかにして、コピーを示すこと。

それゆえ、その歴史観は「常識的」「恣意的」ではなく、より「科学的」「実証的」なものをめざしていると考えられる。生徒は、より整合性のある歴史観の構築のため、さまざまな歴史的事象の関連を試みており、この討論授業は、「開かれた科学的・社会認識」をめざしているといえる。事実との正対と討論による相互批判によって、歴史認識の主体性と客観性を統一しようとしている。

しかし、加藤の実践記録では、討論を通して最新の歴史研究の内容にまで到達しているものもあれば、そうでないものも見受けられる。討論は生徒の学習の主体性を重視するがゆえに、その社会認識は「開かれた」ものとなるが、必ずしも社会認識を深めるとは限らない。社会認識を深めるに到らなかった場合の手だてを考えておく必要がある。加藤は、討論の後、最新の研究成果や教師の所感を教科通信などで紹介するという手だてをとっている。

（2）歴史と人間のかかわり

歴史授業において、どのようにすれば「開かれた科学

的歴史認識」を育成できるのだろうか。森分は、それは「説明」という社会認識原理から構成される社会科授業であると述べている。それは、「知識の吟味過程」として授業を構成することである。その基本的な学習方法として「討論」の有効性を述べた。

それでは、具体的に何を学習内容として取り上げればよいのだろうか。つまり、何を討論すべきなのか。筆者は、取り上げるべき学習内容を「歴史と人間のかかわり」という視点から捉える。

授業ですべての歴史的事象を取り上げることはできない。それゆえ教師が何らかの価値に基づいて歴史的事象を取捨選択して授業することは言うまでもない。しかし、何を学習内容として取り上げるか、どのような学習方法を取るかによって、形成される社会認識の質が異なり、価値の介在は避けられない。

溝口和宏は、歴史教育における価値介在の問題を克服する歴史教育論を取り上げられる学習内容から以下の3つに整理している。⁴

①「価値排除」の立場

教師が最新の研究成果にもとづく一つの歴史理論を提示し、学習者がそれを吟味・検討する。歴史教育の目標から態度形成の側面を切り離し、歴史を社会諸科学教育の手段として位置づける。

②「価値前提」の立場

教師が観点の異なる複数の歴史解釈を提示し、学習者自身にそれらの吟味・検討を促し、より多角的な歴史認識を保障していこうとする。

③「価値研究」の立場

教師が価値選択・価値判断の問題それ自体を歴史教育における主たる内容として取り上げ、学習者が価値判断について吟味・検討する。

「価値排除」の歴史教育論として原田智仁の「理論批判学習」がある。原田は、「従来の歴史学習論は、すべての生徒に唯一の正しい歴史認識を得させようとして、結果的に一元的な価値注入に陥るか、個々の生徒の主体的な追究を重視するあまり、常識レベルの認識から脱却しえないかのいずれかであった。前者はいわば"閉じられた科学的社會認識"を、後者は"開かれた常識的社會認識"をそれぞれ形成するものである。」と述べ⁵、「開かれた科学的社會認識」の形成をめざす「理論批判学習」を提起している。

この「理論批判学習」の方法原理⁶は、以下の通りである。

- | | |
|------|-----------------------------------|
| 第1原理 | 理論批判学習は、理論の学習を目的とする。 |
| 第2原理 | 理論批判学習は、理論の仮説性を受け入れる。 |
| 第3原理 | 理論批判学習は、理論を批判的に吟味・検証する過程として組織される。 |

この「理論批判学習」の基本的学習過程⁷は、以下の通りである。

- I 主題に関わる事実認識を通して、問題を把握する。
- II 問題の解答を直感的に予想し、あるいは何らかの歴史的事例の分析を通して、理論（説明的仮説）を発見・創造する。
- III 発見・創造した理論を、別の歴史的事例で検証し、場合によっては修正する。
- IV 検証ないし修正した理論を、新たな歴史的事例に応用し、理論の発展を図る。

原田は、「授業は記述・説明の段階に留め、判断は子どもに委ねて open-end にするほうが、イデオロギーからの自由を確保し、かつ確かな歴史認識を保证するのに効果的」であると述べ、教師が一定の価値を誘導したり押し付けたりすることを避けるため、歴史教育の目標を社会認識（概念的知識）に限定する立場に立つ。教師は主体的判断において最新の学問的裏付けのある歴史理論を選択する。しかし、この歴史理論は一定の解釈の体系であり、仮説である。教師はこの理論を具体的事例と子どもの探求の論理をふまえて再構成する。子どもはこの理論に対して批判することを通して「開かれた科学的社會認識」を形成する。学問的裏付けのある理論を子どもは批判的に吟味するため、認識の科学性と認識の主体性が接続・連続して保証されると述べている。

「価値前提」の歴史教育論には、児玉康弘が提唱する「解釈批判学習」がある。これは、原田のように1つの歴史理論（解釈・仮説）を示すのではなく、複数の対立する歴史理論を子どもに示し、その妥当性を吟味するものである。

原田や児玉は、特定の価値観の介在を避けるため社会認識を概念的知識に限定し、その概念的知識が「科学的」かどうか、「開かれた」かどうかを中心に論を展開している。価値判断は個々の子どもに任せる立場である。原田や児玉の歴史学習論は、価値判断を避け、概念的知識の獲得を中核としている。そこで取り上げられる学習内容は「理論」である。「理論」を学習内容として取り上げることは、中学生にとって難しく、それゆえ授業改善の2つ目の「歴史と人間・学習者のかかわり」という視点が中学生の側から捉えにくいと考える。また、原田や児玉の歴史授業論でも、認識の主体性をめざしているが、教師が提示した歴史解釈（仮説）について批判・吟味するため、学習の主体性は限定されたものであり、「開かれた科学的歴史認識」を育成する手段としての位置づけである。

それに対して、溝口は、歴史を「選択・判断」という視点から捉える歴史学習論を提唱している。この歴史学習論には、「開かれた科学的歴史認識の育成」と「歴史と人間のかかわり」の視点があると考えられる。

溝口は、「歴史を因果連関に基づく事実の連鎖として捉える場合、そこに人間の主体的行為の可能性を論じる余地はない。主体的行為における選択肢そのものが歴史的条件により制約されているし、選択という行為それ自体も必然的なものである、と捉えられるためである。(略)学習する側にとっては、歴史はすでに起こってしまったものごとの塊にすぎず、そこに学習の意義を見出していくことは困難である。」⁹とし、学習者は歴史の事実をただ受容すべきものとして受け止めるしかなく、事実には埋没すると述べている。だから、歴史を「選択・判断」として捉えることが重要であり、「歴史的变化をもたらす客観的な条件、いわゆる歴史における趨勢とみなされる動きは存在しうるだろう。しかし、趨勢はあくまで趨勢であり必然ではない。(略)人間は趨勢としての歴史的条件にきびしく規定されながらも、主体的な選択をなし得るのであり、そこでの選択いかんによっては、客観的条件としての趨勢それ自体をも変化させてゆくことがあり得るのだ、という認識に立つことである。このような歴史認識の方法をとることは、歴史決定論から子どもを解放するものであるがゆえに歴史学習における学習の主体性を保障しうるものとなりうる。」と述べている。さらに、人間はさまざまな社会的条件に規定されながらも選択的行為により歴史をつくってゆくものであるとの認識を与えるがゆえに、歴史を担う主体としての責任意識を形成しうるものとなろう。」¹⁰と述べている。

この歴史における選択可能性の歴史認識や「歴史を担う主体としての責任意識」は、「歴史と人間のかかわり」という視点である。この責任意識は、価値観が多様化し、それゆえに思考・判断停止に陥りやすい現代社会において、合理的に価値判断する力を育成し、より良い社会を形成していくために必要な態度である。

この「選択・判断」で捉える歴史授業は、どのように授業構成されるのだろうか。溝口は、「選択・判断」で捉える歴史授業を、学習対象と学習主体の観点から【表2】の四つの類型に分けて示している。

【表2】「選択・判断」としての歴史学習の類型表¹¹

学習の主体 対象となる判断	人 物 (個人・集団)	社 会	学習の特質
個 人	個人的判断 批判型	社会的判断 批判型	認識形成・ 対象批判
集 団 (グループ・クラス)	個人的判断 集約型	社会的判断 形成型	合意形成・ 相互批判

対象となる判断として、人物（個人・集団）レベルに焦点をあてる歴史授業は、特定の歴史上の人物（個人・集団）が直面した価値葛藤的な問題状況において、ある価値の実現のための選択肢の決定を吟味、評価する。対象となる判断として、社会レベルに焦点をあてる歴史授業は、多様な価値を実現するために多くの人々を拘束し、今日の社会のあり方を規定する法や制度などをめぐって

おきた社会的論争問題について、取られた解決策の基準を吟味、評価する。そして、これは近現代史、とりわけ現代史の授業で適用可能であると指摘する。

学習の主体という観点では、個人レベルでの吟味に留める場合、子ども一人ひとりの見解を明確にし、開かれた価値観を形成するものとなる。

一方、吟味を集団レベルまで拡大する場合は、それぞれの子どもの対立する見解を調整し、クラスやグループ内で合意形成をめざすものとなる。

また、溝口は、授業過程において、自主的判断と自律的判断が必要であると述べている¹²。

自主的判断－社会問題の個人化・個別化－

社会生活を成り立たせている制度、規範の背後にあるイデオロギーは、論争問題を契機として可視化されると述べている。

だから、論争問題を所与のものとしてあらかじめ存在するものとして提示して、自分のこととして「解決」するのでなく、「社会的対立において何が自己にとっての問題であるのかを明確にしていく」ことが重要であると指摘する。

これは、筆者は公民的分野の学習において考慮すべき点であると考ええる。

自律的判断－判断基準の普遍化要請－

過去になされた選択行為の選択や判断の基準を吟味し評価するための理由づけ（正当化）は、エゴイスティックな特定の価値観に拠って行うのではなく、「対立する双方の立場のものが互いに承認し合える、より普遍的な基準によってなされる」ことが必要であると述べている。

溝口は、「選択・判断」で捉える歴史授業において、エゴイスティックな判断基準で意見表明するのでなく、より普遍的で根源的な判断基準による「自律的判断」の形成を促していくことが今後求められる課題であると述べている。

この「自律的判断」を形成する授業過程を組み込む必要がある。より普遍的で根源的な判断基準を求める方法として、自分の立場を超えて「合意形成」をめざす社会科授業論がある。しかし、筆者は、限られた授業時数の中で「合意形成」をめざそうとすると、安易な妥協や調整が行われ、自分の独自の意見（価値）がもてなくなる危険性があると思われる。「合意形成」は、特定のテーマを長期間にわたって追究可能な「選択社会」や「総合的な学習の時間」の中で取り組んでいくべきではないかと考える。

筆者は集団での「合意形成」ではなく、「相互批判」場面（討論）を授業に組み込むことで授業開発を行うことを検討する。

加藤公明の歴史討論授業¹³を、「歴史と人間のかかわり」の視点から分析する。既述した通り、絵画史料「一

遍上人絵伝」には、さまざまな立場の人々が描かれている。この絵に描かれている人々は、社会の政治的、経済的、社会的、文化的諸構造と関係性を結んでいる。授業では、社会を構成している人々の歴史的役割に注目させ、そこから当時の社会構造を認識させようとしている。この視点は、人並みはずれた決断力と先見の明をもつ一部の為政者だけで歴史が形成されていくという「人物学習」が陥りやすい決定論的な歴史認識を克服する視点である。「一遍上人絵伝」に描かれている人々は、当時の社会において意思決定ができる立場にあった人々ではない。しかし、それぞれ社会の中で何らかの役割を果たし、社会を構成している人々である。必ずしも論争問題や人物の行為について価値判断をさせなくても、さまざまな立場の人間を歴史形成の主体として認識できるのではないか。もちろん、加藤の実践例には人物の行為をめぐる価値判断を討論で練り上げるものも報告されている。

また、加藤は、歴史授業に討論を取り入れる目的を「生徒が自らその時代の歴史像を、主体性を発揮しつつ討論など集団的な検討を経ながら獲得・発展させていき、歴史認識の主体として成長」¹⁴することだと述べている。討論は、「開かれた科学的歴史認識」の育成だけでなく、学習者を「歴史認識の主体」として育成することも目的としているのである。「歴史認識の主体」とは、一部の研究者の歴史認識を「科学的・体系的」だからといって、ただそれを受け入れる受身的な態度ではない。自らの頭で思考する積極的な態度であり、歴史観は教科書に書かれているのではなく、自分でつくり上げるしかないという考え方であり、加藤は、自らの授業実践を「考える日本史」と呼んでいる。特に、加藤は古代史学習を、歴史を主体的に認識する意欲の育成と方法を学習する単位として位置づけている。

この「歴史認識の主体」の自覚は、現代社会を主体的に（批判的に）認識しようとする態度の基盤になるであろう。社会認識は、だれかが認識したものに追随するのではなく、自分の力で認識する以外にないと考ええる立場である。授業後にある生徒が、「今と昔どちらが幸福なのか」と感想に書いているように、この歴史認識の枠組みは、これまで自明のものとして問題視することがなかった現代社会を相対化させている。現代社会を考察する分析の枠組みを提供している。それゆえ、「討論」は単に学習方法や技術ではなく、歴史と学習者を結びつけ、歴史を「学ぶ意味」に関わってくるものである。

3 「学ぶ意味」をつかむ歴史学習原理

「学ぶ意味」をつかむ歴史学習のありかたに関する先行研究の分析の結果を【表3】に示す。筆者は、既述した通り「学ぶ意味」をつかむ歴史学習原理の構成要素として、「開かれた科学的歴史認識」と「歴史と人間のかかわり」の2点を考える。溝口の「選択・判断」で捉え

【表3】「学ぶ意味」をつかむ歴史学習原理

「学ぶ意味」をつかむ歴史学習原理の構成要素		
歴史学習論	開かれた科学的歴史認識	歴史と人間のかかわり
	現代社会を多面的・多角的に認識する基盤	より良い社会を形成しようとする主体的な行動の基盤
原田智仁の理論批判学習	教師が、提示した最新の学問的裏付けのある歴史理論の妥当性を検証社会認識に限定	
児玉康弘の解釈批判学習	教師が、提示した複数の対立する歴史理論（仮説）の妥当性を検証社会認識に限定	
「選択・判断」で捉える歴史学習	人物（個人・集団）の行為や社会論争問題についての選択行為を吟味、評価	人間＝歴史形成の主体 学習者＝歴史を担う主体としての責任意識
	課題 選択肢だけでなく目的そのものも批判的に検討することを視野に入れること さまざまな立場の人間を歴史形成の主体として捉えること	
加藤公明の歴史討論学習	生徒自らが歴史理論（仮説）を設定し、討論を通して、歴史観を構成	人間＝さまざまな立場の人間を歴史形成の主体 学習者＝歴史認識の主体
	課題 討論によって構築される歴史観が、必ずしも最新の研究成果に到達しない点を克服すること	

る歴史授業と加藤の「歴史討論授業」には、この2点の構成要素が含まれていると考える。「選択・判断」で捉える歴史学習では、あらゆる時代に適用可能な「選択」型価値研究に注目する。

第1に、これらの授業論は、歴史を固定的、必然的に確定された所与のものとして捉えるのではなく、別の選択肢があったことや別の歴史解釈の可能性のあるものとして捉え、事実の解釈を吟味する。それゆえ、子どもの学習における主体性は保障され、「開かれた科学的歴史認識」を育成することができる。

歴史を選択可能性や解釈多様性があるものと捉えることは、現代社会を所与のものではなく、多面的・多角的に考察することを可能とする。この現代社会に対する多面的・多角的な認識が、価値多様化の現代において合理的に判断するための基盤となる。ここに歴史を「学ぶ意味」の1つ目を見出すことができる。加えて、ロールプレイ等参加型学習も「開かれた」社会認識の形成には有効であるので取り入れたい。

第2に、この二つの授業論は、歴史を形成する人間に焦点をあて、人間を歴史（社会）形成主体として捉えている。それゆえ、溝口は、学習者に「歴史を担う主体としての責任意識」の自覚を育成すると述べる。また、加藤は歴史討論授業を通して、学習者に「歴史認識の主体」

の自覚を育成すると述べる。この「歴史を担う主体としての責任意識」と「歴史認識の主体」としての自覚は、歴史学習と学習者を結びつけるものである。この自覚は、より良い社会を形成しようとする主体的な行動の原動力の基盤になると筆者は考える。ここに歴史を「学ぶ意味」の2つ目を見出すことができる。

現代社会において私たちは、何らかの選択を迫られる問題状況に直面し、偏見ではなく合理的に判断し解決していかなければならない。特に価値多様化の現代においてはその選択は困難を極め、それゆえ価値判断を留保し思考停止に陥る危険性もある。その結果、権威あるだれかの選択・判断や社会認識に追従する危険性もある。しかし、これらの2つの自覚が育成されれば、この点を克服することができるだろう。

原田や児玉の授業理論は、「開かれた科学的な社会認識」をめざしたものであるが、歴史理論（仮説・解釈）という概念的な知識の提示から授業を組み立てていくことは、「歴史と人間のかかわり」という視点が弱く、中学段階では難しいと考える。実際、これらの授業理論に基づく授業開発は高校段階のものがほとんどである。

しかし、課題もある。溝口は、「多様な問題状況への対応力の育成という点で一定の意義をもつ。しかし、より開かれた価値観の形成という観点から見た場合は、一定の限界をもっている。なぜなら、分析・検討される対象が、歴史上の特定の人物が直面した問題状況であり、その人物がめざす目的とは実現するための選択肢であることから、人物がめざしていた目的を実現するものとは異なるものの、当時の状況においては考慮に入れることも可能であった選択肢についてまで検討がなされることはない、からである。」¹⁵と問題点を指摘している。

また、特定の人物だけでなく、さまざまな立場の人間を歴史形成主体として捉えることも重要である。特定の人物や集団の意思決定を迫体験するだけでは、意思決定に関わることができなかった人々を受身的な存在として捉えることになるのではないのか。

加藤の「歴史討論授業」にも課題はある。加藤は、歴史認識が「常識的」「恣意的」でなく、より「科学的」「実証的」であるために、当時の社会的状況（事実）をふまえることに留意している。加藤は、社会的状況（事実）をふまえる段階を授業過程に組み込んでいるが、討論の結果、形成される歴史観（歴史認識・価値観）が必ずしも最新の研究成果に到達するとは限らない。子ども主体の学習をあまりにも重視する結果、獲得される認識が常識レベルにとどまったり、事実誤認を招いたりする場合がある。だからと言って、教師が最後に無理に「まとめ」してしまうと、生徒の歴史認識を閉ざしかねない。限られている授業時数の中で、この点をどう克服していけばよいのだろうか。

平成14年度から中学校社会科の授業時数が削減され、これまで以上に社会科では何をどうやって教えるべきか

について考え、授業の精選を行っていかなければならない。これまでの知識を数多く身に付ける知識暗記型の社会科授業に教材の精選の視点を見出しにくい。この二つの授業論を取り入れることにより教材精選の視点を得ることもできる。

4 単元「第二次世界大戦」の授業実践

溝口は、歴史を人間の主体的な「選択・判断」で捉えることは、子どもを歴史決定論から解放し、「歴史を担う主体としての責任意識」を形成すると主張する。本研究では、「選択・判断」で捉える歴史学習のうち、溝口が分類している「選択」型価値研究の歴史学習過程を考察する。しかし、筆者は2つの課題があると考ええる。それは、

- | |
|--|
| I 選択肢だけでなく目的そのものも批判的に吟味することを視野に入れること |
| II 一部の人間だけでなく、さまざまな立場の人間を歴史形成の主体として捉えること |

である。

単元「第二次世界大戦」において、人物や人々が実際に直面した過去におきた価値葛藤的な問題状況や論争問題として、1930年代の不景気対策、太平洋戦争開戦直前、戦争終結場面の3つの場面を設定する。そして、特定の目的の実現のために選択肢を考えるのではなく、当時の論争問題の社会状況をどう解釈し、どう判断するかについて「模擬討論」を行うことによって、Iの問題の克服をめざす。

この学習過程は、以下のとおりである。

- | |
|--|
| ① 価値葛藤的な問題状況や論争問題に関して、班（5名程度）で、各当事者の立場に分かれる。 |
| ② 価値葛藤的な問題状況や論争問題がおきた社会的状況や背景を、教師が「資料カード」として提示し、問題の「問題性」を認識する。 |
| ③ 「資料カード」が示す社会的状況や背景を、各立場に有利になるように、「意見カード」を参考に解釈し模擬討論を行う。 |

「選択・判断」で捉える歴史学習は、歴史の選択可能性に気づき、人間を歴史形成の主体として捉えようとするものであり、学習者に「歴史形成の責任の自覚」を持たせようとするものである。この「模擬討論」を通して「多面的・多角的な見方や考え方」を育成し、戦争は仕方がなかったではなく、歴史の選択可能性を認識させたい。

しかし、この「模擬討論」は為政者レベルにおける「選択・判断」である。それ以外の立場の人々をどう捉えればよいのか。歴史において選択可能性があっても、当時の国民には選択可能性はなかったとみていいで

あろう。国民の選択可能性は、当時の社会構造の中で奪われていた。なぜ、それは奪われてしまったのか、その理由（背景）を考察することが重要である。そこで、単元の中に国民と戦争（社会）の関係について考察する場面を設定する。また、単元全体の学習を通して、さまざま

な立場の人間が戦争時に果たした役割について、「戦争責任」を「ランキング」という参加型の学習方法を取り入れて当時の社会構造を考察する。これによってⅡの問題の克服をめざす。さらに、模擬討論の基盤となる事実に・説明的知識の獲得をめざす場面を設定する。

（１）全体計画

以上の検討から単元「第二次世界大戦」では、【表４】のように単元構造Ⅰ・Ⅱ・Ⅲの中で評価規準を設定し、授業計画（【表５】）を立てた。

【表４】単 元 構 造

Ⅰ 事実に・説明的知識の獲得		
A 戦争の実態を知り、戦争否定の主体的平和意識を育成する。	B 戦争の政治的・経済的・社会的諸条件について理解する。	C 戦争の被害、加害、抵抗の当事者への共感的理解ができる。
A－１【知識・理解】【関心・意欲・態度】 富山大空襲、富山の戦時中の国民生活、富山へ強制連行された朝鮮人、富山の戦死者を知り、戦争を遠い昔話ではなく、身近なものとして捉え、問題意識をもつ。 A－２【知識・理解】 加害の事実から侵略戦争だったことを理解する。 A－３【知識・理解】【関心・意欲・態度】 沖繩戦、原爆など戦争の被害面やアジア諸国への加害の具体的事実知り、戦争否定の心情をもつ。	B－１【知識・理解】 世界恐慌により、人々の生活が困窮していたことを理解する。 B－２【知識・理解】 欧米諸国の動きを理解する。 B－３【知識・理解】 日本が軍国主義へと進んでいった経過を理解する。 B－４【知識・理解】 国民が戦争に反対できず、加担させられた構造を理解する。 B－５【知識・理解】 日本兵が加害行為を行うようになった背景を理解する。 B－６【知識・理解】 誰が政策決定したかを理解する。 B－７【知識・理解】 財閥や企業が戦争に果たした役割を理解する。	C－１【関心・意欲・態度】 戦争に抵抗した日本人に共感し、厳しい社会状況にあっても人間の主体性があることに気付く。 C－２【関心・意欲・態度】 日本に抵抗したアジア諸国民に共感し、アジア諸国の視点から戦争を捉える。 C－３【関心・意欲・態度】 加害者に陥れられた日本兵の苦悩に共感する。 C－４【関心・意欲・態度】 被害者の苦しみに共感する。
Ⅱ 開かれた科学的歴史認識の育成		
D 課題について、自分の意見を述べることができる。		
D－１【思考・判断】【資料活用・表現】 政策決定の歴史的状況に立って、意思決定を追体験し自分の意見を述べる。（模擬討論） D－２【思考・判断】 戦争責任の所在について考察することを通して、自分なりに当時の社会構造を再構成する。（ランキング）		
Ⅲ 歴史と人間のかかわり		
E【関心・意欲・態度】 私たちの力で戦争は防ぐことができると捉え、戦争をくりかえさないために必要なルール（きまり）について考えることができる。また、戦争をこれから起こさせないことが私たちの責任であると捉える。		
F【関心・意欲・態度】 戦後、平和をどう実現させていくかという視点から戦後史や現代政治に関心をもつ。		

※A～Fは、評価規準 【 】内は、観点別学習状況

【表５】授 業 計 画

授業 時数	授業タイトル	主 な 学 習 内 容	単元 構造
1	クイズ「第二次世界大戦」	第二次世界大戦について、班でウェビングを行う。 第二次世界大戦に関する○×クイズを班で協力して考え、学習への興味・関心をもつ。	I
2	不景気をどう解決するか	国内の不景気の実態を理解する。 各国の世界恐慌の対策について理解する。	I
		不景気に対する意見をめぐって意思決定を追体験する。 （３つの立場に分かれてロールプレイ）	Ⅱ
3	日本が選んだ道	満州事変の経過について理解する。 満州国の実態や日中戦争の勃発への経過を理解する。 軍国主義へ進む国内の政治状況について理解する。	I

4	開戦か、回避か	ヨーロッパでの戦争の拡大のようすを理解する。 日米対立の理由を理解する。	I
		日米開戦の意見をめぐって意思決定を追体験する。 (2つの立場に分かれてロールプレイ)	II
5	加害の背景	加害の事実から侵略戦争だったことを理解する。 アジア諸国(中国)の抵抗のようすを理解する。 日本兵の加害行為の背景を理解する。(ビデオ視聴)	I
6	国民と戦争	国民を戦争に加担させたしくみ(新聞・教育)について考える。 戦争反対の取り組みや戦争への抵抗を理解する。	I
7	終結か、継続か	沖縄戦、富山大空襲、原爆の被害を理解する。	I
		戦争終結をめぐる意見について意思決定を追体験する (2つの立場に分かれてロールプレイ)	II
8	戦争責任から考える社会構造	戦争をおこした責任の所在をランキングによって自由に意見を出しあい、戦争がおきた当時の社会構造を総合的にとらえる。	II
		・二度と戦争をしないために必要なルールについて考える。 ・第二次世界大戦について、個人でウェビング	III

(2) 学習展開

紙幅の都合で、7時間目と8時間目の学習展開のみを【表6】に示す。

【表6】7時間目と8時間目の学習展開(筆者作成)

◇「終結か、継続か」(7時間目)

教授(発問・説明)	学習活動	資料	到達目標
○近衛文麿の上奏文 - 日本の戦局は1942年のミッドウェー海戦の敗北を契機に、悪化の一途をたどりました。1945年2月14日、近衛文麿(元首相)が、天皇に上奏文(意見書)を出しました。この上奏文には何が述べられているのか読み取ろう。 ▽近衛文麿は、何を天皇にお願いしていますか。 ▽近衛文麿は、何を最も恐れていますか。 ▽近衛文麿が最も守りたいのは何ですか。 ▽国民について何と言っていますか。 ・天皇は何と言いましたか。 ・もし、このとき戦争が終わっていれば、起きなかったできごとがあります。それは何ですか。 ・沖縄戦、被爆の概要について説明。 ・1943年9月に降伏した国はどこですか。 ・1945年5月に降伏した国はどこですか。	答える(戦争終結) 答える(革命) 答える(国体) 答える(何も言ってない) 予想(戦争継続) 答える(沖縄戦、富山大空襲、被爆など) 知る 答える(イタリア) 答える(ドイツ)	① ②	B-6 A-3 C-4
○ポツダム宣言(ロールプレイ) - 残るは日本のみとなり、1945年7月、アメリカ・イギリス・ソ連が日本に降伏を求め、ポツダム宣言を出しました。このとき政府は、どうしましたか。 - しかし、戦争の被害が拡大してきました。原爆が広島、長崎に投下されました。ポツダム宣言の受諾をめぐって、御前会議が開かれることになった。2つの立場に分かれて、ロールプレイをしよう。 A・受け入れるべきだ。(戦争終結) B・拒否すべきだ。(戦争継続) <配布するカード> ・対立する意見内容を示したカード ・ポツダム宣言の内容を示したカード ・学徒動員、特攻隊、朝鮮人志願兵のようすを示したカード ・最終的にポツダム宣言を受諾したのはいつですか。 ・次の原爆投下の目標に京都をあげていたことを紹介。 ・第二次世界大戦の被害状況を総括。	答える(黙殺) ロールプレイ 答える(1945年8月15日) 知る 知る(被害は、アジア・一般国民が多かった。)	③ ④ ⑤	B-6 D-1

学習資料

① 近衛文麿の上奏文(1945年2月14日)

「残念ながら敗戦となることは決定的であります。以下、このことを前提にして申し上げます。敗戦になればわが国体(天皇制)に傷がつくことになります。が、米英の世論は、現在のところ国体を変革せよというところまでは進んでいません。従って敗戦

ではなく、敗戦にともなって起こる可能性のある共産革命であります。国の内外を見ると共産革命に進むべき条件がしだいに成長しつつあり、戦局がさらに不利になればなおさらそうなります。この戦局を少しでも有利にできるという望みがあるのなら話は別ですが、敗戦が決定的である情勢では、勝利の見込みのない戦争をこれ以上続ければ、共産党（戦争に反対し、天皇制廃止をめざしている。）の手にのるようなものです。従って国体を守りぬこうとするには一日でも早く戦争を終わらせる方法を考えるべきだと確信いたします。ただ、戦争終結するうえでの最大の障害は、今日まで戦争を推進してきた軍部内の一味です。この一味を一掃して軍部を立て直していけば共産革命から日本を救うことが可能になります。ここでこそ非常の御勇断をお願い申し上げます。」

② 沖縄戦、被爆の体験者の証言

③ 配布するカード

<意見カード1>

ポツダム宣言を受け入れる。

本日の事態を見れば、ポツダム宣言の受諾はやむをえない。
(外務大臣)
空襲は連日連夜あり、また原子爆弾に対する防御（守ること）に自信があるのか。(枢密院議長)
食糧面についてずいぶんひどくなっている。今日の事態はだんだん心配すべき事態に向かっている。戦争を続けることは国内の治安が悪化（犯罪が多発）する。(枢密院議長)

※受け入れ派の立場になりきってください。
ロールプレイでは、上に書いてある意見だけでなく、他に、資料から理由（意見）としていえることを自由に述べてください。

<意見カード2>

ポツダム宣言を拒否する。

1億枕を並べてたおれてもあくまで戦争を継続すべきである。充分戦える自信がある。(陸軍大臣)
本土決戦に対しては準備ができています。今、無条件降伏をしたら戦死者にすまない。(参謀総長)
敵に打撃を与える自信がある。また、国内には戦意（戦いたい気持ち）に燃える人々がいる。(軍令部総長)

※拒否派の立場になりきってください。
ロールプレイでは、上に書いてある意見だけでなく、他に、資料から理由（意見）としていえることを自由に述べてください。

<資料カード1>

ポツダム宣言の内容

アメリカ、イギリス、中華民国が発表。(1945年7月26日)

- | | |
|--|------------------|
| ① 日本国民をだまし、国民を世界征服の行動にすすむ過ちを犯させた者の権力および勢力は永久にとりのぞかれねばならない。 | ⇒日本に民主主義国家をつくる。 |
| ② 日本国の戦争遂行能力が打ち砕かれたことの確証が得られるまで、連合国は指定する日本国の領域の中の処置点を占領しなければならない。 | ⇒連合軍が日本を占領する。 |
| ③ 日本国が奪い取った地域はすべて返還すること。日本国の主権は、本州・北海道・九州・四国ならびにわれらの決定する諸小島に限られる。 | ⇒日本は植民地をすべて放棄する。 |
| ④ 日本国軍隊は完全に武装を解除させられたあと、各自家庭に復帰して平和的で生産的な生活を営む機会をえられるようにしなければならない。 | ⇒日本の軍隊をなくす。 |
| ⑤ われらは、日本国政府がただちに全日本国軍隊の無条件降伏を宣言し、軍隊の家庭復帰に関する十分な保障を提供することを政府に要求する。日本国がこれ以外の選択をすれば、急速かつ完全な壊滅（ほろびる）があるだけである。 | ⇒日本は無条件降伏する。 |

<資料カード2>

戦場へ行った若者たち

- ① 学徒出陣
学生が兵士として集められ、戦場へおくられた。
- ② 特攻隊
戦場では、航空機も武器・弾薬も、しだいに不足するようになった。そのため、特別攻撃隊が編成された。燃料は片道分だけ。爆弾をつけた航空機で敵の軍艦に体当たりする。その任務をひきうけたのは、10代の少年だった。
- ③ 朝鮮人志願兵
兵士が不足してきたので、植民地として支配していた朝鮮の若者を兵士として集めた。

<資料カード3>

国民の生活

1942年	衣料・みそ・しょうゆの切符制 金属の強制回収
1943年	木炭・まきの配給制 上野動物園の動物を薬殺
1944年	東京・名古屋で建物を強制的 に取りこわし 中学生に勤労働員令 食糧不足が深刻化 学徒勤労令 学童の集団疎開
1945年	主食の配給を10%減らす。

写真 竹やり訓練

<資料カード4>

日本の戦況（1945年）

- ① 東京大空襲（3月10日）
② アメリカ・イギリス連合軍が沖縄に上陸（3月26日）
沖繩戦（～6月23日）
③ 富山大空襲（8月2日）
② アメリカが、広島に原子爆弾を投下（8月6日）
⑤ アメリカが、長崎に原子爆弾を投下（8月9日）

空襲回数のグラフ

<司会者カード>（省略）

④ 京都が原爆投下の第3の目標になっていたことを伝える新聞記事（『北日本新聞』1992年12月6日）

⑤ 第二次世界大戦の被害状況の概要を示す資料

◇「社会構造の中の戦争責任」（8 時間目）

教授（発問・説明）	学習活動	資料	到達目標
○日本の「戦争責任」 ・昨年、日本の中学校歴史教科書は戦争を美化していると近隣諸国から批判されました。また、1990年代から日本政府や企業に補償を求め裁判（不二越訴訟など）がおきています。近隣諸国から日本の「戦争責任」について問われているのです。 - 班（4人編成）にカードを配布する。 ＜配布するカード 以下の語句が1つずつ書かれている。＞ 「天皇」「政府・日本軍幹部」「日本兵」「財閥・企業」「学校」「一般国民（おとな）」「一般国民（こども）」「メディア」「白紙のカード」	知る	① ②	D-2
戦争中、それぞれどんな役割を果たしましたか。班で話し合しましょう。 ＜宿題として、自分の意見をまとめさせておく。＞ ▽班で話し合っ、戦争責任の大きさ順にカードを並べてください。同程度の責任だと考えるものは横に並べます。全く責任がないと考えるカードは除外してください。カード以外で責任があると思うものは「白紙のカード」に記入して並べてください。判断に迷う場合は、教科書や資料集等で調べましょう。 ▽関係のあるカードを線で結びましょう。関係の深さを線の太さで示してください。また、結んだ線の意味を簡単に書き加えてください。	班で話し合っ、つながり図を作成		
◇宿題 ・これまでの第二次世界大戦の学習から学んだことは何ですか。 ・二度と戦争をくりかえさないために、社会にどのようなルール（きまり）をつくる必要があると考えますか。 ・第二次世界大戦について、ウェビングをしてください。（2回目）	考える 考える ウェビング	③	E

学習資料

- ① 不二越訴訟の和解を伝える新聞記事（『北日本新聞』2000年7月12日）
「太平洋戦争中に強制労働させられたとして韓国人の元女子勤労挺身隊員らが、富山市の機械メーカー『不二越』に未払い賃金の支払いなど約二千万円の支払いを求めた訴訟が十一日、最高裁第一小法廷（町田顕裁判長）で和解した。」
- ② 教科書問題を伝える新聞記事（『北日本新聞』5月18日）
「北京の日本大使館によると、中国外務省は、十六日午後、同大使館の野本佳夫公使を呼び、日本の「新しい歴史教科書をつくる会」が主導し、検定に合格した扶桑社の中学歴史教科書について、記述に重大な誤りがあるとして、日本政府にあらためて修正を要求、具体的な問題点八カ所を指摘した覚書を渡した。」 また、韓国も修正要求を日本政府に出している。
- ③ 学習シート（省略）

4 授業検証

（1）開かれた科学的歴史認識の育成について

「開かれた科学的歴史認識」を育成するために、単元「第二次世界大戦」の授業では、学習方法として模擬討論とランキングを取り入れた。

模擬討論では、「資料カード」に書かれている事実的知識を解釈した説明的知識にもとづいて価値的判断を行っている。模擬討論は、学習意欲を高め、自主的に事実的知識を吟味し解釈しようとしている場面が見られ、開かれた歴史認識を形成しようとしている。

しかし、対立する意見が必ずしもかみ合っていない。ある立場の生徒が「資料カード」を見せて意見を述べるが、反対の立場の生徒は、その意見について意見を述べるのではなく、違う「資料カード」を示して別の意見を述べていた。相手の意見をふまえて意見を述べさせ、かみ合わせる支援が必要である。生徒は、事実をふまえて事実を解釈し、意見を述べていたが、その解釈を間主

観的に「吟味」することがなされていなかった。これでは、意見は平行線をたどるだけで、相手の批判をふまえ、それに答える解釈（科学的歴史認識）に高まっていけない。今後の課題にしたい。

また、歴史を「選択・判断」で捉える歴史学習は、価値葛藤的な問題状況や論争問題をとりまく当時の社会状況の認識とその解釈が基盤にある。「どのように選択・判断すべきか」の基盤には、社会状況の「何を認識し、それをどのように解釈するか」という問題がある。単元「第二次世界大戦」教授書試案では、「選択・判断」のもととなる当時の社会状況（事実）は、生徒自身が調査するのではなく、教師が「資料カード」にまとめたものを示した。それは以下の3つの理由からである。

① 消極的な理由

- ・ 事実を調査する時間が確保できなかったため。

② 積極的な理由

- ・ 基礎・基本である教科書に記述されている社

会状況（事実）をおさえさせたいため。

- ・「資料カード」に示された共通の事実がさまざまな解釈することが可能であることを捉えさせるため。

しかし、「資料カード」に何を取り上げ、それをどのように、どの程度、記述するかは教師の歴史観が介在せざるをえず、子どもの歴史観の形成に影響を与える。それゆえ、「資料カード」に記述する内容は、どちらか一方の立場に有利になることを避け、対立するそれぞれの立場の理由づけになる事実だけを示すように配慮した。そしてそれらの「資料カード」と結び付けた当時の実際の意見をまとめた「意見カード」も準備した。教科書レベルを基準にしたが。バランスをとるために教科書以外の事実も追加した。そして、その事実を解釈し、子どもが歴史観を主体的に「模擬討論」によって高めていくことをめざした。

今回の模擬討論では、意見を出しやすいように事前に「資料カード」から事実を読み取らせ、各立場の理由を考えさせ学習シートに記入させておいた。

「資料カード」は、当時の社会状況の客観的事実であるが、何を取り上げるかで、教師の意図が関与している。今回、受諾や拒否の立場のどちらか一方にのみ有利に働くのではなく、解釈によってはどちらの立場の理由づけになりえそうな客観的事実を取り上げるよう配慮した。

【資料1】は、「資料カード」をもとに解釈した受諾・拒否の理由の数である。全体的に見ると、受諾の理由の合計数は35で多い。また、「資料カード」B・Cに基づいた理由が最も多く、資料カードに基づく理由の数は受諾と拒否を合わせても3であった。

【資料1】資料カードをもとに解釈した受諾・拒否の理由の数の比較

資料カード（A～E）	受諾の立場の理由	拒否の立場の理由
A・ポツダム宣言の内容	4	9
B・戦場へ行った若者たち	10	6
C・国民の生活	8	9
D・日本の戦況	11	3
E・巨大地下トンネルの建設	2	1
合 計	35	28

「資料カード」Bは若者に関するもの、資料カードは国民生活に関するもので比較的身近な事実であるがゆえ、注目したのであろう。また、「資料カード」Eの地下トンネルの事実は、それをどう解釈したらよいかわからなかった事実と考えられる。

結果として、「資料カード」は、受諾派に解釈しやすいものであった。ある生徒は、「どう見ても、当時の社会状況からポツダム宣言を受諾せざるをえないのに、どうして政府は受諾をしなかったのだろうか。」と感想を書き新たな問いを発見している。

【資料2】各班が考えた「戦争責任」のランキング

戦争責任	1班	2班	3班	4班	5班	6班	7班	8班
大	政府・軍部 財閥・企業 天皇 軍隊・兵士	天皇 政府・軍部 財閥・企業 メディア 軍隊・兵士 学校	天皇 政府・軍部 軍隊・兵士 財閥・企業 メディア 学校	天皇 政府・軍部 メディア 財閥・企業	天皇 政府・軍部 軍隊・兵士 財閥・企業 メディア	天皇 政府・軍部 財閥・企業 メディア 軍隊・兵士 学校	天皇 政府・軍部 財閥・企業 メディア 軍隊・兵士 学校	天皇 政府・軍部 メディア 財閥・企業 軍隊・兵士 学校
小	一般国民	一般国民	一般国民	学校 一般国民 軍隊・兵士	一般国民	一般国民	一般国民	一般国民
ない								

戦争責任の大きさについて班ごとに行ったランキングでは、各生徒が意見をもって積極的に責任の大小について吟味するようが見られ、戦争責任についてさまざまな捉え方ができた。（【資料2参照】）

「開かれた科学的歴史認識」の育成について実験授業から明らかになったことを以下にまとめる。

① 模擬討論やランキング

模擬討論は、学習の主体性を保障し、生徒の多様な意見を引き出すのに有効である。生徒が自主的に事実を吟味し解釈しようとしており、「開かれた」歴史認識の育成につながる。

② 相互の意見の吟味

歴史認識がより「科学的」なものになるためには、事実をふまえた意見の吟味（かみ合わせ）が必要であり、そのための支援が必要である。この点が最も難しかった点である。

2回目の模擬討論は、1回目より意見が出るようになった。この相互の意見の吟味は、中学3年間を通して何度も繰り返して実践を積み重ねていくことが必要である。

③ 事実に知識の獲得

模擬討論を行うためには、事実に知識が必要である。今回、事実は教師から提示したが、その場合は一方の立場にのみ有利になるような事実ではなく、両方の立場の理由づけになるような事実を提示することが重要である。

また、「資料カード」の作成のもとになっているのは、一つの解釈をしめしたものにすぎない教科書である。それゆえ、生徒自らの事実調査活動の時間を設けることが求められる。

（2）歴史と人間のかかわりについて

歴史と人間のかかわりをつくるため、歴史を「選択・判断」で捉える場面を教材として取り上げた。しかし、今回、筆者が行った「選択・判断」は為政者レベルのものである。そこで、今回、さまざまな立場の人間を捉えるために、新聞や教育の問題について考える場面や「戦

争責任」の大きさに関するランキングを通してさまざまな立場の人間が戦争に果たした役割について考える場面を設定した。

以前、「第二次世界大戦」を通して学んだことは何かについての回答は、被害と加害の学習からは戦争の悲惨さを、戦争の原因や社会的状況の学習からは戦争は仕方なかったと捉えるものであった。

今回、同様に回答を求めたところ、そのような感想も一部見られるが、次のような感想（単元終了後）が出てきている。

- ・「歴史には選択場面があり、そこでの判断によっては歴史がかわることもあるということがわかった。」
- ・「人間の「選択・判断」によっては歴史が大きくかわるということがわかり、「選択・判断」が歴史で重要なのだと思った。」
- ・「ひょっとしたら広島や長崎に原爆が投下されなかったかも知れないと思った。」

など、歴史の選択可能性に關した感想である。歴史とは不可避的・必然的なものとして捉えるのではなく、選択可能性のあるものとして歴史を捉えている。歴史の選択可能性の歴史認識は、人間の「選択・判断」によって歴史が変わる可能性を認識したものである。また、

- ・「歴史に選択場面があるとは思ひもなかった。そう考えると歴史が面白くなってきた。」
- ・「何が正しいか間違っているのか、自分の頭で判断することが大切であり、これからしっかり区別していきたい。」

といった感想もある。学習意欲の高まりや溝口の言う「歴史を担う主体としての責任意識」の自覚の萌芽が見られる。これらの感想は、「歴史と人間のかかわり」に言及したものといえる。

「歴史と人間のかかわり」について実験授業から明らかになったことを以下にまとめる。

歴史を「選択・判断」で捉える歴史授業は、

- ① 歴史の選択可能性を認識し、社会における人間（学習者）の主体性の重要性を認識させること
- ② 歴史学習への意欲を高めること

詳細は省略するが、「戦争責任」の大きさをランキングすることを通して、戦争にさまざまな立場の人間が関わっていることを認識し、さまざまな「戦争責任」の捉え方ができてきている。

しかし、授業中の発言は、各立場が果たした役割に関する意見がほとんどであり、相互関係に言及し他の立場と比べてなぜこの位置にランキングされるかについての話し合いはされておらず、ランキングの意味づけが弱かった。ランキングでは、この立場のランキングがなぜ上に

くるのか、あるいはなぜ下にくるのか、について相互の立場の連関を問うことが重要である。さまざまな立場の人間相互の関連づけを深める支援を行ってれば、さまざまな立場の人間の相互関係を捉え、当時の社会構造を認識できたと考える。

例えば、責任ありと責任なしと評価が分かれた**国民**や各班によって大きくランキングがちがった**財閥・企業メディア 軍隊・兵士**について、時間があれば討論へと発展させていくことも可能である。特に、**国民**の戦争責任の有無についての討論は、「歴史と人間のかかわり」の考察を深めるものとなるだろう。今後の課題としたい。

今回の実験授業では、授業技術のレベルの問題に留まってしまった部分があり、仮説の検証が十分に行うことができなかった。しかし、「選択・判断」の模擬討論やランキングを取り入れた学習は、意欲を高め、「開かれた科学的歴史認識」や「歴史と人間のかかわり」の形成に大きくつながることが明らかになった。また、生徒の多くが今回の授業に興味・関心をもったことは授業ごとに書いてもらった「感想カード」から窺い知ることができる。

5 終わりに

歴史学習をだれかの歴史解釈をそのまま受け取る（暗記）のではなく、子どもが「歴史認識の主体」の自覚をもたせ、自分で歴史観を構成しようとするのが歴史学習であるという前提に立つとき、「討論」は単に学習方法や技術ではなく、歴史学習の根本に関わるものである。この自覚は、現代社会を主体的に（批判的に）認識しようとする態度の基盤になると考える。

今回の2つの実験授業を通して、子どもが感じた歴史学習の面白さを以下の3点に集約することができる。

①歴史認識における解釈可能性

歴史的事実はさまざまな解釈可能であることを認識すること。

②歴史認識における選択可能性

社会は人間の「選択・判断」によって変わっていったかもしれないと認識すること。

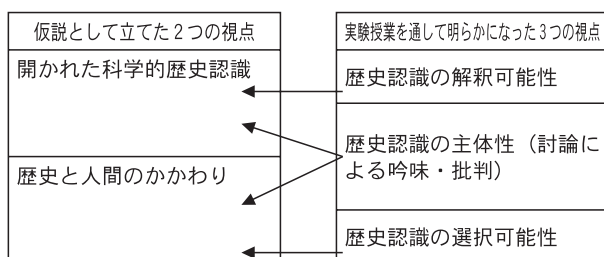
③歴史認識における主体性（討論による吟味・批判）

歴史観を与えるのではなく、子ども自らが歴史観をつくっていくこと。

自分の意見を発言できる場面があること。

これら3点は、学習意欲を高め、生徒が歴史に「学ぶ意味」を見出す授業開発の視点である。これら3点を「開かれた科学的歴史認識」と「歴史と人間のかかわり」に關係づけると【図1】のようになる。

これら3点は「開かれた科学的歴史認識」と「歴史と人間のかかわり」を育成し、歴史を「学ぶ意味」を子どもにつかませる授業開発の視点であると主張する。



【図1】「学ぶ意味」をつかむ授業開発の視点

討論は、これらの3点を達成する学習方法である。また、歴史認識の主体性を保障するために討論以外の参加型学習の方法も積極的に取り入れていくべきである。

これらの3点は歴史学習について述べたものではあるが、歴史認識から幅広く以下のように社会認識として置き換えてもよいだろう。

①社会認識における解釈可能性

社会的事実はさまざまに解釈可能であることを認識すること。

②社会認識における選択可能性

社会は人間の「選択・判断」によって変わるかもしれないと認識すること。

③社会認識における主体性（討論による吟味・批判）

社会観を与えるのではなく、子ども自らが社会観をつくっていくこと。

自分の意見を発言できる場面があること。

最後に研究を通して明らかになった今後の課題を3つ以下に述べる。

第1に、これら3点による歴史的分野だけでなく地理的・公民的分野の授業開発である。今後、これら3点の視点による学習内容の再構成が求められる。これら3点を達成するための学習方法として、「討論」は有効である。

第2に、年間学習計画の見直しである。討論授業を行うためには、子ども自らが事実を調査する時間を授業時間内に設けることである。しかし、授業時間の削減の中で、調査活動の時間を確保しようとすれば、他の単元の学習をどうするかについて考えなくてはならない。投げ入れ的な授業だと授業実践として定着はしにくいだろう。年間学習指導計画を見直し、「討論」を位置づけていくことが不可欠である。どこで「討論」を取り入れ、他の単元をどう扱っていけばよいか、検討が必要である。今後、授業開発において教員に求められるのは、「学ぶ意味」をつかむためのカリキュラム構成における独創性と方略性である。学習指導要領が「下限」を示すものであると明示されたのをうけて、このカリキュラム構成はますます重要になってくるだろう。何のために、この学習内容をこの学習方法で授業を構成していくかを考察（計画）し、実践を積み重ね（実行）、学習計画を修正（評価）していくことが重要である。

第3に、授業開発研究の時間確保である。今回の学習指導要領の改訂による授業時数の中での授業改善だけでなく、総合的な学習の時間や絶対評価の導入など具体的に検討すべき課題は多い。しかし、これらの課題についてじっくり検討するゆとりが学校現場にはない。今回、不十分ではあるがこのような社会科授業研究ができた大きな要因の一つは時間的なゆとりである。授業改善を進めるためには、教師一人一人がじっくり授業開発研究ができる環境（部活動の社会教育への移行等も含めて）の整備が不可欠である。

本研究は、林哲哉が平成15年度富山大学大学院教育学研究科教科教育専攻社会科教育専修修士論文として提出したものの一部をまとめ直したものである。

注

- 1 E. H. カー著清水幾太郎訳『歴史とは何か』岩波新書、1962年 24-27頁。
- 2 片上宗二「社会認識と市民的資質」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書、1994年、67頁。
- 3 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978年 40-78頁。
- 4 溝口和宏「市民的資質育成のための歴史内容編成－「価値研究」としての歴史カリキュラム」全国社会科教育学会『社会科研究』第53号、2000年33頁。
- 5 原田智仁著『世界史内容開発研究』風間書房、2000年、5頁。
- 6 原田智仁著 前掲書 149-150頁。
- 7 原田智仁著 前掲書 151頁。
- 8 原田智仁著 前掲書 95頁。
- 9 溝口和宏「市民的資質育成のための歴史内容編成－「価値研究」としての歴史カリキュラム」全国社会科教育学会『社会科研究』第53号、2000年34頁。
- 10 注2と同じ。
- 11 溝口和宏「「歴史的分野」における社会的判断力の育成」星村平和監修『CD-ROM版 中学校社会科教育実践講座』ニチブン、2002年、148頁。
- 12 溝口和宏「開かれた価値観形成をめざす社会科教育－「意思決定」主義社会科の継承と革新－」全国社会科教育学会『社会科研究』第56号、2002年、33頁。
- 13 加藤公明が取り上げる学習内容は、歴史を構成してきたさまざまな立場の人間である。それらの人間の行為の背景や理由を追究し、討論を通して歴史認識を深めようとしており、「歴史と人間のかかわり」という視点がある。人間の行為の背景や理由を追究することは、「価値研究」の歴史学習の一つとして位置づくと筆者は考える。
- 14 加藤公明著『日本史討論授業のすすめ方』日本書籍、2000年、205頁。
- 15 溝口和宏「市民的資質育成のための歴史内容編成－「価値研究」としての歴史カリキュラム」全国社会科教育学会『社会科研究』第53号、2000年 37頁。