

原 著

現代社会科歴史授業構成論の類型とその特徴

佐藤 育美 (岡山大学大学院教育学研究科)・桑原 敏典 (岡山大学教育学部)

本研究は、現代歴史授業の改善を目指して、現在主張されている多様な社会科歴史授業構成論を類型化してその特徴を明らかにしようとするものである。一般的伝統的な歴史授業については歴史的事象に関する知識の暗記にとどまり社会認識の形成に至っていないことや、価値注入教育に陥っていること等が問題点と指摘されている。それらを克服するものとして社会科歴史が唱えられている。本研究では社会科歴史授業構成論として、社会科学科歴史論、理論批判学習としての歴史教育論、解釈批判学習としての歴史教育論、社会的判断力育成を目指した歴史教育論、社会形成力育成を目指した歴史教育論を取り上げて、その目標、方法、内容について分析・検討を行った。

キーワード：歴史教育，社会科歴史，解釈，判断力，意思決定

I. 問題の所在

我が国の一般的な歴史授業においては、古代から現代へと時間の経過に従って事象・出来事を順番に語っていく通史学習が一般に行われてきた。その際に取り上げられる事象・出来事は、対象とする国や地域全体、そして政治・経済・社会・外交・文化など全分野にわたっている。しかし、このような通史学習については、奥山研司氏が「通史学習は網羅・暗記・講義主義をもたらしているというその内容・方法への批判や、政治史中心の一国史（一国単位）的学習になっているという内容構成論からの批判がある」¹⁾と述べているように、様々な問題点が指摘されている。

森分孝治氏は、通史学習によって子どもにかなる認識が形成されているかを明らかにしたうえで、通史学習を中心とする歴史教育の原理に対するより根本的な批判を行った。森分氏は、通史学習の前提には、「個々の事象を知り、その歴史的意義を探り、歴史の流れをつかむことができれば、その延長線上にわれわれのどう生きるべきかの決断の方向を設定できる」²⁾という事実と反する誤った考え方があると、その問題点を指摘している。そのうえで、次のように述べている³⁾。

歴史独立論、通史教授の基本的問題は、このように一つの視点・立場から再構成された歴史を事実として教授するところにある。子どもは歴史の学習を通して、それと知らずに一つの生き方を学びとらされることになる。学習指導要領

の「歴史」の場合、ゆるやかではあるが一つの歴史発展の傾向性を教授することによって「望ましい」態度を形成しようとしており、歴教協、教科研の場合、科学の名による思想教育を行うようにしている。

つまり、通史教授は、視点や立場を固定して子どもに歴史を捉えさせることによって、その生き方を方向づける価値注入教育にならざるを得ないということである。

このような通史学習を基本的な原理とする一般的な歴史授業改善の方法について、先に引用した奥山氏は、内容・方法への批判については主に授業構成論研究の立場から、内容構成論からの批判については生活史・社会史・地域史を重視したり、国境を外した移動や交流の視点を導入したりする立場から、問題点の克服が模索されていると指摘している⁴⁾。そして、奥山氏が指摘した授業構成論研究の立場からの近年の取り組みとして注目されるのが、歴史教育を社会科の中に位置づけ社会科歴史としての歴史授業のあり方を解明しようとする研究である。通史学習を批判した森分氏も、歴史教育は、歴史的事象に対するより間違いのない認識を通して現代社会の認識を深め、生き方の反省をすることをねらいとすべきであり、そのためには、歴史学者が行っている歴史認識の方法にしたがって歴史を教授すべきではないかと主張している⁵⁾。

以上のような批判をふまえて、現在まで、たんなる歴史的事象・出来事に関する知識の伝達ではなく、

歴史を通しての現代社会の認識を目標とし、子どもの自主的自立的な判断や意思決定を保障する様々な歴史教育論が主張されてきている。問題は、幾つかの社会科歴史教育論が展開されているものの、それらのうちどれが最も優れた論なのかを検討する基準や、それぞれの教育論が、いかなる条件の下で最も効果的に機能するかということが明白になっていないことである。そこで、本研究においては、現在、学会等で主張されている社会科歴史に相当する歴史教育論を幅広く取り上げ、それらを原理や方法によって類型・整理したうえで、各論に基づく具体的な単元・授業計画案を分析・検討し、その特徴や問題点を明らかにしていきたい。本研究の成果は、様々な課題を抱える学校現場の授業に社会科歴史教育論を応用する手がかりとなり、冒頭で指摘したような問題点を抱える現実の歴史授業の改善を促すものとなる。

Ⅱ. 社会科歴史教育論の原理

第Ⅰ章で論じた現在の歴史授業批判からも分かるように、社会科歴史とは、社会科という教科の中になされている歴史教育をたんに指すわけではない。それは、歴史そのものの理解や歴史的事象に関する知識の伝達を目標とする歴史教育と異なり、現代社会の認識を目標とすることや子どもの認識を閉ざさないこと等の性格をもつものである。ここでは、まず、社会科歴史教育論に分類される歴史教育論の性格を明らかにしていきたい。

社会科歴史の原理や方法を明らかにした研究としては、まず小原友行氏によるものを挙げることができよう⁶⁾。小原氏は、戦後の初期社会科における社会科歴史を、戦前の歴史科歴史と比較してその歴史的意義を明らかにしている。小原氏によれば、社会科歴史としての初期社会科の意義は次の5点にまとめられる⁷⁾。

- ①社会認識を通して市民的資質を育成するという市民教育の原理に基づいていること。
- ②知識・理解の習得のみではなく、技能、思考力・判断力や関心・態度の育成をも目指したこと。
- ③国際化・情報化といった社会の変化に対応したものであること。
- ④子どもが問いを発見し、教師の指導の下で回答を探究する探求型の学習方法によって、子どもの主体性を保障していること。
- ⑤暗記中心、教科書を活用できない、技能・能力

を育成しない、知的好奇心を喚起にないといった伝統的歴史授業の問題点を克服し得ること。このように、社会科歴史においては、歴史的事象・出来事に関する知識・理解が目的ではなく、それらは社会認識を通して市民的資質を育成するための手段であること、認識形成にとどまらず技能、思考・判断、関心・態度等の育成も目指されるということが言える。

小原氏が初期社会科を手がかりに社会科歴史の特徴を明らかにしたのに対して、先にも引用した森分氏は、社会科歴史のねらいや原理を解明している。

森分孝治氏によると、歴史教育は、「科学を基盤に、すなわち、学問の世界における歴史研究の位置と機能に対応し、歴史の学問的研究方法に依拠して構成されなければならない」ものである⁸⁾。つまり、歴史教育は、子どもが、歴史学者と同じように歴史を科学的に認識できるように構成されなければならないのである。また、山田秀和氏によると、「歴史的事象そのものには意味はない。歴史教育は、個々の歴史的事象そのものの教授から脱却し、科学的な社会認識形成のための手段として機能しなければならない」のである⁹⁾。すなわち、歴史的事象を手段として、諸科学の研究成果である概念や法則を、歴史学者と同じように子どもに探求させようとする歴史教育が社会科歴史なのである。また、社会科歴史は、「実質的な態度形成から引き下がり、知的側面の教授に教育の目標を限定することによって、子どもの自主的自立的な思想形成を保障する」¹⁰⁾ものとなる。

森分氏や山田氏の主張する社会科歴史の原理をまとめると、「社会認識形成のために歴史的事象を手段として用いること」、「実質的な態度形成をねらいとせず、知的側面の教授を目標とすること」、「自主的自立的な思想形成を保障するものであること」の3点となる。これらの原理を持つ社会科歴史教育論として、本研究では、山田氏の社会科学科歴史論¹¹⁾、原田智仁氏の理論批判学習としての歴史教育論¹²⁾、児玉康弘氏の解釈批判学習としての歴史教育論¹³⁾、溝口和宏氏の社会的判断力育成を目指した歴史教育論¹⁴⁾、そして、池野範男氏の社会形成力育成を目指した歴史教育論¹⁵⁾を取り上げ、分析・検討していくことにしたい。

Ⅲ. 社会科学科歴史論の原理と方法

社会科学科歴史論については、山田秀和氏のホルト・データベース・システム『アメリカ史』を取り

上げた研究を手がかりに、その原理と方法を明らかにしていくことにしよう。

ホルト・データバンク・システム『アメリカ史』は、初等教育の第五学年で行われるものであり、12の単元から構成されている。そのうち、第5単元までは「合衆国前史」、第6単元以降は「合衆国史」となっている。前者は、歴史学の探究方法の習得過程であり、後者は、政治学の概念習得過程である。山田氏は後者の「合衆国史」に注目している。

「合衆国史」では、政治学の概念習得をめざしている。政治学の概念を子どもに習得させる理由は「子どもに政治的判断の拠り所となる知識を習得させ、知的市民として政治に参画してゆくことのできる能力を育成するため」である¹⁶⁾。価値や利害の対立などに対する合意形成を行う為の政治制度・機構や合意形成にむけて市民がどのように関与するかという、市民にとって不可欠な事象を研究する学問が政治学であり、そのため「合衆国史」は市民性教育をねらいとしていると言えるのである。

「合衆国史」では、アメリカの歴史を手段として教えている。それは、アメリカの歴史が「民主主義政治の伝統を有しており、市民による政治を具体的に提示することができるから」である¹⁷⁾。「合衆国史」の単元設定の特徴は次の三点である。第一は、「年代史的な自国史編成」であること¹⁸⁾、第二は、「民主政治の研究を行わせること」をねらいとしていること¹⁹⁾、第三は、「社会問題を各単元に配列し、その克服過程を描くことによって」内容を構成していることである²⁰⁾。また、それぞれの単元は、開かれた政治過程と民主的問題解決方法の科学的探求という二つの原理に基づいて構成されている。前者は、「一単元のまとまりが、民主主義社会における問題解決のプロセスを例示している」²¹⁾ということであり、後者は、「市民の政治を証拠に基づいて子どもが探求できるように構成されている」²²⁾ということである。

以上の考察をふまえて、社会科歴史論の特徴として次の二点を指摘することができよう。第一は、カリキュラムは歴史を手段として社会諸科学の理論の獲得を目的としていることである。『アメリカ史』では、政治学の概念である民主政治の要素を、アメリカ合衆国の歴史の時系列に従って探求していた。第二は、示される理論を科学的に探求させていることである。『アメリカ史』では生徒が問題に対して仮説を立て、それを検証し、理論の修正を行っていく過

程となっていた。社会科歴史に基づくカリキュラムは、歴史を手段として社会諸科学の理論の獲得を目指し、また、その理論を科学的に探求することで獲得させ、子どもの知識を成長させようとするものであるといえる。

IV. 理論批判学習としての歴史教育論

原田氏は、カール・ポパーの科学論に基づいて、科学的知識の成長過程を明らかにし、歴史教授による子どもの知識成長も同様であるとしたうえで、理論批判学習の原理を設定している。それは、次の三点である²³⁾。

- ①歴史学習において科学的知識の成長を保証するためには、理論批判的活動が不可欠なこと
- ②歴史学習で探求する理論は、社会に関するトータルな説明を求めるものではなく、社会の一面面に限定された理論、すなわち中範囲の理論でなければならないこと
- ③理論の発見と吟味は、問（問題）にもとづいてなされること

つまり、社会認識教育における歴史教育では、客観的知識の成長を目的としており、それを保証するためには、問いに基づいて中範囲の理論を批判的に学習していく理論批判学習が有効なのである。

理論批判学習の方法原理は、三点にまとめられている。第一に「理論批判学習は理論の学習を目的とする」²⁴⁾ことである。理論批判学習に基づく歴史教育では、「歴史を学ぶ」ことを第一義とするのではなく、理論を獲得するために「歴史で学ぶ」ことになるのである。第二には、「理論批判学習は理論の仮説性を受け入れる」²⁵⁾ことが挙げられる。理論が事象を説明するための仮説にすぎないことはこれまで述べられてきたが、理論批判学習ではこのような姿勢を受け入れ、理論を子どもに注入するのではなく批判することを保証しなければならない。第三の原理は、「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」²⁶⁾ことである。第二の原理で述べられていたように、理論批判学習では、理論の仮説性を受け入れるので、子ども自身が理論を批判することによって理論を獲得するよう授業を構成しなければならない。そのための学習過程として、原田氏は以下のような段階を示している²⁷⁾。

- ①主題に関わる事実認識を通して、問題を把握する。
- ②問題の解答を直観的に予想し、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。

③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。

④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。

以上のような学習方法によって授業は構成される。

理論批判学習にもとづく教授＝学習モデルとして、原田氏によって開発された単元「イスラム世界の形成と発展」を取り上げ、理論批判学習に基づく世界史がどのようなものであるか考察していこう²⁸⁾。本授業モデルは、中範囲理論としてイスラム国家理論を用い、理論批判学習の方法原理によって授業が作成されており、理論批判学習に基づく教授＝学習面モデルとして理解しやすいものであると考える。

授業ではイスラム国家理論を探求することを目的として三つのパートから構成されている。パート1は理論の発見・創造の段階であり、MQ「なぜムハンマドは短期間にアラビア半島を支配下に置くことができたのか」という問いを探求することで「ウンマを中心としたシャマアは、納税と引換えに信仰の自由と安全保障を約束する柔軟な国家の構造を有したために、短期間でアラビア半島を支配下に置くことができた」という理論を発見するように構成されている。パート2ではMQ「なぜアラブ人は短期間に大帝国を建設することができたのか」、「なぜアラブ人にとって代わったアッバース朝は大帝国を長く維持することができたのか」という問いを生徒に投げかけ、パート1で発見したイスラム国家理論を正統カリフ時代からアッバース朝までの時代で検証していく。そして、理論を検証し「イスラム法の施行を職責とするカリフを中心に、全ムスリムが対等にウンマを構成し、異教徒に対しては租税と引換えに安全保障の盟約をとり結ぶという柔軟な構造をもつのが、イスラム国家であった」と修正するのである。パート3は理論の応用・発展の段階であり「なぜオスマン帝国は大帝国の再現に成功し、それを長く維持することができたのか」をMQとして、オスマン帝国の国家体制を事例に獲得した理論をオスマン帝国の場合に応用している。

以上のように授業は、イスラム国家体制理論という歴史学の中範囲理論を獲得させるものとなっている。これは、ムハンマドの時代からオスマン帝国までの間のイスラム国家体制の事例を用いて、理論を発見、検証、応用させる授業として評価できよう。

原田氏は、歴史教育は子どもの開かれた社会認識形成を保証する社会認識教育としての歴史教育であるべきであるという立場をとっている。そのためには、子ども自身が社会を説明する理論を批判的に吟味することで獲得する、理論批判学習が効果的である。理論批判学習では、問いに対して子どもが仮説を立て、それに対する反駁によって理論を修正する中で理論を成長させていくという学習過程をとっており、これによって開かれた社会認識形成は可能となるのである。

V. 解釈批判学習としての歴史教育論

山田氏や原田氏が、歴史的事象を捉える理論の習得を歴史教育の目標として位置づけているのに対して、児玉氏は、理論による事象の解釈を重視し、異なった理論に基づく複数の解釈の教授によって、歴史に対する多様な捉え方を保障しようとする解釈批判学習を提唱している。児玉氏は開かれた解釈学習の原理を二点挙げている。第一は「歴史に対する生徒の選択権を可能な限り保障すること」²⁹⁾である。従来の閉ざされた解釈学習では、ある一つの解釈をまるでそれが真実であるかのように生徒に無批判に注入していた。しかし、開かれた解釈学習では複数の解釈を示し、生徒がそれらの解釈から説明力のある解釈を主体的に選択する場を保障することで、生徒の認識を開いていくのである。児玉氏は、このことをフランス革命のバスティーユ牢獄襲撃を例に説明している。この事例に対する解釈としては「政治犯が収容されていたので圧制の象徴を倒すために民衆が襲撃した」、「武器弾薬庫があったので、財産を守りたい市民が手に入れて武装するために襲撃した」という二つの解釈が考えられる。この解釈それぞれに対して生徒が批判的に吟味していくことで、より科学的な知識が獲得されて、開かれた歴史観形成を保障されるのである。

開かれた批判学習のもう一つの原理は「歴史学習を近現代史を中心とした社会問題学習として構成する」³⁰⁾ということである。現在の歴史授業では過去そのものを学ぶ歴史授業となっており、子どもにとって歴史を学ぶ意義が見出しにくい。歴史を学ぶ目的を、児玉氏は森分氏の論をふまえて「歴史を現代生活の理解の手段とし、過去を前進のために利用すること、歴史を生徒によって社会生活を改善し社会を改革する武器とすること」³¹⁾であると述べている。つまり、今、我々が生きている現代社会を批判的に

理解し、よりよいものを変えていくことである。そのためには近現代史を中心とした主題史学習が効果的である。その理由は以下の通りである³²⁾。

過去の社会にも現在のわれわれが抱えている困難な社会問題と構造的に類似した諸問題や、現在の問題の起源や雛形となる諸問題があるからであり、その研究が生徒にとって間接的に現代の社会問題を解決し、よりよい社会を形成するための練習となるからである。

つまり、紛争や戦争のような問題であれば、過去の問題を理解することで現在の問題を解明する手がかかりとなるし、環境問題や人権問題などのように現在起こっている社会問題を歴史的にさかのぼって原因を究明することによって現代社会の諸問題を理解することができ、さらによりよいものへと変えていくことが可能となるのである。また、近現代史による主題学習であれば「生徒の必要性や興味関心に基づいて歴史授業を構成する」³³⁾ことが可能である。紛争や環境問題など現在の社会問題は、生徒自身の興味関心も高く、このような問題を批判的に理解し、解決策を模索していくことで、生徒自身が歴史を学ぶ意義を見いだすことができると期待される。

以上のように開かれた解釈学習では、生徒の選択権を保障することと近現代史による社会問題学習を原理とする。それにより、生徒に批判精神を育成し、歴史観を開かれたものにしていくことが可能となるのである。

児玉氏は、開かれた解釈学習を、生徒自身の選択権の保障という点から二つに分類している。一つは「歴史家の生産する複数の解釈そのものを批判の対象とし、優劣を比較検討させることにより、歴史には様々な説明の可能性と選択に対して開かれているということを認識させる」³⁴⁾方法であり、これは解釈批判学習とされている。解釈批判学習では、歴史的事象に対する様々な解釈を示し、それらに対して生徒の選択権を保障するのである。もう一つは「歴史家の記述した事実的知識の中にある人々の選択や意思決定に関わる内容を批判の対象とし、起こり得た様々な出来事を描くことで事実の選択と可能性を開いていく」³⁵⁾方法であり、これが批判的解釈学習である。この方法論では、歴史的事象のなかで、人物がどのような判断をしたのか、もしその判断をしなかったらどのような結果になっていたかを批判的に吟味することで、歴史が必然的な流れでそのような結果になったのではなく、そのほかの可能性があ

ることを示し、生徒の選択権を保障しようとする。

解釈批判学習は、解釈を複数用意することで生徒に歴史に対する選択権を保障し、開かれた歴史観形成をめざすものであった。また、現代の社会的問題を理解するため近現代の主題学習を行うことで歴史を学習する意義を明確にしていた。このような二つの原理をとる解釈批判学習は子どもの社会認識の事実認識を成長させることで社会科の目標である市民的資質の育成にかかわっている。授業では、現代の社会的問題を理解するために過去の社会事象に対する複数の解釈を批判的に吟味する。そのため授業を組織する際には「なぜ」「どのように」といった歴史の原因や本質を問う問いを組み合わせる組織された。複数の解釈の提示によって子どもの認識を開かれたものにし、批判的に獲得することで社会認識の形成、市民的資質の育成を目指す解釈批判学習は、現代歴史授業改善にとって重要な意義をもっている。

VI. 社会的判断力育成目指した歴史教育論

これまで検討した歴史教育論がいずれも子どもの社会認識体系の事実認識にのみ関わろうとするのに対して、以下に取り上げる歴史教育論は価値認識にまで踏み込むものである。ここでは、まず、溝口氏の社会的判断力育成を目指した歴史教育論を取り上げて検討していくことにしたい。

社会的判断力の構造を明らかにするために、溝口氏はまず価値的知識の構造を明らかにしている。価値的知識は「当該社会において歴史的に受容されてきている実践的原理・原則を核として、その原理・原則の適用範囲を定める仮定的な結論、及び、その結論に対する例外規定を設けるための補助仮説（留保条件）、とからなる論理的セット」³⁶⁾であると溝口氏は述べている。ここでは、「表現の自由」が例としてあげられているので、それをを用いて価値的知識の構造を明らかにしていくことにしよう。「表現の自由は保障されなければならない」というのは一般に認められている原理原則である。そしてこの原理原則の適用範囲を定める仮定的結論1として「マスコミの表現活動は自由であるべき」という価値的知識ができる。しかし、ここでマスコミの活動がプライバシーの権利を侵害するという問題が出てきたら「私人のプライバシーを侵害しない限り、その表現活動は自由であるべき」という留保条件が加えられていくのである。このように、価値的知識は、仮定的結論→問題→留保条件→仮定的結論2・・・とい

う過程を繰り返しながら形成される体系的な知識構造になっているのである。

次に、溝口氏は、価値的知識のもう一つの特徴として価値的知識が「社会的紛争処理の過程を通して形成されてゆく」³⁷⁾ということをあげている。先に示したように、仮定的結論にたいして社会的問題が生じたとき、留保条件を加えるのは社会的集団の次元であって個人のレベルではないのである。先の「表現の自由」の例で言えば、マスコミの活動とプライバシーの権利がぶつかったときには、裁判や監督官庁による監視の強化など社会的集団で問題に対する留保条件をつけていくのである。そして溝口氏によると「こうした社会的次元で成立した価値判断は、その後の社会のあり方を規定してゆくことになる」³⁸⁾のである。つまり、ある留保条件が社会的次元で付けられるとそれは社会の構成員の間で新たな価値として共有されていくので、その後の社会のあり方を決定する際の基準となるのである。

価値的判断は以上のように体系的な知識構造で、しかもこれは社会的次元で成長している。このような特徴をもつ価値的知識を社会科で扱うために、溝口氏は「社会的判断を、再び個人の判断の次元に戻して、子どもに認識させることが必要となろう」³⁹⁾と述べている。社会科では、社会的次元で決められている価値的判断を個人のレベルで扱うことで、社会的判断力を育成すべきであるということである。

溝口氏は、R. H. ラトクリフ、I. ゴードン、E. W. マイルスなどによって開発された『Vital Issues of the Constitution (合衆国憲法の重要問題)』(以下『VIC』)という歴史教育単元から、社会的判断力育成を目指す歴史教育原理を明らかにしている。

単元作成者であるラトクリフは、司法の重要性を指摘している。それは、溝口氏によると『表現の自由は保障すべきである』『権力は分立させるべきである』といった原則については、立法行為により憲法の規定などに盛り込まれ、そうした原則の具体化が、立法過程や行政過程を含めた広義の政治過程においてなされて⁴⁰⁾いくからである。つまり、立法府は、価値的知識の構造で示した原理原則やそれに基づく仮定的結論を具体的に提示するのに重要な役割を担っている場所であるといえる。このようにして決められた一般的原则の中で社会の構成員は多様な価値実現をしていく。しかし、個人の実践と一般的原则が矛盾する場合もある。このとき「司法の機能によりそれらの調停が図られる」⁴¹⁾といえる。司法は、

原則を具体化するだけでなく問題が生じた場合に調停を行い、留保条件をつける役割ももっている。このような司法の機能を歴史教育のなかで学習してこうとするのが『VIC』の目的であるといえる。歴史教育で行うのは「民主主義社会においては、司法府による歴史的な紛争処理過程を通じて、実践的原理の適用される境界が漸進的に明示されてゆく」⁴²⁾と考えているからである。司法府の社会的紛争処理によって歴史的に原理原則が具体化し、適用範囲が制限されてきて現在の形ができあがっているのである。その過程を考察するのが授業である。

また、授業では「過去における司法の判断をもとに、なぜそのような制約が妥当であると判断されたのか、なぜその制約が妥当でないと判断されたのかを、検討する」⁴³⁾ことも求められる。司法が処理した制約そのものの妥当性を吟味することは、判例主義をとるアメリカ合衆国においては意味があるからである。それにより「子どもが、自らをとりまく今の社会のあるべき姿を自覚的に探つてゆく」⁴⁴⁾ことを目的としているのである。

以上のように『VIC』は、司法の原則の具体化、適応範囲の制約などの過程を考察し、またその制約そのものの妥当性を吟味することで社会的判断力の育成を目指しているものとなっているのである。

社会的判断力育成を目指す歴史教育は、価値判断を価値的知識の構造としてとらえ、その成長を目指すものであった。価値的知識は、社会的紛争が起きたとき社会的集団の次元で解決することによって成長する。溝口氏の立場は、歴史上の社会的判断過程を個人の判断の次元にして子どもに認識させることで、社会判断力の育成しようとするものである。

VII. 社会形成力育成を目指した歴史教育論

池野氏の主張している社会形成の原理に基づいた社会科教育の目標、内容、方法は次のようになっている。

社会形成の原理による社会科で目標とされるのは社会形成力の育成である。その社会形成力とは「批判という不断の吟味検討と正統性の構築である正当化にもとづいて社会の諸事に関する自律的判断と合理的共同決定の能力と技能」⁴⁵⁾である。社会科では、社会的問題に対して、批判的に理解し、正当化を行うことで自律的に判断し、合理的共同決定することのできる力である社会形成力が目標とされるのである。さらに、社会形成力育成に伴って、「意見形成や

意思決定の方法、およびそのルール」や「方法やルールの根拠となる基準、規範や価値」⁴⁷⁾までも捉えさせようとする。社会形成原理としての社会科では「社会問題の解決における妥協、調整を基本的な内容にする」⁴⁷⁾と池野氏は述べている。社会形成の過程では、社会問題を認識し、討論を通して妥協、調整を行い、解決策を模索していくことになるが、未だ解決されてない社会問題を扱い、このような討論による解決過程を、子ども自身がたどることによって社会形成の意義を見いだすことができると言えよう。

また、社会形成原理による社会科では、方法として「議論の論理」を用いる。社会形成の上で重要となるのは討論である。その討論の方法として用いられるのが「議論の論理」であるトゥールミン図式である⁴⁸⁾。この議論の構造に基づくと、議論はまずデータから始まる。ここから主張が導き出される。そして、この主張を理由づけは、データから主張への飛躍を防ぎ説明する役割を持っている。さらに、この理由付けの信憑性を保障するのが理由づけの裏づけである。裏づけは、池野氏によると「主張の妥当範囲を限定する」⁴⁹⁾ためにつけられるものである。

以上のように、社会形成原理としての社会科では、社会形成力の育成を目標とし、社会問題の解決における妥協調整を内容として扱い、議論の論理による方法をもちいて授業を構成するものとなっているといえる。

社会形成原理における社会科では、実際にどのようにカリキュラム編成がなされ、授業が構成されているのか。池野氏らによって開発されている世界史単元『武力行使は許されるのか』の授業を手がかりに、社会形成原理に基づく社会科の授業は、具体的にどのようなものであるか明らかにしていくことにしよう⁵⁰⁾。

「武力行使は許されるのか？」という単元は、「武力行使」という社会問題を疑問視し、問題を批判的に理解することで、武力行使に関するフレームワークを獲得することができること、それをトゥールミン図式で整理し、活用することができることであり、社会形成力の育成を目標としている⁵¹⁾。武力行使に関して自らの信念を再構築し、議論によってクラスの中での合意を目指すのである。

単元は、導入、展開Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、終結の5つのパートから構成されている。以下ではそれぞれの時間について考察する。

導入では、アメリカが同時多発テロの報復としてアフガニスタンに武力行使が行われた事例を手がかりに「他国からの攻撃を受けた場合の武力行使は許されるのか許されないのか、あなたはなぜそう考えるのか」ということをMQとして、問題提起と信念の明示化を図るパートである。ここではMQに対して「個別的自衛権に基づいた武力行使は許される」、「国家単独ではなく集団的自衛権に基づいた武力行使であれば許される」、「武力行使は許されない」、という三つの信念があることを確認させる。

展開Ⅰ～Ⅲでは、導入で明示された三つの信念がどのような理由で正当化されたか解明し、それがアフガニスタンの場合に適用できるか検討し、信念が支持される一般的な理由を解明していく。それぞれのパートで先の三つの信念を事例に基づいて検討させている。

終結では、展開Ⅰ～Ⅲを通してこれらの信念を検討し、トゥールミン図式にまとめ整理し、再びMQである「他国からの攻撃を受けた場合の武力行使は許されるべきか否か、なぜあなたはそう考えるのか」という問いを子どもに投げかけ、北朝鮮が日本に攻めてきた場合日本の武力行使は許されるか」という状況を例に討論し授業を終了している。

授業では、「武力行使は許されるのか」という問いを生徒が疑問視し、それに関する三つの信念を明確にし、さらにそれらの信念の理由と根拠を検討することで、これまで前提条件となり疑問視することのなかった武力行使に関するフレームワークを獲得させ、それを生徒自身が活用できるようにしている。また、武力行使に関する信念をトゥールミン図式で整理し、それをもとに討論させることで社会形成のために必要な力を育成しようとしていた。

社会形成力育成を目指した歴史教育の特徴は、二点挙げられる。第一は、内容として社会問題を扱っている点である。『武力行使は許されるのか』では、現代社会の問題である「武力行使は許されるか」という信念を対象化し根拠に基づいて討論させていた。第二は、「議論の構造」に基づいて、生徒自身に問題に関して討論させることでクラスとしての合意形成を行わせ、社会形成の追体験を行わせていることである。『武力行使は許されるか』では、「武力行使は許されるか」という問題に対して異なる三つの立場からの答えをトゥールミン図式で整理し、討論させている。社会形成原理による社会科では討論によって意思決定できるようになることを目指していた。

表 社会科歴史授業構成論の類型

社会認識体制への関わり方	歴史教育論	原理と方法
社会認識体制のうち、事実認識の部分にのみ関わる	社会科学科としての歴史教育	<ul style="list-style-type: none"> ・社会科学の理論習得を目標とする。 ・理論の仮説性を認め、授業では仮説を立て、それを批判的に吟味することで修正し、獲得していく。
	理論批判学習としての歴史教育	<ul style="list-style-type: none"> ・社会を説明するための理論のうち、中範囲理論の提示し、獲得を目指す。 ・理論の仮説性を認め、授業では仮説を立て、それを批判的に吟味することで修正し、獲得していく。
	解釈批判学習としての歴史教育	<ul style="list-style-type: none"> ・歴史的事象を説明する歴史解釈を提示、獲得をめざす。 ・現代社会の問題理解を目的として近現代史による主題学習で授業を構成する。 ・複数の解釈を提示し、それぞれを批判的に吟味することで、生徒に選択権を保障し、開かれた歴史観形成を目指す。
事実認識に加えて価値認識を含め、社会認識体制全体に関わる	社会的判断力の育成を目指す歴史教育	<ul style="list-style-type: none"> ・社会的に形成された価値判断を個人の次元に引き戻して、認識させる。 ・価値判断の基準となった価値的知識の形成過程を追体験させることで、体系的な価値的知識の習得とそれに基づく意思決定を行わせる。
	社会形成力の育成を目指す歴史教育	<ul style="list-style-type: none"> ・社会科を社会の論理＝社会形成力に基づいて構成する。 ・社会の問題を内容として扱い、議論の構造に基に討論することで、社会的合意形成をめざす。 ・意思決定力の育成だけでなく、意思決定の際の基盤となる基準や規範、価値の習得も目標とする。

(筆者作成)

社会形成の育成を目指した社会科では、社会の論理＝批判的デモクラシーの論理を社会科の目標、内容、方法に採用することで社会科と社会の関係を見いだしている。子どもに社会科で育成すべきは社会を作っていく社会形成の力であると考え、そのための討論できる能力が市民的資質であると考えられている。社会形成力の育成だけでなく社会的判断をする際の基盤となる基準や規範、価値も目標として扱い、内容では社会の問題の妥協修正を扱うことで問題に対する判断過程を追体験させるようにし、方法として議論の論理であるトゥールミン図式を用いることで、討論によって子ども自身に社会的判断をさせるものとなっていた。これにより、子ども自身が社会を作っていく能力を身につけることができるものとなっていると言える。

VIII. 社会科歴史授業構成論の類型

本研究においては、以上の5つの社会科歴史授業構成論を、説明を方法原理とするものと、意思決定を方法原理とするものに大別した。山田氏、原田氏、児玉氏は前者であり、溝口氏と池野氏は後者である。社会認識は事実に対する認識と価値に対する認識から成っているが、山田氏、原田氏、児玉氏の論は子どもの社会認識体制のうち事実認識の部分のみにかわり、溝口氏、池野氏の論は、事実認識だけでは

なく価値認識の部分にまで踏み込もうとする。

説明を原理とする社会化授業構成論の特徴としては、2点指摘することができる。第一は、説明を原理とする歴史教育は社会認識体制のうち事実認識の側面にのみ関わっていくことで、子どもの市民的資質の育成を目指している点である。社会科学科としての歴史教育では社会諸科学の理論を、理論批判学習では中範囲の理論を、解釈批判学習では複数の理論と解釈を生徒が獲得することによって社会認識体制を成長させることを目指し、価値判断は個々の生徒に委ねていると言える。第二は、理論の仮説性を認め、授業では理論を批判的に吟味できるように構成されている点である。いずれも、理論の仮説性を認め、授業で生徒自身が理論を発見、検証、修正、応用できるようにしていた。社会諸科学を基盤とするか歴史学を基盤とするか、最も間違いの少ない一つの理論の習得を目指すか複数の理論に基づく解釈の比較に重点をおくかという違いはあるが、いずれも開かれた社会認識を保障する社会科歴史の授業構成論として優れたものであると言える。

意思決定を方法原理とする歴史教育のうち、意思決定を手段とするのが社会的判断力の育成を目指した歴史教育であり、目的とするのが社会形成力の育成を目指した歴史教育であると言える。

社会的判断力の育成を目指す歴史教育では、社会

的判断の基準となっている価値的知識について分析し、社会的に決定され成長している価値判断を個人の次元に戻して意思決定を行わせようとするものであった。それにより体系的な価値判断を習得し、社会的判断力の育成を行おうとしていた。

一方、社会形成力の育成を目指した歴史教育は、社会形成の論理に基づき社会問題を扱い、議論の論理に基づいた討論を行うことで社会的な合意形成をめざすものであった。それにより、合意の基盤となる価値の習得や合意形成力を育成しようとしていたのである。両者は、市民的資質の育成という点では、事実認識のみでなく、価値認識や意思決定過程にも積極的に関わっていかうとしている。意思決定を手段とするか目的とするかによって、価値認識や意思決定への関わり方は違うものの、授業では生徒に意思決定を行わせ、市民的資質を育成しようとしている点で社会科歴史として意義があると言えよう。

最後に、以上の考察を表に整理したものを示しておくことにする。社会科歴史としての歴史授業を開発するに当っては、これらの各授業構成論の特徴をふまえて、学年、学校段階における子どもの特性や、設定した教育目標、取り上げる教材によって適切なものを選択していくことが求められるであろう。

[注]

- 1) 奥山研司「通史学習」森分孝治・片上宗二編『社会科重要用語 300 の基礎知識』明治図書、2000年、p. 227.
- 2) 森分孝治「『歴史』独立論の問題性—原理的考察—」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第34集、1986年、p. 85.
- 3) 同上、p. 86.
- 4) 奥山、前掲書、p. 227.
- 5) 森分、前掲書、p. 87.
- 6) 小原友行「初期社会科における歴史授業論—『歴史科歴史』から『社会科歴史』へ—」『広島大学学校教育学部紀要 第I部』第12巻、1989年、pp. 59—72.
- 7) 同上、p. 70.
- 8) 森分、前掲書、p. 87.
- 9) 山田秀和「社会科歴史の教材構成」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第15号、2003年、p. 29.
- 10) 山田秀和「市民性教育のための社会科学科歴史—ホルト・データバンク・システム『アメリカ史』

の再評価」全国社会科教育学会『社会科研究』第54号、2001年、p. 11.

- 11) 山田秀和氏の歴史教育論は既に挙げたものの他に、以下の文献を参考にまとめていく。
 - ・山田秀和「社会システム論を基盤とする世界史課程編成—B. G. マシャラス『探求による世界史』を手がかりとして」中国四国教育学会『教育学研究紀要 第二部』第46巻、2000年、pp. 159—164.
- 12) 原田智仁氏の論については、以下の文献に基づいてまとめていく。
 - ・原田智仁『世界史教育内容開発研究—理論批判学習—』風間書房、2000年.
- 13) 児玉康弘氏の論については、以下の文献に基づいてまとめていく。
 - ・児玉康弘『中等歴史教育内容開発研究—開かれた解釈学習—』風間書房、2005年.
- 14) 溝口和宏氏の論については、以下の文献に基づいてまとめていく。
 - ・溝口和宏「歴史教育による社会的判断力の育成 (1)—法的判断力育成のための歴史教材例—」全国社会科教育学会『社会科研究』1999年、p. 212.
 - ・溝口和宏『現代アメリカ歴史教育改革論研究』風間書房、2003年.
- 15) 池野範男氏の論については、以下の文献に基づいてまとめていく。
 - ・池野範男「批判主義の社会科」全国社会科教育学会『社会科教育』第50号、1999年、pp. 61—70.
 - ・池野範男「社会形成力の育成—市民教育としての社会科」日本社会科教育学会『社会科教育研究 別冊 2000(平成12)年度 研究年報』2001年、pp. 47—53.
 - ・池野範男研究代表『現代民主主義社会の市民を育成する歴史授業の開発研究』(平成13年度～平成15年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書)2004年.
- 16) 山田秀和、前掲書(2001年)、p. 12.
- 17) 同上、p. 13.
- 18) 同上、p. 13.
- 19) 同上、p. 14.
- 20) 同上、p. 15.
- 21) 同上、p. 16.
- 22) 同上、p. 19.

