

1. 社会科と討論

愛知県教委の調査によれば、小学6年生の91%は学校が楽しいと答えている。その理由は、54%が「友だちがいるから」、28%が「みんなと話ができるから」である（愛知県内の小学6年生対象2004年調査）。約1割が楽しくないと考えている点の問題があるとはいえ、9割を超す児童が学校を楽しんでいる。しかもその理由は「友だち」と話ができること、つまり他者とのコミュニケーションできることが学校の楽しさなのである。この傾向は中学1年生対象の調査でも同じであった。

このような学校で、社会科は、子どもたちを民主的で平和的な市民に育てる役割を担った教科である。民主社会は、市民が意見を出し合い、話し合っ政治を行う議会政治によって成り立っている。つまり、社会科は、児童・生徒同士が、討論という民主的手続きを学ぶ時間である。それは、社会科の一部である歴史学習にもあてはまる。社会科は、歴史の課題を見つけ、それを討論する教科でもある。この点が、近年改めて注目されている。

2. 中教審答申と社会科

2008年4月に発表された中央教育審議会の答申は、PISA型学力を重視した点が特徴である。答申では、

ア 基礎的・基本的な知識・技能の習得

イ 知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等

ウ 学習意欲などの主体的に学習に取り組む態度

の3つが、主要能力（＝キーコンペテンシー）として示されている。中教審の「教育課程部会」によるとこの3つは、PISA型の次の主要能力に対応している^{*1}。

①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力

②多様な社会グループにおける人間関係形成能力

③自立的に行動する能力

教育課程部会は、これは、従来日本の学校教育が重視する「生きる力」に他ならないという。そのうえで、全国学習状況調査の結果から、思考力・判断力・表現力は、最も緊急かつ重点的に伸ばす必要のある能力と考えられ、その方法として、次のような提案が行われた^{*2}。

・我が国の子どもたちにとって課題となっている思考力・判断力・表現力等をはぐくむためには、各教科において、基礎的・基本的な知識・技能をしっかりと習得させるとともに観察・実験やレポートの作成、論述といった知識・技能を活用する学習活動を行う必要がある。

・特に教科担任制の中・高等学校の教師には、レポートの作成・推敲や論述といった学習活動を行うのはすべてが国語科の役割だと考えるのではなく、必要に応じて国語科の教師と連携して、これらの学習活動を自らが担当する教科において行うことを求めたい。

教育課程部会は、そのための学習活動として次の6つの活動を重視すべきと指摘した^{*3}。

①体験から感じ取ったことを表現する

②事実を正確に理解し伝達する

③概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする

④情報を分析・評価し、論述する

⑤課題について、構想を立て実践し、評価・改善する

⑥互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる

小学校・中学校の学習指導要領は、このような視点から、2008年3月、改訂・公示された。社会科は、「基礎的・基本的な知識、概念や技能の習得に努めるとともに、思考力・判断力・表現力等を確実にはぐくむため言語活動の充実を図り、社会参画に関する学習を重視する」改訂が行われた⁴。

3. 社会科歴史学習と社会参画

社会科における歴史学習にとって、社会参画とは、学習者自身が、歴史家としてのシミュレーションを行う方法がある。英国を始め、ヨーロッパ圏で一般的な方法である。PISA型の学力は、この方法を前提としている。つまり、学習者自身が「歴史解釈」を行う学習方法である。この学習方法は、基本的に次のような方法である。

(1) 解釈させる意義

「歴史」は読み手の主観性に影響される⁵。ヨーロッパ圏の歴史教師の現職教育と教材開発に取り組んでいる機関であるユーロクリオ (Euroclio) は、教師や教科書に対しても批判的であるよう生徒に教えることが重要だと説いている。つまり、次のような内容を歴史学習の主要能力 (キーコンペテンシー) とすべきだという⁶。

- ・ 史実に対して批判的態度をとる。
- ・ 歴史家や歴史教科書の著者、ジャーナリスト、テレビ番組のプロデューサーが単に事実を報じているのではなく、入手可能な情報を解釈したり、出来事や成り行きを理解し説明するため、異なる諸事実間での関係をみようとしたりしているの事実を理解する。
- ・ この過程をとおして、歴史家たちが選んだ事実を証拠事実 (つまり、何が起こったのかについて、ある特定の議論や解釈を支えるために利用される事実) へと変えていることを理解する。
- ・ 視点の多様性がいかなる歴史的事件やその進展に存在することを認識する。

このような学習の結果、①歴史には「異なる証人の目」や「異なる国、異なる解釈から見えた出来事」が含まれる。②歴史家は真実をいくら調査しても絶対的な真実を提供できない。という2つの認識が獲得される。それが、学校の歴史学習の役割だという。つまり、歴史学習において、最も基礎的な学習内容とは、「歴史」を「絶対的な真実」と見なすのではなく、人が「選んだ」情報から組み立てられた「解釈」であると認識することなのである。

(2) 解釈のステップ

「歴史」の本質的作業である「解釈」は、どのようなプロセスでおこなわれるのだろうか。「解釈」とは、ある問題を解決するプロセスである。問題解決の方法としては、A・F オズボーンのブレインストーミングなどをもとに次のような6段階のプロセスが示される⁷。

- 1) いくつか複数の問題をさがす
- 2) 問題に関する疑問を出し合いいろいろな事実を見つける
- 3) 自分たちが扱える問題に一つ絞る
- 4) 問題解決のためのアイデア (仮説) をいくつかだしあう
- 5) 解決方法 (仮説) を決定する
- 6) 決定した解決方法の実行計画 (論証・論理) を一つか二つ作る

このプロセスのように、問題の解決法（仮説）を絞り込み、実証する活動が学習活動の基本となる⁸⁸。そのさい、ペアやグループあるいはクラスでの「討論」が必ず必要である。それは、複数の人間で構成されている現実の「社会」での問題解決状況において、問題は一人だけで解決できないという前提に立つ。民主的活動を通して偏見の少ない解釈を創り出す技能が民主的社会への参画に必要だと考えられる。

（3）解釈を深める教師の支援＝「いまの意見どうですか？」

小・中学校では同年齢・同一地域で生活するため、現実の社会に存在する多様な見方・意見に気づかない。社会科授業では、多様性に気づかせるように、あえて、意図的に授業をデザインする。異なる事実や対立する意見を提示し、それらを比較させ、どこが違うか？どこが同じか？子どもたちに分類分析させる。そして、もっとも異なる点やもっとも一致する点を明確化させ、解決策を提案させる。その結果、社会科の授業は、

事実や意見の発見とリスト作り→比較→分類→課題の優先順位付け→解決策の提案

このような活動の繰り返しとなる。この場合、教師は、感情論でなく事実や専門用語を踏まえ、論理的な討論（表現）になるように支援する。この視点から、社会科授業での教師の支援は、子どもの意見を踏まえ、「いまの意見どうですか？」と問い返すことが効果的と考えられる。他者の意見にコメントする場合、たとえ、同じ意見でも、繰り返させると微妙に違っていたり、他者の意見よりわかりやすく表現されていることがある。一見同じ意見でも、違いがあることに気づかせる。それは、異なる視点や論点を引き出す。その際、歴史用語を用いて説明させる。文化や考えの違う多様な人々が暮らす現実社会に子どもたちを送り出す前に、コミュニケーションプロセスとして、討論を伴う歴史解釈という学習活動を通してそれを擬似的に経験させること、それが、社会参画を意図した社会科歴史学習を重視した学習指導要領によって、より必要性が高まった。

4. 社会科歴史学習教材開発の視点

以上をまとめると、次のようになる。

- ①歴史学習は、学習者が仮説を立てそれを検証するプロセスである。
- ②歴史学習は、ペアやグループによる協働作業によって、複数の視点を検証するプロセスである。
- ③歴史学習は、歴史家のシミュレーションとして、歴史用語を用いて表現・討論するプロセスである。

歴史学習教材は、このような学習プロセスを促進する情報と問いによって構成される。このような教材は、日本の歴史教育が前提とする「通史学習」観を大きく変える。つまり、「統一された歴史観にもとづく情報を教師が提供する」という教材観でなく、「多様な歴史観の共通点や相違点を理解し、情報を選択し自身の歴史観を構成させるための活動（プロセス）を教師が提供する」という教材観に転換する。情報は、あくまでも活動に必要な「情報」であり、学習内容そのものとは限らない。教師（国家）が創った歴史観（通史）を無批判に前提とする教材でなく、それさえも「情報」の一つと見なす学習活動を前提とした教材。中教審答申や同教育課程部会の論議に基づけば、今後の社会科歴史学習教材の開発は、この視点から、学校教師及び教科書出版社そして歴史家の協働による開発が急がれる緊急の課題といえる⁸⁹。

*1 中央教育審議会 初等中等分科会 教育課程部会「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」, 2007年11月7日, p.9

*2 同 p.22

*3 同 p.25

*4 文部科学省『中学校学習指導要領 解説 社会編』,2008,p.3

*5 歴史思想家であるゲオルグ・G・イッガースによって指摘されるように「歴史」は読み手の主観性に影響される。たとえば、イッガースは、「歴史」が読み手の「誤解」のうえに成り立つと「歴史」の主観性を表現している（『20世紀の歴史学』（早島瑛訳）, 晃洋書房, 1996, p.128）。社会科教育研究にあっても森分孝治も同じく「地理や歴史で教授されるのは事実ではなく、一つの価値観から捉えられた事象像であり、解釈である」（「地理歴史科教育の教科論」, 社会認識教育学会編『地理歴史科教育』, 学術図書出版社, 1996,p3）とみなした。読み手の「解釈」に依存する「歴史」は、読み手が属する社会や文化に影響され、その結果、多種多様な「歴史」が描き出される。たとえば、アジア・太平洋戦争における広島・長崎の原子爆弾に関する扱いは東アジア地域の国々と日本とは大きく異なっている。日本の歴史教育では、アジア・太平洋戦争における原爆被害者の視点から戦争への批判的視点を重視する。原爆は、その説得力ある歴史情報である。しかし、東アジア地域では、一般的にこのような原爆の教材的価値は低下し、全く叙述されないかむしろ、戦争終結を早める効果的な出来事と見なされる。また、1945年8月15日は、アジア地域では、多くの国で大きく扱われる歴史事項だが、戦争終結より主権回復・戦争勝利という視点が重視される。このように同じ歴史情報解釈つまり価値は異なっている。

*6 Huibert Crijins, (2002), History on the move in Europe-Challenges and Opportunities of a Complex School Subject. *In Textbook improvement with a view to enhancing mutual understanding between countries* .Seoul : Korean Educational Development Institute. ,pp.51-87

*7 Alison M.Sewell,Sue Fuller,Rosemary C.Murphy,Barbara H.Funnell, (2002) , Creative Problem solving: A Means to Authentic and Purposeful Social Studies, *Social Studies* ,Vol.93No.4,pp.176-179

*8 拙稿「社会科授業における討論の重要性」, 『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第10号, 2007, pp.183-190。また、討論の重要性については、佐長健司「社会科授業の民主主義的検討」『社会科研究』第59号, 2003, pp.21-30も参照。なお、近年の歴史教育の現状については、拙稿「近年の学校教育の現状と教育基本法—歴史教育の視点から—」『日本史研究』550号, 2008. 6, pp.138-145にこの視点から論じている。

*9 この指摘は、原田智仁『社会科教材の論点・争点と授業づくり⑨ “国民的アイデンティティ”をめぐる論点・争点とじゅぎょうづくり』, 明治図書, 2006, pp.19-21。にも指摘される。また、具体的開発は、原田智仁を研究代表とする『思考力・判断力を問う中学校社会科テスト問題の開発研究』（調査研究シリーズ44）日本教材文化研究財団, 2008. に提案された研究がある。同書第2章「思考力・判断力評価の手続き」に岸本実が歴史的分野のテスト問題を例示し、授業改善を提案している。

土屋も中学校社会科教科書を例に「解釈」としての学習活動事例を提案している（拙稿「歴史は解釈力—考える市民を育てる歴史学習—」『階（きざはし）』No.8, 帝国書院, 2008年11月, pp.10-11）。また、拙稿「思考力育成型歴史教材開発の基礎的視点」, 『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第8号, 2005, pp.141-147及び同じく「学校における社会科歴史学習における「思考力」とアーカイブズ」『アーカイブズ』第30号（国立公文書館）, 2007. 10, pp1-8も参照されたい。

本稿は、平成20年度科学研究費補助金基盤研究（C）「思考力を育てる歴史学習教材の構成原理—構築主義による教材開発—」（18530694, 研究代表者土屋武志）による研究成果の一部である。