

[原著論文]

歴史教育における探究学習の研究 ——社会認識形成と市民的資質育成を視点として——

宮本英征

要 約

本研究の目的は、社会認識形成と市民的資質育成を視点にして、歴史教育における探究学習の現状と課題を検討し、今後の改革の方向として、問いの構築学習を提案することにある。

そのため、科学的社會認識形成としての探究学習、市民的資質形成としての探究学習、社会認識と市民的資質の一体的構築としての探究学習の3つの探究学習に分け、各探究学習の構成・構造と歴史教育としての意義と課題を分析した。そして、生徒の段階的複線的な探究構造を保障する問いの構築学習という新たな探究学習を提案し、その実際と特徴を説明した。

本研究の意義は、歴史教育における探究学習を体系的に研究することで、探究する対象である社会認識と市民的資質との関係を明らかにし、その関係を変革できることを示したことである。そして、歴史教育が子どもたちにとって、真の学びを見出せるものへと発展できることを明らかにしたことである。

キーワード：探究学習、問いの構築学習、歴史教育、歴史総合

I. 問題の所在

本研究の目的は、社会認識形成と市民的資質育成を視点にして、歴史教育における探究学習の現状と課題を検討し、今後の改革の方向として、問いの構築学習を提案することにある。

探究学習は、1960年代のアメリカの新社会科運動を主導した学習方法であり、社会科の性格を生活適応、事象や事実の学習から、学問の構造、概念や法則の学習へと転換させる原動力となった。日本の社会科における探究学習は、科学的知識を習得するために、概念や理論を批判的に修正・発展させることを探究（探求）とする立場と、市民的資質を育成するために、問題把握—問題追究（検証）—結論を吟味する科学的行動を探究（探求）とする立場で推進されてきた。しかし、近年では社会認識と市民的資質を一体的に育成するための探究学習の研究が求められている¹⁾。

そこで、本研究では、社会科探究学習の論理である社会認識形成と市民的資質育成を視点に

して、歴史教育にける探究学習の現状と課題を検討する。そして、歴史教育においても社会認識と市民的資質を一体的に育成する探究学習が必要であることを説明する。社会認識と市民的資質を一体的に探究する論理としては、社会の問い直し（クレイム申し立て）の論理を取り上げる。この論理で開発した、生徒自らが問いを表現する問いの構築学習を事例にして、新しい探究構造の特徴を解明し、歴史教育に対する意義を明らかにしたい。

本稿では、Ⅱで、歴史教育における探究学習の現状と改革の方向性について明らかにする。そしてⅢで、問いの構築学習として開発・実践した歴史総合単元「権利について問いをつくろう」を提示し、生徒が形成する権利・自由の構築性という社会認識及び自由・権利のあり方を問い直す市民的資質との関係を説明する。最後にⅣで、生徒の「真の学び」を視点にして、本単元の探究構造の妥当性や有効性について検討したい。

Ⅱ. 歴史教育における探究学習の現状と改革の方向性

社会科教育における探究学習の現状を示したものが表1である。一つ目の類型は、科学的社會認識形成としての探究学習である。この探究学習は、科学的知識を習得するために、概念や理論を批判的に修正・発展するように構成する。その構造は、知識論などの科学性の論理に重点を置くものとなる。二つ目の類型は、市民的資質育成としての探究学習である。この探究学習は、問題（学習問題）把握—問題追究（検証）—結論を吟味するように構成する。その構造は、意思決定などの行動性の論理に重点を置くものとなる。三つ目の類型は、社会認識と市民的資質の一体的構築としての探究学習である。この探究学習としては、例えば、市民社会科のように、討議・対話を段階的に向上するように構成するものが提案されている²⁾。この場合、構造は、討議・対話など社会性の論理に重点を置くものとなる。

以上の社会科探究学習の三類型を歴史教育に適応し、その現状と改革の方向性を明らかにする。

表1 社会科教育における探究学習の現状

探究学習の類型	構成	構造
科学的社會認識形成としての探究学習	科学的知識を習得するために、概念や理論を批判的に修正・発展する。	知識論などの科学性の論理に重点を置く。
市民的資質育成としての探究学習	問題（学習問題）把握—問題追究（検証）—結論を吟味する。	意思決定などの行動性の論理に重点を置く。
社会認識と市民的資質の一体的構築としての探究学習 （例）市民社会科	（例）討議・対話を段階的に向上する。	（例）討議・対話など社会性の論理に重点を置く。

1. 科学的社會認識形成としての探究学習

科学的社會認識形成としての探究学習に位置付く代表的な歴史学習は、原田智仁の理論批判学習、児玉康弘の開かれた解釈批判学習、溝口和宏の開かれた価値観形成学習、梅津正美の規範反省学習などを挙げることができる。ここでは、規範反省学習を取り上げ、探究学習としての特徴とその限界について検討する。

梅津が提唱した規範反省学習は、社会構成主義の認識論に着目して、時代の規範の語りと社会秩序の関係を批判的に探究し概念的（学問的）知識として習得する。梅津が規範反省学習として提示した中学校歴史的分野の小単元「形成される『日本国民』：近代都市の規範と大衆社会」³⁾の授業構成（3時間）を、筆者が整理したものが表2である。

授業は4つのパートからなっている。パートⅠでは、教師が提示したMQ1「形成される『日本国民』の意味を考える」を生徒に探究させる。最初に、資料1「二十四時家庭双六」を読み解かせ、どのような規範が表現されているかを発表させる。そして、説明的知識①「大正から昭和のはじめ（1912年ごろ～1920年代）には、近代国家にふさわしいとされる男女の役割・勤労・衛生・勉学・愛情で結ぶ家族・時間規律などの規範が、東京など大都市を中心に、様々な語りとしてつくり出された」について理解させる。さらに、この説明的知識を概念的知識①「規範は、時代の社会や状況の下で、様々な語りとしてつくり出される」として概念化させ、日本国民が形成される中で、規範に着目する意味を考えさせる。

パートⅡでは、MQ1を引き続き探究させる。最初に、資料2「東京市の人口統計表」、資料3「化粧品品の製造販売で成長した資生堂の広告」などを読み解かせ、説明的知識②「大正から昭和のはじめは、産業革命（工業化）、大都市の発達、消費社会の出現、サラリーマン層（都市の新中間層）の成長などが見られた日本社会の大きな変化の時期であった」について理解させる。その後も史資料を用いて説明的知識③・④を理解させ、最後に、これまでの説明的知識を概念化させ、MQ1に対応する概念的知識②「規範は、集団や諸個人を、無自覚のうちに国家・社会の仕組みや体制の内に取り込み、さらにそうした仕組みや体制を自発的に維持・定着させるものへと導いて、社会の秩序をつくり出す」という解釈を発表させる。

パートⅢでは、教師が提示したMQ2「規範の働きにより、人々の日常生活において、どのような偏見や差別が生まれてくるかを追究する」に取り組ませる。最初に、資料8「化粧の仕方について論じた当時の美容評論家の文章」、資料9「職業婦人について読んだ川柳三首」を読み解かせ、説明的知識⑤「時代の都市生活の規範が、『日本国民』を、普通の者と特殊な者、上品な者と下品な者、役に立つ者と役に立たない者、というように分類し、人々の間に力に偏りのある結びつきをつくり出した」を理解させる。さらに、説明的知識⑥を引き出し、説明的知識⑤⑥を概念化する。最後に、MQ2に対応する概念的知識③「規範は、それにふさわしい行為の達成を基準に、個人・諸集団を「普通／特殊」、「高級／低級」、「役に立つ／役に立たない」などに分類し、社会の中で力に偏りのある結びつきをつくり出す」について発表させる。

表2 「形成される『日本国民』：近代都市の規範と大衆社会」（3時間）の授業構成（筆者作成）

展 開	授業構成	探究構造
I	<p>MQ1「形成される『日本国民』の意味を考える」を探究させる。</p> <p>○絵画資料から説明的知識①「大正から昭和のはじめ（1912年ごろ～1920年代）には、近代国家にふさわしいとされる男女の役割・勤労・衛生・勉学・愛情で結ぶ家族・時間規律などの規範が、東京など大都市を中心に、様々な語りとしてつくり出された」ことを理解させる。</p> <p>◎説明的知識①を、概念的知識①「規範は、時代の社会や状況の下で、様々な語りとしてつくり出される」として概念化させ、日本国民が形成される中で、規範に着目する意味を考えさせる。</p>	教師が、規範とその語りを理解させ、規範に着目させる。
II	<p>MQ1「形成される『日本国民』の意味を考える」を探究させる。</p> <p>○史資料から説明的知識②「大正から昭和のはじめは、産業革命（工業化）、大都市の発達、消費社会の出現、サラリーマン層（都市の新中間層）の成長などが見られた日本社会の大きな変化の時期であった」を理解させる。</p> <p>○史資料から説明的知識③「時代の変化の中で、政府会社、工場、学校、マスメディアなど通じて、都市生活の規範が発信された。その規範は、矛盾・対立・葛藤をともしながら、都市のサラリーマン層とその家庭を中核に大衆が受け入れ、規範にふさわしい生活の仕方や行動の仕方を自発的に実行したことにより、社会の中に定着し維持され、社会に秩序を与えた」ことを理解させる。</p> <p>○史資料から説明的知識④「人々は、時代の都市生活の規範に基づいて、近代国家にふさわしい『日本国民』になっていった」ことを理解させる。</p> <p>◎説明的知識②③④を踏まえて概念化し、概念的知識②「規範は、集団や諸個人を、無自覚のうちに国家・社会の仕組みや体制の内に取り込み、さらにそうした仕組みや体制を自発的に維持・定着させるものへと導いて、社会の秩序をつくり出す」という解釈を発表させる。</p>	教師が規範とその規範が形成する歴史的な社会構造を解釈・説明させる。
III	<p>MQ2「規範の働きにより、人々の日常生活において、どのような偏見や差別が生まれてくるかを追究する」を探究させる。</p> <p>○史資料から説明的知識⑤「時代の都市生活の規範が、『日本国民』を、普通の者と特殊な者、上品な者と下品な者、役に立つ者と役に立たない者、というように分類し、人々の間に力に偏りのある結びつきをつくり出した」ことを理解させる。</p> <p>○さらに説明的知識⑥「時代の規範に基づく人々の日常的なふるまいや関わり合いが、図らずも差別され排除される少数者をつくり出す働きをもった」ことを理解させる。</p> <p>◎説明的知識⑤⑥を概念化し、概念的知識③「規範は、それにふさわしい行為の達成を基準に、個人・諸集団を「普通／特殊」、「高級／低級」、「役に立つ／役に立たない」などに分類し、社会の中で力に偏りのある結びつきをつくり出す」について発表させる。</p>	教師が規範とその規範が形成する歴史的社会問題を解釈・説明させる。
IV	<p>MQ3「時代の学習を鏡にして、私たちの日常生活の中で生み出される差別とその対処の仕方について考える」を探究させる。</p> <p>◎学習した概念的知識①②③を踏まえ、過去の規範と社会秩序との関係を、現代社会の規範と自分たちの差別的行為の関係に結び付け、差別解消の方法をクラスで討論させる。</p>	教師が討論を通して規範とその規範が形成する現代的社会問題とその解決策を解釈・説明させる。

パートⅣでは、教師が提示したMQ3「時代の学習を鏡にして、私たちの日常生活の中で生み出される差別とその対処の仕方について考える」を探究させる。ここでは、学習した概念的知識①②③を踏まえ、過去の規範と社会秩序との関係を、現代社会の規範と自分たちの差別的行為の關係に結び付け、差別解消の方法をクラスで討論させる。

この歴史授業の探究構造は、パートⅠで、教師が生徒に大正・昭和初期における大都市の規範とその語りを理解させ、規範に着目させる。パートⅡで、その規範に着目する要因として、規範が形成した近代国家日本や日本国民という歴史的な社会構造について生徒に解釈・説明させる。さらに、パートⅢで、規範が形成した近代日本における差別という歴史的な社会問題について生徒に解釈・説明させる。最後に、パートⅣで討論を通して規範とその規範が形成する現代社会の差別とその解決策、すなわち、現代の社会問題とその解決策について生徒に解釈・説明させる。

まとめると、規範反省学習は、社会構成主義に基づいて、近現代史の語りにおける規範を取り上げ、規範を説明的・概念的知識として扱う。そして、規範を取り上げる理由を探究する授業構成になっている。その探究構造は社会構成主義に基づく科学性学問性を保障することに重点を置き、教師による客観的な探究過程を形成するものになっている。このため、規範反省学習は科学的な社会認識を形成することができるが、生徒の主体的な探究活動を保障することは重視していない。歴史は、生徒にとって、教師など他者によって探究させられるもの、認識させられるものに留まることになる。

2. 市民的資質育成としての探究学習

市民的資質育成としての探究学習に位置付く代表的な歴史学習は、経験主義に基づく問題解決学習や小原友行の意思決定論、加藤公明の考える日本史授業などを挙げることができる。ここでは、考える日本史授業を取り上げ、探究学習としての特徴とその限界について検討する。

考える日本史授業は、歴史学や考古学の最新の研究成果に基づき教材や学習課題を設定し、子どもたちに仮説をつくらせる。その仮説に基づいて子どもたちによる直接の討論や意見ノートなどの交換により、問いに対する意思決定に関わる資質や討論によって生徒同士の信頼関係、開かれた関係を形成する資質を育成できるとする。そこで、代表的な実践の一つである高校日本史単元「徳政一揆の農民たちは有罪か」⁴⁾を取り上げる。その授業構成（5時間）を筆者が整理したものが表3である。

授業は5時間構成で計画されている。1・2限目では「大乘院日記目録」などの資料を読み解き、徳政一揆についての事実を認識させる。そして、学習課題「徳政一揆の農民たちは有罪か」について探究することを提起する。3限目で各生徒に学習課題について賛成か反対かの回答を作成させ提出させる。4限目で、無罪派、有罪派の代表意見を発表させる。そして、代表意見に対する各自の意見をアンケートに回答させる。5限目が討論授業となる。

表3 「徳政一揆の農民たちは有罪か」(5時間)の授業構成(筆者作成)

時程	授業構成	探究構造	
1・2限	(1) 史料「大乘院日記目録」、柳生の徳政碑文、自主教材「東寺の枝豆」などの読解。 (2) 問題「徳政一揆の農民たちは有罪か」の提起	教師が歴史事実を理解させる。 教師が歴史的問題を提起する。	
3限	○各自が問題への回答をつくって提出。	生徒が仮説を形成する。	
4限	○代表意見(無罪派2名, 有罪派2名)を発表する。生徒はアンケートに答える。 無罪派(不明) 有罪派(不明) ・「4人の代表意見について、あなたが1番『なるほどなあ〜』と思ったのは誰の意見のどの部分ですか。それはなぜですか」 ・代表意見の1つ以上の部分に対して、批判、疑問、質問事項をあげなさい」	生徒が意見形成する	生徒が議論する。
5限	(1) 代表意見に対する疑問・批判の発表 ①無罪派に対する批判・質問をめぐる討論(発言の要約) 【批判】W「生活が苦しいなら、なにをやっても許されるのか。」 F「利子が高く返済できない場合は、借りなければよい。」 【反論】E「生活が苦しい場合は、将軍や天皇の代替わりの際に、元の所有者に戻すことが、正しい政治であると考えられていた、一揆はこの権利を主張しようとした(地発の思想)。」 M「冷涼化が進行し、飢饉や凶作が起こる。そのため、手間と費用が必要となり、高利貸しに手を出さざるをえない。安定した収入もないので繰り返しを繰り返し莫大な借金になる。それでも家族を養わなければならない。」 ②有罪派に対する批判・質問をめぐる討論(要約) 【批判】「徳政一揆がだめなら、借金を抱えたままどうやって農民は生活するのか。」 【反論】H「農民は幕府に対する徳政令の要求だけでなく、土倉などを直接襲って私徳政を行っている。銀行強盗と同じで犯罪だ。」「手間と費用がより必要な二毛作の普及で、土地に対するより強固な愛着が農民たちに芽生え、地発という間違った発想が生まれた。生活苦・一揆・徳政令の負のスパイルに陥っている。1441年の嘉吉の徳政一揆後も多くの一揆が起こっている。借金が帳消しされても生計はよくなり、田の生産性も変化なし。」 T「土倉は銀行みたいなものだから、経済の心臓。銀行をつぶすと国の経済が崩壊してしまうように、農民の行為は、結局は国全体を悪くする一原因ではないか。」	生徒が討論を行い意思決定する。	
	③討論全体を踏まえた感想(発言原文) A「農民たちも命がけで自分の意見をいおうとした。そこはいいことだと思います。今の日本を考えたときに、独裁政権みたいになっていないのは、この時にこういう農民が小さいけど、頑張ったことによって政府がびびって、『俺ら、独裁的なことをやったら、こいつら動くんじゃないか』みたいな、なめんなじゃない的な雰囲気があるからこそのことだと思います。それなのに、ここにいっぱい大人の人がいるんですけど、選挙に行かないってことは、せっかく意見を言うっていう場を、この時代の人々が作ってくれた場所を無駄にして。それなのに総理大臣変わる、文句言う、それは違うんじゃないか。自分は選挙に行きたいと思います。」 G「農民のこうした土一揆っていうのは、なんか一つの立派な市民革命政府だと思いました。そして、それは今の日本の民主主義の第一歩で、さっきA君がいていたように、政府とか幕府に自分たちの意見を訴えるということの最初で、民衆の歴史の新しい歴史の大事な出来事だと思いました。」 【宿題】事後課題への回答(不明)	生徒が改めて歴史的問題に関する意見を形成する。	

討論授業では、最初に、無罪派に対する批判・質問をめぐる討論を行う。無罪派へは「生活が苦しいなら、なにをやっても許されるのか。」「利子が高く返済できない場合は、借りなければよい。」という批判がなされる。これらの意見に対しては「生活が苦しい場合は、将軍や天皇の代替わりの際に、元の所有者に戻すことが、正しい政治であると考えられていた。一揆はこの権利を主張しようとした（地発の思想）。」「冷涼化が進行し、飢饉や凶作が起こる。そのため、手間と費用が必要となり、高利貸しに手を出さざるをえない。安定した収入もないので繰り越しを繰り返し莫大な借金になる。それでも家族を養わなければならない。」などの反論がなされる。次に、有罪派に対する批判・質問をめぐる討論を行う。有罪派に対して複数の生徒が「徳政一揆がダメなら、借金を抱えたままどうやって農民は生活するのか。」という批判を発表する。この批判に対しては、「農民は幕府に対する徳政令の要求だけでなく、土倉などを直接襲って私徳政を行っている。銀行強盗と同じで犯罪だ。」「手間と費用がより必要な二毛作の普及で、土地に対するより強固な愛着が農民たちに芽生え、地発という間違った発想が生まれた。生活苦・一揆・徳政令の負のスパイルに陥っている。1441年の嘉吉の徳政一揆後も多くの一揆が起きている。借金が帳消しされても生計はよくなり、田の生産性も変化なし。」「土倉は銀行みたいなものだから、経済の心臓。銀行をつぶすと国の経済が崩壊してしまうように、農民の行為は、結局は国全体を悪くする一原因ではないか。」のように反論する。最後に、討論全体を踏まえた感想を生徒に求める。生徒は「農民たちも命がけで自分の意見をいおうとした。……今の日本を考えたときに、独裁政権みたいになっていないのは、この時にこういう農民が小さいけど、頑張った……」「土一揆ってというのは、なんか一つの立派な市民革命政府だと思いました。」のように発言する。

この歴史授業の探究構造は、1・2限で教師が歴史事実を理解させ、歴史的問題を提示する。3限で生徒が問題に対する仮説をつくる。4限では個々の生徒が、議論のために代表的な仮説に対する意見を形成する。5限で議論（討論）を行い、仮説を検証する。討論は生徒の主体的な発言で展開する。時代構造を踏まえて批判・反論し仮説の正当性について意思決定する。さらに、討論全体を踏まえて、歴史的問題に関する意見を形成する。

まとめると、考える日本史授業は、歴史的問題を取り上げ、議論（討論）を通して、生徒の意見を形成することを探究する授業構成になっている。その探究構造は意思決定という行動性の論理に重点を置き、生徒が問題を主観的に探究する過程を形成するものになっている。その結果、問題に対する意思決定力や生徒同士の信頼関係の構築など市民的資質を育成することができる。一方で、地発の思想、当時の農民像・経済構造などは、生徒相互の討論により主観的に認識されるものであり、科学性学問性の根拠が曖昧な場合も多い。徳政一揆を主権的行為や市民革命として評価する認識も主観的なものとなる⁵⁾。

3. 社会認識と市民的資質の一体的構築としての探究学習

社会認識と市民的資質の一体的構築としての探究学習を目指している歴史学習としては、池野範男の市民社会科を挙げることができる。その代表的な歴史授業の一つが、世界史単元「武力行使は許されるか」⁶⁾である。筆者がその授業構成（5時間）を、表4のように整理した。

導入では、教師が、アメリカのアフガニスタンへの武力介入に関する議論から社会問題「他国から武力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」を提示する。そして、生徒は、信念①国家安全保障に基づいた武力行使は許される、信念②国家単独ではなく、国際安全の保障のためであれば武力行使は許される、信念③武力行使は許されない、から自分の主張を明確にする。展開Ⅰ～Ⅲでは、教師と生徒が協力しながらトゥールミン図式を用いて各信念を正当化する。例えば、展開Ⅰの場合、信念①について、仮説1「真珠湾攻撃によって、アメリカは国家安全保障に基づいて武力行使をすることが許された。」、仮説2「アメリカのアフガニスタンに対する武力行使は、真珠湾攻撃の事例と同じく、国家安全保障に基づいて許される。」の検証を行う。まず教師が仮説1と仮説2が許される根拠・論拠(W)として、国家安全保障のためであれば個別的自衛権を発動する権利があるという主張を理解させる。さらに、教師と生徒は協力してトゥールミン図式を完成しながら、個別的自衛権の発動が許される裏付け・理由付け(B)として、国家安全保障の考えを明確化する。最後に、生徒は信念①を支持する人は、「国家には他国の一方的攻撃に対して、国家安全保障のための個別的自衛権を発動する権利がある」という正当化する理由を持っていることを理解する。同様に展開Ⅱでは信念②について、展開Ⅲでは信念③について検討する。最後の終結では、アフガニスタンに対するアメリカの武力介入の是非だけでなく、北朝鮮やアメリカから攻撃を受けたと仮定して、自分の信念を明確にし、トゥールミン図式を用いながら、それぞれの立場で討論を行なう。

この授業の探究構造は、導入では、教師が社会問題を提示し、生徒は問題に対する仮説（信念）を明確にする。展開ⅠからⅢでは、教師と生徒が協力して仮説の検証を行う。教師は生徒に仮説の根拠・論拠(W)を説明する第1次正当化（事実・データD—根拠・論拠W—主張C）をさせる。さらに、教師と生徒は協力して、仮説の根拠・論拠の裏付け・理由付け(B)を説明する第2次正当化（〈D—W—C〉—裏付け・理由付けB）という段階性のある討議構造（トゥールミン図式）による検証を繰り返す。終結では、各自が選択した信念とその正当化の根拠・論拠や裏付け・理由付けを比較することを通して、問いに対する結論を改めて検証する。

まとめると、市民社会科の歴史授業は、科学的・学問的な根拠に基づいて、社会問題への対応の正当性を意思決定することを探究する授業構成になっている。その探究構造は、討議構造を通じた意思決定という社会性の論理に重点を置き、教師と生徒が協力して主体的に探究する過程を形成するものになっている。その結果、問題に関連する科学的学問的な社会認識とともに問題に対する討議を通じた意思決定力など市民的資質を段階的に育成することができる。一

表4 「武力行使は許されるか」の授業構成（5時間）（筆者作成）

展開	授業構成	探究構造
導入	<p>MQ：他国から武力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？</p> <p>MA：自分の主張を明確にする。</p> <p>信念①国家安全保障に基づいた武力行使は許される。</p> <p>信念②国家単独ではなく、国際安全の保障のためであれば武力行使は許される。</p> <p>信念③武力行使は許されない。</p>	<p>教師が問題を提示する。</p> <p>生徒が仮説（信念）を明確にする。</p>
展開Ⅰ	<p>◎なぜ国家安全保障に基づいた武力行使は許されるのか？</p> <p>仮説1：真珠湾攻撃によって、アメリカは国家安全保障に基づいて武力行使をすることが許された。</p> <p>仮説2：アメリカのアフガニスタンに対する武力行使は、真珠湾攻撃の事例と同じく、国家安全保障に基づいて許される。</p> <p>○教師が生徒に仮説1を検討させ、真珠湾攻撃に対するアメリカの日本への武力行使は、日本の一方的攻撃に対する国家安全保障のための個別的自衛権の発動が権利として保障されるという理由を理解させる。</p> <p>○教師が生徒に仮説2を検討させ、アルカイダをアフガニスタンが保護したので、国家安全保障のために個別的自衛権を発動できるという理由を理解させる。</p> <p>○教師と生徒が協力してトゥールミン図式を完成させる。</p> <p>根拠・論拠（W）：相手国の一方的な攻撃に対する個別的自衛権の発動であるから。</p> <p>裏付け・理由付け（B）：近代国家はひとつの国として不可侵であるという考えをもとに成り立つ国家安全保障のため。</p> <p>◎生徒は信念①を支持する人は、「国家には他国の一方的攻撃に対して、国家安全保障のための個別的自衛権を発動する権利がある」という正当化する理由を持っていることを理解する。</p>	<p>◎教師と生徒が協力して仮説（信念①）に関連する歴史的事実を検証する。</p> <p>○教師が仮説の第一次正当化をさせる</p> <p>○教師が仮説の第一次正当化をさせる。</p> <p>○教師と生徒が協力して仮説の第二次正当化を行う。</p> <p>◎生徒が仮説（信念①）の正当性を理解する。</p>
展開Ⅱ	<p>◎なぜ国際安全保障に基づいた武力行使は許されるのか？</p> <p>仮説1：イラクのクウェート侵攻に対する湾岸戦争は国際安全保障に基づいた武力行使だと許された。</p> <p>仮説2：アメリカのアフガニスタンに対する武力行使は湾岸戦争と同じく、国際安全保障に基づいて許される。</p> <p>○仮説1を検討し、単独の場合は報復の連鎖になるので、国際連合における国際ルールに基づいて集団的自衛権を発動し集団で紛争を解決しようとしたからという理由を理解する。</p> <p>○仮説2を検討し、アフガニスタンへの武力行使は国際安全保障のための集団的自衛権の発動であるので容認されるという理由を理解する。</p> <p>○トゥールミン図式を完成させる。</p> <p>根拠・論拠（W）：多数国の利益のための集団的自衛権の発動であるから。</p> <p>裏付け・理由付け（B）：リバイアサン状態にならないように近代国家の関係は国際調停ルールに従うべきだという考えのもとに成り立つ国際安全の保障のため。</p> <p>◎生徒は、信念②を支持する人は、「一方的な攻撃に対し国家で対応すると報復の連鎖になるので、より上位の機関に委ね国際的ルールに基づいて集団的自衛権を発動する権利がある」という正当化する理由を持っていることを理解する。</p>	<p>◎教師と生徒が協力して仮説（信念②）に関連する歴史的事実を検証する。</p> <p>○教師が仮説の第一次正当化をさせる。</p> <p>○教師が仮説の第一次正当化をさせる。</p> <p>○教師と生徒が協力して仮説の第二次正当化を行う。</p> <p>◎生徒が仮説（信念②）の正当性を理解する。</p>

展開Ⅲ	<p>◎なぜ武力行使は許されないのか？</p> <p>仮説1：米ソにはキューバ危機において話し合い（交渉）による解決の可能性があったので、武力行使を相互にしなかった。</p> <p>仮説2：アメリカのアフガニスタンに対する武力行使は話し合い（交渉）の可能性があったので許されない。</p> <p>○仮説1を検討し、米ソはお互いに核兵器を所有しており、核戦争に発展することを避けようとしたという理由を理解する。</p> <p>○仮説2を検討し、アフガニスタンの民間人の犠牲者が3800人以上に達したこと、武力による紛争の解決は報復の連鎖を招くこと、以上の2点は人間の安全保障を優先すべきだという考えに反するもので紛争解決手段として適切ではなかった。また、国連が交渉によってアルカイダとアメリカの対立を緩和しようと試みていたという理由を理解する。</p> <p>○トゥールミン図式を完成させる。</p> <p>根拠・論拠（W）：武力行使になると報復連鎖を招き、多くの犠牲者をだす可能性があるから。</p> <p>裏付け・理由付け（B）：国家ではなく個々人の安全を優先すべきだという考えのもとに成り立つ人間の安全保障のため。</p> <p>◎生徒は、信念③を支持する人は「人間の安全保障。報復の連鎖の断絶のため、武力行使は許されるべきではない」という正当化する理由を持っていることを理解する。</p>	<p>◎教師と生徒が協力して仮説（信念③）に関連する歴史的事実を検証する。</p> <p>○教師が仮説の第一次正当化をさせる。</p> <p>○教師が仮説の第二次正当化をさせる。</p> <p>○教師と生徒が協力して仮説の第二次正当化を行う。</p> <p>◎生徒が仮説（信念③）の正当性を理解する。</p>
終結概要	<p>MQ：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、そう考えるのか？</p> <p>◎北朝鮮やアメリカから攻撃を受けたと仮定して、自分の信念を明確にし、それぞれの立場で討論を行なう。（トゥールミン図式を完成させる。）</p>	<p>結論の検証</p> <p>◎討議による振り返りと転移</p>

方で、生徒の探究過程は、どの生徒も第1次正当化から第2次正当化へと探究する単線的な段階性を前提としている。そのため、生徒の主体的な探究活動を十分に視野に入れたものにはなっていない。

4. 本章のまとめ—歴史教育における探究学習の改革の方向性—

本章では、歴史教育における探究学習として、科学的・社会的認識形成としての探究学習、市民的資質育成としての探究学習、社会的認識と市民的資質の一体的構築としての探究学習が、開発・実践されていることを明らかにした。そして、それぞれの探究学習について次のようなことを明らかにした。

科学的・社会的認識形成としての探究学習は、理論、解釈、価値観、規範を取り上げ、取り上げる理由を探究する。そして、科学的・学問的知識を扱う授業構成になっている。その探究構造は、科学性・学問性の論理に重点を置き、教師による客観的な探究過程を形成する。このため、科学的な社会的認識を形成することができるが、生徒の主体的な探究活動を保障することはできない。歴史は、生徒にとって、教師など他者によって探究させられるもの、認識させられるものに留まっている。

一方で、市民的資質育成としての探究学習は、歴史的問題を取り上げ、議論（討論）を通し

て生徒の意見を形成することを探究する授業構成になっている。その探究構造は、意思決定という行動性の論理に重点を置き、生徒が問題を主観的に探究する過程を形成する。このため、問題に対する意思決定力や生徒同士の信頼関係の構築など市民的資質を育成する。一方で、生徒が認識する時代構造や時代解釈は主観的なものになりがちである。歴史は、生徒にとって、自分たちで探究できるもの、認識できるものではあるが、その科学性学問性は高くない。

このため、社会認識と市民的資質の一体的構築としての探究学習が、市民社会科を中心に行われている。市民社会科は、社会問題を取り上げ、科学的・学問的な根拠に基づいて、その対応の正当性を意思決定することを探究する授業構成になっている。その探究構造は、討議構造を通した意思決定という社会性の論理に重点を置き、生徒が教師と協力して主体的に探究する過程を形成する。この場合、問題に関連する科学的学問的な社会認識とともに問題に対する討議を通した意思決定力など市民的資質を段階的に育成する。一方で、生徒の探究過程は単線的な段階性を前提としており、生徒の主体的な探究活動を十分に視野に入れたものになっていない。歴史は、生徒にとって、教師や他の生徒と協力して段階的に探究できるもの、認識できるものではあるが、個々の生徒の多様な探究の道筋を保証してはいない⁷⁾。

そこで、社会認識と市民的資質の一体的構築としての探究学習における市民社会科の研究を進展させ、段階的単線的なだけでなく段階的複線的な探究過程を保証し、より主体的な探究学習のあり方を明らかにする。社会認識と市民的資質を一体的に探究する論理としては、社会の問い直し（クレーム申し立て）の論理を取り上げる。この論理で開発した、生徒自らが問いを表現する問いの構築学習を事例にして、新しい探究構造の特徴を解明し、歴史教育に対する意義を説明したい。

Ⅲ. 問いの構築学習の実際とその探究構造

1. 高校歴史総合単元「権利について問いをつくろう」の授業構成

社会の問い直し（クレーム申し立て）の論理に基づいて高校歴史総合の単元「権利について問いをつくろう」を開発した。その授業構成を示したのが表5である。

第1時前半では、教師が「運動会として不思議な点はないか。」と発問し、資料1「運動会」を参考にして、不思議に思ったことを生徒同士で確認させる。そして、生徒は、特に疑問に思ったことを問いとして表現する。生徒の問いの中から、自由を視点にした問いを紹介し、「自由」を視点にして運動会について探究していくことを伝える。

第1時後半では、教師が「運動会で自由という言葉が強調されたのはなぜだろう。」と発問し、生徒に考えさせる。次に、自由と刺繍された人形、自由亭と書かれた岡持、資料2「自由の盃」などを提示し、明治時代には自由という言葉自体が目新しさを感じさせるものであったことや、自由が十分保障されていなかったために、自由を強調し実現しようとした人々がいたことなど

表5 単元「権利について問いをつくろう」の授業構成（2時間）

	教師の活動・発問	学習活動	学習内容
第1時前半 運動会についての問い	<ul style="list-style-type: none"> ・次の資料1は明治時代に行われた運動会の様子です。4人班となって考察しよう。 1 今の運動会と比べて不思議な点はないか？ ・各班で疑問点を出しあおう。 ・特に調べてみたいことを各自問いにしてみよう。 ・各生徒の問いに対して、「自由」を視点にさらに探究することを伝える。 	<p>T：指示す S：班で作業する。</p> <p>T：発問する S：班で活動する</p> <p>T：発問する S：各自で考える</p> <p>T：提案する</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・天皇万歳, 自由万歳の旗, 大人の参加, 酒盛り, 演説など。生徒それぞれが考え意見を出し合うとともに, 教師も参加する。 ・素朴な問い（質問）として, まとめる。 *生徒から自由に関する問い（質問）があった場合は, 取り上げる。
第1時後半 自由についての問い	<ul style="list-style-type: none"> 2 運動会で「自由」という言葉が強調されたのはなぜだろう。 ・資料2のように盃や人形にも「自由」という文字が示されています。なぜ, 自由が使用されたのだろうか。 ・資料3は何だろう。 ・木や女性は何を表しているのだろうか。 *生徒が回答した後に, 教師が, フランスでは女神や服装（フリジア帽）, 木などに自由をイメージ化し, 多くの人々が国王の束縛や強制からの自由を実感できるようにしていたことを説明する。 ・運動会で「自由」という言葉が強調された理由について次のようなまとめを行う。 <ul style="list-style-type: none"> ①自由を強調することで, 人々の自由を実現したり保障したりしようとした。 ②自由は人々にとって明確なものでもなく, 保障されていたものでもなかった。 ・改めて生徒に新たな問いと問いを立てた理由を考えさせる。 ・班で各自がつくった問いを紹介する。他の生徒の問いを参考にして, より良い問いにブラッシュアップする。 ・各生徒の問いに対して, 「権利」を視点に探究することを伝える。 	<p>T：発問する S：各自で考える</p> <p>T：発問する S：各自で考える</p> <p>T：発問する S：各自で考える</p> <p>T：発問する S：各自で考える</p> <p>T：説明する</p> <p>T：まとめる</p> <p>T：発問する S：各自で考える</p> <p>T：指示する S：班で活動する</p> <p>T：提案する</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自由な生徒・班の発言, プリントに記入。 ・ハイカラ, 目新しい, 珍しい, 自由が制限されていたなど。 ・木をかざっている。鎖を断ち切っている女性。外国の様子ようだ。 ・女神, 何かのシンボル。 *運動会や自由の女神に関する風刺画などを指摘して①②をまとめる。 *生徒から権利に関する疑問がでない場合, 3の問いを教師が提案する。

第2時前半 権利についての問い	<ul style="list-style-type: none"> ・明治時代や19世紀のフランスで強調された自由は、どのような、何からの自由だと思いますか。 ・現在、私たちはどのような自由を保障されているだろうか。 ・自由は実現・保障され、私たちは当然の権利であると考えている。 3 私たちが自由を当然の権利としてイメージしているのはなぜだろう。 ・権利を保障しているのは何だろう。 ・憲法にはどのような自由が保障されているだろう。 ・経済活動、言論、居住移動などの自由を権利としたのは、誰だろう。 ・君たちが権利として実現したい自由は何だろう。現在の自由・権利で十分だろうか。 <p>*教師は次のようなまとめを行う。</p> <p>①自由は、誰かによって強調されたりイメージ化されたりして、憲法や法律により私達の権利の一つとして保障された。</p> <p>②一方で、自由を強調・イメージしたり、憲法・法律を制定したりした人にとって都合の良い自由を権利とした可能性もある。</p> <p>*生徒に改めて新しい問い（質問）と問い（質問）を立てた理由を考えさせる。</p>	<p>T：発問する S：各自で考える</p> <p>T：発問する S：各自で考える</p> <p>T：説明する</p> <p>T：発問する S：各自で考える</p> <p>T：発問する S：各自で考える</p> <p>T：発問する S：各自で考える</p> <p>T：発問する S：各自で考える</p> <p>T：説明する</p> <p>T：指示する S：各自で考える</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・束縛や強制からの自由、権力者からの自由。 ・自由な発言。 ・自由な生徒・班の発言、プリントに記入。 ・憲法、法律など。 ・身体の自由、精神の自由、経済活動の自由、言論の自由、居住移動の自由…。 ・憲法や法律を制定した人、政治家、憲法学者、偉い人…。 ・自由な発言 ・プリントに記入する。
第2時後半 問いをブラッシュアップする	<ul style="list-style-type: none"> ・評価規準を公開し、自身がつくった問いを自己評価させる。 ・班員に評価をしてもらう。 ・評価規準、評価活動を踏まえて、さらに良い問いにブラッシュアップして、最終的な問いを確定する。 ・評価規準は妥当であったか？「5」や「6」などのより高い評価規準を班で検討しよう。 ・問いをつくったり、つくった問いを評価したりしてみた感想を書こう。 	<p>T：指示する S：自己評価する</p> <p>T：指示する S：評価する。</p> <p>T：指示する S：各自で考える</p> <p>T：発問する S：班で考える</p> <p>T：発問する S：各自で考える</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・プリントに記入する。 ・この活動は難しかった。 ・プリントに記入。

資料1 運動会（木村直恵『〈青年〉の誕生』新曜社、1998、p.72-73。）

資料2 自由の盃（町田市立自由民権資料館『図説 自由／民権』町田市教育委員会）

資料3 自由の木（4https://www.akg-images.de/archive/-2UMDHUW8DYC7.html）

を考察させる。また、資料3「自由の木」などを参考にして、19世紀のフランスでは自由をイメージ化して、女性（自由の女神）として示したり、フリジア帽を自由の象徴としたりしたこと、その帽子を引っかけた木を自由の木と称し各地に植えたりしたことなどを考察させる。そして、日本と同様にフランスでも自由を実現するために、自由が強調されていたことを認識させる。まとめとして、運動会で自由を強調したのも自由を実現しようとする自由の盃や自由の木と同様の試みであり、①自由は人々にとって明確なものでもなく、保障されていたものでもなかった、②自由を強調することで、人々の自由を実現・保障しようとしたことを説明する。その後、生徒は改めて問いをつくる。また、つくった問いを班で紹介し合う活動を通して、再度、自分の問いを検討する。作成した問いの中から、「権利」に関する問いを紹介し、「権利」を視点に探究することを伝える。

第2時前半では、日常生活で保障されている自由を自覚させた後に、教師が「私たちは、自由を当然の権利としてイメージしているのはなぜだろう。」と発問し、生徒に考えさせる。その後、自由を私たちの権利として実現・保障しているのが憲法や法律であること、憲法や法律で定められた権利は政治家や学者などが選んでいることなどを検討させる。そして、教師が、①自由は、誰かによって強調されたりイメージ化されたりして、憲法や法律により私達の権利の一つとして保障された。②一方で、自由を強調・イメージ化し、憲法や法律を制定した人にとって都合の良い自由を権利とした可能性もある、のようにまとめる。そして生徒は、これまでの学習を踏まえて、改めて問いとその問いにした理由を記述する。

第2時後半では、生徒は、自分の問いを評価規準に基づいて評価すると共に、班員による他者評価を実施する。その後、評価規準と自己評価・他者評価を参考にして、各自の問いをより良い問いへとブラッシュアップし、最終的な問いとして確定する。また、評価規準の妥当性を検討したり、より高い評価規準を班で検討する。最後に、問いをつくったり、つくった問いを評価してみたりした感想を書く。

2. 単元「権利について問いをつくろう」の探究構造

本単元の探究構造を表6として示した。この歴史授業の探究構造は、4つの段階で構成されている。第1段階は第1時前半で実施され、教師が史資料の内容である明治時代の運動会に関する事実を認識・相対化させる。そして、生徒が明治時代の運動会という事実を対象にして問いを構築する。第2段階は第1時後半で実施され、教師が、日本を含む世界各地において自由が表象され、その実現が目指されたという歴史的解釈を認識・相対化させる。そして、生徒が自由の表象とその実現という歴史的解釈を対象にして問いを構築する。第3・4段階は第2時で実施され、教師が、自由の権利化という社会構造や自由・権利の構築性という社会の構築性を認識・相対化させる。そして、生徒が、社会構造や社会の構築性を対象にして問いを構築する。

本単元において、教師と生徒は協力して、史資料の事実や歴史的解釈だけではなく、社会構

造や社会の構築性という科学的・学問的な社会認識を段階的に形成するとともにその認識を相対化し、事後的・歴史的・社会的・社会構成的に問いを4つの段階で構築する。このように問いを繰り返し検討することで、社会のあり方を批判的に問い直す市民的資質を段階的に育成する。

そして、問いを繰り返し構築する際、生徒は、「問いの思考」「問いの主体（思考の視点）」「問いの対象（思考の対象）」を組み合わせ、問いを表現する。「問いの思考」は、疑問詞とそれ

表6 本単元の探究構造

時程	授業構成	探究構造
第1時前半	<p>1 運動会として不思議な点はないか？</p> <p>○教師は、資料1 明治時代の運動会の文献資料を読ませ、現代の運動会との違いをメモ書きさせる。</p> <p>・各班で疑問点を出しあおう。</p> <p>◎特に調べてみたいことを各自が問いにする（素朴な問い）。</p> <p>【問いの事例】当時の大人は、なぜ、運動会に参加して、酒盛りをしているのか。</p>	<p>【第1段階】</p> <p>教師が資料の事実を相対化させる。生徒が問いを事実に構築する。</p>
第1時後半	<p>2 運動会で「自由」という言葉が強調されたのはなぜだろう。</p> <p>・生徒は自由に自分の意見を話し合う。</p> <p>○教師は、資料2・3を用いて、次のように自由について考察させる。</p> <p>・生徒は自由の盃、自由の人形などから、明治時代にける自由の流行の理由を考える。</p> <p>・生徒はフランス革命における自由のイメージ化、などから、フランス(革命期)においても日本と同様に自由が強調されたこと、及び、強調された理由を考える。</p> <p>・教師は、フランスでは女神や服装などに自由をイメージ化し、多くの人々が自由の実現を実感できるようにしたことを説明し、次のようにまとめる。</p> <p>①自由は人々にとって明確なものでもなく、保障されていたものでもなかった。</p> <p>②自由を強調することで、人々の自由を実現したり保障しようしたりした。</p> <p>◎生徒は新たな問い（質問）と問い（質問）を立てた理由を考える。</p> <p>◎班で問いを紹介しあい、問いを修正する（修正しなくても可）。</p> <p>【問いの事例】当時の人々は、どのように自由を意識したのだろうか。</p>	<p>【第2段階】</p> <p>○教師が歴史的解釈を相対化させる。生徒が問いを歴史的に構築する。</p>
第2時	<p>3 あなたが自由を当然の権利としてイメージしているのはなぜだろう。</p> <p>・生徒は自由に自分の意見を話し合う。</p> <p>○教師は次のような説明を行う。</p> <p>①自由は、誰かによって強調されたりイメージ化されたりして、憲法や法律により私達の権利の一つとして保障された。（自由の権利化）</p> <p>②一方で、自由を強調・イメージ化させた人や、憲法・法律を制定した人にとって都合の良い自由を権利とした可能性もある。（自由・権利の構築性）</p> <p>◎生徒は最終的な問い（質問）と問い（質問）を立てた理由を考える。</p> <p>◎評価規準に基づく自己評価・他者評価を実施し、改めて自己の問いをつくる。</p> <p>【第3段階の問いの事例】</p> <p>・なぜ、私達は、憲法や法律で、自由を権利として保障できるのか。</p> <p>【第4段階の問いの事例】</p> <p>・私は、自由などの権利によって、他者の影響を受けないためにはどうしたら良いのだろうか。</p>	<p>【第3段階】</p> <p>○教師が社会構造を相対化させて、生徒が問いを社会的に構築する。</p> <p>【第4段階】</p> <p>◎教師が社会の構築性を相対化させて、生徒が問いを社会構成的に構築する。</p>

に対応する動詞で表わす。「問いの主体」は、「問い」がどの視点から切り出されているか思考の視点を定めるものであり、多くの場合、主語となる。「問いの対象」は、問いを具体的に思考する対象であり、多くの場合、動詞が対象とするものになる。つまり、本単元では生徒は、問いを「問いの思考」「問いの主体」「問いの対象」を視점에、4つの段階で構築する。このことを示したのが、図1である。図1は、本単元における生徒の探究過程が、第1段階から第4段階まで予定調和的に問いを構築するのではなく、生徒一人一人が多様な道筋で問いを構築することを示している。例えば、ある生徒の最終的な問いは第3段階に留まっているが、「問いの主体（主語）」は第4段階を達成している。別の生徒の最終的な問いは第4段階を達成しているが、「問いの対象」は第2段階に留まっている。このように、同じ段階の問いを表現していても、探究の道筋が多様であることを明らかにできる。本単元の探究構造は、問いの対象として相対化する科学的学問的な社会認識とともに、社会のあり方を批判的に問い直す市民的資質を段階的複線的に育成することができるようになっている。

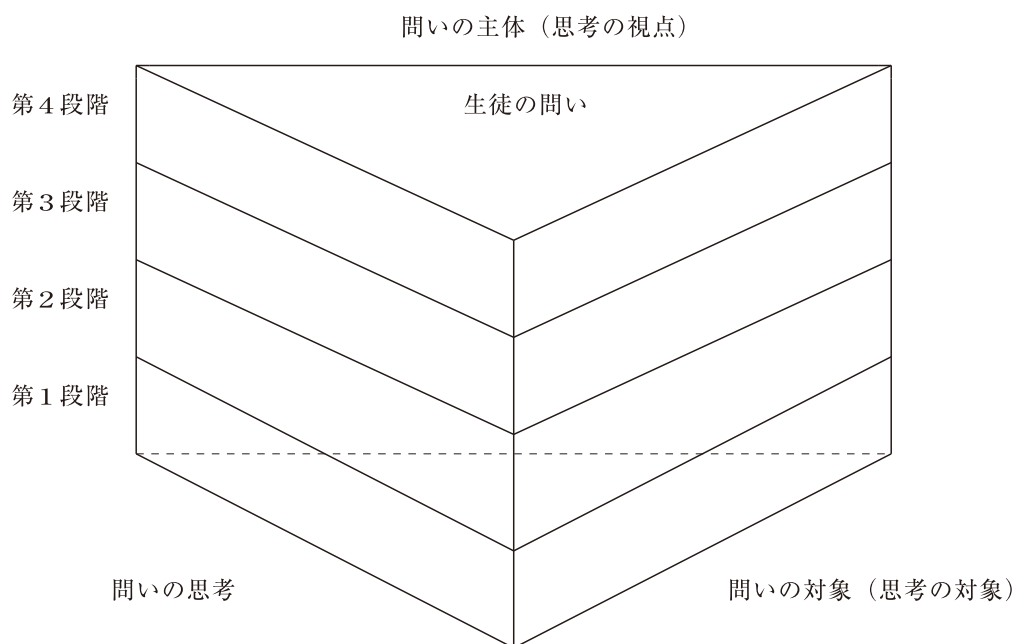


図1 生徒の探究過程

3. 本章のまとめ

社会認識と市民的資質を一体的に探究する論理としては、社会の問い直し（クレーム申し立て）の論理を取り上げ、生徒自らが問いを表現する問いの構築学習を事例にして、新しい探究構造の特徴として次のことを解明した。

第1に、問いの構築学習は、科学的・学問的な事実・解釈を取り上げるとともに相対化し、事實的・歴史的・社会的・社会構成的に問いを段階的に構築することを探究する授業構成になっている。

第2に、その探究構造は、社会の問い直し（クレイム申し立て）という社会性の論理に重点を置き、教師と生徒が協力して主体的に探究する過程を形成する。

第3に、生徒の探究過程は、問いの対象として相対化する科学的学問的な社会認識とともに、社会のあり方を批判的に問い直す市民的資質を段階的複線的に育成するものである。

この結果、歴史は、生徒にとって教師や他の生徒と協力して段階的複線的に探究できるもの、認識できるものであり、生徒一人一人がそれぞれに構築できるものになる。

Ⅳ. 研究の小括

本研究では、社会科探究学習の論理である社会認識形成と市民的資質育成を視点にして、歴史教育にける探究学習の現状と課題を検討した。そして、問いの構築学習を事例として、歴史教育における社会認識と市民的資質の一体的構築としての探究学習の必要性とより主体的な探究過程を形成できる可能性を論じた。この結果、次のような点を明らかにすることができた。

- (1) 歴史教育における探究学習は、科学的社會認識形成としての探究学習、市民的資質育成としての探究学習、社会認識と市民的資質の一体的構築としての探究学習として研究されていることを明らかにした。
- (2) 歴史教育における探究学習の授業構成とその構造を明らかにした。すなわち、科学的社會認識形成としての探究学習は、理論、解釈、価値観、規範を取り上げ、科学的・学問的知識として扱う。そして、取り上げる理由を探究する授業構成になっている。その探究構造は、科学性学問性の論理に重点を置き、教師による客観的な探究過程を形成する。このため、科学的な社会認識を形成することができるが、生徒の主体的な探究活動を保障することはできない。

市民的資質育成としての探究学習は、歴史的問題を取り上げ、議論（討論）を組織する。そして、生徒の意見を形成することを探究する授業構成になっている。その探究構造は、意思決定という行動性の論理に重点を置き、生徒が問題を主観的に探究する過程を形成する。このため、問題に対する意思決定力や生徒同士の信頼関係の構築など市民的資質を育成する。一方で、生徒が認識する時代構造や時代解釈は主観的なものになりがちである。

社会認識と市民的資質の一体的構築としての探究学習は、市民社会科を中心に行われている。市民社会科は、社会問題を取り上げ、科学的・学問的な根拠に基づいて、その対応の正当性を意思決定することを探究する授業構成になっている。その探究構造は、討議構造を通した意思決定という社会性の論理に重点を置き、教師と生徒が協力して主体的に探究する過程を形成する。この場合、問題に関連する科学的学問的な社会認識とともに問題に対する討

議を通した意思決定力などの市民的資質を段階的に育成する。一方で、生徒の探究過程は単線的な段階性を前提としており、生徒の主體的な探究活動を十分に視野に入れたものになっていない。

一方で、問いの構築学習は、科学的・学問的な事実・解釈を取り上げるとともに相対化し、事實的・歴史的・社会的・社会構成的に問いを段階的に構築することを探究する授業構成になっている。その探究構造は、社会の問い直し（クレイム申し立て）という社会性の論理に重点を置き、教師と生徒が協力して主體的に探究する過程を形成する。生徒の探究過程は、問いの対象として相対化する科学的学問的な社会認識とともに、社会のあり方を批判的に問い直す市民的資質を段階的複線的に育成するものである。

- (3) 歴史教育が、子どもたちにとって「真の学び」を見出せるものになるために、探究学習における歴史と生徒の関係を明らかにした。すなわち、科学的社會認識形成としての探究学習において、歴史は、生徒にとって、教師など他者によって探究させられるもの、認識させられるものに留まっている。市民的資質育成としての探究学習において、歴史は、生徒にとって、自分たちで探究できるもの、認識できるものではあるが、その科学性学問性は高くない。社会認識と市民的資質の一体的構築としての探究学習の一つである市民社会科において、歴史は、生徒にとって、教師や他の生徒と協力して段階的に探究できるもの、認識できるものではあるが、個々の生徒の多様な探究の道筋を保証してはいない。一方で、問いの構築学習において、歴史は、生徒にとって教師や他の生徒と協力して段階的複線的に探究できるもの、認識できるものだけでなく、生徒一人一人がそれぞれに構築できるものになる。

本研究の意義は、歴史教育における探究学習を体系的に研究することで、探究する対象である社会認識と市民的資質との関係を明らかにし、その関係を変革できることを示したことである。そして、歴史教育が子どもたちにとって、「真の学び」を見出せるものへと発展できることを明らかにしたことである。

謝辞

東京都立六本木高等学校（定時制）の駒田芳基先生には本単元の開発にあたり自由民権運動やフランス革命に対する生徒のレディネスに基づく授業展開への提案を頂いた。また、評価規準に基づく問いのブラッシュアップなどのアイデアも頂き、問いの構築学習をより良いものに改善できた。この場を借りて感謝申し上げたい。

附記

本研究はJSPS科研費（課題番号：20K13853）の助成を受けたものです。

注

- 1) 池野範男「探究学習」『新版 社会科教育事典』日本社会科教育学会編, ぎょうせい, 2012, pp.224-225。
- 2) 池野範男「討議活動に着目した中学校社会科地理授業研究—社会認識と市民的資質の一体的な育成を目指して—」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』第1巻 第1・2号併合, 2018, pp.224-225。
- 3) 梅津正美「規範反省能力の育成をめざす社会科歴史授業開発—小単元「形成される『日本国民』: 近代都市の規範と大衆社会」の場合—」全国社会科教育学会編『社会科研究』第73号, 2010年, pp.1-10。
- 4) 加藤公明「歴史を熱く語り合う高校生—徳政一揆の農民たちは有罪か—」加藤公明・和田悠『新しい歴史教育のパラダイムを拓く』地歴社, 2012年, pp.240-264, 参照。
- 5) この授業における歴史認識, 社会認識について, その科学性学問性を批判した須賀忠芳と加藤公明が論争を展開した。この論争について以下の文献を参考にされたい。
 - ・加藤公明「生徒による歴史評価および歴史学の成果と歴史教育の主体性について: 須賀忠芳氏からの批判を受けて考えたこと」中等社会科教育学会『中等社会科教育研究』33号, 2015年, pp.107-115。
 - ・須賀忠芳「問い直される歴史事実」「共感」することの意味: 加藤公明実践の批判的検証を基底としながら」中等社会科教育学会『中等社会科教育研究』32号, 2014年, pp.67-80。
 - ・須賀忠芳「歴史を学ぶ」ことの意義をめぐって: 加藤公明氏の反批判を受けて」中等社会科教育学会『中等社会科教育研究』34号, 2016年, pp.97-103。
- 6) 池野範男「市民社会科歴史教育の授業構成」全国社会科教育学会『社会科研究』第64号, 2006年, pp.51-60。
- 7) 科学教育において行われているラーニング・プログレッションズ (LPs) 研究において, 子どもの段階的複線的な探究過程が明らかになっている。以下の文献を参考されたい。
 - ・大貫守「ラーニング・プログレッションズを踏まえた科学教育の検討: —IQWSTのカリキュラムに着目して—」『カリキュラム研究』25, 2016, pp.41-54。
 - ・大貫守「J. S. クレイチェックの科学教育論に関する検討—プロジェクトに基づく科学に着目して—」『教育方法学研究』41, 2016, pp.37-48。

参考文献

- 池野範男「市民社会科歴史教育の授業構成」『社会科研究』第64号, 全国社会科教育学会, 2006, pp.51-60。
- 池野範男「探究学習」日本社会科教育学会編『新版 社会科教育事典』ぎょうせい, 2012, pp.224-225。
- 池野範男「討議活動に着目した中学校社会科地理授業研究—社会認識と市民的資質の一体的な育成を目指して—」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』第1巻 第1・2号併合, 2018, pp.224-225。
- 梅津正美「規範反省能力の育成をめざす社会科歴史授業開発—小単元「形成される『日本国民』: 近代都市の規範と大衆社会」の場合—」全国社会科教育学会編『社会科研究』第73号, 2010, pp.1-10。
- 加藤公明・和田悠『新しい歴史教育のパラダイムを拓く』地歴社, 2012。

大貫守「ラーニング・プログレッションズを踏まえた科学教育の検討—IQWSTのカリキュラムに着目して—」『カリキュラム研究』25, 2016, pp.41-54。

大貫守「J. S. クレイチェックの科学教育論に関する検討—プロジェクトに基づく科学に着目して—」『教育方法学研究』41, 2016, pp.37-48。

Inquiry Learning Research in History Education: From the Perspective of Social Recognition and Civic Qualities

Hideyuki MIYAMOTO

Abstract

The purpose of this study is to examine the current situation and issues of exploratory learning in history education from the viewpoint of social awareness formation and civic qualification development, and to propose question-building learning as the direction of future reforms.

Therefore, it is divided into three types of inquiry learning: inquiry learning as the formation of scientific social recognition, inquiry learning as the formation of civil qualities, and inquiry learning as the integrated construction of social recognition and civil qualities. And analyzed the significance and issues as history education.

The significance of this research is that by systematically studying inquiry learning in history education, the relationship between social awareness and civil qualities, which are the objects of inquiry, can be clarified and the relationship can be changed. He also clarified that history education can be developed into something that children can find “true learning.”

Keywords: Inquiry learning, question-based learning, history education, modern and contemporary history