

議論の構造を用いた小学校歴史学習の改革

－人物の目指した社会体制の批判的考察－

Innovation of elementary school History learning using the Structure of argument:
A critical consideration of the social system that the person envisioned

橋本 隆生¹⁾
Takao HASHIMOTO

概要

本稿は人物の事績の理解にとどまっていた小学校歴史学習を議論の構造を用いて改革することを目的としている。その方略は次の5点である。1つ目は先行研究の分析から小学校歴史学習の到達点と課題を明らかにする。2つ目は人物構成図を用いて歴史人物の目指した社会体制を子ども達にわかりやすく整理する。3つ目は議論の構造の要素を段階的に用いることで子ども達に自身の思考の成長を可視化できるように改革する。4つ目は単元開発を行い実践に寄与する。5つ目は本稿の意義を考察し明らかにすることである。以上を通して人物の目指した社会体制を批判的に考察する原理とその具体を明らかにし理解中心の小学校歴史学習の改革を行う。

キーワード：議論の構造, 批判的思考, 人物構成図, 歴史人物学習

Abstract

The purpose of this study is to innovation the History learning of elementary school. There are five ways to do this. The first is an analysis of previous studies. The second is to show children the social system aimed at by historical figures in an easy-to-understand manner. The third is to use the Structure of the argument so that the children can understand their thoughts. The fourth is to develop a unit. Fifth is to show the significance of this research.

Keywords : Structure of the argument, Critical thinking, Character composition diagram, Historical character learning

1. 研究の目的

本稿の目的は議論の構造を用いて小学校歴史学習を改革することである。これまでの小学校歴史学習では、人物の事績の理解にとどまっていた。本稿の特色は、歴史人物の事績だけでなく人物の目指した社会体制について批判的に検討し子どもの歴史概念を成長させることにある。その為に人物の目指す社会体制を子ども達にわかりやすいように人物構成図で整理し、議論の構造を改革して人物の目指す社会体制について子ども達自身の思考成長の足跡を可視化できるようにする。さらに歴史人物の社会体制の議論を通して人物を多面的・多角的に考察できるようにすることで公民としての資質・能力育成に寄与することを目指している。

¹⁾ 共栄大学 教育学部

2. 研究方法と仮説の提示

ここでは研究の方法の概略を述べ、本稿の仮説を提示する。

2.1 研究方法

- (1) 過去10年間の先行研究分析(と類型化)を行い、小学校歴史学習の到達度を明らかにする。
- (2) 人物の意図した社会体制を、人物構成図を用いることで子ども達にわかりやすく整理する。
- (3) 議論の構造の要素を段階的に示し、子ども達自身の思考の成長を可視化する。
- (4) 人物構成図と議論の構造を用いて単元の開発を行い実践に寄与できるようにする。
- (5) 単元の考察を行い本稿の意義をまとめる。

2.2 研究の仮説

本稿では人物構成図と議論の構造を用いることでこれまでの知識中心の歴史学習の改革を図ることを目的としている。その仮説は次の4点である。

- (1) 議論の構造を用いることで子ども達が人物の目指した社会体制を批判的に検討できるだろう。
- (2) 人物構成図を用いることで子ども達に人物の目指した社会体制の理解を助けることができるだろう。
- (3) 議論の構造の要素を分析し段階的に用いることで、子ども達自身に思考成長の足跡を可視化することができるだろう。
- (4) 人物構成図の開発と議論の構造の改革を行い子ども達の思考発達を促す方策を講じ単元開発を行うことで教育実践に寄与できるだろう。

3. 先行研究の分析と本稿に関わる示唆

3.1 先行研究の分析

中等教育では社会体制等の社会の仕組みについての知識・概念学習が中心である。それに対し、小学校歴史学習では人物と文化遺産の知識・概念学習が中心である⁽¹⁾。ここでは、平成29年改訂の学習指導要領の3観点「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」を視点に歴史学習を次の3つに分類する。

1つ目は知識・概念、または価値を教授、注入する学習。人物を中心とした歴史事象を年代記順に教授し解説する学習や教師の価値観を注入したり、または、教師の歴史認識を強く影響させたりする学習等がこれに当たる。2つ目は人物を中心とした歴史事象に関して考察(思考)するもの。歴史事象を人物の業績の点から評価・判断する学習等がこれにあたる。3つ目は人物を中心とした歴史事象の考察を通して、現代社会における社会体制まで思考する学習。歴史的思考を通して現代社会の政治制度について批判的思考を行うものや市民性育成を目指すもの等がこれにあたる。学習指導要領の趣旨や社会科教育の目的に照らして、小学校歴史人物学習も知識の獲得とともに、思考を育み公民としての資質・能力育成に貢献するものとならなければならないだろう。それでは小学校歴史学習としてはどのタイプの教育が行われるべきであろうか。

3.1.1 知識・概念または価値を教授、注入する研究

知識・概念の教授や解説が中心となる学習は、受験指導や日常の授業で行われることはあっても教育研究ではあまりみられない。ここでは、教師の歴史認識を注入するか、注入しないまでも強く子ども達に影響し、結果として教師の歴史認識が子ども達へ移行される研究を検討したい。教科書に書いてある以上の知識を子ども達に与え、社会体制に対して批判的に検討させる対抗社会化の立場をとる研究がある。例えば山本(1985)

は、長篠の戦いについて豊富な資料と知識をもって子ども達の興味・関心を引き出し、織田信長（これ以降、信長と略す）の人物とその社会体制を子ども達に批判させている。長篠の戦いを事例にしたその実践は、信長に弾圧された一向一揆衆が残したかわら文字を題材に、子ども達に信長という人物について批判させている。この段階で子ども達は、信長に対する頭のいい人という尊敬の念を残酷な人と変えている。さらに、「信長は自分にはむかう戦国大名を倒し、一向一揆の農民たちを殺して全国統一の道をつき進んだ。しかし、もう一歩というところで家来の明智光秀に殺された」（山本、1985）と語っている。子ども達の見方が信長という人物学習にとどまらず、社会体制批判まで広がっている研究である⁽²⁾。教師の価値観が子ども達の価値観に強く影響しすぎる⁽³⁾とかえって社会認識を閉ざす危険はないだろうか⁽⁴⁾。本稿では人物学習を通して子ども達自らが歴史の事実やその人物が目指した社会体制に対して思考する学習を目指したい。

3.1.2 歴史事象について思考する研究

小学校歴史学習には内容知（学習内容の知識・スキル）の研究もあるが方法知（学び方）の研究がより多くある⁽⁵⁾。小学校歴史学習における内容知の研究としては例えば大庭（1990）の研究がある。大庭（1990）は、日露戦争を題材に概念を探求する人物学習を考案している。それは、歴史学習を人物や文化遺産だけでなく、歴史学習を科学的に説明させている。さらにその目的について「社会科の目的は社会認識の形成を通して市民的（公民的）資質を育成することである。ゆえに、社会科は社会認識教育を行なう教科である」（大場、1990）と述べている。社会認識が歴史学習にとどまらず市民性育成にまでおよぶと内容知の研究である。しかし、日露戦争という社会事象を探求し説明できるようになっても、そのことが直ちに公民としての資質・能力の育成につながるだろうか。人物に関する歴史認識を高め解説するだけでなく、歴史人物とその事績について様々な立場や側面から批判的に考察し、歴史人物の目指した社会体制を構造的に理解できなければ、現代の社会体制に対して思考する市民性は育たないのではないだろうか。

小学校歴史学習における方法知の研究の代表的研究に有田（2016）がある。有田（2016）は、1枚の絵（長篠合戦図屏風）をもとに、当時の戦は雨天順延であることや、鉄砲を手に入れるために経済を発展させたこと等、子ども達の興味を引く話題を提供している⁽⁶⁾。子ども達の興味・関心を引き出し人物の社会体制にまで迫る優れた方法知の研究である。しかし、人物を通して当時がどのような社会であったか、また、その人物がどのような体制上の改革を成したか（成そうとしたか）について政治や経済、文化等の複数の側面の考察はなされておらず歴史人物の目指した社会体制を批判的に検討し構造的に理解しているとは言えない。そのため、歴史学習が過去の事象に対する考察にとどまり、現代社会の社会体制について批判的に考察する市民性を育成することはできていない。

3.1.3 歴史事象や社会体制について思考する研究

数は少ないが、価値注入主義を乗り越え、子ども達が政治制度や仕組みを構想する力の育成を目指した歴史人物学習も研究されている。吉田（2003）はこれまでの小原（1987）の研究型の人物学習や峯（1999）の問題解決型の人物学習を批判、研究発展させ、人物学習に制度・仕組みを構想する力の育成を導入した。吉田（2003）は歴史人物のつくりとした社会制度・仕組みに込められた価値や価値観を析出し、子ども達もっていた価値観を再検討し、望ましい社会制度・仕組みについて意思決定させる授業モデルを構成している。ただ、歴史人物のめざした仕組みを考察する際に、複数の側面や立場から構造的に考察することは行っておらず、どのようにして制度や仕組みが構成されるのかが明らかになっていない。また、授業時数や各時間の指導項目等、授業実践できるところまで単元構成されていない。吉田の社会体制について思考する歴史人物学習を小学生でも理解できるようにしなければならない。その為には小学生でも人物の目指した社会体制がわかるように図解したり、人物の事象や事績をもとに議論したりすることで社会体制について構造的に理解することが必要ではないだろうか。人物の目指した社会体制を複数の側面や立場から構造的に考察し、現代社会の社会体制についても考察できる、市民性育成に貢献できる学習を探求したい。

3.1.4 小学校歴史人物学習の課題と示唆

先行研究の分析から小学校歴史人物学習においても人物の目指した社会体制について批判的に検討し、現代の社会体制についても考えられる市民性を育まなければならない。その為には次の4点が課題となるであろう。

第1に社会科教育の目標に照らして人物の事績の理解にとどまっている歴史学習を人物の目指した社会体制について批判的に検討する人物学習にしなければならない。

第2に歴史人物の目指した社会体制について子ども達に理解しやすいように提示しなければならない。

第3に議論の構造を要素として分解し、段階的に示すことで子ども達自身が思考の成長を振り返ることができなければならない。

第4に子ども達に当時の社会体制を議論させ構造を理解させることで、現代社会にも通じる社会体制学習へと橋渡しをしなければならない。

3.2 議論の構造とは

これまでの議論の構造は次の3つのタイプに分けられる。1つ目は研究タイプ、2つ目は教育タイプ、3つ目はその併用タイプである。研究タイプとは研究者が子どもの社会認識を分析する時に使うタイプである。教育タイプとは子どもが主張をするときや社会事象を分析する時に議論の構造を用いるタイプである。併用タイプとはその両方を用いた研究である。ここでは、社会科教育に関わる研究でCiNiiやJ-STAGEのレビュー件数が多いものを代表的論文として取り扱いそれぞれのタイプの特徴を分析しその到達点と課題を考察したい。

3.2.1 議論の構造の研究タイプ

小学校歴史学習でどのような価値判断がなされているか議論の構造を用いて構造的に分析している研究がある⁽⁷⁾。尾原(1991)は、授業でなされる社会事象の判断を事実と価値に分け、さらに価値判断の構造や正当化の論理を本間昇の授業実践から分析をしている。尾原(1991)は本間昇の授業を議論の構造を図式化したトゥールミン・モデルで分析し、価値判断には次の3つが重要であることを明かした。

- 1) 事実に言明(D)の妥当性の検討。
- 2) 規範的言明(C)と事実に言明(W)と評価的言明(W)に論理的整合性があるかどうかの検討。
- 3) 評価的言明(W)の妥当性の検討(尾原, 1991)。

議論の構造の要素を用いて子ども達の価値判断を段階的に示した優れた研究である。しかし、教師の側からの指導法改善のアプローチにはなりえても子ども達自身が思考をどのように成長させたかを知ることはできない。子ども達自身が思考の成長を理解できなければ、歴史学習が過去の思考にとどまることになる。歴史学習を、現代社会を考える市民性育成の学習にするためには、子ども達自身に思考を可視化することが必要ではないだろうか。

3.2.2 議論の構造の教育タイプ

池野(2006)は中等教育における世界史単元「武力行使は許されるのか」において歴史を批判的に考察し市民性を育成する授業を開発している⁽⁸⁾。

そして、社会を形成する市民性育成の歴史教育の視点として

- 1) 歴史事象を批判的に検討する。
- 2) 「武力行使」におけるフレームワーク活用し分析する。
- 3) トゥールミン・モデルを活用して生徒が自身の考えを整理する。
- 4) トゥールミン・モデルを用いて生徒が自身の信念を確認、再構成し、行動できるようにする(池野, 2006)。

池野（2006）は、市民性を育成する歴史教育へ改革のために議論の構造を市民社会科歴史教育の原理、生徒の歴史事象の分析方法、生徒の論理的主張方法の3つの側面で用いている優れた研究である。しかし、議論の構造の要素であるD（データ）、W（論拠）、C（主張）を段階的に示しておらず、生徒自身の思考の成長がどのようになされたのかを知ることはできない。生徒に思考の成長を可視化することで歴史事象を構造的に理解し、現代の社会事象を思考する市民性を育成できるのではないだろうか。

3.2.3 議論の構造の併用タイプ

田本（2008）は、中等教育公民分野における論争問題を議論の構造を用いて分析するとともに、単元開発においても生徒が社会的論争を分析したり、主張したりするときに用いている。これまでの状況に埋め込まれていて明示化できなかった現実の論争問題を議論の構造を用いることで明示化した優れた研究である⁹⁾。しかし、議論の構造を用いて状況に埋め込まれた問題を明示化しても、生徒がどのようにその問題に取り組み解決していったのか、言い換えると生徒自身の思考成長の促成を生徒自身に明示化することはできていない。生徒自身が自身の思考の成長を理解することでさらに論争的な問題解決へ向けてのアプローチの仕方を理解できるのではないだろうか。

3.2.4 議論の構造を用いる研究の課題

議論の構造はこれまで研究者が子ども達の分析として用いるか、子ども達自身の歴史事象の分析や主張の組み立てとして用いられてきた。しかし、議論の構造の要素（データの分析や論理の分析等）を子ども達がどのように成長させていったのかが可視化されていない。すなわち、これまでの議論の構造を用いた学習は、子ども達の思考の現在のありようや到達点を表すことはできても、思考の成長の足跡を示すものではなかった。故に子ども達は歴史学習（ここでは人物の目指した社会体制学習）を過去の出来事理解としてきた。その結果、歴史学習は現代社会を思考する公民としての資質・能力育成に寄与できていない。社会科教育の目標に照らしても歴史学習の研究上の課題に照らしても子ども達が歴史学習を過去の出来事ではなく、現代社会について思考し公民としての資質・能力育成に資するものとしていかなければならない。その為には、過去の社会体制を構造的に理解する学習を通してどのように自身の思考が成長したのか、またはさせたのかを振り返り、現代社会についての自身の思考を成長できるようにしなければならない。本稿は議論の構造をこれまでとは異なり、子ども達が自身の成長を振り返るために用いることに新奇性がある。その為には、議論の構造の要素を段階的に振り返り子ども達自身が自己の思考の成長を確かめられるようにする。

3.2.5 課題解決

- 1) 議論の構造の要素を段階的に確認しつつ子ども達自身が思考の可視化を行えるようにする。
- 2) それは議論の構造を教授として用いるだけでなく子ども達が自分たちなりに思考を成長させることである。言い換えれば、教師によって決められた思考のルール上を走らせるのではなく、議論を通して子ども達自身が様々な学習の軌跡を描きながら思考を立体的に成長させることでもある。
- 3) それをもって歴史人物の目指した社会体制を批判的に検討し現代社会の社会体制についても思考する素地を養うことができる。

4. 単元について

ここでは単元構成の原理を述べた後、単元計画を提示する。

4.1 単元開発の原理

本稿は議論の構造を用いた歴史人物学習の改革である。その新奇性は、歴史人物の目指した社会体制を批判的に考察する際に、議論の構造の要素を段階的に考察し子ども達の思考の成長を可視化する点にある。その為の手立ては次の2点である。

1つ目は子ども達の理解を助けるために、人物の目指した社会体制を人物構成図として表す。2つ目は議論の構造の要素を段階的に考察し子ども達の思考変遷を可視化する。

4.1.1 子ども達の理解を助ける人物構成図

小学生の子ども達が人物の目指した社会体制を理解するにはリテラシーの問題がありそのためにこれまで取りまわされてこなかった側面もある。そこで、社会体制を人物構成図として示し、子ども達の社会体制学習の理解の助けとする。ここでは紙数の関係から豊臣秀吉（以降、秀吉と略す）の人物構成図のみ事例として紹介する。

【秀吉がめざした社会体制】

重商主義，幕藩体制の基礎，敵を作り出して戦を続ける膨張主義等。

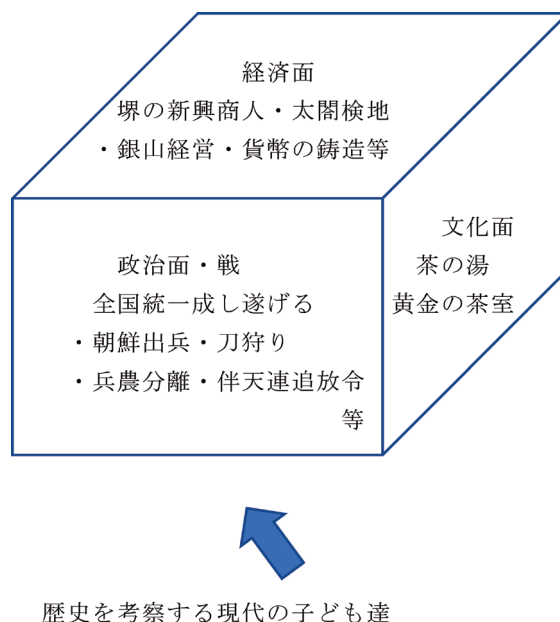


図1 人物構成図【多面的な考察】

信長と秀吉の経済政策は新興の堺商人を中心とした重商主義政策である。信長は戦において「天下布武」を掲げ力による支配（全国統一）を目指した。秀吉は信長の後継者として全国統一を成し遂げさらには戦線を朝鮮半島まで拡大した点において常に敵と戦うことで政権を維持しようとした膨張主義政策と考えられる。強力な中央集権国家を目指した点に関しても共通点をもつ。しかし、秀吉は信長の政策を引き継ぎつつも太閤検地や刀狩り，伴天連追放令や兵農分離に見られる身分制度確立等の後の家康に引き継がれる幕藩体制の基礎を作ったとみることもできる。人物の目指した社会体制について子ども達が教科用図書や資料集で調べたことを人物構成図に整理させることでその理解を助けることができる。

4.1.2 議論の構造について

議論の構造は国語科教育や法学習等で多く用いられてきた概念であるが、本稿では歴史学習改革のために議論の構造を用いる。

本稿の特色は歴史を過去の出来事として教授するのではなく民主主義を形成する市民性の育成と捉える点である。歴史事象を過去であっても生きた人間の判断の繰り返しで形成されてきたと捉え、歴史上の人物たちが事実をどう認識し判断してきたのか、どのような社会体制の対立があったのかを考察する為に議論の構造を用いる。田口（2010）は、対立を議論によって解決することを民主主義形成の根幹と位置づけ、トゥールミンの議論モデルを用いた授業の方法原理を明らかにしている。それは、第一に、トゥールミンの議論の要素を図式化（トゥールミン・モデル）し、それに教師や児童が主張を当てはめる方法。第二に、社会科の学習を議論の構造に当てはめて捉えようとする方法である。本稿では、議論の構造に用いられる要素を段階的に使い、子ども達が自身の思考の成長を捉えられるようにするところからこれまでの議論の構造を用いた学習との違いがある。トゥールミン・モデルを図示すると図2のようになる。

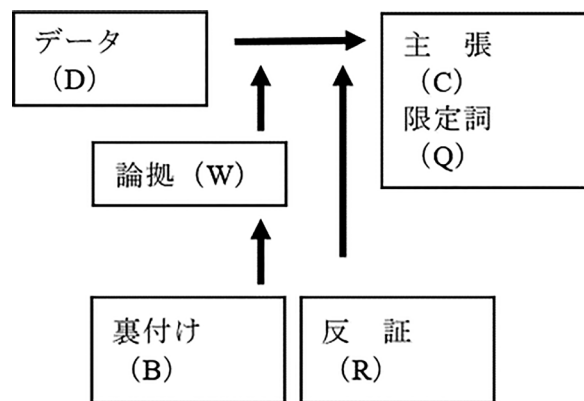


図2 トールミン・モデル

Dは主張の基となる事実を表し、Cは主張を表す。Wはその主張を正当化させる理由付けであり、BはそのWの保証である。Rは反証を表し、「～でなければ」等の形で表現されることが多い。また、Qは限定詞を表し、Rを受けて「～でなければ～だろう」という蓋然性のある限定的な結論に至る。本稿で取り扱う歴史人物学習に置き換えると次のようになる。Dは主張の基となる事実であり、ここでは人物の成した政策や事跡となる。Cは主張であり歴史人物の目指した社会体制が戦乱の世を天下統一へと導き、太平の世の中をつくったことへの正当性となる。Wは、その主張を正当化させる理由付けであり、ここでは政策に当たる。Bは、その政策（W）の効果の保証であり、ここでは天下の統一であったり社会体制の安定であったりする。Rは、反証を表し「～でない限り」という形で表し、Qは限定詞でRを受けて「おそらく～であろう」と表す。予期せぬ突発的な解釈や出来事を想定しない限りその人物の目指した社会体制は天下統一や太平の世を作ることにつながったとする主張となる。ここまでであればこれまで行われてきた議論の構造を用いた研究と大同小異である。しかし、本稿では議論の構造の要素を段階的に示し子ども達に自身の思考の成長を可視化できるように取り扱う点に大きな違いがある。次にその具体例を示したい。

4.1.3 子ども達の思考を可視化する議論の構造

3人の武将はそれぞれに天下統一に向けて重要な役割を果たしている。しかし、最終的に天下人となり250年以上に及ぶ安定した社会を築いたのは家康である。それは単なる偶然だったのだろうか。本稿では3人の武将の目指した社会体制を議論の構造を用いて比較・検討し考察を深める中で子ども達の思考を成長させたい。その為に真の天下人は誰だとの問いを持たせ武将の比較を行う。まず、信長が真の天下人だと主張する子ども達は図3のようにその強さを強調するだろう。しかし、徳川家康（以降、家康と略す）が真の天下人だと主張する子ども達は図4のように実際に天下を取ったのは家康であると主張するだろう。そのままでは、議論の深まりがなく平行線をたどることが予測される。そこで、子ども達の主張を議論させる際に

トゥールミン・モデルを使って整理し、要素ごとに段階を追って検討させる。

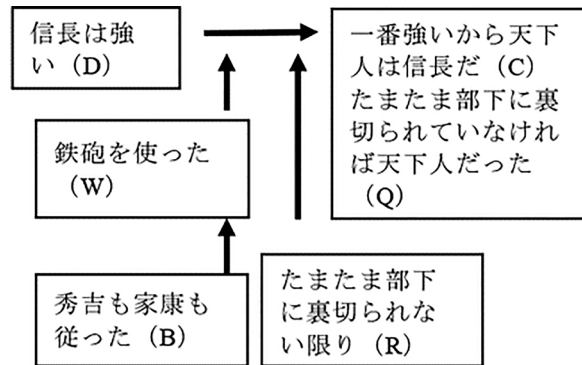


図3 信長が真の天下人だとする主張

信長については、他にも楽市・楽座や南蛮貿易等の経済政策に着目し、経済力が大量の武器の購入を可能にした点等、子ども達は複数の道筋から信長の天下人たる所以を述べるであろう。次に図4を使って家康について述べたい。

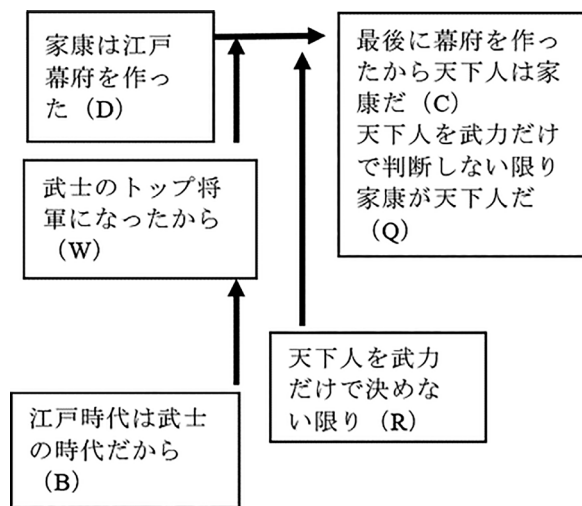


図4 家康が真の天下人だとする主張

家康は歌にもあるように最終的に天下人となった点に着目する子どもが多いと考えられる。そうすると図4のような主張をする子どもが多いであろうし、他にも武家諸法度制定のような社会体制について主張する子どももいるだろう。このように人物構成図から武将の要素を整理し論理立てて主張することで、信長について言えばただ強いというだけではなくなぜ強いのか、それはどのようなことからわかるのかが構造的に理解される。さらにその結果としてその強さが100年間続いた群雄割拠の戦国時代を統一へと大きく変化させたことまで子ども達の思考が段階的に成長する。ここで秀吉も事例として紹介すべきだが、紙数の関係から信長と家康の事例に絞った。当然この図は1事例であり、子ども達の中には力で押さえつけて人を支配しようとする信長から、同じく中央集権国家を目指しても後の幕藩体制につながる刀狩りや兵農分離等の社会体制を目指した秀吉に着目する子どももいるであろう。そのようなことが議論の要素の段階的にしたがって何度も議論される中で子ども達は人物の社会体制について広い知識と深い考えを持つに至ることに気が付くはずである。そのことは現代社会の体制を考えるうえでも重要な資質と考える。次に単元計画について概要を述べたい。

4.2 単元計画

4.2.1 大単元名「2 日本の歴史」小単元名「全国統一への動き」

4.2.2 小単元の目標

- 戦国の世が統一について理解し、文化財、年表等の各種の基礎的資料を通して、情報を適切に調べまとめる技能を身につけるようにする。
- 信長・秀吉・家康を中心に、人物の生い立ちや業績、全国統一に向けてめざした社会体制について、旧来の社会体制との違いを批判的に考察する。その時代の社会に見られる課題を把握して、歴史を学ぶ意味を考える力、考えたことを説明したり、それらをもとに議論したりする力を養う。さらに、現代社会の仕組みについても考察できる素地を養う。
- 信長・秀吉・家康の全国統一について、人物を中心に当時の社会体制について考え、主体的に学習問題を解決しようとする態度や、現代の社会体制についてもよりよくしようとする態度と能力を育む。

4.2.3 単元の構成

歴史人物の目指した社会体制について批判的に考察する為に次の3次で学習を構成する。

- 1次 全国統一を目指して3人の武将の活躍した時代背景の概略を知り学習問題を作る。
- 2次 旧世界代表（今川、武田）と新世界代表（信長・秀吉・家康）について議論の構造を用いて批判的に考察する。
- 3次 全国を統一した3人の人物について、議論の構造を用いて批判的に考察する。

表1 単元計画

時	主な学習活動・内容	指導・支援上の留意点	主な評価項目
第一 次 2 時 間	<ul style="list-style-type: none"> ○戦国の世が統一されて行く流れを見通し、学習問題を作る。 ○世の中が戦乱の世の中になり、それを統一して再び繁栄させた人物に興味をもつ。 ○戦国の世の中を統一した3人の人物について学習問題を作る。 	<ul style="list-style-type: none"> ○学習問題を作れるように支援を行う。 ○室町時代前期の繁栄の様子と戦国時代の荒廃の様子を比較し、さらに江戸時代の繁栄の様子も加え、当時の人の平和希求の願いについて考える。 ○戦国の世を統一した3人の人物に興味をもたせ、学習問題を作る。 	<ul style="list-style-type: none"> 【関】3人の武将について興味をもって調べたい思い、学習問題を設定できる。 【知・技】資料をもとに戦に勝った要素を調べることができる。 【思】学習問題について考えることができる。
第二 次 6 時 間	<ul style="list-style-type: none"> ○信長天下統一への社会体制を人物構成図に整理し、旧体制との違いを理解する。 ○議論の構造を段階的に用いて旧世界代表の今川・武田と新世界代表の信長・秀吉・家康の社会体制の違いを要素ごとに比較・考察する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○人物構成図の枠を示し、子ども達が信長の事跡をまとめられるように配慮する。 ○議論の構造の要素（D・W・C・R・P）を段階的に示し、子ども達が論点を外さずに議論できるように配慮する。 	<ul style="list-style-type: none"> 【知】社会体制について人物構成図をもとに理解できる。 【関】進んで教科書や資料集等を用いて調べている。 【思】社会体制についての利点や問題点を考察できる。
	<ul style="list-style-type: none"> ○秀吉の天下統一への社会体制を人物構成図に整理し、信長との相違点を理解する。 ○議論の構造を段階的に用いて、重商主義経済の社会体制等、信長から引き継いだ社会体制と、秀吉独自の社会体制（例えばキリスト教保護政策が全国統一へのさまたげになることから伴天連追放令に至ること等）を比較・考察する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○人物構成図の枠を示し、子ども達が秀吉の事跡をまとめられるように配慮する。 ○議論の構造の要素（D・W・C・R・P）を段階的に示し、子ども達が信長と秀吉の社会体制の違いを議論できるように配慮する。 	<ul style="list-style-type: none"> 【知】主だった社会体制について人物構成図をもとに理解できる。 【関】進んで教科書や資料集等を用いて調べている。 【思】社会体制についての利点や問題点を比較・考察できる。

<p>第三次 4時間</p>	<p>○天下統一を目指した信長、果たした秀吉、江戸幕府を開いて安定した社会を築いた家康の社会体制の違いを人物構成図にまとめる。</p> <p>○議論の構造を段階的に用いて、3人の武将の目指した、または成し遂げた社会体制の違いを比較・考察する。</p> <p>○真の天下人はだれかという問いに対して信長、秀吉、家康の社会体制を比較し、それぞれの社会体制について批判的に考察する。</p> <p>○人物の社会体制の違いから為政者のあるべき政策について議論し、現代の社会体制は誰の政策に近く、どのような背景でできてきたのかについてまで考えを高める。例えば信長・秀吉の中央集権国家から家康の幕藩体制への変化と現代における地方分権の流れの相違点など例を挙げて考えさせる。</p>	<p>○人物構成図の枠を示し、子ども達が3人の武将の事跡をまとめ比較できるように配慮する。</p> <p>○議論の構造の要素 (D・W・C・R・P) を段階的に示し、子ども達が3人の武将の社会体制の違いを議論できるように配慮する。</p> <p>○3人の武将の社会体制の違いを批判的に考察できるように配慮する。</p> <p>・子ども達の理解を助けるために人物構成図を提示する。</p> <p>○議論の構造の要素を段階的に示し、自身の主張変化をデータ、論拠、裏付け、限定詞と反証について考察できるようにする。</p> <p>・3人の武将の社会体制の違いを批判的に考察するなかで現代の社会体制と結びつけて考えられるように支援する。</p>	<p>【知】 主だった社会体制について人物構成図をもとに理解できる。</p> <p>【関】 進んで教科書や資料集等を用いて調べている。</p> <p>【思】 当時の社会体制についての利点や問題点批判的に考察できる。</p>
--------------------	--	--	---

4.2.4 単元のまとめ

子ども達は戦乱の世を終結させ太平の世を築いた真の天下人は誰かという問いに対して、3人の武将の社会体制の違いを議論する。そのことで、ただ、歴史事象の解釈を聞くよりも、より構造的に社会体制を理解できるようになる。例えば、信長や秀吉の目指した中央集権国家は戦乱の世の中を治め全国統一には効果的であったが、太平の世を築いたのは、家康の幕藩体制であった等の様々な見方を開発することにつながる。歴史事象の解釈を教授されるよりも議論の構造を用いて段階的に考察し、子ども同士で議論することは、3人の武将が目指した、または成し遂げた社会体制について総合的に評価することにつながるだろう。さらに、議論の構造の要素 (D・W・C・R・P) を段階的に取り挙げて議論するなかで子ども達は意見の相違がどこにあるのか気が付き、自身の思考の足跡を確かめることもできる。その結果、例えば仮想敵国がある場合は信長や秀吉の目指したような中央集権国家が力強く対応できるが、安定した長期政権を築くには家康が目指したような地方分権が適しているのではないか等、現代の社会体制を考える市民性育成に寄与することもできるのではないだろうか。

5. 結論

小学校歴史学習では、人物とその人物の成し遂げた事績の理解の学習が中心であり、人物の目指した社会体制について批判的に検討できるように研究されてこなかった。中等教育段階では議論の構造を用いて批判的に検討する学習はあったものの、議論の構造の要素を段階的に示し、子ども達自身に思考の成長の足跡を理解できるようにはなっていなかった。そこで、本稿では議論の構造を段階的に用い、子ども達同士が歴史人物の社会体制について思考し成長していく段階を可視化するようにした。その意義は次の4点である。

第一に人物の事績の理解が中心であった小学校歴史学習に人物の目指した社会体制の批判的検討を持ち込んだ。

第二に歴史人物が目指した社会体制を子ども達に理解しやすくする為に、人物構成図を開発した。

第三にこれまででなされてこなかった議論の構造の要素を段階的に示す改革をなし、子ども達自身に考えの道筋を可視化する方策を示した。

第四に人物構成図と議論の構造の改革によって子ども達の思考の成長を助ける方策を示し、実践に供する為に単元開発を行った。

以上の4点をもって、公民としての資質・能力育成に資する小学校歴史学習の改革を示した。

註

- (1) 小学校学習指導要領社会編は「人物の働きや代表的な文化遺産を中心として学習することとしている」(pp.124-125)と述べて、42名の代表的人物を例示していることから人物中心とした歴史学習であることがわかる。また、教科書記述においても、中学校教科用図書では、小単元の小見出しに「江戸幕府の成立と幕藩体制」(p.104)や、学習課題に「江戸幕府は、どのような仕組みをつくって全国を支配したのでしょうか」(p.104)と書かれていることから社会体制または、政治支配体制中心の学習であることがわかる。
- (2) 山本(1985)は、「要するに信長単元のねらいは大名制覇一本にしほりたいと思う」(p.155)と述べている通り、この単元の目標は大名の社会体制批判である。
- (3) 子ども達が信長について書いた詩を読むと、山本(1985)の思想が大きく影響を与えていることが読み取れる(pp.153-154)。
- (4) 文科省の価値注入主義的な人物学習と、歴史教育者協議会の対抗文部省(文科省)的な人物学習については吉田(2003 pp.2-4)に詳しいが、教師が特定の価値観を強調することは社会認識を狭めることになる考える。
- (5) 加藤(2001)は、小学校歴史教育研究の課題として、小学校歴史教育の課題は、方法主義的な授業研究が中心であることを指摘している(p.251)。
- (6) 例えば、長篠の戦で勝敗を分けた高価な鉄砲の入手に着目させ「これだけの大金を信長はどうして集めたか、と彼の社会体制を調べていくと、そのユニークな経済社会体制が目につく」と述べている(p.211)。
- (7) 尾原(1991)は議論の構造を図式化したツールミン・モデルを用いて本間昇の小学校歴史学習「私たちの時代」を分析している(pp.70-83)。
- (8) 池野(2006)は、日本の歴史教育が教育行政・制度上から強制されてきたことを明かしその為に子ども達が歴史を学ぶ意義を感じられていないことを問題にしている。その中で「社会科形成する市民性を育成する視点にたった歴史教育が必要である」(p.51)と訴え、歴史学習を批判的に考察する為に議論の構造を用いている。
- (9) 田本(2008)は、「従来の社会科論争問題授業は社会的論争が埋め込まれている状況を描出しない。そのため、社会的論争の意味や価値を確定することができていない。つまり、社会的論争が埋め込まれている状況に対して無自覚であると指摘できる」(p.11)として、議論の構造を用いて明示化する授業の分析や単元の開発を行っている。

引用文献

- 有田和正、『名著復刻 楽しい社会科授業づくり入門』, 明治図書, 2016年, p.211。
 深谷克己他25名、『中学社会 歴史 未来をひらく』, 教育出版, 2015年, p.104。
 池野範男, 「市民社会科歴史教育の授業構成」, 『社会科研究』, 64, 2006年, pp.51-60。
 加藤寿朗, 「第四部 §2 小学校歴史教育の研究」『社会科教育学研究ハンドブック』, 明治図書, 2001年, p.251。
 小原友行, 「意思決定能力を育成する歴史授業構成 - 『人物学習』改善の視点を中心に -」, 『史学研究』177, 1987年, pp.45-67。

- 文部科学省,『小学校学習指導要領解説 社会編』,日本文教出版,2018年,pp.124-125。
- 峯 明秀,「意思決定能力を育成する中学校社会科授業」,『社会科研究』,50,1990年,pp.271-280。
- 尾原康光,「社会科授業における価値判断の指導について」,『社会科研究』,39,1991年,pp.70-83。
- 大庭隆司,「概念探求型人物学習の授業構成における方法論的考察－『日露戦争』の学習指導案の開発を通して－」,『社会系教科教育学研究』2,1990年,pp.45-51。
- 田口紘子,「社会科における議論」,『新社会科教育学ハンドブック』,明治図書,2012年,pp.178-185。
- 田本正一,「状況論的アプローチによる社会科論争問題授業の開発－中学校公民的分野単元『長崎新幹線建設問題』－」,『社会科研究』69,2008年,pp.11-20。
- 山本典人,『小学生の歴史教室 上 原始から幕末まで』,あゆみ出版,1985年,pp.153-155。
- 吉田正生,「新しい『人物学習』の構想－制度・仕組みを構想する力を育成するために－」,『社会科教育研究』58,2003年,pp.1-102。