

主体的な探究活動を通して社会認識を深める日本史討論学習

西山佳澄*・外山英昭

The Japanese History Discussion Learning which deepens Social Recognition
through the Independent Exploration Activity

Kasumi NISHIYAMA・Hideaki TOYAMA

(Received September 29, 2006)

はじめに 教材の論理と学習の論理の統一

本稿は、加藤公明氏の「考える日本史授業」実践を分析することを通して、生徒の社会認識を発展させる教師の指導性とはいかなるものであるかを、具体的に明らかにしようとするものである。

ところで、加藤実践の最大の特徴は生徒を授業の主役にすることである。私もまた、子どもが学習主体となる社会科実践を求めて、1970年代日本生活教育連盟の取り組んでいた実践を分析・整理し、『地域学習と調べる社会科』（民衆社・1984年）にまとめた。「調べる社会科」とは、一言で言えば「子ども自らが課題を発見し、調べ、表現する社会科」である。その後、子どもの主体性をより保障する「子どもとともにつくる社会科学習」をまとめた。それは、①子どもの問いから出発した「学習における個別化と共同化」と②専門家や当事者から学ぶことを基調とした「調べる学習」である。（『子どもとともにつくる社会科学習』文部省科学研究費基盤研究報告書 1999年）

従来の授業づくりは、教師の立てたねらいを達成するための発問研究とその構成が中心となっており、結果として子どもが受身となる教師主導の授業になりがちであった。それに対し、「調べる社会科」の基本は、子どもが知りたいことを自分なりの方法で調べ、その成果を交流する授業の展開をめざしたものであるが、加藤実践の基調もまた軌を一にするものである。

加藤氏は授業に対する発想を転換し、「授業を、教師が設定した教育内容を生徒に一方的に教える場ではなく、生徒が知りたいこと、考えたいことを出し合い、それをみんなで探究する場に」¹⁾したいと述べている。

氏は、授業づくりに必要なものとして、「**教育目的** なんのために、そのような授業をするのか。**教育内容** 何を教えるのか。**教材** 教育内容を実現するための素材。**授業方法** 講義や解説、問答、討論やディベートなど。教材を活かし、一人でも多くの生徒に対してより教育内容を実現して教育目的に到達するためには、どのような学習活動を組織するか」、の4大要素を挙げ、その中で、「直接生徒の学習活動を促す教材の開発・改良が中心ないし起点になる場合が多い」²⁾と述べている。

「調べる社会科」は「学習の出発」を重視し、単元の導入で生活体験の交流や地域調査、人との出会いなどを組織し、身近な「モノ・コト・ヒト」からの学習課題の発見を促すが、加藤

*防府市立国府中学校

氏もまた、意外性のある教材を持ち込み、生徒の課題意識を高める「問題提起」を重視する。

「歴史の授業である以上、いきなり討論から始めることはできない。当然、取り上げるテーマについてなるべく多くの正確な事実認識を獲得させることから始めなければならない、しかし、その際に重要なことは、生徒がその事実について歴史的な意味や背景、意味などを主体的に探究しようとする意欲や動機を持てるようにしなければならない」³⁾

そのために、生徒の探究心を揺さぶる問題提起から授業を始める。たとえば、『一遍上人絵伝』福岡の市の場面を資料に「変だなあ」と思うものやシーンを探せというものがある。

生徒は、「変だなー」探しとその交流を通して、「日常生活の常識や感覚、既習の知識やこれまでの自分の鎌倉時代のイメージではうまく解釈＝説明がつかない事実」を発見し、「エッ！それじゃ、本当はどうだったの」とか「いったいなぜ、そうなの」という思い、「自分の納得できる答えを得たい、真実を知りたい」という知的好奇心が喚起され、歴史認識の主体性を獲得するのである。⁴⁾

加藤氏が教材選択とそれを活用した問題提起に当たって、生徒の「興味・関心」と「意外性」を重視するのは、生徒が知りたいことを持ち自分で考えること、すなわち認識主体として授業に参加することを望むからである。しかし、そのためには、教師の資料選択の確かさ、その基となる教材研究の深さ・教材理解の確かさなどが要求される。「時代像」を掴むことを重視する氏は、歴史学研究の最新の成果に学びつつ、意外性のある事実で生徒の課題意識を高めるために、資料や問題提起の選択に当たっては、多くの先進的な実践からも学んでいる。

「教え」と「学び」に関連して、教科指導を行う教師の永遠の課題として「『教材の論理』と『学習の論理』の統一」、または「教師の指導性と子どもの主体性の統一」が議論されてきた。加藤実践はこの課題に、生徒の認識の深化・発展という視点を取り込むことで応えようとしている。「問いの発見・設定」「探究活動に基づく仮説の構築」「意見交流・相互批判」などを通して生徒の認識発展を促しているが、それは「『教材の論理』と『学習の論理』の統一」、または「教師の指導性と子どもの主体性の統一」の検証の場でもある。

討論授業のような参加型の授業は、知りたいこと・問いを持っている人の集まりであることが肝要である。そこで加藤氏は、生徒が主体的に調べ、自説を作り上げることを求める。

そのために、生徒に次のような手順で取り組むよう指示している。「① 教科書の該当ページを読む。その際に、自分の探究テーマにとって重要だと思われる箇所、自分のヒントになりそうな箇所にアンダーラインを引いていくこと。② 副教材として各自が持っているや図説や史料集についても、同様な観点でアンダーラインを引いていくこと。③ ①②でアンダーラインを引いた箇所をノートに番号を付けて抜き出し、それらをうまく話がまとまるように、並べ替えたり、つなぎの言葉を考えること。④ その過程でわからない語句や詳しく知りたい事項が出てきたら、図書館に行って辞書や歴史関係のコーナーの本にあたること。⑤ レポートには、テーマについて自分がどのように考えたかをわかりやすく書くこと。その際、論拠としたアンダーラインの箇所や図書館の本で調べたことは正確に引用すること」き自分なりの答えを考えるヒントを探す。それらを活用して自説をまとめる過程でわからないことや知りたい事項が出てきたら図書館で調べた上で、まとめる。」⁵⁾

その発表・交流では、「視野が狭かったり、誤解や飛躍、短絡などが含まれているものも多い。しかし、それを教師がいちいち指摘し訂正していったのでは、生徒の以降の思考は萎縮し、教師に迎合しようとする姿勢を持たせてしまう。」⁶⁾

加藤氏は生徒同士のコミュニケーションを通して認識を深めることをめざす。そのためにも、

生徒の思考を尊重し、その発言を否定しない。「教師は、コーディネーターと司会に徹する必要がある。争点が常に生徒全員にわかるように討論を進行させていかなければならないし、今話し合っている内容がテーマ全体にとってどのような意味があるかなどのアナウンスも、つねにこころがけていなければならない。それらがきちんとできていないと、討論は単なる言い合いに終始してしまう」。⁷⁾ このような教師のサポートによって生徒は相互にその説を批判したり、賛同しながら、自説を進化・発展させる。討論の場とは、他人に自分の意見を伝えるだけでなく、他人の意見を聞くことを通して、自分の考え・意見を見直す場でもある。根拠ある致命的な批判や批判に対する説得的な反論を行うためにも史料検討や仮説の精緻化がめざされ、その中で、学習の主体性が発揮され、歴史認識の深化・発展が図られる。

先ほども紹介したが、加藤氏は授業づくりの4大要素の一つに教育目的を挙げている。それは、生徒を民主主義の担い手として育てることを歴史教育の役割として自覚するからである。「どのような方向で、自分の所属する社会を改善・改革していくことが、一人でも多くの人権が保障され、豊かで平和な社会となるかを、自分で考え、仲間と交流し、その実現に努力する、意欲的で思慮深い社会の形成者」⁸⁾ に育てるためにも、生徒を歴史認識の主体とする「考える日本史授業」の実践に取り組んでいる。

加藤実践の底流にあるのは、生徒一人ひとりの認識を発展させるという課題意識である。私もまた、教師が実践記録をまとめるに当たっては「固有名詞のある学びの実相と一人ひとりの探究活動を支え、認識を発展させた教師の働きかけの明示」を求めてきたが、生徒の主体性を尊重し、認識の発展を実践づくりの基調にする限り、そのことは意識的に追求されなくてはならない。

これらの課題意識は、生徒の学びの質を問題にしている。そこでは、新しい知識をどれだけ獲得したか以上に、認識がどれだけ深化・発展したかを問うているのである。

- 1) 加藤公明 「生徒が主体的に歴史を考えて討論する高校日本史授業」(『授業に命を吹き込む「技」 ぎょうせい2006年6月) 32頁～33頁
- 2) 加藤公明 「授業実践力の養成をめざした社会・地歴科教育法—現役教師による教員養成の試み(大学)—」(『子どもが主役になる社会科』2005年 千葉県歴史教育者協議会) 37頁～38頁
- 3) 加藤公明 「民主社会の担い手を育てる歴史教育—「考える日本史授業」の実践を通じて—」(『社会科研究 全国社会科教育学会 2006年3月』) 35頁～36頁
- 4) 同上書 36頁
- 5) 前掲書「生徒が主体的に歴史を考えて討論する高校日本史授業」 36頁
- 6) 前掲書「民主社会の担い手を育てる歴史教育—「考える日本史授業」の実践を通じて—」 37頁
- 7) 前掲書「生徒が主体的に歴史を考えて討論する高校日本史授業」 34頁
- 8) 前掲書「民主社会の担い手を育てる歴史教育—「考える日本史授業」の実践を通じて—」 39頁

(外山)

主体的な探究活動を通して社会認識を深める社会科

社会科は社会認識を獲得する教科である。社会認識とは、「社会を知る」という思考活動を経て獲得された「結果としての知識」である。しかし社会科授業の多くは、教師の説明中心の知識注入型である。このような授業では、生徒は知識を与えられるだけで、社会認識力は育たない。社会認識を深化・発展させるには、授業をどのように変革していったらよいのか。

生徒たちが主体的に探究活動を行い、社会認識を深めている授業として、高等学校教諭加藤公明氏の「考える日本史授業」があげられる。加藤実践の特色は、生徒の常識を覆すほどのインパクトのある事実の提示による「問題提起」と相互批判を中心として各自が考えた説や意見の交流をはかる「討論」の授業を組み合わせて単元を構成しているところにある。以下、中世の最後の単元である「信長と一向一揆はなぜ戦ったのか」という加藤実践のあらましを紹介し¹⁾、この「問題提起」と「討論」に焦点をあてて、生徒の探究活動が活発化し、個々の社会認識を深化させている要因を考察していきたい。

1 授業構成と展開 ～「信長と一向一揆はなぜ戦ったのか」～

(1) 授業のねらい

戦国時代を単なる「国盗り物語」としてではなく、中世末期の社会の矛盾や対立をいかに止揚するか、そのための戦いであったことを踏まえ、信長の目指した天下統一の意味を考える。

(2) 単元大まかな流れ

授業過程としては、①事実認識②生徒の常識を覆す事実の提示③問題提起④生徒による仮説の設定・提示⑤討論の組織（実証性・論理性・主体性の吟味）⑥支持投票⑦レポート⑧教科通信というシステムである。

〔問題提起に至るまでの流れ〕

第1時では、ビデオ等の資料を提示し、信長の専制君主ぶりを理解させ、第2時では、一向一揆の中心勢力となった寺内町「富田林」を取り上げ、寺内町、一向一揆の特性（武士・大名の支配下になることを嫌う、宗教的な共和制国家を望む）を理解させる授業を行っている。そして第3時で、信長と一向一揆の戦い「石山戦争」の具体的様相を「絵本拾遺信長記」等を教材に探っている。

この授業では、前半は、信長が天下統一の一步手前まで勢力を拡大させていく中で、最も激しく戦ったのが一向一揆との石山戦争であることを確認し、教科書の戦いに関する詳しい解説から、多くの生徒は信長側の一方的勝利、信長の残酷さと一向宗側の悲惨な敗北のイメージを持つ。そこで、『絵本拾遺信長記』の挿し絵を配り、「変なところ」を探させる。

石山戦争が始まった6年後の1576年、いよいよ本願寺が4万の門徒を集めて籠城し、信長との決戦になったわけだが、そんな9月のある日、本願寺から東へ10kmほどある守口である事件が起きた。この絵はそのワンシーンを描いたものなのだが、見るからに変な絵だよ。どんな点が変わか、見つけよう。

図1

『絵本拾遺信長記』



生徒の意見は「戦争中なのに稲刈りをしている。」「武士が稲刈りをしている。」「林の中に旗が立っている。」などが出され、次にこの戦争の実相に迫るために以下のような発問をし、キャプションを考えさせる。

何か理由があるからこんな姿や格好をしているのだけど、その理由は何だろう。うまく説明できるようなキャプションを作ってよ。「△△が〇〇しているところ」という形で。

各自の答えをノートに書かせ、絵に描かれた軍が信長軍か一向一揆軍かでミニ討論を仕組む。強い信長軍をイメージしている生徒が多く、信長軍説が優勢に進むが、兵士の法被に「本」という文字を見つけた生徒が発言し、一向一揆軍説を唱える者も多くなる。その後、「絵本拾遺信長記」の要約を配り、正解（一向一揆軍）を示し、その後、藤木久志氏の「一揆よ起て・石山戦争」（週刊朝日百科・日本の歴史26号・一向一揆と石山合戦）を史料として提示し、結末を示す。彼らには強いはずの信長が本願寺門徒にからかわれるなど信じられないことなのであるが、これらの資料で、生徒は、石山戦争が信長の一方的な優勢ではなく、必死の戦いであったことに気づく。授業後、ある生徒は「農民達の、仲間を何人も殺されても絶対に信長に負けないぞという気持ちが強かったことがわかります。でもなぜそんなに農民達は信長が嫌いだったのでしょうか。」というこの戦争の推移を具体的に理解した上で、「一向門徒と信長の対立の原因はなぜか」という疑問を述べている。

その生徒の関心を「一向一揆と信長はなぜこれほどまでに長期間、熾烈に戦ったのか。」という問題として提示する。その後、宿題として各自が自分なりの仮説を立てて提出するように指示する。実際の討論に入る前に、宿題として提出された生徒それぞれの仮説を読む。同じような論点、結論の違いを探し出し、仕分けをする。最終的に「なるべく論旨が明確で討論の対象になりそうなものであること」「反対や賛成など多くの生徒がそれについて何か意見を言うことができるもの」というポイントで選別し、討論の展開を予想する。

その結果、①宗教戦争説（一向宗VS信長教）②近畿地方の支配権争奪説③両者の求める社会・国家像の違いの3つの説が立ち、それぞれの説の2人の意見を代表としてプリントして配布する。①の説から順番に代表生徒2名から発表し、賛成・反対・疑問などをうけ、全員で討論する。

〔討論（代表意見型の討論）：第4・5時〕

①宗教戦争説の討論

☆宗教戦争説（一向宗VS信長教）の論旨

信長は神や仏を軽蔑し、自分自身を神として礼拝を強要するなど、この世の幸せを望み、来世の救いは必要ないとしたが、一向宗は「ひたすらに阿弥陀如来にすがり、来世には極楽浄土にすくい取って下さい、と深く頼む」宗教であり、信者にとって死ぬことは恐ろしいことでなく極楽に行くことであり、お互い相容れなかった。信者にとって、一向宗を滅ぼそうとする信長と戦うことは、極楽への道を実にすることであり、「進むは往生極楽、退くは無間地獄」という旗に表されているような気持ちで戦った。

賛成意見

賛成意見から発言

反対意見

①戦乱のつらい世の中を生きている農民には阿弥陀様が救ってくれるという宗教は生き甲斐だった。それを奪おうとする信長に激しい敵意を持って戦った。

②信長は神になって絶対的な権力者になろうとした。そのためには、信仰で結び付いて、自分の国のようなものを作っていた一向宗を徹底的につぶす必要がある。信者にとって、そんな信長を神と認めることは自分の宗教を捨てることと同じ。だから信長の弾圧に必死で反抗した。

④本願寺のために戦えば死んで極楽にいけるという考えは、親鸞の念仏さえ唱えればという絶対他力の考えと違うので、本願寺に味方しなかった人もいた。本願寺派の配下の寺内町なら、免税などの特権があったけれど、信長が天下を取ったら、信長にいた方が有利と考え、乗り換えた。

⑤一向宗自体が富田林の人の心をとらえなくなってきた。商売で成功し、金持ちになった寺内町の商人は現世を楽しい価値あるものに思ったので、現世は無価値で何もないという一向宗の宗旨と相容れず、逆に信長の現世利益の主張にうなずける。

*反対派は信長教の強制は石山戦争の原因ではなく、信長による作戦の一つ。根拠として総見寺の創建が石山戦争以後であること、信長は終始外来のキリスト教を保護していることを挙げる。

☆新たな論拠となる反論

一向宗の人が信仰を守るために戦ったというのはおかしい。一向宗の寺内町の富田林が本願寺を裏切って信長方についたのはなぜ？信長は本願寺派以外の寺に所属すれば信仰し続けても良いと言っている。

*新たな論点となり討論を深化させた批判。前時の説明でふれた部分を生かし、授業で信長と戦わなかった信者や屈服した信者がいた、この矛盾をどう整合するのか、という批判。

☆近畿地方の支配権争奪説の要旨

- ①信長と一向宗が激しく戦った理由は、両者が近畿地方を勢力範囲としているからである。信長にとっては、天皇のいる京都をはじめ、貿易港の堺などは重要な土地である。多くの寺内町は自治の権利を得て栄えている。信長としてはこれを支配下にしないわけにはいかない。一向宗にとっても石山本願寺があり信者も多い近畿地方を譲るわけにはいかない。
- ②地域の経済力をどっちが握るかの戦い。本願寺も寺内町を建てて免税や楽市の特権を獲得し、遠方との交易も行い、また堺の商人とも通じていて日本の流通を支配していた。信長はその経済力を奪おうとした。

(賛成意見)

- ①信長も本願寺もどっちもほしい鉄砲の最大の産地が近畿地方であった。
- ②信長の領地の近畿地方や尾張・美濃には一向宗の信者が多い。それが反乱を起こせば、信長の領地はめちゃくちゃになる。その大もとを完全に亡くそうとした。

(反対意見)

- ①本願寺派や一向宗の人々にとって、天下を取ろうとか、領土を広げようという戦国大名とは立場が違うから、経済的理由や鉄砲のために戦ったのかな。
- ②一向宗は死後に極楽往生するために一心に念仏しなさいという教えであり、そんな一向宗の人たちが利益や鉄砲のために信長と戦うなんておかしい。

☆右のような批判が討論の雰囲気を一変させ以下のような意見が出た。 ↓

近畿地方は当時の日本の中心地で信長はそこを支配したかった。本願寺も自分の信者を増やしたい。そのためには近畿地方は手放せない。

鉄砲や経済は信長にやって、その代わりに布教の自由を保障してもらおうというように妥協すればいい。あんなにとことん戦うようにはならない。

②「信長と一向一揆では求める社会や国家が根本的に違い妥協できなかった。」とする意見の要旨

- ①信長は中央集権的な縦の社会を作ろうとしているのに対して、一向宗は地方分権的横の社会を作ろうとしていた。この考え方はお互いに相容れず、戦わなくてはならなかった。
- ②寺内町では自治という面では農民、商人、武士は平等であったが、信長にとっては農民達の平等や自治は認められない。それは、農民から税が入ってこなくなるからである。そのため、両者は戦った。信長は今まで一緒に生活していた武士・農民・商人・職人を身分や職業に分けて、まず武士を完全に自分の下に集めて服従させ、その武力で他の人たちを支配しようとした。これでは農民達の自治や平等は否定される。だから戦った。

(賛成意見)

①本心は無神論者なのに、信長が自分を神とする宗教を人々に強要したのは、日本の絶対君主になりたかったからだ。ヨーロッパの絶対君主のように。②検地などでしっかり税をとろうとする信長に支配され、自

(反対意見)

①一向宗の方も自分達が勝ったら本願寺の法王を日本の国王にするというように、信長と本願寺のどっちが天下を取るかの戦いだった。

治や免税の特権を無くすのは嫌だ。③一向一揆は同じ宗教を信ずる者同士で信頼も厚く手強い存在。この一揆をつぶさないと農民のいいようになる。④農民がこれまで築いてきた一揆の社会を守ろうとして戦うのだから相当強い。

*法王を国王にというのは「朝倉始末記」にある言葉で、前の授業で紹介しており、その事実から反対論を立てた。

①法王が国王にというのは上の意見で、戦いに参加した一向宗全員の考え方ではなかったのでは？一揆で大名を破ると、本願寺の役人が税金・兵役の義務を信者に押しつけた。純粋な信者の気持ちを裏切っている。実際に本願寺に結集した一向宗の信者達は自分達の一揆の世界を守るために懸命に戦った。

②足利義満も僧侶になって日本国王になろうとした。顕如が全国支配しようとしても変じゃない。③一向宗のお坊さんを国王にすると自由平等な国にするというのはウソになる。一向宗以外の人には地獄になる。

*「義満の肖像画」の授業を生かしている。

*前の授業でふれた一揆体制の崩壊過程に表れた一向一揆の内部矛盾について、その認識を踏まえて自説の観点から答えている。

○以下、説得力のある賛成意見が続いていく

信長は天下統一のライバルとの戦いでは農民を殺すことはしなかったが、石山戦争では農民が降伏しても農民を決して許さなかった。農民にとっては自治を手にして初めて人間として一人前に扱われたし、仏によって往生極楽が約束され、選ばれた人間としての誇りを持って生きることができた。それを守るために戦ったから、あんなに強かった。

*一向一揆を単なる宗教勢力としてではなく、中世農民の一揆として捉えている。

○賛成意見だが疑問をあげた生徒の意見で討論は一層深まる

*信長側に視点を変えて考えている。①

「自由と平等の社会を誰もが望むはずなのに、信長側についた人もいた。どういう人たちがなぜ、信長方についたのか。一向宗の負けた原因は？」

○疑問に答えて

・信長の軍隊は武士、一向一揆は農民。武士の方が強い。

←農民は武器を持っていたし、寺内町には武士もいた。

・信長が勝てたのは、城下町に無理やり武士を住まわせて多くの武士を完全に服従させていたから。

専制君主のような信長に多くの武士が従ったのはなぜか。

武士としての特権、支配者としての身分と収入が確保されたのでは？室町後期になると、一揆の勢力が強くなり、農民達が団結して村の自治や税の納入もはじめ、武士では農民を支配できなくなった。だから武士は武士で団結して農民への支配力を確保しようとした。そんな思いで一向一揆に対抗するため、信長のもとに集まった武士が信長の軍隊だから強かった。

2 生徒を歴史の主体として立ち上がらせる問題提起

加藤氏は、「討論が、自説と他説の相互批判的な交流である以上、参加する生徒各自が自分なりの意見を持つことが必要になる。・・各自がオリジナルな、しかも討論の対象になるような論拠と論理を持つ意見を作らせるには、どんな問題について考えさせるかが重要なポイントになる。」²⁾ と、討論授業における問題提起の重要性を述べている。加藤氏の授業では、ほとんどの場合、「問題提起」は教師が行う。問題提起の要件を以下の4つにまとめている。³⁾

- ア、生徒に考えてみようと思わせるような魅力ある問題であること。
- イ、考えが深まれば深まるほど、より本質的な歴史認識が獲得できるような問題
- ウ、生徒が民衆をはじめいろいろな立場で歴史を考えることができるような問題
- エ、意見が分かれて活発な討論が展開できるような問題

生徒が自分の説を持つには、生徒が考えてみようと思うような魅力的な問題でなくてはならない。そのために問題提起の要件アが重要視される。生徒自身が自分で考え、何より自分で納得できる答えを得ようとする状況に追い込む問題提起（考えざるをえない切実な問題）である。以下加藤氏が最も重要視している要件アの「生徒に考えてみようと思わせるような魅力ある問題」ということについて考察していく。

(1) 「事実」(教材)の問題提起性に依拠した「問題」

生徒に考えてみようと思わせるには、生徒が正しいと思っている常識の世界を動揺させ、抜き差しならない矛盾を起こさせることが必要となってくる。「不思議だ」「なぜだ」という思考を発動させることで、その問題が生徒自身に受け止められたと言えるのである。

その際加藤氏は、生徒の「常識」を動揺させる「事実」を持って提示することが重要であると言っている。⁴⁾ たとえば、後に紹介するが、縄文時代の授業では、「加曽利貝塚から完全体の遺体で発見された犬の写真」を提示することで、「貝塚はゴミ捨て場であり、他の動物はバラバラの遺体で発見されている」という常識（今まで生徒が持っていた縄文時代に対する歴史認識）を揺さぶっている。一枚の写真という「事実」(教材)が提示され、史料を自分の目で見ること、意外な事実が発見され、「なぜ犬だけが・・」という「問題」が生徒に生じてくるのである。つまり、加藤氏が重視したものは、生徒の「常識」を揺さぶる「事実」(教材)であり、「問」そのものではない。安藤豊氏は、加藤氏のいう問題の構造について、『教材』と『発問』がセットになった形で『事実』(教材)の持つ問題提起性に依拠したものである。」と論じている。⁵⁾

(2) 史料の提示と発問

安藤氏が指摘しているように、加藤氏の問題の構造は、「事実」(教材)の持つ問題提起性に依拠したものが多いが、「事実」(教材)と発問をうまく組み合わせ、生徒の「問い」を引き出している面もある。

第1節で紹介した「信長と一向一揆」の実践は、その事例にあたる。強い信長が11年間も熾烈に戦った相手が一向一揆であったという意外な事実を示す史料（『絵本拾遺信長記』の挿し絵や藤木久志氏の「一揆よ起て・石山戦争」）を提示し、生徒自身が「問い」を発するような教師からの「発問」を組み合わせることで、生徒の主体性を喚起させている。その例が「**絵画史料を提示し『変だなあ探し』をさせる。**」ことである。

加藤氏は絵画史料の有効性として「特別な知識や技術がなくても生徒が視覚によって多くの

歴史的事実を自分で発見できること」⁶⁾を挙げている。つまり「絵画史料」は「生徒自身でつかみ取れる魅力あふれる教材」である。しかし、画面を見る方に、しっかりした視点・問題意識がないと、「見れども見えず」ということになってしまう。そこで、加藤氏は発問1にあるように「変だなあ探しをしよう」という視点を与える発問をしたのである。「変だなあ探し」は個人の常識（既習の知識と生活体験）を判断の基準にして、教材の中から互いに矛盾する事実、非合理的なものと合理的なものとを分析する作業である。よって、その答えに正解はなく、誰でも思ったことを発言することができ、クラスの中で認められる。そのことで自由に表現できる雰囲気を作り出し、生徒の授業への主体的で前向きな姿勢を引き出すこともできる。

また、「変だなあ探し」は、自分の常識と矛盾する形で情報を読みとるので、次にその矛盾・疑問を解決するための分析・比較・総合の作業の起爆剤にもなる。（自分なりの切実な疑問を発見することが可能になる。）「信長と一向一揆の戦い」の授業でも、「変だなあを探そう」という発問で、自分の常識と矛盾する「武士が稲刈りをする」姿に着目し、「なぜだろう」という思いを抱かせている。

（3）解けそうだという見通しのある問題提起

加藤氏は、問題提起の時に前述したように絵画史料を提示することが多い。「信長と一向一揆は、なぜ戦ったのか」という実践においても、意外性のある事実を絵画資料で提示している。絵画資料には、文献資料と異なり特別な訓練や能力がなくてもそこに何かが描かれていることは可視的にわかるという特徴がある。したがって、生徒が自前の知識や感覚で自分なりの解釈が可能であり、そこから様々な発見や疑問を持つことができる。生徒自身に「考えてみたい」と切実に思わせるような問題提起は、前述した「不思議だ」という感情を伴った問題意識とともに、この絵画資料のように、「解けそうだ」という見通しがなくてはならない。たとえば、加藤氏の実践に「加曾利の犬」という実践があるが、この授業では、貝塚からは様々な動物の遺体がバラバラで発見されるが、犬だけが完全体の遺体で発見されることを一枚の写真（事実）で示し、生徒の常識を揺さぶっている。この場合、矛盾する事実が示され、それが「犬」という素材であることが、生徒に考える可能性を与えている。「犬」という素材は、現在の生活から類推することができる素材だからである。どの子も考えることができる（「解けそうだ」という見通しのある）条件を備えている。

（4）探究活動の原動力「仮説的推論」～仮説の設定～

生徒が正しいと思っている常識の世界を「事実」によって動揺させられ「不思議だ」「なぜだ」という感情を生徒に抱かせるような問題提起をされたとき、人は既知の事実から未知の事実を類推しようとする「仮説的推論」という思考力が働く。仮説的推論（アブダクション）とは、近年注目されてきた推論で、ある意外な事実を合理的に説明する推論、あるいは未知の事実から新しい知識を生み出す生産的な推論であるという。宮原武夫氏は、米盛氏の言葉を引用し「アブダクションは探究の最初の段階で起こり、帰納は最後の段階を形成するものである。（中略）つまり、疑念が生じなければ、真の生きた探究は起こらない。その意外な事実に対する説明仮説が提案されなければ探究は先に進まない。このように意外な事実の観察から出発し、その事実がなぜ起こったのかを説明しうる仮説の提案を行うことがアブダクションの役割である。」⁷⁾と探究の最初の段階としてのアブダクションの機能の重要性を語っている。

「信長と一向一揆の戦い」では、強い信長が一向一揆を相手に苦戦している事実（絵画資料「絵本拾遺信長記」）を示し、生徒の常識を覆し、生徒に「疑問」を生じさせている。生徒がこのような「問い」を持った背景には、生徒の持つ小中の歴史学習やテレビゲームなどで植え付

けられた「信長の強さ」や「戦国時代は戦国大名中心の国盗り物語である。」という戦国時代観などその既有知識の豊富さ、偏りを加藤氏が認識していたことが挙げられる。生徒の実感（生活感覚）＝常識への鋭い理解がある。仮説的推論の教育的に優れた点は、「生徒の生活体験・学習経験に根ざした主体的な学習が成立しやすい」⁸⁾ ことである。つまり仮説的推論は、生徒の既有知識をもとにおこるということであり、活発に仮説的推論を行うようにするには、子どもが既有知識を広げておくことが望まれる。

各自が自分の意見を持つことが討論成立の第一条件であり、加藤氏の問題提起の要件①の「意外性のある事実の提示」はこのような、事実確認の段階で発見した矛盾・疑問を自分なりに解決するための仮説（仮説的推論）を立てる契機になっている。生徒の生活体験・学習経験に根ざした学習が成立しやすく、このことが生徒のオリジナルな意見の構築に繋がり、生徒が主体的に探究活動・討論に取り組む要因となっている。

以上加藤氏の重要視する問題提起「生徒に考えてみようと思うような魅力的な問題」について分析してきた。また、その他の問題提起の要件にも挙げられていたように、意見が分かれて活発な討論が組織できるような問題を提起しており、正答はなく討論は開かれた形で終わるので生徒の思考の自由が保障されていることも生徒が主体的に自分の意見を作り発表している要因と考えられる。

3 討論授業の意義～意見交流による認識の深化・発展～

1の「信長と一向一揆の戦い」の授業実践で紹介したように、生徒は、意外な事実によって触発された生徒自身の「エッ、なぜ」という探究せざるを得ない切実な問題に対して、自分自身のオリジナルな仮説を設定し、活発な相互批判による討論で、最新の歴史学研究者の見解に近い所まで個々の歴史認識を深化させている。

「両者の求める国家像の違い」説に対する討論では、一向一揆の側からの意見で進んでいた討論に、視点を変えた信長側からの意見（p134の①）が出されたことで、①宗教戦争説（一向宗VS信長教）②近畿地方の支配権争奪説③両者の求める社会・国家像の違いの3つの説のどれが正しくて間違いかということだけでなく、討論の結果3つの説を融合させた考えに至っている。これは、単に各説を正誤の基準で考えるのではなく、どの意見が問題の本質根本的な答えで、どの意見が派生的な、従属的な答えであるかを検討し、それらの関係を因果や次元、階級などの概念で捉えることで、総合的で構造的な歴史認識に発展させている。加藤氏が分析しているように2)、討論する授業は「論理的な思考力の中には三段論法のような単純な論理だけでなく、このような正→反→合の過程をたどる弁証法的な論理も含まれており、この授業のように生徒が主体的に考えて討論する授業は、そのような認識能力の発達を実現する力を持っている。」のである。

相互批判を中心とした討論では、周りからの批判に耐えうるような根拠になる史料とそれによって相手を納得させるような論理が必要になる。つまり討論という場合は、各自の説の実証性と論理性が問われ、思考を鍛える場となる。これは、討論というものの持つ集団性がそのような有効性を発揮させると考える。個人的な思考は、クラス討論という集団での討論（コミュニケーション活動）によって、各自の意見を表現し合い、お互いの視点や考え方を共有することで、集団的・複眼的思考に止揚され、より科学的で総合的な歴史認識へと深化・発展していく。

また、認識内容が深化していくと同時に、歴史の認識主体としての各自の個性と能力も鍛えられていく。上記の授業後の生徒のレポート3)にもあるように、主体的に獲得された個性的

で科学的な歴史認識であるからこそ、その人の生き方の基底をなす歴史観・社会観・世界観の生きた素材となり、生徒は歴史の主体として生きていけるようになる。

この生徒は世界史的視野で考えたときに、宗教や信仰心が歴史を動かす要因としてきわめて重要であることに気づいたのである。今後彼女は歴史を考えるときに、宗教心や信仰心という観点を軽視することなく認識を深めていくであろう。討論によって各自の説が集团的、複眼的に止揚され、深化発展した歴史認識が、彼女の歴史意識を発達させている。

以上述べたように、活発な討論授業は「各自の歴史認識を深化発展させ、更に歴史意識を発達させ、歴史の主体として生きていけるような生徒を育てる。」⁹⁾ という意義を持つと考える。

4 生徒の主体性を保障する教師の指導性

生徒の多くは、自分の意見を人前で言うことが苦手である。それは、社会科の授業が「先生が講義をして生徒はそれを聞いてノートにまとめる」という知識注入型の授業が多く、考えて発表するということが少なかったこともあるが、昨今人間関係を築くことが苦手な生徒が多いこともその理由の一つである。「自分の意見が間違っているのではないか」「間違えていたら恥ずかしい」などの感情に大きく左右されている。

そのような生徒達が、討論に主体的に参加し、なおかつその中で、社会認識を深化させるためには、どのような条件が必要となってくるだろうか。討論が自説と他説の相互批判的な交流であることから(1)参加する生徒各自が自分なりの意見を持つこと、(2)いかにしてかみ合った充実した討論にしていくかということが重要となってくる。ここに教師の指導性が発揮される。

(1) 生徒にオリジナルな意見を構築させるために

信長の授業では、仮説作りを宿題としていたが、通常加藤氏は仮説を立てる段階を「かけがえのない自分の意見を作る」段階として、授業中に2時間設定し、生徒にアドバイスを与えて、「生徒のかけがえのない自説作り」を保障している。以下、具体的にどのようにして、生徒の自説作りを保障しているのかを加藤氏の中世の授業実践「肖像画の中の足利義満」を例にとり、検討していきたい。

【肖像の中の足利義満】¹⁰⁾

☆課題設定までの概要

義満の肖像画を教材に「変だなあ探し」で多くの疑問を発見し解明する授業を行った。その上で、その次時に生徒の多くが最大の謎とした「室町幕府の将軍だった義満がなぜ僧侶の姿をしているのか」をみんなで考え討論する授業をしくんだ。

☆生徒の自説作りでの指導のポイント

- ①問題を明記した解答用紙を配布する。そのプリントには教科書の該当頁を参照するようにアドバイスを書き添える。
- ②生徒の説を発展させるためにアドバイスをする。いったん生徒全員の回答を回収しアドバイスを書いた付箋を付け返却する。

①について

問題が配布されると生徒は自説作りに取りかかるが、予め定められた正解を探し当てることではなく、何よりも自分自身が納得できる説明を考えることが重要である。その意味で生徒の思考は限りなく自由である。その探究が歴史の実体から浮遊することのないようにするための

手だてとして、「教科書その他の教材を読み込み、参考にせよ」というアドバイスを添えている。時代の構造的な理解に進むためには、なるべく多くの歴史的事実を踏まえ、かつその時代を構成する基礎的な概念を理解し操作できなければならないからである。しかし、教科書の内容を独力で理解できる生徒はわずかであり、基礎的な事実を教師が説明する授業が必要ではないかと思われるが、加藤氏はそれを否定している。「事実や概念が詳しく説明されても、それがどのような意味で重要かは、各人の問題意識にかかっている。そのような生徒の主体性を無視して講義式の授業を行っても、その内容が生徒の自説の構築に寄与するわけではなく、かえって生徒の主体性を失わせてしまう。むしろ各人が自分の観点から教科書などに載っている事実や概念の価値を判断し、自説構築のために取捨選択、構造化していくことが重要である。」¹¹⁾

②について

加藤氏は、生徒の自説作りへのアドバイスをする際に留意する点として、「生徒が自説を作成している最中に行うアドバイスは、あくまでも生徒それぞれの探究、思考を活かし、それをより説として発展させるためのもので、いわば触媒に徹する内容でなくてはならないし、生徒の発想の核にあるようなオリジナルな部分を教師が批判したり、否定したりしてはならない。」¹²⁾ と述べ、その吟味点検は生徒たちの討論の段階で生徒自身が行うべきだとしている。生徒の主体性をいかにしたオリジナルなかつ内容の深い自説作りの保障への配慮が見られる。

しかし、立論の基盤になるような事実や概念の誤認については、厳しく指摘し、なぜそのような間違いをしたのかを反省させ、その上で自説を維持・発展させるための修正補足を考えさせている。例えば「南朝の天皇を統制しようとして義満は出家した。」という意見を書いた生徒に対し、義満の出家は南北朝合一の3年後であるという事実を付箋で示し、生徒の説の間違いを指摘している。この生徒の自説作りの2時間目は、自説の観点から教科書を読み直すことから始まり、自分の案に加筆修正を加え、鎌倉幕府滅亡から南北朝にかけての政治史上における天皇の存在や権威、その果たした役割が分析されるなど自説の内容をより深化させている。自説作りに2時間かけることで、生徒のかけがえのないオリジナルな自説が作成されるからこそ、討論では、自分の説に対する賛成や批判にも前向きに立ち向かおうとする姿勢が生まれる。

以上のことをまとめると、「生徒のかけがえのない自説作り」を保障するための教師の指導性について、以下のような点が重要であると考えられる。①生徒に問題をとく時間を保障し、全員に自分の解答をつくらせ、ノートにまとめさせる。→自分の意見は自分で考える。②事実を持って論証するように指導する。→科学的社会認識を育てる。③生徒のオリジナルな意見の尊重→自説づくりのアドバイスの際に、生徒の発想のオリジナルな面を教師が一方向的に批判したりしない。ただし、立論の基盤になるような事実や概念の誤認に関しては、指摘し、なぜそのような間違いをしたのかを反省させ、その上で自説を維持発展させるための修正補足を考えさせる。

以上のように、自説作りにおいて、生徒に自分自身のかけがえのない説を作成させるために、生徒のオリジナルな意見を大切にし、説を進化発展させるアドバイスに心を砕いていることがわかる。「生徒全員の意見に目を通し、教師が意見を書く」という生徒と教師のコミュニケーション関係が円滑に働いている。

(2) 臨機応変な司会進行役でかみ合った討論を仕組む

加藤氏の討論授業の形態には、2つのタイプがある。一つは、対立する問題について班単位で仮説を立て、調査や協議を経て班対抗で協議を行わせるタイプ、もう一つは、生徒が立てた仮説の中から適当な説を加藤氏が選び、その説について生徒たちから自由に質問・賛成・反対論を発表させる全員による直接討論のタイプである。加藤氏は、これらのタイプを、提起する

問題の内容、生徒の反応、進捗の状況などによって使い分けている。それぞれの討論における教師の役割を「かみ合った討論を組み立て、生徒の認識をそれぞれに、より歴史の現実に沿う方向で深化させること。」¹³⁾と述べ、討論では、教師はあくまでもコーディネーターとしての役割を演じるように説いている。加藤氏の討論授業におけるコーディネーターとしての教師の指導性を、「信長と一向一揆」の授業実践や加藤氏の著書「日本史討論授業の進め方」（日本書籍）にある加藤実践からまとめてみる。

①生徒一人一人の意見や班の意見を事前に分析し、討論全体の構図の把握をする。

事前に提出された各自の意見や班の説を分析し、誰がどのような意見をもっているか確認し、どのような方向で討論が行われていくかを予想しておく。

②生徒の発言した内容（今何が問題で、どこの争点があるのか）を理解させ、明示する。

- ・ 発言の内容をクラス全員がわかるように発言の趣旨を要約して、リポートする。
- ・ 意見の対立、論拠がわかるような板書。・ 発表用レジュメを作成させる。

③クラス全体に判断を迫る問いかけをする。→思考させ再批判や賛成意見などを促し議論がクラス全体のものになるように常に全体に投げかけ、みんなで討論を作っているという集団性を重視する。

④討論で徹底して各説の実証性・論理性を吟味させる。

加藤氏は討論に際しては、「事実に基づく検証を求める指導助言」を行っている。また討論採点メモ用紙を活用し支持投票を実施している。加藤氏は、この「討論採点メモ用紙」を、他班の発表を真剣に聞かせる手だてとしても活用している。人の意見を聞くことのできるクラスでは、意見も言いやすい。さらにこれを授業後の支持投票に活かしている。

支持投票を実施している理由は、それぞれの意見がクラスでどう評価されたかを知り、逆にその結果から、各意見の歴史認識としての長所・欠点を分析させることである。そのために、各班の発表を評価するモノサシとして、討論採点メモ用紙を活用している。実証性・論理性の吟味の重要性を実感させると共に、次への意欲に繋がる。

⑤教師は討論中は司会進行役に徹する。「教師の結論を押しつけない開かれた討論」

討論中、教師は司会進行役に徹する。突飛な意見や質問が出ても、一方的に教師が否定したり是正したりしない。教師が否定すると、生徒は教師に気に入られる意見を述べる方向に向き、彼ら自身の歴史認識とは、かけ離れてしまう。「過ちや不十分さはあくまでも討論の中で、生徒自身が気づき正していくべきである。」という加藤氏の考えが反映されている。しかし、加藤氏の授業でも教師が生徒の考えを正す場面がある。前述したように生徒に自説を作らせる段階で事実認識に誤りがある場合である。

加藤氏の一連の授業の中に見られる教師の姿勢は、歴史を教えようという姿勢でなく、一緒に学んでいく姿勢である。その中で、教授主体としての教師の指導性が多くみられた。

加藤氏の討論授業の基盤にあるものは「歴史認識は教師の歴史観を押しつけるものでなく、生徒が自分が納得する形で主体的に歴史認識を獲得していくものである。」ということと「実証性・論理性を吟味し科学的歴史認識を獲得する。」ということである。そこでは、教師の細やかな指導性によって、生徒の思考の自由や主体性が保障されている。

4 おわりに

加藤実践の特色を分析することで、「主体的な探究活動を通して社会認識を深める日本史討

論学習」について考察してきた。加藤実践の特色は、生徒の常識を覆すインパクトのある事実の提示による「問題提起」と討論を授業で組織していることである。問題提起で「不思議だ、なぜ？」という「問い」をもたせることが、子ども自身の探究活動の活性化に繋がる。また、討論というコミュニケーション活動を組織し、互いの意見を表現し、お互いの視点や考え方を共有することで、各自の認識が深化する。子どもが社会を認識する＝わかるということ、子ども自身の探究活動を通して納得してわかるということであり、子ども自身の主体的な探究活動と学びを共有することが社会認識力を育てる上で、重要な役割を果たしているということが明らかになった。

では、加藤氏の授業実践の基盤にある「授業づくり」の視点とは、「子ども理解」であり、「学ぶ側」に立った授業づくりであると考えられる。子どもの探究活動を引き出すには、学ぶ側の論理に立った授業づくりが必要である。ここまでの考察でも明らかのように、社会認識は、子どもの主体的な探究活動の結果獲得されるものである。子どもの主体的な探究活動を活性化するには、何よりも一人一人の子どもを理解することが重要になる。従来の社会科授業に多く見られた概説型の授業は、「教える側」からの授業構想であり、教師が「教えるべき」内容を教育内容とし、そこから演繹する形で（教育内容→教材→授業方法）授業を構想している。これでは、子どもの主体的な探究活動は期待できない。しかし、子ども一人一人を理解し、学ぶ子どもの側に立って授業を構想すれば、子どもの探究活動は活性化される。教師が「教えたい」個別具体的な事実＝教材→その教材から引き出される子どもの活動を重視した授業方法→子どもが獲得する教育内容（子どもにとっても学びたい内容）という形の帰納型の授業作り（教材→授業方法→教育内容）を構想し、子どもの活動を組織しやすいもの、子どもがあれこれ考えを出し合うことができるものを教材選定の対象とすれば、子どもの探究活動は活性化され、社会認識力が育つ。

子どもの「学び」「探究活動」は学ぶ側の授業づくりをしてこそ、活性化されるものであり、その探究活動を通じて「納得してわかる」ということである。教師の役割は、「子どもの知りたいという願いに応える学びの世界を創造すること」¹⁴⁾、つまり子どもの主体性を保障していくことである。加藤実践は子どもを主体的な探究活動に導くことで、社会に対して主体的に生きる子どもを育てる社会科教育である。

注)

- 1) 加藤公明「考える日本史授業2」 地歴社1995年
- 2) 加藤公明「討論する授業をつくる～生徒に歴史認識の主体性と能力を～」
大月書店『新しい歴史教育7』1994年187頁
- 3) 加藤公明「わくわく論争！考える日本史授業～教室から『正答』と『暗記』が消えた」
地歴社、1991年、101頁
- 4) 加藤公明「好太王の碑文の謎」 『歴史地理 教育』N0457、歴史教育者協議会編、
1990年5月31頁
- 5) 安藤豊「歴史的思考力の養成を重視する歴史授業の事例分析」、北海道大学教育学部
『教育史・比較教育論考』16号、1992年40頁
- 6) 加藤公明 3) 同様、126頁より要約
- 7) 宮原武夫「討論授業と問題解決学習」『子どもが主役になる歴史の討論授業の進め方』歴史教育者協議会編、国土社、2002年231頁で米盛祐二氏のことばを引用している。

- 8) 藤岡信勝「社会認識教育論」日本書籍 1991年37頁
- 9) 加藤公明「新しい『歴史教科書』と授業～ 歴史観を押しつける授業を乗り越える」
『教育』659号(2000年12月号) 国土社、45頁
- 10) 加藤公明「日本史討論授業の進め方」 日本書籍、2000年、31-42頁の要約
- 11) 加藤公明 同上33頁
- 12) 加藤公明 同上35頁
- 13) 加藤公明 同上69頁
- 14) 外山英昭「子どもの探究活動を支える教師の役割～一人一人の認識を育てる」『生活教育』
2005年12月日本生活教育連盟編52-59頁

(西山)