
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

(課題番号 13680304)

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(平成16)年3月

研究代表者 池野 範 男

(広島大学大学院教育学研究科教授)

広島大学図書

0130501633



2
633

中央図書館

目 次

研究の概要	1
1 研究題目	1
2 研究組織	1
3 研究経費	2
4 研究の目的と方法	2
5 研究の特質と意義	3
6 研究の経過	3
第1部 社会科、歴史教育と民主主義社会	7
第1章 社会科授業と言語使用	9
第2章 Social Studies－複数形の社会科－	15
第3章 学習者の歴史理解の構成－自己反省的方法による発見－	31
第2部 現代民主主義社会の市民を育成する社会科授業の構造	43
第1章 社会科授業研究の現状と課題	45
第2章 グリフィンの歴史授業論：信念を分析・検討する歴史授業論	55
第3章 ハーバード社会科における社会科授業論：価値を分析・検討する 社会科授業論	67
第3部 現代民主主義社会の市民を育成する社会科授業と歴史授業の開発	87
第1章 現代社会の基本カテゴリー、制度や理念を反省する社会科授業の 構造	89
第2章 現代社会の基本カテゴリーを学ぶ社会科単元の開発	98
1 社会科単元「権力－社会に存在する権力とはいかなるものか－」	98
2 社会科単元「貨幣－人と人を結ぶ社会的関係としての媒体－」	115
3 社会科単元「国土開発はどうあるべきか」	135
第3章 現代社会の制度や理念を疑う歴史単元の開発	147
1 日本史単元「戦前と戦後の断絶性を疑う：1940年体制」	147
2 日本史単元「改革は人々の暮らしにとってよいことか、悪いことか」	169
3 世界史単元「武力行使は許されるのか」	194

広島大学図書

0130501633



研究の概要

1 研究題目

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

2 研究組織

研究代表者：池野 範男（広島大学大学院教育学研究科教授）

研究協力者：伊藤 直之（元広島大学大学院教育学研究科博士課程後期学生
広島女学院中・高校講師）

山田 秀和（広島大学大学院教育学研究科博士課程後期学生）

横山 秀樹（元広島大学大学院教育学研究科博士課程後期学生
広島学院中・高等学校教諭）

久保啓太郎（広島大学大学院教育学研究科博士課程後期学生）

渡部 竜也（広島大学大学院教育学研究科博士課程後期学生）

角田 将士（広島大学大学院教育学研究科博士課程後期学生）

釜本 健司（広島大学大学院教育学研究科博士課程後期学生）

竹中 伸夫（広島大学大学院教育学研究科博士課程後期学生）

藤本 将人（広島大学大学院教育学研究科博士課程後期学生）

宇津 剛（元広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学生
崇徳中・高等学校講師）

久門 昌哉（元広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学生）

武知 秀樹（元広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学生
広島県立三原東高校教諭）

尹 燕（広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学生）

小田 大介（広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学生
廿日市市立四季ヶ丘中学校教諭）

面崎 敬子（広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学生）

加藤 雅英（広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学生）

川上 秀和（広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学生）

汐月 朝洋（広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学生）

田中寿美子（広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学生）

二階堂年恵（広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学生）

浜岡由希子（広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学生）

見島 泰司（広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学生）

村田 正志 (広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学生)

横田 浩子 (広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学生)

3 研究経費

交付決定額 (配分額)

(金額単位: 千円)

	直接経費	間接経費	合計
平成13年度	1,200	0	1,200
平成14年度	800	0	800
平成15年度	900	0	900
総計	2,900	0	2,900

4 研究の目的と方法

(1) 研究の背景

本研究は、平成10年度～平成12年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)「現代民主主義社会の市民を育成する歴史カリキュラムの開発研究」(課題番号 10680278、研究代表者池野範男)の発展研究である。

これまでの研究成果¹⁾にもとづくと、現代の社会科は現代社会の社会的政治的課題を担う市民を育成する教科である。しかしながら、このような社会科の使命は教科の目標に示されても、授業には反映されていない。歴史は日本史や外国史の通史でその授業を構成している。現代の社会が民主主義社会として発展しようとしているとき、歴史教育はこのような通史で構成されたものでその役割を果たすことができるのだろうかという疑問が湧いてくる。広く諸外国の歴史教育を参照しながら、この疑問に理論的に、また、具体的に答えることが必要になる。ここに本研究の出発点がある。

(2) 研究の目的と方法

現代社会は、構成員である市民による決定、それにもとづいた公正な運営を必要としている。このような要請を民主主義化とまとめることができる。このような要請に学校教育が応えることが、現代社会の課題である。その役割を担うことができるのは学校教科の中で、社会科だけであろう。小学校、中学校の学習指導要領は社会科を「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」教科であると規定している。

社会科に位置づけられている歴史授業でも、この目標を実現することが求められているが、現実の授業では、この目標とはかけ離れた形で行われている。実際にどのような授業として組織すればよいのかを理論的・原理的に考察するとともに、具体的・实际的に解明することが本研究の目的である。

この目標を歴史授業において真に実現するために、本研究では、第1の目的として、社会科(歴史)授業において、子どもたちに国家・社会の形成者として育成する授業の原理と構造を解明すること、第2の目的としてそのような社会科(歴史)授業を例示することである。

第1の目的のために、外国の歴史教育理論、カリキュラム、教科書を収集し、多様な歴史教育を分析し、現在の歴史教育の実情とはことなつた本来の歴史教育に求められている民主主義と結びつた教育原理を探求する。また、わが国で新しく行われている歴史教育実践を広く収集し、分析し、現代の民主主義社会に求められている歴史教育の新しい役割

と機能を究明する。

第2の目的のために、現代民主主義社会に求められている歴史教育の新しい形態を社会科教育の体系に組み込むためのカリキュラム原理、授業構造を解明し、その具体的な単元例を提示する。

5 研究の特質と意義

本研究の特質と意義は次の四点である。

第1は、出来事史、事件史、通史というこれまでの歴史教育や歴史授業の原理を越えることである。常識や通念としての歴史教育や歴史授業は、歴史を古代から現代への時間的経過であること、また、出来事や事件を中心に構成することを前提にしている。本研究では、このような常識や通念自体を疑い、それを越えた歴史教育や歴史授業の原理を見つけようとする。

第2は、現代民主主義社会における社会原理である社会形成を社会科教育とともに、歴史教育の基本原理にしていることである。社会科教育と歴史教育を同一の原理の下に置き、歴史教育が同じ構成原理によって社会科という一教科の中に位置づけることができることを明らかにすることである。

第3は、歴史教育によって民主主義社会の形成を担う市民を育成する方法原理を示したことである。民主主義社会を形成する原理である批判を社会科、そして歴史教育の方法原理にすることによって、社会形成力を育成する社会科、歴史教育を構築することができるようになる。従来の歴史教育は、無批判的か批判的かのちがいがあっても、単に社会（やその歴史）を受容してきた。本研究では、社会（やその歴史）を批判し新たに構築・形成することが、社会科（歴史）教育の役割であることを明確に示すことである。

第4は、現代社会に求められている歴史教育を民主主義社会の市民育成という社会科教育の本来の課題に即して検討し、民主主義社会における歴史教育の役割を明らかにすることである。

この4点にもとづいて、社会科教育と歴史教育の民主主義原理と結びついた授業を究明し、開発することは、今後の社会科教育研究を発展させる基盤を形成することになるであろう。

6 研究の経過

(1)平成13年度の研究

平成13年度には、次の3点を中心に行った。

- ① 外国における歴史授業の収集分析である。そのために、主として、アメリカ、イギリス、ドイツの国々の歴史教科書を収集し、代表的な歴史単元を分析した。そして、その教科書単元が示す単元構造、授業構造を解明した。
- ② わが国の新しい歴史授業の収集分析である。そのために、主に、中学校、高等学校における歴史授業を収集し、その授業を分析し、その構造と問題点を解明した。
- ③ 新しい社会科授業の構想研究である。そのために、現代社会の基本カテゴリーに関する構想した授業を単元として作成した。

(2)平成14年度の研究

平成14年度には、次の3点を中心に行った。

- ① 外国における歴史授業の収集分析である。そのために、主として、アメリカ、イギリス、ドイツの国々の歴史教科書を収集し、代表的な歴史単元を分析した。そして、その教科書単元が示す単元構造、授業構造を解明した。その成果の一部を学会において発表した²⁾。
- ② わが国の新しい歴史授業の収集分析である。そのために、主に、中学校、高等学校における歴史授業を収集し、その授業を分析し、その構造と問題点を解明した。
- ③ 新しい歴史授業の構想研究である。制度や理念が個々人の信念と結びついているので、そのような信念を疑い、揺さぶれば、民主主義社会とはいかなるものかを考えるようになるという仮説を立て、この仮説にもとづき、制度や理念を疑う授業を開発する基礎作業を行い、構想した授業を単元として作成した。その成果を学会にて発表し、批判を仰ぎ、改良を行った³⁾。

(3)平成15年度の研究

平成15年度には、次の3点を中心に行った。

- ① わが国の新しい歴史授業の収集分析である。そのために、主に、中学校、高等学校における歴史授業を収集し、その授業を分析し、その構造と問題点を解明した。
- ② 新しい社会科授業や歴史授業の開発研究である。平成14年度に続き、制度や理念が個々人の信念と結びついているので、そのような信念を疑い、揺さぶれば、民主主義社会とはいかなるものかを考えるようになるという仮説を立て、この仮説にもとづいた社会科授業を単元として開発した⁴⁾。
- ③ 3ケ年の研究をまとめ、研究成果報告書を作成した。

注

- 1) 拙稿「批判主義の社会科」『社会科研究』第50号、1999年、拙稿「社会形成力の育成ー市民教育としての社会科ー」『社会科教育研究別冊 日本社会科教育学会年報(2000年度)』2001年、拙稿「市民社会科の構想」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ』明治図書、2003年、また、池野範男ほか「高校社会問題史教授プランの開発ー単元「国際平和を考える」ー」広島大学平和科学センター『広島平和科学』第20号、1997年、池野範男ほか「近現代史学習の授業開発の研究(Ⅳ)ー社会問題史学習の小単元「男女平等を考える」ー」広島大学教育学部・関係附属学校園共同研究体制『研究紀要』第28号、2000年、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カリキュラムの開発研究』(平成10～12年度科学研究費補助金研究成果報告書)、2001年、参照。
- 2) 拙稿「ドイツにおける学力構造ーバーデン・ヴェルデンベルク州を事例にしてー」日本教科教育学会第28回大会(於:愛知教育大学)、2002年11月2日。
- 3) 池野範男ほか「事実に関する信念を疑う歴史授業ー日本史単元「戦前と戦後の断絶性を疑う:1940年体制」ー」、「価値に関する信念を疑う歴史授業ー世界史単元「武力行使は許されるのか」ー」平成14年度社会系教科教育学会研究大会(於:兵庫教育大学)2003年2月9日。

- 4) 池野範男、渡部竜也、竹中伸夫「「国家・社会の形成者」を育成する中学校社会科授業の開発」『社会科教育研究』第 91 号、2004 年 3 月、また、池野範男、渡部竜也、竹中伸夫「認識変容をめざす社会科学習評価分析（1）」広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』第 10 号、2004 年 3 月。

第 1 部

社会科、歴史教育と民主主義社会

第1部

第1章

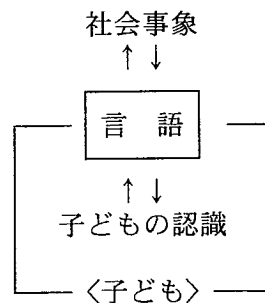
社会科授業と言語使用

0 社会科授業の記号論的定義

社会科授業は次のように定義することができる。

社会科授業は、子どもが[子どもとは直接関連をもたない]社会事象間の関係をことば(言語)によって認識することのある一定の時間内で促進すること、である。

この定義では、社会事象、言語、子どもの認識、これら三者の関係は次のようなものとして考えられている。



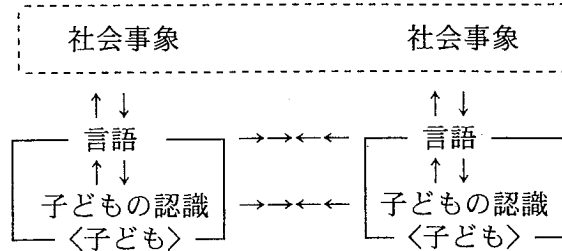
社会事象は、子どもとは直接関連をもたないので、子どもという個体の外にある。この社会事象は子どもが発する言語によって指示される。この言語は子どもの個体から生み出され、また、その個体の中で操作されるものである。社会科授業では、このような言語の産出と操作とを子どもの認識、特に子どもの社会認識ととらえ、この社会認識の成長を授業の目的にしている。

社会科授業の定義に含まれている、社会事象、言語、子どもの認識、これら三者の関係をこのようにとらえるとき、三者には記号論的關係があると考えられる。そこでここでは、三者の関係を記号論的に考察してみよう。

以下では、まず、これら三者の関係を記号論的に考察すると三者の關係はどのようなものとしてあらわれるのか(1)、また、その結果冒頭の社会科授業の定義は記号論的關係のどの部分を社会科授業の中心的課題としているのか(2)を解明しよう。これらの問題を考察することを通して、研究代表者が社会科授業において言語使用をなぜ問題にするのか(3)を明らかにしたい。

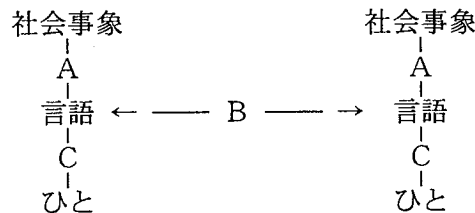
1 社会科授業の定義に内在する記号論的關係

社会事象、言語、子どもの認識、これら三者の關係は、社会科授業では、次のような關係として示すことができる。社会科授業では、先の三者の關係が複數あると考えられるのである。



ある子どもともう一人別の子どもがそれぞれ、社会事象について述べたり述べられたりした言語を關係づけながら、自らの認識を成長させているということである。

この關係は記号論的にみれば、さらに、次のように示すことができる。

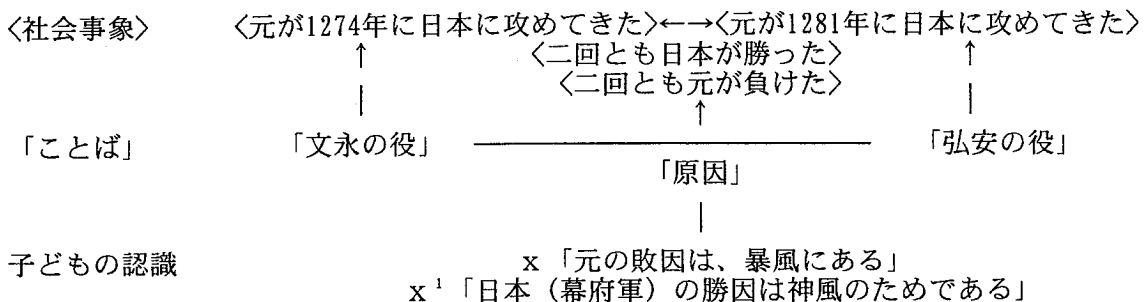


つまり、社会事象とことばとの關係 (A)、子どもや教師が使う言語間の關係 (B)、子どもや教師とかれらが用いる言語との關係 (C) の3つの關係として示すことができる。これらの關係は、記号論では、社会事象とことばとの關係を示すAは意味論として、ことばとことばとの關係を示すBは構文論として、ことばとひととの關係を示すCは語用論として示される。

2 社会科授業研究の対象となるべき關係

2.1. 事例〈元寇〉における記号論的關係

ここでは、歴史事象〈元寇〉を事例にして、記号論ではどのように考えるのかを明らかにしよう。まず、〈元寇〉における記号論的關係を、社会事象、ことば、子どもの認識の三項によって明示しておこう。



↓
y 「元の敗因は、元軍が混成軍であったためである」

歴史事象の〈元寇〉はここでは、一般的な社会事象と表記してある。社会事象〈元寇〉は行為、出来事、事件として、個々に示すことができる。〈元寇〉の場合、たとえば、〈元が1274年に日本に攻めてきた〉とか、〈元が1281年に日本に攻めてきた〉という出来事、行為として示すことができる¹⁾。また、これらの結果を〈二回とも日本が勝った〉、〈二回とも元が負けた〉と示すことができる。これらの出来事、行為、原因や結果をことばとして示すと、「文永の役」、「弘安の役」、あるいは「元寇」、その「原因」や「結果」という概念と示すことができる。これらの概念を子どもたち（あるいは、教師）が示す認識内容を示したのが、子どもの認識としてのx「元の敗因は、暴風にある」、あるいは、x¹「日本（幕府軍）の勝因は神風のためである」、y「元の敗因は、元軍が混成軍であったためである」というものである。

これら、社会事象、ことば、子どもの認識は、社会事象と言語との意味論的關係（A）、言語間の構文論的關係（B）、言語とひととの語用論的關係（C）に整理することができる。社会事象の出来事〈元が1274年に日本に攻めてきた〉とことば「文永の役」との關係が意味論的關係として、また、ことば「文永の役」と「弘安の役」の「原因」の關係が構文論的關係として、さらに、ことばとことばの關係と示される「原因」の内容をx「元の敗因は、暴風にある」、x¹「日本（幕府軍）の勝因は神風のためである」、y「元の敗因は、元軍が混成軍であったためである」という子ども（教師）の認識内容が語用論的關係として示すことができる。社会科（歴史）授業はこれらの3つの關係のいずれかに重点化して行っている。

2.2. 記号論にもとづく授業のモデル

〈元寇〉の授業を行うとき、次のような3つの教師の意図が考えられる。

(1) 意味論的レベル

意味論のレベルに教師の意図が設定されると、〈元寇〉という総括的な出来事に含まれる個別的な社会事象を正しいことばで子どもたちによって示されているかどうかを授業の中心的課題になる。

例えば、〈文永の役は1274年にあった〉、〈弘安の役は1281年にあった〉、〈文永の役では元軍は900せきの船を作った〉、〈900せきの船は高麗の合浦から出発し対馬や壱岐を経て、平戸に入ってそののちに博多湾にきた〉などの個別的な社会事象を正しく指示したことばが使われているかどうかの問題にされる、この意味論のレベルで授業が設定されるときには、ことばが事実と合致しているかどうかを授業の中心的課題になるのである。

(2) 構文論的レベル

構文論のレベルに教師の意図が設定されると、〈元寇〉という総括的な出来事に含まれている個別的な社会事象間の（その中でも重要な事象間の）關係を指示したことばの論理的關係がどのようなものであるかが授業の中心的課題になる。

例えば、〈元寇〉という総括的な出来事に含まれる重要な個別的な社会事象として、〈文永の役で元軍は敗走した〉、〈弘安の役で元軍は敗走した〉という2つの個別的な社会

事象が取り上げられ、これらの社会事象間の関係が「元寇では日本が勝ち、元が負けた」ということばで包含されることが発見され、そのことばがどのような条件で成立しうるのかが探求される。つまり、〈文永・弘安の役〉のそれぞれの結果がどのような原因で引き起こされたのかが追求されるのである。この追求が、構文論のレベルに教師の意図が設定された授業の課題になる。

(3) 語用論的レベル

語用論のレベルに教師の意図が設定されると、〈元寇〉という総括的な社会事象に含まれている個別的な社会事象〈文永の役〉〈弘安の役〉のそれぞれの結果を引き起こした原因についての子どもたちの考えを示したことばがどのような理由で使用されたのかが授業の中心的課題になる。

〈元寇〉ではなぜ元が負け日本が勝ったのかについての子どもたちの答えが子どもたちによってどのような根拠で示されたのかが授業の中心問題にされる。授業では、元や日本のいずれを主語としてとらえるか、そして、〈原因〉を示すことばと子どもたちが持っている根拠との関連が、ことばとひととの関連として、つまり、語用論としてとらえられ、その関連を合理的に成長させることが授業の中心的課題にされる。

2.3. 3つの授業モデルと目標

これら3つのレベルそれぞれに教師の意図が設定されると、それぞれの授業は次のような社会科授業の目標を持つものとなる。

(1) 意味論的レベルと知識構造化授業

意味論のレベルに教師の意図が設定された授業では、社会事象とことばがどのように対応しているかを〈元寇〉という総括的な社会事象と関連づけて示すことがその授業の中心的課題になる。この授業では事象と対応することばがどれだけ「元寇」ということばと結合しているかを教師はその授業の目標にする。それゆえに、「元寇」ということばにどのように他のことばを構造的に結合するかが授業構成の中心になる。この点から、意味論のレベルに教師の意図を設定した授業は、知識の構造化をめざした授業になる。

(2) 構文論的レベルと探求授業

構文論のレベルに教師の意図が設定される授業では、〈元寇〉という総括的な社会事象に含まれる特定の個別的な社会事象間の関係が取り上げられ、その関係を示しことばの関係がその授業の中心的課題になる。このことばの関係を社会科（歴史）授業では原因と結果との因果関連としてとらえられることが多い。〈元寇〉では〈文永・弘安の役〉の結果である〈元軍が敗走した〉ことについてその原因はなにかを問い、その因果関連を他のことば（＝知識）と関係づけて、論理的に説明することを教師はその授業の目標にする。教師は社会事象の原因と結果とに関することばの論理的関係を授業構成の中心にすえる。この点から、構文論のレベルに教師の意図を設定した授業は、因果関連の探求をめざした授業になる。

(3) 語用論的レベルと反省的授業

語用論のレベルに教師の意図が設定された授業では、〈元寇〉という総括的な社会事象に対応することばをひとがどのように使用するかが問題になる。この授業では、構文論的レベルでみた因果関連を新しいものに変える探求方法を用いながら、ことばとひととの関

係を子どもたちに反省させようとする。この授業では、教師は、特定の因果関連を別の因果関連に変化させることで、元寇に対するひとの見方を変え、この過程の中でひとが社会や歴史に対してもっている見方を反省させることを、授業の目標にする。この点から、語用論のレベルに教師の意図を設定した授業は、子どもたち自身も持っている価値観や観念を反省させる授業になる。

3 社会科授業の中心的課題

社会科授業についての冒頭の定義のように、我々は子どもの社会認識の成長度によって個々の社会科授業の存在意義を判断しようとしている。この立場から社会科授業を研究するときには、子どもの社会認識の成長がはかれる部分を社会科授業の目標にするべきである。この判断から、記号論的關係の中でも語用論として示される關係が社会科授業のねらいになるべきである。

このように語用論として示される關係を社会科授業研究の中心的課題にすえられると、語用論として示される關係は社会科授業では具体的にはどのようなことを指示しており、またどのようなことを社会科授業の目的にすることになるのだろうか。

語用論は、ことばとひととの關係を研究対象にする。この關係は、特定の社会事象、あるいは社会事象間の關係を示していることばをひとがどのように使用しているのかを明らかにする。しかし、語用論が示す關係から、全くことばとひととの關係だけが取り扱われるわけではない。語用論として取り扱われる關係は、意味論として取り扱われる關係や構文論として取り扱われる關係を先行する關係として、その考察の前提にしているだけである。

4 まとめ

以上のように、社会科授業における社会事象、ことば、子どもの社会認識というこれら三者の關係を記号論のモデルとして解読してみると、子どもの社会認識の成長を促進するという社会科授業の目的から、語用論のレベルに社会科授業の中心課題は設定されるべきである。社会科授業が語用論のレベルで設定されると、ひとがそのことばをどのような理由からどのように使用しているかが、つまり言語使用が、授業を指導する教師の観点になる。社会科授業は、これまで、社会認識という概念でもって、子どもたちが社会事象についてことばを用いてわかるという子どもの社会認識を育成することであると定義されていたことが、いまや、子どもたちの言語使用という概念でもって、新しく示されることができる。

社会科授業は、授業の始まりの時点における子どもたちの言語使用から、その言語使用を反省することで、おわりの時点における新しい言語使用に変化させることを、その目標にする。この言語使用の変化が子どもたちによって合理的に遂行されるためには、構文論のレベルで社会事象間の合理的説明をめざすだけでなく、子どもたち自身によってその社会事象間の關係についての自らの言語使用が反省されることが必要である。それゆえに、社会科授業の目標は、簡略に述べれば、子どもたちに自らの言語使用を反省させることであるということができるのである。

注

- 1) <元が1274年に日本に攻めてきた>、<元が1281年に日本に攻めてきた>、<二回とも日本が勝った>、<二回とも元が負けた>という社会現象は、すでに表現されたものであり、本章でいう「ことば」に当たるといふ指摘もあろう。確かにそうである。個々の社会現象の表現もことばで構成されており、「ことば」の次元に入れるべきである。しかし、ここでは、相対的にちがいを明らかにするために、原因、結果のレベルを事例にして、「ことば」の次元を説明したのである。

第2章

Social Studies-複数形の社会科-

0 はじめに

民主主義が教育に要請していることは「政治過程にたいして自主的な判断と批判とをもち、能動的に参加し共同的に責任を負う《日本市民》をつくり出すこと」¹⁾である。社会科教育もこの責任ある主体としての市民形成に関与する必要がある。

社会科教育が市民形成という形で主体形成に関わることに反対する人はいないだろう。しかし、この関わり方、関与の仕方は多様である。個々人の信念や信条、価値や規範まで全面的に関わることができるという考え方から、形式的論理的側面のみ関わるができるが、心理的感情的側面には関わるできないとする考え方まで、幅広い。

このような幅広い考え方があっても、社会科教育が民主主義に関与するとき前提になるのが、民主主義そのものの担保が必要であることは多くの人々によって了解されている。また民主主義そのものに誰も反対しないが、その理解が問題となる。というのも、民主主義は多様に理解されるからである。大別すると、大きく3つに分かれる。第1に、政治体制と理解される。それは主として、代議制を意味している。第2に、決定の仕方と理解される。成人市民による社会（主として政治）への参加と責任を伴う決定である。第3に、生活の仕方と理解される。それは、社会生活全般にわたる人々の生活形態として、生活への主体的な参加と責任を意味している。これら以外にも、多様に理解され、論争点となっている。そこで、さしあたり、筆者の基本理解を提示し論点を示すことにしたい。

民主主義は、基本的人権を基本価値にしなが、各人の活動により社会やその中の政治が決定され作り出される生活形態であり、また政治形態でもある。民主主義を構成する要素には2つの重要なものがある。1つは基本的人権という基本価値であり、もう1つは決定への個々人の参加である。前者を価値的側面、後者を手続き的側面とすることができる。

教育をも含めて民主主義を実現しようとするときには後者の手続き的側面を通して、前者の価値的側面を達成するという基本方略が立てられる。この基本方略が立てられるのには理由がある。民主主義は両側面を同時に達成しようともくろむが、第一義的には手続き的側面こそ重要と考える。この考えがこの基本方略になって示される。この考えには①価値はそのまま実現しえない、②価値は人々の行為決定の上において実現する、③価値の実現は、手続きの遂行において結果的に示されるという3つの観点を含んでいる。これら3つの観念こそ、民主主義を考え実行するときの基本原則といえるものである。

この基本原則は教育にも適用され、社会科教育においてもこの基本原則は当然貫徹されねばならないだろう。社会科教育においても①価値は価値として教えない、②価値は子どもたちの決定において示される、③価値の実現は教育の方法において結果的に達成される

のである。そうすると、民主主義は個人の価値選択まで直接関わることはできない、決定という手続きにおいて個人と関わるのではないのか、という主張が出てくる。では、民主主義が要請する責任ある主体形成は社会科教育ではどのように考えればよいのであろうか。これまでの事例を分析しながら、民主主義社会における社会科教育の在り方を探っていくことにしたい。

そこで、本章で問う問題は、次の4つである。

- (1) 民主主義社会ではどんな関係がめざされるのか
- (2) 戦後民主主義においてはその関係はどこまで実現したのか
- (3) 社会科教育においてはその関係をどのようにとらえ実現したのか
- (4) 今日、社会科教育に求められているものは何か

1 民主主義の基本原則

1.1. 民主主義社会の基本としての個人

民主主義社会の基本は個人が個人として生き生活することができることであろう。個人は、他者とはちがう私の部分を必ず保持していることによって成り立つものである。個人は私的な部分と公共的な部分との2つの部分から構成されている。この私的な部分と公共的な部分の関係こそが個人の社会性として示され、民主主義社会の基本形態を形成する。

個人は私という一個性において成立し、社会はこの個人の複数関係において成立する。一個人においては社会は成立しない。例えばロビンソン・クルーソーの生活は一個人である。これは社会を形成しているのではない。しかし彼がもってきた聖書、犬、また作成したカレンダーがその代理をする。ロビンソン・クルーソーという一個人と別の個人（あるいは別のもの）との関係において社会が作り出されている。社会も、一個人と一個人との関係を基本形態にして、形成される。

1.2. 自己－他者関係と正当化

しかし、個人と個人の関係は個人の中でも行われなければならない。一個人は先に示したように、私的な部分と公共的な部分とから成り立っている。この2つの部分が個人と個人の間を作り出すことができる場所である。

個々人は、私的な欲求や要求をもっている。この欲求や要求を実現するためにはまず、公共的な部分において斟酌しておく必要がある。自分の中でこの欲求を他者はどう考えるだろうかと問う。この問いに答えるのが、個々人がもっている公共的な部分である。自己の中に、自己という個人と他者（もう一人の個人）を作り出し、自己－他者関係を構成する。

この関係ができたとき、個人の私的な欲求が他者の目から考えられ、複数の目から欲求や要求がみられる。つまり、複眼化、あるいは視点の複数化が試みられる。個人の私的な欲求や要求が自己－他者関係の中に置かれると、それを正当化しなければならない。なぜそれを必要とするのか、なぜそれが望ましいのか、という問いに答え、個人の私的なレベルではなく、公共的なレベルで説明することが必要となる。根拠づけは当然、社会的に認知される根拠にその正当性を求めていかなければ、他者に納得されない。社会的に認知しうる根拠にもとづいて、私的な欲求や要求に対してその必要や論拠を示すことができたとき、そ

れは公共的なものとして認められ、社会的に正当化されうる。

この正当化は、私的なものが公的なものに転化するために必ず通り抜けなければならない過程である。この過程こそ、民主主義の手續きの側面なのである。

この正当化がどのように行われるかによって、2つのタイプに分けることができる。第1は、個々人を超えたものによって正当化が行われる場合、第2は、個々人の判断や決定によって正当化される場合である。

(1) <権力ゲーム>としての正当化

第1の場合を<権力ゲーム>と呼ぼう。この場合には個人の欲求や要求を自らの関与によって正当化しない。正当化は、すでに存在している伝統、制度、一般的な価値などによって行われる。それまでずっと行われており、現在も多くの人々が日常的に行っていて、伝統化（ルーティン化）しているからという伝統にもとづく正当化、現在の社会において制度としてすでにあるからという制度にもとづく正当化、社会において多くの人々が価値あると考えているからという一般的な価値にもとづく正当化。

これらの正当化は確かに社会的に認知されているものによって行われ、私的なものを公的なものに転化する作用をもっている。しかし、これらの正当化は、個人の判断や決定を、他の社会的生活的なものに委任してしまっている。長く人々が行ってきた伝統、すでにある制度、一般的価値は社会の中にすでに存在していることによって正当化される。個々人はそれらの伝統、制度、一般的価値に依存し、自らの判断や決定を放棄してしまう。特定の既存のものが正当化する力を持ち、先験的に決定がなされているものこそ重要視され権威があるものと考えられる。これらに力があると決められる。そこに<権力>が生ずる。社会的に先験化されたものにあらゆる根拠を求めて行くことを、<権力ゲーム>と呼ぶことにしよう。<権力ゲーム>としての正当化の特徴は既存のものに正当化の根拠を求め、個々人の判断や決定をせず、それに委任することにある。

(2) <コミュニケーション的言語ゲーム>としての正当化

第2の正当化を<コミュニケーション的言語ゲーム>と呼ぼう。私的な欲求や要求を根拠づけるとき自らの根拠づけを示しそれを自ら判断し決定する。この判断や決定を個々人の関係において遂行し、そこにおいて自己判断や自己決定を行うことである。たとえ、伝統、制度や一般的価値を根拠として提示されたとしても、その正当化を自ら行うことができなければならない。伝統を引き合いに出した場合には、伝統そのものを正当化できなければならないということである。

個人の提示するものが社会的に認知されるのは、すでに社会に認知されたものに依存することではなく、自らが個人と個人との関係において、社会的に自己判断することによって遂行されることである。個々人が提示する欲求や要求は、私個人だけでなく、もう1人の個人（他者）との関係においてその欲求や要求は吟味され検討される。個々人が個人的にこれらの欲求や要求を提示したとしても、同様に、一個人内においてもう1人の個人

（他者）が設定され、他の人々から私の示したものがどのように評価されるのかは自己－他者関係によって遂行され、社会的レベルで吟味・検討されるのである。この吟味・検討は、私個人内でおこなわれるとしても、なぜその欲求や要求を求めるのか、その正当性はどこにあるのか、他者も認めるものなのかどうかというこれらの問いに答えることである。それゆえ、私個人のレベルを超え、もう1人の個人（他者）のレベルにおいて関係づけ、

私個人の中において、相互関係をつくり出し、相互に移行しながら各々の欲求や要求を吟味・検討し、正当化するならば相互に認知しあうことができるようになる。

このような自己－他者関係において個人の欲求や要求が正当化される場合を「コミュニケーション的言語ゲーム」と呼ぶのである。この呼称を選択するのは、①自己－他者関係という複数の個人関係において吟味・検討される、②複数の個人は同等の権限において相互に吟味・検討し、批判しうる、③複数の個人はつねに他者との関係において成立するのでコミュニケーション的關係にある、④このような関係をヴィトゲンシュタインは「言語ゲーム」と呼んでいる、という理由にもとづいている²⁾。

これらの理由の③と④は、これまで述べてきたことと矛盾しているように見えるかもしれない。個人は一個人として示してきたからである。だが個人は他者との関係において成立するゆえに、第一次的にはコミュニケーションあるいは言語ゲームが存在し、その両極として個人や他者が成立するのである。私たち一個人は私個人ではなく、私個人と他者との関係において存在するのである。

したがって、「コミュニケーション的言語ゲーム」と呼ぼうとする個々人の関係における正当化の特徴は、個人を他者との関係において構成し、また、複数の個人において個人の主張を吟味・検討する関係的構造にあり、対等な個人間のコミュニケーション的關係とその中における正当性の自己判断こそが重要なのである。

(3)民主主義社会における正当化と個人の自覚化

正当化にはこのように2つのタイプがあるが、民主主義社会においては当然、「権力ゲーム」としての正当化よりは、「コミュニケーション的言語ゲーム」としての正当化の方が望ましい。民主主義社会を充実・発展させるためには、第2の「コミュニケーション的言語ゲーム」としての正当化を遂行し、個々人がこの「言語ゲーム」に参加することが不可欠である。また個々人は自らの欲求や要求を根拠づけ、それを正当化することができるとともに、もう1人の個人（あるいは、他者）に説明し自らの主張が正当であることを弁明し、他者の反論に答えなければならない。このように個々人は「欲求や要求などの主張の定式化、主張の根拠づけ、反論への弁明を遂行する能力をもつとともに、それを自覚することが必要である。このような根拠づけ・正当化の能力や自覚化する能力をもった個人は、一般に、「自律した個人」あるいは「自律した市民」とよばれている。それをヨーロッパ社会ではMündigkeit（成人性、成熟性）という³⁾。Mündigkeitとは親の保護下にいる子どもが、保護を離れ、自ら一人立ちし、一人の人間として自律すること、一個人の人間としての権利をもつとともにその義務と責任を負い果たすことができることである。

したがって、自律した市民というものは特定の道徳性を保持したり、特定の価値を持っている個人ではない。それは、他者との関係において自己の主張を定式化し根拠づけ弁明できる能力をもった個人である。このような遂行能力をもった個々人には、自己主張し、自らの主張を根拠づけ、正当化し、他者からの批判に反論し、別の主張との比較を行い、自ら判断し、より合理的な主張を、他者との納得の上で選択し認定することが求められる。この一連の過程を遂行する努力が民主主義社会の形成なのである。

この「コミュニケーション的言語ゲーム」としての正当化論に立った民主主義社会観では、民主主義社会は「ある」ものではなく、「する」ものなのである⁴⁾。つまり、存在形態ではなく、遂行形態なのである。

2 戦後民主主義の位置と問題点

当然わが国の憲法を規範にして、戦後日本の社会は民主主義社会の構築に向かって出発し、60年近く経った。民主主義は社会の基本原理としては認識されたが、その認識は知っているという程度ではないかと疑われている。また、湾岸戦争以後の世界の動きの中で、民主主義社会と国家や国際社会との関係が問題となり、一国における民主主義と世界あるいは国際社会における民主主義とが同列に論じえない矛盾が露わになってきた。

その指摘の多くは、戦後民主主義の矛盾を示し、闘わない民主主義、主張しない民主主義、権力をめざさない民主主義と批判している。

これらの批判は戦後民主主義の暗部を明らかにした。その原因をどこに求めるのかには①民主主義という原理それ自体に求めるもの、②民主主義の原理のうけとめ方のちがいにもとめるもの、の2つに大別される。このいずれの場合においても民主主義そのものを否定するものを含みこんでいる。そして、これまで戦後日本は制度としての民主主義が成立していたことを認めながら、その制度そのものまで否定しようとしている。とくに個人個人の判断や決定を遂行する「する」論理を否定し、決定を他のもの、他の機関に移行することを認めてしまう<権力ゲーム>の性格をもってしまっている。

確かに戦後日本は、本来民主主義原理がもっている「する」論理を「である」論理へすりかえてしまい、「である」論理から出発してしまった。それだけでなく、「である」論理を前提にしてしまったのである。本来「する」論理によってつねに維持、推進される「である」ものが、すでにあるもの、既存のものとしてとされてしまい、完成した存在形態になってしまったのである。それは民主主義自体が<権力>化したのである。

このことは社会科教育でもいえるのではないだろうか。

3 社会科教育と民主主義

民主主義社会が要請する責任ある主体形成は社会科教育では多様に考えられる。ここでは次の3つに分けて考察してみよう。

- (1) 主体形成としての社会科 [1] - 民主主義との直接的関係 -
- (2) 主体形成としての社会科 [2] - 民主主義との間接的關係 -
- (3) 非(反)主体形成としての社会科 - 民主主義との条件的関係 -

責任ある主体形成を第一義的に社会科教育の目標にする型としない型とに二分し、目標にする型をさらに直接的に関係するものと間接的に関係するものとに分ける。以下各々の型を説明し、代表事例に即して考察しよう。

3.1. 主体形成としての社会科[1]-民主主義との直接的関係-

第1の型は、民主主義が教育に要請する責任ある主体形成に対して、社会科教育が直接これを目標にするものである。この型は、社会科教育の内容として民主主義を取り上げ、目標となる責任ある主体形成と直接的に結合させようとする。この型の代表事例は33年版中学校社会科政治・経済・社会的分野である。

中学校社会科が30年版以降分野制をしいてのち、33年版から政治・経済・社会的分野(のちほどには公民的分野)では定型化が行われる。33年版中学校第3学年政治・経済・

社会的分野の内容項目を示そう⁵⁾。

[内容]	
(1)	近代社会と民主主義 近代民主主義の原則 人間と社会生活
(2)	民主政治の組織と運営 日本国憲法と民主政治 政治の組織と運営 選挙と政党
(3)	産業・経済の構造と機能 経済の組織と動き 財政と家計 わが国の経済と産業構造の特色
(4)	現代の社会生活と文化 家族生活 都市と村落の生活 職業と社会生活 文化と社会
(5)	世界と日本 国際社会の現状 国際平和と国際協力
(6)	現代の諸問題 産業・経済の振興 国民生活の向上 文化の創造と伝統の継承

政治・経済・社会的分野の内容として、近代社会の様式、政治、経済、社会生活、国際関係そして現代の諸問題という6つの領域が取り上げられている。この6領域は以後少しずつ変化する。しかし、このうち、政治、経済、社会生活、国際関係は現在までつねに維持されつづけている。

33年版中学校社会科政治・経済・社会的分野の内容において民主主義に関係しているのが(1)近代社会と民主主義、および、(2)民主政治の組織と運営である。(1)では民主主義社会の原則論が、(2)では日本の民主政治の概要が取り扱われる。

(1)民主主義社会の原則論では「民主主義の社会は、人々が人権を尊重し、人間の自由・平等・友愛・正義について考え、公共の福祉のために権利と義務を行使し、寛容の精神と協調の態度によって問題を平和的に解決しようとする努力により、実現されるものであることを理解させる。」⁶⁾この民主主義社会の理想が知識として教えられることをここではもとめている。この要求を正当化するのが「近代民主主義の発展は人類の多年にわたる努力の成果である」⁷⁾という歴史的伝統である。歴史的伝統によって教育内容が正当化され、そして、この正当化にもとづいて「民主主義を不断の努力によって維持し発展させていくことが、われわれの重要な責任であることを自覚させ」⁸⁾ようとする。

要するに、(1)近代民主主義社会の原則論では、民主主義社会の原則という知識を歴史的伝統にもとづく正当化によって、子どもたちに民主主義を習得させる。

(2)日本の民主政治では、日本国憲法の基本原則、天皇の地位、国会・内閣・裁判所、地方自治、選挙制度などが教えられる。「日本国憲法の大要」「国や地方政治のしくみと動きについて」理解させるのである⁹⁾。憲法の大要や政治のしくみと働きの知識は、憲法や法律という制度に示されていることにより教えられ、学ばれるのである。制度にもとづ

く正当化が行われ、それにもとづいて「主権が国民にあることについての自覚が高め」¹⁰⁾られ、「国民ひとりひとりが政治の実際について責任を感じ、政治をよくするための知識や態度をみがくことがたいせつであることを認識させる」¹¹⁾。

(2) 日本の民主政治では、憲法や法律というすでに定められた制度によって教育内容が正当化され、この正当化にもとづいて子どもたちに民主的市民を自己形成するように促している。

33年版中学校社会科政治・経済・社会的分野において民主主義は歴史的伝統と制度による正当化にもとづいて教育内容として設定され、民主主義が知識として提供されるのである。

このような根拠づけは、歴史的伝統による正当化や制度による正当化にもとづいている。これらの正当化にもとづいて知識が選択され、学習され、民主主義の主体形成がめざされる。これは個人による根拠づけではなく、根拠づけを伝統や制度に委任しているのである。伝統や制度に予め付与され設定された主体に子どもたちを入れ込み、その枠組内で主体を自然と作り上げて行くのである。

第1の型は、内容そのものに民主主義を置くことによって民主主義の正当性を子どもたちに認知させる。これが主体形成に直結する。33年版中学校社会科政治・経済・社会的分野では、正当性は歴史的伝統や制度にもとづいていた。内容に民主主義の正当性をもちこむことで確かに主体形成を子どもに要請することができるが、それは子どもたち自身による正当性の根拠づけを行っているわけではない。与えられたもの、あるいは既定のものとしての正当化である。主体形成といってもそれは正当性の知識を学ぶことであり、個人を正当性の知識により責任ある主体に形成する枠組を提供するにすぎない。この枠組内に子どもたちを入れ込み、そこにおいて主体形成を行う。この場合の主体形成とは、与えられたもの、既成のものを枠組にしたものへ子どもたちを自然と強いることである。枠組そのものを考える機会も検討するチャンスも与えられず、すでにあるということで正当化される。

正当化の根拠となる理想・理念としての日本国憲法、制度・しくみとしての政治は既にあるものであり、これに対抗したり競合するものは教育では出現することはない。これを否定することは現行の教育の枠組それ自体を否定するものだからである。社会科教育の内容を民主主義の正当性にするかぎり、その内容は理想・理念としての憲法、制度・しくみとしての政治に一元化されてしまう。この型にはいる各々のプランは、どれだけよりよく憲法や政治を示しているかを競うものにすぎない。

3.2. 主体形成としての社会科[2]－民主主義との間接的關係－

第2の型は、民主主義社会が教育に要請する責任ある主体の形成に対して、社会科教育が直接に目標とせず、方法において間接的に実現しようとするものである。その事例として22・26年版社会科を挙げることができる。

22・26年版学習指導要領では民主主義は社会科を構成する原理だとされている。22年版学習指導要領社会科編（I）において民主主義は「生活のしかた」として理解されている¹²⁾。そのため、民主主義そのものを教えるのではなく、民主主義は「日々の生活の実践によってのみ理解され、体得されるもの」だと考えられ、いわゆる問題解決学習の原理によ

って、「青少年の生活の問題を的確にとらえて、その解決のための指導をして行くこと」が民主主義社会の形成と結びつくと考えられている¹³⁾。

22・26年版学習指導要領では、民主主義は子どもたちの実践的な態度形成として理解されその態度が民主主義の原理に即すことだと考えられ、子どもたちによる民主主義の実践こそ民主主義社会の形成そのものであった。そのため、教材として示される各単元は問題として示され、問題を子どもたちなりに解決すること、あるいはその努力する過程が民主主義社会の形成であると考えられている。それゆえ、学習指導要領社会科編（I）は、「教材は、民主主義社会とはいかなるものであり、どうすれば健全に発達して行くかを理解せしめるためのものである」とのべている¹⁴⁾。

民主主義が個々人の実践的な態度の上に成り立つと考える以上、憲法やいろいろな法規範などから与えられた民主主義ではなく、社会の各々の場面や問題に即して作り出す民主主義だと理解されねばならない。各学年の単元も当然、各学校、各地域社会に即して設定することによって民主主義社会の形成は可能となる。そのため、学習指導要領そのものも「試案」として位置づけられ、各地域、各学校で指導計画を作成することが目ざされ、それを助けるものだと考えられていた¹⁵⁾。

22・26年版社会科では、「学校とか、組合とか、政府とかいう社会の施設や、いろいろな社会の制度、更に道徳とか法則あるいは慣習というような文化もまた、社会を構成している個人の努力によって生み出され、働いているものである」¹⁶⁾。社会は諸個人の営為によって構成されるというのが基本的な考えなのである。この考えに立てば、民主主義社会そのものは教えられない。具体的な問題に対する解決を追求する中で個々人が実践的に「体得する」ものなのである。

そうすると、22年版第10学年単元5「日本国民はどのように民主主義を発展させつつあるか。」や26年版中学3年第1単元「われわれは民主主義を、どのように発展させてきたか」、高校1年第1単元「われわれは民主的生活の促進に、どのように寄与することができるか」という民主主義やその発展を取り扱う単元は、民主主義を教える危険性があるのではないのだろうか。22年版の第10学年単元5¹⁷⁾と26年版第3学年第1単元¹⁸⁾の主要な内容を示し比較してみよう。

22年版第10学年単元5「日本国民は民主主義をどのように発展させつつあるか」

[教材の排列]

- (一) 民主主義とは何か。
- (二) われわれの家庭生活は、どの程度に民主的であろうか。(一、に掲げられている基準によって判断すること。) またいつそう民主的にするにはどうしたらよいか。
- (三) われわれの学校生活は、どの程度に民主的であろうか。(一、に掲げられている基準によって判断すること)。またいつそう民主的にするにはどうしたらよいか。
- (四) 民主主義の歴史
- (五) 各国においては、民主主義はどのような基礎を確立したか。
- (六) 民主的政治組織の特色はなんであろうか。
- (七) 民主的社会生活の特色はなんであろうか。
- (八) 民主的経済生活の特色はなんであろうか。
- (九) 独裁制に比べて、民主主義はどのような長所をもっているか。
- (一〇) 民主主義は、なぜある場合には失敗するのか。

26年版中学3年第1単元「われわれは民主主義を、どのように発展させてきたか」

[内容]

- 1、われわれは家庭・学校・村や町の生活で、民主主義の実現にどのように努力しているか。
- 2、民主主義のたいせつな要素としては、どのようなものが考えられるか、そしてわれわれの憲法はこれらのことについてどのようなことを定めているか。
- 3、世界の民主主義はおもにどんな時にどんな努力をもって発展してきたか。
- 4、わが国の民主主義はどのように発展しつつあるか。
- 5、民主主義の発展はわれわれの生活をどのように豊かにするのか。
- 6、われわれは民主的生活を進めるために、日常おもにどんなことに心がけたらよいか。

2つの單元には、民主主義の基本要素、世界の民主主義の発展史、現実の社会生活の問題点とその民主主義的解決策の構築などが共通して設定されている。ちがった内容もある。22年版では独裁制との比較や民主主義失敗の原因探究が独自に設定されており、26年版では、個人の民主的態度（心がけ）が設定されている。

共通したところでは、憲法や民主主義の歴史の中から基本要素を抽出し、その要素を具体的社会生活の問題点を指摘するための判断基準にし、生活問題の解決努力の方向を明らかにし、その方向での解決策を構築させる。

しかし、相違においては、22年版では、失敗から学ぶのに対し、26年版では心がまえという個人の道徳的態度へ民主主義を還元させてしまう取り扱いとなっているのである。この扱いは民主主義が社会的生活レベルで行われることを無視し、単なる個人の内面の問題にとどめてしまう危険性をもっている。

22・26年版社会科では、民主主義は社会関係の中における個人の社会的行動や社会的方策立案の問題としてとらえていた。そのために必要な、制度上の規定、歴史研究、比較研究を行うように、単元が編成されている。

22・26年版社会科が社会的関係として作り出そうとしたのが、個人が「社会を構成している」¹⁹⁾ こと、そういう状況なのである。制度や組織、慣習や文化これらすべてのものは社会の一員である個人が作り出している。このことを目標にして実践すべきだと主張している。

方法による間接的主体形成は22・26年版高校社会科「時事問題」にもみられる。この科目の分析は森分孝治氏によって行われている²⁰⁾。この科目「時事問題」は学習対象を社会問題にし、この問題に「興味をもって、また科学的に迫ってゆく」²¹⁾。単元例として示されている「わが国の食糧問題の解決はどうすればよいか」では食糧問題を取り上げる²²⁾。そこで取り上げるべき主要な問題を次のように示している。

[教材の排列]

- (一) わが国現在の食糧事情は、いかなる状態にあるだろうか。
- (二) 食糧事情の変化は、国民生活にいかなる影響を与えるだろうか。
- (三) 食糧事情の悪化した理由はどこにあるだろうか。
- (四) 政府は食糧問題の解決にいかなる努力を払っているか。
- (五) 国民は、食糧問題の解決に、いかなる寄与をなすことができるであろうか。
- (六) わが国の食糧問題を根本的に解決するために、どんな方法があるであろうか。

(一)と(二)で現状を、(三)で原因を(四)で現在の政策を、(五)と(六)で可能な政策を取り扱う。これらの(一)～(六)で、食糧問題に対して、「科学的な解決の方法をもって」迫り、食糧問題の「解決には総合的な対策の必要であること」を認識させる²³⁾。

食糧問題は科学的研究方法によって分析され解決策がみつけれられるが、その方策を子どもたちがその方法にもとづいて発見し、根拠づけるものである。この方法こそ「個人的、社会的な諸問題の解決に必要な民主的な方法」である²⁴⁾。科目「時事問題」ではこの民主的な方法を子どもたちに体得させ、民主主義社会に対する個々人の役割および「自己の責任」²⁵⁾を育成させる。

科目「時事問題」は一定の解決策、一定の知識を教えるのではなく、社会の現実的問題を解決する諸方策を研究する。この研究方法が民主主義社会の形成方法だと考えられており、その過程においてつまり間接的に民主主義社会に必要な個人の育成がはかられるのである。民主主義社会に必要な資質そのものを育成するのではなく、社会の問題の解決により新しい社会を作る。それによって個々人が社会に必要なものを身に付け、その社会の一員になっていくというわけである。

22・26年版社会科に代表される第2の型は民主主義社会を過程として実現することができることとみる。この型では社会科教育の内容は民主主義社会で生ずる諸問題とその解決を考えることとなる。どんな問題を取り上げるかは一概に決定することはできない。また、方法にしても、科学的な問題分析に重点をおくのか、社会的に妥当な方策を追求する実践的実際的方法とするのかに大きく分かれる。この型の社会科は一定の内容、一定の方法に統一されることはない。多様なものである。

3.3. 非(反)主体形成—民主主義との条件的関係—

これまでは民主主義社会の基本原則を社会科教育の内容あるいは方法のいずれかにおいて取り入れようとしていた。第3の型は、民主主義は社会科教育に必要な枠組、あるいは不可欠な条件だと考えるが、民主主義そのものを社会科教育の教科原理の中心におかない。中心目標におくものは科学的な社会認識である。科学的な社会認識を育成することが社会科の第一義の固有目標であると考え、この立場では、責任ある主体形成はその結果作り出されるものだと考えられる。

この型の代表事例は教育科学研究所社会科部会（教科研社会科部会）である²⁶⁾。教科研社会科部会は民主的な人間、民主的な人格のような目標は教育総体の目標としては掲げるが、個々の教科の目標には掲げない。教科固有の目標として「社会についての科学的認識を養う教科」²⁷⁾、つまり社会科学科だと社会科を把え、社会科教育では科学と教育とを結合することが第一義的に必要だと考える。それは教科の内容を科学化することを意味し、また学習指導要領の示す教科内容に対して別の内容編成を提示し「権力の教育政策と対決していく」ことである²⁸⁾。

教科研社会科部会では、教育内容と科学との結合が「子どもたちに実生活をきり開いたり、現代の課題にこたえていけるような主体的な実践力や態度を結果として生み出していく、そのような教科の系統のあり方」を追求することが今日的課題として要求されている²⁹⁾。それゆえ、教科内容を社会科学の体系に依拠して編成することで、社会科を社会科学科として確立しようとする。科学による教科内容の編成原理こそ社会科教育の固有体系であって、戦後学習指導要領が示してきた民主主義社会の市民育成や生活教育論が主張する生活力の育成は教科指導の方法原理を内容編成原理にまで「不当に拡大」したものと批

判する³⁰⁾。

教科研社会科部会では民主主義やその社会は社会科の教科論の前提、あるいは条件として背景に後退している。前景には社会科学の体系を押し出し、社会科の別の内容編成を提示し、学習指導要領を代表とする権力と対決する。その根拠とするものは、「科学の体系は、個人の生活や経験とは独立した論理的・客観的なシステムをもっており、だからこそそれを「教える」ことができる³¹⁾」ということである。客観的で論理的なシステムとして独立していることが権力との対決の根拠とされている。

社会科学の体系にもとづいて社会科の内容編成が行われるとしても、社会科学で確立している概念や法則だけが教えられるのではない。その概念や法則を用いて現実の社会を分析することも社会科の内容となる。その視点として次の3つが示されている³²⁾。

- | | |
|-----|---|
| (1) | 社会現象を規定するもっとも卓越した要因。歴史でいうならば、全世界の人間のすべての歴史を規定するもっとも普遍的な法則性（普遍性） |
| (2) | 一定の時間、地域を規定する個別的な法則性（個別性） |
| (3) | 現代社会をどう生き、未来社会をどう創造するかという主体の問題（主体性） |

この(1)～(3)の視点は社会科の内容編成では小学校から高校へ次第に重点を移動させる。その結果作成されたものが下図の社会科教育の体系である³³⁾。

小学校	1 2 3	読み方と綴り方	地理・歴史・社会分野の読み方教材、綴り方、見学、観察などの指導をとおして、社会認識の基礎をやしなう。	
	4	自然地理の基礎	自然史	—時事問題—
	5	自然地理一般概念	(原始・古代)人間の歴史	
6年	世界と日本の自然地理	(封建・近代・現代)		
中学校	1	世界と日本の経済地理	日本史通史	—時事問題—
	2	(部門別地理および地誌)	(古代 — 現代)	
	3年	経済・政治学習		
高校	1	世界史	(文学作品)古典講読(社会思想史)	
	2	世界地理(経済・政治地理)と日本地理(問題解決学習)		
	3年	日本史と総合社会(問題解決学習)		

この体系の中で、民主主義と関連する中学校経済・政治学習を取り上げ、その取扱いにおいて科学と民主主義との関係を明らかにしよう。

経済・政治学習の内容試案として示されているものを示す³⁴⁾。

- | |
|-----------------|
| [経済のしくみと国民の生活] |
| 一、世界経済の発展 |
| 二、日本資本主義の歩み |
| 三、農業と工業の問題 |
| 四、労働問題 |
| 五、資本主義経済のしくみ |
| 六、資本主義経済と社会主義経済 |
| [政治と憲法] |
| 一、民主主義の歴史 |
| 二、明治憲法と日本の政治 |
| 三、戦後の日本 |
| 四、日本国憲法 |

経済・政治学習は「現代」社会の学習である³⁵⁾。この現代社会は一般的な意味ではなく、特定の歴史的発展段階にある「現代の資本主義社会」³⁶⁾である。この現代社会の規定からみても、経済学習の優位と歴史的な取り扱いという2つの視点にもとづいていることがわかる。

経済学習は①歴史的発展、②現代経済の諸問題、③2つの経済システム、政治学習は①歴史的発展、②戦後日本政治の問題、③日本政治システムによって構成されている。2つの学習の基本枠組は同様であるが、②の諸問題の取り扱いでは経済学習では問題点が多様に取り扱われ、政治学習では戦後日本の歴史として取り扱われ、問題点は付け足し的に取り扱われるにすぎない。

政治学習は「憲法学習を中心に構成」され、この学習で憲法の「現実にあらわれた矛盾をつきとめることから、政治への目をやしなうことができる」³⁷⁾と考えられている。憲法学習に焦点をしばっているのは「政治学習がたんなる「たてまえ」や機構の学習から脱却するため」³⁸⁾である。

この政治学習の内容編成は確かに学習指導要領が示す政治のたてまえや機構を教えることから脱して、民主主義の歴史や政治的現実の諸現象を示し、「民主主義が現実の政治、経済のうえにどう歪曲されているかが問題」にされる³⁹⁾。この問題の取り扱いは、経済学習でも同様であるが、歴史の中に傾向的趨勢を読みとらせ、それを基準にして現実の政治や経済を分析する。現実の政治は歴史的流れの中で分析され、歴史の中に示される傾向性が分析の基準を作る。分析の正当化が歴史の中に見い出される理想に求められていて、この理想と現実との差が「現実の矛盾」として示されよう分析される。

教科研社会科部会は社会についての科学的認識を育成するために、社会科学の体系を社会科の内容に編成した。現代社会の構造を知るときの基本となる中学校の経済・政治学習は「経済学・政治学の成果にもとづいて」行われるが、この学問の成果は直接学ばれず、現実を「歴史的に把握させる」ことによって行われる⁴⁰⁾。このような社会科学科としての社会科は、現実の社会を分析するための概念を歴史の中に把握させ、その概念によって現実の社会を分析する。つまり、この概念にもとづいて「現代社会の構造を歴史発展のなかにおいてとらえることによって、現代の資本主義社会を批判的にみることができ、歴史発展の主体としての自己を、生徒たちを見出すことができる」のである⁴¹⁾。

社会科学科としての社会科は、論理的・客観的なシステムとしての科学の体系を社会科教育の基盤にし、これを判断の基準にすえる。科学の体系が、子どもたち個々人が社会批判的にみるときの基準になる。科学の体系は子どもたちを含めたあらゆる人々に納得させる論理性・客観性をもっている。それは人々に批判に対し正当化する権威と権力を与えるものとなる。それが「論理的・客観的システム」の社会的機能である。

第3の型では民主主義そのものは背景に退き、条件となり、社会科教育で追求されるものは論理的・客観的なシステムとしての科学の体系である。科学の体系を子どもたちが学ぶことによって社会の批判的分析を可能にし、社会の民主主義化を結果的に押し進める。

この型の代表事例として挙げた教科研社会科部会のいう科学の体系はマルクス主義社会科学のそれであり、社会主義社会への歴史的発展を直接想定したものである。マルクス主義社会科学は、社会主義社会を歴史的趨勢と柔軟に捉えたとしても、一元的に決定されたものという基本枠組の下に置かれている。この考えの下では社会科教育の体系も科学の体

系に即して一元化される。

マルクス主義社会科学によった一元的社会学科に反対するのが、森分孝治氏らの社会科学論である⁴²⁾。この社会科学論では歴史的趨勢としての法則性を批判し、個々の社会現象、あるいは、問題別に個別実証的に法則性を追求することを要求する。社会現象や社会問題の多様性に応じて多様な組み合わせが考えられ、社会科学自体多様な形態を取り、複数存在する。社会科教育の内容もまた、それに依りて複数考えられる。この社会科学論では複数の社会科学を前提にして、個別実証的に法則的知識を作成し成長させることが社会科教育のなしうることであり、これが民主主義社会にとって必要不可欠な条件であると主張する。

いずれにしても、第3の型は科学の体系という論理的・客観的システムに正当化の根拠を求めている。客観的システムとしてわれわれの前に岐立するので、システムそれ自体を知識として学ぶと、与えられた正当化になり、マルクス主義のように<権力>と化してしまう。そこでそれを防ぐために、システムそれ自体を方法的に追構成させることが必要になる。ここでは、子どもたち自身が民主主義社会の主体になることを追求することはない。科学的知識を獲得したり追求したりすること自体が主体形成の一部にはなるが、これ自体も、この型を主張する人たちは主体形成とは言わない。しかし、知識も記号であり、語用論的な構造からみれば、知識生成、産出に応じて主体が結果的に構成されていると考えられる⁴³⁾。

4 社会科教育の在り方と研究課題

4.1. 内容の一元化(=権力化)から内容の複数化(=脱権力化)へ

民主主義と社会科教育との関係を3つの型に分けた。

第1の型は民主主義社会の要請する責任ある主体を社会科教育が直接育成しようとする。その代表事例が33年版中学校社会科政治・経済・社会的分野である。この型では社会科の内容が民主主義社会の正当化を行う。すでにある理念・理想、あるいは制度・しくみを教え、これらは社会の典拠とするべき規範とされる。これらは、すべての人々がすでに認めているので子どもたちも認めるように要求している。理念・理想、あるいは制度・しくみが制度化されており、制度化による正当化が行われ、これらは<権力>と化している。

第2の型は民主主義社会の要請する責任ある主体を社会科教育の方法によって間接的に育成しようとする。その代表事例は22・26年版社会科である。ここでは社会(生活)の問題を取り上げ、多様な視点から現状問題を分析する。歴史研究も比較研究も含まれる可能性がある。問題解決の方策を個々人の主張の吟味・検討に供し、方策を別の他のものの力によって正当化せず、個々人の考察自体の中に主張の正当化を見い出す。しかし問題解決の方策を社会的レベルではなく、個人の私的レベルに還元してしまう可能性があり、社会(生活)の問題を個々人の道徳性、心情(心がまえ)の問題に一元化させてしまう恐れがあった。しかし、22・26年版高校社会科「時事問題」のように、教育方法に民主主義社会のルールを取り入れ、それを科学的な方法として定式化すると、この科学的な方法によって社会の問題を解決する方策を考察させ、個々人が社会的レベルで討議し主張を根拠づける方法を教えることも可能となる。この型では内容においても方法においても、多様なものとなり、一元化されない。

第3の型は民主主義社会の要請する主体形成を社会科教育の中心目標にせず、結果として育成しうるものにすぎないとする。この代表事例として教科研社会科部会の社会科教育理論をあげることができる。中心目標は実質的な内容の習得に置き、「社会についての科学的な認識」として定式化する。科学的な社会認識は現代社会の分析を主要課題にするため、その課題を遂行する前提として分析に必要な主要な概念を諸学問の成果から取り入れ、子どもに形成してのちに、主要課題である現代社会の分析に移る。その分析は形成される概念による批判的分析である。概念の中に批判する根拠を含みこんでいる。歴史的伝統を特定の視点によって根拠づけを行い、理念や理想を概念の中に投影し、分析を進める。その結果は、科学の名による価値の一元化を行うことであって、実質的には社会主義の正当化を科学と歴史の名で行っていたのである。

以上第1～第3の型として示される民主主義と社会科教育との関係の事例から主張しうることはこれら3つの型ともに、内容的に一元化することが民主主義の特定化、実質的一元化をもたらし、＜権力＞化を引きおこしている、ということである。その現象こそ、＜権力ゲーム＞とのべたものである。子どもたちによる複数の解答と根拠づけを許すものは方法上において間接的に主体形成を行う場合だけである。方法上において個人による主張の合理的根拠づけというルール規定を導入したとき、子どもたちが社会の諸問題、あるいは社会現象に対する分析内容や主張を根拠づけることを要求する。このとき、個人は自らの判断や決定にたいして責任をもって根拠づけ、他者に説明し、他者からの反論に答えなければならない。また個人は他者の判断や決定を聞き入れ、それらに対しても判断し、賛成するか反対するか判断しなければならない。このように個人－他者関係の中で、社会に対する個人の意見や判断を根拠づけることこそが＜コミュニケーション的言語ゲーム＞と呼んだものである。社会に対する個人の判断や決定を自己－他者関係の社会レベルで要求するとき、民主主義社会の実質的担当者を育成することができるのである。

4.2. 社会科教育研究の研究課題

22・26年版学習指導要領の時代には社会科カリキュラムが複数ありうることが常態であった。学習指導要領自体が「試案」であったから、カリキュラムは地域あるいは学校が計画し作成する。各地域や各学校が全国一律の社会科カリキュラムを作るわけがなく、多様な社会科カリキュラムがありえた。しかし、学習指導要領が「教育課程の基準」となる30年版以降、カリキュラムは自由に作成される対象ではなくなった。権力との対決という運動論的側面をもち、権力をどちらがもつのかという政治的権力闘争の一側面にカリキュラム研究が変化してしまう。また、1970年代以降カリキュラム研究は外国社会科カリキュラム研究以外消失してしまった。外国社会科カリキュラム研究は現在のわが国の社会科に対して、別の社会科カリキュラムを提示し、社会科教育の可能性の世界を開いてきた。この可能性の世界をわが国の中においても行わなければ、社会科教育の将来は学習指導要領に一元化されたままである。民主主義社会の政策決定としても社会科教育をみるならば、それは権力から与えられたものである。複数の社会科カリキュラムを作り出すことが研究者や教育者が権力から離れ、＜コミュニケーション的言語ゲーム＞へ移り、社会科教育の複数化、Social Studies を行う道であろう。

注

- 1)宮田光雄『現代日本の民主主義』岩波新書、1969、131頁。
- 2)橋爪大三郎『言語ゲームと社会理論』勁草書房、1985、参照。
- 3)アドルノの言。
- 4)丸山真男『日本の思想』岩波新書、1961、IV、参照。
- 5)『社会科教育史資料第2巻』東京法令、1974、701-703頁。
- 6)同上、701頁。
- 7)同上。
- 8)同上。
- 9)同上。
- 10)同上。
- 11)同上、702頁。
- 12)『社会科教育史資料第1巻』、221頁。
- 13)同上。
- 14)同上。
- 15)『社会科教育史資料第2巻』、275頁。
- 16)『社会科教育史資料第1巻』、218頁。
- 17)同上、390頁より抜粋。
- 18)『社会科教育史資料第2巻』、375頁より抜粋。
- 19)『社会科教育史資料第1巻』、218頁。
- 20)森分孝治「社会科公民と公民科とのちがいは何かー「公民科」(昭和六年)と「時事問題」(昭和二六年)の示唆するものー」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書、1994、参照。
- 21)『社会科教育史資料第1巻』、399頁。
- 22)同上、398-401頁。主要問題は、399頁より抜粋。
- 23)同上、399頁。
- 24)『社会科教育史資料第2巻』、334頁。
- 25)『社会科教育史資料第1巻』、399頁。
- 26)教育科学研究会・社会科部会『社会科教育の理論』麦書房、1966、参照。
- 27)同上、6頁。
- 28)同上。
- 29)同上、8頁。下線部、池野。
- 30)同上、10頁。
- 31)同上、9頁。
- 32)同上、19頁。
- 33)同上、137頁。
- 34)同上、250-254頁より抜粋。
- 35)同上、245頁。
- 36)同上、246頁。

- 37) 同上、252頁。
- 38) 同上。
- 39) 同上、247頁。
- 40) 同上、144頁。
- 41) 同上、246頁。
- 42) 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978、参照。
- 43) 第1部第1章、参照。

【付記】

本章は、全国社会科教育学会第44回研究大会（1995年10月29日、佐賀大学教育学部開催）課題研究Ⅳ「戦後民主主義と社会科教育の在り方」で発表した「単数形の社会科から複数形の社会科へー権力ゲームとコミュニケーション的言語ゲームー」を、改稿したものである。

第3章

学習者の歴史理解の構成 —自己反省的方法による発見—

0 問題の所在

本章では、これまでの理論的考察とは別の角度から、歴史授業を検討する。実際的な検討である。個々の歴史授業において子どもたちがいかに歴史を学んでいるのかを理解の観点から究明することにしたい。

歴史授業がうまくいかない、教師の意図通りに授業が進まない、生徒がうまく理解してくれない、といういま、現実には起こっている歴史授業の困難が最も重要な問題であろう。しかし、これらの困難は一般的な問題として設定され、十分な解明がなされていない。現実の問題は、①荘園について教師がうまく説明できない、②地頭を全国に配置したというのを現実には各荘園に一人一人新しく地頭を任命したと生徒が理解した¹⁾、③鎖国を現実には鎖で日本の国を囲むことだと子どもが誤解した²⁾、というものである。

これらの具体的問題は、教師自身が歴史内容を把握していない場合(①)と、子どもたちが歴史内容を理解していない場合(②、③)とがあることを示している。ここで提示した子どもたちの理解の誤り、誤解は教師の認識、あるいは、提示の仕方の問題がある。それゆえに、これらの個別問題では、教師における歴史内容の理解、あるいは、その伝達・提示の仕方に、子どもたちが十分理解できない(=理解不全)要因があるのではないかと予測が成立する。この予測を仮説にして、歴史教師はなぜ、子どもにこのような理解不全をつくりだすのかという問題を考察することにしたい。

本章は、この問題に答え、その克服方略を見いだそうとするものである。

1 解法の視点

生徒を理解する方法には、二つの方法がある。一つは、現実の子どもの理解を直接考察すること、もう一つは、教師自身が、自分が生徒だった頃の意識にもとづいて再構成すること、である。われわれが現在可能な方法は、後者の教師自身による再構成である。(前者の方法も、後者の方法によって規定されている。完全に先入見を排除した数量的調査方法を採らない限り、後者の方法によって見いだされた生徒理解が一種の仮説として機能するからである。)

教師が自己の体験や経験を再構成するとき、次の二つのことは見逃せないことである。

①教師自身、一個の成長体であり、連続した意識である。(連続体の仮説)

②再構成は過去の出来事を取り扱うが、現時点でも過去のことを意識上では保持してい

る、あるいは、想起できることである。(保持の仮説)

この二つの仮説から、子どもの理解の成長³⁾は次のような図で表すことができる。

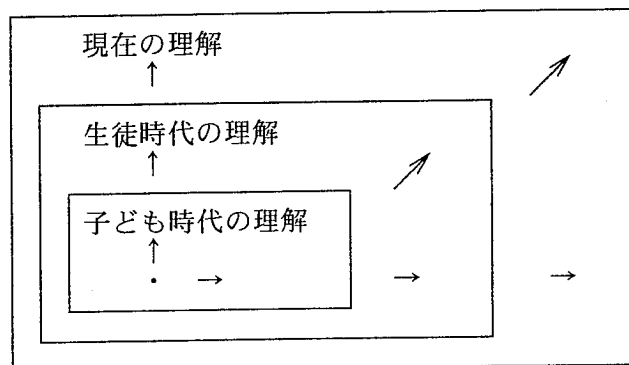


図1 子どもの理解の成長

われわれの理解は、子どもの時代に獲得された理解が次の時代に拡大されて、新たな理解を構成するという再帰構造をとっていると考えられる⁴⁾。このような再帰構造をとると考える理由は、われわれの意識は連続体だからである。

また、われわれが現在もっている理解の中に、かつてもっていた子ども時代の理解や生徒時代の理解が何らかの形で保持されている。それは、原初的理解から、成長発達させてきたものであるが、原型が保持されている場合もあれば、変形されている場合もある。しかし、われわれが今もっている理解、あるいは、行っている理解の原型は、歴史的に自己の成長史として発見されうるものである。

このような理解の成長過程で重要なことは、知識量の拡大ではなく、拡大の仕方である。われわれは自ら行った拡大をその時々、意識的には学習してはいない。自然に行っている。日常行っている理解では、われわれは既存の何ものかを基礎にして、それを拡大させ、別のものを理解している。

子どもが教師の説明内容や教科書の内容を理解できないのは、このような日常的理解における拡大の仕方に即応していないからではないのだろうか。教師は日常的理解の拡大原理を無視して、また、自己の成長史を無視して、歴史的事柄の考察結果だけで理解させようとしているからではないだろうか。

このような推測を行うのは、子どもたちは歴史的な事柄に直接触れることも、また見ることもできず、ただことばなどの記号を通して理解しているからである⁵⁾。

以下では、このような日常的理解の拡大原理が歴史的思考でどのように働いているのかを、個別問題事例に即して検討してみよう。とくに、理解を拡大する基礎がどのようなものかを明らかにできるように、検討を進めたい。

2 分析対象と分析方法

2.1. 問題事態

具体的な問題を提示してみよう。高校日本史教科書記述(の一部分)が生徒には読めな

い、理解できないという事態である。(生徒が教科書記述を十分に理解できないので、教師による指導が必要となる。)

2.2. 分析対象

高校日本史教科書における記述として、「織田信長の統一事業」の部分を取り上げる⁶⁾。取り上げる日本史教科書とその該当部分を章立てで示しておこう。

○『日本史B』東京書籍、2003年

第4章 近世社会の形成と庶民文化の展開

1 ヨーロッパ文化の接触と国内統一

[1] ヨーロッパ人の渡来

ヨーロッパ人のアジア進出

鉄砲の伝来と南蛮貿易

キリスト教の伝来

[2] 織豊政権の成立

織田信長の統一事業・・・・・・・・分析対象

豊臣秀吉の天下統一

検地と刀狩

秀吉の対外政策

[3] 桃山文化

豪壮華麗な文化

生活文化の進展

南蛮文化

2 幕藩体制の成立

2.3. 分析方法

教科書記述を、次の2つのレベルで分析する⁵⁾。

①言語構造として

②解釈＝理解構造として

3 日本史教科書記述の分析(1)－言語分析－

3.1. 教科書記述の命題分解

教科書記述を個々の命題に分解してみよう。各記述文を単文にし、主語に着目して配列したのが以下のものである。

- 1 戦国時代は約1世紀におよぶ
- 2 16世紀後半は戦国時代もおわりに近い
- 3 16世紀後半になると、戦国大名はそれぞれの領国の支配をかためた
- 4 有力な[戦国]大名のなかには、京都にのぼって全国を統一しようとするくわだてる

ものがあらわれた

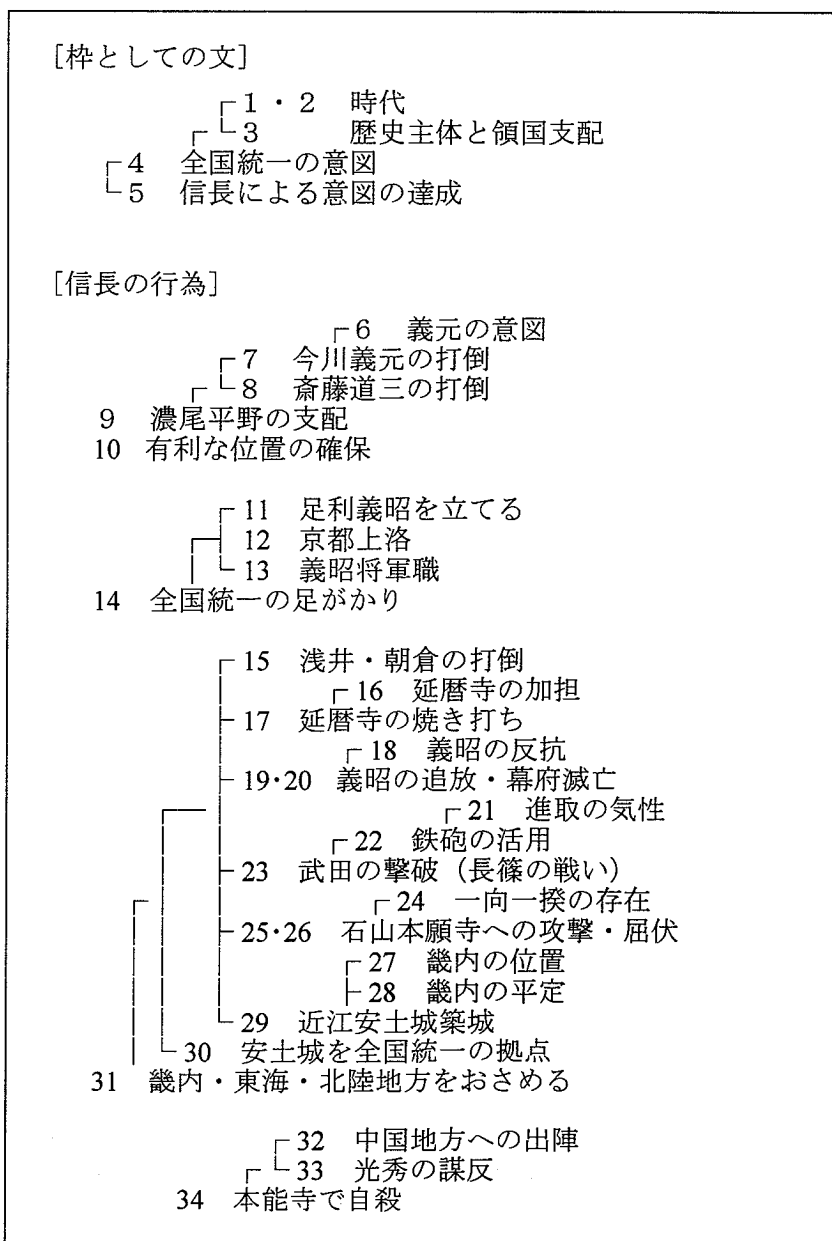
- 5 この意図をはじめて達成したのは尾張の織田信長であった
- 6 今川義元は 1560（永禄 3）年に京都にのぼろうとする
- 7 信長は 1560（永禄 3）年に今川義元を桶狭間の戦いで倒した
- 8 信長はついで美濃の斎藤氏をほろぼした
- 9 信長は肥沃な濃尾平野を支配した
- 10 信長は畿内に進出する上で有利な位置をしめた
- 11 信長は 1568（永禄 11）年、13 代将軍義輝の弟足利義昭をともなった
- 12 信長は 1568（永禄 11）年、京都にのぼった
- 13 信長は義昭を将軍にたてた
- 14 信長は全国統一の足がかりををきずいた
- 15 信長は 1570（元亀元）年には、姉川の戦いで近江の浅井氏と越前の朝倉氏の連合軍をやぶった
- 16 延暦寺は[浅井・朝倉連合軍]これに加担した
- 17 信長は翌[1571]年延暦寺を焼き打ちした
- 18 将軍義昭は 1573（天正元）年には信長に反抗する
- 19 信長は 1573（天正元）年には、将軍義昭を追放した
- 20 信長は室町幕府をほろぼした
- 21 信長は進取の気性にとむ
- 22 信長は 1575（天正 3）年、[長篠の戦いで]鉄砲を集団で使った
- 23 信長は、甲斐の武田勝頼を長篠の戦いで破った
- 24 信長は一向一揆を統一に向けての大きな脅威とみた
- 25 信長は一向一揆に対しては、大坂の石山本願寺を攻撃した
- 26 信長は石山本願寺を屈服させた
- 27 畿内は政治・経済の中心でもあった
- 28 信長は畿内をほぼ平定した
- 29 信長はその間に、近江に壮大な安土城をきずいた
- 30 信長は[安土城を]全国統一の拠点とした
- 31 このようにして、信長は、畿内・中部地方の大部分を掌中におさめた
- 32 信長は 1582（天正 10）年、中国地方に出陣しようとした
- 33 信長は[その]とき、家臣の明智光秀におそわれた
- 34 信長は京都の本能寺で自殺した
- 35 信長は、統一事業の一環として、堺、大津などの都市を直轄地とした
- 36 信長は、[統一事業の一環として、]また、安土城下の町などに楽市・楽座の令をだした
- 37 信長は商工業者に自由な営業を認めた
- 38 信長は都市の繁栄をはかった
- 39 信長は、[統一事業の一環として、]さらに、領内の道路を整備した
- 40 信長は、関銭めあての関所を撤廃した
- 41 信長は、貨幣の円滑な流通のために撰銭令をだした

- 42 信長は、[これらの政策]など、商業の発達に力をそそいだ
- 43 寺社や公家はそれまで市や座の保護者であった
- 44 寺社や公家は関銭の徴収などの特権をもっていた
- 45 こうした政策は、寺社や公家に、経済的な打撃をあたえた

3.2. 主語による叙述の構造化

上掲の個別命題を主語に着目して、教科書記述を構造化してみよう。主語に着目するのは、歴史教科書記述では主語になることが多いのが歴史的人物、あるいは、集合主体だからである。

個々の主語を、中心となる命題ごとにまとめ、何を執筆者は叙述しようとしているのかを明らかにしよう。



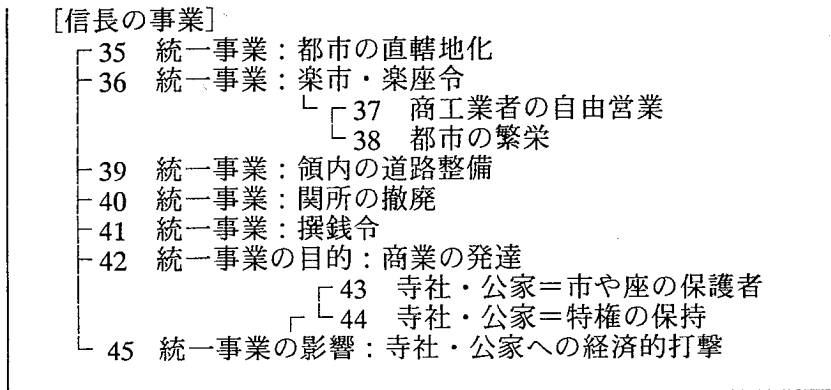


図2 叙述文の構造化

主語に注目した個別命題の構造化を簡略して示すと、次のような構造になる。

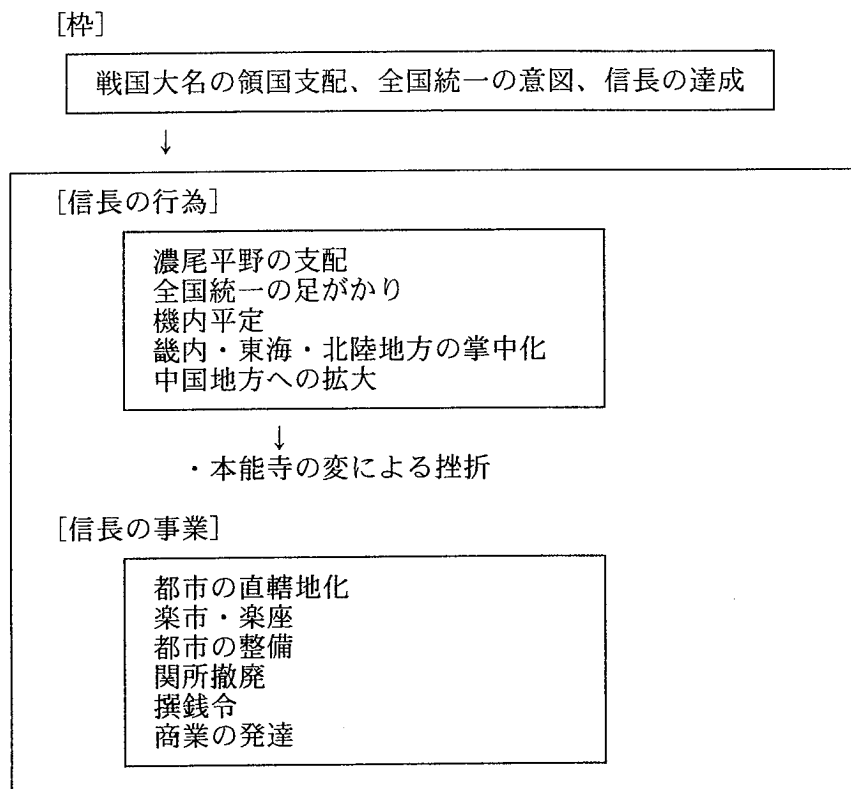


図3 叙述文の構造

このような命題の構造化は実は、すでに、解釈＝理解の分析を先行的に行っている。というのは、この構造化は、主語だけではなく、中心的な命題の述語部、特に、動詞に着目して行われているからである。

たとえば、枠として機能している命題を除く、その他の命題群には、いくつかの中心命題がある。図2でいえば、左側に位置づいている命題がそれである。[信長の行為]において、最初の中心的命題は、

9 信長は肥沃な濃尾平野を支配した

である。この命題の主語は「信長」、述語部の動詞は「支配した」である。主語の「信長」と動詞の「支配した」とを関連して、前後の命題を関係づけ、構造化しているのである。

したがって、教科書記述を個別命題に分解するときには、主語を中心にして行われるが、個別命題の構造化では、主語と動詞との関連が行われ、解釈＝理解のレベルで、先行的に行われているのである。

4 日本史教科書記述の分析(2)－解釈＝理解の構造－

われわれは教科書記述を読むとき、どのように読むのだろうか。それは、文字を判読しながら、文を解釈し、理解しているのではないか。このような手続きは必ずしも、文字に限っていない。音声でも、絵や映像でも、その手続きは同一のものである。これらの媒体に関して、記号を判読し、記号関連を解釈し、理解するという手続きを踏んで、われわれは理解しているのである。

歴史的事象の記述では、人間や社会の行為が記述されることが多いので、記号関連を解釈するときには、行為を記述した部分に注目するのである。その部分が、個別命題では、述語部の動詞である。われわれは、日常でも、行為が問題になっているときには、動詞の部分に着目して、解釈、理解しているのである。

では、上記の東京書籍『日本史B』では、どのように解読され、理解されるのだろうか。

4.1. 枠(フレームワーク)の機能

まず、当該教科書記述が何を記述しているのか知らずに、読むことはない。一々自分では意識していないが、その当該記述がおおよそ何がテーマになり、どのような事柄が記述されるかを、われわれは予見している。

この予見をわれわれに可能にするものは、何だろうか。教科書記述では、次の2つである。

(1) 章・節・小見出しのタイトル

(2) 直接歴史的事象を叙述していない、枠としての文である。

(1) タイトルの機能－問いの作出機能－

当該教科書記述の小見出しのタイトルは「織田信長の統一事業」である。このタイトルに対して、われわれは次のような問い(疑問)をつくることができる。

統一とはどのようなことか(what)

信長とはどんな人物か(who)

いつ統一をしたのか(when)

どこで統一をしたのか(where)

どのようにして統一をしたのか(how)

なぜ統一をすることができたのか(why)

これらの問い(疑問)がわれわれの中で瞬時につくられ、これらの問いの中のどれが中心にして記述されるのか、あるいは、副次的に取り扱われるのかを、判読-解釈の過程で判断する。タイトルの判読だけでは、中心的な問いや副次的な問いは一義的には決定されない。(しかし、われわれは、歴史記述では、どのようにしてという問いが中心になることを経験的に知っている。)

(2) 枠の文の機能-フレームワーク機能-

歴史教科書記述には、人間や社会の行為だけではなく、記述を説明する文章がある。筆者はこのような文章を枠の文と読んでいます。

当該記述では、次の文がそうである⁸⁾。

約1世紀におよぶ戦国時代もおわりに近い16世紀後半になると、戦国大名はそれぞれの領国の支配をかため、有力な大名のなかには、京都にのぼって全国を統一しようとするものがあらわれた。この意図をはじめて達成したのは、尾張の織田信長であった。

この2文には、時代(いつ)、戦国大名の一人織田信長(だれ)、統一という意図(何のために)、実際に統一した(どうする)という情報が入っていて、以下の記述の前書き(リード文)的な働きをしている。そこで、このような枠の文は、記述の枠、フレームワークを作っていると筆者は考えている。

このような枠の文がフレームワークとして機能したとき、われわれはその枠内で明らかになっていない事柄を求めて、判読と解釈を進める。当該教科書記述では、どのようにして、どのようなことか、なぜかの3つの問いは触れられていない。これらの3つの問いが(すべてか、いくつか)以下の教科書記述では取り扱われるだろう、とわれわれは予想する。この予想にもとづいて、記述を判読し解釈するのである。

われわれは上の枠におけるフレームワークの機能によって、教科書執筆者の基本的な記述対象と記述-解釈のレベルとを知る。教科書執筆者の解釈レベルを判読者、われわれが予見するのである。このことによって、教科書記述を読めるか読めないか、あるいは、解釈できるかできないかが決定される。記述-解釈レベルの予見を作ることができたとき、教科書記述を読み進める基礎条件ができるのである。

4.2. 記述の解釈

フレームワークとなる予見にもとづいて、われわれは教科書の記述を読み解いていく。その場合の読み解きを考えてみよう。記述のなかで中心となる命題文を構成する動詞がその指針の働きをする。

(1) 動詞にもとづく中心命題の構造化

われわれは、叙述対象となっている「織田信長の統一事業」に対して、歴史主体に即して、読み解釈していく。そのときわれわれがまず注目したのが主語であった。主語に歴史主体が示されるからである。主語の中でも、歴史主体だと想定されているものが、中心を形成する。ここでは、信長である。信長という主語を中心にして、人間の行為を構造化す

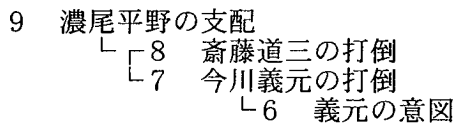
る。よりまとまった命題文が中心的な機能をする。その命題文が中心的な機能をしているかどうかは、動詞によって、決定される。タイトルにみられる「織田信長の統一事業」という記述主題に関連している動詞が含まれた命題文が中心的な働きをするのである。

当該教科書記述では、次のような関連ができる。

タイトル	織田信長の統一事業（統一する）
	↑↓
命題文	9 支配した
	14 全国統一の足がかりをきづいた
	28 平定した
	30 全国統一の拠点とした
	31 掌中におさめた

これらの3つの命題文が、タイトルに示された「織田信長の統一事業」という歴史的な事柄を中心に記述している。これらの命題文は、他の命題文と関連しながら、「織田信長の統一事業」という事柄を表現している。

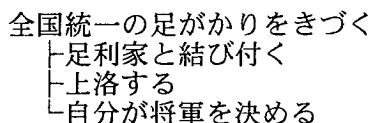
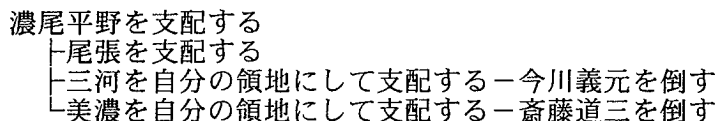
われわれは中心的な命題文を核にしなが、記述を判読し解釈していく。たとえば、中心的命題のなかで最初出てくる、9 濃尾平野を支配する場合を見てみよう。この濃尾平野の支配の判読の構図が次のものである。



われわれは、読みの順序とは逆に、9の命題文の支配、支配するということが何を意味しているのかを、6-8の命題文との関連で、解釈するのである。

信長が濃尾平野を支配する(9)とは、今川氏や齋藤氏を倒し(7・8)、その領地を信長のものにする(7・8)ことを意味すると解釈する。さらに、今川氏を倒した(7)のは、今川義元が信長と同く、上洛し全国を統一するという意図をもっていた(6)からであると解釈する。このような解釈を図式化して、理解したのが、上述の構図である。

このような手続きで解釈を行うと、次のような解釈図ができる。



畿内・東海・北陸地方を掌中におさめる
 ┌北陸を手に入れおさめる—浅井・朝倉軍を倒す
 ┌畿内を手に入れおさめる—延暦寺を焼き打ちする
 └石山本願寺を屈伏させる
 └東海を手に入れおさめる—武田勝頼を倒す

(2) 日常的理解における拡大原理の発見(1) —理解図式—

この解釈図は2つのことを示している。①時間の推移にしたがって、信長の行為を解釈していること、②統一する—支配する—おさめるという政治的支配関係を、足がかり—完成という発展的図式で記述しようとしていることである⁹⁾。

解釈や理解というのは、一定の理解図式（スキーマ・シエマ）にもとづいて、記述で主題にされている事柄が再構成することである。この教科書記述では、信長（また、秀吉）の行為を時間的推移と発展的図式にしたがって、表現されているのである。それゆえに、タイトルに示されている全国統一という主題を、この時間的推移と発展的図式で解釈できれば、教科書記述を理解したことになる。

この理解を図式化して示すと、次のようになる。

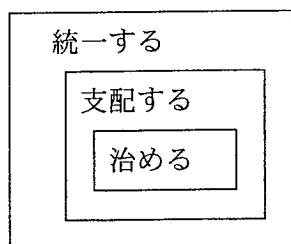
発展的図式	時間の推移
(1) 出発点	桶狭間の戦い
↓	
(2) 足がかり（基礎）	足利義昭擁立
↓	
(3) 拠点	安土城
↓	
(4) 挫折	本能寺の変

このように発展的図式に、時間的推移にしたがって行為を入れ込んで、われわれはある事柄を理解しているのである。

(3) 日常的理解における拡大原理の発見(2) —意味配置—

しかし、この記述では、さらに、統一するという主題そのものを理解できなければ、われわれは十分に理解したことにはならない。それは、ここでは、統一するという動詞をどこまで具体的に理解できるかにかかっている。統一するというのは、分立したものを一つにまとめ、支配することを意味する。支配することは、ある地域・組織を自分の勢力下に置き、治めることを意味する。治めることは、混乱を静めることを意味する¹⁰⁾。

統一するという動詞は、次のような関連において、意味をもつことになる。



このような入れ子構造をもった意味の配置こそ、われわれが日常で理解しているものである。われわれは、この治めるを原型にして、支配するや統一するを理解しているのである。この教科書記述には、この発生的発展的意味配置が使用されているのである。

このような意味配置こそ、われわれが日常であらゆる物を見たり聞いたりして、理解していく基礎になるものである。

5 日本史教科書記述の解釈と歴史的思考

われわれは、教科書記述をどのように理解するのかを省察してきた。最後に、このような省察から、どのような理解を産出しているのかを見ておこう。

この記述は、基本的には、1つの問い、全国統一を完成させるとはどのようにして行われたのか、もうひとつの問い、統一するにはどうようにすることかの2つの問いを解明している。第1の問いに答えるために、発展的図式が使用され、第2の問いに答えるために、日常的に理解している意味配置が使われている。この2つの問いとその答え方によって、当該教科書記述の解釈＝理解がなされたとき、執筆者の解釈＝理解に到達し、十分な理解ができたのである。

以上、考察してきたことをまとめてみよう。

- ①記述の冒頭にある小見出しのタイトルで記述の主題を予見する
- ②枠の文を解釈して、記述のフレームワークを構築する
- ③記述を、個別命題に分解し、主語ごとにまとめ、記述内容を特定化する
- ④個別命題文の中で中心的役割を果たす文を、主題に関連する動詞に着目してさがす
- ⑤中心的な命題文に即して、個々の命題文を構造化する
- ⑥構造化は、記述において用いられている理解図式を発見して、行われる
- ⑦この理解図式が記述構造を規定している仕方を発見して、叙述の型を理解する
- ⑧理解図式と叙述の型とにしたがって、記述の主題を再構成して、理解をふかめる

このような記述解釈を行ったとき、理解した＝思考したといえるのである。

したがって、歴史的思考とは、何かある固定的なことを遂行することではなく、日常的に利用している意味配置と叙述に使用されている理解図式を発見しそれを使用して、解釈を再生産して、歴史的事柄を理解することである。

6 考察

歴史的思考を、日常的理解における理解拡大の基礎にもつづく歴史的事柄の解釈＝解釈であると考えるならば、次の3つのことが重要な結果として出現する。

- ①同一の歴史的事柄を取り扱うときでも、異なった拡大基礎が用いられれば、解釈＝理解は異なったものになること
- ②歴史的事柄に関する解釈＝理解は、個々人によって、厳密には異なったものであること
- ③その解釈＝理解は、言語だけでは表せない歴史的観念（イメージ）であること

これらの結果から、われわれは、歴史授業における指導のあり方に関して、次のことをのべることができる。

- ①歴史教科書記述の解釈（歴史授業）における子どもの理解不全や誤解は、日常的理解における拡大基礎のレベルまで子どもの思考が具体化できていないからである。
- ②教師自身は日常的理解を通して理解していても、授業の指導では日常的理解を切り捨て、結果だけを伝達すること、子どもに理解不全を起こしてしまうのである。
- ③授業では、日常的理解における拡大原理に関連する指導を行うことが必要である。
- ④指導の仕方として、
 - a 教師自身が日常的理解をしたように、授業でもう一度行ってみせる
 - b 教師の日常的理解を、子どもたちに再現させる
 - c 別の日常的理解と比較し、同じ歴史的事柄でも異なった理解の仕方があることを学習させることを行うことが必要である。

注

- 1) 奥山研司「高校日本史における中世史像の変革」『社会科研究』第38号、1990、参照。
- 2) 藤岡信勝「小学校の歴史学習＝焦点と論争点」『教育科学社会科教育』No. 260、1984、参照。
- 3) 尼ヶ崎彬『ことばと身体』勁草書房、1990、136頁、参照。
- 4) 池野範男研究代表者『現代民主主義社会の市民を育成する歴史カリキュラムの開発研究』（平成10年度～平成12年度科学研究費補助金研究成果報告書）、2001、第2章、参照。
- 5) 本報告書、第1部第1章、参照。
- 6) 『日本史B』東京書籍、2003、140-141頁。
- 7) 星村平和編著『歴史教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書、1984、46-52頁、参照。また、沢田昭夫『論文の書き方』『論文のレトリック』講談社学術文庫、1977、1983、ドーレン・アドラー（外山・楨訳）『本を読む本』日本ブリタニカ、1978、参照。
- 8) 『日本史B』東京書籍、140頁。
- 9) ジョージ・レイコフ、マーク・ジョンソン（渡部昇一、ほか訳）『レトリックと人生』大修館書店、1989、マーク・ジョンソン（菅野盾樹・中村雅之訳）『心のなかの身体』紀伊国屋書店、1991、参照。
- 10) 『大辞林』三省堂、1989、参照。

第 2 部

現代民主主義社会の市民を育成する社会科授業の構造

第1章

社会科授業研究の現状と課題

0 はじめに

本章の目的は、批判主義の観点¹⁾から、社会科の本質にある社会形成力の育成を図る社会科授業における研究上の問題と課題を明らかにすることである。

結論を先だてて示しておく、次の5点にまとめることができる。

- 社会科授業の課題は、2つの社会の立ち上げによって、子どもたち一人一人の社会形成力をつけることである。
- 社会形成力の育成のためには、言語使用、コミュニケーション的言語ゲームの基盤にある観念の創造、転換、改変を行うことが必要である。
- 学習者自身が観念を創造、転換、改変できるようにすることが、社会科授業研究の目標である。
- 社会科授業は、社会に関する観念、集合的観念の開発にある。
- 社会科授業研究は、観念開発・吟味方略を開発するとともに、多様な観念を作り出すことができることを保証することである。

社会科授業研究上の問題を究明するために、まず第1に、第1部の考察から引き出されたものを整理しまとめ、社会科授業課題を確認し、次に、社会科授業研究の方法と方略を考察し、最後に、社会科授業研究の課題を探求することにしたい。

1 社会科授業研究の出発点

1.1. 第1部の考察結果

第1部は、本研究がめざしている「現代民主主義社会における社会科授業」に関して考察した。社会を学習対象にする社会科に関して、教授－学習原理にする理由を理論的、社会的に研究し、それにもとづき、歴史教科書叙述分析を事例に現状と問題点を解明した。

その結果をまとめてみると、次の9項目に整理することができる。

- ①教科（その1つ、社会科）の教育は、言語使用という観点から見ると、記号論的關係により成り立っている。
- ②現在求められていることは、子ども一人一人の学習（認識）の成長であり、これらの成長は一人一人の学習者とことばとの関係、語用論的關係として捉えることができる。
- ③社会科授業で学習（認識）の成長をめざすことも、語用論的關係として捉えられることができる。

- ④民主主義社会における社会科は、市民形成を目的とする。
- ⑤市民形成は、コミュニケーション的言語ゲームとして遂行される。
- ⑥コミュニケーションは、自己－他者の関係における相互理解、個人内理解として行われる。常に、複数の中から選択と根拠づけである。
- ⑦生徒の社会（歴史）理解は、日常的理解として行われる。
- ⑧理解は、理解図式と意味理解から構成されている。
- ⑨理解図式や意味配置は与えられたものを選択し、意味づけて使用されるのである。

1.2. 学習の対象と方法の立ち上げ－構成(築)主義－

これらの考察は、研究方法論上では、語用論的關係、コミュニケーション的關係を基本にしており、学習対象も学習方法も「作り出す」、あるいは「立ち上げる」という考えにもとづいている。

重要なことは、社会や歴史はことば（言語）によって作り出され、立ち上がるという考えである。社会や歴史は在るものではあるが、自己の学習を通して、自己の中に社会的に作り出されるという考えである。

この考えを、先の報告書では、「構成主義」²⁾と定義したのである。構成主義は構築主義³⁾とも表示されるが、それが基本的な前提にすることは、①現実社会的に構成される、②現実言語によって構成される、③言語は物語によって組織化される、ということであり、言語が世界（社会や歴史）を構成するということを基本的な考えにしている⁴⁾。

事実はわれわれから独立に存在し、現実が在るという素朴な客観主義や、言語は現実を写し取っているという写像論と対立した考えが、構成主義である。事実はわれわれと関連しており、現実言語によって構成されるのである。

確かに、社会も歴史もわれわれの前に与えられている。それは言語、正確には、ディスコース（言説）として与えられている。社会科が取り扱う社会も歴史も、構成されたものであり、われわれから独立してもいないし、学習者と関連なく客観的に存在してもいない。これまで誰かがどこかで意図を持って立ち上げ提示したものであり、われわれが継承してきているものである。社会も歴史も、現在において構成されしつづけている。過去のことについて述べられたり語られたりしていても、それは現在から述べられたり語られたりしているのであり、現在における過去や他地域、また出来事や現象、制度や問題についての構成物なのである。社会科において取り扱う学習対象は、過去や他地域など、いま、こことはちがったもののように見えても、いま、ここで作られているのである。

1.3. 合理性の拡大による民主主義社会の形成としての社会科

何かが構成され作られるためには、媒体が必要である。その代表は、ことば、言語である。そのほかに、ジェスチャー、身振り、振る舞い、暗号、非文字記号などの記号も考えられるが、社会科授業を考えると、やはりその主要なものは、ことば、言語である。

ことば、言語は、われわれ個々人が生まれる前から存在し、人々により伝えられ、われわれに使用するように強いるものである。しかし、それを拒否することはできない。生まれ育っていく中で、いずれかの言語を獲得し、使うことができるようになる。その過程で、ことば、言語を使ったコミュニケーションを用いて、一定の理解を作り出し、相互の理解

を深めていく。

ことば、言語による理解が進めるのは、ことばや言語の作り出す意味の共有である。コミュニケーション、理解が成立するためには、お互いが用いることば、言語やそれらにもとづいて組み立てられた叙述、ディスコース（言説）に含まれる意味を共通に理解し、共有していくことが必要である。意味の共有が広がり深まるにつれ、相互の世界が拡大してゆくのである。

意味の共有にもとづいた世界の拡大は、合理性の増大に依存している。意味の共有も世界の拡大も、それぞれにおいてその根拠、理由を言え、説明できることによって行われる。根拠や理由が言えること、説明できることが、コミュニケーション、理解を促進し、お互いの共有部分を拡大させるのである。根拠や理由がお互いに納得でき、正しいと思うことが相互に理解できることが、合理性なのである。

民主主義社会では、社会やそれを構成する個人においてこのような合理性が増大し拡大することをめざす。個人が相互に意味理解を共有しその根拠や理由を言え説明できることが、民主主義社会の構成員の条件である。この条件を満たすように準備するのが、社会形成をめざす社会科の役割である。なぜならば、そのように、個人相互における意味の共有化の促進、理解の根拠や理由の説明・正当化の拡大が、社会を作り出す原型だからである。

1.4. 社会科授業研究の課題

批判主義から見ると、社会科授業は、社会を作り出すことをめざすが、その課題は、学習対象としての社会（歴史）の立ち上げ、学習方法としての社会の立ち上げという2つの社会の立ち上げである。

第1の課題は、学習対象の立ち上げである。つまり、学習者である子どもたち自身が学習対象となる社会を構成できることである。社会科学学習にとって重要なことは、学習者である子どもたち自身が社会を立ち上げることができることである。そうでなければ、社会を作り出していることも構成していることも理解できないからである。

第2の課題は、学習方法の立ち上げである。つまり、社会を学習するとき、その学習方法が社会の学習になっていることである。学習対象自体が社会の構成原理によって立ち上げることはもちろんであるが、方法も社会の構成原理に従うことによって、社会の原理を学習全体を支配する原理にすることができるのである。

2 社会科授業研究の方法と方略

社会科授業の課題を遂行するための研究方法と方略について、考察することにしたい。批判主義の原理からすれば、研究方法もまた、社会の原理に従って進められる。

研究もまた、社会の一環にある。研究だけが特別な原理や論理に従うのならば、それは普通の人間には獲得できないものであり、特定の訓練を受けた専門家だけの特殊な領域であろう。開かれた研究となれば、誰もが近づけ、取り扱うことができる原理と論理となることが必要である。研究もまた、だれもが従うべきである社会の原理が貫徹しないわけにはいかないのである⁵⁾。

2.1. 社会科授業研究の方法―「批判」原理―

(1) 研究の必要条件と「批判」原理

第1部第1章で検討したように、社会科授業は記号論的關係からすれば、3つの授業モデルとして設定できる。意味論的關係から取り出される知識構造化授業、構文論的關係から取り出される探求授業、語用論的關係から取り出される反省的授業である。社会科が子どもの社会認識を成長させることをめざすならば、学習上の理由から、ひととことばの關係を取り扱う語用論的關係に社会科授業の根拠を置くべきである。つまり、学習が、子どもたちが自ら社会の学習をすることができるようにすることであり、それこそが、反省的授業にすることなのである。子どもたちが、学ぶ社会について立ち上げることができることが第1の必要条件である。

次に、学習者の子どもたちが社会についてお互いに理由や根拠を言い説明できることが第2の必要条件である。社会の現象、しくみ、制度や問題について学習するとき、学習対象の各々について学習者自身が述べることができることを反省的授業は求める。そして、その述べたことが学習者各々の社会である。それは、後に考察するように、社会についての観念である⁶⁾。お互いの観念を相互に確認し合い、共有理解を増大させることが必要である。

これら2つの必要条件を満たすことが、本研究がとっている社会形成としての社会科授業研究では、なされねばならないことである。そのために、準備されるのが「批判」という原理である。批判というものは、理解と説明からなっている⁷⁾。

(2) 問題の共有と教材としての社会問題

子どもたちが社会について学ぼうとするとき、お互いにどのような知識や観念などをもっているのか、それらはどのように獲得したのか、どのように適用したり応用したりしようとしているのかについて理解できないと、学ぶことは始まらない。与えられた知識や情報だけを受け入れているだけでは、人の指図に従って行っているだけであり、受動的な学習にすぎない。社会が子どもたち自身で立ち上げ、理由や根拠を説明できるためには、もっと積極的な学習が必要である。それは、学習者自身がお互い理解にしようとする行動を取るように、振る舞うことである。つまり、お互いが持っている知識や観念などを理解し合うように、相手の言っていること、述べていること、説明していることを解釈し理解することが必要である。

相互の理解を成立するためには、問題の共有化が必要である。なぜならば、理解の促進はお互いの疑問や問いを理解することで行われるからである。特定の知識や観念に対する理解は、それらの知識や観念への疑問や問いかけに始まり、それらの知識や観念がどんなことを意味しているのか、あるいは、どのように解釈しているのかについて学習者や教授者が言い訳したり、説明したりすることによって、促進する。

疑問や問いを最も効果的に作り出すのが、社会の出来事、現象、しくみや制度、理念や精神に関する問題、社会問題なのである。社会問題は、人々が作り出したものであり、その中核にあるのが問いである。出来事、現象、しくみや制度、理念や精神への問いがあるからこそ、問題が出現しているのである。学習者も同じように、この社会問題と提示される問題を共有することで、相互理解の出発点を形成することができるのである。教材として社会問題が有効である理由がここにあるのである。

(3)理由や根拠の説明・弁護と学習原理としての討議

問題の共有化につづくのが、問題に対する解決策の主張である。どのように解釈するのか、どのような方向で考えるのか、どのように解決するのか、またそれぞれの答えを説明するだけでなく、それがなぜ良いと考えるのかを説明し、自己の考えや主張や解決策を弁護する。考えや主張や解決策を批判にさらすのである。

問題に対する答えは多様なものがありうる。それぞれの考えや立場によってことになったものである。学習者は誠実にそれに応えることが必要である。他者からの質問、反対があったら、自己の考えや主張を十分に説明し、応答すること、また、理由や根拠を提示し、十分な理由や根拠のある考えや主張であることを述べ、他の学習者の賛同を得て、合意が得られるように努めることである。

反対の主張、意見に出会ったならば、その主張や意見を誠実に理解し、どのような理由や根拠で反対しているのか、なぜ対立しているのか、その論争点や対立点はどこにあるか、また、どうして対立するのかを解明することも必要である。

問題の答えに対するこのような取り扱いは、トゥールミンによって「議論の構造」⁸⁾と呼ばれ、その後、一般的に「討議」⁹⁾と総称されているものである。議論、討議というものは、人の応答に誠実に反論し、自己の主張を明確にするとともに、他者にも同様な要求を行うことである。議論、討議こそが、批判を展開する構造を保証するものである。社会の問題に対する考えや主張を共有化し、相互の批判にさらし、お互いの立場や価値からみて、合意可能性を探り、可能な合意を作りだし、それにもとづいて社会を作り構成する基盤を生み出す。基盤が大きくなればなるほど、社会の合意可能性が広がり、合理性が増大し、それとともに、個々の学習者にもそのような力が育成される。ここに社会を学ぶ学習原理が、「討議」になる根拠があるのである。

(4)社会の学習に関する授業研究方法

社会の学習が批判を原理にし、教材としての社会問題とその討議から構成されるとき、授業研究は、授業の第1条件である教材の有効性を確かめ、第2条件である討議の可能性を拡大することを目標にする。

この目標を実現するためには、教材の有効性を吟味する方法と、討議可能性の拡大を検討する方法が準備されることが必要である。これら2つの方法は、コミュニケーション(対話)による批判という原理に総括される。批判原理は、相互に、疑問を出し合ったり、理由や根拠を問いただしたり、また、反論したり、反対意見を述べたり、さらには、合意できるかどうか判断したりするという一連の批判活動を行い、十分な理由や根拠を増やすことを目指す¹⁰⁾。

批判原理は、これまで常識化したものに疑問を投げかけ、議論に裏づけられたものに取り替え、新たなものをうち立てる。授業研究もこの批判原理にもとづき、これまでの常識を取り上げ、その妥当性を問い、新たに理由と根拠をもった授業方法原理を構築する。各単元(授業)の開発も、授業の評価も学習の評価も、この方法原理に従って進められる。

2.2. 社会科授業研究の方略

(1)研究の対象領域の設定

社会形成としての社会科授業研究は、これまでほんのわずかに行われてきただけである

¹¹⁾。ほとんど手つかずといってよいであろう。これまで進めてきた授業研究は、主として、方法領域に関わるものであった。このほかに、内容領域に関わるものが必要である。先の報告書で述べたように、社会形成としての社会科が取り扱う対象領域は社会空間としての社会関係であり、自然と人間、人と人、人と制度や施設という関係である¹²⁾。さらには、内容領域と方法領域を統合したものも必要である。

これらの3つの対象領域を通して、さしあたり、研究を進め、研究を蓄積することが重要であろう。とくに、内容領域の授業研究は、各社会関係における領域ごとに代表的な授業開発することがさしあたりの課題である。

たとえば、人と人の関係は、個人、(社会) 集団、国民、(社会) 階層、国家、民族、諸国家などの間の関係として捉え、これらのいずれかを取り上げた授業の内容と方法を検討するとともに、社会形成としての社会科授業を作り出すことである。人と制度や施設の関係も同様である。これまでの授業の分析とそれを反省し新たな授業づくりを行うことが課題と言えよう。

(2) 本研究における実際の課題

以上の考察結果、社会科授業研究における課題は、第1に、教材の有効性の検討、第2に、学習原理とその実行形態の検討であることが明らかになった。それは、どんな教材でどのような授業(学習)を作るのが課題なのである。この課題は、一単位ごとにおいて検討されるべきであろう。そのために、上記においては、社会形成としての社会科の観点から、教材や授業の範囲を限定し、その範囲を示したのである。これまでで行われてきたものと、課題として残されているものを明確にし、研究課題を特定し、本研究でなしうることを明らかにすることにしたい。

社会形成としての社会科の教材は、社会問題である。それらを用いた社会科学習は、社会問題学習であり、60年ばかりの社会科教育史においていくつかの代表的な実践もあり、理論的研究も積み重ねられてきた。これらの研究史を概観しながら、これまで開発されてこなかった教材や学習方法を究明することにする。

社会問題学習研究史 社会問題学習研究はそれ独自には行われることはなかった。大概、問題解決学習の1つの型として社会問題学習は取り上げられてきた。

最初に本格的に理論的検討をはじめたのは、森分孝治氏であった¹³⁾。氏は、社会認識形成の観点から、授業構成を分類し、各類型授業において生成される知識の質と生成方法を検討した。これまでの社会科授業構成を、「事象・出来事の社会的意味の理解」としての授業構成(閉ざされた常識的社会認識形成)、「実生活で直面する具体的問題の解決」としての授業構成(開かれた常識的社会認識形成)、「現代社会の科学的認識」としての授業構成(閉ざされた科学的認識形成)の3つに大別した。社会問題学習に該当するものは、「実生活で直面する具体的問題の解決」としての授業構成の下位類型の1つに位置づけられた。つまり、「子どもの生活過程」としての授業構成、「子どもの問題の解決過程」としての授業構成、「社会の客観的問題の解決過程」としての授業構成という3つのうちの最後の類型と見なされた。コア・カリキュラム連盟、日本生活教育連盟の社会科論、それにもとづいた社会科実践が相当すると位置づけられている¹⁴⁾。社会認識形成の開放性ではよいが、認識の科学性では問題があると結論づけている。

森分氏の類型を発展させたのが、小原友行氏である¹⁵⁾。問題解決学習における問題と

解決の仕方の2つを指標にして、「子どもの問題」の「実践的解決」（生活学習）、「子どもの問題」の「知的解決」（生活問題解決学習）、「社会の問題」の「実践的解決」（社会問題解決学習）、「社会の問題」の「知的解決」（研究問題解決学習）の4類型を設定し、社会問題学習を「社会の問題」の「実践的解決」としての社会問題解決学習と社会の問題の知的解決としての研究問題解決学習の2つに分けている¹⁶⁾。さらに、問題の範囲によって2つの類型を、「地域社会の課題の解決学習」と「日本社会の歴史的課題の解決学習」、地域社会の「現実的問題の解決学習」と日本社会の「理論的問題の解決学習」に細分した¹⁷⁾。

残念ながら、これらの特質の考察が上位類型レベルで行われ、下位類型の考察が十分でないため、各下位類型の特質が曖昧なままになっている。下位類型の考察を深めると、問題の質、解決の仕方にもさらなる多様化が可能であったと思われる。小原氏の研究はこのような問題点を持っているが、社会科教育実践における社会問題学習の研究を大きく前進させたものであった。

このような基礎研究を踏まえ、社会問題学習は、溝口和宏氏によってはじめて社会問題科の類型化が論議された¹⁸⁾。氏は、「社会問題を捉える視角」により、実在論的社会問題観による「構造規定としての社会問題による内容編成」、反実在論的パーソナルな社会問題観による「価値葛藤としての社会問題による内容編成」、反実在論的コミュニケーション的社會問題観による「定義闘争としての社会問題による内容編成」に分類した。それぞれが子どもたち自身の「科学的な社会認識形成」、「開かれた価値観形成」、反省的相互行為形成¹⁹⁾をめざすものと整理されている。

確かに、溝口氏の類型は、社会問題学習の内容編成、カリキュラムに関する有力な説である。社会問題学習研究はまだまだ、端緒にあるため、このほかにも可能な類型も考えられる。たとえば、社会問題の問題に関しても、問題自体の類型化、問題の解決の在り方、また、学習とその原理に関しても、多様なものが考えられる²⁰⁾。さらなる研究が必要とされている。

社会問題とその学習の多様化 社会問題の類型はこれまでもいくつも暗に示されてきた。代表的な考えを挙げると、オリバーやシェイパー（ハーバード社会科）における、歴史を横断する永続的問題と現代の時事的問題という区別や事実問題、価値問題、定義問題というという区別、ハントとメトカーフにおける、閉ざされた領域と開かれた領域という区別である。また、ラウプたちにおける、事実に関係するもの、行動に関係するもの（意思決定問題、政策立案問題、行動原理問題）の区別である²¹⁾。

問題の類型化は往々にして、学習原理の類型化に関連している。かつて、社会問題学習の学習原理の核になると「批判」について、池野は類型化を試みた²²⁾。学習対象として、事実的、価値的、学習方法として、分析学習、反省学習、代案学習を指標として、それらのマトリックスによって批判学習を12個、析出した。現在、その中で開発されている代表的な授業事例（案）を検討し、批判学習の機能と意義を考察した。

このような多様化を整理し、構造化することが社会問題学習研究の課題の1つになっているが、本研究では、この課題そのものを追求する余裕がない。これまで開発されてきた教材や学習方法を整理し、未開発の課題となっているものをいくつか示すことにしたい。

教材としては、外国労働者問題、ライフスタイル、脳死問題、環境問題、ジェンダー間

題、国際平和問題、正当化問題などの社会問題が取り上げられてきた²³⁾。また、学習方法としては、価値基準学習、反省的正当化学習、政策批判学習、代案学習が示されている²⁴⁾。

これらの社会問題学習において取られた学習方法は、代案の解明、基準の比較、あるいは、基準の変更を促すようなものであった。それを行うためには、そもそも、個々人がすでに持っている信念や態度を解明することやそれを揺さぶることが必要であろう。アメリカにおけるプラグマティストたち（デューイスト）はこの点を強調してきた²⁵⁾。

信念や態度、そしてそれらを規定している現代社会の基本カテゴリーに、当面の課題を絞ることにしよう。つまり、第1は、社会関係に関わる個々人の信念や価値を取り扱う社会科授業の在り方の研究である。第2は、社会関係を扱うために必要な現代社会の基本カテゴリーを学ぶ授業と制度や理念を批判する授業の開発の研究である。

本第2部の以下の章では、このうちの第1の課題に関わる研究を行う。それは、信念や価値を取り扱う社会科授業論を検討することである。アメリカ社会科教育研究において、プラグマティズム教育の伝統に則り、信念の再構成が学習であるという考え²⁶⁾を意識的に引き継いだグリフィン(Alan Griffin)の歴史授業論と、オリバー、シェイパーやニューマンが指導したハーバード社会科の授業論を取り上げ、その構成の構造と理論を解明する。

注

- 1) 拙稿「批判主義の社会科」『社会科研究』第50号、1999、参照。
- 2) 拙稿「ディスコースとしての歴史教育の構造－歴史構成主義－」池野範男研究代表者『現代民主主義社会の市民を育成する歴史カリキュラムの開発研究』（平成10年度～平成12年度科学研究費補助金研究成果報告書）、2001、第一部第2章、参照。
- 3) 上野千鶴子編『構築主義とは何か』勁草書房、2001、参照。
- 4) 同上、51、278頁。
- 5) 拙稿「子どもたちを自立的に成長促進させる原理と手だて」広島大学附属小学校学校教育研究会『学校教育』No. 1034、2003年9月号、参照。ここでは、人格形成という教育の原理に関する可能性について、経験主義的回答（代表的な論者として、ブルームとピアジェ・コールバーグ）と超越論的回答（ポパーとハーバーマス）に分けて検討した。後者の超越論的回答は別の角度からみると、社会の原理を教育に投入する可能性を検討したものである。
- 6) 学習者が述べたり語ったり、説明したりすることは、観念ではなく、知識である。このような批判があろう。ポパーに代表される批判的合理主義を支持する人々はそう主張するであろう。この立場は、やはり、述べること、語ること、説明することを語る主体と切り離し、記号論的關係でいえば、構文論的關係に考察を限定した上で、知識だけが独立して存在するという客観主義の立場である。それは、語用論的關係を重視する本研究の立場とは異なるものである。
- 7) 神川正彦『歴史における言葉と論理 II』勁草書房、1971、541-542、546-548頁、参照、また、J.ハーバーマス（清水多吉ほか訳）『社会科学の論理によせて』国文社、23、171頁、波平恒男「解説」、とくに389-390頁、参照。

- 8) Cf. Stephan Toulmin, *The Uses of Argument*, Cambridge: Cambridge University Press, 1958.
- 9) 足立幸男『議論の論理』木鐸社、1984、福沢一吉『議論のレッスン』日本放送出版協会、2002、朝倉輝一『討議倫理学の意義と可能性』法政大学出版局、2004、参照。
- 10) J.ハーバーマス（城塚登訳）「実証主義的に二分割された合理主義への反論」『社会科学の論理』河出書房新社、1979、253、258頁。
- 11) 拙稿「連載 方法としての社会的世界の構成」『教育科学社会科教育』1994年4月号～1995年3月号、池野範男ほか「社会科教育における認知構造の研究（Ⅰ）－問題の所在を中心に－」広島大学教育学部学部・附属共同研究体制『研究紀要』第23号、1995、拙稿「資料活用能力の育成にかかわる実践研究の歩み」溝上泰・片上宗二・北俊夫編『社会科授業を面白くするアイデア大百科 19 情報処理能力を育てる資料活用のアイデア』明治図書、1996、など。
- 12) 池野範男研究代表者『現代民主主義社会の市民を育成する歴史カリキュラムの開発研究』第二部第1章、参照。
- 13) 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978。
- 14) 同上、58-65頁。同書では、代表的な実践として「用心溜」が挙げられているが、ほかに「水害と市政」、「村の五年生」や「西陣織」などがある（森分孝治「授業過程の構成」の特徴と追試可能な定石とは」『教育科学社会科教育』No. 359、1992年1月号、参照）。
- 15) 小原友行『初期社会科授業論の展開』風間書房、1998。
- 16) 同上、30-33頁。
- 17) 同上、306-307、404-406、407-408、571-573頁。
- 18) 溝口和宏「社会問題科の内容編成」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ』明治図書、2003。
- 19) 同上の溝口論文では、第3の反実在論的コミュニケーション的社会問題観による「定義闘争としての社会問題による内容編成」にはめざすものが示されていない。池野が氏の意図を汲んで、“反省的相互行為形成”と付けた。
- 20) パーカーは、討論の授業原理として「セミナー」と「協議」を示している（W.C. パーカー（藤本将人訳）「社会科の核に位置づく討論授業」溝上泰編『社会科教育実践学の構築』明治図書、2004、360-366頁）。
- 21) 小林虎五郎『問題解決学習の構造』教育弘報社、1955、77-78頁。
- 22) 拙稿「社会科教育における批判の類型－言語論的転回後のアプローチ－」全国社会科教育学会第51回大会（広島大学大学院教育学研究科、2002・10・06）発表資料。
- 23) 外国人労働者問題では藤原孝章『外国労働者問題をどう教えるか』（明石書店、1994）、ライフスタイルでは溝口和宏「開かれた価値観形成をはかる社会科教育：社会の自己組織化に向けて－単元「私のライフプラン－社会をよりよく生きるために－」の場合－」（『社会系教科教育学研究』第13号、2001）、脳死問題では吉村功太郎「社会的合意形成をめざす社会科授業－小単元「脳死・臓器移植法と人権」を事例に－」（『社会系教科教育学研究』第13号、2001）、環境問題では地理単元「地球の壊れやすい生態系をいかに守るか」（池野範男研究代表者『現代民主主義の市民を育成する歴史カリキュラムの開発研究』2001）、ジェンダー問題では池野範男ほか「近現代史学習の授業開発の研

究（Ⅳ）－社会問題史学習の小単元「男女平等を考える」－」（広島大学教育学部・関係附属学校園共同研究体制『研究紀要』第28号、2000）、日本史単元「女性と教育－保井コノはどのような問題にぶつかったのか」、日本史単元「戦前の婦人運動－なぜ戦前の婦人運動は体制化したのか－」（池野範男研究代表者『現代民主主義の市民を育成する歴史カリキュラムの開発研究』2001）、国際平和問題では池野範男ほか「高校社会問題史教授プランの開発－単元「国際平和を考える」－」（『広島平和科学』第20号、1997）、正当化問題では世界史単元「アメリカ独立革命－革命はいかなる状況で正当化されるのか」（池野範男研究代表者『現代民主主義の市民を育成する歴史カリキュラムの開発研究』2001）がそれぞれの代表的なものである。

24) 価値基準学習の代表的なものが溝口和宏「開かれた価値観形成をはかる社会科教育：社会の自己組織化に向けて－単元「私のライフプラン－社会をよりよく生きるために－」の場合－」、反省的正当化学習のそれは世界史単元「アメリカ独立革命－革命はいかなる状況で正当化されるのか」、政策批判学習のそれが日本史単元「戦前の婦人運動－なぜ戦前の婦人運動は体制化したのか－」、代案学習のそれが池野範男ほか「近現代史学習の授業開発の研究（Ⅳ）－社会問題史学習の小単元「男女平等を考える」－」である。

25) 早川操『デューイの探究教育哲学』名古屋大学出版会、1994、参照。

26) 鶴見和子編『デューイ研究－アメリカ的思考方の批判－』春秋社、1952、40-62頁、鶴見俊輔『デューイ』講談社、1984、171-176頁、参照。

グリフィンの歴史授業論：信念を分析・検討する歴史授業論

研究協力者

加藤 雅秀 村田 正志

0 はじめに

本章の課題は、個々の学習者において社会を立ち上げるために、各自の信念を集合的観念として吟味・検討する社会科（歴史）授業構成理論を解明することである。

学習者が自ら学習をはじめするためには、社会（あるいは、歴史）がわたしたちの観念、集合的で社会的なものであることを意識し、それを明らかにできなければならない。そのことを教育上で最初に主張し実践したのが、デューイを代表者とするアメリカにおけるプラグマティストである。かれらは、民主主義を政治形態であるとともに、日常の生き方として捉え、過去の行為、考え、また、現在の意見や信念を反省し、ときには修正・否定したり、ときには作り替えたりする方法を提案し、教育を含む個人や社会の方法原理にした¹⁾。

この系列のもとに、社会科授業構成を考えた「市民教育としての社会科」グループがいる²⁾。とくに、エングルによれば、その中でも「価値判断による自己決定」グループはよき市民的資質の育成に直接に関係しようとするグループであり、そこには、グリフィン、メトカーフ、エングル、マシヤラス、オリバーなどがいる³⁾。

本研究では、このグループの中で、最初にそのような授業構成を述べたグリフィン(Alan F. Griffin)を取り上げることにしたい。グリフィンはこれまでアメリカ社会科教育研究では、ほとんど取り上げられることがなく⁴⁾、その紹介も位置づけも十分になされていなかった。

グリフィンは、デューイから見れば、孫弟子のような位置にいる。グリフィンの恩師は、デューイの教え子、ボーダ(Boyd H. Bode)であり、彼は民主主義を生き方として見て、「創造的な知性の育成」を教育の課題としていた⁵⁾。その教えをグリフィンは「問題アプローチ」として定式化し、歴史授業構成へ適用したのである⁶⁾。その基本は反省的思考の論理にもとづき、「自らの信念と他者の信念を問い疑う」⁷⁾ことである。

1 歴史授業の基本構造

グリフィンの反省的思考を用いた歴史授業構成がどのようなものなのかを明らかにするために、まずグリフィンが批判したものについて説明する。そして、グリフィンの歴史授業構成について説明するために、どのような知識を用いて、学習者の子どもたちの信念をどのように疑い、問いただし、ときには、変容させるのかを説明する。

グリフィンの歴史授業原理は一言で言い表すと、「反省的思考を用いた概念学習」といえるであろう⁸⁾。グリフィンは、学校教育の目標を民主主義国家の建設と明確に表し、学校の主な課題は、「意識的に目的を持って民主主義的な生き方を可能にする状態をしっかりと再現することのできる大人に成長させること」⁹⁾であると主張する。グリフィンが批判の対象としてあげているものには、独裁主義、伝統的暗記学習、知覚学習、伝統と言ったものがある¹⁰⁾。たとえば、独裁主義の教育について、独裁者の好ましい価値と信念を徐々に生徒に植え付け、社会に好ましい信念に疑念を抱かないように教化している、と批判している。伝統も学校教育において生徒の中に無批判に受容され、生徒の信念を固定化してしまっていると批判する。つまり、グリフィンは独裁主義、文化・伝統などといった、生徒の信念を固定化させる社会体制、領域や教育制度から学校自体を開放させねばならないと考えていた。そういった考えのもとで歴史教育を、伝統的な暗記教育や、知覚学習とは一線を画したものに仕立て上げようとしていたのである。そして、歴史教育を行うことによって文化・伝統を吟味・再検討し、自らの信念を再構築しようと考えていた。そのような学習の手段として、グリフィンは「反省的過程」を用いるのである。では、伝統的な暗記教育や知覚学習と、グリフィンの主張する歴史学習はどのような相違があったのか。教えようとする両者の歴史事象の比較から、その歴史学習の相違をみてゆこう。

グリフィンは教育において伝達される知識を、「情報」という言葉で説明する。情報は、「機能的情報」と「証拠的情報」に分類される。「機能的情報」とは、「明白な目標に向かって既に行動している人が、立ち止まって考えることなく、行動しつづけることができる」¹¹⁾ような情報である。換言すると、目標を達成するために即座に役立つことができる、パターン化された情報である。グリフィンは、火災報知器の例で説明している¹²⁾。火事が起こった際に火災報知器を鳴らさねばならないという「目標」が出てくる。その目標を達成するために、火災報知器の場所や、火災報知器の鳴らし方といった「行動のパターン」に関する情報である。このような、目標を持つ人に既成の行動プログラムを与える情報を、グリフィンは「機能的情報」と呼んでいる。

グリフィンがもう一つの情報の形態として挙げるのが「証拠的情報」である。それは、個人の行動の礎になるものとし、「より適切な信念を作ることの補助をする」¹³⁾ことに有効な情報であり、「証拠の源であろうと考えられている事実の総体」¹⁴⁾と定義づけている。つまり、「機能的情報」がある目的を達成するためにパターン化された情報であるのに対し、「証拠的情報」は目的の達成にとどまらず、「探されるべき目的の選択や定式化、目的を探す人の再構築に携わる」のであり、学習における「反省的過程」のことを指し、「証拠的情報」は学習の「反省的過程」において用いられる情報である¹⁵⁾。グリフィンの批判する、伝統的暗記学習や知覚学習というものは、「証拠的情報」を必要とせず、反省的過程を伴わないところに問題がある。

では、「反省的過程」を用いた歴史授業はどのように展開されるのだろうか。グリフィンの歴史授業は大きく分けて4つのパートに分けられる¹⁶⁾。以下、それぞれのパートを段階に分けて説明する。

① 新しい状況を提示する

問題提起と生徒の信念を明確化させるために、教師が未知の歴史事象を生徒に対して提

示するパートである。教師は生徒に、歴史事象を提示し以下のように問う。「あなた方はこのような歴史事象に対して賛成なのか反対なのか、またそれはどのような根拠に基づくのか。」生徒は未知の事象を提示されることによって、自分の経験にない新しい状況に出会う。そして、このように問うことで生徒の信念を表面化させる。生徒は価値判断を迫られ、それまで生徒の育った環境や文化・伝統などに基づいて曖昧に形成された信念が揺さぶられることになる。

② 仮説の定式化

次に生徒は、教師の提示した歴史事象に対して、賛成か反対かのいずれかの信念を裏付けるであろう歴史事象を探し出す。探し出した歴史事象を、生徒の主張を正当化する仮説として定式化する。

①で教師が提示した歴史事象に対して賛成の信念を示す生徒は、その歴史事象を肯定しうる類似した歴史事象を探し出し、仮説として命題化する。また、①で提示された歴史事象に反対の信念を示す生徒は、その歴史事象を否定しうる歴史事象を探し出したのちに、仮説として命題化する。

③ 仮説の吟味

そして、②で定式化した仮説を吟味し、一般的な原則を引き出す。②で定式化した仮説がどのような理由によって正当化されるのか、仮説とした歴史事象の事実的確認をし、その背後にある一般的な理由を解明する。そして、その仮説と同様な一般的な理由によって、①で教師が提示した歴史事象が正当化されることを確認する。

賛成の信念を示す生徒は、②の仮説を正当化する理由を探し出し、その理由が①で教師が示した歴史事象も正当化することを確認する。反対の信念を示す生徒は、②の仮説を否定しうる理由を探し出し、その理由が①で教師が示した歴史事象も否定できることを確認する。このようにして②の段階で定式化した仮説を吟味する。

そして、それぞれの仮説を吟味した後に、仮説から引き出してきた正当化・否定する理由を一般的な原則として再度確認する。

④ 仮説を行動において受け入れる

終結部では、信念の検討と再構成を図る。生徒が①で示した信念と、それを正当化する理由とを比較し、自らの信念を明確にする。授業を受ける前の曖昧であった生徒の信念は、より確固たるものとなり、その信念をもとに行動してゆくことになるであろう。

以上の反省的思考を用いた歴史授業の過程と生徒の信念の変容を図式化したものが図1である。授業において、教師の提示した歴史事象と、信念を裏付ける仮説とした歴史事象は、「証拠的情報」として生徒の信念変容に使われ、生徒に「学ばれた」のである。

次に、生徒が持っていると推定される「1940年の大統領選挙で、ルーズベルトは再選されるべきだ」という信念に関して、賛成事例（正事例）を「ジェファソンのルイジアナ買収」として、反対事例（負事例）を「ウィルソンのメキシコ外交」として、各々の授業案を作成して説明することにしたい。

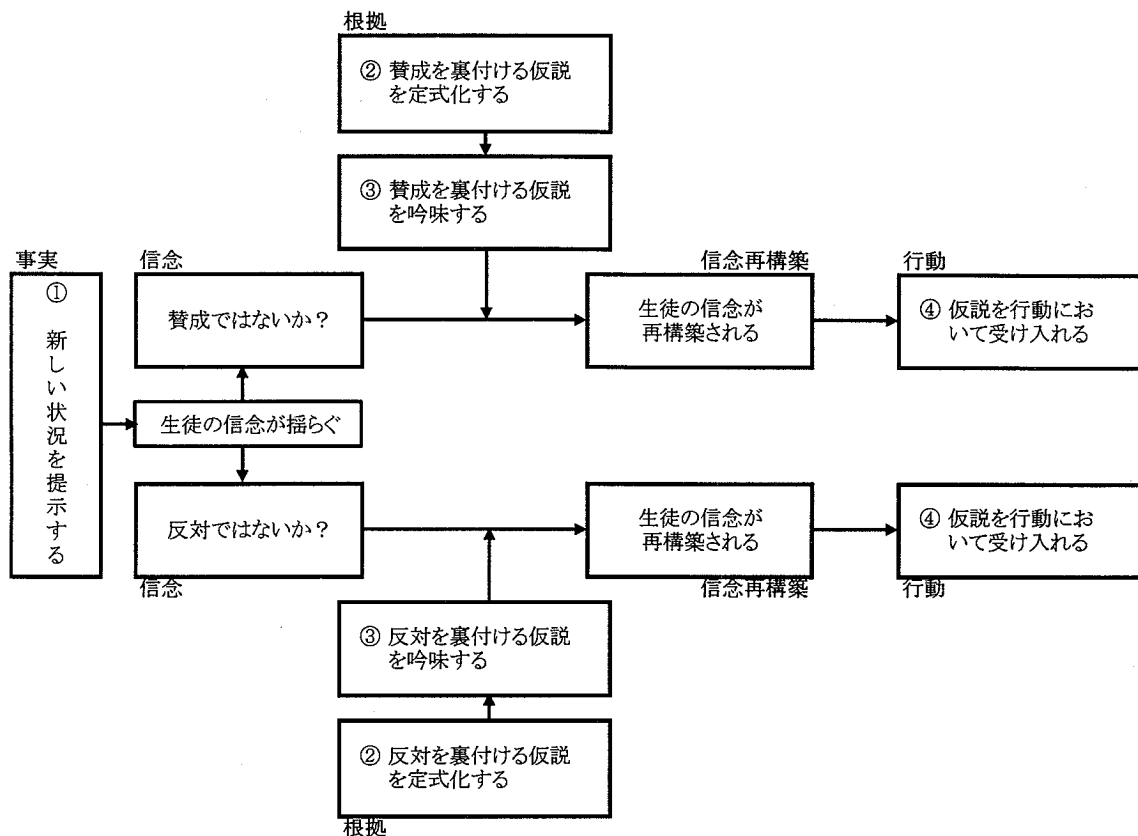


図1：グリフィンの歴史授業構成と信念の再構築（筆者作成）

2 正事例による歴史授業

正事例を扱う歴史授業では、生徒がもつ「1940年の大統領選挙でルーズベルトは再選されるべきだ」という信念を疑う授業を展開する。反対に、負事例の授業では「1940年の大統領選挙でルーズベルトは再選されるべきではない」という信念を疑う授業を展開する。それぞれの授業では、過去の事例を用いて生徒が持つ信念をより強固にしたり、もしくは信念に疑念を抱くようにすることを目的とする。つまり、歴史的事実を用いて「信念の再構築」を行うわけである。以下、まず正事例による歴史授業を解説する。

2.1. 正事例による歴史授業が習得を目指す基本的考え方

正事例の歴史授業が習得を目指す基本的な考えは、生徒が持っている「ルーズベルト三選可能」という考えとは逆のものである、「憲法違反を犯した大統領は再選されるべきではない」というものである。グリフィンの論文の書かれた1940年アメリカでは、既に大統領を二期務めたルーズベルトが三度目の大統領選挙に出馬することができるかどうかが国政の焦点となっていた。教室には、世界恐慌を乗り越えた国民的大統領として彼の大統領選挙三選を無批判に受け入れていた生徒が多かったであろう。また、中産階級や民主党の

支持者を親に持つ生徒はルーズベルトの三選に疑問を持つこともなかったであろう。多くの生徒に形成されていた「1940年の大統領選挙で、ルーズベルトは再選されてもよい」という信念を疑うために、教師は「ルーズベルトは憲法違反を犯しており、再選されるべきではない」という主張を提示する。そして、生徒が現在持っているものとは違う信念を再構築させるために、「ジェファソンのルイジアナ買収」を事例として取り上げる。「ジェファソンのルイジアナ買収」では、当時憲法で禁じられていた大統領による領地買収をジェファソンが行ったことを吟味・検討することにより「憲法違反を行った大統領は再選されるべきではない」という一般原則を引き出し、新たな信念形成を行う。

2.2. 正事例による歴史授業の事例

生徒の持っている信念と対立・対抗関係にある事例を取り上げることによって子供たちにおいて新しい信念形成を行うことができるようにする。生徒の持っている信念が「憲法違反を犯した大統領も再選されるべきである」という場合には、それを覆すために大統領は合衆国憲法を遵守せねばならない、憲法違反を犯した大統領は非難されるべきである、つまり「憲法違反を犯した大統領は再選されるべきではない」といえる、対立・対抗関係にある正事例を取り上げた授業を展開する必要がある。

そのような事例としてここでは「ジェファソンのルイジアナ買収」を取り上げる。この選択には2つの理由がある。

第1には上記のような新たな信念形成に適したものであるという適切性の条件に合致したものであること。ジェファソンは大統領権限を用いてルイジアナの買収に踏み切った。しかし、ジェファソンの行為は野党などから多大な非難を浴びた。なぜなら、ジェファソンの行為は当時の合衆国憲法に定められた「大統領は領土を買収してはならない」という事項に違反するものであった。当時、ナポレオンがフランス領としてルイジアナを所持しており、アメリカ合衆国の脅威となるゆえに購入をしたのだが、いかなる理由であれ、ジェファソンの行為が憲法違反にあたるのは間違いない。

第2は、アメリカ史においてこの事例がより近接しているという、近接性の条件に合致していること。この条件は現代社会の現状に適切なものとして作用するのである。

このような2つの理由から、「憲法違反を犯した大統領は再選されるべきではない」事例として、ジェファソンのルイジアナ購入がふさわしいものとして選択されたのである。

2.3. 正事例による歴史授業の基本構造

グリフィンの歴史授業の基本構造は、先述したように4つの過程に分けられる。

- ①新しい状況に出会う
- ②自分の信念を阻害するものを予想し、状況から脱するための仮説を定式化する
- ③仮説を吟味する
- ④仮説を行動において受け入れる

「①新しい状況に出会う」において、教師は生徒に「1940年の大統領選挙で、ルーズベルトは再選されるべきではない」という事実を提示する。この状況において教師は生徒に、

生徒自身の信念に基づいてこの主張に対して賛成か反対かの立場を取らせる。生徒の信念は、自身の育った環境や社会の伝統から強い影響を受けている。グリフィンがこの論文を書いた時代、ルーズベルトは中産階級や小農、労働者から絶大な支持を受けており、そのような親を持つ生徒や民主党の親を持つ生徒などには、「ルーズベルトは再選されるべきである」という信念が形成されている。また共和党の親を持つ生徒は「ルーズベルトは再選されるべきではない」という信念が形成されている。しかし、これらの生徒の信念は漠然としたものであり、根拠や論拠がはっきりせず強固なものとはいえない。そのような信念が曖昧なままの生徒にとって、教師が提示した主張は本当に真なのか、という「はっきりしない状況」に陥る。

「②自分の信念を阻害するものを予想し、状況から脱するための仮説を定式化する」では、「ルーズベルトは再選されるべきではない」という主張が生徒自身の信念からかけ離れている場合、教師はルーズベルトは再選されるべきではないことを主張するために、大統領が同様の非難にさらされた事例として「ジェファソンがルイジアナを買収した」という歴史事実を提示し、「憲法違反を引き起こす大統領は再選されるべきではない」ということを仮説として提示する。

「③仮説を吟味する」では、まず、「ジェファソンによるルイジアナ買収は合衆国憲法違反であり、非難されるべきである」という仮説を吟味する。ジェファソンは、当時の合衆国憲法で認められていなかった大統領による領土買収を行った。憲法を起草し憲法には厳密であるはずのジェファソンが独裁的に大統領権限を行使したことは、連邦党から独裁行為ではないかと非難された。ルイジアナ買収がどのような背景で行われ、なぜ当時の合衆国憲法では大統領による領土買収が禁じられていたのか、そしてなぜ連邦党はジェファソンを非難するのかを学習する。このことから、大統領は「全力を尽して合衆国憲法を維持、保護、擁護」（合衆国憲法 第二条 第一節 (八))せねばならず、「大統領は憲法違反を犯してはならない」という事実の確認がなされ、「ジェファソンのルイジアナ買収は許されない」という事実の帰結が確認される。

次に、「ルーズベルトによるイギリスへの駆逐艦譲渡と平時における徴兵は合衆国憲法違反であり、非難されるべきである」という仮説を吟味する。ルーズベルトが 1940 年に基地租借権と引き換えにイギリスに駆逐艦を譲ったことは、大統領の正当な権限外の専断行為であり、国際法に規定された「交戦中の国への軍艦譲渡」という戦争行為に該当する。さらにその 2 週間後に、戦争中ではないにもかかわらず徴兵を行える法律が発効となった。ルーズベルトの一連の行為は合衆国憲法に違反しており、民主主義にもとる行為として非難された。駆逐艦の譲渡と平時徴兵が行われた背景を学び、なぜこれらの行為が非難されるのかを学習する。この事実の提示によって、大統領は「全力を尽して合衆国憲法を維持、保護、擁護」せねばならず、「大統領は憲法違反を犯してはならない」という事実の帰結が確認される。

このような仮説の学習から、「憲法違反を引き起こす大統領は再選されるべきではない」という一般的な原則が引き出される。

「④仮説を行動において受け入れる」で、以上の仮説吟味の過程から自己の信念を変容し、新しい信念を各々の生徒自身において作り出す。そして生徒は、その信念に基づいて行動することができるようになる。

以上のように「ルーズベルトは再選されるべきではない」という主張の提示に基づく正事例による歴史授業「ジェファソンのルイジアナ買収」は展開する。以下、その授業過程を整理したものを提示する¹⁷⁾。

「ジェファソンのルイジアナ買収」授業過程

学習過程	展開
①新しい状況に出会う	教師は以下の事実を生徒に提示する ・1940年の大統領選挙で、ルーズベルトは再選されるべきではない 生徒は提示された主張が正しいか否かという状況に陥る
②仮説の定式化	教師の主張を裏付ける歴史事実の提示 ・…ジェファソン大統領にもこれ(ルイジアナ)を買う権限は、憲法上許されてなかった。…本来、厳密な憲法解釈をしてきたジェファソンは、従来の自らの主張と民主主義のルールを破って、独裁的に大統領の権限を駆使せねばならない立場に追い込まれた。民主制下における独裁—これは矛盾ではないのか。…連邦党は声を大にしてジェファソン大統領の違憲行為を非難した。 ・合衆国憲法 第二条(八) 大統領はその職務の遂行を開始する前に、次のような宣誓あるいは確約をしなければならない。「私は合衆国大統領の職務を忠実に遂行し、全力を尽して合衆国憲法を維持、保護、擁護することを厳粛に誓う(あるいは確約する)」。 歴史の事実に基づいた仮説の定式化。
③仮説の吟味	提示された仮説を吟味する作業 1 「ジェファソンによるルイジアナ買収は合衆国憲法違反であり、非難されるべきである」という仮説を吟味する。 (1) 仮説における主張の確認 ・大統領は憲法違反を犯してはならない ・憲法違反を犯した大統領は再選されない (2) 確認された仮説における・ジェファソンは再選されるべきではない主張の帰結 2 「ルーズベルトの行為は違憲行為は許されない」という仮説を吟味する。 教師は以下の事実を提示 ・(1940年9月ルーズベルト大統領が基地租借権と引き換えにイギリスに駆逐艦を譲ったことに関し)反対者たちは、この措置が大統領の正当な権限外の専断行為であるだけでなく、明らかに国際法に規定された戦争行為(交戦中の国への軍艦譲渡)に該当するものであると攻撃した。…駆逐艦譲渡を発表してから二週間もたたないうちにアメリカの歴史を通じて初めての、平時における徴兵を行う法律が発効となった。…いったいなぜこのときに、アメリカの伝統を打ち破るこのようなことが行われたのか。 ・しかし、ルーズベルトがいかなる動機で立候補を決意したのであれ、これが巻き起こした反響は大きかった。多くの反対者は専制政治の出現と非難し、民主主義の原則が破壊され、ワシントン、ジェファソン以来の栄光ある伝統が危機に瀕していると攻撃した。 (1) 事実の確認 ・大統領は憲法違反を犯してはならない ・憲法違反を犯した大統領は再選されない (2) 確認された事実の帰結 ・ルーズベルトは再選されるべきではない 3 仮説から一般的な原則が引き出される 「憲法違反を引き起こす大統領は再選されるべきではない」
④仮説を行動において受け入れる	以上の仮説吟味の過程から自己の信念を変容し新しい信念を作り出す。その信念をもとに行動する

(Alan F. Griffin, *A Philosophical Approach to the Subject-Matter Preparation of Teachers of History*, NCSS, 1992, pp.37-52.を参考に筆者作成)

3 負事例による歴史授業

3.1. 正事例による歴史授業と負事例による歴史授業の相違

正事例による歴史授業と負事例による歴史授業の違いは、子どもたちが現在持っている信念の内容と事例との関係にある。すなわち信念の内容と事例が対立・対抗的な関係になるということである。

正事例による歴史授業は、1940年当時、多くのアメリカ国民が持っていた「1940年の大統領選挙で、ルーズベルトは再選されるべきだ」という信念を疑うために、反対に教師が「ルーズベルトは再選されるべきではない」という主張を提示し、それに基づいて「ジェファソンのルイジアナ買収」を事例として展開するものである。

一方、負事例による歴史授業は「ルーズベルトは再選されるべきではない」という信念を持っている子どもや、正事例の歴史授業を受けたことによって「ルーズベルトは再選されるべきではない」という信念が形成された子どもの信念を疑い、再構築するために、「ルーズベルトは再選されるべきだ」という主張を提示し、それに基づいて「ウィルソンの対メキシコ外交」を事例として展開するものである。

3.2. 負事例による歴史授業が習得をめざす基本的考え方

負事例による歴史授業が習得をめざす基本的な考え方は、「民主主義の理念は手段に優先する」というものである。というのは、子どもは正事例による歴史授業において「大統領は憲法違反を犯してはいけない」という一般原則を導き出すことで信念を再構築する。これをまた疑い、信念を再構築させるために、「ウィルソンの対メキシコ外交」を取り上げる。ウィルソン大統領はメキシコに対する外交の中で、国益を無視し、また内政に干渉するなど通常的外交手続きから逸脱した行為を行い、批判を受けたが、それはメキシコの民主主義革命を支持するためであったことを吟味・検討することで「民主主義の理念は手段に優先する」という一般原則を引き出し、信念形成を行うことを目指している。

3.3. 負事例による歴史授業の事例

子どもの持っている信念と対立・対抗関係にある事例を取り上げることによって、子どもたちにおいて新たな信念形成を行うことができるようにする。子どもの持っている信念が「憲法違反を犯した大統領は再選されるべきではない」という場合には、それを覆すために民主主義の理念を優先させるためには憲法違反、即ち民主主義の手段を怠ることもやむをえない、「民主主義の理念は手段に優先する」といえる、対立・対抗関係にある負事例を取り上げた授業を展開する必要がある。

そのような事例としてここでは「ウィルソンの対メキシコ外交」を取り上げる。この選択には2つの理由がある。

第1は、上記のような新たな信念形成に適したものであるという適切性の条件に合致したものであること。民主主義革命によって興った政府を武力で倒し、独裁者となったウェルタの失脚を図って、ウィルソンは様々な手段をとった。それは他国への強引な内政干渉であり、アメリカの国益に反するものでもあり、通常的外交政策から逸脱したものと強い批判を受けたが、その結果メキシコの民主化が進められた。

第2は、アメリカ史においてこの事例がより近接しているという、近接性の条件に合致

していること。この条件は現代社会の現状に適切なものとして作用するのである。

このような2つの理由から、「民主主義の理念に手段が優先する」事例として、ウィルソンのメキシコに対する外交がふさわしいものとして選択されたのである。

3.4. 負事例による歴史授業の基本構造

負事例による歴史授業の基本構造は正事例同様に、以下の過程で展開する。

- ①新しい状況に出会う
- ②自分の信念を阻害するものを予想し、状況から脱するための仮説を定式化する
- ③仮説を吟味する
- ④仮説を行動において受け入れる

「①新しい状況に出会う」では、まず教師は「1940年の大統領選挙においてルーズベルトは再選されるべきだ」という主張を生徒に提示する。この場合、正事例の授業のように「ルーズベルトは憲法違反を犯していたため再選されるべきではない」という信念が形成されていたとする。そのような信念を持つ生徒にとって教師が提示した信念が正しいのかどうかという新しい問題状況に生徒は陥る。

「②自分の信念を阻害するものを予想し、状況から脱するための仮説を定式化する」では、「ルーズベルトは再選されるべきだ」という主張が生徒の信念とかけ離れていれば、教師は再選されるべきであると主張するために、「ウィルソンの対メキシコ外交」という歴史事実を提示し、大統領が民主主義を危機から救うためには批判を受けても強行すべきである、つまり、民主主義の理念を手段に優先させるということを仮説として提示する。

「③仮説を吟味する」では、「ウィルソンの対メキシコ外交が、通常的外交政策から逸脱した行為であると批判を受けながらも民主主義の理念を守ろうとした」という仮説を吟味する。ウィルソンのメキシコに対する外交は、自由主義者マデロを殺害し、政権の座についたウェルタの失脚を図って民主革命を支持するというものであった。ウィルソンの外交手段は、他国の内政に強引に干渉し、またアメリカの国益に反するものと批判を受けたが、民主主義の理念を守るためであり、結果としてその目的を達成した事実を教師が提示する。そこから「民主主義の理念は民主主義の手段に優先する」「大統領は民主主義の理念を手段に優先させても許される」という事実の確認がなされ、「ウィルソンの外交政策は許される」という事実の帰結が確認される。

つづいて「ルーズベルトの違憲行為は許される」という仮説を吟味する。ルーズベルトも同様に民主主義の手続きから逸脱した行為によって非難されたが、それは民主主義の理念を守るためであったことを学ぶ。ルーズベルトは議会の承認なしにイギリスのチャーチル首相に巡洋艦を売却した。これは国際法に逸脱するものとして批判を受けたが、アメリカとナチスの間にいるのはすでにイギリスだけになっており、ルーズベルトはイギリスが破られれば今にもナチスの独裁がアメリカに迫ってくるものと考え、民主主義の理念を手段に優先させた。この事実の提示によって「大統領は民主主義の理念を手段に優先させた」「民主主義の理念を守った大統領は再選を許される」という事実が確認され、「ルーズベルトは再選されるべきである」という事実の帰結が確認される。

これらの仮説から「大統領は民主主義の理念を手段に優先させても再選を許される」という一般的な原則が引き出される。

そして最終的に「④仮説を行動において受け入れる」では、生徒は以上の仮説の吟味の過程から自己の信念を変更し、新しい信念を作り出し、その信念のもとに行動することになる。

このようにして「ルーズベルトは再選されるべきである」という主張の提示に基づく負事例による歴史授業「ウィルソンの対メキシコ外交」は展開する。その過程を整理したのが以下のものである¹⁸⁾。

「ウィルソンの対メキシコ外交」授業過程

学習過程	展開
①新しい状況に出会う	教師は以下の主張を生徒に提示する ・1940年の大統領選挙で、ルーズベルトは再選されるべきである 生徒は提示された主張が正しいか否かという状況に陥る
②仮説の定式化	教師の主張を裏付ける歴史事実の提示 ・・・・ウィルソンは別であった。彼は（メキシコの自由主義革命によって大統領になった）マデロを殺害して大統領になったウエルタを承認することは殺人を黙認するに等しいと考え、更に私益だけしか念頭にないアメリカの実業家のしつこい要求にも動じなかった。・・・（ウィルソンは）政治的判断を道義に置くこの行き方は、当時もその後も、常識的な慣行と便宜主義からの逸脱として批判された。・・・ウィルソンは様々な手段を用いてウエルタの失脚を図った。・・・ウエルタはメキシコからの逃亡を余儀なくされ・・・その後も紆余曲折を経て・・・メキシコは自らの解放を、自らの手で計ることになった。 歴史の事実に基づいた仮説の定式化
③仮説の吟味	提示された仮説を吟味する作業 1 「ウィルソンの対メキシコ外交が、通常的外交政策から逸脱した行為であると批判を受けながらも民主主義の理念を守ろうとした」という仮説を吟味する (1) 仮説における主張の確認 ・民主主義の理念は民主主義の手段に優先する ・大統領は民主主義の理念を手段に優先させても許される (2) 確認された仮説における主張の帰結 ・ウィルソンの外交政策は許される 2 「ルーズベルトの違憲行為は許される」という仮説を吟味する 教師は以下の事実を提示 ヒトラーとアメリカの間にいるのはイギリスだけだった。・・・イギリスはすでに自国近海で戦える巡洋艦100隻のうち半数近くを失っていた。・・・（チャーチルに巡洋艦5,60隻をくれるように懇請されて）大統領はためらった。・・・議会に打診すればデーヴィッド・I・ウォルシュ上院議員ら、共和党はそのような案をほぼ確かに葬ってしまうというわけであった。・・・ナチの爆撃機がイギリスの空を存分に飛びまわっていたので・・・議会を全く素通りにしてチャーチルと自分で契約を交渉することにしたのである。反対者らは、大統領が以前にはこの問題に対する議会の権利を認めていたのに、議会の権威を鼻であしらい、また国民に秘密を打ち明けずに行動し、更に国際法を逸脱しているといつて、非難した。・・・ローズヴェルト崇拜者達にとってはこの契約は、果敢な政治力のすばらしい表現であった。 (1) 事実の確認 ・大統領は民主主義の理念を手段に優先させた ・民主主義の理念を守った大統領は再選を許される (2) 確認された事実の帰結 ・ルーズベルトは再選されるべきである 3 仮説から一般的な原則が引き出される 「大統領は民主主義の理念を手段に優先させても再選を許される」

④仮説を行動において受け入れる	以上の仮説吟味の過程から自己の信念を変更し新しい信念を作り出す。その信念をもとに行動する。
-----------------	---

(Alan F. Griffin, *A Philosophical Approach to the Subject-Matter Preparation of Teachers of History*, NCSS, 1992, pp.37-52.を参考に筆者作成)

注

- 1)早川操『デューイの探究教育哲学』名古屋大学出版会、1994、斎藤直子「勇気ある自己の育ち—生き方としての民主主義を求めて—」『現代思想』1997年11月号、浅野博宣「生き方としての民主主義（一）（二）—ジョン・デューイを読む—」『国家学会雑誌』第114巻第1・2号、第11・12号、2001-2002、参照。
- 2)B. G. マシヤラス、F. R. スミス編（大森照夫訳）『アメリカ新社会科の挑戦』明治図書、1969、第I章、参照。
- 3)同上、32頁。
- 4)グリフィン研究には唯一、安藤輝次「グリフィンの歴史教師教育論」『アメリカ教育学会紀要』第8号、1997があるのみである。安藤研究は、グリフィンの紹介に留まり、歴史授業構成の分析には至っていない。その理由は、グリフィンが示しているのは、授業構成の枠組みであり、それに具体的な事例を投入し、実際にどのようなことを考えることが求められているのかを思考実験をすることが必要であるが、それをしていないからである。
- 5)早川操「ボーダ, B. H.」『新教育学事典 6』第一法規、1990、281頁。
- 6)Shirley H. Engle, *The Legacy of Alan F. Griffin*, Alan F. Griffin, *A Philosophical Approach to the Subject-Matter Preparation of Teachers of History*, NCSS, 1992, p.viii.
- 7)*Ibid.*, p.ix.
- 8)Alan F. Griffin, *A Philosophical Approach to the Subject-Matter Preparation of Teachers of History*, pp.40-42.
- 9)*Ibid.*, p.24.
- 10)*Ibid.*, pp.19-36.
- 11)*Ibid.*, p.37.
- 12)*Ibid.*, p.39.
- 13)*Ibid.*, p.37.
- 14)*Ibid.*, p.38.
- 15)*Ibid.*, p.39.
- 16)*Ibid.*, pp.40-41.
- 17)学習過程を考察する上で、参考にした文献は以下のものである。
 - ・富田虎男『ジェファソン—独立革命—』新光社、1961。
 - ・ピアード著、松本重治ら訳『新版アメリカ合衆国史』岩波書店、1964。
 - ・中屋健一『フランクリン・ルーズヴェルト』新光社、1960。
 - ・野村達朗『大陸国家アメリカの展開』、山川出版社、1996。

18)学習過程を考察する上で、参考にした文献は以下のものである。

- ・アラン・ネビンズ、ヘンリー・S・コメジャー（近藤春夫訳）『アメリカ合衆国の歴史』ヤマケイ、1981。
- ・有賀貞『アメリカ政治史』福村出版、1985、178頁。
- ・ウィリアム E. ルクテンバーグ（陸井三郎訳）『<20世紀の大政治家・3>ローズヴェルト』紀伊国屋書店、1968。

第3章

ハーバード社会科学における社会科学授業論： 価値を分析・検討する社会科学授業論

研究協力者

宇津 剛 山田 秀和
横山 秀樹 渡部 竜也

0 はじめに

本章の課題は、個々の学習者において社会を立ち上げるために、論争などの際に各自が無意識のうちに判断基準として活用している価値観を分析・発見し、それを反省的に吟味・検討する社会科学授業理論を解明することである。

前章（第2章）でも触れたが、こうした授業実践の必要性を最初に主張し、その理論の研究・開発を進めたのはデューイを代表者とするアメリカにおけるプラグマティストである。そしてこのデューイらに影響を受けた人々は、デューイらの授業実践を基盤に置きつつも、時には別の授業実践理論を参考にしたり、心理学の最新成果を参考にしたりしながら、彼ら独自の授業理論を構築していった。そうした人物としては、グリフィン、メトカーフ、エングル、マシャラス、オリバーなどがある。

本研究では、このグループの中で、特にオリバー、及び彼の弟子であるシェーバー、ニューマンらに注目し、彼らが共同で開発したハーバード社会科学プロジェクト（以下、ハーバード社会科学と略記）の分析を通して、彼らの授業論を取り上げたい。ハーバード社会科学は、アメリカ新社会科学運動の最盛期である1960年代後半に登場したプロジェクトである。このハーバード社会科学は、（1）この新社会科学運動において主流であった、各学問領域の学術成果（一般原理や概念など）を体系的に整理して教授しようとする「学問中心アプローチ」を採用せず、論争問題から内容を編成し、間学問的にその問題を考察する「問題中心アプローチ」を採用するものであり、（2）当時の価値的問題の議論を避ける傾向にあった社会科学と一線を画して、積極的に価値的問題の議論を社会科学に取り入れたものであるなど、それらの特異性から当時大変に注目された。また、価値的問題の議論手順などの具体的方策をプロジェクトにおいて明確に示すなど、その完成度の高さから、今日に至っても合衆国国内で非常に高い評価が与えられ、1980～90年代には、ハーバード社会科学プロジェクトで活用された『公的論争問題シリーズ』の改訂版が出版されるに至っている。

1 ハーバード社会科学研究の問題点

ハーバード社会科学は、これまでわが国では多くの研究者の研究対象となってきた。しか

し、これらハーバード社会科の先行研究には、次の2つの問題点をみることができる。

① 小单元（授業）の一般構造の細部まで立ち入った分析の欠如

先行研究の問題点の第1は、単元の一般構造の紹介はこれまでなされてきたが、その細部、特に小单元レベルまで立ち入った分析がなされてこなかったことである。

先行研究では、オリバーがその理論書“Teaching Public Issues in the High School” (D. W. Oliver, J.P.Shaver, *Teaching Public Issues in the High School*, Houghton Mifflin Company, 1966) の第7章で示した小单元（授業）の一般手順の紹介がなされたことはあった。しかし、後にも示すが、その章で示されている内容は概略的であり、かつ大変に抽象的なものであったため、この紹介だけでは、ハーバード社会科の小单元レベルの実践可能な授業作りのプロセス、具体的な授業手順の実態などを十分に明らかにできなかった。これら授業作りのプロセス、授業手順を十分に解明するためには、オリバーが同上理論書第8章及び章末付録に代表的な小单元として示した「リトルロック」の実例を詳細に分析することで、その構造を解明し、それを踏まえて同上理論書第7章では曖昧にしか示されていない部分の具体化や、第7章には示されていない部分の解釈・補足説明、さらには再整理が求められよう。しかし先行研究でこれを行ったものは、存在しない。

② 「学習者の判断基準（信念）の反省と再構築を目的とした社会科」の視点の欠如

先行研究の問題点の第2は、先行研究がハーバード社会科を「意思決定」に重点を置いた社会科としてのみ評価し、デューイらが重要視してきた「判断基準（信念）の反省・再構築」学習としての評価をほとんど試みてこなかったことがある。確かにハーバード社会科を開発したオリバーは、論争問題に対して自らの「意思決定」が最終的にできるようになることを学習目標の一つに挙げてはいる。しかし、オリバーらは、デューイらの「反省的思考」の考えを大変に重視したグループであることが知られ、またオリバー自身、各種論文などで「反省的思考」の重要性を主張している。またアメリカ合衆国国内では、ハーバード社会科は、意思決定よりも「反省的思考」を重視した学習として評価されることが多い。このことから考えるに、ハーバード社会科で、この「意思決定」能力の育成よりもオリバーが重要視しているのは、その意思決定に至るために、学習者が他者との議論を通して論争問題に対する互いの意見をぶつけ合い批判しあうことで、自らが持っていた従来の判断基準（学習者の価値観や事実認識）を反省し、最終的に自らが納得のいく判断基準（価値観や事実認識）に基づいて論争問題に対して自らの意見を主張できる能力を育成することであったことは間違いない。しかし、こうした学習者の判断基準の反省・再構築の学習として、小单元及び単元全体を包括的に説明しようと試みた先行研究は、存在しない。

先行研究に見られる上記の問題点を配慮して、ハーバード社会科の分析では、まず、オリバーらが理論書“Teaching Public Issues in the High School”の中で代表的な小单元として示した小单元「リトルロック」を分析し構造を解明することを通して、より詳細かつ具体的な小单元（授業）の一般手順およびその一般構造を解明する。次に単元「科学と公共政策」「独立革命」を分析することで、単元の一般構造を解明する。このことで、ハーバード社会科が、小单元レベル・単元レベル各々で、どのように論争問題に対して自らの判断基準を反省・再構築できる能力を育成しようとしているのか、その構造を明らかにする。

2 社会科授業の基本構造—小单元「リトルロック」—

オリバーらは、小单元の一般構造を、理論書“Teaching Public Issues in the High School”の第7章で示し、またその実例として小单元「リトルロック」を第8章及び章末付録(Appendix)に示した。ハーバード社会科における小单元の一般構造の詳細な実態を解明するにあたって、ここでは、この2つを分析対象とする。

オリバーらが理論書の第7章で示した小单元の一般構造は、次の8つのパートから構成される。すなわち、

1. 具体的状況から一般的価値を抽出する
2. 次元的複合概念としての一般的価値概念を使用する
3. 価値的複合概念間の衝突を見極める
4. 価値が衝突している状況の種類を見極める
5. 考察中の問題に似た価値の衝突している状況を見つけ出す、ないしは創り出す
6. 考察中の問題を適切な状況に向かうように取り組む
7. 適切にされた価値的対立の背後にある事実を確認する
8. 言語間の関連をテストする

である。とはいえこれは極めて抽象的であり、実際の授業展開の論理が分かりにくく、授業を行う際の実質的な基盤にするには、困難な点が多い。そこで、オリバーらが理論書の章末付録で示した小单元「リトルロック」の実例を踏まえ、小单元の一般構造の再整理を試みる。ハーバード社会科の小单元の詳細かつ具体的な一般構造を解明するためには、小单元「リトルロック」の実例を詳細に分析し、それを踏まえて第7章では曖昧にしか示されていない部分の具体化や、第7章には示されていない部分の解釈・補足説明が必要不可欠と考えられるからである。なお、小单元の展開を筆者がまとめたものが次頁の表1である。表の左列には、理論書の第7章で示されている教授方略を引用する形で記し、右列には理論書の第8章および章末付録をもとにして、小单元「リトルロック」の概要を左列に対応させる形で筆者が分析して記した。

小单元「リトルロック」から導き出される、小单元の一般構造は、以下のような手順となる(表1右列)。

- ① 具体的状況(事件の概要やそこでの論争)を確認させる
- ② 具体的状況(事件の概要やそこでの論争)がどのような価値を扱っているかを、一般的価値概念を使って示させる
- ③ 事件は、様々な価値が混在していることを確認させる
- ④ 具体的な価値衝突状況を確認させる
- ⑤ 具体的な価値衝突状況を一般的な価値対立構造として示させる
- ⑥ 論争の中心問題(MQ)を決定させ、それに対する意思決定とその理由付けを迫ることで、学習者の間に論争に対する主張やその判断基準(価値観や事実認識)が対立する状況を生み出させる
- ⑦ 学習者の価値観の対立点を明らかにし、その処理・解決に挑ませるために、似た

表1 小単元「リトルロック」の構造

第7章で示された教授方略	小単元「リトルロック」の学習	
	具体的な発問や学習内容	主な学習過程
1. 具体的な状況から一般的価値を抽出する	<p>教科書の小単元「リトルロック」にある資料「リトルロックの暴動」を読ませる</p> <p>資料「リトルロックの暴動」に関するいくつかの発問を行う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校の危機が発生したのはいつか？ ・リトルロックで行われていた隔離とは何か？ ・フォーブス知事はどんな理由で学校統合を延期したのか？ ・デービス判事は知事の行動に対してどのような判断を下したのか？それはなぜか？ ・なぜ連邦軍の兵士がリトルロックに派遣されたのか？ 	① 具体的状況（事件の概要やそこでの論争）を確認する
2. 次元的複合概念としての一般的価値概念の使用	<p>法制的フレームワークにある一般的価値概念を利用して、リトルロックの事件がどのような価値を含むのかを示させる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平和と秩序の維持 ・連邦主義 ・州権主義（など） ・結社の自由 ・教育の機会均等 ・司法権の独立 	② 具体的状況がどのような価値を扱っているかを、一般的価値概念を使って示す
	<p>最高裁の人種隔離違憲判決に対する知事の人種共学中止声明を支持するしかないか、などで対立が生じていることなどを認識させる。</p>	③ 事件は様々な価値が混在していることを確認する
3. 価値的複合概念間の衝突を見極める	<p>知事の意見を支持</p> <p>知事の意見を不支持</p> <p>平和と秩序の維持</p> <p>教育機会の均等</p>	④ 具体的な価値衝突状況を確認させる
4. 価値が衝突している状況の種類を見極める	<p>中心問題 (MQ)</p> <p>暴力に耐えてでも学校の統合を進めることで、リトルロックに住む黒人の教育機会の均等は守られるべきであるのか？ (平和と秩序の維持 VS 教育機会の均等)</p>	⑤ 具体的な価値衝突状況を一般的な価値対立構造として示させる
5. 考察中の問題に似た価値の衝突している状況を見つけ出す、ないしは創り出す	<p>【「平和と秩序の維持」に挑戦するアナロジーの事例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あなたは、合衆国が独立戦争において戦うべきでないと考えますか？「ボストン茶会事件」に見られるように、結局それは暴力に訴えることを意味しているのだから。 ・あなたは、アメリカが人権を無視し、非人道的な政策を実施するドイツに対して宣戦布告をするべきでなかったと考えますか？ <p>【「教育の機会均等」に挑戦するアナロジーの事例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・正装して教会に行くとします。ある時、体格の大きな少年が小柄な少年をいじめました。もし喧嘩をしたら服が汚れることになるでしょうし、負けるかもしれません。それでもあなたは喧嘩をしますか？ ・中国はチベットの権利を侵害し続けています。チベットは数千マイル離れた小さな国です。我々はチベットを国家として平等に扱うべきだと主張し、その権利を守るために中国との核戦争の危険をおかす必要があるとあなたは考えますか？ 	⑥ 中心問題 (MQ) を決定し、それに対する意思決定とその理由付けをする
	6. 考察中の問題を適切な状況に向かうように取り組む	<p>留保条件を出し合うことで、各自の判断の妥当性を持たせる</p>
7. 適切にされた価値的対立の背後にある事実を確認する	<p>【ここで学習者が投げかける発問の事例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校の隔離が廃止されたことが、市民の暴動を引き起こしたのだろうか？ ・暴動は少数の過激派によって引き起こされるのではなく、「統合」という事実によって引き起こされるのであろうか？ ・リトルロックにおける暴動は、知事の行動と裁判所の命令のどちらによって引き起こされたのか？ 	⑧ 対立が解消するように留保条件を出し合って調整する
8. 言語間の関連をテストする	<p>【ここで学習者が投げかける発問の事例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「暴動」とは何か。脅迫は暴動に含まれるのか？ ・「教育機会の均等」とは何か？ 	⑨ 学習者の事実認識の対立点を明らかにし、対立構造を整理して、その処理・解決に挑ませる
		⑩ 学習者の言葉の定義が不一致を明らかにし、その対立構造を整理して、その処理・解決に挑ませる

(D. W. Oliver, J.P. Shaver, *Teaching Public Issues in the High School*, Houghton Mifflin Company, 1966 より筆者作成)

- ような価値の衝突が起きている事例（アナロジー）を見つけ出させる，ないしは創り出させる
- ⑧ 対立が解消するように，双方が留保条件を出し合って調整させる
 - ⑨ 学習者の事実認識の対立点を明らかにし，対立構造を整理して，その処理・解決に挑ませる
 - ⑩ 学習者の言葉の定義が不一致な点を明らかにし，その対立構造を整理して，その処理・解決に挑ませる
 - ⑪ 最終的な意思決定を下させる

この活動は，大きく2つの段階に分けることができる。第1段階は，具体的状況（事件の概要やそこでの論争）から学習者が中心問題を抽出する過程（①～⑥が該当する），第2段階は，中心問題の解決をするために，学習者がその下位の協議事項を抽出し，そこにおける見解の対立構造を解明し，解決に挑む過程（⑦～⑩が該当する）である。この内，第2段階は，さらに3つの段階に分けることができ，倫理的・価値的問題に挑む過程（⑦・⑧が該当する），事実的問題に挑む過程（⑨が該当する），定義的問題に挑む過程（⑩が該当する）となる。

なおオリバーも，単元“Taking a Stand”（D. W. Oliver, and F.M. Newmann, *Taking a Stand: Guide to Clear Discussion of Public Issues*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, APE, 1969）などにおいて，下の図1を示し，中心問題を話しあう上で，その下位の協議事項を定め，これらを「倫理的・価値的問題」「事実的問題」「定義的問題」に分類し，独自にその対立構造の解明・解決処理することを説いており，筆者が明らかにした小単元の一般構造を裏付けるものとなっている。

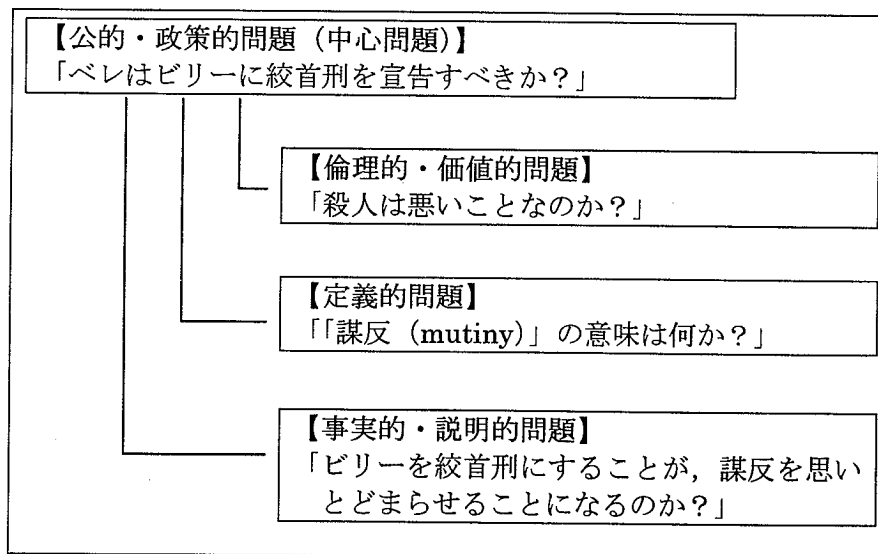


図1 オリバーが示した中心問題と下位の補足的問題との関係図

(D. W. Oliver, and F.M. Newmann, *Taking a Stand: Guide to Clear Discussion of Public Issues*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, APE, 1969, p.29)

では以下より，小単元の教授－学習活動を，表1をもとに具体的に見ていくことにしよ

う。本小単元は、アーカンソー州のリトルロック市において、1957年から実施された公立学校における人種共学政策と、その結果生じた暴動事件を取り上げ、その対応をめぐって生じた様々な対立する価値を分析・検討するものである。

【第1段階：具体的状況から学習者が中心問題を抽出する過程】

① 具体的状況（事件の概要やそこでの論争）を確認させる

ここではまず、付されている資料を生徒に読ませることがなされる。これらの資料から生徒は、リトルロックで生じた事件の概要を大まかに把握する。それから、事件に関する発問を教師が投げかけることによって、事件の焦点やそこで起きた論争を理解することがめざされる。具体的には「学校における危機的状況が発生したのはいつか」、「リトルロック市で当時行われていた隔離とは何か」、「フォーブス知事はどんな理由で学校の融合を延期するようにしたのか」、「デービス判事はどのような判決を下したのか」、「なぜ連邦軍兵士がリトルロック市に派遣されたのか」などである。その結果、リトルロックにおける事件は、1957年当時行われていた公立学校における人種隔離政策が違憲であるとの判決を受け、それに反対するフォーブス知事と支持するデービス判事の対立（論争）に端を発し、州兵だけでなく連邦軍兵士の派遣まで必要とするような住民間の対立にまで発展したものであることが確認される。

② 具体的状況（事件の概要やそこでの論争）がどのような価値を扱っているかを、一般的価値概念を使って示させる

事件の概要やそこで起きた論争を大まかに理解できたら、その事件や論争は、どういった価値を取り扱っているかを示させる。この時、いたずらにその価値を表現するのではなく、合衆国憲法などに見られる価値概念を「一般的価値概念」とし、これを活用して表現することが求められる。例えば「リトルロック」の事件の場合は、「教育の機会均等」「安全と秩序の維持」「連邦主義」など、様々な価値が含まれていることが確認される。

③ 事件は、様々な価値が混在していることを確認させる

これは②とほとんど同じ活動であると言えよう。②でリトルロックの事件は、いろいろな価値を取り扱った事件であることが示されるが、ここで改めて教師は学習者にそのことを確認するように促すことが求められる。

④ 具体的な価値衝突状況を確認させる

ここでは事件によって巻き起こされた論争の具体的状況を確認することが求められている。例えば、リトルロック事件では、フォーブス知事とデービス判事の論争が示されているから、この論争がどういった価値を扱った論争であるのかを確認することになるが、これらの他に、この事件ではどのような議論が巻き起こったのか、その具体的な事例を、当時の新聞記事などから見つけることが求められる。

⑤ 具体的な価値衝突状況を一般的な価値対立構造として示させる

ここでは、学習者は、④で示された各論争が、どのような価値の対立から起きているのかを、一般的価値概念を活用して、その構造を示していくことになる。例えば、フォーブス知事とデービス判事の論争は、フォーブス知事は人種隔離政策支持の根拠を「平和と秩序の維持」に、デービス判事は反対の根拠を「平等な教育機会の保障」に求めていることを発見し、「平等な教育機会の保障 vs. 平和と秩序の維持」という価値の対立構造を示すこ

とになる。この活動を通して、学習者は、③で示した一般的価値が、それぞれに衝突して論争が起きているのであることを確認することになる。

なお、ここで大切なことは、論争の当事者たちは、対立する一方の主張がある特定の価値のみに基づいているのではないことを確認させることである。例えば、フォーブス知事は「平和と秩序の維持」に、デービス判事は「平等な教育機会の保障」を重視しているが、各々一方の価値のみを尊重しているのではなく、両方の価値を認めつつも、どちらをより優先するかについて対立が生じていることを認識させるのである。

⑥ 論争の中心問題（MQ）を決定させ、それに対する意思決定とその理由付けを迫ることで、学習者の間に論争に対する見解が対立する状況を生み出させる

ここでは、学習者にリトルロック事件が含む様々な価値対立のうち、いずれの対立が重要となる議題であるのかを発見（ないし決定）させ、その1つを「中心問題」（MQ）として設定することが求められる（なお、理論書に示された小単元「リトルロック」においては、この「中心課題」（MQ）は学習者の側が設定するようであるが、ハーバード社会科の教材である『公的論争問題』シリーズの1980年代の改訂版では、各小単元別に教材側が最初から設定している）。表1では、「暴力に耐えてでも学校の統合を進めることで、リトルロックに住む黒人の教育機会均等は守られるべきであるのか」（平和と秩序の維持 VS 平等な教育機会の保障）を「中心問題」として設定した。学習者は、どちらか一方の選択を迫られることによって価値観の対立が生じることになる。

また、それぞれの立場を正当化するにあたって、その判断基準は価値観にばかり依存はしない。例えば、学校の統合が原因で暴動が起きたとフォーブス知事は考え、また事件の概要を追うと一見そのように見えるが、学習者の中には、学校統合そのものではなく、それを騒ぎ立てたフォーブス知事の行動が、今回の暴動の直接的なきっかけであると考える者がいた場合、彼は学校統合を支持する理由を、「教育機会の均等」を「平和と秩序の維持」より優先すべきである、といった価値基準に置くことはない。彼らはその判断の根拠を、そもそも学校統合そのものは必ずしも暴動を引き起こす最大の原因とならない、つまり、学校統合を実行しても、フォーブス知事の対応次第ではこの場合「平和と秩序の維持」を侵すことはなかった、という事実にもって来るであろう。そして彼らの事実認識は、多くの学習者のそれとは対立することになる。こうした事実認識の不一致も、「中心問題」の議論において明確になってくるであろう。

さらには、「教育機会の均等」が、学校統合で本当に実現するのかを疑問に感じ、有色人種の生徒が白人教師らの差別によってかえって自由に勉強する環境が奪われるのではないかなど、などの根拠から学校統合に反対する学習者もいるかもしれない。彼らは、「教育機会の均等」は形式的なものではなく、実質的なものとして捉えようとしている。それは、多くの学習者の「教育機会の均等」の考え方・定義と対立することになるかもしれない。こうした定義の不一致も、「中心問題」の議論において明確になってくるであろう。

【第2段階：中心問題の考察にあたって、その下位の協議事項を抽出し、そこにおける見解の対立構造を解明し、解決に挑む過程】

<倫理的・価値的問題に挑む過程>

⑦ 学習者の価値観の対立点を明らかにし、その処理・解決に挑ませるために、アナロジ

ーを見つけ出させる，ないしは創り出させる

次のパートからは、「中心問題」を考察するための下位の協議事項（agenda）に取り組むことになる。⑦で扱うのは，この内「倫理的・価値的問題」である。

「価値的問題」とは，学習者の間に生じた価値観の対立のことであり，ここでは，この対立点をより明確にして，その処理をしていく段階にあたる。

ここでは、「アナロジー法」と呼ばれる方法が採られている。本小単元に即して具体的に説明しよう。「平等な教育機会」という基本的人権よりも「平和と秩序の維持」を優先すべきであるとした学習者がいるとする。「アナロジー法」は，このような学習者に対して，例えば「われわれは，アメリカ植民地住民の基本的人権を踏みにじったイギリスに対して独立戦争という暴力行為を持って戦うべきではなかったのだろうか」と問うことから始まる。すなわち，現在扱っている価値の対立状況に類似した価値の対立状況を含んだ歴史的な事件や教師が創作した事件を見出し，これを用いて学習者の価値観を揺さぶるのである。ほとんどのアメリカ人ならば，イギリスの不当な支配に対して合衆国が戦争という暴力の手段に訴えてでも戦い，独立を勝ち得たその行為は「正当」であると考えているであろうから，こうした発問をされることで，学習者の多くは，「リトルロック事件」での「平和と秩序の維持」は「平等な教育機会」より優先される」という価値判断が，場面が変わり「アメリカ独立戦争」となると逆の判断をしているという矛盾に気付くことになる。そして，自らの「平和と秩序の維持」を優先する」という価値観は絶対的なものではないことに気付き，その価値判断そのものに疑問を抱くようになる。こうした発問を繰り返すことによって，学習者はいかなる状況において「平和と秩序の維持」が優先されるべきであるのか留保条件を探っていくことになる。「アナロジー法」とは，学習者に自らの信念や価値を体験に基づいて反省的に吟味・再構築させる一連の方法のことであり，こうした活動を通して，学習者は自らの主張をより説得力のあるものへと洗練させていき，さらには異なる見解を主張する他の学習者と合意するための糸口を探ることが可能になるのである。

⑧ 対立が解消するように，双方が留保条件を出し合って調整させる

⑦の活動を通して，最終的に「教育機会の均等」と「平和と秩序の維持」の2つの価値の対立を調整しうる新たな価値基準を創造することがここでは求められている。

< 事実的問題に挑む過程 >

⑨ 学習者の事実認識の対立点を明らかにし，対立構造を整理して，その処理・解決に挑ませる

次の「事実的問題」とは，学習者の間に起きた事実認識の対立のことである。学習者は同じ資料からでも，まったく同じ認識を形成するとは限らない。例えば，リトルロックにおける民衆の暴動を引き起こした原因に関しても，様々な認識の相違が起きる可能性がある。理論書で示された小単元「リトルロック」の実例も，こうしたことを想定して，ここで取り扱われる発問の例として「暴動は学校隔離の廃止が原因で引き起こされたのだろうか？」「リトルロックにおける暴動は，知事と裁判所の命令のどちらで引き起こされたのか？」などを挙げている。

ここではまず，議論を踏まえてこうした学習者の間にある事実認識の対立構造を明確にして，その実態の解明にはどのような調査が必要とされるのか，などの話し合いが行われ，

実際に調査活動もとられることになる。

<定義的問題に挑む過程>

⑩ 学習者の言葉の定義の不一致を明らかにし、その対立構造を整理して、その処理・解決に挑ませる

「定義的問題」とは、学習者の間に起こった、言葉や概念に対する考え方、定義の対立のことである。例えば、人種隔離政策の撤廃を求める学習者にとっては、「教育の機会均等」とは「人種に関係なく同じ環境で教育を受けること」と考える人が多いだろう。一方、積極的に賛成しないにせよ、隔離政策をやむなしと考える学習者の中には、「教育の機会均等」とは「最低限のレベルの教育水準を保証すること」と捉え、もし人種の壁を取り除いても、人種間の学力格差や教師側の差別意識などで黒人が求めている教育や、黒人の能力に適した教育が施されないなら、それは「教育の機会均等」ではないと考え、隔離してでもその教育内容を保障することの方が「教育の機会均等」であると主張する人もあるかもしれない。この場合、前者は「教育の機会均等」を形式的側面から捉え、後者は「教育の機会均等」を実質的側面から捉えているのである。

理論書で示された小单元「リトルロック」の実例でも、こうした「教育の機会均等」や、その他に、「暴動」などの概念の定義に関して学習者の間に見解の相違が起きることを想定して、ここで取り扱う発問の例として「「平等な機会均等」とは何か」「「暴動」とは何か、黒人への脅迫は暴動なのか」などを挙げている。

(⑪ 最終的な意思決定を下させる)

実はこの⑪は、小单元「リトルロック」には示されていない。しかし、学習者は、⑦～⑩の活動を通して、中心問題に対する従来の判断基準（価値観や事実認識など）を反省的に吟味し、その再構築を試みてきた。それと同時に、中心問題に対する主張やそれを正当化するための内容も変化することが予想される。そこで、「発展的な学習」として、最後にその主張を確認するのではないかと筆者が考え、このパートを加えたのである。

ハーバード社会科の小单元（授業）の構造は、次のように整理することが出来よう。すなわち、ある一定以上の人々を拘束するような公的な論争問題を教材として取り上げ、議論を通してそれに対する自らの意見やその判断基準（価値観や事実認識）を他者にぶつけることで、その判断基準を反省し、その再構築をはかるように構成されているのである。

3 単元「科学と公共政策」の構造

3.1. 単元「科学と公共政策」の教授－学習過程

単元「科学と公共政策」(Donald W. Oliver, Fred M. Newmann, *Science and Public Policy: Uses and Control of Knowledge*, Social Science Education Consortium, 1993)の目次構成は表2の通りである。

表2 単元「科学と公共政策」の目次構成

小単元1 インTRODクシヨン	小単元4 市民の役割
小単元2 社会と科学の制限	(1) フッ素添加に関する論争
(1) ガリレオ裁判	(2) 医者・患者・そして治療についての決定
(2) 生態学と行動：暴力についてのディベート	小単元5 今日の問題
小単元3 科学者のジレンマ	(1) 知識の想像と使用に関する選択
(1) オッペンハイマー：告発された科学者	(2) 現代生活に永続する問題
(2) ナチスのデータは使用されるべきか？	小単元6 復習・反省・研究

(Donald W. Oliver, Fred M. Newmann, *Science and Public Policy: Uses and Control of Knowledge*, Social Science Education Consortium, 1993 より作成)

単元は、6つの小単元からなる。その概要は次のように示すことができる。

- 小単元1 「イントロダクシヨン」：「公的論争問題シリーズ」の紹介と、これから学習する問題の紹介、またそれに対するアプローチのしかたの学習。
- 小単元2 「社会と科学の制限」：問題「ある研究の方針を禁止するか制限するため、研究の秘密を保つため、または人間が科学的な利益を普及することを妨げるための利害が存在するのは、どのような状況においてか？」（＝科学が制限されるのはどのようなときか？）の考察。
- 小単元3 「科学者のジレンマ」：問題「科学者の責任が、国家および人類に対しての責任と衝突するのはどのような状況か？これらのジレンマはどのように解決されるべきなのか？」（＝科学者の責任）の考察。
- 小単元4 「市民の役割」：問題「科学を理解するための市民の責務は何か？科学者や専門家に対して市民はどのような種類の公共政策の問題を委任すべきか？」（＝市民の責任）の考察。
- 小単元5 「今日の問題」：他の事例による小単元2, 3, 4で扱った問題の再考察（まとめ）。
- 小単元6 「復習・反省・研究」：他の事例による小単元2, 3, 4で扱った問題の再考察（最終的な意思決定）。

3.2.単元「科学と公共政策」から引き出される原理

(1)単元展開—公的論争問題に対する信念の批判的吟味過程—

単元は、6つの小単元からなるが、公的論争問題の取り扱いによる民主主義社会の形成という本シリーズの趣旨を観点にすると、大きく4つのパート（パートI～IV）に区分できる。本シリーズの単元を通して学習されるのは、現在社会や学問において論争中の公的論争問題である。公的論争問題は、現在のところ確かな答えが存在しないものである。しかし、われわれは、それに対する一定の結論を引き出さなければならない。民主主義社会は、公的論争問題を批判的に分析し、それに対する判断を下すことのできる市民によって形成されるものである。そのような理念に基づいて、単元の展開は、公的論争問題に対する子ども自身の判断基準（＝信念）を批判的に吟味させる過程として構成される。そして、子どもたちに社会に対する批判意識を形成し、根拠をもって理性的に社会を形成するための準備を行わせることがめざされている。

表3 公的問題学習における単元構成—単元「科学と公共政策」の場合—

単元展開	小単元	集約される問題	トピック	具体的な学習内容	内容組織化の原理	
パートⅠ 【公的問題学習の目的を知る】	1. イントロダクション			イントロダクション	【公的問題を学習する意義】	
パートⅡ 【個別的な状況に応じて公的問題に対する判断基準を構築する】	2. 社会と科学の制限	ある研究の方針を禁止するか制限するため、研究の秘密を保つため、または人間が科学的な利益を普及することを妨げるための利害が存在するのは、どのような状況においてか？ (=科学が制限されるのはどのようなときか?)	・ガリレオ裁判	・キリスト教(天動説)によってガリレオの科学(地動説)が制限される状況を分析し、評価する。	宗教的権力が科学を制限する状況	【公的問題に対する社会的責任】 科学を制限する権力の責任
			・生態学と行動：暴力についてのディベート	・暴力と遺伝子学の関係という、市民生活に害を及ぼす可能性のある科学者の研究が制限される状況を分析し、評価する。	倫理的権力が科学を制限する状況	
	3. 科学者のジレンマ	科学者の責任が、国家及び人類に対しての責任と衝突するのはどのような状況か？これらのジレンマはどのように解決されるべきなのか？ (=科学者の責任)	・オッペンハイマー：告発された科学者	・水素爆弾の開発に反対したオッペンハイマーの姿勢と、国家に対する愛国心が衝突する状況を分析し、評価する。	科学者が国家的道徳と対立する状況	【公的問題を生み出す人々の責任】 科学を進展させる科学者の責任
			・ナチスのデータは使用されるべきか？	・道徳性を欠いたナチスによる科学的データの使用と、道徳的責任とが衝突する状況を分析し、評価する。	科学者が人類的道徳と対立する状況	
4. 市民の役割	科学を理解するための市民の責務は何か？科学者や専門家に対して市民はどのような種類の公共政策の問題を委任すべきか？(=市民の責任)	・フッ素添加に関する論争	・水道水へのフッ素添加という公共政策の決定と市民の関わり方を分析し、評価する。	市民(非科学者)が科学者の情報と公的に関係する状況	【公的問題に対処する人々の責任】 科学を監視する市民の責任	
		・医者・患者・そして治療についての決定	・医者が提示する治療法への患者の関わり方を分析し、評価する。	市民(非科学者)が科学者の情報と私的に関係する状況		
パートⅢ 【個別的な状況を再度設定し、パートⅡの判断基準を吟味する】	5. 今日の問題	パートⅡの3点の問題	・胎児組織移植研究への連邦基金 ・「治療しない」と喫煙者に言った医師 ・一見科学的な専門家の分析と陪審員	・胎児組織移植の研究への連邦基金の是非をめぐる対立を分析し、評価する。 ・喫煙者に対する医学治療の是非をめぐる対立を分析し、評価する。 ・裁判における科学の証拠性の是非をめぐる対立を分析し、評価する。	権力の責任 科学者の責任 市民(非科学者)の責任	【公的問題に対する責任(まとめ)】 権力、科学者、市民の責任
パートⅣ 【これまでの学習をもとにして、留保条件をつけながら、公的問題への判断基準を再構築する】	6. 復習・反省・研究	パートⅡの3点の問題	・PBSプログラム「観念の世界」でのウィラード・ゲイリンの言葉 ・科学に対する制限についてのルール ・研究への出資	・これまで扱った事例を手がかりに、科学的成果とそれに伴う倫理的選択を誰が行うのかについて意思決定する。 ・列挙された基準に応じて、科学がどれくらい制限されるべきかを決定する。 ・政府がどのような科学を制限するべきかを決定する。	科学の発展に伴う問題(再確認) 科学が制限されるべき条件(個人レベルの意思決定) 科学が制限されるべき条件(社会レベルの意思決定)	【公的問題に対する責任の果たし方(最終的な意思決定)】 科学が制限されるべき条件

公的問題に対する責任の所在

(Donald W. Oliver, Fred M. Newmann, *Science and Public Policy: Uses and Control of Knowledge*, Social Science Education Consortium, 1993, Donald W. Oliver, Fred M. Newmann, *Science and Public Policy: Uses and Control of Knowledge, Teacher's Guide*, Social Science Education Consortium, 1993より作成。ゴシック体の部分は主として筆者たちが分析して抽出したものであり、明朝体の部分は教材の事実をまとめたものである。)

本単元の場合、「科学と公共政策の関係」が取り上げられ、公的論争問題として「科学の発展はどのようなときに制限されるのか、あるいは制限されるべきなのか」という中心的な問いのもとで学習が進められる。子どもには、その問題を批判的に分析し、自己の判断を吟味してゆくことが求められている。前頁の表3は、教材となるトピックを中心にし、トピックの取り扱われ方と下位の公的論争問題とによって、6つの小単元の学習内容を構造化したものである。最左列の「単元展開」に即して説明しよう。

単元展開の区分となるパートIからパートIVは、筆者たちの分析結果をまとめたものである。大きく捉えると、単元は、公的論争問題の内実を様々な事例を通して分析し、それに対する自己の信念をたえず吟味してゆく、という公的論争問題に対する信念の批判的吟味過程として構成されていることがわかる。

パートIでは、本単元のイントロダクションとして、なぜ公的論争問題を学習するのかを知らせることに重点がおかれる。これから扱う「科学と公共政策の関係」問題の紹介、そしてそれに対してどのようにアプローチしてゆけばよいのかを把握させようとしている。

パートIIでは、個別的な状況に応じて公的論争問題に対する判断基準を構築させる。小単元2では、権力と科学の関係の問題を取り扱う。ガリレオが発見した科学的知識がキリスト教によって制限された状況と、暴力と遺伝子の相関関係を研究する学問が倫理上から制限される状況を分析させ、それが制限されるべきであるのか、またどのような状況ならば制限されるべきであるのかを考察させている。小単元3では、科学の内容に対する科学者の責任の問題を取り扱う。水素爆弾の開発に反対したオッペンハイマーの姿勢と国家に対する愛国心とが衝突する状況と、ナチスによる科学的データの使用と道徳的責任とが衝突する状況を分析させ、科学者の責任が国家や人類に対して負うべき責任と衝突する状況、およびその解決がどのようになされるべきかを探らせている。小単元4では、科学の成果に対する市民の責任の問題を取り扱う。水道水へのフッ素添加の是非を住民が決定する状況と、医者への治療の同意を患者が決定する状況を分析させ、科学を理解することの市民の責務や、科学者の見解に市民がどのように関与してゆけばよいのかを考えさせている。これら3つの小単元では、権力の責任、科学者の責任、市民の責任という3つの観点から、科学と公共政策の問題を取り扱い、トピックに即して各判断基準を解明し、評価している。

パートIIIでは、パートIIのトピックに示された個別的な状況を、事例を変えて再度提示し、パートIIで考察した権力の責任、科学者の責任、市民の責任に対応して、これまでの経験や学習で獲得している判断基準を吟味させている。具体的に取り上げられる事例は、モラルの問題に関わる胎児組織移植研究への連邦基金拠出の是非の問題、医者が喫煙者に対して治療する必要があるのかという問題、裁判における科学的な証拠を市民がどれくらい信用する必要があるのかという問題、である。これらの問題を通して、科学やその政策に対する権力、科学者、市民の各々の責任に関わる判断基準を吟味検討させるのである。

パートIVは、これまでの学習をもとにして、留保条件をつけながら、公的論争問題への判断基準を再構築する過程である。ここでは、科学の発展が制限されるべき状況を再び考察し、どのような状況で制限される必要があるのかについて制限の序列づけとその判断基準の明確化が行われる。

このように、単元全体は、公的論争問題に対してどのように関与してゆけばよいのか、

その方法についての判断を吟味してゆくことができるように構成されている。

(2)内容組織化の原理—公的論争問題に対する責任の所在—

単元は、公的論争問題に対する子ども自身の判断基準を吟味してゆく過程となっているが、内容を組織するに際しては、その問題に対する責任の所在を細分化して提示してゆくように構成されている。このような構成のしかたによって、公的論争問題に対して、誰がどのように関わることができるのか、また、どの程度関わればよいのか、ということについて、その時々の方力の側、科学者の側、市民（ここでは非科学者）の側に分けながら考察できるようになっている。方力、科学者、市民は、開かれた民主主義社会において、科学技術に関する公的論争問題に平等に責任を有するものである。これらすべての責任を検討することによって、民主主義社会の原則を学習内容において貫徹するものになっている。表の右列には「内容組織化の原理」を示した。教材の事実に即して説明しよう。

パートⅠで公的論争問題学習の意義を知らせた後、パートⅡでは、具体的な公的論争問題が提示される。またそれは、小単元ごとに2つの異なる状況を提示することによって、多角的に責任の所在を検討させるように配慮されている。なお、ここで公的論争問題となる「科学と公共政策の関係」は、一般的な科学技術善用論—悪用論では捉えきれないものである。科学技術善用論—悪用論とは、科学技術が人間と社会に利益をもたらすか不利益をもたらすかはその使い方に依存するという考え方である。けれども現代の科学技術に関する公的論争問題は、そのような科学技術観では規定できない。科学技術の発達に関する公的論争問題とは、科学技術のもたらす一方の側における利益や自由、他方の側における不利益・不自由が互いにつながる問題である。このような性質の問題を明るみに出すことによって、不確実な社会において、そこでなされなければならない科学や科学技術の使用に関する意思決定のリスクを軽減することができるように計画されているわけである。

小単元2の場合では、ガリレオ裁判を事例にして、宗教的方力が科学を制限する状況を、また、遺伝子学の研究を事例にして、倫理的方力が科学を制限する状況を考察させている。これらは科学を制限することができるのかどうかという公的論争問題に対する社会の責任を考えさせるものになっており、公的論争問題に大きく関与する意思決定主体の1つである方力の責任を分析させている。小単元3では、オープンハイマーの研究に対する姿勢を事例として、科学者が国家的道徳と対立する状況と、ナチスの科学的データの使用を事例にして、科学者が人類的道徳と対立する状況を考察させている。これら2つの事例を通して、科学者という公的論争問題を生み出す人々の責任を考えさせるものになっている。小単元4では、フッ素添加に関する論争を事例にして、市民が科学者の情報と公的に関係する状況と、医者と患者の治療法をめぐる論争を事例にして、市民が科学者の情報と私的に関係する状況を考察させている。ここでは、市民という公的論争問題に対処する人々の責任を考えさせることに重点が置かれている。科学技術の負の側面を暴き出し、科学者が取り除くことのできないリスクを部分的に排除しながら意思決定してゆかねばならない非専門家である市民の役割を検討させている。

パートⅡで個々に扱った内容は、パートⅢで再度扱われる。小単元5では、方力、科学者、市民すべての責任を他の事例で洗いなおし、各事例を用いて、学習者の判断基準を吟味検討する作業が行われている。

最後のパートⅣでは、公的論争問題に対して、誰がどのように責任を負うべきか、その

責任の果たし方を問うている。具体的には、科学が制限されるべき条件を最終的に決定してゆくことが求められる。小単元6の場合、最初に科学の発展に伴う問題を再確認させた後、どのような科学がどれくらい制限されるべきかについて、一人一人の子どもなりの意見が問われる。ここでは個人的な意思決定が行われることになる。しかし、単元は個人レベルの意思決定で終わられるわけではない。クラス全体という社会的なレベルの意思決定にまで踏み込ませている。さらには学習の最後に、科学の発展に対して政府がどれくらい関与するべきなのかを探らせている。個人と社会の側面から判断基準を吟味させることを可能にしている。

このように、単元は、公的論争問題を取り上げ、それを批判的に分析する、という原則に基づいて構成されている。公的論争問題に対する自分と社会のそれぞれの関わり方を再検討し、それを様々な状況に応じて科学と公共政策に関係した公的論争問題に対する判断基準を捉え返し、より普遍的な判断基準を求めてゆくことができるように計画されているといえよう。

4 単元「アメリカ独立革命」の構造

4.1. 単元「アメリカ独立革命」の教授－学習過程

単元「アメリカ独立革命：法の危機と変化」(Donald. W. Oliver, Fred. M. Newmann, *American Revolution: Crisis of Law and Change*, Social Science Education Consortium, 1988) の目次構成は表4の通りである。

表4 単元「アメリカ独立戦争」の目次構成

小単元1 イン트로ダクション (1) 公的論争問題シリーズとは何か (2) この単元の中心問題は何か (3) この単元における問題はどうか アプローチすればよいのか	小単元4 戦争の開始 (1) スミス大尉の説明 (2) 王党派の視点 (3) 愛国派の主張
小単元2 場面の設定 (1) 革命の原因 (2) 印紙条例の詳細な調査 (3) ジョージ・ワトキンスの場合	小単元5 今日の問題 (1) ペッツ橋の事件 (2) 権威への挑戦
小単元3 困難な選択 (1) 対立する視点 (2) 愛国派か、王党派か	小単元6 復習・反省・研究

(Donald. W. Oliver, Fred. M. Newmann, *American Revolution: Crisis of Law and Change*, Social Science Education Consortium, 1988 より作成)

単元は6つの小単元からなる。その概要は次のように示すことができる。

- 小単元1 「イントロダクション」：『公的論争問題シリーズ』の紹介と、これから学習する問題の紹介、またそれに対するアプローチの仕方の学習。
- 小単元2 「場面の設定」：問題「イギリス政府は植民地に課税できる権威を持つ「妥当な政府」だったか？」(＝適切な政府はどのようなものであり、どこにその権威は発生するか)の考察。
- 小単元3 「困難な選択」：問題「植民地住民は、どのようにしてイギリス政府に対抗する

ことを正当化したのか？」（＝いつ政府の権利は挑戦されるべきなのか？）の考察。

○小単元4「戦争の開始」：問題「植民地住民は暴動によってイギリスの決定に抗議するべきだったか？」（＝人々はどのようにして制度化された権威に立ち向かうのか。その手段としての暴力は常に正当か？）の考察。

○小単元5「今日の問題」：他の事例による小単元2, 3, 4で扱った問題の再考察。

○小単元6「復習・反省・研究」：他の事例による小単元2, 3, 4で扱った問題の再考察（最終的な意思決定）。

4.2. 単元「アメリカ独立革命」から引き出される原理

(1) 単元展開－公的論争問題に対する信念の批判的吟味過程－

単元は、6つの小単元からなるが、公的論争問題の取り扱いによる民主主義社会の形成という本シリーズの趣旨を観点にすると、大きく4つのパート（パートI～IV）に区分できる。本シリーズの単元を通して学習されるのは、現代社会や学問において論争中の公的論争問題である。公的論争問題は、現在のところ確かな答えが存在しないものである。しかし、我々は、それに対する一定の結論を引き出さなければならない。民主主義社会は、公的論争問題を批判的に分析し、それに対する判断を下すことのできる市民によって形成されるものである。そのような理念に基づいて、単元の展開は、公的問題に対する子どもたちの判断基準（＝信念）を批判的に吟味・構築させる過程として構成される。そして、子どもたちに社会に対する批判意識を形成し、根拠をもって理性的に社会を形成するための準備を行なわせることがめざされている。

本単元の場合、公的論争問題として、次の3つの中心的な問題が設定されている。

(A) 適切な政府はどのようなものであり、どこにその権威は発生するか。

(B) いつ政府の権威は、挑戦されるべきなのか。

(C) 人々はどのような方法で制度化された権威に立ち向かうのか。暴力は常に正当か。

子どもたちは、これらの問題に対してこれまでなされてきた議論などを加味しながら、自己の判断を吟味・構築してゆくことが求められている。次頁の表5は、各小単元で取り扱う中心問題を中心に、それをさらに具体的に考察するために設定された下位の問題と、ここでの学習内容とによって、6つの小単元の単元展開を構造化したものである。最左列「単元展開」に即して説明しよう。

単元展開の区分となるパートIからパートIVは、筆者たちの分析結果をまとめたものである。大きく捉えると、単元は、公的論争問題（特に中心問題）の内実を様々な事例を通して分析し、それに対する自己の判断基準（＝信念）をたえず吟味していく、という公的論争問題に対する信念の批判的吟味過程として構成されていることがわかる。

パートIは、導入部に当たる小単元1「イントロダクション」である。ここでは、本単元で学習が予定されている公的論争問題（特に中心問題）の把握と、その分析方法の習得が行なわれる。ここでは、まず、「公的論争問題は議論が進行中の決定や選択を含むもので、あらゆる市民が答えるべきものである」という公的論争問題の学習意義が把握される。そして、本単元での公的論争問題でも、特にその議論の中心となる問題（中心問題（A）～（C））の3つが把握される。問題が把握された後、公的論争問題（中心問題）へのアプローチ方法が習得される。その方法とは、公的論争問題に答えるために、さらに議論すべき

表5 公的論争問題学習における単元構成—単元「アメリカ独立革命」の場合—

単元展開	小単元名	教師の発問		具体的な学習内容	内容組織化の原理	
		公的論争問題(中心問題)	具体的に考察される問題			
パートⅠ 【公的論争問題学習の目的を知る】	<小単元1> イントロダクション	<p>●公的論争問題とは何か？</p> <p>○公的論争問題とは、議論が行なわれているものについての選択や、決定を含む問題であり、国家やコミュニティの全市民、公務員が答えるべき問題である。</p> <p>●本単元の中心問題とは何か？</p> <p>○本単元の中心問題</p> <p>(A) 適切な政府はどのようなものであり、どこにその権威は発生するか。</p> <p>(B) いつ政府の権威は、挑戦されるべきなのか。</p> <p>(C) 人々はどのような方法で制度化された権威に立ち向うのか。暴力は常に正当か。</p> <p>●公的論争問題(中心問題)にどのようにアプローチするか？</p> <div style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">公的論争問題(中心問題)</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">倫理的・価値的問題</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">定義的問題</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">事実に・説明的問題</div> </div>			<p>【公的論争問題を学習する意義】</p> <p>公的論争問題(中心問題)学習の目的、そのテーマと議論の方法(アプローチ)の学習</p>	
パートⅡ 【個別な状況に応じて公的論争問題解決の判断基準を構築する】	<小単元2> 場面の設定	イギリス政府は植民地に課税できる権威を持つ「妥当な政府」だったか？ = (中心問題(A))	<p>●イギリス政府は植民地から徴税する権利を持っているか。</p> <p>●印紙条例廃止の手続きは、妥当なプロセスで行なわれたか。</p> <p>●良い政府が持つ価値とは何か。</p>	<p>○(多様な解答・例)</p> <p>イギリス政府の植民地への課税は不当。理由…植民地民はイギリス議会への代表権を持たないため、議会の権力と意思に対して植民地民が制限する術を持たない。代表なき課税は圧制を生む可能性がある。</p> <p>○(多様な解答・例)</p> <p>議会の合理的議論、自分の意思と万人に認められる司法プロセスなど正当な政府機構に由来して行なわれたので妥当である。</p> <p>○(多様な解答・例)</p> <p>・特定の利益に関与しない公平な決定。 ・合法的権利と公共にもとづく決定。 ・権力分立。</p>	<p>【中心問題(A)解決の基準】</p> <p>政府の正当性の基準の考察 = 権力側の政治責任の考察</p>	「民主的な政治変革」の判断基準の構築 アメリカ独立革命の事例を通して「民主的な政治変革」の判断基準の構築
	<小単元3> 困難な選択	植民地住民は、どのようにしてイギリス政府に対抗することを正当化したか？ = (中心問題(B))	<p>●愛国派、王党派の意味は何か？</p> <p>●植民地民は、どのような理由から、自らの立場を決定し、合衆国をよりよくしようと思ったのか？</p>	<p>○愛国派は、独立革命を支持・推進する中で、合衆国をよくなって行こうとした人々である。 ・王党派は、イギリスを支持し、その中で、合衆国をよくなって行こうとした人々である。</p> <p>○王党派…財産・職業の保障 ・愛国派…身体的自由の保障 ・中立派…個人の倫理観 →個人の権利の危機が要因</p>	<p>【中心問題(B)解決の基準】</p> <p>政治変革行為の正当性の基準の考察 = 市民側の抵抗権の発動責任の考察</p>	
	<小単元4> 戦争の開始	植民地住民は暴動によってイギリスの決定に抗議するべきだったか？ = (中心問題(C))	<p>●イギリス兵、王党派、愛国派の記述された行為はどのように正当化されているか。</p> <p>●レキシントンでの発砲は、平和的解決を終わりにしたのか。</p> <p>●勝ち・負けは、どのようにそれを経験する人に影響するのか。勝利を目的としない議論は可能か。</p>	<p>○イギリス兵…地元の人が先に発砲したことを記述して、イギリス人の「正義」を訴えた。 ・王党派…ロード・バーシー將軍の有徳な心、勇気・不屈な精神などの人柄。 ・愛国派…民兵の草原集合の目的は、軍事行為ではなく町の安全確保の相談だった。イギリス兵士の残忍性 →それぞれの価値観に基づく「正義」を盾にした行為の正当化</p> <p>○戦いの火が切つて落とされ、勝敗を決する必要性が生じたため、平和的な解決は遠ざかった。</p> <p>○(多様な解答・例)</p> <p>勝ったものは、おごり敗者を従わせる。敗者は、自らの価値を上げず。お互いが、お互いの立場に寛容ならば、勝利を目的としない平和的な議論も成り立つ。</p>	<p>【中心問題(C)解決の基準】</p> <p>暴力行為の正当性の基準の考察 = 市民側の抵抗権の行動責任の考察</p>	
	<小単元5> 今日の問題	今日起こっている政治変革プロセスは、どのように評価できるか？ = (中心問題(A)・(B)・(C))	<p>●1965年の公民権運動と1775年の印紙条例反対行動はどちらが正当化できるか。</p> <p>●暴力の正当性は、何に関して判断されてきたか。</p> <p>●妊娠中絶反対運動での抗議の動機と方法は適切か。</p>	<p>○(多様な解答・例)</p> <p>公民権運動…時間はかかったが、公民権を認めることが恒久的習慣に変わったので、正しい。 印紙条例反対運動…すぐに条例が破棄されたので、正しい。</p> <p>○暴力は、社会を統制し、説得させる有効な技術となるために、「庶民の支持」が判断基準とされてきた。</p> <p>○(多様な解答・例)</p> <p>暴力以外の方法(座り込み、デモなど)でも、抗議への広い支持があれば、効果を挙げることができる。</p>	<p>【民主的な政治変革基準の再考察】</p> <p>政府の正当性=権力側の政治責任 政治変革行為の正当性=市民側の抵抗の発動責任 暴力行為の正当性=市民側の抵抗権の行動責任</p>	
パートⅢ 【個別な状況を再度設定し、パートⅡの基準を吟味する】	<小単元5> 今日の問題					
パートⅣ 【これまでの学習をもとにして、留保条件をつけながら、公的論争問題への判断基準を再構築する】	<小単元6> 復習・反省・研究	どのようなとき、どのような方法で、法(制度化された権威)は変えられるべきか。 = (中心問題(A)・(B)・(C))	<p>●印紙条例についての考えは、どのくらい幅があったか。</p> <p>●人々が政府に対して立腹した時が起るのか。</p> <p>●暴力は、いかなるときに正当化されるか。変化を達成するのに効果的か。</p>	<p>○人々は、立場により様々な見解を有していた。</p> <p>○(省略)</p> <p>○(省略)</p>	<p>【民主的な政治変革基準の再考察(最終的な意思決定)】</p>	

(Donald W. Oliver, Fred M. Newmann, American Revolution: Crisis of Law and Change, Social Science Education Consortium, 1988, Donald W. Oliver, Fred M. Newmann, American Revolution: Crisis of Law and Change, Teacher's Guide, Social Science Education Consortium, 1988より作成。ゴシック体の部分は主として筆者たちが分析して抽出したものであり、明朝体の部分は教材の事実をまとめたものである。)

下位の協議項目を決定し、これを倫理的・価値的問題、定義的問題、事実に・説明的問題の3種に細分化して、それぞれ独自の手法で解決を図ることで、公的論争問題を考察していくというものである。

パートⅡは小単元2「場面の設定」から小単元4「戦争の開始」までである。ここでは、個別的事例(＝アメリカ独立革命)を通して、先のパートⅠで習得した分析枠組みを適用しながら、公的論争問題(特に中心問題(A)～(C))に対する判断基準を構築させる。小単元2「場面の設定」では、イギリス政府の植民地への課税や、植民地民の印紙条例廃止手続きの事例を分析させ、「イギリス政府は、植民地に課税できる権威を持つ「妥当な」政府だったか」という個別的問題を考察させる。子どもたちは、この個別的問題の考察を通して、イギリス政府の対アメリカ植民地政策のあり方を反省し、さらに中心問題(A)「適切な政府はどのようなものであり、どこにその権威は発生するか」について、一定の見解(仮説)として、適切な政府が持つべき最低限の基準を構築することが求められている。小単元3「困難な選択」では、イギリス政府への抵抗を主張する愛国派の事態の解釈や主張を正当化する価値観を分析することで、「植民地住民は、どのようにしてイギリス政府に対抗することを正当化したか」という個別的問題を考察させる。子どもたちは更に、イギリス政府への忠誠を主張する王党派の事態の解釈や主張を正当化する価値観も解明し、これと愛国派との比較考察を通して、最終的に愛国派の主張が取り入れられイギリス政府に抵抗することになった政治的決断を反省し、中心問題(B)「いつ政府の権威は、挑戦されるべきなのか」について、一定の見解(仮説)として、政治変革行為・抵抗権が発動されるべき最低限の基準を構築することが求められている。小単元4「戦争の開始」では、戦争の勝者である愛国派が自らの戦争(暴力)行為を正当化した過程を分析することで、「植民地住民は暴動によってイギリスの決定に抗議するべきだったか」という個別的問題を考察させる。子どもたちは、この個別的問題の考察を通して、勝ち・負けにこだわった争いは、勝者が敗者に対しておごり高ぶる圧制の原因となること、互いが寛容になって話し合えば平和的な議論もなりたつことなどを発見して、アメリカ独立戦争(暴力)を正当化した愛国派の政治的決断を反省し、中心発問(C)「人々はどのような方法で制度化された権威に立ち向うのか。暴力は常に正当か」について、一定の見解(仮説)として、暴力行為が正当化されるための最低限の基準を構築することが求められる。

パートⅢは小単元5「今日の問題：類似した事例」である。ここでは、パートⅡでアメリカ独立戦争を事例にして検討した公的論争問題(特に中心問題(A)～(C))を、現代的な事例に変えて再度提示し、これまでの経験や学習で獲得している判断基準(適切な政府が持つべき最低限の基準、政治変革行為・抵抗権が発動されるべき最低限の基準、暴力行為が正当化されるための最低限の基準)の吟味・修正を求めている。具体的に取り上げられる事例は、1965年～1968年の人種的な問題を背景とした暴力事件、過激化した妊娠中絶反対運動などである。

パートⅣは、小単元6「復習・反省・研究」である。ここでは、本単元の副題「法の危機と変化」に関係した「どのようなとき、どのような方法で、法(制度化された権威)は変えられるべきか」という一般的な問題の分析を通して、パートⅡ・パートⅢで検討してきた公的論争問題(特に中心問題(A)～(C))を、パートⅢとはまた別の事例に変えて再度提示し、パートⅢで吟味・修正された判断基準を再構築させる。これらの活動を通し

て子どもたちは、どのような場面でどのような時に、政府は適切な機能をしていないと見なせるのか、市民による政治変革行為が認められるのか、暴力による抵抗が認められるのか、その判断基準の明確化を図ることになる。

このように、単元全体は、公的論争問題に対して子どもたちは「一市民」としてどのように関与してゆけばよいのか、その方法についての判断を吟味していくように構成されている。

(2) 内容組織化の原理—「民主的な政治変革」の判断基準枠の構築—

単元は、公的論争問題、特に中心問題 (A) 「適切な政府はどのようなものであり、どこにその権威は由来するか」、(B) 「いつ政府の権威は挑戦されるべきなのか」、(C) 「人々はどのような方法で制度化された政府に立ち向うのか、暴力は常に正当か」に対して、子ども自身の判断基準を吟味・構築してゆく過程となっている。そして単元の学習を通して子どもたちは、適切な政府が持つべき最低限の基準、政治変革行為・抵抗権が発動されるべき最低限の基準、暴力行為が正当化されるための最低限の基準、の3つを構築することができるようになっていた。では、なぜこれら3つの中心問題が設定されたのか。それはこの3つの問いは、1つのテーマとなる問い (MQ) を持つからである。すなわち、「『民主的な政治変革』とは何か」である。そして、このテーマとなる問いを考察し、その答えとなる「民主的な政治変革」の判断基準を構築するための下位の発問として、中心問題 (A) ~ (C) が位置付くことになる。表3の右列には「内容組織化の原理」を示した。単元の事実に即して説明しよう。

パートIで公的論争問題学習の意義やアプローチの仕方を学習した後、パートIIでは、アメリカ独立革命は「民主的な政治変革」をとった行為であったかを、権力側の市民への行動責任、市民側の抵抗権の発動責任、市民側の抵抗権の行動責任、の3つの観点から検討・評価するように組み立てられている。そしてこの検討を通して、中心問題 (A) ~ (C) に答える形で、子どもたちは「民主的な政治変革」の判断基準を、適切な政府の基準・政治変革行為発動の基準・暴力抵抗発動の基準の3点から仮説的に構築することになる。

パートIIIでは、公民権運動や妊娠中絶反対運動は「民主的な政治変革」をとった行為であったかを、権力側の市民への行動責任、市民側の抵抗権の発動責任、市民側の抵抗権の行動責任、の3つの観点から検討・評価するように組み立てられている。ここではパートIIで仮説的に構築された判断基準を活用することが求められるが、公民権運動などの新たな事例での検討を通して、仮説的な構築された判断基準が反省され、修正・再構築されることが望まれている。

パートIVの展開も、ほぼパートIIIと同じである。このように、単元は、公的論争問題、特に中心問題を、事例を変更しながら繰り返し問うことで、子どもたち自身による「民主的な政治変革」の“普遍的な”判断基準となる枠組みを構築する過程として組織されているのである。

本単元「アメリカ独立革命：法の危機と変化」は、『公的論争問題シリーズ』の歴史的危機アプローチに該当する。本単元は、現代社会でも通用する公的論争問題についての考察を深めるために、同様の問題を含んでいる歴史的な事象が、立ち返るものとして適用されていると考えられる。例えば単元「アメリカ独立革命」の場合は、「民主的な政治変革とは何か」という、アメリカで初めての政治変革行動となった独立革命以降のアメリカ社会が

幾度となくジレンマに陥ってきた問いを暗黙裡に設定し、その考察をより深めるため、同様の問題を含む事例として、アメリカ独立革命、公民権運動や妊娠中絶運動を取り上げていた。そしてこれは、「民主的な政治変革」の“普遍的な”判断基準を子ども自身に構築することを目的にしたものであった。『公的論争問題シリーズ』の歴史的危機アプローチに該当する単元は、同様の問題を含んでいる歴史的事例に立ち返ることで、そうした公的論争問題に答えるための基準を設定し、それを反省・再構築することで、“普遍的な”民主主義社会の原理を子どもたち自身に遂行させようとしているといえよう。

【付記】

本章の0, 1, 2は、宇津・渡部が、3は山田が、4は横山・渡部が整理し、まとめたものである。本章の3, 4は、かつて大学院の社会認識教育学演習にて取り上げたものを、分析し直したものである。その演習に参加したのは、佐々木卓也、新谷政徳、春木武志、長坂実紀、中西智彦、藤澤誉文、山田秀和、横山秀樹の元大学院生諸君であった。(池野)

第 3 部

現代民主主義社会の市民を育成する 社会科授業と歴史授業の開発

第 1 章

現代社会の基本カテゴリー、制度や理念を反省する社会科授業の構造

0 問題の所在

筆者がこれまで主張してきたことは、社会科は社会形成力を育成するということである¹⁾。この主張は次の4つの考えに支えられている。

- 民主主義社会の形成こそ、社会科教育のキー概念である。
- 社会の出来事、事象、しくみ、制度や組織について、その存在根拠を問い、根拠づけることが社会科教育の中心的な役割である。
- 社会科は子どもたちに対して、人にまどわされず、新聞やテレビのニュースを鵜呑みにせず、社会によって強えられることなく、それぞれのことをちょっと突き放し、事実であるかどうか、本当か、正しい主張かを検討吟味してから、受け入れるかどうか、変えろとすればどうするのかを判断するように進める。
- 社会科教育の基本概念は、ものごとを吟味検討することと、自らの判断にもとづいて社会的な事柄をみんなで合理的に決定すること、つまり批判と討議である。

なぜ社会の形成が社会科の中心にならなければならないのか。それは、社会科が社会、つまり、現代の民主主義社会を対象した教科であり、そこに教科の固有性があるからである。ここには2つの含意がある。第1は、民主主義社会であるかぎり、構成員の個々人が社会を作ること社会のあらゆる側面の原則にしなければならないことである。第2は、社会をわかることでは社会の形成はできず、社会を作ることそのものを基本にしなければならないことである。これらの2つの含意は教科教育の社会的側面を担う社会科に貫徹されねばならないことであろう。

1 社会形成としての社会科:社会的存在を反省的に探求する授業

1.1. 授業の基本構造

社会科における社会は社会的世界と捉えることが、極めて重要である²⁾。それは社会の事実、出来事、しくみや制度、理念や観念を自然なものとするのではなく、社会の中で作られたものとみることである。事実、出来事、しくみや制度などは社会の中で作られ、社会のシステムとして結びつき、新たに作り直すことができるものである。

社会をわれわれが作るとき、家族、学校、地域社会、国家という集団や組織はすでに在るものとして現れる。家族のメンバーを自由に変更したり作り替えたりすることはできないし、学校や地域社会もその構成員を自由に変えることはできない。ときには、別の諸

事情で已むを得ず、変更する場合があるが、希な場合である。国家に至っては、人は誕生して以来、その国に属する。別の選択はあり得ない。これらの集団や組織は確かに、個人が自由に選択することはできない。しかし、各集団、組織内の関係は自由に選択することができる。家族内の関係は、メンバーの意見や考えによって、変更可能である。たとえば、父親や男性中心の家父長制的家族制度から、男女平等を志向した家族制度へ変更したり、家族内のルールを親が決めていたことを、あるときから、親と子の話し合いで決めることへ変えたりする。このような変更事例は、学校、地域社会、国家で多く、見つけることができる。われわれが社会を作ったり作り替えたりするというのは、帰属社会（集団や組織）におけるルールや規則、しくみや制度、規範や価値を変更するということなのである。

社会をこのように変更可能な社会的世界として捉えることを社会科において作り出すためには、授業は次のような基本的な問いをもった構造にすることが必要である。

- | | |
|-----|---|
| Q 1 | 社会にそれがどのように存在しているのか
(社会的存在としての事実) |
| Q 2 | なぜそれが社会に(そのように)存在しているのか
(社会的存在の存在理由) |
| Q 3 | それはどのように存在するのがよいのか
(社会的存在の改善と正当性) |

制度や構造は人々の作り出したもの、あるいは、われわれが作り出したもの、つまり、社会的存在であることを学習するのである。すでに在るものだけでなく、これから存在するものもそうである。新たに存在するものを作り出すためには人々の社会的関係の下で、現状を批判したり、存在の必要性を考えたりすることが必要なのである。

1.2. 社会形成をめざす社会科教育

このような社会科の立脚点は、人々の作り出す社会である。社会は、客観的に在るのではなく、人々によって作り出される社会的世界である。社会科が社会的世界を対象とするならば、社会に存在している事実を提示し、その制度や構造を学習するだけで済ませることができない。その制度や構造の社会的存在根拠を問い、それを根拠づけ、その可能性を追究することが大切である。

社会は人と人との関係で構成されており、論理的には個人の行為から出発し社会関係や社会集団などの相互関係を作り出すものである。このような社会は社会契約論的社会観と呼ばれている。この社会観に依拠した社会科は、社会を作り出す市民の形成をめざす。

社会科の在り方をこのように捉えるとき、その特徴は次の点にある。第1は、社会科の学習内容は現代の社会(のしくみや制度)の存在理由をわかることであること。社会を作り出しているしくみや制度、理念、規範や価値などを取り上げ、その存在理由を問うことである。第2は、社会科授業の中で、社会とその学習の意義を学習者が見いだすことであることができることである。社会科の学習が子どもたちにおいてなぜ行われるのか、どのような意義をもっているのか理解することができるようにすることである。

要点を整理すると、次の3つにまとめることができる。

- 社会科は社会形成力の基礎・基本を育成する。
- 社会科授業では、社会のしくみ、制度、理念などを社会的・反省的に探求することによって、それらが社会において存在する理由を解明し、よりよい存在を追究する。
- 社会科は構成員が社会を作るという民主主義社会の原則を原理にすることによって、社会科が社会における存在意義である社会的意義と、個々の人間にとっての存在意義である教育的意義をもつことができる。

2 カテゴリー、制度や理念を反省する社会科授業

本第3部では、以上のような個人と個人、個人と社会との相互関係という視点に立って、社会形成をとらえることにしたい。

2.1. カテゴリーを吟味検討する社会科授業

社会形成は先述したように、言語を通して行われる。そのことを特に示しているのが、カテゴリーである。現代社会を示すために使用されるカテゴリーはわれわれの社会形成を形作る。政治や経済、家族や集団、国家や社会などのカテゴリーは日常、何気なく使用しているが、われわれの生活や思考を規制しているものである。

政治の場合を考えてみよう。政治は、たとえば、「社会の秩序を保つために、社会的価値の配分をめぐる対立や紛争を調整し解決する人間の活動」³⁾とか、あるいは、「関係する人びとすべてを拘束することがらを決定すること」⁴⁾と、定義される。わたしたちは、一々、このような政治の定義を思い出して、行動をしているわけでもないし、検討したり再考したりすることもない。普通に行動するときには、すでにあるものを利用して、考え、判断して、行動している。その中でも、政治的、あるいは、政治に関わるときには、問題となっている対立や紛争に関して何らかの決定をし、決定したことについて関係する人々の間で合意があると考え、一定の力が働き拘束力を持つこととなる。そして、この拘束力を前提にして、われわれは、一定時間内にはその決定を変えないということを暗黙に了解している。

われわれは政治に関わって、対立、紛争、力、権力、決定などのカテゴリーを、日常了解しているのである。その場合、決定に関する仕方には、民主主義的か、独裁的か、多数決か、満場一致かなどの考えがあり、これらの考えによって異なっていくことを知っている。また、決定に関わる人々の数の大小によって、考えの適用が変化することも知っている。このような相異や変化をそのときどき、理解した上で、われわれは相互に関係を作り出している。しかし、常にこの理解が相互に合致しているとは限らない。ある人が民主主義的と考えていることが、他方の人には独裁的と見えたり、満場一致がこれまでのルールと思っていた人にとっては、多数決を決定方法に採用されると、違和感を覚え、その決定に関わっていても、決定そのものに拘束されたくないと思うものである。

使用するカテゴリーの内容が学問的であろうが日常的であろうが、われわれには政治に関わって、カテゴリーがもっているこの拘束力が重要な働きをしている。この拘束力は、一般には権力ということばで表現される。拘束力の在り方を巡って、独裁制、貴族制、民

主制、共和制などが考えられている。われわれの多くは、民主制を念頭に置いている。そして、この場合こそ、意味があるものだと思って考え行動している。

しかし、意味があると考えている人々は、「民主制」に関わる意見徴集、多数決、合意などのカテゴリー群を選び取って、考え行動している。つまり、これらのカテゴリー群に結合関係を見つけているのである⁵⁾。そして、これらの結合関係において、政治現象に意味を付与しているのである。

個々の決定、たとえば、池野ゼミの日程決定、広島市のごみ収集方法の改正、教育基本法改定などにおいて政治活動が行われる。これらの個々の政治現象そのものには意味を持っていない。それらが一定の活動、行動というカテゴリー群として把握されたとき、つまり、池野ゼミの日程を「民主的」に決定したと関係者が考えた、あるいは、少なくとも主催者の池野がゼミ生と合議の上で決定した考えたとき、民主制を中心のカテゴリーにして、1つの結合関係を作っているのである。

この結合関係は、別の結合関係、たとえば、独裁制や貴族制などを中心にしたカテゴリー群とは対立する。われわれは日常的な活動では、このような関係を一般に行っているが、それがどのような意味を持っていたり、現実社会でどのような働きをしているのか、またどのような価値を持っているのかを吟味検討することはない。学問の世界でも往々にしてそうである。ある立場で講義したり説明したりする場合、基本となるカテゴリーが提示され定義され、その意味は説明されるが、その意義や価値は前提化されていることが多い。そのグループでは当たり前であるとされる。それが「通常科学」(T. クーン) となることであろう。

社会形成を社会科の原理にするという本研究の立場からすれば、この通常科学化をそのまま受け入れることはできない。当たり前だと考えられていることに対して、疑いを入れ、本当かどうか、あるいは一方的な考え、間違いではないかと問うてみることも必要である。その結果、やはり正当であるとなれば、受け入れ、ちがった考えも成立するのならば、両方を吟味検討し、より合理的なもの、より正しいものを見いだすことも必要であろう。

経済に関しても同様なことがいえるであろう⁶⁾。あるいは、文化や狭義の社会に関しても同じことであろう。広く社会と呼ばれている領域、歴史も地理も含めてそうであろう。社会領域に関わることにわれわれはこのような基本カテゴリーを手がかりにして、日常の思考や活動を行い、判断し行動しているわけである。

そのような一連のことを、第1部第2章では、権力ゲームとか、コミュニケーション的言語ゲームと呼んだのである。カテゴリーはたいていの場合、言語で示され、各人はその受容を行いながら、自らの判断や態度、行動を決定しているのである。それは、関わっているひとびとが暗黙に了解しつつ、行うゲームであるというわけである。

つまり、ゲームををするには、どこでどんなことをしてもよいのではなく、すでに社会にあるゲームセンターにいて、その中であつらえられているゲームの中から選んで、ゲームをする。そして、各ゲームを、一定のルールのもとで、遊ぶのである。このゲームセンターにあるひとつひとつのゲームの間には、同じ1ゲームがどれも100円で行える等価な関係があり、ときにはどちらをするのかという対立関係が生ずる。この関係が範疇的次元と呼ばれ、ゲームの独自性を示している。各ゲームを行うとき、そのゲームには予め決められた一定のルールがあり、そのルールにもとづて行うことが必要である。ゲームの

始まり、約束事、罰則やペナルティなど、ゲームを進める上で決められていることがある。これがことばでいえば、お互いが一連のものとして線条的であり、近接的なものである。この関係が統辞的次元と呼ばれ、ゲームの内容を構成しているのである。

社会形成は基礎的には、以上述べてきたように、言語を代表されるカテゴリーの受容を通してまず行われる。その上で、各人、また個々人間において、お互いの理解について問いただしがあり、相互の理解を増やすように取り計らうとともに、お互いのちがいや対立を明らかにし、事実として正しいもの、まちがっているもの、正当なもの、不当なものを吟味検討し、合意可能などところを見つける努力をしなければならないだろう。

このような社会形成上の学習は、基本カテゴリーの吟味検討の学習として行われる。その事例が次の第2章で取り上げる「権力—社会に存在する権力とはいかなる存在か—」、「貨幣—人と人を結ぶ社会的関係としての媒体—」、「国土開発はどうあるべきか」という社会科授業である。

2.2. 信念を吟味検討する社会科授業

(1) 信念の社会形成上の役割と吟味検討する意義

われわれの社会はカテゴリーだけで形成されるわけではない。それは、個々人において行われる場合もあるし、集団、社会全体において行われる場合もある。また、個々人や社会がそれぞれ内面的に受け入れたり拒否したり、新たに作り出したりする場合もあろうし、外面的に行為や決定、制度やシステムとして受け入れたり拒否したり、また新たに作り直したりする場合もあろう。

このようなことを内面、外面の2つによって、整理することができる。

- a 個人の内面にもつ信念からの社会形成
- b 個人の外面として示す行為からの社会形成
- c 社会に内化する価値や規範からの社会形成
- d 社会に外化する制度やシステムからの社会形成

これらの側面のうち、第3章では、a個人の内面にもつ信念からの社会形成を取り上げ、その形成過程を究明し、歴史授業として構築し、われわれや子どもたちの信念を吟味検討し反省する授業を提示することにしたい。

信念は個人と社会を結びつける紐帯としてあり、社会の分離・統合という社会形成上、重要な役割を果たしている。このような信念の役割と機能に注目して、葛藤状況、あるいは混乱している信念を取り上げ、社会形成に寄与する学習を社会科において組織しようとするのである。

(2) 信念形成の方法

実際の日々の生活では、現実の社会の営みを自然なものとして受け入れ、肯定することで、社会を形成していることの方が多い。その方法こそが、信念からの社会の形成である。個々人が集団の成員として一般的な信念を受け入れ、「心の習慣」⁷⁾として共有しているというものである。自分が作り出した信念ではなく、社会の秩序として在る信念を受け入れることで、社会を自ずと形成しているのである。

われわれが主要に社会形成に関わっているこの方法に関して、反省化を試み、吟味検討する方法を学ぶことが、学習では必要であり、このような批判的な社会形成学習を実際に提示することが課題である。

わたしたちの社会、とくに生活は、われわれが事実に関する信念を共有することで、支えられている。この社会は民主主義社会である、一人一人は個人として独立しているという現実の社会に関する事実も、また、日本（国）は日本人（民族）の国である、昭和時代は戦前と戦後に分けられるという歴史に関する事実も、信念としてわれわれに共有され、常識化している。われわれはこのような事実を受け入れることで、現代の社会を支持し、形成している。

歴史学習も社会形成としての社会科の一環にあるという本研究の立場からすれば、このように「すでに在ったもの」、自然なものと同様に歴史を再度形成することこそが、歴史学習の課題である。

民主主義社会においても、人がいろいろな形で社会のそれぞれの側面を作り上げたとしても、その社会が一応作り上げられた途端に、一定の制度や秩序としてわれわれの前に現れる。こうなると、この制度や秩序を出来上がったものとして受け入れるしかない。社会は人が作ったものであるが、客観的な現実として立ち現れる。このような現象が「物象化」⁸⁾と呼ばれる。

物象化の一般的な事例としては、経済領域における貨幣や商品が挙げられるが、そのほか、政治領域における権力や国家、社会領域における家族や宗教もその事例である。いわゆる制度や秩序が社会において「自然なもの」、客観的なものとして在る、とわれわれが考えているものすべてがそうである。

意識的批判的な社会形成は、この物象化に抗することである。社会を作ることは、個人の内面における信念という側面と、外面における行為という側面から行われる。

物象化もこの2つの側面から行われている。信念も行為も物象化して、われわれ個人々人を押しつけ、「自然なもの」として常識化させている。社会に関係したこのようなものは、文化、制度、秩序、体系としてわれわれの前に現れる。地理や歴史もこのようなものの1つである。歴史の時代区分、各時代の特色、各事象や出来事やその名称、これらのものは作られたものであるが、われわれには「すでに在ったもの」、自然と同じようなものと考えられている。とくにこれらは往々にして「歴史の事実」と受け止められているときには、そうである。特定の立場、観点からある事象や出来事に名称を与え意義づけているし、いくつかの事象や出来事を選択しまとめて、一定の時代を構成し名称を与え、さらには特色まで示している。社会の中の文化、制度、体系と同様に、過去の事象や出来事は時間軸に即してまとめられると、日本史という歴史の体系、あるいは、世界史というそれに作り上げられている。

歴史学習も社会形成としての社会科の一環にあるという本研究の立場からすれば、このように「すでに在ったもの」、自然なものと同様に歴史を再度形成することこそが、歴史学習の課題である。

この課題に答えるためには、この物象化された社会秩序を再度、社会形成過程に置き直すことが必要であろう⁹⁾。この過程を歴史学習として組織することで、信念も納得するものに作り直されることができるのである。

(3) 信念形成指導のための条件

信念の（再）形成を指導するためには、少なくとも、次の3つの学習条件を必要としている。第1は、対象とする信念に対して疑いを持つ、問いかけること、第2は、対象とする信念を吟味検討するための枠組み、フレームワークを持つこと、第3は、吟味検討するときの規準となる妥当性を問うことである。

疑う＝問うこと 第1の条件となる、疑うことは、信念が当たり前、常識として多くの人々に前提化され、何ら吟味検討の対象にならないという信念の通常存在形態から、必要となることである。社会通念として在るものをそのまま学習させ、社会が個人に望ましいものとして付与する文化、制度、体系などに関する信念を形成させることは、社会の側からの「社会化」であり、一種の押しつけである。このような社会の側からの教授に対して、この押しつけられてくる信念に対して個人の側から疑うまなざしをもつことが必要である¹⁰⁾。それこそが、個人が学ぶ「学習」であろう。

疑うまなざしを持つと、この押しつけられてくる信念というものはどのようなものか、どんな働きや作用をするのか、また意義があるのかを問うことができるようになる。

フレームワークの活用 疑うだけでは、押しつけられてくる信念について分析したり、調べたりすることはできない。分析や検討を行うための道具が必要である。

当該の信念に関して、共有して持つことができる概念、信念が示している社会や歴史の事象や出来事などを検討し新たな枠組みで整理し吟味できるフレームワーク、分析枠組みがそれである。これらは、子どもたちが自然に見つけることもあるが、多くの場合は教師による指導、つまり、教授活動により投入され、それを子どもたちが利用活用して、当該の信念の問題点、構造などを解明する。

論拠の解明 信念が分析吟味されたとしても、それは、特定の立場や観点からの信念の再構成である。それをどう考えるのか、あるいは判断するのは残された問題である。これを解決するのが、先にも示したディスコースに関する条件、つまり、事実的充足と論拠的充足である。これらの充足条件を満たし上で、どれをより望ましいものかとわれわれが考え、相互の判断をふまえ、共同して、あるいは社会的にみて、妥当なものを選択する。さらには、それにもとづき、決定し行為する。

このような3つの条件をふまえて、信念が吟味検討されてゆくと、社会に関する信念が子どもたちによって新たに形成され、社会の中において新たな位置を持つものとなる。こうして、信念が社会の中でこれまでとはちがった機能をしはじめるたとき、個人によって社会が批判的に形成されたといえるのである。

社会形成としての歴史授業 このような歴史授業の事例として、日本史単元「戦前と戦後の断絶を疑う：1940年体制」、「改革は人々の暮らしにとってよいことか、悪いことか」、また、世界史単元「武力行使は許されるのか」を開発した。

たとえば、信念として、戦前と戦後は断絶している、日本は単一民族である、日本人は日本語を話す、民主主義はよい、人間は自由である（べきである）、国家は自衛権として武力を持ち行使できる、改革することはよいことだ、などがある。これらの信念は暗黙のうちに、受容されている。さらには、現在の社会科学学習においても、これらの信念が前提化されたり、事実として暗黙裏に学ばれている。

第3章の1と2では、戦前と戦後の連続性、改革の改善性という信念を取り上げ、疑い、

吟味検討し、その妥当性を調べ、相互に納得するものに変えることで、社会の形成の方法を子どもたちが手に入れるように保障することをめざす。3では、武力行使が許されるという信念に関して、世界史学習で吟味検討する授業を示すことにしたい。

たとえば、3の武力行使の授業開発においては、以下のような単元設定、授業構成に関して説明することができる¹¹⁾。

武力行使の信念を取り上げる理由の第1は、現在の状況である。つまり、対イラク戦争が準備・行使されたことを前にして、武力行使が必然と考えられたことに対して、疑問を持つようにすることである。第2は、歴史書や歴史教科書には多くの戦争、戦闘、戦いが出てきて、当たり前のように示されていることである。これは本当に、当たり前のことかと疑問を持ち、いつの時代の武力行使も何らかの理由、根拠があり、それにもとづいて吟味検討することができるものである。

教科書、資料集およびこれまでの歴史学習では、武力行使、戦争や戦いはすでに在ったものであり、そうしかならなかつた、当然、必然と考えられ、受け止められてきた。しかし、可能性としてはちがったものがありえたと考えると、ちがった受け止め方ができる。また、人が人を殺すことはいけないという原則を持っていると、戦争や戦いの場合には、どうして集団や国家が人を殺してもよいと判断できるのかという問いが生ずるだろう。

このようなちがった受け止め方ができ、疑問視することこそが、社会形成としての歴史学習では重要な役割となる。この疑問視の上に立って、これまでとはちがった分析枠組みを吟味検討のフレームワークとして活用し、さらにそれぞれの考えや主張の背後にある理由や根拠を知ることによって、自らの判断を合理的にし、相互の判断結果を比較検討し、相互に納得のゆくクラスでの判断を作り出すことができる。この過程は歴史に関わる信念の吟味検討であるが、社会を作り直す社会形成の過程でもある。

このような授業過程を作り出すことによって、その吟味検討では同一の条件、構造をもっており、その条件と構造が満たされたときに、信念は社会形成として機能することを明らかにしたい。

注

- 1) 拙稿「社会科は「生きる力」の何を分担するのか－社会形成力－」『現代教育科学』No.532、2001年1月号、拙稿「社会形成力の育成－市民教育としての社会科－」『社会科教育研究別冊 2000（平成12）年度研究年報』2001年、拙稿「社会科教育実践で育成すべき学力としての社会形成」溝上泰編『社会科教育実践学の構築』明治図書、2004、参照。
- 2) 拙稿「社会科は何をめざすべきか－社会的世界の合理的拡大－」『教育科学社会科教育』No.377、1993年5月号、拙稿「社会的探求者としての社会科教師」広島大学附属小学校学校教育研究会『学校教育』No.967、1998年2月号、拙稿「21世紀の学校教育における社会科と「総合的な学習の時間」」『小学校社会科（教科）学習が生きる総合的な学習の在り方』大阪書籍、2000。
- 3) 阿部斉『政治学入門』岩波書店、1996、vi頁。
- 4) 橋爪大三郎『橋爪大三郎の社会学講義』夏目書房、1995、48頁。
- 5) このような結合関係を記号論では「統辞」性と呼び、結合関係内ではカテゴリー－相互関

係において線条的な性格と近接的な性格を持っていること、また、別の結合関係との関係を「範列」性と呼び、カテゴリー群の関係においては等価的な性格と対立的な性格を持っていると指摘されている（池上嘉彦『記号論への招待』岩波新書、1984、146-147頁、参照）。

- 6) 拙稿「社会科教育実践で育成すべき学力としての社会形成」溝上泰編『社会科教育実践学の構築』、54頁、参照。
- 7) R.N.ベラー、ほか（島藺進、中村圭志訳）『心の習慣』みすず書房、1991。
- 8) 真木悠介『現代社会の存立構造』筑摩書房、1977、P.L.バーガー・T.ルックマン（山口節郎訳）『日常世界の構成』新曜社、1977、参照。「物象化」は、バーガー・ルックマンやパーソンズでは「制度化」とも呼ばれている（バーガー・ルックマン、前掲訳書、II部、T.パーソンズ（佐藤勉訳）『現代社会学体系 14 社会体系論』青木書店、1974、第II、VIII章、参照）。
- 9) 拙稿「市民社会科の構想」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティヴ』明治図書、2003、47-51頁、参照。
- 10) 「対抗社会化」や「対抗イデオロギー教育」（森分孝治「対抗イデオロギー教育」『教育科学社会科教育』No. 359、1992年1月号）はこの事態を広く主張しているものである。
- 11) 本研究報告書、第3部第3章3、参照。

第 2 章

現代社会の基本カテゴリーを学ぶ社会科単元の開発

1 社会科単元「権力 - 社会に存在する権力とはいかなるものか -」

研究協力者

角田 将士 土居 延匡 西村 弘治
平田 浩一 松本 佳子 三輪 玲子

1 単元「権力-社会に存在する権力とはいかなるものか-」の構造

1.1. 単元の目標と意義

子ども達を含め私たちが生活する現代社会には、様々な権力が存在している。学校の教師や会社の社長や大臣など様々なレベルで権力を持った人が存在している。それらの権力者は私たちが支配し拘束する存在である。これは権力に関する一般的イメージである。

しかし、私たちが支配し、拘束するのはこのように目に見える権力者だけではない。例えば、今日のような IT 社会では私たちは「パソコンが使えないと乗り遅れる」と感じ、パソコンを使えるように努力している。そして、事実パソコンが使えない人たちは就職などの点で不利益を被っている。このような関係は、明確な権力者が存在しないにも関わらず、「パソコンは使えるべき」という常識的な考えが創り出した IT 社会によって、無意図的に私たちが支配、拘束されている事例と言えよう。このような権力を振るう主体が明確ではなく、支配拘束の作用も明確でない権力を「不可視的権力」と呼ぶ¹⁾。一方で権力を振るう主体が明確で、支配拘束の作用も明確な権力を「可視的権力」と呼ぶ²⁾。私たちはこのように二種類の権力作用を受けながら生活している。

ではそのような権力がなぜ私たちが支配し拘束できるのか。可視的権力の場合、例えば会社の社長に逆らえば解雇されるため、社員たちは社長の指示に従うといったように、私たち自身がその権力作用を自覚し、それを承認し、受け入れているからである。一方で不可視的権力の場合、「パソコンは使えた方がよい」という考えが無意図的にしろ、権力として作用しているが、それはそのような考えを常識として私たち自身が受け入れているからである。つまり、権力とはそれが意図的に創り出された場合でも、無自覚的に創り出している場合でも、その拘束作用に対する承認によって支えられていると言える。

本単元は、以上のような権力についての見方³⁾を獲得させ、常識的な権力の見方を深化拡大させ、再構成させることを通して、現代社会を批判的に読み解くことのできる能力の育成することを意図したものである。

1.2. 単元の構造

(1) 単元計画

本単元は、導入、展開Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ、終結の5つの部分から構成されている。その計画は以下の通りである。

導入	一般的な権力像の明確化と権力関係とはどのようなものかという問いの提示
展開Ⅰ	校則とハンセン病患者の隔離政策を事例とした可視的権力についての探求
展開Ⅱ	デジタルデバインドと出生前診断を事例とした不可視的権力についての探求
展開Ⅲ	警察権力とジェンターを事例に、そこでの権力関係についての探求
終結	権力についての見方の再構成

導入部では、身近な権力について考えていく中で、社会に存在する権力とはいかなるものかという学習課題を把握させる。展開部では、可視的権力と不可視的権力という社会に存在する二つの権力関係について事例を用いて探求させる。展開Ⅰでは可視的権力について校則とハンセン病患者の隔離政策を事例として、展開Ⅱでは不可視的権力についてデジタルデバインドと出生前診断を事例として探求させる。続く展開Ⅲでは獲得した権力について見方を用いて、警察権力、ジェンターにおける権力関係について分析させる。終結部では学習のまとめとして権力についての見方を再構成させる。

(2) 単元の展開構造

導入部では、一般的な権力についてのイメージを明確化させ、それは権力者についての常識的なイメージにすぎず、そこにはどんな権力がどのようなにはたらいているのかといった問いには答えることができないことを確認する。そしてなぜ権力者は権力を行使することができるのか、なぜ私たちはそれに従うのか、といった一連の問いに答えるために、社会に存在する権力とはいかなるものであり、権力の主体と権力作用を受ける客体はいかなる関係になっているのかということについて疑問を抱かせる。

展開部は、その役割の上でⅠ・ⅡとⅢに分けることができる。展開Ⅰ・Ⅱでは、4つの権力の事例について吟味検討していく中で、権力には権力主体とその拘束作用が明確な可視的権力と、不明確な不可視的権力が存在することを理解させると同時に、社会に存在する様々な権力について「権力主体は何か」「権力作用を受ける客体は何か」「私たちはその権力作用を自覚し、承認しているか」「その権力は可視的か不可視的か」といった分析の方法を獲得させる。展開Ⅲでは、Ⅰ・Ⅱで獲得した権力についての見方及び分析方法を用いて、他の事例における権力について分析させる。

展開Ⅰでは、校則とハンセン病患者隔離政策における権力関係について吟味検討させる。校則における権力関係は、権力者としての教師または学校が校則を行使して、生徒の自由を制限するが、同時に校則の効力は生徒自身の了解と承認によって成り立っているという関係になっていることを理解させる。同様にハンセン病をめぐる権力関係は、権力者としての政府がハンセン病に関する各種の法律を行使してハンセン病患者の自由を制限するが、同時にそれは多くの非ハンセン病患者の承認とハンセン病患者自身の承認（本意ではあるが）に支えられているという関係になっていることを理解させる。そして、ここに見られる権力関係とは、権力を持つ主体と権力作用を受ける客体が明確なものであり、人々が

その権力作用を受け入れた上で意図的に創り出した可視的権力であることを理解させる。

展開Ⅱでは、デジタルデバイドと出生前診断における権力関係について吟味検討させる。IT機器の普及が、使えない人達に対する就職上での不利益や、使っている人達に対してもそれが不可欠な生活を余儀なくしているというデジタルデバイドをめぐる権力関係は、誰かが権力者として存在し、IT機器の使用を強制した結果ではなく、多くの人達が便利な生活を求めIT機器を使用するという行為によって支えられ、無意図的に創り出されたものであることを理解させる。同様に、出生前診断の普及が障害者の数を減少させ、その病気の治療技術向上の重要性を失わせることで、障害児の治療機会を奪うという権力関係は、誰かが権力者として存在し、障害児の治療機会を強制的に奪っているわけではなく、多くの人達が健康な子どもが欲しいという願いから出生前診断を行うという行為によって支えられ、無意図的に創り出されたものであることを理解させる。そして、ここに見られる権力関係とは、人々がその権力作用を意識しないままに、無意図的に創り出しているものであり、権力を持つ主体が不明確な不可視的権力であることを理解させる。

展開Ⅲでは、展開Ⅰ・Ⅱで獲得した権力についての見方及び分析方法を用いて、警察権力とジェンダーをめぐる権力関係について分析させる。そして、警察権力は私たちが社会の秩序を守るために意図的に創り出した可視的権力の事例であり、ジェンダーをめぐる権力関係とは、私たちが無意識に自分の性に求められる性役割を果たしていることが、意図しないところで性同一性障害を持つ人たちに苦痛を与え、外見を変えさせているといった、権力主体も不明確で、権力作用も無自覚な不可視的権力の事例であることを分析させる。

終結では、これまでの学習を踏まえ、権力とは意図的であれ、無意図的であれ、その拘束作用に対する承認によって支えられているということを確認し、権力についての常識的な見方を再構成させる。

2 単元「権力-社会に存在する権力とはいかなるものか-」の展開

2.1. 主題：権力-社会に存在する権力とはいかなるものか-

2.2. 学習目標

(1) 権力について以下の諸概念を理解し、社会に存在する様々な権力を読み解くことができる。

- ① 権力とは人々の行為や思考を拘束・規定する作用である。
- ② 権力には、可視的権力と不可視的権力がある。
- ③ 可視的権力とは、権力を持つ主体と権力作用を受ける客体が明確なものであり、人々がその権力作用を受け入れた上で意図的に創り出したものである。例えば、校則やハンセン病をめぐる権力関係に見て取れる。
 - ・校則における権力関係は、権力者としての教師または学校が校則を行使して、生徒の自由を制限するが、同時に校則の効力は生徒自身の了解と承認によって成り立っているという関係になっている。
 - ・ハンセン病をめぐる権力関係は、権力者としての政府がハンセン病に関する各種の法律を行使してハンセン病患者の自由を制限するが、同時にそれは多くの非ハンセン病患者の承認とハンセン病患者自身の承認（不本意ではあるが）に支えられてい

るという関係になっている。

- ④ 不可視的権力とは、人々がその権力作用を意識しないままに、無意図的に創り出しているものであり、権力を持つ主体が不明確なものである。例えば、デジタルデバイスや出生前診断の普及をめぐる権力関係に見て取れる。
- ・IT 機器の普及は、使えない人達に対する就職上での不利益や、使っている人達に対してもそれが不可欠な生活を余儀なくしているという意味で権力作用を生み出している。しかし、それは誰かが権力者として存在し、IT 機器の使用を強制した結果ではなく、多くの人達が便利な生活を求め IT 機器を使用するという行為によって支えられ、無意図的に創り出されたものである。
 - ・出生前診断の普及は、障害者の数を減少させ、その病気の治療技術向上の重要性を失わせることで、障害児の治療機会を奪うという意味で権力作用を生み出している。しかし、それは誰かが権力者として存在し、障害児の治療機会を強制的に奪っているわけではなく、多くの人達が健康な子どもが欲しいという願いから出生前診断を行うという行為によって支えられ、無意図的に創り出されたものである。
- ⑤ 権力は、意図的であれ、無意図的であれ、その拘束作用に対する承認によって支えられている。
- (2) 権力についての諸概念を獲得し、社会に存在する様々な権力を読み解いていく過程の中で以下の能力を習得する。
- ① 事実の背後にあって、事実を生起させている複雑な因果関係を読み取ることができる能力。
 - ② 資料から必要な情報を読み取り、それらの情報を整理することができる能力。
- (3) 権力についての諸概念を獲得し、社会に存在する様々な権力を読み解いていく過程の中で以下の態度を身に付ける。
- ① 現代社会を批判的に見直すことができる。

2.3. 単元の全体構造：中学校社会科公民的分野・高等学校公民科

パート		事例		主な発問	獲得させたい知識	時間 配当
導入	学習課題の把握	子どもの身近な権力 (会社の社長・大臣)		○「権力」とはどのようなイメージか。 ◎社会に存在する権力とはどのようなものか。	○権力者は人々を支配と拘束する存在である。	一時間
展開 I	事例による課題の探求 1	可視的権力	日常レベル	校則	○なぜ校則は生徒の自由を制限することができるのか。 ○生徒自身が校則を了解・承認しているから。	

			非日常レベル	ハンセン病患者の隔離政策	○なぜ政府はハンセン病患者を隔離することができたのか。	○隔離政策は当時の多くの人々がハンセン病患者は隔離されるべきだという考えと、ハンセン病患者自身の承認に支えられていたから。	一時間
展開Ⅱ	事例による課題の探求2	不可視的権力	日常レベル	デジタルデバイド	○なぜパソコンをはじめとするIT機器を使えない人達は不利益を被っているのか。	○多くの人達のパソコンを使うという行為がITブームを創りだし、結果的に使えない人達に不利益をもたらしたから。	一時間
			非日常レベル	出生前診断	○なぜ障害児の治療の機会は奪われるのか。	○出生前に胎児の先天異常を調べる技術が開発、実施されると、障害を持つ子どもの数が減り、結果的に治療法研究が活発ではなくなるため。	一時間
展開Ⅲ	3 事例による課題の探求	警察権力		ジェンダー	○それぞれの事例における権力とはどのようなものか。 ・権力主体は何か。 ・権力作用を受ける客体は何か。 ・私たちはその権力作用を自覚し、承認しているか。 ・その権力は可視的か不可視的か。	省略	
		ジェンダー					
終結	学習のまとめ				◎社会に存在する権力とはどのようなものか。	◎権力とは人々の行動や思考を拘束・規定している作用であり、それは私たちがその作用を承認し、意図して創り出している場合もあれば、その作用を自覚しないまま無自覚的に創り出している場合もある。いずれにしても権力は、その拘束作用に対する承認によって支えられている。	一時間

【註】

- 1) このことについては、杉田 敦「権力論」『AERA Mook 政治学がわかる。』朝日新聞社、1996、を参考にした。
- 2) 同上。
- 3) 本單元における権力の見方については以下の文献を参考にした。
 - ・杉田 敦「権力論」『AERA Mook 政治学がわかる。』朝日新聞社、1996。
 - ・杉田 敦『権力』岩波書店、2000。
 - ・橋爪大三郎『言語派社会学の原理』洋泉社、2000。

2.4. 単元の展開

パート	教師の指示・発問	教授・学習活動	資料	生徒に獲得させたい知識
導入部 学習課題の把握	○「権力」という言葉にどのようなイメージを持っているか。また、権力者といえは、どのような人たちを想像するか。会社の社長、大臣の場合を考えてみよう。	T：発問する。 P：答える。		・独裁者、大臣、国会議員、先生、社長・・・。
	・例えば、一般の会社で社長に逆らった社員はどうなるか。	T：発問する。 P：答える。		・くびになる。給料を減らされる。左遷される。出世できない・・・など。
	・社長に賛同的な社員はどうなるか。	T：発問する。 P：答える。		・昇給される。高いポストが与えられる。出世できる・・・など。
	・このような会社の中で社員は社長に対してどのような態度をとることが一般的か。	T：発問する。 P：答える。		・社長の指示には従わなければならない。社長の意思は優先される。
	・社員と社長の関係はどのような関係だと言えるか。	T：発問する。 P：答える。		・社員は社長に拘束され、支配されている。
	・この関係において権力というものはどこにどのようにはたらいているか。	T：発問する。 P：答える。		・よくわからない。
	・次に、大臣に逆らった官僚はどうなるのか。	T：発問する。 P：答える。		・例えば大臣に逆らった事務次官は更迭された・・・など。
	・大臣に賛同的な官僚はどうなるのか。	T：発問する。 P：答える。		・高いポストが与えられる・・・など。
	・このような関係の中で官僚は大臣に対してどのような態度をとることが一般的か。	T：発問する。 P：答える。		・官僚は職務上の上司である大臣の指示には従わなければならない。大臣の意思は優先される。
	・官僚と大臣の関係はどのような関係だと言えるか。	T：発問する。 P：答える。		・官僚は大臣に拘束され、支配されている。
・この関係において権力というものはどこにどのようにはたらいているか。	T：発問する。 P：答える。		・よくわからない。	
◎社会に存在する権力とは、どのようなものか。	T：発問する。			

<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">展開Ⅰ・① 『事例による課題の探求過程Ⅰ』</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・次の資料は、校則によって丸刈りにさせられるのは違憲であるとして熊本県の玉東中学校の生徒が訴えた裁判の判決である。どのようなことが書かれているか。 	<p>T:資料を提示して発問する。 P:答える。 T:説明する。</p>	1	<ul style="list-style-type: none"> ・「児童生徒は、国や公共団体の権力に服すべき、「特別」権力関係にある」。
	<ul style="list-style-type: none"> ・「権力関係にある」と書かれているが、その権力関係とはどのようなものか。 	<p>T:発問する。</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> ・その関係は誰と誰の関係か。 	<p>T:発問する。 P:答える。 T:説明する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・学校あるいは教師と生徒の関係。
	<ul style="list-style-type: none"> ・この関係の中で誰が権力をもったもの(権力者)と考えられているのか。 	<p>T:発問する。 P:答える。 T:説明する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・先生、校則。
	<ul style="list-style-type: none"> ・この訴訟を起こした生徒は権力者によってどのように拘束されるのか。 	<p>T:発問する。 P:答える。 T:説明する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・校則にしたがって丸刈りを強要される。
	<p>○教師と生徒の間において校則を通して権力がはたらいていると考えられるが、それらと生徒の間において権力が働くのか、その時の権力とはどのようなものか。</p>	<p>T:発問する。</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> ・具体的に校則とはどのようなものか。 	<p>T:資料を提示して発問する。 P:答える。 T:説明する。</p>	2	<ul style="list-style-type: none"> ・その学校の生徒が学校生活において守るべき規則が成文化されているもの。
	<ul style="list-style-type: none"> ・校則違反するとどうなるか。 	<p>T:資料を提示して発問する。 P:答える。 T:説明する。</p>	3	<ul style="list-style-type: none"> ・怒られる。強制的に従わせられる。先生に丸刈りにされる。 ・教師、校長、(親)
	<ul style="list-style-type: none"> ・罰則を行使する、もしくは校則によって生徒を拘束する人は誰か。 	<p>T:発問する。 P:答える。 T:説明する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・生徒はその学校に入学するときに学校の規則に合意したものとみなされるから。
	<ul style="list-style-type: none"> ・どうして教師や校長が罰則を行使することができるのか。 	<p>T:発問する。 P:答える。 T:説明する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・校則とは、成文化された規則(権力)で、生徒を直接拘束するものである。
<ul style="list-style-type: none"> ・校則とはどのようなものか。 	<p>T:発問する。 P:答える。 T:説明する。</p>			
<ul style="list-style-type: none"> ・しかし何度も違反したり、教師のいないところでは違反する生徒もいる。本当に校則が生徒を拘束していると言えるか。 	<p>T:発問する。 P:答える。 T:説明する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・言えない。わからない。 	

<p>・隔離されていた患者はどのような生活を送ってきたか。</p>	<p>T：資料を提示して発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>	<p>7 8</p>	<p>・らい予防法等に従って、療養所からの外出は基本的に認められない、就業できる職が限られている、所内の規律に従う義務がある（やぶった場合罰則が科せられる）、など拘束の多い生活を送っていた。また、らい予防法には退所規定はなく、ハンセン病患者は一生を療養所内で送ると想定されていた。</p>
<p>・この場合、政府とハンセン病患者は、どのような関係か。</p>	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>		<p>・国の政策がハンセン病患者の生活する場を規定しているという意味で、権力を行使する主体が政府、行使される客体がハンセン病患者であるという関係である。</p>
<p>○政府は、なぜハンセン病患者を隔離し、彼らの人権を侵害するともとれるような生活の規定を行い得たのだろうか。</p>	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>	<p>9 10</p>	<p>・ハンセン病が感染症である以上仕方がなかったのではないかと。 ・「癩予防ニ関スル件」という法律があったから。</p>
<p>○「癩予防ニ関スル件」が制定された1907年には、すでにハンセン病の感染力はきわめて弱いということがわかっており、医学的には隔離は不必要であった。それでも長い間隔離が行われたのはなぜなのだろうか。</p>	<p>T：発問する。</p>		
<p>・政府がハンセン病患者を隔離するという権力をもちえたのはなぜか。</p>	<p>T：発問する。</p>		
<p>・そもそも、ハンセン病患者の隔離はなぜ行われるようになったのだろうか。</p>	<p>T：資料を提示して発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>	<p>11 12</p>	<p>・1873年、ハンセンによって「らい菌」が発見され、それまで遺伝病と思われていたハンセン病が感染症であるという情報が日本にもたらされた。この「うつる」ということと、患者の外見上の特徴（手足・鼻・耳などの変形、機能障害、眉毛・頭髮が抜けるなど）とによって、社会がこの疾病を忌避するようになったため。また、1899年以降、自由に日本国内を旅行・居住できるようになった欧米人から、神社・仏閣の門前で物乞いをするハンセン病患者の姿が非難されるようになり、街頭から彼らの姿を一掃することを考える必要があったため。</p>
<p>・政府の隔離によって、人々の間にはハンセン病に対する誤った認識が広まったが、それはどのようなことか。</p>	<p>T：資料を提示して発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>		<p>・ハンセン病は、それまで政府が隔離を行ったコレラなどの感染力の強い病気と同じように、「国が隔離をするくらい危険で恐ろしいもの」として認識されてしまった。ハンセン病の患者の家を徹底的に消毒したことが、誤解や差別意識に拍車をかけた。</p>

<ul style="list-style-type: none"> ・いつも校則を守っている人は、校則だったらどんな校則でも守るのか。 	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・守らない。守りたくないが我慢して守る。先生のみで見ているところだけ守る。
<ul style="list-style-type: none"> ・どのような校則ならば生徒はいつも守るだろうか。 	<p>T：資料を提示して発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>	4	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒自身で決定し作成したもの。また既存のものであっても、生徒の理解と合意（了解と承認）に基づくものであればよい。
<p>○先生や校則と生徒の間にどうして権力が働くのか、その時の権力とはどのようなものか。</p>	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>		<p>○校則とは、成文化された規則であり、生徒を直接拘束するものである。その拘束力は、生徒の了解と承認に基づくものでなければ、発揮されない。 【図1】</p>

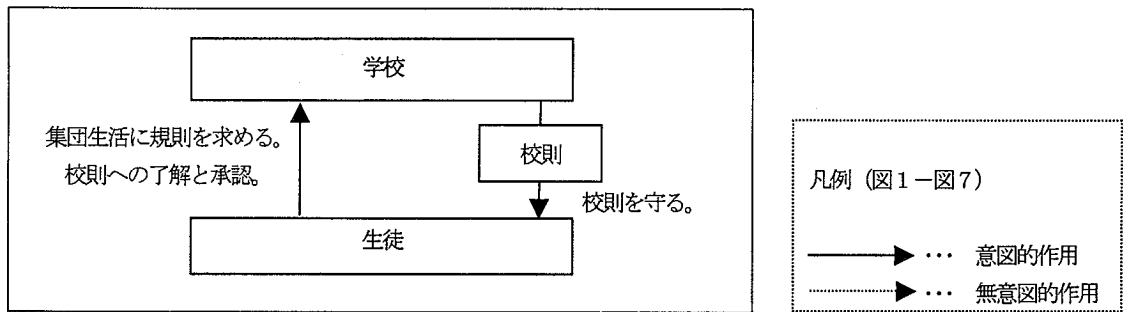


図1：校則における権力関係

<ul style="list-style-type: none"> ・この場合の権力作用とはどのようなものか。 	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・権力者である教師または学校が、校則という成文化された規則にしたがって生徒の自由を制限し、生徒はそれに従う。
<ul style="list-style-type: none"> ・この場合の権力関係とはどのようなものといえるか。 	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・教師または学校は校則を行使し生徒の自由を制限するが、同時にその効力は生徒自身の了解と承認によって支えられているという関係になっている。
<p>・2001年5月11日に熊本地方裁判所が『らい予防法』違憲国家賠償請求訴訟の判決が下された。その内容はどのようなものであったか。</p>	<p>T：資料を提示して発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>	5	<ul style="list-style-type: none"> ・ハンセン病（昔はらい病と称されていた）患者に対する国家政策は憲法違反であったと断罪した。
<ul style="list-style-type: none"> ・ハンセン病とはどのような病気か。 	<p>T：資料を提示して発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>	6	<ul style="list-style-type: none"> ・らい菌の感染によって起こる慢性の感染症で、主として末梢神経と皮膚がおかされる病気。以前は「らい病」と呼ばれていた。
<ul style="list-style-type: none"> ・ハンセン病患者に対して行われた国家の政策とはどのようなものか。 	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・ハンセン病の感染を防ぐという目的を掲げハンセン病患者の生活の場を国が設置した国立療養所内に限定した政策。この隔離政策は、1907年制定の「癩子防二関スル件」、それを改正した「癩子防法」、1953年に成立した「らい予防法」（1996年廃止）に支えられ、明治時代から90年間続いた。

<p>・ハンセン病患者の側は、隔離についてどのように受け止めたのだろうか。</p>	<p>T：資料を提示して発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>	<p>9 11 12</p> <p>・療養所への連行は強制的なものであったとして反感を持つ人、脱走する人もいたが、多くの人は隔離生活をやむを得ないものとしてとらえられていた。それは、ハンセン病にかかると、近所の人、親類、時には家族からも偏見のまなざしを受け、一般の社会生活を追われる人が多かつたためである。また、ハンセン病を治療する機関は国立療養所に限られていたということもそれを促したと言える。</p>
<p>・ハンセン病患者を隔離するという政策を支えていたものは何だったのか。</p>	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>	<p>○それは、ハンセン病に対する誤った認識や、差別・偏見によって人々の間にあった、「患者は隔離すべきである。患者が自由を剥奪された生活を送らねばならないのもやむをえない。」という風潮である。国家が実際に隔離政策を行うことで、その風潮はますます強まった。その結果、ハンセン病患者自身も療養所に入り、隔離された生活を送らざるをえない状況にあった。</p>
<p>○政府はどうしてハンセン病患者の人権を奪うことができたのか。そこにはどのような権力が働いていたのだろうか。</p>	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>	<p>○人々の間に患者は隔離すべきであるという風潮があったため、政府はその承認の下に権力を振るい患者を隔離することができた。ここで働いている権力は、権力を生み出す作用と、権力を行使される側の受け入れ（不本意であっても）とがあって成り立つという構造を持っていた。このようにそれがどのような作用を及ぼすかを承知した上で生み出される権力を可視的権力という。【図2】</p>

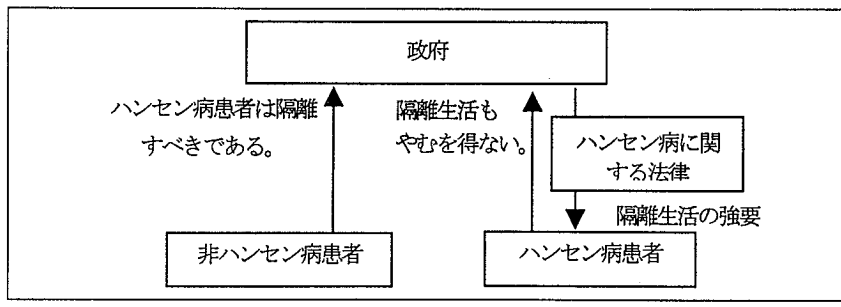


図2：ハンセン病患者の隔離政策における権力関係

<p>・この場合の権力作用とはどのようなものか。</p>	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>	<p>・政府という権力者が法律を行使することでハンセン病患者に対して、隔離生活を強要しその自由を制限した。またハンセン病患者もそれに従った。</p>
<p>・この場合の権力関係とはどのようなものといえるか。</p>	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>	<p>・政府は法律を行使しハンセン病患者の自由を制限するが、同時にそれは多くの非ハンセン病患者の承認とハンセン病患者自身の承認（不本意ではあるが）に支えられているという関係になっている。</p>

<ul style="list-style-type: none"> ・「アビバ」のCMを見て読み取れることはなにか。 ・なぜ、CMの主人公はパソコンが使えるようになろうとしているのか。 ・どうして、CMの主人公のように、パソコンを使えない人が不利益をこうむるのか。 ・このようなパソコンをめぐる状況は権力作用といえるのか。 ・では誰かがパソコンをはじめとするIT機器を使用するように命令しているか。 ・何がIT機器をめぐる権力作用を生み出しているのか。 OIT機器をめぐる権力作用を考えてみよう。 ・近年パソコンをはじめとするIT機器が普及してきているが、その結果どのような状況が生まれているか。 ・このような状況は、CMの主人公のようにパソコンやインターネットを使えない人にとって、具体的にどのような不利益があるのか。 ・このようにパソコンなどのIT機器を使えない人が不利益をこうむっている状況を何と呼ぶか。また、どのように定義されるか。 	<ul style="list-style-type: none"> T：資料を提示して発問する。 P：答える。 T：説明する。 T：発問する。 P：答える。 T：説明する。 T：発問する。 P：答える。 T：説明する。 T：発問する。 P：答える。 T：説明する。 T：発問する。 P：答える。 T：説明する。 T：発問する。 P：答える。 T：説明する。 T：発問する。 T：発問する。 P：答える。 T：説明する。 T：発問する。 T：資料を提示して発問する。 P：答える。 T：説明する。 T：発問する。 P：答える。 T：説明する。 	<p>13</p> <p>14 15 16 17</p> <p>18</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・パソコンを使えない主人公(ガッツ石松)は必死でパソコンが使えるように努力している。 ・パソコンを使えないと家族に馬鹿にされたり、失業中なので再就職の機会を得るためにも必要だから。 ・パソコンやインターネットが使えることがあたりまえの時代だから... ・パソコンを使えない人達にとってみれば、就職の機会などに必要なために、パソコンの習得を強要されている。このような状況は、人々を拘束する作用という権力と言える。 ・そのような命令はない。 ・特定の人物・集団が、パソコンの習得を強要しているわけではないので、権力主体が明確であり、その拘束作用への承認で成り立っていた展開1での権力像では説明できない。 ・インターネットによって瞬時に世界各地の情報を獲得できるようになった。 ・インターネットショッピングなど生活が便利になった・・・など。 ・インターネットを使って情報を受け取りにくくなると言える。 ・例えば、ハローワークなどで再就職の先を見つける際にもパソコンが使えると有利になる。 ・今日の学生の就職活動はリクナビに代表されるようにパソコンなしでは事実上不可能と言ってよいし、入社試験をネットで実施する企業も現れた。またIT機器使用の可否が昇進やリストラの要因になっていたりする。 ・デジタルデバイドという。 ・情報ネットワークへのアクセスを「もつ」「もたない」ことが原因となって生じる経済格差などの諸問題を一般的に「デジタルデバイド」と言う。
---	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> ・このようなデジタルデバイドの背景にあるものはなにか。 	<p>T：資料を提示して発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>	<p>19</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・近年のIT機器の普及に伴うITブームが大きな要因としてある。そしてそれに乗り遅れた人々にデジタルデバイドは生じたと言える。
<ul style="list-style-type: none"> ・どのような人が、ITブームを作ったのだろうか。 	<p>T：資料を提示して発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>	<p>20 21</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・一般的に、中高年層よりも若年層になるほど、ネット利用率が高くなる。また、高学歴層と呼ばれる人達ほどネット利用率が高いという特徴がある。つまり、若年層で高学歴層の人たちがITブームを作ったといえる。
<ul style="list-style-type: none"> ・なぜ、この人たちは、IT機器を用い、このようなブームを作ったのだろうか。 	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・彼らは、仕事上の利便性や生活の快適さを求めてIT機器を用いたのだと思う。
<ul style="list-style-type: none"> ・このようなITブームを作った人たちに、デジタルデバイドを生じさせた責任があるのだろうか。 	<p>T：発問する。 P：予想する。 T：説明する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・そうではない。一人ひとり自分の仕事や生活の快適さを求めて、IT機器を利用しただけで、ITブームを生じさせようとか、使えない人を抑圧しようと企図したわけではなかった。
<ul style="list-style-type: none"> ・IT機器の普及した社会において直接不利益をこうむって人たちは、どのような権力作用を受けているのか。 	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・IT機器を使えない人はデジタルデバイドという名の不利益をこうむり、IT機器を使わざるを得ないようになっている。
<ul style="list-style-type: none"> ・また、IT機器を使っている人たちも権力によって拘束されているか。 	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・一方、IT機器を使う人にとっても、IT機器の不可欠な生活をおくことを余儀なくされているという点で拘束を受けている。
<ul style="list-style-type: none"> ・IT機器を使えない人も使える人も、この権力作用に気づいているか。 	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・IT機器を使えない人も使える人も、「パソコンを使えることはいいことだ」とみんな思っているので、このような権力作用に気づいてはいない。
<ul style="list-style-type: none"> ・それでは、デジタルデバイドを生み出した主体は誰か。 	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・私たち一人ひとりが便利な生活を求めて、IT機器を使用するというのがITブームを創り出し、結果的に意図しないところでデジタルデバイドを生み出すことになった。つまりデジタルデバイドは、私たち自身がその権力作用を自覚しないまま創り出してしまったものであるという構造を持っており、誰かが権力を振るっているというものではない。

<p>○IT機器をめぐる権力構造とはいかなるものか。展開1で見た権力像とどこが異なっているか。</p>	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>	<p>○デジタルデバイドにおける権力構造は、展開1で見たように特定の人物や集団が権力主体となっているわけではなく、IT機器を使用するという人々の行為によって無意図的に創り出されたものであり、無自覚なまま権力作用が生じているというものである。このように権力を振るう主体が不明確な権力を不可視的権力と呼び、それに対して展開1で見たような権力主体が明確なものを可視的権力と呼ぶ。【図3】</p>
---	---------------------------------------	--

展開Ⅱ・① 「事例による課題の探求過程②」

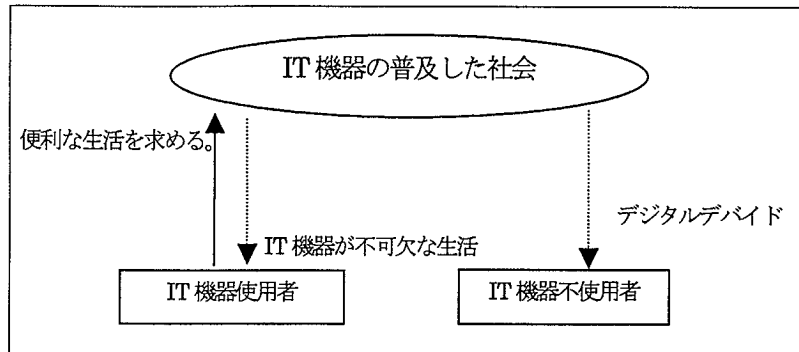


図3：ITブームが創り出す権力関係

<p>・この場合の権力作用とはどのようなものか。</p> <p>・この場合の権力関係とはどのようなものといえるか。</p>	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p> <p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>	<p>・IT機器の普及した社会ではそれを使えない人達が不利益を被っている。またIT機器を使っている人達もそれが不可欠な生活を余儀なくされるという意味で拘束されている。しかし、誰かが権力者として存在し、IT機器の使用を強制しているわけではない。</p> <p>・今日IT機器を使えない人達は不利益をこうむっているが、それは誰かが意図的にそうしようとしたのではなく、多くの人達が便利な生活を求めIT機器を使用するという行為によって支えられているという関係になっている。</p>
---	---	--

展開Ⅱ・② 「事例による課題の探求過程②」

<p>・資料にはどのようなことが書いてあるか。出生前診断とはどのようなものか。</p> <p>・なぜ出生前診断が行われるのか</p> <p>・出生前診断は何をもたらしたか</p>	<p>T：資料を提示して発問する。 P：答える。 T：説明する。</p> <p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p> <p>T：資料を提示して発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>	<p>22</p> <p>・胎児がどんな病気や障害を持っているかを調べる診断技術。妊婦の血液中のAFTという物質を測定することによって、胎児の二分脊椎症や水頭症などの障害の有無を出産前に調べるもの。</p> <p>・胎児の生理的、病的状態を判断し、妊婦や胎児の体を守り、胎児が生まれてから重い病気にならないように予防するため。</p> <p>・健康な子どもを望む人が多いため。</p> <p>23</p> <p>・胎児に障害がないとわかって安心する妊婦がいる一方、胎児に障害があることがわかり中絶する人も増えた。</p>
---	---	--

<ul style="list-style-type: none"> ・障害をもった胎児を中絶する妊婦が増えたことによってどのようなことが起きつつあるか。 ・出生前診断に関わった人たちは、そのことが、障害をもつ人たちに不利益をもたらすことになることを意図していただろうか。 ・しかし、現実には、出生前診断を行うことが、障害をもつ人たちに不利益をこうむらせている。このような状況は権力作用が働いているといえるのか。 ・何が障害者に不利益をこうむらせているのか。誰かがそれを命令しているか。 <p>○出生前診断の普及した社会における権力構造とはどのようなものか。展開Ⅰの権力像とどこが違うのか。</p>	<p>T：資料を提示して発問する。 P：答える。 T：説明する。</p> <p>T：資料を提示して発問する。 P：答える。 T：説明する。</p> <p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p> <p>T：資料を提示して発問する。 P：答える。 T：説明する。</p> <p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>	<p>24</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相対的に障害児の数が減少することによって、障害を持つ人を治療する医者や医療機関が減り、障害者は治療の機会が減少するという不利益をこうむっている。また障害をもつ人たちは人間ではないといった優性思想に基づく障害者排除の風潮が強まる危険性がある。 <p>25</p> <ul style="list-style-type: none"> ・そうではない。胎児の病気の早期発見・治療を目的として出生前診断を行ったのであり、障害をもつ人たちに不利益をもたらすために行ったものではなかった。 ・障害をもつ人たちが治療機会を奪われ、また排除される危険性があるという点で権力作用が働いていると言える。 <p>26</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人々の健康な子どもを出産したいという願いが、出生前診断を普及させ、結果的に意図しないところで、障害者に不利益をこうむらせている。しかし誰かがそれを命令しているわけではない。 <p>○出生前診断の普及における権力作用は、私たち自身がその権力作用を自覚しないまま創り出したものであるという構造を持っており、誰かが権力を振るっているというものではない。これも不可視的な権力の例である。【図4】</p>
---	--	--

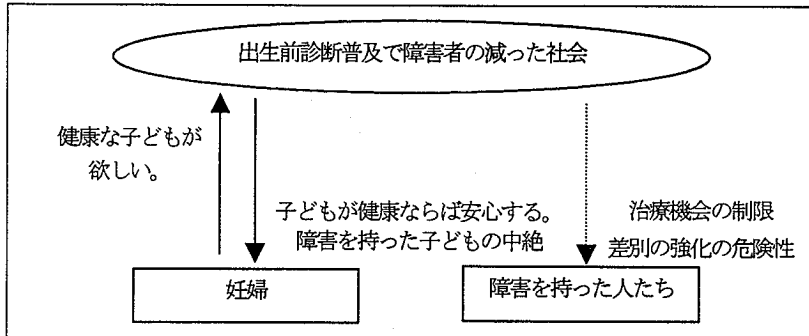


図4：出生前診断の普及が創り出す権力関係

<ul style="list-style-type: none"> ・この場合の権力作用とはどのようなものか。 ・この場合の権力関係とはどのようなものといえるか。 	<p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p> <p>T：発問する。 P：答える。 T：説明する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・出生前診断が普及し障害者の数が減っていくと障害を持って生まれてきた子どもが治療の機会を奪われるという不利益をこうむることになる。しかし、誰かが権力者として存在し、障害児を抑圧しろと命令しているわけではない。 ・障害児の治療機械の制限という権力作用は誰かが意図したものではなく、出生前診断の普及の影にある多くの人が健康な子どもを生みたいという願いによって支えられているという関係になっている。
--	---	---

○それぞれの事例における権力とはどのようなものか。	T：発問する。		
○罪を犯した者が逮捕され身体を拘束されるとき、そこにはどのような権力が働いているか。 ・権力主体は何か。 ・権力作用を受ける客体は何か。 ・私たちはその権力作用を自覚し、承認しているか。 ・その権力は可視的か不可視的か。	T：発問する。 P：考える。	27 28 29 30	○私たちは社会の秩序を守るために警察という権力を意図的に創り出している。それゆえ権力主体である警察は客体である犯罪者の身体を拘束できるし、このような権力作用を私たちは承認している。つまり、これは可視的権力の例である。 【図5】

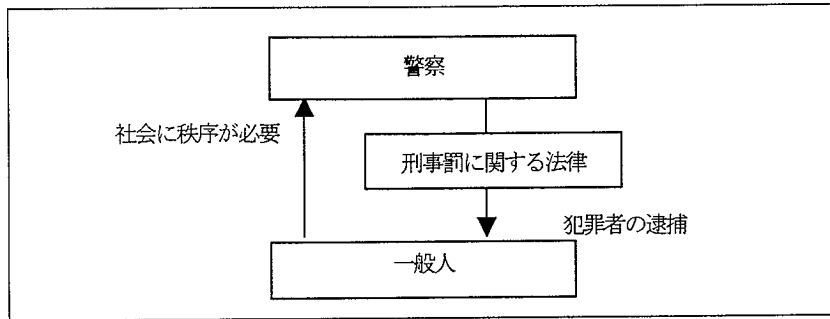


図5：警察権力における権力関係

○性同一性障害が自認する性に求められる性役割を果たす時、そこにはどのような権力が働いているか。 ・権力主体は何か。 ・権力作用を受ける客体は何か。 ・私たちはその権力作用を自覚し、承認しているか。 ・その権力は可視的か不可視的か。	T：発問する。 P：考える。	31 32 33 34 35 36	○私たちが無意識に自分の性に求められる性役割を果たしていることが、意図しないところで性同一性障害を持つ人たちに苦痛を与え、外見を変えさせる要因となっている。ここには権力主体が不明確で、権力作用に無自覚であるという不可視的権力が働いている。 【図6】
---	-------------------	-------------------------	---

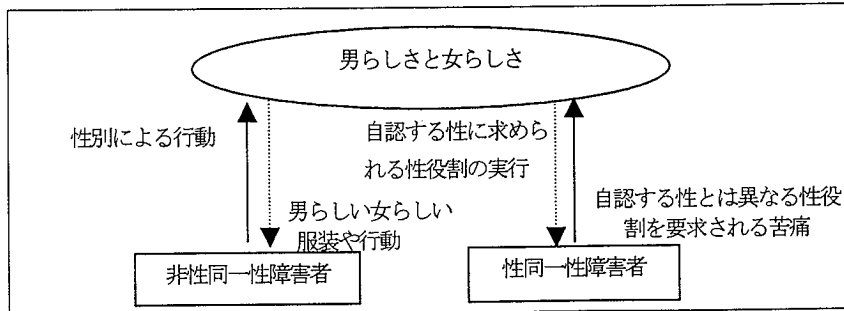


図6：ジェンダーにおける権力関係

◎社会に存在する権力とはどのようなものか。	T：発問する。 P：答える。		◎権力とは人々の行動や思考を拘束・規定している作用であり、それは私たちがその作用を承認し、意図して創り出している場合もあれば、その作用を自覚しないうまま無自覚的に創り出している場合もある。いずれその拘束作用に対する承認によって支えられている。 【図7】
-----------------------	-------------------	--	--

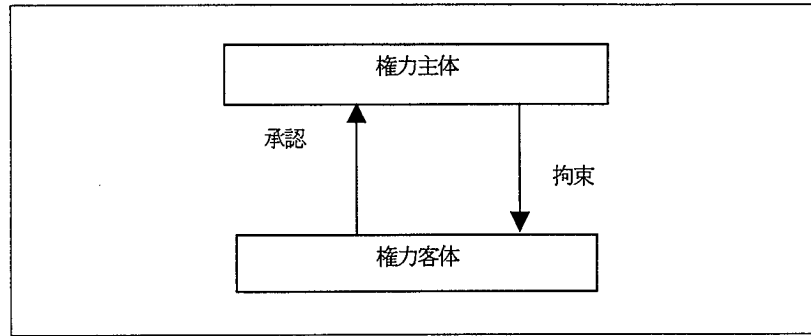


図7：社会に存在する権力関係

<p>・導入での会社の社長の事例において、なぜ社長は社員を拘束、支配することができるのか。</p>	<p>T：発問する。 P：答える。</p>	<p>・社員が社長を社長として認め、その権力作用を承認しているからこそ、社長は社員に対して権力を持つことができる。</p>
<p>・また大臣の事例において、なぜ大臣は官僚を拘束支配することができるのか。</p>	<p>T：発問する。 P：答える。</p>	<p>・官僚が大臣を大臣として認め、その権力作用を承認しているからこそ、大臣は官僚に対して権力を持つことができる。</p>

【授業資料】

- 「丸刈り強制，違憲訴訟－56.12.15 訴訟－」『新しい学校論2 中学生にとって「生徒心得」とは何か』明治図書，1984，pp.61-63，より抜粋。
- 「生徒心得－A 中学校の場合－」『新しい学校論2 中学生にとって「生徒心得」とは何か』明治図書，1984，pp.9-19，より抜粋。
- 「校則違反の罰則規定の例」坂本秀夫『こんな校則あんな拘束』朝日新聞社，1992，p.19，pp.128-129，より抜粋。
- 「生徒が作成した校則の例」坂本秀夫『生徒規則マニュアル』ぎょうせい，1987，pp.207-210，より抜粋。
- 「ハンセン病国家賠償訴訟とは」熊本日日新聞社 Web ページ (<http://kumamichi.com/feature/hansen/yougo/01.html>) より。
- 「ハンセン病療養所分布図」ハンセン病と人権を考える会編『ハンセン病と人権』開放出版社，2001，pp.94-95，より抜粋。
- 「らい予防法抜粋」ハンセン病と人権を考える会編『ハンセン病と人権』開放出版社，2001，pp.42-43，より抜粋。
- 「ハンセン病患者の手記」梶 雄二『知らなかったあなたへ』ポプラ社，2001，pp.118-122，より抜粋。
- 「ハンセン病の人が強制隔離された理由1」ハンセン病と人権を考える会『ハンセン病と人権』解放出版社，2000，pp.44-45，より抜粋。
- 「ハンセン病の人が強制隔離された理由2」ハンセン病と人権を考える会『ハンセン病と人権』解放出版社，2000，pp.34-35，より抜粋。
- 「ハンセン病患者に関わる施設の消毒」ハンセン病と人権を考える会『ハンセン病と人権』解放出版社，2000，p.69，より抜粋。
- 「ハンセン病裁判における原告の意見陳述」原告団・弁護団・支援する会主催 Web ページ「ハンセン病裁判 これまでとこれから」(<http://www03.u-page.so-net.ne.jp/ca2/nanva50/koutoubenron71.html>) より。
- 「アビバのCM」
- 「ハローワークインターネットサービス」ハローワーク Web ページ (<http://www.hellowork.go.jp/>) より。
- 「リクナビキャリア」リクナビキャリア Web ページ (http://career2.recruitnavi.com/rnc/docs/cp_s00010.jsp?_u=1017412543958-1347836085721916624) より。
- 「入社試験ネットでの新聞記事」朝日新聞 2002年3月11日付 より抜粋。
- 「パソコン使えない人と年収200万円の差」Web ページ (<http://cnet.sphere.ne.jp/Enterprise/News/2002/Item/020315-6i.html>) より
- 「デジタルデバイドの定義」外務省 Web ページ (<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/it/dd.html>) より。
- 「わが国におけるインターネット普及率の推移」情報通信総合研究所 Web ページ (http://www.icr.co.jp/info/press_i.html) より。
- 「性・年代別インターネット利用率の経年変化」木村忠正『デジタルデバイスとは何か』岩波書店，2001，p.37，より抜粋。
- 「教育歴によるインターネット利用率・意向率の違い」木村忠正『デジタルデバイスとは何か』岩波書店，2001，p.27，より抜粋。

22. 「出世前診断とは何か」 Web ページ (<http://homepage1.nifty.com/jkmp/kana/ninpi/np-5etc3.htm>) より。
23. 25. 26. 「出生前診断の目的・出生前診断後の妊婦の対応」
毎日新聞社 Web ページ <http://www.mainichi.co.jp/eye/feature/details/science/kami/05/02.html>) より。
24. 「出生前診断のもたらしたもの」 毎日新聞 Web ページ (<http://www.mainichi.co.jp/eye/feature/details/science/kami/05/01.html>)
より。
27. 人逮捕を報ずる最近の新聞記事
28. 「被疑者の身柄拘束に関する制度の概要」 Web ページ (<http://www.npa.go.jp/ryuchi/seido1.html>) より。
29. 「基本的人権の保護と逮捕の要件」「日本国憲法」より引用。
30. 「警察の役割」「警察法」より引用。
31. 「性同一性障害の概要と事例」(『性同一性障害』という言葉を知っていますか?、「克仁くんは、19歳で花梨さんになった」藤原和博・宮台真司『人生の教科書[ルール]』筑摩書房, 1999, pp.18-22, より抜粋。)
32. 「性転換手術の新聞記事」(「性同一性障害の男性患者の手術承認 岡山大適応判定委」毎日新聞 2000年8月21日付, 「国内2施設目の手術行われる 岡山大病院」毎日新聞, 2001年1月30日付 より抜粋。)
33. 「『男らしさ』『女らしさ』を強調するトランスジェンダー」 Web ページ (<http://ww3.enjoy.ne.jp/~akirain/jyenda>About.htm>) より。
34. 「性別の判断基準のあいまいさ」 Web ページ (<http://www4.justnet.ne.jp/~r.miyazaki/Essey018.htm>) より。
35. 「『女らしさ』という壁」 Web ページ (<http://www.pref.nara.jp/seisyonen/shuchou/sakubun11.html>) より。
36. 「ジェンダーの事例：男女の色分け」 Web ページ (<http://village.infoweb.ne.jp/~tsrev164/eschool/005.color.htm>) より。

【参考文献】

- ・ 沖浦和光・徳永進編『ハンセン病』岩波書店, 2001.
- ・ 木村忠正『デジタルデバインドとは何か』岩波書店, 2001.
- ・ 坂本秀夫『こんな校則あんな拘束』朝日新聞社, 1992.
- ・ 佐藤孝道『出生前診断』有斐閣, 1999.
- ・ 杉田 敦「権力論」『AERA Mook 政治学がわかる。』朝日新聞社, 1996.
- ・ 杉田 敦『権力』岩波書店, 2000.
- ・ 笹 雄二『知らなかったあなたへ』ポプラ社, 2001.
- ・ 橋爪大三郎『言語派社会学の原理』洋泉社, 2000.
- ・ ハンセン病と人権を考える会『ハンセン病と人権』解放出版社, 2000.

2 社会科単元「貨幣とは何か―人と人との社会的関係を結ぶ媒体―」

研究協力者

渡部 竜也 竹中 伸夫 藤本 将人
釜本 健司 武知 秀樹

1 単元「貨幣とは何か―人と人との社会的関係を結ぶ媒体―」の構造

1.1. 単元の目標と意義

普段子どもたちは、何気なくお小遣いなどで貨幣を獲得し、それを使って欲しい商品を購入している。したがって、子どもたちは生まれた時から貨幣経済の社会に置かれていると言え、そうした子どもたちにとっては、貨幣が商品と交換できることや、貨幣が経済活動の媒介役となっていることなどは、もはや自明のことと言えるであろう。

しかし、このような社会の中で子どもたちは、「貨幣とは、我々が商品を購入する時に交換するものである」と当然のように考え、これに疑いを抱かないあまりに、貨幣が持つ見えない権力、目立たない他の機能にほとんど気付いていないのではなかろうか。子どもにとって貨幣とは、そういった疑問すら投げかけることがないほど当たり前存在し、商品を購入する際に活用される物としてのみ定着しているのである。

そもそも貨幣は、成立そのものが権力によるものである。現行の通貨の原価は、本来大変に安い。その物自体に希少性や効用性が低いため、商品としての価値が低いのである。その商品としての価値が低いものを、政府が法律を通すことによって価値創造をし、それに付与して、原価の何百倍の価値をもつ通貨（貨幣）として成立させているのである。つまり政府の権力によって、その存在（有効性）が保証されているのだ。こうした通貨（貨幣）は、一般に、経済活動を支える媒介役（価値交換機能）、商品価値、労働価値の尺度（価値尺度機能）、将来に備えての価値の保存（価値蓄積機能）として活用されているとされている。しかしそれだけではない。貨幣は、持つ者と持たざる者とをランク分けをする、つまり人間関係の価値尺度としてすら利用されている。我々は貨幣を蓄財するだけで、他者に権力作用を働かせることすらできるのである。このような社会に住む我々は、日夜貨幣獲得のために生き、より多くの貨幣を獲得したものを勝利者とする貨幣獲得ゲーム社会（＝資本主義社会）を形成している。時には貨幣を獲得するために、したくもない犯罪や売春などをする者さえ存在する。本来、物々交換の非効率性を解消し、効率的な経済活動を展開するために経済活動の媒介役として「利用するため」に、商品価値の低い紙切れに権力を与えることで、人間が生み出した貨幣は、現在、経済活動を超え、我々の社会的関係を示す指標となり、社会生活の基盤を構成する要素となって我々を支配するまでになった。その結果、我々は本来紙切れに過ぎないはずの貨幣に「振り回されて」生活しているのである。

本単元は、以上のような貨幣についてのみ方を子どもたちに獲得させ、常識的な貨幣へのみ方を深化拡大させ、再構成させることを通して、現代社会を批判的に読み解くことのできる能力の育成をすることを意図したものである。

1.2. 単元の構造

(1) 単元計画

本単元は、導入、展開1、展開2、展開3、展開4、終結の6つのパートから構成されている。その計画は以下の通りである。

- 導入 一般的な貨幣像の明確化と、貨幣の持つ機能とはどのようなものかという問いの提示
- 展開1 貨幣が商品と交換できるのはなぜか、貨幣の交換機能を生み出す管理通貨制度についての探求
- 展開2 貨幣が商品や労働の価値尺度となるのはなぜか、貨幣の価値尺度機能についての探求
- 展開3 金持ちでも貨幣を蓄財しようとするのはなぜか、貨幣の蓄財機能と蓄財の有効性についての探求
- 展開4 貨幣が蓄財されると、価値表象機能が発生するが、この価値表象機能は何か、貨幣の価値表象機能についての探求
- 終結 貨幣についてのみ方の再構成

導入部では、貨幣が持つ有効性（利用価値）について問い、子どもたちの「貨幣は商品と交換できるので有効である（利用価値がある）」とした一般的な貨幣像を明確化し、そのみ方が貨幣のみ方としては浅いものであることを指摘し、貨幣が持つ機能、有効性とはいかなるものかという学習課題を把握させる。展開部では、貨幣が持つ3つの機能、「交換機能」「価値尺度機能」「蓄財機能」について、事例を通して探求させる。さらにこれらの機能が、「価値表象機能」という新たな機能を生み出し、人間関係の尺度として貨幣が利用される社会が形成されていることを認識させ、貨幣が社会的関係の媒介となっていることを子どもたちに気付かせる。終結部では学習のまとめとして、貨幣の持つ機能についてまとめ、これらの機能が貨幣獲得競争を生み出し、我々は貨幣に翻弄されていることなどを理解させる。また、交換機能を超えた貨幣の有効性とは何かをまとめることで、子どもたちの貨幣像を再構成させる。

(2) 単元の展開構造

導入部では、前述したように、貨幣が持つ有効性（利用価値）について問い、子どもたちの「貨幣は商品と交換できるので有効である」とした常識的な貨幣像を明確化させる。そしてそのみ方が貨幣のみ方としては浅いものであることを指摘し、貨幣が持つ機能、有効性とはいかなるものかという学習課題を把握させる。

展開部は、そうした貨幣が持つ機能、有効性がいかなるものであるのかを調べるために、貨幣にまつわる日常の疑問を子どもたちに投げかける。その疑問を解決すべく子どもたちは探求活動を、ここでは営むことになる。

展開1では「貨幣が商品と交換できるのはなぜか」といった疑問を子どもに投げかける。子どもたちはこの疑問に答えるために、貨幣の「交換機能」を生み出す管理通貨制度を学習する。展開1はさらに細かく3つのパートからなり、最初のパートで管理通貨制度の仕組みを学習する。ここでは生徒は、本来紙切れに過ぎない紙幣は、政府が法律を通すことで価値を創造し、それを付与することで、原価の何百倍もの価値を紙幣が持つようになること、そしてその価値は、政府が偽札の取り締まりや、通貨価値の維持安定を政府が保証

することで、人々から信頼を勝ち得て維持されていることなどを学習することになる。次のパートでは、管理通貨制度の問題点を学習する。具体的には、ロシアの通貨危機や、日本敗北による香港での日本軍票の無効化などの事例を通して、国家が通貨価値の安定を維持できなかつたり、政府自身が崩壊したりしたとき、国民による政府への信頼が失われ、管理通貨制度自体も崩壊する、ということを確認する。最後のパートでは、管理通貨制度が成立した背景・理由を学習する。ここで子どもたちは、管理通貨制度が20世紀に入って成立した新しい制度であることを知る。また、これ以前の貨幣とこれ以後の貨幣とでは、貨幣の材質や、政府が貨幣量の管理を自由にできるのか否かなどの点で違いがあることを子どもたちは知り、こうした管理通貨制度が生み出された背景には、経済活動が活発になり、それに見合うだけの貨幣量が必要になったことや、より経済発展を推し進めるため、経済混乱の原因となる急激なインフレ、デフレを防ぐため貨幣価値の管理を政府が積極的に進める必要性が生まれたことなどがあることを学習する。そしてこの3つのパートを通して、貨幣が商品と交換できるのには、管理通貨制度が存在するからであり、政府は経済発展を進めるためにこの制度を導入し、また国民の政府への信頼関係が失われればこの制度は崩壊することを子どもたちは学習するのである。

展開2では、貨幣が労働や商品の価値尺度となるのはなぜなのか、とした疑問に答えることで、貨幣の「価値尺度機能」を学習する。そして人々が貨幣を価値尺度として利用しているからであることを学習する。

展開3では、貨幣が蓄財されるのはなぜなのか、とした疑問に答えることで、貨幣蓄財の有効性を学ぶ。展開3は細かくは2つのパートからなる。前半は、広島県のある町で起こった老夫婦によるコンビニ強盗の事件を通して、貨幣を持たない者が貨幣の蓄財をする理由を明らかにする。そして貨幣を持っていないと、生活必需品の獲得すらできなくなるためであることを明らかにする。後半は、前半のことを踏まえ、なぜ貨幣を持つ者も更なる貨幣の蓄財をするのかを、元阪神監督夫人の脱税事件などを通して問う。ここで子どもたちは、貨幣はそれを持つ者は持たない者を雇い、労働関係を結ぶ権利を有するようになることを知り、貨幣は、商品と交換できるという有効性だけでなく、ただ蓄財しておくだけで社会的な地位を維持できる効力があることを学習する。またこのことが、貨幣獲得競争を生み、資本主義社会の基盤が形成されることを理解する。

展開4では、貨幣を持つだけで社会的地位が高く見なされるようになると、貨幣には「価値表象機能」という新たな機能が生まれ、人間関係の尺度として貨幣が利用される社会が形成されていることを認識させ、貨幣が社会的関係の媒介となっていることを子どもたちに気付かせる。ここでは具体的に、会社や学校での役職と給与の関係が取り上げられ、社長や校長は給料を多くもらうことで、その地位の威厳を保証し、教師や社員はその反対となるといった事例が取り上げられる。

終結部では、これまでの学習を踏まえて、①貨幣の交換機能は管理通貨制度によって保証されていること。②貨幣には、商品の交換機能だけでなく、異質なものの価値を測る尺度として利用できたり、蓄財するだけで社会的な地位を持つことができたりするといった有効性があること。③貨幣を持つだけで社会的な地位が高くなるようになったので、逆に社会的地位の権威付けとして貨幣が利用され、社会的関係の媒介の役目を持つようになったこと。④これらの機能の有効性から、貨幣の獲得競争を生み、我々はそれに巻き込まれていること、などがまとめられ、これまでの「貨幣＝交換機能の有効性」とした常識的一般的な貨幣像を再構成させる。

2 単元「貨幣とは何か一人と人との社会的関係を結ぶ媒体」の展開

2.1. 主題：貨幣とは何か一人と人との社会的関係を結ぶ媒体

2.2. 学習目標

(1) 貨幣の交換機能について理解する。

- ①現代において貨幣の交換を可能にしているのが、管理通貨制度であることを知る。
- ②現代社会においては、管理通貨による価値創出のシステムに基づき、本来なら不等価交換であるはずの紙幣と物品との交換を等価交換としてみなしているという、貨幣の交換機能における実態を理解する。
- ③ルーブルの暴落や軍事手票の無効化といった過去の紙幣の事例を手がかりに、政府への信用という不確実な価値創出システムを持つ管理通貨制度がはらむ危険性（価値の暴落の可能性・紙幣の不換性）を理解し、現代の貨幣制度を批判的に吟味する。
- ④過去の貨幣制度の変遷過程とそれぞれの貨幣制度の特徴や問題点について理解することで、従前の制度においては保有する鉱物の量によって貨幣の絶対量が制限されるため、経済が活発化した近代以降、管理通貨制度が成立した、ということ把握する。

(2) 貨幣の価値尺度機能について理解する。

- ①貨幣は物品や労働力の価値という本来なら不可視的な物をあらわすことが出来るということ（貨幣の価値尺度機能）について理解する。
- ②現代社会においては、貨幣の価値尺度機能によって異質なものの価値を値段という指標によってあらわすことが可能となっているため、貨幣による価値の比較が可能となることを理解する。

(3) 貨幣の蓄財機能について理解する。

- ①貨幣は物品との交換機能を有するものであるため、保存の困難な食料品や必需品のかわりに蓄積しておくことで、物品を蓄積しておくのと類似した効果が発生するという事、すなわち、貨幣による価値の蓄積機能について理解する。
- ②現代社会においては、貨幣の蓄積は物品の保有と同様の効果をもたらすため、貨幣の保有の有無が生活水準に大きく影響し、その結果人々は貨幣の獲得に奔走するという実態を意識する。またこのことが、資本主義社会の基盤を生み出すことを理解する。
- ③現代社会においては、貨幣の蓄積は物品の保有と同様の効果をもたらすため、貨幣を持たざるものは、貨幣を持つものに労働力を提供することで合法的に貨幣を獲得しようとする。その結果、貨幣を持つものは貨幣を持たないものを、雇用によって支配することにつながるという実態を意識する。

(4) 貨幣の価値表象機能について理解する。

- ①会社や裁判官の給料格差を事例として、貨幣（給与）の多少が社会的地位や権力の上下を示す指標となっている実態を理解する。

(5) 現代において貨幣は、物の価値や価格を示すとともに、人と人との関係を示すものとなっていることを理解する。また、このことが貨幣獲得競争を社会に生みだし、本来交換手段として道具として発明された貨幣に我々は翻弄されていることを理解する。

2.3. 単元の全体構造: 中学校社会科公民的分野・高等学校公民科

パート		事例	主な発問	習得される知識	配当時間	
導入	問題提起		<p>○なぜ我々は貨幣を欲するのか。</p> <p>○貨幣の有効性（利用価値）は、物との交換だけにあるのか？</p> <p>◎貨幣は、社会においてどのような有効性があるのだろうか？貨幣は現代社会において、どのような働きをしているのだろうか？</p>	<p>○自分の必要とする物と交換することが出来るから。</p>	一時間	
		管理通貨制度の仕組み	<p>原価約 20 円の一万円札</p>	<p>○なぜ貨幣を使うと、欲しい商品を購入することが出来るのだろうか？</p> <p>○わずかな原価の紙切れを、どのようにして「紙幣」として流通させているのだろうか？</p>		<p>○管理通貨制度 本来紙切れと商品の交換という「不等価交換」をしているのに、それを「等価交換」しているかのような気にさせてしまう現代社会の貨幣制度。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・法律による価値の付与 ・貨幣の量の調整による、貨幣価値の維持・管理
展開 1	貨幣の交換機能	管理通貨制度の問題点	<p>ルーブルの価値の急落</p> <p>敗戦による軍事手票（戦地の貨幣）の価値の失墜</p>	<p>○管理通貨制度のもとで、政府が貨幣の価値の安定を保証できない場合は、どのようなことがおきるのだろうか？</p>	<p>○貨幣そのものに物質としての価値がない管理通貨制度においては、政府が貨幣価値の安定を保障できない場合、政府や政府が発行する貨幣への信頼が失われ、その交換機能が失われてしまう。</p>	一時間
		管理通貨制度成立の理由	<p>正徳小判</p> <p>幕末の金流出</p> <p>ヨーロッパの価格革命</p>	<p>○日本において管理通貨制度はいつから始まったのか？</p> <p>○管理通貨制度は従来の制度にはない機能を政府に与えたがそれは何か。</p> <p>○なぜ現代に入って、管理通貨制度が生まれたのか？</p>	<p>○20 世紀に入ってから。</p> <p>○金銀の保有量に関係なく政府が貨幣価値の管理をできる機能。</p> <p>①現代社会は経済活動が大変に活発になった。従前の制度では、貨幣の絶対量が限定され、その経済活動に見合うだけの貨幣量をまかなえず、持続的な経済発展に障害となる。</p> <p>②現代社会は海外交易も盛んである。従前の制度では海外への金銀の急激な流出が国内経済を混乱することも時にあり、金銀の保有に関係ない貨幣価値の管理が必要となった。</p>	

展開2	貨幣の価値尺度機能	セーターの値段 バイト料	○貨幣は価値尺度という働きをするが、それはどういった働きなのか？ ○貨幣にこのような機能が備わっているのはなぜだろうか？	○物品や労働力の価値という本来なら不可視的な物までもあらわすことができる。 ○人々が、貨幣を、すべてのものの価値を示す尺度として利用しているから。	
展開3	貨幣の蓄財機能 貨幣を持つ者が蓄財する理由	広島県のコンビニ強盗 元阪神監督夫人の脱税事件	○貨幣を持たない人は、なぜ罪まで犯して貨幣の獲得・蓄財をしようとするのか。 ○貨幣を持つ人も、なぜ時には罪を犯してまで、貨幣の蓄財をしようとするのか。 ○貨幣を蓄財した者は社会的地位が高いと人々に認知されるようになると、多くの人々はどのような行動に出るのだろうか。	○貨幣が無ければ、様々な生活必需品を購入することさえ出来ないから。 ○貨幣の獲得競争を展開する資本主義社会においては、貨幣を多く蓄財することで、社会的地位をも獲得できるという有効性が発生するから。 ○何とかして貨幣を獲得しようとするようになり、貨幣を一番多く獲得したものが勝利者となる貨幣獲得ゲームが生まれる。	一時間
展開4	貨幣の価値表象機能	会社(学校)の役職の違いと給与の格差 ゴルフの賞金王制度	○人々が貨幣を蓄財するようになると、貨幣には新たに価値表象機能というものが生まれてくる。それは何か？	○貨幣は、その多少で役職のランク付けを示したり、人間の社会的地位の権威付けするために使われるようになる。つまり貨幣は人間関係の価値尺度として活用される。⇒貨幣の表象機能	
終結	学習のまとめ		○貨幣は、社会においてどのような有効性があるのだろうか？貨幣は現代社会において、どのような働きをしているのだろうか？	○貨幣は、政府が法制化を通して数百倍の価値を付与し、その価値の維持安定を保証することで人々はその貨幣の付与された価値を認知する。こうして価値を持った貨幣は、商品の交換だけでなく、貨幣を使わず貯蔵することでも社会的地位を獲得することができるなどの有効性を持つ。資本主義社会において重要な役割を持った貨幣は、地位の権威付けをする際に利用されるようになり、商品の価値や労働の価値の尺度を越え、人間関係の尺度としても機能するようになる。これらの機能があるため、人々は貨幣獲得競争を始め、貨幣に翻弄されるようになる。	一時間

2.4. 単元「貨幣とは何か—人と人の社会的関係を結ぶ媒体—」

パート	主な発問	教授・学習過程	資料	習得させたい知識
導入 問題提起	<p>○普段我々は貨幣をどのように使っているのか。</p> <p>○物（セーターやスカート）を買う時、我々は貨幣をどのように使っているのか。</p> <p>○我々は一万円のもの（セーターやスカート）を買うために、お金をどのようにして手に入れるのか。</p> <p>○なぜ我々は貨幣を欲し、手に入れようとするのだろうか。</p> <p>○貨幣は、物と交換できるという点のみ有効性（利用価値）があるのだろうか。貨幣には他に機能はないのだろうか。</p> <p>MQ 貨幣は社会においてどのような有効性を持つのだろうか。貨幣は現代社会においてどのような働きをしているのだろうか。</p>	<p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p>		<p>・物を買うときに使う。</p> <p>・物を売るとき使う。</p> <p>・相手に感謝の意を示す時に使う（など）。</p> <p>・欲しい物を貨幣と交換することで手に入れる。</p> <p>・アルバイト（仕事）。</p> <p>・物を売る。</p> <p>・親にねだる。</p> <p>・強盗をして奪う。</p> <p>・(例) 貨幣は、社会において欲しい商品を手に入れることができるものであり、その点の有効性（利用価値）から我々は貨幣を欲するのではないか。</p> <p>・(例) 貨幣には他に「価値尺度機能」「価値蓄財機能」などがあるが、これらの機能が、どのような有効性を貨幣にもたらずのかはわからない。</p>
展開 1	<p>◎なぜ貨幣を使うと、我々は欲しい商品が手に入るのだろうか。貨幣そのものに商品的な価値があるのだろうか。</p> <p>○貨幣の材質には価値があるのか。一万円札の原価（材料費＋人件費）はいくらか。他の紙幣はどうか。</p> <p>○私たちは一万円分の商品価値のある物（例えばセーターや</p>	<p>T：発問する</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p>	<p>①</p> <p>②</p>	<p>・(例) わからない。</p> <p>・一万円札は、一枚約 20 円（22.2 円）で作成できてしまう。</p> <p>【他の紙幣の場合】</p> <p>・五千円札＝20.7 円・二千円札＝16.2 円・千円札＝ 14.5 円（上は財務省印刷局から日本銀行に引き渡される時の値段）</p> <p>※なお、硬貨の場合は、公表されていない。</p> <p>これらのことから、貨幣、特に紙幣は、材料そのものに商品としての価値はないと言える。</p> <p>・我々が一万円札を使って 1 万円のセーターやスカートを購入する場合、9980</p>

スカート)を購入するとき一万円札を使うが、この貨幣と商品の交換は、両者の商品価値の観点から見れば、どのような状態であると説明できるだろうか。

◎なぜ人々は本来わずか20円の価値しかない紙きれを、500倍もの価値があるものと見なすのだろうか。これを明らかにするため、現在の貨幣制度を見てみよう。

○紙幣や硬貨を発行しているところはどこか。

○日本銀行はわずかな原価の紙きれをどのようにして「紙幣」に仕立てるのか。

○日本銀行は、法制化して価値を付与した紙幣や硬貨の価値を維持安定するために、どのようなことをしているか。

○なぜこのようなことをするのか。

T: 発問する
S: 答える

T: 発問する
S: 答える

T: 資料を提示して発問する
S: 答える
T: 説明する。

T: 発問する
S: 答える
T: 説明する

T: 発問する
S: 答える
T: 説明する

円分の余分な価値が紙きれ(一万円札)にあると見なして活用している。我々は、本来商品価値のない物(原価約20円の紙)と商品(1万円のセーターやスカート)を交換するという「不等価交換」をしているのである。しかし現制度に即して貨幣使用者はそれを「等価交換」しているつもりになっている。つまり原価20円の紙に対し、実際の500倍の付加価値がこの交換に発生していることになる。

・(例) わからない。

・日本銀行。

・わずかな原価の紙切れを紙幣と見なすことを法制化して国民に納得させている。

⇒国家は、法律(日本銀行法、貨幣の単位及び貨幣の発行等に関する法律)を通して物質に価値を付与し、貨幣に仕立てる。9980円分の価値を国家が創造し、これを原価20円の紙に付与して一万円札は成り立っている。(貨幣法制説)

⑤ ①貨幣の量を調整することで、貨幣価値を一定に保つようになっている。

具体的には、現在一万円札でセーターやスカート1着買える価値があるとして、大量に一万円札を作れば将来的に一万円札の価値が落ち、セーターやスカートが1着も買えなくなる。こうしたことを防ぐため通貨量を管理して、価値の永続化を図る。

⑥ ②通貨量を維持管理するため、貨幣発行権を日本銀行が独占し、それ以外の人間が札を偽造しないように、デザインを複雑にしたり、貨幣偽造者には重い罪を課したりしている。

・国民に原価がわずかな紙きれを紙幣として付与した価値が、普遍的永続的に維持、循環することを保障することで、その紙幣への信頼を国民に持たせるため。

	<p>○日本銀行がとるこうした貨幣発行制度を何というか。</p> <p>○管理通貨制度の下で発行される、金との交換を保障しない紙幣のことを何と言うか。</p> <p>○管理通貨制度は、紙きれや鉱物以外の物でも貨幣にすることが可能だろうか。</p> <p>◎なぜ我々は本来原価が安いはずの物質を貨幣として使い（例えば原価 20 円の紙切れを一万円札として使い）、それと交換に、数百倍の商品価値のある物（例えば1万円相当のセーターやスカート）を手に入れることができるのか。</p>	<p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える T：説明する</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・管理通貨制度。 ・不換紙幣。 <p>・法制化すれば貨幣としての機能を持つ のだから、理屈上はどのような物質でも 可能である。 ⇒ただ現在は、持ち運びの利便性などから、紙や鉱物のみ利用されるのが一般的 である。</p> <p>・政府は法律を通して原価 20 円程度の 紙切れである一万円札を、1万円の価値 であると権威付けし、管理通貨制度の下 その価値の維持安定をはかる。国民はこ の制度の下に価値の安定が保障される ので、その価値に疑念を抱かなくなり、 本来原価 20 円の紙切れを一万円札と認 知するようになる。そして物質的に 500 倍の価値のある1万円相当のセーターや スカートを一万円札と交換しても、国民 は売る方も買う方も「等価交換」してい る感覚となる。 ⇒政府は商品としてはほとんど価値の ない物質に法律を通して付加価値をつ け権威付けし、その価値の維持安定をは かる（管理通貨制度）。国民はこの制度 の下に価値の安定が保障されるので、そ の価値に疑念を抱かなくなり、本来価値 のない物質を、その数百倍の価値を持つ 貨幣と認知するようになる。そして物質 的に数百倍の価値のある商品と貨幣を 交換する際、国民は売る方も買う方も 「等価交換」をしているような感覚とな る。こうして貨幣は、「好きなものを手 に入れることができる道具」と広く人々 に認識されるようになり、経済活動の基 盤として広く活用されることになる。</p>
	<p>○例えば我々は 1000 円のクッキー、200 円のりんご、55 円のハンバーガーを、貨幣を使って購入する行為を説明すると、どうなるか。</p>	<p>T：発問する S：答える</p>	<p>・我々は 1000 円相当のクッキーと千円札とは同じ価値のものを交換しているという「等価交換」をしている気になっている。しかし実際は、原価という観点からこの交換行為を見ると、千円札は原価がわずか約15円であり、「不等価交換」となっている。政府は商品としてはほとんど価値のない紙に法律を通して付加</p>

展開 1 貨幣の交換機能の分析

1・2 管理通貨制度の問題点

		<p>価値をつけ権威付けし、千円札とする。国民はこの制度の下に価値の安定が保障されるので、その価値に疑念を抱かなくなり、紙を 1000 円の価値と認知ようになる。そして物質的に数十倍の価値のあるクッキーと千円札を交換する際、国民は売る方も買う方も「等価交換」をしているような感覚となる。</p>
<p>◎管理通貨制度下で、政府が貨幣の価値の安定を保証できない場合は、どのようなことが起きるのだろうか。</p> <p>○管理通貨制度下で、政府が貨幣の価値の安定を維持できなかった事例として、ソ連崩壊直後のロシアの貨幣に起こった出来事がある。ソ連崩壊直後、ロシアの貨幣にはどのようなことが起きたのか。</p>	<p>T：発問する</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える T：説明する</p>	<p>・(例) わからない。</p> <p>⑦</p> <p>・ロシアでは政府がルーブルの価値の維持を国民に保障できず、ルーブルの切り下げを強行した。ロシアは極度のインフレに見舞われ、これによりロシア国民は、自国貨幣の価値の永続性、普遍性が神話であることを知り、ロシア政府へ不信を抱き、より貨幣価値の永続性、普遍性を保障してくれる外国政府の貨幣（外貨：例えば米ドル）獲得に奔走することになった。このことが一層ルーブルの貨幣価値を下げ、インフレを悪化させた。 ⇒政府は貨幣価値を安定させるという国民の信頼に政府が応えることができなければ、その政府の発行した貨幣は見向きもされない。</p>
<p>○管理通貨制度下で、政府が貨幣の価値の安定を維持できない事例として他に日本の軍票が香港で引き起こした事件がある。この事件はどのようなものだったのでしょうか。</p>	<p>T：資料を提示して発問する S：答える T：説明する</p>	<p>⑧ ⑨</p> <p>・香港の商人に対して日本は太平洋戦争中に軍票（日本軍が戦地で発行した貨幣）で支払いをすることが多かった。この軍票は「日本銀行券」と交換ができることが明記されていた。しかし太平洋戦争が終了し、日本軍が解体した直後の 1945 年 9 月に大蔵省は軍票の機能停止を急遽発表し、一夜にして軍票は紙切れとなった。香港の商人は怒り、戦後何度も裁判を起こしたが、未だに彼らは勝っていないため、軍票は紙切れのままである。</p> <p>価値を政府が保証できなくなるので、貨幣は交換機能を失い、紙切れとなる。 ⇒いくら政府（日本軍）が貨幣価値の安定をはかっているとしても、その政府（日本軍）がなくなると紙切れになる。</p> <p>①政府が貨幣価値の安定維持に失敗す</p>
<p>◎管理通貨制度下で、政府が貨幣</p>	<p>T：発問する</p>	

展開 1 貨幣の交換機能の分析	1・2 管理通貨制度の問題点	<p>幣の価値の安定を維持できない場合はどのようなことが起きるのか。</p> <p>○日本銀行が管理通貨制度の下でとる価値安定の政策は十分に上手く言っているのか。</p> <p>○このため政府はどのような対策をとっているか。それはなぜか。</p>	<p>S：答える T：説明する</p> <p>T：発問する S：答える T：資料を提示して説明する</p> <p>T：発問する S：答える T：資料を使って説明する</p>	<p>れば、貨幣への国民の信頼は消え、貨幣は貨幣としての機能を失い、ただの鉱物や紙切れに見なされる。</p> <p>②政府が貨幣価値の安定維持に成功していても、その政府が転覆すれば、貨幣価値を政府が保証できなくなるので、貨幣は交換機能を失い、紙切れとなる。</p> <p>⑩ ⑪ ⑫ ⑥</p> <ul style="list-style-type: none"> ・極端な貨幣価値の変動などが発生しているわけではないので、ある程度上手くいっているが、十分に上手くいっているとは言えない。 ①偽札事件が頻繁に起きる ②インフレーションやデフレーションが起これ、貨幣価値が一定ではない ③最近では紙幣を資産として持つのではなく、金など希少性の高い鉱物を資産として残す動きが出てきている。 ・偽札が流通しないように、しばしば紙幣のデザインを変えている。 ・偽札を発見する機械を発明したり、偽札の発見に懸賞金をかけるなど、偽札の発見に目を光らせている。(など) <p>⇒貨幣は、本来原価がわずかであるにもかかわらず、法制化によってその何百倍もの価値が政府に付与され、人々はそれを認知した。これを維持するため政府は、通貨量の安定化、偽札の取締まり、紙幣デザインの変更など貨幣価値の安定維持に努めている。</p>
	1・3 管理通貨制度成立の理由	<p>◎管理通貨制度はいつ、どのような理由で作られたのか。</p> <p>○いつ頃、どのような貨幣が使われてきたのか。不換紙幣はいつ頃から使われるようになったのか。</p>	<p>T：発問する</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える T：説明する</p>	<p>(例) わからない。</p> <p>⑬ 貨幣使用は、その使われている中身から、大きく分けて5つの時期に分けることができる。</p> <p>①物々交換の時代 貨幣を使用しなかった時期。</p> <p>②様々な貨幣の時代 (米、布、金、乾物など) 人々が一般的に機能性が高く価値があると見なしていた物品そのものを貨幣として利用する時期。</p> <p>③鉱物貨幣の時代 金・銀・銅など人々が一般的に価値があると見なしていた希少性の高い鉱物を貨幣として利用する時期。</p>

展開1 貨幣の交換機能の分析

1.3 管理通貨制度成立の理由

○管理通貨制度はいつから始まったのか。
 ○貨幣が一般民衆に広がるまでには時間がかかったが、それはなぜか。なぜ鎌倉時代に貨幣は一般民衆にまで流通したのだろうか。

T: 発問する
 S: 答える
 T: 発問する
 S: 答える
 T: 説明する

○なぜ物々交換が機能的でないのか。

T: 発問する
 S: 答える
 T: 説明する

○貨幣が広く流通し始めた鎌倉～室町時代には、どんな素材（例えば紙）でも貨幣として通用したのか。

T: 資料を提示して発問する
 S: 答える

○明治時代ではどんな素材（例えば紙）でも貨幣として通用したのか。

T: 発問する
 S: 答える
 T: 説明する

○鎌倉時代（中世）や明治時代（近代）に採用されていた貨幣は、現在の貨幣とどのような違いがあるか。

T: 発問する
 S: 答える
 T: 説明する

④兌換紙幣の時代

これまでの鉱物貨幣に加えて、紙幣も流通するようになる時期。しかし紙幣の価値は、鉱物、特に希少性の高い金や銀との交換が保証される上で成り立つ。

⑤不換紙幣の時代

管理通貨制度が成立し、紙幣は金との交換が保証されなくなっている。

日本の場合、③は律令制度が成立した白鳳時代に始まったが、一般民衆レベルにまで鉱物貨幣が流通したのは、鎌倉時代中ごろである。明治に入って④となり、昭和に入って⑤となる。

・昭和に入ってから。つまり現代社会が成立してから。

⑭ ・鎌倉時代以前の一般民衆にとっては日常品の不足分を少し補えばいいだけであったから物々交換でも事が足りていた。しかし鎌倉時代に入り国内の交通が発達し商業が盛んになると、商品取引の量も増え、機能性の面から貨幣が流通した。

・お互いに欲しい物を持っている人同士がめぐり合わないで交換できないので。

⑮ ・みんなが欲しがらるものや、価値があると認知しているもの（鉱物など）でないと通用しない。

例えば「建武の新政」では、日本で初めて紙幣が出されたが、当時の人々には全く受け入れられず、失敗に終わった。当時の人々は、政府が紙を貨幣と見るように法制化しても、紙は紙として見て特別視しなかった。

⑯ ・明治に入って紙幣は通用するようになった。しかし明治の頃は、まだ国民が紙を紙幣として認知するには抵抗があったので、金との交換を条件とする「金本位制」をしき、国家が持つ金の所有量に比例して紙幣を発行していた。

・昔の貨幣は、貨幣の材料自体にある程度商品としての価値があるとみなされるものや、それとの交換を必要十分条件として成立したものであり、こうした貨

展開1 貨幣の交換機能の分析

1.3 管理通貨制度成立の理由

○昔の人はなぜ貨幣に商品価値を求めたのか。

T：発問する
S：答える
T：説明する

○では、なぜ現代社会では管理通貨制度や商品価値のない不換紙幣が必要になったのか。

T：発問する

○管理通貨制度の下で発行される不換紙幣は、政府にこれまでの兌換紙幣や鉱物貨幣ではできなかった機能を与えることになる。それは何か。

T：発問する
S：答える
T：説明する

○逆に言えば、これまでの兌換紙幣や鉱物貨幣は、金や銀の保有量はその発行量に大きく影響し、結果政府による貨幣価値の管理機能が制限されていた。このことで、どのような問題が近代に入って起こってきたのか。

T：発問する
S：答える
T：資料を使って説明する

幣との取引は、材料の価値だけ見れば「等価交換の原則」に基づいていると言える。

※「等価交換の原則」は物々交換を支える基本的な原則

これに対して、現代の貨幣は、材料自体には商品としての価値がない、日本銀行が価値を付与したものである。この貨幣は、商品価値のある金や銀との交換は保証されていない。こうした貨幣と商品との取引は、材料の価値だけ見れば「不等価交換」となっている。

・昔は政府の存在がまだ不安定であり、政府が転覆する可能性も大いにあった。また政府がどこまで貨幣の価値管理ができるのか、その機能への疑問もあった。そうした政府への不信は、国民の政府への信頼を成立の絶対条件とする管理通貨制度や、不換紙幣を成り立たせなかった。政府が消滅しても価値を失うことのない物質が貨幣として求められた。

・(例) わからない。

⑤ ・政府は金や銀の保有量に関係なく、貨幣の発行量を管理することで貨幣価値の安定化を図ることができるようになった。

⇒マネーサプライ（通貨供給量）を毎月日本銀行が調査し、これに基づいて貨幣価値の安定化をはかる。

⑩ ①近代に入って経済活動が活発化し、金貨の金含有量を維持し、材質を維持して貨幣価値を保障しようとする、貨幣の発行量が制限され、市場に貨幣が出回らなくなり、これが商業活動を停滞させ、景気を悪くするようになった。

(例) 正徳小判

正徳の治で新井白石は、元禄小判の金含有率が低く、人々の貨幣への信頼が薄らいだため、貨幣への信用回復策として、元禄小判以前の金含有率の高い良質の小判に戻すように命じたが、これにより貨幣発行量が制限され、デフレーションを生み、元禄時代のバブルを終焉させ、経済を停滞・混乱に導いた。

<p>展開1 貨幣の交換機能の分析</p>	<p>1・3 管理通貨制度成立の理由</p>	<p>○なぜ現代に入って管理通貨制度が生まれたのか。なぜ政府が金や銀の保有量に関係なく貨幣価値を管理する必要が生まれたのか。</p>	<p>T：発問する S：答える T：説明する</p>	<p>⑱ ⑲</p> <p>②海外との交易が活発化し、金が大量に海外に流失したり、逆に金が大量に海外から入ってくるような現象が生じるようになり、これが国内で急激なデフレやインフレを引き起こし、経済が混乱するようになった。</p> <p>(例1) 幕末の日本 金銀の交換率が外国と日本国内で異なり、50万両の金が海外に流出した。結果国内は物価が乱高下した。</p> <p>(例2) ヨーロッパの価格革命 スペインは16世紀にメキシコやボリビアを征服し、ここから大量の銀を掘り出した。結果「価格革命」と呼ばれる現象が生じて、貨幣の価値が下がり、激しいインフレーションが発生した。</p> <p>①現代社会は商品の交易が大変に盛んであり、国家が持つ金の量よりずっと大量の貨幣を作り出す必要が出てきたから。</p> <p>②現代社会は海外との貿易も盛んで、大量の物資と通貨が行き来する。そのため政府は、大量の金銀が海外に流出したり、逆に流入することで、物価が急激な乱高下を起こし、経済が混乱する事態を防ぐ必要が出てきたから。</p> <p>③管理通貨制度の導入によって国家は貨幣量を完全に管理し、財政金融を安定的なものにしようとしたから。 ⇒なお、経済が安定化すると、人々の貨幣への信頼が高まり、価値があると人々は考えるようになる。</p>
<p>展開2 貨幣の価値尺度機能の分析</p>		<p>◎貨幣は交換機能の他に、価値尺度という働きをするが、それはどんな働きであるのか。</p> <p>○セーターとスカートは同じ「一万円」と値札があるとしよう。これらはどういうことを意味しているのか。</p> <p>○ではアルバイト代金が「一万円」であったとしよう。これも商品的な価値を示したもののなにか。</p>	<p>T：発問する S：答える T：発問する S：答える</p>	<p>・セーターもスカートと同じ一万円の商品的な価値があるものと社会的に認められていることを意味している。</p> <p>・アルバイト代金は商品的価値として示されたものではなく、労働価値を示したものである。貨幣はこのように、商品ばかりではなく、労働などにも価値尺度を示すことができる。</p>

	<p>○アルバイト代が1万円で、スカートが1万円であったでしょう。1万円という貨幣はこの場合、どのような働きをしていると言えるのか。</p> <p>○どうして貨幣がこのような働きができるのか。</p>	<p>T：発問する S：答える T：説明して納得させる</p> <p>T：発問する S：答える</p>	<p>・同じ一万円であるという値段がつけられたものは、本来商品価値と労働価値といった異質のものでも、同じ価値があると認められるようになる。貨幣は違ったものの価値を示す尺度として働く。</p> <p>・人は貨幣を、全てのものの価値を示す尺度として使っているからである。管理通貨制度などの社会の保障によって、人は貨幣をその値段通りのものとして使い、それを尺度にして物や商品を売買するようになった。</p>
<p>展開3 貨幣の蓄財機能の分析</p>	<p>③・1 貨幣を持たない者が蓄財する理由</p> <p>◎貨幣には交換機能、価値尺度機能の他に、蓄財機能がある。蓄財機能とはどのような働きがあるのか。ひとはなぜ貨幣を蓄財するのだろうか。</p> <p>○貨幣を持っていると、どのようなことができるのか。</p> <p>○いろいろな物を買うために、人々はどうするのか。</p> <p>○人は貨幣を蓄財しない場合、どのような困ったことが起こるのか。</p> <p>○人は時には、貨幣を蓄積していなかったために犯罪をすることもある。広島県甲田町のコンビニ強盗事件もその一例だが、この事件の場合、なぜ犯人はコンビニ強盗を犯したのか。</p> <p>○なぜ人は貨幣を集めようとするのか。</p>	<p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える T：説明する</p>	<p>・どんなものでも買える。</p> <p>・蓄財する。</p> <p>・必需品を購入することすらできなくなり、生活が成り立たない。</p> <p>⑳</p> <p>・老夫婦は、正月の餅や、日常の必需品を購入するお金（貨幣）を貯めていなかった。彼らは仕事に就いておらず、これらを購入することが不可能になっていた。</p> <p>⇒彼らは貧しいので犯罪をしてまでも貨幣の獲得に乗り出したのである。</p> <p>・貨幣を持っていると、物品の獲得に便利であるから。</p>
	<p>③・2 貨幣を持つ者が蓄財する理由</p> <p>○貨幣をたくさん持っている人は、すぐにでも好きな物を購入できる。ではこうした人たちは犯罪をおかしてまでも貨幣を獲得しようとはしないのか。</p> <p>○野村沙知代の脱税について考えてみよう。貨幣の不足が日常生活必需品を獲得することができない事態に彼女が陥ったので引き起こされた犯罪であると言えるか。</p>	<p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える T：資料を提示して説明する</p>	<p>・(例) しないだろう。</p> <p>・(例) わからない。</p> <p>⑳</p> <p>・言えない。</p> <p>・野村沙知代の夫野村克也は阪神タイガースの監督であり、年俸3億円である。また野村沙知代自身もタレント活動で高額の収入を得ていた。夫婦は高級住宅</p>

「3・2」貨幣を持つ者が蓄財する理由

○なぜ彼女は脱税してまで貨幣を獲得しようとしたのか。

T：発問する
S：答える
T：資料を提示して説明する

○なぜ人は、貨幣を多く持っている人も、そうでない人も、罪を犯してまで貨幣の獲得をしようとするのだろうか。現代貨幣社会を分析してみよう。

T：発問する

○人は貨幣を獲得するために、通常どのような行動に出るか。具体的に挙げなさい。

T：発問する
S：答える

○貨幣を持つ者に仕え労働を提供する人を一般的に何と言うか。

T：発問する
S：答える

○この労働者を雇う者を何と言うか。

T：発問する
S：答える

○労働者は雇用者に仕えるようになることで、両者は貨幣を媒介にどのような関係が生じるか。

T：発問する
S：答える

○雇用者が労働者を実質的に支配する場合、どのようなことをするのか。具体的にあげなさい。

T：発問する
S：答える
T：資料を提示して説明する

○貨幣を蓄財した者は、人々にどのように見られるようになるか。資料をもとに考えてみよう。

T：発問する
S：答える
T：資料を提示して説明する

に住み、高級車に乗っており、生活に苦労しているようには思われない。
⇒お金持ちでも犯罪をしてまで貨幣を獲得しようとする。

・彼女の脱税は、蓄財そのものが目的であったと言える。

①人々の欲求を満たすような商品を生み出し、これを市場に出して貨幣と交換することで貨幣を獲得する。(商品価値と貨幣価値の交換)

例えば

- ・形見の指輪を質に入れる。
- ・全自動サウ洗機を開発して一儲けする。

②貨幣を持つ者に奉仕する、つまり労働をすることで、貨幣を彼らから得ようとする。(労働価値と貨幣価値の交換)

例えば

- ・働いて車を買う。
- ・働いて家を買う。
- ・労働者。

・雇用者。

・雇用者は労働者と貨幣(給料)を媒介に、これを与える者と、与えられる者の上下関係が生まれている。

貨幣を持つ雇用者は、奉仕する者である労働者を実質的に支配するようになり、両者の間に権力関係が発生する。

② ・労働契約を結ぶ。この契約は雇用者の労働者に対しての要求である。

③ ・貨幣を持つ者は、貨幣を持たざる者を支配する権利がある「成功者」「勝利者」と人々は感じることができるようになる。

<p>展開3 貨幣の蓄財機能の分析</p>	<p>③・② 貨幣を持つ者が蓄財する理由</p>	<p>○貨幣を蓄財した者は社会的地位が高いと人々に認知されるようになると、多くの人々はどのような行動に出るのだろうか。</p> <p>○人々が欲する商品を次々に生み出したり、貨幣を持つ者に従属して労働力を提供したりすることで、全ての人間が貨幣獲得ゲームに参加する社会を何と言うか。</p> <p>◎なぜ人は、例えばお金持ちであっても、貨幣の蓄財を目的に罪を犯したりするのだろうか。</p>	<p>T：発問する S：答える T：説明する</p> <p>T：発問する S：答える T：説明する</p> <p>T：発問する S：答える</p>	<p>⇒貨幣を持つ者は、社会的地位の高い人間であると人々が認知するようになる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お金持ちの偉人伝 ・何とかして貨幣を獲得し蓄財しようとするようになる。 <p>⇒貨幣を一番多く獲得したものが勝利者となる貨幣獲得ゲームが生まれることになる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・資本主義社会 <p>⇒資本主義社会とは、貨幣を媒介とした商業活動や労働活動を通して人間の社会的関係が規定される社会を言う。</p> <p>・貨幣獲得ゲームの社会（資本主義社会）においては、貨幣をより多く獲得し、蓄財することでも、社会的地位を獲得できないという有効性が発生するから。</p>
	<p>展開4 貨幣の価値表象機能の分析</p>	<p>◎人々は貨幣を蓄財するようになると、貨幣はこれまでの3つの機能（交換・価値尺度・蓄財）を超えて、価値表象機能を持つようになる。それは何か。</p> <p>○会社での関係を通して価値表象機能とは何かを見てみよう。まず会社にはどのような役職があるか。</p> <p>○これらの役職は、どのような違いがあるか。</p> <p>○仕事の役割の違い以外に、どのような違いがあるか。</p> <p>○給料は、誰が一番貰うのか。誰が一番貰わないのか。</p> <p>○なぜ社長が一番給料を多く貰うのか。なぜ平社員が給料をたくさんは貰わないのか。</p> <p>○給料の多さ、少なさは、社員の能力に合わせたものであるのか。</p> <p>○給料の多さ、少なさは、会社では何を示していることなのか。</p>	<p>T：発問する</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える T：説明する</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える T：説明する</p>	<p>④</p> <ul style="list-style-type: none"> ・社長、専務、部長、課長、係長、社員などがある。 ・仕事の役割の違い。 ・給料の違い。 ・社長が一番給料は高いのであり、社員が一番安い。 ・現代社会は、貨幣をより多く獲得した者は地位があると考えられている資本主義社会である。社長は会社のトップなので、貨幣を誰よりもたくさん獲得することを制度化してより社会的な地位を獲得し威厳を保とうとするようになる。 ・会社は、課長、部長と出世するに従って、給料が昇給する。社員はどんなに課長より能力があり、仕事ができても、社員である限り通常給料の逆転はない。有能な社員は、役付きになって初めて高給取りとなる。 ・給料の多少は、会社における社員の地位を示すことになる。

展開4 貨幣の価値表象機能の分析

	<p>○学校における関係を見てみよう。</p> <p>○社会における給料の多さ、少なさは、人と人との関係のどんなことを示しているのだろうか。</p> <p>○どうして貨幣は、商品の価値や労働の価値を超え、人の仕事の間接関係をもあらわすことができるようになったのだろうか。</p>	<p>T: 発問する S: 答える T: 説明する</p> <p>T: 発問する S: 答える T: 説明する</p> <p>T: 発問する S: 答える T: 説明する</p>	<p>②5</p> <ul style="list-style-type: none"> ・校長、教頭、教師という関係は、仕事の役割を示しているとともに、その仕事に関わる価値も示している。 ・貨幣は人と人における仕事上の価値関係を示すものである。 <p>・貨幣をより多く獲得することを競う資本主義社会においては、貨幣をたくさん受け取ることが社会的な地位の高い者として人々に認知されるので、組織のトップが給料として貨幣を多く獲得することができるように制度化し、その権威を人々に認識させるようになった。そのため貨幣は、本来の商品や労働の価値の尺度としてだけでなく、社会における人間のランク（社会における人間の価値）をも図る尺度としての機能が生まれてきた。</p> <p>⇒資本主義社会が始まると貨幣は、物と交換する媒体としての役割だけでなく、社会における人間のランクを示す表象機能を持つようになった。</p>
	<p>○貨幣が社会における人間のランクを示す表象機能を持つ事例としては、他にどのようなものがあるだろう。</p>	<p>T: 発問する S: 答える T: 説明する</p>	<p>②6</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(例) ゴルフの賞金王制度 <p>ゴルフは、何勝したのかではなく、どれだけ中身の有る大会で勝ったのかを評価基準としている。中身の有る大会であるかないかの目安を、ゴルフの場合賞金の多少で示しており、より多くの賞金を獲得したものがゴルフの世界の場合、トッププレーヤーであるとしている。ゴルフは獲得賞金でランキング分けされる。</p> <p>②7</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(例) 最高裁判所長官の給料 <p>裁判官も、下級裁判官ほど給料が安く、上級裁判官の給料ほど高い。最高裁判所長官の給料は、裁判官の中で最も高額であり、これによって、最高裁判所長官の威厳を示す。</p>
<p>終結 学習のまとめ</p>	<p>MQ なぜ貨幣は社会において価値を持つのだろうか。貨幣は現代社会においてどのような働きをしているのだろうか。</p>	<p>T: 発問する S: 答える</p>	<p>◎貨幣は、商業活動が活発になり、これまでの物々交換では限界であるので、商品取引の媒介物として登場した。貨幣は本来原価が安いのが、政府が法制化を通して数百倍の価値を付与し、その価値の維持安定を保証することで人々はその貨幣の付与された価値を認知する。こうし</p>

<p>終結 学習のまとめ</p>			<p>て人々は貨幣と商品を交換する際活用するが、本来その材料の商品価値からみれば「不等価交換」であるにも関わらず、貨幣を活用している者は「等価交換」をしている気になってしまう。こうして価値を持った貨幣は、商品の交換だけでなく、貨幣を使わず貯蔵することでも社会的地位を獲得することができるなどの有効性を持つ。こうした貨幣の有効性から人々は、より多くの貨幣を獲得しようとする貨幣獲得ゲームを繰り返して、資本主義社会を形成するようになる。つまり、貨幣は資本主義社会を根底から支えるものとなる。</p> <p>そして資本主義社会において重要な役割を持った貨幣は、地位の高い人間には高い給料を与える、ランクの高いコンクールの優勝賞金は他のコンクールより高い賞金を出すなど、貨幣を多く持たせることで地位の権威付けをする際に利用されるようになり、商品の価値や労働の価値の尺度を越え、人間関係の尺度としても機能するようになった。</p>
----------------------	--	--	--

【資料出典】

- ① 日本銀行「現在製造しているお札」(<http://www.npb.go.jp/ja/banknote/intro.html>)
- ② 「お金の原価」(<http://www.geocities.co.jp/HeartLand-Ayame/1188/miscel/012.html>)
- ③ 日本銀行法 (http://www.boj.or.jp/about/about_f.htm)
- ④ 通貨の単位および貨幣の発行等に関する法律 (<http://www.ron.gr.jp/law/law/tsuuka.htm>)
- ⑤ 日本銀行 Web サイト内の「統計・データ」→金融・経済統計指標→通貨 (http://www.boj.or.jp/stat/stat_f.htm)→マネーサプライにある、2002年3月、2003年1月・2月の月次公表資料、および「マネーサプライ統計の解説」、金融用語辞典 <http://www.findai.com/yogo/0018.htm> より授業者が作成した。
- ⑥ 『日本経済新聞』2002年8月2日付
- ⑦ 『日本経済新聞』1998年8月18日付
- ⑧ 小林英夫『日本軍政下のアジア』岩波新書、1993、p.2。
- ⑨ 同上、p.9。
- ⑩ 『朝日新聞』1962年1月25日付
- ⑪ 高木信二・永井敏彦・河口晶彦・嶋倉収一「戦後インフレーションとドッジ安定化政策—戦後期物価変動の計量分析—」大蔵省財政金融研究所『ファイナンシャル・レビュー』Vol.33, 1994, pp.1~24。
- ⑫ <http://www.sumitomo-gold.com/price/>
『日本経済新聞』2002年8月1日付、『日本経済新聞』2002年8月3日付
- ⑬ <http://www.yamanashibank.co.jp/kinyushiryo/siryu2.html>

- ⑭ 児玉幸多監修『小学館版学習まんが 少年少女日本の歴史①』小学館, 1981, p.60。
児玉幸多監修『小学館版学習まんが 少年少女日本の歴史③』小学館, 1981, p.32。
- ⑮ 児玉幸多監修『小学館版学習まんが 少年少女日本の歴史⑧』小学館, 1981, p.50。
- ⑯ 村石利夫編著『お金・紙幣・金融の大辞典』大蔵省財務調査会, 1982。
- ⑰ <http://www.ops.dti.ne.jp/~makinoh2/edo/edo8.html>
- ⑱ <http://www1.u-netsurf.ne.jp/~sirakawa/J025.htm>
- ⑲ 竹岡敬温『近代フランス物価史序説』創文社, 1974, p.284。
- ⑳ 『朝日新聞』2003年1月8日付
- ㉑ 『毎日新聞』2002年5月1日付(夕刊)
- ㉒ 岡主正編『改正労基法版 業種別・規模別就業規則総覧』第3版 経営書院, 1988, pp.80~81。
- ㉓ 大森実『ザ・アメリカ勝者の歴史』講談社, 1986。
- ㉔ 「2002年6月度定期賃金調査結果」の概要—標準者賃金, 役職者賃金—
<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2002/086.pdf>
- ㉕ ビジネスリサーチ・ジャパン『図解「高給」のカラクリ「薄給」のカラクリ』三笠書房, 2002, p.69。
- ㉖ http://jgto.org/score-j/ranking/money_kakutei.asp?nend=2002
- ㉗ <http://www.houko.com/00/01/S23/075.HTM>

3 社会科単元「国土開発はどうあるべきか」

研究協力者

宇津 剛 久門 昌哉 竹中 伸夫

1 単元「国土開発はどうあるべきか」の構造

1.1. 単元の目標と意義

(1)「国土開発」をめぐる論争問題を取り扱う意義

現代社会では、常にさまざまな立場の人間による意見の対立からそこに論争が生まれ、その論争や、それが具体化した問題を解決することによって、社会が進展している。現代社会において発生するこれらの論争問題には、正しい解決策などはなく、価値観や立場の違いによってさまざまな主張がなされ、それを議論によって間主観的に解決していくしか方法がない。そのためには、妥協によって表層的な対立点のみを解消していくのではなく、その背後に見え隠れする互いの価値観を前面に出し、なぜ対立しているのかを考え、その価値観における対立を解消していく必要がある。

したがって、社会で生きる主体として必要なのは、何より論争問題に遭遇した際、その問題における価値観も含めた対立点を抽出し、それについて積極的に考え、主体的に判断し、他者とともに、より良い解決案を模索していくことである、といえるだろう。

このような価値観の対立をもたらしている論争問題の一つに、国土開発をめぐるものがある。中海の干拓、諫早湾の干拓、干潟の埋め立てなど干拓事業に関わった国土開発は、現在、世論の中に賛否両論を引き起こしている。こうした国土やそれをどのように具体的に開発していくかといった実際の問題を取り上げ、その問題発生・解決過程を授業に取り込むことで、その対立点や価値観を中心に据えた授業展開が可能となり、それによって現在社会において今後我々が直面するであろう国土開発の論争問題に対しても、積極的に考えることが可能となる。

(2)中学校地理的分野において「国土」を取り扱う意義

子どもたちを含め、現在我々が暮らす日本の国土というものを、我々はどのようなものとして捉えているのであろうか。多くの場合、国土は文字どおり国の土地として捉えられているのではないだろうか。

確かに国土は国の土地である。しかし国は国民が存在して初めて国となる。ということは国土も、そこで暮らす国民としての我々なくしては存在しない、ということになる。にもかかわらず、国土を主題としたこれまでの授業では、今の国土が実際にどうなっているかといった、日本の地理を学習するための導入的な学習しか行われてこなかったのではないだろうか。これでは、国土における我々国民の存在を重視することに至らず、国土やその開発について、常に受動的に受け止めてしまうことになるのではないだろうか。

そこで、中学校の地理的分野において国土を取り扱うことで、常識的な国土観をくつがえし、国土を我々国民が住む土地として捉えなおさせることが必要であろう。また、そのような学習を行えば、そこに生きる主体としての我々という見方を身につけることができるであろう。

(3)開発する単元の目標

上記の(1)と(2)において、中学校地理的分野の単元において、国土開発をめぐる論争問題を取り扱うことの意義を述べた。これらを集約すると以下の3点のようになる。

- ① 常識的国土観を転換することが可能となること
- ② “開発”と“国土”とを人々による開発、人々に基づく国土という人と人との関係に基づいて理解させることが可能となること
- ③ 主張の背後に存在する価値観を扱うことが可能であること

そこで、本単元は上記のような意義を果たすことができるようになることを目標として掲げることとする。

- ① 土地は国の土地であるという常識的な概念を覆し、国土は我々国民が暮らす土地であるという認識を形成させる。
- ② 人々の主張に特に着目させることによって、国土開発という用語を観念的に捉えさせるのではなく、人間の具体的な行為として捉えさせる。
- ③ 国土開発をめぐる論争問題をもとに、様々な立場の人々による主張の背後にある価値観を吟味させる。

1.2. 単元の構造

(1)単元計画

本単元は、導入、展開Ⅰ、展開Ⅱ、展開Ⅲ、終結の5つの部分から構成されている。その計画は次のとおりである。

- 導入 国土開発をめぐる具体的事例、有明海の干拓工事を通して、国土開発はどのようにあるべきなのかという問いを提示する。
- 展開Ⅰ 有明海の問題に対して、どのような立場の人間がどのような主張を行ったのかを整理する。
- 展開Ⅱ それぞれの立場の人々による主張をもとに、その主張の背後に存在する価値観を抽出し、吟味する。
- 展開Ⅲ 事例を小笠原兄島空港に求め、さまざまな人々の主張やその背後の価値観を吟味する。
- 終結 国土や国土開発についての見方の再構成を行う。

(2)単元の展開構造

導入部では、有明海の干拓工事という、すでに行われた開発の事例を取り上げ、有明海

の干拓工事が「農地確保」と「防災機能の強化」を目的として、国が有明海の諫早湾に潮受堤防の設置を決定し、それを国主導で実行したものである事をつかませる。

その一方で、その開発に対して現在反対運動が起こっているという事実を提示し、開発が行われた後にこういった反対が起こらないようにするためにはどうすれば良かったのか、そもそも国土開発というものは、どのように行っていくことが望ましいのか、といった疑問を生徒に抱かせる。

続く展開部は、その事例の違いから、さらにⅠ・ⅡとⅢとの2つに分けることが可能である。展開Ⅰ・Ⅱでは、導入部でふれた有明海の実例についての考察を深める部分であり、展開Ⅲは、事例を小笠原兄島空港に求め、その考察を行う部分である。

具体的に述べると、展開Ⅰでは、有明海の干拓工事に対して、どのような立場の人々からどのような主張がなされたのかについて整理する。賛成派として国、農民、工業者、漁師B（漁業をあきらめた漁師）、漁師C（漁業を続けている漁師）、住民A（低地に住む地元住民）を、反対派として漁師A（海苔養殖業者）、住民B（一部の地元住民）を挙げる。これらの立場の人々は、同じ賛成派や反対派でも、その反対（賛成）する理由が異なる。そのためここでは、有明海の干拓工事をめぐってなされたこれら多種多様な立場の人々の主張を、八つに分けて整理し、その反対（賛成）する理由をそれぞれの立場ごとに把握させることを目指す。

次に展開Ⅱでは、これらの立場の人々による主張の背後に存在する国土観・価値観を抽出するために、まず、国土開発はどうあるべきか、に対する多様な価値観を整理・把握させる。具体的には、例えば「国」という立場の場合だと、国土とは国の土地であるという国土観のもと、国が責任を持って、共同体や市民全体の総合的な豊かさのために開発を行うべきという価値観に基づいて、有明海の干拓工事に賛成している、というようにである。

このようにして、各主張の背後に存在する国土観・価値観の抽出を試み、整理してみると、国土開発に対しては、①個々の市民の利益の追求・生活の向上を最大限に尊重すべき、②個人の立場ではあるが、全体にとっての利益を優先すべき、③国の立場から共同体や市民全体の総合的な豊かさを目的として行うべき、という大きく3つの考え方があること、そのうち、③の立場に基づいて有明海の干拓工事は進められ、現在、①や②の立場から反対の声が上がっていることなどを把握させる。

展開Ⅲでは、事例を小笠原兄島空港問題に求め、展開Ⅱと同様の分析を行う。この事例は、有明海の干拓工事とは異なり、官主導によって兄島空港の開発が決定したのち、そこに住む住民たちの反対運動により、空港建設予定地が兄島から父島へと変更になった事例である。有明海と同様に、価値観や国土観を抽出し分析を行うことで、小笠原の実例が、国土とは住民の暮らす土地であるという国土観、開発とは住民の生活を向上させるものであるという開発観のもとで始まり、住民が積極的に参加し開発の方向性に対して十分な議論がなされたものであるということ、すなわち、民間主導の国土開発であることを把握させることを目的としている。

終結部では、単元全体のまとめとして、これまでの分析をもとに、国土開発に対する考え方を整理する。その過程において、国土とは国家の土地であるという常識的な国土観をくつがえし、国土を我々国民が住む土地として捉えなおさせる。また開発観を、国家のためのものという常識的な見方から、住民のためのものという新しい見方へ転換させる。

その一方で、それら多様な国土開発に対する考え方のうち、どのような開発観が望ましいのかに関する判断を求め、他者の意見も取り入れながら主体的に自分の意見を構築させていくように仕向けることで、論争問題に対して主体的に解決策を模索していくことができる主体を育成しようとしたものである。

2 単元「国土開発はどうあるべきか」の展開

2.1. 主 題: 国土開発はどうあるべきか

2.2. 学習目標

- (1) 有明海における現状について認識し、その問題点を明確にする。
 - ① そういった現状がなぜ起こるのか、何が問題か、どうすればいいか、などの課題を見つけ出す。
 - ② 複数の立場の、事例に対する賛否やその理由などを把握する。
 - ③ 干拓賛成派と反対派の様々な立場の主張の背後にある価値観を導出し、吟味する。
- (2) 小笠原兄島空港の事例を見ていくことによって、有明海の事例の問題点を明かにし、よりよい国土開発のあり方について考えることが出来るようにする。
- (3) これまでの学習で得た知識を元に事例について積極的に考え、他者とも相談しながら解決策を模索しようとする態度を養う。

2.3. 単元の全体構造: 中学校社会科地理的分野

(配当時間：5時間)

パート		中心発問	習得される知識・技能	時間
導入	問題提起	有明海の干拓 ・有明海の干拓はどのようなものだったのだろうか MQ: そもそも国土開発はどうあればいいのだろうか	「農地確保」と「防災機能の強化」を目的として、国が有明海の諫早湾に潮受堤防を設置しようとするもの。	1時間
	現状把握	・有明海の干拓に対してどんな主張がなされたのか	工事賛成（続行・堤防開放反対）派と工事反対（中止・堤防開放賛成）派の正反対の主張がなされたこと	1時間
展開 I	主張の整理	・どんな立場の人が賛否どちらの主張をとったのか (1) 農民 (2) 工事業者 (3) 漁師 A (海苔養殖業者) (4) 漁師 B (漁業をあきらめた漁師) (5) 漁師 C (漁業を続けている漁師) (6) 住民 A (低地に住む地元の住民) (7) 住民 B (一部の地元住民) (8) 国	<賛成> 農民・工事業者・漁師 B・漁師 C・住民 A・国の 6つの立場 <反対> 漁師 A・住民 B の 2つの立場	

	主張に基づく分類	<ul style="list-style-type: none"> これらの人々にはどんな違いがあるのか整理してみよう 	<p>(1) (2) (4) (5) (6) は自分たちのために工事をやりたい一方、(3) は自分たちのために工事をやめさせたいと考えている。また(8) は住民の生活に責任を持つために工事を行おうとしているのに対して、(7) は住民全体のよりよい生活を保障する自然のために工事をやめさせたいと考えているなど。</p>	
展開Ⅱ	反価値吟味の	<ul style="list-style-type: none"> 干拓に反対する人は国土や開発についてどのように考えているのだろうか 	<p>反対している人々は、「海」や「開発」の捉え方が一概に同じとはいえず、そのため干拓を許容するための条件も異なるということ。</p>	1時間
	賛価値吟味の	<ul style="list-style-type: none"> 干拓に賛成する人は国土や開発についてどのように考えているのだろうか 	<p>賛成している人々も同様に、「海」や「開発」の捉え方が一概に同じとはいえず、そのため干拓を許容するための条件も異なるということ。</p>	
	国価値吟味の	<ul style="list-style-type: none"> 干拓を進める国は国土や開発についてどのように考えているのか 	<p>上のような個人の立場と異なって、国は国家または地域全体の利益や安全を考慮に入れて開発を行うことができる。</p>	
	価値に基づく分類	<ul style="list-style-type: none"> 有明海干拓という国土開発にはどのような考えがあるのか 	<p>国土開発には、</p> <ol style="list-style-type: none"> ①個々の市民の利益の追求・生活の向上を最大限に尊重すべき ②個人の立場ではあるが、全体にとっての利益を優先すべき ③国の立場から共同体や市民全体の総合的な豊かさを目的として行うべき <p>という大きく3つの考え方があること。</p>	
展開Ⅲ	事例分析	<ul style="list-style-type: none"> 「小笠原兄島空港」はどのように建設されたのか (1) どのような立場で考えられたのだろうか (2) それぞれの立場は以下の①～③をどのように考えたのだろうか ①土地(国土)についてどのように考えていたのか ②土地を空港にすることについてどのように考えているか ③開発をどのように考えているのか 	<p>小笠原兄島空港建設に対しては、実際に空港を建設する主体である都や国、島に住んでいる地元住民、そして環境保護団体の三者で議論がなされている。そして、有明海の事例と同様、「土地」や「開発」の捉え方が異なっているということ。</p>	1時間
	事例比較	<ul style="list-style-type: none"> 「小笠原兄島空港」という国土開発にはどのような考えがあるのだろうか 有明海の開発とはどんな点で異なるのだろうか 	<p>利便性の追求と自然環境の保護という二つの考えが衝突していたが、地域住民主導の開発であったため、話し合いによる解決が可能であったことに気付かせる。</p>	
終結	まとめ	<ul style="list-style-type: none"> 国土開発にはどんな考え方があるのだろうか 	<p>国家主導(上からの開発)と個人主導(下からの開発)、他者のための開発と自分自身のための開発など。</p>	1時間
	意志決定	<ul style="list-style-type: none"> どのような考え方がよいと考えられるか、それはなぜか 有明海の干拓はどうあるべきだろうか どのような干拓が望ましいのだろうか 	<p>多様な考え・自分なりの考えをきちんと根拠を示したうえで、他者の意見を尊重し、自分の意見をよりよいものへと作り変えていこうとする態度と能力を養う。</p>	

2.4 単元の展開

パート	教師の発問	学習過程	資料	習得される知識	
導入 (小単元1)	問題提起	この記事はどのような記事か?	T:資料提示 T:発問する S:答える	有明海の開発に抗議する漁師たちの写真①	有明海の工事に反対する人がいるということ。
		有明海の開発とはどのようなものか?	T:発問する S:答える	国側の資料②③	国が発起して、有明海の諫早湾に潮受堤防を設置しようとするもの。
		なぜこのような工事を行おうとしているのか?	T:発問する T:資料提示 S:答える	国側の資料④	「農地確保」 これまで干潟であった土地を利用して、農地として使用する。 「防災機能の強化」 満潮時に高潮被害の危険にさらされる危険を回避するため、また水位差の関係で低地に生じる湛水を防止するため。
		ではなぜ、それに反対する人々がいるのか?	T:発問する S:考える		回答を求めない。
		いったい誰が反対しているのか?	T:発問する S:答える	上述の写真・記事	諫早湾において海苔を養殖している業者が開発に反対しているということ。
		なぜこの人たちは反対するのだろうか?	T:発問する T:資料提示 S:答える	海苔の販売数量、販売額の年次推移グラフ⑤	諫早湾を堤防で締め切った頃から海苔の収穫量が激減し始めたこと。 海苔で生計を立てている彼らは、収穫量の激減の原因であると考えられる干拓工事の中止を求めざるを得ないということ。
		彼らはなぜ今ごろになって反対しているのだろうか?	T:発問する S:考える		答えは求めない(予想させる)。
		なぜこのような意見対立が生じたまま開発に踏み切ったのだろうか?	T:発問する S:考える		答えは求めない。
展開I (小単元2)	主張の整理	有明海の干拓に対してどのような主張がなされたか?	T:発問する T:説明する		工事賛成(続行・堤防開放反対)派と工事反対(中止・堤防開放賛成)派。
		どんな立場の人が賛否どちらの主張をとったのか? またその理由?	T:発問する T:資料提示 S:複数のグループに分かれて各立場に関して調べる	複数の新聞記事 ・緊急連載「見直しの意味(下)農家描けぬ将来設計」 ・ニュース特集「水門狭み、割れる漁民」 ・ニュース特集「諫早湾水門が開いたら」など ⑥⑦⑧⑨⑩⑪	(1) 農民の立場 工事賛成(続行・堤防開放反対)派 干拓工事による新たな農地の獲得・より良い生活のために。 (2) 工事業者の立場 工事賛成(続行・堤防開放反対)派 雇用の創出・仕事の確保・工事そのものによる利益の確保・生活の向上。 (3) 漁師A(主に海苔養殖業者) 工事反対(中止・堤防開放賛成)派 潮受堤防が漁獲高に影響を与えているから。漁獲高の確保・生活水準の維持。 (4) 漁師B(漁業をあきらめた地元漁師) 工事賛成(続行・堤防開放反対)派 漁業に見切りをつけ、開発工事を生活の糧としているから。雇用の創出・生活水準の維持。

展開Ⅰ（小単元２）	主張の整理			<p>(5) 漁師C(漁業を続けている地元漁師) 工事賛成(続行・堤防開放反対)派 堤防開放で諫早湾の水質がさらに悪化するから。漁獲高の確保・生活水準の維持。 (6) 住民A(低地に住む地元住民) 工事賛成(続行・堤防開放反対)派 潮受堤防によって高潮被害に見舞われなくてすむから。生存権。 (7) 住民B(一部の地元住民) 工事反対(中止・堤防開放賛成)派 潮受堤防の締め切りが自然・生態系に多大な影響を与えているから。潮受堤防による自然破壊>潮受堤防による防災効果。 (8) 国 工事賛成(続行・堤防開放反対)派 農地確保と防災上に理由が優先されるべきである。住民の安全>生態系へのある程度までの影響。</p>	
	主張に基づく分類	<p>これらの立場の人にはどんな違いがあるのか整理してみよう。</p>	<p>T:指示する S:作業する T:説明する</p>	<p>自分たちのために工事を行いたい。 (1) (2) (4) (5) (6) 住民の生活に責任を持つために工事を行いたい。 (8) 自分たちのために工事をやめさせたい。 (3) 自然のために(みんなのよりよい生活のために)工事をやめさせたい。 (7)</p>	
展開Ⅱ（小単元３）	反対派の価値吟味	有明海(諫早湾)干拓に反対したのはいかなる立場の人であったか?	T:発問する S:答える		展開Ⅰの確認:(3)漁師Aと(7)住民Bが諫早湾の干拓工事に反対している。
		干拓反対派の人々はなぜ有明海(諫早湾)の干拓に反対していたのであろうか?	T:発問する S:答える		展開Ⅰの確認
		干拓反対派の人々は有明海をどのようなものとして捉えているのか?	T:発問する T:資料提示 S:答える	昔の有明海の豊かさを示す新聞記事⑫	(3)にとって有明海は豊富な水産資源を抱える好漁場であった。 (7)にとって有明海はムソゴロウや多くの魚介類・水生生物の生息する宝の海であり、保護すべき対象である。
		干拓反対派の人々は海(国土)についてどのように考えているのか?	T:発問する S:考える T:説明する		(3)にとって海(国土)は自分たちが生計を立て、生活を向上させていくのに必要不可欠な利益追求の場である。 (7)にとって有明海は自然の宝庫であり、それらの自然は住民全体の精神的に豊かな生活に貢献しうるものである。
		諫早湾の干拓は有明海にどのような影響を与えていると考えられるか?	T:発問する T:資料提示 S:答える	諫早湾干拓と有明海の生物との相関関係を示す新聞記事⑬	干拓工事は諫早湾内や有明海全体の生態系に悪影響を及ぼし、貴重な水産資源に打撃を与えるものと考えられる。
		諫早湾の干拓は(3)の立場にどのような影響を与えているか?	T:発問する S:答える		漁獲高が減少したため、現在(3)の立場は漁業という生活の糧を失いつつある。
	干拓反対派(3)(7)の立場の人々は海の干拓についてどのように考えているのか?	T:発問する S:考える T:説明する		(3)にとって海(国土)とは自分たちが生計を立てていく上で必要不可欠なものであるため、干拓による漁場の破壊は彼らの利益に反し、生活そのものを脅かすものである。	

	反対派の価値吟味	このような立場の人は干拓についてどのように考えているのであろうか？	T:発問する S:考える		(7)にとって海(国土)における自然とはみんなが豊かな精神生活を成り立たせる上で重要な要素であり、その干拓は自然環境の破壊すなわち生活空間の破壊をもたらし、より豊かな精神生活を妨げるものである。
		このような干拓反対派の人々にとって海(国土)の開発は許容しえないものであるのだろうか？	T:発問する S:考える		答えは求めない。
		干拓に反対する人はどのような開発ならば認めるのであろうか？	T:発問する S:答える		答えは求めない。
展開Ⅱ(小単元3)	賛成派の価値吟味	有明海(諫早湾)の干拓に賛成したのはいかなる立場の人々であったか？	T:発問する S:答える		展開Ⅰの確認:(1)農民(2)工事業者(4)漁師B(5)漁師C(6)住民Aが諫早湾の干拓に賛成している。
		干拓賛成派の人々は有明海(諫早湾)をどのようなものとして捉えているのか？	T:発問する T:資料提示 S:答える	資料⑥⑦⑧	(1)にとって有明海(諫早湾)とは新たな農地であり、開発の対象でもある。 (2)にとって有明海(諫早湾)とは開発の対象である。 (4)にとって有明海(諫早湾)とは漁場であると同時に開発の対象でもある。 (5)にとって有明海(諫早湾)とは豊富な水産資源が生息する漁場である。 (6)にとって有明海(諫早湾)は自分たちの生活を侵害しうる自然の脅威である。
		干拓賛成派の人々は海(国土)についてどのように考えているのであろうか？	T:発問する S:考える T:説明する		(1)(2)(4)(5)にとって海(国土)とは自分たちが生計を立て、生活を向上させていくのに必要不可欠な利益追求の場である。 (6)にとって海(国土)とは自分たちが暮らしを営む生活空間である。 どの立場も海(国土)とは自分たちの生活状況に影響を及ぼす空間であると考えている。
		このような立場の人々は有明海(諫早湾)の干拓についてどのように考えているのであろうか？	T:発問する S:考える		答えは求めない。
		干拓によって、(1)(2)(4)(5)(6)の立場の人々はどうなる影響を受けるのか？	T:発問する T:資料提示 S:答える	資料⑥⑦⑧	(1)は新たな農地を獲得することができる。 (2)と(4)は仕事や雇用を確保することができる。 (5)は直接的には干拓の影響を受けないものの、もしも干拓工事が中止され潮受堤防が開放された場合漁場が汚染されてしまう可能性がある。 (6)は水害に悩まされず安心した生活を営むことができる。
		干拓賛成派の人々は海の干拓についてどのように考えているのか？	T:発問する S:考える T:説明する		(1)にとって海(国土)とは自分たちが生計を立てていく上で必要不可欠なものであり、その干拓は彼らの生活圏を拡充し、利潤を追求・生活の向上の手段となっている。 (2)(4)にとって海(国土)とは「自分たちが生計を立てていく上で必要不可欠なものであり、その干拓それ自体が、新たな職や雇用を創出するための利潤追求、生活上の手段となっている。

展開Ⅱ（小単元3）	賛成派の価値吟味	これらのことから干拓賛成派の人々は開発についてどのように考えていると考えられるか？	T:発問する S:答える	(6)にとっても同様に海(国土)とは自分たちが生計を立てていく上で必要不可欠なものであり、その干拓は生活の安全を保障するためのものである。
	国の価値吟味	干拓を発起し推進しているのはどのような立場だったか？	T:発問する S:答える	干拓賛成派の人々にとって開発とは、自分たちに対して利益・安全を提供し、生活を安定、あるいは向上させるものである。
		なぜ有明海(諫早湾)の干拓工事が行われたのか？	T:発問する S:答える	導入の確認:「農地確保」・これまで干潟であった土地を干拓して農地として利用する。 「防災機能の強化」・潮受堤防の設置によって高潮の被害を防ぎ、調整池によって低地の人々を水害から守るためという二つの理由から諫早湾干拓工事は行われた。
		国にとって海(国土)とは何であろうか？	T:発問する S:答える	答えは求めない。
		なぜ国土開発においては反対意見は無視され国の意見が優先されがちであるのか？	T:発問する S:答える T:説明する	海(国土)は国家を形成する一部であるので、国土開発においては個人の意見よりも国家の必要性や都合のほうが基本的には尊重され、優先されるため。
		結局、国は海(国土)についてどのように考えているのか？	T:発問する S:答える	国家は、海(国土)を国家の一部であり、国の所有物として考えている。
		それでは、国は海(国土)の干拓についてどのように考えているのか？	T:発問する S:答える	答えは求めない。
		なぜ干拓工事は国主導で行う必要があるのか？	T:発問する T:資料提示 S:答える	干拓工事には、個人でまかないきれないほどの膨大に費用がかかることされているため、国家による干拓事業が必要であるため。
		このような国土開発のメリットは何か？	T:発問する S:考える T:説明する	国主導の国土開発は、国家や地域住民全体の利益や安全を考慮に入れた上での大規模な開発が可能である。
	価値に基づく分類	国は開発というものをどのように考えているのか？	T:発問する S:考える T:説明する	国にとって海(国土)とは国家の所有地でありその開発は、住民全体にとっての利益や利便性・安全性を確保し、国家や共同体全体を総和的に豊かにするために行われるものであると考えている。
有明海干拓という国土開発にはどのような考え方があられるのか？			答えは求めない。	
	(1)～(8)の立場はそれぞれ国土開発をどのように考えていたといえるだろうか？	T:発問する S:考える T:説明する	(1)～(5)までは国土開発とは、自分たち個々の生活を向上させるものであると考えている。 (6)は、国土開発とは自分たち個々の生活の安全を保障するものであると考えている。 (7)は、自然は万人が豊かな精神生活を送っていく上で必要不可欠なものであると考え、国土開発は環境破壊をできるだけ控え、自然に最大限の配慮を払いつつ行うべきであると考えている。	

展開Ⅱ (小単元3)	価値に基づく分類	(1)～(8)の立場はいかなる状況においても現状のまま開発に賛成するのか、また反対するのか？	T:発問する S:考える T:説明する		(8)は国家または共同体全体にとっての利益を優先的に考えて開発を行うべきであると考えている。
		(1)は干拓地が農地に不向きであるとなったときも干拓に賛成であるのか？	T:発問する S:答える	干拓には賛成しないかもしれない。	答えは求めない。
		安定した漁獲量が保証されるときも(3)は干拓に反対するのか？	T:発問する S:答える	干拓には反対しないかもしれない。	
		諫早湾の干拓工事以外に防災に有効な方法は無いのであろうか？	T:発問する T:資料提示 S:答える	干拓のほかにもダム建設や河川の整備などの環境に影響を及ぼしにくい防災方法を講じることは出来たかもしれない。	
		環境への最大限の配慮がなされたときも(7)は開発に反対し続けるのか？	T:発問する S:答える		
		なぜ(1)～(5)は国土開発について同じような考えを持ちながら賛成と反対に分かれているのだろうか？	T:発問する S:考える T:説明する	(1)～(5)までは国土開発とは、自分たち個々の生活を向上させるものであると考えているため、それぞれの利害関係次第で賛否が異なる。しかし逆に、個人の利益に反さない限りにおいては賛成が反対に、反対が賛成に転じる。	
		有明海干拓という国土開発にはどのような考え方があろうか？	T:発問する S:考える T:説明する	国土開発には(1)～(6)のように①個人の意見を最大限まで認め、個々の市民の利益の追求・生活の向上を最大限に尊重すべきであるという考え方、②個人の立場でありながら全体にとっての利益を優先するという考え方、③国の立場から共同体や市民全体の総合的な豊かさ、すなわち最大多数の最大幸福を目的として開発を行うという考え方、の大きく分けて三つの考え方が存在する。	
展開Ⅲ (小単元4)	事例分析	「小笠原兄島空港」設置はどのようにして行われたのか？	T:発問する T:資料提示 T:説明する	兄島空港関係年表⑭	小笠原兄島空港の設置計画の簡単な経緯を確認する(父島が東京都に働きかけて、空港建設計画がスタートしたこと。当初の兄島建設案が、島民の反対により父島建設案に移されたこと。)
		空港建設に対してどのような立場が存在したのか？	T:発問する S:答える		実際に島で生活している地域住民。飛行場建設の主体である東京都や国。自然保護を主張する環境保護団体。
		地元の住民は空港建設をどのように考えているのか？	T:発問する T:資料提示 S:答える	空港建設促進に関する記事⑮ 小笠原空港建設に対する要望書⑯-1 僻地医療と空港に関する新聞記事⑯-2 小笠原空港計画に対する要望書⑯-3 小笠原村長の要望書⑯	島での生活にとって必要なものであると考えている。

展開Ⅲ（小單元4）	事例分析	<p>国は空港建設をどのように考えているのか？</p> <p>T:発問する T:資料提示 S:答える</p>	建設大臣の視察記事資料⑩	多くの島の住民のために必要なものであると考えている。
		<p>環境保護団体は空港建設をどのように考えているのか？</p> <p>T:発問する T:資料提示 S:答える</p> <p>それぞれの立場は以下の①～③をどのように考えているのか？</p>	環境保護団体の意見書⑩	小笠原諸島の貴重な自然を破壊するものであると考えている。
		<p>①土地（国土）についてどのように考えているのか？</p> <p>T:発問する S:考える T:説明する</p>		<p>地元住民…生活の利便性と自然環境の両方を考慮していることから、自分たちが生活する土地であると考えていることが分かる。</p> <p>都…兄島案を一方向的に決定したことから、兄島は都の土地の一部であると考えていることが分かる。</p> <p>環境保護団体…土地は人間の生活とは関係なく、保護すべきものであると考えていることが分かる。</p>
		<p>②土地を空港にすることにについてどのように考えているのか？</p> <p>T:発問する S:考える T:説明する</p>		<p>地元住民…空港は必要であるが、兄島案には反対。利便性よりも自然を重視していることが分かる。生活向上のために必要不可欠なものと考えていることが分かる。</p> <p>都…空港が必要だという要望を受け、地元住民が参加せずに兄島案を決定。利便性向上のためには自然を犠牲にすることもやむなしと考えていることが分かる。</p> <p>環境保護団体…空港建設は自然を破壊するものと主張。自然はかけがいのないものであると考えていることが分かる。</p>
		<p>③そもそも開発をどのように考えているのか？</p> <p>T:発問する S:考える T:説明する</p>		<p>地元住民…地元住民…生活における物的な向上（飛行場建設）と精神的な向上（自然環境の保護）を考慮して行うのが開発であると考えている。</p> <p>都…物的な向上がすなわち開発であると考えており、自然環境についてはほとんど考慮していない。</p> <p>環境保護団体…開発の負の側面、すなわち自然環境破壊を重視し、それらを最大限に考慮したうえで、物的な向上を図ることが開発であると考えている。</p>
事例比較	<p>「小笠原兄島空港」という国土開発にはどのような考えがあるのだろうか？</p>			利便性の追求と自然環境の保護。
	<p>有明海の開発とはどんな点で異なるのだろうか？</p> <p>T:発問する S:答える</p>			答えは求めない。
	<p>まず有明海の開発と同じ点はないのだろうか考えてみよう。</p> <p>T:発問する S:答える</p>			ともに生活の利便性の追及のために行われたものであること（有明海の開発：農地確保、生活の安全）。
	<p>次に異なる点であるが、開発が決定されるまでのプロセスに何か違いがないだろうか？</p> <p>T:発問する S:答える</p>			有明海の開発は、自給率の向上という国策の基づくものであり、開発することを前提とした議論しなされなかったが、小笠原の開発は開発すること自体に対する議論がなされたこと。また小笠原の開発は住民の要望により、計画がスタートしたこと。
	<p>実際に開発によって影響を受ける地元の人々の対応に何か違いがないだろうか？</p> <p>T:発問する S:答える</p>			小笠原の開発は、国土とは住民の暮らす土地であり、開発とは住民の生活を向上させるものであるという考えのもとで始まった。そのため、住民が積極的に参加し開発の方向性に対して十分な議論がなされた一方、有明海の開発は国が主導で行ったものであり、住民による議論がなされなかったこと。

	事例比較	その他、相違点はないだろうか？ 有明海の開発と小笠原兄島空港との間の相違点をまとめてみよう	T:発問する S:答える T:発問する S:まとめる		気づいた点を挙げさせる。
終結（小單元5）	まとめ	国土開発にはどんな考え方があったらいいだろうか？	T:発問する S:答える		国家主導(上からの開発)と個人主導(下からの開発)。他者のための開発と自分自身のための開発。
	意思決定	どのような国土開発観がよいと考えられるのか？ またそれはなぜか？ 他の人の意見とその理由について考えてみよう。 有明海の干拓はどうあるべきだろうか？ どのような干拓が望ましいだろうか？	T:発問する S:発表する T:指示する S:発表する S:話し合う T:発問する S:考える		多様な考え・自分なりの考えをきちんと根拠を示して考察させる。 多様な意見を尊重できる。 他者の意見をも取り入れながら自分自身の意見について再度考える。

<授業資料およびその出典>

- 資料①抗議する漁民の写真:西日本新聞(2001年1月29日付け)
 資料②潮受堤防計画概要:農林水産省ホームページ
http://www.maff-kyushu-nn.go.jp/01isahaya/isahaya_hp/2-3siouketeibou-haisuimon.htm
http://www.maff-kyushu-nn.go.jp/01isahaya/isahaya_hp/gaiyo.pdf
 資料③諫早湾干拓事業について:農林水産省ホームページ
http://www.maff.go.jp/soshiki/nouson_sinkou/isa_haya/2-0kanntakujigyou.htm
 資料④諫早湾干拓事業の目的と防災機能の強化:農林水産省ホームページ
http://www.maff-kyushu-nn.go.jp/01isahaya/isahaya_hp/2-1bousaikouka.htm
 資料⑤海苔の販売数量・販売額の推移:熊本日日新聞(2001年2月19日付け)
 資料⑥地域住民は複雑な思い:長崎新聞(2001年3月4日付け)
 資料⑦地元にも反対求める声:長崎新聞(2001年3月1日付け)
 資料⑧異変有明海:熊本日日新聞(2001年8月31日付け)
 資料⑨水門狭み、割れる漁民:朝日新聞(2001年3月28日付け)
 資料⑩再生へ有明海:熊本日日新聞(2001年3月27日付け)
 資料⑪諫早湾水門が開いたら《検証》(2001年2月7日付け)
 資料⑫有明海は豊かだった:熊本日日新聞(2001年10月11日付け)
 資料⑬「宝の海」返せ:長崎新聞(2001年1月18日付け)
 資料⑭小笠原空港建設問題の経緯:日本自然保護協会ホームページ
http://www.nacsj.or.jp/old_database/ogasawara/ogasawara-020101-no463.html
 資料⑮東京・小笠原村の課題を探る(上)小笠原新聞(2003年1月17日付け)
 資料⑯-1小笠原村陳情団:小笠原新聞(1999年11月26日付け)
 資料⑯-2航空路と小笠原の医療:小笠原新聞(2002年1月19日付け)
 資料⑯-3小笠原空港計画に対する要望書:prwebプロジェクトホームページ
<http://prweb.org/press01/00563.htm>
 資料⑰東京都知事宛小笠原村長要望書(1997年11月18日付け)
 資料⑱小笠原空港の必要性を痛感:小笠原新聞(2000年3月2日付け)
 資料⑲空港建設は直ちに断念すべき:小笠原新聞(2001年6月12日付け)

<参考文献>

- ・五十嵐敬喜・小川明雄『公共事業をどうするか』岩波新書, 1997.
- ・久野収『市民主義の成立』春秋社, 1996.
- ・日端康雄『市民参加の国土デザイナー-豊かさは多様な価値観から-』日本経済評論社, 2001.
- ・矢田俊文『地域構造の理論』ミネルヴァ書房, 1990.

第3章

現代社会の制度や理念を疑う歴史単元の開発

1 日本史単元「戦前と戦後の断絶性を疑う：1940年体制」

研究協力者

久保啓太郎 角田 将士 小田 大介
川上 秀和 汐月 朝洋 田中寿美子
浜岡由希子 村田 正志

1 単元「戦前と戦後の断絶性を疑う：1940年体制」の構造

1.1. 単元の目標と意義

われわれは歴史における事実に関して、社会の一般的な信念を受け入れ、共有することで歴史認識を形成している。歴史の事実を事実として受けとめ、疑うことなく「そうであるものだ」と信じている。「江戸時代の農民は貧しかった」「明治維新により、人々は平等になった」などのように、現在ではそれが疑われているような信念についても、人によっては、また、時代によっては正しいとされ、受け入れられてきたし、今も受け入れられている。また、これらの信念もかつて誰かがどこかで作り上げたものではあるが、一般的な常識として、あるいは、学問上の前提として正しいものと見なされ、一種の「制度」と化している。他の見方や考え方、いろいろな事実を批判し、あたかも絶対的なもののように扱われてきた。それが本当に正しいのかと疑われることもなく、また、多くの事実とうまく合っているのかと吟味、検討されることもなかった。

日本史の時代区分についても、戦前と戦後は断絶していると一般には信じられている。敗戦後の占領下の改革によって政治、経済、社会のあらゆる面で民主化、自由化がうたわれ、制度的、形式的には戦前の社会とは断絶しているように見える。そしてそれを疑うことなく受け入れ、信念としている。しかし例えば経済的な側面から見てみれば、国家が高生産部門を優遇しつつ、低生産部門に保護を与えるという統制経済という点で、連続性を見て取ることもできる。本単元では戦前と戦後は断絶しているという信念について、構成している事実を実態に即して吟味し、信念を再構築することをめざしている。

1.2. 単元の構造

(1) 単元計画

本単元は、導入1、2、展開1、2、3、4、終結の7つの部分から構成されている。

その計画は以下の通りである。

- 導入 1 時代区分とその意味の明示・戦前と戦後の断絶性への疑いの発生
- 導入 2 信念の検証方法の明示
- 展開 1 戦前の経済体制の検討
- 展開 2 戦後の経済体制の検討
- 展開 3 戦前と戦後の経済体制の比較
- 展開 4 他領域における戦前と戦後の体制の検討・比較
- 終結 信念の再構築

(2)単元の展開構造

導入 1、2 は、戦前と戦後の断絶性に関する一般的信念を明確化し、それによって疑念を抱かせることで信念の再構築を促す、単元全体の導入部である。

導入 1 では、生徒に奈良時代、江戸時代、明治時代、戦前、戦後などの時代区分の常識を明示させ、そこで戦前と戦後の区分には、体制の変化が関わっているということを確認する。また体制が変化することとは、政治や経済、社会のしくみが変わることであるということを確認する。

そして、憲法の改正や、財閥解体などの戦後の G.H.Q. の改革を具体的に見てゆく中で、政治領域では独裁政治から民主政治へ、経済領域では統制経済から自由経済へと体制が変化したことを認識させ、戦前と戦後が形式的には体制が変化していることを確認する。その上で戦後の理念に相反するような事実を提示し、実態が本当に断絶しているかについての疑問を抱かせる。

導入 2 では、断絶性を証明するために戦前と戦後の違いを示す必要があること、さらに、逆に同じであると連続性が証明されることを確認し、経済分野から検証することについて提案する。

続く展開 1~4 は、戦前と戦後の断絶性に関する信念、特に経済体制という観点から吟味、検討を行い、政治領域、社会領域に吟味、検討を広げる。この部分は単元全体の展開部である。

展開 1 では、戦前の経済体制を検討し、その体制が軍需増産体制であったことを理解させる。軍需産業や重化学工業などへの政府による直接投資や金利統制などの金融政策によって、資金が安定的に企業へ流れるしくみを作ったこと、農業や中小企業に対しては、補助金を与えて保護したこと、また、企業は終身雇用制や年功序列制を設け、労使が一体化していったことを理解させる。

展開 2 では、戦後の経済体制が、重化学工業を中心とする高生産部門への優遇と、農業や中小企業などの低生産部門への保護による生産力増大体制であることを理解させる。重化学工業などへの政府による直接投資や金利統制などの金融政策によって資金が安定的に企業へ流れるしくみを作ったこと、一方、農業や中小企業に対しては補助金を与えて保護したこと、また、企業は終身雇用制や年功序列制をとっており、労使が一体化していたことを理解させる。

展開 3 では、戦前の軍需増産体制と戦後の生産力増大体制が同じであることに気づか

せる。

展開4では、これまで吟味、検討してきた経済体制の比較の過程を政治・社会領域に応用する。政治面では、政府・官僚の主導した翼賛体制に見られる上意下達政治システムが、戦後の自民党一党優位体制である55年体制に生きていること、社会面では戦前の隣組制度が、後の回覧板などの地域生活に残っていることに気づき、政治面、社会面でも戦前と戦後の連続性に気づかせる。

終結は、単元全体のまとめとなる終結部である。ここでは、これまでの学習を踏まえ、生徒に戦前・戦後の時代区分についての信念を再構築させる。

2 単元「戦前と戦後の断絶性を疑う：1940年体制」の展開

2.1. 主題「戦前と戦後の断絶性を疑う：1940年体制」

2.2. 学習目標

(1) 戦前と戦後の経済体制の比較を通して以下の知識を獲得し、戦前と戦後の連続性を吟味・判断する。

- ① 1940年代の経済体制は、政府の統制と保護による軍需増産体制である。
 - ・ 政府は軍需産業や重化学工業の高生産部門を優遇しつつ、中小企業や農業などの低生産部門には一定の補助金を与え保護した。
 - ・ 企業は終身雇用、年功序列、企業別労働組合、株主の制限を設け、従業員と企業が一体化するようにした。
 - ・ 政府は直接税中心の税制を作り、家計（家庭）から資金を集め、それを各部門に投入する一方、金融を統制し、資金が基幹産業に集まるシステムを作った。
- ② 1960年代の経済体制は、政府の統制と保護による生産力増大体制である。
 - ・ 政府は重化学製造部門を中心にした高生産部門を優遇しつつ、中小企業や農業などの低生産部門には一定の補助金を与え保護した。
 - ・ 企業は終身雇用、年功序列、企業別労働組合、株主の制限を設け、従業員と企業が一体化するようにした。
 - ・ 政府は直接税中心の税制を継承し、家計（家庭）から資金を集め、それを各部門に投入する一方、金融を統制し、資金が基幹産業に集めるシステムを作った。

(2) 歴史の事実についての信念を疑い、戦前と戦後の断絶性を経済的側面から吟味し、他の側面についても吟味、検討できる。

- ・ 政治面における戦前の翼賛体制と戦後の55年体制を吟味し、その連続性に気づく。
- ・ 社会面では戦前の隣組制度と戦後の回覧板の風習、隣保班活動などの地域の生活を吟味し、その連続性に気づく。

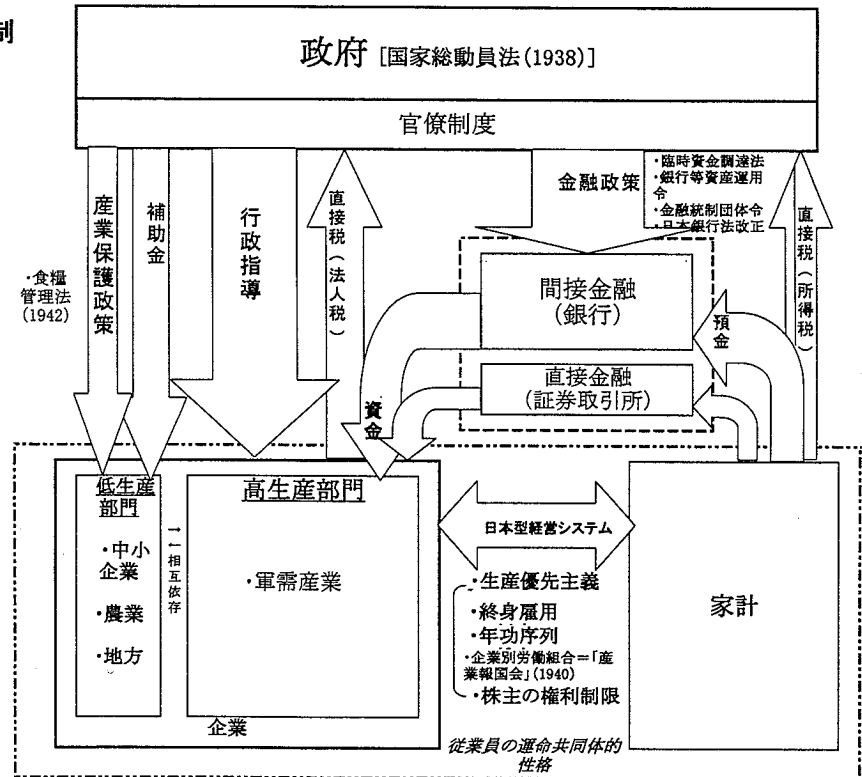
(3) 戦前と戦後の断絶性を吟味する過程で以下の能力・態度を身につける。

- ・ 事実を整理し、時代を政治・経済・社会の側面から概念的に捉えることができる。

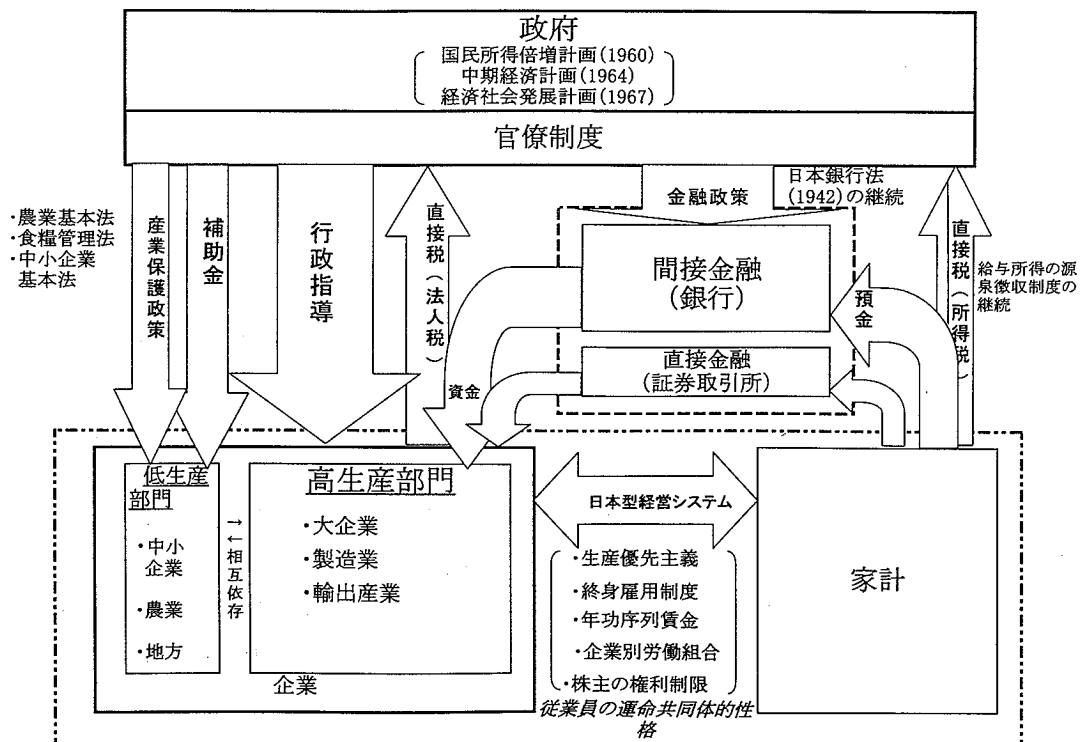
- ・ 常識化している知識を吟味し、信念を再構築できる。
- ・ 自分とは異なる信念に基づく主張も受け入れ、客観的に考慮できる。

2.3. 概念図

(1) 1940年代の経済体制



(2) 1960年代の経済体制



3. 単元の全体構造：高校日本史：単元「戦前と戦後の断絶性を疑う：1940年体制」

パート		中心発問・指示	吟味・検討され習得される知識・信念
導入1	時代区分とその意味	<ul style="list-style-type: none"> 日本史はどのような時代に区分されるか。 ○なぜ戦前と戦後は区別されるのか。 	<ul style="list-style-type: none"> たとえば、縄文、弥生、古墳、飛鳥、奈良、平安、鎌倉、室町、安土桃山、江戸、明治、大正、昭和、平成など。昭和や平成は、戦前と戦後とも区分する 第二次世界大戦、太平洋戦争を画期として、体制が変化したから。
	戦前・戦後の断絶性	<ul style="list-style-type: none"> ○戦前から戦後へどのように体制が変わったのか。 ◎戦前と戦後は本当に断絶しているといえるのだろうか。 	<ul style="list-style-type: none"> たとえば、政治領域では独裁政治から民主政治へ、経済領域では統制経済から市場経済に変わった。 (調べてみないとわからない)
導入2	信念の検証方法	<ul style="list-style-type: none"> ○断絶性を証明するには、どうすればよいのか。 ・経済に特化し、戦前の代表として1940年代を、戦後の代表として1960年代を取り上げ、経済体制を比較してみよう。 	<ul style="list-style-type: none"> 戦前・戦後の体制が同じなのか、異なるのか、調べる必要がある。
展開1	提案	<ul style="list-style-type: none"> ○統制経済の代表として1940年代をとりあげてみよう。 	
	経済政策の検討	<ul style="list-style-type: none"> ○政府(官僚)は経済統制を通して何を目指していたのだろうか。 ・政府(官僚)は家計に対して、どのような政策をとったか。 ・政府(官僚)は企業に対して、どのような政策をとったか。 ・政府(官僚)は企業と家計に対して、何をしようとしたのか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭の貯蓄を高め、それを政府が利用できるようにした。 ・軍需産業や重化学工業を優遇する政策をとった。 ・企業には特定部門の優遇を、家計には貯蓄を奨励して、軍需増産体制をつくろうとした。
	企業の組織化体制の検討	<ul style="list-style-type: none"> ○企業はこの体制の中でどのように組織されるとともに、どのように組織しようとしたのだろうか。 ・高生産部門は、どのように育成されたのだろうか。 ・どのような低生産部門が、どのように改革されたのだろうか。 ・これらの結果、企業はどのように組織されたものとなったか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・軍需産業・重化学工業には直接政府が出資し、その部門が充実するように組織された。 ・終身雇用、年功序列、企業別労働組合、株主の制限を設け、従業員と企業が一体化するようにした。 ・中小企業や農業に補助金を与え、また一定の賃金や給料が保証されるようにした。 ・国家総動員法に基づいて、企業(や農家)は政府に依存するものとなった。

	経済体制づくり	<p>○政府（官僚）が家計や企業を制御するために、どのような方法をとったのだろうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・政府（官僚）は、企業にお金をつぎ込むためにどのようなシステムを作ったのか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・政府は特定銀行（日本興業銀行など）を通して資金を調達し、金融統制を行った。 ・税制改革によって、所得税や法人税などの直接税を中心とした税体系を作った。
	まとめ	○以上のような1940年代の経済体制をまとめると、どのようなになるだろうか。	(1940年代の経済体制の概念図)
展開2	提案	○市場経済の代表として、1960年代をとりあげてみよう。	
	経済政策の検討	<p>○政府（官僚）は経済政策を通してどのようなことを目指したのだろうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・政府（官僚）は、企業に対してどのような政策をとったか。 ・政府（官僚）は、家計に対してどのような政策をとったか。 ・政府（官僚）は企業と家計に対して、何をしようとしたのか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・重化学製造部門を中心にした高生産部門を優遇し、低生産部門を保護した。 ・家計の消費が増加するように、低金利政策を実施した。 ・家計を基幹産業へ投資の資金源とし、高い経済成長を目指した。
	企業の組織化体制の検討	<p>○企業はこの体制の中で、どのように組織されたのか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・高生産部門はどのように育成されたのだろうか。 ・低生産部門はどのように改革されたのか。 ・その結果、企業はどのように組織されたものになったのだろうか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・政府（官僚）は、直接重化学工業などの製造基幹産業を優遇する政策を行い、その部門が充実するように組織した。 ・終身雇用、年功序列、企業別労働組合、株主の制限を設け、従業員と企業が一体化するようにした。 ・食管法に代表されるように、中小企業や農業には補助金を与え、また、一定の賃金や収入が保証されるようにした。 ・企業（や農家）は政府に依存するものとなった。
	経済体制作り	<p>○政府（官僚）はどのようにして企業や家計を制御しようとしたのか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・政府（官僚）は企業へお金をつぎ込むために、どのようなシステムをつくったのか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・政府は日本銀行を通して、低金利政策を行った。 ・日本興業銀行などの長期信用銀行や都市銀行が資金を集め、基幹産業に融資した。 ・所得税や法人税などの直接税を中心としたものだったので、政府が直接資金を他の部門に投入できるようにした。

	まとめ	○以上のような1960年代の経済体制をまとめるとどのようになるだろうか。	(1960年代の経済体制の概念図)
展開3	体制比較	<p>◎戦前と戦後について、1940年代と1960年代を比較してみよう。</p> <p>・これまで見てきた2つの時代の経済体制を比較すると、どのようなことが言えるだろうか。</p>	<p>・戦前の1940年代と戦後の1960年代の経済体制は、ともに政府の統制と保護に支えられた経済体制である。</p> <p>・野口悠紀雄はこの体制を「1940年体制」と呼んでいる。</p>
展開4	他領域の検討	<p>○経済体制と同様な方法で、政治・社会の領域において1940年代と1960年代を比較してみよう。</p> <p>○その結果、戦前の1940年代と戦後の1960年代はどのように関係になっていると言えるだろうか。</p>	
終結	信念の再構築	○これまで時代区分としていた戦前と戦後の区分は、どのようなものであったと言えるのだろうか。	

4. 単元の展開

パート	中心発問・指示	教授学習過程	資料	吟味検討され習得される知識・信念
<p>時代区分とその意味</p>	<ul style="list-style-type: none"> 日本史はどのような時代に区分されるか。 ○なぜその中の戦前と戦後は区別されるのか。 体制が変化するとはどうすることか。 	<p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する T：説明する</p>		<ul style="list-style-type: none"> たとえば縄文、弥生、古墳、飛鳥、奈良、平安、鎌倉、室町、安土桃山、江戸、明治、大正、昭和、平成など。昭和や平成は、戦前・戦後とも区別することができる。 第二次世界大戦後を画期として、体制が変化したから。 政治や経済、社会のしくみが変わることである。
	<p>導入1</p> <p>戦前と戦後の断絶性</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○戦前から戦後へどのように体制を変化させたか。 占領下の改革において、政治領域ではどのようなことがなされたか。 これらの事によって、政治は戦前と戦後でどう変わったといえるだろうか。 占領下の改革において、経済領域ではどのようなことがなされたか。 これらの事によって、経済は戦前と戦後でどう変わったといえるだろうか。 戦前と戦後を区別するというのはどういうことか。 資料は占領下の経済政策を表したものである。「傾斜生産方式の採用」と「復興金融金庫の融資」はどのような目的でなされたのか。 ○戦後の改革によって体制は見かけ上大きく変わったが、中身も本当に変わったのか。戦前と戦後には断絶があるというのは、本当だろうか。 	<p>T：発問する S：答える</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：資料を提示して説明する。</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：考える T：説明する</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：考える</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>

導入 2	信念の検証方法	<p>○断絶性を証明するにはどうしたらよいか。</p> <p>・ここでは、経済に特化して、戦前の代表として 1940 年代を、戦後の代表として 1960 年代を取り上げ、各時代の経済体制を比較してみよう。</p>	<p>T：発問する S：考える T：説明する</p>		<p>・断絶性を証明するには、少なくとも、戦前と戦後の違いを示すことが必要であろう。あるいは、戦前と戦後が同じ体制であると、逆に連続性が証明することになるろう。</p>
	提案	<p>○統制経済の代表として 1940 年代をとりあげることにしよう。</p>	<p>T：提案する</p>		
展開 1	経済政策の検討	<p>○政府（官僚）は経済政策を通して何を狙っていたのだろうか。</p> <p>・1935～45年に示された政策の中で、経済を関連するものにはどのようなものがあるか。</p> <p>・「国家総動員法」（1938）はどのような法律か。</p> <p>・この法律は、どのようなことを経済活動に求めているのだろうか。</p> <p>・どんな経済体制をつくらうとしているのか。</p> <p>・「会社利益配当及び資金融通令」（1939）、「会社経理統制令」（1940）はどのような法律か。</p> <p>・これら 2 つの法律はなぜ出されたのか。</p> <p>・これら 2 つの法律によって政府はどのような体制をつくらうとしたのか。</p> <p>・「臨時資金調整法」（1937）はどのような法律か。</p> <p>・この法律はどのような影響を与えたのだろうか。</p>	<p>T：発問する</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える</p>	<p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p>	<p>・「臨時資金調整法」（1937）、「国家総動員法」（1938）、「会社利益配当及び資金融通令」（1939）、「会社経理統制令」（1940）、「食糧管理法」（1942）。</p> <p>・国の資源と労働力のすべてを戦争目的のために動員する統制権限を、政府に委任した授權立法。</p> <p>・物的・人的資源を戦争のために統制すること。</p> <p>・統制経済体制。</p> <p>・企業の配当に対して統制を加える法律。</p> <p>・企業が利潤動機に従うのは株主の権利が強いからであり、株主の権利の制限を行うため。</p> <p>・所有と経営の分離を図り、経営者が株主に制約されずに増産に専念できる体制。</p> <p>・一定以上の貸し出しには主務大臣の許可を必要とした。</p> <p>・日本興業銀行の興銀債の発行限度が「興銀法」の規定の 5 億円のほかに新たに追加され、その元利支払いが政府によって保証された。これによって、資金量が拡大した。</p>

展開 1 企業の組織化体制の検討	<ul style="list-style-type: none"> ・「会社利益配当及び資金融通令」はどのような法律か。 ・政府はなぜこれら 2 つの法律によって日本興業銀行に強大な権限を与えたのか ・これら 2 つの法律によって、政府（官僚）はどのような体制をつくろうとしたのか。 ・これらの法律によって家庭に対する政策はどのように変わったか。 ・これらの法律によって企業に対する政策はどのように変わったか。 ・政府（官僚）は家計となる家庭や企業に対して何をしようとしたのか。 	<p>T：資料を提示して発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p>	9 <ul style="list-style-type: none"> ・大蔵大臣が日本興業銀行に対して融資などの命令が出来るようにした。 ・政府は興銀を通ずる命令融資制度によって、資金の配分をコントロールすることが出来るようにするため。 ・家庭（個人）の貯蓄の大部分を銀行預金に吸収し、それを貸し出しという形態で企業に供給される間接金融体制。 ・家庭（個人）の貯蓄を高め、それを政府が利用できるようにした。 ・軍需産業や重化学工業を優遇する政策に転換した。 ・企業には特定部門の優遇を、家計には貯蓄を奨励して、軍需増産体制をつくろうとした。
	<ul style="list-style-type: none"> ○各企業はこの体制の中でどのように組織されるとともに、どのように組織しようとしたのだろうか。 ・具体的にまず「機械製造事業」で見てゆこう。 ・1940年代に「機械製造」業界に関する法律にはどのようなものがあるか。 ・「日立製作所」ではどのような雇用関係がつけられたのだろうか。 ・「賃金統制」（1939）はどのようなものか。 ・「賃金統制」によって、どのような雇用関係がつけられたか ・「日立製作所」ではどのような労働関係がつけられたのか。 	<p>T：発問する</p> <p>T：提案する</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える</p>	10 <ul style="list-style-type: none"> ・「重要機械製造事業法」（1941） ・定期昇給や年功序列賃金、勤続による昇進。
			13 <ul style="list-style-type: none"> ・就業時間、休日、休暇など工員と職員との統一化が行われた。 ・給与面においても、制度の合理化及び待遇改善に力が注がれた。 ・福利厚生生活動への移行がなされた。

○「日立製作所」ではどのような労働組合がつけられたのか。

・「産業報国会」(1937)とは何か。

T: 資料を提示して発問する

14

・労働者・使用者双方が参加して、事業所別に作られる組織のことである。

・なぜ作られたのか。

S: 答える

・労使の懇談と福利厚生のため。従業員を企業の正規のメンバーとして位置づけた。

・「産業報国会」によってどのような労働組合が作られたのか。

T: 発問する

S: 答える

・産業別労働組合ではない、企業別労働組合が作られた。

・「賃金統制」や「産業報国会」によって企業はどのようなようになったか。

T: 発問する

S: 答える

・企業と従業員が一体化するようになり、従業員の運命共同体的な性格が強くなった。

・機械製造業界はどのような組織体制として作られたのか。

T: 発問する

S: 答える

・株主中心から従業員中心にすることで、軍需を増産させる体制を作った。

・機械製造業以外でこのようなことが行われたのはどのような業界か。

T: 発問する

S: 答える

・自動車など製造業などの軍需産業や重化学工業のような高生産部門。

◎どのような高生産部門がどのように育てられたのだろうか。

T: 発問する

S: 答える

・軍需産業・重化学工業には直接政府が出資し、その部門が充実するように組織された。

○次に農業生産の中心となる「米」を見ていこう。

T: 提案する

15

・「臨時米穀配給統制令」(1940)、「米穀管理規則」(1940)、「食糧管理法」(1942)、…など。

・1935~45年代に「米」に関してどのような法律が出されたか。

T: 発問する

S: 答える

①米の供出令
在村地主の飯米分を除いて、小作農は地主ではなく政府に米を供出し、その代金を地主に払えばよいとされた。

・「食糧管理法」(1942)とはどのような法律か。

T: 資料を提示して発問する

S: 答える

②二重米価制
生産者から直接に買い上げる場合には増産奨励金を交付して高く買い上げる一方で、地主から買い上げる場合には給付しないようにした。これにより、生産者米価と地主米価の二重価格制に変わった。

・「食糧管理法」はなぜ出されたのか。

T: 発問する

S: 答える

・小作農の負担を軽くして、彼らの増産意欲を高めるため。

・米生産に対してどのような体制が作られたのか。

T: 発問する

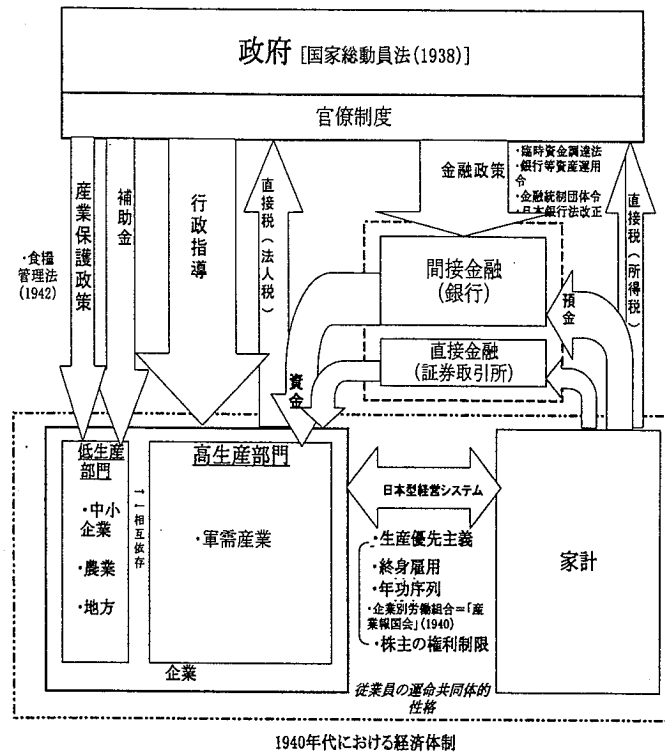
S: 答える

・米を国の管理下に置くため。

・米生産は食管法による統制と保護によって、相対的な生産性の遅れにも関わらず、大規模な社会保障なしに社会的安定が確保できる体制。

	<ul style="list-style-type: none"> ・米以外でこのようなことが行われたのはどのような業界か。それらはどんな部門か。 ◎どのような低生産部門がどのように改革させられたのか。 ○これらの結果、企業（や農家）がどのように組織されたものとなったか。 	<ul style="list-style-type: none"> T：発問する S：答える T：発問する S：答える T：発問する S：答える 		<ul style="list-style-type: none"> ・中小企業や農業などの低生産部門。 ・中小企業や農業には補助金を与え、また一定の賃金や給料が保証されるようにした。 ・国家総動員法に基づいて、企業（や農家）は政府に依存するものとなった。
展開1	<p>経済体制作り</p> <ul style="list-style-type: none"> ○政府（官僚）が家計や企業を制御するためにどのような方法を選択したのだろうか。 ・税制改革（1940）において政府は収入をどのように改めたか。 ・税制改革（1940）において政府は支出をどのように改めたか。 ・なぜ税制改革がなされたのか。 ・政府（官僚）は家計となる家庭や個人をどのように制御したのか。 ・どのように制御したのか。 ・金融の面ではどのような体制を作ったのか。 ・財政の面ではどのような体制を作ったのか。 ・改革の結果、税体制はどうか。 	<ul style="list-style-type: none"> T：発問する S：説明する T：資料を提示して発問する S：答える T：発問する S：答える T：発問する S：答える T：発問する S：答える T：発問する S：答える T：発問する S：答える T：発問する S：答える 	16	<ul style="list-style-type: none"> ・税制改革（1940） ・個人所得税を総合所得税と分類所得税の二本立てとし、前者に累進税率、後者に比例税率を適用した。 ・分類所得税には、給与所得の源泉徴収を導入した。 ・必要となる税収増加を後者の税率引き上げに求めることにした。 ・法人税が独立の税となった。 ・地方税制調整交付金制度に焦点をおいた。 ・所得税・法人税を期間税とする国税の体系を作り、これを財源として特定補助金を地方に支出し、それによって中央政府の決定した仕事を地方に執行させた。 ・農村や貧困地方団体の救済のため、農民の困窮への対応のため。 ・お金を集めることで制御しようとした。 ・預貯金を集めたり、積金として集めた。 ・政府は特定銀行（日本興業銀行など）を通して資金を調達し、金融統制を行った。 ・政府は特定の高生産部門へ資金を配分するため法律を作り、統制した。 ・直接税を中心にすえた税体制となり、政府に資金が集まるものとなった。
まとめ	○1940年代の経済体制をまとめると、どのようになるか。	T：発問する S：考える		

展開1



1940年代における経済体制

展開2	提案	○市場経済の代表として1960年代を取り上げてみることにしよう。	T: 提案する		
	経済政策の検討	○政府(官僚)は経済政策を通してどのようなことを目指したのだろうか。			
		・1960年代、経済を発展させるために政府が実行した計画にはどのようなものがあるか。	T: 資料を提示して発問する S: 答える	17	①国民所得倍増計画 ②中期経済計画 ③経済社会発展計画。
		・国民所得倍増計画とはどのような政策か。	T: 資料を提示して発問する S: 答える T: 説明する	18	・1960年池田内閣が策定した1961~70年度にかけての経済計画。社会資本の充実と産業構造の高度化目的とし、10年間でGNPを2倍にすることを目的とした計画。主要な目的は、完全雇用、経済成長、生活水準の向上であった。
	・中期経済計画とはどのような政策か。	T: 資料を提示して発問する S: 答える T: 説明する	19	・1964年佐藤内閣が策定した1964~68年度にかけての経済計画。所得倍増計画の見直し計画で、社会開発、農業の近代化、過密都市政策を重点課題とした。主要な目標は、完全雇用、二重構造の緩和である。	
	・経済社会発展計画はどのような政策か。	T: 資料を提示して発問する	20	・1967年佐藤内閣が策定した1967~71年度にかけての経済計画。高度成長のひずみ是正、均衡のとれた充実した経	

企業の組織化体制の検討

<ul style="list-style-type: none"> ・つまり、経済を発展させるために政府がとった政策はどのようなものであったか。 ・どのような重化学製造部門を優遇したのか。 ・なぜ高生産部門を優遇したのか。 	<p>S : 答える T : 説明する</p> <p>T : 発問する S : 答える</p> <p>T : 発問する S : 答える</p> <p>T : 発問する</p>	<p>済社会の発展を目的とし、物価安定・生活基盤の充実による社会開発の推進を最重要課題とした。主要目的は後進部門と経済成長の調和、経済成長による各種の不均衡の是正である。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・重化学製造部門を中心に高生産部門を優遇する政策。 ・鉄鋼・船舶・自動車などの重化学製造部門。 ・鉄鋼・船舶・自動車など欧米との競争関係に強い商品に力を注ぎ、経済大国としての道を歩もうとしたから。 ・低生産部門を保護する形をとった。
<ul style="list-style-type: none"> ・中小企業や農業など、低生産部門の政策はどうであったか。 ・例えば、政府は農業をどのように保護したのか。 	<p>S : 答える T : 発問する S : 答える</p> <p>T : 資料を提示して発問する S : 答える</p>	<p>21</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1961年に農業基本法を制定し、農業の自然的経済的制約を補正し、他産業との生産性の格差が是正されるように農業の生産性が向上すること、及び、農業従事者の所得を増大させ他産業従事者と均衡する生活を営むことが出来るようにした。たとえば、国は農家に対して、家族農業経営を近代化させその健全な発展を図るとともに、出来るだけ多くの家族農業経営が自立経営になるように育成するため必要な施策を講じた。
<ul style="list-style-type: none"> ・次に政府の家計に対する政策をみてゆこう。 ・1940~44年の個人貯蓄と1960~64年の個人貯蓄を比べて言うことは何だろう。 ・1960年代に政府はどのような政策を家計にとったか。 ・このことから、政府の家計に対する考え方はどのようなものか。 ・以上のことから、政府や官僚は企業や家計に対してどのような政策をとったと考えられるか。 	<p>T : 説明する</p> <p>T : 資料を提示して発問する S : 答える</p> <p>T : 発問する S : 答える</p> <p>T : 発問する S : 答える</p> <p>T : 発問する S : 答える</p>	<p>22, 23</p> <ul style="list-style-type: none"> ・貯蓄率は20%に上がり、個人の家計にお金が集まりだした。 ・日銀を通して低金利政策を実施した。 ・低金利政策により、家計の消費が増加するようにした。 ・家計の貯蓄に期待せず、国民所得倍増計画に基づきGNP2倍を実現するため、鉄鋼、造船、自動車などの基幹産業と結びついて高い経済成長を上げようとした。
<ul style="list-style-type: none"> ○次に企業は、この政策の中でどのように組織され成長したのかみていこう。 ・これらの計画に基づき、政府が最終的に目指したものは何だろう。 	<p>T : 説明する</p> <p>T : 発問する S : 答える</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・GNPの増大。

<p>企業の組織化体制の検討</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・なぜ GNP を増大させる必要があるのか。 ・そのために政府が重点的に行った政策は何だろう。 ・そういった産業構造を支えるために、企業は 1940 年代に確立した諸制度（終身雇用・年功序列制賃金・企業別労働組合・株主の制限）をどのようにしたか。たとえば、「日立製作所」はどうしたか。 <p>○次に低生産部門をみてゆこう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・低生産部門には政府は、どのような政策を行ったのか。 ・1963 年の中小企業基本法とはどのような法律か。 ・1961 年の農業基本法とはどのような法律か。 ・また、米・小麦などの主要食料の生産・流通・販売などについては、政府はどのようにしたか。 ・なぜ継続したのか。 ・以上のことから、政府は低生産部門をどのように改革しようとしたのか。 ・その結果、企業（や農家）はどのようなものとして組織されたものになったか。 	<p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：考える</p>	<p>24</p> <p>25</p> <p>26</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・欧米に追いつき、経済大国として成長したいから。 ・重化学工業などの製造基幹産業には、政府が優遇する政策を行い、その部門が充実するように組織した。 ・「日立製作所」では、戦後経営者を中心とする株主、従業員、銀行との協調関係構造の基本的姿勢が保持された。たとえば、強制的労使関係は生産向上への取り組みを促し、一方で雇用を守ることで労使の信頼を形作った。 ・1961 年 農業基本法 1963 年 中小企業基本法が制定された。 ・中小企業の振興・保護を目的に、中小企業政策全体を体系化した法律。中小企業の設備の近代化の促進、技術の向上、経営管理の合理化、下請けの取り引きなどにおける不利益の是正などを内容としたもの。 ・農業政策の基本方針を示したもので、農業の生産向上と所得水準の引き上げを目標にした法律。 ・食糧管理法を継続した。 ・戦後の食糧不足に対処するため、そして農家の所得補償をするためである。 ・中小企業や農業には、補助金を与え、また、一定の賃金や収入が保証できるようにした。 ・企業（や農家）は政府に依存するものとなった。
<p>経済体制作り</p>	<p>○次に、政府・官僚が企業や家計を制御する方法として選択したものはどのようなものがあるか考えていこう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・国内の金利を統制しているのはどこか。 ・日銀は、1960 年代はどんな金利政策をとったのか。 	<p>T：発問する S：答える</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える</p>	<p>27</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・日本銀行 ・低金利政策

経済体制作り

- ・政府は日銀を通して低金利政策を実施したが、それはなぜか。
- ・その他の銀行にはどのような政策を行ったか。
- ・最後に税収入をみていこう。
- ・1960年代の税収入の中心となっていた税は何だろう。
- ・政府は直接税を中心に得た資金をどのように使用したか。
- ・どの部門に資金を投入したのか。
- ・以上のことから、政府は高生産部門の企業にお金をつぎ込めるために、どのような体制を確立したと言えるか。

T：発問する
S：答える

T：発問する
S：答える

T：資料を提示して発問する
S：答える

T：発問する
S：答える

T：発問する
S：答える

T：発問する
S：考える

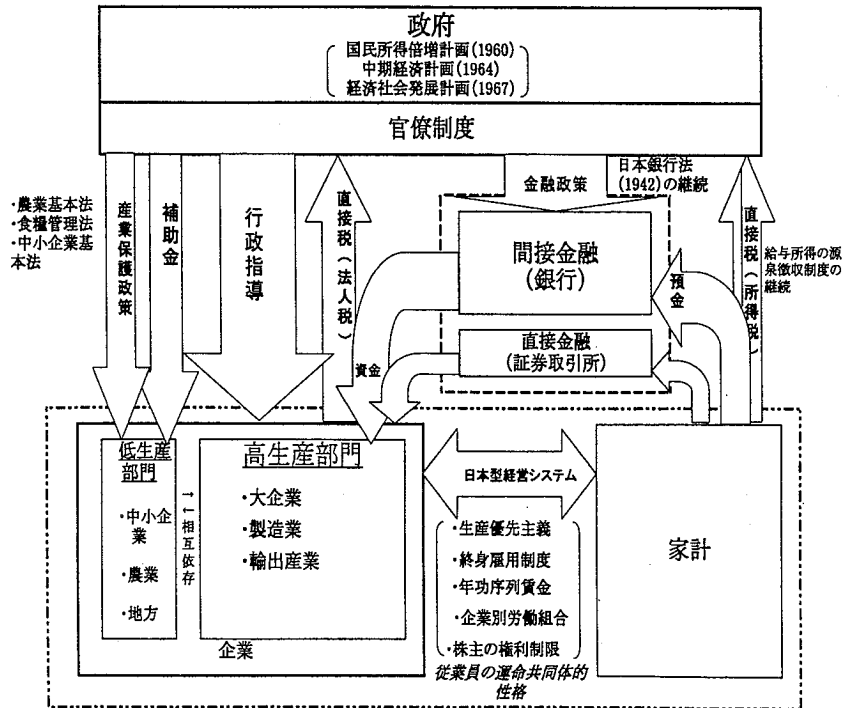
28

- ・低金利政策により、銀行の利率が低くなるため、企業は銀行から資金を借りやすくなり、設備投資が活発となった。また、銀行の利率が低くなると、家計の貯蓄意欲よりも購買意欲のほうが高まるため、消費が増える。
- ・基幹産業に融資するため、都市銀行を中心に資金を集めた。(具体的には、日本興行銀行などの長期信用銀行や都市銀行)
- ・所得税や法人税などの直接税。
- ・直接税を中心にした税収入だったので、政府は直接、資金を他の部門に投入した。
- ・船舶・造船・自動車などの高生産部門に資金を投入した。
- ・低金利政策を打ち出し、市場にある資金をできるだけ調達できる体制を目指し、低金利政策、直接税中心の税制などを確立した。

○1960年代の経済体制をまとめるとどのようなになるのか。

T：発問する
S：考える

まとめ



1960年代の経済体制

展開3	体制比較	<p>○戦前の1940年代と戦後の1960年代とは、経済体制としてみると、どのような関係になっているといえるだろうか。</p> <p>・戦前の1940年代の経済体制はどのような経済体制であったか。</p> <p>・戦後の1960年代の経済体制はどのような経済体制であったか。</p> <p>・2つの時代の経済体制は似ていないだろうか。</p>	<p>T：発問する S：考える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p>	<p>・政府の統制と保護に支えられた軍需増産体制であった。</p> <p>・政府の統制と保護に支えられた生産力増産体制であった。</p> <p>・戦前の1940年代と戦後の1960年代の経済体制は、同じ政府の統制と保護に支えられた経済体制である点で共通している。</p> <p>・野口悠紀雄はこの体制を「1940年体制」と呼んでいる。</p>
展開4	他領域の検討	<p>○ 経済体制と同様な方法で、政治、社会の領域において、1940年代と1960年代を比較してみよう。</p> <p>○ ・1940年代において、政府・与党はどのような政策をとったか。</p> <p>・政府・与党はどのような政治組織に改めたか。それは何のためか。</p> <p>・政府・与党は政策実現のためにどのような政治システムを作ったか。</p> <p>・1950～60年代において、政府・与党はどのような政策・動きをとったか。</p>	<p>T：提案する</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える</p> <p>T：資料を提示して説明する</p> <p>T：発問する S：考える</p> <p>T：資料を提示して説明する</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：資料を提示して説明する</p> <p>T：発問する S：答える T：説明する</p>	<p>29</p> <p>・1938年 国家総動員法 1939年 国民徴用令 1941年 治安維持法改正（予防拘禁制追加） を制定し、国民を統制、指導する政策をとった。</p> <p>30</p> <p>31</p> <p>・政党を解散、大政翼賛会を作り、天皇・軍部の政治に対する翼賛体制を作ろうとした。</p> <p>32</p> <p>・総裁を首相に、支部長を道府県知事、部落会・町内会・隣組を下部組織にもち、政府・官僚が政策を立案し、それを実行させる上意下達機関とする翼賛体制を作った。</p> <p>・1954年 自治体警察の廃止と警察庁指導下の都道府県警察への一本化</p> <p>1955年 地方財政再建措置法の制定による地方財源の中央依存化がなされ、行政の中央政府による統制、指導がなされた。</p>

他領域の検討

・政府・与党はどのような政治組織に改めたか。それは何のためか。

T：発問する
S：考える
T：資料を提示して説明する

33, 34

・政府・与党は政策実現のためにどのような政治システムを作ったか。

T：発問する
S：答える
T：資料を提示して説明する

35, 36

・戦前の1940年代と、戦後の1960年代とは、政治体制としてみると、どのような関係になっているか。

T：発問する
S：考える
T：説明する

○社会領域ではどうだろうか。
・1940年代の政府は、地域社会に対してどのような政策をとったか。

T：発問する
T：資料を提示して発問する。
S：考える

31

・政府は、どのような地域社会組織に改めたのか。それは、何をめざしていたのか。

T：資料を提示して発問する
S：考える
T：説明する

32

・政府は、政策実現のためどのような地域社会システムをつくったのか。

T：発問する
S：考える
T：説明する

・1960年代はどうだったのだろうか。家族に聞いてみよう。

T：提案する

・1960年代の政府は、地域社会に対してどのような政策をとったか。

T：発問する
S：答える

1955年 日本民主党と自由党の保守合同によって結成された自民党が議席の3分の2を、左右両派が統一した日本社会党が議席の3分の1を占めた。

1960年 日本社会党から民主社会党が分立

1964年 新しく公明党が結成された。

・1955年、自民党と日本社会党を軸とする政党制が生まれたが、60年代に野党の多党化が進み、自民党は一等優位体制を確立し、強力な政党による体制を作った。

・地方財政の中央依存化などにより、強力な政党が、政府・官僚の立案した政策の実行を通して、国民を指導する体制が作られていた。

・政府・官僚（あるいは政党）によって国を強力に指導するという点で共通している。

・1938年国家総動員法、1940年大政翼賛会を発足させ、部落会・町内会・町内会・隣保班・市町村常会整備要綱(内務省からの訓令)を出し、国民総動員体制を築く政策をとった。

・隣組という約10軒を単位とした隣保団体をつくった。国家総動員体制を末端まで行き届かせるシステム。隣組は、上位・下達・相互監視の国民統制機関だった。

・住民の登録、重要生活物資の配達、国債の割り当ての消化、貯蓄の奨励、防空活動、戦時政策の宣伝普及などの任務を負った。定期的に隣組常会が開かれたり、情報や指示伝達のために回覧版を盛んに回した。国家総動員体制を末端までゆきとどくシステム。

・調味料の貸し借り、災害のときには助け合う互助組織でもあった。

・特に政策はとらなかった。

		<ul style="list-style-type: none"> ・1960年代は、どのような地域社会システムだったのか。 ・戦前の1940年代と、戦後の1960年代とは、政治体制としてみると、どのような関係になっているか。 	<p>T:発問する S:答える T:資料を提示して説明する。</p> <p>T:発問する S:考える</p>	38	<ul style="list-style-type: none"> ・例えば、「回覧版は回ってきた」「隣保班活動では、葬儀の手伝いを相互に行っていた」など。 ・1960年代ではないが、岡山県美星町星田の北楨西地区では、現在も常会が開かれている。常会では、集金、町からの報告を行っている。 ・隣組制度は、1947年に廃止された。自治会や町内会が新たに存続された。 ・上意・下達、互助組織という点で共通している。
終結	信念の再構築	<p>○これまで、時代区分としていた戦前と戦後の区分はどのようなものであったといえるだろうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・戦前と戦後という区分について、は、経済の領域ではどのようにであったか。 ・区分した基準は何であったか。 ・この区分はあてはまるものであったか。 ・戦前と戦後の区分は、政治の領域ではどのようにであったか。 ・区分した基準は何であったか。 ・この区分はあてはまるものであったか。 ・戦前と戦後の区分は、社会の領域ではどのようにであったか。 ・区分した基準は何であったか。 ・この区分はあてはまるものであったか。 ・戦前と戦後は断絶しているということは、どのように考えることができるだろうか。 	<p>T:発問する S:考えをまとめる</p> <p>T:発問する S:答える</p> <p>T:発問する S:考える</p> <p>T:発問する S:考える</p> <p>T:発問する S:考える</p> <p>T:発問する S:考える</p> <p>T:発問する S:考える</p> <p>T:発問する S:考える</p> <p>T:発問する S:考える</p>		<p>(可能な考え)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・連続していた ・経済体制。 ・あてはまる。 ・連続していた。 ・政治体制。 ・あてはまる。 ・連続していた。 ・社会のしくみ、組織。 ・あてはまる。 ・「断絶している」というのは、理念的・形式的な見方であり、実態に即したものでない。

【授業資料】

<導入I>

資料1 「戦後内閣の変遷」滝沢博和他編『日本史総覧』東京法令出版、177頁。

資料2 「集中排除法の適用」歴史学研究会編『日本史史料〔5〕現代』岩波書店、1997年、167頁。

資料3 「経済の自立化」滝沢博和他編『日本史総覧』東京法令出版、175頁。

<展開1>

- 資料4 「戦時経済体制の推移」野口悠紀雄『1940年体制 さらば戦時経済』東洋経済新報社、1995年、23頁。
- 資料5 「国家総動員法」中野文庫のホームページより <http://plaza2.mbn.or.jp/~duplx/>
- 資料6 「会社利益配当及資金融通令」(I)・「会社経理統制令」野口悠紀雄『1940年体制 さらば戦時経済』東洋経済新報社、1995年、25-26頁。
- 資料7 「臨時資金調整法(昭和12年法律第86号)(I)」中野文庫のホームページより <http://plaza2.mbn.or.jp/~duplx/>
- 資料8 「臨時資金調整法(II)」
三輪芳朗のホームページより「政策金融と経済発展：戦前期日本興業銀行のケース」<http://www.e.u-tokyo.ac.jp/cirje/research/dp/2000/2000cj26.pdf>
- 資料9 「命令融資制度」・「会社利益配当及資金融通令」(II)
三輪芳朗のホームページより「政策金融と経済発展：戦前期日本興業銀行のケース」<http://www.e.u-tokyo.ac.jp/cirje/research/dp/2000/2000cj26.pdf>
- 資料10 「重要機械製造事業法」野口悠紀雄『1940年体制 さらば戦時経済』東洋経済新報社、1995年、40頁。
- 資料11 「賃金統制令(昭和14年勅令第128号)」
中野文庫のホームページより <http://plaza2.mbn.or.jp/~duplx/>
- 資料12 「賃金統制」野口悠紀雄『1940年体制 さらば戦時経済』東洋経済新報社、1995年、26頁。
- 資料13 「産業報国会(I)」田中信弘「工職間関係の転換にみる日本企業の特質」『杏林社会科学研究(第11巻第3号)』、1995年。
<http://www.kyorin-u.ac.jp/shagaku/teacher/pdf02/11.3tanaka.pdf>
- 資料14 「産業報国会(II)」『詳説 日本史』山川出版社、1995年、321頁。
- 資料15 「食糧管理法」野口悠紀雄『1940年体制 さらば戦時経済』東洋経済新報社、1995年、69-70頁。
- 資料16 「税制改革」
(I) 国税の税目別構成比の推移(国税総収入に対する比率)
(II) 税制収支の推移(国民所得統計ベース)
(III) 地方財政の財源構成比の推移(地方財政総収入に対する比率)
野口悠紀雄『1940年体制 さらば戦時経済』東洋経済新報社、1995年、55、57、59頁。

<展開2>

- 資料17 「経済計画における主要目標の推移」野口悠紀雄『新版1940年体制 さらば戦時経済』東洋経済新報社、2002年、125頁。
- 資料18 「国民所得倍增計画」政治経済教育研究会編『政治・経済用語集』山川出版社、1984年、108頁。
- 資料19 「中期経済計画」政治経済教育研究会編『政治・経済用語集』山川出版社、1984年、109頁。

- 資料 2 0 「経済社会発展計画」政治経済教育研究会編『政治・経済用語集』山川出版社、1984年、108頁。
- 資料 2 1 「農業基本法」農業基本法ホームページより
<http://www.nises.affrc.go.jp/law/FunAgr1-29>
- 資料 2 2 「貯蓄率の推移」岡崎哲二『20世紀の日本 5 工業化の軌跡－経済大国前史』読売新聞社、1997年、165頁。
- 資料 2 3 「個人貯蓄率の推移」中村隆英『日本経済・その成長と構造〔第3版〕』東京大学出版会、1993年、202頁。
- 資料 2 4 「日本企業における信頼を基盤とするガバナンス-その形成に関する-考察- 信頼を基盤とするガバナンスの形成-日立製作所のケースから-」日立製作所ホームページより。
<http://www.kyorin-u.au.jp/sogoseisaku/teacter/pdf02/12.4tanaka.pdf>
- 資料 2 5 「中小企業基本法」政治経済教育研究会編『政治・経済用語集』山川出版社、1984年、111頁。
- 資料 2 6 「農業基本法」「中小企業基本法」政治経済教育研究会編『政治・経済用語集』山川出版社、1984年、112頁。
- 資料 2 7 「公定歩合」日本銀行『経済統計年報』
<http://www.econ.keio.ac.jp/staff/tdoi/fig13-14.pdf>
- 資料 2 8 「国税に占める所得税・法人税のシェア」岡崎哲二、奥野正寛『現代日本経済システムの源流』日本経済新聞社、1993年、219頁。

<展開 3 >

- 資料 2 9 「戦時体制略年表」滝沢博和他編『日本史総覧』東京法令出版、168頁。
- 資料 3 0 「国家総動員法」坂本賞三『詳録日本史資料集成』第一学習社、1995年、411頁。
- 資料 3 1 「大政翼賛会」坂本賞三『詳録日本史資料集成』第一学習社、1995年、412頁。
- 資料 3 2 「翼賛体制」滝沢博和他編『日本史総覧』東京法令出版、176頁。
- 資料 3 3 「戦後の政党系譜」滝沢博和他編『日本史総覧』東京法令出版、176頁。
- 資料 3 4 「各党の衆議院議席数」滝沢博和他編『日本史総覧』東京法令出版、176頁。
- 資料 3 5 「地方公共団体の行政機構」式部久他編『高等学校 改訂版 現代社会』泰一学習社、1998年、176頁。
- 資料 3 6 「地方財政のうちわけ」鶴飼信成他編『新しい社会〔公民〕』東京書籍、1983年、77頁。
- 資料 3 7 「隣組の歌」『天翔艦隊』のホームページより
http://www.d1.dion.ne.jp/~j_kihira/band/midi/JASRAC/tonarigumi.html
- 資料 3 8 「きっかけは『戦争』—いま、自治体の基盤に」『山陽新聞社』のホームページより
<http://www.sanyo.oni.co.jp/kikaku/yuino-ashita/yoriau/yui0205.html>

【参考文献】

- ・ 大内裕和「戦時期の社会と戦後の社会はどうつながっているか？」大沢真幸編『社会学の知 33』新書館、2000年。
- ・ 岡崎哲二『20世紀の日本 5 工業化の軌跡—経済大国前史』読売新聞社、1997年。
- ・ 岡崎哲二・奥野正寛『〈シリーズ・現代経済研究 6〉現代日本経済システムの源流』日本経済新聞社、1993年。
- ・ 田中秀臣「『1940年体制』—『日本的システム』は原因か結果か」『論座』、2002年6月号。
- ・ 中村隆英『日本経済—その成長と構造〔第3版〕』東京大学出版会、1993年。
- ・ 野口悠紀雄「地価の高騰は抑制できる—地価インデックス債の発行を」『エコノミスト』、1979年6月19日号。
- ・ 野口悠紀雄『財政危機の構造』東洋経済新報社、1980年。
- ・ 野口悠紀雄「一層の自由化が必要—借地・借家法改正—経済学的観点からの分析」『ジユリスト』、1989年8月号（借地・借家法改正特集号）。
- ・ 野口悠紀雄「借地・借家法と土地利用の高度化」『人と国土』、1991年5月号。
- ・ 野口悠紀雄『バブルの経済学』日本経済新聞社、1992年。
- ・ 野口悠紀雄「『40年体制』からも脱却を—官僚支配、生産重視の原点」『日本経済新聞』（一刀両断）、1993年8月15日。
- ・ 野口悠紀雄「日本型システム改革の目標は1940年体制の打破」『月刊 Asahi』、1993年11月号。
- ・ 野口悠紀雄「日本型システムの淵源、「1940年体制」の超克」『ダイヤモンド』、1994年1月8日号。
- ・ 野口悠紀雄「『40年政治体制』の超克は可能か」『This is 読売』、1994年11月臨時増刊号。
- ・ 野口悠紀雄「未来からの〈戦後〉評価を一克服すべき40年体制」『中央公論』1995年3月号。
- ・ 野口悠紀雄『1940年体制 さらば戦時経済』東洋経済新報社、1995年。
- ・ 野口悠紀雄『新版 1940年体制 さらば戦時経済』東洋経済新報社、2002年。
- ・ 山陽新聞社ホームページ
<http://www.sanyo.oni.co.jp/kikaku/youino-ashita/yoriau/yui0205.html>
- ・ 帝国石油ホームページ <http://www.teikokuoil.co.jp>
- ・ 『天翔艦隊』ホームページ
<http://www.d1.dion.ne.jp/~j-kihira/band/midi/JASRAC/tonarigumi.html>
- ・ 中野文庫ホームページ <http://plaza2.mbn.or.jp/~duplex/>
- ・ 三輪芳朗ホームページ
<http://www.e.u-tokyo.ac.jp/cirje/research/dp/2000/2000cj26.pdf>

2 日本史単元「改革は人々の暮らしにとってよいことか、悪いことか」

研究協力者

久保啓太郎 角田 将士 川上 秀和
浜岡由希子 村田 正志 小田 大介
汐月 朝洋 田中寿美子

1. 主題:改革は人々の暮らしにとって良いことか悪いことか:享保の改革

2. 学習目標

- (1) 歴史上の改革を次のフレームワークに従って分類することができる。
 - ・改革には体制の原則と方策を変更するものがある。
 - ・改革には原則を変えずに方策だけを変更するものがある。
 - ・改革には原則も方策も変更しないが、方策を強化するものがある。
- (2) 江戸時代の享保の改革と現代の小泉内閣の改革を比較することを通して以下の知識を獲得し、改革とは人々にとって良いことか悪いことかについての信念を吟味・検討する。
 - ①享保の改革は支出の削減、税収の増加、民間の活動の活発化によって財政再建を成功させた改革である
 - ・享保の改革は、幕府財政を立て直すために儉約令を出したほか、組織の合理化を図って支出の削減を行った。
 - ・享保の改革は、年貢の徴収方法を変更し、また大名から上米を獲り、収入の増加をはかった。
 - ・享保の改革は、新田開発・上米による参勤の半減・年貢の検見法の廃止により民間の活動を活発化し、収入の増加をはかった。
 - ②小泉内閣の改革は支出の削減、税収の増加、民間の活動の活発化によって財政再建を目指す改革である。
 - ・小泉内閣の改革は、社会保障改革、不良債権処理を進め、財政赤字を生み出さない構造に変えようとしている。
 - ・小泉内閣の改革は、酒、たばこ税や配偶者控除の廃止などの大衆増税によって収入の増加をはかろうとしている。
 - ・小泉内閣の改革は、特殊法人改革や規制緩和などによって、民間経済に競争力と活力を取り戻そうとしている。
- (3) 改革が良いことか悪いことかを吟味する過程で、以下の能力・態度を身につける。
 - ・資料や史料から適切な情報を読みとることができる。

- ・事実を整理し、現代の政治と江戸時代の政治を概念的にとらえることができる。
- ・根拠なしに受け入れていた信念を事実に基づいて吟味・検討し、信念を再構築できる。
- ・自分とは異なる信念に基づく主張も受け入れ、客観的に考慮できる。

3 単元「改革は人々の暮らしにとって良いことか悪いことか：享保の改革」

3.1. 賛成事例に出会う単元展開

(1)単元の全体構造

パート		主な発問	吟味・検討させたい信念・知識	時間
導入	新しい状況に出会う	◎改革とは人々の暮らしにとって良いことか、悪いことか。(改革は良いことであるという主張に出会う)	・改革は人々の幸せにとって悪いことであると、無批判のまま受けいれている。	1
展開1		○改革にはどのようなものがあるのか。	・原則、方策ともに変更するもの(明治維新の改革)と原則は変えず方策を変更するもの(田沼の改革、小泉内閣の改革)と原則を変えずに現行の方策を強化するもの(江戸の三大改革)がある。	
展開2	仮説の吟味	◎享保の改革は、人々にとって良かったのか悪かったのか。 ○享保の改革はどのようなことが行われたのか。 ○享保の改革を行った結果どうなったのか。 ○享保の改革は人々にとって、良かったのか悪かったのか。また、それはなぜか。	・徳川吉宗は、幕府の財政を立て直すために、支出の削減と組織の合理化を行った。 ・吉宗は年貢率を増加し、徴税制度を変えた。 ・都市資本による新田開発や、組織の合理化によって民間の経済活動を活発にした。 ・幕府は支出の削減、税制改革、また民間の経済力の増強を行うことで、財政再建を果たした。 ・享保の改革では、税制が変更され、年貢が増徴されるなど人々に負担を強いることもあったが、民間経済に活力が生まれ、また財政も再建されたので良かったといえる。 ・財政を含め、人々の暮らし全体が、財政改革により改善されることがよいことだと考える。	1

展開 3	仮説の吟味	小泉内閣を事例とした仮説の吟味	<p>◎小泉内閣の税制改革は、国民にとって良いのか悪いのか。</p> <p>○小泉内閣の改革は、どのようなことが行われるのか。</p> <p>○小泉内閣の改革の結果、どうなるのか。</p> <p>○小泉内閣の改革は、人々の暮らしにとって良いのか悪いのか。また、それはなぜか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・小泉内閣は、深刻な財政危機の中で、①不良債権の最終処理を行う、②競争的なシステムを作る、③財政構造改革を行うといった経済・財政の改革を行うことで財政赤字が生み出される構造自体を変えようとする改革を行おうとしている。 ・財政赤字が生み出される構造自体を変えることによって、景気も安定し、長期的な財政の安定が得られるとともに、政府による国民へのサービスも安定することになる。 ・小泉内閣の改革は、人々に負担を強いるものになっている面もあるが、長期的に見れば、国家財政の安定は人々に対するサービスの安定であり、良いことであるといえる。 ・財政を含め、人々の暮らし全体が、財政改革により改善されることがよいことだと考える。 	1
展開 4	新しい信念の創出	改革についての新しい信念の創出	<p>◎享保の改革と小泉内閣の税制改革から、改革は人々の暮らしからみると良いことか、悪いことか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・政府の行う改革は、それが一時的に人々に負担を強いるものであっても、結果として人々の暮らし全体を財政改革により改善させるので、良いものである。 	
終結	仮説を行動において受け入れる	改革についての仮説を行動において受け入れる	<p>◎他の改革は、良いのか悪いのか。</p> <p>○小泉内閣のほかの構造改革は良いのか、悪いのか。</p> <p>○県政（市政）の改革は、良いのか悪いのか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・財源移転が廃止されることにより歳入が減少するかもしれないが、地域の規模・事情に応じた行政が可能になり、また民間の経済活動を活性化させることによって、より良い地域社会を築くことができるので、良いといえる。 	1

(2)単元の展開

パート	教師の発問	教授・学習過程	資料	吟味・検討される知識・信念
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・小泉改革はどのようなものか。 ・小泉改革は私たちにとってよいのか、悪いのか。 ・なぜそのように考えるのか。 <p>◎改革は人々の暮らしにとって良いか悪いか。</p>	<p>T：資料を提示して発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：推測し、答える</p> <p>T：発問する S：推測し、答える</p> <p>T：発問する S：考える</p>	1	<ul style="list-style-type: none"> ・「聖域なき構造改革」や「骨太の改革」などといわれている。 ・良い。 ・悪い。 ・改革によって人々の生活が良くなるから。 ・改革によって人々の生活が苦しくなるから。
展開1	<p>○改革とは何か。 ・改革とは何を改めるものか。</p> <p>・改革にはどのようなものがあるか。</p> <p>・これらは「改革」のフレームワークのどこにあてはまるだろうか。それはどうしてか。</p> <p>○小泉改革は原則と方策の点からみると、どのように変えようとしているのか。</p> <p>・実際はどうだろうか。</p> <p>○実際は(3)であるので、享保の改革を取り上げてみてみよう。</p>	<p>T：発問する T：資料を提示し説明する</p> <p>T：発問する S：答える T：説明する</p> <p>T：発問する S：答える T：説明する</p> <p>T：提案する</p>	2	<ul style="list-style-type: none"> ・社会の構造や制度、法律、さらには風紀、人々の意識などを改めるものといえるが、ここでは大きく3つに分けて考えることができる。(1)原則も方策も改めるもの、(2)原則は改めないが方策は改めるもの、(3)方策を付加するもの、と分けることができる。 ・明治維新、江戸の三大改革、田沼意次の改革、などがある。 ・明治維新は、(1)に、田沼意次の改革は(2)に、江戸の三大改革は(3)に当てはまると言える。 ・明治維新はそれまでの原則も方策も改めたから。 ・田沼意次の改革はそれまでの原則は改めていないが、方策は改めたから。 ・江戸の三大改革は原則を変えず、方策をこれまでのものに付加したものだから。
		<p>T：発問する S：答える T：説明する</p> <p>T：発問する S：答える T：説明する</p>	1	<ul style="list-style-type: none"> ・小泉改革は原則を変えず、方策を変えるものではないかといわれている。 ・「改革」のフレームワークでは(2)にあてはまる。 ・実際は(3)にあてはまる。

展開 2	享保の改革を事例とした仮説の吟味	<ul style="list-style-type: none"> ・享保の改革は、いつ誰が、何のために行ったのか。 ・吉宗はあるとき大奥の中から美しい女性 50 人を選んで、暇を出したと言われていた。また吉宗は食事は一日 2 食、一汁三菜と決めていた。なぜそんなことをしたのか。 <p>◎このようにして吉宗の改革は始まった。享保の改革とはいったいどのようなものであったのか。またそれは人々にとって良かったのか、悪かったのか。</p>	<p>T : 資料を提示して発問する S : 答える T : 発問する S : 答える</p> <p>T : 発問する S : 考える</p>	3	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1716~45 年まで、八代將軍徳川吉宗が幕府の財政を立て直すためにおこなった。 ・ 儉約のため (美しい女性ならば暇を出しても引く手あまたで路頭に迷うまいと考えた)。
		<p>○吉宗は改革のはじめとして何をやったか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それは何のためか。 ・次に改革に必要なことは何か。そのために何をしたか。 ・足高の制とはどのような制度か。 	<p>T : 発問する S : 答える T : 発問する S : 答える T : 発問する S : 答える T : 資料を提示して発問する S : 答える T : 資料を提示して補足説明する。</p>	4 5	<ul style="list-style-type: none"> ・ 儉約令を出した (奢侈を禁じ、節約に努めた)。 ・ 出費を抑えるため。 ・ 有能な人材を集める。そのために足高の制を設けた。 ・ 禄高は低い重要な役職についたとき、在職中に限りそれに見合う俸禄を与えるというもの。これによって有能な人材を集めることができた (大岡忠相、田中丘隅など) ほか、支出の抑制がなされた。
		<ul style="list-style-type: none"> ・ このようにして吉宗は幕府の制度の合理化を進めたが、ほかに合理化のための政策として 1719 年、相対済し令を出している。なぜこれが合理化につながるのか。 ・ このように吉宗は支出を抑え、合理化を進めたが、これだけで改革は進んだらうか。 ・ ほかに何が必要か。 	<p>T : 資料を提示して発問する S : 答える T : 補足説明する</p> <p>T : 発問する S : 答える</p> <p>T : 発問する S : 答える</p>	6	<ul style="list-style-type: none"> ・ 改革に専念するために、金公事 (貸借訴訟) の受付を止め、裁判事務を軽減したから。1718 年に江戸町奉行が受け付けた訴訟は 3 万 6 千件もあり、そのうちの 9 割が金銭訴訟であった。 ・ 進んでいない。 ・ 財政再建のためには支出を抑えるだけでなく、収入を増やさなければならない。

<p>○吉宗は収入を増やすためにどのようなことを行ったか。</p> <p>・上米の制とはどのような制度であったか。</p> <p>・なぜ上米の代わりに参勤が半減されたのか。</p> <p>・吉宗は年貢増徴を目指して、検見法から定免法へ改めた。検見法とは何か。</p>	<p>T : 発問する S : 答える</p> <p>T : 資料を提示して発問する S : 答える T : 補足説明する</p> <p>T : 発問する S : 答える</p> <p>T : 発問する S : 考える T : 資料を提示して説明する</p>	<p>7</p> <p>8</p>	<p>・1722年、上米の制の実施。</p> <p>・同年、定免法の採用。</p> <p>・同年、新田開発の実施。</p> <p>・大名に石高1万石につき100石を献上させる代わりに参勤を半減させた。「御恥辱顧みられず仰せ出され候云々」とあるように幕府にとって恥ずべきことで、あくまで臨時の措置とされたが、その総額は年間18万7千石にのぼり、幕府支出米の半分に相当するものとなった。</p> <p>・江戸までの道中や江戸での生活は出費が嵩み、大名にとっては重い負担であったから。</p> <p>・検見法とはその年の作柄を役人が見て年貢率を決めるというものである。</p>
<p>・定免法とは何か。</p> <p>・検見法から定免法へと改められたのはなぜか。</p> <p>・このように年貢の取り方を多くする他に、吉宗は収入を増やすために何をやったか。</p>	<p>T : 発問する S : 答える</p> <p>T : 発問する S : 答える T : 資料を提示し補足説明する</p> <p>T : 発問する S : 考える T : 資料を提示して説明する</p>	<p>9</p> <p>9</p>	<p>・定免法とは過去10年の平均収穫高を基に一律に課すものである。</p> <p>・検見法は役人の接待を村人が負ったほか、賄賂が横行し、年貢率が引き下げられるという弊害があったが、定免法に改めることにより、それらが解消された。また同時に定免高が引き上げられ、年貢は上昇した。</p> <p>・新田開発を行って米の増産を図った。</p>
<p>・幕府はどのようにして新田を開発する資金を集めたか。</p> <p>・どのような効果があったか。</p>	<p>T : 資料を提示して発問する S : 考える T : 説明する T : 発問する S : 答える</p>	<p>10</p>	<p>・日本橋に高札を立て有力商人の資本を借りて新田開発を進めた。</p> <p>・飯沼新田、紫雲寺湯新田、武蔵野新田、見沼代用水新田などが開発され、幕領の総石高は約50万石増量した。</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ・上米や定免法の採用、新田の開發は増税・増収のほか、にどのような効果があったか。 	T：発問する S：答える T：資料を提示して説明する	11	<ul style="list-style-type: none"> ・増税と同時に徴税方法の合理化によって大名や農民の負担を減らし、また財源の年貢米そのものの増加を図って、民間の活動を活性化させるものだといえる。
		<ul style="list-style-type: none"> ・このような改革の結果、幕府の財政はどうなったか。 <p>○これらのことから享保の改革はどのようなものであったといえるか。</p>	T：発問する S：答える T：資料を提示して説明する T：発問する S：答える	7、12	<ul style="list-style-type: none"> ・年貢収入は増加し、1731年には上米を停止できるほどに幕府の財政は再建された。 ・享保の改革は、支出の削減・増税・民間の経済力の増強によって財政再建を果たした改革であるといえる。
		<p>○享保の改革は人々にとって良かったのか、悪かったのか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それはなぜか。 	T：発問する S：答える T：発問する S：答える		(例えば) <ul style="list-style-type: none"> ・良かった。 ・享保の改革は、税制が変更され、年貢が増徴されるなど人々に負担をかけるものもあったが、民間に活力が生まれ、また財政も再建されたので良かったといえる。
展開 3	吟味 小泉内閣を事例とした仮説の	<ul style="list-style-type: none"> ・次に小泉改革を見ていこう。 ・小泉改革はいつ誰が何のためにやったのか。 	T：提案する T：発問する S：答える		<ul style="list-style-type: none"> ・2001年に内閣総理大臣に指名された小泉純一郎氏が日本経済や財政の危機的な状況を打開するために、今まきに行っている改革。
		<p>○小泉改革とは一体どのようなものであろうか。それは人々にとって良かったのか、悪かったのか。</p>	T：発問する S：答える		
		<ul style="list-style-type: none"> ・小泉氏はまず内閣を組織する上で、経済、財政に関する大臣にどのような人を起用したか。 	T：資料を提示して発問する S：答える	13	<ul style="list-style-type: none"> ・塩川正十郎財務大臣、竹中平蔵経済財政担当大臣、柳沢伯夫金融担当大臣、石原伸晃行政改革・規制改革担当大臣など。
		<ul style="list-style-type: none"> ・なぜそのような人を起用したのか。 	T：資料を提示して発問する S：答える	13	<ul style="list-style-type: none"> ・小泉氏が進めようとしている改革を断行するため（改革断行内閣）。 ・構造改革論者である竹中氏を経済財政担当相とし、金融機関の不良債権処理について直接償却の断行を唱える柳沢氏とすることで、これまでの積極財政路線から構造改革路線にするため。

			<ul style="list-style-type: none"> ・財務相に首相に近い塩川氏を起用することで、これまでの官僚主導から官邸主導で経済政策を進めようとするため。
<ul style="list-style-type: none"> ・小泉氏は次に経済・財政に関してどのような改革を行おうとしているのか。 	<p>T : 資料を提示して発問する S : 答える</p>	14	<ul style="list-style-type: none"> ・次の3点の改革を行おうとしている。 <ul style="list-style-type: none"> ①不良債権の最終処理を行うこと。 ②競争的な経済システムを作ること。 ③財政構造の改革を行うこと。
<ul style="list-style-type: none"> ・①について具体的に見ていこう。 ・不良債権とは何か。 	<p>T : 資料を提示して発問する S : 答える</p>	15 16	<ul style="list-style-type: none"> ・銀行が企業などに貸し付けたのに返してもらえないお金、あるいはそのおそれがあるお金。 ・(なお金融庁の定義では次のようになっている。)金融機関が融資をすれば、借り手に対して「債権」をもつことになるが、元金の返済が約束どおり行われなくなると、金融機関は、警戒体制をとってその債権のリスクを厳重に管理することになる。そういう状態になった債権を「リスク管理債権」と呼び、それを「不良債権」としている。 ・現在、日本国の銀行が43兆円は不良債権を抱えている。
<ul style="list-style-type: none"> ・これまで不良債権処理の問題はどのようになされてきたか。 	<p>T : 資料を提示して発問する S : 答える</p>	17	<ul style="list-style-type: none"> ・1992年度から2000年度までの9年間、銀行法に基づいて、72兆円の不良債権を処理したが、残高は増加している。 ・その理由は次のような点が挙げられている。 <ul style="list-style-type: none"> ①不況で不良債権が新たに発生、②不良債権が「最終処理」されていない、③不良債権の査定甘さ。
<ul style="list-style-type: none"> ・小泉改革はどのようにして不良債権の最終処理をしようとしているか。 	<p>T : 資料を提示して発問する S : 答える</p>	16	<ul style="list-style-type: none"> ・金融機関は、借り手の状態をよく調べて、「どのくらい返ってこないか」を見積もって、その分を「貸倒引当金」として積み立てていく「間接処理」を行おうとしている。

<ul style="list-style-type: none"> その改革が行われた結果、どのように変わるのか。 	<p>T : 発問する S : 答える</p>		<ul style="list-style-type: none"> 一時的には失業者が増加するが、早く不良債権を減らして、銀行の負担を軽減することで、景気が良くなる。
<ul style="list-style-type: none"> ②について具体的に見ていこう。 小泉改革は「競争的な経済システムを作る」ためにどのようなことを行おうとしているか。 	<p>T : 資料を提示して発問する S : 答える</p>	14	<ul style="list-style-type: none"> 新規産業や雇用の創出を促進するとともに、総合規制改革会議を有効に機能させ、経済・社会の全般にわたる徹底的な規制改革を推進する。
<ul style="list-style-type: none"> 「総合規制改革会議」とは何か。 	<p>T : 資料を提示して発問する S : 答える</p>	18	<ul style="list-style-type: none"> 経済に関する基本的かつ重要な政策に関する施策を推進する観点から、内閣総理大臣の諮問に応じ、経済社会の構造改革を進める上で必要な規制の在り方の改革に関する基本的事項を総合的に調査審議するとともに、規制改革推進3か年計画の実施状況を監視することを任務としている。
<ul style="list-style-type: none"> これまで規制緩和はどのようなことがなされてきたか。 	<p>T : 資料を提示して発問する S : 答える</p>	19	<ul style="list-style-type: none"> 規制緩和を中心とした構造改革の必要性を訴えながらも、その短期的なデフレ効果を財政政策で穴埋めする政策で、国民のねじれを満たそうとしてきた。
<ul style="list-style-type: none"> 小泉改革はどのようにして規制緩和をしようとしているか。 	<p>T : 資料を提示して発問する S : 答える</p>	14	<ul style="list-style-type: none"> 「規制改革推進3ヶ年計画」によって、ITや環境などを中心に新産業を育成し、規制産業の競争促進を掲げている。
	<p>T : 発問する S : 答える</p>		<ul style="list-style-type: none"> 現在参入が制限されており、かつ、相当の市場規模があり経済活性化に資すると考え得る医療、福祉、教育、農業などの分野について、株式会社の参入が可能となるよう、その門戸の開放・拡大を図ろうとしている。
<ul style="list-style-type: none"> その改革が行われた結果、どのように変わるのか。 	<p>T : 資料を提示して発問する S : 答える</p>	19	<ul style="list-style-type: none"> 規制緩和は、規制産業の生産性を上げ、市場を広げる。その過程で不健全な企業は淘汰され、不利益を被るが、多くの企業は利益を受け、経済が活性化する。

		<ul style="list-style-type: none"> ・③について具体的に見ていこう。 ・これまで財政に関して、どのようなことがなされてきたか。 	<p>T : 資料を提示して発問する S : 答える</p>	14	<ul style="list-style-type: none"> ・経済が停滞する中で、政府は、公共投資や減税などの需要追加策を講じてきたが、それが長期にわたり、繰り返されたので、巨額の財政赤字(693兆円)を抱えている。
		<ul style="list-style-type: none"> ・小泉改革ではどのように財政改革をしようとしているのか。 	<p>T : 資料を提示して発問する S : 答える</p>	14 20	<ul style="list-style-type: none"> ・予算では、財政健全化の第一歩として、国債発行を30兆円以下に抑える。 ・歳出の徹底した見直しを行う。 ・特定財源の使い道を全面的に改める。(特に道路特定財源) ・特定財源を廃止することで、様々なことに税金を効果的に使えるようになり、借金を徐々に減らしていくことで、簡素で効率的な政府を作ることができる。
		<ul style="list-style-type: none"> ・これらの経済や財政の改革が行われると、どのようなになるか。 ・小泉改革は人々にとって、よいのか、悪いのか。 ・それはなぜか。 	<p>T : 発問する S : 答える</p> <p>T : 発問する S : 答える</p> <p>T : 発問する S : 答える</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・支出の削減や民間の経済力の増強によって財政再建を果たすことができる。(例えば) ・良い。 ・小泉改革は、これまで不健全な経営をしてきた企業の多くは倒産し、失業者が増えるなど、人々に負担をかけるものもあったが、民間に活力が生まれ、また財政も再建されるので良い。
展開 4	改革についての新しい信念の創出	◎享保の改革と小泉内閣の税制改革から、改革は人々の暮らしから見ると良いことか、悪いことか。	T : 発問する		
		<ul style="list-style-type: none"> ・享保の改革は、人々の暮らしには良いことだったか。 ・小泉改革は、人々の暮らしには良いことか。 	<p>T : 発問する S : 答える</p> <p>T : 発問する S : 答える</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・享保の改革は、税制が変更され、年貢が増徴されるなど人々に負担をかけるものであったが、民間経済の活力を生み、財政を再建したので良いといえる。 ・小泉改革は、人々に負担をかけるものもあったが、民間経済に活力を生み、また財政を再建するものなので良いといえる。

		◎以上から、改革とは人々の暮らしから見ると、良いと言えるだろうか。それはなぜか。	T：発問する S：答える		・良いと言える。 ・人々の暮らし全体は財政改革により改善されるから。
終 結	改 革 に つ い て の 仮 説 を 行 動 に お い て 受 け 入 れ る	◎他の改革は良いのだろうか、悪いのだろうか。	T：発問する S：答える		・自治体改革、会社改革、教育改革など。
		・国の行政改革以外にどのような改革があるだろうか。	T：発問する S：答える		
		・この中でも、自治体改革を取り上げてみよう。	T：発問する S：答える		
		・日本では現在どこで自治体改革が行われているだろうか。	T：資料を提示して発問する S：答える	21	・長野県（田中康夫知事）、高知県（橋本大二郎知事）、三重県（北川正恭知事）など。 ・『地方分権研究会』。
		・これらの自治体の長が集まって作った会をなんと言うか。	T：資料を提示して発問する S：答える	21	・より魅力的な地域づくりを行うため。
		・この会は何を目的として作られたのか。	T：発問する S：答える		
		・なぜこのような会を知事らがつくるのだろうか。	T：発問する S：答える		・地方がリーダーシップをとって具体的に地方の構造改革を行えるようにするため。
		・なぜ政府がこのようなことをしないだろうか。	T：発問する S：答える		・国民から集めた税金を政府が地方交付税交付金として地方の主要産業に予算配分するという日本の中央集権体制のもとでは、地域社会自身が責任を持ってより良い地域社会を築くという雰囲気がないから。
		・地方自治体がリーダーシップを取ることによって、このような体制がどのように変わるだろうか。	T：発問する S：答える		・国の仕事はいかに地方の利害を調整するかということに重点が置かれていたが、地方が主体となることで生活者起点の目的追求が可能となり、地域社会の改革がより効率的に行えるようになる。
		・地方分権研究会はどのような手法を用いて改革を実行しようとしているのだろうか。	T：資料を提示して発問する S：答える	22	・情報公開と評価制度を導入したり、民間の力や競争原理を活用することによって、地域社会を活性化させようとしている。

	<ul style="list-style-type: none"> ・実際にはどのような政策を実行しようとしているのだろうか。 	<p>T : 資料を提示して発問する S : 答える</p>	23	<ul style="list-style-type: none"> ・民間を中心とした教育改革、公共事業の見直しと基準作り、環境保護のための具体的システムの構築、福祉・医療分野での情報公開と評価システムの導入、新しいアジア経済ネットワークの構築などである。
	<ul style="list-style-type: none"> ・また、国と地方の関係については、どのようなものを提言しているのだろうか。 	<p>T : 資料を提示して発問する S : 答える</p>	24	<ul style="list-style-type: none"> ・地方分権を推進するためにも、地方が中央に依存しない税体系の構築、地方税制度の充実を求めている。
	<ul style="list-style-type: none"> ・具体的にはどのようなものだろうか。 	<p>T : 発問する S : 答える</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・①国から地方への税源の移譲、②国庫補助負担金制度の廃止、③地方交付税制度の廃止、などである。
	<ul style="list-style-type: none"> ・それはなぜだろうか。 	<p>T : 資料を提示して発問する S : 答える</p>	24	<ul style="list-style-type: none"> ・地方が税源を確保することによって、より合理的で効率的な予算配分が可能となるため。例えば、公共事業への過剰な投資を抑えることができる。
	<ul style="list-style-type: none"> ・これらの改革は人々の暮らしにとって良いといえるのだろうか。 	<p>T : 発問する S : 答える</p>		<p>(例えば)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・財源移転が廃止されることにより、歳入が減少するかもしれないが、地域の規模・事情に応じた行政が可能となり、また民間の自助システムや経済活動を活性化させることによって、よりよい地域社会を築くことができるので、良いといえる。

【授業資料一覧】

- 資料 1 文藝春秋編『日本の論点 2002—混乱のあとに来るもの—』文藝春秋、2001年、p.203。
- 資料 2 筆者作成「改革のフレームワーク」
- 資料 3 NHKデータ情報部編『ヴィジュアル百科 江戸事情 第三巻政治社会編』雄山閣出版、1992年、p.14。
- 資料 4 坂本賞三ほか『詳録新日本史史料集成』第一学習社、1995年、pp.244-245。
- 資料 5 滝澤博和ほか『日本史総覧』東京法令出版、p.116。
- 資料 6 坂本賞三ほか『詳録新日本史史料集成』第一学習社、1995年、pp.242-243。
- 資料 7 同上書、pp.243-244。
- 資料 8 NHKデータ情報部編『ヴィジュアル百科 江戸事情 第三巻政治社会編』雄山閣出版、1992年、p.102。
- 資料 9 同上
- 資料 10 高杢利彦『日本の歴史⑬ 元禄・享保の時代』集英社、1992年、p.271。

- 資料 11 同上書、pp.272-273。
- 資料 12 資料 5 と高柰利彦『日本の歴史⑬ 元禄・享保の時代』集英社、1992 年、p.274。
- 資料 13 読売新聞 2001 年 4 月 27 日付記事
- 資料 14 読売新聞 2001 年 5 月 7 日付記事
- 資料 15 政治・経済教育研究会編『政治・経済用語集』山川出版社、1999 年、p.149。
- 資料 16 「小泉内閣メールマガジン」<http://www.kantei.go.jp/k/mm/027ji/honne2.html>
- 資料 17 「Mainichi INTERACTIVE 投資&マネー」
<http://www.mainichi.co.jp/life/money/wide/0831.html>
- 資料 18 「総合規制改革会議」<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kisei/>
- 資料 19 「村上龍、金融経済の専門家たちに聞く メール編」
<http://jmm.cogen.co.jp/jmmarchive/m113002.html>
- 資料 20 瀧澤中『政治のニュースが面白いほどわかる本』中経出版、2001 年、p.176。
- 資料 21 「地方分権研究会」発足の新聞記事
- 資料 22 「地方分権研究会」実行プロジェクトのコンセプト
- 資料 23 「地方分権研究会」実行プロジェクト一覧
- 資料 24 「地方分権研究会」地方税財政制度改革プラン

参考文献

- ・ NHK データ情報部編『ヴィジュアル百科 江戸事情 第三巻政治社会編』雄山閣出版、1992 年。
- ・ NHK 取材班編『そのとき歴史が動いた 10』KTC 中央出版、2001 年。
- ・ 大口勇次郎ほか『日本の近世』放送教育大学振興会、1998 年。
- ・ 高柰利彦『日本の歴史⑬ 元禄・享保の時代』集英社、1992 年。
- ・ 東京新聞 2003 年 1 月 26 日記事
- ・ 政治・経済教育研究会編『政治・経済用語集』山川出版社、1999 年。
- ・ 瀧澤中『政治のニュースが面白いほどわかる本』中経出版、2001 年。

参考ウェブ・ページ

- ・ 和歌山県ホームページ <http://www.wakayama.go.jp/>
- ・ 地方分権研究会ホームページ <http://www.bunken.gsec.keio.ac.jp/mokuji10.htm>
- ・ 官邸ホームページ <http://www.kantei.go.jp/>
- ・ Japan Mail Media ホームページ <http://jmm.cogen.co.jp/>

3.2. 反対事例に出会う単元展開

(1)単元の全体構造

パート		主な発問	吟味検討させたい信念・知識	時間	
導入	新しい状況に出会う	改革についての信念の定式化	◎改革は人々の暮らしにとって良いことか、悪いことか。(改革は良いことではない、という主張に出会う)	・改革は良いことだと、無批判のまま受け入れている。	1
展開 1		改革の概念	○改革にはどのようなものがあるのか。	・原則、方策ともに変更するもの(明治維新の改革)、原則は変えず方策を変更するもの(田沼の改革、小泉内閣の改革)、原則を変えずに現行の方策を強化するもの(江戸の三大改革)がある。	
展開 2	仮説の吟味	享保の改革を事例とした仮説の吟味	◎享保の改革は、農民にとって良いのか悪いのか。 ○享保の改革は、どのようなことが行われたのか。 ○享保の改革を行った結果、どうなったのか。 ○享保の改革は農民にとって、良かったのか悪かったのか。また、それはなぜか。	・徳川吉宗は年貢を増徴し、幕府の財政を立て直すために、年貢率を増加した。 ・幕府は年貢率を増やしたので、年貢を増やすことには成功した。しかし、年貢率の増加は農民の負担を増加したので、年貢率軽減を求め一揆が多発した。 ・享保の改革は、年貢増徴による財政改革で、年貢率の増加は農民の負担を増加することとなったので、農民にとっては良くない。 ・人々は自らの暮らしを圧迫させるものは良くないと考える。	1
展開 3	仮説の吟味	小泉内閣を事例とした仮説の吟味	◎小泉内閣の税制改革は、国民にとって良いのか悪いのか。 ○小泉内閣の税制改革は、どのようなことが行われるのか。 ○小泉内閣の税制改革の結果、どうなるのか。 ○小泉内閣の税制改革は、国民にとって良いのか悪いのか。また、それはなぜか。	・小泉内閣の2003年度税制改正大綱では、財政の健全化とデフレ対策を目的として企業に対しては減税を行う一方で、酒・たばこ税や配偶者特別控除の廃止などを行う。そのために大衆増税である。 ・小泉内閣の税制改革は、大衆増税なので、家計の税負担が増加する。また、個人消費を冷え込ませることになる。 ・小泉内閣の税制改革は大衆増税で、家計の税負担を増加することになるので、国民にとってはよくない。 ・人々は自らの暮らしを圧迫させるものは良くないと考える。	1

展開4	新しい信念の創出	改革についての新しい信念の創出	◎享保の改革と小泉内閣の税制改革から、改革は人々の暮らしからみると良いことか、悪いことか。	・指導者の行う改革は、権力や権威の保持のためであり、人々の暮らしからみると、それは暮らしの圧迫になるので、正しくない。	1
終結	仮説を行動において受け入れる	改革についての仮説を行動において受け入れる	◎他の改革は、良いのか悪いのか。 ○小泉内閣のほかの構造改革は良いのか、悪いのか。 ○県政（市政）の改革は、良いのか悪いのか。 ○学内改革は、良いのか悪いのか。		

(2)単元の展開

パート	教師の発問	学習過程	資料	習得される知識・技能
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・小泉改革はどのようなものか。 ・小泉改革は私たちにとって良いか、悪いか。 ・なぜそのように考えるのか。 ◎改革とは人々の暮らしにとって良いことか、悪いことか。	T：発問する S：答える T：説明する T：発問する S：推測し、答える T：発問する S：推測し、答える T：発問する S：考える	1	<ul style="list-style-type: none"> ・「聖域なき構造改革」。 ・「骨太の改革」など。 ・良い。 ・悪い。 ・改革によって、人々の生活が良くなるから。 ・改革によって、人々の生活が苦しくなるから。
展開1	○改革とは何か。 ・改革は何を改めるのか。 ・改革にはどのようなものがあるか。	T：発問する T：説明する T：発問する S：答える	2	<ul style="list-style-type: none"> ・社会の構造や制度、法律、さらには風紀、人々の意識などを改めるものといえるが、ここでは大きく3つに分けて考えることができる。(1)原則も方策も改めるもの、(2)原則は改めないが方策は改めるもの、(3)方策を付加するもの、と分けることができる。 ・明治維新、江戸の三大改革、田沼意次の改革など。

展開 1	改革の概念の導入	<ul style="list-style-type: none"> これらは「改革」のフレームワークのどこにあてはまるだろうか。それはどうしてか。 	<p>T: 発問する S: 答える</p>	2	<ul style="list-style-type: none"> 明治維新は(1)に、田沼意次の改革は(2)に、江戸の三大改革は(3)にあてはまるといえる。 明治政府は、それまでの原則も方策も改めたから。 田沼意次の改革は、それまでの原則は改めてはいないが、方策は改めたから。 江戸の三大改革は、原則を変えず、方策をこれまでのものにさらに付加したものだから。 小泉改革は、原則を変えず、方策を変えるものではないか、といわれている。 「改革」のフレームワークでは(2)である。
		<ul style="list-style-type: none"> ○小泉改革は原則と方策の点から見ると、どのように変えようとしているのか。フレームワークのどこに入るのだろうか。 ・実際はどうだろうか。 <p>○実際は(3)であるので、享保の改革を取り上げてみていこう。</p>	<p>T: 発問する S: 答える T: 説明する</p> <p>T: 発問する S: 答える T: 説明する</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・実際は(3)にあてはまる。
展開 2	提案	◎享保の改革は、被治者にとって良いのか悪いのか。この場合、被治者とは農民のこととして考える。	<p>T: 発問する S: 答える</p>	3	<ul style="list-style-type: none"> ・わからない。
	享保の改革の実際	<ul style="list-style-type: none"> ・享保の改革は誰が行ったのか。 ○享保の改革ではどのようなことが行われたのか。 ・なぜ吉宗は、財政改革をしなければならなかったのか。 ・享保の改革の前の幕府の財政はどうだったのか。 今日は、特に享保の改革の財政改革について考えてみよう。 ・幕府はなぜ財政が苦しくなったのか。 ・幕府の支出はどうだったのか。 ・幕府の収入はどうだったのか。 	<p>T: 発問する S: 答える</p> <p>T: 発問する S: 答える</p> <p>T: 発問する S: 答える</p> <p>T: 発問、資料を提示する S: 考える T: 説明する</p> <p>T: 提案する</p> <p>T: 発問、資料を提示する S: 考える</p> <p>T: 発問、資料を提示する S: 考える T: 説明する</p>		<p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p>

<p>・年貢の徴収はどうなっていたのか。</p>	<p>T：発問、資料を提示する S：考える T：説明する</p>	<p>9</p>	<p>・新井白石によると、享保の改革の前の年貢率は28.9%だった。</p>
<p>・江戸時代の年貢といえば五公五民、四公六民のはず。なぜ、三割にも満たなかったのか。</p>	<p>T：発問する S：考える</p>		
<p>・享保の改革が行われる前の農業生産はどうだったのか。</p>	<p>T：発問、資料を提示する S：考える T：説明する</p>	<p>10 11</p>	<p>・新田開発・耕地の拡大、備中鋤、千歯こき、唐箕の出現、金肥使用などにより、農業生産は増加していた。</p>
<p>・生産量が増加していたのになぜ、年貢率が下がるのか。</p>	<p>T：発問、資料を提示する S：考える T：説明する</p>	<p>12</p>	<p>・これまでの年貢徴収法は、検見法といって、毎年秋にその年の収穫高を役人が実地に検査して、それに基づいて年貢高を定めて賦課していた。検見の際には、役人へ供応や賄賂などの不正を行われていたので、年貢率が上がらなかった。</p>
<p>・金銀の採掘量の減少や年貢率の低落は、幕府にどんな影響をもたらしたか。</p>	<p>T：発問する S：考える T：説明する</p>		<p>・幕府の収入の、減少をもたらした。</p>
<p>・吉宗は、どんな政策を行って財政を建て直そうとしたのか。</p>	<p>T：発問する S：考える T：説明する</p>		<p>・支出を減らし、収入を増やす。</p>
<p>・吉宗は、支出を抑えるためにどうしたのか。</p>	<p>T：発問する S：考える T：説明する</p>		<p>・例えば、儉約のため吉宗は一日二食、一汁三菜と決めた。このように、儉約令を出し、奢侈を禁じ、質素な生活を送ることを命じた。</p>
<p>・吉宗は、どうやって収入を増やそうとしたのか。</p>	<p>T：発問、資料を提示する S：考える T：説明する</p>	<p>13</p>	<p>・上米の制。大名に対して、石高一万石あたりにつき米百石の割合で、毎年幕府に米穀または金の上納を命じた。その代わりに大名たちの参勤交代における江戸滞在期間を一年から半年に短縮した。</p>
<p>・吉宗は、どうやって年貢を増やそうとしたのか。</p>	<p>T：発問、資料を提示する S：考える T：説明する</p>	<p>14</p>	<p>・飯沼新田、紫雲寺湯新田、武蔵野新田など新田開発（耕地を拡大）を行った。</p>
<p>・吉宗は、年貢を増やすために年貢の収奪体制をどうしたのか。</p>	<p>T：発問、資料を提示する S：考える T：説明する</p>	<p>15</p>	<p>・勘定所を公事方（幕僚の訴訟ごとなど司法関係を取り扱う）と勝手方（幕領からの年貢収納・幕府の金銀米銭の出納など財政関係や民生関係を取り扱う）の二部門に分け、勘定勝手方の上に勝手方老中を置いた。また、不正な代官を大量に処分するとともに、有能な代官の積極的登用に力を注いだ。将軍―勝手掛老中―勘定奉行（勝手方）―一代官という、地方支配および年貢収奪機構を整備した。</p>
<p>・吉宗は、年貢率を上げるためにどうしたのか。</p>	<p>T：発問、資料を提示する S：考える T：説明する</p>	<p>16 17</p>	<p>・検見法から年貢率を一定にする定免法にして、凶作でも関係なく収入を安定させた。</p>
			<p>・現実の収穫高に合わせて年貢を賦課する有毛検見法を採用した。</p>

<ul style="list-style-type: none"> ・吉宗は、幕府の財政を建て直すために、どのようなことをしたのか、まとめておこう。 	<p>T：発問する S：考える</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・徳川吉宗は幕府の財政を立て直すために、年貢収奪機構の整備、新田開発、年貢率の引き上げなどによって、年貢増徴政策を行った。
<p>○享保の改革を行った結果、どうなったのか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・年貢増徴政策の結果、幕府の年貢収入はようになったか。 	<p>T：発問する S：考える T：発問、資料を提示する</p>	<p>18</p> <ul style="list-style-type: none"> ・吉宗が將軍在職中（1716（享保1）～1745（延享2）年）は年貢が増加した。
<ul style="list-style-type: none"> ・年貢率を増加した結果、農村ではどうなったのか。 	<p>T：発問、資料を提示する S：考える T：説明する</p>	<p>19</p> <ul style="list-style-type: none"> ・享保年間には、百姓一揆が増えた。
<ul style="list-style-type: none"> ・百姓一揆とは、どんなものだろうか。 	<p>T：発問、資料を提示する S：考える T：説明する</p>	<p>20 21</p> <ul style="list-style-type: none"> ・農民が過酷な年貢や諸負担などに対して、幕藩領主に、その免除や軽減・緩和などをかちとるため、反抗した行動。 ・百姓一揆の形態には、逃散、越訴、強訴、打ちこわし、蜂起などがある。
<p>享保の改革の検討</p> <ul style="list-style-type: none"> ・農民たちは、なぜ一揆を起したのか。具体的に、美作、備中の幕領の場合をみてみよう。 	<p>T：発問、資料を提示する S：考える T：説明する</p>	<p>22 23</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1724年から定免法が採用・実施された美作の幕領では、1725年に津山藩の藩政改革を指導するために来ていた幕府の役人八木主馬・大岡弥太郎の両名に、年貢の減免を要求。また、美作土居代官所支配下の久米北条郡・久米南条郡・勝南郡の六六ヶ村の農民も、年貢減免をはじめ、夫食押借・石代銀納値段の引き下げ等を要求して、幕府勘定所まで嘆願した。 ・また、1744年には、浅口郡乙島村の農民達は、増徴に反対し、笠岡代官所へ減免要求を行った。 ・美作、備中の農民は、年貢の軽減を求めて一揆を起した。
<ul style="list-style-type: none"> ・他の幕領ではどうだったのか。 	<p>T：発問、資料を提示する S：考える T：説明する</p>	<p>24</p> <ul style="list-style-type: none"> ・畿内の幕領農民も、幕府の増徴政策に反対し、1745年の正月以降、各代官所、大坂・京都町奉行所、京都所司代などへ減免要求を行った。 ・生野代官所支配下播州多可郡の村々庄屋は、1745年二月に減免を要求して江戸表の目安箱に箱訴を行った。 ・他の幕領の農民も、年貢の軽減を求めて一揆を起した。
<ul style="list-style-type: none"> ・幕府の財政建て直しはどんなことをもたらしたのか。 	<p>T：発問する S：考える</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・幕府は年貢率を増やしたので、年貢を増やすことには成功した。しかし、年貢率の増加は農民の負担を増加することになったので、年貢率軽減を求める一揆が多発した。

展 開 3	小泉内閣の税制改革の実際	<ul style="list-style-type: none"> ・2003年度の税制改正大綱の特徴は何か。 ・2003年度の税制改正大綱のねらいは何か。 	<p>T：資料を提示して発問する S：答える T：説明する</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える T：説明する</p>	28	<ul style="list-style-type: none"> ⑧研究開発〔総額の8～10%を税額控除。3年間は上乘せ。産学協同研究や中小企業は優遇〕 ⑨IT投資〔3年間の時限措置。ソフトを含む関連設備の10%を税額控除。特別償却も可〕 ・増税は、個人の負担増が中心。税制を経済社会の変化にあわせるという理由から、主婦への優遇度が強い配偶者特別控除を04年に廃止するのが最大項目である。この結果、個人所得課税で年7千億円の増税となる。 ・減税は03年度に2兆円分を盛り込んだ。1兆円は企業の研究開発や情報（IT）投資向けで、民間設備投資の誘発をねらう。土地流通や株式譲渡益課税も軽減し、資金デフレ対策にもつなげるのが狙いである。 ・新たな飛躍に応える財政体質を目指したもので、当面の課題はデフレ不況の脱却である。
	小泉内閣の税制改革の検討	<p>○小泉内閣の税制改革を具体的に検討していこう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・国民に対してどのような政策を行うのか。 ・酒税やたばこ税はどのように増税されるのか。 ・なぜ、酒やたばこが増税されるのか。 ・酒税やたばこ税が増税されると国民にとってどのような影響があるか。 ・次に配偶者特別控除について見ていこう。特別控除とはどのようなものか。 ・配偶者特別控除とはどのようなものか。 	<p>T：資料を提示して発問する S：答える T：説明する</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える T：説明する</p> <p>T：資料を提示して発問する S：答える T：説明する</p>	30	<ul style="list-style-type: none"> ・酒・たばこ税の増税や配偶者特別控除の廃止、サラリーマンの医療費3割負担など。 ・たばこ1本1円 ・発泡酒350ml缶、ワイン720ml瓶各10円。 ・嗜好品だから。 ・消費者にとっては、出費が増えることになり、家計が圧迫される。また、大衆増税であるから、個人消費を冷え込ませる可能性が高い。 ・納税者自身や家族の状況、支出の形態などによる担税能力の格差を考慮し、課税公平の原則から担税力の弱い部分にそれなりの措置をとったのが所得控除である。2003年度の税制改正により、配偶者特別控除の廃止と特定扶養控除の簡素化が打ち出された。 ・いわゆる専業主婦控除。事業所得者に比べ、税負担の軽減策がないサラリーマン世帯の妻の内助の功に報いるための控除制度。あわせて、パートで働く低所得者の妻を救済する意味合いもある。が、一方で専業主婦への過剰優遇策であり、女性の社会進出に逆行するとの批判もある。夫の所得金額が1000万円以下の場合、控除額は配偶者控除と同額の38万円で、妻に収入がある場合の調整は5万円刻みである。

展 開 3	小 泉 内 閣 の 税 制 改 革 の 検 討	<ul style="list-style-type: none"> ・なぜ、配偶者特別控除が廃止されるのか。 	<p>T：発問する S：答える</p>	33	<ul style="list-style-type: none"> ・専業主婦への過剰な優遇政策で、女性の社会進出に逆行するとの考えもあるから。 ・また、廃止することにより、歳出が抑えられるから。 ・専業主婦の家庭やパートなど低所得者の妻のいる家庭では、控除が廃止されることにより、家計が圧迫される。このことにより、個人消費が冷え込むことになる可能性が高い。 ・改正健康保険法の成立（2002年7月）により、サラリーマン本人などの医療費の自己負担は、03年度4月に、現行の2割から3割へ引き上げられる。また、高齢者の自己負担もこれまでの定額負担制から定率1割負担に移行するため、サラリーマンとその家族で年4000円、高齢者で年8000円の負担増になる勘定である。また、算定方式の変更で保険料の水準もアップした。
		<ul style="list-style-type: none"> ・配偶者特別控除が廃止されると、国民にとってどのような影響があるか。 	<p>T：発問する S：答える</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・経済の長期低迷による歳入の現象に加えて、少子高齢化社会を迎え、国民所得に占める社会保障にかかる負担の割合が増加しているから。
		<ul style="list-style-type: none"> ・最後に、医療費3割負担についてみていこう。医療費の自己負担はどのようになったか。 	<p>T：資料を提示して発問する S：答える T：説明する</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・サラリーマンとその家族や高齢者のいる家族とも医療費の負担が増加し、家計が圧迫される。このことにより、個人消費が冷え込む可能性が高い。 ・小泉内閣は大衆増税なので、家計の税負担が増加する。そのことが、個人消費を冷え込ませることになる。
		<ul style="list-style-type: none"> ・なぜ、医療費の自己負担が増加したのか。 	<p>T：資料を提示して発問する S：答える T：説明する</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・例えば、悪い改革である。
		<ul style="list-style-type: none"> ・医療費の自己負担が増加することにより、国民にとってどのような影響があるか。 ・つまり、小泉内閣の税制改革により、国民への影響はどうか。 	<p>T：発問する S：答える</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・小泉内閣の税制改革は大衆増税で、家計の税負担を増加することになるので、国民にとっては良くない改革である。
展 開 4	し 改 い 革 信 念 の い 創 出 の 新	<p>○以上のことから、小泉内閣の税制改革は、国民にとって良いか悪いか。・なぜ、そう考えるのか。</p>	<p>T：発問する S：答える T：発問する S：答える</p>		
		<p>◎享保の改革と小泉内閣の税制改革から、改革は、被治者の暮らしから見ると良いことか、悪いことか。 ・享保の改革は、被治者（農民）にとって良かったのか、悪かったのか。またそれはなぜか。</p>	<p>T：説明する T：説明する</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・享保の改革は、年貢増徴による財政改革で、年貢率の増加は農民の負担を増加することとなったので、被治者（農民）にとって悪かったといえる。

展開 4	改革についての新しい信念の創出	<ul style="list-style-type: none"> 改革は、被治者の暮らしから見ると、良いことか、悪いことか。 	T: 説明する		<ul style="list-style-type: none"> 例えば、政府の行う改革は、権力や権威の維持のためであり、被治者の暮らしから見ると悪いことである。
	終結	長野県政改革の検討	<ul style="list-style-type: none"> ◎他の改革ではどうだろうか。 ・他にはどのような改革があるのか。 	T: 発問する S: 答える	
<ul style="list-style-type: none"> ○これらの改革の中で、田中県政について取り上げよう。 ・田中康夫知事による長野県政改革は、被治者（長野県民）にとって、良いのか悪いのか。 			T: 提案する T: 発問する		
<ul style="list-style-type: none"> ・田中知事は、長野県県政改革としてどのようなガイドラインを出しているか。 ・「5直し」とは具体的にどのようなものか。 			T: 資料を提示して発問する S: 答える T: 発問する S: 答える	35 36	<ul style="list-style-type: none"> ・「5直し」「8つの宣言」を出している。
		<ul style="list-style-type: none"> ・「8つの宣言」とはどのようなものか。 	T: 発問する S: 答える	36	<ul style="list-style-type: none"> ①「水直し」 『脱ダム』宣言に基づいた治水事業の見直し。 ②「森直し」 森林再生、森林整備事業の見直し。 ③「道直し」 道路整備事業の見直し。 ④「田直し」 農業土木事業の見直しと、農業保護、食の安全を保障するための提言。 ⑤「街直し」 市町村レベルでの街の災害対策、景観保護政策などを含む街の活性化の見直しや提言。 <p>全体的に見ると、従来型の公共事業の見直しであるといえる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ①『誰もが参加しましょう』宣言 ②『ものづくり産業戦略』宣言 ③「とことん『行政・財政改革』宣言 ④『県庁変えます・変わります』宣言 ⑤『集落単位からの活力』を取り戻そう宣言 ⑥『信州人づくり』宣言 ⑦『自立と助け合い』宣言 ⑧『21世紀の循環型社会』宣言

終 結 の 検 討	長 野 県 政 改 革	・「8つの宣言」のうち、第3の宣言では具体的にどのようなことが述べられているか。	T：発問する S：資料を見て答える	36	・県債依存度の抑制、県企業局の電気・水道・ガス事業の民営化推進や、特別職の給与、退職金、県議の政務調査費などの見直しなどが述べられている。
		・どのような公共事業が削減されるのだろうか。	T：発問する S：資料を見て答える	37	・農林関係の公共事業、道路・河川・農道・治山などの整備費が削減される。
		・特別職の給与、退職金はどのように見直されたか。	T：資料を提示して発問する S：答える	37	・人件費総額の抑制が打ち出され、職員数の削減、一般職及び特別職、知事の職員給与等の減額が行われた。
		・公共事業の削減や人件費の抑制は人々の暮らしにどのような影響を与えたか。	T：発問する S：答える		・人々の暮らしに悪い影響を与えた。
		・公共事業費の削減、県行政の人件費総額の抑制は長野県民にとって良いのだろうか、悪いのだろうか。それはなぜか。	T：発問する S：答える		・例えば、悪い。 ・公共事業費の削減は、従来公共事業を請け負ってきた土木関係企業の収入減に直結し、県行政の人件費総額の抑制も県職員の収入減に直結するから、県政改革は、県民にとって一時的には悪かったといえる。

授業資料一覧

資料1. 小泉改革の要旨文芸春秋編『日本の論点 2002—混乱のあとに来るもの—』文芸春秋、2001年、203頁。

資料2. 「改革」のフレームワーク

資料3. 「元禄期の幕府の財政事情」岡山県史編纂委員会『岡山県史第七卷近世Ⅱ』山陽新聞社、1985年、145頁。

資料4. 「明暦の大火（振袖火事）」「試験に出ない日本史年表」のホームページ
<http://www.h3.dion.ne.jp/~urutora/denainennpyou2/htm>

資料5. 「明暦の大火地図」「火事場の惨状」高柰利彦『集英社版 日本の歴史⑬ 元禄・享保の時代』集英社、1992年、96-97頁。

資料6. 「大名の窮迫」「武士の窮乏」『精選日本史史料改訂18版』第一学習社、1996年、82-83頁。

資料7. 「寺社の建立、修復」高柰利彦『集英社版 日本の歴史⑬ 元禄・享保の時代』集英社、1992年、182-194頁。

資料8. 「金銀採掘量の減少」大石慎三郎『日本の歴史 第20巻 幕藩制の転換』小学館、1975年。

資料9. 「享保の改革以前の幕領における年貢率」岡山県史編纂委員会『岡山県史第七卷近世Ⅱ』山陽新聞社、1985年、145頁。

資料10. 「農業生産の増加」岡山県史編纂委員会『岡山県史第七卷近世Ⅱ』山陽新聞社、1985年、139頁。

資料11. 「農業技術の改良」『新詳日本史図説』浜島書店、1995年、121頁。

- 資料 12. 「検見法における不正」岡山県史編纂委員会『岡山県史第七卷近世Ⅱ』山陽新聞社、1985年、142頁。
- 資料 13. 「上米令」『精選日本史史料改訂 18 版』第一学習社、1996年、84頁。
- 資料 14. 「新田開発」『新詳日本史図説』浜島書店、1995年、121頁。
- 資料 15. 「年貢収奪機構の整備」岡山県史編纂委員会『岡山県史第七卷近世Ⅱ』山陽新聞社、1985年、148-149頁。
- 資料 16. 「有毛検見法の実施」岡山県史編纂委員会『岡山県史第七卷近世Ⅱ』山陽新聞社、1985年、177頁。
- 資料 17. 「定免法の実施」大口勇次郎他『日本の近世』放送教育大学振興会、1998年、150頁。
- 資料 18. 「幕府直轄領の年貢総高と年貢率」大口勇次郎他『日本の近世』放送教育大学振興会、1998年、151頁。
- 資料 19. 「百姓一揆の発生表」『政治史Ⅱ体系 日本史叢書 2』山川出版社、1965年。
- 資料 20. 「百姓一揆」国史大辞典編集委員会『国史大辞典 第 11 卷』吉川弘文館、1990年、994-996頁。
- 資料 21. 「一揆の形態」児玉幸多監修『少年少女 日本の歴史 第 14 卷 幕府の改革』小学館、1982年。
- 資料 22. 「美作、備中における一揆①」岡山県史編纂委員会『岡山県史第七卷近世Ⅱ』山陽新聞社、1985年、153-154頁。
- 資料 23. 「美作、備中における一揆②」岡山県史編纂委員会『岡山県史第七卷近世Ⅱ』山陽新聞社、1985年、183頁。
- 資料 24. 「他の幕領における一揆」岡山県史編纂委員会『岡山県史第七卷近世Ⅱ』山陽新聞社、1985年、183-184頁。
- 資料 25. 「吉宗隠居に際しての農民の思い」岡山県史編纂委員会『岡山県史第七卷近世Ⅱ』山陽新聞社、1985年、185頁。
- 資料 26. 「小泉構造改革の 1 年」山形正男『情報・知識 imidas2003』集英社、2003年、424頁。
- 資料 27. 「2003 年度与党税制改正大綱の骨子」『朝日新聞』2002年、12月14日付け、10頁。
- 資料 28. 「2003 年度与党税制改正大綱について」『朝日新聞』2002年、12月14日付け、10頁。
- 資料 29. 「2003 年度与党税制改正大綱の要旨」『朝日新聞』2002年、12月14日付け、10頁。
- 資料 30. 「2003 年度 こうなる暮らし 財務省原案」『中国新聞』2002年12月21日付け、4頁。
- 資料 31. 「特別控除」山形正男『情報・知識 imidas2003』集英社、2003年、763頁。
- 資料 32. 「配偶者特別控除」山形正男『情報・知識 imidas2003』集英社、2003年、763頁。
- 資料 33. 「医療費の自己負担」山形正男『情報・知識 imidas2003』集英社、2003年、433頁。

資料 34. 「社会保障給費と負担の見通し」山形正男『情報・知識 imidas2003』集英社、2003年、433頁。

資料 35. 「5直し ～水・森・道・田・街～」長野県公式ホームページより

<http://www.pref.nagano.jp/hisyo/governor/5re8de.htm>

資料 36. 「8つの宣言」長野県公式ホームページより

<http://www.pref.nagano.jp/hisyo/governor/5re8de.htm>

資料 37. 「財政改革推プログラムの概要 ―豊かな未来を想像する財政構造改革の具体的な取組み―」長野県公式ホームページより

<http://www.pref.nagano.jp/souma/zaisei/kaikaku/program/summary.pdf>.

参考文献

- ・井上光貞他『日本史大系 10 幕藩体制の展開と動揺【上】』山川出版社，1996年。
- ・大石慎三郎『日本の歴史第20巻幕藩制の転換』小学館，1975年。
- ・大口勇次郎他『日本の近世』放送教育大学振興会，1998年。
- ・岡山県史編纂委員会『岡山県史第七巻近世Ⅱ』山陽新聞社，1985年。
- ・高埜利彦『集英社版日本の歴史⑬ 元禄・享保の時代』集英社，1992年。
- ・国史大辞典編集委員会『国史大辞典 第4巻』吉川弘文館，1990年。
- ・国史大辞典編集委員会『国史大辞典 第11巻』吉川弘文館，1990年。
- ・児玉幸多監修『少年少女 日本の歴史 第14巻幕府の改革』小学館，1982年。
- ・「試験に出ない日本史年表」<http://www.h3.dion.ne.jp/~urutora/denainennpyou2.htm>
- ・『新詳日本史図説』浜島書店，1995年。
- ・『政治史Ⅱ体系日本史叢書2』山川出版社，1965年。
- ・『精選日本史史料改訂18版』第一学習社，1996年。
- ・長野県公式ホームページ <http://www.pref.nagano.jp/hisyo/governor/5re8de.htm>

3 世界史単元「武力行使は許されるのか」

研究協力者 渡部 竜也 尹 燕
面崎 敬子 加藤 雅英
二階堂年恵 見島 泰司

1 単元「武力行使は許されるのか」の構造

1.1. 単元の目標と意義

価値に関わる信念は、民主主義はよい、人間は自由である（べきである）、国家は自衛権として武力を持ち行使できる、改革することはよいことだ、などがある。これらの信念は暗黙のうちに、受容されている。さらには、現在の社会科学習、あるいは歴史学習においても、これらの信念が前提化されたり、事実として暗黙裏に学ばれている。

本項では、これらのうち、武力行使が許されるという信念に関して、世界史学習で吟味検討する授業を示すことにしたい。

なぜ、武力行使の信念を取り上げるかといえば、第1の理由は現在の状況である。対イラク戦争が準備・実行された状況を前にして、武力行使が必然と思わせていることに対して、疑問を持てるようにすることである。第2の理由は、歴史書や歴史教科書には多くの戦争、戦闘、戦いが出てきて、当たり前のように示されていることである。これは本当に当たり前なことかと疑問を持ち、いつの時代の武力行使も何らかの理由、根拠があり、それらの理由、根拠は吟味検討することができるということである。

教科書、資料集、これまでの歴史学習では、武力行使、戦争や戦いはすでに在ったものであり、そうしかならなかつたと考えられ、受け止められてきた。しかし、可能性としてはちがったものがありえたと考えると、ちがった受け止め方ができる。また、人が人を殺すことはいけないという原則を持っていると、戦争や戦いの場合には、どうして集団や国家が人を殺してもよいと判断できるのか、と疑問に思われるだろう。

このようなちがった受け止め方ができ、疑問視することこそが、社会形成としての歴史学習では重要な役割となる。この疑問視の上に立って、これまでとはちがった分析枠組みを吟味検討のフレームワークとして活用し、さらにそれぞれの考えや主張の背後にある理由や根拠を知ることによって、自らの判断を合理的にし、相互の判断結果を比較検討し、相互に納得のゆくクラスでの判断を作り出すことができる。この過程は歴史に関わる信念の吟味検討であるが、社会を作り直す社会形成の過程でもある。

本世界史単元の大目標は、信念形成指導のための3つの条件を踏まえて、①武力行使は許される、という信念に対して、「本当に武力行使は許されるのか」と生徒が疑いを持つこと、②武力行使は許される、という信念に対して生徒が吟味検討できるようにするために、「武力行使」に関するフレームワークを獲得すること、③生徒が「武力行使は許されるの

か」の議論（ディスコース）を行い、信念の再構成をするために、事実に充足と論理的充足を図ること、の3つにまとめられる。

以上の大目標を踏まえて単元の目標を以下のように設定した。

- (1) 「武力行使は許される」「武力行使は許されない」など、生徒が元々持っている常識的な信念に対して、疑問を投げかけて、問うことができる。
- (2) 「武力行使」におけるフレームワーク（「武力行使」に関する3つの信念の枠組み）を認識させ、このフレームワークを活用することが、国際社会で起こる紛争の分析に大きく役立つことを理解する。
- (3) それぞれの信念が対立する具体的な事例（アメリカの対アフガニスタンへの武力行使）を分析させることで、これらの信念を支持する根拠となる事実や、正当化する論理を明らかにし、トゥールミン図式を活用して整理する。
- (4) トゥールミン図式を活用して、自分の信念を明確にし、これを反省できるようにすることで、自分の信念を再構成し、その信念に基づいて行動できるようにする。

このうち、(1) は信念形成指導の3条件のうちの①を、(2) は②を、(3) (4) は③を具体化したものである。

これまでわが国は、世界最初の被爆国であること、そして軍部の暴走によって第二次世界大戦を引き起こし、その敗戦を経験したことなどから、過去を反省し、決して戦争をしてはいけない、と教える平和教育が盛んに行われてきた（小原論文、参照）。そして子どもたちに対して、戦争をしないことが最高の価値であるとして教え込み、他の選択肢を封じる「閉ざされた信念形成」が図られてきた。しかしそれにも関わらず、今日の我々は、ブッシュ大統領の対アフガニスタンや対イラクへの武力行使に特に反対もせず、それを当然のことに受け止めてしまっているというパラドクスを生み出している。

なぜこのようなパラドクスが生まれるのか。それは子どもたちが、本気でこれまで国際社会の安全保障について議論したことがないこと、またこの問題を認識するためのフレームワークを持ち合わせておらず、問題の深い理解ができないことや、事実に・論理的充足を伴う確固たる信念を子どもたちが築けていないことがその原因と考えられる。

これまでわが国では、ひたすらに「戦争をしないこと＝平和」を至上の価値として、これが絶対的に正しいものだという社会通念が作られてきた。そしてこの社会通念が教えられてきた。「戦争をしないこと＝平和」と教えることは、特に生徒に安全保障の問題を分析する枠組みを提供する必要がない上に、常識的な知識の枠内で生徒にある程度納得させることはでき、容易に子どもたちに伝えることができる。しかしそのために、一方的にこの社会通念が教えられてしまう。この社会通念もまた、子どもたちの本音としての“信念”が、教師や同級生らに批判・反証されることもなく、ただ受身に教師から「戦争をしないこと」が至上の価値であると聞くだけになってしまい、この価値が事実に充足・論理的充足をともなった根拠のある信念として子どもたちに形成されることがなかった。子どもたちは知識として戦争はいけないことであることは知っているが、その通念はどのような理由や根拠があるか、それに基づいた行動はなぜ正しいのかを考えたことがない。

武力行使に関連させて安全保障の問題を議論することは、安全保障問題を分析するフレ

ームワークを必要とする。またこのフレームワークの活用で、自分や、自分とは異なる意見を持つ人間の考え方や、その背後にある根拠を明確にすることができる。そして多様な考え方や根拠を比較することで、相手の考え方を批判でき、また自らの考え方を反省することができるとともに、事実に充足・論理的充足を持って自らの信念を再構築できる。筆者が開発した世界史単元は、こうした安全保障の問題を分析するために必要なフレームワークを生徒に獲得させ、かつ議論を通して生徒自らの信念の再構成を図るように試みたものである。

1.2. 単元の構造

(1) 単元計画

本単元は、導入、展開Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、終結の5つのパートからなっている。各パートは次のような役割をもっている。

導入	問題提起と信念の明示化
展開Ⅰ	信念①（個別的自衛権の発動）の考え方の分析
展開Ⅱ	信念②（集団的自衛権の発動）の考え方の分析
展開Ⅲ	信念③（武力行使の否定）の考え方の分析
終結	信念の検討及び再構成

(2) 単元における認識内容—フレームワークの形成—

われわれが何気無く持つ「武力行使は許される」「武力行使は許されない」という価値に関する信念を取り上げ、これを疑い、調べる世界史単元を提案することが本発表の目的である。

そのために、本単元は、近年の国際関係学の安全保障に関する研究成果を踏まえて構成されている。国際関係学では、近年、安全保障は、国家安全保障、国際・地球的安全保障、人間安全保障と大きく3つに分類されるとされ、これら三種は、それぞれは違った価値を背景に、安全保障政策を展開しているとされる（山本論文、参照）。

そこで、本単元の展開Ⅰ～Ⅲで、子どもたちに、安全保障には3つの考えが存在することを認識させ、さらに「終結」ではこれを「武力行使」のフレームワークとして転移可能な知識として子どもたちに気付かせるように組織化した。

「展開Ⅰ」は、国家安全保障の考え方を理解するパートとなる。ここではやられたらやり返す、とした考えが基本にある。また問題を国家単位で捉えていることも子どもたちに気付かせる。

「展開Ⅱ」は、国際安全保障の考え方を理解するパートとなる。ここでは世界の秩序と利益を最も維持できる手段を、国家の上位機関で議論し、その承認の下に行動する、とした考えが基本にある。また問題を、国家間、世界規模で考えていることも子どもたちに気付かせる。

「展開Ⅲ」は、人間安全保障の考え方を理解するパートとなる。ここでは、人間の生命が最も救われる手段を探求すべき、とした考えが基本にある。そしてこの立場は、国際安全保障とは正反対で、個人個人の単位で問題を捉えていることを子どもたちに気付か

せる。

こうした学問成果に依拠したフレームワークは、安全保障問題の分析の際、子どもの常識的な見方を超え、科学的な視点を子どもたちに提供するものになると期待できる。

(3)単元の展開構造

前述のように本単元を「導入」「展開Ⅰ」「展開Ⅱ」「展開Ⅲ」「終結」の5つのパートから組織した。

「導入」は、問題提起と信念の明示化を図る役割を担うパートである。2001年9月11日のテロの報復としてアメリカがアフガニスタンに対し武力行使を発動すべきか否か、という議論が紹介され、中心発問（Main Question）として「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どうか。なぜあなたはそう考えるのか」が提示される。そしてこの議論には、大きく3つの信念が存在することが示される。信念①：個別的自衛権に基づいた武力行使、信念②：集団的自衛権に基づいた武力行使、信念③：武力行使の否定、である。

「展開Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」は、①～③それぞれの信念が、どのような理由によって正当化されてきたのかを解明し、またその正当化した理由はアフガニスタンの事例にも適用可能であるのかを吟味し（事実的充足）、最終的にそれぞれの信念を支持する一般的な理由を解明する（論拠的充足）。展開Ⅰ～Ⅲは各々信念の妥当性に関する2つの条件、事実的充足と論拠的充足を吟味検討できるように組織化されている。例えば「展開Ⅰ」では、信念①：個別的自衛権に基づいた武力行使に基づいて武力行使が発動された事例として真珠湾攻撃を取り上げ、ここでの武力行使がどのような理由から正当化されたのかを分析し、その正当化するものと同じ理由でアフガニスタンへのアメリカ単独の武力行使も正当化できることを確認する。そして信念①を支持する人は一般的に、「国家には一方的な攻撃に対しては、国家安全保障を維持するために個別的自衛権を発動する権利がある」とした正当化する理由を持っていることを知る。

最終の「終結」では、信念の検討と、再構成を図るパートとなっている。ここでは、それぞれ①～③の信念と、それを正当化する理由を比較して、それぞれの立場が、何を一番大切と考えているのかを考えさせる。信念①は国家や国民の生活・利益であり、信念②は世界の秩序や安寧であり、信念③は人命の尊厳である。これを踏まえて、再度中心発問「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。なぜあなたはそう考えるのか」が示され、信念①～③がそれぞれどのような正当化の理由を持つのか、そしてその背後にはどのような価値的な根拠を持つのかを、トゥールミン図式を活用してまとめさせる。その後、子どもたちは、どの立場が最も妥当であるか、議論を通して意思決定を図ることになる。

さらに「終結」は、アフガニスタンの事例を離れ、北朝鮮の武力行使の問題を子どもたちに考えさせている。ここで子どもたちは、トゥールミン図式が、北朝鮮問題にも適用可能であることを確認することになり、転移可能であることを知る。つまり子どもたちは、「武力行使」という問題を考察する際に活用することができるフレームワークを獲得したことを認識するのである。

2 単元「武力行使は許されるのか」の展開

2.1. 主 題：他国からの攻撃を受けた場合の武力行使は許されるか

2.2. 学習目標

(1) 「武力行使は許される」「武力行使は許されない」など、生徒が元々持っている常識的な信念に対して、疑問を投げかけ、問うことができる。

(2) 「武力行使」におけるフレームワーク（「武力行使」に関する3つの信念の枠組み）を認識し、このフレームワークを活用することが、国際社会で起こる紛争の分析に大きく役立つことを理解する。

- ・ 個別的自衛権の行使を主張する場合、国家安全保障を最優先にしている。
- ・ 集団的自衛権の行使を主張する場合、国際安全保障を最優先にしている。
- ・ 武力行使を全面否定した場合、人命の尊重（人間の安全保障）を最優先にしている。

(3) それぞれの信念が対立する具体的な事例（アメリカの対アフガニスタンへの武力行使）を分析することで、これらの信念を支持する根拠となる事実や、正当化する論理を明らかにし、ツールミン図式を活用して整理する。

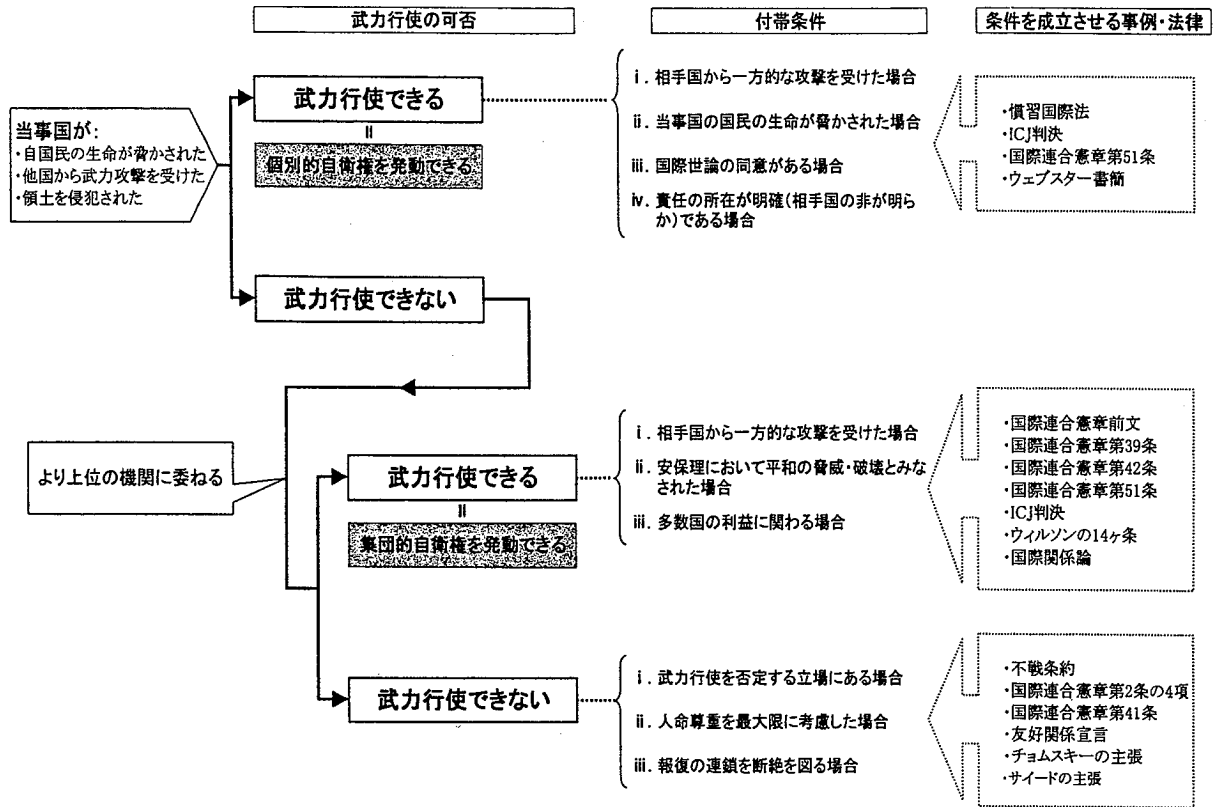
- ・ アフガニスタンにアメリカが単独攻撃をすべきであるとした信念を持つ人は、他国からの一方的な攻撃で自国国民の利益や生活が脅かされた場合、国家は個別的自衛権を発動する権利があると考え。これは国家の安全保障を最優先にした考え方である。
- ・ 一方的な攻撃で自国国民の利益や生活が脅かされ、国家が個別的自衛権を発動した事例として、真珠湾攻撃がある。
- ・ アフガニスタンにアメリカだけではなく、国際社会の承認の下、同盟国と連帯して武力攻撃を発動すべきであるとした信念を持つ人は、①一方的な攻撃が世界の国々に影響を与える問題である場合は、集団で武力行使をする権利があり、②国家単独の武力行使は、一国の行き過ぎた行動を生み出したり、報復の連鎖による「万人の万人に対する闘争」状態を生み出し国際問題となりかねないので、集団の秩序の枠内で武力行使をするべきであると考え。これは国際安全保障を最優先にした考え方である。
- ・ 世界全体の利益を維持し、かつ「万人の万人に対する闘争」状態を避けるために国連の承認の下で集団的自衛権が発動された事例として、湾岸戦争がある。
- ・ アフガニスタンにアメリカを含む世界のどの国も武力行使をするべきではないと考える人は、いかなる武力行使でも必ず人命を奪うことから、これが報復の連鎖を生み、多くの人命が失われることになると考え。これは人命の尊重（人間の安全保障）を最優先にした考え方である。
- ・ 他国の一方的な威嚇・攻撃にも関わらず武力行使を避けた事例として、キューバ危機がある。

(4) ツールミン図式を活用して、自分の信念を明確にし、これを反省できるようにすることで、自分の信念を再構成し、その信念に基づいて行動できるようにする。

- ・ 各信念を歴史上の事例に適応することができる。
- ・ 各信念の論拠となっている理由と根拠を解明することができる。
- ・ 各信念の論拠の構造をツールミン図式に示すことができる。
- ・ 信念の間で比較・検討し、より正しいものを選択し、それに基づいて行動することができる。

2.3. 概念図

(1)「武力行使」のフローチャート

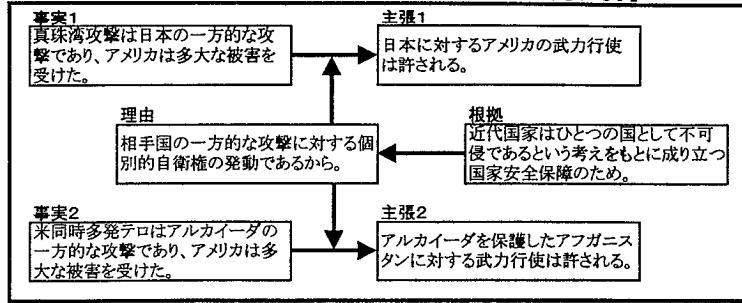


(2)「武力行使」のフレームワーク

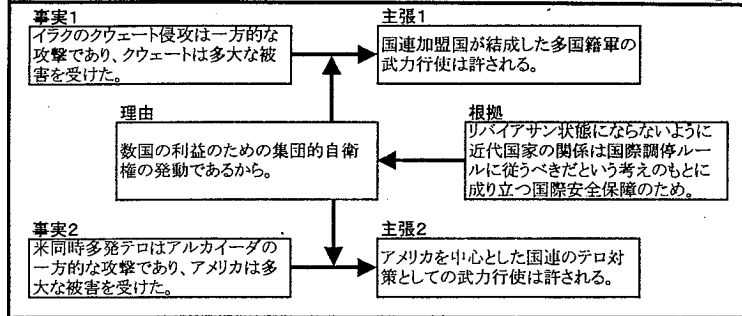
	主体	目的	価値	権利	付帯条件	論拠	事例
武力行使できる	国家	「国家の自由・独立・生存・領土」及び「国民の生活・財産」の保全	国家安全保障	個別的自衛権	i. 他国から一方的な攻撃を受けた場合 ii. 自国民の生命と安全が脅かされた場合 iii. 国際社会の同意がある場合 iv. 他国に明らかな非がある場合	・慣習国際法…自己自身の保全のための戦争行使する権利は万民法である。 ・ICJ判決…国際司法裁判所は、判決において個別的自衛権を認める。 ・国連憲章第51条…自国が防衛するために武力を持って反撃する権利がある。 ・ウェブスター書簡…自衛において必要であることは、緊急性などである。	・真珠湾攻撃
	国際機関	「国際社会の平和と安全」及び「世界の人々の財産・生活」の保全	国際安全保障	集団的自衛権	i. 他国から一方的な攻撃を受けた場合 ii. 国連安保理で平和と安全に対する脅威であると決議された場合 iii. 多数国の利益に関わる場合	・国連憲章第39条…安保理は平和に対する脅威、破壊、侵略行為への措置を決定できる。 ・国連憲章第42条…国連軍は平和・安全の維持・回復の行動をとることができる。 ・国連憲章第51条…同盟関係にある国家の防衛の援助をする権利がある。 ・国連憲章第52条…国連以外の地域機関が存在し、平和的活動を行う権利がある。 ・ICJ判決…国際司法裁判所は、判決において集団的自衛権を認めている。 ・ウィルソン14ヶ条…国家間の全般的団体の設立を提案する。	・コンボ空爆 ・ベトナム戦争 ・朝鮮戦争 ・湾岸戦争
武力行使できない	国家 非政府主体 国際機関	「人々の生存・尊厳」の保障	人間の安全保障		i. 武力行使を否定する立場・状況にある場合 ii. 人命尊重を最大限に考慮した場合 iii. 報復の連鎖の断絶を図る場合	・不戦条約…戦争放棄し、平和的手段によって解決を求める。 ・国連憲章第2条の4項…武力による威嚇または武力の行使を禁止する。 ・国連憲章第41条…非軍事的強制措置をとることができる。 ・友好関係宣言(国連総会決議2625)…国家の武力行使に伴う復旧行為を禁止する。 ・チョムスキー・サイドの主張…武力による反撃は報復の連鎖を招くことになる。	・キューバ危機 ・国連ミレニアム宣言 ・国連の活動など

(3)「武力行使」のトゥーミン構造

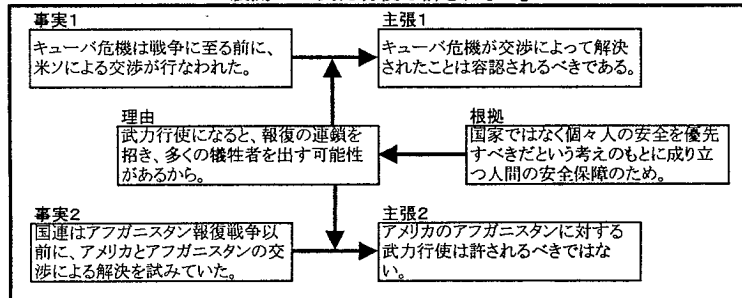
展開Ⅰ「国家安全保障に基づいた武力行使は許される。」



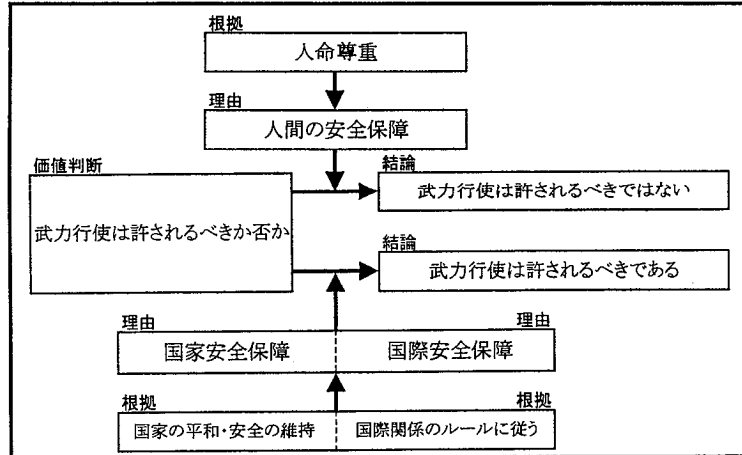
展開Ⅱ「国家単独ではなく、国際協調主義に基づいた武力行使は許される。」



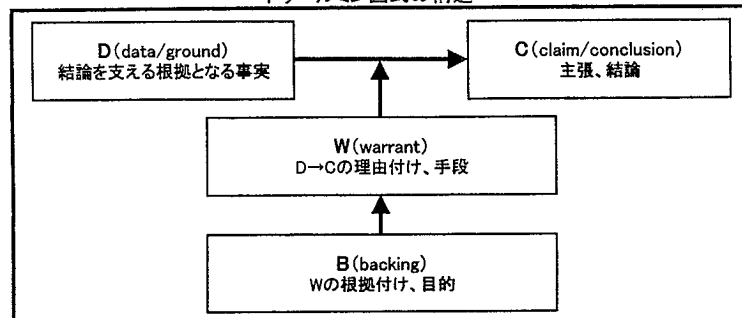
展開Ⅲ「武力行使は許されない」



単元「武力行使は許されるべきか」



トゥーミン図式の構造



2.4. 単元の全体構造

パート	中心発問・指示	吟味・検証される知識・信念	時間
導入	<p>・なぜアメリカのアフガニスタンへの武力行使が行なわれたのか？</p> <p>・アメリカはどのように対応したのか？</p> <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>○各主張は歴史上の事例において支持されるのか？また、アフガニスタンのアメリカの武力行使も支持されるのか？</p> <p>○これらの主張を検討してみよう。</p>	<p>・2001年9月11日にアメリカ合衆国で起きた同時多発テロの概要</p> <p>・テロ組織壊滅とアフガニスタンのタリバン政権打倒を目的として、アメリカがアフガニスタンに対して武力行使を行なったこと。</p> <p>MA: 自分の主張を明確にする。</p> <p>①国家安全保障に基づいた武力行使は許される。</p> <p>②国家単独ではなく、国際安全保障に基づいた武力行使であれば許される。</p> <p>③武力行使は許されない。</p>	1時間
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>・国家安全保障に基づいた武力行使が許されるという主張を支持する事例にはどのようなものがあるか？</p> <p>・その事例にはどんな主張がなされているか？</p> <p>・アメリカのアフガニスタンへの武力行使を容認する主張はどのようなものか？</p> <p>・これらの仮説は正しいといえるのか？</p>	<p>・真珠湾攻撃に対するアメリカの日本への武力行使の事例が適応する。</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>	1時間
	<p>○仮説1を検討してみよう</p> <p>・真珠湾攻撃後のアメリカの武力行使はどのようなものであったのか？</p> <p>・真珠湾攻撃に対するアメリカの日本への武力行使はなぜ許されたのだろうか？</p>	<p>・日本の一方的な攻撃であった真珠湾攻撃で国民の被害を受けたアメリカが、自国の安全と平和を維持するために日本への武力攻撃を行なった。</p> <p>・真珠湾攻撃に対するアメリカの日本への武力行使は、日本の一方的な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であると考えられ許された。</p>	
	<p>○仮説2を検討してみよう</p> <p>・アメリカのアフガニスタンへの武力行使はどのようなものだったのか？</p> <p>・アフガニスタンへのアメリカの武力行使は国家安全保障のための個別的自衛権の発動といえるのだろうか？</p>	<p>・アフガニスタンの一方的な攻撃であった同時多発テロに対して国民の被害を受けたアメリカが、自国の安全と平和を維持するためにアフガニスタンへのアメリカ単独の武力行使を行った。</p> <p>・アフガニスタンへの武力行使は一方的に攻撃を仕掛けた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考えられ許された。</p>	
	<p>○以上のことからどんなことが引き出されるのか？</p> <p>・アメリカの真珠湾攻撃に対する日本への武力行使が許された理由と根拠は何か？</p> <p>・アメリカがアフガニスタンの武力行使を許されたとする理由と根拠は何か？</p> <p>・この2つの事例の検討から引き出される結論は何か？</p>	<p>トールミン図式を完成させる。</p> <p>理由: 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>根拠: 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>◎国家には他国の一方的な攻撃に対して、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。</p>	

展開Ⅱ	歴史信念②の実を定式提示する	<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> <ul style="list-style-type: none"> ・国家単独ではなく、国際安全保障に基づいた武力行使が許されるという主張を支持するような事例にはどのようなものがあるか？ ・その事例にはどんな主張がなされているか？ ・アメリカを中心とした国連のアフガニスタンへの対応を容認する主張はどのようなものか？ ・これらの仮説は正しいといえるのか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・イラクのクウェート侵攻に対するアメリカを中心とした多国籍軍のイラクへの武力行使の事例が適応する。 <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>	1時間
	仮説1の吟味・検討	<p>○仮説1を検討してみよう</p> <p>・湾岸戦争はどのようなものであったのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ国家単独ではなく、多国籍軍の武力行使がイラクに対して行なわれることが許されたのだろうか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・湾岸戦争が、イラクの行った一方的なクウェートへの侵攻に対する国際連合の非難決議に基づき、国連加盟国が団結して武力行使がなされた。 ・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。 	
	仮説2の吟味・検討	<p>○仮説2を検討してみよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アメリカのアフガニスタンへの武力行使はどのようなものだったのか？ ・アメリカ単独ではなく、アメリカを中心とした同盟国軍のアフガニスタンへの武力行使がなぜ許されるのだろうか？ ・同盟国軍が武力行使した理由は？ ・アフガニスタンへの武力行使は集団的自衛権の発動といえるのだろうか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・アメリカのアフガニスタンへの武力行使は、国際連合を中心とした同時多発テロ事件対策の一環として行われた。 ・一国の武力行使では報復の連鎖を招くので、国際社会のルールと合意に基づいて紛争を解決しようとしたから。 ・テロ行為は民主主義社会全体に対する脅威であり、多数国の利益にかかわるから。 ・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。 	
	信念②の検討	<p>○以上のことからどんなことが引き出せるのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アメリカを中心とした多国籍軍のイラクへの武力行使が許された理由と根拠は何だろうか？ ・アメリカを中心とした国連のアフガニスタンへの武力行使が許されたとする理由と根拠は何か？ ・この2つの事例の検討から引き出される結論は何か？ 	<p>トゥールミン図式を完成させる。</p> <p>理由: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>根拠: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保障のため。</p> <p>◎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。</p>	
歴史信念③の実を定式提示する	<p>◎なぜ武力行使は許されないのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・武力を用いずに紛争を解決する方策にはどのようなものがあるのか？ ・武力を用いない紛争解決の事例にはどのようなものがあるか？ ・その場合にはどんな主張が可能か？ ・アメリカのアフガニスタンへの武力行使を認めることはできるのか、できないのか？ ・これらの仮説は正しいといえるのか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・不戦条約、友好関係宣言、国連憲章、ジュネーブ条約から武力行使禁止の原則を理解。 ・経済制裁、国際司法裁判所による調停、平和的解決… ・1962年のキューバ危機が適応するのではないか。 <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、武力行使を相互にできなかった。</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>		

展開Ⅲ	吟味・検討 仮説1の	○仮説1を検討してみよう ・キューバ危機とはどのようなものだったのか？ ・なぜ米ソは武力行使しなかったのか？ ・キューバ危機において米ソの首脳は、その解決策をなぜ話し合い(交渉)に求めたのか？	・1962年、キューバにソ連の核ミサイルが配備されたことにより、米ソ間が緊張状態になり、世界大戦の危機が訪れた。 ・報復の連鎖を断ち切り、武力を用いないことによって人的損害を最小限に抑えようとしたため。 ・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ようとしたため。	1時間
	吟味・検討 仮説2の	○仮説2を検討してみよう ・アメリカのアフガニスタンに対する武力行使は、紛争解決の手段として適切であったか？ ・武力以外に解決する方法はなかったのか？	・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。 ・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。	
	信念③の検討	○以上のことからどんなことが引き出されるのか？ ・キューバ危機で米ソの武力行使をしなかった理由と根拠は何か？ ・アメリカのアフガニスタンへの武力行使においても、武力を用いない方法があったのではないか？ ・この2つの事例の検討から引き出される結論は何か？	トゥールミン図式を完成させる。 理由: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。 根拠: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。 ◎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。	
終結	信念の再検討と再構築	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？ ・もし北朝鮮が日本に攻めてきたら、日本はどうすべきだと考えるか？ ・もしアメリカが日本に攻めてきたら、日本はどうすべきだと考えるか？	・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。 主張:武力行使すべきである。 理由:国家安全保障/国際安全保障 根拠:国家の安全・平和/国際関係のルール 主張:武力行使すべきでない。 理由:人間の安全保障 根拠:人命尊重	1時間

2.5. 単元の展開

パート	中心発問・指示	教授学習活動	資料	吟味・検討される知識・信念
導入	・なぜアメリカのアフガニスタンへの武力行使が行なわれたのか？	T: 発問する S: 答える	1	・2001年9月11日にアメリカで起きた同時多発テロ事件が原因である。
	・同時多発テロはどのような事件であったか？	T: 発問する S: 答える T: 説明する		・ニューヨークの世界貿易センタービルやペンタゴン(国防省)などに飛行機をハイジャックしたテロ組織アルカイダが突入し、約6,000人も死者を出した事件である。
	・アメリカはどう対応したのか？	T: 発問する S: 答える T: 説明する		・アメリカはテロの首謀者をアルカイダと断定し、身柄の拘束を求めたが、アルカイダをかくまっていたアフガニスタンのタリバン政権は引渡しを拒否した。アメリカはテロ組織殲滅とタリバン政権打倒を目的として、アフガニスタンに対して武力行使を行った。

導入	問題提起と信念の明示化	<p>MQ :</p> <p>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、なぜあなたはそう考えるのか？</p> <p>○ 各信念は歴史上の事例において支持されるのか？また、アフガニスタンへのアメリカの武力行使は支持されるのか？</p> <p>○ これらの信念を検討してみよう。</p>	<p>T : 発問する S : 推測し、答える</p> <p>T : 発問する S : 推測する</p>	<p>MA : 自分の信念を明確にする。</p> <p>① 個別的自衛権に基づいた武力行使は許される。</p> <p>② 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。</p> <p>③ 武力行使は許されない。</p>
	信念①を支持する歴史事実の提示と仮説の定式化	<p>◎ なぜ個別的自衛権に基づく武力行使は許されると考えられるのか？</p> <p>・ 個別的自衛権に基づいた武力行使が許されるという信念を支持する歴史上の事例にはどのようなものがあるか？</p> <p>・ その事例で個別的自衛権の発動はなぜ容認されたのか？</p> <p>・ アメリカ単独のアフガニスタンへの武力行使を容認する主張はどのようなものか？</p> <p>・ これらの仮説は正しいといえるのか？</p>	<p>T : 発問する S : 推測する</p> <p>T : 発問する S : 考える</p> <p>T : 発問する S : 考える T : 説明する</p> <p>T : 発問する S : 考える T : 説明する</p> <p>T : 発問する S : 推測する</p>	<p>・ 真珠湾攻撃に対するアメリカの日本への武力行使が適応する。</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が脅かされそうになったので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の事例と同じく、国家安全保障が脅かされそうになっているので容認できる。</p>
展開 1	仮説 1 の吟味・検討	<p>○ 仮説 1 を検討してみよう</p> <p>真珠湾攻撃後のアメリカの武力行使はどのようなものであったのか？</p> <p>歴史事実を確認しよう</p> <p>・ そもそも真珠湾攻撃はどのようなものであったのか？</p> <p>・ 真珠湾攻撃によってアメリカの被害はどのようなものであったか？</p> <p>・ アメリカはどのように対応したか？</p>	<p>T : 発問する S : 推測し、答える</p> <p>T : 発問する S : 資料を見て答える</p> <p>T : 発問する S : 資料を見て答える</p> <p>T : 発問する S : 資料を見て答える T : 説明する</p>	<p>・ 日本の一方向的な攻撃であった真珠湾攻撃で国民の被害を受けたアメリカが自国の安全と平和を維持するために日本への武力行使を行った。</p> <p>4</p> <p>・ 1941年12月7日、オワフ島真珠湾に停泊中のアメリカ軍の戦艦と地上の軍事施設をめがけて日本軍が爆撃を行なった。この攻撃の直前までアメリカは日本と開戦回避の交渉を行っていたが合意には至らなかった。日本側の攻撃は一方向的奇襲による、宣戦布告のないものであった。</p> <p>4 5</p> <p>・ この攻撃によりアメリカ軍2230名が死亡、1145名が負傷、民間人にも100名の負傷者が出た。</p> <p>6 7</p> <p>・ ルーズベルト大統領は直ちに議会で演説を行い、日本との開戦を可決させて直ちに武力行使を行った。この戦争を太平洋戦争と言い、1945年日</p>

展開	仮説1の吟味・検討	<ul style="list-style-type: none"> ・ 真珠湾攻撃に対するアメリカの日本への武力行使はなぜ容認されたのだろうか？ ・ 個別的自衛権とはどのようなものか？ ・ 個別的自衛権の発動が容認されるのはなぜか？ ・ そもそも国家安全保障という考え方はなぜ成立しているのか？ ・ 国家安全保障を維持するための個別的自衛権の発動はどのような場合に許されるのだろうか？ 	<p>T: 発問する S: 推測する T: 説明する</p> <p>T: 発問する S: 資料を見て答える</p> <p>T: 発問する S: 資料を見て答える</p> <p>T: 発問する S: 資料を見て答える</p> <p>T: 説明する</p> <p>T: 発問する S: 答える T: 資料を提示し、説明する</p>	<p>本が全面降伏するまで続いた。諸外国はアメリカの開戦を支持し、連合共同宣言を採択した。</p> <p>・ 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し、国家の安全保障を維持するための個別的自衛権の発動であると考えられたから。</p> <p>3 ・ 個別的自衛権とは、国家が相手国からの武力攻撃を阻止することができる権利である。</p> <p>3 8 ・ 自国の平和と安全を維持するため、つまり国家安全保障のためならば容認される。</p> <p>9 ・ 近代国家はひとつの主権国家として不可侵であるという考えをもとに成り立っている。それが自国の安全と平和を維持するという国家安全保障の根拠である。</p> <p>10 ・ 個別的自衛権の発動条件を確認する。個別的自衛権の発動は、</p> <p>i) 他国から一方的な攻撃を受けた場合 ii) 自国民の生命と安全が脅かされた場合 iii) 国際社会の同意があった場合 iv) 他国に明らかな非がある場合</p> <p>以上の場合には自国の安全と平和を維持するために武力行使は容認される。</p>
	仮説2の吟味・検討	<p>○ 仮説2を検討してみよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ アメリカのアフガニスタンへの武力行使を行った理由はどのようなものだったのか？アフガニスタンへの武力行使の事実を再度確認しよう。 ・ アフガニスタンへの武力行使は国家安全保障を維持するための個別的自衛権の発動として正当化できるのだろうか？ 	<p>T: 発問する S: 資料を見て答える</p> <p>T: 発問する S: 資料を見て答える T: 説明する</p>	<p>1 2 ・ アフガニスタンの一方的な攻撃であった同時多発テロに対して国民の被害を受けたアメリカが、自国の安全と平和を維持するためにアフガニスタンへのアメリカ単独の武力行使を行った。</p> <p>11 12 ・ アフガニスタンへの武力行使の事実を個別的自衛権発動の条件と比較すると、</p> <p>i) アメリカはアルカイダからの一方的攻撃を受けた。 ii) アメリカでは約6,000人もの犠牲者が出た。アルカイダは過去にもテロを起こしており、今後も継続され、アメリカ国民が被害を受ける可能性がある。 13 iii) 安保理はテロ非難決議を採択しており、NATOも集団的自衛権の発動を決定している。武力行使にはアメリカ、イギリス、サウジアラビアが参加し、国際社会はアメリカの武力行使を容認しているといえる。</p>

	仮説2の吟味・検討		iv) アルカイードは一方的なテロを行ったので、完全に非が認められる。アフガニスタンのタリバン政権は、アルカイードの引渡しを拒否し、保護したので、明らかに責任を問われるべきである。 以上のことから、アフガニスタンへの武力行使は一方的攻撃を仕掛けたアルカイード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ものと考えられる。
信念①を正当化する理由の展開	○ 以上のことからどんなことが引き出されるのか？ ・ アメリカの真珠湾攻撃に対する日本の武力行使が許された理由は何か？ ・ アメリカがアフガニスタンの武力行使を許されたとする理由は何か？	T: 発問する S: 推測する T: 発問する S: 作業する T: 発問する S: 作業する	} トゥールミン図式を完成させる。
	○ この2つの事例の検討から引き出される結論(個別的自衛権の発動を正当化する理由)は何か？	T: 発問する S: 答える	◎ 国家には一方的攻撃に対して、国家安全保障を維持するための個別的自衛権を発動する権利がある。
	○ なぜ集団的自衛権に基づく武力行使が許されると考えられるのか？ ・ 国際安全保障に基づいた武力行使が許されるという信念を支持する事例にはどのようなものがあるか？	T: 発問する S: 推測する T: 発問する S: 推測し、答える	・ イラクのクウェート侵攻に対するアメリカを中心とした多国籍軍のイラクへの武力行使(湾岸戦争)の事例が適応する。

	<p>信念 ②を支持する 定式化 歴史事 実の</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ そのような歴史上の事例で集団的自衛権の発動はなぜ容認されたのか？ ・ アメリカを中心とした国連のアフガニスタンへの武力行使を容認する主張はどのようなものか？ ・ これら2つの仮説は正しいといえるのか？ 	<p>T: 発問する S: 考える T: 説明する</p> <p>T: 発問する S: 考える T: 説明する</p> <p>T: 発問する S: 推測する</p>	<p>仮説1: イラクのクウェートに対する多国籍軍による湾岸戦争は石油の問題に関わるので、アメリカ一国ではなく先進国全体の問題であり、集団的自衛権に基づいて武力行使することが許された。</p> <p>仮説2: アメリカから同盟国軍のアフガニスタンに対する武力行使は、湾岸戦争と同じく集団的自衛権に基づいて容認できる。</p>
<p>展開II</p> <p>仮説1の吟味・検討</p>	<p>○ 仮説1を検討してみよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 湾岸戦争における多国籍軍の武力行使はどのようなものであったのか？ 歴史事実を確認しよう ・ 湾岸戦争はなぜ起こったのか？ ・ イラクのクウェート侵攻に際し、アメリカや国連はどのように対応したのか？ ・ イラクのクウェート侵攻に対する多国籍軍の武力行使はなぜ容認されたのだろうか？ ・ 集団的自衛権とはどのようなものか？ 	<p>T: 発問する S: 推測し、 答える</p> <p>T: 発問する S: 資料を見て答える</p> <p>T: 発問する S: 資料を見て答える T: 説明する</p> <p>T: 発問する S: 推測する T: 説明する</p> <p>T: 発問する S: 資料を見て答える</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ イラクの行った一方的なクウェートへの侵攻に対する国際連合の非難決議に基づき、国連加盟国が団結し多国籍軍による武力行使がなされた。 14 ・ 1990年7月、イラク大統領サダムフセインは中東諸国で定めた原油割り当てを無視してイラクに損害を与えたアラブ首長国連邦およびクウェートを非難した。さらにクウェートの油田はイラク領地底油田にパイプラインが到達しており、それによって不法採掘が行われているとイラクは主張した。イラクは24億ドルの損害賠償をクウェートに請求したが決裂し、1990年8月2日にイラク軍がクウェートに侵攻したことによって湾岸戦争は勃発した。 15 ・ 国連はイラクの撤退を求める決議を採決したがイラクがこれに従わなかったため、アメリカのブッシュ大統領はサウジアラビアの安全保障とクウェートの治安回復を理由にアメリカ軍を派遣し、2月24日には多国籍軍がイラク領内に侵攻し勝利した。これによりイラクは停戦決議を受諾した。 3 ・ イラクの侵攻は国際的な利益に関わる問題になるので、国際連合において国際ルールに基づいて集団的自衛権を発動し同盟国でイラクとクウェート間の紛争を解決しようとしたから。 3 ・ 集団的自衛権とは、国際上の平和に対する脅威の防止および侵略行為その他の平和の破壊の鎮圧のために諸国家が集団的に措置をとることである。

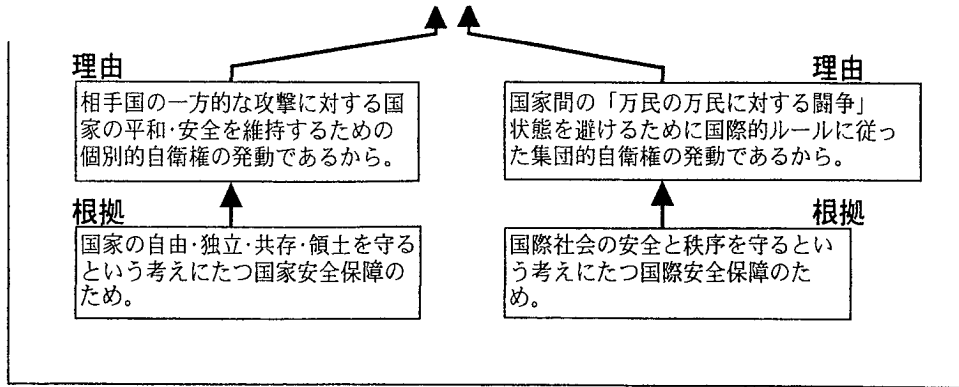
仮説1の吟味・検討	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集団的自衛権の発動が容認されるのはなぜか？ ・ 国際安全保障という考えがなければ国家関係はどうなってしまうだろうか？ ・ つまり国際安全保障という考え方はどのようなものか？ ・ 国際安全保障のために集団的自衛権の発動はどのような場合に許されるのだろうか？ 	<p>T: 発問する S: 資料を見て答える</p> <p>T: 発問する S: 考える T: 説明する</p> <p>T: 発問する S: 資料を見て答える</p> <p>T: 説明する</p> <p>T: 発問する S: 答える T: 資料を提示し、説明する。</p>	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 国際の平和と安全を維持するため、つまり国際安全保障のためである。 <p>16</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 国家が自然権に基づいて自由に振舞うと、利害が衝突し合い各国家の欲求の充足どころか生存さえも危うくなるという国家における「万民の万民に対する闘争」状態に陥る。 <p>17</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 国家における「万民の万民に対する闘争」状態にならないように各国家の関係は国際調停のルールに従うべきだという考え方である。 <p>18</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 集団的自衛権の発動は、 <ul style="list-style-type: none"> i) 他国からの一方的な攻撃があった場合 ii) 国連安保理が国際の平和と安全の脅威・破壊であると決議された場合 iii) 多数国の利益に関わる場合 <p>以上の場合に国際の平和と安全を維持するため、集団的自衛権の発動は許される。</p>
展開II 仮説2の吟味・検討	<p>○ 仮説2を検討してみよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ アメリカを中心とした国連のアフガニスタンへの武力行使は、どのようなものだったのか？アフガニスタンへの武力行使の事実を再度確認しよう。 ・ アメリカを中心とした同盟国軍のアフガニスタンへの武力行使がなぜ許されるのだろうか？ ・ 同盟国軍が武力行使した理由は何か？ ・ アフガニスタンへの武力行使は国際安全保障を維持するための集団的自衛権の発動として正当化ができるか？ 	<p>T: 発問する S: 資料を見て答える</p> <p>T: 発問する S: 答える T: 説明する</p> <p>T: 発問する S: 考える T: 説明する</p> <p>T: 発問する S: 資料を見て答える T: 説明する</p>	<p>19</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ アメリカのアフガニスタンへの武力行使は、国際連合を中心とした同時多発テロ事件対策の一環として行われた。 ・ 国際社会のルールと合意に基づいて紛争を解決しようとしたから。実際に国連決議1368号において「テロ行為に起因する国際の平和と安全に対する脅威と闘うことを決意」している。 ・ テロ行為はアメリカ一国に対する脅威ではなく、民主主義社会全体に対する脅威である。テロ行為は国際的な問題なので、アフガニスタンへの武力行為には国連を中心として取り組む必要があるから。 <p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ アフガニスタンへの武力行使の事実を集団的自衛権の発動条件と比較すると、 <ul style="list-style-type: none"> i) アメリカはアルカイードからの一方的攻撃を受けた。 ii) 国連安保理決議1368条によってアフガニスタンによるテロ行為が国際の平和と安全に対する脅威と確認された。 iii) テロ行為は民主主義社会の脅威である。

			以上のことから、同盟国軍の武力行使は、国際安全保障のための集団的自衛権の発動であると考えられる。
展開Ⅱ	信念②を正当化する理由の解明	<p>○ 以上のことからどんなことが引き出されるのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ アメリカを中心とした多国籍軍のイラクへの武力行使が許された理由は何か？ ・ アメリカを中心とした同盟国軍のアフガニスタンへの武力行使が許された理由は何か？ 	<p>T: 発問する S: 推測する</p> <p>T: 発問する S: 作業する</p> <p>T: 発問する S: 作業する</p> <p>トールミン図式を完成させる。</p>
		<ul style="list-style-type: none"> ・ この2つの事例の検討から引き出される結論（集団的自衛権を発動する理由）は何か？ 	<p>T: 発問する S: 答える</p> <p>○ 一方的な攻撃に対し国家が自由に振舞うと「万民の万民に対する闘争」状態になりかねないので、各国家はより上位の機関に委ね国際的ルールに従うという集団的自衛権を発動する権利がある。</p>
展開Ⅲ	信念③を支持する歴史的事実の提示と仮説の定式化	<p>◎ なぜ武力行使は許されないと考えられるのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 武力行使を禁止する国際条約にはどのようなものがあるのだろうか？資料をしてみよう。 ・ 不戦条約はどのような状況で、何のために作られたのか？ ・ 友好関係宣言はどのような状況で、何のために作られたのか？ ・ 国連憲章第2条はどのようなことを主張しているのか？ 	<p>T: 発問する S: 推測する</p> <p>T: 発問する</p> <p>T: 発問する S: 資料を見て答える</p> <p>T: 発問する S: 資料を見て答える</p> <p>T: 発問する S: 資料を見て答える</p>
		<p>20 ・ 第1次世界大戦終了後に、世界大戦を繰り返さないために作られた。</p> <p>21 ・ 国連決議において、武力による復讐を禁止を目的として作られた。</p> <p>3 ・ 国連憲章では武力行使は禁止されている。</p>	

<p>信念③を支持する歴史事実の提示と仮説の定式化</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 以上、3つの国際条約は武力行使を許しているといえるのか？ ・ 武力を用いないで紛争を解決するような方法にはどのようなものがあるのか？ ・ 武力を用いない紛争解決にはどのような歴史上の事例があるのか？ ・ その事例ではなぜ武力行使がなされなかったのか？ ・ アメリカのアフガニスタンへの武力行使を、認めないとする立場の主張はどのようなものか？ ・ これらの仮説は正しいといえるのか？ 	<p>T: 発問する S: 答える</p> <p>T: 発問する S: 推測し、答える</p> <p>T: 発問する S: 推測し、答える</p> <p>T: 発問する S: 考える T: 説明する</p> <p>T: 発問する S: 考える T: 説明する</p> <p>T: 発問する S: 推測する</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 許していない。 ・ 経済制裁、国際司法裁判所による調停、平和的解決…などが挙げられる。 ・ 交渉による解決をした1962年のキューバ危機の事例が適応する。 <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）による解決の可能性があったので認められない。</p>
<p>展開Ⅲ</p> <p>仮説1の吟味・検討</p>	<p>○ 仮説Iを検討してみよう。 歴史事実を確認しよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ キューバ危機とはどのようなものだったのか？ ・ 何がきっかけでキューバ危機は起こったのか？ ・ アメリカはどのように対応したか？ ・ ソ連はどのように対応したか？ ・ キューバ危機の後に米ソの関係はどのようになったか？ ・ なぜ両者は武力行使という強硬策に踏み切れなかったのか？ ・ 実際に対立する国家同士が強硬策に出て、報復の連鎖を生み出した事例はあるだろうか？ ・ それはどのようなものか？ 	<p>T: 発問する S: 資料を見て答える</p> <p>T: 発問する S: 資料を見て答える</p> <p>T: 発問する S: 資料を見て答える</p> <p>T: 発問する S: 資料を見て答える</p> <p>T: 発問する S: 資料を見て答える</p> <p>T: 発問する S: 答える</p> <p>T: 発問する S: 答える</p> <p>T: 発問する S: 資料を見て答える</p>	<p>22</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 1962年、キューバにソ連の核ミサイルが配備されたことにより、米ソ間が緊張状態になり、世界大戦の危機が訪れた。 <p>22</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ カストロらのキューバ革命により、キューバは社会主義化した。1962年、そのキューバでソ連製のミサイルが発見されたことがキューバ危機のきっかけとなった。 <p>23</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 対応策として①キューバ空爆②全面侵攻③海上封鎖④交渉の4つが検討され、④海上封鎖案が採られた。 <p>23</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 海上封鎖の対応策として、①アメリカとの全面戦争②キューバからのミサイル撤退の2つが検討され、フルシチョフは②キューバからのミサイル撤退を選択した。 <p>24</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 部分的核実験停止条約を結ぶなど、米ソは歩み寄りを見せた。 ・ 両者は核兵器を所有しており、核による報復を恐れた。 ・ イスラエルとパレスチナの事例がある。 ・ イスラエルのシャロン首相のエルサレム訪問をきっかけとして、それに抗議するパレスチナ側の自爆テロ、さらにそれに対するイスラエルの軍事行動の繰り返しが、報復の連鎖を表している。

仮説1の吟味・検討	<ul style="list-style-type: none"> 報復の連鎖とはどのようなものか？ 	T: 発問する S: 考える T: 説明する	<ul style="list-style-type: none"> 一旦武力行使が始まると、仕返しのための武力行使の応酬によって武力行使がとまらなくなり、多くの犠牲者が出る。 多くの民間人の犠牲者を生み出す。 	
	<ul style="list-style-type: none"> 報復の連鎖の結果はどのようなものか？ 民間人の犠牲者を生み出さないようにするために、どのようなことが行われているか？ これらはどのような考えに基づいているのか？ 	T: 発問する S: 答える T: 発問する S: 答える		25
	<ul style="list-style-type: none"> キューバ危機において米ソの首脳は、その解決策をなぜ話し合い（交渉）を選択したのかをまとめてみよう。 	T: 発問する S: 答える T: 説明する		26
	<ul style="list-style-type: none"> 国連はミレニアム宣言を発表し、南北の貧富格差の是正、戦争・テロリズムによる難民の保護に力を入れている。 それは、国家ではなく個々人の安全を優先すべきという考えである。これらは安全を保障すべき対象として個々の人間に焦点を当てると人間の安全保障に基づくものである。 米ソが武力行使を始めると核戦争に発展しかねなかった。その結果、交渉という解決策は報復の連鎖を断絶し、人的損害を最小限に抑えることとなった。このことは人間の安全保障の優先と考えられる。 			
展開III	○ 仮説2を検討してみよう。			
	<ul style="list-style-type: none"> アメリカのアフガニスタンへの武力行使はどのようなものだったのか？ 	T: 発問する S: 資料を見て答える		
	<ul style="list-style-type: none"> この資料から、アメリカがアフガニスタンへ報復攻撃するのは、初めてか？ 	T: 発問する S: 資料を見て答える	27 28	
	<ul style="list-style-type: none"> アメリカとアフガニスタンの関係と、イスラエルとパレスチナの関係と比較してみよう。どのようなことがいえるか？ 	T: 発問する S: 資料を見て答える	27 28 29	
	<ul style="list-style-type: none"> アフガニスタンに報復するためなら、民間人が犠牲になってもよいのか？ 	T: 発問する S: 資料を見て答える	30	
	<ul style="list-style-type: none"> アメリカのアフガニスタンに対する武力行使は、人間の安全保障という視点から紛争解決の手段として適切でないか？ 	T: 発問する S: 資料を見て答える	31	
仮説2の吟味・検討	<ul style="list-style-type: none"> 武力行使以外にも解決する手段はなかったのか？ 	T: 発問する S: 考える T: 資料を見せ説明する	32	
	<ul style="list-style-type: none"> アメリカのアフガニスタンへの武力行使の事実を再度確認。 初めてではない。1998年にもアメリカはアフガニスタンに巡航ミサイルを撃ち込んでいる。 イスラエルとパレスチナの関性に類似しており、アメリカとアフガニスタン両者の関係は報復の連鎖といえる。 ジュネーブ条約においても「無差別攻撃」による「巻き添えによる文民の死亡、文民の傷害」が禁止されているので、民間人の犠牲はあつてはならない。 今回のアメリカのアフガニスタンへの武力行使は、アフガニスタンとアメリカの報復の連鎖の一環であり、双方に多くの犠牲者が出た。故にアフガニスタンとアメリカの対立は人間の安全保障に反しているため、アメリカの武力行使は適切とはいえない。 国連が交渉によってアメリカとアルカイダの対立を緩和しようとしていたので交渉という方法があった。 			

展開 III	<p>信念③を正当化する理由の解明</p> <p>○ 以上のことからどんなことが引き出されるか？</p> <ul style="list-style-type: none"> キューバ危機において米ソが解決の手段として武力行使をしなかった理由は何か？ アメリカのアフガニスタンへの武力行使が許されなかったとする理由は何か？ 	<p>T: 発問する S: 作業する</p> <p>T: 発問する S: 作業する</p>	<p>トウールミン図式を完成させる。</p> <div data-bbox="414 582 1308 1064" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>事実1 キューバ危機は戦争に至る前に、米ソによる交渉が行なわれた。</p> <p>信念1 キューバ危機が交渉によって解決されたことは容認されるべきである。</p> <p>理由 国家は自国に対する一方的な攻撃に対してもかわりに、報復の連鎖の断絶のために武力行使は許されるべきではない。</p> <p>事実2 国連はアフガニスタン報復戦争以前に、アメリカとアフガニスタンの交渉による解決を試みていた。</p> <p>信念2 アメリカのアフガニスタンに対する武力行使は許されるべきではない。</p> </div>
終結	<p>信念の検討と理由を支える根拠の明示</p> <p>○ 以上見てきたそれぞれの信念から引き出されたことをまとめよう。</p> <p>それぞれの立場では、何を一番大切と考えているのか？</p>	<p>T: 発問する S: 作業する</p>	<p>トウールミン図式を完成させる。</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 個別的自衛権に基づいた武力行使を主張する立場…国家の自由・独立・領土 ② 集団的自衛権に基づいた武力行使を主張する立場…国際社会の安全と秩序 ③ 武力行使を認めない立場…個々の人命 <div data-bbox="399 1612 1356 2083" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>根拠 個々の人命の尊重を優先するという考えにたつ人間の安全保障のため</p> <p>理由 武力行使は報復の連鎖を招き多くの犠牲者を出すから</p> <p>事実 ニューヨークの世界貿易センタービル、ペンタゴン(国防総省)などに、飛行機をハイジャックしたアルカイダが突入し、多大な被害を出した。</p> <p>信念 アメリカのアフガニスタンに対する武力行使は許されるべきではない</p> <p>信念 アメリカのアフガニスタンに対する武力行使は許されるべきである</p> </div>



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、なぜあなたはそう考えるのか?

- ・ 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べきか否か? みんなで意見を出し合ってみよう。

T: 発問する
S: 答える

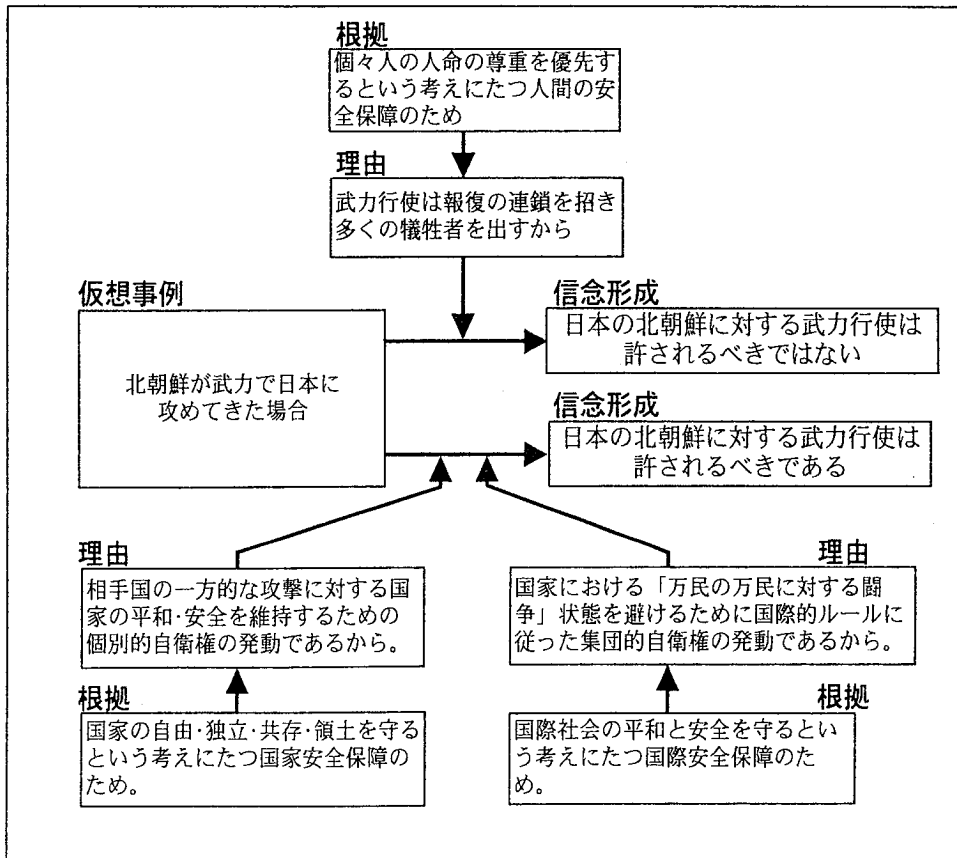
T: 指示する
S: 討論する

- ① 国家安全保障に基づいた武力行使は許される。
- ② 国際的安全保障に基づいた武力行使は許される。
- ③ 武力行使は許されない。

- ・ ①の立場を支持する生徒の論拠
日本には、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ので、武力行使は許される。
- ・ ②の立場を支持する生徒の論拠
日本が一国で対応すると報復の連鎖になるので、より上位の機関にゆだねて、集団的自衛権を発動する権利があるので、武力行使は許される。
- ・ ③の立場を支持する生徒の論拠
人間の安全保障、報復の連鎖の断絶のため、武力行使は許されない。

信念の再検討と再構築

終結



2.6. 授業資料とその出典

- 資料 1 「テロ事件の概要」毎日新聞ホームページ (2001年9月11日, 12日付)
(<http://www.mainichi.co.jp/eye/feature/nybomb/graph0911/1.html>)
- 資料 2 「アフガン報復戦争の概要」毎日新聞2001年11月27日, 28日朝刊。
- 資料 3 「国際連合憲章」西谷元編『国際法資料集2000年版』TRY-EX出版部, 2000年, pp. 368-378。
- 資料 4 「真珠湾攻撃の概要」小松左京・塚屋太一・立花 隆編『20世紀全記録(クロニック)』講談社, 1987年, p. 612。
- 資料 5 「真珠湾攻撃に対するハル国務長官の回想」コーデル=ハル『回想録』朝日新聞社, 1948年。
- 資料 6 「ルーズベルト大統領の議会演説」For a Declaration of War against Japan より訳出。
(http://www007.upp.so-net.ne.jp/togo/dic/data/fdr_speech.html)
- 資料 7 「アメリカの行為に対する諸国の支持」連合国宣言条文のページ ホームページ
(<http://list.room.ne.jp/~lawtext/1942Washington.html>)
- 資料 8 「自衛権の行使について」松井芳郎『国際法』(第3版)有斐閣, 1988年, pp. 288-290。
- 資料 9 「近代国家論」青木道彦『エリザベス一世』講談社現代新書, 2000年。
- 資料 10 「対ニカラグア軍事行動事件(本案)ICJ判決(1986年)」西谷元編『国際法資料集2000年版』TRY-EX出版部, 2000年, p. 306。
- 資料 11 「テロ事件に関する新聞報道」毎日新聞2001年9月28日朝刊。
- 資料 12 「米『自衛戦争』強調」毎日新聞2001年9月24日朝刊。
- 資料 13 「テロ非難 安保理が緊急決議」毎日新聞2001年9月13日朝刊。
- 資料 14 「湾岸戦争の経緯」SPECIAL WARFARE NET ホームページ
(http://www.special-warfare.net/data_base/101_war_data/war_01/gulf_war_01.html)
- 資料 15 「対イラク戦争略年表」ひろば オンライン ホームページ
(<http://homepage2.nifty.com/mekkie/peace/iraq/history2.html>)
- 資料 16 「リヴァイアサン」下中弘編『哲学辞典』平凡社, 1971年, pp. 1309-1310。
- 資料 17 「ウィルソンの14ヶ条」木村尚三郎監修『世界史資料』東京法令出版株式会社, 1977年, pp. 291-292。
- 資料 18 「理想主義に立脚する国際政治」猪口孝編『政治学事典』弘文堂, 2000年, p. 3。
- 資料 19 「テロと闘う国連」国連ホームページ
(<http://www.unic.or.jp/know/image05.htm>)
- 資料 20 「不戦条約」西谷元編『国際法資料集2000年版』TRY-EX出版部, 2000年, p. 293。
- 資料 21 「友好関係宣言」西谷元編『国際法資料集2000年版』TRY-EX出版部2000年, p. 269。
- 資料 22 「キューバ危機の概要」統合戦争事典ホームページ
(<http://www007.upp.so-net.ne.jp/togo/dic/ki/cubanmis.html>)
- 資料 23 「録音されていたキューバ危機」NHKスペシャル1999年4月29日放送。

- 資料 2 4 「部分的核実験停止条約」小松左京・堺屋太一・立花隆編『20 世紀全記録（クロニク）』講談社，1987 年，p. 920。
- 資料 2 5 「国連ミレニアム宣言」国連ホームページ
(<http://www.unic.or.jp/recent/pr00101.htm>)
- 資料 2 6 「人間の安全保障の概念」吉川直人『『人間の安全保障』という試み—開発の歴史を振り返る—』『創文』2001 年 12 月号，p. 16。
- 資料 2 7 「報復の連鎖年表 アメリカとタリバーン」イスラム過激派関連事項とテロ事件の歴史 ホームページ (<http://homepage2.nifty.com/hashim/terror4.htm>)
- 資料 2 8 「チョムスキーの主張」RUR-55 ホームページ
(<http://homepage2.nifty.com/hashim/terror4.htm>)
- 資料 2 9 「イスラエルとパレスチナ」毎日新聞 2002 年 1 月 28 日朝刊。
- 資料 3 0 「ジュネーブ条約第 1 議定書 51 条」毎日新聞 2002 年 8 月 3 日朝刊。
- 資料 3 1 「ヘロルド教授の報告」CURSOR ホームページ
(http://www.cursor.org/stories/civilian_deaths.htm)
- 資料 3 2 「国連とタリバーンの交渉」川端清隆「警告は繰り返されていた 国連とタリバン」『世界』岩波書店，2001 年 11 月号，pp. 63-64。

2.7. 主要参考文献

- ・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』第 39 号，1991 年。
- ・小原友行「社会認識教育としての『平和教育』」『教育科学社会科教育』No.409，1995 年。
- ・橋本康弘ほか「中等社会科における授業システム化の研究(VII)—『主体的思想形成』としての公民科倫理の授業構成を事例に一」広島大学学部・附属学校共同体『研究紀要』第 30 号，2002 年。
- ・峰明秀「価値認識形成をめざす中学校社会科授業—単元『外国人労働者問題を考える』の場合—」『社会科研究』第 42 号，1994 年。
- ・吉川直人『『人間の安全保障』という試み—開発の歴史を振り返る—』『創文』2001 年 12 月号。
- ・青木道彦『エリザベス一世』講談社現代新書，2000 年。
- ・赤根谷達雄・落合浩太郎編著『新しい安全保障論の視座』亜紀書房，2001 年。
- ・足立幸男『議論の論理』木鐸社，1984 年。
- ・阿南東也・NHK取材班『十月の悪夢 1962 年キューバ危機・戦慄の記録』日本放送出版協会，1992 年。
- ・池上彰『そうだったのか！現代史』集英社，2000 年。
- ・池上彰『ニュースの地図帳』講談社，2002 年。
- ・今津晃『二十世紀の世界』講談社，1947 年。
- ・加藤尚武『戦争倫理学』筑摩書房，2003 年。
- ・鴨武彦『世界政治をどう見るか』岩波書店，1993 年。
- ・川端清隆「警告は繰り返されていた 国連とタリバン」『世界』，2001 年 11 月号。

- ・木畑洋一『国際体制の展開』山川出版社，1998年。
- ・木村靖二『二つの世界大戦』山川出版社，1996年。
- ・高坂正堯『国際政治 恐怖と希望』中央公論社，1966年。
- ・高坂正堯ほか『国際関係学がわかる』朝日新聞社，1994年。
- ・小松左京・堺屋太一・立花 隆編『20世紀全記録（クロニク）』講談社，1987年。
- ・色摩力夫『国際連合という神話』PHP研究所，2001年。
- ・多木浩二『戦争論』岩波書店，1999年。
- ・中河伸俊『社会問題の社会学』世界思想社，1999年。
- ・中嶋嶺雄『国際関係論 同時代史への羅針盤』中央公論社，1992年。
- ・西谷元編『国際法資料集 2000年版』TRY-EX出版部，2000年。
- ・舟橋洋一『痛快！国際政治学』集英社，2002年。
- ・松井芳郎ほか『国際法』（第4版）有斐閣，2002年。
- ・山本武彦「安全保障研究の三つの流れ」山本武彦編『国際安全保障の新展開』早稲田大学出版部，1999年。
- ・読売新聞調査研究本部編著『対テロリズム戦争』中央公論新社，2001年。
- ・P. L. バーガー・T. ルックマン（山口節郎訳）『日常世界の構成』新曜社，1977年。