

社会的レリバンスの構築を果たした「問い」を設定する問題解決授業

－「歴史を学ぶ意味」に着目した税に関する授業デザインを例に－

Problem Solving Lessons Asking Questions That Constructed The Social Relevance
: Case Study On Lesson About Tax Payed Attention To Importance Of Studying From History

小栗 優貴¹(Yuki Oguri)
須本 良夫²(Yoshio Sumoto)

1. はじめに

社会科教育における市民性育成の方略は、永遠の課題である。これまで社会科教育学研究⁽¹⁾では、リサーチクエスチョンを「社会科教育はどうあるべきか」と設定する規範的・原理的研究や「あるべき社会科論からどのような授業がデザインされるか」と設定する開発的・実践的研究を中心に行ってきた⁽²⁾。しかしながら近年諸外国（特に米国）での研究動向⁽³⁾を踏まえ「社会科教育では何が起きているのか」をリサーチクエスチョンとする実証的・経験的研究も進んでいる。

そうしたパラダイムの中にあって、日本の社会科教育学研究では、実証的に示された子どもの認識や文脈から授業を構築しようとする「学びへのモチベーション」を取り入れた授業研究が行われている。例えば、草原(2016)は、全米社会科協議会が提案したC3フレームワークを取り上げ、社会・子ども・科学を関連付けることによって、子ども自身が真に知りたいこと、分かりたいことを教室に持ち込み、社会的関心（モチベーション）を引き出す授業設計を論じている。その他にも田中(2017)は、米国におけるHip Hop Pedagogyを取り上げ、子どもの文脈に社会科の内容を含みこみながら市民を育成する「学びへのモチベーション」を取り入れた授業研究について述べている。このように子どもの文脈に主権者育成を重ね「学びへのモチベーション」を核とする授業研究は、社会的意義（レリバンス）⁽⁴⁾を見出すことを成功させる。

ここまでで論じたように「学びへのモチベーション」を取り入れ、社会的レリバンスを構築する授業研究が行われてきてはいるがそこには、未だ以下2つの問題点が存在する。

1つ目は、社会的レリバンスの構築を果たす社会科授業研究において「問い」についての議論がなされてこなかったことである。つまり子どもの文脈において主権者像を重ね、教育内容を設定すれば社会的レリバンスが達成されるとされてきたが、その教育内容から「問い」を設定した時に、社会的レリバンスが失われる可能性がある。なぜなら教育内容から教師が「問い」を設定した場合、子どもはその「問い」に対して解決していこうとするモチベーションを抱くかは、わからないからである。このように従来のレリバンスを構築する社会科授業研究には「問い」の設定をどのように行うかのアプローチがなかった。

2つ目は、社会的レリバンスを構築する社会科授業においても、現在、子ども自身が「市民」を意識していない状態のまま授業が進行していることである。社会科教育において市民像をどこに置くかは、研究者や教師の間では、これまで多くの議論になってきた。しかしながら社会科教師だけではなく子ども自身も「社会科を学ぶ意味」を意識し、つまり「市民になる」ことを意識し学習することが求められる。

デューイ(1998)は、問題解決授業を「自分たちの問題を、自分たちで話し合い、それぞれの考えを深めていく」と定義する。デューイにおける問題解決の論理と社会科教育の目標を合わせて考えるならば、子どもが「市民として考

¹ 愛知教育大学大学院/愛知教育大学附属岡崎中学校

² 岐阜大学教育学部

えるべき問題を発見・対話・探求していく」必要がある。よって社会的レリバンスを構築するための授業研究には子ども自身が「市民」として考えることを意識する仕掛けが必要ではないか。現在の社会的レリバンスを構築する授業研究には、子どもによる「市民意識」を含んだものは、存在しない。

以上の2つの問題を前提に、本稿では社会的レリバンスの構築を果たした「問い」を設定する授業デザイン方略と具体を論じ、その授業分析を行う。

2. 社会科教育における「問い」の設定

社会的レリバンスの構築を果たす「問い」を設定するために、現在の社会科教育の単元を貫く「問い」を整理してみたい。それは、以下図1のように整理が可能である。

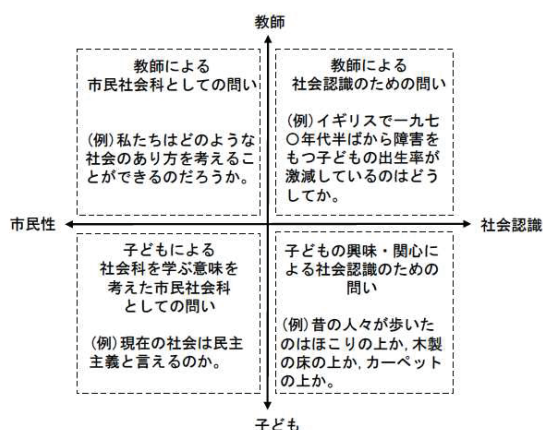


図1 社会科教育における「問い」の4類型

図1における縦軸は、「問い」の提示者を指す。つまり「教師」が「問い」を立てるか「子ども」が「問い」を立てるかである。また横軸は、「問い」を立てるときの社会科における目標の捉え方を指す。つまり社会認識（二元論的な社会科教育の考え）をベースとした「問い」か、直接的な市民性育成（一元論的な社会科教育の考え）をベースとした「問い」かである。無論、図1は、厳密に分化が可能なものでは決してない。

「教師による市民社会科としての問い」は、教師があるべき市民像から社会科を考え、設定する「問い」である。社会形成科社会科、自由主義社会科などに基づいて設計された授業がこれにあたる。例えば、社会形成科社会科に代表さ

れる授業として藤瀬(2004)の「君は会社でどう働くか〜特許問題から見える社会のあり方」がある。本単元では、単元を貫く「問い」として「私たちはどのような社会のあり方を考えることができるのだろうか」と設定し、社会を形成する市民の育成を目指す。その他にも自由主義社会科に代表される授業として、桑原(1995)が開発した「人身の自由-代用監獄の是非を問う」がある。本単元では、単元を貫く問いとして「あなたは、代用監獄制度などの日本の警察・司法のあり方を容認しますか。それとも改革すべきだと思いますか。」と設定し、社会の権力に対して異議申し立てを行う市民を育成する。

以上のように教師が理想とする市民像から「問い」を開発していくのが「教師による市民社会科としての問い」である。本類型における「問い」の問題点は、子どもの文脈を考慮しないことである。子どもの認識や文脈を考慮せずに「問い」を設計することは、子どもに「なぜ学んでいるか」の理解がなされず、社会的レリバンスの構築は果たされない。

「教師による社会認識のための問い」では、教師が社会認識体制を中核に置く社会科論から設定する「問い」である⁽⁵⁾。例えば、社会認識体制を中核に置く説明主義社会科⁽⁶⁾に代表される授業として草原(2002)の「福祉国家と自己決定」がある。本単元では、単元を貫く「問い」として「イギリスで一九七〇年半ばから障害をもつ子どもの出生率が激減しているのはどうしてか？」と設定している。

草原の実践に見られるように社会認識体制を確立していく類型が「教師による社会認識体制のための問い」である。こうした社会科教育における「問い」の問題点は、「教師による市民社会科としての問い」と同様、子どもの認識や文脈を考慮していない点がある。加えてこうした二元論的な「問い」では社会に生きる市民を育成できない点があげられる。

「子どもが社会科を学ぶ意味を考えた市民社会科としての問い」では、子ども自身が社会科を学ぶ意味を考えた上で「問い」を立てていく。例えば、小栗(2018)らが実践した「選挙と社会を考える」授業では、社会科を学ぶ意味を考えた上で子どもが自ら資料をもとに「問い」を立てて授業が進んでいく。立てられた「問い」と

して「選挙は多数決なのか」や「現在の社会は民主主義と言えるのか」などがある。

上記のような「問い」を立てる思想は、社会科を子ども自身が「市民」になるために学ぶことを理解しているときに立てられる。このように社会科を学ぶ意味を理解した上で、自身の興味・関心から「問い」を立てていくのが「子どもが社会科を学ぶ意味を考えた市民社会科としての問い」である。本類型の問題点は、子ども自身が社会科を学ぶ意味と自身の興味・関心から「問い」を設定できるかの難しさがある。

「子どもの興味・関心による社会認識のための問い」は、子ども自身が疑問に思ったことを「問い」として設定し、解決に向かう。

例えば、A. リーが実践した単元⁽⁷⁾「歴史博物館を創造する」では、子どもが疑問に思ったことから単元が始まっていく。具体的には、子どもが立てた問い「昔の人々が歩いたのは、ほこりの上か、木製の床の上か、カーペットの上か」から単元が始まっていく。子どもの疑問が提示されると教師が「それでは『過去 100 年の間に、フロアのカバーはどのように変化してきたか』という問いはどう？」と投げかけ授業による「問い」が提案される。本単元は、最終的に「問い」が変化していくため、導入の「問い」が「子どもの認識・関心による社会認識のための問い」にあたる⁽⁸⁾。

本類型の問題点は、「問い」の切実性が保証されるにしても、社会科としての「問い」の質は担保されない点である。A. リーが示す授業では、問いが変化していくが子どもの「問い」の立て方に全てを任せてしまっている。これでは社会認識すら獲得できないことがある上に、社会科教師の存在意義も見出せない⁽⁹⁾。

以上の整理から、子どもの「問い」をスタートとして授業が設計されない場合、子ども自身が抱く「学びへのモチベーション」は、教師が立てた「問い」から設計された授業と比較して低くなる。「学びへのモチベーション」が低い授業は、なぜ学んでいるかが子どもに理解がなされていないのであり、レリバンスは低い。

3. 社会的レリバンスの構築を果たした「問い」を設定するための手続き

(1) 近藤実践「くらしの中の環境問題と私たち」

社会的レリバンスを構築するために、子どもが出す「問い」から授業デザインを行う近藤(2014)の実践を取り上げたい。近藤は、「社会的レリバンスを構築するための問い」という言葉は、用いていないが子どもが立てた事実認識を確認する問い（一次的な問い）から授業を構築し、①新たな問題に出会わせること②子どもの「見方・考え方」のズレを子ども自ら自覚することによって新たな問い（二次的な問い）を創出させ、それを解決していく過程で「N次的（三次、四次的…）な問い」に出会う授業デザインを行っている。

具体で述べよう。まずは、子どもの「ガードレールの汚れはどこからきて、どのようにしているのか」「4大公害を受けて死んでしまった人の家族はどのように生活しているか」という社会的事象に関する一次的な問いを解決していくことを通して、見方・考え方のズレのある社会的事象（「トラックが空気を汚している」という考えと「トラック運輸によって生活が成り立つ」というズレ）に出会い、二次的問い「空気のよごれを減らすにはどうすれば良いのか」に至るとしている。そうした仕掛けを組むことで、子どもの「問い」を子どもの内面に育む授業デザインができるとしている。

(2) 近藤実践の分析

以上の近藤の授業デザイン構造と図1で既に示した社会科教育における「問い」の4類型を照らしあわせて考えてみたい。近藤の論理によれば、まず「子どもによる社会認識のための問い」が学習のスタートになるべきである。その後は、「教師による社会認識のための問い」が提示され、「市民社会科としての問い」に出会うとしている。近藤の実践は、子どもが自身の興味・関心をもとに「問い」を立て、自身から出た「問い」をモチベーションの核にし、授業が進行していく点では、評価できる。しかしながらこうした授業設計では、子どもは、「社会科を学ぶ意味」を「疑問（問い）」の文脈に持ち込んではいない。「学び続ける主権者（須本・田中, 2017）」を育成する社会科で優先されるのは、子どもの興味・関心・切実性から出された「疑問（問い）」を用い、教師が組み替えていき、市民を育成するのではなく、自身の興味・関心・切実

性に加えて、社会科を学ぶ意味を「疑問(問い)」に含みこみ「市民社会科としての問い」を子ども自身が構築できるようになっていく必要がある。近藤が示す授業構造では、モチベーションは、抱けても18歳以降、市民として「問い」を連続的に構築していけるかは、疑問である。

よって社会的レリバンスを構築するための「問い」を設定する手続きは、以下図2のように示すことができる。

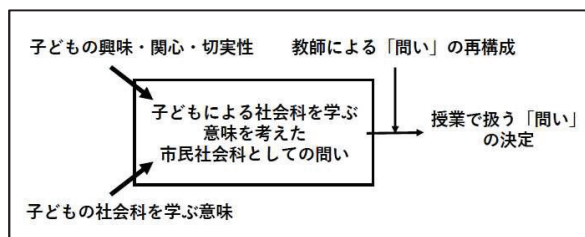


図2 社会的レリバンスを構築する問いを設定する手続き

社会的レリバンスを構築するための「問い」を設定するためには、2つの段階を伴う。第1段階は、自身の興味・関心・切実性と社会科を学ぶ意味(市民意識)の両者を取り入れながら「子どもによる社会科を学ぶ意味を考えた市民社会科としての問い」を構築する段階である。近藤が論じた子どもの興味・関心から「問い」を出すことに加え、子どもが「市民意識」をも取り入れた「問い」を構築することが求められるのである。

第2段階は、第1段階で構築された「問い」に教師が調整を加える(再構成する)段階である。子どもが抱いた「問い」に教師が内容との関連から調整を図る。子どもの「問い」が限定的な見方・考え方に沿って構築されたものではないかを確認していく。子どもが持っている市民意識をより深くできるよう教師が状況的に「問い」を再構築する段階である。

4. 社会的レリバンスの構築を果たした「問い」を設定する歴史授業-「税金の歴史から学ぶことは何か」の場合-

(1) 授業の論理と構造

以下、中学校社会科単元を通して、社会的レリバンスを構築した「問い」を設定する歴史授業の具体を示したい。本稿で示す授業は「税

をテーマとする。テーマの設定の理由としては、学習内容としてすでに設定されているものの中で具体を示していくことで、レリバンスを構築することを現行カリキュラムの中でより位置づけやすいからである。

本単元は、以下4つの段階を経る。第1は、「歴史を学ぶ意味」を探る段階である。子どもが「歴史を学ぶ意味」を対話することを通して、自身の社会科歴史学習に意味づけを図る。子どもたちが「なぜ歴史を学ぶのか」を認識することで、自身の社会科学学習に意味を持てるようになり、自身で立てた「問い」も市民性を含むようになる。

第2は、子どもが立てた「問い」を子ども自身で再度吟味する段階である。自分たちが立てた「問い」が市民として考える上で適切な「問い」であるか評価していく。本授業では、歴史分野で「税」を扱っている。子ども同士が指摘する「問い」は、歴史から見て学ぶ意味ある「問い」か、対話の中で吟味しあっていく。そうすることで、子ども同士で社会科として学ぶ意味のある「問い」の質の向上を図っていく。例えば「タックスヘイブンは何か」とした子どもは、市民としての「問い」ではないと批判を受け、反省していくことになる。

第3は、教師による「問い」の再構成である。この段階は、「子どもによる社会科を学ぶ意味を考えた市民社会科としての問い」を教師が評価し、今後問題解決を図るにあたって、民主主義社会に生きる市民を育成する上で適切な「問い」なのかをチェックする。本段階では、子どもが設定した「市民社会科としての問い」が限定的な見方・考え方に沿って構築されたものではないかを確認していく。

第4は、構築された問いを解決していく段階である。本段階の特徴は、第1の特徴～第3の特徴がどのように構成されるかによって変化する。つまり第1の特徴から第3の特徴にかけて構築された「問い」によって変化していくことになる。

(2) 授業の実際

本単元は、愛知教育大学附属岡崎中学校第2学年において小栗が実践した。授業過程を示したものが次ページ表1である。

表1 「税金の歴史から学べることは、何か」の授業過程

	教師の発問と指示 (主発問は◎, 指示や教師の行動は○)	生徒の反応の一例 (※生徒の反応, 行動)	資料と 道具	学習の特徴 (段階性)
第1次	○アンケートを行いましょ。Q1 歴史を学ぶ意味は何でしょうか。Q2 皆さん自身の中に、「税金」について感じている疑問や問題点などがありますか。または「税金」についてクラスで考えたい「問い」を書いてください。	*アンケートの記入を行う。 〈Q1 についての授業後のまとめをカテゴリー化したものは、後述。〉 〈Q2 のアンケート結果は、後述。〉	資料1 参照。 税に関する歴史的・現代的資料	社会的レリバンスを構築するための子どもの興味・関心の調査(1)
	◎皆さんが歴史を学ばなかったら、あなたと日本は、どうなっていくと思いますか？	*過去の失敗(世界大戦)を繰り返す。 *旅行会社や京都の店が潰れる。 *自分が戦争に行くはめになる。		市民性を含む問いを構築するための対話(1)
	○皆さんが「歴史を学ぶ意味」はなんですか。話し合いを通してまとめてください。	*対話から「歴史を学ぶ意味」を個人で資料1にまとめる。	資料1 参照。	(1)
<p><第1次を終えて教師が行うこと> 教師: アンケートQ1の結果から「子どもが歴史を学ぶ意味」を明らかにしておく。 アンケートQ2の結果から子どもが持つ「税金に関する問い(疑問)」の分析。</p>				
第2次	◎クラスで話した「歴史を学ぶ意味」を持つ税に関する「問い」を指摘してみよう。難しければ歴史から考えられそうな税の問題を設定してみよう。(個人ワーク)	*ワークシート記入	税に関する歴史的・現代的資料	「市民社会科としての問い」の構築(2)
	◎クラスで話した歴史を学ぶ意味から「現在の税に関する問い・問題」を発表してください。○黒板に生徒の対話をまとめていく。(「~か。」または「~は問題である。」という形式でまとめ、次回の授業でどのような問題を考えていくか後に投票しやすいようにしておく。	*消費税を国民の意見を聞かず勝手に上げている。これは、財政が苦しくなったから税金を上げるとい歴史と全く同じであり問題である。 *消費税を上げると私たちのような中学生も負担しなければならない。歴史を見てみると地租改正のように政府の裁量ではなく、持っている土地や所得によって税が決められた。政府の裁量で中学生から税金を取るなんて問題である。	税に関する歴史的・現代的資料	「子どもによる市民社会科としての問い」を設定するための対話(2)
	◎次回の授業で考える「問い」を1つ決めよう。○子どもが指摘した問題が限定的な見方・考え方ではないかを確認し、次回考える「問い」を教師が発表する。 「消費税増税は、歴史から見て本当に問題か。」	*投票を行う。 *「なぜ消費税増税をしなければならないのか」を考えていきたい。	税に関する歴史的・現代的資料	教師が「子どもによる市民社会科としての問い」を評価・再構成(3)
<p><第2次を終えて教師と子どもが行うこと> 教師: 消費税増税に関する歴史的教材研究を行う。 子ども: 「消費税増税は、(歴史的に見て) 本当に問題か」という課題のもののツールミンを2種類作成してくる。</p>				
第3次	◎消費税増税は、歴史から見て本当に問題か。作ったツールミン教えて下さい。	*問題だと主張するツールミンでは、過去の歴史(国の財源が不足したら国民に重い税金を課す)の過ちと同じことをしているというのが理由に入る。根拠は、資料3。 *問題ではないと主張するツールミンでは、国の財政が厳しい時に国民に負担が課される歴史は何度も繰り返されており、防ぐことができない歴史であるというのが理由に当たる。根拠は、資料6。	ツールミン・モデルが書かれたワークシート	子どもの問題意識をツールミン化(4)
	○問題か問題じゃないかの基準は何だろう。○基準を発表しよう。	*プリント記入。 *基準は、決定時に消費税の使い道が国民のチェックが入るかどうかだと思います。	マッピングシート	社会的な見方・考え方を働かせる(4)
	○自身がみんなで作ったマッピングシートのどこに位置するか考えてみよう。	*私は、上部左側に置きました。なぜなら歴史から見て国民は、消費税について監視しておく役目があるからです。過去は、それができなかった。しかし、その教訓を今は生かしていない。国民が監視できていないもとので、消費税増税は、問題である。		社会的な見方・考え方を働かせる(4)
	○振り返りシートを記入して下さい。	*子どもによる振り返りは、(3)授業分析参照。		単元の振り返り(4)

本授業は、3時間構成である。第1次では、以下2つのことを行う。まず1つ目として「歴史を学ぶ意味」を対話していく。授業では、「歴史を学ばなかなったらどうなるか」を子どもたちに尋ね、ワークシート(資料1)に記入してもらう。その後、クラス全体内で対話を図り、他者と自身の「歴史を学ぶ意味」の差異を捉え、他者のそれに対して批判を行うことで「歴史を学ぶ意味」の自己と他者の差異を吟味していく。

対話後に子どもが記入した資料1③では、以下のような回答が見られた。なお本ワークシートの回収は、40枚であり、以下の()内は、当該の意見を述べた人数を表す⁽¹⁰⁾。

- (21)過去の失敗から現在の問題点を指摘し、未来を創るため。
- (5)歴史は、知っておくべきだから。
- (2)歴史を学ぶ意味はない。
- (2)自身の判断力や考え方を育成するため。
- (2)国を誇らしく思うため。
- (1)歴史に対する他者の意見を聞くため。
- (1)国を統一するため。

2つ目として、次回以降の授業デザインに向けてアンケート調査を行った。それが資料1における②である。その際、歴史的な税金の資料と現在の税金に関する資料を配布し、税金に関して興味がある問題や疑問を記入してもらった。資料1内②においては、以下のような回答があった。

- (12)なぜ(消費税)増税をしなければならないのか。
- (9)税金の無駄遣いは、していないか。
- (2)なぜ税金という仕組みが必要なのか。

第2次では、「子どもによる社会科を学ぶ意味を考えた市民社会科としての問い」を構築する。教師が第1次におけるアンケート(資料1②)をまとめたものを配布し、子どもたちが自身の「興味・関心・切実性」と「社会科(歴史)を学ぶ意味」から「問い」を設定するための対話を行う。今回の授業において「歴史を学ぶ意味」の部分では、「過去の失敗から現在の問題点を指摘し、未来を創るため」を利用し、そこから「歴史を学ぶ意味」を考えた市民社会科としての「問い」を設定するように指示をした。

資料1 第1次で用いたワークシート

2018.2.16 社会科歴史授業「歴史を学ぶ意味を考えようアンケート」(教なし)

2年 組 番 名前:

本日の課題

●まずは、皆さん以下の①②について教えて下さい。
①皆さん(日本の中学生)が、歴史を学ばなかつたら、あなたと日本は今後どうなると思いますか。

②<アンケート>次回の授業からみんなで「税金」について考えていこうと思いません。税金についての疑問を書いてください。別紙「税金に関する資料」から考えてもOK!

③今日の対話を振り返って「歴史を学ぶ意味」を書こう。

(紙幅の関係より回答欄一部改変)

すると子どもらの対話の中では、自身により切実性のある「消費税」がテーマとなった。子どもらにとって所得税といったテーマやタックスヘイブンの話などは、自身と乖離した内容である。そうした消費税というテーマの中で子どもらは、歴史上の失敗から現在の消費税増税に関することを指摘し始めた。例えば、子どもは、戦争によって国家の財源がなくなったことで国民に税金を課す日露戦争後の日本国家の政策を挙げ、現在も消費税率をあげて、かつ防衛費を増加させるということは、そうした防衛費にあてるために国民に税金を課す日露戦争の構造と同じだと指摘し、「消費税増税は行われなければならないのか」という「問い」を設定した⁽¹¹⁾。

第2次の終了時に、教師は、授業で扱う「問い」を決定する。つまり第2次の「子どもによる社会科を学ぶ意味を考えた市民社会科としての問い」に教師が調整を加えて問題解決授業をデザインする段階である。この場合、当該の生徒は、消費税に対する見方・考え方を働かせていない。なぜならば、アンケートにあるような「なぜ(消費税)増税をしなければならないのか」という問いは、自身の見方で増税に対する反対をしている思想から起こるものだからである。無論、市民として国家を監視する自由主義社会科の立場としての「問い」としてふさわしいが、そ

うした思想自体がなぜ起こるのか、本当かを疑う必要があると考えた。そこで教師は子どもが抱いた「なぜ(消費税)増税をしなければならないのか」という問いに調整を加え「消費税増税は、(歴史的に見て)本当に問題か」という問いに変更をした。こうした手続きで授業での「問い」を評価・再構築した。

第3次では、第2次に設定された問い「消費税増税は、(歴史的に見て)本当に問題か」を「問い」として授業が進んでいく⁽¹²⁾。

本時の学習では、以下3つのことを行う。まず1つ目に、子どもたちが作成してきた「消費税増税は、歴史的に見て問題である」「消費税増税は、歴史的に見て問題ではない」の2種類のツールミン・モデル⁽¹³⁾について発表し、対話を図ることである。そうすることで他者が持つ「差異」に気づいていく。授業内で構築されたツールミン・モデルが、資料2左右である。

2つ目として、「問題である」「問題ではない」と判断する際の基準を子どもに問う。そうすることで「問題である」「問題ではない」を分けるものは、何かを明らかにすることができる。つまり相互の「差異」を吟味する段階である。具体的には、子どもは「消費税が返還されるか否か」「国民が使い道を知っているかどうか」「権利か義務か」などを指摘した。

3つ目は、他者との「差異」を吟味した後、構築された新たな見方・考え方の中で自身がどこに位置するのかをメタ的に認知していく。そうすることで子どもと教師の間で設定された「問い」に対して持っていた見方・考え方よりも深くなる。

(3) 授業分析

本授業を「社会的レリバンスが構築されていた『問い』であったのか」という観点から分析をしたい。社会的レリバンスが構築されるということは、子どもが学習に意味を見出し、引き続き「問い、考える」ことを指す。なぜならば、レリバンスが構築された授業では、なぜ学んでいるかが子どもに理解可能であり、それが引き続き「問い、考える」モチベーションになるからである。その「問い、考える」とは、本稿で論じてきたように「子どもによる市民社会科としての問いを出したり、市民として考えたりしていくこと」を指す。

そこで授業後の振り返りシート(資料3)から「子どもが市民社会科としての問いや考え」が立てられたかを見ていく。

資料3 第3次で用いた振り返りシート

2018.3.9 社会科歴史授業 「税金の歴史から学べることは何か」(教なし)	
2年 組 番 名前:	
税金に関して考えた3時間を振り返ろう	
●皆さん以下の①~④について教えて下さい。	
①授業を受ける前に「問題である」「問題でない」どちらの立場に立ちましたか。丸をつけてください。	
問題である	問題ではない
②税金に関する授業を3時間受けて「問題である」「問題ではない」のどちらの立場に立っていますか。丸をつけてください。	
問題である	問題ではない
③ ②で答えた理由は、なんですか。	
④税金に関する授業を3時間を振り返ってみよう。	
ありがとうございました	

資料2 第3次における授業板書

(紙幅の関係より回答欄一部改変)



以下は、本授業の学習者である生徒 a が資料 3 に記入した授業の振り返りである。

①問題である。
 ②問題である。
 ③現在の人々は、税金の使われ方をよく知らないから。
 ④今日の授業では、歴史を学ぶ意味を考えながら消費税増税について考えた。歴史から見ても増税するとき、使い方が国民に知らされていなかったり、知らされていても国民の意思とは違う使われ方をしてきた。しかし現在の増税はみんなに分かるやり方でやっている。ただ私たち一般人が現在の使われ方を詳しく知ろうとしていない気がする。

上記の生徒 a は、第3次前に作成したツールミン・モデルのワークシートに資料とともに「国内に混乱を招くため」とのみ記入していた。しかし授業後では、新しい理由とともに生徒 a 自身の中に「歴史を学ぶ意味」を見出し、そこから新たな社会問題を指摘している。また以下生徒 b は、振り返りシートにおいて以下のように記述している。

①問題ではないと思う。
 ②問題ではないと思う。
 ②今回の授業では、消費税について勉強しました。歴史的に見ると税金というものによって、国は国民を苦しめてきた過去があるけれども、今はそうになっていないと思います。なぜなら国民の意思にそって行われて消費税が使われたりしているからです。ただ今後、国から税金で苦しめられないためにも、国のお金の使い方を国民がもっと知る必要があると思います。

上記生徒 b は、「歴史を学ぶ意味」から現在の社会を生きる上で必要な態度について論じている。歴史的な失敗を自身で指摘しながら、国民が構築する社会に対して必要な考えや態度について論じているのである。

こうした「市民」として考えることを授業後に行っている生徒は、他にも見られる。以下図 3 は、第3次の授業実践時に出席した 38 名のワークシートの傾向である。A とは、前述した生徒 a のように、新たな社会問題を指摘した、または新たに疑問を述べた生徒である。B とは、前述した生徒 b のように、自身で市民としての考えや態度を述べた生徒である。C は、その他で

あり、他者の「見方・考え方」を記入するものや「歴史を学ぶ意味」を意識して先生の問題に答えるのは、難しかったなどと記入する子どもである。

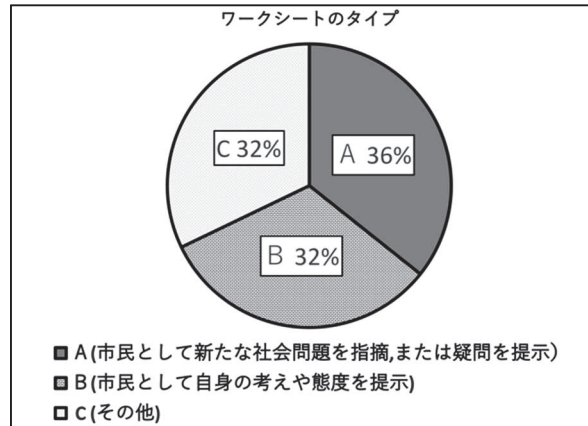


図 3 振り返りワークシートにおけるタイプ

図 3 が示すように、多く (68%) の生徒自身が「社会科や歴史を学ぶ意味」を考え、市民として「考え、新たな問題を指摘し、態度を形成している」ことが分かる。つまりレリバンスが構築された「問い」のもとで、子どもが社会科の授業時間として「市民」として意識することを忘れず、学習後も「市民」としての主張・課題提示・考えを示していることが理解出来る。

よって本授業でアンケートから探った子どもの文脈に教師の市民像を重ねた「消費税増税は、歴史的に見て本当に問題か」という「問い」は、レリバンスが構築されていた「問い」であると分析することができるであろう。

5. おわりに

ノディングス (2007) が述べるように子どもの文脈において、学習に対しての「取り組む理由」が分からなければ、子どもは教師を「ケアしてくれない」存在と捉え、教科内容は、修得されない。本稿では、そうした背景から、子どもの学びへのモチベーションを核とし、市民性を育成するために、社会的レリバンスを構築する「問い」を設定する問題解決授業に関して論じた。

無論、本具体で示した「問い」を設定する手続きや授業を行えば、全ての子どもが「学びへのモチベーション」を抱くわけではないし、本授業を行った当該の子どもも全てに「学びへのモチ

バージョン」があったかは、不明である。そうした課題点は、ありながらも本研究の意義は、以下2点である。

1つ目は、社会的レリバンスを構築するための手続きを示したことである。その手続きとは、2つの段階をとる。まず1段階目として子どもが「自らの興味・関心・切実性」と「社会科を学ぶ意味（市民になること）」を考えた上で「問い」を構築すること。そして第2段階として第1段階で構築された「問い」に教師が内容の「見方・考え方」が限定的ではないかを判断し、調整をすることである。従来の授業に見られたような「子どもの興味・関心による社会認識のための問い」から「教師による市民社会科としての問い」へと変化させていく手続きに対して新たな手続きを示せたことは意義がある。

2つ目は、子どもの文脈における「歴史を学ぶ意味」を取り入れた授業の具体を示すことができたことである。本授業は、子どもの文脈（歴史を学ぶ意味）から歴史授業デザインがなされている。子どもの文脈を排除した社会科授業では、「学びへのモチベーション」は、喚起されず社会的レリバンスの構築はなされない。なぜならば、現在は、教育のアウトカムという面でのアカウントビリティ（説明責任）が求められるようになっており⁽¹⁴⁾、子どもに学んでいる理由が分かる学習が行われなければならないからである。

よって社会的レリバンスの構築がなされた問題解決授業では、デューイ(1998)が述べるように「子どもが自ら置かれた状況現実を読み取り」問題解決していくことが必要になる。つまり社会科の授業時間においては「市民になること」を子どもが意識し、問題発見まで含んだ問題解決授業を行っていくことが必要ではないだろうか。それは、「子どもによる市民社会科としての問い」を立てた時に可能となる。

<注>

⁽¹⁾ 草原, 溝口, 桑原ら(2015)は、社会科教育に関する研究を「より望ましい社会科を追求する規範的・原理的研究」「望ましい社会科を実現するための開発的・実践的研究」「社会科は、現にどのような環境でどのように教えられてきたか明らかにする実証的・経験的研究」という3種類に分類をしている。

⁽²⁾ 桐谷(2012)の調査では、「社会科研究（全国社会科教育学会編）」に掲載された社会科教育に関する論文のうち、規範的・原理的研究と開発的・実践的研究が合わせて7割を占めていることが明らかになっている。

⁽³⁾ 近年の米国における社会科教育学研究者は、研究関心や目的は研究者によって違うものの「社会科がどうなっているか」を調査する実証的・経験的研究を中心に行うことが川口, 後藤, 草原, 小川(2014)の調査から明らかになっている。

⁽⁴⁾ 本田(2015)は、社会的レリバンスについて「教育のアウトカムという面でのアカウントビリティ（説明責任）を果たすこと」と説明している。つまり教育が学校外に価値をもたらすために「なぜ、学んでいるか」の説明責任を果たすことである。

⁽⁵⁾ こうした「教師による社会認識としての問い」の意義を森(2015)がまとめているが、筆者らは、社会科を市民性育成の一元的な社会科として社会科を捉える立場に立っている。

⁽⁶⁾ 説明主義社会科については、森分(2001)を参照。

⁽⁷⁾ 詳しくは、中村(2015)を参照。

⁽⁸⁾ 問いを教師が更新している点から「教師による社会認識のための問い」とも分析が可能であるが、最初の問いの提示者が子どもであったことから本稿では、「子どもによる社会認識のための問い」に分類している。

⁽⁹⁾ リーの授業では、教師が介入し、「子どもの興味・関心による社会認識のための問い」から「市民社会科としての問い」へ変更している点では評価できる。しかしながら後述しているが、本授業は永続的な「市民社会科としての問い」を構築できる市民を育成しない。

⁽¹⁰⁾ ()内の合計数が40でないのは、1人2つ意見を書く子どもや意見を書かない子どももいたからである。ワークシートでは、子どもが「歴史を学ぶ意味」について（社会一般的に否定的に見られる見方・考え方を含めた）本音をかけるようにするために酒井(2001)が指摘する調査の「嘘」と「本当」に注意しながら、成績には関係ないことなどを述べるなどした。また質問紙において自由回答型質問にしているのは、予期しない回答が得られるからである。得られた回答は、回答内容をカテゴリー化している。

⁽¹¹⁾ 米国社会科教育研究者であり歴史学ディシプリンに基づいて歴史教育を論じるワインバーグ(2017)からすれば本授業は、過去と現在を同一視しており、

エンパシー（歴史的共感）を用いた授業になっていない点で本授業は課題である。

(12) 本時の学習活動は、平成 29 年 10 月 3 日に愛知教育大学附属岡崎中学校にて開催された第 47 回生活教育研究協議会（社会科）で用いられた「見方・考え方を働かせる方法論」を援用している。当該の学校の「見方・考え方」育成には 2 段階の思考を経る。1 段階目は、「差異に気づく」こと、2 段階目は、「差異を吟味する」ことである。

(13) ツールミン・モデルは、思考を整理するのに有効な手段であり、社会科教育では、価値判断や意思決定を行う授業で用いられてきた手法である。こうしたツールミン・モデルを使用した社会科教育研究に代表されるものとして尾原(1991)がある。

(14) 本田(2015)は、こうしたアカウンタビリティ(説明責任)が必要になった背景として、従来よりも高まった外部からの諸期待を、従来よりもコスト面で効率的に満たすことの要請があるとしている。またこうした「学校の外での価値」を扱う研究としてニューマン(2017)の研究がある。

<参考文献>

- ・ 草原和博, 溝口和宏, 桑原敏典編著(2015)『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書。
- ・ 桐谷正信(2012)『社会科研究』にみる社会科教育研究動向, 社会科教育論叢, 48, pp. 67-76。
- ・ 川口広美, 後藤賢次郎, 草原和博, 小川正人(2014)教科教育学研究とは何をどのように研究することか-米国在住の社会科教育研究者に対するインタビュー調査を通して-, 日本教科教育学会誌, 37(1), pp. 85-94。
- ・ 草原和博(2016)社会的レリバンスを高める地理授業をデザインする 唐木清志編著『公民的資質』とは何か, 東洋館出版, pp. 78-85。
- ・ 田中伸(2017)社会的レリバンスの構築を目指した授業研究の方略-米国社会科教育は子どもの学びへの動機をどのように扱ってきたか-, 社会科教育論叢, 50, pp. 81-90。
- ・ 本田由紀(2015)カリキュラムの社会的意義『カリキュラム・イノベーション』東京大学出版, pp. 27-40。
- ・ 杉浦宏(1998)『日本の戦後教育とデューイ』世界思想社。
- ・ 藤瀬泰司(2004)社会形成の論理に基づく社会科経済学習の授業開発-単元『君は会社でどう働くか〜特許権問題から見える会社のあり方〜』, 社会科研究, 61, pp. 61-70。
- ・ 桑原敏典(1995)中等社会科における授業システム化の研究(I)-小単元『人身の自由』(高等学校公民科)の開発を事例として-, 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』, pp. 59-68。
- ・ 森才三(2015)社会科授業における「なぜ」発問実践方略-「問いの対象」と「問いの観点」に注目して-, 社会科研究, 82, pp. 13-24。
- ・ 草原和博(2002)社会科学教育としての社会科の成立理由-社会科学力観の再検討-, 社会科研究, 56, pp. 1-10。
- ・ 小栗優貴, 山田風紗, 笹俣友杜, 山田真珠, 三浦監士(2018)選挙出前授業における課題点とその改革, 探究, 30, pp. 9-16。
- ・ 森分孝治(2001)市民的資質育成における社会科教育-合理的意思決定-, 社会系教科教育学研究, 13, pp. 43-50。
- ・ 中村洋樹(2015)歴史的に探究するコミュニティの論理と意義-K. バートンと L. レブスティクの歴史学習論に注目して-, 社会科研究, 124, pp. 1-13。
- ・ 近藤真(2014)小学校社会科授業における問いの創出とその様相-抽出児童の問いに注目しながら授業を再構成することを通して-, 社会科教育研究, 121, pp. 52-64。
- ・ ネル・ノディングス/佐藤学監訳(2007)『学校におけるケアの挑戦 もう一つの教育を求めて』みゆる出版。
- ・ 須本良夫・田中伸編(2017)『社会科教育におけるカリキュラム・マネジメント』梓出版。
- ・ 酒井隆(2001)『アンケート調査の進め方』日本経済新聞社。
- ・ ワインバーグ/渡部竜也監訳(2017)『歴史的思考その不自然な行為』春風社。
- ・ 愛知教育大学附属岡崎中学校『独創性を育む-新しい見方で捉え, より良い考えを生み出す子ども-』第47回生活研究協議会発表資料。
- ・ 尾原康光(1991)社会科授業における価値判断の指導について, 社会科研究, 39, pp. 70-83。
- ・ フレッド・M・ニューマン/渡部竜也, 堀田論訳(2017)『真正の学び/学力 質の高い知をめぐる学校再建』春風社。