

社会形成力を育成する中学校社会科の授業開発

—小单元「弘前（紛紜）事件 - 自由民権運動であるか、否か」の場合—

七戸将光 弘前市立東中学校

要旨

筆者は社会科授業を、子どもが民主主義の原理に則り、主体的に話し合い、その追求によって自らの考えを変容させていくものとする。先行研究として池野範男や安井俊夫、加藤公明がいる。池野の示す社会形成力とは、社会問題の解決を通して、より良い社会を作ろうとする態度や能力のことである。その授業は、子どもが社会問題の発生原因や対立点を明確にし、討論を通してより良い解決案を意思決定させるものである。次に安井や加藤の授業は、複数の見解が生まれる可能性のある問題を子どもに提示し、それに対して根拠に基づいた見解を持ち、討論を通して子ども自身の考えを変容させていくものである。また子どもがこのような授業を経験することにより、次第に新たな問題に対して主体的に取り組むようになる。この流れが、討論を通して社会の問題である懸案について解決していく民主主義の原理に連なる授業構成となっている。以上の成果を活用し、弘前（紛紜）事件を題材に授業構成原理の具体化を構想する。

【キーワード】 社会形成力 討論による主体的認識形成 授業構成原理
弘前（紛紜）事件

1 はじめに

筆者は、本来あるべき社会科授業を、子どもが民主主義の原理に則り、主体的に話し合い、その追求によって自らの考えを変容させていくものとする。その論拠は、次の通りである。

現代社会を民主主義社会とするならば、社会科授業は民主主義と密接に関連しなければならない。その民主主義において議論とは、民主主義を実現する重要な方法となっている。そこで筆者は、子どもが民主主義の原理に則り、主体的に話し合い、その追求によって自らの考えを変容させていく授業であるとする。つまり子ども自身がルールに則り話し合いを行い、社会の構成方法を身に付ける教科であると捉える。

この方向での先行研究として、池野範男は社会形成力という観点から理論を展開し、安井俊夫や加藤公明はその具体的実践を行っている。こうした社会形成の論理を取り入れた授業構成原理にもとづいて、具体的な授業開発を試みるものである。

本研究は次の通り行う。まず池野の論考から社会形成の論理を取り入れた授業構成原理について明らかにする。また安井と加藤の実践から、子どもの主体的認識の育成を目指し、子ども自身が討論に参加していく方法を明らかにする。そして三者の分析をふまえて、社会科歴史的分野の授業構成原理を明らかにする。最後に青森県弘前地方における自由民権運動期の事件である弘前（紛紜）事件を題材に授業構成原理の具体化を図り、残された課題を明らかにする。

2 池野範男の「社会形成力育成」の論理

池野が主張する社会科授業とは、現代社会は民主主義社会であるため、民主主義社会における市民を育成することを目標とするものである。そこで必要な能力が社会形成力である。

この社会科授業について、学習原理、目標原理、内容編成原理、方法原理、授業構成の一般化の5点にわたって概括する。

第1に学習原理を「社会的探求による批判的社会形成」とする。「社会的探求」¹⁾とは、これは「社会的存在としての事実の確定」「社会的存在理由の探求」「社会的存在の改善と正当性の追求」の3段階で構成される学習過程である。これをまとめたものが表1である。

表1 社会形成力を育成する授業過程

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の確定)
2	なぜそれが社会に存在しているのか。(社会的存在の存在理由の探究)
3	それはどのように存在するのがよいのか、なぜそれがよいのか (社会的存在の改善と正当性の追求)

(池野範男「社会科は『生きる力』の何を分担するか-社会形成力『現代教育科学』No. 532、明治図書、2001、pp.47-49.より筆者引用)

この「社会的探求」を行うために、民主主義社会の市民にとって必要な能力や態度は「批判」²⁾であるとし、特に「代案提起としての批判」³⁾を重要視する。これらをまとめたものが表2である。

表2 「批判」の分類

種 類	内 容
分析としての批判	・対象を客観的に見て、吟味検討すること
反省としての批判	・対象と自己との関係をもつこと
代案提起としての批判	・分析、反省を越え、別のものを提案すること

(池野範男「社会科教育における批判の類型 - 言語論的転回以後のアプローチ -」全国社会科教育学会第51回研究大会、自由研究本研究資料、pp.7 - 8.、2002・10・6、より筆者構成)

それは、これまで社会に存在していたものを否定し、別のあり方に変更し、その正当性を主張することである。この過程を経て社会の構成員との間で相互に納得可能となれば、新たな社会をつくり出したことになる。このように社会を新たに作り出すことを、池野は批判的社会形成とする。

第2に目標原理を「社会形成力」とする。これは、「批判」と「正当化」に基づいた「自律的判断と合理的共同決定の能力と技能」とする。これらには意思決定の方法やルール、その根拠となる「基準、規範や価値」を扱うことも含むものである⁴⁾。

第3に内容編成原理を「社会問題の解決の妥協・調整」とする⁵⁾。社会問題とは、現代

社会にとって存在理由が正当化されておらず、未解決かつ論争が継続されているものである。これらは多様な価値観を持った社会の構成員の間で作られたルールに関わるものである。そのため改めて作り直すことも可能なものである。よってこれらを解決あるいは解決しようとするを通して、普遍的な原理や価値に基づいて妥協や調整を行うことを経験させることが重要である。

第4に方法原理を「議論の方法」とする⁶⁾。これはトゥールミン図式によって示される「議論の論理」の構造である。これが図1である。

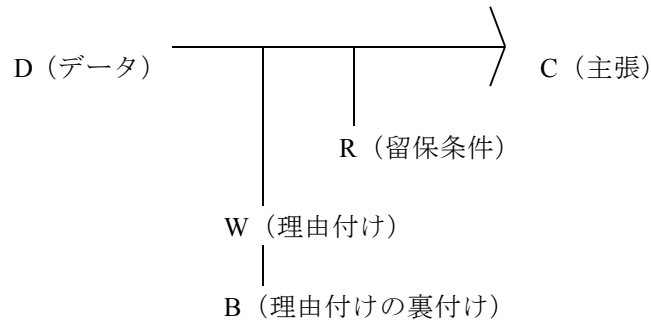


図1 トゥールミン図式
(足立幸男『議論の論理 - 民主主義と議論』木鐸社、1984)

この図式を利用することにより、社会の構成員の考えの構造や主張の根拠、他からの支持の可能性の有無の判断を明確にすることが可能である。つまり子どもの中に議論のかみ合った状態をつくり出すことに有効である。また子どもの議論に基づいた討論の結果、合意可能なものを見いだすよう学習をできるものである。

第5に社会形成力育成をめざす社会科授業構成の一般化である。授業プラン「アメリカ独立革命⁷⁾」を事例に、授業構成の手順を一般化したものが表3である。

表3 社会形成力育成の論理にもとづく授業のプラン - 「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」の場合

組 織 手 順				
導入	社会的 事実の 確定	D	1、子どもに問題状況を提示する <ul style="list-style-type: none"> ・現代社会の制度と関連する歴史的事象の要点を確認する。 ・現代社会の制度について確認する。 ・歴史的事象と現代社会の制度との間の矛盾点を、問題状況として明確にする。 ・問題状況を MQ とする。 	(学習形態) 一斉
		W	2、問題状況を捉えるための概念の定義を探る <ul style="list-style-type: none"> ・概念の定義をする。 ・概念の相違点を明確化する。 	
展開	社会的 事実の 分析	は	3、過去の類似した問題状況(1) - 正当化された場合の分析 <ul style="list-style-type: none"> ・問題状況が正当か不当か、明確にする。 	
		B	<ul style="list-style-type: none"> ・問題状況に概念の定義を当てはめる。 ・問題状況がなぜ発生したのか、ということを知る。 	

存在理由の探求			・ 当時の人たちがその問題状況を正当化した理由を考える。
			4、過去の類似した問題状況(2) - 正当化されていない場合の分析 ・ 問題状況の後に発生した類似の問題状況について、対処した当事者の主張とその理由について考える。 ・ 類似の問題状況に関する不当化の理由を考える。
		R	5、過去の類似した問題状況の分析から正当化の基準を探る ・ 類似の問題状況に関する不当化の理由から、問題状況を正当化した理由を考える。
終結	社会的正当性の追求	C	6、過去の類似した問題状況の分析を踏まえ、自分なりの正当化の基準を探る ・ 問題状況が正当化された理由をまとめる。 ・ 問題状況を経て成立した政府が、類似の問題状況を不当とした理由を考える。 ・ 問題状況が正当化される理由を考える。 ・ 問題状況に関連する概念は、どのような状況で正当化されるのか、留保条件を付けて意思決定する。

(角田将士・土居延匡・松本佳子・重松純「現代民主主義社会の制度学習 - 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』」研究代表者池野範男『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) 平成 10 年度～平成 12 年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書、2001、pp.54 - 66.より、網掛け部分を筆者構成。「導入」「展開」「終結」は上記研究成果報告書より引用。「社会的事実の確定」「社会的事実の存在理由の探求」「社会的事実の改善と正当性の追求」は池野範男による。)

これは7段階で構成される。つまり「問題状況に関する論争を提示する」段階、「問題状況を捉えるための概念の定義を探る」段階、「問題状況が正当化された場合の過去の類似した問題状況の分析」段階、「問題状況が正当化されない場合の過去の類似した問題状況の分析」段階、「問題状況に関する論点を明確化する」段階、「問題状況の分析から正当化の基準を探る」段階、「問題状況の分析を踏まえ、自分なりの判断基準を探る」段階である。以上の7つの部分により、子ども自身が意思決定を行う構成となっている。

3 安井俊夫と加藤公明の「討論による主体的認識形成」の論理

(1) 先行実践の選択理由

本研究は、子どもが民主主義の原理に則り、主体的に話し合い、その追求によって自らの考えを変容させていく社会科授業の構成原理を明らかにするものである。その中心は、民主主義社会にとって必須の要素である討論の過程である。

安井俊夫と加藤公明は、いずれも学習活動の中心に「討論」を据えた歴史の授業実践を多数発表している。安井実践では、子ども自身の考えを「意見」として持たせることを重視する。その「意見」の表明により子ども相互に刺激を与え合い、「討論」の生まれる授業を作り出している。その結果、安井実践は「社会科授業論の開花」として評価されてきた⁸⁾。

また加藤実践においても、「討論」を学習活動の中心とすることにより、子どもを主体的に歴史認識形成に関わらせ、歴史理解の変革をはかっている。このことにより高校社会科授業実践のうちで最も社会科らしいと評価されるものである⁹⁾。

以上より両者の歴史授業を分析することにより、「討論による主体的認識形成」の論理

を析出するものである。

(2) 「主権者を育てる社会科」 - 安井俊夫の場合

安井は社会科の目標を「主権者となる力¹⁰⁾」をつけることとしている。その力とは、社会で発生している事象や問題について「自分の目でとらえ」「自分の問題」として切実に受け止め、子ども自身が考え、解決しようとするものである。結果として将来の「主権者」としての自覚を持つことにつながり、「自分自身の知識」として定着するものである。

次に安井の歴史授業の内容構成は、歴史の系統性を重視しつつ、歴史上の農民や非抑圧民族などの人物や集団を主な教材とするものである。それらを選択する基準は、子どもにとっての「入りやすさ」と「切実さ」である。

最後に安井の「発言」とは、2つある。1つは歴史上の人物や集団の行動について二者選択型で子どもに提示し、理由付けして選択し予想するものである。もう一つはその行動に関しての価値判断を二者選択型で子どもに提示し、理由付けして選択させるものである。両者共に子どもに「意見形成」を行わせ、その「意見」を発表させ、討論を行わせるものである。

(3) 「考える日本史」 - 加藤公明の場合

加藤は、子どもが「科学的歴史認識の能力を身に付け、主体的に歴史の真実を探究できる人間として成長する」ことを目標として、3つの能力の獲得を目指す。それらは実証性、論理性、個性・主体性である¹¹⁾。

加藤は、これらの能力を獲得させる機会である歴史授業は子どもに対する「問題提起」の場でなければならないとする。その「問題提起」には4つの要件がある。それらは子どもにとって魅力があること、本質的な歴史認識を獲得可能であること、多様な立場で歴史について思考可能なこと、多様な仮説が生まれ討論可能であること、である¹²⁾。これらを備えたものとして、子どもの「常識」を揺さぶる事実として、一次史料を中心に多様な資料を用いている。

多様な資料を用いた授業は次のように構成されている。第1に「問題提起」として資料を提示する。第2に「仮説の作成・発表」として、子どもに仮説を作成させる。第3に「討論」として、子どもの仮説の論理性を検討させる。第4に「支持投票」として、「討論」を踏まえて最も論理的な仮説について根拠を持って選択する。第5に「レポート作成」としてそれまでの学習を踏まえ、あらためて子ども自身の仮説をまとめさせる。

(4) 小括

ここでこれまでの安井と加藤の分析に基づき、討論による主体的認識形成の論理について、目標、内容、方法の3点から概括する。

第1に目標は、提示された問題に対して子ども自身の仮説を立て、討論を通して仮説を強化・修正することにより、主体的に認識を形成していくことである。

第2に内容は、歴史の系統性をふまえ、子どもにとって入りやすく切実に考えようとする人物や集団、あるいは子ども自身の「常識」を揺さぶる事実により構成されるものである。

第3に方法は、複数の仮説が生じるような資料や場면을提示し、子ども自身に仮説を作らせ、その仮説について根拠を持たせる。そして仮説について討論を行い、各仮説の論理性を検討させる。最後にいずれの仮説がより論理的であるか選択するものである。

4 社会形成力育成をめざした社会科歴史的分野の授業構成原理

前章までの池野、安井、加藤の分析をふまえ、社会形成力育成をめざした社会科歴史的分野の構成原理を明らかにする。

これまで歴史事象は歴史学研究によってその事実を明らかにされてきた。つまり歴史事象は、様々な研究者による解釈の妥当性の検証の上に史実と認定されてきた。換言すれば歴史学界という社会の中で、より妥当性のある解釈を作り上げてきたともいえる。

そこで歴史事象の解釈を作り上げるということは、社会を作り上げる、つまり社会形成を行うことに通ずるものがあると捉えることができる。よってここから歴史的分野の授業において社会形成力を育成するための構成原理を明らかにするものである。

(1) 目標原理

社会科歴史的分野の目標原理は、これまでの歴史解釈に対する批判と正当化に基づいた子ども自身の自律的判断と授業における合理的共同決定の能力と技能である。その中には歴史解釈に関する子どもの仮説の設定や、より妥当な仮説を選択する方法が含まれる。

(2) 内容原理

社会科歴史的分野の内容は、未だ歴史解釈の確定していない論争問題や、子ども自身の常識を覆す新たな解釈の発生する可能性のある問題である。

(3) 方法原理

池野によれば、子どもの討論をかみ合ったものにするためには、トゥールミン図式を導入することが有効であるとしている。安井や加藤の討論についての分析においても、仮説に対して必ず理由付けあるいは根拠を明確にすることを求めている。よって討論場面においてトゥールミン図式を導入するものとする。

(4) 学習原理

筆者は、池野らが開発した授業プランの分析から「表3 社会形成力育成の論理にもとづく授業づくりの手順」を作成した。これに安井・加藤の子どもに討論を行わせる方法を組み込むこととする。

安井の討論を行わせる方法のうち、二者選択型で歴史上の人物や集団の取った行動について価値判断を行わせるものを取り入れる。つまり仮説を作らせ、そして子どもに作らせた仮説を本研究させ、討論を行わせるものである。安井の方法からは、二者選択型で歴史解釈に関する論争問題を提示することを取り入れる。

また加藤の討論を行わせる方法からは、子どもが論争する可能性の高い教材を示すことや主要な仮説を子ども全員に提示し討論すること、支持投票、レポート作成を取り入れる。

以上を組み合わせ構成した授業づくりの手順が表4である。

表4 社会形成力育成をめざした歴史的分野の授業づくりの手順

組 織 手 順				
段階	議論	主な内容		学習形態
導 入	歴 史 的 確 定 実	D	1、子どもに論争となる歴史事象を提示する <ul style="list-style-type: none"> 提示された歴史的事象の概要を確認する。 提示された歴史的事象に関連する事項を確認する。 歴史的事象の論争点について確認する。 問題点をMQとする。 	一斉

展 開	歴 史 的 事 実 の 存 在 理 由 の 探 求	W	2. 論争点を捉えるための概念の定義を探る ・ 概念の定義をする。 ・ 概念の相違点を明確化する。	
		あ る い は B	3. ある概念による歴史事象の分析 ・ なぜ歴史事象が発生したのか、ということを知る。 ・ 歴史事象にある概念の定義を当てはめる。 ・ 歴史事象にある概念が当てはまる理由を考える。	
		R	4. 対立する概念による歴史事象の分析 ・ 歴史事象に対立する概念の定義を当てはめる。 ・ 歴史事象に対立概念が当てはまる理由を考える。	
終 結	歴 史 的 事 実 の 追 求 改 善	C	5. 歴史事象の分析から、対立する概念の妥協点を探る ・ 対立する概念に基づく歴史事象の分析から、反対の概念による分析の矛盾点について討論する。 ・ 歴史事象に関する概念の分析から対立する概念の根拠のうち、妥協点を見いだし、その理由を考える。	グループ
			6. 対立する概念による歴史事象の分析をふまえ、自分なりの歴史解釈の基準を探る ・ ある概念による歴史事象の分析が正当である理由をまとめる。 ・ 対立する概念による歴史事象の分析が正当である理由をまとめる ・ ある概念による歴史事象の分析が、どのような場合に正当化されるのか、留保条件を付けて意思決定する。	個人

（「表3 社会形成力育成の論理にもとづく授業づくりの手順」をもとに筆者作成。）

以上の授業構成原理を用いて、次章に於いて単元開発を行うものとする¹³⁾。

5 社会形成力育成をめざした中学校社会科歴史的分野の単元開発の実例

- 小単元「弘前（紛紜）事件 - 自由民権運動であるか、否か」の場合 -

(1) 単元設定の理由

これまでの研究より取り上げるべき歴史事象は、歴史解釈の確定していないものや、子ども自身の常識を覆す新たな解釈の発生する可能性のあるものである。さらに現代社会を民主主義社会とするならば、その成り立ちに直結する歴史事象、つまり民主主義に関わる事象を取り上げることが望ましいこととなる。特に中学校社会科歴史的分野に於いて、そのような要件に該当する歴史事象として、子どもが初めて出会う歴史事象は自由民権運動である。

自由民権運動の学習は、民撰議院設立の建白書の提出や国会期成同盟の結成、地方での激化事件を中心とした内容で構成される。そこでは藩閥政治に対し、言論による批判とともに国民の参政権を確立するための運動としての自由民権運動を学習する。

しかしながら自由民権運動が展開した時期にあって、身近な地域である弘前地方においてどのような歴史が存在していたのかは学習することはなかったのである。そのような中、近年出版された『新編弘前市史』や『青森県史』において関連資料が公表され研

究が進展した。当該事件の新たな歴史像が提示されたことにより、従来の歴史像とが並立することになった。

従来の弘前事件の歴史像の概要は次のようなものである。青森県の自由民権運動は、菊池九郎や本多庸一ら旧佐幕派士族が 1880 年に結成した共同会中心に展開した。共同会は旧藩校稽古館の後身東奥義塾を拠点とした。一方、反民権派は県会議長大道寺繁禎や中津軽郡長笹森儀助ら保守派上層士族、更に津軽家から東奥義塾へ年額三千円の補助金支出を批難していた旧勤王派士族たちで構成されていた。

両派を調停しようとしていたのが、県令山田秀典であった。山田は 1881 年 10 月に、両派の主立ったメンバーを書記官郷田兼徳宅に集めた。その顔ぶれは前出四名の他、西津軽郡長蒲田昌清・東津軽郡長館山漸之進・北津軽郡長工藤行幹・南津軽郡長一町田大江らであった。その場で県令山田は両派の一致協力を要請した。これに対し笹森・大道寺は、共同会員の館山を東津軽郡長に任命した山田の民権派よりの姿勢を批判して、ともに辞職した。山田は両名の後任の郡長を民権派から任命したが 1882 年の地方官会議出席中、急死する。山田の後任に反民権派の郷田が就任することとなり、このことにより民権派郡長二名は辞任せざるを得なくなり、共同会は下野することとなる。また津軽家から東奥義塾への補助金も問題視された。その結果、津軽家の家政を担当していた家令の辞職、東奥義塾長本多庸一の退任、補助金廃止とそれに関わる一時金一万円の下付が行われ、一連の事件が落着し、共同会勢力は衰退した。つまり敗北の歴史としての青森県の自由民権運動像である。

以上の通説に対して、河西英通¹⁴⁾は別の視点を 3 点提示する。

第 1 点は、弘前（紛紜）事件は、激化事件のように直接的弾圧ではなく、反民権派士族や旧藩津軽家の家政改革を通じた間接的なものであったことである。第 2 点は、郷田県令体制になっても共同会は優勢であり、共同会の拠点である東奥義塾を処分することが課題となったことである。第 3 点は、財政規模は縮小したものの東奥義塾は存続し、私立学校の主体性を確立したことである。

以上の河西の視点をふまえ、通説と比較させ、弘前（紛紜）事件が教科書に記載のあるように国民の参政権を求めたものであったのか、子どもに検討させたい。

(2) 小単元「弘前（紛紜）事件 - 自由民権運動か、否か」の展開

①主題：「弘前（紛紜）事件は、国民の参政権を求めた運動か、否か」

②目標

A 弘前（紛紜）事件を事例に、当事件が「自由民権運動」の一環とすることができるか否かについて吟味・判断する。

B 弘前（紛紜）事件を「自由民権運動」と規定するための条件を吟味・判断する過程で、以下の能力を習得する。

① 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。

② 事実の背後にある価値観を読み取ることができる能力。

C 弘前（紛紜）事件を「自由民権運動」と規定するための条件を吟味・判断することで、以下の態度を身につける。

① 事件に関する学説を批判的に見直すことができる態度。

② 自分とは異なる価値観に基づく主張も考慮し、尊重できる態度。

③単元の全体構造

段階	主な内容	学習形態
導入 第1時	1 子どもに弘前（紛紜）事件についての論争を提示する (1) 弘前（紛紜）事件とはどのような事件か、確認する。 (2) 青森県と中央政府との関係について確認する。 (3) 弘前（紛紜）事件の概要を確認する。 (4) 自由民権運動とは、どのような運動であったかを確認する。 (5) 論争にすることをMQとする。 「弘前（紛紜）事件は、国民の参政権をもとめた運動か、否か」	全体
展開 第2時	2 弘前（紛紜）事件が国民の参政権を求めた運動であるとするための根拠を分析する (1) 弘前（紛紜）事件において、県令山田秀典と関連する人物の主張を確認する。 (2) 弘前（紛紜）事件が弘前地方における「自由民権運動」に関する事件であるとされていることを知る。 (3) 弘前（紛紜）事件が、「国民の参政権を求めた運動」である理由を考える。	グループ
展開 第3時	3 弘前（紛紜）事件が国民の参政権を求めた運動でないとするための根拠を分析する (1) 弘前（紛紜）事件において、笹森儀助の主張や東奥義塾と津軽家との関係を確認する。 (2) 弘前（紛紜）事件が、国民の参政権を求めた運動でない理由を考える。	
展開 第4時	4 弘前（紛紜）事件に関する論点の明確化 (1) 弘前（紛紜）事件を「国民の参政権を求めた運動」とすることに賛成・反対の立場に立って、賛否を議論する。 5 弘前（紛紜）事件の分析から、運動の性格を判断する基準を探る (1) 弘前（紛紜）事件に関する両者の主張から、逆の立場に立ってそれぞれの主張が成立する理由を考える。	
終結 第5時	6 弘前（紛紜）事件の分析を踏まえ、自分なりの判断の基準を探る (1) 弘前（紛紜）事件を「国民の参政権を求めた運動」つまり「自由民権運動」であったとする理由をまとめる。 (2) 弘前（紛紜）事件は「国民の参政権を求めた運動」つまり「自由民権運動」ではなかったとする理由をまとめる。 (3) 弘前（紛紜）事件を「国民の参政権を求めた運動」つまり「自由民権運動」とするには、どのような理由を重視すると良いか、（留保条件を付けて）意思決定する。	個人

6 おわりに

本研究は、社会形成力を育成する授業の構成原理を明らかにしてきた。それは一言で言うなら討論の過程を組み込んだ授業である。そのため先行する理論研究と具体的な授業実践の分析から、討論の過程を組み込んだ授業構成原理を明らかにしてきた。

目標原理は、歴史解釈に対する批判と正当化に基づいた子ども自身の自律的判断と授業における合理的共同決定の能力と技能である。その中には歴史解釈に関する子どもの仮説の設定や、より妥当な仮説を選択する方法が含まれる。内容構成原理は、未だ歴史解釈の確定していない論争問題や、子ども自身の常識を覆す新たな解釈の発生する可能性のある問題である。方法原理は、討論場面においてトゥールミン図式を導入するものである。学習原理は、次の6段階である。即ち「子どもに論争となる歴史事象を提示する」段階、「論争点を捉えるための概念の定義を探る」段階、「ある概念による歴史事象の分析」段階、「対立する概念による歴史事象の分析」段階、「歴史事象の分析から、対立する概念の妥協点を探る」段階、「対立する概念による歴史事象の分析をふまえ、自分なりの歴史解釈の基準を探る」段階である。

以上の授業構成原理をもとに、小单元「弘前（紛紜）事件 - 国民は参政権を求めた運動か、否か」を開発した。

今後の課題は、3点ある。1点目は開発する授業を更に詳細に設計することである。2点目は、開発した授業を実践することである。3点目は以上をふまえ、授業記録を分析することにより、明らかにした授業構成原理の有効性を検証することである。

註

- 1) 池野範男, 「社会科は『生きる力』の何を分担するか-社会形成力」, 現代教育科学, No. 532, pp.47-49, 明治図書, 2001.
- 2) 丸山真男, 日本の思想, p.156, 岩波書店, 1961.
- 3) 池野範男, 社会科教育における批判の類型 - 言語論的転回以後のアプローチ -, 全国社会科教育学会第 51 回研究大会自由研究発表資料, pp.7 - 8, 2002.
- 4) 池野範男, 社会形成力の形成 - 市民教育としての社会科, 社会科教育研究 2 0 0 0 (平成 1 2) 年度研究年報, p.49, 2001.
- 5) 註 4 pp.49-50.
- 6) 足立幸男, 議論の論理 - 民主主義と議論, 木鐸社, 1984.
- 7) 角田将士・土居延匡・松本佳子・重松純, 現代民主主義社会の制度学習 - 世界史单元「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」, 「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) 平成 10 年度～平成 12 年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書, pp.54 - 66, 2001.
- 8) 三村和則, 安井俊夫社会科実践をめぐる論争の検討 - 歴史授業における共感の意義 -, 沖縄国際大学教養部紀要, 第 21 号, pp.61 - 79, 1994.
- 9) 尾原康光, 高校における社会科授業, 社会認識教育学会「社会科教育ハンドブック - 新しい視座への基礎知識」, pp.357 - 366, 明治図書, 1994.
- 10) 安井俊夫, 子どもが動く社会科 - 歴史の授業記録, p.258, 地歴社, 1982.
- 11) 加藤公明, わくわく論争! 考える日本史授業, p.44, 地歴社, 1991.
- 12) 註 11 p.101.
- 13) ここまでの行論の詳細については、拙稿「社会形成力を育成する中学校社会科歴史的分野の授業開発 - 小单元「戦争か平和か - 高屋敷館遺跡の時代」の場合 - 」平成 18 年度弘前大学大学院教育学研究科修士論文(2007) 参照。
- 14) 河西英通, 北奥の自由民権運動, 「近代日本の地域思想」, pp.28-65, 窓社, 1996.
北の自由民権, 河西英通・脇野博 編「北方社会史の視座 歴史・文化・生活」第 3 巻, pp.31-54, 清文堂出版社.