

「批判的思考」を重視した世界史単元「ギリシア世界」の提案

ー「アテネ民主政」から「現代日本の民主主義」を捉え直すー

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科

教職実践専攻 授業力高度化コース

186010 神崎 蓮

「批判的思考」を重視した世界史単元「ギリシア世界」の提案 —「アテネ民主政」から「現代日本の民主主義」を捉え直す—

神崎 蓮

授業力高度化コース

要約： 社会科教育は「科学的社會認識形成を通して市民的資質を育成する」ために行われているはずだが、現状は受験中心のものになっていると批判されている。そこで専門実習Ⅱでは、科学的社會認識を育成することをねらいとし、歴史事象について因果関係を生徒が考察する授業実践を行ったが課題が多く残る結果となった。

本論では、この課題を克服するために「批判的思考」に注目し、それを重視した単元構想を提案する。その際に、加藤公明の実践に学び、児玉康弘の「批判的な歴史的思考力」を具体的な思考モデルとして単元を構想した。具体的には単元全体で批判的思考を働かせ、その終末部分では培った批判的思考を日本の民主主義の現状に向けこれからどのような社会に向けて行動するのかを問う単元構想を提案した。そしてこの単元構想を手がかりに批判的思考が市民的資質育成に大きく寄与する可能性があることを論じた。

キーワード： 市民的資質、批判的思考、歴史解釈、民主主義社会

1. 研究の背景・目的

社会科教育は、「科学的社會認識形成を通して市民（公民）的資質を育成する」ことだとされている。しかし、様々なところで指摘されているように、社会科の授業が暗記に軸足を置いたものとなっている。これは私自身の学校ボランティアや専門実習Ⅰの経験を通して感じたことでもある。このような社会科教育の課題を克服すべく専門実習Ⅱでは、科学的社會認識を育成することをねらいとして授業実践を行ったが、多くの課題を残す結果となった。なぜなら、そもそも科学的社會認識の育成は、社会科教育全般を通して目指されるべきものであり、授業実践で行った数時間の授業でそれを行おうとすると授業目標が漠然としたりするなど、生徒が科学的社會認識を獲得するには無理が生じるような実践となったからである。これら専門実習Ⅱでの授業実践上の課題ないし社会科教育批判を乗り越えるために、市民的資質を育成するためのキーワードを挙げ、単元構想を提案したい。そこで本稿では「批判的思考」に注目した。「批判的思考」を重視して市民的資質を育成できるような単元の提案を本論で行うことにする。

2. 研究の方法

本章では、社会科教育の目標について確認したあと、本研究のキーワードでもある「批判的思考」の意味を整理する。そして「批判的思考」が社会科教育の文脈で語られるときにどのような意味を持つのかを述べ、単元構想の道筋をつけ、高等学校地理歴史科「世界史 B」における「ギリシア世界」の単元構想を提案する。

先に「科学的社会認識形成を通して市民的資質を育成する」ことを社会科教育は目標としていと述べたが、科学的社会認識とは、科学的に実証された社会諸科学（歴史学、地理学、政治学、社会学等）を通して形成される社会の構造乃至体制に関する認識を指す。そのような科学的社会認識をもって価値判断、行動を行うことにより社会科教育の究極的な目標である市民的資質を育成することが図られるのである。社会科教育学の文脈ではこのように語られている。

次に学習指導要領から社会科の目標を探ってみる。高等学校次期学習指導要領地理歴史科編（平成 30 年 3 月公示）では、「グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力」を育成することが言われている。また、生徒がこれから生きていく社会は「日本」の枠に留まらず、加速度的に進展するグローバル化により、「市民」としての役割乃至生き方がこれまで以上に重要になる。児玉祥一（2016）は、グローバル化された現代社会において、開かれた認識・価値の形成を保障する「市民」の育成の重要性に言及し、「市民的資質」が「公民的資質」よりも社会科の目標を的確に表しているという。本論では、これを拠り所として公民的資質よりも「市民的資質」の言葉を使う。

ここまで社会科教育学と学習指導要領の双方から社会科教育の目標について確認した。学習指導要領では「公民としての資質・能力」＝公民的資質が、社会科教育学では「市民的資質」が目標とされており、どちらをみても社会科教育の目標は市民的資質の育成に行き着くことがわかる。しかし、市民的資質と言ってもそれは様々な要素で構成されており、社会科教育全般を通して育成されなければならない。よって市民的資質は非常に、“大きな”概念であるため、次に市民的資質について定義する必要がある。森分孝治（2001）は、市民的資質は「人格の内部構造に関わる問題」であり、それを「形象化することは極めて困難」としながらも、市民的資質を社会的問題について合理的に意思決定し、「解決のための直接的な行動をとっていく能力」と定義している。

このような市民的資質を育成するために、本論では「批判的思考」を重視する。ここでいう「批判的思考」は、楠見孝（2013）と道田泰司（2013）の論を参考にしている。楠見によれば

「批判的思考」は、相手の発言に耳を傾け、証拠に基づく論理的で偏りのない思考であり、自分の思考過程を意識的に吟味し、目標的な思考であるという。また道田は、日常的に用いられる相手を批判・非難することを意味する「批判性」は「批判的思考」において全面に出てこないという。これは非常に重要な指摘である。他者と対話を重ねながら最適解を求めていく力が求められている生徒らにとっては、日常で用いられるような「批判性」を意味する批判的思考ではなく、先に定義した意味で用いる批判的思考が必要だからである²。批判的思考を重視した単元構想を行う本論においては、今述べたことは留意すべきことであろう。

これら二人の批判的思考に関する言及を社会科教育の文脈で用いるとすると、楠見の意見が示唆に富む。批判的思考は相手を非難するだけのものではなく、まず相手の意見に耳を傾けること。そして偏見や偏りのない証拠に基づいた思考は社会科教育の目標を実現する上で重要ではないだろうか。特にグローバル化した社会に市民としてこれから生きていく生徒たちは、背景や価値観の違う他者と共に社会を発展的に創造していかなければならない。そこにおいて、相手の意見や考えをまず受け入れることが必須である。また生育環境や興味・関心によって生徒らはそれぞれ独自の見方や考え方を持っており、それは少なからず偏っている場合が多い。グローバルした社会に市民として他者と協働していくためには、そのような偏りによらない証拠に基づいた思考が重要な位置を占めることは想像に難しくなく、そこにこそ批判的思考を重視した本論がアプローチする意義があると考えられる。このように、いわば「社会科の学力」を育成する上で批判的思考が鍵となるといえるだろう³。批判的思考を社会科に取り入れると、証拠（社会科でいうと史資料に当たる）や科学的に実証された学問的成果に基づいた学習を基盤として、他者の意見をまず受け入れ、偏りのない見方や考え方で他者と協働的に学ぶ社会科授業が構想できる。批判的思考を重視した単元構想を専門実習Ⅱで行った高等学校第二学年世界史B小単元「ギリシア世界」を例に考える。

3. 先行研究

具体的な単元構想を行う前に、加藤公明の実践、児玉康弘の先行研究を確認しておく。

加藤公明（2007）は、日本中世史の授業で生徒の歴史認識を発達させるために絵画史料（一遍上人絵伝「備前国福岡の市」）を用いて実践した⁴。絵画史料から「変だなあ探し」をさせ、福岡の市に来ている身なりが異様な人物に注目させている（異様な身なりの人物の正体は、「いさり」と呼ばれる身障者と乞食であり、彼らは市で乞食を行っていた）。次に、教師は鎌倉時代像の形成のためになぜ市に彼らが出向いて行ったのかを問いかけている。生徒たちは班で協議

しながら古代では村や共同体で「いさり」は扶養されていたが、中世になると市に出向いていて人々から布施を受けていることを推論した（農業の発達により社会の富裕化、仏教の変容が背景にあると生徒達は考えた）。その推論を発表した1班の主張の矛盾を他の生徒が所有している資料集の図説の記事を論拠に批判している（専修念仏と布施の行動が矛盾することを指摘した）。批判された1班は、史料検索を行い、それに反論している（尾張国甚目寺境内における施行の場面を示し、僧や乞食など稼ぎのない人にご飯を与えるなど、実際にその時代の人々が徳を積む行動を行っている）。1班の生徒は、身障者がなぜ乞食にならざるを得なかったのかの質問に、「身障者たちは農業や漁業に従事できないがゆえに乞食しかできず、人々の慈悲にすがっていかざるを得なかった」という。これらの学習の後に書いた生徒の一人は、「仕事もろくにできないようないさは、生きていても死んでいるような人たちだったのではないか。だから、当時は極楽に行く先輩みたいな存在として大切にされていたのではないのでしょうか。昔はこのような人たちが暮らしていた社会で、今と昔はどちらの社会が住む人にとって幸せか、考えさせられました」という。ここから加藤は、「生産に関して役立つかどうかで人間の価値を決める資本主義社会特有の人間観、社会観を知らぬうちに身につけてしまっている。（略）しかし、本授業を通していさは極楽浄土など聖なる世界をつなぐ役割を果たしていたことに土屋は気づき、今まで自分が持っていた人間観や社会観を相対化し、いさりなどの身障者の価値が中世の社会には認められそこに生きるすべての人間は幸せではないかと考え始めたのである。今まで大きくて強いことがいいことだと思っていた人間観・社会観ではなく、中世の日本にあった弱者やマイノリティも、その価値や存在意義が認められている社会こそが、すべての人間にとって生きがいのある、本来もとめられるべき社会なのではないか。そのような共存・共生の社会観を持ち始めたのである（後略）」と考察している。

加藤は、歴史認識の構造を事実認識、関係認識、本質認識の三層に分けている。以下の図1は、加藤が分類した歴史認識の構造を表にまとめたものである。

事実認識	歴史事象の知識のこと。 →豊富であればより実態的な歴史認識に繋がる。
関係認識	歴史事象の背景を因果関係や相互関係などと結び付けて構造的に歴史を明らかにすることができること。 →一般的に言う歴史を説明できる状態。

本質認識	関係認識で得られた認識を踏まえて、歴史的にいかなるものであったのかを総合的に判断を行う段階の認識のこと。 →「歴史の到達点としての現在の日本や世界をいかなる方向に発展させようとして行動するか、つまり、その人の政治的ないしは社会的な生き方を決することにもなる」(加藤)。
------	--

図1 加藤公明の歴史認識の構造 (筆者が作成)

先に引用した加藤実践を歴史認識の三層構造に当てはめると、事実認識であれば、絵画史料にある様々な事実に基づいた発言をし、そしてなぜ「いさり達」が市に出向いているのかを古代の仏教や農民の富裕化という前後関係から考察し、発表したことは関係認識に当たるだろう。しかし、他の班からの批判を受け、他の絵画を用いて反論を行った。そして、生徒の一人は中世の社会では社会的な弱者やマイノリティも価値を認められそこに生きる人々は幸せだったのではないかと推論した。ここに本質認識が該当するのではないか。そしてすべての人が幸せに暮らせる社会を本来求めなければいけないという社会観を持ったわけである。

加藤実践の成果は、いうまでもなく生徒が本質認識を獲得したことであろう。先に述べたように、関係認識は「歴史を説明することができる」状態であって、歴史を流れで理解している状態だ。関係認識から本質認識に移行することは、歴史を学び、そこからより良い社会をどのように創造していくかを考えることを意味するのではないか。これまでの社会科教育は、事実認識、関係認識で留まっていたため、それゆえ暗記中心科目として捉えられ、また批判されてきた。加藤実践は、本質認識へと至るものであり社会科教育批判を乗り越えたもののように思われる。

加藤は相手の批判を取り入れながら絵画史料(証拠)に基づく討論を繰り返すことによる授業を展開させ、結果的に生徒に本質認識を獲得させることに成功した。授業は資料(証拠)に基づきながら討論を行う形で行われ、批判的思考を重視した社会科教育の在り方を考察する本論において参考になる点が多い。しかし、加藤実践の中で生徒がどのような思考を働かせることにより本質認識に至ったのか、その思考過程を具体的に示していない点は加藤実践が抱える課題であろう。批判的思考を働かせるために、具体的な批判的思考をデザインする必要がある。そこを明確化していなければ、批判的思考は生徒自身が勝手に働かせるのを待つしかないものになり、どのような批判的思考を働かせたいのかを教師が意図をもって単元を構想できない。

加藤実践の成果と課題を本論で行う単元構想に活用できる点は、証拠に基づく偏りのない思考を行うため、社会科では証拠＝史資料を活用すること、どのような批判的思考を働かせたいのか、それを具体的に示しそれに沿った単元構想が必要であること、である。

次に、児玉康弘（2000）を参考にして考察していく。

児玉は、グローバル化した社会では価値観が多様化し、それに伴い歴史の解釈も異なり、都合のよい史実ばかりが取り上げられ、異なる他者同士の対立は平行線をたどることが多いという。ある歴史事象を解釈していくことで一つの歴史像や歴史認識を人は作っていく。しかし、解釈はそれぞれの立場の人間の数だけ存在し、時には対立することもある。そのような社会を生きる生徒たちにとって必要なのは、歴史を解釈する際に一つの解釈にとどまるのではなく、批判的に解釈を分析・検討することを通して得られる客観的な歴史認識である。それが結果として、多様な歴史の解釈が存在することを冷静に捉え、生産的な未来志向の対話を可能にするグローバルな国際社会に求められる力の育成につながるという。これらは解釈批判学習と言われる学習方法である。児玉は、批判的な歴史的思考力のモデル（図 2）を設定し、それに基づく世界史の単元を提案している。具体的には、歴史事象であるスペイン内戦を題材にして「第二次世界大戦の前哨戦としての民主主義陣営対ファシズムの戦い」という一つの解釈を批判的に検討するような単元構想だ。児玉は、歴史の解釈を客観的に分析できる批判的な歴史的思考力のモデルを4つのレベルに分けている。このレベルに沿う形で思考と知識を構造化して単元を提案している（紙幅の関係上省略）。以下の図 2 は、そのレベル 1～4 である。

段階	批判的な歴史的思考力のモデル
レベル 1	事実的思考 → 解釈を理解する思考。
レベル 2	反省的思考 → 解釈を批判的に吟味する思考。
レベル 3	価値分析的思考 → 解釈の背景にはどのような社会や価値観があったのか。 それらがどう解釈に影響しているか。
レベル 4	理論的思考 → 複数の解釈を比較検討することによって新たな解釈を形成する。

図 2 児玉康弘の「批判的な歴史的思考力のモデル」（筆者が作成）

児玉が提示した批判的な歴史的思考力のモデルは、批判的思考を働かせる単元構想を行う本論にとって参考になる点が多い。それは、解釈を一つに留めるのではなく批判的に検討してい

くためには、必ず違う意見・主張が必要になることからそれに耳を傾け受け入れることが第一に求められること、複数の解釈を検討し、最終的には総合的に判断して新たな解釈を形成する思考の流れは、偏りのある思考を防ぐことになること、である。

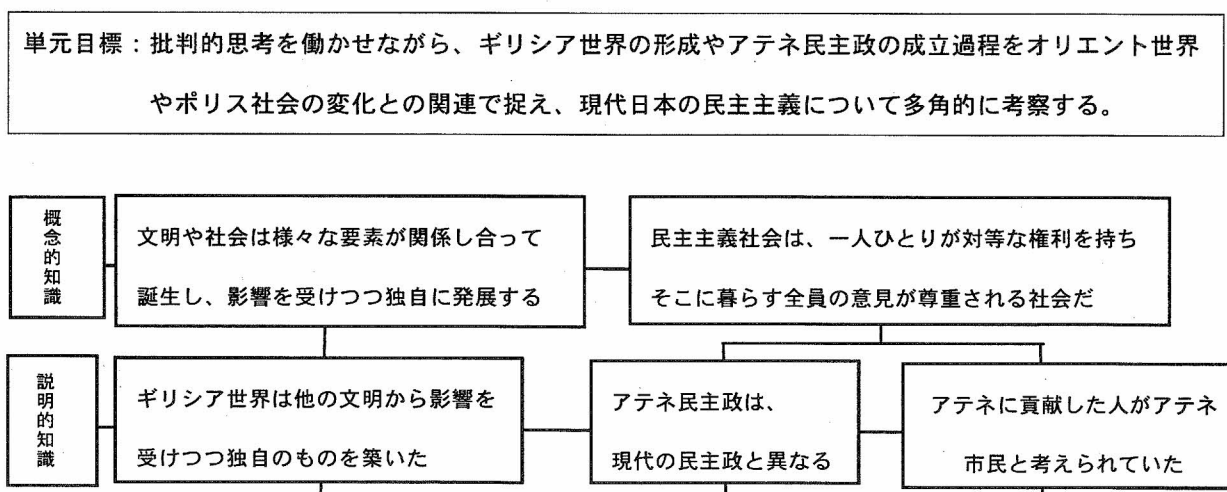
加藤実践でいう関係認識から本質認識の間で働いている具体的な批判的思考を「批判的な歴史的思考力」とし、単元構想を行いたい。しかし、原田智仁（2009）は、解釈批判学習は中高生が判定可能な歴史学的論争が多くなく、また現実の授業やカリキュラム、生徒の実態からみて実践しにくいのではないかと指摘している。特に、価値分析的思考、理論的思考は歴史学以外の他の学問領域をまたぐため、現実の授業で行うにはかなりハードルが高い。原田はまた加藤実践全般にも言及しており、生徒に教材を提示し自由に解釈させ、討論によって解釈を吟味させようとする授業は、歴史解釈の開放性は秀でる面もあるが解釈根拠をなす史料の吟味の点が弱いという。

原田の指摘を踏まえつつ児玉の思考力のモデルを活用し、最終的な生徒の姿として加藤の言う本質認識に至ることができるようにするために、歴史学的論争を扱うのではなく、史料から読み取れる範囲や学習内容を活用するかたちで一つの解釈の背後にある価値観を考察し、批判的に学習していくこと、現実の授業実践において困難さを抱えるレベル3及び4は、他の学問領域にまたがるものを扱わないこと、解釈の根拠をなす史料の吟味の程度は、解釈した人間の立場に注目させることによって保障すること、に留意する必要がある。

以上整理した先行研究を踏まえて、小単元「ギリシア世界」を題材に単元構想を行う。

4. 単元構想

先に、小単元「ギリシア世界」の目標と学習する知識を構造化して整理しておく必要がある。以下それら2つを示したあと単元を記述する。



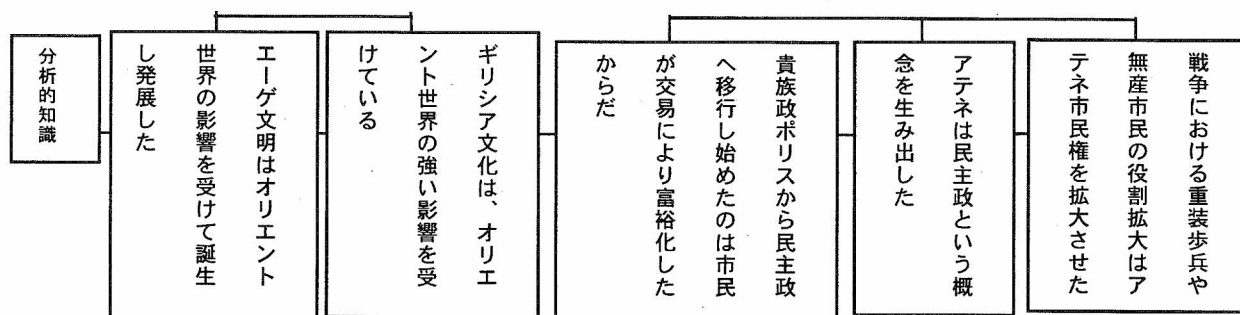


図3 知識の構造図 (筆者が作成)

* 記述的知識は単元構想で記載するのでここでは省略した。

目標：エーゲ文明の成立と発展を、オリエント世界の影響と関連させて捉えることができる。	
問い ・ギリシア世界の地理的特徴は何か。 ・なぜオリエントとの関わりによってエーゲ文明は発展したのか①②③	記述的知識 →オリエント世界と距離が近い。気候が温暖。 →海上交易、鉄を入手、先進文化を吸収。
史料：①テーベにあるエジプトの貴族の墓の装飾画にあるクレタ人の朝貢図。 ②ミケーネで発見された墓碑にある馬を牽かせた二輪戦車のレリーフ。 ③ミケーネの獅子門とハットウシャの城門の写真。	
目標：アテネ民主政の完成がどのように展開したのかを理解する。	
問い ・ポリスの政治はどのように行われていたか。 ・なぜポリスは民主政へと向かったのか① ・どのようにして民主政を完成させたか。	記述的知識 →少数の貴族が政治を独占する貴族政ポリス →交易による平民の富裕化、武器の値段低下、重装歩兵、三段櫓船の漕ぎ手として戦争に参加した。国防上の平民の地位向上。 →ソロンから始まりペリクレスによって完成した。
史料：①三段櫓船の全体図。	
目標：ギリシア文化について、その社会的背景と特異点、オリエントとの共通点から捉える。	
問い ・ギリシア文化の特徴は何か。 ・ギリシア文化の背景は何か①	記述的知識 →人間中心的で、哲学や政治学、文学等が花開いた。 →ポリスの風土、オリエントの先進文化の影響。

史料 ：①アヌビス祭室柱廊とパルテノン神殿の柱廊。	
目標：アテネ民主政について史料を基にして検討し、現代日本の民主主義について考察を深める。	
問い ・ペリクレスの演説から何が読み取れるか① ・『女の議会』『女の平和』から読み取れることは何か② ・政治に参加できない立場の人はいたか。 ・アテネ民主政はどのような民主政か。 ・アテネ市民とはだれのことを指すか③ ・それは何を意味するのか。 ・限定的な市民だけの政治は民主政と呼べるか。なぜアテネ市民はそのような民主政に誇りを持っていたか。 ・アテネ民主政と比較して現代日本の民主主義はどうか④ ・参政権があれば民主主義社会は十分か。そこに問題はないか。 ・民主主義社会とは一体何か。 ・日本の民主主義の現状を踏まえてこれから自分はどうか。	記述的知識 →アテネ市民が民主政に誇りを持っていたこと。 →女性が政治に関わっていなかった、参政権がなかった。 →奴隷、在留外国人、両親がアテネ市民ではない成人男性。 →アテネ市民だけの限定的な民主政だった。 →国防や経済面でアテネに貢献した人を指す。 →アテネに関係する人のみが政治を行うこと。 →呼べない。ペリクレスの発言の背後には、ペロポネソス戦争中で市民を鼓舞する狙いや、スパルタ、オリエントの専制的な政治と比較していた。 →満18以上の男女に参政権がある。奴隷はいない。在留外国人は今も参政権なし。 →日本は女性の政治家や管理職に占める比率が少ない。女性が意思決定に参加できていない。女性の意見が男性を通してでないと反映されない。 →概念的知識。 →市民的資質へ。
史料 ：①ペリクレスの葬送演説、②アリストファネス『女の議会』『女の平和』、③在留外国人に対する市民権付与に関する史料、④世界経済フォーラム「グローバルジェンダーギャップ指数」。	

図4 小単位「ギリシア世界」の単元構想（筆者が作成）

＊図4の単元構想は、構造化した知識をもとに作成した。目標に到達するための問い、記述的知識、史料を一つのまとまりとして計4つに区別した。これら4つは詳細な授業構成を述べたものではなく、本論の目的を達成するために小単位を提案したものであるから授業の流れというよりも授業のフレームをイメージするとわかりやすい。なお、問いに対する答えを考える際は、必ずグループ活動の形態をとる。なぜなら、批判的思考は生徒個人が史料と接するときはもちろんのこと、生徒同士で議論する際にも働かすことができるからだ。

お互いが議論するなかで、まず相手の主張に耳を傾け、史料（証拠）のどこに基づいて主張されているのかを意識しながら議論することは、まさに批判的思考を育成できると考えるからである。また単元の中にある○数字は史料と符合するように記した。

図4の単元構想において、これまで述べてきた本論がねらいとする場面は4つ目である。「アテネ民主政はどのような民主政だったか」という問いに対して①、②の史料をもとに考えさせる。すると奴隷や在留外国人は参政权がない記述的知識と、史料②から女性も政治から排除されていたことを理解することを踏まえて、民主政が成年男性であるアテネ市民だけの民主政だったという分析的知識を獲得させることができるだろう。つまり、ここまでの学習過程を図2の批判的な歴史的思考力のモデルに当てはめると、レベル2までである。民主政の概念がアテネで誕生したという歴史的意義を事実として理解させ（レベル1の事实的思考）、次に反省的思考でそのことを疑ってみる。するとアテネ民主政は制限的な民主政であり、現代の民主政とは異なるものであると解釈し直すことができるのではないか（レベル2の反省的思考）。

次の学習過程は、レベル2の段階で生徒が獲得した「アテネ民主政は現代とは別物」という分析的知識を基にして、なぜ史料①ではアテネ民主政が礼賛されているのだろうかと史料①の背後にある価値観を考察する段階、つまりレベル3の価値分析的思考に進む。獲得した記述的知識を活用しながら、オリエント、スパルタとの対比やペロポネソス戦争中における市民を鼓舞することなどが史料①のペリクレスの発言に影響していることを掴ませる。さらにアテネ民主政に参加できた成年男性アテネ市民とは一体だれを指すのかという問いを設定する。史料③の内容や先に学習した重装歩兵、三段櫓船の漕ぎ手の政治的地位の向上等の知識を基にしてアテネに貢献した人たちがアテネ市民権を得て、民主政に参加できたことを理解するだろう。そして最終段階のレベル4の理論的思考では、レベル3までの学習を通して最後に、アテネ民主政とは何だったのかを検討したい。多様な歴史解釈を踏まえて客観的、総合的にアテネ民主政について生徒自身が解釈できるだろう。

ここまでは批判的思考を働かせながら「歴史を学ぶ」ことを中心としているが次に、古代ギリシアに向けていた批判的思考を現代日本の民主主義に向けさせる。ここは主に、加藤実践というところの関係認識から本質認識へと進む過程である。ここでは、④の資料をもとに日本の民主主義の現状について解釈をする。日本は民主主義の国と言われており、現実として満18歳以上の男女に参政权が与えられていることもありアテネの民主政と現代の民主政は違うものであると考えるだろう。しかし、本当にそうなのかと資料④を基に解釈を再吟味させ、「参政权

があれば民主主義なのか」という問いかけをすることで概念的知識の一つである「民主主義社会とは何か」についての概念形成が促されるのではないか。参考になるものが先に学習したアテネに貢献した人がアテネ市民と考えられていたことである。アテネのように限定的な人たちを前提とした民主政ではなく、民主主義社会とはその社会に暮らす人々全員が対等な権利を持ち、一人ひとり意見が尊重される社会であることを掴ませたい。そして、生徒それぞれが民主主義社会についての概念を獲得した後、そうした社会の実現に向けてどう行動していくのかを生徒に考えさせることができるだろう。それはいわば、民主主義社会をより発展的に形成し、支えていく「市民」としての市民的資質の育成に繋がる可能性があるのではないだろうか。

5 おわりに

これまで本論では、様々な史料に基づいてアテネ民主政について批判的思考を働かせながら歴史解釈を生徒が行うことにより社会科教育の目標を達成することができると仮定し、単元構想を行った。具体的には、児玉の「批判的な歴史的思考力」をモデルとしてアテネ民主政を分析・検討したあと、現代日本の民主主義に目を向けさせる。そのことにより民主主義社会についての概念を獲得し、その実現に向けてどのように行動していくのかを考えさせることは加藤実践でいう本質認識を獲得していくことと意味を同じくし、「暗記重視型社会科」に陥らないものになる可能性がある。

しかし、課題もある。本単元構想では、教師側が史（資）料を用意して学習が展開していく流れだったが、これでは必要な情報を得るために必要な史（資）料を生徒自らが選択乃至収集する力の育成は図ることができないであろう。次期学習指導要領で新たに設置された「歴史総合」においても、またこれから情報化社会の急速の進展という社会情勢を考慮すると、必要な情報を適切に収集する力が求められるであろう。こうした観点から見れば、教師が全て史（資）料を用意するのではなく、情報を集める力の育成にも視野を広げ、単元構想を行う必要がある。また、「市民」についての概念的知識を盛り込む必要がある。グローバル化する社会に生きる生徒たちにとって、民主主義社会の前提となる「市民」についての深い理解が必要であることは言うまでもない。さらに、本単元の内容は、民主主義の概念と共に「市民」についての概念形成を行いやすい範囲であるとともに、民主主義についての概念を獲得するには密接にその支え手である「市民」のことに触れざるを得ない。ゆえに、概念的知識を合計3つにして、知識の構造図を再構成し、それに伴い単元全体を作り直すことが必要である。

参考文献

加藤公明 (2007)『考える日本史授業 3 ー平和と民主社会の担い手を育てる歴史教育』地歴社。

楠見孝 (2013)「良き市民のための批判的思考」『心理学ワールド』日本心理学会。

児玉祥一 (2016)「社会科・地理歴史科に求められる学力」『京都教育大学連合教職実践研究科研究年報』第 5 号。

児玉康弘 (2000)「歴史教育における批判的思考力の育成ー「スペイン内戦」の解釈批判学習ー」『広島大学附属中・高等学校研究紀要』第 47 号, pp1ー15。

原田智仁 (2009)「中等歴史教育における解釈学習の可能性ーマカレヴィ、バナムの歴史学習論を手がかりにー」『社会科研究』第 70 号, pp1ー10。

道田泰司 (2013)「三つの問いから批判的思考力育成について考える」『心理学ワールド』日本心理学会。同氏 (2013)「批判的思考教育の展望」『教育心理学年報』第 52 号, pp128-139。

森分孝治 (2001)「市民的資質育成における社会科教育ー合理的意思決定ー」『社会系教科教育学研究』第 13 号, pp43ー50。

森分幸治、片山宗二 (2000)『社会科重要用語 300 の基礎知識』明治図書。

学習指導要領地理歴史科編 (平成 30 年告示)

¹ 森分幸治、片山宗二編『社会科重要用語 300 の基礎知識』明治図書 2000 年。

² 道田は、「合理性 (論理性)」「反省性 (省察性)」「批判性 (懐疑性)」のいずれかのキーワードを重視するのにより、批判的思考の意味合いが変わるという。本論においては、市民的資質育成に重きをおくため「合理性 (論理性)」「反省性 (省察性)」を重視した批判的思考の意味で用いる。

³ 次期学習指導要領地理歴史編解説には現行の学習指導要領の成果と課題について言及されており、それを解決していくために「知識や思考力等を基盤として社会の在り方や人間としての生き方について選択・判断する力」の育成が強調されている。次期学習指導要領がいう「知識や思考力等」に批判的思考力は含まれ、それを基にして合理的意思決定を行い「社会の在り方」を判断していくことは結果として市民的資質を育成することになると考える。

⁴ なお、加藤実践は、批判的思考力育成を目的としたものではないが、本研究の観点から加藤実践を考察すると大変参考になる点が多々あったので先行研究に挙げている。