

課題解決的な学習を取り入れた高等学校「歴史総合」の 学習指導の在り方

— 生徒が自ら課題に気付く条件の整理分析を通して —

【研究者】

教科教育部 指導主事 竹内 尊則

研究の要約

本研究は、高等学校地理歴史科「歴史総合」において課題解決的な学習を推進することを目的とする。「論点整理」では、資質・能力の育成に関して「社会の中で自ら問いを立て、解決方法を探索して計画を実行し、問題を解決に導き新たな価値を創造していくとともに新たな問題の発見・解決につなげていくこと」が重視され、新科目「歴史総合」でも目標の一つとして、歴史の学習の中から獲得した概念などを活用して歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想する力の育成が求められている。しかし、これまで高等学校の歴史の学習では、追究する課題は指導者から提示されることが多かった。

本研究では、文献研究などから生徒が自ら課題に気付く条件を整理分析し、「歴史総合」の学習を想定して小単元「日露戦争と帝国主義」を開発した。本研究で、生徒が自ら課題に気付く条件を整理分析し、具体の事例を示したことは、「歴史総合」における課題解決的な学習の推進につながると考える。

I 研究の目的

本研究は、高等学校地理歴史科「歴史総合」に課題解決的な学習を取り入れる上で必要な、課題の設定の在り方を提示し、「歴史総合」における課題解決的な学習を推進することを目的とする。

中央教育審議会教育課程企画特別部会による「論点整理」（平成27年）（以下、「論点整理」という。）では、育成すべき資質・能力に関して「社会の中で自ら問いを立て、解決方法を探索して計画を実行し、問題を解決に導き新たな価値を創造していくとともに新たな問題の発見・解決につなげていくこと」が重視され、特に高等学校地理歴史科の課題として「近現代に関する学習の定着状況が低い傾向にあること、課題解決的な学習を取り入れた授業が十分に行われていないこと」が示された⁽¹⁾。これを受けて近現代史を学習対象とする新科目「歴史総合」では、目標の一つとして歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想する力の育成が求められている。しかし、これまで高等学校の授業、とりわけ歴史の授業では追究する課題（問い）は指導者から提示されることが多く、そのため課題の解決が生徒にとって必然のものとはなっていない実態があった。

そこで、本研究では、現在求められている「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、課題

解決的な学習において生徒が自ら課題を設定し追究する学習指導が必要であると考え、本研究主題を設定した。

II 新科目「歴史総合」と課題解決的な学習

1 学習指導要領の改訂と課題解決的な学習

「論点整理」を受けて改訂された学習指導要領では、全ての教科等で「主体的・対話的で深い学び」の実現が目指されている。地理歴史科で必履修科目として新たに設置された「歴史総合」においても、歴史的な見方・考え方を働かせて課題を追究したり解決したりする活動を通して資質・能力の育成を目指すことが示され⁽²⁾、「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、課題を設定し、多様な視点に着目しながら課題を追究したり、解決したりする課題解決的な学習活動が重視されている。

2 新科目「歴史総合」の特徴

「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説地理歴史編」（以下、「解説」という。）では、新科目「歴史総合」について、「近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、世界とそこにおける日本を広く相互的な視野から捉え、資料を活用しながら歴史の学

び方を習得し、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察、構想する科目」¹⁾であり、「社会の形成者となる生徒が、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を主体的に考察、構想できるように配慮した科目」²⁾であることが示されている。

従来の「世界史A」や「日本史A」でも、近現代史の学習にウェイトが置かれていたが、同時に前近代も学習の対象としていたため、「世界史A」や「日本史A」は通史的な学習が想定された科目といえる。これに対して「歴史総合」は、現代的な諸課題の観点から、時間軸を基軸として近現代史を世界と日本の相互的な視野で考察し、理解する科目と言える。

3 「歴史総合」と課題解決的な学習

稿者は、歴史の学習において新科目「歴史総合」が課題解決的な学習を推進するきっかけの一つになるのではないかと考える。公民科や地理の学習と比べてとき、歴史の学習において課題解決的な学習を行いにくい要因の一つが生徒との「時間的な距離感」である。現在ではなく、300年前、あるいは1000年前の事象に対して生徒自らが課題を設定することは感覚的に難しい。また、公民科で取り扱う事象に比べて、課題を解決する過程において「こうあるべき」「こうなって欲しい」などの思いを抱きにくい。歴史的な事象は、公民科の事象が現在進行形であるのに対し、すでにその結果が出てしまっているためである。そのため、歴史の学習における課題解決的な学習では、課題の設定が指導者主導に陥ることが多く、生徒は課題を追究し解決する必然性を感じることが少ないのではないかと推察される。

このような歴史の学習において、「歴史総合」では、現代的な諸課題の形成について「近代化」「国際秩序の変化や大衆化」「グローバル化」などの近現代の歴史の大きな変化に関する主題を設定して追究する学習が目指される。そこでは現代の社会の基本的な構造がどのような歴史的な変化の中で形成されてきたのか、それは生徒自身が向き合う現代的な諸課題とどのように関わっているのかなどについての考察が行われるため、歴史的な事象を現代に引き寄せることで生徒のもつ「時間的な距離感」の軽減が期待できる。もちろん、「時間的な距離感」の軽減だけで生徒の主体的な課題の設定や追究が期待できる訳ではない。歴史の学習において生徒が主体的に課題を設定し追究するためには、何らかの条件が必要となる。

それでは、「歴史総合」において生徒に適切な課題を設定させて学習の動機付けを図り、追究に向けて

情報収集させ、情報を基にした話し合いを深い学びにつなげるためには、どのような条件が必要だろうか。

Ⅲ 課題解決的な学習における課題の設定

1 二つの課題解決的な学習

草原和博（平成29年）は、地理歴史科・公民科の学習における課題解決的な学習について大きく二つに分けられると述べている⁽³⁾。

一つは「子供の学習意欲を基盤にして課題が発見され、その欲求が充足されることをもって解決と見なす学習」であり、「もっと〇〇したい」「もっと××と関わりたい」のような、子供が有している内発的な欲求を課題発見の原動力とする学習である。この学習は、例えば「どの国でも子供が安心して学校に通い、飲食できる世界をつくるために私たちにできることは何だろう。」というような問いに代表されるものであり、子供にとって自然で違和感のない課題成立の過程をたどるとされる。

もう一つは「子供の知的好奇心を基盤に課題が発見され、その好奇心が解消されることをもって解決とみなす学習」であり、「〇〇だと信じていたのに××なのは変だな。なぜ〇〇ではないのだろう。」のような、子供の認知構造と外部から与えられるコンテンツのずれを課題発見の原動力とする学習である。この学習は、「探究型」とよばれ、教師の意図的な介入をもって子供に課題を発見させることが多く、課題の解決は仮説を立てて検証し、その仮説を修正・定式化して当初の認知構造を作り替える過程をたどるとされる。

前者が成立するのは、子供が事象を自らに引き寄せることができる場合であり、主に公民科の学習において行われることが多いと考えられる。これに対して後者は、子供と事象との時間的・空間的な距離感が大きい場合に行われることが効果的であると考えられる。よって、本研究ではこの後者の学習を基盤として、課題解決的な学習を取り入れた「歴史総合」の学習の在り方を考察することとする。同時に、現代的な諸課題の観点から歴史的な事象を考察するという科目の特性を考えると、「私たちは現代の社会をどのように捉えるのか。私たちにとって望ましい社会とは何か。」といった考察が学習の中で行われなければならない。その意味では、後者を基盤として課題を設定し追究していくが、考察の視点としては前者の要素も含んだ課題解決的な学習であることが望ましい。

以上のことから、「歴史総合」における課題解決的な学習とは、①子供の知的好奇心を基盤に課題が発見され、その好奇心が解消されることをもって解決とみなす学習であること、②課題解決の結果、当初の認知構造が作り替えられること、③解決する過程や結果に現代の社会を考察する視点が含まれていることが必要であると考ええる。

2 認知構造の作り替えと矛盾の克服

認知心理学では、草原が述べている「認知構造と外部から与えられるコンテンツのずれ」の修正を「矛盾」の克服として説明している。

宇佐美寛（1973）は、学習者の既存の概念組織の構造と後から来た記号との間に対立関係ができるときに、問題意識が生まれるため、思考力の育成には、学習者がもっている概念組織がどのようなものであるかを推定し、これと明確に矛盾するような内容の記号を与えることが必要であると述べている⁽⁴⁾。

滝沢武久（1984）は、思考が質的な発展を遂げるためには、活動がある時点でせき止められるような状況に立たされなければならないとして、矛盾に直面する経験が学習者の思考を飛躍的に発展させ、首尾一貫した構造を求める際に思考はより高次へと向かうと述べている⁽⁵⁾。

以上のことから、学習者の既存の知識に対して、矛盾（「ずれ」）を感じる事象を提示することで、追究に必要な問題意識が喚起され、それが課題（問い）の設定につながり、矛盾（「ずれ」）の克服を目指して課題を解決する過程で事象に対してこれまでとは異なった解釈が行われる。その結果、思考力が高まり、深い学びにつながることを期待できる。

3 生徒の主体的な課題の設定条件

草原が二つに分類した課題解決的な学習のうち、後者の課題の設定は、教師の意図的な介入をもって子供に課題を発見させると述べられている。このことと、生徒の主体的な課題の設定は矛盾しないだろうか。稿者は矛盾しないと考える。

言うまでもなく「主体的」とは何でも生徒任せにするということではない。学習指導要領に示された学習目標を達成できることが前提であり、この学習において、教師は学習者の既存の認知構造に「ずれ」を生じさせ、その解消に向けて知的好奇心を喚起する役割を果たす。つまり、「ずれ」を生じさせるために意図的に働きかけるが、矛盾に気付き、知的好奇心を基に課題（問い）を設定して追究する主体はあ

くまでも生徒である。では、生徒が知的好奇心を基に課題（問い）を設定して追究する条件として何が必要だろうか。

平田浩一（2011）は、知的好奇心と認知的動機付けとの関係について「知的好奇心には、拡散的好奇心と特殊的好奇心の二つのタイプがある。拡散的好奇心は、はっきりした方向性をもたず、幅広く情報を求めようとする好奇心である。これに対して、特殊的好奇心は、特定の領域、対象に対する知識が不足していると感じたときに、その不十分さを埋めようと情報を求めようとする好奇心である。この特殊的好奇心は、既有知識と収集した情報との間に不調和が生じたことによる、驚き、疑い、困惑、矛盾、新奇性などにより引き起こされる。これらのことから、認知的動機づけの考え方は、知的好奇心、とりわけ特殊的好奇心の心理学的メカニズムを示したものであるといえる。」³⁾と述べている。

また、平田（2011）は、授業において知的好奇心を喚起する方法として教材の構成が重要であること、子供の既有知識や考え、予想などを把握した上で、それらと不調和が生じる教材を作成し、子供の知的好奇心を引き出す必要があること、教材を授業で生かしていくためには、発問や資料提示の仕方を工夫する必要があることを述べている。

原田智仁（2019）は、生徒が歴史的事象を追究する際に設定する課題（問い）が見方・考え方を働かせ、学習指導要領に示された目標を達成できるものになるかどうかは、その手掛かりとなる教材（資料）の選択がポイントになること、教材（資料）の選択について『工業化と世界市場の形成』だからといって、すぐ『アジアと英国間の綿布の流れ』、『世界の工業生産に占める主要国の割合』といったグラフを読み解かせようとするのではなく、⁴⁾生徒が具体的にイメージしやすいモノやヒトを吟味して選択することが重要であることを述べている。

以上のことから、生徒の既存の認知構造と外部からのコンテンツとの「ずれ」を原動力として課題を設定させ追究させる課題解決的な学習では、①教師が生徒の既有知識や考え、予想などを十分に把握した上で、それらと「ずれ」が生じる教材を作成すること、②「ずれ」の修正に向けて生徒の知的好奇心を引き出し、主体的に課題を設定させること、③課題の解決によって当初の認知構造が作り替えられることが必要であることが分かる。本研究では、①～③を踏まえて「歴史総合」における具体の単元を開発し、提示する。

IV 課題解決的な学習と小単元「日露戦争と帝国主義」

1 小単元「日露戦争と帝国主義」の設定理由

(1) 課題（問い）の設定・追究と歴史的な見方・考え方

「解説」では、「歴史総合」の学習を進める上で、考察や構想の際に働かせる社会的事象の歴史的な見方・考え方を示している。後掲する小単元では、このうち【類似と差異】（「その事象と他の事象を比較すると、どのような共通点と相違点を見いだすことができるだろうか」「その違いが生じたのはなぜだろうか」など）及び【意味や意義と特色（特徴）】（「その事象は、当時どのような意味をもっていたのだろうか」「その事象は、違う立場から考えると、どのような意味があったと考えられるだろうか」など）を使って課題（問い）を設定させ、追究させる。本小単元において、【類似と差異】は「ずれ」に気付かせるため、【意味や意義と特色（特徴）】は課題を解決し、生徒の当初の認知構造（知識）を作り替えるために効果的な見方・考え方であると考えられる。

また、追究の結果、作り替えられた認知構造（知識）は、次の学習で事象を説明する根拠となり、説明できない場合には「ずれ」を感じ、課題（問い）に気付く枠組みとなる。

(2) 現代的な諸課題を捉えるための観点

前述したように、「歴史総合」は、現代的な諸課題の観点から、時間軸を基軸として近現代史を世界と日本の相互的な視野で考察し、理解する科目である。現代的な諸課題を捉えるための観点として、「解説」では「自由・制限」「平等・格差」「開発・保全」「統合・分化」「対立・協調」の五つの観点が示されており、これらの観点を活用して主題を設定し、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察し、理解することが求められている⁽⁶⁾。なお、ここで示された五つの観点をそれぞれ構成している二つの要素は、「一体の枠組みとして機能するものであるため、どちらかの要素のみを視点として活用するものではない。」⁵⁾と述べられていることから、二つの要素を取り上げることが歴史的な事象の多面的・多角的な考察につながると考えられる。

本小単元では、このうち「自由・制限」の観点を踏まえながら課題（問い）を設定し、課題の追究を通して生徒が現代的な課題（「私たちにとって自由とは何か。自由はどのようなときに統制・弾圧されるか。」）を考察することを目指した。

(3) 課題（問い）の設定と教材「君死にたまふことなかれ」

本小単元では、他の単元の学習も踏まえて最終的に「私たちにとって自由とは何か。自由はどのようなときに統制・弾圧されるか。」という現代的な課題（問い）を考察させることを目指している。しかし、この課題（問い）は普遍的で重要であるだけに「大きな課題」であり、生徒から直接引き出すのは難しい。では、最終的にこのような課題（問い）につながる学習を「歴史総合」においてどのように具体化すればよいだろうか。

本研究では、「言論の自由・統制」に焦点化し、後掲のように歴史的事象を基に考察させる小単元として設定した。なお、生徒の既有知識や考えなどを十分に把握した上で、「ずれ」を生じさせる教材の一つとして、与謝野晶子の「君死にたまふことなかれ」を使用した。これは、稿者が以前、「日本史A」における日露戦争の授業で取り上げた際、生徒の反応が面白かったためである。34名の生徒のうち、この詩に対する感想として「肉親に対する思いは今も昔も同じだ。感動した。」というものが8割、「与謝野晶子はとても勇気があると思った。」というものが2割であった。2割の生徒になぜそう思ったのか問うと「戦争に反対するのは、今とは比べものにならないくらい大変だったと思うから。」という答えが返ってきた。この2割の感想は「日本では近代以降も言論の自由が統制されることがあった。」という知識に基づくものであり、現在と過去を比較する視点がうかがえる。当時、与謝野晶子に対する誹謗中傷は文壇の中で一部存在したが、戦争中にもかかわらず執筆禁止などの処分は受けていない。自由民権運動の弾圧や太平洋戦争中の言論統制の知識をもつ生徒にとって、与謝野晶子が言論統制を受けなかったことは意外であり、権力が言論を統制したり、その自由を認めたりする事象の違いに興味・関心を抱いた。

よって、この経緯を認知構造と「ずれ」に当てはめて学習を構成することで生徒の興味・関心を喚起し、主体的な課題（問い）の設定を行うことができると考える。

2 小単元「日露戦争と帝国主義」と認知構造（知識）の作り替え

西林克彦(1994)は、認知構造の中にあるものが、対象から何を取り出すのかを選択していると述べ、認知構造の中にあるものを知識と捉えた場合、個体もっている知識が対象から取り出す情報や意味を

選択しているものであり、「ある知識を獲得すると、以前には全く気づかなかったものが見えてくる」⁶⁾と述べている。このことから、小单元「日露戦争と帝国主義」の学習では、前述した2割の生徒がもつ「日本では近代以降も言論の自由が統制されることがあった。」という知識をクラス全体で共有し、「反戦詩を発表した与謝野晶子は言論統制を受けなかった。」という情報を与えることで認知構造（知識）に「ずれ」が生じ、「なぜ、日露戦争の時に『反戦詩』が存在し得たのか。」という課題（問い）の設定、追究につながると考える。

それでは、課題が解決され、その結果、当初の認知構造（知識）が作り替えられるとは、どのようなものだろうか。西林は、学習者が仮説や知識を積極的に作るという観点からすれば、有効な仮説や知識を作り出しやすい経験が重要であると、最初には混乱しないような、はっきりした経験が必要であり、その後転移をもたらしうような、一つの文脈にこだわらない経験が必要であることを述べている。また、知識の形成過程では主体は絶えず積極的に仮説を作っており、作った仮説を使うがゆえに適合しない場面に出会って修正される可能性も出てくると述べ、このような学習過程を「仮説演繹過程」と呼び、図1のように示している。

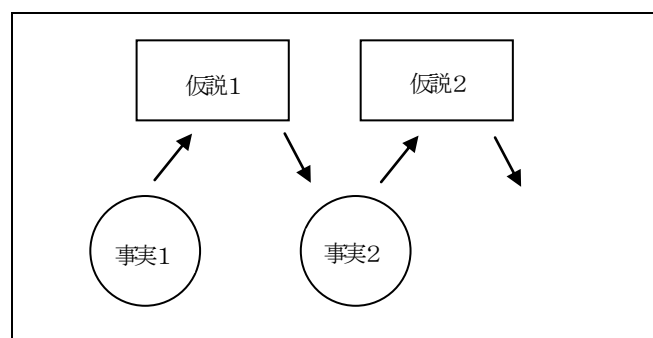


図1 西林の「仮説演繹過程」⁷⁾

図1では、まず事実1を説明できる仮説1が作られ、その仮説1では説明できない事実2を説明するために、仮説2が新たに作り替えられる。ただし、「歴史総合」の学習では、課題の解決によって当初の認知構造（知識）が作り替えられ、作り替えられた認知構造（知識）が事実2のみならず事実1も説明できる、より説明力の大きなものであることを考えると、仮説2は仮説1を包含するイメージで捉えた方がよいと思われる。よって、西林の図1を基に、草原の「認知構造の作り替え」のイメージを図2の

ように示した。また、図3では後掲する小单元「日露戦争と帝国主義」（第2時）における認知構造の作り替えのイメージを示した。

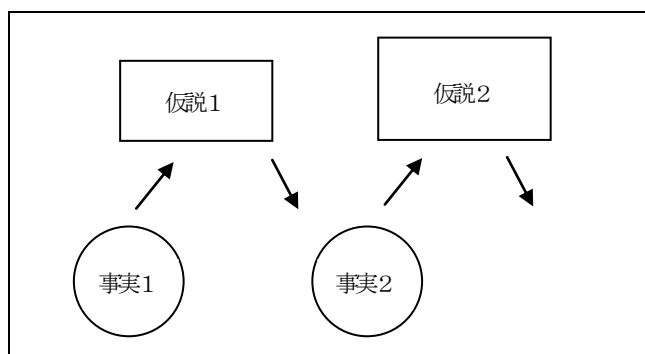


図2 草原の「認知構造の作り替え」のイメージ（前掲西林による図1を基に稿者が作成）

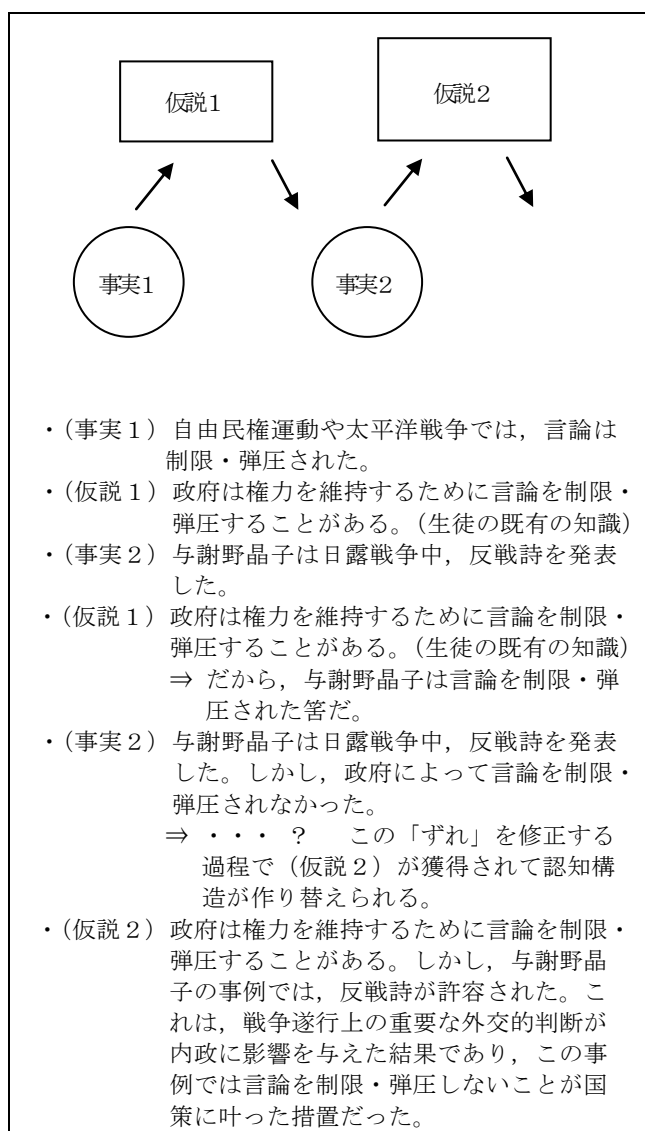


図3 小单元「日露戦争と帝国主義」における認知構造の作り替えのイメージ

3 小単元「日露戦争と帝国主義」の概要

○単元名「国民国家と明治維新」

○単元の目標

(ア)18世紀後半以降の、欧米の市民革命や国民統合の動向、日本の大日本帝国憲法の制定などを基に、立憲体制と国民国家の形成を理解する。

(イ)欧米列強の進出と植民地の形成、日清・日露戦争などを基に、欧米列強の帝国主義政策とアジア諸国の変容を理解する。・・・本小単元（3時間）

時	主な学習活動	課題（問い）
1	・「欧米の勢力圏地図」「賠償金の使途」などの資料を基に、帝国主義政策における欧米と日本の動向を考察する。 ・「日清戦争と日露戦争の戦費の比較」「塩・煙草・樟脳の特許制開始」「ああ増税」などの資料を基に、国内で反戦運動が起こった理由を考察する。	・「なぜ、日露戦争では『反戦論』が起こったのか。」⇒帝国主義とは何か。日露戦争とは、どんな戦争だったのか。
2	・「君死にたまふことなかれ」「大町桂月の批判文」「黄禍図」「国定教科書（一太郎やあい）」などの資料を基に、日本が国際社会に対して「欧米と同じ価値観（信教の自由や言論の自由）をもつ文明国」であることをアピールする必要があった理由を考察する。（本時）	・「なぜ、日露戦争の時に『反戦詩』が存在し得たのか。」⇒明治時代の日本の外交政策の基盤とは何か。
3	・「ベトナム、インド、トルコで起こった民族運動」「父が子に語る世界歴史」「タゴールの見た日本」「南満州鉄道の路線図」などの資料を基に、日露戦争を有色人種の白色人種に対する勝利として受け止めようとするアジア諸民族と、戦争中から「人種戦争」という概念を否定する立場をとった日本との違いを考察する。	・「なぜ、日本はアジア諸国の民族運動に対して冷淡だったのか。」⇒日本は帝国主義下でどのような外交、戦後経営を行ったのか。

○本単元で育成する資質・能力

複数の資料を基に、歴史的事象を多面的・多角的に考察し、時代の特色を説明することができる力。

○本時（第2時）の目標

与謝野晶子の「君死にたまふことなかれ」などの資料を基に、日露戦争を遂行する上で許容できない筈の反戦詩が許容された理由を考察することで、「広報戦争」「帝国主義下の総力戦」という日露戦争の側面を説明することができる。

○本時の流れ（2時間目／全3時間）

学習過程 (◇発問・指示 ◆予想される生徒の反応)	指導のポイント	評価規準〔観点〕 (評価方法)
1 課題に気付く（「ずれ」に気付く）。 ◇与謝野晶子の詩（資料A）は、出征兵士の家族の切実な気持ちを表したものだ。では、（資料B「一太郎やあい」と比べてみよう。 ◇資料Bの母親は、なぜ晶子のように「死なずに帰っておいで」と言わないのか。 ◆資料Bは国定教科書だから。つくられた時代が違うから。子供が読むから。 ◇資料Bにはモデルがある。現実を考えると母親の心情はどうだろうか。 ◆当時は国のために戦争に送り出すのが親の務めだった。最後に息子に声を掛けたかった。本心は無事に帰ってきてほしい。 ◇資料Bに対して晶子の詩はどうか。 ◆まったく逆のメッセージだ。戦争遂行には都合が悪いのではないか。 ◇晶子は反戦詩を発表してどうなったか。 ◆弾圧されたと思う。分からない。 ◇大町桂月の批判文（資料C）を配付。桂月の	・資料AとBを情緒的な理解に留めるのではなく、戦時下の国家対国民という視点で考察させる。 ・日露戦争中に発表された晶子の詩と、戦後（大正時代）に作られた国定教科書のどちらが戦争への影響が大きいのか考察させ、課題の設定に向けて「ずれ」を生じさせる。 ・【類似と差異】の見方・考え方を働かせる。 ・予想が難しいようであれば、「太	

ように晶子を「非国民」と非難する人もいたが、『明星』は発禁処分を受けず、晶子も公的な弾圧は受けなかった。それはなぜだろう。グループで予想してみよう。 ◆ 当時も言論の自由はあった。苦しい戦争などで国民の一種の「ガス抜き」として、政府も弾圧しなかった。太平洋戦争中に比べれば、明治時代は、まだ言論の自由が認められていた。 ◇ 治安警察法（資料D）を提示。この法律はいつのものか。どのような内容か。 ◆ 明治時代。社会主義や政治的な運動を制限・弾圧する内容。 ◇ 明治時代がとりわけ言論の自由を認めていた時代ではない。自由民権運動も激しい弾圧を受けた。では、なぜ戦争中に反戦詩が許容されたのか。 ◆ 分からない。 2 課題を設定する。	平洋戦争中だったとしたらどうか」「自由民権運動のときはどうだったか」など比較して考察させる。 ・ 既習事項を想起させ、課題の設定に向けて「ずれ」を生じさせる。 ・ 【類似と差異】の見方・考え方を働かせる。 ・ 「明治時代だから」などの主張は根拠に基づいていないことに気付かせる。	
・ 「なぜ、日露戦争の時に『反戦詩』が存在し得たのか。」 ⇒ 明治時代の日本の外交政策の基盤とは何か。		
3 課題を解決する。 ◇ 資料E～Jを配付。個で考察させたのち、グループごとに課題に対する回答を考察させる。資料E～Gは日本の主張が分かる資料、資料H～Jはロシアの主張が分かる資料。（資料E：金子堅太郎のアメリカでの演説 資料F：文部大臣訓令 資料G：内務省訓令 資料H：ロシアの新聞報道(1) 資料I：ロシアの新聞報道(2) 資料J：黄禍図「ヨーロッパの諸国民よ、団結して諸君の財を守れ」） 4 課題の解決策（回答）を発表する。 ◇ グループで話し合った回答を発表させる。 ◆ 資料Eでは、日本はロシアに門戸開放を要求していること、日本はアメリカにならって近代国家となったことを主張している。資料Hでは、ロシアは日本の旅順港攻撃について国際法を無視した野蛮な攻撃であると宣伝している。晶子の反戦詩が弾圧されなかったのは、日本が近代国家であり、言論の自由も認める国であることを主張するためではないか。 ◆ 資料Gでは、日本はロシアと戦争中だがキリスト教など信教の自由は必ず守ることを内務大臣名で表明している。これに対して資料Iでは、ロシアは日露戦争を「ヨーロッパのキリスト教文明を守る戦い」「白色人種対黄色人種の戦争」と位置付けようとしている。英米などの支持を得たい日本は、「文明国」であることを示すために信教の自由や言論の自由を保障する国であることをアピールしたかった。そのため晶子の詩も弾圧されなかったのではないか。	・ 資料E～Jのうち、日本側、ロシア側から最低一つずつを用いて回答させる。 ・ 回答が難しいようであれば、日露戦争中の日本にとって重要なことは何か、どの国の支持を欲していたかに着目させる。 ・ ワークシート1にグループで記入させる。資料の解釈だけでなく、その解釈を課題の解決（課題に対する回答）と結び付けさせる。 ・ 【意味や意義と特色（特徴）】の見方・考え方を働かせる。	・ 個の解釈と他者の解釈を合わせて、グループとしてより説得力のある解決（回答）を考察し、言語化する。〔思考・判断・表現〕（発表・ワークシート1）

5 まとめ ◇なぜ、日露戦争の時に「反戦詩」が存在したのか。 ◆日露戦争は「帝国主義下の総力戦」であり、日露双方が国際社会の支持を得るために使えるものは全て戦争に使うとする意味で「広報戦争」でもあった。「アジア民族の国」である日本にとって「英米と価値観を同じくする文明国」「キリスト教や言論の自由が保障される国」であることのアピールは切実な問題であり、戦時国際法や捕虜の扱い等にも極めて慎重だった。よって、戦争を大きく妨げる恐れのない言論については許容される余地が存在し、与謝野晶子の反戦詩も許容された。 ◇課題の解決から分かる、明治時代の日本の外交政策の基盤とは何か。 ◆英米の支持を得ること。不平等条約を改正すること。脱亜入欧。	・ワークシート2に個人で記入させる。 ・日本、ロシア、イギリス、アメリカ、フランスの関係を図化させる。図化（外交）と言論の自由の許容（内政）の関係が分かるようにまとめさせる。 ・【意味や意義と特色（特徴）】の見方・考え方を働かせる。	・本時の課題（問い）に対する解決（回答）を、当時の外交関係に即して理解している。〔知識・理解〕（ワークシート2）
--	--	--

V 成果と課題

本研究では、課題解決的な学習を取り入れた「歴史総合」の学習において、生徒が自ら課題に気付く条件を整理し、それに基づいて具体の単元を開発・提示した。特に、生徒の認知構造と外部からのコンテンツとの「ずれ」を原動力として課題を設定させ、追究させる手順とそのための具体の教材・発問を示したことは、「歴史総合」における課題解決的な学習の推進につながると考える。

今後は、本研究で示した具体の単元の実効性を検証すること、課題設定の前提となる力の整理分析を行うこと、「私たちに自由とは何か。自由はどのようなときに統制・弾圧されるか。」という現代的な課題（問い）を考察させるための、本小単元と他の単元との学習のつながりを精緻化することが必要であると考ええる。

【注】

- (1) 中央教育審議会教育課程企画特別部会（平成27年）「論点整理」による。
- (2) 文部科学省：『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説地理歴史編』による。
- (3) 広島県教育委員会（平成29年）：「地理歴史・公民における『課題発見・解決学習』の実際」p. 7 に詳しい。
- (4) 宇佐美寛（1973）：『思考指導の論理』明治図書に詳しい。
- (5) 滝沢武久（1984）：『子どもの思考力』岩波新書に詳しい。
- (6) 文部科学省：前掲書による。

【引用文献】

- 1) 文部科学省：前掲書p. 121

- 2) 文部科学省：前掲書p. 122
- 3) 平田浩一（2011）：「認知主義に基づく高等学校公民科における指導の在り方ー知的好奇心を引き起こす発問・資料提示の工夫を通してー」『広島国際大学教職教室教育論叢第3号別刷』広島国際大学心理科学部教職教室pp. 40-41
- 4) 原田智仁（2019）：「『歴史総合』をどう構想するかーねらいと授業化のポイント」『社会科教育No. 717』明治図書p. 8
- 5) 文部科学省：前掲書p. 149
- 6) 西林克彦（1994）：『間違いだらけの学習論』新曜社p. 51
- 7) 西林克彦（1994）：前掲書p. 54

【参考文献】

- 飯倉章（2013）：『黄禍論と日本人』中公新書
井口和起（1998）：『歴史文化ライブラリー41日露戦争の時代』吉川弘文館
加藤陽子（2002）：『戦争の日本近現代史』講談社現代新書
北河賢三（2003）：『日本史リブレット65戦争と知識人』山川出版社
塩崎智（2006）：『日露戦争もう一つの戦いーアメリカ世論を動かした五人の英語名人』祥伝社新書
平間洋一（2010）：『日露戦争を世界はどう報じたか』芙蓉書房出版
山室信一（2005）：『日露戦争の世紀ー連鎖視点から見る日本と世界ー』岩波新書