

学習者の主体性を育む紛争学習単元の開発

－「自覚的解釈的レリバンス」を用いて－

追手門学院中・高等学校
地歴公民科 梶 哲

I. はじめに

近年、ウクライナをはじめ、ガザやカシミールなど至るところで紛争が発生し、武力による攻撃も激化しており、民主主義が揺らぐ事態となっている。それらは世界の平和・安全にかかわる喫緊の社会問題である。このような紛争は、日本における安全保障体制の拡大や経済的な負荷だけでなく、平和という価値観や民主主義のうえで基本的人権を保障していくという意味の問い直しを迫るものとなっている。また、教育基本法で「平和で民主的な国家及び社会の形成者」の育成が、社会科においても平和な国家及び社会を形成する資質・能力の獲得が求められており、紛争と平和について深く考えることは重要なテーマであると言える。そこで、本研究では、どのようにして紛争問題に対するカリキュラムや学習のデザインを行うのか、これまでに行われてきた平和・紛争に関する研究を整理したうえで、新たな学習アプローチについて実践し、その有効性について検証する。

II. 問題の所在

社会科は平和で民主的な国家・社会を形成する公民的な資質の形成を図る教科である。特に、公民科は市民性教育を狙いとしており、小原（2017）はこれまでの高等学校学習指導要領公民科の目標を比較し、その共通の軸として「平和教育」が必要不可欠であるとしている¹⁾。学習指導要領においても、「平和と安全の確保が、人類の福祉を実現する上で欠くことのできないものである」ことの理解が求められている²⁾。そして、平和教育については、様々なアプローチが蓄積されてきた。小原・峯（2011）は平和教育の在り方を理解型、説明型、問題解決型、意思決定型、社会形成型の5つにカテゴライズしている³⁾。そのなかでも、佐藤（2008）の実践は、政治家の扇動やマスメディアの要求など、紛争の要因を幅広く追求していくことが問題解決に繋がることを示唆している⁴⁾。三藤・西岡（2010）では、パフォーマンス課題のなかで、経済や民族、宗教、条約・同盟、政治などの複数の事柄を総合的に関連付けて学習者が意見を形成する設計を行っている⁵⁾。また、池野（2006）は、安全保障の見方・考え方を活用して武力行使に対する意見形成を行っている⁶⁾。

このように説明的知識の獲得やそのうえで学習者が意見形成をする活動が活発に取り組まれている。一方で、学校現場においては、戦争体験者の心情理解を主軸に置く実践も頻繁に行われている⁷⁾。村山（2012）は、「過去と切り離された今を生きる」という考えの下での知識の獲得では不十分であり、自身の感情に向き合う学びが必要であるとしている⁸⁾。また、村上（2022）の実践においては、弱者に対する共感的理解を重視しており、感情を扱うようなアプローチが訴えられている⁹⁾。しかし、池野（2009）は、心情や情緒に依存する平和教育は合理的理解に欠ける¹⁰⁾とし、古波蔵（2017）は、これまでの共感的理解を重視する実践に対して、特定の立場・個人の体験に基づく戦争記憶の継承は、歴史的・社会的背景への構造理解の抜け落ちの危険性があると指摘している¹¹⁾。また、華井（2010）は、利害対立の戦争発展や被害者への共感的理解のどちらかが重点的に取り扱われ、紛争を解決する手段についての実践が乏しいことを指摘している¹²⁾。実際に平和教育実践事典（1981）では、戦争の悲しさと憎しみ、非人間性などを捉える感性的認識、なぜ戦争が起きるのかをひも解く科学的認識、戦争防止と平和維持の展望をはかる実践的認識の3点が平和教育の目標であると示されている¹³⁾。つまり、これまでの紛争にかかわる実践では、感性的認識を重視する実践と科学的認識を重視する実践に二分されており、その相互で批判がなされあっており、実践的認識を捉えたデザインをどのように構築するのか議論の余地がある。水山（2023）では、理性を用いて紛争の原因を当事者の立ち位置を変えながら多面的・多角的に追究（科学的認識）したうえで、身近な問題をシンパシーを用いて解決するなど、レリバンスを意識して感性的認識の要素を踏まえる実践がなされている¹⁴⁾。また、胤森（2023）は、科学的認識を深め、紛争の見方・考え方を習得したうえで解決策を考える実践を紹介している¹⁵⁾。また、北上田（2025）では、歴史的エンパシーを用いて紛争を情意的側面と認知的側面から捉え、その解決の難しさに葛藤する仕掛けがなされている¹⁶⁾。角田（2023）は、そもそも戦争の学習における紛争観が第二次世界大戦に固定化されていることを指摘し、活動の中での戦争そのものの意味や変化を捉えることが重要と言及している¹⁷⁾。このように、これまで二分されていた科学的認識と感性的認識の両方を単元のなかに組み込んだり、実践的認識まで視野に入れたりする実践が近年蓄積されている一方で、戦争観の刷新の必要性が指摘されている。しかし、感性的認識と科学的認識の両者を踏まえたうえでの実践的認識を育む授業の実践の蓄積は乏しく、また実践的認識を扱った授業実践のなかで提案された解決案が実際にどれくらい有効であるか、検証する活動がなされていないことが課題であると言える。

また、学校現場においては平和教育が通過儀礼的に行われることも少なくなく、学習者が紛争解決・平和構築に向けて、それを考える意味や自身との関連性を感じながら展開されることが求められる。そこで、本研究においては、感性的認識と科学的認識の両方を踏まえる中で、学習者がレリバンスを得ながら平和構築について考えるための学習アプローチについて提案し、その有意性を検証する。

Ⅲ. 自覚的解釈的レリバンス

紛争における感性的な認識と科学的認識をどのように実践的認識に繋げるかという課題は、学習者はどのようにして実践的認識を獲得したいと思うに至るのかと言い換えることができる。つまり、学習者がレリバンスを実感し、能動的に紛争解決・平和構築を実現するにはどうすれば良いかと考えることが重要である。レリバンスは、そもそも学習者が関心を持つことから発動する動機的レリバンスと関心を予期せぬ形で強制される主題的レリバンス、既存の知識・認識との不一致によって発動する解釈的レリバンスの3つに分類される¹⁸⁾。先に挙げた北上田（2025）の実践¹⁹⁾は科学的認識と感性的認識の不一致性に注目し、解釈的レリバンスの発動を目指すものと言える。さらに、学習者が解釈的レリバンスを紛争解決や平和構築に向けるにはどうすれば良いか、深める必要がある。そこで、本研究では、学習者が認識ではなく意思決定した際の価値基準の不一致に着目する。なぜなら、認識より意思決定の方がより学習者が社会的事象に関与すると考えられるからである。社会問題に対して学習者自身が科学的認識を基に意思決定した内容と感性的認識を基に意思決定した内容の違いを追究することで、自身の価値判断に矛盾があることを自覚することができ、その不一致性からレリバンスを獲得するのではないだろうか。本研究では、このような学習者が自身の価値判断基準の不一致性を自覚することでレリバンスを発動させることから、これを「自覚的解釈的レリバンス」と呼称する。

Ⅳ. 自覚的解釈的レリバンスの発動をめざす政治経済・地歴探究授業計画

本研究では、高校3年生1クラス23名を対象に政治経済と学校設定科目である地歴探究の授業を横断する形で展開する。学習者は戦争について、「怖い」「恐ろしい」「原爆」などというように漠然と捉えるに留まっており、平和を築く意味への自己批判的な意識は欠落している。そこで、単元「なぜ個人と国家で価値判断が変わるのか」を設定し、戦争に対する価値判断を当事者及び国家からの視点に立って行い、そのギャップを自覚することで、平和を築くことへの意味の実感や動機の獲得を目指す。政治経済では、経済的な視点から戦争を捉え、戦争と国家の経済的関係を考えることで戦争を科学的に認識することを目標に進めた。時代による戦争の在り方の変化と共通性、戦争に参加する・巻き込まれると判断する基準の作成を踏まえたうえで、戦後の日本において、各地で起きた戦争をどのように捉えるかを思考し、可視化できるようグラフにして示す形で展開した。地歴探究においては、第一次世界大戦の特徴について、「総力戦」体制や「膠着をもたらすことになった塹壕戦のようす」など、当時において未曾有の戦争であったことが分かる資料を通して、なぜ起こったのか、どのように展開したかという歴史の文脈に位置付けることを行いながら、紛争当事者の気持ちを推察させ寄り添って当時をみていく授業を行った。そのうえで、戦後の国際協調体

制における望ましいルール、仕組みを主体的につくる立場であることを想定して、具体的にどのようなルールをつくるのかを考える形で展開した。

政治経済・地歴探究の単元構成はそれぞれ表1・表2に示す。また、政治経済の6時間目と地歴探究の6時間目を合同授業として、展開した。合同授業の指導案は表3に示す。

表1 政治経済の単元構成

次数	時数	単元	中心発問
1	1	平和主義と 自衛隊	過去・現在の戦争を比較し、その共通点や相違点から戦争とは何か考えよう！
	2		自衛隊の活動は戦争に参加したと言えるのか
	3		戦争に参加したと判断する基準は何か
2	4	戦後の日本経済	戦後日本の機嫌をグラフにして表そう！
	5		

表2 地歴探究の単元構成

次数	時数	単元	中心発問
1	1	第一次世界大戦	第一次世界大戦はなぜ起きたのか
	2		第一次世界大戦はなぜ長引いたのか
	3		当時の人々はどのように大戦を捉えていたのだろうか
2	4	国際協調体制の 形成	戦後の国際協調体制における望ましい軍縮・平和維持のしくみをつくろう
	5		

表3 政治経済・地歴探究の合同授業の展開について

学習過程	生徒の学習活動・学習内容	指導上の留意点
導入 (3分)	・地歴探究で構築した平和維持ルールを振り返る。	・前時までに学習した内容を振り返り、本時の学習に繋がられるようにする。
展開1 (5分)	・地歴探究で構築した平和維持ルールをグループで共有し、その内容の共通点をまとめる。 ・グループでまとめた共通点をホワイトボードに書いて、クラスで共有する。	・各自の共通点と相違点をグループで見出し、自他の考えを整理することができるようにする。
MQ1：国際協調体制（平和ルール）を作成したときに何を重視したか？		
(12分)	・平和維持ルールを、どのような思いや理由があって作成したのかをグループで見直し、話し合う。 ・大切にしたい「価値」をホワイトボードに書いて、クラスで共有し、整理する。	・平和維持ルールを考える際に各自がどのような「価値」を大切にしていたかを認識できるようにする。

展開 2 (12 分)	・政治経済で書いた日本の戦後機嫌グラフを振り返る。 ・日本の戦後機嫌グラフで機嫌を上げた時、下げた時の理由をグループで話し合い、その共通点をまとめる。 ・機嫌の上下それぞれの理由をホワイトボードに書いてクラスで共有する。	・政治経済で前時までに学習した内容を振り返り、今後の展開に繋がられるようにする。
MQ2：日本の戦後グラフを作成したときに何を重視したか？		
	・戦後日本の機嫌の上下をどのような観点を重視して決定したのかをグループで見直し、話し合う。 ・機嫌の上下を決めるうえで大きな要因になった見方をホワイトボードに書いて、クラスで共有し、整理する。	・各自の共通点と相違点をグループで見出し、自他の考えを整理することができるようにする。
展開 3 (13 分)	・平和維持ルールを作成した時と戦後日本の機嫌グラフを作成した時とで重視した「価値」の違いを見い出す。	
MQ3：なぜ政治経済と地歴探究で大切にしたい価値が変わったのか？		
	・なぜ自身のなかで「戦争」に対して大切にしたい価値観が事象が変わるだけで異なるのかを考える。 ・考えた内容をグループ・クラスで共有し、戦争に対する見方がどうであったかを再認識する。 ・個人に内面から戦争が起きる理由を考察する。	・機嫌グラフでは朝鮮戦争と中東戦争の 2 点での上下の判断に注目させる。 ・地歴探究での価値判断の基準と政治経済での価値判断の基準にブレがあることを自覚できるようにする。 ・地歴探究の際の価値基準で政治経済のワークも行うことができたのかを問い、より矛盾の自覚を生む。
まとめ (5 分)	・本時の振り返りを行う。 ①「戦争とは何か」を学びを振り返って書く。 ②自身の戦争の見方を振り返る。 ③次に深めたいことを書く。	・学んだことを見直すと同時に自身の紛争への見方を振り返ることができるようにする。 ・深めたことを次にどう繋げたいかを整理し、以降の学習を展望できるようにする。

V. 学習者の記述内容とその分析

(1) 分析対象と方法

本実践は、高校 3 年生 1 クラス文系 23 名を対象に行われた。本クラスは、社会問題を扱い、意見形成を重ねてきた経験がある。授業で挙げられる意見は科学的なデータを参考に構成されたものや感情で強く訴えて構成されるものなど、様々であり、それらを共有して意見を再構成している。

一方で、その社会問題はある意味、他人事として扱われており、他者に寄り添った葛藤に終始し、切実に欠けていることがうかがえる。

本研究では 2 点に着目して学習者の記述内容の分析を行う。はじめに「戦争とは何か？」という

問いに対する単元前と単元後の回答を比較し、戦争に対する認識の変容を見取る。続いて、単元最終時のリフレクションにおける「自身の価値判断の振り返り」と「感想・次への展望」に対する回答を比較・分析し、学習者が認識の仕方による自身の価値判断の違いをどのように実践的認識に繋げようとするのかを考察する。以上2点を踏まえることで、本単元において、学習者が戦争に対する認識を科学的・感性的に広げられたかを見取ると同時に自覚的解釈的レリバンスがどのように発動し、実践的認識へ向かうのかを検証することができる。

(2)「戦争とは何か？」に対する記述の変容

表4は「戦争とは何か」に対する単元前と単元後の学習者4人の記述例である。学習者Aは、単元前においては戦争を経済的利益の観点と武力行使の観点から捉えているが単元後には、経済的視点・武力行使の視点を踏まえながら国民への影響や家族・当事者の気持ちについて言及している。また、学習者Bにおいては単元前は経済的な要因について触れている一方で、単元後には直接的に心情を捉える表現はないが、国民という見方が追加されている。また、学習者Cは単元前のアンケートは欠席していた生徒である。単元を通すことで国家への影響と国民の生活の両方が踏まえられていることがわかる。学習者Dも「国家存続」という単元前の内容を単元後には国家の利害と国民の生活の観点から捉えている。また、学習者C・Dは戦争を交戦前・交戦中だけでなくその後の国家・国民への影響についても触れている。戦争という見方に関して、国家の視点から科学的に捉える側面が主に強調されるが、国民の生活や思いなどに目を向ける感性的な学習内容が学習者の戦争観を広げるに影響したことが考えられる。

表4 「戦争とは何か」に対する記述の変容

学習者	単元前	単元後
学習者 A	戦争とは、政府が自国の安全や経済面での利益、領土の拡大や自国の領土を守る為に、武器を用いて他国と争うこと。	戦争とは、国家間での問題が話し合いでは解決できないと判断した際に、自国の国力を使用して武力で勝ち負けを決めることで、物事の優先順位をつけるものだと思います。(中略) 第一次世界大戦のことを主に習って、今までに道徳や歴史で習ってきた戦争のことと照らし合わせた時に、初めは領土の問題だったりある事件をきっかけに起こったものだったりと国民が直に影響を受けるものって少なかった気がします。戦争の中での家族のルーティーンとかをしれたら、当時の人たちの気持ちに今よりも寄り添えて、戦争のことを想像できるのかなと感じた。(原文ママ)
学習者 B	経済的要因で自国(自陣)の利益を追求し、(中略)武力を行使して衝突し合うこと。	命を奪う行為 国民の生活、命に危機を及ぼす 自国の利益のために必要なこと 領土を奪うため必要なこと (原文ママ)

学習者 C	欠席	世界中のたくさんの人が犠牲になる、異なる立場を持った複数の集団による争い。人が傷ついたり、食料や物資が不足したりといった直接的に生命に関わる問題も発生するが、敗戦国には賠償金の支払いが課されるなど、終戦後も国家の運営や国民の生活に影響を与えるもの。(原文ママ)
学習者 D	国家存続のため	戦争は価値観や利害の相違から生起するものであり、現代社会においても決して過去の遺物ではないのと、その影響は戦場だけでなく、一般市民の生活や生命にも直接及ぶことがわかった。(原文ママ)

(3)「自身の価値判断の振り返り」と「感想・次への展望」に対する回答の比較・分析

表 5 は、学習者が自身の価値判断を振り返った記述例である。学習者 E は自身の道徳的な価値観を認識していたが、本実践によって自身の中に経済的利益を理由に戦争を肯定した価値観を自覚し、戦争について深め、意見を持つことが重要と述べている。学習者 F は、価値判断のギャップを踏まえたうえで、それが身近な問題にも言い換えることができると言及している。学習者 G は、価値判断の不一致性が自身だけでなくクラスで起きたことに触れ、戦争を考える難しさを感じている。学習者 H は戦争の捉え方の違いで意思決定が大きく変わることを捉えている。学習者 I は自身の価値判断の不一致性を命とカネのどちらを選択するかという見方の違いに依るものであるとまとめている。このように学習者 E～I は、自身またはクラスにおいて政治経済と地歴探究で行った価値判断に不一致性があったことを自覚していることがわかる。

表 6 は、「次への展望・感想」に対する記述例である。学習者 E～I の記述を分析し、自覚的解釈的レリバンスがどのように発動しているのかについて検討を加える。学習者 E・G はより当時の人々の思いを知ろうとする姿勢を示している。ギャップによりレリバンスが感性的な認識を深めることに視座が向いていると言える。また、学習者 F は戦争それ自体の是非を問い直すことを、学習者 H は科学的・感性的認識を踏まえたうえで自身がその場にいたらどう行動するかと、現時点からではなく当時の文脈での判断を考える方向へと向かおうとしている。さらに、学習者 I は、どのようにして各国が平和を築くのかという実践的認識に関わる点について学習することへの意欲を示している。このように、自覚的解釈的レリバンスは次への学習への動機として働く一方で、より科学的認識・感性的認識を深める、またはそのうえで戦争そのものの是非を議論しようと学習を方向づける場合と平和の構築の仕方（実践的認識）について問題意識を生み出し学習を方向づける場合とに分けられる。全体として次への展望において科学的認識をより深めようとする学習者が約 3 割、感性的認識をより深めようとする学習者が約 4 割、その両方を深めようと明記している学習者が約 1 割、その他未来の戦争の在り方や平和の構築を考えようとする学習者が約 2 割ほどであった。

学習者 I	戦争をしても答えが出ないのだから、人間に答えが出せるとは思わない。(価値判断の基準は見方、立場によって人それぞれ違うのだから)。 その中でどうやってより平和を目指すかだと思う。個人的には強い平和が必要だと思う。他国に侵略されてもしっかり守りきれ、自分から攻めることはないそんな日本というか、各国がそんな国を目指すべきだと思う。理想を語りすぎかもしれないけど、そこの根本の考えは変わってないと思う。ただ、やむを得ないと思う濃度がかなり変わったし、戦争にはよりより慎重になるべきだなと思った。(原文ママ)
-------	---

VI. 成果と課題

本研究の意義は、学習者が「自己の中に矛盾したり不一致性が生じたりする考えの双方を肯定する自身がいるということに自覚する」ことによって生まれる「自覚的解釈的レリバンス」を提案するとともに、それをういた戦争に関する単元を開発し、実践したことである。

その成果として、科学的認識における意思決定と感性的認識における意思決定の間にある自身の価値判断の基準の不一致性を自覚することで、次の課題を自ら組み立て深めようとする姿勢が生まれることが示唆することができたことが挙げられる。戦争に関する単元において、これまで科学的認識や感性的認識の一方を重視する実践が多く蓄積されてきたなかで、近年両者を踏まえた実践がなされている。しかし、実践的認識への連絡、実践的認識の中身についての授業実践の蓄積は乏しい。特に、社会科においてはどのように学習者がレリバンスを獲得するかが注目されている。授業内では、議論が活発になるが、それが教室のなかだけに留まることが多く、学習者が生きる現実社会との結びつきをどのように感じさせるかが課題となっている。本研究では、戦争を題材とする単元において、自身の価値判断基準の矛盾を自覚させることが、より学習を深めようとしたり、平和構築に向けての問題意識を同時に生み出したりする姿勢へと繋がるのが提案できた。戦争に関わらず、価値判断・意思決定を含む社会科授業において、自己の価値判断基準の不一致性を自覚する活動は、学習者がレリバンスを獲得するうえでのひとつの手法になるのではないだろうか。

本研究の課題は、2点ある。はじめに、科学的認識や感性的認識を深める授業について改良の余地があると言える。本研究においては、自己矛盾が実践的認識へと繋がると予想を立てていた一方で、実際にはより科学的認識や感性的認識を深めようとする学習者が一定数いた。どのように実践的認識に繋げるかについて、より学習プロセスの精査が必要である。

次に、本研究では「理性＝経済」＝「戦争肯定」という見方があったということである。必ずしも理性が戦争を肯定するわけではないという見方を授業最後に示したが、学習の中でその気づきを得る必要があるだろう。1単元の中で戦争を肯定する理性や感情の働き方、戦争を否定する理性や感情の働き方を社会的事象を通じて獲得し、その見方・考え方を持って各国の政策や戦争のみならず紛争を捉える力の涵養が目指されよう。人が価値判断を行ううえで、理性と感情がどのように作用するのかを学ぶことで、より実践的認識の学習の見通しが立てられるのではないだろうか。

【謝辞】

本研究における地歴探究の授業実践は木村直哉教諭（追手門学院中・高等学校、地歴公民科）に実施いただきました。心より感謝いたします。

【参考文献】

- 1) 小原友行（2017）「公民科と平和教育」平和教育学辞典，p.1
- 2) 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 公民編』東京書籍，平成30年，p159
- 3) 小原友行・峯明秀（2011）『「思考力・判断力・表現力」をつける中学公民授業モデル』明治図書，pp.8-13
- 4) 佐藤育美（2008）民族紛争について探究させる中学校社会科単元開発研究－小単元「民族の対立と民族意識－なぜボスニア紛争は起きたのか？－」の教授書開発を事例として－，社会系教科教育学研究，第20号，pp.161-170
- 5) 三藤あさみ・西岡加名恵（2010）『日本標準ブックレット No.11 パフォーマンス評価にどう取り組むか－中学校社会科のカリキュラムと授業づくり－』日本標準，pp.17-29
- 6) 池野範男（2006）市民社会科歴史教育の授業構成，社会科研究，第64号，pp.51-60
- 7) 古波蔵香（2017）戦争体験者への共感が持つ教育実践上の意味と課題，大阪大学教育学年報22，pp.15-26
- 8) 村山治彦（2012）一人称から歩み直す「戦争体験」－体験心理学に基づく歴史・平和教育の構築に向けて－戦略的研究基盤形成支援事業報告書3号，pp.94-105
- 9) 村上登司文（2022）2000年代の日本の平和教育－社会学的研究方法による分析，平和研究，58，pp.143-161
- 10) 池野範男（2009）学校における平和教育の課題と展望－原爆教材を事例として－，IPSHU 研究報告シリーズ42，p.401
- 11) 前掲7)
- 12) 華井和代（2010）地域紛争学習に関する考察－高校地理歴史科・公民科における実践調査から－，社会科教育研究，No.109，pp.41-48
- 13) 広島平和研究所（1981）『平和教育実践事典』p.5
- 14) 水山光春（2023）論争問題学習における社会との関わり方としての当事者性－ウクライナ問題の授業化を視野に入れて－，『社会系教科教育学論叢』第3号，pp.69-80
- 15) 胤森裕暢・品川歩美・新谷和幸・森信吉（2023）平和と安全保障を学習する公民的分野の実践的課題－教材と授業過程を中心に－，社会認識教育学研究，鳴門社会科教育学会編，第38号，pp.1-10
- 16) 北上田源（2025）「歴史的エンパシー」を働かせる平和教育についての実践研究－沖縄の米軍基地の成り立ちに注目する追体験型学習を題材として－，社会科教育研究，No.155，pp.1-12
- 17) 角田将士（2023）『学校で戦争を教えるということ－社会科教育は何をなすべきか』学事出版，pp.25-51，88-103，137-150
- 18) 岩橋嘉大・行壽浩司・中山智貴・福田喜彦・田中伸・吉水裕也（2024）社会的レリバンスを構築する社会科公民の授業開発－子どもの未来イメージに着目して－，岐阜大学教育学部，pp.21-30
- 19) 前掲16)