

自らの考えを深めたくなる歴史の授業のあり方

—中学校・高等学校の授業分析と先行実践を比較して—

教育実践研究科 教職実践専攻 教職実践基礎領域

三上 真葵

1. 近年の生徒の現状と歴史教育

(1) 生徒の歴史認識

近年の生徒は歴史を学ぶことについてどのように考えているのだろうか。

歴史認識に関するアンケートの結果からは、①小・中・高の全ての世代を通じて戦争学習への必要性や期待感は強く、年代があがると共に平和に関する意識も強くなること ②被害者意識が小学生までの学習を通じて形成され、その後も生徒の戦争や平和認識の底流を形成していること ③中高と様々な知識は増加し、「中国との戦争」などの事実を踏まえた認識も定着していくが、そのこととアジア各国への加害に関わる認識が関連していかないということが指摘されている。

出来事	中学生	高校生
東京大空襲	89.4%	91.5%
特攻隊	76.6%	84.7%
ひめゆり部隊	65.7%	79.6%
創始改名	47.7%	42%
従軍慰安婦	38.3%	30.1%

【中学生・高校生の近現代史意識調査より】

更に、中学生・高校生の近現代史認識を調査したアンケート結果によれば、中学生、高校生それぞれ「東京大空襲」90%前後、「特攻隊」80%前後、「ひめゆり部隊」70%前後と日本の被害に関しては、高い率で認識されていることが分かる。一方、日本の加害に関する項目では、中学生、高校生それぞれ「創氏改名」が50%以下、「従軍慰安婦」が40%以下にとどまった。昨年は、韓国併合百年の節目であったこともあり、韓国への加害に関する認識は微増したことが集計者によって指摘されているが、日本の被害の認識に比べると依然低い数値である。「七三一部隊」に至っては、中学生で18%、高校生で27%と最も低い認識という結果となっている。これらの結果から、日本の被害は幅広く、アジア諸国に対する加害は過小に認識されているということが分かる。

また、「アジア太平洋戦争は侵略戦争だと思うか」という生徒の戦争観を問う設問では、中学生の47%、高校生では52%が「そう思う」と答えている。しかし、「わからない」と答えた生徒が中学生で28.3%、高校生では28.9%いることがわかる。この結果から、このような問題に対して、判断保留の生徒や、判断をする為の知識が不足している生徒が存在することが推測できる。

海外への自衛隊派遣や、アメリカのイラクへの先制攻撃、沖縄基地問題など、現代日本の政治に関わる項目に関しては、関心を持っている生徒が多くいることも注目できる。

しかし、大きく①アジアへの加害認識が薄い生徒が多く存在すること ②歴史に対して無関心な生徒や、現状を肯定するのみで、過去を顧みない生徒も少なからずいること もあり、このような現状を克服することができるような意識が教師に求められるだろう。

(2) 生徒の社会科への意識

筆者は平成22年9月からみよし市立三好丘中学校で、学校サポーターとして活動をし、その後同中学校や愛知教育大学附属高等学校で、実習や授業参観をさせて頂いた。

三好丘中学校では、先生方は社会科の授業のなかで、自分の考えを発表する機会を多く設けられていたり、班や学級全体での話し合い活動を積極的に取り入れられていたりした。子ども達が考えを発表する際には、どのような根拠で結論を導き出したかを必ず確認されており、具体的・論理的に説明できるように促されていた。そのような活動では、先生の発問に対して、大多数の子ども達がお互いに意見を積極的に発言していた印象を受けた。このような授業形式が入学時から続けられている為、理由を明確にして、記述したり発言したりするように努める子どもたちが増えてきたというお話も伺っている。また、先生方は挙手をしない子どもをつぶやきも授業参加の一つの形ととらえ、そのような子どもの発言から授業が行われていくことも度々見受けられた。

一方、「社会科は暗記する教科」ととらえている子ども達が多くいることが感じられた。子どもから質問をされたことが度々あったが、内容は、試験で高得点をとる為の学習方法について尋ねられたことが多く、教科書に記されている太字の語句や年号の暗記方法に関するものが殆どであった。試験に出る項目と内容を知りたがり、その範囲だけ学習しようとする子どももいた。そして、そのような子ども達の割合は、学年や学校種が上がるほど、増加している印象を受けた。このように「暗記社会科」という発想から抜けだすことができない子どもたちの意識を変えていく学習方法を考案していくことも大きな課題の一つである。

(3) 歴史教育の動向

今野日出晴ⁱⁱⁱは、近年出版された多くの実践家の実

践から、現在の歴史教育の現状とその課題を克服する為の実践の動向を示している。今野は、歴史研究と歴史教育をつなぐ為の方策を模索する実践が注目されていることを述べている。

第一に、実物教材・モノ教材の利用である。

例えば、現在の歴史の授業では「政治史や経済史」が優位を占めているが、近年では「文化研究」、特に大衆文化が着目されてきていることにふれ、それを生かした具体物を教材として利用することである。現代史の場合、①様々に議論されうる余地を残しており、様々な形で参入することが可能な領域であること ②資料には圧倒的な量や質があること ③「本物」が入手しやすいこと という条件が整い、実物教材・モノ教材の迫力を十分に有効活用することができると今野は述べている。現代史以外の分野でも、人間を取り巻く自然環境への関心が高まってきたことをあげ、動物や植物と人間の関係を歴史の中に探る方法に注目している。両者の関係を念頭に置きながら社会的条件を考えることは、歴史の捉え方と描き方にも関わっており、教材の利用の工夫が求められるiv。

第二に、子ども達に戦争学習のなかで、他者との応答による「当事者性」を発見させることである。

現代史研究者である吉田裕は、戦後の軍事史研究の問題点として、主に①作戦・用兵史、戦闘史などの領域では、未だに最終的には、戦訓研究のなかに収斂していつてしまいがちであること ②参謀総長・軍令部総長あるいは大本営の幕僚たちの立ち位置から、あたかも各全域全体を俯瞰するような視覚から分析がなされていて、戦場の生々しい実態がとらえられていないことを指摘している。さらに、現在の状況としては、①戦争体験世代の減少による、戦争への想像力欠如 ②アニメ・漫画・ゲームのなかでの「擬似戦争体験」が子どもたちに浸透していることの危うさをあげている。吉田はこのような状況のなかで、戦争や戦場の現実に対するリアルな想像力をどのように回復し、獲得するかが問われており、その際戦場を研究の対象とすることを提案しているv。

今野は、吉田の提案を受け、歴史学と歴史教育を「当事者性」を媒介にしてつないでいくことが不可欠であるとしているvi。それは、自分に関わりのないこととしてではなく、当事者として心の葛藤を経ることで、戦争を認識し、平和について考えることができる道筋を示す方法が必要であるということである。そして、その為の具体的な方法の一例として、「兵士」を軸に戦争を考えていく実践をあげている。具体的な人間の顔をもった戦争、戦場がその相貌を現すことで、「自分自身」として、当事者として戦争に向き合わせることを必然できるからである。他には、戦争体験者の「証言」

を聞くことをあげている。個人になぜそのような体験を強いたのかという「問いかけ」をともなって、具体的な出来事を読み解こうとする姿勢を生み出し、一人の「体験」とそれを規定する全体の社会構造への連関を意識させることができると指摘しているvii。

これらは、近現代史を中心に述べているが、他の分野でも生徒が当事者の立場に身を置き、その時代の人々の暮らしや生き方に思いを馳せながら歴史を学ぶことは、生徒のより一層の関心を揺さぶることになるのではないかと述べている。

2. 歴史教育で育みたい力

(1)学習指導要領の定義から

『中学校学習指導要領解説 社会編』では、歴史的分野の目標が以下のように記されている。

歴史的事象に対する関心を高め、我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解させ、それを通して我が国の伝統と文化の特色を広い視野に立って考えさせるとともに、我が国の歴史に対する愛情を深め、国民としての自覚を育てるviii。

また、『高等学校学習指導要領解説 地歴編』には、世界史Bの目標が以下のように記されている。

世界の歴史の大きな枠組みと展開を諸資料に基づき、地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解させ、文化の多様性・複合性と現代世界の特質を広い視野から考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養うix。

日本社会科教育学会により出版されている『社会科教育事典』によれば、ここで述べられている「歴史的思考力」は、1998年・99年の高等学校学習指導要領の「世界史A・B」「日本史A・B」において、初めて明確に表記されたが、通常「歴史的なものの方見方・考え方」と説明されることが多いとの説明がある。現在の解釈では「過去と現在の比較の思考」「推移と変化の思考」「物事の始原についての探究」「社会条件などとの関連思考」など多様な思考様式の捜査を基盤に、「歴史事実」を読み解き、意味付け、現代生活に活用する営みの基盤であると定義することができる。しかし、「歴史事実」とは私達の現実に対する認識のほんの一部でありながら、私達はこの一部しかない歴史事実を媒介として複雑、総合的な現実を認識しているということになる。今日では、「歴史事実」と現実認識の関係を自己のフィルターを通して追求させる授業がとても重要な課題となっており、その意味での思考力の育成が重視されているといえるx。

高等学校学習指導要領では、世界史学習まとめの段階の大項目「地球世界の到来」において、主題を生徒

に設定させ探究する活動を設けている。ここでの探究とは、「生徒の発想や見方、疑問をもとに生徒自らが主題を設定し、これまでに習得した世界史の知識、技能を用いながら、歴史的観点から諸資料を活用して主体的に考察する活動ⁱⁱⁱ」である。

このような目標に到達するための手段として、授業での教材の活用や発問方法の工夫をする必要がある。

(2)歴史教育研究および実践者による分析

福島大学教授であった臼井嘉一は、中学校社会科と高校世界史でつかわれる教材と教育内容に関して、以下のような関係性を示しているⁱⁱⁱ。

- ① <教育内容>の体系を踏まえて<教材>を作成する際に、<教育内容>の編成と<教材>の編成という二元論的編成に陥らないためにも、<教育内容>づくりと<教材>づくりを並行して進める。
- ② <教育内容>と<教材>の区別は意識しつつ、科学の子ども側からのとらえ直しをも含む<教育内容>と<教材>とのかかわりに目配りする必要がある。
- ③ 教師が「伝達」するうえでの必要というより子どもが<教材>を通して<教育内容>を学びとっていくうえでの必要が基本となる。
- ④ 教師があらかじめ<教育内容>を設定することの意義は、<教材>そのものの科学性をたえず、教師の側で点検するところにある。
- ⑤ <教育内容>には、教師が与える<教材>に対応する<教育内容>と、教師が与える<教材>や子ども自身が発見した<教材>をふまえて、子ども自身が創りあげる<教育内容>(歴史像・歴史認識)の二つがある。

臼井は、この主張にあたり、安井俊夫と加藤公明の論議をとりあげている。教師、子どもと教材を中心とした中学校・高等学校の社会科実践の分析に、安井・加藤実践が大きな示唆を与えているといえよう。

3. 中学校・高等学校での歴史授業実践と比較して

(1)三好丘中学校での授業実践から

平成23年11月18日に、2年生の社会科の授業参観をさせて頂いた。

この学級の生徒は、積極的に挙手をしてよく発言をする生徒が多い。同時に友達の発言にもしっかりと耳を傾けることのできる生徒が多く、友達の意見に同意、あるいは反論する形で発言することができる。先生はいつも生徒のつぶやきも注意深く聞かれており、発言を取り入れながら授業を進められることもあるため、挙手をしなくても小さな声で発言する生徒もいる。

使用された教材は以下のとおりである。

教材1-1 日本、ロシア、中国、韓国の国際関係を「漁夫の利」に例えて描いた風刺画。

教材1-2 伊藤博文と韓国の皇太子の写真。

教材1-3 安重根の切手を拡大した写真。

教材1-1は、フランスのビゴーが描いたものであり、朝鮮をめぐる日清の対決と、それを利用して極東での南下政策をもくろむロシアの野心を風刺したものである。

教材1-2は、韓国併合直前の1908年に、韓国の皇太子を日本に留学させた時のものである。皇太子が日本の和服を着せられている。

教材1-3は、安重根が描かれた韓国の切手が拡大されて、A4版の紙に印刷されている写真である。

上の資料を提示しながら、授業が進められており、教師と生徒とのやりとりは次のものであった。

(T:教師 S:生徒)

T: この写真を見てまずみんなに考えてもらいたいと思います。この人、韓国の切手になっているんです。

【教材1-3を見せる。】切手になるっていうのはどういう人だと思う？

S1: えらい人。

S2: 有名な人。

T: 実は、この人は伊藤博文という日本人を殺した安重根という人です。でも、韓国では国を守ろうとした人として、このように切手になっているんですね。

それまでは下を向いていた生徒も、安重根の切手の写真が黒板に貼られると、前を向き、写真に集中し始めた。なかには、驚いた表情で写真を見ていた生徒もいた。ここで、多くの生徒が教材に注目していた要因は、先生が切手に写された写真を見せられていた点にあると考えられる。安重根がどのような容貌をしていたかを知るためには、顔が分かる写真を見せれば十分であるが、それで納得して終わってしまう可能性もある。人を殺害した人物が、韓国の切手になっているという意外性が生徒の関心を惹きつけたのではないだろうか。

授業の続きは以下のような流れであった。

T: それではこの絵を見て気づいたことを発表してください。【教材1-1を見せる。】

S3: 左と右の人が朝鮮の魚を釣ろうとしている。

T: ああー、そうだね。

S4: 橋の上の人が見下ろして魚を狙っている。

T: なるほどね、魚を狙っている。他にはないかな。

T: 清と、日本の違いは？向かい合って座っている男の人の位置はどうか。片方の人は、バケツみたいなものの上に座っているけど、もう一人の人はそれよりも低い所に座っているよね。

S5: 日本の方が地面に近いところに座っている。
 T: なるほどね。確かにそうだよね。他にはないかな。
 S6: 魚は清の方に食いつきそう。
 T: なるほどね。どこからそう思った？
 S6: 魚が清の方を向いているから。
 T: ああー、確かにそうだね。よく見たね。
 T: 他にはどうかな。釣り竿のかまえはどう？
 S7: 中国の方が高い位置で余裕そうにかまえている。
 T: ああ、中国の方が余裕そうにかまえている。他にはどうかな。
 S: (意見が出尽くした状態になり、沈黙が少しある。)
 T: それぞれの国についてもう少し言えない？
 S9: 朝鮮だけ魚。(S1の発言に生徒の多くが笑う。)
 T: いやいや。S君、すごくいいところに目つけてくれたよ。
 S10: 魚の価値しかないのか。
 T: もう一回みんなに聞こえるように言って。
 S10: 魚の価値しかない。
 T: そうだね。他の国は人で表されているけど、朝鮮だけ魚だよ。この時、朝鮮が国際的にどう思われていたのかということが分かるね。

先生は、生徒のどの答えにも頷きながら、決して否定をされず、とても丁寧に意見を受け止めながら聞かれていた。その為か、学級全体のうちの3分の2以上の生徒が挙手をし、何らかの発言をしようとしていた。間違えた答えを言っても絶対に否定されないという安心できる雰囲気がある。さらに、答えが一つしかない知識を問われるものではなく、気づいたことを発表するという発問であることが、このように多くの生徒が意欲をもって授業に参加している要因であると考えられる。

意見が出尽くしてくると、先生から注目してほしい部分に言及して、細部までより注意して見るように促していた。そのような流れで、朝鮮だけ「魚」であると答えた生徒が出てきた。それまでに出てきた意見では、清、日本、ロシアを現した3人の人物に関することばかりであった為、彼の答えは多くの生徒にとって意外なものであり、笑いが起きたのではないかと思われる。しかし、先生がこの生徒にもう一度発言をさせる形で、意見を取り上げられ注目させたことで、他の多くの生徒が、当時韓国が国際的にどのように見られていたかということについて初めて気づくことができたようであった。

この後、生徒たちは教科書を使って配布されたプリントの空欄補充をする形で基本事項を調べてから発表し、先生が解説をする形で知識を定着することができるような流れになっていた。教材1-2は韓国のその

後の様子を知るために説明のなかで使われていた。
 この実践からは、以下の3点を学んだ。

- ① 意外性のある教材は生徒の関心を強くひきつけることができ、考えさせる為の動機付けになる。
- ② 生徒の全ての発言を、一つひとつ丁寧に受け止めて話を聞くことで、生徒は考えて意見を言おうとする姿勢を持ち続けることができる。
- ③ 多様な見方のできる教材や、答えが一つに限定されないような発問をすることで、生徒が考えながら、積極的に発言をすることができる雰囲気をつくることができる。さらに、様々な意見を聞く機会を得ることで、生徒にそれまでに気づかなかった見方に気づかせることができ、考え方の幅を広げていくことにつながる。

(2)愛知教育大学附属高等学校の実践での教材

平成23年10月4日(火)に、2年生の世界史Aの授業参観をさせて頂いた。

この学級の生徒は、文系クラスの特進コースの生徒であり、日本史Bを選択している生徒の為の授業である。約1年後に控えている受験を意識している生徒が多いが、受験で選択するか否かにかかわらず、どの教科も熱心に授業を受けていると先生からお話を伺った。授業中の様子からも、答えることのできる質問にはできる限り答えようとする生徒がいることが分かった。

この授業で使用された教材は以下のとおりである。

- 教材2-1 日本、ロシア、中国、韓国の国際関係を「漁夫の利」に例えて描いた風刺画。
 教材2-2 伊藤博文と韓国の皇太子の写真。
 教材2-3 安重根の写真。
 教材2-4 日清戦争後の中国分割の様子を示した地図。

教材2-1・2は、三好丘中学校の授業で使われたものと全く同じものである。

教材2-3は、資料集に載せられている資料のなかの一つで、伊藤博文を暗殺した人物であり、韓国では英雄としてみなされているという説明とともに安重根の写真が印刷されたものである。

教材2-4は、日清戦争後のイギリス、ロシア、フランス、ドイツ、各国の勢力範囲が色分けされている他、鉄道敷設権や、租界所在地も示されているものである。

授業内容は、日清戦争後の中国、韓国の様子についてであった。上の資料を提示しながら講義形式で行われており、教師と生徒とのやりとりは次のようなものであった。(T:教師 S:生徒)

T: 歴史的に清の属国としての朝鮮、日清戦争後の下関条約で清と朝鮮をつないでいた鎖が切れる。泳いで

いる韓国はどうか想像して。【教材 2-1 を見ながら。】

S : (生徒の表情は和やかだが、誰も答えない。)

T : そこへ釣り人が現れる。

T : で、日露戦争の結果、(日本が韓国の)保護権を得たのでロシアが消えた。そして、大韓帝国となり、日本がつりあげます。このことを何という? 何年だった?

S1 : 韓国併合。(年号は答えられずに沈黙。)

T : 1910 年でした。そこから、伊藤博文が派遣されます。みんなにとってはどんな人?

S : (誰も答えない。)

T : 皇太子が、日本の服装をさせられているね。【教材 2-2 を見ながら。】伊藤は安重根に殺されます。伊藤は統治する者として日本人の顔として殺されました。

【教材 2-3 を見る。】

S2 : ナベアツだ。(S2 の発言に多くの生徒は笑う。)

T : 日本では暗殺者だけど、彼は朝鮮としては英雄ということになるね。同じ出来事でも見る立場の人によって変わってくる。日本では、発展が始まる年だけど、韓国では侵略された年ということになるね。例えば他には、コロンブスが到達した年は 1492 年で、500 年後の 1992 年、イベント的には盛り上がっていたけど、中南米の人には批判されていました。それは中南米が植民地にされた土地だからだね。

教材 2-1 は、日清戦争前後の関係から日露戦争に至るまでの経過を説明する為のものとして取り上げられていた。

先生の発問は、風刺画や写真を見ながらその特徴を考えさせるというより、その後起こりうる出来事やその名称、年号など教科書に記載されている程度の基本的な知識を問うものが多かった。ほぼ全員の生徒が、指示された資料に目を通し、板書を写し、答えられるものには、答えようとする生徒の様子も見られた。

しかし、多くの生徒達の姿からは、既習の知識を駆使して自分で考えるというより、先生の解説の続きを聞くことを待っているという印象を受けた。先生から、最近では生徒の多くが、人前で間違えることを強く恐れる傾向があるというお話を伺ったことがあったが、生徒達の受身の態度には、このような不安な気持ちが表れているのではないかと。

例えば、韓国併合について説明し、教材 2-2 を見せた後、「伊藤博文は皆にとってどんな人?」と先生が発問した際に進んで答えようとする生徒はいなかった。韓国併合を中心に進めた伊藤博文は、学習指導要領によって小学校から授業で取り上げることが義務付けられているⁱⁱⁱ。中学校でも、韓国併合については必ず学ぶことになっている為、生徒が何の知識も持っていな

いということは考えにくい。提示された資料から当時の国際関係を読み取ることができないというよりは「正答」がない価値認識を問われるものに関して答えることに戸惑う生徒が多いことが考えられる。

しかし、一方で興味のある内容には強い関心をもってより深い内容を知ろうとする積極的な姿勢がみられた。

授業のなかで、先生は安重根の写真を見るように指示し韓国で英雄視されていること、南米でのコロンブス到達 500 周年キャンペーンに対する反発などの例を挙げられていたが、生徒たちは特に後者の説明に熱心に耳を傾けていた。中学校では、15 世紀にスペイン・ポルトガルの船が中南米大陸に到達したことは学ぶことになっているが、現地でのスペイン人・ポルトガル人の蛮行や、彼らの行動が、現在現地でのどのように受け取られているかということ^{iv}は意外と知られていないようである。生徒は、既習の知識をさらに深めていくことや、未知の出来事に強い興味を示していると先生がお話されていた。教科書や資料集に載せられていない出来事やエピソードを加えて関連付けていくことで、多面的なものの見方を深めていくことができるのではないかと考えた。

以下は、その後の授業の流れである。

T : 遼東半島を獲得できたのは感慨深いところ。まず、日清戦争の後、日本のものになりました。しかし、三国干渉で清に返還されました。その後ロシアが租借しました。そして、南から旅順・大連があります。【教材 2-4 を見ながら】日本はロシアから東清鉄道を譲り受けます。

S : 孫文ってこんな顔だった?

T : 孫文おいといて。

T : まず、シベリア鉄道は横へずっと走っています。(黒板に中国大陸と鉄道が敷設されている様子を板書する。)このようにつっきった方が短距離になる、ということで鉄道を敷かせました。中国の中なのに、ロシアの鉄道が走っています。この一部を譲り受けました。南満州鉄道に日本を。満州事変での足がかりとなっている鉄道ですね。(板書に東清鉄道、南満州鉄道を書き足す。)

教材 2-4 の地図を見ながら、板書も同時進行で行いながら中国大陸のどの部分が侵略されていたのかを先生が解説された。資料集に載せられている地図には、他のヨーロッパ諸国の情報も多く載せられているため、混乱してしまう可能性もあるように感じられたが、板書をロシアの鉄道敷設権や租借地にしぼって書かれていた為、先生の説明と地図の上での知識が一致

しやすい内容となっていた。資料集を見ながらも、黒板に書かれた地図に注目している生徒が多く、熱心に説明に聞き入っていたことから、生徒にとっても理解しやすかったのではないかと感じられた。

授業後、先生は「中国内にロシアの鉄道が走っていることを私は不思議に思った。ロシアが中国に侵略していた、という状況が印象づいたのではないか。生徒にも地図を書かせることで意識に残るとよいと思っていた。」と授業後にお話されていた。

しかし、附属高校の生徒は文系では地理を履修せず、個別に知識を補う必要があると伺ったことがあった^{xv}。中国大陸や、中国大陸を租借し、鉄道を敷設したヨーロッパ諸国についてイメージすることが難しい場合には、生徒にとっては「自分の知らない遠い世界の出来事」で終わってしまう可能性がある。字面を追うことで試験には対応できるが、一つ一つの出来事が意味することを深めて追求することは難しいのではないか。生徒と当時の中国大陸、ヨーロッパ諸国をイメージさせることができるような教材があれば、より生徒は当時の中国大陸の理不尽な状況をリアルに感じることができ、その後中国大陸に広がった民衆の動きについても考えることができるのではないだろうか。

学級のなかで比較的積極的に発言をする生徒である S2 は、地図よりも目についた孫文の写真に気をとられていたようであった。他の生徒も、地図よりも風刺画や写真に注目していたような印象を受けた。日清戦争後の欧米列強の中国大陸侵略の様子は、地図で確認されることが多いが、かつて租借地であった時代に建設されたヨーロッパ風の建物の写真を見せながら地図で確認していくなど、現在の様子と過去の歴史をつなげながら地図を利用していくことも1つの方法として考えられるのではないか。

この授業参観から学んだ点は以下の三つである。

- ① 教科書には記載されていない事実やエピソードを紹介することで、生徒の興味・関心をひきつけることができる。
- ② 資料集の説明は分かりやすく整理されているものが多いが、情報量が多いため、混乱しやすくなる場合がある。よって、注目させたい内容がある場合は、その部分だけを取り出した資料づくりや、板書をすると生徒にとって分かりやすくなる。
- ③ 高校生になると、中学生よりも間違えることを恐れ、授業に対して受身になる生徒の割合が増える。答えが一つに限定されないような教材や発問を用意して、積極的に問いかけていく教師の働きかけが、より一層求められる。

(3)安井俊夫が実践で用いた教材

千葉県の公立中学校社会科教師であり、愛知大学教授であった安井俊夫は、子どもの80年代の授業実践を分析し、子どもが理解の過程を、①子どもが感じたことをそのままぶつける ②教材のなかに子どもが入り込んでくる ③人ごとではなく、切実に考え始める3つの過程ととらえている。子どもにとって入りやすい教材から、感じたことをぶつけていくことで、最終的に子どもは主体的に教材を受け止めることができるようになることを主張している。そのように得た知識が自分のものとなり、自分で歴史を見る目につながるという考えにたち、教材の組み換えや選択、発問の提示などを行ったことが安井実践の大きな特徴であるといえる。

安井の代表的な実践である「スパルタクスの反乱」では、安井と共に実践研究を進めてきた宮原武夫が、評価として①教材が生徒の学習行為から規定されている ②生徒の期待や追求を基にして教材を組み換え、発問することにより、共感しやすくなり、それを基にした分析や比較をしながら生徒の見方がつくられていることをあげている。一方、歴史学者である土井正興の主張を参考にして課題としていた点は、主に①生徒の立場からの教材選択や組み換えを重視するあまり、教育内容そのものの研究が疎かになっている ②視点を定める、あるいは移すことができるような性質の異なる教材や発問が提示されるべきであるという点にあった^{xvi}。

安井は、日露戦争を学ばせる際、教材の一つとして、旅順攻撃の際、死者が累々と横たわる戦場の凄惨な様子を描いた絵画を選択した^{xvii}。安井のねらいは、導入でそのような悲惨な状況が分かる写真を活用し、日露戦争が勃発した原因に対する様々な疑問を子どもにかき立たせることであった。しかし、子ども達の疑問は「この死体は誰がどこへ片づけるのか」という質問に代表されるように、教師の意図する方向とは異なる問題意識をもつことにふれ、このような切実性と具体性をもつ教材は、子どもの側も問題を立ててくることがあると述べた。そして、日露戦争を授業で扱う場合、通常はこのような題材を授業中に取り上げることはないということを認めながら、子ども一人ひとりが問題意識を持ち、追求を始めることができるような教材の提示が求められることを主張した^{xviii}。安井は、ある具体的な概念に到達することを目標とした場合には、授業が子ども達にとって無理なものになることを危惧している。

他の例としては、日露戦争に反対した与謝野晶子の「君に死にたまふことなかれ」の詩がある。教師側は、反戦の意を表した日本人がいたということ子ども達に考えさせるために、この詩を生徒に紹介することが

多いが、子どもたちは、「与謝野晶子の弟は、この詩を見ていたのか。見ていたとすればどこで見たのか」「無事に戦地から帰ってくるのができたのか」という疑問をよくもつと著書のなかで述べている^{xix}。

安井は、生徒のもつ問題意識が、教師の考えているものとは違うというところに共感論を考える基本的な問題があること、子どもの問題意識の持ち方、疑問や問いかけが子どもの中からどのような角度から出てくるかということを知っていなければ、授業は成り立たないとしている。子どもの側から課題をもち、自ら追求したくなるような教材の提示に重きを置いていたことが理解できる。

また、安井は、2005年まで愛知大学社会科教育講座において、近現代史を中心とした講義を行っているが、新しく主張されている考えは「共感・共同(共感の主体性)^{xx}」論である。この定義に関して安井は、「他者の苦悩をより自己の側にひきつけるもので、状況への関わり、能動性は共感よりも強いものが感じられる^{xxi}」とし、学習者側がそれを可能とするような教材が問われると述べている。主体性がなければ、過去の人達が経験した恐ろしさという事実と直面した際に、恐ろしさのなかに入り込んで終わってしまう単なる「同情・同調・同感」と呼ばれるものになり、いつの間にか消えてしまうとインタビューでも述べているところからも、安井がいかに子どもの主体性を意識しているかが分かる。

安井実践からは、以下の3点を学んだ。

- ① 子どもの側から問題意識をもち、主体的に追求したくなるような教材や発問の提示をする必要がある。その条件としては、切実性・具体性のあるもの、生徒の意見が分かれる可能性を含んでいるものであることが多い。
- ② 切実性・具体性のある教材では、生徒も問いをたてて授業に臨んでくることが多い。一人ひとり子どもの問題意識の持ち方や疑問は違う場合があるということ、教師が意図したものとは違う場合があるということを知ったうえで教材研究をして授業をするとよい。
- ③ 子ども同士が考え方を形成していく為の議論の場を授業のなかで、教師が意識して作っていく必要がある。

(4)加藤公明の実践から学ぶ

歴史分野の討論学習では、歴史上の事件や現象についてその評価や解釈をめぐる、生徒たちが互いの意見を出し合うことになる。実際に行われた行動以外にも様々な選択肢があり得たことを知り、それぞれの行動がもたらしたと予想される結果を比較して、その長所と問題点を見つけ出ししていくことが大切であると別

所興一は述べている^{xxii}。講義形式の授業では、教師からの一方的に知識を与えることに陥りがちであるが、このような討論学習では、生徒が主体的に授業に参加し、考える力を伸ばす機会をつくることができるということである。

千葉県公立高等学校の日本史の教師である加藤公明は、授業のなかで討論学習を積極的に取り入れている。加藤と共に授業実践研究を進めてきた宮原武夫は、加藤の討論学習の意義を以下のように示した^{xxiii}。

- ① 生徒を認識の主体として立ち上がらせ、生徒の能動的で個性的な学習活動を実現する。
- ② 討論が活発にされていくなかで、生徒は彼らの認識レベルでの矛盾を発見し、その矛盾を彼ら自身の個性と知性によって弁証法的に止揚する。
- ③ 討論での活発な議論は、実証性や論理性、個性・主体性といった社会や歴史を科学的に認識するための能力を鍛える。
- ④ 教材として提示する史料は、まず生徒に自分の目で見させ、そこから彼らが発見した事実や疑問を出発点に議論を深める。

このように、生徒が主体性をもって歴史認識を創造し、その科学的な能力を向上させる為に、討論学習は不可欠であると加藤が考えていることが分かる。討論授業のなかで生徒に身につけさせたい能力は、以下の三点に集約することができる^{xxiv}。

- ① なるべく多くの史料や確かめられた事実にもとづいて考える能力(実証性)
- ② 論理的・統一的に考える能力(論理性)
- ③ 人まねではなく、自分の知識や感性をつかって自分の頭で考える能力(個性・主体性)

生徒の意見は、誤っていたり一面的であったり短絡的であったりする場合もあるが、討論の中で、それぞれの説が多方面から検討される対象になる。自分の考えを説明するには自分の考えをまとめ、根拠を明示することが必要になる。また、出された質問に回答したり、批判に反論したりするという形で過ちが修正され、矛盾が指摘されながら、仮説を吟味し、証明すべき争点を明確にすることも求められる。このような過程を経ることで、生徒一人ひとりが主体的に歴史を学ぶことができると加藤は考えている。

加藤は、討論授業を行うにあたり、教材の質と提示方法に関して以下のように述べている^{xxv}。

- ① 生徒たちの既有的歴史像や歴史観を事実をもって否定ないし動揺させるような史(資)料を発掘する。
- ② それを教材に、生徒が自分で歴史を考え、各自の意見が鋭く対立し、論争の争点がより本質的で総合的な時代像を結実させる問題を提起する。

③ 問題提起にあたっては、手がかりとなる事実を示して文章化する。

このように、生徒が自ら考えて議論に参加するために、教材の質や発問に注目していることが分かる。加藤実践で実際に提示された教材や発問、実践に対する評価と課題について近代史「だれのための国体護持か」の授業実践から考えていきたい。

第一次は、映画「予言」をみて、一番印象的であったシーンを理由と共に生徒に発表させるところから始まる。そして、背中一面大火傷をおった郵便配達少年が印象に残った生徒の「なぜこのような目に遭わなければならなかったのか」という感想をとりあげたうえで「日本はなぜ原爆を投下されたのか」という問いを投げかけ全員に仮説(予想)を立てさせた。加藤は、「生徒が映画のなかで自分の目を見たシーンは、その生徒がつかんだ原爆の事実そのものであり、そこから感じた恐怖や怒りや嫌悪は、生徒がこれから原爆や戦争の歴史を自分の問題として探究する原動力になると述べている。さらに仮説のなかから「日本がポツダム宣言の受諾を拒否したのはなぜか」という問題を生徒が発見している過程を実線記録から読み取ることができる^{xvii}。

安井俊夫や加藤公明と共に社会科の実践研究を進めてきた宮原武夫は、このような方法を類推的推論(類推)、あるいは仮説的推論と呼び、この長所として、意外な事実が示されるので、次に自分の既有的経験や知識を総動員して、他人から教えられずに自分の力で新しい知識や問題を発見し、理解しようとする点にあると述べている^{xviii}。

この時提示された資料は、映画「予言」であったが、生徒の発言からは、原爆の実態について具体的なイメージを持ちながら、原爆の被害を人ごとではなく自分のものとしてとらえながら、授業に参加していることが分かる。このように生徒の日常生活に近い視聴覚教材の利用は、遠い過去の出来事として、歴史を受け止めることが難しい生徒たちの思考を促すものになり得ると考えられる。この一連の授業では、生徒が原爆での惨状を映像で見たときの生徒の思いや、疑問から授業が始まり、その疑問を全員で資料を用い検証していくなかで、十五年戦争の全体像に迫ることができるようになっていく。第一次から第四次までの間に提示された教材が第五次での生徒の仮説検討時の根拠になっていることから、討論授業を行う場合の教材の吟味が不可欠であるということが理解できるのではないかと。

加藤実践からは、以下の3点を学んだ。

① 子どもが興味関心をもつことができるような教材の条件とは、既知の歴史観を覆すことができる要素をもっているものである。

- ② ①のような教材を提示するだけでなく、子ども達自身が疑問をもつことにつながるような発問をする必要がある。
- ③ 子ども達自身の疑問から出てきたテーマを設定すると、多くの子ども達は、討論に積極的に参加する意欲をもつことができる。
- ④ 討論学習を行う際、意見を発言させる場合には、その意見の理由となる根拠を明示させ、確かな事実を踏まえさせることが大切である。歴史的な真実を粘り強く追究させることが、生徒が主体的に自らの歴史認識を創造しようとする能力を育成していくことにつながる。

3. これから求められる中学校・高等学校の社会科のあり方

(1)教材・発問のもつ可能性

愛知教育大学附属高等学校では、中学校よりも扱わなければならない内容は多かったが、一時間のなかで理解させたいテーマに沿った教材を選択されていたことで、生徒にとって授業の内容をつかみやすいものとなっていた。また、三好丘中学校の授業実践においては、安重根の切手の写真を提示した際に、それまで下を向いて興味がなさそうな生徒が一斉に注目していた。2で述べてきたように、子どもの意外性をつく教材や子どもが疑問を出すことができる教材を提示することが、自ら学ぶ意欲を高める一つの条件であるといえることができるだろう。

暗記主義社会科では、「正答主義」や「一問一答」方式が教室の中でまかり通り、一つしかない「正答」を答えなければならないという雰囲気子どもたちに強いることになる。これを打破できる方法として、教材選択以外に、発問方法の工夫が考えられる。三好丘中学校の先生は、風刺画を見せて子どもに読み取ることができたものを問われていた。このように、知識を確認する発問をするのではなく、知識を十分にもっていない生徒でもよく資料をみれば答えられるようなものを考えておくことも、授業に主体的に参加させる条件の一つといえるのではないかと考える。また、森脇健夫は、発問とは①教師の言葉(話し言葉、書き言葉)による子どもに対するコミュニケーションであること ②教師が意図的に子どもになにかを考えさせるために用意した「問題」であることと定義づけている。しかし、教授行為としての発問が果たす機能に注目し、子どもがもっていた問題が教師によってオーソライズされ、教室の「問題」となる場合も「発問」であるということを指摘している^{xviii}。加藤公明の討論授業では、生徒に疑問をもたせるところから始まり、加藤が多くの疑問から十五年戦争を考えるうえで軸となるような疑問を選択して発問として設定して

いるところからも、教師が示すものだけが発問であると限定して定義する必要はないということが考えられる。大切な点は、いかに子どものもつ視点や過去の経験、生活実感をふまえながら、子どもが事実に向き合えるような発問を選択することができるかということにあるのではないかと考える。子どもが自分の考えを発言という形で出し、教室のなかで他の子どもたちと更に考えを練り上げていく為には、教師による発問方法の工夫は必須であるといえる。

(2) 子どもの認識を深める学習方法

三好丘中学校では、一時間のなかで子どもに考えさせたい場面を必ず設け、発表する場面を意識的につくられていた。ある先生は、生徒は先生の話聞くよりも先生に提示された資料を見て気づいたことや、自分の意見を発表するのがとても好きなので、なるべく沢山発表し、意見を聞きあう時間をとっていると話してくださったことがあった。また、授業参観のなかでは他の友達の意見を聞きながら、自分の考えを変える場面や、新たな発見に気づき驚く場面も見られた。このような子ども達の様子からは、教師から伝達される知識を暗記し、価値観を享受すること以上に、自分で資料を見比べて比較検討したり、他の子ども達の意見を聞きながら多様なものを見方を知っていったりすることに高い関心があることが感じられた。

鳥山孟郎は、子どもの認識を深める授業方法の一つとして、討論授業をあげている。実際に行われた行動以外にもさまざまな選択肢があり得たことを知り、それぞれの行動がもたらしたであろう結果を比較して、その長所と問題点を見つけだしていくことが大切であると鳥山は述べている^{xxxix}。安井の授業実践や、加藤の授業実践でも様々な選択肢が提示され、子どもは葛藤しながらも、用意された資料や生徒自らが調べた資料を根拠に自分の意見を述べている。いずれの道を選択すべきであったかをめぐる討論によって、生徒は総合的に問題を考え、自分の意見を整理して、相手に理解できるように説明する必要に迫られていることが分かる。

『中学校学習指導要領解説 社会編』では、中学校社会科の目標が以下のようにあげられている。

広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて、多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う^{xxx}。

公民的分野は、1969年(昭和44年)告示の小学校学習指導要領で初めて登場した分野であり、「公民的資質」という概念が学習指導要領に明記された。『社会科

教育事典』によれば、「公民的資質」とは、「国家・社会の成員として求められる知識・理解、能力、関心、態度」とある。そして、「公民」とは、市民社会の一員としての市民と、国家の成員としての国民という二つの意味をもった言葉であるともいわれているが、社会科が発足した当初は前者にウエイトが置かれていたという経緯から、「市民的資質」とよばれることがあることも述べられている^{xxxi}。このような資質は、主に公民科に受け継がれているといえるが、生徒に社会を認識させるに加え、自分で意思決定をしてどのような行動をとることができるようになるかを考えていく力を身につけさせていくことは、地理歴史科の授業のなかでも意識していく必要があるのではないかと。

近年の社会科教育研究では公害学習、環境教育、消費者教育、開発教育、国際理解教育など、変化する社会情勢を対応させた国家・社会の成員像は提起されてきたが、どのような市民性を目指すのかということに関しては十分に議論されていなかったことを重松克也は反省点としてあげている^{xxxii}。

重松は、知識の習得が市民的資質を育成するために必要な条件の一つであることを認めつつ、学的な知識を重要視するあまり、個人の感覚的経験的世界を主観的であると退け、子どもたちをよりいっそう閉塞的な空間に押し込めていく可能性があることを危惧している^{xxxiii}。また、学級の大多数が是としていたとしても、自らは非であるという主張を展開する個が求められているが、そのような個は、閉鎖的で独善的になりがちであるともいう。これらの課題を克服できるような授業についても考えていく必要がある。

中学生・高校生の現状として、考えるプロセスよりも正しい答えを早く知りたがるということがいえると以前高校の先生からお話頂いたことがある。正答を追い求めるあまり、子どもが視野を広げて考える機会は減少してきているともいえる。

安井は、「全く正反対の考えをする生徒がいる場合に、誰がそのような意見を言うのか、どのような考えで意見を述べるのかということにすごく興味がありますし、面白いと思います。自分とは全く正反対の意見が出てくると嬉しくなる。同じ意見ばかりだと何だか行き詰まりだという感じです。反対の意見が出てこない時に、よく先生が『他に考えはないかな』と言いますが、あれはやはりまずい台詞ですよ。『他にないか』と言われなくたって、生徒から正反対の意見が出てくるということが大切です。」と述べた^{xxxiv}。「正答」を答えさせる授業ではなく、子どもが授業のなかで他の子どもの意見を聞く機会を多く得ることが、多様な考え方を認め合う第一段階なのではないか。子どもの認識を深めることができるような教材選択を行ったうえ

で、討論学習を行っていききたいと考えている。

(3)目指す教師像

私は、子どもが社会の出来事に興味をもつことができる授業の条件を知りたいという思いで、教職大学院に入学した。大学院入学以前は、教師の仕事は授業が中心だというイメージが強かったが、学校サポーターや教師力向上実習Ⅲでお世話になった中学校では、学級経営や、生徒対応、校務分掌、部活動指導など仕事の内容は多岐に渡ることが理解できた。また、様々なタイプの生徒とかかわり、様々な助言や指導をしていくうえで、教員同士の情報交換や連携が不可欠であるということも感じられた。どんな時でも子ども達の気持ちに寄り添い、子ども達が成長することができるように最善の方法を考えておられる先生方の姿からは、多くのことを学ばせて頂き、私もそのような温かな気持ちを持ち続けながら子ども達と関わっていくことができたと感じている。また、高等学校では、教科の専門性がより一層問われることが授業参観をさせて頂き、理解することができた。中学校と異なり、高等学校では、学校によって学力に大きな格差がある。それぞれの子供達に合ったテーマ設定や、教材選択ができ、子ども達の好奇心を育てることができるような教師になりたい。

i 歴史教育者協議会編「兵士の「戦場体験」がもたらすもの—当時者性の発見—」『歴史地理教育』769号、2011年、pp72～pp78。

ii 歴史教育者協議会編著「歴史教育・社会科教育の動向」『歴史教育・社会科教育年報 東アジアの平和構築にむけて』三省堂、2010年、pp189～pp199。

iii 氏は、長年東京都立高校社会科教員をつとめ、現在岩手大学教育学部で教鞭をとっている。

iv 前掲書、pp178～pp179。

v 歴史教育者協議会編「なぜ、いま、「戦場」を問題にするのか」『歴史地理教育』748号、2009年、pp12～16。

vi 同上、pp22～23。

vii 同上、pp25。

viii 文部科学省『中学校学習指導要領 社会編』東山書房、2009年、pp67。

ix 文部科学省『高等学校学習指導要領 地歴編』東山書房、2009年、pp28。

x 日本社会科教育学会編『社会科教育事典』、ぎょうせい、2000年、pp157。

xi 『高等学校学習指導要領 地歴編』pp27。

xii 臼井嘉一『教育実践学と教育方法論 カリキュラム・教科指導・学力を教育実践から問い直す』日本標準、2010年、pp108～109。

xiii 同上、p155。

xiv 本多勝一『マゼランが来た』朝日新書、1992年。

xv 世界史Bの授業でも、世界地図を見て国名について尋ねられても答えられない生徒がいる場面を見たことがある。

xvi 『子どもは歴史をどう学ぶか』宮原武夫、青木書店、1998年。筆者は、『共感』に基づいた授業の提案—安井俊夫「スパルタクスの反乱」の実践に学んで—(『愛知教育大学 教育開発創造機構 創刊号』2011年)でこのことに言及している。

xvii 安井俊夫『子どもの目で学ぶ近現代史』地歴社、2008年、pp70～76。

xviii 2011年8月10日、愛知大学構内にて安井俊夫氏へのインタビューを実施した。

xix 別所興一・鳥山孟郎編『入門 歴史教育 授業づくりの視点と方法』あるむ、2006年、pp85～pp94。

xx 「共感共苦」はアウシュヴィッツ学習を授業で実践したジャン＝フランソワ・フォルジュが提唱した概念である。フォルジュは、過去の事実を教えることだけがテーマではなく、すさまじい人間性の破壊を繰り返さないことこそ目標であると、著書『21世紀の子供もたちに、アウシュヴィッツをいかに教えるか?』で述べている。

xxi 安井俊夫『戦争と平和の学び方 特攻隊からイラク戦争まで』明石書店、2008年、pp185。

xxii 同上、pp23。

xxiii 『子どもは歴史をどう学ぶか』pp204～205。

xxiv 加藤公明『わくわく論争!考える日本史授業 教室から<暗記>と<正答>が消えた—』地歴社、1991年、pp17～pp55 参照。

xxv 加藤公明『日本史討論授業のすすめ方』日本書籍、2000年、pp19。

xxvi 加藤公明『考える日本史授業2』地歴社、1995年、pp201～202。映画「予言」は10フィート運動が1982年に製作した原爆の記録映画であり、広島・長崎の記録だけではなく、戦後の核兵器問題や世界で盛り上がる反核運動の実態なども紹介しているものである。加藤は、過去の出来事となってしまった広島・長崎の悲劇を他人ごとではなく、現在につながる自分自身の問題として生徒が捉える格好の教材であると述べている。

xxvii 『子どもは歴史をどう学ぶか』pp209。

xxviii 柴田義松、藤岡信勝、臼井嘉一編『社会科授業づくりの展開』日本書籍、1994年、pp52～53。

xxix 『入門 歴史教育 授業づくりの視点と方法』pp23。

xxx 『中学校学習指導要領 社会編』pp8。

xxxi 『社会科教育事典』pp55。

xxxii 坂井俊樹、小揺史朗、重松克也、竹内裕一編『社会科教育の再構築をめざして—新しい市民教育の実践と学力—』東京学芸大学出版会、2009年、pp21。

xxxiii 『社会科教育の再構築をめざして—新しい市民教育の実践と学力—』pp27。

xxxiv 2011年8月10日のインタビューにて。