

主体的に時代を読み解く力の育成を目指す歴史授業の研究

—芥川龍之介の見た時代をカリマネする—

Research on history lessons aimed at developing the ability to read the times independently

—Curriculum management of the times seen by Ryunosuke Akutagawa —

岸 周吾¹, 須本良夫²

Shugo KISHI¹, Yoshio SUMOTO²

[キーワード Keyword]	社会科教育, 歴史教育, 中学校, 指導方法, 文化
[所属 Institution]	¹ 岐阜大学教育学部附属小中学校 (Gifu University Faculty of Education Affiliated Compulsory School System (Elementary-Junior High)), ² 岐阜大学教育学部 (Faculty of Education, Gifu University)

[要旨 Abstract]

本研究の目的は、これまで行われてきた中学校の歴史授業における知識の定着を目指す授業や、社会科教師と社会科の好きな子だけで学びが成立しているような授業からの脱却を目指すものである。岐阜大学教育学部附属小中学校の社会科カリキュラムは、いわゆる歴史の授業を6年生から9年生まで一貫した歴史授業カリキュラムの中で、学習者が主体的に自らの学びを創り出すことを目的とした構成的探究型学習に取り組み、社会的事象の見方・考え方を働かせることを通して、資質・能力を育成することを目指している。今回は、9年生の歴史学習「大正時代の文化」の授業において、流行作家は時代をどのように見て作品の中に位置づけようとしたのかを学習者同士がともに考え、議論する授業を構成した。歴史学習における各時代の文化の学習では、何をどう学ぶのかという目標が定まらないことが多い。そのため各時代の代表的な作品を知るだけの授業に陥り、学習者の主体性は喪失してしまう。しかし、時代の文化や文学は、時代の写し鏡である。だからこそ、育成する資質・能力を明確にすることで、生徒がその時代に生きた作者と往還する「問い」を構成し、吟味することを通してその時代の特徴を明らかにしていく授業を目指した。本稿では、そうした実践の結果を基に、その有用性を検証する。

1. はじめに (問題の所在)

1.1. 歴史教育をとらえなおす

新型ウイルスが蔓延し、社会も決して落ち着いていないと言えない状況の中、わが国では学習指導要領が本年(2021)度より中学校でも完全実施となった。これに伴い改訂のポイントである育成すべき資質・能力の明確化や主体的・対話的で深い学び、カリキュラム・マネジメントを抑えた授業が今後多く報告されることであろう。また、中学校社会科で言えば、社会科の目標の記述も他教科と同様、柱書きと各評価指標に対応する記述へと変更することになった。これまでとの違いは、柱書きの部分に義務教育だけでない見方・考え方を位置づけたことであろう。

では、こうした変更点は現状どのような滑り出しとなっているか。一年前に始めた小学校の授業は、変わったのだろうか。その検証に関してはコロナ禍の中で、研究授業は立ち止まり、学習者同士の対話も制限されているので不明なところが多いが、決して順調な発進

が行われたとは言えない社会状況である。学習指導要領の実施によって少なくとも単元のカリキュラムのマネジメントを教師は考え、資質・能力の育成を多様な学習法の中で語られるはずだったが、新型ウイルスによる様々な制限は、土台である学校教育そのものの捉えなおしから始めたため、現時点では各資質・能力の育成が十分に考えないまま内容も授業方法も手探りとなっているというのが現状の学校の様子であろう。

本稿で取り扱う中学校社会科においても、2020年現在、新型ウイルスの流行の波は繰り返す、学校現場は新指導要領に対応した授業をじっくりと考え準備し、学習をするということはどういうことかを熟慮できないことの方が多いであろう。しかし、立ち止まることもできない。新しい指導要領となる今こそ、歴史養育の意味や授業在り方を考え直す必要がある。

1.2. 歴史教育の整理

歴史の授業は、何のために行うのか。どのように行われているのかを考えた時、渡部は歴史授業の意義に

ついて高校生向けの図書の中で、実用主義、実証主義、構成主義と3つの分類を紹介している^①。

いずれの歴史学習も学習する者にとって意味のあるものにしなければならないということに間違いはない。しかし、教室で行われる歴史の授業では、教師側に渡部が指摘するような分類の意図が詳細に意識されないまま展開されているため、学習者する側も過去の事実を覚えるものと捉えているものが多い。

そこで、今一度歴史カリキュラムやその授業の意図を捉えなおしていくこととする。

2. 「自分事」に近づける歴史授業を考える

2.1. 歴史学習カリキュラムの検討

2021年文部科学省は授業時数特例校の募集^②を行った。この授業時数特例校は、授業時数の学習指導要領における総時数は維持しつつも、弾力的に学校の実情によるカリキュラムの創造が可能かを探るものと考えられる。義務教育学校となり、新たなカリキュラムを考えるにあたり、時数削減の見直しは一つの大きなポイントである。また、内容に関しても学習指導要領においても資質・能力及び、社会的見方・考え方の育成が義務教育においても一貫した育成が求められることとなった。こうした文部科学省の今後の方向性も踏まえると、かねてより意見のあった小中学校における歴史授業カリキュラムの見直しの一つの方向性として点検し始めることにも価値がある。

例えば、上之園強は「小学校歴史学習の内容の厳選とカリキュラム構成」の中で、小学校社会科のカリキュラムとして次の3案を提案している^③。

- ①「原始から現代までの年代史的学習」を小・中学校で繰り返す場合
- ②「原始から現代までの年代史的学習」を小・中学校で分割する場合
- ③「原始から現代までを年代史的に扱わない学習」の場合

その上で、上之園は、中学校の通史学習とのすみわけを打ち出すために次のように述べている。

「入門期としての小学校歴史学習では、この試案の③のような育成したい資質・能力の内容という尺度を基準とした大胆な歴史学習カリキュラムを構想していきたい。このカリキュラムは、「国造り」「生活や文化の創造」「世界と関わり」という内容を基本単位とした最適の歴史的事象とじっくり対面することができる。それ故、児童は、選択された具体的な人間の営みとその社会について、行為の目的や、

社会の様相を主体的に推論しながら、人間の心性やその社会的背景にまで入り込んでいくことが可能となる。このことは歴史への興味・関心や見方・考え方を育成する上で重要である。」

義務教育の歴史授業の見つめなおしという観点でいうなら2000年当時の提案として、非常に斬新なものである。しかし、単なる社会科カリキュラムというよりも義務教育全体のカリキュラムの中で、小学校と中学校を統一的に見つめ、そこに社会科の歴史学習での資質・能力や見方・考え方という補助的提案がなかったことは残念である。

2.2. 構成的探究の学習(構成的探究学習で目指したい歴史カリキュラムの概要)

岐阜大学附属小中学校は、2019より義務教育学校へと移行し歴史授業カリキュラムの検討を行っている。具体的な人間の営みとその社会的事象について、学習者自身が行為の目的や、社会の様相に関して主体的に推論を行い、社会的背景や人の考えを捉え直すということ踏まえつつ、上之園の②の型(年代史を分割する)を採用し、歴史学習を第6学年からスタートし、第8学年末で履修を終えるカリキュラムを作成・実践している。加えて、カリキュラム・オーバーロードの問題を解消することも視野に入れ、従来の小学校社会科カリキュラムの内容と中学校社会科カリキュラムの内容を比較し、重複部分を洗い出した。これにより従来、小学校と中学校で重複して学習していた内容を精査、統合し、年代史を採用しながらも、弾力的に構成的な探究学習を実施する機会を設定することができる。歴史的な社会的事象の知識や意味を学ぶことに重点が置かれてきた従来の社会科歴史的分野の学習では、教師主導の学習形態が生徒の主体的な学びを妨げることにつながり、社会的事象に関する情報の注入となるため主権者である生徒が自分にとって意味ある学びや、主体的に学び続けるきっかけを、これからの授業では如何にして数多く提供できるかを真剣に考える必要がある。社会科の目標は「主権者の育成」である。その為に、学習者の主体性の育成は現在の歴史学習に最も求められているものである。なぜなら、従来の現行の社会科カリキュラムが生徒から奪ってきたものこそが、主体性であるからである。

主体性を育むきっかけは、教師が生徒の文脈を重視し、構成的なカリキュラムを設定・実践することによって生まれる。よって私たちは生徒の純粋な興味・関心、疑問という文脈から生まれる「問い」を構成的にデザインする社会科カリキュラムを開発・実施してい

る。

このカリキュラムでは、生徒が設定した「問い」が軸となる。学習者の「問い」を教師がカリキュラム内に位置付け、探究テーマと関連付けた学習内容を設定したり、問いを連続して学ぶことが出来るように学習内容の配列を適宜入れ替えたりすることで、目の前の生徒の実態に合わせた授業展開を可能とする。

構成的な歴史授業カリキュラムの設定に関する基本的な流れは次である。

- 1 単元の導入時に、生徒に各単元の「探究テーマ」を伝える。
- 2 該当する教科書を読み、生徒自身の興味・関心、疑問からどのようなことを学習したいのかを考える。それを「問い」として表出する。
- 3 教師と生徒で複数の「問い」を吟味する。
- 4 生徒が選択した「問い」を基に、教師が単元の学習カリキュラムを構成する。

1の段階において「探究テーマ」を提示する。探究テーマの特徴は「明確な答えが無く、考え続けることができる」、「二項対立のみならず、価値や持続可能性を扱う」、「発達段階に合わせ、空間的、時間的スケールを段階的に広げる」、「生徒が意味を捉え直し、選択・判断できる」である。2の段階においては、探究テーマを中心に据え、教科書を基にすることで生徒の思考に制限をかけないことを重視する。3の段階においては、表出された各々の「問い」を、教師と生徒が同じ立場から、比較・検討し、本単元内で探究したい「問い」を選ぶ。4の段階では、2・3の過程を踏まえ、教師は該当単元において育みたい資質・能力をどのようなコンテンツを用いれば育成できるかを具体的に思い描くことで、生徒の「問い」が骨子となっているカリキュラムに肉付けをする。その際、他の単元とのつながり、発達段階に応じた学習内容など、様々な点を考慮し整理する。さらには単位時間の配置やその意味合いは弾力的に変更して為、結果的に、教科書の流れ通りに授業は展開しない。年代史としての意味合いは大切にしながらも、時には他教科との教科横断的な構成をしたり、順列を意図的にデザインしたりすることができる。各単位時間にも、育みたい資質・能力に合わせ、内容を構成していく。予測困難な時代をよりよく生きるための生徒の資質・能力は、教師が教師の都合で予め敷いたレールというカリキュラムの上では育たないのである。

2.3 構成的探究学習で育成する主体性

2.3.1 主体的に時代を読み解く（批判）

本稿は、歴史学習を通して、主体的に時代を読み解く力の育成を目指す。OECD（経済協力開発機構）「教育とスキルの未来～Education 2030」^④で、今後の鍵概念としてエイジェンシー^⑤が提唱された。これは「変革を起こすために目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をする能力」と定義されている。文部科学省はこれを「自ら考え、主体的に行動して、責任をもって社会変革を実現していく力」と定義し、将来的な目標を見据える力、批判的思考力、現状に疑問を持つ力等の育成を求めている。それは、社会の様々な変化に積極的に向き合うことで、新たな価値を見出したり、複雑な状況変化の中で目的を再構築したりすることのできることであり、それらを通して、多元的民主社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度、力を育成することが、今求められているのである。そして、その力は、構成的な歴史学習を通して育まれる。歴史を学ぶとは「自身が壮大な物語の一員である」^⑥ことを意識することである。時代は常に自分自身によって意味付けられ形作られていることを、より深く生徒たちが認識することで、主体性は育まれる。

2.3.2 時代と自分の関係を構築する

2.3.2.1 文学を通して見ていくとは

教科書から学ぶことは、非常に重要である。しかしながら、現状の「文化学習」の単位時間の構成は、教師の一方的な情報提供で終了することが多い。学習課題は「〇〇文化の特徴とは何か？」であり、教師が一方的に作者名と作品名を羅列的に提示し、「〇〇文化とは…というものである」で締めくくる授業が展開されている。このようなカリキュラム、歴史授業から脱却し、「私は今、歴史と向き合っている」という経験を通して、生徒に学ぶ楽しさを経験させることは難しいことだと私は捉えていない。その経験のきっかけは、構成的な歴史学習、とりわけ文化学習に多様に存在する。彫刻、絵画、音楽、文学作品という無数の入り口が目の前にあるにも関わらず、その入り口を多くの教員は無視して通り過ぎていく。大切なことは、そのきっかけに教師が気づくことができるかどうかである。

2.3.2.2 文学作品における社会的な見方・考え方

「社会的な見方・考え方」は大きく分けて「時間的」「空間的」「関係的（制度的）」な見方・考え方に分類できる。これらの見方・考え方は永続的に活用できるものであるが、生徒が実生活に転用する機会を意識することはほとんどない。自身の身の周りに無数に存在する文学作品にも応用できることを知る経験が彼らの

将来にどれほど大きな価値があるかと考えた時、そこには授業後、義務教育後も学び続ける生徒の姿が具体的に想像できる。教科書に重要語句として取り上げられている文学作品や人物にはその時代を象徴する特徴が存在し、その先には、自分自身の生き方に目を向け、自分自身の生きる社会に目を向ける児童生徒が育つ可能性が眠っている。

本研究授業では、文学作品の分析を通して生徒は大正時代を自分に引き寄せる。その為には、生徒が学習日当日までの生活経験で得てきたものを活用する必要がある。特に本単元を通して学んだ概念的知識が、意識的、無意識的に様々な方法で活用される。本単元の学習で生徒が学んだ社会的事象は作品や社会と結びつけられ、新たな意味を形成する。

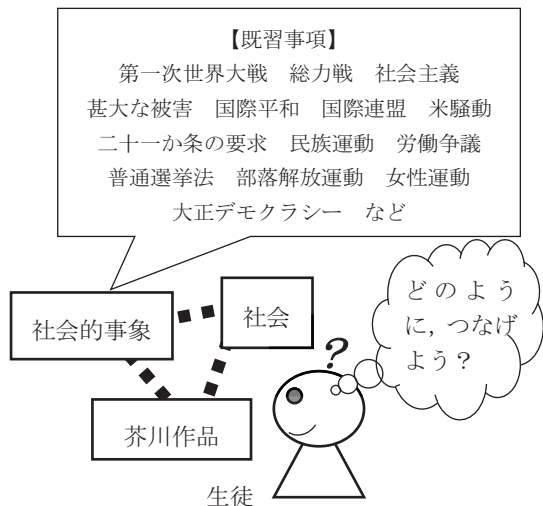


図1：文学作品における社会的な見方・考え方

生徒が社会科をする時には、「学んだ社会的事象(既習学習)」と「社会(大正・現代)」と「文学作品(芥川5作品)」を生徒自身の価値観を通してつなげるはずである。そして「どうつなげるか」が社会科における応用可能な思考方法となる。同一作品を分析したとしても、つなげる社会的事象や社会、価値観が違えば主張には差異が生まれる。さらには、違う作品であっても、つなげる社会的事象や社会、価値観に一致が見られた場合、主張は同じになる可能性もある。導き出された一つの答えに価値があるわけではなく、導き出した過程にこそ価値があることを学習者が実感を持って経験する必要があるのである。

2.3.2.3 フレームを通して育成する社会科の見方・考え方

文学作品を通して時代を読み解く学びは、学習内容を自分自身の足元に引き寄せ、目の前の社会的事象を自分事とする。そこに自ら関わっていかうとする意欲

を生む。本研究授業は歴史学習における主体的に時代を読み解く力を育成するためのしかけとして、A～Dの4つのフレームを設定(図2)した。

本実践を通して、生徒がA～Dのフレームを用いて時代を読み解く力を獲得していったのかを次項の歴史授業の実地で記す。生徒の実際からこの4つのフレームの有効性を検証する。

A：時代が人を創る

作者は社会の何かを見たり感じたりしながら、作者自身の中に内在させる。作品は、作者の時代を見つめたメタファーとなる。

B：人が時代を創る

作者は自己の価値観を前面に押し出し、作品に内在させる。作品は読者にとって、社会を読み解くためのインスパイアとなる。

C：人と社会の相互作用で時代は創られる

作者は社会の何かを見たり感じたりしつつも、作者の作品からも人々は社会を認識し、今の時代を構成していく。作品は、時代を創り出す原動力となる。

D：時代は独立した存在である

作者の作品は社会と独立したものであり、作品を読んだ読み手が、勝手に自分の世界のラベル付けをしているに過ぎない。

全て独立・単独で存在

図2：時代を読み解くための4つのフレーム(A～D)

3. 主体的に時代を読み解く力の育成を目指す歴史授業の実際

3.1 時代を文学作品で読む

大正時代は、新聞や雑誌が普及し、ラジオ放送も始

まった本格的なマスメディアの幕開けと言ってもよい情報時代である。都市の発展と知識人の増加（個性を大切に、自主性を重視する自由教育の運動）を背景に、限定的で閉鎖的なものではなく、多くの世代の人々の情報の共有にメディアがこれまで以上に広まった。こうしたマスメディアと「大衆性」は、この時代を表す鍵概念であると考えられる。

大衆小説は、大衆の娯楽として定着し、庶民に受け入れられ親しまれることになった。同時に、多くの作家が大正時代に誕生することになる。大正時代を代表する文豪の中でも、特に名を馳せた人物である芥川龍之介の名は、現在も日本国内での文学賞において「芥川賞」としてその名をはせている。日常生活において見聞きする芥川龍之介の名が、文学作品賞になっているという事実は、学習者にも身近なものであり、改めて時代を見つめ直すきっかけとなる。また、大正時代の社会的事象を学び、その時代に書かれた芥川の作品を読み直した時、学習者自身が芥川の見ている大正時代をそれぞれ主体的に捉え、考え続けるきっかけとすることができると考えた。

3.2 構成型の歴史における問い（テーマ）設定

本単元の「探究テーマ」は、「第一次世界大戦が与えた影響とは？」である。生徒は、探究テーマを確認した後、「問い」を設定していく。

生徒が実際に設定した「問い」は次である。

- ① なぜ、第一次世界大戦で、日本の死者だけ極端に少ないのか。
- ② なぜ、この時代の横書きは、右から左なのか。
- ③ アメリカで国際連盟加盟に対する反対があったのはなぜか。
- ④ オーストリア皇太子夫妻は、どうしてセルビア人に暗殺されたのか。
- ⑤ 戦争でしか領土問題は解決しないのか。
- ⑥ なぜ、国際連盟はスイスに本部を置いたのか。
- ⑦ どの国で、どんな兵器が使われたのか。
- ⑧ 芥川龍之介が自殺したのは、なぜか？

構成型の歴史授業における「問い」の設定は重要である。こうした「問い」の承認こそが、生徒と社会的事象との距離を縮めるための入り口となる。教師が探究するに値しないと思っても、考えた生徒にとっては「問い」の中に意図があり、その「問い」を選択した生徒にとっては好奇心や必然性、探究する意味をもつ重要な問いである。構成型の歴史授業をするための「問い」に学ぶ価値があると考えるのは、教師ではなく生徒である。一方で、構成的な歴史学習における教師の役割は、単元構成の中において、選択された「問い」

を効果的に配置し、学習者が構成的に探究をする中で、「問い」の奥底にある「何か」にたどり着くことができる足場かけを行うことである。教師は生徒の主体性を喚起し、探究をより深いところまで導くコーディネーターである。

3.3 問いの吟味

生徒が設定する「問い」の価値や重要性を理解しなければならぬが、同時に必要なのは探究の結果辿り着ける社会科としての学習内容の吟味である。

例えば、先の「芥川龍之介が自殺したのは、なぜか？」という「問い」には探究の深さに限界があり、育みたい資質・能力のイメージが困難であると教師による判断も必要である。それでも一方的にこの「問い」を却下することは、生徒の主体性を無にしてしまう。そこで教師は、この「問い」を入りに探究を開始するのではなく、この「問い」を入りに生徒との対話を行い、彼らが持つ芥川龍之介への興味・関心の方向を探る補助的ルートを示すことが重要となる。

T 芥川の「問い」に一番、票が集まったね。ちなみに芥川のことについて、知っていることって何？

S 日本の有名な作家だということです。私は芥川の本は読んだことないけど。

S 僕は自殺したことは知っている。

T（黒板の「芥川龍之介が自殺したのはなぜか？」という問いを指して）この「問い」を作ってくれたSさん、この問いの設定理由を教えてください。

S 本で読んだけれど死因が自殺ってことに疑問もったからです。有名なのに自分で死んでしまうことの意味がわからなかったから、あの「問い」を作りました。

T なるほど。では、みんなに聞くけれど、みんなは芥川という人物に興味があるの？それとも彼の自殺の理由に興味があるの？

S 私は芥川を詳しく知らないから、芥川という人物に興味があります。

S 芥川という人物、全般に興味があります。

（その後も挙手は続き、約8割の生徒が芥川という人物に興味・関心があることがわかった。）

教師はさらに、生徒の芥川に関する認識を確認した。

T では、みんなに聞くね。挙手で教えてください。

質問1です。みんなは「芥川賞」を知っていますか？

（知っている：35名 知らない：2名）

質問2です。芥川龍之介の作品を読んだことはありますか？（ある：4名 ない：33名）

質問3です。あると答えた人は、何という作品を読みましたか？（蜘蛛の糸：3名 羅生門：1名）。なるほど、ありがとうございました。みんな、芥川に興味があるんだね。

以上のやり取りを経て、学習者が「芥川のどこに興味を持っているのかを明確にできたこと」と、「興味はあるけれど、知らない」という実態をもとに、芥川を軸とした構造的な歴史授業を行う必然が生じ、教材化に至ることになった。

3.4 問いの解決を目指すカリキュラム構成

本授業は、次の9つのステップで構成した。

【第1時】

- 1：生徒の「問い」から派生したP課題の提示
- 2：分析対象（芥川作品）の自己選択・決定
- 3：分析視点の設定，ワークシートの解説

【第2時】

- 4：個人での作品分析

【第3時・第4時】※連続

- 5：異作品を分析した者によるグループでの意見交流
- 6：同一作品を分析した者による意見交流・主張構築
- 7：各グループによる主張の発表・意見交流
- 8：交流によって生まれた「問い」に関する対話
- 9：学びの自己評価，振り返り

構造的な歴史学習のポイントは、次の二つである。

一つ目は、導入時に社会的象象との魅力的な出会いを演出すること、教材を生徒自身が選択し、自己決定する機会を提供することである。この仕掛けは分析・対話への意欲を喚起する。本実践では、分析対象の芥川龍之介の5つの作品の中から、分析対象を自己選択し、決定することに加え、生徒自身に「文学作品」を分析する多面的・多角的な視点を設定、選択させた。生徒が設定した視点の一部は次のようなものである。

【多面的視点】ストーリー、表現、登場人物…。

【多角的視点】当時の人、日本人、外国人…。

作品のもつ多面性に着目した生徒が多かった分、多角的な立場を考えた生徒は数名であった。その点にはあえて明言をせず、彼らの思考の足場となるように板書に位置付け、分析へと進んだ。さらにこの視点設定は、分析の切り口となるだけでなく、生徒が仲間との対話を深める共通の土台となった。

二つ目は、ワークシートの工夫である。歴史学習に

おいて生徒一人一人が、根拠をもって主張を組み立て、他者との対話をしながら、結論を導くことは重要であり、思考の道筋を明確にして、わかりやすく伝えるために共通点や相違点を明確に捉えておくことが必要である。その方途として、本実践では対話型論証モデル三角ロジック（図3）を使用した。これは、松下佳代が、従来のツールミン・モデルのワークシートに改良を加え作成したもの^⑦である。

生徒が捉えた事実、そこから導き出せる主張、論拠・理由付けを分類して記すことで、分析を円滑に進めることができ、対話を深めていくことができると考えた。

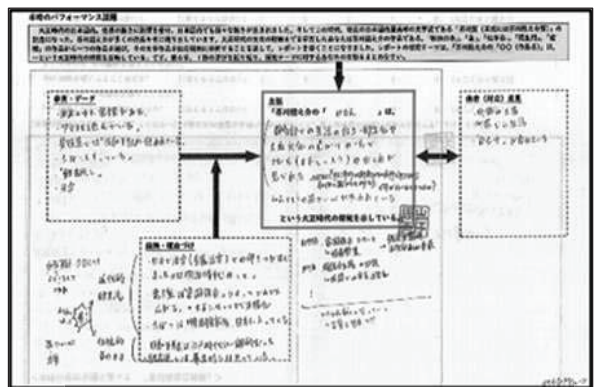


図3 対話型論証モデル（三角ロジック）

3.5 実際の授業における生徒の変容

本実践における抽出生徒Aを中心に、複数の生徒の振り返りや発言から実践を検証する。

【第2時：個人分析での抽出生徒Aの言動】

個人分析での教師の意識は、生徒の言語化されていない選択や判断、それを支える価値観を如何にして表出させるかである。しかしながら、積極的な介入が学習者の探究の幅を狭め、彼らの成長の可能性を奪うことに繋がってはならない。よって、教師から生徒への声掛けは、積極的介入を経て徐々にその頻度を落とし、生徒自身が互いに関わっていけるように、次の声掛けを基本とした。

- 「なぜ、〇〇に着目して考えたの？」
- 「それはどんな意味があるの？」
- 「あなたが、一番、心に残った場面はどこ？」
- 「読み終わった直後のあなたの感想は？」
- 「その気持ちは作品のどこにつながっている？」
- 「作品が出版された時の、日本の状況は？」
- 「なぜ、そう思うの？」

抽出生徒Aは個人分析後も、自身の主張を構築することができていなかった。その為、申請者は様々な問いかけを通して対話を重ね、積極的に該当生徒の思考

に介入した。

T Aさん、今、どこまで考えることができた？

S 全然できません。事実がどれだかわからなくなってきたてしまいました。

T 事実が何かは難しい問題だね。どの視点から主張を考えようとしているの。

S 表現から考えようと思っています。

T そうなんだ。それなら、羅生門の中で、一番心に残ったところはどこ。

S … (考えて)、良い人が悪い人になるかなあ。

T なるほど、なぜそこに惹かれたの。

S それはハッキリとしたことが書かれてないから？

T Aさんどう思うの。

S うーん、そう思うけれど、なんかなあ。

T もしかしたら、惹かれた理由の中に主張があるのかもしれないよ。ちなみに、Aさんの意見は、大正時代のどんな出来事とつながってるのかな。

S …あっ、戦争…かな…。

T なぜ、そう思うの。

S 第一次世界大戦の被害が大きかったのに、利益を得てる人々もいるし、その後の世界平和にもつながっていたんだけど、戦争ってそもそもしてはいけないはず。そう考えるとつながってくるのかな。

「事実とは何か？」という疑問に戸惑った抽出生徒Aとの対話で申請者が意識したことは、該当生徒が自身に内在する見方・考え方、判断、そして価値観を言語化することである。教師の考え、価値観の伝達ではない。生徒の自己判断・自己決定を如何にして促すか、その経験を生み出すかが、対話を通した指導援助の在り方である。

第2時の授業では白紙のまま授業を終えた抽出生徒Aは、翌日に行われた第3時の授業時に、「エゴイズム」という語句を書いた自身のワークシートを持って、異作品分析交流に進んだ。該当生徒は、第2時の授業後、教師との対話を一つのきっかけとして、家庭で自ら考えを進めたのである。

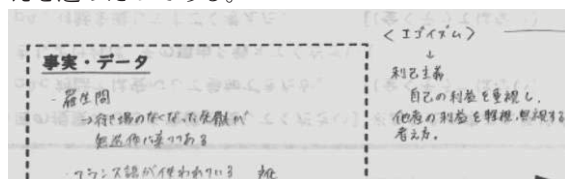


図4 抽出生徒Aのワークシート (一部)

【第3時：異作品分析で見られた抽出生徒Aの言動】

個人分析後の交流では、意図的に構成したグループ交流を行った。異作品を分析した仲間と構成される小グループでの交流は、「社会的現象」「文学作品」「社

会」と生徒がどのように結び付き、主張を構成したのかを伝え合い、聞き合うことで意味を形作っていくことができ、自身の主張を再構築するきっかけを得ることができるからである。抽出生徒AはIIグループに属し、「杜子春」、「鼻」等の異作品を分析した仲間からの多様な意見を聞くこととなった。

抽出生徒Aの同グループ (IIグループ) に在籍したBさん、Cさん、Dさんのそれぞれの主張は次である。

生徒	分析した芥川作品	大正時代の特徴をイメージする。
B	羅生門	羅生門は、個人主義という時代の特徴を受けている。
C	杜子春	杜子春は、人間が本当に大切にすべきことは何か考えるという時代の特徴を受けている？
D	鼻	鼻は、自分の事しか考えない人間のダメな部分を表している。

分析結果を交流する過程で、抽出生徒Aは、仲間の主張に多くの影響を受け、自身の主張を構成するヒントを得た。ワークシートからは、抽出生徒Aが書き残している「エゴイズム」(図4)の意味と、Bさん、Dさんの主張とのつながりを看取することができる。さらには、Cさんの主張は、抽出生徒A、Bさん、Dさんの主張に疑問を投げかけるという立場を取っていることから、Cさんの意見を基に自身の意見を再構築して主張を構築している。このように自身の主張を批判的に思考する経験を通して、抽出生徒Aが構築した主張は次である。

A	羅生門	人間がもたざるを得ないエゴイズムについて書かれている。つまり、生きている限り克服することのできない人間の闇がある
---	-----	--

この主張は、異作品交流後に設定した10分間の再構築の時間で書き残された内容である。

異作品分析交流を終え、最後に同一作品分析グループでの主張交流へと進んだ。自身の主張を再構築する時間を経て行ったこの交流では次のような会話が行われた。

【「羅生門」を分析したグループでの対話の実際】

S 私の主張は「善悪の境界線はあいまいである」です。この主張の理由は、事実として下人の言動の変化があります。作品の最初は老婆の行動を「悪」とみなしていた下人ですが、自身の状況も踏まえて、最終的にはその「悪」に闇落ちしてしまいます。これは、大正時代の戦争の影響もあると思います。第一次世

界大戦はドイツが「悪」として捉えられていますが、実際はイギリスだってインドに嘘をついていたし、正しいと思ってとった行動であっても、捉え方によってはよくないって判断されることもあります。

S 確かにそう。私もSさんの主張に似ている。米騒動だって、民族運動だって、もしかしたら負の側面をもっていたのかもしれないって考えました。そういう出来事がたくさん起こった時代だから、芥川は羅生門で善悪は曖昧だという人間や社会のあり方を描いたんだと思います。

S 僕はちょっと違って、社会が人を簡単に変えてしまうという主張です。下人だって主人に仕事をやめさせられなきゃこういう状況にはならなかったんだし、悪になる必要もなかったと思うからです。戦争だって、人の価値観を変えるし、大正デモクラシーも多くの人の生き方を変えたと思います。人は社会の出来事の影響をたくさん受ける弱い生き物だと言いたかったと思います。

S みんなの意見を聞いていると、羅生門の主張は、「出来事の左右されやすい人間の弱さ」が中心だと思うけれどどうですか？

S ちょっと、待って。私の主張を入れて！羅生門は「悪を正当化しようとする人間の弱さ」を主張しているから。だって、現代人も間違いを正当化したり、ごまかしたりしようとするし。そういうニュースをテレビでよく見るし。

S この時代は、最初の頃、日本は国際的にも地位を上げて行って、急成長している。けれど、この後は、日本は戦争へと向かうし、世界の中でも悪い国に地位が変わっていくよ。

S でも、それって羅生門を発表した後の日本の様子だよ。芥川はそこまでは考えていなかったんじゃないかな。それは、きっと今の時代の私たちだから言えることだと思うよ。

S なるほど…。でも、もしかしたら芥川はそこまで予想して羅生門を書いたのかもしれないし。

S いや、それはないよ。みんなはどう思う？

こうした時代性と作品を結び付けた対話は羅生門を分析したグループだけではなく、他のグループでも展開され、分析した作品の主張する「大正時代とは？」のイメージを構築していた。多くのグループに共通していたのは生徒が自身の主張の提供だけでなく、仲間の主張を受容し、そのうえで協働的に意見を創造していた。このように主体的に時代を捉える力とは、自己完結するものではなく仲間との関係性の中で育まれる

力である。羅生門を分析した2つのグループの結果を次に記す。

芥川龍之介の「羅生門」は、自分>他人という大正時代の特徴を示している。〈グループI〉

芥川龍之介の「羅生門」は、新しい出来事や考え方にもとづいて人々が行動をおこしていくという大正時代の特徴を示している。〈グループII〉

各グループの主張は、文学作品、社会的事象、社会、価値観が複雑に絡み合っており、芥川龍之介の文学作品からこれほど多様な大正時代のあり方が生まれるのかと生徒は驚きを隠せなかった。

生徒の多くは他者の意見を聞くうちに、新たな考えが浮かび、それを主体的にメモし、拡大されたワークシートに新たに意見を書き加えることを自主的に行うようになっていた。新たな視点をグループで共有する姿も見られた。その様相や学習者が記述していた内容からも、前のめりになって参加する対話の重要性を実感していた。

3.6 成果と課題

3.6.1 主体性の育成は構成的歴史授業でできたか

本稿では「主体的に時代を読み解く力を育む歴史授業」について、その原理の解明を試みた。授業の実際や、生徒の言動から主体的に学ぼうとしている生徒の姿が構成的な歴史学習では数多く見られ一定の成果を掴めた。

構成的な歴史授業のカリキュラムでの文学作品の分析を設定したことにより、複数の生徒が大正時代を自らの考えに引き寄せ、自分なりの時代観を育てていた。抽出生徒Aは、授業の最後に次のようにまとめた。

最初、どのように表現をしたらよいかわからなくなって迷いました。けれど、先生や違う作品の分析をした仲間の主張を聞いたりすることで、自分でじっくりと考えることができたこともよかったです。(中略) 時代を読み解くことに正解はなく、そこに不安を感じることもあったけれど、色々悩んで考えた上で「私はこう思う」と根拠を伝えて話すと、周りの仲間も納得してくれたり、ちょっと違うと言ってくれたりします。色々話をしていくうちに実はそこに繋がっていたりすることもありました。正解にいける道は一つじゃなくて色々なところに目を向けることが大切だとわかりました。

自己の学びを調節しながら、自分なりに粘り強く学びに取り組むことで、他者と関わり、社会と関わって

こうとする姿勢は、構成的な歴史授業カリキュラムで目指したい姿である。時代を主体的に読み解き、歴史が「自身の生き方につながっている」という実感を生徒に育むと共に、自身の思考の変容を体感することが出来た結果である。

3.6.2 フレームの効用と課題

主体的に時代を読み解く力を育むための4つのフレームは、生徒に学びへの自信と好奇心を育み、今後の学びにつながる有効なしかけであったと判断できる。授業終了後のインタビューで、授業の感想を語った生徒は、自身の立ち位置を最終的には現代にまで広げ、時代を読み解いていた。生徒は時に教師の予想の範囲を超え、その学びを自由自在に転用した。多くの生徒が、本実践を通して、過去から今を捉え、未来を見据えることができたことにこの実践の有効性が示されている。

その一方で、多くの課題も残る。最も重要な課題は、分析や対話において「学習者として生徒が、どの位置にいたのか」を教師が明確にしなかったことである。学習者である生徒が、フレーム内のどこの位置から時代を読み解こうとしているは非常に重要な視点になる。その立ち位置を教師は予め予想したり、生徒の言動を丁寧に見取り、彼らの議論や対話が絡み合うような手立てを行ったりすることで、学びの流れを整理しなければならない。そして時には積極的に介入して深化を図る必要がある。このような意識から行うファシリテーターが教師によって行われなければ、時代を読み解くことなく、生徒は互いの意見を理解し合えないまま学びを終えてしまう危険性がある。

A：時代が人を創る

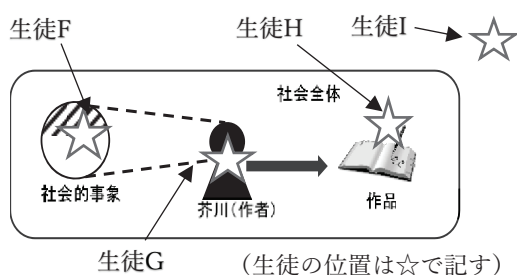


図5：フレームAで示す生徒の立ち位置

各グループの対話での発言や、実践後の生徒のワークシートへの記述をもとに、様々な生徒の立ち位置をフレームAに当てはめて分析すると、自由で柔軟な思考から、生徒は様々なもの・ことに自身を重ねて時代を読み解いていたことがわかった。

生徒Fは社会的事象の中に自身を重ねた。女性とい

う立場から女性差別解放運動に関する社会的事象に飛び込み、その位置から自身の主張を述べていた。しかしながら、生徒Fは多分にもその事象に自らを重ね過ぎたため、仲間の主張と相容れることができなかった。

生徒Gは芥川に自身を重ねた。国語科での学びを終えて、芥川の生い立ちを知った生徒Gは芥川に自己を投影させて主張をしていた。そのため生徒Gの発言は終始主語が「芥川にとって…」、「芥川という人は…」という形をとることとなった。

生徒Hは、大正時代の一員として自身の主張を構成していた。発言は常に「私が大正時代に生きていたら…」「私がこの経験をしたら…」というリード文で始まっていた。生徒Hは、文学、作者と同じ位置に立ち、時代を捉え、読み解こうとしていた。

生徒Iは常にグループでの話し合いから一步引いて、全体を俯瞰しながら時代を捉えていた。生徒Iの発言は「みんなの意見をまとめると…」というものであり、それは自己を俯瞰的立場に置いて観察するメタ認知にも近いものであった。常に一步引いた客観視は、様々な事象同士の関係性を捉えたり、強烈なインパクトを残す発言を吟味したりすることで、冷静さを保った時代を読み解く力のあり方であった。しかしながら、先述した羅生門のグループでの対話でも見られたように、自己を社会的事象に重ね合わせる生徒や、芥川という人物に自己を重ね合わせる生徒と、生徒Iのような立場をとる生徒との主張は終始かみ合わなかった。これは「頼むから私の主張を少し入れてよ」と発言した生徒がいたことからわかる。

各生徒の発言は根拠を明確にして述べられており、三角ロジックを活用した効果も認められていた。しかしながら、学習者が主張を構成した立ち位置を明確に打ち出すことがなかったため、対話における深化が限定的なものとなった。お互いの主張は分かりやすく質の高いものであると認知はされるだけなのである。

構成的な授業によって時代を読み解くことは、互いの主張がより密接に絡み合うことを必要とする。そうして、納得解や最適解を生み出す経験を生徒に提供する。その際、納得解や最適解に至る道は一つではないという実感や、その道を自身で創り上げていく経験は、何物にも代え難い経験となる。現代の社会科教育では、教師のカリキュラム・マネジメント力によって、このような貴重な経験を、如何にして創りあげることが求められる。

4. おわりに

本実践だけでは言い切ることは難しいが、学習者が「問い」をもち、探究し合いながら対話を行う構成的な歴史授業では、過去の出来事だと遠くに感じていた歴史の中へ、自らを投影することの可能性が高まると考える。当時の社会を文学作品やその著者の意図という問いを設定したからこそ、自由に歴史を見る目を活用し、生徒は様々な変容を遂げることができた。

教師は生徒に「歴史を私は生きていて、そんな私はこの物語を作る大切な存在なのだ」と思える瞬間を如何に創りあげることができるのかと問われている。同時に、現在の高校受験を意識した社会科カリキュラムで、その問いを解決することは極めて困難である。だからこそ、年間カリキュラムにおいて、本実践が提唱するような構成的な歴史授業の位置づけることは重要である。先述した課題を含め、主体的に時代を読み解く力をどのように見取り評価してくのか、さらには主体的に時代を読み解く力を育成するフレームワークの吟味、学習者である生徒の立ち位置を把握するための方途など、挑戦するに値する課題が存在するのも確かだが、今後は、分析対象を漫画やスポーツ、音楽、映画等に広げ、フレームを通して社会を見ろというような実践を重ね、主権者としての資質・能力の育成に努めたい。

最後に、授業終了後のインタビューで、生徒Mは次のように述べた。

「今はわからないことがいっぱい出てきています。「羅生門」には色々な捉え方がありました。最初の課題が、そこからどんどん発展して話し合うことができずごく楽しかったです。羅生門やその他の作品について考える中で、考えがどんどん深まって行って、深まるからこそ、次々に「なぜ？」や「どうして？」と理由を聞くものではなく、最後が「…とは？」になる問いが出て面白くなりました。時代とは何かとか、時代を創っているものとは何か、考えたらキリがないからこそ、楽しいんだと思います。でも実はモヤモヤもあります。芥川はどこまで見えていたんだろう？」

構成的な歴史授業の結果は教師の予想を超えて発展する。その存在に気付くことこそが、私たち教師に求められている教師エージェンシーであるということを深く自覚していきたい。

【引用・参考文献】

- ①渡部竜也『Doing History：歴史で私たちは何ができるか？』清水書院，2019
- ②https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokureiko

u/index.htm

- ③上之園強「小学校歴史学習の内容の厳選とカリキュラム構成：歴史への興味・関心と見方・考え方を育成するために」『社会科研究第53号』全国社会科教育学会，2000
- ④白井俊『OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来 エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房，2020
- ⑤「2030年に向けた生徒エージェンシー」
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/OECD_STUDENT_AGENCY_FOR_2030_Concept_note_Japanese.pdf
- ⑥リンダ・S・レヴィスティック、キース・C・バートン『歴史をする Doing History 生徒をいかに教える・学び方とその評価』新評論新評論，2021
- ⑦松下佳代『対話型論証による学びのデザイン 学校で身につけてほしいたった一つのこと』勁草書，2021
- ⑧田中智志『教育哲学のデューイ 連関する二つの経験』東信社，2019
- ⑨須本良夫・干場康平「学習者が主体的に社会と対話するカリキュラムの創造(2)」『岐阜大学人文紀要』2020
- ⑩ケネス・J・ガーゲン、メアリー・ガーゲン 伊藤守監訳『現実はいつも対話から生まれる』ディスカヴァー・トゥエンティワン，2018