

# 「活動的」歴史学習成立の基本型

～山口県諸実践の場合～

吉川幸男

The Fundamental Form of the Organization in "Active" Learning of History  
-On the Case of Classworks in Yamaguchi Prefecture-

YOSHIKAWA Yukio

(Received September 30, 2016)

## 1. はじめに

今日の学校歴史授業では、外見的に「アクティブ」に見える授業が、徐々にではあるが広まりつつあることは確かな動向として認められよう。対話的に進行し、調べたことを発表したり、話し合い・討論を取り入れたりする授業は、何も目新しいことではなく日常の活動になりつつある。では、そのような授業は歴史学習としてどのような原理に立ち、教師は何をどのような方向に向けて指導しているのであろうか。これが本稿で追究する問いである。

この問いはどのような研究的背景から生じ、それを追究することによって何を明らかにすることができるのであろうか。容易に思い浮かべられ得るのは、「アクティブな学び」が政策的に強く推奨されるという、今日の教育実践をめぐる社会的状況である。外見的に「アクティブ」に見える授業が広まっているのはこのことと無関係ではないと思われる。しかしまた一方、これによって教科の内容がどこまで定着し、深められるのかに関して種々の指摘があることも周知の通りである。<sup>1)</sup> 「アクティブな学び」は外見に見られる表面的な授業形態のことではなく、学習内容との関係で論じられ、その内容に固有の「アクティブさ」とはどのようなことをさすのが明らかにされる必要がある。冒頭の問い「どのような原理に立ち」とは、まさにそうした内容の学びへの問いである。

歴史学習の内容に関わって「アクティブさ」が問われるとき、以下のような3点の課題がもたらされ、これらの検討が不可避となる。

第一は、歴史学習における「真理性」の問題である。基本的に解釈の学である歴史の学びにおいて、対話・話し合い・討論などいわゆるアクティブとされる活動要素は、解釈の共有を形成し、間主観的な意味での真理に迫る上で不可欠な要素ではある。しかしながら、そのことは一次史料を分析解読する機会の多い歴史の研究者集団の活動等には異論なく当てはまるものの、教科書や資料集という二次資料をもとに活動する場合はほとんどの学校歴史授業でも同様なのであろうか。教科書や資料集の情報は当初から真理値の高い「正しい」情報として学習者の前に登場するため、話し合い・討論などを行っても結局は学習者自身での真理の共有というよりも、教科書など学習者集団外の存在が一種の「権威性」をもって真理を提示してしまうことになるのではないか。それならばアクティブな活動とは何のために行われ、教師は何を指導することになるのであろうか。

第二は、歴史学習における「立場性」の問題である。話し合い・討論などを経て歴史事象の解釈・評価などを行う場合、そこには必ず「立場性」が関与せざるを得ない。解釈や評価は地域的・社会的にさまざまな立場から行い得るし、時間軸としても当時の立場、現在の立場などさまざまな時点で立場が設定し得る。いわゆるアクティブな活動ではこのような交錯する立場性がどのように選ばれ、教師はそこにどのような指導を行うのであろうか。

第三は、歴史理解の形成に関わる2つの基本構成要素であるナラティブ（物語性）とロジック（実証性）との関係の問題である。歴史学習における理解形成がこの両者の複雑な絡み合いを経て進行することは、これまでさまざまな機会に明らかにしてきたが<sup>2)</sup>、話し合い・討論ではこの両者をどのように用いて言説が構成され、相互補完的に進行してゆくの、それに教師はどのような指導を行うことになるのか。

こうした探求課題への接近には、歴史哲学系の諸見解<sup>3)</sup>や海外の歴史教育研究の動向<sup>4)</sup>を足掛かりにする方法もあるが、より実際の場に即した方法として、実践からの帰納が有効である。現在広まっている外見的に「アクティブ」に見える授業は、どのように構成され、教師により指導されているのか。そしてそのことが歴史の真理や立場や物語性・実証性の問題に対し、どのような意味で有効性を発揮しているのであろうか。あるいは「アクティブさ」は外見にすぎず、従来の歴史学習の内容・方法的枠組みから一歩も出ていないのであろうか。こうした問題関心から、本稿では最近年度（2015年度以降）に実施された山口県における中学校社会科歴史授業から5事例を取り上げ、それらにみられる近年の傾向を探ることとする。

なお、以下ではあまりに今日的・政策的な意味合いの強い「アクティブ」という語をあえて回避し「活動的」と表記する。以下に取り上げる5事例のいずれも、今日的な「アクティブ」ということを強く意識して行われたわけではないためである。

## 2. 対象授業と検討視点

### (1) 対象としての授業事例

ここで取り上げる中学校社会科歴史授業5事例の概要を以下の表1に示す。この5事例を検討対象として選択した基準は、ほぼ無作為に近い。近年1～2年以内に筆者が参観した歴史授業から、対話・話し合い・討論などの活動場面が、一定時間まとまって確保されている授業を抜き出したものである。

表1

	授業A	授業B	授業C	授業D	授業E
実施時期	2015年4月	2015年10月	2016年1月	2016年2月	2016年4月
実施場所	附属中学校	県東部の 公立中学校	附属中学校	県東部の 公立中学校	附属中学校
実施趣旨	通常授業	公開研究授業	通常授業	公開研究授業	校内研究授業
取扱題材	大正時代	大仏建立	室町時代 社会経済	戦国時代 分国法	幕藩体制

この5事例のうち、授業Bと授業Dは公立中学校での公開研究授業であり、このような活動を組み込んだ授業が近年では模範例として公開されていることを示している。授業Aと授業Cは附属学校の通常授業で公開のものではないが、授業Aは大学院授業用に、授業Cは学部授業

用に提供していただいたもので、分析検討のための叩き台としての意味をもっている。授業Eは年度初めに研究部主任が校内研修用に実施したもので、やはり叩き台としての意味をもつ。このように結果的にはいずれの授業も何らかの脈絡で「スタンダードモデル」として実施されている。次に、各授業の大まかな展開過程を時間的経過に即して以下に示す。

**【授業A】** ((T) は教師による指示や対応、(S) は子どもによる活動、授業B以下も同じ)

A 1 : 前時まで、1912年頃から1925年頃の時期を見ながら、課題を作ってきたことを確認 (T)

A 2 : 課題確認「国の発展と国民の生活の関係を見てみよう」(T)

A 3 : 教科書・資料集等を個人で調べる作業 (S)

A 4 : 調べたことをグループで発表し合い共有 (S)

A 5 : グループごとに発表 (S)

「経済発展→好景気」「物価上昇→生活苦」「自由主義・民主主義的な考え」「都市・学問・教育・娯楽」などが出る

A 6 : 追加、補足、コメント等を促す。(T)

「物価上昇→生活苦」に対して「所得の低い人は苦労した」という発言が出る。

A 7 : 「生活が苦しい人とはどんな人？」という問いを投げかける。(T)

A 8 : 形態はグループのままなので少し協議 (S)

「一般市民」「普通に暮らす人」という発言が出る。これに対し米騒動の絵を資料として「中くらの人はそんなに困っているのか」という疑問が出る。

A 9 : 米騒動の絵の解釈で種々の意見交換 (S)

A 10 : これまで出た種々の意見を「政治」と「経済」に大別し「どちらから攻めてみようか」と問う (T)

A 11 : グループ協議 (S)

A 12 : 何グループかの発表後「政治をやったら経済のこともわかる」という考えで、政治からのほうが多数となり、政治から攻めてみることになる。

**【授業B】**

B 1 : 奈良の大仏の写真を提示し、高さ、重さ、制作期間、関わった人数等を予測させ、解説 (T)

B 2 : 「大仏はなぜこんなに大きいのか」という問いを出す。(T)

B 3 : 個人で予想し、発表 (S)

「願いの大きさ」「大きい方が御利益がある」「権力を示す」などが出る。

B 4 : 大仏の制作過程を資料により解説。山口県美祿市の長登銅山の銅が使われているという情報を提示 (板書) (T)

B 5 : 正倉院の写真を出し、聖武天皇による国分寺・国分尼寺建立の情報を提示 (板書) (T)

B 6 : 課題を提示「聖武天皇が仏教に期待したことは何だろう」(T)

B 7 : 教科書・資料集等を個人で調べる作業 (S)

B 8 : 調べたことをグループで発表し意見交換 (S)

B 9 : グループでパネルにまとめ、黒板に貼る (S)

B 10 : グループごとに発表 (S)

「平和な国を築きたい」「仏教の力で国を治める」「仏教を広める」「病気から国を守る」など

B 11 : 年表を参照させ病気、災害、事件などの頻発があったことから仏教の力に頼るという考えをまとめる。(板書) (T)

B 12 : 大仏の大きい意味 (10倍が無限の力を表すことなど) を解説 (T)

**【授業C】**

C 1 : 室町時代にできた新しい職業どんなものがあつたか、応答により確認 (T)

- C 2 : 教科書記述に、農業の発達により職業の種類が増加したとあることから、課題を提示して板書「どうして農業の発達が職業を増やすことになったのか」(T)
- C 3 : 教科書・資料集等を個人で調べる作業 (S)
- C 4 : 個人で調べたことを挙手により発表 (S)  
「(農業の発達に) ついていける人といけない人の差ができて、いけない人は別の道」「作らずに買う人が増えた」「1日がかりの仕事がなくなり時間ができる」などが出る
- C 5 : 「では米以外に何を作っていたのか」と問い、応答により茶、豆、酒などが出る。
- C 6 : 商品作物の例を板書 (T)
- C 7 : 「商品作物は進んで栽培したか仕方なく栽培したか」という対立軸を提示する。(T)
- C 8 : 個人で考え、その後近隣で話をする。(S)
- C 9 : 机を付け合って話し合い、個人ネームプレートを黒板の対立軸上に貼る。(S)
- C 10 : 挙手により、自分の位置を説明 (S)  
「お金をもらうためには仕方ない」「時間ができるので進んで」「貧乏な農民は仕事がなくなって」「貧しい人でもあるものを売ればお金になる。進んで」などが出る
- C 11 : 農村にお金が入ってきているという共通点をあげ「農村は貧しくなったのか豊かになったのか」と再問する。(T)
- C 12 : 多数が「豊かになった」と答える (S)
- C 13 : 正長の土一揆のような出来事が各地で起きているという情報を提示し、「豊かになったのになぜ?」という問いを出す。(T)

#### 【授業D】

- D 1 : 戦国大名・武田信玄に関して父・信虎の追放、川中島の戦いなどのエピソードをを語る (T)
- D 2 : 武田信玄の作った分国法の史料を出し、その中から4つの条文を提示 (T)  
3条: 許可なく他国へ贈り物や手紙を送ることはすべて禁止する  
6条: 年貢の取り立ては地頭が責任を持って行え。  
17条: 喧嘩をした者はどんな理由であっても処罰する。  
20条: 宴会などに没頭することなく武芸に励め。世の中は戦国なので武具を準備しておくことが必要である。
- D 3 : 課題提示「この4つの中で信玄が大切にしたい条文はどれか」(T)
- D 4 : 個人で吹き出しの中に自分の考えを書く (S)
- D 5 : グループになって話し合い (S)
- D 6 : 各グループから発表 (S)  
大半のグループが20条をあげる。一部に6条をあげるグループ
- D 7 : 他国への対応と国内への対応を意識しなければならないことを確認。これを言葉のプレートによって整理。「武田信玄は甲州法度を作って領国の民を支配」しようとした」(T)
- D 8 : 55条を提示。「もし信玄自身の振るまいがこの法度に違反していれば、身分は関係なく言ってもらいたい。納得いくのであれば改めよう。」これはどういうことか、このような条文がなぜいるのか、を問う (T)
- D 9 : 個人で考え、その後近隣で意見交換 (S)
- D 10 : 意見発表 (S)  
「信頼関係」とする発表多く出る
- D 11 : 武田信玄が甲州法度を定めた前後の年表の年表を提示し、「何か気付くことはないか」と問う (T)
- D 12 : 信玄は武田家当主になるときに家臣団に「担ぎ上げられた」という経緯を解説 (T)

#### 【授業E】

- E 1 : 関ヶ原の戦いから家光没までの50年間に幕府の基礎が固まったという一般的な解釈を紹介 (T)

- E 2 : 「江戸幕府ほどのようにして大名に下克上させないようにしたか」を調べてきたか問う (T)
- E 3 : 近隣同士で確認 (S)
- E 4 : 調べてきたことを発表 (S)  
「藩に独自の統治を認めた」「参勤交代」などが出る
- E 5 : 大名の配置のことを調べた人がいるか問う (T)
- E 6 : 関ヶ原後に家臣になった大名を遠方に配して衰えさせたことを述べる (S)
- E 7 : 外様大名、譜代大名、親藩の各大名を地図を使って近隣で確認を促し、各大名に役割があることを確認 (T)
- E 8 : 課題提示「幕府と、親藩・譜代・外様、さらに農民を加えて関係図をつくってみよう」位置関係ではないことに留意を促し、班にホワイトボードを配付 (T)
- E 9 : グループ作業 作業結果を黒板に貼る (S)
- E 10 : 各グループの発表 (S)
- E 11 : 各グループの図のどれが正しいか、またわかりやすく書けているか、と問う (T)
- E 12 : 近隣で話し合い。その結果6班・7班の評価が高まる (S)
- E 13 : 7班の図がよいとする考えが多いことを確認した上で、別の図を提示し「これを説明できる人いますか」と問う (T)
- E 14 : 近隣で意見交換 (S)
- E 15 : (意見を拾いながら)「幕府はこういう仕組みを採用する。なぜか」と問い、近隣での意見交換を促す (T)

## (2) 学習活動としての検討視点

以上5つの授業事例を通観すると、いずれの授業にも話し合いや意見交換、発表などの活動の場が2回ずつ設定されていることがわかる。

授業A : ①国の発展と国民生活の関係を見よう (A 2～6)

②生活が苦しいのはどんな人か (A 7～10)

授業B : ①大仏はなぜこんなに大きいのか (B 2～3)

②聖武天皇が仏教に期待したことは何でしょう (B 4～10)

授業C : ①どうして農業の発達が職業を増やすことになったのか (C 2～6)

②商品作物は進んで栽培したか仕方なく栽培したか (C 7～12)

授業D : ①信玄が大切にした条文はどれか (D 2～7)

②なぜ信玄自身もこの法度に従う必要があったか (D 8～11)

授業E : ①江戸幕府はどのようにして大名に下克上させないようにしたのか (E 2～7)

②5つの関係者で江戸時代の関係図を作成しよう (E 8～14)

このようにいずれの授業も、①の課題提示→一人調べまたは話し合い→発表、②の課題提示→一人調べまたは話し合い→発表、という2回のサイクルがどの授業にも出現する。当然、これら5事例の実践者間には何も示し合わせがあったわけではなく、偶然の帰結であろう。しかしこのことは、かつての中等歴史授業の圧倒的主流であった講義式あるいはその変型としての問い対答の対話式の授業形態は、今日では後退し、このような「2サイクル活動式」が標準化しつつあることの表れともいえよう。

このサイクルのそれぞれの段階には、各授業事例によりいくつかのヴァリエーションがある。まず「課題提示」の段階では、基本的に自由記述形式で意見を表出させる場合が多いが、授業Dの①の課題は分国法の4つの条文から選ばせる「4択」形式であり、授業Cの②の課題は「aかbか」の「2択」になっている。次に「一人調べまたは話し合い」の段階では、基本的には、

まず手持ちの資料で個人による一人調べをさせ、その後グループになって話し合い、という手順が比較的多い。しかし中には、授業Bの①、授業Cの①、授業Aの②のようにグループを作らず個人作業のみで発表させる場合もあれば、授業Eの①、授業Cの②、授業Dの②のように組織されたグループではなく近隣で意見交換するケースもある。また授業Eの②は個人の段階を経ずに最初からグループ作業をさせている。さらにサイクル最後の「発表」の段階では、その形態は挙手による個人発表と、ボード等を使ったグループ発表に大別される。その他としては授業Cの②のように、個人意見をネームプレートで黒板に貼るという形式がある。

以上のような2サイクルからなる活動を、5つの授業ごとに整理すると表2のように表すことができる。

表2

		授業A	授業B	授業C	授業D	授業E
導入部		前時の確認 (A1)	大仏資料提示 (A1)	前時の確認 (C1)	武田信玄エピソード (D1)	一般的解釈紹介 (E1)
第一 サイクル	話し合い 課題①	国の発展と国民生活の 関係を見てみよう (A2-6)	大仏はなぜこんなに 大きいのか(B2-5)	どうして農業の発達が 職業を増やすことになっ たのか(C2-6)	信玄が大切に した条文はどれか(D2-7)	江戸幕府ほどのように して大名に下克上させ ないようにしたのか (E2-7)
	課題形式	自由	自由	自由	4択	自由
	話し合い形式	個人→グループ	個人	個人	個人→グループ	宿題個人→近隣
	発表形式	グループ発表 →個人	個人挙手	個人挙手	ボード貼	個人挙手
教師の対応		集約(類似のものを 少数へ)	放置	選択(「農業一日がかり」)	分類(領国内・外)後、 整理(プレート)	選択(「大名の配置」)
接続部		集約して焦点化	新情報提示	具体像から二分対立法へ	新資料:55条の 条文提示	大名の種類から 課題提示
第二 サイクル	話し合い 課題②	生活が苦しいのは どんな人か(A7-10)	聖武天皇が仏教に 期待したことは何 でしょう(B6-10)	商品作物は進んで 栽培したか仕方なく 栽培したか(C7-12)	なぜ信玄自身もこの 法度に従う必要があ ったか(D8-11)	5つの関係者で江戸 時代の関係図を作成 しよう(E8-14)
	課題形式	自由	自由	2択	自由	自由
	話し合い形式	個人	個人→小グループ	個人→近隣	個人→近隣	小グループ
	発表形式	個人挙手	ボード貼	ネームプレート	個人挙手(信頼関係)	ボード貼
教師の対応		分類(政治・経済)	個々コメント→ 共通性抽出	意見からの共通性 抽出	新資料:前後年表 再発問→話合	分類、別提案
終結部		どちらからやるか 選択(A11-12)	確認「仏教の力によ って国を治めよう とした」(B11-12)	豊かになった→なぜ 土一揆?(C13)	確認「家臣団に担 ぎ上げられた」(D12)	新課題提示「なぜ このような仕組みを 採用?」(E15)

この表に関して、本稿の問題関心から着目すべき点はいくつかある。とりわけ以下の3点は、歴史学習指導の原理的視座に関わるものであり、重要な検討視点といえる。

第一点は、各授業の「内容」と学習の展開方向である。歴史授業に限らないが授業過程は旧来「導入－展開－終結」という三分法でとらえられ、その到達点が学習内容を構成するという考えが一般的であった。これに対し授業A～Eのような2サイクル構成は、歴史の学習として何を取り上げ、そこから何を学んでゆく授業なのであろうか。また、各授業における第一と第二の2つのサイクルの関係はどのように構成されているのか。第二のサイクルは第一のサイクルの拡大なのか絞り込みなのか、具体化なのか一般化なのか、あるいは全く新たな展開なのか。

第二点は、話し合い等の活動をめぐる諸種のヴァリエーションの成立根拠である。「個人→近隣」「グループ発表・ボード貼り」などという形態のヴァリエーションは、内容とのどのような関わりの中で生まれてくるのであろうか。そしてそこにおいて、話し合いや発表などの活動はどのような意味をもつものであろうか。

第三点は、教師の対応・指導である。各授業におけるサイクルの始まりは「課題提示」で共通している。もっとも「課題提示」に至るまでの指導には授業Dのように長々と情報を提示する場合もあれば、授業Eのように前時の宿題と連動させる場合もある。一方、サイクルの終わりは「発表」のあとの対応・指導によって様々な現れ方がある。ここにおける教師の指導が、次のサイクルの学習課題を大きく規定している可能性がある。

以下では、上記3点について、歴史学習の観点から検討してゆく。

### 3. 活動とその指導にみる歴史学習

#### (1) 学習内容と展開

教育課程の基準を示す学習指導要領における「内容」とは異なり、一時間の授業単位という小さなスパンでの学習内容は、通常複数の、質的に異なる次元の中味で構成されよう。歴史学習の場合、事実的な中味もあれば概念的・解釈的な中味もあり、物語的・エピソード的な中味もあれば、現象的・情動的な中味もあろう。ここで検討する授業A～Eは、それぞれどのような次元の学習内容をどのように展開しているのか。そしてそこにおいて2つのサイクルは、どのような関係で構成されているのであろうか。

まず授業Aである。この授業は「国の発展と国民生活の関係」という一般的客観的状況から、「生活が苦しいのはどんな人か」という個別の状況に降りてゆく。その過程で米騒動の絵の解説をめぐる議論など人々の具体的な行為に着目するなど、具体的な場の状況に迫ろうとする方向が顕著である。ここでの2つのサイクルの構成は、第一のサイクルでこの時代のさまざまな現象面をグループ活動を通して表出させ、第二のサイクルはその一面をなす「生活の苦しい人」に焦点を当て、これはどんな人かを追究する。いわば「全体から個別状況へ」あるいは「大観から具体へ」という関係として構成されている。

次に授業Bである。授業Bは大仏の今日の状況から「大仏はなぜこんなに大きいのか」を問い、制作者の意図に迫り、その過程で大仏だけでなく国分寺・国分尼寺の建立も視野に入れてこの時代の仏教の意味に迫ろうとする学習が組まれている。しかし2つのサイクルはつながっていない。「大仏はなぜこんなに大きいのか」を追究する第一のサイクルは挙手による発表後、何の解決もされずに次の資料が提示され、第二サイクル「聖武天皇が仏教に期待したことは何でしょう」が始まる。このため2つのサイクルは関係付けられず、それぞれ別個のサイクルとして構成される。大仏が大きいことは現在時点からみた現象であるが、この時代の仏教の意味

はかなり抽象度の高い解釈であり、2つのサイクルの間にはかなりの距離がある。関係付けて展開するのは至難であったのかもしれない。

次に授業Cである。授業Cも室町時代の「職業の増加」という全体的な現象から始まり、次にそれに関わる当事者の行為の意図性・主体性を推測する意味で、基本的に授業Aと同様の学習進捗が構成される。ここでは2つのサイクルは緊密に関係する。第一のサイクルは農業の発達と職業の増加との関係を現象的に追究するが、第二のサイクルは「進んで」「仕方なく」など当事者視点で場に即した思考場面を構成する。このようにここでは2サイクルが「現象から場へ」という関係で設定されている。

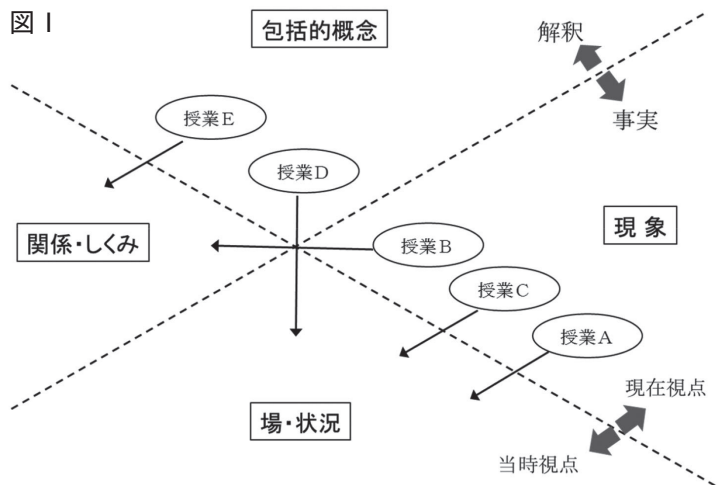
次に授業Dである。授業Dは、武田信玄個人のエピソード、行為・判断をもとに甲斐の国の状況に迫る展開をたどる。全国的な戦国大名全般に向かうことがなく、武田信玄と甲斐の国の個別状況に終始する。このため、この授業の学習は武田信玄のみの学習に終始し、戦国大名というこの時代を特色づける階層集団をとらえていないという批判は十分提起される可能性はあろう。しかし、2つのサイクルの関係をみれば内容はそう単純ではない。第一のサイクルの課題「信玄が大切にしたい条文はどれか」に対して、大半の生徒は時代が戦国であることを根拠に20条を選び、「戦国大名の信玄」という見方を示した。これに対し第二のサイクルは「なぜ信玄自身もこの法度に従う必要があったか」を課題にし、甲斐の家臣団という内部的状況に迫ろうとする。つまりこの2サイクルは「戦国大名の信玄」から「甲斐の信玄」へ、言い換えれば信玄を概念でとらえることから、場・状況の中でとらえる方向をめざすように構成されている。

最後に授業Eである。授業Eは「大名に下克上させないように」という意図的方略に着目することを経て、幕藩体制の関係図を描き出すという関係的状况に迫るものとなっており、もっぱら幕藩体制という構造的関係の理解をめぐる学習が進展する。この授業での2つのサイクルの関係は明解である。第一のサイクルは「幕府対大名」で課題が立てられ、大名を一括して扱うのに対し、第二のサイクルは「親藩・譜代・外様」に分割して相互関係を図化する活動が組まれる。つまり概念を分割して仕組みとして理解するための方略として、「包括から分割へ」の2サイクルが配置されているととらえることができる。

以上5事例の検討から、浮上してくるキー概念がいくつかある。授業Aと授業Cは、大正時代、室町時代に現れた「現象」から、具体的な「場・状況」へ展開し、授業Bは大仏という「現象」から奈良時代の仏教の位置という「関係・しくみ」へ、授業Dは戦国大名という「包括的概念」から信玄の置かれた「場・状況」へ、授業Eは大名という

「包括的概念」から幕藩体制の「関係・しくみ」へと、それぞれ展開する。これらの「現象」「場・状況」「包括的概念」「関係・しくみ」というキー概念は、非常に大雑把な位置付けをすれば、図Iのような関係で表すことができよう。

図Iに示すように「現象」と「包括的概念」は、大正時代の生活苦、室町時代の職業増加、





大仏の大きさ、大名のイメージなど現在の時点から歴史を見る場合に得られる情報や直観的イメージであり、一方「場・状況」と「関係・しくみ」は、まさに学習する当該時代のものである。5事例すべての授業が前者から後者へ展開するように組み立てられていること自体は授業実践史的には何も珍しくないが、近年の授業では前者で一活動、後者で一活動という2サイクルの活動として構成されることは注目される。

これに対し、「現象」と「場・状況」は主に事実に関する内容であり、「包括的概念」と「関係・しくみ」は主に学習者の観念的構成物としての解釈に他ならない。従来の授業づくりでは歴史学習では「事実から解釈へ」の上向過程として授業を展開するように思われてきたが、ここで検討した5事例の中でそのような授業は授業Bくらいであり、活動中心の近年では主流ではない。むしろ授業Dのように「解釈から事実へ」の下向過程として展開させる学習過程も、活動中心の場合は決して少なくないし、むしろ親近性があるのかもしれない。

## (2) 「話し合い・作業」の内容と形態

5事例で採り入れられている活動の形態には、大別して「個人作業」「近隣作業」「グループ作業」の3種類がある。最も頻出するのは、最初は個人作業として活動し、その後その成果をもって近隣またはグループ作業に移行するという型である。「グループ作業」と「近隣作業」の違いは、明示化された活動班を作るか、作らずに近隣で情報交換等を行うかという組織構成上の違いにある。

5事例中、すべての授業で採り入れられているのは個人作業である。「グループ作業」は授業Cを除く4事例、「近隣作業」は授業C・D・Eの3事例で採り入れられている。内容をみると、「グループ作業」には3つの内容タイプがある。一つ目は「解釈を話し合う」というもので、授業Bの「仏教への期待」、授業Eの「幕府・大名・農民間の関係」がそれにあたる。二つ目は「事実を予想する」というもので、授業Dの「信玄が大切にした条文」がこれである。三つ目は「集めた情報から選択する」というもので、授業Aの「国の発展と国民生活の関係」がこれである。これらはいずれもグループとしての結論が求められ、ホワイトボード等に表現するという発表形態をとる。これに対し「近隣作業」はグループでのまとめを要しない相互の情報や見方の交流を主とし、授業Cの「進んで商品作物か、仕方なく商品作物か」や授業Dの「武田家当主になった経緯」など主に「事実を予想する」内容で多用される。

「話し合い・作業」活動に関して5事例を通して明らかになることは合意形成である。歴史の学習を「活動的に」行おうとすれば、史・資料を通じた事実の発見と、その事実の原因や意義や意味付けなど解釈に参加し、共同で歴史理解を創造してゆくことになるが、その過程で不可欠なのが他者との意見交換、そしてそれを通じた合意形成になる。5事例にみられる「個人作業」「近隣作業」「グループ作業」の使い分けは、3つの作業内容「解釈」「予想」「情報選択」に応じてさまざまな型があり得ることを示唆している。

## (3) 教師の対応・指導

この5事例のように活動を主たる構成要素とする歴史授業において、教師はどのような学習「指導」を行うことになるのであろうか。ここでは各授業の2つの各サイクル後の教師の対応をたどってみよう。

授業Aの第一サイクルでの対応は「集約」である。グループから発表されるさまざまな情報に対し、できるだけ類似のものをまとめて板書し、少数の項目へと集約してゆく。一方、第二

サイクルでの対応は「分類」である。個人挙手によって出された種々の意見に対して「政治に関するもの」と「経済に関するもの」に分類し、「政治から攻めるか経済から攻めるか」という方法手順に関してさらに話し合わせている。

授業Bの第一サイクルは、この型の授業としては異例といえるが、挙手で出た意見に対して何も対応せず、放置状態のまま第二サイクルに移行する。いずれあとでつながってくるからという理由で放置されたようであるが、第二サイクルではグループ作業で出された解釈に対し個々にコメントした上で共通の部分を抽出し「仏教の力で国を治めようとした」と大きく括って終結する。放置された第一サイクルの課題「大仏はなぜ大きいのか」については、この終結のあとにふれられ、大きいことの意味が解説される。このため、第二サイクルの指導としては「抽出」という原理が確認できるが、第一サイクルの指導原理は見出すことが困難である。

授業Cの第一サイクルでの対応は「選択」である。種々出された意見から「農作業が一日がかりではなくなった」という意見を、後の学習で深めるべきものとして選択し、そこを具体化して「商品作物は進んでか仕方なくか」を第二サイクルの課題にしている。その第二サイクルでの対応はやはり種々の意見から共通性を抽出することを試みている。

授業Dの第一サイクルでの対応は「分類」である。信玄が大切にした条文に対する各グループの選択理由もとに、発言内にあった諸要素を「領国内」と「領国外」の二項の対策に分類している。一方第二サイクルの対応は「新資料による誘導」ともいえるもので、この第二サイクルは情報不足のためあまり意見が出されず、話し合いに限界があると判断したものと思われるが、新たな資料を提示し、解説を加えている。したがってこの第二サイクルの指導原理は明確なものとして現れないが、もし最初から十分な資料が提示されていれば、出された種々の意見に対する対応が取り得たと思われる。

授業Eの第一サイクルは、先の授業Cと同様「選択」である。種々の意見から大名の配置に着目した意見を選択して採り上げ、そこから大名の種類分け、役割分担の仕方や役割等へと展開している。一方第二サイクルは作業課題に応じたグループ発表の後、パターン別に「分類」し、いずれのパターンでもない大名と農民の関係に着目した別提案を行って次の学習につなげている。

以上のように5事例の検討から、「活動」に対する歴史学習指導にみられる教師の指導方向として、大別して「集約」「選択」「分類」「抽出」の4つが浮上する。この4者の関係をみると「集約」と「分類」の場合は、個人または各グループの発言全体を取り上げ、その趣旨を把握した上での対応であるのに対し、「選択」「抽出」の場合は、発言に含まれている単語・言辞等を要素的に拾い上げる対応になっている。また、「集約」「抽出」の場合は、表出されたさまざまな発言をできるだけ一つの共通の方向に導こうとする対応であるのに対し、「分類」「選択」の場合は、異なる見方・判断をとりあえずそのまま保持させた上で次の展開に向けた対応ということになる。すなわち「活動」後の教師の対応として「発言全体を取扱うか、部分を要素的に拾い上げるか」という判断基準と、「共通方向にまとめてゆくか、異なる見方を保持させるか」という判断基準との二軸がはたらいっている。この関係は表3のように表すことができる。

歴史学習において「活動」を中心とした場合、立場による見方・解釈の多様性と、動いてゆく視点による流動性が指導上大きな課題となるであろうが、この二軸からなる4つの指導方向は、こうした歴史学習指導の課題においてどのような意味をもつものであろうか。

「集約」が概念化の方向、共通理解形成の方向をめざすものであることは容易に展望できる。これに対し「分類」は、それぞれの類別がなぜ生じるのか、その複数の視点を意識化させることに有効であろう。一方、あとの2つ「部分を要素的に拾い上げる」対応に基づく「抽出」「選択」は、その運用によって有効性と弊害の両面があるように思われる。

表3

	共通方向に まとめてゆく	異なる見方を 保持させる
発言全体を 取扱う	概念化	視点の意識化
部分を要素的に 拾い上げる	要素発見	独自の研究

「抽出」は発言者の発言から要素を拾い上げることによって、そこに含まれる思わぬ要素に気付かせ、歴史事象の新たな一側面を浮かび上がらせることができよう。これは発言者自身にも、学習集団全体に対しても新たな発見になるであろう。しかし場合によっては、この「抽出」によって、教師が想定する「ねらい」に即したものをだけ拾い出し、終結に向かってまとめてゆく可能性もある。そうなると話し合いなどの「活動」自体がいわゆる「出来レース」と化してしまう。5事例の中では授業Bのまとめ方には多少そのような側面も垣間見られる。

また「選択」についても同様の側面がある。「選択」が有効に作用すれば非常にオリジナルな、その学習集団に固有の歴史理解の形成に向かう可能性がある。これはその集団独自の歴史研究（モノグラフ）として作品化することもできよう。学校現場では教科書的・標準的な歴史理解と異なる方向に流れることを不安に思う教員も多いが、このことは「活動的」な歴史学習で歴史学習を主体化させると必ず表出する問題であり、教科書的な歴史理解と固有の歴史理解の対峙・対決場面が組まれる必要がある。上述した「抽出」と同様、種々の発言から教師の「ねらい」に即したものが「選択」されるような対応になると、「活動」の意義そのものに疑問が出されることになるであろう。

#### 4. おわりに

このたび取り上げた山口県内の5つの授業事例は、模範的によくできた授業といえるかどうかはわからない。本稿の探求課題はそこではなく、このような「活動」を一定量取り入れた歴史授業は、結果的にはどのような原理に立脚する実践になってゆくのか、そして外見上ではなく、真に活動的な歴史学習という原理を貫こうとすれば、授業の構成上、指導上どのような方略を掲げた実践に発展してゆくことになるのかを明らかにすることにあつた。その結果、次のような歴史学習の考え方とその方略が浮かび上がってきた。

基底を貫く考え方は「歴史の理解は常に動きながら形成されてくる」という進行形の歴史学習観であり、それゆえにこそ「活動」があるのである。「活動」的な歴史学習とこの歴史学習観は不可分であり、もし仮に「正しい確固たる歴史知識を獲得する」となどという歴史学習観に立つならば、活動的な学習とは原理的に相容れないのである。ではこの「動き」とはどのようなものであり、それを可能にする授業はいかに構成され、そこにおいて学習者はどう活動するのか、教師はどう指導するのか、こうした論点について有力な考えは、現段階では以下のように描き出すことができよう。

授業の構成は、従来の「導入－展開－終結」の3段階論ではなく、導入でメインエッセンスが提示されるのでもない。「課題－対話または話し合い－発表」というサイクルが2回構成

され、1回目と2回目で事実と解釈、現在視点と当時視点という境界を渡るように構成される。これが学習過程構成上の「動き」となる。

学習活動は、個人活動、近隣活動、グループ活動からなり、内容的には解釈、予想、情報選択を共同的に行い、常に合意形成に向けられる。このようにして歴史理解は個と共同の間で常に「動き」の中にあることがはかられる。

教師の指導は、「対話または話し合い」の結果としての発表・意見表出に対し、発言のどの部分を取り上げ、共通性で集約するか差異性で分類するかをめぐって、概念化したり視点を意識化するなど「動かす」ことに向けて対処する。

こうして帰結した「活動的」な歴史学習のあり方は、冒頭で提示した歴史学習における「アクティブさ」をめぐる3つの課題に対して、どのような展望を示唆するものであろうか。

「真理性」の問題に対しては、一次史料と二次資料を峻別し、両者の特質を踏まえた活動が求められよう。今回の5事例の中では授業Dが分国法という一次史料を中心に扱い「活動」に適した学習になっているが、その一方授業Aなどは教科書・資料集という二次資料を扱いながらもそれらを主体的に読む読み方をグループで行っている。このような共同での読み合いは、やがて二次資料の解釈に対する疑問や批判的な読みに発展する可能性がある。

「立場性」の問題に対しては、「活動的」な歴史学習が視点を固定せず、サイクルごとに常時動いてゆくことが、歴史への多様で動態的な立場設定を保障することになる。

ナラティブとロジックの問題に対しては、教師による4つの指導方向性が示唆的である。この4方向にはいずれも、物語的・実証的両要素が含まれており、2サイクルよりもさらに大きな数サイクルの単位で追跡する必要がある。

## 註

- 1) 日本教育方法学会編『アクティブ・ラーニングの教育方法的検討』図書文化、2016
- 2) 吉川幸男「社会科学習における「問い」と「応答」の指導展開」『山口大学教育学部研究論叢』第65巻第3部、2016。同「「問い」の生成と展開による歴史学習の方向性と評価」『山口大学教育学部研究論叢』第64巻第3部、2015。同「歴史授業のための「問い」の設定をめぐる視点の構造」『社会科研究』第74号、2011
- 3) 岡本充弘『開かれた歴史へ 脱構築のかなたにあるもの』御茶の水書房、2013。喜安朗・成田龍一・岩崎稔『立ちすくむ歴史』せりか書房、2012。貫成人『歴史の哲学 物語を超えて』勁草書房、2010
- 4) リンダ・S・レヴスティク／キース・C・バートン（渡部竜也ほか訳）『コモン・グッドのための歴史教育 社会文化的アプローチ』春風社、2015

【付記】本稿は、平成28年度科学研究費補助金（基盤研究（C））（研究代表者：吉川幸男 課題番号26381212）による研究成果の一部をもとに作成したものである。