

高等学校の新教育課程をふまえた日本史教材及び教育内容、教育方法の検討(Ⅰ)

— 明治編 —

加藤裕明

Summary

The purpose of this paper is to analyze concretely and critically about my own practice using teaching materials, contents, and educational method for Japanese History. I gave classes on Japanese History for high school students connecting problem of the new curriculum and with reflecting about my own lesson of the previous year (2016). The problem of the new curriculum is that there are no educational consideration for critical thinking about nationalism. And then, by reflecting my own lesson in 2016, I attached importance to mutual discussion among students about subjects of classes. As a result of analyzing on my own practice in 2017, there are two results. First, students concentrated on class and had some fruitful discussions about the diplomatic relations between Japan and Europe or Asia especially China and Korea on the Meiji era. Second, students were aware of Active Learning, not rote learning about History. For example, their understanding of teaching materials, dialog, and reflection had advanced. But on the other hand, I had issues about educational method and materials. First, I concentrated so hardly on discussion that I wasted time. Second, only a few students had critical thinking about nationalism in Meiji Era because teaching materials of citizen viewpoint was scanty.

キーワード：協働学習，単元の主題，歴史の系統性，発問

はじめに

本稿の目的は、高校の新学習指導要領(2022年4月から年次進行で実施)の問題点をふまえ、高校「地理・歴史科」における授業内容及び方法を実践に即し、具体的に検討することである。

文科省が公表した高校新学習指導要領に関しては、日本国憲法の平和、基本的人権、民主主義の原理に照らし、大要以下の問題が含まれている¹。

第一、あらたな必修科目である近現代に軸を置いて学習する「歴史総合」は、「日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情」を強調しており、偏狭な「愛国心」の涵養につながりかねない要素を含むこと。第二、特に「国民国家と明治維新」の項では内容上の取り扱いで、「日本の近代化や日露戦争の結果が、アジア諸民族の独立や近代化の運動に与えた影響」に気づくようにすると記すなど、帝国主義による他国支配を正当化する自国中心の国家主義に傾斜していることである。ここには、国家主義の歴史観や「社会で求められる資質・能力」に子どもたちを適応させようとするのみで、国家や社会のあり方を問い返す批判的な思考力を養う視点は希薄である²。新学習指導要領の中心的主題である「主体的、対話的で深い学び」を授業実践に組み込むならば、当然のことながら、民主的社会的な建設者としての協働性や、批判的思考力を視野に入れてしかならざるべきだろう。

一方、現代の学校現場から看取される問題として、学制(1872)以来の伝統的な一斉講義方式の限界を指摘出来る。もはや生徒の学びは、一斉講義方式のみでは十全には保障され得ない。授業中はスマホか居眠りかといったような学びの崩壊は、一斉講義方式の教室では珍しいことではない³。

このような状況に対して、2015年の「第5回学習基本調査」によれば、「グループで何かを考えたり調べたりする授業」、「自分たちでテーマや調べ方を決めてする授業」、「友だちと話し合いながら進めていく授業」といった協働的な学習方法を「好き」と回答した高校生は、増加傾向にある。特に2001年、2006年の同調査では、偏差値50未満の層の方が、偏差値50以上の層よりも、「好き」と答えた割合は高かったが、2015年の調査では、偏差値「55以上」と「50以上55未満」の層で上昇した。このことは偏差値に関わらず協働的な学習を好む生徒が全国的に増加傾向にあることを示している⁴。また、教師向けの「第6回学習指導基本調査」によれば、「多くするように特に心がけている」授業方法に関し、小・中学校に比べればその値は低いものの、前回2010年の同調査と比較した場合、高校では「グループ活動を取り入れた授業」は15.8ポイントも増加し、その変化は最も大きかった。他方で、減少幅の大きい項目は、「教師主導の講義形式の授業」が8.0ポイント減少した。さらに日常「心がけている授業時間の使い方」として高校において「生徒が考えたり話し合ったりする時間」は、前回2010年の同調査に比べ12.3

1 例えば、全日本教育員組合(2017)『憲法と教育の条理にもとづき、子どもたちの成長・発達を保障する教育を徹底批判 改訂学習指導要領職場討議資料』, pp.52-53. 参照。

2 学校教育法第六章高等学校の第五十一条(平成一九年法九六・旧第四十二条線下・一部改正)第三項では、高等学校の教育目標のひとつは、「個性の確立に努めるとともに、社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、社会の発展に寄与する態度を養うこと。」とされている。(傍点筆者)

3 佐藤学、浜崎美保、和田節子、草川剛人編著(2015)『活動的で共同的な学びへ 学びの共同体の実践 学びが開く！高校の授業』明治図書、pp.12-13.

4 ベネッセ教育総合研究所(2015)『「第5回学習基本調査」データブック』(https://berd.benesse.jp/shotouchu-tou/research)2018年8月1日閲覧確認。

- 5 ベネッセ教育総合研究所(2016)『第6回学習指導基本調査』DATA BOOK』(https://berd.benesse.jp/up-images/research) 2018年8月1日閲覧確認。
- 6 ただし、近年の「学びの共同体」研究会は、高校日本史の授業に関しても、4人1組の協同的な学びを推進している。例えば佐藤学、和井田節子、草川剛人、浜崎美保編著(2013)『授業と学びの大改革「学びの共同体」で変わる！高校の授業』明治図書、同編著(2015)『活動的で共同的な学びへ 学びの共同体の実践 学びが開く！高校の授業』明治図書、また、歴史教育者協議会の実践は、歴史教育を協働学習で進めて行く上で参照すべき討論授業の蓄積を誇る。そのうち特に筆者が参照したのは、安井俊夫(1994)『社会科学授業づくりの追求——子どものものを実現していく道——』日本書籍、加藤公明(1991)『考える日本史授業』地歴社、同(1995)『考える日本史授業2』地歴社、同(2000)『日本史討論授業のすすめ方』日本書籍、椋澤和夫(2000)『絵画・写真・地図を使って討論を』日本書籍。
- 7 地歴科の協同的な学習がまだ十分に実践されていないことは、例えば、加藤裕明(2017)『協働学習における教師の支援——高校日本史授業のアクションリサーチ』北海道教育学会編『教育学の研究と実践』第12号、p.37参照。また2018年度前期、筆者は、道内の国立大学において教職課程の授業を担当し、履修学生67名に高校時代の歴史学習の方法について尋ねたところ、協働学習の経験のある学生は皆無であった。
- 8 一斉講義による高校生の学びの崩壊については、久しく指摘がある。例えば、加藤(1991)前掲、pp.3-5、椋澤(2000)前掲 pp.3-4 はじめ、最近では、佐藤学、浜崎美保、和井田節子、草川剛人編著(2015)前掲、pp.12-20。
- 9 安井前掲(1994)、pp.101-109。
- 10 2016年度の実践とその反省に関しては、加藤裕明(2017)前掲、pp.37-46。にその詳細をまとめた。
- 11 例えばアヘン戦争を中国近代史の「起点」となったものとしてとらえる場合、中国の半植民地化と、それに対する中国民衆の抵抗と、二つの側面があるが、「子どもの論理」に立てば後者の側面に限定すべきであるとす。安井(1994)前掲、pp.94-96。
- 12 加藤公明(2000)前掲 pp.13-17。

ポイント増加した。これに対し「教師からの解説の時間」は2010年に比し、48.0%から35.7%へと減少した⁵。

以上のことは、近年、高校教員の間では協働学習的な授業方法を取り入れようとする意識が増加傾向にあること、他方で一斉講義型の方法への意識は減少傾向にあること、しかし一斉講義型授業も、依然として3分の1強の教師が行っていることを示している。

現在、高校日本史に関して言えば協働的な学びは多くはない⁶。特に「進学校」の高校生においてその傾向は顕著である⁷。だが、既成の知識を「教える者」(教師)から「教えられる者」(生徒)へと一方向的に伝達し、歴史用語を暗記させていく一斉授業は、生徒を客体に留まらせてしまう傾向を生む⁸。他方で、「友だちと話し合いながら進めていく」方法では、知識を系統的かつ幅広く教えることができず、進度も遅くなるという難点もある。したがって問題は、協働学習か一斉講義方式かの二者択一ではなく、両者をいかに組み合わせ構成するかが鍵となる。従来、討論を軸とした協働学習的授業実践の蓄積をふまえ、教科書的な通史概説ではなく、その通史を単元学習によって構成し直し、子どもの側の問題意識を掘り上げながら学習活動を組織していく必要がある。そのような手立てによって生徒は主体的に知識を獲得し、社会に対する意見表明ができるようになる⁹。この課題をふまえ、「主体的、対話的で深い学び」という今次の新学習指導要領の中心的な主題も追及されなければならない。

新学習指導要領の問題点と高校現場における授業方法の課題を以上のように押さえた上で、高校新教育課程の「歴史総合」をにらみ、近・現代史の授業をどのように展開していくか、教材及び教育内容に即し、筆者自身による2017年度の授業実践を反省的に検討していく。

1. 前年(2016年)度の反省及び先行実践

筆者は、2016年度の授業から、4人1組の協働学習を取り入れてきた。そこでは、基礎的な歴史用語の確認から、単元のテーマに関する討論まで、ほぼ全ての時間を協働学習に費やした。その反省点は以下の通りである。第一、2016年は基礎的な知識を身につけることを意図し、筆者作成の穴埋め問題を毎時間プリントし、班学習で行わせたが、授業の雰囲気は停滞した。つまり、すでに正答が用意されている「穴埋め問題」では、生徒の協働は生まれづらい。時間をとられ、上位レベルの生徒が退屈してしまうという弊害があった。そこに時間をかけるのではなく、どうしても他者と考えたいような発展的、探究的な問にこそ時間をかけるべきだと考えた。その結果時間のロスも比較的回避できることがわかった。第二、班編制は、2016年に関しては成績が均等になるよう作為的に行ったが、その結果、「出来る子」と「出来ない子」の役割が固定化してしまう班も出、また私語も生じた。第三、クラス全体で討論する際、生徒が自分の思考を他者の思考とつなげ、深める姿勢が不十分なままに終わった¹⁰。

これらの反省から、2017年度の実践を展開するにあたり、討論を軸として協働学習を展開することとした。その際念頭に置いた先行研究は次の通りである。

第一に授業進度を遅らせることなく協働学習を進めていくためには、内容の思い切った精選が必要である。

第二に、「歴史総合」をより民主的な視点からとらえるにあたり、どのような観点で「精選」していくべきなのか。それを筆者は、子どもが自分の問題(「自分ごと」として考え得るような観点から精選していくことであると考ええる。その点に関わって参照したのが安井俊夫の理論と実践である。安井は、早くから子どもに則した教育内容の設定の意義と方法を提起していた。安井は、子どもが「自分の知識」を獲得し、かつ社会に対する「意見形成」が出来るようになることを目標に、教育内容を子どもの論理や子どもの視点に立ち編成していくべきであるとした¹¹。

だが、そもそも子どもの論理や視点とは何だろうか。授業をはじめの前から、授業者(大人)の側に「子どもの視点」とはこのようなものだとは確たる認識があるわけではない。「子どもの視点」とは、ある授業の中で生まれた議論や他の生徒の意見に刺激を受けてはじめて得られることも多いだろう。したがって、筆者が対象とする「子どもの視点」とは、1時間の授業の中あるいはそのあとで子どもの中に生まれる素朴な疑問や興味・関心も含めたものとしてとらえる。本論で言う「子どもの視点」とは、授業が経過する中で芽生えた意識も含めている。

第三に、子どもが自分の知識を使って、意見表明できるようになるという教育内容を実現するための、教師側の具体的な手立てのあり方である。加藤公明は、生徒にどんなことを考えさせ討論させるか、その問題提起は「手がかりとなる事実をきちんと示し、文章化して示すべき」であるとした¹²。

以上をふまえ、筆者は、2017年度の日本史授業を「歴史総合」を見据え、以下のような目標を立てて実践するこ

ととした。第一、知識を単に時系列に概説するのではなく、主題を大きく設定し、その主題を発問の形にして、授業の最初に生徒に明確に提示すること。第二、その発問を考えるための歴史的事実を、生徒との問答も交えながら一斉講義によって解説すること。つまり「『問題解決学習』的な主題設定による『系統化』」¹³をはかるための解説である。そして第三に、授業の最初に提示した発問について討論する中で、自分の意見を表現することができるようになることを目指すこと。

以下、具体的な授業実践の過程を教材と教育内容によって示し、反省的に検討していく。

2. クラスの概要及び授業に関する記録

実際の授業過程を述べるにあたり、筆者は、自身の授業を発展途上と位置づけ、「反省的実践家」¹⁴の姿勢を持って記述する。そして、授業の計画・実行・観察・省察という四つのサイクルを循環させ、実践と研究を相互に改善していくアクションリサーチ¹⁵の手法を採用する。この方法にもとづき、実践を記述するにあたって、まず、2017年度に筆者が担当した日本史授業クラスの概要を表1に示す。

2017年度に筆者が担当した日本史クラスは、男女比こそアンバランスであるものの、3クラスとも4で割り切れる倍数となり班編成がしやすかった。班編成(図1 後掲)は、前年(2016年)度の反省から、各班に必ず男子1名が入るようにしたほかは、基本、コミュニケーションゲーム¹⁶による無作為編成とした。また教室もHR教室とは別の、やや広い歴史教室で行ったため、スペースにゆとりが生まれ、授業中の机の転換もスムーズに行うことが出来た。教室の環境は、生徒が活動的な学習を行う上で極めて重要である。2016年度とは異なり、2017年度は、班学習における話し合いも、無秩序な「おしゃべり」に流れることはなくなり、課題解決に向かい、比較的静かな環境で話し合いが行われた。

次に実践過程を具体的に記述するためふまえた記録を表2に示す。

記録①は、筆者自身の授業実践記録である。B5版大学ノートに、授業の日時・クラス、教師のねらい・指導事項、及び生徒の活動が3列分かち書きに記録されている。

記録②は、毎回、生徒が輪番で記す日誌である。B5版の大学ノートに、記入者氏名、日時、天候やクラスの雰囲気、授業内容、そして「授業を受けて考えたこと」が記録されている。筆者は毎日目を通し、コメントを加え、翌日の授業の導入でその内容を全員に紹介し、展開につなげた。

記録③は、授業のために、筆者が作成・配布した教材(資料)である。

記録④は、学期末に生徒に依頼した自由記述型の授業アンケートである。

以上の記録を、授業を検討するための材料として用いる。生徒に対しては、研究会での発表や論文に使用させてもらうこと、実際に引用する際には仮名を用いることを説明し了承をもらった。引用する際、意味が通りやすいように筆者が補足した部分は〔 〕内に示した。なお、番号のうしろ6桁の数字は記録の日時を示す。例えば記録①が書かれた2017年4月10日の記録ならば、【① 170410】という如くである。

3. 授業全体の目標及び内容一覧

本発表における検討の対象は、2017年4月から12月までの約8カ月にわたる筆者自身の日本史授業(4単位)である。内容は、開国からアジア・太平洋戦争を経て、GHQの占領政策までをカバーする。授業全体の目標(教育内容)は、各単元において用意した主題(発問=Q)を考え、討論することを通して、生徒が国家及び社会のあり方に対して批判的に問い返すようになることである。実際の授業では、まず各単元の主題を大きく板書し生徒に

13 このような系統性のとらえ方は、黒羽清隆の論考に負うところが大きい。黒羽清隆(1972)『増補版 日本史教育の理論と方法』地歴社、p.10.

14 Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, New York: Basic Books.

15 T. シュワント(伊藤勇, 徳川直人, 内田健訳)(2009)『質的研究用語事典』北大路書房、p. 2.

16 具体的には、全員を教室でひとつの輪にし、誕生日によって並べ替えるものである。その順番をもとにひとりずつ別々の班に入っていた。

表1 2017年度日本史クラスの概要(高校3年)

| クラス | 男子 | 女子 | 計 | 班の数 |
|----------|----|----|-----|-----|
| α | 11 | 13 | 24 | 6 |
| β | 13 | 23 | 36 | 9 |
| γ | 13 | 27 | 40 | 10 |
| 計 | 37 | 63 | 100 | 25 |

3つのクラスは、大まかに、国立文系型(α クラス)、私立文系型(β , γ)に分かれている。 β は2クラスからの選択者、 α , γ は単独クラスの生徒で構成されている。

表2 実践を記述するためにふまえた記録

| |
|--------------------|
| ①『授業実践記録』 |
| ②『授業日誌』 |
| ③作成教材(「生徒配布用プリント」) |
| ④授業アンケート(自由記述型) |

17 「学びの共同体」の実践ではこのような発展的な問題を「ジャンプの問題」と呼んでいる。佐藤、浜崎、和井田、草川(2015)前掲, p.24. 参照。

提示した。そして、主題に関する問を考えるため、特に単元の最初の時間は、「考えるポイント」として基本的な歴史事項を板書し、事実関係の整理を目的に生徒と問答しながら一斉講義を行った。生徒をより「深い学び」に導くため、班学習で取り組ませる問題は、「協同で達成できるレベル」を想定し、主題に直接かかわる問題¹⁷のみとした。したがって、授業展開は、基本的に、発問の提示→問答式の一斉講義→班学習→発表・討論という形をとった。授業の展開によっては、1時間の大半を問答式講義に置く場合もあれば、最初から発表・討論に入る場合もあった。

表3は、4月～12月までの単元と、その中の主題群、及び教材一覧である。総授業時間数はクラスによって2～3時間の差はあるがほぼ95時間で、1単元に平均3時間をかけていることになる。使用教材は、教科書『詳説日本史』(山川出版社, 2014年)、及び副教材『図説 日本史通覧』(帝国書院, 2014年, 以下「図説」と略)の二点を基本とし、その他、適宜筆者が作成、構成したプリント資料を自主教材として用いた。

表3 2017年度 日本史授業：単元、テーマ、主題及び教材一覧

| 単元及び実施月 | 主 題 | 主題に関する発問(Q) | 教 材 |
|------------|--------------------------|---|--|
| 1 4月中旬 | 開国 | Q①開国を必要としたのは西洋列強のみか？ ②日本は必要とは考えなかったのか？ ③考えていたとすればそれは誰か？ | 教科書及び図説 |
| 2 4月下旬 | 幕末の政治情勢 | Q①孝明天皇は「公武合体派」か「尊王攘夷派」か？ ②彼の政治的な真意は、どこにあったのか？ | 教科書及び図説 |
| 3 5月上旬 | 明治維新 I | Q①明治維新はそれまでと比べ、何が、どう新しいのか？ ②明治の「色」は何色か？ | 教科書及び図説 |
| 4 5月中旬 | 明治維新 II：新政府への反抗 | Q 明治の農民一揆、士族反乱に共通する動機は何か？ | 教科書及び図説 |
| 5 5月下旬 | 自由民権運動 | Q 自由民権運動を進めたのは誰か？史料「民撰議院設立建白書」を読む。 | 教科書及び図説 |
| 6 6月上旬 | 民衆の創った憲法 | Q①なぜ憲法は必要なのか？重要なのか？ ②自由民権運動と憲法：民衆の権利を尊重する憲法(私擬憲法)は何か？ | 自主教材(プリント)：明治憲法、「東洋大日本国憲法按」、「五日市憲法草案」の主権、基本的人権に関する条文比較表) |
| 7 6月中旬 | 明治憲法体制 | Q①大日本帝国憲法はなぜ非民主的な憲法になったのか？ ②大日本帝国憲法(明治憲法)に対し、東京の民衆は、なぜお祭り騒ぎをして喜んだのか？ | 自主教材(プリント)：①資料集掲載写真「憲法発布を祝う仮装の人々 1889 東京」 ②『ベルツの日記』 |
| 8 6月中旬 | 議会のはじまり | Q 「初期議会」での政府と野党の争点は何か？ | 教科書及び図説 |
| 9 6月下旬 | 条約改正 | Q 「日清戦争」は条約改正にどのような影響を与えたのか？ | 教科書及び図説 |
| 10 6月下旬 | 日本近代化の進路 I：脱亜論か平和主義的防衛論か | Q 福沢諭吉「脱亜論」と中江兆民の「平和主義的防衛論」(『三粹人経綸問答』)、どちらが明治日本のとるべき外交姿勢か？ | 教材 1 (本稿に掲載)、図説 |
| 11 7月上旬 | 日清戦争 | Q 日清戦争の戦場はどこか？ | 教科書及び図説 |
| 12 7月中旬 | 立憲政友会の成立 | Q 幸徳秋水はなぜ「自由党を祭る文」を書いたのか？ | 自主教材(プリント)：「自由党を祭る文」 |
| 13 7月中旬 | 日露戦争 | Q 20世紀はアジアにとってどのような時代だったのか？「日露戦争」をキーワードとして答えよ。 | 教科書及び図説 |
| 14 8月下旬 | 韓国併合 | Q 石川啄木は、どういう思いで「地図の上 朝鮮国に黒々と 墨を塗りつつ秋風をさく」を詠んだのか？ | 教材 2 明治43年の啄木の歌一首(本稿に掲載)、及び教科書、図説 |

| 単元及び実施月 | 主 題 | 主題に関する発問(Q) | 教 材 |
|----------------------|-----------------------|---|--|
| 15 8月下旬～ 9月上旬 | 産業革命と社会問題 | Q①産業革命と日清・日露戦争とはどのような関係があるのか？ ②近代産業の「発展」：製糸業ではなぜ全面的に機械化されず、器械製糸にとどまったのか？ ③田中正造はどのような価値観、思想を持っていたのか？ | 自主教材(プリント)：①「明治の製糸工女」 ② 教材3 田中正造のたたかい：定刻議会から谷中村へ(別稿) |
| 16 9月上旬 | 大正政変 | Q 尾崎行雄は桂のどのような政治姿勢に怒ったのか？ | 教科書及び図説 |
| 17 9月中旬 | 第一次世界大戦と日本の中国進出 | Q①大隈重信内閣が参戦した真のねらいとは何か？ ②二十一か条要求：1～5号のうちで、日本政府が欧米に“隠していたもの”は何号か？ | 教科書及び図説 |
| 18 9月下旬～ 10月上旬 | 日本近代化の進路Ⅱ：大国主義か、小国主義か | Q①21か条要求は世論から支持された。これとは異なる見方をした日本人はいなかったのか？ ②石橋湛山はなぜ「青島は断じて領有すべからず」(『東洋経済新報』)と言ったのか？ | 教材4 自主教材(プリント)：石橋湛山「青島は断じて領有すべからず」(別稿) |
| 19 10月上旬 | 大戦景気と米騒動 | Q 「大戦景気」によって民衆の生活は豊かになったのか？ | 教科書及び図説 |
| 20 10月中旬 | 大正デモクラシーと「平民宰相」 | Q①「平民宰相」原敬の政策は、「平民」の生活向上に大きな効果があったのか？ ②原敬は「デモクラシー」の実現者と言えるのか？ | 教科書及び図説 |
| 21 10月中旬 | ワシントン会議と協調外交 | Q 日本は従来の「脱亜論」や「大日本主義」の方針を捨てるようなワシントン会議になぜ参加したのか？ | 教科書及び図説 |
| 22 10月下旬 | 大正の社会運動 | Q 大正時代に社会運動が盛んになった原因として、1917年のロシア革命が取りあげられるのはなぜか？ | 教科書及び図説 |
| 23 10月下旬 | 大正デモクラシー | Q 大正デモクラシーと自由民権運動の共通点、相違点は何か？ | 教科書及び図説 |
| 24 11月上旬 | 護憲三派内閣と治安維持法 | Q 治安維持法は、なぜ他の二つ(日ソ基本条約と普通選挙法)と同じ年(1925)に出たのか？ | 教科書及び図説 |
| 25 11月上旬 | 恐慌の時代：大正から昭和へ | Q 1927年の金融恐慌：若槻内閣は総辞職したのに、なぜ次の田中内閣は辞職せず、恐慌を鎮めることができたのか。 | 教科書及び図説 |
| 26 11月上旬 | 協調外交の挫折 | Q ワシントン海軍軍縮条約(1921)では起きなかった「統帥権干犯問題」が、なぜロンドン海軍軍縮条約(1930)では起きたのか？ | 教科書及び図説 |
| 27 11月中旬 | 満州事変と国際連盟脱退 | Q 日本(齊藤実内閣)は、妥協的な「リットン報告書」をなぜ受け入れず、国際連盟を脱退したのか？ | 自主教材(プリント)：「リットン報告書」抜粋 |
| 28 11月下旬 | 日中戦争と太平洋戦争 | Q アジア・太平洋戦争の中で、日本の軍隊・戦争に対する国民の見方はどのように変化していったか？ | 教科書及び図説 |
| 29 12月上旬 | アジア・太平洋戦争の敗戦 | Q アジア・太平洋戦争の反省は誰が行い、どのような点が不十分だったのか。 | 教科書及び図説 |
| 30 12月上旬 | 占領政策 | Q GHQは初期の占領方針を、いつ、どのように転換したのか？ | 教科書及び図説 |
| 31 12月上旬 | 日本の再軍備化とアメリカ | Q 日本は、再軍備の後、アメリカとどのような関係を結んだのか？ | 教科書及び図説 |

上記の各主題は、基本的に次の系統的な三つの「中核的命題」によって貫かれる。「中核的命題」とは、

1. 近代国家としての明治日本がとるべき道は、脱亜入欧か平和主義的外交路線か。(特に **単元3～単元14**)
2. 大正時代に日本がとるべき道は、第一次大戦参戦による大国主義的膨張路線か、それとも植民地を捨て、小国として自国民の生活を安全かつ豊にしていこうとする路線をとるべきか。(特に **単元15～23**)
3. 昭和の戦前・戦中期に日本がとるべき道は、戦争か、それとも平和か。(特に **単元24～29**)

の三点である。筆者は、上の命題を念頭に置きながら、各主題を配置し、生徒の討論を組織していくことを目指した。そのため、教師の説明も概説的な説明に終始するのではなく、討論を下支えし主題を解決するためのものと位置づけた。主題の解決に直接関係しない出来事は思い切って割愛することで、授業の進度も確保するよう意識した。

既に述べたとおり、本実践における歴史の系統性とは、単なる時間の順序ではない。そうではなく、時系列から抽出される上記の「中核的命題」によって歴史をとらえ直すこと、そのものを系統性ととらえる。生徒はその思考過程で判断し、それを表現し現代社会につらなるものとしての歴史観を身につけ自分の意見を形成できるようになる。したがって各テーマは単線的に進むのではなく、あるひとつの主題について討論し解決することが、次の主題を思考する準備となり、それがまた再びもとの主題に対する思考も深める、といった螺旋的な問題解決型の学習スタイルとして進むことを目指した。

以上、筆者の年間計画と単元授業を貫く系統性の問題を整理した。この系統性は、表3に示されるように、日本近代史全体に貫かれるものであるが、本稿では、明治編として、特に表3の中から、自主教材を用いて展開し、生徒の思考、判断、表現に関わる活動が見えやすいものとなった **単元10(6月下旬)** **単元14(8月中旬)** を中心に取り上げる。そして、これらの授業展開の中で、生徒たちがどのような歴史認識を獲得していくか、その獲得過程に焦点をあて検討を行う。なお、単元15以降の授業実践については、紙幅の都合上、明治・大正編、昭和編として稿を改めて論じることとした。

4. 各単元の検討

(1) 6月下旬 **単元10 日本近代化の進路I：脱亜論か平和主義的防衛論か** Q「脱亜論」(福沢諭吉)と「平和主義的防衛論」(中江兆民『三稜人経綸問答』)、どちらが明治日本の選択するべき道だったか？

教材1 は、前の時間(**単元9** 「日清戦争」は条約改正にどのような影響を与えたのか?)の終わり(6月23日)に、すでにその解説を終えていた。したがって本時の授業は、資料を班(図1のB)で音読させたあと、すぐに主題を話し合わせるころからはじまった。班で話し合ったのち、机の配置をコの字(図1のC)にし、全体に発表させた。発表以外の生徒には「傾聴」¹⁸を促す。3クラスとも同様な形で授業展開した。以下には、 α クラスの展開を中心に示す。特に断りのない限り、紹介する生徒の活動は α クラスのものである。ただし生徒の名前及び加藤以外の教員は仮名である。

教材1 図説¹⁹

(1) 福沢諭吉「脱亜論」(『時事新報』社説1885年3月16日)

・今日の謀を為すに、我国は隣国の開明を待ちて、共に亜細亜を興すの猶予あるべからず、寧ろ其伍を脱して西洋の文明国と進退を共にし、其支那朝鮮に接するの法も隣国なるがゆえにとて特別の会釈に及ばず、正に西洋人が之に接するの風に從いて処分すべきのみ。悪友を親しむ者は共に悪名を免るべからず。我れは心において亜細亜東方の悪友を謝絶するものなり。

(2) 「平和主義的防衛論」(中江兆民『三稜人経綸問答』南海先生の考え方²⁰)

・(要約)南海先生・洋学紳士君・東洋豪傑君が酒を飲みながら議論する。

南海先生「外交上の良策とは、世界のどの国とも関係を深め、やむを得ない場合にのみ防衛に努め、軍隊を出征させる労苦や費用を避けて、人民の負担を軽くすること、これです。」

18 傾聴」の習慣が出来ている集団においては、発表者が安心でき、聞き手を信頼できる。一方、聴く側は、話している人の考え、気持ち、意志を理解でき、理解できていることを相手に伝え、その人を尊重できるようになる。そのような学び方を学ぶ意識的な姿勢は、仲間と学ぶ前提として不可欠であるし、知識を獲得するひとつの重要な方法である。(小林昭文(2004)『担任ができるコミュニケーション教育 中高校用プログラムとシナリオ例』ほんの森出版、pp. 30-31。)なぜなら、学習は個人的に起きるといふよりも、人間関係を中心とする環境の中でよりよく起きる側面があるからである。傾聴し、話し合い、発表することを学習の基本的スタイルとするにあたり重要なことは、机の隊形をその活動に見合ったものにするることである。具体的には4人一組の班編制とコの字型である。

19 帝国書院(2014)『図説 日本史通覧』、p.217。

20 「平和主義的防衛論」とは加藤による命名。

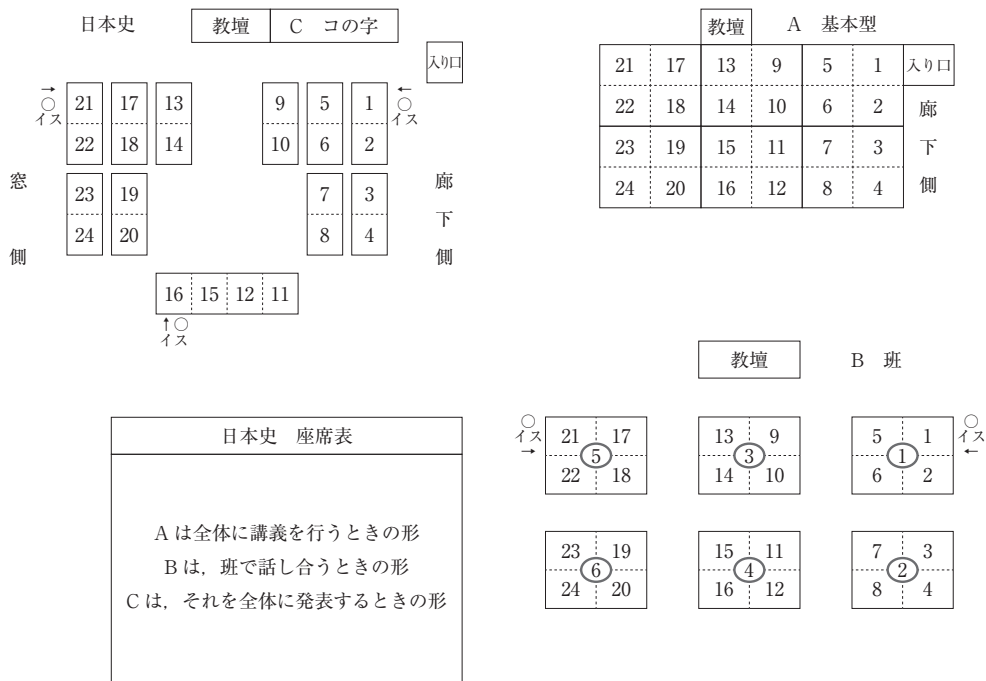


図1 生徒に配布し説明した日本史座席表(aクラス)

まず、各班(代表者)の発表では、「脱亜論」で進むべきとした班が、1、2、4、5、6班の五つ、「平和主義的防衛論」で進むべきとした班は、当初、3班ひとつのみであった。次頁に各班の発表者が表現した内容を示す。

- 1班: 世界のどの国とも仲良くするのはムリ。中国(清)とも朝鮮をとりあう状況があるから。仲良くなれたとしても対立はある。中国、西洋どちらからもたたかれる。日清戦争、日露戦争もせずに未開のままだったら、日本はなめられてるだろう。あいまいな国はつぶされる。(清原)
- 2班: 今、この時、日本がなめられることが一番マズイ。インドはイギリスから搾取されてアヘン戦争でもなめられてる。そんな国と仲良くしたら“日本も同じじゃね?”と思われる。今なめられてるアジアの国とは縁を切るべき。文明国と交易を盛んにし、国内を豊かにすべき。(富士)
- 4班: 「平和主義的防衛論」は人間的にはいい考え方だと思うが、どっちつかずではダメ。教科書 p.289 にもあるが、「アジアの連帯を否定し、清・朝鮮に対しては武力をもって対処すべきことを主張するもの」と書いてあるが、弱いアジアでは負けてしまう。植民地を持つことは、その国の地位を決めること。欧米のマネをして、清に不利な条約を結ばせること、上下関係をつくって欧米列強のマネをすべき。(下山)
- 5班: 大国には自衛力では勝てない。後のことを考える前に、明治の今は、いったん「脱亜」を考えるべき。(松木)
- 6班: 国家もマネして初めて成長する。ロシアも南下してきてるし、悠長なことは言ってられない。(宮畑)

「脱亜論」を支持する5つの班は日本の国家的利益を重視し、「弱い」アジアとの連帯を否定する。これに対し3班は、

- 3班: 「平和主義的防衛論」は外交を重視している。「脱亜論」では中国や朝鮮と戦争になるから、国民の負担が大きすぎる。だから、「内治優先」で、いったん豊かになってから、外交をすすめて行くべきだと思う。(佐野)

と発表し、「脱亜論」では中国やアジアと戦争になってしまうとして唯一「平和主義的防衛論」の立場をとった。すると、3班以外の清原、山本、松下が挙手し次のように発言した。

- 清原: 日本はペリー来航後、20年で鉄道を開通させた。そういう技術を中国に教えてやれば、中国との関係もよくなり、アジア全体の防衛力も上がり、欧米列強と対等に戦える国になるんじゃないか。(特に2班の富士に語り掛けるように言う)
- 山本: でも、あとあとの日韓関係を考えると、アジア(中国・朝鮮)を侵略しないほうがいいんじゃないかって思う。
- 松下: 日本の「文明開化」は底が浅いと思う。欧米のマネごとをしているような感じがする。

当初、「脱亜論」をとっていた清原は、アジアとの戦争を回避する方法に言及した。山本は、「脱亜論」ではアジア侵略を回避できないのではないかとし、また松下は、そもそも明治の文明開化は欧米の「マネごと」で底が浅く、「脱亜論」も結局は底の浅い欧米追随になってしまうのではないかと否定的な意見を述べた。授業後、松下と下山が教壇にいる加藤のもとにやってきて以下のように補足意見を述べた。

- ・4班の人は、植民地を持つことが地位の向上につながるみたいなこと言ってましたけど、でも戦争って不経済ですよ。 (松下)
- ・国際的地位が下がらばってるとナマイキだと思われて、つぶされると思うんですよ。だからやっぱ欧米と組んだ方がいいんじゃないかって思って…。 (下山) 【以上、記録① 170626a】

インフォーマルな時間帯ではあったものの、主題に対して主体的に思考する生徒の姿勢を見てとることが出来た。それも仲間との協働的な作業すなわち班での意見の出し合い、聴き合いといった活動の延長線上に、更なる思考の表現が加えられた。それでは、この授業に対し、授業日誌の担当者はどのような記録を残したのだろうか。以下に、この単元に関わる日誌の記録、特に「授業を受けて考えたこと」として記したαクラス3人の生徒の記述内容を示す。

- ・現代の考え方だと「三酔人経綸問答」[平和主義的防衛論]を推したいところだが、当時の世界情勢から考えるに、イギリスとロシアが対立していて、一時は不平等条約撤廃に応じて、〔日本に対し〕好意的になったと教科書には書いてあったが、それがいつ傾勢^(ママ)するかかわらず、また1等国の支配が始まることも危惧されるので、政府としては「脱亜論」の方向で進めた方がいいと思う。【記録② 170623 植村 波線部加藤以下同】
- ・明治の日本は未開だったため、外国に負けないために脱亜論をとるのが良いと思った。脱亜論の文中の「悪友を親しむ者は共に悪名を免かる可らず」から、アジアの国々は弱いため、仲良くすると日本も同じように見られると推測しているところで、脱亜論の方が日本のためになると思ったのと、欧米諸国に倣い、真似していくことで国を強くできるだろうという点が脱亜論に含まれるため良いと思う。前回の授業で脱亜論が答えだと思っていたから、三酔人経綸問答の根拠をあまり考えていなかったが、〔他の人の〕意見を聞く^(ママ)と一理あると思った。文明開化を例にした意見は、底の浅い真似事つまり真似してもオリジナルに追いつくことはできないということで、欧米を真似ると成功するとは限らないなら三酔人経綸問答かもしれない、と思った。しかし、考えるとアジアと協力するより欧米を真似した方が良くなると思ったので、脱亜論だと思った。【記録② 170626 河内】
- ・〔大院君と閔妃の権力闘争及び朝鮮国家財政の私物化、浪費を調べ、記したのち〕また、脱亜論で福沢諭吉が「悪友」など強い言葉を使ってアジア諸国を悪く言っていた理由について、今まで私はただ欧米から遅れをとりたくないから日本をより早く欧米化させるために日本国内を煽ろうとしたからだと思っていたが、きちんとした経緯があつてのことだということが分かり驚いた。こちらから国を発展させてあげよう(と言っては上から目線かもしれない)としているのに、強い方にすり寄っていき、その時その時で支持する方を変えるような国には私が福沢だとしても愛想を尽かすと思う。今回の授業で、1つ1つの判断、意見が積み重なって今の世界があるということに改めて気づいた。【記録② 170629 山下】

植村は「現代の考え方だと」平和主義的防衛論を推したいところだが、としつつも当時の国際環境に照らせば明治政府は「脱亜論」をとった方がいいとする。また河内は、自己内対話を繰り返した跡がよくうかがわれる文章を記している。「底の浅い真似事」で欧米をモデルに脱亜論を進めても限界があるとし、平和的防衛論の主張にも「一理ある」と一定の理解を示した上で、しかし、「弱い」中国や韓国と協力するよりも、欧米を真似した方が「良くなる」と、「脱亜論」を明治日本の取るべき道と結論づけた。

また山下は、朝鮮国内における閔妃政権の腐敗があることをみずから調べた上で、福沢が「悪友」という言葉を使った背景には、単に日本を「より早く欧米化させるため」という理由だけではなく、閔妃政権の事大主義的な権力の腐敗を見て取った上での判断であったことを指摘し、朝鮮への「上から目線」になることにも警戒した上で、脱亜論か平和的防衛論かという二項対立の議論を超え、歴史は「1つ1つの判断・意見」の積み重ねであるということ、今「今の世界」をとらえる際の認識とすべきとの自覚が示された。

一方で、唯一「平和主義的防衛論」を指示した3班の佐野と福島は、前期末(9月)に授業を振り返る文章の中で、以下のように記した。

- ・班で討論した内容と、他の班が出した結論が大きく違うことがあり、その時は、皆が教科書に書いてあること以外にも、その時代背景を吟味して考えているのだと思い、それからは、例えば歴史の中で起こった事件を学習する際は、どうしてこの事件がお

こったのか、またその時の民衆の状態をふまえて学習するようになりました。

【記録③ 170904 佐野】

・〔前略〕自分と違う意見を聞くと、なるほどと思った。自分の意見だけでなく他の人の意見も大事だと思った。脱亜論か平和的防衛論かという論争では、自分の班だけ南海先生派だったから脱亜論派の意見をよくきけた。そして何故それを選んだのか理解できた。

【記録③ 170904 福島】

佐野は、自分の班で討論した内容と、「他の班が出した結論が大きく違う」ことに驚き、その差異に直面した経験が、教科書以外の情報も取り入れる必要性和その当時の時代背景や民衆が置かれた状態をもふまえることへの自覚を生んだ。

また、福島は「自分の意見だけでなく他の人の意見も大事」であることに気づき、相手がなぜそのような判断をくだすのか理解する姿勢を持った。

以上の過程から、6月下旬の【単元10】では、生徒各自に、他者は自分とは異なる歴史の視点を持つことへの気づき生まれ、そこから異なる歴史の見方や認識を大切にすること、それを踏まえた議論の必要性への自覚が芽生えたことを見とることができる。

一方で、明治日本の進むべき道に関するクラス全体のトーンとしては、どちらかと言えば、明治国家の立場に立ち「脱亜論」的な大国主義であるべきとする論調が強く、「平和主義的防衛論」を追求する声は少なく弱かった。

しかし、8月下旬に行った【単元14 韓国併合】では、クラス全体の論調はやや変化する。

(2) 【単元14 韓国併合】: Q 石川啄木は、どういう思いで「地図の上 朝鮮国に黒々と 墨を塗りつつ秋風をきく」を詠んだのか？

教材 2

石川啄木 「地図の上 朝鮮国に黒々と 墨を塗りつつ秋風を聴く」

(1910年11月1日『創作』紙上发表)

夏休みが終わり、2学期の授業がはじまる節目をとらえ、班替えを行った。最初と同様、男女比を同程度にした他はコミュニケーションゲームによる無作為による決定である。新たな班で取り組む最初の主題が上記の発問(Q)である。

授業展開は、表3に示した通り、【単元11】では、日清戦争の戦場が朝鮮半島に集中していること、【単元12】では、自由党が立憲政友会に参加したことに対して幸徳が絶望したこと、【単元13】では、批判する政党もない中で、明治国家は日露戦争に突き進んでいくこと、その過程で幸徳ら社会主義者を弾圧し、朝鮮半島への侵略を進めていくこと、以上の展開を視野に、明治日本がとるべき道を議論してきた。

【単元14】は、日露戦争から韓国併合へと進む明治政府の姿勢を確認した上で、生徒に上記の啄木の短歌を提示した。「一握の砂」に代表される啄木が当時も今も愛される国民詩人であること、日清・日露の両戦争では政府を支持してきた彼も、明治43年6月の幸徳秋水逮捕、8月の韓国併合条約調印には大きな衝撃を受け、「鋭い国民的な『危機』」²¹感を表明するようになること、等を簡単に補足し、上記の歌の解釈について議論させた。

各班の話し合いでは、筆者が聞き取った範囲であるが、以下のような言葉が交わされた。

・〔加藤と記したものの以外は生徒の発言〕先生、このうたはいつのうたですか？/1910年だよ。〔加藤〕/大逆事件のあとですか前ですか？/幸徳が逮捕された(1910年6月)あとのことだよ。〔加藤〕/…秋風ってさあ、さわやかだよ。/さわやかな秋風？え…そう？/秋風を聴くってさあ、どういう意味？〔5班〕/〔加藤、4班に入り〕どう…話し合い深まった？/いい案出ましたよ！/え、どんな？〔加藤〕/発表をお楽しみに！〔4班〕/「黒々」っていうのは悪い意味だと思うし、「秋風を聴く」っていうのは寂しいような感じだから、墨はしぶしぶ塗ってるんじゃないかなあ…/こんなんでもいいのかなあ…って思っているんじゃないかな…〔6班〕

【記録① 170822】

班の話し合いでは、多くの生徒が資料集を参照していた。また「秋風」、「黒々」、「墨」を手がかりとして、短歌の解釈が試みられた。「秋風」については「さわやか」であるという印象を語る者に対して、疑問を呈する声が出た。そして続く全体発表では、以下の内容が提示された。

21 猪野謙二(1979)「啄木の時事的短歌について」(『石川啄木研究』第八巻 啄木研究月報5)を参照。

- 1班:「地図の上」っていうのはなんか机上の空論っていう感じがする。「黒々と墨を塗る」っていうのはあんまりイメージじゃないな。「秋風を聴く」っていうところから、朝鮮には冬がやってきているのかなと。で、冬をもたらしたのは韓国併合をした日本なんだっていうことを表しているんじゃないかって。
- 2班:「秋風」というのは静かな情景がイメージされるけど、「黒々と墨を塗る」という事実しか描けない無力感を表しているんじゃないか。
- 3班:「黒」というのは、今の日本をいいとは思ってはいない啄木の思いが出ているんじゃないか。
- 4班:「黒々」は、すごく大事な意味があると思う。勧告併合っていう侵略だけでなく、今[当時]の日本の方向性に反対の意思のあらわれだと思う。「秋風を聴く」…哀愁を誘う。寂しげで、今の日本の方向性をダメと思っている。
- 5班:「墨を塗りつつ」というのは、日本の韓国併合による同化政策をあらわしていると思う。また1910年は大逆事件が起きていて、社会主義者にとっては冬の時代がやってくる、ということであらわしていると思う。
- 6班:「黒々」「秋風」とか、良いイメージはない、日本のことを「黒」と表現しており、ウンザリしている。【以上、記録③170823】

発表者が提示した内容は、啄木が、韓国併合を進める明治政府の姿勢を否定的にとらえていること、それに加え5班の生徒からは、社会主義者にとって厳しい「冬の時代」がやってくることをも表現している、との指摘がなされた。次に、この授業のあとに記された「授業日誌」の記述を見てみよう。

- ・石川啄木のように韓国併合に対して批判的に考えている人が他にもいた。柳宗悦さんは[ソウルの]光化門の取り壊しを阻止した。今の時代の考えから言うと、韓国併合に対して批判的に考えることができるが、昔の人達は、大国と並ぶことや、支配力を上げることに考えがいつてしまうから、こういうことが起こってしまったのだと思った。社会主義者への弾圧が高更そうさせていると感じた。そして結果的に、今の国交でも韓国と仲が悪くなってしまった。この時の日本はもはや道徳心は無くただ本能的に他国をむしばんでいく獣のようなものと同じだと思う。【記録②170823 福島】

福島は、単元10でも「平和的防衛論」の立場に立っていたが、今回は、さらに資料集をも参照した上で上記のように記した。すなわち、韓国併合に対して批判的に考えている人は、啄木だけではなく、民芸運動家の柳宗悦も存在したこと、しかし当時の日本人には「大国に並ぶ」意識が強いために韓国併合は起こってしまったこと、明治政府が社会主義者を弾圧したことが高更それを後押ししたこと、当時の日本には「道徳心は無く、ただ本能的に他国をむしばんでいく獣のようなもの」であるとし、批判的な歴史認識を強めた。

この単元10から14までの間に起きた、生徒の歴史認識に関わって、前期末アンケート(9月)の記録を参照する。例えば清原は、以下のように記している。

- ・石川さんの朝鮮云々の歌を考察したときに、私は朝鮮との関連でしか考察を広げられませんでした。下山君の班あたりが「これは社会主義者に冬の時代が来るということだ」という考察を発表し、全て歴史上の出来事には関係があるのかもしれないということを改めて意識し、自分の思考が狭まっていたことにショックを受けました。【記録③170904 清原】

清原は6月当初は「脱亜論」を支持していたが、石川啄木の韓国併合に対する姿勢を知り、またそれに対する他の生徒の意見、特に明治政府が国内の社会主義者への弾圧を押し進めていたことへの指摘も参考にするなかで、単なる「脱亜論」的な歴史観を主張するのではなく、「全て歴史上の出来事には関係がある」と意識し、「自分の思考が狭まっていたこと」をショックをもって受け止めるようになっている。

この清原の歴史認識の深化を例にとれば、歴史教育は、国家的な視点とともに、国民(市民)ひとりひとりの命や人生からの視点も含まなければならない。この点、啄木は、日清・日露戦争に対しては国家的視点に立ち肯定的、熱狂的に受け止めたものの、日露の敗戦と幸徳ら社会主義者に対する明治国家の苛烈な弾圧を契機に、国民的(市民的)視点を持ち、国家に対する批判的視点を強めるようになる。すなわち啄木は「民権と国権の問題を、両者の緊張関係において追いもとめきった」²² 希有な明治人となる。つまり啄木がたどった歴史認識の展開を教材化することによって、それを学ぶ者は、多くの明治人が陥った国権意識から解放され、民権(市民的自由)意識との統一を視野に入れた複眼的な歴史認識を持つことが可能となる。ただし、啄木は明治国家に対する批判を帝国主義国家の本質的な視点から批判することは出来なかった。したがって、啄木の思想的展開を教材としただけでは現代に連なる近代史の学習としては限界がある。確かに啄木は、自己の生活を破綻させる中で、歌人として「時代閉塞の現状」を鋭くあぶり出した。しかし、大多数の人民の生活の困窮が、国家と資本との結びつきから来ること、その矛盾を根本的に批判するまでには至らなかったのである。その点、啄木の限界を生徒に考えさせること

22 鹿野政直(1972)「啄木における国家の問題」「科学と思想」三号、新日本出版社。なお、本稿では「石川啄木全集 第八巻 啄木研究」筑摩書房、1979、p.334。を参照。

が十分出来なかったことは、今後の実践の課題として残る。

(3) 授業アンケート記録

単元10から単元14までの間に起きた、生徒の学習に関し、前期末(9月4日)にとったアンケートの記録を参照する。質問内容は、4月から日本史の授業では「仲間と対話・討論することによって、歴史の理解を深めることを目的に学習を進めてきました。これまでの歴史に関する理解、学び方、興味・関心等の点で、あなたの中で何か変化(発展)したことはありますか。どんな些細なことでも良いので、その変化について詳しく述べてください。」というものである。この質問に対し、 α クラスの生徒からは以下のような回答が寄せられた。

- ・歴史なんて単に昔の出来事をそのまま述べているだけなのだから、日本史は暗記科目と思っていました。そのため、討論形式の授業スタイルには面くらいました。討論の必要性はあるのか、と初めの頃は思っていました。しかし、授業を通して、話すネタなど山のようにあるんだということが分かってきました。そして他の班の話を書くことで、「そういう見方があったか」と改めて考え直したり、自分だけでは辿り着けなかったことだが、違う人の意見を聞いて「そういうことか」と納得したり、何と書きあらわしていいかわかりませんが、とにかく何かは変わっていると思います。〔松木〕
- ・今までは、授業中はほとんど何も理解できず、ひたすら暗記、という感じだったけれど、話し合いをするようになってからは、授業時間で全部覚えることはできなくても、自分で勉強するときになんとなくこれやった覚えがあるな、というように、少しだけですが、頭に残っている実感がわいてくるようになりました。〔阿立〕
- ・グループ学習をすることで、自分の班の人と意見が違う時など、理由を探すために教科書や資料集を使用して調べることで知識もより定着し、たくさん考えるようになりました。石川啄木の時にもあったように、たださみしいという気持ちだけでなく、周囲の環境の変化や、比喻のような表現に気をつけることが大切だと感じました。あとは歴史の流れを意識して、以前のことと関連づけて考えることが必要なんだとわかりました。〔萱野〕
- ・今まで日本史で話し合いをしてきていなかったけど、3年生になって討論することによって、より理解が深まったと思う。日本史は重要語句をただ覚えるだけと思っていたが、討論をして全体の話をより深く知ることによって重要な語句を覚えやすくなった。また今までと日本史の授業の受け方が自分自身変わった。〔畑田〕
- ・歴史の流れを覚えようとする際、教科書を読んでいてもうまく頭に入りませんでした。討論することで自分の頭にはなかった考えや見方を知ることができ、それが印象的で討論したことへの理解をより深めることができたと思います。少しずつですが自分の考えももてるようになったし、歴史の流れを把握するのが早く、より正確にできるようになってきたと思います。〔高島〕
- ・話し合いがあることによって、自分の考えをもとうという気持ちももてるようになりました。去年は板書を写し、内容を理解するといった感じだったので、その点で変わることができました。〔宮畑〕
- ・討論や、1つのテーマに関することについて考えることで、全てつながりがあって物事が起きたり、人が動いたりするということを理解した。また、〔中略〕戦争の原因は全て国の上の方にあるわけではないことを知って、おどろくこともあった。以前のようなただの単語の羅列だという認識のままだったら、全てのつながりの上に今がある、という意識はもてなかったと思う。その時代ごとの支配される側の気持ちになって考えてみると、また新しい見方もできることを知ることができた。〔山下〕
- ・2年生の時の授業は年表のように単に歴史の流れを勉強するだけだったが、3年生になってからは、歴史の出来事を深く掘り下げて考え、なぜ、どうして?などを自分で見つけ、時には自分の考えをまとめたりと、歴史の出来事を多角的に捉える力が少しはついたかなと自分で思います。資料集も2年生の時にはあまり用いなかったけど、3年生からは積極的に活用するようになり、最近の授業だと、石川啄木の詩^{〔マ〕}について考える時に、真っ先に石川啄木のページを探しどういう思想を持っていたのかなどをチェックしていたので、資料を使った学習が少しずつできているのかなと思います。〔浜野〕
- ・班の中で話し合いをすることで、こたえがわからない問題についての考え方を班員から聞いて「なるほどな」って思うことがたくさんあった。また、自分がもっていた考えを踏まえたうえで、班員の意見を聞くことで自分とは全然違った考えを発見するのがおもしろかった。〔桜田〕

【以上、③ 20170904】

以上の回答は α クラスのものだが、 β 、 γ クラスの回答もふまえ、この授業によって生徒はどのような資質を獲得したか、その経験はおおよそ以下の三点にまとめることができる。

第一、歴史の学習は暗記ではなく、調べ、探究し、討論していくものだとということに気付いたこと。そしてその過程で自分の考えを持つとする主体的な意識を芽生えさせたこと。

第二、自分とは異なる見方、考え方を複数の他者から聞いて、多面的なものを見方ができるようになったこと。そしてそこに楽しさを感じたこと。

第三、歴史は、ある時点のみで孤立しているものではなく、その前後の出来事とつながっていること、つまり歴史を系統性をもってとらえることへの気付きを得たこと、である。

5. 考察と課題

以上、高校3年生を対象とした日本近代史、特に今回は明治時代を中心とした授業展開と、そこでの生徒の学びを検討してきた。本稿で抽出した二つの単元——「脱亜論か平和的防衛論か」(単元10)、「韓国併合：石川啄木は、どういう思いで「地図の上 朝鮮国に黒々と 墨を塗りつつ秋風をきく」を詠んだのか?」(単元14)を検討する中で明らかになった実践上の成果と課題を以下にまとめる。

第一、2016年度の反省を生かした点を成果としてあげる。特に各単元の主題を明確にし、班で取り組む問題もその主題に集中した結果、グループ学習を行っても私語に流れることはほとんどなかった。また、班学習では、他者との話し合いを最初から忌避するような関係はほとんど見られなかった。常に言葉が飛び交うという状況ではなかったが、資料集の頁を繰り、ボソボソと対話する活動を含め、集中して主題の議論に取り組む場面が圧倒的に多くなった。ただし、班での意見交換や、全体発表に多く時間を割いた結果、進度は昨年度とほぼ変わらず、単元の精選になお課題が残る。それと関連し、発問中「なぜ」の間が目立った。「なぜ」は、問題が拡散し、生徒が議論しづらいという問題を含む²³。それが議論に時間がかかる要因ともなったと思われる。

第二に、多くの生徒たちが学び方に関するメタ認知を獲得したことをあげる。前期末の授業アンケートにも記されたように、前期の授業を通じて、生徒は歴史を「暗記物」として学習するのではなく、資料を調べ、他者と対話し、考えながら学ぶという学びの技法に関する認識をあらたにした。また、歴史に対し系統性をもってとらえるという方法にも意識的になった。それらの過程で、新たな気付きや学習の深まり、学ぶことの楽しさを感じた。

一方で、実践上の課題を以下二点指摘する。

第一に、班学習の内容を発表させる際に、班で話し合った内容をまとめて発表させる形をとったため、各個人の多様な考えをひき出す展開に出来なかった。

第二に、歴史を現代に連なる問題として批判的にとらえることのできた生徒はほとんどいなかったことである。

既述した通り、本稿で取り上げた実践は、新学習指導要領が含む問題点、すなわち国家主義的歴史観に傾斜し、国家や社会のあり方を批判的に問い返す資質を養う視点が希薄であることを見据えて取り組んだものである。検討した二つの実践のうちの前者(単元10)の段階では、生徒は明治国家の脱亜入欧的な路線を支持する者が多かった。これは明治政府の国権論者と同じ発想である。それを相対化する国民的な視点を養うためには、中江兆民の平和的防衛論(「三酔人経綸問答」)を対置するだけでは不十分である。国民ひとり一人の生命や生活の視点から近代日本の国家のあり方を批判的にとらえるような視点を養うような教材が必要である。その点、単元14で取り上げた啄木の短歌は、一都市生活者である歌人啄木の視点から明治国家を見ており、国家を相対化する視点を持つために有効な教材と言える。紹介したように例えば福島という言葉からは、韓国併合をすすめる明治政府への批判を読み取ることが出来る。だが、他の生徒の記録からは、国民ひとりひとりのいのちや生活の視点から明治国家を批判的にとらえたり、現代につらなる視点はいまだ十分には読み取れない。

以上の課題をふまえ、今後も、更なる教材と授業の実践研究の深化に努力していきたい。

参考文献(アルファベット順)

- (1) ベネッセ教育総合研究所(2015)『第5回学習基本調査データブック』(<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research>)
- (2) ———(2016)『第6回学習指導基本調査』DATA BOOK』(https://berd.benesse.jp/up_images/research)
- (3) 学校教育法(昭和22年3月31日 法律第26号 平成29年5月31日施行)
- (4) 猪野謙二(1979)「啄木の時事的短歌について」(『石川啄木研究』第八巻 啄木研究月報5)
- (5) 鹿野政直(1972)「啄木における国家の問題」『科学と思想』三号、新日本出版社。(1979『石川啄木全集 第八巻 啄木研究』筑摩書房所収)
- (6) 加藤公明(1991)『考える日本史授業』地歴社
- (7) ———(1995)『考える日本史授業2』地歴社
- (8) ———(2000)『日本史討論授業のすすめ方』日本書籍
- (9) 加藤裕明(2017)「協働学習における教師の支援—高校日本史授業のアクションリサーチ」(北海道教育学会編(2017)『教育学の研究と実践』第12号)

23 この点は、2018年3月4日北海道教育学会第62回研究発表大会(於：室蘭工業大学)において本実践を発表したさいにも指摘を受けた。

- (10) 小林照文(2004)『担任ができるコミュニケーション教育 中高校用プログラムとシナリオ例』ほんの森出版
- (11) 黒羽清隆(1972)『増補版 日本史教育の理論と方法』地歴社
- (12) 佐藤学, 浜崎美保, 和井田節子, 草川剛人編著(2015)『活動的で共同的な学びへ 学びの共同体の実践 学びが開く！ 高校の授業』明治図書
- (13) 佐藤学, 和井田節子, 草川剛人, 浜崎美保編著(2013)『授業と学びの大改革 「学びの共同体」で変わる！高校の授業』明治図書
- (14) Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, New York: Basic Books
- (15) T. シュワント(伊藤勇, 徳川直人, 内田健訳, 2009)『質的研究用語事典』北大路書房
- (16) 榎澤和夫(2000)『絵画・写真・地図を使って討論を』日本書籍
- (17) 安井俊夫(1994)『社会科授業づくりの追求 — 子どものものを実現していく道 —』日本書籍
- (18) 全日本教職員組合(2017)『憲法と教育の条理にもとづき, 子どもたちの成長・発達を保障する教育を 徹底批判 改訂学習指導要領 職場討議資料』