

はじめに

— 授業をどう「アクティブ」にするか —

2004年刊の旧著『歴史授業プリント』（上）を全面的に改訂し、本書『探究を生む歴史の授業 — プリント・資料付き』（上）を発刊することとなった。生徒の関心や経験を起点に、今と結んで探究しあう歴史学習をどう全員参画で行うか。旧版の「はじめに」で述べたその思いは変わらない。その上で、私は今回新たに3つの柱を立てることとした。

1 本書における3つの柱とは？ — 探究を生み出すために

まず、第1の柱として、「授業を通しての小中連携」の姿を具体的に示す。

生徒は中学校ではじめて歴史を学ぶのではない。そのわずか1年前、小6でも歴史を学習している。他の教科にはない特色ではないか。その特色を小中連携を通して授業づくりに生かしたい。

だが、現場には「合同会議が増えて忙しくなった」との声もある。激務の中で小学校の教科書もろくに読めないまま、話し合いや出張が先行しても実践が深まるわけがない。

ならば、探究を生む小中連携の授業を多忙極まる現場でどう実践するか。その第一歩は小6社会科の教科書を中学へ持ちあがることから始まる。

中1の授業びらきでは、『㊸の教科書で縄文時代を探そう』と指示したい。「ありました!!」「なつかし〜い」土偶・土器などの写真が満載。村の生活を描いた見開き2ページの絵にも目を奪われる。

『では、中学の教科書から縄文時代を見つけよう』『あれ？ はじめの方にないぞ』『中学なのに、絵が小学校ほど詳しくない』そこに「？」が生まれ、探究の心がめばえる。

では、中学の教科書では縄文時代の前に何があるか。探していくと、人類の誕生や四文明の始まり・日本の旧石器時代などの内容が浮かび上がって生徒を誘う。中学での縄文学習は、そうした大きな歴史の流れの中に位置づくのであった。

『次は、ザビエルを見つけて㊸㊹の違いを比べよう』髪型のためか、彼の名はみな覚えていてすぐ探し出す。「㊸はフランシスコがつかない」「㊹にはザビエルが日本でたどった道もある」「ヨーロッパに行った日本の使節や南蛮貿易のことも詳しい」

㊸では日本と西欧との出会いという視点がより鮮明である。『他の人物や時代も比べよう』探究心が高まり、生徒は活性化してさまざまな時代を「大観」し、㊸から㊹へどう学習が発展するかざっくりと見通していく。教師もまた、この機会に小6と中学の教科書の違いを詳しく知る（その上で、授業検討を中心に置いて小中連携の論議を実践的にすすめたい）。

その具体例として、私は「0 歴史学習のはじめに」「7 縄文1万1千年」「10 追いつきたいな 隋の国」の3つを本書の中で提示した。また「23 九州にもアジアにも」では、小6で学んだ『蒙古襲来絵詞』の一部をあえて隠して示すなど、負荷を与えて探究心をいっそう高める試みも行った。

小6での学習をふまえて探究を生む中学の授業をどうつくるか。各所でさまざまなくふうを重ねて分かったのは、中学の授業は全て小中連携の上に成り立つということであった。

次に、この新著での第2の柱は「ちょこっと地域史」の充実である。

私が2014年3月まで在住した沖縄県では、琉球・沖縄史学習の充実が久しく叫ばれていた。自らのアイデンティティを歴史の中に探り、歴史をふまえて沖縄の未来を考える生徒を育てるためであろう。2012年には、復帰40周年に当たっての特設授業も県教委から提唱された。その際、各校では優れた実践も生まれたが、惜しいかな多くの場合それらは単発の“投げこみ沖縄史”にとどまっていた。

それはなぜか。まず、多忙な現場には琉球・沖縄史を系統的に教える時数の余裕がない。そのため、張り切って“投げこみ沖縄史”を特設しても、生徒からすれば切実性のない“突然沖縄史”となり、前後の歴史学習との関連性が生まれにくい。さらに、その困難の中でも実践された個々の貴重なプランを、共有して発展させる機会も少なかった。

そこで私は、琉球・沖縄史に関わる学習を独立させず、1時間の授業の中に“ちょこっと”組み入れることとした。その“ちょこっと沖縄史”の学習を原始から近現代まで串団子のようにつなげていけば、膨大な時数を使わずにヤマトと沖縄とのさまざまな関わりを歴史の流れに沿って理解できる。

私は、弥生時代から幕末に至るまで6つの“ちょこっと”私案や4つの地域史学習発展プランを本書のところどころに配列した。また、全国史の中でも意識して沖縄にふれることとした。こうして沖縄の側から日本の歴史をとらえ直し、沖縄史を日本史の中に位置づけることは、歴史学習の視野を狭めるのではなく、歴史自体を広い視野から多面的にとらえ直すことにつながる。

ならば、“ちょこっと地域史”は、沖縄以外の学校でも必要ではないか。蝦夷地に関わる「北」の視点も入れ、沖縄以外の各地域からも特色ある「ちょこっと自地域史」を生み出したい。

そこで私は、33年間教鞭をとった熱海の地域史を全国史につなぐ実践プランを、古代から江戸時代まで掲載した。その方法を各地での実践創造の参考としてほしい。

では、本書の第3の柱とは何か。

それは、旧著での「プリントとその使用法」を「探究を生む展開試案+プリント・資料」の提示に改めた点にある。

13年前に刊行した旧著はB5判のプリントに1ページをあて、その活用法を他の1ページで1時間ごとに示した。だがこの方法は、分かりやすく使いやすい反面、3つの問題を生む。

第一に、安易にこうしたプリントに頼ると授業が平板になりやすい。確かに、学習の流れが1枚のプリントにまとめてあると授業は流しやすい。資料・問い・発表・作業をつなぐ順序が誰にでも分かる。だが、そうした「かたち」が先行すると生徒の反応に応じて自在に展開を変えにくい。言いかえれば、予定通り「教え」のレールに乗せて目的地に運んだつもりが、実は生徒から湧き出す「学び」への思いを切り捨ててしまう。つまり、「列車」はすすんでも肝心の「乗客」は置き去りになる。シートを見れば次に何を問われるか分かるので、生徒にも新鮮な驚きが生じない。

第二に、プリントは生徒に1枚ずつ配布され各自が答えや気づきを記入する。黒板の一つの資料に全員が集中して学びあうには不適である。個々の意識が手元に集中した状態で『はい、こちらを見て下さい』と言っても、没頭している生徒ほど前を向きにくい。

つまり、プリント依存授業では、個々の資料への着目と黒板への一斉集中の切り替えが難しい。各自で落ち着いて考えることも、みなで一つの課題を探究しあうことも共に中途半端になりがちだ。

第三に、何をプリントに書き何をノートに書けばよいのか生徒がとまどう。その都度、明確に指示しなければ、あっちだこっちだと振り回されて授業の流れは寸断される。

これら3つの問題をどうクリアーするか。本書では、全ての授業プランを1 導入課程・2 展開過程・3 まとめの過程の3つから組み立て、そのステップに対応して資料やプリントを配列することとした。プリント先行から実践優先への転換である。

例えば1の導入過程では、「？」を生む資料を導入として生徒を引きこむ。その資料は黒板に一つだけ提示して全員で学びあってもよい。逆に、2人に1つの資料を配れば必ず対話が成立する。

続く2の過程では学びあいや深化の資料を適宜示し、反応に応じて学習を広げる。最後は3の過程で検証の資料をもとに授業をまとめる。生徒は3つの過程でその都度新たな資料に出会うのであった。つまり、資料から授業を規定するのではなく、授業の生きた展開に応じて資料を提示する。そうした「立体的」な実践の私案を、再実践や修正が可能なかたちで示して探究を生む授業につなげたい。

本書の第3の柱として、「プリントとその使用法」を「探究を生む展開試案+プリント・資料」に改めた理由はそこにあった。

以上の考えに基づく私の実践案は、果たして探究を生む歴史の授業たりえているか。また、歴史の見方・思考力を全ての生徒に培い、彼らが主権者として成長する上でどれほどの役割を果たすことができるのか。みなさんからの忌憚ない批判をお待ちする。

2 アクティブラーニングと私の授業

さて、以上の3つの柱をふまえて本書に掲載した実践案は、これまで私が積み重ねてきたさまざまな授業方法や、その一般化を図った諸理論に基づいている。

それらをごく単純化して言えば、まず私は授業一般を①教師授業と②生徒授業に2分する。①の教師授業について言えば、私はそこに生徒を引き込む授業要素として逆転・対立・イメージ・作業・相互補完の5つを設定した。それらの諸要素をねらいに即してつなげていくと、虹の七色どころか学習展開のパターンは無限に近い。

また、生徒自らがそれら5つの要素を参考にして「授業」を展開する実践も行った。それが②の生徒授業である。教育実習生による授業の中学生版のイメージとも言えようか。(参照・拙著『教師授業から生徒授業へ』『学びあう社会科授業』上・中・下 いずれも地歴社刊)

かつて共に社会科を学んだある高校教師は、これらの実践を「アクティブかパッシブかといった今の『アクティブラーニング』の周辺に取り巻く疑問はとっくに超越されていた」と評してくれた。

だが、私の教師授業は本書でもお分かりのように、同じかたちの授業は一つとしてない。グループ学習を入れるのは学ぶ側にとって必然性があると判断した場合のみ。教えを各生徒の内面に届けることを重視し、講義の有効性も時に認める。もしも「アクティブラーニング」を一つのスタイルと考えるならば、私の授業はそれには該当しない。

にもかかわらず、特定の型にとらわれず、「教え込み」から「生徒授業」に至るまで多様なかたちで展開する私の授業は、なぜ「今のアクティブラーニング」との関わりで評価されたのか。そのことを考えるため、まずは私が普通に行う中1歴史・1時間の授業の骨子を紹介しよう。

私は「阿て河荘の百姓たちの訴え」を資料に、どう「アクティブ」な学習を組み立てるか

《くずれる荘園 弱まる幕府》

T プリントにある『あてがわの荘の百姓たちの訴え』を読もう。

(指名読み・感じたことを生徒に聞く)

板書

P 農民たちがみじめでかわいそう。武士は強いけど残酷だ。
(1年生らしい初歩的な共感。だが、表面的で深く考えてはいない)

「**④**を切り、**⑤**をそぎ、
⑦**⑧**を切り…」

T 切るところはなぜ農民の耳・鼻・カミなのか。

P えー!! そんなあ…

(意表を突かれてとまどう生徒。「だが、言われてみれば何かありそうだ」と考え始める)

P アッ ワカッタ!!

(いわゆる“できない”生徒がつぶやく。何か閃いたのか。班討論に移ると謎を解こうとしてみな身をのりだす。“そうか!!”“シー!!”などと聞こえる。発表の際は勢よく手があがる)

P みんな、仕事にさしつかえないところだ。

P' もしも手や足を切ったら、働けないから年貢も取れない。

P'' 武士は確かに強いけど、農民を無視できないんじゃないか。

(自らの再発見①を生き生きと述べる。農民への見方が変わり始め、探究が生まれ始めた。そこに教師は切り返しの発問を行う)

T 本当かな? では、もう一度資料を読み直そう。農民が強いという証拠はあるだろうか。

(視点を定めることで見えなかったものが見えてくる。さらなる探究から再発見②へ)

P “わしらは山へにげる”だ。集団行動している。

P' 奈良時代の逃げ出す農民とは全然ちがう。

(資料の中に自力でキーワードを探す。既習事項とも対比する。それにより最初の「みじめでかわいそう」な農民像が変わってくる。「わしら」の再発見②は、多くの生徒にとって新たな農民像を発見した新鮮な驚きでもある)

ここで教師は次のような「まとめ」に入る。

『はじめ、君たちは“農民—みじめでかわいそう”・“武士—強くてざんこく”とっていたね。
(生徒頷く)しかし、その武士も、農民の手足を切ることは?』『できない』

『なぜ?』(間を置くとつぶやきが活性化。その言葉を生かして)『そうだ。農民は生産する立場だね。では、武士は?』『生産しない立場』『戦う立場』『取る立場』『ならば、手足を切って農民を働けなくしたら?』『年貢が取れない』『武士も困る』『だから切るところは』『髪、耳、鼻』

『本当に切ったの?』『あ、切ったとは書いてない』『切るぞというおどしかも』(再発見③ 資料を深読みすることでまた新たなことが見えてくる)『そうだ。一見武士は強い。資料をざっと読むとそう読める。しかし中学生なのでもっと深く読むと…』『強いだけじゃない』『弱さもある』

『君たちが見つけたように“わしら”というのは集団行動。農民はもはや個々バラバラに逃げない。では、貴族に材木を送らないのは本当に武士のせい?』『違うかも。武士を言い訳にしている』『本当は自分が送りたいくないのかも』『頭いい』(再発見④は、時間の関係上こうして導く)

『武士のせいにして貴族と対立させるんだね。君たちも親への言い訳に先生を出すことは?』『よくやる』(笑)『そういう“ずるさ”を持って農民が貴族や武士に素直に従わない時代になった。そこから今までの荘園のしくみが崩れてきた。そうまとめていいですか』『ハイ』

自らの探究や4つの「発見」(と思っている)を鎖のようにつなげていくと、“武士は強い”“農民は弱い”という思いこみが自分たち自身の1次的探究でひっくり返る。その“驚き”が生徒の内面をゆさぶってさらに深い2次的探究を生み、農民による貴族へのしたたかな対応までが視野に入っ

てくる。最後は、テンポのよい語りと応答によって学習内容がまとめられて生徒の深部に届く。

その時、農民＝かわいそうという生徒の最初の認識が変容し始め、武士と貴族を対立させて自己の力を高めようとするたくましい農民像が新たにつくられ始める。今、私たちが具現化したい「学習の活性化」とは、ただの見かけではなく実はそこまでの深さをもつのではないだろうか。

つまり、学習が「アクティブ」になるとは、生徒活動の現象上の活性化にとどまらない。そうした活発な活動を通して生徒自らによる歴史の再発見が行われ、生徒の歴史の見方が内面から変容していくことにその本質があるのではないか。

先の高校教師は、そうした深い学びが生徒の内面に成立する可能性を私の実践の中に感じとり、「今の『アクティブラーニング』の周辺に取り巻く疑問はとっくに超越」と指摘してくれたのではないか。とすれば、それは私にとってうれしいことである（傍線は筆者による）。

よって、私は第一に次のことを述べたい。

「アクティブラーニング」とは特定の授業方法や「型」への当てはめではない。

グループワークを入れれば「アクティブラーニング」なのか。違う。講義をなくせば「アクティブラーニング」なのか。それも違う。「アクティブラーニング」とは特定の「型」への当てはめではない。ましてやその「型」を、教科を越えて学校ぐるみで画一的に実践することではないのである。

これは私だけが言うのではない。例えば『次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ』（素案）の総論部分の「5、各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実—どのように学ぶか」（平成28年8月1日 中教審教育課程部会教育課程企画特別部会資料3-1）においても次のように書かれている。

「目指すのは、特定の型を普及させることではなく…具体的な学習プロセスは限りなく存在しうる」「『主体的・対話的で深い学び』とは、特定の指導方法のことも、学校教育における教員の意図性を否定することでもない」「具体的な在り方は、発達の段階や子供の学習課題に応じてさまざま」

まったく明瞭で疑問の余地はない。私と同様、「特定の型」「特定の指導方法」への片よりをきっぱり否定している。具体的な学習プロセスは無限に存在すると述べ、授業における「主体的・対話的で深い学び」の追究を「型」の当てはめに狭めていない。他の個所ではさらにふみこみ、「指導法を一定の型にはめ、教育の質の改善のための取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始するのではないかといった懸念」や「ともすると本来の目的を見失い、特定の学習や指導の『型』に拘泥する事態を招きかねない」危惧さえ紹介されている。

授業方法画一化に対するこうした「懸念」や「危惧」は、私も共有する。現場にそうした「懸念」や「危惧」を広げてはならない。学習者が必然性・切実性を感じていないのにグループ学習をいつも入れることに私は反対する。それでは、表面的な賑やかさはあっても内面に真の学習が成立しない。

「型」の適用に終始し、「型」の次元にとどまって「アクティブラーニング」を論じているようでは、授業研究に関わる教師自身の「主体的で深い学び」も発展しないのではないか。

「型」の当てはめとは無縁の実践を多様な学習プロセスによって展開すること。主権者の育成につながる「主体的・対話的で深い学び」を生徒の内面に成立させること。そのため、個々の授業で何をめざしてどう探究を生む授業を組み立てるかその方法を年間を通して追究し続けること。私のそうした長年の模索を「アクティブラーニング」とよぶのならそれもよし、他の言葉で言い表すならそれでもよい。生徒の実態を踏まえ、どんな資料を使って何をどう学ぶのか。それによって生徒の内面にど

んな変化が生まれたか。自己の実践を通してそうした内実を常に検証していくことこそが「アクティブ」な授業づくりには肝心なのだと私は考えている。

第二に私が言いたいのは、次のことである。

自己の授業の未成熟や失敗をその授業自体に即して分析する。

別の青年教師は私に述べた。「講義式授業では生徒の主体性は高まらないので『アクティブラーニング』型の授業法を取り入れた」と。

果たしてそれでよいか。私は二つの点を指摘したい。

まずその1。この教師は自分の講義が未熟で生徒の主体性を伸ばせなかったことを講義一般のせいにしてしている。違う。おかしいのは、教えを生徒の深部に届けられない自分の講義の技量である。ならば、自分の講義のどこが不十分であったか講義そのものを分析して改善を検討すべきだ。問題点を講義式授業という「型」のせいにしたら自分の責任がすっぱり抜けてしまう。

2つ目の誤りは、自己の技量の未熟さを講義という特定の「型」のせいにしたら、次は「アクティブラーニング」という別の「型」に乗りかえて問題を乗り切ろうとする点だ。両者の共通点は「自分」がないこと。常に「型」への当てはめで済まそうとすること。この教師は、洋服店で似合う服をより取り見取りすることと授業づくりを混同しているのではないか。

誤解を恐れずに言えば「教え込む」力量は必要である。「きちんと（内面に届くように）教え込めない」からこそ問題が生まれる。はじめは授業の「客体」であったが教師の語りや問答でいつしか歴史の世界に引き込まれ、内面をゆさぶられて目を開き、学ぶ「主体」になっていった経験は多くの人にあるのではないか。そうした知的変容体験はいつまでも鮮烈に記憶されている。逆に、その時ぺちゃくちゃやっけていても、ちっとも身につけていないという経験が私にはある。

どんな時にどんな方法で授業をしたら生徒の意欲がそがれ、どんな授業をしたら意欲が高まり生徒の内面が揺さぶられたかを実践に即して個別にきちんと検証したい。そこから、さらに「深い学び」が生まれる授業を構想して創造的な実践を試みる。それが真の「アクティブラーニング」につながる研究ではないのか。問題は「型」への当てはめではなく、生徒の深部での「アクティブラーニング」の形成をめざして授業の分析や創造を教師がどうすすめていくかにある。

講義では個性が生まれにくいというが、表面だけをなでさせる形式だけの「主体的学習」でも、じつは個性は育たない。個性や主体性とは他者にお膳立てしてもらって育つものではない。そんなやわな個性・主体性など風が吹けば飛んでしまう。そうではなく、課された負荷や定められた「わく」を自力で突破して学びの喜びを自らつかんでこそ主体性や個性が育つ。

そんな逆説の真理（パラドックス）をふまえて、どんな授業方法にも先入観を持たず、学習目標・学習内容や教材・自分が真向かう生徒の実態（とくに内面の能動性）に対応して常に新しい自分の授業法を創造したい。そうした試行錯誤の授業を分析する中から次につながる成果や課題を引き出したい。「型」への当てはめや「型」への乗り換えからは決して真の「アクティブラーニング」の授業は生まれにくいのではないだろうか。

「教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むためにはどのような学びが必要かを絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていけるようにする」（先述の『審議のまとめ』より）との指摘に私は同意したい。

では、そのためには、私たちはどこに根を下ろしてどんな歴史の授業をつくれればよいか。最後に私

は、この点に関して述べてみたい。

どこに根を下ろして主権者の育成につながる「深く活動的な歴史の学び」を形成するか

その重要な拠り所の一つは「地域」である。歴史とは教科書にあるもので自分とは無関係と思っていた生徒たちは、例えば平城京出土の木簡に自分たちの地域の名を発見すると心の底から驚く。

「サクラ・タ➡桜田・リ？…えっ、桜田橋、今もあります!! うちの近くです。そこに村があったの？」日ごろ斜に構えていたある女生徒が叫ぶように言った表情を私は今も鮮明に覚えている。

その時、この生徒は自分と歴史のつながりを地域を介して自ら「発見」したのである。そこから奈良時代の農民の生活や税を「深く活動的に」学ぶことで、古代の歴史は他人事でなくなった。(54ページ「ちょこっと地域史(3)」を参照)

これは熱海市の例であるが、一方沖縄に関しては例えば「ちょこっと地域史(2)」(40ページ)においてヤマトの弥生人と沖縄貝塚人の対話を設定した。「稲作しようぜ」というヤマト側の呼びかけに沖縄側がどう答えるかを、中学に進学したばかりの1年生がそこで考えあうのである。

両者の「想像対話」を発表しあう中で、弥生時代の日本列島は稲作一色ではなく、その南と北に異質の社会が存在する「多文化社会」であったということがイメージされていく。その稲作ヤマトと南方・北方社会との関わりは平和的な交流・交易から始まったことも「貝の道」を探って分かる。

では、その平和的な関係がいつから侵攻と抵抗・対応の関係に変わっていくか。先にも少しふれたが、その過程を知ることは沖縄の生徒にとって自らのアイデンティティを歴史の中に探り、歴史をふまえて沖縄の未来を考えることにつながるのだ。生徒がその重要性に気づけば、どんな「型」で授業しようとも「深く活動的な歴史の学び」がそこに成立する。

ヤマトの生徒たちも、その「南⇄ヤマト⇄北」の視点から歴史を学んでいけば、逆に日本史そのものを多次元で豊かに学ぶことにつながっていく。日本列島の多様な地域から歴史をとらえ直すことは、未来に生きる生徒に相互理解と共生の視点を育む上でどの地域でも必要なことなのだ。

そうした歴史観の形成と関わって「深く活動的な歴史の学び」をすすめる生徒を育てたい。「アクティブ」というなら、そういう歴史学習の根にまで降りて生徒の内面に届く厚みと深みのある「アクティブラーニング」の授業を構想したい。

琉球の中継貿易と室町幕府の勘合貿易(金の建物と赤の宮殿)・列島の南北地域までを視野に入れた「天下統一」の授業。温泉観光都市・熱海の原点である観光と産業の結合や村人の共生の姿を一枚の絵から読み取り、地域の未来を考える力を育てる授業。黒船はまず日本列島のどこへ行くかを考えて今の基地問題につながる沖縄の地理的特色を起点から見つめ直す授業。それらはいずれも、地域に根を下ろして日本や世界にまで視野を広げ、生徒をゆさぶる「深く活動的な歴史の学び」を通して未来を考える力を養うための授業試案である。

こうした根底的な押さえと関わって、授業のかたちをどう「アクティブ」にするかを検討したい。また、その活動を通して「主体的・対話的で深い学び」が生徒の内面にどう成立していくかを考えたい。

探究を生む歴史の授業をめざすさまざまな私案を本書で吟味しながら、読者のみなさんにもこうした点をさらに考えていただければ幸いである。

最後に、いつも私の実践や研究に刺激を与えてくれる社会科学研究の同人であり、本書に貴重な実践を提供してくれた向井一雄氏に深い感謝をささげてはじめてのことばとしたい。

2017年3月

加藤 好一