

生徒が自分の言葉で歴史を語り合い、世界史の本質に触れることで、想像力や広い視野を育む

静岡県立御殿場高校 美那川雄一

私が考える「主体的・対話的で深い学び」

私が育成を目指す資質・能力

時間軸や空間軸を広く捉えて、各事象のつながりを理解したり、各事象への思考を深めたりできる広い視野。自分とは直接的なかわりがない世界で起きる事象や異なる価値観を持つ人に対して、想像を巡らせて理解や共感をする力。



資質・能力を育む主体的な学び

学びに前向きな気持ちを持つとともに、知識・技能を活用したり、思考力・判断力・表現力等を発揮したりすることで、新たな疑問や仮説を創出していく学び。常に自己と対話して、自分の学びの状態を改善しようとする学び。

資質・能力を育む対話的な学び

自他の意見の違いに気づき、新たな視点を得ることで、自己を成長させる学び。世界史の授業では、歴史学のルールを共有して、根拠に基づいて自分の考えを語り合うこと。

資質・能力を育む深い学び

「主体的な学び」「対話的な学び」が実現されて、学習課題や教材、あるいは自分の人生の課題に対して、より深く向き合い、新たな考えや価値を創造していく学び。世界史においては、歴史は絶対的の真実ではないことに気づき、他者とのかわりなどを通して自分の考えを形づくっていく学び。



みながわ・ゆういち

教職歴 16 年。同校に赴任して 4 年目。3 学年主任。地理歴史・公民科 (世界史)。アクティブ・ラーニングの実践は 12 年目。本誌 2017 年 2 月号「実践 アクティブ・ラーニング」に登場。

静岡県立御殿場高校 校訓に「質実剛健にして美しく」を掲げる。工業・商業・家庭の 3 学科を擁する専門高校。3 年間を通して各教科の授業や特別活動を結びつけ、育成を目指す資質・能力を体系化した「教科横断 MAP」の下、「地域の未来を創造する人材」の育成を図る。

設立 1902 (明治 35) 年 形態 全日制/創造工学科・創造ビジネス科・生活創造デザイン科/共学 生徒数 1 学年約 200 人 2020 年度進路実績 (現役のみ) 私立大は、千葉工業大、関東学院大、常葉大などに延べ 12 人が合格。短大、専門学校進学 50 人。就職 124 人。

URL <http://www.edu.pref.shizuoka.jp/gotemba-h/home.nsf/>

私が実践してきた「これまで」の授業

自分の言葉で歴史を語り合せて生徒が「歴史する」授業

私は、「教科の本質を生徒に委ねる授業」を目指して、協働学習を土台とした論述指導に力を注いでいます。教師の説明だけでも知識は得られますが、生徒が自分の頭で考えて、表現を工夫する学習を重ねなければ、様々な資質・能力の育成に結びつかないからです。

以前は、授業の中で重要で面白い山場ほど、私が没入して説明していましたが、今は、生徒に自分の言葉で歴史を語り合せて世界史の本質を体験させる、言わば、生徒が「歴史する」授業を試みています。例えば、1 年生の授業では、教科書に書かれた「啓蒙思想がフランス革命に影響を与えた」という記述を、ルソーの『社会契約論』と「フランス人権宣言」の読み比べを通じて確認し、その内容を論述する活動を山場としました。

最初に、「教科書の記述は本当か、自分で確かめてほしい」「歴史の研究者と同じ作業を体験してほしい」と投げかけることで、生徒に批判的



写真1 論述に取り組む時間は約20分間。この生徒は、「両方に『自由』という言葉が用いられている」などの根拠を示し、啓蒙思想がフランス革命に影響を与えたという立場で論述していた。

な視点を持たせ、確かめたいという気持ちで喚起しました。そして、個人で『社会契約論』と「フランス人権宣言」を読み比べ、「啓蒙思想の影響が見られる・見られない」のどちらか、自分の見解を明らかにした上で、共通する言葉や内容などを根拠として論述させました（写真1）。

次に、周りの生徒と論述を交換して読み合い、「この考え方がよい」「ここが分かりづらい」などとコメントを書いて戻し、指摘された点や他者の論述を読み気づいた点などを参考に自分の論述を加筆・修正させました（写真2）。ここでは、主体的に学ぼうとする生徒ほど、完成度の高い論述にしようと、新たな視点を加えたり、表現を直したりしていました。

歴史学は、研究者が膨大な資料を

照合して検証を重ねた結果であり、教科書の一文一文もそうした作業に基づいて書かれています。今回の資料（『社会契約論』と「フランス人権宣言」の一部）は、生徒が読んで内容を理解できるように、私が書き換えたものですが、生徒は、研究者と同様の作業に取り組んだことで、歴史の本質に触れる体験ができたと思います。そうした学習を繰り返す中で、「世界史は、年号や事実を覚えるだけでよい」といった思い込みから脱し、広い時間軸や空間軸で事象を捉えたり、自分とは直接的な関係がない事象にも想像を巡らせたりするようになるなど、世界史ならではの資質・能力が育まれると考えています。

授業の最後には、前時と本時のまとめで、「フランス革命の中心的な役割を担ったのは誰か」と問いかけ、「裕福な商人」「貧乏な農民」「貧乏な都市民衆」「女性」の中から選ばせました（P.14 写真3）。この問いは、フランス革命を理解するため、多くの研究者が取り組んできた興味深いテーマです。生徒の多くは、「貧乏な農民」「貧乏な都市民衆」を選び、私が「裕福な商人」が正解だと伝えると、学級全体がどよめきま

した。そして、「この中で『社会契約論』を購入できる経済力があり、難しい文章を読める教育を受けたのは誰か」と問うと、「そうか!」といった気づきの声があちこちから上がりました。次時は、4者の各立場からフランス革命の展開を読み解きます。最後の気づきが余韻として生徒の中に残り、主体的に学ぶ姿が見



写真2 書いた論述を複数の生徒で見せ合い、互いによい点や気づいたことを指摘し合った。美那川先生は、「相手のよいと思った点を積極的に自分に取り入れる姿勢は、就職後、社会に出てからも大切にしてほしい」と生徒に伝えて、学び合いの活性化を促した。

られることを期待しています。

コロナ禍における気づき

「個」で課題に向き合う場面でも、つながりを感じさせる

臨時休業中は、生徒のよい論述を紹介する動画の配信などを行いました

た。学校再開後に生徒に行ったアンケートでは、「動画で勉強を進められた」「問題の解き方や答えは、解答・解説を見れば分かる」といった声がある一方で、「自分だけで勉強する大変さに気づいた」「1人で勉強すると不安になる」などの声も多く寄せられました。

本校には勉強が得意ではない生徒が少なくありませんが、そうした生徒も、学校で学びの場と経験を共有することができれば勉強に向かえるのだと、改めて実感しました。協働学習に限らず、「個」で課題に向き合う場面でも、共通の課題に取り組むという生徒同士のつながりを感じさせる指導は大切です。「フランス革命の中心的な役割を担ったのは誰か」という問いでも、自分1人ではなく、皆で間違えたからこそ、気づきや理解は深まりました。そうした生徒の姿から、ずっと心がけてきた「学習集団を育てる」という目標を、より意識するようになりました。

以前は、授業でできるだけ多く話し合いをさせていましたが、最近は密を避けるため、話し合いは必要な場面に絞ったり、ノートの交換にしたりと、対話のあり方を見直しまし

た。そのように変えてみると、話し合いはここぞという場面で行うのが効果的で、何度も繰り返すと、生徒が授業の山場を感じづらくなるのだと気づきました。今後はICTを活用して、クラスを超えた意見交換の場を設けるなど、様々な形式の対話を取り入れて、生徒間や教師とのつながりを一層感じられる授業を目指します。



写真3 フランス革命の中心的な担い手を考えさせ、正解だと思う選択肢に手を挙げさせた場面。この後、「社会に不満を抱く、貧しい農民や都市民衆が革命を起こしたのだろう」といった生徒の思い込みが覆されたことで、教室中から驚きの声が上がリ、本テーマへの関心をさらに高める姿が見られた。

私の「これから」の授業、越えるべき壁

生徒間の考え方の差異から対話が生まれ、学びは深まる

現在は、「教師が何を教えて、何を教えないか」を精査する作業に取り組んでおり、育成したい資質・能力を踏まえ、「生徒に何を考えさせる

か」を検討しています。一つひとつの授業のみならず、単元、さらにはカリキュラム全体を同様の視点から見直し、指導改善を図っていきます。

新学習指導要領では、世界史の学びは大きく変わります。学習内容が増えて、ややもすると、詰め込み型の授業に陥ることが考えられる状況下で、生徒に委ねる部分をどこに設定するかの見定めが、これまで以上に重要になるでしょう。

生徒が思考する授業では、同一のテーマに対して、生徒間の認識が全く異なる状況が起こり得ます。そもそも歴史学とは、新しい資料が発見されたり、思考の切り口を変えたりすることで発展してきました。明確な根拠に基づくといった歴史学のルールさえ守られていれば、生徒間の認識が異なるのはむしろ望ましいことです。その差異がさらなる対話を生み出し、学びが深まっていくからです。絶対的な真実を学ぶのではなく、生徒が根拠ではつながらず、一人ひとりが根拠に基づいて歴史を語り合い、その関係性の中で自分の位置を確認して成長していく。それが、私の理想とする世界史の授業です。