

## 主体的・対話的で深い学びのために

暗記の呪縛からの解放のための三位一体の授業改革

磯 寿人

### 一 はじめに

グローバル化社会という言葉が定着して久しい昨今、世界史を学ぶことは必然であると思えるのだが、生徒たちは往々にして世界史が嫌いであり、入試にあるので仕方なく学んでいる、あるいは入試に使用するのは早々と諦め、定期試験だけのつきあいにとどめて、いずれにせよ心のなかでは完全に決別している。これが世界史という科目をとりまく状況である。世界史はなぜこんなにも嫌われ敬遠されるのか。

「覚えるのが大変だから」生徒は口々にそういう。「世界史は暗記科目である」との偏見は、生徒たちのあいだではすっかり定着した意識であるようだ。世のなかの世界史教員は躍起になつてその誤解を解こうと奮闘努力してきた。その螻蛄の斧の行

方は、先人たちの数々の実践報告に詳しい。しかし、大多数の教師は大学入試という壁の前に妥協せざるを得ない現実打ちのめされ、内心忸怩たる思いを抱えて授業に臨んできたに違いない。大学入試を目標とすれば、それ相応の知識が必要とされ、当然暗記すべき事項も多いが、本来、入試に対応するための学力は暗記だけで賄えるものではなく、自分の知識をもとに年代・地域をこえて広角的にとらえる力、いわば考える力が必要とされるのである。しかし、国公立二次試験以外は、ある程度の暗記で対応できてしまうという現状があり、おのずから、高校の授業もそれに対応するための内容に陥りがちである。その結果、冒頭の生徒たちの言葉につながるのである。

大学進学を目指す進学校の教師たちは、「世界史は暗記科目ではない」との思いを秘め、理想と現実のせめぎあいのなか、

授業作りに苦心していることだろう。しかし、いよいよよいか、やっとならざるべきか、文科省も改革に動き出した。次期学習指導要領と高大接続改革いわゆる入試改革がどれだけ有効に実行できるのか、まだ実態として把握できないので何ともいえないが、制度上は劇的な変化を遂げようとしているらしい。

とくに地歴公民科は、科目が全面改訂となり、日本史と世界史を融合させ近現代史を学ぶ「歴史総合」と、現代の地理的課題をあつかう「地理総合」が必修となり、現行歴史B科目は単位数が減少して探求科目となる。また、現代社会が廃止となり、「公共」が新設必修科目となる。

次期学習指導要領では、これまでの「何を教えるか」という教師側視点からの考え方から、生徒が「何ができるようにするか」という生徒側視点にもとづいて、「何を学ぶか」という観点で指導内容を検討することが求められるものになると考えられる。つまり、学びの質が問われることとなり、授業のさらなる創意工夫が必要とされることだろう。これこそが、地歴公民科教員が長年思い悩んでいた問題の解決につながるのではないか。また、授業の質を向上させようとしてもその出口である大学入試問題が暗記を前提としたものである以上どうにもならない、そう嘆く地歴公民科教員の最大のジレンマであった大学入試自体も新たな改革により大きな変化を遂げていくと考えられ

る。学力の三要素について、多面的・総合的に評価する入試に転換されることにより、ようやく「暗記の呪縛」から逃れられる日々が来るのだ、と信じた。

さて、私の授業改革は、文科省の改革とは関係なく個人的な思いからはじまったものではあるが、期せずしてそのベクトルの方向性は同じものであった。正確には、深い学びのための試行錯誤の日々の報告というべきであるのだが、いまだ完成にはいたらず、系統立っていない内容であることはご容赦願いたい。この思いを共有できればとの思いから、また自分自身の取り組みにも、より教唆を与えることを期待して本稿を記すものである。

## 二 暗記からの脱却——定時制高校での取り組み

現在の勤務校において、世界史Aの授業は、所謂アクティブラーニング型といわれる授業形式をとっているが、これは前記の定時制高校での実践をもとにしている。アクティブ云々の形式が重要ではなく、その本質が重要であることを、前任校での取り組みを紹介することで再確認したい。

定時制高校には経済的な理由で入学してくる生徒が多いが、勉強が得意な生徒はいない。授業を受ける態勢とは何かがわかっていない生徒も多かった。授業は、廊下で寝そべっている生

徒をまずは教室に入れ、椅子に座らせ机に向かわせることから始めなければならぬ。しかし、授業をはじめると、勝手に席を離れる、仲間と話し出す、携帯を取り出す、教室を出る、抵抗する気力がない者は寝る、という事態が待っていた。荒息を吐きながら全身全霊をかけて学ぶ意義を説く私に「そんなこと覚えて何の役にたつの」「そもそも覚えられねえし」という彼らの声。授業は何のためにやるのか、彼らに必要なことは何か、そもそもノートは何のためにとるのか等々、再考すべきことは多々あった。

そこで、到達したのが次のような授業改善策である。そもそも何のために本校に入学したのか、これからどうしたいのか、自分の目的意識をきちんと持たせることなしに、教科指導は成り立たない。中学時代、問題行動や不登校、怠学等でほとんど授業に参加していない、もしくは授業に参加してもまったくついていけなかった生徒たちに、ただ「勉強しろ」という念仏を唱えても意味はなさぬ。学習する意味を実感させ、みずから取り組む意識が生まれぬ限りは、どんな方策をとっても効果は見込めないであろう。

そこで、彼らにこの定時制に入学してきた意味を問いかけ、卒業後も含めて、自分の今後の姿をイメージさせ、定時制に入学したことは千載一遇のチャンスであることを強調する。先輩、

卒業生の具体例をあげ、今後の人生は、自分次第でどうにでも変わることを熱く語り、そのためには授業に出ること、学校に登校することが大前提であることを実感させなければならぬ。

だからこそ、教師は、「学校に来てよかった、授業に出てよかった」と思わせる授業をおこなう義務がある。そもそも、学校や教師を敵対視する彼らをそう導いたのは、学校と教師にほかならないだろう。彼らの人生をやり直させ、社会で横道外れず真つすぐ生きる人間に育てることは我々教師の責務である。そのために、授業のはたす役割ははてしなく重い。こうして定時制高校で学ぶ意義をまず理解させた後、次に世界史を学ぶ意義、目的は何であるかを考えさせる。

学習指導要領には、「我が国及び世界の形成の歴史過程と生活・文化の地域的特色についての理解と認識を深め、国際社会に主体的に生き平和で民主的な国家・社会を形成する日本国民として必要な自覚と資質を養う」とある。そのとおりであるが、定時制において実際に実施するにあたり、この大上段に構えた目標を身の丈にあつたものに変換すると、「歴史や文化を学ぶことを通じて、自分の人生を問い直し、他者への理解を深めることで、社会人としての自覚と責任を培い、自分の未来を拓いていく」となるうか。そうするために、世界史（地歴公民）授業はどうあればいいのか。卒業後、社会人として生きていくに

あたり、何が必要なのか。逆に今、何が足りないのか。足りないものは、知識や常識、礼儀やマナー、根気、やる気等、枚挙にいとまがないが、もつとも必要なものは、知識や常識ではなく、希望である。希望を与え、その希望を育てさせること、それが授業の目的でもある。定時制の生徒たちは、その息巻いた態度とは裏腹に強い自己否定感を持っている傾向が強い。その自己否定感、彼らの歩んできた過去の日々々に積み重ねられてきたものであろう。叱責され続け、反発したあげく放置されてきた過去に原因はあるのだが、この自己否定感を肯定感に変えていくには、授業、部活等の学校生活や仕事を通じて、自分に自信を持たせる必要がある。そして、この自己否定感を打ち消し、希望を生みだし、具現化する方策は、やはり「授業」にはかならない。「授業」こそが最善の生徒指導であり、進学指導であり、すべての教育活動のもとであるからだ。

その第一歩として、「暗記が嫌い、暗記できない」と訴える彼らに対して、「もう暗記はやめよう」と宣言した。

「試験時に、自筆ノート持込みを許可する。教科書は不可、他人のノートコピーも不可、あくまでも自筆ノートに限る。自筆であれば、教科書やその他の資料、友人のノート等、何を写してもよい。また、授業中に配布したプリントも持込み可」とし、各自にノートを用意させた。まずは、試験問題を解けるよ

うに自分でノートをつくるという目標をたてた。こうすることで、授業中にノートをとることに重要性をもたせた。言われて書くのでなく、ましてや教師に提出するためでもなく、誰のためでもなく自分のためにノートはあるということを理解させる。そして、きちんとノートをとれば試験は必ず点数がとれるように問題を作成した。これまで良い点数を取ったことが皆無であるう彼らにとつて、高得点を取るといふ成功体験を感じさせるのが目的である。

さて、肝心の授業はどうしたらよいか。彼らを五〇分間集中させるのは至難の業であるので、とにかく、彼らの興味を引き付ける必要があった。それには教師が一方的に話すのではなく、彼らを授業に参加させること、つまり彼らに話させることが最善であることに気づいた。

そもそも、授業を通じて彼らに何を身につけてほしいのか。それはこの先、この社会でしつかり生きていくために必要なことと、とくにコミュニケーションを通じて問題解決をはかることができる能力であらう。生徒の話す言葉は、「うざい、きもい、やばい」等の単語の組み合わせで成立しており、きちんと自分の考えを表現することができない。社会に出るにあたって、このことがもつとも心配な点である。社会人として他人と正しくコミュニケーションを取り、問題解決できるように授業を考

えると、彼らに話す機会をたくさん与えることが必要だった。

授業はつねに発問し、彼らと対話している状態をつくった。

とはいえ、彼らに論理的に話すことを求めることはなかなか難しい。とにかく対話型の授業を重視したが、そのきっかけとしてペアワーク、グループワークを実施したところ、思いのほか一生懸命に取り組む。そこで毎時間、必ず協議する時間を設けて発表する場をつくるようにした。

こうして、「ノート持ち込み可試験」からはじまり「ノート作成」、そして「協議・発表の授業」という三位一体の授業原形ができあがった。

試験も最初は、単純な穴埋め問題であったが、授業を協議・発表形式にすることで、おのずから試験もその内容にしたがって論述問題が増えていった。もちろん、「てにをは」を初めとして、正しい文章を書くことは非常に難しい作業であり、記述していれば点を与えることにしたが、授業中に自分たちが話したことであるため、それなりに文章化することはできた。

授業中も系統だった板書はほとんどしなくなり、キーワードを黒板に殴り書きするくらいにとどめた。板書事項ではなく、そこで教師の話したことを試験に出すようにすると、不思議なもので生徒は教師の話を書き取ってメモし、まとめるようになってきた。もちろん全員がそこまでできるようにはならなかった

が、相当数の生徒がノートのまとめ方を工夫するようになったのは事実である。

(一) 定時制での授業実践例「ローマの平和を考える」

ここでは、「協議・発表の授業」の具体例をとりあげたい(図1)。図1にある各発問に対する解答を協議・考察することで、最終的に、「ローマの平和」とは軍事力を背景とした広大な属州支配によってもたらされたものであることを理解した。彼らがアメリカに対して持っている一般的なイメージと同様に、今まで学習してきたローマに対しても肯定的好感を持っていたと思われるが、それに対して頭のなかで疑問が広がっていく過程が興味深い。ガリア人、ケルト人に対する見方と同様に、真実とは何か? という歴史の本質部分にふれていき、戸惑い、模索するようすがうかがえた。最終的には、虐げられている(と思っている)自分たちと征服された人々を重ね合わせるように、過去の問題から現在の問題として自分の身近な問題としてとらえられるようになった。

さらに、「パンとサーカス」を通じて、我々市民はどうあるべきかということを考えさせた。権力者による愚民化政策に惑わされず、正しく主権を行使すること、その手段としての選挙に行かなければならないことを実感させた。また、「パンとサーカス」では真の市民救済にはならないことを、現在のアメリカ

### 実践例1 「ローマの平和を考える」

教師の各発問に対して、グループで協議し発表する。

#### 1 「ローマの平和」について

アウグストゥスから五賢帝時代までの約200年間におよぶローマ帝国の最盛期。各地にローマ風都市が建設され、経済は活性化し、ラテン語が普及した。しかし、「その繁栄は属州支配のうえに成り立つものであった」ということをみずから理解することを目標とする。

① ローマ貴族の食事風景（図示）→図をみて考える

発問1：我々の食事風景と何が違うのか？

発問2：図中の「孔雀の羽根」は何に使うのか？

発問3：図中の「カキ」「キリン」「ザクロ」「胡椒」はどの地域（ブリテン島、アフリカ、黒海、小アジア、インド）で産出する？

発問4：それぞれどうやってローマまで運ばれるのか？→道路（船）→ローマの道路網、「すべての道はローマに通ず」

発問5：道路のはたす役割とは何か？→分割統治やハンニバルの際にもふれたので比較的容易に協議がまとまっていた。

② ローマの領土最大（図示）→属州についての説明

発問1：ゲルマン人（ガリア人）とはどういう人々か？

「ゲルマニア」（タキトゥス）、「ガリア戦記」（カエサル）の抽出文プリント資料読解をおこなう。住居・衣服・性格など、ローマと比較をおこなわせる。（予想解答：ローマと比べて田舎、野蛮、遅れている）

発問2：ガリア（ケルト）文化は野蛮低劣で遅れているのか？

ケルト文化の紹介：巨石文化・森の文化・縄文文化との相似等を説明後、発問1の解答との比較、物事に対する視点、見方について考察する。

③ 資料読解（各種演説）からローマの平和を考察する

発問1：「アグリコラ演説」からローマ軍とはどんな軍隊か考える。

建国以来の伝統、軍のはたす役割、ローマという国家体質を知る。

発問2：「ケリアリス演説」と「カルガルス演説」との比較をおこなう。

ケルト側とローマ側、双方の平和のとらえ方の違いを理解する。どちらを支持するのか？支配する者と支配される者、歴史のとらえ方を認識する。

発問3：「カルガルス演説」と「プッシュ演説」との比較、私たちはイラク戦争の何を知っているのか？イラク国民はアメリカの攻撃をどう思っているのか？再度「ケリアリス演説」を考察し、「プッシュ演説」との違いを理解し、ローマとアメリカの比較を行う。

発問4：正義とは何か？誰が恩恵を受けるのか？平和とは誰のために？

発問5：「ローマの平和」とは何だったのか？人々は皆満足していたのか？

#### 2 「パンとサーカス」とは何か？

「パンとサーカス」について、前時に学んだ「ローマの平和」時代、ローマの都での状況、無産市民流入等について復習をおこなう。「無産市民に提供された無料の穀物と娯楽のこと。無産市民であっても選挙権は有するため、有力者は彼らの歓心を得ようとした」ということをみずから理解することを目標とし、現在我々主権者が行使できる権利を認識させ、さらに社会福祉政策とは何かを理解させる。

① 無産市民とは何か？→ポエニ戦争以後の社会変化を復習する

② パンとサーカス

発問1：パン（小麦配布）の目的は？貧者救済なのか？（アメリカ大恐慌時代無料パン・スープ配布（写真））

なぜ、時の権力者によって何度も「小麦法」は改正されてきたのか？

発問2：サーカス（娯楽）の目的は？

貧者救済なのか？コロッセオの観客のポーズは何を意味するのか？（図から）

なぜ、ときの権力者によって何度も「サーカス」が提供されてきたのか？

発問3：パンとサーカスを実現できた背景は？→広大な属州からの収入

発問4：パンとサーカスのもと、市民（我々）が行使できる権利とは？

ローマの軍事官僚制度→市民による選挙（民会）→市民権（選挙権）の行使<パトローネス&クリエンテス

発問5：選挙権行使において注意すべきことは？

ローマと現代の相違点→ばらまき政策、愚民化政策に惑わされない

③ パンとサーカスで市民救済は可能か？

発問1：アメリカのフードスタンプ制度（食糧配布）をどう思うか？

フードスタンプ制度についての説明→インスタント食品、ジャンクフードに頼らざるを得ない状況

発問2：アメリカの給食（無償）と自校定時給食メニューの比較

→自分とはどちらを選択するか、理由を明確にして回答する

→その違いを考えさせる→大手メーカー参入、低価格低栄養高カロリー食品メニュー→肥満・成人病→アメリカ医療制度の現実

発問3：アメリカのフードスタンプ制度（+給食無償制）で国民救済は可能なのか？

発問4：現代社会教科書掲載の社会福祉の2つの例をどう思うか？

1. 高校生が独居老人宅に弁当を届ける例

2. 町に集中医療福祉センターを建設する例

→これで本当に救済できるのか？

徳島県上勝町「薬っぱビジネス」を紹介し、2つの例と比較させる

→「生きがい」について

図1 定時制での授業実践例

カの制度と比較しながら考えさせた。とくにアメリカ無償給食メニューと自校の給食メニューとの比較は興味津々のようであり、協議が盛り上がりつつあった。結果として、いかに定時給食メニューが体のことを考えてつくられているかを知ることができてよかったが、その後の展開も熱心な協議がおこなわれた。結局、「生きがい」を持たせなければいかなる政策も虚しく表面的なものに終わることをほとんどの生徒がみずから導きだすことができた。そして、ローマの「パンとサーカス」も本当に市民のことを考えれば、違った方策——生きがい（仕事）を与える政策——をとることができたのではないかと彼ら自身で結論づけた。

このように、理解してほしい事項について、教師が一方的に教え込むのではなく、生徒たち自身でさまざまなことを協議、考察したうえで理解にいたることができた。本来世界史Aではこのように詳細な事項まで踏み込んで授業はおこなわないが、現代にも通ずる普遍的テーマをあつかいたかったため、このような授業設定をおこなった。また、古代ローマを題材にしたのは、カリスマ的人物が登場し、よりドラマティックであるため、興味関心を掻き立てる事項が多いためである。何はともあれ、彼らが面白いと思うような題材をテーマに選ぶ必要があった。

## (二) 定期試験とノートの関係

さて、授業は主体的に参加するようになってきたが、それほどの程度身についたのかを判断するのが定期試験である。ノートを持ち込ませ、ノートをみながらでも、自分の意見をまとめさせる問題を作成した。そして、ノートと定期試験の回答の関係を考察してみた。

授業では、板書事項をできるだけ削減し、最低限の主要事項のみを板書していた。最初は、生徒は板書事項のみをノートに記すだけであったが、試験を重ねるたびに、板書にはない教師が話した内容も試験に出ることがわかってからは、自分で補足事項を付け加えてノート作成をするようになった。定期試験においては、そのノート作成内容によって、答案の内容に差が生じていたが、基本的な文章作成能力はノート作成力と相関関係にあることがわかった。文章作成が困難な生徒に関しては、ノート作成に関する指導・助言が必要である。また、教師の言葉をとまらぬ等により、誤字脱字や肝心な語が欠けていたりすることもあるので、随時ノートを点検し、適切な指導・助言がなければならぬ。毎週ノートを点検し、次の授業に活かしていくのが理想であったが、結局、定期試験前後に一度ずつ点検するのが精一杯であった。

プリントを使用したグループ協議中心の授業がおもになると、教師による板書事項はほとんどないため、生徒のノート内容にはさらに大きな差が生じていた。しかし、答案をみてみると、ノート作成が不十分な生徒でも、それなりに自分の意見を入れて解答されていた。ノートに頼らず解答できているのはなぜか。

それは、グループ協議中心で授業を進めたからではないかと思われる。自分たちで考え、協議した結果、授業であつかつたテーマが強く印象に残っており、知識としても定着していたのだ。もちろん、きちんとノート作成ができていた生徒はより詳細に解答できていたのは確かであったが、期せずしてノートに頼らずとも授業に集中して臨んでいれば相応の結果がもたらされることに、協議中心授業の特性が表れていると思われる。

### 三 深い学びのために——現任教での取り組み

定時制での取り組みにおいて、目標としたことは基本的に全日制でも進学校でも同じではないだろうか。それは生徒に希望を抱かせ、キャリア意識を育み、自分の考えをきちんと言語化し相手に伝え、相手の考えもじっくり聞いて相違点を明らかにしながら、協調して相互の案を融合させるなどのコミュニケーション能力を育成すること、そして資料読解やテーマ考察において、仲間と協議しながら歴史的思考力を育む、いわゆる「主

体的・対話的で深い学び」を授業で実践していくことである。

現在勤務する栃木県立宇都宮南高等学校は、部活動が盛んでほとんどの生徒が部活動に日々励んでいる。さらに、ほとんどの生徒が大学進学を目指している文武両道を掲げる中堅進学校である。

異動早々にいわれたことがある。「うちの生徒は寝ますから。寝てる生徒をそのままにせず、必ずおこすこと、ペナルティを与えるとか、生徒に寝てはいけないことをわからせてください」。しかし、第一の前提として、生徒が寝ないように授業の工夫・改善をおこなうのが教師の務めではないのか。

本校生徒にとっても世界史とは、暗記科目であり「覚えるのが面倒」という意見が大多数だが、決して嫌いなわけではないようだ。その理由は、ただ覚えさえすれば、定期試験でそこそこの点数はとれるからである。中学時代から慣れ親しんだ穴埋め問題、一問一答式問題を好み、穴埋めプリントを要求する声が多いことに驚く。一方、教科書本文読解(要約したり、まとめたり)や授業中に指名(質問)されることは嫌いらしい。それは、面倒で効率悪いから、試験に直結しないから等々の理由らしいが、文章要約したりまとめたりする能力が不足しているというのが真の理由であろう。そうしたなかで教師(私)がやるべきことは明確である。授業改善以外にないのだが、複数

教員で担当しているため、ほかのクラスと進度・内容・レベルをあわせなければならず、本意ながらも教科書を単にわかりやすく説明する授業に終始していた。

生徒の思考停止状態はますます悪化していると感じたが、定期試験はきちんと点数をとれるし、授業中も妨害するわけでもなく、ただ静かに聞いているので何の問題もないようにみえるのかもしれない。しかし、私の方がもう限界だった。二学期初めから、グループ協議中心の授業に変え、試験もノート持ち込み可の論述中心の試験に変えた。生徒には戸惑う様子がみえたが、徐々に授業形態に慣れてきて、自分の意見を積極的に話す姿もみえてくるようになった。そして初めての定期試験、答案返却時は阿鼻叫喚の混乱状態であった。とくに担当した三クラスのうち選抜クラスで優秀である（といわれている）生徒たちにはショックが大きかったようだ。今までの定期試験では選抜クラスとほかのクラスとの平均点には相当の差があったが、今回の試験では、三クラスともほぼ同じく低い点数であり、選抜クラスからも赤点者が続出した。単なる穴埋め式試験の暗記なら容易にできて、系統立てて論理的に自分の言葉で命題について言語化することは非常に困難なことが判明した。とくに授業で習ったことを活用して、初見資料から問題を解くことはほぼ困難な状態だった。選抜クラスのいわゆる優等生の女子が

涙目で担任に訴えていた。「もうこんな試験はやめてほしい、以前のような試験に戻してほしい」と。そこで、授業・試験に関するアンケートを実施してみた。結果は、思ったほど否定的意見ばかりではなく、逆に肯定的なものが多かった。

#### ○否定的な意見

- ・私の推薦入試をどうしてくれるのだ？
- ・穴埋め問題に戻してほしい
- ・点数のとれない試験をしようするの？ 意味ない
- ・もつと板書をしてほしい、話すことをメモするのは無理
- ・世界史も先生も嫌いになった、大嫌い

#### ○肯定的な意見

- ・試験はおもしろかった、が自分の文章力のなさに気づいた
  - ・ノートをきちんととるべきであった、もつと整理しておけばよかった。先生の話も集中して聴き逃してはいけない
  - ・難しかったが、人物や年号を覚える必要がなくなかった
  - ・話を聴いてるだけではダメ、自分で考えをまとめなくては
  - ・自分の考えを伝えることを今までしてなかった
  - ・歴史の背景が重要だ、歴史がわかったような気がした
  - ・新鮮でおもしろかった、自分のためになると思う
- 以前の授業形態では虚脱状態にあった彼らも、実はこのようにみずから考えることを求めていることがわかった。事実、グ

## 実践例2 ジクソー法による協同学習と定期試験

### A ジクソー法による協同学習

作業テーマ：グループテーマにもとづき、資料読解をおこなう。

1. イスラム過激派テロについて（アルカイダ、イスラム国）

2. シア派とスンナ派

3. 十字軍（第5回）、ブルキナファソ

協議テーマ①：1～3について（グループ学習6人組）

各グループのテーマ内容を他者に説明できるようにまとめる。その後、1～3のグループを分解し、1～3が混合するグループを作成（各グループ2名×3：6名）

協議テーマ②：対立と共存について

\*各グループのまとめをほかの者に説明しあい、テーマ1～3について相互理解したうえで、協議テーマについて話し合いをまとめ、ホワイトボードを使用して発表する。

資料1～3

1. イスラム過激派はどのように生まれたのか？

資料：ジハード＝ジョンの生涯（R・バーカイク）→西欧社会での移民2世の疎外感・差別感、社会矛盾

2. スンナ派とシア派の対立

資料：なぜスンナ派とシア派は争うのか（塩尻和子）→大国（イラン・サウジ）の覇権争い

3. 十字軍の本質→宗教的理由から、経済的利益を求め目的への変化

資料：第5回十字軍→武力でなく交渉で聖地に共存、皇帝のイスラム文化・慣習の理解が根底にある

ブルキナファソ→キリスト教徒とイスラム教徒が共存（青年海外協力隊参加教員レポートより）

→異文化理解の重要性、相互理解により共存

各グループとも、第1、2テーマから、テロが生まれる背景は宗教対立ではなく、また宗派対立に見えるものも結局は大国の利害によるものであることを理解し、第3テーマから、異文化理解により宗教対立ではなく共存できることを実感して発表できていた。また、ジクソー法を使った協議は、自分がきちんと分担テーマについて理解していないと、そのテーマについては何も知らない他者に対して説明できないため、人任せにできない責任感が生じて、どの生徒も普段にも増して真剣味が感じられた。後の授業アンケートでも、ジクソー法は新鮮で刺激的であったとの好評が多く寄せられた。

### B 定期試験

定期試験では、M・ハンチントンの『文明の衝突』の要約文を読解させ、授業で学んだことをもとに、著者の主張に対して反論させる問題を出題した。

生徒解答例1

イスラム教とキリスト教自体が対立しているのではない。すべての対立は一部の利益や人々の不満からくるものである。例えばブルキナファソでは、イスラム教とキリスト教信者が入り交じって暮らしており、それがあたりまえであることから対立はおきていない。また、イスラムのなかでもシア派、スンナ派で対立があるとされているが、実際はシア派大国イランとスンナ派大国サウジアラビアとの覇権をめぐる対立である。イスラム過激派もイスラムとの関係があるようにみえるが、実際は社会に不満を持った人々が集まり、テロ事件をおこなっている。かつて、イスラムに歩み寄り、武力を一切使わずエルサレムを奪還し、その後もイスラムとキリスト教の混在を認めたフリードリヒ2世という人がいた。イスラムとキリスト教は互いにあゆみよれば互いに共存できる宗教である。よって今日の宗教対立は誤解と国家間対立、そして社会への不満から来るものであると考えた。

生徒解答例2

イスラム過激派は貧困に苦しむ若者や社会に認められない環境がない若者に食や認めてもらえる環境をつくり、テロリストへと導く。真面目な人ほどテロリストへなる確率が高い。貧困の差がテロリストを生んでいる。シア派スンナ派はそもそも宗教の違いでの対立ではなく、国家が石油をめぐる戦いはじめたものをカムフラージュするために信仰者どうしの対立がはじまったといわれている。ブルキナファソという国では昔から他宗教を尊重するという考えを当たり前のようにもっている。それは誰かが教えたのではなくその考えが当たり前だと思っているので対立がおこらない。このことから、異なった文化によって対立がおきるのではなく、異なった文化を理解しようとしなから対立がおきるのだと考える。

「イスラム＝過激派、テロ、怖い」という固定化された偏見や先入観を払拭し、正しい理解のもと、未来に向けて私たちはどうすべきかを考えさせる単元であったが、定期試験の解答をみると、異文化理解による共存への道をそれぞれが理解していたと思われる。これも授業における協議によりみずから答えを導き出した結果が反映されていると考えられる。

## 図2 進学校での授業実践例

グループ協議・発表中心の授業においては、まるで顔色が違って生き生きしている。授業実践例(図2)にあげたように、イスラームの単元では、先入観や偏見を取り払い、正しい事実をみつけることの大切さを知ることができたとの声が多く聞かれた。さらに、なぜ我々は対立しなければならぬのか、対立を避ける方法はどこにあるのか等を考えることで、自分たちの生活に関連付け、今後の自分たちの姿を考えることができたようだ。先進的取り組みをなされている先生方の実践例も参考とさせていただき、現在もその試行錯誤状態は続いている。年間を通して、対立と共存という大テーマのもと、「歴史とは何か」と問いかけて、歴史的事実を探りながらみずからの生き方を考える手立てとなるような授業を展開することを目標としている。

#### 四 おわりに

定時制高校での取り組みからはじまり、現在の奮闘ぶりを乱雑に列挙しただけに終始し、新たな示唆を提示できなかったことをお許しいただきたい。しかし、冒頭に述べた通り、次期学習指導要領と入試改革により、これまでの歴史教育の罪ともいえるべき暗記地獄からの脱却をはかることができるかもしれないことは確かである。この現状を踏まえて、自分たち地歴科、とくに受験の名のもとに自己検証を怠ってきた世界史(教員)は

奮起するべきときではないか。主体的・対話的で深い学びの授業実践が単なるお題目に終わらないように、自分だけでなく教員全体で学校とともに今後も授業改善を進めていきたい。

(いそ としひと／栃木県立宇都宮南高等学校教諭)