

世界史探究の授業おこしについて

石川 知行

ついに世界史探究がスタートしたわけだが、これまでの世界史Bと何が違うのか。学習指導要領をみると、科目の目標を「(1)知識及び技能」「(2)思考力、判断力、表現力等」「(3)学びに向かう力、人間性等」にそれぞれ整理して示しているところに特徴がある。

- (1)世界の歴史の大きな枠組みと展開に関わる諸事象について、地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解するとともに、諸資料から世界の歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。
- (2)世界の歴史の大きな枠組みと展開に関わる事象の意味や意義、特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現代世界とのつながりなどに着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想したりする力や、考察、構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。
- (3)世界の歴史の大きな枠組みと展開に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に探究しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める。

筆者はそのなかでも「(3)学びに向かう力、人間性等」に関わる項目に注目した。なぜなら、ここに探究科目が設置された意図が読み取れるからである。探究するのは、あくまでも「よりよい社会の実現」のためであることを学習指導要領は強調して

いる。ともすると歴史を学ぶことや探究すること自体が目的化しがちになるが、学習指導要領では主権者教育の一環としての歴史学習が求められていることに私たちは改めて注意を払う必要がある。

しかしながら、「よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に探究する」ためには具体的にはどのようなことが必要なのだろうか。学習指導要領では教師主導での問いをベースに授業を展開していくことが想定されているが、それで生徒は主体的に問いを設定し、探究していく力を自然に身につけることができるのだろうか。同じ内容を同じ方法で生徒に提示すれば全員が同様の力を身につけることができるとは限らないことを学習科学が明確に示しているし、何より現場で生徒に対峙している私たち教師こそがそのことを一番よくわかっているだろう。

そのため、教師は平時の授業のなかにも生徒がみずからの問いを表出できる機会を意図的に準備しておく必要がある。しかしながら、何も資料等がないなかでは問いを生み出すことはできないため、生徒の手元に問いのきっかけとなるようなものがなければいけない。そこで考えられるのが、全員が必ずもっている教科書の活用である。

「教科書を読むこと」と探究する態度をつなぐもの
～「批判的リテラシー論」～

ただ、「教科書を読む」という行為について、生徒が深く考えているとは限らない。生徒がやりがちなのは、「教科書を読み、ゴシック体になっている用語にマーカーを引く」ことである。このよ

うな「教科書の読み方」では教科書を通じて生徒が主体的に問いや疑問をいただくことにはつながらないし、そもそもはたしてこれは「教科書を読んでいる」といえるのだろうか。

しかし、このようなことをする生徒をわれわれ教師は責めることはできない。なぜなら、教師自身が「教科書には何が書かれているのか」や「教科書記述はどのようにとらえられるのか」を深く考えず、「教科書に書かれていることは公平・客観的な事実であり、唯一の正解である」と認識していると、むしろ教師側が「ここが大事なので線を引きましょう」と安易に生徒に指示を出し、「教科書を読む＝大事な箇所に線を引くこと」という誤学習を引きおこすことに加担してしまっている可能性があるからである。

それでは、生徒・教師ともに「教科書を読むこと」と「問いや疑問をいただくこと」をつなぐためには、どのような認識が求められるのだろうか。教科書を読むという行為は、「リテラシー」のなかでも批判的リテラシー論との関係が深い。批判的リテラシー論の先駆者としては、ブラジルの教育学者P・フレイレ(1921～97)があげられる。フレイレは著書『被抑圧者の教育学』のなかで教師が生徒の空の銀行口座に知識を貯めていく「銀行型教育」を非人間的として批判し、「対話」の方法を用いて文盲者を「批判的意識」をもつ人間へと導くリテラシー教育を展開している。フレイレは学習者自身のおかれている状況を重視し、学習者の状況に根ざした教育論を展開したが、こうしたフレイレの教育論は1980年代のアメリカ教育界における「批判的リテラシー」論の重要な理論基盤となり、教育における権力の問題や社会的不平等・不公正を問題とする批判的教育学のなかで確固たる地位を築いた^①。

フレイレのリテラシー論を発展的に継承したP・L・マクラーレン(1948～)は、リテラシーに関する論争の立場を機能的リテラシー論、文化的

リテラシー論、批判的リテラシー論の3つに分類した。マクラーレンの分類によると、機能的リテラシーはおもに生徒たちが簡単な文章が解読できるようなテクニカルなスキルである。文化的リテラシーとは、国の政治的・文化的な生活に必要とされるような文学、歴史のなかを選び取られた知識の習得のことである。また、批判的リテラシーとは、リテラシーの背後にある政治性に注目し、社会における抑圧者を批判できるような市民を養成し、より正当で、公正で、民主的な社会を創設するためのものである^②。アメリカ合衆国では、「教科書が客観的審理ではなく不公正な社会の現実を作り出している政治的実践である」ことを生徒が学習できるような授業実践が報告されている(代表的なものとしては、オレゴン州ポートランドの高校教師であったビル・ビゲローの実践報告「コロンブス発見——過去再読」があるが、詳細は割愛する)^③。

日本の社会科教育学においても、批判的リテラシー論にもとづく授業開発を展開しているものとして藤瀬泰司の批判的教科書活用論があげられる。藤瀬は批判的教科書活用論を「教科書の記述が多様な解釈のひとつにすぎないことや、社会の現実を生産・変革する政治的実践であることを学習させることによって、教科書記述が中立公平な絶対的真理ではないことを子どもに理解させる授業づくりの方法」と定義している。批判的教科書活用論は、生徒・教師がともに教科書記述を批判的に検討・吟味することをうながし、世界史探究の目標である「よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に探究しようとする態度を養う」ことに大きく寄与するものと考えられる。

批判的教科書活用理論にもとづく

世界史探究の授業おこしの一例

世界史探究の初回の授業で、『詳説世界史』(世界探704)冒頭の「世界史を学ぶみなさんへ」で「世界

史探究」の目的と教科書の構成を確認したあと、「世界史へのまなざし」をもとに「教科書を読んで、わからないことや疑問に思ったことを自由にあげる」という活動をおこなう。とはいえ、いきなり教科書記述に疑問をもつというのはハードルが高いことも考えられるため、その場合は教師側が教科書を読んで疑問に思った点を提示してもよい。一例としては、「自然環境と人類の進化」における「人類の進化」の項目を読ませたうえで、「ここでは「進化」という用語をどのような意味で使用しているか」との問いを生徒に投げかける。すると、「自然環境に適応し、知能を発達させていくこと」といった「進化」を時間経過による「発展」や「進歩」としてとらえる意見が出てくるだろう。つぎに、「進化」の辞書的な説明を示す。たとえば、ジャパンナレッジ収録の『改訂新版 世界大百科事典』（平凡社）では、進化を以下のように説明する。

本来は生物についての概念で、現生の複雑で多様な生物が長い歴史的な変化の結果(として生じたもの)であるという考えの上に立った、その歴史的変化過程そのものを意味する。したがって生物進化というほうが正確である。(中略)

進化という概念は、社会進歩観から生じて19世紀の資本主義発展期に普及していったために、時とともに進歩発展する変化という意味を含むものとふつうには考えられている。evolutionという言葉自体が、前進的発展つまり単純なものから複雑なものへの順序だった展開という意味を含んでいるし、進化という日本語も〈進〉という字を含んでいる。このような言葉が進化概念を表すために採用されたこと自体、進化と進歩が同一視されていたことを示している。しかし、進化の過程が明らかにされてくるにつれて、進化と進歩とを同義にとるのは誤りであることがわかってきた(これと同じ意味で、生物における高等、下等を一般的にいうこともできない)。まだ一般社会では混同されているが、今日では進化は必然的に進歩であるとは考えられていない。進歩を何を尺度として測るかは問題だが、実際には進歩的進化もあるし進歩的でない進化もある。例えば生物ではさまざまな器官を退化させて寄生虫になってきた進化があった。

(ジャパンナレッジ「進化」〈<https://japanknowledge.com/introduction/keyword.html?i=1757>〉〈最終閲覧日:2023年5月9日〉)

そうすると、生物学における進化は必ずしも「発展」や「進歩」を意味するものではないこと、進化という言葉に「発展」や「進歩」の意味合いが強く含まれてしまったのは19世紀以降であることがわかる。ここで、さらに「なぜ19世紀に「進化＝発展、進歩」といった考えが普及したのか」や「進化によってむしろ人類が失ったことはないのか」といった問いを投げかけることで、生徒がもつ「人類は時間経過とともに技術や社会を発展させてきた」とする素朴な発展史観を相対化することにもつながる。

また、『詳説世界史』の「自然環境と人類の進化」における「人類と言語」(p.6)の項目では、人種や民族、語族に関する説明がなされている。そのなかでも人種に関しては「人類を人種によって分類したり、人種間に優劣の差があると考えることには、今日では科学的根拠がないとされている」との記述がある。そこで「なぜ人種という分類方法に対してこのような記述がなされているのか」と問うことで、「欧米によるアジア・アフリカの植民地化が白人の優位性を根拠に正当化されたこと」や「今日まで続く人種差別問題」がこのような記述につながっていることを確認することができる。そうした活動のあと、同様に、同項目の民族と語族に関する以下の記述も検討する。

他方、言語・宗教・習慣などの文化的特徴によって、人類を民族という集団にわけると考え方もある。また、共通の言語から派生した同系統の言語グループを語族と呼ぶ。

この記述を読んだうえで「民族や語族は人種に比べると問題のない区分のようにも読めるが、はたしてそうか」と問い、それらの区分がはらむ問題点を考えさせる。民族に関しては、たがいの違いを強調することがかえって対立や戦争を引きお

こしてきた歴史を歴史総合で学習したことを確認できるだろう。また、語族に関しても「世界の諸言語の系統分類表」に「日本語と朝鮮語の帰属については定説がない」や「その他の語派」と書かれていることに注目させ、必ずしも語族によってすべてを明確に区分けできるわけではないことを確認する必要がある。

このように、教科書に当たり前のように書かれていたり、私たちが普段何気なく使っていたりする用語や概念自体が歴史的過程で変容してきたものであり、用語や概念が私たちの思考を一定の方向に規定することでかえって問題を引き起こしていないかという反省的な態度が世界史探究では求められることを最初の授業で生徒たちには強く認識させたい。そのうえで、生徒たちには教科書の記述や用語・概念は中立公平で客観的なものとは限らず、批判的に読んで出てきた問いや疑問を表出させることの重要性に気づかせたい。そうすることで、その後の単元で出てくる「文明」や「帝国」といった概念への深い理解や、「ペルシア戦争」や「ヘレニズム」といった用語がはらむ政治性(西洋中心史観)を相対化することにも寄与するだろう。

おわりに

～その後の世界史探究の授業の進め方に対する一提案～

上記のような授業おこしをしたうえで、生徒は事前に一人ひとり自分で教科書の文章や資料を読み、そのなかでわからなかったことや疑問に思ったことを教師に提出する。それらの集約方法は、紙媒体でもよいし、スマートフォンや1人1台PCが配布されている学校であれば、Google Formsなどで集めるでもよいだろう。

生徒から事前に問いや疑問を集めることは教師・生徒の双方に様々なメリットがある。1点目は生徒の「診断的評価」ができる点である。もし初歩的な用語がわからないといった問いが多く出てくるのであればそれらをカバーする授業を構想す

ればよい。また歴史的事象の因果関係や推移の理解につまずきを感じているようだったら資料を提示しながら生徒の理解をうながす授業が想定されるだろう。このように生徒の疑問を事前に把握することで、教師は生徒の状況にあわせた授業づくりが可能になる。2点目はよりよい探究活動に向けた生徒間の良好な関係の構築が期待される点である。生徒から出た疑問を生徒全体に共有することで、「同じ教科書を読んでも、自分とは別の問いをいただく人がいるのか」という気づきの場を提供できる。とくに、歴史的事象や歴史的 개념を理解するのに必要となる本質的な問いを出す人がいた場合、「このようなすぐれた疑問をつくらることができる仲間がいるのか」と同じ仲間に対する尊敬の念が生まれ、探究をおこなう土台となる他者へのリスペクトにつながることが期待される。学習においては教師―生徒間の関係も重要であるが、探究活動を支えるものとしては生徒―生徒の良好な関係がより重要である。

以上のように、生徒が教科書を読み、そこから出てきた問いを教師がすくい上げながら授業を展開していくのが、無理なく効果的な探究活動をおこなっていく最良の方法の1つだと考える。

世界史探究では、生徒以上に教師自身が教科書をどのように活用するかが問われる。教科書を「中立公平で客観的な事実が書かれたもの」ととらえるのではなく、「ある特定の視点や歴史認識にもとづいて書かれたもの」であり、教科書記述からだけではこぼれ落ちてしまう視点やストーリーがあることを改めて認識する必要がある。

① 翟高燕「批判的リテラシー論におけるreading概念再考——20世紀後半のアメリカにおけるリテラシー論争を手がかりとして」(『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要:社会学心理学教育学:人間と社会の探究』68、2009年)。

② 同上。

③ 藤瀬泰司「批判的リテラシー論に基づく社会科授業作りの方法——ビル・ビゲローの授業実践を手がかりにして」(『熊本大学教育学部紀要』62、2013年)。

(いしかわ・ともゆき／茗溪学園中学校高等学校教諭)