

歴史の授業を単元化する

—— 生徒が思考し、探求する授業を求めて ——

鈴木 浩

はじめに

私は中学校社会科の授業づくりをする上で、生徒が思考し、探求していく場面を設定することを大切にしている。そして、思考や探求という活動が生徒一人ひとりにとって意義深く、しかも楽しいものになるよう心がけている。さらに、教え子から歴史研究者になる人材を輩出したいとも思っている。そうした中で取り組んでいる授業実践から二つの事例を紹介したい。いずれも数時間を一つのまとまりとして単元化した実践事例である。

生徒が思考し探求する授業を構想するには、授業を5～15時間程度のまとまりで「単元化」することが必要である。ここでいう「単元」とは、一つの大きな学習のまとまりを指す。つまり、生徒から見て「何を学ぶのか」ということがわかるような学習（内容）の単位のことである。だから、単元名には「〇〇とは何か」とか「なぜ、〇〇なのか」などといった問いの形があらわれることが多い。そして、その問いを追究していくことでさまざまな学習内容（知識）や学習方法が身についていくという、そういうまとまりが「単元」である。生徒にとって、ある学習課題があって、それを追究していった一つの結論に達したところで（あらたな疑問が生まれるにしても）、単元が終わると考えてもよいであろう。

ところで、歴史的分野は、地理的分野や公民的分野に比べて「単元化」が難しいと思われる

分野である。それは、学習指導要領の項目立てが、内容の連関ではなく、基本的に時系列で配列されているからである。例えば、地理的分野においては、地域の規模の応じた調査という項目があり、調査活動がひとつの学習のまとまりを形成しているので、教師が特に意識しなくとも、単元化した授業になってしまうのである。具体的に言えば、「身近な地域を調べよう」「神奈川県ってどんな県？」といった具合である。しかし、歴史的分野の学習指導要領のように時系列で内容が配列されると、区切り目を付けにくく、学習のまとまりを作りにくい。だから、とりあえず政権の交代時期で区切って単元にする（実際は、まとまりがなく、単元とは言えないような場合がほとんどである）、ということが広く行われている。しかし、それでは、生徒が「〇〇って何だろう」と考えて追究していくことが難しいのである。

では、私がどのような工夫によって「単元化」をはかっているか、実践事例に若干の考察を加えて紹介することで「単元化のすすめ」としたい。

なお、今回紹介する実践例は表のとおりである。実践例1では、「一遍聖絵」を教材として中世社会の特性を追究する単元を、生徒の思考の流れを中心に紹介したい。実践例2では、足尾銅山の煙害により消滅してしまった松木村に今も残る墓石の写真から、日本の近代化の影の部分に迫る単元を紹介する。こちらは、教師側からの問題提示に、生徒がいかにか絡んでいくか

〈表 実践事例の概要〉

	単元名	時間	おもな単元のねらい	おもな教材	学習方法
実践例 1	一遍はなぜ全国を歩いたのか？	12	・一遍の生き方を通して、中世社会に生きる人々の思いや願いをつかみ、自分の言葉で表現できる。 ・中世社会の時代的特徴を歴史的事象にもとづいて説明できる。	一遍聖絵、文書資料	模写、集団思考
実践例 2	近代化の光と影を考える	6	・松木村の事例から、近代化によって人々の生活が向上し、政治参加の機会も増えたこととともに、急激な変化によって生活を奪われ苦しんだ人々がいることを知り、近代化の光と影について考え、自分の言葉で表現できる。	教師が撮影した写真、文書資料	集団思考

といった視点で見ただけだと幸いである。いずれにしても、生徒がひとつの歴史事象や史料を核として、ある時期の社会の有様をつかんでいくという学習のようすがおわかりいただけると思う。

1 実践例 1 一遍はなぜ全国を歩いたか

(1) なぜ絵巻物か

私が授業を単元化するとき、単元の核（その単元の本質につながる内容や教材）に何をもってくるかを練ることを大切にしているし、また楽しみにもしている。

2 年程前、「中世の日本」の単元化を構想したときに、日本の中世史を概観し、時代の特徴を（学習指導要領でも重視している）つかませるために、どの教材をどんな方法で用意すればよいか考えたことがあった。そのときは、もともと私自身にも興味があり、教材も豊富に用意できて過去の自分の実践でも生徒が活発に学習したことの多かった、一遍の絵巻物を中心の教材として利用する単元を構想した。

次に、一遍の絵巻物の教材としての有効性について述べる。

①絵巻物等の絵画史料は、原史料である。（写真版だから厳密には原史料ではないが）

この教材には、生徒に原史料と出会わせるという意味がある。文書史料では中学生には扱うのが難しいけれども、絵画であれば生徒なりに読み解くことができる。ナマの史料から中学生なりに歴史事象を読みとっていくという学習は、歴史研究のもっとも基礎的な作業の体験となる。

②絵画資料には、庶民の姿が多く描かれている。

絵画史料は古文書などの文書史料には描かれない庶民の姿が、ビジュアルに表されていることが魅力である。庶民の生きる姿は生徒にとって身近な対象であり、追究していく意欲をかきたてる。なお、中世の史料に描かれた庶民のようすについては、黒田日出男氏をはじめ、多くの中世史家の研究があり¹⁾、民俗学の側からも多くの研究がなされていることはいうまでもない。こういう教材を扱うときに、それらの文献を読み、私自身が読みの力をレベルアップさせておく必要がある。

③なぜ、鎌倉仏教が隆盛したかという疑問がす

ぐに導き出せる。

一遍が僧侶であることは、生徒が見てもすぐに理解できる。また、彼の周囲に大勢の人々が集い、念仏踊りを踊ったり見学したりする様子に驚かされる。このことから発展して、生徒が、なぜ鎌倉時代にあれほど多くの仏教家が出現し、それが全国に広まったのかという課題をもつことはそう難しいことではない。そして、さらに浄土宗、浄土真宗、日蓮宗、曹洞宗、臨済宗、時宗などが、現在のわたしたちのくらしにも多くの影響を与えている事実を学び、それを追究することは、生徒が、中世社会の有り様を探っていくのに、わかりやすい探求のルートとなる。

④ 絵画資料は広がりが見られる。

一遍の絵巻物には、庶民だけでなく、いろいろな人たちが描かれており、そこから、その時代に生きた人たちの全体像が、同時代的に面として把握できる。内容の系統で歴史学習をしていると、だれとだれが同時代の人物か、その時代のできごとは何か、そして、人々のくらしはどうであったかということがとても把握しにくい。ところが絵画史料は、その時代を生きる様々な人たちが生き生きと表現されているから、生徒にとっても視覚的に理解できるのである。

以上のような、この教材のもつ特性を考えて授業を構想すれば、生徒が思考し、探求しながらも、おさえなければならない内容もつかまえることが可能になるのである。

(2) 生徒の思考

まず単元の導入で、教科書²⁾に掲載されている一遍の絵巻のうち、一番興味をもった部分を模写させる。この模写という学習は歴史学習の作業的な学習として大変有効である。この授業をしていた当時、神奈川県で採用していた教科書には一遍の絵巻物が数多く採用されていた。さらに資料集も使用していたので、それも利用した。模写の効用についてはここでは詳述しな

いが、少なくとも生徒は絵を模写することで、資料(史料)をよく見ることになり、ただながめていただけのときとは違う視点をみだすはずである。

そして次に、自分で描いた場面について、できるだけ多くの疑問を出させることにした。生徒に疑問を出させる場合、「質より量」でどんどん疑問を出させることが大事である。

ここで有名な「福岡の市」の場面を取り上げた生徒の疑問から、いくつか挙げてみよう。

【生徒の疑問から】

- ・何を売っているのだろうか？
 - ・ものを買っている男の人は貧乏そうなのにお金をもっているのだろうか？
 - ・今の1000円でどれくらい買えたのか？
 - ・白い布をかぶっている人がいるのはなぜ？
 - ・売っているのとは持っているのはきもの高さが違うのはなぜ？
- 「一遍聖絵」の物語はどのような話なのか？
- ・お坊さんや尼さんが多いのはなぜだろう？
 - ・中国のお金を使っているというけど、中国の人はいたのか？
 - ・なぜ、日本でも中国のお金を使っているのか？
 - ・この絵巻物はだれが描いたのか？
 - ・この絵巻物は何のために描いたのか？

さて、これらの疑問を読んでいただければわかると思うが、資料を見て(=読み解いて)気づいた疑問を出すことで、すでに生徒は思考しているといえる。子どもは、まず、

- ① どの絵にしようかといくつかの絵を見る

↓

- ② 自分なりの着眼をもって絵の中のある部分に注意する

↓

- ③ それらを疑問化する、という活動をしている。

これだけでも「生徒が思考する場面」といえ

るが、中学生としては思考のレベルがやや浅くはないだろうか。中学生であるなら、疑問として出された意見をまとめたり、もう少し自分で調べてみたりしてそれらを課題化することが大切だし、さらにその課題に自分なりの解答が導き出せるところまでの追究を期待したいところである。そして、そこまで到達したならば、生徒が課題を探究した単元となる。

(3) 課題の解決とあらたな課題

実際この実践では、生徒はさまざまな意見交換をしていく中から「なぜ一遍は全国を歩いたのか」という課題を見だし、それをクラス全体で解決していく過程で、中世の庶民の「おもいや願い」はどのようなものであったのかというあらたな課題に気づき、生徒一人ひとりがその課題について考える授業になったのであった。

この単元学習で、生徒が単元の最後のまとめで書いた文章をいくつかあげてみる。

- ・鎌倉時代は、一遍の踊り念仏などが人々の心をとらえていったことがわかった。一遍は何を伝えるために全国を歩き回ったのか、何が人々の心をとらえたのだろうか、と考えた。政治が安定していなかったのか、生活の苦しい人がたくさんいたのかと考えた。
- ・一遍が広めようとした仏教が、商人達の口伝えなどにより広がり、その手軽さでさらに広がった。庶民は争いなどで世の中が荒れていたもので、せめて、死んでからは良い思いをしようと思ったのではないか。
- ・一遍が「極楽に行けるよ、一般の庶民も念仏を唱えれば」って言ったということは、その頃の日本はあまりよくなかったのではないか。みんな仏教に希望をゆだねたのかなと思いました。
- ・仏教は庶民の心をとらえるようになった。人々はどんな願いから仏教にすがらようになったのか。

こうしたまとめの文章を読むと、生徒が、中世に生きる人たちの思いや願い、社会の有り様、鎌倉新仏教が起こってきた背景などについて、自分なりに考えようとしていることがわかっていただけだと思う。

生徒の導き出した結論は、

①一遍のような活動が社会に受け入れられたということは、その社会に何か苦しみや悲しみ、心の荒れ、迷いなどがあったからであろう。

②なぜ、庶民がそのような気持ちになっていたかと言えば、社会が不安定であり、争い事が絶えなかったからではないか。

ということになる。生徒の思考は、一遍がなぜ全国を歩いたかということよりも、なぜ庶民が一遍の布教に反応したかという方向に向いていた。

このあと、授業はさらに展開して、社会の不安定さや争いを示す歴史事象をあげていこうということになり、さらに、次の時代にはどうなっていくかを話し合い、「一揆」について調べることになっていった。

このように、この単元は、一遍の絵画を模写から出発し、そこから導き出した疑問を課題化し、その課題について集団思想的にみんなで考え、まとめとして、当時の人々の「思いや願い」にいたるという学習の流れになった。こうした過程を通して、生徒は課題を自分の課題として捉えられるのである。歴史の授業でよく見られる、歴史事項を時系列に並べ、教師が一方的に因果の連鎖で説明をしていく授業では、当時の人々の思いや願いについて語り合うことは難しいであろう。

歴史的分野の授業で私がねらうのは、生徒が「あれっ変だな」「なんかおかしいぞ」といった疑問づくりができる授業であり、その疑問を発展させることで、生徒が自分の思いや願いをのせて、さらなる課題を発見できるような単元づくりである。

註

- (1) 黒田日出男『姿としぐさの中世史』(平凡社), 『絵画資料で歴史を読む』(筑摩書房)等。なお、『一遍聖絵』という表記についても,(国宝指定名称は『一遍上人絵伝])黒田氏に従うことにした。
- (2) 帝国書院版『中学生の歴史』には著者に黒田日出男氏がいることもあるのであろうか,非常に多くの絵画資料が掲載されていて,見ているだけでも楽しい教科書となっている。この授業の際松本中学校が使用していた教科書は14年度版のものである。18年度版ではさらに改良が進められているが,現在本校は東京書籍版を使用している。

2 実践例2 近代化の光と影を考える ～松木村に残る三つの墓～

(1) 教師の思いと生徒の発想のズレ

下の写真は,現在の栃木県日光市(旧松木村)に残された三つの墓である。周囲には集落の跡形もなく,はげ山に囲まれてれている。その中に,ぽつんとこの三つの墓がまるで取り残されたようにたっている。次に紹介する実践は,一枚の写真から発想して,明治近代国家のいわば,光と影に気づかせようという単元である。

ところでこの写真は,足尾鉍毒で滅びた旧松木村の現在の写真である。周知のように,足尾銅山の鉍毒事件は,ときの政権を揺るがす大事件であり,田中正造の活躍や谷中村の荒廃によって有名であり,生徒は小学校でも学習している既習の事項である。



谷中村は,渡良瀬川を流れる鉍毒によって被害を受けたのだが,ここで取り上げる松木村は,まさに足尾銅山のある村であり,煙害によって荒廃してしまった村である。

この単元は,筆者が直前に直接撮影してきた写真を教材化し,生徒に揺さぶりをかけ,日本の近代化の影の部分に気づかせるとともに,現代の産業化社会のもつ課題にもつなげて考えさせたいと思って構想したものである。ここでは,教師が積極的に生徒に疑問を投げかけ揺さぶりをかけていく。単元のはじめのうちは,教師の理解させたいこと,ねらいと,生徒の指向が大きくズレている。そのズレが最終的にどの程度まで埋まっていくか,あるいは最後まで埋まらないでいくのか,そんなところが勝負所でもあり楽しみでもある。

(2) 学習の経過

生徒の毎日の学習のメモである「アルバムシート」¹⁾を追って,生徒の思考の流れを追ってみよう。

①墓の写真を見たはじめの反応 <どうしてこのような状態なのだろう>

- ・だれか無名の人の墓だから,ずっと放つてある。
- ・反乱を起こした人の墓だから。
- ・この墓の中に入っている人を恨んでいる人がいるから。
- ・何かの考えがあつて?よくわからない。
- ・裏切り者だったから。
- ・この場所ですくなくなったので供養のため。
- ・凶悪犯の墓
- ・あまりよく思われていない人の墓

②教師の問いへの反応<先生がわざわざ授業のはじめにもってきた写真なんだから何か意味があるよね>

- ・明治頃におきたできごとと,そのお墓の人物が関係がある。
- ・何か革命を起こした人の墓。

- ・重要な人のお墓。
- ・先生の先祖。
- ・明治時代に活躍していたけど、殺された人の墓。
- ・明治時代に関係している人の墓。
- ・当時の日本の様子について、学べること。

この間、松木村が足尾銅山の煙害によって滅びた村であることを資料によって確認する。そして、その都度、意見交換を行い、わかったことや疑問、予想などを確認しながら、授業の最後に、それらをアルバムシートに記入していった。

学習が終末をむかえたところで、単元全体を通して、いったい何がわかって、何が課題や疑問として残ったのか、書くことにした。

③わかったこと、もっと知りたいこと、残った疑問

- ・このお墓は無名の人々のもので、なぜ周りにだれも住んでいないかという、工場の煙害などの被害で、農業はできないし、病気になる人もいたり、工場をもつ古河がこの土地を買って、安いお金を払って村人を移住させたからだ。どうして村の人々は、安い値段で引っ越したのだろうか。
- ・たった一つの工場で、こんなに被害が広がってしまい、何百何十の人たちが今でも帰りたくて運動している。工業がすごく発達していて、養蚕もさかに行われていた時代に、このような事件があった。銅山の経営者は古河市兵衛である。他にはこういう公害事件は無かったのだろうか？
- ・松木村の人々は、安い費用で移住していったが、工場はその後でも発展していった。なぜ、こうした公害を起こした会社が今も大会社として残ってきたのだろうか。
- ・当時は公害問題があまり重く受け止められなかったもので、住民たちも安い金額で和解してしまったのだろうか。資料によると、煙

害は農作物への被害がほとんどだが、人体への影響は無かったのだろうか？公害問題を起こしたのに、つい最近まで工場が動いていたのが不思議だ。

- ・こんなにたくさんの被害が出た大きな問題なのに、当時はしっかりとした対処がなされなかった。足尾銅山のような問題は、他にもおきていないのだろうか。古河市兵衛とはいったいどんな人物なのか知りたいと思った。
- ・明治時代の工業は公害に対する対策ができていなくて、公害で被害を受けた人への保障も無い状態であったんだということがわかった。この工場は、どうして人を傷つけているのを知っていて認めなかったり、今もこの会社が續いていたりするのだろうか。

④最後に、単元名を生徒に考えさせた。いくつか紹介しよう。

- ・「松木村の真実～消えた人々、残された墓～」
- ・四つのお墓から始まった
- ・松木村の人々について
- ・墓知らず子不知
- ・松木村が消えたわけ足尾銅山鉍毒ともう一つの事件!!

教師のねらいと生徒の思考のズレがどのような経過を辿っていったであろうか。①では、生徒の指向は墓がだれのものであるかという、人物に向かっている。②でも、まだ、その指向をかえることは難しい。生徒はいったんイメージしてしまうとなかなかそれを変更することが難しいのである。そこで、松木村についての具体的な資料をいくつか読ませ、さらにいくつかのキーワードも示して、足尾銅山の煙害によって滅びた村であることを知った。その結果、③の段階では、生徒は工業化と農業特に養蚕との関係、現代にも続く課題へと思考を広げていった。小学校で学習した、四大公害事件とのこの足尾

でおきたこととの類似点と相違点、最近でも、度々報道される企業の不祥事や不正隠し等、いろいろなことを感じたようである。

このように、一枚の写真から、6時間にわたって(2週間になる)考えることにより、社会的なものの見方や、公民的資質の基礎となるような中身を含んだ知識を獲得することができたと思う。もし、これを教科書見開き2ページを1時間で説明していく授業で学習したなら、このような学びは成立しえない。

もちろん、この実践では、今一步こちらの工夫と時間の余裕がなく、掘り下げきれていない面は否めないが、教師の立場から見て、生徒の思考を迫えることが大事であって、いわゆる講義一辺倒、板書をひたすら写す授業では、生徒の思考の軌跡などみとめることは不可能である。生徒の思考の軌跡をみとめることができれば、生徒一人ひとりへのサポートも可能だし、次の単元を構想する上で、非常に有効な資料となりうるのである。

3 二つの事例から考えられること

「思考」＝「知識のひっくり返し」では限界がある

思考力を磨く、あるいは高める授業というと、歴史的分野の授業でよく実践されるのが既成のあるいは既得の知識のひっくり返しである。例えば、江戸時代、日本の農民は貧しかったかという実はそのほどでもない、とすることを資料をつかって説明したり、〇〇だと思っただろう？実は違うんだ、といった具合である。

しかしここでは、既得の知識があることが前提となっている。だからよく教師はこう言うのである。「知識がなければ思考できないよ！」。この言い方は非常によく見られるのである。私は、それには真つ向から反対している。もちろん何も知識がなければ思考できるはずはない。しかし、歴史的な辞やいわゆる歴史における常識など知らなくても、一遍の絵から疑問を考えたり、大名行列で参勤交代したらどんな影響が

あるかなどと考えさせたりすれば、生徒の生活経験からなる知識、常識から思考することが可能なのである。江戸の百姓が貧しいという概念がなければ、実はそうとは限らないというひっくり返しにならず、教師はだから知識がなくてはだめなのだ、となるのである。

一遍の絵画資料などから導く「この品物はいくらだろう」「どんな言葉をしゃべってたのかな」「盆踊りの歌ってどんな曲だったの」といった、子どもの生活感覚からくる身近な疑問は実におもしろい。反対に、知識がないと考えられないものはつまらない。例えば、「みんなこれは頼朝の絵だと思っているだろう。実は違うんだ」といったって、この絵が頼朝だと知らなければおもしろくも何ともないし、そもそも頼朝とはどういう人物なのか生徒は知っているのだろうか？²⁾

こうした、「思考力の育成＝知識のひっくり返し」という認識で授業をしていたら歴史嫌いは増殖するばかりである。私が、知識がなければ思考できないという時の「知識」とは知識一般であり、決して社会科の学習による既得知識を指してはならないのである。

ところで、実践2は近現代の授業である。弥生時代や江戸時代は比較的生徒にとって時代相をイメージしやすいのであるが、明治、大正、昭和初期という近代から現代のはじめにかけてのイメージはもてない生徒が多い。しかし、実践2のような取り組みを繰り返すことで子どもはイメージ化ができ、そうすることで、明治、大正期の歴史事象を身近な存在として考えることができるようになり、とかく苦手意識の強い時代を克服していけるようになる。

このように、単元化による授業で学ぶと、時代像をつかむことにもなり、時代像が定着するようになったから、結局はいわゆる知識もよく定着するのである。

4 歴史における単元化の効用

「歴史＝暗記物」という弊害はだれもが認め

ることであろう。しかし、それを打破する取組は極端に少ないと言える。私は実践を通して生徒に「歴史は暗記物でない」ということを伝えている。生徒は「一遍」や「松木村」についての単元学習を積み重ねることで、「歴史っておもしろい」とか「歴史はわからないことだらけで、でも、そこが魅力だ」といった感想をもつようになる。

現在私が担当している中学一年生に尋ねたところ、「歴史は追究するところが好き」という生徒が極めて多かった。みんなで話しあうことや、調べること、がおもしろいという意見も多数あった。

「単元化する」ということは、総体として歴史を捉えるということであり、そこに追究すべき課題があるということである。通常、どうしても歴史事象を時代順に沿って並べ、それを原因と結果の因果で結んでいくという授業になりやすい。それでは、一本の線のような歴史になってしまう。単元化すると、例えば、事例 1 の一遍の場合で言うと、一遍が歩いたのはなぜかを追究しながら、当時の交通、流通、鎌倉新仏教はもちろん、そこに見える人々の暮らし、武士の館の絵からは武士の暮らし、川を挟んで対立する勢力のあること、京の町に集まった人々、そこまで考えてくればそのころの政治や経済のことが気になってくる。こうした学習内容を全部取り込んだ雪だるまのようなイメージを生徒にぶつけていくことで、学習に深みが生まれ、謎を解く楽しさが生まれるのである。だから、生徒が自分なりのテーマをもって学習に取り組めるようになるのである。そして、課題を解いていく過程で作業や討論、調べ、発表といった多様な学習方法を混ぜることが可能になる。学習活動の必然性が増すと言ってもよい。

おわりに

単元化は社会科（歴史）を、生徒が思考する教科にし、生徒に学ぶ楽しみを体験させる学習にする。くりかえしになるが、断片的な知識

（というより多くは単なる歴史的名辞と年号）を一方的に教え込む（実は無理やり覚え込ませる）授業では、少しも楽しい授業にならない。

中学や高校の時、歴史が最も嫌いだったけど、大人になって歴史が大好きになったという人は大勢いる。それもそのはずである。生徒にとって脈絡のない単語の羅列を、一本調子の講義と板書で詰め込まれていたなら、だれでも嫌いになるにきまっている。そうならないために、単元化が必要なのである。

さらに、思考する授業を作るためには、生徒が「考えてみたい」と思わなければならないのであり、生徒が思考することを「楽しい」と思わなければ思考する社会科にならない。今話題になっている読解力（＝テキストをじっくり読み解く力）をつける上でも、単元化し、思考する場面を仕掛ける授業が最も有効である。テキスト（図像も含む）をじっくり読み解き、考え、意見を述べ、記述し、さらに、まとめるという活動を繰り返していけば（事例はふたつともテキストの読みが核となっている）、自ずと読みの力は高まるのである。

「思考」にしても「読解」にしても、ちょこちょこっとできるタイプの学習活動ではない。かなりの時間が必要である。そして、この場合、社会科の得意な子も苦手な子も教室の生徒全員が「読めて、考えられる」材料（＝教材）を提供してやるのが教師の力量ともいえる。「一遍聖絵」や「松木村の墓の写真」などは、その例としていささか自信のある教材である。

ところで、「ゆとり教育」の弊害が言われる昨今であるが、読解力を高めるには「ゆとりの時間」が必要なのだという単純な事実すら理解できない人々が教育を語っているのは、いったいどういうことなのであろうか。

私が追究している単元学習、すなわち「生徒が思考し、活動し、表現する授業」に問題点があるとすれば、それは生徒が何を学んでいるのか、ややぼやけてしまう場合があるということ、いわゆる歴史的名辞の丸暗記的知識につい

では、覚えるのにやや効率が悪いという2点であろう。しかし、それらについても、アルバムシートの活用でかなりの部分は補えるし、主たる教材である教科書をうまく活用すれば、なんら問題はないと思っている。

このように、生徒が思考したり、活動したり、表現したりするためには授業の単元化が不可欠である。そうすることで、生徒が学ぶべき内容や歴史的なものの見方考え方のトレーニング、資料の読解力など、身につけるべき内容や方法も盛り込んで、学習対象としての単元が構築できるのである。

私はこれまでも、数多く単元化した実践を行ってきた。そして、まだまだいろいろな単元を考えている。例えば、河井継之助を中心に日本の近代を単元化してみる、武士のはじまりから終焉までを大きくひとまとまりにして一単元とする等である。江戸の庶民のくらしや、昭和の庶民のくらし、現代の団地のくらし、いろいろな単元が頭をよぎっている。

こうしたアイデアを実際の授業にし、子どもとともに学ぶことこそが社会科教師の喜びなのである。日本中のあちこちの教室で、単元化された歴史学習が展開されることを願って止まない。

註

- 1) 『全国中学校社会科研究大会横浜大会研究紀要』に詳述しているが、「アルバムシート」とは、画用紙を八つ折りにして折り目をつけて、それぞれのマスに授業での学習の軌跡を記録していくシートである。
- 2) 平成十五年度『教育課程実施状況調査』（国立教育政策研究所）によれば、鎌倉幕府を開いた人物が源頼朝であると解答できた生徒の割合は、半分に満たない。