



中堅高校の1年生は知識構成型ジグソー法を用いた
歴史授業をいかに意味づけるのか：
学習文脈と生徒のアイデンティティに着目して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-08-31 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 星, 瑞希 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/0002000018

中堅高校の1年生は知識構成型ジグソー法を用いた歴史授業を いかに意味づけるのか

— 学習文脈と生徒のアイデンティティに着目して —

星 瑞 希

北海道教育大学札幌校社会科教育学研究室

How Do First-year Students in Middle Level High School Give Meaning to a History Lesson Using Knowledge Construction Jigsaw Method?

— Focusing on the Learning Context and Student Identity —

HOSHI Mizuki

Department of Social Studies Education, Sapporo Campus, Hokkaido University of Education

概 要

本研究では、知識構成型ジグソー法を用いた歴史授業を中堅高校の1年生がいかに意味づけたのかを、生徒のアイデンティティと学習文脈に着目して明らかにする。1単元（10時間）分の授業の参与観察後、生徒全員に行った質問紙調査の結果を踏まえて14名の生徒にインタビューを行い、M-GTAを用いて分析した。歴史を学ぶ意味を実感している生徒は、歴史事象と現代を関連づけること、特に現代にも通ずる差別問題を学ぶことを肯定的に意味づけていた。これに対し、自分が社会問題についても意味がないと考える生徒は歴史を学ぶ意味を実感していなかった。大学受験を意識する生徒が集まる学習文脈が意味づけに与える影響は限定的であったが、中学校までの暗記中心の授業で歴史が得意だった生徒は授業内容を肯定的に意味づけていても、歴史授業を否定的に意味づける可能性があることが明らかになった。

I 問題の所在

近年、生徒にとっての有意義性を意味するレリバンスを踏まえた授業づくりの必要性が唱えられ、レリバンスを踏まえたカリキュラムの分析や実践開発が行われている⁽¹⁾。特に、生徒が生活する現代社会とは異なる過去を対象とする歴史科目は学習内容にレリバンスを感じにくく、レリバンスの観点を踏まえた歴史教育のあり方を検討することは喫緊の課題であると考えられる。田中（2022）は、レリバンスを提唱したシュッ

ツの論を敷衍して、レリバンスを教師から子どもへの伝達を軸とした一方的な関係ではなく、教室において教師と生徒のコミュニケーションによって形成されるものと捉える必要があると述べる⁽²⁾。しかし、生徒がいかに教室でレリバンスを構築しているのか、換言すると、いかに歴史授業を意味づけているのかに関する研究は蓄積が乏しい状況にある。

生徒が教室においていかに歴史授業を意味づけたのかを明らかにした研究として星(2019)がある⁽³⁾。星は2つの高校の歴史授業を参与観察したのちに数名の生徒にインタビューを行い、生徒がいかに歴史授業を意味づけたかを明らかにした。そのうち、歴史討論授業を行い、生徒自らが社会認識を獲得することで主権者として成長していくことを意図した教師の授業を受けた高校2年生の生徒が、教師の授業を暗記のための効率の良い手段として意味づけており、その要因として暗記が求められる大学受験を意識する生徒が在籍する高校という学習文脈があることが明らかになった。この研究は教師の意図と生徒の意味づけの間には齟齬が生じ、その要因が学習文脈にあることを明らかにした点で意義が認められるが、生徒間の差異、つまり生徒個々のアイデンティティが意味づけに与える影響を明らかにしていない点に課題が残される。西村(2021)は進路が多様な1つの高校において、進路意識の異なる学習文脈が歴史授業の意味づけに与える影響を質問紙調査から明らかにした⁽⁴⁾。調査は高校3年生180名に対して実施され、質問項目は歴史の学習内容に関する興味関心、歴史の学習方法の評価、歴史を学ぶ目的、歴史教師に求める授業からなる。大学受験への意識が高いクラスでは、大学受験の対策として、出来事や年代を暗記する授業を歴史教師に求め、普段から受験対策の授業が行われているため、分かりやすい授業というニーズは満たされているが、歴史から教訓を導き出すなどの生徒が語る歴史を学ぶ意味は感じられていない可能性があることが指摘されている。西村の研究は、生徒個々のアイデンティティを捨象している点や、質問紙調査という調査方法の限界もあり、生徒が歴史授業のどの構成要素をいかに意味づけているのかが明らかでない点に課題が残る。

生徒の歴史授業の意味づけに影響を与えるカリキュラム特性、学習文脈、生徒のアイデンティティ、及びそれらの関係性を明らかにした研究として星(2023)がある⁽⁵⁾。星は自らが高校教師として実践した歴史論争問題をカリキュラムの中核に据えた歴史授業を受けた生徒18名に半構造化インタビューを行い、M-GTAを用いて、生徒がいかに意味づけたのかを明らかにした。多くの生徒は歴史事象と現代社会を関連づけたり、現代の歴史論争問題に関与したりすることで歴史を学ぶ意味を実感しており、教師の意図と生徒の意味づけの間に齟齬は見られなかった。ただし、教師の歴史授業を否定的に意味づける生徒がいることも明らかになった。調査校は多大な歴史知識の暗記が求められる受験を意識しない学びが許容される一方で、多くの歴史授業では生徒が多大な歴史知識を暗記することを評価する学習文脈である。そのため、暗記が得意でこれまでの試験で十分な試験の得点を取ってきた「歴史が得意」な生徒が試験で十分な得点が取れない場合は、授業を否定的に意味づけていることが明らかになった。この研究は大学受験を意識しない生徒が集まる私立大学附属の生徒という方法論的限界があり、大学受験を意識する生徒が集まる学校での調査とその結果を踏まえた理論の発展修正が必要である⁽⁶⁾。

以上を整理すると、先行研究において、暗記が求められる大学受験を意識する生徒が集まる学習文脈が生徒の歴史授業の意味づけに影響を与えることが指摘されているが、そうした学習文脈において、個々の生徒のアイデンティティがいかに意味づけに影響を与えているのかは明らかにされていない。大学受験を意識する生徒が多く集まる学校においては、どの生徒も受験を目的とした教師の意図とは異なる意味づけをするのか検討の余地がある。次に、大学受験を意識する生徒が集まる学校において、生徒が歴史を学ぶ意味を実感していた歴史事象と現代社会を関連づける歴史授業(星2019, 2023)はいかに意味づけられるのかを検討する必要がある。本研究は知識構成型ジグソー法(以下では、ジグソー法と略記)⁽⁷⁾を用いた歴史授業に着目する。星(2019)では、渡部(2019)の歴史授業の分類⁽⁸⁾によると、生徒自らの歴史解釈を行わせる「構

成主義」に該当する歴史討論授業を受けた生徒が教師の意図とは異なる意味づけをしていたことを明らかにした。「構成主義」の歴史授業は生徒自らが歴史解釈を行うことで学習したことを自分のものとするのが期待されている⁽⁹⁾が、星(2019)では教師の意図する主権者として学びを自分のものとするとはなかった。そこで、同じく「構成主義」に該当する知識構成型ジグソー法を用いて歴史事象と現代社会を関連づける歴史授業をどのようなアイデンティティの生徒がいかに歴史授業の意味づけるのかを明らかにする⁽¹⁰⁾。生徒のアイデンティティに関して、米国の歴史教育研究においては、人種や民族、ジェンダーなどが歴史授業の意味づけに影響を与えることが明らかにされている⁽¹¹⁾。しかし、日本においてはどのようなアイデンティティが歴史授業の意味づけに影響を与えるかは明らかではないため、人種やジェンダーといったアイデンティティを演繹的に導き出すのではなく、歴史授業の意味づけに影響を与える生徒のアイデンティティを帰納的に導き出すことを目的にする⁽¹²⁾。

II 方法

1. 調査協力者

協力者は首都圏の中核都市にあるA高校の1年B組の生徒である。A高校は地域における中堅校であり、4年制大学を目指す生徒が多いが、短大や専門学校を目指す生徒もいる進路が多様な学校である。多くの生徒が大学受験を受けることから、進学校とは異なるが、大学受験を意識する生徒が集まる学校であると言える。対象とする授業は今野教諭(仮名)の「世界史B」である。今野教諭はA高校の特徴として、「気質は大人しくて、学力は中学校の歴史は言われれば思い出すぐらいの定着はしているので、結構そこに甘えています。あとはただその満点を取る勉強を知った経験のない子たちだと思います」と述べる。今野教諭によるとA高校の社会科教師は教師が生徒に知識を伝達することを重視しており、実際に管理職の社会科教師からは生徒に思考させる授業に対する批判的な意見も聞かれた。

2. 教師の授業の意図ならびにカリキュラム

今野教諭は、史学部卒、教職8年目の若手教師であるが、歴史教育や社会科教育の研究会や学会に所属し、授業実践に関する書籍の執筆を行うなど、授業実践に積極的に取り組んでいる。今野教諭を対象とした理由はジグソー法を用いて生徒に歴史解釈をさせており、かつ歴史事象と現代の関連を意識した授業を行なっているからである。筆者は参与観察期間中や、その後に今野教諭に授業の目的や工夫についてインタビューを行った。今野教諭は、生徒自らが歴史認識を獲得する際には教師の説明を聞くだけでは限界があると感じており、平均して2週間に1、2回ほどジグソー法を授業に取り入れている。ジグソー法は、協調学習の1つであり、ジグソー法を用いる授業では、冒頭に教師が探究すべき問いを提示し、生徒はグループ毎に異なる資料を読み、グループ間の対話によって各資料の内容を交流しながら、理解を深め、探究すべき問いに答えるという構成である。三宅(2016)は、ジグソー法は生徒が自らの分かり方で対象を理解するため、生徒は理解したことを自分のものとし自然に使いこなすことができる⁽¹³⁾と述べる⁽¹⁴⁾。

今野教諭はこれまでジグソー法を通して、生徒自らが歴史を理解することを目標としたが、近年は市民性育成のために、世界史を通して西洋中心史観を打破したり、ジェンダーの視点から歴史を捉えて、身の回りにある差別に気づいたり、差別的言説に対して自分の意見をしっかりと持てるようになっていくことを目標としている。特に、歴史事象を現代的な諸課題に関連づけることで目標を達成しようとしている。例えば、大航海時代の単元では、「大航海時代を、大交易時代というようになったのはなぜか」という歴史解釈を評価する問いから、現代においてコロンブス像が破壊される事象を取り上げ、「大航海時代を今のアメリカ合

衆国に住むイタリア系の人たち、黒人、先住民はどう捉えているのか」という問いへ修正している。定期試験は今野教諭が作成し、共通テスト問題を意識して多肢選択式となっている。人物名や事象などの語句の暗記を問う問題に加えて、授業内で思考したことが理解度を測る選択式の文章問題が出題されている。

3. データ収集方法

(1) 参与観察

筆者は2021年11月から2022年1月にかけて約2ヶ月間、参与観察を行なった。参与観察では、筆者が手持ちのカメラで教室全体の雰囲気やジグソー法の様子を撮影し、フィールドメモを作成した。参与観察を行った

目的は、今野教諭の授業の特徴を把握することに加え、生徒に「歴史授業に関心のある人」と認知してもらい、生徒とラポールを形成するためである。筆者が参与観察したのは20世紀の大衆化を扱った単元「大衆化と私たち」である(表1)。参与観察期間はすべての授業でジグソー法が取り入れられて

表1 筆者が参与観察を行った単元「大衆化と私たち」の授業一覧

時数	テーマ
1、2	「大衆化」に関する問いを表現する
3	「第一次世界大戦によって女性は解放された」という言説にどの程度、賛成・反対？
4	なぜ、ロシア革命は世界に影響を与えたのか？
5	ヴェルサイユ体制はどの程度、平和を築いたか？
6	ワシントン体制は日米の対立か？協調か？
7	アジアのナショナリズムは、誰が担い、どのように形成され、どのような問題が生じたか？
8	なぜ、世界恐慌後、福祉国家の原型が出来上がったのか？
9	なぜ、暴力的なファシズムが形成されてしまったのか？
10	大正時代、どの程度「デモクラシー」が実現したと言えるか？

参与観察をもとに筆者作成

いた。例えば、3時間目の「第一次世界大戦によって女性は解放された」という言説にどの程度、賛成・反対？」という授業では、第一次世界大戦によって女性が解放されたという歴史学者の解釈が提示され、この解釈にどの程度、賛成、または反対するかと問いが提起される。ジグソー法では、「A：女性の雇用先は拡大したか、またどの程度か」「B：女性が本格的に国民に包摂されたのは本当か、またどの程度か」「C：参政権と合わせて考えれば女性は解放されたか、またどの程度か」という3つの視点に立つ問いと資料が用意されていた。Bの資料は女性に参政権が付与されたことやその理由に関するものであり、一見すると女性は解放されたと解釈できるものである。一方で、AやCの資料では戦後の復員令によって女性が職場から排除されたことや、性役割規範は変化していないことに関するものであり、一見すると女性は解放されていないと解釈できるものである。生徒はジグソー法でこうした複数の視点を比較することで問いに答えていく。今野教諭が用意した資料の中には今日のジェンダー規範

に関わる資料も含まれ、歴史的に構築されたジェンダー規範と今日のジェンダー規範を比較することもねらいとされている。アジアのナショナリズムを扱った7時間目では今日のウイグル問題との関連づけや、比較がなされていた。

(2) 質問紙調査

参与観察終了後に、1年B組の生徒全員に質問紙調査を行った(表2)。質問紙調査を行った目的は、生徒全体の歴史授業の意味づけの傾向を明らかにし、受験への意識や、授業の満足度などの回答者の属性や特徴に偏りが出

表2 質問紙調査項目

1、大学受験(共通テスト)で歴史科目を受験する予定はありますか？ ・世界史で受験する ・世界史ではなく、日本史で受験する ・受験科目で使う予定はない ・まだ決めていない
2、大学受験(国立二次や私大入試)で歴史科目を受験する予定はありますか？ ・世界史で受験する ・世界史ではなく、日本史で受験する ・受験科目で使う予定はない ・まだ決めていない
3、中学校まで、歴史の授業は好きでしたか？ ・大好き ・好き ・どちらでもない ・あまり好きではない ・好きではない
4、中学校まで、歴史は得意でしたか？ ・とても得意 ・どちらかといえば得意 ・どちらでもない ・どちらかといえば苦手 ・苦手
5、世界史の授業の満足度を教えてください ・大変満足 ・満足 ・どちらでもない ・やや不満 ・不満
6、世界史の授業の難易度を教えてください ・難しい ・やや難しい ・ちょうどいい ・やや易しい ・易しい
7、以前と比べて歴史の授業が好きになりましたか？ ・好きなのは変わらない ・嫌いだったが好きになった ・嫌いだったがやや好きになった ・好きだったがやや嫌いになった ・好きだったが嫌いになった ・嫌いなのは変わらない
8、以前と比べて学校で歴史を学ぶ意味を感じていますか？ ・より感じた ・意味を感じるようになった ・変わらず意味を感じた ・変わらず意味を感じない ・意味を感じなくなった
9、(1)今年の世界史の授業を受けて、歴史の授業のイメージは変わりましたか？ ・ポジティブに変わった ・変わらない ・ネガティブに変わった
9、(2)歴史の授業のイメージが変わった、または変わらなかった理由を教えてください。
10、(1)なぜ、私たちは(学校で)歴史を学ぶと思いますか？歴史を学ぶ意味は何だと思いますか？ ・ある ・たまにある ・ない
10、(2)なぜ歴史を学ぶ意味を、今野教諭の授業で感じることがありますか？
10、(3)10、(1)で「ある」または、「たまにある」と答えた方は、どのような内容やテーマですか？複数ある場合は複数教えてください。
11、どのような歴史の学び方に意味を感じますか？ 1~6まで1つずつチェックをつけてください。 ①歴史の知識を暗記する ②資料を読む ③歴史上の「なぜ」を考える ④歴史を自分で解釈する ⑤友達の見解を聞く ⑥歴史を現代社会や、現代の問題と関連づける (大変意味があるから全く意味がないまでの5件法で回答)

ないように、インタビュー対象生徒を選出するためである。

表3 インタビュー協力者

(3) インタビュー調査

タカシ (男)	ケンジ (男)	ユウヤ (男)	マコト (男)
ミノル (男)	ヒロキ (男)	ツヨシ (男)	アツシ (男)
マユ (女)	サヤカ (女)	サクラ (女)	
アヤメ (女)	レイ (女)	ハルカ (女)	

質問紙調査の結果を踏まえて14名の生徒にインタビュー調査を行った(表3)。インタビュー協力者は、質問紙調査の回答内容に偏りがないようにし、世界史の成績、性別のバランスを考慮し、今野教諭と相談の上、決定した。インタビュー調査は、放課後に約50分実施した。筆者と協力者間の緊張関係を緩和するため、筆者1名に対し、日常的に会話する生徒2名をペアとして行った。インタビュー内容を今野教諭に直接伝達したり、インタビュー内容が成績に関係したりすることがないことを説明した上で、インタビューを実施した。インタビューでは質問紙調査の記述の理由や具体事例を質問する形式の半構造化インタビューを実施した。

(4) 倫理的配慮

本研究は、A高校の管理職から許可を得た上で、研究の目的と方法、研究の意義、データの匿名化や秘密保持などについて対象クラスの生徒全員に紙面上で説明し、全生徒ならびに保護者から同意の署名を得た。

(5) 分析方法

本研究では、「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA)」(木下2020)を用いた⁽¹⁵⁾。今野教諭のジグソー法を用いた歴史授業は生徒がこれまで中学校で受けてきた歴史授業とは異なり、新たな授業スタイルを受容し、意味づけることにはプロセスがあると考えたため、プロセスを描き出すM-GTAが適切であると判断した。本研究の分析焦点者は「今野教諭の歴史授業を受けたA校の高校生」、分析テーマは「A校の高校生がこれまでの歴史授業とはスタイルの違う今野教諭の授業を意味づけるプロセス」である。

インタビューの音声データをスクリプト化した結果、1組あたり平均12182字のデータが得られた。次にスクリプトを熟読し、分析テーマに関連する箇所に着目し、類似した部分を具体例として集め、概念名をつけた。その際、対極例、類似例を確認しつつ、概念名とその定義、具体例を分析ワークシートにまとめ、概念を生成した。いくつかの概念を包括し、分析テーマについて説明する上で核となるカテゴリを抽出した。

Ⅲ 研究結果

分析の結果、19の概念と4つのカテゴリが生成された(表4)。以下では、プロセス全体を示す結果図(図1)に沿って、4つのカテゴリの詳細や、カテゴリを構成する概念の詳細と関係性について述べる。文中の『』はカテゴリ、〈〉は概念、「下線斜体文字」は具体例、()は筆者による補足【】は図1の矢印を示す。

1. 〈新たな授業スタイルへの戸惑い〉

A校の生徒は、中学校までの歴史授業で経験してこなかったジグソー法に戸惑いを感じている【A】。「最初、ジグソー活動はちょっと嫌いというか、苦手意識が強くて、でも高校ってこんな感じなんだって一回腹くくって授業受けると、意外とやった方がわかりやすくなって2学期ぐらいから思い始めて(サクラ)」や、「ジグソーを最初やったときに、これこんなに移動したりして何これ、これ意味あんの?とは思ってました(アツシ)」のように、ジグソー法に抵抗感を感じ、ジグソー法を行う意味を見出せていない様子まで看取される。他には、「最初は、資料もたくさんあるし、この短い時間で考えをまとめなきゃいけないので、結構難しかったと思うんですけど、なんか慣れてきて、話し合いもスムーズに行くようになったので、今は全然困ることはないですよ(ミノル)」のように初めての学習形態に不慣れであったことで戸惑いを感じる生徒もいる。タカシは、「資料が多かったんで、その情報を全部テストに出てくるのかなっていう。そこが初

惑いを解消している生徒がいる【B】。先述のように、サクラはジグソー法に抵抗感を感じていたが、「でも高校ってこんな感じなんだって一回腹くくって授業受けたら」と述べるように、〈①高校の歴史授業観〉により、戸惑いを解消している。ツヨシも「今野先生の授業って思考型じゃないですか、暗記は高校の授業ではあまり必要ないかなと思った。必要はあるんですけど、あまり必要ないかな」と述べるように、今野教諭の授業はこれまでの授業と異なり、あまり暗記を求めないが、その要因を中学校と高校の歴史授業の違いに求めている。レイは「今野先生はよく歴史は暗記じゃないよって言うんですけど、テストの時はある程度暗記しなくちゃと思って、ただ暗記だけじゃないって言うのも先生の授業のおかげです」と述べるように、テストで暗記は必要だが、歴史の学習は暗記だけではないという〈①高校の歴史授業観〉を形成している。さらにハルカは、「プリントで穴埋めするだけのジグソー活動じゃない授業は中学と同じ感覚で受けていて、ちょっと違うと思うんですけど、全然内容が掴めない」と述べるように、今野教諭の授業において、中学校までの歴史授業のように、プリントの穴を埋めて単語を覚えることを否定的に意味づけている。〈①高校の歴史授業観〉によって〈新たな授業スタイルへの戸惑い〉が解消されるのは、高校で初めて歴史授業を受けるため〈①高校の歴史授業観〉が十分に形成されていない1年生に顕著であると考えられる。

3. 『中学校までの歴史授業』

(1) 〈②暗記中心の授業〉

生徒たちは今野教諭のジグソー法と中学校までの〈②暗記中心の授業〉との差異を感じ、今野教諭の歴史授業に対して戸惑いを感じている【C】。ミノルは「中学までの歴史の授業は、今野先生の授業とは違って、本当に暗記科目みたいな感じだったんで、めっちゃ面白いなって感じることもなければ、難しいなっていうこともなかった」と述べる。ミノルは〈②暗記中心の授業〉に面白さを感じないが、歴史の知識をより多く習得することが好きな〈④歴史マニア〉のタカシやアツシは、多くの知識を知れることを肯定的に意味づけている【D】。タカシは、「中三のときの先生は教科書に載ってること以上にすごい細かい出来事とか情報をバーって入れる先生で、実際そこが直接テストとか受験とかに繋がるとかはなかったんですけど、細かいことがわかると、より短い間でどう変わっていくかが見えて、それが面白いなって元々思ってたんで、それでやっぱり歴史とか好きでした」と述べ、「(中学校までの授業が)自分には結構合っていたなって思いました。周りの生徒とかに聞くと、テストとかに出でこないといけない情報みたいな感じで捉える人が多くて、自分と意見合う人っていなかった」と述べるように、自分は他の生徒と異なり、〈②暗記中心の授業〉を肯定的に意味づけていたと語る。この語りから〈④歴史マニア〉を除けば、〈②暗記中心の歴史授業〉における歴史の学習自体はあまり肯定的に意味づけられていないことが伺える。

ミノルが「難しいなっていうこともなかったのだから(好き嫌い)どちらでもない」と述べるように、暗記が得意なツヨシやマユは容易に十分な成績を取ることができるため、〈②暗記中心の授業〉をあまり否定的に意味づけることはなかった。マユは「なんか授業は聞いて書くだけで楽だったから、そんな面白いというわけでもなかったから(満足度は)どちらでもない」と述べる。ツヨシは、「元々社会の先生の話がうまくて、面白くて、どんどん覚えていくんですよ、テストとか受けた時に覚えたことがわかる、解ける瞬間が、歴史面白いなって思いました」と述べるように、歴史事象を暗記してテストが解ける瞬間に歴史授業の面白さを感じている。これに対して、暗記が苦手な生徒であるハルカやサヤカ、ケンジは〈②暗記中心の授業〉を否定的に意味づけている。暗記は「全然ダメでした」と語るハルカは、「(中学校までは)先生の言っている事が分からなくて、もう何言ってたんだらうって感じで、全然頭に入ってこないし、テストも全然点取れないし、嫌いという苦手意識もあったし、歴史の授業はそんなに面白くなかった(ハルカ)」と述べる。生徒の中には暗記以外の歴史授業を受けたことのある生徒もいるが、歴史授業の中心は歴史事象を暗記することで

あり、中学校の時に〈②暗記中心の授業〉ではなかったと述べる生徒は確認できなかった。

(2) 〈③努力主義〉

〈②暗記中心の授業〉は努力量に比例した成績を取ることが出来る〈③努力主義〉の授業であると意味づけている生徒がいる。サクラは「(中学校では) 学校で配られたワークがあったんですけど、(試験問題は) その問題がほぼみたいな感じで、もちろん違うのもあったんですけど、考えて答える、文章で答える問題もほぼワークからみたいな感じで、ワークを何周もしてる人は取れるテスト」と述べるように、中学校の〈②暗記中心の授業〉の試験は、ワークを繰り返し解く努力をすることで点数が取れたと述べる。ヒロキは、暗記が得意で中学校までの〈②暗記中心の授業〉が好きだった理由として、「僕は結構ワークとかをひたすらやって、そのままアウトプットするみたいなのが得意というか、結構点数も取れていたんで、好きだったかなって感じです」と述べる【E】。このように、〈③努力主義〉によって暗記することが得意で、十分な試験の得点が取れる生徒は、学校において〈②暗記中心の授業〉を肯定的に意味づけている。ヒロキは「個人的に(歴史に関する) 本を読むとかはあまり好きじゃない」と述べるように、『嗜好としての歴史』ではなく、〈③努力主義〉によって十分な試験の点数が取れる〈②暗記中心の授業〉を好んでいる。

4. 『嗜好としての歴史』

(1) 〈④歴史マニア〉

タカシやアツシのように学校の歴史授業以外に歴史を学習することが好きな生徒がいる。アツシは「小学校の高学年ぐらいで特に戦国時代が好きで、こういう武将がいて、こういう武将と戦って、そういう勝ち負けが好き」と述べる。〈②暗記中心の授業〉を肯定的に意味づけているタカシは、「ドラマとか漫画を見るとかはなくて、1個の出来事に対して自分で調べることがあって、一番好きというか興味があるのが第二次世界大戦なんですよ・・・作戦の名前とか、どこを占領したとか、兵器の開発とか」と述べる。〈④歴史マニア〉の生徒は、ドラマや漫画などから得られる〈⑤物語としての歴史〉ではなく、戦国武将や戦争の名前などの知識を多く収集することを好み、先述の通り、〈②暗記中心の授業〉を肯定的に意味づけている【D】。

(2) 〈⑤物語としての歴史〉

ユウヤが「僕は小さい頃から親とか姉と結構物語を見るようになって、それで歴史の勉強をしていると、物語になっているから、面白いなと思って、それで好きになりました」と述べるように、〈⑤物語としての歴史〉を好む生徒もいる。サクラは中学校までの歴史授業が「好き」だった理由として、「小学校と中学校で、歴史の内容を扱った漫画とかの話自体には興味あったんですけど、(授業に) 特別そんな強い思い入れというのとはなかった」と述べる。サクラは歴史マンガ等で物語の歴史を好んでおり、「中学のときは、歴史を物語として耳に入れるのは好きだったけど、授業自体はあまりって感じだった」と述べるように、〈⑤物語としての歴史〉と〈②暗記中心の授業〉をやや対照的に意味づけている【F】。

5. 『ジグソー法を通した歴史の学び』

(1) 〈⑥話すのが楽しい〉〈⑪歴史の雑学〉

生徒の中には、『ジグソー法を通した歴史の学び』そのものではなく、ジグソー法の中でクラスメートと〈⑥話すのが楽しい〉ことや、今野教諭が時折話す〈⑪歴史の雑学〉を聞くのが楽しいといった、副次的な要素を肯定的に意味づけている生徒がいる。「話し合うことが楽しいなっていうのがあるので、歴史の授業を楽しく受けられるっていうのはやっぱいいなと思います(レイ)」のように、クラスメートと話し合うことが好きなアヤメやレイ、ツヨシはジグソー法を〈⑥話すのが楽しい〉と意味づけている。また、アツシが今野教諭の授業が満足だった理由として「不満はなくて、結構、今野先生も雑学を、なんかたまに入れてくれた

りして、それが楽しかったり、ジグソー活動を初めてやってみて、これってこんなに理解深まるんだっていうのがよく分かったので、(授業に)とても満足しています」と述べるように、〈④歴史マニア〉のアツシやレイは『ジグソー法を通した歴史の学び』そのものではなく、今野教諭が授業中に話す〈①歴史の雑学〉を聴けることを肯定的に意味づけている【G】。他のバリエーションとして、〈④歴史マニア〉のタカシは、質問紙調査で今野教諭の授業を満足にした理由として、「一つの出来事に関して、その出来事に関して掘り下げていくっていうのも自分が知りたいこととかが知れるっていう授業なんで、そこら辺は暗記だけじゃない授業っていうのは、それだけで完結しないっていうんで、楽しいなって思います」と述べるように、資料の読解を通して様々な歴史事象について知ることを肯定的に意味づけている。

(2) 〈⑦話し合いによる理解の深まり〉

『ジグソー法を通した歴史の学び』に直接関係する概念として、生徒は〈⑦話し合いによる理解の深まり〉を肯定的に意味づけている。アツシがジグソー法を肯定的に意味づける理由として、「歴史って、一方だけ見ても、全部分かるわけではないので、全然違う観点から見ることによって新しいものが見えてくるっていうのがよく分かりました」と述べるように、アツシ、サクラ、タカシはジグソー法を通して複数の視点からの解釈を突き合わせることによって、理解が深まると述べている【H】。サクラは「ジグソー活動は自分でもわかりやすいと思うことが多くて、自分の中でこれが答えだと思っても、正解があるわけじゃないけど、他の人の意見とかを聞くと、そういう考え方もあるんだなって、友達から答えを聞いているわけじゃないけど、自分が資料を読んでわかった時は他の人にも言いたって思うし、むしろ分かんない時は他の人の意見を聞いて、そう思うんだみたいなことがすごく楽しくて、授業は大変満足です」と述べる。サクラは複数の視点から歴史の理解を深めることに加えて、自分では理解できなかったことがクラスメートの話聞くことで理解が促進されると考えている。レイは「何か他の人に聞かなかつたらわからなかったところとかも結構あったりするんで、ジグソー法はやっぱいいなって思います」と述べる。

(3) 〈⑧歴史の流れの理解〉

ハルカは、今野先生の授業は「中学の時は単語で覚えていたのが、なんとなく流れがあるんだなってことを感じたので、満足です」と述べる。ジグソー法で資料を読み、対話することで、歴史の流れが理解できたと述べるタカシは「歴史って、ことが起きてから、続いていくとか、終わるのって、やっぱ理由を考えないと、どうしてもわからない部分とか、理由を考えることで意味が分かるものとかあると思うから、やっぱ考えることがない歴史って、それこそ暗記科目で完結しちゃって、良いて思わないから、考えることって結構大事だなって思います」と述べるように、今野先生の授業を通して歴史の流れや、その理由を知れたことが〈①高校の歴史授業観〉の形成に寄与している【I】。サクラは「授業の内容を、その資料を読んで分かったって思えることがすごい楽しいと思えて、逆に中学の時は、(分かったって思えることが)全くなかったって言うてもいいぐらい」のように、中学時代の〈②暗記中心の授業〉に比べて、ジグソー法では〈⑧歴史の流れの理解〉が出来たことが楽しかったと述べる【C】。対極例として、「毎回よく分かるかと言ったら、よく分からない時もあるんですけど(ハルカ)」のように、ハルカやツヨシは内容によっては理解が深まらなかったと述べる⁽¹⁶⁾。暗記が得意で中学校の歴史授業では〈③努力主義〉で試験の点数をとっていたヒロキは「文章を読むのが苦手」であり、「今まで結構、中学校のときはワークとかやったりして、とにかく覚えてって感じだったんですけど、テスト勉強で、授業のプリントとか見ても、いまいち理解しきれないというか」と、あまり理解を深められていない。

(4) 〈⑨覚えやすい〉

アヤメがジグソー法では、「自分が同じ資料を読んでいるのに、他人と全然違う答えが出て、個人的にすごい面白いなって感じるんで、頭にもその時の会話とか残っていて、テストの時とかも結構思い出しやすい

なって」と述べるように、アヤメやマコトは複数の解釈に触れることが印象に残るため、ジグソー法は歴史の知識が〈⑨覚えやすい〉と意味づけている。ツヨシやユウヤは〈⑧歴史の流れの理解〉により、知識を〈⑨覚えやすい〉とジグソー法を意味づけている【J】。ツヨシは「思考型はどのようなことからどうなったかを自分で考えるので、暗記より覚えやすい感じがして、あの授業が好きです」と述べる。他のバリエーションとして、サヤカが「今野先生の授業だと話すっていうことが入ってきたから、それで記憶にも残る」と述べるように、授業中に学習内容をアウトプットすることで〈⑨覚えやすい〉というものがある。高校の歴史授業は〈②暗記中心の歴史授業〉ではないという〈①高校の歴史授業観〉を有しているサクラやツヨシも、今野教諭の歴史授業は〈⑨覚えやすい〉と肯定的に意味づけていることから、高校の歴史授業は暗記中心ではないと意味づけていても、定期テストでは暗記が求められる問題も出題されることから、〈⑨覚えやすい〉ことは授業を肯定的に意味づける要因であると考えられる。その点において、レイが「今野先生はなんかよく歴史は暗記じゃないよって言うんですけど、やっぱりテストの時はある程度暗記しなくちゃって言うのはあって、ただ暗記だけじゃないって言うのも先生の授業のおかげです」と述べるように、生徒の〈①高校の歴史授業観〉は暗記中心か思考中心の二者択一ではなく、暗記中心ではないが暗記も必要としていることが伺える。対極例として、〈⑧歴史の流れの理解〉が暗記を抑制する事例は確認できなかった。

(5) 〈⑩多面的な歴史理解〉

〈⑦話し合いによる理解の深まり〉が〈⑧歴史の流れの理解〉に与える影響は直接的に確認できなかったが、複数の側面から理解する〈⑩多面的な歴史理解〉には直接的に影響を与えている【H】。アヤメは、歴史授業のイメージがポジティブに変わった理由として、「自分の中では違う人の意見を知るってことを結構面白いなって思って、中学校の時は、例えば、戦争のことを習った時に、戦争はいけないことくらいしか理解できなくて、そういう当たり前のことしか考えられなかったけど、今年宥和政策の授業を受けた時、宥和か戦争の時に、宥和してヒトラーがホロコーストを起こしたから、だったら先に戦争をした方が良かったのかなとか、1つの見方だけでなく、違う見方とかもできるようになって、普通の歴史の授業が自分のためにもなるって思ったし、視野が広がって楽しいし、結構印象変わったかなと思いました」と述べる。アヤメは質問紙調査に学校で歴史を学ぶ意味は「視野が広がって、多様性が求められる時代で色々な観点を知ることが大事」と記述している。同様に、サヤカは質問紙調査で歴史を学ぶ意味を「様々な視点から物事を考えることで多様性を認め合うことに繋がったり、自分の考えを深めていくことにも繋がっていくと思う」と記述しており、その理由として、今野教諭の授業では、「色々な立場から考えて書いてみたいなことを言われるときがあるし、資料も色々な視点があるし、1人の、1つの視点からじゃなくて色々な立場の人、色々な視点から見た歴史を学ぶことがあるから」と述べる。サヤカは〈⑦多面的な歴史理解〉が重要な理由として、「今もいろいろ問題になっているLGBTとか黒人とか白人とかそういうのを今まで自分はそこまで考えてこなくて、いろんな視点があるんだなっていうのに気づいて、多様性とか、認め合えるようになりたいなっていうか、必要なんだなって思いました」と述べることから、歴史授業において〈⑬現代にも通ずる差別問題〉を学習する際には、〈⑩多面的な歴史理解〉を通して『歴史を学ぶ意味の実感』を得ていることが伺える【K】。ケンジは「色々な視点から見れるっていうのが大事だと思います。実際に今起きている差別とか色々な考えを持つ人がいると思うので、自分が考えたこととは違う考えが出てきたりすると、なるほどなと思う」と述べるように、〈⑬現代にも通ずる差別問題〉について学習する際には、〈⑩多面的な歴史理解〉が重要であると考えている。ジグソー法を用いた授業では、ある問いに対して複数の視点や意見ごとに班分けがなされていることがあり、担当する生徒が各主張や立場を代弁し、交流することで、生徒は多様な解釈や意見を知ることができることを肯定的に意味づけていると考えられる。

6. 『歴史を学ぶ意味の実感』

(1) 〈⑫現代とのつながり〉

生徒が『歴史を学ぶ意味の実感』を得るのは、歴史事象と〈⑫現代とのつながり〉を感じる時であった。サクラは質問紙調査に歴史を学ぶ意味を「より感じた」と記述しており、その理由として「中学のときは教科書通りに進んでいくので、現代とのつながりはあまり多く授業で扱われてもいなかったし、教科書にも載ってないので、歴史は歴史、今は今としてみたいなきもちだったんですけど、今野先生の授業を受けてると結構身近な、数年前とか何ヶ月前とかに起きたニュースとかの資料を配ってくださって、それで意外と歴史近いんだなとか思ったり、逆に今を生きててそれ知らないってなかなかやばいんじゃないかとか思ったりとか、歴史だけど意外と近くにあるから、ニュースとかでもやるレベルだから知らないって、無関心過ぎるんじゃないかなと思うんで、それで意味を感じるようになったのかなって思います」と述べる。サクラは、『中学校までの歴史授業』では歴史と現代を分け隔てていたため『歴史を学ぶ意味の実感』がなかったが、今野先生の授業では最近のニュースを取り上げ、歴史事象と現代の社会事象が関連づけられているため、『歴史を学ぶ意味の実感』を得ている。質問紙調査には〈⑬現代にも通ずる差別問題〉である「黒人差別や黒人奴隷」を学習した際に意味を感じたと記述しており、Black Lives Matterとの関連を知った時に『歴史を学ぶ意味の実感』を得られたと述べる。〈④歴史マニア〉のタカシは〈②暗記中心の授業〉を肯定的に意味づけていたが、「その意味を感じてなかった時は、知識を覚えるだけみたいなのとか、興味あるものを自分で広げていたんですけど、今自分が生きている現在に繋げるかとかは考えてなかったんで、出来事として終わらせて、そういう面では意味を求めてなかった」と述べるように、〈②暗記中心の授業〉では歴史を学ぶ意味を求めず、自己充足のために歴史を学んでいた。一方で、「今野先生の授業って現在の私達っていう視点も入れて考えてみるのがあったり、それ自体が直接MQになったりはしないんですけど、今野先生がかける言葉に対して、授業では直接考えてなかったんですけど、後々考えてみて、例えば民主化のところが一番現在に影響があると思うんですけど、逆に生存権か社会権とかそういうのがなくて今だったらどうなってるんだろうとか思ったりとか、歴史を学んでなかったら、どうしても権力を持つ人がでてくるわけで、(人権を)邪魔になったから消すとかも起きちゃうんじゃないかなと…てことを最近考えると、学んで意味に気づくことができましたね」と述べるように、現代において自明な人権や制度の歴史的経緯を考え、〈⑫現代とのつながり〉を理解することで、『歴史を学ぶ意味の実感』が得られたと述べる。逆にタカシが、「(歴史と現代とのつながりは)自分で気づくことがまずなかったと思うので、自分がそう気づくまでは知識として終わっているものなので、ただ自分の好奇心を満たすためだったりとか、受験とかで使う場面で発揮する知識として終わっていた」と述べるように、歴史事象と〈⑫現代とのつながり〉を生徒が自力で考察することは難しいことが伺える。ケンジは「中学校の時は現代の問題につなげるというより、歴史を学ぶ、その歴史の当時にどうなったかしか考えてなかったんで、それが理由で意味を感じられてなかったのかなと思います」と述べ、過去だけを学ぶことにあまり意味を感じていない。

(2) 〈⑬現代にも通ずる差別問題〉

歴史事象と〈⑫現代とのつながり〉の中でも、マユ、サクラ、レイ、ケンジ、タカシは〈⑬現代にも通ずる差別問題〉を学ぶことを肯定的に意味づけている。〈⑫現代とのつながり〉によって『歴史を学ぶ意味の実感』を得ているケンジは「中学校のときは、現代につなげるみたいなきもちはなかったんで、今でも問題になっている男女平等とか、差別、人種差別がなぜ何か緩和されたのかとか、なぜ権利が認められるようになっていったかっていう、やっぱり歴史の授業を学ぶ上で、現代になぜこうなったのかっていうのが学べるので、いいかなと思います」と述べる。マコトは質問紙調査に歴史を学ぶ意味は「同じ過ちを繰り返さない」と記述しており、黒人差別と現代のBlack Lives Matterを関連づけて学んだことで、『歴史を学ぶ意味の実感』

を得たと述べる。マコトは、「今だと、しっかり結構差別のことにに関して思っていて、差別が良くないことはわかってたんですけど、家の周りに外国人が多く住んで、夜近づくとなんかちょっと怖いなって感じてたんですけど、授業では結構最近差別系の授業が多くて、勝手なイメージで決め付けていたら、ずっとそういう人だと思われちゃうし、これまでは勝手な自分のイメージだけで決めつけてた」と、授業で学んだことを踏まえて、〈⑭差別に関する個人的経験〉を振り返り、自分が有していた差別意識を反省していることから、授業で学習したことを自分のものとしていることが伺える。サクラは、質問紙調査に学校で歴史を学ぶ意味は「過去の良かったところは繰り返して反省点を繰り返さないため」であり、その理由として、「歴史は今とつながってるって思うようになってから、逆に過去っていてもそんなに遠くなくても過去は過去なんで、普通にできなかったり間違えたりしたことって教訓じゃないけど、活かした方が絶対その後の行動はその良い方向に向かうと思うんですよ。自分も今まで生きてきて思うところはあるし、駄目だったところをもう1回繰り返しても時間をもったいないとか…歴史とか過去を知っておいた方が、より良い未来を生きていけるんじゃないかなって思います」と述べる。サクラは質問紙調査に歴史を学ぶ意味を感じた内容「黒人差別」と記述し、その理由として、「中学の時に、同じクラスに黒人の子がいたんですけど、普通にその時もニュースで黒人奴隷の話があったけど、そんな敏感にもなっていなかった。身近にこんなに近くにいたのに全然知らないことばっかで、こないだの授業でも黒人の人は何か筋肉があるから足も速い人多いよねみたいな褒め言葉も差別につながっちゃうっていうのを今野先生が教えてくれて、今までもその自分が言っちゃったなって思うところが多くて、そうだから、ちゃんと理解してないと自分が傷つけたいって思ってなくて、無意識のうちに傷つけちゃうってその一番怖いなと思って」と述べるように、授業で過去の黒人差別について学んだことを踏まえて、現代にも通ずる差別問題や、自らが無自覚に有していた差別意識を省察している。このように、特に〈⑭差別に関する個人的経験〉を有しているマコトやサクラは、〈⑬現代にも通ずる差別問題〉を学習することを肯定的に意味づけ、学習したことを自分のものとしている様子が伺えた【L】。

7. 〈⑮楽しいが学ぶ意味を感じない〉

『歴史を学ぶ意味の実感』を得る生徒がいる一方で、ハルカ、ミノル、ユウヤは〈⑧歴史の流れの理解〉や〈⑨覚えやすい〉ことで、授業は〈⑮楽しいが学ぶ意味を感じない〉と述べている【M】。ハルカは、「中学の時は単語単語で覚えていたのが、なんとなく流れがあるんだなって感じたので、満足です」と述べるように、今野教諭の歴史授業に満足しており、「現代と関連づけて考えることは意味があります」と述べるように、〈⑫現代とのつながり〉を肯定的に意味づけている。しかし、「実際に、どう意味を感じているんですかって聞かれたら、何も答えられないと言うか、中学よりは楽しく感じるし、そのくらいですね」と述べる。ミノルは〈⑬現代にも通ずる差別問題〉を肯定的に意味づけることはなく、質問紙調査に歴史を学ぶ意味は「面白いから」と述べているが、「今野先生の授業を受けて、テストに絶対その勉強は応用するんですけど、テスト以外のことに、知識を使ったことはないかな」と述べるように、面白い授業が受けられること意外に歴史を学ぶ意味を実感したり、学習したことを自分のものとしている姿は伺えなかった。ユウヤは、歴史授業のイメージがポジティブに変わった理由として、「現代の人は今まで普通に過ごしているけど、その元となったのは歴史があったから、どういうことが起きて、物だったりとかができたのが知れたから」と述べるように、歴史事象と〈⑫現代とのつながり〉を学んだことを肯定的に意味づけているが、今野教諭の歴史授業で歴史を学ぶ意味を具体的に実感した内容を尋ねる筆者の質問に対して「ちょっと、覚えていない」と述べるように、今野教諭の授業で『歴史を学ぶ意味の実感』は得られていなかった。

8. 〈⑩政治的主体性の欠如〉⁽¹⁷⁾

〈⑮楽しいが学ぶ意味を感じない〉ミノルは、「前は暗記して、それをテストで出さだけみたいな感じで、本当にもう（歴史を学ぶ）意味はほぼなかったんですけど、今野先生の歴史で、感じるようになりました」と述べるように、中学校の歴史授業より今野教諭の歴史授業では歴史を学ぶ意味を感じると述べる。ミノルは、質問紙調査に歴史を学ぶ意味は「面白いから」と記述するが、その理由として、「歴史を学ぶ意味は、普通の学生だっただけじゃないと思うんですよ。政治をする人だったら、外交とかで歴史を学ぶ必要があると思うんですけど、学生はないと思って、何で学ぶのかわからなかったら、単純に歴史というストーリーが面白いからやってみるんじゃないかなって思います」と述べる。また、他の生徒が『歴史を学ぶ意味の実感』を得ている〈⑫現代とのつながり〉に関して、「あんまり意識したことはないですね。たまに今野先生の授業の資料で、現代の資料があってここにも繋がってるよっていうのを示してくれることがあるので、そこでは繋がりはわかるんですけど、そこをわかったからといって家でニュースを見て、知識を繋げるっていうのはやったことはないですね」と述べており、ミノルは今野教諭の授業で内発的に動機づけられているが、歴史の学びが自分にとって重要だとは考えておらず、自分のものとしてできている（18）。また、ミノルは「（歴史事象を）現代社会と結びつけたりそのさらに先を予測することって、今野先生くらいの知識を持ってないと難しいことなんじゃないかなって思ってます」と述べるように、知識量が不足しているため、現在の政治問題などについて考えることは出来ないと認識している。自分が政治や社会について考える必要がない、またはできないという〈⑩政治的主体性の欠如〉が、歴史事象と現代を繋げて現代的諸課題を考察することを否定的に意味づけ、〈⑮楽しいが学ぶ意味を感じない〉に影響を与えている【N】。今野教諭の授業は〈⑮楽しいが学ぶ意味を感じない〉と考えているユウヤも「今は自分がこう思うって発言しても国は動かないと思うので、今は勉強に専念するっていう意味で勉強法に重点を置いています」と述べるように、〈⑩政治的主体性の欠如〉から、〈⑧歴史の流れの理解〉や〈⑨覚えやすい〉ことをより肯定的に意味づけている。

9. 〈⑰高校の「歴史」が出来ない〉

ヒロキは今野教諭の歴史授業で歴史を学ぶ意味を感じながらも、『歴史を学ぶ意味の実感』がほとんど得られず、歴史授業に抵抗している。ヒロキは質問紙調査の授業の満足度に「やや不満」と回答し、今野教諭の授業を受けて歴史の授業のイメージが「ネガティブに変わった」と回答している。ただし、ヒロキは学校で歴史を学ぶ意味を「変わらず感じている」と回答し、「テストで点が取れる取れないではなく、歴史を考察して歴史を理解するところで意味を感じています」と述べる。質問紙調査には歴史を学ぶ意味を「歴史を知ることで今の日本と世界がどう出来上がったかを知って、今後の未来について考えていく上で重要だから」と回答し、具体的には「ホロコーストとかもあったので、人種差別とか差別がない未来を目指すべきだと思ったので、そこに意味を感じました」と〈⑬現代にも通ずる差別問題〉を学ぶことに意味を感じるが、今野教諭の授業ではほとんど『歴史を学ぶ意味の実感』が得られなかったと述べる。その理由として、「文章を読むのが苦手」であり「今まで中学校のときはワークとかやったりしてとにかく覚えてって感じだったんですけど、（今年の授業は）テスト勉強とかで、授業のプリントとか見ても、いまいち理解しきれない」と述べる。ヒロキは中学校までの〈②暗記中心の授業〉では〈③努力主義〉によって暗記で十分な成績を取ることが出来ていた【O】が、『ジグソー法を通した歴史の学び』は、十分に理解することが出来ず【P】、『中学校の歴史授業』では良いパフォーマンスが出来ていたのに対し、〈⑰高校の「歴史」が出来ない〉と感じ、歴史を学ぶ意味を「あまり感じられない」と述べている【Q】。

10. 〈⑱受験への意識〉

〈⑰高校の「歴史」が出来ない〉と感じているヒロキは、「やっぱりテストの点数もあんまり伸びないと言いますか、そういうところで受験への不安はありますね」と述べるように、試験の点数が伸びないことで、〈⑱受験への意識〉が生じ、授業の意味づけに影響を与えている【R】。これに対し、歴史科目で受験するタカシは「歴史の知識は、やっぱ使える場面と使えない場合があるわけで、それこそ現実的な話をすると、やっぱり入試とかは絶対知識が必要になるし、それがないとできないんですけど、やっぱり何事を学ぶにおいても知識って一番大前提ないといけないことだから、(歴史の知識を暗記することは) どちらかと言えば意味がある」と述べるように、歴史を学ぶ際には知識を暗記することが前提であり、このことが〈⑨覚えやすい〉を肯定的に意味づけることに影響を与えていると考えられる。しかし、多くの知識を覚えなければいけないという〈⑱受験への意識〉によって今野教諭の意図と生徒の意味づけの間に齟齬や葛藤を生じさせていることは確認できなかった。同様に歴史科目で受験するマユも「暗記は大学受験で使うとしたら必要になってくる」と述べながらも、今野教諭の授業で暗記に固執したり、暗記にとどまらない今野教諭の授業を否定的に意味づけたりすることはなかった。A校には調査時に大学受験で世界史を選択する生徒もいるが、ヒロキ意外に〈⑰受験への意識〉が歴史授業の意味づけに影響を与えている事例は確認できなかった⁽¹⁹⁾。

IV 総合考察

生徒が歴史を学ぶ意味を実感するのは歴史事象と現代社会の関連づけ、特に現代社会にも通ずる差別問題を学ぶ際である。差別問題を学習する際に、ジグソー法は複数の視点の資料が用意され、生徒間の対話を経て、複数の視点の比較考量を行うため、差別問題を巡る多様な視点を学ぶことができることで歴史を学ぶ意味を実感する生徒がいる。これに対し、歴史を暗記するのではなく、理解し、授業を受けることが楽しいと感じていても、歴史を学ぶ意味を実感していない生徒がいることが明らかになった。こうした生徒は現代の社会問題や政治問題を考えても意味がないというアイデンティティを有しており、教師が歴史事象と現代社会の関連づけを意識した授業を行っても、そのことを肯定的に意味づけることはなかった。中学校までの暗記を中心した歴史授業で、暗記が得意で歴史が得意というアイデンティティを有する生徒は、他の生徒同様に歴史事象と現代社会を関連づけることや差別問題について学ぶことを肯定的に意味づけている場合でも、内容を十分に理解できずに、中学校のようなパフォーマンスが出来ない場合、教師の歴史授業を否定的に意味づけていることが明らかになった。歴史の知識を多く知ることが好きな歴史マニアの生徒は、従来の暗記中心の授業を肯定的に意味づけていたが歴史を学ぶ意味を実感していなかったが、今野教諭の授業では歴史と現代社会を関連づけることを通して歴史を学ぶ意味を実感している。

大学受験を意識する生徒が集まる学校という学習文脈が歴史授業の意味づけに影響を与えたのは、歴史が得意というアイデンティティを有する生徒が十分なパフォーマンスを発揮できなかった場合に限定された。その要因として、調査協力者は高校1年生であり、高校での初めての歴史授業を通して高校の歴史授業は暗記中心ではないという高校の歴史授業観を形成していたことが挙げられる。生徒の中には高校の歴史授業は暗記中心ではないが、暗記は必要であるという高校の歴史授業観を形成している生徒もいたが、ジグソー法を用いた歴史授業は、歴史の流れを理解したり、理解したことをアウトプットしたりすることで、以前の歴史授業より覚えやすいと意味づけられていたことで、否定的に意味づけられることはなかったと考えられる。

以上の考察から3点の示唆を導出する。1点目は、生徒自ら知識を構築することを重視する「構成主義」の歴史授業の意味づけに関して、三宅(2016)はジグソー法を通して生徒は理解したことを自分のものにする」と述べるが、生徒が自分のものとするのは歴史事象を現代社会と関連づけ、特に現代社会にも通ずる差別

問題を学習する際に限定された。生徒の中には、歴史を現代社会と関連づけない場合、歴史を学ぶ意味を感じないと述べる生徒がいた。ジグソー法や、歴史討論授業などの「構成主義」の歴史授業は、生徒自身で歴史を理解し、暗記がしやすくなることで肯定的に意味づけられるが、歴史事象と現代社会の関連が意識されない場合、生徒が歴史を学ぶ意味を実感し、自分のものとするのが難しくなると考えられる。

2点目として、教師が歴史事象と現代を関連づけて授業を行うことは、生徒が歴史を学ぶ意味を実感する必要条件であるが、十分条件ではなく、生徒が歴史を学ぶ意味を実感するためには、生徒の政治的主体性を喚起することが必要であることが示唆された。日本の高校生は、社会問題を自分の生活には関係ないと思える割合は低いですが、自分が政治を変えられると思う割合が低いことが指摘されている⁽²⁰⁾。こうした政治的主体性を喚起するためには、政治的な論争問題を学校で扱うことが有効であることが明らかにされてきた⁽²¹⁾。これらの知見を踏まえると、今野教諭のジグソー法を用いて現代社会の諸問題の歴史的経緯や背景を明らかにする授業は、現代社会の諸問題の理解にとどまっている点に課題が指摘できる。しかし、過去を対象とする歴史科目だけの改善には限界があるのかもしれない。星（2023）は、教師の意図と生徒の意味づけの齟齬を緩和するために、学校規模で生徒に推奨する学びを共有することの有効性を指摘する。A高校では、今野教諭のように現代の社会問題を積極的に扱う授業がほとんどないと語っており、そうしたA高校の学習文脈も生徒の政治的主体性が欠如している要因として指摘できる。

3点目は、受験への意識がある生徒が集まる学習文脈の検討についてである。先行研究では大学受験を意識する生徒が集まる学習文脈が歴史授業の意味づけに影響を与えることが指摘されていた。本研究において、こうした学習文脈が歴史授業の意味づけに影響を与えることは限定的であり、覚えやすさ、分かりやすさのみで歴史授業を意味づける生徒は確認できなかった。その要因として、先行研究が高校2、3年生を対象としていたのに対し、本研究の調査協力者が高校1年生であり、生徒は「高校の歴史授業は暗記中心ではない」という高校の歴史授業観を形成し、授業を意味づけていた⁽²²⁾ことが挙げられる。大学受験を意識する生徒が集まる学習文脈においても、暗記中心ではない歴史授業を受け、暗記が求められる受験を受けるという生徒のアイデンティティが未発達の場合、学習文脈が意味づけに与える影響は限定的であることが示唆された。つまり、受験を意識して歴史知識の暗記に終始することで高校1年生を「受験生化」せず、新たな高校の歴史授業観を発達させることで、これまで暗記中心の歴史授業を受けてきた生徒であっても、教師の意図と生徒の意味づけの齟齬は緩和できると考えられる。これに対して、星（2023）同様に、中学校までの暗記を中心とした歴史授業において、歴史が得意というアイデンティティを発達させてきた生徒が、高校の歴史授業で十分なパフォーマンスを発揮できない場合は、歴史を学ぶ意味を感じながらも、授業に抵抗することが明らかになった。「歴史総合」の新設をはじめ、高校の歴史授業は暗記中心の授業からの脱却が目指されているが、中学校までの歴史授業が暗記中心の場合、歴史が得意というアイデンティティを形成してきた生徒が高校の歴史授業に抵抗することが危惧され、高校の歴史教育改革は、小学校や中学校の歴史教育の改革も伴わなければ、限界があることが示唆された。

本研究は、中堅高校の1年生という方法論的限界を有している。そこで、中堅高校の2年生以上が歴史授業を意味づける際に、生徒のアイデンティティや学習文脈がいかに影響を与えるのか、特に歴史事象と現代とのつながりを意識した授業において、歴史を学ぶ意味を実感するのかを明らかにする必要がある。特に、受験への意識がある生徒が集まる学校において、受験にむけた生徒のアイデンティティがいつ頃、いかに発達し、いかに歴史授業の意味づけに影響を与えるのかを検討する必要がある。また、全員が大学受験を行う地域の上位進学校の学習文脈が歴史授業の意味づけに与える影響の検討は今後の課題である。

注

- (1) 例えば、草原和博 (2016) 「社会的レリバンスを高める地理授業をデザインする」唐木清志編 『「公民的資質」とは何か—社会科の過去・現在・未来を探る—』東洋館出版, 76-85頁.
- (2) 田中伸 (2022) 「レリバンス論とその射程」二井正浩編 『レリバンスの視点からの歴史教育改革論—日・米・英・独の事例研究—』風間書房, 53-72頁.
- (3) 星瑞希 (2019) 「高校生は教師の歴史授業をいかに意味づけるのか?—「習得」と「専有」の観点から—」『社会科研究』90, 25-36頁.
- (4) 西村豊 (2021) 「学習文脈は高校生の歴史授業に対する意識にどのような影響を与えるか?—多様な進路に対応したクラスを設けるX高等学校を事例として—」『社会科研究』95, 37-48頁.
- (5) 星瑞希 (2023) 「高校生は主権者育成を目標とする歴史授業をいかに意味づけるのか—学習文脈と生徒の特性に着目して—」『質的心理学研究』22, 83-101頁.
- (6) 調査者と実践者が同一であり、得られたデータおよび研究知見が教師と生徒の関係性の中から生成されている点に留意する必要がある。
- (7) 三宅なほみ・東京大学CoREF・河合塾編 (2016) 『協調学習とは—対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型講義—』北大路書房, 2016年
- (8) 渡部竜也 (2019) 『Doing History 歴史で私たちは何ができるか?』清水書院.
- (9) 例えば、榎澤和夫 (2012) 「学ぶ意欲を引き出し、学ぶ意欲を実感させる討論授業—体験的討論授業論—」加藤公明・和田悠編 『新しい歴史教育のパラダイムを拓く』地歴社, 155-166頁.
- (10) 教師による問題提起以外は生徒が教科書や資料集から資料を収集し、歴史を解釈する歴史討論授業に比べて、資料が全て教員によって用意されている知識構成型ジグソー法は、生徒が主体的に歴史を解釈する余地は少ない。
- (11) 代表的な研究として、VanSledright, V. A. (1997) “And Santayana lives on: Student’s views on the purposes for studying American history”. *Journal of Curriculum Studies* Volume29, 529-557. Epstein. T. (2008) *Interpreting National History: Race, Identity and Pedagogy in Classroom and Community*. Routledge.
- (12) アイデンティティは人種や民族、ジェンダーといった社会的カテゴリーのみに規定されるのではなく、社会的文脈の中で帰納的かつ再起的に構築され直すものという見方もある。Holland. D., Skinner. D., Lachicotte. W., & Cain. C. (1998) *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press.
- (13) ワーチによれば、知識や技能を習得することとは異なり、習得した知識や技能を自分のものとし、他の場面でも自分のものとして使いこなすことが想定できる「専有」にあたる。Ibid.4 ワーチ/佐藤光治・黒須俊夫・上村佳世子・田島信元・石橋由美訳 (2002) 『行為としての心』北大路書房.
- (14) Ibid.7.
- (15) 木下康仁 (2020) 『定本M-GTA—実践の理論化をめざす質的研究方法論』医学書院.
- (16) 参与観察から因果関係を明らかにすることを目的としたジグソー法において、生徒間の対話が停滞し、理解が深まっていない姿が確認された。詳細な検討は別稿で行う。
- (17) この概念は市民性教育でしばしば使われる個人が社会に対し何らかの変化をもたらすことができる感覚である「政治的効力感」(Kahne & Whettheimer, 2006) に近いが、効力感の欠如だけでなく、「自分はその立場にない」という主体性の欠如も見られたため、両方を包括する概念として「政治的主体性の欠如」とした。Kahne & Whettheimer (2008) “The Limits of Political Efficacy: Educating Citizens for a Democratic Society.” *PS: Political Science & Politics*, 39, No2, pp289-296.
- (18) 内発的動機づけの陥穽については、速水 (2019) を参照。速水敏彦 (2019) 『内発的動機づけと自律的動機づけ—教育心理学の神話を問いただす』金子書房.
- (19) 近年、共通テストをはじめとして、大学受験の歴史科目の試験形式は暗記のみではなくなっているが、そのことを指摘し、意味づけに影響を与えている生徒は確認できなかった。
- (20) 国立青少年教育振興機構 (2021) 『高校生の社会参加に関する意識調査報告書—日本・米国・中国・韓国の比較—』
https://www.niye.go.jp/files/items/6937/File/4か国/00_houkokusyo.pdf (最終閲覧日: 2022年11月22日)
- (21) 例えば、ヘス/渡部竜也・岩崎圭祐・井上昌善訳 (2021) 『教室における政治的中立性—論争問題を扱うために—』春風社.
- (22) 学校種が変わることで異なる授業観を形成している生徒の事例は以下でも指摘されている。南浦涼介・柴田康弘 (2015) 「「実践者」と「研究者」の協同による学習観を探る実践研究—元生徒との「座談会」の場によってもたらされる可能性—」『言語文化教育研究』, 97-117.

付 記

本研究を進めるにあたり、今野教諭、A高校の生徒には多大なご協力を得た。記して感謝申し上げます。

(札幌校講師)