

歴史的ナラティブに焦点を当てた中学校社会科歴史的分野 における授業改善

—第1学年でどのように始めるか—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教育分野 塚越 武史

1. 研究の背景と目的

1-1. 現代の教育をめぐる動向

2021年に出された中央教育審議会の答申『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～』によると、現代の社会は、人工知能(AI)、ビッグデータ、Internet of Things (IoT)、ロボティクス等の先端技術が高度化してあらゆる産業や社会生活に取り入れられた Society5.0 時代が到来しつつあり、社会の在り方そのものがこれまでとは「非連続」と言えるほど劇的に変わる状況が生じつつある。このように急激に変化する時代の中で、我が国の学校教育には、一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるよう、その資質・能力を育成することが求められている。

また、2017年告示の中学校学習指導要領社会では、「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎」を育成することを目標としている。2018年に示された、教職員支援機構による「中学校学習指導要領社会科の改訂のポイント」によると、改訂の重点として、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善、単元などの内容や時間のまとまりを見通した授業づくり、各分野の特質に応じた「見方・考え方」を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動の充実、等が求められている。

1-2. 昨年度までの研究と社会科歴史的分野の学習における課題

このような社会背景、学校教育活動上の要請を踏まえ、筆者自身も2024年に教職大学院において「単元を貫く問いに焦点を当てた中学校社会科における授業実践と効果検証—第3学年公民科「個人の尊重と日本国憲法」を事例として—」というテーマの下、研究活動を行った。当該研究では、次の3点を中心に取り組んだ。1点目では、問いを中心とする学習の持つ特徴と「単元を貫く問い」の定義について。2点目では、「単元を貫く問い」に焦点を当てた授業の方略と授業実践。3点目では、方略に基づく授業実践前後の変化と研究を通じた成果と課題。そして、研究の成果としては次の2点が挙げられた。1点目として、方略として用いた「問いの細分化」は単元を貫く問いと各時間の問いを繋ぐ上で必要な要素であり、各時間の問いを設定する際に、この細分化した問いを設定することで単元の結びつきが強く意識づけられた点である。2点目として、生徒にとって身近な事例や現実社会との関連を示すことは学習内容の理解だけでなく、興味関心の深まりにつながることで生徒の成果物や事後アンケートの結果から明らかになった。一方、当該研究では今後の課題について、今回は公民科の授業で実践を行ったが、地理・歴史的分野においても同様の単元を貫く問いの設定が可能であるのかについては確認することができなかった。なぜなら、公民的分野と地理・歴史的分野では学習指導要領上の目標が異なるため、方略の方法にも共通する部分と異なる部分が出ることも考えられた。そのため、地理的分野・歴史的分野につ

いては更なる追究が必要となった。

特に、歴史的分野については知識伝達的な学習に陥る傾向があり、中学校社会科歴史的分野の授業改善について研究を深める必要があると感じている。

従来の歴史教育における課題では次のような指摘がある。荻野（2010）では、「学校での歴史教育を通じて作られた歴史は人名や年号を暗記するだけの退屈なもの、というイメージがある」、「現代の価値観や常識をそのまま過去に投影して、歴史を「わかった」つもりになっている」という指摘がある。また、小野（2023）では、「国民統合の「物語」としての歴史を一方向的に教師が教えること」、「生徒が特定の時代の人々の価値観や態度、信念がなぜ自らとは違うのかを理解していない」と指摘している。さらに、小田切・後藤（2022）では、「歴史的事象に対する異議申し立ての欠如」と指摘している。つまり、現在の歴史教育の問題点として次の3点が挙げられる。①歴史の学習内容に対する受動化された状況（暗記学習）、②歴史学習を普遍化された「事実」として覚える学習（一方向的な学習）③歴史に対する自己の考えや他者の考えを創作し、対話する学習の欠如であると言えよう。

1-3. 社会科歴史的分野における課題解決の方法としての歴史のナラティブを構築する授業

このような歴史教育における課題、及び昨年度の研究を踏まえ、筆者は授業改善としての「歴史のナラティブによる時代解釈を目指した授業づくり」について研究を進めていきたい。

そもそも、歴史のナラティブとはどのような考え方であろうか。野家（2016）によると、ドイツの哲学者であるハーバーマスは「唯一の正しい歴史」論から脱却した多元主義的な歴史意識を形成する「ナラティブ（物語り）」による歴史論を提唱し、野家もこの考え方を支持している。この考え方では、歴史の構築性に着目し、歴史解釈の多元性を重視している。この考え方に立ち、歴史のナラティブ性を重視して生徒自身が様々な立場から歴史を再構築する歴史教育論も提唱されている（服部，2019）。これらの考え方をもとに、本研究においては歴史のナラティブを「学習者が授業を通して得た知識や概念、学習内容から自らの言葉である時代やある事象を語る（説明しようとする）活動」とする。また、学校教育の中で解釈を行う活動なので、複数の解釈が出てくる。その上で「より確からしい」解釈を協働的に作り上げていく活動とする。

次に、「歴史のナラティブによる時代解釈を目指した授業づくり」を目指す上で、学習者が主体的に学習に参加できる授業が必要である。つまり、生徒も「歴史をする」、ドゥーイングヒストリーが歴史授業の中心となるような授業が必要である。また、生徒主体の授業では次のような授業実践が挙げられる。テーマについて学習者が思考や判断を行う「生徒自身の思考を促す授業」、学習者が判断をし、その根拠を示す「テーマについて討論を行う授業」、現在の社会との比較や関連づけを行う「現在とつながりを持つ授業」、歴史に対する学習者との接点を生む「身近な素材を用いた授業」などである。これらは、自らが根拠をもとにより確からしい時代解釈を行うために必要となる学習であり、「歴史のナラティブを通して時代解釈を構築する授業」の要素となる。このように、「歴史のナラティブを通して時代解釈を構築する授業」とは単一の学習方法ではなくドゥーイングヒストリーを通して主体的に歴史に関わり、自分なりの考えを持つことを目指す。また、学習者が学習に対して自分事とするレリバンスを高める必要があり、授業展開としての発問や学習課題、資料が重要となると考えられる。

1-4. 本研究の目的と問い

本研究では、「学習者が「歴史のナラティブを通じた時代解釈を構築する活動」が、歴史学習における課題の解決方略となることを明らかにする。また、著者が中学1年生での実習を通して研究を進めていく点から、中学1年生という初期の段階での本活動実現の手だてについて検討する。これら2点を研究の目的とする。また、この目的に迫るための問いとして、「中学校社会科歴史的分野において「歴史のナ

ラティブを通した時代解釈を構築する活動」を行うことは歴史学習の課題の解決につながるのか。また、中学1年生という初期の学習段階では、どのような手だてによって本活動につながるのか。」を設定する。

2. 研究の方法

2-1. 歴史的ナラティブを通して時代解釈を構築する授業によって期待される効果

歴史的ナラティブを通して時代解釈を構築する授業における効果として、次の3点が挙げられる。まず、①「歴史に対する新たな認識の高まり」である。歴史を教師から「与えられる」ものから学習者自身が「構築するもの」へ改めることで、学習者が「歴史は作り上げることができるもの」、「学んでいる歴史は作られたものの1つ」、という意識や歴史の多元性の醸成を図ることができる。次に、②「過去に向き合うときに自分から関わりあう姿勢の育成」である。学習を通して時代解釈を構築することで、歴史に対して自ら構築する意識や歴史事象を自分事として捉えようとする意識を持つことができる。そして、③「歴史が作られたものとして認識し、既存の歴史に対して批判的な態度を養うことができること」である。つまり、既存の歴史解釈（すでに作られたもの）に対してうのみにせず、様々な視点から検証し、根拠に基づいて判断しようとする批判的思考力の育成につながる。

また、現行学習指導要領との関わりについては次の通りとなる。まず、歴史的ナラティブを通して時代解釈を構築する授業を通してドゥーイングヒストリーがなされることにより、学習者が中心となる「主体的な学び、対話的な学び、深い学び」の実現につながる。なぜなら、歴史的ナラティブを行うことは歴史的な事象や学習課題に対して自ら追究しようとする主体的な学び、学習者と授業者、学習者同士で時代解釈について議論や発表を行う対話的な学び、学習課題から時代解釈を行う際に、資料から根拠となる知識や対話を通してよりよい解釈を目指そうとする深い学びを行うことができるからである。

次に、中学校学習指導要領社会科歴史的分野では大きく6つの重点があるが、そのうちの3つが本研究との関連があると考えられる。まず1点目は、「社会的な見方・考え方を働かせること」である。中学校社会科では地理的分野、歴史的分野、公民的分野のそれぞれに学習の視点があり、歴史的分野では「時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にし、事象同士を因果関係などで関連付けること」を見方・考え方としている。この点において、歴史的ナラティブを通して時代解釈を構築する過程で学習者は学習内容や資料を根拠に因果関係を踏まえて説明する力を養うことができる。次に2点目は、「歴史について考察する力や説明する力の育成の一層の重視」である。歴史的ナラティブを通して時代解釈を構築する授業を取り入れることにより、学習者は考察や説明において歴史学習の見方・考え方を働かせながら学習に取り組むことができる。最後に3点目では「様々な伝統や文化の学習内容の充実」である。歴史的ナラティブを通して時代解釈を構築する授業を行う際に、学習課題設定のための手だての一つとして生徒のレリバンスを高める地域教材（地域の歴史や文化財）を活用することは様々な伝統や文化について触れる機会となる。

2-2. 本研究を通して目指すべき学習者の姿

先述の通り、「歴史的ナラティブを通して時代解釈を構築する授業」は時代解釈を特定の1時間の授業において単発で行うものではなく、学習者が主体的に取り組むための種々の活動によって成り立つ。そのため、3年間の中学校社会科歴史的分野の学習を通して学習者の目指すべき姿は次の通りとなる。まず、歴史学習において、学習テーマや歴史的事象（出来事）、時代に対する分析やまとめ、個人の意見を根拠に基づいて作りだし、ナラティブ（語り）ができる。歴史的根拠では様々な資料や立場、視点をを用いて述べるができる。学習者同士、授業者と学習者などの対話を通して協働的に学習し、学習者がよりよい結論を導き出すことができる。そして、3年生では主体的に追究する態度を養い、近現代

史では歴史的事象に対するナラティブができるようにする。具体的には、ある事象や時代について資料を根拠に自分なりに立場や主張を公表できること、違う立場との交流や対話を通して、学びを深めることができることを目指す。そのために、各学年ごとの歴史学習を通して生徒が関心を持ち、根拠を持ちながら対話を通して考え、語り（ナラティブ）ができるようにする。本研究では、1 学年の学習において教材や授業展開、発問等に視点を当て、歴史的事象や立場に関心を持ち、特定の時代について資料に基づいて考え、表現することができる学習を目指す。

2-3. 研究の対象と時期

研究の対象は笛吹市内の公立中学校、1 学年の生徒 1 クラス 29 名である。研究授業の時期は 10 月の 1 週目から 2 週目にかけて 3 時間実施した。研究授業の単元は、中学校社会科歴史的分野「古代 奈良時代の学習」、特に「農民の暮らし」において計画をした。

なお、単元設定の理由として、奈良時代は生徒にとって関連性が低いとされる時代であり、生徒が生活をしている山梨県でも古墳などのように、その時代を象徴する史跡などが少ない時代であることが言える。また、2008 年に NHK 放送文化研究所世論調査部が実施した「日本人の好きなもの」という世論調査では 10 代の好きな時代のトップ 10 に入らなかったことから若い世代にとって奈良時代の持つ時代観や印象が強くないと考えられた。また、小学校からの接続では奈良時代は学習内容として「聖武天皇」、「行基」、「大仏」に関わる記述が中心であり、農民などの他の身分に対して触れられることは少ないとされている。つまり、すでに為政者中心の一方的で固定されたナラティブが形成されている可能性が高いと考えられる。そのため、学習者との関連性が低いと考えられる中で、研究授業を通して「歴史的ナラティブを通じた時代解釈を構築する授業」を計画した。

また、当該単元に関わる実習授業に先立って、学習者の実態を調べるために事前の調査を 9 月に実施した。主な質問事項は次の①～③である。①「歴史学習に対するイメージ」、②「授業において得意と感じる活動や苦手とする活動」、③「興味のある時代やそうでない時代」である。なお、有効回答数は 23 件であり、回答項目はいずれも複数回答を可とした。これらの調査から生徒の実態として次のような結果が現れた。

まず、①「歴史学習に対するイメージ」では、「歴史の各時代がどのような時代だったのかをまとめる」が 18 件、「歴史上の人名や出来事を覚える」が 17 件、「歴史上の出来事が日本の歴史に与えた影響について考える」が 15 件と歴史の学習を知識としての学習以外に時代の大観や歴史への影響について考える回答が多かった。

次に、②「歴史学習で好きなこと・得意なこと」では、「先生や動画などから歴史の話を聞くこと」が 17 件、「班やグループで歴史に関するテーマ（課題）について話し合いをすること」が 14 件と歴史上の話を聞くことともに、協働的な学習、観察をする学習に前向きな印象を持っている回答が多かった。一方で、「歴史学習で苦手なことや得意ではないこと」では、「学習した内容を文章にしてまとめること」が 20 件、「歴史上の人物や出来事について発表をすること」が 17 件と学習内容の要約や発表活動に対して困難さを感じている回答が多かった。

最後に、③「興味を持っている時代・そうでない時代」では、興味のある時代として、縄文時代が 5 件、戦国時代が 3 件、以下その他の時代が続いた。一方で、興味のない時代として縄文時代と弥生時代が 3 件で以下その他の時代が続いた。なお、どちらの質問についても奈良時代の回答は 1 件もなかった。このことは、世論調査の結果と同様の関心であると言えよう。また、興味については小学校での学習を含め、すでに学習をしている時代や、校外学習で釈迦堂遺跡博物館を見学したため、縄文時代の印象が強いのではないかと考えられる。これらの結果をふまえ、先行研究の内容とともに授業実践の計画を立てた。

2-4. 研究授業の内容

実習単元は中学校社会科歴史的分野第2章第4節「貴族社会の発展」より「奈良時代の政治と農民の暮らし」であり、1時間目は「奈良時代の政治と農民の税について知ろう」、2時間目は「奈良時代の農民の生活を自分の言葉で語ってみよう」、3時間目は「木簡を調べて山梨の調について考えよう」という単元構成で授業を実施した。この実践を行うために各時間ごと次のような手立てを計画した。まず、第1時間目では学習内容がまとめやすく、教科書を参照し学習者が自分の力でまとめることができるワークシートの工夫を行った。また、学習者が視覚的に振り返りをできる映像資料を授業で用いた。次に第2時間目では、生徒が歴史的ナラティブを行うために副教材の貧窮問答歌の現代訳を中心とする資料参照を行い、その情報から奈良時代の農民の様子をまとめる活動を行った。さらに、自身のナラティブとの比較を行うために貧窮問答歌を解説した映像資料を参照し、その違いを感想としてまとめた。第3時間目では、計帳の翻刻文の読み取りを行い、計帳の偽籍や農民の逃亡の様子について理解を深めた。また、第1時間目で学習した内容を当時の計帳の読解を通して確認し、学習者が読解を通してその後の政治の動きや時代の流れについて予想を立てる活動を行った。また、「甲斐の国（今の山梨県）の当時の調（特産物）は何だろうか？」という学習課題を設定し、山梨県立博物館から貸借したミュージアムキット、木簡模型を学習者自ら触れ、その大きさや書かれている内容について考える活動を行った。

2-5. 調査の内容

本研究では次のように調査を行う。第一に生徒が記入を行ったワークシートを分析し、学習課題に対する回答や感想を調査する。次に授業後のアンケート調査を行う。内容は事前アンケートと対応する内容とともに「奈良時代はどのような時代であるか？」という質問事項を付け加え、研究授業を通じた結果分析を行う。

2-6. 分析の方法

調査の内容をもとに次のような分析を行う。まず、第2時間目のワークシートから、授業者の作成した「資料から読み取った奈良時代の農民の様子」の記述と、その後に鑑賞した映像資料とを比べた授業者の感想を分析する。次に、第3時間目の計帳の翻刻文を読み取った際の感想と木簡模型を読み取った際の感想を分析する。さらに、事後アンケートの結果より事前アンケートとの変化、および事後アンケート内の奈良時代に対する記述を評価して分析を行う。

3. 結果および考察

3-1. 第2時間目のワークシートの結果から

第2時間目のワークシートから、資料集に掲載されている記述を根拠に学習者による奈良時代の農民の様子は次のようなまとめがなされた。「税や労役に追われ、食料もなく貧しい生活をしていて。いまだに堅穴住居に暮らしていてもっと恵まれた生活を求めて逃亡する農民もいた。一方、地位の高い人たちはゆうふく暮らしをしていた。」このような記述から、学習者は資料を利用して貧窮問答歌を読み取り、自分の言葉で奈良時代の農民の困難さを表現しようとすることができた。また、授業の後半で映像資料による貧窮問答歌の解説資料を鑑賞し、自身のまとめと比較した感想は次の通りである。「貧しいや苦しいなどの気持ちをしていたことは同じだった。けれど役人がただでさえ生活が厳しいのに税を取り立ててくるということが違った。絵とかがあると分かりやすい。様々な情報を入れる方がいい。」と、このように映像によるナラティブを鑑賞し、自身の記述との比較や改善点をまとめようとしている。

この結果から、資料を根拠に時代を解釈しようとする活動は学習者が主体的に歴史に取り組むための活動の一つにつながると考えられる。また、学習者同士だけでなく異なる立場の解釈や映像資料など学

習者以外の解釈や表現を紹介することは、学習者に解釈の多様性や比較するという意識を持たせることにつながる。また、自身の解釈を完全なものとするのではなく改善点や表現方法の工夫について考えさせることにもつながると言えよう。

3-2. 第3時間目のワークシートの結果から

第3時間目のワークシートから、まず、計帳の読み取り活動を終えた学習者の感想からは、「計帳でわかったことは、男が少なく、女はとて多くてびっくりした。女の方が働くことが少ないので女性にしていたのはすごかった。理由とかを書く時には根拠に基づいて考えたい。」という感想が出てきた。このような記述から、学習者は計帳の読み取りから、偽籍や逃亡など第1時間目に学習した内容が実際の資料として表れていたことに対する驚きを表現している。また、授業内では班田収授の課題や壘田永年私財法の導入による今後の展開の予想を立てた。さらに、根拠をもって説明することについて学習改善を考えていることも感想に表現している。

次に、木簡の読み取り活動を終えた学習者の感想からは、「昔の文字は読むのは難しかったけど胡桃で「くるみ」と読むのはおもしろいと感じた。昔の文字で何と読むのか友達とやってみてもおもしろいかなと感じた。山梨の特産物は今と昔で全然違ってびっくりした。」という感想が出てきた。このような記述から、木簡模型の読み取りを通して興味の高まりや学習課題への面白さを感じていることがわかる。また、予想との違いについても記述をしている。

この結果から、分かることは次の3点である。1点目は、知識として学習した内容を、実際の資料で確認することができる、学習者はその内容が深く結びつくと同時に、学習内容に対する興味関心が高まる。2点目は、模型などの手に触れる教材は、学習者の関心をより高めると同時に、解読が困難とされる翻刻されてない当時の書体であっても、前向きに学習に取り組むことができる。3点目として、学習者の住んでいる山梨県を題材とした学習課題は、学習者のレリバンスを高め、時代解釈や学習課題への取り組みを自分事として考えようとする意識づけにつながる言えよう。

3-3. 事後アンケートの結果から

事後アンケートの結果は次の通りである。有効回答数は25件であり、内容は事前アンケートの内容に対応する形とともに、奈良時代をまとめる記述を回答する内容であった。まず、①「歴史学習に対するイメージ」では、「歴史の各時代がどのような時代だったのかをまとめる」が22件、「歴史上の人名や出来事を覚える」が21件、「歴史上の出来事が日本の歴史に与えた影響について考える」が16件と、多い選択肢は変わらなかったものの「時代についてまとめる」、「歴史に与えた影響について考える」の数が増加した。また、歴史的事象が歴史に与える影響や時代との関わりを意識する生徒が増加した。

次に、②「歴史学習で好きなこと・得意なこと」では、「歴史上の出来事に関する実物や模型、史跡を観察したりすること」が16件、「先生や動画などから歴史の話を聞くこと」が15件、「歴史上の人物や出来事について調べ学習をすること」が11件と、事前調査に出ていなかった「実物、模型の観察」が1番となり、木簡の模型や計帳の読解活動が生徒の興味を引いたと考えられる。また、調べ学習に対する興味や意欲も上がっていることが確かめられた。「歴史学習で苦手なことや得意ではないこと」では、「歴史上の人物や出来事について発表をすること」が17件、「歴史に関するテーマについて自分の意見を文章にすること」が15件となり、事前調査で最も多かった「学習内容を文章にしてまとめること」の数は減少した(20件から13件)。一方で、「発表すること」に対して苦手意識を持つ生徒の数は同程度いることが分かった。今回、研究授業において取り入れた、模型の観察や読解に関することは学習者に対してポジティブな反応となっている。一方、本研究授業では主たる活動として行わなかった「個人による全体への発表活動」は、変わらず苦手な活動となって回答された。

③「興味を持っている時代」では、平安時代が6件、縄文時代が4件、奈良時代・戦国時代が3件以下その他の時代が続いた。事前調査に比べて時代の種類は増えた。また、今まで出てこなかった「奈良時代」に興味を持つ生徒の数が一定数現れたことも大きな変化だった。この結果から、歴史に関する学習者の意識において、学校教育は大きな影響を与えていることがわかる。

事後アンケートで行った「奈良時代はどのような時代であるか。」という質問の回答に対してAからCの3段階で評価を行い、その数を集計した。

まず、Aと評価されるものは7件であり、28%を占めた。内容は、奈良時代の農民と支配者（中央の政治）に関する丁寧な記述のあるものとした。実際の例を挙げると、「6歳になったら口分田が与えられた。男子は税の負担が大きいため偽籍をしていた。逃亡する人もいた。墾田永年私財法では農民が開墾できず寺院などが力をつけていた。仏教に力を入れていた。東大寺や国分寺を建てた。『古事記』や『日本書紀』がまとめられていた。『万葉集』や『風土記』もまとめられていた。」など、朝廷の政治や農民の暮らし、文化についてまとめられたものもあった。

次に、Bと評価されるものは12件であり、48%を占めた。内容は、奈良時代の農民と支配者に関する大まかな記述のあるものとした。実際の例を挙げると、「仏教の力で国を治めようとしていた。他の国から取り入れているものが多い時代。農民と貴族や朝廷との差がとても大きい。」と、遣唐使や文化、土地制度等についてまとめたものが該当した。

最後に、Cと評価されるものが6件あり、24%を占めた。内容は、授業の成果が反映されていないものや記述が少ないものであった。実際の例を挙げると、「律令国家、天皇が唐の文化に影響された。貴族中心の時代。天平文化。」や「荘園が始まった。農民の税がたくさんあった。」である。

3-4. 研究授業の結果を通じた成果と課題

以上の結果より、研究授業を通じた成果は次の通りとなる。まず、事後アンケートや授業後の時代考察の結果から、「木簡模型の読み取り」や「計帳読解」などの時代に触れる活動は学習者の興味・関心を高めることにつながる。次に、学習理解について、全体の7割が単元の目標とするB以上の評価となった。そして、授業において継続的に「時代を考察する活動」、「振り返り・まとめを行う活動」の機会を設けることで記述に対して苦手意識を持つ生徒は減少する。

一方で、Cの評価に該当する学習者への手だてを検討する必要がある。通常の授業では、協働的な活動として、振り返りやまとめを他者参照も許可しながら行っていたため、まとめる作業や学習に対して苦手意識を持つ学習者は十分に取り組むことができなかつたと考えられる。方略としては、個々への記述活動の支援や、印象付け、機会の増加が考えられる。また、発表に対して苦手意識を持つ生徒は事前事後においても一定数おり、発表する力の育成とともに、ナラティブを構築する授業とともに他者に広げる活動を広げる必要があると考えられる。

4. 結論

これまでの研究を通して次の点が明らかとなった。まず、「中学校社会科歴史的分野において「歴史的ナラティブを通じた時代解釈を構築する活動」を行うことは歴史学習の課題の解決につながるのか。」という本研究の問いについては、「歴史的ナラティブを通じた時代解釈を構築する活動」は学習者が主体的に歴史学習を行うドゥーイングヒストリーを達成し、歴史教育における課題の解消につながる。また、現行学習指導要領の要請にもつながる。次に、「中学1年生という初期の学習段階では、どのような手だてによって本活動につながるのか。」という本研究の問いについては、授業においては生徒が興味・関心を抱く（自分事として考えることができる）学習課題、資料、教材の使用が必要となる。さらに1年生では基本となる学習の形（協議、発表、振り返り、根拠）を定着させる継続的な学習支援を行うことで

学習者が主体的に歴史学習を行う素地が醸成されると考えられる。

そして、研究の成果では、「歴史的ナラティブを構築する授業」を行うために必要な要素は、学習者が主体的に取り組むための活動や自分事として学習課題に取り組むための手だてを行うことと関わっている。具体的には、生徒自身による貧窮問答歌から読み解く時代解釈、計帳読解からの当時の農民の現状把握など、学習者が主体的に取り組むための活動を行うためには事前に前提となる知識や技能の習得が必要である。また、甲斐の国の「調」を探るための木簡模型の読み取り活動など、学習者が自分事として学習課題に取り組むためには生徒が興味・関心を抱く課題の設定が必要であり、学習者の実生活との関わりや体験を交えた学習課題が動機付けとして有効である。そして、「歴史的ナラティブを構築する授業」を行うためには、自身の意見をまとめる活動、振り返る活動等を継続的に行うことと、同様の活動も段階を置きながら授業者からの手だても学習者主体に移行する必要がある。

一方で、研究の課題としては、本研究授業では実践しなかった「発表活動」は学習者の事後アンケートでも苦手とする活動となっていたので、苦手意識を持っている発表活動を授業の中で学習者が抵抗なく取り組めるための手だてや学習活動上の工夫はどのようなものがあるのかを明らかにする必要がある。また、中学校社会科では学習内容も多く、知識習得の授業が多い傾向にある中でいかに探究、対話、発表、振り返り活動等の時間を確保できるかについて研究を深めていくことも課題である。

〇. 参考・引用文献

- ・荻野美穂 (2010) 「歴史教育の役割 —「歴史」と「自分」を架橋するために—」『学術の動向』第15巻
- ・小野創太 (2023) 「生徒はどのように歴史的ナラティブを構築するのか—生徒による多元的な歴史解釈の支援に向けて —」『日本教科教育学会誌』第46巻
- ・小田切瑞生・後藤賢次郎 (2022) 「対抗社会化を目指す中等歴史教育の授業構成—民主主義論からの考察とモデル単元の提案—」『山梨大学教育学部紀要』第33号
- ・服部一秀 (2019) 『社会科教科教育学研究のブレイクスルー—理論と実践の往還をめざして—』風間書房
- ・中央教育審議会 (2021) 「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」
- ・文部科学省 (2024) 『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(中学校編)』
- ・文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領（平成29年告示）』文部科学省
- ・野家啓一 (2016) 『歴史を哲学する 七日間の集中講義』岩波書店
- ・渡部竜也 (2019) 『Doing History : 歴史で私たちは何ができるか?』清水書院
- ・小田中直樹 (2022) 『歴史学のトリセツ 歴史の見方が変わる時』ちくまプリマー新書