

多様性理解をめざした日本史授業開発

—単元「満州事変期における新聞の論調変化とジャーナリズム論」の場合—

川口 広美・高松 尚平*・玉井 慎也*・両角 遼平**・青本 和樹*・篠田 裕文*・
真崎 将弥*・久保 美奈*・奥村 尚*

(2019年12月9日受理)

A Japanese History lesson for understanding diversity

Hiromi Kawaguchi, Shohei Takamatsu, Shinya Tamai, Ryohei Morozumi, Kazuki Aomoto,
Hirofumi Shinoda, Shoya Masaki, Haruna Kubo and Naoki Okumura

This study proposes the Japanese history lesson aiming for promoting deeper understanding diversity because the previous studies in relation to historical inquiry in Japan did not mention about connection with diversity. After conducting the lessons, we found that students mentioned the differences of people's value between past and present based on the social structure and notions. At the end of study we suggested the reform of history education have more possibilities to develop democratic citizenship.

Key words : history lesson, diversity, procedural concepts, historical inquiry

I. はじめに

1. 問題の所在

価値多元化が急速に進む社会においてどのような市民的資質の育成が求められるか。本研究は、この問いに対して、自己・他者の価値の相互理解、多様性理解が肝要であると捉え、それを実現するための歴史授業を開発することを目的とする。

では、多様性尊重のためには、どのような歴史教育の方向性があるか。歴史教育のあり方をめぐって、従来より多様な枠組みが提唱されてきた。近年、渡部（2019）は、歴史教育のあり方を実用主義・実証主義・構成主義の3つの伝統に分けて説明する。

- (1) **実用主義**：歴史は現代社会のより良い理解や判断を行うためのツールである。従って、歴史授業は現代社会理解や判断に繋がる必要がある。
- (2) **実証主義**：(1)の立場を否定し、歴史の授業は歴史研究の成果を正しく伝えることとする。過去をよりよく知ることは、現代社会理解に繋がると捉える。

- (3) **構成主義**：歴史授業は研究成果の伝達ではなく、歴史研究のディシプリン（学術的な作法や哲学・思想）を学ぶことが重要である。歴史学のディシプリンを学ぶことが現代社会の見方に繋がると捉える。

本研究は、このように3者を完全に独立したあり方とは捉えず、あくまで実用主義の立場に立ち、現代社会において重要な多様性理解を行うために、構成主義で重視される、歴史学のディシプリンを重視した単元を開発することにしたい。

その根拠として、歴史学のディシプリンを学ぶこと＝多様性理解や理解に必要な見方や作法の獲得に繋がるという考え方がある。例えば、Lee（2011）は、歴史的探究には、史資料に基づく根拠を重視し、時代や立場が異なる人々の思想や価値の最大限の尊重が求められたため、こうした多面的・多角的な見方やそれを尊重するために必要な作法が「世界を見る方法」であり重要だと捉えている（Lee, 2011）。先述の通り、本研究は、歴史学のディシプリンの獲得が民主的シティズンシップ育成に重要だと考えており、その点では実用

* 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期, ** 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

主義の立場により共感する。しかし、その一方、過去を現代の視点から単純化してみるのではなく、過去の文脈を踏まえて検討することが重要だと捉える。

また、本研究は、後述するように、研究者の論理と実践者の現実の文脈との間で調整を行いながら進めるという性質を有している。なぜなら、こうした文脈を重視する姿勢が、教室空間を中核においたボトムアップ的な改革の実現において重要だと考えるためである。従って、実用主義を意識しつつも、構成主義の立場に立ち、歴史教育の改革の1モデルを提案することを重視した。

2. 先行実践の課題と今年度の実践の立場

本研究は昨年度来の継続研究という性質を持つ。従って、ここでは、川口ほか(2019)で示した昨年度の実践の概要とそこで見られた課題を提示し、本研究の方向性をより具体的にしたい。

昨年度の実践においては、今年度と同様、歴史学のディシプリンの獲得と応用をめざした単元「摂関政治と院政」を開発し、実践を行った。単元開発に際して、「従来の歴史的ディシプリンの獲得をめざした実践は、単に歴史家の行っている活動を追体験しているにすぎず、生徒たちは自分たちが行っている活動の性質や意味をメタ認知することができていない」点を問題意識とした(川口ほか, 2019: 68)。活動の性質や意味をメタ認知できなければ、活動の重要性に気づくことは難しく、学校外で活用することもできない。

この問題意識の下、活動のメタ認知を進めるために活用したのが「本質的概念(substantive/ first-order concepts)」と「方法的概念(procedural/ second-order concepts)」である。

なお、「本質的概念」とは歴史の内容に関する概念であり、例えば「王」「権力」「革命」「武士」等をさす。こうした「本質的概念」を学ぶことで、彼らは過去と現在を繋げて捉えることができる(Lee, 1983)。そうした活動で用いる視点や方法・作法を示したのが「方法的概念」である。「方法的概念」の例としては、「時間」「類似と相違」「変化と継続性」などがある。Lee(1983)は、こうした概念の意味を理解しながら、活用する活動を行うことで、生徒は初めて活動の意味や重要性が認識できると主張した。そのため、昨年度の実践では、「歴史的探究」を行う=子どもが「本質的概念」と「方法的概念」を自覚的に用いて、歴史的問いに答えることをめざすとして、単元を開

発・実践した(川口ほか, 2019: 74-75)。

しかし、昨年度の課題として、「子どもは多様性理解の認識まで至っていたか」という点が挙げられた。昨年度の授業実践では、図で示すように、単に「色々な解釈ができた」といった段階1の複雑性の理解に留まっていた。しかし、本来であれば、「なぜ、私は(彼らは)そのような解釈を作ったか」という問いを發し、自己の価値観のメタ認知と他者理解をはかることが重要になる。これがなされなければ、多様性理解には至らない。方法的概念や本質的概念の獲得がなされたとしても、それは手段の目的化に他ならないだろう。

以上から、本年度は、段階1を踏まえ、さらに段階2の多様性理解を意識した実践を開発するという方向性を取るに至った。

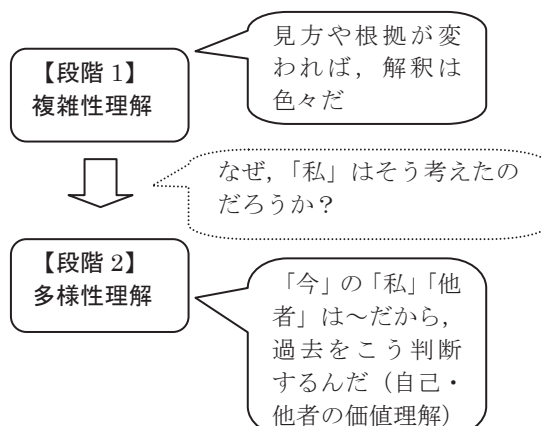


図1 多様性理解への段階性 (筆者作成)

II. 実践開発研究のプロセス

1. 実践開発の背景と倫理的配慮

本研究は、A県B高等学校(以下、実践校とする)の教員(以下、C教師とする)から方法的概念を用いた実践開発を引き続き、継続的に行えないかという提案を契機に始まったものであり、昨年度から方法的概念を取り扱う実践に関わってきた広島大学の教員1名、大学院生3名、今年度から関わる大学院生5名の計10名による共同研究として行われた。

また、昨年度の研究と同様に、実践開発を進める前提として、大学教員・大学院生とC教師との関係性は対等であることを相互に確認した。

研究者側の意図を一方的に実践者側に依頼す

るトップダウン的な性質を有するのではなく、実践者側からの課題意識で始まったボトムアップ的な試みであり、対等な立場で開発・実践する前提を共有し、研究者の論理のみを押し付ける実践としていない点は、本研究の特質である。

2. 実践開発までのプロセス

本実践は、2019年9月17日に3年生（以下、対象学級）を対象として、日本史B科目において2時限分行われた。実践を開発するまでのプロセスは次のようなものである。

第1段階は前提の共有である（7月30日）。本研究に携わる10名の内、一部の新規の大学院生へ、昨年度の状況や本研究の性質や思想の共有をはかった。第2段階は、トピックの共有と教材研究を行うための原理を決定・共有した（8月3日）。本研究は、状況に根差した授業開発・実践を重視するという特性がある。対象学級の学習の進度を考慮し、満州事変を取り上げることが決定した。その後、特にジャーナリズム論に注目して教材研究するという方向性を共有した。第3段階では、研究チームが一堂に会し、単元構造や学習目標を議論し、教材の収集および選択、指導案を作成した（8月20・21日）。教材・指導案の第1案は8月30日までに大学教員・大学院生によって完成し、その後C教師から教材・指導案の第1案の意図や対象学級の生徒の実情を踏まえた代案についての指摘を受けた。実践当日に至るまで、C教師と大学教員・大学院生が揃って修正・改善事項を議論し、最終案の教材・指導案・ワークシートを完成させた。

III. 日本史単元「満州事変期における新聞の論調変化とジャーナリズム論」の実際

1. 実践校及び生徒の状況

実践校は、東日本の都市部に位置し、在籍生徒数は1000～1200名である。ほぼすべての生徒が大学進学をめざす「進学校」である。

実践を行う対象学級は、従来から授業で議論する機会が多く、話すことにも慣れている。中でも、C教師は、昨年度から日本史授業の中で方法的概念を明示的に取り扱う学習を展開しており、生徒の半数は昨年度からC教師の授業を継続的に受け

ているという状況にあった。

3. 実践開発の際に用いた歴史学習の原理

多様性理解を目指す日本史授業を開発する際の原理として、次の3点を設定した。

第1は、過去と現代で評価が変化した歴史的人物・事象を中心に授業を構成した点である。

本単元モデルは桐生悠々¹というジャーナリストを教材の中核に据えて授業を構成した。桐生悠々は戦前軍部に批判的な文章を書いたことで追放されたが、近年の昭和史研究においてはジャーナリズムの観点から注目されている人物である（半藤・保阪、2013）。このような人物を取り上げることで、生徒たちが埋め込まれている現代の価値観を相対化できる機会を提供できる。

第2は、過去の社会の複雑性を理解するために、多数の視点からの資料を用いる点である。例えば、第1次においては、満州事変前後で新聞の論調が変化した原因について、新聞紙法・出版法などといった「軍部・政府」の視点からの資料、在郷軍人会の活動や新聞紙の不買運動といった「民衆」の視点からの資料、当時の新聞記者の証言やラジオの普及率のデータといった「メディア」の視点からの資料を用意した。これにより、歴史の複雑性を主体的に探究しやすくした。

第3は、多様性理解をはかるために、生徒たちがもつ価値観を相対化させ、メタ認知させる場面を設定する点である。開発した単元モデルに即して述べると、第2次の前半において、満州事変当時の多くの新聞記者と桐生悠々の新聞報道に対する考え方を比較し、過去の社会で共有されていたジャーナリズムに関する価値観について認識させる。また、第2次の後半において、「現在、ジャーナリスト桐生悠々が持つ新聞報道についての考え方に納得できるか、それはなぜか？」という問いを設けることで、過去のジャーナリズムの考え方とは異なるが、彼の考え方が現在の考え方と類似していることに気づかせる。これにより、生徒がもっている現代社会に関する価値観をメタ認知させることにした。

3. トピック選択の理由

本単元モデルは、先述の通り、対象学級の授業

¹1873（明治6）年、金沢で生まれ、東京帝国大学を卒業後、大阪毎日新聞、大阪朝日新聞、東京朝日新聞などといった複数の新聞社で新聞記者や主筆を務める。信濃毎日新聞時代に主筆として社説「関東防空大演習を嗤（わら）ふ」を書き、木造家屋の多い東京上空で敵機を迎え撃つ想定で陸軍演習の無意味さを批判した。

進度の関係で満州事変前後の時期を授業の題材にする必要があった。このような状況を加味し、単元モデルでは、「①満州事変期における新聞の論調変化とその責任」および「②『桐生悠々』を通して見える満州事変期のジャーナリズム論と現代のジャーナリズム」の2つのトピックを設定した。①・②のトピックを選定した理由は次のとおりである。①は、生徒が「誤概念²」を持っている可能性が高いという仮説からの選定である。複雑性・多様性理解とその意義を認識するには、子どもが単純化して捉えがちな対象を選定する必要がある。本単元モデルでは、満州事変期の新聞の論調が一変した期間を対象に、その変化の背景を探る。中学校教科書を検討すると「軍部側に責任がある」となる可能性が高い。しかし、先に示したように多様な資料を用いて、責任の所在を判断・順序づけしていく過程で、複雑性の認識とその重要性の認識がはかれるだろう。

②は、多様な価値認識を引き出し、結果として生徒自身の今の価値観というメタ認知できるだろうという仮説からの選定である。①のトピックを探究するだけでは、あたかもすべてのメディア関係者が論調を変化させたように認識が形成されかねない。そうした過去の状況において、桐生悠々という記者は現代のジャーナリズム論（価値観）と重なる人物であり、現在においても望ましいジャーナリストのモデルとみなされる。しかし、彼は当時の社会において評価されず冷遇されて一生を送った人物である。こうした過去と現在の評価を比較することで、生徒から「なぜ、今に生きる私は桐生悠々を評価してしまうのか」という問いが引き出されると想定し、この問いを探究することで、本研究の課題に答えられるのではないかと考えた。

4. 単元モデル「満州事変期における新聞の論調変化とジャーナリズム論」の概要

本研究において開発した単元モデル「満州事変期における新聞の論調変化とジャーナリズム論」の学習指導案は、表1・2に示したとおりである。

本単元は、2時間で構成されている。第1次は、社会的変化の捉え方が静的なものではなく、動的なものである複雑性理解の段階、第2次は、第1次を踏まえ、自己の解釈をメタ認知すると共に、

過去・現在、自己・他者の価値を理解する多様性理解の段階として設定している。

具体的に述べると、第1次は、「方法的概念を用いて史資料を検討し、柳条湖事件の前後で新聞の論調が変化した理由を、軍部・政府、メディア、民衆の視点から探る」ことを目的として、「なぜ、柳条湖事件の前後で新聞の論調が変化したのだろうか？」という主課題を探究する。これにより、生徒は軍部・政府、メディア、民衆のそれぞれの視点から新聞の論調が変化した理由を検討し、関係性や責任の軽重をつける。このプロセスを通し、歴史上の社会状況について、より多面的な視点から把握できるようにすると共に、当時の社会全体で好戦的な価値や政府・軍部の動きをバックアップする風潮が共有されていたことを理解する。

第2次は、第1次で学習した内容を踏まえて、当時の社会に生きながら軍部に対して批判的な姿勢を貫いた桐生悠々を取り上げ、一般的な新聞記事の姿勢との類似・相違をみるための比較を行い、彼の思想を理解する。その後「なぜ、桐生悠々は現代社会において評価されているのか」という主課題を提示し、現代社会に生きる私と当時の人々のジャーナリズムをめぐる価値観がどのように異なるか、それはなぜかを理解することをめざした。

5. 単元モデル実践の実際

実際の実践も、発問を細かくすることなどの違いはあるものの、基本的には単元モデルの流れに沿って展開された。ただし、次に示す2点を大きく変更した。

1点目の変更点は、第1次の導入における変更である。大阪朝日新聞の論調変化を読み取った後に、東京朝日新聞や東京日日新聞（資料2）でも論調の変化があることを踏まえる予定にしていた。しかし、予想以上に導入の活動に時間がかかったために、導入では大阪朝日新聞の論調変化のみの読み取りを中心とし、主課題である「なぜ、柳条湖事件の前後で新聞の論調変化が起こったか？」に移ることになった。しかし、使用しなかった資料2については、第2次の導入で使用した。これにより、桐生悠々と他社との記事の違いがより克明になったと想定される。

2点目は、先述のような調整を行ったものの、

²なお、ここでの「誤概念」の意味は、カレテロ&リー（2017）で説明されるように「本来複雑であるはずの歴史的事象を過度に単純化して捉える」という意味である。

当初想定していた 60 分では第 1 次を終えることができなかつたため、まとめの 10 分は第 2 次の冒頭で行うこととした。従って、第 2 次のまとめとして行われる予定であった解釈の交流やリフレクションを行うことができず、次の時間の冒頭で C 教師により実施された。

以上のような変更は行われたものの、概ね予定通り展開された。また、TA として参加した大学院生・大学教員及び C 教師共に概ね学習活動はスムーズに行われたという観察結果となった。では、実際の生徒はどのように認識していたか、以下、ワークシートを用いて検証する。

IV. 考察

1. 生徒の認識結果

本研究は、主に多様性理解に注目している。

そのため、以下では、主に第 2 次の主課題である「なぜ、桐生悠々は現代社会において評価されるのか？」に対する生徒の回答に注目して検討を行い、単元モデルの妥当性を検討したい。なお、この回答は生徒のワークシート記述を中心としている。分析に際しては、ワークシート記述をデジタルデータに起こし、複数人で評価の妥当性を確認しながら進めた。

分析視点は以下の通りである。まず、(1) 桐生悠々が生きていた過去と現在の文脈を切り分けて言及できているかである。これは歴史における多様性理解の視点として重要である。次に、(2) ジャーナリズムの観点で言及できているかである。本研究は、ジャーナリズムという本質的概念を用いて、過去と現在を対比させていた。その概念を学習した内容と関連付けられているか、である。

以上の視点で分析した結果が次の表 3 と表 4 である。ここから次のような解釈を行った。

(1) 過去と現代の文脈に切り分けて言及できているかについては、一部の生徒で困難を抱えている点があったが、おおむね達成できていると捉えることができる。

ただし、(2) 現代社会との関連付けでジャーナリズムの観点から言及できているかについては、多くの生徒が達成できていないという結果になった。達成できている 16 人の生徒も、そのうち半分の 8 人の生徒はジャーナリズム以外の観点からも言及していた。ジャーナリズムと関連付けができていなかった生徒においては、全く回答ができていなかったということではなく、「表現の自由」や「戦争」、「軍部」などといった概念を用いて、

現在と過去とを比較していたという点が挙げられた。

表 3 第 2 次主課題の回答分析結果①

分類 (評価)	人数
過去と現代の文脈で切り分けて理由を述べるができる。 (○)	31 人
過去と現代の文脈で切り分けて理由を述べるができる。ともとれるし、できていないともとれる。 (△)	4 人
過去と現代の文脈で切り分けて理由を述べるができない。 (×)	7 人

(筆者作成)

表 4 第 2 次主課題の回答の分析結果②

現代社会との関連付け	人数
ジャーナリズムと関連付けができていない (ジャーナリズム以外とも関連付けしている)。	16 人 (8 人)
ジャーナリズムと関連付けができていない。	26 人

(筆者作成)

2. 結果の要因：課題と改善の方向性

以上の解釈を踏まえて、研究チームで、資料の確認やビデオ分析を行い、実践のどのような点が生徒の認識に影響を与えたかを検討した。

まず、(1) なぜ、多くの生徒が過去と現在の文脈の切り分けることができたのかという点である。これについて、第 1 は、これまでの授業との接続があったという点が挙げられる。例えば、C 教師が、方法的概念である「変化と継続性」という用語を用いて、「『変化と継続性』に注目して資料見てみて」という呼びかけをした際、生徒は戸惑うことなくすぐに対応する様子が伺えた。第 2 は、教師が授業の中で「当時は」「現代社会は」という用語を多用しており、現在と過去を比較するという意識付けを多く行っていたという点が挙げられる。こうした働きかけが、過去と現在の文脈の切り分けがよりスムーズにいった要因となった。次に、(2) なぜ「ジャーナリズム」という概念を用いず、「表現の自由」や「戦争」「軍部」といった他の概念を用いる生徒が多かったのかという点である。

指導案 1 枚目

本時の主題		柳条湖事件前後で新聞の論調が変わった根本的原因は何か？拡張政策の責任は誰にあるか？	
本時の目標		「方法的概念（主に「変化と継続性」「原因と結果」）」を用いて史資料を読み取り、軍部・政府、メディア、民衆の視点から柳条湖事件前後の新聞の論調が変わった原因、拡張政策の責任の所在を整理し、根本的原因を解釈することができる。	
過程	指導の内容	学習過程	指導上の留意点 観点別評価
導入 10分	<ul style="list-style-type: none"> ○史資料を問題意識を持たせる ○プレの認識を記録し結果を共有する ○MQを提示する 	<ul style="list-style-type: none"> ○大阪朝日新聞（1931.9.18前後）の論調の変化（転換点）を【資料①-1・2・3・4・5・6】から読み取る ○東京朝日新聞（1931.9.18前後）や東京日日新聞（1931.10.27）でも論調の変化（転換点）があったことを【資料②-1・2・3】を基に確認する ○【ワークシート1】に予想を立てる ○Microsoft Formsで自由記述する <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>《Microsoft Forms プレ質問調査》柳条湖事件の前後で新聞の論調の変化に最も影響を与えたのは誰か？</p> </div> <div style="border: 2px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>《MQ》なぜ柳条湖事件（1931.9.18）の前後で新聞の論調が変化したのだろうか？その責任は誰にあるだろうか？</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> 【資料①】 【資料②】 変化と継続性 ・社説の論調の変化（転換点） 【ワークシート1】 原因と結果 ・複数の原因が複雑に関連している ・根底の状況と誘発的な出来事 ・人々の動機という側面
展開 40分	<ul style="list-style-type: none"> ○SQ1を提示する ○軍部・政府に責任があるとする史資料を提示する ○SQ2を提示する ○メディアに責任があるとする史資料を提示する ○SQ3を提示する ○民衆に責任があるとする史資料を提示する 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>《SQ1》柳条湖事件前後で新聞の論調が変わった原因は何か？責任は誰にあるか？それはなぜか？</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ○新聞紙法・出版法・治安維持法と新聞の論調が変わったこととの因果関係を【資料③-1・2】から読み取り【ワークシート1】に記述する（政府⇔メディア） ○在郷軍人会のキャンペーン・信州郷軍同志会の不買運動と新聞の論調が変わったこととの因果関係を【資料④-1・2・3・4】から読み取り【ワークシート1】に記述する（軍部⇔民衆） <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>《SQ2》柳条湖事件前後で新聞の論調が変わった原因は何か？責任は誰にあるか？それはなぜか？</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ○石橋恒喜証言、ラジオの普及率・新聞発行部数の推移・半藤と保坂の対談と新聞の論調が変わったこととの因果関係を【資料⑤】【資料⑥-1・2・3】から読み取り【ワークシート1】に記述する（メディア⇔軍部） <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>《SQ3》柳条湖事件前後で新聞の論調が変わった原因は何か？責任は誰にあるか？それはなぜか？</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ○1931年前後の経済状況、拡張政策への支持率、不買運動と新聞の論調が変わったこととの因果関係を【資料⑦-1・2・3・4・5・6・7】から読み取り【ワークシート1】に記述する（メディア⇔民衆） 	<ul style="list-style-type: none"> 【資料③】 【資料④】 原因と結果 ・複数の原因が複雑に関連している ・因果関係を構築する ・人々の動機という側面 【資料⑤】 【資料⑥】 原因と結果 ・複数の原因が複雑に関連している ・因果関係を構築する ・人々の動機という側面 【資料⑦】 原因と結果 ・複数の原因が複雑に関連している ・因果関係を構築する ・人々の動機という側面
まとめ 10分	<ul style="list-style-type: none"> ○MQを提示する ○資料を取った結果をワークシートに考察させる ○ポストの認識を結果を共有する 	<div style="border: 2px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>《MQ》なぜ柳条湖事件（1931.9.18）の前後で新聞の論調が変化したのだろうか？その責任は誰にあるだろうか？</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ○軍部・政府、メディア、民衆の視点から新聞の論調が変わった原因を整理した後、拡張政策の責任の所在を判断し【ワークシート1】に理由を記述する ○Microsoft Formsで責任の所在を表明する <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>《Microsoft Forms ポスト質問調査》柳条湖事件の前後で新聞の論調の変化に最も影響を与えたのはどれか？</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> 【ワークシート1】 原因と結果 ・複数の原因が複雑に関連している ・根底の状況と誘発的な出来事 ・人々の動機という側面

指導案 2 枚目

本時の主題	なぜ、現代社会において桐生悠々が評価されるのか？		
本時の目標	桐生悠々についての資料の読み取りを通して、桐生悠々が持っていた新聞報道に対する考え方や満州事変当時の新聞記者たちが持っていた新聞報道に対する考え方と比較することで、両者の相違を明確化し、現代社会において私たちが共有している報道に対する考え方を理解し、自己の認識をメタ認知する。		
過程	指導の内容	学習過程	指導上の留意点 観点別評価
導入 20分	<p>○前時の確認・復習をする</p> <p>○桐生悠々の存在を示す。</p> <p>○SQ1を提示する。</p> <p>○新聞記者の写真を前に掲示する</p> <p>○SSQを提示する</p> <p>○前時の関連資料を提示する。</p> <p>○保阪氏の著書の資料を提示する</p> <p>○MQを提示する。</p>	<p>○前時で記入した【ワークシート1】に基づいて柳条湖事件の勃発前後で新聞の論調が変わった原因について復習する。</p> <p>○【資料⑧-1】から、信濃毎日新聞社の社説が当時の多数の新聞社の社説と論調が異なることを読み取る。信濃毎日新聞の論説を書いたのは桐生悠々であることを確認する。</p> <p>《SQ1》信濃毎日新聞・桐生悠々は前時で整理した「軍部・政府」「メディア」「民衆」とどのような関係なのだろうか？</p> <p>【活動】【資料⑧-2】を用いて、桐生悠々の来歴、【資料②-1・2・3】を用いて、当時の多数の新聞記者（高石真五郎や緒方竹虎）について確認し、【ワークシート2】に当時の多数の新聞記者と桐生悠々の関係性を整理する。</p> <p>《SSQ》当時の桐生は、その後の社会においてどのように行動したのだろうか？</p> <p>○桐生悠々が当時どのような行動をするか予想する。</p> <p>○【資料④-4】【資料⑧-3・4】から信濃毎日新聞が不買運動にあったこと、桐生が退社したこと、彼の個人誌『他山の石』が発禁処分されていたことを読み取り、【ワークシート2】の関係図に加えて記入する。</p> <p>○【資料⑧-5】から、当時の新聞記者としては少数派であった桐生悠々について取り上げた保阪正康の著書が書かれていることを提示し、現代社会では、桐生悠々が評価されていることを確認し、2時間目のMQを立てる。</p> <p>《MQ》なぜ、桐生悠々は現代社会において評価されているのか？</p>	<p>【資料⑧】 変化と継続性 歴史の一面としての継続性 ・多数の新聞社の論調の変化と信濃毎日新聞の記事の変化（継続性）</p>
展開 30分	<p>○SQ2を提示する。</p> <p>○桐生の考え方がわかる資料を提示する。</p> <p>○SQ3を提示する。</p> <p>○SQ3に対する回答をMicrosoft Formsに入力するよう指示する。</p>	<p>《SQ2》当時の多数の新聞社の新聞記者と桐生悠々のそれぞれが持つ新聞報道に対する考え方の違いは何か？</p> <p>○【資料⑨-1・2】から、当時の多数の新聞記者と桐生悠々のそれぞれが持つ新聞報道に対する考え方の違いを読み取り、【ワークシート2】に記述する。</p> <p>《SQ3》『ジャーナリスト』桐生悠々が持つ新聞報道についての考え方に納得できるか？私たちは桐生悠々の考え方にどれほど納得できるのか？それはなぜか？</p> <p>○Microsoft Formsを使って、『ジャーナリスト』桐生悠々が持つ新聞報道についての考え方に納得できるか、できないか各自入力する。また、Microsoft Formsを使って桐生悠々の考え方に対してどれほど納得できるか、1～5の尺度で入力する。</p> <p>○なぜ桐生悠々に納得してしまうのか、その理由について考察し【ワークシート2】にまとめる。*【資料⑩】</p>	<p>【資料⑨】 類似と相違 過去の時代や社会、事象などの特徴を比較・対比し分析する。 *【資料⑩】 歴史的意義 ・歴史的意義（意味深さ）の側面 当時の出来事や人物が、その当時、もしくは現代の問題を解決する上で重要である</p>
まとめ 10分	<p>○MQを提示する。</p> <p>○MAをワークシートにまとめさせる。</p>	<p>《MQ》なぜ、桐生悠々は現代社会において評価されているのか？</p> <p>○これまでの学習を踏まえ、MQ「なぜ、現代社会において桐生悠々が評価されているのか」に対するMAを当時の新聞記者が持っていた考え方と比較し、【ワークシート2】にまとめる。 【補足課題】大多数の新聞社に所属する新聞記者はどういう点から評価できるのか、評価できる点とその理由を考える。 ◎これまでの2時間の学習で、なにをどのように学んだのか振り返る。</p>	<p>【ワークシート2】 歴史的意義 ・歴史的意義（意味深さ）の側面</p>

【授業で用いた資料一覧】

資料①：1931年の大阪朝日新聞の記事
資料②：1931年の東京朝日新聞の記事
資料③・④・⑤・⑥・⑦
…「軍部」「民衆」「メディア」の各視点の論調
変化の要因を示す資料
資料⑧・⑨・⑩
…桐生悠々に関する資料（新聞記事など）

これについては、第1に、「ジャーナリズム」という概念に注目させるような資料が用意されていなかった点、第2に、回答の際に用いられていた資料が「表現の自由」に関するものであった点が挙げられる。生徒の多くは桐生悠々に関する資料⑧・⑨の内容と「表現の自由」という概念を関連させて過去と現在とを対象化していた。また、第3に「戦争」や「軍部」については、第2次の活動の中で「桐生悠々は軍部に抵抗していた」「他の新聞は軍部に迎合していた」といった「ジャーナリズム」以外の表現が多数見られたことが挙げられる。このような表現によって、今回、現在と過去とを比較する際に用いる概念が必ずしも「ジャーナリズム」に統一されておらず、「ジャーナリズム」という概念やその意味を学ぶ活動を行わなかった。その結果として、C教師は発問の中で再三にわたり「ジャーナリズム論の立場から比較してね」「ジャーナリスト桐生悠々を…」といった発言をしていたものの、結果として、多数の生徒にとって共通した視点として持ちにくい結果となった。以上から、①これまでの授業との連携の重要性、②時代間比較を行うための意識付けの重要性、③本質的な概念の明確化と意識付けの重要性が示唆される。これらは今後の単元モデルの実践において考慮すべき点である。

V. 本研究の成果と課題

本研究は、多様性理解をはかるための日本史単元モデルを開発し、実践した。実践の結果、課題もあったものの、過去と現代とを比較し、それらの価値理解を深めることができたという点で一定の成果を得ることができた。

とはいえ、本研究では、先に示した「本質的な概念」が曖昧であった点に代表されるような課題も散見された。また、本年度も実践上の制約があったにせよ、単発的な試みとなった点も課題である。今後、長期的な視野で単元を開発し、実践していくことも検討していく必要があるだろう。

だが、本研究の最大の意義は、「なぜ、歴史的な見方・考え方が重要か」「なぜ、多面的・多角的な思考が必要なのか」という問いに対し、一定の答えを示した点にある。2017/18年に改訂された学習指導要領においては、「歴史的な見方・考え方」が新しく明記された。これらは、冒頭で示した歴史学のディシプリン獲得を重視した立場であり、構成主義重視の傾向が色濃くみられる。しかし、議論の多くはこうした「歴史的な見方・考え方をどうすれば導入できるか」に特化しており、そもそもなぜ必要であるかといった目標論が見えてこない。これに対し、本研究は、「多様性理解」という答えを示した。即ち、過去を通して「現代」の「私」の価値観のメタ認知や他の価値観を尊重する姿勢を身につけるといえるものである。これを具体的な単元モデルの形で具現化できた点を成果として提示できるだろう。

歴史教育の目標やあり方が大きく変容している。社会変容が激しい最近の状況を踏まえ、歴史授業はどうあるべきなのか。本研究を手がかりにして、生徒や教師の実態を踏まえ、更なる改善に迫る必要がある。

引用・参考文献

- カレテロ&リー (2017)「歴史的概念を学ぶ」ソーヤー (編)『学習科学ハンドブック』北大路書房, pp.53-68.
- Lee, P. (1983). History teaching and philosophy of history. *Wiley for Wesleyan University*, 22(4), pp.19-49.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. I. Davies (Ed.). *Debates in history teaching*. London: Routledge.
- 川口広美・城戸ナツミ・青本和樹・久保美奈・篠田裕文・竹下紘平 (2019)「主体的な歴史的探究を促す日本史授業開発—単元「撰閣政治と院政」の場合—」『学校教育実践学研究』第25巻, pp.67-76.
- 渡部竜也 (2019)『Doing History: 歴史で私たちは何ができるか』清水書院.

謝辞

本研究は、執筆者の他、実践校、対象学級の生徒の皆様、実践を行ってくださったC先生、単元開発に際して助言を頂いた城戸ナツミさん、小栗優貴さんはじめ沢山の皆様の協力を得て行われました。この誌上を持ちまして皆様の多大なるご貢献に感謝申し上げます。