

高校世界史における 「書く」ための授業デザイン

——「深い学び」を導くカリキュラム設計とパフォーマンス課題——

美那川 雄 一

は じ め に

平成 28 年 12 月 21 日に発表された中教審答申（中教審第 197 号）では学習指導要領等の改善の方向性として、(1) 学習指導要領等の枠組みの見直し（「学びの地図」としての枠組み作りと、各学校における創意工夫の活性化）、(2) 教育課程を軸に学校教育の改善・充実の好循環を生み出す「カリキュラム・マネジメント」の実現、(3) 「主体的・対話的で深い学び」の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点）が提言された。アクティブ・ラーニングは、主に大学など高等教育からの流れとして高校教育にも波及してきたが、大学受験に対応するための伝統的な「講義形式」の壁は厚く、また一方では、学習の目的を考慮せず単に生徒たちの話し合いや調べ学習で授業を満たす、かつての「はいまわる経験主義」のような風潮にはしる向きもみられた。「アクティブ・ラーニング」の先駆的提唱者である溝上自身、アクティブ・ラーニングは「教えるから学ぶへ」のパラダイム転換であるが、どんなに学習パラダイム・アクティブラーニングが推進されようとも、大学授業における講義パートは決してなくならない、知識の習得を軽視する学習パラダイムやアクティブ・ラーニングというものはあり得ない¹⁾と明記しているのに、である。そのため、単なる手法としてのアクティブ・ラーニングではなく、「深い学習」を組み込んだ「ディープ・アクティブラーニング」が強調されるようになり、カリキュラムや評

価方法などに関して教育方法学的な理論と実践の裏付けが行われた²⁾。こうした現状を踏まえ、文部科学省も「主体的・対話的で深い学び」と表記し、アクティブ・ラーニングの目的を明確に示すようになった。

筆者は、現行学習指導要領で打ち出された「言語活動の充実」として、生徒が歴史を「書く」ことを目的とした授業を実践してきた。この「言語活動」の延長に「主体的・対話的で深い学び」を位置づけ、講義形式かアクティブ・ラーニングかという二元論を乗り越えて、生徒が世界史を深く考察する授業について模索した。本論では、平成 27 年度から 28 年度における静岡県立韮山高等学校³⁾の 2 年間の世界史 B での実践を紹介し、生徒にとって歴史を「書く」ことが「深い学び」へと結びついているのかを検証する。

第 1 章 「書く」ためのカリキュラム設計

第 1 節 「逆向き設計」論

筆者が担当した高校 2 年次から 3 年次にかけてのクラスでは、歴史を「書く」ことを授業の中心に据えた。理由は次の 4 点である。

第一に、大学受験への対応である。世界史を選択した文系生徒の半数が個別試験で世界史の論述を課す大学を志望しており、生徒が授業に論述力の育成を求めている。

第二に、歴史学という学問の固有性である。もともと「歴史」とは書くことによって成り立つ学問である。「歴史」「History」の言葉の由来からもわかるように、歴史とは、次々に起こった過去の出来事について調査・考察・探究し、人々に伝えるために叙述することである。高校の世界史においても、その基本は、史料（資料）を読みとり、内容を理解して考察し、その考えを言語化して歴史像を文章に書き表すことにある。

第三に、教育方法学の視点である。生徒の歴史的な思考力を育成し、そして評価していくためには、単に教師の一方的な講義形式の授業だけでは難しい。

生徒自身が歴史的事象について考察したことを表出し、他者や自分自身による評価を受けるためには、歴史を「書く」機会を設ける必要があった。また、教育心理学では書くことを「問題を解く過程」としてとらえており、書くことにより思考が繰り返され理解が深まっていく⁴⁾。

そして、第四に、筆者自身が抱いている世界史教育の目的－「広い視野で考える力」⁵⁾の育成－を達成するためである。高校では、生徒たちは様々な教科・科目を通じて豊かな人間性を育んでいくのであり、生徒たちは世界史以外にも多くの教科・科目を履修する。これらは互いにその教育の目的が異なり、そのため求める思考力も質が異なる。一方で各教科・科目の求める思考力は相互補完的な役割を果たし、一人の人間を育成するのにどれも欠けてはならない学力である。よって、世界史の教師としての筆者の仕事は、世界史という科目でしか鍛えることのできない思考力－広い視野で考える力－を育成することである。世界史とは、「広い視野で考えないと答えが出ない課題⁶⁾」について扱う科目だと考えている。こうした課題を解決していくために、史料（資料）を読み、自分の歴史観を「書く」という論理的な探究⁷⁾を通じて、生徒たちは思考力を磨いていく。

とはいえ、今までの筆者は、教材研究をするときに「私が生徒に何を教えるのか」を常に考え、教師である自分自身を中心に授業を構成しようとしてきた。教師が知っている知識や持っている技量を使って、どのような授業を展開していくのかが関心事であり、そこには主体的に学ぼうとする生徒の姿は登場してこなかった。これに対し、アメリカの教育学者 G. ウィギンズ (Grant Wiggins) と J. マクタイ (Jay McTighe) は次のように述べる。教師がまず一番初めに考えなければならないことは、「生徒が授業を終えたときに、何を理解⁸⁾しているべきなのか?」。そして「そのような能力を示す証拠は何であるのか?」さらに、「そのような結果がもたらされる可能性を最大にするには、どのようなテキスト、活動、方法を用いるべきなのか?」といった問いから授業づくりを始めるべきである⁹⁾。

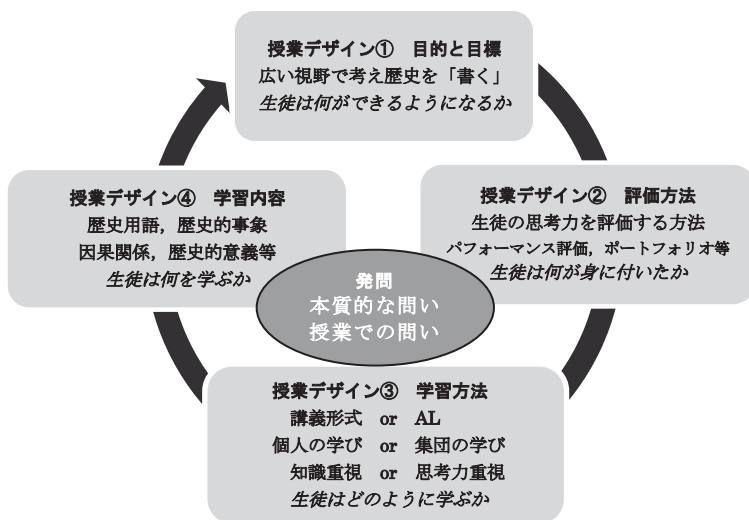


図1 「逆向き設計」論による授業デザイン

ウィギンズとマクタイが *UNDERSTANDING by DESIGN* (1998) の中で提言したのが、「逆向き設計」の発想による教育課程や単元的设计理論である。「逆向き設計」とは、①求められている教育の結果（教育目標）を決め、②その結果がもたらされたことを証明できる証拠（評価方法）を考える、その上で、③そのような証拠が生み出されるような学習経験や教授方法を考える、という理論である。教育によって最終的にもたらされるべき結果からさかのぼって授業を設計する点、また通常では授業による指導が行われた後で考えられがちな評価を先に構想する点から「逆向き」と呼ばれている¹⁰⁾。図1は、文科省の提唱するカリキュラム・マネジメントを参考にして作成した授業デザインの概念図である。

第2節 段階的論述

世界史教育の目的に合わせて授業の中に論述を取り入れるといっても、知識のない状態で、何も参考にせず、いきなり論述をすることのできる生徒はいな

い。そのため、筆者が世界史の授業で実践した論述指導が、以下の A～E の 5 つの方法である。授業では、講義形式で教師から生徒に知識を与えるという伝統的なスタイルと併用して、特に授業内容で核となる部分に関しては、生徒自身が論述することで理解を深める機会としている。生徒は教師の発問に対して、教科書や用語集¹¹⁾などを、歴史を考察するための資料として用いながら、歴史を「書く」ための練習をしている。

- A 文字資料（教科書、用語集など）からそのまま抜き出す
- B 文字資料を書きかえる（歴史用語の意味を簡潔にまとめる）
- C 文字資料を再構成する（複数の資料から文章を取り出し併せていく）
- D 知識をもとに考察して論述する
- E 非文字資料（地図・絵画・統計など）を読み取り、論述する

生徒は、短期間で論述ができるようになるわけではない。まずは、教科書や用語集などの文章を模倣し、高校世界史の文体に慣れることから論述学習を始める。そして、段階を経て、繰り返し授業の中で文章を書いていくことで、最終的に世界史を構造的に説明する論述力を身につけていく。世界史 B を学習し始める 2 年次の前半では、A「文字資料からそのまま抜き出す」や B「文字資料を書きかえる」の活動を徹底して行う。そして、単元のまとめや生徒に深く考察させたい核となるテーマに関しては、C「文字資料を再構成する」や D「知識をもとに考察して論述する」のような論述問題を提示する。1 年も経験すると、生徒は A や B の活動は主体的に行えるようになり、3 年次ではレベルを上げて C～E のような論述課題を多く設定する。特に、近現代史に関しては、統計資料¹²⁾や風刺画などが多く存在するため、E タイプの論述を多く設定することができる。

発問の内容・仕方に関しても、初期段階では対象となっている地域・時代のみを考察させるような問いとし、次第に地域や時代を超えた広い思考を要する

表 1 論述のための発問の一例

第 1 章 オリентと地中海世界の「ギリシア世界」「ローマ世界」の発問

発問	
ポリスで奴隷制度が擁護されていた理由を、アリストテレスの『政治学』から書き出せ。	A
ソロンの政治についてまとめなさい。	B
前 5 世紀半ばにペリクレスの指導の下で、アテネの民主政治は完成したと言われる。ペリクレス時代の民主政治とはどのようなものであったか。	A
リキニウス・セクスティウス法とホルテンシウス法の内容をまとめよ。	B
ポリビオスの資料を参考に、ローマ共和政の特徴についてまとめよ。	B
前 63 年、カエサルはローマで最大の負債者となった。なぜか。	D
前 27 年、オクタウィアヌスは元老院から「アウグストゥス」の称号を与えられたが、自身は「プリンケプス」と自称した。なぜか。	C
3 世紀からローマ帝国は衰退に向かう。その原因は何か。	A
なぜ、ディオクレティアヌス帝はキリスト教を迫害したのか。	A
なぜ、コンスタンティヌス帝はキリスト教を公認し、教義の統一をはかったのか。	C
どのような交易が行われていたのか、『エリュトゥラー海案内記』から書き出せ。	A

第 13 章 帝国主義とアジアの民族運動、第 14 章 二つの世界大戦の発問

発問	
ウィルソンは、共和党の「棍棒外交」「ドル外交」を批判し、「宣教師外交」を提唱した。「宣教師外交」とはどのようなものであったか。	B
ヴェルヘルム 2 世はビスマルク外交を継承せず、「世界政策」をすすめた。「世界政策」によってヨーロッパ列強の関係は、どのように変化したか。	C
なぜ、イギリスは「光栄ある孤立」を捨て、1902 年に日英同盟を結んだのか。	A
日露戦争の結果、ロシアの東アジア進出が止まったことにより、ヨーロッパ列強の関係が変化した。なぜか。	C
第一次世界大戦後、各国では女性の社会進出が進んだが、これはなぜか。	A
レーニンは『帝国主義論』で帝国主義を批判し、十月革命では「平和に関する布告」を発表した。レーニンが社会主義を目指した理由を、帝国主義と関連付けて説明せよ。	D
ヴェルサイユ体制が目指したヨーロッパの国際協調が、1926 年までに一応の実現をみていく過程について説明せよ。	C
ムッソリーニはラテラン条約（1929）で教皇庁と和解したが、イタリアとローマ教皇庁の関係が悪化していた原因は何か。	C
文学革命は、中国の伝統文化に対してどのような姿勢であったか。	B
なぜ、蒋介石は上海クーデタ（1927）で共産党メンバーを虐殺したのか。	D
三・一独立運動をきっかけに、日本の朝鮮支配はどのように変化したか。	A
なぜドイツ人たちはヒトラーやナチ党を支持したのか。ナチ党の内政から考察せよ。	C

◎A～F までの 5 タイプの段階的論述を学びの実態に合わせて配列している。

発問としている。例えば、「なぜ、オクタウィアヌスは元老院からアウグストゥスの称号を与えられたのに、プリンケプスを自称したのか」という発問はローマ史を時系列で考察することで解答できるのに対し、「日露戦争の結果ロシアの東アジア進出が止まったことにより、なぜ、ヨーロッパ列強の関係が変化したのか」はいわゆる「縦・横のつながり」を考察させる発問となる。このように、発問に関しても生徒の学びの実態に合わせて、スコープとシーケンスについて調整をしていきながら設定した¹³⁾。表1は、実際に授業で実施した発問と論述タイプの一例である。発問の多くは、大学入試問題で出題されたいわゆる「良問」などを参考にすることで、大学受験への対応と生徒の思考力育成を意図している。

学びのゴールから逆向きに出発して、いつ、どのような学びを生徒は経験するのかをデザインしていくことが、教科におけるカリキュラム・マネジメントである。こうした工学的なアプローチについては、個々の生徒の姿を反映していない、教室の生の空気を見無視しているという批判もある。しかし、我々現場の教師は毎日生徒の姿を見て、教室の空気を感じながらこうした設計をしているのであり、カリキュラムの途中で修正を加えたり、形成的評価により学びの進度やルートを変更したりすることは言うまでもない。

第2章 「書く」ための主体的・対話的な学び

第1節 パフォーマンス課題と本質的な問い

A～Eの論述は、最終的に生徒が「広い視野」で歴史を「書く」ための前段階である。生徒は、日ごろの授業で練習しているこの論述の技能を発揮して、主体的にパフォーマンス課題に取り組むことが求められる。パフォーマンス課題とは、さまざまな知識やスキルを統合して使いこなすことを求めるような複雑な課題を指す。エッセイ、研究レポート、実験レポート、物語の作成など学びの成果物をつくりだすパフォーマンスもあれば、ディベート、プレゼンター

ション、実験や演奏・演劇のようにその場で実演するようなパフォーマンスも含むなど幅広い¹⁴⁾。こうした多様な形態のパフォーマンス課題の中から、筆者は生徒の実態、勤務校の授業時数、そして世界史教育の目的を考慮し、「短い評価課題」を採用した。短い評価課題とは、生徒がある学習内容のなかで、基礎的概念、手続き、関係、思考スキルなどをどれほど習得しているかを判断するために多く使用されているパフォーマンス課題である¹⁵⁾。表2は、2年間で

表2 高校2年次～3年次（平成27年度～28年度）の論述課題

回	時期	単元名	学習課題
1	2年 6月	オリエントと地中海世界	博物館学芸員として、「古代ギリシア展」を企画。展示物を年代順に陳列して、見学者向けパンフレットの解説を作成。 ◎「時代が変わるとは、どういうことか？」
2	2年 10月	東アジア世界の形成・展開	「唐宋変革」について論述。ジグソー法。 ◎「時代が変わるとは、どういうことか？」
3	2年 12月	アジア諸地域の繁栄	明清末期から清朝におけるキリスト教布教について、文字・絵画資料をもとに論述。日本との比較。
4	2年 1月	ヨーロッパ世界の形成と発展	イギリス・フランス両国の身分制議会の成立過程と特徴を比較し論述。
5	3年 5月	欧米における近代国民国家の発展	イギリス・フランス・ドイツ・イタリア・アメリカの国民国家の成立・発展の過程を比較し論述。 ◎「なぜ、国家はつくられたのか？」
6	3年 7月	帝国主義とアジアの民族運動	1900～14年のヨーロッパ列強の軍事費の推移（折れ線グラフ）の読みとときと論述。
7	3年 7月	二つの世界大戦	1913～37年のイギリス、ドイツ、ソ連、アメリカ、日本の工業生産高の推移のよみとときと論述。
8	3年 10月	二つの世界大戦	国連職員として、第二次世界大戦の原因に関する報告書の作成。 ◎「なぜ、戦争が起こるのか？」
9	3年 11月	冷戦と第三世界の独立	国連職員として、冷戦終結の原因に関する報告書の作成。 ◎「なぜ、戦争が起こるのか？」
10	3年 11月	まとめ	なぜ、スペインは衰退したのか？ ◎「歴史において、変わらないものとは？」 ◎「国家が衰退するとは、どういうことか？」
11	3年 12月	まとめ	なぜ、イギリスは衰退したのか？ ◎「国家が衰退するとは、どういうことか？」

◎は「世界史の問い」として生徒に考察させた世界史における本質的な問い。

行った全 11 回のパフォーマンス課題（論述課題）である。

パフォーマンス課題の授業構成は、①発問、②グループで対話（15～20 分）、③構想メモ¹⁶⁾の作成（15～20 分）、④論述（15～20 分）、⑤ループリックを用いて生徒相互の評価（10 分）、⑥生徒の論述の共有と教師によるまとめ（10 分）、⑦本質的な問い（「世界史の問い」15 分）、を基本 1 セット（1 回の論述課題につき、50 分授業 2 コマ程度）としている。

パフォーマンス課題において、生徒に主体的な学びを引き起こさせるためには、発問の質が重要である。ウィギンズらは、「本質的な問い」を中心に教育課程、教科・科目、学習単元そして授業を構成することを提案している。「本質的」の意味は、①私たちの人生を通して何度も起こる重要な問い、②学問における核となる観念と探求を指す、③学習者が重要な観念、知識、ノウハウを効果的に探究し意味を捉えるのを助けるような役割をもつ、④特定の、かつ多様な学習者を最もよく参加させるであろう問い、である¹⁷⁾。ウィギンズは、教科の中核にある「重大概念」を「本質的な問い」による探究によって暴き出す「看破」学習¹⁸⁾を提唱し、問いを中心に授業を設計することで、学びの循環が生み出されることを意図した。

「本質的な問い」とは、単一の単純な答えが出てしまうような問いではなく、むしろ生徒に葛藤を引き起こし、思考を刺激して探究をいざない、その問いから新たな問いが生み出されるような性質を持つ。例えば、ウィギンズらは、歴史科目における本質的な問いの例として、「米国史はどの程度、進歩の歴史なのか?」「英雄は完全でなければならないのか?」を挙げている¹⁹⁾。また、「力のある国家の勃興と没落に共通する要因は何か?」という包括的な問いを提示し、これについて考えるための下部の問いとして「ローマ帝国はなぜ崩壊したのか?」「大英帝国はなぜ終わったのか?」「米国が世界的に傑出するようになったことを説明するのは何か?」といった単元ごとの発問を構想している²⁰⁾。こうした「本質的な問い」の入れ子構造により学習の転移が生じ、より高次の理解へと昇華していくような「知の構造」を踏まえた学びが意図されている。

る²¹⁾。ウィギンズらは次のように述べる。最良の問いは、特定のトピックについての単元内容の理解を促進するのに役立つだけでなく、関連づけを引き起こし、一つの設定から他の設定へと観念が転移するのを促進するものである。私たちは、そのような問いを「本質的」と呼ぶ²²⁾。

パフォーマンス課題は、日頃の授業で身につけた知識や技能を実際に使う学びの場である。知識や技能を活用する場があるからこそ、生徒は目的意識を持って授業に臨むようになり、講義形式の授業や繰り返される論述指導も生きてくる。生徒は講義形式で与えられる知識をどのように使うのかを知らないから、そして知識を使う場所がないから、退屈になってしまう。まるで、野球の試合は全くやらないのに、キャッチボールや素振りだけを毎日練習させているのと同じである。生徒の主体的な学びを引き出す機会を、教師が意図的につくり出してあげなければならない²³⁾。講義形式を活かすためのアクティブ・ラーニングであり、アクティブ・ラーニングを効果的に実践するための講義形式である。

第2節 正統的周辺参加から協同学習へ

「本質的な問い」のような生徒の価値観を揺さぶる課題に取り組むような学びは、他者との対話の中でこそ有意義なものになる。答えが単純に一つに決まらないため、他者との関係の中で意味を生み出していく作業として必然的に対話が行われていく。社会構成主義では、教師によるモノローグ（情報を一方的に与える）による授業に価値を見出さず、学習者相互のコミュニケーションの所産として学習を捉えている²⁴⁾。

そのため、パフォーマンス課題は個人ではなく3～4人で構成されるグループで取り組むことを企画した（図2）。第1回目のパフォーマンス課題を行うにあたっては、どのグループも世界史の成績が均等になるようにメンバーを組み、グループの中には世界史が得意な生徒もいれば、苦手な生徒もしくは学習意欲に乏しい生徒などを織り交ぜて構成した。この意図は2つあった。第一

に、グループの均質性を保ち、どのグループも学習にある程度の効果を保証するためであり、第二に、正統的周辺参加を促すためであった。正統的周辺参加とは、レイヴとウェンガーによる徒弟制度の研究から人間の学習にせまった理論であり、学習者は初めから全体を俯瞰しながら周



図2 ベース・グループによる学び

辺的な作業から開始し、共同体の周辺部から中心部へと水平的に移行することを学習と位置付けている²⁵⁾。つまり、パフォーマンス課題をグループで取り組むことで、世界史の苦手な生徒は、世界史の得意な生徒がどのような学びをしているのか、どのような言説で世界史を語っているのかを観察し、世界史の「学び方」を獲得することができるようグループを編成した。

しかし、2年次のグループは世界史の成績のみを考慮して編成しており、生徒同士の人間関係を全く視野に入れていなかった。そのため、生徒の成績だけでなく、人間関係などを生徒からのヒアリングにより踏まえたうえで、生徒が話しやすいグループ編成になるよう配慮した。生徒にとっては、何について考えるかと同じくらい、誰と考えるかが重要である。

本校では学校祭（5月中旬）が終了すると3年生は本格的に受験勉強へと入っていくが、このタイミングに合わせて座席とグループを新しく編成し、ベース・グループを作成した。ベース・グループとは、メンバーを変えずに長期にわたって継続する集団内異質の編成による協同学習グループである。この集団は、生徒たちによって助けや励まし、課題達成のための支援や対人的な支えを与えることによって、学業面での進展を促し、認知的・社会的に健全な発達を遂げさせるものである²⁶⁾。

主体的・対話的で深い学びを実践していくためには、アクティブ・ラーニングの「型」から解放され、生徒の自由かつ安心な学びを保証していく必要がある

る。そのためには、まずは状況理論に基づく「型」から入り他者と共に学ぶことの意義を体感させる。次の段階で「型」から解放し、信頼関係の形成された集団の中で、生徒が自らの役割をその場に応じて自分自身で決定し参加する協同学習へと発展させていく。この意味では、個々の学びの力だけでなく、「学習集団を育てる」という視点が「深い学び」には欠かせない。こうした学びのための環境づくりが、ファシリテーターとしての教員には必要とされている。

第3章 「書く」ことで深く学ぶ ―パフォーマンス課題の実践―

第1節 実践例Ⅰ：「なぜ戦争が起こるのか？」

単元「二つの世界大戦」では、世界史における本質的な問い「なぜ戦争が起こるのか？²⁷⁾」を設定し、授業の中で繰り返し生徒たちに考察させた。その上で、帝国主義から二つの世界大戦までの総まとめとして、第二次世界大戦の原因について考察させるパフォーマンス課題を設定した。資料1は論述課題8「なぜ、第二次世界大戦は起こったのか？」についてのある生徒の論述である。

ウィギンズらは、パフォーマンス課題が「真正」のパフォーマンスに立脚して設計されることで、生徒の理解を評価できるとしている。この時の「真正」の課題とは、課題に現実的な文脈がなされている、生徒に判断と革新が求められる、生徒に教科「する」ことを求める等のような学びの場面である²⁸⁾。これを踏まえて、生徒は「1945年に発足したばかりの国際連合の職員」という立場で、「戦後の国際平和について構築するために」という目的のもと、「第二次世界大戦の原因は何か？」について報告するという文脈を設定した。また、実際には第二次世界大戦の原因は複合的であるが、あえて原因を一つに決定させることで生徒に判断をさせる状況を作り出した²⁹⁾。生徒はグループでの対話によって歴史的事象について調べながら原因を追究し、構想メモを作成する。一方、論述するときには、メモに基づいて個人で書かせている。ただし、論述の際にも座席はグループワークの隊形のままにしておき、論述の苦手な生徒は、

資料 1 論述課題 8「なぜ、第二次世界大戦は起こったのか？」生徒 A の論述

〈演習 第二次世界大戦〉

あなたは、1945年に発足したばかりの国際連合の職員です。戦後の国際平和について構築するために、「第二次世界大戦の原因は何か？」という報告レポートを、歴史的事実を分析して作成することが職務です。次の5つの歴史的事象のうち、あなたが第二次世界大戦の原因として最も重要であると考えるもの一つを選び、その歴史的事象についての具体的な説明を加えながら報告レポートを作成しなさい。



- ①ベルサイユ体制 ②国際連盟 ③世界恐慌 ④ナチス＝ドイツとソ連の条約
⑤その他 () *歴史的事象を入れて説明

【構想メモ】

世界恐慌 → 国内経済の危機 (各国)
ドイツ・イタリア・日本 → 進行
イギリス・フランス → 植民地も含めて → 植民地に対して
閉鎖的経済政策 緩和政策

第二次世界大戦の最も重要な原因は、世界恐慌にあると私は考えます。

1929年アメリカで過剰生産と原因とする株値の暴落がおこり、ソ連をのぞく世界各国が経済危機におちいった。そこで直しのために、植民地を持つイギリスやフランスなどは自国と植民地で取り引きを行う閉鎖的経済政策をとった。

一方、植民地を行たないドイツやイタリアではファシズムが伸長し、対外侵略で経済危機を脱しようとした。日本も同様である。孤軍奮闘するファシズム勢力に対し、他国は緩和政策をとり、国際連盟も機能しなかったため、第二次世界大戦につながった。

もともと経済的混乱により起こった大戦であると考えられるため、今後世界規模で経済をコントロールし、恐慌が起こらないような体制をとっていく必要があるのではないかと。

①思: 3 知: 3 ②思: 3 知: 3 *思: 知:

HR No. Name

得意な生徒の書き方を「観察」できるようにした。

プリントには生徒相互が評価するためのルーブリックをあらかじめ示してお

り、生徒は学習課題の評価規準・基準にもとづいて論述を作成する。ルーブリックは「この課題を通じて、どのような学力を身につけてほしいのか」のメッセージでもあり、事前に生徒に示すことで、生徒は学習の目標を明確にして構想メモの作成や論述に取り組むことができる。規準に関しては「学力の三要素」を項目として、この課題では「思考・判断・表現」で、①報告書として具体的に説明している、②選択した歴史的事象が第二次世界大戦の原因であることを論理的に説明している、③国連職員として、戦後世界の好ましい秩序について建設的な提言をしている、の3点を特に重点的に評価した³⁰⁾。

資料1の生徒Aの論述は、ルーブリックの規準を踏まえて単に原因となる歴史的事象について説明しているだけでなく、原因の分析から戦後における好ましい国際秩序について建設的な提言をすることができている。ただし、「ブロック経済」や「ミュンヘン会談」等の歴史用語が使用されておらず、歴史の流れや概念は理解しているが、各国の経済政策や当時の国際関係についての知識が不十分であることが評価できる。このように、生徒の書いたものからその生徒の理解の程度を見取ることができ、形成的評価を加えていくことが可能となった。

資料2の生徒Bは、「⑤その他」を選択して「民族対立」を原因として挙げており、サライエヴォ事件に象徴される民族対立から生じた第一次世界大戦の延長上に第二次世界大戦を位置づけている。ドイツとロシア（ソ連）の対立構図を両大戦間の共通項として考察し、両国の衝突が、ファシズム陣営対反ファシズム陣営という第二次世界大戦の構図を生み出し戦争が拡大した、との主張は興味深い。両大戦を連続のものと捉えた考察は、生徒Bの「深い学び」によって生じたものである。

また、以下は、「なぜ、戦争が起こるのか」について生徒が書いたものの一例である。

・経済的な要因が大きい。人は、他人よりも多くのものを持ちたがり、他人

資料2 論述課題8「なぜ、第二次世界大戦は起こったのか？」生徒Bの論述

第二次世界大戦の最も重要な原因は、民族対立にあると私は考えます。

なぜなら、第一次世界大戦が、民族問題から始まる列強間の対立から起こり、その余波として第二次世界大戦が起きたと考えられるからだ。第一次世界大戦の引き金となったサラエボ事件は、オーストリアの皇太子夫妻がセルビア青少年に暗殺された事件であるが、これ以前からバルカン半島で民族対立が生じていた。スラブ系民族の伸長によって自国の分離に對立を恐れたオーストリアのパン・ゲルマン主義と、南下政策でバルカン半島進出をねらったロシアのパン・スラブ主義の対立である。第二次大戦でもヒトラーは排他的な民族主義を強め、バルカン半島をめぐるソ連との交戦により、枢軸国と反ファシズム陣営の構図となった。

このように、民族対立は、紛争だけではおぼろげ、その火種が飛び火して世界大戦を生み出してしまおう可能性がある。三度目の大戦を生み出さないために、国際連合が一致となって民族問題を解決すべきである。特に、他民族や列強の侵略を防ぐために、少数民族に居住地を与え、国境を明確に定めるべきだと思う。

①思: 3 知: 2 ②思: 3 知: 3 *思: 知:

から奪うことが戦争となる。古代から現代まで、食料・土地やお金を得るために戦争をしてきた。

- ・民族に原因がある。信仰、言語、生活風習、出自の由来の違いが、排他的な風潮を生む。
- ・世界史を勉強してきて、宗教の違いで人々が争うことが一番多い。現在も、イスラーム国がヨーロッパにテロを繰り返しているのは、宗教が原因。
- ・人間は本来闘争本能を持っていて、攻撃性・残虐性がある。
- ・資本主義をしているうちは、戦争はなくなるらない。資本主義が戦争の原因。
- ・軍事技術の発達が発戦を促す。武器がなくなれば戦争は起こらない。
- ・ナショナリズムの高揚が戦争を引き起こす。
- ・人はカリスマ性のある支配者に従属・依存する傾向があるから。
- ・今後は、経済格差が戦争を引き起こすのではないかな。裕福な人々 VS 貧困

の人々。

油井は戦争を「国家による武力の組織的な対外的行使」と定義し³¹⁾、歴史学だけでなく、心理学や精神分析学のアプローチを紹介し、様々な戦争の起源について言及している。特に、近代以降の戦争に関して考察した場合、戦争の抑止のためには、帝国主義的な世界システムの解消とともに、ナショナリズムの中にある自民族中心主義の克服が必要であることを述べている³²⁾。こうした戦争の要因については、上記のように生徒たちの考察の中にも見ることができ、高校3年生2学期という時期でありながら、生徒たちは受験以上の学びにも高い興味を持っていることが評価できた。こうした本質的な課題に関しては、意見を共有した後、オープン・エンド形式にすることで、生徒が今後も戦争について深く考え続ける主体的な市民へと成長していくことを期待した。

第2節 実践例Ⅱ：「国家が衰退するとは、どういうことか？」

教科書内容を全て授業で扱った後に、世界史学習の総復習と大学受験対策を踏まえて、世界史における本質的な問い「国家が衰退するとは、どういうことか？」について、2回のパフォーマンス課題を通じて考察した。

この問いは二つの理由から生まれたものである。第一に、受験勉強に励む生徒から出た疑問の声である。「国が衰退して滅びなければ、国や王朝を覚える量がもっと少なくて済むのに。なぜ、国は衰退するの？」この素朴な疑問に表れているように、高校の世界史は国家や王朝の興亡の連続である。この生徒の声に応えるためにも、世界史の授業の最後に、「国家が衰退するとは、どういうことか？」という本質的な問いを設定することを考えた。

第二に、現在の日本の状況である。「日本が衰退している」という言説を耳にすることが多くなり、例えば2010年のGDPで日本が中国に追い抜かれたことは、依然日本が世界3位であるにもかかわらず大きな衝撃をもって伝えられた。日本の大手企業が海外企業に買収されるニュースや広がる経済格差、少

子高齢化の負の側面は、今の高校生たちにとっては日本の「衰退」を示す事象として受け止められ、不安を抱く生徒もいる。そうした中で、歴史における「衰退」とは何であるのかについて考えることは、過去と現在、そして生徒自身を結び付けることになると考えた。

題材についてはイギリスの「衰退」を通じて、本質的な問いについて考察することを企画した（資料3）。川北の著作³³⁾が上記の第二の理由と同様の視点を持ちながらイギリスの「衰退」について考察しており適切な教材であったこと、またイギリスの衰退について考察することは、まさに「広い視野で考えないと解決されない課題」であることが理由である。広い時間と空間の構成力を求める東京大学の第1問大論述でも「パクス=ブリタニカ」の変容について過去に出題されており³⁴⁾、世界史の授業の総まとめに位置付けることとした。現代史まで教科書を一通り学び終えた生徒たちが、今までの世界史的な知識や思考力を用いて、イギリスの「衰退」についてどのような書き方をするのかは、大変楽しみであった³⁵⁾。

資料4は、実際の生徒の論述である。生徒Cの論述は、ドイツとアメリカ合衆国の発展について多くの歴史用語を正確に用いて説明し、ドイツ・アメリカの台頭によるイギリスの相対的な衰退を表現しようとしている。知識を活用する場面として論述が効果的に機能していることが文面から評価できる。一方、生徒Dの論述は、「アメリカとドイツが台頭したもののイギリスは衰退していない」という独自の論旨を試みている。アメリカ・ドイツの第二次産業革命に対してイギリスは「工業では争わず、金融へとシフトさせた」とし、「世界の銀行」としての立場を根拠に衰退を否定している。また、戦後処理にも関わるなど影響力を一定程度保ち、ユーロ導入を見送ったにも関わらず比較的安定した経済であることを考慮すると、イギリスが「衰退」したとは言えないと結論付けている。他の生徒の中にも、「第二次世界大戦後イギリス植民地が次々と独立していったが、植民地の多くでは現在でも英語が使用され、今までの関係性が根強く残っており、イギリスからかつて植民地だった国々へ投資が

資料3 論述課題11「なぜ、イギリスは衰退したのか？」授業プリント

〈演習 イギリスの「衰退」〉

イギリスは、17世紀に二度の革命を経て議会政治が確立した。また、18世紀後半には世界最初の産業革命を経験し「世界の工場」としての地位を築き、「バクス＝ブリタニカ」を現出した。しかし、そのイギリスも、20世紀を通じて植民地を手放し、大英帝国の面影は見られない。イギリスの「衰退」は、本国の歴史学や経済学だけでなく、政治や教育制度をも巻き込んで論争となった。イギリスが「衰退」した原因として最も重要と考えられる歴史的事象を選び、その歴史的事象に関する説明と、事象がイギリスや世界の歴史に与えた影響（歴史的意義）について説明せよ。



- ①アメリカ・ドイツの台頭 ②インドの独立 ③第二次中東戦争
④その他（ ） ⑤イギリスは衰退していない

【資料】主要国の経済成長

国内総生産の地域別・国別成長率：1820～1997年

(年率、%)

	1820 －70年	1870 －1913年	1913 －50年	1950 －73年	1973 －93年	1992 －97年
イギリス	2.0	1.9	1.2	3.0	1.6	2.9
ドイツ	2.0	2.8	1.1	6.0	2.3	1.4
フランス	1.3	1.6	1.2	5.0	2.3	1.5
アメリカ	4.2	3.9	2.8	3.9	2.4	3.1
日本	0.3	2.3	2.2	9.3	3.8	1.4
アジア（11か国）	0.2	1.1	0.9	5.9	5.4	—
世界計（56か国）	1.0	2.1	1.8	4.9	3.0	—

参考文献：川北穂『イギリス近代史講義』253頁、255頁、講談社、2010年。

【ループリック】

	思考・判断・表現	知識・技能
3	<input type="checkbox"/> 歴史的事象について多角的な視点（広い視野）から具体的に説明している。 <input type="checkbox"/> 「イギリス帝国衰退の原因は何か？」の明確な解答になっており、 <u>歴史的事象の影響（事象を長期的な視野で考察）についても説明している。</u>	<input type="checkbox"/> 正確にかつ多くの歴史用語を用いている。 <input type="checkbox"/> 正確に歴史的事象を説明している。 <input type="checkbox"/> 統計資料と年表を、 <u>歴史的事象に関する知識と結びつけて正確に読みとれている。</u>
1	<input type="checkbox"/> 歴史的事象について具体的に説明している。 <input type="checkbox"/> 「イギリス帝国衰退の原因は何か？」の明確な解答になっている。	<input type="checkbox"/> 正確に歴史用語を使用している。 <input type="checkbox"/> 正確に歴史的事象を説明している。 <input type="checkbox"/> 統計資料と年表を個別に読みとくことはできているが、 <u>両資料を関連付けていない。</u>
0	<input type="checkbox"/> 衰退の原因を説明する文章になっていない。	<input type="checkbox"/> 説明に誤りがある。 <input type="checkbox"/> 資料が示しているものを読みとれない。

行われている」ことや、添付の GDP に関する統計資料から「アジア・アフリカの GDP が成長しているのは、イギリスの投資による影響があるのではないか？」と読み取る生徒もいた。

資料4 論述課題 11「なぜ、イギリスは衰退したのか？」生徒の論述
生徒 C の論述

私はイギリス帝国が「衰退」した理由は、アメリカ、ドイツの台頭にあると考えます。

イギリスは、18世紀、世界で最初に産業革命に成功し、「世界の工場」と呼ばれ、富が蓄えられた。その頃、ドイツでは、自国の発展のため、保護関税主義を主張して、フランスの影響を受け、1834年、関税同盟による保護貿易が行われ、ヒスマルクは、鉄血政策、富国強兵、軍備拡張などを実施し、国力をつけた。1901年にアメリカでも、1861年、南北戦争のあと、内工業重視の北部が勝利したため、保護関税政策を行い、自国で重工業を中心に発展した。こうして、ドイツとアメリカの2国は、1870年代から始まる、第2次産業革命による重化学工業を中心とする技術革新のあと、軽工業を中心に発達し、イギリスを追い越した。さらに、第1次世界大戦、第2次世界大戦を通して、イギリスの衰退は明らかとなり、世界の政治・経済のリーダーはアメリカに移り、ドルを基軸通貨とするブレット・ワース体制が敷かれた。ドイツは敗戦国として関わりず、アテウパーのしどで帝政の復興が遂げられ、

①思: 3 知: 3 ②思: 3 知: 3 *思: 2 知: 3

生徒 D の論述

私はイギリス帝国が「衰退」した理由は、アメリカとドイツが台頭してきているにあると考えます。

イギリスは18世紀後半、世界で初の産業革命を経験し「世界の工場」と呼ばれるまでに産業が発達した。オットー・フォン・バイエルン王治世下では、ドイツ国内閣のもとでスズー河会社株買収、さらにイギリスと築くなど世界に対する影響力が強大化した。

さらに19世紀半ばから、アメリカ、ドイツが台頭してきている。アメリカでは1861年に南北戦争が始まり北部が勝利したこと、一方ドイツは1834年に関税同盟によって保護貿易が推進された。ドイツはヒスマルクのもとで重工業を発展させ、ヴィルヘルム2世の治世下では「世界政策」を進め、イギリスと建艦競争を繰り広げた。この2国が石油や電力による第2次産業革命に乗り出し工業化する一方で、イギリスは工業力では争わず、金融へとシフトさせた。これができたのは国際的な分業のシステムが成り立っているからである。こうして「世界の銀行」となったイギリスは2度の世界大戦で苦戦を強いられるもドイツに打ち勝ち、戦後処理も有利に進めた。戦後、IMF・GATT体制でアメリカが経済の中心となり、EUが誕生、さらに日本の台頭など相対的に見て「衰退した」と見えるかもしれない。が、2.0を導入し、いかに開かれず経済的に安定しているイギリスを「衰退」とは言えない。

①思: 3 知: 3 ②思: 3 知: 3 *思: 3 知: 3

川北によると、イギリス衰退論はすでに1870年代にドイツの重化学工業が成長したことに脅威を感じた人々に見られ、ジョゼフ・チェンバレンなどはドイツの経済学者と同じように保護貿易を主張するまでに至った。1950年代末

から 60 年代初めになると、衰退論も本格的になり、「西ドイツの奇跡」を見て自国の経済成長の低さを痛感したり、大英帝国が解体され英連邦に組織変えたものの、1950 年代後半のスエズからの撤退や 1960 年のいわゆる「アフリカの年」がイギリスの対外プレゼンスを完全に失わせたりしたことが衰退を象徴づけた。これ以降、歴史学を始め様々な分野でイギリスの「衰退」をめぐる言説が登場し、「早すぎたブルジョワ革命」「早すぎた産業革命」論をはじめ、ジェントルマン精神が製造業を軽視し衰退を招いたという文化史的批判から、ジェントルマン精神が残るシティはいまだに対外プレゼンスを維持しているため「大英帝国は衰退しない」という論説まで、川北は紹介している³⁶⁾。一方、川北自身は、イギリス帝国が世界中にもたらした英語の意義を例に、文化こそ最大の「経済的」遺産であり、その点においてイギリスはたとえ衰退していたとしても非常に緩やかであり、その粘り強さこそが、現在の日本が学ぶべきイギリスの特質であると主張している³⁷⁾。

このように歴史学者の見解と比較しても、上記の生徒の論述は歴史を「広い視点」で考察していることが評価でき、「深い学び」を実現できていると感じている。また、生徒は本質的な問い「国家が衰退するとは、どういうことか」に対しても、次のような見解を示した。

- ・ 自国の力だけで、国家が運営できなくなること。自力で国家の再生ができないこと。
- ・ 国家が「衰退」するとは、国外から見ると軍事力や政治力が低下し、他国への影響力が失われていくことであり、国内から見ると国民の生活レベルが低下していくことである。
- ・ 自国で起こった「イノベーション」が世界の中で優位でいられる時代が終われば、衰退する。長い間繁栄している国は、「イノベーション」が短いスパンで何回も起こっている。
- ・ 一度発展、台頭した国にのみ衰退がある。衰退とは右肩上がりの「発展」

から「安定」への転換でもある。オランダ、イギリス、アメリカ、日本など目覚ましい発展を遂げた国は、いずれ必ず「安定」したシステムを作るが、これが「衰退」に見えてしまう。

上二つの意見は、国家の持つ政治力・軍事力が国家の繁栄や衰退を決める要因と考えているもので、同様の意見は多かった。イノベーション、つまり社会的な変革のない国は衰退していくという意見は、この生徒が進歩主義的な歴史観を持っていることが読み取れる。一方で、四つ目の意見は、発展から安定への転換が「衰退」に見えてしまうというもので、その意味では「衰退」を否定的にとらえていない。

川北は、ヘゲモニー国家の定義において、軍事力・政治力が重視されヘゲモニーの確保が世界史上のプレーヤーたちの最終目的であるかのような印象がともない、そして軍事力こそがヘゲモニー獲得にとって最大の手段とするような世界史観を批判している³⁸⁾。また、人間の欲望は拡大の一途をたどり、何事も右肩上がりに上がっていかなくてはならないという「成長パラノイア」が、イギリス人の「衰退感」の原因であると述べる³⁹⁾。そして現在の日本も、この「成長パラノイア」に取りつかれ、ヨーロッパ近代が生み出した「生産」や「経済成長」という物差しに縛られてしまっていることに警鐘を鳴らし、「繁栄」や「衰退」という言葉の見直しを訴えている。授業では、こうした川北の主張をまとめとして取り上げて、オープン・エンドのかたちで課題を終了した。受験勉強をしていく生徒たちが、単に「〇〇王国は××年に滅びた」と丸暗記するのではなく、「なぜ、衰退したと説明されているのか」と疑問を持ち、歴史的事実とされているものの深層に足を踏み入れて考えることが、歴史教育における「深い学び」である。

おわりに —学びの変容と生徒アンケートから—

教育を哲学理論の実践の場と考えたアメリカの教育学者 J. デューイ (John Dewey) は、1938 年に著した『経験と教育』の中で、伝統的教育対進歩主義教育という論争の二元論を退け、子どもの経験から授業を構成することを重視したが、デューイも子どもの主体的な教育的経験は、教師の積極的な指導なくしては成り立たない、と主張している⁴⁰⁾。近年のアクティブ・ラーニングをめぐる相克も、問題の根本は教師の授業に対する目的意識にある。授業を通じて生徒に何を身につけさせたいのか、教育の目的から授業デザインを始めることが、この論争の解答である。

筆者は、生徒たちの「広い視野」を育成することを授業の目的とし、そのためには、生徒自身が歴史を「書く」という経験が重要だと考えた。歴史を「書く」ためには、必然的に正確な知識が必要となり、論述の書き方を知り、論述を繰り返す必要がある。さらに、論述の質を高めていくためには、生徒が主体的に学んだり、他者との対話によって課題を解決したりすることを促す発問の質が重要である。これらの学びを、カリキュラムの中に一つずつ組み込んでいく作業—教科・科目におけるカリキュラム・マネジメント—が求められている。

資料 5 は、前述した生徒 B の論述課題 1 (2 年 6 月実施) と論述課題 11 (3 年 12 月実施) である。この生徒は 2 年間の学びを通じて、歴史用語を用いた具体的な説明、年号や接続詞を効果的に配した時系列の表現、そして論理的に自らの見解を述べることができるようになっていく。課題 11 の構想メモからは、生徒 B が、18 世紀後半から現在に至るまでの時間軸をつくり、そして、歴史的事象を空間軸に配置することで、「広い視野」からイギリスの「衰退」について考察していることが見てとれる。日々の論述と定期的なパフォーマンス課題、そして評価活動により、生徒の学びが大きく変容し、歴史を「書く」

力が身についていると言える。

資料6は、平成28年度2学期最後の授業で行った授業アンケートの一部である。我々教師以上に、生徒は歴史を「書く」ことの意義を理解しその有効性を実感しているようだ。そして意外にも、生徒自身が「受験に必要なだから」という理由だけで世界史を学んでいないことがわかる。むしろ、論述をしたり、対話をしたりしながら考察することが、歴史的事象を整理し、組み立て、歴史の理解につながったという意見も多くあった。こうしたアンケートからも、「書く」歴史教育は、生徒の「深い学び」に結びつくことができたのではと省察している。

イギリスの歴史教育では日本のそれとは異なり、歴史用語だけを答えさせるような質問やテスト問題は出題されない。イギリスの歴史教育で大切なことは、歴史用語を正確に使いながら論理性を持った文章で歴史像を語ることで歴史的思考力を育成することである⁴¹⁾。学校現場では、歴史の出来事に関する内容や過程を「語る」ことと、原因・理由などの「分析・評価をする」ことが重視され、教師の段階的・組織的な質問に文章で答えていくことが、史実を順序立てて考える訓練となっている⁴²⁾。歴史教科書も“Your enquiry”や“Think”という項目が本文脚注に設けられ、生徒に本文を読ませ考えさせて、文章で解答させるような発問となっている⁴³⁾。また、中等教育修了のための試験 GCSE⁴⁴⁾では、論述式の問題が出題され、読ませることと書かせることを通じて歴史的思考力を問うている⁴⁴⁾。歴史用語の丸暗記に終始する日本の高等学校における歴史の授業は、世界の中でも稀有な存在であるようだ⁴⁵⁾。現在、高大接続や「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」について準備が進んでいるが、歴史教育に関してもイギリスから学ぶべきことは多い。

歴史を「書く」ことは、古代ギリシア以来、書く人間の主体的な問題意識と判断に立つことを前提とする⁴⁶⁾。高校の歴史教育においても「書く」ことがその本質となる。生徒たちが歴史の本質に触れ、「深い学び」を経験していく機会をつくり出していくことが、我々教師の仕事である。

資料6 生徒アンケート結果

①授業では、教員による一方的な講義形式だけでなく、教科書や用語集を用いて論述を作成する学びを多く行った。これについて A～C から一つ選び、理由も記して下さい。		
A 高く評価できる	67	B 普通 3 C あまり評価できない 1
<ul style="list-style-type: none"> ・集中力が途切れにくい授業になる。 ・自分で解答を作成できる学力が身に付いたから。 ・自分の言葉で歴史的事象や流れを書くことにより、すんなりと頭に入り知識も定着した。 ・一方的でなく、自分で調べたり考えたりするため、忘れずに、覚えていることができる。 ・論述問題に取りかかりやすくなった。 ・なんとなく見過ごしていたテーマを見直して文章にすることで、勘違いや見落としに気づいたから。 ・知識の定着が効率的になり、教科書を読む良い機会になりました。 ・個人的には、一度講義を受けて用語などを覚えてから論述をした方が記憶に残りやすいです。 ・資料などを有効的に利用できた。 ・世界史はセンター試験でしか使いませんが、論述をやったことで因果関係・時系列で理解できました。 ・センター試験しか使わないのではじめは必要ないと思っていましたが、論述すると忘れません。 ・もし論述をしていなかったら、ひたすら聞くだけの授業になっていて、理解が浅くなると思うから。 ・学んだ知識を活かして、自分で考えて説明する力がついた。 ・教科書をもとに論述すると、教科書の内容を注意深く読み込まなければならなかったもので、覚えることにつながった。 ・自分で書くと、悩んだ分、あとまで覚えている。 		
②授業では、教員による一方的な講義形式だけでなく、グループや座席の周囲のメンバー同士で対話をし、解答を導く学びを多く行った。これについて A～C から一つ選び、理由も記して下さい。		
A 高く評価できる	61	B 普通 9 C あまり評価できない 1
<ul style="list-style-type: none"> ・他人の考えを聴いて理解を深めることが、勉強には大切だと思うから。 ・対話することで、断片的だった知識がつながったり、友だちの意見を吸収して、別のいろいろな見方ができるということを改めて知ることができました。自分の勘違いに気付くことができた。 ・グループのメンバーが辛い時もある。仲の良い人との話し合いの方がスムーズに進むと思います。 ・自分がどれだけできないかを毎回思い知った。友人から教えてもらって理解できた。 ・グループで導き出した解答が正しいものなのか、わからなかった。 ・自分に足りない部分を、周囲の人に補ってもらって、良い解答が作れた。 ・グループワークは一人ひとりが意見を持たないと解けない問題であったので、自覚が生まれた。 		

<ul style="list-style-type: none"> ・はじめは抵抗があったけれども、慣れると苦でなくなった。 ・グループワークは毎回同じ形式なので少し飽きた。 ・社会に出たら、このように他人と協力して答えを出すことが多々あるのだろうなあと思った。 ・他人に伝わるように話さなければならなかったため、しっかりと知識が身に付いた。 ・講義形式を短時間でやり、グループ活動で時間を使うと、授業のリズムが良いから。 ・インプットだけでなく、アウトプットすることで知識の定着率がよくなった。 ・話をするだけで、教科書に書いてある以上のことを学んだように思う。
<p>③授業は単に受験対策としてだけではなく、歴史学の潮流を踏まえ、世界史の見方や醍醐味について意識した内容であった。これについて A～C から一つ選び、理由も記して下さい。</p>
<p>A 高く評価できる 68 B 普通 3 C あまり評価できない 0</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・高校の教員であっても受験対策でなく、専門分野の醍醐味を伝えることに専念すべき。 ・ある歴史的事象が後世に与えた影響を理解することができ、物事に対する視野が広がったから。 ・テスト用の世界史というよりも、これからに役立ちそうと思えた。 ・新聞を読むのが面白くなった。 ・大学で西洋史をやりたいきっかけになった。 ・「世界史の問い」(本質的な問い) など、自分でじっくりと考える機会だったから。 ・世界史が単純な暗記ものではないということがわかり、興味を持てるようになったから。 ・すごくいいです！受験勉強というより、社会の常識を知るために必須&よい機会です。 ・センター試験に良く出るポイントだけをおさえて欲しかった。深く考えすぎてミスしてしまう…。

*平成28年12月21日実施 71名解答。理由は主な意見。

註

- 1) 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、2014年、9ページ、57～58ページ。なお、溝上は「アクティブラーニング」と表記しているが、本論では文部科学省の表記「アクティブ・ラーニング」に統一する。
- 2) 松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房、2015年。
- 3) 1873年(明治6)年設立。江川英龍(太郎左衛門・坦庵)が学祖。校訓「忍」のもとに、教科並びに諸活動に積極的に取り組み、幅広い教養と高い志、及び逞しい実践力を身につけた有為な人材の育成を図ることを教育方針とする。
- 4) 「書くこと」は①構想メモをつくり(計画をたて)、②文章を書き、③推敲する、という学習手続きの往復の過程であり、その中で知識・理解を深めている。

- く。秋田喜代美『読む心・書く心』北大路書房、2002年、92～113ページ。
- 5) 「世界史の思考力」についての研究は近年盛んに行われている。筆者は、小田中が全国の高校世界史教師からのアンケートをまとめた中で提唱している世界史の思考力「つなぐ力」（歴史的事象を因果関係の中で捉え論理的に構成していく力）「くらべる力」（過去から現在までそして地球上の様々な地域の歴史について知ること、自らの思考を相対化し、他者理解へとつなげようとする力）と考え方が近い。「広い視野」とは、時間的・空間的な広さを持ち、かつ過去を現在や自分自身とつなげて観ることと生徒には伝えている。小田中直樹『世界史の教室から』山川出版社、2007年。
 - 6) パトリック・マニングは世界史の定義として、「人間のコミュニティ間の結び付きについて探究すること」としている。そして、こうした視点で歴史を研究することは、決して新しいものではなく昔から一般的であったが、現在では歴史をよりグローバルに描くことで、それぞれのコミュニティ間を結び付けることができると主張する。筆者の持つ「世界史が扱うべき課題」とはここに由来する。Patrick Manning, *Navigating World History: Historians Create a Global Past*, New York: Palgrave Macmillan, 2003, pp.3-15.
 - 7) *Ibid.*, pp.313-323. マニングは、世界史家の仕事の一つとして、論理的に世界史を探究することを挙げている。探究のステップには①分析のためのトピックと目的を選ぶ、②トピックを考察するための比較対象を持つ、③歴史的力学をモデリングしてみる、④そのモデルを下位システムとつなげる、⑤結論を検証する、⑥見方を変えてみる、⑦全体的な説明を示す、の7段階がある。
 - 8) グラント・ウィギンズらによると「理解」とは、知識とスキルを洗練された柔軟なやり方で使える状態を指す。ウィギンズらは理解の6側面を①説明することができる、②解釈することができる、③応用することができる、④パースペクティブを持つ（全体像のなかに位置づける）、⑤共感することができる、⑥自己認識を持つ・自己評価することができる、としている。グラント・ウィギンズ、ジェイ・マクタイ、西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計－「逆向き設計」の理論と方法』日本標準、2012年、101～102ページ。
 - 9) 同上書、17～21ページ。
 - 10) 田中耕治、水原克敏、三石初雄、西岡加名恵『新しい時代の教育課程（改訂版）』有斐閣、2009年、186ページ。
 - 11) 本論の授業実践で使用している教材は、木村靖二、佐藤次高、岸本美緒他6名『詳説世界史』山川出版社、2015年。全国歴史教育研究協議会編『世界史用語集』山川出版社、2014年。
 - 12) 統計資料を用いた世界史の授業に関しては、拙稿「知識を活用して統計資料を読み解く授業」『社会科教育』687号、2016年、89-91ページ。

- 13) 学習指導要領でも、「時間軸からみる諸地域世界」「空間軸からみる諸地域世界」「資料から読みとく歴史の世界」「資料を活用して探求する地球世界の課題」の順で各単元に対応した主題学習を設定している。これは学習が進むに従って、主題学習のスコープとシーケンスを広げ、最終的には地球世界の課題という未来に向かって思考することを意図している。文部科学省『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』教育出版株式会社、2010年、30～52ページ。
- 14) 西岡加名恵、石井英真、田中耕治編『新しい教育評価入門－人を育てる評価のために』有斐閣、2015年、133～135ページ。
- 15) Diane Hart, *Authentic Assessment: A Handbook for Educators*, Menlo Park: Addison-Wesley Publishing Company, 1994, pp.42-43. (ダイアン・ハート、田中耕治監訳『パフォーマンス評価入門－「真正の評価」論からの提案』ミネルヴァ書房、2012年、57～59ページ。)
- 16) 論述に関しては、必ず文章を書く前に発問に対応した構想メモを作成するよう指導している。構想メモは論述の設計図であり、知識を並べるだけでなく、どのような論理的構成で出題要求に応えるべきかの指針である。中谷臣『出題パターン型世界史論述練習帳』旺文社、2006年。
- 17) G. ウィギンズ、J. マクタイ、前掲書、131ページ。
- 18) 遠藤貴広「G. ウィギンズの『看破』学習－1980年代後半のエッセンシャル・スクール連盟における『本質的な問い』を踏まえて」『教育方法学研究』第30巻、2004年、47～58ページ。
- 19) G. ウィギンズ、J. マクタイ、前掲書、128ページ。
- 20) 同上書、138ページ。
- 21) 「知の構造」に関しては、松下、前掲書、15～17ページ。
- 22) G. ウィギンズ、J. マクタイ、前掲書、129ページ。
- 23) 拙稿「『逆向き設計』論による世界史授業デザイン－パフォーマンス課題・評価の試み」『歴史と地理』第684号、2015年、24ページ。
- 24) ケネス・J・ガーゲン、東村知子訳『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版、2004年、268～270ページ。
- 25) ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウエンガー、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加』産業図書、1993年。
- 26) D. W. ジョンソン、R. T. ジョンソン、E. J. ホルベック、石田裕久、梅原巳代子訳『改訂新版 学習の輪－学び合いの協同教育入門』二瓶社、2010年、19ページ。
- 27) この本質的な問いは、横浜国立大学教育人間科学部付属横浜中学校で三藤あさみ教諭（当時）が実践していたものを参考にし、中学校社会科の内容とのつながりを念頭に設定した。三藤あさみ、西岡加名恵『パフォーマンス評価にどう

取り組むかー中学校社会科のカリキュラムと授業づくり』日本標準，2010年。

- 28) G. ウィギンズ, J. マクタイ, 前掲書, 184～187 ページ。
- 29) 第二次世界大戦の原因として生徒たちが選択した歴史的事象は次のような結果となった。全 11 班のうち, 「①ヴェルサイユ体制」が 4 班, 「②国際連盟」がなし, 「③世界恐慌」が 4 班, 「④ナチス=ドイツとソ連の条約」が 1 班, 「⑤その他」が 2 班 (「民族対立」が 1 班, 「各国間の秘密同盟」が 1 班) であった。
- 30) グループワークでの「対話」は評価できないため (VTR・録音していない), 生徒の「書いたもの」だけを評価対象としている。論述プリントは授業後回収し, 教師がモデレーションによる評価を行い, 訂正なども書き加え (形成的評価), 次の授業で返却している。また, パフォーマンス課題に関連した問題を定期テストで出題し, 総括的評価にすることが多い。
- 31) 油井大三郎「世界史のなかの戦争と平和」『岩波講座世界歴史 25 戦争と平和』岩波書店, 1997 年, 5 ページ。
- 32) 同上論文, 74 ページ。
- 33) 川北稔『イギリス近代史講義』講談社, 2010 年。『イギリス繁栄のあとさき』講談社, 2014 年。
- 34) 東京大学 1996 年度第 1 問の出題は以下の通り。

18 世紀後半にイギリスで始まった産業革命は, 世界全体に工業社会の到来をもたらし, 現代世界の形成に大きな役割を果たした。そのさい, 人々はイギリスの覇権を「パクス=ロマーナ」(ローマの平和) になぞらえて「パクス=ブリタニカ」と呼んだ。しかし, 「パクス=ブリタニカ」の展開には, さまざまな地域において, これに対抗する多様な動きが伴った。現代世界はこのような対抗関係を重ねるなかで形作られたとも言えよう。そこで, 19 世紀中ごろから 20 世紀 50 年代までの「パクス=ブリタニカ」の展開と衰退の歴史について, 下に示した語句を一度は用いて 15 行以内で述べよ。

自由貿易 南京条約 アラービー=パシャ 3C 政策
マハトマ=ガンディー 宥和政策 マーシャル=プラン
スエズ運河国有化

佐藤貢編著『東大の世界史 25 カ年』教学社, 2008 年, 57～61 ページ。

- 35) イギリスの「衰退」の原因として生徒たちが選択した歴史的事象は次のような結果となった。全 11 班のうち, 「①ドイツ・アメリカの台頭」が 5 班, 「②インドの独立」が 2 班, 「③第二次中東戦争」がなし, 「④その他」が 1 班 (「産業革命」を挙げ, イギリスが第二次産業革命に移行できなかったことを説明), 「⑤イギリスは衰退していない」が 3 班であった。
- 36) 川北, 前掲書 (2010), 222～243 ページ。
- 37) 川北, 前掲書 (2014), 175～179 ページ。

- 38) 川北稔「イギリスのヘゲモニーと日本の戦後史学」松田武，秋田茂編『ヘゲモニー国家と世界システム－20世紀をふりかえって』山川出版社，2002年，136ページ，145ページ。
- 39) 川北，前掲書（2010），248ページ。
- 40) ジョン・デューイ，市村尚久訳『経験と教育』講談社，2004年。
- 41) 土屋武志「イギリスの歴史教育における思考力の意味」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第2号，1999年，151～158ページ。
- 42) 山本麻子『書く力が身につくイギリスの教育』岩波書店，2010年，215ページ。イギリスでは初等教育からどの教科でも書く力を重視し教育活動の中心に置く。児童・生徒は単語のつづり，文法のルールからはじまり，文章の構成力，描写力，想像力などを教育段階に応じて身につけていく。ただし，イギリスの歴史教育はイギリス本国及びヨーロッパ史が中心であり，日本のように広く世界諸地域の歴史を学ぶものではない。
- 43) Jamie Byrom, et al., *Modern Minds : The twentieth-century world*, Harlow : Longman, 1999.
- 44) GCSE の History に関しては，次を参考。Alan Scadding, *Letts GCSE Success History : Study Guide*, London : Letts Educational, 2009. Helena Hayes, et al., *GCSE History Modern World History*, Newcastle : Coordination Group Publications Ltd., 2010.
- 45) 桃木は，日本の高校教育における暗記偏重教育を次のように批判する。「英単語だけ覚えても英語の入試で大した点数はとれない。それなのに，なぜ歴史の勉強は圧倒的に単語（語句や年代）の暗記に偏るのだろう。ちなみに，暗記教育中心で考えさせる教育は不十分という点で日本と似ている韓国・中国などの学生が，国際舞台でしばしば日本人より活躍できるのは，科挙の伝統をもつそれらの国々の暗記が，昔なら四書五経，今の中国ならマルクス・レーニンなどの長文暗記を土台にしているからではないのか。長文暗記（暗記の内容に論理が含まれる）と単語だけの暗記でどちらが勝つかは明らかであろう。」桃木至朗『わかる歴史・面白い歴史・役に立つ歴史』大阪大学出版会，2009年，29ページ。
- 46) 大戸千之『歴史と事実－ポストモダンの歴史学批判をこえて』京都大学学術出版会，2012年，20ページ。