



授業研究 世界史

主題的探究学習を軸とする「世界史探究」の単元開発

—単元「身分・階級はどのように形成されるのか」を事例に—

伊勢崎市立四ツ葉学園中等教育学校 植原 督詞 (うえはら・あつし)

—使用教材—

『最新世界史図説
タペストリー 二十訂版』



1 「世界史探究」の目標「公民としての資質・能力」

本稿の目的は、地理歴史科に新設された「世界史探究」の内容構成の解説と授業例の紹介にある。授業例の紹介に先立って、まずは「世界史探究」で育成すべき資質・能力とはいったい何かを明確にしておきたい。というのも、改訂された学習指導要領では、各教科共通に「何ができるようになるか」という視点から育成すべき「資質・能力」が明記されるようになったからである。学習指導要領上の「世界史探究」の目標は、次のとおりである。

社会的事象の歴史的な見方・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有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を…育成すること

「世界史探究」で育成すべき資質・能力は、「公民としての資質・能力」である。これは「世界史探究」のみならず、地理歴史科・公民科を含む社会系科目に共通しており、小・中学校社会科の「公民としての資質・能力の基礎」の上に立って育成されるものとされる。このことは、従来までの「世界史A・B」と異なり、「世界史探究」が市民性教育の側面、すなわち平和で民主的な国家・社会の形成者である市民の育成という目標を明確に有するようになったことを意味している。

「公民としての資質・能力」は、市民的資質（公民的資質）ともよばれ、各研究者の提唱する多様な社会科教育論を貫く共通基盤となってきた^{*1}。市民的資質の定義を筆者なりにまとめると、おおむね次のようになる。「論争のある社会問題について、批判的かつ科学的に分析し、問題の解決へ向けて、対話を通して自立的かつ合理的に判断・行動する能力」。価値多元化した現代では、ある現実をめぐる見解の対立が起こり、それが公の場に引き出されることで、社会問題（論争問題）が生じる。

そのような社会問題の解決へ向けた資質・能力を育む

ことが、社会科で求められる市民的資質であり、社会科に包摂された「世界史探究」で求められる「公民としての資質・能力」といえるだろう。

2 地球世界の課題の探究へ向けた内容構成

「公民としての資質・能力」の育成のため「世界史探究」は、どのような内容構成となっているのか。次は、学習指導要領の解説である。

…「世界史探究」については、「歴史総合」の学習を踏まえ、従前の「世界史A」、「世界史B」のねらいを発展的に継承しつつ、諸地域の歴史的特質の形成、諸地域の交流・再編、諸地域の結合・変容という構成に沿って、世界の歴史の大きな枠組みと展開について理解を深め、地球世界の課題とその展望を探究する力を養うことをねらいとして設置された。

下線部は、大項目B・C・Dをそれぞれ示している。「A 世界史へのまなざし」の学習後、「B 諸地域の歴史的特質の形成」、「C 諸地域の交流・再編」、「D 諸地域の結合・変容」へと展開される。

特筆すべきは、大項目B・C・Dの学習が「世界史探究」のまとめとなる波線部「E 地球世界の課題」を視野に展開されるということである。すなわち、「地球世界の課題とその展望を探究する力を養うこと」をねらいとする主題学習の構成をとっており、まさに論争問題の解決に資する市民的資質の育成を目指す内容となっている。

このことを踏まえたくうえで具体的な内容構成を見ていきたい。「世界史探究」の内容構成を図示したのが **図1 表1** である。

「A 世界史へのまなざし」は、科目の導入的性格を有するものである。ここでは「歴史総合」での学びを踏まえながら、(1) 地球環境から見る人類の歴史と(2) 日常生活から見る世界の歴史という、マクロとミクロの視点から過去に触れることにより、世界の歴史を学ぶことの意義や意味をつかませていくことがねらいとなる。

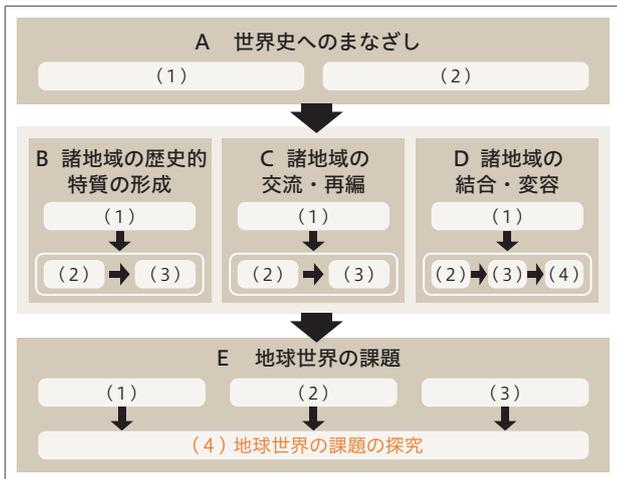


図1 「世界史探究」の構成図

服部一秀「『世界史探究』—ポイントはこちら」原田智仁編著(2019)『平成30年版 学習指導要領改訂のポイント 高等学校 地理歴史・公民』明治図書出版 p.42～45 を参考に筆者作成。

続く大項目B・C・Dは、地球世界の形成の歴史を時系列に沿って段階的に学習していく。その際、中項目(1)では、「歴史総合」の「問いを表現する」学習の成果を活用することが意図されており、各中項目(2)・(3)・(4)の学習へ向けて生徒が問いを表現する活動を行い、その後の学習内容や課題の見通しを持たせることになる。そして、中項目(2)・(3)・(4)では、中項目(1)で生徒が表現した問いを踏まえ、「主題を設定して資料を活用しながら課題を考察する活動」がメインとなる。この「主題を設定して資料を活用しながら課題を考察する活動」こそ、「世界史探究」が“探究”という科目名を冠するゆえんである。もちろん、従来の「世界史A・B」でも、主題を設定して整理する活動は取り入れられてきたが、いずれも大項目の最後に実施されることが想定されるにすぎなかった。しかし、「世界史探究」では、各中項目での主題的探究学習を想定しており、主題に基づいて世界の歴史を探究する科目として実質化がなされている。

そして、大項目B・C・Dの学習は、先にも述べたとおり、大項目「E 地球世界の課題」へ向けて展開されるということを確認しておきたい。大項目Eでは、これまでの「世界史探究」での学習を踏まえ、「(1) 紛争解決の取組と課題」、「(2) 格差是正の取組と課題」、「(3) 知識基盤社会の展開と課題」を理解するとともに、「(4) 地球世界の課題の探究」へとつなげていく。特に「(4) 地球世界の課題の探究」は、大項目Eの最終項目であるとともに、科目全体のまとめの単元にあたる。そのため、これまでの学習を振り返りながら、学習者自身が世界的な課題に関する主題を設定し、その解決を視野に入れな

- A 世界史へのまなざし
 - (1) 地球環境から見る人類の歴史
 - (2) 日常生活から見る世界の歴史
- B 諸地域の歴史的特質の形成
 - (1) 諸地域の歴史的特質への問い
 - (2) 古代文明の歴史的特質
 - (3) 諸地域の歴史的特質
- C 諸地域の交流・再編
 - (1) 諸地域の交流・再編への問い
 - (2) 結びつくユーラシアと諸地域
 - (3) アジア諸地域とヨーロッパの再編
- D 諸地域の結合・変容
 - (1) 諸地域の結合・変容への問い
 - (2) 世界市場の形成と諸地域の結合
 - (3) 帝国主義とナショナリズムの高揚
 - (4) 第二次世界大戦と諸地域の変容
- E 地球世界の課題
 - (1) 国際機構の形成と平和への模索
 - (2) 経済のグローバル化と格差の是正
 - (3) 科学技術の高度化と知識基盤社会
 - (4) 地球世界の課題の探究

がら、歴史的に探究する活動が想定される。つまり、「公民としての資質・能力」の育成へ向けて、論争ある社会問題を探究し、その解決策を模索する市民としての学びが科目全体を貫く軸となっているのである。そのため、社会問題を探究する活動は、何も大項目Eのみならず、その他の大項目でも実施していくことが求められ、同時に、大項目E以前の学習が大項目Eに活用されることが期待されている。

3 単元「身分・階級はどのように形成されるのか」

では、論争ある社会問題の探究へ向けた「世界史探究」の授業を、どのように構想するか。本稿では具体的な単元の授業例を示すことで、「世界史探究」の授業イメージを具体化したい。

単元構想にあたっては、草原和博氏らによって分析されたIDM (Inquiry Design Model) のブループリント (単元構想図) を活用して開発を進めた*2。IDMは、全米社会科教育協議会 (NCSS) が開発した単元デザインのツールであり、学習指導要領で定められたコンテンツを探究的な「単元」として再構成するものである。IDMのブループリントを単元開発に活用した理由は、次の2点による。①学習指導要領の存在 (コンテンツ) を前提として探究的な単元デザインが可能であり、②単元デザインは資料を活用して主題を探究する「世界史探究」の主旨と一致する、からである。

表2 は、「世界史探究」の単元構想図「身分・階級はどのように形成されるのか」を示したものである。教材として、『最新世界史図説 タペストリー 二十訂版』

表2 単元「身分・階級はどのように形成されるのか」の単元構想図

単元名【身分・階級はどのように形成されるのか】			
学習指導要領との対応	B 諸地域の歴史的特質の形成 (3) 諸地域の歴史的特質 東アジア、南アジア、地中海周辺の歴史的特質		
探究に向けた環境づくり	あなたの知っているアニメ・マンガには、作品内にどのような“身分”や“階級”が出てくるか、またそれは何に基づく“身分”“階級”か。		
CQ	身分・階級（社会階級）は、なぜ、どのように形成されるのか。		
SQ 1	SQ 2	SQ 3	SQ 4
中国の隋・唐王朝には、どのような社会階級があったのか。	インドのヒンドゥー社会には、どのような社会階級があったのか。	古代ギリシャのアテネには、どのような社会階級があったのか。	イスラーム世界の共同体には、どのような社会階級があったのか。
PT	PT	PT	PT
なぜ科挙受験者は、処罰される恐れがあるカンニングをしてまで、科挙合格を目指したのか、当時の中国の社会階級を踏まえて説明しよう。 〈学力別階級社会〉	なぜインドの新聞には、たくさんの求婚広告が掲載されているのか、インドのヒンドゥー社会の社会階級を踏まえて説明しよう。 〈血統別階級社会〉	アテネの民主主義者であるアリストテレスは、奴隷制をいかに正当化したか、古代アテネの社会階級を踏まえて説明しよう。 〈出生地別階級社会〉	なぜイスラーム共同体では、一夫多妻制を認めている（認めていた）のか、イスラーム共同体の社会階級を踏まえて説明しよう。 〈性別階級社会〉
資料	資料	資料	資料
・実際に使用されたカンニング用下着 (p.105 ③) ・科挙試験の内容 ・唐の統治機構	・カースト制の成立の背景 ・四身分階層と職業 (p.79 ①) ・ヒンドゥー教における禁止事項	・古代アテネの政治体制 (p.65 ③) ・労働する奴隷の壺絵 (p.64 ⑥) ・アリストテレスの奴隷論	・ヴェール（ヒジャブ）をかぶる女性 ・イスラーム社会成立時における西アジアの情勢 (p.124 ④)
総括的 PT	これまで学習してきた社会階級のうち、あなたが最善と考える社会階級はどれか、またそれはなぜか。もし最善と考える社会階級がないとすれば、それはなぜか、説明しよう。		
発展的 PT	あなたの身近なところには、どのような社会階級があるか、それは何に基づいており、その社会階級にあなたは納得できるか。		
社会に向けた知的な行動	納得できない社会階級があるとすれば、その改善へ向けてどのような行動ができるか、大人（専門家や政治家）に意見を聞こう。		

を活用した（表中の「資料」の頁・図版番号は本教材のもの）。表2 に沿って、単元構成を順に見ていきたい。

まず学習指導要領との対応は、「B 諸地域の歴史的特質の形成」「(3) 諸地域の歴史的特質」である。具体的には、東アジアと中央ユーラシア（秦・漢と遊牧国家、唐と近隣諸国の動向）、南アジアと東南アジア（仏教とヒンドゥー教、南アジアと東南アジアの諸国家）、西アジアと地中海周辺（西アジアと地中海周辺の諸国家）が扱われる。これらのすべての内容を網羅的に扱うのではなく、主題的探究として構成するのが、本稿の単元構想図である（したがって、この単元構想図からこぼれた内容については、別の観点から主題的に別途取り上げる必要があることは確認しておかねばならない）。

本単元の主題は「社会階級」である。歴史上どのような地域社会・共同体においても、身分と階級が存在してきた。しかし、何を基準として人々の身分・階級の違いが生じていたかは、社会によって異なっており、その社会の特質や当時の時代背景を反映したものとなっている。そこで、学習指導要領上の該当範囲を貫く主題として「社会階級」を設定し、単元を貫く CQ (Compelling Question: 「やむにやまれぬ問い」) を「身分・階級（社会階級）は、なぜ、どのように形成されるのか」とした*3。

「探究に向けた環境づくり」は、CQ を立ち上げるま

での学習環境づくりのことであり、単元の導入部のことを指す。本単元では、さまざまな社会に存在する社会階級に焦点を当てるため、生徒に身近な存在であるアニメ・マンガに出てくる階級を取り上げ、それぞれの社会には、身分と階級があることに気付かせる（戦闘力による階級〔バトル漫画〕やキャリアによる階級〔警察組織〕などが挙げられるかもしれない）。

CQ が立ち上がったなら、次に具体的な単元の展開にあたる「SQ (Supporting Question)」である。SQ は CQ の探究を補助し、探究活動を可能にする具体的な問いであり、SQ に答えるためのパフォーマンス課題が PT (Performance Task) である。PT は、形成的パフォーマンスタスクともよばれ、形成的評価を行うものである。そして、PT に取り組むときに活用される基礎データが「資料」となる。では、それぞれの SQ の概要を見ていきたい。

SQ 1 は、中国の隋・唐王朝における社会階級である。隋王朝では新たな官吏登用制度として科挙が実施され、それに基づく社会階級が成立することとなる。それはすなわち「学力別階級社会」とよべるものであった。PT「なぜ科挙受験者は、処罰される恐れがあるカンニングをしてまで、科挙合格を目指したのか、当時の中国の社会階級を踏まえて説明しよう」に取り組むことで、当時の中

国の統治機構および社会体制が学力別階級社会であり、それへの危機感からカンニングという行為が行われたことを理解することとなる。

SQ 2は、インドのヒンドゥー社会における社会階級である。PT「なぜインドの新聞には、たくさんの求婚広告が掲載されているのか、インドのヒンドゥー社会の社会階級を踏まえて説明しよう」では、ヒンドゥー教の社会階級であるカースト制が参照される。ヒンドゥー教世界では、バラモン・クシャトリア・ヴァイシャ・シュードラと不可触民による分業関係と上下関係が築かれており、これは生まれに基づく「血統別階級社会」とよべるものであった。特に同一カースト内部での結婚が理想とされているため、結婚相手を探すためにインドの新聞では求婚広告が多く掲載されている。インド社会の成立の過程の学習を通して、ヒンドゥー社会の「血統別階級社会」を分析するのがSQ 2である。

SQ 3は、古代ギリシャのアテネにおける社会階級である。直接民主制が実施されていたアテネでは、参政権はアテネ出身者に限定されていた。また、戦争捕虜として大量の奴隷が市場取引されており、これら奴隷は周辺・近境の異民族から供給されていたことから、ギリシア人（ヘレネス）は異民族（バルバロイ）への軽蔑の念がいつそう強まったとされる。PT「アテネの民主主義者であるアリストテレスは、奴隷制をいかに正当化したか、古代アテネの社会階級を踏まえて説明しよう」では、アリストテレスの奴隷論を分析するとともに、アテネの直接民主制の在り方から、アテネでは「出生地別階級社会」が形成されたことを分析することになる。

SQ 4は、イスラーム世界の共同体における社会階級である。ヴェール（ヒジャブ）をかぶる女性や一夫多妻制が認められている（認められていた）ことから、男性と女性が対等な扱いではなかったこと、またそこにはイスラーム社会の成立当時の西アジアの情勢が影響していたことを分析する。イスラーム社会成立当時、西アジアはササン朝ペルシアとビザンツ帝国が抗争する戦乱の時代であった。そのような社会情勢の中、社会的に弱い立場にあった女性を守るために、ヴェールの着用が勧められ一夫多妻制が認められていた。PT「なぜイスラーム共同体では、一夫多妻制を認めている（認めていた）のか、イスラーム共同体の社会階級を踏まえて説明しよう」では、イスラーム社会成立時における西アジアの情勢とともに、イスラーム共同体では「性別階級社会」が形成されたことを分析することになる。

単元の最後には、「**総括的 PT (Summative Performance Task)**」に取り組む。単元を通して学習してきたさまざまな地域社会・共同体の社会階級の中から「あなたが最善と考える社会階級はどれか、またそれはなぜか。最善と考える社会階級がないとすれば、それはなぜか」を説明する。そして、総括的 PT の発展である「**発展的 PT**」では、「あなたの身近なところには、どのような社会階級があるか、それは何に基づいており、その社会階級にあなたは納得できるか」を考察する。ここでは、身近な地域共同体や学校内での社会階級（部活動における自分の役割や学校内でのヒエラルキーなど）を分析し、その社会階級が何に基づくものなのか、自分事として分析する。

そして最後に学校と社会をつなぐ「**社会に向けた知的な行動**」である。ここでは、「**納得できない社会階級があるとすれば、その改善へ向けてどのような行動ができるか、大人（専門家や政治家）に意見を聞こう**」という課題を設定し、納得できない社会階級の改善へ向けて具体的な手だてを模索するという展開が考えられる。過去の事象のみならず、現在の実社会とのつながりを意識して、論争ある社会問題を探究してこそ、「公民としての資質・能力」の育成を目指した「世界史探究」の授業が実現することとなる。

4 おわりに

学習指導要領解説には、次のような一節がある。「『世界史探究』は、詳細で専門的な世界の歴史を学ばせようとするものではない。…地球世界の課題をその解決を視野に、主体的に探究する力を育成することを目指した科目である」。歴史の学習そのものを自己目的化せず、地球世界の課題の解決へ向けて、世界の歴史を主題的に探究することが、「世界史探究」の本来の主旨である。そして、そのような「世界史探究」の実質化が、現場の教師には求められている。

〈参考文献〉

- ※ 1：唐木清志編著(2016)『「公民的資質」とは何か－社会科の過去・現在・未来を探る－』東洋館出版社
- ※ 2：草原和博・渡邊巧編著(2021)『学びの意味を追究した中学校歴史の単元デザイン』明治図書出版
- ※ 3：本単元の構想にあたっては、米国の歴史教材 B.G.マチャラス『探究による世界史』および R.メトロ『世界史を主題的に教える』から着想を得ている。これら教材を分析した次の研究を参考に、本単元を開発した。
- ・山田秀和(2011)『開かれた科学的な社会認識形成をめざす歴史教育内容編成論の研究』風間書房
- ・中村洋樹「米国内にみる学習レリバンス構築のための主題的歴史カリキュラム構成論－R.メトロのカリキュラム論を事例に－」二井正浩編著(2022)『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 p.93～113