



## 「問いを表現する」活動を踏まえた授業展開 — 単元や内容のまとまりに着目して —

千葉県立長生高等学校 佐藤 克彦 (さとう・かつひこ)

— 使用教材 —

『明解 歴史総合図説  
シンフォニア』



### 1 はじめに

令和4年度より本格的に新科目「歴史総合」が始まった。主題と問いを中心に構成する学習の展開、問いを表現する学習、資料の活用、歴史の学び方を習得する学習、現代的な諸課題を考察する学習、観点別評価など、課題が山積しており、試行錯誤の日々が続いている。

今年度筆者が「歴史総合」を担当するうえで重視したことは「単元や内容のまとまり」である。そこで本稿では「単元や内容のまとまり」を重視した学習とは、一体どのような学習であるのか、筆者の実践を基に報告する。特に、『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』（以下、『解説』）でも言及されている、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を学習する過程で、生徒が表現した問いを踏まえるとはどのようなことなのかという点について考えていきたい。筆者が、生徒が表現した問いをどのように扱い、生徒の学びにつなげているかを紹介する。

### 2 「世界史A」と「歴史総合」の 科目の特性の違い

従来の「世界史A」においても、日本の歴史と世界の歴史のつながりを意識したり、近現代の歴史を重視していたり、史資料に基づく学習を重視していたり、また、主題学習が設定されていたりもした。

他方、「歴史総合」では中教審答申などで述べられている通り、これからの時代に求められる資質・能力を踏まえ、日本と世界を広く相互的な視野からとらえる構成となっている。また、「私たち」につながる現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史について、「主題」や「問い」を中心に学習が構成されている。『解説』では、「歴史総合」の授業の展開について以下のように言及されている。

#### ウ 単元や内容のまとまりを重視した学習の展開

「歴史総合」では、大項目が学習の大きなまとまりをもって構成されている。大項目内の中項目は、(1)で資料から生徒が問いを表現して課題意識を形成し、(2)、(3)で(1)の生徒が表現した問いを踏まえ、歴史の大きな変化に着目した近現代の歴史の理解を深め、(4)で(1)から(3)の学習を踏まえて、現代的な諸課題の展望などについて生徒が考察、構想するという一連の構造をもっている。〔解説〕p.22、下線は筆者）

簡潔にまとめると、中項目(1)において、生徒が「問いを表現する学習」をする。その問いを踏まえて、(2)、(3)の学習が展開される。そして、(1)から(3)までの学習を踏まえて、(4)の現代的な諸課題の展望について学習する。このように「歴史総合」では、単元の展開が決定されているという特徴がある。さらに、ここでは各中項目の関連も明記されている。1点目は(2)、(3)の学習では、(1)で生徒が表現した問いを踏まえて、歴史の理解を深めることが示されている。2点目として、(4)の学習では、大項目Aおよびその単元の(1)～(3)を基に、現代的な諸課題の形成に関わる歴史を考察することが示されている。このように大項目「A 歴史の扉」を含めた大項目、中項目、さらには小項目が一連の関係性をもつように単元や内容が構成され、学習を構造的に展開するよう求められている。

以上のように、①資料を活用して問いを表現し、②資料を活用して事象を多面的・多角的に考察し、③現代的な諸課題との関係について、資料を活用して考察・構想する学習といったサイクルを回しながら、生徒は資料を活用した歴史の学び方を習得することが想定されている。

よって大項目「B 近代化と私たち」、「C 国際秩序の変化や大衆化と私たち」、「D グローバル化と私たち」の各単元で同様の学習サイクルを回すことになる。B、Cの(4)では、授業者が主に主題を設定するのに対し、D(4)では、生徒が自身の関心を基に主題を設定する

という違いがある)。

つまり大単元B・C・Dへと進むに従って、生徒にどのような学びの発展があるのか、生徒のどのような資質・能力がどの程度伸びているのかを、年間を通じて見取っていく必要がある。さらにそれを年間指導に活用し、生徒の実態に応じて柔軟に指導していきたいと考える。

### 3 「国際秩序の変化や大衆化と私たち」の授業づくり

では、どのように「単元や内容のまとめり」をとらえたらよいか。本実践は1学年普通科・理数科合計280名を対象にした、単元「国際秩序の変化や大衆化と私たち」の授業実践である。

単元の冒頭に問いづくりの実践を1時間設けた。50分の授業(本校の場合は45分)の中で資料を読み、疑問点や気になる点を挙げ、それを問いとして表現するのは時間的に厳しいものがある。そのため生徒には事前に宿題として資料に目を通してもらい、「変だな、気になるな」と思ったことを挙げてみよう」という課題を出した。課題の回収にあたっては「Microsoft Forms」を活用した。授業では他のクラスメイトが挙げた疑問や気になる点を基に、問いを表現する学習を展開した。なお、生徒は事前課題において2869個にのぼる素朴な疑問や気になる事柄を挙げた。図1はそこからKH Coder\*を用いて出現回数の多い単語を抽出した表である。

問いを表現する学習の後で、筆者は図1および生徒が表現した問いを基に分析した。以下に本報告に関連する2点を挙げる。

第一に、図1から「女性」が「世界」「大戦」に続いて3番目に位置していることが分かる。確かに提示した資料には女性に関するものが多くあったが、それだけが要因ではないと思われる。生徒は単元「近代化と私たち」で、国民国家の形成に関して、さまざまな場面でジェンダーに関わる事象を取り扱っており、「近代化と現代的な諸課題」でもジェンダーを主題として取り扱っている。ここから前単元における学習の成果が、疑問や気になる点として表れたのだと思われる。

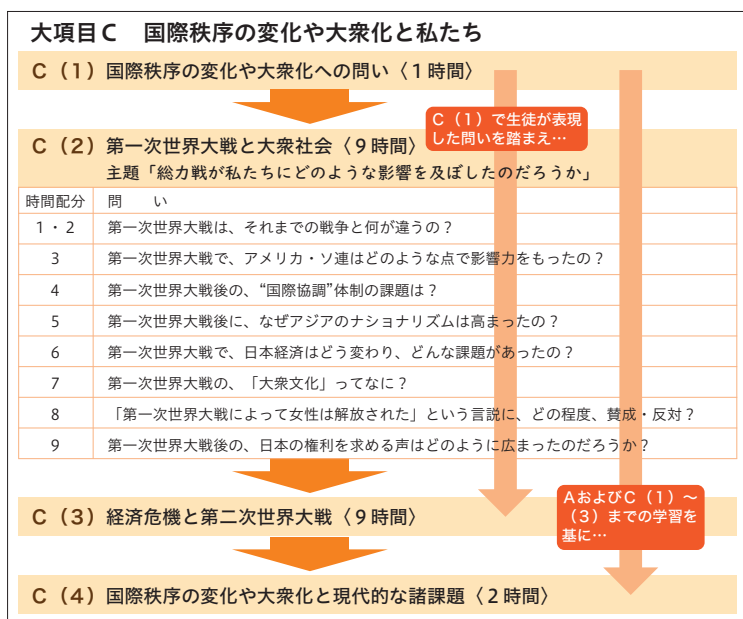
第二に、「国際秩序の変化」が何を示すのかを具体化できない生徒がいることも見受けられた。生徒が表現した問いの中でも、「国際秩序は何から何に変化したのか?」のような抽象的な問いが多く、国際協調体制やその動揺に関して言及できているものが少なかった。生徒はヴェルサイユ条約・ワシントン会議という用語は知っ

ていても、それにどのような歴史的な意味や意義があるのかという点には理解が及んでいないと判断できる。

そのため筆者は単元構成に修正を加えた。第一の点については、当初は次の時間の一部に含むつもりだったが、生徒の関心が高いことを受け、より女性の在り方に

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
世界	410	減少	63	P78	37
大戦	361	参戦	62	負担	37
女性	329	条約	61	変化	37
植民	304	持つ	60	P76	36
国	269	違い	59	P79	36
年	264	下がる	59	フランス	36
資料	228	アジア	57	応接間	36
選挙	220	インド	57	会議	36
ヨーロッパ	198	参加	56	起こる	36
普通	180	車	55	国々	36
戦争	145	人々	54	働く	36
工業	144	P77	53	背景	36
ポスター	142	何故か	53	広告	35
多い	141	諸国	53	増加	35
ソ連	137	アフリカ	52	P81	34
国際	136	平和	52	ホワイトハウス	34
生産	135	クリスマス	51	急	34
実現	126	意味	51	ロシア	33
普及	124	住宅	50	比べる	33
増える	123	雑誌	49	ナチス	32
日本	122	変わる	49	フィンランド	32
アメリカ	119	民衆	49	運動	32
何故	116	鳩	48	言う	31
減る	115	電話	47	党	31
時代	112	与える	46	発展	31
連合	112	交換	45	早い	30
ラジオ	110	数	45	違い	30
支配	106	生活	45	行う	29
犠牲	100	前	45	使う	29
加盟	99	大衆	45	地域	29
国際連盟	98	地下鉄	45	今	28
社会	97	差	44	自由	28
新聞	96	いつ	43	描く	28
男性	93	他	43	兵士	28
割合	88	中国	43	バス	27
ページ	87	拡大	42	家	27
大正	87	違う	41	勝利	27
イギリス	83	多く	41	戦後	27
人	83	年代	41	ナチ	26
急激	82	P80	40	西洋	26
独立	82	枝	40	促す	26
理由	81	職業	40	当時	26
主義	78	関係	39	思う	25
文化	78	書く	39	過重	24
ドイツ	73	タイピスト	38	各国	24
仕事	72	革命	38	起きる	24
男女	69	作る	38	出る	24
国民	68	政治	38	少ない	24
大きい	67	訴える	38	上がる	24
影響	63	年頃	38	表す	24

図1 生徒の疑問や関心に関する抽出語 150語



焦点化した内容に変更した（8時間目）。また、第二の点については、国際協調という概念を獲得させるための時間を多く設け、授業者と生徒との対話で概念獲得を図ることにした（4時間目）。こうした修正を加えたものが **図2** の単元構成である。

以上のように、生徒が「問いを表現する」学習の意義には、生徒が単元の学習を見通す意味もあるが、一方で授業者が学習者のレディネスを把握するためにも有効であることに留意したい。つまり生徒のレディネスや関心を、授業の問いや授業づくりの視点、および単元の焦点化や内容の精選の判断材料に加えていくことが、学習指導要領でいう「問いを踏まえる」ということであろう。

## 4 「ヴェルサイユ体制とワシントン体制」の授業実践

### (1)ねらい

総力戦となった第一次世界大戦への反省から、国際体制の再編成が図られるようになり、ヴェルサイユ体制・ワシントン体制という並列する2つの国際秩序が生まれた。両体制の下で国際協調が目指され、軍縮や不戦といった新たな国際体制の模索に具体的に踏み出した面に着目したい。だが一方で、国際協調が大国主導であること、次なる大戦を防ぐことができなかつたもろさがあることなど国際協調における課題もとらえたい。

### (2)授業展開

授業の大まかな流れを記す。ここでは授業の問いを「第一次世界大戦後の、“国際協調”体制の課題は？」と設定した（**図2 C (2)** 4時）。なお、授業は筆者作成のワークシートを基に展開した。

#### ・導入(8分)

導入では、ヴェルサイユ体制とワシントン体制の基本事項を生徒とのやりとりの中で確認した。本校は中学校までの知識はある程度定着している生徒も多く、導入では国際秩序の大きな変化を2点取り扱った。1点目は民族自決である。この時期に新たに成立した独立国について、教科書や資料集の地図に丸を付ける活動を通して（『明解 歴史総合』p.108 **2**、『明解 歴史総合図説 シンフォニア』p.126 **5**（**図3**）など）、独立した地域が、帝国の崩壊に伴って次々に独立を果たしたという時代の推移や、東ヨーロッパやバルカン半島に位置するという地域的な特徴に気付かせた。2点目は国際連盟による集団安全保障である。従来の軍事同盟と集団安全保障の概念図をスライドに投影した。それぞれの安全保障の比較

を行い、その特徴を生徒の発言を基にまとめた。さらに、戦後の国際関係の中心になろうとしたアメリカのウィルソンが掲げた考えとヴェルサイユ条約にずれが生じていること、戦勝国の利害が優先されていったことに触れた。

#### ・展開①(20分)

その後、「ヴェルサイユ条約にて、ヨーロッパ戦勝国の利害が優先されるとは何を指しているのか？」と問い、次の4つの資料を読ませた。なお資料中の下線部は筆者による。

#### 資料1 ヴェルサイユ条約 第231条

第231条：連合国及びその関連国の政府は以下を宣言し、ドイツはこれを認める。即ち、ドイツとその同盟国は、連合国及びその関連国の政府と国民がドイツ及びその同盟国の攻撃によってやむなくされた戦争のために被ったすべての損失と損害に対する責任を負う。（『ドイツ・フランス共通歴史教科書』明石書店、2016、p.222）

#### 資料2 経済学者ケインズ『講和条約の経済的帰結』

この講和条約はヨーロッパ経済再建のための条項を何一つ含んでいない。……彼らの目の前で飢え、衰弱しているヨーロッパの経済的問題が唯一の根本問題であるのに、四大国の関心をそれに向かわせることができないという事実は、注目すべきことである。経済については賠償が彼らの主な興味であり、彼らはこれを神学、政治、選挙戦術の問題として、要するに彼らの手にその運命がかかっている国々の経済的将来以外の観点から扱ったのである。（『ドイツ・フランス共通歴史教科書』明石書店、2016、p.223）

#### 資料3 ベルリンの工場主の日記

1919年5月8日 今日、戦争最悪の日だ。ヴェルサイユの条件ときたら！生きる喜びをすべて断念し、心臓が止まりそうだ。戦いに勝利した敵は「敗者に災いあれ」を残酷非道な形で通告してきたのだ。そのような平和が本当になるのかはまだわからない。ありえない！だが、いったいどうなるのだ！（『ドイツ・フランス共通歴史教科書』明石書店、2016、p.223）

#### 資料4 イギリスチャーチルの回想

この戦争（第一次世界大戦）は各政府間の戦争ではなく、各国国民の戦争であった。……各国国民は彼らの受難と、吹き込まれた大衆教育に逆上し、数千万の人々は一斉に立ち上がり、報復の手段は徹底的に講ぜよと要求した。……もし講和会議の席上で、兵士たちが血で染めた幾百の戦場で勝ち取ったものを捨てるようなことでもあれば、それこそただではすまされぬぞという情勢であった。（『第二次世界大戦I』河出書房新社、1983、p.13～14）

生徒には、**Q1**「戦勝国は第二次世界大戦を誰の責任にしようとしている？」、**Q2**「ケインズの視点から、ヨーロッパ諸国の関心は何にあった？」、**Q3**「それに対して、ドイツはどのようにヴェルサイユ条約をとらえている？」、**Q4**「イギリスのチャーチルはヴェルサイユ条約でなぜ戦勝国の利害が優先されてしまったと考えている？」という4つの問いを投げかけた。生徒が回答して



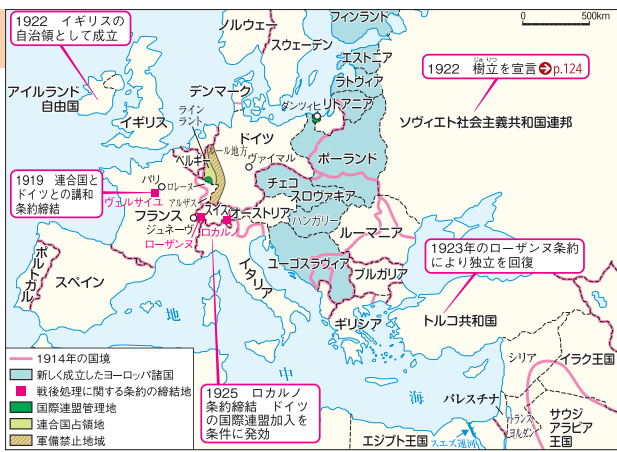


図3 『明解 歴史総合図説 シンフォニア』 p.126 5

いく過程で、戦勝国は国内の大衆の感情や意見の高まりのなかで、敗戦国のドイツに対して多額の賠償責任を要求したことを自国民に認識させたこと、ドイツではこのヴェルサイユ条約が受け入れがたい出来事として記憶されていたことを理解させることができた。

また補足として、2010年にドイツが第一次世界大戦の賠償金を完済したという新聞記事を紹介した。途中、未払いや猶予が認められた時期もあったが、終結から92年経った2010年、賠償金完済に至った。この記事は生徒にドイツの賠償責任の重さを実感させるうえで有効だろう。

さらに、「ヴェルサイユ体制において植民地はどのように変わったのだろうか?」と問いかけ、教科書・資料集の資料に基づいて西アジアや太平洋における委任統治領を紹介しながら、従来の植民地と委任統治の違いを比較させた。生徒からは、「第一次世界大戦後にはそれまでと変わらない植民地支配が続いた」「むしろ国際連盟によって委任統治が肯定されている」などといった発言があった。

### ・展開② (15分)

ワシントン体制においては、ワシントン海軍軍縮条約において、英米主導で大国間の軍縮が進められたことについて、主力艦の保有量とその比率に着目した。また、日本の財政支出における軍事費の割合の推移に関するグラフを生徒に提示し、1920年代から30年代前半の戦間期において、日本において軍事費支出の割合が低く安定していることについて、当時の国民世論はどのようにとらえていたのかを考えさせた。一方で、軍縮によって軍部の八・八艦隊の計画が挫折したこと、日本が軍艦を破棄したことなどに触れ、それらが軍部の不満につながっていることに気付かせた。このようにワシントン体制に対する受け止め方の違いに着目させた。日本国内においても、大衆世論の賛同を得る一方で、軍部の不満を増幅させる要因になっていたという二面性に触れた。

### ・まとめ (2分)

ここで初めて、冒頭の問いづくりの授業において、国際秩序に着目して表現された問いが多くみられた一方で、国際秩序について具体的なイメージを持っていない問いも少なくなかったことを生徒に共有した。そして、ヴェルサイユ・ワシントン両体制が今後どのように変化するかについて注目してほしいと伝え、授業は終了した。

## 5 成果と課題

生徒が「問いを表現する」学習においては、事前課題を出すことで、生徒が資料にじっくり向き合える時間を確保することができた。また、ICTを活用して意見を集計することによって、生徒は他の生徒の回答を閲覧することができるなど意見の共有がスムーズになる。授業者としては生徒の興味関心や素朴な疑問が数値として可視化されるため生徒理解の一助となる。

生徒が表現した問いについては、投げっ放しにするのではなく、単元の中で適切な機会に拾い上げていきたい。しかし「問いを踏まえる」というのは、授業者が生徒の表現した問いに対して回答することではない。生徒を授業者からの問いの答えを待つ受け身の存在にしてはいけない。生徒からの素朴な疑問や気になる点を拾いつつも、生徒が問いに対して自ら回答できる力を育てていかねばならない。

なお「歴史総合」においては、豊富な内容と2単位という時間的制約との兼ね合いが難しく、内容の精選が課題である。今回は問いづくりにおける生徒の疑問や気になることから内容の精選および単元の再構成を試みた。そのほかにも、高等学校3年間の地理歴史科・公民科やその他の教科と連携しながら、各教科・科目において重点的に学習する内容やトピックを決定したり、同じ現代的な諸課題に関して複数の教科が、その特性を生かした異なる見方・考え方を働かせながら課題の解決を目指す教科横断的な学習を試みたりするなどして、生徒が課題に対して深く考えられる時間を設けたい。

### 〈参考文献〉

- ・文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』
- ・木畑洋一(1997)『国際体制の展開』山川出版社
- ・バーター→ガイス、ギョーム=ル=カントレック監修 福井憲彦、近藤孝弘監訳(2016)『ドイツ・フランス共通歴史教科書【近現代史】ウィーン会議から1945年までのヨーロッパと世界』明石書店
- ・W=S=チャーチル著、佐藤亮一訳(1983)『第二次世界大戦1』河出書房新社

※KH Coderについては、<https://kncoder.net>を参照。

本授業展開例のワークシートは帝国書院ウェブサイトをご覧ください。