



「歴史総合」から「世界史探究」へ

北海道札幌南高等学校 本間 靖章 (ほんま・やすあき)

— 使用教材 —

『新詳 世界史探究』



1 はじめに

2022年度から「歴史総合」が、2023年度からは「世界史探究」がそれぞれ始まった。新科目であるがゆえ、各学校で試行錯誤しながら授業が展開されていることだろう。

本稿では、新科目「世界史探究」について、「世界史B」や「歴史総合」との違いを踏まえ、どのような授業展開が考えられるかを、『新詳 世界史探究』から「3部 諸地域の交流・再編」を例に提案したい。

2 「世界史探究」とは何か

まず初めに、「世界史探究」とはどういった科目であるのかを、「歴史総合」および「世界史B」との比較を通して確認したい。

『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』には、学習指導について充実させるべき6項目が挙げられているが、そのうち「歴史総合」と「世界史探究」においては、ア「社会的事象の歴史的な見方・考え方」に基づく学習活動の充実、イ「主題」や「問い」を中心に構成する学習の展開、ウ「単元や内容のまとまりを重視した学習の展開」、オ「資料を活用し、歴史の学び方を習得する学習」の4項目が共通しており、「世界史探究」の項目解説の中では、「歴史総合」の学習を前提とし、「さらに」「同様に」「学習の成果を踏まえて」という言葉で2つの科目の関係性が位置づけられている。それぞれの科目に固有の項目として「歴史総合」では、エ「歴史の大きな変化に着目し、世界とその中の日本を広く相互的な視野から捉える内容の構成」、カ「現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察する学習」の2項目が、「世界史探究」では、エ「世界の歴史の大きな枠組みと展開を捉

える内容の構成」、カ「歴史的経緯を踏まえた地球世界の課題の探究」の2項目がそれぞれ挙げられている。

ここから読み取ることができる「世界史探究」は、「歴史総合」で身につけた「歴史の学び方」を活用・発展させ、世界の歴史を大きな枠組みと展開から理解していく科目だといえる。次に、活用・発展をどう解釈するかという問題が生じてくる。これには、授業者が「歴史総合」および「世界史探究」を3年間の中でどう位置づけていくかにより変わってくる可能性があるが、私は、①問いに対して仮説を立てる→資料による検証を行うという探究的な歴史の学び、②複数の資料の比較を通して、客観性を高めていく科学性の向上、の2点を「活用・発展」として定義したい。

この2点については、「歴史総合」においても各部の中項目で、生徒自身が問いを表現する活動として組み込まれている。大項目Dの中項目（4）（以下、D4）「現代的な諸課題の形成と展望」については、生徒がみずから設定した主題に対して諸資料を活用して検証し、課題解決のために考察する、探究的な学びのプロセスが明示されているが、その他の大項目においては、表現した問いをどう活用するかについては、明示されていない。一方、「世界史探究」においては、同様に各大項目の最初に問いを立てることとなっており、問いを深める方法の一つとして仮説を立てることが示されている。最後の項目である「地球世界の課題の探究」においては、生徒みずから主題を設定し、仮説を立て、資料を基に考察し、主題に対しての結論をまとめる学習プロセスが示されている。つまり、「世界史探究」と「歴史総合」における学習活動の違いは、仮説を立てて史資料を基に検証する探究的な学びにあるのではないだろうか。複数の資料を批判的に読解して考察し、表現するという探究のプロセスを通して、生徒は、事実立脚性と論理整

| | 項目 | 単元を貫く問い |
|-----------|------------------------|---|
| 1 時間目 | 諸地域の交流・再編を読み解く問い | 部を読み解く視点となる問いを表現し、仮説を立てる |
| 2～12 時間目 | 1 章 ユーラシア大交流圏の成立 | モンゴルのユーラシア＝ネットワークが確立したのは、なぜ 13 世紀だったのだろうか |
| 13～19 時間目 | 2 章 アジア諸地域の成熟とヨーロッパの進出 | “海域アジア”の発展は、世界の歴史にとって、どのような意味を持っていたのだろうか |
| 20～28 時間目 | 3 章 主権国家体制の成立と交易の拡大 | 世界の一体化の主導権は、なぜヨーロッパへ移っていったのだろうか |
| 29～30 時間目 | 部のまとめ | 部を読み解く問いと仮説を検証 |

図1 3部「諸地域の交流・再編」の全体構造

| 時期 | 表現した問い |
|--------|--------------------------------------|
| 近代化最初 | 工業化の視点から、西欧と日本の近代化はそれぞれどのように進んでいったのか |
| 近代化最後 | 近代化の終着点とは |
| 大衆化最初 | 現在につながる大衆化は政治に何をもたらしたのだろうか |
| 大衆化最後 | 大衆は歴史から学ぶことができるのだろうか |
| グローバル化 | グローバル化はすべての国に経済的な利益をもたらしたのだろうか |

図2 生徒の問いの変化

合性に根ざした歴史^{*1}を体得していこう。また、小川幸司が提唱している「世界史実践」の六層構造^{*2}との関係においても、【歴史実証】【歴史解釈】【歴史批評】【歴史叙述】【歴史対話】【歴史創造】のうち、他者の歴史解釈や歴史批評との比較を通じ、思考の科学性を高める【歴史対話】の層は、みずからの立てた仮説に対して史料や先行研究、周囲の他者などとの「対話」を通して実現される。これを可能にするのが、問い→仮説→検証→記述→共有→深化というプロセスであり、仮説検証型の探究的な学びこそが、「世界史探究」の核になると考えている。

3 「世界史探究」の単元計画 ～3部を例にとって

それでは、上記を踏まえて、3部の授業計画を立ててみよう。『新詳 世界史探究』では、3部は3章12節で構成されている。また、 や  が配置されており、生徒の主体的な学びを実現する工夫がなされている。部の冒頭、1章の前には「複数の資料を読み解いて問いを表現しよう」というページが置かれており、「歴史総合」同様、生徒が学びを進めるにあたって、生徒ごとの追究テーマを問いの形で表現できるようになっている。

3部のコンテンツを基に、歴史の流れの大きな枠組みを見取ると、「世界の一体化」へと至る、おおむね10世紀以降の各地域間の交流と受容の歴史である。この10世紀以降の歴史を時期により区分すると、①地中海における3つの文化圏の成熟と、十字軍を転機とした交流(10～13世紀)、②モンゴル帝国によるユーラシア＝ネットワークの確立(13世紀)、③「モンゴル後」のネットワーク再編、「大交易時代」(14～16世紀)、④ヨーロッパの進出と世界の一体化(17～18世紀)となる。『新詳 世界史探究』では、①と②が一つの章となっている以外は、上記の区分と章立てがほぼ一致している。

すなわち、3部は「世界の一体化」へと向かう、地域間の交流と、地域間の交流により生じた各地域の変化の諸相を追っていく単元なのである。このことを踏まえたうえで、この枠組みを理解するための概念を基に構成した単元を図1で示す。

(1) 部を読み解く問いを表現する

部の内容を構成する際にはまず初めに、生徒が部を読み解くための視点となる問いを設定させる。これは、生徒自身がこの単元で追究したいテーマを、みずからの関心に従って設定するものである。生徒は「歴史総合」の授業で、問いを表現することは経験済みである。仮説・検証に耐えられる問いは、答えが明らかな知識を問う問いではなく、答えが多様になる問いでなければならない。これは、「歴史的な意義を問うことで歴史的概念を評価する問い」や「本質的な“なぜ”を問う問い」のようなものとなる。本校における2022年度の「歴史総合」で、ある生徒が表現した問いの変化を時系列に沿って見てみよう(図2)。

図2を見ると、1年間を通して、問いの質が変化し、より深い思考を促す問いになっていることが分かる。4月当初に表現した「近代化と私たち」を読み解く問いは、howで作られた近代化の過程を問う問いである。この種の問いは、ある程度答えが明確であり、仮説を立てて検証するプロセスには望ましくない。以後の問いを見てみると、答えが多様になりえる問いや、歴史的な事象を評価する問いに深化していることが分かる。本校では、「歴史総合」において各部を学習する際に、①生徒自身が部を読み解く問いを表現→②4～5時間で構成される単元を学習→③現代の諸課題と〇〇化、問いの振り返りと立て直し、という構成をとった。②においては、単元を貫く問いを教員が設定し、その問いを考察する材料を獲得するために、1時間ごとの授業を**本時の問い**を中心に据えて構成している。単元を貫く問いは、生徒の思考を揺

*1：暹塚志躬(2010)『史学概論』東京大学出版会

*2：小川幸司(2021)「〈私たち〉の世界史へ」『岩波講座 世界歴史 第1巻 世界史とは何か』岩波書店

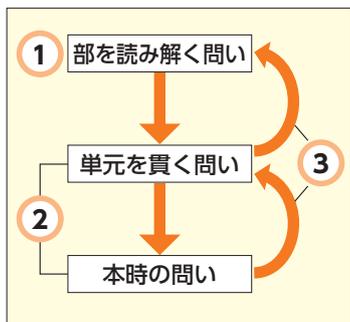


図3 階層化された問い

さぶり、より深められた概念を獲得することを目指すものである。生徒は**本時の問い**に基づいて単元の内容を学習したのちに、**単元を貫く問い**について考

察し、論述をする。単元の学習を通して、新たに生じた問いや気付いたことを記録していき、生徒自身の思考の変化を可視化していく。これらの学習を各単元で行ったのちに、現代の諸課題と〇〇化について、教員が設定した題材と資料で考察し、最初に立てた問いが、〇〇化を読み解くうえで十分／不十分だったかを自己評価し、改めて「自分にとって〇〇化を読み解く問い」を表現するという構成をとっていた（**図3**）。すなわち、「歴史総合」の授業は、「歴史総合」のD4「現代的な諸課題の形成と展望」や「世界史探究」において行う探究活動のために、生徒が探究に値する問いを立てられるようになるトレーニングと位置づけているのである。

「世界史探究」、「日本史探究」については、学校事情により開講されなかったり、探究科目を選択しない生徒もいる。それらの生徒にとっては、「歴史総合」が学校で歴史を学習する最後の機会となる。本校では、探究科目に主眼を置きつつも、D4で完結するような設計を行った。1年間を通して、科目で身につけさせる力をデザインする際には、3年間の歴史の学習をどうデザインするかという視点も重要になる。探究的な学びを実現させるためには、問いが重要である。今一度、「歴史総合」を含めて、生徒が探究に値する問いを立てられるよう、問いを表現する活動を年間計画に位置づけたい。

『新詳 世界史探究』3部において最初に立てる「部を読み解く問い」は、単元全体を概観し単元を学ぶ際の自分の課題意識を設定できるようにするため、ワークシート（本誌 p.19 の QR コード参照）に示したように、問いが一定方向に誘導されないよう、フラットな資料を用意することを心がけた。部の最初に表現した問いと仮説

| 単元を貫く問い | 時数 | 各授業の本時の問い | 概念 |
|---|-----------|--------------------------------------|--------------------|
| “ <u>海域アジア</u> ”の発展は、 世界の歴史にとって、 どのような意味を持っていたのだろうか | 1 1時間目 | 鄭和の南海遠征の歴史的意義とは何か | 中華帝国、海禁 = 朝貢体制 |
| | 2 2時間目 | 管理下での貿易と自由な貿易、より利益を上げるのはどちらだろうか | 大交易時代 |
| | 3 3時間目 | 征服王朝である清朝が長期政権を築けたのはなぜか | 満洲（大清帝国） |
| | 4 4時間目 | 琉球王国の朝貢回数の変化は何を表しているのだろうか | 海禁の解除、互市貿易 |
| | 5 5時間目 | ヨーロッパの対外進出は世界の諸地域に何をもたらしたのだろうか | コロンブスの交換、商業革命、価格革命 |
| | 6 6時間目 | ヨーロッパの人たちにとって、オスマン帝国はどのような存在だったのだろうか | ティムールの交易、オスマン帝国 |
| | 7 7時間目 | インドとパキスタンが分離独立することになるのは、なぜなのだろうか | インドのイスラーム化、融和策 |

図4 3部2章の単元計画

は、プレ考察と位置づけ、評価の材料とはせずに、部のポートフォリオ（p.19のQRコード参照）に記載することにする。生徒は、単元で得た知見を基に、新しい気付きや疑問に基づき、問いと仮説をアップデートさせていく。そのうえで、部の最後に最終的な問いと仮説に基づいた探究活動を行うものとし、問いや仮説の変化および探究活動を含めた部の学びに対する自己評価を、主体的に学ぶ態度の評価材料とすることを考えている。

(2) 単元の構成例

ここまで論じた構想に基づき、実際の単元の事例を3部2章により紹介したい。

この単元では、前述のとおり、“モンゴル帝国後”のユーラシアにおいて、明朝・ティムール帝国・サファヴィー朝・ムガル帝国・オスマン帝国が交易ネットワークを継承し、「大交易時代」を実現したなかに、ヨーロッパが参入して、「世界の一体化」へ向かっていくさまを、明朝による海禁=朝貢体制による管理下で“海域アジア”が発展を遂げたことに軸足を置いて理解させることを目指して構成した。

2章は、7時間で構成するものとし、**図4**で示したように、各時間は「大交易時代」と「世界の一体化」の始まりを読み解くために必要な概念や知識を獲得する時間と設定している。そのため、各時間には生徒が獲得する概念と、概念を考察するための**本時の問い**を設定する。**本時の問い**を生徒自身が考察して解決するために必要となる知識・情報を、資料の読解や授業を通して獲得したうえで、自分の見解を表現する。**本時の問い**に対する自身の見解は、単元のポートフォリオ（p.19のQRコード参照）に記載し、単元の最後に**単元を貫く問い**を考察

する際の材料として用いる。私は、この形が「歴史総合」・「世界史探究」ともに共通して求められる“単元のまとまり”を意識した単元構成の一つのモデルだと考えている。「部を通した歴史の大枠→大枠を読み解くための概念→概念を構成するための史実の知識」と、歴史の知識を階層化して、歴史の知の体系の中に個別の史実を位置づけていくことで、一問一答的な個別的事象の暗記ではない、歴史の学びが実現すると考えている。『新詳 世界史探究』においては、各章および各節に、問いが設定されている。本稿でこの問いを使わずに単元を構成したのは、上述のような単元デザインに合わせるためであり、教科書に記載されている問いが不適切だという意味ではない。『新詳 世界史探究』で設定されている問いは、まとまりごとに知識を整理することを主目的として設定されているようである。単元の構成を、生徒自身が史実を整理して、文脈化された知識に昇華させることを主目的とした場合、教科書で設定されている問いはそのままの形で有効に機能する。どのような問いを設定するかは、やはり授業者の単元全体を見通した授業デザインに依拠するものである。

図4 においては、獲得させたい概念を揺さぶるために授業者が**本時の問い**を立てているが、この問いは暫定的なものと考えている。というのも、身につけさせたい概念の獲得が可能である限りは、問いの形式やフォーカスする内容には一定程度の幅をもたせてよいと考えている。そのため、部の最初に生徒が立てた問いに合わせて問いやコンテンツを調整すればよい。生徒に探究させる余地を残すため、あえて生徒の立てた問いを踏まえずに主題を設定し、主体的・探究的に学ぶことを促す方法も考えられるし、生徒が立てた問いを踏まえた主題設定をし、学びの中で問いを解決していきながら、より深い問いを表現させていく方法もある。どのような方法をとるかは、実際に自分の生徒と対面している授業者が、生徒の状況や生徒に身につけさせたい力を踏まえて授業をどうデザインするかによるものと考えている。

4 知識の理解と定着

思考や表現をする学習を通して、生徒は読み取った情報や知識を活用しながら理解を深め、理解を伴った知識や概念として定着させることが可能になると考えている。2022年度に発表された『歴史総合、世界史探究』の大学入学共通テスト試作問題や、2023年度の「世界



図5 生徒向け QR コンテンツの演習問題の例

史A・B」の共通テストにおいても、生徒が資料から読み取った情報を通して、既存の知識に新しい意味を見いだす思考プロセスを問う問題や、仮説の根拠を探る問題、探究のプロセスをたどる問題などが出題されている。受験のために世界史を教えるわけではないが、こうした共通テストの動向を把握することは、現在求められている歴史教育の方向性を測る手段の一つとなろう。

一方、知識の定着にはドリル的な反復作業も必要である。「歴史総合」においても、「世界史探究」においても、知識の定着は軽視されるべきものではない。授業は新しい知見を得たり、思考によって理解を深めることを主とする場とし、知識の定着は授業外の生徒の活動で行う、という考え方もあるのではないだろうか。『新詳 世界史探究』掲載の QR コードから開くことができる生徒向けデジタルコンテンツには、生徒がみずから知識の定着を確認できるように、一問一答や演習問題などのコンテンツが豊富に組み込まれている（図5）。これらのコンテンツを活用して、授業と生徒の自学自習をすみ分けるなど、生徒の家庭学習も視野に入れた授業デザインが必要になってくる。

「歴史総合」に続き、「世界史探究」が始まる。生徒自身が語る歴史の実現のために、教員の「デザインする力」が試されているように思う。授業を通して生徒にどう変わってほしいのか、目標から逆算して授業を構成し、生徒を伸ばす授業を追究していきたい。

*「ワークシート」「部のポートフォリオ」「単元のポートフォリオ」はこちらから



※3：生徒が立てた問いに基づく授業の調整については、千葉県立長生高等学校 佐藤克彦「「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―」（『ChiReKo』2022年度3学期号）が大変参考になる。