



歴史総合へ向けた単元構想

～『明解 世界史A』を用いて～

北海道札幌北陵高等学校 本間 靖章 (ほんま・やすあき)

—使用教材—

『明解 世界史A』



1 はじめに

平成30年3月に、令和4年度入学生より実施される高等学校学習指導要領（以下、新学習指導要領）が、同年7月に各教科の解説がそれぞれ告示された。今回の学習指導要領の改訂では、周知のとおり地理歴史科および公民科において科目の改編がなされ、大きな変更となった。

本稿では試案として、『明解 世界史A』1部3章4節（p.138～p.147）（**図1**）を用いて、新学習指導要領における「歴史総合」のコンセプトにもとづいた単元の指導計画を立てるものとする。なお、内容については「歴史総合」の日本史的要素については配慮せず、現行教科書をそのまま用いるものとした。

2 歴史の授業と「問い」

新学習指導要領における歴史系新科目では、「歴史総合」「世界史探究」「日本史探究」のいずれも「**問い（課題）**」を表現することが生徒の学習活動として設定されているところに大きな特徴がある。そのうち、「歴史総合」では、「D グローバル化と私たち（4）現代的な諸課題の形成と展望」が科目全体のまとめとして位置づけられ、「問い（課題）」を設定したうえで探究的に学習することが求められている。同様に、探究科目においても時代を

通観する問いを表現したうえで、その問いに対する仮説を立て、資料を活用して探究的に学ぶ科目とされている。これに対し、「歴史総合」の上記以外の単元では、生徒が「問い（課題）」を表現することしか記載されていない。

すなわち、新しい歴史科目において設定されている生徒が立てる問いは、「歴史総合」の最終単元および「世界史探究」「日本史探究」では、生徒が設定した「問い（課題）」を史資料を用いて解明する探究的な学びを行うためのものである。これに対し、「歴史総合」のA～Cまでの単元は、後に行う探究的な学習で主題となりうる良質な「問い（課題）」を立てることや、問いを軸に思考することを通して学習した知識を深化し、「自分ごと」化するトレーニングとして位置づけることができるのではないかと考えている。

この視点から考えると、「歴史総合」は歴史の学び方を学ぶ科目であり、「世界史探究」「日本史探究」は「歴史総合」で身につけた学び方を、探究的な学習活動を通して深化させるものと読み解くことができる。ここで忘れてならないのは、探究科目を設定しない学校の生徒や探究科目を選択しない生徒が多数いると予想されることである。それらの生徒は「歴史総合」が、学校で学習する最後の歴史の授業となる可能性が高い。それゆえ、「歴史総合」は「世界史探究」や「日本史探究」との連続性はあるが、それらのために置かれている補助的科目ではなく、それ自体で独立して完結した科目なのである。「歴史総合」の学びを通して、目の前で起こっている答えのない諸課題を歴史的に考察し、自分の見解を構築する力を身につけさせなければならないのである。

問いを表現すること、すなわち思考の切り口を設定することは生徒にとって簡単なことではない。もちろん最初から良質な問いができるわけではなく、改善のために繰り返し問いを表現していく必要がある。それゆえ、歴史の新科目、とくに「歴史総合」においては、生徒が問



図1 『明解 世界史A』 p.138

いを表現する際の基準となるよう、授業者が良質な問いをつねに提示していく必要がある。

なお、新学習指導要領における評価の観点とは、学力の三要素に照らし合わせて「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」の3つにあらためられている。このうち、「主体的に学習に取り組む態度」を適正に評価するには、生徒が表現した「問い」や「問い」に対するアプローチを、規準にもとづいて作成したルーブリックと対照することが有効なのではないかと考えている。

3 「思考」と「問い」の構造化

新学習指導要領「解説」では、新科目における「問い」について、具体的な例示がなされている。「問い」は、生徒に対し何をどこまで思考するのかを示すことから、学びの深さや方向性を決定づける役割を果たす。授業者が授業をデザインして、生徒の思考をコーディネートするためには、思考の構造を階層化してとらえることが有効である。例えば、小川幸司氏は歴史における認識レベルの構造を、「事実選択」「歴史解釈」「歴史批評」の三層構造として示し、生徒と教員がともに「問い」を考える授業の重要性を説いている^{*1}。

思考が階層化されるのなら、生徒の歴史的思考をうながす授業者による「問い」もまた、どの層の思考をうながそうとしているのか、授業のねらいを明らかにするため階層化されなければならないのではないだろうか。ここを明確にしないまま、新学習指導要領「解説」の「問い」例を見ても、どう活用すべきかわからないものになってしまうだろう。「思考」と「問い」の階層化については、今後よりいっそうの研究が必要であるが、本稿では暫定的に、歴史の授業における「問い」を表1の4層に階層化して、単元と授業を構成するものとする。生徒に問いを立てさせた場合、最初はおそらく①や②に該当する問いがほとんどであろう。これは、前述した小川氏のモデルでは「事実選択」や「歴史解釈」に属するものである。これからの歴史の授業では、生徒が「歴史批評」の層まで思考を深化させられるよう、③や④の問いを表現できるようになることがめざされる。そのためには「歴史総合」において、生徒に深い階層での思考を経験させるため、③や④に属するような良質な問いを示していかなければならないのである。

表1 4層に階層化された問い（筆者作成）

「問い」の階層	「問い」の種類	「問い」の例
①層	知識の問い (知識・理解)	ウィーン体制はどのような体制だったか
②層	史実と史実をつなぐ問い (知識・理解)	ロシアが地中海進出をめざしたのはなぜか
③層	正解のない問いまたは複数ある中から答えを選択する問い (思考・判断・表現)	国民議会期に状況を動かした最も決定的な要因は何だと思うか。なぜそう思うか
④層	概念をゆさぶる問いまたは身のまわりの課題を歴史を通して考察する問い (主体性／思考・判断・表現)	境界線を乗り越えるためにはどうしたらいいか

4 「問い」を軸にした単元構成

それでは、以上のことを念頭に置いたうえで、『明解 世界史A』1部3章4節の単元指導計画を立ててみよう。

単元の構成に際しては、西岡加名恵氏の「逆向き設計」^{*2}を参考に、まず単元の目標と「単元の中心となる問い」を設定した(表2)。この「単元の中心となる問い」は、現在の私たちの生活と歴史のつながりを認識し、自分たちの生きる現代社会がどのように形成されていったのかを理解したうえで、欧米の東アジア進出と日本の近代化を生徒が「評価」することをめざし、④層の問いとして設定したものである。

以後、「単元の中心となる問い」を考察するための材料となるよう各時間を構成し、それぞれの授業の中心となる「本時の問い」を設定した。「単元の中心となる問い」「本時の問い」のどちらにおいても問いを立てる際には、「近代化」「大衆化」「グローバル化」を歴史の大きな転換点としてとらえて、それらが現代の社会や生徒自身に何をもたらしたのかを考えることで、生徒自身が「近代化」「大衆化」「グローバル化」とは何なのかを評価できるよう意識することが重要である。

新学習指導要領「解説」では、「歴史総合」「世界史探究」「日本史探究」すべての科目において、単元の置き方が大項目と中項目で示されている。このうち、「歴史総合」の大項目B、C、Dでは、中項目(1)で問いを立てたうえで、中項目(2)、(3)で学びを重ね、中項目(4)で現代社会の諸課題を考察するよう構成されているように読み取れる。一方、「世界史探究」および「日本史探究」では、中項目(1)で立てた問いに対し、中項目(2)で仮説を立てて中項目(3)で史資料等を用いて仮説を検証してアウトプットし、中項目(4)で現代的な諸課題を歴史的に考察するよう構成されていると読み取ることができる。

すなわち、歴史系の新科目においては、大項目を1ユ

単元の中心となる問い：欧米の東アジア進出は、現在の日本や自分自身の生活に何をもたらしたのか						
本時の問い		観 点		キーワード		授業形態
		主体性	思・判・察	知・技		
1時間目	問いを表現する	●			史資料をもとに、 生徒が問いを表現する授業	AL 型
2時間目	イギリスやアメリカはなぜ東アジアへ進出したのだろうか			●	三角貿易 アヘン戦争 南京条約 アロー戦争 太平天国の乱 減湖興漢 北京条約 日米和親条約 日米修好通商条約 尊王攘夷 倒幕 薩長 明治維新 明治憲法 主権国家	講義
3時間目	“中体西用”と“文明開化”ではどのような共通点と相違点があるか			●	生糸 木綿 紡績 洋務運動 中体西用 文明開化 江華島事件 日朝修好条約 金玉均と閔妃 壬午軍乱 甲申政変 甲午農民戦争 下関条約 三国干渉 富国強兵	講義
4時間目	イギリスは何を期待して日英同盟を結んだのか			●	憲法自強 康有為 光緒帝 西太后 戊戌の政変 租借地 義和団事件 扶清滅洋 北京議定書 日英同盟 日露戦争 ガーツス条約 日韓協約 義兵闘争 韓国併合 日本語教育	講義
5時間目	中国および東アジアの歴史において、中華民国の成立はどのような意味をもつか			●	華僑 革命派 科挙の廃止 憲法大綱 孫文 中国同盟会 三民主義 鉄道国有化 武昌蜂起 辛亥革命 中華民国 南京 袁世凱 宣統帝溥儀 国民党 帝政復讐 軍閥	講義
6時間目	欧米の東アジア進出は、現在の日本や自分自身の生活に何をもたらしたのか ※現在とのつながりにかかわる問い【歴史と現在】(自己とのかかわり)	●			史資料の読解により、得た知識を総合する。 学習をしたうえで、新しい問いを立てる。	AL 型

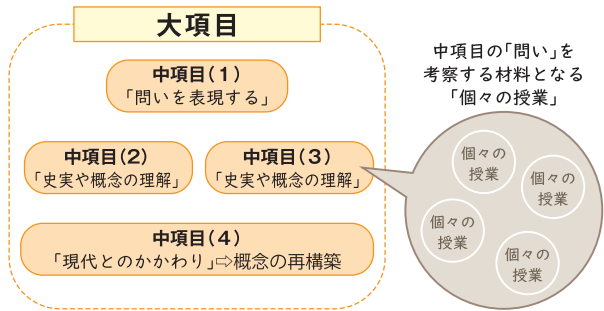


図2 「歴史総合」の項目構成イメージ図（筆者作成）

ニットとして、①「問い」の表現→②知識の獲得や仮説の検証→③現代的な諸課題を歴史的思考により考察 という流れを基本としているのではないだろうか（図2参照）。今回の単元計画は、上記の単元の構成の中では、中項目（2）や（3）に該当するものを想定したもので、「問いを表現」したり現代の諸課題を考察したりする活動を設定する必要はないかもしれないが、本稿では「歴史総合」の一つのモデルを示すことを目的にしていることから、この単元の学びを導くものとして、あえて「問いを表現する」授業を設定している。

【1時間目：問いを表現する…ワークシート1】

「問いを表現する」授業は、4人1組のグループワークで行うものとして設定した。この活動はワークシートを用いた生徒の活動を主として行われるものである。授業の流れは、①該当する範囲について中学校時代に学習した内容を確認 ②ジグソー法により、2～5時間目に学習する内容をふまえて用意した4つの史資料（文字史料×2・絵画資料・グラフ）を読解しグループ内で共有 ③活動を通して気がついた、学習を深めたいテーマについて、それぞれが「問い（課題）」の形で表現、となっている。

ワークシートを作成する際には、分析する史資料と読み解くための視点となる問いが、2～5時間目の授業で扱う内容や考察と関連したものとなるように留意した。問いの表現がその後の学びと結びついていなければ、問いを表現する授業は一連の学びの中で意味をもたないものになってしまう。問いを表現する授業を準備する際には、単元全体をデザインして生徒の学びをコーディネートする視点をもつことが重要であると考えている。

表2 『明解 世界史A』p.138～147の単元指導計画

なお、大項目で「問い（課題）」を表現させる場合には、新学習指導要領「解説」において、問いを立てる際の切り口となる概念が設定されているが、今回は、中項目の分量での問いの表現であったため、この視点を反映させることはできなかった。

【2～5時間目：知識を得る】

2～5時間目は、生徒が表現した「問い」や「単元の中心となる問い」を考察する材料となる知識を得るための授業となる。この目的のもとで行われる授業においては、「知識構成型ジグソー法」※3や一斉講義形式などが有効と考えられるが、本単元では一斉講義形式を採用した。

一斉講義形式においては、「問い」を軸にした授業展開とするために、自分がいつも実施している授業と同じ展開を想定した。授業の最初に本時の目標を兼ねた「本時の問い」を提示したうえで、「本時の問い」を考察し解決する材料となるように講義を行う。授業の最後には、授業のふり返りとしてペアワークで生徒同士が「本時の問い」に対する自分の解答を説明し合い、論述を行う。これにより、講義で得られる史実や概念の知識が、一問一答的な知識でなく、歴史を構成する系統的な生きた知識となり、単元全体の中に位置づけられる。歴史の知識を、一問一答的な知識でなく、系統的なものにするため、講義形式の授業でもこのような工夫を加えたい。

なお、この部分においては生徒が正しく史実や概念を理解し、知識を定着させることが目標となるため、①層および②層の問いを選択している。

【6時間目：概念を再構築する…ワークシート2】

6時間目は単元のまとめとして、学んだ知識を用いて現代社会の諸課題を考察することを通し、生徒がもっている概念を再構築することをめざし、AL型授業として設定した。

この授業においては、1時間目に生徒が設定した問いを考察・解決するのが理想的なあり方であると考えている。前述のように、「歴史総合」Dの（4）・「世界史探究」・「日本史探究」は、生徒が立てた「問い（課題）」を探究的に追究することから、それが可能となるような単元の構成とする必要がある。しかし、今はまだ単元の最初に生徒が立てた「問い（課題）」をどう拾い上げて、個々の探究課題とするかについてのイメージが浮かばない。そのため今回の単元計画では、授業者が設定した「単元の中心となる問い」と「本時の問い」にしたがって考察をした後に、この単元の学習を通して1時間目で提示し

