



平和を守るのは誰か？

一歴史総合「国際秩序の変化や大衆化と私たち」の実施を見すえて一

愛知県立日進西高等学校 野々山 新 (ののやま・しん)

ー使用教材ー

『明解 世界史A』



1 はじめに

本稿では、2022年から始まる「歴史総合」において着目されている3つの転換点のうち、「国際秩序の変化や大衆化と私たち」を見すえて行った授業実践について報告する。とくに、私も含めて多くの教師が困難を感じていると思われる、いかにして教師が授業を構想し、生徒が「問い」を抱けるように支援できるのかという点への対応が鮮明となるようにしたい。新学習指導要領の解説では、「社会の形成者となる生徒が、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を主体的に考察、構想できるように配慮した科目である」と、科目の性格を表現している。はたして時間軸も空間軸も異なる歴史的事象について、生徒が自分ごととして主体的に考察できるような授業をどう構想していけばいいのか。このことについて試行錯誤した過程を紹介することは、一事例ではあるものの、大きな意義があるだろう。この使命感の下、筆を進めたい。

2 単元の構想

～教師が自分ごとと思える主題探し～

「歴史総合」では、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」が一体化された学習過程の構造が強調されている。このことは、知識がなければ考えることは難しいのではないか、という教師の固定概念に強く訴えかける指摘ではないだろうか。私も、この固定概念をパラダイムシフトする必要性を再認識することとなった。今回の単元を検討するにあたってとくに着目したのは、新学習指導要領解説で言及されている、「教育の普及とマスメディアの発達などを基に、社会の変化などに着目して、主題を設定し、大衆社会の形成を理解する」という学習過程である。ほかにも事例が紹介されているが、本

校や生徒の実情をふまえ、かつ指導者である私の問題意識からも、最も教材化したいと直感的に思えたのである。

そこで『明解 世界史A』を見ると、問題意識と合致する資料がp.150に示されていた。すると私がこれまでに実践した教材のいくつかを再構成することにより、教育と選挙という主題で単元化することができるのではないかと考えるにいたった。ところが、今年は感染症への対策という制約があり、対話的な学びをいかに行えるかという課題に直面した。この単元の展開および感染症への対応について、③で詳報する。

こうして単元のアウトラインがつかめてくると、生徒の主体的な学びや深い学びをどのような学習場面で組み込むことができるだろうかという疑問も同時に生じてくる。私としてはぜひとも生徒が歴史的事象を用いながら現代の諸課題について自らの言葉で語る機会をつくりたいと考えた。そのために単元の後で主題学習を設定することを試みた。ここでも新学習指導要領解説に例示された主題学習の観点を参照したが、やや本校の生徒の実態や私の問題意識と乖離があるように感じられたため、実施する単元に沿った観点で展開すべきと判断した。この主題学習の経過は④で扱う。

最後に、どのように評価していくのかについても重要である。一口に評価といっても、その内実は多様であることに注意したい。私は生徒の点検や序列化を目的とするような評価ではなく、形成的評価を重視している（資料1）。授業時や定期考査における評価については、⑤で紹介したい。

診断的評価

指導の前に学習者がどの程度理解しているのかをあらかじめ把握することが目的

形成的評価

指導の過程において目標がどの程度達成されつつあるのかを把握するとともに、教師の指導方法を修正することが目的

総括的評価

学習者の最終的な学習成果の把握が目的

資料1 評価の類型と概要

3 単元の展開

～生徒が自分ごとと思える学習支援～

a) 問いを抱く

教育と選挙という視点から教材化を試みるにあたり、私は市民の政治的無関心という現代的課題にフォーカスしていきたいと考えた。そのためには、単元を通して社会の担い手は誰なのかを強く意識させ続ける必要があるだろう。そこで適した資料を岩波書店『世界史史料』シリーズから探してみたところ、19世紀前半のウィーン体制下における神聖同盟の条約の成立過程から、社会の担い手にかかわる議論に着目できることに気づいた。すぐにワークシートを作成し、「平和を守るのは誰か」という問いについて価値判断を行い、対話的な学びをうながそうとしたのである。

もっとも、感染症対策の必要性から対面でのグループワークを行うことができない。ここで役にたったのは、昨年度末からの休校期間中、生徒の学びを止めないために創意工夫をした経験であった。なかでもスマートフォンアプリのLINEが有する「オープンチャット」という機能では、匿名性を担保しつつ意見交換ができる。これを活用し、BYOD (Bring Your Own Device*) の方式で授業中にオンライングループワークを実施した。

グループワークでは、史料にもとづいて平和を守るのは君主か臣民かという二項対立を軸に議論が進展していった。一方で資料2に示すように、臣民は君主に従属している存在であるとの指摘や、そもそも君主はどのように決定するのかという疑問も呈されている。こうした対話から生徒の問題意識の高まりを実感し、あらためて「平和を守るのは誰か」を単元を貫く問いとして設定した。

b) 問いの教材化

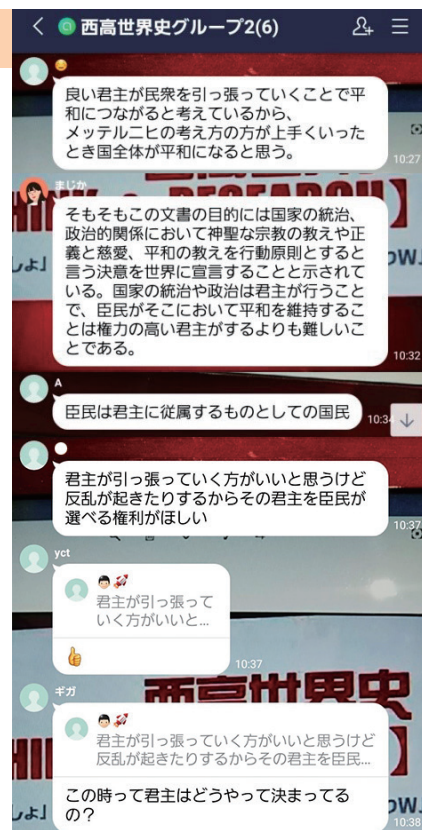
次に検討していくことになったのは、生徒が抱いた疑問を自分自身にもかかわる問題としてとらえていけるような教材とするために、いかに歴史的事実を取捨選択するかである。その際に重視したのは、生徒の概念的な理解に関する実態であった。例えば、先の授業においては「臣民」と「国民」という概念を無批判的に同質のものとして認識している事例が多く散見されていた。また、「選挙」についても無批判的に普通選挙を前提とした意見交換がなされていた。この点に着目すると、2つの課題をあげることができる。すなわち、①現在とは異なる空間軸や時間軸という文脈がふまえられていないという

こと、②概念的知識が不足していることである。だからこそ、本単元ではこれらのコンピテンシーの育成(①への対応)およびコンテンツの獲得(②への対応)を伴わなければ、十分な歴史教育とはいえないのであろう。

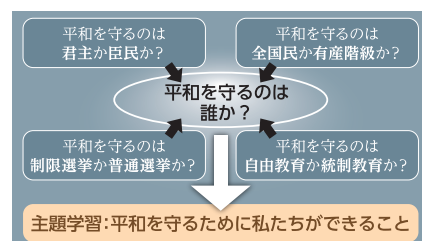
こうした問題意識の下、今回の授業では平和を守るのは君主や政治家の仕事であり、自分とは無関係であるといった認識をもつ傾向があった本校生徒の実態をあらためることをねらいとし、授業を重ねるごとに教材を社会集団から個人レベルへ近づけていくこととした。また、それを通して自分自身が平和を守る担い手であることを認識したならば、現代的諸課題に対していかなる行動がとれるのかについて考える主題学習はやはり重要になるだろうと考えた。ここまでの授業の構造案を図示したのが資料3である。

c) 各授業の展開

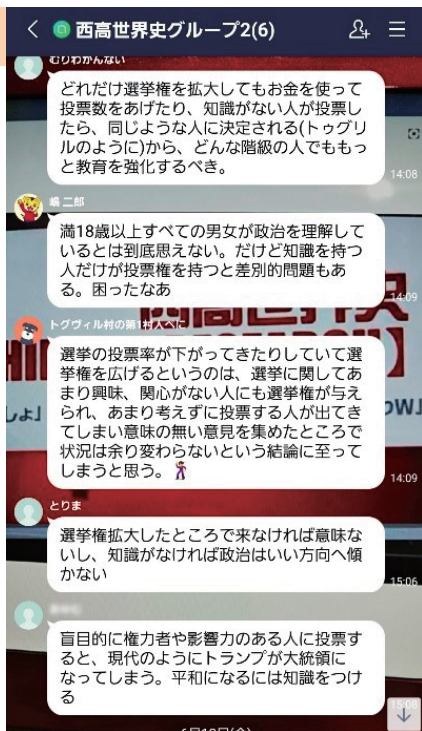
2時間目では、「平和を守るのは「国民」か?」をテーマとしてフランスにおける七月革命にかかわる2つの史料を考察することを求めた。取りあげた史料には、政治的権利を保有すべき存在について異なる見解が示されている。一つはすべての階級が同じ権利をもつべきであるとするものであり、他方は有産階級のみがもつべきであるとするものである。1830年代という時代的文脈が顕在化しているこれらの史料を比較することを通して、生徒たちが当初抱いていた「国民」意識がゆさぶられることを期待した。考察を経て、どちらの史料の主張を支持するか価値判断を求めたところ、二分される結果となった。このことは、国民は平等であるべきととらえる私たちの価値観とは異なることを前提としながらも、当



資料2 オンライングループワークのようす



資料3 本単元の構造案



資料4 選挙権にかかわる議論のようす

時の時代的文脈に立脚した認識様式（歴史的エンパシーともよばれる）を働かせていることを意味していよう。

続く3時間目では、「平和を守るのは「選挙」か？」をテーマとしてフランスにおける普通選挙にかかわる資史料の考察を求めた。このねらいは、行われた普通選挙の一面面を史料からつかむとともに、その限界が示された二次的資料を読解することを通して、選挙権の拡大を平和を守るために有効であるかどうかを吟味させることである。そして資料4に示したように、議論の過程では、選挙権の拡大と同時に教育の必要性が語られていった。トランプ大統領への言及については評価を留保する必要があるが、現代に通じる事例として考察に取り組んでいることは確かであろう。またある生徒は、「選挙権をもつということは自分たちにとっての平和を守るために国民一人ひとりが行動できる大事な手段だから有効である」と述べており、単元を貫く問いが自分ごととなっているようすも看取できた。この時点において、大衆社会と教育をテーマとした『明解 世界史A』p.150を扱う意義が生徒の中から立ち上がってきているように思えるのである。

4時間目では、『明解 世界史A』p.150の【ここに注目】に示された「19世紀末から、教育が国家によって運営されるようになったのはなぜだろうか」という問いを導入とし、ワークシート（資料5）を活用しながら「平和を守るのは「教育」か？」をテーマに展開した。採用した史料は、教育に対する理念として自由主義的なものと、統制的なものという対比的な2つの史料である。この史料を解釈することを通して、前回で到達した「教育

月 日

3 年 組 チーム名

番 / 5 番

番 / 5 番

番 / 5 番

I. 史料と対話しよう フランスの学校法成立の推進者による演説(1903年)より
共和国の第一の課題は、共和主義者を育てることです。(…)共和主義者はカトリックと同じように育てることはできません。誰かをカトリックに育てるためには、すでに出来上がった真実を押しつけなければ済みます。それを全部鵜呑みにせよ。先生が語り、生徒は繰り返すだけです。
(…)誰かを共和主義者に育てるには、どんなに小さく狭くても、その人間全体に向き合わなければなりません。(…)そしてその人間に、自分で考えなければいけないということ、誰も信仰や従属の義務を負っていないこと、自分で真実を探し求めなければならないことを伝えなければなりません。(…)自分で理性的に判断できるようにするためには、長く充実した授業が必要です。(…)まさに自由な精神を育てるということが、ここで問われているのです。自由主義の教育は、精神を、様々な見方、矛盾した意見と向き合わせ、対立する意見を見せて「比較して、自ら選べ」と言うところにしか存在しないのです。
指令1 カトリックが理解すべき内容であると筆者が考えている箇所に赤マーカーを引こう
指令2 共和主義者が理解すべき内容であると筆者が考えている箇所に黄マーカーを引こう
指令3 あなたはどちらの内容を理解することが、「平和」を守ることにつながると思いますか？理由も含めて表現しよう。

II. 史料と対話しよう ドイツの皇帝ヴィルヘルム2世による勅語(1889年)より
すでに長きに渡り、社会主義・共産主義の理念の形成を防ぐために、学校の各段階を利用してという考えを温めてきた。学校は、まず神への畏敬と祖国への愛を養うことによって、国家の状況を健全に理解するための基盤を築くべきである。
(…)学校は、社会主義の思想が神の掟に逆らうだけでなく、実現不可能なものであり、その結果は個人にとっても全体にとっても有害なものであるということを青少年に確信させるよう努めるべきである。学校は青少年にプロイセンの王たちが、フリードリヒ大王の法制から現在に至るまで、労働者の生活条件を向上させようといかに努力してきたか、思い起こさせるべきである。
指令4 教育を通してプラスの評価を与えさせようとしている箇所に黄マーカーを引こう
指令5 教育を通してマイナスの評価を与えさせようとしている箇所に赤マーカーを引こう
指令6 史料Iと史料IIの同色マーカーを比較することで、気付くことを書き出してみよう
出典：福井孝彦・近藤孝弘監訳ほか『ドイツ・フランス共通歴史教科書「近代史A」』2016年、明石書店

III. 「平和」を守るのは結局、何だ？
「平和」を守るのは君主なのか国民なのか？から始まったこの疑問について、①当初の意見、②これまでの過程における自身の考えの変化や強まりを明らかにすることを通して、③最終的な自分なりの意見を表現してみよう。その際、19世紀頭という時代背景を意識し、現代の話題にするならば書き分けるように注意してね。
アクティブにコミットできた自己評価 □にチェックを付ける
□S：アクティブに思考し、量・質ともにコミットした（自分の言葉で問いを立てて、多角的に考察している）
□A：思考し、量・質ともにコミットした（具体例をあげて自分の言葉で資料を解釈しながら考察している）
□A-：少し思考し、量・質ともにコミットした（自分の言葉で資料を解釈して論理的に説明している）
□B+：アクティブに思考し、量にコミットした（資料や他意見を参照しつつ、自分の言葉で説明している）
□B：思考し、量にコミットした（資料や他意見を用いつつ、少しは自分の言葉で説明している）
□B-：少し思考し、量にコミットした（資料や他意見を引用して、説明している）
□C：資料や他意見を一部用いて、記述している
□C-：論点を意識して記述している
□D：うまく論点を認めなかったが、記述している
毎回どれかにチェックしてみよう

資料5 4時間目のワークシート（1～4時間目のワークシートは帝国書院のウェブサイトに掲載）

が必要である」という仮説をも批判的に検討しなければならない状況をつくり出そうと考えた。正解があるようないわば予定調和的な授業でなく、唯一の答えが存在しない課題を生徒とともに考えることができる授業をめざしたつもりである。最後に、パフォーマンス課題としてルーブリック（資料6）を設定して「平和を守るのは結局、何だ？」というレポートを課した。作業時間の不足や実施時期が早かったことから、A段階に到達した生徒は多くなかったが、観点ごとにすぐれた思考過程を垣間見ることができた（資料7）。

4 主題学習

～生徒が未来を拓こうと思える歴史学習～

4時間の授業を経て、私が単元の構想時に抱いた問題意識をここまで共有することができるとは正直思っていなかった。そして、この予想はいい意味で裏切られた。当初は主題学習として「平和を守るために私たちができること」をテーマに生徒自身が歴史的事実を取捨選択し、資史料の収集、考察、まとめをポスター発表の形式で行わせることに不安を感じていたが、生徒を信頼できると確信するにいたったのである。

ここでは一つの事例として、教育が軍国主義的な政策に利用された歴史的過程をふまえて、未来の教育のあるべき姿について探究した報告を紹介したい（資料8）。このグループは、ワークシートに掲載されたヴィルヘルム2世の教育にかかわる勅語に着目し、以降の2つの世界

	主体性	時間軸	資料の活用	総合評価
A	単元における学習内容と自己認識の変容の関係を明らかにしつつ、派生して疑問を生み、さらに探究しようとしている	過去に立脚した説明に加え、過去・現在・未来という時間軸を線とらえることで、望ましい社会形成に向けた課題と希望を抱いている	資料や事実を根拠に論理的な説明をしつつ、扱う資料の過不足や限界性について自覚し、さらなる資料を追求しようとしている	十分な主体性を前提とし、資料を効果的に活用しながら、時間軸を適切に意識した問いに対する意見を提示できている
	10人	0人	0人	2人
B	単元における学習内容が、いかに自己認識を変容させていったかを明らかにしている	現在と過去の記述を使い分けており、過去に立脚した説明ができています	説明における根拠として資料の解釈や事実を活用することが、論理的な表現活動を支えている	学習内容を整理しながら、資料を活用することを通じて、過去に立脚した説明ができています
	83人	36人	21人	40人
C	問いに対して、思考することを試みている	問いに対する自身の立場を説明しようと試みている	問いに対する自身の意見を論理的に説明しようと試みている	問いに対する自身の立場または意見を説明しようと試みている
	4人	61人	76人	55人

資料6 パフォーマンス課題のルーブリック



大戦においても教育がかかわっているのではないかと仮説を立てた。そこで本校の図書館に所蔵された文献を調査し、おもに日本の富国強兵と体育科教育の関係性を取りあげることになった。そしてこれらが戦争へつながってしまったという反省から、生徒たちが自ら考え、表現し、判断するという、いわゆるアクティブラーニングが教育に求められるのだと結論づけることとなった。この報告について、歴史学的な史料批判の観点から瑕疵を指摘することは容易である。しかし私は、時間軸も空間軸も異なる歴史的事象を題材とした本単元から、今を生きる私たちにかかわる探究活動を生徒自身で行ったことを高く評価したい。ほかにも男女の識字率の推移を調査して、ジェンダーにかかわる教育の問題を取りあげたグループが存在する等、成果の多いポスター発表となった（資料9）。

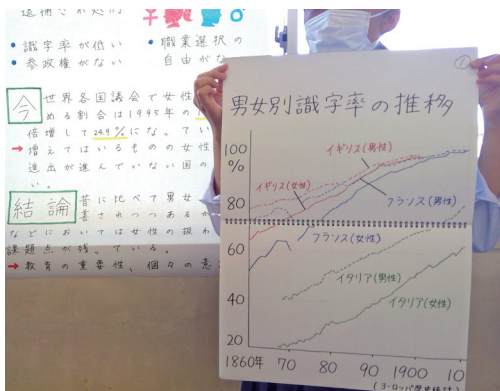
5 指導と評価の一体化

～教師が生徒とともに作る歴史学習をめざして～

ここまで一連の単元を紹介してきたが、その過程において随時形成的評価を行ってきたことをふり返してみたい。例えば1時間目の授業において、生徒が「国民」を無批判的にとらえているという課題を看取し、次時にそれをゆさぶることをねらいとした。3時間目では「教育」への問題意識が高まっていることを受け、次時にそれを批判的に検討する史料を提示した。これらは確かに

①いつの時代も君主の政治に不満をもって反乱や一揆が繰り返されてきた。不満がでて革命にまで発展するということは、私たちが日々日常で感じるストレスや不満とは比べものにならないくらいの人たちは感じていたのだろう。
その結果、19世紀頃にたくさんの革命が起こったのだろう。なので当初私は「平和」を守るのは臣民（君主に支配される人々）と考えた。
②しかし、今回のフランスとドイツの教育方針の違いなどについて考えた結果、人を生れた時から洗脳していけば誰も悪いことは考えないのではないかと考えた。この考え方だと、「平和」を守るのは君主ということになる。確かに人を洗脳していけば、無駄なことは考えずに、ただただ君主の言われた通りに働くロボットのような人間ができ、犯罪なども起こることはなく、争いのない「平和」な世界になるだろう。誰もが同じ考えをもち、君主に逆らわず、争いのない世界を造ることは可能だろうか、可能だとしても果たしてそれは本当に「平和」と言えるのだろうか。
③世界史の学習を通して、私はそれを「平和」とは呼べないという結論に至った。それはなぜか。まず、同じ考え方の人がばかを増やしても新たな考え方が生まれないからだ。次に確かに②で述べた考え方と争いはない世界になるかもしれない。しかし、争いがなければ「平和」なのだろうか。私と思う「平和」とは生まれた場所、育った場所が違うということは考え方も肌の色も目の色も髪の色も違うのは「あたりまえ」であってその違いを互いに認め合える世界である。
よって、誰が上に立つとかは関係なく、「平和」を守るのは「生きている人全て」という結論に至った。

資料7 生徒が作成した成果物の代表例（評価：A、B+、B、総合A-）



資料8（左）

資料9（右）

主題学習におけるポスター発表のようす

単元構想時に想定していたものであるが、生徒の実態を見とり、それを教材化していくという生徒と教員の教材を介した対話の過程でもあると考えている。指導と評価の一体化を考えるうえで、形成的評価は私にとってとくに重要だと思えるのである。

また、主題学習では総じて「教育」が人々にとって求められるべき存在であることが前提となっていたことに気づいた。そのため定期考査ではそれをゆさぶることをねらいとし、19世紀後半のフランスにおける2つの初見史料を提示するパフォーマンス課題を課した（一部ウェブサイトに掲載）。史料は、教育を義務化する法律と、教育が義務化されることを拒否する農民の言葉を取りあげた。定期考査でも授業と同様の論点を、初見史料を用いて出題することは、歴史的な見方・考え方を総括的評価にも反映させることにつながるであろう。採点の妥当性に困難を抱える場合もあるが、今後の歴史教育でめざしていくべき方向だと私は考えている。

6 おわりに

「歴史総合」を前にして、本単元の実践から感じた課題も多い。とくに教材を作成するにあたって、資料の収集と選択には非常に労力が必要であった。今後は、複数の教員と協力する教材研究のあり方の模索、活用できる資料の蓄積と共有が各学校現場で求められていくのであろう。