

ロードマップ及び単元デザインから始める世界史B授業

—「歴史学習のための技能」を育成するための授業実践—

—資料の読み解きを通して一体化する世界を多面的・多角的に考察させる授業実践—

愛知県立犬山高等学校 小島 孝太

愛知県立安城東高等学校 森部 慎太郎

1 研究の実際

(1) 科目の目標

学習指導要領に、次のように設定されている。

世界の歴史の大きな枠組みと展開を諸資料に基づき地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解させ、文化の多様性・複合性と現代世界の特質を広い視野から考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う。

世界史Bでは、我が国の生徒の実態を踏まえ、世界史の日々の授業において地理的条件や日本の歴史との関連に留意しながら、地図や年表、資料の活用する力を身に付けさせ、最終的には主題を設定して探究する学習をいっそう重視し歴史的思考力を培うことを目指している。これを受けて本研究では以下に述べるような「期待する生徒像」を設定し、そしてその目標に向けた段階的・継続的な学習指導の在り方について研究した。

(2) 期待する生徒像／身に付けさせたい力等

世界史Bにおける「期待する生徒像」を「歴史学習のための技能を身に付け、世界史に関する知識・理解を基に、地球世界の課題を自ら設定し探究できる生徒」とした。より具体的には「何が課題で、どのような解決方法が考えられるのか、まとめる、書く、話し合う、発表する」ことのできる生徒である。

そのために生徒に身に付けさせたい力等として、「歴史への関心を持つ態度」「歴史学習のための技能」「考察するための知識・理解」の3点を考えた。このうち歴史学習のための技能とは、各大項目最後の中項目において主題学習で身に付けさせたい力等を指す。

(3) ロードマップの作成 ※資料編参照

世界史Bは学習指導要領において、大項目(5)オの探究学習を生徒が行うための段階指導として各大項目の最後の項目に主題学習を設けている。各大項目最後の主題学習までに身に付けさせたい力等を歴史学習のための技能とした。具体的には、大項目(2)エで年表の作成等を通して「歴史的事象の前後関係の把握、因果関係を明らかにする力」、大項目(3)エで地図の作成等を通して「歴史的事象の空間的関係の把握、諸地域世界相互の関わりを明らかにする力」、大項目(4)オで資料のよみときを通して「歴史的事象の内容/意図/ねらいなどについて考察し自ら歴史像を形成していく力」の三つである。大項目(2)から(4)の最後の主題学習に至るまでに生徒が歴史学習のための基本技能を身に付けるための段階的・継続的指導を行えるようロードマップは中項目ごとの区切りを基本とした。

(4) 単元デザインの作成 ※資料編参照

幾つかの単元を抽出して、単元デザインを作成した。「(2)ウ 東アジア・内陸アジア世界」「(3)エ 空間軸からみる諸地域世界」「(4)イ ヨーロッパの拡大と大西洋世界」「(4)オ 資料からよみとく歴史の世界」「(5)ア 帝国主義と社会の変容」の5つである。

この5つの単元は、大項目ごとに主題を設定して、時間軸あるいは空間軸などを意識して追究する学習に取り組む単元であったり、日常の授業において1時間の授業時間全てでなくとも生徒が主体的

に活動する場面を取り入れることが効果的と思われたりする単元について抽出した。これは段階的・継続的な学習指導の在り方を提示するという本研究の目的を意識したことによる。

2-1 研究授業① —「歴史学習のための技能」を育成するための授業実践—

(1) 単元構想 (*Ⅲ 資料編 世界史B 単元デザイン1 参照)

授業は、学習指導要領の大項目「(2) 諸地域世界の形成 ウ 東アジア世界・内陸アジア世界」において実施することとした。「内容の取扱い」には、「黄河・長江流域などの新石器文化と殷・周の成立に触れ、漢字の起源など中華文明の重要な要素がこの時期に現れたことに気付かせる。さらに、春秋戦国時代の経済や文化の発展、秦漢帝国の成立と皇帝を中心とした統治体制の特質... (中略) ...中華文明に依拠する東アジア世界の骨格が形成されたことに着目させる」ことが示されている。

また、大項目(2)エの主題学習では「歴史的事象の前後関係の把握、因果関係を明らかにする力」を身に付けることを目標とし、事象のつながりに着目して整理し、表等を作成する活動に取り組みせ、歴史学習のための技能の育成を図ることを考えた。そこで授業実践は、題材(資料)を基に以下のような単元を構想した。諸子百家の思想の特徴を生徒自ら表をまとめることで整理し、それを基に、中国を中心に東アジア世界において中華文明の特質を捉えさせるとともに、思想と地域世界を関連付ける力を育成しようと考えた。

- ① 本時の問い(諸子百家にはどのような思想が求められたのか)について考察させることを通して、春秋戦国時代に現れた諸子百家の思想内容と、それが中国統一にどのような影響をもたらしたかについて、単元を貫く問いを考察させる。
- ② 資料集の諸子百家についてまとめたページを基に、ワークシートを用いて春秋戦国期における思想家の特徴を捉えさせ、各思想家が理想とした国家像について段階的に読み解かせる。
- ③ ワークシートを基に考察する学習は、6人程度のグループにおける話し合いによって行い、整理した考えはワークシートの該当箇所に記入させ、それを基にグループ内で話し合わせる。

(2) 学習指導案

1 教科・科目	地理歴史科・世界史B
2 単元名	ウ 東アジア・内陸アジア世界 単元「中華文明の成立」
3 単元の目標	東アジア世界を形成した中華文明の特質を考察させる。
4 単元を貫く問い	【中華帝国は東アジア世界をどのように成立させたか】
5 単元の指導計画(全5時間)	
小単元(配当時間)	○学習内容 ◇小単元の問い ・学習活動
1次(1時間)	○中国文明の興りと殷・周の成立 ◇ 殷と周はどのように黄河流域を支配したのか。 ・殷周の政治体制を比較し、その違いについて考察する。
2次(2時間) ※本時 (2/2時間)	○春秋戦国期における社会変動と新思想 ◇ 諸子百家にはどのような思想が求められたのか。 ・代表的な諸子百家の思想について調べ、グループごとに諸子百家が求めた理想の国家像について検討し、その結果をまとめて発表する。

3次（2時間）	<p>○秦漢帝国による中国統一</p> <p>◇ 秦漢帝国はどのように中国を支配したか。</p> <p>・秦漢が、政治体制の根拠とした思想についてまとめ、発表する。</p>
---------	--

6 本時の展開

	学習内容	学習活動（生徒）	指導上の留意点（教員）	評価場面◎ 評価の観点
導入 5分	◇ 諸子百家にはどのような思想が求められたのか。			
展開 40分	<p>春秋戦国期の社会・経済</p> <p>諸子百家の思想</p>	<p>○春秋戦国時代の復習</p> <p>・諸侯が富国強兵を目指したことと鉄製農具や青銅貨幣といった新技術が取り入れられていったことを理解する。</p> <p>・諸子百家のうち、儒家・法家・道家・墨家等の思想の特徴について調べ、表にまとめる。</p> <p>・各グループに割り当てられた思想家の思想の特徴について話し合い、ワークシートにまとめる。</p> <p>・それぞれの思想家が目指した理想の国家像についてグループで話し合う。</p> <p>・代表生徒は自分のグループに割り当てられた思想家の思想の特徴と理想の国家像を、他のグループに説明する。</p>	<p>・春秋戦国時代の混乱の様子について教科書を読みながら確認する。</p> <p>・資料集の青銅貨幣を見て、各国で形状の違いが出た原因について生徒に発問する。</p> <p>・教科書の本文や資料集の諸子百家の記載を参考にしてまとめるよう指示する。</p> <p>・他の人の意見を聞いて、気付いた点をワークシートの余白部分に書き込むよう指示する。</p> <p>・各自の記述内容を基に、各思想家の思想のポイントを話し合わせ、それぞれの思想に基づいた理想の国家像について考えさせる。</p> <p>・黒板に表を書き出し、代表生徒に各グループでまとめた考えを記入させ、発表させる。</p>	
まとめ 5分	<p>中国統一と思想が果たす役割</p>	<p>・戦国時代の諸侯の立場に立った時に採用したいと思う思想を選び、その理由をワークシートにまとめる。</p>	<p>・戦国時代の諸侯になったとき採用したい、一人の思想家を選び、その理由を考えさせる。</p>	◎思考・判断・表現 机間巡視・ワークシートによる

7 評価規準 【思考・判断・表現】

諸子百家の思想を表にまとめ、彼らが目指した国家像の在り方の違いについて考察することができる。

(3) 実践のまとめと考察

本時は単元デザインに沿った思考・判断・表現の技能を育成する授業展開としては2回目である。通常は教員による講義を主とし、生徒は、板書事項をノートにまとめながら学習していく展開である。本実践では、生徒自らが考え、整理してまとめることを促すためにワークシートを用いた。

ア 事前の取組

事前に何度かグループで話し合いにより考えをまとめる活動を取り入れた授業を実施した。活動を繰り返したことで、生徒は講義形式から話し合い活動にスムーズに転換できるようになった。

イ 本時の取組

本時ではグループ内で司会を決めてから話し合うように予め指示をした。

協議では、教科書の本文や資料集の表から必要な情報を抽出して分かりやすくまとめさせた。必要な情報を適切に見つけられない生徒は、他の生徒から教科書等の該当ページを教えてもらったり、他の生徒のまとめを聞いたりして諸子百家の思想について考える様子うかがえた。

次に、思想の特徴だけでなく、これによりそれぞれの思想家が自らの思想を実践すると実現できる理想の国家像を考えさせた。単なる教科書の記述事項や資料集の内容のまとめ直しだけでなく、得られた用語情報を基に、更に用語の意味を考えさせたり、用語と用語を関連付けたり、比較させたりしながら考察を深める仕かけを心がけた。

授業の終盤に各グループの発表を聞いて当時の社会情勢の中で生徒自身が諸侯であるならば採用したい思想家は誰か、その理由とともにワークシートに記入させた(資料Ⅰ)。この結果からは、専守防衛を国是とする国家の在り方を望む生徒が多い傾向がうかがえる。世界史をはじめとした歴史の授業に苦手意識を持つ生徒であっても、本実践における話し合いや発表の活動に積極的に参加する様子(写真Ⅱ参照)が見受けられた。生徒Aのワークシート(次ページ資料Ⅲ)のように、他の生徒の意見に触れ聞いたことで理解が深まり、シートに他班のまとめた発表内容だけでなく自分の考えをまとめることができる生徒が多く見られた。

【資料Ⅰ 諸侯であるならば採用したい思想家は誰か。】

(41人回答)

兼愛非攻に基づき、自国防衛のみを唱える墨子	17人
性善説に基づき、秩序の整った国家を唱える孟子	9人
法治主義に基づき、法による秩序を唱えた韓非	7人
家族道徳に基づき、徳治主義を唱えた孔子	4人
性悪説に基づき、礼を重視した統治を唱えた荀子	4人

【写真Ⅱ 当日の様子】



【資料Ⅲ 生徒Aのワークシート】

テーマ 春秋戦国時代における諸子百家の思想についてまとめてみよう 諸子百家

	孔子（儒家）	孟子（儒家）	荀子（儒家）	韓非（法家）	老子（道家）	墨子（墨家）
著書	論語	孟子	荀子	韓非子	老子	墨子
思想の特徴	春秋時代 西周初期の礼の復活を促す。	天命の尽す 王朝の交替を 正当化する 易姓革命を 説いた。性善説	性悪説を唱え 「礼」を重視 人間の本性は悪だ だから、礼義を 説いた。	商鞅の法思想 を承継大成した。	後世、神仙説 陰陽五行説 と結合し道教 を生んだ。	兼愛を主張 交利、非攻を 説いた。
理想の国家像	礼の受容を基 石として家族道 徳の実現を 目指し徳を以て 民衆を導く。 (徳治主義)	秩序の整った 国家 平和な国家	礼義を大切に する国家	礼 → 法 人間社会の秩序 を維持する (法治主義)	無為自然と 小国寡民を理想 とした。	血縁を以て 無差別愛(兼愛) を国防衛の 手段として奨励 他国の支配を許さ ない。

Q,あなたが戦国時代の諸侯ならば、どの考えを採用するか？

墨子 理由: 礼は礼、法は法、守り体制だと戦争がおきないから。

ウ 事後の取組

実際の秦漢古代帝国で採用された思想は法家・儒家であり、本実践の生徒たちが選んだ思想家の割合とはずれが生じている。本実践でまとめた表を活用して、授業の中で「広大な中国を統一する際に使える思想はどれか」との問いを立てた。結果、41人中法家を選んだ生徒が28人、儒家を選んだ生徒が11人、墨家を選んだ生徒が2人となった。特に前時に墨子を選んでいていた生徒の多くは法家思想を選び、孟子や荀子を選んでいていた生徒はそのまま儒家を選んでいていた。多くの生徒がそれぞれの思想内容を理解した上で、法家や儒家の思想を中心に中国統一に役立ったかについて自分の考えを選んでいて、段階的指導による生徒の思考の深まりを感じる結果となった。

エ 実践のまとめ

本実践を通して、以下のような成果を実感できた。

まず、大項目ごとのまとめの追究学習だけでなく、日常の授業の中に生徒の思考を促す問いを立てて学習させることにより、生徒の学習意欲・関心が高まる効果である。実践において生徒たちは、与えたテーマについて個人はもとより、グループ学習での話し合いも積極的に取り組み、互いに学び合う様子が見受けられた。特にグループ内でワークシートの分からない点を聞き合ったり、意見交換をし合ったりする生徒の様子を通して、生徒の学び合いの場となっていることが分かり、互いの考えを深める手だてとしてグループ学習の有効性を実感することができた。

次に、日常の授業において大がかりな準備をせずとも生徒の思考を促す授業が実践できるとの成果を得た。本実践ではプリントやプロジェクターなど準備の手間がかかるものではなく、生徒が常に持参する資料集を活用した。私の勤務校は普通科と商業科の併置校で生徒の進路希望が多様な学校であり、教科書や資料集を読むだけで内容を理解できる生徒は必ずしも多くない。そこで、手元にある資料集を丁寧に読み込むことで理解が深まることを生徒たちが実感できる授業展開を目指した。このよ

うに生徒の手元にある教材を活用して、また、勤務校の状況に合わせて生徒の学習意欲・関心を高め、思考を促す授業を行うことは十分可能であると思われる。

また、この実践は「歴史学習のための技能」の一つであるまとめの表の作成を通して当時の思想内容を整理し、古代中国における思想の影響の大きさを考察する力の育成を目指した。荀子の兼愛非攻の考えと現在の専守防衛を国是とする日本を比べてその類似性を指摘する生徒がいるなど、歴史的事象を時間軸に捉え、現在の状況と比較して考察する様子も見受けられた。生徒は限られた材料・情報から自分なりの考えを導き出そうと努力する中で、教員が予想していた以上の内容を導き出すことを実感し、生徒のもてる能力の可能性を改めて感じる実践となった。

一方で課題としては、小単元の間いに対する思考が十分に深められなかったことが挙げられる。前時や本時の前半において春秋戦国時代における中国の分裂、またその中で各国諸侯が富国強兵策をとって自国の国力増強に励んでいたことは触れていたが、そこでの学びを踏まえて春秋戦国期における政治的混乱が諸子百家の思想を生み出す背景の一つであったことに気付く生徒はほとんどいなかった。時代背景を踏まえながら、より深い考察ができるよう授業展開を改善する必要があると感じた。

2-2 研究授業② -資料の読み解きを通して一体化する世界を多面的・多角的に考察させる授業実践-

(1) 単元構想 (*Ⅲ 資料編 世界史B 単元デザイン4 参照)

授業は、学習指導要領の大項目「(4) 諸地域世界の結合と変容 オ 資料からよみとく歴史の世界」において実践した。「内容の取扱い」には「その時代の資料を取り上げて、内容、意図、ねらいなどについて考察し、生徒自らが歴史像を形成していくことは、歴史学習の基本的技能の一つである」とされている。そこで授業実践は、「グラッドストンの議会演説 (1840年4月)」を基に単元を構成することで、一体化していく諸地域世界の流れを資料の読み解きを通して多面的・多角的に考察する力を育成しようと考えた。以下、授業構想について記す。

- ① 本時の問い(誰が自由を享受したのか)について考察させることを通して、19世紀の世界の歴史像を描かせ、単元を貫く問いを考察させる。
- ② 史料「グラッドストンの議会演説 (1840年4月)」を丁寧に読み解き、演説者の国家観・経済観・政治観を捉えさせるとともに、演説者に反論する立場に立ったとき、どのように説得するかについて考察させる。
- ③ 史料を段階的に読み解かせるために、ワークシートを提示する。
- ④ 史料を基に考察する学習は、グループにおける話し合いによって行い、整理した考えは、ワークシートの該当箇所に記入させ、それを基に発表し合う。

(2) 学習指導案

1 教科・科目	地理歴史・世界史B
2 単元名	資料からよみとく歴史の世界
3 単元の目標	資料を基に一体化していく諸地域世界の流れについて多面的・多角的に考察させる。
4 単元を貫く問い	【19世紀ヨーロッパによる近代化は何をもたらしたのか】

5 単元の指導計画（全2時間）

小単元（担当時間）	○学習内容・◇小単元の問い・学習活動
1次（1時間）	○産業革命のもたらしたもの ◇「誰が豊かになったのか」 ・ワークシートの問いについてグループで話し合っ て考えをまとめ産業革命のもたらしたもの について考察させる。
2次（1時間）	○イギリス人のアヘン戦争観 ◇「誰が自由を享受したのか」 ・ワークシートの問いについてグループで話し合 って考えをまとめイギリス人のアヘン戦争観 について考察させる。

6 本時の展開

	学習内容	学習活動（生徒）	指導上の留意点（教員）	評価場面◎ 評価の観点
導入 5分	歴史と資料	◇「誰が自由を享受したのか」 ・歴史は、残された資料を基に解釈した内容であることを理解する。 ・資料の読み解き方如何で歴史は常に書き換えられていく可能性があることを理解する。	・4人一組のグループを作る。 ・本時の授業の目的が史料を読み解く体験をすることであること、正解にたどり着くことが目標ではないことを説明する。	
展開 ① 5分	資料の背景	・史料「グラッドストンの議会演説」（世界史B14 ページ資料4）を読み、この演説がどこで行われたのか考える。 ・代表が根拠を示しながら発表する。	・英和辞書の使用を許可する。 ・自分たちの考えの根拠となるものを史料（資料4）から可能な限り多く見つけるよう指示する。 ・全てのグループの発表後、史料の該当箇所を示し、読み取るポイント全体で確認する。 ・史料中の「グラッドストン」「イギリス」「アヘン」は伏せておく。	思考・判断◎
展開 ② 5分		・演説の背景にはどのような歴史的 事件、状況があったのかを考える。 ・代表が根拠を示しながら発表する。	・自分たちの考えの根拠となるものを史料から可能な限り多く見つけるよう指示する。 ・全てのグループの発表後、正解を説明する。 ※グラッドストンについては触れない。	

展開③ 5分	資料の意 図	<ul style="list-style-type: none"> ・演説者が訴えたかったことは何か（世界史B15 ページ資料4）を考える。 ・代表が根拠を示しながら発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分たちの考えの根拠となるものを史料から可能な限り多く見つけるよう指示する。 	
展開④ 10分	資料の背景	<ul style="list-style-type: none"> ・演説者のプロフィールや次の①から③について彼（彼女）の考えを推察する。 ①国家のあるべき姿 ②経済活動の在り方 ③政治家のあるべき姿 	<ul style="list-style-type: none"> ・演説の内容を踏まえて想像を働かせるよう指示する。 	
展開⑤ 10分	資料の批判的解釈	<ul style="list-style-type: none"> ・演説者の意見に反論する立場に立って、どのような論理で論駁ないしは説得したらよいかを考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・単に、自らの立場を主張するだけでなく演説者の主張の問題点を指摘して反論したり、相手の納得を得られるような論理で説得する方法を考えさせる。 	
まとめ 10分	イギリス人と自由	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">「当時のイギリス人にとって自由とはどのようなものだったと思うか」</div> <ul style="list-style-type: none"> ・この問いについて自分の考えをまとめる。 ・この問いについて更にグループ内で話し合い、考えを深める。 ・代表が根拠を示しながら発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・演説者と反対側の主張から当時のイギリス人の「自由」に対する考えをまとめさせる。 ・発表の際には、これを論点として抽出する。 	
<p>7 評価規準 【思考・判断・表現】</p> <p>史料「グラッドストンの議会演説（1840年4月）」を基に一体化していく諸地域世界の流れについて多面的・多角的に考察できる。</p>				

(3) 実践のまとめと考察

ア 事前の取組

この授業実践の直前の定期考査で指導者は、資料3（世界史B13 ページ）のような問題を出題した。この問題の正解は③→④→②→①であるが、正解率が19%と指導者の想定以上に低くなった。（ちなみに②以外は授業で取り上げておらず、生徒は初見である。この考査の平均点は59.4点であった。）考査後改めてこの問題だけを取り上げ、それぞれの史料について、歴史的背景（年代や場所、事件）・著者ないしは話者の訴えていること・その主張に対する自分の感想や意見、疑問、批判などをプリントに書かせたが、記述量も少なく、また的外れな文章も多く見られ、生徒の思考の浅さを痛感した。そこで史料を読み解くには、ただ単にまっさらな史料を与えて読ませて解釈させるのではなく、いろいろな補助道具を指定ないしは提示すること、そして段階を踏んで史料の内容の正しい解釈を確認しながら読み進めていくのがよいのではないかと考えた。

イ 本時の取組

本時の取組において留意したことは以下の3点である。

- ① 知識の習得のために資料を活用するだけでなく、史料を読み解いた上で、考察させる活動を授業の中心に据える。
- ② グループの話し合いの中で自分の意見や考えを作り上げる時間を作る。
- ③ 題材に“謎解き”の要素を入れる。

以下、ワークシート（世界史14・15ページ資料4）の問の順にしたがって結果と考察を記す。

「問1 演説の場所について」…9割の生徒が正解した。根拠として出典の“Hansards”“London”“1840”や“広東”及びそれに関連する地図，“女王”，“悪名高い密貿易”，“邪悪な戦争”などを挙げている。1割の生徒が中国と答え、ある生徒は「中国側から英を批判しているので当人は中国にいる」と考えた。

「問2 演説の背景にはどのような歴史的イベント・状況があったのか」…問1について考える中で、ほとんどの生徒が演説者の問題にしている事柄が“アヘン戦争”であることに気付くことができた。

「問3 演説者のプロフィールや国家観・経済観・政治観について」…議員になる前の職業については半数以上が「軍人」と答えた。演説中の“われらが兵士”という言葉の根拠にしている生徒が多い。問3については他の問いへの答えと比較すると記述の質・量ともに落ち、生徒の苦闘ぶりがうかがえる。この問いでは演説者がなぜこのような発言をしたのかを、彼の職業や人生、置かれた立場、思想などを想像しながら生徒に考察させたいと考えていた。このことを通じて、資料に残された文章を、ただ字面のみから判断するのではなく可能な限りその文章の置かれた文脈から考察することの重要性に気付かせたかったが、生徒にその意図がうまく伝わらなかった。

「問4 演説者への反論について」…この問いに対しては記述量も多く、各生徒の独特の考え方が多く見受けられた。反論の論理としては、「演説者の意見は理解できるがここで戦争をして自由貿易を守らなければイギリス経済が立ちゆかなくなってしまうのではないか」という点で全員一致している。ワークシートに、この動議がたった9票差で否決されたことを示しておいたので、当時の議員の葛藤の様子を思い起こし、それを踏まえた記述も多かった。資料1は、ワークシートに記入された生徒の答えであるが、それまでに世界史の授業で学んだ知識を応用して反論・説得を試みている生徒もいた。

【資料1 ワークシート（世界史15ページ資料4）の問4について、生徒による記入例】

● 「ロシアの南下政策など他国のアジア進出を警戒すべきだ」
● 「アヘンに代わる商品があるなら示して欲しい」
● 「中華思想のような思想を持つ国を野放しにしていいのか」
● 「他国の利益を守ってイギリスを潰したいのか」
● 「強い国が生き残っていく世界なのだから仕方がない」
● 「正義が国家に利益をもたらすとは限らない」
● 「戦争に反対してイギリスに不利益をもたらして国民にどう説明する気か」
● 「演説者の主張する正義は偽善である」
● 「自分の正義感と国民とどちらが大切なのか」
● 「他にも同様な戦争をしているのに今回だけ特別扱いはできない」

「問5 当時のイギリス人の考える自由について」…生徒の記述で多く見られたのが当時のイギリス人の“ひとりよがりな自由”についてである。次ページの資料2 生徒の記入例Aがそれにあたる。生徒のなかでの自由の概念（他人の自由や権利も尊重しなければならず、そのためには自らの自由や

権利が制限される場合がある)を物差しにして当時のイギリス人の自由のいわば限界について指摘していた。

しかし、興味深いのは資料2生徒の記入例Bのような意見である。この記述からは、自由を絶対的な善として、あるいは人類に普遍的に適用されるべき概念として捉える立場から距離を置いて、結局自由とは経済的な裏付けないしは強力な国家権力があってこそ確保できるものだとする冷めた見方が読み取れる。その他に目を引いたのが資料2生徒の記入例Cのような指摘で、賛成と反対が拮抗した事実から“異なる意見を言うことのできる自由”や“多様な意見の存在を許容する議会”を当時のイギリス人の考える自由の一つの特徴として捉える生徒もいた。

【資料2 ワークシート（世界史15ページ資料4）の問5について、生徒による記入例】

【生徒の記入例A】

- 「とても独善的でいわゆる『公共の福祉』というものを無視している」
- 「イギリス人やヨーロッパ人の自由であり、黒人やアジア人、インディアンなどは“自由”の対象外」
- 「イギリス以外の国には“自由が必要である”と思っていない（同じ人間として見ていない）」
- 「現代とは違い制限されない自由」

【生徒の記入例B】

- 「お金があることが自由を生むと考えている」
- 「お金は人を自由にする」
- 「自由とはお金を得ることで始まる」
- 「自由＝支配者側に回ること」

【生徒の記入例C】

- 「(自由とは)自分たちの安全や保証の上でなるもの、でも賛成と反対票がいい勝負なので皆が皆こういう考えではないことが分かった」
- 「単なる自由にあそぶことではなく自由に意見が言えること」

ウ 成果と課題

題材に“謎解き”の要素があったことも影響してか、授業中の反応や話し合いの様子からは、多くの生徒にふだんの講義形式の授業では見られない姿勢がうかがえた。ワークシート（世界史16ページ資料5）からは、正確な読み解きや解釈ではないながらも各自が史料と向き合っただけで丁寧な読み解こうとした跡が見受けられた。

また、資料5のワークシートの結果からは、指導者のヒントを受けながらであっても、それまでに学んだ知識を応用して史料を読み解いていった生徒の思考プロセスが見て取れる。

また、特に問4、問5への記入例（世界史17ページの資料6）からは当時の帝国主義の潮流を俯瞰したり、東アジア史の流れを踏まえた見方や、自分たちの正義感に基づいた視点、現代との差異を意識した視点であったりするなど生徒が多面的多角的に考え、自分なりの主張をつくり上げていった様子が分かる。その点において単元の身に付けさせたい力等についての目標はおおむね達成できたと考えてよいだろう。

この結果に至った要因は、史料の読み解きを直前の定期考査において実施した際、生徒に史料を全て読み取らせた結果、指導者が期待する解答が多くなかったからである。指導者自身がその経験を反省し、改善したことにあると考える。本実践では、生徒に一から全部史料を読み取らせるのではなく、生徒の状況を確認しながら、指導者が生徒に読み解くためのヒントや答えを提示しながら、読んでい

く方法をとった。また、グループで話し合う時間を設け、他の生徒の知識や意見を参考にする場面を作ったことも効果的であったと考えられる。

一方、本実践を通じて感じた課題は二点挙げられる。まず生徒が史料を読み解くにはかなりの時間とそのため指導者側の準備が必要であるということである。今回の史料はアヘン戦争に対する賛否がテーマとなっており生徒も比較的内容を理解しやすく、また解釈にあたって思考し判断する際も戦争の善悪がその中心となるだけに取り組みやすいであろうと考えた。しかし、それでもその内容を把握するのに1時間は要した。本実践のような授業を展開するためには、指導者が適切な史料を可能な限り渉猟して教材化するために十分検討するとともに、日頃から生徒と一緒に史料を読み解く時間を繰り返しもつことが必要であると実感した。

もう一つは生徒にとって史料の内容理解から、「核となる問い」についての解を導き出すまでに大きなギャップがあり、幾つかの思考過程を経る必要があったことである。ワークシート（世界史17ページ資料6）において核となる問い「イギリス人の考える自由とは何か」は最後に考察させた。指導者は、この問いそのものは単元を貫く問いにつながる、重要かつ必須の問いと考えたが、生徒によっては問いのスケールが大きすぎて、“資料を読み解く”ことから“核となる問いについて考察して考えをまとめる”という展開に対応できなかった。この点については、日頃の授業において、細かい歴史的事実を知識として教えるだけでなく、巨視的なものの見方を養う学習活動に取り組みせることを心がける必要があると考えられる。

3 成果と課題

(1) 研究の成果

本研究の目的は、生徒に学習内容の習得だけでなく、課題を解決するために思考力・判断力・表現力等の資質や能力の育成を目指し、継続的段階的な学習指導の計画を「ロードマップ」として可視化することにある。指導者自身、科目の学習内容の目標と併せて、初めて生徒の資質・能力を着地点＝「期待する生徒像」として授業内容を構成する試みを行った。それまでの授業は教科書に書かれた内容を、いかに分かりやすく生徒に教えるかという点に力点を置いていたために学習指導要領の趣旨にかなう生徒の能力の育成を意識して取り組んでいたとは言い難い。

これまでの授業では、知識・理解に重きを置きがちであった。それは生徒に中学校までの世界史の知識の蓄積がないことが大きく影響している。しかし「ロードマップ」と「単元デザイン」の中で資料や題材を活用して、「単元を貫く問い」について生徒が習得した知識や収集した情報を基に思考・判断する場면을授業に取り入れることを構想したことで、知識の習得だけでなく、身に付けさせたい力等の育成が可能になったと考える。

また、「ロードマップ」を作成する過程において、長期的展望に立って段階的で継続的な指導を意識し、そしてそれに基づいた学習活動を構成したことで科目の目標をこれまで以上に明確化した授業を展開することが可能になった。

それと関連して、指導するに当たり、教材研究の方向性が定めやすくなり、資料活用の仕方の工夫や言語活動をいかに授業の中に取り入れるかについてもそれぞれの単元で目標とする「生徒に身に付けさせたい力等」を明確化したことで、どの時点で、どのような内容の資料を用いればよいか分かりやすくなった。

(2) 今後の課題

「単元デザイン」の作成にあたっては題材とする資料を活用し、生徒に何を学ばせるかを吟味した

上で、「単元を貫く問い」を設定した。その問いに向けて小さな問いを立てたり、言語活動を組み入れた授業構成を行ったが、実際の授業ではその本時の問いにたどり着くまでに想像以上に細かなステップが必要となり、「単元を貫く問い」に至るにはさらなる工夫を要することが分かった。つまり「ロードマップ」、「単元デザイン」だけでは「期待する生徒像」にたどり着くには厳しく、生徒の知識の習得状況を把握した上で、入念な教材研究を要するということだろう。その足りない部分を補うためには、世界史の授業の目標を、指導者のみならず生徒にも明確に共有されるような授業の積み重ねが必要ではないかと考える。今回の「ロードマップ」、「単元デザイン」の効果を高めるには、身に付けさせたい力等や期待する生徒像を生徒にも明確に伝える工夫が必要であろう。

4 終わりに

世界史Bについては、研究員2人の共同研究である。それぞれが、次のような思いを抱いている。

(1) 本研究では学習指導要領の科目目標に基づき、科目の学習内容の習得と期待する生徒像を明示した。その上で、そこに至るまでの学習過程をロードマップ、さらに単元デザインを作成することで、その過程を可視化することを成果の一つとした。ロードマップは従前からある年間指導計画との類似性が認められるが、学習内容の目標・計画だけでなく、生徒の資質・能力を意識した点に特色がある。ロードマップは、自らの専門外の科目を受けもつ際に授業づくりの手助けになるものとなるだろう。

また、単元デザインを蓄積できる仕組みをどのように構築していくのが今後の長期的課題ではないかと思われる。

(2) 本研究の中で、学習指導要領を改めて精読し、指導要領に基づいた授業の構成をすることができた。これまでの日頃の授業ではそのような機会はなかなかもてなかったが、今回の経験を生かして、学習指導要領の趣旨を生かした授業構成を今まで以上に心がけていきたい。

また、本研究によってその生かし方についても手ごたえを得ることができた。このような研究の場を与えられたことに深く感謝したい。

<参考文献>

- 文部科学省『高等学校学習指導要領』平成21年3月告示
- 「高等学校学習指導要領解説 地理歴史編」教育出版 2010年
- 歴史学研究会編『世界史史料6 ヨーロッパ近代社会の形成から帝国主義へ18-19世紀』平成19年

【資料3 研究授業②の直前の定期考査における問題】

5 以下の史料はすべて19世紀のヨーロッパに関係するものである。それぞれの史料を年代順に並べよ。ただし②・④についてはその発言がなされている年代を、①・③については下線部が指示しているできごとの年代を考慮せよ。

<p>①</p> <p>私がこんなことにびっくりしている間に、アメル先生は教壇に上り、私を迎えたと同じ優しい重みのある声で、私たちに話した。「みなさん、私が授業をするのはこれが最後です。<u>アルザスとロレーヌの学校では、ドイツ語しか教えてはいけないという命令が、ベルリンから来ました…新しい先生が明日見えます。今日はフランス語の最後のおけいこです、どうかよく注意してください。</u>」この言葉は私の気を動転させた。(中略)フランス語の最後の授業!… (ドーデー、『最後の授業』)</p>	<p>②</p> <p>「言論や多数決によっては現下の大問題は解決されないであります。言論や多数決は1848年および1849年の欠陥でありました。鉄と血によってこそ問題は解決されるのであります。」 (首相就任直後の下院の予算委員会における演説)</p>
<p>③</p> <p>ヘーゲルはどこかで、すべて歴史上の大事件と大人物はいわば二度現れる、と言っている。ただ彼は、一度は悲劇として、二度目は茶番として、とつけくわえるのを忘れた。ダントンの代わりにコシディエール、ロベスピエールの代わりにルイ＝ブラン、1793-95年の山岳党の代わりに1848-1851年の山岳党、<u>伯父の代わりに甥。そしてブリュメール18日の第二版が演じられた事情も、これと同じ戯画である!</u> (『マルクス・エンゲルス全集(8)』)</p>	<p>④</p> <p>朕が農民に自由を与えたがっているというような風評があるが、これは正しくない。…しかし不幸なことには、農民と地主との間に、仇敵のような感情が存在している。こうして、すでに地主に対する不服従といった事件までができているのである。おそかれはやかれそうした方向に進まねばならぬというのが朕の確信である。諸氏らもまた朕と意見を等しくするものと思う。かくなるうえは、このことが下からおこるよりは、上からおこった方がはるかによいのである。 (皇帝アレクサンデル2世のモスクワの貴族団長会議における演説)</p>

【資料4 研究授業②のワークシート1ページ目】

「資(史)料から読み解く歴史の世界」

歴史は過去の事実を単に寄せ集めたものではありません。

歴史は文字や絵画、建築物など過去の人々が色々な形でのこした記録を資(史)料とし、それを現代の人間が読み解くことを通じて創られて(=書かれて)いきます。

したがって、その現代の人間がその史料をどのように読み解くかで歴史は常に書き換えられていく可能性をもっています。

今回は、以下の史料を読んで、問いに答えながら実際に史料を読み解く体験をしてみましょう。

(X) の議会演説

その起源においてこれほど正義に反し、この国を恒久的な不名誉の下に置き続けることになる戦争をわたくしは知らないし、これまで聞いたこともないと、明言できる。反対意見の議員₁は、昨夜広東₂で栄光のうちにひるがえる(Y)国旗とその国旗が地球上のどこにおいても侮辱されることはないを知ることで鼓舞されるわれらが兵士たちの精神について雄弁に話された。幾多の危機的状況のなかで(Y)国旗が戦場に掲げられているとき(Y)臣民の精神が鼓舞されてきたことをわれわれは誰でも知っている。だが、そもそも(Y)国旗が(Y)人の精神をいつも高めることになるのはどうしてであろうか。それは(Y)国旗が常に正義の大義、圧政への反対、国民の諸権利の尊重、名誉ある通商の事業に結びついていたからこそであった。ところが今やその国旗が高貴な閣下₃の庇護₄の下で、悪名高い密貿易を保護するために掲げられているのである。(中略)

…わたくしは、女王陛下の政府が本動議₅に関して本院にこの正義に反した、きょうさ 邪悪な戦争を教唆₆するよう説得することなど決してないと確信する。わたくしは(Z)貿易をどれだけ激しくだんがい 弾劾₇しようとの躊躇も感じない。同様な憤激をもって(Z)戦争を弾劾するのに何の躊躇も感じることはない。

【出典】 Hansards Parliamentary Debates, 3rd Series, vol. 53(London, 1840), p. 818

註1 前日の議会で政府に反対意見を述べた議員を指している。 2 カントン。その場所は右下図参照。

3 当時の首相あるいは外相。 4 かばいまもること。

5 予定外に議員から提案された議案。

この場合、その議案の内容は_____

6 教えそそのかすこと。 7 罪や不正をあばき、追求すること。

※ (X) には人名が、(Y) には国名が入る。

問1 この演説はどこで行われたものでしょうか。

ア できるだけ具体的に詳細に教えてください。

イ その答えの根拠をできるだけ多く示してください。



【資料4 研究授業②のワークシート2ページ目】

問2 この演説が行われた背景にはどのような歴史的・状況があったのでしょうか。

問3 (X) について、教えてください。

ア (X) がこの演説で訴えたかったことは何でしょうか。

イ (X) はどのような人物だと思いますか。以下の点に注意して想像してみてください。

- ①性格 ②議員になる前の職業 ③国家のあるべき姿について考え ④経済活動に対する考え
⑤政治家（議員）のあるべき姿について考え

問4 「高貴な閣下」の政府の支持が多数派を占め、結局この動議は否決されました。（賛成票 271 対反対 262 票）
あなたが「高貴な閣下」側でこの動議を反対する演説するとしたら、どのような論理で (X) に対し反論したり、
説得したりしますか。

問5

3年 組 番 名前

【資料6 研究授業②において生徒が記入したワークシート問4、問5への記入例】

問4 「高貴な閣下」の政府の支持が多数派を占め、結局この動議は否決されました。(賛成票 271 対 反対 262 票)

あなたが「高貴な閣下」側でこの動議を反対する演説するとしたら、どのような論理で (X) に対し反論したり、説得したりしますか。

靖という国家は、今に民主的政治体制を築いておらず、独裁者による専政を続けている。このような悪行をわれわれは許してはならない。そして正義を掲げる一国家として、われわれは、自由を掲げ、専政の下に囚われている清国の国民を独裁者が解放する義務がある。このことが正義の義、専政への反対、そして国民の諸権利の尊重と守るために、イギリス国境を掲げることであると、述べて言えないだろうか。
わが国は清国の名誉ある通商の事業を促進している。これは事實である。しかし我々は、清国が自由貿易を行おうとしたことに起因して、自由貿易の権利は、誰にも与えられていない権利であり、誰もこれを阻むことはできないはずである。このことを理解していない清国をいざしめて論議する必要がある。その役目はわが国が背負うべきものであるとわたくしは確信している。この戦争はわれわれが名誉ある通商の事業を促進するために、そしてわれわれの正義と神行するべき正義である。それゆえに、何よりもこの戦争を促進することはできないはずである。

問5 当時のイギリス人の考え「自由」とはどのようなものだろうか。

イギリス人の考える自由とは、とて私権の自由で、法に拘束されていない何かを許されるというもので、いわゆる「国民の幸福」というものに無関係である。つまり、「国民の幸福」という概念自体が存在しているからと見られる。それに対して、アヘンを受けた方が悪いという考え、より通じやすい。そして、そのために自由を求めたのは正義であると捉えている。このことをよく知れ。

問4 「高貴な閣下」の政府の支持が多数派を占め、結局この動議は否決されました。(賛成票 271 対 反対 262 票)

あなたが「高貴な閣下」側でこの動議を反対する演説するとしたら、どのような論理で (X) に対し反論したり、説得したりしますか。

Xは他の敵国を「守る」に、我々がイギリスを潰すのだから。そのようにすればいいと無意味にして、実際のイギリス国にこの考えを対して、イギリスの貿易に失敗したイギリスは、このようにしたことによってイギリスは入る。このようにして、イギリス国内が崩壊して生き残る可能性がある。したがって、Xが中国を守るために戦争を終了させることはたまたまのまればいいとすべきではない。

問5 (イギリス人の自由についての考え)

イギリスは経済が発達しているため、金に乏しく入る。このようにして、イギリスは始まる。まず、何れも貿易と戦争により、領土と植民地を増やして、条約などから大量のお金を得ること。ついでに、軍隊が成り立って、国民の安全を確保し、自由で豊かな生活と富を享受すること。つまり、自由とは、お金を得ることから始まる。