

京都教育大学
2020 年度 修士論文

高校地理歴史科「世界史探究」の
思考力・判断力を育成するための授業開発

京都教育大学大学院 教育学研究科
教科教育専攻 社会科教育専修

195022 定久舜

指導教員 山下宏文

指導教員 斉藤恵太

目次

序章 本研究の目的と方法	3
第1節 本研究の目的と意義	3
第2節 研究方法と本論文の構成	4
第1章 新学習指導要領における「世界史探究」	6
第1節 改訂の背景	6
第2節 「世界史探究」に求められるもの	8
第1項 学習指導要領における記述	8
第2項 実施に向けた課題	12
第2章 歴史的リテラシーと社会科における「資質・能力」	14
第1節 社会科における「資質・能力」とその育成	14
第2節 歴史的リテラシーの先行研究	17
第1項 教育におけるリテラシー	17
第2項 原田智仁の論考	19
第3節 「世界史探究」の評価規準構想	24
第3章 思考力・判断力の育成を目指した授業実践	30
第1節 授業実践の内容	30
第2節 授業の結果と反省・考察	47
第1項 授業結果のまとめ	47
第2項 課題点の考察と改訂版指導案への展望	48
第4章 改訂指導案の構想	52
終章 本研究の成果と課題	74
参考文献	77
謝辞	82

序章 本研究の目的と方法

第1節 本研究の目的と意義

本研究では、歴史的リテラシーの概念を鍵として、高等学校地理歴史科に新設された「世界史探究」において、思考力判断力を効果的に育成する方法を検討するとともに、それを基にした指導と評価を一体化させた授業のあり方を具体的な指導案として提案することを目的とする。

平成 29・30 年度にわが国の学習指導要領が改訂された。この改訂による新学習指導要領ではその中心的な目標が「資質・能力」の育成とされ、それは各教科に固有の「見方・考え方」を働かせ「主体的・対話的で深い学び」を実現することによって達成されるとしている。特に社会科および高等学校地理歴史科の歴史分野においては「社会事象の歴史的な見方・考え方」が教科固有の「見方・考え方」として示されている。また「資質・能力」は 3 本の柱から構成され、それは第 1 に知識・技能、第 2 に思考力・判断力・表現力、第 3 に学びに向かう力・人間性等からなる。なお、これらはそれぞれが並立しており、段階性等はなく、学習活動や学校生活においてこれらを一体的に育成することが目指されている。

高等学校の地理歴史科には、従前の「地理 A」や「世界史 B」などといった科目に変わり「地理総合」「歴史総合」「地理探究」「日本史探究」「世界史探究」という科目が新設された。高等学校地理歴史科も当然「資質・能力」の育成の一端を担っており、受験勉強のための暗記科目に終始すること、または学生にそのようなイメージを抱かせる教科であってはならない。「資質・能力」の育成のためには、現場での実践の積み上げによる授業改善はもちろん、教科教育学の分野から「資質・能力」と各教科に固有の「見方・考え方」との関係が整理された、現場での実践に耐えうるカリキュラム(実践例)を提案することが必要である。このことは、原田ほか(2008)が「教師の多くは、国立教育政策研究所の教育課程研究センター発行による『評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料』等を手がかりに、地域(都道府県・教育事務所)や学校単位で評価研究を進めてきたが、その成果は必ずしも十分とは言えない。特に内容教科の社会科では伝統的に知識・理解の側面が重視され、思考力・判断力については、その重要性は自覚されながらも、評価の手立てや指導方法が十分解明されていないまま現在に至ったと言ってよい。」と述べていることから推察することができる。また、原田智仁研究代

表(2014)「社会科における「思考・判断・表現」の評価に関する研究」において、単元の評価問題作成における研究目的についても原田ほか(2008)を引用して説明を行っている。

本研究では、この点を踏まえ歴史的リテラシーを鍵として「資質・能力」と「教科固有の見方・考え方」を整理し、新設された「世界史探究」科目における指導と評価を一体化させた授業を実践・提案することに意義がある。その際、特に思考力・判断力を育成することを主眼とする。これらの力は「資質・能力」の3本の柱の1つであると同時に、今後の「予測困難な時代」を生きていくために必要とされる力である。2020年度より実施される大学入学共通テストにおいても、思考力・判断力は重視され、記述問題の導入に関して世間でも話題になった。また、新井紀子(2018)『AIvs教科書が読めない子どもたち』でも「人間にしかできないことを考え、実行に移していくことが、私たちが生き延びる唯一の道なのです。」と述べているように、常に考え、行動することがこれまで以上に求められる社会になってきており、この思考力・判断力はこれからの社会を生きるために非常に重要な力と言って相違ない。

以上より本研究においては以下の課題を設定した。

- ①新学習指導要領の「世界史探究」の目標、内容の整理
- ②歴史的リテラシーの先行研究の整理および検討
- ③歴史的リテラシーに基づいた汎用的な評価規準の構想
- ④「世界史探究」を想定した授業実践と改善点の検討
- ⑤④を踏まえた、思考力・判断力を育成する主題学習型の授業開発

第2節 研究方法と本論文の構成

本論文の研究方法は、学習指導要領の記述整理、歴史的リテラシーの概念およびその具体的な指導や評価に関する文献調査、それらを踏まえた授業実践、授業実践での課題を踏まえた具体的な学習指導案の提案である。

まず、第1章にて平成30年度に改訂された学習指導要領の改訂の要点を整理する。特に本論文では高等学校地理歴史科のうち「世界史探究」に関して詳しく取り上げ、その目標や内容の取扱い、具体的な指導および発問例を挙げながら、「世界史探究」で育成すべき資質・能力とはどのようなものかを整理する。また「世界史探究」の実施にあ

たり、その問題点を指摘している先行研究を取り上げ、それらを整理する。

第2章では、第1節において、社会科における「資質・能力」とその育成について述べる。この際、森才三の論考を参考に社会科における「資質・能力」と主体的対話的で深い学びとの関係性について整理する。第2節では、教育におけるリテラシー論の扱いについて先行研究を整理し、本論文におけるリテラシーの定義を示す。その後、歴史的リテラシーの代表論者である原田智仁氏を中心に、歴史的リテラシーに関する先行文献や関連する研究を整理する。また第3節において、「資質・能力」の3本の柱をどのように評価すべきかを検討した上で、歴史的リテラシーの理論を踏まえた具体的な評価規準表を構想する。

第3章では、2019年度に筆者が実際に行った「世界史探究」を念頭に置いた授業実践について、その成果と課題を明らかにし、内容や指導方法の改善点や評価方法のあり方について検討する。

第4章では、第3章での検討を踏まえさらなる充実を図った学習指導案を提案し、本論文において取り上げた理論と実践の往還を実現させ、「世界史探究」の授業のあり方の一例とする。

終章では、本論文の成果と課題を明らかにし、本論文のまとめとする。

第1章 新学習指導要領における「世界史探究」

第1節 改訂の背景

学習指導要領全体にわたる改訂の要点は序章でも述べたように、「資質・能力」の育成を図ることを強調したことにあり、それは各教科に固有の「見方・考え方」を働かせ「主体的・対話的で深い学び」を実現することによって達成されるとしている。このうち「資質・能力」は知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力・人間性等という3つの柱からなる。こうした改訂の背景にはコンピテンシー・ベースの教育改革という国際的な動向がある。従来のコンテンツ・ベースを脱却し、「何を知っているか」ではなく

「どのような資質・能力を育成するか」を主眼とした教育改革である。新学習指導要領の改訂について考える際には、現代のこうした教育改革の動向を踏まえておく必要がある。

学習指導要領の改訂にあたり、文部科学省の「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」では以下のように改訂に向けた提言をまとめている。

- ・世界的潮流として、OECDの「キー・コンピテンシー」をはじめ、育成すべき資質・能力を明確化した上で、その育成に必要な教育の在り方を考える方向。
(アメリカを中心とした「21世紀型スキル」、英国の「キー・スキルと思考スキル」、オーストラリアの「汎用的能力」など。)
- ・日本でも比較的早い時期から「生きる力」の理念を提唱しており、その考え方はOECDのキー・コンピテンシーとも重なるものであるが、「生きる力」を構成する具体的な資質・能力の具体化や、それらと各教科等の教育目標・内容の関係についての分析がこれまで十分でなく、学習指導要領全体としては教育内容中心のものとなっている。

「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」

(教育課程企画特別部会 論点整理(案) 補足資料(3) 161より一部抜粋)

こうしたコンピテンシーの考えの源流となっているのがOECDのキー・コンピテンシーと呼ばれる能力概念である。コンピテンシーとは能力を意味する語である。この概念はOECDのプログラム「コンピテンシーの定義と選択」(DeSeCo)がまとめたものであり、「従来の学力を含む能力観に加えて、その前提となる動機付けから、能力を得た結果がどれだけの成果や行動につながっているかを客観的に測定できる」(国立政策研究所、「キ

ー・コンピテンシーの生涯学習政策指標としての活用可能性に関する調査研究」より)ことが重要視されるようになったことから定義づけられたものである。要するに知識や技能を具体的な行動や成果に活用できる力の総称であり、これを教育に応用したものがコンピテンシー・ベースの教育改革と呼ばれるものである。

(参考)OECD のまとめたキー・コンピテンシーは、以下の 3 点である。

- ・ 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係）
- ・ 多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）
- ・ 自律的に行動する能力（個人の自律性と主体性）

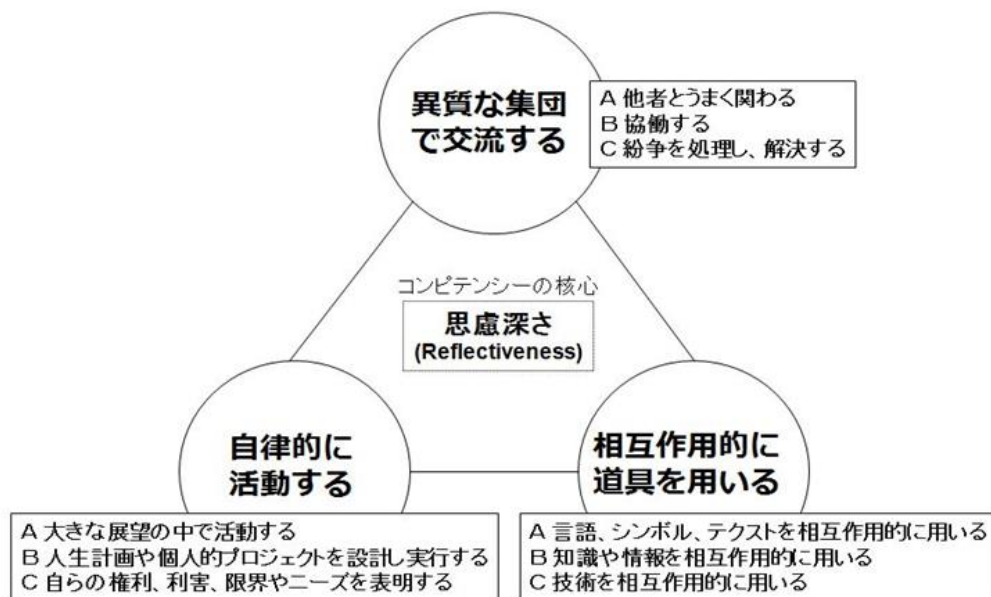


図 1.3 3つのキーコンピテンシーについて

(国立教育政策研究所)

(https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div03-shogai-lnk1.html) より引用

第 2 節 「世界史探究」に求められるもの

第 1 項 学習指導要領における記述

新学習指導要領では、「資質・能力」の育成が重要視されていることはすでに述べた通りであるが、高等学校の地理歴史科においても今回の改訂では大きな変革があった。「地理総合」「歴史総合」「地理探究」「日本史探究」「世界史探究」という科目の新設である。これらは従前の「地理 A」や「世界史 B」といった科目に変わって設置されるものであり、A 科目が「〇〇総合」、B 科目が「〇〇探究」に置き換わったものとみることができる。しかしながら、単に科目名が変更されただけではなく、各科目の目標等について学習指導要領解説上でも「資質・能力」に具体的に言及している記述が多く見られる。今回は研究内容の都合上、「世界史探究」に絞って取り上げることとし、地理歴史科全体や他の新設教科に関する具体的な記述は最低限にとどめる。「資質・能力」と主体的対話的で深い学びとの関連については第 2 章にて述べる。

「世界史探究」の設置に関して、改訂の要点について学習指導要領解説では以下の 6 点を挙げている。

- ・「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
- ・「主題」や「問い」を中心に構成する学習の展開
- ・単元や内容のまとまりを重視した学習の展開
- ・世界の歴史の大きな枠組みと展開を捉える内容の構成・資料を活用し、歴史の学び方を習得する学習
- ・歴史的経緯を踏まえた地球世界の課題の探究

(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】」

P26.27.28 より引用)

主題や問いといった授業構成論は従前から掲げられていたものと重複する部分があるものの、「見方・考え方」に基づく学習活動や、歴史の学び方を習得する学習といった表現には、今回の学習指導要領全体の改訂に通ずるものがある。また「世界史探究」のあり方について以下のように解説している。

「「世界史探究」は、詳細で専門的な世界の歴史を学ばせようとするものではない。中学校社会科や「歴史総合」の学習を踏まえ、日本の歴史との関連にも配慮しつつ、世界

の歴史への興味・関心を高め、生徒が抱いた疑問や追究してみたい事柄について表現した問いを基に、世界の歴史の大きな枠組みと展開に関わる事象の意味や意義。特色を考察し、思考力、判断力、表現力等を一層育み、地球世界の課題をその解決を視野に、主体的に探究する力を育成することを目指した科目」

(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】」

P271.272 より引用)

また、目標は以下のように設定され、さらに目標中から養うべき具体的能力に関する記述を箇条書きにて抜粋すると以下の通りである。

社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせ、課題を追及したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- ・諸資料から世界の歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能
- ・概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想したりする力や、考察、構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力
- ・よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に探究しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚

(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】」P273.274より引用、一部省略)

ここに箇条書きで示したものが、「世界史探究」で育成すべき「資質・能力」にあたる。特に下線を付した部分からは、「主体的・対話的で深い学び」の視点や、思考力・判断力を働かせて自らの課題を探究・解決する力、主体的に学習しようとする態度の育成など、新学習指導要領全体の主張と通ずるものを読み取ることができる。この「資質・能力」を歴史学習を通して育成することが「世界史探究」に求められる。

また学習指導要領解説では、これらの「資質・能力」を育成することに関し、以下のよう

に実際の授業を想定した問いの具体例を列記している。

○時系列に関わる問い

【時期や年代】

「それはいつの出来事だろうか、同じ時期に他の地域ではどのようなことが起こっていたのだろうか」

【過去の理解】

「当時の人々はなぜそのような選択をしたのだろうか（現代とはどのような異なる時代背景があったと考えられるだろうか）」（**【歴史と現在】**と共有される問い）

○諸事象の推移に関わる問い

【変化と継続】

「このことで何を変えようとしたのだろうか、何が変わったのだろうか、何が変わらなかったのだろうか」

○諸事象の比較に関わる問い

【類似と差異】

「その事象と他の事象を比較すると、どのような共通点と相違点を見いだすことができるだろうか」

「共通点に注目すると、どのような傾向が見いだせるだろうか」**【意味や意義と特色（特徴）】**

「その事象は、当時どのような意味をもっていたのだろうか」

○事象相互のつながりに関わる問い

【背景や原因】

「なぜ、その事象は起こったのだろうか」

【影響や結果】

「同じ時期に共通する特徴をもった事象が複数起こったのはなぜだろうか」

【転換や画期】

「学習した一連の出来事について、あなたはどこに分岐点（転換点、画期）を見いだすか、このことが分岐点であるという主張の論拠は何か」

○現代世界とのつながりに関わる問い

【歴史と現在】

「過去の事象と類似した現代の事象は何だろうか」

【歴史的な見通し、展望】

「この事象は、後の人々にどのような考えや課題をもたらすと考えられるか」

「(現在の) この事象は、この後、どのような展開が望ましいと考えるか、それが実現されるためには、過去の事例を踏まえると、どのようなことが必要なのだろうか」

【自己との関わり】

「この事象を学ぶことは、あなたにとってどのような意味があると考えるか」

(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】」P281.282より引用、一部省略)

次に資料の扱い方についても同様に示している。

【資料に「問いかける」学習】

文字などで記述された資料の内容と当該資料のもつ文脈、状況、前後関係、背景を理解していくことが重要である。「いつ書いたものか、どんな人物が書いたものか、どこに発表したものか」など、日付、人物、出来事などを読み取る。さらに「作成者が直接見聞いた記録なのか、伝聞の記録なのか、作成者の解釈か、作成者個人の感想か」、「この資料が作成された背景とはどのようなものだったのか、また、どのような意図があったと考えるか」などを教師が問い、生徒が資料のもつ意味や重要性を考えることができるように指導を工夫することが大切である。

【様々な資料の活用】

新聞・雑誌等を含む文献資料をはじめ、建造物や日常の生活用品を含めた遺跡や遺物、絵画や地図、写真等の画像、映画等の映像、それに伝承や習俗、地名、言語など、様々なものが歴史を考察する上での資料として活用することができる。歴史資料が果たす役割に気付くようにして、歴史への関心が高められるようにすることが大切である。

【デジタル化された資料の活用】

博物館、図書館、公文書館などでは、その収蔵品をはじめ、文化資源をデジタル化して保存を行うとともに、公開や利用を積極的に行う取組が進んでいる。これらのデジタル化された資料は、インターネットを利用することで、利用の可能性を拡大している。

(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】」P283.284より引用、一部省略)

このように、教師の授業構想にそのまま取り入れることができるような、かなり詳細で具体的な発問や資料活用例が列記されている。このような具体例の列記からは、歴史事象を事実として認識することに留まらず、その背景や後の出来事への影響、ひいては現在との関連まで考察することが求められていることが読み取れる。このことは以前の学習指導要領においても記述されてきたことであるが、より一層その必要性を強調していると言える。

しかしながら、今回示された歴史的な見方・考え方は、このような具体的な例を挙げることにより授業実践に直接役立つ一方で、具体例の列挙にとどまっているとも捉えることができ、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための具体的な授業構成や、各事例と「主体的・対話的で深い学び」との関連が不明確である。また、従前より示されてきた「歴史的思考力」や「見方・考え方」との違いも明らかではないといった課題が指摘できる。

第2項 実施に向けた課題

今回の改訂に際しては、日本学術会議史学委員会(2014)『再び高校歴史教育のあり方について』において提言された科目の再編案等も踏まえた、科目再編を伴ういわば大変革とも言える改訂となった。しかしながら、今回の改訂についてその問題点や実施に向けての課題を指摘する声もある。

吉嶺茂樹(2019)は、「世界史探究」の実施にあたり、親近感のなさから世界史選択者がより減るのではないかという懸念を示しつつも、グローバル化する社会における世界史の通史学習の必要性を認めた上で、高校教員の立場から「世界史探究」について問題点を指摘する。問題点は大きく3点あるとされ、1点目は歴史学習＝暗記という観念が消えないことである。高大連携歴史教育研究会による歴史用語の精選案が出されたが、歴史学者やマスコミ等による反発が大きく実現には至らなかったことを挙げ、結果として従来と変わらない内容を取り扱わなければならない、歴史学習のあり方が大きく変わらない可能性を示唆する。2点目は入試が変わらなければ現場も変わらないという教員の考えである。本来学校教育の場での学習と入試で問われる学習とは別問題であるとし、教員側の頭の構造改革の必要性を指摘する。3点目は学校によって学習内容が異なることである。入試との関連もあり、一部だけ学習して終わる学校があるといった問題が「世界史探究」でも起こる可能性を指摘している。

こうした問題点を指摘した上で、吉嶺は「世界史探究」での授業のあり方について、教員が自ら番組プロデューサーとなり、番組を提供する感覚で授業をすべき、つまりどんな史資料をどんな順番で示し、どんな問いを生み出させるかを考えることが必要だとしている。

また、脇田孝豪(2020)は、これまでの歴代の学習指導要領の記述を振り返り、グローバル化する社会における探究型学習の重要性を認めた上で、「世界史探究」をはじめとした探究科目について、そのような学習を行ったとして適切に評価できる教員の準備があるか、また大学入試を含めた社会全体とのコンセンサスが十分形成されているかという点に疑問を呈する。また、日本式の小学校・中学校・高校にわたる積み上げ型教育によって蓄積可能であった教育内容が空洞化、形骸化するのではないかとの懸念を示した。

さらに、筆者が昨年インターン実習を行った高校の世界史担当教員からも、「内容が変化していない上に、入試も抜本的に変わっていないので、現行の B 科目の焼き増しになる可能性がある」との声が聞かれた。

このように、新学習指導要領では「資質・能力」の育成、探究型学習を前面に押し出しではいるものの、その目標を達成することや、例示された学習活動を十分に行うことができない可能性があることが指摘された。その理由として、内容が変わらないという科目そのものが抱える問題、変化に消極的であるという教員側の問題、入試制度の問題と多種多様な問題が挙げられる。たしかに学習内容の量は現行から変化がなく、また 2020 年度より実施される大学入学共通テストでも、資料活用や考察を求める設問があるとはいえ引き続きセンター試験と同様の形式を取る以上は、通史的な学習を多くせざるを得ないという事情はあるかもしれない。しかし、それを理由にこれまで通りの通史学習に終始することは、今後の「予測困難な時代」を生きるための「資質・能力」の育成を放棄することと同じである。そこで、序章でも述べたように、教科教育学の分野から「資質・能力」と各教科に固有の「見方・考え方」との関係が整理された、現場での実践に耐えうるカリキュラムを提案することが必要である。次章以降、歴史的リテラシーを鍵に「世界史探究」の授業のあり方やその評価について検討していく。

第2章 歴史的リテラシーと社会科における「資質・能力」

本章では、歴史的リテラシーおよび社会科における「資質・能力」について整理し、歴史的リテラシーの考えを用いれば社会科における「資質・能力」が育成できることを示した上で、「世界史探究」を想定した評価規準を構想する。

第1節. 社会科における「資質・能力」とその育成

社会科においては従前より全体にかかる目標として「公民的資質」の育成が小学校から高等学校まで一貫して目指されてきた。今回の新学習指導要領では「公民としての資質・能力」という表現に変更されているが、その意味に大きな差異はない。

社会科教育の分野においては、新学習指導要領での「公民としての資質・能力」に対応する資質・能力について、「市民的資質」ないしは「市民性(citizenship)」としてその育成を目指して研究がなされてきた。市民的資質に関するこれまでの研究については、水山光春(2018)が構造化して示している。しかし「市民性」の捉え方などその論考は論者によって様々である。

また第1章第1節の最後に示したように、学習指導要領上では「公民としての資質・能力」の育成に関して「主体的・対話的で深い学び」を実現するための具体的な授業構成や、各事例と「主体的・対話的で深い学び」との関連が不明確であることが指摘できる。このことについて、社会科が育成を目指す「資質・能力」と新学習指導要領で強調される主体的・対話的で深い学び(アクティブラーニング、AL)との関係性を、森才三(2017)は次の表のように示している。

社会科が育成を目指す「資質・能力」		ALの視点
知識・技能	・社会的事象等に関する「個別の事実に関わる知識」や「概念などに関わる知識」 ・社会的事象等について調べまとめる技能	深い学び の過程
思考力	(A)(社会的な見方・考え方をを用いて、)社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を 考察する力	
判断力	(B) (社会的な見方・考え方をを用いて、)社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて 構想する力	
表現力	(a)考察したことを 説明する力 、考察したことを基に 議論する力 (b)構想したことを 説明する力 、構想したことを基に 議論する力	対話的な学び の過程
学びに向かう力 人間性等	・主体的に学習に向かう態度 ・多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される自覚や愛情など	主体的な学び の過程

表 1.森(2017)より

※(A)(B)はそれぞれ(a)(b)に対応している

この森の論考によって、社会科で育成すべき「資質・能力」と「主体的・対話的で深い学び」との関連、また具体的な学習活動がどの学びの段階に当たるのかが明らかになる。この中で森は(A)(B)と(a)(b)はアクティブラーニングの視点が異なるために、表現力の育成は対話的な学びに分類されるとしている。

また、加えて着目すべき点は、知識・技能と思考力・判断力が同じく深い学びの過程に分類されていることである。このことから知識・技能と思考力・判断力は不可分の関係にあると捉えることができる。この点は、活動することに重きを置いた従前のアクティブラーニングでは比較的軽視されることもあったその教科固有の学びを重視していると言え、新学習指導要領においてアクティブラーニングではなく「主体的・対話的で深い学び」を提唱している理由の1つであろう。「世界史探究」においてもこの深い学びを実現することが求められ、そのために思考力・判断力を育成することがいかに重要で

あるかがこの表から読み取れる。

またこの「資質・能力」の育成に関して、「真正の学習」を提唱した石井英真は『今求められる学力と学びとは—コンピテンシーベースのカリキュラムの光と影』（2015、日本標準）の中で、「各教科の本質的な内容を軸にしつつ、各教科固有の見方・考え方の中身を汎用的スキルとの関係で再検討」するべきであると述べており、「資質・能力」は各教科の本質を追求しながら育成するべきものであるとしている。

第2節 歴史的リテラシーの先行研究

第1項 教育におけるリテラシー

まず歴史的リテラシーを取り上げる前に本研究におけるリテラシーという語の定義を確認しておかなければならない。リテラシー (literacy) という語の原義は「読み書き能力」である。ところが現代の社会では、例えばメディアリテラシー、情報リテラシーのように○○リテラシーという語で主に使われることが多く、この時のリテラシーが意味しているのは単なる「読み書き能力」ではない。この時のリテラシーは「与えられた材料から必要な情報を引き出し、活用する能力。応用力。」という辞書等で2番目に紹介される意味で使われている。現代ではこの2番目の意味での使い方が主流であり、佐藤(2003)および原田(2010)の論考によれば、この使い方は90年代後半以降に見られるようになったことから、コンピューター等の普及に伴って情報処理や機器操作スキルという意味でメディアリテラシーとして社会一般に広まっていったものとされる。

また現在では、リテラシーという語は教育の分野でも盛んに用いられるようになっており、例えば科学リテラシーや数学リテラシーなどという語が教育関係者の間でも広く使われている。これらはいずれも活用や応用という意味で使われている。

教育に関するリテラシーの語義の変遷については、佐藤(2003)および原田(2008a)が詳細に述べている。その記述を以下の表にまとめた。

段階		意味
I	原義	識字，読み書き能力
II	80年代アメリカのリテラシー論	常識，教養
III	90年代日本のリテラシー論	読解力，操作能力 メディアリテラシーなど
IV	現代のリテラシー論	スキルと知識を包括する学力概念 知識や技能の具体的な活用 (PISAのリテラシー論) ⇒歴史的リテラシーはここに入る

表 2.リテラシーの語義の変遷（佐藤(2003)、原田(2008a)を基に筆者作成）

原田(2008a)によれば、まず原義が派生し、80年代アメリカで「常識・教養」という意味で使われるようになり、90年代以後メディア・インターネットの普及に伴って「読解力・操作能力」としてのリテラシーの語義が生まれ、そして現代ではスキル及び知識を包括する学力概念としてのリテラシーが注目されるようになってきているという。

OECDによるPISA学力調査（国際学習到達度調査（数学リテラシー・読解リテラシー・科学リテラシー・問題解決能力の調査））におけるリテラシーもこの「スキル及び知識を包括する学力概念としてのリテラシー」という文脈で使われている。OECDのキー・コンピテンシーの考えが日本の学習指導要領改訂にも大きく影響していることは第1章で述べた通りであるが、このリテラシーは従前より教育の成果物として重要な地位を占めてきた「知識・技能」と、「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性等」といった学習指導要領のなかでも特に重要視されているコンピテンシーの両者を包括するものであり、今後の教育を考える上で大変有用な概念であると言える。

以上より、今後本論文では特に断りのない限り、リテラシーは「スキル及び知識を包括する学力概念」という意味で使用する。

また、こうした教育の文脈でのリテラシー論について原田(2018)は以下のように構造化して示している。

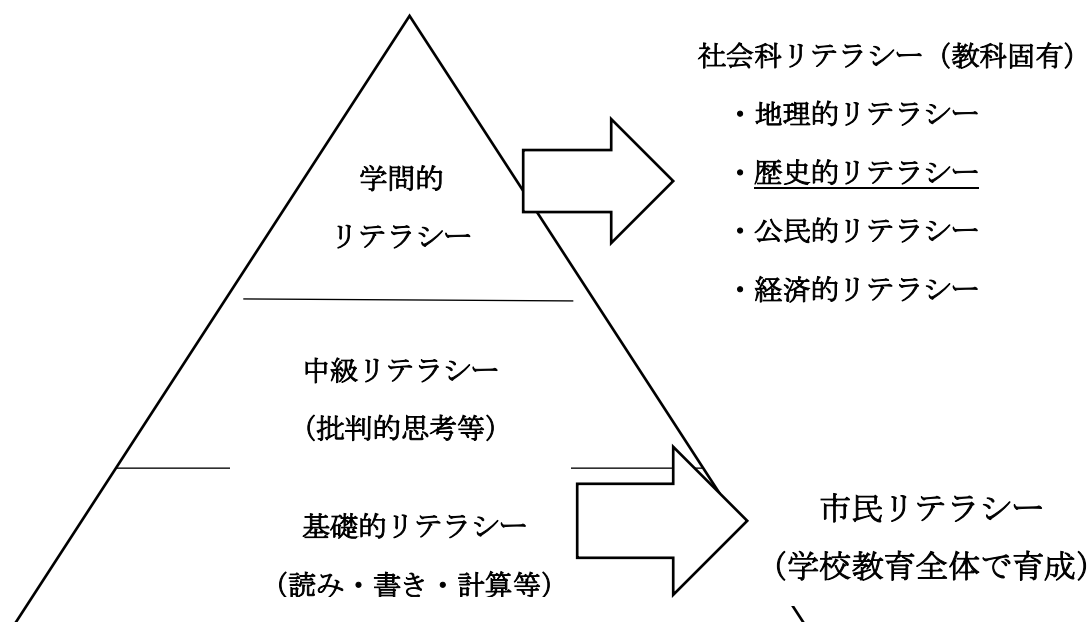


図 2. リテラシーの構造図（原田(2018)を参考に筆者一部改変）

教育におけるリテラシーは3層構造で説明することができ、まずはリテラシーの原義である読み・書きという意味に近い基礎的リテラシー、次に批判的思考などができるという中級リテラシー、さらにその上に教科固有の学問的リテラシーがあるとしている。この中で基礎的リテラシーと中級リテラシーを合わせて市民リテラシーとし、学校教育全体で育成すべきものとしている。最も高次の学問的リテラシーは教科固有のものであり、社会科リテラシーの他にも数学リテラシーなど他教科のリテラシーもここに位置づくことになる。歴史的リテラシーはこの学問的リテラシーの中でも特に、社会科に固有の社会科リテラシーの1つと位置づけられる。

第2項 原田智仁の論考

本項では、第1項にて定義したリテラシーの定義の下で、歴史的リテラシーのこれまでの研究経過について整理する。歴史的リテラシー研究の代表的な論者は原田智仁氏であり、本項でも原田氏のこれまでの論文、書籍を主に参照する。

歴史的リテラシーに関する原田氏の初期の論考は『中等教育資料』にて連載された以下の2シリーズにて詳しく述べられている。

①「歴史的思考力の育成(一)～(六)」平成13年6月～平成14年9月

本連載は、当時の学習指導要領の改訂により、主題学習の重視をはじめとした内容構成上の工夫が示されたものの、なお学習指導要領での目標であった歴史的思考力の育成に関して、具体的な育成手立てが不明確であることを問題意識として、その育成の手立てについて考察したものである。本連載では、日本の初期社会科の学習指導要領およびアメリカのナショナル・スタンダードを参考に歴史的思考力の具体的な育成方法について考察している。日本の初期社会科の指導要領からは、歴史的思考力の育成には、教師から歴史を問い直すことや通史ではなく探求の論理によって単元を構成することの必要性が示唆されたとした。またアメリカのナショナル・スタンダードからは教師の講義と生徒の探究学習を組みあわせるなど、多様な学習方法を用いながら、知識と理解が一体化した、生徒が歴史的意義や歴史解釈を行うことで歴史的思考力が育成できるとした。

②「歴史リテラシーの可能性(一)～(十)」平成14年12月～平成17年3月

本連載は、「歴史的思考力の育成(一)～(六)」に続く連載で、歴史的思考力の育成の重要性を認めた上で、歴史の授業は、なぜ歴史を学ぶのかという本質的な問題に十分な回答が

できていないのではないかということを問題意識とし、歴史認識論に関する知こそが求められるものであるとした上で、歴史リテラシーの概念を用いて歴史学習のあり方を再提案する構成になっている。ここで取り上げられる歴史リテラシーとは「歴史とかかわる力」と定義され、安達(2000)に代表されるような構成主義的な歴史観に支えられるものである。なお、構成主義的な歴史観とは歴史を「歴史家によって構成されたもの」と捉える見方である。

具体的な歴史リテラシー育成に関する論考ではアメリカ・カリフォルニア州の社会科カリキュラム「歴史＝社会科学フレームワーク」を参照している。歴史リテラシーは同フレームワークの理解目標の1つであり、「政治的含意を伴う共通の記憶としての歴史の認識」と表現されている。以後、本連載では、歴史リテラシーの具体的な育成手段について論じられ、用語の吟味・文法の読み解き・展示物や絵画資料またその説明記述の吟味などが挙げられている。

なおここで使われている歴史リテラシーは原典の訳語であり、歴史学習を通じて育成する歴史的リテラシーの考えの基となるものではあるが同義ではない。

これらの記述から、歴史的思考力は主として事象の理解とそれらを結びつけて考える力を示すものである一方で、歴史リテラシーは歴史を生徒自身が解釈することを示すものであると捉えることができる。また自分自身の歴史解釈を行うことによって、今現在起こっている問題を単なる事実としてではなく、歴史的な背景等を考慮しながら考える力でもあると考えられるのではないだろうか。さらに、第1項でのリテラシーの定義に照らせば、本連載における歴史リテラシーはその基盤となる知識や技能および従前から歴史的思考力と呼ばれてきた能力をすべて包括したものであるとも言える。歴史学習におけるリテラシーに関するこのような理解は後に原田ほか(2018)において詳述されている。

なお歴史的思考力について、原田(2010)は社会科の設置以後長年にわたって大きな目標とされてきたが、それが十分達成できているとはいいがたいとしており、園田(2014)では、先行研究において様々な定義がされながらも、統一した見解が確立されていないことが一因であると述べている。さらに園田(2014)は、今日の社会では従来の意味での歴史的思考力だけでなく、歴史の知識を活用して現代社会の課題について考える力という意味での歴史的思考力の育成が必要であるとしている。

その後のリテラシーに関する原田氏の論考は、特に世界史に関して、原田智仁(2008a)「世界史教育の再生は可能か-世界史リテラシーの視点から-」にて述べられている。同論文では、以下に示した世界史 B 担当教員への教育課程実施状況調査の結果を挙げ、世界史の授業が未だに講義形式に終始していて、なおかつ教員もそれに危機意識を抱いていないことを批判したうえで、そのような世界史教育の現状を打開できる可能性を世界史リテラシーに見出そうとしている。

2007 年の教育課程実施状況調査(行っている⇔行っていない)

「学校図書館を活用した授業を行っていますか」 5.3%⇔94.7%

「課題解決的な学習を取り入れた授業を行っていますか」 12.8%⇔87.0%

「観察や調査・見学、体験を積極的に取り入れた授業を行っていますか」 4.3%⇔95.5%

「調べたことを発表させる活動を取り入れた授業を行っていますか」 4.9%⇔95.1%

世界史 B 担当教員への教育課程実施状況調査の結果

(原田智仁(2008a)「世界史教育の再生は可能か-世界史リテラシーの視点から-」より引用)

なお、ここで述べられている世界史リテラシーは、PISA の提唱するリテラシー(スキルと知識を包括する学力概念)を世界史で育成するという意味での造語として使われており、前出のアメリカのナショナル・スタンダードの訳語としての歴史リテラシーとは定義が異なる。

また、世界史リテラシーの育成に関して、内容構成および学習指導と評価について具体的な提案を行っていることは特筆すべき点である。

○内容構成について

- ・ 通史的構成をやめ、主題的構成とすること
- ・ 3つの視点から歴史にアプローチすること
 - 今（現代）からの視点
 - 日本（自国）からの視点
 - 自分自身（身近なポイント）からの視点

○学習指導と評価について

- ・個別事象を教えるのではなく、見方・考え方を探求させる。
- ・主発問を **How** ではなく、**Why?**で問う。
- ・**Why** の問いの探究については、史資料の解釈をあてる。
- ・史資料の解釈、読解の授業では自由な解釈を促し、それを正当に評価する
(指導と評価の一体化＝ワークシートの活用、パフォーマンス評価など)

こうした具体的提案は、先述の「歴史リテラシーの可能性(一)～(十)」にて述べられた歴史の解釈にあたる内容を多分に含んでおり、リテラシーの考え方の導入により、講義型の授業のみ行うスタイルが打破されたり、歴史学習を通して知識と同時に学び方や考え方も身につけたりすることができる可能性がある。

また、新学習指導要領の改訂を踏まえた論考は、日本教材文化研究財団の支援を得た共同研究「これからの時代に求められる資質・能力を育成するための社会科学習指導の研究-社会科リテラシーの系統的育成-」で詳説されている。それによるとリテラシーの概念によって新学習指導要領の「資質・能力」と「見方・考え方」の構造化が可能であるとされ、その構造を以下のように示している。

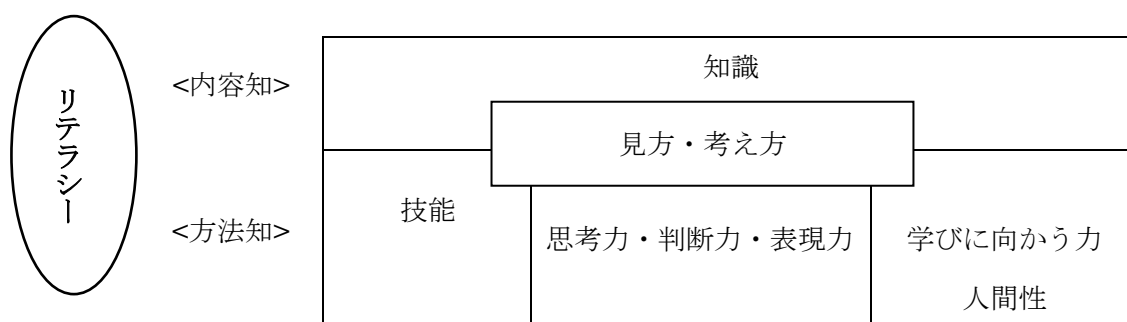


図 3.リテラシーの構造と新学習指導要領の「見方・考え方」(原田・2018)

このような図でリテラシーと「資質・能力」や「見方・考え方」とを統合して構造化したうえで、以下のように解説している。

◇リテラシーは内容知および方法知からなること

⇒リテラシーは知識とスキルを包括する概念であることから。

◇見方・考え方がリテラシーの中核をなし、内容知、方法知の双方に関わること

⇒見方・考え方は「視点や方法(考え方)」であり、内容知と方法知をつなぐもの。

◇見方・考え方を働かせることにより、既有の知識・技能を活用したり、情意に働きかけたりして思考・判断・表現を活性化させることで、一層高次の理解と技能の習得に導くということ

⇒見方・考え方は「それをを用いることによって、生徒が獲得する知識の概念化を促し、理解を一層深め、課題を主体的に解決しようとする態度などの育成を目指す」という目標的な側面も持っている。

※「見方・考え方」について

新学習指導要領では各教科に固有の「見方・考え方」を活かして「資質・能力」を育成することとされ、社会科および高等学校地理歴史科の歴史分野においては「歴史的な見方・考え方」が固有の「見方・考え方」とされる。このうち高等学校の「歴史総合」および「歴史探究」では特に「社会的事象の歴史的な見方・考え方」が教科固有の「見方・考え方」である。

「見方・考え方」については歴史的リテラシーを考える上でも大変重要なものであり、歴史的リテラシーにおいても図3に見られるように中核をなすものである。

「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説【地理歴史編】」では、「社会的事象の歴史的な見方・考え方」を「「社会的事象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にし、事象同士を因果関係などで関連付け」て働かせる際の「視点や方法（考え方）」であるとし、また「それをを用いることによって、生徒が獲得する知識の概念化を促し、理解を一層深め、課題を主体的に解決しようとする態度などの育成を目指す」としている。

なお、「見方・考え方」については社会科教育学、教育方法学等の各分野において従前より様々に定義されてきたが、本論文では中教審答申および学習指導要領において示された「見方・考え方」の定義に倣う。

このような論考から、「世界史探究」においても、リテラシーの概念を用いて授業構成することによって歴史学習において問題とされてきた講義型の通史学習のみの授業スタイルを脱却し、今回の改訂の以前から求められてきた主題学習が必然的に実現されるとともに、新学習指導要領において示された「資質・能力」や「見方・考え方」を構造化して効果的な学習が可能になると言える。

第3節 「世界史探究」の評価規準構想

本節では歴史的リテラシーの理論に基づいた授業を実施する際の評価規準を構想する。新学習指導要領に従えば、教師は「資質・能力」の3つの柱についてそれぞれ評価を行わなければならないということになる。まず3つの柱それぞれについてどのような評価が適切かを検討し、それらを統合した「世界史探究」全体で活用できる評価規準表を提案したい。

まず、「知識・技能」の評価であるが、これらは従来の形のペーパーテストやワークシートの記述内容によってかなりの程度客観的に評価することが可能であり、「知識・技能」そのものの評価に関しては大きく変化を求める必要はないと考える。ただし、例えばテストでも「知識・技能」のみを評価するものにするのではなく、それらを活用して「思考力・判断力・表現力」の評価とも一体化させる評価問題や論述問題の形式を導入するなどの工夫は必要である。

次に「思考力・判断力・表現力」の評価である。「思考力・判断力・表現力」の評価に関して、原田智仁研究代表(2014)『調査研究シリーズ 61 社会科における「思考・判断・表現」の評価に関する研究』において以下のように評価のあり方について命題を設定している。

- ①思考・判断は表現させてみなければ評価できない。
- ②評価の直接的対象は表現であるが、それは実質的に思考・判断の評価となる。
- ③言語表現の形式のみに着目した評価は、社会科ではなく国語の学力評価となる。
- ④思考・判断・表現の評価は、結局、思考・判断の結果としての知識の評価となる。
- ⑤活用力のある知識は理論的知識であり、その評価が社会科では最重要課題となる。
(事実的知識は理論的知識習得の手段であり、価値的知識に合理的根拠を与えるのが理論的知識だからである。)

(原田智仁研究代表(2014)P7 より引用)

この命題から、「思考力・判断力・表現力」の評価は、思考・判断の結果を受けて表現されたものが、活用力のある知識となっているかどうかを評価することであると言える。また大前提として何らかの表現を伴わなければ評価ができず、広くとらえれば言葉や絵画等も含まれると思われるが、歴史学習においては自らの思考・判断を文字によって表現することが大半である。つまり、ワークシート等への記述内容を見て評価することになる。この際、その記述がどの程度活用力のある知識であるかを評価するための評価のあり方としてルーブリック評価が考えられる。

ルーブリック評価について、西岡(2003)は、「真正の学習」を提唱する石井の論考を踏まえ、成功の度合いを示す数値的な尺度と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を示した記述語からなる基準表としている。また、①単一の尺度で行うか、観点別に分析するか、②様々な課題に用いられうる幅広い基準を扱うものか、特化された基準を示すものか、③特定場面に対応する者か、長期的な進歩を示すものか、に分類できるとした。

社会科、地理歴史科におけるルーブリック評価の活用に関しては、作文や記述を評価する先行実践研究が報告されている。

宮本(2016)は、世界史の導入単元において、「帝国」という語に着目した授業を実施し、その中でプレテスト、振り返りテスト、ポストテストを行った。各テストでは共通して「「帝国」はどのような意味を持っているか？」という問いを設定し、当該授業時間中に学習した内容を踏まえた「帝国」という語の持つ意味を記述させた。そして「帝国」という語が多様な意味を持つものであるであることを記述したものを最上位とした評価基準表を作成したうえでポストテストでの記述内容を分析した。

倉橋(2017)は、中学校社会科「戦時下の人々」の授業における、生徒の作文についてルーブリックを用いた評価および、入れるべき論点がどれだけ記述されているかを加点方式で評価していく簡易型評価を用いて分析した。

これらの実践研究から、ルーブリックを用いることで、達成度評価を行うことができ、生徒と教師の双方がより高い評価基準を達成しようという向上主義的な教育が可能になる可能性や、記述を生徒の言説として個人内評価することができるという利点が指摘できる。一方で、より適切な評価を行おうとすると、記述内容と記述の仕方(論理性等)の両方について別々の評価基準を作成する必要がある他、記述表現の曖昧さや教師が想定していなかった記述に対する評価を行うことが困難になる可能性がある。この点について倉橋

(2017)は、「社会科の作文評価場面に限定すれば、論点の加点方式の簡易評価の方が妥当性がある」と述べている。

【資料7】「資料・データの解釈」と「考えの形成深化・言語化」に焦点化した評価規準（基準）・ルーブリック（神谷・佐藤）

レベル	【資料・データの解釈】と【考えの形成深化・言語化】に焦点化した評価規準（基準）
S	地図、仮名草子、絵から <u>正確に価値ある情報や意味を読み取り、時代的・文化的（地理的）な背景やその特色について考察を行い、自分の考えや解釈、提案等を的確・効果的に言語化することができている。</u>
A	地図、仮名草子、絵から <u>正確に価値ある情報や意味を読み取り、時代的・文化的（地理的）な背景やその特色について考察を行い、自分の考えや解釈を的確に言語化することができている。</u>
B	地図、仮名草子、絵から <u>正確に価値ある情報や意味を読み取り、時代的・文化的（地理的）な背景やその特色について考察を行い、自分の考えを持つことはできているが的確さ、論理性や説明力に課題がある。</u>
C	地図、仮名草子、絵から <u>正確に価値ある情報や意味を読み取り、時代的・文化的（地理的）な背景やその特色について考察を行い、自分の考えや解釈を持つことはできているがやや断片的で不十分である。</u>
D	地図、仮名草子、絵から <u>正確に価値ある情報や意味を読み取り、時代的・文化的（地理的）な背景やその特色について考察を行い、自分の考えや解釈を持つてはいるが言語化ができていない。</u>
E	地図、仮名草子、絵から <u>正確に価値ある情報や意味を読み取り、時代的・文化的（地理的）な背景やその特色について考察を行えているが、自分の考えや解釈につなげることができていない。</u>

表 3.ルーブリック評価表の一例(佐藤洋一、神谷陽香(2019)より引用)

このように社会科や歴史学習において「思考力・判断力・表現力」の評価にルーブリック評価を用いることの有効性が認められる。一方で課題にも挙げられているように、教師の想定範囲内でしか適切に評価できないことや、適切な評価を求めるあまり文章内容ではなく国語的な表現の仕方が中心的な評価の対象になってしまう可能性もある。またあまりにも詳細なルーブリックを授業ごと、単元ごとに設定するのは教師にとっても負担となり得るため、「思考力・判断力・表現力」の深まりを意識しつつも、他の「資質・能力」と一体的に評価することが可能かつ汎用的な評価規準表を設定することが必要であると考ええる。

最後に、「学びに向かう力・人間性等」の評価である。この「資質・能力」は情意、態度に関するもので教師が客観的に評価することは非常に困難である。森(2017)では、この「資質・能力」は主体的・対話的で深い学びのうち主体的な学びに関わるものであると定義している。したがって「学びに向かう力・人間性等」の評価とはすなわち主体性の評価となる。坂本(2020)はこの主体性の育成に関して自己評価に着目し、自己評価による主体性の育成の可能性について論じている。また、梶田(2010)では主体性や自己教育の姿勢は、自己評価によって醸成されるとしており、主体性の評価に生徒の自己評価を取り入れ

ることの必要性を述べている。よって「学びに向かう力・人間性等」の評価には生徒自身の自己評価を取り入れ、その結果と教師側での評価を突き合わせて最終的な評価をすることが望まれる。また、生徒の自己評価がその場限りのものに終わらず、自分自身の課題を発見したり、今後の自己目標につながっていったりするものでなければならないとも述べており、「学びに向かう力・人間性等」にも深まりを意識した規準を設けて評価しなければならないことが示唆される。

以上より、「資質・能力」の3本の柱の評価についてはそれぞれの「資質・能力」が学習によって深まっていくことを踏まえた評価規準が求められる。しかし学習指導要領ではこの「資質・能力」の深まりについてその構造化には言及していない。それを受けて原田ほか(2018)では、3本の柱を構造化する必要があるとし、石井(2015)の論考を踏まえつつ、新学習指導要領に示される3本の柱の構造化の枠組みを構想し、さらにリテラシーの理論との関連付けを行っている。

目標の柱 レベル		知識・技能	思考力・判断力 表現力	情意・態度 (人間性等)
知識の獲得 (知っている)		事実に知識 情報読解技能	事実に思考・判断 記述	素朴な興味と関心 異なる見方への関心
リテラシー	意味の理解 (わかる)	概念的知識 探究方法習得	理論的思考・判断 説明	文脈や根拠の吟味
	活用・創造 (使える)	価値的知識 提案(社会参加)技能	価値的思考・判断 議論・意思決定	自己の見方の構築

表 4. 社会科における資質能力の構造化の枠組み (原田 2018 を参考に筆者一部改変)

この表によって3本の柱が構造化して示された。この表によって示された学習の深まりとそれに対応した「資質・能力」の具体例を参考に、本節にて考察した評価のあり方を踏まえて評価規準を構想したものが次のものである。

目標の柱 深まりのレベル		知識・技能	思考力・判断力 表現力	学びに向かう力・ 人間性等
レベル 1		○○について知っている。 適切に資料から情報を読み取ることができている。	自分なりの考えをまとめ、ワークシートに記述できる。	積極的に資料を読んだり、記述したりする。
リテラシー	レベル 2	資料を組み合わせ活用したり、複数の具体例を基に事象を一般化して捉えたりできる。	根拠に基づいて自分の考えを構成し、表現することができる。	授業で扱っている内容について積極的に関わろうとする。
	レベル 3	特定の事象の学習を基に類似した事象や現代の事象に考え至り、それらについて考察できる。		主体的に歴史事象や社会問題について考えることができる。

表 5. 学習の深まりを構造化した歴史学習の評価規準案

(原田(2018)の枠組みを参考に筆者作成)

原田(2018)に示されたレベルについて、これを学習の深まりのレベルと捉え、評価規準作成にあたっては、レベル 1 などと表現した。

この評価規準によって「資質・能力」の 3 本の柱とその深まりおよびそれに対応した評価規準を一体のものとして示すことができた。この規準は特定の単元のみならず、どのような単元および授業にも汎用的に活用させることができるため、これによって「世界史探究」をはじめとした歴史学習における「資質・能力」の指導と評価が一体化され、より効果的な授業構成とすることや、より妥当性のある評価を行うことにつながると考える。また、「学びに向かう力・人間性等」に関する評価には、授業内での生徒の自己評価を導入すればより信頼性のある評価に近づけることができる。

この規準は第 4 章にて具体的な指導案の中で活用している。具体的な単元にあてはめた活用については第 4 章を参照いただきたい。

第3章 思考力・判断力の育成を目指した授業実践

第1節 授業実践の内容

新設される「世界史探究」においては、その授業法として主題や問いを中心にした学習活動が学習指導要領上で例示されており、その授業を通して生徒自身が自らの問いを発見し、深められるような指導が必要とされていることは第1章にて確認した。一方で学習内容は従前から変化がなく、また入試制度のことも考慮すれば、年間を通して毎回主題学習を行うことが難しいことも第1章第2項で確認したとおりである。

しかしながら「世界史探究」で育成すべき「資質・能力」、本論文では特に「思考力・判断力」を育成するには、学習指導要領で例示されたような授業、いわゆる「主体的・対話的で深い学び」を実践しなければならず、例えば1單元ごとに1時間は主題学習をする、單元全体で問いを立て通史的な学習の中でそれを深めるなどの工夫が考えられる。そこで今回は、1單元の中で特にテーマを絞って1時間の主題学習の時間を設けるという想定のもと、高等学校の「世界史B」科において「世界史探究」を見据えた1時間の授業実践を行った。なお、授業実践はインターン実習の中で、指導担当教員より1時限のみ時間をいただいていたものである。そのため以下の指導案においては單元全体の目標等については省略している。

【実践内容】「ドイツの工業化と労働者の暮らし」

2019年11月20日(水)、F高等学校(公立)1年1組39名に対し授業実践を1度行った。1時間完結型の授業とし、主題とする内容は教科書に直接記載のないものを選定した。事前にワークシートおよび資料を筆者が準備し、それを主たる教材として授業を実践した。

なお評価に関して、第2章第3項で提案した評価規準表は授業実施当時にはまだ開発していない。

なお、本授業実践での研究課題は以下の3点であった。

- ・「主題学習」によって、生徒に興味関心を持たせられるか、また自らの問いを発見し、深めようとすることができるか。
- ・どのような教材の使い方、発問の仕方で思考力・判断力を効果的に育成できるか。
- ・「主題学習」をどのように評価すべきか。

また、内容設定の理由は、①通史学習において取り上げられない内容は目新しいため興味関心を惹くことができるのではないかと、②この工業化は他国における産業革命を指すものとはほぼ同じであり、既習事項である産業革命に関わる知識と関連付けられるのではないかと、③労働者の暮らしという主題は、現代の世界や日本の歴史とも関連付けて今後さらに深めた主題学習を行える可能性があるのではないかと考えたからである。

高等学校「世界史 B」学習指導案

1.日時 2019 年 11 月 20(水) 2.学年・組 1 年 1 組 3.場所

4.単元名 ヨーロッパの再編と新統一国家の誕生

本時は「ドイツの工業化と労働者の暮らし」を主題として行う

5.本時の目標

(知識・技能)

- ・資料を参考にしながら、労働者の暮らしの実態を読み取ることができる。

(思考力・判断力・表現力)

- ・資料から読み取った情報を基に、根拠立てて理由を説明できる。

(学びに向かう力・人間性等)

- ・自分なりの歴史解釈をしたり、新たな疑問を発見したりしようとする。

6.本時について

①教材観に変えて(当日の授業の流れおよび本時の内容について)

主題「ドイツの工業化進展期(19 世紀中頃を主とする)における労働者の暮らし」

相馬保夫著(2006)『ドイツの労働者住宅』(山川出版社)を主要参考文献とし、当時のドイツの労働者の生活ぶり等について、都市労働者・鉱山労働者の 2 面から捉える授業を行った。当日の授業の流れと使用したワークシート、資料は以下に示した通りである。

まず既習事項であるイギリス等先行して工業化が進んでいた地域の内容を復習する。その上で日本における高度経済成長期の学習なども関連させながら、工業化についてのイメージを問う。その後、ドイツの工業化の進展について資料を読み取りながら確認する。そして、当時の住宅のようすや入居者の回想録等の資料を活用しながら、生活の実態を捉

え、それらを総合して、再度工業化のイメージを問う。このような流れで授業は進化した。

○ドイツの歴史概略(工業化進展前後、18C-19C 前半にかけて)

1814	ウィーン会議
1815	ドイツ連邦発足
1834	ドイツ関税同盟
1862	ビスマルク首相就任 (-1890)
1866	プロイセン・オーストリア (普墺) 戦争。
1870	プロイセン・フランス (普仏) 戦争
1871	ドイツ帝国成立。ヴィルヘルム 1 世ドイツ皇帝即位を宣言
1890	ビスマルク辞任→ヴィルヘルム 2 世の治世へ
1914	サラエボ事件 第一次世界大戦

○ドイツの工業化について

- ・ドイツの工業化は、都市部(ベルリン)においては 1830 年代ころから、地方(特に鉱山地帯)では 1850 年前後から大きく進展した。
- ・都市部においては、1830 年代ころから、世襲隷農制の廃止により農民の職業選択の自由が広がったこと等により都市郊外の比較的家賃の安い地域に下層民衆が集中。
- ・またドイツ統一(ドイツ帝国)においてベルリンが首都となったことに起因する都市部の住宅不足および家賃の高騰。
→このような問題が発生していた。特にベルリン郊外に貧民が集中する状態であった。

○ドイツ労働者の住宅環境について

①都市労働者(ベルリンを代表都市に)

都市部では、住宅問題は社会政策の最重要課題と位置付けられ、都市計画や公共施設の整備が進んだ。しかし、安価な家賃で住むことができる労働者向け住宅は圧倒的な不足状態であった。

施設名称	建設者	入居層	建物の特徴
ファミリー エンホイザー	フォン・ヴェル クニッツ男爵	下層民衆 (手工業者、日雇 い労働者と家族 など)	・ 5 階建てで 1 フロアに 16 部屋 ・ 暖房兼炊事用かまどのついた ワンルーム ・ ここに 5・6 人で居住する場合も
賃貸兵舎	民間業者	・ 敷地の 4 辺の 住宅に比較的裕 福な層 ・ その両翼、裏 側の建物に下層 民衆	・ 5 階建て、中庭を囲む敷地の 4 辺に建てた集合住宅 ・ 1 階に商店、2 階以上が住居 ・ 4 辺の建物の両翼もしくは裏側 にも建物が連なり、そこは 1～2 部屋の狭い住居
マイアースホ ーフ (賃貸兵舎の代 表例の 1 つ) (資料④)			・ 表通りから奥へ 7 棟連なる集 合住宅 ・ 257 戸に 2000 人以上が入居 ・ 内部に小工場もあり、生活の 場であり、仕事場でもある ・ 通りに面した建物に中間層、 奥が下層民衆という住み分けが あった

表 6.当時の代表的な都市労働者用の住居について(筆者作成)

特徴

- ・ 都市計画や民間の投機・開発によって建設される場合が多い。
- ・ 家賃は比較的安く抑えられるとともに、大規模な建造物である。
- ・ 内部への小工場併設や、自身の部屋が作業場であるなど、生活の場であり仕事の場であることもあった。

問題

- ・ ワンルームの場合が多く、そこに 5・6 人程度の家族で居住することが多い。(台所での寝食を強いられる)
- ・ 同じ敷地の建物でも、社会階層の違いによる住み分けがあった。

- ・立地の悪さによる建造物の湿気やカビの発生や経済的困窮による家族ぐるみの内職の問題。

行政機関は、下層民衆が集合して1つの地域に居住することによる環境の悪化やスラム街化を懸念する姿勢を見せた。一方で、下層民衆と中間層、裕福層が同じ建物に住むことによって、下層民衆による上の階層への啓発効果を期待する声をあげた者もいた。また、キリスト教精神を植え付けることで問題解決しようとする動きもあった。

◇マイアースホーフの住民インゲ・マンの回想

「私たちは実際いつも台所だけで生活していました。食べ物も飲み物もありましたし、そこで暮らしていたのです。寝室はタブーでした。そこは寝るだけでした。暖房が入っていたのは台所だけでした。私たちはいつも寒いなかで寝ました。台所などと言えるものではありません。水道の蛇口がついた小さな部屋でした。左側に鉄製のコンロがあって、石炭を燃やしていました。・・・それからそこにはベッドもありました。母を除いて私たち3人は居間で寝ました。母は台所で寝ていたのです。」

②地方労働者(ルール地方の鉱山を代表に)

地方(特に今回は鉱山)では、鉄や石炭の需要増や掘削技術の進歩とともに、急速な工業化の進展が見られた。こうした鉱山では、地元から離れた地域から多くの労働者を募集したが、そのような人々を確実に引き留めておくための大規模な労働者住宅が建設されるようになった。

施設名称	建設者	入居層	建物の特徴
アイゼンハイム (資料⑤)	現地製鉄会社	熟練工・親方を 中心に雑多な 人々	・十字平面の4戸建て住宅 ・家畜小屋と菜園が附属
炭鉱社宅(団地)	クルップ社	遠方出身の労働 者など	・十字平面の4戸建て(2階建て) ・別棟の家畜小屋併設

表 7.当時の代表的な鉱山労働者用の住居について(筆者作成)

特徴

- ・企業が労働者に対する福利厚生の一環として建設している。
- ・労働者の移動(他社への転勤、都市への転職)を防ぐ目的もあった。
- ・家畜小屋や菜園など農村的生活の色を残したものであった。

問題

- ・社宅の建設は進んだものの、労働者全体で見れば社宅に入居できたのは2・3割に過ぎなかった。
- ・社宅に入居できない場合は、社宅よりも家賃の高い民間の賃貸住宅に住むしかなかった。
- ・社宅に入居できた場合でも、家族(妻と子どもたち)の最低限以上の生活を維持するためには、家畜を飼ったり、炭鉱労働から戻ってきた後に菜園したりする副業をする必要があった。

◇鉱山労働者の家族の回想

「鉱夫は厳しい労働条件のもとで働かなければなりませんでした。作業方の開始時には鐘が鳴らされました。鉱夫は、スコップとつるはしでたくさん働かなければなりませんでした。仕事から帰ってきても、家族に腹一杯食わせたいなら、副業をしなければなりませんでした。」

②生徒観(省略)

③指導観

本時では、特に住宅問題に焦点化して、ドイツ工業化の時代の労働者の暮らしの実態を追及していく。

その際、こちらが提示する資料の読み取りを行い、その情報と既習事項等をもとに考察を行う。具体的には、鉱山の採掘量や生産額を示すグラフ、各住宅の間取り図、住民の回想録の3種の資料を中心とする。鉱山の採掘量や生産額を示したグラフからは、工業化が進展した時期やその発展の度合いについて視覚的に理解を促す。労働者が居住していた住宅の間取り図からは、部屋の様子の実態を捉えさせる。回想録からは、暮らしの様子を想

像させるとともに、間取り図と照らし合わせることによって具体的な生活実態を描き出すことが可能である。

このような資料の読み取りを中心としつつ、既習事項である同時期のドイツの内政や外交と関連させ、問題がなぜ起こったのかを因果関係的に考えたり、他国の産業革命の知識と関連させ比較したりしながら、全体の成長と個人の犠牲の関係性について考察する。

授業経過

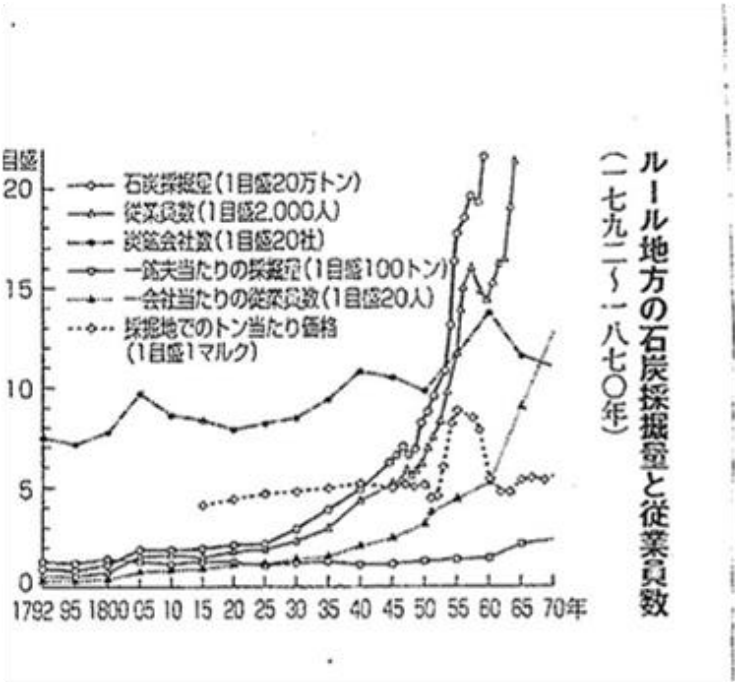
時間	生徒の活動(◇)、教師の活動(☆は発問)	資料等
0	◇ドイツ既習事項,イギリス産業革命等の復習	
5	☆「工業化」と聞いて何をイメージするか ◇文章 or 箇条書きで書く	
10	◇工業化の時期とその特徴をまとめる -1850 年前後から急激な人口増加 -同じくして採掘量も増加 -本格的な工業化は 1850 年代から始まった	・都市、鉱山の人口変動グラフ① ・鉱山の採掘量グラフ②
15	☆一方でこのような事実から考えられる社会問題はないか。(MQ) ◇ワークシートに考えを記入する -労働環境が悪い可能性 -賃金が十分でない、不安定な雇用 -急な人口増加で住むところがない	・ベルリン都市概要図③
25	◇工業化の裏で起こっていた労働者の暮らしの問題についてまとめる i. 鉱山労働者 ・アイゼンハイム ・炭鉱社宅(団地)	・各住居の間取り図④ ・居住者の回想録⑥

45	ii.都市労働者	・各住居の間取り図⑤
	・ファミリーエンボイザー	・居住者の回想録⑥
	・賃貸兵舎	
	・マイアースホーフ	
50	★「工業化」のイメージは変化したか	
	◇文章 or 箇条書きで書く	

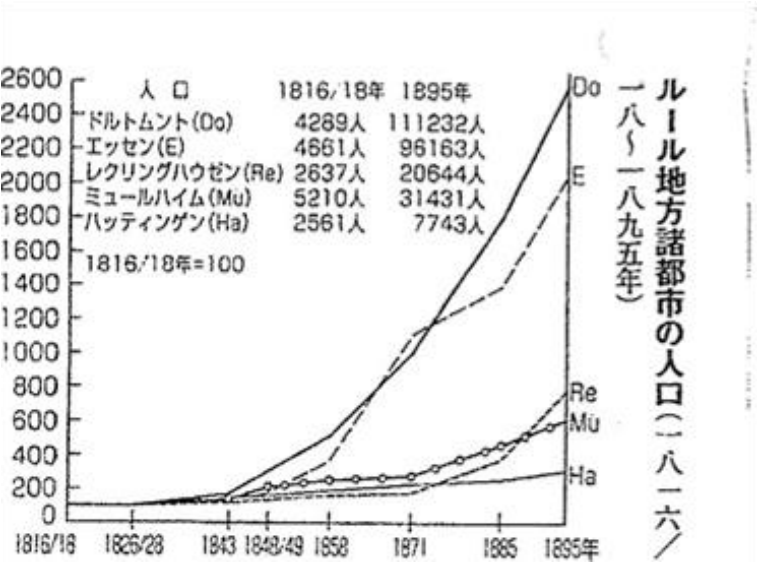
ワークシート(本論文上で 1 ページ内に表示させるため、サイズ調整している。)

工業化とその裏側	
①工業化のイメージ(メリット、デメリット)	
②資料から読み取れること	③工業化・経済発展の裏で予想される社会問題
④鉱山労働者の暮らし	⑤都市労働者の暮らし
⑥ドイツの「工業化」の特徴を一文で説明するとしたら？	
⑦感想・意見・批判など(研究の参考にします)	

資料① ルール地方の石炭採掘量と従業員数



資料② ルール地方諸都市の人口

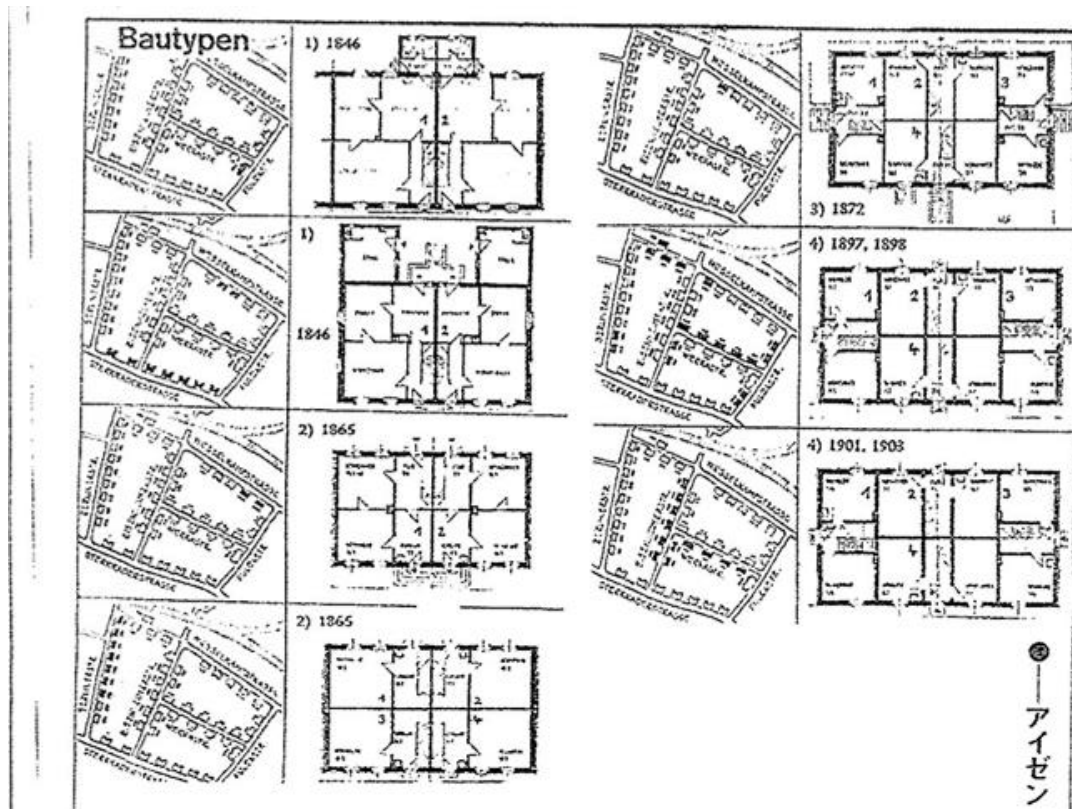


資料③ ベルリン近郊市街図(太線が市壁)



資料④

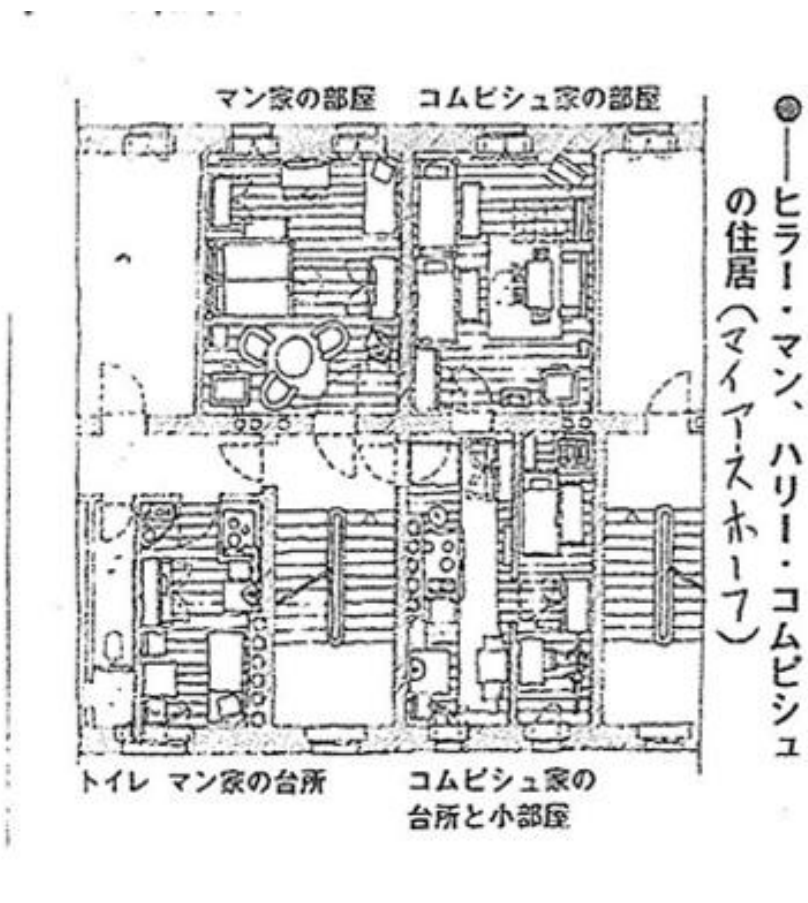
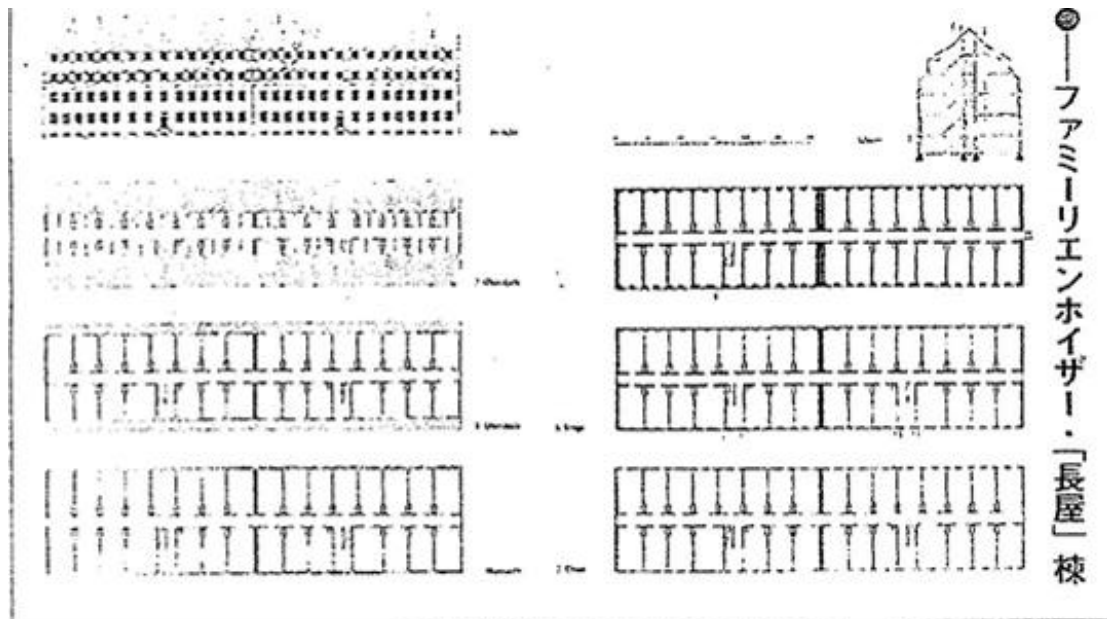
アイゼンハイム(鉱山地域の労働者向け住宅)の平面図と建物のイメージ



※基本的に一家に一部屋が与えられ、4家族程度が一棟の中に住んでいた。

外には小農園や、家畜小屋が整備されていることが多かった。

資料⑤ 都市労働者向け住宅の平面図と間取り図



資料⑥ 当時の労働者の回想録

◇都市労働者に関する回想録

マイアースホーフの住民インゲ・マンの回想

「私たちは実際いつも台所だけで生活していました。食べ物も飲み物もありましたし、そこで暮らしていたのです。寝室はタブーでした。そこは寝るだけでした。暖房が入っていたのは台所だけでした。私たちはいつも寒いなかで寝ました。台所などと言えるものではありません。水道の蛇口がついた小さな部屋でした。左側に鉄製のコンロがあって、石炭を燃やしていました。・・・それからそこにはベッドもありました。母を除いて私たち3人は居間で寝ました。母は台所で寝ていたのです。」

マイアースホーフを訪問した人物による記録

「この家族向け住宅は、約 500 人もが入居する賃貸住宅である。それは人であふれあらゆる仕事が行われている小都市に等しい。中庭では表通りの賑わいが支配している。子どもたちは楽しそうに走り回り、ありとあらゆる作業場がフル回転し、野菜や果物を売る女性が腰かけている。私が夕暮れ時に中庭を見て回ったとき、これらすべてが良い印象を与えたといわなければならない。ここは数百人もが共同で生活しており、それにもかかわらずお互いに邪魔していない。相応の広さを持つ中庭の空気は悪くなく、そこを去るときちょうどガス灯が明るい光で中庭を照らし始めていた。」

1910 年に書かれた初期(1870 年頃)のマイアースホーフに関する記録

「マイアースホーフは小住宅がひどく不足していたときに、奥行きのある土地に多数の小住宅の場所を取るという社会政策的に考えられた事業だった。工事が完成する前に住宅を求める人が殺到し、住宅を手に入れた。その後すぐに経済恐慌が起こり、それに続いて建築不況が来た。劣悪な借家人が住み着き、現在の所有者が引き継いだとき、しばらくは荒れ果てていた。所有者はいくつかの極端な事例を話してくれた。家賃を払うものはごくわずかにすぎず、家賃を支払わないだけならまだましな方であった。陶工をしていた男は、自分の住宅のタイル張り暖炉をとりはずし、売り払った。別の人物はクリスマスツリーを商っていたが、床を引きはがし、板をのこぎりで細かく切って支え木と台座にしてしまった。」

「マイアースホーフは、その内部に小工場や商店が存在しており、そこで働く者も多かった。

またさまざまな社会階層の人々が入居していて、職人や商人が多かったが、商店員・鉄道員・郵便局員などの中間層も住んでいた。(ただし資料には生活がマシだった者だけを記載した可能性があり、本来の姿を正確に記述したかは明確でない)」

社会民主党指導者アルベルトが、ベルリンの貧民街を訪れた際の回想

「中庭の扉から足を踏み入れると、騒がしい子どもの一団が駆けてきてあやうく私を突き飛ばすところだった。様々な年齢の男女が金切り声をあげて走り回っていた。・・・住めたものではない小さな部屋には、みすばらしいか座道具がいくつかあるだけだった。小さな鉄製のコンロには、最後に使ってからまだ洗っていない鍋がいくつか残っていた。ただ一つしかないテーブルは、お皿とコップがいくつか、新聞、くし、ブラシ、石鹸皿、軟膏の入った箱、食べかすのついた皿などでいっぱいだった。わずかしかな家族の洋服が壁にかかっていた。半分色あせた家族の写真と絵入り新聞からとった額のない木版画が唯一の装飾品であった。婦人と夫のほかになお、この台所に3人の子どもが生活していた。家族はどうやって寝ているのか。夫婦が一つのベッドに寝た。子どもたちは床に広げた洋服の上に寝ており、両親が通常は朝5時前に起きると、ようやくベッドにもぐりこんでよかった。一番下の子は、そのつど籠に入れられ、婦人が部屋を離れなければならないときには、たんすの半分開けた引き出しの中に寝かせていられた。」

◇鉾山労働者に関する回想録

ある家族の回想

「団地が建設されたとき、東プロイセン・ポーランド・ザクセン・シュレーゲンといったあらゆるところから労働者が家族とともにやってきました。・・・鉾夫は厳しい労働条件のもとで働かなければなりませんでした。作業方の開始時には鐘が鳴らされました。鉾夫は、スコップとつるはしでたくさん働かなければなりませんでした。仕事から帰ってきても、家族に腹一杯食わせたいなら、副業をしなければなりませんでした。職人仕事を習っていた人は多く、指物師・ブリキ工・錠前師・靴職人などがいました。さらに彼らは、木材置き場にでかけていき、森が伐採されるときは、切り株を引き抜き、土地が耕せるようにしました、そのかわりに数年間は小作料を払わなくてよかったのです。鉾夫には、朝作業方、昼作業方、夜作業方がありました。土曜に夜作業方だった人は、日曜の朝に家に帰り、もし日曜にダンスをしにいき、遅くなってから家に帰り、朝作業方にでかけると、ベッドに入る間もありま

せんでした。」

実父が農村から鉱山へ働きに出た人物による回想

「私の父は、東プロイセンのアレンシュタイン近郊の出身です。父の故郷の村全体が、大きな農場に属していました。彼の両親はそこで奉公人をしていて、農場主に従属し、農場での奉公を義務付けられていました。子どもたちはそこで、自明のことながら手伝わなければなりませんでした。父は 1880 年に生まれ、1900 年にケーニヒスベルクで兵隊となりました。村の知り合い数人はもうヴェストファーレン(西方のこと＝鉱山地域)にいて、そこから父に手紙を書きました。「アウグスト、兵役を終えたらこちらにきなさい。ここは乳と蜂蜜が流れるところだよ。」それを知り、父は「それならすぐにだ！」と言って、ホーホルマルク(鉱山地域の町の名)に直行しました。」

ポーランド系住民でドイツに移り住んだ人の回想

「私たちの両親はたいてい農民でした。ドイツ帝国では、ポーランド人は二級の人間として取り扱われました。土地を買うことも農場を買うことも阻止されました。そのうえ 1 つの農場にはたいてい数人の子どもがおり、相続できるのは 1 人だけでした。ほかの子どもたちは勧誘されてルール地方へ送られました。私たちは学校を出ても見習いの職を得ることができませんでした。学校でもっともバカだったわけではありません。私がポーランド名だったからです。」

資料の出典

相馬保夫(2006)『ドイツの労働者住宅』山川出版社

第2節 授業の結果と反省・考察

第1項 授業結果のまとめ

本授業では当初、工業化に関してはプラスのイメージが先行しているものと仮定し、マイナス面について知ること、「なぜ？」等の生徒自身の問いへつなげることを主なねらいとしていた。

しかし、事後の分析を行ったところ、生徒の多くは本授業の導入段階ですでに工業化のマイナス面、つまり労働者の暮らしの苦しさや厳しさについて言及しており、筆者が当初目論んでいたところからはねらいがあまり果たされていなかったことが明らかになった。

一方で複数の資料を読み取る作業や、それを通じて自分自身の考えを裏付けたり、また考えを修正したりする過程を通して、他国の事例についても同様に学習してみたいとか、他の問題点もあるのではないかとといった疑問を提示した生徒が複数いた。結果、当初の想定とは違う方面からであったが、一定程度ねらいが果たされる結果となった。

なお、資料から読み取った情報を記述する欄はほぼ全生徒がきちんと記述できており、資料読み取りの技能は大変優秀なクラスであった。

※ワークシート記述整理(記述内容の一部を抜粋)

①導入部での工業化イメージ

肯定的見解

- ・機械化で便利になる・大量生産
- ・経済発展・低コスト化
- ・軍事力増強・国際的地位の向上

否定的見解

- ・公害問題・失業問題
- ・経済的格差・人口の密集(過密と過疎)
- ・悪質な労働環境
- ・植民地の開発
- ・伝統の荒廃

⇒導入段階において、既に工業化のマイナス面(下線部)への視点が豊富に示されている。

②まとめ部での工業化の記述

- ・工業化と人口増加のペースに住宅が追いついていない
- ・都市部に人口過密が起こっている。
- ・工業化は経済発展にはなっても、幸せには直結しない
- ・一見成功しているように見えるが、労働する側にとっては働きやすい環境ではなかった
- ・イギリス産業革命と労働状況は似ていた
- ・工業化は、労働者の生活や住環境の悪化などさまざまな犠牲の上に成り立っている
- ・生活が豊かになったかと思っていたが、実際は厳しい環境で働くことになった
- ・労働者の暮らしよりも発展が優先されている
- ・国全体は裕福になるが、国民一人一人は裕福ではない

⇒ほぼすべての生徒が、資料から読み取った情報を整理する形で特徴を文章化することができていた。

特徴の記述に留まらず、その特徴を既習事項と比較してどうであったかを記述した生徒、ドイツの例をもとに工業化それ自体の特徴を一般化して記述した生徒(下線部)も複数見られた。

また、少数(2名)であったが、豊かになったかと思っていたが実際は違った旨の記述をしている生徒もいた。(当初ねらいとしていた記述)

第2項 課題点の考察と改訂版指導案への展望

まず、授業後の反省会および生徒からの感想を基にした反省を述べる。

生徒からの感想に多く挙がっていたのは、「資料を活用して記述したり考察したりする作業は高校に入ってからあまりなかったため、目新しく感じた」というものであった。普

段行う機会が少ないという前提はあるとは言え、この記述からは資料活用を行うこと自体が、興味関心や意欲を引き出すきっかけになる可能性を感じた。それゆえに提示する資料の吟味等、教材研究が「探究する」授業の成否に非常に重要な意味を持つことが示唆される。また提示した資料の読み取りはほとんどの生徒が適切に行うことができていたが、住宅の間取り図に関しては広さ等を示す数字がなかったため、今ひとつ住宅のようすを想像できていなかったことが記述から見て取れた。

一方、授業内での問いかけに関して、「何が言いたいかわからなかった」等の意見もあった。今回の実践では、最終的にドイツの工業化を、先行して持っているプラスの側面のイメージと、学習した労働者の暮らし等のマイナスの側面のイメージの両面から説明できることを目標としていた。しかし先述のようにはじめからマイナス面についても知識を持っていた生徒が多かったため、結局何を学習してどのような知識を獲得したのかがはっきりしなかったこと、および実践者の指示の曖昧さが原因であろう。

授業実践のやり方についても、全員に一斉に同じ課題を課すスタイルをとったが、他にも都市労働者について考えるグループと、鉱山労働者について考えるグループとに分けて進行し、グループ間交流を図るやり方や、他国の様子とも関連させて数時間にわたる主題学習を構想することも可能であるとの意見があった。

また主体的に取り組む態度は見られたが、活動内容として対話的な場面が少なく、また知識や技能を活用した深い学びにまでは至っていないのではないかと指摘を受けた。

次に、今回設定した授業内の研究課題に沿って振り返る。

・「主題学習」によって、生徒に興味関心を持たせられるか、また自らの問いを発見し、深めようとすることができるか。

⇒主題を設定し特定のテーマについて授業を行うことは生徒にとって目新しいことであり、興味関心を持たせることができる。ただし、その内容が充実していなければ主題に興味を持たせても学習効果は期待できない。資料を多く用意したり、生徒が自ら考える場面を作ったりする工夫が重要であり、また既習事項や現代の問題と関連づけやすくすることも学習を深めるために欠かせない。

・どのような教材の使い方、発問の仕方で思考力・判断力を効果的に育成できるか。

⇒生徒に疑問を抱かせるような発問ができることがベストだが、高校生段階になるとなか

なか難しいということが感じられた。主題の設定にも関わるので、そこに気を遣うことや、生徒の側から主題を提案してもらうことも考えられる。教材(資料)に関しては、生徒の疑問や予想を根拠づけるようなものを用意することや、複数の相反することを述べている資料を用意するなどが考えられる。今回の事例であれば、回想録で楽しい思い出を語る人もいれば同じ環境で苦しい思い出しか語らない人がいるなどしたらより実態像に迫ろうとして考えを深めるのではないか。

・「主題学習」をどのように評価すべきか。

⇒今回の一番の課題である。資料読み取りの技能や、思考力・判断力・表現力に関してはワークシートの記述から評価することができる。しかし、学びに向かう力・人間性等については授業者側では大変評価しづらく、また思考力・判断力・表現力に関しても今回のワークシートでは結果のみしか見えてこず、1人1人異なるその思考や判断の過程は全く無視しなければならない。評価については、一部を生徒の個人内評価とする方法や、ルーブリック評価のように記述内容を段階分けして評価する方法を取り入れることも可能かもしれない。それらを考慮したうえで「世界史探究」の評価規準を設定することが求められる。

以上から今後の改訂指導案構想に向けて以下の課題を設定する。

○学習内容について

- ・教材研究でさらなる充実を図る
- ・ドイツの事例から現代や日本の問題に発展させるような展開を構想する
(深い学びの視点、主体的な学びの視点)

○学習方法について

- ・グループワークや発表などを取り入れ、他者との共有により思考をさらに深める
(対話的な学びの視点)

○資料について

- ・より生活している人の実態に迫れるような資料を用意する
- ・現代の問題とも関連する資料を提示し、地域や時代を超えて関連づけられるようにする

○評価について

- ・教師→生徒への一方通行な評価を見直す(個人内評価、生徒同士評価の導入など)
- ・3 観点が単元を通じて評価できるような評価規準を構想する(第2章第3節)

第4章 改訂指導案の構想

高等学校「世界史探究」学習指導案

1.日時 2.学年・組 3.場所 各項目とも今回は省略

4.単元名 ヨーロッパの再編と新統一国家の誕生

ただし「ドイツの工業化と労働者の暮らし」を主題として行う

5.単元目標

(知識・技能)

- ・ 19 世紀半ばのヨーロッパ諸国の動向を、各国の内政や代表的な人物に着目しながら理解する。

(思考力・判断力・表現力)

- ・ 各国の政治体制の変化や、国家の統一がどのようにして起こったのかを、資料等を活用して対外関係も視野に入れながら捉え、整理し、表現する。

(主体的に学習に取り組む態度)

- ・ 各国の政治体制の変化や、国家の統一の過程について、内政・外交・対外関係等多面的・多角的な視野から意欲的に追及しようとする。

6.本時について

①教材観

本単元で扱う内容は教科書には直接記載されていないものが主となる。

ドイツでは、19 世紀中ごろから本格的に工業化が進展する。この時期ごろのドイツの内政では、連邦体制のもとでも特に有力であったプロイセンを中心に政治が進行した。1834 年にドイツ関税同盟が結ばれ、1862 年にはビスマルクが首相に任命されて鉄血政策を行った。そして 1871 年にドイツ帝国が成立した。

ドイツの工業化は、都市部と鉱山地帯の 2 つに大別することができる。今回は都市部の代表としてベルリン、鉱山地帯の代表としてルール地方の各事例を取り上げる。今回は特に労働者の住宅事情および当時の暮らしぶりに焦点をあてる。ベルリンでは工業化が本格化する以前から人口の集中と貧富の格差が問題になっていた。それは 19 世紀前半に世襲隷農制が廃止されたことにより、農民が都市へ働き口を求めて殺到したこと等が原因であ

った。貧困層は市壁の外側の一定の地区に居住していたが、そうした層が居住できる家賃の安い住宅は圧倒的に不足しており、公的機関でも住宅問題が議論された。工業化の進展につれ、この問題はより深刻になっていった。このような住宅問題の解決を目指して「ファミリーエンホイザー」や「賃貸兵舎」「マイアースホーフ」といった住宅が建設されたが、多くの住民の集住による衛生問題や、一家族の居住スペースが一間である場合など、家族生活の困難さ等の問題があった。

一方ルール地方でも、農村部等から多数の労働者が集っており、同様に住宅の問題が発生した。「アイゼンハイム」や「炭鉱社宅」といった住宅が建設されたが、これらは鉱山を経営する会社が建設したものであり、ベルリンの溢れかえる貧困層を住ませるための公的な住宅とは色彩の異なるものであった。言うなれば、会社が労働者を逃がさないためのある種のサービスとも呼べるものであった。しかしながらすべての労働者がこのような住宅に居住できたわけではなく、多くは鉱山地帯の周辺部にあるベルリンの例で紹介したものと類似した住宅に住んでいた。またこのような住宅に入居できていたとしても、鉱山での労働だけでは家族を十分に養っていくことができないといった問題を抱えていた。

②生徒観 今回は略

③指導観

本時では、特に住宅問題に焦点化してドイツ工業化の時代の労働者の暮らしの実態を追及していく。

その際、こちらが提示する資料の読み取りを行い、その情報と既習事項等をもとに考察を行う。具体的には、鉱山の採掘量や生産額を示すグラフ、各住宅の間取り図、住民の回想録の3種の資料を中心とする。鉱山の採掘量や生産額を示したグラフからは、工業化が進展した時期やその発展の度合いについて視覚的に理解を促す。労働者が居住していた住宅の間取り図からは、部屋の様子の実態を捉えさせる。回想録からは、暮らしの様子を想像させるとともに、間取り図と照らし合わせることによって具体的な生活実態を描き出すことが可能である。

このような資料の読み取りを中心としつつ、既習事項である同時期のドイツの内政や外交の知識や他国の産業革命の知識と関連づけたり比較したりしながら、問題がなぜ起こったのかを因果関係的に考えさせる。また同時に住宅問題が起こることによって引き起こされるほかの問題(衛生環境、治安など)はないかも検討し、どうすればそのような問題が解決できるのかを考えさせる。解決方法は政府等による公的援助によるものと住民の意識に

関わるものの二面から考えるように助言を行う。このことによって生徒はそれまでに目を通した資料や自身の経験から根拠をもって自分の意見を形成することになり、思考判断の必要性に迫られると考える。以上の活動を第 7 時にて行う。

第 8 時では、前時に個人で検討・考察した結果をグループで共有し、その後クラス全体での発表を行う。このことによって様々な意見に触れ、多様な視点から物事を捉えることができ学習を深めることができると考えられる。最後に現代に視点を向け、第 7 時および第 8 時で学習した住宅問題や労働者の暮らしの問題と類似した問題が発生していないかを検討し、歴史学習が現代の社会問題を考えるきっかけになることを感じさせる。

7. 単元計画(全 8 時間)

新学習指導要領 大項目 D「諸地域の結合・変容」

(2) 世界市場の形成と諸地域の結合 より

小単元名「ヨーロッパの再編と新統一国家の誕生」(山川世界史 B 教科書に準拠)

第 1 次	ロシアの改革	第 1 時
第 2 次	19 世紀半ばのイギリス、フランス	第 2.3 時
第 3 次	イタリア、ドイツの統一	第 3.4 時
第 4 次	ドイツ帝国とビスマルク	第 5 時
第 5 次	北ヨーロッパの動向 国際的諸運動の発展	第 6 時
第 6 次	19 世紀のドイツ工業化と労働者の暮らし	第 7 および 8 時(本論にて考案)

8. 第 7 時および第 8 時について

① 目標

(技能)

- ・ 資料を参照し、必要に応じて既習事項と照らし合わせながら、読み取ったことを適切にワークシートに記入する。

(思考力・判断力・表現力)

- ・ 提示した資料や、教科書・資料集等の記述から、多面的・多角的に労働者の暮らしの問題について考察するとともに、その考察を基にした解決策を考えたいうえで、発表等を

通じて自分なりの言葉で表現する。

(主体的に学習に取り組む態度)

- ・提示した資料だけでなく既習事項とも関連させて、多面的・多角的な視点から労働者の暮らしの問題について考察し、自分なりの考えを形成するとともに、主体的に社会問題に関わろうとする態度を育成する。

また、第7時および第8時における「資質・能力」と活動の関係性を以下の表に示す。

世界史探究科が育成を目指す「資質・能力」		ALの視点
知識・技能	・工業化とそれに伴う住宅、暮らしの問題を資料から読み取る	深い学び の過程
思考力	・工業化とそれに伴う住宅、暮らしの問題について、既存の知識や資料の記述等を活用して、その原因を考察する。	
判断力	・どのようにすれば問題が解決できるのかを原因を踏まえて具体的に構想する。	
表現力	・考察および構想したことについて、それらを発表し、議論する。 ・ワークシートに記述する。	対話的な学び の過程
学びに向かう力 人間性等	・知識や資料を生かして自分なりの考えを持つ。 ・多面的・多角的な考察や深い理解を通して、主体的に社会問題に関わる態度を身につける。	主体的な学び の過程

表 7.本時における「資質・能力」とALの関係(森(2017)、本論文表1を改変)

②第7時の展開

○指示・発問

時間	学習活動・内容 (予想される生徒の反応)	教師の活動	資料等 評価●
導入 7分	<u>1.本時の学習内容を知る</u> ・ワークシートに記入する ・機械化が進んだ ・生産性が向上した ・衛生や環境の問題が発生した ・失業者が増えた など	○工業化や産業革命と聞いた時のイメージや、これまで学習して知っていることを自由に記述させる。 ○箇条書きでもよく、思いつくキーワードだけでもなるべく多く挙げるように促す。 ・何名かを指名し、キーワードを板書し、共有する。	教科書 資料集など ワークシート ① ③ ⑤
	ドイツを事例に工業化と労働者の暮らしの関係について考えよう		
展開 ① 20分	<u>2.工業化の実態を把握する</u> <u>-1.工業化の時期や特徴</u> ・資料から工業化の進展した時期や急速な発展の様子を読み取る	○ベルリン市街図を用いて、市壁の存在や、労働者の市壁外部への集中について補足説明を行う。	ワークシート 資料①～⑩
	工業化の特徴を資料から読み取ろう		
	・19世紀中盤から一気に成長した ・同時期に労働者も大きく増えた	○ドイツの内政ではこの時代何が起こっていたかを振り返らせる。	① ② ④ ⑤

	<u>-2.工業化の中の労働者</u> ・住宅間取り図や回想録から労働者の生活実態を描き出す □鉱山労働者 ・鉱山労働だけでは生計が成り立たない場合もある ・農作業や家畜を飼うことによる副収入を得ていた ・過酷な鉱山労働での疲弊 ・人種差別 □都市労働者 ・狭い部屋に家族で居住している実態 ・荒廃した生活を送る家族の存在	○間取り図からは具体的な広さが想像しにくいため、鉱山地域の例では写真、都市の例では詳細な生活実態を描いた家具の配置図と見比べながら考えるよう指示する。 ○生活の実情の記述には、回想録と間取り図を結びつけながら考えることが有効であることを、必要であれば助言する。 ○当時の様子を描いた絵画に着目して、そこに描かれているものについて考えてみるように助言する。	① ② ⑤
展開 ② 20 分	<u>3.問題の原因追及と展望</u> ・なぜこのような生活問題が起こったかを考察する。 ・またどうすれば解決できるかを考察する。(為政者と市民の立場の双方から考える)	○回想録をはじめとした資料や、教科書・資料集・用語集などあらゆるものを利用して、原因を考察させる。 ○解決策や行動を考える時には、本当に実行できそうか、実行するために必要となる資本や連帯はどのようなものかも考えるよう助言する。	資料①～ ⑩ ③ ④ ⑥

ま と め 2分	・次時にこの項目のグループ共有を行う		
-------------------	--------------------	--	--

第 8 時

導入	前時の活動を振り返る		ワークシート
展開 1 35 分	<u>3.問題の原因追及と展望</u> ・ 3 人 1 組でグループを作り、問題の原因の考察結果等について意見を交流する。 ・ 次に解決に向けた政策案、行動案について意見を交流する。 ・ 各グループで出た意見は取りまとめ、全体に向けて発表・共有する。	○各自の発表の要点を箇条書き等でまとめさせる。 ○代表者の意見ではなく、全員分の意見を共有する。 ○生徒からの意見の予想原因 ・ 人口が一気に増えすぎた ・ 住宅の建設が追いついていないなど 政策案 ・ 郊外にも住宅を建設する ・ 生活支援のためにお金を配るなど 行動案 ・ 政府(公的機関)に陳情する ・ 住民同士で助け合うために、集会等を開くなど	資料①～⑩ ② ③ ④
展開 2 13 分	<u>4.現代的意義の発見</u> 現代社会では同じような問題が発生していないだろうか？ ・ 現代社会ではここまでに引き上げたような生活問題や、その弊害としての治安や衛生環境の問題が発生していないか。	○日本に限らず世界的な視野で考えてみるように助言する。(生徒には普段から新聞記事等を紹介し、ある程度ニュースに触れてい	⑥ ⑦ ⑧

	・その解決策にどのようなものが考えられるか。	るという前提での問い) ○考えつきにくい場合はコロナ禍での生活の変容等に触れるなどの助言をする。 ○最後の 5 分程度で近くの生徒と意見を共有する。	
まとめ 2 分	・自己評価を行う		

③本時の評価

(技能)

・資料を参照し、必要に応じて既習事項と照らし合わせながら、読み取ったことを適切にワークシートに記入できた。

(思考力・判断力・表現力)

・提示した資料や、教科書・資料集等の記述から、多面的・多角的に労働者の暮らしの問題について考察するとともに、その考察を基にした解決策を考えたいうえで、発表等を通じて自分なりの言葉で表現することができた。

(主体的に学習に取り組む態度)

・提示した資料だけでなく既習事項とも関連させて、多面的・多角的な視点から労働者の暮らしの問題について考察し、自分なりの考えを形成するとともに、主体的に社会問題に関わろうとする態度を育成する。

本授業における評価基準表

目標の柱 レベル		知識・技能	思考力・判断力 表現力	情意・態度 (人間性等)
レベル 1		資料から読み取った 情報や既習事項を整理して記入できる。 ①	自分なりの考えを まとめ、ワークシートに記述できる。 ③	積極的に資料を読んだり、ワークシートに記述したりする。 ⑤(自)
リテラシー	レベル 2	複数の資料を組み合わせ活用したり、 資料の情報を基に一般化した記述ができる。 ②	根拠に基づいて自分の考えを構築し、発表や議論をすることができる。 ④(自)	積極的に政策案や行動案を考え、発表しようとする。 ⑥(自)
	レベル 3	過去の事象の学習を基に現代の問題に考え至り、その改善案を示すことができる。 ⑦(自)		現代の問題に応用して、主体的に社会問題に関わろうとする。 ⑧(自)

※●は評価の観点の番号(指導案と対応)、(自)の表記がある観点は自己評価も加味して評価を行う

ドイツの工業化から労働者の暮らしの問題に迫る	
①工業化のイメージ	
②ドイツの工業化の特徴	
③鉱山労働者の暮らしの様子	④都市労働者の暮らしの様子
⑤なぜこのような暮らしの問題が起こったのだろうか？(原因・理由) (例：資料○から～ということが読み取れるから、××が原因である) (例：△△が原因ではないか。なぜなら資料○から---ということが予想できるから。)	

⑥自分が市長だったらこの問題をどう解決するか？(政策案・理由)

その政策を実行するには何が必要か？

⑦自分が市民だったら問題の解決のためにどのような行動をするか？

その行動を起こすには何が必要か？

⑧現代では同じような問題はないか？その問題を解決するにはどうすればよいか？

自己評価欄(5段階評価、1～5)

i.適切に資料を読み取り、特徴をまとめることができた(②③④) ()

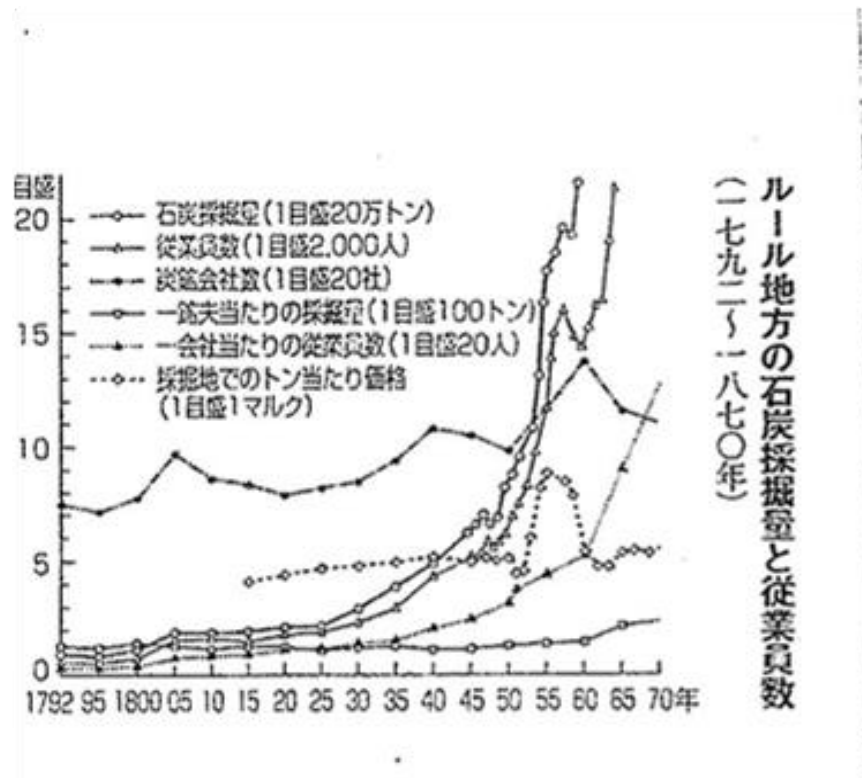
ii.根拠を示して説明することができた(⑤) ()

iii.実際に行えそうな政策や行動案を考えることができた(⑥⑦) ()

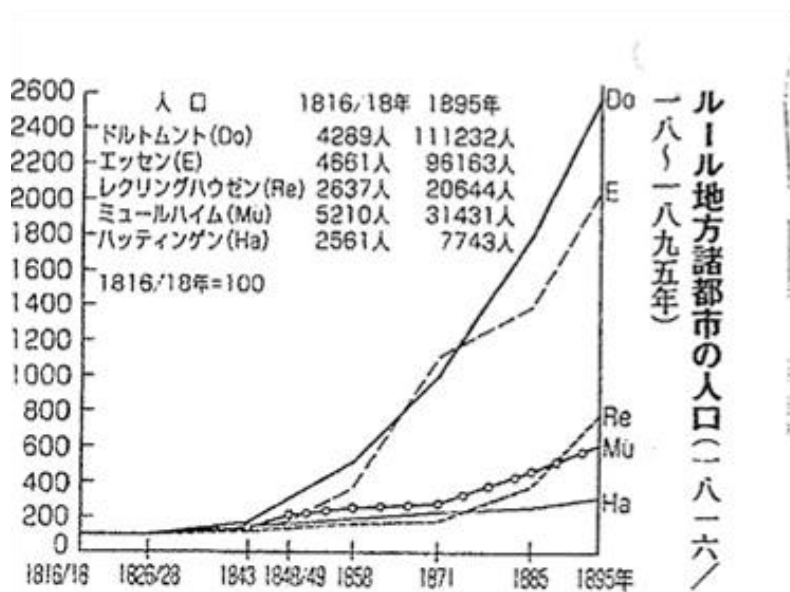
v.発表や意見交流が積極的にできた ()

iv.この学習を現代の問題に応用して考えることができた(⑧) ()

資料① ルール地方の石炭採掘量と従業員数

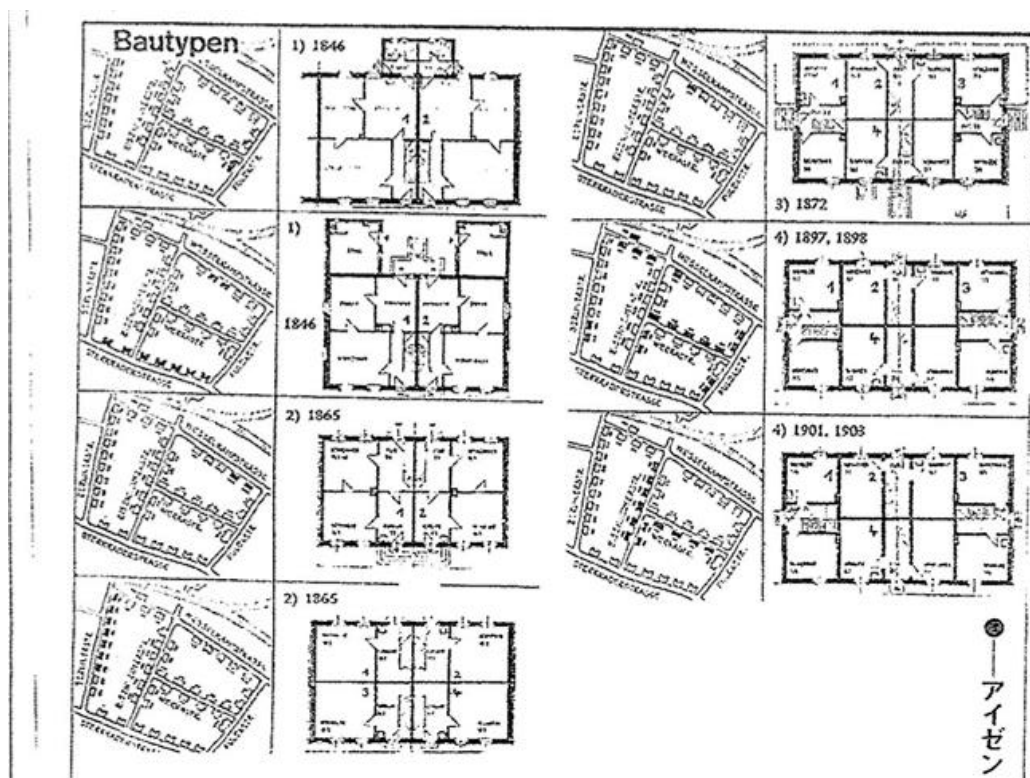


資料② ルール地方諸都市の人口



[illegible]

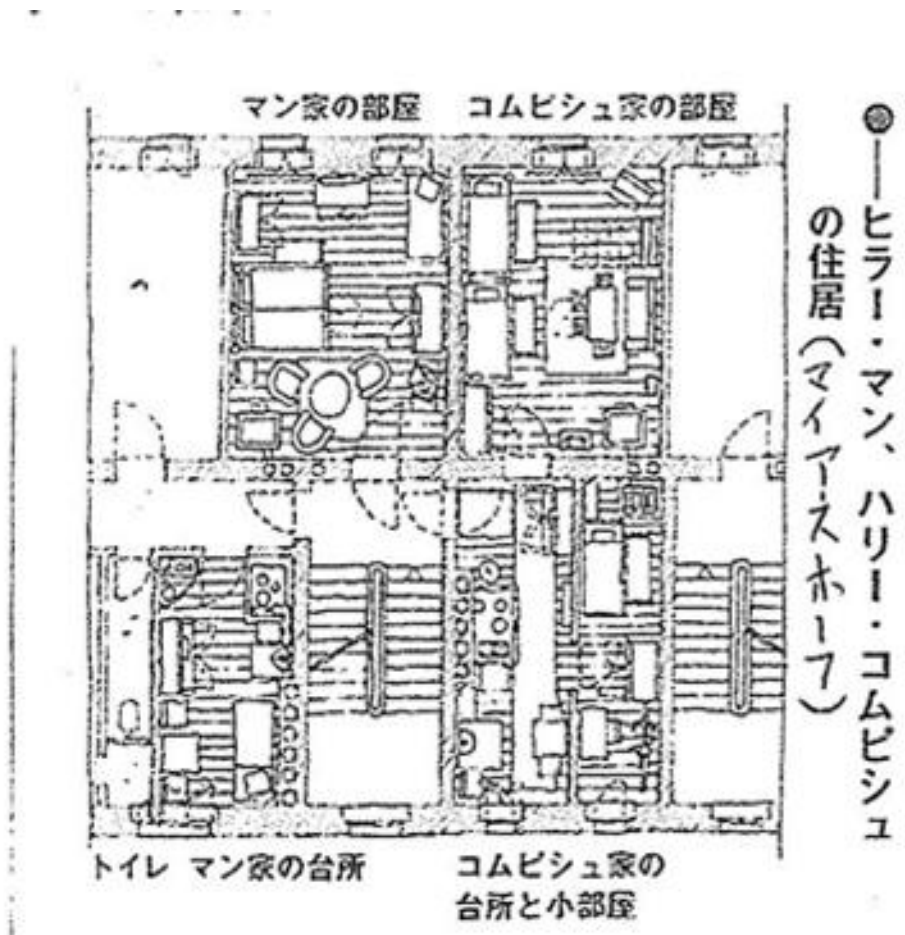
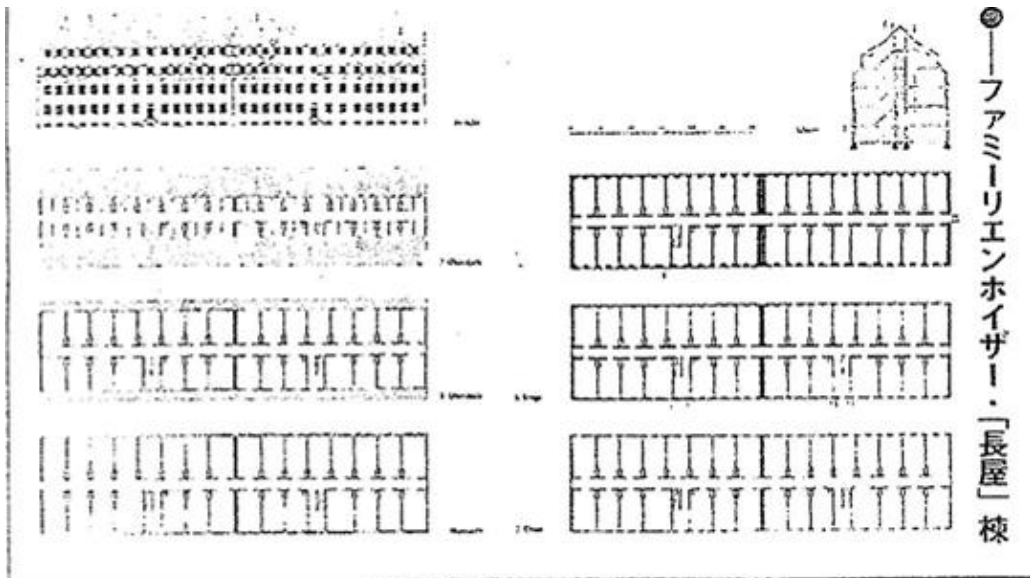
資料④ アイゼンハイム(鉱山地域の労働者向け住宅)の平面図と建物のイメージ



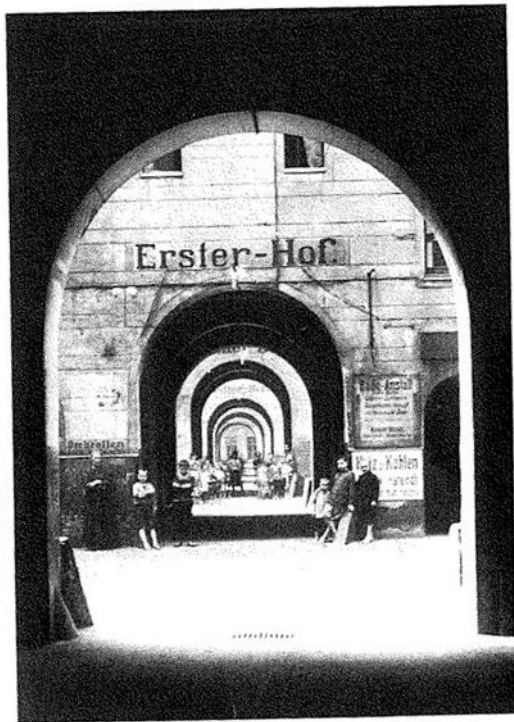
※基本的に一家に一部屋が与えられ、4家族程度が一棟の中に住んでいた。

外には小農園や、家畜小屋が整備されていることが多かった。

資料⑤ 都市労働者向け住宅の平面図と間取り図



資料⑥ マイアースホーフの外観



写1-1-3 マイヤーズ・ホーフ (1910年)

資料⑦ ある都市労働者の家庭内の様子

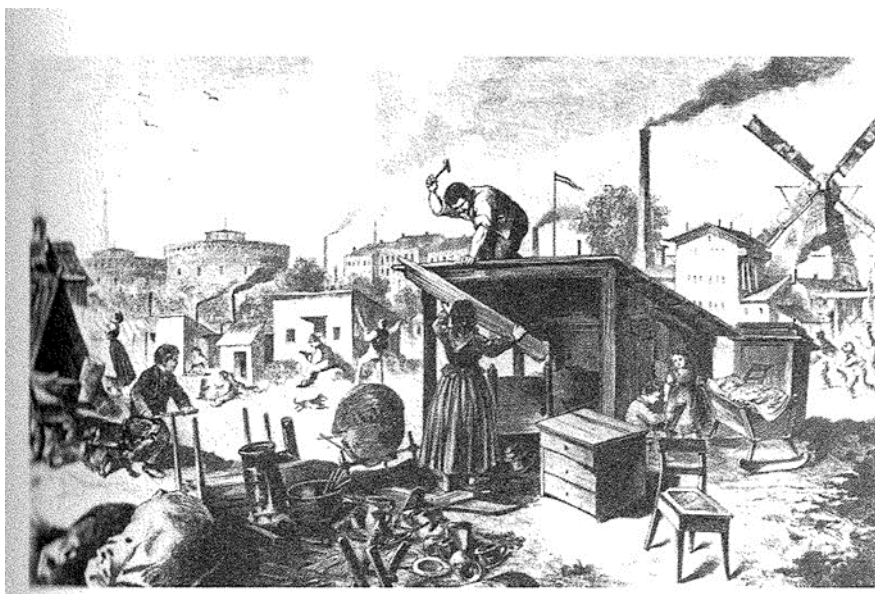


資料⑧ ファミリーエンホイザーの入居者の家族構成と職業

名前	世帯構成	世帯主の職業 (自称：実際)	頁
	○●★☆☆	きこり：労働不能	S.537f.
Enhold	○● (△△△△△△△△)	織工：失業	S.538f.
Enpfer/Rittebach	□/◇△△	織工／織工 (雇い人)	S.539f.
Egger	○●△△△△△△	織工	S.540f.
Ehler	◎○●★△△	家具職人：失業	S.541f.
Ehrlow	○●△△ < △△△△△ >	靴職人	S.542-545
Ehner/Ignaz	◆ (☆) < ○△△ > / □	糸巻 (寡婦)：失業／織工：失業	S.545-549
Eichhoff	○● (☆☆☆☆★)	傷痍軍人：玩具づくり	S.549-551
Eigelmann	○●△△ (☆) < △△△△△ △△△ >	仕立屋	S.551-555
Weidenhammer	○●☆☆	ガラス職人	S.555-558
Ehström	○●★☆☆ (☆)	織工：労働不能	S.558f.
Ehst	◆☆☆☆☆ (☆) < ○△△ >	糸巻き (寡婦)	S.559f.
Ehrig	○●☆☆ < △△△△△△△ △△△ >	織工	S.560f.
Ehster	◇☆☆☆ (★) < ●△△ >	織工：糸巻き	S.562f.
Ehner	◆★△ < ○ >	骨拾い (寡婦)	S.563f.
Eyner	◆☆☆ < ○ > ◆	糸巻き (寡婦)	S.564-566
Eischer	○●☆☆ < △△△△△△△ △ >	織工	S.566-568
Schumann	○●★★★★	商品の運搬	S.568f.
Endt	◇☆☆ (☆☆☆☆★)	鋳造 (労働者)	S.569-571
Erich	■△△	骨と紙屑集め (離婚した女性)	S.571f.
Ehrwig	○●☆☆△△△ (☆) < △△ △ >	織工：切屑片付け or 材木集め	S.572f.
Benjamin	○●△△	日雇い	S.573
Ehrlenberg	○●△★☆☆△△△△ < △ >	家具職人：日雇い	S.573-575
Ehrke	□★	靴下織り	S.575-577
Ehler	◆★☆☆△△△	洗濯と床掃除 (寡婦)	S.577f.
Wirth	○●	織工：労働不能	S.578f.
Lottes	◇ (★☆☆☆)	織工：エプロンの紐作り	S.579f.
Weber	○ (●) ☆☆☆	労働者：乞食	S.580f.
Uhrich	□☆	織工	S.581
Matthes	○●☆	織工：失業	S.582
Eyermann	○● < ☆☆☆ >	失業	S.582f.
Hambach	○●★△△△△	ネッカチーフ織り (織工)	S.583f.
Beim	(○) ●△	洗濯女 (夫は機械工)	S.584f.

○表、●表、◇=やもめ、◆=寡婦、□=男、■=女、◎=姑、☆=息子、★=娘、△=こども (性別不明)。
 内は死亡。
 < > 内は死亡。
 世帯の場合の境。
 51-52については、探訪記だけではなくグレンホルツァーの日記の叙述からデータを補った。付論一参照。

資料⑨ 住宅に入居できない人々であふれたバラック街



資料⑩ 当時の労働者の回想録

◇都市労働者に関する回想録

マイアースホーフの住民インゲ・マンの回想

「私たちは実際いつも台所だけで生活していました。食べ物も飲み物もありましたし、そこで暮らしていたのです。寝室はタブーでした。そこは寝るだけでした。暖房が入っていたのは台所だけでした。私たちはいつも寒いなかで寝ました。台所などと言えるものではありません。水道の蛇口がついた小さな部屋でした。左側に鉄製のコンロがあって、石炭を燃やしていました。・・・それからそこにはベッドもありました。母を除いて私たち3人は居間で寝ました。母は台所で寝ていたのです。」

マイアースホーフを訪問した人物による記録

「この家族向け住宅は、約 500 人もが入居する賃貸住宅である。それは人であふれあらゆる仕事が行われている小都市に等しい。中庭では表通りの賑わいが支配している。子どもたちは楽しそうに走り回り、ありとあらゆる作業場がフル回転し、野菜や果物を売る女性が腰かけている。私が夕暮れ時に中庭を見て回ったとき、これらすべてが良い印象を与えたといわなければならない。ここは数百人もが共同で生活しており、それにもかかわらずお互いに邪魔していない。相応の広さを持つ中庭の空気は悪くなく、そこを去るときちょうどガス灯が明るい光で中庭を照らし始めていた。」

1910 年に書かれた初期(1870 年頃)のマイアースホーフに関する記録

「マイアースホーフは小住宅がひどく不足していたときに、奥行きのある土地に多数の小住宅の場所を取るという社会政策的に考えられた事業だった。工事が完成する前に住宅を求める人が殺到し、住宅を手に入れた。その後すぐに経済恐慌が起こり、それに続いて建築不況が来た。劣悪な借家人が住み着き、現在の所有者が引き継いだとき、しばらくは荒れ果てていた。所有者はいくつかの極端な事例を話してくれた。家賃を払うものはごくわずかにすぎず、家賃を支払わないだけならまだましな方であった。陶工をしていた男は、自分の住宅のタイル張り暖炉をとりはずし、売り払った。別の人物はクリスマスツリーを商っていたが、床を引きはがし、板をのこぎりで細かく切って支え木と台座にしてしまった。」

「マイアースホーフは、その内部に小工場や商店が存在しており、そこで働く者も多かった。またさまざまな社会階層の人々が入居していて、職人や商人が多かったが、商店員・鉄道員・

郵便局員などの中間層も住んでいた。(ただし資料には生活がマンだった者だけを記載した可能性があり、本来の姿を正確に記述したかは明確でない)」

社会民主党指導者アルベルトが、ベルリンの貧民街を訪れた際の回想

「中庭の扉から足を踏み入れると、騒がしい子どもの一団が駆けてきてあやうく私を突き飛ばすところだった。様々な年齢の男女が金切り声をあげて走り回っていた。・・・住めたものではない小さな部屋には、みすぼらしいか座道具がいくつかあるだけだった。小さな鉄製のコンロには、最後に使ってからまだ洗っていない鍋がいくつか残っていた。ただ一つしかないテーブルは、お皿とコップがいくつか、新聞、くし、ブラシ、石鹸皿、軟膏の入った箱、食べかすのついた皿などでいっぱいだった。わずかしかない家族の洋服が壁にかかっていた。半分色あせた家族の写真と絵入り新聞からとった額のない木版画が唯一の装飾品であった。婦人と夫のほかになお、この台所に3人の子どもが生活していた。家族はどうやって寝ているのか。夫婦が一つのベッドに寝た。子どもたちは床に広げた洋服の上に寝ており、両親が通常は朝5時前に起きると、ようやくベッドにもぐりこんでよかった。一番下の子は、そのつど籠に入れられ、婦人が部屋を離れなければならないときには、たんすの半分開けた引き出しの中に寝かせていられた。」

◇鉦山労働者に関する回想録

ある家族の回想

「団地が建設されたとき、東プロイセン・ポーランド・ザクセン・シュレーゲンといったあらゆるところから労働者が家族とともにやってきました。・・・鉦夫は厳しい労働条件のもとで働かなければなりませんでした。作業方の開始時には鐘が鳴らされました。鉦夫は、スコップとつるはしでたくさん働かなければなりませんでした。仕事から帰ってきても、家族に腹一杯食わせたいなら、副業をしなければなりませんでした。職人仕事を習っていた人は多く、指物師・ブリキ工・錠前師・靴職人などがいました。さらに彼らは、木材置き場に掛けていき、森が伐採されるときは、切り株を引き抜き、土地が耕せるようにしました、そのかわりに数年間は小作料を払わなくてよかったのです。鉦夫には、朝作業方、昼作業方、夜作業方がありました。土曜に夜作業方だった人は、日曜の朝に家に帰り、もし日曜にダンスをしにいき、遅くなってから家に帰り、朝作業方にでかけると、ベッドに入る間もありませんでした。」

実父が農村から鉱山へ働きに出た人物による回想

「私の父は、東プロイセンのアレンシュタイン近郊の出身です。父の故郷の村全体が、大きな農場に属していました。彼の両親はそこで奉公人をしていて、農場主に従属し、農場での奉公を義務付けられていました。子どもたちはそこで、自明のことながら手伝わなければなりませんでした。父は 1880 年に生まれ、1900 年にケーニヒスベルクで兵隊となりました。村の知り合い数人はもうヴェストファーレン(西方のこと＝鉱山地域)にいて、そこから父に手紙を書きました。「アウグスト、兵役を終えたらこちらにきなさい。ここは乳と蜂蜜が流れるところだよ。」それを知り、父は「それならすぐにだ！」と言って、ホーホルマルク(鉱山地域の町の名)に直行しました。」

ポーランド系住民でドイツに移り住んだ人の回想

「私たちの両親はたいてい農民でした。ドイツ帝国では、ポーランド人は二級の人間として取り扱われました。土地を買うことも農場を買うことも阻止されました。そのうえ 1 つの農場にはたいてい数人の子どもがおり、相続できるのは 1 人だけでした。ほかの子どもたちは勧誘されてルール地方へ送られました。私たちは学校を出ても見習いの職を得ることができませんでした。学校でもっともバカだったわけではありません。私がポーランド名だったからです。」

※資料の出典

資料①②③④⑤⑩

相馬保夫(2006)『ドイツの労働者住宅』山川出版社

資料⑥⑦⑧⑨

北村昌史(2007)『ドイツの住宅改革運動 19 世紀の都市化と市民社会』京都大学学術出版会

終章 本研究の成果と課題

本研究では、学習指導要領改訂によって高等学校地理歴史科に新設される「世界史探究」について、その目標等について整理し、歴史的リテラシーの理論を用いることによって「世界史探究」で育成すべき「資質・能力」が育成できることを示した上で、汎用的な評価規準を構想した。さらに「世界史探究」を念頭においた授業実践を行い、その成果と課題を踏まえて具体的な学習指導案を提案した。

第1章では、学習指導要領の改訂の背景について簡単に整理した後、学習指導要領解説より「世界史探究」に関する部分を中心に、その目標および「世界史探究」において育成すべき「資質・能力」とその育成につながる発問や資料活用に関する具体例を挙げ、「世界史探究」に求められる授業像を紹介した。その上で、今回新たに提唱された「歴史的な見方・考え方」と「主体的・対話的で深い学び」との関連が不明確であることや、従前より示されてきた「歴史的思考力」や「見方・考え方」との違いも明らかではないといった課題を指摘した。さらに新学習指導要領の実施にあたって懸念を表明している言説を取り上げ、教科教育の分野から現場での実践に活用できるカリキュラムを提示する必要性を述べた。

第2章では、本論文で取り扱うリテラシーについてその定義を、スキルと知識を包括する学力概念としたうえで、歴史的リテラシーについて原田智仁氏の論考を中心として先行研究の整理と考察を行った。その結果、歴史的リテラシーの理論によって新学習指導要領に示される「資質・能力」と「見方・考え方」を構造化して捉えることができることを示した。また、「資質・能力」の3本の柱についてそれぞれどのように評価すべきかを検討したうえで、歴史的リテラシーと社会科における「資質・能力」の関係を整理した原田氏の論考を参考に、「資質・能力」と学習の深まりと一体的に捉えることができる評価規準表を提案した。

一方で、課題も残った。歴史的リテラシーに関して、その学習理論を構成する「歴史家のように思考する」フレームワークやシンパシーやエンパシーと呼ばれる歴史的な「共感」等に関わる調査・考察が行えていない。また、今回の学習指導要領改訂で各教科固有の「見方・考え方」という概念が提唱されたことに関して、社会科教育学ならびに教育方法学におけるこれまでの「見方・考え方」との比較検討が行えていない。さらに評価に関して、より妥当性のある評価とするためには、生徒の自己教育にもつながるような自己評価のあり方について検討しなければならない。

第3章では、「世界史探究」を想定して筆者が行った授業実践を紹介し、その成果と課題を整理した上で、第4章での指導案の提案に向けての改善案を考察した。しかし、授業実践にあたって具体的な評価基準を設定していなかったため、評価について実践的な反省が得られなかったことは反省すべき点である。

第4章では、第2章までの論考および第3章での授業実践から得た改善案を踏まえ、同一単元で2時間の主題学習を構想した。この際、第2章で提案した評価規準表を用いて、「資質・能力」の育成と評価が一体化した評価基準を設定した。「世界史探究」での実践を見据えた授業を構想することはできたが、単元全体の学習を評価する評価問題の作成や、単元そのもののカリキュラム開発はできておらず、評価に関しても特に自己評価のあり方はさらに検討すべき余地を残している。

以上より、本研究の成果として以下の点を挙げる。

- ①新設された「世界史探究」の特徴を簡潔に整理したこと。
- ②歴史的リテラシーを活用することで、新学習指導要領に示された「資質・能力」と「歴史的な見方・考え方」を構造化して捉えることができ、効果的な学習の実施に繋がられることを示したこと。
- ③「資質・能力」と学びの深まりを構造化した評価規準を提案したこと。
- ④実際の授業実践を踏まえて、具体的な学習指導案を提案したこと。

また、本研究の課題として以下の点を挙げる。

- ①社会科教育学や教育方法学の分野におけるこれまでの「見方・考え方」の捉え方や、主体性の評価に関する先行研究が不十分であること。
- ②歴史的リテラシーに関連して、「歴史家のように思考する」フレームワークやシンパシーやエンパシーといったより深い理論にまで調査、考察が及んでいないこと。
- ③授業実践の時点では、具体的な評価規準について構想しておらず、評価のあり方について実践を通した具体的な検討ができていないこと。
- ④単元全体に関わる評価問題の作成や、より生徒の自己教育につながるような自己評価のあり方を検討することができなかったこと。

以上の課題について、①②に関しては今後も関連する文献や論文にあたり、継続して研究にあたりたい。また、神代健彦などコンピテンシーベースの教育改革を懐疑的な視点から捉えている論者にも注目したい。③④に関しては、今後教育現場で実践を繰り返して、現場の教員の意見も参考にしながらよりよいあり方を模索していきたい。

参考文献

- ・ 安達一紀(2000)『人が歴史と関わる力』教育資料出版会
- ・ 新井紀子(2018)『AIvs 教科書が読めない子どもたち』東洋経済新報社
- ・ 石井英真(2015)『今求められる学力と学びとはーコンピテンシーベースのカリキュラムの光と影』日本標準
- ・ 岡明秀忠(2015)「どのようにして歴史の授業を作るのか(1)ー高等学校学習指導要領・地理歴史科の記述を手がかりにしてー」『人間の発達と教育：明治学院大学教職課程論叢』
- ・ 岡明秀忠(2016)「どのようにして歴史の授業を作るのか(2)ー地理歴史科世界史Bの教科書の記述を手がかりにしてー」『人間の発達と教育：明治学院大学教職課程論叢』
- ・ 梶田叡一(2010)『教育評価』有斐閣双書
- ・ 勝山 元照(2019)「歴史総合 主題学習 トータルプラン 歴史を深く考察・構想・表現するために(特集 世界と日本が融合する「歴史総合」授業デザイン)」『社会科教育』56巻 pp46-49
- ・ 倉橋忠(2017)「「社会科」の作文の評価に関する実践的考察ー中学校社会科歴史的分野「戦時下の人々」の指導を通してー」『社会科教育研究』No132
- ・ 坂本貴彦(2020)「「子どもの主体性」を育成ー自己評価の観点からの提案ー」『子ども学論集』(6) pp.73-82
- ・ 佐藤学(2003)「リテラシーの概念とその再定義(<特集>公教育とリテラシー)」『教育学研究』70 巻
- ・ 佐藤洋一,神谷陽香(2019)「高等学校「地理歴史科」における探究的な学びの創造ー資質・能力の評価、ルーブリック開発へー」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要 4,pp129-136』
- ・ 園田健太郎(2013)「高校世界史Aにおいて歴史的思考力を高める指導の工夫ー現代社会の課題を現代史の学習を通して多面的・多角的に考察し、自分の考えを表現し学び合う活動を通してー」『群馬県教育センター 長期研修員の研究報告書』
- ・ 徳橋曜(2018)「高等学校における歴史教育の状況：学生アンケートから」『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要』13号 pp119-132
- ・ 西岡加名恵(2003)『教科と総合に生かすポートフォリオ』図書文化社

- ・西岡加名恵・石井英真編(2018)『Q&A でよくわかる！ 「見方・考え方」を育てるパフォーマンス評価』明治図書
- ・日本学術会議 史学委員会(2014)『再び高校歴史教育のあり方について』
- ・野村耕一(2014)「「歴史リテラシー」と「ナショナル・ヒストリー」」『三重大学授業研究交流誌』
- ・濱野清ほか(2017)「地理歴史科における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善～現行学習指導要領下における参考事例の紹介～」『中等教育資料』平成 29 年 5 月号
- ・原田智仁(2001a)「歴史的思考力の育成(一)」『中等教育資料』平成 13 年 6 月号
- ・原田智仁(2001b)「歴史的思考力の育成(二)」『中等教育資料』平成 13 年 9 月号
- ・原田智仁(2001c)「歴史的思考力の育成(三)」『中等教育資料』平成 13 年 12 月号
- ・原田智仁(2002a)「歴史的思考力の育成(四)」『中等教育資料』平成 14 年 1 月号
- ・原田智仁(2002b)「歴史的思考力の育成(五)」『中等教育資料』平成 14 年 6 月号
- ・原田智仁(2002c)「歴史的思考力の育成(六)」『中等教育資料』平成 14 年 9 月号
- ・原田智仁(2002)「歴史リテラシーの可能性(一)」『中等教育資料』平成 14 年 12 月号
- ・原田智仁(2003a)「歴史リテラシーの可能性(二)」『中等教育資料』平成 15 年 3 月号
- ・原田智仁(2003b)「歴史リテラシーの可能性(三)」『中等教育資料』平成 15 年 4 月号
- ・原田智仁(2003c)「歴史リテラシーの可能性(四)」『中等教育資料』平成 15 年 7 月号
- ・原田智仁(2003d)「歴史リテラシーの可能性(五)」『中等教育資料』平成 15 年 10 月号
- ・原田智仁(2004a)「歴史リテラシーの可能性(六)」『中等教育資料』平成 16 年 1 月号
- ・原田智仁(2004b)「歴史リテラシーの可能性(七)」『中等教育資料』平成 16 年 4 月号
- ・原田智仁(2004c)「歴史リテラシーの可能性(八)」『中等教育資料』平成 16 年 7 月号
- ・原田智仁(2004d)「歴史リテラシーの可能性(九)」『中等教育資料』平成 16 年 10 月号
- ・原田智仁(2005)「歴史リテラシーの可能性(十)」『中等教育資料』平成 17 年 2 月号
- ・原田智仁(2008a)「世界史教育の再生は可能か-世界史リテラシーの視点から-」『社会系諸科学の探究』法律文化社
- ・原田智仁ほか(2008b)『思考力・判断力を問う中学校社会科テスト問題の開発研究』日本教材文化研究財団

- ・原田智仁(2010)「史料読解に基づく歴史学習の指導法と課題-高校日本史 B「政党内閣の成立」の授業分析を手がかりに-」『社会系教科教育学研究』第 22 号 社会系教科教育学会
- ・原田智仁研究代表(2014)『調査研究シリーズ 61 社会科における「思考・判断・表現」の評価に関する研究』日本教材文化研究財団
- ・原田智仁(2016a)「「歴史実践」としての歴史授業方略 歴史のリテラシーの育成を目指して」『教育フォーラム』58 金子書房
- ・原田智仁(2016b)「コンピテンシー・ベース・カリキュラムのための歴史のリテラシーの指導と評価：「歴史家のように思考する」フレームワークを手がかりにして」『兵庫教育大学研究紀要』第 49 巻
- ・原田智仁(2017)「これからの歴史学習に求められるものとは-見方・考え方の視点からもう一つの歴史的な見方・考え方としてのエンパシー」『社会科教育』54 巻 7 号
- ・原田智仁他(2018)『これからの時代に求められる資質・能力を育成するための社会科学習指導の研究-社会科リテラシーの系統的育成-』日本教材文化研究財団 調査研究シリーズ No.76
- ・原田智仁(2019a)「「歴史総合」をどう構想するか：ねらいと授業化のポイント 歴史を未来に活用する課題追究型主題学習を（特集 世界と日本が融合する「歴史総合」授業デザイン）」『社会科教育 56,pp4-9』
- ・原田智仁編(2019b)「平成 30 年版 学習指導要領改訂のポイント 高等学校 地理歴史・公民」明治図書
- ・増田純一(2017)「導入時期における柔軟な主題設定の重要性—主体的な歴史学習を促すために—」『専修大学社会科学研究所月報』No.648 pp28-45
- ・水山光春(2018)「社会科で育てる人間像とは-社会科の本質-」原田智仁編『社会科のルネサンス(第二版)』保育出版社
- ・宮本英征(2016)「市民的資質を捉えるための世界史教育評価研究—導入単位「言説『帝国』を考える」を事例にして—」『社会科教育研究』No129
- ・森才三(2017)「社会科におけるアクティブ・ラーニングの可能性」原田智仁・關浩和・二井正浩編『教科教育学研究の可能性を求めて』風間書房
- ・山口幸男(2008)「高校地理歴史科における地理と歴史の関連・融合について-地理教育の立場から-」『学術の動向』公益財団法人日本学術協力財団 2008 年 13 巻 10 号 P38

- ・油井大三郎(2011)「高校地理・歴史科教育の現状と改革案の全体像」『学術の動向』
2011 年 16 巻 9 号 公益財団法人日本学術協力財団 pp11-12
- ・吉嶺茂樹(2019)「高校教員の目から見た世界史探究」『歴史評論』2019 年 4 月号 歴史科学評議会
- ・脇田孝豪(2020)「今後の社会科・地理歴史科・公民科教育のあり方-新学習指導要領に寄せて-」『摂南大学教育学研究(16)』 pp44-59
- ・文部科学省(2019)『【地理歴史編】高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説』

Web ページ(リンクはいずれも 2021.1/14 に最終閲覧)

- ・文部科学省「平成 29・30 年度改訂学習指導要領、解説等」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm)
- ・文部科学省「幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)
- ・国立教育政策研究所「学習指導要領データベース」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1356249.htm)
- ・国立教育政策研究所「キー・コンピテンシーの生涯学習政策指標としての活用可能性に関する調査研究」
(https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div03-shogai-lnk1.html)
- ・文部科学省「教育課程企画特別部会 論点整理（案）補足資料（3）」
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/09/04/1361407_2_3.pdf)
- ・「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第 197 号）」
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)

授業開発にのみ関わるもの

- ・北村昌史(2007)『ドイツの住宅改革運動 19 世紀の都市化と市民社会』京都大学学術出版会
- ・相馬保夫(2006)『ドイツの労働者住宅』山川出版社
- ・田野大輔、柳原伸洋編著(2016)『教養のドイツ現代史』ミネルヴァ書房

謝辞

本論文の執筆にあたっては指導・助言を多くの方からいただきました。特に山下宏文先生には、社会科教育学および具体的な授業作りに関して非常に丁寧に指導いただきました。大学院で指導担当をしていただいた斉藤恵太先生には、主に授業作りの背景知識となるヨーロッパの歴史について多くの知見をいただきました。そして、学部生時代に指導いただいた水山光春先生には、私がリテラシーに関心を持つきっかけを作っていただきました。先生方の指導がなければ、本論文の完成は果たすことができなかったと思います。心より感謝申し上げます。

また、学部から大学院まで6年間の学生生活をともに過ごした渡邊開くん、川勝柚香さんとは、授業内外で様々な意見を交わしお互いに高めあうことができました。院生同士で日常的な相談もでき、大変心強かったです。連合教職実践研究科に進んだ金子遥くんも主に院生研究室で同様に意見を交わし、有意義な時間を提供してくれました。さらに大学院へ現職から来られた木村先生、西田先生、甲斐先生には主に授業づくりに関して現職の先生ならではの的確な指摘をいただきました。大学内でこのように現職の先生方から意見をいただけることは非常に貴重であり、本当に恵まれた環境であったと思います。同様に昨年度修了された弘田先輩にも、学部生時代から幾度と無く鋭い指摘をいただきました。弘田先輩にはまだまだ遠く及びませんが、同じ社会科教育を専攻する身としては目標とする存在でした。

2020年は新型コロナウイルスの感染が広がり、社会全体が今までにない緊張感に包まれた1年でした。予定されていた学会が中止になったことをはじめ、大学の授業までもが停止された期間がありました。このような状況で、例年通りの動きがとれない中でこうして論文を完成させることができたのは、名前を挙げさせていただいた方々をはじめ、私に関わるすべての方々の理解と協力があつたからに他なりません。皆様にお礼を申し上げ、謝辞といたします。

2021年(令和3年)1月15日