歴史総合における問いのスケール化とカリキュラム
――「フラクタル構造としての問い」モデル

徳原 拓哉

問題設定
――「問い」の質的探究からスケールの探究へ

歴史総合の実施を目前にひかえ、８月には国立教育政策研究所から『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』❶が提示された。それによると、『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』（以下、新指導要領）においては「内容のまとまり」ごとに評価規準をつくることが求められており、とくに歴史分野においては大項目Ａ～Ｄが「内容のまとまり」として設定されているという。言い換えれば、授業者はこの「内容のまとまり」をふまえた単元もしくは複数単元での授業作りが求められているといえよう。

本稿は、歴史総合での「問い」を中心とした授業について、上記の「内容のまとまり」をふまえ、複数単元を貫く問いと各単元レベルの問いをいかに連関させていくかについて報告する。

歴史総合においては、学びの見通しをつけ、主体的・対話的で深い学びを実現することが求められている。その際に、授業の中心をなすものが「問い」である。新指導要領では、「問い」の必要性について、以下のように論理立ててある❷。

1　「生きる力」の育成は、３つの具体的「資質・能力」の育成による。
2　「資質・能力」の育成に、「主体的・対話的で深い学び（以下、深い学び）」の視点からの授業改善必要である。
3　「深い学び」の実現には、「見方・考え方」を働かせることが伴になる。
4　「見方・考え方」が働くとは、教科・科目等の特質に根ざした視点、それを生かした「問い」が設定され、課題を追究したり解決したりする活動が取り入れられることによって実現する。

（『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』第１章第１節・第２節参照）

つまり、「資質・能力」の育成のための「深い学び」、「深い学び」のための「見方・考え方」、「見方・考え方」のために「問い」が設定される。最終的に、この「資質・能力」が「生きる力」の育成に資するとすれば、４段論法による「問い」の必要性の根拠づけである。

こうした状況は、「問い」の研究が「深い学び」や学びの「真正性」との関連性の面で注目され、それが学習指導要領に反映されてきたことによると考えられる。そのためこれらの質的研究は、学習効果の測定と一組で研究され、ある時間単位、もしくは１つの単元中の授業における問いの質と構成、その検証によってなされることが多い。

筆者は、前任校である神奈川県立鶴見高等学校にて、日本史を担当する木村芳幸との共同研究のもと、平成30年度から令和元年度にかけて、国立教育政策研究所の研究指定（以下、指定研究）を受け、「問い」を中心としてカリキュラム構築をおこなうために、「問い」の問題を個別時間における質への視点から、単元・カリキュラムレベルにおける問いの構成というスケールの問題として再定位

した。その研究成果を批判的に再検討しながら、問いの構成手法として開発した「問いのフラクタル化」を紹介したい。

問いのスケール化とその課題

指定研究において課せられた課題は、「社会的事象の歴史的な見方・考え方を育む、問いを中心としたカリキュラムの構築と、その構造を明らかにすること」にあった。「問い」をめぐる問題系は、しばしば「大きな問い」と「小さな問い」、もしくは「基軸となる問い」と「各時間の問い」という二項対立（ダイコトミー）で論じられてきた。研究の当初は、この認識に従って年間のカリキュラムの構築を目標としていたが、そのうちに大小という二項対立的な問いの把握では、ある単元では「大きな問い」が大きすぎる、もしくは「小さな問い」が小さすぎて生徒の思考がうまく深まらないなど、うまく問いの構造化がおこなえない場面が生じることが明らかとなった。

指定研究では「大きな問い」「小さな問い」という大小の二項対立そのものが、本来グラデーションのように存在する問いの大きさの問題系の認識を阻害していると結論づけた。そして、むしろそのグラデーションを何段階に分類することが、新指導要領におけるねらいの実現に適合的であるかという「問いのスケール把握」への転換が必要であることを明らかにした（**図１**）。

指定研究においては、そのスケールを学習指導要領上の大項目－中項目－小項目からなる３つの大きさに、さらに小単元を構築する各授業レベルの問いのサイズを追加して、Grande－Large－Middle－Smallの単元として位置づけ、年間のカリキュラムレベルでの問いの構造化の視点を得られることを示した。

この問いのスケール問題を考えるにあたっては、２つの事柄を考慮する必要がある。１つには、「問い」をめぐる研究の多くが、「本質的な問い」や「真正な問い」と呼ばれる、「深い学び」を導く問いの質的な考察において進んでいるという点である。同時に２つ目には、森分（1978）❸や渡辺・井手口（2019）❹に代表されるような、知識・問いを構造化していく研究の深化も著（いちじる）しいが、それらは「本質的な問い」や学びの深まりとの兼ね合いにおいて、ある１単位授業・１単元の中心的探究課題となるメイン・クエスチョン（MQ）と、そのサブ・クエスチョン（SQ）、さらにはその下位構造としてのサブサブ・クエスチョン（SSQ）といった階層化・構造化に焦点を当てているという点である。その点で、指定研究においては、単元－複数単元－各学期や年間レベルでの問いのスケール化と関連づけに焦点を当てている点で差別化される。

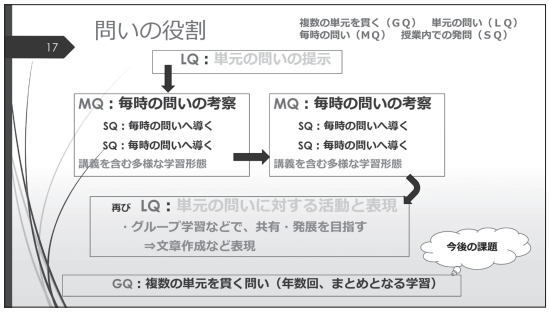
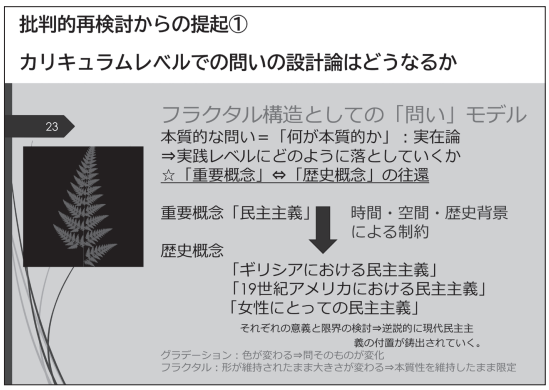


図１　問いの階層化

また、この「複数単元間の問いスケール構造」を検討するなかで、生徒は各時間や複数単元間の学びをうまく接合できないことがあることが明らかとなった。とくに、Middle－Large間、複数単元間生徒の記述がそれぞれの単元での学びを並列しただけにすぎず、「見方・考え方」を働かせて複数単元の共通点や差異を検討するに至らない例がみられた。結局この複数単元間で、生徒の思考に無理のないかたちでどのように問いをオーガナイズしていくかについては積み残された課題となった。

問いを「フラクタル化」する

指定研究で明らかになった課題を整理すると、①：問いをスケール化する際に、問いのレベルが



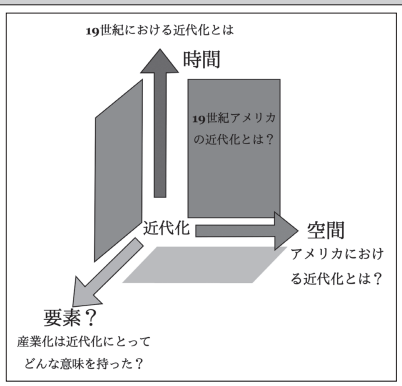


図２　問いのフラクタル化の事例（上）
図３　問いのフラクタル化の見取り図（下）
（徳原拓哉「鶴見高等学校における“「問い」を中心とした授業を通じての「深い学び」の実現と評価の研究”の批判的再検討から」〈神奈川県社会科部会秋季大会報告、2020年〉より）

上がるにつれて、それぞれの問いを有機的に結びつけることが難しくなる。②:①にともない、Grande－Largeレベルの記述は生徒の記述は往々にしてMiddle－Smallレベルの記述を並置しただけに見取ることができ、「見方・考え方」がいかに働いているのかや、主体的な学びの成果をそこから見取ることが難しいという点に収斂される。

そこで問いの構造化のフレームワークとして開発したのが、「問いのフラクタル化」である。この手法は、その概念的な出発点を永松靖典による歴史的概念の獲得の議論による。永松は、歴史的概念は、一般概念との往還のあいだで構築され、認知されるとする。歴史学のなかには、歴史の展開を同じような展開を行きつ戻りつしながら、しかし横からみると変化している「螺旋階段」にたとえたり、もしくは「歴史は繰り返さないが、しばしば韻を踏む」という言葉があったりする。つまりは、歴史的な探究学習においては、たとえば「民主主義」といった一般概念が、「19世紀」という文脈においてはどうか、「アメリカ」という文脈においてはどうかといった個別事例との比較対象のなかで検討され、そのなかでその時代・地域・歴史的文脈における固有性が析出されるとともに、比較にもとづいて一般概念の理解の深化もまたもたらされる。

問いの「フラクタル化」は、この一般概念と歴史的概念の往還現象を軸として、複数の単元レベルでの問いの構造化をおこなうことを第一の目標としている。具体的には、**図２・図３**に示す通り、ある内容のまとまりを貫く「重要概念」に対して、①時間軸、②空間軸、③構成要素軸の３つのベクトルから固有の文脈を与えることで、それを一般概念と比較可能な歴史概念として、複数単元のなかに落とし込んでいく構造をとる。

さらに、この問いの「フラクタル化」の第二の目標に、問いの立体的な把握がある。**図３**は、単元の問いを形成する固有性のベクトルを図として表現したものであるが、これら時代固有性のベクトルはそれぞれが単独で存在する訳ではなく、たとえば、①時間軸と②空間軸の交差する領域にも、問いは存在する。その際は、たとえば「近代化」という概念に対して①「19世紀」かつ②「アメリカ」という固有性を加えることによって、フラクタル化された問いへと転換する。さらには、３つ目の構成要素軸が加わることによって、歴史概念を立体的にとらえることが可能になる。また、歴史的な概念が一般概念とどのような点で共通しているといえるか、また異なっているかを「時間」「空間」「構成要素」の３つからスケールをかえながら比較することで、歴史そのものに「時間的要素」「空間的要素」「構成要素」の３つがそれぞれにどのような影響を与えうるかのメタ認知を可能とする。

一枚ポートフォリオ	CR		名前	
単元の問い	その時代「危機」は、何によって図れる？			
単元の前に:「歴史家」は危機の時代をどう測ってきた？	ローパーが言うように、私は政治が危機の原因と大きく関連していると思う。なぜなら、一つはローパーの文章にもあるように絶対王政による不満というのもあるが、その他にも宗教面や軍事等も全て国が管理したりしているので、政治が全ての原因と言えると感じたからである。			
今日の授業:「イギリスの革命という危機に,どうしてオランダが出てきた？」	名誉革命にオランダが出てきた理由として、私はイギリスとオランダ、どちらにとっても都合が良かったからであると考えた。具体的に言うと、イギリスの議会側はカトリックである国王を追い出そうという考えがあり、オランダはプロテスタント側であったので、協力すればカトリックを追い出すことができるかもしれないという宗教面でのメリットが生まれるということと、オランダの国王はイギリス国家の血筋を引いていることから、受け入れやすかったのではないかということが考えられる。			
今日の授業:「ルイ14世のフランスは、危機の時代と言える？」	私は、ルイ14世の時代は安定した時代だと考えます。なぜなら、そもそもルイ14世はイメージ作りをしていた訳で、また、王には2つの体があることを知り,この時期に政治的な身体という王のイメージが強く生まれているということは安定していると言えるからです。まず、イメージ作りというのは、資料にもある通り「意識して王の役割を演じた」という所にあります。私の解釈では、朕＝国家となるには、王の無意識な行動や発言まで、国家に沿っている、という風に捉えます。しかし、資料には、ルイ14世の意識したイメージ作りが書かれていたため、少し違う、と感じました。次に王には、政治的身体と自然的身体の2つがあり、ルイ14世の政治的身体は、「朕は国家」という言葉が表す通りつよく形成されていたと考えました。ルイ14世は生きている間に、領土を拡大するため、様々な戦いをしたりと、フランスをより良い方向に向かわしたい、というような姿勢が見られました。また他に、「太陽王」と呼ばれていたことから、フランスに明るい光を照らす、評判の良い王様だったことが、予想できます。しかし、自然的身体の方は、話が別です。国家は年は取らないですが、ルイ14世は人間ですから年を取るはずです。また、過ちや失敗も必ずあるはずです。だから、この点において、私は朕は国家ではない、と考えました。			
今日の授業:「啓蒙専制君主は、それぞれの国の危機にどう対応している？」	私は今回主にオーストリアのヨーゼフ2世に着目して考えを深めたのですが、神聖ローマ帝国の頃には諸侯の権力が強く、帝国の統一を目指すも失敗をしており、マリア=テレジアの王位継承以降、その経験を生かして別の形にしようとして啓蒙専制君主というやり方を考えたのではないかと思いました。実際に、今まではカトリックを主にし、他の宗派などは厳しく制限していましたが、ヨーゼフ2世はプロテスタントとギリシア正教徒に対してその宗派の流儀に従った私的な礼拝行為を全面的に許可しました。この政策は、啓蒙専制君主としての考え方に沿っていると考えられます。結果的にヨーゼフ2世の政策は特権を守ろうとした貴族などから強い抵抗を受けその多くが挫折したため失敗に終わっていますが、この啓蒙専制君主というやり方は今までとは大きく変わる非常に意味のある政策だったのではないかと考えられます。まとめると、以前は専制君主として強い権利を持ったがために失敗をしてしまいましたが、次はそうはならないように、啓蒙専制君主という形にして国民にも平等な権利を与えることにしようとしたのだと思います。			
まとめ:自分が調節した問い＝「現代と17世紀の"危機"を比較するための指標は何か」	その時代の「危機」は、その時の国の状況によって図れると思います。なぜなら、その「危機」は、様々な要因があって「危機」となると考えたからです。というのも、例えば戦争にしてもその国の政治状況と他の国家間との対立だったり意見が食い違ったりして起こるものであり、革命などもその国の政治状況に不満を持った市民などが起こすものであるので、その時の国の状況が一番影響してくると考えたからです。また、この単元を通じて、自分が中学生の時にこの範囲を学びましたが、その時はほぼ時代の流れしか覚えておらずその深い内容やなぜその出来事が起きたのかの要因をよくは理解できていなかったのですが、今回学んだことでなぜそのような状況に陥ったのかを理解し、より理解が深まったと思います。そして、少し話がずれてしまうかもしれないのですが、現在私たちはコロナウイルスによる危機下にあるかと思いますが、私はこれまでは嫌だな、早くなくなってほしい、などという考えが先行していました。しかし、この時代革命を起こした人々のように、あまり悲観的に考えすぎずいつかこの危機が収まる日まで対策等しながら耐えようというように考えが変わりました。			

図４　生徒の回答例

この問いの構造化を「フラクタル」と呼称するのは、従来の問いの構造化と「問いの本質性」を維持するという点において差別化をおこなうためである。従来の問いの構造化は、上述した通り見た目上の問いの形式も大きくかわる。それは、授業者の視点では複数単元を貫く問いを構築する要素として自明に接続されているが、往々にして生徒にとってはそれらが「問いの結びつきの難しさ」をまねく。問いのフラクタル化は、この点で生徒にとって学びの焦点はつねに維持されたままとなるため、それぞれの学びの接合をおこないやすくなると考える。

フラクタル化された問いを用いた学習の自己調整

2021年に国立教育政策研究所から出された『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』において、新指導要領では、高等学校地歴科における学習評価は「内容のまとまり」ごとに評価規準を作成して評価をおこなうことが求められているとある。またこの「内容のまとまり」にもとづいた学習評価のなかでは、「学びに向かう姿勢」を①学習の継続性と②学習の自己調節の２つの側面から評価するとされている。問いの「フラクタル化」の第三の目標は、この「学習の自己調節」を生徒自身がおこなうための見取り図として、問いを機能させることにある。上の**図４**は、フラクタル化された問いの図を元にして、約３単元分の学習をおこなったあとの学習単元「その時代の危機は、何によってはかることができるか？」における生徒の回答例である。この単元では、それまでフラクタル化された問いの図を元に学びを続けてきたことをふまえ、単元の最初に与えた単元の問いを、最後のまとめの際には生徒みずから**図３**を問いづくりの指針として用いてつくりかえ、回答をおこなうことを目標とした。

１時限目では、歴史上の「危機の時代」に対して、それを意味づけてきた構成要素としての「歴史家」による個別文脈化をおこない、同時に危機をはかる指標を得ることをめざした。

２時限目から４時限目においては、「17世紀の

危機の時代」の「ヨーロッパ」の２つの軸を組み合わせながら、「危機の時代」を歴史概念化することをめざし、単元学習をおこなった。

その結果、この事例においては、最終的に生徒が「危機の時代」に対して「17世紀」という個別文脈化をおこないながら、それを現在の新型コロナウイルスの時代という「現代」とのあいだに、「比較」にもとづいた見方・考え方を働かせた問いを設定し、それに対して応答しようとしていた。

まとめと課題

「問いのフラクタル化」は、以上に述べてきたように、問いのスケール化という問題意識に端を発し、問いの構造化については、毎時の授業というよりは各授業間の接続や単元間の接続に向けた構造体として設計している。**図４**にみる通り、これによって生徒が各授業間の接続を意識し、また次期指導要領にてうたわれている「学びに向かう姿勢・態度」に対する評価に対して、一定程度の有効性をもつ手法であることを期待している。

そのうえで、本構造案がもつ課題について、最後にいくつか指摘したうえで本稿のまとめとしたい。まず第一には、本構造案の検証である。本案については、新指導要領をみすえて考案したものの、実際には現行指導要領下での実践をおこなっている。そのため、新指導要領と現行の指導要領では、「内容のまとまり」に関する認識の変化が大きく、また現状ではこの「問いのフラクタル構造」が複数単元間においてどの程度の有効性をもつかの検証にたるデータが十分にとれていないのが現状である。この案においては、さらなる追試と批判的検討が待たれる。

第二に、本案はこれ単体で機能するというものではない。「問いのフラクタル化」は、いかに問いどうしのスケールの違いを調整していくかというカリキュラムの設計においてこそ強みを発揮するので、それを実際に各授業の問いの構造体に落とし込んでいくためには、「知識の構造図」や「問いの構造図」といったほかの設計論との接合と併用が必要になる。その点、「問いのフラクタル化」とすでに研究が進んでいる問いの構造化の議論は、二律背反的にくいあうものではなく、むしろ相補的に用いていくことを前提としている点には注意をしたい。

❶国立教育政策研究所教育課程研究センター『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』(2021年)。
❷徳原拓哉「フラクタル構造体としての問いモデル――国立教育政策研究所の教育課程指定研究『「問い」を中心とした授業を通じての「深い学び」の実現の研究』の批判的再検討を通じて」(『神奈川県社会科部会研究報告』2021年)。
❸森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』(明治図書出版、1978年)。
❹渡部竜也・井手口泰典『社会科授業づくりの理論と方法――本質的な問いを生かした科学的探求学習』(明治図書出版、2020年)。

(とくはら・たくや／神奈川県立横浜国際高等学校教諭、
東京大学大学院情報学環・学際情報学府修士課程)

サンプル問題から考える「令和７年度共通テスト」に向けた教育実践例

八木橋 朋弥

令和４年度の高等学校入学者から、平成30年３月に告示された新学習指導要領により学ぶことになる。これに対応し、大学入学共通テストも令和７年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テスト（以下「令和７年度共通テスト」という）は、新学習指導要領に対応した試験となる。そこで、「令和７年度共通テスト」の出題科目である『歴史総合、日本史探究』『歴史総合、世界史探究』『地理総合、歴史総合、公共』について、現在公表されているサンプル問題や共通テストの内容を分析しながら、その対策について勤務校の教育実践例をあげつつ述べていく。

サンプル問題の分析について

令和３年３月24日に、「地理総合」「歴史総合」「公共」のサンプル問題が公表された。ここでは、個々の詳細な分析ではなく、サンプル問題全体の特色を具体的に提示し、共通テストの内容との比較も加えながら分析していく。なお、サンプル問題は大学入試センターのホームページからダウンロードできるので確認してほしい。

いずれのサンプル問題も、図版や資料などの情報量は共通テストよりも多かった。「地理総合」では、多様な場面設定を用いて、多くの図表や写真資料を提示しながら思考力・判断力をはかる出題があった。「歴史総合」も「地理総合」と同様に、多様な資料や図版などを利用した設問があり、とくに歴史的資料に対する解釈や読解力が問われていたことが特徴的であった。「公共」では、資料を複数読む必要がある設問や計算が必要な設問があった。すべてのサンプル問題で共通していることは、知識だけで解答できるような出題ではなく、知識を活用し考察することが求められているということである。

たとえば、「歴史総合」のサンプル問題では、「資本主義」や「自由」といった概念について資料をもとに考察する設問があった。こうした設問は知識だけでは解答できない。概念を可視化して思考すること、ただ知識を覚えるのではなく、知識を活用して考察を加えることが重要である。これは、「地理総合」における防災学習の出題や、「公共」における模擬裁判のような体験に準じた場面設定がなされた出題からもうかがえる。「令和７年度共通テスト」もサンプル問題にそったかたちで出題されるだろう。ここから考えられる授業展開は、資料をもとに生徒が能動的に自分なりの意見を表現する授業である。知識習得をおろそかにせず、それを前提として「思考力・判断力・表現力」を育成する授業を展開することが今後ますます求められていくであろう。

「思考力・判断力・表現力」の育成について

では、今回のサンプル問題で特徴的な、「思考力・判断力・表現力」を育成するには具体的にどのような授業を展開すればよいだろうか。

「思考力・判断力・表現力」を育成するためには、用語を覚えさせるではなく、用語相互のつながりを認識し理解させることが重要である。事象相互の関連性や変化などについて、「なぜなのか？」「どのような変化が生じたのか？」と生徒自身が考察

し、「考えて理解・判断する」ことが「思考力・判断力」の育成に直結していく。そして、そのように考察したことを、理由や根拠にもとづきまとめる機会を取り入れ、「表現力」を育成する。暗記におちいらず、「自分の頭で考える」ことで「結果として覚えている」状態が望ましい。

「思考力・判断力・表現力」育成のための教育実践例

授業の展開にあたっては、どの科目においても知識の習得や確認をする場面はある程度必要になるだろうが、生徒が教員の話を聞きノートをとる形式だけで年間を通じて授業を展開することはできるだけ避けたい。

勤務校の授業実践例を具体的にあげて考えていこう。

世界史Bの授業担当者として意識していることは、限られた授業時数のなかで、①世界史の興味関心を引き出し、②世界史の学習を通じて論理的に理解した歴史上の様々な事象を現代の世界や自分自身に有機的に結びつけ、③受験に対応することである。この3つの要素をふまえ、「思考力・判断力・表現力」の育成のために講じる「手立て」について述べていく。

「手立て」1　授業編

――生徒の心に残る（＝心を揺さぶる）3つのサプライズ

サンプル問題の特色からみえる知識を活用し考察する力の育成のための手立てとして、3つのサプライズについて紹介する。

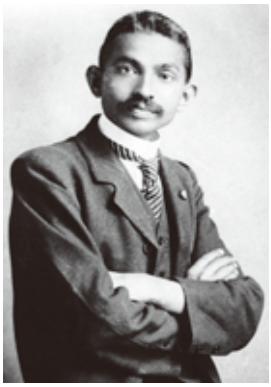
> 3つのサプライズ
> ①えっ！　本当！?
> ②へぇーそうなんだ！
> ③だからこうなるんだ！

①「えっ！　本当！?」は、生徒の認識の「逆」を提示することで、生徒の世界史に関する興味関心を引き出す。

【具体例】インドにおける民族運動の展開について

資料1（**巻頭図版上**）を提示する。

> **発問**　この人物はだれか？　その特徴は何か？
> ダイアローグ！！



資料1

資料2

近くの生徒同士で話し合いの時間を1～2分程度設ける。その後、全体に再度発問し生徒から答えを聞く。「スーツを着ている」「ネクタイを締めている」以外は、「だれかわからない」「見当もつかない」といった生徒の答えがほとんどである。そこで、**資料2**（**巻頭図版下**）を提示する。この段階で、授業の雰囲気が変化する。**資料1**と**資料2**が同一人物であることを認識し、生徒の頭のなかで「えっ！　本当！?」となる。そこでつぎの発問をする。

> **発問**　この人物はだれか？　その特徴は何か？
> **資料1**との違いとその理由について考えてみよう！

生徒どうしの話し合いは**資料1**の提示の時よりも活発になる。生徒の興味関心は、「自分たちが知っているガンディーは、どうしてスーツにネクタイをしていたのだろう？」ということに移っている。話し合いの様子をみながら、適宜ヒントを示していく。

ヒント　**資料１**は、南アフリカにいた頃のガンディーである。

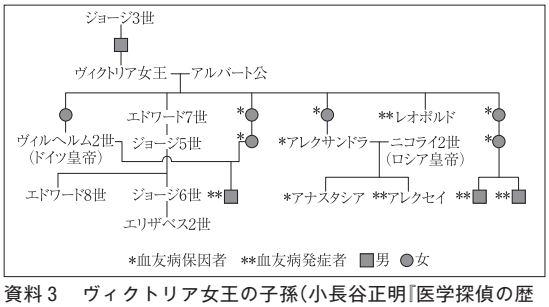
生徒によっては、南アフリカはイギリスの自治領であることから、イギリスのライフスタイルをガンディーが受け入れていたことに気がつく。気がついた生徒からまわりに説明し共有するようにうながす。

ヒント　ガンディーは南アフリカ唯一のインド人弁護士である。

スーツにネクタイをしてイギリスのライフスタイルを受け入れたガンディーが、イギリスの法律を使って弁護士をしていたことを生徒に伝える。そして、**資料２**のガンディーは、イギリスのライフスタイルを捨て去り、インド独立をめざすガンディーである。つまり、法律上はイギリスに従っていても、インド人であるというアイデンティティから、完全にふっ切れたガンディーの姿がみてとれることを生徒が理解したうえで、インドの民族運動についての授業を展開する。たった２つの資料であるが、生徒のガンディーに対する認識の逆を提示することで、「えっ！　本当！?」と、生徒の世界史に対する興味関心を引き出すことができると考える。

②「へぇーそうなんだ！」は、資料の読み取りなどを通じて、生徒の世界史に対する理解を引き出す。

【具体例】第一次世界大戦とロシア革命について



資料３　ヴィクトリア女王の子孫（小長谷正明『医学探偵の歴史事件簿』〈岩波書店、2014年〉p.151より作成）

第一次世界大戦とロシア革命の授業展開において、ロマノフ朝の滅亡を扱った際に家系図（**資料３**）を提示する。

発問　この資料から読み取れることは何か？まわりの人とダイアローグ!!

血友病の発症例やその特徴について生徒に示しつつ、生徒どうしの話し合いの様子を見守る。第一次世界大戦の構図を振り返るよう指示を出すと授業の様子が変化する。生徒がドイツ皇帝ヴィルヘルム２世、イギリス国王ジョージ６世、そしてロシア皇帝ニコライ２世に着目できれば、第一次世界大戦が親族どうしの戦争であったことに気がつく。この血友病保持者の家系図を読み取ることで、第一次世界大戦とロシア革命について、意外なアプローチで生徒の「へぇーそうなんだ！」という理解を引き出すことができる。

③「だからこうなるんだ！」は、複数の資料を組み合わせて生徒に提示し、その分析を通じて生徒の思考や判断をはぐくむ。

【具体例】ヴェルサイユ体制下の欧米諸国について

資料４～６を提示する。

第１条　締結国ハ、国際紛争解決ノ為戦争ニ訴フルコトヲ非トシ、且、其ノ相互関係ニ於テ国家ノ政策ノ手段トシテ戦争ヲ放棄スルコトヲ、其ノ各自ノ人民ノ名ニ於テ厳粛ニ宣言ス

資料４　「不戦条約」（1928年8月調印）（外務省ウェブサイト〈https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/pdfs/B-S38-P1-197.pdf〉〈最終閲覧日：2021年11月1日〉、一部新字体に改め、読点を付した）　※授業では名称は示さない

第１条　大日本帝国ハ万世一系ノ天皇之ヲ統治ス

第13条　天皇ハ戦ヲ宣シ和ヲ講シ及諸般ノ条約ヲ締結ス

資料５　「大日本帝国憲法」（1889年2月11日公布）（『官報』、一部新字体に改めた）

帝国政府ハ千九百二十八年八月二十七日巴里ニ於テ署名セラレタル戦争抛棄ニ関スル条約第一条中ノ「其ノ各自ノ人民ノ名ニ於イテ」ナル字句ハ帝国憲法ノ条章ヨリ観テ日本国ニ限リ適用ナキモノト了解スルコトヲ宣言ス

資料６　「帝国政府宣言書」（1929年6月27日）（外務省ウェブサイト〈https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/pdfs/B-S38-P1-197.pdf〉〈最終閲覧日：2021年11月1日〉、一部新字体に改めた）

第一次世界大戦後の国際協調体制の授業において、**資料４**を提示する。

発問　**資料４**の内容を読解し、周辺で答え合わせをしましょう。

公文書の内容を読解しつつ、生徒どうしで答え合わせをする時間を設ける。**資料４**が読解できたところで、つぎの発問に移る。

発問　**資料４の公文書の名称は何か？**

「国際紛争解決ノ為戦争ニ訴フルコトヲ非トシ」の部分や「其ノ相互関係ニ於テ国家ノ政策ノ手段トシテ戦争ヲ放棄スルコト」の部分から、不戦条約であることを近くの生徒との話し合いでたどり着く。ここで、不戦条約に至る背景や当時の状況などを復習するよう声をかけてみてもよい。

発問　日本では、その批准にあたり**資料４**の内容のある部分が**資料５**に反するとして問題視されました。では、**資料４**のどの部分が**資料５**の何に反するか、その理由とともに意見交換をしましょう。ダイアローグ！！

複数の資料を読み比べる時間を取り、読み取った内容を周辺の生徒どうしで共有する。ここで大切なのは、不戦条約の条文のなかにある「人民ノ名ニ於テ」の部分に生徒どうしで気がつくかどうかである。気がつく場合はそのまま話し合いを続け、難しいようであれば、大日本帝国憲法の第１条・第13条を読解させ、その内容と不戦条約の内容を比較するように指示する。

不戦条約の「人民ノ名ニ於テ」の字句が、大日本帝国憲法の「天皇ハ戦ヲ宣シ和ヲ講シ及諸般ノ条約ヲ締結ス」の部分に反することに気がつけば、**資料６**の「帝国政府宣言書」を出した理由がみえ、「だからこうなるんだ！」と生徒は理解するだろう。最後に、当時の田中義一内閣が、1929年６月27日にこれは「帝国憲法ノ条章ヨリ観テ日本語ニ限リ適用ナキモノト了解スル」と宣言して落着したことを補足することにより、生徒の理解がさらに深まることだろう。

以上、３つのサプライズについて、勤務校での授業実践を例に述べた。重要視しているのは生徒どうしのざっくばらんなダイアローグ（対話）である。間違うことや、わからないことは決して恥ではない。「人前で間違うのは恥ずかしい」という柵から脱却し、自由に発言できる授業の場をつねにつくりたいと日頃から考えている。また、生徒の興味関心を引き出す資料を教員側がどれだけ提示できるかということも重要である。そのためにも、定期的に書店に足を運び新書やその他書籍に触れる、同僚教員との情報交換を通じて授業に活用できる図版・グラフ・データなど各種資料がないか考える、最新の歴史研究の動向がどのようになっているのか各種研究会などに参加するなど、授業改善に関するアンテナをつねに張っておく必要がある。

「手立て」2　定期テスト編
――授業と定期テストに関連性をもたせる

授業における実践例をこれまで述べたが、たとえ授業が知識習得偏重ではなくなったとしても、定期考査の内容が空欄補充や単純な正誤判定問題など、授業内容を確認するだけの安易なものであれば、「社会科＝考える科目である」とはならない。授業で学んだことをふまえ、各種資料を参照しつつ用語や事象に対する理解ができているか否かや、

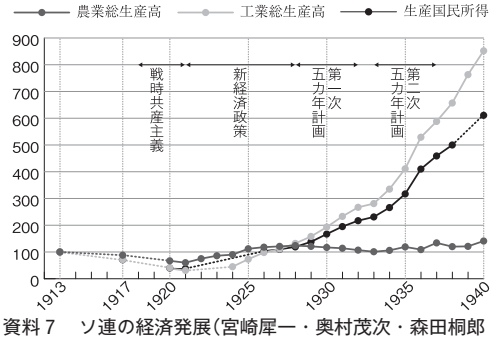
思考ができているかどうかを問う問題をなるべく多く出題したい。

【具体例①】定期テスト問題　中国における民族運動

> 周樹人はあるペンネームで多くの短編小説を書いた。彼は医学を志し、仙台医学専門学校(現在の東北大学医学部)に留学した経験をもつ。
>
> 仙台における彼の苦悩などは、『藤野先生』を読んでみるとよい。帰国後、彼は医学から文学へと歩みを変えた。そして、『新青年』にペンネームで『狂人日記』などの短編小説を発表した。そこには、この文学革命の特徴を表す文体が採用されていた。彼が書いた文章の形式はどのようなものであったか。漢字２文字で答えなさい。

魯迅が解答となる問題にみえるが、文学革命の特徴を漢字２文字で解答する問題である。答えは「白話」である。従来の形式美にとらわれた文章ではなく、一般民衆が話す(使用する)言葉を文学のなかに取り入れたことを問うている。

【具体例②】定期テスト問題　ソ連の発展

> つぎのグラフ(**資料７**)はソ連の工業総生産高・農業総生産高・生産国民所得について、1913年を指標とした推移を示したものである。このグラフに関する内容と歴史的事実に誤りのあるものを一つ選びなさい。
>
> 
>
> 資料７　ソ連の経済発展(宮崎犀一・奥村茂次・森田桐郎編『近代国際経済要覧』〈東京大学出版会、1981年〉p.243より作成)
>
> ①　戦時共産主義の時期は、生産国民所得と農業総生産高双方とも低下が著(いちじる)しく、多数の餓死者までもが出るなどした。
> ②　新経済政策の時期は、国有化が強められるなか、工業総生産と農業総生産の双方とも、ほとんど発展することはなかった。
> ③　第１次五カ年計画の時期は、重工業を中心とした工業総生産が飛躍的に発展し、それにともない生産国民所得も向上した。
> ④　第１次五カ年計画の時期は、コルホーズやソフホーズへの集団化が強行されたこともあり、農業総生産は横ばいか、もしくは低下した。

授業内容をふまえて、初見のグラフを読み取る問題である。②が誤りである。国有化が強められたのは戦時共産主義の時期。このように、初見の資料について、学習した知識を活用して取り組む出題も、今後ますます必要となるだろう。

「最後に」――まとめに代えて

サンプル問題や共通テストからわかるように、知識習得をおろそかにせず、それを前提として「思考力・判断力・表現力」を育成することが私たちに求められている。生徒を能動的に考察させるために、授業と定期テスト、そして定期テストの解説等を通じて、生徒が一貫して「自分の頭で考える」状態をめざしていきたい。そのためにも、生徒の知的好奇心をくすぐる数多くの資料をつねに提示する授業実践を継続しなければならない。複数の解釈や解答が出る場面はむしろ、物事を二者択一ではかることが難しい現代社会の考察によい機会となる。社会事象に関する理解とそれにもとづく知識をもとに、生徒が「考え理解し、判断する」授業と定期考査を通じた教育の実践を継続することが、「令和７年度共通テスト」に向けての対策となるであろう。

(やぎはし・ともや／東京都立立川高等学校教諭)