

# 琉球大学学術リポジトリ

歴史から現代的な課題を考えるための世界史の授業  
実践 ー多面的・多角的に考察する活動を通してー

|       |                                                                                                                  |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| メタデータ | 言語: ja<br>出版者: 琉球大学大学院教育学研究科<br>公開日: 2022-05-26<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者: 西江, 里和子<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="https://doi.org/10.24564/0002017984">https://doi.org/10.24564/0002017984</a>                            |

## 歴史から現代的な課題を考えるための世界史の授業実践

— 多面的・多角的に考察する活動を通して —

World History Class Practice to Think about Contemporary Issues :  
Focus on Activities that Encourage Multifaceted and Multilateral Thinking

西江 里和子

Riwako NISHIE

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・沖縄県立豊見城高等学校

### 1. テーマ設定理由

「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 地理歴史編」（以下、「学習指導要領解説 地歴編」）では、「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」を育成することが、地理歴史科の全科目に共通する目標として示されている。その達成のために必要な資質・能力のうち、「歴史総合」で育成する思考力、判断力についても、「歴史に関わる事象の意味や意義、特色、事象相互の関連を多面的・多角的に考察する力」と「歴史にみられる課題を把握して、学習したことを基に複数の立場や意見を踏まえ、その解決を視野に入れて構想できる力」の2つの力が示されている（文部科学省 2018）。この2つの力は並立しているのではなく、まず「多面的・多角的に考察する力」を鍛えることにより、「複数の立場や意見を踏まえ課題解決を視野に入れて構想できる力」が育まれ、ひいては「平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者」の育成につながると考える。何より、物事を多面的・多角的に見る・考える力は、多様な価値観を持つ人々と相互に認め合って生きていくであろう高校生にとって、彼らが今後をよりよく生きるために、一層必要な資質・能力である。しかしながら、「多面的・多角的に考察する力」の育成については、中央教育審議会（2016）の指摘にもあるように、高等学校の歴史学習において十分になされているとは言い難い。生徒からも、「歴史は用語を覚えればいい」「暗記が苦手だから歴史は嫌い」という声が聞こえることも珍しくなく、実際、教師が膨大な知識の伝達に偏重した指導を行っていることも事実である。

そこで、多面的・多角的に考察する力を育むことのできる授業づくりについて研究・実践を行い、生徒の将来にとって有為な歴史学習になることを目指したいと考え、本研究テーマを設定した。

### 2. 研究目的

地理歴史科（世界史）において、多面的・多角的に考察する活動を中心に、歴史から現代的な課題について考えるための授業づくりについて考察し、授業改善を図る。

### 3. 研究内容

#### （1）「多面的」・「多角的」について

「学習指導要領解説 地歴編」では「学習対象としている社会的事象自体が様々な側面をもつ」ことを「多面性」、「社会的事象を様々な角度から捉える」ことを「多角性」と定義している。

また、「多面的」について坂井ら（2012）は、「社会的事象が地理的、歴史的、政治的、経済的、社会的、法的などのさまざまな側面をもっていること」とし、山川（2004）は、これに「文化的側面」を加え、さらに藤原（2020）は「背景、原因、経過、結果、影響など」から捉えることも含めている。「多角的」については、坂井ら（2012）、山川（2004）ともに、社会的事象を異なる立場から見ることに定義し

ており、さらに藤原 (2020) は「歴史事象を内部の支配者層から、民衆から、あるいは外部から、さらには利害や思想を共有する人々ごとに立ち位置を変えて」と、より具体的に述べている。

(2) 「多面的・多角的に考察する」について

坂井ら (2012) は、多面的・多角的に考察することを「側面と立場を組み合わせる思考すること」とし、その形態を、Ⅰ「1つの事象を、1つの立場から複数の側面でもらえて考察する」、Ⅱ「1つの事象を、複数の立場から1つの側面でもらえて考察する」、Ⅲ「1つの事象を、複数の立場から複数の側面でもらえて考察する」、Ⅳ「2つの事象を、複数の立場から複数の側面でもらえて考察する」という4パターンに分類した (図1)。

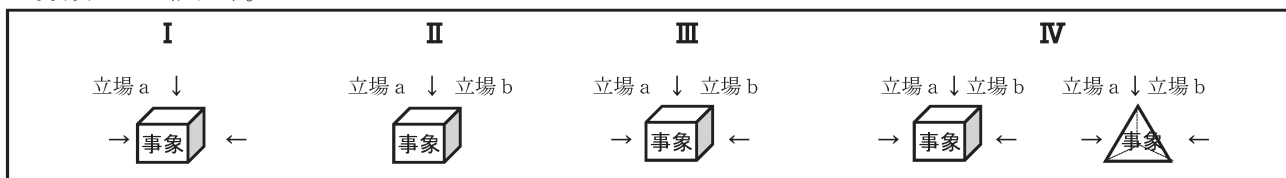


図1 多面的・多角的に考察するパターンのイメージ図 (坂井ら (2012) を参考に、筆者が作成)

また、多面的・多角的に考察する力については、「学習指導要領解説 地歴編」で「社会的事象個々の仕組みや働きを把握することにとどまらず、その果たしている役割や事象相互の結び付きなども視野に、様々な側面、角度から捉えることのできる力」と定義されている。また、木野 (2016) は「社会的事象に関連した複雑な背景や原因をさまざまな資料や情報から正確に捉え、課題解決に向けた知恵を生み出すような問題解決能力」とともに、「その背景や原因に共通する課題を見出し、未来に起こりうる問題を予測してよりよい社会を創造する力」と述べている。

そこで、本研究では、多面的・多角的に考察する力を、「歴史的事象のもつさまざまな側面について、複数の立場から捉えるとともに、歴史的事象どうしの背景や経過、影響を相互に関連づけて考える力」としたい。

4. 研究方法

昨年度の実践を通して、考察活動を行うためには、思考・表現活動に関する段階的かつ継続的な指導が必要であるとの認識に至った。そこで本年度は、実習校の生徒の実態を鑑み、1学期に「歴史的事象と現代とのつながりを認識すること」と「歴史的事象を多面的・多角的に捉えること」に重点をおいた授業をそれぞれ実施し、2学期に「歴史的事象を多面的・多角的に捉え、現代的な課題について考える授業」を実施した (表1)。そして、One Page Portfolio シート (以下、OPP シート) を用いて、授業前と後の単元の問いに対する生徒の記述の変容を分析し、授業の効果について検証した。

表1 授業計画

| 月 | 単元または学習内容                    | 課題研究に係る目標                      |
|---|------------------------------|--------------------------------|
| 4 | 古代文明 (メソポタミア, エジプト, インド, 中国) | 歴史と現代とのつながりを認識する               |
| 5 | ヨーロッパ世界の拡大 (大航海時代)           | 歴史的事象を多面的・多角的に捉える              |
| 9 | 産業革命                         | 歴史的事象を多面的・多角的に捉え、現代的な課題について考える |

5. 授業実践 (実習校 沖縄県立A高等学校 第1学年3クラス 120名 科目「世界史B」)

実習校は沖縄県内の中堅校であり、生徒の多くは県内の私立大学、各種専門学校へ進学する。ペアやグループ活動への抵抗感は少なく、与えられた課題に対して概ね真面目に取り組むことができるが、一方で中学校以前の学習内容の理解・定着や、自分の考えを表現することに課題を抱える生徒が多い。

(1) 「古代文明」(4時間)

① 授業の概要

この単元では、生徒が諸地域世界の形成について学習しながら、歴史と現代とのつながりを認識することを目指して授業づくりを行った。そこで、単元の問いとして「古代文明と現代の私たちにどんな関わりがあるのか」を設定し、生徒は単元のはじめと終わりの授業で、これに対する考えをOPPシート(図2)に記入した。世界史学習のはじめで、対象は1年生ということもあり、教授内容が情報過多にならないよう、学習内容をメソポタミア、エジプト、インド、中国の各文明の地理的特質、文化や社会の特徴、国家の形成過程にしぼり、各文明1時間の授業を実施した。生徒はその学習をもとに各授業の「本時の問い」として設定された「〇〇文明(当該授業の学習内容)と現代の私たちにどんな関わりがあるのか」を考え、OPPシートに記入した。また、問いに対しては、学習内容に依拠して考えることを伝えた。

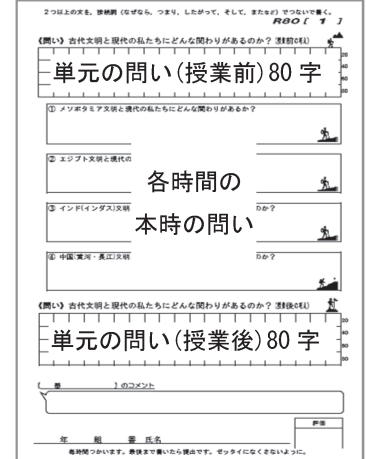


図2 「古代文明」OPPシート

② 授業の結果と考察

表2は、単元の問いに対する生徒の記述の変容を表したものである。授業前の記述で、「太陽暦(暦、年月)」「甲骨文字(文字)」「六十進法(時間)」等の事象を挙げて、現代との関わりについて述べている生徒(表2:タイプA)は31名であったが、授業後は89名に増えた。一方、授業前に「古代文明の知識や技術が現代でどのように利用されているかわからない。なので、古代文明と私たちに関わりがあるかわからない」など、古代文明と現代との関わりを記述できなかった生徒(表2:タイプB)が32名おり、無記入の生徒も1名いた。これが授業後には、そのうちの全ての生徒が何らかの形で古代文明と現代との関わりについて言及できるようになった。しかし、タイプB-Iのように、学習内容を具体的な根拠として記述できる生徒がいる一方で、タイプB-IIのように抽象的な表現にとどまる生徒が8名、そして、ごく少数ではあるが、タイプB-IIIのように、一生懸命に書こうとしているものの学習内容と単元の問いをつなげることができていない生徒が2名いた。

表2 「古代文明」 単元の問いに対する授業前後の記述の変容

| タイプ | A                                                                     | B                                                                              |                                                               |                                                                    |
|-----|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| 授業前 | 古代文明から生まれた文字や太陽暦などが、今の生活の中での文字や年月などにアレンジされて使われているので、強い関わりがあると思う。      | 古代文明の知識や技術が現代でどのように利用されているかわからない。なので、古代文明と私たちに関わりがあるかわからない。                    | 今の私たちと関わりがあるのかよくわからない。なぜなら古代文明についてあまりよくわからないからです。             | 古代文明にはどのような生活や文化があったのかあまり分らないので、よく分からない。                           |
|     | ↓                                                                     | ↓                                                                              | ↓                                                             | ↓                                                                  |
|     | ↓                                                                     | I                                                                              | II                                                            | III                                                                |
| 授業後 | 今、私たちが生きていく上で大切な食料だったり、文字だったり、古代文明で生まれたものが今でも使われている。広く信仰されている宗教も生まれた。 | 私たちが普段使っている単位や、長さの測り方、計算で使うゼロの概念は、古代文明で生まれたものばかりである。だから、古代文明と現代の私たちには深い関わりがある。 | 古代文明のものが少しずつ変わってきていて今の私たちの生活になっていると思うので、古代文明と現在の私たちは深く関わっている。 | 4つの文明どれも、例えば文字などの関係性がある、その他にもいろんな決まりごとを決めてくれたところも、今の憲法に関係していると思った。 |

表3は、タイプB-I~IIIの生徒の各授業における「本時の問い」の記述を表したものである。B-Iが、各時間の問いについて、授業で学んだ内容と現代の身近な生活とのつながりを具体的に書いているのに対して、B-II・IIIはそれが少ない(表3:二重線部)。また、B-IIは、歴史用語を多少は挙げているものの、それが具体的に現代の何と関わっているか示されておらず、「現代」への理解も不十分な記述

があった(表3：下線部)。B-Ⅲは、歴史用語の使用が少なく、古代文明の何が、現代の何と関わりがあるのか明記されておらず(表3：点線部)、各授業の学習内容への理解不足が伺える。

表3 「古代文明」 タイプB-I～Ⅲの生徒の本時の問いに対する記述

|          | B-I                                                                       | B-II                                                          | B-Ⅲ                                                         |
|----------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| メソポタミア文明 | <u>現代の時を刻む単位となった六十進法</u> はメソポタミアで生まれた。                                    | <u>ハンムラビ法典</u> が今の法律に関わっている。 <u>楔形文字</u> が今の文字に関わっている。        | <u>1日の時間を決めてもらったところ</u> 。何か <u>に字を書くという習慣</u> を流行させてくれたところ。 |
| エジプト文明   | <u>距離や長さを測るときに使われる十進法</u> はエジプト文明で生まれた。                                   | <u>太陽暦</u> などが今のカレンダーに関わっていると思った。 <u>十進法</u> は今の数の数え方と関わっている。 | <u>ピラミッド</u> などの大きいものをつくる <u>建築技術</u> が今に関わりがある。            |
| インド文明    | 私たちが数学で使っている <u>ゼロの概念</u> や、 <u>インドでたくさんの人が信仰しているヒンドゥー教</u> はインダス文明で生まれた。 | 宗教や数学が関わっている。                                                 | 宗教の関係が深いと思った。                                               |
| 中国文明     | 今も残っている万里の長城や兵馬俑は中国文明で生まれた。また当時の日本に金印を送ったのも中国文明の後漢という王朝。                  | 法律で国を治めていて、現在と似ているなど思った。文字にも関わっていると思った。                       | <u>甲骨文字</u> と今使っている漢字に関わりがあると思う。                            |

これらのことから、多くの生徒は、単元の問いが設定され、それに関する知識を獲得できれば、歴史と現代とのつながりについて、学習内容に依拠しながら考えられることが示された。しかし、抽象的な表現に留まったり、授業内容と単元の問いをつなげられなかった生徒については、授業内容の理解はもとより、現代に関する知識についても想定以上に不足している可能性があることがわかった。また、生徒が問いを考える上で「現代の何との関わりに着目するか」という着眼点を教師が示すことが、場合によっては必要であることもわかった。

(2) 「ヨーロッパ世界の拡大(大航海時代)」(3時間)

① 授業の概要

この単元では、生徒が「ヨーロッパ世界の拡大」の学習を通して大航海時代を異なる立場からみることにより、歴史的な事象を多面的・多角的に捉えることを目指して授業づくりを行った。そこで、「大航海時代」という名称を生徒自身が改めて考え直す機会が有効であると考え、単元の問いは「“大航海時代”にあなたが別の名前をつけるとしたら？」と設定した。そして、生徒は単元のはじめと終わりの授業でこの問いに対する考えをOPPシートに記入した。また、3時間の学習を通して「1つの事象を、複数の立場から複数の側面でもとらえて考察(上記3.(2)パターンⅢ)」の形になるよう授業を構想し、各時間とも本時の問いを考えながら、特定の立場に立って大航海時代の感想を述べる振り返りを行った。生徒は、この振り返りを単元の問いとともにOPPシートに記入した。以下、授業の概要を表4に示す。

表4 単元「ヨーロッパ世界の拡大」(3時間)の概要

| 単元の問い：「大航海時代」にあなたが別の名前をつけるとしたら？ |                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 小単元                             | 本時の問い・振り返り                                                                                                                                                                                                       |
| 大航海時代の幕開けとポルトガル・スペインの進出と世界周航    | 問い「大航海」でヨーロッパ人が得たものは何か<br>振り返り「当時のスペイン王やポルトガル王になりきって“大航海時代”の感想をどうぞ」                                                                                                                                              |
| 1                               | ① 中学校の既習内容をもとに“大航海時代”のイメージを発表・クラス全体で共有。<br>② 各船団の航海後の生存率を確認→本時の問いの提示<br>③ バルトロメウ=ディアス、ヴァスコ=ダ=ガマ、コロンブス、マゼランの各担当に分かれ、その業績等について教科書、資料集及び別紙資料をもとにエキスパート活動→ジグソー活動を行う。<br>*各航海者の支援国、航路・到達地域は必ずおさえ、スペイン・ポルトガルの植民地も確認する。 |



|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                      |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
|   | アメリカ大陸の征服                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 問い「なぜラテンアメリカにはさまざまな人種がいるのか」<br>振り返り「当時のアメリカ先住民の立場になりきって“大航海時代”の感想をどうぞ」               |
| 2 | ① スライドに提示されたインディオ、メスチソ、ヨーロッパ系、アフリカ系の写真から、「ラテンアメリカの人はどれか？」を考える。（*答えは、全員ラテンアメリカ人）→本時の問いの提示<br>② X「スペイン人征服者及びヨーロッパ人がアメリカ大陸でしたことをまとめよう」<br>Y「(1492年～1530年のアメリカ先住民の人口推移のグラフから)ラテンアメリカの先住民の人口が激減した理由と、その後の影響について考えよう」の2つの問いについて、教科書及び資料《インカ皇帝の処刑に関する記録》《『インディアスの破壊についての簡潔な報告』》《鉱山で働くインディオの絵》《天然痘にかかったインディオの絵》から考える。 |                                                                                      |
|   | 商業革命と価格革命                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 問い「“大航海”は世界にどんな影響を与えたか？」<br>振り返り「当時のスペイン人主婦(夫は香辛料を扱う貿易商人、子どもは2名)になりきって、大航海時代の感想をどうぞ」 |
| 3 | ① スライドに提示されたトマトパスタ(トマト)、肉じゃが(ジャガイモ)、キムチ(唐辛子)、チョコレート(カカオ)、コーンスナック(トウモロコシ)の写真から、「これらの食品の共通点は何か？」を考える。（*答えは、全てアメリカ大陸原産のものが使用されている⇨大航海時代により世界に広まったもの）。<br>② “コロンブスの交換”について確認→本時の問いの提示。<br>③ 価格革命・商業革命についての教師の説明及び資料集をもとに、まとめる。<br>④ 大航海時代に関する年表から、日本に関わる出来事(鉄砲・キリスト教伝来、南蛮貿易)を確認。                                  |                                                                                      |

② 授業の結果と考察

表5は、単元の問い（「大航海時代」にあなたが別の名前をつけるとしたら？」以下、「名づけ」）に対する生徒の記述をカテゴリー別に分類したものである。授業前の記述では、「航海者・業績」と「海賊」に関するものが最多であり、次いで「海・航海」、「戦争・戦い」に関する記述が多かった。上位のカテゴリーの中で「航海者・業績」は中学校の既習内容を活かしたものであるが、その他の記述は、大航海時代を一側面から捉えたものや、教科書内容とは少し離れたイメージ的要素が強いものと言える。しかし、これらの記述は授業後では大幅にその数が減り、かわって「変化」に関するものが最多となり、次いで、「正負の側面」、「経済」に関する記述が多くなった。特に、異なる立場からの視点や、事象どうしのつながりを考えたことを示す「変化」、「正負の側面」、そして、少数ではあるが「影響」、「現代とのつながり」などは、授業前にはなかった記述である。このことから、多くの生徒は、「大航海時代」について、イメージの枠や中学校での既習内容を超えて、多面的・多角的に歴史的事象を捉えようとしたことが伺える。

表5 「大航海時代」 カテゴリー別 “名づけ”の授業前後の記述の変容

| カテゴリー        | 授業前                              |     | 授業後                                       |     |
|--------------|----------------------------------|-----|-------------------------------------------|-----|
|              | 例                                | 人数  | 例                                         | 人数  |
| 航海者・業績       | 大陸、大発見、世界一周、新航路開拓、コロンブス          | 32  | (左の同じ)                                    | 8   |
| 海賊           | 大海賊、海賊王                          | 32  | (左に同じ)                                    | 2   |
| 海・航海         | 大海原、船の、船旅、うみんちゅ                  | 20  | 大海原、海船、大航海、大大航海                           | 4   |
| 戦争・戦い        | 海戦、船戦、大陸と海と戦いの、航海戦争              | 11  | 大海戦、航海戦争、戦争                               | 3   |
| 経済           | 大貿易、大航海貿易、物がいっぱい移動する             | 3   | 貿易、物価上昇、銀、商業発展                            | 16  |
| 変化           |                                  | 0   | 革命、変化の、価商革命、新発見大複雑革命、発展、レボリューション、世界が変わる航海 | 45  |
| 正負の側面        |                                  | 0   | 裏表、良悪、明暗、逆転、天国とじごく、格差、何かを犠牲にして何かを得た       | 22  |
| 現代とのつながり     |                                  | 0   | 今の世界をつくった                                 | 1   |
| 影響           |                                  | 0   | 大影響                                       | 1   |
| その他          | 香辛料をめぐる争いの、どれいの、ヨーロッパ、黄金、大冒険、無記入 | 19  | 香辛料で栄える、大奴隷支配、ヨーロッパの黄金、冒険と幸せな             | 15  |
| ※例は、生徒の表記のまま |                                  | 117 |                                           | 117 |

授業後については、「名づけ」の理由も書いてもらった。名づけのカテゴリー「正負の面」の生徒 22 名のうち、13 名は「ヨーロッパの人からするとうれしい事が多いが、アメリカ大陸の人からすると嫌な事の方が多い。この出来事が今の世の中に結びつくと考えたら、良くも悪くも言えるから。《良悪時代》」や「沢山の新しいことを発見した時代でもあったけど、先住民の人を雑に扱って亡くならせってしまったから。《何かを犠牲にして何かを得た時代》」などのように、複数の異なる立場について考えたことを示す記述があった。それに対し、「正負の面」以外のカテゴリーの生徒 95 名のうち、こうした記述をしたのは 17 名であった。つまり、「正負の面」に着目して名づけた生徒は、問いに対して、自ずと複数の立場で考えていることが伺える。

表 6 は、授業後の「名づけ」の理由について、第 1 時～第 3 時の学習内容にどの程度言及しているかを示したものである。3 時間全ての学習内容に言及していた生徒が 14 名、2 時間以上の言及があった生徒が 48 名であるのに対し、1 時間のみの言及は 52 名いた。また、1 時間のみの言及の生徒のうち、約 7 割は第 3 時のみの記述であった。つまり、多くの生徒が単元を通じた学習内容を総括的に活かしておらず、単元の問いを考える直前の授業のみで、判断・表現している状況であることがわかる。

これらの結果から、生徒が多面的・多角的に考えるためには、授業づくりにおいて歴史的事象の正と負の面を際立たせた問いの設定や授業構成が有効であると考えられる。また、学習内容を総括して単元の問いに取り組めるよう、生徒の実態に応じて「単元のまとめ」を柔軟に区切り、単元内の本時の問いの数等を調整する必要がある。ただし、その際、大単元や中単元ごとに一貫した「問い」となるよう留意しなければならない。

表 6 “名づけ”理由に対する各授業への言及

|         |      |      |
|---------|------|------|
| 3 時間全て  | 14 名 |      |
| 第 1・2 時 | 17 名 | 48 名 |
| 第 1・3 時 | 18 名 |      |
| 第 2・3 時 | 13 名 | 52 名 |
| 第 1 時のみ | 8 名  |      |
| 第 2 時のみ | 8 名  |      |
| 第 3 時のみ | 36 名 |      |

### (3) 「産業革命」(2 時間)

#### ① 授業の概要

この単元では、「産業革命」を多面的・多角的に捉え、現代的な課題について考えることを目指して、授業づくりを行った。産業革命は過去のみの事象ではなく、現在もなお技術革新(産業革命)のただ中におり、私たちはその恩恵を多分に受けているが、一方で、これに起因する課題も抱えている。そこで、生徒が産業革命の功罪を通して、現代的な課題を考えることが有用であると考え、単元の問いは「技術革新によって人間社会は豊かになるのか(また、どうすれば豊かになるのか)」「( )内は授業後のみ」とした。本来であれば、この単元は、同時期の「市民革命」も含めて近代化に関する問いを設定することが望ましいが、生徒が単元の問いに対して授業内容を総括して取り組めるよう、「産業革命」のみで単元の問いを設定した。第 1 時は主にイギリスの発展、第 2 時は産業革命後の諸問題を中心に授業を構成し、産業革命の「正負」のコントラストが明確になるようにした。そして、各時間の本時の問いは、2 時間とも「産業革命によって社会は豊かになったか」とし、生徒は OPP シート(図 3)に自分の考えを記入した。また、この単元を実施するにあたり、生徒に現代的な課題に対する最低限の知識と考えるための着眼点を養うために、SDGs に関する事前学習(1 時間)を実施した。なお、対象となる 1 学年 3 クラスは 120 名であるが、本授業の実施がいわゆるコロナ第 5 波下にあったため、全 2 時間を受講できたのは 98 名であった。以下、授業の概要を表 7 に示す。

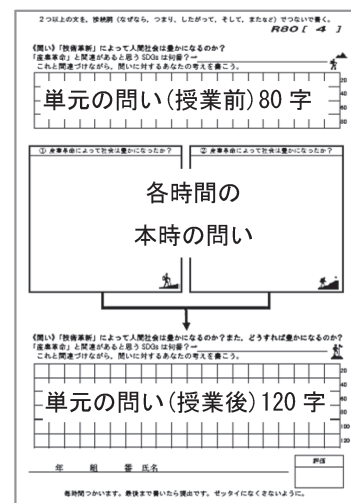


図 3 「産業革命」OPP シート

表7 単元「産業革命」の概要

| 単元の問い：技術革新によって人間社会は豊かになるのか？（また、どうすれば豊かになるのか） |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 小単元                                          | 本時の問い                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| イギリス産業革命とその影響                                | 「産業革命によって社会は豊かになったか？」                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 1                                            | ① 富士フィルム CM や通信業・宅配業の発達の事例を通して、「産業革命」（技術革新）が過去だけの事象ではないことを認識する。<br>② 産業革命の流れ…綿工業から始まった背景と機械化の進展について、教師の説明やVTR教材を通してまとめる。<br>③ 技術革新による社会の変化…グラフ《イギリスーインド間の綿布の流れ》から産業革命後のイギリスの綿製品輸出力の変化について蒸気機関を活用した機械化及び交通革命と関連づけながら考える。グラフ《イギリスの人口の変化》から産業革命前後のイギリスの特徴(人口増加, 都市の人口増加率の上昇)を読み取り, まとめる。                                                                                                                                                             |
| 労働問題・社会問題                                    | 「産業革命によって社会は豊かになったか？」                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 2                                            | ① ロンドンの都市問題…《夏目漱石のイギリス留学時の日記》《テムズ川汚染の風刺画》《ロンドンの不衛生さを表した風刺画(キングコレラの王宮)》の3資料をもとに, 「ロンドンの街がどのような状態か」「どのような問題が起こっていたか」を考え, まとめる。<br>② 労働問題…《産業革命時の鉱山で働く子どもを描いた絵》《産業革命時の鉱山で働いていた少女の証言》の2資料から, 子どもたちが「何を運んでいるか?」「働いている場所はどんな所か?」「何歳から働いているか?」「1日何時間ほど働いているか?」「1日に最大何kgの石炭を運んだか?」を読み取る。それらをもとに, このような労働環境によって「当時の子どもにどんな影響が及んだのか」を考え, まとめる。<br>③ 国家間の格差問題…グラフ《1750年～1880年の各国の工業生産比》から, イギリスの成長とインドの衰退に着目する。インドが衰退した理由を, 前時のグラフ《イギリスーインド間の綿布の流れ》をもとにまとめる。 |

② 授業の結果と考察

1) 多面的・多角的に捉えることについて

表8は、単元の問いに対する生徒の記述の変容を表したものである。授業前は、「技術革新」の持つさまざまな側面や複数の異なる立場からの視点について記述した生徒（表8：タイプA・B）は31名であったが、授業後には73名に増えた。その中には、二重下線部 a1, b1 のように、SDGs 学習の成果が伺える記述があった。一方、授業前に一面的な記述であった生徒は57名いたが、そのうち45名の生徒は、授業後に複数の異なる立場からの視点やさまざまな面について記述することができた(表8：タイプC)。また、本単元では、これまでの単元の問いに対する記述には見られなかった「…の一面もあれば」「〇〇面では…」「…の反面」「…は表向きであって」「それとは逆に…」「一方で…」など、事象を多面的に捉えようとする表現が見られるようになった。本単元のこのような結果は、産業革命の「正負の面」を明確に分けて授業を構成・実施し、生徒の実態に応じて「単元の問い」の対象範囲をコンパクト化したことが奏功しているのではないかと考えている。また、4月からの授業の中で、生徒は悪戦苦闘しながらも、問いに対して粘り強く考え、書き続けたことが、成果として現れたのではないかと考える。

2) 現代的な課題について考えることについて

授業後の単元の問いに対して、複数の異なる立場からの視点またはさまざまな面に言及して答えた生徒73名のうち、「どうすれば人間社会は豊かになるか」の記述があった生徒は43名であった。そのうち、現代的な課題に対して具体的な解決案を述べている生徒は10名いたが(表8：下線部 b2)、抽象的な記述の生徒は25名いた(表8：下線部 c1)。その他に「…蒸気機関を使うことによって町などが汚染されて住みにくい社会になったので、環境を良くするためには、食品ロスなどをなくした方が社会が豊かになる」という、課題と解決案のつながりが無いものや「…この差(国家間格差)を無くすためには、自分の国で大量生産しやすいものを見つけて、他の国と話して輸入・輸出でどちらの国も良好な関係にすればいいと思う」というような、現代社会に関する認識が不足していると思われる記述があった。「現代」に対する理解を、1時間のSDGs学習で補うには限界があったことは明白である。生徒がより有意義に「歴史(過去)」を学習するためには、「現代」に関する知識も十分に教授しなければならない。



表8 「産業革命」 単元の問いに対する授業前後の記述の変容

| タイプ | A                                                                                               | B                                                                                                     | C                                                                                                                         |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 授業前 | 豊かにするのはまだ難しいと思う。なぜなら、世界でも <u>a1 設備がしっかり整っている国もあれば安定的に電力供給を受けられない地域もあって、差が大きく開いてしまうから。</u>       | 豊かになると思う。なぜなら技術の発達で産業が発展し、経済が豊かになると思う。また、 <u>b1 医療が発達し、救える命が増える。</u>                                  | 人間社会は豊かになると思います。なぜなら、これまでの産業革命で豊かになってきて今があるので、これからはどんどん豊かになってくと思ったからです。                                                   |
| 授業後 | 豊かにするのは難しいと思う。なぜなら機械を改良して大量生産したり交通も便利になった一方で、煙突や蒸気機関車などから出る気体によって大気が汚染されて人々や街が良くない状況になってしまったから。 | 豊かになる所もあれば、豊かにならない所もでてきて、差が出てしまうと思う。 <u>b2 技術を一つの場所ではなく、たくさんの所へと広めていき、そこで技術を発達させることで、そこも豊かになると思う。</u> | 豊かになる面もならない面もあると思う。なぜなら、豊かな人とそうでない人の格差が広がると思うし、環境のことを考えずに利益を追求することで環境によくないことが起きると思うからです。 <u>c1 環境についてもっと考えると豊かになると思う。</u> |

## 6. 成果と課題

本実践により、歴史的な事象を多面的・多角的に捉え、現代的な課題を考えるための授業にとって重要なことは、①段階的な指導、②事象の「正負の側面」を考えられる授業構成、③SDGs等を活用した「現代」に関する事前学習の3点であることがわかった。特に、学習内容の定着や思考力・表現力に課題を抱える生徒に対しては、考えるための機会の設定と着目点の示唆により、思考・表現する力や態度を高められると実感している。一方、本実践では、単元に応じた問いを設定することに注力するあまり、結果として、考えるべき現代的な課題の一貫性に欠けてしまったことが否めない。多岐に渡る現代的な課題を、科目の学びを通して考えるためには、人権、格差、平和等に関する「科目全体を貫く問い(テーマ)」を設定しなければならない。ただし、教師が問いを設定することにより、生徒の主体的な学びの機会を奪う危険性があることは、十分に留意すべきである。考えるための着目点としての「教師からの問い」を離れて、生徒自らが問いを創出し、歴史学習から現代を探究しようとする姿勢を育むためには、さらなる授業改善が必要である。また、本実践では、生徒に望ましい変容があったと同時に、問いの設定や生徒の記述を評価する教師の力も、確かに成長した。これまで、「知識」の指導と評価に重点を置きがちであった高校教員が「思考・判断・表現」をより良く指導し、見取るためには、生徒に身につけさせた力について明確なビジョンを持ち、問いの設定から評価に至るまでをパッケージとして試行錯誤し続けることが、生徒にとって有為な授業をつくる上で何より重要である。

## 引用文献

- 中央教育審議会, 2016, 「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)」。
- 藤原健剛, 2020, 「『歴史総合』実施に向けての期待と課題 —『歴史総合』の理想を形にするために—, 『甲南大学教職教育センター年報・研究報告書(2019年度)』 13-22.
- 木野正一郎, 2016, 「多面的・多角的な思考力や判断力を形成する社会科の授業開発」『子ども教育学会紀要』(8):33-42.
- 文部科学省, 2018, 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』, 東洋館出版社。
- 坂井宏行・上谷知未・寺田康彦, 2012, 「多面的・多角的に考察する力をはぐくむ言語活動の工夫」『研究紀要/金沢大学附属中学』(54):23-36.
- 山川征治, 2004, 「歴史的な事象を多面的・多角的に考察する生徒を育てる社会科学習指導」, 福岡県教育センター, (2020年11月4日取得, [http://upload.fku.ed.jp/educ/common/SozaiFileDsp.aspx?cid=192&id=0&c\\_id=192&id=0&flid=1756](http://upload.fku.ed.jp/educ/common/SozaiFileDsp.aspx?cid=192&id=0&c_id=192&id=0&flid=1756)).