

## 資料と公共性 : 2022年度研究成果年次報告書

岡崎, 敦  
九州大学大学院人文科学研究院

清原, 和之  
島根大学学術研究院人文社会科学系 : 准教授

村野, 正景  
京都文化博物館 : 学芸員

市沢, 哲  
神戸大学大学院人文科学研究科教授 : 教授

他

<https://doi.org/10.15017/6770679>

---

出版情報 : 2023-03-10. 九州大学大学院人文科学研究院  
バージョン :  
権利関係 :

## 歴史教育における評価と思考活動の実践 —教科書・資料集を中心として—

梅田 幸乃

新学習指導要領は、「歴史総合」において育成する公民としての資質・能力を①知識及び技能、②思考力・判断力・表現力、③学びに向かう力・人間性、この3点に定めている。よって、授業、課題、試験など、歴史総合の学びのあらゆる側面から、この①～③の資質・能力を高めていく必要がある。今回は特に、②と③の資質・能力を伸ばすための効果的な授業内での活動と、その評価方法について報告した。

新学習指導要領において、歴史総合の目標を「社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせ、課題を追究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・能力を次の通り育成することを目指す。」とし、前述の①～③の資質・能力を記載しているが、この目標における「社会的事象の歴史的な見方・考え方」についても、具体的に記している。それは、以下の5つである。

- I. 時期・年代など時系列に関わる視点
- II. 展開・変化・継続などの推移に関わる視点
- III. 類似・差異など諸事象の比較に関わる視点
- IV. 背景・原因・結果・影響・関係性・相互作用など事象相互のつながりに関わる視点
- V. 現在とのつながりに着目して比較したり、関連させたりして社会的事象をとらえること

よって、授業においては、I～Vの視点を働かせざるを得ない問いを授業で立て、その問いに取り組む活動を行い、その活動を評価するという方法によって、資質・能力を育成することが求められる。

報告者が日々の授業で使用している教科書は、帝国書院出版『明解 歴史総合』である。これを採択した理由は2点あり、見開き1ページで1つの小単元が構成され、画像資料が豊富であるからである。また、報告者が行っている授業形態は、授業の前半で教科書の内容を講義し、後半で問いに取り組む活動を行うというものである。本報告では、その活動実践を2つ報告する。

1点目は「イギリスの革命とアメリカの独立」という小単元における活動である。問いを「アメリカ人はいつから「アメリカ人」になったのか?」とした。アメリ

カ合衆国は、イギリスの植民者によって建国されたものであり、いわば「イギリス人」によって建国された。しかし、現代の我々は彼らの子孫を「アメリカ人」と認識する。その転換点を意識させ、現代社会においても暗黙のうちに自他共に「強制」しているアイデンティティの曖昧さを認識させることが狙いであった。また、この問いを取り組む際に意識せざるを得ない「歴史的な見方・考え方」としては、「イギリス人」から「アメリカ人」への変化を見取るⅡの視点、その後の歴史を根拠として記述する際にはⅣの視点が挙げられる。生徒の解答、イギリスへの不満が行動となって表れた時から「イギリス人」というアイデンティティを捨てていると答えた者、独立戦争に勝利して国際的にアメリカ合衆国の建国が認められた際に外的に「アメリカ人」という性質が付与されたと答えた者など、非常に様々であった。

2点目は「フランス革命～ヨーロッパ近代の幕開け」という小単元における活動である。問いを「フランス革命は「自由・平等」をどの程度実現できたのか？」とした。人権宣言に登場する文言である「自由・平等」であるが、宣言に登場するからといって、必ずしも満足に達成されたとは限らない。理想と現実の差異に気づくことが、現代社会を「正しく」見ることに繋がると考え、その視点を認識させることが狙いであった。また、この問いを取り組む際に意識せざるを得ない「歴史的な見方・考え方」としては、前述した理由と同じくⅣの視点が挙げられる。さらに、今回は程度を表す度合いとしてパーセンテージを使用した。ゆえに、生徒は自身で100%の定義を行わなければならない。「自身で設定した基準よりも～なので、達成度合いは〇%」と記述する際、自身の基準と実際の歴史を比較することになるので、Ⅲの視点も挙げられる。

以上二つのような活動を行ってきたが、毎回の授業で行うべきなのか、生徒の解答を採点する時間がなく負担が大きい、そもそもどのように評価すべきかという懸念点がある。学んだ内容を定着させ、生徒の資質・能力を育成するために、彼らのアウトプットの場合は必須である。しかしながら、同時に教員の業務負担の軽減も、昨今の最重要課題である。すなわち、評価方法の工夫・改善が常に求められる。

高等学校においても、観点別評価が今年度から導入された。従来は「検査点＋平常点＝100点」で評価していたが、検査点の割合が高く、特に地歴公民分野では検査点で知識を問う場合が多かったため、「検査点≒知識点」ゆえに知識偏重型教育への批判が行われるようになった。また、「平常点」なるものが非常に不明瞭であるために、生徒にとって自分自身の課題認識に効果的ではないとする批判もおこった。ゆえに、観点別評価では「知識点（①の能力）＋思考点（②の能力）＋主体性（③の能力）＝100点」として、生徒を評価していく。さらに、その3つの能力を図る場面は検査、授業、課題など様々であるべきで、その能力の内訳もほぼ均等であることが好ましいとされている。そして、100点満点で成績を出した後、①～③の能力をそれぞれABCの3段階で評価する。これによって生徒は、能力ごとに自分自身の到達度合

いや課題をわかりやすくなる。

ここで肝要なのは、①～③の能力それぞれに、ルーブリックを作成しなければならないが、その学校の生徒の実態に合わせて作成する必要があるということである。進学校やそうでない学校など、生徒の到達目標は学校によって異なる。ゆえに、学校ごとに評価基準、すなわちルーブリックは異なるはずである。その学校の生徒に到達してほしい基準をB、それよりも優れていればA、そうでなければC、とするのが好ましいと言われる。本報告では、授業内の活動の評価方法を2つ報告する。

1点目は、思考力の評価である。例えば、以下のようなものである。

- A：史実に基づいており、根拠の客観性や説得性が十分にある
- B：やや飛躍的ではあるが、史実に基づいて記述できている。
- C：根拠が主観的であり、あまりに短絡的である。

前述したとおり、Bが本校の生徒に達成してほしい基準である。それでは、Aに到達するための「客観性・説得性のある記述」とはどのようなものか。報告者は、これこそ「歴史的な見方・考え方」を働かせた記述だと考える。例えば変化(Ⅱ)を踏まえて論じられているもの、比較(Ⅲ)した上で論じられているもの、結果・影響(Ⅳ)から考察しているもの、なのである。

2点目は、主体性の評価である。例えば、以下のようなものである。

- A：様々な視点から是非を問おうとしており、それぞれの主語も明確である。
- B：主語を明確にして是非を問おうとしている。
- C：主語が曖昧で、主観的であり、客観性に欠ける。

前述したとおり、Bが本校の生徒に達成してほしい基準である。それでは、Aに到達するために「様々な視点」が必要な理由は何か。それは、生徒に多面的・多角的に物事を見る態度・姿勢を求めるためである。新学習指導要領の目標、「社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせ、課題を追究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・能力を次の通り育成することを目指す。」を再読すると、「広い視野に立」つことで「グローバル化する国際社会に主体的に生きる」資質・能力を育成することができる、と読み取れる。ゆえに、広い視野に立つ、つまり様々な視点から物事を見る力を培うことで、主体性が育まれると考えたためである。

しかしながら、「様々な視点から」記述された解答は、主体性ではなく思考力で評価すべきであるとするご指摘もある。これは、比較(③)の視点の観点からのもので

ある。主体性を測ることは非常に困難で、報告者も試行錯誤の最中である。故に、最後に、主体性を測る授業内での活動について報告を行う。

報告者が行ったのは、「アジア・アメリカに向かうヨーロッパ」という小單元において実施した「授業の前後で変化を見取る」というものである。ここでは、16世紀頃のイスラーム諸王朝としてムガル帝国、サファヴィー朝、オスマン帝国が登場するが、ここで初めて「イスラーム」そのものに触れる生徒が多かった。そのような彼らにいきなりイスラーム諸王朝を講義しても、前後の歴史がわからないままただ暗記することになりかねないと考えた。ゆえに、イスラームについての現段階の知識を書かせ、その後少々時間をとってイスラームについて自分自身で調べさせ、その後に講義し、最後に再度イスラームについての知識をまとめさせる。これによって、同じ問いに対する生徒の生成物の量・質を見取ること、いかに進んで学んだかが測れるのではないかと考えた。その際のルーブリックは以下のとおりである。

A：授業の前後で知識が増えており、それらを体系的にまとめられている。

B：授業の前後で知識が増えており、それらを単語で書き出すことができる。

C：授業の前後で知識の増加があまり見られない。

以上の報告内容をまとめる。歴史総合の教育活動では、新学習指導要領にて言及されている「歴史的な見方・考え方」を働かせる時間を、授業中に設けることが求められていると考えられる。それは、I～Vなど様々な視点を働かせる問いの取り組みである。そして、そのような問いにおける生徒の生成物を教員が適切に評価し、生徒の多様な能力をそれぞれ向上させることが求められている。その際、評価基準は、その学校の生徒の実態に応じたものでなければならない。故に、常日頃からの生徒の観察が重要になる。そして、このような活動を行う際に注意すべきは、「目的と手段」の逆転である。「△△な活動を行いたいから、それを◇◇の観点として評価しよう」ではなく、「生徒の□□な能力を伸ばしたいから、△△な活動を行おう」という発想で、授業や問いを組み立てていかなければならない。

附録：「イギリスの革命とアメリカの独立」「フランス革命～ヨーロッパ近代の幕開け」における生徒の回答の一部

### 3. 授業（活動）の実践 -2. 「イギリスの革命とアメリカの独立」

②「変化」の視点  
④「結果」「影響」の視点

【設定課題】：アメリカ人はいつから「アメリカ人」になったのか？

アメリカ人は「アメリカ人」になったのは、  
ボストン茶会事件 からだと考える。  
その理由は…  
それは「自国であるイギリスの法律や権利に依ってイギリス人」として  
過激な人々が「自分の国に対して暴動を起こしたから」。  
独立をしてからだとすると、その前からアメリカに住む人として生活をして  
たイギリス人が暴動をおこし戦争を始めたことには、独立戦争の  
（昔の原因はボストン茶会事件であり、その時から人々のイギリスに  
対する不満は蓄積していたため、その不満を大爆発させた瞬間が  
「アメリカ人」誕生のタイミングであると考えたため。

アメリカ人は「アメリカ人」になったのは、  
1776年条約で独立が承認されたとき からだと考える。  
その理由は…  
初めて世界の国からイギリスの植民地ではなく、  
1つの独立した国だと認められたときからです。  
1776年条約で独立が認められるまでは、世界でのアメリカに  
対する認識は「植民地」というものでした。この時までは、  
アメリカに住む人たちが自ら自分たちは「アメリカ人だ」と思っ  
ていても、世界から見たらそうではなかったと思います。  
反対に独立が認められた後は、1つの「国」としての認識  
に変わったと思うので、そのときからアメリカ人になったと思います。

### 3. 授業（活動）の実践 -3. 「フランス革命～ヨーロッパ近代の幕開け」

【設定課題】：フランス革命は「自由・平等」をどの程度実現できたのか？

フランス革命は「自由・平等」の理念を 60 % 達成できたと考える。  
その理由は…  
私が考える 100% の定義は 身分による不平等が  
なく、男女共に自由かつ平等である、というところである。  
国民議会によって封建的特権は廃止された。さらには、  
ロバスピエールが農民に土地を与えたり、世襲制を廃止  
したりして、身分上では平等に近づけた。  
また、男性普選権が行われるようになった。男性はある程度  
自由を獲得したと考える。  
しかし、1793年に「専政の独裁者」が施行され、  
男性の「自由と平等の権利」が侵害されている。さらに、  
フランス革命のフランス語の中で「男のみ、男性の自由平等と理念」  
が出ており、女性の「自由・平等」が奪われている。女性は  
女性の政治活動が禁止されるなどである。これは「参政権」  
に反する。  
以上のことから男女共に自由かつ平等という点、おと60%達成。

フランス革命は「自由・平等」の理念を 40 % 達成できたと考える。  
その理由は…  
男性の「不平等」が改善され、自由な生活を国民権が認められるという状況も  
100% である。  
男性の不平等は奪われなくなり、独裁者が施行したことで、最も失われた権利は  
女性に与えられた。自由が奪われることは見守られた。  
その一方で、憲法によって、男性の自由平等は保護され、女性に  
参政権が認められた。  
また、独裁政府の概念が「専政」(ワンマン制)に権力が集まるように  
可なり考えられた。独裁政府は失敗に終わったわけではない。一人が得た  
平等は政治を行うに必要であった。性別以外の平等は保障された。  
したがって、平等 50%、自由 30% から平均 40%。  
(女性の自由、参政権)

⑤ ③「比較」の視点  
現在とのつながりの意識