



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

Classroom Practice of History Based on Constructivism : For Realizing “Independent, Interactive, and Deep Learning”

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-04-12 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山本,勝治 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00173838

構成主義に基づく歴史の授業実践

—「主体的・対話的で深い学び」を実現するために—

Classroom Practice of History Based on Constructivism

For Realizing “Independent, Interactive, and Deep Learning”

地歴公民科 山本 勝治

要旨

高等学校学習指導要領の改訂において歴史学習のあり方が大きく変わるようになった。本稿では、歴史学習に関する学びの転換を意図した授業実践に基づく先行研究の成果を整理するとともに、本校における DP History の 1 年目の単元を示した。構成主義に基づく学びが「主体的・対話的で深い学び」を実現するために有効であることを提言する。

1章 はじめに

次年度（2022 年度）から年次進行で実施される新しい高等学校学習指導要領では、すべての教科等について学びの転換が図られている。特に地理歴史に関しては、科目の再編がなされただけでなく、学習・指導のあり方が大きく変わるようになった。

高等学校の世界史・日本史については、教科書に書かれた膨大な数の用語の理解（暗記）が学習の目的となってしまっているという弊害がかなり以前から指摘されている。この問題点を改善すべく、今回の学習指導要領改訂では、「見方・考え方」を成長させ、「深い学び」を実現するための「思考力・判断力」を育成することが強調されている。知識偏重の学びからの転換が図られているのである。

学習指導要領改訂に伴う地理歴史科目の再編に対応するにあたって、高校の歴史担当教員や歴史教育関係者の間では、知識重視から思考力重視へというように知識と思考力を対比的に捉えた議論もなされている。しかし、思考力の育成を図るためにも知識は必要であり、本来両者は対立するものではない。要は知識が覚えたり理解したりする目的・対象になってしまっていることが問題なのである。そのような知識から、探究するための手段やツールとしての知識というように、学びにおける知識の位置づけ、すなわち知識観を転換させることが肝要であると考えられる。

また、生徒が歴史において「主体的・対話的で深い学び」を行うためには、関連する知識を教員ではなく生徒自身が構成し、問い（課題）について探究していくことができるような学びの場を授業において設定することが望まれる。

以上のような課題意識から、新学習指導要領で目指されているような歴史に関する学びの転換を図るためには構成主義に基づく歴史学習が有効であることを、国際バカロレア（International Baccalaureate、以下 IB）のディプロマプログラム（Diploma Programme、以下 DP）の History の授業実践を通して示すことが、本稿の目的である。

2章 「主体的・対話的で深い学び」を志向した歴史の授業実践

歴史学習に関しては、探究的な学びを通して歴史的思考力を伸ばすことを目指した授業実践の成果や実践研究に基づく論考は、原田（2008年）、福井・田尻編著（2012年）、永松編（2017年）、野崎（2017年）をはじめとして、すでに数多く公開されている。その中でも2つの実践研究を取り上げたい。

土屋（2011年）は、生徒間の対話を通して史資料を解釈していく日本史に関する授業実践をふまえた研究成果である。生徒が知を構成して解釈していく学びであるという点では、本稿で焦点をあてている構成主義に基づく学びが有効であることをすでに10年以上前に示していると評価できよう。

田尻（2013年、2017年）は、世界史に関する豊富な授業実践の分析をふまえた実践研究の成果であり、史資料を根拠として議論していくことを通して歴史的思考力の育成を図ることが肝要であることを教えてくれる。「主体的・対話的で深い学び」を目指すにあたり、ともすれば方法やスキルのみが焦点があたり、学び方が目的化してしまうことがあるが、歴史学習には史資料から読み取れることを根拠にして事実に基づいて論じていくことが重要であることをあらためて確認しておきたい。

そのためには、歴史教育において歴史学の成果を活用することが重要になってくる。それとともに、生徒が「主体的」に「深い学び」をしたいという意欲が高まるようにする前提として、何のために歴史を学ぶのかということを生徒が実感できるようにする必要があり、高等学校や中学校の歴史の教員と歴史学者が歴史教育関係者として協働していくことが望まれよう。この点に関しては、桃木（2009年）や長谷川・小澤編著（2018年）が、それぞれ大学での「世界史」と教科書作成という異なる立場からではあるが大きな示唆を与えてくれる。また、新たに刊行が始まった『岩波講座世界歴史』シリーズの第1巻の最初の論文が、小川（2021年）による「〈私たち〉の世界史へ」であることも、世界史学習の意義という点で注目したい。

高等学校学習指導要領の改訂を目前にひかえ、原田編著（2019年）や前川・梨子田・皆川編著（2019年）等、再編された新しい歴史科目（「歴史総合」「日本史探究」「世界史探究」）に対応した授業実践を紹介した書籍も刊行されている。勝山（2021年）は、神戸大学附属中等教育学校における「歴史総合」に関する研究開発の成果に基づく論考である。必修科目となる「歴史総合」がすべての高等学校において実践可能となるような具体的な単元構成案やカリキュラム案が構想されている。

授業実践に基づく以上のような先行研究からもうかがえるように、思考力育成を目指した探究的歴史学習には歴史学が重視する実証主義に基づく議論が不可欠であり、両者は相反するものではなく両立させなければならないものなのである。

ここで、本稿執筆者自身のこれまでの世界史の授業実践についてもあらためて振り返ってみたい。山本（2012年）は、生徒が興味関心を持った時事問題を取り上げて発表し、議論することを中心とした学校設定科目「世界史特講」をふまえた実践研究である。授業で議論が深まるよう、テーマ設定と発表資料作成にあたり、必ず論点を示して問題提起することと世界的背景をふまえて検討することを条件とした。生徒自身が「主体的」に興味のあるテーマを選んで議論となるような問い（探究課題）を設定すること、問いについて根拠にもとづいて生徒間で「対話」しながら論点を整理していくことで「深い学び」に結び付くことが実感できた。数年にわ

たる「世界史特講」の実践の成果は、現在担当している DP History や新学習指導要領の「歴史総合」等にも相通じるものである。山本（2013 年、2018 年）は、いずれも問いを設定し、資料に基づいて生徒が議論することを中心とした「世界史 B」等の授業実践の報告である。

山本（2014 年）は、「世界史 A」の公開授業の報告である。当時は DP History の準備にあたって教材開発を進めていた段階で、「世界史 A」において探究を促す問いの設定や評価目標（評価観点）の設定など DP History の手法を活用してみた。山本（2015 年）は IB の MYP (Middle Years Programme、中等教育プログラム) における概念学習についてシンポジウムで発表したことをまとめたものであり、歴史に特化した内容ではないが、事例として歴史学習における概念の活用について取り上げた。

山本（2016 年、2019 年 3 月、2019 年 5 月、2020 年、2021 年）は、いずれも DP History に関する実践報告に基づく論考である。DP History の授業実践を通して、探究には概念理解が重要であること、概念理解が教科や科目をこえた「学びの転移」をもたらすこと、このような思考の深まりと広がりも含めた歴史的思考力や「見方・考え方」がどの程度どのように身に付いているのかを生徒がメタ認知できるようにするためにも評価が重要であること、を深く認識するようになった。各論考においては、DP History における実践の成果が「歴史総合」をはじめとした歴史に関する学びの転換に活用されることも意図した。山本（2022 年 2 月 a）は、DP History において歴史学の成果をどのように活用するのかという問題意識から、第一次世界大戦の開戦原因に関する歴史学の議論を DP History の授業にそくして整理した研究ノートである。山本（2022 年 2 月 b）は社会科教育に関する大学生向けテキストの一章として、高等学校の歴史学習だけでなく、広く中等教育段階の社会科に関する学習に IB の手法がどのように参考になるのかを整理して示したものである。

3 章 DP History の学習

1 節 DP History の 2 年間の学習項目～学習テーマの選択と再編～

DP History では、世界史を古代から現代まで広く取り上げるのではなく、IB 機構が発行している DP History guide（指導の手引き）の規定にしたがって各学校で選んだいくつかの学習テーマについて深く探究していく。DP の各科目は標準レベル（Standard level、以下 SL）と上級レベル（Higher level、以下 HL）とがあるが、HL のみ対象の Paper 3 に関しては、4 つの地域世界（アフリカと中東、南北アメリカ、アジアとオセアニア、ヨーロッパ）から一つ選んで学習する。外部評価として DP の 2 年目の 6 年(高 3)の 11 月に受験する 3 種類の試験(Paper 1 ～Paper3) では、授業で取り上げたテーマに対応した問題を選んで答えることになる。本校では、主に 20 世紀の世界史に関わるテーマを取り上げている。本校も含め近現代史に関わるテーマを選択している DP 校が多いようであるが、選択するテーマは DP 校によって様々である。

表 1 は、本校の DP History で選択している項目を示している。「指定学習項目」、「世界史トピック」および「HL 選択項目」のうち本校で選択した項目には、同じような学習内容が多く含まれていることが分かるであろう。DP History では、歴史学の方法論を用いて様々な視点から議論し、問い（探究課題）に答えていくことが求められる。それぞれの単元において問い（探究課題）を軸に「主体的・対話的で深い学び」をしていくのである。これを実現するためには、授業外の準備の時間も含めてしっかりと議論することができる時間を確保する必要がある。DP

生は6科目に加えてCoreと総称される3つの領域(CAS、TOK、EE)のいずれについても時間をかけて深めていく必要がある。生徒にとって負担が過多にならないように、あるいは学習項目を増やすことで浅いレベルの探究に留まってしまうことがないように、あえて内容が重複するように学習項目を選択しているのである。

表1 本校で選択している学習項目と学習項目の再編

指定学習項目 (Paper 1に対応)		学習項目の再編
5つの「指定学習項目」から下記の一つを選択		DP 1年目：5年 (高2) 1学期 単元1 第一次世界大戦 単元2 戦間期前半のヨーロッパ 2学期 単元3 戦間期後半のヨーロッパ 単元4 ヨーロッパにおける第二次世界大戦 3学期 単元5 満洲事変～アジア太平洋における第二次世界大戦
3. 世界規模の戦争への動き 事例研究1：東アジアにおける日本の拡張政策 (1931～41年) 事例研究2：ドイツとイタリアの拡張政策 (1933～40年)	授業時間の目安：40時間 24点満点↓ 最終評価の配点比率：20%	
世界史トピック (Paper 2に対応)		DP 2年目：6年 (高3) 1学期 単元6 冷戦：第二次世界大戦後の世界 単元7 冷戦の終結 2学期 (～10月) 単元8 第二次世界大戦後のヨーロッパ ※上記のPaper 1～3に関わる内容を再編した単元のほか、IAに関する授業も実施。
12の「世界史トピック」のうちから下記の一つを選択		
11. 20世紀の戦争の原因と結果 戦争の原因 戦争の過程と結果への影響 結果 12. 冷戦：超大国の緊張と対立 対立関係、不信、和解 指導者と国家 冷戦が引き起こした危機	授業時間の目安：90時間 30点満点 (15点×2) ↓ 最終評価の配点比率：25%	
HL選択項目 [Depth studies] (Paper 3に対応)		4地域から一つを選び (本校では「ヨーロッパ」を選択) その地域に関する18項目のうちから下記の一つを選択
14. 戦間期のヨーロッパ諸国家 (1918～39年)		
15. ヴェルサイユからベルリンへ：ヨーロッパの外交 (1919～45年) 17. 戦後の西ヨーロッパと北ヨーロッパ (1945～2000年)	授業時間の目安：90時間 45点満点 (15点×3) ↓ 最終評価の配点比率：35%	
内部評価 Internal assessment (IA)		DP2年目の11月前半 最終試験 (Paper 1,2,3) を受験 ↓ DP2年目の1月初め 最終結果 (Subject Results)
歴史研究 Historical investigation 資料の説明と分析 (6点) 研究 (15点) 考察 (4点)	授業時間の目安：20時間 25点満点↓ 最終評価の配点比率：20%	
		総授業時間数：240時間

2節 DP History のねらい（目標）

DP History guide（指導の手引き）には、表2と表3のように教科「個人と社会」（グループ3、Individuals and societies）のねらいが6つ（1～6）、その一科目である History のねらいが6つ（7～12）書かれている。内容とスキルの両面について詳細に目標が示されている点、歴史学の方法論に関する目標が含まれている点、狭義の教科内容や科目内容ではなく、歴史についての学びが他に転移していくことを想定した汎用性のある目標となっている点、が特徴的であると言えよう。

表2 DP「個人と社会」のねらい Group 3 (Individuals and societies) aims

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 「人々の経験と行動」、「物理的・経済的・社会的環境」、「社会制度や文化的慣習の発展とその歴史」について、体系的かつ批判的な学習を奨励する。 2. 個人と社会の性質や活動についての理論、概念、議論を認識して、それらを批判的に分析、評価する力を育む。 3. 社会を研究するためのデータを収集して説明および分析する能力、仮説を検証する能力、複雑なデータや文献を解釈する能力を育む。 4. 学ぶということは自分たちが属する社会の文化と他の社会の文化の双方に関連するものであるという理解を促す。 5. 人々の態度や意見は多様であり、社会の研究にあたってはその多様性を受け入れる必要があるという理解を育む。 6. グループ3の科目の内容や方法論には議論の余地があり、この分野の学問では不確実性を容認する姿勢が求められるという認識を育む。 |
|--|

表3 DP「歴史」のねらい History aims

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 7. 過去に対する理解と、過去への飽くなき興味を育む。 8. 多数のものの見方に触れて、歴史的な概念、問題、出来事、発展の複雑さに価値を認めるよう奨励する。 9. 複数の地域の歴史を学ぶことにより、国際的な視野を育てる。 10. 学問領域としての歴史に対する理解を育み、年代や前後関係の感覚をはじめとする歴史的な意識を育て、歴史に対する異なる視点の理解を育む。 11. 文献を的確に扱うスキルなど、歴史学の重要なスキルを習得する。 12. 過去を考察することにより、自分自身と現代の社会に対する理解を深める。 |
|---|

4章 生徒の学習歴

1節 本校のカリキュラムにおける DP History の位置づけ

国立大学附属学校初の IB 認定校である本校（東京学芸大学附属国際中等教育学校）は、1～4年（中1～高1）の全生徒を対象に MYP を導入している。2016年度からは MYP に加えて 5

～6年（高2～3）を対象としたDPもスタートした。DP生は各学年約15名の定員で、その他の110～120名程度の一般プログラムの生徒とは保健体育、家庭、HRを除いて別個の授業で学習している。学校行事・部活動・委員会活動などについて全校生徒が協働して取り組めるように配慮し、時程や年間行事については一般プログラム生もDP生も共通となっている。DP認定校の中にはDP生の授業数を他の生徒よりも増やして設定している学校や、高1段階でDP生を分けてプレDPのような授業を設定している学校も多いようである。それに対して本校では、全校共通時程のカリキュラムとなっており、プログラムが分かれるのは高2段階の5年生からで4年生（高1）までは全員共通のMYPで学んでいるため、プレDP的な授業は実施していない。

以上のようなカリキュラムの状況のため、DP History 開始時における本校DP生の歴史に関する学習歴は、中学校社会の歴史的分野が最後ということになる。高等学校段階の歴史科目（世界史A、世界史B、日本史A、日本史B）をいずれも学習しない状態でDP Historyの学習に取り組むことになっている。なお、本校では教育課程特例校申請によってDP生についてはDP Historyの履修をもって「世界史A」の履修を代替したとみなすことが認められている。

2節 中学校社会科歴史的分野における学習

本校のDP Historyは、他の多くのDP校のHistoryと同じく、20世紀の歴史に関わるテーマを中心に学習項目を構成している。中学校学習指導要領によると、「近現代の日本と世界」として、「第一次世界大戦前後の国際情勢と大衆の出現」、「第二次世界大戦と人類への惨禍」、「日本の民主化と冷戦下の国際社会」、「日本の経済の発展とグローバル化する世界」という小項目があがっている。20世紀の歴史について大きな流れをイメージできるようにはなっているが、中学校における歴史的分野の「目標」として「我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解する（以下略）」と書かれているように、日本の歴史の背景としての世界史という位置づけであり、DP Historyの学びを始める前提としては内容についても思考力についても物足りなさを否めない。

3節 歴史に関する生徒の学習歴をふまえたDP Historyにおける学び

DP Historyの授業を始めるにあたって、上記のような状況、すなわち探究に必要な事前の知識が不十分であることは問題とならないであろうか。この点については6章にて取り上げるが、その前に5章において本校におけるDP Historyの学習活動について紹介する。

5章 DP Historyの問いと学習活動 ～DP1年次（5年・高2）の単元より～

本校では、「世界史A」の文部科学省検定教科書と世界史用の副教材（『世界史詳覧』、浜島書店）以外に、DP History用の英語のテキスト4冊を使っている（参考文献29～32）。各単元で設定された問い（探究課題、Key question(s)、以下Q）に答えるために必要な要素（項目）を生徒全員で分担し、2～4名の小グループでそれぞれの分担箇所について調査してプレゼンテーションを行い、全員で議論する、という流れが授業の基本的スタイルとなっている。

下記にDP1年次の5年生（高2）において取り上げる単元について、問いと生徒の学習課題を示す。なお各問いについては、DP Historyのテキスト（Hodder版、Cambridge版など）に示されているものである。

1 節 単元1「第一次世界大戦」に関する問いと学習活動

(1) 第一次世界大戦の原因

Q どの程度戦争の長期的な諸要因が1914年までに対立を生じやすくしたといえるか？

Q 1914年における戦争勃発の短期的な諸要因はどのように重要だったか？

課題1：上記の2つのQに答えることを意識しながら、テキストの下記①～⑤の項目について、発表できるように準備する。

- ① Militarism & Industrialization ② The alliance system
③ Imperialism / nationalism ④ The Balkans ⑤ The July Crisis

課題2：5名の歴史家の説明のうち最も説得力があると感じるのはどれか、それはなぜか。

(2) 第一次世界大戦の過程・影響

Q どの程度第一次世界大戦は総力戦であったといえるか？

課題：下記的主要出来事①～⑩の重要性（意義）は何か。

- ① ドイツのベルギーへの侵攻 ② マルヌの戦い ③ タンネンベルクの戦い
④ イープルの戦い ⑤ ガリポリの戦い ⑥ ヴェルダンの戦い ⑦ ソンムの戦い
⑧ アラブの反乱 ⑨ プレスト＝リトフスク条約 ⑩ ルーデンドルフ攻勢

(3) 第一次世界大戦の結果

Q 第一次世界大戦の衝撃は、将来のヨーロッパにおける紛争を促したのか抑えたのか？

課題：テキストの図は、第一次世界大戦の影響について、社会的影響・政治的影響・経済的影響の3つの要素に分けて整理したもの。それぞれ具体的にどのようなことを指しているのか確認し、発表する。

2 節 単元2「戦間期前半のヨーロッパ」に関する問いと学習活動

(1) 第一次世界大戦後の平和構築（講和条約、1919～23年）

Q 第一次世界大戦の衝撃は、将来のヨーロッパにおける紛争を促したのか抑えたのか？

課題：パリ講和会議に向けた連合国の状況、思惑（ねらい）、等について、

- ① 連合国5か国〔USA・UK・フランス・イタリア・日本〕によるパリ講和会議を想定して議論する。
- ・各国の立場でパリ講和会議に関わる決定事項、方針（政策）等を取り上げ、その理由やねらいを主張する。
 - ・模擬会議では他国の主張について批判したり賛同したりしながら議論する。
 - ・パリ講和会議の審議に加われなかった国（ドイツ、ソヴィエト）は、会議での議論の推移をどのようにみていたか想定して議論に加わることにする。
- ② 客観的な立場から、会議での議論を捉え直し、ヴェルサイユ体制について批判的に評価を加える。

(2) ヴァイマル・ドイツ～第一次世界大戦後のドイツ（1918～29年）～

Q 1923年までの時期において、ヴァイマル共和国の弱点がその意義（長所）をはるかに上回っていたと言うことがどの程度正しいか？

Q 1924～29年のシュトレゼマン時代は、どの程度ヴァイマル・ドイツの「黄金期」だったと言えるか？

課題：第一次世界大戦後のドイツをめぐってどのような課題があり、それがどのように対処されたのか、探っていく。1918～23年の時期に関する3テーマ、1923～29年の時期に関する2テーマについて分担して調査し、発表する。

(3) 国際連盟とヨーロッパ

Q 1919～1929年における戦後の諸課題を解決するにあたり、国際連盟がもたらした成功について評価しなさい。

課題1：次の5項目にそって国際連盟をめぐる諸課題を確認しながら、Qについて考察。

- ①3大国の不在（除外、不参加） ②集団安全保障 ③強制手段の欠如
④平和維持の初期の試み（1920～25年） ⑤国際連盟の初期の諸問題

課題2：これまでの授業で考察したことをふまえて、第一次世界大戦後の秩序（ヴェルサイユ体制）について、①当時の関係諸国それぞれの視点（立場）にたつて ②国際関係の視点から 再検討してみよう。

3節 単元3「戦間期後半のヨーロッパ」に関する問いと学習活動

(1) ドイツとイタリアの拡張政策（1933～40年）

Q ムッソリーニのファシスト党は、どのようにイタリアの外交政策に影響を与えたか？

Q アビシニア（エチオピア）危機は、国際連盟の信頼喪失においてどのような役割を果たしたか？

Q どのような国内政策が1930年代後半におけるより高圧的なドイツの外交政策をもたらしたか？

Q ドイツの外交政策は、1933～35年の間／1936～39年の間、どのように成功したか？

課題：上記の4つのQに答える形でプレゼン資料を作成する。視聴覚資料からの読み取りを最低一つは含める。

(2) 戦間期のスペイン～スペイン内戦を中心に～

Q スペイン内戦の勝敗を決定付けた要因について評価しなさい。

課題：次の5つについて、テキストのそれぞれの項目で設定されている問いに答える形で調査したことを整理し、発表する。

- ①プリモ・デ・リベラ独裁体制 ②第二共和政の諸課題 ③内戦の原因
④内戦における両陣営の特質 ⑤内戦への外国の干渉

4節 単元4「ヨーロッパにおける第二次世界大戦」に関する問いと学習活動

Q 第二次世界大戦の原因・経過・結果に関する12の問い（引用省略）

課題：「ヨーロッパにおける第二次世界大戦を振り返る番組」を作ろう！

テキストに書かれた上記の12の問いに答えることを意識しながら、各ペア（グループ）で5か国（イギリス・フランス・ソ連・ドイツ・イタリア）のうち担当する国の立場で次の①～⑤の指示にしたがって番組を作る。

- ①2名の役割：ニュースキャスター＋コメンテーター ②10～15分にまとめる
③終戦直後の担当国の立場で ④1939～45年を中心に振り返る
⑤兵器や戦術に関する内容もできるだけ入れる

5 節 単元5「満洲事変～アジア太平洋における第二次世界大戦」に関する問いと学習活動

(1) 満洲事変

Q 国際連盟にとって、満洲事変の意義はどのようなものであったか？

課題1：満洲事変についての次の項目を分担して確認し、図式化して発表する。

背景： ①戦間期の条約と日本の外交政策 ②日本の課題 ③中国の状況

出来事：④満洲事変

反応： ⑤国際連盟 ⑥中国 ⑦アメリカとソ連 ⑧満洲事変後の日本

課題2：満洲事変に関する資料を分担して価値・限界を分析する。

課題3：上記Qについて討論する。

(2) 日中戦争開始（1937年、盧溝橋事件）～真珠湾奇襲（1941年）

Q 日中戦争は中国と日本の両国にどのような影響を与えたか？

Q どのような日本の行動がアメリカとの戦争に導いたのか？

課題：各国（各勢力）がどのような動きをとっていたのか、次の要領で分担してまとめる。

①下記のうち、担当する国（の様々な勢力）の立場にたって整理する。

・中国〔国民党（蒋介石・張学良／汪兆銘）・共産党（毛沢東）〕

・日本〔北進・南進、他〕

・ソ連

・アメリカ

・ヨーロッパ戦線との関連性（ドイツ、フランス、イギリス、国際連盟、他）

②それぞれの国内に様々な立場がある場合には、それぞれの勢力がどのような動きをとっていたのか分かるように整理する。

③背景や原因として必要であれば前史（満洲事変後から日中戦争が始まるまでの出来事）も取り上げる。

④上記のQsを意識する。

(3) アジア太平洋における第二次世界大戦

Q どのような要素が日本を敗北に導いたのか？（日本の敗戦の要因は何か？）

課題：太平洋戦争の経過・影響に関する次の8つのテーマについて分担して調査し、発表する。

①1941年の動き ②1942年の動き ③1943年の動き ④1944～45年の動き

⑤女性とマイノリティー ⑥戦争中の生産力・捕虜 ⑦抵抗運動（レジスタンス）

⑧アジア太平洋における第二次世界大戦の結果・影響

6 章 おわりに～構成主義に基づく学びのあり方～

3章で示したようなDP Historyの授業を始めるにあたって、4章の状況、すなわち探究に必要な生徒の事前の知識が不十分であることは、問題としないのであろうか。これは4章の最後に示した問いかけであったが、この点について結論を先取りするとすれば、さほど大きな問題とはならないと断言できる。それは、5章で示したように、いずれの単元においても、問いを基軸として生徒が知を構成していく探究的な学びとなっているからである。事前に教員から教えられた知識・内容にもとづいて探究するのではなく、問いに答えるために必要な知識を生

徒自身が探り、問いの文脈に沿うように議論の構成（項目立て）を考えながら知を活用していくという学びとなっているのである。このことに関連して、ウィギンズ&マクタイ（2012年）は「本当の意味での構成主義」として、「生徒が自分自身の意味をつくらなくてはならない、（中略）生徒自身に論点を検討させることなしに、あらかじめ用意された「解釈」や「意義」の記述を与えるのは無益」と主張している。

本稿では DP History の 1 年目（5 年生、高 2）に取り上げる各単元における問い（探究課題）と生徒の学習活動について示した。ところで、IB では ATT（Approaches to teaching、指導のアプローチ）として、PYP（初等教育プログラム）、MYP、DP および CP（キャリア関連プログラム）のすべてのプログラムに共通する次の 6 つの主要な教育原理が示されている。

探究 概念 文脈 協働 差別化 評価

問いについて「探究」していくにあたり、関係する様々な事象をどのように問いの「文脈」にあてはめて論を構築するのか、生徒間での議論、すなわち「協働」的な学び（「対話的」な学び）において示された異なる論点をどのように整理するのか、ということを生徒たち自身が「主体的」に考えることで「深い学び」が実現する。問いに適切にかつ多面的な視点から答えられるように論点を整理するためには、個々の具体的な事象を「概念」用語に関連させて理解できるようになることが重要であろう。また、歴史的概念を効果的に用いて歴史的文脈に位置づけて生徒が探究を深めていくためには、「評価」に関する情報が生徒にも事前に共有されていることが重要となる。学習目標と一体となった評価目標として、評価規準（評価の観点）と評価基準（評価の目安）を示した評価基準表（ルーブリック、マークバンド）を生徒が事前に十分に理解しておくことで、生徒は自らの学びについて分析的・客観的に振り返り、メタ認知できるようになるのである。

「主体的・対話的で深い学び」を実現するために DP History の授業実践の成果をどのように活用していくことができるのか、その一部は 2 章で取り上げたこれまでの実践研究ですでに公開しているが、今後は ATT に即して授業の成果と課題についてより明示的になるように分析を加えていきたい。

参考文献

- 1) G.ウィギンズ・J.マクタイ（西岡加名恵訳）『理解をもたらすカリキュラム設計～「逆向き設計」の理論と方法～』日本標準、2012年4月
- 2) 小川幸司「〈私たち〉の世界史へ」『岩波講座世界歴史 01：世界史とは何か』岩波書店、2021年10月
- 3) 勝山元照「新しい世界史教育として「歴史総合」を創る～「自分の頭で考え、自分の言葉で表現する」歴史学習への転換～」『岩波講座世界歴史 01：世界史とは何か』岩波書店、2021年10月
- 4) 田尻信壹『探究的世界史学習の創造～思考力・判断力・表現力を育む授業作り～』梓出版社、2013年3月
- 5) 田尻信壹『探究的世界史学習論研究～史資料を活用した歴史的思考力育成型授業の構築～』風間書房、2017年12月
- 6) 土屋武志『解釈型歴史学習のすすめ～対話を重視した社会科歴史～』梓出版社、2011年7月
- 7) 永松靖典編『歴史的思考力を育てる～歴史学習のアクティブ・ラーニング～』山川出版社、2017年6月

- 8) 野崎雅秀『これからの「歴史教育法」』山川出版社、2017年5月
- 9) 長谷川修一・小澤実編著『歴史学者と読む高校世界史～教科書記述の舞台裏～』勁草書房、2018年6月
- 10) 原田智仁『“世界を舞台”に歴史授業をつくる～嫌われても世界史はやめない！～』明治図書、2008年6月
- 11) 原田智仁編著『高校社会「歴史総合」の授業を創る』明治図書、2019年12月
- 12) 福井憲彦・田尻信壹編著『歴史的思考力を伸ばす世界史授業デザイン～思考力・判断力・表現力の育て方～』明治図書、2012年8月
- 13) 前川修一・梨子田喬・皆川雅樹編著『歴史教育「再」入門～歴史総合・日本史探究・世界史探究への“挑戦”～』清水書院、2019年12月
- 14) 桃木至朗『わかる歴史・面白い歴史・役に立つ歴史～歴史学と歴史教育の再生をめざして～』大阪大学出版会、2009年4月
- 15) 山本勝治「世界史における時事問題学習の意義」『社会科教育研究』第128号、2012年3月
- 16) 山本勝治「多文化共生を意識した世界史～冷戦終結後の世界に関する実践事例の報告を通して～」『日本国際理解教育学会第23回研究大会研究発表抄録』、2013年7月
- 17) 山本勝治「DP Historyを意識した世界史A～20世紀前半の世界～」『第4回東京学芸大学附属国際中等教育学校公開研究会：グローバルスタンダードに立脚した中等教育の「学びのあり方～多様な学習評価から設計する探究型授業～」』、2014年6月
- 18) 山本勝治「IBにおける概念を基盤とした探究的な学び～IBの理念とグローバル・シティズンシップの育成～」『日本国際理解教育学会第25回研究大会研究発表抄録』、2015年6月
- 19) 山本勝治「高校世界史における探究課題の設定による歴史的思考力の育成～国際バカロレアのDP Historyの実践を通して～」『日本社会科教育学会全国大会発表論文集』第12号、2016年11月
- 20) 山本勝治「異文化理解を促す探究的な歴史授業の開発～高等学校世界史B「イスラーム世界とヨーロッパ中世世界の関わり」～」『日本社会科教育学会全国大会発表論文集』第14号、2018年11月
- 21) 山本勝治「国際バカロレア「DP歴史」における「主体的・対話的で深い学び」の実践～DP生の声をふまえた提言～」『日本社会科教育学会春季研究会：国際バカロレア（IB）を視野に入れた社会科の実践と評価』、2019年3月
- 22) 山本勝治「DP Historyにおける批判的思考スキルの育成～新学習指導要領に向けた学びの転換を視野に入れて～」『歴史と地理』第724号（『世界史の研究』259）、2019年5月
- 23) 山本勝治「学習・評価一体型の「DP歴史」授業実践～「歴史総合」での活用を視野に入れて～」『日本歴史学協会年報』第35号、2020年3月
- 24) 山本勝治他「問いを立てる、対話で深める～多角的な視点の獲得～」『国際中等教育研究』（東京学芸大学附属国際中等教育学校研究紀要）第14号、2021年3月
- 25) 山本勝治「第一次世界大戦原因論に関する一考察～開戦100年後の議論をふまえて～」『開智国際大学紀要』第21号、2022年2月(a)
- 26) 山本勝治「国際バカロレアと社会科」荒井正剛編著『中等教育社会科教師の専門性育成』学文社、2022年2月(b)
- 27) 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説～地理歴史編～（平成30年7月）』東洋館出版社、2019年7月
- 28) 国際バカロレア機構『DP「歴史」指導の手引き（2020年第1回試験）』（2015年1月発行、2017年6月および2018年6月改定の英文原本 *History guide* の日本語版）、2018年8月改訂
- 29) A.Dailey, *Access to History for the IB Diploma: The move to global war*, Hodder Education, 2015
- 30) A.Dailey, S.Webb, *Access to History for the IB Diploma: Causes & Effects of 20th Century Wars*, Hodder Education, 2015
- 31) A.Todd, S.Waller, J.Bottaro, *History for the IB Diploma: Paper 3: European States in the Interwar Years (1919-39)*, Cambridge, 2016
- 32) D.G.Williamson, *Access to History for the IB Diploma: The Cold War: Superpower Tensions and Rivalries (Second edition)*, Hodder Education, 2015

Classroom Practice of History Based on Constructivism

For Realizing “Independent, Interactive, and Deep Learning”

Abstract

The revision of the Courses of Study for High School has brought about major changes in the way history is taught. In this paper, we summarize the results of previous research based on classroom practices intended to change the way students learn about history, and present the first year unit of DP History at our school. It is proposed that learning based on constructivism is effective in realizing “independent, interactive, and deep learning”.