



主題的単元史学習としての「歴史基礎」の研究開発 ：地理歴史科新科目「歴史総合」の創設に向けて

勝山，元照

(Citation)

研究紀要：神戸大学附属中等 論集, 1:40-56

(Issue Date)

2017-04-20

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81012785>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81012785>



主題的単元史学習としての「歴史基礎」の研究開発

ー地理歴史科新科目「歴史総合」の創設に向けてー

勝山 元照

要 旨 「歴史基礎」は学術会議の提言を基に、文科省の研究開発学校の指定を受けて実施した新構想科目である。同科目創設にあたっては、歴史教育の危機的現状をふまえつつ、「生徒の主体的な学び」「世界史と日本史の融合」「歴史的思考力とは何か」「用語の精選」等の論点が浮上した。本稿は「主題的単元史学習」をキーワードに試行した「歴史基礎」の構成論理とその成果と課題について論究している。

キーワード 歴史基礎・歴史総合 主題的単元史学習 歴史的思考力
日本史・世界史の融合 ディープ・アクティブ・ラーニング

I. はじめに

「今、ここ、私」の閉ざされた視点のみで、物事をとらえようとする昨今の風潮に対し、必要なことは「歴史、地理、社会」的に物事をとらえることができる「広い視野と深い思考力」を持つ生徒を育てることである。グローバル化が進行する21世紀の複雑な世界の現実には、「広い視野と深い思考力」をよりいっそう要求している。

一方、歴史教育・社会科教育の危機が叫ばれて久しい。日本学術会議高校地理歴史教育に関する分科会は、提言「新しい高校地理・歴史の創造ーグローバル化に対応した時空間認識の育成ー」¹⁾（以下、「提言2011」）を出した。「提言2011」は高校地歴科の問題点を、一斉授業と暗記至上主義の横行、整合性に欠ける小中高教育課程、日本史と世界史の不統一、選択地理による未履修者、教員養成の問題など多岐にわたって論じている。

「提言2011」は、文科省や中教審、関連学会等に対し、グローバル化時代に相応しい「時間認識と空間認識のバランスのとれた教育」を実現する

ため、「歴史基礎」「地理基礎」（各2単位）を必修科目として新設することや「知識詰め込み型」の教育から生徒を解放し、「思考力育成型」の教育を促進するための重要用語厳選等を呼びかけた。

「提言2011」は画期的な文書であり、その志の高さは疑う余地のないものだが、新科目創設は「艱難な航海」にも似た前途多難な作業である。

「世界史と日本史」の統一については、上原孝祿の提唱²⁾をふまえ、教科書執筆者の尽力で世界史Aの教科書づくりなどに反映されているが、高校歴史が「世界史」と「日本史」に分かれていることもあって、充分結実しているとはいえない。

「思考力育成型」の授業については、加藤公明の卓越した実践³⁾等はあるが、講義式知識詰め込み授業の牙城である高校歴史教育界にあっては、未だ九牛一毛の感が拭えない。

2013年、先行の日本橋女学館高校⁴⁾に次いで、本校が文部科学省の研究開発学校指定を受け、「地理基礎」「歴史基礎」の研究開発（【資料1】）を行うことになった⁵⁾。「歴史基礎」は、「提言2011」のA案（高橋昌明作成）⁶⁾を基に検討を進め、神

戸大学附属中等教育学校の「歴史基礎」として展開し、世界史・日本史の融合と思考力育成型授業づくりという二つの難題に挑戦した。

本稿は、紙幅の関係もあって、実践記録としては不十分なものだが、その構成論理について、2015年度の実践（勝山、奥村暁担当）をベースに、勝山個人の見解を示している。なお、本校「歴史基礎」は2016年度をもって終了し、2017年度からは中教審答申で示された「歴史総合」に科目名を変更し、構想と実践を継承発展させる。

Ⅱ. 「歴史基礎」の構成論理

1. 目標に代えて

「歴史基礎」は、自立した市民的資質を育成するため、グローバル化する現代的諸課題を史的に探究する科目である。

2. 主題的単元史学習

主題的単元史学習は「歴史基礎」の基本的学習形態で、その構成論の柱をなす。

1) 「単元」に無自覚な高校歴史教育の現状

筆者がかつて指摘⁷⁾したように、高校歴史では、「単元」＝「時代区分」との理解も多く、学習内容は異なっても一時間の授業形態がモノトーン（講義中心：導入、展開、まとめ）な概説史学習が一般的である。主題学習は教科書の「扉」等に掲載されているが、概説史学習では多くの場合「寄り道」であり、優れた「主題」が用意されているにもかかわらず、実践的にはほとんどが開かずの「扉」になっていることが多い。

一方、高校他教科・科目では、異質な授業形態（例：仮説の提示、予測と討論、実験・検証、概括、価値判断等）を組み合わせ「単元」を構成していることが多く、地歴科でも「地理」の場合、

比較的こうした傾向がみられる。

高校歴史学習が「知識詰め込み型」に陥り、「思考力育成型」学習が育たない背景には、単に教育内容や用語数が多いというだけではなく、「モノトーンな学習形態」もその一因であると思われる。

「知識詰め込み型」授業と「モノトーンな学習形態」は双互補完の関係であり「思考力育成型」学習の展開を阻んでいる。

現在では、世界の歴史教科書は、差異はあっても、問・資料提供・解説・テーマ学習等を組み合わせた構造的な単元構成が主流になっている。また、国内の「中学社会（歴史分野）」では、帝国書院をはじめとして、様々な角度からの「問」で単元を構成しつつ、思考力を育成しようとする教科書が登場している。（【表1】）

【表1】

「フランスの歴史」（世界の歴史教科書シリーズ30）

- ・章（単元）としての「問」
 - * 冷戦はいかに生じたか？
 - ・授業内容に関する「問」、資料を読み解く「問」
 - 1 二極化する世界
 - * トルーマンドクトリン、諷刺画・写真への「問」
 - 2 敵対し競い合う二つのモデル
 - * 米ソの政治の基本原則は、政治参加の度合いは？
 - 3 1962年までの東西対立
 - * フルシチョフの政治路線の以前との違いは？
 - 4 デタント
 - * ベトナム戦争「写真」からの考察
 - ・テーマ研究「ポスターにみる冷戦」「障壁、冷戦のシンボル」
 - ・バカロレア対策

高校歴史教科書の改善も進んでおり、「日本史A」「世界史A」においても、内容上の工夫に加え、視覚資料をはじめとする教材の充実、主題学習の提示等がみられる。しかし、様々な角度から「問」を設定し、学習者の立場から「単元構成」を工夫しようとする視点は弱い。

2) 主題的単元史学習

以上述べたように、高校歴史では「主題学習」の重要性は指摘されてきたが、現場教師の意識も含め、現実には根強い教育内容偏重による「知識詰め込み型」授業の下にある。教科書も主題学習が取り上げられてはいるが、円滑に進むような構成にはなっていない。

本実践にあたって、「提言 2011」の歴史基礎A（高橋昌明）案をもとに、時系列な単元を設けて「主題学習」を行なう仕組みを考えた。なお、学術会議「提言 2014」⁷⁾では主題学習のみで1年を通すプランも紹介されている。テーマもよく考えられており志は高いが、主題学習には予習時間の確保や知識の習得も必要なため、多くの高校で実践的に立ち行かなくなると思われる。より現実的な「折衷案」として主題的単元史学習を設定した。

「歴史基礎」では、単元全体を大掛かりな「主題学習」（主題設定、資料・知識の確認と考察、調査、発表・討議）として編成し、各時（6～10 時間）を以下の性格の異なる授業として構成した。（【表 2】【表 3】【表 4】）

①単元の「課題設定」の時間：1 時間

「村人が日本人を自覚したのはいつか」等の単元にかかわる「問」を立て、「国民国家とは？」等の単元全体の課題を考える。

②「資料と考察」の時間：3～7 時間

「国民国家」の歴史を理解するのに必要な資料や情報を提供（含：講義）する。教師主導で展開することが多いが、同時に、生徒の個人思考・協同思考による考察の時間帯を設ける。

③「主題学習」の時間：1～3 時間

「各国は、なぜ国民国家になる必要があったのか」という「問」の下、探究的学習を行う。「主題」について予告し、「予習」の時間を保障した上で、調査・発表・討論等の形態を用いて実施する。班発表等の取り組やすい授業形態で開始

し、年度後半になるほど、本格的な討論等を組み込んだ形態で行うのが合理的である。

3 実際の単元構成（「歴史基礎」）

1) 単元設定数

単元の設定数は、2014 年度 14 単元、15 年度 8 単元、16 年度 6 単元へと減少した。14 年度の主題的単元史学習は、一部の先行実施にとどまったが、総授業時間数が 50 数時間しかない中で、1 単元 3～4 時間程度であり「主題学習」が十分に機能しなかった。2015 年度から主題的単元史学習として本格的に実施した。8 単元に縮減した結果、「主題学習」は機能した。しかし、調査・発表時間が予定より膨れたことで、戦後史学習が時間不足となった。16 年度は、古代・中世に関係の深い 2 テーマを削って 6 テーマ構成としたことで、現代まで学習することが可能になった。（【資料 5】）

2) 単元テーマ選択の視点

2015 年度実践の単元数は下記 8 テーマで、（ ）内は年度当初の配当時間数で計 62 時間である。

「古代文明」(6)「世界宗教」(6)「世界の一体化」(9)「国民国家」(9)「アジアの近代」(9)「二つの大戦」(9)「三つの世界」(8→実際は 5)「地球的課題」(6→実際は 1)

テーマは、「自立した市民育成を育成する」という目標のもと、現代世界の諸課題を長期的視点から考察・探究することを重視した。近現代重視の「時系列的」な視点から選択しているが、いわゆる「通史」的視点ではない。なお、具体的なテーマについては、今後吟味・改善が必要と思われる。

発達段階についても配慮した。⁸⁾中学生の場合、現代的な感覚のまま、歴史の中に身を置きつつ、「共感」「反発」しながら歴史事象をとらえる傾向が強い（例えば、「行き倒れの農民を出したので、大仏造立や聖武天皇は許せない」などの発言）。ま

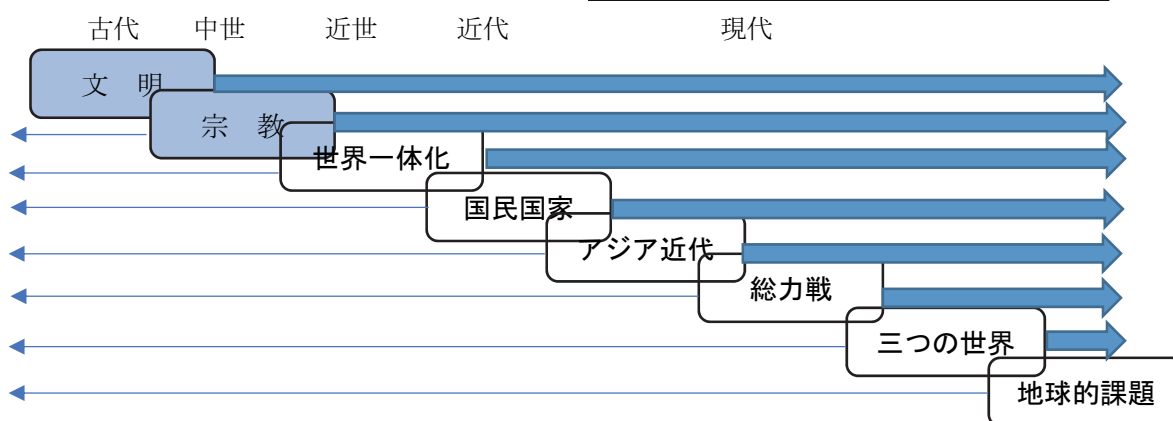
た、二項対立的に考える傾向が強い。

高校生の場合、現代と過去を区分しつつ、思考をうろつかせ多角的に考える力（「今行われていたとすれば、ヒドイ話だが、1300 年も前のことなので、そう簡単にコメントできない」等の感想）が育ってくる。これは、中学生が高校生より劣っているということではなく、発達段階に応じた固有の歴史理解の特徴が出ていると思われる。⁹⁾

前述の長期的視点や史的探究は高校生レベルに必要な「歴史的な見方・考え方」ということであり、現代社会の諸課題と歴史を直結させるということではない。敢えて記すが、かつての部落史学習にみられたような現代的感覚を歴史学習に直接持ち込むような傾向は、高校段階においては特に戒められなければならない。¹⁰⁾

【表 2】2015 年度 単元テーマ（簡略標記）

* 2016 年度は「古代文明」「世界宗教」を削除



【表 3】各単元における「主題学習」の概要

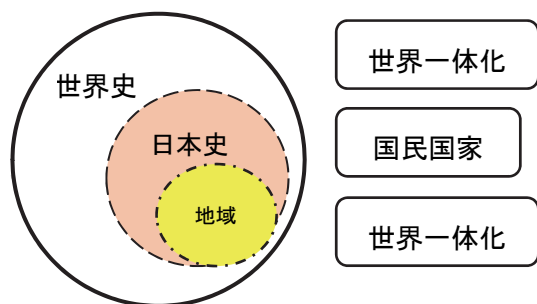
単元（略称）	主題学習テーマ	主体的学習（54 時間中、調査 6 発表 11：計 17 時間）
古代文明	日本の古代都市はいつ成立したのか？ （調査 1 発表 2 時間）	教師から三内丸山、吉野ヶ里、纏向、藤原京、平城京の 5 説（共通資料）を提示。班ごとに検討の上、支持する説を決定し発表。実証性・論理性・説得力を競った。
世界宗教	歴史上一番「偉大」な僧は？ （調査 1 発表 2 時間）	空海、最澄、法然、親鸞、一遍、日蓮、道元、重源等 9 人を提示し、班ごとに支持する僧を決めた上で調査（書籍の紹介等は行う）。実証性・論理性・説得力を競った。
世界の一体化	一体化のメリットとデメリット （調査夏休み、発表 1 時間）	南アメリカ、アフリカ、西欧、東欧、中国、東南アジア、日本等各地の人々（階層は自由に設定）に立って考える。班ごとにポスター発表。
国民国家	各国はなぜいつ国民国家になったのか？ （調査 1 発表 2 時間）	独、仏、伊、米、露、墨、バルカン、日本、朝鮮の「歴史教科書」を調査。班が考える「国民国家の条件」を明示した上で発表。論理性・説得力を競った。
アジアの近代	大日本主義と小日本主義、どちらを支持？ （調査 1 発表 2 時間）	石橋湛山「小日本主義」の論稿を取り上げ、現実の日本が歩んだ「大日本主義」と対比させ、「どちらを支持するか」を発表。ディベート方式で予選と決勝を行った。
二つの大戦	戦争を回避できる時点はあったのか？ （調査 2 発表 2 時間）	The Point of no return として国際連盟脱退や三国軍事同盟締結等の 5 時点をあげ、支持する説を報道番組形式で発表。実証性・論理性・説得力を競った。
三つの世界	オリンピックの中の国際問題調査（授業内 2 時間）	戦後の各オリンピックを取り上げ、何が国際問題化したかを調査させた。女子競技種目の変遷・ドーピング等を取上げた。*時間不足のため、不十分な展開になった。
地球的課題	ポスト「ミレニアム開発目標」は？	実施できなかった。

【表4】単元構成の一例「国民国家」

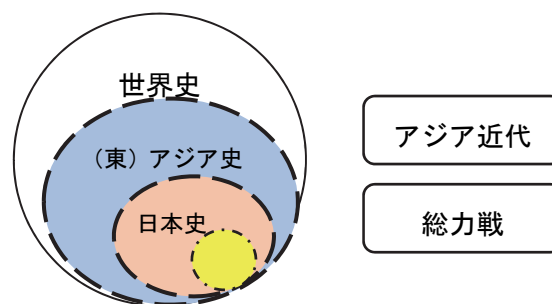
単元テーマ	国民国家はいつ誕生し、どのような特色をもち、影響を与えたのだろうか？				知識理解の焦点		歴史的思考力と判断力			
	各時の構成	各時のテーマ	各時の「問」	授業の中心資料	基礎概念	補助概念&キーワード	資料(史料)の批判的考察	歴史事象の分析・解釈	時系列的位置と長期的視点からの考察	歴史への主体的な考察・判断
1	「問」	国民国家とは？ (nation)	○州口村の基兵衛が「日本人」を自覚したのはいつ？ パスポートを手にしたのは？ ルールが定められたのは？	地方文書、遣米遣欧使節、植民自伝、ウエストアジア条約	国民国家 主権国家	領城国家 世襲制 共和制	・幕末の手紙・日記・漫画史料 →読みとれる。 協同で問題点を共有できる。	・欧米とどこが違った？なぜ？→考察し説明できる ・日本が「国民国家」に向け工夫したこと？	・前近代の国家とは？国民国家との違い？ ・「国民国家」について、日本の視点から比較考察することで、テーマに関心を持つ	・国民国家が成立しなかった時、人々の歴史はどう展開したのだろうか？ ・国民国家は、なにを解決し、どのような長期的課題を生み出したのだろうか？
0	長期的視点	日本はいつから日本か？	「日本」と呼ばれたのは？それ は何故か？ 東アジアから見ると？	木簡(大王と天皇)、倭と日本 勅令貿易	古代国家	王と皇帝 都城、戸籍	・最初の天皇を木簡や中国の史料等から確認する。	いつから「日本」と呼ぶようになった？それは何故か？		
2	史料と考察	環大西洋革命	アメリカ独立革命、フランス革命がもたらしたもの？	アメリカ独立宣言フランス人権宣言、革命歴	主権在民 国民、市民	議會制民主主義、政教分離	・独立宣言、人権宣言から人権思想を読み取る。	・革命はなぜ起こり、その波及、どう広がったのだろうか？	・「革命」の中から、国民が国家を創るという思想が生まれたことを考察する。	
3	史料と考察	ナポレオン戦争とドイツ	なぜナポレオンは敗れたのか？ドイツがなぜ、あのような形でまとまったのか？	ナポレオン、ナポレオン法典 ドイツ国民に告ぐ	ナショナリズム	ナポレオン法典、小ドイツ主義	・ナポレオン法典から所有権について理解する。	・ナポレオンはなぜ敗北したのだろうか？ ・ドイツはどうまとまろうとした？	・なぜ国民国家が誕生し、人々はナショナリズムを鼓舞したのか？	
4	史料と考察	対立か協調か？	産業革命後の「階級」対立 国民国家の対応策とは？	共産党宣言、レ・ミゼラブル(ミュージカル)、社会問題、ロンドン万博	国民統合 階級対立	社会主義 階級・家族 国民統合	・レ・ミゼラブルから労働者の境遇について読み取る。	・なぜ、社会主義思想が、労働者を中心に支持されたのか？	・階級対立と労使協調の思想はその後どんな展開を見せるのだろうか？	
5	史料と考察	国民国家と植民地	世界の工場、陽の沈まぬ帝国はなぜ可能に？ 植民地支配の多様性と実態？	スエズ運河、海底ケーブル、白人定住植民地と従属植民地、先住民、公式/非公式帝国	自由貿易 帝国主義 植民地	資本輸出 モノカルチャ	・砂糖入り紅茶と世界地図から当時のイギリスについて読み解く。	・なぜ、イギリスの繁栄は可能だったのか？ ・大英帝国の「影」とは？	・「内に立憲主義、外に植民地主義」という論理はなぜ生まれたのか？	
6	史料と考察	国民国家と民族問題	西欧以外では、国民国家の形成はどのように進んだのか？	トルコ、フィンランド、ポーランド、デンマーク等の動き	民族問題	独立運動	・オスマントルコ「タンジマート」を読み解く	・オスマントルコの状況は？ ・なぜ「タンジマート」は制定されたのか？	・多民族国家における国民国家への動きとは？	
7	史料と考察	移民の時代	国民国家が形成されるなか、世界は移民の時代を向かえた。 なぜ、多くの移民が生まれたのか？	受入国としてのアメリカ 華僑・華裔	移民 人口移動	国民統合	・人口移動地図から人々の動きを読み解く	・なぜ多くの移民が生まれたのか？ ・移民が果たした役割とは？		
8	調査活動(発表)	どうして、いつ国民国家になったのか？各国の経緯を調べてみよう(班)	基本は「夏休み」の宿題とし、班で発表のため「統括」する作業	ドイツ、フランス、イタリ、アメリカ、ロシア、メキシコ、トルコ、日本、朝鮮の「歴史教科書」等	国民国家 国民主義 民族主義	(各国の) 国民国家	各国の「歴史教科書」から →国民国家形成過程の箇所を読みとれる。 →補助資料等を用意できる。	・各班の説が出せる。なぜそう考えたのか？ ・調べた国家の国民国家形成他班の発表に対し、対比して考察できる。	・現在生活の視点から「国民国家」について考察できる・「国民国家」について共通の特徴を考察できる。・現在の各国への影響について問題意識を持つことができる。・国民国家の「その後」について現在の視点から問題意識を持つことができる。	
9	発表・討論	成立時と判定する根拠？ なぜ成功(失敗)？ まとめ:共通点と相違点	ドイツ、フランス、イタリ、アメリカ、ロシア、メキシコ、トルコ、日本、朝鮮の「歴史教科書」等	レポート報告 国民国家とは？その多様性 マイノリティ問題？	国民国家	国民国家	他班の発表を聞きながら、 →再度資料を確認できる。 他班の発表に対し、 →論点を整理すると共に、質問できる。			

【解説】「国民国家」は、主題的単元史学習の第二テーマ(2016年版)にあたる。EUIに象徴されるように、「国家」を超えようとする動きと「国家」主義的傾向の相克が顕在化中、きわめて現代的な課題である。なお、「国民国家」の成立期を扱う同単元は、ヨーロッパ史の比重が高くなっている。単元は、「問」「長期的視点」「史料と考察」「調査活動(発表)」「発表・討論」の異質な授業形態で構成されている。歴史的思考力を育成するため、資料を確認する「問」、各時の「問」、単元全体の「問」等、「問」を重層的に立てて実施している。

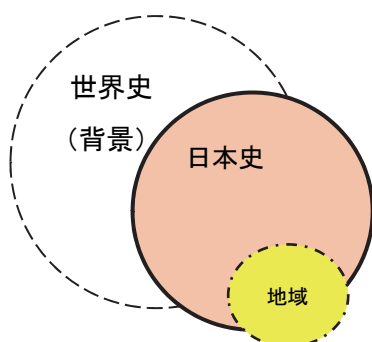
4 背景にある歴史構成の枠組み



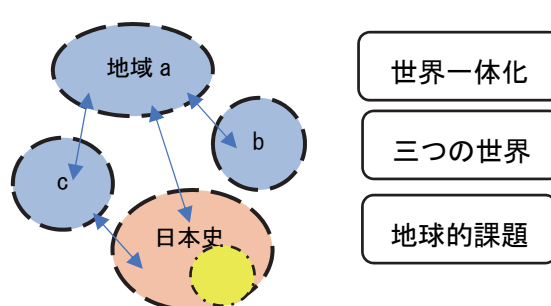
図A



図B



図C



図D

1) 時系列的「単元史」

「歴史基礎」は、近現代史を重視しているが、近現代の「通史」学習ではない。通史のとらえ方にもよるが、日本史・世界史融合の近現代史の通史的学習には4単位程度が必要¹¹⁾であろう。また「歴史基礎」は「主題学習」並列史でもない。歴史学習において、時間的スケールと順次制＝時系列的理解は重要との判断から、各時代と関連の深い「主題学習」を時代順に配列する構成をとった。

2) 日本史と世界史の融合

日本史と世界史の融合については、図A（世界史の中の日本史）を基本に構成している。単元や時間ごとに図B（焦点は東アジア史）、図C（焦点は日本史）、図D（各地域の関連史）等のさまざまな授業形態で臨んだ。ただし、図Cを基軸に全体を構成することには賛成できない。

近年世界史部分の叙述が増えたとはいえ、「中学

社会（歴史的分野）」は日本史基軸の構成になっている。中学での学習や高校生の発達課題等も考慮しつつ、「歴史基礎」は、「世界史の中の日本史」を基軸にすえている。

単元によっては、東アジアと日本の関係史が重要（「アジアの近代」「総力戦：二つの大戦」）な場面もあれば、世界史部分で新規知識・概念の拡大を図りつつ、比較的知識が定着している日本史部分で思考力を深化させ主題学習を展開する方法も効果的と考えられる。

地域の扱いについては、世界全体10%、中南米4%、アフリカ3%、欧米21%、南・東南・中央アジア9%、東アジア20%、日本33%（内、地域史8%）となり、欧米・東アジア・日本以外の地域の扱いについては課題を残した¹²⁾。

自然と社会の関係史、家族史・女性史については、2015年の実践では脇役・端役であり、主題学習としては展開できなかった。「自然」や「家族」

をテーマに主題学習を展開するには、より長い時代を考察の対象とすることが望ましく、夏休み明けや年度末を利用した設定が必要と考える。

3) 前近代史の扱い

どこから「歴史基礎」を始めるかは、きわめて重要かつ難題である。大前提として総授業時間数は実質 55 時間程度しかないという現実がある。

I 案（下図 E）は、前近代史はカットし、「産業社会」「国民国家」の成立から始める方法である。現代的諸課題につながるテーマを基に、6 単元程度で構成することが可能である。学習範囲を絞ることで、網羅的な学習に陥ることをさけ、歴史教育者を通史「信仰」の呪縛から解放し、深い学びを組織できる可能性が高まる。

II 案（下図 F）は、現代的諸課題につながるテーマで構成する点では A 案と同じであるが、いわゆる近世（「世界の一体化」）から始めることと、各単元に長期的視点（前近代を含む）を入れることで「見方・考え方」を深めようとしている点が異なる。本実践は基本的に II 案の立場である。

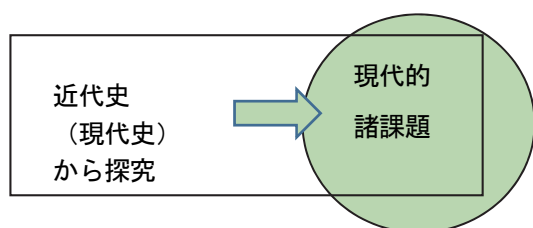


図 E

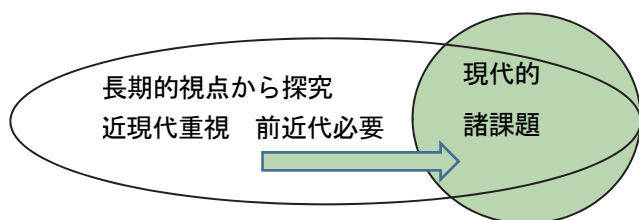


図 F

I 案の欠点は、「歴史的な見方・考え方」を培う上で、「近代」を相対化しづらいことであり、欧米

中心史観に陥りやすい点があげられる。II 案の欠点は、実践者がよほど肝に銘じないかぎり「通史」的誘惑に懷柔され、時間不足に陥ってしまう点である。昨年 12 月に発表された中教審答申「歴史総合」案は、I 案を基本に一部 II 案的要素を取り入れているように読める。

5 学習内容（知識・理解）上の焦点としての「概念的知識（社会科学的基礎概念）」

1) 「歴史基礎」と知識・理解

中教審答申で提起され、大幅な改善傾向にあるとはいえ、従来の歴史学習は他教科・科目に比しても、発達課題が曖昧で、小中高の学習内容の区分が不明確であった。

「提言 2011」以降、油井大三郎ら関係者の努力で歴史用語の精選に向けた画期的な取り組みがなされている¹³⁾が、小中高の発達課題を踏まえた用語の「質」の問題について、さらに整理して臨む必要がある。本校「歴史基礎」では、焦点となる知識の質について、以下の仮説¹⁴⁾を立てて実践を行った。【表 5】

【表 5】知識理解上の焦点

* 具体⇄抽象の往復運動が豊かなことが重要

階梯	発達課題と知識の質	用語例
小学 社会 歴史	「基礎知識」 (モノ、ヒト、コト)	二宮金次郎 和宮
中学 歴史 分野	「基本的知識」 (基礎知識の組合せ)	国定教科書 修身
高校 歴史 基礎	「基本的な概念的知識」 (基本的概念: 社会科学的 理解への端緒)	国民国家と 修身の成立
高校 日本 史 B	「発展的な概念的知識」 (発展的概念: 歴史の体系的 理解への鍵)	明治の地域 支配構造と 教育

仮説は、歴史学習に必要な知識を、基礎知識（小）・基本的知識（中）・概念的知識（高）の3段階に区分しつつ、生徒の発達上の「固有の理解の権利」を尊重すべきとの考えに立っている。なお、「歴史基礎」と「歴史B」科目については、いささか便宜的だが「基本的な概念的知識（基本的概念）」と「発展的な概念的知識（発展的概念）」として区分した。

2) 歴史基礎の焦点「概念的知識」

基本的知識と概念的知識の区分は、現実には難題だが、基本的知識は具体的事例への想像上の復帰が容易なもの、概念的知識は抽象度が高く、具体的事例が即座に想像できないが、高次の概念的・体系的理解や「歴史的な見方・考え方」の育成に必要不可欠なものと考えている。

高校段階になると、論理的思考力、批判的思考力の深化と共に歴史事象を客観視する能力が高まり、概念的知識への関心や習得意欲が増大する。ただ、概念的知識は論理的・批判的思考の積み重ねの結果として習得可能なものである。理解するためには、「基礎知識」「基本的知識」を動員しなくてはならず、用語の単純棒暗記によって理解できるものではない。

2015年「歴史基礎」実践では、学習の焦点となる概念的知識は約130（1時間：1～3）、これを支える基本的知識は約580（1時間：5～17）で、計710程度の用語を使用している。

6 歴史学習の技能と思考力

1) 学習技能の位置づけ

学習技能（スキル）については、思考力と切り離して限定的に語られる場合が多い。しかし、歴史学習では、学習技能を習得・活用する多くの場面で多様な思考力が動員されており、技能と思考は密接に結びついている。本実践では、課題学習

のプロセスに基づいて、技能を整理しつつ臨んだ。

2) 探究過程と学習技能

①課題発見の技能

「問」を立て「仮説」を立てる技能。総合的な学習とは違って、学習課題の「枠組み」は教師主導となる場合が多いが、「課題」をさらに絞り込む作業は生徒主体で行った。

②調査の技能

実証性を重視する歴史学習固有の学習技能としての要素が大きい。文献資料を読み解く技能（文字資料、絵画資料、年表、歴史地図等）や実物を観察する技能（文化財、博物館、フィールドワーク等）及び図書館やインターネット利用の技法等がある。史料が作成された意図・背景についての考察も重要である。

③概括の技能

「授業」や「調査」結果等をふまえてノート、レポート・論文等を作成する技能。歴史の流れを整理し、歴史事象を解釈・評価する際に、論理と実証をふまえることや書式等を指示した。時系列的な関連年表作成の技能も有効である。

④発表の技能

内容を聞き手に効果的に伝える技能。ペーパー発表、ポスター発表、パワーポイントのプレゼンテーション等、発表後の質疑・討論、ロールプレイ、聴衆の作法等も含まれる。発表時に発表形態に応じたルールを決め、指示を出した。

⑤協同の技能

①～④の過程に関係する技法。個人的思考と併用することが大切である。特に、生徒の調査の概括や価値判断が分かれる時に、議論や対話的技能の水準が高いと多元的思考が保証され、「深い学び」が保障される。本校では前期課程の社会科学習で全面的に取り組まれており、実施する上で大きなアドバンテージになっている。

7 歴史的思考力と歴史的な見方・考え方

1) 「歴史的な見方・考え方」

従来の「学習指導要領」では、高校歴史科目において「歴史的な見方や考え方」についての記述がなかった。これは高校理科の「学習指導要領」が「科学的な見方や考え方」「科学的な自然観」の育成を掲げ、地理A・Bが「地理的な見方や考え方」を記載していたこととは対照的であり、歴史各科目では「歴史的思考力」は強調されているが、なぜ、「見方や考え方」がないのか、筆者には、積年の疑問であった。

中教審答申¹⁵⁾は、次期「学習指導要領」で歴史も含め、小中高の全校種・全教科等で「見方・考え方」を盛り込むことを明言し、以下のように定義している。

各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすのが「見方・考え方」であり、教科等の教育と社会をつなぐものである。子供たちが学習や人生において「見方・考え方」を自在に働かせられるようにすることにこそ、教員の専門性が発揮されることが求められる。

「見方・考え方」について、中教審答申は生徒の資質・能力全般にかかわるものと位置づけているが、「本質的な学びを促し、深い学びを実現するための思考力、判断力の育成」との関連性は明白であろう。

2) 汎用的能力と「歴史的思考力」

いっぽう、中教審答申は資質・能力育成の三要素として「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」をあげ、教科をこえた資質・能力を重視し、「主権者として求められる力」等、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力等についても例示している。背景には、教科の枠をこえた汎用的能力論の

隆盛がある¹⁶⁾。

論理的思考力・批判的思考力は、いうまでもなく歴史教育の専売特許ではない。歴史的思考力や歴史的な見方・考え方が汎用的能力に寄与することは確かだろうが、教科固有の力と汎用的能力についてどう定義するか、両者の構造を、どう関連づけるかは、なお難題である。

3) 「歴史的思考力」をめぐって

高校歴史では、「学習指導要領」の記載も含め、「歴史的思考力」の重要性については多く語られてきたが、「歴史的思考力」が何かについては、あまり深めてこなかった。

本実践では、桃木至朗等の提起に学ぶと共に、学術会議「提言 2011」をもとに「歴史的思考力」についての枠組みを構成した。

<桃木至朗の提起>

桃木は、「歴史を（学んだ人が）学ばなかった人に比べてどんな理解が広がるのだろうか」と問いかけ、「歴史的な考え方」について、「歴史の5W1H」や「非歴史的理解と歴史的理解」の項目等で論を展開している。桃木の指摘は、事象の分析や解釈、因果関係を考察する等、歴史的思考力の基盤をなすものである。¹⁷⁾

<「提言 2011」の指摘>

学術会議は、「歴史的思考力育成の要点」として、次の項目を挙げ広い視野から整理・解説している。

- (1) 過去への興味・関心の喚起
- (2) 歴史的資料の調査力
- (3) 歴史的分析・解釈力
- (4) 時系列的思考力
- (5) 意思決定の連鎖としての歴史学習

なお、「歴史基礎」実践の最終盤で発表された中教審答申では、「社会的な見方考え方を働かせたイメージ」の「考えられる視点」として、「歴

史総合」について以下の例示している。

○時系列に関わる視点（時期，年代等）

○諸事象の推移に関わる視点（展開，変化，継続等）

○諸事象の比較に関わる視点（類似，差異，特色等）

○事象相互のつながりに関わる視点（背景，原因，結果，影響，関係性，相互作用等）

三者の主張は，定義や標記が必ずしも一致しているとは言えないが，思考力育成型の歴史学習に向けて，「歴史的思考力」の内容や視点を示すという点で共通している。

池尻良平は「歴史的思考力」を分類し，各思考力に対応した効果的な使用メディア，課題の設定方法，評価方法に論及している。¹⁸⁾ 池内の指摘や，梅津正美・原田智仁の指摘¹⁹⁾ についても，本実践では十分生かし切れたとは言えない。歴史的思考力の質に応じた「問」や資料の設定検討は今後の研究開発の焦点である。歴史的思考力の枠組みについて，実践をふまえた内実づくりが求められている。

4) 「歴史基礎」試案と歴史的思考の枠組

「歴史基礎」の実践にあたっては，「歴史的思考」を次の4つの枠組みに分節化した。また，「実践力」（自律的活動力，人間関係形成力，持続可能な未来づくりへの責任等）については，「思考力（判断力）」との関連も深く，21世紀型の市民的知性育成に重要であるということから，「歴史的思考」の枠組みに組み込んだ。

①資料（史料）の批判的考察と歴史的思考力

実証的に考察する中で働く歴史的思考力。

例）「福翁自伝」「ワーグマンの漫画」を題材に，「日本人」意識がどう形成されていったかについて批判的に読み解く

②歴史事象の分析・解釈と歴史的思考

歴史事象を分析・解釈し，背景や因果関係等を考察する中で働く歴史的思考力。

5W1H1R（いつ，どこで，誰が，何を，どうした。なぜ，結果どうなったか）等の「問」を通して，歴史事象を確認し，その背景・原因・変化や結果等について深く考察する。1時間授業内の「問」と単元全体に関わる「問」があり，重層的に配置する必要がある。

例）社会主義思想を支持したのはどういう人々か？なぜか？（1時間授業内の問）

例）階級対立と労使協調の思想はその後どんな展開を見せるのだろうか？（単元に関わる問）

③時系列的な位置と長期的視点からの考察

歴史を時系列的な脈絡に位置づけ，時間軸（10年，30年，100年，300年…）を駆使する中で働く歴史的思考力。

長期的（マクロな）視点からの「問」。授業内の「問」も可能だが，大掛かりなものも多いため，「主題学習」として展開するのが望ましい。また，解釈の違いを議論することで，「歴史的な見方・考え方」を培う。

例）各国はいつから国民国家になったのだろうか。

例）小日本主義はなぜ広がらなかったのだろうか。

④歴史への主体的価値判断と思考

歴史の分岐点等への解釈・判断を通して，主体的に考察する中で働く歴史的思考（判断）力。

「提言2011」は「歴史は過去の人間の様々な意思決定の積み重ねであることを生徒が理解し，現在に生きる生徒たちが将来にむけて自分の意思決定をする際に参考になることを実感できるように」と指摘している。

5) 主題学習「戦争回帰不能地点」

上記④についての指摘は至言だが，具体的な主題設定が困難な課題である。2015年度の実践では，単元「二つの戦争」の最後に，加藤陽子の著書¹⁹⁾

を参考に「The Point of no return（戦争回帰不能地点）」を取り上げ主題学習として実践（資料4）した。単元は次の構成からなり、第一次大戦から第二次大戦に至る時期（特に日中 15 年戦争）を学習した上で、主題学習に臨んだ。（【表6】

【資料3】

【表6】単元「二つの戦争」の構成

1	史料と考察	戦争はどう変化したのか？
2	史料と考察	総力戦としての第一次大戦
3	史料と考察	ロシア革命とヴェルサイユ会議
4	史料と考察	消費社会と民主主義
5	史料と考察	全体主義の台頭
6	史料と考察	日中 15 年戦争の開始
7	史料と考察	アジア・太平洋戦争へ
8	調査活動	日本が戦争を回避できる時点はあったのか？
9	発表・討論	同

事実関係の正確な理解等に多少の課題（自説についてはよく調べているが、他説に対する理解が弱い）があったが、4 人一組の 9 班による生徒発表を実施した。当初はB説（「国際連盟脱退」）とD説（日独伊「三国軍事同盟」締結）が有力だったが、発表・討論の中でE説（「日米交渉」決裂）が健闘し、生徒の評価では4班（B説）と7班（E説）が同点1位となった。なお、生徒の相互評価では、9 班中の最高が 83.8 点、最低でも 75.5 点と 8.3 点以内に全班が収まる奮闘ぶりだった。

詳しい授業記録は紹介できないが、生徒は、他班の発表も含め戦争に至る背景と各要因を深く学ぶと共に、歴史には選択による「岐路」があったことを理解したようである。同主題学習は、「現代と過去を直結させずに、相対化してとらえる」力や「二項対立的ではなく、多元的に考える」力を鍛える上でも意義があったと思える。

8 評価について

1) 学習評価について

①定期考査についての工夫（【資料4】）

出題にあたっては、観点別に出题している。

- ・基本的知識を確認する問題（20 点程度）
- ・歴史的背景や因果関係や概念的知識を説明する問題（20～30 点程度）＊知識理解
- ・資料、地図、統計を読み解く（作図）問題（30 点程度）＊技能・運用能力
- ・論述問題：200 字程度で予告することが多い。主題学習テーマから出題。

（20～30 点程度）＊思考力・表現力

②レポート、発表資料、発表時のメモ等

上記資料を回収し、教員が評価した。

③発表・討論

- ・教員評価
主体性、実証性、論理性の観点から評価。
- ・生徒の相互評価
実証性・論理性・独自性・他説批判・発表スタイル・班の協力等の観点から実施。
生徒の相互評価を基本に教員評価を加えた。
別表「学習諸力」を、単元・主題ごとの「目標」を「ループブリック」に翻訳する作業が急務であるが、果たせなかった。いっぽうで、ループブリック化にあたっては、本来、不計量なものを無理に計ろうとしない「見識」も重要かと思われる。

2) 生徒による授業評価について

①数量的評価（【資料2①】）

主題的単元史学習が部分的施行に終わっていた 2014 年度に比べ、本格的実践を試みた 2015 年度大幅に上昇した。

②自由記述による評価（【資料2②】）

自由記述については、テキストマイニング方式による分析の結果、「考える授業」「深い学び」「日本史と世界史の融合」等の諸点で、評価が大きく前進したことが伺える。一方で、「難しい」等の評価も寄せられた。

Ⅲ 「歴史基礎」実践の成果と課題

以下、世界史・日本史の融合と思考力育成型授業づくりという二つの難題に挑戦した「歴史基礎」を小括しながら、「歴史総合」創設に向け、実践の「成果と課題」について、筆者の見解を記す。

1) 主題的単元史学習について

思考力育成型歴史学習を「主題的単元史学習」という構成によって実現する試みについては、本実践によって有効性が確認されたと考える。中教審の関連資料²⁰⁾にも単元構成を重視し生徒の主体的学習時間を組み込んだ授業スタイルが「高校日本史」として例示されている。授業の構成原理は異なるが、「探究日本史」「探究世界史」「中学社会（歴史的分野）」においても、「主題的単元史学習」は実施可能であろう。なお、調査・発表時間をどう配分するか等、単元内の授業時間数の配分等は、今後の検討課題である。

2) 歴史像の構成

歴史の全体像について、「世界史の枠組みの中に日本史を位置付ける」構成については、実践的にも適切であったと考える。しかし、次のいくつかの検討課題を残した。高大連携歴史教育研究会での研究動向なども参考に改善を図りたい。

- ①歴史をどこから始めるべきか。いわゆる「近世」をどう扱うのか。
- ②単元の主題学習6テーマは妥当か。また、「長期的視点」の扱いは適切か。
- ③世界各地（中南米、アフリカ、西・南・中央・東南アジア）の扱いは適切か。
- ④自然と社会の関係史、家族や女性の視点等、「提言2011」等の受け止め方は十分か。

3) 歴史的思考力と深い学び

「思考力育成型」の授業への転換を図る上で、必要不可欠な「歴史的思考力」について、主題学習をはじめ生徒参加型の授業形態や「歴史的思考」を促す重層的な「問」の重要性についても確認できた。「歴史基礎」は、中教審の示した「歴史的な見方・考え方」を育む端緒的实践であった。

しかし、「歴史的思考力」とはなにか、「歴史的な見方・考え方」とはなにか、汎用的能力との関係性についてどう位置づけるのかという理論的な難題に対しては理解を深めているとは言い難い。歴史的思考の分類やそれに対応する「問」について、早急に理論的深化を図る必要がある。その深化なくして「歴史総合」を展開することは不可能であろう。

主題学習時の授業形態について、高校レベルの「対話的で深い学び」につながる実践ができたと考えているが、「問」の質、予習時間確保や質疑等について改善する必要がある。

4) 教育課程上の位置付け

研究開発実施計画に記した「歴史基礎」と「中学社会（歴史的分野）」「歴史B科目」、公民科との関係性（【資料1】）について、実践的に深めることができなかった。

中教審答申を受け、「歴史総合」を検討する際に、「中学社会（各分野）」や「探究日本史、同世界史」との関係性について、実践的に明らかにする必要がある。「自然と社会の関係性」「家族や女性」等の視点をはじめとして、「地理総合」との一体的検討が課題である。

5) 評価・検証の充実

「評価」論は立ち遅れている。単元・授業目標とルーブリックの策定、主題学習における適正な評価の実施、観点に基づく定期考査の見直し等、課題は山積している。

たびたび授業公開(同僚:奥村暁が年4回実施)を行うなど検証作業は実施したが、生徒アンケートや発言等をデータ化した上での詳細な分析・検証は、未だ初歩的段階にあるといえる。

「成果と課題」について、1)～5)で論究したが、「歴史総合」研究開発時の課題としたい。

注

- 1) 日本学術会議 心理学・教育学委員会・史学委員会・地域研究委員会合同 高校地理歴史科教育に関する分科会「提言 新しい高校地理・歴史教育の創造—グローバル化に対応した時空間認識の育成—」2011.8
- 2) 上原専祿『日本国民の世界史』岩波書店 1960
- 3) 加藤公明『わくわく論争!考える日本史授業 教室からく暗記>とく正答>が消えた』地歴社 1991
- 4) 日本橋女学館「高等学校地理歴史科『歴史基礎』『地理基礎』研究報告書」2011-13
- 5) 神戸大学附属中等教育学校「高等学校地理歴史科『歴史基礎』『地理基礎』研究開発実施報告書」2013-16 本実践は、2015-16年度に該当する。授業の大部分は奥村暁教諭が実践。
- 6) 前述 1) に同じ。
同提言では、70授業時間を前提に、高橋昌明作成のA案(時系列型+主題学習) B案(近現代集中型)、C案(主題編成型)が併記された。
- 7) 日本学術会議史学委員会高校歴史教育に関する分科会「提言再び高校歴史教育のあり方について」2014.6
- 8) 勝山元照「『概説史学習』から『単元史学習』へ—中学・高校での「社会科歴史」創造のために—」『歴史教育・社会科教育年報』三省堂 1992
- 9) 勝山の特別授業(2年=中2奈良研修:2014年及び(4年=高1歴史基礎2015)での生徒の質問・感想 中高生の社会認識の相違については、古い記録だが、下記論稿参照。
「子供の社会認識の発達をどうとらえるか」(川本治雄と共同執筆『どの子も伸びる』1987.4
「「南京事件と奈良三八連隊」の授業—中三と高三の社会認識の違いは何か—」『歴史地理教育』1987.5

- 10) 鈴木良『教科書のなかの部落問題—良先生の歴史教室—』部落問題研究所1989
- 11) 奈良女子大学文学部附属中等教育学校「研究紀要」42集2001
中高一貫教育を推進する同校では、当時から3・4(中3・高1)年で「現代史:世界と日本の19世紀史と20世紀史」(計4単位)実施している。ただし地理は、「地理A」選択者のみの履修。
- 12) 用語数や地域別の比率は、実際に使用したワークシートをもとに算出している。
- 13) 高等学校歴史教育研究会「歴史教育用語の統計分析と基礎データ」2014.7
- 14) 川本治雄・勝山元照「子供の社会認識の発達をどうとらえるか」(『どの子も伸びる』1987.4
・川本治雄はさらに仮説を発展させている「社会科教育実践における『仮説的推論』の意味」和歌山大学教育学部研究紀要(人文科学)2001
- 15) 中央教育審議会「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」p.33 2016.12
- 16) 国立教育政策研究所「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理」(2013)
- 17) 桃木至朗『わかる歴史 面白い歴史 役に立つ歴史』大阪大学出版会 2009
- 18) 池尻良平「歴史的思考力の分類と効果的な育成方法」日本教育工学会第28回全国大会講演論文集 2012
池尻は「歴史的思考力」を次の5分類している。
①史料を批判的に読む力 ②歴史的文脈を理解する力 ③歴史的な変化を因果的に理由づける力④歴史解釈を批判的に分析する力 ⑤歴史を現代に転移させる思考力
- 19) 梅津正美・原田智仁編「教育実践学としての社会科授業研究の探究」風間書房 2015
- 20) 加藤陽子『それでも、日本人は「戦争」を選んだ』朝日出版社、2009
- 21) 合田哲雄「成熟社会に相応しい教育課程と学習指導要領改訂案」東大附属中等公開研究会配布資料 2019.2
「高等学校日本史 産業経済の発展と幕藩体制の変容」の箇所では例示されている。
- 22) 5) に同じ。

【資料1】 神戸大学附属中等教育学校 研究開発実施計画（抜粋）

指定期間 平成 25～28 年度

1 研究開発課題

グローバル人材育成に向けて、地理歴史科を再編成して「地理基礎」「歴史基礎」（必修科目）を設置し、中高一貫教育課程に位置付けながら、その学習内容と方法、評価について研究開発を行う。

2 研究の概要

高等学校（本実践では後期課程，以下省略）地理歴史科に「地理基礎」「歴史基礎」（必修科目）を設置することで，生徒のグローバルな時空間認識がどう育成されるかを，以下の方法により検証する。

- ① 現行の中学校（本校では前期課程，以下省略）社会科地理・歴史的分野及び高等学校世界史・日本史・地理各科目について分析・検証し，発達課題を踏まえた地理・歴史学習の再構成を行う。
- ② 後期課程 4 年（高 1）に，「地理基礎」「歴史基礎」を必修科目として設置し，「グローバルな時空間認識」にוותって有効な単元構成や年間指導計画を作成・実施する。
- ③ 地理歴史科における情報リテラシーの育成を図るとともに，協同学習による調査・発表・討論学習などを実践し，批判的・創造的思考力の育成を図る。
- ④ 新設科目における持続可能な開発のための教育（以下，E S D）の視点を強化するとともに，地理学習と中高公民領域，総合的な学習などとの連携の在り方を検討する。
- ⑤ 「グローバルな時空間認識」がどう育成されたかについて評価・検証を行う。

3 「研究の目的」

- ①本研究では，高等学校地理歴史科の A・B 科目を再構成し，高校 1 年に必修科目「地理基礎」及び「歴史基礎」を設置することによる，生徒の地理的，歴史的な「見方や考え方」及び「グローバルな時空間認識」形成における効果について検証する。
- ②本校が中高一貫教育校である特色を活かし，発達課題を踏まえた上で，中学校社会科各分野及び高等学校地理歴史科 B 科目（選択履修科目）と「地理基礎」「歴史基礎」の位置付けを明確にするとともに，神戸大学をはじめとする大学の協力を得て，学問的研究成果・学際的な研究成果等にも立脚しつつ，単元構成や年間指導計画を作成・実践する。
- ③地図，地理情報システム（以下，G I S）及び史的資料をはじめとする地理歴史科の技能や情報リテラシー^{（注 1）}の育成を図るとともに，本校の協同学習の伝流を活かしつつ，単元構成や年間指導計画を作成し，調査・発表・討論学習等を実践し，批判的・創造的思考力の育成を図る。
- ④E S D の視点等に見られる地球的規模での諸課題について，「地理基礎」「歴史基礎」に盛り込むとともに，本校が「グローバルキャリア育成」を教育目標として教育課程を編成していることを活かすし，中高の公民領域，他教科及び総合的な学習の時間等との連携の在り方について検討する。
- ⑤「地理基礎」「歴史基礎」において，生徒の「グローバルな時空間認識」がどのように形成され，達成されたかについて，各種評価を行うとともに，評価方法の在り方について研究する。

【資料2】 授業評価アンケート結果にみる「歴史基礎」

①授業評価アンケート結果

本実践では，例年春学期終了後（11 月），全生徒に対し「授業評価アンケート」を下記項目について実施している。「歴史基礎」に関する一般的评价について紹介する。

	4	3	2	1	総点	平均値	前年度との差異	前々年度との差異	
Q1 授業には積極的に取り組めた。	Q1	62	73	24	1	516	3.23	0.32	0.23
Q2 与えられた課題はこなすことができた	Q2	63	71	23	3	514	3.21	0.11	-0.03
Q3 授業に興味を持てた。	Q3	68	51	37	4	503	3.14	0.28	0.19
Q4 授業を通して学力（思考力等）が身についた。	Q4	47	83	29	1	496	3.10	0.15	0.23
Q5 工夫が感じられる授業だった。	Q5	73	67	17	3	530	3.31	0.55	0.38
Q6 生徒が共に学びあえる授業だった。	Q6	88	57	14	1	552	3.45	0.56	0.64
Q7 授業に満足している。	Q7	65	66	26	3	513	3.21	0.30	0.27

平成 27 年度「歴史基礎」の評価は「共に学びあえる」「工夫」等の点で大幅に上昇（肯定的評価 80％強）している。理由として「歴史基礎」の全体構成が整備され、単元学習が本格的に起動し，年間を通して実践が進んだことがあげられる。

②自由記述の分析

年度当初に比べ、名詞レベルでは，「世界」（11→63）「日本」（16→43）が顕著に増加しており，世界と日本が共に意識されていることがわかる。また「暗記」が増えているが，「歴史は暗記科目だ」という認識が強くなった。」といった類いの言葉のあとに，「言葉の意味を知った上で深く掘り下げるのでも勉強になる。」「この授業ではその背景をメインに扱うのが興味を湧いた。歴史に対する思考も変化した。」「考えることで流れを覚えることができ、非常に新鮮である。」等，これまでの授業のイメージを一新し，興味深く捉える様子が見られる。

動詞レベルでは，「覚える」が減少し，「学ぶ」（11→52）「考える」（10→48）が顕著に増加している。参加型授業、思考力重視の授業の成果が顕れていると思われる。

形容詞レベルでは，「深い」「面白い」が増加している反面，「楽しい」「難しい」が増加している。「難しい」と記述した生徒の複数が日本史と世界史が交互に出てくることや，これまでに年代順には授業が進んでいることでどの時代を学習しているかが見えにくいといった内容が散見された。

歴史的分野(4月)と歴史基礎(10月)における感想中の語句の登場数(数値は回数)		動詞		形容詞		形態素		同答数:172名	
平成27年4月	平成27年10月	平成27年4月	平成27年10月	平成27年4月	平成27年10月	平成27年4月	平成27年10月	平成27年4月	平成27年10月
歴史	39	原史	73	できる	44	できる	66	楽しい	32
原史	33	原史	63	覚える	31	覚える	54	面白い	26
時代	33	時代	48	知る	29	知る	52	多い	23
流れ	27	流れ	43	わかる	26	わかる	48	好き	19
理解	24	理解	35	思う	17	わかる	40	大変	13
意味	22	意味	32	学ぶ	11	知る	31	苦手	15
日本	16	意味	28	持つ	11	持つ	23	楽しい	10
出来事	13	時代	24	考える	10	つながる	17	つながる	9
人物	12	出来事	23	起こる	9	覚える	15	深い	7
先生	12	自分	19	知る	7	覚える	14	楽しい	7
世界	11	暗記	17	見る	6	覚える	13	得意	6
内容	11	つながり	14	思う	6	起こる	10	好き	4
		影響	13	見る	7			大切	4
		考える	12						
		面白い	10						
		地域	9						
		資料	8						
		変化	8						
		還元	7						
		調査	7						

【資料3】主題学習「発表会」資料

「歴史基礎」発表会 The Point of no return

* 4年1組 歴史基礎通信 「クレイオの眸」第16号 2016. 2. 24より

■ 発表授業について

(O) 発表準備 (24日1限)

・提出物1 ①ニュース番組構成表 (9:30迄) →班員分コピーして戻す

②報告用紙 (9:45) →発表時に印刷して配布する

③その他、発表時に使うもの (あれば)

(1) 発表 (24日4限 25日2限)

・場所: 会議室 ・発表時間 7分以内 質疑 2分以内

・提出物2 ①記録用紙 (自班のものは記載しなくてよい)

②採点用紙

◇パワーポイントの使用について (直前に要望あり)

・動画は使用できない。単純な文字画面は使用可 ・採点対象にはしない。

(2) 発表順 (略) 班は3~4人で構成

(3) 2/18 現時点での各班の仮説 (変更可)

班	1	2	3	4	5	6	7	8	9
仮説	D	B	D	B	C	D	≒E	B&D	D

- A 1930年「ロンドン海軍軍縮条約」締結後
B 1933年「リットンレポート」報告及び「国際連盟脱退」後
C 1937-8年「トラウトマンと平和工作」失敗後
D 1940年日独伊「三国軍事同盟」締結後
E 1941年 第三次近衛内閣「日米交渉」決裂後

(4) 評価のポイント

- 1 発表内容について
A 根拠に基づいて (実証的) 説明している
B 論拠明確 (論理的) に説明している
C コニーク (独自性) な視点が盛り込まれている
D 他説を適切に批判 (あるいは反論) している (質疑の時間を含む)
2 ニュース番組という発表スタイルについて
E 発表スタイルに工夫が見られる
F (ただしパワーポイント等による効果はカウントしない)
班のメンバー全員が活躍している

<評価基準>

- S (5点) とても素晴らしい A (4点) 素晴らしい
B (3点) まずまずである (標準点) D (2点) 努力が足りない
E (1点) 意欲が感じられない

*掲載にあたり、書式等を一部変更している。

【資料4】定期考査 (秋学期中間考査: 抜粋) より

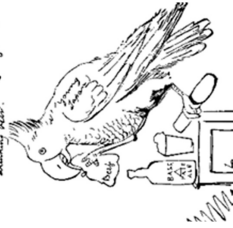
1 次の文章Ⅰ～Ⅴに関する問いに答えなさい。

(1) 文章Ⅰ～Ⅴの下線部について、正しい場合は○を、誤っている場合は文中の語句に代わる正しい語句を書きなさい。 (20点)

(2) 文章Ⅰ～Ⅴの「間」について、30～50字程度で説明しなさい。 (20点)

Ⅱ 明治新政府は、国民国家建設をめざして急進的な改革を行った。中央集権化をめざす廃藩置県、身分制を否定し近代化をめざす四民平等や c. 徴兵制、欧米モデルの「学制 (国民教育)」の導入、土地の所有者に税を課す d. 殖産興業などがそれに該当する。また、こうした日本の近代化への努力が植民地化を防ぐ一因となったといえる。

Portrait of a foolish bird who thought he could become a man by eating beef and drinking beer.



問 当時の日本の改革について、右の風刺画のワーグマンは、日本をどのように見ていたかについて、説明しなさい。

2 次の資料を読み、後の問に答えなさい。 (20点)

- Ⅰ (「ピゴアの風刺画」から)
Ⅱ (清の李鴻章と、アメリカ公使ヤングの会話: 1883年8月8日から)

3 戦前の地図A・B及びC (別紙: 省略) について、次の問いに答えなさい。 (16点)

A 1883年 大阪安治川河口付近 B 1913年 大阪安治川河口付近

問1 地図A・Bを参考に、大阪の変化について説明しなさい。次の2点にふれること。

- ①どこが変わったか、②それはなぜか、

問2・3 地図C (戦前の日本地図: 小学校用) から下関条約・ポーツマス条約を問う問題

4 次のA、Bの間について、200字以上で論じなさい。 (24点) * 予告問題

A ○○国は、どのように国民国家を形成したか論じなさい。ただし、次の①～③にふれること。

* どの国を取上げててもかまわない (論じるのが難しい国の場合、一定の配慮をする)

①国民国家について定義する。

②1カ国 (複数でも可) を取上げ、当時の国際情勢をふまえて説明する。

③イギリスやフランス (他国でも可) の国民国家の形成過程と比較する。

B 石橋湛山の「小日本主義」を支持するか、支持しないかについて、各自の立場を明確にした上で論じなさい。ただし、次の①～③にふれること。

* どちらの立場に立ってもかまわない (立場は採点対象にはならない)。

①自らの調査内容をふまえる。

②他班の調査内容をふまえる。

③争点 (全てを網羅しなくてよい) を明確にし、具体的・論理的に説明する。

* 掲載に際し書式等を修正している。

【資料5】歴史基礎 年間プラン 2016 年度版

2015 年度の実践をもとに、改訂したプランである。16 年度実践によって一定の修正が加わっている。また、単元 I ロ「国民国家」（国民国家はいつ誕生し、どのような特色をもち、影響を与えたのだろう？）については本文中に掲載している。

【記載事項】

60時間構成 授業の骨組				知識理解の焦点		(技能)・歴史的思考力と判断力			
日本:40% 世界:60%	各時のテーマ	各時の「問」	授業の中心資料	基礎概念	補助概念& キーワード	資料(史料)の批判的考察	歴史事象の分析・解釈	時系列的な位置と長期的 視点からの考察	歴史への主体的 な考察・判断
		毎時:2程度		約65	約130	リソース:どこから? 実証性の確保と読解力	5W1H(1R) 背景、要因、変化、意味、影響	長期的な視点から、 「比べる」「関連づける」	歴史的岐路への 考察と価値判断
I 世界の一体化と日本									
Ⅰ 単元テーマ 異なる地域社会が接触・交流した時どんなことが生じたのか?				知識理解の焦点		(技能)・歴史的思考力と判断力			
各時の構成	各時のテーマ	各時の「問」	授業の中心資料	基礎概念	補助概念& キーワード	資料(史料)の批判的考察	歴史事象の分析・解釈	時系列的な位置と長期的 視点からの考察	歴史への主体的 な考察・判断
1	「問」	マテオリッチと坤輿万国全図	宣教師マテオリッチが、中国布教に際し工夫したこと? 坤輿万国全図から読みとれること?	肖像画、混一地理歴史代国都之図 坤輿万国全図	世界布教 対抗宗教改革	大航海時代 イエズス会 世界地図	・以前の中国の地図と坤輿万国全図の違いを読みとる。 ・坤輿万国全図作成でリッチが工夫したこと?	・交易によって、各地域はどう変貌したのか?	・世界の一体化が進まなかった時、人々の歴史はどう展開したのだろうか?
0	長期的視点	ユーラシア交易	世界の一体化以前にユーラシア大陸で行われていた交易とは? ・交易によって、各地域はどう変貌したのか?	正倉院、胡馬、仏教と仏像 ソグド人	東西交易	オアシス国家、遊牧民、港市国家	・正倉院の宝物を確認し、どこから来たのか調べる。 ・なぜインカ帝国は滅びた? ・感染症による先住民激減を受けて、スペインが考えたこと?	・先住民の文化を大きく変容させた論理とは?	・世界の一体化は、なにを解決し、どのような長期的課題を生み出したのだろうか?
2	史料と考察	軍事革命と宣教師	西欧で起きた軍事革命とは? ・イエズス会とはどこへ?なぜ、インカ文明は滅びた?	築城の変化 感染症(天然痘、梅毒) ラスカサ	世界布教 植民地化	軍事革命 商業革命 奴隷貿易	・築城の違いが読みとれる。 ・ラスカサ史料からスペイン支配の実情がわかる。	・「先住民の文化を大きく変容させた論理とは?」 ・世界商品(「絹」等)は、その後の世界にどのような影響を与えたのだろうか?	・世界の一体化は、なにを解決し、どのような長期的課題を生み出したのだろうか?
3	史料と考察	世界商品の時代	日本の銀はどう流通したのか? ・銀がその後の世界に果たした役割とは?	生野(石見)銀山 銀と生糸 綿、砂糖、茶…	世界商品	銀本位制 生活革命	・地図資料や生野銀山絵巻から世界商品としての銀について読み解く。 ・清代の人口増加について資料から読みとく	・「なぜ、生野銀山が世界地図にのったのか? 銀は世界中でどう使われたのか?」 ・明から清にかけて、中国の経済はどのように発展したのだろうか?	・「ヨーロッパとは違った中国の経済発展の仕組みとは?」 ・海禁・鎖国は東アジア・日本にとってプラス? マイナス?
4	史料と考察	経済発展の明・清帝国	明から清にかけて、中国はどのように経済を発展させたのだろうか?	中国における人口の変化 中国の輸出産業と税制の変化	世界商品	銀本位制 集約農業	・清代の人口増加について資料から読みとく	・明から清にかけて、中国の経済はどのように発展したのだろうか?	・海禁・鎖国は東アジア・日本にとってプラス? マイナス?
5	史料と考察	鎖国と海禁	御公儀「幕府」はなぜ「鎖国」政策に? ・鎖国は東アジア・日本にとってプラス? マイナス?	鎖国ど 4 つの口 く特産品>オランダ東インド会社、手工業、流通業の発展、寛永通宝	海禁	鎖国と禁教	・4 つの「口」について、資料からその特色を確認する。	・江戸時代に定着した世界商品とは? ・鎖国体制化で、日本の産業はなぜ発展したのだろうか?	・江戸時代の経済を支えた流通のしくみとは?
6	史料と考察	世界商品と日本	江戸時代に定着した世界商品とは? ・鎖国体制化で、日本の産業はなぜ発展したのだろうか?	サツマイモ、綿、絹、茶、砂糖、陶磁器 藩と専売、国語	商品作物	家内工業	・陶磁器(別の特産でも可)を取上げ、世界とのつながりを確認する。	・江戸時代に定着した世界商品とは? ・鎖国体制化で、日本の産業はなぜ発展したのだろうか?	・江戸時代の経済を支えた流通のしくみとは?
7	史料と考察	灘五郷の成立	灘五郷ではなぜ酒造業が盛んになったのだろうか? ・醸造技術? 販路?	清酒の歴史と技術、水車 醤油、南海路、北前船	商品経済	油と酒 国内商品流通	・灘にある酒造メーカーを確認する。 ・江戸時代の物流の流れを確認する。	・なぜ、灘に酒造業が広がったのだろうか? お酒は、江戸時代の経済にどう影響したのだろうか?	・以下の視点から世界の一体化について考える ・コロンブスの交換の視点 ・世界商品の役割と影響 ・世界的な分業体制の視点 ・マインリビの視点
8	調査活動	異なる地域社会の接触・交流がもたらした「メリットとデメリット」とは?	浜ごとに、調べて考える「メリット」とは? 「デメリット」とは?	地域ごとに調査する 南アメリカ、アフリカ、西欧、東欧、中国、東南アジア、インド、日本	世界の一体化、国際的分業	地域社会 接触・交流 宗教と商品 技術や情報	選択する地域 ・アメリカ先住民 ・アフリカサハラ以南 ・スペイン・ポルトガル ・西欧諸国 ・東欧諸国 ・インド・中国・日本	各人の発表に対し、以下の視点から考察できる。 ・説の根拠資料が妥当か? ・説の論理性が妥当か? ・自説を他説と比較検討し、共通点と差異とは?	以下の視点から世界の一体化について考える ・コロンブスの交換の視点 ・世界商品の役割と影響 ・世界的な分業体制の視点 ・マインリビの視点
9 (10)	発表・討論	発表「メリットとデメリット」それぞれの根拠	地域ごとに調査に基づく 南アメリカ、アフリカ、西欧、東欧、中国、東南アジア、インド、日本	ポスター発表	世界の一体化、国際的分業				
□ 単元テーマ 国民国家はいつ誕生し、どのような特色をもち、影響を与えたのだろうか?				(本文・資料3に記載)					
Ⅱ アジアの近代と帝国主義:アジアの諸国は、どのように近代を迎えたのか									
各時の構成	各時のテーマ	各時の「問」	授業の中心資料	基礎概念	補助概念& キーワード	資料(史料)の批判的考察	歴史事象の分析・解釈	時系列的な位置と長期的 視点からの考察	歴史への主体的 な考察・判断
1	「問」	外国から見た明治維新	明治維新はなぜ成功したのか? 開国に伴って生じた動きとは? 外国はどう見ていたのか?	大人のための近現代史19世紀編、アーネスト・サウト日記、ウーグマン&ビゴ	明治維新	世界市場 国民国家	・ウーグマン&ビゴの漫画から外国人が見た当時の日本を読み解く。 ・「新安沈没船積荷から交易品とその理由を調べる。」 ・なぜ、日本・琉球、朝鮮は朝貢貿易を求めたのか? ・朝貢と冊封体制とは?	・近代以前の東アジアの支配秩序とは? また、いつ頃から成立した? ・東アジア3国の安定した関係は構築できたのか?	・欧米勢力と出会うなかったとしたら、アジアの歴史はどう展開したのだろうか?
0	長期的視点	東アジアの秩序	近代以前の東アジアの支配秩序とは? 朝貢と冊封体制とは?	新安沈没船積荷 勘合貿易 進貢船	朝貢・冊封体制	中華思想 環東シナ海 交易	・新安沈没船積荷から交易品とその理由を調べる。	・なぜ、日本・琉球、朝鮮は朝貢貿易を求めたのか? ・朝貢と冊封体制とは?	・東アジア3国の安定した関係は構築できたのか?
2	史料と考察	アヘン戦争と自由貿易	イギリスと中国の貿易に対する考え方の違いは? アヘン戦争、両国民の世論は?	インド 絵画資料 グラッドストーン演説	自由貿易	自由貿易 帝国主義 不平等条約	・絵画から、イギリスと清の軍事力の違いを理解する。	・なぜ、アヘンが中国に持ち込まれたのだろうか? アヘン戦争が中国に与えた影響?	・日清戦争で東アジア各国の国際関係はどう変わったのか? ・なぜ、日本は近代国家を形成することができたのだろうか?
3	史料と考察	清朝と朝鮮の改革	欧米の動向に対し、東アジア諸国はどう対応しようとしたか? 自主を求める朝鮮の動きとは?	李鴻章、条約改正 港溝、鉄道整備、コレラ対策、琉球	条約体制 と冊封関係	華人移民	・ヨーロッパとの対抗関係の中で清が考えた改革とは? ・自主を求める朝鮮の動きとは?	・なぜ、日本は近代国家を形成することができたのだろうか?	・なぜ、日本は近代国家を形成することができたのだろうか?
4	史料と考察	東アジアの中の日清戦争	朝鮮の近代化路線の困難とは? 日清戦争で東アジア各国の国際関係はどう変わったのか?	「朝鮮戦略」 康有為、朝鮮高官の発言 日清戦争「寒々録」	中国分割	属国と自主 脱亜入欧 台湾領有	・内村鑑三「日清戦争の義」から日本の論理を考える。 ・康有為、朝鮮高官の発言から清・朝鮮の動向を考える。	・属国から自主を求めた朝鮮の近代化構想とは? ・日清戦争後、東アジアの国際関係はどう変わったのか?	・東アジアの近代は、なにを解決し、どのような長期的課題を生み出したのだろうか?
5	史料と考察	世界史の中の日露戦争	日露戦争はなぜ生じたのか? 日本はなぜ戦争を継続できたのか? 戦争の結果は?	日露戦争 征露丸、小銃戦 日本の戦費と外債	帝国主義 戦争、日英同盟	金融資本 植民地支配 租借、併合	・日清戦争後、東アジアの国際関係はどうか? 日本はなぜ戦争を継続できたのか? 戦争の結果は?	・韓国併合はなぜ実現したのかを、東アジアの視点、世界史的視点から考察する。	・東アジアの近代は、なにを解決し、どのような長期的課題を生み出したのだろうか?
6	史料と考察	東洋のマンチエスター	なぜ、大阪に紡績工場がなぜ、日本で綿糸を大量に生産する必要があったのか?	淀川付替え工事と大阪(地図) 大阪改造、学校、鉄道、工場誘致、女工賃金	国民経済	(日本の)産業革命 近畿圏成立	・明治前期と大正後期の大阪の地図を比べ、何が変化したかを読み解く。 ・大阪の更なる「煙の都」 ・大阪紡績が成功した理由を貿易構造から考える。	・なぜ、ボンベイ航路は開設できたのか? 誰が出資したのか?	・東アジアの近代は、なにを解決し、どのような長期的課題を生み出したのだろうか?
7	史料と考察	神戸港とボンベイ航路	急速に整備された神戸港 なにを輸出入したのか? ボンベイ航路はなぜ開設されたのか?	秋田茂「綿業が紡ぐ世界史—なにを輸出入したのか? ボンベイ航路はなぜ開設されたのか?」	アジア間貿易	神戸港 従属帝国主義	・ボンベイ航路(地図)と神戸港の輸出入品から、積荷を考える。	・なぜ、ボンベイ航路は開設できたのか? 誰が出資したのか?	・東アジアの近代は、なにを解決し、どのような長期的課題を生み出したのだろうか?
8	調査活動	大日本主義と小日本主義	近代日本の方向性として二つの考え方、両者の相違点? 現実の日本はどちらに近い?	戦前の「日本地図」 石橋湛山「東洋経済社説」	日本の植民地支配	帝国主義 世界体制 小日本主義	・戦前の日本地図 ・北緯、南緯、西緯、東緯? 一番高い山、一番長い川 ・植民地、租借地、委任統治	・3・1独立運動はなぜ起きたか? 日本の対処すべき方法は? ・小日本主義について、現実の近代日本の歩みと比較しながら考察する。	・東アジアの近代は、なにを解決し、どのような長期的課題を生み出したのだろうか?
9 (10)	発表・討論	二つの思想への評価 (各班発表)、優秀賞選考	現実の大日本主義を否定することが目的ではない。 争点が明記されていること 戦後の日本に論及していること	支持、不支持の立場でのディベート方式	日本の植民地支配	帝国主義 世界体制 小日本主義			
※ 特設2時間 夏休み後の課題発表会(単元Ⅰ・Ⅱとの関連)									
A 家族の歴史				家族の歴史(氏とイ) 相続制度 家族と村落共同体 母系制と父系性 ヨメの成立…					
B 宗教の歴史				世界宗教(仏教 ユダヤ教 キリスト教 イスラム教) ヒンドゥ教 仏教の違い(管舎の歴史)…					
C 感染症と交通				ペスト、コレラ、天然痘、梅毒、コロンブスの交換…					
D 暦と(地図)				暦の歴史(世界の年月日表記) 太陽暦と太陰暦 授時暦 ユリウス暦 革命暦等…					

II グローバル化した世界と日本										
イ	単元テーマ	20世紀前半、二つの世界大戦はなぜ起こり、世界をどう変えたのか？			知識理解の焦点		(技能)・歴史的思考力と判断力			
	各時の構成	各時のテーマ	各時の「問」	授業の中心資料	基礎概念	補助概念&キーワード	資料(史料)の批判的考察	歴史事象の分析・解釈	時系列的位置と長期的視点からの考察	歴史への主体的な考察・判断
1	史料と考察	戦争はどう変化したのか？	各種統計から、20世紀における戦争の性格の変化を読み取る。	・戦病死から戦闘死へ ・武器の変遷、戦費の変遷 ・戦勝員の死と非戦勝員の死	総力戦	非人道的兵器	・資料から、日清戦争からベトナム戦争に至る「死の諸相」の変化を読み取る。	・各戦争間で、何が異なるのだろうか？何が原因で起きたのか？	・戦争はいつから始まったのか？何が原因で起きたのか？	・人類が二度の世界大戦をける方法はないのだろうか？
0	長期的視点	戦争はいつから始まったのか？	二つの戦国時代とは？ 何が原因で戦争が起きたのだろうか？ 富、宗教	・アペルとカイン ・環濠集落と高地性集落 ・宗教戦争	戦争	富国強兵 軍事権	・聖書の意味を考える。 ・環濠集落と高地性集落から軍事的機能を確認する。	・何が原因で戦争が起きたのだろうか？	・19世紀までの戦争と20世紀の戦争の違いはなにか？	・二度の世界大戦によって、世界はどう変化した、どのような長期的課題を生み出したのだろうか？
2	史料と考察	総力戦としての第一次大戦	戦争に肯定的だったのは？ 戦争に否定的だったのは？ 戦争遂行のための宣伝は、どのように行なわれたのか？	青野原俘虜収容所 ポスター資料 「映像の世紀」、新聞記事	帝国主義戦争	帝国主義同盟 総力戦 保護国	・資料から、戦争を推進する動きと否定する動きを確認する。 ・「プロパガンダ」について資料に基づき考察する。	・戦争に肯定的だったのは？ 戦争に否定的だったのは？ 戦争遂行のための宣伝は、どのように行なわれたのか？	・総力戦を推進するために必要な条件はなにか？ ・20世紀における戦争の惨禍がもたらした新しい動きとは？	
3	史料と考察	ロシア革命とヴェルサイユ会議	第一次大戦はどのように総括されたのか？大戦から生まれた社会主義国とは？民族自決の動き？	レーニン「平和に関する布告」 ワルソンの「14カ条」 インド独立運動	民族自決 戦後処理問題	国際協力主義 社会主義革命、民族自決	・資料からそれぞれの運動の主張を読み解く	・第一次大戦はどのように総括されたのか？ ・大戦から生まれた社会主義国とは？民族自決の動き？	・第一次大戦の前後で何が変わったのか？	
4	史料と考察	消費社会と民主主義	消費社会を可能にした条件とは？ どういふ点で民主主義が前進したのか？	「映像の世紀」女性参政権 大量消費(ストックンギン、自動車、スーパー等)	大衆社会	大衆社会、普通選挙 女性参政権	・Buy Now, Pay Laterについて、消費生活から考える。 ・どういふ点で民主主義が前進したのか？	・消費社会を可能にした条件とは？ ・消費生活から考える。		
5	史料と考察	全体主義の台頭	なぜ独伊でファシズムが台頭したのか？ソ連ではスターリンの独裁が進んだのか？	ヒトラーの演説 5年計画と独裁	全体主義	ファシズム 全体主義	・大戦後の大衆社会化について確認する。 ・独・伊・ソの特色を考察する	・なぜ独伊でファシズムが台頭したのか？ ・ソ連ではスターリンの独裁が進んだのか？	・全体主義とナショナリズムはどう結びついたのか？ ・なぜ、日本は中国との戦争をやめることができなかったのか？	
6	史料と考察	日中15年戦争の開始	日中15年戦争はどのように始まった？満洲国建設の意味？ なぜ日中全面戦争になった？	旧「満洲国」国旗、満蒙開拓団資料、抗日救国宣言 南京事件資料	侵略戦争 戦時体制	傀儡国家 連盟脱退 国共合作	・中国側の動きを軸に年表を作成し、15年戦争を節目ごとに考察する。	・15年戦争はどのように始まった？ ・国共合作の意義？ ・なぜ日中全面戦争になった？	・日本は、なぜ戦争をアジア太平洋地域にまで拡大したのか？	
7	史料と考察	アジア・太平洋戦争へ	戦争はどこで始まった？ なぜ、戦争はアジア・太平洋に広がった？日本の構想とは？	東南アジアを視野に	侵略戦争 戦時体制	国家総動員 大東亜共栄圏	・日米戦争中心のとらえ方を、資料を基に批判的に考える。 ・十国、東南アジア、英・露・露	・戦争はどこで始まった？ なぜ、戦争はアジア・太平洋に広がった？ ・日本の構想とは？		
8	調査活動	日本が戦争を回避できる時点はあったのか？	戦争遂行のポイントとなった時期と回避の可能性について調査	幣原外交、リットンレポート、トラウトマン工作、仏印進駐、日米交渉…			・選択の可能性があった時期について資料を基に理解する。 ・各班が各時期について分担して調査・発表する。	・各時期の可能性について、次の点をふまえて考察し、なぜ回避できなかったかを考える。 ・各時期の争点は何か？ ・各時期の戦争拡大、戦争回避、両勢力の特徴は？ ・各班の主張は妥当か？	・日本が戦争を回避できる時点はあったのかについて、考える中で、以下の内容を考察する。 ・戦争遂行のシステム ・戦争回避の政策や思想 ・戦後との関連性	
9 (10)	発表・討論		戦争回避構想と現実の日本の進路について考察・発表する。	報道番組形式での発表						
ロ	単元テーマ	脱植民地化の動きと冷戦は、戦後世界にどのような変化をもたらしたのだろうか？			知識理解の焦点		(技能)・歴史的思考力と判断力			
	各時の構成	各時のテーマ	各時の「問」	授業の中心資料	基礎概念	補助概念&キーワード	資料(史料)の批判的考察	歴史事象の分析・解釈	時系列的位置と長期的視点からの考察	歴史への主体的な考察・判断
1	問	独立リーダーの群像	アジア・アフリカの独立のリーダーたちとそのリーダーシップにはどんな特徴があったのだろうか？	ガンジー、ホー・チ・ミン、スカルン、リー・クアン・ユーなど、エンクルマ演説	第三世界 南北問題	第三世界 非同盟	・資料からアジア・アフリカの独立のリーダーの特徴を読み解く。	・独立のリーダーたちとそのリーダーシップにはどんな特徴があったのだろうか？	・民族の対立をこえる方法はあるのだろうか？	・冷戦構造が生み出されたことと、戦後史はどう展開したのだろうか？
0	長期的視点	民族の対立と共生	民族対立の歴史に対し、民族共生の歴史はあったのか？	ローマ帝国、モンゴル帝国の統治法	多民族国家	多文化主義	・モンゴル帝国の支配の仕組みは？ ・東西の「プロバガンダ」から、両陣営対立の思想的背景を読み解く。	・なぜ、多民族国家が成り立ったのだろうか？ ・統治方法の特徴は？	・植民地支配は第二次大戦後どのように変化したのか？ 独立運動はどのように？ リーダーの主張？ 独立後の歩み？地域差	・植民地支配が続いていたことと、戦後史はどう展開したのだろうか？
2	史料と考察	東西冷戦と中国・朝鮮	中国革命がおこり、朝鮮戦争が勃発し、ベルリンの壁が築かれた。東西両陣営がとった戦略とは？日本は？	チャーチル演説 核戦争の危機、ベルリン危機 経済的優位性(西側)	東西冷戦	冷戦、核戦争、分断国家	・中国革命、朝鮮戦争、東西ベルリン、東西両陣営がとった戦略とは？日本への影響は？	・中国革命、朝鮮戦争、東西ベルリン、東西両陣営がとった戦略とは？日本への影響は？		
3	史料と考察	アジア・アフリカ諸国の独立	アジア・アフリカの独立は、国際社会にどんな影響を及ぼしたのだろうか？	バンダ会議 アルジェの戦い	第三世界 南北問題	第三世界 非同盟	・バンダ会議の資料から第三世界が掲げた理念を確認する。	・アジア・アフリカの独立は、国際社会にどんな影響を及ぼしたのだろうか？		
4	史料と考察	日本の戦後講和	日本の国際社会への復帰は？ 沖縄、日韓、日中、日ソ、日朝関係は？	サンフランシスコ講和 各種条約・宣言・声明等	戦後講和	西側の一員	・資料を基に、戦後改革を男女同様の視点から考察する。	・戦後改革の基本原則は？ ・女性の地位向上の布石は？ 家族はどう変わったのか？	・日本の戦後史を世界史に位置づけ考察する。 戦後改革とは？ 講和条約の特徴？ 高度経済成長はなぜ？	・冷戦と脱植民地化によって、世界はどのように変化した、どのような長期的課題を生み出したのだろうか？
4	史料と考察	日本の戦後復興	戦後改革の基本原則は？ 女性の地位向上の布石は？ 家族はどう変わったのか？	「映像の世紀」 結婚観の変遷	戦後民主化	占領政策、日本国憲法、	・資料を基に、高度経済成長における生活の変化を確認する。	・戦後改革の基本原則は？ 女性の地位向上の布石は？ 家族はどう変わったのか？		
5	史料と考察	日本の加盟と高度成長	日本の国連加盟は、いつ？ 高度経済成長は何を変えた？ なぜ可能だった？	三日月の夕日 団地の建設、過疎過密 兵庫県における過疎と過密	高度経済成長	平和共存 緊張緩和 ソ・韓・中国 文回復	・資料を基に、高度経済成長における生活の変化を確認する。	・日本の国連加盟は、いつ？ 高度経済成長は何を変えた？ なぜ可能だった？	・4分断国家の歴史を通して、世界の戦後史の多様性について考察する。	
6	史料と考察	分断国家のその後	ドイツ、ベトナム、中国・台湾 韓国・北朝鮮は？	ベルリンの壁崩壊フット 澤田敦一フォート	分断国家 南北問題	ベトナム戦争、ピロード革命、開港独裁	・ドイツ、ベトナム、中国・台湾 韓国・北朝鮮は？	・それぞれが、統一された(分断が続いている)のはなぜか？		
7	調査活動	戦後のオリンピックと国際問題との関係を調べてみよう。	班別調べる ロンドン、ヘルシンキ、ローマ 東京、バグダッド、ミュンヘン、モントリオール、モスクワ…	当時の新聞報道？ 東京、ソウル、北京の比較？ 女子種目の変化は？	国際問題 東西冷戦	公民権問題 テロ・テロ アパルトヘイト…	・オリンピックの事件や変化について確認する。 ・各班で各オリンピックの変化を分担調査・発表する。 ※64東京オリンピック女子種目 ※モスクワオリンピック参加国	・オリンピックにおける事件や変化の背景について考える。 ・説の根拠資料が妥当か？ ・説の論理性が妥当か？ ・国際的な影響への評価は妥当か？	・オリンピック史上、最も大きな事件・変化は何か？について考察する。 ・世界史の多様な変動について、時期や地域をふまえて多面的に理解する。	
9 (10)	発表・討論		各班で発表 戦後「国際問題」の歴史をまとめる。	オリンピックの場を通して、戦後、国際問題を概観する。	国際問題 東西冷戦	公民権問題 テロ・テロ アパルトヘイト…				
ハ	単元テーマ	グローバル化と情報革命 20世紀末以降、国際政治の役割はどう変わったのか？			知識理解の焦点		(技能)・歴史的思考力と判断力			
	各時の構成	各時のテーマ	各時の「問」	授業の中心資料	基礎概念	補助概念&キーワード	資料(史料)の批判的考察	歴史事象の分析・解釈	時系列的位置と長期的視点からの考察	歴史への主体的な考察・判断
1	「問」	地球と人間の安全保障	地球の安全保障として、どんな課題があるのだろうか？	平和、貧困、防災、防疫 環境問題、エネルギー資源問題 各国の利害をこえた解決 阪神大震災、東日本大震災	地球の安全保障、持続可能な世界	地球温暖化 環境破壊、人口爆発、災害と復興	・国連ミレニアム目標をもとに現代世界の課題を確認する。	・地球の安全保障として、どのような課題があるのだろうか？	・高度情報化がもたらした影響について、グローバルな視点から考察する。	・自然と社会の関係は、今後どうあるべきだろうか？
0	長期的視点	環境と社会						・冷戦後の世界政治体制とその変遷について理解すると共に、変動要因について考える。		・一体化が進んだ現代世界は、どこへ向かうべきだろうか？
2	史料と考察	ソ連解体と超大国アメリカ	ゴルバチョフの改革とは？ なぜソ連は崩壊したのだろうか？ 強いアメリカはなぜ強調されたのか？ 中国の台頭	ペレストロイカ、グラスノスチ	冷戦崩壊	IT革命 ピロード革命 新自由主義	・資料からチェコの1988年と89年を比較する。 ・資料からゴルバチョフの狙いを読み解く。	・ゴルバチョフの改革とは？ なぜソ連は崩壊したのだろうか？ 強いアメリカはなぜ強調されたのか？中国の台頭	・国民国家を超える動きとナショナリズムと諸勢力の台頭について考える。	
3	史料と考察	地域統合	国民国家をこえる動きにはどのようなものがあり、またなぜ起きたのだろうか？	EU	地域統合	EU	・EUの変遷を理解する。 ・冷戦後の地域紛争について、一つ取上げて考察する。	・国民国家をこえる動きはなぜ起きたのだろうか？ ・地域紛争は、どのように起き、なぜ起きたのだろうか？		
4	史料と考察	地域紛争	地域紛争は、どこで起き、なぜ起きたのだろうか？	ユーゴ内戦 中東での紛争 日本と地域紛争・湾岸戦争	地域紛争	ユーゴ内戦 湾岸戦争				
5	史料と考察	情報革命とグローバル化	日本の高度情報化は、どの分野で起きた？ グローバル化は生活のどの分野に？	情報革命 グローバル化 ゼーション	情報革命 高度情報化社会		・情報化について、生活の視点から取上げる。	・日本の高度情報化は、どの分野で起きた？ グローバル化は生活のどの分野に？		
6	調査活動	ポストミレニアム開発目標「ミレニアム」を作成しよう。	ミレニアム開発目標とは？ 「神戸」をキーワードに、新しい視点から考えよう。		地球の安全保障、持続可能な世界	地球温暖化 環境破壊、人口爆発、災害と復興	・ミレニアム開発目標が、達成されたかどうかについて、班ごとに項目を分担調査し、「神戸」をキーワードに新たな提言を発表する。	・ポストミレニアム開発目標について考察する。 ・説の根拠資料が妥当か？ ・説の論理性が妥当か？ ・提言内容は妥当か？	・ポストミレニアム開発目標を考えると、現代世界の課題を確認する。 ・長期的課題を通して、地球の安全保障を考察する。	
7 (8)	発表・討論		持続可能な社会のために何が必要か？ それはなぜか？	各班が目標を提言 各班の提案を基に質疑を行う。	地球の安全保障、持続可能な世界	地球温暖化 環境破壊、人口爆発、災害と復興				