



歴史総合 Q & A

歴史総合の授業のつくりかた

高大連携歴史教育研究会 編



目次

はじめに	3
A. 歴史総合の概要	
Q.1 歴史総合とはどんな科目か？	5
Q.2 年間授業時間はどれくらいあるのか？	5
Q.3 歴史総合が扱う時代は？	5
Q.4 歴史総合の扱う地域は？	6
Q.5 学習指導要領はどこで手に入るのか？	6
Q.6 歴史総合がなぜ生まれたのか？	7
Q.7 歴史総合と他の科目の関係はどうなっているのか？	7
Q.8 教科書はいつ手に入るのか？	8
B. 歴史総合の詳細	
Q.1 1年間の授業の進行はどのようになるのか？	9
Q.2 大項目A「歴史の扉」とは何か？	10
Q.3 大項目B「近代化と私たち」では何を扱うのか？	10
Q.4 大項目C「国際秩序の変化や大衆化と私たち」では何を扱うのか？	11
Q.5 大項目D「グローバル化と私たち」では何を扱うのか？	11
Q.6 「現代的な諸課題」とは何か？	12
Q.7 17世紀以前の歴史はどうすればいいのか？	12
Q.8 主題学習や探究的学習をどう実施すればよいのか？	13
Q.9 授業計画はどのように作ればよいのか？	14
Q.10 授業時間の流れはどうやって作るのか？	16
Q.11 「近代化」とは、何を意味するのか？	17
Q.12 「グローバル化」とは、何を意味するのか？	18
Q.13 「大衆化」とは、何を意味するのか？	19
C. 歴史総合の背景と今後の課題	
Q.1 日本史と世界史の「融合」は、教材化する際にどのような注意が必要か？	19
Q.2 「歴史総合」を教える学校側の態勢に課題はないのか？	20
Q.3 教員養成についてはどうなっているのか？	20
Q.4 歴史総合で重視される「問い」とはどんなものか？	21
Q.5 「問い」はどうやって作るのか？	22
Q.6 史資料は、どうやって探すのか？	23
Q.7 指導要領に「アクティブ・ラーニング」の語句がなくなったのはなぜか？	24
Q.8 「主体的・対話的で深い学び」と「アクティブ・ラーニング」の違いは何か？	25
Q.9 アクティブ・ラーニングは毎時間やるのか？	26
Q.10 評価はどうしたらよいのか？	27
Q.11 「歴史的な見方・考え方」とはどういうものか？	32
Q.12 授業の資料作りによい方法がないか？	34
Q.13 学習する知識の量が減るといわれているのは本当か？	34
Q.14 教科横断はどうしたらよいのか？	36

Q.15	今回のような改革は、本当に必要なのか？	37
Q.16	今回の改革は、「ゆとり教育」とどう違うのか？	38
Q.17	「コンピテンシー」とは何か？	39

資料編

授業例「オランダ風説書と黒船来航」	—老中たちが開国を決断した理由を考える—	41
-------------------	----------------------	----

はじめに

高大連携歴史教育研究会会長 勝山 元照

2018年3月、「新学習指導要領」が告示され、高校の歴史系科目は「歴史総合」「日本史探究」「世界史探究」の三科目に大きく改編されることになりました。「新学習指導要領」は、次年度から年次進行で実施されますが、必修科目「歴史総合」は選択科目「日本史探究」「世界史探究」より前に教えることが規定されていますので、その実践が目前に迫っています。しかし、日本史と世界史を統合した点をはじめ、「歴史総合」は従来のどの科目の延長でもない新たな特徴をもった科目です。

高大連携歴史教育研究会では、結成以来、歴史系科目の研究に取り組んできましたが、上記の状況下での会員からの要望を受けて、「歴史総合Q&A 授業づくりの前提」を作成し、本会のホームページに掲載することにしました。なお、本デジタル冊子は、次の考え方に基づいて作成しています。

- (1) 文部科学省作成の公文書である「新学習指導要領」及び「同解説」について、一研究団体である本会が、「解説」を重ねるのは筋違いとも考えられますが、会員等から「どう実践を組み立てたらよいのかよくわからない。ヒントはないか？」といった切実な要望が寄せられています。そこで、何らかの参考になればとの意図から、本冊子を作成にすることにしました。したがって、本冊子は教育現場に対してなんら拘束力を持ちません。
- (2) Q&Aの項目については限定的に扱い、難易度に配慮した上で構成しています。また、A（回答）については、「新学習指導要領」及び「同解説」の主旨をできるだけ正確に要約・意識した上で、実践的に必要と思われる観点から、コメント（アドバイス）するように努めています。
- (3) 「新学習指導要領」では、「自由・制限」「平等・格差」「対立・協調」「統合・分化」「開発・保全」などの観点を活用して主題を設定するなど、学習対象についての方向性が示されています。大切なことで、具体化が求められますが、本冊子では具体的な推奨教材等についてはふれていません。個別の具体的な教材については、本会第二部会運営の「教材共有サイト」をご活用ください。
- (4) 本冊子は、本会第三部会が中心になって編集したものです。ただし、Q&Aの各項目については、文責（西村、大橋）を明示して掲載しています。本会が、多様な価値観をもつ会員の研究団体であり、会の公式見解については、できるだけ禁欲的に臨みたいとの考えが、背景にあります。
- (5) 授業づくりは、「情報の共有」とともに教員の「創意工夫」が決め手となります。したがって、「新学習指導要領」及び「同解説」などを吟味して活用することが大切です。

学術会議の一連の提言なども参考になるかと思います。また、文科省が説明しているように、網羅主義に陥らず「例示」や「選択」の視点を堅持ことも重要と考えます。同時に、年間指導計画にあたっては、職場の同僚性に基づく相互理解が不可欠でしょう。

公表の予告から公表まで時間を要したことをお詫びすると共に、今後必要な改定を行って改善を図っていく予定です。冊子の内容を豊かなものにするため、忌憚のないご意見をお寄せいただけますよう、よろしくお願いいたします。

A. 歴史総合の概要

Q.1 歴史総合とはどんな科目か？

A 2022 年度から実施される学習指導要領で新設される科目で、必修科目になっています。

今回の学習指導要領の改訂で、地理歴史科では「歴史総合」・「地理総合」が必修科目になります。一方で「世界史 A/B」が必修から外されました。公民科では「現代社会」1 科目または「倫理」・「政治・経済」2 科目セットのどちらかが必修となっていたましたが、改訂によって「公共」に一本化されます（下図参照）。

必修／ 選択	教科	現行課程（～2021 年度入学生） （先行実施も可能）	新課程（2022 年度入学生～） （先行実施も可能）
必修科目	地歴	世界史 A（2 単位） または 世界史 B（4 単位）	これに下記の選択科目（日本史・地理） を 1 つ加える
	公民	現代社会（2 単位） または 倫理（2 単位） 政治・経済（2 単位）	単独で要件完成 1 つ欠けると必修は完成せず
選択科目	地歴	日本史 A（2 単位） または 日本史 B（4 単位） 地理 A（2 単位） または 地理 B（4 単位）	4 科目の中で 1 科目以上履修しなければ、地理歴史科の必修は満たさない（選択必修）
	公民	倫理（2 単位） 政治・経済（2 単位）	現代社会を履修した場合のみ、選択科目となる

Q.2 年間授業時間はどれくらいあるのか？

A.2 2 単位科目なので、週 2 時間で 1 年間学習することになります。

これは 70 時間（1 時間は 50 分が標準）に相当します。ですが、定期試験や行事との兼ね合いで、実際には 50 時間程度しか授業ができない高校が多いと思われます。学校によっては、3 単位に増加させ授業時間の確保をめざしているところもあると思われます。

Q.3 歴史総合が扱う時代は？

A 学習指導要領では 18 世紀以降の近現代史が対象と決められています。

そのため、たとえば世界史では産業革命は範囲内ですが、その背景であるイギリス革命は範囲外になります。また日本史では江戸時代 18 世紀後半のロシアやアメリカなどの外国船の来航は範囲内ですが、出島が造られる 17 世紀前半は範囲外となります。なぜなら、歴

史総合は通史を教えることが主たる目的ではなく、歴史の学び方や歴史の生かし方を、現代とのつながりを意識して学ぶ科目だからです。

そのため、科目内の区分がこれまでの歴史系科目とは違い、「近代化と私たち」・「国際関係の変化や大衆化と私たち」・「グローバル化と私たち」の3つに変わります。これらは「私たち」という言葉でわかるように、現在とのつながりを重視したものです。学習指導要領解説には「現代的な諸課題の形成に関わる歴史の大きな変化」に着目し、この3つが選ばれたとあります。つまり時代軸ではなく、「変化」と「現代的な諸課題」という観点から見た区切りといえるでしょう。そのため、区分間で時代が前後する項目も出てきてしまいます。

主として近代化と私たち」は18世紀初頭から第一次世界大戦の前まで、「国際関係の変化や大衆化と私たち」は第一次世界大戦あたりから第二次世界大戦後あたりまで、「グローバル化と私たち」は脱植民地化や冷戦体制下あたりから現在までという分け方になります。また、3つの区分はどれも最後に「現代的な諸課題」という現代との関わりを意識させる項目が入っています。

ただし、歴史的背景の学習は大切ですので、特集ページを配置して17世紀以前の説明を施すなど、教科書会社によっていろいろな工夫がなされると思われます。

Q.4 歴史総合の扱う地域は？

A 近代の日本と世界の諸地域を扱うため、結果的にはアメリカ・ヨーロッパとアジアが重視された形になります。

学習指導要領でも、地域的には日本を含めたアジアが重視された形になっています。世界の近現代の歴史を学ぶのに50時間程度というのは余りにも少ないと感じるかもしれませんが、全地域を網羅するのは「歴史総合」の目的ではありません。それは「日本史探究」や「世界史探究」の役割とされています（Q7参照）。

また18世紀から扱うとなると西洋中心の歴史観に陥ってしまうのではないか、という懸念が中央教育審議会での検討段階からありました。というのも、この時期はヨーロッパ列強がアジア・アフリカなどを植民地化する時期と重なるからです。審議会の資料にも「欧米等特定の地域の動きやそれらの動きが歴史に与える影響のみに着目することがないよう留意する必要がある」（別添3-8）と念が押されています。学習指導要領もそれを踏襲し、世界全体の動きに配慮するように求めているように思われます。

Q.5 学習指導要領はどこで手に入るのか？

A 学習指導要領および解説は、書籍と電子ファイルの形で発行されています。

今回の改訂の特徴の1つとして、指導要領本文の分量が増え、さらに学習指導要領解説の分量も倍加している点があります。改革の方向をいかに明確にしたいか、ひいては今回の改革がどれだけ重要視しているか、という文部科学省の考えがよく分かります。

○書籍：『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 ISBN978-4-491-03641-0 836円）

○文部科学省ホームページ（https://www.mext.go.jp/content/1407073_03_2_2.pdf）

文部科学省のホームページは刊本を PDF 化したものなので、両者はまったく同じです。学習指導要領の本文も付録のページで見ることができます。ちなみに公民科の解説も見ることができます。

○書籍：『高等学校学習指導要領〈平成30年告示〉解説 公民編』

（東京書籍 ISBN978-4-487-28633-1 1100 円）

○文部科学省ホームページ（https://www.mext.go.jp/content/1407073_04_1_2.pdf）

さらに教務などの校務分掌に所属していて、学校全体のカリキュラムを構築する立場にある方は、総則もあわせて読まれることを勧めます。

○書籍：『高等学校学習指導要領〈平成30年告示〉解説 総則編』

（東洋館出版社 ISBN978-4-491-03639-7 418 円）

○文部科学省ホームページ（https://www.mext.go.jp/content/1407073_01_1_2.pdf）

現行の学習指導要領と新しいものを比較したい場合は、以下を参照するとよいでしょう。

○文部科学省ホームページ

（https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407085_3.pdf）

Q.6 歴史総合がなぜ生まれたのか？

A 2006 年の世界史未履修問題が直接のきっかけです。

世界史未履修問題は当時、新聞などで大きく報道されました。これは必履修科目である「世界史 A/B」を実施したことにしていて、実際には授業をやらなかった高校がたくさんあることが問題となったものです。覚えるべき歴史用語がたいへん多いためか、大学受験でも「世界史」を選択する生徒が減りつつありました。「世界史」がこのままでいいのかという問題提起もなされました。

一方、日本史を高校でも必履修科目にするべきだという意見も出始めてきました。日本学術会議を中心にこの問題が検討され、グローバル化が進む中で「世界史」をまったく学習しないのは問題であり、「日本史」と「世界史」を「融合」させた新科目を作ろうという提言が出されました。当初の名前は「歴史基礎」といいました。これが中央教育審議会で議論され、文部科学省もこれを受けて新科目設置に動きました。そのなかで最終的に「歴史総合」という名称になりました。

Q.7 歴史総合と他の科目の関係はどうなっているのか？

A 「日本史探究」と「世界史探究」に接続します。

この二つの科目は、今までの「日本史 A/B」・「世界史 A/B」に代わって置かれました。ただ、この探究2科目は選択科目ですので、これらを学習しないで卒業する生徒もいます。とくに大学受験を念頭に置かない高校の生徒やコース制をとる高校の理系の生徒は履修しない可能性があります。

なお、大学入試センターの2021年3月24日付けの発表では、①『地理総合、地理探究』、②『歴史総合、日本史探究』、③『歴史総合、世界史探究』、④『公共、倫理』、⑤『公共、政治・経済』、⑥『地理総合、歴史総合、公共』から最大2科目選択とすることとされました。大学入試の科目について、以下の通りとなりました。発表の資料を直接引用します。

＊出題科目の選択方法 出題科目の選択方法は以下のとおりとし、地理歴史及び公民で一つの試験時間帯とする。

・『地理総合，地理探究』，『歴史総合，日本史探究』，『歴史総合，世界史探究』，『公共，倫理』，『公共，政治・経済』及び『地理総合，歴史総合，公共』の6科目から最大2科目を選択させる。

・ただし、『公共，倫理』と『公共，政治・経済』の組合せを選択することはできない。・『地理総合，歴史総合，公共』で選択解答した問題の出題範囲の科目と同一名称を含む科目の組合せを選択することはできない。（同一名称を含む科目の組合せとは、『地理総合，歴史総合，公共』の地理総合と『地理総合，地理探究』，『地理総合，歴史総合，公共』の歴史総合と『歴史総合，日本史探究』及び『歴史総合，世界史探究』，『地理総合，歴史総合，公共』の公共と『公共，倫理』及び『公共，政治・経済』の組合せをいう。）
（例）『地理総合，歴史総合，公共』で「地理総合」及び「公共」を出題範囲とする問題を選択解答した場合、『地理総合，地理探究』，『公共，倫理』及び『公共，政治・経済』を選択できない。

ちなみに「日本史探究」と「世界史探究」の教科書は「歴史総合」に1年遅れて製作されています。そのため見本本が出回るのは、2022年の夏ごろになるでしょう。

Q.8 教科書はいつ手に入るのか？

A 2021年3月には検定合格が通知され、申請13点、合格12点という結果となりました。現在、見本本が配給されています。

また、各社のホームページには、その一部が公開されています。2021年5月から7月にかけて、全国7会場でも検定結果の公開がおこなわれます。高校に所属されない方も、見ることができます。

また並行して教員用指導書の執筆も始まっています。出版社によっては、副教材¹やインターネット教材の編集・開発に取り組むところもあると思われます。

【文責 西村】

1 既刊のものとして、NPO法人神奈川歴史教育研究会編『歴史総合問題集』（山川出版社 2020）があげられます。

B. 歴史総合の詳細

Q.1 1年間の授業の進行はどのようなになるのか？

A 年間の予定はだいたい次の表のようなイメージになるでしょう。

表 1 授業の年間予定（概要 丸数字は授業時間数の目安）

学期		編		授業内容【表現は新学習指導要領のものを利用】
1 学期 ②⑩	前 半 ⑩	A	歴史の扉	(歴史と私たち、歴史の特質と資料)
		B	近代化と 私たち	産業革命とその影響、交通・通信手段の革新、四つの口(長崎・対馬・琉球・アイヌ)、中国の開港、日本の開国
	後 半 ⑩			欧米の市民革命、国民統合、明治維新、大日本帝国憲法、立憲体制、国民国家形成、列強の進出と植民地の形成、日清・日露戦争(アジアの諸民族に与えた影響)、帝国主義
				主題学習
2 学期 ②⑩	前 半 ⑩	C	国際秩序 の変化や 大衆化と 私たち	国際関係の緊密化、第一次世界大戦、総力戦、ソヴィエト連邦の成立の影響、アメリカ合衆国の台頭、ナショナリズムの動向と国際連盟の成立、植民地の独立、大衆の政治的・経済的・社会的地位の変化、女性の地位向上、大正デモクラシーと政党政治、大衆消費社会と大衆文化、軍縮、不戦条約
	後 半 ⑩			世界恐慌、ファシズムの伸張、国際協調関係の動揺、第二次世界大戦、国際連合と国際経済体制、冷戦の始まりとアジア諸国の動向、戦後改革と日本国憲法の制定、平和条約と日本の独立の回復
				主題学習
3 学期 ①⑤		D	グローバ ル化と私 たち	脱植民地化、冷戦下の地域紛争、軍備拡張や核兵器の管理、西ヨーロッパや東南アジアの地域連携、日本の高度経済成長、石油危機、市場開放と経済の自由化、冷戦の終結、民主化の進展、地域統合の拡大と変容、テロ行為、ODA、PKO
				探究活動

これはあくまでも一例で、学校や教員によって進度も異なります。試験の日程は2期制になると当然ずれてきます。全体的に学習内容が時間数に対して多いことがわかります。探究的な学習（主題学習など）の時間を確保する必要がありますので、内容の精選は担当教員にとって「歴史総合」を取り組む上の難問ですが、同時に最大の個性が出せる部分です。従来の歴史系教科なら、担当教員によって教える内容が異なるのはタブーに近いものがありましたが、歴史総合は方法を学ぶ教科であるので、扱う具体例が違っていても理論上は問題ありません。

ただし、「さかのぼり日本史」や「さかのぼり世界史」という時間をさかのぼらせる授業実践も報告されていますが、新学習指導要領ではA「歴史の扉」→B「近代化と私たち」→C「国際秩序の変化や大衆化と私たち」→D「グローバル化と私たち」の順番でやるよ

う指定があるので、さかのぼり授業はできません。

【文責 西村】

Q.2 大項目A「歴史の扉」とは何か？

A 「歴史総合」の導入にあたります。

2つの部分に分かれ、「歴史と私たち」では、近現代の歴史の大きな変化と私たちの生活との関連を学び、「歴史の特質と資料」では、資料の活用について学びます。中学校の歴史的分野の最初の大項目である「歴史との対話」を踏まえた位置づけとなっています。

教科書によって自由にテーマが選べるので、教科書執筆者の腕の見せどころといえます。また、教員によっては自主教材を作ることも考えられます。たとえば生徒が通う学校の歴史、地域の歴史を導入にすることも考えられます。現実的には、**時間数の関係から「歴史の扉」に多くの時間を割くことは難しいでしょうが、歴史（特に世界史）が決して遠い世界のものではなく、身近な地域やモノと関係しているなど、1年の好スタートを切るための時間と考えてください。**

【文責 西村】

Q.3 大項目B「近代化と私たち」では何を扱うのか？

A 時期的には18世紀から20世紀の初頭までを扱います。

学習指導要領解説がめざすものは、B「近代化と私たち」では

産業社会と国民国家の形成を背景として、人々の生活や社会の在り方が変化したことを扱い、世界とそこにおける日本を広く相互的な視野から捉えて考察し、現代的な諸課題の形成に関わる近代化の歴史を理解すること。

内容は扱う歴史用語だけを見るとアジア史中心に思われますが、欧米で始まった近代化がそれ以外の世界を変容させ、その過程でそれぞれの地域に独自の近代化（産業社会や国民国家）が成立し、社会や生活が変化したことを扱います。その一例として日本を題材に、欧米や周辺地域から受けた影響と、逆に与えた影響の、相互の影響を考察するのが、歴史総合の1つめの視点です。また、そうした影響の結果始まる近代化の歴史を理解できるようにするのが2つめの視点です。

そうした視点を得るために、学習指導要領では①交通と貿易、②産業と人口、③権利意識と政治参加や国民の義務、④学校教育、⑤労働と家族、⑥移民、といった資料を活用するよううたわれています。ちなみに文部科学省は教科書会社に、上記6つの要素すべてを入れるよう指示しています。①～⑥の例は学習指導要領解説の141ページから142ページをご覧ください。ただ、「近代化への問い」は大項目「近代化とわたしたち」の学習に対する「導入」的位置にあり、①～⑥のどれかに焦点化して扱うのが妥当と思われる。また、18世紀の背景となる17世紀までの歴史について授業で触れることは、不可能ではありませんが、時間を割きすぎると後が苦しくなってしまうかもしれません。

なお「近代化」とは何か、という点については、「B. 歴史総合の詳細」Q11で詳しく触れています。【文責 西村】

Q.4 大項目C「国際秩序の変化や大衆化と私たち」では何を扱うのか？

A 時期的には第一次世界大戦から第二次世界大戦の戦後期まで。内容的には各国の国際的な結びつき(グローバル化)の度合いが強まって国家間の関係性が変化したことや、個人や集団の社会参加が拡大(大衆化)したことを背景として、日本や世界の社会や人々の生活が変化したことを扱います。

C 「国際秩序の変化や大衆化と私たち」がめざすものは、学習指導要領解説では

政治・外交・経済・思想や文化などの様々な面で国際的な結び付きが強まり、国家間の関係性が変化したことや個人や集団の社会参加が拡大したことを背景として、人々の生活や社会の在り方が変化したことを扱い、世界とそこにおける日本を広く相互的な視野から捉えて考察し、現代的な諸課題の形成に関わる国際秩序の変化や大衆化の歴史を理解すること

ここでは近代化の進行もあって、第一次世界大戦後の国家間の関係がより深化するグローバル化の流れが始まったことと、総力戦化した大戦を戦い続けるために広く国民の政治参加が図られる大衆化の流れが始まったことの、両方への理解が求められています。

こうした視点を得るために、学習指導要領の中項目(1)「国際秩序の変化や大衆化への問い」では、活用すべき資料として①国際関係の緊密化、②アメリカ合衆国とソヴィエト連邦の台頭、③植民地の独立、④大衆の政治的・経済的・社会的地位の変化、⑤生活様式の変化、をあげています。これらはすべて教科書に資料が記載されますが、すべて扱うのは時間的に厳しいので、どれかに焦点を絞って扱うのが妥当と思われます。なお①～⑤の具体例は学習指導要領解説の 155 ページから 156 ページをご覧ください。なお「大衆化」については、「B. 歴史総合の詳細」Q13 で詳しく触れています。【文責 西村】

Q.5 大項目D「グローバル化と私たち」では何を扱うのか？

A 時期的には脱植民地化と冷戦体制開始(1950 年代)から現在まで。内容的には科学技術の革新を背景に、人・商品・資本・情報等が国境を越えて一層流動化するようになり、人々の生活と社会の在り方が変化したことを扱います。

D 「グローバル化と私たち」がめざすものは、学習指導要領解説によると

科学技術の革新を背景に人・商品・資本・情報等が国境を越えて一層流動するようになり、人々の生活と社会の在り方が変化したことを扱い、世界とそこにおける日本を広く相互的な視野から捉えて考察し、現代的な諸課題の形成に関わるグローバル化の歴史を理解すること

ここではパソコンやインターネットの出現などの科学技術の進歩で近代化がさらに進行し、人・商品・資本・情報などが国境を越えて高速・大量に移動するグローバル化が本格化した結果、社会や大衆の生活にもその影響が及ぶようになる時代への理解が求められています。

中項目(1)「グローバル化への問い」では、活用すべき資料として、①冷戦と国際関係、②人と資本の移動、③高度情報通信、④食料と人口、⑤資源・エネルギーと地球環境、⑥

感染症、⑦多様な人々の共存、となっていますが、すべての資料を扱うのは時間的に厳しいので、①～⑦のどれかに焦点を絞って扱うのが妥当と思われます。なお①～⑦の具体例は学習指導要領解説の 171 ページから 173 ページをご覧ください。

なお「グローバル化」についても、「発展編」Q15 で詳しく触れています。【文責 西村】

Q.6 「現代的な諸課題」とは何か？

A 学習指導要領では、「自由・制限」「平等・格差」「開発・保全」「統合・分化」「対立・協調」という観点を1つまたは複数取り上げることになっています。

さらに「自由・制限」ならば、「自由」だけに着目するのではなく、「制限」についても触れることとしています。たとえば、「自由」ならば 1925 年の日本での男子普通選挙、「制限」ならば治安維持法を取り上げること、そして現在の日本の 18 歳以上の男女選挙権の意義まで考えさせることが学習指導要領解説に示されているのです。

歴史のさまざまな事象は、すべて現代のいろいろな問題を考える鍵という扱いです。そのため今まで多くあった通史教育ではなく、通時的に事象を選び出して考察することが主体となります。ある現代的な問題を考える上で、歴史資料から対象を選ぶということになります。必要のない情報は切り捨てても良いこととなります。この観点から、学習指導要領では、すべての出来事を教え込まないという発想をとります。【文責 西村】

Q.7 17 世紀以前の歴史はどうすればいいのか？

A 17 世紀以前の世界を教科書本文に記載することは、禁止されてはいませんが、世界史 A のような形で記載されることはないでしょう。

「歴史総合」は、過去を参考にして現代的な諸課題を考えさせることが柱の 1 つです。そのため、現代との違いが大きい 17 世紀以前の社会については、教科書の本文では簡単に触れるだけになるでしょう。というのも、「世界史 A」が作られた時も、本来は近現代中心の内容のはずでしたが、前近代の内容にあまり制限がなかったため多くなりすぎ、結果的に近現代がおろそかになるという傾向がありました。一方で「日本史 A」は、本文で前近代を扱うことはできませんでした。

学習指導要領では、この前近代の扱いについて

3 内容の取扱い

(1) 内容の全体にわたって、次の事項に配慮するものとする。

この科目では、中学校までの学習との連続性に留意して諸事象を取り上げることにより、生徒が興味・関心をもって近現代の歴史を学習できるよう指導を工夫すること。その際、近現代の歴史の変化を大観して理解し、考察、表現できるようにすることに指導の重点を置き、個別の事象のみの理解にとどまることのないよう留意すること。

とし、中学校までの知識を前提にするように求めています。中学校の学習指導要領は、前回から世界史の内容が増えたため、こうした対応が可能になっています。なお、中学新学習指導要領「解説」には、次のような記載があり、参考になります。

ヨーロッパ人来航の背景とその影響については、(中略) その背景となるアジアの交易の状況やムスリム商人などの役割と世界の結び付きに気付かせること。また、(中略) 中継貿易などでの中世以来のムスリム商人の活動などによる世界の結び付きに気付くことができるようにするとともに、(中略) 新航路の開拓や宗教改革によるキリスト教世界の動きに伴って(中略) 南蛮貿易が盛んになり、日本の社会に影響を及ぼしたことを扱うようにする。

【文責 西村】

Q.8 主題学習や探究的学習をどう実施すればよいのか？

A 主題学習や探求活動は、主体性の評価に関わる活動であり、それを意識した計画が必要です。具体的には、現代において社会問題となっている諸課題について生徒の関心が向くように、知識を身につける授業の中にその伏線を張ることでしょう。

B 歴史総合Q1の年間授業計画の例では、主題学習は1・2学期末に各1回、探求活動が学年末に1回設定されています。これらをどのような活動にするかは、「歴史総合」の授業を担当する教員のこの科目に対する姿勢、すなわち新学習指導要領の本質に関わる点です。適当にお茶を濁すのでは主体性を評価することはできません。一方で、主体性を発揮できる活動を計画することなどは、荷が重く感じられるかもしれません。ただしこうした意識は、いずれも「教師が指導しなければならない」という、旧来の授業観（もしくは義務感）から来るものであることに気づくことが重要です。実際に、これまでの学習指導要領では、教員が授業の主体でしたし、それが学習指導要領の目的でもありました。これは明治時代に近代教育が始まって以来、一度も変わらなかったことです。

・世界史B（現行指導要領）

世界の歴史の大きな枠組みと展開を諸資料に基づき地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解させ（中略）歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う。

・日本史B（現行指導要領）

我が国の歴史の展開を諸資料に基づき地理的条件や世界の歴史と関連付けて総合的に考察させ、（中略）歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う。

しかし新学習指導要領で初めて教員の役割が変わりました。教師が「養う」のではなく、「身につけ（られ）るようにする」という、生徒の主体性を発揮させる黒子役とされたのです。

・世界史探究

（前略）公民としての資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
(1) 世界の歴史の大きな枠組みと展開に関わる諸事象について（中略）諸資料から世界の歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身

に付けるようにする。

・ 日本史探究

(前略) 公民としての資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1) 我が国の歴史の展開に関わる諸事象について(中略)諸資料から我が国の歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

本題に戻りますが、主題学習や探究的学習が新学習指導要領にうたわれていますが、これは生徒の主体性なしでは成り立ちません。これまでの学習指導要領にも主題学習はありましたが、教師が生徒に指導するという目的と矛盾していたために、あまり実施されてきませんでした。

主体性とは文字通り生徒が自主的に行う態度であり、教師や学校が指示して生まれるものではありません。後者は主体性とは対極にあるものです。しかしだからといって全くの放任では、主体性を発揮するきっかけがつかめません。新学習指導要領における教師の役割は、生徒が主題学習や探究的学習を行えるような条件整備をすることです。【文責 西村】

Q.9 授業計画はどのように作ればよいのか？

A 学期や単元ごとに考える大きな流れと、各時間内の小さな流れという二つの流れを組み合わせてください。

Q 5 と重なる内容になりますが、「主体的・対話的で深い学び」に取り組むとなると、特に初めて行う時は、学期ごとや単元ごとといった大きな時間単位の中で、全体計画を作ると良いのではないのでしょうか。

新指導要領が本格的に始まる前の時期を利用して、まずは公開されている例の中で、できそうなものを実践してみたいかでしょうか。

以下は授業計画を作る時のヒントです。

○アクティブ・ラーニング(以下 A・L)

これは、年間の授業のアクセントとなるものです。いずれ日常の授業で A・L をするようになるとしても、移行期の授業ではそこに向けたエピソード扱いとし、授業で身につけた知識を A・L の時間に活用する、という形です。研究授業などを見に行った場合、その授業に至る過程に注意してください。そこに参考になる宝が埋まっています。なお「アクティブ・ラーニング」という言葉については誤解や混乱がありますので、C-Q7 を参照してください。

○「問い」

これまでの授業で「問い」は、復習や教科書の重要部分を探させたりするような、単なる授業進行の手段と扱われてきました。これでは「問い」というものには大した意味はないと思われても仕方ありません。しかしそもそも「問い」は、人が問題を正しく認識し「深い理解」に導かれるために発せられるものです。もしかすると新学習指導要領は、その役割が復活する機会となるかもしれません。

ではその方法を説明しましょう。「問い」を表現することは、これまであまりやられてき

ませんでした。こうした新しいスキルを生徒が身につけられるよう導くとき、一般的な方法は

- ①. 教える
- ②. 手本を見せる
- ③. 実行させてみる
- ④. 見守る
- ⑤. ①～④をくり返す です。

まず①②③の具体例として巻末の資料編に授業例を見て下さい。そこでは教員が幕末の黒船来航時について「黒船来航で幕府が開国を決断した理由は何だろう」と問うています。多くの生徒は、中学時代に武力によって開国させられたという「常識」を持っています。また一方で、生徒は当時の江戸幕府が海外に関する情報源として「オランダ風説書」があることを知っています。しかしそこで教員が生徒に上記の問いを発した上で、史料としてオランダ風説書を読ませてみると「常識」が一変します。そこにあるのは西洋の歴史や社会に関する情報です。その内容が教えられていていれば、老中たちが開国を決断した理由が、単に武力を恐れただけではないことが理解できます。生徒は問いに対する答えを必死に考えるでしょう。教員はその間、見守ったり、迷っている生徒にアドバイスをしていれば良いのです。A・Lにおける教員の役割は教えるのではなく、導くことです。

この経験は生徒にとって、大きなインパクトになるでしょう。ちなみに、この問いに正解はありません。幕府が開国した理由は記録として残っていないからです。しかし自分たちが持っていた「常識」が正確ではないことは分かります。当然「他の常識はどうなのか」という新たな問いが生まれるでしょう。

ここで生徒が体験した「常識を疑う」経験は、一回でも効果がありますが、2～3回くり返し経験すれば、生徒は問いを「与えられる人」から、自ら問いを「発せられる人」へと自然に変わっていくようになるでしょう。天動説が正確ではないと知った中世ヨーロッパの人々が、他の常識はどうなのかと問い始めたように。新学習指導要領では、このくり返しがいかに重要とされています。

「歴史総合」の1年間の流れは以下の形になっています。

A「歴史の扉」…資料活用や課題探究・解決方法の練習⇒B～Cの各時代で試す

B「近代化と私たち」（十八世紀～帝国主義時代）

C「国際秩序の変化や大衆化と私たち」（二十世紀初頭～第2次大戦）

D「グローバル化と私たち」（冷戦以後）

B～Dはいずれも3区分され、そこで身につけるものが指定されています。

(1) 時代を通観して ア：資料から情報読解・資料をまとめる技能

イ：問いを表現する技能

(2) 時期① ア：この時期や社会の知識 イ：アに関する思考力・判断力・表現力

(3) 時期② ア： " イ： "

(4) 時期③ ア： " イ： "

という形になっています。したがって、どの時代も資料を用意する必要があります。

歴史総合の目的は、この経験を「世界史探究」「日本史探究」、さらに「総合的な探究の時間」につなぐことです。それが新学習指導要領で「生徒に〇〇させる」という表現が無くなり、「生徒が□□できるようにする」と生徒が主語になった意味です。まずは一度、具体例のような授業をやってみて下さい。「考察し、問いを表現する」ことは、生徒が「思考力・判断力・表現力」を身につけ、いずれ自己判断で主体的に自らの常識の殻を打ち破るために必要なことなのです。

なお「問い」については、新学習指導要領の解説で**何度も強調**されているように、「**解説にある「問い」はあくまでも例**」であり、指導要領の問いをそのまま授業内で扱うものではありません。【文責 大橋】

Q.10 授業時間の流れはどうやって作るのか？

A 知識の量的な習得を重視する授業計画に代わって、歴史的事象の意味や概念、全体像を理解させる方向の授業計画が重要になります。

これまでの歴史系授業は、歴史的事実を多く知っていることが理解に結びつくという前提で行われ、暗記のみが重視されてきました。そうした授業が時代に合わないことは、OECDによって解明されました。新課程では、新時代に求められる学力「コンピテンシー」を身につける授業方法が必要です。

次の表1は、文科省委託事業で早稲田大学が中心となって行った、共通テスト時代の入試学力についての研究成果²を示したものです。この表は全体として、「思考力」を問うために「知識を活用して」、「理解」「活用」「把握」「結びつき」「見方」「考察」「解釈」「意義」「比較」「概念」「パターン」「表現」に結びつけるという構造になっています。授業1時間分の流れも、時間内に最低一回、できれば複数回「考える」・「表現する」機会を設け、着地点に到るストーリーを組み立てることが重要でしょう。要するに構造的な授業です。

ただしその際、知識を軽視してはなりません。知識は理解の基盤です。知識が多いほど理解が深まります。結果として、授業が進む方向で使われる知識の深さは従来と変わらないか、それ以上になるかもしれません。文部科学省がいうところの「知識量は変わらない」の意味はそういうものと思われます。

表 2 作問・評価用の思考力等定義表

能力	定義	大カテゴリ	説明
思考力 → 判断力・ 表現力と 別々に問 うことは 困難 (大学入試 センター の表と同	知識を活用 して歴史事 象を多角的 に考察し、 因果関係、 歴史的意 義、現代へ のインプリ ケーション ³	Reading Connection Discovery	1) 与えられた資料を読んで意味内容を理解する力 2) 知識を活用して歴史事象とその展開を類推する力 「関連性」を見出す力 1) 時系列的な把握、複数の時空間での位置づけ 2) 領域間の結びつき(接触・交流) 3) 事象間、登場主体間の関係(重みの判断も含む) 「多面的・多角的な見方」を発見・尊重する力 1) 資料で明示されていない事柄(当時の文脈、資

² 2018年度文部科学省委託事業高大接続改革に資する、思考力・判断力・表現力を問う新たな入学者選抜人文社会分野(地理歴史科・公民科)における評価手法の調査研究

³ 直訳は「適用」。歴史的事象を、当時の考え方に配慮しながら、現代的に解釈したり置き換えること。

様)	を説得的に (再)構築 する。	料の書き手の立場など)の考察 2) 資料の複数の解釈可能性、資料の重み・意義の 判断 3) 異なる次元における位置づけを見出す(ビッグ ピクチャー、歴史的意義の把握) 4) 比較の視点 Inference 資料などから、「論理的・経験的に考え・表現する」 力 1) 事象間の因果的な関係を把握し、概念やパター ンを抽出する 2) 現代的な諸課題とのつながりを考察し、課題分 析に応用する
----	-----------------------	--

なお、同研究で入学試験問題の具体的な方向として、以下の内容が発表されています。
これも参考に。

- | | |
|--|---|
| (1) 多様な問題パターン:①複数資料読解型
(史料・グラフ・図表・年表・地図・風刺画な
ど)②対話文読解型、資料比較・概念抽出
型、短答式問題、論述等。 | (2) 大規模私大念頭:①主に選択・穴埋め・30
字短答で思考・判断・表現力評価 +
②130 字論述(当時の国際秩序や地域間
の横の繋がり)の理解・表現。 |
|--|---|

↓

↓

- (3) リード文と初見資料を読解・考察、思考を深められる小問。事象間の有機的繋がりを
把握・判断。
- (4) 断片的知識よりも概念用語や歴史的文脈の理解、知識の応用を問う
- (5) 歴史総合への対応＝世界史・日本史の総合的共通問題を含む

↓

- (6) 作問時に、歴史的な事象を短長複数の時間的スパンで捉え、空間的には同時代の他地域
とのつながりや、ローカル、ナショナル、リージョナル、グローバルなど多元的な文
脈における意義付け、史料の書き手による解釈の差、現代へのつながりなどを重視

↓

- (7) 一部の高校の取り組みで既に陶冶され始めている、グローバル社会に市民として参加
するための思考力、判断力、表現力(とそれに基づく多様性を理解し受容する力)を
備えた若い世代を、各大学の求める特質に合わせて選抜し、大学での学びにつなげ、
さらに伸ばせる入試を。

表 3 試行試験問題の形式・ねらい

【文責 大橋】

Q.11 「近代化」とは、何を意味するのか？

A 人類が合理性を駆使し、自ら築き上げてきた文化や伝統を改変しようとする動きです。

「近代化」について『世界史辞典』(角川書店)では、「西ヨーロッパの近代社会形成の
過程のこと。またそれを象徴するとみなされた価値観・制度・技術を範として摂取しよう
とすること。後者は 19 世紀以降、特にロシアや非ヨーロッパ地域に見られ、西ヨーロッパ

でより激しく、たとえば“義和団事件”のように、反発や抵抗を生んだ」とあります。また『日本大百科事典（オンライン版）』では「きわめて包括的な概念でさまざまな意味内容を伴っている。たとえば、農業の近代化、中小企業の近代化、労使関係の近代化、政党の近代化、日本の近代化などというときに、その意味内容はかならずしも同じではない」となっており、理解するのに曖昧さの残る表現となっています。

一方、哲学や社会学においては、「普遍論争」に代表されるような、理性と信仰の対立において理性を重視する側が勝利した結果として始まったものと考えられています。これは非合理的なものを社会から排除し、合理的な社会を築こうとする動きで、その最初のものが 18 世紀の啓蒙思想や科学革命でした。その後も非合理性を克服する動きは 20 世紀まで続きました（古典的近代化、あるいは第一の近代化）。これは結果として、身分制が解消されて民主化が進み、生活レベルが向上して飢えから解放され、医療の進歩で長寿化が実現しました。19 世紀まで「近代化」は、豊かさと幸福を実現するものととらえられていたのです。

こうした価値観の負の側面に注目されたのは 20 世紀になってからです。第一次世界大戦で総力戦が国土を破壊し、第二次世界大戦ではホロコーストや原子爆弾などの大量破壊兵器が生み出されることを目撃しました。これらは国際連合創設や「恐怖の均衡」で抑え込んだと思ったのもつかの間、世紀後半には環境問題によって種としての人類の危機が生じたのです。これらもすべて人類を繁栄に導いてくれるはずの「近代化」が生み出したものでした。

この間、近代化の対象は前近代的・伝統的な存在だけでなく、近代化が生み出したものそのものにまで向くようになりました（**再帰的近代化**⁴、あるいは第二の近代化）。古典的近代化が見逃していたジェンダー問題やマイノリティ問題、さらには近代的な存在を維持するためのリスク管理（「防災」の不可能性）の問題さえ浮上しています。さらに近代化の過程で、合理主義が人の感情を排除しようとしたため、しばしば人間疎外が起きました（結果的に、多くの文学作品を生み出すことにもなりましたが）。

歴史総合では、こうした近代化のもたらした長所と短所について、身近な例として「交通と貿易、産業と人口、権利意識と政治参加や国民の義務、学校教育、労働と家族、移民などに関する資料を活用し」、「資料から情報を読み取ったりまとめたりする技能」や「生活や社会の変容について考察」することが求められます。2019 年末からのコロナ禍は、これらの問題について、格好の考える素材を提供したと思われます。【文責 大橋】

Q.12 「グローバル化」とは、何を意味するのか？

A 世界が地域や国境を越えてつながることで、特に 18 世紀以降の動きを指します。

○グローバル化（グローバリゼーション）

『世界史辞典』（角川書店）では「主としては、国民経済の枠組みを超えて、世界経済が一体化する傾向をさす。（中略）特に金融や情報が国家の範囲を超えて世界化する傾向を示した。ソ連崩壊後はアメリカ一極体制が固まり、この傾向はさらに強化された。経済の世界化は、政治や文化にも反映され、価値観の画一化にまで及びつつある」とあります。

この説明の後半はソ連崩壊後の 1990 年代以降のことですが、「歴史総合」が扱うのは前

⁴ 社会学者ウルリッヒ・ベック、アンソニー・ギデンス、スコット・ラッシュらが提唱

半の部分、18 世紀以降の「国民経済」すなわち国民国家の領域内の経済を超えて欧米列強が帝国主義化を進める中で、結果的に世界各地が国境を越えて一体化する動きを指します。また「国民国家」や「ナショナリズム」は、グローバル化の背景である経済合理性至上主義や、その結果もたらされる文化の変容の動きに対抗して生じたものとされています。

歴史総合では、「冷戦と国際関係，人と資本の移動，高度情報通信，食料と人口，資源・エネルギーと地球環境，感染症，多様な人々の共存などに関する資料を活用」し、「資料から情報を読み取ったりまとめたりする技能」や「生活や社会の変容について考察」することが求められます。【文責 大橋】

Q.13 「大衆化」とは、何を意味するのか？

A 19 世紀後半以降に登場した、大衆を基盤とする政治や社会、文化の変化を指します。

「近代化」「グローバル化」が細々ながらも古代や中世からの流れがあるのに比べ、これは少し時代のスパンが短く、少なくとも 19 世紀半ば以降の動きになります。

18 世紀までの多くの国では、社会が多数の階級や文化集団によって構成されていましたが、18 世紀から 19 世紀にかけて、大量生産と大量消費，教育の普及，マス・メディアの発達といった現象が生じた結果、似たような趣味や習慣、意見、行動様式を持つ人々（大衆）が出現しました。

決定的だったのは、20 世紀に入って総力戦時代が到来したことです。国家・国民のもつ資源を総動員しなければ戦争に勝利できなくなったため、政府は国民の協力を必要とするようになり、その見返りとして普通選挙などの民主主義の拡大や福祉制度の充実が図られるようになったこと（福祉国家）です。その一方で、国内対立の激化を避けるために、情報統制や国民意識の涵養が重視されました。この時期に、近代オリンピック（1896 年）が開始されたり FIFA（国際サッカー連盟）が設立（1904 年）され、国民の一体感が強調され始めたのは偶然ではありません。

歴史総合では、「国際関係の緊密化，アメリカ合衆国とソヴィエト連邦の台頭，植民地の独立，大衆の政治的・経済的・社会的地位の変化，生活様式の変化などに関する資料を活用」し、「資料から情報を読み取ったりまとめたりする技能」や「生活や社会の変容について考察」することが求められます。【文責 大橋】

C. 歴史総合の背景と今後の課題

Q.1 日本史と世界史の「融合」は、教材化する際にどのような注意が必要か？

A 従来の「日本史 A」と「世界史 A」では、同じ用語で使われ方に違いがありました。産業革命を例に説明します。

「近代化と私たち」で産業革命を扱いますが、これはイギリスでは 18 世紀ですが、日本では 19 世紀末です。産業革命を「近代化」の基準とすると、イギリスを中心としたヨーロッパ世界と日本とではズレが生じてしまいます。もちろんそれまでの「世界史」でも、ヨーロッパと中国とでは近代化にズレがありました。これは歴史学にとって大きな研究テーマですし、歴史教育にも活用できるものです。ただ、字数に限りのある教科書で、このズ

レをうまく扱うのには限界があります。このように「融合」にはさまざまな難しさがあるのです。【文責 西村】

Q.2 「歴史総合」を教える学校側の態勢に課題はないのか？

A 担当教員の専門教科の問題や、教員採用の問題があります。

まず現任教員の中の「世界史」の教員が担当するなら、問題は少ないかと思われます。C「内容」のQ1の表にあるように、歴史総合の内容の多くは世界史に関するものだからです。

ところが、同じ必修科目「地理総合」と関係で担当を考えると問題が生じる場合があります。現行カリキュラムで、「世界史A or B」と「日本史A or B」で地理歴史科の必修科目の条件を満たしている学校では、「地理」が選択科目で、専任教員がいない場合もあるはずです。新たに地理の専任教員を採用して担当を任せる方法もありますが、人件費がふくらみます。また、地理学科を持つ大学はとても少ないため、地理専攻の教員は少なく、採用しようとする他校と取り合いになる可能性があります。また、担当時間数の関係で、「歴史総合」を教える学年に「日本史」や「公民」を専門とする教員があたる場合もあるでしょう。

世界史と同じ歴史系科目である日本史の専任教員が「歴史総合」を担当するときも、一定の努力が必要となります。たとえば「国民国家」という概念用語は、「世界史」ではおなじみですが、「日本史」ではほとんど取り扱われません。「日本史」が専門の教員の中で、「国民国家」を扱う際に戸惑いが生じる場在があるかもしれません。

このように担当者をどうするのかは、学校内で議論し、早めに準備をしなければなりません。担当教科が教員の担当する学年で左右される学校では、そううまくいきません。

また学校によっては、歴史系の専任教員が退職した後、地理専任の教員を採用すること考えられます。日本史や世界史を事実上必修にしていた学校も、歴史系で全生徒を履修させるのは「歴史総合」だけになるため、歴史系科目の必要時数が減るからです。となれば、これまで行っていた歴史の担当者同士の打ち合わせの幅が縮まることもありえます。

【文責 西村】

Q.3 教員養成についてはどうなっているのか？

A 現状は、歴史総合を教える教員を養成するしくみは整備されていません。

現在の大学の教員養成のカリキュラムでは、歴史学を専攻し地理歴史科の教員を志望する学生は、日本史・東洋史・西洋史という枠組みで講義を受けることが一般的です。一部の大学では「歴史総合」をにらんだカリキュラムを持っていますが、少数にとどまっています。

大学での文系学部や史学系講座の縮小傾向の中、大学も苦勞しています。人員が削減されれば、講義の幅も狭くなります。幸い「歴史総合」をにらんだ書籍が出始めました。当面はこれらを活用し、お互いの知恵を出し合うことが重要です。高大連携歴史教育研究会でもさまざまな研究会を企画していきますので、ぜひともご参加ください。【文責 西村】

Q.4 歴史総合で重視される「問い」とはどんなものか？

A 「問い」は新学習指導要領における重要な要素です。「問い」を重視している点が「歴史総合」や日本史探究・世界史探究の大きな特色です。「問い」には、単元の中心となるようなものから、授業内の小さな「問い」まで、様々な段階があります。授業を考えるにあたっては、「問い」の段階をふまえる必要があるでしょう。(意見に詳細な記述 P12)

まず、問いを分類します。「問い」は大きく分けて、調べればある程度の答えが見つかる「知識を問う問い」と、知識どうしの関係性を問う「思考を促す問い」があります。「知識を問う問い」は調べ学習等で作業をさせることができるので、グループワークや図書館、インターネットを活用して調べさせる方法がとれます。知識は教え込むよりも、自ら調べて獲得した知識は定着率が良くなります。

一方、「考えを問う問い」は扱いが難しくなります。生徒たちの答えの予想や、それをどう授業で取り上げ、展開していくかが難しいからです。答えの中には、的外れなものも、想定以上に素晴らしいものもあるかもしれません。対応や評価については、教員の研修が必要になるでしょう。

もしまだ「問い」について見ておられない方は、学習指導要領解説にある「問い」については、高大連携歴史教育研究会の教材共有サイト (<https://kodai-kyozai.org/>) にある以下のファイルを参照することを勧めます。

a 西村嘉高編:『学習指導要領解説』(地理歴史科)「問い」の一覧表―「歴史総合」編―

ここには「歴史総合」のすべての「問い」が抽出されています。さらに学習指導要領解説に掲載された授業展開例も紹介されています。なお、「歴史総合」以外に、「日本史探究」編と「世界史探究」編も同じ教材共有サイトで見られます。

b 西村嘉高編:歴史系新科目の「項目」と「問い」の関連一覧表【詳細版】・【簡略版】

こちらは「歴史総合」の大項目・中項目・小項目という3つの「項目」と「問い」との関係を Excel 形式で対照表にしたもので、それらの関係が見通せます。

これ以外にもこのサイトには、会員有志が作成したさまざまな問いの例や、「日本史探究」編と「世界史探究」編もアップロードされており、会員は無料で使用できます。用途に合わせて使い分けてください。

次に問いについて「過度に考える必要がない」ということについて説明します。「問い」の扱いは、学習指導要領と学習指導要領解説では異なっています。まず学習指導要領では

B 近代化と私たち

(1) 近代化への問い

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

(7) 近代化に伴う生活や社会の変容について考察し、問いを表現すること。

としか書いてありません。C・DにもBと同じ表現があります。一方、「解説」では

(指導要領の)「問いを表現する」とは、資料から、生徒が情報を読み取ったりまとめたり、複数の資料を比較したり関連付けたりすることにより、興味・関心をもったこと、疑問に思ったこと、追究したいことなどを見いだす学習活動を意

味している。歴史に対する驚きや素朴な問いが歴史学習の出発点であることを踏まえ、生徒が資料から読み取った歴史についての事象それ自体への問いを表現する中で、学習内容に対する課題意識を育むことが大切である。

と、目的が詳しく書かれています。ところが一方で

なお、本解説に示された問いの例は、あくまで参考であり、教師が、生徒の興味・関心や学校、地域の実態等に留意し、様々な状況に応じた工夫をすることが大切である。

と、念を押すような書き方がされています。つまり「問い」とは、史資料から読みとれる生徒の素朴な疑問から発展し、最終的に歴史への関心や課題を考えることに結びつくよう、教員が仕向けるためのきっかけということです。といってもなかなかよい知恵が思いつかないこともあるでしょう。教える生徒に即した「問い」を、aやbにある授業学習指導要領の例や、教材共有サイトの例を参考に考えてみて下さい。高大連携歴史教育研究会は、そのために作られた研究会なので、コンテンツは大いに利用してください。

【文責 西村】

Q.5 「問い」はどうやって作るのか？

A 「問い」は、記憶の中にある関連する情報を呼び起こします。「問い」の役目は、生徒が歴史の流れを理解し、知識を構造化・抽象化する手助けの手段であるというのが、指導要領が想定しているものです。

「問い」は、「いつ」「どこで」「何が」「なぜ」「どのように」というものです。歴史総合や両探究科目では、歴史系であるが故に、必然的に「いつ」「どこで」が多くなります。しかしそれらは導入時に使われるもので、最も重要な問いは「なぜ」「どのように」にあります。というのも、それが新指導要領における目的であるからです。

では実際に、新指導要領の「問い」についての項目を見ていきましょう。

内容 B 近代化と私たち (1) 近代化への問い

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

(ア) 近代化に伴う生活や社会の変容について考察し、問いを表現すること。

C 国際秩序の変化や大衆化と私たち (1) 国際秩序の変化や大衆化への問い

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

(ア) 国際秩序の変化や大衆化に伴う生活や社会の変容について考察し、問いを表現すること。

D グローバル化と私たち (1) グローバル化への問い

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

(ア) グローバル化に伴う生活や社会の変容について考察し、問いを表現すること。

このように、指導要領が求める「問い」は変化に関する問いであり、指導要領がめざすところは、そうした変化について、「何が」「なぜ」「どのように」なったかを生徒が「思考・判断」し、表現する能力を身につけることです。そして教員の役割は、それを可能にで

きるよう導き、お膳立てすることです。

例えば 16～17 世紀にアジアでは、オスマン朝、ムガル朝、サファヴィー朝、清朝、織田・豊臣・徳川政権といった諸帝国が、いずれも商業と軍事を統制することで全盛期を迎えました。そうした共通点を理解した生徒は、当然次に「なぜ同時期に」という疑問を持つでしょう。歴史総合や探究科目における教員の役割は、オスマン朝のイエニチェリ軍、アッバース 1 世の銃砲隊、清朝の八旗兵、長篠の戦いといった表面的な知識を教えるのではなく、その背後にある共通点⁵に生徒が気づくような「問い」に応える授業や資料作りが重要になります。そのために必要なものが「歴史的な見方・考え方」であり、Q 3 を参照してください。

なお、問いを作る上で参考になる書籍が北村厚『教養のグローバルヒストリー』（ミネルヴァ書房）です。この本は、高校の教科書をもとにしてグローバルヒストリーを理解させようとするもので、多くの「問い」が詰まっています。なお高大連携歴史教育研究会の教材共有サイト⁶には、著者自身が作成した「問い」の例が 166 項目も上がっています（⇒Q11 も参照）。

なお問いに関しては、生徒が問いを立てるようにするのが目的ではないか、という方もおられるのではないのでしょうか。指導要領を素直に読むと、そうとれる部分があります。しかし一方で、認知心理学では「問いを立てるには、自分が何を知らないかを知っていなければならない⁷」という大原則が知られています。すなわち、生徒が意味のある問いを発するには、生徒自身にそれなりの知識がなくてはできないのです（もちろん教員にも）。結局、知識を身に着けるためにも、問いを発するためにも、いかに教員が知識を意味あるものとして生徒に伝えられるかが、今回の改革の肝になるようです。【文責 大橋】

Q.6 史資料は、どうやって探すのか？

A 文章史料、絵画資料、図表資料などがありますが、授業の目的によって変わります。

まず史資料の探し方ですが、まず一つめは資料集（史料集）を活用することです。従来から日本史では、各社から出されている史料集を使っている学校も多いと思います。また『日本史史料』全 5 巻（岩波書店）も比較的有名です。世界史にも『世界史史料』全 12 巻（岩波書店）があります。他に、たとえば中国史には『新編原典中国近代思想史』全 7 巻や、西洋史では『西洋古代史料集』『西洋中世史料集』⁸があります。日本史では（古代中世が多めですが）『日本史を学ぶための図書館活用術：辞典・史料・データベース』（浜田久美子，吉川弘文館）があります。

二つめの方法は多少複雑ですので、段階を踏んで説明します。まず①自分のアクティブ・ラーニング等の授業で使えるような内容を含む書籍や論文（要するにネタ元）を探す。②書籍は「よく分かる〇〇」等の簡単解説本ではなく、参考文献がしっかり記載されているものが良いでしょう。論文もインターネット上の正体不明の人が書いたものではなく、やはり参考文献が記載されているものが良いです。③そうした書籍・論文の参考文献の中に

⁵ これらの政権は、近年の歴史学で「商業軍事国家」あるいは「火薬帝国」と呼ばれています。

⁶ <https://kodai-kyozai.org> 2021 年 5 月 25 日付

⁷ To Ask a Question One Must Know Enough to Know What is Not Known (Naomi Miyake and Donald A. Norman, University of California, San Diego, 1979)

⁸ このあたりの史料集の例をもっと増やす必要あり。

は、授業で使えるような資料が埋もれていることがあるので、念のため調べましょう。

これらの方法を参考に、早いうちに授業における資史料の使い方を覚えてください。大事なことは、まず一度やってみることです。最初は戸惑うかもしれませんが、やればコツがわかるはずです。巻末付録の授業例「オランダ風説書と黒船来航」も参考になると思います。それでも不安な方は、高大歴史教育研究会⁹（2020年度から基本的にオンライン）や都道府県の教育研究会¹⁰に参加してみてください。公開されていて無料のものが多くあります。史資料の使い方については、Q 5「授業の流れをどうするか」も参考にしてください。

ただし、これらの方法は「何を探すかが分かっている場合の探し方」です。しかし多くの方が困っているのは、史資料を探す方法ではなく、なぜ史資料を使わねばならないか、という点ではないでしょうか。これについては C-Q11「歴史的な見方・考え方」の項を見て下さい。

新指導要領の第2節「地理歴史科改訂の趣旨及び要点」2 地理歴史科改訂の要点の（3）内容の改善・充実において、「歴史の大きな転換に着目し，資料を活用しながら，歴史の学び方（「類似・差異」，「因果関係」に着目する等）を習得する科目とすることが適当である。」とあります。文章どおりにとると、「大きな転換」期の資料を使い、生徒がそこに「類似・差異，因果関係」を見出し、考察・表現できるような（つまり事件の前後のつながりや比較）授業をするということです。

というのも、こうした時期の史資料には、そういう記述が見られるからです。たとえば蒙古襲来（いわゆる元寇）の前後で、日本が変わった点と変わらなかった点があります。黒船来航の前後でも、同様なことがいえます。こうした比較や類推は、現代にも活かせるはずです。たとえば東日本大震災後の新聞や雑誌には「今こそ日本が変わるチャンス」という記述があふれていましたが、10年経ってから見ると実際に変わった点と変わらなかった点が見られます。それらを分析すると日本の課題や可能性が見出せるはずですが、蒙古襲来や黒船来航で学んだ手法はその一つのヒントになるでしょう。【文責 大橋】

Q.7 指導要領に「アクティブ・ラーニング」の語句がなくなったのはなぜか？

A 「アクティブ・ラーニング」はあいまいな部分が多いので、「主体的・対話的で深い学び」という表現に変わりました。

現在「アクティブ・ラーニング」という語句は、新学習指導要領も「解説」でも使われていません。この語句が混乱のもとになる恐れがあったからです。一方で「主体的・対話的で深い学び」は「アクティブ・ラーニング」本来の意味を示しており、教員の一方的な教え込みではなく、生徒の自発的な学習を引き出す授業を目指すものであり、これまで行われてきた知識詰め込み型に終始する授業にある問題を改善しようとするものです。その導入の経緯については次の Q 8 を見て下さい。

誤解のないように書いておきますが、これまでの授業がすべて問題だったわけではありません。これまでも優れた生徒主体の授業¹¹はたくさんありました。また、知識を教えること自体も否定すべきではありません。人間は知識がなければ考えることができません。知識と思考は理解の根本であり、それらが適切に行われて初めて人は判断ができ、「主体的」

⁹ <https://kodairekikyo.org> ここには大学主催や、都道府県の研究会主催の研究会の予定も掲載されます。

¹⁰ 多くの都道府県の研究会は、他府県の方の参加を歓迎されています。

¹¹ たとえば教材共有サイトや、月刊誌『歴史地理教育』（歴史教育者協議会編）などには、すぐれた実践が報告されています。そうした蓄積は活かすべきです。

や「対話的」に、すなわち知識を活用できるようになるのです。

これまで行われてきた教育の問題点とは、知識の量だけを重視し思考や価値判断をほとんど求めない姿勢や、その逆に、自ら学ぶ態度を重視するあまり「自ら学ぶまで教えない」姿勢です。

「主体的・対話的で深い学び」は、事前準備や事後の振り返りなど、教員にこれまでとは違った方向の努力を求めます。その背景となった事情については「発展編」Q1～Q3を見て下さい。「主体的・対話的で深い学び」とは、ある**決まった形で実施するものではありません**。教員は、それぞれの知識や関心といった個性を活かし、生徒の自発性を活かす授業を構成していくべきでしょう。【文責 大橋】

Q.8 「主体的・対話的で深い学び」と「アクティブ・ラーニング」の違いは何か？

A 元は同じ意味だったのですが、その後、日本では異なったニュアンスになってしまいました。

アクティブ・ラーニング（Active Learning。以下、A・Lと略）は、もともとアメリカで大学の授業改善の手法として1980年代に始まり、90年代にはほぼ確立されてアメリカ国内の高校以下や諸外国に広がりしました。アメリカでの定義は「協同的な学習方法を主とし、学習者が主体性を持って臨み、**深い理解**に到ることを目的とする学習法」とされ、多少の解釈の差はあっても、ほぼ研究者の見解は一致しています。

ところが、この概念が日本に入ってきたときに誤解が生じてしまいました。2012年に文部科学省から出された答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」の中で、初めてA・Lが紹介されたとき、これを分かりやすくいい換えた「能動的学修」が、似て非なる「能動的学習」と混同され、「受動的（パッシブ）でなければ何でもアクティブ・ラーニング」と誤解されてしまったようです。

A・Lの研究者たちもこれには危機感を感じ、日本語表記が工夫¹²されました。しかし事態が改善しなかったため、学習指導要領ではA・Lの意識「主体的、対話的で深い学習」となったようです。このためこの本では「アクティブ・ラーニング」を誤解が含まれたものとし、A・L本来の意味のものを「主体的・対話的で深い学び」として区別します。

「アクティブ・ラーニング」と「主体的・対話的で深い学び」の違いは「深さ」にあります。発表活動やグループ活動、文を書くことなどでは、確かに脳はActiveになりますが、それはA・Lがめざす「深い理解」ではありません。「深い理解」とは、**学んだ知識の応用が可能になるような理解**です。また「**応用が可能になるような理解**」とは、ある特定の時代や状況のもとでの事象を抽象化し、別の時代や状況に当てはめられるようにすることです。学習指導要領でも「社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識を獲得するように」と表現されているもので、今回の世界的な教育改革¹³の柱となっています。高大連携歴史教育研究会でも、「用語精選」の提案時に抽象概念の重要性を提言し、「歴史総合」の教科書の多くは、その趣旨に沿った編集になっているようです。

「深さ」について松下¹⁴は、「深いアプローチ」と「深い理解」の2種に分けて説明しています。「深いアプローチ」とは、学習対象の意味を意識的に理解しようとする姿勢で、これなら毎時間やるのが可能です。「深い理解」とは、学んで得た概念を一般化・法則化す

¹² 「・」のない「アクティブラーニング」（溝上慎一）や、「ディープ・アクティブ・ラーニング」（松下佳代）。

¹³ OECD 教育革新研究センター『学びのイノベーション』（明石書店）

¹⁴ 松下佳代『ディープ・アクティブ・ラーニング』（勁草書房）

るところまで高めようとする姿勢で、これは毎時間とはいかないかもしれません。

【文責 大橋】

Q.9 アクティブ・ラーニングは毎時間やるのか？

A 「主体的・対話的で深い学び」なら、できるかぎりやるべきです。

Q 8 でも述べたように、現在使われている「アクティブ・ラーニング」には、受け身でないだけの活動から、「深い学び」を目ざす活動まで、幅広い意味を含んでいます。毎時間やるかどうかを判断する上で重要なことは、今回の改革のベースとなった認知心理学（学習心理学）が明らかにした「人間は使える知識のみで判断する」ということです。これは丸暗記で覚えたような中身の無い知識は使えない知識であり、人が判断するためには役立たないという意味です。「アクティブ・ラーニング」は、使える知識を身につける機会とすべきです。それは単に「問い」を立てれば良い、「史資料を扱えば良い」というものではありません。形だけの「アクティブ・ラーニング」ならやらない方がマシです。「主体的・対話的で深い学び」をしたいのなら、毎時間でもやるつもりで準備をするべきです。ただし「主体的」「対話的」「深い」の三要素がそろった授業を毎時間するのは困難でしょう。

今回の改訂では「歴史総合」「世界史探究」「日本史探究」の歴史系3科目には、「**変化の時期に対応できるように、(得た)知識を usable ようにする**」ということが共通して要求されています。指導要領解説でも以下のように記述されています。

歴史の大きな転換に着目し、単元の基軸となる問いを設け、資料を活用しながら、歴史の学び方(「類似・差異」、「因果関係」に着目する等)を習得する科目とすることが適当である。(中略)「近代化」では、近代化の前の各地域の状況(たとえば、アジアを舞台とする日本と世界の商業や交易など)について触れ、導入とし、産業社会と国民国家の形成を背景として人々の生活や社会の在り方が変化したことを扱い、「大衆化」では、大衆の社会参加の拡大を背景として人々の生活や社会、国際関係の在り方が変化したことを扱い、「グローバル化」では、グローバル化する国際社会を背景として人々の生活や社会、国際関係の在り方が変化したことを扱い、世界とそこにおける日本を広く相互的な視野から捉えて、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察させるという構成とすることが適当である。

(解説 p13. 第2節 地理歴史科改訂の趣旨及び要点 2 地理歴史科改訂の要点 (3) 内容の改善・充実)

たとえば「黒船来航のとき、江戸幕府の対応はどうであったのか」という事態では、「青天の霹靂」への対応という点で、たとえば「我が社の業績が低迷しているときに、突然外国資本の大企業が新サービスの構想を打ち出すとともに、我が社に提携を求めてきた」時と似た判断や対応が求められます。その時に「我が社」が採るべき対応とは、その新サービスはどのような内容か？その外国企業の真の意図や背景は？その外国企業との連携による我が社のメリット・デメリットは？判断する時間はどれくらいあるのか？等々の検討をすることでしょう。歴史のできごとには、そういうことを考えられる例が数多くあります。

時代の変化に対する対応の是非やその際の判断などを、丸暗記的に覚えさせることは可

能です。しかしそれを生徒が自分自身のものとして使うことは困難です。20 世紀前半以前のように、安全・確実・シンプルで見通し易い時代なら、前例踏襲で形を整えることが得意な人材を育てれば、学校の役目は十分でしたが、あいにく現在は、不安定・不確定・複雑で前途不明瞭（VUCA）な時代です。そうした時代を渡っていける人材を育成するには、生徒自身に判断させ、結果を発表させ、ふり返らせるほうが、はるかに効果的に歴史的思考を身に付けられるのです。なぜ生徒自身にさせるのかというと、人間には体験したもののほうが記憶に残りやすいという性質があるからです。そうした授業を機能させるには、必要な知識や状況を事前に十分に教え、「主体的・対話的で深い学び」の場を設け、それらを使う機会を与えるしかないのです。

認知心理学が明らかにしたことの一つに、人間は選択肢が多いものほど、その選択を避ける傾向がある、というものがあります。100 種類のデザートを提示する店より、3～4 種類の店の方が多く売れる、というものです。「主体的・対話的で深い学び」も、まずは 1～2 種類の事例を試してみて、それを出発点に自分のやり方にあったものに修正していくというやり方が良いでしょう。【文責 大橋】

Q.10 評価はどうしたらよいのか？

A 今回の指導要領が推奨している評価法は観点別評価です。

観点別評価は現在の指導要領でも、小中学校を中心に実施されているもので、「関心・意欲・態度」・「思考・判断・表現」・「技能」・「知識・理解」の 4 観点から生徒を評価するものです。しかし今回の改訂で、小学校から高校まで、学力の 3 要素「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的な学習に向かう態度」の 3 観点になりました（以下、「知識」「思考力」「主体性」と略す）。これに対し、現在高校の評価法である 5 段階評定は、2018 年度半ばまで廃止される方向でしたが、最後の段階で残りましたが、そう遠くない将来に廃止されると思われます。以下は観点別評価の例です。

観 点	評価時期	評価例
知識	単元末や考査時	客観テスト、一部文章題（断片的知識だけでなく概念的知識を問うことや史資料の読解力も）
思考力	重要単元末や学期末	論述（一部客観テストも可）、制作作品（「歴史スライド」等）や発表「探究発表」等の出来など対象は多様。パフォーマンス評価の取り組みと開発が必要。
主体性	年度末	授業以外での活動や自発的な成果物のポートフォリオ（学習履歴：作品、主題学習作品等）、自己評価と相互評価が必要。「自らの学習状況を把握し、試行錯誤も含めた学習に対する自己調整力」が対象。情動的部分は対象外、事前にルーブリックを提示する必要（難題）

このうち、従来の 100 点満点のテストに相当するのは、知識（正確には知識・技能）に関する観点です。それ以外に、従来は文章題を出題することで（根拠がないまま）計測できると考えられてきた思考力や、従来はほとんど評価の対象にならなかった主体性が評価対象として明確化されたということです。

なお、5 段階評定の廃止について、文科省内の「学習評価ワーキンググループ」でも議

論がありました。最終的に高校入試に使われており、混乱を起こしたくないということで残りましたが、新教育課程実施と同時になくなると思われます。評定が問題視されている理由は、以下のような理由です。

- 現在の評定による評価は、学習の目標との関連がない（この学習をしたら、何ができるようになるか分からないため、やる気が起こりにくい）
- 評定による評価は、順位付けを前提（目標）としている。その理由は入試のためであり、生徒が、何ができ、どこを改善したら良くなるか（要するに生徒の将来）に関心が払われていない。

また、次のような現場の意見も、ワーキンググループの会合で取り上げられています。

＜ある高校の意見＞

知識詰め込み偏重を正す観点別評価の意義は重々承知していますが、**センター試験や模擬試験が〈知識・理解〉偏重である限り「日々の授業もそれに準ずる」**のが実態といえます。そして、書類上は如何にも観点別教育が成立しているかのように作成しています。

このような実態は、教員側に決定権があるというよりも、「生徒・保護者がそれを望んでいる」ことによります。「志望大学に入れるよう鍛えてくれ！そのためには手段は問わぬ！」という保護者ニーズがあるからです。観点別評価については、文科省・県教委の指導に従い、整備しています。しかし、日々の授業の中や、校内テスト作成の中では、それを意識していないのが現状です。

今回の改訂で入試が変わった理由が、こうした事情を文科省や教育界が把握しているからと思われます。

観点別評価と従来の「学力」との関係を詳しく見ていきましょう。以下の図を見てください。



図 1 「学力の三要素」冰山モデル（梶田勲一モデルを参考にした）

これは今回の改訂内容とも関係しているアメリカの教育学者B・ブルームの学力モデルを図示したものです。従来の「学力」は「知識・技能」に相当し、100点満点のペーパーテストやストップウォッチで測られるものです。「学力」は「客観的評価」で行われるため、誰がやっても同じ結果が得られ、「公平・公正」という定評がありました。しかし「学力」には、思考・判断の途中経過が分からない（特に空欄補充問題や答えだけ書かせ

る問題は、高度な思考の結果の誤解答と、単純な誤解答が同じ扱いになる）という欠点がありました。

今回の改訂で想定されているのは、知識経済社会への対応です。そこには単純な答えはなく、しばしば曖昧で、感性に基づいたり確率的な答えとなります（例 地球温暖化を防ぐ方法）そのため、従来の定量的・数量的な評価方法（1点、秒・センチ刻み。100段階評価や1000段階評価が可能）より、感性（主観）を取り入れた評価（数段階程度）にならざるをえません。

たとえば「黒船来航」の時に「幕府が開国を決断した理由は何か」という問いに正解はありません。幕府の記録がない以上、正解がわからないからです。また、「19世紀から20世紀にかけて人類が長寿化した理由は何か」には、いくつもの要因があります。それでも生徒の答えは評価できます。

また、たとえば「開国決断」について、次の3人の生徒の答えに対する評価は

生徒A 長所——石炭、水、食糧の供給を許可したり、停泊を許すことでアメリカと友好関係を結べ、貿易で金を手に入れられる。大統領国書からは、日本を敵対視していないように思われる。中国は開国後に貿易額が倍増している。

短所——近代化による混乱が起きる可能性がある。

以上のことから、開国にはメリットが多いと判断したと考えられる。

生徒B アメリカ大統領の国書やペリーの発言からは、目的が交易で、日本を攻撃する意図はないと思う。

生徒C 外国人は思っていたほど怖くなかったようだ。

文章量といい、内容といい、明らかにA→B→Cの順ですが、これらを「客観的」「公平・公正」に評価できるかという、なかなか難しいものです。また、評価は本人に知らせる必要がありますが、教員が現実に担当するのは複数の40人規模のクラスであり、その中にはもっと微妙な差があるでしょう。それでも教師は、その評価を納得してもらわなくてはなりません。そこで登場するのが「ループリック」です。

○ループリック（学習到達状況の評価するための評価基準）

従来の「学力」の評価がテストの得点を中心軸とした、ほぼ単一軸¹⁵の評価であるのに対し、新課程の評価は3軸——「知識」「思考力」「主体性」になります。そのうち「知識・技能」は点数化できますが、「思考力」と「主体性」は、学習の質を評価するものなので主観的にならざるを得ません。しかし学習内容を主観で評価することは、これまではタブー視されてきたため、多くの教員は尻込みや反発しがちです。しかし世界的にはそれが一般的で、今回の改訂はそこに揃える動きとなっています。

ループリックは教員の主観を反映しますが、本人に通知する以上、その基準が納得できるものでなければなりません。そのためループリックには具体的な説明表現が求められますし、事前に示されねばなりません。また学校や生徒層、授業の目標が異なると、同じものにはなりません。ループリックを使い始める前には、二つの準備が必要です。一つは、実施前に生徒や保護者に説明すること。もう一つは新課程が始まる前に試しておくことです。

【文責 大橋】

¹⁵ 正確にはテストの得点だけでなく、成果物や授業中の学習に対する態度なども評価に入れることになっていますが、それらも「客観性」が重視されたために、挙手の回数やノート・課題の提出状況など、数量的で形式的なものが姿勢や態度として評価とされました。

ループリックは最初、次のようなもので始めてはいかがでしょうか。（単元：「近代化と日本の開国」）

項目 評価	知識・技能 ¹⁶ ※	思考力・判断力・表現力 （詳細はレポートの評価欄）	主体的に取り組む態度 （詳細はレポートの評価欄）
A	論述問題で、近代化についての各国の特徴や課題が、具体例とともに述べられている。	レポートの考察や表現に、様々な高度な思索を示す工夫が見られている。	学習活動において、友人との議論や調査活動など、期待するレベル以上の活動が見られた。
B	論述問題で、近代化についての特徴が述べられている。	レポートの考察や表現に、思索を示すようすが見られている。	学習活動において、期待するレベルの活動が見られた。
C	論述問題で、近代化についての言及が不十分である。	レポートの考察や表現に、あまり工夫が見られなかった。	学習活動において、期待するレベルの活動が見られなかった。
D	論述の文章が不十分である。	レポートの内容が不十分である。	活動が不十分であった。

表 4 最初に出す(未完成な)ループリック

これは、単元末にテストがあり、レポートを課す授業を想定したものです。なお、このループリックには、「高度な思索」や「期待するレベル」が具体的に書かれておらず、その点が未完成・不十分ですが、それをレポートの評価欄に書くということで逃げています。初めての場合は、それらの内容が不明なため仕方ありませんが、次のループリックを出す時には、その点が明記され、説明される必要があります。このようにループリックは、いきなり完成形を出すことは難しく、自分の授業に合わせて改良していくものです。

¹⁶ 「知識・技能」は、定期考査や小テストなどがある場合、それで十分評価できるので、普通はループリックに入れる必要はありません。しかし、論述問題がある場合は入れてもよいでしょう。上の例は、その場合を想定したものです。

なお、もう少し詳細なルーブリックは以下のようなものです。①～④の4つの観点の当てはまる数によって、8段階の評点になるようにしていますが、5段階にしても良いでしょう。

評点	観点
0	下記の評価基準の説明にある水準をいずれも達成できていない。
1～2	①概念、事象、論点、議論などを分析しようとしている。
	②資料の出所と意図の分析や、その評価がなされている。
3～4	③異なる見解が識別されている。
	④資料の情報を使って議論をしている。
5～6	①概念、事象、論点、議論などの簡単な分析をしている。
	②資料の出所と意図の分析と、その評価を意識し、なおかつ簡単な分析や評価を行っている。
7～8	③異なる見解と、そこに含まれる意味について識別している
	④資料の情報間の関連づけを行い、簡単な議論をしている
	①概念、事象、論点、議論について、十分な分析をしている。
	②資料の出所と意図の分析と、その評価と限界を認識し、十分な分析や評価を行っている。
	③異なる見解と、そこに含まれる意味について全体的に解釈している
	④資料の情報を統合し、議論を有意義にしている
	①概念、事象、論点、議論について、詳細な分析を行っている。
	②資料の出所と意図を分析し、その評価と限界を認識しながら、効果的な分析や評価を行っている。
	③多くの異なる見解と、そこに含まれる意味について全体的に解釈している
	④資料の情報を統合し、議論を有意義かつ十分な裏付けのあるものになっている

次の例は、論述の採点用に作ったルーブリックです。少し変えれば作文などにも使えるでしょう。

【文責 大橋】

	A	B	C
課題の理解	課題の意図をよく理解しており、十分な内容になっている	出題の意図は理解しているが、十分ではない	出題の意図を理解できていない
内容の論理性	序論・本論・結論に一貫性があり、非情にわかりやすい	序論・本論・結論といった論理の一貫性が十分ではない	論理の飛躍や説明不足により、言いたい事がわかりにくい
内容の客観性	十分な客観的根拠を用いた、説得力ある文章になっている	客観的根拠を用いているが、十分とはいえない	客観的根拠に欠けている
歴史的事象の質・量の質・量	歴史的事象の引用の数量や正確性が十分である	歴史的事象の引用の数量が十分ではない	歴史的事象の引用がほとんどない
日本語の正しさ	誤字・脱字・文法の誤りがない	誤字・脱字・文法の誤りが3箇所以内である	誤字・脱字・文法の誤りが3箇所以上ある
体裁	指定された体裁になっている		指定された体裁になっていない

Q.11 「歴史的な見方・考え方」とはどういうものか？

A ある歴史的なできごとを一時的なものや特定の地域のものと考えずに、その特質を捉えて抽象化し、他の時代や地域と比較できる汎用的な知識に転換することです。ただしその際に、現代人の価値観からだけで考えないように注意しなければなりません。

新学習指導要領解説では「社会的事象を時期，推移などに着目して捉え，類似や差異などを明確にしたり事象同士を因果関係などで関連付ける」と説明されています。この「歴史的な見方・考え方」という概念は、学習指導要領では今回初めて現れたもので、歴史教育改革の目玉の一つといって良いでしょう。しかし実は「歴史的見方・考え方」は、認知科学のほうで十分な議論が積み重ねられてきたものです。それは「素朴な歴史観¹⁷」に対処するものです。

多くの人は成長する中で自然に、ある歴史観を持つようになります。それは過去を現在と同じようなものと考え、「過去の人物も現在と似た価値観から判断するだろう」とか、「政治や経済、文化といったものは別々の物で、互いに関係しない」とか、「過去の出来事は一回きりのもので、現在と似たできごとがあってもそれは偶然である」と考えてしまいます。これらの根底には「物事はそのままであり続けるのが普通で、大きな変化など起きない」という考えがあります。結果的に、歴史がどんなに面白いとしても「基本的に娯楽のようなもので役に立たない」という考えが生まれてしまいます。これは「重いものほど早く落

¹⁷ 栗山和広『授業の心理学』（福村出版）第8章、『学習科学ハンドブック（第二版）』（北大路書房）第29章

ちる」や「太陽が東から昇る」と同様な誤解¹⁸です。

こうした「歴史観」が払拭されない限り、どんなに優れた教育方法を導入しても、歴史を学ぼうとする人を生み出すことは難しくなります。さらにこうした歴史観では、歴史を学ぶことに大して意味が無いことになるので、「ひたすら覚える」のが正しい対処法となってしまう。これでは歴史の本質である社会の変化を理解することが難しくなり、困難な状況を変えようとする意欲が湧きにくくなったり、見当違いの原因を探して本質的な問題が放置される結果となるのです。

実際の歴史上の出来事は、ほとんどが過去や周辺地域の出来事が関連して起こるもので、全くの偶然で起こるものは稀です。また人間は、自分の持つ常識と合理性から判断するので、似た状況ではしばしば同じような判断や行動を行います。

「歴史的な見方・考え方」が導入された理由は、「素朴な歴史観」を修正するとともに、その誤りを見抜くための方法を身につけるためなのです。

たとえばベルリンの壁の崩壊が 1989 年 11 月 9 日に起こったことは偶然（10 月や 12 月でもおかしくない）ですが、壁が壊れることは必然でした。それが起きるまでの因果関係（必然性と偶然性）を、当時の資料を吟味しながら理解することが「歴史的な見方・考え方」です。ベルリンの壁崩壊は、図 2 の が歴史上の出来事で [...] が背景です。

しかしそれは、単に歴史上の出来事を時系列に沿って学べば良いということではありません。

ここで最大の問題は、こうした因果関係の構造、すなわち「歴史的構造」にあまり慣れていない教員が、それを得る方法です。

幸いなことに、歴史総合を生み出す試みが始まって以来、「構造」「関係」を分かりやすく解説する書籍が出てきています。その筆頭は大阪大学歴史教育研究会編『市民のための世界史』（大阪大学出版会）でしょう。他にも 19 世紀の日本を

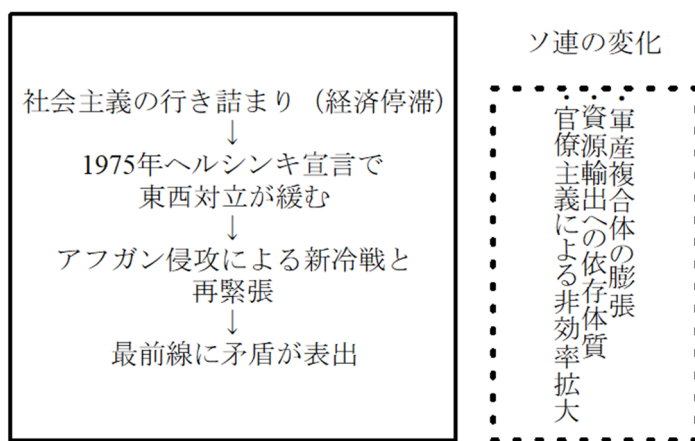


図 2 ベルリンの壁崩壊の構造

めぐる世界史と日本史の関係性では南塚信吾編『連動する世界史』（岩波書店）。戦後史では大橋康一著『実感する世界史 現代史』（ペレ出版）などがあります。こうした書籍は、まだ数は少ないですが、これからも増えていくはずですよ。

それぞれの書籍から一例を紹介すると、まず『市民のための世界史』からは、世界が近代化へと舵を切ったきっかけが、決してヨーロッパ勢力の「大航海時代」ではなく、その 3 世紀ほど前のモンゴル帝国の成立であることが分かるでしょう。また『連動する世界史』からは、日本の「明治維新」をもたらしたものが、薩長や志士の力だけではなく、ヨーロッパ勢力のハード・ソフト両面からの影響であったことなど、「日本史」が世界史の中にあったことがわかるでしょう。さらに『実感する世界史』からは、トランプ政権の誕生が、決して突然のできごとではなく、F・D・ローズヴェルト政権以来のアメリカ政治の大きな流れの中で起こった事件であることがわかるでしょう。

¹⁸ 理科（物理基礎・物理）でも問題視され、新学習指導要領で「素朴な概念」への注意がなされた。

こうした書籍を読めば、出来事と出来事のつながりが見えてきます。さらに、あるつながりと別のつながりが、複数のつながりとなって見えてくるでしょう。今回の改訂で重視されているのは「歴史の大きな転換点」です。どこが転換点なのか、生徒が理解できるようにするためには、まず教員が理解していなければなりません。この「つながりが見える」快感は、経験した者でないと理解できない極上の感覚です。それを生徒に経験させることができたならば、新課程の授業は成功するでしょう。【文責 大橋】

Q.12 授業の資料作りによい方法がないか？

A 高大連携歴史教育研究会の教材共有サイトが非常に役に立ちます。

Q9「問い」のところでも触れた、高大連携歴史教育研究会の教材共有サイトは、歴史総合や日本史・世界史探究を作るために立ち上げられた同研究会の有志が作成した授業用の資料が、会員が無償で使える形でアップロードされています。なお、この資料は会員限定ですので、ぜひ同会に加入してご活用ください。なお、この研究会が他の会と異なるのは、定例会が（今のところ）年一回しかなくほとんどの連絡や活動がインターネット上で行われるということで、「興味はあるけど、クラブで忙しくてなかなか参加できないだろうなあ」という方でも参加が容易なことです。希望される方は以下のサイトにアクセスしてください。（<https://kodai-kyozai.org>）

加入のしかたはトップページから「トップ」＞「当会の概要」＞「会員および新規ご入会希望の皆様へ」とたどってください。年会費は個人 3,000 円（他にも学生 1,500 円、団体会員 6,000 円）です。また、サイトに上がっている内容は以下の通りです（2021.7.04 現在）

ジャンル	数			ジャンル	数				
アクティブラーニング	456	ジグソー法	46	地域史	435	アメリカ史	39		
テーマ史	124	近代化	38			ラテンアメリカ史	5		
		大衆化	12			東アジア史	91		
		グローバル化	18			東南アジア史	31		
		環境史	3			海域アジア史	5		
		建築史	3			南アジア史	21		
		ジェンダー史	27			インド史	26		
		文化史	20			中央ユーラシア史	22		
		日本と世界のつながり	38			ロシア史	15		
		時代別	383			原始・古代	87	西アジア史	49
中世	68					イスラーム史	18		
近世	77					アフリカ史	33		
近現代	172					ヨーロッパ史	183		
戦後	25					日本史	156	日本古代史	15
歴史総合	38								
なぜ歴史を学ぶのか？	5							日本近世史	25
その他	22			日本近現代史	76				

【文責 大橋】

Q.13 学習する知識の量が減るといわれているのは本当か？

A 今回の教育課程の改革で最も重要な点は、「社会で実際に使える教科」が目ざされていることです。そのためには、歴史的事実に関する語句は減る必要があり、主体的・対話的で深い学びに必

要な抽象概念に関する語句が増える必要があると思われます。

Q5でもふれましたが、知識は理解（思考）の基盤です。しかしそれは生徒が実際に使えるものでなくてはなりません。そして歴史における「使える知識」とは、地域や時代に特有の事項よりも、地域や時代を越えた抽象的な概念に関する知識の方がより重要になります。

これは例えば「律令制」や「幕藩体制」などの特定の時代・地域だけに使える知識より、「中央集権体制」や「分権支配体制」といった、他の時代や地域（当然現代にも）にも使える概念的知識のほうが「使える知識」であり、実際に役立つ可能性が高いからです。そのような概念の例は他にも、「時代」や「地域」「世界」、「軍事」や「政治」「社会」「経済」、「身分」や「階級」「差別」などがあります。例えば奈良時代の律令制の奴婢制度について詳しく学習しただけでは、その後の日本社会の理解には役立ちませんが、奴婢を古代の奴隷として「奴隷とは何か」という観点を取り入れて学んだなら、他の地域・時代の奴隷や現代日本の奴隷¹⁹についても考えることができるでしょう。

なお「概念を扱うことは高度なため、一部の高校生しかできないだろう」という意見もありますが、これは誤解です。そもそも知識とはすべて概念です。例えばリンゴは一つとして同じものはありません。それを「リンゴ」と呼ぶのは、集合名詞として「リンゴ」と名づけないと、人が脳内で記憶や思考上の操作ができないからです。現在では、鳥類や哺乳類段階以後の生物が概念とよべるものをもっていることがわかっており、決して「一部の高校生」だけしか概念を扱えないわけではありません。ただしリンゴを実体として思い浮かべるのは容易ですが、10や100といった数的概念や正義や愛といった抽象概念のほうが難しいのは確かです。特に社会や歴史に関する概念が難しいのは仕方ありません。だからといって学習できないわけではなく、やり方次第で可能になります。ただこれまでやった経験がないだけです。

ではどうやって概念的知識を身につけるのかというと、「教科書を読む」「資料集を読む」では難しいでしょう。人間は、いきなり抽象的・概念的な知識を理解することができません。「抽象」とは「経験されたものの中のある特性に注目してこれを取り出し、ほかを捨てること²⁰」です。複数の事象を比較検討（＝学習）しないと、その概念が理解できないのです。

例えば2000年代になってアメリカ合衆国では、若者を中心に社会主義が魅力的に語られるようになりました。この状況を理解するには

- ・そもそも社会主義とはどんなものか（定義）⇒自由主義による格差の拡大
- ・社会主義はどのようにして現れたのか（発生の歴史）
- ・社会主義はどのように変化したのか（発達の歴史）
- ・アメリカ合衆国の格差拡大の歴史

といった歴史理解が必要でしょう。当然、こうした複数の視点を1～2時間の授業です

¹⁹ 国際 NGO のウォークフリー財団(Walk Free Foundation)は、国際労働機関(ILO)と協力し、現代奴隷制を強制労働と強制結婚の2種と定義した。その2018年報告では、2016年に日本政府が50人の身取引被害者を認定したが、財団の推計では37000人の現代奴隷がいることや、日本企業のサプライチェーン(製品の原材料の調達・製造から、販売・消費までの全体の流れ)に現代奴隷が関与している金額が、アメリカに次いで第2位の470億米ドル相当であることを発表した。また現代奴隷への関与を防止に対する評価で、日本政府は下位だった。同報告書で日本は、国内には現代奴隷に相当する人々が非常に少ないものの、現代奴隷に結びつきやすい技能実習生制度などがあり、国外における現代奴隷を根絶する努力をあまりしていないことが指摘されている。

²⁰ ブリタニカ国際大百科事典より

ますのには無理があります。抽象された結果である語句だけを覚えても比較・理解できず、「役に立たない」のです。ましてや、これまでの教科書にあったような 4000²¹に届くような膨大な用語は、人が使いこなせる限界を超えています。したがって、年間の授業計画の中で、どの時間で触れるべきかを考えておくことは必要でしょう。

このために新学習指導要領では、史資料を使った主題学習や「主体的・対話的で深い学び」などを通した学習方法が導入されました。われわれ高大連携歴史教育研究会も、2006 年（平成 18 年）秋に表面化した「世界史未履修問題」をきっかけに、歴史用語の精選について大幅に減らすよう 2017 年に提言²²を出しましたが、それが実った形となりました。

ただし、課題は残っています。高校生になるまでに身の回りにある現象について学ぶ機会の多い教科（理科や数学）と違って、歴史系科目は必要な知識のほとんどを授業で身につけるしかありません。「歴史総合」には外国史の知識が必要ですし、歴史的事象を多方面から見たり、他の地域や時代と比較したり、他の生徒と議論したりするとなれば、時間はいくらあっても足りません。すなわち「歴史総合」を学習指導要領通りに実施するとなれば、必然的に知識量は減らさねばならないのです。学習指導要領の解説で、この教科が「方法」としての特徴を重視しているのは、こうした点にあると思われます。

こうした改革を後押しするのが、改革の一環としての入試改革です。そこでは従来と比べて思考力が重視され、結果的に知識量の必要性が低下することになりました。また「初見の資料」が出され、理解していないと解けないタイプの問題が出るのが想定されています。さらに、総合型選抜（旧来の AO 入試）や学校推薦型選抜（旧来の推薦入試）では、提出を求められる資料の中に、歴史に関する活動が増えることが想定されます。そうした総合型選抜や学校推薦型選抜の枠も、従来なら国公立大ではせいぜい 5 % でしたが、今後は国公立大でも 3 割に増やされる予定です（国立大学協会の計画。将来的に地方の国公立大などは 5 割程度といわれている）。こうした動きが意味することは、高校段階で共通して学ぶ知識量は減るが、個々の生徒が学ぶ知識量は異なる、ということではないでしょうか。

【文責 大橋】

Q.14 教科横断はどうしたらよいのか？

A カリキュラム・マネジメント(教科間横断)と教科内横断に分けて考えましょう。

今回の改訂で強調されている「横断」が、2 種類あります。一つはいわゆるカリキュラム・マネジメントで、指導要領の総則でも「教科横断的な視点に立った資質・能力の育成」で、「豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を、教科等横断的な視点で育成」することが求められているものです。もう一つは世界の一体化（グローバル化）、すなわち教科内での時代・地域間のつながり（横断）です。難題なのは、やはりカリキュラム・マネジメント（カリ・マネと略されます）でしょう。

カリ・マネの必要性を簡単に表すと「教科内容を効率的に理解するために、教科間で協力しよう」ということでしょう。

たとえば日本史・世界史では、古文の定番である枕草子の有名な「除目³²」の話や、漢文

²¹ 1949 年の「世界史」開始当時、教科書用語は 1300 語ほど（現在の 1/3）。

²² https://kodairekikyo.org/wp-content/uploads/2020/08/selection_plan_2017.pdf

³² 枕草子第二十五段「すさまじきもの(除目に司得ぬ人の家)」。良い官職(受領職)を得られると予想されていた

の定番である鴻門の会（『史記』）を理解する場合、相互に補完できる関係にあります。現代社会でも、家庭・保健・理科・情報と相互に助け合えるでしょう。こうした科目がそれぞれ別々に教えることは、ムダが多かったり、へたをすると互いに異なる内容を教えて生徒に混乱が起こります。その辺りを調整（マネジメント）することがカリ・マネの狙いです。「グローバル化」などは、多くの教科・科目の教員が協力し合わないとうまくいかない、典型的なカリ・マネのテーマです。

しかし一方で、一つ一つ会議を開いて調整するのも、効率的ではありません。そこで必要となるのが、次の表4のような教科内容の一覧表を作ることです。各教科が協力してこうした表を作れば、話し合いが大幅に楽になると思います。

高校1年 学習計画表		国語総合	言語	世界史A	現代社会	数I	数A	理科総合A	理科総合B	体育	保健	音楽I	美術I	書道I	英語I	QC1	情報	教務進路	進路指導	図書	職業教育	生活
4月	ガイダンス	随想・スピーチ評論・古文読解	絵本から見た東亜	文明のはじまり	日本国憲法と民主政治	方程式と不等式I	多項式	(化)物質の構成物質の構成	自然の探求	集団行動体験	健康の考え方	青春と音楽	鉛筆によるデッサン	筆の特徴を知る	動詞不定詞動名詞	文型文の種類	情報技術と情	メディア・ポート実態調査		新入生利用	健康診断の意義	交通安全・対人マナー
	社会問題への意識を持つシリーズ																					
5月	ブレ中 各時間二部構成 (10分本紹介、40分講義)	「大江山」枕草子 I 助動詞「離生門」	古典文学	東南亜イスラムヨーロッパ		因数分解方程式	二次関数I	粒子	地球の姿とその移り変わり	スポーツテスト	健康の増進と疾病の予防	人間と音楽の合唱	色の仕組み平面	楕圓書王陽明	現在完了形	動詞時制	報社会技術	文理適性検査			道徳の悩み相談(通年)	
6月	(出張講義I)	詩評論漢文故事成語	漢文学	ユナニアの文芸大航海イギリス	国際社会と人類の課題	グラフ最大最小決定グラフとX軸の位置関係		方直線運動の速度	惑星としての地球	ソフト陸上卓球マット	予防食生活運動喫煙	ローダー	構成創作	顔真卿	関係代名詞	助動詞	システムソフト開発	出張講義がけつらを知る			健康な歯の重要性	
	中間																					
7月	「平家物語」の「故事」	ことわざ慣用句	産業革命アフリカ独立革命			二次不等式		直線運動の加速度	惑星の運動	鉄棒	薬物医薬品	音楽イタリ歌曲	人物クロッキー	紙漉体験	関係代名詞	動名詞不定詞	安全なシステム	模試の利用法校外模試	学園祭調べる	学園祭調べる	夏季の健康	社会規範指導
	夏季課題オリシ、課題課題																					
8月																		職業研究職業インタビュー	探訪			
9月	課題発表	ディベート和歌「伊勢物語」漢詩	現代語運用能力	仏革命とヨーロッパ革命後のヨーロッパ	国際社会の成立と戦後の動き	場合の数と確率A	集合要素の個数反列	(化)原子量物質質量化学反応式	生物と遺伝	創造系ダンス	エイズガン	ギター	鑑賞ジャズアルム	行書臨書王羲之	助動詞受身過去完了	不定詞分詞	エピソードの仕組み	学園と職業の関係	人権総合学習自分探し		ミス解消法	
	期末																					
10月	人権社会問題(出張講義II)	評論小説	演習	植民地化が独立イスラム南・東亜	国際社会の課題	数順列円順列組合せ二項定理事象と確率		運動の法則	生物の変遷と多様性	ハス陸上鉄棒ソフト	精神の健康脳	芸術と音楽ミュージカル	心の風景平面or半	創作	仮定法過去動名詞	疑問詞関係詞	みと働き情報	海外研修職業と学問	HNSサポート事業			
11月		敬語「更級日記」目入一首		独立資本主義帝国主義ハルカ	と国民福祉	独立試行期待値反復試行		(化)化学反応熱化学方程式(化)	生物の変遷動物の多様性	マット	心身一体スレスレ	映画音楽ギター	立体シフトメディア		関係副詞	副詞関係代名詞比較表	表現基本的な構文	文理選択2年次選択登録	プログラム	読書会	エイズ	
12月		評論聞き書き		世界分割と画・阿19c文化	変化する日本財政豊かな生活の実現	平面図形A三角形の辺と角円と方	版式	酸と塩基水の電離	植物の多様性	持久走	西郷自己実現	民族と音楽日本	版画ドワイボット	細字	文	現仮定法過去完了	成と模範	学習法生活スタイルの再検討		読書会(国語)	冬季の健康	
	中間																					
1月		発表評論「徒然草」		20cの人類世界大戦	現代の社会生活と青年	理図形と計量I三角比		中和反応・塩(化)	生物と環境環境と適応	卓球ハス	交通安全	和楽器三線	映像メディア表現	年賀状	仮定法過去完了	話法否定名詞構	データ処理の仕組み情報	学際学科研究		国語(短歌と俳句)		
2月	出張講義II(高大連携?)	漢文(史伝・十八史略)評論		冷戦から新しい時代		余弦・正弦定理三角関数II三角関数		酸化還元反応酸化と還元金属のイオン	生態系の成り立ち生態系の変化		応急手当	グループ発表	エピソードによるCD	仮名交じりの書	長い説文特殊構文代名詞	文特長文	仕組みの情報	受験システムを知る				
	学力向上計画																					
3月		「奥の細道」俳句				グラフ		化と電子電池電気分解	人間の活動と地球環境の変化				ジャック制作鑑賞会				し方と処理	2年生に向けて	演劇鑑賞			

表 5 カリキュラム・マネジメントの調整表の例

【文責 大橋】

Q.15 今回のような改革は、本当に必要なのか？

A 今回の改革は、日本だけではなく、世界的な規模で行われているものです。

これはもともと OECD の、教育を新しいものに変えようとする計画がきっかけで始まりました（SDGs の目標 4「すべての人に質の高い教育を保障する」に該当します）。

先進国では、1980 年代頃から、コンピューターやインターネットの普及によって出現し始めた「知識基盤社会」や「知識経済」によって、それまでの知識や教育のあり方に疑問が投げかけられるようになりました。そこで OECD は 2000 年代になって、21 世紀の発展

人の家に多くの人が集まったのに、実際には空振りで終わってしまい白けた様子をいきいきと描いたもの。

のカギとなる能力（キー・コンピテンシー³³）を研究する DeSeCo³⁴プロジェクトや、その各国における状況を調べる PISA³⁵調査を始めました。日本では PISA（ピザ）調査は、順位の上がり下がりしか注目されませんでした、本来は各国で教えられている内容が、新時代に適しているのかどうかを探る調査です。

PISA についての HP（国立教育政策研究所）

<https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/index.html>

PISA についての HP（文部科学省）

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/1344324.htm

PISA の結果、そうした能力を身につけ、21 世紀に出現する知識経済³⁶に役立つレベルの教育を行っている国が、OECD 加盟 36 カ国中、たった 5 カ国³⁷しかない、ということが分かりました。

ちなみに日本は、この 5 カ国に次ぐ位置³⁸にあったとはいえ、落第組と判定³⁹されました。そこでこれを契機に実施されたのが「全国学力・学習状況調」などで、今回の新学習指導要領もその一環です。

PISA の結果は、世界の教育が、今後本格化する AI やビッグデータを利用する知識基盤社会（内閣府は Society 5.0 と呼ぶ）にそぐわないということを明らかにしました⁴⁰。

21 世紀に必要な能力はコンピテンシー、すなわち「与えられて身につく学力」でなく「自ら学ぶ力」「創造力」「発想力」「他人と協同してやり遂げる力」など、学んだ内容を結果に結びつける力です。こうしたことは 2000 年代に入って OECD によって広められ、今ではほぼ国際常識となっています。最近では欧米のみならず、多くの国でコンピテンシーを養う教育を始めようとする動きがあります。日本国内には今回の改革を、文部科学省による独りよがりな改革とみる動きがありますが、それは不正確な理解です（ただし改革の中にはノイズといってもよい要素があることは否定できません）。

【文責 大橋】

Q.16 今回の改革は、「ゆとり教育」とどう違うのか？

A 今回の改革は、「ゆとり教育」改革と方向は同じですが、世界的な動きの一環です。

「ゆとり」改革は、教える知識の総量（インプット量）を減らし、空いた時間を中身の修得に回し、実質的な学力を上げるためアウトプット量を増やそうと意図したものでした。その点からは、今回の改革と方向性は似ています。しかし指導要領だけ変えて大学入試を変えなかったため失敗したという反省が残りました。そのため今回の改革では、指導要領・指導方法・そして大学入試と、教育の中身とその発揮の仕方すべてが（三位一体）変わります。また今回の改革は、Q 15 でも触れたように、OECD が主導する世界的な教育変革にも沿っています。これは「ゆとり教育」の時には、まだ目立ったものではありませんで

³³ ①知的手段を状況に合わせて扱うこと。②多様な社会集団と交流すること。③自律的に行動すること、の3点

³⁴ The Definition and Selection of Key Competences（[21 世紀の発展の]カギとなる能力の定義と選定）

³⁵ Programme for International Student Assessment（国際学習到達度調査）

³⁶ 自動車や家電などの商品に代わり、AIやIoTなどを利用した高付加価値な商品を生産・利用する経済

³⁷ カナダ、フィンランド、アイルランド、韓国、ニュージーランド

³⁸ メディアでその意味まで報道したものはあまりなく、ほとんど順位しか話題になりませんでした。

³⁹ ドイツは日本より順位が低く、ショックはより大きかったようですが、アメリカではあまり話題になりませんでした。

⁴⁰ https://www.oecd.emb-japan.go.jp/itpr_ja/00_000131.html#education

した。

これほどの改革は、それこそ「明治以来」つまり日本の近代化以来のものです。そのため誤解や大きな抵抗があることは、十分予想されました（2019年度に、英語の民間検定導入⁴¹や共通テストの論述導入が挫折したことは記憶に新しいところです）。

細部の「失敗」を根拠に、改革を止め元に戻そうという動きがあります。「センター試験は完成された試験」との主張もあります。確かに20世紀以前のA Iがなかった時代の能力を測る方法としては完成されていますが、これからの時代を生きる力には不十分と言えるのではないのでしょうか。また世界の教育界の大勢は、近年の世界的なSDG sの動きのように、改革を進める方向に動いています。今回の改革に関するOECDの報告書⁴²にも、以下のような一文があります。今回の改革が、単なる小手先のものではないことがわかる文章かと思います。

今回の改革を活かした学習環境を効果的に開発できる社会や国は、21世紀のリーダーとなるだろう。

【文責 大橋】

Q.17 「コンピテンシー」とは何か？

A 来るべき困難な時代を乗り越えるために必要な能力のことです。

新学習指導要領が議論される過程で、「子供たちの65%は将来、今は存在していない職業に就く」や、「半数近くの仕事が自動化される可能性が高い⁴³」という予想が話題となりました。そうした時代に必要な能力としての「コンピテンシー」が、新学習指導要領が作られる背景となったようです。

もともと「コンピテンシー」とは、「高い業績を上げる人は、そうでない人とくらべてどう違うのか」という研究から生まれたものです。ハーバード大学のデイビッド＝マクレランド教授が、1971年に米政府の依頼で行った「外交官採用時のテスト成績と配属後の業績に相関がない」原因に関する研究の結果、外交官の業績を左右するのは語学力でも知識でもない能力であり、それを「コンピテンシー」と名付けたことが始まりでした。その後、国際化と高度情報化時代が到来すると共に、複雑な社会に必要とされる「カギとなる（最も重要な）能力」（キー・コンピテンシー）を主に指すようになりました。現在この力は、今後世界が迎える危機を乗り越えるため育成方法が研究されており、「自ら進んで学ぶ力」と再定義されています。「歴史総合」は、歴史分野においてコンピテンシーの育成を目指す科目ということになります。今回の学習指導要領改訂で新設された科目には、同様な趣旨をもつものが多いようです。

しかしながら、そうした能力は学校だけで形成できるものではありません。また、それを真っ向から取り込もうとすると、どんな科目であっても無限に授業内容や時間が増えてしまいます。歴史総合にせよ、日本史・世界史探究にせよ、各教科が支えうる範囲でコン

⁴¹ 「改革の目玉」と表現されますが、この方向を決めた第2期教育振興基本計画は、経済同友会の2013年「外部資格試験導入提言」をうけたもので、教育政策とは別の次元から導入されたものです。

⁴² 『Innovating to Learn, Learning to Innovate』(OECD Centre for Educational Research and Innovation, 2008)

⁴³ 教育課程企画特別部会 論点整理(平成27年8月26日)1. 2030年の社会と子供たちの未来

ピテンシーの概念を取り入れた授業内容を実現することが現実的な解ではないでしょうか。多くの科目でそれに取り組んでいった結果、最終的に生徒がコンピテンシーを身につけていた、という形が望ましいと思われます。

【文責 大橋】

資料編

授業例「オランダ風説書と黒船来航」―老中たちが開国を決断した理由を考える―

1. 単元名 3章 欧米の工業化とアジア諸国の動揺（歴史総合：大項目B「近代化と私たち」 中項目「国民国家と明治維新」）
2. 単元の目標 江戸幕府が得ていた情報をもとに、日本の近代化への対応を理解させる。
3. 指導に当たって

（1）単元構想

日本の開国をめぐる状況は、同じアジアでも中国などとは大きく異なり、穏やかなものであった。その要因の一つにオランダ風説書の存在がある。江戸幕府は、いわゆる鎖国政策の実施以降も、「四つ口」と呼ばれる海外情報の窓口を維持したことは、よく知られている。しかし、江戸幕府の実際の情報管理はほとんど知られてこなかった。そこでオランダ風説書（『和蘭風説書集成』上下巻および『オランダ別段風説書集成』）を利用して、幕府（老中）がこれをもって開国の判断を行ったと想定し、それをもとにした授業を考案した。

オランダ風説書は「情報」問題と関わりがある。「情報」は、次期指導要領において重視されている「近代化」、「大衆化」、「グローバル化」を理解する上で重要な要素であり、近代化を扱う初期段階の資料としてふさわしいと考えた。

（2）教材について（教材観）

新指導要領に基づく授業では①知識・技能、②思考力・判断力・表現力、③主体性という三要素が重視される。今回、史資料として（『和蘭風説書集成』（『ペリー提督日本遠征記』の2点を使用した。

（3）授業の想定条件

- ・教員、生徒ともに歴史総合に不慣れ
- ・教員は初めて歴史総合の授業を担当する
- ・生徒は知識理解中心の授業のみ経験
- ・史資料を活用した授業
- ・主体的・対話的で深い学びを実現

（4）実施した学校（いずれも滋賀県内の公立高校）

A 高校（普通科「進学校」）

B 高校（普通科「進路多様高」）

C 高校（専門高校）

(4)授業

第1回では中学校時代の各自の理解を確認し、第2回で史料(オランダ風説書)を使用し、より深い理解に至るように試みた。滋賀県内の3つの高校で実施した(実施時期は異なる)が、授業案や史料はほぼ同じものを使用した。

■第1回授業

○使用した資料

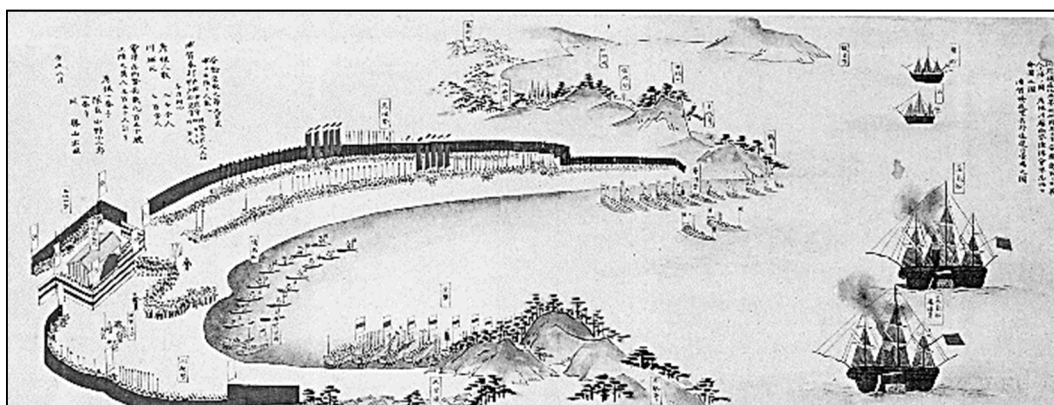
- ・中学校教科書(帝国書院『中学歴史』)

中学教科書本文

19世紀半ばに太平洋側まで領土を広げたアメリカは、清や日本との貿易を望むようになりました。また、捕鯨船の水や食料などを補給するために日本の港を利用したいと考えていました。1853年、アメリカの東インド艦隊司令長官ペリーは浦賀(神奈川県)に軍艦四隻で来航し、開国を求める大統領の国書をさし出しました。幕府はオランダからの情報で事前に来航を知っていましたが、軍艦の威力におされ、国書を受け取りました。幕府は初めて諸大名や下級の幕臣などに、はば広く意見を求め、朝廷にも報告を行いました。天保の改革の失敗に加え、これまでにない対応をしたことで、幕府の威信は大きくゆらぎ始めました。

○問い

1. この図は黒船来航を描いた図です。この時、幕府が彼らと戦って撃退できたと思いますか(はい/いいえ)。また、その理由を考え、書いてください。(2分間)
2. なぜ幕府は、黒船来航を知っていたのに、撃退しなかったのでしょうか。その理由を考え、書いてください。(1分間)



■第2回授業

○使用した史料

「オランダ風説書」(大橋康一現代語訳)、「アメリカ大統領の国書」(省略)

○授業ワークシート

A.個人用(20分)

I. あなたは 1852 年の幕府の老中の一人です。この年、オランダ国王から風説書で黒船来航が予告されました。その時あなたは、資料1の何年の記事(1852 年以外)を最も注目しますか。またその理由を書いて下さい。

II. 資料1を読んで、あなたは幕府が開国を決断した理由を何だと思いますか。

III. 今日の授業で気がついたことや感想を書いて下さい

B. グループ用 (15 分)

I. あなたがたは 1852 年の幕府の老中幕閣の一人です。この年、オランダ国王から風説書で黒船来航が予告されました。その時あなたがたは、資料1の何年の記事(1852 年以外)を最も注目しますか。またその理由を書いて下さい。

II. あなたがたが開国を決断した理由が何か、書いてください。

(問い自体は個人用 I・II と共通だが、グループでまとめさせ、他の生徒と議論させて理解を深めさせている)

(5) 授業の結果

○第1回授業のまとめ(A 高校)

クラス	軍事力で不利、敗北を恐れた、日本側の弱さ等	それ以外(発展、利益、新技術)
α 組	40 人	3 人
β 組	37 人	3 人
γ 組	38 人	2 人
計	115 人 (93.5%)	8 人 (6.5%)

○第2回授業のまとめ① (A 高校)

● A 高校

問 I

年	1808	1840	1843	1846	1847	1848	1849	1850	1851	1852	1853
数	1	9	1	27	14	22	34	28	18	2	0
%	1%	6%	1%	17%	9%	14%	22%	18%	12%	1%	0%

問 II

・経済面 139(78%)

使用語句【金、貿易(交易)、輸出、利益、財、メリット、発展、損、恩恵、国力、近代化、技術】

・政治面 16(9%)

使用語句【大統領、国書、友好(関係)、仲良】

・軍事面 25(13%)

使用語句【戦争(戦い)、攻撃】

問 III (代表的な意見)

※アメリカの国書や態度について好意的な生徒が多かった。外交文書で使われる語句をそのまま信じるのは危険だが、それについては別途指導する必要がある。

・情報があると無いとでは予想できることが変わって面白かった。人によって着目するところが違って面白かった。

- ・アメリカ大統領がペリーに武器を使うなと言っていたことを知って、武力におされたわけではないとわかった。
- ・風説書にあんなに情報が記されており、それを老中たちが知っていたことに驚いた。

● B高校

○第2回授業のまとめ

問Ⅰで多かったもの（二人以上が選択）

- ・1840年～アヘン戦争に関わる一連の記述（多数）
- ・1846年 オランダ国王による開国勧告
- ・1847年 硝化綿の開発・麻酔の開発・鉄道の敷設（多数）
- ・1848年 アメリカ合衆国の人口増加
- ・1849年 カリフォルニアのゴールドラッシュ（多数）
- ・1850年 クレイトン国務長官による日本来航の提案

問Ⅱで多かったもの

- ・戦争したら勝てないので
- ・戦ったら負けるとわかっていたので、戦わずにアメリカと友好的になろうと思った
- ・付き合いのあるオランダ国王がおすすめてきたから
- ・（硝化綿・麻酔に関わって？）外国の進んだ技術を取り入れたいと思ったため（多数）
- ・（硝化綿・麻酔に関わって？）外国の進んだ技術に勝てないと悟ったため（多数）
- ・アメリカがどんどん強くなっているから今のうちに関係を結んでおく（多数）
- ・金がほしい
- ・アメリカの人口が増えているので、発展していると思うから
- ・財産を平等に配分しようとした人々が反乱を起こしたため

問Ⅲ

- ・おなじ情報をもとにしても、人によって考えることが違って面白かった。
- ・おなじグループの中でも、人によって着目するところが違って面白かった。
- ・資料が難しくてよくわからなかった。
- ・資料を読むのが大変だったけど、グループの人に教えてもらった。
- ・資料を読んで昔の老中の気持ちになって考えられた。
- ・初めてのことをやる時、情報（を集めることや選ぶこと）が重要であるとわかった。
- ・幕府の老中は今までにない事態に直面して、大変だったと思う。情報を正しくあつかうことが大切だと思った。
- ・いろんな意見があるので、意見をまとめるのが大変。
- ・アメリカの技術がほしいという理由で開国した。
- ・アメリカは強いが、脅されたことだけで開国したのではないことがわかった。
- ・外国の技術が進んでいることがわかった。

● C高校

○第2回授業のまとめ

問Ⅱ（代表的なもの）

- ・1843年の記事で、東アジアで一番強いと言われていた清がイギリスに負け、不利な条約を結ばされた。日本は次に狙われるかもしれないと思っていた時、アメリカがメキシコ

と戦争をし、勝ったという記事を読んだ。もし、日本に攻めてこられて戦争をすることになったら、人口も大きく違い、技術の発展が著しいアメリカには勝てないと思った。また、アメリカと貿易をすることで、高度な技術や様々な物資を手に入れることができ、日本の発達に繋がると考えた。

- ・オランダ風説書によって、アメリカの技術が日本よりも発展していることを知った。日本に貿易を要求してくるアメリカは、自国にはないものを持っているため、技術や物資を手に入れたい。しかし、イギリスと清が貿易に関するトラブル（問題）でアヘン戦争を起こし、清が大敗したことも知っていて、アメリカと貿易することをためらっていた。幕府は悩んだが、開国を拒否しても戦争を起こされるかもしれないため、渋々開国に踏み切った。
- ・アメリカがメキシコに戦争で勝利し、カリフォルニアを譲り受けて領地が拡大したことによって太平洋にまで及んだ。このことにより、日本はアメリカの強さや恐ろしさを知り、戦争になった時には敵わないと考えた。戦っていた場合、多くの人犠牲になった上に、アメリカに支配される。アメリカと戦って負けるよりは、自ら開国した方がより良い関係を築けて、日本にもメリットがある内容で開国できると考えた。
- ・アメリカは、1847年に鉄道を造り始めていることから高い技術力や、1848年にはアメリカとメキシコの戦争でアメリカが勝利していることから高い武力、1849年には大量の金が産出されていることから高い経済力を有していて、勢力を拡大している国であることが分かる。このことから、日本にもアメリカの技術を取り入れ近代化を目指したいことと、もし開国を拒否した場合、勝ち目がないと考えたため開国を決断せざるを得なかった。
- ・1847年の文章で、タイ国王は外国との商売を重要視しており、日本も商売を重要視すべきだと考えたから。

問Ⅲ

- ・アメリカが裏で脅したとか汚い手を使ったとかではなく、周りの国が開国や戦争で領地を奪われている中で、開国したくなくても開国するしかなかった。開国をした方が日本には利益があると見込んだ可能性も少数であっても存在したと思うが、日本の安全を第一に考えたと思う。
- ・開国したくないと思っけていても、日本を一番守れる形にしないといけないのは難しい判断もあったんだなと思いました。
- ・開国せざるを得ない状況になるまで鎖国をして、他国の文化をほぼ取り入れない姿勢を貫いていた幕府には、非常に強固な考えがあったのだろうと思いました。
- ・老中は、世界の情勢を見て、アメリカと自国の戦力の違い、交易による損益について細かく考えていたと感じた。日本は、開国する利益もたくさんあるが、開国して思い通りに利益を得られるか分からないから、前向きに開国を考えることは出来なかったと考えました。
- ・オランダ風説書もそうですが、たくさんの情報の中から本当に自分に必要な情報を拾い、その情報から今の世の中の状況を知ったり、その知ったことを活かし、世の中から見た自分たちの状況を考察したりすることは、今も昔も変わらず大切なんだと気付きました。

史料 『オランダ風説書』（現代語訳 大橋康一）

【抜粋。1840 年分は唐船風説書（松浦章『海外情報からみる東アジア—唐船風説書の世界』）。

1840 年以降は別段風説書（風説書研究会『オランダ別段風説書集成』）をもとにした】

◇1794 年【フランス革命の第一報】

フランス王国の国民は、国王と王子らを殺害し、国中に混乱が及びました。オランダ等の周辺諸国の軍はフランスに押し寄せ、戦争に発展した。そのためジャカルタからも軍船が（ヨーロッパに）差し向けられた。そういった次第で、今年は商船が来ることが難しい状況になっている。

◇1797 年【フランス革命続報】

（前略）その後、反逆者どもは追討され、国王の子孫が王に即位して民衆を守り、ようやく平和になり、周辺諸国とも和平が成立しました。ところがイギリスは大軍を發し、オランダの国土や商館を制圧する動きに出ました。それだけではなく、ベンガルやインド南岸の商館を占領するなど、争いは激しくなっている。

◇1808 年【ナポレオンのロシア遠征】

去年の夏頃から、プロイセン、オーストリア、スウェーデンが同盟を結成し、攻撃を仕掛けてきました。我が国はフランスの隣国で長年交流していたため、フランスと組んで同盟軍と戦った。オーストリアは敗れて領土を割譲し、プロイセンも敗れ王が逃亡し、スウェーデンとロシアは属国を取られ、フランス・オランダ連合軍は勝利して、ロシアの都に押し寄せた。

◇1839 年【林則徐のアヘン取り締まり】

広東ではイギリス人が行うアヘン密売を禁止する為に朝廷より欽差大臣を派遣し、隠匿されていたアヘンを全て提出するよう厳命が出された。これによってアヘンを貯蔵するものは非常に苦境に追い込まれた。更に北京でも、アヘンを使う者は処罰するという趣旨の命令があった。この命令に反するものは厳刑に処せられている。

◇1840 年【アヘン戦争】（唐船風説書）

外夷がもたらすアヘンを服用して体を害する者が多数に上ったため、清朝は輸入を禁止しましたが、イギリスだけは従いませんでした。そこで林則徐が派遣され、厳しい取り締まりが行われました。すると 6 月 7 日に寧波港にイギリス船 7 8 隻が出現し、翌日には舟山港にも押し寄せ、各所で行われた砲撃で多数の死者を出した。（中略）6 月 2 4 日には乍浦港に 1 隻が接近し、市内に大砲を放つと 1 1 人が即死し、市内の民はことごとく蘇州に避難した。

◇1842 年【アヘン戦争 続報】

中国とイギリスの戦争は今も続いている。

◇1843 年【南京条約】

7 月 27 日中国と英国は和睦した。

◇1846 年【オランダの開国勧告】

○昨年帰国のオランダ船が預った、オランダ国王宛の（日本側の）国書は 11 月 4 日オランダ本国へ送った。※ 2 年前の 1844 年に出されたオランダ国王から將軍宛の、英仏の脅威と開国を勧告する国書に対する幕府の返信のこと。オランダが開国を勧告した事がわかる。

○（アヘン戦争前後の）イギリスの対中国交易額は以下の通りである。

1831 年（開港前）の 輸出額 923 万 6223 ドル

輸入額 1317 万 6537 ドル

※ドル：スペインドル(当時のシナ海域の国際通貨)

1844 年（開港後）の 輸出額 2035 万 6580 ドル

輸入額 2076 万 5514 ドル

上記にはアヘンの売上高や金銀の購入額が含まれていないので、実際には倍の金額になる。

○北アメリカに移住するドイツ人が年々およそ 5 万人ずつ増えており、とくにテキサスへの移住者は多数である。

○アメリカのフリゲート艦コロンブス号が日本に行った事が広東の新聞に出ている。これはアメリカ国民の取扱いについて改善を要望する為だという。なおこの船はビッドル提督が指揮している。

◇1847 年

1845 年にインドよりオランダ本国へ以下の貨物が送られ、総督府の財政に役立った。

コーヒー豆 932,667 袋

砂糖 223,860 俵

藍 12,623 箱

ジャワ産の茶 8,419 箱

上記外にも多数の貨物が有る。これらを 160 隻の船で送った。

○タイ国王（ラーマ 3 世）は外国との商売を重要と考えている様子である。国王の命令で現在、美しい艦船を建造し、タイからイギリスへの砂糖運送の為に使用している。他にも 4 艘が建造中である。

○ロンドンからインドに蒸気船で渡海するには、シンガポール、ヤーフハ、ティモール、ホルトエス、セングトン、トレスタラート、ネウストレ、シティレイを経由する。セイロンより、アデレード等を経ても素早くオーストラリアに行けるとは云えない。しかしスエズ地峡を掘削し大型船の通路を開けば非常に便利になる。この事業を現在イギリス、フランス、オーストリアが計画している。

○エジプトでは原野に水を灌ぐ為にナイル河を堰きとめてダムを造る事を研究している

○シベリアのウラル河流域で現在大量の金を掘り出している。その量は 1846 年〔弘化 3 年〕には 28,425 ポンド（1 万 4212.5 トン）。

○【ジャガイモ飢饉】ヨーロッパ諸国ではジャガイモが不作でドイツ、フランス、そして特にスコットランド、アイルランドで食物が乏しくなった。

○フランスの天文学者ルヴェリエが新惑星を発見し、ネプチューン（海王星）と名づけた。

○2 人のドイツ人科学者、ベトガー博士とシェンバイン博士は、硝化綿を発明した。それによって、綿に爆発する力が与えられ、その結果、銃に装填された硝化綿の小片は、まるで火薬を装填された銃のように、同じ力で弾を押し出す。

○アメリカでは、人々に硫酸エーテルで麻酔をかける方法が発見されたので、最も苦しい治療を受けても痛みを感じない。この方法は、ヨーロッパとインドへも伝わった。

○ヨーロッパと北アメリカでは次第に鉄道を敷設し始めている。この計画はアメリカ合衆国東側各地より西側各地へ、又ニューヨークからオレゴンのコロンビア河迄往來の為であ

る。鉄道では重い荷物を一度に 6 倍から 12 倍運べる。

◇1848 年

○メキシコとアメリカ合衆国の戦争が起こり、(中略) 紆余曲折の末、カリフォルニアをメキシコがアメリカに渡す事により和睦が成立した。これによりアメリカの領地は、北はオレゴン河より南は北緯 32 度に至るまで太平洋に接する事になる。

○合衆国の人民は 1780 年には僅か 2 百万人だったが最近の調査では 2 千 8 百 70 万人になった。これにより商業が発達し、人々の努力で年々荒野を開き盛んに田地にしている。

○最近フランスでは国政に関する大動乱が起きた。今年 1 月 18 日フランスのパリで激しい騒動が起った。三日間に渡り反乱側と軍と睨み合った結果終に反乱側が国政を支配する様になり、国王は一族を引連れフランスを引払いイギリスに亡命した。反乱側は再び国王を立てる事をせず、国民の中から勝れた者を選び、統領として支配される事を望んでいる様に見える。しかしとても長続きする様には思えない。

○オーストリア、プロイセン、その他ドイツ国内でも同時に騒動が起こっているが、その状況の詳細は分らない。しかし彼等が目標としているのは、住民が国政に関与して困窮する者達を救うと云う趣旨である。

○ロンバルディア及びベネチア地方の民衆は数年来オーストリアの支配に従っているが、このたび支配者に対し反乱を起した。サルディニア王は自分の兵でこの反乱に加勢した。戦いの後オーストリア軍はイタリア各地から追放された。

◇1849 年

○近頃アメリカ合衆国のメキシコと接するカリフォルニアで地下僅かの所から大量の金が産出した。当初発見した者達は大金持ちとなり、現在では各地から当地へ人々が行き、多くの船で食物を運びこの金と交換する。これに伴い住民は急速に増加し交易も繁昌し、又太平洋の船の往来も盛んになるものと思われる

○パナマ地峡の通路を開く事検討しており、鉄道を敷設する工夫をして、既に少し取りかかっている。

オーストラリアでもカリフォルニア以上の金が発見されたという情報がある

○昨年春よりヨーロッパ各国の情勢は不穏になり大乱の兆しがある。フランスでは昨年 1848 年 2 月に反乱が起り、全て国民は自己の財産を否定し、全て平等に配分する企てをなす。反乱の群集は昨年 6 月にはパリで騒動を起し、数千人が死傷した。

反乱を鎮圧したカヴェニャック将軍と云う者が数ヶ月政治を司った。国政を改めるため国民評議し、大統領を選び四年を限りに交代する様に定めた。選挙の結果、ルイ・ナポレオンが大統領に選ばれた。同人は以前のフランス皇帝ナポレオン一世の甥である。同皇帝はヨーロッパ数カ国を掌握したが、最後は 1821 年にセントヘレナ島に流され、そこで死去した。

ルイ・ナポレオンは伯父の様に諸国を掌握する意図は無い様だが、国政を完全掌握したい気は有るようである。

○オーストリアに属するロンバルディア及びベネチアで反乱が起ったが、オーストリアは抑えた。サルディニア国王のカルロ・アルベルトはこの両地方を奪い、自己の支配下にしようと二度出軍したが、二度ともオーストリアのラデッキー将軍に敗れた。終に退位し息

子のヴィットリオ・エマヌエレ（初代イタリア王）に位を譲った。

○ローマでは法王ピウス9世がオーストリア支持であったため、独立を求めるローマ国民と対立する。暴動を恐れ法王はナポリ王国に逃げた。多くの人は法王が不在だと、国政が乱れ強盗がはびこるなどと言って速やかな帰国を願っている。

○エジプトの支配者ムハンマド・アリーは老衰のため、その養子イブラヒーム・パシャに国政を引き継いだ。

◇1850年

○ヨーロッパ各国において人民の騒動が続いている。フランスでは以前、人民の同盟が財産を平等に分配する企てをした。嘉永元年5月にはその意見も沈静化していたが、最近又復活してきた。特にパリの住民達にその同盟に荷担するものがあるが、大部分は貧しい者達である。

○ドイツには多くの国郡があり、共和制国家にしたいという願望があるが中々実行できない。フランクフルトの国民議会は統一の熱気がなくなり、諸国の代表も参集しなくなったので、残った人々が1848年閏4月に議会をシュツットガルトに移した。ここで人々はこれまでの国民会議の議長職を廃し、諸侯のうち六名を選んで摂政とした。

○オーストリアとハンガリーの戦争の危機は昨年3月決定的となった。オーストリア皇帝はハンガリーに5万の軍勢を追加し、降伏する者はその罪を赦した。ハンガリーに出撃したオーストリア軍の総数は10万人程となり、その内5万人はブダペストの街を包囲したハンガリー軍はコッシュートを総司令官としてオーストリアの大軍を迎え撃った。オーストリア皇帝はロシア皇帝に援軍を頼んだ。昨年4月ロシアのパスケヴィッツ將軍は12万の軍勢を率いてオーストリアに赴いた。結果として昨年6月に戦いは終わりハンガリーの將軍コッシュートは逃走した。

○ヨーロッパ各国から数千人がカリフォルニアにやって来て金の採掘を行っている。採掘した金を故郷に持ち帰る者が居る一方、この地に定住し、周囲の土地を開きたいと考える者も多い。全国で法律を施行し多くの人民が政治に参加する土地柄なので、急速に発展しその影響は次第に北西部にも広がっている。

○パナマ地峡に鉄道を敷設して貨物運送を便利にしようと言う要求が高まり、徐々に実現に向っている。

○アメリカ合衆国では諸国と交易を行っているが、彼等の噂では日本とも交易を行う考えであるという。これはクレイトン國務長官の考えと思われるが噂は直ぐに消えた。

◇1851年

○今英国の首都で世界各地の産物を見物するための場所を建設中である。この場所の建物は全てガラスと鉄で造られ、長さ1848フィート（550m余）、幅480フィート（145m）高さは66フィート（20m）である。その建物の中央には高さ180フィート（54m）に船を据えている床及び貨物搬出入の道具は木製であるが、屋根と庇（ひさし）は弓形の鋳鉄でその数は2244もある。ガラスの総面積を計算すると90万平方フィートでその重さは400トン、樋の長さは54キロメートル。建物の総外面積は18アール（1800平方メートル）。この大規模な建物内に世界各国の場所を夫々設けて、その場所に国毎に産物を置き飾り付けがある。

○カリフォルニアの金を採るために各地から数千の人々が引き続き流入している。この増

加する人々の生活を考えない訳には行かない。その為に広大な田畑を開拓して、住民が生活の糧を得られるようにしている。

○清朝皇帝は臣下がカリフォルニアに移住する事を禁止している。

○前にアメリカ合衆国は日本に通商を求める情報があったが、その後この件は聞こえていない。

◇1852 年

最近の情報では、アメリカ合衆国より艦隊を派遣し、交易を行うために、日本に渡来すると云う事である。合衆国から日本の皇帝へ使節を送って米国大統領の親書を提出し、又日本の漂流民を連れて来ると云う事である。この使節は合衆国との民間貿易の為、日本国内の1～2の港の使用許可と、石炭貯蔵用の港を用意してカリフォルニアと中国の間を往来する蒸気船の用に立つ事を願いたいようである。合衆国の軍艦で現在中国周辺に展開しているものは以下の通り。

サスケハナ号	フリゲート艦 (中型軍艦)
サラトガ号	コルベット艦 (小型軍艦)
プリマス号	コルベット艦 (〃)
セントメリー号	コルベット艦 (〃)
バンダリア号	コルベット艦 (〃)

上記の船は使節を江戸に送る事を命ぜられたようである。また艦隊指令官はオーリックであったが、ペリーと交代したようである。更に、次の軍艦が追加されるようである。

ミシシッピ号 (旗艦) 艦長 ペリー (艦隊指令官)

プリンストン号 艦長 シドニー・シュミット・セー

ペリー号 艦長 ハイルハキス 280 トン 砲 8

サプライ号 (輸送) 船長 アルトゥール・シンクレア

新聞によると、上陸・攻城兵器も積込んでいるとの事である。但し 1852 年 4 月下旬以前には日本に到着できず、たぶんもっと先になるだろう、と言われている。