

世界史Aにおけるアクティヴ・ラーニングと評価の改善の試み －「歴史総合」を視野に－

佐々木 達 也*

今回の学習指導要領改訂は、学びの質の大転換をはかるものである。尚綱学院中高の社会科では、地理歴史科の新科目・「歴史総合」に向けた試行として、現行「世界史A」でチャレンジを行っており、授業方法のみならず、来るべき高等学校での観点別評価に向けた試行も行っている。本報告によって、教員の負担少なく持続可能でありつつ、指導と評価の改善をはかり、子どもたちに生きてはたらく知識を得させるためのヒントを提供するものでありたいと願う。

キーワード：アクティヴ・ラーニング 思考力・判断力・表現力 観点別評価

はじめに

2018（平成30）年に告示された新学習指導要領は、従来と学びの質を大きく転換させるものとなった。

文部科学省（以下、「文科省」）の「高等学校学習指導要領の改訂のポイント」によれば、『「何のために学ぶのか」という学習の意義を共有しながら、授業の創意工夫や教科書等の教材の改善を引き出していけるよう、…①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等の3つの柱で再整理』し、「生徒が各教科・科目等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実が必要」とされている。

さらに教科・科目が再構成され、地理歴史科においては、従来の世界史・日本史・地理の各A、B科目が廃止され、「歴史総合」「地理総合」「日本史探究」「世界史探究」「地理探究」が新設された。

このうち、「歴史総合」「地理総合」は必修となり、特に「歴史総合」は近現代史を中心に、日本史と世界史を「総合」した科目となっている。

尚綱学院中高社会科では、まさに新学習指導要領が発表されパブリックコメント中の2018年3月、次年度の授業シラバスを策定する教科会議の中で議論を重ね、現指導要領の下で本校が必修としている「世界史A」において、近現代史から授業を始めることと、アクティヴ・ラーニングを主体とした授業に切り替えることを決断し、2018、2019年度の授業を行った。

このチャレンジは、来るべき「歴史総合」に向けた試行であり、同時に思考力・判断力を問う出題が増える大学入試に向けて、これらの力を養うための取り組みに他ならない。

2019年12月26日受理

*尚綱学院中学校・高等学校 教頭

小稿は、筆者が担当した、主として特別進学コースにおける実践の報告である。「主として」としたのは、近現代からの学習としたのは特別進学コースと文理進学コースであり、総合進学コースは生徒の実態から、古代からの学習の方が理解しやすいと判断したからである。アクティヴ・ラーニングについては総合進学コースでも可能な限り採り入れた。

1 学習課題の論述を中心にすえた授業

世界史の授業において、様々な資料を分析したり、対話を効果的に用いたり、グループワークを取り入れたりするなどの優れた実践報告は多い¹⁾。

これらの授業はいずれも十二分な教材研究・授業研究と試行錯誤の上でなされたものであるし、授業者の知識や力量も極めて高いと感じられる。

しかしながら、教員は教科以外の仕事が多く、必ずしもいつも授業準備に十分な時間を割けるわけではない。生徒指導や進路指導、部活動指導、それ以外の校務に忙殺されながら、なんとか時間をやりくりして授業準備の時間を捻出しているのである。だから、誤解を恐れずに言えば、「誰でもいつでもできる」取り組みの「型」を生み出すことが出来たら良いと、筆者は常日頃考えているところがあった。

そこで考え至ったのが、各小単元の「学習課題」に答える論述を中心にすえた授業である。小中学校では、授業の冒頭で本単元の学習課題を明示し、子どもたちに何をめあてて学習するかを意識させ、最後に学習課題を確認することは普通に行われている。しかし、高校ではこれまで知識・技能の伝達が多く、教科書に学習課題は書かれていても、それを授業で扱うことは少ないように思われる。

資料1 教科書（東京書籍『世界史A』）と「学習課題」の例



1 第一次世界大戦

19世紀後半から20世紀初頭にかけて、ヨーロッパを中心に、列強の帝国主義的対立が激化し、最終的に第一次世界大戦（1914年～1918年）が勃発した。この戦争は、人類史上最大規模の犠牲者を出し、世界に大きな影響を与えた。

学習課題

19世紀後半から20世紀初頭にかけて、ヨーロッパを中心に、列強の帝国主義的対立が激化し、最終的に第一次世界大戦（1914年～1918年）が勃発した。この戦争は、人類史上最大規模の犠牲者を出し、世界に大きな影響を与えた。



2 ラテンアメリカとメキシコ革命

19世紀後半から20世紀初頭にかけて、ラテンアメリカ各地で、植民地宗主国からの支配に反抗し、独立運動が盛んになった。その中でも、メキシコ革命（1910年～1913年）は、メキシコに大きな影響を与えた。

学習課題

19世紀後半から20世紀初頭にかけて、ラテンアメリカ各地で、植民地宗主国からの支配に反抗し、独立運動が盛んになった。その中でも、メキシコ革命（1910年～1913年）は、メキシコに大きな影響を与えた。

資料2 論述シートの例

世界史 A 学習課題論述シート

第7章 1節

1 パルカン半島が、「ヨーロッパの火薬庫」とよばれるようになったのはなぜだろうか。

1年 組 () 番 ()

さて、授業の基本パターンは次の通りである。

- ①予習。教科書を読んだうえで、予習プリント（教科書付属 DVD より）に取り組む。
- ②授業で要点のみ短く解説。
- ③小単元の「学習課題」の論述にとりくむ。最初は一人で Thinking time、次に3～4人のグループで話し合う。最後に論述シートに簡潔な文章で記入する。

①について、特別進学コースでは、いわゆる課題チェックは行わない。このクラスでは自学の習慣がついている生徒がほとんどであるため、チェックの必要はないからである。無論、慣れてくるに従い、予習なしで授業に臨む者や、漫然と教科書を見ながらプリントの空欄に記入するだけの「作業」に終始する者も出てくる。これらは当然授業の理解度が低くなり、定期考査のスコアも自ずと下がることになる。後述するように、定期考査の答案返却は個人面談方式で行うので、学習姿勢や学習方法についての確認や助言もその時に行い、軌道修正を図ることができる。

総合進学コースでは、定期的に課題チェックを行う。概ね中単元（教科書の「節」）ごとに予習プリントを提出させ、提出のない者には声がけし、提出されても取り組みの弱い者（空欄が目立つ、途中で終わっている、地図上の作業をしていないなど）についてはハンコを捺して再提出を求める。また特進と同様に、定期考査の答案返却の際の個人面談でも指導を行う。

資料3 シラバス

2019年度 [世界史A] [2] 単位 [必修]		高1年・特別進学コース	
<p>1. 科目の目標 (学習到達目標) 世界史を、世界認識を育てつつ現代世界の成り立ちを理解し、歴史をつくる主体として現代を批判的に見る目を養うための科目と位置づけます。そのために以下の力の目標とします。</p> <p>①世界のいろいろな地域とその歴史に関心を持つ。(関心・意欲・態度) ②事件の因果関係や、現代の諸問題の構造や原因を考え、表現できる。(思考・判断・表現) ③地図や資料・史料を活用できる。(技能) ④基本的な世界地理と歴史上の人物・出来事などの基本事項が分かり、各地域における歴史の流れと時代ごとの特徴、地域間及び文化圏間のダイナミックな文化的・経済的交流が理解できる。(知識・理解)</p>			
<p>2. 学習の進め方 (1) 授業について 地理的な知識を基礎に、時代の流れと社会関係をダイナミックに理解することが求められます。その際、様々な歴史用語についても、丸暗記ではなく内容がわかることが必要です。授業での学習内容に基づいたグループ・ワークなどの探究型学習を取り入れ、思考力・判断力・表現力をつけることを目指します。またテーマ学習も取り入れ、歴史を多角的にとらえられるようにします。 近現代(19世紀の帝国主義より)から最初に学習し、続いて古代から近世まで学習します。</p> <p>(2) 家庭学習について ・教科書とノートをもとに授業内容を復習し、單元ごとの小テストで確認する。 ・單元ごとの学習課題(教科書の羽マーク)を短文で説明・表現するトレーニングをする。 ・考査前の確認問題で、理解度をチェックする。</p>			
<p>3. 評価について (1) 評価の観点と評価基準</p> <p>関心・意欲・態度・・・授業へ主体的に参加し、発言できる。期限を守って提出物を提出できる。 /課題の取り組み状況、提出物の提出状況、授業での協働性</p> <p>思考・判断・表現・・・同時代の地域間の関わりについて適切に判断できる。事象の原因・結果について適切に文章や言葉で表現できる。 /考査の観点別問題、単元の学習課題の文章、授業での発表</p> <p>技能・・・様々な資料を適切に読み取ることができる。/考査の観点別問題</p> <p>知識・理解・・・歴史の用語、流れ、特徴を正しく理解できる。 /考査の観点別問題、授業での発言</p> <p>(2) 評価方法 考査点(70%)、小テスト(10%)、授業や課題への取り組み(10%)、レポート・ノート・提出物(10%)</p>			
<p>4. 使用教科書・副教材等教材 教科書：東京書籍『世界史A』、帝国書院『新詳高等地図』</p>			
<p>5. 年間学習計画</p>			
学期	単元・学習項目	身につけたい力	備考
前期 中間	帝国と民族の時代 急変する人類社会 植民地の拡大と深まる国家の対立 アジア、アフリカの抵抗運動	19世紀に進んだ世界の一体化と日本の近代化を理解できる。 今日の国際関係を一定程度規定している歴史的背景を考察できる。	学習課題に基づいたグループディスカッション・論述

<p>前 期 期 末</p>	<p>二つの世界大戦の時代 第一次世界大戦 戦後秩序の形成 世界恐慌とファシズム 第二次世界大戦 冷戦と民族独立の時代 戦後世界の形成 アジア、アフリカの民族運動 冷戦体制の動揺 冷戦の終結 グローバル化のなかの危機 グローバル化とアメリカ合衆国 地域統合の模索 アジアの変容と多様化</p>	<p>二つの世界大戦の原因と総力戦としての性格、それらが世界と日本に及ぼした影響を理解できる。平和の意義について考察できる。 戦後を規定した冷戦の構造とその変化について理解し、説明できる グローバル化が進む現代が直面する諸問題について理解し、問題解決のために考察することができる。</p>	<p>テーマ学習(大戦の原因や影響を資料等から読み取り考えをまとめて発表するなど) 夏休み課題：探究レポート 前期末考査時に授業ノート提出。</p>
<p>後 期 中 間</p>	<p>ユーラシアの諸地域世界 東アジア世界 東南アジア世界 南アジア世界 西アジア世界 ヨーロッパ世界 南北アメリカ、アフリカ ユーラシアの交流圏 アジア諸帝国の繁栄とヨーロッパ 中華帝国の繁栄と東アジア 15～17世紀の東南アジア 西アジアと南アジア 16世紀のヨーロッパ 主権国家体制と世界商業</p>	<p>各地域における諸文明の特質とユーラシアの海、陸における交流を概観できる。 ヨーロッパを圧倒する強大な権力がアジアに存在したことを知り、次の時代の世界に根本的な変化をもたらしたのは何であったか考察できる。</p>	<p>地図・写真から情報を読み取る学習。</p>
<p>学 年 末</p>	<p>大西洋世界の変容とその波及 ヨーロッパとアメリカの諸革命 産業革命と世界市場の拡大 ヨーロッパの動乱の波及 産業化社会の拡大と成熟 ウィーン体制とその崩壊 国民国家への道 アジア諸国の変貌と日本 東アジアの変容 東南アジアの変容 南アジアの変容 西アジア、アフリカの変容</p>	<p>環大西洋世界の変動を理解し、それが広く世界に及ぶプロセスを考察できる。 欧米における産業化の進展と、これに従属する地域の発生、政治体制の変化について理解できる。 アジアにおけるヨーロッパの衝撃と抵抗、アジアの旧秩序の批判と改革さらに旧体制の変容をダイナミックに理解できる。</p>	<p>学年末考査時に授業ノート提出。</p>

このようにして、予習をしなければ授業が分からないような仕組みになっていること、予習をすれば授業も分かるし、考査でも得点が上がることを体感させる。

②については、教科書の逐語的な説明に陥らないように留意する。学んだ概念や語句を用いて、自分のことばで説明できるのが「理解した」ということであり、そこを目指しているからである²。

③については、毎回45分または40分に短縮した授業内でこの通りにできるとは限らないので、宿題にして書かせたものを、次の授業の冒頭でグループごとに検討させることもある。いずれにしても、どんな要素が含まれるべきかの解説を必ず行い、自分で論述シートにメモさせる。模範解答は示さない。まじめな生徒ほど、模範解答の文章を必死になって写し、それを覚えればよいと考え、思考停止に陥ってしまうからである。

前掲の科目シラバス(資料3)をご覧いただきたい。「2. 学習の進め方」で授業の進め方と家庭学習の仕方について説明している。授業が始まってから試行錯誤の中で修正したのは次の点である。

第一に、学習課題の論述はできるだけ授業内に、相互学習活動として行うことにしたこと。第二に、論述に入る前に、何がポイントになるのかを予め示すように工夫したことである（資料2）。

まじめな生徒ほど、教科書や授業ノートからできるだけ多くのことを書こうとするが、そうすることでかえって学習課題の問いがぼやけてくるものである。そこで、できるだけ簡潔な文章、つまり「主語と述語のある一文」で書くように指示するのだが、こんどは簡潔にしようとするあまり、肝心な中身が脱落してしまうことがあるからだ。そこで、学習の後、論述の前に、考えるポイントを示すことで、冗長になったり簡に過ぎたりすることを防げるようになった。

資料4 授業で用いたスライド

【学習課題】 バルカン半島が、「ヨーロッパの火薬庫」とよばれるようになったのはなぜだろうか。

【Point】 ・バルカン半島をめぐる列強の対立
 ・バルカン諸国と列強との関係を具体的かつ簡潔に述べる

【含むべき要素】

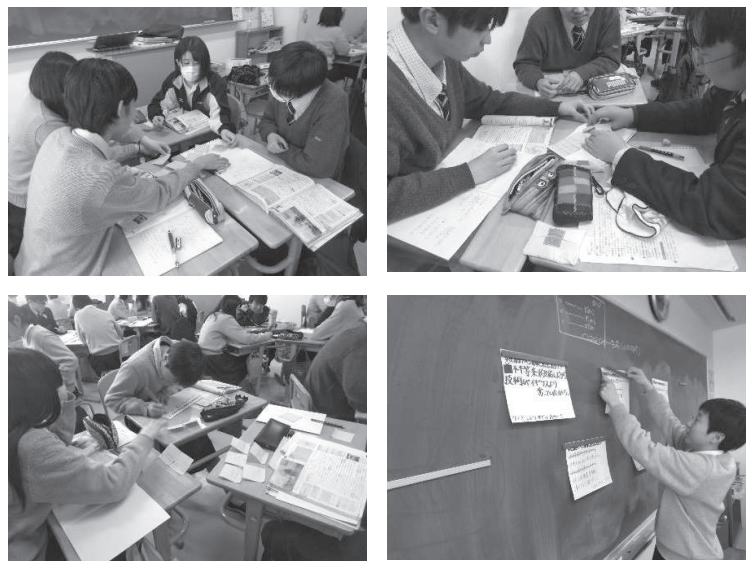
- バルカン半島をめぐる、ロシアとドイツ、オーストリア・ハンガリーが対立
- バルカン諸国どうしの対立と、それぞれの背後の列強の存在
- バルカンでの紛争がヨーロッパでの戦争に飛び火する状況

次に示す写真は、2018年度の総合進学コース1年1組の授業の一コマである。この時は、大単元「アジア諸国の変容と日本」、中単元「東アジアの変容」、小単元「反乱と変革」で、学習課題は「なぜ清がアヘン戦争に敗北したのか、その理由を考えてみよう」であった。

理解が進むようにするために、付箋を用いたグループワークを行い、「清がアヘン戦争に敗北した理由」をグループごとに簡条書きにさせ、発表させたうえで、各個人の論述をさせた。

総合進学コースの生徒は、社会科に対する苦手意識を持っている者が少なくない。また学力的な課題もあって、単元の要点をつかみ論述するのはなかなか大変であった。しかし、一年間粘り強く続けることで、相当できるようになってきた。以下、いくつか紹介する。

写真1 グループワークの様子



学習課題「清を中心とした東アジアの国際秩序は、どのように転換したのだろうか」

◎清朝は朝貢での貿易上の赤字を減らし、貿易の自立を目指したが失敗、拡大する華南沿海とアジア域内ヨーロッパとの貿易が拡大し広東貿易が拡大していった。

◎清は華夷秩序を維持していたが、朝貢貿易の負担が大きかったため、朝貢関係をゆるやかにし、負担を減らした。ヨーロッパでも貿易の均衡をはかる動きがみられ、広東貿易を直接管理し、財を吸収しようとする考えは実現には至らなかった。

2 ミニワークショップによるテーマ学習

じつは、すべての小単元で学習課題の論述に取り組ませているわけではない。それは、学習課題自体があまりにも単純である場合や、問いとしては非常にあいまいだったり、逆に、焦点を絞ることが難しかったりする場合があるからである。後者のケースの例を挙げれば斯くの如くである。

「19世紀後半から20世紀にかけてのヨーロッパのあらたな帝国形成を見てみよう。」

「1950～70年代の冷戦体制下での東西ヨーロッパの歩みを見てみよう。」

「世界の各地域における地域統合の方向について考えてみよう。」

また、「独ソ不可侵条約が結ばれた背景について考えてみよう」のように、学習を深めなければ回答することが難しい課題もある。実際はどの学習課題も、広く史料等に当たって考え、学習を深めなければ、論述することは難しいのだが。

このような場合、学習課題を独自に設定するか、あるいは学習課題の論述は行わずに、理解を深めるためにテーマを設けたワークショップを行う。前掲のシラバスにおいて、「テーマ学習」と記してあるのがそれにあたる。

ここで、テーマ学習の実際の例を示そう。

例1 ベルリン会議議定書から「実効的に占有」の意味を理解する

大単元は「帝国と民族の時代」、中単元は「植民地の拡大と深まる国家の対立」、そして小単元は、「帝国主義とアフリカ分割」である。教科書には次のようにある。

植民地化が世界各地で進むなか、アフリカ大陸の大部分は19世紀後半までヨーロッパの直接的な支配をのがれていた。しかし1880年代から約30年のあいだに、大陸のほとんどが列強によって分割されることになった。

はやくからアフリカに領土を獲得していたイギリスとフランスに加えて、ドイツ、ベルギーなどが領土的野心をあらわにしたことがアフリカ分割を加速させた。1882年にはイギリスがエジプトを事実上の保護国とし、また、1883年にベルギーがコンゴ領有を宣言すると、ビスマルクのよびかけで、コンゴにおける利害調整を目的とするベルリン会議がひらかれた。この会議ではアフリカ植民地化の方針について協定が結ばれ、土地を「実効的に占有」した協定締約国がそこを領有できるという原則が定められた。(下線部は筆者)

一般的な高校生は、「ベルリン会議⇒アフリカ植民地化方針を協定＝土地を実効的に占有した締約国が領有する原則」と覚えてしまう。しかしこのとき、「実効的に占有」（わざわざカギ括弧がついている！）とはいかなることを意味したのか、という〈内容〉まで考えることはまずない。

そこで、生徒を3～4人のグループに分けて島を作り、コンゴ・ベルリン会議議定書の邦訳（抄）³を配布して、各条では、要するに何を言っているのか、話し合わせ、発表させる。

資料5 ベルリン会議議定書（邦訳）

ベルリン会議一般議定書（一八八五年二月二十六日）

第二章 奴隷貿易に関する宣言

第九条 奴隷の取引は締約国によって承認された国際法の原則に従って禁止されており、また、海陸を問わず取引のための奴隷を供給する活動も禁止されていることに鑑み、締約上のコンゴ盆地において主権もしくは影響力を行使する国、もしくは行使しようとする国は、当該領域をいかなる人種の奴隷であれその取引の市場にも中継地にもさせないことを宣言する。締約国はいずれも、この取引を廃止し、それに従事する者を罰するためのあらゆる手段を講ずる義務を有する。

第六章 アフリカ大陸沿岸部での新たな占領が有効とみなされるための根本条件に関する宣言

第三四条 今後、アフリカ大陸沿岸部で、現有領域以外の土地を領有しようとする大国、もしくは、これまでそのような領有地を持たなかったが今後領有しようとする大国、および、保護領を確保しようとする大国は、必要とあれば本議定書の他の締約国が自らの適切な要求を行うように、その旨、他の締約国に通告することとする。

第三五条 本議定書の締約国は、アフリカ大陸沿岸部で領有する地域における既存の諸権利と、場合によっては、〔調印国間の〕合意に基づく条件下での貿易ならびに移動の自由を守るに足る権威の確立を保障する義務を負うものとする。

資料5は同史料である。第9条は比較的容易にまとまるが、第34条と第35条には生徒たちは苦戦する。この、「ああでもない、こうでもない」という議論が重要である。この話し合いによって初めて、生徒たちは列強によるアフリカ分割がどのように行われたのかを主体的に考えるようになる。そして、土地を領有した時の相互通告義務と、大国の既得権益の保障、貿易・移動の自由を保障する義務こそが、「実効的な占有」の意味するところであることを知るのである。

例2 「尚綱版『英雄の選択』…もし英仏の首相だったらどうする？」

大単元は「二つの世界大戦の時代」、中単元は「第二次世界大戦」、そして小単元は、「世界戦争への展開」である。教科書には次のようにある。

1938年ヒトラーはオーストリアを併合し、さらにチェコスロヴァキアの一部割譲を要求した。戦争をおそれたイギリスとフランスは宥和政策をとり、ミュンヘン会談でヒトラーの要求をみとめた。これに乗じたドイツはさらに1939年3月、軍をおくってチェコスロヴァキアを解体した。1939年8月、突然、独ソ不可侵条約の締結が発表され、世界を驚かせた。ソ連は英仏の姿勢に不信をいだき、自己防衛をはかろうとしたのであった。

一般的な高校生は、「ヒトラー、チェコスロヴァキアの一部（ズデーテン地方）割譲を要求⇒英仏の宥和政策・ミュンヘン会談で割譲承認⇒独、チェコスロヴァキア解体⇒ソ連の対英仏不信⇒独ソ不可侵条約」と覚える。

これ自体は間違っていない。しかし、結果を知ってしまった我々ではなく、当時の英仏首脳がなぜそのように判断したのか、国民はこれをどう受け止めたのか、そうでない選択肢はなかったのかを考えなければ、単純な理解で終わってしまう。

グループワークでは、話し合いの中で、「A. 戦争を回避するために、ナチス・ドイツへの地方割譲を認める」「B. 多少の軍事衝突はあっても、ナチス・ドイツへのズデーテン地方割譲は認めない」「C. 第三の選択（具体的に）」から一つ選び、グループとしての理由をまとめて発表させる。結果、AとBで割れ、Cのグループはなかった。

その後、次の二つの文章を読ませ、再びグループワークをさせて、考えが変わったかどうか話し合わせる。

ヨーロッパ諸国民が共有していた第一次大戦の記憶も、この状況では戦争だけは避けたいという消極的方向に作用した。世論の動向は、ミュンヘン会談に臨んだ英・仏首脳にも影響した。フランス首相ダラディエが会談後帰国したさい、出迎えにでた多数の群衆をドイツへの譲歩に抗議するデモ隊と思ったところ、逆に歓迎の人波とわかって驚いたというエピソードに、当時の世論の一端がうかがえる⁴。

議論の中心となるのは、ドイツの対外膨張を抑止していくための国際的協力体制が築けなかったかどうかという点である。そこで最大の鍵となるのは、ソ連との協力可能性であろう。…スターリン支配下のソ連は防衛的な対外政策を展開し、リトヴィノフ外相を中心として集団安全保障を唱え、イギリスやフランスとの協力を模索していた。…38年段階でソ連が英仏との協力を強く志向していたことは否定できない。そのようなソ連とも手を結んでドイツに対抗する国際的陣営を形成し、ドイツの行動を抑えようとする考え方は、イギリスにおいてもチェンバレン批判派の間から提示されていたのである⁵。

実際の授業では、時間の制約もあり、「なるほどこういう考え方もあるのか」というところに落ち着き、さらに批判的に——別の角度から考える意見は出なかった。だが、意味を考えずに覚えたものは忘れやすい。一方、自分のアタマで考え、他人と議論し、文章に表したものは簡単には忘れない。じっさい、生徒による授業評価の自由記述でも、「自分たちで考えることができ理解が深まる」「このことによって理解を深めることができ工夫されていると思った」「資料などを使うのでより理解が深まる」という評価がいくつも見られた⁶。

3 探究レポート

さて、以上は主として授業者が投げかける問いに対して生徒が考える学びであったが、生徒自身が問いを立て、さまざまな調査を行い、自分なりの答えを見つけていく探究の過程も必要である。新学習指導要領でもそのような学びを行うよう提示されている。

そこで、特進コースにおいては、夏休みに世界史に関するレポートに取り組ませるものとし

た。レポートの要項は以下の通りである。

課 題	世界史に関するレポート作成
テ ー マ	自由。ただし世界史のレポートであること
内 容	世界史上の事件や出来事、人物やモノ、国家・地域を一つ選び、調査・研究する
字 数	PCで作成の場合、A4用紙・11 or 12ポイント・45字×40行 2ページ以内 手書きの場合、A4レポート用紙（B罫） 2ページ以内
注意事項	最低限1冊は書籍を読むこと。 インターネットだけで調べたものは受け付けない。 Wikipediaや各種まとめサイト、知恵袋などの質問サイトは禁止 博物館（国内外を問わない）や史跡を訪問したり、研究者にインタビューしたりしてもよい。 参考文献は3ページ目にリストを作り、必ず著者名・書名・出版社・出版年を明記する。 インタビュー先の名前・職や立場（〇〇大学准教授△氏名△など）も参考文献に並んで明記する。

そして、一例として授業者が生徒になったつもりで書いた簡単なレポートを示し、序論で問題設定する（問いを立てる）こと、本論で調査によって得られた知見を示すこと、本論で挙げた根拠をもとに結論を述べること、レポートの体裁、引用符や参考文献リストなどの「作法」を示した。また、評価のルーブリック（資料6）をあらかじめ示した。

資料6 世界史レポート評価規準（ルーブリック）

レポート評価ルーブリック		1年 組 番				
	A(5)	B(4)	C(3)	D(2)	E(1)	
調査	書籍を複数読み込み、他の資料にあたりたりインタビュー等も行ったっている	書籍を複数読み込み、他の資料も参照している	書籍を複数読み込んでいる	書籍を1冊読み込み、他の資料も参照している	書籍を1冊読み込んでいる	合計
論述	図版等を活用し、序論・本論・結論が明確で、論理的に述べている	図版等を活用し、筋道を立てて論述し、結論が明確である	筋道を立てて論述し、結論が明確である	筋道を立てて論述している	言わんとすることは伝わる	点

夏休みに取り組むとはいえ、テーマ決定と資料調査の最初の部分は授業2時間ほどを使った。特に最近は何でもインターネットで調べる傾向があり、根拠の怪しいものを無批判に利用して簡単に仕上げる場合が多いので、必ず書籍を1冊以上読ませることとし、図書館で実際に本を探して借りさせることとした。

また、大学進学の際の調査書や「活動報告書」、またはeポートフォリオに探究活動の内容と成果を挙げる可能性を考えて、レポートはできるだけパソコンで作成するか、手書きでもデータ化して蓄積させることとした⁷。家庭にパソコンがないケースを考えて、夏休み中に何日か学校のコンピュータ教室を開放し、レポート作成を行わせた。

ほとんどの生徒にとっては、初めて書く本格的なレポートなので、選んだテーマはなかなか面白いが、レベルは正直に言ってあまり高くない。しかしクラスに数名は、数冊の本を比較検討し、実際に史跡に足を運んだり、博物館（海外のケースもあった）を見学したりして調査し、自分なりの提案を行って書いたものもあり、優れたものは宮城県高等学校社会科研究会の生徒研究発表会で、学校代表として発表させた。



写真2 図書館での調査

4 観点別評価の試み

高校でも必須となる観点別評価

現行の高等学校指導要領の下でも観点別評価を行うとあり⁸、教科ごとの観点が示され、シラバスも観点ごとに評価規準と評価方法を明記するように指導されている。だが、現行の指導要録に観点別評価を記載することまでは求められてはいないので、実際には高等学校ではあまり行われていないだろう。

しかし、2018（平成30）年改訂の新学習指導要領のもとで、高等学校でも観点別評価が義務付けられることになった⁹。その別紙3「高等学校及び特別支援学校高等部の指導要録に記載する事項等」には次のようにある（下線は筆者）。

高等学校学習指導要領（平成30年文部科学省告示第68号）及び特別支援学校高等部学習指導要領（平成31年文部科学省告示第14号）（以下「高等学校学習指導要領等」という。）に示す各教科・科目の目標に基づき、学校が生徒や地域の実態に即して定めた当該教科・科目の目標や内容に照らして、その実現状況を観点ごとに評価し記入する。その際、「十分満足できる」状況と判断されるものをA、「おおむね満足できる」状況と判断されるものをB、「努力を要する」状況と判断されるものをCのように区別して評価を記入する。（中略）

評定に当たっては、評定は各教科・科目の学習の状況を総括的に評価するものであり、「(1) 観点別学習状況」において掲げられた観点は、分析的な評価を行うものとして、各教科・科目の評定を行う場合において基本的な要素となるものであることに十分留意する。

そして、「評定の適切な決定方法等については、各学校において定める」とされている。

これは評価方法の大転換であり、高校の教員にとっては深刻な負担増であろう。もっとも文科省の立場では、現行の指導要領の下でも観点別評価を行うことは、各都道府県の教育課程研究集会及び教務主任連絡協議会などを通して伝達済みであり、各校で主体的に研究を進めているはずだ、ということになるだろう。

筆者は、中学校の所属を2回7年間経験し、さらに高校に籍を置きつつ中学校の授業も担当する機会を得てきた。中学校の授業を担当しなくなっても、定期考査で観点別の問題を作成し、観点ごとの得点集計を出し続けている。この経験をまとめて形にすることで、今後の高校の先生方の観点別評価の研究に、いささかでもお役に立つことができるのではないかと思う。

観点別評価の方法

国立教育政策研究所の指導資料¹⁰によれば、各教科における評価の基本構造は次のようになっている。

学力の三要素である「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の観点ごとに評価し、生徒の学習状況を分析にとらえ、観点ごとにA B Cの3段階で評価する。ただし、「学びに向かう力・人間性等」のうち、「感性・思いやりなどは」評定につながる評価にはなじまないので「個人内評価」とし、一人一人の良い点や可能性、進歩の状況について評価する。

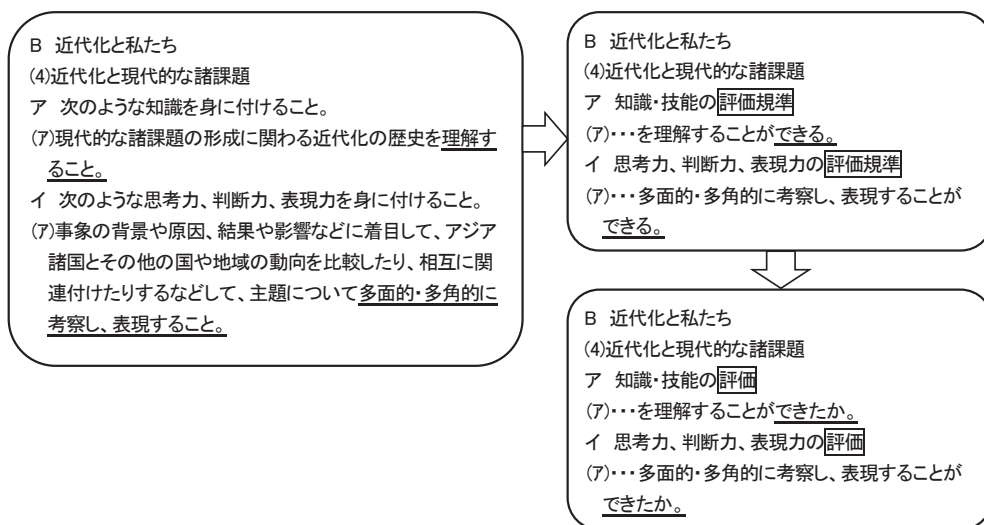
また、現行指導要領のもとではあるが、同研究所の参考資料¹¹によれば、観点別評価の進め方は次のように示されている。

- ① 単元または題材の目標を設定する
- ② 評価規準を設定する
- ③ 評価規準を「指導と評価の計画」に位置付ける
- ④ 評価結果のうち「記録に残す場面」を明確にする ➡ 授業を行う
- ⑤ 観点ごとに総括する

このうち教員にとって大変なのは、②の評価規準の設定であろう。

この点について、新しい学習指導要領の「内容」では、各単元の観点がすべて「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の三つ以内に統一されている。これらの文末を「～について理解できる。」「～などを多角的・多面的に考察し、表現できる。」とすることで、評価規準となるよう構成されている。

資料7 学習指導要領と評価の観点、評価規準の関係



観点別評価の試み

筆者が行っている観点別評価の材料は、①定期考査での観点別出題と分析、②論述シートその他のワークシート、③探究レポート、④授業（グループワークや発表）での観察である。

①定期考査での観点別出題と分析

従来型の考査問題でも、いわゆる基礎問題と応用問題とは意識して出題されるであろう。これを、意識することで、「知識・理解を問う問題」、「資料活用等の技能を問う問題」、「思考力・判断力を問う問題」、「(文章等での)表現力を問う問題」とすることは、そう難しいことではない。実際、小中学校のテストは全てこのように作られ、解答用紙も観点別の集計が容易なように工夫されている。

肝心なのは、授業で学習したことを考査でも出題することである。もし授業で学習したのに考査に出なければ、生徒はそのような学習を軽んずることになるだろう。授業で学習していないのに考査で出題すれば、そのようにして得られる評価は妥当なのだろうか、ということになる。この意味でも「指導と評価の一体化」は正しいといえる。

資料8は、実際に2019年度の前期中間考査で筆者が出題した問題の一部である。現行指導要領下なので、前述の学力の三要素に基づく観点とは異なる。

〈思考・判断〉問題である(1)の中国大陆における列強の勢力圏については、授業では理由も含めて考えさせている。〈表現〉問題である(4)の論述題については、この単元の学習課題としてグループワークを行い、論述させ、解説したものである。特に指定のない問題は、〈知識・理解〉問題である。

資料9は、同じ考査の解答用紙の当該部分である。採点・集計がしやすく、しかも間違いを防ぐため、一行には一つの回答欄しか設けず、解答欄に色を付けておく。解答欄の右側には、問題同様、それがどの観点の出題かを明示し、かつ得点も記録できるようにする。

資料8 2019年度前期中間考査「世界史A」問題（部分）

列強の勢力圏
 A
 B
 C
 D
 外国資本による鉄道
 中国自設の鉄道

ロシア
 外モンゴル
 内モンゴル
 奉天
 大連
 遼寧
 天津
 旅順
 1905
 漢口
 山海関
 朝鮮
 1910
 青島
 1898
 威海衛
 1898
 膠州湾
 1898
 洛陽
 開封
 南京
 上海
 漢口
 武昌
 杭州
 寧波
 長沙
 雲南
 広東省
 広州
 九龍
 1898
 香港
 1842
 台湾
 1895
 広州湾
 1899
 フランス領
 インドシナ

第1次日露協約による境界
 第3次日露協約による境界

(1)列強の勢力圏A B C Dに該当する国名を、各々書け。[判断]

(2)辛亥革命は、鉄道国有化に反対する蜂起に始まった。革命が全国に波及するきっかけとなった蜂起がおこった都市を、 10から一つ選んで書け。

(3)宣統帝溥儀を退位させて清朝を滅亡させ、孫文から中華民国臨時大総統の地位を得た人物の名を書け。

(4)19世紀末から20世紀初頭にかけて、東アジアの国際秩序はどのように変容したか、次の語句を全て用いて述べよ。

[表現]

華夷秩序 主権国家
 北京議定書 日韓協約(韓国保護協約)

図10 列強の東アジア侵略

資料9 「世界史A」解答用紙（部分）

5	(1)	①		②		判断
		③		④		
	(2)			(3)		/4
(4)					表現	
						/4

資料10 観点別問題ごとのスコア（部分）

知識・理解 (64)	技能 (16)	思考・判断 (8)	表現 (12)	合計 (100)
46	14	2	6	68
28	6	4	12	50 A
23	10	3	10	46
56	13	6	12	87
35	8	3	8	54
58	12	6	12	88 B
22	13	4	8	47 C
28	3	4	7	42
32	4	6	10	52
17	0	3	3	23 D
40	15	6	6	67
44	8	5	9	66

資料10は、観点別問題ごとのスコアである。前述のように、筆者は答案返却の際個人面談を行っている。生徒Aは、表現は満点だが他の観点のスコア（特に知識・理解）が低いため、総点も50点となっている。この生徒へのアドバイスとしては、やみくもな暗記ではなく、5W1Hを意識しながら用語の内容を理解していく学習を促す。生徒Bは、どの観点もバランスよくできているので、これを継続するように励ます。生徒Cは生徒Aと似ている。資料活用の技能が高いことをほめつつ、今後論述にしっかり取り組むように助言する。生徒Dは全てのスコアが非常に低く、そもそも予習をしておらず、授業も集中して受けていないので、試験勉強も不十分だと考えられる。事実、面談でそのことが明らかになり、予習の仕方（教科書の読み方）から指導する。他の者は、良い点をほめながら、学習の精度を上げるように励ます。

このように、観点別評価によって学習の改善につなげることが可能となるのである。

②論述シートその他のワークシート

論述シートは回収して点検し、簡単なコメントを付けて返す。手許の学習記録簿には、◎（満足できる）、○（まずまず）、△（努力が必要）を記録しておく。もちろん未提出の者は空欄、つまり点数なしとなる。

他に、テーマ学習のミニワークショップでも、ワークシートを用いており、これらも論述シートと同じように回収、点検する。

以上は、シラバスに明記した平常点の範囲で評定点に算入する。

③探究レポート

探究レポートの評価規準ならびにルーブリックは、資料6として示した通りである。ワークシートと同様、シラバスに示した平常点の範囲で評定点に算入する。

なお、探究活動の評価としては、ルーブリックと対応させた文章による評価を予め準備しておき（資料11）、ひとり一人の評価文をデータ化してクラス担任に渡し、指導要録や調査書等の材料として提供した。

資料11 論述シートの評価文

パーツ1	点数	パーツ2	点数	パーツ3
世界史Aの課題学習で「 」をテーマに探究し、	1	書籍を読み込んで、	1	レポートを作成した。
	2	書籍を読み込み、他の資料も参照し、	2	筋道の通ったレポートを作成した。
	3	複数の書籍を読み込み、	3	論理的なレポートを作成した。
	4	複数の書籍を読み込み、他の資料も参照し、	4	図版等を活用して、論理的なレポートを作成した。
	5	複数の書籍を読み込み、他の資料にあたりインタビュー等も行ったし、	5	図版等を活用して、論理的で優れたレポートを作成した。

④授業（グループワークや発表）での観察

これは生徒の学習評価の基本である。中学生の授業では、手元に評価票を持ち、観察しながら記録し、同じものを生徒にも配って自己評価させ、両者を総合して記録した。また定期考査毎に生徒に「学習自己カルテ」を書かせ、それも評価の参考にした。しかし、高校ではこれまでは観点別評価が義務付けられていなかったため、そこまでは行っていない。

新学習指導要領下の観点別評価に向けて

以上より、新学習指導要領のもとで始まる高校の観点別評価の方法は、以下のように行うことができるであろう。

- 1) 学習指導要領の「内容」から評価規準をつくる。
- 2) 学習指導要領の「内容」の観点を意識しながら授業を行う。
- 3) 学習の一定のまとまり（定期考査や学期）ごとに評価を行う。
- 4) 考査の観点別問題、ワークシート、レポート等を活用して評価する。

例えば、それぞれのスコアが80%以上ならば「十分満足できる」としてA、40%以上ならば「おおむね満足できる」としてB、40%未満ならば「努力を要する」としてCとする。これらは各学校・各コースの生徒の実態や教科の特性に合わせて設定する。

- 5) 観点別の評価・分析を次の学習指導に生かす。
- 6) 評定は評定点の基準により行う。評定点は、評価の材料とその評価の集積なので、観点別評価と評定が矛盾することはないと考えられる。

なお、新学習指導要領に基づく評価の改善については、さらなる研究を必要とする。重要なのは、「評価のための評価」となることなく、指導と学習が向上していくこと、そして無理なく持続可能であることである。

むすびにかえて

いうまでもなく、アクティヴ・ラーニング自体が目的ではなく、観点別評価自体が目的でもない。子どもたちが生きてはたらく知識を身につけ、思考力・判断力・表現力を向上させていくことが目的である。そのために、受け身ではない授業、双方向的な授業、参加型の学習方法がもっと取り入れられる必要があるということだ。

このような双方向的な授業、参加型学習法は最近始まったものではなく、多くの蓄積がある。例えば筆者も27年前に教員となってから、開発教育に取り組み様々な授業研究・実践を積み重ねてきた¹²し、その方法を通常の科目にも取り入れてきた。

評価の改善は指導と学びの改善につながる。これを持続可能とするためには、できるだけシンプルに、またこれまでの「財産」を生かして、極力教員の負担がないように行われる必要がある。

-
- ¹ 例えば、奥村暁氏「『歴史総合』に向けての実践－神戸大学附属中等教育学校における『歴史基礎』の試み」(『歴史と地理 世界史の研究249』山川出版社 2016年11月)など。『歴史と地理 世界史の研究』には毎回優れた実践報告が掲載される。
- ² 認知心理学でいう「生きた知識と死んだ知識」、あるいは「体で覚えた知識」すなわち「使える知識」と、「頭で知っているだけの知識」すなわち「使えない知識」の問題にかかわる。今井むつみ氏『学びとは何か－〈探究人〉になるために』(岩波新書 2016年)を参照。ちなみに、2019年度の授業評価の「印象に残っている授業内容は」との問いに対し、「学習課題の論述」を挙げた生徒が10%おり、次のような回答であった。「本質まで授業を理解していないと書けないので、書けたらより深く理解しようと、書けなかったら復習により力を入れようと思えるから」「その単元の重要な部分をまとめて文章にする作業が楽しいし、理解が深まっていいと思ったから」「考える力がつくし、ちゃんと忘れずに覚えていられるから」。最後の回答は、学習方法と学習内容の定着について示唆に富む。
- ³ 歴史学研究会編『世界史史料8 帝国主義と各地の抵抗I』(山川出版社 2009年 275頁)。なお、山川出版社『世界史史料』は授業づくりにおいて非常に有難いツールである。
- ⁴ 木村靖二氏『二つの世界大戦』(山川出版社『世界史リブレット』47 1996年)
- ⁵ 木畑洋一氏「危機と戦争の20年」(『岩波講座世界歴史』21 1998年)
- ⁶ 2018年度の授業評価より。「とてもそう思う」「そう思う」を合わせた割合を、以下、質問ごとに1年8組(特進)、1年1組(総進)の順に示す。問3「この授業は集中して取り組める雰囲気である」92%、72%。問6「授業の方法や教材の扱い方は工夫されている」89%、81%。問8「この授業は考える力や表現力など活用力を向上させている」95%、80%。
- ⁷ 総進コースの教育課程には、学校設定科目の「PBL」があるが、特進と文理の教育課程にはない。このため、教科の授業内で探究活動を行わせる必要がある。PBLとはProject Based Learningの頭文字をとったもの。拙稿(共著)『中高一貫コースにおけるプロジェクト型宿泊研修の効果的な展開について』学校法人尚綱学院尚綱学院中学校・高等学校 平成24年度文部科学省委託事業「中高一貫教育校における特色ある教育に関する調査研究」(2012年)を参照。
- ⁸ 「1 学習評価の改善に関する基本的な考え方について…(2) 学習評価における観点については、新しい学習指導要領を踏まえ、「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」及び「知識・理解」に整理し、各教科等の特性に応じて観点を示している。設置者や学校においては、これに基づく適切な観点を設定する必要があること。(3) 高等学校における学習評価については、引き続き観点別学習状況の評価を実施し、きめの細かい学習指導と生徒一人一人の学習の確実な定着を図っていく必要があること。」(平成22年5月11日 文部科学省初等中等教育局長通知『小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について』)
- ⁹ 平成31年3月29日 文部科学省初等中等教育局長通知『小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について』
- ¹⁰ 国立教育政策研究所教育課程研究センター『学習評価のあり方ハンドブック 高等学校編』(2019年6月)
- ¹¹ 同『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料(高等学校 地理歴史)』(2012年7月)。なお、この資料には、評価の実際、評価規準例、事例等が収められており、大変参考になる。
- ¹² 例えば、拙稿(共著)『開発教育で実践するESDカリキュラム』((特活)開発教育協会 学文社 2010年)など。