

世界史におけるアクティヴ・ラーニングの開発研究

－ 学びの段階性と向上性の保障 －

宮本英征

本研究の目的は、世界史教育における「深い学び」は、アクティヴ・ラーニングとして評価されるロールプレイの差異体験やジグソー法の他者交流などによる学びの変化に留まるものではなく、生徒と生徒、生徒と教師が協力して、歴史を語るという市民的資質を段階的に向上するものであることを明らかにする。

そのため、ジグソー法の他者交流にツールミン図式を導入した単元「1791年憲法を考える」を開発し、生徒が段階的・向上的に学びを深められるようにした。また、パフォーマンス評価にもとづく評価活動を組織することで、生徒自身がフランス革命や1791年憲法についての語りを評価し、何をどのように学べば良いか学びの方向性を示せるようにした。

今後の課題としては、本授業はモデル単元であるため、実践を繰り返すことで、単元構成や資料、グループ活動の方法などを精緻化していくことである。

I. 問題の所在

本研究の目的は、世界史教育における「深い学び」は、アクティヴ・ラーニングとして評価されるロールプレイの差異体験やジグソー法の他者交流などによる学びの変化に留まるものではなく、生徒と生徒、生徒と教師が協力して、歴史を語るという市民的資質を段階的に向上するものであることを明らかにする。

世界史におけるアクティヴ・ラーニングの代表的な実践としては、飯塚信吾の研究¹⁾がある。飯塚の研究は、南北戦争にいたる多様な人々の対立を各々によるリスクの判断として生徒に学ばせている。リンカーンやジェファソン＝デヴィス、北部の工場経営者、南部の黒人奴隷など6つの立場を、ジグソー法を用いて理解し、各々にとってのリスクについて話し合う実践である。生徒は奴隷制についてそれぞれの立場から是非を主張し、価値観の多様性と他者への配慮についての思考を深める。しかし、飯塚の授業では生徒はどのような思考をどこまで達成し、今後、何をどのように学べば良いのかが分からず、学びを深めていくためには不十分である。

本研究は、世界史教育における「深い学び」を保障するためには、歴史を事実や知識ではなく、生徒が語るものに転換する。そして、生徒の学びにツールミン図式を用いた段階性と向上性を組み込む。そうすることで、生徒と生徒、生徒と教師が協

力し、歴史を語る市民的資質を向上でき、学びを深めていけることを示す。

II. 世界史教育における「深い学び」

本研究では、世界史教育における歴史は事実や知識として学ぶのではなく、生徒自身によって記述され語られるものであるという立場をとる²⁾。歴史教育において、事実や知識として学習した歴史は、生徒にとって批判したり作り直したりできない唯一の正しい歴史となる。例えば、高校世界史でフランス革命を扱う場合、教科書に記述された旧体制下の人々の不満、財政破綻と三部会の開催、国民議会結成、バスティーユ牢獄への襲撃、人権宣言の発布、立法議会の成立、国民公会の成立による第一共和政の樹立、ジャコバン独裁、総裁政府の成立、ナポレオンの台頭と統領政府の成立という歴史的出来事を客観的で正しい事実として生徒に学習させる。このため、生徒は学習した歴史的出来事を唯一の歴史として認識する。また、ヴァンデ戦争に着目し、その原因を市民革命論や近代国民国家論に基づき探究させ科学的な原因を判断させる授業が開発されている³⁾。この場合、ヴァンデ戦争は客観的な事実ではなく、歴史家が科学的に解釈した知識として生徒は認識する。生徒はヴァンデ戦争の複数の原因について科学的であるかどうかの判断を自由に行っているが、その判断は歴史家が行った判断に留まる。生徒

自らが価値判断を行ったわけではない。生徒は歴史を事実と同様に批判できない科学的な知識として認識することになる。

そこで、歴史を歴史家が事実や知識として主観的に語ったり記述したものであり、自分たちも語ったり記述できるものとして扱うように変革する。そうすることで、生徒が(1) 歴史に関する記述や語りには価値観が結びつくことに気がつける。そして、(2) 私たちは歴史を学ぶことで無意識に他者の価値観に影響を受けていることを自覚できるようになる。その結果、(3) 歴史に結びつく価値観を反省し、改めて結びつける価値観を判断することで、生徒自身が歴史を記述したり語ったりできるようになる。このように生徒が価値判断を行い歴史を語るという市民的資質を育成することが世界史教育における「深い学び」であると考えられる。

そして、市民的資質を育成し「深い学び」を実践するために、トゥールミン図式を活用して学びの段階性と向上性を保障する。表1はフランス革命によ

り絶対王政が終焉し立憲君主政の成立のきっかけとなった1791年憲法に対する人々の賛否をトゥールミン図式で示したものである。世界史の授業において、1791年憲法は一院制の立法議会の成立や一定の税金を納めた能動市民にのみ政治参加が認められる制限選挙を規定したことなどの特徴を学び、政治体制が絶対王政から立憲君主政に変化したことを理解する。しかし、本研究では1791年憲法に対する人々の価値観を解明し、フランス革命が立憲君主政に留まらなかった原因を生徒が判断し、1791年憲法について語ったり記述したりできるようする。

1791年憲法を評価していると考えられることができる人物としてアベ＝シェイエスとバルナーヴを取り上げる。彼らの発言や考え、価値観をトゥールミン図式で分析すると次のようになる。アベ＝シェイエスは1791年憲法を所有権が保障された憲法であり、十分な憲法であると発言すると考えられる。なぜならば、シェイエスが提出した人権宣言の草案を分析すると、彼が所有権を前提にした上で自由権が保障

表1 1791年憲法に対する人々の主張

【1791年憲法賛成派】	【1791年憲法反対派】
<p>アベ＝シェイエスの主張 (憲法についてどのように発言するだろうか)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 1791年憲法 → 【アベ＝シェイエスの発言】 (例) 所有権が保障された憲法であり、十分な憲法である。 </div> <p>(なぜならば)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 【アベ＝シェイエスの考え】 ①所有権を前提とした自由を重視する。 ②形式的な平等を保障すれば十分である。 </div> <p>(アベ＝シェイエスの考えの背景にあるのは)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> (経済的) 自由を重視 </div>	<p>ゲージュの主張 (女性の立場) (憲法についてどのように発言するだろうか)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 1791年憲法 → 【ゲージュの発言】 (例) 男性の自由のみの保障でこの憲法は不十分である。 </div> <p>(なぜならば)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 【ゲージュの考え】 ①市民には女性が含まれていないので、女性の権利について明記するべきである。 ②能動市民になれるのは男性に限定されている。 </div> <p>(ゲージュの考えの背景にあるのは)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 平等を重視するべきである </div>
<p>バルナーヴの主張 (憲法についてどのように発言するだろうか)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 1791年憲法 → 【バルナーヴの発言】 (例) ブルジョワ (中産階級) の権利を保障することで自由を実現できる憲法である。 </div> <p>(なぜならば)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 【バルナーヴの考えは】 ①自由を守るためには、中産階級 (能動市民) を選挙人とする代議制が重要である。 ②中産階級は上流階級や下層階級よりも社会全体を考えることができる。 </div> <p>(バルナーヴの考えの背景にあるのは)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> (経済的) 自由を重視 </div>	<p>マラーの主張 (憲法についてどのように発言するだろうか)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 1791年憲法 → 【マラーの発言】 (例) ブルジョワにとっての自由であり、不十分な憲法である。 </div> <p>(なぜならば)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 【マラーの考え】 ①能動市民と受動市民の区別をするべきではない。 ②法律によって自由が制限されてしまう危険がある。 </div> <p>(マラーの考えの背景にあるのは)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 平等を重視 </div>

されること、また、能動市民と受動市民を区別し政治に参加できるのは能動市民に限定するなど、平等権は「法律上の平等」のように形式的に保障すれば十分であると考えているからである。そして、このようなアベ＝シェイエスの考えの背景にあるのは、(経済的)自由が重要であるという価値観をもっているためと考えることができる。また、バルナーヴはブルジョワ(中産階級)の権利を保障することで自由を実現できる憲法であると発言すると考えることができる。なぜならば、彼は1791年憲法が制定される直前の8月に代議制を擁護する演説を行っている。この演説を分析すると、自由を守るためには、中産階級(能動市民)を選挙人とする代議制が良い、また、中産階級は上流階級や下層階級よりも社会全体を考慮することができるとしているからである。このようなバルナーヴの考えの背景にあるのは、シェイエスと同様に、(経済的)自由が重要であるという価値観をもっているためであると考えることができる。

一方で、1791年憲法を批判すると考えられる人物として、ゲージュとマラーを取り上げる。同様にトゥールミン図式を用いると、次のように説明できる。ゲージュは憲法公布と同じ1791年9月に「女性の人権宣言」を刊行した人物である。彼女は1791年憲法を、男性の自由などの権利しか保障していないと発言すると考えられる。なぜならば、「女性の人権宣言」を分析すると、人権宣言の「人」「市民」が男性形であり、女性の権利が保障されていないこと、それ故に、人権宣言のパロディーを作成し、女性の権利の実現を主張していると考えられるからである。このような、ゲージュの考えの背景にあるのは、平等が重要であるという価値観をもっているためだと思われる。また、マラーはブルジョワにとっての自由であり、不十分な憲法であるという1791年憲法を批判する演説を実際に行っている。この演説

を分析すると、マラーが憲法に強い不満を持っていることが分かる。法律によって自由が制限されてしまう危険があることなども指摘するが、特に、能動市民と受動市民の区別をしていることを批判している。このようなマラーの考えの背景にあるのは、クージユと同様に平等を重視する価値観を持っているためだと思われる。

以上のように、トゥールミン図式を用いることで、バルナーヴやマラーの演説を読んで、1791年憲法に対する彼らの発言を感覚的に考えるだけでなく、なぜそのように考えたかの理由を明確にできる。そして、その理由の背景にある価値観を探究することで、1791年憲法に対する発言に結びつく自由・平等などの価値観について顕在化できる。最終的に、生徒一人一人が、人々の語りを通して言葉の使用法と価値観の関係で、1791年憲法について自分自身で説明できるようにする。

Ⅲ. 世界史単元「1791年憲法を考える」の構成

1. 活動構成

表1に基づいて開発した世界史単元「1791年憲法を考える」は「フランス革命」の発展授業であり、表2のように4時間構成とした。その教育目標は次のようになっている。

- ①フランス革命が人権宣言や1791年憲法の制定で収束しなかった原因を、ヴァレンヌ逃亡事件による国王への不信や革命戦争における王室の裏切りなどの歴史的事象だけではなく、1791年憲法に顕れた自由・平等という価値観の段階で説明できるようにする。
- ②「1791年憲法」について、立憲君主制や制限選挙という特徴を説明するだけでなく、トゥールミン図式を用いたジグソー法に取り組みさせる。そうすることで、自由か平等かという価値観の

表2 単元「1791年憲法を考える」の活動構成

1時間目	資料	活動構成
	①人権宣言	<p>◎人権宣言が発表されたにもかかわらず、なぜ、革命は収束しなかったのか。 ・国王への不満、革命戦争・・・。</p> <p>○人権宣言で実現・保障しようとした権利は何か。自由、平等、所有権。 ○人権宣言に基づいて制定された1791年憲法の特徴は何か。立憲君主政・制限選挙。 ○人々が1791年憲法に満足しなかったのはなぜか。</p> <p>【事前アンケートを実施】 ・学習課題「人権宣言が発表されたにもかかわらず、なぜ、革命は収束しなかったのか」について回答する。 ・評価基準に当てはめ自己評価を行う。</p>

2 時 間 目	②1791年憲法 ③アベ＝シェイエスの人権宣言案 ④バルナーヴ「代議制体について」 ⑤ゲージュ「女性の人権宣言」 ⑥マラー「1791年憲法批判」	○1791年憲法について考えよう。(35分) ・クラスを四つに分けて、エキスパート活動。 【アベ＝シェイエス、バルナーヴ、ゲージュ、マラー】 ・演説や著作から制度や権利についてどのような考えを持っているか、考える。 ・1791年憲法を支持するか、反対するかを考える。 ・担当した人物がどのような発言をするか考える。 (憲法についてどのように発言するだろうか) <input type="text"/> → <input type="text"/> ・なぜ、そのような発言をするのか、資料に基づいて理由づけをする。 <input type="text"/> → <input type="text"/> (なぜならば) <input type="text"/> ○4人班となり、1791年憲法の賛否を議論する。(15分) ・担当した人物の発言を実演する。 ・1791年憲法で規定された自由についてシェイエスとマラー、ゲージュなどが話し合う。 ・代議制や制限選挙について、バルナーヴとマラーが話し合う。 ・自由を重視するのか、平等を重視するのか、特に、平等の在り方について話し合いが深まるようにする。
3 時 間 目		○4人班となり、1791年憲法の賛否を議論する。(15分) ○エキスパート活動 ・どのような点が議論になったか。 ・反論するためにはどのような資料が必要であったか。 ○クラスで各人物の考えの背景を検討。(15分) <input type="text"/> → <input type="text"/> <input type="text"/> 能動市民が・・・ バルナーヴの考えの背景にあるのは <input type="text"/> ◎人権宣言が発表されたにもかかわらず、なぜ、革命は収束しなかったのか。 (例) ・人権宣言は理念的であったが、具体化した憲法が不十分だった。 ・1791年憲法がブルジョワの自由を保障したが、平等は形式的なものにすぎなかったから。 ・1791年憲法に結びつく自由も平等も不十分だったから。 *自由を重視するか、平等を重視するかの価値的な対立であった。
4 時 間 目		○事後アンケートに記入 ・学習課題「人権宣言が発表されたにもかかわらず、なぜ、革命は収束しなかったのか」について回答する。 ・評価基準に当てはめ自己評価を行う。 ・交換して他者評価を行う。 ・グループになって評価基準について話し合う。 ・授業の感想、自分で評価したり、自分たちで基準を考えてみた感想に回答する。

【資料の出典】

- ①河野健二編『資料フランス革命』岩波書店、1989、pp.104-108。
- ②河野健二編『資料フランス革命』岩波書店、1989、pp.152-169。
- ③辻村みよ子『人権の普遍性と歴史性』創文社、1992、pp.406-414。
- ④河野健二編『資料フランス革命』岩波書店、1989、pp.146-151。
- ⑤辻村みよ子『人権の普遍性と歴史性』創文社、1992、pp.139-144。
- ⑥河野健二編『資料フランス革命』岩波書店、1989、pp.169-176。

対立が結びつくことを踏まえ、生徒自身が1791年憲法について語るができるようにする。

- ③学びの質を段階的に向上できる学習にするために、学びの道筋を生徒と生徒、生徒と教師が確認しつつ達成度を把握する評価活動を行う。そのため、事前アンケートと事後アンケートを行う。また、段階性に基づくルーブリックを生徒にも公開し、評価基準そのものを反省する活動を組織する。

1時間目はこれまで国民議会の成立、バスティーユ牢獄の襲撃、人権宣言の発表と時系列的に学習してきたフランス革命を振り返り、学習課題「人権宣言が発表されたにもかかわらず、なぜ、革命は収束しなかったのか」を提示する。人権宣言は人民主権、自由と平等の保障、所有権の不可侵などが提示された優れた宣言であり、また、1791年憲法によって、国民議会の目標であった立憲君主政の成立も達成したことを強調する。そして、人々が満足しなかった理由を予想させる。その後、事前アンケートを行う。

2時間目は1791年憲法に対する人々の反応を考えるために、ジグソー法に基づく活動を取り入れる。クラスを四つのグループに分けてエキスパート活動を行う。四つのグループはアベ＝シェイエス班、バルナーヴ班、ゲーリュ班、マラー班となる。各班には「1791年憲法（抜粋）」と担当した人物の演説や著作を資料として配布する。各班は人物の考えを理解し、1791年憲法をどのように評価するか「人物の発言」を考える。また、その「根拠」をまとめる。

その後、シェイエス、バルナーヴ、ゲーリュ、マラーを担当した生徒で四人班づくり、担当した人物の発言を実演する。そして、担当した人物に扮して1791年憲法の評価について話し合う。1791年憲法で規定された自由についてシェイエスとマラー、ゲーリュなどが話し合ったり、代議制や制限選挙について、バルナーヴとマラーが話し合う。そうすることで、自由を重視するのか、平等を重視するのか、特に、平等の在り方について話し合いが深まるようにする。

3時間目の前半は、四人班による1791年憲法の評価について話し合う活動を続ける。その後、エキスパート班にもどり、どのような話し合いになったかを説明しあう。そして、クラス全体で1791年憲法に賛成した人物と反対した人物の価値観について話し合う。生徒と生徒、生徒と教師が協力し、自由か平等かという価値観の対立が背景にあること、そして、この価値対立がフランス革命を激化させていく要因となることについて、学びが深まるようにする。

4時間目は評価活動を行う。事後アンケートを実施し、学習課題「問1 人権宣言が発表されたにもかかわらず、なぜ、革命は収束しなかったのか」「問2 あなたなら「1791年憲法」についてどのように発言するだろうか」について回答する。そして、評価基準に当てはめて自己評価を行う。その後、交換して他者評価を行う。また、自己評価や他者評価を行ったことを踏まえて、グループで評価基準について話し合う。最後に、授業の感想や自分で評価したり、自分たちで基準を考えてみた感想に回答する。

表3 事前アンケート (1)(2)

【事前アンケート (1)】

問1 人権宣言や1791年憲法が制定されたにもかかわらず、なぜ、革命は収束しなかったと思いますか。

問2 あなたなら「1791年憲法」についてどのように発言するだろうか。

【事前アンケート (2)】

評価基準

段階	評価基準
4	人々の価値観を踏まえて説明している
3	ブルジョワのための権利の実現・保障が重視されていることを踏まえて説明している。
2	人々の権利が十分に実現・保障できていないことを説明している。
1	ヴァレンヌ逃亡事件による国王への不振、ジロンド派やジャコバン派など共和派の台頭、革命戦争における王室の裏切りなどの歴史的事実で、革命が激化する理由を説明している。
0	記述なし。

【自分で評価しよう】

* 問1と問2を評価基準に基づいて評価してみよう。

問1 評価 () 理由 :

問2 評価 () 理由 :

表4 事後アンケート (1) (2)

【事後アンケート (1)】
 問1 人権宣言や1791年憲法が制定されたにもかかわらず、なぜ、革命は収束しなかったと思いますか。
 問2 あなたなら「1791年憲法」という言葉をどのように使用するだろうか。

【事後アンケート (2)】
 評価基準

段階	評価基準
4	人々の価値観を踏まえて説明している。
3	ブルジョワのための権利の実現・保障が重視されていることを踏まえて説明している。
2	人々の権利が十分に実現・保障できていないことを説明している。
1	ヴァレンヌ逃亡事件による国王への不振、ジロンド派やジャコバン派など共和派の台頭、革命戦争における王室の裏切りなどの歴史的事実で、革命が激化する理由を説明している。
0	記述なし。

【自分で評価しよう】
 * 問1と問2を評価基準に基づいて評価してみよう。
 問1 評価 () 理由：
 問2 評価 () 理由：

【他の人に評価してもらおう】(評価してもらった人：)
 * 問1と問2を評価基準に基づいて評価してみよう
 問1 評価 () 理由：
 問2 評価 () 理由：

【班で考えよう】提示した評価基準をより良い基準にする場合、どのように改善したら良いだろうか。また、評価「5」「6」など、より高い基準を考えてみよう。

【授業の感想、自分で評価したり、自分たちで基準を考えてみた感想】

表5 評価基準

段階	評価基準
4	人々の価値観を踏まえて説明している。
3	ブルジョワのための権利の実現・保障が重視されていることを踏まえて説明している。
2	人々の権利が十分に実現・保障できていないことを説明している。
1	ヴァレンヌ逃亡事件による国王への不振、ジロンド派やジャコバン派など共和派の台頭、革命戦争における王室の裏切りなどの歴史的事実で、革命が激化する理由を説明している。
0	記述なし

2. 評価活動

(1) 事前・事後アンケートの作成

事前アンケートは、表3のように、(1)の2つの学習課題と(2)の評価基準とその基準に基づく自己評価及びその理由で構成する。事後アンケートは、表4のように、(1)は事前アンケートと同じであるが、(2)は、評価基準と自己評価だけでなく、他者による評価とその理由及び【班で考えよう：提示した評価基準をより良い基準にする場合、どのように改善したら良いだろうか。また、評価「5」「6」など、より高い基準を考えてみよう】、さらに、【自分で評価したり、自分たちで基準を考えてみた感想】を付け加える。

①学習課題の設定

本単元は、生徒が1791年憲法とそれに結びつく価値観を反省し、憲法について改めて語ることが教育目標となっている。このため、次のようなアンケートの問を設定した。

- 問1 人権宣言や1791年憲法が制定されたにもかかわらず、なぜ、革命は収束しなかったと思いますか。
- 問2 あなたなら「1791年憲法」についてどのように発言するだろうか。

問1は授業で提示する学習課題と同じものであ

る。生徒が授業の活動でどのくらい学びを深めることができたかについて生徒と教師が把握するものである。問2は、教育目標に直接結びつくものであり、歴史をどのくらい語ることができるようになったのかを「1791年憲法」を事例にして生徒と教師が把握するものである。問1と問2の両方の回答を分析することで、1791年憲法の使い方、歴史の語り方をより正確に把握できる。そして、事前アンケートと事後アンケートにおける回答を比べることで生徒の市民的資質の成長を把握できる。

②評価基準の設定

①の問の回答を生徒と教師が評価できるように表5のような評価基準を設定した。評価基準は0～4の5段階になっている。0段階は記述なし、1段階は、ヴァレンヌ逃亡事件による国王への不振、ジロンド派やジャコバン派など共和派の台頭、革命戦争における王室の裏切りなどの歴史的事実で、革命が激化する理由を説明しているという達成基準となる。2段階は、人権宣言の人民主権が1791年憲法では具体化できていないのよう、人々の権利が十分に実現・保障できていないことを説明しているという達成基準となる。3段階は、一定の税金を納める能動市民に選挙権が与えられたように、ブルジョワのための権利の実現・保障が重視されていることを踏まえて説明しているという達成基準となる。4段階は、経済的な自由だけでなく、実質的な平等を求めたように、人々の価値観を踏まえて説明しているという達成基準となる。0から4段階の基準は、歴史的事象についての言語とその使用法、1791年憲法に着目した言語とその使用法、1791年憲法の是非に関する言語とその使用法、1791年憲法に結びつく価値観についての言語とその使用法を段階的向上的に把握するためのものである。

このように評価基準を設定するのは、生徒が1791年憲法について何をどこまで学習するのかという学びの道筋を示し、生徒と生徒、生徒と教師が協力して向上できるようにするためである。

③生徒による評価活動の設定

事前アンケートでは課題の回答に対して、生徒自身が表5の評価基準に基づく自己評価を行えるようにした。また、事後アンケートでは、自己評価だけでなく他者による評価活動も付け加えた。そして、評価活動後に評価基準の反省とより高次の段階のあり方について班で検討し自分なりにまとめるようにし、最後に感想を記述するようにした。

生徒の自己評価を設定するのは、歴史への語りの資質を自分で把握し、どこまで達成できたのか自覚させるためである。また、事後アンケートにおける

他者評価は、自己評価をのあり方を反省するだけでなく、他者による評価方法から自身の評価方法も反省するためである。このような評価活動を行うことにより、評価基準への疑問や改善への方策、新しい評価基準の創造について考えることができるようになる。自己評価による資質の自覚と評価基準を検討する姿勢が、主体的な学びの姿勢を創りだすと考える。最後の感想で、生徒が歴史の学びに関してどのような姿勢を形成できたかを分析する。

IV 研究の小括

本研究では、ジグソー法の他者交流にツールミン図式を導入した単元「1791年憲法を考える」を開発し、生徒が段階的向上的に学びを深められるようにした。また、パフォーマンス評価にもとづく評価活動を組織することで、生徒自身がフランス革命や1791年憲法についての語りを評価し、何をどのように学べば良いか学びの方向性を示せるようにした。

その結果、世界史教育における「深い学び」は、生徒と生徒、生徒と教師が協力して、歴史を語るという市民的資質を段階的に向上するものであることを明らかにできた。

本研究の意義は、ツールミン図式を導入することで学びの段階性と向上性を保障できること、それ故に、パフォーマンス課題とその評価を導入することが可能になること、その結果、生徒の一人ひとりの達成水準が見えるようになり、子どもたちの学習が教師にも生徒自身にも理解でき、自分が授業で何を学んだのかを把握できるようになるということである。

今後の課題としては、本授業はモデル単元であるため、実践を繰り返すことで、単元構成や資料、グループ活動の方法などを精緻化していくことがある。

註

- 1) 飯塚真吾「第9節 社会的リスクを判断する力を育む歴史教育－アメリカ南北戦争を題材として－」坂井俊樹編『社会の危機から地域再生へ－アクティブ・ラーニングを深める社会科教育』東京学芸大学出版会、2016、pp.169-191。
- 2) 宮本英征「市民的資質を捉えるための世界史教育評価研究－導入単元『言説「帝国」を考える』を事例にして－」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.129、2016、pp.40-53。
- 3) 児玉康弘『中等歴史教育内容開発研究－開かれ

た解釈学習』風間書房 2005。

4) 表 1 は次の文献を参考にして作成した。

- ・澤登文治『フランス人権宣言の精神』成文堂, 2007。
- ・辻村みよ子『人権の普遍性と歴史性』創文社, 1992。
- ・畑安次『18世紀フランスの憲法思想とその実践』信山社, 2010。

【付記】

本稿は、独立行政法人日本学術振興会・平成28年度科学研究費助成事業（奨励研究「次世代の世界史単元開発研究のための質的研究方法の探究」、課題番号16H00124）の補助を得て作成した。