

第4章 歴史的思考力を問う課題と評価ルーブリックの開発

中村 怜詞（第1～3、5節）

梨子田 喬（第4節）

1. はじめに

歴史教育を暗記と考える教師や高校生はいまだに多い。この課題に対しては2008年に告示された学習指導要領では「言語活動」が打ち出され、2018年に告示された現行の学習指導要領で「主体的、対話的で深い学び」の実現が求められるようになった通り、歴史教育の転換を求める動きが継続している。「言語活動」や「主体的、対話的で深い学び」は学習方法の話であるが、その理念は歴史教育を通して思考力や市民性を涵養することである。歴史教育を通して修得した概念的知識や見方・考え方を自在に働かせて学ぶことで学習内容と社会が繋がることになる（文部科学省 2018）。また、社会の仕組みを理解することは本来的に不正確なものであるため、事実を多角的な視点で分析し、対立する解釈を吟味する習慣を得ることは、一方的な主張に惑わされない「健全な批判力」を持った市民の育成に繋がる（Stearns 1998）。多様な文化や価値観が溢れる世界で多様な解釈に理解を示しつつ、根拠をもって判断していけるようなグローバル市民を育成するためには歴史的な思考力を育成することが重要である。現在「歴史的思考力」という言葉は教育現場で多用されているが、一方で、それがどのような概念であるのかは曖昧で十分に共有されていない（臼井・石上 2018）。そこで、本稿では歴史的思考力を問う課題と評価するためのルーブリックを開発し、その検証を行うことを目的とする。歴史的思考力を問う課題と評価するためのルーブリックを開発することは、歴史的思考力を構成する要素を具体的に定義するとともに、教師がどのような授業を実践すればよいのかという指針を得ることに繋がり、歴史教育に対する大きな貢献に繋がると考える。

2. 研究の方法

歴史的思考力を評価するためのルーブリックは学習指導要領をベースに検討し、大学で実践する探究型の歴史授業において評価に用いることで改善を図った。歴史的思考力を評価するための課題の開発は奈良県の高校で教鞭をとり、歴史的思考力を育成するための授業実践をしている梨子田氏に担当していただき、開発したルーブリックで評価をしていただいた。なお、梨子田氏には高校1年次と3年次で同じ生徒群に歴史的思考力を問う課題を課してもらい、その解答の質的差異を分析していただくことで開発したルーブリックが歴史的思考力を評価するのに妥当であったのかを検討するとともに、ルーブリックの再開発を行った。

3. 島根大学のルーブリックを開発したプロセス

本共同研究では「探究型歴史学習の高大接続モデル開発—新学習指導要領世代をグローバル市民に—」をテーマに取り組んできた。まず、歴史学習の成果とは何か。高等学校学習指導要領地理歴史編によると、歴史の授業を通して育成を目指す資質・能力が以下のよう整理されている（表1）。

表1 学習指導要領において育成を目指す資質・能力

知識・ 技能	近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、世界と其中的の日本を広く相互的な視野から捉え、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を理解するとともに、諸資料から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。
思考力・ 判断力・ 表現力	近現代の歴史の変化に関わる事象の意味や意義、特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想したりする力や、考察、構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。
学びに向かう 力、 人間性	近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める。

この中で、本稿では特に思考力・判断力・表現力の評価方法の開発と検証を行う。歴史的思考力についてはこれまでも多くの研究者によって整理されており、多面的・多角的に思考する力は重要なものとして位置づけられている（Van-Drie, V. J., & Van-Boxtel, V, C. 2008、池尻ほか 2020 など）。歴史の推移は政治的、経済的、社会的、文化的に変化する多層的なものであり、事象を正しく理解するためには多面的・多角的なアプローチが必要になる（Stearns 1998）。歴史家は歴史事象の説明を行う際に社会現実を構成する諸条件を考慮するが、学生は意図主義的・個人主義的（関与した主体の動機、意図、信念を重視する）な観点から説明する傾向があり（Van-Drie, V. J., & Van-Boxtel, V, C. 2008）、学生らに多面的に物事を捉える思考力を育成することは重要な課題と言える。

多面的、多角的な思考力を評価するにあたり、ルーブリックを開発した。このルーブリックは本共同研究が開発したもので、高大どちらでも使用に耐えられるものにするため、学習指導要領の内容に沿ったものにしつつ平易な言葉で作成した（表2）。ただ、実際にこのルーブリックを用いて評価を行ってみると学生の記述は多面的か多角的かで記述の質的差が生じるわけではなく、2つの質的差が認められた。1つ目は一面的な記述か多面的・多角的な記述かである。例えば「税金は安い方が良いか」という問いに対しては「税金が下がれば個人消費が増え、景気が良くなることが期待できるため賛成である」という回答

であれば、自分が賛成する理由を景気の活性化という側面から記述するにとどまってお
 多面的でも多角的でもない回答となり、評価としては多面的な考察1点、多角的な考察1
 点となる。例に示したように、多面的視点の評価が低いものは連動して多角的視点の評価
 も低くなりがちで、2つの視点を分けて評価することの難しさを感じることとなった。

表2 歴史的思考力を評価するルーブリック ver.1

	評価項目	1	2	3	4
歴史的事象 の意味・ 意義・特色 を多面的・ 多角的に考 察できる	多角的な考察	考察することが 出来ない	1つの視点から 対象を捉え、評 価・意味づけをす ることが出来る	複数の視点や立 場から対象を捉 え、それぞれの評 価や意味付けを することが出来 る	複数の立場や視 点で物事を捉え、 対象の考察をし たうえで何が問 題なのかを明ら かにすることが 出来る。
	多面的な考察	考察することが 出来ない	一面的な捉え方 にはなるが、対象 を考察すること が出来る	複数の側面から 対象を捉え、それ ぞれの評価や意 味づけをするこ とが出来る	複数の側面から 物事を捉え、対象 の考察をしたう えで何が問題な のかを明らかに することが出来 る。

2つ目は、学生の記述では自身の主張に対する根拠の質的差が認められたことである。
 例えば「国民の一体感が重要だ」という主張に対して自身の考えを記述する課題では、次
 のような解答例がある。「国民の一体化は、外国の軍事的脅威から国を守る上で必要不可欠
 である。しかし、明治以降に台湾、朝鮮半島などを版図に収める過程で、国旗・国歌の共
 有、「国語」の修得など、いわゆる皇民化政策が進められた例からも判るように、同化の強
 制、少数文化の抑圧が起こりがちな点も見逃してはならない。」この解答例では、歴史的実
 例を挙げたのちに一体化の過程で同化の強制が起こり得るという一般原理を導いており、
 歴史的実例と一般原理という複数の視点を組み合わせることで説得力を増している。一方
 で、「国民の一体化は、慎重になるべきである。君が代斉唱や国旗掲揚を義務教育に強制す
 ることは思想の自由に反している。また、国民の一体化は文化の標準化の流れを生む。す
 でに各地で方言が失われつつあるように、各地に根差した個性ある文化を守るためにも一
 体化の正体を慎重に検討すべきである」という解答例であれば、思想の自由と言語の多様
 性という2つの側面から根拠が述べられているため、評価としては多面的な考察4点とな

る。ここで示した2つの解答例はどちらも評価は多面的な考察4点となるが、後者の解答は歴史的思考力を評価するためのルーブリックであるのに、歴史を学ぶことで得られる概念などを記述していなくても一般的な教養があれば評価されるものとなっていた。そこで、ルーブリックはその後 ver. 2, ver. 3 と更新していき、2024 年度時点で表 3 (ver. 3) のように編集した。

表 3 歴史的思考力を評価するルーブリック ver. 3

0	無回答、考察することが出来ない	
1	1つの視点・側面から対象を捉え、個人的な知見や経験に基づく論述をすることが出来る	
2	1つの視点・側面から対象を捉え、歴史の実例や概念用語を名称のみ提示しながら論述することが出来る	複数の視点・側面から対象を捉え、個人的な知見や経験に基づく論述をすることが出来る
3	1つの視点・側面から対象を捉え、歴史の実例や概念用語を説明付きで提示しながら論述することが出来る	複数の視点・側面から対象を捉え、歴史の実例や概念用語を名称のみ提示しながら論述することが出来る
4		複数の視点・側面から対象を捉え、歴史の実例や概念用語を説明付きで提示しながら論述することが出来る

最終的なルーブリックは多面的と多角的は分けず一括りとした。そして多面的・多角的か否かで2列に分け、歴史学習を通して得られる概念的知識や事実に知識を用いて対象を捉えることができるものを高く評価することとした。歴史的事実は対象を分析するための「データ」であり、歴史的思考はこれらのデータを記述、比較、説明するために整理する活動のことを指す (Stearns 1998)。そして歴史学習を通して獲得される概念は、無限に存在する事実を整理するための枠組みとして機能する (Van-Drie, V. J., & Van-Boxtel, V, C. 2008)。知識を得ることを目的とするのではなく、知識を用いて考察する教育を目指すという意図からも「歴史の実例や概念用語」というフレーズは明示することとした。表 3 (ver. 3) のルーブリックは、高校で歴史教育を実践している研究協力者に使用してもらい (→第 4 節)、歴史的思考力を問う課題の評価をした上で 2025 年度版のルーブリック (ver. 4) を開発した (→第 5 節)。

4. 歴史的思考力を問う課題の開発とルーブリックによる評価

(1) 思考力を評価するために作成している問題の解説

本節では高等学校で思考力育成型の授業実践を行っている筆者が思考力を評価するための課題をどのように作成しているのか解説し、実際にルーブリックを用いて評価した上で生徒の思考力の変化を解説する。

筆者は普段の考查問題を、知識技能（●）、思考判断表現（★）、批判創造思考（▲）の3つの観点から出題している。一問一答や正誤選択といった形式によって観点を弁別するのではなく、解答判断に必要なポイントを見て、どの力が問われているかで弁別するように留意している。

日頃授業で目標としている資質能力の育成について、知識・技能や思考判断表現だけでなく、高次元の力について「批判的創造思考▲」の問題によって見取りを行っている。授業者の考える批判創造思考の問いの類型をまとめると、以下のようになる。

- ①収束的な解のないオープンな問いであること。
- ②概念的な問いであること、あるいは個別具体的な事例でも概念転用がしやすいもの
- ③自分らしい答え、誰かが考えた思考をなぞるのではなく自分の頭で考えなくてはアプローチできないもの。

実際に考查で出している問題を紹介する。

問2 思考判断表現（解答欄★2）

下線部②について、

(a) 『集史』の作者を答えなさい。

(b) この会話文で述べられる外国史と世界史の違いについて、下の『集史』の特徴を参考に、『集史』が「単なる外国史」ではなくこの会話文が指す本当の意味での「世界史」と呼べる理由を空欄 にあてはまるように説明しなさい。

『集史』の特徴

ペルシア語で書かれている。第一巻ではモンゴル史、チュルク史、第二巻、第三巻ではイスラームやフランク、インド、中国までの歴史をまとめている。モンゴル帝国の正史として第一級の史料であるとともに、モンゴル語、トルコ語、中国語の資料、伝承も採り入れて14世紀までを叙述している。イル＝ハン国時代のイラン＝イスラーム文明の遺産としても貴重である。

正解：どこか一つの文化圏を中心にまとめられるのではなく、ユーラシア大陸のそれぞれの地域の資料を取り入れて編纂しているから。

概念的で②を満たすものではあるが、答えは一つの方向に閉じていくため①にはあてはまらず、③の要素も薄いので批判創造思考▲ではなく、思考判断表現★の観点とした。

問 11 批判創造思考（解答欄▲11）

下線部⑩について、以下の問い (a) (b) に答えなさい。

(a) ポリュビオスと同様にギリシア人の英雄とローマ人の英雄を対比した『対比列伝』を著した人物がいる。この人物を答えなさい。

(b) 上記問 (a) の『対比列伝』においては、ギリシアの人物とローマの人物が対比されている。たとえばギリシアのアレクサンドロスとローマのカエサルと、いった具合に「なるほど」と思わせる組み合わせである。あなたがもし作者なら、下の語群中誰と誰を対比させるか。その組み合わせを理由とともに答えなさい。

(ただし、ギリシア人かローマ人かは各自で判断すること。)

語群

ソロン スラ グラックス兄弟
ポンペイウス スラ キケロ
ヘロドトス ゼノン ポリヴィオス

ギリシアとローマのその人物の行った出来事を抽象化して共通項、対立項またはあらたな軸を作り出していく。答えについては①、②、③を満たすので批判創造思考▲としている。採点は以下のループリックにもとづいて行った。

0点	挙げられたギリシア人とローマ人が不適切である。
1点	ギリシア人とローマ人の名前を挙げられている。しかし、理由が適切ではない。
3点	ギリシア人とローマ人の名前が挙げられており、理由も適切である。

授業においては、関連付ける力、表現する力、具体と抽象の往還、対立軸・対比軸を見出す力、巨視的にみて大きな変化に気がつく力・・・挙げればきりがなが、特定の力にフォーカスしているというより教材にあわせて様々な力を試す場面をつくっている。また、授業の中では、一つの力の習得を求めるではなく、毎回毎回障害物競走のように様々な力を駆使して論理操作や概念操作をおこない乗り越えていくイメージで設計している。根幹には言葉と言葉の関係から、論理や関係を見出す力の育成がある。考查においても同様に、授業と同じような思考場面を教材から創出し、上記①～③の視点で、思考判断表現か批判創造思考かに分類し、批判創造思考の問題は授業外の取り組みとともに主体性の観点として評価している。(平素の授業の様子については、拙著「資質能力時代の世界史教育」(『歴史教育シン入門』) 所収)

(2)島根大学のループリックを用いた評価結果の分析（1年時と3年時での答案の変化）

今回授業実践を通し、生徒に狙いとした力がついたかを検証した。用いた問題は、以下のとおりである。

高校1年 歴史総合 学年末考査（2024年3月）

問16 批判創造思考（解答欄▲31）

二つの壁についての問い（二つの壁について考えた授業の最後に下の問いについて考えた。）

「壁が建設される時、社会にはどのような感情が渦巻いているのか。その感情が生起する社会の状況を踏まえ、その是非についてあなたの考えを述べなさい。

A君の回答

「他国民が自国でいい思いをすることや、自国民が他国でいい思いをすることによる嫉妬や妬みが渦巻いている。これは国民意識の裏の顔であり、これをなくさなければ本当の意味でのグローバル化は成し得ない」

この「国民意識の裏の顔」はどのようにして形成されたのか。1年間の歴史総合の学習のまとめとしてこれまでの学習を意識して考察しなさい。そのうえでこの国民意識の裏の顔をなくし、本当の意味でのグローバル社会を建設するにはどうすればよいか。あなたの考えを書きなさい。

【狙い】

国民意識や国民国家というものは、一般的に肯定的に捉えられることが多いが、必ずしもそのような側面ばかりではなく、対立を生む感情を生起させるような負の作用をもたらす側面もある。「国民意識＝団結して国を良くするもの」という一方向的な理解（正の側面）から脱却し、「国民意識＝対立を生む感情の源泉」という負の側面を照らし出すレンズとして転用できるかを問う問題である。なお、A君の回答は実際の授業における振り返りによるものである。

高校3年時 学年末考査（2025年10月）

問16 批判創造思考（解答欄▲16）

下線部⑩について、以下の問いに答えなさい。

問題 ジョージ・オーウェルは『動物農場』において、「Napoleon is always right.」と個人崇拜を強要する社会主義体制を痛烈に批判した。しかし、「二重実験」という下線部の指摘の通り、自由を標榜する資本主義社会においても、今日までの歴史をみると、必ずし

もそのような場面がないとは言えない。

20世紀から今日までを範囲として、この例に該当する資本主義社会の歴史的なことがらを挙げて、それがどのように同じ構造があるかを説明し、こうした状況を防ぐためにどのようなことが必要だとあなたは考えるか。解答欄の範囲で以下の条件に従って説明しなさい。

条件：一つの事象を複数の視点から分析していること。教科書を再現するのではなく、自分の頭で自分らしく考えたことが伝わること。



* 例に上げる際に資本主義社会の定義は難しいが、社会主義ではないものは広く許容することとする。

【狙い】

動物農場はジョージ・オーウェルによる社会主義批判の物語として知られている。動物たちが人間たちを革命により追い出すが、豚のナポレオンを中心に独裁的な体制が構築されていく。「ナポレオンはいつも正しい」という作中のスローガンは、個人崇拜を強要するスターリン体制を痛烈に風刺している。これを踏まえ、オーウェルの時代の社会主義批判を、現代社会の鏡としうるような概念の転用を問うている。

この2つの問いの生徒の解答について、島根大学制作のループリックを用いて変化を分析した。この2つの問題のどちらかが無回答で比較ができなかったものを除き、両方ともに回答をした生徒30件を分析の対象とする。

表4 島根大学作成のループリック (ver. 3 ; 表3を再掲)

0	無回答、考察することが出来ない	
1	1つの視点・側面から対象を捉え、個人的な知見や経験に基づく論述をすることが出来る	
2	1つの視点・側面から対象を捉え、歴史的事例や概念用語を名称のみ提示しながら論述することが出来る	複数の視点・側面から対象を捉え、個人的な知見や経験に基づく論述をすることが出来る
3	1つの視点・側面から対象を捉え、歴史的事例や概念用語を説明付きで提示しながら論述することが出来る	複数の視点・側面から対象を捉え、歴史的事例や概念用語を名称のみ提示しながら論述することが出来る
4		複数の視点・側面から対象を捉え、歴史的事例や

	概念用語を説明付きで提示しながら論述することが出来る
--	----------------------------

例1 F君

高校1年時の答案

国民は近代化において国民意識を高めるとともに自由や平等を訴えた。大衆化の時代においてはKKKや戦時中の人種差別など自分の人種を尊重しすぎたがための過度な国民意識が発達。グローバル化の時代にも影響は残り、難民に対する差別や冷戦が起こった。すべての国に人々が移住しやすいようにすべき。そうすれば色々な人種の人々が共存する社会が世界標準となり、過度な国民意識やそれによる他人種・外国人への差別は起こらない。

ルーブリックによる採点。 4点

歴史的事例 KKK、

複数の視点 近代化大衆化に対する言及があり複眼的な視点が認められる。

高校3年時の答案

戦後東アジア東南アジアでは戦後の朴正熙、フィリピンのマルコス、インドネシアのスハルトらが開発独裁をおこなった。国内の産業振興において大きな成果を挙げた一方で、人種の軽視といった非人道的な側面をもった強権的な政治だったが、アメリカや日本はその利点のみを冷戦下で重要したので問題を黙認し、これらの国での民主化は遅れた。以上の出来事から大国の利害によって他国の独裁政権を認めてはならないという教訓が得られる。ミュンヘン会談のような失敗につながりかねない。

ルーブリックによる採点 4点

歴史的事例 マルコス、スハルト開発独裁、ミュンヘン会談

複数の視点 開発独裁に対して産業振興という面と強権的な政治という側面

1年生の答案は、「差別は良くない」「共存すべきだ」という、個人の道徳観や理想論に基づく結論が主体となっており、分析としてはやや主観的である。またKKKや難民問題などをあげてはいるが、話の主題との関係が短絡的であり、また差別や冷戦など異なる抽象概念が並列されるなど稚拙な思考が垣間見える。

それに対して、3年生の答案は「開発独裁」という概念を中心に、国内の経済的成果（産業振興）と政治的代償という、物事を「良い・悪い」の主観的な見方ではなく、メリット

とデメリットの両面から構造的に捉える力が養われていることがわかる。また開発独裁という一国の国内事情に対して、大国アメリカの思惑を考慮に入れるなど思考の広がりを見取ることができる。「大国の利害による他国の独裁黙認は、ミュンヘン会議のような失敗（宥和政策による破綻）を招く」の記述のように、異なる事象から共通のパターン（普遍的な教訓）を見出し、それを別の文脈に適用して論理を補強するなど、歴史概念を転用していることがわかる。

例2 M君の解答

高校1年時

世界で近代化や大衆化が進んだことで他国の物や文化が入ってくるようになり、それがグローバル化によって物や文化、人の移動が地球規模となるようになったが、古くからそれぞれの国にある国民意識や排外主義などを伴うことでこのような裏の顔が形成された。これをなくすためには人々が世界の情勢や他国の状況についてもっと関心を持ちそれをうけいれようとする姿勢を大切にすることで、さまざまな文化や価値観を認め合う真のグローバルな社会が建設されるようになると考えられる。

ルーブリックによる採点 1点

歴史的事例 なし

複眼的視点 なし

高校2年時

世界恐慌勃発に際して、アメリカやイギリスといった資本主義国は国益を優先し、自国と植民地のブロック経済圏を形成し、自由競争とは対極の立場をとった。資本主義社会は国内の生産や経済活動への介入を強め自由をうたいながらも政府による統制を受ける構造があらわれた。このような事態を防ぐために大きな政府から小さな政府へと転換し、自由競争が阻害されない仕組みを整備していくことが重要である。

ルーブリックによる採点 3点

歴史における事例や概念 用語として世界恐慌、ブロック経済、そのほかに資本主義、国益、自由競争、大きな政府や小さな政府など複眼的視点なし

1年時の答えは、一見すると良いことを述べているようにも見えるが、抽象的な表現ばかりで中身がない。「物の文化」「裏の顔」「真のグローバルな社会」など、日常的な語彙が多く、歴史用語や社会科学的な概念が不足している。近代化、大衆化など概念的なことは記されているようにみえるが、それに対応する歴史用語や事例がないので加点しなかった。

グローバル化の課題に対し、「関心を持つ」「受け入れようとする姿勢」といった内容も主観的で、「感想文」に近い構成とあっていいだろう。

これに対し、3年時の答えは「国益」「生産や経済活動への介入」「統制」といった専門的な用語を適切に使用しており、歴史的事例（世界恐慌）と概念が結びついている。世界恐慌という具体的な歴史的事象を起点に、「資本主義」「ブロック経済」「大きな政府・小さな政府」といった社会構造や経済システムの観点から論じることができており、1年時のような抽象的精神論ではなく、制度的な仕組み（システム）に目を向けられるようになっている。「事象（恐慌）→各国の対応（ブロック経済）→構造的課題（政府の統制）→解決策（仕組みの整備）」という、因果関係に基づいた論理展開にも思考の成長がうかがえる。

例3 Tさんの答案

高校1年時の答案

近代化において戦争がおきその悲惨さによって偏見を持ったり、大衆化によって人々の意見が影響されたり、あるいはグローバル化を伴った情報の手に入れやすさが同意見の人々を拡大させ、一つの集団心理がはたらいたりして形成される。自分とは違う意見やマイナスな考えだと感じるものを隔絶しない、理解しようとする。

ルーブリックによる採点 1点

歴史的事例 なし

複眼的視点 なし

高校3年時の答案

資本主義社会で行われた金本位制と1929年の世界恐慌に対する政策がこれにあたりと考える。市場経済を拡大していたイギリスやフランスによる、スターリング＝ブロックやフラン＝ブロックの形成は、それには利益の損失をもたらさないものの他の国に間接的な経済損失を与え、アメリカではニューディール政策など社会主義的政策が行われた。これにより共産的考えの広まりやファシズムのきっかけを作ったことも事実であり、資本を一極集中させない仕組みが必要だと考える。

ルーブリックによる採点 4点

歴史的事例 世界恐慌、スターリングブロック、フランブロック、ニューディール政策

複眼的視点 保護貿易に対して他国に対する間接的な経済損失に言及

高校1年時の答案は、課題の原因を「偏見」や「集団心理」といった人々の精神に求め、解決策も「理解しようとする」という個人の姿勢に留まっており、抽象的精神論に終止し

ている。抽象的な表現が中心で、具体的な歴史的事例に基づいた論証ができていない。

高校3年時の答えは、歴史的事象の因果関係を、社会の「仕組み」や「構造」の問題として捉えられており、解決策についても、個人の意識ではなく「資本を一極集中させない仕組みが必要」というシステム論的な視点に転換している。「世界恐慌」「スターリング＝ブロック」「フラン＝ブロック」「ニューディール政策」といった歴史用語を正確に使用し、それらを論理的に繋ぎ合わせて持論を展開することができている。主観的な感想から脱却し、客観的な事実と構造的な視点に基づいた高度な論述へと成長していることがうかがえる。

例4 Y君の答え

高校1年時の解答

国民意識とナショナリズムを見直し、隣国との関係を

ループリック採点 0点

解答が途中であるため0点である。

高校3年時の解答

チリにおけるサルバドル・アジェンデ政権と、それに対し1973年に起きたアウグスト・ピノチェトのクーデタを考える。アジェンデ政権は左翼社会主義政権であり社会福祉の拡充や産業国有化を行った。しかしチリの共産化は南米にソ連影響下の政権が誕生することを意味し、米州機構の連帯も阻害されてしまう。アメリカに近いチリの共産化は何としても阻止せねばならず、ニクソン政権は軍人アウグスト・ピノチェトを支援しクーデターを発生させ政権を転覆させた。しかしピノチェトは以後独裁体制を明確化させて反政府勢力を弾圧しており、自由を標榜するアメリカの支援がありながら個人崇拜的な強権政治で自由をむしろ抑圧している。「共産でないなら悪魔でもいい」というようなアメリカの考えには納得できず、国ごとに状況は違うのだから社会主義的政策が適する国もある筈で、政治対立を先鋭化させず共存するのが大切だと思う。

ループリック採点 4点

歴史的事例や概念

アジェンデやピノチェト、チリのクーデタ、米州機構など 概念であれば共産化、

複眼的視点

チリの国内情勢からの考察とアメリカの外交政策的な考察、共産でないなら悪魔でもいいといった極端な二項対立を批判し、個人の見解を述べることができている。

高校1年生の時点では、書きかけでありあまり参考にはならないが、隣国との関係を見直す主語が明確ではなく、このまま書き続けても抽象的精神論の域を出ることはないのではないか。

高校3年生になると、アジェンデ政権の社会主義政策と、冷戦下の国際情勢を同時並行で捉え、多層的な理解をしていることがうかがえる。世界恐慌、ブロック経済、ニューディール、あるいはアジェンデやピノチェトといった複雑な歴史用語を正確に使いこなし、筋道の通った長文論述を完結させている。「共産でないなら悪魔でもいい」「自由を標榜するアメリカが、共産化阻止のために独裁政権を支援し、結果的に自由を抑圧した」という米国の矛盾を鋭く指摘している。採点者も思わず唖ってしまうほどの解答であったが、この生徒は2年後半から3年生にかけて急成長し、全国模試の世界史の順位で一桁をとることもあった。比較可能な30件の答案の平均点は表4の通りである。

表4 サンプルとなった30件の答案(4点満点)

1年生の時の平均点	1.17
3年生の時の平均点	2.21

(3) 授業実施者が感じていること。

① 関連付ける力がすべての基盤として育っている。

今までの授業プリント(一部抜粋)

○ モンゴルの征服活動⁴⁾

ハーン位 ⁴⁾	征服活動 ⁴⁾
① ⁴⁾	1218 ⁴⁾ _____ を滅ぼす ⁴⁾ 西遊はナイマンが王位を奪っていた ⁴⁾
(1206~1227) ⁴⁾	1220 ⁴⁾ _____ を滅ぼす ⁴⁾ 1227 ⁴⁾ _____ を滅ぼす ⁴⁾
② ⁴⁾	1234 ⁴⁾ _____ を滅ぼす ⁴⁾ チンギスハーンの没 ⁴⁾
(1228~1241) ⁴⁾	1236 ⁴⁾ _____ の征西出発 ⁴⁾ 1241 ⁴⁾ _____ の戦い ⁴⁾

○ 西アジア・中東の歴史(イスラーム)の発展(バグダッドの平和の時代)

① ⁴⁾ _____ (駅伝制)⁴⁾
ハーン国はウルスと呼ばれ、緩やかな連合体であった。⁴⁾

② ⁴⁾ _____ の修復 → 陸だけではなく海の交通網も整備⁴⁾

③ 貨幣経済の進展⁴⁾
銀との交換が保障された紙幣(⁴⁾ _____)が広く流通した⁴⁾

授業を変えた後のプリント(一部抜粋)

A グループ(世界史におけるモンゴル帝国の役割とは何か)
モンゴルの征服活動 1220 サマルカンド、ブハラ征服、1227、オア= =の道を制圧 ▼ バトゥの遠征、「= =の道」制圧 ▼ フラグの遠征、ガザン=ハン、ムスリム×モンゴル ▼ 三ハーン国+大元ウルス、緩やかな連合体 ▼ 站赤、資料① ② (トコ?ド'ナトコ?)、陳朝・元寇・ジャワ遠征、(=の道)、陶磁器や香辛料、「三つの道」の結節点(トコ?) **征服活動の結果** 黄金の板を頭に乗せても安全、『世界の記述』、細密画、資料③、資料

先生の説明に従って、用語の穴埋め

記号について
 ▼ 話の区切り目、
 = (空欄、文字数)、
 白抜きは主題

用語と用語の隙間を自分で説明する。

図1 今までのプリントと授業を変えた後のプリントの比較

従来の穴埋めプリント型の授業では、生徒は用語を覚えることに終始し、事象の因果関係や背景を軽視しがちだった。穴を埋めるのではなく「世界史におけるモンゴル帝国の役割とは何か」のような大きな問いに取り組む中で、「用語と用語の隙間を自分で埋める」という発想の転換をおこない、上記の形式のプリントを自分で説明する形に変えた。毎回の授業で繰り返しおこなうことで、「なぜそうなったのか」という論理的な説明を常に強いる。その結果、生徒は教科書的な記述をなぞるだけでなく、色々な文脈の中で言葉を関連付けながら自らの言葉で歴史を「語り直す」ことができるようになったのではないかと感じている。

②具体抽象の解像度が上がっている

答案を採点していて、具体抽象の解像度があがっていることを感じた。1年生のときは、生徒に振り返りをさせると、主観的で抽象的・一般的な道德論が多かった。(いわゆる教師の求めているような行儀の良い「～べき」論である。)しかし、3年生の解答には、そういったものもないわけではないが、事例を挙げて述べることができるようになったものが多い。Mくんの1年生の答案のように「差別や冷戦」のようにまったく階層の違うものを並列したり、「例えば」と書いてあるのに抽象論が繰り返されるようなものがなくなったようにおもう。

授業においては以下のような構造で具体抽象操作をするように働きかけている。毎回の授業でこのような具体抽象操作をさせるように心がけている。次の授業プリントは白抜きの主題とそれに続く具体的なキーワードを繋ぎ合わせながらその時代や世界の状況を説明させる課題である。例えば、「交易で繋がる」という抽象的な主題のもとには[サハラ()、西アフリカの()、サハラ縦断、ガーナ王国、ムラービト朝、マリ王国(巡礼)、ソンガイ王国、交易都市、大学、▼東アフリカ、季節風、●●船(資料⑤)、マリンディ、キルワなど、スワヒリ、▼スーフイー、マラッカ王国]というキーワードが並んでおり、これらを繋ぎ合わせながら説明することになる。▼はそこで話が変わるという意味であるため、マムルーク朝から香辛料までを繋げて1つの話、東アフリカからスワヒリまで繋げて1つの話、となるように組み立てていくということになる。そのため、これらのキーワードを結びつけながら「サハラの塩と西アフリカの金を交換するサハラ縦断交易は、ガーナ王国・ムラービト・マリ王国・ソンガイ王国といった諸勢力を結びつけ、交易で繋がった諸地域は交易都市や大学を中心とするイスラームの学問を吸収した。巡礼や学术交流を通じて、西アフリカはイスラーム文明圏の重要な一部となった。」というような説明が出来るようになることを生徒に求めている。

■ Aグループ(イスラーム教そのものがもつ(X)という性格)

イスラームはなぜ広がったのか。イスラーム教が広大な地域に広がったのは、軍事力や征服だけでなく、イスラーム教そのものがもつ(X)という性格によるものであった。以下の語句を用いて、(X)の内容を具体的に説明しなさい。

五行の一つ(ヒト地図①)、義務(ハッジ)で整備(正統王朝の役割、安全、移動、(カ)交易が…都市が拠点(キャラバンサライ、モスク、マドラサ、スーク、維持には(資料②))
交易でつながる(サハラ()と西アフリカの()、サハラ縦断、ガーナ王国、ムラービト、マリ王国(巡礼)、ソンガイ王国、交易都市、大学▼マムルーク朝、カイロ、カーリミ商人(紅海)、香辛料(ド(カ))▼東アフリカ、季節風、(船(資料⑤))、マリンディ、キルワなど、スワヒリ▼スーフイー(って何?、文字(カ))、マラッカ王国(知でつながる)ウ

ラマー、巡礼、学術交流(知を求めて旅に)、共通言語▼固有・外来の学問(ナ?)、知恵の館(ナ語、翻訳)▼往来するウラマー、広域で共有で、空欄Xは何?巡礼はそれを作り出す装置

説明プリントの構造(具体抽象構造を意識して)

具体的な歴史用語と説明の方向性	抽象的な主題(白抜き)	(空欄X)
巡礼はムスリムたちの五行の一つ、巡礼路の整備は正統王朝の役割、道が整備	ハッジで整備	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> イスラームはネットワークの宗教である </div>
モスク、マドラサ、キャラバンサライ、スークなど	都市が拠点	
塩金交易、東アフリカ、東南アジアなど各地のイスラーム化	交易でつながる	
巡礼(往来するウラマー)、アラビア語という共通言語、	知でつながる	

③多面的、多層的な思考を行うことができるようになった

1年生の段階では、多面的に考えようとしても、それは「差別をする側」と「される側」といった具合に単純な構造の中でしか考えることができなかったが、3年生の答案では開発独裁を「経済的發展」と「権威体制」の表裏や、「自由を標榜するアメリカの支援がありながら個人崇拜的な強権政治で自由をむしろ抑圧している。」といったような同じ事象の表裏の性格を捉えることができるようになった。また、国内事情と国際情勢を重ねて考えるなど多層的ななかで物事を捉えていこうとする態度も見られた。

これは平素の授業で、ジグソー方式のグループ活動の設定、問いの構造を、多面的多角的になるように構成していることにより養われていると考えられる。

たとえばフランス革命なら以下のように、ブルジョワ革命なのか(Aグループ)、その先により急進的な革命にするのか(Bグループ)の両派から見ていく建付けにしている。

■ Aグループ(この革命をブルジョワ革命に着地させよう)

フランス革命は、さまざまな階層の人々が革命の担い手となり、革命の方向性を模索した。なかでも自由主義貴族や富裕層は、この革命をブルジョワ革命(自由な経済活動を実現させるために富裕市民層が旧体制を打破した革命)として着地させようとした。こうした動きについて、自由主義貴族や富裕市民層の立場から説明しなさい。

■ Bグループ(この革命で自由平等の理念を実現すべきだ!)

フランス革命は、さまざまな階層の人々が革命の担い手となり、革命の方向性を模索した。なかでも下層市民や農民などの民衆たちは、この革命をブルジョワ革命として終わらせるのではなく、徹底的な自由平等の実現を訴えた。こうした動きについて、民衆や彼らの意見の代弁者であったジャコバン派の立場から説明しなさい。

たとえばアメリカ独立戦争ならば、「革命」と呼ぶか「戦争」と呼ぶかで、同じ出来事でも見え方が全く変わってくる。自由主義を掲げた独立という理念はきれいだが、実際担い

手となった人々はジョージ・ワシントンはじめ貿易利権を確保したい農園主たちである。表面では、自由と民主の理念を打ち立てた革命であるとも言えるが、一方で貿易利権を守りたい一部の層が起こした本国に対する戦争にすぎないという見方もできる。こうした一つの出来事を異なる方向から光を当てその二面性に着目するように工夫している。

こうした仕掛けはジグソーならではだろう。しばしば知識構成型は教授内容を断片化するため、自分が担当ではないパートの定着が悪いという批判があるが、断片に分けず多面的な視点から見ていくような構成にしていけば良い手法だと感じている。

(ABパートの問いのみ紹介)

■ Aパート (アメリカ独立「革命」、アメリカは理念国家だ)

アメリカ独立革命は、封建的秩序を打破し近代的価値を樹立した「革命」とみなし得、アメリカは今日に至るまで、自由と民主主義を体現する理念国家として国際社会に対しその存在感を強めている。これについて、以下の語句を用いて説明せよ。

■ Bパート (アメリカ独立「戦争」だ、アメリカは利権国家)

「アメリカ独立戦争」は、植民地が宗主国と戦った「戦争」にすぎず、自らの利益のために立ち上がったエリートたちの利権闘争がその本質である。さらにいえば、現代アメリカの分断や格差をも内包した矛盾の起点ともいえる。これについて以下の語句を用いて説明しなさい。

④概念の転用ができるようになった

Fくんは開発独裁の強権的な面から「強権に対する大国の妥協の構造」という型(パターン)を抽出し、ミュンヘン会談の宥和政策と結びつけ、普遍的な教訓を導こうとしている。この関連付けはやや極端な気がしないでもないが、「具体→抽象→別の具体」という往復運動(アナロジー思考)ができるようになったことは、注目してもいいだろう。こうした思考を習得することによって、「未知の事態を既知の構造で理解する」ことができるようになり、知識を一つ一つ覚えるよりも、遥かに学習効率が上がっていくようになる。こうした仕掛けは授業における振り返りの問いや考査の問題(今回の動物農場の問題などが好例)などでおこなっている。

(5)小結

こうした授業スタイルに変えて7年目になる。毎日のようにやっていると、だいたい毎年同じような風景がみえてくる。はじめのうちは、生徒は語句と語句を関連付けることができなかつたり、資料をどう活用すればいいのかわからなかつたり戸惑いながら取り組むが、次第に要領を掴みだすと教科書や資料集を用いて自分たちでこなせるようになっていく。しばらく続けると、指示なく動くようになり、半年も続けると生徒の取り組むスピードも早くなっていくため、1時間あたりの消化量も多くなり進度も早くなっていく。講義型の授業をしていた頃は、1年を通して私が話し続けていたためあまり生徒の成長を実感

する機会がなかったが、授業スタイルを変えてから授業の中で「できない」が「できる」に変わっていく場面や「こういうところで躓くのか」という場面を目の当たりにすることも増えた。

現任校で1年間授業を終えた生徒に感想を書いてもらった(表5)。「社会は暗記でしか高得点がとれないのでゲームなどをして遊んでいたほうがましだと思っていた」「歴史科目はどうせ暗記とバカにしていた」など、これまでは「歴史学習＝無機質な事象の暗記」という固定観念が根強く、学習意欲も高くはなかったようだが、言葉と言葉を関連付けて文章やロジックを構築にしていく学習の中で、「ソ連レベルの革命だと思って自主的に取り組むようになった」「初めて歴史の勉強が面白いと思えた」「歴史ってすごい考える教科である」などといった変容が認められた。生徒たちの思考過程で「点と点が結びつき線になると」「さまざまな出来事を結びつけて」「友達と一緒に繋がりを見出した」など一生懸命関連付けながら学習し、その結果「爽快感」「スカッとする」「一番楽しかった」という感情が生まれている。また、「ちょっとの単語から流れを読み取って理解する人たちがいた。それを見習うようになって社会の見方が変わった。」といった感想のように、他者との協働が相互作用として働き学びの創発を促していることも特筆すべきだろう。

表5 現任校での授業スタイルについての生徒の感想

- ・自分は社会は暗記だけで生きてきたけれど、グループワークの授業で周りを見ると、ちょっとの単語から流れを読み取って理解する人たちがいた。それを見習うようになって社会の見方が変わった。
- ・歴史の授業形式がとても楽しいです。先生に教えられるより、自分で教科書を調べてそれを友達と一緒に繋がりを見出した瞬間が一番楽しかったです。「え～こんなつながりがあるんだ～」って思った場面がたくさんありました。
- ・今まで経験したことがない授業スタイルだったが、課題を達成しようと調べる中で出てくる疑問をすぐに調べて様々な出来事と結びつけていけたことで先生からの一方的な授業よりはるかに理解を深められた。高校になって初めて歴史の勉強が面白いと思えた。
- ・因果関係がわかりにくかった場所も、授業によって内容が繋がり、スカスカのジェンガにどンドンブロックが敷き詰められていくような感覚でした。
- ・1年間授業を受けて感じたのは、歴史ってすごい考える教科であるということ。今まではつまらない暗記をただしていただけだったけれども、自分で考え自分で模索し見つけることが一番身につけやすくなりやすかったです。歴史って深い！
- ・社会は暗記でしか高得点をとれないと思っていたただ覚えるためだけに何時間も浪費するくらいならゲームなどをして遊んでいたほうがましだとおもっていたけど、高校に入って色々なおきたことを文章でつなげて友人に教え合うという形式に変わって、個人的にはソ連レベルの革命だとおもって自主的に取り組むようになった。

こうした授業スタイルの変革とともに、これまで特に単元を意識せずにただ教科書の順番を進んでいくだけの授業をおこなっていたのを反省し、単元設計を行い、そこに単元を貫く問い(小項目全体に関わる問い)を設定するようにした。単元を貫く問いを設定することで、学習者に目的意識を育み、単元を横断して知識を統合していくことで深い思考・発展的思考へと導くことができ、そして振り返りの軸をつくることで主体性評価が行いやすくなった。¹単元を貫く問いについては、先に述べたように社会的レリバンスの観点から

¹ 拙稿「授業デザインの時代へ」(皆川雅樹他編著『持続可能な学びのデザイン』清水書院 2020)参照。「中国はなぜ一つか」という単元を貫く問いの設定が、学習の見通しを形成し、その後の振り

現代社会との関連付けるようなもの、生徒の興味関心を引き付け、多様な答えが得られるものを置くように意識している。

5. 開発したルーブリックの検討とルーブリックの再開発

梨子田氏の実践では生徒たちに高校1年次と高校3年次で歴史的思考力を問う論述問題に取り組んでもらい、本共同研究が開発したルーブリックを用いて評価をしていただいた。その結果、スコアの平均が高校1年次1.17点、高校2年次2.21と上昇しており、1つ1つの解答が詳細に検討された結果、解答の質も向上していることが分かった。スコアと解答の質が比例していることから、本学が開発した思考力を評価するためのルーブリックは歴史的思考力を測るうえで妥当な指標になっていると考えられる。一方で、F君の回答については、1年次も3年次も4点がついているものの、解答の質は3年次の方が高く差異が見られた。ここにルーブリック改善のカギがあると考えて詳細に見ていく。

まず、ルーブリックのレベル4は「複数の視点・側面から対象を捉え、歴史的事例や概念用語を名称と説明の双方を提示しながら論述することが出来る」となっており、①物事を多面的・多角的に捉えることができるか、②歴史的な概念を理解し、その概念を用いて対象を考察することができるか、③自らの主張について、歴史上に現れる概念を根拠にしながらか論述することができるか、を評価している。F君の1年時の課題は国民意識の醸成が排外主義を助長しかねないことを「国民意識の裏の顔」と表現したうえで、「国民意識の裏の顔」をなくして本当の意味でのグローバル社会を建設するためにどうすれば良いかを問うものであった。これに対するF君の答えは「国民は近代化において国民意識を高めるとともに自由や平等を訴えた。大衆化の時代においてはKKKや戦時中の人種差別など自分の人種を尊重しすぎたがための過度な国民意識が発達。グローバル化の時代にも影響は残り、難民に対する差別や冷戦が起こった。すべての国に人々が移住しやすいようにすべき。そうすれば色々な人種の人々が共存する社会が世界標準となり、過度な国民意識やそれによる他人種・外国人への差別は起こらない。」であった。この答えは近代化による国民意識の高まりや、大衆文化を巧みに利用してのマスメディア時代の排外主義運動としてKKKという歴史上の実例を挙げている。複数の視点・側面から対象を捉えており、歴史的事例を上げながら自身の主張を論述出来ている。一方で、後半に書かれている「過度な国民意識の発達による難民への差別や冷戦の勃発」というくだりは論が飛躍しており、移住や共存の促進によって差別はなくせるという主張には根拠が記されておらず、主観的な結論となっている。

答案としては粗さが目立つものもルーブリックでは高い評価がつくことになっており、現状のルーブリックには2つのほつれが見られる。1つは、根拠をもって論じることを評

返りの軸、その後の評価の軸になっていく。

価する視点の欠落である。この視点が抜けているためにF君の答えは客観性を欠き、説得力を損なっている。もう1つは、歴史的概念理解の精度を見る視点の不足である。F君の記述では国民意識を高めるとともに自由・平等を訴えたと書かれているが、国民意識と自由・平等の要求は必ずしも同じ方向ではなく、国民国家の形成と市民革命の理念を混同している可能性がある。また、KKKや戦時中の差別を国民意識が強すぎた結果とするのは単純化しすぎであり、KKKは国民意識というよりも「白人至上主義」「人種主義」であり、両者は別の概念である。冷戦についても、国民意識の延長で説明するのは無理があり、イデオロギーの対立である。このように、歴史的概念に対する理解は論の説得力を左右するものであり、評価の視点に入れる必要がある。以上を踏まえて、2024年度版のルーブリックに改善を加えて開発したのが表6(ver.4)の2025年度版ルーブリックである。

ルーブリックは使用中で適宜修正し、徐々に妥当性を高めていくものであり、今後も使用者の状況や学生、生徒の状況に応じて継続的に修正していく必要がある。特に本稿で最後に提示したver.4のルーブリックは高等学校の授業で用いられている課題や課題に対する生徒の解答を踏まえて開発したものである。そのため、高大接続の歴史授業で使用できるルーブリックとして更に精度を上げていくためには、ver.4のルーブリックを大学における探究的な授業の中で使用することで更に検証していく必要がある。それでも現時点で高校と大学どちらでも使用することが出来るルーブリックを開発して提示できたことや、歴史的思考力を問う課題を創る視点を提示出来たことは一定の意義があったと考える。本稿で提示した課題例やルーブリックを批判的に活用していただき、探究的な歴史授業の実践に役立てていただけたなら望外の喜びである。

表6 歴史的思考力を評価するルーブリック ver.4

0	無回答、考察することが出来ない	
1	1つの視点・側面から対象を捉え、個人的な知見や経験に基づく論述をすることが出来る	
2	1つの視点・側面から対象を捉え、歴史的事例や概念を名称のみ提示しながら論述することが出来る	複数の視点・側面から対象を捉え、個人的な知見や経験に基づく論述をすることが出来る
3	1つの視点・側面から対象を捉え、歴史的事例や概念を適切に用いながら説得力のある論述をすることが出来る	複数の視点・側面から対象を捉え、歴史的事例や概念の名称のみ提示しながら論述することが出来る
4		複数の視点・側面から対象を捉え、歴史的事例や概念を適切に用いながら説得力(根拠や客観性)のある論述をすることが出来る

参考文献

- ・ Stearns, P. N. (1998). Why study history? *American Historical Association*, pp. 1-6
- ・ Van-Drie, V. J., & Van-Boxtel, V, C. (2008) Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110
- ・ 池尻良平・山本良太ほか (2020) 中堅高校における歴史的思考力を育成するアラカルト型反転授業の開発と評価. 教育メディア研究. Vol.27. No1. pp.31-44.
- ・ 臼井 秀明, 石上 靖芳 (2018) 小学校社会科における「歴史的思考力」を育成する単元開発と評価方法に関する実践研究—「社会的な見方・考え方」に焦点をあてて—, 静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学篇), 50 : 39- 54
- ・ 文部科学省 (2018) 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 地理歴史
https://www.mext.go.jp/content/20220802-mxt_kyoiku02-100002620_03.pdf