

## 第6章 大学教養課程における歴史的思考力の育成

### —高・大・市民を結ぶ—

丸橋 充拓

#### 1. はじめに

本共同研究では、島根大学の全学基礎教育科目「大学で学ぶ世界史 講義編」「大学で学ぶ世界史 探究編」の2科目を中核的な実践の場と位置づけ、大学教養課程における歴史的思考力育成に関わる検討を進めてきた。

各授業の概要については、前章（第5章鹿住論文）で既述の通りである。

前章は学生の歴史学習観に焦点を当て、それが授業の前後でどのように変化するかについて、「講義編」「探究編」の比較を交えて明らかにした。歴史学習を通じて自身に生じた変化を学生がどう認識しているか、いわば「主観的な自己評価」、あるいは自身の成長実感の変化に注目した研究である。では、そこで得られた知見は、「客観的な他者評価」という面から検討しなおした場合、どのように豊富化できるであろうか。

本章では、「客観的な他者評価」の一例として、教師（授業者）による歴史的思考力の客観的評価を用いた授業実践について紹介する。ただ前章で検討された学習観の全項目を取り扱うことは難しいため、それらのなかから「コンピテンシーの自己評価」、とりわけ「⑧ある出来事を他の出来事と比較したり、関連づけたりしながら、多面的に考えようとする」を対象を絞り、学習経験の蓄積にともなう客観的評価の時系列的な変化（上昇）を追跡したみたいと思う。

#### 2. 島根大学全学基礎教育科目「大学で学ぶ世界史 探究編」

##### (1) 授業の概要

上記の授業実践は、丸橋が担当する「大学で学ぶ世界史 探究編」で行った。

歴史学の概説的な授業科目において、通史型とテーマ史型、どちらがベターかは常に議論が分かれる。しかしそれぞれが一長一短であり、たいがい双方がいい塩梅で組み合わせられることから、両者の違いは必ずしも鮮明にならない。ならば、それぞれに振り切った科目2種を立てて、エッジの効いた比較を行ってみようとしたわけである。

「講義編」が時系列に即し、その時代その地域の歴史に関する基本的な論点をバランスよく講じるのに対し、「探究編」は現代社会の重要課題であるテーマ4種、すなわち「地球環境」「資本主義」「民主主義」「ナショナリズム」を選び、もっぱらそれらに関わる知見とそれに基づく探究活動を柱に授業を構成した。

授業の目的は「現代社会の諸課題について、歴史的な見方・考え方を働かせて探究的に学ぶ活動を通じ、平和で民主的な社会の形成者として必要な資質・能力を高めることを目指します」としている。

これは現行の高等学校学習指導要領において、歴史総合・日本史探究・世界史探究の目標が「社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を次のとおり育成することを目指す」とされているのと平仄を合わせている。

高大の接続を明確に示すことがねらいである。

ただし、育成を目指す人間像には、意図して差異を設けている。

指導要領…平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民

本授業 …平和で民主的な社会の形成者

国民 Nation の育成を不可避的に含む初等中等教育を承けつつも、高等教育では限定がより少ない、より普遍的な人間像を目指している。この人間像は、端的に市民 Citizen の育成と呼び換えることもできるだろう。

それは、本授業で取り上げる 4 つのテーマが、いずれも Nation の枠組みを越えた多面的・多角的な思考を要することと不可分の関係にある。現代的な諸課題に向き合うには、Nation としての資質のみでは不十分で（むしろマイナス要因になることも多い）、Nation を越える視野を備えたシチズンシップが欠かせないという認識に立っているのである。

1 学期間の授業の流れは以下のようなになる（島根大は 1 学期 100 分×14 回）。

―――

1. ガイダンス
2. 第 1 部 地球環境 (1) 講義
3. (2) 探究活動
4. (3) 成果共有
5. 第 2 部 資本主義 (1) 講義
6. (2) 探究活動
7. (3) 成果共有
8. 第 3 部 民主主義 (1) 講義
9. (2) 探究活動
10. (3) 成果共有
11. 第 4 部 ナショナリズム (1) 講義
12. (2) 探究活動
13. (3) 成果共有
14. まとめ

―――

各テーマに 3 回の授業を割り当て、それぞれ「1 回目の講義で基本知識を学び、2 回目に資料を用いた探究によるテーマ学習、3 回目にその成果を集約して論点整理・とりまとめ」

というサイクルを繰り返す。2回目の探究学習は、グループワークによって行う。

4つのテーマが「現代社会の諸課題」たる所以は、いずれにも相矛盾する考え方や立場が複合的に並存し、衆目の一致するような方向性が今なお見通されていない点にある。本授業では、それぞれにおいて抽出される論点を以下のように整理した。

表1 4テーマの到達目標

地球環境	経済成長重視：環境に負荷をかける 環境保護重視：経済を失速させる
資本主義	自由経済（小さな政府路線）：競争と活力を生むが、格差と落伍者も生む 管理経済（大きな政府路線）：保護と平等を生むが、停滞と独裁者も生む
民主主義	民主主義：多様・自由・熟議を重視、権威主義を不寛容・拙速と批判 権威主義：秩序・安全・実行を重視、民主主義を無秩序・不実行と批判
ナショナルリズム	一元化：国民の求心力は高まるが、少数者は抑圧される 多元化：集団・個人の主体性は尊重されるが、社会の分断や混乱が拡がる

各テーマ3回の授業を通じ、対立の論点がどこにあるのかについて、歴史的経緯を踏まえて多角的・多面的に理解できるようにすることが、それぞれの到達目標となる。

多角的・多面的理解への到達に重きを置くこの着想には、実は「元ネタ」がある。高校「歴史総合」において重視されている「自由・制限」「平等・格差」「開発・保全」「統合・分化」「対立・協調」という複合的観点である。現行の指導要領では、「現代的な諸課題の形成」を歴史的に理解する主題学習を行う際に、これら複合的な観点到意することが促されている。

ただし指導要領では、どの課題にどの観点をを用い、どんな探究を行うかについての体系的な指示はない。長期スパンを持つような大きな課題について、複合的な観点をを用いて理解・議論できるようになることは、必須の目標とはされていないのである。

そこで本授業では、近代初期から目の前の現代社会までずっとホットでありつづける4つのテーマを選択し、対立の論点を長期スパンで見通すような観点を、学習者が獲得できるようになることに、大学段階における到達目標を設定することにした。いずれも現在進行形の政策論争のなかで多様な主張に触れることが多く、時にはどの主張に左袒すべきか主権者として意思決定を行う機会もあるので、受講生にとってリアリティを持って向き合しやすい課題となっている。

この到達目標を端的な事例で説明するなら、ある市民が国政選挙を前に「経済の成長」と「環境の保護」を同時に主張する候補者に接したとき、「聞こえの良い結論部分のみで支持を決めてしまう水準」から、「主張の両立しがたさに違和感を持ち、主張のからくりを検証しようとする水準」へのレベルアップを目指す、と言い換えることも可能である。

大学生に求める水準設定として、これが高いか低いかについてはさまざまな受け止めがあるだろう。ただし、本授業を受ける前の学生はたとえば「経済成長は重要だ」という主張と「環境保護は重要だ」という主張の双方に高い共感度を示す傾向にある（後述する「歴史的思考力に関する振り返り課題」で受講生にこれを問うている）。ボリュームゾーンの学生がこうした実態にあることに鑑みれば、シチズンシップの育成をめざす教養課程の授業において、まず目指すべきミニマムな水準はこのあたりに置くのが現実的ではないかと考えている。

## (2) 探究学習の編成

では、各テーマにおいて受講生たちはどのような段階を経て、この目標に到達できるのか。そのプロセスを第4部「ナショナリズム」を例に示してみよう。

表2 第4部の授業3回の流れ

1	<p>1. 以下の流れで、通史的な説明を行う</p> <p>1) ナショナリズムの始まり (18~19c) 前近代国家から近代国家への転換を国制・国民意識の面から解説 国民国家について詳述</p> <p>2) ナショナリズムの広がり① (19c) 中南米諸国の独立、米国の拡大・統合 イタリア統一、ドイツ統一 (+オーストリア=ハンガリー帝国) 日本の明治維新、オスマン帝国・清朝の民族問題</p> <p>3) ナショナリズムの広がり② (20c) 第一次大戦前後=民族自決の二重基準 第二次大戦後=旧植民地独立 冷戦崩壊後=ソ連・ユーゴスラヴィア解体</p> <p>2. 以上の説明で紹介した諸国を次のように分類整理する</p> <p>1) 一民族一国家 (国民国家) …フランス、戦後日本など</p> <p>2) 多民族一国家 (帝国) …オスマン帝国、ムガル帝国、清帝国、ロシア帝国 大英帝国、アメリカ合衆国、大日本帝国など</p> <p>3) 一民族多国家…統一前ドイツ、統一前イタリア、アラブ諸国など</p> <p>4) 一民族無国家 (ディアスポラ) …ユダヤ人、クルド人など</p>
2	<p>民族と国家が一致しない地域を4か所抽出 (中国・トルコ・ドイツ・パレスチナ)。 <u>別途配付した探究学習用の資料</u>を手がかりに、各国が「国民」をどの範囲で定めたか (内外の線引き)、その過程でどんな問題が起こったか、どのように解決が図られた</p>

	かを分析し、LMS 上で集約する。
3	<p>4 か所に共通する傾向として、どの地域にも歴史的に<u>分化（多元化）の時期</u>と<u>統合（一元化）の時期</u>の揺れがあることを確認しつつ…</p> <p>▶<b>分化（多元化）が進む場合は、国家の分断や国家間の対立が発生する</b></p> <p>▶<b>統合（一元化）が進む場合は、多数者が少数者を抑圧（同化・差別）する</b></p> <p>のように、どちらの場合でも民族紛争が起こりうることを理解する。</p>

ナショナリズムをめぐる議論では、次のような光景にしばしば出くわす。

たとえばオスマン帝国解体後のバルカン半島や中東で民族紛争が激化したことに対しては、オスマン帝国の「民族的差異を越えた普遍的統合（ズィンミー制度など）」の崩壊がその主因であるとして、批判的な言説が展開される。

他方、中華人民共和国のトルキスタン・チベット統合に対しては、中国共産党の「民族的差異を越えた普遍的統合（封建反動階級からの人民の解放）」の強行がその主因であるとして、批判的な言説が展開される。

ならば「民族的差異を越えた普遍的統合」とは、民族紛争に対して促進・抑制どちらに働くのであろうか。

この一見撞着する状況は、本授業第 4 部の学習を踏まえることで突破が可能になる。多民族が同居する地域において、「分化（多元化）が進む場合に、国家の分断や国家間の対立が発生」したのがオスマン帝国のケース、「統合（一元化）が進む場合に、多数者が少数者を抑圧（同化・差別）」したのが中華人民共和国のケース、のように整理できるようになるからである。

ナショナリズムとは、畢竟「われわれ」と「他者」の線引きの問題である。線の内側に入ったメンバーには「統合＝同化」が進められ、外側に出たメンバーには「分化＝排除」が試みられる。要するに「分化しても、統合しても、民族紛争は起こりうる」のである。

したがって、こうしたケースの分析においてまず必要なのは、「分化しても、統合しても、民族紛争は起こりうる」という現実と、それぞれの発生メカニズムに関する歴史的省察を踏まえた知見に他ならない。この知見を踏まえることで、現実における意思決定などの場面で「分化と統合の間の穏当な着地点」を探る議論に際会したときにも、展望が開きうる。本授業は、そうした知見の獲得を到達目標として設定しているのである（反対にそうした知見なく「民族的差異を越えた普遍的統合」そのものの当否を議論しても、価値観ベースの判断が対立する構図ゆえに、ある種の水掛け論、神学論争に終始してしまうことになるだろう）。

以上、紙幅の都合で第 4 部に限定して紹介してきたが、この構成は第 1～3 部にも一貫している。すなわち各テーマに見られる複数の立場を取り上げ、対立の論点がどこにあるのかについて、歴史的経緯を踏まえて多角的・多面的に理解できるようにすることを到達

目標とし、そこにたどり着くまでの学習過程を、探究活動に軸足をおいて編成しているのである。

### 3. 歴史的思考力の評価

#### (1) 歴史的思考力に関する振り返り課題

歴史的思考力の客観的評価は、受講前後でどう変化するのか。本授業では、次に述べる「歴史的思考力に関する振り返り課題」を用いて、それを観察する。

この課題は、4 テーマに関わる 8 つの短文（表 3 参照）を読み、それらをどう評価するかについて、受講生が記述するという形で実施する。

表 3 「歴史的思考力に関する振り返り課題」の短文

1	①経済成長が重要だ ②環境保護が重要だ
2	③自由競争による切磋琢磨がなければ、経済の活力は失われる ④勝ち組と負け組が分かれば、経済格差が広がるのは心配だ
3	⑤多様な意見があるときは時間をかけて調整し、多くの人が納得できる結論を目指すべきだ ⑥変化の激しい時代には、強いリーダーによるスピーディーな決断が必要だ
4	⑦国民の一体感が重要だ ⑧多様性の尊重が重要だ

8 つの短文は、2 つずつでワンセットになっており、各セットいずれも、4 テーマそれぞれに関わる対立的な主張を並記している。

これら各短文の主張に対する各自の共感度を 5 段階（共感する、やや共感する、どちらでもない、あまり共感しない、共感しない）で選択した上で、各主張に対する各自の評価を自由記述で回答する、というのが本課題の内容である。その趣旨を明確に伝えるため、本課題の窓口である LMS 上には、「設問は各自の思想信条を問うものではありません。①～⑧の主張を第三者としてどう評価するかを記載してください」との注記を施している。

本授業は学習の節目節目で、この課題に取り組みながら進んでいく。

まず第 1 回授業（ガイダンス）では、8 文全てに回答する。その時点では、8 文を区切りなしに上から並べ、2 文ごとに対になっていることが判りにくいようにしてある。

次に各テーマ 3 回目の末尾において、当該テーマに関わる 2 文について回答を提出する。提出された回答は、本共同研究で独自に開発したループブリック（後述の表 4～6）により評価を行う。そして学習前（第 1 回の回答）と学習後（各テーマ 3 回目の回答）とで、ループブリック評価がどのように変化したかの差分を見ることになる。

さらに第 14 回授業（最終回）には、8 文のうちの 2 文を指定して 3 度目の回答を収集

し、差分の観察を実施した。

(2) 歴史的思考力を評価するルーブリック

本ルーブリック開発・使用の経緯については、本書第4章（中村・梨子田論文）で紹介した。

そのおおもともなったのが、「学習指導要領において育成をめざす資質・能力」（第4章表1を参照）のうち、思考力・判断力・表現力に係る以下の記載である。

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。

この記述より、思考力・判断力・表現力の到達目標は次のように分節化できるだろう。

- ①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
- ②時期や年代、推移、比較、相互の関連、現代とのつながりに着目しながら考察できる
- ③概念を活用しながら考察できる
- ④歴史的な課題を把握し、解決を視野に入れて構想できる
- ⑤効果的に説明し、それを基に議論できる

本授業ではこれらのうち①②③に絞って到達目標を設定し、到達度を評価するルーブリックを作成することにしたのである。以下、そのルーブリックを掲げる。年度ごとのブラッシュアップを比較するため、3種の表を並べている。

表4 歴史的思考力を評価するルーブリック（2023年度版）

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		
	多面的な考察	多角的な考察
1	考察することができない	考察することができない
2	<u>一面的な捉え方</u> にはなるが、対象を考察することが出来る	<u>1つの視点から対象を捉え</u> 、評価・意味づけをすることが出来る
3	<u>複数の側面から対象を捉え</u> 、それぞれの評価や意味づけをすることが出来る	<u>複数の視点や立場から対象を捉え</u> 、それぞれの評価や意味づけをすることが出来る

4	複数の側面から対象を捉え、 <u>歴史的経緯を踏まえたり、概念用語を用いたりしながら</u> 、それぞれの評価や意味づけをすることが出来る。	複数の立場や視点で対象を捉え、 <u>歴史的経緯を踏まえたり、概念用語を用いたりしながら</u> 、それぞれの評価や意味づけをすることが出来る。
---	--	--

表5 歴史的思考力を評価するルーブリック (2024年度)

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、歴史的実例や概念用語を <u>名称のみ</u> 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、歴史的実例や概念用語を <u>説明付き</u> 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、歴史的実例や概念用語を <u>名称のみ</u> 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、歴史的実例や概念用語を <u>説明付き</u> で提示しながら論述することが出来る

表6 歴史的思考力を評価するルーブリック (2025年度)

0	無回答、考察することが出来ない	
1	(根拠となる知見・経験を示すことなく) 自身の考えを論述することが出来る	
2	1つの視点・側面から対象を捉え、根拠を挙げて自身の考えを論述することが出来る (根拠=個人的・一般的な知見や経験に基づいて記述)	
3	1つの視点・側面から対象を捉え、根拠を挙げて自身の考えを論述することが出来る (根拠= <u>当該テーマの一般原理、もしくは歴史的実例のいずれかを提示しながら</u> 記述)	複数の視点・側面から対象を捉え、根拠を挙げて自身の考えを論述することが出来る (根拠=個人的・一般的な知見や経験に基づいて記述)
4	1つの視点・側面から対象を捉え、根拠を挙げて自身の考えを論述することが出来る (根	複数の視点・側面から対象を捉え、根拠を挙げて自身の考えを論述することが出来る (根

	拠= <u>当該テーマの一般原理、および歴史上の実例の双方を適切に組み合わせながら記述</u>	拠= <u>当該テーマの一般原理、もしくは歴史的実例のいずれか提示しながら記述</u>
5		複数の視点・側面から対象を捉え、根拠を挙げて自身の考えを論述することが出来る（根拠= <u>当該テーマの一般原理、および歴史上の実例の双方を適切に組み合わせながら記述</u> ）

\*2023年度の「多面的」「多角的」の区別を24年度に統合し、代わって「1つの視点・側面」か「複数の視点・側面」かの区分を設けて、同内容なら後者が1点上回る形に変更した。25年度には5段階評価（0～4）を6段階評価（0～5）に増やし、根拠の分けも回答傾向に準じて微修正している。）

\*ループリックの更新過程は第4章でも述べているが、本章表4は第4章表2（ver.1）と、本章表5は第4章表3（ver.3）とそれぞれ同内容。後者を踏まえた最新版（本章表6と第4章表6（ver.4）は別内容になっている。

この課題において、どのような回答がどのような評価に結びつくのか、具体的に示しておこう。表7は第4部の「⑦国民の一体感が重要だ」に対する「スコア2」と「スコア5」の回答例である。第4部3回目にこの課題に取り組み、次の回にフィードバックを行う際、この回答例を受講生に示すことにしている。

表7 「⑦国民の一体感が重要だ」の回答例と評価

2	国民の一体化も大事だが、少数者に対して同化が強制されがちになる。 <b>（評価）一つの視点からの回答</b> <b>根拠は一般原理（一体化の際には、同化の強制が起こる）のみ</b>
5	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。幕末維新期の日本は佐幕派と勤王派による内戦状態が長期化していたなら、両派を後援する諸外国による干渉はもちろん、下手をすれば植民地化が行われたかもしれない。しかしその後北海道、沖縄、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。 <b>（評価）複数の視点からの回答</b> <b>根拠は一般原理（一体化の際には、同化の強制が起こる）と歴史的事例（戊辰戦争、明治以降の対外拡張）</b>

ここで獲得するスコアが、当該段階における学習者の「歴史的思考力の客観的評価」を示すものとなるのである。

### (3) 結果の分析

以下、本課題に対する回答分析を通じて得られた結果を年度別に紹介していく。

まず各年度における受講生の分布は以下の通りである。

2022 年度から高校で施行された現行学習指導要領で学んだ第 1 期生が、2025 年度に大学に入学し、受講生に加わったことに留意しておきたい。

表 8 「大学で学ぶ世界史 探究編」受講生分布の変遷

	文系	理系
23	6	2
24	4	7
25	19 (旧課程 5、新課程 14)	6 (旧課程 5、新課程 1)

次いで「歴史的思考力に関する振り返り課題」の回答傾向について。各受講生は、8 種の短文すべてについて 2 度、内 2 種については 3 度回答している。各受講生の 1～3 回目の平均スコアを以下に列挙する（23・24 年度は文系・理系別、25 年度は文・理と旧課程・新課程の別を加味）。

表 9 歴史的思考力に関する振り返り課題 1～3 回目の平均スコア

年度	23		24		25			
	文	理	文	理	旧・文	旧・理	新・文	新・理
1 回目	1.00	1.00	1.63	1.25	1.80	0.56	2.34	2.00
2 回目	1.67	0.75	3.22	2.61	3.78	3.75	3.83	4.00
3 回目	3.83	0.75	3.13	3.21	4.10	4.10	4.08	4.50

(23・24 年度は 4 点満点、25 年度は 5 点満点)

まず全体傾向として、「回数の反復がスコアの向上につながる」のは年度・文理の別なく共通しておおむね観察できる。

次に、ルーブリック評価の考え方についての解説後に、スコアが大きく高まる傾向にある（解説のタイミングは、23 年度は 3 回目の実施直前、24・25 年度は第 1～4 部それぞれのフィードバック時）。ルーブリックの考え方を学ぶと、知識・情報の増加より、「型の学習」に結びつく。「型」は応用可能なものであることから、次回の課題にそれが転用され、

スコア上昇の好循環が生まれることになる。全体として「ルーブリックの共有は、教員・学生双方にとって学習目標の円滑な達成に資する」ことが了解されよう。

文理の区別は、1 回目のスコアに差として幾分現れる。高校までの経験値が反映されていると思われる。ただし、2 回目以降は差が見られなくなることから、「少人数の探究学習は、受講生の属性に関係なくスコア上昇と有意に結びつく」ことか推測されるだろう。

最後に 25 年度に行った新旧課程間の比較であるが、1 回目のスコアに新旧の差が現れる一方、2 回目以降には差が見られなくなる。

これと関連して、前章で紹介された高校時代の学習経験に関する調査において、受講生の「グループワーク」「調べ学習」「発表・プレゼン」「討論・ディベート」などアクティブラーニングの経験値と尋ねている。このデータと、上記の思考力スコアとの相関性をクロス集計したものが次表である。

表 10 高校時代の学習経験と思考力スコアの相関性

課程	順位	高校の学習経験				思考力スコア		
		グループ	調べ学習	発表	討論	1 回目	2 回目	3 回目
旧	1	1	1	1	1	2.13	2.25	3.50
	2	4	4	1	1	2.13		4.00
	3	1	1	1	1	1.75	3.88	4.00
	4	4	1	1	4	1.63	4.88	4.50
	5	1	1	1	1	1.25	3.75	4.00
	6	1	1	1	1	0.13	3.00	3.50
	7	5	1	1	1	0.00	4.38	4.50
新	1	5	1	1	1	3.75	3.63	4.50
	2	5	4	1	1	3.13	4.25	4.50
	3	1	1	1	1	2.88	3.75	
	4	1	4	1	1	2.88	4.25	4.50
	5	2	2	1	1	2.88	4.38	4.00
	6	5	3	3	4	2.50	4.00	4.50
	7	4	3	1	1	2.13	4.25	4.00
	8	5	3	3	1	2.13	3.88	4.00
	9	5	1	1	1	2.13	3.75	4.00
	10	5	1	1	3	2.00	4.13	5.00
	11	3	2	1	2	2.00	3.25	4.00
	12	1	1	1	1	2.00	4.00	4.50
	13	3	3	1	1	1.63	3.75	3.00
	14	3	4	1	1	1.38	3.00	2.50
	15	3	3	2	1	1.38	3.38	4.50

学習経験 1=ほとんど無し、2=年に1回、3=学期に1回、4=月に1回、5=週に1回

1 回目の思考力スコアを高い順に並べてみると、アクティブラーニング経験値の高い受

講生が上位に分布する傾向が（特に新課程の学生に）見て取れる。さらに新課程の学生は、一般的にアクティブラーニングの経験が豊富な点も注目される。

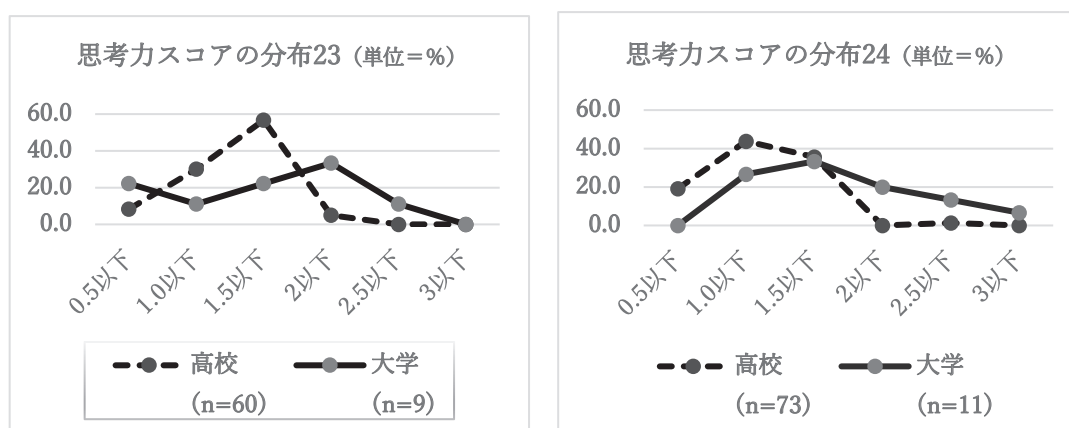
しかしながら 2 回目・3 回目と進むに従って、高校時代の経験とスコアの相関性は希薄になっていく。したがって、少人数の探究学習が、受講生の属性に関係なく思考力スコアの上昇に結びつくことが読み取れるだろう。

#### (4) 高校生との比較

「歴史的思考力に関する振り返り課題」は、23・24 年度に連携先の高等学校においてもアンケートの形で実施している。各年度の結果は次の通り。

高校生はいずれも歴史総合を 1 年間履修した生徒、大学生は「大学で学ぶ世界史探究編」1 回目時点でのスコアである。平均値、最頻値ともに大学生が高く、分布の山も大学生が高スコアに寄っていることを示している。

この結果は、「歴史的思考力に関する振り返り課題」を上掲ループリックを用いて評価する方法が、高大を通貫する指標として有効であることを示唆しているのではないだろうか。



#### (5) 自己評価と教師評価の比較

上述の通り、本ループリックは高校学習指導要領から抽出した資質・能力のうち、「①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」「②時期や年代、推移、比較、相互の関連、現代とのつながりに着目しながら考察できる」「③概念を活用しながら考察できる」を目標として設定し、そこにどれだけ到達できたかについて、教師が評価するものであった。

翻って、前章（鹿住論文）では、「⑧ある出来事を他の出来事と比較したり、関連づけたりしながら、多面的に考えようとする」というコンピテンシーが調査対象とされていた。

目標として、両者はほぼ同じ内容を持っていると考えられる。

前章では、この目標に対する自己評価の学習前後の変化について、次のようなデータが提示された。

歴史学習のコンピテンシーの自己評価	探究編				講義編			
	変化量平均	上昇	変化なし	下降	変化量平均	上昇	変化なし	下降
⑧ある出来事を他の出来事と比較したり、関連づけたりしながら、多面的に考えようとする	0.27	11	16	4	0.45	28	25	9

(第5章より一部転載)

探究編の受講生は、このコンピテンシーの自己評価は学習前後で「変化なし」が最多であった。探究編よりむしろ講義編の方が上昇と自己評価する学生の割合は多かったのである。

それに対し、本章で取り上げた教師評価では、探究学習を積み重ね、課題を通じて目標到達度を測定する経験を積み重ねることで、思考力のスコアが効果的に上昇する傾向が読み取れた。

この二つのデータからは、探究学習の効果が、本人の自覚以上に客観的評価の方に明確に現れる傾向を読み取ることができた。

#### 4. おわりに

「大学で学ぶ世界史 探究編」は、4つのテーマに関わる探究学習を通じ、複数の立場が対立する論点を理解することに到達目標を設定する。

複合的な観点を持つことの重要性は「歴史総合」においても言及されており、これを大学でも明示的に継承することを目指し、到達目標として位置づけたのである。そして今年度、大学は新指導要領世代を迎え入れた。大学は今後待ったなしで、この目標に向けた実践に力を注がなければならない。

そうした力を育成する上で、探究型歴史学習の実践と、ルーブリックを用いたフィードバックの反復が有効であることは、本章で示した教師評価の傾向から明確に示すことができたと思う。

しかしながら、複合的な観点を育てていくことには、近年ますます難しさが増している。

この授業で設定する4テーマはいずれも、21世紀に入ってから、理解の前提が大きく揺らいだものばかりである。冷戦体制が崩れた直後、世界に広がっていた自由と民主、資本主義の勝利に対する確信などはすっかり失せ、いまや民主主義すら、「人類共通のファイナルアンサー」と確言することが難しいほど、強い逆風にさらされている。

しかもこうしたテーマは、筆者を含め、20世紀末のオプティミズムに身を浸した経験を持つ世代の教員と、それにリアリティを感じ得ない学生世代との認識ギャップが大きい。

「かみ合った探究」が成立する余地は、今後ますます狭まるかもしれない。

したがって「複数の立場が対立する論点を理解する」という到達目標は、ひとり学生のみが探究課題の筋書きに添って目指すべきゴールなのではない。教師自身にとっても、「探究のかみ合わなさ」と格闘する授業運営そのものが、自らが現在進行形で経験する「探究学習」であり、「複数の観点」を獲得しゆく道程なのかもしれない。