

# 論述問題で世界史を探究しよう!

小豆畑 和之

**筆** 者が勤務する、東京都立西高等学校は難関大学をめざす生徒が多い公立高であるが、受験を前面に出さず、生徒が興味関心をもつような教育活動に主眼をおく学校である。土曜には教養的な講座が多く開かれており、筆者も文化に特化した講習などを開いている。本稿では、例年10月に3年生希望者50名前後に対し、2日間・4時間でおこなっている、「論述問題で知識を整理する」という講習を紹介しようと思う。ただし論述対策とはいえず、筆者の講習では、テクニックや模範解答の作成法は説明していない。この問題はこのように考えられる、に始まって、様々な解答例を比較し、その問題の発展例を独自に作成する、という作業と対話が中心で、模範解答は示さない。歴史学の本質を追求し、その面白さを体験してもらうことに重点をおいた授業例であることをご理解いただきたい。

## 大前提としての3原則

論述問題の解答作成、すなわち論理的に思考し表現する作業を、高校生は苦手としている。そこで、まず3つの原則および作業内容を具体的に示し、その手順に従ってもらう。

第1の原則は、論理的であるための「証拠(エビデンス)」の提示である。歴史学であれば当然史料ということになるが、一次史料の提示や史料批判は、大学で学ぶことであるから、高校生は教科書を信頼するしかない。つまり、解答例作成の際には、教科書に書いてあることが中心である。筆者の学校では、山川出版社の『詳説世界史 改訂版

(世B310)』(以下、「山川」と記述)を使用しているが、講習の際には、東京書籍の『世界史B(世B301)』と帝国書院の『新詳 世界史B(世B303)』(以下、それぞれ「東書」、「帝国」と記述)も参考にしている。なお2023年10月時の3年生は世界史探究版の教科書はもっていない。

第2の原則は「MECE」である。これは「もれなく、だぶりなく」の意味で、論理的であるためには重要な概念である。実行する方法として、「5W1H1R」で考える方法が便利である。生徒にとって難しいのが「R(Result)」で、論述問題としては「影響・意義を書け」という問いになる。

第3の原則は問題本文を重視する、ということである。当たり前だと思われるかもしれないが、本文の要求からはずれている解答例や、本文のあとについている指定語句を中心に考えるような方法論もみかけることがある。講習では、本文を分析させ、そのあとで指定語句をみるように説明している。

## 講習中の教科書の活用

まず教科書の重要性を認識してもらう例をあげる。なお講習では問題を一部変更して使用している。「古代ギリシア・ローマと西洋中世における軍事制度について、政治的・社会的な背景や影響を含めて、それぞれの特徴と変化を300字以内で説明せよ。(京都大学・2010)」という問題がある。ローマについて「騎士(エクイテス)」という用語があるため、生徒は、ギリシア・ローマともに「騎兵」という語を使ってしまう。しかし「山川」では「貴

族は……高価な武具を身につけ騎馬で移動する戦士(p.32)」と記されている。ギリシアでは、貴族も戦場では下馬して歩兵として戦っていた。文化史の講習では、「300<スリーハンドレッド>」という映画を勧めている。この映画では、王も歩兵であり、戦闘が始まるとまず相手の突撃を盾でくいとめ、槍を投げる・刺す(槍をもって密集隊形で前進するのではなく)などで相手を倒すシーンも描かれている。

つぎに、教科書がいかにくれた教材かを示す例をあげる。「第1次世界大戦期から1920年代半ばにいたる約10年間には、世界各地で様々な性格をもつ大衆的な政治運動が高まることになった。この時期のヨーロッパとアジアにおける大衆的な政治運動の展開について、具体的な事例を挙げながら、20行以内で論ぜよ。(東京大学・1990)」という問題がある。初見だと生徒は「大衆的な政治運動なんて語句、みたことない!」という。しかし、「山川」の第一次世界大戦後のヨーロッパとアジアのページを開かせ、「大衆」という語をピックアップさせていくと、「ムッソリーニは大衆動員を積極的に利用(p.344)」「国内〔アメリカ合衆国〕では……大衆娯楽も発展(p.345～346、〔〕内筆者<以下同>)」「日本でも〔生徒はアジアといわれて日本を思いつかない。今後歴史総合との関連で、日本という観点を忘れないよう指摘する必要がある〕、国民の政治参加の拡大を求める大正デモクラシー(p.347)」「中華革命党を……改組して大衆政党的中国国民党(p.326注)」「彼〔ガンディー〕は……民衆も加わる運動へと脱皮(p.350)」などの記述を発見する。生徒は教科書の記述を見逃していたことに気づき、さらに同時期のヨーロッパにおける選挙権の拡大とアジアにおける民族運動という差が何に由来するかという理由や、問題本文にある「第一次世界大戦」と大衆運動拡大のつながりという背景にも、教えなくとも気づいていく。

### MECEのための「5W1H1R」の枠作り

例として「この法律〔航海法〕の内容を簡単に説明しなさい。(聖心女子大学・2008)」という問題を字数制限なしで考えてみる。この問題に対し、以下のような表(枠組み)を提示し、何もみずに空欄を埋めさせる。

When	Where	Who	How	What
Why				
Result				

その後、教科書・資料集を用いて、さらにほかの生徒と話し合い、表を完成させていく。すると教員が説明するより、生徒は知識を体系化していく。

付言すると、Whoの項目では、「なぜ教科書は、「クロムウエルの時代には……航海法によって(『帝国』p.158)」「共和国は……航海法を定め(『東書』p.239)」と記しているのか」という発問をする。生徒は「クロムウエルが航海法を定めた」と書くが、彼は法の制定時、遠征中で不在だった。またHowの項目では、議会立法と書き込める生徒はほとんどいない。武力行使の多いフランスとの違いに気づいた生徒は、フランスの2月革命とイギリスのチャーティスト運動などを想起していく。Resultの項目では、短期的なものとは長期的なものについて想起させたい。教科書を参照すると、各社とも「イギリス＝オランダ戦争」とその後のイギリスの台頭について記していることに気づく。

こうした作業をおこなったあと、歴史用語の説明という形式の論述問題に挑ませる。たとえば、明治大学の文・商学部では、1つの歴史用語を60字以内で説明させる問題を出題しているのも、題材には最適である。時間を長め(本校3年生の場合、1つの用語を7分程度としている)にとり、字数制限もなくして、「5W1H1R」を完成させる。60字にまとめるのは、各自に任せている。

### 問題本文を重視

これがもっとも難しい作業で、後述するが、10年以上生徒と筆者で2つの見解にわかれる東京大学の問題がある。講習では、どちらか1つの解釈を正解とすることはしない。Aと考えた場合の記述はこう、Bと考えた場合の記述はこう、そのいずれも教科書の記述を根拠とする、という手順で解答例を作成し、どちらの整合性が高いかについて、生徒間で話し合うという方法を続けている。たとえば、「1990年代初頭に南アフリカでは大きな社会変革が行われた。これについて、17世紀半ば以降の歴史的経緯とともに、下記の語句をすべて用いて、250字以上300字以内で説明しなさい。……ケープ植民地 南アフリカ戦争 白人少数者 アフリカ民族会議(早稲田大学・法・2023)」という問題を考える。ポイントは、1990年代初頭は何年までか、ということである。生徒はマンデラ(94年大統領に)を書くが、筆者の感覚では90年代初頭は90～93年で、94～96年は半ばとなるからマンデラは入らないと考え、さらに社会変革が問われているから、非白人差別から差別撤廃にかわったことにとどめると考えるが、意見がわかる。

つぎに対義語の重要性を比較という観点から述べてみたい。比較という意味を厳密に考えないで解答文を作成する生徒が多いが、比較する際には共通する軸が必要で、そのために対義語を多く知っている必要が生じる。

例として、「茶貿易とアヘン貿易の形態の違いを、貿易の担い手に留意して100字以内……で説明せよ。(東京学芸大学・2012)」という問題を考える。生徒はとりあえず知っている単語を記すので、「茶貿易は朝貢貿易、アヘン貿易は三角貿易。担い手は東インド会社」と解答する。自然科学の分野で対照実験が基本となるように、歴史の分野でも比較する場合は軸をそろえないと意味がない。Howの項目にあたる「形態」という条件に関しては「片

貿易から三角貿易へ」が最善と思うが、片貿易という語を生徒は書けない。さらに、Whoの「担い手」も、比較の軸をそろえて「行商・東インド会社間から民間商人へ」が教科書にそくした解答であろうが、生徒は東インド会社しか書かない。知識としては、1833年東インド会社の中国貿易独占権廃止が決定されたことは知っているが、論述問題では想起できない。表をつくって比較して、悩んだときにヒントを与えると、生徒の頭のなかで知識がつながり、体系化されていく。この「つながった!」という体験は生徒にとって気持ちよらしく、自分でどんどん問題に取り組んでいくようになる。

### 実践演習

ここからはより実践的な展開例を紹介する。

次の文章は日本国憲法第二十条である。

- 第二十条 信教の自由は、何人に対してもこれを保障する。いかなる宗教団体も、国から特権を受け、又は政治上の権力を行使してはならない。
2. 何人も、宗教上の行為、祝典、儀式又は行事に参加することを強制されない。
  3. 国及びその機関は、宗教教育その他いかなる宗教的活動もしてはならない。

この条文に見られるような政治と宗教の関係についての考えは、18世紀後半以降、アメリカやフランスにおける革命を経て、しだいに世界の多くの国々で力をもつようになった。

それ以前の時期、世界各地の政治権力は、その支配領域内の宗教・宗派とそれらに属する人々をどのように取り扱っていたか。18世紀前半までの西ヨーロッパ、西アジア、東アジアにおける具体的な事例を挙げ、この3つの地域の特徴を比較して、……20行以内で論じなさい。その際に、次の7つの語句を必ず一度は用い、その語句に下線を付しなさい。

ジズヤ 首長法 ダライ=ラマ ナントの王令廃止  
ミット 理藩院 領邦教会制

(東京大学・2009)

教員:まず問題文を先頭から読んで分析しよう。

生徒:日本国憲法第二十条の第1項と第2項は信教の自由、第3項は政教分離のことをいっていると思う。

生徒:この原則は「18世紀後半以降……多くの国々で力をもつようになった」のだから、それ以前は違うはず。つまり信教の自由はなく、政教一致が多数だったのでは？

教員:「西ヨーロッパ、西アジア、東アジアにおける具体的な実例」とある。では18世紀までの3地域を通史で書くと思う？ それとも代表的な時代・国家に限定してよいと思う？

生徒:3地域で600字ということは、1つ200字。東アジアで中国を考えたとき、18世紀までで200字は無理。ある時代しか書けない気がする。

教員:指定語句がヒントになるのでは？

西ヨーロッパ:首長法・ナントの王令廃止・領邦教会制→英・仏・独(16・17・17世紀)

西アジア:ジズヤ・ミット→オスマン帝国

東アジア:理藩院・ダライ=ラマ→清

生徒:すると、通史ではなく17世紀前後の、西ヨーロッパは英仏独、西アジアはオスマン帝国、東アジアは清を代表として書けばよいのでは。

教員:では教科書をみて、関連事項を抜粋しよう。

～作業～

教員:3地域の特徴とは？ あえて3地域といっている以上、何か異なる点があるはず。

生徒:西欧の英仏独は王や領邦君主が信仰を決めていた。アジアのオスマン帝国と清はどう？

生徒:教科書に、オスマン帝国は、キリスト教徒やユダヤ教徒の共同体に自治を認めていた、清は、藩部の宗教にはほとんど干渉せず、とある。

生徒:すると西欧は他宗教・信仰は弾圧、アジアは他宗教に寛容？ なぜ違いが生まれたの？

教員:当時の西欧には主権国家が成立していたけれど、アジアは帝国が繁栄していた時代。帝国の定義は授業で何と説明したかな？

生徒:帝国といわれたら、多(他)民族・広域支配。ということは、多(他)民族支配のためには、ある程度彼らの信仰を認めないと支配が維持できなかったのでは？

生徒:清は文字の獄や辮髪強制をおこなっているよ。

生徒:それは宗教の問題ではないでしょ。

などと生徒間で話し合いが進み、西欧=宗教的非寛容、政教分離。アジア=宗教的寛容、オスマン帝国:政教一致でイスラーム法による統治、清:各地域でその地の宗教への理解を示した、というまとめが出てきた。ただし、清が難しいらしく、政教分離は言い過ぎ、それぞれの地で君主は性格を使い分けたという表現は、政教一致・分離という比較の軸からずれている、などの意見が出た。

最後にもう一例紹介する。これは前述した、筆者と生徒で決着がついていない問題である。

1850年ころから70年代までの間に、日本をふくむ諸地域がどのようにパクス・ブリタニカに組み込まれ、また対抗したのかについて、……18行以内で論述しなさい。(東京大学・2008)

この問題のポイントは、「組み込まれ、また対抗したのか」の解釈である。この文章を、A:組み込まれた国がどう対抗したか、B:組み込まれた国と対抗した国は別、というA・Bどちらで解釈するか、が悩ましい。筆者はBをとるが、その根拠は、句読点がある、「また」は並列(対等)の接続詞である、対抗=近代化(露日)・保護主義(独米)ということを意味する、と説明する。しかしAであっても問題ない。10余年続けてきて、現在はややBが優勢である。皆さんはどうお考えだろうか。

### 最後に

以上本校の講習の概要を示してきた。大学入試の論述問題は、考え「型」を説明することで生徒に自発的に学習させることのできる、良質な教材である。もっと授業や生徒の自学の場面で、段階的・体系的な取り組みが必要ではと考えている。

(あずはた・かずゆき/東京都立西高等学校教諭)