

問いと資料でつくる グローバル・ヒストリーの教職授業

北村 厚

専門科目「歴史Ⅱ」における アクティブ・ラーニングの取り組み

勤務校の神戸学院大学人文学部では、中学校社会科・高等学校地理歴史科の教職専門科目として複数の科目が用意されているが、「歴史Ⅰ」（東洋史）、「歴史Ⅱ」（西洋史）、「歴史Ⅲ」（日本史）は、とくに教職と関わりの深い授業を実施する科目として設定されている。筆者は西洋史の教員として、2017年の赴任以来「歴史Ⅱ」を担当してきた。初年度は型通りの西洋史概説を講義したが、18年度には資料と問いを意識した授業に取り組み、19年度からはアクティブ・ラーニング（以下AL）の方法を取り入れた。このように授業方法を変化させていったのは、教職を希望する学生が実際に高校の教育現場に立った時に、これまでまったく知らなかった「歴史総合」の方法論に直面し、戸惑うことが予想されたからである。

筆者は高校教員としての経歴をもつ現場を知る大学教員として、高大連携歴史教育研究会や大阪大学歴史教育研究会などで現場の最前線の授業方法を吸収し、それらを学生に還元したいと考えるようになった。将来「歴史総合」「世界史探究」を担当しなければならない学生が、「主体的・対話的で深い学び」をスムーズに実践できるように、ALの方法を取り入れ、実際に学生がグループワークに取り組むようにした。

実際、2019年度にはじめてALを実践した時、受講生にたずねたところ、このようなグループワークを高校の地理歴史科で受けたことのある学生

は1人もいなかった。高校教員時代の筆者自身がそうだったが、高校の授業、とりわけ歴史の授業においてALを実施することは稀であり、ほとんどが用語を暗記させることをうながす穴埋めプリントや学習ノートを活用した講義型の授業に終始していたのである。これでは、歴史科目のALはどのように実施するのか、ALの方法によってどのような学習効果が期待されるのか、どのようなAL教材が効果的なのかなどについて、学生が経験的な知見をもたないまま、「歴史総合」を教えなければならなくなる。ALを経験していないということは、ALを授業で実施すること自体を躊躇させるものである。旧態依然としたチョーク&トークの授業が再生産されることが危惧される。こうした問題意識から筆者は、「歴史Ⅱ」の授業にALを積極的に導入することにしたのであった。

「歴史Ⅱ」のテキストについて

2018年度以降の「歴史Ⅱ」では一貫して、拙著『教養のグローバル・ヒストリー』（ミネルヴァ書房、2018年）をテキストとして指定している。一般にグローバル・ヒストリーは世界の一体化が実現した近世以降の時代を対象とするが、本書ではグローバル・ヒストリーを「国家や民族の違いをこえて、世界中の人々が商業や文化で結びつくネットワークの歴史」として理解し、とりわけ遊牧民や海洋民といった越境的主体を取り上げ、世界の諸地域を結ぶネットワークそのものを世界史の主人公として描いている。本書の特徴は、その当時の「世界史B」教科書全7冊の記述をもとに、それら

をグローバル・ヒストリーの観点から通史的に再構成した点である。したがって教科書レベルの知識や世界史理解の習得に適しており、「世界史B」を高校時代に選択していない学生が大半を占める教職科目のテキストとして使用するのに都合が良い。

『教養のグローバル・ヒストリー』は紀元前から19世紀に至る世界の歴史を叙述しているが、第4章までは数世紀ごと、第5章からは1章ごとに100年(19世紀のみ前半と後半で章をわけている)で区切り、全12章からなる。これにプロローグと20世紀を扱うエピローグをつけ加え、最初にガイダンスをつけることを考えれば、ちょうど15回分の大学の講義におさまることになる。筆者は2018年度には、そのようにして全時代を講義したが、19年からはALを実施する関係から、第5章「大モンゴルのユーラシア」から始めることにした。それ以前の時代については、前期に実施される「歴史Ⅰ」で、本テキストを利用した授業が東洋史専門の教員によってなされており、通年で全時代を学べるようになっている。

学生が問いを創造する ——2018年度の取り組み

テキストを用いた初年の2018年度の授業では、各章について解説をしたあとに、学生に問いをつくらせる試みをおこなった。周知の通り、「歴史総合」や「世界史探究」では問いが重視されており、生徒自身に問いを創造させるようにも推奨されている。授業では、学習指導要領解説のなかから、「課題(問い)の設定の例」(『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』、p.131～134)をコピーして説明した。課題の指示は表1の通りである。

すなわちたんに「問い」を立てるだけでなく、「ねらい」も併記させることで、その問いがどのような歴史的思考をうながそうとするものなのか、と

課題

世界史の授業を想定して、今回の内容について「問い」を立てる／その問いにはどんな「ねらい」があるのか、学習者にとってどのような学びや気づきを得ることを想定したものなのかを説明する。

〔例〕

問い

オケオ遺跡から「ローマの金貨やインドのヴィシュヌ神像、サンスクリット語を記した錫片、そして後漢の銅鏡などが出土した」とあるが、この事実からどんなことがいえるだろうか。

ねらい

海上ネットワークにおいてオケオが中国南部とインドを結ぶ中継地点にあったという地理的な関係に気づかせる。またローマ金貨は当時ローマとインドが交易をしていたことから、インド商人がもたらしたものではないかといった、ネットワーク関係の想像力をふくらませる。また中国とインドの両方の文化が共存している地域だったこと、そのなかでもインドの宗教的文化が根づいていた可能性に気づかせる。

表1 問いに関する課題の指示

いうことについて明確にするようにうながした。

また、第4章「海洋の発展と大陸の分断——10～12世紀」の授業から、「問いとねらい」に加えて、その問いを考えるためにどのような「史料」が想定されるか考えさせることにした(歴史学においては「史料」、歴史教育においては「資料」と記述するのが一般的である)。これは、新学習指導要領において「問いと資料」から考えさせることが強調されていること、歴史学の基本的な理解としての史料実証性の重視からつけ加えたものである。もちろん、歴史教育の現場においては、歴史家のように膨大な史料をみずから発掘して読み込み、歴史的事実を構築するという作業をそのままおこなうことはできない。できるのは、教科書の記述で全体像を把握したうえで、重要な資料をいくつか取り上げて問いをつくり、歴史的に思考することであろう。実際、現行の「歴史総合」の教科書ではそのようなになっている。

また、学生自身が図書館などで資料を探すのが

理想的であるが、授業の最後の20分間では難しいので、「どんな史料があるかは確信がなくても良いので、どんな内容が書いてある史料があると良いか自分で想像」するようにうながした。学生たちは、「カイロやアレクサンドリアの繁栄についての資料」、「国境付近の交易場に関する資料」「10世紀の東アジアの地図」「気候変動のグラフ」など、様々な資料を想像してくれた。

なお、このようにして作成された『教養のグローバル・ヒストリー』の全12章の「問い・史料・ねらい」のリストは、高大連携歴史教育研究会の教材共有サイトにアップされ、本書を教育現場において活用する際のツールとして提供した。このリストは多数のダウンロード数を記録しており、本授業の成果が一定程度現場に還元されたものと考えられる。なお、このリストはリサーチマップ(https://researchmap.jp/atsushi_kitamura〈最終閲覧日:2023年10月30日〉)でも公開されている。

アクティブ・ラーニングの実践 ——2019年度以降の取り組み

2019年度からは学生が作成した問いをもとに教員が作成したワークプリントで、知識構成型ジグソー法によるALの実践をおこなった。前年度と同様に、講義のあとにその章の「問い・史料・ねらい」をつくってもらい、リスト化した。その後学生の問いをグループ化し、関連性を可視化したうえで、全体を包括するジグソー課題を考え、教材を作成した。学生が考えた問いに実際に取り組んでみることで、より実践的な教員養成の学びや意欲につながることを期待できると考えた。

しかしながら、学生がつくった問いをただ寄せ集めても、有意義なジグソー課題がつかれるはずもなく、結局は学生の問いにヒントを得ながら、相当なアレンジを加えてジグソー教材を作成することになった。そのなかから2例を紹介する(表2)。

第8章「世界の一体化——16世紀」

ジグソー課題

「スペインによる新大陸征服について、マクニールの疫病説とは違う理由を考えよう」

エキスパート課題

- A「なぜスペインはアステカ王国を滅ぼすことができたのだろうか？」
- B「スペインは、なぜインディオを虐殺したのだろうか？」
- C「スペイン人たちはインディオをどのような存在だと考えていたのか？」
- D「エンコミエンダ制は、なぜ廃止されたのだろうか？」

第10章「アジア／大西洋の分岐点——18世紀」

ジグソー課題

「環大西洋革命を生み出したエネルギーとは何だったのか？」

エキスパート課題

- A「アメリカ独立革命は、フランスにどのような影響を与えたのだろうか？」
- B「フランス革命は、ハイチにどのような影響を与えたのだろうか？」
- C「フランス革命は、植民地のあり方をどうかえたのか？」
- D「フランス革命は、植民地をもつ国にとってどのような脅威だったのか？」

表2 ジグソー課題の例

高校では50分のあいだにALを終わらせなければならぬが、大学の場合は時間が90分あるので、ジグソー法をまったく経験していない学生でも、グループ発表まで終えることができた。内容は学説批判や学説理解といった歴史学に関わるものを意識的に選択した結果、やや難しいものになった。学生からも難しいという声があいついだが、最終的な結論は、各エキスパートの議論を複合的にふまえた立派なものになっており、難しい課題だからこそグループワークで取り組む意味が増すという相関性をみてとることができた。

ただ、ジグソー教材として成立させるために、学生の問いをそのまま用いることができなかったことは反省点として残った。そこで翌年の2020年度には、学生がつくった問いをジグソーではなく、

第7章「大交易時代の到来——15世紀」の「問い」

- ・日本の鎖国と明の海禁はどう違うだろうか？
- ・後世のヨーロッパ人は海外植民地をつくったのに、明はなぜ周辺諸国を軍事的に征服しなかったのだろうか？
- ・琉球王国やマラッカ王国が大交易時代の中心になったのには理由があるが、その名残は現在の両地域にどのような形で残っているだろうか？
- ・ヴァスコ・ダ・ガマはなぜインドで暴力的な収奪をおこなったのだろうか？ガマの個人的感情以外で理由を考えなさい。

第11章「不平等なネットワークの構築——19世紀前半」の「問い」

- ・それまで奴隷から多くの利益を得ていたイギリスで、19世紀初頭に奴隷制反対運動がおこったのはなぜだろうか？
- ・なぜペリーは日本よりも先に琉球王国に來航し、開国させたのだろうか？

表3 学生が作成した問いの例

そのまま学生たちに考えさせ、発表し、質疑応答をするというシンプルな形にした。このように変更したのは、新型コロナ流行のため受講生の半分をオンラインと対面でわけて授業を実施しなければならないという特殊な事情もあった。オンラインでのグループワークは、Zoomのブレイクアウト機能を用いた。実際に学生が作成して発表までおこなわれた問いには、表3のようなものがあった。

最初に実施した第7章では、4つの問いを取り上げて、各グループに自由に選ばせることにした。しかしそれだと各グループ間の認識の共有が難しくなるので、第10章からは2つに絞って片方を対面、片方をオンライン受講生に発表させるようにした。また第10章と第11章については、筆者が資料を用意して、資料をもとに問いを考えるようながした。学生にとっては、徐々に難易度が上がっているという感覚があったようで、そこはねらい通りであった。

ただし、議論の様子を見取ることができたのは対面の学生のみで、オンラインではときどきブレ

イクアウトルームを教員が巡回するものの、議論がまったく進展していないグループも散見された。対面の場合は教員が直接声掛けをするので議論がやりやすかったのか、非常に盛り上がってみえた。コロナ禍で友人関係をつくれないなかで貴重なコミュニケーションの場になったことも、対面の盛り上がりには一役かっていたようである。学生の感想でも、久しぶりに同級生と直接話することができたということが多く言明されていて、学生のコミュニケーションへの渴望という現象は2022年度まで続いた。オンライン授業の限界を示すものであろう。

授業の総括と今後の展望

問いと資料を用いたALを、拙著をテキストとしたグローバル・ヒストリーを題材にして実施するという「歴史Ⅱ」の授業は、一応今年度までで終了する予定である。次年度は別のテキスト(拙著『大学の先生と学ぶ 初めての歴史総合』(KADO KAWA, 2023年))を用いて「歴史総合」のノウハウを身につける授業をおこなうことになる。そこでここで「歴史Ⅱ」の授業を簡単に総括しておきたい。

まず学生がほとんど体験したことのない、それでいて教員になるのであれば新課程の科目においてほとんど必須とみなされているALを実際に体験し、歴史的思考力をみずから働かせることができたのは、重要な成果だったといえる。学生の満足度もおおむね高く、それはもっぱらALの実践に対する評価であった。また、問いの作成は課題として必ず毎回やらせていたので、コツをつかんだ学生の能力はどんどん上がっていった。

しかし他方で、問いの作成がいつまでも上達しない学生も散見され、おそらくは教員志望ではない、主体的に参加する意欲の薄い学生をどのようにして参加させるのかには、課題が残った。「良かった課題」を取り上げてフィードバックしてい

るが、「良くなかった課題」を取り上げて、何が悪かったのか指導する機会も設ける必要があっただろう。また、成績評価の面で、ALの学習成果を十分に反映させることができなかったことも、大きな反省点であった。

「歴史総合」導入以来、高校の現場では続々とALの経験・実績が積み上げられているにもかかわらず、そこに新たに教員となる学生を送り込むべき大学の側において、旧態依然とした講義型の授業しかおこなわれないのは、はたして健全な状態と言えるのであろうか。高大接続が叫ばれるなかで、大学教員の側が高校の現状から学ぶ必要があるであろう。本授業の意義はそうしたところにもあるのではないかと思考するものである。

(きたむら・あつし／神戸学院大学人文学部准教授)