

# ファシズムとは何か

## — 問いの性質と歴史的思考力に関する一考察 —

地理歴史科（世界史） 山 川 志 保

### 1. はじめに

2018年3月に新学習指導要領が告示され、地理歴史科の歴史分野では、歴史総合（2単位）・世界史探究・日本史探究（各3単位）が新設されることとなった。<sup>1</sup>各科目の詳細に関しては、2018年夏頃に発表される新学習指導要領解説によるところもあるが、2022年に高等学校で新学習指導要領の段階的施行が開始されるまでの間、現行の学習指導要領科目の枠組みの中で、「主体的・対話的で深い学び」<sup>2</sup>など新学習指導要領で示された方向性やエッセンスを組み入れつつ、授業改善を進め、授業実践を積み重ねて行く必要があるだろう。殊に、歴史総合に関しては、「日本史Aと世界史Aの統合・融合」などと説明されがちではあるが、新学習指導要領では「近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、世界とその中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」と表現されていることを把握した上で、実際の授業構成を考案することが求められるだろう。<sup>3</sup>

また、歴史総合は「歴史の大きな転換に着目し、単元の基軸となる問いを設け、資料を活用しながら、歴史の学び方を習得する科目」<sup>4</sup>と位置付けられており、諸資料の適切な活用と共に「基軸となる問い」それに基づく「具体的な問い」といった探究のための問いにより授業が構成されて行くことになる。この歴史総合の履修の後に学習する世界史探究・日本史探究の授業構成に関しても、この枠組みが生かされるものとなるだろう。つまり、適切な問いを立てることが、授業や学習の質に大きく関わってくるといっても過言ではなく、これを踏まえた上で、諸資料の活用とともに主体的・対話的で深い学びが実現できる授業を構成する必要がある。本稿では、その点に留意しつつ授業を構成する際に課題と感じた、「問いの性質」について論じたいと思う。

### 2. お茶高生の求める世界史の授業像とは

#### 2.1. お茶の水女子大附属高校の現状について

本論に入る前に、お茶の水女子大学附属高校（以下お茶高）<sup>5</sup>で世界史A（必修科目）を履修した第二学年の生徒を対象とするアンケート調査（2018年3月実施・112名回答）から、お茶高生の求める授業像と、そこから浮かび上がる現在の授業に対する課題について触れておきたいと思う。なお、お茶高では第三学年で大学受験科目として世界史Bをとる生徒は、ここ数年は約25%程度かそれ以下であり、大学受験を踏まえた授業を世界史Aで実施している訳ではない。（とはいえ、世界史Bを受験科目として三年次に選択しようと考えている生徒からすれば、進度及び深度は少なからず気になるどころであり、それに全く配慮しなくていい訳でもないという忸怩たる思いも授業

者側にはある。)

お茶高は2016年度よりSGH（スーパー・グローバル・ハイスクール）<sup>6</sup>に指定されており、生徒対象のGPS-Aテストなど<sup>7</sup>で浮かび上がった課題点として、協働的思考力・創造的思考力の高さに比べて、論理的に組み立てて表現する力や、データなどの根拠に基づいて論じる力が弱いことが挙げられている。その部分を教科からもアプローチし、補完する必要があると思われる。また、SGH意識調査等<sup>8</sup>から、お茶高生たちが現代の諸課題に高い関心を持ち、「課題を発見し、解決方法を考え探究する活動は将来の役に立つ」と肯定的に課題探究型の学習を捉えているという特性を持っていることが分かっている。<sup>9</sup>

こうした特性を踏まえた授業展開が今後、世界史Aには求められているだろうし、探究に前向きというお茶高生の特性は歴史的な思考力を涵養するために欠かせない「主体的・対話的で深い学び」につながる諸活動をしやすいという捉え方をすることもできるだろう。

## 2.2. 授業イメージの変化

アンケート調査の中で、「中学までの歴史の授業に対するイメージと、2年生での世界史Aの授業を受けての後で、歴史の授業に対するイメージの変化はありましたか」との質問に対して、約63.4%が「大変あった」もしくは「あった」と回答し、「どちらかというもあった」まで含めると約87.5%がイメージに変化があったと回答している。

図 2.2-1 中学までと高校2年生の世界史Aを受講した後で、歴史の授業に対するイメージの変化はあったか？

5 大変あった	20.5%	87.5%
4 あった	42.9%	
3 どちらかというもあった	24.1%	
2 どちらかというとなかった	10.7%	12.5%
1 なかった	1.8%	

その理由（自由記述をいくつかの指標で分類した/複数回答や重複回答あり）について、このイメージに変化があったと回答した生徒のうち、約25.5%が「範囲が膨大で覚えることが多い」「量が多い！！単語を暗記するだけではダメ。」と暗記量の多さでイメージが変化したと述べている。「頭にとめきれない情報量と、中学の時には教わらなかったような複雑な背景があり、世界史の根底からの理解に苦しんだ。（あきらめた部分もあった。）」との回答からみるに、概説的な説明や歴史系用語の多さ<sup>10</sup>が、ともすると生徒に苦行を強いており、また時に授業の骨子をぼやかしてしまい、生徒に困惑を与えていると思われる。この点は高大連携歴史教育研究会が出している「歴史系用語の精選なくしては歴史的な思考力を育成する授業を大幅に増やすことは難しい」<sup>11</sup>との問題提起にも通じる部分でもあるだろうし、それ以上に実際の授業者側（つまり私自身）が課題として、授業をする上で、更に「基軸となる問い」を軸に授業内容や歴史系用語を精選

しつつ授業を構成する必要があると反省し、改善すべき点でもあるだろう。

また、中学との授業スタイルの違いを理由に述べている生徒が約 14.2% おり、「中学の時には先生の言うことや板書をただうつすと言う完全に受け身の授業だったので、風刺画や文章から何かを読み取って考えるという授業は新鮮だった」との回答や、「風刺画から、その当時の人々がどのように感じていたかを知ることができたので。今まで第三者視点で学んでいたが、当事者になったつもりで学ぶことができた」「条約の宣言の文や風刺画や写真などの資料から背景や意図を読み取る機会が中学の授業に比べ増えたから」「小学校、中学校ではただ事実として歴史だけを学んだが、高校では風刺画を見て考えたり、文化や風潮がどうであったかも学んだから<sup>12)</sup>」との回答のように、諸資料を活用した学習活動が授業内にあったことや、社会の様相の一端として文化などが盛り込まれていたことをあげる回答も見られた。

イメージの変化の理由として一番多かったのは、「中学までは、とにかく出来事を頭に入れる必要があったのであまり感じなかった「つながり」を実感した。時代の流れももちろんだが、日本史との関わりなど地域間のつながりを学習できた」や「時代を越えた因果関係を知ることができて面白かった」「戦争や条約締結など全てにおいて、物事において背景があり、背景も含めて理解することでただの暗記科目ではなく面白く感じるようになったから」との回答にあるように、事実の羅列ではなく、「つながり・因果関係・背景」に注目するようになったとの指摘が、約 52% にのぼった。なお、約 22.4% の生徒が、「中学では日本から見た世界の情勢を見ていた感じがしたが、世界を俯瞰して見れた気がした」「中学までは日本の視点でしか学んでこなかったために見えてこなかった、各国の行動の背景が分かったり、世界全体の流れが分かった」との様に、「世界とその中の日本」といった視点や指標があったことを指摘する回答も見られた。

### 2.3. お茶高生が一番受けやすい世界史 A の授業スタイルとは何か？

アンケート調査では、「世界史 A の授業構成の中で、一番受けやすい授業スタイルはどれか？」との質問に 5 つの選択肢をつけて回答を求めた (図 2.3-1)。現行の世界史 A の授業<sup>13)</sup>を生徒たちがどうみなすか、ということもあるが、(授業者としては、3 と捉える生徒が多いのではないかと想定したが、アンケートの際にその基準は示していない。授業者としては 4 か 5 を目指したいという目標はある。) 資料の活用もなく、教員側からの一方通行の授業を求める生徒は 0% だったのに対して、資料の活用がありつつも教員側からの一方的通行の授業を求める生徒が約 12.5% いた。その理由として、「説明+資料が印象に残りやすいから」との回答にあるように、資料活用の有用性は示しつつも、「まずは内容をしっかりと学ぶ方が必要だと思うから」との回答や「考えることが好きではないので、教員から説明を受ける方が楽だから」との回答がみられた。中には、「覚える量が多いため、生徒同士の交流をしている暇がないから」との回答もあった。

図 2.3-1 世界史 A の授業構成の中で、一番受けやすい授業スタイルはどれか？

1 授業中に資料の提示なく、教員側から説明を受けるのみのスタイル	0%
2 授業中に資料が提示されつつ、教員側から説明を受けるのみのスタイル	12.5%
3 授業中に資料が提示されつつ、教員側の説明を受けるだけでなく、生徒同士の活動（資料からの読み取りや表現活動）があるスタイル。教員側の説明が多い。	70.5%
4 授業中に資料が提示されつつ、教員側の説明を受けるだけでなく、生徒同士の活動（資料からの読み取りや表現活動）があるスタイル。生徒同士の活動が多い。	1.8%
5 授業中に資料が提示されつつ、教員側の説明を受けるだけでなく、生徒同士の活動（資料からの読み取りや表現活動）があるスタイル。教員の説明・生徒同士の活動半々程度。	15.2%

回答の中で一番多かったのが、「3 授業中に資料が提示されつつ、教員側の説明を受けるだけでなく、生徒同士の活動（資料からの読み取りや表現活動）があるスタイル。教員側の説明が多い」で、約 70.5%、次いで多かったのが「5 授業中に資料が提示されつつ、教員側の説明を受けるだけでなく、生徒同士の活動があるスタイル、教員の説明・生徒同士の活動半々程度」で約 15.2% となっている。これに「4 授業中に資料が提示されつつ、教員側の説明を受けるだけでなく、生徒同士の活動があるスタイル。生徒同士の活動が多い」の約 1.8% を加えると、教員側の概説的な説明と生徒の活動のバランスはともかくとして、「資料の活用と生徒の探究活動を含めた授業」が受けやすい授業であると約 87.5% の生徒が回答しているとみなすことができる。

この約 87.5% の生徒のうち、約 50% が、「常に受け身の授業は頭に入ってこない」「授業をより深く理解するための生徒同士の活動は有効と思われるから」「授業では多くの知識を得たいが、時々自分たちで「なぜか？」を考える時間がある方が理解が深まるから（他人の意見を聞くこともしたい）」などの回答のように、知識の定着や深い理解に生徒同士の活動が有用であるとしている。また約 15.3% が「活動が多い方が授業に参加していきなきゃ！という焦りが生まれる」など良くも悪くも主体的に授業に関わるようになると回答している。一方で、「3 授業中に資料が提示されつつ、教員側の説明を受けるだけでなく、生徒同士の活動があるスタイル。教員側の説明が多い」を選択した生徒のうち、「生徒同士の活動があっても知識がないと全く意味はない」「主体的に授業に取り組むには生徒同士の活動があったほうがいいけど、知らない知識も多いので説明が必要だと思うから」「説明を受けるだけでは理解までは必要としないため、何らかのワークを行うことで理解が必要とされ、知識の定着につながると思うため。ただ、教員からの説明が少ないのは不安なため」「ある程度の説明がないと、理解できなくて違った解釈をしてしまうと困るから」等のように、約 49.3% が基盤となる知識に関して教員側の説明の必要性を指摘している。「5 授業中に資料が提示されつつ、教員側の説明を受けるだけでなく、生徒同士の活動があるスタイル、教員の説

明・生徒同士の活動半々程度」の生徒のうち、約 29.4% も同様の回答をしていることも考えると、その内実には、正しい知識に立脚して話し合いや議論、探究をしたいという意識があると見ることができよう。なお、「世界史は範囲が大きいのであまりにも活動していると進まなくなるが、生徒同士の活動をすると互いに意見も言えるので理解が深まる」「生徒同士の話し合いは非効率的な側面があるから」との回答に見られるように、話し合いや議論などの活動はしたいものの、授業進度を気にする声が約 6% あった。<sup>14</sup> また、「話し合ったりするのが得意ではない」「生徒同士の活動は確かに理解が深まるので良いものだと思ったが他人と話すのが苦手なので」との理由から「3 授業中に資料が提示されつつ、教員側の説明を受けるだけでなく、生徒同士の活動があるスタイル。教員側の説明が多い」を選択している生徒もいた。<sup>15</sup>

アンケート調査から抽出される、お茶高生が一番受けやすい世界史 A の授業スタイルとは、範囲が終わることに配慮しつつ、「資料の活用と生徒の探究活動（話し合い・考察）がある授業」「事実に基づいた探究や考察をするための、背景知識の説明が含まれる授業」であるということができよう。ある面においては、新学習指導要領の「本質的な問い」「資料の活用」「話し合い・考察」で授業が構成される歴史総合・世界史探究の土壌があるとみることもできるし、背景知識の説明が必要ではあっても、それが一方的な講義にならないような工夫が授業者に求められるとみることもできよう。

### 3. ファシズムとは何か

#### 3.1 「問いの役割」とは何か

授業実践事例に入る前に、「問いの役割」について触れてみたいと思う。これに関しては、既に平成 25 年度高等学校等教育課程研究協議会（地理歴史科）<sup>16</sup> のなかで、「方向性を定める…生徒の思考や探究心を刺激し、単元の学習内容について能動的に関わる構えを持たせる」「考察・追究・探究を促す…より確かな理解を促し、新しい見方や考え方を抱かせるよりどころとなる」「評価につながる…単元の学習内容が「問い」の形で表現されていれば、評価の観点が一層明白になる」といった点が提示されている。またそのなかで、「単元を貫く基軸となる問い」は「鍵となる概念を持つ問い…事象の理解を深める核となる学習内容を持つ」「学ぶ価値のある問い…深い思考や新しい理解を促し考察が持続する」「転移を促す問い…特定の時代や地域を超えた比較や関連付けが可能である」ものであることが求められるとされている。

上記の点やバカロレア対策資料<sup>17</sup>を参照し、「問い」を入れ込んだ授業展開を考案している。「基軸となる問い」をはじめとする「問い」を設定することで、授業が焦点化され、道筋が示されることにより、生徒側に能動的に授業に関わる姿勢がよりみられるようになったと感じている。また授業者側も漫然とした一方的な講義ではなく、何を主軸に授業を組み立てるかといった構成のもとで、授業内容のより一層の精選を進めていくことができる。このスタイルの授業だと、授業の一環として話し合いや考察の時間も授業に組み込まれていくので、思ったほど生徒の活動の時間が取れない訳

でもなく、授業が進まない訳でもないことに気づかされる。一方で、今まで講義調の概説的授業を行っていた側からすると、内容の精選は取捨選択の苦しみを伴うものであるかもしれない。それでも、この方向性を積極的に進めていかなければ、新学習指導要領にコミットできないだろう。

### 3.2 授業実践事例の指導要領上の位置付けと基軸となる問い

今回の授業実践で扱うのは、世界史 A の「(3) 地球社会と日本イ世界戦争と平和」に該当する範囲であり、「帝国主義諸国の抗争とアジア・アフリカの対応、二つの世界大戦の原因と総力戦としての性格、それらが世界と日本に及ぼした影響を理解させ、19世紀後期から20世紀前半までの世界の動向と平和の意義について考察させる。」<sup>18</sup> ところである。これは、新学習指導要領の歴史総合では、「C 国際秩序の変化や大衆化と私たち (3) 経済危機と第二次世界大戦」に該当する範囲であり、「経済危機の背景と影響、国際秩序や政治体制の変化などに着目して、主題を設定し、日本とその他の国や地域の動向を比較したり、相互に関連付けたりするなどして、各国の世界恐慌への対応の特徴、国際協調体制の動揺の要因などを多面的・多角的に考察し、表現すること。」とされているところである。また世界史探究では「D 諸地域の結合・変容 (4) 第二次世界大戦と諸地域の変容」に該当する範囲であり、「世界恐慌と国際協調体制の動揺に関わる諸事象の背景や原因、結果や影響、事象相互の関連、諸地域相互のつながりなどに着目し、主題を設定し、諸資料を比較したり関連付けたりして読み解き、世界恐慌に対する諸国家の対応策の共通点と相違点、ファシズムの特徴、第二次世界大戦に向かう国際関係の変化の要因などを多面的・多角的に考察し、表現すること。」<sup>19</sup> とされているところである。「表現する」などの文言に特徴付けられているように、生徒自身がまとめたり、議論したり、考察したり、表現したりといった学習活動がより一層盛り込まれてくることも視野に入れ、また概念用語を意識して授業を構想した。

今回の授業実践に関わる「基軸となる問い」は、20世紀は二度も世界大戦を経験した世紀である点を踏まえて、「第一次世界大戦後に何故再び世界大戦を経験することになったのだろうか」とし、第二次世界大戦を何故防ぐことはできなかったのだろうかという視点から、第二次世界大戦の背景・原因論に視点を向けていくこととした。この第二次世界大戦原因論に関しては、歴史学では様々な学説・論が提示されているが、「ヴェルサイユ体制の課題点・矛盾」「ヴァイマル共和国の現状」「20世紀の社会の特性とは何か」「ドイツにとっての1929年とは」「ヒトラーの世界観と役割」「外交の失敗と英仏宥和政策」などの点を踏まえて授業構成や内容を考え、付随する具体的な問いや探究のための問いを立てていくこととした。<sup>20</sup> 今回の授業実践～ファシズムとは何か～に関しては、フランス歴史教科書にも、バカロレア対策の探究のための問いとして掲載されているものである。その資料・手引きも参照することとした。<sup>21</sup>

### 3.3 授業実践例～ファシズムとは何か～の授業概要

「ファシズムとは何か？」の授業は、現在お茶高が1単位時間＝45分であることや、

途中現行の学習指導要領における授業見学があったこともあり、実際には、2時間分の授業で行った。1時間目は、教員側の講義を含みつつも、「ヒトラーが民衆の指示を得たのは何故だろうか？」などいくつかの具体的な問いを設定してグループもしくは個人で探究する時間を設定するという、ある意味従来の授業に資料活用を盛り込んだ授業スタイルを、そして2時間目はそれまでの総まとめとして生徒のワークを中心に進める形をとった。1時間＝50分の授業での設定であれば、次ページのような授業展開例（図3.3-1）で展開することも可能だと思われる。

授業の導入<sup>22</sup>として、お茶の水女子大学やお茶高の学校資料を活用することとした。本学の学校資料に関しては、お茶の水女子大学附属高等学校研究紀要60（2015年発行）にある石出みどり著「学校資料の発見と教材化—歴史学習を中心に—」<sup>23</sup>に詳細が丁寧にとまとめられており、そこに掲載されているヒトラー・ユーゲント来日写真、学級日誌（画像）及び、当時の女学生（お茶高生からすれば先輩）の後日インタビューコメントを使用させていただくこととした。お茶高生たちは、普段使用している大学講堂（徽音堂）にヒトラー・ユーゲントがリラックスして着席している様<sup>24</sup>に驚き、学級日誌の記載やインタビューコメントを通じて、同世代の卒業生が何を感じていたのかを知ること、1930年代のドイツを身近に感じ、また日本との関連性を感じたようである。

その後、生徒にフランス歴史教科書に記載されている資料1「1922年4月12日ヒトラーの演説」・資料2「1932年ファシズムの主張 ムツソリーニ」を生徒に配布し、資料1からファシズムを理解するためにキーワードとなりそうな文言をグループで指摘しあい、また資料2の下線部「ファシズムの概念である反個人主義は、国家のためにつくられた。国家と一体である限りにおいて、個人にとっても同様である。その概念は、個人のために国家が奉仕するという伝統的な自由主義に反する……。ファシズムにとって、すべては国家のなかにあり、いかなる人間も国家の外には存在しない。」<sup>25</sup>から、ファシズムを理解する際のキーワードとなる四字熟語を出してもらおうという活動をした。このキーワードや四字熟語（滅私奉公/公益優先）は後でファシズム（実際にはその一例たるナチズム）をイメージ化するときに生徒に使用してもらことになる。その上で、NHK「映像の世紀 第4集 ヒトラーの野望」<sup>26</sup>を鑑賞するという展開をした。なお映像の最中には、キーワードとなりそうな文言などをメモするように生徒には指示し、またその途中で、必要に応じて教員側からの講義や諸資料からの読み取りを行なった上で、最後にまとめとして「ファシズム（その一例たるナチズム）をグループで話し合いながらイメージ図を描いてみよう」というワークをすることとした。

なお、フランス歴史教科書では、イタリアのファシズムとドイツのナチズムの共通項及び相違点を指摘すること、300語で問いに対する答えをまとめることとなっている。

図 3.3-1 「ファシズムとは何か」の授業展開例（50 分の場合）

評価規準

関心・意欲・態度	思考・判断・表現	資料活用の技能	知識・理解
ファシズムとは何か、に関して、ナチズムを事例に、意欲的に探究しようとしている。	ナチ党及びファシズムに関する提示された資料を根拠に、ファシズムに対して多面的多角的に考察している。	ナチ党及びファシズムに関する提示された資料から事実や有用な情報を読み取ることができる。またそれを判断材料として役立てている。	ヒトラー及びナチ党政権の政策や、日本との関係に関して、基本的知識を身につけている。

	時間	学習活動	形態／ 評価規準	指導上の留意点
導入	5分	<ul style="list-style-type: none"> <li>「東京女子高等師範学校ニ於ケルヒトラー・ユーゲント一行歓迎式」の写真を提示し、「この写真が何故撮られることになったのか？撮られたのはいつ頃だろうか？」との</li> <li>ヒトラー・ユーゲント来校時の学級日誌並びに当時のお茶高生に対する後日インタビューを紹介し、興味関心に繋げる。</li> </ul>	グループ 技／知／関	<ul style="list-style-type: none"> <li>提示するのは写真のみ。写真内のモノから、資料集などを使ってその根拠となる出来事を調べるよう促す。</li> <li>ヒトラー・ユーゲント来日が後の日本に与えた影響を説明する。</li> </ul>
<b>MQ ファシズムとは何か？</b>				
展開	40分	<ul style="list-style-type: none"> <li>①ヒトラーが政権を獲得する過程を確認する。</li> <li>1920年代後半からの各政党の議席獲得数から、ナチ党が第一政党となった年並びに、ナチ党同様に世界恐慌以降議席数を伸ばした政党を確認する。</li> <li>全権委任法の資料を読み、どのような法であったのか、また何が問題と感ずるのかを考える。</li> </ul>	個人 技／知	<ul style="list-style-type: none"> <li>教員側の説明は最小限に止めるよう留意する。</li> </ul> <p>数名を指名し、問題と感ずる点をあげてもらおう。</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>②ヒトラーが民衆の支持を得たのは何故だろうか？</li> <li>資料＝国民社会主義ドイツ労働者党綱領/NSDAP ポスターなどから、ナチ党が支持基盤と目していた層を資料から読み取る。</li> <li>資料＝失業率の推移・アウトバーン建設に関する映像・フォルクスワーゲンのポスターなどから、「ヒトラーが民衆の支持を得たのは何故か？」を考察する。</li> </ul> <p><b>*資料1・資料2を配布し、ファシズムを理解する支えとなりそうな文言を指摘し、また資料2の下線から連想される四字熟語を考える。</b></p>	個人 技／知／思	<p>資料1「1922年4月12日ヒトラーの演説」・資料2「1932年ファシズムの主張 ムッソリーニ」</p> <p>DVDに出てこないロマなどの点は必要に応じて補足する。</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>③ヒトラーの世界観とユダヤ人政策について、DVDで確認する。</li> <li>④これまでの展開を踏まえて、ファシズムの一例であるナチズムのイメージ図をグループで話し合いながらまとめ、描く。</li> </ul>	グループ 技／知／思	
まとめ	5分	イメージ図を見比べながら、ファシズムの根底にはその時代のどのような社会の様相があったのかを考察させ、「大衆社会」の特性の理解に繋げる。	グループ 技／知／思	各々が描いたイメージ図に共通して描かれているものは何かを考えるよう促す。

### 3.4 授業実践内での問いから～問いの性質について～

「問い」を立てるにあたり、気づかされるのが「問いの役割」とはまた別の、「問いの性質」である。殊に、基軸となる問いにつながっていく、追究のための具体的な問いには①「明確な答えを持つ問い」と②「生徒の思考・発想により、見解や概念を獲得する問い」があると感じる。

①の「明確な答えを持つ問い」は比較的立てやすい問いである。明確な答えを聞く例としては、「フランス革命は何年に起こりましたか？」という、持っている知識かあるいは年表などを調べて答える、従来授業で多用されてきた知識、いわばコンテンツそのものを聞くもの（①-1）があろう。この①-1タイプのもは、以前学習したことを確認し、またこれから学習することに繋げることもできるが、反面単に教員側が問いを教壇から投げかけているだけでは、知識の暗記が大切と生徒側に思われてしまう可能性もある。そもそも①-1タイプの問いは、新学習指導要領がいうところの「問い」、いわば探究のための問いになり得ているのか？という大いなる疑問もある。この①-1タイプに、今回の授業実践では資料をかませてみることにした。導入の際に、「ヒトラー・ユーゲント来日写真」の提示とともに「この写真が何故撮られることになったのか？撮られたのはいつ頃だろうか？」との問いを出すことにした。この時点で、写真現場が普段自分たちが使用する大学講堂（徽音堂）と気づいていても、ヒトラー・ユーゲントなど知らない生徒たちは、写真内の徽音堂の舞台に掲げられているハーケンクロイツと日本国旗から、日本とナチスドイツとの関係がある出来事を調べてみようと思ったようで、資料集の年表を活用して、あるいは思い出す日独関係の出来事をあげてから年表にあたって、答えを導き出すケースが殆どであった。この場合だと、知識そのものを知っているかどうかではなく、生徒同士が協力しつつ根拠を調べて答えを導き出すので、知識獲得し、また活用することにもなる。

今回の授業内で、私自身が①の明確な答えを持つ問いと思って設定したのは、「ヒトラーは何故民衆の支持を得たのだろうか？」という問いである。諸資料から根拠を取り出していけばこの問いは「明確な答えを持つ問い」であると言える。（①-2）実際に授業では、国民社会主義ドイツ労働者党綱領（1920年）・選挙ポスター（1933年）を以前の授業で示して、有産階級をNSDAP（ナチ党）が基盤と考えていたことに触れておいた上で、ドイツの失業率の推移（1920年代後半から1930年代後半まで）<sup>27</sup>・アウトバーン建設に関する映像・フォルクスワーゲンのポスター<sup>28</sup>といった資料を提示し、そこからこの「ヒトラーが民衆の支持を得たのは何故だろうか？」との問いに取り組んでもらった。こうした①の「明確な答えを持つ問い」は、お茶高生がいうところの確かな知識を得たいということにも答えるものであり、また評価もしやすく、考査などで知識を問う（①-1）なり、あるいは根拠となる資料を変えて考査で論述させるなどのことができるもの（①-2）である。

②の「生徒の思考・発想により、見解やある概念を獲得する問い」は、①-2ほど明確な答え（限定された答え）は得られないにせよ、生徒の思考や発想が動くことにより、

見解に行き着いたり、概念を獲得したりする問いであろうと思う。このタイプの問いは、授業者側から見れば、様々な歴史学上の学説があることがわかっており、1つの限定した答えに落とし込みたくはない問いでもあるかもしれない。今回の授業実践の「ファシズムとは何か」という問いは、②に該当するものであると考えている。この問いに関しては、生徒にどのような活動の場を設定し、どう生徒たちが考察し、どうアウトプットするかも含めて、考える必要があると思う。また、生徒たちの様々な思考がなされる中で、何に重点をおくのかといった工夫も必要だと感じる。

この①・②の特性を生かしつつ、これを織り交ぜた積み重ねが、「基軸となる問い」への梯子だと考えて、授業を構成すればいいと思うが、明確な答えのある問いから次第に抽象度の高い問いへ、獲得した知識を結びつけて自らの見解を述べるなど、螺旋的な思考力の高まりにどう繋げたらいいのか、それが課題であると感じた。

### 3.5 授業実践で実際に生徒が描いたものとは？

今回は、「ファシズムとは何か」という問いに高校生なりの考察を試みたい<sup>29</sup>と思い、またお茶生の協働力の高さを踏まえ、いつもの様な言語化・文章化ではなく別の形にトライしてみようと考えて、4～5名のグループで話し合いながら、個々人でその場でファシズムの一例となるナチズムの図解・イメージ図を描いていく方式をとった。グループで話しながら描く方式なので、図の完成度の高さを求めてはいないこと、資料1・資料2で得たキーワードなどを入れつつ図を描きながら考えることが目的であることも付け加えた。描き終わった後には周囲とその図を見せ合うことにした。実際に生徒が「ファシズムとは何か」について議論しつつ（どんなイメージで描いているの？という会話



図 3.5-1

も聞かれるなど、楽しみながら描いている様にも見えた) 描いているところを机間巡視していると、グループ内というより、クラス内で、学年全体で同じような構図の描き方に気づかされる。例えば、

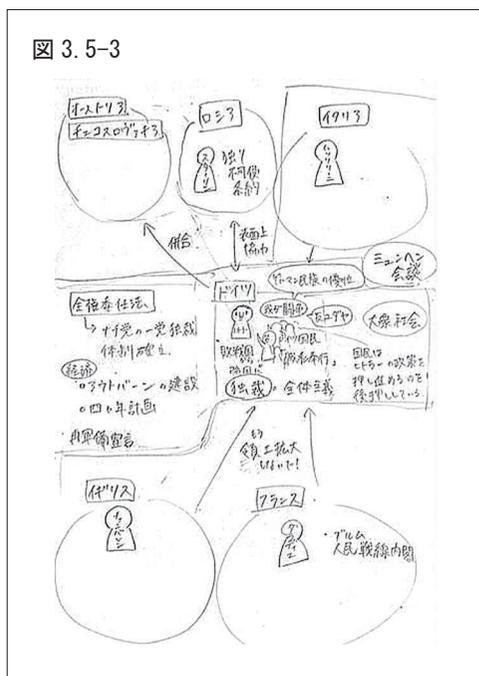


図 3.5-2

図 3.5-1 のように、多くの特徴のない人、ないしはヒトガタを大量に描くケースだ。映像や写真などの資料によくみられるヒトラーと群衆をそのまま描いている<sup>30</sup>とも言えるが、中には、この人々について「人

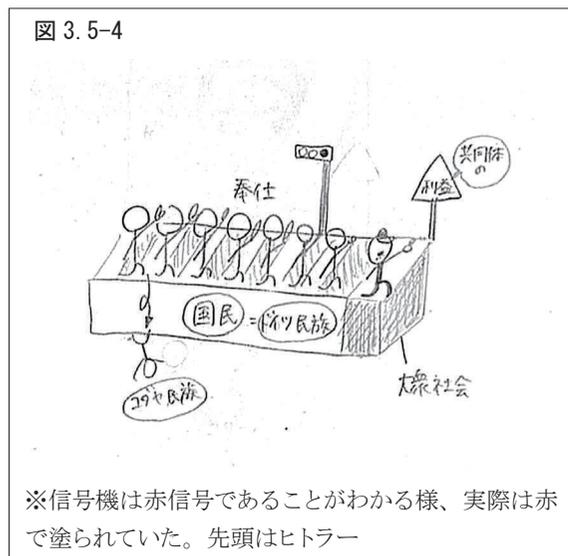
間は皆同じ not 平等 / 個性なし / 国のために動く人形」とのことを記入している生徒や、  
 図 3.5-2 のように「個」に×を記す生徒、  
 図 3.5-3 のように「国民はヒトラーの政策を推し進めるのを後押ししている」との見解を記す生徒などもみられた。なお、このイメージ図に関しては、学んだことや教科書・資料集にある内容をかなり多く盛り込んで描かれている。

話し合いつつも大方の図が描き上がったであろう時に、「グループ内及び周辺で描いている図の共通項は何か」を指摘し、周囲で多くの特徴のない人・ないしはヒトガタを描いている生徒が多いことに目を向けるようにし、「その多くの人で表現されているものは何か」をグループで考察するよう促すこととした。これに関してはあまり意識せずに描いていたこともあってか、少し考え込んだ生徒もいたが、「概念で表現する」ことを促すと、生徒は「大衆社会」「大衆」といった言葉を口にし、それを最終的には図解の中に入れ込む形で図解を描きあげて



いた。(今回事例に挙げた生徒作成の図には「大衆」や「大衆社会」が全て入っているが、この過程を経て最終的にイメージ図の中に入れ込まれたものである。) 中には、図 3.5-4 のようにイメージを凝縮したかのような図を出してくる生徒もいた。

今回は1人1枚のイメージ図を描いてもらったことにより、様々なバリエーションの図を授業者側は見る事ができたが、1グループ1つの図解にして、もう少し振り返りや共有の時間を生み出せばよかったとも感じた。



※信号機は赤信号であることがわかる様、実際は赤で塗られていた。先頭はヒトラー

### 3.6 「ファシズムとは何か？」の問いが目指したもの

「歴史的にみると、19世紀は自由主義、20世紀は全体主義ではないだろうか」「19世紀の人々は自由と権力を求めた。20世紀の人々は安定と権力を求めた」との言葉にあるように、「人々の変容 = 19世紀の市民社会から20世紀の大衆社会へと全体主義」

とは大きな連関性があるだろう。ただこの「大衆化」との概念用語を生徒が腑に落ちる形で理解できるかといえはなかなか難しく、「大衆」の持つ特性にまで目を向けられていたかといえは、これまでの授業内であまり手応えのないままきってしまったと言わざるを得なかった。こうした課題に加えて、「ファシズムとは何か」を考察することは、何もファシズムを知識としておさえることではなく、基軸となる問い「第一次世界大戦後に何故再び世界大戦を経験することになったのだろうか」を探究するために欠かせない、「20世紀の社会の特性とは何か」に近づき、それとファシズムと結びつけることで「大衆化」「ファシズム」双方に対する理解を深めることを目指したものである。ただ正直なところ、この問いの設定の有り様が適切であったかどうかは、今後の検証も踏まえて、再検討したいと考えている。

#### 4 まとめと今後の課題

2. お茶高生の求める世界史の授業像とはで触れた、お茶高生に対するアンケートには最後に、「あなたにとって世界史をはじめとする歴史を学ぶ意義とは何ですか？」との自由記述欄を設けた。中には率直にその意義を見つけることが出来なかったとの回答している生徒もいたが、約8割が「戦争や、独裁などカコの反省を生かしつつ、より良い世界になるように進化していっていると思うので、未来をつくる若い世代がカコの出来事・反省・教訓を学ぶことが必要不可欠だと考える」「現在の日本や世界は過去に起きた出来事が基盤となっている。そのため、過去・歴史を知ることで、現在を知る手助けになると思う」といった、現在を知るため、ないしは過去の教訓に学んで現在に生かすためとの回答をしている。また約19.6%がグローバル化社会に対応するためとの趣旨の回答をしており、その他教養のためという回答もみられた。こうして見ると、お茶高生の現代への眼差しの強さがあらわれていると感じた。

この姿勢に応えるべく、また2. お茶高生の求める世界史の授業像とはで導き出した授業像に近づけるべく、今後も日々授業の教材研究に務めるのが私の役目であるが、その中で大きな課題は「適切な問い」を立てること、その質を高めること、また授業内で使用する適切な資料を収集することだろう。殊に3.4 授業実践内での問いから～問いの性質について～でも触れたように、明確な答えのある問いから次第に抽象度の高い問いへ、獲得した知識を結びつけて自らの見解を述べるなど、螺旋的な思考力の高まりにどう繋げていくのかを、年間の指導計画を踏まえて更に考えていかなければならないと思っている。

---

引用・参考文献(なお Webpage は 2018 年 5 月 2 日現在確認のもの)

<sup>1</sup> [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/03/29/1384661\\_6\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/03/29/1384661_6_1.pdf)

<sup>2</sup> [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/newcs/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/18/1384662\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/_icsFiles/afieldfile/2018/04/18/1384662_3.pdf)

<sup>3</sup> 原田智仁著「次期学習指導要領の動向～歴史総合の可能性～」『世界史のしおり①』帝国書院、p.8-9.2017.でも「世界史 A と日本史 A を統合し、近現代史に重点化すればよいと考える向きもあるかもし

- れないか、歴史総合は「総合」の科目であって、単なる「統合」科目ではない。」と述べられている。  
[https://www.teikokushoin.co.jp/journals/history\\_world/pdf/201701g/06\\_hswtbl\\_2017\\_01g\\_p08\\_p09.pdf](https://www.teikokushoin.co.jp/journals/history_world/pdf/201701g/06_hswtbl_2017_01g_p08_p09.pdf)
- <sup>4</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/062/siryo/\\_icsFiles/afiedfile/2016/06/20/1371309\\_11.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/062/siryo/_icsFiles/afiedfile/2016/06/20/1371309_11.pdf)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/062/siryo/\\_icsFiles/afiedfile/2016/03/09/1367885\\_6.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/062/siryo/_icsFiles/afiedfile/2016/03/09/1367885_6.pdf)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/062/siryo/\\_icsFiles/afiedfile/2016/08/01/1373833\\_10.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/062/siryo/_icsFiles/afiedfile/2016/08/01/1373833_10.pdf)
- <sup>5</sup> お茶の水女子大学附属高校のカリキュラムに関しては以下を参照されたい。なお本校は国立大学附属唯一の女子高であり、2016年度よりSGHに指定されている。1学年の生徒総数は約120名である。  
<http://www.fz.ocha.ac.jp/fk/menu/school/learn.html>
- <sup>6</sup> SGHとしての取り組みは以下を参照されたい。<http://www.fz.ocha.ac.jp/fk/menu/sgh/index.html>
- <sup>7</sup> お茶高では、教科を越えた汎用性のある資質・能力を測るために、ベネッセ・コーポレーションによるGPS - Academicを活用し、1/2年生対象に12月に実施している。GPSテスト自体に関しては、以下を参照されたい。[https://berd.benesse.jp/up\\_images/magazine/VIEW21\\_kyo\\_2016\\_04\\_02toku\\_01.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/magazine/VIEW21_kyo_2016_04_02toku_01.pdf)  
またGPSテストからわかるお茶高生の現況の詳細に関しては、「2017年度SGH研究開発実施報告書」を参照されたい。[http://www.fz.ocha.ac.jp/fk/menu/sgh/report\\_d/fil/sgh2017.pdf](http://www.fz.ocha.ac.jp/fk/menu/sgh/report_d/fil/sgh2017.pdf)
- <sup>8</sup> 本校「2017年度SGH研究開発報告書」参照
- <sup>9</sup> また、附属中学出身の生徒は、「図表や統合メディア表現を活用して発想や思考を深めたり、効果的に表現・交流したりすることを系統的に学び、課題解決・探究・解決を支える思考・判断・表現の力を高める」ことを目的としたCD科（コミュニケーション・デザイン科/平成26年度～平成29年度文科省教育研究開発学校指定）を附属中学で学んでおり、表現すること、議論することなどに関しては積極的に取り組む姿勢を持っており、その部分が授業を支えていると感じることも多い。CD科に関しては、以下を参照されたい。<http://www.fz.ocha.ac.jp/ft/menu/schoollife/d001937.html>
- <sup>10</sup> 歴史系用語の増加に関しては、中村薫著「世界史用語増加の歴史的背景と問題点―『詳説世界史』からみた用語の変遷―」『歴史教育史研究』第13号、歴史教育史研究会、P1～25.2015.に詳細があり、そこでも歴史系用語の増加の推移とともに、その課題点が様々指摘されている。また、同氏による「『世界史』の危機をどう克服すべきか」『世界史のしおり③』帝国書院、p.14-16.2016.には、新学習指導要領の動向とともにこの問題点・課題点が指摘されている。  
[https://www.teikokushoin.co.jp/journals/history\\_world/pdf/201603g/08\\_hswtbl\\_2016\\_03g\\_p14\\_p16.pdf](https://www.teikokushoin.co.jp/journals/history_world/pdf/201603g/08_hswtbl_2016_03g_p14_p16.pdf)
- <sup>11</sup> 高大連携歴史教育研究会による提起は以下を参照のこと。同研究会による「高等学校教科書および大学入試における歴史系用語精選の提案（第一次）」（2017年10月）ならびに、それに伴う「高等学校歴史教科書・大学入試出題用語精選基準に関するアンケート集計結果について」（2018年3月）などの取り組みを確認することができる。[http://www.kodairen.u-ryukyuu.ac.jp/new/new\\_91.html](http://www.kodairen.u-ryukyuu.ac.jp/new/new_91.html)
- <sup>12</sup> 文化や絵画などから社会の風潮を学ぶことに関しては、ドイツ・フランス共通教科書（『世界の教科書シリーズ43 ドイツ・フランス共通教科書 近現代史』『世界の教科書シリーズ23 ドイツ・フランス共通教科書 現代史』明石書店）や、フランス教科書（『世界の教科書シリーズ30 フランス教科書 近現代』明石書店）にも事例がいくつかあり、それを参照に文化史を単体で授業するのではなく、社会的な状況に位置付けての説明や時代を読み解く資料として活用するよう努力している。
- <sup>13</sup> 世界史Aの授業に関しては、以下の紀要論文での授業実践事例もお茶高の状況に合わせて改変し、盛り込んでいる。  
拙稿「諷刺画（カリカチュア）から覗いた世界～19世紀を中心に～」東京学芸大学附属高等学校研究紀要50,p5～16.2013. <http://ir.u-gakugei.ac.jp/handle/2309/135714>  
拙稿「19世紀後半の東アジア世界の様相～朝鮮半島情勢を中心に～」東京学芸大学附属高等学校研究紀要54,p15～25.2017. <http://ir.u-gakugei.ac.jp/handle/2309/148006>
- <sup>14</sup> 2017年度の世界史A(2単位)の授業は、当初の予定通りの範囲を終了している。なお本校で高3に

設定している世界史 B (4 単位 / 受験のために選択する生徒が殆どである) も全範囲を授業で終了してはいるが、1 年間進度が不安だったとの声が聞かれた。大学受験をゴールとみなす生徒からすれば、進度などが気になるのは当たり前だろうと思われるが、現行の学習指導要領の定める標準単位数の中で授業している側からすれば、この進度が適正とは言わないまでも、設定された時間内の中での努力目標はクリアしているのではないかと感じる。ただこの点は、今後も課題となるとは感じている。

- <sup>15</sup> 「話し合いが苦手」とする生徒にどのように対応するかも、学校現場での課題であろう。授業内では事前に準備してきたメモなどを元に、話し合いなどをするなどの工夫もしてはいるが、人との対話や関わりが苦手という生徒もいる。こうした生徒への対応を今後も考えていきたい。
- <sup>16</sup> 平成 25 年度高等学校各教科等教育課程研究協議会 (11 月実施) 村瀬正幸調査官配布資料より引用・参照 (本論文では、以下のものにコンパクトにまとまっているものを使用させていただいた。)  
[http://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/kikan/matsue\\_ec/kyousyokuin\\_kensyu/H28chusyakouchirekikoumin.data/816chushakaisankou.pdf](http://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/kikan/matsue_ec/kyousyokuin_kensyu/H28chusyakouchirekikoumin.data/816chushakaisankou.pdf)  
また、上記とともに、これに関する実践事例としては以下のものがあり、参考とさせていただいた。  
鹿児島県の研究事例 : <http://www.edu.pref.kagoshima.jp/research/result/siryoushidosiryoush/h28/h28-04pdf/1871-chirekikoumin14.pdf>  
北海道の研究事例 : [http://www.datemidorigaoka.hokkaido-c.ed.jp/?action=cabinet\\_action\\_main\\_download&block\\_id=278&room\\_id=1&cabinet\\_id=5&file\\_id=404&upload\\_id=4253](http://www.datemidorigaoka.hokkaido-c.ed.jp/?action=cabinet_action_main_download&block_id=278&room_id=1&cabinet_id=5&file_id=404&upload_id=4253)  
徳島県の研究事例 : [http://www.tokushima-ec.ed.jp/?action=common\\_download\\_main&upload\\_id=6242](http://www.tokushima-ec.ed.jp/?action=common_download_main&upload_id=6242)
- <sup>17</sup> バカロレア対策資料に関しては、『ディプロマプログラム (DP) 「歴史」 教師用対策資料 2017 年試験』  
<https://www.ibo.org/globalassets/publications/history-tsm-2017-jp.pdf> や、各国歴史教科書にあるものを参照している。
- <sup>18</sup> [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/fieldfile/2011/03/30/1304427\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf) より引用
- <sup>19</sup> [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/fieldfile/2018/04/24/1384661\\_6\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2018/04/24/1384661_6_1.pdf) より引用
- <sup>20</sup> 第二次世界大戦の原因論に関しては、『第二次世界大戦の起源』の著者 AJP テイラーや、David L. Hoggan 等による問題提起をはじめ、様々な視点で論じられている。こうした点を取り上げた、1993 年の上智大学での中井晶夫教授の「西洋史概説IV」の講義を参照し、構成することとした。ニュルンベルク裁判の明らかにした点と課題及び裁判の特性、ヴェルサイユ体制の課題と問題点、ヴァイマル共和国の目指した理想と現実、ドイツにとっての 1929 年、ヒトラーの世界観、20 世紀大衆社会の特性、外交上の失敗とも言われる英仏宥和政策の積み重ねなどの点を踏まえて授業内容や構成を考えている。
- <sup>21</sup> 『世界の教科書シリーズ 30 フランス教科書 近現代』明石書店、p258~259。
- <sup>22</sup> 導入の役割に関しては、鈴木孝著「世界史における「導入」」東京学芸大学附属高等学校研究紀要 49、p.1-15.2012 を参照した。[http://ir.u-gakugei.ac.jp/bitstream/2309/135698/1/AN00158465\\_49\\_001.pdf](http://ir.u-gakugei.ac.jp/bitstream/2309/135698/1/AN00158465_49_001.pdf)  
この導入の役割を今一度確認し、授業に生かしていくことも不可欠であると感じている。
- <sup>23</sup> 石出みどり著「学校資料の発見と教材化—歴史学習を中心に—」お茶の水女子大学附属高等学校研究紀要 60、p.21~54.2015。  
[https://teapot.lib.ocha.ac.jp/?action=pages\\_view\\_main&active\\_action=repository\\_view\\_main\\_item\\_detail&item\\_id=38060&item\\_no=1&page\\_id=64&block\\_id=101](https://teapot.lib.ocha.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=38060&item_no=1&page_id=64&block_id=101)  
なお、この学校資料に関しては、同年代の学生が当時をどのように感じたかを知ることができる学級日誌などの資料が多数含まれており、日本と世界を結ぶ視点としても広く活用することができると感じている。資料を活用した世界史の実践事例としては以下のものがあり、こちらも参考とさせていただいた。  
石出みどり著「ヒトラー・ユーゲントがお茶高にやってきた～学校史資料を使った世界史の授業～」お

茶の水女子大学研究紀要 54,p.27~58.2008.

- <sup>24</sup> ヒトラー・ユーゲント来日の写真に関しては、「東京女子高等師範学校ニ於ケルヒトラーユーゲント一行歓迎式」(昭和13年9月21日)としてお茶の水女子大学デジタルアーカイブズでも公開されている。  
[http://archives.cf.ocha.ac.jp/shiryo\\_pic3.html](http://archives.cf.ocha.ac.jp/shiryo_pic3.html)
- <sup>25</sup> 『世界の教科書シリーズ 30 フランス教科書 近現代』明石書店 ,p258~259. より引用
- <sup>26</sup> NHK エンタープライズ 21「映像の世紀 第4集 ヒトラーの野望」 50分の授業展開例では、15分程度の視聴を予定している。また授業内での利用に関しては以下を参照した。<http://www.nhk.or.jp/nijiriyou/kyouiku.html>
- <sup>27</sup> 『歴史群像シリーズ 42 アドルフ・ヒトラー権力編～「我が闘争」の深き傷痕～』学研、p.155.1995.に掲載のものを使用。失業率が折れ線グラフ化され、そこに主要な出来事が付記されており、生徒にわかりやすいものとなっている。
- <sup>28</sup> 木村靖二・柴田宜弘・長沼英世『世界の歴史 26 世界大戦と現代文化の開幕』中央公論新社、p.325.1997.より引用したものを使用。
- <sup>29</sup> ファシズムとは何か、に関してはマルクス主義による「代理人説」や近代化論などをはじめとする様々な解釈が論じられてきている。前述の中井晶夫教授の「西洋史概説IV」の講義では、主に以下の⑥つの指標(①1つのイデオロギーのみ②単一政党・一党独裁③テロによる抑圧④情報の独占⑤武器の独占⑥中央集権的経済指導)があげられていた。歴史的事例としては、ドイツのナチ党政権のナチズム・イタリアのファシスト党政権・日本の軍部、ソ連のスターリン独裁などであろう。お茶高生は事例に関しては、中学の学習で知っていると答えていたが、ファシズムそのものを言葉で説明するのは難しいと答えている。
- <sup>30</sup> これに関しては、前述のアンケート調査で「印象に残った資料」をあげてもらったところ、映像と答える生徒が多く、中でもヒトラーに関しては、「ヒトラーの大衆を巻き込んでいく様子の映像。ヒトラーの演説に反応する群衆とヒトラーが不気味だった」「ヒトラーのビデオがヒトラーがどれだけ民衆の指示を受けていたのが明白に分かり、印象に残りました」といった形で、回答している生徒が見られることから伺える。