

【原著論文】

絵画を用いた日本と米国の世界史の授業の意義 —産業革命による社会の変化を考察する授業に着目して—

空 健太（日本体育大学大学院教育学研究科博士後期課程）

本研究は、これまで目標論や教育内容構成に議論が集中しどのような内容が教えられべきかに議論が集中していた世界史教育に関して、教室の現場で実際にどのように教えられているのかを解釈的なケース・スタディによって明らかにする。特に、日本と米国における生徒中心の学習を行っている意欲的な教師の取り組みを分析対象とすることで、世界史教育における生徒中心の学習の方法について考察する。本研究が対象とした授業は、「産業革命による社会の変化」の授業であり、日米のどちらの授業も絵画資料を主要な教材として用いている。ケース・スタディの結果、池野（1992）が指摘していたように、絵画資料が現在に存在しない他国の過去の能動的な理解に不可欠であることを確認するとともに、絵画資料の用いられ方として、分析と創造の2つのタイプがあることを指摘した。また、資料の用いられ方に合わせた教授上の関与が教室の中で行われていることを指摘した。生徒中心の学習を組織する上での課題として、1回限りの授業としてではなく、単元における学習として明確に位置付ける課題があることを指摘した。これらの調査結果からは、教師は内容ではなく方法的な意識をより強める必要があり、生徒中心の学習を促進する資料の発掘や共有のために、教師のネットワークをより活用しやすい環境を作ることなどが示唆される。

キーワード：世界史， ケース・スタディ， 日米比較， 意欲的な教授

A Function of Japanese and American World History Lessons Using an Illustration

—Focusing on Lesson that Consider Social Changes by Industrial Revolution—

Kenta SORA (Nippon Sport Science University)

Previous studies in world study education focused on what should be taught. In contrast, this interpretive case-study focused on how world history is taught. This study was to examine how two ambitious teachers use an illustration in their student-centered learning in world history, in both Japan and the United States. Classes targeted for this study were on "changes in society as a result of the industrial revolution," and both of two teachers in Japan and the United States use an illustration as mainly teaching materials as a way of their ambitious teaching for student-centered learning. Through observes and analysis of classroom practices, the study revalidated Ikeno's (1992) argument; materials, such as illustration, are essential for students to actively understand the past in the current classroom where the past does not exist. Additionally, this study founds there are two types of use of illustrational materials: analysis and creation; each type has the necessary pedagogical engagement. In organizing student-centered learning, however, there is a need to position clearly as learning in the unit, rather than a one-time lesson. These findings highlight that world history teachers need to have more interested in classroom method, and they need some network that can share materials which promote student-centered learning.

Key Words: world history, case-study, international comparison, ambitious teaching

1. 研究の背景

本稿は、世界史教師を対象としたケース・スタディであり、その目的は日本の世界史の教師の実践を改革するための方法を米国の実践との比較から見出そうとするものである。本研究は、日本と米国のそれぞれ6人の意欲的な世界史教師を対象に、世界史の教室で彼らがどのように単元を計画・実践しているかに関するデータを収集した¹⁾。観察者(筆者)が、受動的な参加者として教室の実践を観察し、教師への単元前後の半構造化インタビューを行った結果のデータをもとに、学習者のシティズンシップの育成に貢献する世界史の学びの姿を明らかにすることが目的である。本稿では、2人の教師の授業に焦点を当て、日本の世界史の教師の実践を改革するための方法を米国の実践との比較から検討したい。

2. 問題の所在

教室における教師の教授は、複雑であり、教師は様々な要素を考慮しなければならない。例えば、Grant(2005)は、意欲的な教授を説明するフレームワークとして、内容に関する知識、生徒に関する知識、文脈に関する知識をフレームワークとして用い、意欲的な歴史教授や教師の意思決定の複雑さを考察している(Grant, 2005, 2013; Grant & Gradwell, 2010)。そのため、カリキュラムの理論の分析や授業案の開発あるいは実践報告だけでは、教師が行う意思決定の結果である実践の複雑さを明らかにすることはできない。たとえそれがベスト・プラクティスであったとしても優れた教育が行われたという結果に過ぎない。重要なのは、実際の教室の中で授業がどのような相互作用として展開し、どのような生徒の学びを生み出したかである。この点に授業理論の分析や授業開発が中心であった我が国の社会科教育学が現場の教育の改善に寄与できてこなかった一つの要因を見出すことができる。

社会系教科目は内容科目であると言われ、特に世界史は内容への関心が高い。これまでの研究においても、教育内容あるいは目標への関心を中心

であった。世界史教育に関する先行研究は、ヨーロッパ中心主義を克服する内容構成論(原田, 2000; 児玉, 2005)、開かれた価値観形成(溝口, 2003)、社会史(梅津, 2006)、あるいは開かれた科学的社會認識(山田, 2011)などの目標論の検討が行われてきた。目標・内容・方法の一貫した考察が教科教育学の特徴でありながら、先行研究のほとんどは目標と教育内容への考察が中心であり、何のために何を教えるかが世界史教育の研究として行われてきた。そのため、実際にどのように教師によって実践が行われるのかへの考察が不足している。もちろん教師が何を教えるかを明確に意識していなければ世界史の膨大な内容に押し潰されてしまうため、目標論に基づく教育内容の考察は不可欠である。しかしながら、世界史は学習方法不在と指摘されており(田尻, 2013)、教室における生徒中心の教授は他の社会系教科目と比べて最も進んでいないといえる。

教室における教師の教授行為の意味や生徒の学びの理解を深めるための方法の一つは、ケース・スタディを用いることである。経験の少ない教師はその内容をカバーすることで精一杯なことが多く、意欲的な教師の教室から学ぶことは多い。本研究では、ケース・スタディで参観した意欲的な教師のうち、教授方法に工夫が見られる授業の事例を研究することで、世界史の教室における生徒中心の教授方法の確立に寄与することを目指す。

2.1 意欲的な教授

「意欲的な教授」(ambitious teaching)とは、全ての教師が持つべき目標として捉えられる(Ball & Forzani, 2009)。Grant & Gradwell(2010)によれば、意欲的な教師は、主題に関する知識を持ち、生徒についてよく理解しており、例え管理者や他の教師によるサポートが得られない環境の中であったとしても挑戦的な試みを行う教師を指す。そうした意欲的な教師は、「なぜ私たちはアフリカについて何も知らないのか?」や「帝国主義は先住民を助けたのか、それとも傷つけたのか?」といった大きな問いによって単元を構成

することを Grant らは明らかにしている。また、こうした大きな問いに基づくことにより、歴史の教室が、事実を暗記するだけの空間から、生徒の議論を高める空間となることを教師の実践報告を通して明らかにしている (Grant & Gradwell, 2010)。

2.2 能動的な歴史理解

歴史の事象は教室に存在しない過去の事象であり、生徒と歴史の内容を関連づけるには何らかの手立てが必要である。意欲的な教師は、大きな問い以外にも、様々な方法を用いて生徒と歴史の内容を関連づけようとする。例えば池野 (1992) は、小学校の歴史授業における一般的な絵画資料の分析をもとに、目の前に存在しない過去の事象や出来事を子どもが理解するプロセスが、能動的な構成であることを説明している。それは、絵画資料に内在する視点を見出し、その視点に基づいて絵全体の意味を理解することによる。池野の分析を踏まえると、目の前に存在しない過去の歴史事象を子どもたちに能動的に理解させるには、絵画資料のような手がかりと視点が教授行為として不可欠であることが示唆される。生徒と関連の乏しい他国の過去を扱う世界史の教室においてはさらに重要である。したがって、どのような絵画資料を用い、どのような視点で考察させているのかは、意欲的な教授と密接に関連し、世界史における能動的な歴史理解を生み出す生徒中心の学習の方法を明らかにする視点となる。

3. 目的

本研究の目的は、日米の世界史の教室で、意欲的な教師がどのように絵画資料を用いることによって生徒中心の学びを創造しようとしているかを授業事例を通して考察する。その実践の意味の比較を通して、学習者中心の世界史の教育を実現するための示唆を得たい。比較対象とした教師の授業は、日本と米国の教師のケース・スタディで得たデータのうち、同様のテーマ (産業革命後の社会の変化) を扱ったものを分析対象としており、

事例間の比較を通して発見を整理し (Yin, 2017)、日本の世界史教育への示唆を得ることを目的とする。

4. 方法

本研究はケース・スタディを採用する。その実施にあたっては、Ericson (1981) の解釈研究の方法論をガイドにして、1 つの単元の連続した授業の観察と、単元前後でのフォーマルなインタビューを行う研究としてデザインしたものである。解釈的なケース・スタディの意義は、教授の特定の効果を検証するのではなく、教室で営まれる教授的行為の全体的な意味を問うことができることにある (Ericson, 1981)。ケース・スタディの焦点はケース自体にあり、意欲的な教師の日常的な取り組みを考察することで、重要な示唆を得ることができる (Creswell, 2016; Stake, 2006)。

4.1 参加者

本稿で取り上げる教師は表 1 の通りである。

表 1 本研究における教師と学校の文脈

教師 (仮名)	教育経験と参 観対象	学校の文脈
山田	40 代の男性教師。11 年間の世界史の教授の経験があり、西洋史を専攻し、修士号を取得。世界史 B の授業を参観した。	岐阜県の公立高校。ほぼ全員が進学を希望し四年制大学に進学する。生徒は中国人が 1 名、それ以外が全員日本人。1 クラスの生徒の人数は 46 人。1 授業の時間は 50 分。
バーバラ	40 代の白人女性。ラテン語の古典研究と歴史を専攻し、学士号を取得。社会科	マサチューセッツ州郊外にある公立高校。この地区は学校のある地区は労働者階級の多いコミュニティで多様である。

	<p>の学部長。APヨーロッパ史の授業を参観した³⁾。</p>	<p>生徒は白人とアジア人(中国系が多い)が大半を占めている。生徒の人数は15人。1授業の時間は50分。</p>
--	--	--

4.2 データの収集方法

授業の意図をより正確に把握するために、1つの授業だけでなく、単元を通じた観察を行った。単元の観察前に、参加者の経験や背景、世界史教育に関する考えを事前に把握することを目的とした半構造化インタビューを実施し、単元の終了後にも参加者による評価や実施したカリキュラムに基づいた半構造化インタビューを実施した。

データの収集にあたり、教室では常にノートを取り、教室全体を把握するためにビデオで録画し、教師の発言を明瞭に記録するためにマイクロフォンによる録音を行った。教師からはシラバスから単元で使用した全ての資料を提供してもらった。観察中は授業における教師の狙いを正確に把握するため、授業後に直接あるいはメールを通してインフォーマルな質問を行った。

4.3 データの分析方法

本稿では、単元を通じた観察の中で、特に絵画資料を用いた授業に注目し、絵画資料がどのように生徒中心の学びを生み出すかに注目し、フィールドノートや授業記録を分析した。

4.4 限界

研究倫理上の困難から、授業中の発言を除き、生徒へのインタビューなどの個人的なデータは収集しておらず、教師の営みに焦点化している。

5. 結果と分析

5.1 山田教諭の教授の特徴

山田教諭は、アクティブな学びを目指し、世界史Bの授業を、①通常授業、②問題演習、③歴史研究の3つのタイプで実施していた。①は、通史

的な世界史の授業であり、ワークシートを用いて、生徒とともにワークシートの重要語句を確認し、その知識を元に生徒が本時の課題を整理し、発表する形式で進む授業で、ほとんどの授業がこのタイプである。②は、模試の問題などを用いた問題演習であり、受験対策として実施している。授業の進度に応じて、適宜こうした問題演習の授業が挿入される。③は、思考力を育成することを目的に、不定期に実施されるものである。山田教諭は、3つの授業形式を組み合わせることで、大学受験に対応しつつ、歴史的な思考力の育成を目指した授業を目指している。そこで、2018年7月から2019年2月にかけて、それぞれのタイプの授業を複数回観察した。ここで報告するのは、2019年1月25日に観察した授業である。

観察した「産業革命と社会の変化」は、2時間で構成され、①と③のタイプの授業を組み合わせた単元であった。まず、ワークシートを用いて18世期のイギリスから始まった産業革命の背景や技術革新の具体例、それに伴う社会の変化や労働問題について学習し、「資本主義の発展から社会主義思想が生まれるのはなぜか」という問いについて、生徒の理解を文章化させた(タイプ①)。次の時間では、「産業革命時代の都市生活を再現する」ことを目標に、絵画資料を用いた学習を行なっている(タイプ③)。以下では、2時間目の絵画資料を用いた授業に焦点を当てて考察する。

5.1.1 分析対象の授業の概要

「産業革命時代の都市生活を再現する」授業では、地中海北岸にあったと仮定される架空の都市バルミの絵画²⁾を用いて、生徒の学習を促している。授業で用いられたのは、19世紀、1830年代頃の北イタリアの都市として描かれたものであり、15世紀頃と17世紀頃の絵画も比較対象として用いられた。

授業は表2のように展開した。授業の目的は、前時の産業革命の授業で得た知識を用いて、図像資料の分析を元に、産業革命当時の社会を再構成するためのよりよい問いを考える、という考え方

に重点を置いたメタ認知を重視した授業となっている。

表2 授業「産業革命時代の都市生活を再現する」

展開	教師の指示・問い
導入	産業革命時代を描いたものは3枚のうち、どれか？
展開1	もし当時の人にインタビューできるとしたら、こんな質問をしたら当時の社会を再構成できるという問いを考えよう。
展開2	グループ(6人)で考えた問いを開いた問いと閉じた問いに分類しよう。
	別の色の付箋を配布し、グループで考えた問いを、開いた問いは閉じた問いに、閉じた問いを開いた問いの形に書き換える。
終結	各グループで3つ重要だと思う質問を決め、なぜそれが重要だと考えたかの理由とともに発表させる。

5.1.2 絵画資料を分析する生徒中心の学習

この授業で、絵画資料は授業の中心的な資料として用いられおり、生徒にとっての絵画資料の意味は次の2点にあった。

(A) 3枚の都市の景観を「比較」する視点により、産業革命当時の都市の特徴に気づかせる。

(B) 「当時の社会をより理解するための」問いを視点として、図を詳細に観察し、産業革命後の都市の様子を理解する。

(A) の場面は導入部である。授業では、3つの絵が同じ視点の俯瞰図であることを伝え、町がだんだんと変化していることに気づかせた上で、3つのうち産業革命時代の絵はどれかと問いかけ挙手で答えさせ、その理由を尋ねている。3つの絵が発展していることに注目し多くの生徒が正解で挙手していたが、生徒の「これって電車かな？」という生徒のつぶやきを取り上げ、山田教諭は「電車は20世紀に入ってからですが、そうすると…」と促し、生徒から「機関車」という発言を導いた。

このように、絵の中で機関車あるいは鉄道が産業革命時代のものだと判断できる指標になることに気づかせている。

(B) が見られるのは、展開部である。生徒が個人そしてグループで産業革命の時代についての質問を考える中で、生徒は絵をつぶさに観察していた。例えば、生徒たちは、絵の中央にある高い建物に注目したり、運河に注目したり、都市と田園地帯を分ける壁の存在に注目していた。当時の人々に対する問いを考えるという指示が、生徒に図の観察の視点となって、当時の社会の人々を理解するためにどのような問いをするべきかを考えさせることに成功していた。

山田教諭の授業は、生徒が中心となり主体的に考えるための手続きとして、図の使用・比較の他、個人での活動の時間、グループで議論する時間と区別し、さらに考え出した問いを練り上げるために、答えが Yes/No で答えられない問い（オープンな問い）と答えが Yes/No で答える問い（クローズドな問い）に分類させ、それを逆に作り変えたりする活動が組織されていた。これらの手続きが、生徒による主体的な活動を可能にしていた。生徒が授業中に作り出した問いに対して、「当時のバルミの住民に投げかけて、当時の社会がもっとよくわかるようにするにはどうしたらいいか」と促し、最終的には、「船はどのように使われたのか（どんな貿易をしていたのか）」「労働環境は産業革命以前よりも改善されたのか劣悪になったのか」「子どもは教育を受けていたのか」「運河をなぜ増やしたのか」などの問いを生徒たちは全体で共有した。

この授業では、生徒は、バルミの絵画資料を観察することを通して、またグループでの他の生徒との話し合いを通して、産業革命による都市の生活の変化をより理解するための問いを考えることで、当時の社会を能動的に構成していた。

5.2 バーバラ教諭の教授の特徴

バーバラ教諭の単元の観察は、2020年1月27日から2月7日まで実施した。単元は、活動と講

義を組み合わせしており、単元のテストを含め9時間で構成されていた(表3)。

表3 単元「19世紀の産業主義と影響」

回	授業の主題
1	[1848年の資料分析：解釈と原因 [講義]
2	メッテルニヒの時代 [活動]
3	アーバン・ゲーム [活動]
4	19世紀の産業主義 [講義]
5	産業主義と人間 [活動]
6	社会主義と共産主義の歴史的文脈 [講義]
7	社会主義と共産主義 [活動]
8	共産党宣言 [活動]
9	単元のテスト(多肢選択問題と論述)

この単元の目標は、19世期に生じた変化を理解することであり、特に産業化の結果として人々の生活がどのように変化したかに焦点を当てている。この単元のうち、山田教諭と同じように、産業革命による社会の変化を対象に、絵を主な資料として行われた授業が第3回目の授業である。以下、3回目の授業「アーバン・ゲーム」を考察する⁴⁾。

5.2.1 分析対象の授業の概要

アーバン・ゲーム(Urban Game)とは、英国の架空の村を舞台にしたシミュレーションの一種である。バーバラ教諭は、まず生徒1人1人に紙を配布し、鉛筆を出すように指示した。そして、冒頭の説明を読んだ上で、「あなたは1700年のイングランドの田舎の村にいと想像してください。まず行うことは、指示をよく聞くことです。紙に東西にまたがる川を描きます。川の幅はおよそ1インチです。川には木製の橋がかかっています。できたら先に進みます」と指示し、生徒に指示を元にして村を描かせていく。その後、バーバラ教諭教諭はこの村の状況について説明し、村が変化

していく様子を説明し、生徒は紙にその様子を描いていく活動が行われた(詳細な指示は付録を参照)。このシミュレーションは、18世紀から19世紀の生活の変化を生徒に気づかせるものとなっている。なお、通常の授業は50分であったが、この日の授業は90分で実施された。

5.2.2 絵画資料を作り出す生徒中心の学習

この授業でも、絵画資料が授業の中心的な資料として用いられているが、すでにあるものを分析するのではなく、シミュレーションの活動を通して絵そのものを生徒が作り出していく。この授業で生徒にとっての絵画資料の意味は次の2点にあった。

(C) 18世紀から19世期の村の変化の絵を自ら描くプロセスを経ることで、生徒は当時の社会の変化を追体験し、社会を考察する視点を獲得する。

(D) 自ら作り出した絵を観察し、産業革命によりどのような変化や問題が生まれたかを理解する。

(C)が見られた場面は、授業の大半を占めるシミュレーション活動においてである。生徒は白紙の紙に、教師の指示を元に、家、アパート、運河、工場、教会、酒場、線路などを記載していく。生徒たちは、絵を描く行為そのものに集中していた。例えば、教会や酒場を追加した際に、生徒同士で次のようなやりとりが見られた。

S1: 酒場と教会はなぜそんなに近いの?

S2: 彼ら(炭鉱で働く労働者)は、礼拝の後に飲みに行くんだよ。

また、ラウンド6の指示が終わった時点で、ある生徒は自分の描いた村について「あまり住みたくないな」と呟いたり、ラウンド12が終わった時点である生徒は「この村が好き」と自分の描いた絵について語っており、絵を作り出す活動が生徒の実感をもたらしていた。

そして、(D)が見られた場面は、1850年までのシミュレーションが終わり、ディブリーフィングを行った場面においてである。次のように、教

師はいくつかの問いを行ない、生徒とのやりとりを行っている。

T: 1700年から1850年までのあなたの村の発展について考えてください。1700年から1850年までの期間について、あなたは発展をどのように判断あるいは評価しますか？

S3: たくさんの開発が行われました。

S4: ボストンのストリートみたいに、何も計画されていなかった。

T: なるほど。計画が不十分だったため、都市の過密などの問題が発生しましたね。

… (中略) …

(ここで教師はシカゴやボストンを挙げ、計画都市とそうではない都市の違いを説明した)

… (中略) …

T: この都市化の結果、他にどのような問題が生じましたか？

S5: 公衆衛生の危機。

S6: フェミニズム。

T: そうですね。他に、不平等な賃金、児童労働、危険な労働状況、都市の過密、汚染、自殺、アルコール依存症、うつ病などもあります。さて、1850年で話が終わったので、以前に学習した革命が起こった1848年について改めて考えてみましょう。1848年のもう1つの興味深い出来事は、都市化や工場システムやそのシステムに存在する不平等の問題に対する批判の登場でした。批判したエッセイは何でしたか？

S7: カール・マルクスのもんです。

このように、それぞれの生徒が描いた絵を改めて観察させ評価させることで、産業革命が村の急速な発展をもたらした、自らの絵の混沌とした様子から無計画な開発だったことを導いている。さらに、無計画な開発がもたらした問題を挙げさせ、生徒は衛生上の問題に気付いている(「フェミニズム」という発言は、女性が危険な労働に関わったことを指していると思われる)。これらの理解は、絵を描く行為そのものによって過去を再構成して

いる。

なお、この後の学習は、マルクスによる『共産党宣言』の説明に移り、マルクスは問題を解決するために提案した方法が労働者による革命によらなければならないと主張したことなどが説明され授業が終わる。次回の授業では、この授業の中で登場したいくつかの用語を講義し、「初期の労働社会は発展かそれとも衰退か」についての歴史家による二次資料の分析などを行わせている。

6. 考察：生徒中心の学習の意義と課題

日米の授業のうち、どちらが「よい」授業かを判断したり、評価することは避けたい。例えば、日米の教室の人数の相違など、看過できない文脈の相違があるからである。どちらが「よい」かどうかは一概には判断できないし意味がない。ここでは、産業革命以後の社会の変化という他国の過去についての学習が絵画資料によってどのように生徒中心の解釈に基づく学習として改革し、そこにどのような意義と課題があるかを考察したい。

2つの授業事例から、次の4点の発見があった。

(A) 3枚の都市の景観を「比較」する視点により、産業革命当時の都市の特徴に気づかせる。

(B) 「当時の社会をより理解するための」問いを視点として、図を詳細に観察し、産業革命後の都市の様子を理解する。

(C) 18世紀から19世紀の欧米の村の変化を自ら描くプロセスを経ることで、生徒は当時の社会の変化を体験し社会を考察する視点を獲得する。

(D) 自ら作り出した絵を観察し、産業革命によりどのような変化や問題が生まれたかを理解する。

(A) (B) は山田教諭の授業、(C) (D) はバーバラ教諭の授業から導かれたものである。(A) (C) は世界史の学習における絵画資料を用いる方法であり、(B) (D) は絵画資料を用いた学習によって得られる生徒の能動的な理解である。

いずれの授業も絵画資料が用いられることで、生徒が主体的に他国の過去の事象を解釈することを可能にしている。ただ絵画資料を用いるのではなく、山田教諭の場合は、複数の絵画を比較させ

たり、既存の学習内容を用いて考えることを促したり、問いを作るという活動を用いることによって、絵画資料を考察する視点を与え、産業革命後の都市について理解させている。バーバラ教諭の場合は、シミュレーションに基づいて絵画を作成するプロセスが産業革命によって農村が都市へと変化する過程を追体験させ、自らが作成した絵を振り返ることによって産業革命による社会の変化の理解を獲得させている。

このように、絵画資料を用いて生徒中心の学習を組織するには、教師の教授的な関与が不可欠であり、扱う資料の特徴とそれに対する意図的な教授的行為を教師が十分に考慮していなければならない。2人の教師はいずれも産業革命における社会の変化を生徒に能動的に理解するための方法を提示している。

2人の授業には、既存の絵画資料を分析する、あるいは自ら描き作り出すといった違いにより、生徒にとっての能動的な歴史理解にも違いが生まれている。山田教諭の授業は、既存の絵画資料を手がかりとするため、池野(1992)が指摘したような絵画資料に内在する視点を発見させるために、複数の絵画の比較や問いを作り出す活動が機能している。それに対して、バーバラ教諭の実践は教師のゲームの説明によって生徒が自分の絵の中に当時の社会(村から都市の変化)を描くため、絵画資料に内在する視点も能動的に作り出している。生徒が作り出す絵画には教師によるゲームの各ラウンドごとの説明に制限されるものの、生徒一人ひとりによってその理解や表現された図像化は異なる。先の発見の(B)と(D)の違いは、変化をより正確な歴史理解を目指すものと、より主体的な歴史理解するものという区分ができるだろう。

さらに、2人の授業には、単元における授業の位置付けが重要な違いとして指摘できる。

山田教諭の授業は、前時で産業革命と社会の変化を扱った上で実施したものである。それは、絵画資料の意味を生徒が読み取るためには、当時の社会的な文脈についての知識も視点として必要だからであり、そもそも知識がなければ解釈が浅く

なったり十分な理解につながらないためである。そのため、第1時で産業革命に関する基礎的な知識を獲得したうえで、第2時で「教科書の記述や前回の授業の知識を根拠としながら」解釈させている。つまり、山田教諭の授業は単元の最後に行う発展的な内容として位置付けられ、産業革命当時の社会の様子を理解するために、絵画資料を用いてよりよい問いを作ることに主眼がありオープンエンドな授業となっている。いわば、世界史の学びを超えて創造的な表現を学びベラルアーツとして位置付けようとしている試みとして理解すべきであろう。

一方で、バーバラ教諭の授業は、絵画資料を作り出す授業の後に、19世紀の産業主義の講義と二次資料の分析が行われるように構成されており、19世紀の社会を生徒の主体的な理解に基づいた学習を行うための位置付けとしても理解することができる。

考え方を学ぶ授業としての位置付けはもちろん価値があることであるが、単元として生徒中心の学習を行うという点では、生徒の主体的な活動で終わらずに、次の学習へと結びつける試みが求められる。その意味で、絵画資料を作り出すバーバラ教諭の授業はシミュレーションの物語を相対化する授業が次に設定されているのが参考になろう。生徒中心の学習を組織するにあたり、単元の構成を考える必要があることが指摘できる。

7. 本研究のまとめと今後の課題

日米のケース・スタディの比較を通して、日本の世界史の授業を生徒中心の学習へと改革する方法に関する示唆として次の3点を指摘し、まとめとしたい。

第一に、日米いずれの授業も方法的な関心が強いことである。内容中心になりやすい教室の中で世界史の学びを改革しようとしている。目標論や内容構成もちろん重要であるが、他国の過去という生徒と関連の薄い内容を学習させるにあたり、方法的な関心が不可欠である。特に資料とその資料に対する十分な理解に基づく教授的な関与が不

可欠である。本稿のケースに見られるように、同じテーマであっても、絵画資料を用いられ方は大きく異なる。

第二に、1回の授業として投げ込み型として生徒中心の学習が行うだけではなく、単元の学びとして組織する視点が求められる。この点については、世界史の学習としてみた場合、米国の実践から学ぶ点が多いと思われる。

第三に、資料が世界史の学習を主体的にする上で不可欠であることを認めれば、生徒中心の学習を促進する資料の発掘と共有も不可欠である。優れた活動を教師のネットワークによって共有することが求められる。意欲的な教師を対象としたケース・スタディは、その意味においても意義がある。

謝辞

本研究に参加し資料を快く提供頂いたお二人の先生に感謝します。本研究の一部はJSPS科研費JP19K02826の助成を受けたものです。

注

- 1) 本研究は日本と米国の双方で倫理審査を受けている。日本の教師については、日本体育大学(第018-H044号)、米国の教師についてはボストン大学の研究倫理委員会(Institutional Review Board)の承認を受けて実施している(Protocol #: 5200X)。
- 2) エルナンデス/コメス(川添登/木村尚三郎監訳)『図説都市の歴史1 バルミ—地中海沿岸の都市』東京書籍, 1991。
- 3) アメリカの中等段階の歴史教育は、Social Studiesの枠組みの中で、日本と同様に自国史(合衆国史)と世界史で構成されているが、AP(Advanced Placement)については、APヨーロッパ史とAP世界史が別に存在している。バーバラ教諭の授業は厳密にはAPヨーロッパ史の授業であるが、彼女自身が世界史の授業として意識していた。なお、この学校ではCollege & Career Prep, Honors, Advancedの3つのコ

ースを提供されており、Advancedのコースは4年生大学への入学を希望する学生を対象としている。Advancedのコースでは、AP合衆国史が必修、APヨーロッパ史はAP政治経済あるいはAP心理学との選択として提供されている。

4) 「アーバン・ゲーム」は、バーバラ教諭のオリジナルではない。彼女によれば、以前に参加したアドバンスド・プレイズメント(Advanced Placement)の専門職開発のワークショップで他の教師たちから共有されたアイデアである。

引用文献

- Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60, 497–511.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. New York, NY: Sage publications.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 119-161). New York, NY: Macmillan.
- Fogo, B. (2014). Core practices for teaching history: The results of a delphi panel survey. *Theory And Research in Social Education*, 42(2), 151-196.
- Grant, S. (2003). *History lessons teaching, learning, and testing in U.S. high school classrooms*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Grant, S. G. (2005). More journey than end: A case study of ambitious teaching. In E. A. Yeager, & O. L. Davis, Jr. (Eds.), *Wise social studies teaching in an age of high-stakes testing* (pp. 117-130). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Grant, S. G. (2013, November/December). From inquiry arc to instructional practice: The

potential of the c3 framework. *Social Education*, 77(6), 322-326, 351.

Grant, S. G., & Gradwell, J. M. (Eds.). (2010). *Teaching history with big ideas: cases of ambitious teachers*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.

原田智仁 (2000) 『世界史教育内容開発研究—理論批判学習—』 風間書房。

池野範男 (1992) 「歴史理解における視点の機能 (1)—絵画資料理解の分析を通して—」 『社会科研究』 40, pp.23-32.

児玉康弘 (2005) 『中等歴史教育内容開発研究—開かれた解釈学習—』 風間書房。

宮本英征 (2018) 『世界史単元開発研究の方法論の探究—市民的資質育成の論理—』 晃洋書房。

溝口和宏 (2003) 『現代アメリカ歴史教育改革論研究』 風間書房。

二井正浩 (2016) 『グローバルヒストリー教育論研究：世界史教育の再構築』 兵庫教育大学博士論文。

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, NY: Guilford Press.

田尻信壹 (2013) 『探究的世界史学習の創造—思考力・判断力・表現力を育む授業作り—』 梓出版社。

梅津正美 (2005) 『歴史教育内容改革研究—社会史教授の論理と展開—』 風間書房。

山田秀和 (2011) 『開かれた科学的社会的社会認識形成をめざす歴史教育内容編成論の研究』, 風間書房。

Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. New York, NY: Sage Publications.

付録 アーバン・ゲーム (筆者による翻訳)

1700年、英国。田舎のある村の場面を想定し、東西にまたがるように、紙を横切って川を描きなさい。川の幅は約1インチ (2.5cm), 川を渡る木製の橋を描き、各方向から4本の道路を描く。村の土地の一部を共有地 (村のすべての人が使用できる土地) として印をつける。教会を1つ、墓地を1つ、お店を1つ、酒場を1つ、炭鉱を1つ、

たくさんの木を描きなさい。

【場面の説明】 ここイギリスの村での生活は、18世紀のヨーロッパの他の村に似ている。従来、変化は非常にゆっくり起こった。一般的に人々は非常に遅いペースで移動し、村の外の世界に関する情報にほとんどアクセスできなかった。イングランド最大の都市であるロンドンの人口は、1750年に約750,000人だった。イギリス人の4人に3人は田舎のこのような小さな村に住んでいた。平均的な村には約200~400人が住んでいた。村で一番高い建物は教会だった。イギリスの宗教は英国国教会 (イングランド教会) だった。ほとんどの仕事は近くの野原か自宅または隣接する仕事場で行われたため、家庭生活と仕事生活は密接に統合されていた。家族は経済的単位であり、社会的単位でもあった。家族全員が、日の出から日没まで一生懸命働いた。小さな子どもでさえ雑用があった。村人の家は小さく、土の床で、光や換気が不十分だった。家族全員が同じ部屋で眠り、時には家畜と一緒に居住区を共有することもあった。息子は、家畜の飼育と世話をしている父親と協力した。娘は、母親と一緒に料理、掃除、裁縫、その他の家事をした。平均余命は40歳をわずかに超える程度だった。ほとんどの人は、10代で結婚し、20歳になる前に赤ん坊がいた。女性が出産時に亡くなるのが一般的であったため、平均的な結婚の継続期間は15年間程度だった。義理の母と義理の父が一般的だった。赤ん坊の3人のうち1人が最初の誕生日が来る前に亡くなり、2人のうち1人の子どもだけが21歳の誕生日を迎えることができた。

フランスとは異なり、イギリスは厳密に社会的・法的に所有地に分割されていなかった。しかし、明確な社会階級制度があった。ほとんどのイギリス人は貧しい農民だった。少数がフランスのブルジョア階級のような中流階級だった。彼らの大部分はロンドンに住んでいた。なお、少数は貴族であり、彼らは通常はイギリスの田舎に広大な土地を所有していた。農民と貴族の両方にとって、土

地は経済の鍵だった。土地は生活と幸福の源だった。十分な食料を生産するために十分な土地を持つこと、販売するために十分な生産をすること、さらには賃貸することでも、(土地は) 経済的存続の鍵だった。土地に関するこれらの伝統は、日常生活を規定した。これらの伝統は、コミュニティの安定と福祉を最もよく確保するために設計された。したがって、結婚と相続は家族の財産をそのまま維持することに向けられていた。結婚は、息子や娘の経済的地位を維持あるいは改善するために、常に親によって手配された。しかし、誰もが結婚できるわけではなかった。男性は一般的に、結婚する前に家族を支えるための土地を所有しなければならなかった。男性が結婚することを可能にする土地を両親から引き継ぐのに、30代まで待つことは珍しくなかった。女性が土地を結婚に持ってこなかった場合、彼女は何らかの持参金を持っていなければならなかった。両親から財産を受け継いだ娘は、夫にそれを伝えなければならなかった。すべての土地は長男(初代)に与えられ、次男は現金の支払いを受けるか、兄が死ぬのを待つこともあった。

イギリスの主な職業は農業だった。私有地と公有地は、現在のように柵で区画されていなかった。すべての村には、コモンズと呼ばれる公共エリアがあった。これは、放牧、狩猟、薪の収集、作物の栽培などのために誰でも利用できる土地だった。そのため、自分の土地を所有せず、賃貸もしなかった貧しい農民は、共有地に依存することで、限界的な生計を立てることができた。フランスとは異なり、ほとんどの英国の小作人や農民は、自分の土地を所有していた。

村は、雨季になるとほとんど通行不可能になった未舗装の道路のシステムで接続されていた。その結果、輸送はしばしば遅れ、村を越えた貿易は容易ではなかった。ほとんどの英国の農民は、出身地から 25 マイル以上離れた場所を訪れたことはない! 人々は自分の食べ物、服、家具、道具、家を作った。生産できない品目のいくつかは、行人商人からも入手することがあった。

最後に、燃料については、薪と石炭の 2 つだった。ほぼすべての英国の村で炭鉱作業が行われた。これらの鉱山は、特に冬には少数の村人を雇った。石炭が採掘された炭坑は、炭鉱がある所有者のものだった。

これから 100 年間で、新石器時代の革命と同じくらい重要な革命(初期の人間が狩猟や採集から農業に転向したとき)は、村の生活を完全に変えることになる。歴史家の中には、この革命が人類の歴史における最も根本的な変化であると考えている者もいる。

【ラウンド 1】1745 年。イングランドの地理的特徴は、国のどの区域も海から 90 マイル以上離れておらず、田園地帯を横断する多くの航行可能な川があることである。冒険心にあふれた若い資本家(あなた!)は、運河の建設にお金を投資することにした。これは公共の事業ではなく、民間の事業である。あなたの運河からの利益は驚くべきものです!たとえば、1745 年に建設された運河の 1 つであるオックスフォード運河は、30 年以上にわたって投資家に年間収益率 100%をもたらした。輸送におけるこの新しい革命は、原材料の価格を下げ、輸送のコストを大幅に削減した。石炭は、馬車による輸送の半分の価格で鉱山から町へ輸送できるようになった。

あなたはお金を投資したので、きちんとした利益を上げ、あなたが好きな場所に家を建てる。運河を建設することを忘れないこと。運河は川と平行でなければならない。

【ラウンド 2】今は 1750 年である。さまざまな理由(石炭、食事、衛生など)により、英国とあなたの村で人口が爆発する。何世紀にもわたってあなたの村を一掃した呪われた腺ペスト(黒死病)は、運河、そして最終的には海で下水が処分されたため、事実上淘汰された。5 軒の家を追加しなさい。

【ラウンド 3】1760 年。あなたの村の人々は、新

しい住民のニーズを満たすために、さらに多くの食料と商品を必要としている。偶然にも、その他の注目すべき出来事が 1760 年頃に起こった。最初に、農場向けの多くの新しい機械的発明が開発された。1 つは種まき機と呼ばれ、もう 1 つは馬が引く耕運機である。また、農民は、輪作、新しい肥料、新しい家畜飼育技術など、より生産性の高い新しい農業の実践の実験を開始する。その結果、農場の生産が大幅に増加する。しかし、1 つの問題がある。ほとんどの農民は小さな土地を所有している。彼らの土地は非常に狭いのに、なぜ彼らは高価な機械に投資すべきなのか、あるいはどうやって投資できるのか？誰にとっても土地を購入することはほとんど不可能である！同時に、より多くの土地を利用可能にするために、大小の地主農民によって議会に圧力がかけられている。その土地はどこから？もちろん共有地である！エンクロージャー法と呼ばれる一連の法律は議会によって可決される。これは、地主が政府から共有地を購入できることを意味する。共有地の半分を取り除き、素敵な家を 1 つ追加しなさい。

【ラウンド 4】今は 1773 年。リチャード・アークライトという名前の男性は、農場のコテージで手作業で行うよりも 100 倍速く布を紡いで織ることができる新しい機械を発明した（これまでの綿布を生産する最も一般的な方法は、コテージ産業(問屋制家内工業)であった)。その主な動力源は水であったため、彼は新しい機械をウォーター・フレームと呼んでいる。最初のウォーター・フレームが村に建てられたと想像しましょう（川があるので）。ウォーター・フレームは大きいので、特別な場所が必要で、綿布を生産する最初の工場が建設された。1 つの工場を追加しなさい。綿工場は川の土手に置く必要があることを忘れないように。運河の水は、ウォーター・フレームの一部を動かす力を生成するのに十分な速さではない。この工場に煙を描かないでください！

【ラウンド 5】今は 1774 年。この新しい工場で働

くには労働者が必要である。多くの人々（女性は、工場で作られた布の紡績や製織に対抗できず、エンクロージャー法のために生計を失った多くの貧しい家族がいるので、労働者は供給できる。人々は仕事を見つけるためにあなたの村に移動する。5 軒の家、1 つの教会、1 つの酒場、1 つのお店を追加しなさい。追加の道路と追加の橋を 1 つ描くこともできます。

【ラウンド 6】最初に造られた繊維工場からの利益は莫大である。リチャード・アークライトが最初の億万長者と工場の父という 2 つの肩書きで呼ばれていることは驚くべきことではない。コミュニティに新しい工場が建設される。5 つの新しい工場を追加しなさい。これらの工場の初期の所有者は、新しい材料、建物、ウォーター・フレームを購入し、労働者に固定給を支払い、利益を上げるための資本またはお金を持っているため資本家と呼ばれた。

【ラウンド 7】1780 年。周辺の地域からの失業者が、仕事を求めてあなたのコミュニティに殺到する。賃金は非常に低いが、飢えた家族には魅力的に見える。住宅の需要は非常に高く、初めてアパート（貸室）と呼ばれる新しい種類の住宅が建設された。ここでは、多くの家族が 1 つの屋根の下に住んでいる。5 つのアパートを追加しなさい。

【ラウンド 8】今は 1781 年。より多くの労働者が生活し、食べ、買い物をし、飲み、礼拝をする必要がある。彼らはこの需要に応える社会的なサポートの供給を必要としている。1 つのお店、1 つの酒場、1 つの教会、そして子ども（男の子のみ）を学校に行かせることのできる裕福な家族のために 1 つの学校を追加しなさい。工場の労働者は週 6 日働いているため、休みは日曜日のみである。人々は教会に群がるので、近くにあると彼らに都合がいい。

【ラウンド 9】今は 1782 年。労働者は工場で長く

厳しい時間働いている。平均的な勤務日は午前 6 時から始まり、午後 9 時までである。わずか 30 分の昼食のための休憩がある。仕事の後、疲れ果て「ストレスのたまった」労働者は、リラックスのためにお気に入りの酒場に立ち寄る。アルコールは英国全体で記録的な量で消費され始める。2 つの酒場を追加しなさい。

【ラウンド 10】今は 1783 年。労働者は最低限の生活を辛うじてやりくりしている。貯金できるほど十分なお金はなく、労働者の中には借金をする者もいた。子どもを学校に行かせる余裕がある者はとても少ない。そんな中でも、ライフスタイルが非常に快適で、豪華な家族もいる。彼らは誰か？彼らは大規模な土地を所有する農家と工場所有者である。2 つの立派で特別な家を追加しなさい。邸宅が建てられ、贅沢な絵が飾られている。これらの新しい金持ち（成金）は、貴族の裕福さ（食べ物、使用人、家具、教育、立派な服、馬車など）は必要としない。

【ラウンド 11】1785 年。ジェームズ・ワットという男性が蒸気機関と呼ばれる新しい機械を発明する。蒸気エンジンがウォーター・フレームに取って代わることになる。まず、はるかに効率的である。第二に、工場を川から離れた場所に建設することができる。この動力はより動かしやすい。資本家は、ウォーター・フレームから蒸気駆動の織機および紡績機に即座に置き換える。イングランドの主な事業は依然として繊維製造業である。煙の出た工場を 10 個追加しなさい。他のすべての既存の工場に煙を追加しなさい。さらに、人々は裕福になり続けているので、もう一つ立派な家を追加しなさい。

【ラウンド 12】1800 年。ヘンリー・コートという名前の男性が、精錬法を発明したところである。この方法により、幸運なことにイギリスで豊富に供給されている石炭を、新しい製鉄業の主要燃料として用いることが可能になる。その結果、あな

たの町は「重工業の新時代」に突入する。低価格で鉄を製造し、運河で簡単に輸送できるより大きな工場地区が現れる。1 つの新しい炭鉱と、古い木橋と交換して新しい鉄橋を追加しなさい。

【ラウンド 13】1815 年。炭鉱労働者は石炭の採掘に忙しい。現在、石炭に対する大きな需要がある、家庭の暖房、蒸気機関の燃料、鉄の生産。1700 年代、炭鉱労働者は冬に稼ぎを補うために働いていた大人だったが、1800 年代には通常 8 歳から 14 歳の子どもが典型的になる。この仕事は危険で不健康である。子どもたちは黒い肺、爆発、事故の犠牲者になる。1 日のほとんどをかがんで過ごすので、子どもの成長は妨げられる。彼らは栄養失調で、適切に運動または食事をするのができない。犠牲者の割合は高くなる。墓地を 1 つ描きなさい。

【ラウンド 14】1820 年。既存の運河と舗装されていない道路は、大量の産業の交通に対応できない。蒸気機関の動力を使用した交通の新しい実験が試みられている。最も成功しているのは、鉄のトラックで一連の荷車あるいは車を引く蒸気機関のようである。最初の鉄道がテストされ、非常に効果的であることが証明される。工場地区と炭鉱地域を結ぶ主な鉄道線を 1 本追加しなさい。

【ラウンド 15】1827 年。輸送におけるこの新しい「革命」は、何千人もの人々をあなたのコミュニティに引き寄せる。すぐに労働者が余剰になる。利益を確実にしたいと望む資本家は、同じ工場労働を半分から 4 分の 1 の価格で行うことができるので、男性よりも女性や子どもを雇うことを決める。ますます多くの子どもが工場働くために家を出る。失業者は仕事を見つけることができない。工場で苦勞している妻や子どもたちについて、落ち込み、恥入り、怒っている。英国史上初めて、アルコール依存症が大流行する。英国で何百年もの間存在していた家族生活が混乱している。家族と一緒に食事をしたり、お互いに会うことはめつ

たにない。1つの刑務所と2つの酒場を追加しなさい。

【ラウンド 16】1835年。蒸気エンジンと鉄、やがて鋼鉄を使用し、イギリスのメーカーは、多くの産業に動力で駆動する機械を導入した。靴、衣服、弾薬、家具の生産が機械化され、印刷や製紙も機械化された。人々は機械を使用して、木材の切断と仕上げ、食品の加工、および他の機械の製造を行った。いくつかの新しい発明と革新的なプロセスには、重要な副産物があった。これらの副産物は、多くの場合、別々の産業へ発展した。たとえば、製鉄所は、製錬プロセスを改善するために、石炭の副産物であるコークスを使用した。それから誰かが、コークス製造プロセスの間に石炭が放出したガスが燃えて光を与えることができることを発見した。1830年代にロンドンや他の大きな町は、街灯で燃焼するためにガスを配管する最初のコミュニティになった。すぐにイギリス中の何百もの町がガスを使用し、通りや家を照らした。20個の街路灯を追加しなさい。

【ラウンド 17】1838年。工場の労働条件を見てみよう。主な工場は、繊維と鉄（鋼鉄）の2つである。これら2つのいずれかの労働条件は恐ろしいものだった。多くの労働者が致命的な工場熱または白肺疾患に接触した。それはおそらく、がん、結核、肺気腫などのさまざまな肺の病気だった。工場の事故で仕事に負傷した労働者もいた。機械の巨大な可動機械部品の周りには保護柵がなかった。適切な睡眠や食事の不足で衰弱した子どもたちは、機械につまづき切断された。女性の長い髪が解けると、動く機械に引っかかった。それでも仕事ができないと解雇された。健康保険はなかった。毎日、空いた仕事を埋めるために失業者が待っていた。2つの病院と1つの墓地を追加しなさい。

【ラウンド 18】1840年。より迅速で安価な輸送の必要性が高まった。石炭、鉄、完成品、原材料

はすべて、イングランドのある地域から別の地域に輸送する必要がある。1830年代後半の 아일랜드では、壊滅的なジャガイモの飢饉が数十万人のアイランド人をイギリスに追いやった。これにより、より多くの鉄道を建設するための最も安い労働力が生まれた。鉄道の線をさらに1本追加しなさい。

【ラウンド 19】1842年。この年までに、数百万エーカーの英国の土地が囲い込まれ、大規模な不動産の関係者に売却された。これは英国の土地のない貧困層に悲惨な状況をもたらすが、金持ちにとっての経済的利益は明らかである。これらの農場主は最新の動力駆動機械を購入し、英国の労働者階級（アイランド人を含む）に簡単に食料を供給することができる。小さな土地を所有する農家は、共有地の囲い込みによって押しつぶされる。彼らは機械を買う余裕がなく、したがって競争して利益を上げることができない。何千人もの人々が彼らの村（祖先が何百年も住んでいた場所）を離れ、家族を養うために仕事を探して町や都市に移動する。離れることを拒否した人もいたが、大地主の農場主のために仕事を得た。何千人もが、新しい綿工場で、北の人里離れた荒涼とした町に移動する。20軒の家、5軒のアパート、2軒のお店、1軒の教会、5軒の工場、1軒の酒場、1軒の立派な家を追加しなさい。

【ラウンド 20】1845年。都市の居住者の多くにとっていくつかの利点がある。都市生活は田舎生活とはまったく異なる。小さいながら成長している中産階級のために、全く新しい文化的な生活を送ることができる。博物館、劇場、オペラ、レストラン、演劇、コンサートが利用できる。以前は貴族だけが芸術を楽しむ余裕があったが、今や中産階級が文化と良い生活のある素晴らしい生活を楽しんでいる。2つの劇場と2つの私立学校を追加しなさい。

【ラウンド 21】1850年。汚染を防ぐ方法がなく、

空 健太

コミュニティの空気は暗く見える。窓や壁，木でさえ，すすとコークスの層で覆われている。かつて何百年もの間，静かな村を流れていた川は，今では飲んだり水浴びをしたり洗濯するには適していない。新しい病気が人々の命を奪い始める。悪性な腫瘍が人の体内で成長し，癌という用語は医学の専門分野で最初に使用される。貧困な階層の平均寿命はおよそ 30 歳である。あなたの街は，工

場の煙でいっぱいである。騒音，プライバシーの喪失，家族の団結の喪失は，昔ながらの方法の安定を打ち砕いている。自殺率は 2 倍，3 倍と上昇している。都市生活の犠牲者を收容するため，墓地を 1 つ，刑務所を 1 つ，病院を 1 つを追加しなさい。

(下線部は生徒に行わせる具体的な指示を表す)