

### 第3章 多面的・多角的な考察を促す歴史学習の展開 【高等学校地理歴史】

#### 1 基本的な考え方

高等学校学習指導要領の地理歴史科の目標には、「我が国及び世界の形成の歴史的過程と生活・文化の地域的特色についての理解と認識を深め、国際社会に主体的に生き平和で民主的な国家・社会を形成する日本国民として必要な自覚と資質を養う。」と記されている。この目標を達成するため、全国の教室で多岐にわたる授業改善が試みられてきた。一例として当研究所で昨年度取り組んだ「キャリア教育の視点を取り入れた教科指導〔社会、地理歴史、公民〕」では、高等学校の世界史で授業改善を行った結果、生徒の主体的に学ぶ力や歴史を学ぶ意欲が高まった。

一方で、中央教育審議会教育課程部会社会・地理歴史・公民ワーキンググループは「審議の取りまとめ」（平成28年）の中で、高等学校における課題の一つとして「先哲の考え方を習得し、それを手掛かりとして自己の生き方や考え方等を錬磨すること」を挙げている。この課題は、生徒自身が個別の知識や技能、及び思考力・判断力・表現力等の資質能力を、どのような方向性で生きて働かせていくのかを問う機会が不足しているということであり、より簡易に言えば、学習の過程を通して「頭の中で分かっただけでなく、今後、こんなふうに行動しなければいけないかなど、自分と社会とのつながりを考える視点」（濱野、2015）が求められているのである。

生徒が自分と社会とのつながりを考えるためには、歴史的事象の表層を数多く捉えさせればよいというわけではない。問われるのはその数よりも、生徒がそれを自ら多面的・多角的に見て、考察することである。これには「主体的・対話的で深い学び」を目指すアクティブ・ラーニングの視点を取り入れた授業改善が有用なのは論を俟たないであろう。地理歴史科においてのそれは、資料から自ら適切な情報を引き出して課題を見付け、「概ねこういうことであろう」という各自の見解を同じ学びに向かう仲間と練り合い、それをまた全体で共有化する、という課題解決的で反復的な活動が想定される。これは元来社会科、地理歴史科、公民科の授業で繰り返されてきた学習過程であるとも言えるが、着目すべきはその過程において、生徒に自分と社会とのつながりを常に意識させることである。生徒が歴史的事象を捉える際、自らが生きる社会の有り様をもとに自己の視座を真摯に選択しようとするれば、それに対して自ずと多面的・多角的な吟味を重ねると考えられるからである。自らの人生や社会に生かそうとする視点から主体的な学びを積み重ねることで生徒の学びが深まり、地理歴史科で育成すべき資質能力を身に付けさせることができるのである。

しかしながら、グループでまとめた内容を順に発表して完了というような、形式的な共有化で終わっては、獲得できる力も不十分なものに止まる。共有化を重ねて更に考察が深められれば、次の課題が想起され、活動を螺旋状に昂揚させることができる。この「考察を深める」ための有用な手法として、中央教育審議会答申（中教審第197号）が新必修履修科目「歴史総合（仮称）」において習得すべき「歴史の学び方」とした、歴史的事象の類似や差異、そして因果関係に着目することを挙げたい。

以上のことから本研究では、自分と社会とのつながりを明らかにするような「歴史的事象を多面的・多角的に考察する力」を身に付けさせることを目指して、「歴史的事象の類似や差異、因果関係に着目した、課題を追究したり解決したりする主体的・対話的な活動を取り入れた授業展開」を工夫し、生徒の変容を検証する。

## 2 研究方法

### (1) 研究期間

平成28年5月～12月

### (2) 研究対象

県立榛生昇陽高等学校 地理歴史科世界史A講座を受講する第1学年1講座、第2学年5講座計6講座の生徒187名

### (3) 研究計画

○生徒に自分と社会とのつながりを意識させる発問を意図的に取り入れた授業の展開（5月～11月）

○歴史的事象の類似や差異、因果関係に着目して、課題を追究したり解決したりする主体的・対話的な活動を取り入れた授業の展開（5月～11月）

○歴史の学習に対する生徒の意識や課題を把握するとともに、その変容を検証するための質問紙調査の実施（6月、11月）

○授業で使用したワークシートと質問紙調査の分析及び考察（5月～12月）

### (4) 授業計画の立案に当たって

年度当初、授業で使用するワークシートに欄を付し、歴史の学習の印象について生徒に記述させたところ、歴史用語の数の多さや繁雑さに戸惑っていること、過去のことを学ぶ意義が実感しにくいことなどにより、歴史の学習を消極的に捉えている生徒が多いことが分かった。

佐藤（2016）は、「その教科の学習を好きになり、興味をもつようになることは、アクティブ・ラーニングに向けた授業を考える点で重要」と述べている。そこでまずは授業に対する生徒の意欲を喚起し、受け身となっている姿勢を改善することを端緒とすべきと考え、授業において以下の三つの取組を継続的に行った。

#### ①発問の工夫

これまでの授業における発問は、既習事項の用語の知識を問うものが多く、生徒にとってはじっくりと考えることのない「覚えているか、いないか」という二択の要素が強かった。そこで、生徒が歴史的事象を自分と社会とのつながりに敷衍できるよう「この事象は現代の社会にどのように影響しているのか。」や「この事象は私たちの生活をどのように変えたのか。」、及び「自分ならこの事象をどう考えるか。」や「もし自分がこの人物の立場だったら、どのような行動をとるか。」などの形の発問を意図的に増やした。このような問いは、主体的な考察を行う場面を授業の展開に応じて柔軟に設定でき、歴史的事象を自らに引き寄せて考えさせることで学習意欲の喚起につながると推測したからである。

#### ②評価とフィードバックの工夫

発問に対する生徒の回答には、「意見の根拠がしっかりとしている。」や「さらにこの点に着目すれば、より明確になる。」など、できるだけよい点を指摘しながら評価を行い、フィードバックするようにした。自分の意見が教室で取り上げられれば、自分が授業に参加しているという実感が湧くし、自分の意見に新たな切り口が提示されれば、知的好奇心を呼び起こすことにもなる。簡易であっても教員の意識的で明快な評価は、生徒の学習意欲の向上に効果があると考えたのである。工夫した点は、授業の前に発問計画を立てる際、生徒の回答を複数想定しておいたことである。これにより生徒の回答に対する評価も、それ以降の授業展開を見据えて柔軟に変えることができた。

### ③ワークシートの工夫

授業で用いるワークシートは、生徒自身の考えを記すスペースを大きく取った書き込み式とし、具体的に文章で意見を表現させることで、主体的な思考の整理と新たな課題の発見につなげるようにした。

以上の①～③のような工夫を行った上で、ペアワーク、グループワークといった対話的な活動を設定した。歴史的事象の類似や差異、因果関係の捉え方は、言うまでもなく複数存在する。生徒それぞれの多様な意見の交換により新たな気づきが生まれれば、多面的・多角的な考察につながるはずである。その共有化、そして更なる考察の繰り返しの中で、生徒は社会の一員である自分の視座を明らかにしていくと考えた。

## (5) 検証方法

本研究の検証、見取りに当たっては、授業でのワークシート・感想文用紙の記述、生徒同士の相互評価表・評価シートの内容、生徒の状況を観察した複数の教員の意見、及び歴史の学習に関する質問紙調査の結果を用いた。本研究での質問紙調査は、前述の6講座の生徒を対象として6月と11月の2回、同一の質問項目で実施した。項目に対する回答については、「とてもそう思う」、「そう思う」、「どちらかというと思う」、「どちらかというと思わない」、「そう思わない」、「全然そう思わない」の中から一つを選ぶ6件法を採用し、順に6、5、4、3、2、1と点数化して、統計的な処理を行った。

## 3 研究内容

### (1) 研究開始時の生徒の状況

表1 歴史の学習に関する質問紙調査結果（第1回[6月]）N=187

要因	質問番号	質問項目	平均値
意欲	2	先生の説明を理解できるようになりたい。	4.74
意欲	6	分からないことがあれば、自分から進んで資料や情報を収集している。	3.10
意欲	10	歴史の学習では、難しい問題ほどやりがいがある。	3.28
意欲	17	歴史の学習では、人の解けない問題を解くのが好きだ。	3.23
意欲	27	歴史の新しい知識を、自分から進んで身に付けたい。	3.33
指導の方法	14	歴史は教室で、一斉の講義形式で勉強するのが好きだ。	3.32
指導の方法	18	歴史の授業では、他人に説明すると自分の理解が進む。	3.46
指導の方法	20	歴史の授業は、ICT機器を使って視覚的に学びたい。	3.69
指導の方法	23	歴史は、グループで勉強するのが好きだ。	3.28
指導の方法	25	歴史は、一人で勉強するのが好きだ。	3.16
指導の方法	28	歴史は、ペアで勉強するのが好きだ。	3.24
指導の方法	31	歴史の授業は、友達と相談しながら学びたい。	3.97
歴史学習の思考	1	歴史的事象は現在にも未来にもつながっている。	4.22
歴史学習の思考	4	歴史の大きな流れや移り変わりを把握することは大切である。	4.08
歴史学習の思考	8	創造的に考えることは大切である。	4.19
歴史学習の思考	12	集めた資料や情報を整理して、歴史的事象を推察することは重要である。	3.79
歴史学習の思考	15	歴史上の人物の生き方について、自分と比較して考えることがある。	2.92
歴史学習の思考	24	なぜその歴史的事象が起こったのか、原因を追究することに興味がある。	3.34
歴史学習の思考	29	歴史的事象の原因と結果について、順序立てて考えることは大切である。	3.66
歴史学習の思考	33	歴史上の人物がどのような生き方をしたのかは、現代人にも参考になる。	3.79
歴史の達成感	7	歴史の問題が解けるとうれしい。	4.27
歴史の達成感	9	歴史の授業で、知らなかったことを知ったときはうれしい。	4.25
歴史の達成感	11	歴史の時間に、先生にほめられるとうれしい。	4.04
歴史の達成感	30	歴史のテストで、よい成績をとるとうれしい。	4.68
歴史の有用性	3	歴史の学習は、将来自分が大人になったときに役に立つ。	3.64
歴史の有用性	5	歴史のテストをうけることは、自分の成長に役立つ。	3.77
歴史の有用性	19	歴史の学習は、日常生活に役に立つ。	3.10
歴史の有用性	26	歴史を勉強していると楽しい。	3.40
歴史の有用性	32	歴史は、科学・技術や経済・社会の発展に貢献している。	3.70
歴史の好意度	13	中学生のとき、社会科の歴史的分野が好きだった。	3.10
歴史の好意度	16	今、歴史の授業が好きだ。	3.78
歴史の好意度	21	歴史の授業の内容はよく分かる。	3.80
歴史の好意度	22	今、歴史は得意な方だ。	2.85

6月に実施した質問紙調査の結果を、左に示す(表1)。

表1において比較的平均値の低い項目(平均値3.00未満の項目)は、「⑮歴史上の人物の生き方について、自分と比較して考えることがある。」と「⑳今、歴史は得意な方だ。」の二つである。加えて「⑥分からないことがあれば、自分から進んで資料や情報を収集している。」や「⑲歴史の学習は、日常生活に役に立つ。」の項目の数値の低さも勘案すれば、歴史的事象を自ら

に引き寄せて考えることができないために歴史の学習の有用性を感じられず、主体的な学習意欲が不足しているという、前述で課題とした状況がうかがえる。一方で、「②先生の説明を理解できるようにになりたい。」、「④歴史の大きな流れや移り変わりを把握することは大切である。」、「⑨歴史の授業で、知らなかったことを知ったときはうれしい。」、「⑩歴史のテストで、よい成績をとるとうれしい。」といった項目の数値の高さからは、歴史の学習において理解を深めたいとする生徒の様子が見て取れる。歴史の学習に対する意欲の喚起が図れば、生徒の意識が変化し、多面的・多角的な考察へとつながるであろうことが予測できた。

## (2) 多面的・多角的な考察を促す授業の実施

### ア 事例1「古代のギリシア、ローマ、中国」

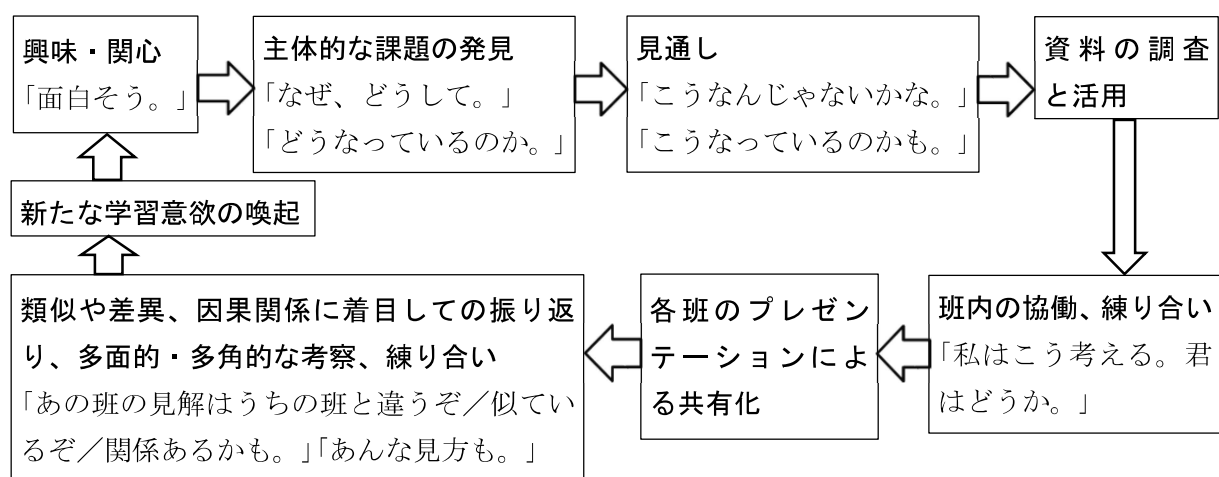
#### (7) ねらい

授業改善の具体の一つとして、古代文明の単元で学校図書館でのグループワークを設定した。指導計画を精査した上でこの単元を選択したのは、日本への文化の伝播という面で生徒が自分と社会とのつながりを想起しやすく、その歴史的事象への興味・関心から学習意欲の向上、さらには歴史の学習における有用性の考察に資すると考えたからである。

また、世界史の学習においては、各地でそれぞれの歴史が積み重なっていくだけではなく、相互にそれらが影響し合い関連しているという大きな世界史観、すなわち世界史を俯瞰する視点が欠かせない。本事例ではそういった点も勘案し、各文明の歴史的事象を羅列するのではなく、単元全体を見通してどのようなことを学ぶのかを示唆した上で、古代ギリシア文明、古代ローマ文明、古代中国文明を横断的に扱うことにした。対話的活動を通して三つの文明を広い視野で捉えることで、それらの類似や差異、因果関係に気付かせ・振り返らせ、学習意欲の喚起や多面的・多角的な考察につなげたい。

#### (4) 過程

本事例で工夫した点は、生徒の興味や関心を高めるため、最初の資料検索の際の自由度を上げたことと、以下のサイクルを反復し、プレゼンテーションと練り合いを複数回行えるようにして、より深い考察を促したことである。



①図書館にて5～7人の班に分かれ、それぞれ古代ギリシア文明、古代ローマ文明、古代中国文明の3テーマから一つを選び（1テーマにつき二つの班）、そのテーマについて、図書館の文献等を用いて調べる。そして分かったことを各自が簡潔に付箋に記入し、A3用紙(班に1枚)に貼る。

- ②貼られた付箋を見て、班で「人々の生活」、「政治」といった小テーマを複数設定し、それに沿って練り合った上で付箋を貼り替えて分類、集約する。
- ③A 3用紙を用いて、班ごとに自班の成果をプレゼンテーションする(質疑応答を含む)。
- ④他班の発表と比較して自班でまとめた内容を振り返り、さらに図書館の文献等で関連情報の収集を行った上で、再度班で練り合う。
- ⑤練り合った内容を精選し、班ごとにB 4用紙1枚にまとめて書く。
- ⑥各班のB 4用紙を印刷して冊子とし、一人ずつに配布する。
- ⑦冊子をもとに、班ごとに自班の成果を再度プレゼンテーションする(質疑応答を含む)。
- ⑧プレゼンテーションを行っている班以外の者は、一人に1枚配布した相互評価表(表2)にて評価を行う。

表2 相互評価表の項目

(1) 内容	1) テーマに沿った内容であったか。
	2) 話の内容は分かりやすかったか。
	3) 自分が知らないことを知ることができたか。
(2) 資料	1) 掲示用資料は分かりやすかったか。
	2) 図・表・グラフなどを用いて見やすかったか。
	3) 重要な点が強調されていたか。
(3) 動作 や 話し方	1) 声の大きさは適切であったか。
	2) 話し方のスピードは適切であったか。
	3) 間の取り方は適切であったか。
	4) ボディランゲージは適切であったか。
	5) アイコンタクトは適切であったか。
	6) 熱意は伝わったか。

#### (ウ) 生徒の様子

本事例に先立ち、一部の生徒にグループでの「調べ学習」について尋ねたところ、あまりよい印象をもっていない者が少なからずいることが分かった。その背景には「提示されたテーマが難しすぎた。」、「グループ内の一部の者の発言力が強く、活動に参加しづらかった。」など、生徒それぞれの経験があった。「調べ学習」が、ややもすれば生徒の興味や関心を削ぐこともあるのである。そこで本事例では、選択させた大まかなテーマに沿っていれば、どの文献に当たってもよいと指示した。効果的な意見の集約を勘案すれば、教員による細かなテーマや手法の設定が好ましい場合もある。ただそれらは、各班の発表を経た二度目の資料収集時に生徒が主体的に行うことを想定し、最初は「調べ学習」の自由度を上げ、生徒の興味・関心の喚起をまず優先する必要があると考えたのである。結果、授業においては、生徒が自分の興味のある分野を絞り込んで文献のページを次々とめくったり、プレゼンテーション用の資料を作成する際に、活発に意見を交流させたりする様子が見受けられた(図1)。歴史の学習に対してこれまで消極的であった自分が、今まさに主体的に授業に参加している、という生徒自身の充実感がもたらすものと推察され、その積極的な姿勢は、この授業を参観した当該校の複数の教員からも高い評価を受けた。

また、各班のプレゼンテーションを聞いた後の班での練り合いでは、「古代ローマ文明を調べた班が、『ローマ市民は共同浴場に入っていた。』と言っていたが、うちの班が調べた古代中国文明ではお風呂はあったのか。今、私たちが入っているお風呂と同じなのか。」や「古代ギリシア文明を調べた班が、『建築物の列柱の形態がインドなど西へ伝わった。』と言っていたが、日本にも伝わったのか。」などといった会話が聞かれた。各班のプレゼンテーションという共有化を通じて、文明の類似



図1 発表資料の作成

や差異、因果関係に着目した多面的・多角的な考察がなされ、自分の生活や日本とのつながりを

探究していると言える。さらに新たに発見した課題の解決のため、すぐさま関連文献を自ら探しに行くという意欲的な姿が見られた。庶民の習慣や建築物の列柱などといった身近な視点での関心・気付きを鍵として、それを人々の生活や宗教などのより広い分野での主体的な探究へとつなげ、個々の文明で完結させることのない歴史を俯瞰する学び、及び自分と社会との関連を考察する学びを進めていると推察する。

## イ 事例2「大航海時代」

### (7) ねらい

大航海時代の単元も事例1と同様に、各国におけるそれぞれの歴史的事象を並べるのではなく、単元を見通した大きな歴史の流れ、大局的な歴史のダイナミズムを感じさせることを通して学習意欲の喚起を図る。加えて、教材として世界地図を使用し、断片的な個別の知識を地理的に一体として把握させるとともに、そこから見える類似や差異、因果関係に着目させ、ペアワークを通して多面的・多角的な考察へとつなげたい。

### (4) 過程

- ①教科書、資料集、プリントを用いて、スペイン・ポルトガルの進出状況など、前時までの授業内容を白地図（A3用紙）1枚に書き込む。
- ②ペアになり、書き込んだ各自の白地図を交換して互いにその説明を行う。
- ③二人の説明が終了した時点で、評価シートにペアの相手の評価を記し（図2）、その内容を簡潔に言い添えながら相手に手渡す。
- ④相手から得た評価を踏まえて、自分の白地図や説明の内容を振り返る。
- ⑤教員は机間指導を行い、特に説明が優れていると思われる生徒に発表を促すとともに、黒板に大きく世界地図を描く。
- ⑥発表する生徒は教員役として、黒板の地図を使って「模擬授業」を行う（図3）。
- ⑦発表を聞く生徒は「模擬授業」の展開を記録し、再度自分の白地図や説明の内容を精査する。



図2 白地図を交換して相互に評価



図3 生徒による大航海時代の発表

### (ウ) 生徒の様子

生徒は地図を意識することで、スペインがアステカ王国やインカ王国などを征服して中南米に植民地を拡大し、先住民やアフリカから連れてきた人々を働かせたこと、一方ポルトガルが、インドのゴアやマレー半島のマラッカに拠点を築き、香辛料などのアジア交易で莫大な利益を上げたことが視覚的につながり、2国の政策の類似や差異を把握できたようであった。生徒の振り返りには、以下のようなペアワークに対する感想が見られた。

- ・先生の話聞くだけでなく、自分でまとめると理解できる。
- ・1対1で説明しなければならぬので、いつもよりもしっかりとまとめた。

また、地図の使用に対しては「世界地図で見ると、こんな内容だったんだと分かる。」、「仲間が先生役で黒板の地図を使って授業してくれたので、きちんと聞けたし、見方の違いがよく分

かった。」のような記述があった。その他、白地図の記入内容や生徒の活動状況の観察からは、当時の世界がこの2国を中心として結び付いていく経緯を生徒が俯瞰したことが推察できた。

ブラジルの公用語がポルトガル語であることや中南米における民族構成など、問いとなり、かつ現代につながる事象が、大航海時代の学習内容を地図に書き込むことによって明白となってくる。単に答えを用語として与えられるよりも、地図を意識して地理的状况を把握することによって、答えへの多面的・多角的なアプローチができると考えられる。前述の通り、生徒が生きるこの社会と自身をつなげるような発問を行うことは効果的であり、本事例の開始時においても、生徒は問いの答えを見付けようと、速やかに白地図への書き込みを始めた。ただ本事例は事例1と違い、各自により書き込み作業やペアの相手への説明を行うことになっており、数人でならスムーズに意見を集約できた生徒でも、個人では上手く進めない状態に陥ることがあった。その場合は机間指導という形で、主体性や知的好奇心を損なわないよう、教材のどのページを見ると参考になるかというヒントのみを与えた。このような、生徒の側でその様子を細かく捉え、教員の即時的な働きかけを可能とする机間指導も、有効なものとして継続的・意識的に行った。

### ウ 事例3「ルネサンスの成立」

#### (7) ねらい

ルネサンスは「文化の変革」という色彩が強いため、単元の学習は文化史という分野の中で計画される傾向がある。しかし歴史は、政治史や外交史、社会経済史、文化史などが個別に積み重なっていくわけではなく、相互に密接な関係をもって進んでいくため、歴史的な事象について分野を超えた関連性を把握させることが、多面的・多角的な考察には肝要となる。本事例はルネサンスの成立の背景を例に、グループワークで意見を交流させて練り合うことを通して、生徒が分野を超えて歴史的な事象の因果関係を探究することにより、多面的・多角的な考察につなげたい。

#### (イ) 過程

①「ルネサンスの成立」について、それに至るまでの歴史的な事象(ビザンツ帝国の滅亡、十字軍の遠征など、文化史以外の分野の項目を含む)である七つの項目を、教員が色別のマグネットシート各1枚、計7枚に記入し、無作為に黒板に貼る(図4)。

②生徒は各自、黒板の各マグネットシートに書かれた内容を、教科書や資料集で確認する。

③マグネットシートの内容を、根拠を付しながら年代順に並べ替え、配布されたワークシートに書き込む。

④生徒は5～6人の班になり、教科書や資料集、書き込んだ自分のワークシートを持ち寄り、意見を交換しながら班としての見解を集約し、マグネットシートの内容をワークシート上で年代順に並べ替えて記入する。

⑤班で集約した結果の発表として、黒板のマグネットシートを、班ごとに根拠を示しながら並べ替える。

#### (ウ) 生徒の様子

ルネサンスの成立の背景となる、分野を超えた事象の因果関係の結び付けは、教員からヒントを適宜付け加えたものの、各班とも納得のいく結論には至らなかった。しかし生徒にとってはやや高度な課題であった分、各自がもちうる知識を駆使して様々な意見を出し合い、議論を行って



図4 黒板のマグネットシート

いた。以下は、その際の生徒との会話の一部である。

○「イスラム文化のヨーロッパ伝播」の後に「十字軍の遠征」があったとする生徒Aの意見に対し、同じ班の他のメンバーから異論が出ていた。

教員 「どんな順序でまとめようかな？」

生徒A 「先生、私はみんなに説明をしているのですが、絶対違うって言われるんですよ。」

生徒B 「A君の意見には、納得できないんです。」

生徒A 「納得できない？だって、イスラム文化がヨーロッパに伝わり、キリスト教文化との間に摩擦が生じて、十字軍が…。」(Aは再度説明を行う。)

○歴史的事象の因果関係の考察には、根拠が必須であることを意識付ける。

教員 「その順序の根拠を班のメンバーに詳しく話してみよ。事象をいろいろな角度から見てじっくりと考え、根拠を付けてきちんと説明できるのは大切な力ですよ。」

上記は机間指導の場面であり、文化の伝播と宗教抗争という、分野を超えた因果関係を構想したAの思考の柔軟さを認め、評価した。しかし、主体的・対話的な活動で大切なことの一つは、根拠をもって自分の理論を構築することである。「何となく」で導いた意見は、他者の意見との比較が困難であり、それをいくら交わしても論の深化は望めない。多面的・多角的な気付きや発想を認めつつ、一方で他人を納得させる理論的な説明ができないならば再度調べ直す。そのような環境を作ることで、主体的・対話的な活動が促進されるのである。この後、Aは教科書や資料集から懸命に根拠を探し、班の他のメンバーは協力してAの意見への対案をまとめようとしていた。こういった環境が導ければ今後の授業においても、単元目標・授業目標を見据えた意見交流が確実に積み重ねられることによる、深い学びが期待できる。

## 4 研究結果

### (1) 授業でのワークシート・感想文用紙の記述から

事例を重ねるごとに授業形態や学習内容について、生徒は自ら考えたことを率直かつ具体的な記述で綴るようになり、その内容は、以下のような肯定的なものが増加した。

- ・調べ学習をして自分たちで「こうだったのでは？」と考えたり、自分たちで答えを見付けられるようになったと思う。また人と協力したり話し合ったりして自分の考えを伝えることもできたので、楽しかった。
- ・今まであまり褒められたことがなかった。でも先生は、ちょっとしたことでも褒めてくれたので、勉強をがんばることができた。
- ・自分たちで考え、調べ、まとめるという力が付いた。
- ・自分たちで調べることで、内容を理解しやすい。

その他、「協力することや、自分では思い付かない考えなどいろいろと知ることができてよかったです。」は、対話を通じて歴史的事象を多面的・多角的に考察した体験を記したものであり、「国や地域、時代、民族などで文化の違いが知ることができるので、やっぱり世界史は面白いなと思います。」は、差異に着目して歴史的事象を多面的・多角的に考察した際の思いを述べたものであると推察できる。

### (2) 質問紙調査の結果から

歴史の学習に関する質問紙調査を6月と11月に実施し、その結果について点数化して各項目の



平均値を算出した。そして対応のある t 検定を行った結果をまとめたものが、表 3 である。

表 3 によると、33ある質問項目のうち、11項目において第 1 回と第 2 回調査で 5%水準で有意差が見られた。要因「歴史学習の思考」では、歴史的事象の多面的・多角的な考察と関連が強い項目「⑫集めた資料や情報を整理して、歴史的事象を推察することは重要である。」、及び「①歴史的事象は現在にも未来にもつながっている。」は、第 1 回よりも第 2 回調査の平均値の方が有意に高かった。また、要因「歴史の好意度」でも、有意差のあった全項目で第 2 回調査の平均値が上がり、「⑳今、歴史は得意な方だ。」は 0.23 点、数値が上積みされた。

表 3 質問紙調査結果の比較（第 1 回[6月]と第 2 回[11月]）N=187

要因	質問番号	質問項目	6月 平均値	11月 平均値	t値	有意確率 (両側)
意欲	2	先生の説明を理解できるようになりたい。	4.74	4.73	0.135	0.893
意欲	6	分からないことがあれば、自分から進んで資料や情報を収集している。	3.10	3.09	0.231	0.817
意欲	10	歴史の学習では、難しい問題ほどやりがいがある。	3.28	3.40	1.269	0.260
意欲	17	歴史の学習では、人の解けない問題を解くのが好きだ。	3.23	3.31	1.397	0.164
意欲	27	歴史の新しい知識を、自分から進んで身に付けたい。	3.33	3.53	2.354	0.020
指導の方法	14	歴史は教室で、一斉の講義形式で勉強するのが好きだ。	3.32	3.46	1.180	0.240
指導の方法	18	歴史の授業では、他人に説明すると自分の理解が進む。	3.46	3.65	1.101	0.273
指導の方法	20	歴史の授業は、ICT機器を使って視覚的に学びたい。	3.69	4.19	0.418	0.694
指導の方法	23	歴史は、グループで勉強するのが好きだ。	3.28	3.54	3.132	0.002
指導の方法	25	歴史は、一人で勉強するのが好きだ。	3.16	3.25	0.752	0.453
指導の方法	28	歴史は、ペアで勉強するのが好きだ。	3.24	3.46	2.264	0.025
指導の方法	31	歴史の授業は、友達と相談しながら学びたい。	3.97	4.09	1.068	0.287
歴史学習の思考	1	歴史的事象は現在にも未来にもつながっている。	4.22	4.45	2.850	0.005
歴史学習の思考	4	歴史の大きな流れや移り変わりを把握することは大切である。	4.08	4.09	0.367	0.714
歴史学習の思考	8	創造的に考えることは大切である。	4.19	4.28	1.311	0.192
歴史学習の思考	12	集めた資料や情報を整理して、歴史的事象を推察することは重要である。	3.79	4.01	2.756	0.006
歴史学習の思考	15	歴史上の人物の生き方について、自分と比較して考えることがある。	2.92	3.05	2.160	0.083
歴史学習の思考	24	なぜその歴史的事象が起こったのか、原因を追究することに興味がある。	3.34	3.45	1.355	0.177
歴史学習の思考	29	歴史的事象の原因と結果について、順序立てて考えることは大切である。	3.66	3.80	1.290	0.199
歴史学習の思考	33	歴史上の人物がどのような生き方をしたのかは、現代人にも参考になる。	3.79	3.93	2.438	0.059
歴史の達成感	7	歴史の問題が解けるとうれしい。	4.27	4.30	0.171	0.864
歴史の達成感	9	歴史の授業で、知らなかったことを知ったときはうれしい。	4.25	4.38	0.885	0.377
歴史の達成感	11	歴史の時間に、先生にほめられるとうれしい。	4.04	4.07	0.552	0.582
歴史の達成感	30	歴史のテストで、よい成績をとるとうれしい。	4.68	4.71	0.719	0.473
歴史の有用性	3	歴史の学習は、将来自分が大人になったときに役に立つ。	3.64	3.68	0.792	0.429
歴史の有用性	5	歴史のテストをうけることは、自分の成長に役立つ。	3.77	3.76	3.165	0.025
歴史の有用性	19	歴史の学習は、日常生活に役に立つ。	3.10	3.28	1.467	0.144
歴史の有用性	26	歴史を勉強していると楽しい。	3.40	3.83	3.991	0.000
歴史の有用性	32	歴史は、科学・技術や経済・社会の発展に貢献している。	3.70	4.01	3.079	0.002
歴史の好意度	13	中学生のとき、社会科の歴史的分野が好きだった。	3.10	3.16	2.610	0.048
歴史の好意度	16	今、歴史の授業が好きだ。	3.78	4.00	2.139	0.034
歴史の好意度	21	歴史の授業の内容はよく分かる。	3.80	3.98	2.196	0.080
歴史の好意度	22	今、歴史は得意な方だ。	2.85	3.08	2.731	0.007

次に表 4 は、各生徒の要因「歴史学習の思考」の平均値を、段階（小数点第 1 位を四捨五入）で分け、人数を示したものである。表 4 によると、第 2 回調査の段階 4～6 の人数は、第 1 回調査から 9 人増えて 133 人となり、また、第 1 回調査で 15 人いた段階 1、2 の人数は 8 人に減り、特に 4 人いた段階

表 4 要因「歴史学習の思考」の段階別人数の比較

	6	5	4	3	2	1	計
6月	7	29	88	48	11	4	187
11月	10	37	86	46	8	0	187

1 の生徒は 0 人となった。

### (3) 生徒の状況を観察した教員の意見から

各事例の授業においては、当該校の地理歴史科を中心とした複数の教員に

できる限り参観してもらい、生徒の変容に目を配っていただいた。そして事後にそれを口頭で報告願ったが、「〇〇さんは自ら楽しそうに調べて、しっかりとした言葉で発表するようになった。」「〇〇さんは歴史的事象の単なる羅列ではなく、その背景を踏まえたまとめをするようになった。」など、肯定的な見解が多く寄せられた。

本研究では、生徒に付けたい力として「歴史的事象を多面的・多角的に考察する力」を据え、「歴史的事象の類似や差異、因果関係に着目した、課題を追究したり解決したりする主体的・対話的な活動を取り入れた授業展開」を行ったが、上記の各結果からは、研究仮説に合致する生徒の変容が見られ、それに本研究の各取組が一助となったことが示唆された。

## 5 今後の課題

アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた授業展開で目指すべきは、主体的・対話的で深い学びの実現である。主体的・対話的な活動により進められる歴史的事象の多面的・多角的な考察は、一面的な考察よりも無論「深い」に相違ないが、「深い学び」に至るには単元を見通した上でその考察を、自分と社会とのつながりを明らかにする向きに錬磨することが不可欠である。その意味で今回の研究は、共有化(ペアワークやグループワークでの発表・プレゼンテーション)の後に設定する、練り合いの大切さを実感するものとなった。この練り合いでは、共有化を経て新たにした、自分と社会との関わりについての各々の見解を交流させ、それによって生徒それぞれが、自己の視座を真摯に選択しようとするのが求められる。特定の歴史的人物と当時の社会との関わり方を多面的・多角的に考察することを通して、自己の生き方・考え方を思索するように導き、根拠を付した見解を述べさせるなど、丁寧な展開を模索したい。

以上の課題を認識した上で、本研究を今後の授業実践に生かしていく所存である。

### 参考・引用文献

- (1) 文部科学省(平成21年)『高等学校学習指導要領』
- (2) 小林大樹(2016)「キャリア教育の視点を取り入れた教科指導[社会、地理歴史、公民]」『奈良県立教育研究所 平成27年度研究紀要・研究集録』  
[http://www.nps.ed.jp/nara-c/gakushi/kiyou/h27/12-3\\_0\\_syuroku\\_kobayashi.pdf](http://www.nps.ed.jp/nara-c/gakushi/kiyou/h27/12-3_0_syuroku_kobayashi.pdf)
- (3) 中央教育審議会(平成28年)「社会・地理歴史・公民ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて(報告)」  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377052\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377052_01.pdf)
- (4) 中央教育審議会(平成28年)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380731\\_00.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380731_00.pdf)
- (5) 濱野清(2015)「資料から情報を引き出し、多面的・多角的に考える社会科は、主体的・協働的な教科」『総合教育技術 2015年10月号』小学館 pp. 30-31
- (6) 佐藤正寿(2016)「『楽しい教材』と『実社会とかかわる場面』を準備する」『社会科教育 2016年4月号』明治図書 p. 12
- (7) 前川修一(2016)「実践アクティブ・ラーニング 日本史 仲間と普遍的な問いに向き合う中で知の統合化を図り、人間的な成長を実現する」『V I E W21 June 2016』ベネッセ総合教育研究所