

群 教 セ	G02 - 05
	平23.243集

# 歴史的思考力を高める高校日本史指導の工夫

## — 不明点のフィードバック・ケーススタディ・ 学び合い活動を通して —

長期研修員 古川 整

### 《研究の概要》

本研究は高校地理歴史科日本史分野において、歴史的思考力、すなわち歴史的事象の意義を解釈・評価し、実生活で活用する方法を考える力を高めることをねらいとしたものである。具体的には生徒が不明点をフィードバックされた授業を受けて基本的な歴史的事象を理解し、教訓を読み取り、実生活での活用例を考えるケーススタディを行い、学び合う。教訓を読み取る過程やその内容、活用例の具体性から歴史的思考力の高まりを検証した。

**キーワード** 【地理歴史 歴史的思考力 フィードバック 教訓 ケーススタディ 学び合い】

## I 主題設定の理由

PISA2009年調査において日本の総合読解力は全参加国・地域で8位となり、2006年調査時の15位より回復傾向にある。だが、読解力の中でも熟考・評価の側面から出題された25問中20問(80%)において日本の無答率はOECDの平均を上回っており、そのすべてが自由記述形式のものであった。このことから、日本の生徒は与えられたテキストから読み取って考え、それを表現する力が弱いことが分かる。

平成21年3月に告示された高等学校学習指導要領では、歴史的事象の推移や相互の因果関係の考察などを通して、各事象の意味や意義を解釈する力を身に付けさせる必要性が示された。また「それぞれの学習内容は、生徒による主体的な学習活動によってより深く理解され、活用できる確かな知識に高められるものである」とあり、考察するだけでなく実生活で活用できる力にまで高めるべきだとされた。さらに、学習指導要領と「平成23年度県立学校教育指導の重点」(群馬県教育委員会作成)の両方において、人間としての在り方生き方に関する教育を充実させ、各科目の特質に応じて指導することとされた。

これらのことから、歴史から学んだことを自分自身で解釈・評価し、それを他者との学び合いを通して多面的・多角的にとらえ、実生活で活用できるようにすることが求められていると考えた。高等学校においてこうした内容が十分に行われてこなかった背景には、受験や定期考査のための知識習得に重点が置かれており、在り方生き方についての学習が年間指導計画に位置付けられていないことがあるためと考えられる。協力校においても歴史的事象に関する知識の習得とそれらの関連付けに重点を置いた指導は行っているが、歴史から学び得たことを自分の生活にどう生かすか考えるという視点はなかった。

そこで、歴史的事象から学んだことを活用する方法を考える活動を取り入れることで、歴史的思考力、すなわち歴史的事象の意味や意義を解釈・評価し、実生活で活用する方法を考える力を高めることができると考えた。具体的には、まず授業前に生徒に教科書の不明な語句や内容の疑問点を明らかにさせ、それらをまとめたフィードバックシートを活用した授業を展開し、授業後に「気付いたこと・学んだこと」を記述することで基本的な歴史的事象の理解を促す。次に「気付いたこと・学んだこと」から段階的に読み取った教訓を、実生活でどう生かせるかを考えて表現するケーススタディを行い、学び合う。

基本的な歴史的事象を理解した上で、その因果関係から段階的に教訓を読み取り、ケーススタディと学び合い活動を行えば歴史的思考力を高めることができると考え、本主題を設定した。

## II 研究のねらい

高校日本史において、教科書の不明な語句と内容の疑問点を明確にし、それがフィードバックされた授業を受けて基本的な歴史的事象を理解し、教訓を読み取り、実生活で活用する方法を考えるケーススタディを行い、学び合えば、歴史的思考力を高められることを授業実践を通して明らかにする。

### Ⅲ 研究の見通し

- 1 教科書の「不明な語句」と「内容の疑問点」を授業前に明確にし、それらがフィードバックされた授業を受け、授業後に「気付いたこと・学んだこと」を記述する活動を行えば、基本的な歴史的事象を理解することができるであろう。
- 2 授業後に記述した「気付いたこと・学んだこと」から読み取れる内容を「(一般的な)人」を主語にして表現し、さらにそれを自らの教訓へと段階的に置き換えて表現する活動を行えば、歴史的事象から教訓を読み取ることができるであろう。
- 3 歴史的事象から読み取った教訓を自らの実生活で生かせる場面を想定して考えるケーススタディを行い、それを学び合う活動を行えば、教訓を実生活で活用する方法を考える力が高まるであろう。

### Ⅳ 研究の内容

#### 1 「歴史的思考力」とは

歴史的思考力とは何かという問いについては先行研究で様々な解釈がなされている。文部科学省の初等中等教育局教育課程課が主管して発行している『中等教育資料』によると、米国で1997年に公表された『合衆国歴史基準』では、歴史的事象を理解する力だけでなく思考する力の育成も重視しており、この二つは歴史教育の両輪とされている。基本的知識が無ければ歴史的思考力も育たないためと考えられるが、その思考力の育成方法についても詳細な検討を行っていることは興味深い。

具体的には、①過去・現在・未来を結び付ける「時系列的思考」、②史料の意味を考える「歴史的構想力」、③史実と解釈の差に気付かせる「歴史的分析・解釈」、④史料収集などの「歴史研究能力」、⑤過去の出来事を課題解決のための意志決定としてみる「歴史的争点分析と意志決定」の五点である。①から④までの四点も重要ではあるが、生徒が過去の出来事を現在にも生かせることに気づき、自身の生き方の指針としてとらえることができれば、より高いレベルの歴史的思考力がはぐくめると考え、本研究では⑤の視点に着目し、歴史的思考力を「歴史的事象の意味や意義を解釈・評価し、実生活で活用する方法を考える力」とした。新学習指導要領でも、「学習した内容が実生活の場面で生かすことのできる本当の意味の基礎・基本として身に付く」ことを目標とし、「歴史の理解を単なる知識習得のレベルにとどめず、習得した知識を活用して現代世界の課題等を探求し、持続可能な社会の実現について展望させることにつなげていくことが大切」であるとしている。歴史的事象に関する知識の習得だけに留まらず、活用する方法を考える力を歴史的思考力と定義付けることができるであろう。

#### 2 「不明点のフィードバック」とは

新学習指導要領で求められている「生徒の主体的な学習態度の育成とともに基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させる」ためには、教科書に書かれている内容を理解できることが不可欠である。そのためにまず、授業前に教科書を熟読し、意味不明な語句と、「なぜ～か」という内容の疑問点を記述することで、語句と内容の両面から生徒の不明な点を明確にさせておく。授業ではそれらをまとめたフィードバックシートを活用し、ねらいに即した内容の疑問点を中心に授業を展開する。授業後には「気付いたこと・学んだこと」を記述することで、理解した授業内容を表現させる。

このように、生徒の不明な点を生徒自身とともに教員も把握し、それを反映させた授業を行うことで基本的な歴史的事象の理解力を高めることができると考えた。

#### 3 「歴史的事象から教訓を読み取る」とは

歴史的事象から教訓を読み取ることは、未来のために過去から学ぶ姿勢を具体化するために有効な手段であると考えた。また、教訓を読み取るためには基本的な歴史的事象の理解力を高める必要があり、そのために教科書の十分な内容理解が必要となる。従って、教訓を読み取る活動の前段階として、教科書に記載されている内容を理解する力を高めることが必要であると考えた。

#### 4 「ケーススタディ」とは

本研究では「過去から学んだことを実生活で活用できる場面を想定して考察する活動」と位置付けた。なお、学習指導要領の改訂に関する文部科学省の中間報告案「教育課程部会におけるこれまでの審議の概要（検討素案）」に「知識・技能の習得とこれらを活用する思考力・判断力・表現力などをいわば車の両輪として相互に関連させながら伸ばしていくことが求められる」とあることから、読み取った教訓を活用することを想定し、生徒の日常生活に即応した内容のものが好ましいと考えた。

#### 5 「学び合い活動」とは

本研究では「自分の考えや意見を述べるとともに他者の考えや意見を傾聴し、それらを相互に補完することによって多面的・多角的な思考力を養う活動」と位置付けた。生徒個人個人で教訓の読み取りやその活用方法がどのように違うかを学ばせ、自分の活用をよりよくするために生かせると考え、教訓の活用方法例を考えるケーススタディを行った後で学び合い活動を行うこととした。

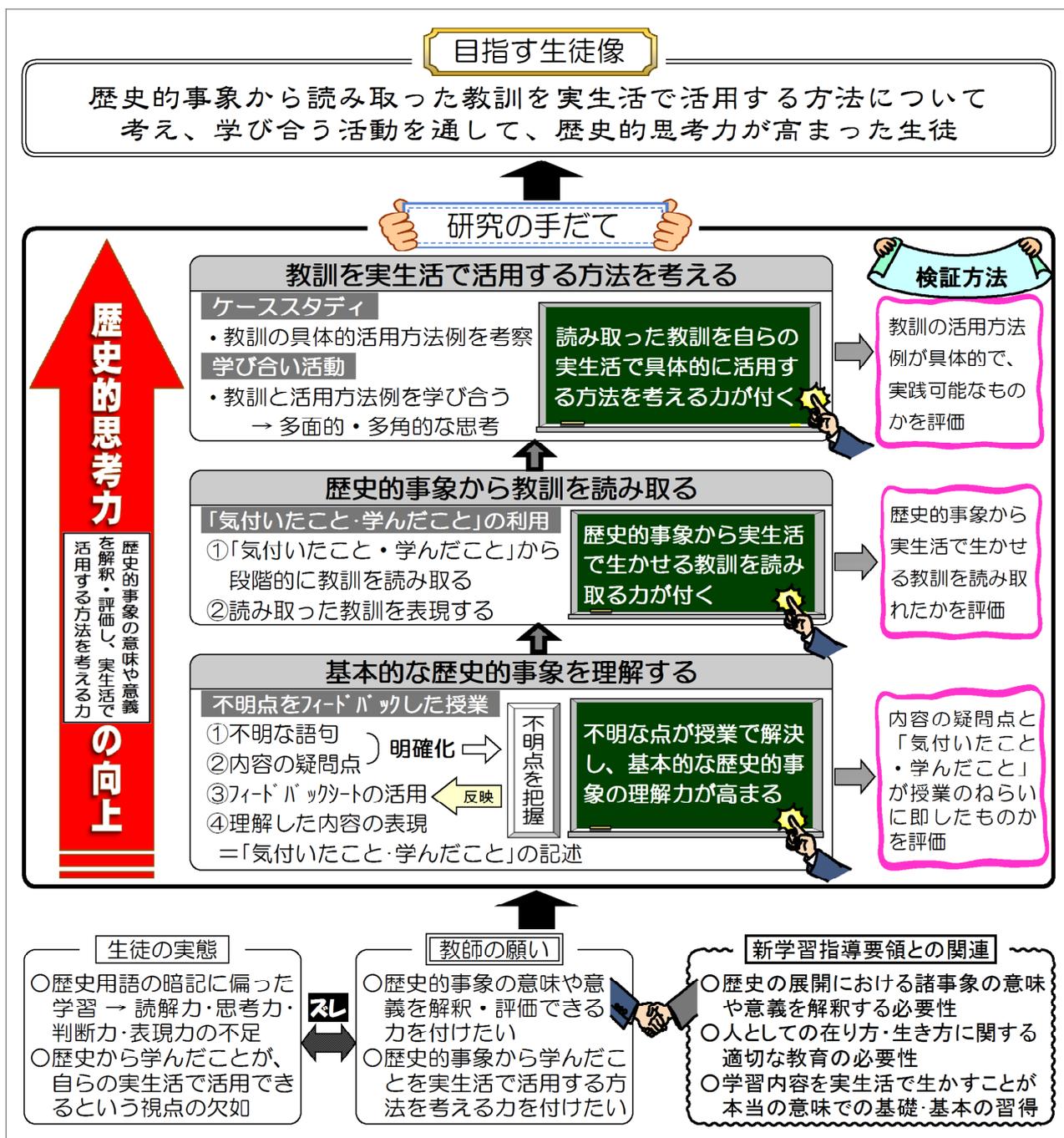


図1 研究構想図

## V 研究の計画と方法

### 1 検証計画

研究の見通しに基づき、協力校の第2学年2クラス（男子16名、女子43名、計59名）で授業実践を行い検証する。まず教科書の「不明な語句」と「内容の疑問点」を明確にし、それらがフィードバックされた授業を受けて、「気付いたこと・学んだこと」を記述することで基本的な歴史的事象を理解する。そして「気付いたこと・学んだこと」から段階的に教訓を読み取って実生活で活用する方法を考えるケーススタディを行い、それを学び合うことにより、歴史的思考力、すなわち歴史的事象の意味や意義を解釈・評価し、実生活で活用する方法を考える力が高められることを検証する。

#### (1) 授業実践計画

教科	地理歴史科（日本史）	対象	第2学年 59名（2クラス）
単元	武家社会の成長 高等学校学習指導要領(2)イ、ウ	期間	平成23年10月17日～10月31日 7時間

#### (2) 検証の観点と方法

項目	検証の観点	検証の方法
見通し1	教科書の「不明な語句」と「内容の疑問点」を授業前に明確にし、それらがフィードバックされた授業を受け、授業後に「気付いたこと・学んだこと」を記述する活動は、基本的な歴史的事象を理解することに有効であったか。	不明点を把握して授業に臨むことの有用性をアンケート調査で検証する。「内容の疑問点」と「気付いたこと・学んだこと」について、記述数(量)と授業のねらいに即した内容かどうか(質)の両面から評価する。
見通し2	授業後に記述した「気付いたこと・学んだこと」から読み取れる内容を「(一般的な)人」を主語にして表現し、さらにそれを自らの教訓へと段階的に置き換えて表現する活動は、歴史的事象から教訓を読み取ることに有効であったか。	「気付いたこと・学んだこと」の記述内容が授業のねらいに即したものであるかどうか、そしてその内容が実践可能な自らの教訓へと段階的に結び付いているかを評価する。
見通し3	歴史的事象から読み取った教訓を自らの実生活に活かせる場面を想定して考えるケーススタディを行い、それを学び合う活動は、教訓を実生活で活用する方法を考える力を高めることに有効であったか。	ケーススタディワークシートの記述内容を検証し、読み取った教訓が活用できる場面をいくつ記述できたか(量)と、教訓を活用する方法の実践可能性の高低(質)の両面で評価する。

#### (3) 抽出生徒

A	B	C
考査などの結果から歴史的事象の理解力は上位に位置する。歴史学習に対する関心・意欲も高く、授業に臨む態度も積極的である。	考査などの結果から歴史的事象の理解力は中位に位置する。歴史学習に対する関心・意欲は普通で、授業に臨む態度も普通である。	考査などの結果から歴史的事象の理解力は下位に位置する。歴史学習に対する関心・意欲は低く、授業に臨む態度も消極的である。

### 2 指導計画

過程	時間	主な学習活動	支援及び留意点	評価の観点・評価方法・評価項目 ◆:おおむね満足できる ◇:十分満足できる
基本的な歴史的事象の理解	5・5	○鎌倉幕府の滅亡から建武新政の崩壊までの歴史的事象の説明を聞き、プリントの空欄を補充する。  ○内容から「気付いたこと・学んだこと」を自分の言葉で記述する。	○両統迭立から後醍醐天皇を中心とした倒幕の動き、そして成立した建武新政とその崩壊までの様子を説明する。その際、生徒が明確化した不明な語句と内容の疑問点を解決できるように配慮する。  ○ワークシート①の記述例を参考にさせながら、授業内容から生徒が気付いたこと・学んだことを「気付いたこと・学んだこと」シートに記述させる。	<b>【知識・理解】（観察、授業プリント）</b> ◆鎌倉幕府滅亡から建武新政崩壊までの基本的事象を理解できている。 ◇鎌倉幕府の滅亡から建武新政の崩壊までの基本的事象について、その原因や背景を踏まえながら理解し、知識を身に付けている。 <b>【技能・表現】（「気付いたこと・学んだこと」）</b> ◆「気付いたこと・学んだこと」が一つ記述できており、本時のねらいを理解したと認められる。 ◇本時のねらいをとらえた「気付いたこと・学んだこと」が二つ以上

<p>○南北朝の分裂から合体までの歴史的事象の説明を聞き、プリントの空欄を補充する。</p> <p>○内容から「気付いたこと・学んだこと」を自分の言葉で記述する。</p>	<p>○南北朝の分裂、観応の擾乱、三代將軍義満による南北朝合体までの様子を説明する。守護大名が登場する背景については、考察を深められるような発問を行う。その際、生徒が明確化した不明な語句と内容の疑問点を解決できるように配慮する。</p> <p>○ワークシート①の記述例を参考にさせながら、授業内容から生徒が気付いたこと・学んだことを「気付いたこと・学んだこと」シートに記述させる。</p>	<p>記述できており、内容も教訓に転化できそうなものである。</p> <p><b>【知識・理解】（観察、授業プリント）</b>  <b>◆</b>南北朝の分裂から合体までの基本的事象を理解できている。  ◇南北朝の分裂から合体までの基本的事象について、その原因や背景を踏まえながら理解し、知識を身に付けている。</p> <p><b>【技能・表現】（「気付いたこと・学んだこと」）</b>  <b>◆</b>「気付いたこと・学んだこと」が一つ記述できており、本時のねらいを理解したと認められる。  ◇本時のねらいをとらえた「気付いたこと・学んだこと」が二つ以上記述できており、内容も教訓に転化できそうなものである。</p>
<p>○南北朝合体から応仁の乱までの歴史的事象の説明を聞き、プリントの空欄を補充する。</p> <p>○室町幕府と鎌倉幕府の職制を比較し、その差異点を記述する。</p> <p>○内容から「気付いたこと・学んだこと」を自分の言葉で記述する。</p>	<p>○足利義満から義政までの政治史を、歴史的事象の背景・経過・結果を踏まえて説明する。その際、生徒が明確化した不明な語句と内容の疑問点を解決できるように配慮する。</p> <p>○侍所や政所に着目させ、鎌倉時代と比べて重要度が減少した役職があることに気付かせられるような発問を行う。</p> <p>○ワークシート①の記述例を参考にさせながら、授業内容から生徒が気付いたこと・学んだことを「気付いたこと・学んだこと」シートに記述させる。</p>	<p><b>【知識・理解】（観察、授業プリント）</b>  <b>◆</b>室町幕府の職制と応仁の乱までの政治史について、基本的事象を理解できている。  ◇室町幕府の職制と応仁の乱までの政治史について、その原因や背景を踏まえながら基本的事象を理解し、知識を身に付けている。</p> <p><b>【技能・表現】（「気付いたこと・学んだこと」）</b>  <b>◆</b>「気付いたこと・学んだこと」が一つ記述できており、本時のねらいを理解したと認められる。  ◇本時のねらいをとらえた「気付いたこと・学んだこと」が二つ以上記述できており、内容も教訓に転化できそうなものである。</p>
<p>○「惣村の成立と一揆」の内容についての説明を聞き、プリントの空欄を補充する。</p> <p>○内容から「気付いたこと・学んだこと」を自分の言葉で記述する。</p>	<p>○惣村の成立と実態、それにもなう農業の発達と一揆の形成について、当時の社会的背景と関連付けて説明する。その際、生徒が明確化した不明な語句と内容の疑問点を解決できるように配慮する。</p> <p>○ワークシート①の記述例を参考にさせながら、授業内容から生徒が気付いたこと・学んだことを「気付いたこと・学んだこと」シートに記述させる。</p>	<p><b>【知識・理解】（観察、授業プリント）</b>  <b>◆</b>惣村の成立と一揆の発生について、その基本的事象を理解できている。  ◇惣村の成立と一揆の発生について、前時までの内容を踏まえて原因や背景を関連付けながら基本的事象を理解し、知識を身に付けている。</p> <p><b>【技能・表現】（「気付いたこと・学んだこと」）</b>  <b>◆</b>「気付いたこと・学んだこと」が一つ記述できており、本時のねらいを理解したと認められる。  ◇本時のねらいをとらえた「気付いたこと・学んだこと」が二つ以上記述できており、内容も教訓に転化できそうなものである。</p>
<p>○「商工業の発達」から「琉球と蝦夷ヶ島」までの歴史的事象の説明を聞き、プリントの空欄を補充する。</p> <p>○内容から「気付いたこと・学んだこと」</p>	<p>○商工業の発達にもなう座の結成について、明国を中心とした東アジア諸国との交易拡大と関連付けて説明する。その際、生徒が明確化した不明な語句と内容の疑問点を解決できるように配慮する。</p> <p>○ワークシート①の記述例を参考にさせながら、授業内容か</p>	<p><b>【知識・理解】（観察、授業プリント）</b>  <b>◆</b>室町期の商工業の発達と明国、朝鮮、琉球、蝦夷ヶ島との交易について基本的事象を理解できている。  ◇室町期の商工業の発達と明国、朝鮮、琉球、蝦夷ヶ島との交易について、原因や背景、その後の変遷などを踏まえながら基本的事象を理解し、知識を身に付けている。</p>

	<p>を自分の言葉で記述する。</p>	<p>ら生徒が気付いたこと・学んだことを「気付いたこと・学んだこと」シートに記述させる。</p>	<p><b>【技能・表現】</b>（「気付いたこと・学んだこと」）  <b>◆</b>「気付いたこと・学んだこと」が一つ記述できており、本時のねらいを理解したと認められる。  <b>◇</b>本時のねらいをとらえた「気付いたこと・学んだこと」が二つ以上記述できており、内容も教訓に転化できそうなものである。</p>
<p><b>検証① 教科書の「不明な語句」と「内容の疑問点」を授業前に明確にし、それらがフィードバックされた授業を受け、授業後に「気付いたこと・学んだこと」を記述する活動は、基本的な歴史的事象を理解することに有効であったか。</b></p>			
歴史的 事象から 教訓を 読み取る 演習	<p>0・5</p> <p>○これまでの授業で記入した「気付いたこと・学んだこと」を整理する。</p> <p>○ケーススタディワークシートを使用し、「気付いたこと・学んだこと」の文を「人」を主語にした文に書き換える。</p> <p>○「人」を主語にした文を「私(生徒自身)」を主語にした文に書き換える。</p>	<p>○生徒自身が最も良く読み取れたと思う「気付いたこと・学んだこと」を一つ選ばせる。</p> <p>○「道鏡による仏教政治が、それまでの律令政治を混乱させた」という文章を、「人は、正しいことをしたつもりでも、独りよがりになっている場合がある」という文に書き換えられることを例示する。</p> <p>○「人は、正しいことをしたつもりでも、独りよがりになっている場合がある」という文章が、「私は、他の人の言うことにもきちんと耳を傾けよう」と書き換えられることを例示する。</p>	<p><b>【関心・意欲・態度】</b>（観察、ワークシート）  <b>◆</b>教訓を読み取ることを意味を理解してワークシートに意欲的に取り組み、教訓の一つを読み取ることができている。  <b>◇</b>教訓を読み取ることは今後の自分自身に生かせることをよく理解してワークシートに意欲的に取り組み、複数の教訓を読み取ることができている。</p> <p><b>【技能・表現】</b>（「気付いたこと・学んだこと」）  <b>◆</b>「気付いたこと・学んだこと」の文章を、友人と相談しながら自らの教訓として読み取ることができている。  <b>◇</b>「気付いたこと・学んだこと」の文章を、自らの力で実践可能な教訓に読み取ることができている。</p>
<p><b>検証② 授業後に記述した「気付いたこと・学んだこと」から読み取れる内容を「(一般的な)人」を主語にして表現し、さらにそれを自らの教訓へと段階的に置き換えて表現する活動は、歴史的事象から教訓を読み取ることに有効であったか。</b></p>			
教訓の 実生活への 活用を 考える 演習	<p>1</p> <p>○読み取った教訓が、実生活のどのような場面でどう生かせるのかを考える。</p> <p>○教訓と活用方法例を学び合う。</p>	<p>○ケーススタディワークシートを使用する。記述例を示しながら、教訓の実生活での活用方法を場面や状況を設定して具体的に考察できるようにする。思いつく状況をいくつでも挙げるように指示する。</p> <p>○各自で読み取った教訓とその活用方法例を学び合い、多面的・多角的な考え方に気づき、歴史的思考力を高められるようにする。</p>	<p><b>【思考・判断】</b>（ワークシート）  <b>◆</b>歴史的事象を踏まえて読み取った教訓が実生活で活用できる場面を三つ程度記述でき、一つ以上がすぐに実践可能な内容である。  <b>◇</b>歴史的事象を踏まえて読み取った教訓が実生活で活用できる場面を五つ以上記述でき、四つ以上がすぐに実践可能な内容である。</p> <p><b>【関心・意欲・態度】</b>（観察、ワークシート）  <b>◆</b>実践可能な友人の活用方法例を三つ程度収集し、多面的・多角的な考え方に気づき、歴史的思考力を高めることができた。  <b>◇</b>実践可能な友人の活用方法例を五つ以上収集し、より多面的・多角的な考え方に気づき、歴史的思考力を高めることができた。</p>
<p><b>検証③ 歴史的事象から読み取った教訓を自らの実生活に生かせる場面を想定して考えるケーススタディを行い、それを学び合う活動は、教訓を実生活で活用する方法を考える力を高めることに有効であったか。</b></p>			

## VI 研究の結果と考察

1 教科書の「不明な語句」と「内容の疑問点」を授業前に明確にし、それらがフィードバックされた授業を受け、授業後に「気付いたこと・学んだこと」を記述する活動は、基本的な歴史的事象を理解することに有効であったか。

### (1) 全体の記述内容から

以下の表1は、各授業時間で設定した「授業のねらい」である。

表1 各授業時間ごとの「授業のねらい」

1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目
鎌倉幕府滅亡の背景の考察	南北朝動乱が起こった理由の理解	下克上の世に至るまでの過程の理解	惣村の役割と形成された背景の考察	商工業が発展した理由の理解
建武新政が崩壊した理由の理解	守護大名が出現した背景の考察	応仁の乱による影響の考察	農村に商品経済が浸透した理由の理解	東アジア諸国との貿易についての理解
				琉球が中継貿易を行った背景の考察

※5時間目の「ねらい」のみ三つ挙げた理由は、1.5時間分の内容を扱ったためである

表1を基に、検証計画に沿って、記述された「内容の疑問点」と、授業時間後に記述した「気付いたこと・学んだこと」の記述量と、授業のねらいに即した内容かどうかを検証し、以下に示す。

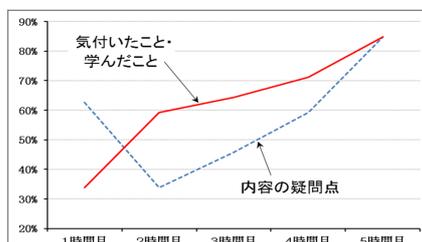


図2 授業のねらいに即した文が記述できた生徒の割合

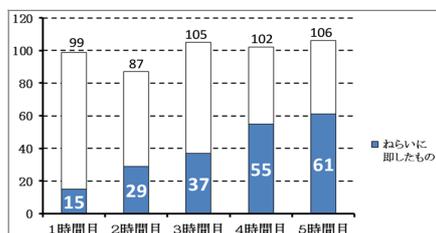


図3 「気付いたこと・学んだこと」の記述数と、そのうちの授業のねらいに即したものの数

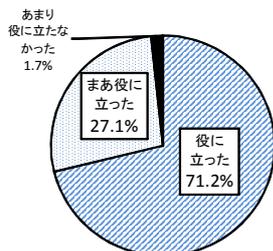


図4 「不明な語句」記述の有用感

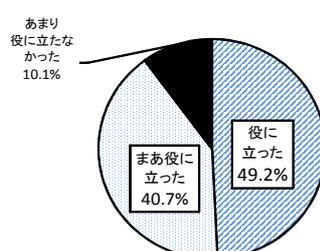


図5 「内容の疑問点」記述の有用感

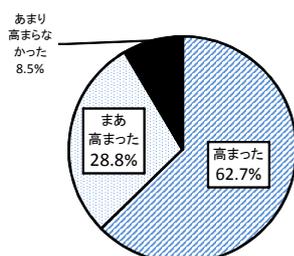


図6 教科書の理解力が高まったか

図2は授業のねらいに即した「内容の疑問点」、及び「気付いたこと・学んだこと」が記述できた生徒の割合を表したものである。授業前に記述する「内容の疑問点」については、2時間目に顕著であるように、内容によって疑問を記述できない様子も見受けられたが、「気付いたこと・学んだこと」については回数を重ねるごとに授業のねらいがつかめた生徒が増加したことが伺える。

図3は「気付いたこと・学んだこと」の文を検証し、授業のねらいに即した文の数の伸びを表したものである。5時間を通して記述総数は大差ないが、授業のねらいに即した文章が徐々に増加したことが分かる。図2から5時間目には84.7%の生徒が授業のねらいに即した「気付いたこと・学んだこと」を記述でき、図3から全体の記述数106のうちの61(57.5%)が授業のねらいに即した内容だったことが分かる。授業のねらいが把握できたことで、基本的な歴史的事象を理解する力を高められた生徒が増加したと考えられる。

生徒の有用感を調べたところ、「不明な語句」を記述することが「(まあ)役に立った」生徒は98.3%(図4)であり、「内容の疑問点」の記述が「(まあ)役に立った」と感じた生徒は89.9%(図5)と、いずれも高い割合を示した。さらに、授業前に「不明な語句」と「内容の疑問点」を記述し、授業

ではそれらをまとめたフィードバックシートを活用しながら不明な点を解消し、授業後に「気付いたこと・学んだこと」を記述するという一連の活動によって「教科書の理解力が(まあ)高まった」と評価した生徒は91.5%であった(図6)。

これらのことより、教科書の「不明な語句」と「内容の疑問点」を授業前に明確にし、それらがフィードバックされた授業を受け、授業後に「気付いたこと・学んだこと」を記述する活動は、基本的な歴史的事象を理解することに有効であったと考える。

## (2) 抽出生徒の記述内容から

資料1は抽出生徒の記述内容を抜粋したものである。前頁表1に基づき、記述した数とともに、授業のねらいに即したものであるかをこのように判定した。

資料1 抽出生徒の記述内容(抜粋)

	内容の疑問		気付いたこと・学んだこと	
	ねらいに即したもの	ねらいに即していないもの	ねらいに即したもの	ねらいに即していないもの
A	なぜ日朝貿易は日明貿易と違いがでたのか【5時間目】	なぜ京都の室町に幕府を開いたか【3時間目】	日本は海禁政策に従って貿易をしたために大きな利益を得た【5時間目】	国民は国が大変なときに団結する【4時間目】
B	なぜ琉球王国は中継貿易を行ったのか【5時間目】	なぜ「観応」という元号にしたのか【5時間目】	明と貿易をするには、明の皇帝の家来にならなくてはならない(=海禁政策)【5時間目】	仲間だと思っても密告とかわされて、信じることは出来ないんだな~と思った【1時間目】
C	なぜ琉球は外国まで行動範囲を広げたか【5時間目】	なぜ綱崎氏は松前氏と改称したか【5時間目】	買納生産から商品生産に変わり、特産物も生まれた【5時間目】	猛は人にとって無くてはならないものだから売れた【5時間目】

以下の図7・図8は、抽出生徒の「内容の疑問点」と「気付いたこと・学んだこと」の文の記述数と、前頁表1の「授業のねらい」に即した内容かどうかを表したものである。なお両図とも縦軸は記述数(個)を、横軸の①~⑤は授業時間(何時間目か)を示している。

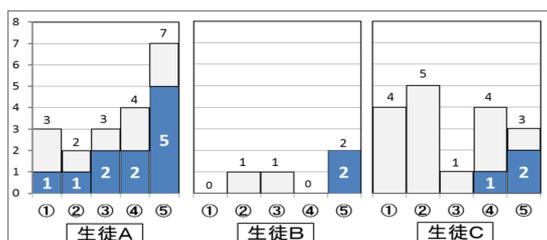


図7 「内容の疑問点」の記述数と、そのうちの授業のねらいに即したものの記述数

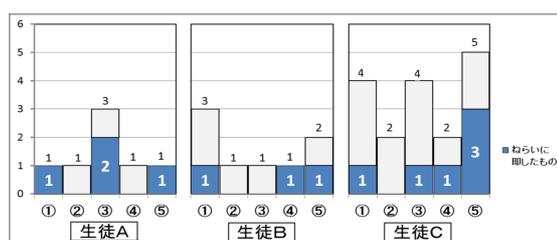


図8 「気付いたこと・学んだこと」の記述数と、そのうちの授業のねらいに即したものの記述数

三名とも授業のねらいに即した「内容の疑問」がもてるようになった。「気付いたこと・学んだこと」は差があるが、5時間目には全員が授業のねらいに即した文を一つ以上記述できた。

以上のことから、抽出生徒全員において見通し1の手だては有効であったと考える。

## 2 授業後に記述した「気付いたこと・学んだこと」から読み取れる内容を「(一般的な)人」を主語にして表現し、さらにそれを自らの教訓へと段階的に置き換えて表現する活動は、歴史的事象から教訓を読み取ることに有効であったか。

### (1) 全体の記述内容から

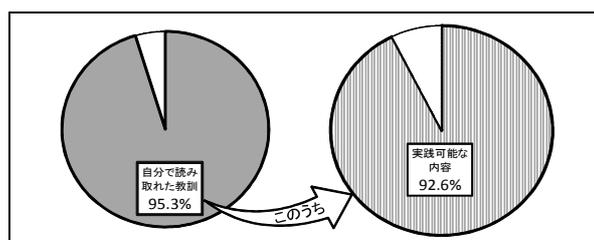


図9 自分で読み取れた教訓のうち実践が可能なもの

資料2 実践が不可能な教訓の文例

- 例① 「善い人か悪い人かをしっかり見極められるようになるう」  
 例② 「常に他人に自らの概念を言ってから行動するようにしよう」

生徒は、記述した「気付いたこと・学んだこと」の文章から一人あたり1.44個の「自らへの教訓」を読み取った。自分自身で読み取れた教訓は全体の95.3%を占め、そのうち実践が可能な教訓は92.6%であった(図9)。ここで「実践が不可能な教訓」とは、資料2にある「およそ不可能な内容」(例①)や、文意が不明のもの(例②)を言う。

そして段階的な表現活動で「気付いたこと・学んだこと」を「(一般的な)人」を主語にした文に書き換えることが「(まあ)役に立った」と感じた生徒は93.2%(図10)、さらに自らへの教訓として読み取ることが「(まあ)役に立った」と感じた生徒は91.6%(図11)であった。

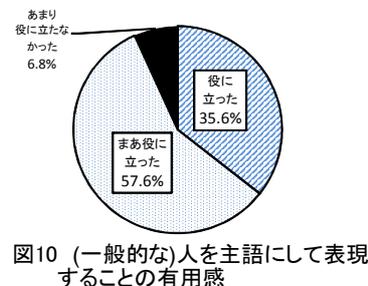


図10 (一般的な)人を主語にして表現することの有効感

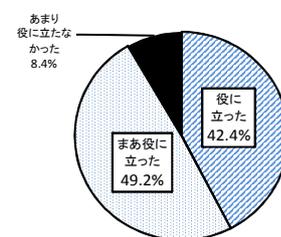


図11 教訓を読み取ることの有効感

以上のことから、「気付いたこと・学んだこと」の内容を段階的に自らの教訓に置き換えて表現する活動は、歴史的事象から教訓を読み取ることにより有効であったと考える。

(2) 抽出生徒の記述内容から

抽出生徒の「気付いたこと・学んだこと」と、『人』を主語にした文(=一般的な教訓)、そして『私』を主語にした文(=自らの教訓)の記述内容を資料3に示す。

資料3 抽出生徒の記述内容

	「気付いたこと・学んだこと」	「(一般的な)人」を主語にした文	自らの教訓
A	惣村の構成員は結びつきを強めることで生活を安定させられた。	人は、困難などきほど団結して自らの生活を守ろうとする。	友人関係を大切にし、困っている人には積極的に手を貸そう。
B	一揆を形成する基盤となったのは、惣村である。	人は、それほどえらくなくても、集団になれば強いものに立ち向かえる。	小さな力もバカにせず、どんなことでもやればできるから、やろう。
C	後醍醐天皇や足利直義が死んだ後も内紛が続いた。	人は自分の利益さえあればよいと思っ、他人のことを考えずに行動することがある。	私は、自分のことだけでなく、相手の気持ちも考えるようにしよう。

生徒Aと生徒Bはともに「惣村の成立と発展」の内容の「気付いたこと・学んだこと」から教訓を読み取っているが、生徒Aは団結力に着目したのに対し、生徒Bは一部の惣村が武士勢力を追い出して自治を行ったことに着目したという違いが見て取れる(これが学び合い活動に生かされると歴史的思考力がさらに高まると考えた)。三名とも「気付いたこと・学んだこと」の文が自らの教訓に置き換えられており、歴史的な事象から教訓を読み取ることができたと判定できる。

3 歴史的な事象から読み取った教訓を各自の実生活に生かせる場面を想定して考えるケーススタディを行い、それを学び合う活動は、教訓を実生活で活用する方法を考える力を高めることに有効であったか。

(1) 全体の記述内容から

表2 活用方法を実践する可能性で評価する基準

評価	評価の判定基準
A	今すぐに始められ、日常的に継続できるもの
B	今すぐではないが、近い将来確実に実践できるもの
C	実践できる可能性は少ないが、無いとは言えないもの
D	実践できる可能性がほとんど、または全く無いもの

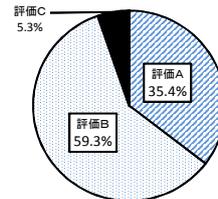


図12 実践する可能性での評価

ケーススタディでは一人平均3.5個の活用方法を記述できた。それを表2の基準で、実践する可能性の高い順にA~Dで判定した結果が図12である。評価AとBを合わせた94.7%が、すぐに、または近い将来に実践することが可能な内容であった。評価Dのものは無かった。

学び合い活動では積極的に交流する姿が見られ、一人平均3.93個の活用方法例を他生徒から学んだ。そのうち65.9%(2.59個)が自分自身で読み取った教訓と異なる内容のものであり、全生徒が自分自身で読み取った教訓と異なる内容のものを一文以上挙げる事ができた。

約95%の生徒が実践する可能性が高い活用方法を記述できたこと、そして全員が他の生徒との交流を通して自分には無い考えを相互に学び合ったことから、見通し3の手だては、教訓を実生活で活用する方法を考える力を高めることに有効であったと考える。

(2) 抽出生徒の記述内容から

抽出生徒が読み取った教訓と活用方法例、そして他の生徒から学んだ内容を資料4に示す。

資料4 抽出生徒の教訓活用方法と他の生徒から学んだこと

	教訓の活用方法	他の生徒から学んだこと
A	・部活の自主練習で一人で練習している人がいたら、一緒にできれば手を貸してあげよう(評価B) ・勉強が分からない友達がいいたら、教えてあげたり、一緒に考えたりするようにしよう(評価B)	・何かを新しくやりたいときは誰かに相談しよう ・他の人のやり方を聞いて、良いやり方を参考にしよう ・無茶をせずに、ほどよく頑張ろう
B	・文章を書くときには面倒がらずに漢字を使おう(評価A) ・毎日少しでも庭の草むしりをすれば草ぼうぼうにはならないだろう(評価A) ・毎日一つでも単語を覚えれば、どんなに長い文でも読めるようになるだろう(評価A) ・毎日1円ずつでもためていければ、値段が高いものでも買えるようになるだろう(評価A)	・行動することを恐れずに自分の道を決めていこう ・チャンスをつかんだら頑張る
C	・自分の意見を述べる場では、自分のことばかりでなく他人の意見にも耳を傾けよう(評価B) ・部活ではあせったときほどまわりを見てアイコンタクトをとるようにしよう(評価A) ・電車などの公共の場では、友達とうるさくしたり広がったりして邪魔にならないようにしよう(評価A)	・私は他の人と協力して行動できるようにしよう ・一人で抱え込まず、みんなと協力するようにする ・私は仲間と協力して、難しいことを乗り越えていこう ・私は他人の意見をきちんと聞くようにしよう

他の生徒から学んだ内容で、生徒Aは三つのうち二つ（66.7%）、生徒Bは二つとも（100%）、生徒Cは四つのうち二つ（50%）が自分には無い考え方であったことが分かる。なお生徒Aを三つのうち二つ、生徒Cを四つのうち二つと判定したのは、「他の生徒から学んだこと」の中で下線を引いた文を、生徒Aは「相談」、生徒Cは「協力」が大切だという内容で一括りとしたためである。以上のことから、見通し3の手だてでは抽出した三人の生徒それぞれに有効であったと考える。

## Ⅶ 研究のまとめ

### 1 成果

次の①～③の学習活動は、歴史的思考力、すなわち歴史的事象の意味や意義を解釈・評価し、実生活で活用する方法を考える力を高めることに有効であった。

- ①教科書の「不明な語句」と「内容の疑問点」を授業前に明確にし、それらがフィードバックされた授業を受け、授業後に「気付いたこと・学んだこと」を記述する活動。
- ②授業後に記述した「気付いたこと・学んだこと」から読み取れる内容を「(一般的な)人」を主語にして表現し、さらにそれを自らの教訓へと段階的に置き換えて表現する活動。
- ③読み取った教訓を各自の実生活に生かす方法を考えるケーススタディを行い、それを学び合う活動。

### 2 課題

#### (1) 成績層による求める授業の違いへの対応

表3 成績層別にみる差異

	成績上位層	成績中位層	成績下位層
「気付いたこと・学んだこと」の記述のうち、授業のねらいに即したものの割合	63.3%	52.3%	52.2%
「この授業が役に立った」と感じている生徒の割合	60.0%	66.7%	61.9%

表3は、授業のねらいに即した「気付いたこと・学んだこと」と、本実践の有用さを感じた生徒の割合を表したものである。この表より、成績上位層は中・下位層と比べて授業のねらいに即した記述はできているものの、「この授業が役に立った」と有用さを感じている生徒がやや少ないこと、一方で成績中位以下の層に対しては有用感を与えられた実践であったことが分かる。

また「分からない単語をすぐに調べるようになった」とか「授業を注意深く聞くようになった」など、良い変化が生じた感想を記入したのは成績下位層の生徒だった。成績上位層に対しては本実践内容を発展させ、個人の実生活レベルを超えて、現在及び今後の政策の妥当性について過去の政策を基に考えるなどの方法で、歴史的思考力をさらに高めることができるのではないかと考える。

#### (2) 授業の方法・内容及び実施単元選択の適正化

本実践では「気付いたこと・学んだこと」、次時の内容の「不明な語句」と「内容の疑問点」の記述に20分間を使用したため、内容説明やその他の学習活動の時間が少なくなってしまった。生徒の感想文にも「フィードバックシートを確認する時間が少なかった」「もっとじっくりと教科書を読みたかった」など、時間不足に関するものが多く見受けられた。限られた授業時間内で効率良く授業を行うために内容を精選したり、生徒が書くと思われる「気付いたこと・学んだこと」の文をあらかじめ教師が箇条書きにしておき、重要度順に並び替えさせたりするなどの工夫が必要である。

また、単元の内容によって授業方法が適切であるかどうか、歴史的思考力を高める効果的な方法となっているかどうかを判断し、軽重をつけることが必要であると考えられる。

#### <参考文献>

- ・群馬県教育委員会 『平成23年度学校教育の指針』 (2011)
- ・国立教育政策研究所 編 『OECD生徒の学習到達度調査 2009年調査国際結果報告書』 明石書店(2010)
- ・文部科学省初等中等教育局教育課程課主管 編 『中等教育資料』 株式会社ぎょうせい(2001)  
(担当指導主事 榎本 功)