

高等学校 地理歴史

高等学校地理歴史科におけるアクティブ・ラーニングの視点を取り入れた授業に関する研究

－歴史的思考力の育成を目指した日本史Bを事例として－

高校教育課 指導主事 金子 勇太

要 旨

次期学習指導要領では、生徒たちに資質・能力を育成するための主体的・対話的で深い学びであるアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善が求められている。高等学校日本史において、育成すべき資質・能力を歴史的思考力と捉えた。この力を身に付けるために、ペアワークやグループワークによる資料の読み取りや解釈を構築する学習活動が、有効であることが確認された。

キーワード：高等学校 日本史B 資質・能力 アクティブ・ラーニングの視点
歴史的思考力

I 主題設定の理由

1 現行の学習指導要領の成果と次期学習指導要領の方向性

現行の学習指導要領では、知識基盤社会に対応できる、「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」のバランスのとれた「生きる力」の育成が目指されている。特に「確かな学力」に関しては、基礎的・基本的な知識・技能の習得を基盤とし、その基盤の上に思考力・判断力・表現力等を育むことが重視されてきた。これらを踏まえ、各学校において、様々な教育実践が積み重ねられ、その成果の一端は、国内外の学力調査の結果にも表れている。こうした成果の一方で、「我が国の子供たちについては、判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べたり、実験結果を分析して解釈・考察し説明したりすることなどについて課題が指摘されることや、自己肯定感や主体的に学習に取り組む態度、社会参画の意識等が国際的に見て相対的に低いことなど、子供が自らの力を育み、自ら能力を引き出し、主体的に判断し行動するまでには必ずしも十分に達しているとは言えない状況にある」という次期改訂に向けての課題が指摘されている（「教育課程企画特別部会 論点整理」，2015）。

以上の課題を踏まえて、次期学習指導要領等の改善の方向性の一つとして、「何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）について、以下の三つの柱が整理された。

- ①「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」
- ②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」
- ③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」

以上の資質・能力を育成するために、「主体的・対話的で深い学び」の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点）からの授業改善が求められている。「アクティブ・ラーニング」という言葉は、中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」（2012）や文部科学大臣の諮問（2014）の中で使用された後、学校現場において広く知られるようになった。また、溝上（2014）が提唱する「アクティブラーニング型授業」の普及に伴い、関連した書籍が多く出版されたり、全国各地で研修会が開催されたりしている。しかし、「アクティブ・ラーニング」の解釈は多岐にわたり、本質的な理解が十分されていないと、「アクティブ・ラーニング＝話し合い活動」という狭義的な捉え方をし、学習活動を子ども一人一人やグループの自主性のみに委ね、学習成果につながらない「活動あって学びなし」という授業に陥ったり、特定の教育方法に当てはめることにこだわるあまり、授業の型をなぞるだけで生徒の学びにつながらない授業になってしまったりすることが批判されている。「アクティブ・ラーニング」とは、指導法を特定の型にはめることでも、教員による

講義を否定するものでもない。あくまでも、資質・能力を育成するための「主体的・対話的で深い学び」を実現するための授業改善の視点と位置付けている（中央教育審議会「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）」，2016）（以下、「答申」という）。

2 社会科、地理歴史科、公民科における現行の学習指導要領の成果と次期学習指導要領の方向性

社会科、地理歴史科、公民科において、現行の学習指導要領では、社会的事象に関心をもって多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度を養い、社会的な見方や考え方を成長させることなどに重点が置かれてきた。他教科と同様に、多くの授業実践が積み重ねられた一方で、社会参画をしようとする態度や、社会的事象について多面的・多角的に考察して表現する力の育成については、さらなる充実が求められている（「社会・地理歴史・公民ワーキンググループにおける審議のまとめ」，2016）（以下、「審議のまとめ」という）。

前述した次期学習指導要領等で重視されている育成すべき資質・能力を育むに当たって用いられるものが各教科等に根ざした「見方・考え方」である。社会科、地理歴史科、公民科では現行の学習指導要領に引き続き、「社会的な見方・考え方」の重要性が指摘され、その意味もより明確化され、「審議のまとめ」では育成すべき資質・能力も以下の三つの柱で整理されている。

第一の柱は、社会科、地理歴史科、公民科で習得する知識・技能である。知識は、個別の事実等に関する知識と、社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識から成る社会的事象に関する知識である。技能は、観察や資料活用をとおして社会的事象に関する情報を収集・読み取る・まとめるものである。第二の柱は、社会科、地理歴史科、公民科で育成する思考力、判断力、表現力である。思考力・判断力とは、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察する力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想する力とされている。また、表現力は考察したことや構想したことを説明したり、議論したりする力である。第三の柱は、社会科、地理歴史科、公民科で養われる学びに向かう力・人間性である。それは、「主体的に学習に取り組む態度」と「多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される自覚や愛情など」である。そして、この三つの柱に沿った資質・能力を育成するために、現行の学習指導要領においても重視されている課題解決的な学習の一層の充実が指摘され、課題把握→課題追究→課題解決という学習過程が例示されている。

3 高等学校地理歴史科、公民科の現状と課題

高等学校地理歴史科、公民科の学習においても、課題解決型の学習をとおしての思考力・判断力・表現力の育成は重視されてきた。しかし、実際の学習指導は、「審議のまとめ」でも指摘されているように十分なものではなかった。

その理由として、課題解決型学習の授業は、教材研究に時間を費やさなければならず、多忙化する教師にとっては、その準備ができないということや、大学受験対策として教科書の内容を教え込むことに追われるため、学習進度を確保しなければならず、時間がかかる課題解決型の学習は現実的ではないということが挙げられる。そのため、多くの教師が講義型授業のみを行っているのが現状である。教師が説明・講義し、生徒に知識を習得させることは、重要な学習場面である。しかし、前述した資質・能力を育成するためには、授業において、生徒が習得した知識を活用する学習場面を積極的に設ける必要がある。また、大学入試センター試験においても、各科目で思考力・判断力を重視する問題が増加傾向にある。例えば、平成28年度大学入試センター試験において、「地理」では、地理的知識を基にした考察力や思考力を必要とする問題が幅広く出題され、「世界史」「日本史」では、様々な資料を活用する歴史的思考力を問う問題が増加している。また「政治・経済」では、資料やグラフ・図表を基に思考力・判断力を問う問題が出題されている（「平成28年度センター試験 試験問題評価委員会報告書」，2016）。さらには、高大接続改革の一環としての大学入試改革においても、思考力・判断力・表現力を中心に評価する新テストである「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の導入が検討されている。

以上の点からも、今後は、知識を習得するだけでなく、習得した知識を活用する思考力・判断力・表現力を育成していくことが、ますます重要になると思われる。課題解決型の学習は、生徒の学習意欲を引き出し、主体的な学びにつながり、資質・能力を育成するために有効な学習形態であるが、毎時間実施することは、現実的に不可能であり、学習指導要領も全ての単元での実施は求めている。しかし、年に数回程度しか行わない課題解決型の学習では、生徒自身がその学習形態に戸惑い、「活動あって学びがない」

形式的なものに陥る可能性がある。普段の授業においても、従来の講義のみならず、思考力・判断力・表現力を育成する場面を設けた授業改善が急務であると考えられる。

II 研究目標

本研究では、高等学校地理歴史科日本史Bを事例として、歴史的思考力を育成する授業を、アクティブ・ラーニングの視点から構築することを目標とする。構築した授業においては、主体的・対話的で深い学びになる学習場面を設定し、有効的な指導方法について考察する。また、検証授業をとおして、その成果と課題を明らかにする。

III 研究の実際とその考察

1 歴史的思考力について

現行の学習指導要領の日本史Aと日本史Bの目標は以下のとおりである。

日本史A

我が国の近現代の歴史の展開を諸資料に基づき地理的条件や世界の歴史と関連付け、現代の諸課題に着目して考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う。

日本史B

我が国の歴史の展開を諸資料に基づき地理的条件や世界の歴史と関連付けて総合的に考察させ、我が国の伝統と文化の特色についての認識を深めさせることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う。

両科目ともに歴史的思考力を培うことが掲げられており、これは世界史A・Bと共通している。次期学習指導要領では、日本史と世界史はA科目とB科目が統合され、「日本史探究」「世界史探究」に改訂される予定である。日本史探究で育成が求められる資質・能力の一つとして、「諸事象の意味や意義、特色や相互の関連について、各時代の展開に関わる概念等を活用して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し、その解決に向けて構造したりする力」とあり（「審議のまとめ」）、現行の学習指導要領で示された歴史的思考力をより具体的にしたものとも言える。

歴史的思考力という文言が学習指導要領に初出するのは、昭和31年版の高等学校世界史の目標においてである。それ以降、世界史のみならず、日本史においても取り入れられているが、歴史的思考力の明確な定義付けはない。また、歴史教育学界においても、さまざまな議論があり、共通した認識が形成されているとは言えない。本研究では、先行研究を参考にして歴史的思考力を、社会の形成・展開の過程を諸資料に基づいて実証的に解釈して論理的に説明する力とする。

2 アクティブ・ラーニングの視点から、歴史的思考力を育成する授業への改善の工夫

(1) 歴史的思考力を育成する工夫

ア 習得した知識を活用する学習場面の工夫

安彦(2016)は、教科の知識・技能を習得するための「習得型学習」と、総合的な学習の時間などで行う「探究型学習」をつなぐ、「活用型学習」を各教科の時間で行うことの重要性を指摘している。「活用型学習」とは教科の知識・技能を活用する学習であり、「探究型学習」へ向けての「馴らし運動・準備運動」として位置付けている。さらに、安彦は活用型の授業を、各教科の知識・技能の習得を高めることを目的とした「活用Ⅰ」と、各教科の知識・技能を応用する、探究に近い「活用Ⅱ」に分類している。また、探究が、どのような課題に取り組むか、その際に何を活用するかも含めて生徒主導であることに対して、「活用Ⅰ」「活用Ⅱ」とも、教師が「活用させてみるべき重要なもの」と判断したものを教科の授業の中で活用させる、教師主導の学習であるという特徴を述べている。これは、従来重視されている基礎的な知識・技能の定着を前提とした学習形態である。

また、市川(2008)は、知識・技能の習得を重視した「教えて考えさせる授業」を提唱している。この授業は、「教師の説明」→「理解確認」→「理解深化」→「自己評価」という展開で構成されており、「理解深化」が習得した知識・技能を活用する場面として設定されている。

本研究の授業においても、安彦や市川が提唱するように、生徒が歴史的事象についての知識を習得するだけでなく、それを活用する場面を段階的に設けることで歴史的思考力を育成することを目指す。

イ グループ学習の工夫

歴史的思考力の形成には、生徒が学習過程の中で、自分の意見を構築し、それを交換する場面、すなわち他者とのコミュニケーションが必要であると考えます。水野(2016)はグループ学習の意義として、個人思考と集団思考の組み合わせが、学習者(個人および全体)の思考を拡散/収束/深化させることを述べている。ただし、あくまでグループ学習は、「手段」であって「目的」ではない。グループ学習の型のみにとらわれることによって、「活動あって学びなし」という授業に陥らないようにする必要があります。本研究の授業では、個人での思考→他者との共有・比較→振り返り(個人の思考の見直し)という学習展開にし、思考力の育成に効果的なペアワークやグループワークについて検証していく。

(2) 授業における具体的な工夫

ア 授業における「問い」の工夫

生徒の思考力を高める授業にする重要なポイントが、授業における「問い」をどのように立てるかである。教科書に答えが記載されていることを問うだけならば、思考力は育成できないし、そのような問いをペアやグループで話し合っても、活発な議論にはつながらない。また、問いが抽象的で漠然としていると、問いのねらいと生徒との解答にズレが生じたり、逆に解答の方向性が明確すぎると、生徒が教師の期待に沿う解答に誘導され、考察が深まらなかつたりする。

本研究の授業では、1時間の柱となる問いである「メインクエスチョン」(以下、「MQ」という)とMQを支える「サブクエスチョン」(以下、「SQ」という)を設定する。SQは知識の習得を高めるためのものであり、MQは知識を活用させる問いである。

イ 教材の工夫

生徒の思考を発展させるためには、既成概念との矛盾や対立を生み出すような、内容が充実した学習資料が準備される必要がある。例えば、一つの資料から様々な情報や解釈を読み取らせることや、複数の資料を比較させて共通点・相違点を発見させることも有効であろう。以上の条件に合う資料を教科書に掲載されているものを中心に準備し、学習プリントに提示することにします。図1は、第1回目の検証授業で使用した学習プリントである。

日本史学習プリント

1-2. 織田信長の統一事業

【テーマ】なぜ、織田信長は歴史上有名な人物になったのだろうか？

①信長の統一事業

②経緯・宗教政策

【学習内容の確認】自分のことばで説明してみよう！

Q1. 信長が「天下布衣」という印刷を用いたのはなぜか。

Q2. 信長の布衣のような服装を行ったのは、誰がきっかけだったか。

Q3. 信長が布衣だった理由で一番驚かされたのは、誰だったか。

【史料1】「信長の旗本」(徳川家康) 史料2「信長の旗本」(徳川家康) 史料3「信長の旗本」(徳川家康) 史料4「信長の旗本」(徳川家康)

図1 学習プリント

3 検証授業について

(1) 検証授業の対象

検証授業は、研究協力校である県立A高等学校普通科の第2学年文系日本史B選択者40名と第3学年文系日本史B選択者33名(同生徒には、2学年時の平成27年度の3月にも実施)を対象とし、合計3度実施した。

(2) 検証を実施した単元

検証授業の単元は、1回目は「織田信長の統一事業」(近世)、2回目は「近代産業の発展」(近代)、3回目は「荘園の発達」(中世)であった。単元は、協力校の学習進度に合わせており、筆者が意図的に選択しているわけではないが、偶然にも時代が中世・近世・近代、分野も政治・経済・土地制度と多様な内容で実施することができた。

(3) 検証授業での検証事項

検証授業における検証事項を、「答申」で示されているアクティブ・ラーニングの視点を参考にして、次のように設定した。授業での生徒の発表や振り返りシートの記述内容から検証していく。

視点	検証事項
主体的な学び	<ul style="list-style-type: none"> MQに対する自分の解釈を構築し、歴史への興味をもつことができるか。 振り返りを行うことで、授業に対する理解度を把握し、次の学習への意欲や課題を見出すことができるか。
対話的な学び	<ul style="list-style-type: none"> 活用問題や復習問題について、ペアワークやグループワークをとおして、多角的・多面的な考えをもつとともに、伝え合う力を身につけることができるか。
深い学び	<ul style="list-style-type: none"> 講義から獲得した知識をペアの人に説明することで、定着させることができるか。 活用問題や復習問題の場面で、ペアワークをとおして、知識を活用させ、学習内容の理解を深めることができるか。 学習した知識や他者の考えを参考にして、問いに対する自分の解釈を構築することができるか。

(4) 検証授業の内容

ア 第1回検証授業（実施日：平成28年3月4日，対象生徒：2学年文系日本史B選択者）

- a 単元名：織田信長の統一事業
- b 本時の目標：信長の統一事業の特徴と、信長の歴史的評価について、学習した知識や資料を活用して、自分の解釈を構築することができる。
- c 本時の問い

	問いの内容
MQ	なぜ、織田信長は歴史上の有名人になったのだろうか？
SQ1	楽市令と関所撤廃の目的は何か。
SQ2	一向一揆が信長の最大の敵となったのは何故か。

d 展開

過程	学習内容	生徒の活動	教師の活動と指導上の留意点	時間
導入	<ul style="list-style-type: none"> ○既習知識の確認 ○学習テーマの把握 	<ul style="list-style-type: none"> ○信長に関する知識などをペアで話し合う。 ○説明を聞き、学習の見通しを立てる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○信長に関するイメージや知識を思い出させ、ペアで共有させる。 ○学習テーマと本時の流れを示して学習の見通しを立てやすくする。 	7分
展開	<p style="text-align: center;">【テーマ(MQ)】：なぜ、織田信長は歴史上の有名人になったのだろうか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ○信長の統一過程と諸政策の理解 ○学習内容の確認 ○学習内容の活用① 	<ul style="list-style-type: none"> ○説明を聞き、その内容を授業プリントにまとめる。 ○ペアになり、課題の解答を話し合う。 ○ペアで協力しながら、SQ1に取り組む。その後、3～4人のグループになり、ペアで話し合った解答を発表する。 ○SQ2について、SQ1と同じ手順で考える。 ○指名されたペアはSQ1・2の解答を発表する。 ○他のペアの解答を聞き、自分たちのものと比較して、再考察する。 ○解説を聞き、自分たちの解答と比較する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○信長の統一過程と諸政策について、説明と板書をする。 ○説明事項を確認させ、ペアになり、学習プリントの「学習内容の確認～自分のことばで説明してみよう！～」を解くことを指示する。 ○ペアでSQ1について、考えることを指示する。考える際には、●マークの設問にも答え、参考にさせる。その後、座席が前後の3～4人でペアの解答を発表し合うように指示する。 ○SQ2について、SQ1と同じ手順で考えることを指示する。 ○SQ1・2の解答を数組のペアに発表することを指示する。 ○他のペアの解答と自分たちのものを比較させ、見直しを指示する。 ○SQ1・2について解説する。 	30分
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ○学習内容の活用② ○振り返り 	<ul style="list-style-type: none"> ○振り返りシートの設問を解く。 ○ペアで解答を確認し合う。 ○MQについて、資料を参考に3～4人のグループで話し合う。 ○学習テーマについての自分の解釈を構築する。 ○授業の振り返りをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○振り返りシートの設問を解くことを指示する。 ○ペアで解答の確認を指示する。 ○MQについて座席が前後の3～4人で考えることを指示する ○話し合いを参考に自分の解釈を振り返りシートに記入するように説明する。 ○授業の振り返りを指示する。 	13分

イ 第2回検証授業（実施日：平成28年7月12日，対象生徒：3学年文系日本史B選択者）

a 単元名：軽工業の発展

b 本時の目標：紡績業と製糸業の発展が，当時の日本経済に与えた影響を諸資料から読み取り，その歴史的価値について，自分の解釈を構築することができる。

c 本時の問い

	問いの内容
MQ	紡績業と製糸業の発展は当時の人々に幸せと不幸，どちらをもたらしたのか？
SQ1	1885（明治18）年と1913（大正2）年の輸出入を比較してみよう。
SQ2	紡績業と製糸業の発展が当時の日本経済にもたらした利益または問題をまとめよう。

d 展開

過程	学習内容	生徒の活動	教師の活動と指導上の留意点	時間
導入	○既習知識の確認 ○学習テーマの把握	○産業革命の定義をペアで話し合う。 ○説明を聞き，学習の見通しを立てる。	○産業革命の定義を，ペアで確認させる。 ○学習テーマと本時の流れを示して学習の見通しを立てやすくする。	5分
【テーマ(MQ)】：紡績業と製糸業の発展は当時の人々に幸せと不幸，どちらをもたらしたのか？				
展開	○産業革命の背景と進展の理解 ○学習内容の確認 ○学習内容の活用①	○説明を聞き，産業革命の概要について知る。 ○ペアで紡績業と製糸業の成功ポイントを分担して，表にまとめる。 ○ペアで協力しながら，SQ1に取り組む。その後，3～4人のグループになり，ペアで話し合った解答を発表する。 ○SQ2について，SQ1と同じ手順で考える。 ○指名されたペアはSQ1・2の解答を発表する。	○産業革命の背景と紡績業と製糸業の発展について，説明する。 ○4つの成功ポイントについて，説明事項を活用しながらまとめて，内容の理解を深めるようにする。 ○ペアでSQ1について，まとめさせる。ペアで輸出と輸入を分担することを指示し，まとめた内容を共有させる。その後，座席が前後の3～4人でペアの解答を発表し合うように指示する。 ○SQ2について，Q1と同じ手順で考えることを指示する。 ○SQ1・2の解答を数組のペアに発表することを指示する。	30分
まとめ	○学習内容の活用② ○振り返り	○振り返りシートの設問を解く。 ○ペアで解答を確認し合う。 ○学習テーマについて，資料を参考に3～4人のグループで話し合う。 ○学習テーマについての自分の解釈を構築する。 ○授業の振り返りをする。	○振り返りシートの設問を解くことを指示する。 ○ペアで解答の確認することを指示する。 ○学習テーマについて座席が前後の3～4人で考えることを指示する。 ○話し合いを参考に自分の解釈を振り返りシートに記入することを説明する。 ○授業の振り返りを指示する。	15分

ウ 第3回検証授業（実施日：平成28年11月2日・4日，対象生徒：2学年文系日本史B選択者）

a 単元名：荘園の発達

b 単元の目標：寄進地系荘園の発生原因と仕組みを理解し，荘園の増加が当時の社会に与えた影響について，自分の解釈を構築することができる。

c 単元の指導計画

時	小単元名	小単元の学習目標
1	寄進地系荘園の発生とその仕組み	・寄進地系荘園の仕組みについて理解する。 ・寄進地系荘園の増加に伴う問題について，予想できる。
2	荘園地系荘園の成立とその影響	・荘園公領制について理解する。 ・初期荘園と寄進地系荘園との違いを説明することができる。 ・寄進地系荘園の増加が，当時の社会に与えた影響を，武士の発生と関連付けて，考えることができる。

d 本単元の問い

	問いの内容
MQ	寄進地系荘園の増加は、社会にどのような影響を与えたのか？
SQ1	開発領主たちが荘園を有力者に寄進した理由について説明しよう。
SQ2	不輸・不入の権を得る荘園が増加すると、どのような問題が発生するか、考えよう。
SQ3	寄進地系荘園の発生から荘園公領制の確立までの過程を説明しよう。

e 展開

時	過程	学習内容	生徒の活動	教師の活動と指導上の留意点	時間
1 時間目	導入	○前時の復習 ○学習テーマの把握	○寄進地系荘園についての復習プリントを解く。 ○本単元の学習テーマを確認し、学習の見通しを立てる。	○復習プリントを用いて、理解していない部分を生徒自身が把握できるようにする。 ○学習テーマと本単元の授業展開を示すことで、学習の見通しを立てやすくする。	14分
	展開	<p style="text-align: center;">【テーマ】：寄進地系荘園の増加は、社会にどのような影響を与えたのか？</p> ○寄進地系荘園の仕組みについての理解 ○学習内容の確認 ○不輸・不入の権についての理解	○寄進地系荘園の仕組みについての説明を聞く。 ○史料問題を解き、その後ペアで解答を確認する。 ○グループで解答を確認し合う。 ○ペアで寄進地系荘園の発生原因について、説明し合う。 ○指名されたペアは発表する。 ○不輸・不入の権についての説明を聞く。 ○荘園の増加による問題点を予想する。	○寄進地系荘園の仕組みについて説明をする。 ○史料問題を解くように指示する。 ○史料問題の解答をする。 ○寄進地系荘園の発生原因について、自分のことばで説明できるように指示する(Q1)。 ○数組のペアを指名し、クラス全体に説明するように指示する。 ○不輸・不入の権について説明をする。 ○荘園の増加による問題点を考えておくことを次時までの課題とする。	36分
2 時間目	展開	○学習内容の活用① ○荘園公領制の成立についての理解 ○学習内容の活用②	○ペアで荘園増加による問題点について確認し合う。 ○グループで情報を共有する。 ○荘園公領制の成立についての説明を聞く。 ○ペアで寄進地系荘園の発生から荘園公領制の成立までの過程について、説明し合う。その後、グループでも確認し合う。 ○説明を聞いた後に、グループで手順に従って、設問に取り組む。 ○指名されたグループの発表を聞き、自分たちが作成した解答と比較し、必要に応じて修正を加える。	○荘園の増加による問題点について考えるように指示する(Q2)。 ○荘園公領制の成立について説明する。 ○寄進地系荘園の発生から荘園公領制の成立までの過程について、自分のことばで説明できるように指示する。 ○振り返りシートについて説明する。 〔説明内容〕 ・指定語句を用いる ・解答ポイントを参考にする ・手順1～3をグループで分担して、まとめる ・各手順に制限時間を設ける ○数グループを指名して、作成した解答文を発表することを指示する。	45分
	まとめ	○学習テーマに対する解釈の構築	○学習テーマについての自分の解釈を構築する。	○学習テーマに対する自分の解釈を文章にまとめるように指示する。	5分

(5) 検証授業後の分析

ア 生徒のアンケートから

検証授業後、①「先生の説明は分かりやすかったですか」②「時間配分など、授業の進め方は適切でしたか」③「授業プリントは分かりやすいものでしたか」④「授業の内容は興味や関心もてるものでしたか」⑤「授業の内容は理解できるものでしたか」⑥「授業中にペアやグループで、課題を考えることは理解を深めることに役立ちましたか」⑦「この授業を全体的にみたととき、どの程度満足していますか」という7項目のアンケートを実施した。その中で、⑤⑥⑦の質問項目の結果をまとめたものが図2である。第2回目の検証授業では、アンケートを実施する時間をとることができなかった。アンケートの最後には、自由記述欄を設けて、授業についての感想を記入させた。その一部が図3である。

⑤と⑦に対する回答は、1と2と答えた生徒が、1回目の授業では100%、3回目では97.5%

と、大半の生徒が満足していると回答した。自由記述を見ても、「分かりやすかった。」「歴史に興味をもつことができた。」「とても楽しかった。」という意見が多くあった。⑥については、1回目、3回目ともに80%以上の生徒が満足したという回答であった。自由記述には、「グループワークなどがあって新鮮に感じました。」「ペアで考えることによって、それ（他人の考えなどが分からない）がなくなるのは嬉しい。」「近くの人と意見を共有しながら、問題に取り組むのが楽しかった。」などのペアやグループで考察することに肯定的なコメントが見られた。以上の結果から、生徒は、協働して学習課題に取り組むことで、自分の考えを深化させることができた実感したようである。

しかし、⑥の項目は、⑤⑦よりも3と4の回答が多いことがわかる。特に第3回目の授業では、わずかではあるが、4の回答もあった。自由記述にも「知らない人と相談するのは難しい（思っても意見を言いにくい）。」「苦手なタイプの授業展開でした。」「グループ活動はあまり好きじゃない。」という消極的なコメントがあった。これらは、人間関係がしっかりと構築されていない段階でのペアワークやグループワークを実施する上での課題を示唆した回答である。

質問事項	回答結果	第1回目	第3回目
		(33人回答)	(40人回答)
⑤授業の内容は理解できるものでしたか。	1 満足している	93.9%	77.5%
	2 どちらかといえば満足している	6.1%	20.0%
	3 どちらとも言えない	0%	0%
	4 あまり満足していない	0%	2.5%
	5 満足していない	0%	0%
⑥授業中にペアやグループで、課題を考えることは理解を深めることに役立ちましたか。	1 満足している	63.6%	50.0%
	2 どちらかといえば満足している	24.3%	30.0%
	3 どちらとも言えない	12.1%	12.5%
	4 あまり満足していない	0%	7.5%
	5 満足していない	0%	0%
⑦この授業を全体的にみたととき、どの程度満足していますか。	1 満足している	81.8%	72.5%
	2 どちらかといえば満足している	18.2%	25.0%
	3 どちらとも言えない	0%	2.5%
	4 あまり満足していない	0%	0%
	5 満足していない	0%	0%

図2 アンケート結果

<p>第1回目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・流れが分かりやすく楽しい授業でした。学習プリントの後半をもう少し深くやりたかったなと感じました。ありがとうございます。 ・考えることが難しかったけど、楽しかったです！年表でまとめてある資料があったので、時代の流れが分かった。 ・分かりやすく楽しかったです。織田信長の深い所まで知ることができた。 ・授業を受けてみて、初めて知ることもあったし、ある出来事をより詳しく知ることができたので歴史に興味をもつことができたし、とても楽しかったです。 ・説明が分かりやすかった。頭に残るような授業で今でも内容覚えていきます。 ・とても楽しい授業でした。普段ないグループワークなどがあって新鮮に感じました。 ・とても分かりやすく楽しかった。興味がわくような授業でとても勉強になりました。 ・ペアやグループで話し合う時間がちょうど良い配分でした。たまに話す雑談も、ノートするのに間に合わなかったところを書く時間にまわしたりもできたので、授業についていやすくて良かったです。 <p>第3回目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・土地制度について模試に出て、分からなかったが、授業を受けて、理解することができた。 ・もう少しゆっくりやってほしかった。 ・すごく分かりやすかったです。たのしく学べました。 ・いつもの授業では1人で考えることしかないので、他の人の考えなどが分かりませんでした。ペアで考えることによって、それがなくなるのは嬉しい。 ・近くの人と意見を共有しながら、問題に取り組むのが楽しかった。 ・これからの社会的には大切なことだが、やはり知らない人と相談するのは難しい。（思っても意見を言いにくい） ・日本史の授業だけでなく、どうしても授業で寝ちゃうことがあるんですけど、この授業は、いつの間にか時間が経ってて睡魔なんて忘れるほど面白い授業でした。 ・苦手なタイプの授業展開でした。 ・グループ活動はあまり好きじゃない。
--

図3 授業についての生徒の感想（一部）

<p>日本史日振り返りシート H R N O 氏名</p> <p>第3章 3 地方政治の展開と武士 「荘園の発達」</p> <p>【テーマ】: 寄進地系荘園の増加は、社会にどのような影響を与えたか？</p> <p>■寄進地系荘園について述べた次の文章A～Eの中で、誤っているものを選び、その記号を書いてください。誤っているものは、ひとつとは限りません。</p> <p>A. 地方の豪族は、奥領の徴税に対抗するため、所領を荘園にし、自ら荘園領主となった。</p> <p>B. 荘園領主のなかに、国司の任命を逃れようとして有力寺院などに田地を寄進する者が現れるようになった。</p> <p>C. 荘園領主の没落を不慮、奥領が入ることを禁ずることを不慮という。</p> <p>D. 官物が免除されることを不慮、奥領が入ることを禁ずることを不慮という。</p> <p>E. 太政官府・奥領省府によって税の免除が認められた荘園を国免荘という。</p> <p>F. 国司の介入を嫌った領主は、不入の権を得ると、国司の奥の荘園内への立ち入りを拒否した。</p> <p>解答欄</p> <p>■寄進地系荘園の増加によって、荘園公領制が成立した。このことは、後の時代にどのような影響を与えたと思いますか？あなたの考えを書いてください。</p> <p>（授業の振り返り）</p> <p>■今回の授業でわかったことを書いてください。</p> <p>■今回の授業でわからなかったことを書いてください。</p>
--

図4 振り返りシート

イ 振り返りシートから

毎回、検証授業の最後に図4のような振り返りシートの中で、MQに対する自分の解釈と授業で分かったことと分からなかったことなどを記入させた。

第1回目の授業のMQは、織田信長の歴史的評価に関するものにした。織田信長について、生徒は、テレビドラマなどで名前をよく知っている。ドラマなどでは、信長の性格や戦いが注目されることが多く、生徒の信長へのイメージは、一側面から構築された固定的なものであると思われる。この授業では、信長の政策の特色を、諸資料から読み取らせ、その内容を参考に、政治家としての信長の歴史的評価について考察させることを目指した。MQに対して、生徒が構築した解釈には信長の性格や統率力に加え

て、「商業の発展のために経済政策を行ったから。」「商工業について新しい制度を取り入れ、経済発展をすすめた。」「戦いだけではなく、城下町の発展につとめた。」「短期間で、商工業などをより良く発展させたから。」というような、政策にも着目するものが多く見られた。経済政策面の視点から信長を評価する見方は、最近の歴史学界の動向でもあり、生徒は信長について、学習資料から多面的に分析したと考える。

第2回目は、近代日本における産業革命の影響をMQとした。この単元は、歴史学のみならず、経済学の視点も必要なことから、内容が難しく、多くの生徒が苦手とするところである。明治期の輸出入の割合変化のグラフを参考に産業革命が当時の人々に幸せと不幸のどちらをもたらしたのかについて、自分の解釈を構築させた。33人中32人の生徒が解答し、14人が幸せ、16人が不幸、3人がどちらとも言えないという結果となった。幸せと答えた生徒の理由としては、「国が発展した。」「庶民の仕事が増えた。」「紡績業などの技術が向上した。」というものが多かった。また「貿易赤字をもたらしたが、現代の日本産業の基盤となったので結果的には幸せ。」というような、明治以降の時代も視野に入れた解答もあった。一方、不幸の主な理由としては、「輸入超過となり、貿易赤字になったから。」「長時間労働などの社会問題が発生した。」「機械化により失業者が増加した。」というものが見られた。中には「国は豊かになったけど、そのために強い国に仲間入りし、戦争の一步につながったと思うから。」という、日本が二度の世界大戦に参戦する一因として考える生徒もいた。どちらとも言えないという生徒の理由は、幸せと不幸の理由を折衷した内容が大半であった。生徒が、輸出入のグラフを基に、中学校で学習した産業革命以後の歴史展開を踏まえて、自分なりの解釈を構築したことが分かる。クラスの意見が、ほぼ半分に割れたことから、クラス全体での討論学習を実施することの可能性も感じた。

第3回目は、平安時代の荘園の発達の影響をMQとした。この単元は、日本史学習における土地制度史の重要箇所であり、学説も多岐にわたる。それ故に指導する教師にとっても学ぶ生徒にとっても、非常に扱いにくい内容である。そのため、荘園の構造をしっかりと理解する必要がある関係上、2時間構成とした。MQに対して、「荘園をめぐる争いから武士が発生した。」「権力の中心がどこにあるのか分からなくなった。」「貴族以外の人成長した。」という回答が多く見られた。これらは、荘園公領制の成立により、荘園を基盤とした諸勢力が拮抗し合うという中世国家の様に触れる内容となっている。しかし、このMQに対して、40人中14人が「分からない」と答えている。分からないとした生徒の振り返りシートを見ると、「授業で分かったこと」という項目に「寄進地系荘園の仕組みが分かった。」と記載している生徒が大半であった。つまり、荘園の仕組みは理解したが、その増加の影響までは、考察することができなかったということである。MQが抽象的すぎて、生徒は当時の社会状況と関連付けることができなかったと思われる。また、予想以上にSQを解くことに時間がかかり、ペアやグループでMQを考察する時間が不足したことも一因である。この結果は反省すべき点であり、深い学びにつながる、質の高い問いをどのように立てるのかについて、十分に考察する必要がある。

IV 研究のまとめと課題

学習内容に対する生徒の理解度が高かったことや、学習資料の多角的な分析をとおして、自分の解釈を構築できたことから、本研究における授業は、一定の効果があったと考えられる。また、ペアワークやグループワークによる協働的な学習が、生徒の学習意欲を喚起し、自分の考えを多様化させることに大きく影響していることも分かった。

一方で、今後の課題もいくつか明らかになった。第一は時間配分の問題である。本研究では、普通の授業に生徒の活動の場を設けることを目標としたため、教師の講義の場面と生徒が活動する場面の2段構成にした。生徒の反応を予想し、詳細に時間配分を計画したが、実際に授業をしてみると、予定通りに進まず時間が不足することが多かった。そのため、生徒の思考する時間を短縮してしまい、考えを十分に深めさせることができなかった。第二はペアワークやグループワークの意義を、全ての生徒に実感させることができなかった点である。前述したアンケート結果から、グループワークを忌避する生徒がいることも分かった。そう感じる生徒に対して、ペアワークやグループワークを強制するのではなく、あくまでもそのような活動は、「手段」にすぎないという考えを基にした対応を検討する必要がある。第三は、問いの質の向上である。生徒が習得した知識を活用し、歴史的思考力を身に付けることができる、問いを作り上げるために教師は、教科の専門性を常に向上させる必要がある。そして最後は、評価の点である。本研究においては、生徒個々の振り返りシートから、生徒の歴史的思考力を分析した。しかし、評価場面は、授業における生徒の活動の中

にも複数ある。今回は、詳細な評価規準や方法について設定するまでに至らなかった。アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた授業では、従来のペーパーテストによる評価以外にも、パフォーマンス評価の活用や、ルーブリックの作成などの有効性が言われている。指導と評価の一体化をさらに意識した授業構築が求められる。

以上から、多くの課題を残してはいるが、今後、求められる資質・能力を育成するためには、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善は必要であることが、本研究をとおして、明らかになった。現行の学習指導要領においても、言語活動の充実が重視されたにも関わらず、なかなか現場には定着しない現状がある。今、もう一度、生徒に身に付けさせたい力を明確にし、従来の授業の長所とアクティブ・ラーニングの視点からの見直しを止揚することで、資質・能力を育成できる持続可能な授業の開発が求められると考える。

<引用文献・URL >

- 1 文部科学省 2015 「教育課程企画特別部会 論点整理」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf (2017. 1. 26)
- 2 溝上慎一 2014 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東信堂
- 3 文部科学省 2016 「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）（中教審第197号）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2017. 1. 26)
- 4 文部科学省 2016 「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」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_3.pdf (2017. 1. 26)
- 5 大学入試センター 2016 「平成28年度試験問題評価委員会報告書（本試験）」
http://www.dnc.ac.jp/data/shiken_jouhou/h28/jisshikekka/hyouka_honshiken/hyoukahoukokusho.html (2017. 1. 26)
- 6 文部科学省 2009 『高等学校学習指導要領（平成21年3月告示）』 p. 38, p. 40
- 7 安彦忠彦 2016 「習得から活用・探究へ」『高等学校におけるアクティブラーニング：理論編』東信堂 pp. 69-72
- 8 市川伸一 2008 『「教えて考えさせる授業」を創る』 図書文化 pp. 11-19
- 9 水野正朗 2016 「学びが深まるアクティブラーニングの授業展開－拡散/収束/深化を意識して」『アクティブラーニングの技法・授業デザイン』東信堂 p. 45

<参考文献・URL >

- 日本社会科教育学会編著 2000 『社会科教育事典』 ぎょうせい
- 原田智仁編著 2010 『高等学校新学習指導要領の展開 地理歴史科編』 明治図書
- 森分孝治・片上宗二編著 2000 『社会科 重要用語300の基礎知識』 明治図書
- 文部科学省 2012 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2017. 1. 26)
- 文部科学省 2014 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm (2017. 1. 26)