

高等学校 地理歴史

高等学校地理歴史科日本史における

主体的・対話的で深い学びを実現する授業に関する研究

ーグローバルな視野から歴史的事象を見たり考えたりする授業を事例としてー

高校教育課 指導主事 金子 勇太

要 旨

新学習指導要領では、生徒たちに資質・能力を育成するための主体的・対話的で深い学びを実現する授業が求められている。本研究では、主体的・対話的で深い学びを実現する授業を構築するための「歴史的な見方・考え方」として、グローバルな視野で歴史的事象を見たり考えたりする視点を提唱し、検証授業を通して、その視点の有効性が示唆された。

キーワード：資質・能力 主体的・対話的で深い学び 歴史的な見方・考え方
グローバルな視野 歴史的事象

I 主題設定の理由

1 新学習指導要領における社会、地理歴史、公民の方向性

平成28年12月に示された中央教育審議会答申「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」（以下、「答申」という）では、小・中・高等学校を含めた「社会科、地理歴史科、公民科の内容の見直し」が示されている。今回の改訂に当たっては、現行学習指導要領における成果と課題を基に、社会科、地理歴史科、公民科における教育目標を「公民としての資質・能力」の育成とし、他教科と同様に「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の三つの柱として整理されている。その資質・能力の基本的な考え方は、基本的・基礎的な「知識及び技能」の確実な習得、「社会的な見方・考え方」を働かせた「思考力・判断力・表現力等」の育成、主権者として持続可能な社会づくりに向かう社会参画意識の涵養や、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度の育成の三点に集約できる。特に今回の改訂では、不明確さが課題とされていた「社会的な見方・考え方」が、「社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想したりする際の視点や方法である」と整理され、思考力や判断力の育成のみならず、先述した資質・能力の育成全体に関わるものとして考えられている。また、地理歴史科と公民科では科目構成が見直され、地理歴史科では、共通必修科目として「歴史総合」と「地理総合」、選択履修科目としては「日本史探究」、「世界史探究」及び「地理探究」が設置されることになった。公民科では、共通必修科目として「公共」を、選択履修科目としては「倫理」及び「政治・経済」が設けられ、現行の「現代社会」については、設置しないことになった。

さらに、今回の改訂では、資質・能力の育成に関わり、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善も示されている。社会科、地理歴史科、公民科では、各教科ならではの「問い」を基に「社会的な見方・考え方」を働かせる中で、社会的事象に関わる課題を追究したり解決したりする活動等によって実現できるものと考えられている。これらの「見方・考え方」を軸とした授業改善の取組の活性化によって、「深い学び」が保障されることが期待されている。

2 高等学校における地理歴史科、公民科の現状と課題

高等学校、特に普通科においては、大学入学選抜に向けた対策が学習の動機付けとなりがちで、小・中学校に比べ知識伝達型の授業にとどまる傾向が強い。これは、地理歴史科と公民科では顕著であり、教師は、学習進度を確保するために教科書の内容を教え込むことに追われ、知識を伝達する講義型授業のみに陥ることが多い。しかし、高等学校においても、義務教育までの成果を確実につなぎ、一人一人に育まれた資質・能力をさらに発展・向上させなければならない。

また、これまで高校教育現場での授業改善を進める際に、大きな問題となっていた大学入学選抜制度の改革も並行して進められている。これは、高大接続改革の一環としてのものであり、平成32年度より今までの大学入試センター試験から「大学入学共通テスト」（以下、「共通テスト」）に代わることになる。「共通テスト」の目的として、「各教科・科目の特性に応じ、知識・技能を十分有しているかの評価も行いつつ、思考力・判断力・表現力を中心に評価を行う」ことが示されている（「高大接続改革の実施方針等の策定について」2017）。「共通テスト」では、国語と数学において、従来のマークシート式問題の他に記述式問題の導入も決定されており、平成36年度以降、地理歴史、公民、理科でも導入する方向で検討されている。大学入試センターが、平成29年に実施した「共通テスト」の試行調査（プレテスト）の日本史Bを見てみると、単純な歴史知識を問う設問はなく、多様な資料から情報を収集し、それらを活用して仮説を立てたり、歴史的事象の展開を考察したりする設問が出題されており（河合塾「大学入学共通テスト導入に向けた試行調査（プレテスト）分析報告」, 2017）、このような思考力・判断力・表現力等を求める出題傾向は、日本史Bだけではなく、地理歴史科、公民科の他の科目でも同様である。

以上のことから思考力・判断力・表現力の育成は、今後ますます重要であり、授業において社会的な見方・考え方を働かせることは必須となる。本研究では、高等学校地理歴史科において、資質・能力を育成するために、社会的な見方・考え方を働かせる場面を設けた主体的・対話的で深い学びを実現する授業の構築を目指す。

II 研究目標

本研究では、高等学校地理歴史科日本史を事例として、主体的・対話的で深い学びを実現する授業を構築することを目標とする。構築した授業においては、「歴史的な見方・考え方」を働かせる学習活動として、グローバルな視野から歴史的な事象を見たり考えたりする学習課題を設定し、有効な指導方法について考察する。また、検証授業を通して、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 社会的な事象の歴史的な見方・考え方

先述した「社会的な見方・考え方」は、小・中・高等学校の各「見方・考え方」を総称する呼称であり、地理歴史科では、「社会的な事象の地理的な見方・考え方」と「社会的な事象の歴史的な見方・考え方」（以下、「歴史的な見方・考え方」）に類別される。このうち歴史学習で働くのが「歴史的な見方・考え方」であり、「社会的な事象を時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連付け」たりすることが定義されている（「答申」別添3-4）。さらに、考えられる視点として、「時系列に関わる視点」、「諸事象の推移に関わる視点」、「諸事象の比較に関わる視点」、「事象相互のつながりに関わる視点」などが示されている。

以上を踏まえ、本研究では、主体的・対話的で深い学びを実現する授業を構築するための「歴史的な見方・考え方」の一例として、グローバルな視野で歴史的な事象を見たり考えたりする視点を提唱する。現行学習指導要領の世界史と日本史においても、相互の関連性は重視されていたが、今回の改訂では、「歴史総合」が新設されることから、さらに世界と日本の歴史を広く相互的な視野で捉えることが望まれている。また、政府への政策提言を担う日本学術会議史学委員会高校歴史教育に関する分科会は、「高校の歴史教育に求められるのは、「世界史」か「日本史」かの二者択一ではなく、グローバルな視野の中で現代世界とその中における日本の過去と現在、そして未来を主体的・総合的に考えることを可能にする歴史教育である」（『「歴史総合」に期待されるもの』, 2016）と提言しており、グローバルな視野で広く歴史的な事象を見たり考えたりすることの重要性を述べている。本研究で構築する日本史授業では、自国の歴史的な事象の因果関係を国内の動向だけではなく、世界史的動向との関連性を視野に入れて考察する学習課題を設定することで、深い学びを実現したいと考えている。

2 「主体的・対話的で深い学び」の視点

「答申」は、社会科、地理歴史科、公民科における「主体的・対話的で深い学び」の視点について整理している。「主体的な学び」については、「児童生徒が学習課題を把握しその解決への見通しを持つことが必要」であり、そのためには、「単元を通じた学習過程の中で動機付けや方向付けを重視するとともに、学習内容・活動に応じた振り返りの場面を設定し、児童生徒の表現を促す」ことの重要性が示されている。

「対話的な学び」では、実社会で働く人々の姿を調べたり、話を聞いたりする活動の一層の充実が示されている。そして「深い学び」の実現のためには、「社会的な見方・考え方」を用いた考察、構想や、説明、議論等の学習活動が組み込まれた、課題を追究したり解決したりする活動」の必要性が示されている。これらの視点は、従来からの課題解決型学習の重要性を継承しており、今回の改訂においても、資質・能力を育成する学習過程の例として、課題把握、課題追究、課題解決の三つが示されている。唐木（2017）は、この学習過程の留意点として、課題把握の段階では、①単元を貫く「問い」をもたせること、②課題解決の見通しを具体的に考えさせることを、課題追究の段階では、③収集した情報を多面的・多角的に分析させること、④情報を総合して望ましい社会を構想しながら価値判断させることを、そして課題解決の段階では、⑤学んだことをまとめて確実な知識・技能の定着に至らせること、⑥学びそのものを振り返ってこれからの学習に生かせる視点を見いださせることを指摘している。

以上の留意点等を踏まえて、本研究では、①「深い学び」を実現する課題（問い）の設定、②資料から必要な情報を収集する場面の設定、③歴史的事象の「類似・差異」や「因果関係」等を説明する場面の設定、④自分の考えをまとめ、他者と共有したり論述したりする場面の設定、を取り入れた授業を構築した。

3 検証授業の内容

(1) 単元構成

本研究では、以下の3種類の単元を構築した。

No.	単元名	単元の基軸となる学習課題（問い）	学習に必要なキーワード
①	ロシアの接近と日本の対外政策の変容	ロシアの接近は、日本の対外政策にどのような影響を与えたのか？	ロシア、北方警備、毛皮交易、鎖国
②	身近な生活から考える世界と日本の歴史	カレーライスが、日本の国民食になったのはなぜだろう？	カレーライス、三角貿易、富国強兵、日露戦争
③	蝦夷錦から考える江戸時代の「鎖国」	江戸幕府は、本当に“鎖国”をしていたのか？	蝦夷錦、山丹交易、清王朝、北前船、鎖国

①～③の単元をそれぞれ別の研究協力校で実施した。番号は実施した順に付けているので、①と③は江戸時代（近世）、②は明治時代（近代）というように、時系列にはなっていない。単元内容の設定については、基本的には研究協力校の学習進度に合うようにした。各単元に基軸となる学習課題（問い）を設定した。この課題は、唯一解を求めるものではなく、歴史的な意味や意義を解釈させるものとした。また、グローバルな視野をもつために必要なキーワードを設定した。これらを設定する際には、日本史・世界史という枠を超えて考察する必要がある点や、身近な生活に関するものや自分たちが住む地域と関連性をもつという点などを考慮した。

なお、各単元の評価規準については、本研究が新学習指導要領を見据えた授業研究を目的とすることから、新学習指導要領から導入される三つの観点で設定した。

(2) 学習活動

ア 主体的・対話的で深い学びを実現する学習活動

各検証授業では、課題把握→課題追究→課題解決という学習過程の基に、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の三つの視点からの学習活動の場面を以下のように設定した。

視点	学習活動
主体的な学び	<ul style="list-style-type: none"> ・学習課題を把握し、課題に対する仮説を立て、その解決への見通しをもつ。 ・学習活動の振り返りを行い、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いだす。
対話的な学び	<ul style="list-style-type: none"> ・学習課題を他者と協働して、解決する。 ・ペアワークやグループワークを通して、自己とは異なる考えに触れることで、自分の考えを形成するためのヒントにしたり、考えを広げたり深めたりする。
深い学び	<ul style="list-style-type: none"> ・課題を追究するために必要な情報を学習資料から収集し、グローバルな視野に基づいた考察をする。 ・学習した知識や他者の考えを参考にして、課題に対する自分の解釈を構築する。 ・自分の解釈を論理的に説明したり、論述したりする。

イ 教材

「深い学び」を実現させるためには、学習課題（問い）の他に、生徒の思考を発展させる内容が充実した学習資料も必要である。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る。検証授業で用いた教材には、グローバルな視野から、世界史・日本史という区分を乗り越えて、多面的・多角的な考察を促すような様々な種類の情報を掲載した。図1は、第1回目の検証授業で使用した教材の一部である。

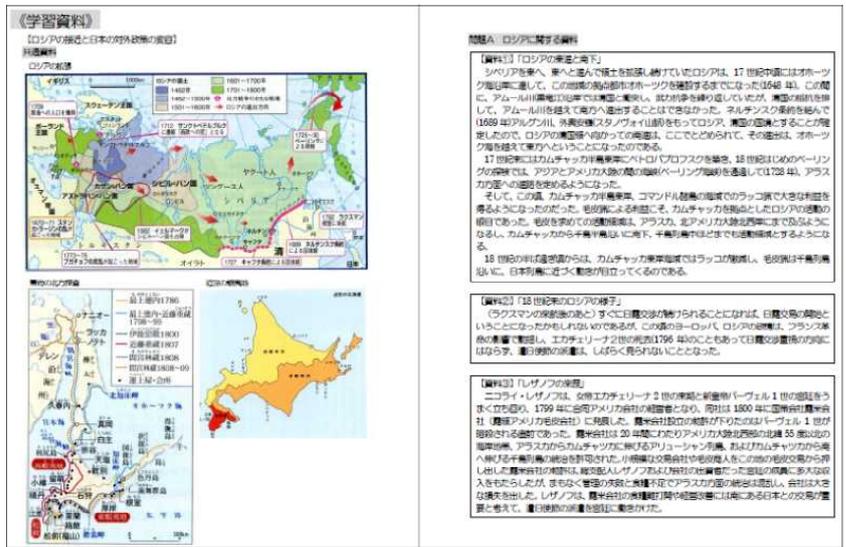


図1 学習プリント

4 検証授業の実際

(1) 検証授業の対象

検証授業は、県立A高等学校普通科2年次、県立B高等学校食品科学科3学年、県立C高等学校総合学科3年次の三校を研究協力校として依頼して実施した。この三校は、別地域に位置していることから、授業対象の生徒が別学科に所属していることから、検証授業の成果を様々な視点から考察できると考えた。なお、A高等学校とC高等学校は単位制であることから、対象生徒の学年を「年次」と表記している。

(2) 検証授業の内容

ア 第1回検証授業（実施日：平成29年6月12日・14日、対象生徒：県立A高等学校2年次）

- a 単元名：ロシアの接近と日本の対外政策の変容
- b 単元の学習課題：「ロシアの接近は、日本の対外政策にどのような影響を与えたのか？」
- c 単元の学習計画

時	小単元名	小単元の学習目標
1	ロシアの接近と江戸幕府の対応	<ul style="list-style-type: none"> ・ロシアの接近と幕府の対応について理解する。 ・ロシアが日本に接近した時代背景、幕府が通商を拒否した理由、アイヌ社会に与えた影響の3点について、諸資料から情報を収集し、まとめる。
2	ロシアの接近が幕府の対外政策とアイヌ社会に与えた影響	<ul style="list-style-type: none"> ・ロシアの接近が日本に与えた影響について、多面的・多角的に考え、表現する。 ・ロシアとの通商を拒否した幕府の判断の賛否について、自分の解釈を構築する。

d 評価基準の観点

知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	主体的に学習に取り組む態度
諸資料から必要な情報を収集し、まとめることを通して、ロシアが日本に接近した背景、幕府が通商を拒否した理由、アイヌ社会に与えた影響について理解している。	通商拒否という幕府の判断について、多面的・多角的に考察し、その賛否について自分の解釈を構築するとともに、ロシアの接近が日本に与えた影響について、まとめることができている。	学習課題に対して、諸資料から効果的な情報を読み取ってまとめ、適切に表現しようとしている。また、歴史を学習することが、現代の様々な社会的事象を考えることに繋がることを感じている。

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
	導入	○歴史を学ぶ意義について ○学習課題の把握	○「歴史を学ぶ意義」について考え、周囲の生徒と意見交換する。 ○周囲の生徒と相談しながら、クイズに答え、本単元の学習課題を確認し、学習の見通しを立てる。 ○日露和親条約、樺太・千島交換条約の内容を復習する。	○本授業実施の目的について説明をする。 ○ロシアに関係する人名をクイズ形式で聞き、生徒の関心をひく工夫をした上で、学習課題と本単元の授業展開を示す。 ○既習した日露関係について、確認する。	10分
1時間目	展開	ロシアの接近は、日本の対外政策にどのような影響を与えたのか？			40分
		○18世紀末から19世紀初頭の日露関係 ○ロシアが日本に通商を求めた背景、幕府が通商を拒否した理由、アイヌ社会に与えた影響	○グループで、学習内容に関する文章を読み、ワークシートに基礎的事項を記入する。 ○ロシアの接近と幕府の対応についての説明を聞く。 ○グループ（3，4人）になり、3種類の問いを分担して問いを考え、ワークシートにまとめる。 ○調べた内容を発表し合い、情報を共有し、ワークシートにまとめる。	○グループで、当時の日露関係について確認させ、ワークシートにまとめるように指示する。 ○ロシアの接近と幕府の対応について説明する。 ○ロシアの動向や幕府の対応、蝦夷地のアイヌ民族の様子に関する問いについて考え、ワークシートにまとめるように指示する。 ○グループ内で、各自が調べた内容を共有するように指示する。	
2時間目	展開	○近世の蝦夷地とアイヌ ○「鎖国」概念の形成 ○ロシアとの通商拒否に対する解釈の構築	○指名されたグループは、調べた内容を発表する。 ○解説を聞き、必要に応じて自分の解答を修正する。 ○ロシアとの通商拒否という幕府の判断について、賛成または反対のどちらの立場をとるか、理由も踏まえて考える。 ○グループ内で、各自の解釈を共有した後に、グループとしての解釈を構築する。	○数グループに調べた内容を発表させた後に、問いについて解説する。 ○問いの解説をし、必要に応じて修正するように指示する。 ○ロシアとの通商を拒否したことについて、賛成か反対かについて、自分の解釈を構築するように指示する。その際、ロシア、日本、アイヌの人々、それぞれの立場から考えるように指示する。 ○グループ内で各自の解釈を発表し合い、グループの解釈を構築するように指示する。	35分
	まとめ	○学習課題に対する解釈の構築	○学習課題に対する自分の解釈を構築する。	○学習課題に対する自分の解釈を文章にまとめるように指示する。	15分

イ 第2回検証授業（実施日：平成29年8月28日，9月4日，対象生徒：県立B高等学校3学年）

- a 単元名：身近な生活から考える世界と日本の歴史
- b 単元の学習課題：「カレーライスが、日本の国民食になったのはなぜだろう？」
- c 単元の学習計画

時	小単元名	小単元の学習目標
1	カレーライスの伝来	・カレーライスが日本に伝わった経緯について当時のイギリス、インド、中国の関係性を踏まえて考えることができる。
2	「日本型カレーライス」の誕生	・カレーライスの材料となるものが、西洋野菜が中心であり、当時の富国強兵策と関連していることを理解する。 ・カレーライスが、日本の食生活に定着した理由について、歴

2	「日本型カレーライス」の誕生	<p>史的背景を踏まえて、自分の解釈を構築し、適切に表現することができる。</p> <p>・身近な生活と歴史的事象が関連していることを理解し、歴史の学習に興味をもつ。</p>
---	----------------	---

d 評価規準の観点

知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	主体的に学習に取り組む態度
日本へのカレーライスの伝来が世界の歴史と密接に関係していることや日本の食生活に定着した背景について諸資料から情報を収集し、理解している。	カレーライスが日本の食生活に定着した理由について、他国の歴史の状況も踏まえて、多面的・多角的に考察し、自分の解釈を構築して適切に表現することができる。	カレーライスの事例をもとに、身近な生活と歴史的事象が関連していることに気づき、歴史を学習することが、現代の様々な社会的事象を考えることに繋がることを感じている。

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	○学習課題の把握	○本授業の学習目的について理解する。 ○周囲の生徒と相談しながら、「辛味汁入掛飯」が何の料理を指すのか、予想する。 ○日本にカレーライスを伝えた国や、伝わった時代を予想する。 ○本単元の学習課題を理解し、学習の見通しを立てる。	○本授業実施の目的について説明する。 ○「辛味汁入掛飯」という言葉から、本時の取り扱う料理がカレーライスであることを予想させる。 ○カレーライスに関する知識を、隣の生徒と交換するように指示する。 ○本単元の学習課題を説明し、学習の見通しを示す。	10 分
	展開	<div style="border: 2px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 5px;"> カレーライスが、日本の国民食になったのはなぜだろう？ </div> ○カレーライスの日本への伝来について ○イギリス・インド・中国の関係 ○現在のカレーライスの確認	○和葱や赤蛙の肉など、現在では一般的に入れない材料に気付く。 ○中国式のカレーが日本に伝わったことを理解し、中国とイギリスとの関係について予想する。 ○既習内容から、イギリス・インド・中国間で三角貿易が行われていたことに気づき、日本へのカレーの伝来ルートについてまとめる。 ○現在のカレーの一般的な具材であるじゃがいも、人参、玉葱がないことに気付く。	○日本最古のカレーのレシピを提示し、現在との違いと、特徴的な材料について発問する。 ○当時、蛙を食する国が、中国であったことを説明し、中国にカレーを伝えた国が、イギリスであったことに気付かせ、イギリスと中国の関係について考えるように指示する。 ○インド→イギリス→中国→日本というカレーの伝来ルートの歴史的背景についてまとめるように指示する。 ○現在のカレーの具材と最古のもの具材を比較するように指示する。	40 分
2 時間目	展開	○「日本型カレー」の誕生	○資料からじゃがいも、人参、玉葱の共通点について気付く。 ○じゃがいも、人参、玉葱の普及と富国強兵策が関連していることに気付く。 ○資料から、日露戦争によって、牛肉の需要が増加し、国内でその不足を補うために、豚肉の生産が活発になったことを理解する。 ○資料から、徴兵令によって入隊した庶民が、その後、各地に戻ってカレーを伝えたことに気付く。	○資料からじゃがいも、人参、玉葱の共通点が西洋から伝来した野菜であることを気付かせる。 ○じゃがいも、人参、玉葱の普及が、北海道開拓を伴う富国強兵策の一環であることに気付かせる。 ○明治期のカレーは牛肉を主に入れていたことに気付かせ、大正期になると、東日本では豚肉の需要が増加することを説明し、その原因について考えさせる。 ○大正期にカレーが庶民に普及した理由が軍隊と関係することを説明し、軍隊とカレー普及の関連を予想させる。	30 分
	まとめ	○学習課題に対する解釈の構築	○学習課題に対する自分の解釈を構築する。	○学習課題に対する自分の解釈を文章にまとめるように指示する。	20 分

ウ 第3回検証授業（実施日：平成29年9月20日，対象生徒：県立C高等学校3年次）

- a 単元名：蝦夷錦から考える江戸時代の「鎖国」
- b 単元の学習課題：「江戸幕府は，本当に“鎖国”をしていたのか？」
- c 単元の学習計画

時	小単元名	小単元の学習目標
1	蝦夷錦とは何か？	・蝦夷錦の流通背景について，清王朝の辺民制度に基づく貢納制度，北前船による日本海交易の発展，場所請負制の定着による北奥民衆の蝦夷地への移入が，背景にあったことを諸資料から情報を収集し，理解する。
2	江戸時代は「鎖国」だったのか？	・「鎖国」について賛成か反対か，幕府・中国（清王朝）・アイヌ民族，それぞれの立場から，自分の解釈を構築することができる。

d 評価規準の観点

知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	主体的に学習に取り組む態度
諸資料から必要な情報を収集し，まとめることを通して，中国（清王朝）から蝦夷錦が蝦夷地や日本国内に流通した背景について理解している。	「鎖国」について，中国（清王朝）・蝦夷地の状況などを踏まえ，多面的・多角的に考察し，その賛否について自分の解釈を構築し，適切に表現することができる。	学習課題に対して，諸資料から効果的な情報を読み取ってまとめ，自分の解釈を構築しようとしている。また，授業を振り返り，今後の課題を明確にしようとしている。

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	○蝦夷錦について ○学習課題の把握	○下北に蝦夷錦が残っていることを知る。 ○周囲の生徒と相談しながら，蝦夷錦を着た三人の共通点について予想する。 ○蝦夷錦を最初に着た人物を予想して発問に答える。 ○ワークシートの資料を参考に，蝦夷錦の伝来ルートを調べる。 ○本単元の学習の見通しを立てる。	○下北の蝦夷錦を掲示し，県内で下北に一番多く残っていることを説明する。 ○蝦夷錦を着た三人（アイヌ，康熙帝，松本幸四郎）を提示し，共通点を予想するように指示する。 ○蝦夷錦を最初に着たのは誰か，発問する。 ○蝦夷錦の伝来ルートをワークシートで確認するように指示する。 ○本単元の学習課題と授業展開を示す。	20分
	展開	江戸幕府は，本当に「鎖国」をしていたのか？ ○蝦夷錦が流通した歴史的背景	○グループ（3，4人）になり，分担して3種類の問いを考え，ワークシートにまとめる。 ○調べた内容を発表し合い，ワークシートに記録する。	○中国（清王朝）・日本国内・蝦夷地に関する問いについて考え，ワークシートにまとめるように指示する。 ○グループ内で，各自が調べた内容を共有するように指示する。	30分
2 時間目	展開	○アイヌの人々にとっての蝦夷錦 ○「鎖国」について	○指名されたグループは，調べた内容を発表する。 ○解説を聞き，必要に応じて自分の解答を修正する。 ○説明を聞き，蝦夷錦を媒体とする北方民族との交易が，次第にアイヌの人々の生活を苦しめていったことを知る。 ○「鎖国」について，自分の解釈を構築し，グループ内で発表する。 ○グループとしての解釈を構築する。	○数グループを指名し，調べた内容を発表させる。 ○問いの解説をし，必要に応じて修正をするように指示する。 ○アイヌの人々にとって，蝦夷錦は交易のためのものであり，衣料品として用いていなかったこと，蝦夷錦を着たアイヌの絵が，松前藩によって恣意的に描かれたことを説明する。 ○江戸幕府の「鎖国」政策を，賛成するか反対するか，自分の解釈を構築するように指示する。 ○グループ内で各自の解釈を発表し合い，グループの解釈を構築するように指示する。	40分
	まとめ	○学習内容についての振り返り	○振り返りシートに「わかったこと」と「わからなかった・もっと学びたいこと」を記入する。	○学習内容について，「わかったこと」と「わからなかった・もっと学びたいこと」を振り返りシートに記入するように指示する。	10分

(3) 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「授業の内容は興味や関心もてるものでしたか」③「授業の内容を理解できましたか」④「グループで、学習課題に取り組むことはあなたの考えを深めることに役立ちましたか」⑤「この授業を全体的にみたとき、どの程度満足していますか」については5件法で、「日本史の授業の中で、世界史の内容を扱うことについてどう思うか」、「自分で調べて発表したり、グループで話し合ったりする授業をどう思うか」という質問事項については自由回答法で質問した。その結果をまとめたものが、図2と図3である。

②～④において、1または2の回答が、全ての項目とも90%以上であり、大半の生徒が満足しているという結果であった。アンケートの末尾に設けた感想欄を見ても、「分かりやすかった。」、「世界史にも興味をもつことができた。」、「とても楽しかった。」という授業に対する肯定的な感想が多かった。

日本史の学習内容に世界史的視点を取り入れることについては、「深い理解になった。」、「視野を広げることができた。」、「世界史と日本史を区分しない歴史の見方を知った。」という意見が多く記載されていた。自分で調べたり、グループで話し合ったりする学習については、「他人の意見を知ることによって、理解が深まった。」、「積極的に授業に参加できた。」、「自分の考えを他の人に発表することは、達成感がある。」という記載が多く見られた。しかし、一方で「正直、面倒だ。」、「親しくない人と話し合うのは、やりづらい。」、「得意じゃないから難しい。」という記載もあり、これは、質問事項④に少数ではあるが、3と5の回答が見られることにつながる。また、「机を向かい合わせた方がよかった。」という授業方法への意見もあり、授業を行った筆者の反省点である。

以上の結果から、生徒は検証授業を通して、日本史の授業において世界史的内容を取り入れて考察することや、他者と意見を交換し、共有する協働的な学びの有効性について実感したと思われる。

質問事項	回答結果	第1回目 (A高校)	第2回目 (B高校)	第3回目 (C高校)
②授業の内容は興味や関心もてるものでしたか。	1 満足している	72.0%	93.5%	71.4%
	2 どちらかといえば満足している	28.0%	6.5%	28.6%
	3 どちらとも言えない	0%	0%	0%
	4 あまり満足していない	0%	0%	2.5%
	5 満足していない	0%	0%	0%
③授業の内容を理解できましたか。	1 満足している	56.0%	93.5%	57.1%
	2 どちらかといえば満足している	44.0%	6.5%	35.7%
	3 どちらとも言えない	0%	0%	7.1%
	4 あまり満足していない	0%	0%	0%
	5 満足していない	0%	0%	0%
④周囲の人と学習課題に取り組むことはあなたの考えを深めることに役立ちましたか。	1 満足している	84.0%	51.6%	64.3%
	2 どちらかといえば満足している	12.0%	38.7%	28.6%
	3 どちらとも言えない	4.0%	6.5%	7.1%
	4 あまり満足していない	0%	0%	0%
	5 満足していない	0%	3.2%	0%
⑤この授業を全体的にみたとき、どの程度満足していますか。	1 満足している	88.0%	80.6%	57.1%
	2 どちらかといえば満足している	12.0%	19.4%	35.7%
	3 どちらとも言えない	0%	0%	7.1%
	4 あまり満足していない	0%	0%	0%
	5 満足していない	0%	0%	0%

図2 アンケート結果Ⅰ（質問事項①は省略）

「正直、面倒だ。」、「親しくない人と話し合うのは、やりづらい。」、「得意じゃないから難しい。」という記載もあり、これは、質問事項④に少数ではあるが、3と5の回答が見られることにつながる。また、「机を向かい合わせた方がよかった。」という授業方法への意見もあり、授業を行った筆者の反省点である。

以上の結果から、生徒は検証授業を通して、日本史の授業において世界史的内容を取り入れて考察することや、他者と意見を交換し、共有する協働的な学びの有効性について実感したと思われる。

	■日本史の授業で、世界史の内容も扱うことについて	■隣の人やグループで話し合う授業について
A高校	<ul style="list-style-type: none"> ・深い理解を得るためによいと思った。 ・日本史と世界史の区別をつけずに学ぶことで、より多くの情報を取り入れて勉強できると思った。 ・関連付けて考えることができて、いいと思った。 ・新鮮で、より深く出来事について知ることができた。 ・日本史と世界史の区分がいらないと少し思った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・他人の意見を知ることによって、よりよい理解につながった。 ・積極的に授業に参加するきっかけになると思う。 ・少し面倒と思う時もある。 ・違う人の意見が聞けるので自分の意見を見直せた。 ・自分で調べて考えたことを、他の人に聞いてもらうのは達成感があってうれしい。
B高校	<ul style="list-style-type: none"> ・意外なつながりがあったら面白いと思った。 ・日本と世界がつながっていることがよくわかった。 ・理解がより深まるので良いと思った。 ・日本史と世界史を区別する意味がわからなくなった。 ・世界と日本のことを同時に進めるとわかりやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・考えに悩んでいる時に他の意見を聞けるから良い。 ・自分が思いつかない意見が出て、新しい発見ができた。 ・得意じゃないから難しかった。 ・自分と違う意見を聞いて、考えが深まった。 ・机をくっつけた方が、話しやすかった。
C高校	<ul style="list-style-type: none"> ・広い視点で歴史を見ることが大切だと思った。 ・他国のこともわかり、ストーリーとして理解できた。 ・日本と外国との関わりがもっと深くわかった。 ・あらゆる角度から歴史的出来事を注目してみるのには、複雑だけどおもしろかった。 ・他の国の歴史なしに日本史は語れないと思った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分と違う意見や同じでも見方が違っていておもしろかった。 ・意見交換ができるからいいと思う。 ・発表するのは好きではないが、話し合うのは理解が深まる。 ・他の人の意見を聞くと、刺激を受けられていい。

図3 アンケート結果Ⅱ（主な回答を掲載）

イ 振り返りシートから

毎回、検証授業の最後に、単元の学習課題に対する自分の解釈を振り返りシートにまとめるように指示した。

第1回目の授業の学習課題は、18世紀末のロシアの来航が、江戸幕府の対外政策に与えた影響に関するものにした。江戸時代の対外政策といえば、生徒は鎖国をすぐにイメージできるが、ロシアの接近によって、鎖国が国法化したことは、あまり知られていない。本授業では、ロシアが日本に通商を求めた世界史的背景や、蝦夷地の状況（アイヌ民族の様子など）、当時の幕政状況などを踏まえて、課題を考察させることにした。まずは、18世紀末の日露関係に関する基礎的な内容を学習した後に、ロシアとの通商を拒否したという幕府の判断の賛否について、個人の解釈を考えさせた。その後、グループで各人の解釈を交換し合い、幕府の判断の賛否とロシアの接近が与えた影響についてグループの解釈をまとめるという学習場面を設けた。グループで話し合う学習の前段階では、幕府の判断を否定する生徒が多数おり、「鎖国が長引いて、日本が外国から遅れた。」という日本国内のみの視点からの理由が大半であった。グループ学習後の賛否については、ちょうど意見が二つに分かれる結果となった。賛成派の主な理由としては、「ロシアの強大な軍事力で日本が滅ぼされたかもしれない。」「鎖国を継続することで、国内の文化が発展したから。」「後にペリーが開国要求した時の参考になった。」など、通商拒否が好影響を与えたという見解が多かった。一方、反対派の理由としては、「通商していれば、もっと早く開国し、近代化が進んだ。」「後に欧米諸国と不平等条約を結ばずにすんだかもしれないから。」という後の明治時代の諸課題に影響しているという見方や、「この時にはっきりと国境を決めれば、現在の領土問題が起こらなかった。」というものもいくつか見られ、現代的諸課題まで視野に入れたものも見られた。また、影響については、ロシア来航後、幕府が蝦夷地を直轄化したという歴史的展開から、「アイヌの人々の生活や文化を大きく変化させた。」など、当時の舞台であった蝦夷地に住むアイヌ民族の立場から影響を考える解釈も複数あった。これらから生徒は、学習資料から様々な情報を収集し、グループ内での協議を通して、ロシアなど西洋諸国の動向やアイヌ民族の生活なども視野に入れた、国内外の歴史的展開も考慮した解釈を構築したと思われる。

第2回目は、身近な生活と歴史との関連を学習課題とし、カレーライスを題材とした授業を行った。カレーライスを選定した理由は、誰もが一度は食したことがある料理であることや、対象生徒が食品科学科ということで、「食」に関心が強いと考えたからである。インド発祥のカレーが日本に伝来した歴史的背景を、当時のイギリス・中国（清）・インドの関係性を基に考え、さらに現在のカレーライスの具材が明治政府の富国強兵策と関連して誕生したこと、カレーライスの普及に日露戦争が影響していることに気付くという授業展開にした。そして、学習課題として「カレーライスが日本の国民食になった理由」を提示した。学習課題は、個人で仮説を立てる→周囲の生徒との意見交換→個人の解釈の構築という手順で考えるように指示した。仮説としては、「おいしいから。」「手軽に作れるから。」などの意見が多かった。授業後の主な解釈としては、「外国からの料理で珍しく、美味しかったので現在も人気がある。」「日露戦争の時に海軍が流行させ、一気に広まったから。」「外国とのつながりを感じたから。」「もともとのカレーを日本人好みに改良していったから。」「富国強兵策として西洋野菜を食べることができるようになったから。」など、学習した内容と結び付けて考えたものが多く見られた。また、振り返りシートの感想欄には、大半の生徒が「身近な料理からも歴史を学ぶことができることを知った。」「カレーの伝来にイギリスやインド、中国の歴史が関連していることに驚いた。」「カレーライスの広がり（日露）戦争が関わっているとは知らなかった。」という内容を記載していた。

第3回目は、「蝦夷錦」を教材として江戸時代の「鎖国」という概念について、判断させる学習課題を設定した。蝦夷錦は、中世期から近世期にアイヌ民族から日本にもたらされた中国産の絹織物である。アイヌの人々は、この蝦夷錦と交換して本州から様々な交易品を蝦夷地にもたらした。蝦夷錦は、本県の下北地方で多く発見されており、蝦夷地との活発な交流を示している。本授業の研究協力校は、下北地方に位置しており、生徒にとっては、地元の歴史にも触れることができると考え、教材化を決めた。グローバルな視野としては、中国（清王朝）とアイヌ民族、蝦夷地に多くの人々が出稼ぎに行った当時の下北地方の状況を取り入れた。「江戸幕府は、本当に“鎖国”していたのか」という学習課題を設定し、「鎖国であった」または「鎖国ではなかった」という二者択一で解釈を選び、その判断理由を振り返りシートに書くように指示した。対象生徒14名中、11名が「鎖国ではなかった」という判断をした。その理由としては、「実際にアイヌの人々と交易をしていた。」「当時、異国であった蝦夷地に和人が多く行っている。」「アイヌ以外、オランダや中国、琉球とも交易をしていた。」「当時の外国に

鎖国のことが認識されていなかったのではないか。」というものが多かった。また、少数ではあったが、「鎖国であった」とする3名の理由は、「オランダ国王が鎖国と認識していたから。」「基本的には自由に貿易できなかつたから。」というものであった。賛否の意見とも日本側だけではなく、当時の外国が日本の外交状況をどのように考えていたのかという視点も含んだと予想される。また、感想には「世界史と日本史との区分をなくして、鎖国について考えるのはおもしろい。」「外国の視点で見ると、鎖国について違う見方もあると思った。」「広い視野で見ることで見方も変わってくることを学んだ。」「自分たちの住む地域が日本や世界の歴史の流れに関連していたということを知ることができた。」というものが見られた。生徒たちは、鎖国について外国側の視点から考えることや、下北地方から蝦夷地への人々の移動が世界的動向の影響を受けていたことに新鮮さを感じたようである。

IV 研究のまとめと課題

授業後のアンケート結果や振り返りシートの記載から、グローバルな視野から歴史的事象を見たり考えたりすることは、学習を「深い学び」につなげることに一定の効果があつたと考えられる。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、「主体的な学び」や「対話的学び」を実現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、学習課題（問い）の設定についてである。「問い」は、教師と生徒が、授業のねらい、成果を共有する重要な接点である。本研究においても、「主体的・対話的で深い学び」につながる要素を含んだ問いの設定に力点を置いたが、生徒の興味・関心に沿うことができたかについては、まだ検討の余地がある。学習過程の中で生徒が自ら疑問を感じたものを、学習課題に設定できるような授業展開を今後考えていきたい。第二は、学習資料等の教材の収集である。グローバルな視野からの見方・考え方を本研究の主題にしていたが、そのためには世界史と日本史の両科目の教材研究をしなければならない。生徒だけではなく、世界史と日本史の教師が協力して教材作成するなど、教師も協働する場面を、学校現場で実現する方策についての検討が必要である。そして最後は、評価方法の点である。本研究においては、生徒個々の振り返りシートやアンケート結果を基に分析を行った。各単元において、評価規準を設定したが、評価方法を検討するまでに至らなかつた。主体的・対話的で深い学びを実現する授業では、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、ループ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。

今後、高校教育の現場では、新学習指導要領の実施と高大接続改革に伴う大学入試の変更という大きな転換点を迎える。生徒に育成すべき資質・能力をしっかりと見据え、主体的・対話的で深い学びを実現する授業を構築する努力が一層求められる。

<引用文献・URL >

- 1 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 (2018. 1. 15)
- 2 文部科学省 2017 「高大接続改革の実施方針等の策定について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/07/_icsFiles/afieldfile/2017/07/18/1388089_002_1.pdf (2018. 1. 15)
- 3 日本学術会議史学委員会高校歴史教育に関する分科会 2016 『「歴史総合」に期待されるもの』
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t228-2.pdf> (2018. 1. 15)

<参考文献>

- 1 唐木清志 2017 「『深い学びの過程』を実現する鍵と教師の手立て『社会科教育No. 704』 明治図書
- 2 河合塾 2017 「大学入学共通テスト導入に向けた試行調査（プレテスト）分析報告」
- 3 日本社会科教育学会編著 2000 『社会科教育事典』 ぎょうせい
- 4 藤野敦 2017 「現行学習指導要領と新課程の方向性の関係性（6）」『中等教育資料 平成29年11月号』
- 5 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