

〈地歴〉

歴史的思考力を培う学習指導の工夫 ——世界史における協同学習による資料分析を通して——

沖縄県立那覇高等学校教諭 大 田 直 美

I テーマ設定の理由

2009年3月に公示された新学習指導要領地理歴史編における世界史Bの目標は、「世界の歴史の大きな枠組みと展開を諸資料に基づき地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解させ、文化の多様性・複合性と現代世界の特質を広い視野から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。」ことである。世界史における歴史的思考力は、「過去」への問いかけを繰り返すなかで自らの答えを導き出し、多様な解釈を比較・検討する過程で培われると考えられている。歴史的思考力の育成は今日的な課題というより、歴史を担当する教師の多くが抱える普遍的な課題といって良いだろう。

2007年に国立教育政策研究所が発表した、「平成17年度高等学校教育課程実施状況調査」において、「世界史を勉強すれば、私の普段の生活や社会生活の中で役立つ」との問いに、生徒の半数以上が否定的な回答であった。作業的・体験的活動を取り入れた世界史の授業への設問群でも、8割を超える生徒が「経験なし」、または「好きではない」と答えている。それらを裏付けるように、教師の9割以上が取り組みに否定的だった。大学受験を踏まえた指導が求められる現状では、時間のかかる取り組みは遠慮したいという本音が同調査から読み取れ、世界史の授業展開の難しさが浮き彫りになった。また、2008年7月に本校を含めた県内6校で実施された「学校生活アンケート」でも、「勉強する理由」として、「いずれ仕事や生活の役に立つと思うから」、「将来の仕事にいかしたいから」という回答を選択した本校生徒の割合が、平均を大きく下回った。学習した事柄と現実社会の関連が実感しづらいということは、過去を扱う世界史が生徒たちにとって共感しにくい科目と受け取られているということの現れでもある。

新学習指導要領では、「資料からよみとく歴史の世界」、「資料を活用して探究する地球世界の課題」の二点が新たに盛り込まれ、いずれも資料活用の重要性が強調されている。資料には、年表・地図・文字資料・絵画・風刺画・写真等があるが、資料の持つ具体性はその時代を生きた人々の生活を想像し易くするだけでなく、歴史が様々な視点の上に形作られていることを知ることができる。資料からよみとれる様々な解釈と向き合うことで、生徒たちは現実社会と過去を有機的に結びつけることができると考える。また、資料の分析において個別の取り組みよりも、全員で理解を共有する協同学習が効果的と思われる。生徒は理解を補い合うことで新たな視点を発見し、主体的な学習へと転換させることができると考える。これまでも、資料分析やグループ学習に関する数多くの研究事例が発表されている。しかし、協同学習の視点に立った実践事例は、高等学校においてはまだ少ない。

そこで、本研究は、協同学習を通じて資料分析を行うことで、生徒たちが歴史的な事象を成立させるに至った要素や側面を考察し、導き出した自らの解釈を多面的・多角的に比較・検討しあうなかで、歴史的思考力を培うことができると考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

地理歴史分野の世界史において、協同学習による資料分析を行い、生徒たちが考察して導き出した解釈を多面的・多角的に比較・検討しあうなかで、歴史的思考力を培うことができるであろう。

II 研究内容

1 歴史的思考力とは

一般的に、思考力とは考える能力、思いめぐらす力を指すが、「歴史的」という立場で語られる場合、明確な定義は難しい。新学習指導要領においても、歴史的思考力についての記載はあるものの、定義は明確ではなく、研究者による見方も様々である。南塚信吾(2007)は、「歴史的思考とは、人々が、現代の問題についての主体的な意識から、それをどう解決するかを考え、そうした『方向感覚』から過去と『対話』すること」と述べ、現実社会への問題意識を持ち、解決の糸口を探る主体的な活動として歴史的思考を位置づけている。また、小田中直樹(2007)は、高校教員へのインタビューから、

「歴史を語ることによって育成すべき思考力とは批判的に思考する力、具体的にはなによりもまず『つなぐ力』と『くらべる力』である」という捉え方を紹介している。特に「つなぐ力」と「くらべる力」という言葉は、協同学習や資料分析の核をなす考え方と思われる。

これらを踏まえ、本研究では歴史的思考力を、「現実社会への問題意識を有しつつ、歴史の諸事象を批判的に分析し、因果を捉えて歴史を組み立てるなかで、その解釈の多様性を理解し、現実の問題解決に迫る力」と考えた。

表1 「National Standards for History」1996年改訂版 grade5-12対象

2 歴史的思考力を培うには

歴史的思考力をどう培うか。学習指導要領で歴史的思考力を一義的に規定することが難しいため、系統だった基準作りが進展していないのが現状である。ここでは、1994年にアメリカで発表された「National Standards for History」（「全国歴史基準」）を一つ

基 準 3	歴 史 分 析 と 解 釈	A 歴史的文書や叙述の著書または出典を明らかにすること
		B 異なる思想、価値、個性、態度、制度の類似点と相違点を確認しつつ比較対照すること
		C 歴史上の解釈と事実の違いをはっきりさせること
		D 多様な見方を考慮に入れること
		E 個人の重要性、思想の影響、偶然の役割を含む複合的な因果関係に留意しながら、原因と結果を分析すること
		F 歴史的必然論について議論をたたかわせること
		G 互いに競合する歴史叙述を比較対照すること
		H 歴史の解釈は暫定的なものであると捉えること
		I 歴史家のあいだの主要な論争を検討すること
		J 過去になされた決定のもたらす影響について仮説を立てること

の手がかりにしたい。このなかでは自立した市民の養成という命題の下、歴史的思考力を構成する具体的基準として、①時系列的思考、②歴史の理解、③歴史分析と解釈、④歴史探究の力、⑤歴史的論点分析と意志決定の5つを定めている。表1は基準③歴史分析と解釈の詳細である。これによると、資料や見解を比較・対照し、多面的な視野からの歴史解釈や考察を重視していることが分かる。歴史的思考力は、重層的な理解の積み重ねの上で成り立つ総合的な力である。それゆえ、表1のようなアプローチの積み重ねが重要であり、明確かつ系統的な手順は、汎用性が高いと言える。

本研究では、表1を歴史的思考力を培うための基準と見なし、特にB～E、H、Jに力点をおいて思考力を考えたい。生徒が自己の視点で解釈を捉え直して歴史を再構築し、新しい認識を得たとき、歴史的思考力が培われたと捉えることができるのではないかと考える。

3 協同学習とは

表2 協同学習の特徴

協同学習とは、ジョンソン兄弟&ホルベック(1993)によると「スモールグループを活用した教育方法であるとし、そこでは生徒たちが一緒に取り組むことによって自分の学習を最大限に高めようとするもの」であり、「生徒同士の学びあいを促し、自他の学びに主体的に関わろうとする互恵的な関係を作り出す」学習方法を意味している。協同学習は「共同」や「協働」の文字を当てられることも多い。研究者によって定義も異なるが、共通する点は、従来の競争・競合的視点から脱却し、社会的な相互関係の中で生徒同士が学びあうことで、個人の役割が明確化され、全ての能力水準で生徒の学力的伸張が得られると見なしているところにある。ジョンソン兄弟ら(1998)は、協同学習の特徴を表2のようにまとめている。それを見ると、協同学習では自らの力を発揮すること、互いに助け合うことに重きが置かれており、グループ間の競争や互いを点検しあうことはない。

1. 相互協力関係がある
2. 個人の責任がある
3. メンバーは異質で編成
4. リーダーシップの分担をする
5. 相互信頼関係がある
6. 課題と人間関係が強調される
7. 社会的スキルが直接教えられる
8. 教師はグループを観察、調整する
9. グループ改善手続きが取られる

現在、「学びの共同体」という取り組みが佐藤学、佐伯胖、藤田英典を中心に全国で進められている。これは授業の改革、同僚性の構築、保護者の学習参加を柱とし、授業に「活動的で協同的で反省的な学び」を実現するために、小グループでの協同的な活動を取り入れるものである。佐藤(2003)によると、「学びとは、対象世界との出会いと対話、他者との出会いと対話、自己との出会いと対話」で構成されており(学びの三位一体論)、一人では到達できないレベルに、仲間との協同によって、『背伸びとジャンプ』ができるところに意義がある」としている。本研究においては、佐藤らが提唱する「学びの共同体」構想に基づき、協同学習を進めたいと考える。

4 授業に協同学習を取り入れる効果

佐藤雅彰・佐藤学(2003)は、社会面と学習面の2つの側面から協同学習のメリット(表3)を挙げている。これらは相互に因果関係があり、他者を通して刺激を受けることで、生徒は心理的な成長を遂げるだけでなく、学習した事項そのものへの理解も深まっていくと考えられている。

表3 協同学習の2つのメリット

社会面でのメリット	学 習 面 で の メ リ ッ ト
・他者を知り、互いに支え合うかわりを作る事ができる。 ・仲間意識が高まる。 ・多様な価値観や感じ方に触れることによって自己認識が豊かになる。	・小グループ活動であるため、(自信がない場合も)気軽に自分の意見が言え、学びに参加できる。 ・多様な考え方をすり合わせたり、新しい考えを共同で考え出す事ができ、学びに広がりができる。 ・分かるまで仲間に聞くことができる。 ・教師は援助の必要な子どもに必要な援助ができる。(個別指導ができる。) ・できる子どもが低学力層の子どもたちをケアし、集団の学力アップにつながる。 ・高学力層の子どもにとっては自分の知識を、より確かにすることとなり、低学力層の子どもにとっては学ぶ事をあきらめなくなるといった相乗効果が期待できる。 ・全体の学力が上がるため、さらに発展的な問題にも挑戦でき、学びの質を高める事ができる。発想力や想像力が向上する。

また、ジョンソン兄弟(2008)も、協同学習から生じる成果を図1のように表している。小グループ内での意見交換を通じて、個々の生徒の心理的な変化が生まれる。他者の発言に耳を傾けて相手の考えを受け止めることで、自己の知識を再構築し、課題をより深く考えるようになって、推論能力や批判的思考も高まる。課題達成に向けての努力を続けるなかで、仲間が互いに好感を抱き、協調的な人間関係も形成される。それらが相互に影響し合うだけでなく、一体となって生徒に、情緒的成熟や自尊感情の伸張をもたらすと考えられる。さらにジョンソン兄弟&スミス(1998)は、これまでの調査研究305編をメタ分析でも検討しており、すべての実験場面や年齢集団において、競争学習や個人学習と比べ、協同的に作業する生徒が高い到達度を示している点を明らかにした。家庭の経済的な格差や文化的背景の差が大きいアメリカで、様々な角度から研究された事例を統合して得られたこの結果は、国が違えども、ある程度一般性を持つと考えられる。

協同学習に当たっては、座席配置を見直すことで、より効果が上がると考える。図2、図3は新しい座席配置を示している。これは、前項で取り上げた佐藤学らの「学びの共同体」に見られるコの字型の配置である。これまでの座席では、生徒と教師の間に距離があり、後方の生徒は教師との意思疎通が希薄になりがちである。コの字型では、教師と生徒の距離が縮まり、全体への指導が行き届きやすい。グループを作る際も、時間をかけることなく、次の取り組みに移行できる利点がある。集団が大きくなると個々の責任が薄らぎ、発言者に偏りも生じやすい。集団の分裂も起こりえるため、4人で1グループを形成することが望ましいと考える。座席配置を見直した協同学習は、コミュニケーション能力を磨いて社会性を身につけることが可能であり、多くの学習効果をもたらすと思われる。

5 授業に資料分析を取り入れる効果

新学習指導要領では、「年表、地図その他の資料を積極的に活用したり」、「文字資料に加えて、絵画、風刺画、写真などの図像資料を取り入れるよう工夫すること」と、具体的な資料の活用を促している。協同学習の中で分析を行う場合は、図4の流れが望ましいと考える。生徒は資料から読み取った情報を分類し、事実を基に推論して自らの考えをまとめる。仲間同士の話し合いから、互いに思考を整理・修正し、新たな視点の裏付けとなる情報に再び向き合う。振り返りを重ねることで、思考の言語化も進み、生徒の分析能力が高まると考えられる。資料は、過去の出来事や生活、社会を考察する上で効果的であり、教科書自体も資料に基づいて記述されている。秋田喜代美(2009)は、「適切な資料や教材を生徒に提供することによって、探求的な学習の際authoritativeな言葉と生徒が会う」としている。つまり、資料を介して生徒同士が、高次の質での伝え合いへと転化させる可能性があると考えられる。

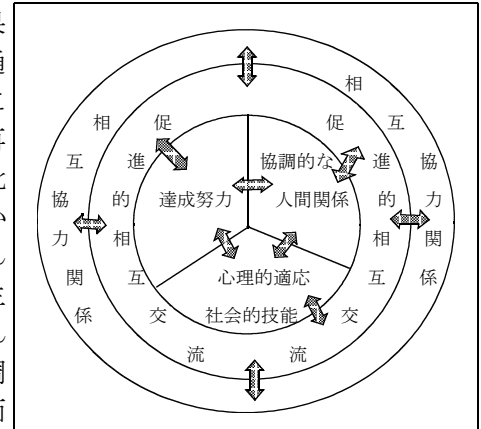


図1 協同学習から生じる成果

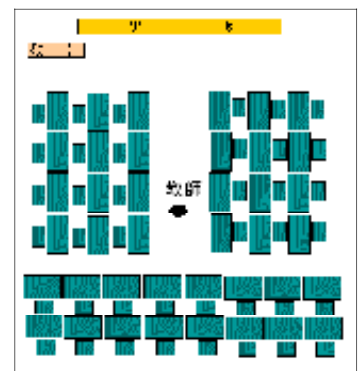


図2 一斉授業での座席配置

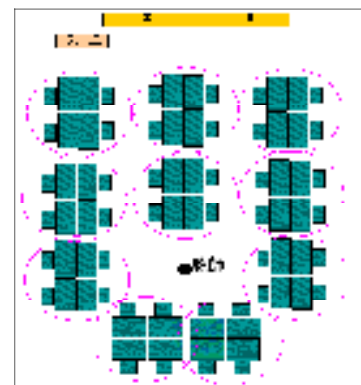


図3 協同学習での座席配置

また中村光伴・岸学(2009)は、中学校の歴史教科書を本文先行と図表先行の読み方をした場合、図表から読み始めた方が最終的に理解が深まったことを明らかにしており、読解における図表の有用性を述べている。ここで言う図表とは、文献や絵図、地図、統計などであり、広義の意味で資料と捉えられる。しかし、資料の活用においては、有限性を伝えることも求められる。資料は事象の一側面を表現しているに過ぎず、全体を網羅している訳ではない。権力者により恣意的に作られたものもあり、客観的でない場合もある。教材化に相応しい資料か否かの十分な検討が必要であり、歴史事象を多面的・多角的に考察するためにも、様々なタイプの資料に触れることが効果を上げると考える。

- ① 提示された資料から情報を読み取る
↓ (批判的な視点を盛り込む)
- ② 情報を事実と意見に分類する
↓ (問いの発見・創造)
- ③ 事実を基に推論して、直感的な予想を立てる
↓ (1つの解釈を認識)
- ④ 話し合いの中で、論拠を挙げて判断理由を述べる
↓ (多様な解釈の発見)
- ⑤ 話し合いを通して予想を仮説へと高める
↓ (思考の整理・修正)
- ⑥ 仮説検証のための情報を収集する
↓ (資料から見える時代像と教科書等との比較)
- ⑦ 検証の成果について、口頭ないし文章で説明する

図4 資料分析の方法

Ⅲ 指導の実際

1 単元名 「第10章ヨーロッパ主権国家体制の展開」

2 単元の目標

- (1) 17世紀半ばから18世紀後半にかけてのヨーロッパ世界の社会や文化の特質、アメリカ・アフリカとの関係について関心を高め、意欲的に学習活動に取り組む。
- (2) 主権国家体制の成立、大西洋貿易についての意見交換を通して、その歴史的意義を多面的・多角的に捉えて判断し、歴史的思考力を深める。
- (3) 17世紀半ばから18世紀後半にかけてのヨーロッパ世界やアジア・アフリカに関して教科書や図説の諸資料などを活用するとともに、追究し考察した過程や結果を適切に表現できる。
- (4) 17世紀半ばから18世紀後半にかけてのヨーロッパ世界やアジア・アフリカについての知識を広げ、時代の全体像への理解を深める。

3 単元の評価規準

関心・意欲・態度	思考・判断	資料活用・表現	知識・理解
17世紀から18世紀にかけてのヨーロッパ世界の社会や文化の特質、アメリカ・アフリカとの関係について意欲的に追究しようとしている。	17世紀から18世紀にかけてのヨーロッパ世界の社会や文化の特質、アメリカ・アフリカとの関係について考察し、主権国家体制の成立、大西洋貿易の歴史的意義を考え、判断している。	主権国家体制の成立、大西洋貿易に関する資料を活用するとともに、17世紀から18世紀にかけてのヨーロッパ世界の社会や文化の特質、アメリカ・アフリカとの関係について追究し考察した過程や結果を適切に表現している。	17世紀から18世紀にかけてのヨーロッパ世界の社会や文化の特質とアメリカ・アフリカとの関係について理解し、その知識を身につけている。

4 単元指導計画（全9時間）

時	学習項目	学習内容（ねらい）	指導上の留意点	学習形態	評価規準と評価方法
1	重商主義と啓蒙専制主義	・危機の世紀と呼ばれた17世紀の実態と、危機から脱して成長へ転じた18世紀のヨーロッパ世界の大観をつかむ。	資料提示（風刺画・文字資料） 個人：箇条書きで疑問や気付いた点を列挙させる。事実と意見を見分けさせる。	導入：一斉授業 ↓10分	関 思 技 知 ○ ○ ○ ○
2	②イギリス議会政治の確立	・17～18世紀のヨーロッパ諸国の動向を、重商主義と啓蒙専制主義を柱として理解する。	協同：グループ内で意見の優先順位を決定。意見交換から価値観の交流に結びつけさせる。証明が可能なかを考えさせる。	生徒個々の思考を促す ↓10分	○ ○ ○ ○
3	③ルイ14世の時代	・君主の専制政治は、民衆の生活にどのような脅威を与えることになったかを考察する。		協同学習 ↓20分	○ ○ ○ ○
4	④プロイセンとオーストリア	・資料を通して、時代や社会を具体的にイメージできるようにさせる。		まとめ10分	基準3（C・E）中心に考察。ワークシート。自己評価シート。
5	⑤バルト海の覇者・ポーランド分割				
6	ヨーロッパ諸国の海外進出	・ヨーロッパ諸国の植民地争奪と商業覇権の推移について理解する。	資料提示（統計資料・英文資料） 個人：箇条書きで疑問や気付いた点を列挙させる。事実と意見、偏見と合理性を見分けさせる。数値の変化に気付かせ原因を考える。	導入：一斉授業5分 ↓	関 思 技 知 ○ ○ ○ ○
7	②アメリカにおける植民地争奪	・大西洋三角貿易の歴史的意義と、貿易がもたらした国際的枠組みを考察する。	協同：グループで意見の優先順位を決定。意見交換から価値観の交流に結びつける。証明可能なかを考えさせる。	協同学習10分 ↓	○ ○ ○ ○
8	③三角貿易（本時）	・資料を通して、時代や社会を具体的にイメージできるようにさせる。		一斉授業10分 ↓	基準3（H・J）中心に考察。ワークシート。自己評価シート。
9	17～18世紀のヨーロッパ文化	・科学革命や国際法、芸術の発展など様々な分野において発達した文化とその社会状況を理解する。	資料提示（絵画） 個人：箇条書きで疑問や気付いた点を列挙させる。	導入：一斉授業 ↓15分	関 思 技 知 ○ ○ ○ ○
	①科学革命と近代的世界観 啓蒙思想・宮廷文化と市民文化	・資料を通して、時代や社会を具体的にイメージできるようにさせる。	協同：グループ内で意見交換から価値観の交流に結びつけさせる。事実と意見、偏見と合理性、証明が可能なかを考えさせる。	協同学習 ↓25分	基準3（B・D）中心に考察。ワークシート。自己評価シート。
				まとめ10分	

5 本時の指導

(1) 本時の題材 「三角貿易」

(2) 本時の目標

- ① 三角貿易の構造について理解する。
- ② 三角貿易の背景とアフリカ社会に与えた影響を考察する。
- ③ 三角貿易の利潤がヨーロッパの資本主義発展に大きな関わりを持ったことを理解する。

(3) 授業仮説

- ① 協同学習を行う中で、生徒個々の意見交換が刺激となって、三角貿易の実像に迫る理解の深まりが生まれてくるであろう。
- ② 発言を聞き合うなかで、物事の見方は一様でなく、多様であることに気付き、互いの価値観を尊重する視点を持つようになるであろう。

(4) 本時の展開 (8 / 9 時間目)

時	学 習 内 容	生徒の活動	評価の観点	指導・援助の留意点
導入 5分	・前時の復習 ・本時の目標の確認 ①三角貿易の構造とアフリカ社会への影響を考察する ②三角貿易の利潤が産業革命を促したことを理解する	＜一斉授業＞ コの字型座席 ワークシート (以下WS)に目標を記入		WS配布 目標は生徒が記入しやすいよう簡略化。
展開 ① 10分	指示1 Q1の地図に薄く円が描かれています。ここが三角貿易が行われた地域です。上からペンでなぞって、位置を確認しましょう 指示2 三つの円をつなぐ矢印A・B・Cも記入しましょう 指示3 ワークシート沿って、班でQ1に取り組みましょう それでは座席を班にしましょう。 Q1：矢印A・B・Cで何が商品として扱われていたか書きましょう。商品を見て、気付いたことも書きましょう 予想①ヨーロッパに有利な貿易 ②アメリカ・西インドで農業が盛ん ③貧しいから奴隷を輸出している ④ヨーロッパやアフリカは戦争が多い ⑤綿花を輸入し、完成品を輸出 ⑥贅沢品が多い	地図をなぞって、場所を確認する。 ＜協同学習＞ 4人1班座席 生徒個々で考えた後、班内での意見交換を進める。教科書の他に資料集も参照させて考える。 互いの記述を見せ合い、抜けている部分を確認し記入する。	＜協同学習＞ 一人で考えている場面があったか。 メンバーと意見を交換しているか。 気付いたことを文章化することができたか。論理的な記述になっているか。	生徒の地理的知識は一様ではないので、全員で位置確認。 机間観察（生徒の様子を細かく観察する。） 生徒からの直接的な質問には答えず、まずはメンバーに相談するよう促す。話し合いが進まない班を中心に声かけを行って意見交換を促す。
展開 ② 10分	指示4 ワークシートを見せ合って、必ず確認して下さい。 指示5 それでは、座席をコの字に戻して下さい。Q1を確認しましょう。 ・矢印A・B・Cの答えを列挙する 質問1 どんなことに気付きましたか？ (上記の予想①～⑥が生徒から挙がる。) ・資料集165pの奴隷商人の絵を提示し、当時の状況を解説する ・300年間で900万人から1500万人がアフリカからアメリカ大陸へ移送された点に触れる	＜一斉授業＞ コの字型座席 抜け落ちていた答えがあれば書く。 資料集で絵を確認する。 新たに感じたことがあれば書かせる。	＜一斉授業＞ 質問に対して意見を述べることができた。	WSを見せ合うことで、生徒相互の教えあい・助け合いの場面を作る。
展開 ③ 20分	指示6 それではQ2を班で考えましょう。座席を再度班に戻して下さい Q2：英文の裁判記録を見て気付いたことを書こう。また、アフリカやヨーロッパをどう考えたのか考えてみよう。 予想①逃げ出したくなる状況にいた ②黒人への差別が刑を重くした ③刑の執行が早い ④三角貿易はヨーロッパの生産を上げた	＜協同学習＞ 4人1班座席 互いの意見を伝えあい、班としての意見をまとめる。	＜協同学習＞ メンバー同士助け合ってWSを解いているか。 教科書等を活用しているか。 班で意見を整理し、発表できたか。	発表用白紙を配布。前回の学習事項を思い出させ、話し合いの糸口にする。グループから出た質問で全体に関わるものについては班ではなく全体に答えを戻す。英語は大意で良い。
まとめ 5分	指示7 班の意見を聞かせて下さい。 → 上記の予想が生徒から挙がる ・本時の学習の確認、次回予告 指示8 自己評価シートを記入します	他班の意見をWSに記述させる。	WS及び自己評価シートの提出	物事は様々な見方があり、一概に断定できないこと、現在にも通じる部分があることに気付かせる。 WS・自己評価シート ・発表用紙を回収

(5) 本時の評価

ワークシート及び自己評価シートを用いる。ワークシートは、以下のループリック（評価基準

表)に基づいて評価を行う。

ルーブリック評価	思考・判断		資料活用の技能・表現	
	5	・資料から事実を読み取り、事実を組み合わせ、正しい根拠に基づいた考えを導き出している。 ・過去の学習した事柄との関連に気づき、正しく引用することができる。	・適切な具体的事例を挙げて、説明することができる。 ・日常生活とのつながりに気づき、具体的に説明することができる。	
	4	・資料から事実を読み取り、事実の組み合わせ、歴史的現象への推測ができています。 ・過去に学習した事柄との関連に気づいている。	・具体的事例を挙げて、説明することができる。 ・日常生活とのつながりに気づいたが、説明の一部に誤りを含んでいる。	
	3	・資料から事実を読み取ることができている。 ・過去に学習した事柄との関連に気づいたが、一部誤った引用をしている。	・説明の大半は正しかったが、一部に誤りを含んでいる。 ・日常生活とのつながりに気づいている。	
	2	・資料から事実を読み取ることができたが、一部誤った考えを含んでいる。 ・過去に学習した事柄との関連に気づき、多くは間違っていたが、一部正しい引用ができています。	・説明の大半は誤っていたが、正しいものも含まれている。 ・日常生活とのつながりに気づいたが、説明の多くが間違っている。	
	1	・資料から事実を読み取ることができない。 ・過去に学習した事柄との関連に気づくことができない。	・説明することができない。 ・日常生活とのつながりに気づくことができない。	

6 仮説の検証

研究仮説に基づく授業実践を通して、協同学習における資料分析が生徒たちの歴史的思考力を深めることができたかの検証を行う。判断の材料となるものは1年生119人のワークシート、自己評価シート、授業観察、事前及び事後調査である。また検証授業に当たり、以下のような授業仮説を立てた。

時	学習項目	授業仮説
1	重商主義とイギリス革命	イギリス革命の性格を考察する場面において、資料を使用した学び合いをすすめることにより、革命全体の性格とその歴史的意義を理解することができるだろう。
2	イギリス議会政治の確立	イギリス議会政治の確立に至る経緯を理解する場面において、現在の日本の政治と比較しながら資料を基にグループで話し合うことで、議会政治確立に至る経緯を理解することができるだろう。
3	ルイ14世の時代	ルイ14世の時代のフランスを考察する場面において、資料を基にグループで意見をまとめる作業を通じて、ルイ14世の業績の二面性を捉えることができるだろう。
4	プロイセンとオーストリア	プロイセンとオーストリアの対立を話し合う場面において、両国の指導者の類似と相違が分かる資料を通して個人の学びとグループでの学び合いを組み合わせることで、争いの本質に迫ることができるであろう。
5	バルト海の覇者・ポーランド分割	ロシアの発展の転機を理解する場面において、資料を基に個人の学びとグループでの学び合いを組み合わせることで、2人の指導者が転機となったこと、啓蒙専制主義がその柱になったことを理解することができるであろう。
6	アジア市場の攻防	ヨーロッパ諸国のアジア進出の流れを考察する場面において、グループで複数の資料を基に多面的に比較しあうなかで、商業覇権の推移を理解し、アジアの民衆への脅威として想像させることができるであろう。
7	アメリカにおける植民地争奪	ヨーロッパ諸国のアメリカ進出を考察する場面において、複数の資料を基にグループでの学び合いを重ねることで、アジア進出との違いを確認することができるだろう。
8	三角貿易(本時)	三角貿易を考える場面において、資料を通じた生徒個々の意見交換が刺激となって、三角貿易の実像に迫る理解の深まりが生まれてくるであろう。 グループの発言を聞き合う場面において、物事の見方は多様であることに気付き、互いの価値観を尊重する視点を持つようになることができるだろう。
9	17～18世紀のヨーロッパ文化	17～18世紀のヨーロッパ文化に触れる場面において、資料の比較を通して生徒が意見を交換することで、時代や社会状況の具体的なイメージができるようになるだろう。

(1) 歴史的思考力を培うには

歴史的思考力の培うために、検証授業ではまず導入等でニューストピックを取り上げて、現実を意識させることを試みた。ハイチ大地震や話題の映画、民主党の政治改革など時事的なものを中心とし検証授業で扱う教材との関連性を持たせた。トピックを通じて暗黙としての教養知を広げることが、多様な歴史事象を理解する糸口となると考えたためである。限られた時間内での扱いのため、一足飛びに現実社会への理解度を測ることは難しいが、継続して取り上げていくことで、問題を意識化させることができると考えた。図5にある事後調査でも、「社会の一員として、よりよい社会を考えることができるようになる」との問いで、肯定的な回答が合計で11ポイント増加しており、緩やかではあるが変容がうかがえた。

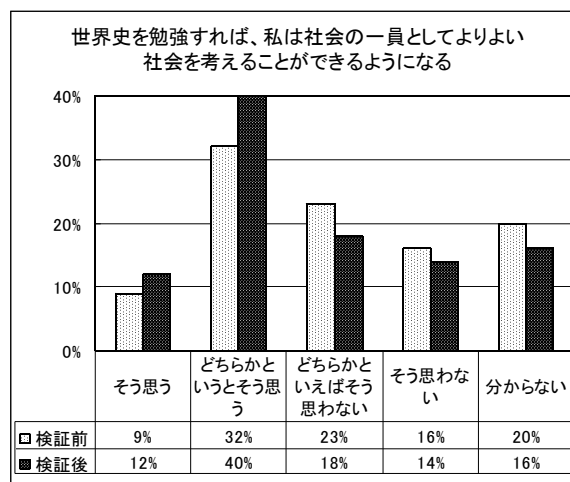


図5 社会の一員としての意識変容

次にワークシートに、授業で得られた歴史情報を分析し、5W1Hで因果関係を説明させる項目を盛り込んだ。過去を説明することは多様な解釈の1つを選択することであり、歴史を考えるということでもある。そのためにワークシートも空欄補充中心から記述中心に切り替えた。当初は生徒が記述する箇所に罫線を入れてワークシートを作成したが、話し合いの中での柔軟な発想を促すため、2時間目以降は罫線も省き、自由記述が可能な形式をとった。表4は1時間目と7時間目の学習で生徒の記述を一部抜粋したものである。1時間目では、説明が羅列的で短かい、根拠となる情報が少ない、資料の誤読や鵜呑みにした解釈などが多く、論理的に記述できる生徒は少なかった。しかし、7時間目には文章で論理的に記述が出来る生徒が増え、他国との関係や経済、軍事など多方面に原因を求めたり、多面的に考察して意見を打ち出すことができるようになった。

1時間目の教材である「クロムウェルは英雄or悪人？」では、生徒から「絵（風刺画）と教科書の内容とでは別人に見える」とのコメントがあり、歴史の解釈が1つではないことに気付く場面が生まれた。8時間目の「三角貿易」では、交易品の流れを示した図から、その交易品を必要とした理由を「戦争が多かったのでは」、「裕福な暮らしがしたかったのでは」、「人口が激減したのではないかと」当時の状況を推測し、正しく捉える生徒が増えた。「三角貿易のせいでアフリカは発展途上国になり、ヨーロッパでは人種差別が深まった」との記述や発言もあり、現在なお続く問題であることを意識する生徒も現れた。

(2) 歴史的思考力の変容

検証授業では自らの学習活動を客観視させるために、毎時間自己評価シートを記入させた。そのなかから自己評価シートで常に1点～2点台と低い評価の生徒A、Bの2人の変容を追ってみたい。

生徒Aは世界史を苦手としている。表5は生徒Aのワークシートでの記述の変化である。3時間目の時点では、生徒Aは問いに答えることが出来ていない。4時間目では記述量はかなり増えたが、下線部にあるように内容の重複が見られ、羅列的でもある。7時間目では文章が整理され、論理的に思考して文章をまとめ上げるようになった。生徒Aの世界史に対する心理的な距離から低評価が続いていたと考えられ、ワークシートからは思考の深まりがうかがえる。

一方生徒Bは、非常に真面目であり、授業への熱心さはクラスでも群を抜いている。今回の検証授業でも毎回グループをリードして学習に当たっていた。だが、同じグループメンバーに評価の改善が見られたのに対し、生徒Bだけ低評価が続いていた。生徒Bの記述である表6を見ると、下線部にあるように、自らの答えから疑問を浮かび上がり

表4 生徒の記述内容の抜粋(一部)

1時間目：クロムウェルは英雄or悪人？

- いい人だと思う。国民と一緒に国王を倒そうとしている。
- クロムウェルは英雄だと思う。革命軍の指揮者で悪い政治を改革しようとしているように見えたから。
- 英雄。共和政つくったから。
- 軍事的独裁体制をしたから悪人だと思います。
- 「kill and take people」と言っているから悪人だと思う。あと資料集にも、独裁とあったので、自己中心的な人だったと思う。

7時間目：イギリスとフランスを比較して、イギリスが植民地を巡る争いに勝てた理由を考えましょう

- イギリスはアンボイナ事件以後、インド経営に力を注ぎ、マドラス・ボンベイ・カルカッタを基地として盛んな通商活動を展開していたから。
- イギリスはオランダからの資金を使い、戦争にのぞんだから。
- イギリスは貿易がさかんで、モノがたくさんあったから。
- アムステルダムにある世界の金融市場の資金の多くが、議会在保証するイギリスに流れたり、オランダからの資金援助を受けてフランスと戦ったから。

表5 生徒Aの記述内容の変化

3時間目：プロイセンとオーストリアの2人の支配者を比較して共通する点を考えよう

A：(戦争は) どんな理由があってもいけない。



4時間目：ポーランドが分割された原因は何ですか

A：ロシアがポーランドをのつとるのを防ぐため。
ロシアだけが近代化をし、ロシアだけが強くなるのを防ぐため。ロシアの保護領にするのをさまたげるためにオーストリアとプロイセンが入ってきたから。



7時間目：イギリスとフランスを比較して、イギリスが植民地争いに勝てた理由を考えましょう

A：スペイン継承戦争でフランス領土を獲得し、オーストリア継承戦争でフランスの兵力をヨーロッパにとどめたから。

表6 生徒Bの記述内容の変化

1時間目：権利の章典の良い点や気付いたことを挙げよう

B：絶対王政ではない。臣民が請願できるのはいいと思う。プロテスタントはとてもあぶない？教会の問題にはふれてはいけないうってこと？



4時間目：ポーランドが分割された原因は何ですか

B：ポーランドの政権がくずれたから。ドイツがろうとしていたけど、プロイセンがオーストリアをさそって3国で分割した。3つの国は仲がいいの？(戦争もせずきれいに3分割しているから)



8時間目：三角貿易 交易品を必要とした理由

B：その国に必要なものしかまわっていない。逆回りが無い。

せている様子がうかがえる。8時間目の「三角貿易」では貿易の本質に迫る指摘をしており、思考活動が進んでいることがわかる。しかし、こうした疑問がクラス内での意見のすり合わせでは解消しなかったこと、教師側からの補足説明が十分ではなかった点が、低評価に結びついたと考えられる。適切な援助があれば、満足度が高まり、評価は改善されると考える。

また、図6はワークシートに対する評価の推移を示したものである。1時間目に5点は10%だったが、5時間目には18%、8時間目には20%と徐々に増えてきている。全体的に上位層が増加し、下位層が減っているのが分かる。自己評価の低い生徒の中でも思考の整理や深化が見られた点と重ね合わせて考えると、授業での試みが歴史的思考力を培うことに効果があったと言える。

(3) 授業に協同学習を取り入れる効果

① 座席配置

協同学習を行うに当たり、協同学習の意味や目的、座席の変更やグループ編成についてオリエンテーションを行った。今回は原則として、出席番号順に区切った男女2人ずつの10グループ編成とし、クラス内の関係が安定していたため、学力差や人間関係なども考慮しなかった。また、グループ内の記録者や発表者も、同様の見地から特別な指示は与えなかった。ただし、役割に偏りが見られる場合は、当該グループを観察し、助言で変化を促すこととした。

コの字型への座席配置は、準備に時間がかかる場合もあったが、概ね問題なく授業に入っていた。コの字型から4人グループへの座席変更についても、検証授業1時間目では約1分程度かかったが、2時間目以降は約30秒で移動が完了し、授業の流れを大きく遮ることはなかった。

コの字型での授業（写真1）は、事後調査から生徒の53%が「話が聞きやすく良い、教師との距離が近くて良い」と受け止めており、感想でも「皆が同じ距離にいるような感じがした、質問がしやすい」との声が挙がった。ただし、板書については、事後調査でも見づらい29%、時々見づらい28%と併せて57%にのぼった。コの字型は、黒板と教卓を中心とした従来型の座席配置に対する改善で取り組まれているが、板書を多用すると効果を損ねることが浮き彫りになった。一方で、気にならないと答えている生徒も4割以上おり、生徒の見方も二分されている感がある。取り扱う教材によっても生徒の反応に差があるので、魅力ある教材づくりが生徒の集中を高め、板書に対する不安を和らげることにもつながると考える。

また、グループ活動（写真2）では、「学び合い」が進まない、あるいは逆に私語が多いグループなどもあり、脱線することなくスムーズに課題に取り組んでいるのは、当初は3～4グループ程度だった。きちんと取り組んでいたグループでも私語で意見交換が進まず、発表する間際に慌てて意見をまとめる様子も見受けられた。しかし、授業が進むにつれて次第に落ち着きを見せ、7～8グループは集中して課題に取り組むようになった。

② 学習の様子

これまでの授業との進め方の違いから当初質問が相次いだが、クラス全体に関わる質問を除いては、直接答えず、メンバーに聞くよう促してグループへ質問を戻すことを心掛け、教師側の発言を抑制した。その結果質問は激減し、グループ内での話し合いを優先させるようになった。学力差を考慮していない編成であるため、初めはグループ間に理解の早さの違いによる進行の差があった。しかし、授業が進むにつれて、個々の理解力の差よりもグループ内での「学び合い」の差の方が大きいことが授業観察から分かってきた。当初は他人の記述を書き写すのみの生徒もい

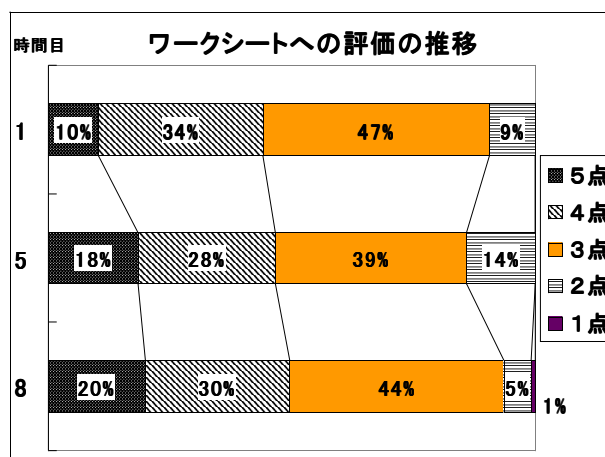


図6 ワークシートの評価の推移



写真1 協同学習の様子(コの字型)



写真2 協同学習の様子(グループ)

たが、次第にメンバーに質問を投げかけるなど、個人としてできる努力を表現するようになった。集団の小ささが、グループ内の役割分担に対する心理的圧力を大きくしたと考えられる。また、書き写した答えであっても、話し合いを通じて思考が整理され、新しい発想が生まれることは多々ある。消極的に見えるグループや個々の理解が十分でないグループでも、「学び合い」がなされていれば、疑問など思考の跡がうかがえる記述が見える傾向にあった。

グループでの発表においては、話し合った事柄を可視化することが必要である。生徒の話し合いを記録する意味で白紙を使用した。ホワイトボードを掲示する形を取れば、一斉に確認することができ、場合によっては発表時間そのものもカットできる。また記入に際しては、ペンの二色遣いで見え消しを行わせることで、生徒自身が理解の過程を整理し、確認することができる。

協同学習に取り組むことは、授業への集中を高めることにもつながっている。生徒への事後調査で「居眠りが減った」と答えた生徒が72%おり、集中力の継続が見られたと考えられる。その変化は、ワークシートの記入状況にも現れている。図7はワークシートの記入状況の推移を表したものである。これまでの授業では、ワークシートはあくまでも個人の範疇であり、個人の意欲の有無等で記入に差違が生じることも多かった。そのため、これまでは考査前になって、級友らに慌ててワークシートの確認をする姿が多く見られた。協同学習では個人活動の協同化が図られるため、仲間に確認をするなどのグループ内の援助によって、授業時間内で一定程度の記入が進む。これは復習など次の学習段階へスムーズに移行する条件が整うことになる。今回のワークシートは記述式であるため、記入方法を巡って戸惑いもあり、1時間目は30%の生徒に部分記入・無答があった。しかし、7時間目までには2%となり、大きく減っていることが見て取れる。

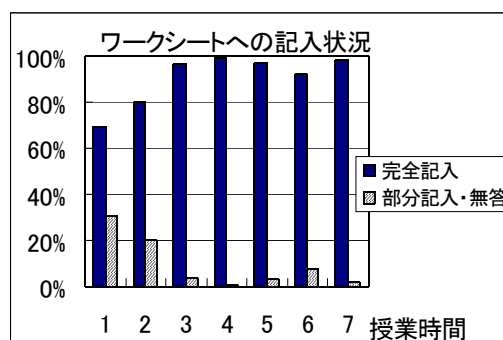


図7 ワークシートの記入状況の推移

検証授業では、生徒たちに毎時間自己評価シートを提出させた。5点満点で項目を点数化した。全授業を通じて平均が3.8～4.2点の間で、評価は安定している。図8が評価の内訳である。1時間目では満点をつけた生徒が3クラス全体で4%、4点台が57%であったが、8時間目には満点が23%となり、特に上位層の増加が分かる。ワークシートでの論理的な記述の増加とあわせて考えると、過大な自己評価を下した生徒が多かったとは考えにくく、信頼性のある評価であったと判断できる。協同学習は下位層に効果が大いだとされているが、検証授業を通して上位層に対しても有効であると考えられる。

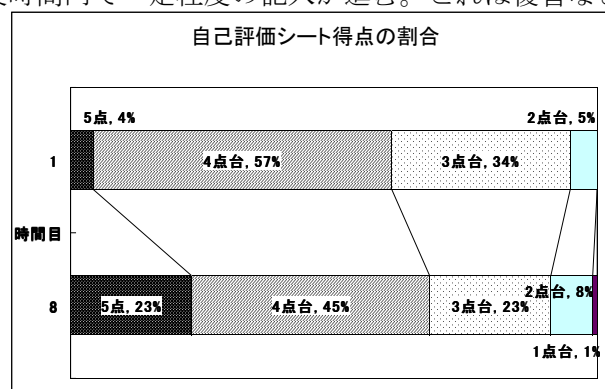


図8 生徒の自己評価シートの内訳

(4) 授業に資料分析を取り入れる効果

検証授業で扱った資料は、副読本として購入した資料集をベースとし、イギリスの国立図書館などの教育用コンテンツからも資料を集め使用した。検証授業では絵画、風刺画、条文、年表、地図、統計、英文の裁判資料と、毎時間出題傾向を変えて紹介した。その中で生徒の反応が一番大きかったものが絵画・風刺画で、次に英文の裁判資料であった。絵画・風刺画については、知識が無くとも全体状況を想像できること、文献資料よりも考えを発言しやすいことが理由であろう。直感的な印象から実像に迫る答えを挙げる生徒が多くいた。また、英文の裁判資料は、英語というハードルに対し、挑戦意欲をそそられた面があったことが考えられる。これは「学びの共同体」で言うところの「背伸びとジャンプ」に当たる。全ての生徒が英語を得意とする訳ではないが、逆にグループ内での教え合う姿が一番多かった。生徒間の理解の開きが如実だったからこそ、「学び合い」が成立したともいえる。事後調査でも「資料を取り入れた方がいいと思いますか」の問いに、92%は肯定的であり、生徒にとって資料分析を取り入れる効果を実感させるものがあったといえる。

(5) 事前・事後調査について

「世界史の勉強は大切だ」の設問では肯定的な答えが47%から56%へと9ポイント増えた。また、

図9の「世界史Bの授業に積極的に参加していますか(発言の有無に関わらず)」でも、肯定する生徒の合計が48%から71%に増加した。協同学習は全員参加型授業であること、「学び合い」によって学習事項が深まったことが要因として考えられる。それを裏付けるように、「人の意見を聞くようになったと思いますか」では、あった・時々あったとした割合は82%に、「人の意見を聞いて、新しい考えが浮かんだことがあったか」では83%が「あった・時々あった」と答えている。さらに「級友に教えてあげる場面が増えたと思いますか」では、60%が肯定的回答をしている。これは生徒間に、互恵的な関係が育まれていることの現れである。

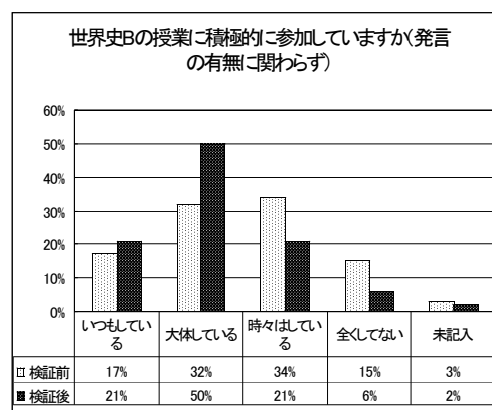


図9 授業参加への意識変容

また、「グループ学習することで得られる効果は何だと思いますか」では、「級友の考えを知ることができた」を挙げた人が最も多く、「教科書や資料集を見るようになった」、「他教科や日常生活のつながりを感じる」、「疑問が増えた」との回答が続いている。図10の「コの字型やグループ学習を取り入れることで以前より思考力が身に付いたと思いますか」の設問でも、59%がかなり・やや身に付いたとしており、検証授業後の意識変容と結びつく結果であった。「グループ学習で資料とか見て勉強すると、昔(当時)の風景とかが板書より全然イメージできて、全体的にとか、国民とか、貴族はこんなだったんだなあと理解できた」、「もっと社会の授業が楽しくなるように、自分たちも工夫していきたい」という声は、意識の変化を感じさせる。生徒自身が協同学習での一連の取り組みを肯定的に受け止めている点は、歴史的思考力を培う指導への有効性を意味していると考えられる。

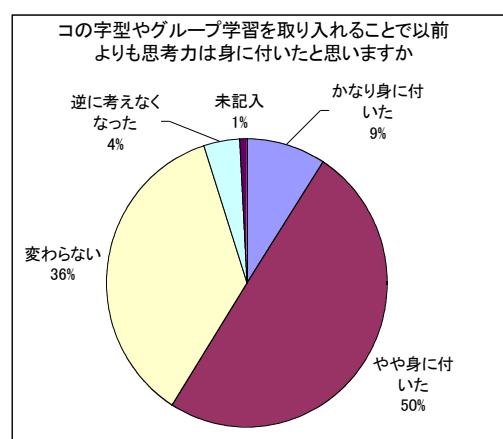


図10 思考力定着への意識変容

IV まとめと今後の課題

本研究は「歴史的思考力を培う学習指導の工夫」をテーマに、協同学習での資料分析を通して研究を進めてきた。その中で、次のような成果と課題を得ることができた。

1 成果

- (1) コの字型や小グループ学習を取り入れた協同学習を行うことは、生徒間の「学び」を進め、授業への集中や内容理解に深まりを生むことに有効であった。
- (2) 生徒たちが様々な資料を多面的・多角的に検討しあうことは、歴史の解釈が1つでは無いことを学び、新たな疑問の発露や現実とのつながりを意識させることに効果があった。
- (3) 協同学習や資料をよみとく作業は、「つなぐ力」、「くらべる力」を高めて、歴史認識を広げる契機となり、生徒の歴史的思考力を培うことに効果的であった。

2 課題

- (1) 歴史的思考力は長期的なスパンで定着が図られるものであり、今後も継続した検証が必要である。
- (2) 協同学習に馴染めない生徒の懸念をどのように解消するか。一斉授業との組み合わせや教材の更なる精選、テスト形態や評価方法の研究を続けていきたい。
- (3) 協同学習を1教科・1科目だけで行うことへの負担や有効性への問題をどう考えるか。教科や学年、学校全体での検討など、将来的なビジョンが必要である。

〈主な参考文献〉

- 佐藤学 2009 『学校の挑戦 学びの共同体を創る』 小学館
D. W. ジョンソン他 2008 『学習の輪 アメリカの協同学習入門』 二瓶社
鳥山孟郎 2003 『考える力を伸ばす世界史の授業』 青木書店