

〈地理歴史〉

歴史的思考力を培い市民的資質を育てる学習指導の工夫 — 主題を設定した学習におけるアクティブ・ラーニングの効果的実践を通して —

沖縄県立那覇高等学校教諭 石 垣 真 仁

I テーマ設定の理由

これからの時代は「知識基盤社会」といわれ、基礎的・基本的な知識・技能とともに、変化に対応して自ら課題を設定し、答えのない問題に解を見だし、他者と協調して実行、実現していくことのできる力が求められている。そのために必要なのは、主体的に多様な人々と協働して学ぶ態度を養い、その過程で思考力・判断力・表現力を育むアクティブ・ラーニング（以下ALと略記する）の視点だとされている。また、現行の「高等学校学習指導要領」では「世界史B」の目標を、地理的条件や日本の歴史と関連付けながら、文化の多様性・複合性と現代世界の特質を考察することで「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」としている。そのために、主題を設定して追究する学習を「年間指導計画の中に位置づけ、段階的・継続的に指導する」ことを求めている。

多くの地理歴史科・公民科の教師が理想とするのも、「生徒たちが基礎的知識を踏まえ、授業における学びと社会で起きている出来事をつなげ、現代の課題について話し合う」、さらには「互いの意見を尊重しながら、一人ではできない集団的な学び合いが活性化する」ような学びではないだろうか。それこそ、教育基本法にうたわれている「民主的な社会の形成者」や学習指導要領の目指す「国際社会に主体的に生きる日本国民」などの市民性につながる学びであろう。私は、ALの効果的実践がこうした学習の在り方を補強するものだと捉えている。

しかし、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」によれば、世界史の学習について、「入試や就職に役立つ」という質問に約6割の生徒が否定的な回答をしており、「世界史の学習がよりよい社会を考えること」につながり「社会生活に役立つ」等の質問にも否定的な回答が約6割を占めた。その背景には、約9割の高校が世界史の授業で「課題解決的な学習」や「調べたことを発表させるような活動」を実施できていない現状がある。大学入試を見据え効率的に問題を解く学習指導が求められる中で、上記のような授業を行うための時間的制約が大きな課題となっている。

本校における事前アンケートでも、多くの生徒が歴史学習を正解の決まった暗記科目だと捉えており、「社会生活」や「将来の仕事とのつながり」を感じているのはそれぞれ2割～4割に止まっていた。特に「思考力や判断力」など主体性が求められる学びだという認識が低く、歴史学習と現代社会とのつながりを意識しているのは4割ほどで、学びの意義をあまり感じていないことが分かった。その一方で、これまでの私の授業実践でも、ペア学習やグループ学習を行い、テーマを設定して学び合う協働学習を取り入れるなど、生徒たちの思考力・判断力・表現力を培う取り組みを行ってきた。そうした授業の感想は概ね好評で、歴史的対象に対する理解が深まった、異なる意見を聞いて多くの発見や気づきがあった、教科書には記述のない様々な疑問が生じたなど、協働的な学び合いの効果が見られた。しかし、学び合いの前提となる「歴史的思考力」の定義が不十分だったため、様々なALの手法をどのように効果的に活用するか、単元や一単位時間の授業にいかに関与して位置づけるかなどの課題が残った。さらに、「主題を設定した学習」で「歴史的思考力」につながる力をどのように育てるのか、また、その学びで得た力が既習内容や今後の学習内容にどのようにつながっていくのかを生徒に理解させることができていなかった。つまり、「主題を設定した学習」を「年間指導計画に位置づけ、段階的・継続的な指導を行う」という視点やその準備等が不十分であった。

私がALの効果的実践を重視するのは、そこに歴史教育に不可欠な「当事者意識」があるからである。その「当事者意識」こそ、歴史学習と現代社会の課題をつなげて考える「歴史的思考力」や、正解が一つでない問いに主体的・協働的に向き合い、答えを見いだそうとする「市民的資質」の育成に不可欠なものであろう。そこで、本研究では、「主題を設定した学習」にALを効果的に取り入れ、多面的・多角的な考察により「歴史的思考力」を培うことで「市民的資質」を育てることにつながると考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

世界史Bの「主題を設定した学習」に主体的・協働的に学び合うアクティブ・ラーニング的手法を用い、複数の資料をもとに歴史的対象を多面的・多角的に考察することで「歴史的思考力」を培うことができ、「市民的資質」を育てることにつながるであろう。

Ⅱ 研究内容

1 歴史的思考力とは

戸井田克己（2004）は、「歴史的思考力」の育成について、昭和 31 年（1956 年）「高等学校学習指導要領」世界史の初出以来、「高等学校世界史および日本史にとって最重要課題の一つ」であるが、「歴史的思考力」の明確な定義づけは、その抽象性や応用性、多面性や多義性などにより示されてこなかったとしている。戸井田は、平成 11 年（1999 年）までの「高等学校学習指導要領」世界史 A・B や日本史の「目標」や「内容」、「内容の取り扱い」の変遷を分析し、以下の点を指摘した。まず「歴史的思考力」の説明が、主に「学習方法（指導方法）」という形で深化が図られてきたこと。さらに、改訂を重ねる中で、「文化圏」や「自然環境（風土）」、「交流圏」や「諸地域世界」などの新たな概念や枠組みが登場し、歴史を多面的・多角的、「総合的」にとらえようとする視点や、他地域や他文化との比較考察的・相互関連的な学習を通して、「客観的」「相対的」にとらえようとする視点が重視されてきたことを示した。近年では、歴史的な見方や考え方を「主題を設定し追究する学習を通して、主体的な学習」によって身に付けることが求められていることに触れている。現行学習指導要領では、そうした探究的な学習を年間指導計画に位置づけ段階的・継続的に指導することが求められており、「歴史的思考力」は、主体的な学習や作業的・体験的学習を通して身に付けるものだとしている。

小田中直樹（2007）は、高校教員へのインタビュー調査を分析し、「歴史的思考力」の育成において最も大切なのは批判的に思考する力であり、その手段として「つなぐこと」と「くらべること」の有効性を指摘した。具体的には、「つなぐこと」は特に因果関係について考えることで、時系列的なつながりに基づいて思考することができ、「くらべること」で生徒たちに多様性を認識する機会を提供し、歴史的事象を多面的・多角的に見つめる力を養うことができるとしている。また、原田智仁（2001）は、「歴史認識に絶対的なものなどなく、それぞれの立場や史観によって、歴史の解釈は異なってくる」とし、教師は歴史的事象にはさまざまな解釈があることを示し、それぞれの解釈の根拠を歴史の事実（史料・資料）に基づいて吟味する必要がある。場合によっては、生徒自身が新たな解釈を提起することもありうるとしている。両者に共通しているのは、「歴史的思考力」を考える上で、教科書の説明を自明のものとせず、様々な資料を用いて多面的・多角的に考察するなど、批判的考察を重視する点である。

以上、「学習指導要領」や「解説」における変遷を分析した戸井田の研究や、学校現場の実態を踏まえて分析した小田中や社会科教育学的な原田らの研究をもとに、「歴史的思考力」を歴史的事象の多面的・多角的な比較を通して、時間的・空間的な相互のつながりを認識し、自ら主体的に考察するような方法や態度として捉えたい。ゆえに、本研究における「歴史的思考力」とは、歴史的事象を空間的・時間的なつながりで結びつける因果関係を認識し、多面的・多角的な視点で批判的考察を行い、主体的に現代の事象や未来について考える力とする。

2 歴史学習におけるアクティブ・ラーニングの効果的な手法

(1) 知識定着を意図したアクティブ・ラーニング

本研究においては、歴史学習におけるアクティブ・ラーニング（以下 A L と略記する）の効果的な手法として、主に二つの手法を用いる。一つ目は通常の授業において活用する A L である。基本的には、授業の導入やまとめ、振り返りなどで行うペア学習である。ペア学習を用いることで、主体的・協働的な学び合いの効果を導入し、知識・理解の定着を図る。ここでは、図 1 の「リフレクションカード」を用い、2 人 1 組で教科書やプリント、資料集などを参考にしながら前時の復習などを行う。これにより、毎時間の授業目標を確実に小単元や単元の学習目標につなげていきたい。これは、「新しい学力観」に基づく学習指導が「形式主義的」「活動主義的」な学びに偏る傾向を戒め、改めて知識・理解を思考力形成の鍵とした森分孝治（1997）の主張や、知識や技能の修得と活用の課題を指摘し、修得すべき知識の概念化を図った北俊夫（2011）の『知識の構造図』等の主張を踏まえたものである。さらに、こうした協働的な学び合いを適宜用いることで、ジグソー法のような深い学びを効果的に進める環境作りにつながるものとする。

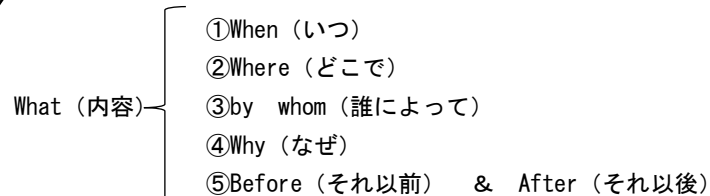


図1 リフレクションカード

(2) 探究を意図したアクティブ・ラーニングと「正解が一つでない問い」を設定すること

二つ目は、個人的思考と集団的思考を構造化し、グループ学習の中で探究的な学び合いを行うALである。これは、通常授業で培った基礎的・基本的な知識をもとに、歴史的事象の成立や過程、変容や結果、その影響を問うような「主題を設定した学習」を通して、本研究が目指す「歴史的思考力」を培う学びにつなげていこうとするものである。探究的な学び合いにも様々な手法があるが、ここでは主に、「知識構成型ジグソー法」を採り上げたい。この手法はアメリカの心理学者エリオット・アロンソンらにより提唱されたグループ学習の手法「ジグソー法」をもとに東京大学のCoREFが一人ひとりの学び合いを深める手法として開発したものである。この手法は、個人の考察からスタートし、グループの学び合いを通して、最終的に個人の学びを深めていくものだが、異なる複数の資料を読み合い（エキスパート活動）、多面的・多角的な視点を組み合わせる（ジグソー活動）ことでジグソーパズルのように一つの解を導き出す点に特徴がある。本研究では、この手法を基本的な形として用いながら、あえて「正解が一つでない問い」を提示し、より生徒たちが自由に発言し、考察することができる学び合いの工夫をしたい。例えば、「もし、ローマ帝国がキリスト教を国教にしていなかったら」や、「もし、三十年戦争でハプスブルク家が勝利していたら」など、あらゆる歴史的事象を問い直すことができる。

歴史を原因と結果の連なり、つまりは因果関係で捉えようとする学びは、歴史的思考の重要な部分を占める。しかし、そのような視点はともすれば、歴史を「一本道」のように捉え歴史的事象が必然的に生じたものと理解してしまう危険性をはらんでいる。吉永潤（2015）は片上宗二（1955）や吉川幸男（2002）、小原友行（1994）や児玉康弘（2005）などの、生徒たちが歴史的事象を考察する際に「意思決定」を迫り、「批判的解釈」を促すような研究を踏まえ、以下のような主張をしている。それは、因果関係を強く結びつけたわかりやすい授業ほど、「そこで語られる出来事の必然性は深く理解され印象づけ」られて、「出来事のあり得た可能性、その人物がとり得た他の行為」が意識されなくなるということである。さらに、そうした「一本道型、必然性型授業」がもつ最大の問題点として、「生徒の主体性や責任意識を醸成できない」ことを挙げている。吉永の言葉を借りれば、「正解が一つでない問い」を設定することで、つまり歴史学習を「複線化する」ことで「過去と現在を必然の一本道から解放し、歴史と社会を可能性と不確実性の幅をもって学習させることが可能になる」のであり、「このような学習体験が、生徒を、社会に主体的に参加し、未来の民主社会を担う次世代へと育成していく」ために不可欠な学びだと考える。このような学びこそ、本研究の目標とする歴史的事象を多面的・多角的な視点で比較し批判的に考察する「歴史的思考力」へとつながるものであり、「思考力・判断力・表現力」をもとに「当事者意識」をもちながら「市民的資質」を育てるものだと考える。

ゆえに、まず本研究では、通常の通史的系統学習においては、ペア学習などを通して基礎的・基本的な知識・理解を定着させ、これを単元の学習目標に結びつける。その上で、単元のまとめとして、主題を設定した探究的学習に取り組み、「知識構成型ジグソー法」（以下ではジグソー法と略記する）を基本とした「正解が一つでない問い」について学び合う手法を活用していきたい。

3 市民的資質とは

現行学習指導要領において、中学校「社会科」や高校「地理歴史科」・「公民科」に共通する目標は、平和で民主的な国家・社会の形成者としての「公民的資質」や「日本国民としての自覚と資質」を養うことである。本研究では、両者を総合して「市民的資質」と表現する。「市民的資質」とは何かについては、シチズンシップ教育や様々な社会科教育学研究の場で議論されているが、本研究における「市民的資質」を、「社会認識形成を通して市民的資質を育成する」という「社会科学科」の社会科教育論に拠るものとする。森分（2001）は、「自らの見方・考え方を積極的に批判にさらし、誤りを認め、それを修正していく学習」により、「方法的態度として市民に求められる資質や態度が形成される」としている。私は、「歴史的思考力」を培うことで身につく、物事を「多面的・多角的に見る」視点や、他者や自己の意見を相対化する中で養われる批判的考察力、歴史的事象を空間的・時間的に比較しながら因果関係に結びつけることで現代をみつめ、未来について考える力は「市民的資質」と同質のものだと考える。ゆえに、「歴史的思考力」を培うことと「市民的資質」の育成は密接につながっており、どちらも歴史学習において養うことができると考え、本研究における「市民的資質」を以下の表1のように定義する。

表1 私を考える歴史学習における「市民的資質」の定義

当事者意識を持って歴史学習に臨み、他者や自己の意見を相対化して、物事を批判的に考察することができる

4 年間指導計画を見通した主題の設定について

現行学習指導要領では、「主題を設定した学習」において「世界史の学び方」を段階的・継続的に習得し、「歴史的思考力」を培うために、三つの「歴史学習の基本的技能」を身につける必要があるとしている。具体的には、①「時間的・空間的つながりに着目して整理し、表現する技能」、②「資料を多

面的・多角的に考察して、よみとく技能」、③「資料を活用し表現する技能」などである。本研究では、こうした技能を、他者との学び合いや議論などの言語的活動を通して培っていかうとするものである。本研究で扱う「主題を設定した学習」を、図2に示した項目(4)「資料から読み解く世界の歴史」の「諸地域世界の結合と変容」の中で計画した。具体的には、「大航海時代」に始まる「世界の一体化」の中で、諸地域世界の接触や交流、時間的・空間的なつながりに着目し、アジア・

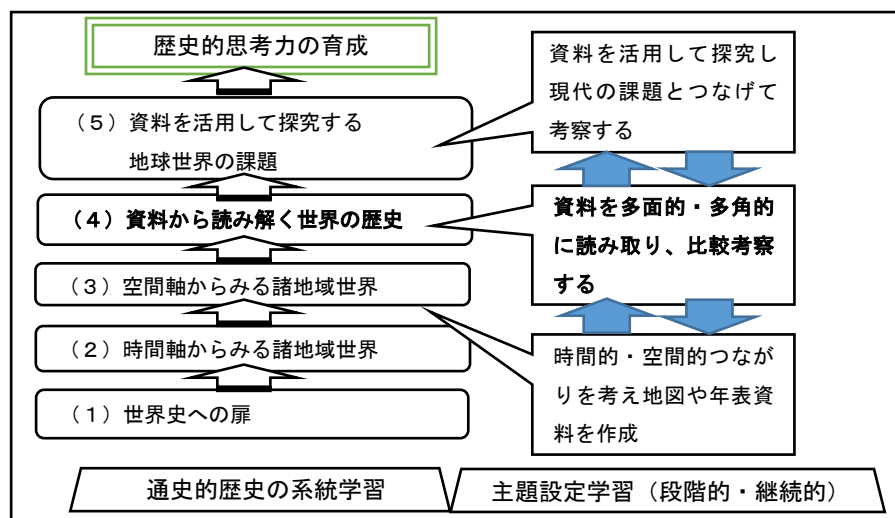


図2 「主題を設定した学習」の年間指導計画の概略

アメリカ・ヨーロッパそれぞれの視点から歴史的事象を考察させたい。そうした主題を設定することで、本研究が目標とする、歴史的事象を「因果関係でつなげる力」、そして異なる立場で「多面的・多角的に考察する力」、さらには事象を相対化して「批判的に考察する力」を培うことができるであろう。

Ⅲ 指導の実際

1 単元名 「第2部海洋による世界の一体化」「アジア諸地域の成熟と大規模な分業体制の成立」

2 単元の目標

- ・「大航海時代」のヨーロッパの海外進出の背景、活動と異文化との接触について理解する。
- ・「世界の一体化」の前提として、明・清帝国やイスラーム諸国をつなぐアジア諸地域の経済圏の広がりがあったことを理解し、基本的知識を身につける。
- ・ヨーロッパとアフリカ、アメリカ、アジアの資料を多面的・多角的に考察し、「世界の一体化」への動きとその歴史的意義を適切に表現できる。
- ・「近代世界システム」の成立という視点で、「大航海時代」や「世界の一体化」を批判的に考察し、歴史的事象を現代の事象と結びつけることができる。

3 単元の評価規準

関心・意欲・態度	思考・判断・表現	資料活用技能	知識・理解
・大航海時代のヨーロッパとアフリカ、アメリカ、アジアとの接触・交流に対する関心を高め、16世紀の「世界の一体化」への動きについて意欲的に追求しようとしている。	・大航海時代のヨーロッパとアフリカ、アメリカ、アジアとの接触・交流の歴史的意義を多面的・多角的に考察し、16世紀の「世界の一体化」への動きを「近代世界システムの成立」という視点から、その過程や結果を適切に表現している。	・大航海時代のヨーロッパとアフリカ、アメリカ、アジアとの接触・交流に関する資料を活用する。 ・16世紀の「世界の一体化」への動きについて、「近代世界システムの成立」という視点から、追求し考察した過程や結果を適切に表現している。	・大航海時代のヨーロッパの海外進出の背景、活動と異文化の接触について理解し、その知識を身につけている。 ・16世紀の「世界の一体化」の前提として明代の海禁策と朝貢貿易、東南アジア海域の大交流圏とイスラーム帝国のインド洋交易があったことを理解し、基本的知識を身につけている。

4 ルーブリック評価（単元の指導計画 6/12 時間、12/12 時間の「主題を設定した学習」にて）

段階	思考・判断・表現	資料活用技能
5	・複数の視点で根拠に基づく因果関係の考察ができています。 ・資料からは読み取れない、疑問点や批判的な考察がみられる。 ・過去に学習した内容との関連に気づき、正しく引用できている。	・複数の資料を正しく引用できている。 ・適切な語句を十分に用いて自分の考えをまとめることができる。 ・活動前と活動後で、考えの深まりがあり、適切な語句で説明できている。
4	・複数の視点で根拠に基づく因果関係の考察ができています。 ・疑問点や批判的な考察がみられる。 ・過去に学習した内容との関連に気づけず、引用できていない。	・複数の資料を正しく引用できている。 ・自分の考えを表現しているが、適切な語句が一部不足している。 ・活動前と活動後で、考えの深まりがあり、適切な語句で説明できている。

3	・複数の資料を踏まえているが、根拠が曖昧で一面的な考察になっている。 ・疑問点や批判的な考察がみられない。 ・過去に学習した内容との関連に気づけず、引用できていない。	・資料の読み取りに一部誤りがあり、正しい引用ができていない。 ・自分の考えを表現しているが、適切な語句が複数不足している。 ・活動前と活動後で、考えの深まりがあり、適切な語句で説明できている。
2	・1つの資料をもとに、一面的な立場から自分の考えを表現しているが、適切な語句が不足している。	・資料の読み取りができていない。 ・自分の考えをまとめているが、適切な語句が全く引用できていない。 ・活動前と活動後で、考えの深まりがみられない。
1	・資料を踏まえることができず、自分の考えを表現できていない。	・自分の考えをまとめることができない。

5 単元の指導と評価の計画（全12時間）

時	学習項目・内容	指導上の留意点	学習活動・効果的なALの手法	評価規準と評価方法
1	オリエンテーション (単元の目標と計画を確認)	「主題を設定した学習」やグループ学習の意義を説明、琉球の「大交易時代」の概要と既習内容を確認する。	①フォトランゲージ ②簡易版の知識構成型ジグソー法を体験	《評価規準》(関)(知) ・大交易時代に関する既習内容を確認し、適切な言葉で表現できる。 《評価方法》ワークシート、感想
2	明の国際秩序と東・東南アジア①	明を中心とする国際秩序の成立を、「海禁策」と「冊封体制」から読み解く。	①明を中心とする東アジアの歴史地図を完成させる。 〈ペア学習〉	《評価規準》(技)(知) ・明が日本、朝鮮、琉球と持っていた関係性を理解している。
3	明の国際秩序と東・東南アジア② (明の国際秩序の成立と解体、東・東南アジアの経済的結びつき)	・日本、朝鮮、琉球が明と保っていた関係性の違いを確認する。	①「リフレクションカード」を作成し、学習内容を整理 ②ワークシート(明の年表)を作成	・年表を作成し、「海禁策」や「冊封体制」が成立した背景について、適切な言葉で表現できる。 《評価方法》ワークシート、年表
4	世界帝国清とアジア諸国の成熟① (ユーラシア世界帝国としての清、日本や朝鮮の安定と成熟)	清を中心とする国際関係を考察し、日本、朝鮮、琉球、台湾などとの政治的・経済的結びつきを読み解く。	①清を中心とする東アジアの歴史地図を完成させる。 〈ペア学習〉 ②ワークシート(清の年表)を作成	《評価規準》(技)(知) ・清を中心に日本、朝鮮、琉球、台湾との関係性を理解している。 《評価方法》ワークシート、年表
5	世界帝国清とアジア諸国の成熟②	明と清を比較し、両王朝が日本、朝鮮、琉球、台湾などと築いた政治的・経済的結びつきの共通点や相違点を読み解く。	①「リフレクションカード」を作成し、学習内容を整理 ②ワークシートの(明・清の年表)を比較し振り返り	《評価規準》(技)(知) ・明代と清代を比較・考察して、その特徴と違いを確認し、適切な言葉で表現できる。 《評価方法》ワークシート、年表
6	琉球の大交易時代 (東アジア地域が1つの経済圏として結びついていること)	「大交易時代」が「海禁策」や「冊封体制」など、当時の明・清を中心とする東アジアの国際秩序の上に成立していたことを知る。	《知識構成型ジグソー法》 ・琉球・明・日本・それぞれの資料をもとに、互いが交易するメリットを考察する。	《評価規準》(関)(思)(技) ・複数の資料をもとに多面的・多角的な視点で考察し、「大交易時代」の成立過程や衰退の理由を適切な言葉で表現できる。 《評価方法》ワークシート(感想・疑問)
7	イスラーム世界の成熟① (ティムール帝国、オスマン帝国)	ティムール帝国、オスマン帝国が共に、ユーラシア東西交易圏の要衝を支配したことを知る。	①イスラーム諸王朝(2つ)の版図と貿易ルート、関係する都市を地図作業で確認する。 〈ペア学習〉 ②「リフレクションカード」を作成し、学習内容を整理	《評価規準》(技)(知) ・イスラーム諸王朝が、それぞれどのようにユーラシアの貿易ネットワークに関係していたかを理解し適切な言葉で表現できる。 《評価方法》ワークシート、地図作業
8	イスラーム世界の成熟② (サファヴィー朝、ムガル帝国の繁栄)	イスラーム王朝の繁栄によりインド洋の貿易ネットワークが成立していたことを知る。	イスラーム諸王朝(2つ)の版図と貿易ルート、関係する都市を地図作業で確認する。	《評価規準》(技)(知) ・イスラーム諸王朝が、それぞれどのようにインド洋の貿易ネットワークに関係していたかを理解し、適切な言葉で表現できる。 《評価方法》ワークシート、地図作業
9	大航海時代～世界の一体化のはじまり～ (スペイン・ポルトガルの対外進出)	スペイン・ポルトガルが新航路開拓に至った背景と、その前提として、東アジアの政治経済圏の成立とイスラームによるインド交易があったことを知る。	①「リフレクションカード」を作成し、学習内容を整理 〈ペア学習〉 ②スペイン・ポルトガルの航海ルートを完成させる。 ③香辛料など交易の品を手に取り、その魅力について考察。	《評価規準》(技)(知) ・スペイン・ポルトガルが開拓した交易ルートを確認し、「大航海時代」の始まりがもつ歴史的意義を適切な言葉で表現できる。 ・交易品の価値を、時代や社会状況を踏まえて適切に表現できる。 《評価方法》ワークシート、地図作業
10	アメリカの諸文明 (南北アメリカの諸文明とスペインによる支配、「価格革命」「商業革命」)	南北アメリカの諸文明が、スペインの支配によりどのように変質していったかを知る。	①「リフレクションカード」を作成し、学習内容を整理 〈ダイヤモンドランキング〉 ②「コロンブス交換」で広まった食べ物を、その歴史的影響を基にランキング付けする。	《評価規準》(関)(知) ・「大航海時代」の始まりが、南北アメリカ大陸に与えた影響を、多面的・多角的に考察し、その過程と結果を適切に表現している。 《評価方法》ワークシート(感想・疑問)、ダイヤモンドランキング

11	近代世界システム (アジア、アメリカからみた視点で、近代世界システムの成立や意義について考察する)	16世紀に始まる「世界の一体化」が「近代世界システム」と呼ばれる経済的分業体制と結びつき、現在の南北問題につながるきっかけとなったことを知る。	〈知識構成型ジグソー法〉 「コショウ」「砂糖」「天然痘」の資料をもとに、ヨーロッパと新大陸の出会いを多面的・多角的に考察する。	〈評価規準〉(関)(思)(技) ・「世界の一体化」を多面的・多角的な視点で比較・考察できる。 ・「近代世界システム」と、「中核」「周辺」「半周辺」などの概念を理解する。
12	スペインによる新大陸アメリカの植民地支配	ヨーロッパ・アフリカ・アメリカの政治的・経済的関係性を、それぞれの視点を踏まえ、多面的・多角的な資料を用いて学び合う。	〈知識構成型ジグソー法〉 「征服者コロンブス」・「宗教者ラス＝カサス」「先住民アタワルパ」の資料を基に、ヨーロッパと新大陸(先住民)との出会いがどのようなものであったかを考察する。	〈評価規準〉(関)(思)(技) ・「世界の一体化」を多面的・多角的な視点で比較・考察できる。 ・資料や既習内容を基に、学び合いを通して自己の考えを適切に表現することができる。 〈評価方法〉ワークシート、疑問・質問

6 本時の目標(12/12時間)

- (1) ジグソー法を用いた探究的な学び合いに、積極的に参加する。(関心・意欲・態度)
- (2) 新航路開拓や植民地支配の背景には、香辛料等のアジア交易に対する魅力だけでなく、レコンキスタ(国土再征服運動)の延長線上にある宗教的情熱があったことを理解する。(知識・理解)
- (3) 征服者、宗教者、被支配者(先住民)の資料を引用し、歴史的事象を多面的・多角的に考察する。
(資料活用(の)技能)

	学習内容・学習活動	生徒の活動	指導上の留意点	評価規準と評価方法
導入 10分	本時のテーマ「ヨーロッパと新大陸の出会いとは何だったのか？」 〈説明〉征服者(コロンブス)、宗教者(ラス＝カサス)、先住民(皇帝アタワルパ)それぞれの視点で、ヨーロッパと新大陸の出会いの意義を考察する。ワークシートとスライドで、活動目標を確認する。 〈前時の内容確認〉 ・ヨーロッパ人により先住民たちが奴隷や殺戮の対象となったこと 〈説明〉「黒人奴隷」「エンコミエンダ制」「ラス＝カサス」 〈発問〉コロンブス、ラス＝カサス、アタワルパ 「それぞれの人物がヨーロッパと新大陸の出会いに何を感じ、どう行動したかを考察する」 (1) 個人の考察(本時のテーマに対する個人の考えをまとめる)	・質問や発問に答える。 ・本時の「学習課題」「目標」「評価」を確認する。 ・スライドを見て、ジグソー法の目標を確認する。 ・個人で考え、文章で表現する。	・グループごとに着席。 ・新航路開拓の目的が2つあったことを確認。 ・教師からの説明は短く、簡潔にまとめる。 ・「説明する」「質問する」「まとめる」など言語活動が重要であることを伝え、ジグソー法の目標が個人の考えの深まりにあることを確認する。	(関)(思) 〈評価方法〉 ワークシート
展開 ① 15分	(2) 〈エキスパート活動〉(15分) 配付資料A・B・C 作業時間を細かく決め、分割する(読み取り・質問など) 資料A「コロンブスが見た新大陸の先住民」(A1・A2グループ) 資料B「ラス＝カサスが見た新大陸の先住民」(B1・B2グループ) 資料C「アタワルパが見たスペイン人征服者」(C1・C2グループ) 	・互いに質問し合い、資料の読み取りを進める。 ・メモをとりながらアピール点をまとめる。	・全員が質問する。疑問点や不明な点を確認する。 ・タイマーを掲示し、時間を意識させる。 ・活動を支援するが、声かけは必要最低限に。	(関)(思)(資) 〈評価方法〉 ワークシート 活動の様子
展開 ② 10分	(3) 〈ジグソー活動〉(約10分 = 3分×3グループ) 資料A → 資料B → 資料Cの順に説明、質問 資料A「コロンブスが見た新大陸の先住民」(A1・A2グループ) 資料B「ラス＝カサスが見た新大陸の先住民」(B1・B2グループ) 資料C「アタワルパが見たスペイン人征服者」(C1・C2グループ)	・資料から読み取れたことを、順番に簡潔に説明する。 ・説明を聞いて分からないことは質問する。	・各自責任を持って説明するよう言葉をかける。 ・積極的に質問させる。 (質問することで説明の足りない点に気づかせる)	(関)(思)(資) 〈評価方法〉 ワークシート 活動の様子
展開 ③ 8分	(4) 〈クロストーク活動〉(8分 = 1人1分×6班) ジグソー活動で得た、自分なりの答えや考えを簡潔に表現する。 発表者が発表しやすい雰囲気(環境)を作る。 〈説明〉・「つながること」や「比べること」で多面的・多角的な考察を行えば出来事の共通点と相違点が見え、批判的な思考が生まれる。 ・「選択可能性」や「不確実性」が「当事者意識」につながる。	・各班の代表1人に意見を述べさせ、学級全体で共有する。	・聞き手は、自分の考えとの共通点・相違点を意識しながら聞かせる。 ※時間が足りなかった場合は、クロストーク活動を省略する。	(関)(思) 〈評価方法〉 ワークシート
まとめ 7分	・本時のテーマに対する答えを、もう一度自分で考える。 ・自己評価シートに授業の振り返りと感想(疑問・質問を含め)をまとめる。 〈発問〉「ヨーロッパと新大陸との出会いが、その後の歴史や現代とどうつながっているか?」「異文化との出会いにおいて、大切にしなければならないことは何か?」	・ジグソー活動後の考えをまとめ、事前・事後の振り返りをする。 ・自己評価シートを記入。	・両者の出会いがどのようなものだったか、その後の歴史と結びつける。 ・まとめや振り返りの意義を伝える。	(関)(知) 〈評価方法〉 ワークシート

7 仮説の検証

研究仮説に基づく授業実践により、生徒の歴史的思考力を培い市民的資質を育てるという目標がどの程度達成できたのかを検証する。判断の材料として、対象クラス 75 名の事前事後アンケートの推移、ジグソー法を用いた授業のルーブリック評価、授業で用いたワークシート（まとめ、感想、疑問等）、行動観察をもとに行う。

(1) アクティブ・ラーニングの手法を用いることで「歴史的思考力」を培う

本報告書「Ⅱ 研究内容」で「1 歴史的思考力とは」何かについて考察したが、それを具体的に表 2 の①～③に示した。

表 2 私の考える「歴史的思考力」

- ①時間的・空間的つながりを結びつけ、歴史的事象を因果関係として把握する力
- ②複数の資料を比較・対照し、歴史的事象を多面的・多角的に考察する力
- ③主体的・協働的な学び合いを通して、歴史的事象を批判的に考察する力

表 2 の①について、ジグソー法を用いた授業のワークシートの考察から、エキスパート

活動、ジグソー活動と主体的・協働的な学び合いを進める中で、個々の歴史的事象が因果関係として結びつけられ、出来事の背景にある事柄によって根拠づけられている様子が見て取れた。生徒の感想にも「時代背景とのつながりが見えて理解が深まった」「なぜそうだったかという理由が分かった」などの回答が多くみられた。これは、後述する(2) 歴史的思考力の深まりで考察したルーブリック評価においても観察することができた。

表 2 の②については、事後アンケートの「複数の資料に基づいて考えることでどのような学びが得られましたか」(自由記述)という問いに対する回答を考察する。主な意見として、「別の資料を用いることで、他国や立場の違う視点が理解できた」という感想や、「色んな視点から考えることができ、全部がつながったとき、すごく納得した」、「難しいけど周りの意見を取り入れることができた」や「他人の考えも踏まえ、よりよい考えに行き着くことができる」という意見もあった。これらの意見から分かるのは、複数の資料を用いることで歴史的事象の「つながり」を見ようとする視点や、自分の意見と他者の意見を比較することで「多面的な広がり」を持った視点にたどり着くことができると捉えていることである。

否定的な意見としては、「複数の資料を読み取ることで、混乱することがあった」、「読み取るのに時間が掛かり難しかった」などの意見がみられた。事前事後アンケートとワークシートを比較すると、歴史学習に苦手意識を持つ生徒ほど、言語活動を伴う学び合いに抵抗を感じ、資料の読み取りにも不安な気持ちを抱えていることが分かった。今後の課題として、苦手意識をもつ生徒が学び合いに参加しやすいよう、普段から互いに説明し合い、質問を出し合うなどのペア学習を定着させていくこと、グループ学習においてはクローズドな正解の定まる問いから始め、段階的に問いのレベルを上げ、生徒たちの学び合いの質を高めていくなどの工夫が必要であろう。さらには、単元目標とその内容の理解が深まる資料の読み取りを様々な場面で積み重ねていくことが必要だと考える。

次に表 2 ③の項目について、ワークシートの「まとめ」や「疑問点」に記された内容から、生徒たちの思考の深まりを考察する。ここでは、後述する「主題を設定した学習」におけるジグソー法を用いた学び合いを取り上げる。主題は「琉球はなぜ、アジアの架け橋になれたのか」と設定し、事前に学習した明や清を中心とする東アジアの政治・経済秩序などの知識をもとに、A)「日本」B)「中国」C)「琉球」の立場から「琉球の大交易時代」を考察するというものであった。図 3 は一例

①自分で考える「琉球がアジアの架け橋になれたのは…」

・ 隅り 琉球に囲まれているから、船を出しやすいし、日本とアジアの間にあるから貿易しやすいという理由だ!と思う。

②エキスパート活動

豊臣秀吉の朝鮮出兵のせいで日本と明の仲が悪くなって、明が日明国交を拒否したから、明と仲良かった琉球が貿易して手に入れた品物を中継して貿易した。

③ジグソー活動

〈資料 B〉

隣国に朝貢させていた → その代りその国を認める。(冊封)

日本と琉球も冊封関係 ← 琉球を(近いうち)利用した。

〈資料 C〉

日本とアジア諸国の間に琉球は位置している。 → 色々な品物が手に入る。 → 明と冊封関係で安易に → だから栄えてアジアの架け橋に。

まとめ (エキスパート活動の意見を参考に)

明は日本と琉球と冊封関係だったから朝鮮出兵で明と日本の仲が悪くなって、直接貿易でなくなっちゃった。だから立地条件もよくて仲良かった琉球を使って貿易した。

図 3 生徒 A のワークシート (抜粋)

として、ジグソー法の学びを通して、生徒の作業的活動やそれに伴う思考の推移をみたものだが、A)「日本」の立場で考えていた生徒が、ジグソー活動でB)「中国」の視点、C)「琉球」の視点を取り入れることでエキスパート活動からは見えなかった三者のつながりを意識し、日本と中国の両者にとって琉球との交易がどのような意味をもったのかを考察することができている。

さらに、二つ目に取り上げた主題「ヨーロッパにとって新大陸（先住民）との出会いとは何だったか」に関するワークシートを考察する。これも、「大航海時代の始まり」や「アメリカの諸文明」の征服などの授業を踏まえた学び合いであったが、A) 征服者「コロンブス」 B) 宗教者「ラス＝カサス」 C) インカ皇帝「アタワルパ」の三者の立場でジグソー法の学習を行った。図4に見

られるように、生徒たちの宗教者ラス＝カサスに対する理解は当初、先住民の保護を求め植民地政策を批判した人物という程度のものであった。しかし、ジグソー法の学び合いを通して、「コロンブスが当初からインディオを奴隷にしたわけではない」ことや、「ラス＝カサスが始めは征服者として新大陸に渡ったこと」、「先住民インディオにとって白人たちは崇敬の対象であった」ことなどを学び新たな気づきが生まれている。ここから分かることは、ヨーロッパが新大陸を征服し植民地支配を強いたという大掴みの歴史だけでなく、異文化の接触がもたらした戸惑いや恐怖、あるいは宗教的信仰がもつ慈悲深さや時に表れる危険性など多面的な考察がなされていることである。最後の「疑問・質問」の項目では、教科書には記述のないラス＝カサスの後半生にまで考察が及んでいる者も多く、スペインが繁栄期を迎えようとする中で、宗教者が植民地支配を批判し国王に訴えるという行為がどのような意味をもったのかという視点に辿り着いている。以上の考察から、当時の時代状況を踏まえ、多面的・多角的に歴史的事象を考察し、教科書の記述以上の内容に思考が及んでいる点から、ALの手法により歴史的思考力の深まりがみられたと考える。

(2) 歴史的思考力の深まり

① 「主題を設定した学習」

本研究では、前述したように2回の「主題を設定した学習」にA・B2つのクラスで取り組んだ。一つ目は、「アジア諸地域の成熟」という小单元において、明・清を中心とする東アジアの政治・経済秩序の成立を踏まえ、「琉球の大交易時代」という主題で主体的・協働的学び合いの時間を設定した。二つ目に、「大規模な分業体制の成立」という小单元において、「イスラーム世界の成熟」と「大航海時代の始まり」、「アメリカの諸文明」についての基礎的基本的知識を踏まえ、「ヨーロッパと新大陸（インディオ）との出会い」という主題で、上記と同様の学び合いを行った。ここでは、学び

② エクスパート活動

- ・同じキリスト教徒が悪いことをしてるのが許さなくて正そうとした。
- ・インディオに対してのもうし訳なり気持ちが強かった。

③ ジグソー活動

〈資料B〉

コロンブスはアメリカのことをインドと勝手に思い込んで「インディオ」とした。インディオをバカにして、キリスト教を信仰させた。そして捕虜にした。コロンブスが女王に報告した帰国にうちに、仲間のスペイン人が殺されていた。怒ったコロンブスは奴隷にした。その後キリスト教が先にインドで現れ、バカが足り、コロンブスが来た。

〈資料C〉

先住民はキリスト教徒を自分たちより進歩した人と思っていた。でも、キリスト教徒が（インディオ）キリスト教を進めてきたが、インディオは自分たちの宗教があったから断った。そして、怒りをもって征服された。

まとめ（エキスパート活動の意見を参考に）

- ・コロンブスは初めから、インディオを奴隷にしたわけではない。
 - ・キリスト教徒はインディオをのりやりキリスト教を信仰させようとした。
 - ・ラス＝カサスはいい人。（自分のまちがえに気づき、正そうとした（努力した））
- 新たに浮かんだ疑問・質問
- ・ラス＝カサスは国王にまで訴えたのに殺されなかったのか？（スペイン・ハプスブルグ家）

図4 生徒Bのワークシート（抜粋）

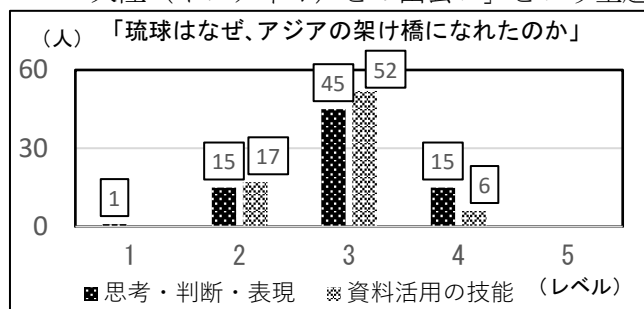


図5 主題を設定した学習1 (n=75)

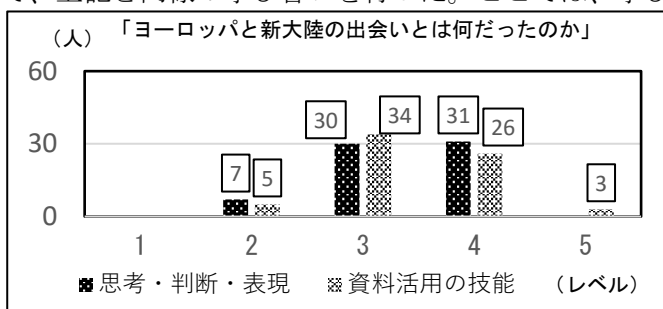


図6 主題を設定した学習2 (n=68)

合いの前に生徒たちに提示したルーブリック評価の推移を考察することで、「主題を設定した学習」が、歴史的思考力を培うことにつながったかを検証する。図5、図6の分析から、「思考・判断・表現」、「資料活用の技能」のどちらの項目でも、レベル2が10ポイント近く減少（思15%資17%→思7%資5%）する中でレベル4が2倍以上に増加（思15%資6%→思31%資26%）し、レベル5の生徒も僅かながらみられるなど、2回目の評価の方が向上している。もちろん、1回目よりも2回目の方がグループ学習に対する理解が深まり、ジグソー法の学習に慣れるなど経験値が上がった結果だともいえる。しかし、ルーブリック評価に示したように、生徒たちのワークシートの「まとめ」や「疑問」に記入された内容から、「思考・判断・表現」の項目における「複数の視点で根拠に基づく因果関係の考察ができています」や、「資料活用の技能」の項目における「複数の資料を正しく引用できている」、さらには「活動前と活動後で考えの深まり」がみられことが分かった。ルーブリック評価の内容やレベル分けが適切かどうかは今後の課題であるが、少なくとも2回にわたる学び合いにおいて、グループ学習の学びが深まっている様子が観察できた。

② 「正解が一つでない問い」を設定する

次に、ジグソー法などの主体的・協働的な学び合いに「正解が一つでない問い」を設定することにより、どのような効果が得られたのかを検証する。判断の材料として、事後アンケートで『「正解が一つでない問い」について考えることで、どんなことを感じましたか』（自由記述）という質問を行い、その結果を、表3のように5つのグループに分類して考察した。A組では33名中23名が（ア）～（ウ）のような肯定的

（ア）異なる意見や考えがあって面白い、（イ）正解が1つでないため、自由に意見が言える
（ウ）正解が1つでないことで、深く考えることができて楽しい
（エ）正解がはっきりしないことで不安になる、（オ）正解がはっきりしないことが嫌だ

的な意見であった。一方、B組では（ア）～（ウ）のような肯定的な意見は35名中15名

にとどまった。A、B組を併せて（ア）～（ウ）に分類した回答を詳細にみると、「異なる意見と比較できて面白い」や、「正解が一つでないから自由に発言できる」、「答えが一つでないから深く考えることができる」など、正解が一つではないことで積極的な学びの意識が高まっていることが分かる。反対に、表3（エ）（オ）のような回答は、「自由に考えることができるが不安になる」という意見や「答えがあっているか分からないので自信が持てない」など、正解が一つでないことを消極的に捉えていることが分かった。中には「正解が一つでなく曖昧なのが嫌だ」とか「色んな意見があって混乱する」などの意見もみられた。A組、B組ともに、正解が一つに定まらず、視点の違いによって多様な考えがあることを「積極的に受け止めているか」「消極的に受け止めているか」という意識の違いがあることが分かった。この意識の違いは、クラス間の違いとしても現れ、事前事後のアンケートで、A組では図7（事前74.2%→事後78.3%）図8（事前59.4%→後62.9%）ともに肯定的な意見が多かったのに対し、B組は図7で（事前75.3%→事後67.5%）と8ポイント近く減少し、図8では（事前39.5%→事後55%）と14ポイント程増加はしているが、当初から否定的な意見を持つ割合が高いなど、世界史の学びに対する意識の差が、「正解が一つでない問い」のような未経験の学びに対する警戒感に表れていると感じられた。このような意識の差を埋める手立てとして、自分の考えを主張し、他者の考えを踏まえながら新たな気づきや考察につなげるような、主体的・協働的な学びを通常の授業に組み込んでいくこと。さらに、そうした学び合いを継続的に行うことで、学び合う意識の醸成や深化した学び合いに進展させる環境作りが必要となるだろう。

（3）市民的資質の向上

アンケートを基に、市民的資質の向上についても考察した。前述した表1の「市民的資質」の定義、「当事者意識をもって歴史学習に臨めているか」、「他者理解や自己の意見を相対化して、物事を批判的に考察できるか」の2点を中心に考察した。その結果、図9の問いに対して、「そう思う」と

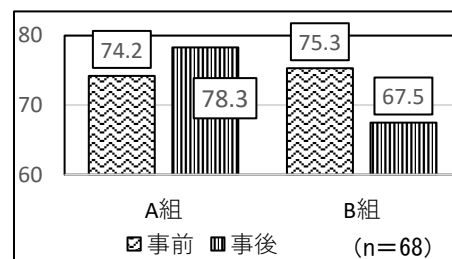


図7 「世界史の学習に興味がある」

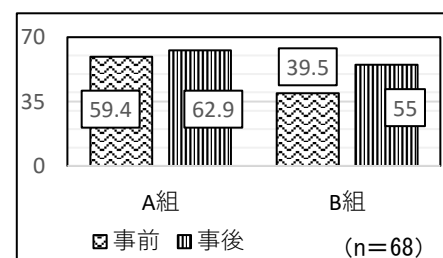


図8 「世界史の勉強は、普段の生活や社会生活に役立つ」

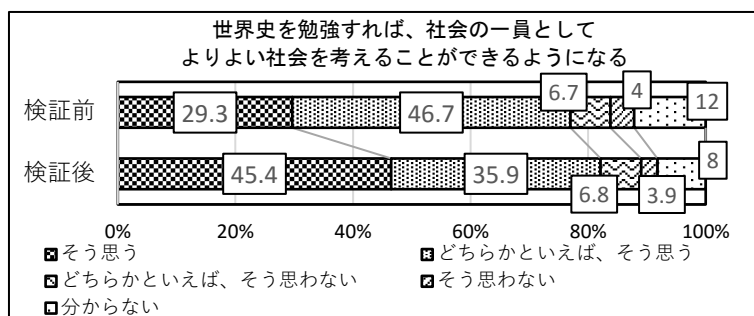


図9 世界史学習と社会についての意識の変容 (n=75)

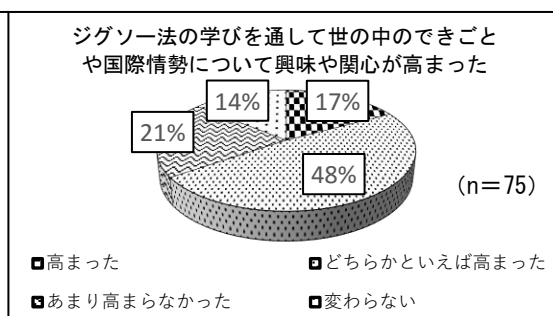


図10 学び合いと世の中のできごとへの興味・関心

いう回答が29.3%から45.3%へ16ポイント増加している。また、図10の「ジグソー法の学びを通して世の中のできごとや国際情勢について興味や関心が高まった」という質問に肯定的な回答が約65%を占めた。これらの点から、ALを用いた歴史学習の主体的・協働的な学び合いが、生徒たちの当事者意識や社会に対する関心を高める効果があることが分かる。さらに、図11～13の「人の意見を聴いて、新たな気づきや考えを得られた」という問いには89.3%が、「人に教える（説明する）ことで、理解が深まることがありましたか」という問いには82.6%が、さらに「人に質問されることで、理解が深まることがありましたか」との問いには77.3%と、いずれの質問に対しても8割～9割の生徒が肯定的な回答であった。この点から、ジグソー法などALの手法を用いた授業、特に自己の意見を主張し、他者と意見交換しながら進める協働学習に一定の効果が見られることが分かった。とりわけ、他者と協調しながら答えを導き出していくことで、新たな気づきや学びが得られ、理解が深まるという意識が芽生えていることが分かる。以上を総合すると、歴史学習にALの手法を用いることで、本研究が定義する、「当事者意識をもって歴史学習に臨めているか」、「他者理解や自己の意見を相対化して、物事を批判的に考察できるか」等の市民的資質の向上がみられたと考える。

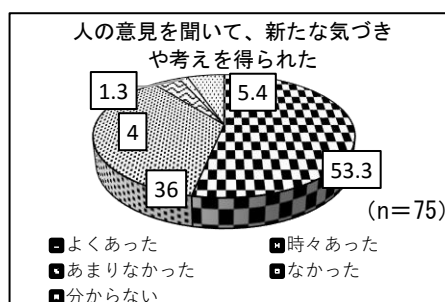


図11 他者の意見に対する意識の変容

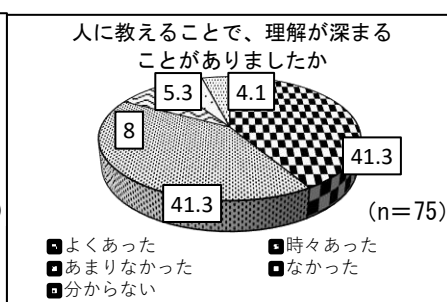


図12 人に教えることによる理解の深まり

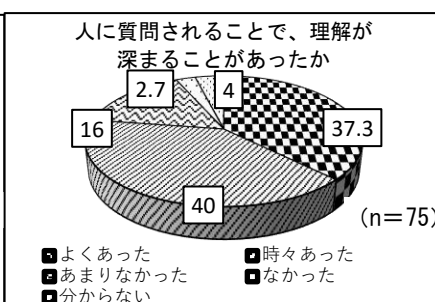


図13 質問されることによる理解の深まり

IV 成果と課題

1 成果

- (1) 知識構成型ジグソー法などALの手法を効果的に用いることで、「つなげる」「くらべる」という意識を高め歴史的事象を因果関係で結びつけることや、そうした学びの意識を培うことができた。
- (2) 「主題を設定した学習」において「正解が一つでない問い」を設定し、歴史的事象を多面的・多角的に考察することで、「歴史的思考力」を培うことができた。
- (3) 歴史学習と世の中のできごととのつながりを意識し、主体的・協働的な学びを進めることで、他者や自己の意見を相対化して、物事を批判的に考察する等の市民的資質の向上がみられた。

2 課題

- (1) 授業にペア学習など疑問・質問を出し合う学び合いの時間を設け、基本的な知識・理解を定着させることで、学び合う意識の醸成や深化した学び合いに進展させていく環境を作る。
- (2) 正解が一つに定まるクローズドな問いと、幾つも正解があるような開かれた問いを効果的に組み合わせることで、段階的・継続的に学び合いの質を深めていく工夫を行う。
- (3) ルーブリック評価など、一人ひとりの歴史的思考力が主体的・協働的な学び合いによってどのように深まったのか評価する方法を、複数の担当者で検討し練り上げていく必要がある。

〈参考文献〉

- エリオット・アロンソン/シェリー・パトノー共著 昭和女子大学教育研究会 2016 『ジグソー法ってなに？—みんなが協同する授業』 丸善ブラネット
- 川島直 皆川雅樹 2016 『アクティブラーニングに導く KP 法実践』 みくに出版
- 三宅なほみ・東京大学 CoREF・河合塾編著 2016 『協調学習とは—対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業—』 北大路図書
- 北俊夫 2015『“知識の構造図”を生かす問題解決的な授業づくり 社会科指導の見える化＝発問・板書の事例研究』 明治図書
- 澤井陽介 2015 『澤井陽介の社会科の授業デザイン』 東洋館出版社
- 吉永潤 2015 『社会科は「不確実性」で活性化する—未来を開くコミュニケーション型授業の提案—』 東信堂
- 田尻信孝 2013 『探究の世界史学習の創造』 梓出版社
- 社会認識教育学会 2012 『新社会科教育学ハンドブック』 明治図書
- 鳥山孟郎・松本通孝編 2012 『歴史的思考力を伸ばす授業づくり』 青木書店
- 福井憲彦・田尻信孝 2012
『歴史的思考力を伸ばす世界史授業デザイン—思考力・判断力・表現力の育て方—』 明治図書
- 北俊夫 2011『社会科学力をつくる“知識の構造図”—“何が本質か”が見えてくる教材研究のヒント—』 明治図書
- 原田智仁編著 2010 『高等学校学習指導要領の展開 地理歴史科編』 明治図書
- 文部科学省 2010 『高等学校学習指導要領解説 地理歴史科編』 教育出版株式会社
- 小原友行編著 2009 『「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン中学校編』 明治図書
- 小田中直樹 2007 『世界史の教室から』 山川出版社
- 松下佳代 2007 日本標準ブックレットNo.7 『パフォーマンス評価—子どもの思考と表現を評価する—』 日本標準
- 鳥山孟郎 2003 『考える力を伸ばす世界史の授業』 青木書店
- 戸井田克己 2004 「学習指導要領の変遷と歴史的思考力育成の課題」『近畿大学教育論叢』第16巻第1号
- 森分孝治 2001 「市民的資質育成における社会科教育—合理的意思決定—」『社会系教科教育学研究』第13号
- 森分孝治 1997 「社会科における思考力育成の基本原則—形式主義・活動主義的偏向の克服のために—」
『社会科研究』第47号 全国社会科教育学会

〈参考URL〉

- 国立教育政策研究所 『教育課程実施状況調査』
〈<http://www.nier.go.jp/>〉 最終閲覧 2017 年 1 月
- 東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構 「協調学習 授業デザインハンドブック—知識構成型ジグソー法を用いた授業づくり—」〈<http://coref.u-tokyo.ac.jp/archives/14883>〉

