

歴史的思考力を育成する授業開発

学籍番号 (249307)

氏 名 (井上拓)

主指導教員 (櫻澤誠)

副指導教員 (鈴木真由子)

1. 本研究の課題と方法

本章の目的は、高等学校地理歴史科において、歴史的思考力の育成を志向した授業を開発し、授業で生徒に求めた思考の水準と、生徒の成果物・記述に実際に表れた思考とを同一の観点から照合することで、授業を通じてどこまでその思考を見取りうるかを検討することにある。

本研究では、歴史的思考力を史資料にもとづいて過去を捉え、説明を検討する力として捉える。あわせて社会科の授業としては、過去理解を現在の課題理解や判断へつなぐ課題構成（以下「現在性」）をどのように確保するかが重要な論点となる。

そこで本章では、歴史的思考を段階として捉える児玉モデル（レベル1～5）を参照しつつ、授業が要請する思考の水準を整理する枠組みとして、改訂版タキソノミーの認知過程次元を併用する。とくに「現在性」を到達点として位置づける場合、理解や分析を土台に、観点にもとづく判断や提案へ進む思考が求められる。

分析では、各授業（単元）の課題・発問・学習活動が要請する思考を、問いの構成、生徒に求める作業、成果物の形式から記述する。あわせて児玉モデルにより、授業が資料にもとづく解釈にとどまるのか、解釈の前提や立場の吟味を通して学習課題の現在性へ開かれているかを点検し、現在性が授業内でどのような学習活動として具体化されているかを中心に検討する。以上を通して、歴史的思考力の育成と現在性の担保に向けた授業設計上の妥当性と課題を明らかにする。

2. 基本学校実習での活動

本章では、実習協力校の授業実践に先立ち質問紙調査（回答 136 件）を実施し、当該集団の重視点と自己評価の傾向把握を目的とした。結果として、一次資料の扱い（88.2%）、多面的視点（97.1%）、因果理解（83.8%）、史料批判（83.8%）、現代への応用（86.0%）はいずれも高い肯定率であった一方、歴史への興味関心（52.9%）と歴史的思考力の自己評価（22.1%）は相対的に低かった。この「重要だが自信がない」というズレは、授業内で思考過程を可視化し、手続きを段階化して支援する必要性を示す。続く授業実践（思考ツール）では、資料比較による叙述差の把握、ウェビングマップによる原因整理、時系列化と理由づけ記述を中核に据え、因果・構造把握を促した。分析の結果、本実践はタキソノミー上「理解・分析」が中心であり、因果を理由づけて説明する記述は一定程度成立したが、解釈の比較吟味を必須化できていなかった。したがって、原因の列挙にとどめず、叙述差を根拠に解釈の対立点や重みづけを検討させる問いと手続きを明示する必要がある。以上より、成果物は児玉モデルで主としてレベル1～3に位置づき、レベル4・5を目標とする場合には、解釈の比較検討と根拠参照を学習過程に組み込む必要がある。

3. 発展課題実習での活動

本章では、二つの授業実践を扱った。発展課題実習Ⅰでは、教科「歴史総合」において「19世紀以降の東アジアの変動」を主題に、ジグソー法を基盤とする協働学習を2時間構成で実施した。日本・中国・朝鮮に分かれて国別に近代化の経過を学び、混成班で共有した情報にもとづき疑問生成とQ&Aプリント作成を行い、比較・統合を促した。児玉モデルではレベル1を基盤にレベル2・3へ接続しうる一方、複数解釈の比較検討による解釈形成（レベル4）や、歴史研究・叙述の社会的意義に関わる判断（レベル5）は中心的活動として位置づきにくいことが示された。発展課題実習Ⅱでは、「明治維新はいつからいつまでか」「明治維新はどのように評価できるか」を単元を貫く問いとして、仮説設定と立場別の評価判断を反復する単元を構成し、単元末にパフォーマンス課題（明治維新特別ワーク）を配置した。成果物分析では、出来事名や制度語彙を用いた説明などレベル1相当の到達は確認できた一方、記述は列举や一面的説明にとどまりやすく、解釈批判や現在性を含む判断へ導くための課題条件（根拠指定、判断観点の明示、記述の型、振り返り・修正機会等）を段階的に整えることが難しかった。その結果、レベル4・5の表出は限定的となり、明治維新の範囲設定も複数根拠で説明できた生徒は一部に限られた。以上より、協働学習やパフォーマンス課題の形式のみでは高次の思考は自動的に生起せず、資料根拠にもとづく比較・批判の手続きを単元を通して反復・定着させる設計が不可欠である。

4. 本研究の成果と課題

本研究の成果は、高校地理歴史科の授業で重視される、史資料や教材から情報を読み取り、出来事のつながりや背景を整理し、複数の情報を比べて説明を組み立てる学習について、授業で求めた考え方と、生徒の成果物や記述に実際に表れた考え方を照合し、授業を通してどこまで到達し得たかを具体的に示した点にある。

成果物には、資料を手がかりに内容を説明する、出来事の間関係を整理する、複数情報を比べて解釈をつくるといった段階が一定程度表れ、事実の把握から解釈の形成へ進む学習は授業実践の中で成立しうることを確認できた。

一方で、評価や創造は結論の表明や点数づけにとどまりやすく、判断の基準や根拠とした資料の箇所が十分に明示されない例が見られた。そのため、解釈の妥当性を吟味したり、異なる見方を比較して説明力を検討したりする段階までの到達は限定的であった。

結果として、本研究の範囲で確認できた到達は主として解釈へ向かう学習までであり、より高い水準の判断や新しい見方の構築に相当する思考に至るには、単元設計の段階で目標水準を明確にし、それに対応した学習活動と評価の手立てを整える必要がある。

したがって今後の課題は、単元末に難度の高い課題を置くだけでなく、判断の観点を早い段階で共有し、根拠として参照する資料と箇所を明確にすることにある。あわせて、解釈から根拠づけ、立場を切り替えた判断、複数根拠の統合へと段階化した小課題を積み重ね、記述の型や振り返りと修正の機会を組み込むなど、学習計画と評価計画を一体で設計することが求められる。