

高等学校

平成27年度

教育研究員研究報告書

地理歴史

東京都教育委員会

目 次

I	研究主題設定の理由	1
II	研究の視点	2
III	研究の仮説	2
IV	研究の方法	3
V	研究の内容	4
VI	研究の成果	23
VII	今後の課題	24

研究主題	「思考力」、「基礎力」、「実践力」を育むための指導 方法の工夫改善 ～時間軸・空間軸の視点を踏まえた主体的・協働的な学習を活用して～
-------------	--

I 研究主題設定の理由

今年度の教育研究員高校部会のテーマは『「思考力」、「基礎力」、「実践力」を育むための、主体的・協働的な学習の指導の在り方』である。「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）」（文部科学省 平成26年11月20日）では、新しい時代に必要となる資質・能力を育むためには、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という学びの質を重視しており、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があるとされている。ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、生徒がそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、実践に生かすことが重要である。さらに、学習指導の工夫と合わせて、学びの成果として「どのような力が身に付いたか」に関する学習評価の在り方についても、同様の視点から改善を図る必要があると考えられている。

こうした状況を踏まえ、本研究では高校部会全体の研究主題に基づき、地理歴史科の「思考力」、「基礎力」、「実践力」を以下のように定義した。

- ・ 思考力…社会的事象について、資料を収集し、時間軸・空間軸の視点から論理的・批判的に分析・検証したりすることで、よりよい解や新たな問いを発見することができる力
- ・ 基礎力…地図、史料、年表、統計などの諸資料から読み取った情報やICT機器から得た情報を目的に応じて活用する技能
- ・ 実践力…多様な他者と関わりながら、持続可能な社会に参画しようとする力

また、平成26年度教育研究員研究報告書では、生徒の現状として、複数の資料から情報を読み取り、関連付ける力が十分ではないこと、自らの考えを文章にまとめる力が十分ではないことが指摘されている。

そのため、本研究では、「思考力」、「基礎力」、「実践力」を育むためには、時間軸・空間軸を重視した地図や史料、年表、統計などの諸資料をより一層活用すること、考察に値する効果的な問い、グループによる学習、振り返りを取り入れること、ICT機器を活用して得られた情報や自らの知識を関連付けて考察・判断し、他者との比較・検証・統合をとおして、論理的に表現する学習活動を行うことが重要であると考えた。

以上のことから、本研究では、研究主題を『「思考力」、「基礎力」、「実践力」を育むための指導方法の工夫改善～時間軸・空間軸の視点を踏まえた主体的・協働的な学習を活用して～』と設定した。

Ⅱ 研究の視点

Iで設定した研究主題に基づく本研究における研究の視点は大きく3点である。

第1点は、指導方法の工夫についてである。指導方法の工夫は、主体的・協働的な学習の指導と資料や根拠に基づいて考察する学習の指導である。昨年度までの地理歴史部会の先行研究からも明らかなように、時間軸(歴史的なアプローチを通じて得られる視点)・空間軸(地理的なアプローチを通じて得られる視点)の両面から考察することは、他教科にはない地理歴史科の特性である。本研究においても、昨年度までの研究と同様に、時間軸・空間軸を重視した複数の資料を活用して、生徒に多面的・多角的な考察を促す学習指導を行う。

第2点は、評価の工夫としてのルーブリックの活用である。生徒が諸資料から読み取った内容を根拠に、自らの考えをまとめ表現する力を育むためには、個々の生徒の学習状況を把握し、適切な指導を行うことが必要である。本研究では、平成26年度の地理歴史部会の研究に引き続き、生徒一人一人の学習到達状況を把握し、より充実した学習指導を行うため、評価規準に基づいた定性的指標としてルーブリックを活用する。ルーブリックを活用して生徒の学習活動を評価することで、次の学習指導を改善し、指導と評価の工夫改善を継続的に図ることができると考えた。本研究では、ルーブリックを活用して、資料から読み取れた情報と、これまでの経験や学習等から得た「自らの知識」とを関連付け、自らの考えをまとめ、表現することを評価するため、四段階の評価基準を作成・提示して、学習活動に取り組みさせることとした。

第3点は、「問い」の工夫である。本研究は「問い」の重要性に着目し、「問い」についても研究を行った。授業で生徒に思考、判断、表現させるためには、ただ諸資料を準備するだけではなく、授業のねらいに即し、資料と正対し、生徒に考察を促す適切な「問い」が必要である。さらに、単元全体を貫く「基軸となる問い」を設定し、1時間ごとの授業のねらいに即した「小さな問い」を作成する。それぞれの授業での「小さな問い」の考察を通して「基軸となる問い」を深めていくことから、授業のねらいに即した「小さな問い」と単元を貫く「基軸となる問い」の関わりについても研究を行った。

Ⅲ 研究の仮説

本研究の仮説として、以下の2点を立てて、授業と評価の工夫を行い、検証した。

- 1 時間軸・空間軸に関する地図や史料といった諸資料から読み取れた情報と効果的な発問により、自らの知識などを関連付けて考察・判断させることで、生徒の主体的な活動を促し、「思考力」、「基礎力」を育成することができる。
- 2 社会的事象に関する課題を見だし、解決する過程において、他者との協働的な学習の場を設定することで、解決に向けた様々な意見の比較・整理・統合が促され、生徒の「思考力」及び「実践力」を育むことができる。

IV 研究の方法

本研究では、以下の3点の方法により、仮説の検証を行うこととした。

1 指導方法の工夫と改善

- (1) 問い（単元の基軸となる問いや毎時間の小さな問い）の設定における工夫
 - ・生徒の興味・関心を喚起する身近な課題となる問いの設定
 - ・時間軸・空間軸を重視した諸資料から読み取った情報からの問いの設定
 - ・新たな問いを導き出すために、生徒の既習事項や実社会の課題に沿った問いの設定
- (2) 自分なりの答えをもち、他者との比較・検証・統合をする場面の工夫
 - ・ICT機器の活用により、生徒の答えや他者の答えを共有し比較・検証・統合する場面を授業の中で意図的に設定
- (3) 課題の解決や新たな問いの発見
 - ・ICT機器を活用し、深化させるために発表や討論などの学習活動の展開
 - ・論理的・批判的に思考する力を育成する機会の設定

2 評価と改善

- (1) ルーブリックの活用による到達目標の明確化
- (2) 自己評価カードや振り返りシート、相互評価の工夫、生徒の学習状況の把握と授業改善

3 検証授業と他の授業形態の比較

- (1) 生徒の「実践力」育成の効果を確認
- (2) 生徒の学習状況の把握と教員の授業改善

V 研究の内容

1 研究構想

全体テーマ **思考力・判断力・表現力等を高めるための授業改善**

高校部会テーマ **「思考力」、「基礎力」、「実践力」を育むための、主体的・協働的な学習の指導の在り方**

各教科等における「思考力」、「基礎力」、「実践力」の定義

思考力

○社会的事象について、資料を収集し、時間軸・空間軸の観点から論理的・批判的に分析・検証したりすることで、よりよい解や新たな問いを発見することができる力

基礎力

○地図、史料、年表、統計などの諸資料から読み取った情報やICT機器から得た情報を目的に応じて活用する技能

実践力

○多様な他者と関わりながら、持続可能な社会に参画しようとする力

高校部会テーマにおける現状と課題

現状

○授業では社会的事象に関する知識の習得に重点が置かれ、社会的事象について論理的、批判的に分析・検証する力や社会に参画しようとする態度が十分に身に付いていない。

課題

○社会的事象について論理的、批判的に分析・検証する力や社会に参画しようとする態度を育むために、学習指導の工夫や評価の改善を図ることが課題である。

地理歴史部会主題

「思考力」、「基礎力」、「実践力」を育むための指導方法と評価の工夫
～時間軸・空間軸の視点を踏まえた主体的・協働的な学習を活用して～

仮 説

- 時間軸・空間軸に関する地図や史料といった諸資料から読み取れた情報と効果的な発問により、自らの知識などを関連付けて考察・判断させることで、生徒の主体的な活動を促し、「思考力」、「基礎力」を育成することができる。
- 社会的事象に関する課題を見だし、解決する過程において、他者との協働的な学習の場を設定することで、解決に向けた様々な意見の比較・整理・統合が促され、生徒の「思考力」及び「実践力」を育むことができる。

具体的方策

- 「基軸となる問い」を提示し、時間軸・空間軸を重視した諸資料を活用するなどして、得られた情報や自らの知識とを関連付けて考察・判断する。
- ICT機器を活用しながら、グループ学習、生徒による振り返り活動を通して、他者の考えと比較・整理・統合させ、ルーブリックを活用し、生徒の学習評価を行う。

検証方法

- 諸資料を読み取らせるとともに、効果的な発問により、自らの知識などを関連付けて考察・判断させ、「思考力」、「基礎力」を育むことができたかを、思考の流れの分かるワークシートなどから評価する。
- 評価結果の分析や検証授業と他の形態の授業との比較を通して、「実践力」を育むことができたかを、社会的事象の課題を解決するための生徒の具体的な提案などから評価する。

2 実践事例Ⅰ 世界史

教科名	地理歴史	科目名	世界史A	学年	第2学年
-----	------	-----	------	----	------

(1) 単元(題材)名、使用教材(教科書、副教材)

- ア 単元名 大航海時代と新たな国家の形成
 イ 使用教材 『明解 世界史A』(帝国書院) 『ニューステージ世界史詳覧』(浜島書店)

(2) 単元(題材)の指導目標

- ア 近現代史を理解するための前提として、16世紀以降の世界商業の進展及び資本主義の確立を中心に、世界の一体化の過程を理解させる。
 イ 大航海時代のヨーロッパと諸地域の接触、大西洋世界の展開とアメリカ社会の変容、世界の一体化の動きと近世の日本の対応を把握させる。

(3) 単元(題材)の評価規準

ア 関心・意欲・態度	イ 思考・判断・表現	ウ 資料活用の技能	エ 知識・理解
ルネサンス、宗教改革、大航海時代から、ヨーロッパ諸国の海外進出、絶対王政、主権国家体制の確立へと向かう流れについて関心を深め、自らの知識と関連付けて考察し、意欲的に追究しようとしている。	ルネサンス、宗教改革、大航海時代から、ヨーロッパ諸国の海外進出、絶対王政、主権国家体制の確立へと向かう流れについて、生徒同士で話し合いながら意見をまとめている。	ルネサンス、宗教改革、大航海時代から、ヨーロッパ諸国の海外進出、絶対王政、主権国家体制の確立へと向かう流れについて考察する際、地図や統計、絵画等の諸資料を活用している。	ルネサンス、宗教改革、大航海時代から、ヨーロッパ諸国の海外進出、絶対王政、主権国家体制の確立へと向かう流れについての基本的な事柄を、世界の一体化、近世日本の対応と関連付けて総合的に理解し、その知識を身に付けている。

(4) 単元(題材)の指導と評価の計画(5時間扱い)

時間	学習活動	評価の観点				評価規準 (評価方法など)
		関	思	技	知	
		【基軸となる問い】なぜ、ヨーロッパで主権国家体制が確立され、世界が一体化に向かったか。				
第一次 (本時)		【ねらい】ルネサンスという文化、社会的現象の特徴を理解させる。				
		【小さな問い】ルネサンスが興った背景とヨーロッパ社会に及ぼした影響は何か。				
	<ul style="list-style-type: none"> ルネサンス時代の作品資料を活用して、古代や中世の作品と比較し、相違点について考察する。 ルネサンスの時代背景について、中世からの時間軸、ヨーロッパ・地中海世界の空間軸を意識しながら資料を活用し、表現する。 グーテンベルクが実用化させた活版印刷など、ルネサンス科学技術の三大発明が、後の時代いどのような影響を与えたかを考察する。 	●	●	●	<ul style="list-style-type: none"> ルネサンスという文化活動に関心を深め、自らの知識と関連付けて、古代と中世の作品の相違点について考察している。(観察・ワークシート記述) ルネサンスの時代背景について、生徒同士で資料を活用し表現している。(観察・ワークシート記述) ルネサンスの技術革新が後世に与えた影響について、生徒同士で話し合いながら考察している。(観察・アンケート記述) 	
第二次		【ねらい】宗教改革の果たした役割をヨーロッパ史全体の中で理解させる。				
		【小さな問い】布教活動と海外植民活動の一体化とはどのようなことか。				
	<ul style="list-style-type: none"> ルターがどのようにして宗教改革を広めたかを、第一次の活版印刷機の普及と照らし合わせて考察する。 カルヴァン派が広まる背景に商工業者の支持を集めたことがあったことを話し合いながら理解する。 中学校で既習事項である日本にポルトガル人やスペイン人が来航した理由について、キリスト教勢力がヨーロッパから世界に進出していった影響を考察する。 	●	●	●	<ul style="list-style-type: none"> ルターの宗教改革についての内容を意欲的に考察している。(観察) カルヴァン派が広まる背景について、グループで話し合いながら理解している。(観察・ワークシート記述) ポルトガル人やスペイン人が日本に来航した理由について、宗教改革と関連付けて考察している。(観察・ワークシート記述) 	

第三次	【ねらい】大航海時代とグローバリズムについて理解させる。				
	【小さな問い】ヨーロッパと世界をつなぐ航路はどのように開拓されたか。				
	<ul style="list-style-type: none"> ・第一次で取り上げた羅針盤とヨーロッパでの香辛料の需要から、大航海時代の幕開けを理解する。 ・ポルトガルやスペインが航路開拓の先駆となったことを、時間軸と空間軸からそれぞれの要因を考察する。 ・開拓された航路について、古代アメリカ文明の崩壊と関連付けて理解する。 	●		●	<ul style="list-style-type: none"> ・大航海時代の幕開けについて意欲的に理解している。(観察・ワークシート記述) ・なぜスペインやポルトガルが航路開拓の先駆となったかを時間軸と空間軸から考察している。(観察・ワークシート記述) ・開拓された航路の内容を理解している。(観察・ワークシート・アンケート記述)
第四次	【ねらい】王権が強化され、絶対王政による中央集権国家が成立したこと理解させる。				
	【小さな問い】スペイン・イギリス・フランスの絶対主義にはどのような相違点があるか。				
	<ul style="list-style-type: none"> ・既習事項の騎士の没落、教会の権威失墜、商業のグローバル化の観点から、王権の強化について関心をもつ。 ・スペイン、イギリス、フランスにおける王権の強化について学び、特にフランスのベルサイユ宮殿などの写真資料から、王侯貴族による宮廷文化が広がったことを理解する。 ・スペイン、イギリス、フランスの絶対主義との相違点について考察し、グループごとに資料を用いて発表する。 	●		●	<ul style="list-style-type: none"> ・王権伸長の背景について意欲的に学習している。(観察・ワークシート記述) ・スペイン、イギリス、フランスにおける王権の強化の流れを考察し、グループでまとめて理解している。(観察・ワークシート記述) ・スペイン、イギリス、フランスの絶対主義との相違点について考察し、資料を用いて発表している。(観察・ワークシート記述)
第五次	【ねらい】主権国家同士の国際秩序が形成されていく過程を理解させる。				
	【小さな問い】現代につながる主権国家や国際法はどのように生まれたか。				
	<ul style="list-style-type: none"> ・ドイツで起こった三十年戦争の背景・経過・結果について理解する。 ・ウェストファリア条約の成立とその意義について、現代の国際秩序と照らし合わせた時間軸を踏まえて考察する。 ・地図から、ハプスブルク家領と神聖ローマ帝国領を比較し、当時の国際情勢について話し合い考察する。 		●	●	<ul style="list-style-type: none"> ・三十年戦争の背景・経過・結果について時系列に整理し理解している。(観察・ワークシート記述) ・ウェストファリア条約の成立とその意義を考察し、グループでまとめて発表している。(観察・ワークシート記述) ・当時のヨーロッパの国際情勢を地図から読み解き、把握している。(観察・ワークシート記述・アンケート記述)
第六次	【ねらい】ヨーロッパ諸国の海外進出とアジア・アメリカの植民地化について理解させる。				
	【小さな問い】ヨーロッパ諸国は、なぜ、アジアやアメリカに進出したのか。				
	<ul style="list-style-type: none"> ・アジアやアメリカとの貿易が、ヨーロッパ社会や食生活に与えた影響についてグループで話し合い、発表する。 ・オランダとイギリスの植民地獲得競争、太平洋三角貿易について理解し、大西洋経済について小麦の価格の変遷グラフから考察し、グループでまとめて発表する。 		●	●	<ul style="list-style-type: none"> ・アジアやアメリカとの貿易が、ヨーロッパ社会や食生活に与えた影響についてグループで話し合い、発表している。(観察・ワークシート記述) ・オランダとイギリスの植民地獲得競争、太平洋三角貿易について考察し、グループでまとめて発表している。(観察・ワークシート記述)

(5) 本時(全6時間中の1時間目)

ア 本時の目標

ルネサンスの時代背景について、中世からの時間軸、ヨーロッパ・地中海世界の空間軸を意識しながら、資料を活用し、考察できる。

ゲーテンベルクが実用化させた活版印刷など、ルネサンス科学技術の三大発明が、後の時代にどのような影響を変えたかを考察できる。

イ 本時の展開

過程	時間	学習内容・学習活動	指導上の留意点	評価規準・方法
導入	10分	<ul style="list-style-type: none"> 本時の学習内容の概要を把握する。 ボッティチェリの「春」の三美神を題材に、古代、中世、ルネサンス期、異なる時代の三美神を並べ替える。(三つの時代の作品を並べ替える。) 正解を確認し、ルネサンス「再生」「ヒューマニズム」の言葉の意味を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> 本時の目標や授業内容を理解させ、学習の動機を付けさせる。 イタリアルネサンスを担った三大天才の絵画等をICTで見やすく提示する。 興味、関心を高めるために、生徒の代表者に並べ替えをさせる。 ルネサンスの「再生」という意味が、ギリシア・ローマ時代への復興を意味することに留意する。 	<ul style="list-style-type: none"> ルネサンスという文化活動に関心を深め、自らの知識と関連付けて考察し、意欲的に追究しようとしている。(観察、ワークシート記述)
展開	30分	<p>発問 「中世からルネサンスへの変化はなぜ起こったか。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ルネサンスが起こった時代背景についてグループで調べ、三つのキーワードごとにまとめる。 まとめた内容について、各グループが発表する。 ルネサンス期に様々な分野で活躍した人物、成果について学ぶ。 <p>発問 「三大発明は後の時代にどのような影響を与えたか。」</p> <ul style="list-style-type: none"> 「火薬」「羅針盤」「活版印刷」と「騎士の没落」「グローバル化」「宗教改革」の結び付きを選択し、その因果関係を考える。 各グループが発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> 中世の絵画とルネサンス期の絵画の違いを考えさせ、簡単に集約した上で、グループワークにつなげる。 教科書や資料集を活用して生徒に調べさせる。 「東ローマ帝国」「十字軍」「教会」をキーワードとして明示する。 各グループの回答をICTで提示し、いくつかのグループの回答について発表させる。 地図資料「ヨーロッパ各地に広がるルネサンス」で、東方世界の影響とイタリアルネサンス、そこからヨーロッパ世界への広がりを理解させる。 イタリア以外の地域での美術作品(ブリュゲル作「農民の踊り」など)も提示し、ルネサンスの地域的な広がりについて理解させる。 美術だけでなく、文学、自然科学、政治の分野でルネサンスの活動の代表例を紹介し、興味・関心を高める。 後世に大きな影響を及ぼすことになる「三大発明」の紹介につなげる。 各グループの回答をICTで提示し、いくつかのグループの回答について発表させる。 教科書、資料集は使わずに、因果関係を考え表現させる。 発表させた上で、教科書、資料集ではどのような因果関係で説明されているのかを確認させる。 活版印刷が宗教改革の大きな原動力となったことを教科書の資料で説明する。 	<ul style="list-style-type: none"> ルネサンスの時代背景について、生徒同士で話し合いながら意見をまとめている。(観察、ワークシート記述) ルネサンスの時代背景について考察する際、教科書、資料集の諸資料を活用して判断材料としている。(観察、ワークシート記述) ルネサンスの技術革新が後世に与えた影響について、生徒同士で話し合いながら意見をまとめている。(観察、ワークシート記述)
まとめ	10分	<ul style="list-style-type: none"> ワークシートで学習内容を自己評価する。 	<ul style="list-style-type: none"> 本時の取組を自己評価させながら、次回(宗教改革)の予告をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 本時の理解度や自身の取組について自己評価している。(観察、アンケート記述)

ウ 評価の実際

評価規準	評価基準			
	A (十分満足できる)	B (おおむね満足できる)	C (努力を要する)	D (特に努力を要する)
<p>【関心・意欲・態度】 ルネサンスという文化活動に関心を深め、自らの知識と関連付けて考察し、意欲的に追究しようとしている。</p>	<p>ルネサンスがどのような文化活動なのか、中世の文化との相違点は何かをワークシートにまとめ、重要箇所は自ら強調したことが分かるように表現しており、必要なことのメモを取っている。</p>	<p>ルネサンスがどのような文化活動なのか、中世の文化との相違点は何かをワークシートにまとめ、重要箇所は自ら強調したことが分かるように表現しているか、又は、必要なことのメモを取っている。</p>	<p>ルネサンスがどのような文化活動なのか、中世の文化との相違点は何かをワークシートにまとめている。</p>	<p>ルネサンスがどのような文化活動なのか、中世の文化との相違点は何かをワークシートにまとめていない。</p>
<p>【思考・判断・表現】 ルネサンスの時代背景、技術革新が後世に与えた影響について、生徒同士で話し合いながら意見をまとめている。</p>	<p>ルネサンスの時代背景、技術革新が後世に与えた影響について、生徒同士で話し合いながら意見を統合し、ワークシートにまとめている。</p>	<p>ルネサンスの時代背景、技術革新が後世に与えた影響について、生徒同士で話し合いながら意見を統合し、ワークシートにまとめている。</p>	<p>ルネサンスの時代背景、技術革新が後世に与えた影響について、生徒同士で話し合いながら意見を統合しているが、ワークシートにまとめられていない。</p>	<p>ルネサンスの時代背景、技術革新が後世に与えた影響について、生徒同士で話し合いながら意見を統合することに参加していない。</p>

(6) 問いの設定理由

本単元「大航海時代と新たな国家の形成」は、高等学校学習指導要領(世界史A)の内容「(2)世界の一体化と日本 イ結びつく世界と近世の日本」に該当し、その扱いについては「大航海時代のヨーロッパとアフリカ、アメリカ、アジアの接触と交流、アジアの諸帝国とヨーロッパの主権国家体制、大西洋世界の展開とアフリカ・アメリカ社会の変容を扱い、16世紀から18世紀までの世界の一体化の動きと近世の日本の対応を把握させる。」とされている。この方針を具体化するため、「なぜヨーロッパで主権国家体制が確立され、世界が一体化に向かったか。」という問いを設定し、これを大きな問いとした。

本時においては、ルネサンスについて、その背景(中世ヨーロッパ社会の変容)と、影響(宗教改革、大航海時代そして主権国家体制へのつながり)を意識させ、中世から近世への転換期として把握させることが重要である。そこで「ルネサンスが興った背景とヨーロッパ社会に及ぼした影響は何か。」を小さな問いとして設定した。

(7) 本時の振り返り

ア ルーブリックによる評価結果

授業形態(生徒数)	A(十分満足できる)	B(おおむね満足できる)	C(努力を要する)	D(特に努力を要する)
協働的な学習の授業(36人)	25人(69%)	9人(25%)	2人(6%)	0人(0%)
講義型の授業(34人)	25人(73%)	6人(18%)	3人(9%)	0人(0%)

※講義型の授業を行った生徒に関しては、思考・判断・表現における評価規準として話し合いについては省いて評価している。

イ アンケートの結果

質問1：授業の内容について考えを深めることができましたか。

授業形態(生徒数)	十分にできた。	できた。	あまりできなかった。	まったくできなかった。
協働的な学習の授業(36人)	9人(25%)	26人(72%)	1人(3%)	0人(0%)
講義型の授業(34人)	8人(23%)	21人(62%)	5人(15%)	0人(0%)

質問2：新たに疑問に思ったことや考えさせられることはありましたか。

授業形態(生徒数)	たくさんあった。	あった。	あまりなかった。	まったくなかった。
協働的な学習の授業(36人)	2人(6%)	27人(75%)	7人(19%)	0人(0%)
講義型の授業(34人)	7人(20%)	21人(62%)	6人(18%)	0人(0%)

質問3：授業で問われたことや課題となったことを考えるために、資料を読み取り活用できましたか。

授業形態(生徒数)	十分に活用できた。	活用できた。	あまり活用できなかった。	活用できなかった。
協働的な学習の授業(36人)	12人(33%)	18人(50%)	6人(17%)	0人(0%)
講義型の授業(34人)	9人(26%)	20人(59%)	5人(15%)	0人(0%)

質問4：授業の中で将来、社会人となったとき役に立ちそうだった場面はありましたか。

授業形態(生徒数)	たくさんあった。	あった。	あまりなかった。	まったくなかった。
協働的な学習の授業(36人)	2人(6%)	18人(50%)	16人(44%)	0人(0%)
講義型の授業(34人)	6人(18%)	18人(53%)	10人(29%)	0人(0%)

ウ 仮説の検証

ここでは主に、検証授業で協働学習を行った生徒についての評価・アンケート結果を基に仮説を検証する。また、特に仮説2の検証については、比較対象として同単元の授業を講義型で行った生徒の評価・アンケート結果も用いる。

(7) 仮説1の検証

検証授業では、資料集の絵画資料「三美神の変遷に見るルネサンス」、地図資料「ルネサンス期のヨーロッパ」などを基に、本時の問いを考察させた。時間軸については、絵画

資料から古代・中世・ルネサンス期の絵画の変遷を読み取って、その変化の理由を考えさせた。また、空間軸については、十字軍、東ローマ帝国、イスラム世界等をキーワードに地図資料を読ませ、イタリアに始まるルネサンスの興りを空間的に把握させた。

その結果、ループリックによる評価、自己評価アンケート双方で成果を推測できる数値が出ている。ループリックによる評価においては、A評価25人(69%) B評価9人(25%)で、A・B評価合わせて94%となり、他方、C評価は2人(6%)、D評価は0人(0%)であった。自己評価アンケートにおいては、質問3「授業で問われたことや課題となったことを考えるために、資料を読み取り活用できましたか。」について「十分に資料を読み取り活用できた。」と答えた生徒は12人(33%)、「資料を読み取り活用できた。」と答えた生徒は18人(50%)に上った。このことから時間軸・空間軸から資料を読み解く協働的な学習が「思考力」「基礎力」の育成に一定の効果があったと考えられた。

しかし、質問3「授業で問われたことや課題となったことを考えるために、資料を読み取り活用できましたか。」について、「資料は読み取れたがあまり効果的に活用できなかった。」と答えた生徒も6人(17%)いた。読み取った情報を活用する「基礎力」の育成につなげられていない生徒もおり、教員からの個別のフォローや繰り返しの学習が必要であるとする。

(イ) 仮説2の検証

他者との協働的な学習により生徒の「思考力」を育むために、本授業では「中世からルネサンスへの変化はなぜ起きたのか」「ルネサンスの技術革新は後世にどのような影響を与えたか」という問いに対して、グループで考察して発表させた。

この成果を、同単元を講義型で授業した生徒(34人)との比較で検証する。ループリックによる評価においては、A・B評価が協働的な学習の授業では34人(94%)に対し、講義型の授業では31人(91%)であった。また、自己評価アンケートにおいても、質問1「授業の内容について考えを深めることができましたか。」について「十分に考えを深めることができた。」と答えた生徒は協働的な学習の授業9人(25%)に対して講義型の授業8人(23%)、「考えを深めることができた。」と答えた生徒は協働的な学習の授業26人(72%)に対して講義型の授業は21人(62%)であった。「あまり考えは深まらなかった。」と答えた生徒については協働的な学習の授業が1人(3%)だけであったのに対し、講義型の授業は5人(15%)であった。他者との協働的な学習を行った生徒の方が比較的高い評価となっており、協働的な学習は「思考力」の育成に一定の効果をもつと考えられた。

エ 成果と課題

(ア) 成果

仮説1の検証から、時間軸・空間軸に関する地図や年表といった資料から読み取れた情報や効果的な発問により自らの知識などに関連付けて考察・判断させる学習は、生徒の主体的な活動を促進し、「思考力」の育成に効果を発揮することができると考えられた。ただし、読み取った情報を活用する「基礎力」の育成については、定着度の低い生徒に対し教員が個別に指導を行い、繰り返し学習させる必要があると考えられる。

仮説2の検証では、協働的な学習を行うことで問いに対する比較・整理・統合が促され「思考力」「実践力」を育成することができると考えられた。特に、講義型の学習を行っ

た生徒との比較においても、「思考力」「実践力」向上の成果を推測できる評価結果が見られた。

(イ) 課題(授業改善に向けて)

自己評価アンケートの質問4「授業の中で将来、社会人となったとき役に立ちそうだと思う場面はありましたか。」に対して、協働的な学習を行った生徒の自己評価が低い傾向にあった。「将来、社会人として役立ちそうだと思う場面がたくさんあった。」と答えた生徒は協働的な学習の授業2人(6%)に対し講義型の授業6人(18%)、「将来、社会人として役立ちそうだと思う場面はあまりなかった。」と答えた生徒は協働的な学習の授業16人(44%)に対し講義型の授業10人(29%)であった。これは、協働的な学習で得られる知識の量を不十分と感じた生徒がいたためと推測される。また、アンケートとは別に、協働的な学習に積極的でない生徒に理由を聞いたところ「あとで正解を教えてもらえるからそれをワークシートに書き写せばいい。」と答えた生徒もいた。

主体的・協働的な学習を実践していくに当たり現段階では、教員が授業で育てたい力と、生徒が授業で得たい情報に隔たりがある。主体的・協働的な学習の効果を上げていくためには、生徒の授業観を変えていく必要がある。例えば、ルーブリックによる評価を実践するに当たり、単に評価基準を示すだけでなく、なぜその評価基準を用いるのか、求められる学力(「思考力」「基礎力」「実践力」との関係で丁寧に説明するなど、協働的な学習への生徒の理解を促していく必要がある。

3 実践事例Ⅱ 日本史

教科名	地理歴史	科目名	日本史A	学年	第3学年
-----	------	-----	------	----	------

(1) 単元(題材)名、使用教材(教科書、副教材)

ア 単元名 第一次世界大戦と大正デモクラシー

イ 使用教材 『現代の日本史A』(山川出版社)

(2) 単元(題材)の指導目標

ア 第一次世界大戦に日本が参戦したことにより、国際的な地位が向上したことと大陸との対外関係の変化を考察させる。

イ 日本の第一次世界大戦後の協調外交政策と東アジアにおける反日や独立の動きを考察させる。

ウ 第一次世界大戦前後の国際情勢を背景に、日本における政治的自覚の高まりや経済の変化を理解させる。

(3) 単元の評価規準

ア 関心・意欲・態度	イ 思考・判断・表現	ウ 資料活用の技能	エ 知識・理解
第一次世界大戦前後の国際情勢と日本の対外政策と社会や経済の推移に対する関心と課題意識を高め、意欲的に追究している。	第一次世界大戦前後の国際情勢と日本の対外政策、大戦による社会や経済に対する影響から課題を見だし、国際社会の中の日本の立場と関連付けて多面的・多角的に考察するとともに、国際社会の変化を踏まえ公正に判断して、その過程や結果を適切に表現している。	第一次世界大戦前後の国際情勢と日本の対外政策と社会や経済の推移に関する情報を読み取ったり図表などにまとめたりしている。	第一次世界大戦前後の国際情勢と日本の対外政策と社会や経済の推移についての基本的な事柄を、国際社会の中の日本の立場と関連付けて総合的に理解し、その知識を身に付けている。

(4) 単元(題材)の指導と評価の計画(5時間扱い)

時間	学習活動	評価の観点				評価規準 (評価方法など)
		関	思	技	知	
	<p>【基軸となる問い】日本が第一次世界大戦に参戦することによって国際的な地位と対外関係、政治、経済はどのように変化したか。</p>					
第一次 (本時)	<p>【ねらい】第一次世界大戦の様子と日本の外交政策について考察する。</p>					
	<p>【小さな問い】第一次世界大戦における日本の動きはどのようなものであったか。</p> <p>・本時の課題・第一次世界大戦のきっかけや経過を理解する。 ・第一次世界大戦の背景と日本の動きを資料から把握し、グループで考察する。</p>		●		●	<p>・本時の課題・第一次世界大戦のきっかけや経過を理解している。(ノート記述) ・第一次世界大戦の背景と日本の動きを資料から把握し、グループで考察している。(観察・プリント記述)</p>
第二次	<p>【ねらい】大正期の政党政治の在り方を考察する。</p>					
	<p>【小さな問い】なぜ、大正デモクラシーは起こったのか。</p> <p>・第一次世界大戦後の日本の政治概要に関心をもつ。 ・大正デモクラシーについて、諸資料から多面的・多角的に考察する。 ・大正デモクラシーが起こった要因について考察し、グループでまとめて発表する。</p>	●	●	●		<p>・第一次世界大戦後の日本の政治概要に関心をもっている。(観察・ノート記述) ・デモクラシーについて諸資料から多面的・多角的に考察している。(ノート記述) ・デモクラシーが起こった要因について考察し、グループで発表している。(観察・プリント記述)</p>
第三次	<p>【ねらい】ヴェルサイユ体制からワシントン体制に至る国際的協調体制の進展など国際環境の変化を日本の立場に着目して考察する。</p>					
	<p>【小さな問い】なぜ、世界は軍縮政策に向かい、日本は協調政策を取ったのか。</p> <p>・パリ講和会議とワシントン会議の内容について理解する。 ・なぜ、世界は軍縮に向かい、日本は協調外交政策を行ったかを考察し、グループでまとめて発表する。 ・パリ講和会議とワシントン会議の内容を諸資料から考察する。</p>		●	●	●	<p>・パリ講和会議とワシントン会議の内容について理解している。(観察・ノート記述) ・なぜ、世界は軍縮に向かい、日本は協調外交政策を行ったかを考察し、グループでまとめて発表している。(観察・プリント記述) ・パリ講和会議とワシントン会議の内容を諸資料から考察している。(観察・プリント記述)</p>
第四次	<p>【ねらい】第一次世界大戦が日本の社会と経済に及ぼした影響について、欧米・アジアとの関連に着目して知る。</p>					
	<p>【小さな問い】なぜ、日本は好景気になったか。</p> <p>・普通選挙の成立過程と大正時代の政党政治、経済の様子を理解する。 ・普通選挙の成立過程と大正時代の政党政治、経済の様子を諸資料から考察する。</p>		●		●	<p>・普通選挙の成立過程と大正時代の政党政治、経済の様子を理解している。(観察・ノート記述) ・普通選挙の成立過程と大正時代の政党政治、経済の様子を諸資料から考察している。(観察・ノート記述)</p>
第五次	<p>【ねらい】労働者や都市中間層の拡大による大衆社会の基盤の成立に着目し、都市化や国民生活の変化を踏まえて、市民文化の特色について知る。</p>					
	<p>【小さな問い】国民生活はどのように変わったか。</p> <p>・第一次世界大戦中から戦後の社会と経済について理解する。 ・第一次世界大戦中から戦後の社会と経済について多面的・多角的に考察する。</p>		●		●	<p>・第一次世界大戦中から戦後の社会と経済について理解している。(観察・ノート記述) ・第一次世界大戦中から戦後の社会と経済について多面的・多角的に考察している。(観察・プリント記述)</p>

(5) 本時(全5時間中の1時間目)

ア 本時の目標

諸国家間の対立や協調関係と日本の立場、国内の経済・社会の動向、アジア近隣諸国との関係に着目して、第一次世界大戦を考察できる。

ドイツへの宣戦など第一次世界大戦をめぐる日本の外交政策について考察できる。

イ 本時の展開

過程	時間	学習内容・学習活動	指導上の留意点	評価規準・方法
導入	10分	<ul style="list-style-type: none"> 本時の課題を把握する。 「第一次世界大戦の様子と日本の動きはどのようなものであったか。」 第一次世界大戦の時代背景を確認し、年表を活用して第一次世界大戦の経過を把握する。 <p>発問</p> <ul style="list-style-type: none"> 「第一次世界大戦の日本の動きはどのようなものであったか。」 既習事項から考え、ワークシートの選択肢から選択し、ICTタブレットに投票する。 	<ul style="list-style-type: none"> 板書で課題を明示する。 ICTタブレットで年表を投影し確認させる。 ワークシートの問いに対し、第一次世界大戦の日本の動きを選択肢から選び、ICTタブレットの投票機能で投票させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 年表を活用して第一次世界大戦の経過を理解している。(観察・プリント記述) 既習事項を基に発問に対する解を考察している。(観察・タブレット資料)
展開	30分	<ul style="list-style-type: none"> 中国の混乱した情勢を把握する。 三国同盟と三国協定の構図を読み取り、第一次世界大戦前のヨーロッパの状況について考察する。 第一次世界大戦の対立構図をノートにまとめ把握する。 日本の外交政策と参戦についてドイツの権益図を読み取り考察する。 <p>発問</p> <ul style="list-style-type: none"> 「第一次世界大戦の日本の動きと日本への影響はどのようなものであったか。」 本時の内容を問いから自ら考えワークシートにまとめる。 自ら考えた内容を基に双方向で話し合いながらグループでワークシートにまとめ、ICTタブレットで写真を撮影して提出する。 	<ul style="list-style-type: none"> ICTタブレットで中国の位置、欧米進出の主題図を投影して中華民国の成立と清朝滅亡も含め解説し、板書でまとめて明示する。 ICTタブレットで図を投影する。 第一次世界大戦の構図について板書でまとめて解説する。 ICTタブレットを使用して図を投影する。 日本の参戦にドイツへの宣戦、チンタオなどの占領を解説し、中国の状況や三国干渉からの対独情勢を考察させる。 第一次世界大戦の日本の動きと日本への影響を本時の内容から考察させ、グループでまとめたものをICTタブレットで撮影し、提出させる。 発問が理解できていない生徒には個別指導を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> 第一次世界大戦の構図について理解している。(観察・ノート記述) 日本の第一次大戦における動きを理解している。(観察・タブレット資料)
まとめ	10分	<ul style="list-style-type: none"> 各グループの考察を見て、自らの考えを比較したり統合したりしながら考察を深める。 本時の自己評価アンケートを記入する。 	<ul style="list-style-type: none"> グループでまとめた考察をICTタブレットとスクリーンに提示し、発問により、他のグループの意見を適宜、聞きながらまとめさせる。その際、日本にとって第一次世界大戦は東アジアにおける勢力の安定と拡大への大きな転機となり、日本はヨーロッパの激戦を背景に、中国へ進出してドイツがもっていた権益を手に入れたことを確認させる。 机間指導でつまづきが見られる生徒には個別指導を行い支援する。 	<ul style="list-style-type: none"> 本時の理解度を自己評価している。(アンケート記述)

ウ 評価の実際

評価規準	評価基準			
	A (十分満足できる)	B (おおむね満足できる)	C (努力を要する)	D (特に努力を要する)
【関心・意欲・態度】 本時の課題・第一次世界大戦のきっかけ、場所、経過をノートにまとめ、年表に第一次世界大戦の始まった年号を記入している。本時の理解度など自己評価をしている。	本時の課題・第一次世界大戦のきっかけ、場所、経過をノートにまとめ、重要箇所は自ら強調したことが分かるように表現しており、必要なことはメモを取っている。自己評価を十分にしている。	本時の課題・第一次世界大戦のきっかけ、場所、経過をノートにまとめ、重要箇所は自ら強調したことが分かるように表現している。自己評価を十分にしている。	本時の課題・第一次世界大戦のきっかけ、場所、経過をノートにまとめている。自己評価を十分にしている。	本時の課題・第一次世界大戦のきっかけ、場所、経過をノートにまとめきれていない。自己評価できていない。
【思考・判断・表現】 日本の第一次世界大戦における動きを既習事項や授業から得た情報を基に生徒同士で比較しまとめている。	日本の第一次世界大戦における動きを主体的に考え、既習事項や授業から得た情報を基に、積極的に話し合いながらまとめている。	日本の第一次世界大戦における動きを主体的に考え、話し合いながらまとめている。	日本の第一次世界大戦における動きを考えている。	日本の第一次世界大戦における動きを考えていない。

(6) 問いの設定理由

本単元「第一次世界大戦と大正デモクラシー」は、高等学校学習指導要領の「近代産業の発展と両大戦をめぐる国際情勢」の中に含まれ、目標は、「諸国家の対立や協調関係と日本の立場、国内の経済・社会の動向、アジア近隣諸国との関係に着目して、二つの世界大戦とその間の内外情勢の変化について考察させる。」ことである。その中で、本単元の三つの目標に共通することは、「第一次世界大戦に日本が参戦したことにより、日本の国内外を取り巻く環境が大きく変化したこと」である。この共通した項目に対して、「第一次世界大戦に参戦することによって日本国内外の情勢はどのように変化したか。」という問いを設定し、これを大きな問いとした。本時においては、第一次世界大戦に至る国際社会の環境を把握するとともに日本の立場から外交政策を把握することが重要である。そこで日本の外交政策を考えさせる問いとして、「第一次世界大戦における日本の動きはどのようなものであったか。」を小さな問いとして設定した。

(7) 本時の振り返り

ア ルーブリックによる評価結果

授業形態 (生徒数)	A (十分満足できる)	B (おおむね満足できる)	C (努力を要する)	D (特に努力を要する)
協働的な学習の授業 (28人)	14人 (50%)	13人 (46%)	1人 (4%)	0人 (0%)
講義型の授業 (18人)	2人 (11%)	12人 (67%)	4人 (22%)	0人 (0%)

*講義型の授業を行った生徒に関しては、思考・判断・表現における評価規準として話し合いについては省いて評価している。

イ アンケートの結果

質問1：授業の内容について考えを深めることができましたか。

授業形態 (生徒数)	十分にできた。	できた。	あまりできなかった。	まったくできなかった。
協働的な学習の授業 (25人)	4人 (16%)	16人 (64%)	5人 (20%)	0人 (0%)
講義型の授業 (18人)	1人 (7%)	12人 (67%)	5人 (28%)	0人 (0%)

質問2：新たに疑問に思ったことや考えさせられることはありましたか。

授業形態 (生徒数)	たくさんあった。	あった。	あまりなかった。	まったくなかった。
協働的な学習の授業 (25人)	2人 (8%)	13人 (52%)	9人 (36%)	1人 (4%)
講義型の授業 (18人)	0人 (0%)	7人 (39%)	7人 (39%)	4人 (22%)

質問3：授業で問われたことや課題となったことを考えるために、資料を読み取り活用できましたか。

授業形態 (生徒数)	十分に活用できた。	活用できた。	あまり活用できなかった。	活用できなかった。
協働的な学習の授業 (25人)	8人 (32%)	8人 (32%)	9人 (36%)	0人 (0%)
講義型の授業 (18人)	2人 (11%)	12人 (67%)	4人 (22%)	0人 (0%)

質問4：授業の中で将来、社会人となったとき役に立ちそうだった場面はありましたか。

授業形態（生徒数）	たくさんあった。	あった。	あまりなかった。	まったくなかった。
協働的な学習の授業（25人）	8人（32%）	11人（44%）	3人（12%）	3人（12%）
講義型の授業（18人）	2人（11%）	9人（50%）	7人（39%）	0人（0%）

ウ 仮説の検証

(ア) 仮説1の検証

本授業では導入時に小さな問いとして、「第一次世界大戦の日本の動きはどのようなものであったか。」について発問し、既習事項から考える場面を設定した。時間軸について、年表を使い第一次世界大戦の起こった年号を読み取った。その当時の世界情勢の把握を目的として、空間軸について第一次世界大戦の起こったヨーロッパとともに中国、東アジアを取り巻く国際情勢の変化を世界地図から読み取った。また、中国での欧米列強の租借地の広がりについて主題図から読み取った。このような時間軸・空間軸に関する諸資料の読み取りを毎時行っており、本時において、資料の読み取りができなかった生徒はいなかった。ループリックによる評価結果は、協働的な学習の授業ではA評価が14人（50%）、B評価が13人（46%）であった。自己評価においても「十分に考えを深めることができた。」と答えた生徒が4人（16%）、「考えを深めることができた。」と答えた生徒が16人（64%）、「新たに疑問に思ったことや考えさせられることがたくさんあった。」と答えた生徒が2人（8%）、「新たに疑問に思ったことや考えさせられることがあった。」と答えた生徒が13人（52%）であった。これらのことから、多くの生徒の資料を読み取る「基礎力」及び考えを深め、新たな疑問を創造する「思考力」の育成に効果があったと考えられる。

(イ) 仮説2の検証

本授業では、「第一次世界大戦の日本の動きはどのようなものであったか。」という問いに対して、第一次世界大戦の日本の動きと日本への影響についてグループで考察して発表した。ループリックによる評価において、協働的な学習を行った生徒ではB評価以上の生徒が27人（96%）であったのに対し、講義型の授業を行った生徒では、B評価以上の生徒が14人（78%）であった。また、仮説2の検証で述べた自己評価アンケートの結果に加え、「将来、社会人として役立ちそうだった場面がたくさんあった。」と答えた生徒が8人（32%）、「将来、社会人として役立ちそうだった場面があった。」と答えた生徒が11人（44%）であった。講義型の授業を行った生徒では、「将来、社会人として役立ちそうだった場面がたくさんあった。」と答えた生徒は2人（11%）、「将来、社会人として役立ちそうだった場面があった。」と答えた生徒は9人（50%）であり、協働的な学習をした生徒の方が、本授業の内容が将来役に立ちそうだと感じていた。これらのことから、協働的な学習を取り入れることは、生徒の「思考力」及び将来、社会人として活用できる「実践力」の育成に効果があると考えられた。

エ 成果と課題

(ア) 成果

仮説1の検証から、時間軸・空間軸に関する地図や年表などの資料から読み取れた情報や効果的な発問により、自らの知識などと関連付けて考察・判断させることで、生徒の主體的な活動が促され、「思考力」を育成することができると考えられた。「基礎力」についてもこれらの学習を繰り返し行うことによって育成できることが示唆された。仮説2の

検証からは、社会的事象に関して他者との協働的な学習を取り入れることで、自らの考えについての比較・整理・統合が促され、「思考力」及び「実践力」を育むことができると考えられる。

(イ) 課題(授業改善に向けて)

本授業では全ての生徒が資料を読み取ることができた。この結果は、毎時、資料の読み取りを行っていたことも影響していると考えられる。このように資料を読み取るといった「基礎力」の育成には学習を繰り返し行うことが大切である。一方、協働的な学習を取り入れることは、生徒の「思考力」、「実践力」を育成する上で有効と考えられる。協働的な学習を行うためには十分な時間の設定が必要である。題材によっては、協働的な学習は、講義型の授業に比べ、授業内で伝えられる情報量が制限されることが予想される。したがって、資料の読み取りや効果的な発問など、毎時取り入れることが有効なものは毎時取り入れ、協働的な学習については、単元の目標を明確にして計画を立て、毎時の授業のねらいを定め、効果的に取り入れられる時間を考えて設定していくことが重要だと考えられる。

4 実践事例Ⅲ 地理

教科名	地理歴史	科目名	地理A	学年	第1学年
-----	------	-----	-----	----	------

(1) 単元(題材)名、使用教材(教科書、副教材)

ア 単元名 ヨーロッパの生活・文化

イ 使用教材 『地理A』(東京書籍) 『新詳高等地図』(帝国書院)
『COMPLETE』(帝国書院)

(2) 単元(題材)の指導目標

ア ヨーロッパにおける自然環境や農業、工業の地域的差異について理解させる。

イ EUの地域的課題について諸資料を基に理解し、自らの知識と関連付けて、それらの課題に対する解決策を考え、表現させる。

(3) 単元の評価規準

ア 関心・意欲・態度	イ 思考・判断・表現	ウ 資料活用の技能	エ 知識・理解
ヨーロッパ諸国の地域的特徴に対する関心やEUの抱える課題について問題意識を高め、意欲的に追究している。	EU域内における経済格差に関連する諸課題に関して、各国の立場や各産業の地域的特徴を踏まえて、他者の意見と統合しながら、自らの考えを適切に表現しまとめている。	ヨーロッパ各国の統計資料やEU内の課題に関する諸資料を読み取り、図表にまとめている。	ヨーロッパの自然環境や農業、工業における地域的特徴と地域的特徴とEUの展開や課題について統合的に理解している。

(4) 単元(題材)の指導と評価の計画(4時間扱い)

時間	学習活動	評価の観点				評価規準 (評価方法など)
		関	思	技	知	
		【基軸となる問い】EUの抱える地域的課題は何か考察する。				
第一次		【ねらい】気候の違いと農業の地域的差異について関連付けて考察する。				
		【小さな問い】ヨーロッパにおける穀物生産国はどのような特徴をもつか。				
	<ul style="list-style-type: none"> ヨーロッパの気候が偏西風と暖流の影響で温暖であることを理解する。 中緯度高圧帯などの環境的要因やEUによる政策的要因と農業の地域的差異を関連付けて考察する。 		●		●	<ul style="list-style-type: none"> ヨーロッパの気候の分布と偏西風、海流の流れを理解している。(プリント記述) 環境と政策に関する諸資料から地域的差異が生じる背景を考察している。(プリント記述)

第二次	【ねらい】ブルーバナナを中心として工業地域が形成されたことを知る。			
	【小さな問い】ヨーロッパの工業は、どの地域を中心として発展してきたか。			
	<ul style="list-style-type: none"> ヨーロッパの工業立地の時間的、空間的広がりを整理する。 主題図から、ヨーロッパの経済がブルーバナナを中心として発展してきたことを読み取る。 			<ul style="list-style-type: none"> ● ユーロッパの工業に関する地域的差異について把握している。(プリント記述) ● 一人当たりのGNIに関する諸資料からヨーロッパの経済の中心がブルーバナナであることを読み取っている。(プリント記述)
第三次	【ねらい】EUの形成過程と現在の抱える問題について考察する。			
	【小さな問い】EU発足当時と現在を比べるとどのような課題が出てきているか。			
	<ul style="list-style-type: none"> EUの拡大を時間軸と空間軸の両面から整理する。 EUの拡大に伴う移民問題、経済格差、農業政策などの問題点を多面的・多角的に考察する。 			<ul style="list-style-type: none"> ● EUの拡大を時間軸と空間軸の両面から理解している。(プリント記述) ● EUの拡大に伴う移民問題、経済格差、農業政策などの問題点について、多面的・多角的に考察している。(プリント記述)
第四次 (本時)	【ねらい】EUの地域的課題について、各課題の特徴を読み取り、グループで考察する。			
	【小さな問い】EUの課題を解決するにはどうしたらよいだろうか。			
	<ul style="list-style-type: none"> EUの地域的課題について、課題解決の方法を考察する。 EUの地域的課題についての解決方法の検討から新たに把握した課題について整理する。 			<ul style="list-style-type: none"> ● EUの地域的課題について、課題解決の方法を考察している。(プリント記述) ● EUの地域的課題についての解決方法の検討から新たに把握した課題について整理している。(プリント記述)

(5) 本時(全4時間中の4時間目)

ア 本時の目標

ヨーロッパの地域的課題について諸資料を基に分析し、自らの知識と関連付けて考察、判断する。また、他者の意見を踏まえながら、EUの発展計画を考える。

イ 本時の展開

過程	時間	学習内容・学習活動	指導上の留意点	評価規準・方法
導入	5分	<ul style="list-style-type: none"> ICTを用いて、各グループ別の課題(図表)を取り上げ、本時の授業内容、目標を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> 前回の授業で課題として読み取った内容を、ジグソー学習の形態で4名1グループで話し合うことを説明する。 グループ1「農業」 グループ2「EU拡大と国別の負担」 グループ3「財政危機と失業率」 グループ4「ヨーロッパの移民と難民」 	
展開	40分	<ul style="list-style-type: none"> 様々な課題について各グループで検討し、EUの発展計画を考える。 グループは、「農業」「EU拡大と国別の負担」「財政危機と失業率」「ヨーロッパの移民と難民」から1名ずつで構成する。 グループで検討した内容を発表する。 グループ発表を受け、自らの考えを他のグループの考えと比較・統合しながら考察を深める。 	<ul style="list-style-type: none"> 新しいグループを各グループから1名ずつの4名1グループで9グループを構成する。 導入時の各グループで読み取った内容を発表させ、他者の意見を比較検討した上で、解決策を考えさせる。 時間を指示し、内容を深めていくことや課題解決に当たって、教科書、資料集の統計資料などを活用するよう指示する。 まとめた内容をタブレットPCで写真に撮り、各課題をまとめた横書き紙を全体に提示し発表させる。 ICT機器を活用して、各課題の図表を提示し、発表者には、生徒全体に分かりやすく伝わるように発表するよう指導する。 	<ul style="list-style-type: none"> EUの地域的課題について、課題解決の方法を考察している。(プリント記述)
まとめ	5分	<ul style="list-style-type: none"> 様々な課題について検討した上で、新たに把握した課題について整理する。 本時の自己評価アンケートを記入する。 	<ul style="list-style-type: none"> 各自プリントを用いて、意見をまとめる。出した意見を基に総合的にまとめるよう指導する。 	<ul style="list-style-type: none"> EUの地域的課題についての解決方法の検討から新たに把握した課題について整理している。(プリント記述)

ウ 評価の実際

評価規準	評価基準			
	A (十分満足できる)	B (おおむね満足できる)	C (努力を要する)	D (特に努力を要する)
【関心・意欲・態度】 自らの考えを發表しつつ、他者の意見の内容を書き込み、グループ内で意見をまとめ、新たな課題を見いださせている。	プリントに自らの考えを書き込んだり、他者の意見をまとめたりした中で新たな疑問点が出ている。	他者の意見を踏まえて、自らの考えをまとめている。	自らの考えを書かずに、他者の意見をまとめており、新たな課題なども考えられていない。	自らの考えや他者の意見をまとめておらず、新たな課題なども考えられていない。
【思考力・表現力・判断力】 EUの地域的課題について、それぞれの意見を踏まえて、どのようにしたらEUがよりよくなるかについて考えをまとめることができる。	他者の意見を踏まえて、優先順位をつけたり、関連付けを行ったりして、自分の考えをまとめることができる。	他者の意見を踏まえており、全ての課題について解決策を提示している。	他者の意見と関連のない解決策を提示している。	課題の解決策を考えようとしていない。

(6) 問いの設定理由

本単元「ヨーロッパの生活・文化」は、高等学校学習指導要領の「世界の生活・文化の多様性」の中に含まれる。その中で、本単元の目標は、「ヨーロッパの自然環境や、農業、工業の地域的差異について理解」した上で、ヨーロッパの学習において必ず行われる「EUの地域的課題」について、図表から読み取り、考えを深めることを目標とした。よって、本単元の「基軸となる問い」は、目標のアを踏まえた上で、まとめとして「EUの抱える地域的課題は何か考察する。」とした。

本時においては、最後のまとめの授業として、既存の学習内容や複数の課題を踏まえつつ、現状をどのように捉えるのが大切である。また、課題の提示のみではなく、生徒に自分であればどのような解決策が考えられるかという社会への提言的な要素を問う内容とした。そのため、本時の小さな問いは「EUの課題を解決するにはどうしたらよいだろうか。」としている。

(7) 本時の振り返り

ア ルーブリックによる評価結果

授業形態 (生徒)	A (十分満足できる)	B (おおむね満足できる)	C (努力を要する)	D (特に努力を要する)
協働的な学習の授業 (62人)	42人 (67%)	14人 (23%)	6人 (10%)	0人 (0%)
講義型の授業 (62人)	29人 (47%)	22人 (35%)	11人 (18%)	0人 (0%)

*講義型の授業を行った生徒に関しては、思考・判断・表現における評価規準として話し合いについては省いて評価している。

イ アンケートの結果

質問1：授業の内容について考えを深めることができましたか。

授業形態 (生徒数)	十分にできた。	できた。	あまりできなかった。	まったくできなかった。
協働的な学習の授業 (69人)	31人 (45%)	37人 (54%)	1人 (1%)	0人 (0%)
講義型の授業 (69人)	28人 (41%)	38人 (55%)	3人 (4%)	0人 (0%)

質問2：新たに疑問に思ったことや考えさせられることはありましたか。

授業形態 (生徒数)	たくさんあった。	あった。	あまりなかった。	まったくなかった。
協働的な学習の授業 (69人)	22人 (32%)	41人 (59%)	5人 (7%)	1人 (1%)
講義型の授業 (69人)	15人 (22%)	45人 (65%)	8人 (12%)	1人 (1%)

質問3：授業で問われたことや課題となったことを考えるために、資料を読み取り活用できましたか。

授業形態 (生徒)	十分に活用できた。	活用できた。	あまり活用できなかった。	活用できなかった。
協働的な学習の授業 (69人)	18人 (26%)	44人 (64%)	7人 (10%)	0人 (0%)
講義型の授業 (69人)	2人 (3%)	53人 (77%)	14人 (20%)	0人 (0%)

質問4：授業の中で将来、社会人となったとき役に立ちそうだった場面はありましたか。

授業形態（生徒）	たくさんあった。	あった。	あまりなかった。	まったくなかった。
協働的な学習の授業（69人）	14人（20%）	41人（59%）	13人（19%）	1人（1%）
講義型の授業（69人）	22人（31%）	36人（52%）	11人（16%）	0人（0%）

ウ 仮説の検証

(ア) 仮説1の検証

本授業では導入時に小さな問いである「EUの課題を解決するにはどうしたらよいだろうか。」について、各資料から読み取った内容や既習事項を踏まえて考える場面を設定した。それらの課題は、EUの抱える格差に関する諸問題を扱っている。議論に当たっては、評価に示したように、資料から読み取った内容を踏まえた記述であったかを重視している。そうした中、ループリックによる評価結果は、協働的な学習の授業ではA評価が42人（67%）、B評価が14人（23%）であった。自己評価においても十分に考えを深めることができたと答えた生徒が31人（45%）、考えを深めることができたと答えた生徒が37人（54%）であった。これらのことから、多くの生徒が資料を読み取る「基礎力」を踏まえながら「思考力」を身に付けられたと言える。

(イ) 仮説2の検証

本授業では、共通の問いに対して、教員主導で課題を提示し考察させた授業形態（以下「講義型」という。）と生徒のジグソー学習を活用した生徒主導の授業形態（以下「ジグソー学習」という。）の二つを実施した。ジグソー学習では、「EUの課題を解決するにはどうしたらよいだろうか。」という問いに対して、各課題に対して知識をもった生徒が討論した。講義型では、各課題について事前に教員から解説をしておき、四つの課題に対する「EUの課題を解決するにはどうしたらよいだろうか。」という問いに対して、個人で検討するものとした。これら二つの授業形態を比較することで、それぞれの課題に優先順位をつけたり、総合的に判断したりするかどうかという比較・整理・統合の過程を考察した。ループリックによる評価では、ジグソー学習ではB評価以上の生徒が56人（90%）であったのに対し、講義型の授業を行った生徒では、B評価以上の生徒が51人（82%）であった。また、A評価のみを比較すると、ジグソー学習が20%高かった。

さらに、資料の読み取り（質問3）に関して、「十分に資料を読み取って活用できた。」と答えた生徒は、講義型の授業では2人（3%）に対して、ジグソー学習では18人（26%）であった。これらの結果は、質問1～3に共通して見られ、ジグソー学習を行った生徒が、考えを深めたり、新たな疑問を感じたりすることが多かったという結果であった。一方、「社会人になったときに役に立ちそうだったか。」については、ジグソー学習であるから高いという結果は得られなかった。

エ 成果と課題

(ア) 成果

社会的事象について、他者との協働的な学習を取り入れることで問いに対して、図表などの読み取り、活用である「基礎力」やそれを基に思考する「思考力」が育成できると考えられる。

(イ) 課題(授業改善に向けて)

仮説2の検証で示されたように、今回の結果では協働的な学習を取り入れることで、図

表の読み取りに関しては効果が認められたものの、「社会人になったときに役に立ちそうだなと思ったか。」という質問では、協働的な学習が必ずしも有用性が高いという結果には至らなかった。これは社会的事象と生徒の実生活、将来との関連性が不明瞭な内容であったからと考えられる。授業としては、生徒の実態に応じた、社会的事象と自身との関連を意識するような内容の選定が重要となる。また、協働的な学習がいかなる単元、授業で有効性をもつのかをより詳細に検証しなければならない。

5 実践事例Ⅳ 江戸から東京へ

教科名	地理歴史	科目名	江戸から東京へ	学年	第3学年
-----	------	-----	---------	----	------

(1) 単元(題材)名、使用教材(教科書、副教材)

- ア 単元名 幕政の改革の時代
 イ 使用教材 『江戸から東京へ』(東京都教育委員会)『詳説日本史図録』(山川出版社)

(2) 単元(題材)の指導目標

- ア 5代将軍綱吉が行った文治政治の内容について整理し、その影響を考察させる。
 イ 8代将軍吉宗が行った財政再建策や都市政策などの享保の改革について整理して理解させる。

(3) 単元の評価規準

ア 関心・意欲・態度	イ 思考・判断・表現	ウ 資料活用の技能	エ 知識・理解
文治政治から幕政改革の時代における社会の変化に対する関心と課題意識を高めている。	文治政治から幕政改革の時代への転換過程から課題を見だし、江戸中期の社会について多面的・多角的に考察するとともに、史実を踏まえて公正に判断して適切に表現している。	江戸中期の地図や史料を活用して読み取った情報を文章で表現し、協働作業を通じて、の読み取った情報をまとめたりしている。	小・中学校で既習の歴史的事実を再確認し、文治政治への転換、幕政改革の時代への転換について、既習の事実と今回の学習を統合して理解している。

(4) 単元(題材)の指導と評価の計画(4時間扱い)

時間	学習活動	評価の観点				評価規準 (評価方法など)
		関	思	技	知	
	【基軸となる問い】なぜ、享保の改革は行われたのだろうか。					
第一次	【ねらい】武断政治から文治政治への転換が必要かどうかを考察させる。					
	【小さな問い】なぜ、牢人が増加したのだろうか。 <ul style="list-style-type: none"> 3代将軍の政策を再確認し、4代将軍就任と同時期に起きた慶安の変について関心をもつ。 慶安の変を契機として、武断政治から文治政治への転換が始まったことを多面的・多角的に考察する。 	●	●			<ul style="list-style-type: none"> 3代将軍と4代将軍の政策について関心をもっている。(観察・プリント記述) 武断政治から文治政治への転換について、多面的・多角的に考察している。(プリント記述)
第二次(本時)	【ねらい】将軍綱吉の政策が文治政治の推進であることを把握する。					
	【小さな問い】将軍綱吉の政策は武士の生活をどのように変えたのだろうか。 <ul style="list-style-type: none"> 5代将軍綱吉の政策を学び、その政策の骨子は文治政治であることを理解する。 元禄貨幣改鑄や赤穂事件について、グループ学習をとおして考察し、江戸幕府の政治方針の転換により武士の生活がどのように変化したのかを考察する。 		●	●		<ul style="list-style-type: none"> 5代将軍の政策を理解している。(プリント記述) グループ学習をとおして、江戸幕府の政治方針の転換が武士の生活に与えた変化について考察している。(プリント記述)

第三次	【ねらい】文治政治の推進により、幕府が財政難に陥っていく過程を考察させる。				
	【小さな問い】文治政治はどのように展開していったのだろうか。 ・ 5代将軍綱吉の政策によって幕府が財政難に陥り、その対応策である貨幣改鑄について考察する。 ・ 新井白石が提案した政策を理解する。	●		●	・ 5代将軍綱吉の政策及び財政難、貨幣改鑄の関連性について考察している。(プリント記述) ・ 新井白石の政策を理解している。(プリント記述)
第四次	【ねらい】享保の改革により、幕府の政策が庶民を対象にするまで及んだことを把握する。				
	【小さな問い】将軍吉宗の政策は人々の生活をどのように変えたのだろうか。 ・ 享保の改革における財政再建や江戸の人々の生活の変化について諸資料を活用して、グループで発表する。 ・ 飛鳥山の花見や隅田川の花火について、江戸幕府の政治方針の転換と財政の逼迫、政治改革などについて理解する。	●		●	・ 享保の改革における財政再建や江戸の人々の生活の変化についてグループで発表している。(観察・プリント記述) ・ 江戸幕府の政治方針の転換と財政の逼迫の関連性について理解している。(プリント記述)

(5) 本時(全4時間中の2時間目)

ア 本時の目標

5代将軍綱吉が行った文治政治の内容について整理し、その影響を考察する。

イ 本時の展開

過程	時間	学習内容・学習活動	指導上の留意点	評価規準・方法
導入	10分	・ 本時のねらいと評価規準を理解する。 ・ ICT機器を通して、中野の大屋敷跡の画像や中野の大屋敷の地図を見て、小中学校の歴史の授業で学んだ「生類憐みの令」との関連性に関心高め、本時のねらいへの意欲・関心を高める。	・ ICT機器を用いて、本時のねらいと評価規準を明示してから、導入の資料を提示する。 ・ 古地図を用いて江戸城・江戸の町・中野の位置関係が分かるように提示する。	・ 小中学校の既習事項を思い起こして本時の授業への関心を高めている。(観察)
展開	35分	・ 綱吉の政策(服忌令・天文方設置・歌学方設置・湯島聖堂落成・大嘗祭再興・生類憐みの令)について理解する。 ・ 資料「武家諸法度の変遷」を見て、資料を読み取り、気付いたことや分かったことを個人で列挙したあと、グループを作り、それぞれの意見を発表し、グループでまとめる。 ・ 元禄金銀改鑄と赤穂事件について理解する。	・ 綱吉の政策が「文治政治」の政策であることを理解させる。 ・ 元和令・寛永令・寛文令・天和令・宝永令・享保令の第1条について、公布年及び公布将軍、起草者を資料として提示する。 ・ 気付いたことを発表させ、グループでまとめさせる。 ・ 文治政治の確立が幕政改革につながることを理解できるように留意する。	・ 綱吉の政策について理解している。(ワークシート) ・ 読み取った内容を踏まえてグループで発表している。(観察) ・ 他人が気付いたことに関心をもっている。(観察)
まとめ	5分	・ 本時のねらいと評価規準を再確認して、アンケートに記入して、ワークシートとアンケートを提出する。		

ウ 評価の実際

評価規準	評価基準			
	A (十分満足できる)	B (ほぼ満足できる)	C (努力を要する)	D (特に努力を要する)
【関心・意欲・態度】 文治政治から幕政改革の時代における社会の変化に対する関心と課題意識を高めている。	文治政治から幕政改革の時代における社会の変化をノートにまとめ、重要箇所は自ら強調したことが分かるように表現しており、必要なことはメモを取っている。自己評価を十分にしている。	文治政治から幕政改革の時代における社会の変化をノートにまとめ、重要箇所は自ら強調したことが分かるように表現している。自己評価を十分にしている。	文治政治から幕政改革の時代における社会の変化をノートにまとめている。自己評価を十分にしている。	文治政治から幕政改革の時代における社会の変化をノートにまとめていない。自己評価できていない。

【思考力・表現力・判断力】 資料の読み取りやグループ学習を通じて、五代将軍綱吉の政策の意義や目的について関心が深まり、自分の考えを表現することができたか。	資料から読み取った情報とグループ学習で学んだ情報と自らの知識を関連付け、綱吉の政策の意義や目的について、根拠を明示した上で自分の考えをまとめ、表現している。	資料から読み取った情報とグループ学習で学んだ情報と自らの知識を関連付け、綱吉の政策の意義や目的について、根拠を明示した上で自分の考えをまとめている。	資料から読み取った情報とグループ学習で学んだ情報を根拠にし、綱吉の政策の意義や目的について、自分の考えをまとめ、表現している。	資料から読み取った情報とグループ学習で学んだ情報を根拠にして、綱吉の政策の意義や目的について、自分の考えをまとめている。
--	--	--	---	--

(6) 問いの設定理由

本単元「幕政の改革の時代」の目標は、「5代将軍綱吉が行った文治政治の内容について整理し、その影響を考察させる。」「8代将軍吉宗が行った財政再建策や都市政策などの享保の改革について整理して理解させる。」ことである。そこで、文治政治が享保の改革に与えた影響を踏まえて「なぜ、享保の改革は行われたのだろうか。」という大きな問いを設定した。本時においては、文治政治を理解することが重要である。そこで文治政治も改革の一つであることを考えさせる問いとして、「5代将軍綱吉の政策は武士の生活をどのように変えたのだろうか。」を小さな問いとして設定した。

(7) 本時の振り返り

ア ルーブリックによる評価結果

授業形態（生徒数）	A（十分満足できる）	B（おおむね満足できる）	C（努力を要する）	D（特に努力を要する）
協働的な学習の授業（4人）	3人（75%）	1人（25%）	0人（0%）	0人（0%）
講義型の授業（5人）	2人（40%）	2人（40%）	1人（20%）	0人（0%）

*講義型の授業を行った生徒に関しては、思考・判断・表現における評価規準として話し合いについては省いて評価している。

イ アンケートの結果

質問1 授業の内容について考えを深めることができましたか。

授業形態（生徒数）	十分にできた。	できた。	あまりできなかった。	まったくできなかった。
協働的な学習の授業（4人）	3人（75%）	0人（0%）	1人（25%）	0人（0%）
講義型の授業（5人）	2人（40%）	1人（20%）	2人（40%）	0人（0%）

質問2 新たに疑問に思ったことや考えさせられることはありましたか。

授業形態（生徒数）	たくさんあった。	あった。	あまりなかった。	まったくなかった。
協働的な学習の授業（4人）	1人（25%）	2人（50%）	1人（25%）	0人（0%）
講義型の授業（5人）	1人（20%）	2人（40%）	2人（40%）	0人（0%）

質問3 授業で問われたことや課題となったことを考えるために、資料を読み取り活用できましたか。

授業形態（生徒数）	十分に活用できた。	活用できた。	あまり活用できなかった。	活用できなかった。
協働的な学習の授業（4人）	3人（75%）	1人（25%）	0人（0%）	0人（0%）
講義型の授業（5人）	0人（0%）	3人（60%）	2人（40%）	0人（0%）

質問4 授業の中で将来、社会人となったとき役に立ちそうだった場面はありましたか

授業形態（生徒数）	たくさんあった。	あった。	あまりなかった。	まったくなかった。
協働的な学習の授業（4人）	1人（25%）	3人（75%）	0人（0%）	0人（0%）
講義型の授業（5人）	3人（60%）	2人（40%）	0人（0%）	0人（0%）

ウ 仮説の検証

(ア) 仮説1の検証

「生類憐みの令」は小学校の授業で学ぶ内容であり、その特徴的な内容から多くの生徒の記憶に残っている。その既習事項の知識を「5代将軍綱吉は武士の生活をどのように変えたのか。」という問いの中に入れ込むことで、興味・関心が深まり、生徒の主体的な活動を促すことができた。また、その問いを意識しながら、提示された資料を読み取ることで、

資料に現れる多くの情報の中から必要な情報を目的に応じて選別する「基礎力」を育成することはできたと考えられる。

(イ) 仮説2の検証

武家諸法度第1条の文言の変遷を見ることで、生徒個人が「武断政治」から「文治政治」への転換という社会の変化について捉えることはできていたが、グループワークという協働的な学習の場を設定することで、お互いが見いだした情報を提示して、それが問いに対して必要かどうかを取捨選択する場面が生まれ、多くの情報から必要な情報を整理して統合する活動が行われた。これが「実践力」を育むことにつながると考えられる。

エ 成果と課題

(ア) 成果

仮説1の検証から、資料から読み取れた情報や効果的な発問により、自らの知識などと関連付けて考察・判断させることで、生徒の主体的な活動が促され、「思考力」を育成しており、「基礎力」についてもこれらの学習を繰り返し行うことにより育成できることが示唆された。仮説2の検証からは、協働的な学習を取り入れることで、自らの考えについて比較・整理・統合が促され、「思考力」及び「実践力」を育むことができると考えられた。

また、協働的な学習は、生徒の思考がより正確に可視化でき、評価がより正確にできるようになると言うことができる。

(イ) 課題(授業改善に向けて)

資料を読み取るといった「基礎力」の育成には学習を繰り返し行うことが大切である。資料の読み取りには、既習事項やそれまでの知識が大きく作用するため、事実誤認や想像を用いたまま読み取ることもある。そのため、協働的な学習を用いることで、誤認や想像が是正されることも考えられるが、こうした場面において教員の援助が必要であり、その援助の技量が重要である。このように協働的な学習を取り入れることは、生徒の「思考力」、「実践力」を育成する上で有効であると思われるが、講義型の授業に比べ、授業内で伝えられる情報量が制限される。資料の読み取りや効果的な発問など、毎時取り入れることが有効なものは毎時取り入れ、協働的な学習については、単元の目標を明確にして計画を立て、毎時の授業のねらいを定め、協働的な学習を効果的に取り入れられる時間を考えて設定していくことが重要である。

VI 研究の成果

本部会では、「基軸となる問い」と「小さな問い」を設定し、主体的・協働的な学習と根拠に基づいて考察する学習の二つの学習の指導方法を活用しながら、生徒の「思考力」、「基礎力」、「実践力」の育成を図った。その際、協働的な学習を導入しつつ、昨年度までの地理歴史部会の研究同様、時間軸・空間軸の視点を重視した諸資料やルーブリックやアンケートなども活用し、生徒に多面的・多角的な考察を促す学習指導を行った。

本研究において検証した「時間軸・空間軸に関する地図や年表といった資料から読み取れた情報や効果的な発問により、自らの知識などに関連付けて考察・判断させる学習」は、自らの知識などに関連付けて考察・判断させることで、生徒の主体的な活動が促され、「思考力」の育成に効果を発揮することができると考えられた。資料などを読み取った情報を活用する「基礎力」の育成についてもこれらの学習を繰り返し行うことによって達成できることが示唆された。

協働的な学習については、「社会的事象について、他者との協働的な学習を取り入れる」ことで、解決に向けた様々な意見の比較・整理・統合が促され、「思考力」及び「実践力」を育成できると考えられ、特に、講義型の学習を行った生徒との比較においても、「思考力」「実践力」向上の成果を自己評価アンケートから確認できた。また、協働的な学習は、教員へのアウトプットではなく生徒間でのアウトプットであるため、生徒の思考がより正確に可視化でき、評価がより正確にできるのではないかということが示唆された。

いずれの検証授業においても8割以上の生徒が「満足できた」と回答し、7割以上の生徒が「授業の内容について考えを深めることができた」と回答しており、その授業で到達すべき目標を明示しながら、生徒が協働して学び合うことが生徒の学習活動に一定の指針を与え、主体的に授業に取り組む姿勢に結び付いたと考えられる。

また、ルーブリックなどの評価基準に基づいた評価を行うことにより、生徒の思考力・判断力・表現力等を育成するに当たり、生徒一人一人の課題についても把握でき、個に応じた指導を進めやすくなった。

一方、指導の成果を十分に得られない生徒も一定数おり、そのような生徒に対しては教員が個別に指導しつつ、これらの学習を繰り返し実施する必要があるということが示唆された。評価規準や資料の提示の仕方、設定した「問い」の適切さなどが生徒の学習への取組と評価規準に対する達成度に反映されるため、今後の授業改善のための具体的方策を立てられることとなった。

VII 今後の課題

本研究においては、ルーブリックを活用した評価結果を分析し、生徒の学習到達度を把握して、指導の改善の具体的な方策を検討するまでには至ったが、実際に授業改善ができるところまでは検証できていない。ルーブリックの評価基準を活用することは有効であるが、授業がどれほど準備されているかにより、効果の程度は大きく異なる。更に指導と評価の工夫改善を充実させ、学習を生徒にとってより高次のものとするためには、継続的に実践し事例を蓄積していく必要がある。

また、生徒の思考力・判断力・表現力等を育成する指導の前提となる「問い」に重点をおいて検証授業を実施したが、単元全体を貫く「基軸となる問い」と1時間ごとの「小さな問い」との整合性や、問いと資料との整合性について、検討が不十分な点もあった。

協働的な学習については、いずれの検証授業においても、8割以上の生徒が「満足できた」と回答し、7割以上の生徒が「授業の内容について考えを深めることができた」と回答しているが、中には、「授業の中で将来、社会人となったとき役に立ちそうだった場面はありましたか。」という質問に対して、協働的な学習を行った生徒の自己評価が低い傾向もいくつかの授業で見られた。一方、「将来、社会人として役立ちそうだった場面はあまりなかった。」と答えた生徒は、協働的な学習の授業と講義型の授業ではあまり差がなかった。

さらに、協働的な学習の形態については、いかなる単元、授業でも有効性をもつかをより検証しなければならない。協働的な学習を取り入れることは、生徒の「思考力」、「実践力」を育成する上で有効ではあるのだが、講義型の授業に比べ、授業内で伝えられる情報量が制限されてしまうことがある。資料の読み取りや効果的な発問など、取り入れることが有効なものは取り入れ、協働的な学習については、単元の目標を明確にして計画を立て、授業のねらいを定め、協働的な学習を効果的に取り入れていくことが重要である。

以上のような点において、今後更に研究・検討していく必要がある。

平成27年度 教育研究員名簿

高等学校 ・ 地理歴史

学校名	課程	職名	氏名
都立足立高等学校	定時制	教諭	竹内 康憲
都立園芸高等学校	全日制	教諭	◎吉川 美紀
都立武蔵村山高等学校	全日制	主任教諭	村田 聖士
都立荻窪高等学校	定時制	教諭	井上 雄視
都立多摩科学技術高等学校	全日制	教諭	○五十嵐 和也
都立東大和南高等学校	全日制	主任教諭	鈴木 啓一
都立工芸高等学校	全日制	教諭	鈴木 智和
都立淵江高等学校	全日制	教諭	小池 有紀

◎ 世話人 ○ 副世話人

〔担当〕 東京都教育庁指導部高等学校教育指導課指導主事 松本 直樹

平成 27 年度
教育研究員研究報告書

高等学校・地理歴史

東京都教育委員会印刷物登録

〔平成 27 年度第 197 号〕
平成 28 年 3 月

編集・発行 東京都教育庁指導部指導企画課
所在地 東京都新宿区西新宿二丁目 8 番 1 号
電話番号 (03) 5320-6849
印刷会社 正和商事株式会社