

高等学校

平成 29 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	4
IV	研究の方法	4
V	研究の内容	5
VI	研究の成果	23
VII	今後の課題	24

<b>研究主題</b>	<b>地理的・歴史的な見方・考え方を働かせた 「深い学び」を実現し、思考力、判断力、表現力等を 高めるための授業改善～問いの工夫を軸として～</b>
-------------	--

## 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「新しい時代に求められる『思考力、判断力、表現力等』を高めるための授業改善」である。昨年度中央教育審議会から示された「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）」（文部科学省 平成 28 年 12 月 21 日、以下「答申」と表記。）では、「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」について、「将来の予測が困難な社会の中でも、未来を切り拓いていくために必要な思考力・判断力・表現力等である。」と示した。加えて、社会科、地理歴史科、公民科における「思考力・判断力・表現力等」については、「社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察する力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想する力や、考察したことや構想したことを説明する力、それらを基に議論する力」として整理している。

このことを踏まえて、本研究では上記のような「思考力・判断力・表現力等」を育ませることができているかという視点を主軸としながら、現状について検討を行うこととした。まず、「社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察する力」については、「①個々の社会的事象を相互に関連付ける力が十分に育成できていないのではないか。」ということ、現状として確認した。次に、「社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想する力」については、課題を把握する力については一定程度育成することができていると捉えた上で、「②課題を追究する力を育む学習活動が十分にできていないのではないか。」と考えた。加えて、「思考力・判断力・表現力等」を育むためには、「③新しい時代に求められる思考力、判断力、表現力を育むことができたか評価したり、それらの力を育む授業が行えているか判断したりする実践が十分になされていないのではないか。」という結論に達した。

こうした現状を踏まえ、新しい時代に求められる思考力、判断力、表現力等を高めるための授業改善に向けた課題を検討した。まず、現状の「①個々の社会的事象を相互に関連付ける力が十分に育成できていない」については、そうした力を育成する学習活動が十分に行われていないと考え、「①身に付けた知識を相互に関連付ける学習活動を充実させること」が課題として挙げられた。次に、現状の「②課題を追究する力を育む学習活動が十分にできていない」については、答申の「2. 社会、地理・歴史、公民」の中で、「資質・能力を育成する学びの過程についての考え方」において示された「社会科、地理歴史科、公民科における学習過程のイメージ」を基に検討を重ね、「課題追究」における「考察・構想」の主な学習過程の例として挙げられている「社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察する」学習、「社会に見られる課題を把握して解決に向けて構想する」学習に着目した。その趣旨を踏まえ、課題を追究する力を育むために、「②地理や歴史に関わる諸事象について、地理的・歴史的な見方・考え方を働かせて、多面的・多角的に考察したり構想したりする深い学びを充実

させること」が課題として挙げられた。さらに、現状の「③新しい時代に求められる思考力、判断力、表現力を育むことができたか評価したり、それらの力を育む授業が行えているか判断したりする実践が十分になされていない」については、「③評価の改善を図り、新しい時代に求められる思考力、判断力、表現力を育むという視点で評価規準及び評価基準を設定し、授業改善に活用すること」が課題として挙げられた。

こうした課題の解決に向けて具体的方策を考える上で、答申で示された「社会科、地理歴史科、公民科における学習過程のイメージ」や『『社会的な見方・考え方』を働かせたイメージの例』を踏まえて検討を重ね、社会的な見方・考え方を働かせた学習活動を充実させるためには、学習課題として「問い」を工夫し、社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を考察させたり、社会に見られる課題を把握して解決に向けて構想させたりする学習過程を充実させることが重要であると考えた。これを基に、研究主題を「地理的・歴史的な見方・考え方を働かせた『深い学び』を実現し、思考力、判断力、表現力等を高めるための授業改善～問いの工夫を軸として～」として研究を進めることとした。

## 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。

### 1 知識を相互に関連付けながら、根拠に基づいて多面的・多角的に考察させる「問い」を設定すること

「①身に付けた知識を相互に関連付ける学習活動を充実させる」ためには、知識を結び付けて考察する学習活動が必要であると考え、学習課題としての「問い」を設定し、この「問い」を追究することを通して知識を相互に結び付けた考察を促すこととした。

それに加え、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、昨年度までの研究の成果を踏まえ、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こととした。

### 2 「問い」に関連性や順序性をもたせて構造化すること

「②地理や歴史に関わる諸事象について、地理的・歴史的な見方・考え方を働かせて、多面的・多角的に考察したり構想したりする深い学びを充実させる」ためには、「問い」の設定を十分に工夫する必要があると考え、平成16年度の教育研究員高等学校地理歴史科部会の先行研究に学び、「問い」の設定における作業には表1に示す三つの段階があると整理した。

〔表1〕

作業の種類	段階
類型化	どのような「問い」を、いかに活用するかを考える段階
計画化	どのような場面で、いかなる意図をもって「問い」を設定するかを考える段階
弾力化	生徒の反応や思考過程に対して、いかに柔軟に対処するかを考える段階

これを踏まえ、「類型化」及び「計画化」について検討する中で、「問い」を羅列するので

はなく、相互に関連性や順序性をもたせて「問い」を構造化することで、思考、判断、表現等が一層深まると考えた。この考えに基づき、学習課題としての「問い」を、単元全体を通して考察させる「単元を貫く問い」、1時間ごとの授業のねらいに即した「本時の問い」、授業のねらいを達成するための「授業を展開するための問い」として設定し、単元の構成や1時間ごとの授業の展開を工夫して、「問い」に関連性や順序性をもたせて構造化することとした。

加えて、同じく先行研究に学び、「問い」には表2に示す類型があると整理した。

〔表2〕

問いの類型	問いの内容
what 型	・ 社会的事象の内容や意味を考えさせる問い (例) 十字軍から見た異教徒とは何を指すか。
what kind 型	・ 社会的事象に対する印象や感想を考えさせる問い (例) 二つの絵画資料を比較して、それぞれどのような印象をもつか。
where 型	・ 問題や相違点がどこにあるかを考えさせる問い (例) 三四郎と紳士(夏目漱石)の考えの違いはどこにあるか。
why 型	・ 社会的事象の因果関係を考えさせる問い (例) なぜ第一次世界大戦が勃発したのだろうか。
if 型	・ 様々な立場や場面を想定して考えさせる問い (例) あなたがウィーン会議に参加したら、どのような主張をするだろうか。
how 型	・ 知識を相互に関連付けてより深く理解させる問い (例) 新大陸への進出が行われた時代をどう表現したらよいだろうか。
so 型	・ 自らの考えをまとめさせる問い (例) これまでに学んだことや考えたことをまとめるとどうなるか。

これを踏まえるとともに、思考力や判断力を育成し、生きて働く知識を習得させるために必要な学習過程について整理した。その中で、答申の「各教科等の特質に応じた「見方・考え方」において、「子供たちは、各教科等における習得・活用・探究という学びの過程において、各教科等で習得した概念(知識)を活用したり、身に付けた思考力を発揮させたりしながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう。こうした学びを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていく。」と示されたことを踏まえて、「習得」、「活用」、「探究」という三つの学習過程が必要であると確認し、この三つの学習過程のそれぞれに応じた「問い」を設定することとした。そしてその「問い」の全てについて、類型や場面、意図を明確化することとした。

また、表1の「弾力化」について検討し、設定した「問い」に対して生徒がどのような考察することが予想されるかを検討し、生徒の学習状況等に応じて弾力的に適切な言葉がけや資料提供、違った側面からの考察を促す「問い」を準備することとした。

### 3 「問い」が適切に立てられたか分析し、授業改善を図ること

「③評価の改善を図り、新しい時代に求められる思考力、判断力、表現力を育むという視点で評価規準及び評価基準を設定し、授業改善に活用する」ため、社会的事象について多面的・多角的に考察する力と、考察したことを表現する力を評価する基準として、ループリッ

クを設定することとした。併せて、単元を通じて用いるワークシートに自らの学習に対する振り返りについて記入させることとした。

加えて、検証授業をVTR撮影し、授業者が実際に行った「問い」のタイミングや伝え方、生徒の回答や反応などを復元して検証し、成果と課題を検討することとした。

### Ⅲ 研究の仮説

I 及び II、並びに先行研究を踏まえ、本研究では以下のとおり仮説を立てた。

- 1 多面的・多角的な考察を促す問いを設定するとともに、時間軸・空間軸を重視した諸資料を精選・活用することで、地理的・歴史的な見方・考え方を働かせた思考力、判断力、表現力等を育成することができる。
- 2 単元を貫く大きな問い、本時の問い、授業を展開するための問いに関連性や順序性をもたせて適切に設定することで、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」を実現し、考察する力を育成することができる。
- 3 単元を貫く大きな問いに対する生徒の学習活動について、評価規準及び評価基準を設定することで、授業の改善点を明確化することができる。

### Ⅳ 研究の方法

#### 1 具体的方策

以下の3点を取り入れて思考力、判断力、表現力等を高めるための授業改善を行い、その後、成果と課題をまとめる。

- (1) 単元を貫く大きな問い、本時の問い、授業を展開するための問いに関連性や順序性をもたせ、生徒の思考過程が明確になるよう構造化する。
- (2) 様々な立場に立って考えさせる (if)、社会的事象の因果関係を考えさせる (why)、知識を相互に関連付けてより深く理解させる (how) などといった問いについて、史・資料を基に多面的・多角的に考察するとともに地理や歴史に関わる諸事象について身に付けた知識を活用して考察し、その結果を表現する学習活動を行う。
- (3) 単元を貫く大きな問いに対するループリックを設定して授業を実施し、そこで明らかになった課題に基づいて問いを見直すなどの授業改善を図る。

#### 2 検証方法

仮説を検証するため、具体的方策を踏まえ指導案を作成して一つの単元を通じて授業改善を行うとともに、授業改善を行う前と行った後で生徒の記述がどのように変容したかを比較しながら、次の方法で検証を行う。

- (1) 単元を貫く大きな問いに対するループリックを設定して成果物を分析することで、思考力、判断力、表現力等を育むことができたか検証する。
- (2) ワークシート等の分析や対話的な学習活動の観察によって、「深い学び」を実現し、考察・構想をする力を育成することができたか検証する。
- (3) 自己評価やワークシート等を基に、個々の生徒の変容を分析し、授業改善することができたかを確認する。

## V 研究の内容

### 1 研究構想

全体テーマ 「『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善」

高校部会テーマ

「新しい時代に求められる『思考力、判断力、表現力等』を高めるための授業改善」

地理歴史科における「新しい時代に求められる『思考力、判断力、表現力等』とは

【思考力等】社会的な見方・考え方を働かせながら、社会の在り方や社会的な事象について、その意味や意義、特色、相互の関連性などを多面的・多角的に考察する力

【判断力等】資料活用や観察などに基づいた社会的な事象に対する理解を踏まえて、公正な判断の基に課題を把握し、その解決に向けて構想する力

【表現力等】考察したり構想したりしたことを基に、多様な表現方法を用いて自分の考えを他者に伝え、根拠をもって議論する力

高等学校・地理歴史部会テーマにおける現状と課題

【現状】 1 個々の社会的な事象を相互に関連付ける力が十分に育成できていない。

2 課題を追究する力を育む学習活動が十分にできていない。

3 新しい時代に求められる思考力、判断力、表現力を育むことができたか評価したり、それらの力を育む授業が行えているか判断したりする実践が十分になされていない。

【課題】 1 身に付けた知識を相互に関連付ける学習活動を充実させることが必要である。

2 地理や歴史に関わる諸事象について、地理的・歴史的な見方・考え方を働かせて、多面的・多角的に考察したり構想したりする深い学びを充実させること

3 評価の改善を図り、新しい時代に求められる思考力、判断力、表現力を育むという視点で評価規準及び評価基準を設定し、授業改善に活用することが必要である。

### 高等学校地理歴史部会主題

地理的・歴史的な見方・考え方を働かせた「深い学び」を実現し、  
思考力、判断力、表現力等を高めるための授業改善～問いの工夫を軸として～

### 仮 説

1 多面的・多角的な考察を促す問いを設定するとともに、時間軸・空間軸を重視した諸資料を精選・活用することで、地理的・歴史的な見方・考え方を働かせた思考力、判断力、表現力等を育成することができる。

2 単元を貫く大きな問い、本時の問い、授業を展開するための問いに関連性や順序性をもたせて適切に設定することで、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」を実現し、考察する力を育成することができる。

3 単元を貫く大きな問いに対する生徒の学習活動について、評価規準及び評価基準を設定することで、授業の改善点を明確化することができる。

### 具体的方策

1 単元を貫く大きな問い、本時の問い、授業を展開するための問いに関連性や順序性をもたせ、生徒の思考過程が明確になるよう構造化する。

2 様々な立場に立って考えさせる(if)、社会的な事象の因果関係を考えさせる(why)、知識を相互に関連付けてより深く理解させる(how)などといった問いについて、史・資料を基に多面的・多角的に考察するとともに地理や歴史に関わる諸事象について身に付けた知識を活用して考察し、その結果を表現する学習活動を行う。

3 単元を貫く大きな問いに対するルーブリックを設定して授業を実施し、そこで明らかになった課題に基づいて問いを見直すなどの授業改善を図る。

### 検証方法

1 単元を貫く大きな問いに対するルーブリックを設定して成果物を分析することで、思考力、判断力、表現力等を育むことができたか検証する。

2 ワークシート等の分析や対話的な学習活動の観察によって、「深い学び」を実現し、考察する力を育成することができたか検証する。

3 自己評価やワークシート等を基に、個々の生徒の変容を分析し、授業改善することができたか確認する。

## 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 近世ヨーロッパ

イ 使用教材 『現代の世界史』山川出版社

『ダイアログ世界史図表 新版 — 21世紀の歴史図鑑—』第一学習社

### (2) 単元（題材）の目標

16～17 世紀における英仏の政治体制について、国王や貴族らの関係等を踏まえ理解させる。

### (3) 単元の評価規準

ア 知識・技能	イ 思考・判断・表現	ウ 主体的に学習に取り組む態度
16～17 世紀の英仏の政治体制の形成について理解し、その知識を身に付けている。	16～17 世紀の英仏の政治体制について、国王や貴族らの関係を踏まえ多面的・多角的に考察し、表現している。	16～17 世紀の英仏の政治体制の形成について、国王や貴族らの関係を踏まえ主体的に学習しようとしている。

### (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)
		知	思	主	
	【単元を貫く大きな問い】なぜ英仏で異なる政治体制が築かれたのか。				
第 1 時	【ねらい】主権国家の特徴と成立の背景を理解させる。				
	【本時の問い】16～17 世紀の西ヨーロッパ諸国で、主権政治体制がどのように成立したか。				
	<p>【授業を展開するための問い】主権国家はどのような特徴があるか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>16～17 世紀に明確な国境線をもつ主権国家が登場したことを理解する。</li> </ul> <p>【授業を展開するための問い】主権政治体制が築かれた背景はどのようなものであったか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>イタリア戦争によって、中世ヨーロッパの普遍的な秩序が解体し、勢力均衡のための外交交渉を重ね条約を結ぶ慣行が定着したことを理解する。</li> </ul>	●			主権国家の特徴と形成された背景について理解し、その知識を身に付けている。 (ノート、ワークシート)
第 2 時	【ねらい】フランスの絶対王政の特徴と成立の過程を理解させる。				
	【本時の問い】フランスでは、どのように絶対王政が築かれたか。				
	<p>【授業を展開するための問い】フランスの絶対王政はどのように強化されたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ユグノー戦争を克服したフランスでは国王権力が強化され、ルイ 14 世の治世に絶対王政の頂点をきわめたことを理解する。</li> </ul> <p>【授業を展開するための問い】ルイ 14 世は自らの権力をより強化するためにどのようなことを行ったか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ルイ 14 世は王権神授説を主張することで自己の権威を高め、華やかな宮廷文化が築きあげられ、オランダ・イギリスに対抗してコルベールに重商主義政策を進めさせたことを理解する。</li> </ul>	●			フランスの絶対王政が成立した背景と特徴について理解し、その知識を身に付けている。 (ノート、ワークシート)
第 3 時	【ねらい】イギリスの絶対王政・立憲君主政の特徴と成立の過程を理解させる。				
	【本時の問い】なぜイギリスは、世界に先駆けて立憲君主政を確立できたのか。				

	<p>【授業を展開するための問い】ピューリタン革命が起きたのはなぜか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ステュアート朝の国王が厳格な国教会の宗教政策をとったことに対し、反発したことを理解する。</li> </ul> <p>【授業を展開するための問い】王政復古がなされたのにも関わらず、なぜ名誉革命によって国王が追放されたのか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・信仰問題をめぐり対立によって名誉革命が勃発し、権利の章典が制定され、議会主導の政治体制が築かれたことに気付く。</li> </ul>	●		イギリスにおいて立憲君主政が成立した背景と特徴について理解し、その知識を身に付けている。 (ノート、ワークシート)
第4時(本時)	【ねらい】16～17世紀につくられた英仏の政治体制について、国王や貴族らの関係を踏まえ考察させる。			
	【本時の問い】英仏でどのような政治体制が築かれたのか。			
	<p>【授業を展開するための問い】英仏でどのような政治体制が築かれたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・フランスとイギリスで異なる政治体制が築かれたことに対する課題意識をもつ。</li> </ul> <p>【単元を貫く大きな問い】なぜ英仏で異なる政治体制が築かれたのか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・フランスで国王が貴族らの対抗勢力を抑え、貴族や民衆らが国王に保護や特権を期待して絶対王政が築かれたのに対し、イギリスでは、市民革命を経て立憲君主政が築かれことについて、対話的な学習活動を通して、類似や差異などを明確にして多面的・多角的に考察する。</li> </ul>	●	<p>16～17世紀の英仏の政治体制の形成に対する関心を高め、意欲的に追究しようとしている。(観察)</p> <p>16～17世紀の英仏の政治体制の形成について、国王や貴族らの関係を踏まえ多面的・多角的に考察し、文章にまとめている。 (ワークシート、活動観察、発言内容)</p>	
		●		

(5) 本時 (全4時間中の4時間目)

ア 本時の目標

16～17世紀に築かれた英仏の政治体制について、その類似と差異を考察させる。

イ 仮説に基づく本時のねらい

(ア) 前単元では「14世紀から16世紀のルネサンスは、西ヨーロッパの価値観を変えることができたのか。」といった、習得した知識を活用させることを意図した問いであった。本単元では、社会的事象の因果関係を考えさせる、why型の問いに当たる「なぜ、英仏で異なる政治体制が築かれたのか。」という歴史的事象を探究させることを意図した問いを設定することで、多面的・多角的な考察を促し、歴史的な見方・考え方を働かせながら、思考力や判断力等を育むことができる。

(イ) 前単元では問いを設定する段階で、その問いの関連性や順序性を十分にもたせられていなかった。本単元では16～17世紀に築かれた英仏の政治体制について、時期や推移などに着して捉え、類似や差異などを明確にすることで、知識を相互に関連付けながら、情報を精査して考えを形成したりするなどの「深い学び」を実現することができる。

(ウ) 前単元のルーブリックは、生徒にとって評価の基準が分かりづらく到達目標が不明瞭であったため、対話的な学習活動が十分に行われず、生徒の思考過程の深まりが十分に見られなかった。そこで本単元のルーブリックを、生徒にとって評価の基準として分かりやすく到達目標が明瞭なものにすることにより、授業の改善点をより明確なものにすることができる。

ウ 本時の展開

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	・ルーブリックを確認する。		
	<p>【授業を展開するための問い】英仏でどのような政治体制が築かれたのか。</p> <p>【予想される生徒の反応】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・仏では絶対王政が築かれ、英では立憲君主政が築かれた。</li> </ul>		

展開 30分	【単元を貫く大きな問い】「なぜ英仏で異なる政治体制が築かれたのか。」		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>ワークシートを活用しながら考察する。 【予想される生徒の反応】</li> <li>仏では国王に反発する勢力が貴族のみであったが、英は市民も反発し議力が力をもっていたから等</li> <li>考察した内容をグループ内で共有し、グループとしての意見をホワイトボードにまとめる。(グループワーク)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>まずは個人で考察するよう伝える。</li> <li>机間指導を行い、学習状況を把握する。</li> <li>グループ分けをする(1班3～5人)</li> <li>ホワイトボードを配布し、グループで協議した内容を記入するよう指示する。</li> </ul>	<p>本時の学習内容に対する課題意識を高め、意欲的に追究している。(活動観察)</p> <p>グループワークに対して、意欲的に取り組んでいる。(活動観察)</p>
まとめ 5分	<ul style="list-style-type: none"> <li>展開②で協議した内容を踏まえ、ワークシートに単元を貫く問いに対する自身の考えを記入する。(個人ワーク)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ワークシートは回収し、次回生徒にフィードバックを行う際活用する。</li> </ul>	<p>ループリックを踏まえ、単元を貫く問いに対する自身の考えを表現できている。(ワークシート)</p>

## (6) 本時の振り返り

### ア ループリック

表3 前単元のループリック

単元を貫く問い「14世紀から16世紀のルネサンスは、西ヨーロッパの価値観を変えることができたのか。」

A評価 (十分満足できる)	B評価 (概ね満足できる)	C評価 (指導を要する)
<ul style="list-style-type: none"> <li>①ルネサンスの政治・社会への影響とその程度を述べている。</li> <li>②西ヨーロッパのルネサンス前とルネサンス期の価値観を比較して説明している。</li> <li>③文芸・科学技術から具体例をそれぞれ一つ以上挙げて特徴を説明し、根拠としている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>①ルネサンスの影響とその程度を述べている。</li> <li>②西ヨーロッパのルネサンス前とルネサンス期の価値観を説明している。</li> <li>③文芸・科学技術から具体例をそれぞれ一つ以上挙げ、根拠として述べている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>①ルネサンスの影響を述べている。</li> <li>②西ヨーロッパのルネサンス期の新しい価値観を説明している。</li> <li>③文芸・科学技術のどちらか一つから具体例を挙げ、根拠として述べている。</li> </ul>

表4 本単元のループリック

単元を貫く問い「なぜ、英仏で異なる政治体制が築かれたのか。」

A評価 (十分満足できる)	B評価 (概ね満足できる)	C評価 (指導を要する)
<ul style="list-style-type: none"> <li>①英仏の16～17世紀の政治体制の特徴を明確に述べている。</li> <li>②仏が絶対王政を築いた理由を述べている。</li> <li>③英が立憲君主政を築いた理由を述べている。</li> <li>④英仏を比較して、政治体制が異なった理由を説明している。</li> </ul>	<p>A評価 (十分満足できる) の①～④のうち、2～3個の要素について述べている。</p>	<p>A評価 (十分満足できる) の①～④のうち、一つの要素について述べている。</p>

### イ ワークシートの分析

表5 前単元と本単元のループリックに基づく評価の比較

	A評価の人数 (%)	B評価の人数 (%)	C評価の人数 (%)	無回答の人数 (%)
前単元	5 (18.5)	12 (44.4)	10 (37.0)	0 (0.0)
本単元	5 (18.5)	16 (59.2)	6 (22.2)	0 (0.0)

表6 授業改善前後の生徒の成果物の変容 (抽出)

生徒	授業改善前	授業改善後
1	ローマ教会中心で人生は楽しんではいけない、一生反省するべきだというものから人生中心で人文主義というものに考え方が変わった。なぜなら、芸術を例にルネサンスが始まる前と違って絵の描き方が人間っぽくなって筋肉美でリアルに近くなってきたが、顔が小さいなどの多少個性が入っていて、人間の自由な発想が見える。	①英→立憲君主政、国王の権限が法によって制限されている政治体制、仏→絶対王政、国王への権力集中が進んだ政治体制 ②フロンドの乱を通して貴族が負け、誰も国王に逆らえなくなったから。 ③議会在国王の勝手な行動で反発してピューリタン革命が起きて、国王が殺された。その後リーダーになった人たちが次々に議会で反発されてしまった。国を成立させている議会在強い権力を持っていたため、国王は法によって権限が制限される立憲君主政にせざるを得なかったから。 ④仏では国王に反発したのが貴族だけだったから、貴族を抑えれば、国王が権力を保てたが、英では市民まで反発したから力で抑えることができず、議会在なければ国は成立しないので国王は絶対的な権力をもてなかった。

2	<p>変えるきっかけとなり、変えることができた。ルネサンスは人文主義の思想を再発見し、絵や活版印刷によって新たな考えが次の世代に残された。ルネサンスの時代では、宗教裁判などがあったものの、2世紀にわたる時間によって古い考えの人間がいなくなり、西ヨーロッパの価値観が変わった。</p>	<p>中世のヨーロッパでは、キリスト教など宗教を中心に国がまとまっていたが、ルネサンス、宗教改革でそのまとまりは、なくなってしまった。そのため、国々は、国家としてまとまるために、財政、軍備を整え、法で宗教関係なく統一された主権国家を目指した。仏では、最優先で国家としてまとまるために独立した主権をもつ近代国家を作ろうとした。英は、チャールズ1世を国王としたが、宗教を強制したためカルヴァン派とクロムウェルによって処刑された。その後、英は共和政をとったが、安定せず、クロムウェルの死後、王政復古されたが、ジェームス2世は独裁を始めたため、革命が起きてしまった。このことで英の新国王は議会と協力する主権国家となった。仏は、国家として統一するためには、王権を強化する必要があるという考えに貴族のリシュリューが協力し、貴族、アンリ4世のグループが国王中心にまとまり絶対王政となった。どちらも主権国家に国王が必要という点では同じだが、権力の集中を英は議会が抑えるようになり、仏は国家の対立をなくすためあえて権力を集中させた。</p>
3	<p>技術面や文学面は、実際に発達しているため、価値観を変えることはできていると思うが、美術の面においては、リアルさを求めたことに対する教会の圧力、科学の面では新しく出た地球は宇宙の中心ではないという新しい考えに対しての教会の反対の力が強く働いているため、西ヨーロッパの価値観は完全には変えられてはいないと思う。</p>	<p>イギリスもフランスも目指しているところは同じ主権国家であったが様々な点によって異なる結果となった。仏は王権が強くなった。イタリア戦争をきっかけに発達した戦術の変化に対応するために必要な巨額の軍事費を宰相が国王の為に集めることにした。それと同時に、三部会をなくしてしまったために、貴族は国王に対して政治的な意見を述べることができなくなり、それに反発した貴族がフロンドの乱を起こした。しかし、その反乱さえも宰相が押さえつけたために、貴族側の力が衰え、結果として国王が強力をもつこととなった。絶対王政が築ける世の中になっていた。ルイ14世が絶対王政を築いた。イギリスでは、国王と議会が協力しながら革命を進めていったが、議会の中には国王側と対立した人も多かった。中でもピューリタンの人が多かったため、その革命をピューリタン革命という。この革命に乗じてクロムウェルは国王を処刑し、共和政をうちたてた。しかしその後、クロムウェルは武力で何事も解決しようとする。方針は安定しなかった。クロムウェルの死後、再度国王のいる政治体制を築いたイギリスであったが、対立が起きてしまったために名誉革命がおきた。その後、追放された国王一家の代わりに迎えられた2人の国王によって権利の章典が、正式に認められたため、立憲君主政が成立した。</p>

## ウ 仮説の検証

### (ア) 仮説1の検証

ループリックによる評価においては、表5から分かるように、A評価が5人(18.5%)、B評価が16人(59.2%)で、A・B評価合わせて21人(77.7%)となり、他方、C評価は6人(22.2%)であった。活動観察や発言内容の記録、VTR、生徒による自己評価などに基づいた検証からも、多くの生徒について思考力、判断力、表現力等に高まりが見られた。これらのことから、why型の問いを設定し、精選した資料を活用したことで、多くの生徒の思考力、判断力、表現力等の育成に効果があったと考えられる。

また、個々の生徒の変容について、表6を基に分析すると、4人(16%)の生徒について、思考力、判断力、表現力等が育まれた様子が特に見られた。その例が表6における生徒2であり、「どちらも主権国家に国王が必要という点では同じだが、権力の集中を英は議会が抑えるようになり、仏は国家の対立をなくすためあえて権力を集中させた。」といった記述などから、16~17世紀につくられた英仏の政治体制について、時期や推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確化できていることが分かる。

### (イ) 仮説2の検証

「知識を相互に関連付けてより深く理解する深い学びを実現できたか。」という点について、ワークシートを基に分析したところ、21人(77.7%)の生徒が「単元を貫く大きな問い」について、英仏の政治体制の特徴や仏が絶対王政を築いた理由、英が立憲君主政を築いた理由などに関する知識を相互に関連付けながら説明しており、概ね達成できたと考え

る。また、「思いや考えを基に創造したりすることに向かう深い学びを実現できたか。」という点について、自己評価を基に分析したところ、十分に考えを深めることができたと言える生徒が9人(25%)、考えを深めることができたと言える生徒が17人(62%)で、あまり考えは深まらなかったと考えられる生徒は1人(3%)だけであり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう深い学びについても概ね実現できたと考える。

また、ワークシートを基に個々の生徒の変容を分析すると、5人(18.5%)の生徒について、思考力、判断力、表現力等の際立った深まりが見られ、前單元では見られなかった複数の視点を踏まえた記述がなされていることから、生徒が知識を相互に関連付けて考察できたことが伺えた。特に4人(16%)の生徒については、表6の生徒1のように、「国王は法によって権限が制限される立憲君主政にせざるを得なかった」や、「仏では国王に反発したのが貴族だけだったから、貴族を抑えれば、国王は権力を保てた」といった記述を行うなど、複数の立場や意見を踏まえ考察する力を育むことができた様子が見られた。

#### (ウ) 仮説3の検証

表5のようにC評価の割合が減り、B評価の割合が増えたことから、評価基準を授業の始めと、グループ学習時に示して授業を進めたことで、授業のねらいを生徒が明確に理解でき、全体的に思考力、判断力、表現力等を高めることができたと考える。

しかし、ルーブリックの指標を記述事項の数で設定したために思考や判断等の深まりに関する基準が不明瞭となって評価の妥当性にゆらぎが生じ、表6の生徒3の記述に見られるような歴史的事実の羅列のみとなった生徒をどのように評価するかが曖昧になった。

また、資料を基に一面的な考察だけで説明する生徒がいたことから、多面的・多角的に考察させる方法を一層検討していく必要があることが分かる。資料から読み取った情報を多面的・多角的に捉え、考えを形成する力をいかに育むか、といった点が課題である。

### エ 成果と課題

#### (ア) 成果

単元指導計画を立てる段階で「単元を貫く問い」と「本時の問い」を構造的に捉え関連性をもたせたことで、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」を実現する可能性を見いだすことができた。

また、単元を通じて使用するワークシートを作成したことで、到達目標を明確に示すことができ、学習意欲を高められた。加えて、ワークシートを分析することで、生徒の理解度をより正確に授業者が把握することができ、指導と評価の一体化を図ることができたと考ええる。

#### (イ) 課題

「本時の問い」と「授業を展開させる問い」の関連性や順序性をもたせるための検討を十分に行うことができておらず、また、グループワークにおける指示が十分ではなかったこと、そのために学習活動が十分に活発にならず、一部の生徒で前單元より理解度が下がっている様子がVTRの検証で明らかとなった。「問い」の構造化だけではなく、授業中におけるより細かい指示の出し方や順序性についても、検討していく必要があることが分かった。

### 3 実践事例Ⅱ 日本史

教科名	地理歴史	科目名	日本史B	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 鎌倉幕府の盛衰

イ 使用教材 『詳説日本史』（山川出版社） 『精選日本史史料集』（第一学習社）

#### (2) 単元（題材）の目標

鎌倉幕府の支配構造、北条氏による政治の展開、武家社会の変化、蒙古襲来などを関連付けて理解させ、鎌倉幕府の盛衰について考察させ、今後の社会を展望する力を育む。

#### (3) 単元の評価規準

ア 知識・技能	イ 思考・判断・表現	ウ 主体的に学習に取り組む態度
鎌倉幕府の盛衰についての基本的な事柄を、文献、絵画などの諸資料を活用し、宋・元との関わりと関連付けて理解し、その知識を身に付けている。	鎌倉幕府の盛衰に関する歴史的展開から課題を見だし、武士の土地支配と公武関係、宋・元とのかかわりと関連付けて多面的・多角的に考察している。	鎌倉幕府の盛衰に対する関心と課題意識を高め、意欲的に追究している。

#### (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)
		知	思	主	
	【単元を貫く大きな問い】約100年間にわたって発展を続けたものの、衰退し滅亡した鎌倉幕府を存続させるためには、北条高時にはどのような選択が可能であったのか。				
第1時	【ねらい】鎌倉幕府の成立過程と支配体制について理解させる。				
	【本時の問い】源頼朝はどのような支配の仕組みをつくったのか。				
	<u>【授業を展開するための問い】鎌倉幕府はどのようにして成立したか</u> ・守護・地頭を設置して支配権を拡大したことを知る。 <u>【授業を展開するための問い】頼朝はどのような政治の仕組みを築いたか。</u> ・関東御料や関東知行国などの経済基盤を確立したことを知る。 <u>【授業を展開するための問い】なぜ武士たちは頼朝に従ったのか。</u> ・封建制度を確立し、御家人を地頭に任命したことを理解する。	●			幕府の成立過程と支配体制について理解し、知識を身に付けている。(ノート)
第2時	【ねらい】北条氏による執権政治について理解させる。				
	【本時の問い】北条氏はどのような政治を展開したか。				
	<u>【授業を展開するための問い】北条氏はどのようにして力を付けたか。</u> ・合議制が成立し、北条氏が執権の地位についたことを知る。 <u>【授業を展開するための問い】北条氏はどのような政治を行ったか。</u> ・新たな役職の設置、御成敗式目の制定などを行ったことを知る。 <u>【授業を展開するための問い】執権だけが政治を主導したのか。</u> ・御家人も幕府の政治に参加することができたことを確認する。	●			北条氏による執権政治について理解し、その知識を身に付けている。(ワークシート)
第3時	【ねらい】蒙古襲来によって、幕府の政治体制や御家人の生活に与えた影響を考察させる。				
	【本時の問い】蒙古襲来後に幕府の政治や御家人の生活はどのように変化したか。				
	<u>【授業を展開するための問い】蒙古襲来以前の幕府の政治や御家人の生活はどのように変化したか。</u> ・西国に完全には支配権が及んでいなかったことを確認する。 ・御家人にとって所領が重要で、所領は分割相続したことを知る。 <u>【授業を展開するための問い】蒙古襲来はどのような事件だったか。</u> ・3回目の襲来の可能性もあったことを知る。 <u>【授業を展開するための問い】蒙古襲来後に幕府の政治や御家人の生活はどのように変化したか。</u> ・幕府は御家人以外の武士も動員する権限を得て、支配権が西国にまで及んだことに気付く。 ・恩賞不足や貨幣経済の進展、分割相続等で御家人が窮乏したことに気付く。	●		●	幕府の政治体制や御家人の生活について理解し、知識を身に付けている。(記述) 政治体制や御家人の生活の変容について、多面的・多角的に考察し、文章にまとめている。(記述)

第4時	【ねらい】鎌倉幕府が衰退した歴史的な経緯を考察させる。			
	【本時の問い】なぜ鎌倉幕府は追いつめられたのか。			
	<u>【授業を展開するための問い】蒙古襲来後、御家人はどのような状況にあったか。</u> ・永仁の徳政令によってますます御家人が窮乏したことに気付く。 ・後醍醐天皇が討幕を計画し、反幕勢力を形成したことを知る。 <u>【授業を展開するための問い】なぜ後醍醐天皇は討幕を考えたか。</u> ・後醍醐天皇の家系に皇位継承されない可能性があったことを知る。 <u>【授業を展開するための問い】なぜ悪党が出現したか。</u> ・西国にまで及んだ幕府支配に、非御家人などが反発したことを知る。 <u>【授業を展開するための問い】なぜ御家人は幕府を裏切ったか。</u> ・得宗専制政治や経済的困窮による不満があったことに気付く。		●	幕府の衰退に対する関心を高め、意欲的に追究しようとしている。(ノート) 幕府が衰退した背景を多面的・多角的に考察し、表現している。(ワークシート)
第5時(本時)	【ねらい】鎌倉幕府衰退の背景を踏まえ、鎌倉幕府が滅亡した背景や存続できなかった要因について構想させる。			
	<u>【本時の問い】鎌倉幕府に存続の可能性はあったのだろうか。</u> <u>【授業を展開するための問い】幕府はどのように滅亡したのだろうか。</u> ・後醍醐天皇や悪党、御家人等、幕府に不満をもつ人々が反幕勢力を形成し、幕府が滅亡したことを知る。 <u>【授業を展開するための問い】幕府に存続の可能性はあったのだろうか。</u> ・反幕勢力が形成された歴史的な背景を踏まえ、対話的な学習活動を通して、北条高時による幕府存続の可能性について考察する。		●	幕府の盛衰や存続の可能性について多面的・多角的に考察し、表現している。(ワークシート)

#### (5) 本時(全5時間中の5時間目)

##### ア 本時の目標

前時までの学習内容を踏まえ、北条高時による幕府存続の可能性について考察させる。

##### イ 仮説に基づく本時のねらい

(ア) 前単元では政治的側面のみについて考察させることを意図した問いであった。本単元では様々な立場に立って考えさせる、if型の問いに当たる「北条高時がどのような選択が可能であったのか。」といった問いを設定することで、政治的側面だけではなく社会的側面なども踏まえて考察させ、多面的・多角的な思考、判断を促すことができる。

(イ) 前単元では本時の問いに関連性や順序性を十分にもたせることができず、単元を貫く問いについて多面的・多角的に考察させることができなかつた。本単元では北条高時による鎌倉幕府存続の可能性について、幕府が衰退した歴史的な背景を踏まえ考察できるよう、本時の問いの数を増やし関連性や順序性をもたせることで、知識を相互に関連付けながら、情報を精査して考えを形成したりする「深い学び」を実現することができる。

(ウ) 前単元のルーブリックは評価項目が複数あり生徒にとって分かりづらく、前時までの学習内容を踏まえた考察が十分に行われなかつた。本単元のルーブリックは、評価項目の一つに絞るとともに、前時までの学習内容を踏まえ考察することを示したことで、生徒にとって取り組みやすくなるとともに、授業の改善点をより明確なものにすることができる。

##### ウ 本時の展開

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	・単元を貫く問い「わが国初の武家政権として、12世紀終わりに成立し約100年間にわたって発展を続けた鎌倉幕府が衰退し滅亡した背景を踏まえ、北条高時にはどのような選択が可能であったのか。」を確認する。 【授業を展開するための問い】「幕府はどのように滅亡したのだろうか。」		
	【予想される生徒の反応】 ・反幕勢力に追い詰められたことで、幕府存続をあきらめ北条高時が自害した。	・史実では北条高時は自害したとされているが、東国に逃げて、鎌倉幕府を存続させる可能性もあったことを伝える。	

展開 40分	<ul style="list-style-type: none"> <li>グループでの活動の流れを確認する。</li> <li>ループリックを確認する。</li> <li>根拠や予想されるその後の展開を考える際の視点を確認する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>既習事項と関連付けて、複数の視点から「根拠やその後の予想される展開」を論理的に説明できているかをA評価とする旨を確認する。</li> </ul>	
	<p>【授業を展開するための問い】幕府に存続の可能性はあったのだろうか。根拠やその後の予想される展開を踏まえて考えよう。</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>前時までの学習内容を踏まえ、北条高時が幕府を存続させる可能性について考察する。(個人ワーク)</li> <li>【予想される生徒の反応】</li> <li>幕府は天皇家の問題には口出ししないようにすることで不満を解消させ、存続させることができる。</li> <li>御家人の信頼も与える土地もなく幕府政治の基礎は崩壊しているので、存続させることはできない。等</li> <li>互いの考えを発表し合った上で、グループとしての考えをまとめて発表し、意見を共有する。(全体共有)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>幕府の政治の仕組みや様々な立場(北条氏、御家人、天皇、将軍、悪党など)の視点を助言する。</li> <li>グループで意見がまとまらない場合は、複数でもよいことを伝える。また最後に全体発表する生徒を決めておくよう指導する。</li> </ul>	<p>本時の学習内容に対する課題意識を高め、意欲的に追究している。(ワークシート、活動観察、発言内容)</p>
5分 まとめ	<ul style="list-style-type: none"> <li>グループワークを踏まえて、自分の考えをワークシートに記入する。(個人ワーク)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分のグループの考えと違っていてもよいことを伝える。</li> </ul>	<p>問いに対する考えを表現している。(ワークシート)</p>

## (6) 本時の振り返り

### ア ループリック

表7 前単元のループリック

単元を貫く問い「平安時代末期(院政期)、後白河天皇はどんな政治が可能であったのか。」

要素	A評価	B評価	C評価
問いに対する記述	後白河天皇の政治の方策と妥当性のある根拠を挙げることができる。	後白河天皇の政治の方策とその根拠を挙げることができる。	後白河天皇の政治の方策を挙げることができる。
根拠	複数の視点から根拠を示しつつ、今後の展開を予想することができる。	前時までの複数の知識を相互に関連付けて政治の方策や根拠とすることができる。	前時までの知識を使用して政治の方策や根拠にすることができる。

表8 本単元のループリック

単元を貫く問い「約100年間にわたって発展を続けたものの、衰退し滅亡した鎌倉幕府を存続させるためには、北条高時にはどのような選択が可能であったのか。」

要素	A評価(十分満足できる)	B評価(満足できる)	C評価(努力を要する)
「根拠やその後の展開」の説明	前時までの知識を関連付けて、複数の視点から「根拠やその後の予想される展開」を論理的に説明することができる。	前時までの知識を使って、「根拠やその後の予想される展開」を説明することができる。	「根拠やその後の予想される展開」を説明することができる。

### イ ワークシートの分析

表9 前単元と本単元のループリックに基づく評価の比較

	A評価の人数(%)	B評価の人数(%)	C評価の人数(%)	無回答の人数(%)
前単元	12(34.3)	13(37.1)	10(28.6)	0(0.0)
本単元	12(34.3)	15(42.9)	8(22.9)	0(0.0)

表10 授業改善前後の生徒の成果物の変容(抽出)

生徒	授業改善前	授業改善後
1	院政では武士を側近としていて、源氏と平氏も大きな力をもっていたため、反乱を起こされたら武力ですぐに政治の主導権が奪われてしまうと思う。そのため、活躍した武士にはほうびを与え、武士との関係性を強めるような政治をしたらよいと思う。	蒙古襲来前は評定会議によって御家人は政治参加できていたが、襲来後に力を握った得宗は専制政治を始め、御家人が政治に参加できなくなっていった。また、恩賞の土地も十分に与えられず、窮乏するとともに幕府への信頼は薄れていった。さらには後醍醐天皇との対立で朝廷との関係も悪化し、悪党の抵抗にも苦しんだ。こうして他の集団をないがしろにしていた幕府は多くの敵をつくってしまった。そのため、たとえ逃亡できても御家人の信頼も与える土地もなく幕府政治の基礎は立て直せず、朝廷やその他幕府に不満をもつ集団に滅ぼされてしまうと思う。

2	保元の乱で武士の力を知った後白河天皇は備兵や奥州藤原氏を排除するために武士の権限を強め安定した院政を続ける。そして武士の実力で何事も解決されることが明らかになったため武家の棟梁として平清盛の地位が上がっていった。	幕府の政治は元寇の後、得宗専制政治となり御家人より御内人の方が力をもつようになってしまった。御家人は恩賞が不十分で土地がもらえず、さらに貨幣経済の浸透で土地を失う人もいて生活は苦しかった。一方、後醍醐天皇も自分の血筋を天皇にできず不満をもって討幕運動を始めた。2回失敗し、隠岐に流されるも護良親王、楠木正成により脱出した。これに乗じて御家人達も幕府を裏切って幕府を滅亡させた。これらのことから幕府滅亡の起点は後醍醐天皇の脱出にあったということが分かるので、後醍醐天皇を島流しにせず、殺してしまえばこのような反乱もなく幕府は存続していた。そうすれば御家人の不満を取り戻す時間ができるので、もっと長く続けることができた。
3	保元の乱で勝利したので上皇となつて、院近臣だけではなく、武士というものも出てきて国力も高まったので、国海に接触したり、政治に関わってこなかった奥州藤原氏や蝦夷、隼人などと関係をもったりして、新しい考え方を導入していく政治	承久の乱のときに、六波羅探題で監視など、朝廷より上に立とうとせず、和解を求めたりして対等な立場になるようにしていき、協力していくのがいいと思う。そうしていけば、朝廷の不満を買うこともなかったし、朝廷は八条院領や長講堂領などを保持していたので、御家人の恩賞不十分も解消でき、御家人の反感もなくなっていたかもしれない。そして、反乱が起こらない可能性もある。このように様々な問題を解決できたかもしれないので、朝廷と手を結ぶのがよいと思う。

## ウ 仮説の検証

### (ア) 仮説1の検証

ループリックによる評価においては、表9から分かるように、A評価12人(34.3%)、B評価15人(42.9%)で、A・B評価合わせて27人(77.1%)となり、他方、C評価は8人(22.9%)であった。活動観察や発言内容の記録、VTR、生徒による自己評価などに基づいた検証からも、多くの生徒について思考力、判断力、表現力等に高まりが見られた。if型の問いを設定し、精選した資料を活用したことで、多くの生徒の思考力、判断力、表現力等の育成に効果があったと考えられる。しかし、読み取った情報を活用することができていない生徒もおり、個別の支援や繰り返しの学習が必要であると考えられる。

### (イ) 仮説2の検証

「知識を相互に関連付けてより深く理解する深い学びを実現できたか。」という点について、ワークシートを基に分析したところ、27人(77.1%)の生徒が「単元を貫く大きな問い」について、前時まで身に付けた知識を関連付けながら、根拠やその後の予想される展開を説明することができており、概ね達成できたと考える。また、「思いや考えを基に創造したりすることに向かう深い学びを実現できたか。」という点について、自己評価を基に分析し、考察する力の育成も概ね達成できたと考える。

また、ワークシートを基に個々の生徒の変容を分析すると、5人(15%)の生徒について、前單元では見られなかった複数の視点を踏まえた記述を本單元では行うようになっていくことから、生徒が知識を相互に関連付けて考察できるようになったことが伺える。特に、表10の生徒2の「御家人は恩賞が不十分で土地がもらえず、さらに貨幣経済の浸透で土地を失う人もいて生活は苦しかった。」といった記述や、生徒3の「承久の乱のときに、六波羅探題で監視など、朝廷より上に立とうとせず、和解を求めたりして対等な立場になるようにしていき、協力していくのがいいと思う。」といった記述のように、複数の立場や意見を踏まえて考察する力を身に付けたと考えられる生徒も見られた。

### (ウ) 仮説3の検証

表9のようにC評価の割合が減っていることから、実態に応じて指示や問いの設定を工夫し、資料を精選したことで、思考力、判断力、表現力等を高めることができたと考えられる。

一方で、ループリックの「論理的に」という語句の定義が曖昧であったことから、前単

元と本単元とを比較した際にA評価の割合に有意差が見られなかった点が課題である。

エ 成果と課題

(7) 成果

「単元を貫く問い」と「本時の問い」に関連性をもたせたことで、「深い学び」を実現することができた。またワークシートを活用したことによってグループワーク等に意欲的に取り組むようになり、記述内容等から授業の内容を踏まえ適切にまとめさせることができた。さらにループリックを活用したことで、指導と評価の一体化を図ることができた。

(イ) 課題

歴史的事象について、根拠に基づいて自由に考察させることをねらいとしたが、説明が不十分だったことから、きちんと理解できた生徒は少数であった。そのため、十分に根拠に立脚せず自らの考えのみで説明する生徒も見られ、C評価が8人(22.9%)となった。加えて、A評価の割合に有意差が生まれなかったことから、B評価の生徒の思考力、判断力、表現力等を一層高める必要がある。

4 実践事例Ⅲ 地理

教科名	地理歴史	科目名	地理B	学年	第2・3学年
-----	------	-----	-----	----	--------

(1) 単元(題材)名、使用教材(教科書、副教材)

ア 単元名 現代世界の貿易と経済圏

イ 使用教材 『新詳地理B』(帝国書院) 『新詳高等地図』(帝国書院)

(2) 単元(題材)の目標

現代世界の貿易と経済圏の特徴を理解させ、諸資料を用いて、世界貿易や経済圏の現状と課題や世界の中での日本の貿易や経済の現状と課題を考察させ、解決する方法を考察させる。

(3) 単元の評価規準

ア 知識・技能	イ 思考・判断・表現	ウ 主体的に学習に取り組む態度
世界の貿易の特徴を理解し、世界の国家間や経済圏間の貿易に関する統計等から現代世界の貿易と経済圏について読み取ったりまとめたりしている。	現代世界の貿易と経済圏について、多様化する貿易や地域差、経済圏と貿易の在り方を多面的・多角的に考察し、過程や結果を適切に表現している。	現代世界の貿易と経済圏について、世界経済の現状や日本の貿易や経済に対する関心と課題意識を高め、主体的に追及し、捉えようとしている。

(4) 単元(題材)の指導と評価の計画(3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)
		知	思	主	
	【単元を貫く大きな問い】貿易問題における課題をどのように解消するか。				
第1時	【ねらい】世界の貿易の特徴や貿易の自由化と経済連携の特徴を理解させる。				
	【本時の問い】現在の国際分業の課題は何か。				
	【授業を展開するための問い】国際分業の変化はどんなときに起きているか。 ・国際分業と貿易の自由化と経済連携について、理解を深める。	●			国際分業の課題について理解し、知識を身に付けている。(ノート)

第2時	【ねらい】貿易の地域間格差を捉えさせ、これからの課題について考察させる。			
	【本時の問い】貿易の地域間格差は、どうしたら解決できるだろうか。			
	【授業を展開するための問い】NIEsはどのようにして発展してきたのだろうか。 ・貿易ゲームを通して自由貿易システムへの理解を深め、体験的に貿易の地域間格差が拡大していく仕組みを知り、解決策を考察する。		●	貿易の地域間格差に対する関心を高め、意欲的に追究しようとしている。(ノート)
第3時(本時)	【ねらい】世界と日本の貿易の現状・課題を考察しこれまでの学習を生かし課題解決の方法をより深く構想させる。			
	【本時の問い】貿易の地域間格差をなくすために我々は何をすべきだろうか。			
	【授業を展開するための問い】フェアトレード・ODA等の課題を明らかにした上で、我々は貿易の地域間格差をなくすために何をすべきだろうか。 ・貿易の地域間格差を解消するための方策について考察する。 【授業を展開するための問い】「先進国」「発展途上国」「後発発展途上国」の立場を踏まえ、日本と貿易する上での課題は何だろうか。またそれぞれの立場であったら、日本と貿易する際にどんなことを望むだろうか。 ・貿易する上での課題と解決策について考察する。		●	貿易の地域間格差をなくすための方策について、複数の立場や意見を踏まえ、多面的・多角的に考察し、文章にまとめている。(発言内容、活動観察、ワークシート)

### (5) 本時(全3時間中の3時間目)

#### ア 本時の目標

世界と日本の貿易の課題について、前時までの学習を生かし、対話的な学習活動を通して、課題解決の方法をより深く考察させる。

#### イ 仮説に基づく本時のねらい

(ア) 前単元では、設定した問いの意図や目的が生徒にとって不明瞭であったため、地理的な見方・考え方を働かせることができなかった。このため本単元では、知識を相互に関連付けてより深く理解させる、how型の問いに当たる「貿易問題における課題をどのように解消するか。」を「単元を貫く大きな問い」として設定するとともに、「授業を展開するための問い」を増やし、既習事項を踏まえ考察するよう課題設定することで多面的・多角的な考察を促し、地理的な見方・考え方を働かせながら、思考力や判断力等を育むことができる。

(イ) 前単元では「問い」の構造化が不十分で、相互に関連性や順序性をもたせることが十分ではなかった。本単元では「授業を展開するための問い」をより細かく設定し相互に関連性や順序性をもたせることで、知識を相互に関連付けながら、情報を精査して考えを形成したりする「深い学び」を実現することができる。

(ウ) 表11の前単元のルーブリックでは、成果物の記述がルーブリックの評価項目に当てはまらない場合、適切な評価を行うことが十分にできなかった。そこで本単元のルーブリックでは柔軟に生徒の成果物を評価できるものにするすることで、授業の改善点をより明確化できる。

#### ウ 本時の展開

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	・本時の問いを確認する。 「貿易の地域間格差を解消するために、我々は何をすべきだろうか。」 ・本時の学習活動の流れを確認する。	・プレゼンテーションソフトを使い、本時の学習活動の流れ(個人ワーク→グループワーク→グループごとに発表→個人ワーク)を分かりやすく説明する。	

展開 33分	【授業を展開するための問い】「貿易の地域間格差をなくすために、我々は何をすべきだろうか。」		
	・前時間までの内容をワークシートで確認させながら、新たな考えを記入する。 【予想される生徒の反応】 ・フェアトレードを行うべきだ、政府開発援助をもっと行うべきだ等		
	【授業を展開するための問い】「フェアトレード・ODA等の課題を明らかにした上で、我々は貿易の地域間格差をなくすために何をすべきだろうか。」		
	・配布された資料を踏まえ、再度自身の考えを記入する。(個人ワーク) 【予想される生徒の反応】 ・フェアトレードの適正価格が低い、ODAが継続的なものでない項目がある等	・生徒の思考を深めるため、新たな資料を配布する。 【提示する資料】フェアトレードの適正価格の変動、ODAの対象国や支出項目の割合等	根拠に基づいて考察することができている。(ワークシート)
	【授業を展開するための問い】「先進国」「発展途上国」「後発発展途上国」の立場を踏まえ、日本と貿易する上での課題は何だろうか。またそれぞれの立場であったら、日本と貿易する際にどんなことを望むだろうか。」		
・「先進国」「発展途上国」「後発発展途上国」のグループに分かれ、個人の考えを出し合い、新たな資料について検討する。担当グループの視点を踏まえて意見交換や発表の準備を行う。(グループワーク) ・グループごとに発表する。	・1グループ6名前後になるようグループ分けを行う。 ・グループ学習では個人の意見を基に、「先進国」「発展途上国」「後発発展途上国」の立場を踏まえ、それぞれのグループの①特徴②課題③日本と貿易することを想定し、望むことを発表させる。	積極的に自らの考えを表現することができている。(活動観察、発言内容)	
【授業を展開するための問い】「貿易の地域間格差をなくすために、我々は何をすべきだろうか。」			
・グループ学習や発表内容を参考に、本時の問いに対する自身の考えを深め、ワークシートに記入する。(個人ワーク)	・1グループ2分ほどで発表させる。	グループ学習を通して、より深く考察することができている。(ワークシート)	
まとめ 7分	【授業を展開するための問い】「貿易問題における課題をどのように解消すべきだろうか。」		
	・単元を貫く問いに対し考察した内容をワークシートに記入する。(個人ワーク)		考察したことを表現できている。(ワークシート)

## (6) 本時の振り返り

### ア ループリック

表 11 前単元のループリック

単元を貫く問い「日本の工業の課題を解決するためにどうしたらよいだろうか。」

評価	A評価 (十分満足できる)	B評価 (満足できる)	C評価 (努力を要する)
課題への取組	①工業の発達段階や、工業立地の変化や世界の工業の特徴や課題を踏まえ、日本の工業の課題を理解した上で、日本の工業の課題解決の方法を考察することができた。 ②日本の視点だけでなく、世界からの視点も取り入れて考えることができた。 ③グループワークを通して、自分の意見を相手に伝えるとともに、相手の意見から自分の意見を充実させることができた。	①日本の視点だけでなく、世界からの視点も取り入れて考えることができた。 ②グループワークを通して、自分の意見を相手に伝えるとともに相手の意見から自分の意見を充実させることができた。	①グループワークを通して、自分の意見を相手に伝えるとともに、相手の意見から自分の意見を充実させることができた。

表 12 本単元のループリック

単元を貫く問い「貿易問題における課題をどのように解消すればよいだろうか。」

評価	A評価 (十分満足できる)	B評価 (満足できる)	C評価 (努力を要する)
課題への取組	①これまで学習した、国際分業や貿易の地域間格差、貿易の自由化や経済連携の特徴や課題を踏まえ、世界と日本の貿易の課題解決の方法を考察することができた。 ②日本の視点だけでなく、世界からの視点も取り入れて考えることができた。 ③グループワークを通して自分の意見を相手に伝えられた。グループワークを通して、相手の意見から自分の意見を充実させることができた。	A評価の項目のうち、二つ達成できた。	A評価の項目のうち、一つ達成できた。

表 13 前単元と本単元のルーブリックに基づく評価の比較

	A評価の人数 (%)	B評価の人数 (%)	C評価の人数 (%)	無回答
前単元	12 (48.0)	12 (48.0)	0 (0.0)	1 (4.0)
本単元	12 (46.0)	12 (46.0)	2 (8.0)	0 (0.0)

表 14 授業改善前後の生徒の成果物の変容 (抽出)

生徒	授業改善前	授業改善後
1	日本の工業の課題を解決するためには、大量生産可能なもの(家電とか)はロボットで製造し、生産コスト・人件費を下げる。一方で伝統工芸などの製造に人をまわす。製品のオリジナリティを高めることが必要で、世界的にまだ作っていないものの製造	EPA・FTAの積極的な締結、フェアトレードの取組強化 垂直貿易の際、先進国は発展途上国の製品を高く買い取るようにすることは理論上可能だ。そうすることで資源のある発展途上国に、最新の技術が導入されてより質の良い製品をつくりたい。資源も技術もない国々は、中継貿易など二国間貿易の仲立ちの役目をする。製品を載せた船がその国に寄港したり通過したりする際に貿易をする二国間(どちらかまたは両方が)港の使用料といったものを支払う。また荷役によって収入を得るという手もある。
2	産業の空洞化は始めは悪くないと思った。実際それにより、利益を得ている企業もある。しかし、そうすると日本国内の就業者が減ってしまう。また産業の空洞化により、ある国の発展が進まなくなるとも思う。例えば、アジアで考えるとアジアの先進国がある一つの国にだけ進出したとすると、その国の労働者は増え、そんなに貧しくはならないと思う。しかし、その国独自の発展まではいかないと思う。つまり、先進国になかなか進出できないと思う。先進国としてやっていくには海外進出も必要だと思う。	課題は先進国が発展途上国に物価を安くさせ、かつ、発展途上国が言い返せないという弱肉強食であること。これを解決するには、発展途上国が他の国と団結し、安く売のを止めることだと思う。先進国は、資源がなければ何もできないから、何とかして資源を得ようと思う。さらに、国際分業を発展途上国は有効活用すべきだと思う。
3	産業の空洞化が起きるのは、先進国が工業立地するのに安く、人件費の安い発展途上国で工業立地をするので国内産業が減ってしまうから。そこで人口を増やし、土地を広げれば働く人も増えて人件費も安くなり、働く場所が増える。みんなが作れるようなものばかりではなくて、日本の文化や日本特有の技術を生かして日本でしかつくれないものをつくる。資料をみると世界に比べて国内投資が下がってきているので、国内にも工場を増やすのがよい。	地域格差は国際分業によって起こると考える。だが、国際分業は自分の国にないものを他の国から買えるので必要なことだ。だから国際分業にフェアトレードなどを取り入れる。単なるフェアトレードではなかなか浸透しないと思うが、技術面の交流も増やしていき、地域格差をなくしていくことが需要だ。しかし、地域格差をなくした際に貿易が不活発になる可能性がある。そこで、それまで原燃料や工業製品で国際分業していたものを、それぞれの国が得意とする技術で国際分業をするとうい。

## ウ 仮説の検証

### (ア) 仮説1の検証

ルーブリックによる評価においては、表 13 から分かるように、本単元の A 評価が 12 人 (46%)、B 評価が 12 人 (46%) であった。前単元と本単元で変化が見られないのは、前単元においても授業改善を行い研究に取り組んだが、地理的な見方・考え方を働かせる課題の設定が不十分であったという授業者による反省を踏まえ、再度新たな単元で研究を行ったためである。しかし、9 割以上の生徒が A 評価または B 評価であったことから、仮説 1 のねらいが達成されたと判断できる。活動観察や発言内容の記録、VTR、生徒による自己評価などに基づいた検証からも、how 型の問いを設定し、精選した資料を活用したことで、多くの生徒の思考力、判断力、表現力等の育成に効果があったと考えられる。

また、ワークシートを基に個々の生徒の評価を分析すると、表 13 より A、B 評価の生徒が 9 割以上であることから、全体的に思考力、判断力、表現力等を高めることができたと考える。生徒の実態に応じて、資料の点数、生徒への指示、考察させる問い、ワークシートの設問をどのように設定するかを工夫したことが成果につながったと考える。

### (イ) 仮説2の検証

「知識を相互に関連付けてより深く理解する深い学びを実現できたか。」という点について、ワークシートを基に分析したところ、24 人 (92.0%) の生徒が「単元を貫く大きな問

い」について、前時までに身に付けた知識を関連付けながら、根拠やその後の予想される展開を説明することができており、概ね達成できたと考える。また、「思いや考えを基に創造したりすることに向かう深い学びを実現できたか。」という点について、自己評価を基に分析したところ、多くの生徒について、考察する力の育成に効果があったと考えられる。

また、ワークシートを基に個々の変容を分析すると、6人(23%)の生徒について前単元では見られなかった複数の視点を踏まえた記述がなされていることから、知識を相互に関連付けて考察できたことが伺え、思考力、判断力、表現力等の深まりが見られた。特に、表14の生徒1の「発展途上国が資源などを先進国に輸出したら、先進国は自国で生産した機械や技術を途上国に持ち込み発展を促す。」という記述からは、本単元で習得した地理的な見方・考え方を働かせて考察できていることが分かる。多くの生徒が前時までの学習内容を踏まえ考察することができていることから、知識を相互に関連付けながら、情報を精査して考えを形成したりする「深い学び」を実現することができたことが分かる。

(ウ) 仮説3の検証

ルーブリックを改善したことで適切に生徒の理解度を把握することができるようになったと言えるが、前単元と本単元に差異が見られないことから、ルーブリックの設定をより詳細なものとして、差異を見取れるようにする必要があったことが課題である。

エ 成果と課題

(ア) 成果

「単元を貫く問い」と「本時の問い」を関連付けるとともに、「授業を展開するための問い」をより細かく設定し相互に関連性や順序性をもたせたことで、地理的な見方・考え方を働かせることができるようになった。

(イ) 課題

A評価とB評価の割合に有意差が見られなかったことから、B評価の生徒をいかにA評価へ向上させるかが課題である。このため授業における指示や説明の仕方などを改善するとともに、生徒にルーブリックの評価項目のうち、具体的にどの観点が十分でないのか、適切にフィードバックする必要がある。

5 実践事例Ⅳ 江戸から東京へ

教科名	地理歴史科	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 日本におけるデモクラシーの高まり(大正デモクラシー)

イ 東京都教育委員会『江戸から東京へ』

(2) 単元(題材)の目標

「大正デモクラシー」の動きが、以下の「ア～ウ」に示すような様々な社会情勢の変化による影響を受けて展開されたことを理解させる。

ア 日本における産業革命が日露戦争後に急速に進展したことに伴って、産業構造が大きな変容し、農林期漁業中心から鉱工業中心へと移行したこと。

イ 初等・中等教育の普及と高等教育の成立が、勃興した産業社会を支える基盤になり、中

間層や新中間層等を含めた各層で教育を受けた人々が産業界等に送り込まれるようになったこと。

ウ 東京などの大都市に企業や工場が集中することで、一定の教育を受けた層が都市中間層（サラリーマン）として都市生活者になる一方で、社会の下層で生活する人々も都市周辺に集住するようになり、社会問題が顕在化するようになったこと。

### (3) 単元の評価規準

ア 知識・技能	イ 思考・判断・表現	ウ 主体的に学習に取り組む態度
第一次護憲運動とそれに続く大正デモクラシーが、都市の新中間層によって推進させられたことを理解している。	写真・グラフ等の資料から、新中間層が形成されていく様子を多面的・多角的に考察し、その過程を表現している。	大都市に新中間層の人々が誕生し、都市東京が形成されたことを、歴史的背景を踏まえて捉えようとしている。

### (4) 単元（題材）の指導と評価の計画（2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)
		知	思	主	
	【単元を貫く大きな問い】大正デモクラシーに際してあなたがもし都市の新中間層ならどう行動するだろうか。				
第1時	【ねらい】資料の読み取りを基に、「第一次護憲運動」をはじめとする大正デモクラシーを推進した層が、都市の新中間層であったことを理解させる。				
	【本時の問い】大正デモクラシーを推進した人々はどのような人々であったのだろうか。				
	<p>【授業を展開するための問い】第一次護憲運動において国会前に詰め寄せる「民衆」と、漫画の登場人物の共通点は何か。</p> <p>・旧中間層に加えて、新中間層や労働者層がいたことを理解する。</p> <p>【授業を展開するための問い】20世紀初頭の新中間層像と、21世紀のサラリーマン像の共通点と異なる点は何だろうか。</p> <p>・現在に続く「東京」の都市形成から、新中間層の状況を理解する。</p> <p>【授業を展開するための問い】初等・中等教育はどの程度普及されていたのだろうか。</p> <p>・『江戸から東京へ』p.87のグラフ「義務教育における就学率」及び文部省調査局『日本の成長と教育』表「中等教育機関への進学率」を基に、初等・中等教育の普及について考察する。</p>	●	●	●	<ul style="list-style-type: none"> <li>・第一次護憲運動に対する関心を高め、意欲的に追究しようとしている。(ワークシート、活動観察)</li> <li>・初等・中等教育の普及について、多面的・多角的に考察し、文章にまとめている。(ワークシート)</li> </ul>
第2時	【ねらい】一定の教育を受けた新中間層が、新聞などを中心に世論を形成し、藩閥政府的な様相を残す「桂園時代」の政権運営に異議を申し立てたことが「第一次護憲運動」であり、大正デモクラシーの動きに続いていったことを構想させる。				
	【本時の問い】もしあなたが都市の新中間層ならどう行動するだろうか。				
	<p>【授業を展開するための問い】グラフからどのようなことが読み取れるだろうか。</p> <p>・『江戸から東京へ』p.93 グラフ「日露戦争前後の政府財政」を読み取り、当時、新中間層が置かれた状況を追究する。</p> <p>【授業を展開するための問い】歴史的な背景を踏まえ、もし都市の新中間層ならどう行動するだろうか。</p> <p>・都市の新中間層が中心となって異議申し立てをした「第一次護憲運動」について、これまでの学習を生かし、対話的な学習活動を通して、その歴史的な背景をより深く考察する。</p>	●	●	●	<ul style="list-style-type: none"> <li>・都市の新中間層を取り巻く状況等について関心を高め、意欲的に追究しようとしている。(ワークシート、発言内容、活動観察)</li> <li>・新中間層について、複数の立場や意見を踏まえ、多面的・多角的に考察し、表現している。(ワークシート)</li> </ul>

### (5) 本時（全2時間中の2時間目）

#### ア 本時の目標

都市の新中間層が活動の中心となった「第一次護憲運動」について、対話的な学習活動を通して、その歴史的な背景を踏まえ、多様な選択や判断を考察させる。

イ 仮説に基づく本時のねらい

- (ア) 前単元では「日清・日露の両戦争における日本の勝利は、東アジアのパワーバランス（力関係）にどのような変化をもたらしたか。」といった、習得した知識を活用させることを意図した問いであった。本単元では、様々な立場に立って考えさせる、if 型の問いに当たる「第一次護憲運動に際してあなたがもし都市の新中間層ならどう行動するか。」という、歴史的事象について考察させることを意図した問いを設定することで、多面的・多角的な考察を促し、歴史的な見方・考え方を働かせながら、思考力や判断力等を育むことができる。
- (イ) 前単元では問いを設定する段階で、その問いの関連性や順序性を十分にもたせられていなかった。本単元では歴史的な背景を踏まえて思考、判断、表現させる問いを設定することで「深い学び」を実現することができる。
- (ウ) 前単元のルーブリックは、知識・理解を評価するものであったため、生徒の思考過程の深まりが十分に見られなかった。そこで本単元のルーブリックでは知識・理解を踏まえて考察した結果を評価するものにするすることで、生徒の思考過程や到達目標を明瞭にし、授業の改善点をより明確なものにすることができる。

ウ 本時の展開

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"> <li>単元を貫く大きな問い「大正デモクラシーに際してあなたがもし都市の新中間層ならどう行動するだろうか。」及びルーブリックを確認する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>本時のねらいと評価基準を周知する。</li> </ul>	
	<p>【授業を展開するための問い】「写真から新中間層はどのような人々であると分かるだろうか。」</p>		
展開 25分	<ul style="list-style-type: none"> <li>【予想される生徒の反応】</li> <li>サラリーマン層である、スーツを着て電車で出勤する生活をする人である等</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>新中間層が居住していた住宅の写真を提示し、当時の生活スタイルを考察させる。</li> </ul>	
	<p>【授業を展開するための問い】「グラフからどのようなことが読み取れるだろうか。」</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>【予想される生徒の反応】</li> <li>地租や所得税の割合が増加しており、「新中間層」は重税に苦しんでいた。等</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>『江戸から東京へ』p.93 グラフ「日露戦争前後の政府財政」から新中間層の状況を追究させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>本時の学習内容に対する課題意識を高め、意欲的に追究している。</li> </ul>
10分 まとめ	<ul style="list-style-type: none"> <li>前時までの学習内容を踏まえ、新中間層の立場でどのような選択・判断が可能であったのか構想する。</li> <li>【予想される生徒の反応】</li> <li>減税をするよう内閣に直訴する。</li> <li>「新中間層」の立場を尊重してくれる国会議員に動いてもらう等</li> <li>ペアで互いの考えを発表し合い、意見を共有し、発表する。(全体共有)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>当時、新中間層が置かれた状況を踏まえ考えるよう促す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ペアワークや全体共有に対して、意欲的に取り組んでいる。(観察)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>日露戦争後になっても重税に苦しむ都市の「新中間層」の怒りが新聞等で広がって政治にも影響を及ぼしたことを知る。</li> <li>全体共有を踏まえて、自分の考えをワークシートに記入する。(個人ワーク)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>一定の教育を受けた都市の「新中間層」の人々が世論を形成したことで、大正政変が起きたことをつかませる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>単元を貫く問いに対する自身の考えを文章化できている。(ワークシート)</li> </ul>

(6) 本時の振り返り

ア ルーブリック

表 15 前単元のルーブリック

単元を貫く問い「日清・日露の両戦争における日本の勝利は、東アジアのパワーバランス（力関係）にどのような変化をもたらしたか。」

A評価（十分満足できる）	B評価（満足できる）	C評価（努力を要する）
※以下の三つのことが書かれていること。 ①日清・日露戦争の結果はどのようなものだったか。 ②日露戦争後のポーツマス条約の結果はどうだったか。 ③朝鮮・満州への影響力はどうだったか。	A評価（十分満足できる）の①～③のうち、二つだけ書かれている。	A評価（十分満足できる）の①～③のうち、一つだけ書かれている。

表 16 本単元のルーブリック

単元を貫く問い「第一次護憲運動に際してあなたがもし都市の新中間層ならどう行動するか。」

A評価（十分満足できる）	B評価（満足できる）	C評価（努力を要する）
※以下の三つのことが書かれていること。 ①「中間層」の人々って、どんな人たちだったか。 ②「中間層」の人々は、どんな不満をもっていたか。 ③もしあなたが「中間層」なら、どう行動するか。	A評価（十分満足できる）の①～③のうち、二つだけ書かれている。	A評価（十分満足できる）の①～③のうち、一つだけ書かれている。

### イ ワークシートの分析

表 17 前単元と本単元のルーブリックに基づく評価の比較

	A評価の人数 (%)	B評価の人数 (%)	C評価の人数 (%)	無回答の人数 (%)
前単元	3 (3.4)	2 (3.4)	4 (6.9)	47 (81.0)
本単元	26 (44.8)	8 (13.8)	6 (10.3)	13 (22.4)

表 18 授業改善前後の生徒の成果物の変容（抽出）

生徒	授業改善前	授業改善後
1	(記述なし)	一定の教育を受けた人々が中間層として財閥に勤めていたが、農民たちが支払う所得税と中間層の人々が支払っていた所得税の金額が平等ではなく、中間層の人々は多く支払っていたことに不満をもっていた。私が中間層でも同じく不満があったと思う。
2	(記述なし)	ある程度の教育を受け企業に勤め給料をもらっているのが中間層と呼ばれている。軍備増強のため増税したので、不満をもって国会の前に集まった。もし中間層なら同じように国会の前に集まって首相の退陣を求めたと思う。
3	日清・日露戦争により、日本はロシア・中国より強いとされたが、ポーツマス条約により日本は多大な借金をし、条約の仲介をしたアメリカ合衆国が日本の借金により、日本の上に立つことになった。	中等教育を受けた、まだ一握りの人は「中間層」、今で言うサラリーマンとし、都心で働き通勤する人々は、日露戦争のための増税が日露戦後も続き、また増え、そのときの首相により軍備増強になびくのではと不満をもった。私も、その政府の嘘つきのような対応に、もしかしたらデモに参加するかもしれない。

### ウ 仮説の検証

#### (ア) 仮説 1 の検証

ルーブリックによる評価においては、表 17 から分かるように、前単元では無回答だった生徒の割合が大きく減少し、回答できた生徒が増加した。また A 評価の生徒の割合が前単元に対して大きく増加しており、if 型の問いを設定し、精選した資料を活用したことで、生徒が問いの意図を理解し、知識・理解と関連付けながら考察できるようになったことが分かる。

#### (イ) 仮説 2 の検証

「知識を相互に関連付けてより深く理解する深い学びを実現できたか。」という点について、ワークシートを基に分析したところ、「単元を貫く大きな問い」について、身に付けた知識を関連付けながら、根拠やその後の予想される展開を説明することができた生徒が、前単元では 5 人 (6.8%) であったのに対し、本単元では 44 人 (58.6%) となり、授業改善の成果があったと考える。また、「思いや考えを基に創造したりすることに向かう深い学びを実現できたか。」という点について、ワークシートを基に分析したところ、表 18 の生徒 1 の「私が中間層でも同じく不満があったと思う。」という記述や、生徒 2 の「もし中間層なら同じように国会の前に集まって首相の退陣を求めたと思う。」という記述のように、

多くの生徒が歴史的な背景を踏まえ、多様な選択や判断を考察できるようになったと考える。

#### (ウ) 仮説3の検証

表17から明らかのように、それまで無回答であった生徒の割合が大きく減少し、A評価の生徒が大幅に増えたことが分かる。これは、「問い」の意図や目的が明確になったことで、学習意欲が向上して、思考力、判断力、表現力等を高めることができたことが背景にあると考えられる。

一方で、無回答であった生徒が一定数散見されることから、どのような点に困難さを感じているのかを分析した上で、更なる授業改善を図っていくことが必要である。

### エ 成果と課題

#### (ア) 成果

「第一次護憲運動に際してあなたがもし都市の新中間層ならどう行動するか。」という考察させる問いを設定したことで、歴史的な見方・考え方を働かせた「深い学び」を実現することができた。またループリックを工夫したことで、無回答であった生徒の割合が大きく減り、おおむね満足できる成果物が多く見受けられるようになった。

#### (イ) 課題

無回答であった生徒に対し、いかにして考察を促すかが課題である。また、ループリックの設定の仕方によっては、授業者の意図した回答に誘導してしまう可能性も懸念されるため、どのような評価規準及び評価基準を設定することがより効果を生み出すのかについては、今後一層検討を重ねていく必要がある。

## VI 研究の成果

平成34年度から新しい高等学校学習指導要領が実施される予定であることを踏まえ、新しい時代に求められる資質・能力を育むという観点から、本研究では「単元を貫く問い」、「本時の問い」、「授業を展開するための問い」を設定し、それらの「問い」に関連性や順序性をもたせて構造化して、「深い学び」を実現し、思考力、判断力、表現力等を高めるための授業改善について、検討を重ねた。その際、昨年度までの地理歴史部会における先行研究を踏まえ、時間軸・空間軸の視点を重視した諸資料に加え、ループ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・構想を促す学習指導のための授業改善を行った。

「Ⅲ 研究の仮説」の「1」で示した「問いを多面的・多角的な考察を促すものとする」ともに、時間軸・空間軸を重視した諸資料を精選・活用する学習活動」によって、自らの知識などに関連付けて考察させることで、「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。また、資料などから読み取った情報を基にして選択・判断する「判断力」については、様々な立場に立って考えさせる(if)、社会的事象の因果関係を考えさせる(why)、知識を相互に関連付けてより深く理解させる(how)などといった問いについて、史・資料を基に多面的・多角的に考察する学習を行うことを意識し、時間軸・空間軸に関する資料を基にした読み取りを単元における全ての授業で行うように工夫したところ、各実践事例の本時において、資料の読み取りができなかった生徒はおらず、多面的・多角的な考察についても、全ての実践において成果が見られた。加えて、自らの考えを他者に伝える「表現力」の育成についても、導入時に「授業

を展開するための問い」を発問し、既習事項から考える場面を設定することによって「問い」に取り組みやすいよう工夫したことで達成できたと考え。

「Ⅲ 研究の仮説」の「2」で示した「深い学び」については、「単元を貫く大きな問い、本時の問い、授業を展開するための問いに関連性や順序性をもたせて適切に設定する」ことで、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」を実現し、考察する力を育成できると考えられ、思考の深まりをルーブリックや自己評価、活動観察などから確認できた。また、対話的な学習は、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、生徒の思考が一人一人の実態に応じて可視化でき、評価が一層妥当なものにできるのではないかということが示唆された。

「Ⅲ 研究の仮説」の「3」で示した、学習活動を行う前に授業のねらいやルーブリックを生徒に提示し、より主体的に学習に向かうことができたか、深い学びが成立したかについて、授業の振り返りの段階で自己評価を生徒のワークシートに記入させて確認したところ、生徒の自己評価は良好であり、生徒は授業のねらいや目標を理解し、主体的に学習に取り組み、知識を相互に関連付けてより深く理解できていたと言える。

全体のまとめとして、多くの生徒が既習事項と新しい情報を結び付けて論点を整理し、多面的・多角的な考察・構想をする力を向上させることができおり、教員が深い学びにつながる主体的な学び、対話的な学びの場を設定することで、生徒が多面的・多角的に考察しやすくなり、根拠に基づいて表現できていたことが確認できた。また、授業改善の前後の評価や教員評価と生徒の自己評価を比較することで、授業の改善点を把握することができ、生徒の実態に即した教材研究、開発の一助となるということも確認できた。

## Ⅶ 今後の課題

本研究においては、「問いの工夫」を軸として、思考力、判断力、表現力等を高めるための授業改善を図ってきたが、グループ学習等における指示の出し方やタイミングの検討が十分ではなかったため、発問の意図を正確に把握することができない生徒が一部で見受けられ、地理的・歴史的な見方・考え方を働かせることが十分に行えていない生徒もいた。このことから、「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、「問い」の工夫だけではなく、発問の順序性や関連性についてより精緻化して考える必要性が明らかとなった。

また、ルーブリックを活用することで、生徒にとって発問の意図や目的が理解しやすくなり、C評価の生徒がB評価に到達するなど一定の成果があった一方で、A評価の生徒の割合に有意差が生まれなかったことを考慮すると、授業改善によって生徒の思考力、判断力、表現力等を高めるためには、全体の割合などを基にした量的な分析だけではなく、個々の生徒の記述内容の変容などを基に質的な分析を行い、フィードバックすることなどを目指して、一層具体的な方策を検討していくことが重要である。

以上の点について、今後更なる研究を重ねる必要がある。

# 平成 29 年度 教育研究員名簿

## 高等学校・地理歴史

学 校 名	職名	氏名
東京都立江北高等学校	教 諭	半田 一司
東京都立神代高等学校	教 諭	◎ 小林 誠丞
東京都立飛鳥高等学校	教 諭	中園 英樹
東京都立練馬高等学校	教 諭	駒田 芳基
東京都立成瀬高等学校	教 諭	坂田 匡史
東京都立八王子拓真高等学校	教 諭	山縣 睦美
東京都立農業高等学校	主任教諭	大木 匡尚
東京都立小金井工業高等学校	教 諭	佐藤 慎也

◎ 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 小松 亜由子

平成 29 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 29 年度第 142 号

平成 30 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 康印刷株式会社