

研究主題

「歴史総合における個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を図る学習指導の充実
—生徒の主体性を引き出す問いの工夫を通して—」

東京都教職員研修センター 企画部 企画課
東京都立小山台高等学校 主任教諭 坂田 匡史

第1 研究のねらい

中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」(令和3年1月26日)では、「Society5.0時代」が到来しつつあり、社会の変化が「複雑で予測困難」となっていることが示されている。また、このような時代に求められる資質・能力として、「教科等固有の見方・考え方を働かせて自分の頭で考えて表現する力」等が重要であると指摘されている。

さらに、高等学校学習指導要領(平成30年告示)に示されている地理歴史科の目標として、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度や多面的・多角的に考察したり、社会に見られる課題の解決に向けて構想したりする力や、考察、構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力の育成が求められている。

そこで、本研究では歴史総合における個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を図り、生徒一人一人の主体的に学習に取り組む態度を養い、他者と協働しながら学びを深めることで、考える楽しさを味わうことができるよう、指導法を開発することをねらいとした。

第2 研究仮説

問いの立て方や課題解決の方法等の学習方略を身に付け、他者と解決を図ることで、歴史学習が「役立つもの」であることに気付き、学びに向かう主体性を育むことができるだろう。

第3 研究の内容と方法

1 基礎研究

国立教育政策研究所の平成27年度学習指導要領実施状況調査において、歴史を学ぶ意義を「十分感じられるように工夫すること」が重要であり、このために「主題を設定し探究する学習の充実」が必要であると示されている。本研究では、歴史的な事象を「自分事」として捉えるためには、教師が設定した主題ではなく、生徒自身が主題を構想することが効果的であると考えた。生徒が設定した主題を「単元の学習課題」として捉え、このことについて、生徒が調べて、情報を分析し、その結果を表現したり、自分の考えを広げ深めたりするためには、他者と学び合う協働的な学びが有効であると考えた。平成29年度東京都教育研究員研究報告書では、課題として発問の構造化に関して、その順序性や関連性の精緻化が必要であると示されている。こうしたことから、生徒が自ら単元の学習課題を設定し、すすんで学びに向かうためには学習過程が重要であると考え、生徒が主体的に学びを深める個別最適な学びと、他者と協働しながら学びを深める協働的な学びの一体的な充実を図る学習過程の工夫について研究することとした。

2 調査研究

調査は歴史総合を履修している都立高等学校生徒を対象に7月に実施し、299人から回答を得た。質問項目(1)「あなたは歴史総合の学習が普段の生活や社会生活の中で『役立つ』と思いますか。」と(2)「歴史総合の授業や歴史総合に関する家庭学習をしている中で、疑問に思うことや問いをもつことはありますか。」をクロス集計したものが以下の表である(表1)。これらをクロス集計したところ、 χ^2 の値は5.99146となり有意水準5パーセントにおいて独立しているという帰無仮説は棄却された。このことから、両質問項目に関連性があるといえるため、生徒自身が疑問に思うことや問いをもつことで歴史の学習を「役立つ」と実感することができると考え、「生徒が設定した主題」を追究することが有効であると考えた。

表1 クロス集計表

n=299

		質問項目(1)あなたは歴史総合の学習が普段の生活や社会生活の中で「役立つ」と思いますか。			計
		「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」	「どちらかといえばそう思わない」、「そう思わない」	分からない	
質問項目(2)歴史総合の授業や歴史総合に関する家庭学習をしている中で、疑問に思うことや問いをもつことはありますか。	「ある」、「どちらかといえばある」	180	30	2	212
	「どちらかといえばない」、「ない」	57	27	3	87
	計	237	57	5	299

3 開発研究

調査研究の結果を踏まえ、検証授業において以下の手だてを講じた。

(1) 個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を図る学習過程の工夫

本研究では学習指導要領解説地理歴史編に示されている「課題把握、課題追究、課題解決」の三つの学習過程を、「見通す」「精査する」「再考する」「まとめる」と捉えて、次のように整理した。

①「見通す」学習過程では、「分からない」ことから単元の学習課題を生徒自身が設定し、単元の各授業の本時の課題として設定した。

②「精査する」学習過程では、知識や概念を理解し、資料を分析、整理できるように次のような発問例で支援した。

資料の精査を促す発問	・「資料は根拠としてどの程度活用できるだろうか。」
資料の有用性について精査を促す発問	・「資料は設定した主題に迫るものとして有効だろうか。」 ・「この歴史的事象は、どのような資料があると裏づけることができるだろうか。」
歴史的事象の比較から精査を促す発問	・「〇〇と□□を比べると、どのような共通点や相違点があるだろうか。」
歴史的事象の意味や意義、特色についての精査を促す発問	・「〇〇と□□を比べて、どちらを選ぶだろうか。」

③「再考する」学習過程において、生徒自身が考えを問い直すことができ、知識や概念の理解をより一層深めることで、単元の学習課題の解決を促すことができると考えた。このため、学習課題の再考を促す問いを生徒に示して活用できるようにし、協働的な学びを通じて疑問を広げ、深めることができるように支援した。

if型	・「もし…でないとしたら、〇〇にどのような経過をたどったのでしょうか。」(歴史的事象の必然性について再考を促す)
so型	・「結局(そもそも)、〇〇は何であったのでしょうか。」(批判的に再考を促す)
how far型	・「…について、〇〇はどの程度影響したのでしょうか。」(程度や度合いについて再考を促す)
despite型	・「…であるにもかかわらず、〇〇であったのはなぜだろうか。」(逆説的な思考を促して再考を促す)

④「まとめる」学習過程では、単元の学習を整理するとともに、次のような発問例を通じて、歴史を学ぶことへの価値付けを図ることができると考えた。このような個別最適な学びと協働的な学びの充実を図る学習過程により、歴史の学習内容に加えて、歴史の学び方を習得することができ、生徒が自ら学習を進め、深めることができるようになると考えた。

歴史的事象と生徒自身との関わりについて発問	・「主題はあなたにとってどのような価値があるのか。」 ・「この事象を学ぶことは、あなたにとってどのような意味があるだろうか。」
歴史的事象との現代的な関わりに関する発問	・「現代の事象と、どのような点に関連していると考えられるだろうか。」

(2) 単元の学習課題の設定

生徒が単元の学習課題を設定することで、「自分事」として捉えるために、既習の学習内容を活用した単元の見通しをもつことができる発問を次のように整理した。

時間軸に着目した発問	・「〇〇と□□の間にはどのような変化があったと考えられるだろうか。」
空間軸に着目した発問	・「〇〇と□□ではなぜこのような違いがあったと考えられるだろうか。」
資料を活用した発問	・「資料から分かることと分からないことは何だろうか。」

このように、既習の学習内容を基にした発問に加えて、単元の概要を読んで学習内容に関する見通しをもつことができるようにした。特に、「分からないこと」に着目できるようにすることで学習に向かう必然性を高めて、協働的な学びを通じて、他者の「分からないこと」にも触れ、単元の学習課題を設定できるように支援した。

4 検証授業の概要及び考察

(1) 検証授業の概要

都立高等学校第1学年生徒(118人)を対象に検証授業を実施した(小单元名「19世紀後半のヨーロッパ」全6校時)。第1校時では生徒自身が単元の学習課題と仮説、学習計画を立案することで、課題の追究や解決に主体的に取り組むことができるよう、発問を通じて支援する。第2校時から第5校時では、生徒自身が調べて、情報を整理・分析し、協働的な学びを通じて学び合い、自分の考えを広げ深めることができるようにする。第6校時では、これまでの単元のまとめを行い、学習を深めるために再考を促す問いを構想した。また、歴史を学ぶ意味・意義を考察できるよう発問を通じて支援した。

(2) 生徒が主体的に学びを深める「個別最適な学び」について

第1校時で設定した生徒Aの単元の学習課題は「19世紀後半にヨーロッパで起こったことが、今後の日本にどのような影響を与えたか。」であった。本単元での学習内容を既習の学習内容に関連付けて単元の学習課題を設定しており、生徒Aの興味・関心から自分事として捉えていることが分かった。「再考する」学習過程で、「ドイツは、二院制であるにも関わらず、帝国議会の権力が弱かったのはなぜか。」という問いを考えたことで、他のヨーロッパ諸国の選挙制度との比較する「見方・考え方」を働かせた。単元のまとめ(表2)では、単元の学習課題に対し、単元で学んだ知識や概念を関連付けて記述することができた。単元の学習課題を生徒が設定し、再考することで、主体的に学びを深めたといえる。

表2 第1校時と第6校時の生徒の考えの変容

生徒A	第1校時	ヨーロッパで広まった国力の増進など、自国の利害を第一にという考え方が日本でも広まる。
	第6校時	ウィーン体制の崩壊により、ヨーロッパ諸国に自国の利益を優先する考え方が広まり、そのことが日本でも広まったため軍備強化など富国強兵につながった。また、 <u>ドイツの帝国議会やイギリスの選挙法改正</u> などにより国民も政治に参加する意識が広まり日本の国民意識にも影響を与えたと思う。また、日本は列強の植民地支配を恐れ、近代国家をめざすきっかけとなった。

(3) 他者と協働しながら学びを深める「協働的な学び」について

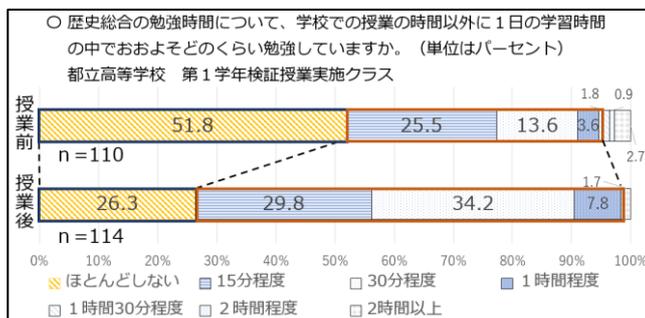
「見通す」「精査する」「再考する」「まとめる」の各学習過程では、「見方・考え方」を働かせて知識や概念の一層の理解を促すとともに、他者との対話を通じて自己の考えを広げ深めることができた。「精査する」学習過程での生徒Aの記述からは、他者と学び合うことで因果関係が明らかになり知識や概念の理解が促されたことを示している（表3）。

表3 議論前後の生徒の考えの変容

生徒A	議論前	ヴィットーリオ=エマヌエーレ2世統治下のサルデーニャがカヴールのもとで近代化を進め統一運動の中心となった。1859年統一の最大の障害であったオーストリアとの戦争に勝利し、領土拡大。「青年イタリア」出身ガリバルディが両シチリア王国をイタリア統一のためにサルデーニャに譲る。
	議論後	サルデーニャがカヴールのもとで近代化を図った。 <u>1858年プロンビエールの密約によって、フランスにサヴォイアとニースをサルデーニャが譲るかわりに、フランスはイタリアの統一に協力するという内容であった。</u> これによって、1859年統一の最大の障害であったオーストリアとの戦争に勝利し、領土拡大。青年イタリア出身ガリバルディが両シチリア王国をイタリア統一のためにサルデーニャに譲る。

(4) 検証授業後の質問紙調査

検証授業後に、質問紙及び面接による調査を実施した。(1)「歴史総合の授業時間以外での学習時間」に関する調査では、「ほとんどしない」と回答した生徒の割合が51.8%から26.3%に減少し、「15分程度」「30分程度」と合わせると66.4%となった。生徒が単元の学習課題を設定し、「自分事」として捉えることができたことで、学習への意欲が継続して、学習時間が増加したと考えられる。



第4 研究の成果

生徒一人一人が単元の学習課題を設定することで歴史的な事象を「自分事」として捉えることができ、「精査する」学習過程で因果関係などに着目して理解を促すことができた。「再考する」学習過程を設定したことで単元の学びが深まり、個別最適な学びが充実したといえる。協働的な学びの場面では、学び合いを通じて知識や概念の理解を促すことができた。以上のことから、学習に取り組む態度を涵養することができたことが明らかになった。

第5 今後の課題

協働的な学びに関して、知識や概念の理解を促す学び合いとして有効であったが、「見方・考え方」を働かせて生徒一人一人に深い学びを実感できる指導の工夫が必要である。そのためには、発問の工夫が必要である。例えば、「近代日本にとって、どのような政策が最も影響を与えたか」のように、歴史的な事実を根拠として、「見方・考え方」を働かせる意思決定をすることができる発問を設定することが考えられる。協働的な学びの一層の充実のためには、個別最適な学びの成果を生かすことができる発問の工夫を引き続き検討していきたい。