

高校地理歴史科 歴史総合分野における 社会的な見方・考え方を生きた問いによる授業の研究

社会系教育サブプログラム 23AF203

池尻 航平

【指導教員】 小林 聡 宮崎 文典 中川 律

【キーワード】 地理歴史科 歴史総合 社会的な見方・考え方 問い 探求活動

1. はじめに

本稿は高校地理歴史科・歴史総合における「問い」について探求を行ない、生徒の学習意欲の向上及び社会的な見方・考え方の育成のための授業づくりに繋げることを目的とする。平成 30 (2018) 年に新しい学習指導要領が告示され、高等学校地理歴史科の指導要領では以前の一律な講義形式による「暗記型学習」の方式から、主体的・対話的で深い学びを追求する能動的学習が示されるようになっていく。また「社会的な見方・考え方」「地理的・歴史的な見方・考え方」が追加され、これらの見方・考え方を働かせた学習活動の展開が求められている。また、学習の基礎的な要素として三つの柱が示されており、ここでは資質能力育成にあたり生徒がどのような学びの課程を経験することが必要か、あるいは分野ごとの特性に応じた見方考え方を働かせるか構想することが教員に求められている。さらには、この三つうちの一つに「学びに向かう力・主体性」という文言が示されており、解説ではこれらを主体的に学習に取り組む態度、多面的多角的な考察によって涵養される自覚や愛情と位置づけている。このように、「学習意欲」という観点についてとりわけ重視していることから、新学習指導要領にて求められる「公民としての資質能力の育成」の達成を目指すうえで、学習の起点である「授業の問い」の特性や意義について考察し、適切な手法を研究することが有意義であると考えられる。

本稿では 2022 年度より高等学校社会科歴史的分野に導入された「歴史総合」を中心とした研究を行なっていく。同じ社会科である公民科と比べて地理歴史科、特に歴史分野は生徒の実生活との距離があり、身近な問題などに落とし込んで考えることが困難な科目である。そのため生徒間での歴史科目に対する学習意欲には大きな差が見られると推測する。この研究を通して、学びの出発点である「授業の問い」を確立することにより社会科・歴史科に対する学習意欲の向上および社会的な見方・考え方の育成が可能かどうかについて探求を行う。歴史総合は従来の日本史 A・世界史 A から改編され、近代以降の歴史的事象を取り上げた科目である。日本史・世界史両方を取り上げるため、内容の取りこぼしが少ない一方で、生徒は双方の内容に対応して学習を行なう必要がある。例えば、実際に学校現場にて使用されている山川出版社・帝国書院・東京書籍など各種出版社の歴史総合教科書ではいずれも、【世界史分野⇒日

本史分野⇒世界史分野】のように内容が点々として表記されていることから、複雑化し理解の難易度が以前の日本史 A・世界史 A に比べて難化していることが推測される。そのため、これらの特徴を基にした問いの活用について吟味し、今後の歴史総合及び社会科全体における授業づくり研究の礎としていくことを目的とする。

2. 学習指導要領上での歴史総合の位置づけ

平成 30 年度に改訂された学習指導要領にて従来の歴史 A 科目が廃止され、新たに「歴史総合」が新設された。大きな特徴として、近世以降の日本史・世界史の両方を歴史総合で学ぶという点である。これについては、具体的に「現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を題材に、歴史を学ぶ意義や歴史の学び方を考察させ、これに続く三つの大項目は、近現代の歴史の大きな転換（『近代化』、『大衆化』、『グローバル化』）に着目させるという構成とすることが適当である。」と学習指導要領に示されており、近現代史について歴史的な見方考え方をもとにして学習することを主題として設定していることがわかる。また歴史総合の特性について新谷 (2020) は、

「歴史総合の位置づけとして見えてくるのは、中学校までの歴史的知識をベースに高校 1～2 年生が自身の関心や興味から問いを投げかけ、それを教師が近現代世界の歴史へと関連付け、その教師の指導の下現代社会の課題解決を構想することで、歴史的知識の実用性や意義を生徒に実感させる役割を担う科目という姿である。」

「あわせて、問いを発し、資料を考察し、表現・討論するという歴史研究の方法論を身につけることも『解説』全体を通じて強調され、大きな紙幅を割いて説明されている。」(新谷, 2020, pp71)

と述べている。そのため歴史総合は高等学校の歴史科における基礎的段階の学習として、歴史的事象に触れながら社会的な見方・考え方の育成を目指す役割を持つと考える。

本研究にて歴史総合にフォーカスして取り扱う理由として、新設されたばかりであり先行研究が少ない分野であることも背景にある。2022 年度より学校現場にて導入された科目であることから未だ不明瞭な部分も多く、実際に実地研究校に赴き、教員の方々との意見交換を行なった際にも方法論に関する不安の声を聞く機会があった。これらのことから、歴史総合に焦点を当て、今後の授業づくりへの参

考材料となることを目指していく。

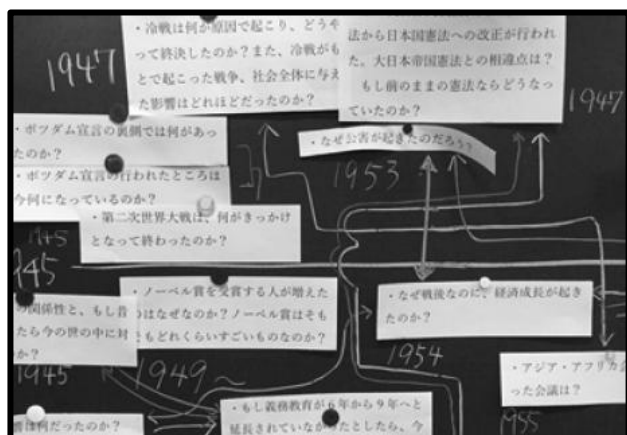
3. 先行研究・先行実践

学習指導要領にも示されているように、各所で社会的な見方・考え方や主体性の育成が進められており、研究や学校現場など幅広くその傾向が見られている。そのため、社会科の授業における「問い」について校種・分野ごとに論文が見受けられる。同様に「歴史総合」の方法論等に関する研究も幾つかみられる一方で、「歴史総合の問い」について焦点を当てた研究はまだまだ少ないことから、ここで以下の3つの先行研究について検討を行う。

- ① 久賀 隆之・白石 崇人 (2020)「社会的な見方・考え方に基づいた「問いを表現」する歴史教育 ―高等学校「日本史探究」を想定した授業開発を通して―
- ② 池尻良平・相川浩昭・池田めぐみ (2021)「問いづくりを促す世界史授業が歴史の関心と自立的な探究の態度に与える効果の測定」
- ③ 西牟田哲哉 (2022)「『歴史総合』に求められる探求力のあり方 ―「大衆化の時代」に焦点を当てて―

(1) 日本史探究における問いの表現

久賀・白石 (2020) では、「問いの表現」によって学習者の学びに変化があるかについて、日本史分野に焦点を当てた研究が行なわれている。具体的には「単元のはじめに歴史的事象についての問いを自分たちで考え、他の生徒とともに共有してから学習する」という方法である。単元全体は【問いの選定⇒学習活動⇒自身の問いへの振り返り】という流れになっており、まず単元内で最も深く考えてみたいことを学習指導要領解説に示されている問いの5類型から考え、共有しそれぞれの問いを関連させて、黒板に一つの年表を作成する。年表を作成する際には、事象同士の関連性を視覚的に理解が出来るよう、色分けをした線を引くなど「問いを表現する」活動が行なわれた。この活動について久賀らは、「事象を単独で学習するのではなく、それぞれの関連性を自らが考えることができ、主体的な学びを深めることが出来る」と指摘している。



(生徒の問いを基にした年表 久賀白石, 2021, pp7)

○問いの5類型 (学習指導要領解説より)

- ・時系列に関わる問い
- ・諸事象の推移に関わる問い
- ・諸事象の比較に関わる問い
- ・事象相互のつながりに関わる問い
- ・現在とのつながりに関わる問い

久賀らの実践について、「先立って生徒に問いや仮説を考えさせること」・「作成した年表を足がかりとした学習をすること」の2点が重要な観点であると考えられる。常に自らが設定した問いに向き合うことができ、かつ学習の前後での自分自身の見方考え方の変化の理解を促す学習活動が展開されている。自分自身の視点に目を向けた学習活動は、生徒の社会的な見方・考え方の育成を目指す問いの探求を行なううえで重要な手がかりとなり得る。

また、久賀らは「『歴史総合』と『日本史探究』ともにその文言はほぼ同一となっていることから、『歴史総合』で学んだ見方・考え方をを用いて、『日本史探究』でも問いを表現し、その問いをもとに学習を展開していくことをねらいとしていると考えられる。」と述べている。歴史総合にて学習した経験をもとに日本史探究の学習活動を行なうと述べていることから、本稿ではその前段階となる部分での研究を行ない、歴史分野での基礎的な問いづくりの概念について探究をする。

以上のように、久賀・白石 (2020) では生徒による問いの表現を取り入れた授業の研究が行なわれた。また、久賀らは先行研究として美那川 (2019) を例に取り上げているが、その実践に対して能動的ではあるが、教員の求めるような一つの答えに向かわせる学習となっている、という問題点を指摘している点も興味深い。その一方で、生徒自身に問いを自由に表現させているという点に関して、指導内容との関連性についての疑問が残る。他との関連性の少ない問いを表現する生徒が複数いた場合に、それらをどのようにくみ取って授業を進めていくのが不透明である。日本史探究は日本史分野のみを取り扱う科目であるため弊害は少ないと考えられるが、歴史総合では日本史・世界史の両方を取り扱う必要があることから、この部分については改良の余地があると考えられる。

(2) 教育メディアを活用した世界史探究

池尻・相川・池田 (2021) では、先行研究を踏まえた上で「歴史の関心」・「自律的な探求の態度」の観点から歴史の探究における原動力であるとしている。そしてそれら2つを推進させ得る活動として「歴史的な問いづくり」を挙げており、問いづくりが学習の重要な起点であると述べている。当該研究では、教育メディアを用いて生徒が生成した問いに対して教師が回答するという授業形式を基に、歴史の関心と自立的な探究の態度にどの程度効果があるかを測定した研究が行なわれた。後述する方法を基に、当該授業形式が歴史の関心と自立的な探究の態度にどの程度影響を与えたかを評価している。ま

た、こちらも久賀らと同様、教師主導の実践ではなく生徒発信の問いづくりによる検証である。

1. 生徒 53 名を対象にした事前事後の質問紙調査を基に、伊田（2003・2004）の「高校生版・課題価値測定尺度」、野崎（2003）の「学業的援助要請尺度」を用いた評価を行っている。

「高校生版・課題価値測定尺度」は学業・制度的利用価値、興味価値、実践的利用価値、公的獲得価値、私的獲得価値の 5 つから構成されており、生徒が学習内容をどのように捉えているかを測定する尺度である。測定の結果では、「実践的利用価値」（学習内容が日常や将来的な職業での実践において役立つと考えること）、「私的獲得価値」（その内容を学習することが自分自身にとって望ましい自己像の獲得に結びつくと考えること）の 2 点に関して有意的な増加が見られたことから、“歴史に対しての関心の向上”について一定の効果があるとしている。「学業的援助要請尺度」は「依存的要請」「要請回避」「適応的要請」に分かれており、生徒が学習活動の中で直接的な答えを求めているのか、ヒントを求めるようになるのか、あるいはいずれも避けるような傾向になるのかを測定する尺度である。検定の結果では「要請回避」（意図的に要請を避けるといった特徴）の現象が有意傾向であったことから、“自立的な探求の態度”に対しては効果が無かったとしている。

価値種類\数値	平均値 (SD)	
	事前	事後
学業制度的利用	29.81(7.33)	29.28(8.12)
興味	20.92(4.83)	21.11(4.78)
実践的利用	14.98(4.30)	16.11(3.88)
公的獲得	19.34(4.61)	19.42(5.04)
指摘獲得	20.21(5.65)	21.91(5.46)

価値種類\数値	中央値	
	事前	事後
学業制度的利用	30	29
興味	21	20
実践的利用	15	16
公的獲得	19	20
指摘獲得	21	22

(高校生版課題価値の事前事後分析の結果 池尻,2021,pp33)

2. 生徒 6 名に対して行なわれた事後インタビューによってそれぞれの尺度が変化した原因やプロセスの分析が行われた。歴史の関心を向上させた要因として幾つか取り上げられたが、その中に「問いづくり」及び「教師による問いの回答の共有」があったとしている。「問いづくり」では、生徒 6 名のうち 5 名が述べており、「どうということなのか、という知りたい意欲が湧いてきた」といった回答が見られた。「教師による問いの回答の共有」については、「知らないことを知ることが出来たことですっきりする・もっと知りたいと思う」と回答して

おり、問いに関する学習活動が歴史への関心の向上に繋がっていたことがわかると述べている。

	平均値 (SD)	
	事前	事後
依存的要請	11.40(2.86)	10.70(2.64)
要請回避	7.82(3.15)	7.47(2.83)
適応的要請	13.77(2.78)	14.08(2.57)

(学業的援助要請の事前事後分析の結果 池尻,2021,pp33,)

以上の結果により、

・本授業形式は歴史の関心には部分的な効果がある一方、自立的な探究の態度に対しては不十分

・歴史の関心の向上は、「問い」に関する学習活動によってもたらされた

と考えられると池尻らは述べている。

このような研究が行なわれたが、池尻らは研究に際して、「なお、歴史の問いに関しては、歴史の専門家や教師が重視するものではなく、生徒自らの関心に基づく問いこそを重視すべきであると主張している Barton & Levstick (2014) に沿って、該当授業と関連する歴史の問いであればカウント対象とした。」と述べており、自分自身の発見からくる探求が歴史への関心に結びつくことを主張している。確かに受け身の形の問いではなく、主体的な探求が関心に結びつきやすいのは推測されるものの、先述した久賀らの研究と同様、世界史と歴史総合では教科の特性が異なる。そのため、そのアプローチ方法についてはさらに一考する必要があると考えられる。

西牟田（2022）では、生徒が異なった時代観や歴史像を有してしまうことも考えられることから、現場の教員によるあらかじめの「探求」・「検証」が必要であると指摘している。歴教科書における「大衆化」の記述について、20 世紀初頭から 1940 年代までの政治面に焦点を当てながら「大衆化」の動向を捉えようとする表現がある。また、「大衆消費社会」への変化という経済面に限定した捉え方として記述しているものもあるなど、書籍によって歴史的事象に対する解釈が多様である。同時に「どう関連し、そう世界で位置付けられるのか？こうしたことを『歴史総合』担当教員はあらかじめ探究しておくことが求められる。そうでなければ、自分の生徒が『ちゃぶ台の歴史』を探究のテーマに選び、自ら『問い』を素朴に発しても、それが課題追究として見通しがきくか、想像すらできない。指導力のない教員になってしまうのである」（西牟田, 2022, pp39）とも指摘しており、生徒発信の問いを重視しつつも、先述した久賀らの実践に関連した見解も述べている。生徒の自主性を求めるあまり、事態を放置する教員が増えることで、結果的に生徒間での学力差が今まで以上に大きくなる危険性を挙げている。歴史総合は高校地理歴史科歴史分野における基礎的段階に位置づけられていることから、理系文系関係なく履修する場合が多く見られる。そのため最初から生徒間で学習意欲や理解度に差が見られ

ることが考えられる。自主性に任せすぎるあまり、授業自体が成り立たない危険も十分想定されることから、実践方法に関して慎重になる必要があると考えられる。

また、西牟田は授業での問いについて「これから生徒が深く学んでいく探究活動の出発点となる。だから『問いをもつ』のは学びの出発点であり、探求力の基礎でもあるといえよう」と述べた上で、教師ではなく生徒自身の問いであること、素朴な問いが課題追求に繋がるという2点の重要性について取り上げている。

4 実践と考察

(1) 先行研究を踏まえて

久賀や池尻らの先行研究では、教師ではなく生徒側からの発問により学習意欲の向上が見られたと指摘されている。「主体的な学び」が取り上げられていることから、生徒発信による学習効果が期待できるものであると考えられる。その一方で、歴史総合は日本史探究・世界史探究とは性質が異なっているという問題点も考えられる。実際に使用されている歴史総合の教科書では基本的に政治・経済的内容を中心に引き上げられており、文化等その他の観点についての記述は行なわれていない。前述したように、内容が世界史・日本史にそれぞれ分化しているため、学習内容の選定を行なう必要があると考えられる。

歴史総合	日本史探究
A 歴史の扉 (1) 歴史と私たち (2) 歴史の特質と資料	A 原始・古代の日本と東アジア (1) 黎明期の日本列島と歴史的環境 (2) 歴史資料と原始・古代の展望 (3) 古代の国家・社会の展開と画期
B 近代化と私たち (1) 近代化への問い (2) 結びつく世界と日本の開国 (3) 国民国家と明治維新 (4) 近代化と現代的な諸課題	B 中世の日本と世界 (1) 中世への転換と歴史的環境 (2) 歴史資料と中世の展望 (3) 中世の国家・社会展開と画期
C 国際秩序の変化や大衆化と私たち (1) 国際秩序の変化や大衆化への問い (2) 第一次世界大戦と大衆社会 (3) 経済危機と第二次世界大戦 (4) 国際秩序の変化や大衆化と現代的な諸課題	C 近世の日本と世界 (1) 近世への転換と歴史的環境 (2) 歴史資料と近世の展望

(表 学習指導要領における内容の大項目・中項目比較)

例えば授業内で学習する知識を限定し、学習活動に費やす時間を増やすなどの方法が考えられるが、それによる理

解の空洞化が問題となることが推測される。いずれにせよ、歴史総合は誕生してから日が浅い科目であるため、「問いの実践」も含めた科目全体の学習方法について探求し、今後の授業づくり論を確立することが必要であると考ええる。

以上の研究を基に、「生徒が発見した問い」を中心とした授業づくりを実践した。久賀らの研究における「自ら関連性を考える働き」や、池尻らによる「生徒主導による歴史の関心と自立的な探究の態度の計測」といった観点から、これらの取り組みを歴史総合に当てはめて実践したものである。生徒自身が疑問に思った箇所を主点とすることで、主体的な関心や学習への働きを促進することが目的である。

(2) 主な実践（2年次実地研究）

本実践は、県立高校第1学年での授業実践である。

○主な実践内容

・疑問点の収集（問いの探究）

授業毎に Google フォームを用いて生徒から次回の分野に関する質問や疑問を収集し、その意見を基に授業を構成した。使用する資料や学習活動の題を決定する材料として、生徒から寄せ集められた「問い」を活用した。

(画像 使用した Google フォーム)

(画像 寄せられた問い)

生徒からの疑問と授業を結びつけることで、社会的事象に対する関心などの効果がもたらされるかを検証した。以降、この活動を「問いの探究活動」と称する。今回は資料の内容を基に、自由に問いを探究するという形式で実施をした。歴史総合については新谷が述べているように、高等学校の歴史科における基礎的段階の学習であり、歴史的事象に触れながら社会的な見方・考え方の育成を目指す役割がみられる。そのため、生徒が自由視点による探究の中で事象の関連性や重要性に自ら気づき、それを表現するという活動に繋げていくことを目的として、このような形式を採用した。

単元の学習（約 35 分）

問いの探究（約 5～10 分）

フォームに記入して提出

それらを基に次回の活動を構成

（図 授業の流れ）

・調査アンケート（計三回）

今回は実地研究Ⅱにて実習先である高校の第 1 学年の 1 学期歴史総合の授業を担当し、その中でアンケート調査を実施した。初回授業・中間考査・期末考査後の計三回行い、アンケートは氏名無記入で実施をした。対象人数は計 39 人であるが、無記入・未提出の場合もあったため母数に変動が見られている。調査内容としては問いの探究に対する意識や学習意欲、社会科に対する意識の変化の調査を目的とした観点での実施をした。項目は以下のとおりである。

●初回～中間～期末の計三回質問した問い

- ・あなたは歴史が好きですか？ 興味はありますか？
- ・中学校までの社会科は好きでしたか？
- ・高校で歴史をさらに勉強したいと思いますか？
- ・歴史科目があなたの人生に重要だと思いますか？
- ・自分の知的好奇心は高いと思う
- ・文章を読むのは得意だ
- ・「問い」は重要だと思う

●最終アンケートのみ質問した問い

- ・授業は楽しかったですか？
- ・「問いの探究活動」が学習において効果的だったと感じ

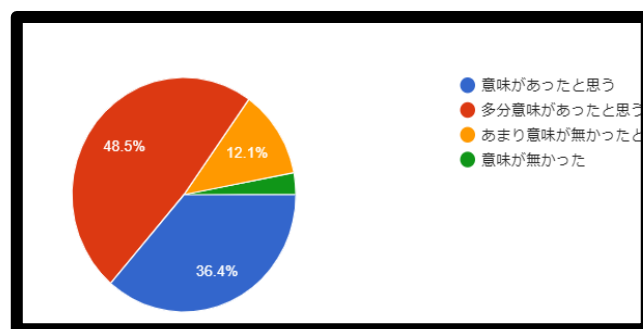
じていますか？

- ・社会科への意欲が向上したと思いますか？
- ・学習での「問い」は重要だと思いますか？
- ・自分の問いが何回取り上げられていましたか？

（画像 学期末実施アンケートフォーム）

（3）結果・考察・課題

アンケート結果を一部抜粋して取り上げる。まず『「問いの探究活動」が学習において効果的だったと感じていますか？』の問いは「そう思う」「多分そう思う」が全体の約 85%を占めている。肯定寄りの意見としては「ただ覚えるだけでなく、背景と絡めて覚えることでより記憶に強く残った」・「自分の疑問を解決できるから。」・「問いについてみんなで考えることが大事だと感じた」といったものが挙げられた。



（グラフ 「問いの探究活動」が学習において効果的だったと感じていますか？）

一方で否定的な意見もあり、「特定の人が答えるだけで、あまり分からなかった・難しかったから」といった意見もみられた。その中で特に興味深いと考えたのが「テストに生かすことができなかった」という意見である。生徒の疑問にフォーカスした授業では入試等のテスト問題との関連性が薄くなることも考えられる。社会科においては知識偏重型からの脱却が図られてはいるものの、こうした兼ね合いを不安視する声があることも納得がいく。高大接続改革などが進められている中で、授業内容と入試対策との乖離が見られる問題を無視することは出来ない。また、中間的な意見として、「あまり身につけなかったが、意味が無いとも言いきれない」というものも見られた。

『授業を通して学習意欲が向上したと思いますか』という問いに対しては「非常に向上した」「少し向上した」と言う回答が 45.5% (15/33)、それ以外は変化無し (54.5%) と回答していた。「元々社会科は好きだったけれど、より深いところまで探求することができて楽しかったから」「なぜ?と追求することによって歴史上の出来事について考えを深めることができたから」といった肯定的な意見に対し、「テスト勉強あまり頑張れなかったから」「活動が難しかったから」など否定的な意見もみられた。

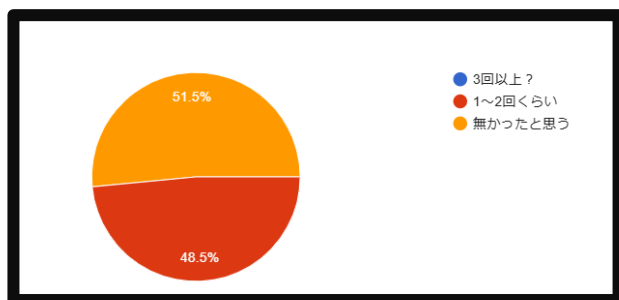
一方で、『歴史科目があなたの人生に重要だと思いますか?』『自分の知的好奇心は高いと思う』『歴史をもっと勉強したいと思いますか?』といった意欲に関する質問については初回以降軒並み平行線、もしくは低下傾向が見られた。

	初回	中間	期末
歴史科目が重要だと思う	63.2% (24/38)	60% (21/35)	58.8% (20/34)
知的好奇心は高いと思う	68.4% (26/38)	57.1% (20/35)	50% (17/34)
もっと歴史を勉強したい	65.8% (25/38)	68.5% (24/35)	58.8% (20/34)

(表 そう思う・ややそう思うと回答した割合)

これらの傾向の背景として様々な要素が考えられるが、その一つとして探求の難しさという要素が考えられる。今回は内容に関わる“自由な問い”という形式で指定をせずに問いを募ったが、重要な項目・観点に触れられているものとそうでないものに分かれていた。寄せられた問いの内容が多様であり、当初の想定と異なり活用することが出来ない問いが出てしまうことが多く見られたため、結果として取り上げられずに流されてしまうことに繋がってしまった。

また、『自分の問いが何回授業で取り上げられていましたか?』という問いに対しては「無かったと思う」・「1～2回くらい」という回答が半々の割合になっていた点も反省すべき材料であると考えており、以降の研究に繋げていく所存である。



(グラフ 授業の中で、自分が書いた質問が取り上げられていたことはどれくらいありましたか?)

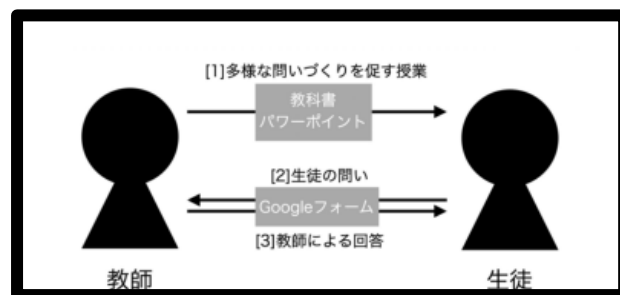
今回の実践は教科書のみ・プリント板書のみという授業ではなく、寄せられた質問を基に話し合いなど学習活動を設けることが出来た点がメリットであると考えられる。多角的な視点から回答されるため、自分自身教材研究の際に“気づき”を感じる場面があった。その一方で授業準備の負担が増大するというデメリットも想定される。毎回寄せられる質問は異なり、その都度変更する必要がある。今回は一クラスのみ担当していたが、複数クラス・複数教科を担当する場合に同様の準備が出来るかどうかについては疑問がある。また、前述したようにテストとの関連性を考慮する必要性もあることから、今回の実践をそのまま現場にて活用する事は難しいと想定される。そのため、本研究ではこの実践を基にした活用例を考案していく。

5. 活用案 一実践を踏まえて一

以上のように、問いの探求活動が生徒の能動的な学習に繋がる可能性があることが見いだされた一方、同時に多くの課題も見受けられた。Google フォームを用いた学習の形式には手応えを感じたものの、それらをどこで活用すべきかについて多くの疑問が残った。そのため、まとめとしてどのような場面や方法にて問いを活用すべきか、幾つかの案とそれに関わる実践例をこれまでの実践や歴史総合の特性を踏まえて提案する。

提案A【まとめ学習型】

一般的な活用例として、単元の終わりのまとめ学習として問いの探究活動を実施するという形式である。先述した池尻 (2021) での実践形式では、はじめに教科書やパワーポイントによると授業を行ない、それを受けて生徒が問いを表現し教師が解答するという方式であった。



(池尻の授業実践モデル 池尻, 2021, pp29)

このように、提案Aはまとめ活動としてそれまでの単元の学習内容から問いを探求し、調べ活動などに繋げていく方法である。

主なメリットは学習した内容から疑問点を導く事が出来る点である。研究校の実践では授業の前に疑問点を見つける、という活動を行なっていたため、生徒によって得意不得意の差がかなり色濃く現れてしまっていた。そのため、学習内容の復習・まとめと言う役割を探求活動に持たせることが出来るという点が考えられる。また、歴史総合は高等学校地理歴史科歴史分野の最初の分野であり、文理問わずに受講するケースが多い。そのため、歴史に関する知

識・関心の土台には個人差が見られることから、事前型よりもまとめ型のほうが適切であるとも考えられる。

一方で主なデメリットとしては活動内容をどのように探求・表現するか、といった問題が想定される。池尻(2021)では教師による回答をまとめの活動としていたが、これらを班別学習や話し合い学習としてどのように組み込んでいくかについては、一考する必要があるだろう。

提案B【事前提示型】

こちらは原田(2016)の「資質・能力育成のための歴史教育の内容構成論—高校の新設科目「歴史総合」を手がかりに」での理論を参考にした形式である。原田は「歴史総合」の内容構成私案として単元計画を作成している。そのうち私案B(原田, 2016, p. 76)では単元毎のねらいを冒頭に問いの形で示し、現代との関連性を意識させることで課題に即した探求を促す学習を目指すとして述べている。

表2 「歴史総合」内容構成私案B

単元1 歴史学習と現代の諸課題
〈問い〉 歴史とは何だろう？何のために歴史を学ぶのだろう？
ア 史料と解釈
イ 現代の諸課題の歴史的探究
単元2 豊かで公正な世界を求めて
〈問い〉 現代世界はどのようにして物質的に豊かになったのか？他方、なぜ世界の諸国間や国家内に経済格差が広がっているのか？
ア 世界化する市場経済と格差の増大
イ 資本主義体制の確立と社会主義の挑戦
ウ 日本とアジア諸国の急速な経済成長と課題

(原田実践 歴史総合内容構成私案 原田, 2016, pp76)

また、池尻(2021)においても、「6つの問いについてはすぐに回答できていなかったことを踏まえ、6月中旬に「探究につながる問いへの回答と生徒達の問いの型の共有」を目的とした1限分の授業を実施した。」(池尻, 2021, pp30)とあるように、教師側からの提示の必要性があったと述べられている。

・実践例

実地研究先での実践において、前半はそのような機会を設けなかったが、研究後半に何度か本案の授業実践を行なったためその例と結果を紹介する。主な学習の流れは以下の通りである。

	主な学習活動
導入 (5分)	・ 前回の質問の振り返り ・ 問いの探求活動についてのアドバイス

	・ 提出された問いのピックアップ ・ 単元の問いの提示
展開 (35分)	話し合い活動など ・ 「アメリカの拡大と第2次産業革命」 ・ 「帝国主義と世界の一体化」(帝国書院『明解歴史総合』より)
まとめ (10分)	・ アンケートによる問いの募集 ・ 話し合い活動のまとめ ・ 重要ポイントの提示

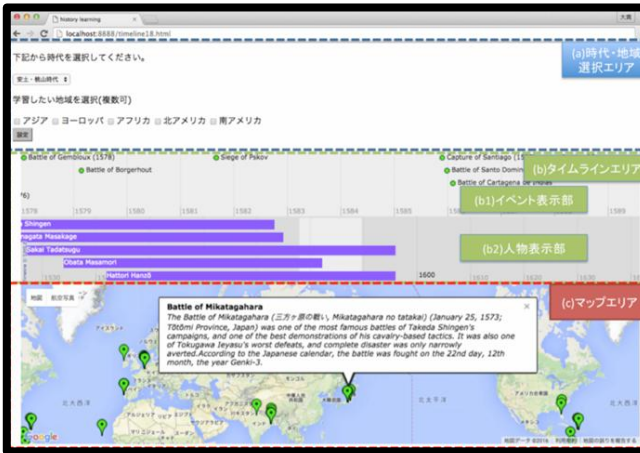
追加した点は下線部の部分である。どのように問いを表現するかフォーマットや重要なポイント、それまでに挙げられた問いの中から良い例などを教師側から提示することで、生徒に改めて本活動の意図の認識をさせる事を目的とした。

メリットとしては自由すぎることを避ける事が出来たと繋がりや問いのフォーマットをあらかじめ認識することでその後の活動に繋がりやすいということが挙げられる。実際にアンケート内の感想には「これまでよりも内容を把握しやすくなった」、「コツをつかめた」と言った声が上がっていた。

一方でデメリットとしては、前述したような資料や学習活動を毎回考える負担があることは変わらない点と、探求の中で教員が指示をかけることに対する抵抗感が想定される点である。指示を取り入れたことで活動の改善は見られたものの、それが“教師側が求める答えに辿り着かせる授業”というニュアンスに捉えられるのではないかと、とも実感した。実践の際にはどこまでの指示を出すべきか、その塩梅についても考慮する必要があるだろう。

提案C【ICT等による視覚化の充実】

室谷・林・瀬田らの研究「LODを活用した歴史の探究的学習支援」において、Linked Open Data (LOD)を活用し、事象の繋がりを可視化することで歴史学習における能動的な学習を促すことを目的とした研究が行なわれている。



(LOD システムのインターフェース 室谷, 2016, pp20)

時代・地域選択エリア・タイムラインエリア・マップエリア機能があり、時間的・空間的な関連性を視認しながら特定の歴史的事象について探求を進めていくことが出来るシステムとなっている。図では「長篠の戦い」が例に用いられており、タイムラインでは戦い発生前後の出来事や人物を表示している。また、マップエリアでは戦いと同時期の日本・世界での出来事が表示されており、それらを基に関連性を考察する学習に繋がると述べられている。視覚化された情報を基に、生徒から「問い」が生まれることを促す学習ツールとしてこのような LOD を活用した研究が行われている。

授業アンケートの回答には「図が分かりやすかった」「活動の中で文字だけではなく図を活用して欲しかった」という意見が多くみられた。また、「調べ学習が欲しい」という意見もあり、単純な図での説明だけではなく、具体的な史料や図説による探求を取り入れることで、さらに主体的な活動に繋がることも予測された。歴史総合が高校歴史の初段階の単元であるため、理解度に個人差が大きく見られる。そのため、いずれの場合においても理解までのプロセスを具体化・体系化する必要があると考えられる。あくまでこれらの案は個々に独立したものではないため、それぞれの要素を組み合わせ、より発展した単元案を構成することが今後の課題であると考えている。

6. まとめと今後に向けて

本稿では高校地理歴史科歴史分野の授業における「問い」について取り上げた。歴史科目における問いの活用という観点での先行研究行なわれていたものの、歴史総合に絞ったものは行なわれていなかった。本研究の実践を通して、歴史総合における問いの活用の効果を探求する事が出来たと考えている。

しかしながら多くの課題も残った。それらを踏まえて活用場面や方法論等を考察したが、十分な実践には至っていない。これらの実践をもとに、現場においてもさらなる探求を続けていくことを今後の課題としていきたい。

【謝辞】

本研究に際して埼玉県立浦和北高等学校の教職員・生徒、及び指導教員の方々にご尽力を賜りましたこと、厚く御礼申し上げます。

○参考文献

- ・文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』
- ・文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』
- ・帝国書院『明解歴史総合』（令和4年度・文部科学省検定済）
- ・山川出版社『歴史総合 近代から現代へ』（令和4年度・文部科学省検定済）
- ・新谷崇「新設科目「歴史総合」における歴史教育の課題と展望

ーグローバル化の時代の外国史学習の意義」（『茨城大学全学教職センター研究報告』 2020年 pp67-80）

・君島和彦「新学習指導要領の構造と歴史総合」（『学術の動向』 24巻 111号 pp37-39）

・久賀隆之・白石崇人「社会的な見方・考え方に基づいた「問いを表現」する歴史教育 ―高等学校「日本史探究」を想定した授業開発を通して」（『広島文教教育』 Vol.35 2020）

・池尻良平・相川浩昭・池田めぐみ「問いづくりを促す世界史授業が歴史の関心と自立的な探究の態度に与える効果の測定」（『教育メディア研究』 Vol.28, No.2, pp27-37 2021）

・西牟田哲哉「「歴史総合」に求められる探求力のあり方 ―「大衆化の時代」に焦点を当てて―」（『愛知教育大学附属高等学校研究紀要』 第49号 pp39-51 2022）

・山本勝治「歴史学習における探究を促す「問い」の特徴 IBDP History の学習方略の分析を通して」（『開智国際大学紀要』 第23号 pp129-144 2024）

・原田智仁「資質・能力育成のための歴史教育の内容構成論―高校の新設科目「歴史総合」を手がかりに―」（『日本教科教育学会誌』 第39巻 第3号 pp.73-78 2016）

・室谷大貴 林佑樹 瀬田和久「LOD を活用した歴史の探究的学習支援」（『人工知能学会研究会資料』 SIG-ALST-B504-04 2016）