

資質・能力を育成する 「日本史探究」の授業実践

植木 啓介

大

きな期待と不安を抱えるなかでスタートが切られた日本史探究も1年目を終え、成果と課題が明らかになってきた。ここでは、日本史Bと何が違うのかを改めて整理したうえで授業実践を紹介し、今後の可能性について考えていきたい。

日本史Bと日本史探究は何が違うのか

学習指導要領では、「社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力」を育成することを柱書の目標として定めている。さらに、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力の3つの柱にそった目標を掲げており、これらを有機的に関連づけることで、柱書の目標が達成される構造になっている。

以上をふまえ、私は「資質・能力を育成するために、歴史的な見方・考え方を働かせた探究学習を実践すること」が日本史探究に求められていると理解した。とくに、「主体的・対話的で深い学びを実現するために、課題を設定し、」それを「追究したり解決したりする活動が展開するように学習を設計することが不可欠である」と学習指導要領解説で明示されたことには大きな意味があり、授業者の意識の転換が強く求められていると解釈している。

日本史探究の構成

日本史探究は、「A 原始・古代の日本と東アジア」「B 中世の日本と世界」「C 近世の日本と世界」「D 近現代の地域・日本と世界」の大項目によって構成される。大項目A～Cには、中項目(1)～(3)がおかれ、多様な資料を効果的に活用して、歴史を考察し表現し、歴史の展開や伝統と文化への理解を深める学習がおこなわれる。

大項目Dでは、諸事象相互の関係性や、地域と日本、世界との関係性などを整理して構造的に理解し、さらに中項目(4)「現代の日本の課題と探究」によって、現代の日本の諸課題について多面的・多角的に考察・構想することが目指されている。

大項目Dで活用するための「歴史を考察・構想する力」を育むために設定された、中項目(1)～(3)を整理すると以下ようになる。

中項目(1)	時代の転換の理解と特色の考察 時代を通観する問いを立てる
中項目(2)	資料の収集と仮説の表現
中項目(3)	事象の意味や意義、関係性の考察 諸事象の解釈や歴史の画期の表現

中項目の構成を理解して単元の指導計画を立て、一連の学習を展開することが求められている。とくに「時代を通観する問い」をふまえて、「資料を基に仮説を表現」し、見通しをもって「諸事象の解釈や歴史の画期を表現」する学習を繰り返すことで、資質・能力の育成をはかることができる。

日本史探究の実践にあたって

日本史探究を実践するにあたり、授業者が意識

すべきポイントは以下の通りであると考える。

- ① 問い、仮説を立てる活動の充実
- ② 段階的な問いの設定
- ③ 歴史的な見方・考え方を働かせる発問と資料
- ④ 指導と評価の一体化にもとづく学習改善

とくに、①について補足をしてから授業実践の紹介に進む。1年間の授業を通して実感したことは、「問い」と「仮説」が「学習の見通し」として機能するという点である。ここに、日本史探究の大きな可能性を感じた。

従来型の“歴史を学ぶ”ことを軸とする、いわゆるコンテンツ重視の授業では、授業者が見通しをもっていれば授業はある程度成立した。しかし、“歴史を探究して学ぶ”ためには、生徒自身が見通しをもっていることが強く求められる。そのためにも、「問い」と「仮説」を生徒が立てて、時代を見通したうえで学習に向かうような手立てを講じることが、外せないポイントである。

授業実践①——問い・仮説・解釈と画期

〈時代を通観する問いを立てる〉

大項目B 中世の日本と世界 中項目(1)

第1時～第5時の学習(表1)を通して、古代から中世への時代の転換を理解し、中世の特色について多面的・多角的に考察することを目標とする。単元を貫く問い「古代から中世へ、なぜ時代が変わったと考えられるのだろうか」に対する各自の考えを表現するために、院政と武士の躍進について、歴史的事象の推移と展開や意味や意義、関係性を考察する学習をおこない、理解を深めた。

第6時では、単元を貫く問いに対する解答を表現し、テキストマイニング(図1)を活用して共有した。解答の多くは、「武士」に関連するものであり、なかには武士の登場のみに画期を見出し、権力の分散に着目できない生徒もみられた。そこで、「中世と近世の違いは何か」と、問いかけることで、武士勢力が伸張したことだけでは説明がつか

表1 単元の指導計画(評価の分類は国立教育政策研究所による)

単元を貫く問い	古代から中世へ、なぜ時代が変わったと考えられるのだろうか。
1	目標 なぜ時代が変わったと考えられるのかを考察する活動を通して、見通しをもって学習に取り組み、課題を追究しようとする態度を養う。
	問い 古代から中世へ、なぜ時代が変わったと考えられるのだろうか。
	評価 古代から中世への時代の転換について、見通しをもって学習に取り組み、課題を追究しようとしている。(●ウ-①)
2	目標 権力の主体の変化に着目して、武士が台頭した理由を多面的・多角的に考察し表現する。
	問い なぜ、院政期に武士が台頭したのだろうか。
	評価 権力の主体の変化に着目して、古代から中世の国家・社会の変容を多面的・多角的に考察し、表現している。(●イ-①)
3	目標 貴族政治が変容し、武士が政治進出したことについて考察する活動を通して、古代から中世への時代の転換を理解する。
	問い 平清盛はどのようにして、武家政権を築き上げたのだろうか。
	評価 貴族政治の変容と武士の政治進出をもとに、古代から中世への時代の転換を理解している。(●ア-①)
4	目標 平氏政権とそれ以前の貴族政治の違いを考察する活動を通して、古代から中世への時代の転換を理解する。
	問い 平安時代末、武士はどのように土地を獲得していったのだろうか。
	評価 土地支配の変容をもとに、古代から中世への時代の転換を理解している。(●ア-②)
5	目標 平氏政権が勢力を拡大することができた理由を多面的・多角的に考察し、表現する。
	問い 平氏政権は、なぜ海運や貿易に影響をもつことができたのだろうか。
	評価 東アジアとの関わりに着目して、古代から中世の国家・社会の変容を多面的・多角的に考察し、表現している。(●イ-②)
6	目標 時代の転換に着目して、時代を通観する問いを表現し、課題を追究しようとする態度を養う。
	問い 古代から中世へ、なぜ時代が変わったと考えられるのだろうか。 時代を通観する問いを立てよう。
	評価 時代の転換に着目して、中世の特色について多面的・多角的に考察し、時代を通観する問いを表現している。(○イ-③) 時代の転換に着目して、時代を通観する問いを表現し、見通しをもって学習に取り組み、課題を追究しようとしている。(○ウ-②)

(○:評定に用いる評価、●:学習改善につながる評価)

「古代から中世へ、なぜ時代が変わったと考えられるのだろうか。」

20回答者 (87%の質問に 武士回答しました。)



図1 テキストマイニングの活用

かない中世の特色に気づき、複数の勢力が台頭し、権力が分散したことをとらえなおさせることができた。ここでの理解が中項目(2)へつながっていく。

その後、学習を通じて生じた様々な疑問を、ClassNoteBookを活用して共有した。そのうえで、問いかけをおこない、中世の学習に対しての課題意識をもたせた。

問いかけの例

- ①権力の主体はどのように変化しているか。
- ②中世への転換において、もっとも重要な画期は何か。
- ③鎌倉時代と室町時代はどのような時代か。

生徒はこれらの問いかけを受けて、「なぜ、中世に権力が分散したのか」「権力の分散がおきたにもかかわらず、なぜ国としてまとまったのか」といった時代を通観する問いを、各自で立てた。

〈仮説を立てる〉

大項目B 中世の日本と世界 中項目(2)

①憶説の表現

時代を通観する問いに対する「憶説」を立て、現段階での知識を明らかにする。



②資料の収集と憶説の検証

「憶説」が正しいか否かを検証する。資料集を活用し、資料収集の技能を身につける。



③仮説の表現

憶説を検証する過程で得た知識を、資料を根拠にしながらまとめる。

中項目(2)の学習では、各自が立てた時代を通観する問いを用いて仮説を表現する学習を展開した。

まず、時代を通観する問いに対する憶説を立て、そのうえで資料にもとづく仮説を立てる活動を設定する。本来、仮説は資料にもとづくものであり、問いを立てたあとは資料から情報を収集し、整理・分析をして仮説をつくるのが一般的な流れである。しかし、問いに対応する資料を収集する活動は思った以上に難しく、古代で実践した際に苦戦する生徒が多くいた。そこで、憶説を検証する

ための情報を資料から収集し、その結果を仮説として表現する方式を採用した。これによって、憶説がたんなる知識の確認ではなく、「学習の見通し」として機能するようになる。問いと憶説によって道筋がつくれ、資料にもとづく仮説の表現が実現した。

〈解釈や画期を表現する〉

大項目B 中世の日本と世界 中項目(3)

中項目(3)では、主題に応じた段階的な問い(推移や展開／意味や意義、関係性／解釈や画期)を授業者が設定する。必要に応じて、知識構成型ジグソー法なども取り入れながら、画期の表現をおこなった。具体的には、「あなたは、鎌倉幕府の成立において、どの段階がとくに重要と考えるか」「鎌倉時代を複数の時期に区分するとしたら、あなたはどのように区分するか」といった問いを立て、解釈や画期の表現を求めた。こうした一連の学習を通して、生徒は思考力・判断力・表現力を養いながら、確かな知識を身につけている。

授業実践②——問いを立てる活動の充実

授業カードを活用し、問いを表現させる。毎時間繰り返すことで、まずは問いを立てる回数を増やし、抵抗を減らすことを目的とする。

①素朴な疑問

授業のまとめで5分間確保。

「本時で立てた問い」と「振り返り」を記入。



②教員による問いかけ

授業後に回収し、授業者がチェック。
問いを深めるための「問いかけ」を記入。



③探究につながる問いへ

次時の導入で配布。

授業者の問いかけを通して、問いを深める。

授業カードのサイクルを継続することで、生徒が難しくとらえてしまいがちな「問いを立てる」とへのハードルが下がる。また、「歴史学習の出

発点である素朴な疑問」から、「探究につながる問い」へ変化をうながすことが可能となる。

生徒が実際に授業カードで立てた問い(S)と問いかけ(T)を紹介する。

S 古代の日本に、身分差はどれくらいあったのか。
T なぜ、身分の差や格差が生じるのか。
身分の差が生じることは、良いのか悪いのか。
➡ 現代社会へつながる問いへ

S 古墳の形には、どのような意味があるのか。
T 「武蔵府中熊野神社古墳」の形を調べてみよう。
古墳時代の府中地域と国府の関係性は？
➡ 地域の史跡に関する問いへ
古墳時代以降へのつながりをもつ問いへ

継続的な活動は、問いの質を向上させ、時代を通観する問いを立てる際に必要な、歴史的な見方・考え方を働かせることにもつながる。

生徒アンケートでも、「自分がどんなことに疑問をもったのかに気づくことができる」「自分の興味・関心に気づけるし、続きを知りたくなる」といった感想が出ている。授業カードでの活動が、主体的に学習に取り組む態度の育成に貢献しているといえるだろう。

日本史探究と観点別評価

知識・技能および思考力・判断力・表現力に関しては、授業カードを用いて、理解度や思考の過程を確認している(=学習改善につながる評価)。また、定期考査でも、およそ15ページに渡って、正誤問題、資料の読み取り、資料をもとに思考して解答する問題などを出題している(=評定に用いる評価)。

今後の課題は、主体的に学習に取り組む態度をいかに評価するか。これについては、中項目ごとに生徒の変化を読み取ることで、無理のない評価を実現させていきたい。

(1) 憶説を活用した評価

単元の最初に表現した「憶説」と学習を経たうえで表現した「仮説や解釈」を照らしあわせ、どれだ

け学習に対して粘り強く取り組めたかを見取る。学習を通して得た他者の意見を取り入れながら、文章を改善できているかを評価していく。

評価規準

他者との交流を通して得られた見方や考え方を生かして自分の文章の不足は何かを考え、みずからの学習を振り返り、足りない部分を調整している。

(2) 振り返りの活用

単元のまとめで、意図的な問いかけによる振り返りをおこなう。「単元を貫く問いに照らして、まだわからないことは何か」「つぎはどのような問いを設定し、解決していけばよいか」などを表現させることで、生徒が自分の学習状況をみつめなおすことができ、これによって各自が学習を調整し、前に向かっていくことができる考える。

評価規準

学習の経緯について、自身との関わりをふまえて振り返り、視点や学習の方法について確認し、つぎの学習へのつながりを見いだそうとしている。

おわりに

日本史探究で資質・能力を育成するためには、授業者が「問い」「仮説」「解釈と画期」を単元のなかで構造的に配置し、適切な学習活動を設定することが不可欠である。とくに、生徒が学習の見通しをもって学習にのぞめるような段階をふみ、学習の振り返りをおこなえるような意図的な問いかけをおこなうことが重要である。

授業のなかだけではなく、社会に出ても学び続けていくための資質・能力を育成することがわれわれの責務である。それを果たすためにも、「歴史を学ぶ意義は何か」「探究とは何か」を考え続け、授業改善を繰り返していく必要があるだろう。

主要参考文献

澤井陽介『できる評価・続けられる評価』(東洋館出版社、2022年)
国立教育政策研究所「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料(高等学校編)』(2021年)

(うえき・けいすけ/東京都立日野高等学校教諭)