

【SSH 特集】教科の SSH 化

学校設定科目「歴史探究」の取り組み

—主体的・対話的な学びで培う探究力と歴史的な見方・考え方—

地理歴史科 玉谷直子

本校では、スーパーサイエンスハイスクール（SSH）として、「課題を発見し科学的に探究して新しい発見や価値を創造する力」「協働して課題解決にあたる力」の育成に取り組んできた。本稿では、地理歴史科の学校設定科目「歴史探究」における、現代的な諸課題に関する主題を設定して取り組む探究的な学習活動や、「日本史探究」に導入された問いを立て仮説を立てる学習活動に主体的・対話的に取り組むことを通じて、生徒が歴史的な見方・考え方を働かせて思考する力及び科学的に探究する力、協働性を培う様子を紹介する。

〈キーワード〉歴史総合 日本史探究 歴史的な見方・考え方 現代的諸課題 協働的な学び SSH

1. はじめに

2022 年度より実施された新しい学習指導要領に基づき、本校でも地理歴史科及び公民科の大幅なカリキュラム改定が行われた。従来、必修科目として 1 年次に「地理 A」と「現代社会」を、2 年次に「世界史 A」と「日本史 A」を、3 年次に選択科目として他の科目を置いていたが、新しいカリキュラムでは 1 年次に「歴史総合」⁽¹⁾と「地理総合」を、2 年次に「公共」を、3 年次に探究科目や「政治・経済」、「倫理」を置くこととした。そのうえで、従来 8 単位あった地歴・公民科の必修科目を 2 単位減ずるかどうかを検討した結果、1 年次の「歴史総合」と 3 年次の探究科目をつなぐ科目として 2 年次に学校設定科目「歴史探究」（必修、2 単位）を置くこととした。したがって、「歴史探究」の目標や評価の観点は学習指導要領に示されている地理歴史科の目標や評価の観点に依拠している。ただし必修科目であることから、用語等の「知識」を増やすことにより探究科目とつなぐのではなく、歴史的な見方・考え方を働かせながら主体的に学習に取り組み、自らの関心に沿った適切な主題を設定する、資料から必要な情報を正確に読み取る、読み取った情報に基づいて論理的に考察する等、汎用性の高い資質・能力を培い、探究科目を学習する際に、また将来様々な事象について学ぶ際に、歴史的な見方・考え方を働かせて考えを深められるようになることをめざした。

本校は 2019 年度より SSH 指定校として、学校設定教科「課題研究」を中心に、各教科目等においても生徒の課題を発見する力、科学的に探究する力、協働性の育成に取り組んできた。⁽²⁾ この SSH としてめざす目標は新しい学習指導要領の目標と合致する部分が多く、上述した「歴史探究」のめざす方向性とも矛盾しない。そのため、「歴史探究」は地理歴史科の目標に加え、本校の SSH の目標の達成に必要な「協働的に探究する力」や「科学的に考察する力」の育成も科目の目標とした。本稿では、「歴史探究」初年度の取り組みを紹介し、主に生徒の振り返りによりその効果について検証したい。

2. 「歴史探究」の取り組み

2.1. 現代的な諸課題の探究

「歴史探究」の年間計画は表 1 の通りである。「歴史総合」では、現代的な諸課題の形成過程やその展望に

表1 「歴史探究」指導と評価の年間計画 (2023年度)

2023年度 年間授業計画表									
学年	教科	科目名	単位数	使用教科書・副教材	必修・選択	講座数	生徒数	担当者	
2	地理歴史	歴史探究	2	『日本史探究』『図説日本史通覧』	必修	3	127	玉谷直子	
科目の目標									
1年次に学習した「歴史総合」で得た知識・技能、思考力・判断力・表現力を活用して、歴史的な見方・考え方を働かせ、探究的に学習に取り組むことを通じて、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めざすとともに、3年次に選択する「日本史探究」及び「世界史探究」「地理探究」の学習に必要な知識・技能、思考力・判断力・表現力を培う。また、「課題研究1」において求められる、協働して探究する力、資料活用の技能を高める。									
評価の観点の趣旨									
知識・技能			思考・判断・表現			主体的に学習に取り組む態度			
知識:日本及び世界の歴史の展開に関して理解する。			歴史に関わる事象の意味や意義、特色や相互の関連を、概念などを活用して多面的・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を養う。			歴史に関わる諸事象について、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を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される、社会の有為な形成者に必要な公民としての自覚を深める。			
●学習改善につなげる評価 ○評定に用いる評価									
学月	単元	配当時間	学習内容	目標(ねらい)	観点別評価規準 知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度	評価の方法	評価の観点
1	4 現代的な諸課題の探究		・「歴史総合」の最後の単元で実施した探究学習をふまえて、その探究をグループワークにより深める。	現代的な諸課題の探究活動及び学習内容の共有を通して、現代的な諸課題について理解を深め、その解決策を模索し、歴史を学ぶ意義を理解する。	・自らの設定したテーマに関する基礎的な知識を身に付けている	・事象の背景や原因、結果や影響などに着目して、主題について、現代的な諸課題を展望するなどして、多面的・多角的に考察している。	・自らの設定したテーマについて、意欲的に探究している。		
	5		・スライドを作成して発表し、学習内容を共有する。		・自らの設定したテーマを探究するために必要な諸資料から情報を適切かつ効果的に調べまとめることができる。	・調べたこと、考察した内容を、他者に効果的かつ正確に伝えられるようスライドやレポートを作成し、発表している。	・協働的な活動の中で、自らの考えを修正しながら、学習を深めている。		
	6		・グループでの探究内容を踏まえて、レポートを作成する。					スライド発表 レポート 振り返りシート	●知・思 ●表 ○知・思 ○態
		15							
	古代史の探究		・古代とはどのような時代であったかを見通す問い・仮説を立てる。	主に日本を題材として、東アジアの動向とも関連付けて、古代とはどのような時代であったかを考察し、総合的に捉えて理解できるようにする。	・日本の古代の諸事象に関する基礎的な知識を身に付けている。	・古代の日本と東アジアに関わる事象について、展開や変容に着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察している。	古代の日本と東アジアの展開に関わる諸事象について、主体的に追究しようとしている。	問い・仮説	●知・思 ○態
	7		・日本の古代に起きた事象について、諸資料を活用して学習する。		・諸資料から日本の古代に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べ、まとめることができる。				
	9		・日本の古代とはどのような時代であったか、その概観を表現する。			・考察したことを効果的に表現している。		2学期中間テスト 提出課題 振り返りシート	○知・思 ●知・思 ○態
		15							
	中世史の探究		・中世とはどのような時代であったかを見通す問い・仮説を立てる。	主に日本を題材として、東アジアの動向とも関連付けて、中世とはどのような時代であったかを考察し、総合的に捉えて理解できるようにする。	・日本の中世の諸事象に関する基礎的な知識を身に付けている。	・中世の日本と東アジアに関わる事象について、展開や変容に着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察している。	中世の日本と東アジアの展開に関わる諸事象について、主体的に追究しようとしている。	問い・仮説	●知・思 ○態
	10		・日本の中世に起きた事象について、諸資料を活用して学習する。		・諸資料から日本の中世に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べ、まとめることができる。				
		15	・中世とはどのような時代であったか、その概観を表現する。			・考察したことを効果的に表現している。		2学期期末テスト 提出課題 振り返りシート	○知・思 ●知・思 ○態
	近世史の探究		・近世とはどのような時代であったかを見通す問い・仮説を立てる。	主に日本を題材として、世界の動向とも関連付けて、近世とはどのような時代であったかを考察し、総合的に捉えて理解できるようにする。	・日本の近世の諸事象に関する基礎的な知識を身に付けている。	・近世の日本と世界に関わる事象について、展開や変容に着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察している。	近世の日本と世界の展開に関わる諸事象について、主体的に追究しようとしている。	問い・仮説	●知・思 ○態
	11		・日本の近世に起きた事象について、諸資料を活用して学習する。		・諸資料から日本の近世に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べ、まとめることができる。				
	12		・近世とはどのような時代であったか、その概観を表現する。			・考察したことを効果的に表現している。		2学期期末テスト 提出課題 振り返りシート	○知・思 ●知・思 ○態
		15							
	3 近現代史の探究		・近現代とはどのような時代であったかを見通す問い・仮説を立てる。	主に日本を題材として、世界の動向とも関連付けて、近現代とはどのような時代であったかを考察し、総合的に捉えて理解できるようにする。	・近現代の諸事象に関する基礎的な知識を身に付けている。	・近現代の日本と世界に関わる事象について、展開や変容に着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察している。	近現代の日本と世界の展開に関わる諸事象について、主体的に追究しようとしている。	問い・仮説	●知・思 ○態
	2		・日本の近現代に起きた事象について、諸資料を活用して学習する。		・諸資料から近現代の諸事象に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べ、まとめることができる。				
		17	・近現代とはどのような時代であったか、その概観を表現する。			・考察したことを効果的に表現している。		3学期期末テスト 提出課題 振り返りシート	○知・思 ●知・思 ○態
	3 1年間の学習の振り返り		1年間の学習を振り返る	学習を振り返り、歴史を学ぶ意義を理解する。			学んだことを活用して、現代的な諸課題を追究しようとしている。	振り返りシート	○態
		1							

ついて探究活動を行うことになっている。「歴史探究」ではその続きの活動を行う単元「現代的な諸課題の活動」から授業をスタートさせている。各生徒が「歴史総合」における探究活動を生かして活動できるよう、新たにテーマを設定するのではなく、「歴史総合」において類似したテーマを設定した生徒を2～5名のグループに分けて、グループによる探究に取り組ませるようにした。そのため、授業担当者が仮に作ったグループのメンバーが共通の問題意識を持っているかどうかを確認してグループを確定する時間を1時間設け、その次にグループで探究するテーマを設定する時間を1時間設けた。そのテーマについて探究するために必要

な資料を集める時間、資料を読み取り考察する時間、それらの活動をスライドにまとめる時間、クラス内で発表を行う時間をそれぞれ2時間設けた。表2は発表時の各グループのスライドに示されたテーマの一覧である。

スライドのデザインに時間をかけないよう、スライドは授業担当者が作ったシンプルな様式を与え、それに「テーマを設定した理由」「探究に用いた資料」「考察」「結論」「参考文献」を示すよう求めた。発表のために作成したスライドは提出させ、授業担当者からスライド及び発表に対して、表3のルーブリックを用いて「学習改善につなげる評価」を行いフィードバックした。(3) このフィードバックと発表時にクラスの生徒から出た質問や意見を踏まえて、生徒各自がレポートを作成するところまでを1つの単元とした。最終的なレポートのテーマは、「歴史総合」において設定したテーマでも、「歴史探究」のグループ探究のために設定したテーマでも、そこから新たに生じた新しいテーマでもよいこととし、スライドと同じ項目を書いた書式を与えて作成させた。単元の評価は、このレポートの評価（「評定に用いる評価」）を中心に、発表のために作成したスライドや発表、集めた資料を加味して行い、この単元の評価を1学期の成績とした。

グループでの活動から単元の活動を始めることとした理由は2つある。1つは、「歴史探究」が対話的な学習活動を重視する科目であることを生徒に強く認識させるた

表2 各グループの探究テーマ

	テーマ
1	移民や外国人労働者を受け入れる上での日本人の意識
	これからの日韓関係を考える ～問題解決のために必要なことは何か？～
	国連をどう変えていくべきか
	新たな世界の平和条約～核兵器関連条項の考案～
	インクルーシブな社会の実現とは？
	アイデンティティを保全するには ～外国との関わり、国家のまとまり、国民の定義から考える～
	国力の差が生み出す歴史的課題
	日本の安全保障～国内・国外・財政の面から～
	人種差別に対する意識を変えるには？ In America
	アフリカの貧困を失くすためにはどうすればいいのか。 なぜ共産主義が独裁につながりやすいのはなぜか
2	他国と比較して日本の少子高齢化を評価する
	日本では、同性婚を認めるべきか？
	中国の人口移動の現状と今後
	BLACK LIVES MATTERからALL LIVES MATTERへ
	プーチン・ロシアはナチス・ドイツを繰り返しているのだろうか
	中東の移民・難民問題の現状を解決するには何をすべきか。
	グローバル化が進む現在、宗教教育により宗教対立をなくすことはできるのか？
	日韓関係の現状と展望 ～日台関係と比べて
	日本は安全保障理事会の常任理事国になってもよいのか？
	核との付き合い方を考える
3	「アフガニスタン紛争」～長期化の原因と難民問題～
	拒否権は必要です！？
	独裁と国民～独裁は国民にとって悪いといえるのか～
	3観点から追求する「国民とは何か」
	外国の事例をもとに考える日本の移民政策
	北朝鮮の核・ミサイル開発は止められるか？
	台湾問題 国際連合と領土から考える
	Chaos × X = Coexistence～多文化共生社会への道～
	日本を難民受け入れがしやすい環境にするには
	国際協力
外国籍住民に参政権を認めるべきなのか？	
現代で感染症が流行するのはなぜか	

表3 「現代的な諸課題の探究」評価規準

目標 現代的な諸課題の探究活動及び学習内容の共有を通じて、現代的な諸課題について理解を深め、その解決策を模索し、歴史を学ぶ意義を理解する。			
評価基準	評価の観点		
	知識・技能	思考力・判断力・表現力	主体的に学習に取り組む態度
	・自らの設定したテーマに関する基礎的な知識を身に付けている ・自らの設定したテーマを探究するために必要な諸資料から情報を適切かつ効果的に調べまとめることができている。	・事象の背景や原因、結果や影響などに着目して、主題について、現代的な諸課題を展望するなどして、多面的・多角的に考察している。 ・調べたこと、考察した内容を、他者に効果的かつ正確に伝えられるようスライドを作成し、発表している。	・自らの設定したテーマについて、意欲的に探究している。 ・協働的な活動の中で、自らの考えを修正しながら、学習を深めている。
S	テーマに即した資料を見つけ、既習の基礎知識と関連させながら、必要な情報を適切かつ効果的に調べまとめ、知識を深めることができている。	主題について事象の背景や原因、結果や影響などに着目して、多面的・多角的に考察し、探究した内容を正確に伝えることができている。	グループの探究テーマを適切に設定し、意欲的に探究活動に取り組んでいる。
A	テーマに即した資料を見つけ、既習の基礎知識と関連させながら、必要な情報を適切かつ効果的に調べまとめることができている。	主題について事象の背景や原因、結果や影響などに着目して考察し、探究した内容を正確に伝えることができている。	グループの探究テーマを適切に設定し、探究活動に取り組んでいる。
B	テーマに即した資料を見つけ、必要な情報を適切に調べまとめることができている。	スライドを指示に沿って構成し、探究した内容を効果的かつ正確に伝えることができている。	グループの探究テーマを概ね適切に設定し、意欲的に探究活動に取り組んでいる。
C	見つけた資料から必要な情報を読み取り、考察の根拠として用いている。	スライドを指示に沿って構成し、探究した内容を伝えることができている。	グループの探究テーマを概ね適切に設定できている。
D	資料を用いずに探究に取り組んでいる。	スライドが指示に従って作成されておらず、探究内容が伝えられていない。	グループの探究テーマを適切に設定できていない。
N	未提出		

めである。もう1つは、課題研究はグループで行うことが多いが、グループでの学びが「分担して作業を行い、それを持ち寄る」ととどまっている例が散見され、課題となってきた。そのため、グループでの課題研究を成功させるためには作業を分担して効率化するだけでなく、ディスカッションによりコンセンサスを形成しつつ活動を進めることが重要であることを体験的に学び、その後に行う課題研究の質の向上や協働性の育成につなげるためである。

グループでの活動及び各自のレポート作成は授業時間を割いて行ったが、多くの生徒が授業時間以外の時間も用いて取り組んだようであった。単元終了後に行ったアンケートでは「現代的な諸課題の探究」の学習活動は、授業内で時間が十分に取られていた」という質問に対して、50%の生徒が「あてはまる」「ややあてはまる」と回答したが、24%の生徒が「ややあてはまらない」、3%の生徒が「あてはまらない」と回答した。また、「現代的な諸課題の探究」の学習活動の中で、時間が足りないと感じた活動を選んでください。(複数回答可)という質問には、「資料の読解・考察(31%)」「発表用スライドの作成(59%)」「各自のレポート作成(47%)」との回答があり、授業時間が限られていることを考慮して「授業内で時間が十分に取られていた」と理解を示してくれたものの、もっと時間が欲しいと感じていた生徒もいたことがわかる。

2.2. 問いを立て、仮説を立て、検証する

新科目「日本史探究」では、各時代の学習の冒頭及び時代の画期となる時期の学習をふまえて時代を通観する問いを立て、各時代に特徴的な資料について学習を通して仮説を立ててから各時代の学習に取り組むこととなっている。問いを立て、仮説を立て、検証する学習活動はそれぞれSSHとして本校が重視している学習活動である。「歴史探究」において、この学習サイクルを「古代」「中世」「近世」「近現代」と繰り返すことで、生徒が体験的に問いや仮説の立て方、検証に必要な力を身に付けることができるのではないかと考え、「日本史探究」の内容の一部のみを抜粋して扱いつつ、一連の学習活動を取り入れることを試みた。実際に扱った内容は表4に示した通りである。表4の各単元における(1)(2)は古代・中世・近世では各2時間、近現代では1時間、(4)は古代・中世・近世では1時間、近現代ではレポートの作成を行ったため3時間で実施した。(3)の各テーマは内容によってそれぞれ1~3時間で実施した。

表4 問いを立て、仮説を立て、検証する学習サイクル

単元	内容
古代	(1)先史から弥生 →問いを立てる
	(2)古代史の資料 →仮説を立てる
	(3)古代の展開 古墳から考えるヤマト政権の成立と成長
	(3)古代の展開 「公地公民」から考える古代の国家形成
	(3)古代の展開 平安京遷都の背景と影響について考える
	(3)古代の展開 尾張国郡司百姓等解の背景を考える
	(4)古代の振り返り →仮説の検証
中世	(1)中世社会の成立 →問いを立てる
	(2)中世史の資料 →仮説を立てる
	(3)中世の展開 鎌倉幕府はいつ成立し、どのような政治を行ったのだろうか？
	(3)中世の展開 資料から「地頭」と「御家人」について考えてみよう
	(3)中世の展開 鎌倉時代の地頭はどのような暮らしをしていたのだろうか？
	(3)中世の展開 鎌倉時代と室町時代の比較
	(3)中世の展開 東アジア世界と中世日本
(4)中世の振り返り →仮説の検証	
近世	(1)近世社会の成立 →問いを立てる
	(2)近世の資料 →仮説を立てる
	(3)近世の展開 17~19世紀の世界の変容と日本の外交について考えてみよう
	(3)近世の展開 江戸時代の農村で人々はどのように暮らしていたのだろうか？
	(3)近世の展開 近世の女性について考えてみよう
	(3)近世の振り返り →仮説の検証
近現代	(1)近代社会の幕開け →問いを立てる
	(2)歴史資料と近現代の展望 →仮説を立てる
	(3)近現代社会の展開：近現代の女性について考えてみよう
	(3)近現代社会の展開：関東大震災の起きた時期や影響について考えてみよう
	(3)近現代社会の展開：日台関係について考えてみよう
(4)現代の課題の探究：各自の課題意識にそってレポートを作成しよう	

3時間で実施した。(3)の各テーマは内容によってそれぞれ1~3時間で実施した。

「古代」「中世」「近世」の(1)は、中学校での学習内容を年表にして配布し、学習内容を思い出させるとともに、「通観する」時期を確認したうえで、資料から読み取った内容を共有する活動を行い、そこまでの学習をふまえて、問いを立てる活動を行った。ただし、各自の関心に基づいた問いを立てることを重視し、必ずしも授業で扱った内容とは関係がなくてもよいこととした。(2)は、その時代の特徴的な資料を紹介したうえで、各自の問いと関連しそうな資料を教科書や図説等から探し、その資料に基づいて仮説を立てる活動

を行った。問いは「各時代を通観」できているかどうかを観点として評価（「学習改善につなげる評価」）し、仮説は「問いに対する仮説として適切かどうか」を観点として評価（「学習改善につなげる評価」）した。

各時代の展開部（3）で扱った内容の選択に際しては、生徒の立てた問いや仮説を参考にした。しかし、生徒の関心が多岐にわたることや生徒の関心と授業で使える資料とが合致しないことが多いこと等から、授業担当者が「日本史B」を実践する中で、生徒が中学校で学んだ用語ではあるがあまり理解できていない「荘園」、「地頭」、「鎖国」等の知っている用語の理解を概念的に深める体験ができそうなテーマや資料を選択した。また、時期区分して学習サイクルを回す一方、その時期区分が強固な枠であるような誤解を与えないよう、異なる時代に共通する点があったことを読み取れる資料も扱うことを意識した。

授業で扱う資料は教科書や副教材に掲載されているものを中心に扱ったが、他の書籍等から見つけた生徒の関心に合致しそうな資料も取り入れた。また、ワークシートには教科書や副教材に掲載されている書き下し等の状態で掲載し、現代語訳を Moodle にて確認できるようにし、授業時には現代語訳を見ながらワークシートに取り組んでもよいこととした。

各単元の（4）では、学習した内容を踏まえて自らの仮説を振り返るとともに、それぞれの単元の時代の特徴を文章で表現する活動を行った。

「近現代」では、「歴史総合」の学習をふまえて問いを立てることができると考え、導入の学習活動を行わずに問いを立てさせ、仮説を立てる際にはデジタルアーカイブにアクセスさせて資料を探させ、それに基づいて仮説を立てさせた。（1）（2）を合わせて2時間で実施した。展開部では、本校が女子高校であることから女性史、教科のSSH化を意識して科学技術が歴史的事実を解明する事例として関東大震災、台湾研修を実施していることから日台関係を取り上げ、ジェンダーの形成や変容、メディアの発達、植民地主義、戦後の国際秩序等について扱った。（4）では各自が日本や世界における現代の課題を取り上げて「主題を設定し、（仮説を立て、その検証に必要な資料を見つけ、）考察」してレポートを作成する活動を2時間で実施した（仮説を立て検証に必要な資料を見つけることは必須とはしなかった）。

表5は、各単元の学習を振り返る際にアンケートを行い、最も楽しめた学習と楽しめなかった学習をそれぞれ1つ回答してもらった結果をまとめたものである。このアンケートは評価には用いないと説明したうえで実施したが、楽しめた学習が「特になかった」生徒がほとんどおらず、本校生徒の非常に前向きな「学習に臨む態度」を示しているように思う。表5からは、問いを立てる活動、仮説を立てる活動を最も「楽しかった」と回答した生徒が、「古代」に比べると「中世」「近世」では顕著に減少しており、繰り返すことにより「楽しかった」と感じなくなっている様子が見えてくる。これは、「中世」及び「近世」の他の内容が楽しかった理由として、中学校までよりも詳しい内容を知った、比較・検討したことが新鮮だったという理由が挙げ

表5 学習内容に対する生徒の感想

単元	内容	楽しめた	楽しめなかった
古代	(1)先史から弥生 →問いを立てる	10.5%	9.7%
	(2)古代史の資料 →仮説を立てる	13.7%	11.3%
	(3)古代の展開 古墳から考えるヤマト政権の成立と成長	23.4%	3.2%
	(3)古代の展開 「公地公民」から考える古代の国家形成	12.1%	25.0%
	(3)古代の展開 平安京遷都の背景と影響について考える	20.2%	5.6%
	(3)古代の展開 尾張国郡司百姓等解の背景を考える	12.9%	30.6%
	特になかった	0.8%	8.1%
	未回答	6.5%	6.5%
中世	(1)中世社会の成立 →問いを立てる	4.8%	13.7%
	(2)中世史の資料 →仮説を立てる	0.8%	8.9%
	(3)中世の展開 鎌倉幕府はいつ成立し、どのような政治を行ったか	25.8%	13.7%
	(3)中世の展開 鎌倉時代の地頭はどのような暮らしをしていたか	14.5%	21.0%
	(3)中世の展開 鎌倉時代と室町時代の比較	18.5%	14.5%
	(3)中世の展開 東アジア世界と中世日本	33.1%	9.7%
	特になかった	0.0%	16.1%
未回答	2.4%	2.4%	
近世	(1)近世社会の成立 →問いを立てる	4.0%	5.6%
	(2)近世の資料 →仮説を立てる	1.6%	21.8%
	(3)近世の展開 17～19世紀の世界の変容と日本の外交	25.8%	16.9%
	(3)近世の展開 江戸時代の農村で人々の暮らし	29.8%	16.9%
	(3)近世の展開 近世の女性について考えてみよう	37.1%	12.1%
	特になかった	0.0%	25.0%
未回答	1.6%	1.6%	

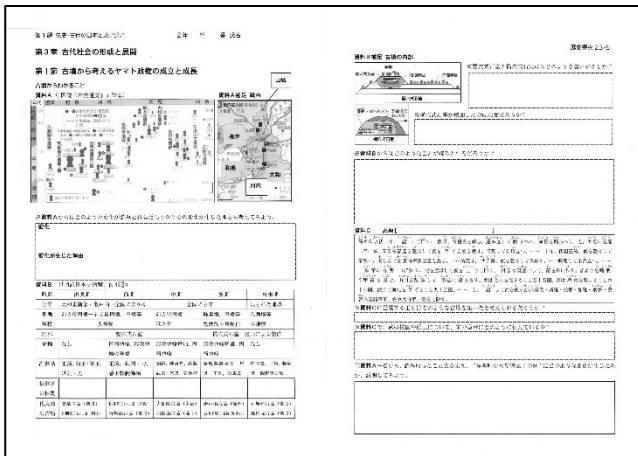


図1 古墳とヤマト政権に関するワークシート

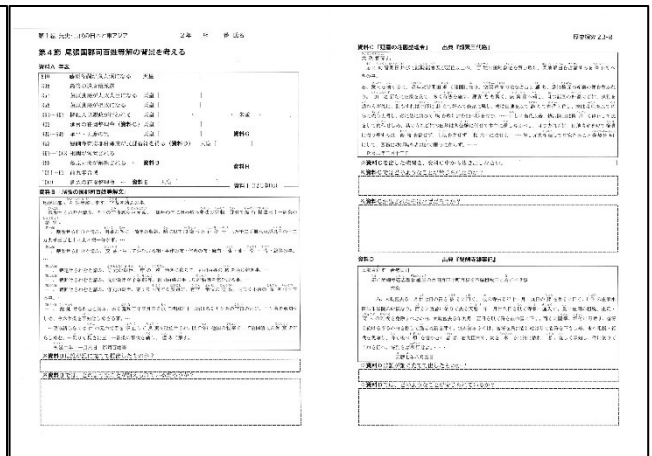


図2 解の背景を考えるワークシートの一部

られている例が多いことから、生徒が新しいことに取り組むことや新たに知る・発見することをより楽しいと感じる傾向があることによるものではないかと考えている。また、特に古代では、表や地図、図像などの資料から読み取る活動（古墳とヤマト政権（図1）、平安京遷都）の方が、文字資料のみから読み取る活動（国家形成、尾張国郡司百姓等解（図2））よりも楽しかったと回答した生徒が多かった。楽しめなかった理由として「資料を読むのが難しかった」という意見が多く、現代語訳があっても読み取りが難しい資料があることが確認できた。「今、荘園という感覚はあまりなく、免田も無いため当時の状況を掴みにくかった。」などの記述からは、上述した読み取りの難しさは、生徒が持っている知識に対して、読み取らせようとしている内容が複雑であることによることが推測できる。

これらの学習活動の実践にあたって、授業者として最も注意したことは、なるべく教えようとしないことである。実際には、各資料の書かれ方や書かれた背景等、読解に必要な知識を相当程度解説したが、読解や考察に必要な人物の名前、事件名等の解説は可能な限りしないよう心がけた。また、生徒が述べた意見をメモ的に板書することはしたが、特に各ワークシートのまとめとなるような問いについては、あえて板書したり、授業担当者としてまとめたりしないようにした。生徒にはその意図として、答えは一つではないことを説明し、定期考査の際にも授業で扱った問いを出題し、正解を1つに絞って採点するようなことをしなかつたため、特に不満は出なかつた。

3. 各単元の効果検証

3.1. 現代的な諸課題の探究

表6は「現代的な諸課題の探究」の単元の学習を終えた6月に実施したアンケートと「歴史探究」の学習を終えた3月に実施したアンケートの回答をまとめたものである。6月には「現代的な諸課題の探究」全体の学習活動について楽しかったか、大変だったか、有意義だったかを質問した。3月には「歴史探究」全体の学習活動について楽しかったか、有意義だったかを質問した。表6からわかる通り、生徒は「現代的な諸課題の探究」の活動を大変だと思いつつも、楽しんで取り組み、有意義だったと感じていたことがわかる。

表6 科目及び「現代的な諸課題の探究」に対する生徒の感想

	現代的な諸課題の探究（6月）			歴史探究（3月）	
	楽しかった	大変だった	有意義だった	楽しかった	有意義だった
あてはまる	48.8%	48.8%	66.4%	25.8%	38.7%
ややあてはまる	41.6%	43.2%	28.0%	50.8%	46.0%
どちらともいえない	2.4%	1.6%	0.0%	7.3%	1.6%
あまりあてはまらない	1.6%	0.8%	0.0%	3.2%	0.8%
あてはまらない	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
未回答	5.6%	5.6%	5.6%	12.9%	12.9%

3月に実施したアンケート調査では、「楽しかった、興味深かった単元」及び「有意義だった単元」を複数回答可として質問した（表7）。回答者108名の42.6%が「現代的な諸課題の探究」を有意義だったと回答しており、時間がたつてから振り返った時にも本単元の活動が有意義であったと感じている生徒が多いことがわかる。

表7 単元への感想

	楽しかった	有意義だった
課題探究	25.9%	42.6%
古代	20.4%	13.9%
中世	23.1%	16.7%
近世	29.6%	24.1%
近現代	66.7%	78.7%
特にな	1.9%	0.9%

単元の学習活動を「グループでのテーマ設定（3%）」「資料探し（6%）」「資料の読解・考察（58%）」「発表用スライドの作成（7%）」「発表（3%）」「各自のレポート作成（24%）」に分け、最も有意義だったと思うものを1つ回答させたところ、「資料の読解・考察」を選んだ生徒が58%と圧倒的に多かった。

また、単元の学習活動を前半（グループ活動）と後半（個人レポートの作成）に分けて、それぞれの活動「によって身に付いたと思う力を選んでください。（複数回答可）」と質問したところ表8のような回答（表の値はいずれも回答者118名に対する比率である）が得られた。生徒が「資料の読解・考察」活動が有意義であったと感じていることと関連すると考えられるが、「資料から必要な情報を読み取る力」「資料を活用して調べまとめる力」「多面的な見方・考え方」が伸びたと実感している生徒が多い。しかし、「歴史的な見方・考え方」については伸びを実感できていない生徒が多い。

表8 「探究」を通じて伸びた力

	グループ	個人
現代的な諸課題に関する知識	40.7%	36.4%
テーマに即した資料を見つける力	39.8%	40.7%
資料から必要な情報を読み取る力	43.2%	43.2%
資料を活用して調べまとめる力	41.5%	50.0%
歴史的な見方・考え方	25.4%	29.7%
多面的な見方・考え方	42.4%	42.4%
考察した内容を他者に伝える力	35.6%	30.5%
適切なテーマを設定する力	19.5%	28.0%
他者の意見を聞き、考えを深める力	39.8%	12.7%
現代的な諸課題を学ぶ意欲	41.5%	42.4%

6月に実施したアンケートの自由記述⁽⁴⁾を分析したところ、「資料」「テーマ」について書かれたものが多かった。また、「テーマ」「探究」「考察」「グループ」等の語が「難しい」というネガティブな語とともに用いられていることもわかった。一方、「考察」は「面白い」というポジティブな語とともに用いられている例も多かった。生徒の記述を読むと、テーマ設定やテーマに即した信頼できる資料を見つけることの難しさや大切さについて述べたものが多くみられた。表8と合わせて考えると、本単元の学習活動を通して、資料を見つけることや見つけた資料から情報を読み取り考察することがある程度できるようになったと自信を持っている生徒が多い一方、テーマ設定については自信を持てるようになった生徒が少なかったといえよう。

生徒の「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」について、グループでの探究（スライド・発表）に対する「学習改善につなげる評価」と、それを踏まえた個人でのレポート作成に対する「評定に用いる評価」の関係性を分析したところ、それぞれ図3（左）及び図3（右）のようになった。グループ評価がSでありながら、個人レポートがBになってしまう生徒の存在からはグループ活動の評価のみで「評定に用いる評価」を行うことの課題が確認できる。一方、グループ評価がBあるいはCであっても個人レポートでSとなる生徒が存在している。6月に実施したアンケートの自由記述において、「指摘を改善につなげた」「他者からのフィードバックをどう生かすかが大切だと知った」と述べている生徒がいたが、こうしたフィードバックを通じて学びを深める様子が生徒の意識のみならず評価の動きからも見て取れる。

また、表8からは「現代的な諸課題」に関する知識やそれを探究する意欲が伸びたこと、特に前半の活動を通して「他者の意見を聞き、考えを深める力」の伸びを実感している生徒が多いことがわかる。6月に実施したアンケートの自由記述には「グループ活動をしたこ

		個人レポート				
		S	A	B	C	D
グループ発表	S	3	5	3	0	0
	A	7	18	15	7	0
	B	11	17	10	7	0
	C	3	11	6	2	0
	D	0	0	0	0	0

		個人レポート				
		S	A	B	C	D
グループ発表	S	1	2	0	0	0
	A	7	29	27	14	0
	B	4	13	17	4	0
	C	0	0	5	0	0
	D	0	0	2	0	0

図3 グループと個人の評価の差異 左：知識 右：思考力

とで歴史総合の時に調べきれなかったことを知ることができたり、何人かで協力して資料を調べたことで新しい考え方をみつけたりと有意義な時間を過ごすことができ楽しかった」「複数人で一つのテーマについて探究することの意味を初めて感じた。今まで、課題研究なども含め、グループで探究する機会はあったが、役割分担を明確にしすぎたために、全員で話し合っただけで考察をするという時間を設けていなかった。……この先、グループ探究をする機会は、色々な場面で出てくると思うが、この授業で学んだことを活かし、グループ内での話し合いの時間を大切にできるようにしたい。」といった記述があり、協働して学ぶことにより学びが広がり深まることを実感した様子が見られた。特に、協働的な活動において対話が欠かせないことに気がついている点が重要であると考えられる。このように課題研究に必要な「協働的に探究する力」を伸ばせたことは本単元の成果の一つである。一方、上述の通り、課題研究に必須の力である「適切なテーマを設定する力」については伸びを実感できていない生徒が多かった。

3.2. 問いを立て、仮説を立て、検証する

表6で示したように、問いを立て、仮説を立て、検証する活動を繰り返した「古代」「中世」「近世」と「近現代」を含めた「歴史探究」の学習活動全体に対しては、「楽しかった」「有意義だった」と感じた生徒が多いものの、「現代的な諸課題の探究」と比較すると、評価が下がった。また、表7で示したように、「近現代」の学習への評価が高い一方、「古代」「中世」「近世」は、「現代的な諸課題の探究」と比較して「楽しかった」と感じた生徒の比率には大きな差はないものの、「有意義だった」と感じた生徒の比率はかなり低かった。「近現代」と比較するといずれもかなり低かった。3月に実施したアンケートの自由記述欄には、「平安時代や鎌倉時代は本当に想像もつかないくらい昔のことに感じるので、あまり興味がわかなかった。」「当時使われていた政令の資料や、国書などの資料を読み解くことで、その出来事背景などの細部を知ることができたのはもちろんだが、当時の社会の様子も想像することができ、本当に過去にあったことなのだと現実味が増した。」「資料に書かれていることから『古代の人もこんな所は今の人の考えとあまり変わらないな。』『当時の人の常識は今の常識とずれているな。』など、リアルに時代ごとの人々の生活の様子が分かって、昔の人と親近感が湧きました。」「最後に取り組んだ現代諸課題のレポートも、現代諸課題は歴史の延長線上にあり、歴史が形成しているのだと実感し、歴史を学ぶ意味も感じた。」「歴史的な事象を自分ごととして考えることができ、有意義な時間でした。」等の記述がみられ、正確な理解につながっているのかや疑問は残るが、親近感や身近さ、現在とのつながりを感じられることが、関心を持って楽しく学習に取り組むことや有意義だと感じることにつながる様子が窺える（引用文の波線は筆者が引いたものである、以下同様）。

3月に実施したアンケートでは、「歴史探究」の学習活動の中で、有意義だったと思う活動を選んでください。（複数回答可）」「歴史探究」の学習活動を通して身に付いた、伸びたと思う力を選んでください。（複数回答可）」と質問し、それぞれの結果を表9、表10に示した（表内の比率はいずれも回答者108名に対する比率である）。表9からは、6割を超す生徒が「歴史探究」における「資料を読み解く」ことや「資料に基づいて考察する」ことを有意義と感じていたことが、表10からはその結果あるい

表9 「歴史探究」の有意義な活動

問いを立てる/テーマを設定する	37.0%
仮説を立てる	31.5%
資料を探す	26.9%
資料を読み解く	61.1%
資料に基づいて考察する	65.7%
考察したことを文章にまとめる	38.9%
ペアやグループで意見を共有したり議論したりする	49.1%
個人でレポートを作成する	37.0%
グループでスライドを作成する	18.5%
発表する	18.5%
発表を聞く	31.5%
特になし	0.0%

表10 「歴史探究」で伸びた力

歴史に関する知識	39.8%
現代的な諸課題に関する知識	42.6%
テーマに即した資料を見つける力	38.9%
資料から必要な情報を読み取る力	58.3%
資料を活用して調べまとめる力	46.3%
歴史的な見方・考え方	49.1%
多面的な見方・考え方	49.1%
考察した内容を他者に伝える力	31.5%
適切なテーマを設定する力	25.0%
他者の意見を聞き、考えを深める力	37.0%
歴史に対する興味・関心	35.2%
現代的な諸課題に対する興味・関心	38.9%
歴史を学ぶ意欲	28.7%
現代的な諸課題を学ぶ意欲	33.3%
特になし	0.9%

はその理由として、「資料から必要な情報を読み取る力」や「資料を活用して調べまとめる力」が身についたと実感している生徒が多いことがわかる。

このアンケートの自由記述を分析したところ、「資料」に関連する記述が非常に多く、それと関連して「読み解く」という語がよく用いられていた。6月のアンケートと同様「資料」「考察」「設定」が「難しい」と共に用いられていたが、「考察」については「浅い」という語と共に用いられる例が増え、「歴史」が「奥深い」「面白い」と共に用いられていることがわかった。

生徒の記述には「最初は資料を読み解くことがどのような力の育成に繋がるのかあまり実感出来ませんでした。ですが、1年間の授業を終えて振り返ってみると、資料を読む力や、資料から大事な部分のみを取り出して考える力がかなり伸びたように思います」「史料を読み解くことに初めは苦手意識があったが、史料に関わる人々の立場や残された背景を通して読むことで楽しめるようになったため、今後もこの力を養っていきたい。」「最初の方は、資料を読み解くことに苦戦していたが、徐々に読めるようになってきた。資料を読み解くときは、文章だけに注目するのではなく、署名や日付け、他の情報にも注目することで、資料からわかることが増えた。」といった記述が見られる。こうした記述からは、年度当初には、資料を読み、それに基づいて考察する学習活動の意義を感じられなかったり困難に感じていたりした生徒が、一年間を通して資料から読み取った情報に基づいて考察することを続けることにより、その意義を実感できるようになった様子や資料活用の技能を身に付けていった様子が見て取れる。また、「史実を知識として暗記する今までの学習と異なり、その時代の人々がどのように考えていたか、どのような暮らしをしていたかを資料から読み取る活動で、歴史を深く知ることができた。現代の価値観とは異なる、当時の人々の考えに触れることは新鮮味があり、自分はどうか感じるかを考えるきっかけにもなった。」「今までは、教科書に書いてあることをそのまま暗記するだけでしたが、資料を読み取って考察することで、時代背景や流れなど、なぜそのような事象が起こっているのか、そのような考え方が生まれているのかなどを知ることができました。……今の世界を見る目も変わるのではないかと思います。」「その時代の資料から時代の特徴を読み取ることで、実際にその時代に生きていた人の視点から物事を見ることができて、新しい視点から歴史を学べた」「『ただ単語をたくさん覚える』ような方式でなかったのが私にはよかったと思う。その代わりに、当時の人々の考え方や大まかな制度、風潮などを自分で資料から考える学習ができた。歴史を出来事の集まりで記憶するのではなく、より大きく捉えて、出来事の根底にある価値観をもとに学ぶ点が有意義だと感じる。…この1年間、中世や近世というある程度の時代のまとまりの中で考察したので、今後はその時代と時代の変わり目に注目してみたい。」「今歴史上のことでわかっていることは資料に基づいたものだと実感できた。資料から重要なポイントを読み解くのは難しいけれど、史料が歴史上とても大きな役割を果たしていると感じた。」といった記述のように、歴史を学習する意欲や行動、意識に変化が生じた生徒が非常に多くみられた。これは、表10に示されているように「歴史的な見方・考え方」が身についたと感じた生徒が、6月よりも大幅に増えたことと関連しているだろう。

一方、「問いを立てる／テーマを設定する」学習活動や「仮説を立てる」学習活動は有意義だと感じている生徒はやや少なかった(表9)。それと関連していると思われるが、「適切なテーマを設定する力」が身についたと回答した生徒もやや少なかった(表10)。ただし、6月に実施した「現代的な諸課題の探究」に関する調査の時点では28.0%の生徒しか伸びを実感していなかったことと比較すると、問いを立て、仮説を立て、検証する学習活動の繰り返しを通じて、「適切なテーマを設定する力」の伸びを実感した生徒が一定数存在したことがわかる。自由記述からは「テーマの設定で、問いを立てるといってもどのような観点でどのように問いを立てればよいのかが分からず、うまく問いが立てられなくて資料の見つけ方が分からなかったり、考察するのが難しいような問いをたててしまった」といった問いを立てる難しさを克服できなかった生徒がいた

ことがわかる。一方、「問いを立てることに限っては、問いの内容が小さすぎると適切な資料が見つからなかったり、考察の余地がなかったりしてしまった。一方で問いの規模が大きすぎても資料探しや考察の見通しが立たず、答えを出すことが難しかった。」という記述のように、うまく立てられるという自信を持つには至らないが、繰り返される学習活動を通じてそこに至るヒントを掴んだ様子も見られた。

また、「それぞれの時代において仮説を立てて、資料を活用してまとめていく活動が、その時代の知識の整理や通観して考えることに役立ち興味も深まった」「授業の中で時代ごとに学習する前のイメージ、学習を踏まえて言える時代の特徴を言葉にすることでイメージの変化が可視化できたため、確実に学びを深められているような気がして楽しかった。特に、それまでの時代の学習と比較して問いを立てるため、時代ごとに比較しつつ知識をつなげていくきっかけにもなった」「問い・仮説を立ててから学習するという形を繰り返し行った。自分がその時代について、最も興味を持っていることを、明文化し整理することで、その仮説検証に関する事だけでなく、それ以外の歴史的出来事にもより関心を持って、学ぶことができた。……問いの答えのヒントとなる情報を得たいという動機で、意欲的なもの変わった。」といった記述からは、自分の関心に沿って問いや仮説を立てそれを追究することで学習意欲が増すことや、思考が整理されると感じていることがわかる。さらに、「各単元で記入する、時代を通観する問いとそれに対する仮説は、ただ知識を手に入れるだけではなく、手に入れた知識を通して自分なりに考え、現代社会に生きる問題と繋げて考えるという、体系的な思考力を手に入れることに繋がった。」「歴史探究では、単元学習の後に問いに立ち返り、その問いに対する考察が必要になり、問いを立てるときにそれが考察する価値のあるものなのか考えるという癖ができた。…問いへの答えが明確にならない原因は知識不足の他に、問い自体にあるということがわかった。」「歴史探究とこれまでの歴史の学習における最大の違いは、歴史探究においては自ら問いを設定してそれに対する仮説を立てて考察を行った点だった。…考察では問いが立てた段階に想定した以上に広く、狭めざるを得ないことが多々あった。しかし、これはこの時代だからこそ特徴がありそうなことなど問いに含まれる面白さに気が付くことでもあり、柔軟かつ問いの根本を見失わない思考力が鍛えられた。課題研究でも実験結果が予期したものと異なったりそもそも予想が難しかったりすることがあったが、このような際にも研究の論理から外れることなく考察を進める力とこの歴史探究で鍛えられた思考力は同様だと思うので、こちらも今後活かしたい。」といったコメントからは、一連の学習活動を通じて生徒が思考力や探究力を高めていった様子が確認できた

自由記述には、同級生との対話的な学びの効果について述べる記述も多くみられた。「グループやパートナーと話し合うことで、新しい考察の視点を得ることができました。」「レポート作成を通して、できるだけ多角的に考えるようにしていたがやはり自分の視野に限界があるのを痛感し、あらためて他者との意見交換や発表の相互評価の有意義さを感じることができた。」といったコメントからは、生徒が対話的な学びの効果を実感した様子が確認できる。こうした生徒のコメントを参考に、より多くの生徒が歴史的な見方・考え方や課題研究に必要な力、協働的に物事を成し遂げる力を高められるよう、教材や指示を工夫していくことが今後の課題であると考えている。

4. おわりに

「歴史探究」は、新しい学習指導要領により「歴史総合」や「日本史探究」に導入された活動や目標に加え、筆者自身が研究主任として SGH や SSH の課題研究を中心としたカリキュラムを構築し、生徒の課題研究に取り組む様子を見ながら課題だと感じてきた点を解決することをめざして年間計画を作成した。課題だと感じていた点の 1 つはすでに述べた通り、協働的な学習が分業にとどまっていることである。また、ジェンダーや国際紛争、環境問題等の社会課題の探究の際に、その課題がどのようにして形成されてきたのかを

探ろうとせずに現状のみから解決策を提案しようとする生徒が多いことも気になっていた。(6) いずれも今回の学習指導要領改訂により改善がめざされている課題でもある。

「歴史探究」は、生徒の予想以上の前向きな姿勢に助けられ、資料から適切に読み取った情報に基づいて論理的に考察するような汎用性の高い資質・能力、歴史的な見方・考え方を働かせて学びを深める力、協働的に探究する力、科学的に考察する力を培うという目標を達成しうる科目となった。今回引用した自由記述を書いた生徒を確認したところ、「日本史探究」「世界史探究」を選択するいわゆる文系の歴史好きの生徒ばかりではなく、むしろ理系の生徒の書いたものが多かった。歴史に苦手意識を感じていたり、歴史の学習に興味を持てなかったりした生徒の中に、そうした意識が変わった様子が見られた点は授業者として大きな手ごたえであった。

しかしテーマを設定する力を十分に伸ばせなかった点等、課題も多い。また、本稿では紙幅の関係で扱えなかった「古代」「中世」「近世」「近現代」において、資料をどのように提示して生徒にどのような思考を促すのかという点については、試行錯誤の段階にある。いずれ報告し様々なご意見をいただきながらよりよい授業を作っていきたいと考えている。

(1) 本校の「歴史総合」については、山川志保「「歴史総合」で培う力 ―「歴史総合」を生徒はどう感じ、どのような力を身に付けたのだろうか?―」『お茶の水女子大学附属高等学校紀要』第 68 号 (2022 年) を参照されたい。本校の紀要は本学附属学校園教材論文データベース (<https://kyozai-db.fz.ocha.ac.jp/>) からダウンロード可能である。

(2) 本校の SSH の取り組みについては、本校 HP (<https://www.fz.ocha.ac.jp/fk/menu/ssh/report.html>) に掲載されている各年度の「研究開発実施報告書」を参照されたい。

(3) この時点では、レポートの作成に向けての改善点を指摘することを目的としているため、協働性については評価していない。なお、レポートも同じループリックで評価してフィードバックした。

(4) 生徒への質問項目は「「現代的な諸課題の探究」に取り組んだ感想を記入してください。身に付いたこと、今後取り組んでみたいこと、困ったこと、困ったことを乗り越えた方法等、なんでもかまいません。」である。

(5) 生徒への質問項目は「「歴史探究」に取り組んだ感想を記入してください。身に付いたこと、有意義だと感じた理由、今後取り組んでみたいこと、困ったこと、困ったことを乗り越えた方法等、なんでもかまいません。」である。

(6) 本校の探究的な学習活動に関する取り組みについては、SGH の取り組みを紹介した『生徒とともに創る探究的な学び』を参照されたい。本学附属学校園教材論文データベース (<https://kyozai-db.fz.ocha.ac.jp/>) からダウンロード可能である。

