

「日本史 A」で培う「資料活用の技能」 — 探究的な学習と教科の学習をつなげる試み —

地理歴史科（日本史） 玉 谷 直 子

1. はじめに ～本稿の目的～

2014年4月にスーパーグローバルハイスクールに指定された本校では、総合的な学習の時間に「持続可能な社会の探究 I」というテーマを掲げ、探究的な学習のカリキュラム開発を実施してきた。筆者は初期の「持続可能な社会の探究 I」（第2学年次、必修、1単位）を担当し、生徒が自らの関心にそって課題を設定し、フィールドワークを含む調査を実施し、その成果を発信する学習活動を通して、主体的にグローバルな社会課題の解決に取り組む資質・能力を高めるカリキュラムの開発を進めた。

¹⁾ 2015年度に「持続可能な社会の探究 I」を初めて実施した際、生徒の、大学や国際機関、企業等への交渉を行う積極性、交渉力、行動力が予想以上に高いこと、また社会が予想以上に生徒の探究活動に協力的であり、生徒の学ぶ場はもはや学校に限定されない時代になっていることを痛感した。さらに本校の生徒はプレゼンテーション能力が高く、自分が十分に理解している内容であれば、メモ等に頼らず、聴衆をひきつける工夫をしながら、聴衆に伝えたい内容を伝える力があることもわかった。

一方、生徒の作成した成果物（ポスターやレポート等）を見ると、探究的な学習に欠かせない「適切な問いを立てる力」「信頼できる情報を見つける力」「資料（統計等のデータ、図版、文章、映像、お話）から必要な情報を正しく読みとる力」「論文やレポートを構成する力」「文章を論理的に書く力」「データ（表やグラフ）を活用して自分の主張を補強する力」が十分ではないことがわかった。最も顕著であったのは、文化祭にて探究の成果を発信するポスターやレポートを作成させたところ、表やグラフ等の数値に基づく根拠を示して論を展開している成果物がほとんど見られなかったことである。こうした事態を改善し、生徒の資質・能力を養う探究的な学習を実現するため、本校はSGHの計画変更を申請して認められ、「持続可能な社会の探究 I」は「グローバル総合」と統合して2単位に増単し、生徒が一つのテーマに関して、時間をかけて幅広い調査を行い、考察を深め、その成果を発信する機会を設けるカリキュラムとして開発を進めてきた。²⁾

筆者は新しい「持続可能な社会の探究 I」に設置された講座の担当からは外れたが、初期の「持続可能な社会の探究 I」の開発時に本校の課題であると感じた、本校生徒に不足している探究的な学習に必要な技能は、「持続可能な社会の探究 I」だけではなく、他の教科・科目、特別活動等においても育成することが可能であると考えており、SGH事業において担当した海外研修や担当科目である「日本史 A」、「日本史 B」の指導を通してそれらの資質・能力の育成を目指してきた。現行の学習指導要領においては、「日本史 A」および「日本史 B」の内容の取扱いに際して、「年表、地図その

他の資料を一層活用する」技能を高めることが求められ、特に近現代史に関して「客観的かつ公正な資料に基づいて、事実の正確な理解に導くようにするとともに、多面的・多角的に考察し公正に判断する能力を育成するようにする」よう配慮することが求められているが、こうした能力はいわゆる探究的な学習に必要な資質・能力でもある。2018年3月に告示された新しい学習指導要領では、地理歴史科に「歴史総合」「日本史探究」「世界史探究」等の新しい科目が設置され、歴史学習はより探究的な学習による資質・能力の育成を重視する方向に向かっていることは明らかである。

本稿では、高校2年生120名を対象とした必修授業「日本史A」における実践事例と、定期考査等の分析を通して見えてきた本校生徒の「資料活用の技能」および資料活用に関する意識について報告し、「歴史総合」や「日本史探究」の実施に向けて、探究的な歴史学習のあり方について考察するとともに、探究的な学習の時間と教科の学習の連関について検討していく材料を提供したい。

2. 「資料活用の技能」を培う授業実践

2.1 本校における「日本史A」の位置づけと指導と評価の年間計画

本校には長い教養教育の伝統があり、地理歴史科の3科目（SGH 学校設定科目「グローバル地理」、「世界史A」、「日本史A」）、公民科の2科目（「政治・経済」、「倫理」）を必修科目として教育課程に位置づけ、クラス必修の形式で授業を行っている。³⁾「日本史A」は2003年度入学生の教育課程から第2学年次におかれ、120人の生徒がクラス単位で履修している。なお、第3学年次には選択科目として「日本史B」（4単位）がおかれ、例年、40名程度の生徒が選択している。

筆者は、「日本史A」の授業を実施するにあたって、歴史的思考力を培うこと、国際社会に主体的に生きる主権者を育てることを大きな目標としている。そのために、全ての授業時間において、年表、地図、その他の資料の中から、客観的かつ公正な資料を選択し、それらを活用して事実を正確に理解し、多面的・多角的に考察する力を育てられるよう配慮し、扱う内容を精選し教材を選択している。なかでも史料を読むこと、特に複数の史料や文献を読み比べて論点を読み取る力を養う訓練には力を入れてきた。第1学期の最初からほぼ毎時間、基礎的なものを中心に史料を読む時間を取り、第1学期の後半からは、女性史等に関する教科書や副教材だけではみることのできない史料や論争を紹介し、それらの史料から読みとったことを元に考察し、考察したことを表現する学習活動を通して歴史的思考力を育成する授業を実践してきた。⁴⁾2016～2017年度は、上述の授業方針は変更せずに、しかし「持続可能な社会の探究I」を念頭に置き、表やグラフ等の統計資料の読み取りをより重視して授業を行った。

年間計画としては、おおよそ第1学期に開国から明治期を、第2学期に第二次世界大戦の終結までの時期を、第3学期に第二次世界大戦後の日本を扱っている。本校は大学の附属学校であり、例年7月と9月にそれぞれ3週間の教育実習を行っているため、日露戦争の前後が、教育実習生の担当範囲になる年が多い。

評価は、主に第1学期の期末考査、第2学期の中間考査、期末考査、第3学期の期末考査の4回の定期考査と、夏休み・冬休みに課しているレポート課題、授業時のワークシート等に基づいて行っている。「知識・理解」、「思考・判断・表現」、「資料活用の技能」については各定期考査の解答状況やレポート・ワークシートの内容から判断し、「関心・意欲・態度」については、レポートのテーマ設定や授業やレポート等への取り組み方から判断している。また、そのことは4月の初回の授業の際、レポート課題を課す際、テストやレポートを返却する際に繰り返し伝えている。

2.2. 「日本史A」におけるグラフや表などの扱い方

2016～2017年度の「日本史A」では、「持続可能な社会の探究I」における生徒の探究的な学習の質を高めるために必要な「資料活用の技能」、特にグラフや表など統計資料の読み取りの技能を伸ばすことを意識して、グラフや表の扱いを増やした。⁵⁾ グラフや表の活用方法は以下のように進めた。

2.2.1. グラフや表の基本的な見方を確認する

第1学期には、グラフや表の基本的な見方を確認した。たとえば、4月に扱う幕末貿易の構造についてグラフ等を用いて学習する際、図1「幕末の横浜港で輸入された商品」を使用した。⁶⁾ このグラフを見て、1861年に横浜港で輸入された輸入品目の46.0%を占めた綿織物は、

図1 幕末の横浜港で輸入された商品

輸入							
1861(文久1)年 149万4315ドル							
綿織物 46.0%	毛織物 26.7	金属類 8.6	薬品 4.9	4.1	その他 8.6	艦船	
1863(文久3)年 370万1089ドル							
毛織物 28.3%	金属 21.5	17.6	綿織物 15.9	艦船 1.1	12.3	4.4	
1865(慶応1)年 1315万3024ドル							
毛織物 43.8%	綿織物 35.8	綿糸 6.6	武器 6.5	その他 5.5	艦船 1.8		
1867(慶応3)年 1490万8785ドル							
綿織物 25.3%	毛織物 22.4	米 10.1	武器等 9.9	綿糸 9.0	砂糖 8.6	その他 12.0	艦船 2.7
〈石井孝「港都横浜の誕生」〉							

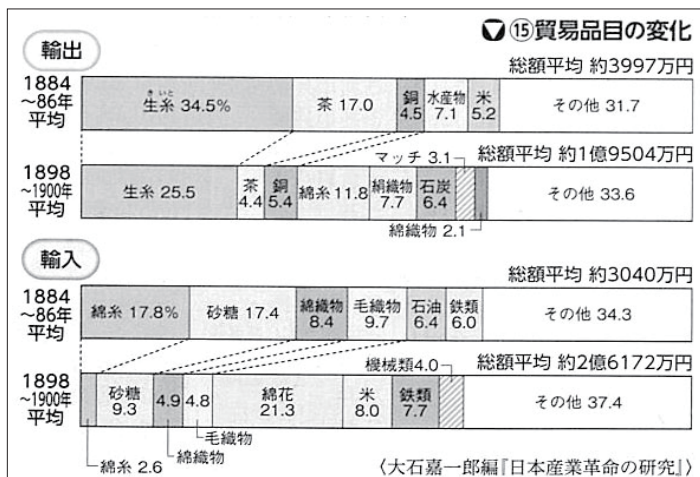
1863年には15.9%、1865年には35.8%、1867年には25.3%と変化していることを読みとれない生徒はほぼいないが、この値が輸入総額に示める綿織物輸入額の比率を示していることを意識せず、「綿織物の輸入が大幅に減ったり増えたりしている」と理解する生徒がいる。そのため、輸入総額が記載されていることに

気付かせ、輸入額で考えるとどのように変化するのかを計算させて、約69万ドル(1861年)、約59万ドル(1863年)、約470万ドル(1865年)、約377万ドル(1867年)と推移しており、増減はあるものの綿織物の輸入総額が増加傾向にあったことを読みとれるよう指導している。この例のように、表やグラフから視覚的に情報を読み取るだけでなく、表やグラフに示されている値が何を表しているのかを確認すること、またその値を操作して必要な情報を読み取る必要がある場合があることを確認している。その際、常に示されている値をそのまま操作する必要はなく、計算しやすい値で

概算することにより概要を理解できることも伝えている。

また、7月に明治期の産業革命について扱う際、製糸業と紡績・綿織物業は、日本の経済構造上異なる役割を担っていたことを学ぶが、その際もグラフを活用させている。まず、綿糸生産量・輸入量・輸出量の推移をグラフで確認した後、図2「19世紀末の日本の貿易品目の変化」⁷⁾を用いて、輸出の2つのグラフを比較し、輸出品目にしめる綿糸

図2 19世紀末の日本の貿易品目の変化



の割合が19世紀末年に急増していることを確認させる。その後、図2に示されている1898年～1900年平均の輸出と輸入のグラフを比較させることにより、綿花輸入総額が綿糸輸出総額を上回ることを確認させ、紡績業の発達が発達貿易赤字の縮小に繋がらなかった事に気づかせる。そして、製糸業が「外貨獲得の優等生」と呼ばれた意味を理解させるとともに、当時の経済政策がどのようなものになるかを予想させる。

こうして、第1学期には、教科書や副教材に掲載されている1つあるいは複数のグラフから正確に情報を読み取り、それを歴史事象の理解に結びつける技能を高める指導を中心として、グラフや表を扱っている。

2.2.2. グラフや表の活用方法を考える学習

第2学期以降も、第1学期のようなグラフや表の読み取りを行うとともに、10月に1920年代末～1930年代後半にかけての財政政策について学ぶ際、グラフや表は作成方法により伝える内容が変わることを確認する学習活動を行った。

授業は以下の手順で進めた。

- ①ネットワークに接続されたPCの画面をスクリーンに映す。
- ②財務省HPにて公開されている「歳計」の第1表「明治初年度以降一般会計歳入歳出予算決算」⁸⁾および帝国書院HPにて公開されている歴史統計「軍事費」⁹⁾にアクセスして、生徒に見せ、官庁等の発表している統計にインターネットを利用してアクセスできることを説明する。
- ③それらの資料より、あらかじめ作成しておいた1926年～1937年の歳入、歳出、軍事費の割合を示す表を生徒に見せる。

④エクセルの機能を利用して、その表に示されている1926年から1937年の歳出の推移を示す折れ線グラフと棒グラフを作成する手順を生徒に見せる。

⑤表、折れ線グラフ、棒グラフのいずれが、歳出の推移を視覚的に確認するには適しているかを考えさせる。

⑥手順③で示した表、手順④で示した2つのグラフ、1926年～1936年の歳出の推移を示す折れ線グラフ、棒グラフを記載したワークシートを配布する。手順④で示した折れ線グラフ（図4）と1926～1936年の歳出の推移を示す折れ線

図3 1926～1936年の歳出の推移を示すグラフ

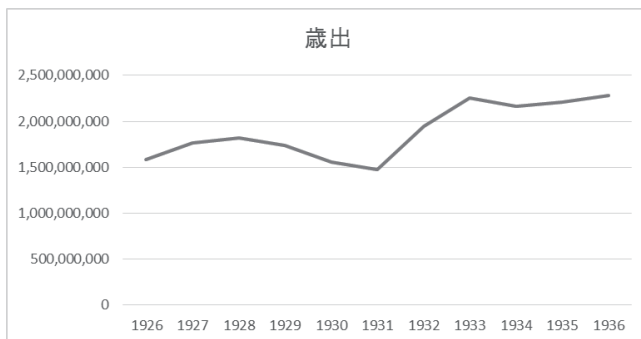
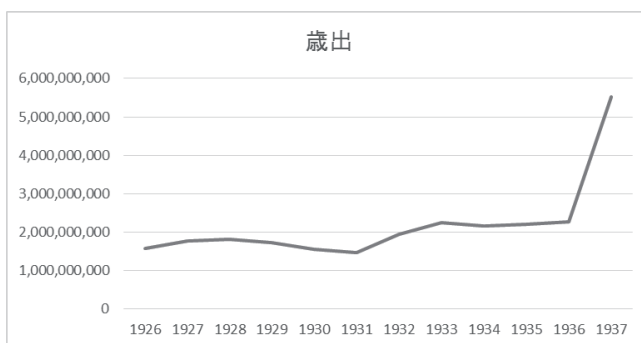


図4 1926～1937年の歳出の推移を示すグラフ



グラフ（図3）、あるいは手順④で示した棒グラフと1926～1936年の歳出の推移を示す棒グラフを比較させ、両者の異なる点を考えさせる。

⑦井上財政と高橋財政の違いを示すグラフとしては、どちらのグラフがより適切であるかを考えさせる。

以上の学習活動を通して、井上財政と高橋財政の違い、1937年以降の日本の財政状況について学ぶとともに、データの見つけ方、それを視覚的に訴える表やグラフの作成方法を学ぶことができる。また、表やグラフを作成する際には、何を伝えるのかを明確にすることにより、表やグラフの形式や単位、期間等を定めていくことが大切であることに気づかせることもねらいとしている。こうした学習活動により身につけた「資料活用の技能」は、「日本史A」の学習だけではなく、11月以降の「持続可能な社会の探究I」における中間報告や論文の作成に活かしていくよう呼びかけた。

所属講座の担当教諭からだけでなく、他の教科・科目の学習においても、探究的な学習の調査・考察には資料を読み取る技能が必要であり、成果を発信するには資料を活用して自らの考察を客観的で説得力のあるものにすることができることを伝えることで、生徒の「資料活用の技能」や意識が向上することを期待した実践であった。

3. 本校生徒の「資料活用の技能」の育成に向けて

2章にて述べたように、「日本史A」では年間を通して、表やグラフの読み取り、それを活用した歴史事象の理解、表やグラフの活用方法についてふれながら、授業を展開した。その成果を確認するため、学年末考査により生徒の「資料活用の技能」を調査した。またその後のアンケート調査により、「資料活用の技能」に関する意識調査を実施した。

3.1. 学年末考査を通してみる本校生徒の「資料活用の技能」

学年末考査は第二次世界大戦後が試験範囲であったため、戦後の社会経済をテーマとして「資料活用の技能」を問う大問を設けた。また史料の読み取り・活用の技能を問うため、「プライス勧告（授業では未読）」¹⁰⁾、

図5 学年末考査の配点および評価規準別・評定別得点率

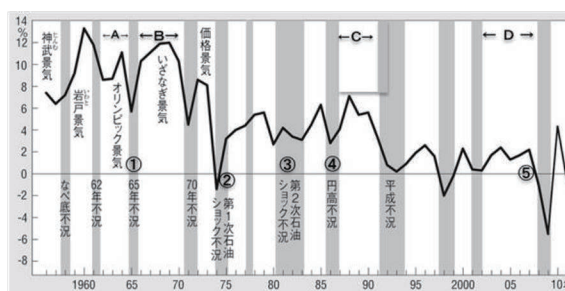
評価基準		配点	得点率			
			全体	評定3	評定4	評定5
資料活用問題	知識・資料	12	44.5%	26.0%	45.0%	64.0%
	知識・資料・思考	28	40.5%	33.0%	39.6%	50.1%
	知識・史料	10	45.1%	30.9%	45.6%	60.0%
	知識・史料・思考	3	62.2%	55.9%	64.6%	65.6%
その他	知識・思考	10	44.4%	27.4%	46.9%	59.4%
	知識	37	53.8%	41.9%	54.6%	65.5%
合計		100	52.8%	39.5%	53.3%	66.4%

「沖縄返還決定に関する琉球政府主席声明（授業で読解）」¹¹⁾、「2015年に行われた代執行訴訟第1回口頭弁論における意見陳述（授業で紹介・一部読解）」¹²⁾のそれぞれ一部を用いた大問を作成した。この2つの大問を含む3つの大問に設けた合計46の小問を、「知識・理解のみを問う問題（図5の表内の表記は「知識」）」、「知識・理解と思考・判断・表現を問う問題（同「知識・思考」）」、「知識・理解と資料活用の技能を問う問題（同「知識・資料」）」、「知識・理解と資料活用の技能と思考・判断・表現を問う問題（同「知識・資料・思考」）」に分け、かつ資料を「資料（統計等の表やグラフ）」と「史料（文字史料）」に分け、それぞれの配点と得点率の平均を示した表が図5「学年末考査の配点および評価規準別・評定別得点率」である。得点率の平均については、学年末考査を受けた生徒全員の平均を「全体」に示すとともに、「日本史A」の評定3、4、5の生徒群の平均をも示した。¹³⁾

「知識・資料」に分類した設問は、図6「学年末考査に用いたグラフI」のBの期間のできごととして正しいものを「公害対策基本法制定」、「環境基本法制定」、「IMF8条国移行」「国際連合加盟」の4つから選ぶような設問である。これは単純に4つのできごとが起きた年を暗記していれば

図6 学年末考査に用いたグラフI

図1 景気変動と実質経済成長率



正解できるが、年を覚えていなくても 1960 年代前半の経済成長による自由化の進展やオリンピック終了による不況を経た第二次高度経済成長の時期の社会の変容について理解していれば、グラフに示されている情報を読み取り正答できるため、「知識・理解と資料活用の技能を問う問題」としている。

「知識・資料・思考」に分類した設問は、図 6 に示した「景気変動と実質経済成長率」¹⁴⁾ から読み取れる情報を用いて、1960 年に発表された国民所得倍増計画には、発表時、実現の可能性があったかどうかを説明させるような設問である。他にも、「景気変動と実質経済成長率」と、図 7 に示した「年齢階級別女性の労働力推移(昭和 43～平成 16 年)(授業では扱っていないため、多くの生徒にとっては初見の資料であったと考えられる)」¹⁵⁾ とから読み取れる情報を用いて、高度経済期に生じた新しい価値観について説明させるような問いも設けた。

図 5 からは、いずれの評価規準に関しても、評定が高い生徒群ほど、得点率が高くなっていることがわかる。また、「全体」で見ても、評定によりグルーピングした生徒群別に見ても、「知識」の得点率が高く、「知識・資料・思考」の得点率が低いことが確認できる。¹⁶⁾ しかし、評定 3 の生徒では、「知識・資料」の得点率が最も低い。このため、「知識・資料」は、他の評価規準と比較すると、評定別平均の差が著しく大きかった。この他に評定別の差が大きかったのは「知識・思考」、「知識・史料」である。「知識」に分類した設問が語句等を答える問いであり、語句の暗記等の表面的な理解であっても答えられる一方、「知識・資料」、「知識・思考」、「知識・資料」に分類した設問は歴史事象を理解したうえで資料や史料から情報を読み取ること、あるいは考察して答えることが求められるため、理解が深められていなくては正解できない問いであるといえる。そうした問いの正答率に最もばらつきが見られ、かつ生徒の到達度の差につながっていることが確認できた。

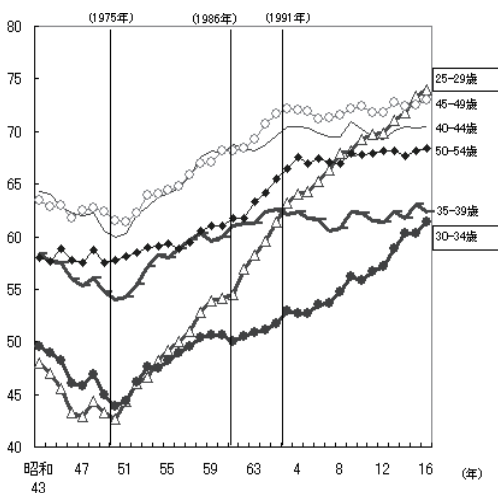
一方、得点率の差が小さかった「知識・史料・思考」については、配点が低く差異が小さかったためここでは検討の対象とすることを避けたいが、「知識・資料・思考」については、全て論述を求めるうえ、上述した通り比較的難しい問いであったことが影響していると考えられる。以下には、「知識・資料・思考」に分類した設問の回答に多く見られた誤りをあげる。

①国民所得倍増計画の実現可能性に関する設問の解答に見られる誤り

- ・ 「池田勇人内閣の時代を見ると、他の区域と比べて急激な低下は見られない

図 7 学年末考査に用いたグラフⅡ

図 3 年齢階級別女性の労働力率推移
(昭和 43 年～平成 16 年)



ことから実現可能性はあった」…A

- ・「経済成長率が1960年から70年の間ずっと4%以上で、日本は大きく経済成長しているため、実現の可能性はあった」…B
- ・「神武景気から毎年約1.5%程の経済成長率があることから、10年あれば所得倍増はできる可能性はあった。」…C

②高度経済成長期に生じた新しい価値観を説明する設問の解答に見られる誤り

- ・「グラフより、どの年代も女性の労働力が高度経済成長期に上昇していることがわかる。このことにより女性が女性の権利を求めるようになり社会にも女性の声が届くようになった。」…D
- ・「高度経済成長期の終わりにかけて実質経済成長率、女性の労働力率がともに減少し、それ以降は両者ともに増加していることから、経済の成長において女性の労働力が不可欠であるという価値観が生じたと考えられる」…E
- ・「女性の若年定年や寿退社などの考えが改められたり、女性と男性の雇用機会を平等にしようという考えが生じた」…F
- ・「高度経済成長により欧米の考え方にふれ、昔の女性は家、男性は仕事という考え方が少しずつ変わり、女性も働く社会へと変わっていった。」…G

③図6および図8に示した「地価と株価の変動」¹⁷⁾から読み取れる情報を用いて、Cの期間（バブル景気）の特徴を説明する設問の解答に見られる誤り

- ・「株価と地価が急激に上がり、今までにない高い価値がついている」…H
- ・「地価の方が株価よりも高かったのに、一時期、株価の方が高くなった」…I

A、Bに共通している点は、1960年時点ではわからなかったはずの1960年代の経済成長率を読み取り、それを根拠に論じていることである。こうした過去のある時点で何がわかっていて、何がわかっていなかったのかをふまえて考える歴史的思考力が不足している答案が散見された。

Cは、1950年代の状況をもとに論を組み立てているが、経済成長率を正しく読み取ることができていない。また、経済成長率が年平均1.5%、年平均4%で推移した場合、いわゆる所得倍増は実現できない。

しかし、B、Cはその数値を根拠として実現可能と主張しており、所得倍増の概念やその計算方法を理解できていない。Iのような解答は多くはなかったが、株価と地価指数を単純に視覚的に比較してしまっており、グラフから情報を読み取る際に最も重要な何を示しているのかを意識しないままグラフを読み取ろうとしていることがわかる。また、Dの解答は図7のグラフから女性の労働力率の推移を読み取る際、高度経済成長期を誤解していたため、正しい読み取りができなかったものと考えられる。この要因として、図6から高度経済成長期が1973年（昭和48年）までであることを読

図8 学年末考査に用いたグラフⅢ

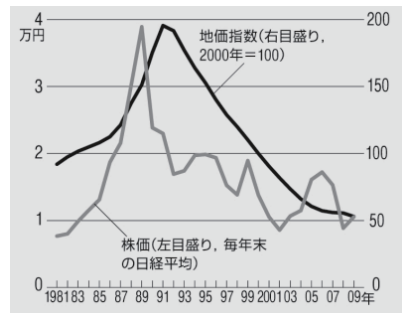


図2 地価と株価の変動

み取ることができなかつたか、図6から読み取った高度経済成長期を図7にあてはめて考えることができなかつたと考えられる。以上のように、資料から正しく情報を読み取る基礎的な技能、複数の資料を組み合わせる必要な情報を読み取る技能が十分ではない例も散見された。

Hの解答は完全な誤答ではないが、資料から読み取った情報を具体的に示しながら説明することができていないため、正答にはできない例である。こうした資料を十分に活用できず正解に至らない例も見られた。F、Gの解答はグラフから読みとれる情報を用いて説明することを放棄しているが、この設問ではこのタイプの解答が最も多かった。これは初見のデータから短時間で必要な情報を読み取る技能が十分に育っていないことを示しているといえよう。

Eの解答は図から情報を正確に読み取っており、こちらの意図した正解ではないが、論理的整合性のある見解を示すことができおり、「資料活用の技能」が育っていると見ることができる。

以上に示したように、1年間を通して表やグラフを読み取り、それを活用して歴史事象を理解する技能を高める実践を展開してきたが、「資料活用の技能」が十分な水準に達しているとは言えない生徒や、基礎的なグラフの見方さえおぼつかない生徒がいることが確認できた。ただし、時間にゆとりがあれば、生徒たちはもう少し丁寧に資料から情報を読み取り、読み取った情報を活用して表現することができた可能性はある。

3.2 「資料活用の技能」に関する生徒の意識

授業終了後の3月に、2年生全員を対象として歴史学習に関する意識調査を行った。その際、「資料活用の技能」に関連する以下の5つの項目を設けた。

- ①日本史Aの学習を通して、資料（文字、図版、映像）から情報を読み取ることの楽しさを体験できた。（図9）
- ②日本史Aの学習には、史料・文章を読む力が必要だと思う。（図10）
- ③日本史Aの学習には、グラフ・データ・統計を活用する力が必要だと思う。（図11）
- ④日本史Aの学習を通して、史料・文章を読む力を伸ばすことができた。（図12）
- ⑤日本史Aの学習を通して、図版やグラフ・データ・統計を活用する力を伸ばすことができた。（図13）

調査結果は、それぞれ図9～図13に示した通りである。「史料や文章を読む力の必要性」および「図や表等の資料を活用する力の必要性」については、図10および図11に見られるように、ほぼ100%の生徒がそれらの必要性を認めており、評定による大きな差は見られなかった。

図9 意識調査結果（楽しさを体験できた）

	全体	評定3	評定4	評定5
あてはまる	12.4%	7.7%	12.5%	17.4%
ややあてはまる	44.9%	38.5%	42.5%	56.5%
あまりあてはまらない	41.6%	50.0%	45.0%	26.1%
全くあてはまらない	1.1%	3.8%	0.0%	0.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

一方、「史料や文章を読む力」や「図や表等の資料を活用する力」の伸びについては、図 12 および図 13 に見られるように、全体で見ても「あてはまる」と回答した生徒は少ない。「ややあてはまる」と回答した生徒を合わせても 6 割前後にとどまっている。そして、評定 3 の生徒群では評定 4 および評定 5 の生徒群よりも肯定的な回答が低くなっている。3 章 1 節で確認した、「資料活用の技能」が十分に育っているとはいえないことを生徒は自覚していることがわかる。

評定群ごとの差が顕著であったのは、図 9 に示した「日本史 A の学習を通して資料から情報を読み取る楽しさを体験できた」かどうかであった。「あてはまる」「ややあてはまる」と回答した生徒の割合は、評定が高い生徒群ほど大きくなっており、理解の深まりや達成感が楽しさにつながることを示唆している。

自由記述として、「資料やグラフからの読み取り問題は、いろいろな観点からよく見ないといけないことがよく分かった。」という資料活用に関する気づきを記入した生徒がいた。また、「小学校のころから学んできた日本史だが、中学まではただ暗記するだけというイメージだった。しかし、高校に入って思考力やグラフなどを活用する力も必要だと強く感じた。」「日本史では、習ったことを単に知識として吸収するだけではなく、知識を他の知識や資料と組み合わせて論理的に解答を組み立てる力が必要だと感じました。」といった回答のように、中学校までの歴史学習と比較したうえで、「日本史 A」の学習を通して客観的な資料・史料に基づき考察し、表現する資質・能力の必要性への気づきを記入する生徒も見られた。さらに、そうした学習活動について「いろいろな国の教科書を読み、違いを読み取ったのがおもしろかった。」「中学校のときの学習をベースに、より詳しいところまで見られたことで中学校の時の「何故？」が沢山

図 10 意識調査結果（史料を読む力が必要）

	全体	評定 3	評定 4	評定 5
あてはまる	67.8%	69.2%	60.0%	79.2%
ややあてはまる	31.1%	26.9%	40.0%	20.8%
あまりあてはまらない	1.1%	3.8%	0.0%	0.0%
全くあてはまらない	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

図 11 意識調査結果（データを活用する力が必要）

	全体	評定 3	評定 4	評定 5
あてはまる	71.1%	73.1%	70.0%	70.8%
ややあてはまる	27.8%	26.9%	27.5%	29.2%
あまりあてはまらない	1.1%	0.0%	2.5%	0.0%
全くあてはまらない	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

図 12 意識調査結果（史料を読む力が伸びた）

	全体	評定 3	評定 4	評定 5
あてはまる	8.9%	3.8%	7.5%	16.7%
ややあてはまる	55.6%	46.2%	62.5%	54.2%
あまりあてはまらない	34.4%	46.2%	30.0%	29.2%
全くあてはまらない	1.1%	3.8%	0.0%	0.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

図 13 意識調査結果（データを活用力が伸びた）

	全体	評定 3	評定 4	評定 5
あてはまる	2.2%	0.0%	2.6%	4.2%
ややあてはまる	55.1%	38.5%	59.0%	66.7%
あまりあてはまらない	41.6%	57.7%	38.5%	29.2%
全くあてはまらない	1.1%	3.8%	0.0%	0.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

解決できとても面白かったです。図表やデータ・統計の読み取りもあまり重視してきていなかったのですが、今年でかなり大切だということがわかり、統計学の重要性についても知ることのできた一年でもありました。」という肯定的に捉える回答も見られた。しかし「記述が苦手なので、それにグラフや統計の読み取りが加わると全く点を取れなかった。史料や数字から読み取って、それを筋道立てて記述する練習をしなければいけないと思った。」「史料を読む以前に全く私は知識がないので、史料をみた上で気がつくことが少なかった。」という回答のように、膨大な学習内容について「知識・理解」を深めつつ史料読解力や資料活用の技能を高め、かつそれをもとに考察すること、表現することに負担や躓きを感じている回答も見られた。

3.3. 「資料活用の技能」を育成に向けて

3章1節にて述べたように、基本的な資料の読み方や歴史事象に対する考察のルールが身につけていない生徒が少なくなかったため、復習のためのワークシートを作成し、課題として配布・回収した。成績確定後の課題であったため、提出率は76.9%にとどまった。また、課題の振り返りを行う時間を設けることができず、不十分な取り組みとなった。

ワークシートは、学年末考査で用いた「景気変動と実質経済成長率（図6）」、「地価と株価の変動（図8）」、「年齢階級別女性の労働力率推移（昭和43～平成16年）（図7）」、「年齢階級別女性の労働力推移（昭和50年～平成22年）」の4つのデータを示したうえで、3章1節で示した典型的な誤答の見られた3つの設問（Ⅰ. 1960年に池田勇人首相が打ち出した「国民所得倍增計画」は、発表当時、実現の可能性があったかどうか説明しなさい、Ⅱ. 図6Cの時期の好況の特徴を、図8「地価と株価の変動」から読み取れる情報を用いて答えなさい、Ⅲ. 図6と図7から読み取れる情報を用いて、高度経済成長期に生じた新しい価値観について説明しなさい）のうち満点がもらえなかった設問について、①自分が何を間違えていたのか、わかっていなかったのか、②どうすれば正解を導けたのか、をそれぞれ記述させる形で作成した。生徒には学年末考査の解答例を配布したため、それを参考にして課題に取り組んだ生徒が多かったと考えられる。

生徒は各自の解答を振り返り、間違えていた点、わかっていなかった点として「何を読み取ればよいかわからなかった」、「何を書けばよいかわからなかった」、「図1（筆者注：本稿では図6として掲載）の読み取り、所得倍増にどれぐらいの成長が必要となるのかわかっていなかった。」、「高度経済成長期を図3（同、図7）に当てはめられていない」、「図3（同、図7）で高度経済成長期に20代後半～30代前半の女性の労働力率が低下していることに注目できなかった」、「グラフの数値を全く使っていない」、「オリンピックに向けた公共投資拡大の時期であったことを読み取れなかった」、「地価や株価が上昇することは読み取れたが上昇する原因にふれていなかった」、「女性が働くことを新しい価値観ととらえてしまった」、「高度経済成長期には女性の社会進出が進んでいると勘違いしてしまった。そういうものだった気がする」という先入観

に基づいて書いてしまった。」といった内容の記述をしていた。

また、正解を導くためには「用語の意味を理解する」、「グラフの数字に注意して読み取る練習をする」、「グラフから具体的な数値を用いて答える」、「感覚的に解いてしまったので、グラフの数値に注目して、論理的に解くべきだった。」、「なぜその図を指定しているのか、題意は何かをくみとる練習をする。」、「その時に経済成長率が上がる可能性のある状況であったかどうかを正確に読み取れたらよかった」、「株価が上がったということだけではなく、なぜ上がったのか、上がったあとどうなったのかということも理解し、記述する必要があった。」、「池田勇人が国民所得倍増計画を打ち出したということだけを覚えるのではなく、その前後でどのような流れ、変動があったのかまで深く掘り下げるべきだった。」、「グラフを読み取るだけでなく、持っている知識と組み合わせて回答する。そのためにはまず知識をつける。」といったことが必要であると答えていた。

以上のことからわかるように、答案を振り返る活動を通して、資料を読み取ることの必要性、基本的な資料の読み方が間違っていたこと、資料から読み取ったことを歴史事象に関する理解と関連させて記述することの必要性に気づけた生徒が多かった。一方、そのために必要なこととして、資料を正確に読み取る力を伸ばすことをあげる生徒は少なく、知識を増やすこと、時代の推移や状況の変化への理解を深めること、資料から読み取った情報を活用して考察する意識を持つこと、資料活用問題に多く触れること等をあげる生徒が多かった。筆者は「生徒には表やグラフを正確に読む技能が足りない」と考えていたが、本来、表やグラフの基礎的な読み取り方は、高校に入学する前に習得している技能であり、生徒は「私は表やグラフは読めるが、日本史に出てくる表やグラフから何をどう読み取って、何と結びつけて考えなくてはならないのかわからない」状況にあると受け止めていることがわかった。生徒が正解するために必要なことと考えていることは、「日本史A」で身につけるべき「資料活用の技能」を高めるために必要なことである。生徒が必要だと考えている学習活動を授業内に取り入れていくことが、「資料活用の技能」を高めるためには必要と考えられる。

また、学年末考査で「実質経済成長率が10%以上であったので、実現の可能性はあった」と解答し、どの期間の実質経済成長率について述べているのか不明であり、減点された生徒が、間違えていた点として「10年で所得倍増になるためには、実質経済成長率年平均7～8%程度の成長が必要であり、10%以上であるから見込みがあると書いたが、好景気だったことやオリンピックなどには触れていなかった。」と記し、正解するためには「グラフから読み取れる年号などを明記する」と答えていたように、こちらが期待している、1960年の時点でその先の経済について予測する根拠は1960年代の経済成長率ではなく、1950年代以前の経済成長率であったという点が重要であることに気づいていない生徒も多く見られた。こうした例からは、復習や振り返りは課題を与えるだけではなく、個々の生徒の気づきを共有し、より本質的な問題に気づかせるよう導くことが必要であることがあらためて確認できた。今後は生徒が自らの

記述を振り返り、気づきを共有する実践にも取り組みたいと考えている。

4. おわりに ～今後の課題と展望～

2章にて述べたように、「日本史A」では年間を通して、表やグラフの読み取り、それを活用した歴史事象の理解、表やグラフの活用方法についてふれながら、授業を展開した。これは「日本史A」の学習を深い学びにするとともに、「持続可能な社会の探究I」の探究学習の質を高めることをねらいとしていた。

2016年度以降の「持続可能な社会の探究I」の中間報告や最終的な成果物である論文には、データを用いる生徒が増えており、これは「持続可能な社会の探究I」の講座担当者の指導をはじめとするSGH科目の成果であると考えている。そうした生徒の変化を見て、「日本史A」における資料活用の技能も高まっていることを期待していたが、実際には3章で述べたように十分とはいえない状況にあった。その要因として、授業の中で生徒自身が資料と向き合う時間を十分に確保してこなかったことが考えられる。「日本史A」の学習内容は非常に多く、教員の一方的な講義の形で進めざるを得ない面がある。講義の中で資料を積極的に取り入れることによって、生徒の「資料活用の技能」を高めることができるのではないかと期待していたが、今回の調査からはそのやり方ではうまくいかないことが確認できたといえる。そのため、今後は、生徒自身が資料を読み、読み取った情報をもとに考察し、さらにそれを表現する活動や、3章3節で実施した学年末考査後のワークシートのような自らの記述を振り返り、気づきを共有するような学習活動を授業内で行うなど、より主体的・対話的で深い学びを実現していくことが必要である。そのためには、授業内容をより精選して生徒が作業をする時間を授業内に確保することと、提出されたワークシート等をチェックする時間を確保することが、大きな課題となる。

しかし、2018年3月に告示された新しい学習指導要領では、地理歴史科に「地理総合」、「歴史総合」、「地理探究」、「日本史探究」、「世界史探究」が新設され、これまで以上に探究的な学びを通して、資質・能力の育成をめざす授業が必要とされている。「歴史総合」あるいは「日本史探究」、「世界史探究」を見据えて、新しい歴史学習の指導方法を模索することは不可欠である。また「総合的な学習の時間」にかわって新設される「総合的な探究の時間」における探究的な学習の質を向上させるためには、「総合的な探究の時間」における探究活動と各教科・科目の学びとをより一層関連させることが必要になると考えられる。生徒が様々な教科・科目の学びの中でそれぞれの資質・能力を向上させられるよう、高等学校の歴史教育では何を為すべきかを考え、新しい授業づくりを進めていきたい。

引用・参考文献

- ¹⁾ 初期の「持続可能な社会の探究I」については、お茶の水女子大学附属高等学校『H26年度指定SGH研究開発実施報告書』第2年次（2016年）pp.8-9参照。

- 2) 計画変更後の「持続可能な社会の探究 I」については、お茶の水女子大学附属高等学校『H26 年度指定 SGH 研究開発実施報告書』第 3 年次, 第 4 年次および『研究紀要』第 63 号を参照。
- 3) いずれの科目も 2 単位。地理歴史科及び公民科で合計 10 単位の必修科目を置いている。「グローバル地理」は SGH カリキュラム開発のため地歴科に設置した学校設定科目であり、2015 年度入学生から実施。2014 年度以前は「地理 A」を開設。
- 4) 詳細は拙稿「歴史的思考力を培うレポート課題」『研究紀要』61 号を参照。
- 5) 2016 ～ 17 年度の授業内では教科書や図表に掲載されている経済状況, 人の移動に関する表やグラフを扱ったほか, 本校で紹介した財務省の統計, 厚生労働省の統計等を使用した。
- 6) 『図説日本史通覧』帝国書院 (2014 年, 2017 年印刷) p.197
- 7) 前掲書 p.236
- 8) 財務省 HP <https://www.mof.go.jp/budget/reference/statistics/data.htm> (2018 年 5 月 2 日最終閲覧)
- 9) 帝国書院 HP https://www.teikokushoin.co.jp/statistics/history_civics/index05.html (2018 年 5 月 2 日最終閲覧)
- 10) データベース「世界と日本」(代表: 田中明彦) 政策研究大学院大学・東京大学東洋文化研究所 <http://worldjpn.grips.ac.jp/documents/texts/JPUS/19560613.01J.html> (2018 年 5 月 4 日最終閲覧) より一部引用
- 11) 『詳説日本史史料集 (再訂版)』山川出版社 (2007 年) pp.366-367
- 12) 東京新聞 2015 年 12 月 3 日朝刊より一部引用
- 13) 作問にあたっては「日本史 A」で学ぶ知識を全く必要としない設問は作らないようにしているため, 全ての設問において「知識・理解」を問う形になっている。
- 14) 『日本史 A 現代からの歴史』(東京書籍)指導用 DVD-ROM 図版データ集, モノクロ, 187-m より作成
- 15) 厚生労働省 HP 「平成 16 年版 働く女性の実態」より引用
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2005/03/h0328-7a.html> (2018 年 5 月 3 日最終閲覧)
- 16) 知識・理解と思考・判断・表現を問う問題は, 配点が低く差異が小さいため, 今回の分析の対象外とした。
- 17) 『日本史 A 現代からの歴史』(東京書籍)指導用 DVD-ROM 図版データ集, モノクロ, 191-m