

生徒が主体的に歴史的思考力を培う世界史学習の在り方 —「思考の方法」を定着させる手立てに着目して—

教職実践開発専攻（授業開発コース） 後藤 隆 浩

I. はじめに

「暗記科目」に陥りがちな世界史学習から、「歴史的思考力」を培う世界史学習への転換が改めて求められている。本研究では、この課題解決のため、歴史的な見方や考え方としての「思考の方法」を、生徒のスキルとして定着させていくことで、生徒が自ら意識的に思考し、自覚的に歴史的思考力を培っていけるような授業の在り方を解明する。

II. 現状認識と解決の方向

1. 本研究の目的と意義

歴史学習の大きな課題として、「歴史的思考力」の育成が長年重視されながら、今なお暗記重視の科目として認知されている実情がある。その要因として、国の改善方針や先行研究が示すには、①「知識偏重型入試に対応せざるを得ないこと」②「歴史学習では思考力よりも知識を優先させるべきだとの考えが広がっていること」などが挙げられる¹。

しかし、グローバル化社会が進展する今、学習指導要領改訂に際して強調されたように²、生徒は世界の共存・協力を見据えて自分の主張をもつことが求められ、進行する大学入試制度改革³を含め、まさに歴史科目の最終目標、「歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う」学習への転換が迫られている。

知識は言わずもがな必要不可欠であり、大学入試の有無にかかわらず知識の質と量を授業内で保証すべきであることに異論はない。問題は、生徒自身が知識の暗記こそ世界史学習の目的としてしまっていることにあると考えた。「国際社会に主体的に生きる」、つまり、「自己の文化的、歴史的アイデンティティを確立すると同時に、他の立場も理解し、自分の主張をもつ」⁴ことを求める世界史の目標との乖離はここにあると言える。

生徒の思考・判断・表現を促す授業研究は多く見られる。しかし、教師の組んだ授業構成に沿って生徒が様々な思考を行ったとしても、世界史にとっての思考・判断・表現の力、すなわち歴史的思考力について生徒自身がその具体をイメージすることは難しい。日頃の生活や高校卒業後においても、歴史的思考をしていけるような汎用的能力の育成にまで目を向けた実践は稀であると考えられる。

そこで本研究において着目したのが、日頃から生徒が世界史の学習に向かって自己学習できる手立てを構築するということである。具体的には、歴史的な見方や考え方としての「思考の方法」をスキル（「思考スキル」とする）として定着させていく指導と評価を行い、生徒が自分で知識を習得しつつ思考を整理したり、深めたりしていけるような授業のベースを開発する。これにより、生徒自ら歴史的思考力を培っていくための手立てが曖昧で、ただ歴史の知識を暗記することだけが重視されがちな世界史学習から、自ら意識的に思考し、自覚的に歴史的思考力を培っていけるような学習への転換を目的とした。

平成23年に新たに設置された、中教審高等学校教育委員会でも、高校を「自立に向けた準備期間を提供することのできる最後の教育機関」⁵とした上で、「全ての生徒に共通して身につけさせるべき資質・能力（コア）」の育成を重視している。高校生という発達段階を考慮し、生徒自ら歴史的思考力を培っていかうとする授業

を構築していくことが、今一層求められていると言えるだろう。

本研究の意義は2つある。

- ①「思考の方法」の指導と評価を行うことで、生徒が歴史的思考の具体をイメージできるようになり、自覚的に歴史的思考力を培っていくことができる。
 - ②「思考の方法」をスキルとして定着させていくことで、世界史学習や国際社会の諸問題に対して課題意識を持ち、新たな問題に遭遇しても主体的に思考・判断・表現できる生徒を育成できる。
- 以上のことから、本研究のテーマと開発内容を設定した。

2. 開発の視点

思考力を培うためには、まず自分で考えてみる必要があるが、どのような見方や考え方（＝「思考の方法」）をしたらいかがが不明確では、生徒が自ら思考力を高めていくことはできない。逆に「思考の方法」をまず教員自身が明確にしておくことは、身につけるべき力とそのための指導及び評価を明確にすることにつながる。「思考の方法」を身につけさせる指導の重要性については北尾(1995)も次のように指摘する⁶。（下線は筆者による）

「概念や知識を操作し、「思考・判断」を行うためには、思考の道筋や形、推論の方法について自覚していることも大切である。（中略）こうした技法や思考の形の基本をある程度自覚して指導すれば、生徒が問題や課題について、頭の中で概念や事実が混乱したり、思考が堂々めぐりしたりすることを避けることができる。」

つまり、「思考の方法」を生徒のスキルとして定着させていくことは、これを通じて自ら概念や知識を習得していく段階にも役立つとともに、自分の思考を整理し、深めていくことにもつながるだろう。

日本の教科書は事実の記述はあるが、思考の過程は省かれ、その結果のみしか載っていない。よって結果を覚えるだけでは思考を働かせることはできない。思考過程を生徒にたどらせる思考訓練が必要である⁷。

では、「思考の方法」を思考スキルとして定着させていく上で、必要となる授業のベースとはどのようなものか。本研究では、世界史学習を俯瞰する全体構想と、具体的に思考の方法を定着させるための手立てが要になると考え、それぞれ『世界史学習全体構想図』と『世界史学習発問表』を開発した。

Ⅲ. 世界史学習の出口とそこに至る観点を明確にするための『世界史学習全体構想図』の作成

いざ、歴史的思考力を培うための思考の方法を身につけていこうとしても、世界史学習において今行っている学習が何につながるのかが分からなければ、生徒は課題意識や主体性も持ちにくいだろう。

そこで、生徒が主体的に歴史的思考力を培っていくためには、まず出口を見据えた世界史学習の全体像を捉える必要があると考えた。世界史学習の出口とは、先に述べた世界史の目標にもあるように、国際社会に主体的に生きることにつながる必要がある。そこで“世界史を学習する意義”について先行研究より分析を行い、どのような観点で学習を進めることが出口につながっていくのかという、世界史学習における方向性を明らかにすることにした。

1. 世界史を学習する意義に関する先行研究

佐々木(2007)は“なぜ歴史を学ぶのか”についての答えを整理して示している⁸。この整理は、世界史をどのような観点で学習することが“世界史を学ぶ意義”につながるのかが明確になっているため、本研究では佐々木が示した“なぜ歴史を学ぶのか”についての答えを、以下私なりに整理し直すことで、改めて“世界史を学ぶ意義”として提示したい。

1つ目の意義は、歴史を学ぶことで、歴史をこれからの鑑や教訓とすることである。歴史の光と影を学習することで、これからの日本や世界が進むべき道を考える土台とする。その際に捉えるべきは、歴史事象に

においてどの時代・地域にも言える普遍性、あるいは特定のケースのみに言えるような特殊性は何かということである。これは現代や未来に起こりうる社会的事象についての洞察力を高めることにつながると考える。

2つ目の意義は、現代の世界がどのような過程を経て成り立っているのかを理解することで、現代や未来の社会的事象をより正しく理解できるようになることである。現代に起こる国際的な軋轢、南北問題のような経済格差、世界中の環境問題など、すべてはこれまでの歴史の積み上げの上に生じている以上、世界史の大きな流れを把握することは必要不可欠だと考える。

3つ目の意義は、異文化理解と自国の相対化を図ることである。どんな主義や主張、文化でも、その背景には、それが形成されてきた歴史がある。よって歴史を学ぶことは他者の目線で物事を考え、共存・協力に向け多面的・多角的に判断できる力を培うことにつながると考える。また相手を知ることにより、自国を相対化して捉え、日本国民としてのアイデンティティを確立することにもつながる。日本国民としてのアイデンティティと、他国との共存の視点を合わせ持つことで、「国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質」が養われると考える。

4つ目の意義は、歴史を見ることで「人間」がどのような存在なのか客観的に捉え、歴史上の人物達が下してきた判断について再評価を行うことである。人間が創り上げてきた文化には素晴らしいものがあるが、その欲望ゆえにいくつもの過ちを犯してきた。科目「倫理」では「これからの社会をどう生きるか」をメインに扱うが、世界史の学習で、これまでの歴史から、どう生きていくかを考える契機をつくり、人間の本質に迫ることは重要であると考えられる。

2. 『世界史学習全体構想図』の作成

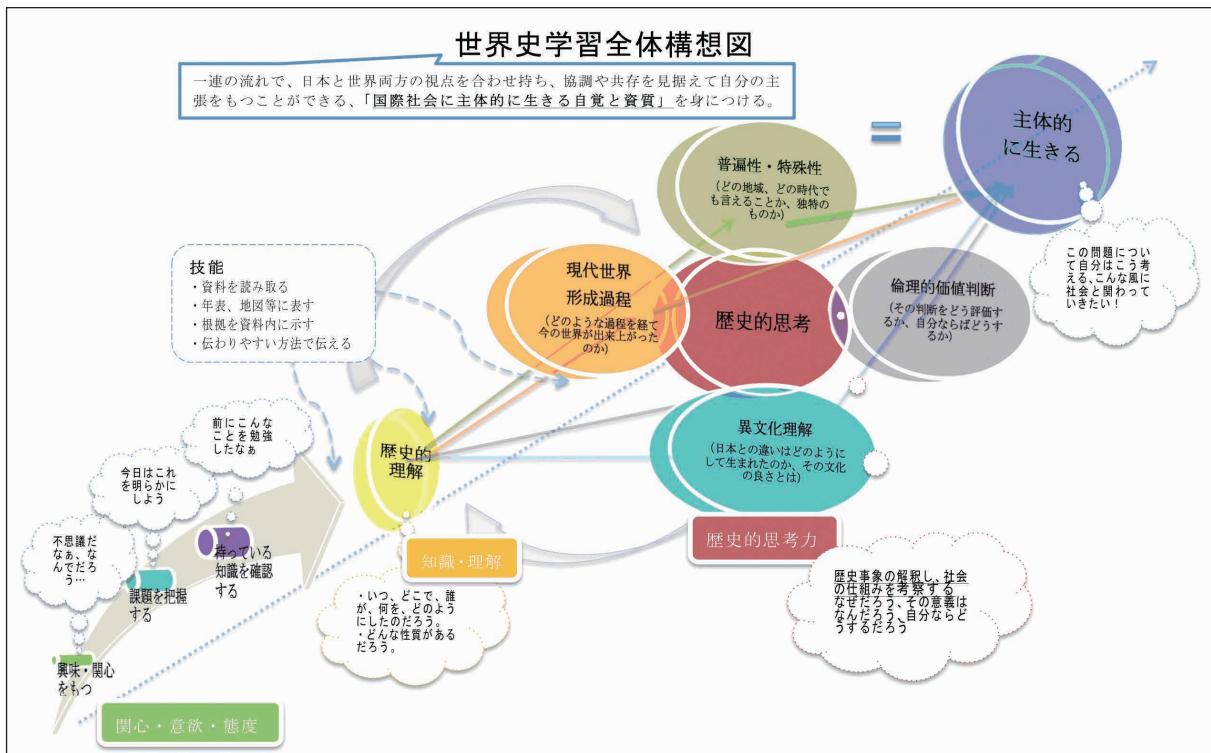
(1) 『世界史学習全体構想図』の概要

上記の先行研究を踏まえ、以上4点を世界史の学習における観点として次のように設定することにした。

①普遍性・特殊性／②現代世界形成過程／③異文化理解／④倫理的価値判断

単元の学習を行う際は、常にこの4観点のいずれか（または複数）に重点を置いて、単元を扱うこととする。こうした観点でもって学習を進めることで、たとえ講義中心にならざるを得ない場面でも、生徒は何を学ばば良いのか、学んだ内容がどう今の世界につながっていくのかがイメージできるようになる。この4観点を踏まえて、以下のような世界史学習全体構想図を作成した（図表1）。

世界史では、学習対象が日頃の生活からかけ離れたケースが多いため、学習意欲を持ちにくいこともある。よって、まずは学習に関連する事象に対し興味・関心を持つことを大事にしたい。次に、先ほどの4観点のいずれかに照らし合わせて課題を持ち、学習を進めていくという流れを構想した。まずは既存の知識を踏まえつつ、資料の読み取り等も行いながら前提となる歴史の知識を習得していく。そしてこの知識を活用し、観点を意識した形で歴史事象の解釈・考察、すなわち歴史的思考を行う。この時知識の習得と活用は両輪となって進行されなければならない、絶えず反復運動を繰り返しながら、思考が深まっていくようにする。そして最後は各観点で考えてきた内容をもとに、自分なりに社会の諸問題に対し考えを述べたり、何らかの形で自分との関わりを見出したりしようとすることができれば、世界史の一連の学習サイクルが完成したと言える。こうしたサイクルを繰り返していくことで、生徒は歴史的思考力を培い、主体的に生きる資質を養っていくものと考えた。



図表 1 世界史学習全体構想図

(2) 世界史学習全体構想図のねらい

この構想図を用いるねらいは2点ある。1点目は、世界史学習が個々の歴史事象の細かい理解のみに陥り、世界史の目標（国際社会に主体的に生きる資質と自覚を養うこと）との乖離が起きてしまわぬよう、どのような学習過程を経て出口に至るのかという見通しをもてるようにすることである。2点目は、学習観点に沿って単元を構成することで、常に現代の世界との関連を念頭に起きながら、課題意識をもって学習に取り組めるようにすることである。

IV. 平素の授業で思考スキルの定着を図るための『世界史学習発問表』の作成

前節では、世界史の学習全体における見通しを立てたが、本節では歴史的思考力を培うための具体的手立てとして、歴史的な見方や考え方としての「思考の方法」をスキルとして身につけさせていくことを考えた。そこで着目したのは、発問を通して生徒に「思考の方法」を促していくということである。これは、原田(2012)も述べるように、「人間の思考・判断・表現を誘発する要因は問い」⁹であると考えたからである。日々授業中に行われる発問において、生徒が「思考スキル」を意識して考えられるようにし、またそれを適切に評価していけるようにする。こうして、生徒が意識的に自らの歴史的思考力を培うことができるようにすることを意図した。

1. 先行研究をもとにした歴史的思考力の定義・分類

まずは最初の段階として、歴史的思考力に関する定義や分類についての先行研究を参照した。学習指導要領には「歴史的思考力」という言葉自体は何度も登場するが、その定義や中身については一切記載されていない。このため、歴史的思考力を培うことをねらった実践紹介において、確かに思考・判断・表現が重視されていたとしても、歴史ならでの思考・判断・表現とは何かまでは言及されていなかったり、生徒目線で考えれば具体的にどんな力を身につけていけばよいのか不明確であったりするものが多かった。

歴史的思考力の定義に関しては、中村(2012)の研究を参照する。中村は、歴史的思考力の研究の中で、

既に歴史的思考力を整理し、単元の構成や学習過程モデルを作成することで成果を挙げている。

中村は次のように歴史的思考力を定義している¹⁰。

過去及び現在の諸事象を多面的・多角的な見方で考察し、公正に判断して、自分なりに未来の社会発展の方向を見通していける能力

この定義を十分に踏まえつつ、歴史的思考力の具体として3つの力に分類をした。世界史における歴史的思考力のエッセンスと言える要素は次の3つであると考ええる。

- ① 時系列的思考力
(歴史事象を時間軸で捉え、因果関係や社会の変遷を考察する力)
- ② 分析的思考力
(歴史事象を空間軸で捉え、複数の事象を多面的・多角的に考察し、比較・関連付け等の分析を行う力)
- ③ 価値判断・意思決定力
(歴史事象の解釈・考察を踏まえ、現代や未来への視点から歴史的意義を判断したり、自分なりの意思決定を行っていく力)

2. 世界史学習で身につけるべき「思考スキル」の設定

歴史的思考力の中身については明らかにすることができたが、教師側がその力を整理できていても、生徒に考えなさいといってすぐさまそのように考えられるわけではない。まずは「思考の方法」を生徒は身につけていく必要がある。また、主体的に生徒が歴史的思考力を培っていけるようにするという自己学習の観点から言っても、これは重要である。教育心理学の立場から市川(2011)はまったく放っておいたのでは、自己学習力はずかず、教師が興味深い課題を設定したり、問いかけをしたりして刺激を与える必要があること、「学習と思考のスキル」を習得できるような教授方法を導入する必要があることなどを指摘している¹¹。このことから、生徒は問いかけに答える中で歴史的思考の方法も定着できるような学習が望ましいと考えた。

(1) 「思考スキル」に関する先行実践

歴史的思考力における「思考スキル」を設定するに際し、先行実践を参照することとする。

新潟大学教育学部附属新潟中学校では、教科の枠を越え、生徒の思考を活性化させるスキルとして「比較スキル」「対比スキル」など7つのスキルを「思考スキル」として設け、生徒にその活用を促している。このようなスキルを活用して問題解決を図る学習を組み、やがては別の問題でもこうした「思考スキル」を用いて解決できる段階にまで高めている。この思考スキルを取り入れる効果として同校は大きく2点を挙げている。1つ目は、「知識・技能の習得や活用場面において、課題に応じた適切な「思考スキル」を選択し、課題を効果的に解決することができる」¹²という点、2つ目は、「自らの思考過程を、「思考スキル」の定義に基づき、話形やキーワードを用いて仲間に説明することができる」¹³点である。これは先に挙げた北尾(1995)の指摘とも合致する。現在思考・判断・表現力を高めるために言語活動が重視されているが、ただ闇雲にこれらの活動を組織してもこれらを効果的に高めることはできない。「思考スキル」が身につけていけば、これを入り口に思考が整理され、自ら知識等を効果的に習得できる。また、より深い思考・判断ができ、相手に伝わりやすいように表現できると考えられている¹⁴。さらに、将来直面する新たな問題解決の場面でも、この思考スキルを応用して解決の見通しを立てることができるということも期待できる。

資質・能力をこうした下位の細かなスキルに分割し、このスキルの定着を図ることで上位の資質・能力の育成につなげるという実践は、国立教育政策研究所(2013)のプロジェクト研究にも取り上げられ、注目が集まっていると言える。(国研は今後求められる資質や能力を効果的に育成しようという観点から、新潟大学教育学部附属新潟小学校の、同様のスキルに関する実践を取りあげ、汎用的な能力を育成することの重

要性を説いている¹⁵⁾。

(2) 歴史的思考力に関する思考スキルの設定

次に、世界史の学習においてどのような思考スキルが必要になるかを明らかにするために、学習指導要領や国研の「評価基準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（高等学校 地理歴史）」及び、インターネット上から入手した16の世界史指導案から、歴史的な見方や考え方としての「思考の方法」を抜き出して整理し、これを、歴史的思考力を培うための10個の身につけるべき「思考スキル」として設定した。（図表2）なお、思考スキルの精選や新規作成等はあるものとする。これらのスキルに沿って考えていくことで、具体的な歴史的思考ができ、生徒が歴史的思考力を培っていけると考えた。

3. 『世界史学習発問表』の作成

(1) 『世界史学習発問表』の概要

以上のように設定した思考スキルを、世界史の授業時間の中で用いる発問と結びつけることで、平素の授業の中で生徒への問いかけを通して思考スキルの定着を図れるようにした。また、歴史的思考力の育成は「関心・意欲・態度」「知識・理解」「技能」といった他の観点も当然関連したものであるため、他の観点に関する発問も同様に考案した。こうして作成したのが以下の『世界史学習発問表』である（図表3）。一番左

図表2 世界史の「思考スキル」

時系列的思考力	分析的思考力	価値判断・意思決定力
1 原因・背景を明らかにすることができる	4 比較・関連付けを行うことができる	8 意味や意義、問題点や課題を見出すことができる
2 変化・過程を明らかにすることができる	5 多面的・多角的に見ることができる	9 自分なりの評価・判断ができる
3 結果・影響を明らかにすることができる	6 根拠を明らかにすることができる	10 新たな提案・主張ができる
	7 前提から予想・仮説を立てることができる	

の列が各観点における、目標の思考スキル（目標スキルと表記）である。これを培うための発問が中央の列であり、生徒がうまく発問に答えられなかった際の手立てを一番右に付した。

(2) 『世界史学習発問表』のねらい

この発問表を活用するねらいは2点ある。1点目は歴史的思考力の元となる思考スキルをバランスよく学習活動の中に組み込み、その発問に対する生徒の解答をもとに、生徒の力を分析し、適切な指導・援助を行えるようにすることである。思考力は目に見えにくい学力とされ、授業内での評価は特に困難であったが、発問に対して目標の思考スキルに沿った考え方ができているかどうか、発問表に沿って即時評価が行える仕組みになっている。

2点目は、この表を生徒とも共有し、日々活用することで、生徒自身が歴史的思考力を培っていくための自己学習ができるようにするという点である。表を見れば、どのような発問が、どのようなスキルをねらいとしているかが分かるので、スキルを意識して発問に答えることができるし、自分はそのような思考ができたかどうか自己評価を行うこともできる。

図表3 世界史学習発問表
世界史学習発問表

	目標スキル	発問例	答えられなかった時の手立て	
関心・意欲・態度	A-1 積極的に取り組む事ができる		・五感を使い、学習に取り組む。分からないこと、疑問に感じたことは質問をする。	
	A-2 イメージや感想を述べる事ができる	「～について知っていることはありますか？」 「～についてどう思いますか？」	・これまでの経験から感じたイメージや思いを率直に表してみる。	
	A-3 気付きをもつことができる	「何か気付く事はないですか？」	・不思議だな、なぜだろうといった感情を大切に、その点に着目する。	
	A-4 課題を把握することができる	「どんな予想が立てられそうですか？」 「明らかにしたいことは何ですか？」	・<A-3>の気付きをもとに、本時の学習で考えてみたいことを念頭に置く。	
知識・理解	B-1 歴史的概念や用語を説明できる	「これはどういうことですか？」 「この意味は何ですか？」	・教科書や資料集にて、その言葉の前後を読み返してみる。 ・辞書等で調べる。	
	B-2 歴史的事実を把握することができる	「いつ/どこで/誰が/何を/どのように/～しましたか？」 「～はどのようなものでしたか？」	・もう一度教科書、資料集の該当箇所を確認して事実を拾ってみる。	
	B-3 性質を把握することができる	「どのような特徴がありましたか？」	・もう一度教科書、資料集の該当箇所を確認して、要素を拾ってみる。	
	B-4 学習内容を説明できる	「～をまとめて説明してください」	・これまでの学習プリントやノートを確認してみる。	
技能	C-1 資料を読み取ることができる	「～から読み取れることは何ですか？」	・違いや変化、特に目立っている部分に注目してみる。	
	C-2 情報を年表や地図等に表す事ができる	「～を書き表しましょう」	・必要となる情報を取捨選択し、整理してみる。	
	C-3 根拠を資料内に示すことができる	「資料のどこからそのことが言えますか？」	・裏付けとなるデータや文書を探し出してみる。	
	C-4 内容を分かりやすい方法で伝えることができる	「どのように伝えたら良いでしょうか？」	・何を伝えたいのかを整理し、それに応じて話し方や示し方を工夫してみる。	
歴史的思考力(思考・判断・表現)	時系列的思考力	D-1 原因・背景を明らかにすることができる	「なぜ～したのでしょうか？」	・<B-2>や<B-3>に戻り、その事柄に関わる情報を拾い集め、時代を遡ってみる。
		D-2 変化・過程を明らかにすることができる	「どのように展開していったのでしょうか？」	・その事柄のはじめの状態を確認し、その状態に変化を与えた要素は何か、どう変わったかを整理してみる。
		D-3 結果・影響を明らかにすることができる	「その結果どうなったのでしょうか？」 「どんな影響を及ぼしたのでしょうか？」	・資料で読み取ったことなども参考しつつ、その事柄の後の社会の様子を捉え、変化に着目してみる。
	分析的思考力	D-4 比較・関連付けを行うことができる	「Aと比べて/関連して何が言えますか？」	・2つの事柄の共通点や相違点を探してみる。 ・どのようなつながりがあるか考えてみる。
		D-5 多面的・多角的に見ることができる	「他の面では何が言えますか？」 「他の視点から見ると何が言えますか？」	・政治面、経済面、文化面など一つの事柄を様々な面で考察してみる。 ・支配者の視点、被支配者の視点、現代からの視点など見る立場を変えて考察してみる。
		D-6 根拠を明らかにすることができる	「どうしてそのことが言えるのですか？」 「なぜ～なのですか？」	・<D-5>までの思考を整理して、根拠として言えそうな情報を捉え直してみる。
		D-7 前提から予想・仮説を立てることができる	「Aを踏まえると、何が言えそうですか？」	・<D-6>までの思考を整理して、自分なりの仮説を一つずつ挙げてみる。
	価値判断・意思決定力	D-8 意味や意義、問題点や課題を見出すことができる	「これらを踏まえるとどんな意味/意義がありますか？」	・<D-7>までの思考を整理して、まずは当時の社会を概観し、その事柄が社会に及ぼした影響を広く捉えてみる。
		D-9 自分なりの評価・判断ができる	「これらを踏まえてあなたはどう評価しますか？」 「これらを踏まえるとあなたならどうしますか？」	・<D-8>の思考を踏まえ、その事柄に対し自分は評価するか否か、自分だったらどんな判断をするか等を考えてみる。
		D-10 新たな提案・主張ができる	「これらを踏まえるとどうしたらいいと思いますか？」	・<D-9>の思考を踏まえ、より良い状況を作り出すための案を考えてみる。

V. 開発内容を踏まえた歴史的思考力を培う平素の授業モデルの提案及び実践

以上のⅡとⅢをベースとした授業モデルを作成し、実践を行った。下の表が提案する授業モデルに沿って実践を行った単元例の紹介である（図表4）。

1. 提案する授業モデル

(1) 提案授業の単元構成

提案授業モデルでは、まず単元指導計画を作成する際において、『世界史学習全体構想図』の4観点である「普遍性・特殊性」「現代世界形成過程」「異文化理解」「倫理的価値判断」のいずれか（あるいは複数）に重点を置き、単元を貫く課題を設定する。この際、『世界史学習発問表』をベースに、現代の社会とリンクさせるという意味からも、「価値判断・意思決定力」を養えるような課題を考えていくようにする。

(2) 提案授業モデルの授業展開

単元を貫く課題が決まったら、『世界史学習発問表』を参照しつつ、単元を貫く課題の解決につながるような発問を、1時間毎の「本時の課題」として設定する。さらに、この「本時の課題」を考えるのに必要な知識を、同じく『世界史発問表』から構成した発問を通して確認していく。こうして発問表を活用することで、生徒が思考スキルを用いながら考え、主体的に知識・理解を深めていけるようにする。

授業の終末では、「本時の課題」に対し、授業中に意識した思考スキルや、学習を通して得た知識をもとに各自自分の言葉で答えを記述する。

(3) 提案授業モデルによる評価

単位時間の評価としては、従来の知識・理解の評価に加え、思考・判断・表現の評価を重視していく。学習過程における発問は『世界史発問表』をもとに構成しているので、各発問において生徒がどのような考え方ができたらよいかが事前に明確になっている。思考スキルに沿って適切に思考・判断・表現ができているかどうかを発問に対する解答によって即時評価を行い、もし解答が不十分であるときは、発問表右の「答えられなかった時の手立て」に沿って援助を行う。各発問時や授業末に学習プリントに記入させた生徒の考えに関しては、プリント回収時にそれを用いてポートフォリオ評価も行う。

単元末では、生徒が単元の学習を通して培って行きた歴史的思考力を発揮し、国際社会に関する諸課題に対し自分なりの主張を行う場を設定する。評価の方法としては、近年、思考力・判断力・表現力の評価方法として注目が集まっているパフォーマンス評価の考え方を取り入れていくこととする。（なお今回はパフォーマンス課題に準ずる課題として「パフォーマンス的課題」と表記した。）

図表4 実習校における実践

単元 第2部第2章「大航海時代を迎えるヨーロッパ」 ¹⁶		
	実践	ねらい
単元頭	・単元を貫く課題 「どのようにしてヨーロッパ世界は近代への道を歩み始めたのだろうか。」	・＜現代世界形成過程＞の観点 ・【D-2 変化・変遷を明らかにできる】
各授業	発問例 Q. 教会の腐敗を目の当たりして、あなたが当時のキリスト教徒ならどうするか。 Q. 宗教改革を受けて、カトリック側はどんな対応をとったのだろうか。 Q. グラフで読み取ったようにアメリカ先住民の人口が激減しているのはなぜだろうか。	・【D-9 自分なりの評価・判断ができる】 ・【D-7 前提から予想・仮説を立てることができる】 ・【D-6 根拠を明らかにすることができる】

単元末	・パフォーマンス的課題 「コロンブスの航海の意義」 Q1. 評価の分かれるコロンブスの航海の意義について自分なりに評価しよう。 Q2. コロンブスの航海に対しては様々な見方があることを踏まえ、1992年にコロンブスの航海500周年を記念して行われた万博のイベントを自分なりに企画してみよう。	<倫理的価値判断>の観点 ・Q1【D-9 自分なりの評価・判断ができる】 ・Q2【D-10 新たな提案・主張ができる】
-----	--	---

2. 思考スキルを定着させる工夫

こうした基本の授業モデルに加え、思考スキルを一層定着させるために、以下2つの工夫を行った。

(1) 学習プリントの工夫

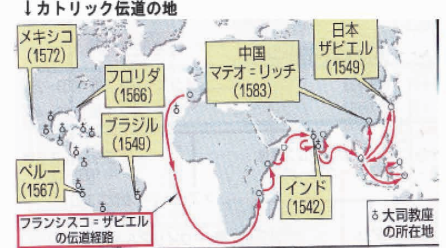
まず、私が行う主要な発問をプリントに明記し、横に発問を考えるための視点となる思考スキルを記載した。さらに考える材料となる資料も一緒に加えた。これにより、生徒が自分で発問と向き合い、思考スキルに沿って考え、答えを出していけるようにした。授業者は生徒の考えを拾いつつ、必要な知識を穴埋めで確認し、導き出された理解すべき事項を「Point」欄にまとめるという形になっている（図表5）。

1. 対抗宗教改革

Q1 宗教改革を受けてカトリック側はどんな対応をとったのだろうか？【前提から予想を立てる】

予想

↓カトリック伝道の地



⇒ ()

Point

1509年	エラスムス『愚神礼賛』
1517年	ルター、『95条の論題』発表
1521年	ルターを破門
1534年	イエズス会設立
1536年	カルヴァン、『キリスト教要綱』発表
1540年	イエズス会公認
1541年	カルヴァン、ジュネーヴで宗教改革開始
1545年～	トリエント公会議にて教皇の至上権を再確認
1563年	

イエズス会の特徴

- ① 教皇への絶対的服従義務
- ② 戦間的な集団意思
- ③ 軍隊的規律による運営
- ④ 海外布教の重視と実践
- ⑤ 教育事業の重視

参照：高橋裕史（2006）『イエズス会の世界戦略』講談社選書メチエ

図表5 実践で用いた学習プリント（一部）

(2) 自己評価の工夫

自分がその時間に学習においてどんな思考スキルを用いることができたのか振り返り、一層の定着を図るために、学習プリントの最後に思考スキルの自己評価欄を設けた（図表6）。自分が意識できたと感じるものに○をつけるというシンプルなものであるが、自分が本時どのような考え方ができたのか振り返ることで、「思考の方法」を身につけていこうとすることに意義があると考えている。

また、単元の最後には、単元全体を振り返ってどのような思考スキルを意識できたか、またそれはどんな場面で用いることができたのかを振り返る自己評価も行った（図表7）。このように理解の側面だけでなく、思考の側面からも学習を振り返ることで、多様な思考スキルを定着させていく必要がある。この幅が広がる

図表6 毎時のプリント内の自己評価欄

自己評価<本時意識したスキルに○をつけてください>			
複数回答 OK			
	前提から予想を立てる		原因・背景を明らかにする
	変化・過程を明らかにする		結果・影響を明らかにする

ことでより深い思考ができるようになっていくと考える。

図表7 単元末の自己評価欄

研究授業を通して、意識するようになった歴史的な見方考え方(思考スキル)があれば○をつけてください。 (複数回答可) またどのような学習の際に意識したか、答えられるものは同時に回答してください。 例：○ 比較・関連付けを行う：キリスト教の特徴をユダヤ教と比較して考えた。		
check	歴史的な見方考え方(思考スキル)	学習場面
	原因・背景を明らかにする	
	変化・過程を明らかにする	
	結果・影響を明らかにする	
	比較・関連付けを行う	
	根拠を明らかにする	
	前提から予想を立てる	
	自分なりの評価・判断を行う	
	新たな提案・主張を行う	

VI. 実践の成果と今後の課題

1. 実践の成果

(1) 課題意識の喚起と主体的に思考する姿勢の促進

まずは情意面である。現代の社会とリンクするような世界史学習の構想を立て、その中で生徒に「思考の方法」をスキルとして身につけさせていく指導と評価を行ったことで、生徒の課題意識を喚起し、主体的に思考する姿勢を促すことができた。実践の対象である、県立岐阜高等学校第3学年121名(理系生徒)に行った質問紙によるアンケート調査を、実践前と実践後で比較したところ、「授業中課題意識をもって学習に取り組む」ということに対し肯定的に(たいへんそう思う、わりにそう思う)答えた生徒は、28.9%から61.2%に増加した。また授業中、「自分の考えを問われる機会を多くつくってほしい」ということに対し、肯定的に答えた生徒は41.7%から57.8%に増加し、逆に「先生の話を聞くことが中心であってほしい」ということに対し肯定的に答えた生徒は、51.7%から37.9%に減少した。生徒が主体的に国際社会に目を向けるようになっていくためには、こうした意識・態度の変化は大きな意味をもつと言える。

(2) 思考スキルの認識

次に、能力面であるが、思考スキルの定着を図る学習プリントの工夫や自己評価等の導入も相まって、生徒が歴史的な見方や考え方をスキルとして認識しつつあると言える。以下実践後に寄せられた生徒の感想を一部紹介する。

・背景や原因を考えながら考察するようになった。
・理由などをしっかり考えて理論的、多角的に物事を見るようになった。
・物や人に対する価値観の違いを感じる機会が多かったので視点や考え方を変えて観ることができるようになったと思います。
・今回、世界史の学習を通して、これまでの歴史の中で起こった出来事やいろいろな人たちの考え方が今の世の中にも影響を及ぼしていることが改めて実感できたし、そういった影響に対して、自分の意見をもつ大切さを考えていくことができた。

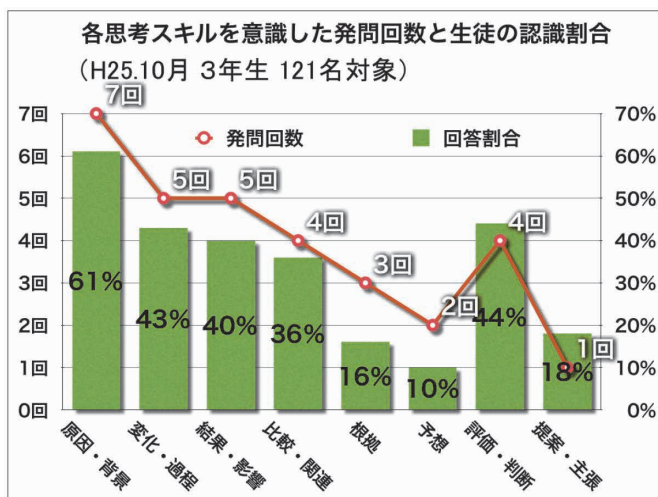
また、どのくらいの生徒が思考スキルを認識できるようになったかについてだが、先述した、単元末の自己評価にて、どの思考スキルを意識できているかの割合を調べたところ、私が多く授業中に発問し、考えることを促した思考スキルは生徒も多く意識できているが、あまり発問できなかったスキルは意識が低い結果

となった(図表8)。思考スキルの認識度はまだまだ高くないが、このことから継続してスキルの指導をしていくことで生徒は思考スキルを自分のものにしていけると考える。

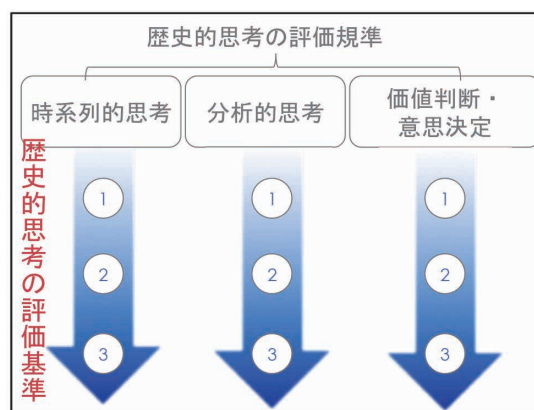
2. 今後の課題

今後の一番の課題は、一層の思考スキルの定着を図ると同時に、このスキルを用いてどのように思考を深めたか、その思考の深まりを適切に評価することである。歴史的思考力を培っているかどうかの評価については大きく二段階あると考える。一段階目は、今回扱ってきたように、課題に応じて適切な「思考の方法」をとることができるかどうかを評価することである。言わば「思考の入り口」にあたる部分である。思考スキルはこの「思考の入り口」に寄与すると言えるだろう。単元内で行ったパフォーマンス的課題の評価も、今回は先述の歴史的思考力の三分類である「時系列的思考」「分析的思考」「価値判断・意思決定」ができていくかどうかで評価をした。

こうした「思考の方法」を歴史的思考の評価基準とすると、二段階目として、本来のパフォーマンス評価がそうであるように、それぞれの思考がどれだけ深められているかについてルーブリックを作成し、評価を行っているかねばならない。これを歴史的思考の評価基準と捉える(図表9)。この二段階で歴史的思考力を評価していくことで、生徒がより一層自覚的に歴史的思考力を培っていきけるようにすることが今後の課題である。



図表8 各思考スキルを意識した発問回数と生徒の認識割合



図表9 歴史的思考の評価の在り方

VII. おわりに

今回の研究は、これまで手薄であった「思考の方法」の獲得に寄与し、生徒が自ら歴史的思考力を培っていく上での有効な手立てになりうるものであると自負している。今後現場で実践を重ねる中で、思考スキルの在り方や授業への導入の仕方について修正・改善を加え、目の前の生徒達の歴史的思考力の育成に精進していきたい。また、同時に思考力育成のためには授業者の基本的な力量形成が必要不可欠であるということも痛感した。大学院修了後も引き続き世界史教育の課題と向き合い、授業力を高めていく一つの方向性として、本研究を位置づけたい。

¹ 鳥山孟郎、松本通孝編『歴史的思考力を伸ばす授業づくり』、青木書店、2012年、iii頁、中切正人「『暗記の地歴科』から『考える地歴科』への転換をもたらす試験問題の考察—「思考・類推・資料活用能力」を取り入れた世界史問題の作成とその実証的評価—」、岐阜県高等学校教育課程研究集会、2003年、4頁、小田中直樹『世界史の教室から』、山川出版社、2007年、40頁参照。

² 文部科学省『高等学校学習指導要領解説地理歴史編』、ぎょうせい、2010年、1頁。

³ 教育再生実行会議「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について(第四次提言)」、

2013年参照。

- ⁴ 原田智仁『高等学校新学習指導要領の展開』、明治図書、2010年、24頁。
- ⁵ 中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会「初等中等教育分科会高等学校教育部会の審議の経過について～高校教育の質保証に向けた学習状況の評価等に関する考え方～」、2013年、14頁。
- ⁶ 北尾倫彦『中学校 思考力・判断力』、図書文化、1995年、209頁。
- ⁷ 同上、210頁参照。
- ⁸ 佐々木利晶「「よりよい授業」を求めて―「世界史離れ」克服の道を模索する―」、『研究紀要』40、大阪教育大学附属高等学校池田校舎、2007年、27-36頁参照。
- ⁹ 原田智仁「「思考力・判断力・表現力」をつける授業づくりのポイント」、田尻信壹、福井憲彦編著『歴史的思考力を伸ばす世界史授業デザイン 思考力・判断力・表現力の育て方』、明治図書、2012年、50頁。
- ¹⁰ 中村彩乃「歴史的思考力を育成する授業の在り方―高等学校日本史Bを中心に―」『平成23年度 開発実践報告』、2012年、14頁。
- ¹¹ 市川伸一『現代心理学入門3 学習と教育の心理学 増補版』岩波書店、2011年、111頁参照。
- ¹² 新潟大学教育学部附属新潟中学校『この“思考スキル”で高める思考力・判断力・表現力』明治図書、2012年、18頁。
- ¹³ 同上。
- ¹⁴ 同上参照。
- ¹⁵ 国立教育政策研究所「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」『教育過程の編成に関する基礎的研究 報告書5』、2013年、26-32頁参照。
- ¹⁶ 『明解新世界史A』帝国書院、2013年、76-85頁参照。