

課題解決の在り方を問うことのできる力を高める 歴史総合の授業づくり

— 概念的理解を形成し、活用する取組を通して —

長沢 学¹

令和4年度から新設された「歴史総合」の授業では、生徒の課題解決の在り方を問うことのできる力の育成を目指しており、そのためには課題解決にいかすことのできる概念等に関わる知識を獲得し、活用することが求められている。そこで、生徒の課題解決の在り方を問うことのできる力を高めるために、本研究ではエリクソンが提唱する概念的理解を形成する取組を手立てとした授業を実践し、その有効性を検証した。

はじめに

「高等学校学習指導要領(平成30年告示)」(以下、「新学習指導要領」という)により令和4年度から「歴史総合」が新設された。この歴史総合の授業では課題解決の取組を重視している。『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』では、歴史総合で養う思考力、判断力について、「生徒が歴史の学習の中から獲得した概念などを活用して(中略)歴史に見られる課題を把握し、その解決を視野に入れて自分の意見や考えをまとめ、課題解決の在り方を問うことのできる力」(文部科学省 2019)と説明している。

従来の歴史科目では、授業で学んだことを活用できていないという問題があった。高校3年生を対象に行われた国立教育政策研究所の「平成27年度高等学校学習指導要領実施状況調査」では、「授業で学んだことを基にして、自分たちがすべきことを考えることがありますか」の質問において、肯定的な回答の割合が、「世界史B」で34.2%、「日本史B」で34.8%であった。生徒が自分のすべきことを考え、課題を解決できるようになる学びを、あまり実現できていなかった。

そのような中で、課題解決に活用できる知識として注目されたのが、概念である。中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」の、社会科、地理歴史科、公民科における『深い学び』の視点の項目では、「主として用語・語句などを含めた個別の事実等に関する知識のみならず、主として社会的事象等の特色や意味、理論などを含めた社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識を獲得する」(中央教育審議会 2016)ことが求められた。概念等に関わる知識は汎用的に使用できるため、課題解決に活用するために必要不可欠と考える。

つまり、歴史総合の授業では、概念等に関わる知識

を獲得、活用して、課題解決の在り方を問うことのできる力を育成していくことが求められている。

しかし、概念を獲得、活用することは容易ではない。吉水は「教科書に即して授業を進めていくと、個別の説明的知識の獲得レベルで終わってしまう授業を、概念の獲得まで高め、さらに、その概念を活用して、自分の意見を言ったり、他人の主張を聞いたりしながら、協働的な課題解決を行う場面を設定しなければならない」(吉水 2017)と言う。このことから、事実等に関する個別の説明的知識から概念を獲得することと、概念を他者との対話や課題解決に活用できるようにすることのそれぞれに、手立てが必要だと考えられる。

また、原田が「思考力・判断力・表現力を育てよう」とすれば、課題解決的な活動などのアクティブ・ラーニングが不可欠であり、これまで以上に時間がかかることが予想される」(原田 2019)と指摘するように、課題解決の在り方を問うことのできる力の育成と、概念等に関わる知識の獲得を両立するには、限られた授業時間の中では工夫が必要である。所属校でも、知識の獲得と知識を活用する活動との時間配分や、学んだ知識を課題解決にいかすことの指導に苦労してきた。

以上のように、歴史総合では概念等に関わる知識を獲得、活用し、課題解決の在り方を問うことのできる力を育成するための方策が求められていることから、本研究の目的を次のように定めた。

研究の目的

歴史総合において、生徒が概念等に関わる知識を獲得、活用して、課題解決の在り方を問うことのできる力を高めることを目指した授業を実践し、その有効性を検証する。

研究の内容

1 県立港北高等学校 教諭

1 研究の構想

(1) 「課題解決の在り方を問うこと」とは

青柳は、課題解決力を向上させるための視点の一つとして、「解決できる見通し力」を挙げ、この力が身に付けば、解決法を予想したり、調査したりすることができる」と述べる(青柳 2017)。この考えを参考にして、「課題解決の在り方を問うこと」を、「課題の解決法を予想し、意見として表現すること」とした。

(2) 概念等に関わる知識の獲得：思考ツール

課題解決の在り方を問うことのできる力を育成するためには、思考・判断の基となる知識が要る。それは前述のとおり、個別の事実等に関する知識だけでなく、社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関する知識である。田村は、「対象に固有な事実に知識をつなげて、概念的で構造的な知識へと高めていく」(田村 2018 p. 41)ため、概念等に関する知識の獲得に思考ツールが有効である(田村 2018 p. 73)と述べる。

歴史総合では資料読解が重視され、生徒が思考する際、資料から得た情報を活用することが求められる。そこで、資料からの情報を含め授業で得た知識を、生徒自身が関連付けて構造化しやすくするために思考ツールを採用した。思考ツールには、複数の知識を一つにまとめる「クラゲチャート」を参考にした(図1)。

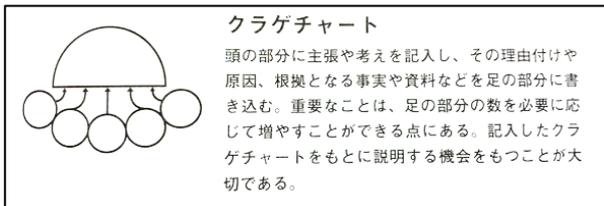


図1 クラゲチャート(田村 2018 p. 76)

(3) 概念等に関わる知識の獲得、活用：概念的理解

エリクソンは、知識の構造は、「事実」、「概念」、「概念的理解」が関連して成立することを述べている(図2)。

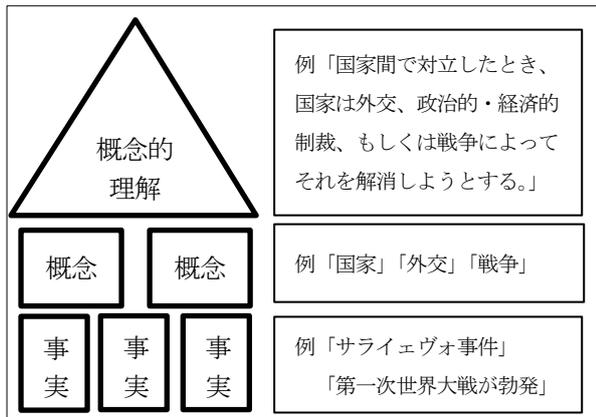


図2 知識の構造図(エリクソン他 2020 p. 39参考)

「概念」は、「事実」の枠組みから引き出され、時を超越し、普遍的かつ抽象的であるという性質を持っている(例「国家」「外交」「戦争」)。エリクソンは、複数の「概念」の関係性を明文化する「概念的 理解」へ生徒を導くことを主張している(エリクソン他 2020

pp. 41-42)。「確固とした概念的構造を脳にもつ子どもたちは、膨大な量の入力情報をより適切に処理すること、そして理解を転移する(応用する)ことができる」(エリクソン他 2020 p. 57)という考えにより、概念的 理解を形成することで、課題解決に概念等に関する知識を活用することができると思われる。

(4) 概念的 理解を形成する思考ツール

(2)(3)より、エリクソンが唱える概念的 理解を形成する思考ツールを作成した(図3)。



図3 概念的 理解を形成する思考ツール

本研究では、この思考ツールに沿って「①資料の読み取り」「②講義のまとめ」「③概念的 理解の形成(問いへの回答)」「④意見共有」を一連の流れで以下のように実施することにした。

概念的 理解を形成するための思考ツールの使い方

- ①資料の読み取り：資料読解で得た知識や考えを生徒自身がまとめる。
- ②講義のまとめ：教員が行った講義の内容について生徒自身がまとめる。
- ③概念的 理解の形成(問いへの回答)：①と②でまとめた内容を基に、問いに答える形で、概念的 理解となる説明文を生徒自身が記述する。
- ④意見共有：③で形成した概念的 理解を班でクラスメイトと共有し生徒自身になかった考えを記述する。

この思考ツールを授業のワークシートに組み込み、概念的 理解を形成する手立てとすることにした。

2 研究仮説

以上を踏まえ、次のように研究仮説を立てた。

歴史総合の授業において、概念的 理解を形成し、活用する取組によって、生徒の課題解決の在り方を問うことのできる力を高められるであろう。

3 検証方法

検証授業を行い次の方法で生徒の変容を見取った。

(1) 事前・事後アンケート

検証授業の事前、事後に生徒対象のアンケートを行い、選択式の項目における回答の割合の変化及び記述式回答の内容を分析した。

(2) ワークシートの記述

検証授業期間中に使用した5枚のワークシートにおける、概念的理解についての記述等を分析した。

4 検証授業

(1) 検証授業の概要

- 【期間】 令和4年10月11日(火)～11月10日(木)
- 【対象】 港北高等学校 第1学年3クラス(120名)
- 【科目】 歴史総合
- 【単元名】 大衆と戦争
- 【時数】 7時間
- 【授業者】 長沢 学(筆者)

なお、別クラスの歴史総合担当教員も、検証授業と同じ教材を用いて授業を実施した。

(2) 単元計画

歴史総合は、近現代以降の歴史を「近代化」、「国際秩序の変化や大衆化」、「グローバル化」と大きく三つに設定している。本検証授業では、「国際秩序の変化や大衆化」の導入から始め、7時間の授業で一旦のまとめと課題解決の取組を行うことにした(表1)。

表1 検証授業の単元計画

時	学習内容	概念的理解を形成する問い
1	大衆社会の時代(導入)	「大衆」とはどのような存在だろう？
2	第一次世界大戦の展開	戦争が大規模化・長期化する原因は何だろう？
3	国際協調体制と	第一次世界大戦後の世界は、大戦前と比べてどのように変わったのだろうか？
4	アメリカ合衆国の繁栄	
5	ソヴィエト連邦の成立と社会主義	世界初の社会主義国家ソ連の誕生は、世界にどのように受け止められたのだろうか？
6	大衆と戦争(まとめ)	「大衆」とはどのような存在だろう？
7	課題解決テーマ	概念的理解を活用する問い
		平和のために、「大衆」にできることは何だろう？

(3) 各時間の授業内容

各時間の授業は、前述した「①資料の読み取り」「②講義のまとめ」「③概念的理解の形成(問いへの回答)」「④意見共有」の流れで行った。

ア 第1時

第1時は、「新学習指導要領」の「C(1)国際秩序の変化や大衆化への問い」として、本単元で学ぶべきだと筆者が定めた「大衆」という概念について考えた。

オルテガ著『大衆の反逆』やコカ・コーラ社の広告等の資料を読み、『大衆』とはどのような存在だろう？』の問いに対して概念的理解の形成を図った(図4)。



図4 第1時のワークシート

イ 第2時～第5時

第2時から第5時までの4時間で、「新学習指導要領」の「C(2)第一次世界大戦と大衆社会」に当たる内容を学習した。各時間の最後に、生徒は(表1)で示した概念的理解を形成する問いに回答した。

ウ 第6・7時

第6・7時の2時間で、「新学習指導要領」の「C(4)国際秩序の変化や大衆化と現代的な諸課題」に当たる内容を学習した。まず、第二次世界大戦期の資料を用いて大衆化の進展を学び、第5時までの内容を振り返りまとめた。次に、「『大衆』とはどのような存在だろう？」の問いを用いて概念的理解の形成を図った。さらに、課題解決テーマ「平和のために、『大衆』にできることは何だろう？」に対し、生徒は概念的理解を活用し、自分の意見とその意見に至った理由をワークシートに記述した。その後デジタルホワイトボードを用いて班内で一つの意見にまとめた(図5)。



図5 第6・7時で作ったデジタルホワイトボード

5 検証結果と考察

(1) 検証の視点

「ア 概念的理解が形成できたか」、「イ 概念的理解が課題解決にいかされたか」、「ウ 課題の解決法を予想し、意見として表現できたか」を中心に検証する。ア、イ、ウの検証で成果が見られれば、概念的理解を形成する取組により、生徒の課題解決の在り方を問うことのできる力を高められたと言える。

(2) 結果と考察

ア 概念的理解が形成できたか

授業の導入とまとめで出題した、「『大衆』とはどのような存在だろう？」という概念的理解の問いに対する、生徒のワークシートの記述を評価し、分析した。

エリクソンは、概念的理解の文には精巧さのレベルがあり、レベルを引き上げるためには、「どのように?」「なぜ?」「それで?」という質問を投げかけると良いと述べる(エリクソン他 2020 p.91)。そこで、精巧な概念的理解の文には主張の根拠が含まれる必要があるため、(表2)の基準を作成し、生徒の回答を評価した結果が(図6)である。

表2 問い「『大衆』とはどのような存在だろう?」の回答についての評価基準

評価	C	B	A	S
評価基準	大衆の性質について、説明する文を書けていない。	大衆の性質について、説明する文を書けている。	大衆の性質について、 <u>主張の根拠</u> を含め、説明する文を書けている。	大衆の性質について、 <u>主張の根拠</u> を含め、 <u>複数の観点</u> から <u>説明する文</u> を書けている。

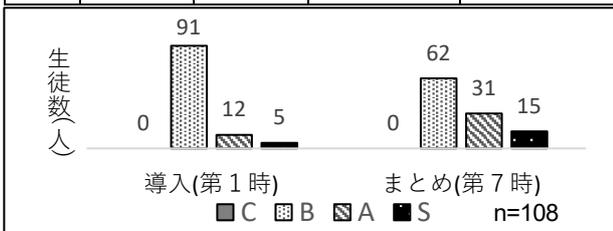


図6 問い「『大衆』とはどのような存在だろう?」の回答についての評価結果

ワークシート提出者は、全員問いの答えとなる文を書くことができたため、B以上の評価となった。以下は、記述に変容が見られた生徒の例である(表3)。

表3 問い「『大衆』とはどのような存在だろう?」についての生徒の例とその評価 (※以下全ての表中において、下線は筆者)

	導入	まとめ
生徒A	大衆とは全体として意識が共通な人々(評価B)	大衆とは、戦争などによって同じ不満や意見を持ったから次第に団結していき、支配されていた存在(国のトップの人の指示に従うだけ)から支配する存在(しっかりとした意志を持っている)へと変わっていった。(評価A)
生徒B	「大衆」とは一人ひとりの違いを全て認めない、ということではなく、国のために、人々に同じ思想を持たせ、戦争などで働かせる、労働力にさせる。(評価B)	大衆とは、団結し行動を起こせば、政府や王朝よりも強い、国を動かせる存在。 <u>理由はロシア革命で、ロマノフ王朝の皇帝に対し不満が挙がっていたが、兵士たちと団結し退位に持ち込んだり、それを機に各国で国民が大勢いるポスターを作ったり、政治に参加したりし、国を変えることができたから。</u> (評価S)

生徒Aは大衆について、導入では「全体として意識が共通な人々」と、根拠を示さずに述べたが、まとめでは「戦争などによって同じ不満や意見を持ったから次第に団結していき」という理由を示し、大衆の性質の変遷を述べた。生徒Bはまとめにおいて、大衆は団結すれば強い権力を持つことを、第5時で学んだロシア革命など複数の事例を基に述べる事ができた。これらのことより、概念的理解を形成し、一定程度主張の根拠を含めた説明をすることができたと考えられる。

イ 概念的理解が課題解決にいかされたか

まず、単元のまとめで取り組んだ課題解決テーマ「平和のために、『大衆』にできることは何だろうか?」に対する生徒のワークシートの記述を分析した。

課題解決テーマにおける「意見」と「理由」の記述に、概念的理解の問い「『大衆』とはどのような存在だろう?」の回答の要素が含まれていれば、概念的理解が課題解決にいかされたとした。分析した結果、概念的理解を課題解決にいかしたのは108人中78人であり、これは全体の72.2%に当たる。以下は、概念的理解を課題解決にいかした生徒の記述である(表4)。

表4 概念的理解を「平和のために『大衆』にできることは何だろうか?」の回答にいかした生徒の例

生徒C	<p>【意見】 大衆一人ひとりが、自分の考えを持ち、政府が行ったことに対してダメだと思ったら、批判するなど意見を発信する。</p>	<p>【理由】 これまでの革命などでも大衆がデモやストライキなどをする事で変わった。過度になるのは良くないと思うが、それなりに大衆の意見としてデモなどで訴えることが大切だと思った。</p>
<p>【概念的理解の記述】 政府が行ったことに対して主観的にどう思うかなどを行動で示す人々。政府や国は大衆に大きな影響を受けて国になっている。大衆がいなくて国はなっていないし、うまくいかないし革命によってひっくり返されてしまう。大切な存在。</p>		
生徒D	<p>【意見】 周りに流されたり、合わせたりするのではなく、しっかりと自分の意見を持つようにすること。</p>	<p>【理由】 同じ意見の人たちが一緒になって運動を起こすことは悪いこととは言えないが、大衆の中でも流されてしまっている人はいると思うから、しっかりと自分の意見は大切にしたいと思った。その行動が正しいのか分からなくなってしまうから。</p>
<p>【概念的理解の記述】 一つの意見に賛同する人たちの集まり。今まで、何事にも無関心だと思われていたが、一つの意見にたくさんの人が賛同することで、大きなかたまりとなり運動を起こす人々。</p>		

課題解決の「意見」には大きく2パターンあった。生徒Cのように、「大衆」の性質における良い側面を強みにした行動をしていく考え方のものと、生徒Dのように、「大衆」の性質における悪い側面を把握した

上で、それを補う行動をしていく考え方のものである。概念的理解がいかされた生徒の意見は、その主張と理由に一貫性があり具体的なものとなった。

次に、アンケート調査の結果を分析する。アンケートの「授業で得た知識を、授業での問いに答える際に使うことができましたか」については、事前から事後にかけて、肯定的な回答をした生徒の割合は26.3ポイント増加した(図7)。

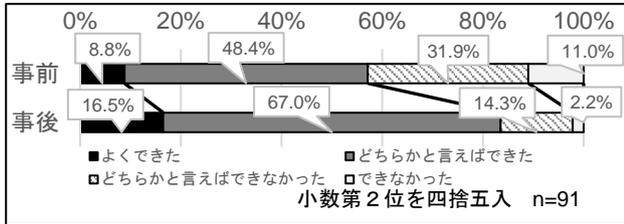


図7 歴史総合の授業で得た知識を、授業での問いに答える際に使うことができましたか

以下のように、事後アンケートの感想には、知識を学んで終わるのではなく、知識を活用することができたと実感した生徒の記述が見られた。

事後アンケート：授業の感想1

- ・以前は歴史を学ぶだけで終わっていたが、今は自分の力で考えることができたり、他者の意見を知ることができたりして、より歴史の内容を理解し、楽しんで学ぶことができた。
- ・プリントの最後にやるまとめが復習にもなって知識が定着して、次やる時に繋がって楽しかった。

ウ 課題の解決法を予想し、意見として表現できたか

課題解決テーマ「平和のために、『大衆』にできることは何だろうか？」に対する「意見」「理由」は、ワークシート提出者108人全員が書けていた。さらに(表4)のように、概念的理解を課題解決にいかした78人の生徒は、「大衆」の性質を根拠にすることで、より具体的な課題の解決法を表現できた。

また、アンケート調査「授業で学んだことを基にして、自分たちが現代の社会のためにすべきことを考えることができますか」については、肯定的な回答をした生徒の割合は9.9ポイント増加した(図8)。

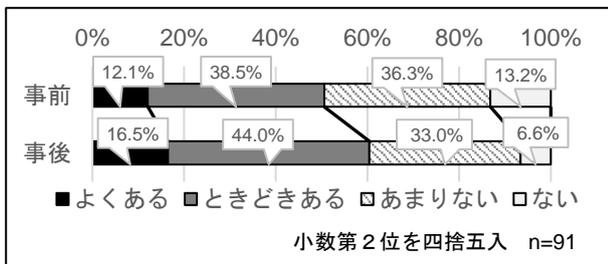


図8 歴史総合の授業で学んだことを基にして、自分たちが現代の社会のためにすべきことを考えることができますか

生徒の感想からも、歴史の資料や出来事を基に、社会に通ずる考え方を得られたことが分かった。

事後アンケート：授業の感想2

- ・テーマに沿って、自分の意見を史料から考え、班員と意見交換をしていくことができたので良かった。
- ・歴史の出来事をただ歴史として見るのではなく、なぜそうなったのかとかどう動くかあったのかを踏まえて見ることでこれからの社会を形成する教訓や考え方を学ぶのがすごいと思った。

これらの結果より、概念的理解は課題解決の在り方を問うことのできる力を高めたと考えられる。

エ その他の効果

(7) 概念的理解が学習内容の理解に役立ったか

学習内容を理解できたと肯定的に回答した生徒の割合は、授業後には19.8ポイント増加した(図9)。

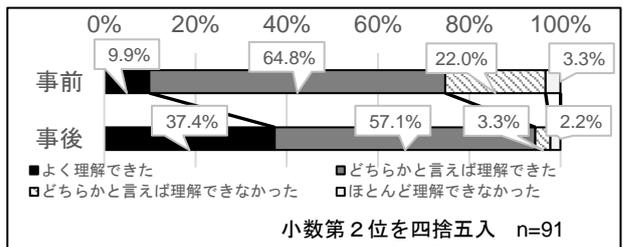


図9 これまでの歴史の学習内容について、どの程度理解できましたか

「学習内容の理解を深めるために特に役立ったと思うものは何ですか(自由記述)」の質問に対して、概念的理解の形成についての回答をした生徒が91人中30人で、概念的理解を形成した後に班で意見交換をしたことについて回答をした生徒が91人中27人いた。

(4) 歴史の学習に対する関心の高まり

歴史の学習意欲についてのアンケートの結果は、肯定的回答が4.4ポイントの微増であり、大きな向上は見られなかった(図10)。

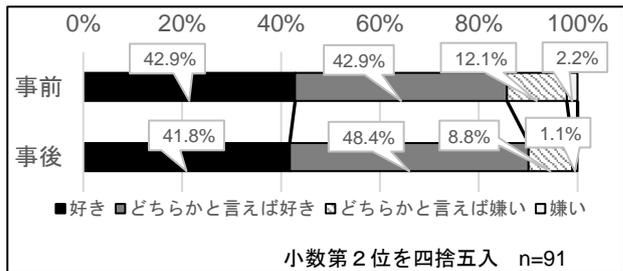


図10 歴史の授業は好きですか

ただし、事前で85.8%の生徒が肯定的な回答をしており、そもそも数値が増加する余地は少なかったと言える。そこで、アンケートの自由記述の事前と事後の感想を比べると次のような変容が見られた(表5)。

表5 授業に対する生徒の感想

生徒E	前	とても楽しいです！先生の話聞いてるのが特に好きです！
	後	今までとは違い、自分で考えて意見を発信することが主体となっていて授業内で社会の知識が身に付いていっているなど感じました。授業に関心が高まれば学習意欲が上がるのだなと改めて理解しました。楽しかったです。

生徒 F	前	今のままでも十分に追いつけているのでこのままの授業で全然いいです。
	後	歴史の概念も考えて勉強するのは難しかったが、授業が進んでいくうちに理解できるようになったので良かったです。
生徒 G	前	ただ教科書に書いてあるのをまとめるだけな気がしています。大学の受験のためには必要なので分かっていますが、自分ならどうしたかなど考える時間があつたりしたらもっと楽しいなと思っています。
	後	とても楽しかったです。覚える歴史は嫌いで、考えて友達と共有するような歴史の授業が小学校ぶりなので、歴史が好きになりました。

生徒Eは関心の高まりが学習意欲を上げることを客観的に把握し、生徒Fと生徒Gは考える歴史の授業に意欲を見せた。91人中85人が肯定的な内容を感想に書いており、授業に対する意欲の高まりが見られた。

研究のまとめ

1 研究の成果

検証の視点について、ワークシートやアンケートの結果から効果があることが確認された。よって、概念的理解を形成し活用することで、生徒の課題解決の在り方を問うことのできる力を高められたと考えられる。

2 研究の課題と今後の展望

(1) 歴史に苦手意識を持つ生徒への手立て

歴史が苦手な生徒の一部には、事後にも大きな変容が見られない者がいた。学んだことを活用する取組であるため、歴史が苦手な生徒には難易度が高かったようである。問いを表現する工夫や、関心・意欲を高める方策を段階的に取ることが必要だと考える。

(2) 概念的理解の質の向上

所属校教員からは、概念的な部分にどの程度触れたのかという意見があった。確かに、多様な観点を含む概念的理解を形成することについては、まだ向上の余地がある。概念的理解の質を向上させるには、より概念を捉えやすくする問いと教材、そして多様な観点からの思考へと導く指導・評価が必要だと考える。

(3) 継続的な実施ができるか

他にも、概念的理解を形成する活動を毎時間実施することは時間的に難しいのではないかという意見があった。確かに、教科書の全ての内容について、本研究のような取組を実施することは難しいだろう。しかし歴史総合の趣旨を踏まえ、少なくとも単元の最後や、難しい概念を扱う際には、本研究のような取組を実施すべきと考える。また、生徒の感想にもあったとおり、繰り返し実践するほど生徒の理解度が上がると考える。歴史総合の授業をどのように実践していくかについての議論は、今後も必要であることを改めて実感した。

おわりに

本研究では、歴史総合の授業において、生徒の課題解決の在り方を問うことのできる力を高めることを目標とし、そのための手立てとして概念的理解を形成し、活用する取組を行った。まだ改良の余地もあるが、生徒が学習内容を課題解決に活用することができた。何より、生徒が「授業を聞く」楽しみだけでなく、「自分で考え、意見を共有する」楽しみを感じられたことが、「新学習指導要領」に準じた授業づくりとしての成果であると感じた。新しい時代に適した授業はどのようなものか、今後も考え、実践していきたい。

最後に、所属校の生徒・教職員をはじめ、本研究に御協力いただいた皆様に心から感謝申し上げます。

[指導担当者]

高木 正樹² 鈴木 健司² 青木 正行³

引用文献

- 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2015 「平成27年度高等学校学習指導要領実施状況調査」
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h27/index.htm (2022年12月15日取得)
- 中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」 p. 138
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2022年12月15日取得)
- 文部科学省 2019 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』 東洋館出版社 p. 126
- 田村学 2018 『深い学び』 東洋館出版社
- 原田智仁 2019 『平成30年版 学習指導要領改訂のポイント 高等学校 地理歴史・公民』 明治図書出版 p. 5
- 吉水裕也 2017 「『学びに向かう力』を意識した学習ナビゲート レベルアップのポイント」(明治図書出版『教育科学社会科教育』2月号・694号) p. 72
- H・リン・エリクソン、ロイス・A・ラニング、レイチェル・フレンチ著 遠藤みゆき、ベアード真理子訳 2020 『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践 ―不確実な時代を生き抜く力―』 北大路書房

参考文献

- 青柳滋 2017 「体験的活動を組み入れる」(明治図書出版『教育科学社会科教育』2月号・694号) p. 60