

## 社会的な見方・考え方に基づいた 「問いを表現」する歴史教育

——高等学校「日本史探究」を想定した授業開発を通して——

久賀 隆之\*・白石 崇人\*\*

History Education that “Expresses Questions” Based on  
Social Perspectives and Ways of Thinking:  
Through the Development of a Class Assuming High School “Nihonshi Tankyu”

Takayuki KUGA\* and Takato SHIRAISHI\*\*

### はじめに

本稿の目的は、社会的な見方・考え方を活用し、「問いを表現」する学習活動を通して、学習者が主体的に学びを深めていく歴史教育の授業を開発することである。

平成29・30（2017・18）年に新しい学習指導要領が告示された。中学校社会科・高等学校地理歴史科の新学習指導要領は、従来のいわゆる「暗記型」学習や授業者が準備した問いにただ答えるような受動的な学習を改めて、学習者の主体的な学びをめざすことをこれまでよりも強調している。そして、このような学びに転換する方法として、社会科教育・地理歴史科教育においては、社会的なあるいは歴史的、地理的な見方・考え方が重要視されるようになった。

社会科授業論の研究では、民主的・平和的な国家・社会の形成者を育成するために、社会的な「見方・考え方」の重要性が以前から主張されている。たとえば小原は、戦後の学習指導要領とともに戦後の社会科授業論を分類し、その

知見をもとに、社会的な見方・考え方をを用いた授業が社会科教育を大きく改善し、主体的な行為者の育成を可能にすると主張している<sup>1)</sup>。つまり、歴史教育を含めた、社会的な見方・考え方に基づく社会科の授業は、市民・主権者教育において重要な位置におかれている。

社会的な「見方」や「考え方」の語は、澤井によれば、昭和33（1958）年告示の学習指導要領の中学校社会科（地理分野）および小学校社会科ですでに使用されていたが、その示す内容は曖昧であり、その後もそれらの語が使われ続けたわけではなかった<sup>2)</sup>。また、高等学校日本史Bにおいては、平成11（1999）年告示の学習指導要領で「見方や考え方」の語が使用されているが、國分が指摘するように、「見方や考え方」の指す内容や育成方法は不明確なものだった<sup>3)</sup>。このように、「見方」や「考え方」の語はこれまで不明確だったが、平成29・30年告示の学習指導要領において、どの教科においても明確に論じられ、社会科や地歴公民科でも、学習の中心に位置づけられた。なお、アメリカでは、1990年代以降、民主主義の概念を教育する市民性育成のための歴史教育がカリキュラム化され、

\* 附属高等学校教諭

\*\* 本学准教授

歴史の理解と歴史的思考を育成することが目指されてきた。しかし、2001年の No Child Left Behind 法による教育改革以降、歴史的思考の育成を目指す歴史スタンダードが維持される一方で、学校・学力評価のための標準テストの影響を受けて、画一的な歴史的な理解を求める暗記型の授業が続けられている州がある<sup>4)</sup>。アメリカの例をみると、社会的な見方・考え方に基づく授業の実現は、学習指導要領などのカリキュラムに提示するだけでは十分でない。確かな方法論をもって具体的に授業を開発する必要がある。

さて、新学習指導要領では、見方・考え方を用いて社会科や地理歴史科の学習を深めるための一つの方法として、「問い」が重視されるようになった。特に、高等学校の日本史探究では新たに、歴史的な見方・考え方を活用して時代を通観する「問いを表現」し、その問いに対する「仮説」を表現することが求められている。ここでは、自ら「問いを表現」し、その問いに対する仮説を立てることで、主体的な学びを醸成しようとしている。しかし、一方で、時代を通観する「問い」および「仮説」を表現する授業を構成するために留意すべきことは、まだ明確になっていない。さらに、そもそも生徒が「問いを表現」という学習活動さえも、十分に行われているとはいえないだろう。すなわち、従来型の授業形態といえる、授業者が問いを発し、それに学習者が応答するというものが現状では少なくないのである。この場合、学習者が受動的になりやすく、主体的なものとはなりにくい。「問いを表現」する活動は、この問題を解消する一つの方法になると思われる。そして、高等学校の日本史探究の単元開発を通して得られた知見は、小学校・中学校の社会科授業の方向性を探る上でも重要な資料となる。

そこで本稿では、「問いを表現」という学

習活動に注目して日本史の授業を開発する。特に、それが学習者の学びにどのような影響を与えるのかに注目したい。以上の課題意識に基づき、本稿は次のように研究を進める。まず、平成30年告示の学習指導要領で「問い」がどのように論じられているかを分析したうえで、「問いを表現」する授業づくりを行っている先行研究とその問題点を指摘する。そして、その知見をもとに、学習者自らが「問いを表現」することに着目した日本史の授業についての単元開発を行い、授業実践を基に成果と課題を明らかにする。(久賀・白石)

## 1. 社会的な見方・考え方に基づいて「問いを表現」すること

### (1) 平成29・30年告示の学習指導要領における「問い」

平成29・30年告示の学習指導要領の社会科・地理歴史科・公民科の学習では、「社会的な見方・考え方」を働かせることが求められるようになった。歴史領域科目では「社会的な見方・考え方」として、「社会的な事象を時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり事象同士を因果関係などで関連付けたりし」て働かせるものとされ、小・中・高等学校の学校種を超えて社会科、地理歴史科、公民科を貫くものとなっている<sup>5)</sup>。

そして、この学習指導要領の歴史総合と日本史探究では、このような見方・考え方を働かせた考察や構想に向かうために、「問い」を設定することを重要視した。問いの類型は、次頁の表1のように整理できる。

平成30年告示の学習指導要領解説地理歴史編は、問いを①時系列、②推移、③比較、④事象相互のつながり、⑤現在とのつながり、という5類型に分類している。そして、これらの問い

表1 平成30年告示の学習指導要領「歴史総合」および「日本史探究」における問いの設定例

<p>①時系列に関わる問い</p> <p><b>【時期や年代】</b> 「それはいつの出来事だろうか、同じ時期に他の地域ではどのようなことが起こっていたのだろうか」 「その事象はどのような経緯で起こったのだろうか」</p> <p><b>【過去の理解】</b> 「当時の人々はなぜそのような選択をしたのだろうか（現代とはどのような異なる時代背景があったと考えられるだろうか）」（【歴史と現在】と共有される問い）</p> <p>②諸事象の推移に関わる問い</p> <p><b>【変化と継続】</b> 「このことで何を変えようとしただろうか、何が変わったのだろうか、何が変わらなかったのだろうか」 「複数の諸事象の変化には、どのような違いがあるだろうか」</p> <p>③諸事象の比較に関わる問い</p> <p><b>【類似と差異】</b> 「その事象と他の事象を比較すると、どのような共通点と相違点を見いだすことができるだろうか」 「その違いが生じたのはなぜだろうか」（【背景や原因】と共有される問い） 「共通点に注目すると、どのような傾向が見いだせるだろうか」（【意味や意義と特色（特徴）】と共有される問い） <b>【意味や意義と特色（特徴）】</b> 「その事象は、当時どのような意味をもっていたのだろうか」 「その事象は、違う立場から考えると、どのような意味があったと考えられるだろうか」 「他の生徒が考察したその事象の意義について、あなたはどうか考えるか」</p> <p>④事象相互のつながりに関わる問い</p> <p><b>【背景や原因】</b> 「なぜ、その事象は起こったのだろうか」 「この事象の背景にはどのような状況が存在したのだろうか」 「あなたは、その事象が起こった最も重要な要因とは何だと考えるか」 「あなたが学習した諸事象の中で、その事象と最も深いつながりがあると考えるのは何か、それはなぜか」</p> <p><b>【影響や結果】</b> 「同じ時期に共通する特徴をもった事象が複数起こったのはなぜだろうか」</p>	<p>「この事象の結果、どのような変化が生じたのだろうか」 「その事象は、社会全体にどのような影響を及ぼしたと考えられるだろうか」</p> <p><b>【転換や画期】</b>（注：これは日本史探究のみ） 「学習した一連の出来事について、あなたはどこに分岐点（転換点、画期）を見いだすか、それはどのような理由で、何が重要と考えたためか」 「分岐点（転換点、画期）を設定した前後の時期を比較し、それぞれの特徴を表現してみよう」</p> <p>⑤現在とのつながりに関わる問い</p> <p><b>【歴史と現在】</b> 「過去の事象と類似した現代の事象は何だろうか？」 「現在の事象と、どのような点が関連しているのだろうか」 「どのようなことが現在につながる変化の要因として考えられるだろうか」</p> <p><b>【歴史的な見直し、展望】</b> 「この事象は、後の人々にどのような考えや課題をもたらすと考えられるか」 「（現在の）この事象は、過去の類似の事例を参考にすると、その後、どのような展開の可能性があると考えられるか」 「（現在の）この事象は、この後、どのような展開が望ましいと考えるか、それが実現されるためには、過去の事例を踏まえると、どのようなことが必要なのだろうか」</p> <p><b>【自己とのかかわり】</b> 「この事象を学ぶことは、あなたにとってどのような意味があると考えるか」</p>
--	--

出典 「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編」文部科学省、2018年、132～134頁参照（問いの類型番号は久賀が付加した）

を用いることによって、学習の深化をねらいとしている。「歴史総合」と「日本史探究」ともにその文言はほぼ同一となっていることから、「歴史総合」で学んだ見方・考え方をういて、「日本史探究」でも問いを表現し、その問いをもとに学習を展開していくことをねらいとしていると考えられる。また、以前の学習指導要領では解説も含めて問いについての詳細な記述はないが、平成30年告示の学習指導要領では、問いをどのように用いるかの展開例も「歴史総合」と「日本史探究」それぞれの学習指導要領解説で一部

示されている。このことから、歴史教育の具体的な転換が求められているといえよう。

## (2) 「問いを表現」する活動を取り入れた歴史授業の先行研究

前節で確認したように、平成30年告示の学習指導要領では、社会的な見方・考え方をを用いた問いを設定し、それを追究する学習が求められている。このようななかで、授業者が発問して学習者がそれに答えるという形式よりも、学習者が「問いを表現」する活動を重視した研究が見られるようになってきている。美那川の先行研究では、例えば「産業革命」のように特定の歴史的事項について、「問いをつくる」という学習活動を展開している。この授業では、グループレベルの活動や個人レベルの活動を行き来することで、生徒が自らの問いを洗練化しており、その点からも能動的な学習が行われていたことがうかがえる<sup>6)</sup>。しかしながら、この授業では、最終的に生徒の出した問いを授業者が集約し、「資本主義は人々を幸せにしたのか？」という主題を設定している<sup>7)</sup>。これは、生徒が表現した問いのなかから、「優秀な」問いが選択され、そうでない問いは「優秀な」問いに含まれていくという形式になっているといえるだろう。従来の学習観の問題の一つに、授業者が用意した問いに対する最も「優秀な」答えに到達するということがあった。これは、授業者の意図を汲んだ答えは、一つに収斂されていく傾向にあるという問題を孕んでいた。一方で、「問いを表現」という学習は「表現」という点において、これまでの学習よりも能動的に見える。しかしながら、授業が進むなかで多くの問いが一つに収斂していくという点に着目すると、それまでは「優秀な」答えに収斂していたものが、「優秀な」問いに変わっただけという見方もでき

るだろう。この点が、先行研究の課題の一つと思われる。そこで、この点を改善し、各生徒の「表現」した問いを活用した授業開発を行った。

(久賀)

## 2. 「問いを表現」する活動を取り入れた授業開発

2020年6月29日～8月27日、筆者(久賀)は単元「現代史」を開発し、3年生対象の一連の授業(日本史B)を行った。単元の目標・指導計画は表2の通りである。

### (1) 歴史的事項を選定し、問いを多くつくる：

#### 第1時

第1時では、日本史Bの現代史の学習の導入として、生徒たちが表現した問いを関連付ける授業実践を行った。まず、現代史(ここでは1945年の終戦以降～現在)の期間において、生徒が小学校・中学校で学習した既存の知識をできるだけ多く挙げさせた。そして、そのなかで、各自が最も興味がある知識を選定し、それに関係する疑問をできるだけ多く挙げるよう指示を出した。具体的には、プリントの中心に選択した歴史的事項を書き、「いつ」、「どれくらい」、「その登場によって、どのような影響が生じたのか」など、次の図1のように思いつく限りの問いを表現していった。

この時点で、生徒の中には以上の活動がなかなか進まない生徒もいた。このときには、問いに対する答えを考える必要はないことを伝えた。生徒は「問い」に答えるということは日常的に行っているが、「問いをつくる」ことには不慣れであり、そのため、どのように問いをつくれればよいのか、あるいは仮につくったとしてもその問いでよいのか、困惑しているようだった。また、問いを多く挙げるために、梨子田の先行研

表2 日本史探究を想定した単元の目標・指導

高等学校地理歴史科（日本史B）		学校名	広島文教大学附属高等学校
第IV部 近代・現代	第11章 占領下の日本	対象学級	3年
	第12章 高度成長の時代	生徒数	30名
	第13章 激動する世界と日本	担当者	久賀隆之
1 単元の目標			
知識・技能		思考力・判断力・表現力	学びに向かう力
<ul style="list-style-type: none"> <li>戦後の歴史事象を、推移・因果関係・影響などの見方・考え方から理解できる。（知識）</li> <li>自身が関心をもった歴史的事象について、自ら調べることができる。（技能）</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>自身が関心をもった歴史的事象について問いを表現することができる。</li> <li>自身が表現した問いに対する仮説を立て、それを証明するための資料を各自で探し、それをもとに文章で表現することができる。</li> <li>他者の表現した問いを、それぞれ関連付けて「年表」を作成し、その関連性を説明することができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自己や他者が表現した問いの関連性を、グループ内で話し合うなかで、他者の意見を受け入れながら、自己の考えを批判的に考察できる。</li> <li>プレゼンテーションの準備を通して、他者と協働して取り組むことができる。</li> </ul>
2 単元で働かせる「見方・考え方」			
自己や他者が表現した問いを関連付ける中で、展開、変化などの諸事象の推移に関わる視点や、背景、原因、影響など事象相互のつながりに関わる視点を働かせる。			
3 単元の評価規準			
	知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力
発展	歴史事象を、推移・因果関係・影響などの見方・考え方を活用して理解できる。	他者の表現した問いを、それぞれ関連付けて「年表」を作成し、その関連性を多角的・多面的な視点から説明することができる。	授業クラス内で、他者の意見を受け入れながら、自己の意見を批判的に考察しようとする。また、他者と協働してプレゼンテーションができる。
応用	概念としての歴史事象を理解できる。	自身が表現した問いに対する仮説を立て、それを証明するための資料を各自で探し、それをもとに文章で表現することができる。	グループ内で他者の意見を受け入れながら、自己の意見を主張できる。また、他者と協働してプレゼンテーションの準備ができる。
基礎	事実としての歴史事象を、理解できる。	自身が関心をもった歴史的事象について問いを表現することができる。	自己の意見を持つことができる。また、自己とは異なる他者の意見があることを知っており、聞くことができている。
4 単元の指導と評価の計画			
時間	学習活動	〔評価の観点〕 評価規準 【評価方法】	
1	自身が関心をもった歴史的事象について、自ら調べ、問いを表現する。	〔知識・技能〕 自身が関心をもった歴史的事象について、自ら調べることができる。 〔思考力・判断力・表現力〕 自身が関心をもった歴史的事象について、問いを表現することができる。 【ワークシート①】	
2～3	他の生徒の表現した問いを関連づけ、「年表」を作成する。 その後、グループで共有する。	〔思考力・判断力・表現力〕 他者の表現した問いを関連付けて「年表」を作成する過程で、時代の推移や、歴史的事象の原因、影響などについて考える。 〔学びに向かう力〕 グループ内で他者の意見を受け入れながら、自己の意見を主張できる。また、他者と協働してプレゼンテーションの準備ができる。 【作成した「年表」・机間指導】	
4	黒板を用いて「年表」を共有するとともに「年表」に関する質問をする。	〔思考力・判断力・表現力〕 他グループの発表した「年表」 【作成した「年表」】	
5～14	講義形式の授業を行う。	〔知識・技能〕 現代史の歴史の推移や展開を理解することができる。 〔思考力・判断力・表現力〕 作成した「年表」をもとに、事象の関連性を考えることができる。	
15	学習の振り返りを行う。 自身の表現した問いの答えを改めて記述する。	〔思考力・判断力・表現力〕 自身の表現した問いの答えを、講義形式の授業内容とともに考えることができる。 【ワークシート②】	

出典 久賀が作成

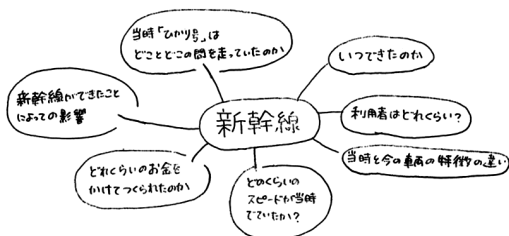


図1 生徒の作成した問い

出典 単元「現代史」の第1時において生徒が作成

究を参考に、生徒同士で質問を多く出し合う「質問シャワー」<sup>8)</sup>を行った（時間はおよそ25分）。これは、生徒同士が互いに相手の調べている歴史的事項に対して質問を出すという活動であり、これによって問いが少なかった生徒も、問いの数が増えていった。



(2) 「問いを表現」する：第1時

以上の活動で、自らが選定した歴史的事項と、それに関わる多くの問いをつくった。次に、これを基に最も考えてみたいと思ったことに関わる問いを表現するよう促した。このとき、生徒によっては語句を答えるような問いになっていることもあった。その場合には、梨子田の先行研究を参考にして、「推移」などを提示して、問いを深めるよう促した（時間はおよそ20分）<sup>9)</sup>。

なお、この段階で授業の1コマが終了し、生徒は作成したシートを授業者に提出した。

(3) 第1時終了後の授業者の作業

授業者は生徒が提出したシートをチェックした。そして、次のコマの学習活動の準備のために、生徒が表現した問いを用紙に集約した（これを以下では「Q」とする）。次の表3は、本稿の前節で扱った平成30年告示の学習指導要領解説の問いの5類型によって、生徒の表現した問いを分類したものである。

この表のとおり、生徒の表現した問いは「④事象相互のつながり」のものが多かったが、それ以外のものも見られた。また、問いの内容が多岐にわたることから、生徒が各自の関心にもとづいて問いを表現したことがわかる。

(4) 各自が表現した問いを共有し、各自で位置付ける：第2～3時

第2・3時では、授業者が生徒に白紙1枚と、生徒全員分の問いを集約した用紙「Q」とを配布し、「年表」上に「Q」に書かれてある生徒全員分の問いを、各自で位置付けるよう促した。そして、それぞれの問いに関連性がある場合は、問いと問いを線で結ぶよう指示した。なお、関連性を考えるうえで年号が一つの目安になるので、年号も調べるよう促した。

表3 生徒の表現した問いを5類型で分類

<p>①時系列に関わる問い</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・第二次世界大戦は、何がきっかけとなって終わったのか？</li> </ul> <p>②諸事象の推移に関わる問い</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・公害病が流行し、それに関する法律がつくられたが、つくったことによって日本はどのように変化していったのか？</li> </ul> <p>③諸事象の比較に関わる問い</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・第二次世界大戦後、大日本帝国憲法から日本国憲法への改正が行われた。大日本帝国憲法との相違点は？もし前のままの憲法ならどうなっていたのか？（⑤とも言える）</li> </ul> <p>④事象相互のつながりに関わる問い</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・なぜ公害が起きたのだろうか？</li> <li>・GHQの影響は何だったのか？</li> <li>・ポツダム宣言の裏側では何があったのか？</li> <li>・池田勇人はどんな人？（何の成果があったのか？）</li> <li>・バブル経済が起こった原因と経済との関係は？</li> <li>・なぜ東京オリンピックは日本で行われたのか？</li> <li>・なぜ戦後なのに、経済成長が起きたのか？</li> <li>・阪神・淡路大震災はどのくらいの範囲で起き、それはどのような影響を与えたのか？予兆などは起こっていたのか？</li> <li>・新幹線がつくられたことによって日本はどのように変化したのか？</li> <li>・ノーベル賞を受賞する人が増えたのはなぜなのか？ノーベル賞はそもそもどれくらいすごいものなのか？</li> <li>・東日本大震災は、日本にどのような影響を与えたのか？どのような震災だったのか？</li> <li>・冷戦は何が原因で起こり、どうやって終決したのか？また、冷戦がもたらした戦争、社会全体に与えた影響はどれほどだったのか？</li> <li>・オリンピックが行われたことは、日本にどのような影響をもたらしたのか？</li> <li>・原油の価格が高騰した石油ショックが起きて、どんな影響があったのか？</li> </ul> <p>⑤現在とのつながりに関わる問い</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・もし義務教育が6年から9年へと延長されていなかったとしたら、今の日本はどうなっていたのか？</li> <li>・学校と戦争との関係性と、もし昔の教育状態だったら今の世の中に対応していけるのか？</li> <li>・東京オリンピックで日本と外国との交流はどれだけ深まったのか？</li> </ul> <p>⑥その他</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・アジア・アフリカ会議の基礎となった会議は？</li> <li>・ポツダム宣言の行われたところは今何になっているのか？</li> </ul>
--

出典 第1時で生徒が作成した問いを整理して作成

この活動を行う意図は、主に次の二つであった。①生徒全員分が表現した問いを共有できること、②問いと問いの関連性を考えることができること、であった。この活動によって、1945年以降に起きた出来事を単独で学習するのではなく、それぞれの関連性を生徒が自ら考えることができる。この点において、この活動は主体的な学びを深めるものとなる。

(5) 黒板を用いて「年表」の共有およびその「年表」に対する質問をする：第4時

こうして作成した「年表」をもとに、第4時では、次に各自で作成した問いをグループで共有した。そして6つに分けたグループのうちの1つのグループに、作成した「年表」を黒板に再現させた。その後、他のグループはその「年表」を見て、それ以外の関連性がある場合は、線を付け足していくという活動をさせた。この時に黒板上につくられた「年表」が、図2である。

グループによって引いた線に色分けをし、重

なってもよいので線を引かせた。そして、すべてのグループが線を引いた後、引かれている線に疑問があるかどうかを考えさせた。もし疑問があれば発表させて、線を引いたグループに答えさせた。授業者が思ったよりも質問が出ており、その問いへの応答もしっかりした説明になっていた。たとえば、冷戦とアジア・アフリカ会議の関係について質問が出て、それに対して「冷戦という情勢の中に、アメリカ・ソ連の両陣営のどちらにも属さない第三勢力が誕生した」ということを説明し、質問した生徒も納得したようだった。

この「問いを表現」する活動を通して、能動的に問いを表現することができていたと思われる。それが本時の成果の一つといえるだろう。さらに、「問いを表現」する過程で、生徒はその問いに関連する事項を調べたり、整理したりしており、それによって学習が深まったようであった。この点も、この活動の成果として強調できる。

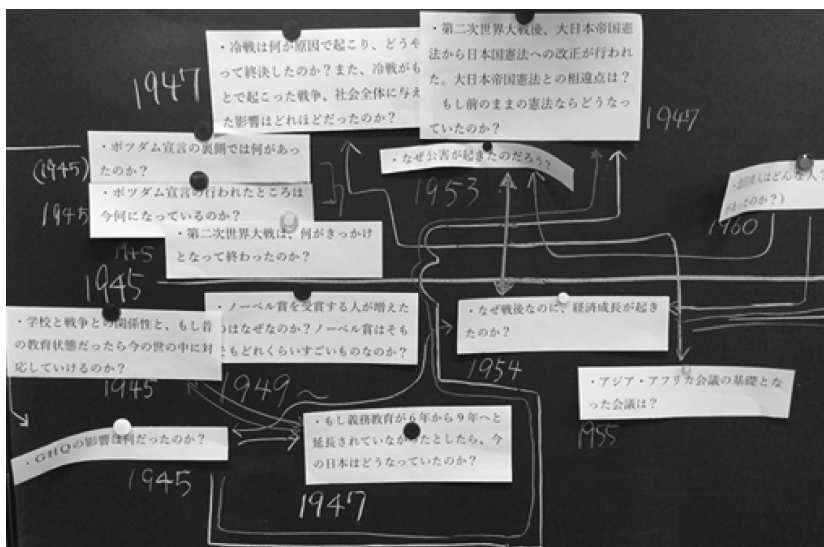


図2 生徒の作成した「年表」  
出典 生徒が作成

(6) 作成した「年表」を用いて講義形式の授業を行う：第5～14時

その後、問いを関連付けて作成した「年表」をもとに、現代史の講義形式の授業に入ってしまった。これ以降で行った各授業の最初にプロジェクターで「年表」を投影し、この「年表」のどのあたりをこの授業で学ぶのかを共有した。そして、授業内でそれらの問いに触れたり、授業者がそれらの問いを深めた問いかけをしたりしながら学習を進めていった。例えば、「なぜ戦後なのに、経済成長が起きたのか？」という問いを取り上げた際には以下のように授業を行った。まずその仮説を生徒たちに記述させる。その後、プロジェクターで投影した「年表」をもう一度確認し、「なぜ戦後なのに経済成長が起きたのか？」という問いに生徒が引いた線に注目した。すると、生徒の中から「公害が出ても構わないほど、経済成長を優先させたから」や「GHQが支援したから」という発言があったり、「池田勇人が所得倍増計画を出したから」という発言などがあったりした。

授業者はそこで、「池田勇人首相が方針を示したことのみで、高度経済成長になったのだろうか？それ以外にも要因があったのではないか？」と発問をした。その後、生徒の中から「首相の意志によって、経済発展にお金が使われるようになったからではないか」という発言が出てきた。これに対して授業者は「なぜ経済発展にお金を使えるようになったのか？」という発問をし、その後、戦前と戦後の国家予算を円グラフにしたものをプロジェクターで提示した。それが、次の図3である。

このグラフを提示して、何が戦前と戦後で大きく異なっているかと発問すると、防衛関係費の変化が大きいことに生徒たちは着目した。1934～36年は防衛関係費が国家予算の45%を占

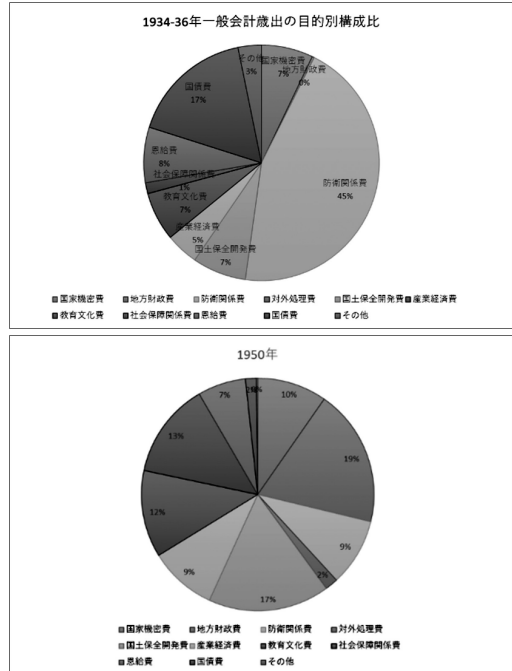


図3 戦前（1934～36年）と戦後（1950）の国家予算を比較した円グラフ  
 出典 三和良一・原朗編『近現代日本経済史要覧（補訂版）』東京大学出版会、2007年、21頁によって作成

めていたが、1950年は9%となっている。このことから、戦前に比べて戦後は防衛関係費が大きく減っており、その分を産業経済費や地方財政費などに充てることができていると生徒のなかには考える者がいた。さらに、「日本が防衛関係費を減らすことができたのは、単に軍事力を放棄したからという理由だけでなく、アメリカが日本の防衛もしてくれたから」という発言をした生徒も出てきた。

このように、生徒たちが作成した「年表」を授業の足掛かりとして授業者が事前に発問を想定したことで、これまでの一方的な講義形式の授業から、生徒参加型の授業へと変化したと思われる。



(7) 講義終了後に生徒自身が表現した問いに再度答える：第15時

現代史の講義が終わった後に、各生徒に「自ら表現した問い」に対する答えを文章化させた。その際には、授業プリント・授業時のメモ・教科書・資料集などを用いてよいが、インターネットで検索して調べることは不可とした。すべての生徒が、自ら表現した問いについてそれまでの授業プリントやメモおよび講義形式の授業で学んだことなどをもとに記述できていた。

(8) 現代史の講義を行った後の生徒の振り返り：第15時

最後に、この単元のまとめとして以下の2点で生徒に学習の振り返りを行わせた。①単元のはじめに自ら「問いを表現」したことでその後の授業への取り組みがどのように変わったか、②他の生徒が表現した問いを関連付けたことで、その後の授業への取り組みがどのように変わったか、の2点である。この生徒の振り返りの記述を抜粋したものが、次の表4である。なお、以下の基準で下線を引いた。二本線は暗記型と感じていた歴史学習が変化したことを振り返る記述に引いた。一本線は自分で調べるようになったことを振り返る記述に引いた。波線は他者の意見に触れたことを振り返る記述に引いた。鎖線は授業への意欲が高まったことを振り返る記述に引いた。点線は暗記の質が変わったことを振り返る記述に引いた。(以上久賀)

3. 「問いを表現」する単元学習の成果

最後に、表4を用いて、今回開発した単元「現代史」の授業によって生徒が得られた学習成果を整理したい。

第1に、多くの回答に表れている通り、生徒たちが自ら「問いを表現」したことで、本単元

表4 ①②についての生徒の振り返り

<p>①について、生徒の振り返り(抜粋)</p> <p>A 今までなんとなく授業を受けて、なんとなく単語として入れこんだ知識だったものが、「問い」をたて、その答えを考えながら歴史を学ぶことで、<u>歴史の流れ、その人物が行ったこと／その出来事の詳細、世間がそれについてどう考えていたかが理解でき、単語ではなく流れて歴史を学べたと思う。</u></p> <p>B 自分で問いを立てることによって、視野が広がったように感じた。問いを立てる前は、授業を聞いて理解することが目標だった。しかし、<u>問いを立てた後の授業では、自分が立てた問いと授業の関連性や「なぜ？」と考えられるようになった。事前に自分の立てた問いについて調べたり、答えとなる根拠を見つけるような作業をすることがあった。(問いを立てる前はしていなかった。)</u></p> <p>C 問いを先に出したことによって、関連するものと思っていなかった出来事がどんどんつながっていき、今までは政策の名前と内容、それに関した人物名のみ頭に入っていたが、<u>原因やその後どう変化していったのかを流れて知ることができた。</u></p> <p>D 自分の問いに対する答えをインターネットで調べたり、友達と意見を出すことによって、<u>たくさんの感じ方や意見があって調べることが楽しかった。文章でまとめることが難しかった。自分が調べたことと合っているか、間違いかを確認でき授業に集中しやすかった。</u></p> <p>E 自分でつくった問いの部分はもちろん、友達がつくった問いに関連づいた内容の話になっても、<u>いつもより一層関心をもって取り組むことができた。</u></p> <p>F まず問いを立てたことでその出来事に興味が湧いたので、通常より頭に入りやすかった。また、<u>自分の問いだったので本当にそれが理解できたのかということの再確認にもなったので、とても良い方法だと感じた。</u></p> <p>G 「問いを表現」したことで、<u>授業中に自分が疑問に思ったことの解決となるキーワードは何か?ということを意識しながら聞けるようになった。今までは、ただ単に聞いて板書をとってあまり記憶に定着していないように感じていたけれど、問いを事前に挙げておくことで授業に対する関心が高まり、記憶に残すことができた。</u></p> <p>H 単元のはじめに問いを表現したことで、<u>授業を受けやすかった。(眠くならなかった)。自分がたてた問いを解決するために、他のところより多くメモを取ったり、これまで以上に資料集や教科書を見た。これまでの単元でも今回のようなことがあれば、もっと意識的に取り組みテスト前にも覚えやすかったかなと思う。</u></p> <p>②について、生徒の振り返り(抜粋)</p> <p>I 自分の問いだけでなく、<u>他人の問いを見ることによって、自分で思いつくことのない考えやまだ興味のないことに関心を持って取り組めることができた。自分で考えることだけでなく、他人に意見を聞くということが増えた。</u></p> <p>J 歴史の疑問を関連づけるために、<u>たくさん調べて考えることができた。また、自分では関係ないと思っけていても、他の人が関係あるのではないかと言ったことについて考え直したり調べ直したりすると、見えてなかったものが見えてきて面白かった。そして授業を受けることで、今までバラバラのパーツみただった「知識」が組み合わさって、一つのパズルのようにつながって、一つ一つの大きな「知識」ではなく、歴史の「ストーリー」を捉えることができたと思う。単体で見たら何故作られたかわからない政策・法律は、<u>授業の内容を忘れてしまったらただ単語として覚えるしかなかったけど、この授業だと「問い」やその関連づけを見ればわかるようになった。</u></u></p>
---

K 一つの疑問に対しての答えを導き出していくたびに、その疑問の年代の前後がつながっていき、原因やそれによってどう変化していったのかを流れて学んでいくことができた。また、一つの疑問だけでなくたくさんの疑問をもつことができた。

L 問いを表現したときに、だいたいの答えは分かっているものの、それまで自分が知らなかったこととのつながりがある、自分の思う答えが出てきたりすると、他の出来事とも関連があったのではないかと思うようになり、興味のなかった分野でも楽しく授業を受けることができた。

M 自分の興味のある出来事などについて表現することによって、そのことについてもっと深く学びたいと思えるようになり、授業が楽しかった。

N 関連づけることにより一つ一つ覚えるのではなく関連づけて覚えることができた。一つ一つ覚えるだけでは文章の問題が出てきたときに上手く説明することが難しく感じるが、関連づけて覚えることで文章で説明をしやすいく感じた。いろいろな人の問いを見て、自分の思いつかないのがあるいろいろな感じ方があることが分かった。関連しているもの一つだけではなく二つ以上あるものも多いことがわかった。

O 何も知らない所から学んでいくことも楽しいが、自分たちが事前に調べてまとめた方が授業に入りやすく新鮮さを感じる事ができた。みんなの興味を持っていることをお互いが分かり合って掘り下げることで新たな発見がたくさんあって濃い時間だった。

P わからないことをわからないままに今までしていたので、今回みたいにとりあえず自分はこれを知らないなど思ったことをどんどん書いていくことで、自然とそのことについて調べておかないとという気持ちになり、実際に調べて、知らないことを知る達成感があると、やる気になるなど思いました。

Q 以前の授業よりも、先に全体の流れを把握したり、調べて話し合いなどをしたため、授業の内容が整理されやすく主体的に受けることができた。

R 一つの出来事が目に入ると、そこから派生しているいろいろな情報がこれまで以上に出てくるようになった。年代別・カテゴリ別に分けたことで、苦手だった詳細年を覚えることもできるようになったので自分の勉強スタイルに合っているなど思った。

S 問いを関連づけることで、今まで知らなかったことが知っていたことと関連していることに気づき、授業に対する関心が高まった。この時代に起きた出来事がわかりやすく整理され、記憶力があがった。授業でも事前に調べた後なので聞きやすかった。

T 友達と問いを共有できたことで、自分の問いを深めることができ、友達の問題について「こんな歴史もあったんだ」と新たな発見をすることもできた。共有したことで単元により集中できたと思う。

U 問い自体学習していない所だったけど身近に感じることであったので、もっと自分で調べたいと思いました。

出典 生徒の振り返りを整理して作成

の学習を主体的に進めることができたことがわかる。回答 B のように、講義内容と自らの問いとを関連付けて疑問につなげたり、自分が納得する答えや根拠を見つけたりしたことがわかる。

また、回答 F のように、最後に自分の問いに解答する活動は、学習成果の定着につながった実感を導いたようである。回答 H のように、これまで以上の頻度でメモや資料集・教科書の確認をするという形で、意欲的に学習を進めた様子もうかがえる。回答 O や P、S のように、事前学習・調査の重要性や、新しい知識と既知とを関連付けることの重要性を実感し、授業態度の変容の可能性を感じさせるような回答もあった。

第 2 に、歴史的事象の推移（流れ、ストーリー）や因果関係に着目した見方・考え方を働かせて、歴史の学習が進んだことである。回答 A や C、L を見ると、生徒たちは、問いを立てて学ぶことで、個々の歴史的事象を歴史の流れの中に位置づけることができたことがわかる。なお興味深いことに、回答 G・J・N・R・S のように、「問いを表現」することや、事象の一つ一つを関連付けること、年代別・カテゴリ別に整理することを通して、効果的な知識の習得・記憶ができたと振り返る生徒がいた。本単元を通して生徒の中に暗記にこだわる者は依然として残ったが、その暗記の質は変化し、ただの断片的な知識で終わらず、知識の深い理解や定着につながっていることがわかる。

第 3 に、生徒は、自分のものとは異なる他者の問いや答えに触れて、それを主体的に自分の問いや関心に関連付けたことによって、新たな発見を経験した。回答 D・I・J のように、他者の問いや意見から興味関心を広げたことが、調査・再調査や他人との意見交換を意欲的に取り組むことにつながったことがわかる。また、回答 N のように他者理解が広がったことを実感する生徒や、回答 T のように、問いの共有によって学習に対する集中程度が高まったことを振り返る生徒もいた。

以上のように、今回の単元学習を通して、こ

れまで生徒が暗記型と感じていた日本史の学習が主体的なものに変わっていったことを実感した生徒が非常に多かったことがわかる。また、暗記にこだわる生徒は依然として残ったが、断片的な知識の暗記ではなく、歴史的事象の推移や因果関係に着目した見方・考え方を働かせた知識の習得を経験していたことがわかった。さらに、他者の問いや答えに触れたり、共有したりすることで、興味関心を広げるだけにとどまらず、自分で調べたり意見交換したり授業に集中したりする生徒がいたことがわかった。例えば、同級生が表現した問いを歴史年表に位置付ける作業は、歴史的事象の推移や因果関係を考えることとともに、その問いの答えを考えることにもつながった。これが生徒の思考を刺激して、主体的な学びを深めたようである。単元のはじめにこのような主体的な学びを行ったことで、生徒は様々な問いをもった。その結果、その後に行った講義形式の授業も意欲的に受けることができたようであった。このように、自ら「問いを表現」することには、講義形式の授業を「探究」の場に変容させる可能性があることもわかった。(久賀・白石)

## おわりに

ここまで、社会的な見方・考え方をを用いて「問いを表現」する歴史の授業について検討してきた。「問いを表現」する活動には学習を主体的にする可能性がある。そして、この学習によって、これまで暗記学習といわれていた歴史の学習を、講義形式をうまく活用しながら主体的な学習に転換することができることがわかった。

最後に課題を整理したい。まず、「問いを表現」する授業づくりを行ってきた美那川によれば、「生徒は何も学んでいない状態、何も知らない状態では『問い』を創出することはできない。

そのため、『生徒が問いを表現する』ための場面を教師が授業の中で設定する必要がある」という<sup>10)</sup>。今回開発した単元では、まず「問いを表現」してから講義に入った。生徒に最も身近に感じられやすく、小学校・中学校でも扱っている現代史だからこそ、生徒たちは「問いを表現」することが可能になったという点を見過ごしてはならない。実際、生徒の振り返りのなかでも、「学習していない所だったけど身近に感じることであったので、もっと調べたいと思いました」というものがあった。現代史以外の時代では生徒の関心が高まらない場合や、すでに知っている知識が少ない場合が考えられる。単元開始前に生徒の知識状態を確認することや、導入時に各時代を身近に感じる工夫が必要であろう。例えば、小・中学校の歴史教科書を導入教材として用いるなどが考えられる。

また、今回は「問いを表現」することに注目して単元開発を行ったが、新学習指導要領の求める問いは「時代を通観した」問いである。生徒の振り返りに見られたように、「問いを表現」した結果、歴史的事象の推移や因果関係に着目する見方・考え方を働かせて歴史の学習を進めた生徒が複数見られた。問題は、この逆、つまり歴史的推移や因果関係に着目した問いを表現したわけではないことである。今回の単元学習によって生徒が歴史的推移・因果関係に注目できるようになったのであれば、この後に続けて「問いを表現」する活動を行えば、「時代を通観した」問いを表現することが期待される。そうだとすれば、今後の課題は、単元と単元の連続性や、科目と科目の連続性（高等学校地理歴史科の「歴史総合」と「日本史探究」「世界史探究」の連続性）、そして小・中学校の歴史教育と高等学校の歴史教育の連続性を意識した科目・学校種横断型、そして小中高連携型のカリキュ

ラムの開発にあると考えられる。

さらに、今回の単元開発を通して、生徒たちの歴史学習＝暗記学習という意識を転換することの難しさを再確認した。また、今回のような単元学習によって「問いを表現」することの面白さや学習効果を実感したとしても、受験準備に入った段階で暗記学習に戻ってしまう可能性も高い。アメリカのように、歴史的思考の育成を目指したはずが、学力テストの傾向によって暗記型の授業が維持され続けることは実際にありうる。高校歴史教育の転換は、大学入試の改革はもちろんだが、高校生にしてすでに強固な歴史学習＝暗記学習イメージを形成していることを考えると、高校入試の改革（場合によっては中学入試の改革）も必要なのかもしれない。暗記以外に何をどのように評価するか、評価方法をどのように具体的に開発するか。今後の課題である。 (久賀・白石)

## 注

- 1) 小原友行「社会的な見方・考え方を育成する社会科授業論の革新—21世紀の学校教育における社会科の役割—」『社会系教科教育学研究』第10号、1998年、5-6頁。
- 2) 澤井陽介「過去の学習指導要領における『見方や考え方』」澤井陽介・加藤寿朗編『見方・考え方[社会科編]』、東洋館出版社、2017年、139-141頁。
- 3) 國分麻里「学習指導要領における歴史的な見方・考え方」江口勇治編『21世紀の教育に求められる「社会的な見方・考え方」』帝国書院、2018年、137頁。
- 4) 川上具美『施行する歴史教育への挑戦—暗記型か、思考型か、揺れるアメリカ』九州大学出版会、2018年。
- 5) 文部科学省編『平成30年告示 高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』、7頁。
- 6) 美那川雄一「生徒が『問いを表現する』授業とは？」『歴史教育「再」入門—歴史総合・日本史探究・世界史探究への“挑戦”』清水書院、2019年、131頁。
- 7) 同上、133頁。
- 8) 梨子田喬「『歴史探究』と『総合的な探究の時間』をつなげる『問いづくり』」『歴史教育「再」入門—歴史総合・日本史探究・世界史探究への“挑戦”』清水書院、2019年、258-259頁。
- 9) 同上。
- 10) 美那川、前掲注6、133頁。