

現代的な諸課題を歴史的に考察する力を育成する 「歴史総合」の学習指導

－問いの設定と知識構成型ジグソー法を通して－

令和4年度から高等学校で実施されている科目「歴史総合」は「現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察、構想する科目」と位置付けられており、そのため研究主題に掲げる力が必要であると考えた。またこの力は、教育基本法第2条に定める「主体的に社会に参画しようとする態度」を育成するための基礎となると捉えた。

本研究において、生徒は問いを追究することと対話活動を通して、現代的な諸課題を考察するために、歴史的知識を転移しやすく構成することを目的としている。その手だてとして、歴史的な概念に接近するための「本質的な問い」を設定し、そこへ至る補助的な小さい問いまで階層的に整理した「問いの構造図」を作成した。また、知識構成型ジグソー法を用いることで、対話による「建設的相互作用」の状況を作り出すことによって、生徒の知識の可搬性を高めようとした。成果として、問いの設定と知識構成型ジグソー法により、歴史的な知識を、現代的な諸課題の考察に転移する生徒の姿が見られた。課題として、設定された問いに対する生徒の応答性を高める改善の必要があるとわかった。

福岡市教育センター 長期研修員
福岡市立福翔高等学校 大野 剛弥

1 主題について

(1) 主題設定の理由

① 国や社会の動向から

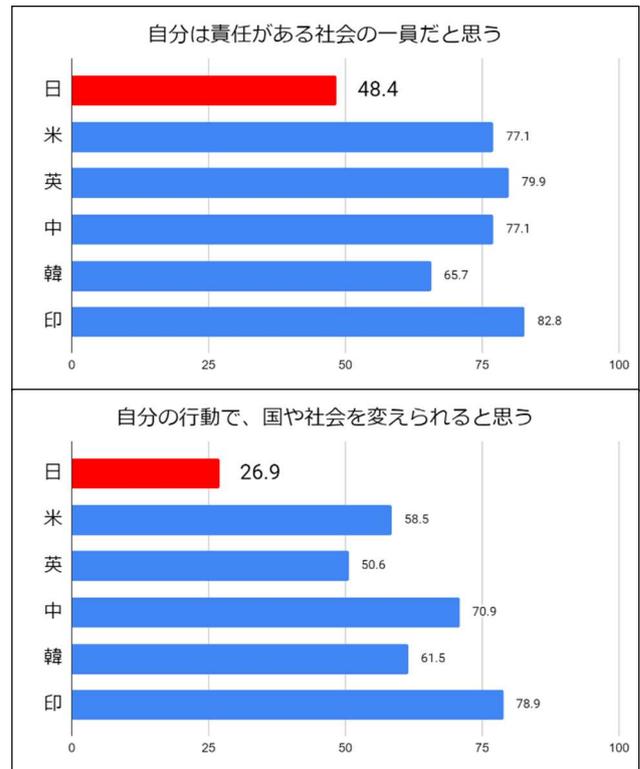
本研究の目的は、令和4年度から実施されている科目「歴史総合」において、研究主題に掲げる「現代的な諸課題を歴史的に考察する力」を育成する学習指導の在り方を解明することである。現代の社会には、人権や格差、環境、紛争などといった数多くの課題が存在している。生徒がこうした諸課題に向き合い、社会の形成に主体的に参画するためには、研究主題に掲げた力が必要と考える。

現代的な諸課題に向き合うためには、歴史的な視点に立つ必要がある。現代的な諸課題の多くは、近現代において歴史的に形成されており、その意義や推移、そして現在とのつながりを考察することによって、はじめて諸課題の本質を捉えることが可能になると考えるからである。

また、研究主題に掲げる力は、教育基本法第2条（教育の目標）で定められた「主体的に社会に参画しようとする態度」を育成するために必要不可欠である。生徒が社会の形成に主体的に参画するためには、現代的な諸課題の本質を捉えている必要がある。なぜなら、現代的な諸課題の本質を捉えることができなければ、諸課題に対する人間的な責任を引き受けることはできず、人間的な責任を引き受けることができないのならば、その行動は必然的に主体性が欠如したものとなるからである。人間的な責任を引き受けるという考え方は、国際的な教育の潮流から見ても、2015年から始まったOECD Education2030プロジェクトにおける「エージェンシー（行為主体性）」の概念と軌を一にしている。エージェンシーは「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」（白井 2020）と定義されている。これらのことから、生徒がエージェンシーを発揮し、教育基本法第2条で定められた目標を達成するためにも、研究主題に掲げる力が必要になる。

中央教育審議会答申（2016）では、かねてより中学校社会科、および高等学校の地理歴史科、公民科で育成することが求められる資質・能力の一つとして「現代的な諸課題を歴史的に考察する力」が挙げられていた。背景には、同答申の中で指摘されている、学習指導要領（平成21年告示）における、社会科、地理歴史科、公民科に共通する課題があった。同答申では「主体的に社会の形成に参画しようとする態度や、資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面的、多角的に考察したりして表現する力の育成が不十分であること」が指摘されていた。

指摘された「主体的に社会の形成に参画しようとする態度」の育成が不十分であるという実態については、【資料1】の2022年1月から2月に日本財団（2022）が行った「18歳意識調査」のうち、「自身と社会の関わりについて」という項目からその具体的な姿が認められる。

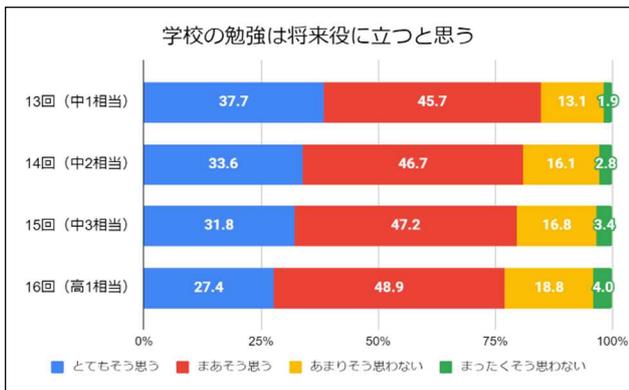


【資料1】「18歳意識調査 第46回-国や社会に対する意識（6カ国調査）」報告書のデータ（日本財団、2022年3月24日）

【資料1】に見られる2つの質問項目は、育成が不十分と指摘されていた「主体的に社会の形成に参画しようとする態度」に深く関与するものと考えられる。両項目で「はい」と答えた17～19歳の割合が、調査6カ国中でわが国は最下位であり、わが国の高等学校教育において「主体的に社会の形成に参画しようとする態度」の育成が不十分であることは、他の主要国と比較すると顕著であるといえる。

このような現状に対して、高等学校の教科教育の側面から、その原因を考察してみたい。令和元年度より実施されている「新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ」の調査では、中学生から高校生になるにつれて、学習意欲が低下することが問題とされている。そして学習意欲の低下に関係し、教科の学習と生徒自身の将来とのつながりの意識が、高校生になると低下が顕著になることも指摘されている。

また、【資料2】の平成30年9月に文部科学省・厚生労働省が行った「21世紀出生児縦断調査」では、「学校の勉強は将来役に立つと思う」という質問項目に対して、高1相当の生徒の「とてもそう思う」と答えた生徒の割合が、中1相当に対して10.3ポイント低下していることが分かる。



【資料2】「第16回21世紀出生児縦断調査(平成13年出生児)」
(文部科学省・厚生労働省、平成30年9月)より作成

こうした調査結果から伺える、高等学校における教科教育の課題は、教科内容に対して生徒のレリバンズ(関連性)^(註1)を構築することができておらず、それが欠如しているということである。レリバンズの欠如という事態は、歴史教育の文脈では、「生徒は歴史を学ぶことが自らの人生や、これからの社会を良いものにしていくためには役立たないと考えており、学校で学ぶ歴史は、どこか他人事の知識であると認識されている」と表現できる。

以上、本研究では、わが国の「主体的に社会の形成に参画しようとする態度」の育成が不十分であることの原因の一つを、歴史教育における生徒のレリバンズの欠如にあると考え、生徒のレリバンズを構築するために「歴史総合」において、「現代的諸課題を歴史的に考察する力」の育成を試みる。

② 学習指導要領から

科目「歴史総合」は、18世紀以降の近代から、現代までの歴史を学習する。「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」の特徴の一つとして、「現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察、構想する科目」と規定されている。

「歴史総合」は、以前の学習指導要領(平成21年告示)より設置されていた地理歴史科の科目と明確に異なっている点がある。それは、地域や時代を網羅的に学習するのではなく、近現代史における重要な歴史的概念について、学習課題を通じて探究することを求めているという点である。歴史的概念とは、例えば「国民国家」や「帝国主義」、「総力戦」、「ファシズム」など、いずれも現代的な諸課題の形成に決定的な影響を与えている概念である。これらの歴史的概念を、「歴史総合」では、「近代化」「大衆化」「グローバル化」という三つの大きな概念のうちに整理している。

学習指導要領(平成30年告示)では、「歴史総合」に四つの大項目を設定している。そのうち「B 近代化と私たち」「C 国際秩序の変化や大衆化と私たち」「D グローバル化と私たち」という三つの大項目において、現代的な諸課題の形成に関わる主題に基づいて学習することが求められている。

二井(2022)は、従来の歴史学習によって共有されてきた課題意識として、歴史学習においてレリバンズの欠如がみられることを指摘している。その上で「歴史総合」の学習指導要領

の意図を「『近代化と私たち』『大衆化と私たち』『グローバル化と私たち』といった項目タイトルに、歴史科目ではあまり見慣れない『私たち』の文言が使用されていることから象徴されるように、各項目の学習と生徒の間に自己関連性、いわゆるレリバンズを積極的に構築させ、『自分事』として歴史学習に取り組ませようとする意図を見ることができる」と解説している。

また二井(2022)は「現代的な諸課題につながる歴史的な状況をふまえた探究を行うことにより、歴史的なアプローチによって現実の社会に向かい合うプロセスや手続き、民主的な社会の形成者として将来直面するであろう諸課題について、歴史的な状況をふまえて考察・判断する術を身に付けさせようとしている」とし、「歴史総合」で行う学習課題の追究は、現代的な諸課題に対して深く関与すべきであることを主張している。

これらのことを踏まえ、「歴史総合」の授業において、主体的に社会の形成に参画しようとする態度を育成するためには、生徒にとって歴史が現代を生きる「私たち」と結びついていることを実感できる手だてを講ずることが必要と考える。そのためには、生徒が「現代的な諸課題を歴史的に考察する」授業の取り組みが要請されていると捉えた。

③ 福岡市の教育の現状から

本市の高等学校は「福岡市立高等学校活性化に向けた取組方針(第2次)」(平成29年6月)に基づいて、市立高等学校四校ごとに特色ある高校づくりを推進してきた。生徒の希望進路の実現に対する満足度の高さは、福岡市教育委員会調査「進路の実現に対する満足度」において「進路指導は、進路目標の達成に役立っているか」という設問に対する高1～高3生徒の回答について「とてもそう思う」「ややそう思う」が87.0%(2017年)を占めていたことから確認できる。このことは、市立高等学校で行われている高大連携、キャリア教育、進路指導の充実の取り組みの成果であるといえる。

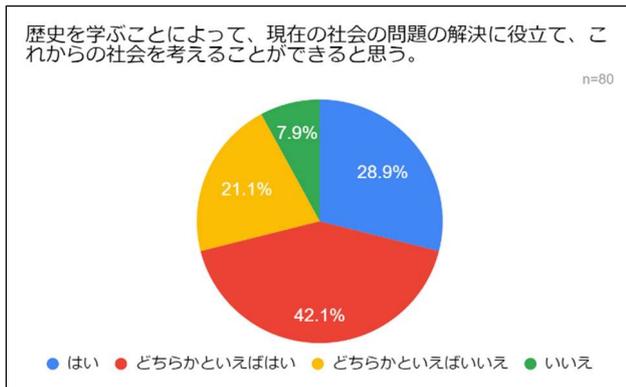
一方で、取組方針は各校ごとの特色をもった教育を進めることで、生徒・保護者から「魅力的な高校として認められること」に重点が置かれているため、その内容は生徒個人のキャリアに焦点を当てたものが多く「主体的に社会の形成に参画しようとする態度」を育成するという目標は、前面には押し出されていなかった。

そのため、本市高校生の「主体的に社会の形成に参画しようとする態度」の育成についてはどのような実態であるかを調査する必要があり、本研究の実験校にて生徒の実態把握アンケート^(註2)を実施した。

実態把握アンケートにて、先述の日本財団の「18歳意識調査」と同一の質問を実施したところ「自分は責任がある社会の一員だと思う」という項目には85.0%の生徒が「はい」と答えていた一方で、「自分の行動で、国や社会を変えられる」という項目に「はい」と答えたのは全体の37.5%に留まっていた。全国的な高校生の実態と同じく、検証校の生徒においても

「主体的に社会の形成に参画しようとする態度」の育成が不十分であることが伺われる。

またあわせて、生徒の歴史についての考えや、現在までに受けてきた歴史教育についての調査も実施した。ここで「歴史を学ぶことによって、現在の社会の問題の解決に役立て、これからの社会を考えるとできると思う」という質問項目について、【資料3】の結果となった。「いいえ」「どちらかといえばいいえ」と答えている生徒はあわせて27.5%に上っていたことに注目すれば、検証校の生徒の実態もまた、歴史に対するレリバンスが十分に構築されているとは言い難い。



【資料3】実態把握アンケートより

また、生徒の歴史に対するレリバンスの欠如に関連し、「歴史総合」で行われるべき学習課題の追究について、生徒同士の対話によって行う授業を、どの程度の割合の生徒が受けたことがあるかを調査した。実態把握アンケートの質問項目「歴史の授業で、生徒同士で議論したり、教え合ったりする活動を行う授業をこれまでに受けたことはありますか」に対して、肯定的な回答をしていた生徒は48.8%に留まっていた。

生徒を取り巻く近年の社会情勢の変化として、平成28年に施行された満18歳以上への選挙権年齢の引き下げや、令和4年4月から施行された成人年齢の引き下げという近年の法制度の変化、近未来の来るべきSociety 5.0においては、経済発展と社会的課題の両立を実現すべきとされていることなどが挙げられる。このような変化に即応して、市立高等学校における「歴史総合」の教科指導においても、「主体的に社会の形成に参画しようとする態度」の育成が肝要になるといえる。

本市の高等学校が総合学科や、工業に関する学科、家庭科に関する学科などが多くを占め、いわゆる理数系のコースに進級する生徒も多数いることを考えれば、多くの生徒にとって、科目「歴史総合」は、程なく主権者として社会の形成に参画するに当たって、「諸課題を歴史的に考察する力」を育成する好機であるといえる。

近年の社会変化を考慮すれば、本市においても、科目「歴史総合」を通じて「諸課題を歴史的に考察する力」を育成し、それによって「主体的に社会の形成に参画しようとする態度」に接続することは、より一層重要な責務となることは相違ない。

以上に挙げた理由から、現代的な諸課題を歴史的に考察する力が必要とされていると考え、本主題を設定した。

(2) 主題及び副主題の意味

① 現代的な諸課題を歴史的に考察する力とは

歴史総合を通じて学んだ知識を、現代的な諸課題を考察し、よりよい社会を実現するために転移できる力のことである。「逆向き設計」論を提案したウィギンズとマクタイ(2012)は「知っていることを文脈の中で賢明にかつ効果的に活用する——転移させる——ことができる、現実的な課題や設定において知識とスキルを効果的に応用できる」ことを、単なる知識とは区別し、「理解(understanding)」であると定義している。現代的な諸課題を歴史的に考察する力をはぐくむことは、言い換えると、歴史的知識をして、現代的な諸課題について考察する場面に転移せしめるための「理解」を生徒が獲得できるようにすることである。

ウィギンズら(2012)によると、生徒が「理解」に至る材料を提供するのは「重大な観念(big ideas)」を追究することである。「重大な観念」とは「たくさんの事実とスキル、経験を関連付けて体系化することによって意味の広がりを提供し、「転移する価値が大きく、他の多くの探究や長期的な論点に応用される」観念のことである。高等学校の歴史総合においては、この「重大な観念」は「国民国家」や「帝国主義」などの歴史的な概念に該当する。現代的な諸課題を歴史的に考察するためには「歴史総合」において「重大な観念」に焦点を合わせ、「理解」へと至ることが必要である。

② 問いの設定とは

生徒が「現代的な諸課題を歴史的に考察する」ため、「理解」へと至る問いを、教師が設定し学習課題として提示することである。

ウィギンズら(2012)によると「重大な観念」に対しては、単に知識を積み重ね、網羅することによっては接近できない。「重大な観念」へは、「本質的な問い(Essential Question)」を追究することによって接近しうる。ウィギンズら(2012)は「本質的」という語に様々な含意を付しているが、そのうちのひとつとして「学問における核となる観念と探究」であるとしている。「本質的な問い」を追究することによって、生徒は「重大な観念」へと接近し、「理解」を獲得する。

このような「理解」へと至る学習を重視するウィギンズらの学習観は、構成主義の立場に立っていると見える。構成主義の立場に基づけば、学習は知識が上積みされていくことではなく、知識の構造が変化していくことと捉えられる。「理解」は知識が積み重なることによってではなく、知識の構造が変化することによって成立しうる。知識の構造の変化は、単純なものから洗練されたものへ、一部にだけ適用可能なものから広い範囲に適用可能なものへの変化である。

渡部(2020)は、歴史教育における「本質的な問い」を、「歴史の学びが現代世界の社会認識に結びつくように配慮されている」問いであり、また「はっきりとした解答はないオープンエンドな問いで、かつ主権者として、市民として、私たちが社会で生きていくために、考えていかなければならないような性質の問い」と定義している。本質的な問いが、現代世界の社

会認識に結びつき、そして主権者として生きるために考えるべき問いになるとき、この問いは本研究主題に対する手だてとなる。

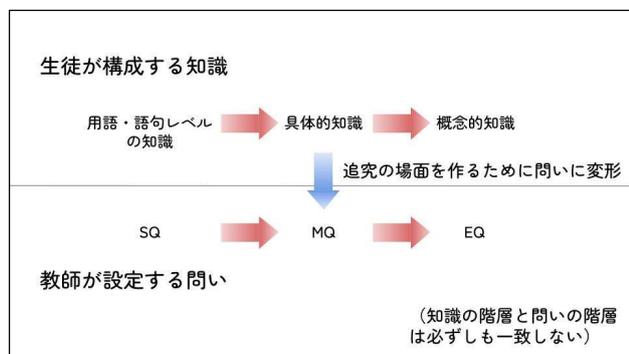
しかしながら、とりわけ歴史教育における「本質的な問い」は、生徒の日常生活にとってはなじみがなく、抽象的であり、また難解である。それゆえに生徒の学習意欲を高めるためには、教師側の問いの設定に工夫が必要である。生徒が「本質的な問い」を追究するためには、教師による支援が必要である。この支援のための問いを設けることが、副主題「問いの設定」の具体的な方法に該当する。

問いの設定の手順は、まず「本質的な問い(以後EQ)」を、単元全体を通じて追究する「単元を貫く問い」として設定することから始める。EQは問いを追究することによって、当該の単元の「重大な観念」である歴史的概念に接近することができるよう教師が設定する。次に、EQの追究へと接続される問いを、1回の授業全体で追究する中心課題として設定する。この授業ごとの中心課題はMQ(Main Question)と記す。そこから更に、授業中にMQを探究するための副次的な問いを複数設定する。この問いをSQ(Sub Question)とする。

以上に挙げたEQ、MQ、SQを構造的に整理して、生徒の追究活動を指導するために用いるのが「問いの構造図」である。「問いの構造図」の考え方は、北俊夫がすでに作成を主張していた「知識の構造図」が土台となっている。

北(2011)は単元で取り上げられる多様な知識を「概念的知識」「具体的知識」「用語・語句レベルの知識」の三つの類型に分け、それらを階層的に整理している。整理された「知識の構造図」は「単元(小単元)ごとに取り上げられる知識を抽出し、階層的に整理することによって、教師は子どもたちに何を指導するのかを明確にすることができる」と、教師の側からの意義を明確にしている。北の知識の類型における「概念的知識」については、本研究ではEQを追究することによって獲得される。「具体的知識」、「用語・語句レベルの知識」は、MQやSQを通じて獲得されると考えられる。

そのため「知識の構造図」を、【資料5】のように、知識を獲得するための問いの形に変化させることによって「問いの構造図」に変形させることができる。



【資料5】知識の構造図と問いの構造図について

渡辺(2020)は、このような「構造化された問い」を「生産的な科学的探究のルート」であるとす。こうした科学的探究のルートを教師が設定することで、生徒は下位の問いである

SQを追究することから、上位の問いであるMQ、そしてEQの追究へと無理なく進めることができると考えた。

③ 知識構成型ジグソー法とは

本研究では知識構成型ジグソー法^(註3)を、生徒が構成した歴史的知識について、それを現代的な諸課題を考察することに適用可能なものへ広げるために用いる。知識構成型ジグソー法は、社会的構成主義の学習観の上に立つ学習法である。社会的構成主義の学習観によれば、知識の適用範囲の広まりは、共同体での相互作用を通じて行われる。

知識構成型ジグソー法は、社会的構成主義の学習観に立ち、対話による「建設的相互作用」の状況を作り出すように授業を設計している(東京大学COREF 2019)。「建設的相互作用」とは「人が人とのやり取りを通じて、自分の考えをより抽象的で適用範囲の広い考えへと変えていくこと」である。生徒は授業中の対話を通じて、自身の考えを深めていく。それぞれの考えの深まりは、複数人で同じ課題を追究する際に起こる「課題遂行者効果」と「モニタリング効果」によって引き起こされる。

「課題遂行者効果」は、取り組んでいる課題に対して、考えを外化することによって、自分の考えの不十分さに気付き、また自分の考えの発展性に気付く効果のことである。白水(2020)は、「モニタリング効果」とは「聞き手が話し手のことばの背景にある意図やプラン、ことばになるまでの経緯を完全にはわからないこそ、『少し抽象的な視点』から状況を突き放して眺めざるを得ない」ことにより、新たな考えに至ることができる効果であるとしている。

課題遂行者とモニターの役割は分離されているため、認知のリソースをそれぞれの役割で最大限に発揮することができる。加えて知識構成型ジグソー法では、課題遂行者とモニターの役割は、相互に交代が繰り返されるため、より効率的な建設的相互作用によって生徒の考えが深まり、知識の適用範囲が広まっていくのである。

知識構成型ジグソー法による授業は、東京大学COREFの『協調学習授業デザインハンドブック第3版——知識構成型ジグソー法を用いた授業づくり——』で提示されている以下の具体的な学習過程をたどる。

- ステップ1: 「一人では十分な答えが出ない」本時の課題について各自が自分で考えを持つ
- ステップ2: 小グループに分かれて、答えの部品を用意する(エキスパート活動)
- ステップ3: 異なる部品について考えを持ち寄ったメンバーが、最初の「一人では十分な答えの出ない問い」に対する答えを作り上げていく(ジグソー活動)
- ステップ4: それぞれのグループがジグソー活動で作上げた考えを教室全体で交流する(クロストーク)
- ステップ5: 課題について、最後にもう一度自分で答えを出す

本研究の主題に対して、知識構成型ジグソー法を用いる理由は以下のとおりである。一つには、社会的構成主義の学習観

に基づいた知識構成型ジグソー法によって生徒が学んだ成果は、「可搬性」「活用性」「修正可能性」（白水 2020）という特徴を持つことが挙げられていることである。これらの特徴のなかで、「可搬性」は、知識構成型ジグソー法によって学んだ成果は、「自分の経験と結びつけた『説明』をつくるので、教室や学校の外に持ち出せる」（白水 2020）ことを意味している。この「可搬性」という特徴により、科目「歴史総合」で学んだ歴史に対する理解は、現代的な諸課題を考察することに応用できるようなることをめざしている。

加えて、知識構成型ジグソー法の授業づくりのためのデザイン原則は以下のように示されている。

- ①「一人では十分な答えが出ない課題をみんなで解こうとしている」
- ②「課題に対して一人一人は『違った答え』を持っていて、考えを出し合うことでよりよい答えをつくることのできる期待感がある」
- ③「考えを出し合ってよりよい答えをつくる過程は、一筋縄ではいかない」
- ④「答えは自分で作る、また必要に応じていつでも作り変えられるのが当然だと思える」

副主題の「問いの設定」の説明において、主題に掲げる力を育成するため、EQを設定し、EQに接続する授業ごとの中心課題であるMQを設定することが必要であると述べていた。MQは、問題の抽象度からいって、知識構成型ジグソー法で提示される「一人では十分な答えがでない課題」として適している。

そして、授業中にMQを探究するために設定される副次的な問いであるSQは、知識構成型ジグソー法においては、三つのエキスパート活動として適している。なぜなら、これによって知識構成型ジグソー法の授業づくりのためのデザイン原則の②を満たすことができるからである。

これらが、本研究の手だてとして知識構成型ジグソー法を用いる理由である。

2 研究の目標

問いの設定と知識構成型ジグソー法という手だてを用いることで、現代的な諸課題を歴史的に考察する力をもった生徒を育成する「歴史総合」の学習指導法を明らかにする。

3 研究の仮説

「歴史総合」の学習指導において、生徒が追究する「問い」をEQ・MQ・SQと構造化して設定し、知識構成型ジグソー法を用いて追究することにより、生徒は現代的な諸課題を歴史的に考察する力が身に付くだろう。

4 研究の構想

(1) 過程

本研究においては、生徒の学習過程を以下のように設定する。

① EQ予想

生徒は既存の知識を用いて、漠然とした現代と歴史とのつながりを見通す。捉え方は生徒がこれまでの既存の知識や、生活経験に基づいた素朴概念であり、それを表現することによってEQが、「一人では十分な答えが出ない」問いであることに気付く。

② SQ追究

手だて「知識構成型ジグソー法」における、エキスパート活動の段階である。生徒はエキスパート活動において取り組むSQを通じて、MQへと接続するための知識を構成する。

③ MQ追究

手だて「知識構成型ジグソー法」による、ジグソー活動の段階である。生徒は他のエキスパート活動で取り組んだ生徒と、建設的相互作用を起こし、MQを追究することによって歴史的な概念に関する知識を構成していく。

④ EQ追究

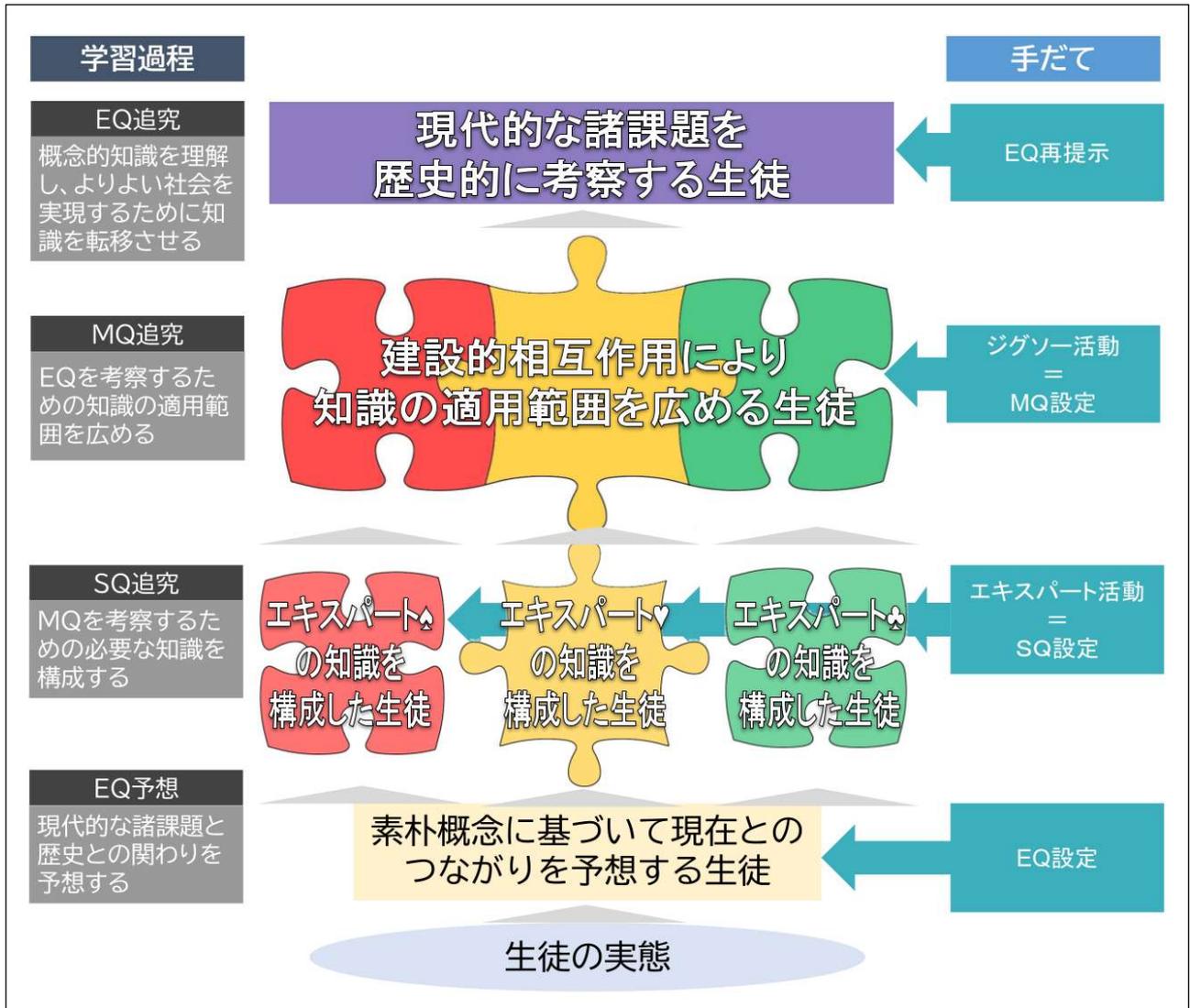
生徒は再度EQに向き合い、授業中にMQを追究したことによって獲得した「理解」を基に、現代的な諸課題を歴史的に考察し、よりよい社会を実現するための考察する力を培う。

(2) 検証

① 検証授業 高等学校第1学年 歴史総合

② 検証方法

- 授業で扱った問いに対する生徒の表現に関する調査
 - ・生徒のEQに対する記述分析
 - ・エキスパート活動・ジグソー活動における生徒の対話内容の分析
- 授業アンケート
 - ・研究主題に関わる授業アンケートの分析



6 研究の実際 実践1

学年：第1学年（対象81名）

教科：歴史総合

教科書：『詳述歴史総合』（実教出版）（歴総703）

実践1では、学習指導要領の大項目B中項目（3）の下に、小単元「国民国家の形成」を設定した。小単元「国民国家の形成」は、教科書では以下の範囲に該当する。実践1では、小単元「国民国家の形成」に該当する範囲のうち、1限目から3限目の授業を実施した。

第1編 近代化と私たち	
第2章 欧米の市民革命と国民国家の形成	
9	ウィーン体制
10	19世紀のイギリスとフランス
11	イタリア・ドイツの統一
12	東方問題と19世紀のロシア 実践1 1限目
13	アメリカの発展と分裂 実践1 2限目
14	世界市場の形成 実践1 3限目

(1) 実践1のねらい

① 単元の目標

実践1では、本研究の主題に則して小単元のEQを以下に設定した。

EQ：国民国家の形成は、現在の私たちにどのような考えや課題をもたらしているだろうか。

小単元では、このEQが単元を貫く問いとして設定される。小単元の主眼は、この追究により生徒は本単元で「重大な観念」となる歴史的概念の「国民国家」について、「理解」を獲得することである。「理解」を獲得した生徒の姿は、具体的には以下のとおり表現される。

生徒は、国民国家の形成が、国内の身分差別を撤廃し、経済統合や法的一体性を強化して、国民の統合を進めたという積極的意義を認める。一方で、国内的には少数派を抑圧し、排除したという側面、対外的にはナショナリズムの過熱により国家間競争を激化させた負の側面ももっていたことを、本単元で学習する歴史的事実という事例を通して認識する。生徒は国民国家の両面的な理解の上に立ち、現代的な諸課題を歴史的に考察する。すなわち歴史が「現在の私たち」にもたらす「考え」や「課題」を考察する。考察により、未来のよりよい国家のあり方について、歴史的な観点を踏まえて、自分の意見を表現することができる。国民国家の形成過程における同化や排除という歴史上で起こった事実を教訓として捉え、同化や排除を乗り越えた、社会的包括の視点にまで思考を深めることができれば十分に目標が達成できたと考えられる。

② 単元計画

単元の目標を達成するために、EQに接近する足掛かりとなる歴史的事象を追究する問いを、授業ごとのMQとして設定した。【別紙資料1】は、今回の単元で用いた問いの構造図である。本単元では、授業で追究したMQからEQへの追究へ

とつなげる計画を立てた。

本単元のMQは、全て「国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしたのだろうか」という文言を付すことで、生徒の意識を常に小単元の中核概念である「国民国家」に向けるように意図している。問いの構造図に基づいて、【別紙資料2】に単元計画表を定めた。

(2) 実際と考察

① 「問いの設定」について

ア 実際

・EQ予想

単元指導計画表に沿って、生徒が問いを追究するツールとして作成したものが、【資料6】の授業シート、並びに【別紙資料3】の単元シートである。単元シートは、一枚ポートフォリオとして、生徒の思考を外化させ、振り返りを行い、自己評価を行うことを目的とした。

この単元全体の問い (EQ)		国民国家の形成は、現在の私たちにどのような考えや課題をもたらしているだろうか。	
学習前のEQの予想を書いてみよう。授業開始前までに授業シートへ記入しよう。●国民国家とは何かを調べよう。●国民国家とは何かを調べよう。●国民国家とは何かを調べよう。			
節	(1) MQに対する予想を書こう	(5) MQに対して、最後にもう一度自分で答えを出そう	
9 ウィーン体制 MQ：ウィーン体制の成立と、その後のヨーロッパの歴史にどのような影響をもたらしたのだろうか。			
10 19世紀のイギリスとフランス MQ：19世紀前半のイギリスやフランスの改革、経済の発展は、国民国家の形成にどのような影響をもたらしたのだろうか。			
11 イタリア・ドイツの統一 MQ：イタリア・ドイツの統一は、国民国家の形成にどのような影響をもたらしたのだろうか。			
12 東方問題と19世紀のロシア MQ：19世紀のロシアによる東方問題の解決は、国民国家の形成にどのような影響をもたらしたのだろうか。			
13 アメリカの発展と分裂 MQ：アメリカの発展と分裂は、国民国家の形成にどのような影響をもたらしたのだろうか。			
14 世界市場の形成 MQ：世界市場の形成は、国民国家の形成にどのような影響をもたらしたのだろうか。			

【資料6】 実践1の授業シート

授業シートと単元シートは Google スプレッドシート（以後スプレッドシート）で作成し、実践1の開始前に Google Classroom（以後クラスルーム）を用いて課題として生徒に配布した。実践1の授業開始時点までに「学習前のEQの予想を書いてみよう」の欄に、生徒の学習前の素朴概念を表現させた。この素朴概念の表現は、教科書で本単元の前に記載されている「国民国家の成立」というコラムを参考にしよう指示した。

・SQ追究、MQ追究

授業中に生徒がスプレッドシートを開き、授業シートに問いの解答を記入する場面を2回設けている。授業の開始直後に「(1)MQに対する予想を書こう」の欄を記入する場面と、

授業の最後に「(5)MQに対して、最後にもう一度自分で答えを出そう」の欄に記入する場面の2回である。「(1)MQに対する予想を書こう」については、学習前の記入のため、中学校で学習する教科書等の内容などを参考にして、教師による平易な説明文を参考に記入させた。生徒は記入した二つの解答を授業シートで見比べることによって、授業前後の考察の変化を客観的に認知することができる。これら2回の書き込みの場面は、後述する知識構成型ジグソー法におけるステップ1と、ステップ5に該当する。

事前に記入した学習前のEQの予測と、実践1の毎回の授業中に記入したMQの最終解答は、同一ファイル内の別シートである単元シートに転写される。この単元シートは一枚ポートフォリオとして機能し、生徒に対して単元全体の学習の振り返りを支援することを目的としている。

・EQ追究

単元シートの〈学習後のEQの考察〉と、〈振り返り〉を表現することを、本単元のまとめの課題とした。〈学習後のEQの考察〉については、学習前と全く同じ問いに対する解答を表現することとした。そしてそれに追加して、追究したEQを踏まえて、「よりよい国家のあり方について、あなたの考えを述べよう」という課題を設けた。

〈学習後のEQの考察〉を記述する際に、生徒に対して単元シートの左半分に自身が記述した、授業中のMQに対する解答を活用するように指示した。それにより、本単元で学んだ欧米諸国の国民国家形成の歴史を振り返って、歴史的事実を組み入れた記述とするように生徒を意識付けた。

〈振り返り〉については、生徒が自身で記入した〈学習前のEQの予想を書いてみよう〉と比較することによって、単元前後の自身の考察がどのように変化したのかを、認知することを促した。

イ 考察

・EQ予想

時系列に沿って、学習過程の「EQ予想」に該当する〈学習前のEQの予想を書いてみよう〉から考察する。

〈学習前のEQの予想を書いてみよう〉についての生徒の記述分析は以下のとおりであった。

① 自身の語で表現しようとしていた	22名 (27.2%)
② ほぼ教科書の記述をなぞったのみ	10名 (12.3%)
③ 記述できなかった(文意がとれない記述も含む)	49名 (60.5%)

分析の①に該当する解答例については、以下のような記述であった^(註4)。

- ・国民みんなが同じ扱いをされなければいけないという考えにしている。
- ・文化や伝統をもたらした国王中心の世界ではなく国民のことも考える世界にすることをもちしたが、国民同士で争うという課題ももちた。
- ・国民国家の形成により、主権が国民のため、豊かな生活を送り、誰もが幸せで安全な国づくりが大切であると考えられている。
- ・国民一人一人が平等になり、自分の権利が主張できるようになり、同じ言語で話せるようになり、国民がこの国の人間であるということができるようになった。
- ・国家同士がまとまり、民族や国同士で対立が起きる。
- ・国民同士が同じ国の者という意識を強くしている。
- ・国民が自ら国をつくっていくことで国民の意見を「指導者(リーダー)」から「国民(国そのもの)」に変化させること。国民国家とは国民が国を動かすことだと思う。

〈学習前のEQの予想を書いてみよう〉に関する課題は、対象生徒全体のうち記述なしの生徒の割合が60.5%を占めていたことである。原因は以下の二点であると推定される。

第一に、クラスルーム上からスプレッドシートへの記入を指示したが、見ていない生徒がいる、もしくは見えてもクラスルーム上の指示だけでは、生徒にとって課題に取り組むきっかけとして不十分であったと考えられる。

第二に、問いの難易度設定と文言の選び方の不適切である。第二の原因について、それが推定される根拠として、実践1の事後アンケート^(註5)における生徒の記述が挙げられる。事後アンケートの中から、「EQ・MQ・SQという『問い』について、あなたが思ったこと、感じたこと、こうして欲しかったことを書いてください」という自由記述の項目を参照する。この質問は、学習前の予想に限定されたものではないが、「問いの言葉が難しい」もしくは「問いの意味が分かりにくい」という趣旨を22人の生徒が記述していた。こうした記述から、授業開始前にEQに取り組むことは、多くの生徒にとってより丁寧な支援が必要であったと考えられる。

なお、一定の割合の生徒が記述できなかったという課題は、後述する「SQ追究、MQ追究」、および「EQ追究」の記述でも共通して見られた課題であった。問いの難易度設定と、文言の選び方の不適切という問題点は、事後アンケートの記述から見ても、それぞれの場面で共通するものであったため、この件については「EQ追究」の考察で一括して後述する。

・SQ追究、MQ追究

生徒が授業中に、授業シートに書き込む場面について考察する。生徒は、授業シートの「(1)MQに対する予想を書こう」と「(5)MQに対して、最後にもう一度自分で答えを出そう」を、授業の導入後と終末に記述した。

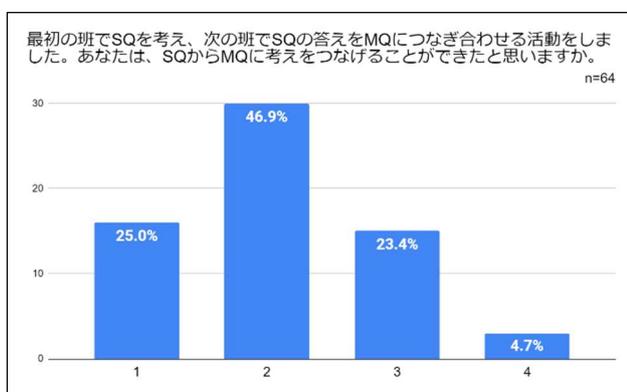
実践1の1限目「12 東方問題と19世紀のロシア」の範囲で行った授業について、授業シートの記述の分析を行った。「(5)MQに対して、最後にもう一度自分で答えを出そう」の生徒の

記述について分析した結果は以下のとおりであった。

① 内容の深まりとともに、MQへの応答性の高い解答を記述している	9名 (11.1%)
② 教科書や資料を通じて、学習した内容を基に知識量の増大が見られるが、内容のまとめに終始しており、MQに対して応答性に欠ける記述になっている	29名 (35.8%)
③ 教科書や資料で学習した内容が盛り込まれているが、断片的で学習した内容の深まりがない記述に留まっている(欠席や、記述できていないもの、一文目の途中で終わっており文意がとれない記述も含む)	43名 (53.1%)

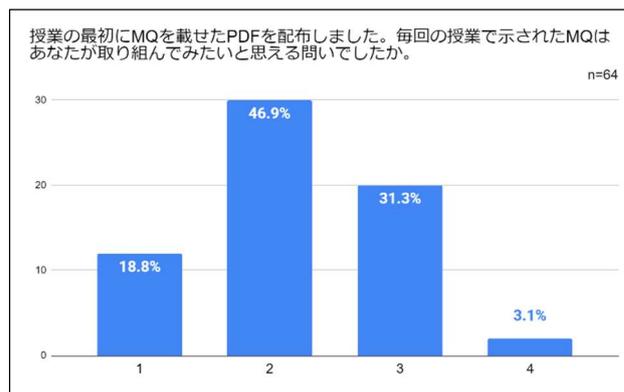
「(1) MQに対する予想を書こう」と「(5) MQに対して、最後にもう一度自分で答えを出そう」についての課題は、分析の②、③に該当する、MQに対して応答性に欠ける記述の割合が 88.9%を占めていたことである。推定される原因は以下の二点である。

第一に、SQからMQへの接続の方法が生徒にとって不明瞭であったという点である。【資料7】の事後アンケートの項目「あなたは、SQからMQに考えをつなげることができたと思いますか」を参照すると、最も「あてはまる」に近い1を選択した生徒の割合は 25%に留まっていた。知識構成型ジグソー法におけるジグソー活動に対して、エキスパート活動が有効に機能していないという課題でもありと考えられ、この課題については知識構成型ジグソー法についての考察で後述する。



【資料7】実践1事後アンケートより

第二の原因として、MQそのものについて、生徒が取り組みたいと思う意欲を喚起できるものではなかったことが挙げられる。【資料8】の事後アンケートの項目「毎回の授業で示されたMQはあなたが取り組んでみたいと思える問いでしたか」を参照すると、1を選択した生徒の割合は約 18.8%に留まっていた。



【資料8】実践1事後アンケートより

次に生徒の「(1) MQに対する予想を書こう」と「(5) MQに対して、最後にもう一度自分で答えを出そう」の記述を分析することで、実践の成果を求めることとする。本時のMQは「19世紀のロシアによる戦争と改革は、ロシアの国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしたのだろうか」であった。授業前後で考察の深まりが見られ、MQに応答した解答を記述している生徒の例を以下に示す。

生徒1のMQに対する解答

(1) 戦争や改革を進めていく中で国民国家のあり方の考えに変化が生まれ、社会が変化していった。

↓

(5) クリミア戦争に敗北したロシアは戦後アレクサンドル2世が先頭に立ち大改革を実施した。その中でも農奴解放令により身分による差がなくなっていった。しかし改革に不満を持った知識人はナロードニキ運動を起こすが失敗した。農民らは農村共同体を結成し農村の自治を行った。また、①国民はアナーキズムを主張し、各地でテロリズムなどが多発するようになり、国民国家の形成がしづらくなるような状況が続き、国民の意見を尊重するなどの課題が生まれた。

生徒2のMQに対する解答

(1) ロシアは南下政策などで徐々に領土を広げていったが、その一方でおこなっていた農業や政治の改革はうまくいかず失敗に終わってしまった。

↓

(5) 南下政策の中で起こった戦争での敗北により、皇帝は、近代化をめざして農民に対する改革をおこなったが、それに不満を持った貴族により、不徹底に終わる。この状況をうけ、知識人らがナロードニキ運動を組織するもの、農民に対する意識改革もうまくいかず、失敗に終わる。②このような一連の騒動から、全ての国民が同じ方向を向かなければならないことが、国民国家の形成に必要な課題であると分かる。

生徒3のMQに対する解答

(1) 農民は身分的には自由となり、大学や司教制度などの改革が行われた。

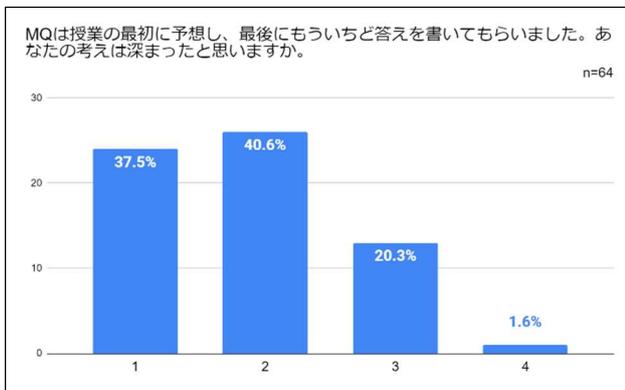
↓

(5) クリミア戦争によってウィーン体制は崩壊し、これを受

けて皇帝は近代化の必要性を認識し、農奴解放令を発したが、これは貴族にとっては不満であったため失敗に終わった。③この状況に不満を持った知識人がナロードキ運動を組織したがこれはミールを基盤にしたものだったので農民は不満を持ち、国民国家形成から遠ざかった。

以上に挙げた生徒の記述で評価できる点は、下線部①、②、③で、ロシアによる戦争と改革が国民国家の形成に与えた影響や、課題について応答しようとしている点にある。これらの生徒の記述は、エキスパート活動で得た知識を、単に羅列するだけに留まっておらず、MQに応答するために自身の言葉で考察を加えようとしており、この点に一定の成果が認められた。

また成果として【資料9】の事後アンケートの項目「MQは授業の最初に予想し、最後にもういちど答えを書いてもらいました。あなたの考えは深まったと思いますか」については、1を選択した生徒の割合は37.5%であり、【資料7】、【資料8】における1の選択者に比べて相対的に高くなった。



【資料9】実践1事後アンケートより

とはいえ、ここでいう考えの深まりについては、単に記述できる知識量の増大に留まっていたのか、それともEQに対して考察する力の深化に結びついていたかは、続くEQ追究の分析が必要になる。

・EQ追究

生徒に対して、EQに答える課題はクラスルーム上で提出を求めた。その際、単元シートに付属したルーブリックを参照するように指示し、生徒の確認を促すためにルーブリックに基づく自己評価を求めた。提出後、同じ文言のルーブリック【資料10】を用いて、教師による評価を行った。

	A	B	C
項目1 歴史的知識 歴史上のできごとについて、正確に書いている。	十分満足できる。	おおむね満足できる。	努力を要する
項目2 EQ(本質的な問い)に対する応答性 歴史上のできごとを、現在のわたしたちに関連付けて表現することができる。			
項目3 多面的・多角的な考察 ものごとを一面からだけではなく、異なった側面から考察することができる。			
項目4 振り返り 自分がこの分野を通じてどのように考え方が変わったかが表現できている。			

【資料10】実践1のルーブリック

教師による評価の結果は、以下のとおりであった。

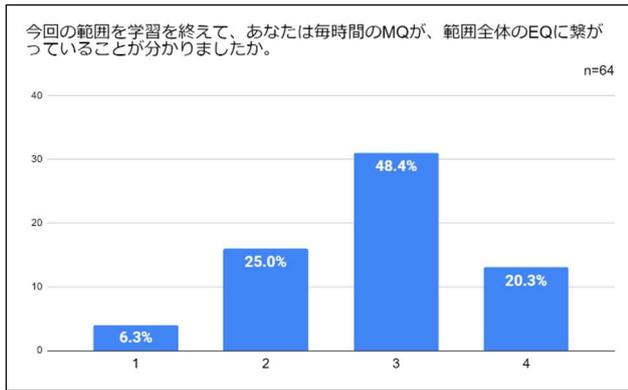
① 全体としておおむね満足できる作品(複数項目でB評価以上、かつ1項目以上でA評価が付いたもの)	8名 (9.9%)
② 一部においておおむね満足できる記述(いずれかの項目でB評価がついたもの)	34名 (42.0%)
③ 全体として努力を要する記述(いずれの項目もC評価であるか、記述できていなかったものも含む)	39名 (48.1%)

先述したように、事後アンケートの記述から、SQ、MQ、EQの生徒に対して設定した問いは、問いの難易度設定と、問いの文言の選定の不適切という課題点において共通していたと考えられる。

問いの難易度設定については、すべてのMQにおいて「国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしただろうか」という文言を付すことでEQへの接続を狙ったが、「国民国家の形成」という用語が生徒にとって難解であったため、そもそも生徒が理解しきれない用語に対して、歴史的事実がどのように結びつかを考えるのは、困難であったと考えられる。本小単元の目的が、生徒が「国民国家」の概念の「理解」を獲得することであったにもかかわらず、「国民国家」の語を使って問いを設定することには齟齬があり、問いを設定するに当たって、生徒の思考の流れを具体的にイメージできていなかったことに課題があった。

次に問いの文言の選定が不適切であった問題であるが、MQでは「国民国家の形成に与えた「影響」や「課題」、EQでは「考え」や「課題」を記述するように指示したが、それぞれが具体的にどのような意味内容をもっているのか、生徒にとって不明瞭であった。教師側の意図としては、「課題」という語のみで出題すれば、それが国民国家の問題点のみ着目してしまうのではないかと考え、それよりも価値中立的な「影響」もしくは「考え」という語も同時に用いたが、その意図を生徒に伝達しきれず、「課題」と「影響」、「考え」という語で生徒に混乱を招いていた。これらの用語について、具体的な意味内容を示せていなかったことに課題があったと考えられる。

またMQとEQを設定するに当たって、両者の接続にも、課題が見受けられた。【資料11】の事後アンケートの項目「今回の範囲の学習を終えて、あなたは毎時間のMQが、範囲全体のEQにつながっていることが分かりましたか」を参照すると、1を選択している生徒の割合は6.3%に留まった。これは生徒が授業中にMQを追究するに当たって、生徒がEQを意識しながら取り組むための手だてが不十分であったことを示している。



【資料 11】実践 1 事後アンケートより

一方で、研究主題に掲げたルーブリックの項目 2「歴史上のできごとを、現在の私たちに関連付けて表現できた」で評価した際に、生徒が優れた記述を行ったことは成果として挙げられる。以下は、ルーブリックの項目 2 で A 評価をつけた生徒の記述である。

生徒 4 の EQ に対する解答

国民国家の形成は、各国によって独特なものである。イギリスは、労働者を国民国家に組み込み、フランスも独裁国家が終了すると共に国民統合が進んだ。イタリア、ドイツは武力で抑え込んだため大衆化や民衆化が不十分なままであった。ロシアでは農奴解放が行われていたが、貴族の規制により運動も行われたが農民が非協力的であったため失敗に終わった。またアメリカでは、農民進出により自立が進んだが、南北戦争で奴隷制度が解放されると思われたが、その実態は変わらなかった。イギリスやフランスは民衆に寄り添う政治の形態であったため良い方向へと進んでいたが、その他の国々は、民衆の意見が反映されることが少なく不満の多い国になってしまった。④そのため現在の私たちは、政治形態として国民が選挙などを通して意見を言える社会へと進んでいったのではないかと考えられる。また課題としては、⑤国民の意見を取り入れずに、地位の高い者が独裁的な政治を行うことで国が安定しなくなる。また国同士の産業の発展の格差が生まれてしまい国ごとで劣った国が出てきてしまう。より良い国家とは国民の意見が積極的に取り入れられていき、またそれが実行されることが大切である。しかし、それが今後の未来へどのような影響を与えていくのかを考えることで⑥自国だけではなく、他国への配慮へつながり、良い政治形態を築けていけると思う。

生徒 5 の EQ に対する解答

国民国家の形成により、現在の私たちに国家の一員であるという考え方、意識をもたらしたため、近代化が進んだ。しかし、その一方で人種や民族の問題、環境汚染の課題ができた。国民国家が成立し、「国」という単位が生まれたため、一種の差別や偏見が問題となった。近代化が進み、蒸気機関車や蒸気船の実現と実用化により、世界の緊密化が進んだが産業を優先したことにより、環境問題が課題となった。⑦近代化が進むことで国は豊かになるし、便利な生活ができていくことはとても良いプラスの面だと言える。しかし、⑧その背景で利益や

楽で便利という言葉だけを見て周りを見られなかった視野の狭さが環境問題を起こしたと私は予想する。他にも国という単位をつかったことで、他の国に対する偏見や差別がもたらされたというマイナスな面もある。⑨しかし、視野を広げて物事を考えながら利益と利便性についてしっかり考えて誰もが安心して暮らせるよう差別や偏見をなくし、互いに認め合える関係性を築くのは私たちなので成人になる前から勉強して、将来を任せられることを身に染みて感じながらみんなでより良い国家について考えること大切である。自分達の将来のために 1 人の国民として自分達には何が出来るか考えることがより良い国家であると言える。

生徒 4 は、労働者を比較的に多く国民国家に組み込んでいったイギリス、フランスなどで国民統合が進み、その他のヨーロッパ諸国でそれが不十分であったことを記述し、民主主義的な政治と、独裁的な政治を対比的に記述している。それを踏まえて、生徒 4 は下線部④のように、国民国家の形成は「選挙などを通して意見を言える社会になっていったのではないか」という考察を加えている。そして、下線部⑤では、国家間の経済的な格差はそうした政治体制の差から生まれることを考察している。下線部⑥では課題の解決に向けて、更に一步踏み込んで、格差を是正するための生徒自身の考え方として、一国主義的なあり方を否定し、他国への配慮が必要なことまで主張していることから、研究主題に掲げる力が認められる。

生徒 5 は、下線部⑦で国民国家の形成により各国家で近代化が進んだという肯定的な側面を捉えるとともに、下線部⑧で環境破壊や、国民国家形成に伴う他国への偏見や差別の広がりといった否定的な側面も含めて両面的に捉えている。また下線部⑨では、生徒自身の考え方として国民国家の形成の肯定的な側面がもたらす利益や利便性については、倫理的な観点からの再考を促し、否定的な側面の差別や偏見へと目を向けていくことで、よりよい国家の姿が実現できると説いている。

・「問いの設定」全般について

本研究では、問いの設定を通じて「現代的な諸課題を歴史的に考察する力」を育成することを目的としていた。

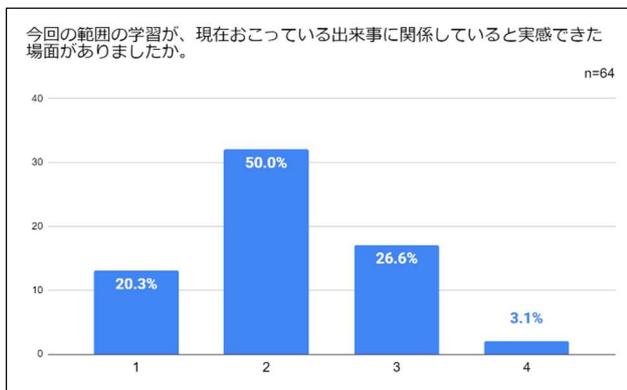
この研究主題で掲げた力を直接的に評価する、＜学習後の EQ の考察＞のルーブリック項目 2 について教師の評価は以下のとおりであった。

① A 評価	2 名 (2.5%)
② B 評価	22 名 (27.2%)
③ C 評価 (記述できていなかったものも含む)	57 名 (70.4%)

課題としては、比較的に歴史的事実を現在に結びつけることができていた記述をした B 評価以上の生徒の割合が、全体の 29.6% に留まっていたことである。

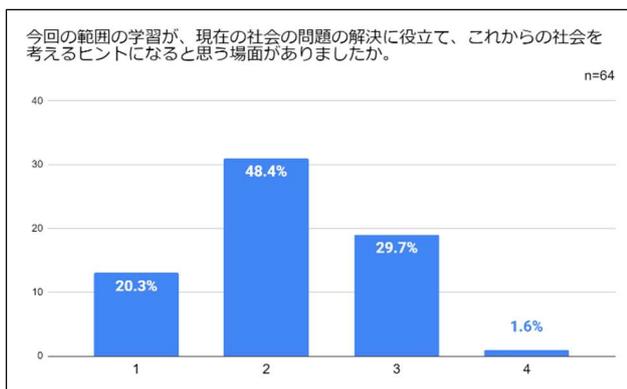
また、本実践により研究主題で掲げた力が育つ場面があっ

たかを、生徒から直接聞き取った、以下の事後アンケートを参照する。【資料12】の質問項目「今回の範囲の学習が、現在おこっている出来事に関係していると実感できた場面がありましたか」では、1を選択した生徒の割合は、20.3%に留まっていた。



【資料12】実践1事後アンケートより

同じく【資料13】の質問項目「今回の範囲の学習が、現在の社会の問題の解決に役立て、これからの社会を考えるヒントになると思う場面がありましたか」についても、1を選んだ生徒の割合は、20.3%に留まった。



【資料13】実践1事後アンケートより

これらのEQの記述分析や、アンケートからも、実践1で行った手だてでは研究主題に掲げる力を育成するために不十分であったと考えられる。

② 知識構成型ジグソー法

ア 実際

・ 生徒の座席移動

授業開始前に、座席を指定するためトランプカードを生徒に配布する。今回実践を行った41人学級の場合、♠1~13、♥1~13、♣1~13、joker（ジョーカー）、white（白札）の計41枚を配布しておく。

知識構成型ジグソー法のステップ2、エキスパート活動を行う前に【資料14】のスライドを、教室のスクリーンで提示し、生徒は自分のカードのマークと番号が合致する席へ移動する。エキスパート活動では、班員は全員同じ「マーク」のカードを持っており、それぞれ自分のカードのマーク♠、♥、♣と同じマークの課題に取り組む。

机をくっつけて席を移動してください

教卓				
♣1~3	♥1・2+joker			
			♠1~3	
♣4~6	♥3~5		♠4~6	
♣7~10	♥6~8		♠7~9	
♣11~13	♥9~11		♠10~13	
	♥12・13・white			

【資料14】エキスパート活動座席表

エキスパート活動終了後、【資料15】のスライドを提示し、再び生徒の座席移動を指示する。この座席で生徒は、知識構成型ジグソー法のステップ3、ジグソー活動に取り組む。

次の席に移動してください

教卓				
	10		5	1
11		6		
			7	3
12・white				
13		8		4・joker
		9		

【資料15】ジグソー活動座席表

ジグソー活動では、班員は全員同じ「数字」のカードを持っており、それぞれの班に同数字であると同時に、♠、♥、♣のマークのカードを持った生徒が属している。これにより、それぞれの班に♠、♥、♣マークの課題に取り組んだエキスパートが一人だけがいるという状況がつけられる。人数の関係上、jokerとwhiteのカードを持った生徒が属している班は、♥マークの課題を行った生徒が二人とならざるを得ない場合もあった。欠席者がいた場合は、カードを配布する際に、欠席者の人数に合わせてjoker、whiteを抜くことによって対応可能である。

・ 授業の過程

ステップ1：「一人では十分な答えが出ない」本時の課題について各自が自分で考えを持つ。

【資料16】のスライドを提示し、生徒に個人でMQに対する予想を記述するように指示する。「最初はいまよく書けなくて当然ですので、簡単に一行程度でも大丈夫です」と声を掛けて、記述することに対する心理的な抵抗を取り払うことを意図した。

**(1)
予想してみよう**
5分間

MQ: 19世紀のロシアによる戦争と改革は、ロシアの国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしただろうか

・プリントの文章を読んで、本日のMQ(メインエスチョン)の予想をスプレッドシートの、①授業シート(1)に書き込もう。
・予想ですので、書けることが少なくても大丈夫です。気軽に。

【資料16】授業スライド

ステップ2: 小グループに分かれて、答えの部品を用意する。(エキスパート活動)

【資料17】のスライドを提示し、以下の活動を生徒に指示する。まず教科書準拠のワークを個人で行う。次にワークの解答を班員で照らし合わせて確認する。そして、♠、♥、♣のいずれかの資料を読み、班員で一つの答えを作る。

活動中の教員の介入としては、対話と書き込みの作業が行われていない班が見られた場合に行った。机の近くまで近付き、ワークやSQの答えが空白の状態だった場合は「今考えているのはどんなことですか」と聞く程度の介入に留めた。ワークやSQの答えができており、話し合いが停止している班に対しては、次のジグソー活動を見据えて、「他の人に説明はできますか」と聞いて、再考を促した。

**(2)
エキスパート活動**
15分間

15:00

・♠♥♣の3つのSQ(サブエスチョン)のエキスパート(専門家)になろう。
・ワークの穴埋めをし、文章で答える作業は、最初に配ったプリントのメモスペースに書き込もう。

【資料17】授業スライド

ステップ3: 異なる部品について考えを持ち寄ったメンバーが、最初の「一人では十分答えの出ない問い」に対する答えを作り上げていく(ジグソー活動)

【資料18】のスライドを提示し、以下の活動を生徒に指示する。まずエキスパート活動で学んだ知識を他の班員に教える。その際にワークを使いながら他の班員に教える。教える側の注意点として、単純にワークの解答となる用語だけを教えるのではなく、用語の前後の文脈も含めて教えるように示した。聞く側の注意点としては「教える側はうまく説明できるとは限らないので、わからないことがあれば『それってどういうこと?』、もしくは『もう一回教えて!』を挟むようにしてください」と示した。ワークで歴史的知識を確認し合えたら、次にSQの答えを交換し合う。そして、最後にSQの答えを組み合わせ、班員で一つのMQの答えを作る。教師の介入は最低

限となるようにして、「あと〇分です」という声掛けをして、時間内にMQの答えを完成することの意識付けを行った。

**(3)
ジグソー活動**
15分間

15:00

・エキスパート活動で学んだことを、ワークと♠♥♣のメモを使って教えあおう。
・持ちよったことを組み合わせて、MQの答えを作ってみよう。

それってどういうこと? もう一回教えて!

【資料18】授業スライド

ステップ4: それぞれのグループがジグソー活動で作った考えを教室全体で交流する(クロストーク活動)

【資料19】のスライドを提示した。発表の方法は、実践当初は口頭で行っていたが、MQの答えは長文になることが多いため生徒が見やすく記録することが難しかった。そのため、生徒がデジタル端末上で書き込んだ文章を、スライド上に表示することができるアプリケーションを利用して、解答を教室の生徒全員に共有することにした。

**(4)
クロストーク活動**

・班ごとに答えを発表して、クラス全体で交流しよう。
・他の班で良い考えがあれば、自分のメモに書いておいて、自分の考えに使おう

【資料19】授業スライド

ステップ5: 課題について、最後にもう一度自分で答えを出す

【資料20】のスライドを提示し、クロストーク活動で得た成果を踏まえた上で、自分のMQに対する答えを作ることを指示した。その際、EQへのつながりを意識して記述するように指示をした。

**(5)
最後に自分の答えを出す**

・最後にもう一度自分で答えを考えて、①授業シート(5)に書き込みましょう。
・EQ(エッセシャルクエスチョン)への繋がりを意識しよう。

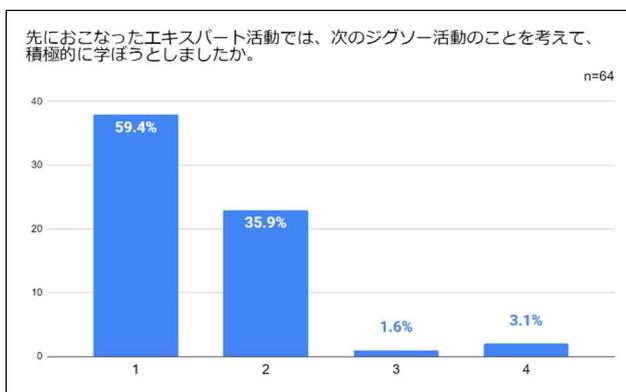
【資料20】授業スライド

イ 考察

知識構成型ジグソー法で設定される問いについての考察は、すでに「問いの設定」における考察で前述した内容と重複する。そのためここでは、知識構成型ジグソー法で協調学習が行われる場面に限定して考察を加える。

・ステップ2 エキスパート活動

ステップ2のエキスパート活動の成果について、事後アンケートの【資料21】を参照する。「先に行ったエキスパート活動では、次のジグソー活動のことを考えて、積極的に学ぼうとしましたか」という項目では、1と回答した生徒が59.4%を占めた。このアンケート結果から、知識構成型ジグソー法の手法をとることは、エキスパート活動において生徒の学びへの積極性を高めることに寄与していたと考えられる。



【資料21】実践1事後アンケートより

エキスパート活動を行うことで、生徒の学びの積極性が高まったことは、事後アンケートの自由記述からも見て取れる。質問項目「ジグソー法について、あなたが思ったこと、感じたこと、こうして欲しかったと思うことを書いてください」という項目では、以下の生徒の記述が見られた。

- ・相手に説明をしなければいけないので、自分がまず理解しないといけないから積極的に学ぼうとできてとても良かったです。
- ・次のグループになったときに担当したところは自分が発表しないといけないことから積極的に取り組みました。自分が担当したところと他の人が担当したところの内容を比較しながらつながりを見つけることができました。

ここで、エキスパート活動における生徒同士の対話の書き起こしを参照する。以後の対話の書き起こしは全て、実践1の3回目の授業に当たる教科書「14 世界市場の形成」を扱った授業のものである。この対話の書き起こしから、生徒同士で歴史的知識を確認しあいながら、SQに対して時間内に答えをまとめようとする姿が見て取れる。

SQ ♥ : パクス=ブリタニカは従属させられた人々の国民意識にどんな影響を与えただろうか。

資料1 : 角山栄『生活の世界史10』(河出文庫)

インドの綿織物業が衰退したことがわかる資料

資料2 : 『世界史資料8』(歴史学研究会編)

英が植民地インドにモノカルチャー経済を押し付けたことで、インドが貧困化していることを訴えている資料(生徒同士の対話の書き起こし)

A インドの伝統的な産業とは？

B 綿業？

A なぜ壊滅的な打撃を受けた？ ええーわからん

B どこに書いてある？

B ……パクス=ブリタニカって？

C イギリスの平和って書いてある

B イギリスの平和っていうのは、イギリスが平和だから経済が回っているからイギリスは平和ってことじゃない(中略)

A SQは…結局…えーなんて書く？

B ①綿が…打撃を受けたから…

C ②イギリスからの安価な工業製品が…んー

B やばいあと2分だ。

A ③国民意識にどのように影響を与えた？

B ……

C ……

A なんて書く？

B 欧米への従属を強めていったことは…

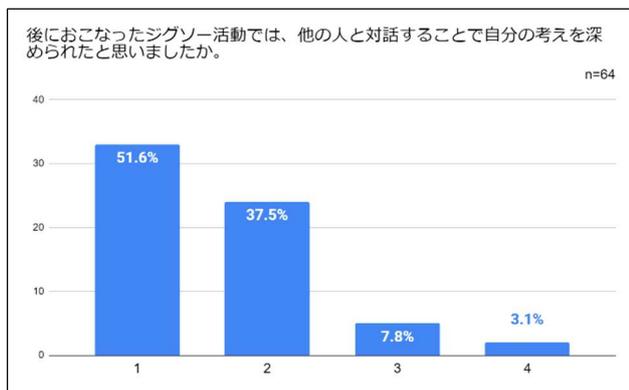
C パクス=ブリタニカに従属させられた人々は単一のものに依存させられ…住民がかかわることが少なくなり…欧米の圧力が強まった

A 正解！

下線部①、②で生徒B、Cは生徒AからSQの答えを聞かれて、それぞれ資料1と2から答えを導こうとしている。ここで生徒B、Cは「課題遂行者効果」を発揮しようとはしているが、中断されている。そのため、生徒Aの「モニタリング効果」につながっていない。生徒Aは、下線部③で国民意識への影響を問い掛けることによって、生徒B、CがそれぞれのSQに対する答えを深めようとはしているが、「課題遂行者効果」、「モニタリング効果」ともに不十分であることから、「建設的相互作用」が起こっていないと考えられる。結局、生徒Cが出したSQの答えに対して検討を加え、修正するところまでは至らず、生徒Cが考えた解答をそのまま次のジグソー活動にもっていくことになっていた。生徒A、Bが次のジグソー活動において、他の生徒に説明できる知識を構成するためには、さらに補助的な手だてが必要であると考えられる。

・ステップ3 ジグソー活動

ステップ3のジグソー活動の成果について、事後アンケートの【資料22】を参照する。質問項目「後に行ったジグソー活動では、他の人と対話することで自分の考えを深められたと思いましたが」では、1と回答した生徒が51.6%を占めていた。ステップ1で書いたMQに対する予想からの、ステップ5で行う最終的なMQに対する解答への思考の深まりについては、「問いの設定」における考察ですでに示していたが、その思考の深まりにジグソー活動における対話が寄与していたと考えられる。



【資料 22】 実践 1 事後アンケートより

ジグソー活動が、生徒の考えの深まりに寄与したことは、事後アンケートのジグソー法に関する自由記述からも伺われる。

- ・メンバーを変えた時、説明しながら他のメンバーに教えるので、今まで自分も分かっていなかったことも言葉で表現することで理解が深まったと思います。
- ・班員の色々な意見を聞くことができ自分の考えを深めることができました。
- ・自分だけの考えではなく、他の人の考えも聞くことで新しい考え方などに気づけたことやクラスの人とのコミュニケーションもとれるのでとても良いと思いました。

ただし、このジグソー活動における生徒の考えの深まりが、エキスパート活動で解答したSQを統合し、MQに対する応答性の高い解答を導く能力につながっていたか吟味する必要がある。本研究で知識構成型ジグソー法を用いたのは、知識の「可搬性」を高めることが目的であった。そのため、SQを通じて構成した知識から、MQへの応答性の高い解答を対話によって作っていくことができたかを分析する必要がある。

以下の生徒同士の対話の書き起こしは、ジグソー活動におけるMQに対する応答性について、課題が見られた例である。対象生徒は、先程のエキスパート活動の際に抽出した生徒とは、全員別の生徒の対話である。

MQ: 産業革命が広まり、交通革命・情報革命が起きたことは、国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしただろうか。

指定語句: [欧米/日本/その他の地域]

この対話の前にワークを使用して、順番に知識を伝達しあっている

E プリントの答え(※SQの解答のこと)を言っていく?

F 工業からすすんだヨーロッパに対し、インドでは伝統的な産業が壊滅的な打撃を受け、中国でも経済成長に打撃を受け、経済成長に停滞がみられるなど、それまで経済面で優位に立っていたアジアは遅れをとるようになった。経済的な差が生まれた

E 次は……ハートの人

G 全然かけてなくて申し訳ない。インドの……綿業? 綿業が壊滅的な打撃を受けた理由は、イギリスとの競争に負けたから。以上です。競争に負けたから

F 次、クラブ

E まずいい面では時間や空間の尺度が国際的に確立されていった。んで悪い面は、五輪によって国家競争が強められ、ナショナリズムがあおられた、です

(中略)

教師 (全体に対して) 残り5分です。MQの解答に入ってください

F 難しい……

E 欧米や日本の産業革命に成功した地域では……えー、欧米と日本は産業革命に成功したってことよね?

F そやない?

E じゃあそういう感じで書けばいいかな……

G え、「その他の地域」ってどうやって使う?

E ④日本と……えっと……産業革命に成功した欧米と日本、その他の地域は産業革命成功してないってことよね

F おおきな打撃を受けたってこと?

E ⑤ああじゃあ成功してない。ってことは……そのほかの地域とは経済的な差が生まれってことね

G で? あとなんかある? 世界の緊密化っていうのは……何?

F わからん

E ⑥情報面では世界の緊密化が進み、時間の尺度が確立されたが、反対に競争もあおられたって書く?

F そうだね

下線部④、⑤では、生徒E、Fが対話することで、指定語句として要求されている三つの地域を、19世紀に産業革命が進んだか否かという観点から分類を行っている。下線部⑥では、生徒Gが世界の緊密化について述べるように促すと、Eがその内容を端的にまとめようとしている。生徒E、F、Gの班が、次のクロストーク活動で発表した答えは以下のとおりであった。

欧米や日本で産業革命が起こり、産業革命が遅れたその他の地域と比べて立場が優位になった。世界の緊密化により国家競争が強くなったり、時間や空間の尺度が国際的に確立されていった。

この班がクロストーク活動で発表したMQの解答は、他の班と比較して、MQに対する応答性がなく、単に学んだ知識を羅列することに終始している。SQを通じて構成した知識を、MQを考える際に用いられていたかという「可搬性」について、その高まりが見られなかった。先程のエキスパート活動の対話の書き起こしと対比してみると、生徒A、B、Cの対話では、生徒Aが下線部③でSQに应答することを意識して、B、Cに問い掛けを行っている。しかし、ジグソー活動における生徒E、F、Gの対話の書き起こしでは、MQに应答することを求める生徒がいなかったため、学んだ知識の統合に向かっていないことが読み取れる。

・「知識構成型ジグソー法」全般について

知識構成型ジグソー法の全体としての課題は、以下の三点

が挙げられる。

一点目は、生徒同士の話し合いが、MQへの応答性に欠けたものが多くなり、生徒の知識の「可搬性」が高まらなかったことである。これについては、手だて「問いの設定」の課題として指摘していた、SQからMQへのつなげ方が生徒にとって不明瞭であったことと同様の課題であると考えられる。知識構成型ジグソー法においては、特にエキスパート活動におけるSQの設定に工夫が必要であったと考えられる。

二点目に、MQにおいて生徒が、「結局のところ答えは何だったのか」がわからずに単元を終えたことに、不安感が残ったことである。この課題点は、研究主題に掲げる力を評価するための、単元シートの〈学習後のEQの考察〉で生徒の力が伸びなかった理由の一つでもあると考えられる。事後アンケートの自由記述では、以下のような記述が見られた。

- ・ 答えを言ってほしいです。
- ・ 自分が考えた答えがあっているか不安なので問いに対しての答えが欲しかったなと思いました。
- ・ エキスパート活動やジグソー活動によって、ワークノートの書き込みなどが全く出来ないし、各単元の解説もしないので、内容をあまり理解できなかった。また、各自でワークノートを答えがあっているかわからないのに埋めないといけないということがあるのでエキスパート活動やジグソー活動は個人的にはあまり良くないと思います。
- ・ 楽しくできたからよかったが教科書を読んだだけではわからないこともあるから先生の話聞きたい。
- ・ 全て生徒達に任せていて、もう少し説明して欲しかった。

知識構成型ジグソー法のデザインハンドブックでは、生徒について「(前略)話し合いの授業は、話し合いの仕方を学んだり、意欲や態度を評価されるもので、問題の答えは結局最後先生がくれるものだ」と答えたりする。こうした自覚だと、対話と学びの深まりは切り離されてしまうだろう」(東京大学COREF2019)と述べている。また本研究における構成主義的な知識観からも「正しい知識は教師から教授してもらうもの」という素朴な知識観を回避するため、本実践でも正解として、教師によるMQの模範解答を提示することは避けた。

教師によるMQの模範解答を示すのではなく、生徒が記述したMQの解答のうち、問いへの応答性に優れていた解答を、教師のコメントと共に公開するといった工夫で改善が図られると思われる。

三点目は、学びや対話に対して消極的な生徒がいた場合に、他の生徒の学びが阻害されやすいという点である。事後アンケートの自由記述で、以下のような記述が見られた。

- ・ みんなの意見が聞けるのは良かったけど、答えがわかってない人と同じグループになったら大変でした。
- ・ やっぱり、男子2、女子1になったりすると、全くしゃべってもらえなかったことが多く、ジグソー法の良いところを生かすことができなかつたのが少し残念でした。
- ・ 効率が悪い。班によって意見が全く違ったり、正しくない答えの場合があるため、良くない。

教師の観察の範囲内で、資料を読んだり、対話をしたりといったことそのものに消極的な生徒はごく少数であったが、上述した生徒の意見は疎かにできないものであった。知識構成型ジグソー法のこの課題は、上述した「問いの設定」における課題と共通しており、問いの難易度設定と、文言の選び方の不適切を是正することによって解決が図られると考えられる。生徒に実態に合わない問いは、生徒の対話への意欲を低下させる。そのため、SQを考察するエキスパート活動の場面で、うまく知識を構成できていない生徒に対して支援を提供する必要があると考えられる。

(3) 実践1のまとめ

① 成果

・ 「問いの設定」について

- 生徒の問いに対する解答を分析することにより、授業前後、単元前後で生徒の素朴概念が変容した姿が見られた。

・ 「知識構成型ジグソー法」について

- エキスパート活動において、次のジグソー活動に向けて積極的に学ぶ姿勢が見られた。
- ジグソー活動において、対話的な学習を行ったことで、概念の考察の深まりが見られた。

② 課題

・ 「問いの設定」について

- 設定された問いが、生徒が取り組んでみたいという意欲を喚起しない問いになっており、生徒が自分事として歴史を学ぶための工夫が不十分であった。
- SQからMQ、そしてEQの関連性がわかりづらく、問いと問いの間のつなげ方が生徒にとって不明瞭であり、構成した知識がEQへと結び付かなかつた。

・ 「知識構成型ジグソー法」について

- 生徒同士の話し合いが、MQへの応答性に欠けたものになっており、生徒の知識の「可搬性」が高まらなかった。
- エキスパート活動でつまづいている一部の生徒が、ジグソー活動において他の生徒に説明ができていなかった。

・ 両方の副主題の手だてに共通した課題

- MQやEQに対して、基準となる解答を示すことができなかったため、生徒が研究主題に掲げる力を伸ばすための支援が得られなかった。

7 研究の実際 実践2

学年：第1学年（対象81名）

教科：歴史総合

教科書：『詳述歴史総合』（実教出版）（歴総703）

実践2では、学習指導要領の大項目B中項目(3)の下に、小単元「帝国主義」を設定した。小単元「帝国主義」は、教科書では以下の範囲に該当する。小単元「帝国主義」に該当する範囲のうち、1限目から4限目の授業を実施した。

第1編 近代化と私たち		
第4章 帝国主義の時代		
26	帝国主義と世界分割	実践2 1限目
27	帝国主義期の欧米社会	実践2 2限目
28	条約改正	実践2 3限目
29	日清戦争	実践2 4限目
30	日露戦争から韓国併合へ	
31	日本の産業革命と社会問題	
32	アジア諸民族の独立運動・立憲革命	

(1) 実践2のねらい

① 単元の目標

実践2では、本研究の主題に則して小単元のEQを以下に設定した。

EQ：帝国主義諸国が植民地を拡大させたのはなぜだろうか。
それを踏まえて、現代の課題に向き合い、よりよい社会を実現するためにはどうしたら良いだろうか。

目標は本単元において「重大な観念」である「帝国主義」について生徒が「理解」を獲得し、よりよい社会を実現するための考察へと転移することである。「理解」を獲得した生徒の姿は、具体的には以下のとおり表現される。

生徒は列強諸国が19世紀末に複合的な要因によって、帝国主義政策をとったことを理解する。帝国主義政策の主因としては、独占資本の形成、ナショナリズムの興隆による列強間対立の激化、また「文明化の使命」論と、社会進化論を利用した強者による支配の正当化などが挙げられる。わが国は、条約改正を明治以来の悲願とし、立憲体制をはじめとする法制度を整えながら条約改正交渉を進めていくとともに、その過程で日本人の国際意識にも変化が生じていった。生徒は、その後の日清戦争を通じて、日本、欧米諸国、アジア諸国の関係がどのように変化したのかを理解する。その上で生徒は、欧米諸国、またはわが国による帝国主義政策が、のちの時代に及ぼした影響を考察する。その考察の上に立って、現代の課題に向き合うことができる。

② 単元計画

単元の目標を達成するために、EQに接近する足掛かりとなる歴史的な事象を追究する問いを、授業ごとのMQとして設定した。【別紙資料4】は今回の単元で用いた問いの構造図であり、単元計画表としても用いることとした。本単元では、授業で追究する四つのMQから、単元のEQの追究へとつなげ

る計画を立てた。

(2) 実際と考察

① 問いの設定

ア 実際

実践1における課題に応じて、授業に変更を加えた点に限定して記述する。

実践1では、設定された問いが、生徒が取り組んでみたいという意欲を喚起しない問いになっており、生徒が自分事として歴史を学ぶ手だてが不十分になっていた。この課題については、以下の二点の改善策を講じた。

第一に、問いを設定するに当たり、問いの文言に対し再検討を加えたことである。EQを設定するに当たって、実践1では「国民国家の形成」と、「考えや課題」という、生徒にとって直観的に理解しがたい表現を重ねて用いたが、実践2では本単元の重大な観念である「帝国主義」を追究するため、端的な「なぜ」を用いた問いを設定することとした。そして、欧米諸国やわが国などの帝国主義諸国が植民地を拡大させたという、中学校までで既習の知識でも、一定程度はその具体的な内実がわかる語を使用して問いの文言全体を構成することにした。

各授業のMQについても再検討を行った。実践1では全てのMQに「国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしたのだろうか」という文言を付加することで、生徒がEQへ接続することを意図していた。しかし、この問いの文言では生徒のMQを追究する意欲が高まらなかったため、実践2ではEQへの接続を考慮しながらも、問いの文言は問いの構造図に従って、下位の問いから思考の自然な流れに沿うように構成した。これによりMQが生徒にとって追究しやすくなり、意欲が高まると考えた。

第二に、単元ならびに授業の冒頭で、現代的な課題との接続を目的とした導入を取り入れたことである。単元の学習前に、生徒が記入する「EQの予想」について、実践1より綿密な単元の導入を行った。実践1では、生徒は教科書の記述を基にEQの予想を立てた。対して実践2では、単元全体の概要をスライドにまとめて音声をつけ、動画の形式にして生徒に配布した。加えてスライドには、かつての植民地支配が現在に与えている影響について述べられたニュース記事「植民地支配の歴史、アフリカでエリザベス女王の遺産に影」(CNN.co.jp 2022)から引用し、現代的な諸課題を歴史的に考察するための題材を提供した。これらの動画を参考にして、生徒はEQの予想を記述した。

実践中の各授業においては、MQを生徒に提示する前に、MQに関係する現代の社会問題に関するニュース記事を提示するという導入を取り入れた。現代のニュース記事を用いることによって、生徒は歴史上の事象が現在に結び付いていることを実感し、自分事として捉えるようになることを意図した。

次の課題は、SQからMQ、EQの関連性がわかりづらく、問いと問いの間のつなげ方が生徒にとって不明瞭であったということである。これについては、【別紙資料4】の問いの構造図を、答えとなる部分を除いて、単元の学習前に生徒に提示

するという改善策を講じた。生徒は、これからの単元の授業で追究するEQ、MQ、SQを構造化された形で参照することによって、問いと問いの連関を見通しやすくなった。これにより生徒が単元の学習前から、学習後にEQの追究に向かうまでの学びの見通しを得やすくすることを意図した。

そして、MQやEQに対して、基準となる解答を示すことができなかつた課題については、以下の二点の改善策を講じた。

第一に、設定された問いについて、フィードバックの場面を増やしたことである。実践1では、知識構成型ジグソー法のエキスパート活動、およびジグソー活動の成果を、生徒は紙に筆記していた。実践2では、Google スライド（以後スライド）

【資料23】での共同編集を行う方法に変更した。これにより、授業中に教師は即時に生徒が書いているMQの解答を見ることができるようになり、クロストーク活動において、基準を満たしている解答を教室内で共有し、教師からフィードバックすることが可能になった。また実践2では、授業シート【資料24】にも改良を加え、毎回の授業後に（教師からのフィードバック・訂正）を行う欄を設けた。生徒の記述について不正確であったり、不十分であったりする点があれば、授業ごとにフィードバックを返すことで、生徒が自らの学びを振り返りやすくすることを意図した。

カード番号〇〇 Excellent Good Poor

♠ S Q : 日本にとって日清戦争とは何だったのだろうか。

作業1 日本が戦争目的にかけたことは？

作業2 「藩閥政府」に対する「政党」の力はどうに変わったか？

作業3 日本国民の意識にどのような影響を与えた？

ポイント MQ : 日清戦争を経て、東アジアの関係はどのように変化しただろうか。指定語句 [台湾民主国 / 日清関係 / 立憲政治 / 朝鮮の独立 / 朝鮮国 / ロシア]

今回、登場している東アジアの国(地域)は、日本・中国(清)・朝鮮・台湾です。これらの地域の「関係」がどのように「変化」したのか、各マークの課題をもとに考えましょう。「関係」とは人と人とのつながり、「変化」とは「前」と「後」の違いのことです。具体的には「〇〇と〇〇の関係は、以前は〜だったが、戦後は〜になった」と書けば、問いにしっかりと応答した内容になります。

♥ S Q : 清にとって日清戦争とは何だったのだろうか。

作業1 「朝鮮貿易」と「冊封体制」とは？

作業2 当時の日本と清が朝鮮をめぐる対立した理由は？

作業3 下関条約は、清にとって何をたらした？

♣ S Q : 朝鮮や台湾にとって日清戦争とは何だったのだろうか。

作業1 朝鮮の反乱指導者は日本をどう見ていた？

作業2 下関条約後、台湾でどんな動きが？

作業3 朝鮮に対する日本の影響力はどうなった？

【資料23】 実践2の活動用スライド

●歴史総合 授業シート 第4章 26～29節 植 民 地 時代

この期間 全体の問い 帝國主義諸国が植民地を拡大させたのはなぜだろうか。それを踏まえて、現代の課題に向き合い、よりよい社会を実現するためにどうしたら良いだろうか。

学習目的の学習を達成しているか？ 事前学習スライドを見たりして、整理してみよう。

節	(1) 植民地に対する予想を書こう	(5) 植民地に対して、最終にちもう一言自分言えよう	(教師からのフィードバック・訂正)
26 帝國主義と世界分断 植：各帝國の海外進出はなぜ起こり、世界をどのように変えたのだろうか			
27 帝國主義地の資本社会 植：帝國主義時代の資本社会ではどのような社会変化が起こったのだろうか			
28 条約改正 植：条約改正をめぐって日本國民の対外意識はどのような変化したのだろうか。			
29 日清戦争 植：日清戦争を経て、東アジアの関係はどのように変化したのだろうか。			

【資料24】 実践2の授業シート

第二に、実践終了後に高いパフォーマンスを発揮していた生徒の単元学習シート（2学期の単元学習シートは【別紙資料5】）を、本人の許諾のもとクラスルームで公開したことである。これにより、生徒は基準となる解答を基に、自身のMQ・EQの解答には何が足りていなかったのかを確認できるようになり、今後学習を改善するための方策を立てやすくなることを意図した。

イ 考察

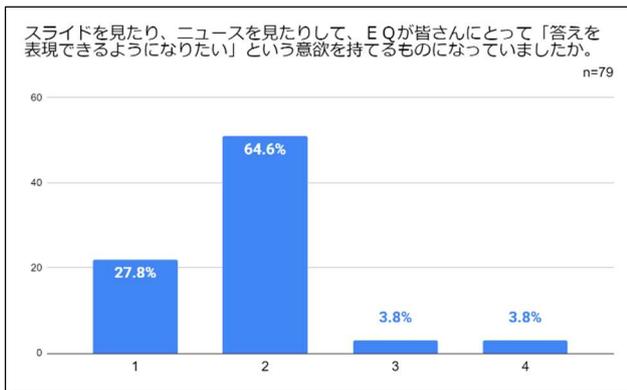
・EQ予想

時系列に沿って、学習過程のEQの予想に該当する、〈学習前のEQの予想を書いてみよう〉から考察する。

〈学習前のEQの予想を書いてみよう〉についての生徒の記述分析は以下のとおりであった。

	実践1	実践2
① 自身の語で表現しようとしていた	22名 (27.2%)	55名 (67.9%)
② ほぼ教科書の記述をなぞったのみ	10名 (12.3%)	0名 (0.0%)
③ 記述できなかった（文意がとれない記述も含む）	49名 (60.5%)	26名 (32.1%)

実践1と比較して、実践2では②・③であった生徒が72.8%から32.1%にまで低下したという成果が見られた。これについて、実践2の事後アンケート^(註6)では、EQの予想に関連して、「スライドを見たり、ニュースを見たりして、EQが皆さんにとって『答えを表現できるようになりたい』という意欲を持てるものになっていましたか」という質問項目を設けたところ、【資料25】の結果が得られた。



【資料 25】 実践 2 事後アンケートより

この質問項目に対して、1・2の肯定的な回答の合計は92.4%を占めており、単元の導入としてスライドを提示し、また現代のニュース記事を用いたことは、効果が認められた。しかし、一方で実践授業の冒頭に調査をしたところ、16名の生徒が導入のスライドを未見のまま授業に入っていたと回答した。このことは、予想の記述ができていなかった生徒が、依然として残ったことにつながったと考えられる。

・SQ追究、MQ追究

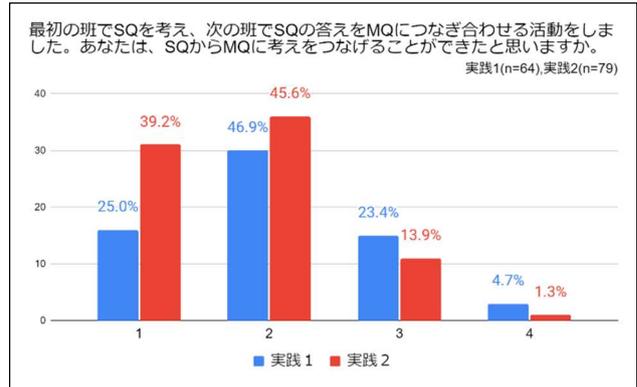
授業中に、授業シートに書き込む場面について考察する。実践2の4限目の「29日清戦争」の範囲で行った授業について記す。

授業シートの「(5)MQに対して、最後にもう一度自分で答えを出そう」について、生徒の記述分析は、以下のとおりであった。

	実践 1	実践 2
① 内容の深まりとともに、MQへの応答性の高い解答を記述している	9名 (11.1%)	57名 (70.4%)
② 教科書や資料を通じて、学習した内容を基に知識量の増大が見られるが、内容のまとめに終始しており、MQに対して応答性のない記述になっている	29名 (35.8%)	5名 (6.2%)
③ 教科書や資料で学習した内容が盛り込まれているが、断片的で学習した内容の深まりがない記述に留まっている(欠席や、記述できていないもの、一文目の途中で終わっており文意がとれない記述も含む)	43名 (53.1%)	19名 (23.5%)

分析の①のMQへの応答性が高い解答を記述している生徒が、実践1では11.1%に過ぎなかったが、実践②では70.4%にまで増加した。事後アンケートの項目「あなたは、SQからMQに考えをつなげることができたと思いますか」は実践1と同じ内容で、実践2でも集計を行い、【資料 26】の結果と

なった。



【資料 26】 実践 1、2 事後アンケートより

この質問項目では、実践1と比較して、1と回答した生徒が25.0%から39.2%に増加した。またアンケートの自由記述においても、以下の記述が見られた。

- ・グループでクエスチョンごとに細かい問いがあつてまとめやすかった。
- ・前はクエスチョンが難しかったけど今回は比較的易しくなっていた様に思いました。
- ・クエスチョンがわかりやすくなって前よりも自主的にできた。
- ・前よりかは問いが簡単になったように感じてみんな正解に近い考えをもてていたことがいいなと思いました。
- ・より具体的に何を求めればいいのかがあった。

アンケート結果やこれらの記述から、MQとSQの設定について問いの文言を再検討したことには効果が認められた。

・EQ追究

生徒にEQに答える課題は、クラスルーム上で提出させた後、教師による評価を行った。教師による評価は、【資料 27】に示す三つの項目について、三段階を設定した。ルーブリックについては生徒にクラスルームで提示し、課題に取り組む際に参照することを指示した。

	A	B	C
項目1 歴史的知識	指定語句がすべて使われており、かつ全ての指定語句が正確な知識で書かれている。	指定語句がすべて使われており、おおよそ正確な知識で書かれている。	指定語句が使うことができている場合、もしくはほとんど不正確な知識になっている。
項目2 EQ(本質的) 問いに対する応答性	歴史上のできごとを、十分に現在のわたしたちに関連付けて表現できている。そして、よりよい社会を実現するためにはどうしたら良いか、今回の単元のテーマによく合致した提案ができています。	歴史上のできごとを、現在のわたしたちに関連付けて表現できている。そして、よりよい社会を実現するためにはどうしたら良いか、今回の単元のテーマにある程度沿った提案ができています。	歴史上のできごとほとんど関係が見られない提案になっている。
項目3 振り返り	自分の考え方の変化を、前後に自身が記述した考察に基づいて、客観的に認知できている。	自分の考え方の変化を、ある程度、前後に自身が記述した考察に基づいて、客観的に認知できている。	自分の考え方の変化が書けていない場合、また前後に自身が記述した考察と、振り返りがかけ離れている。

【資料 27】 実践 2 のルーブリック

ここでは、研究主題にかかわる項目2の評価のみを抽出した。結果は以下のとおりであった。

	実践1	実践2
① A評価	2名 (2.5%)	8名 (9.9%)
② B評価	22名 (27.2%)	24名 (29.6%)
③ C評価 (記述できていなかったものも含む)	57名 (70.4%)	49名 (60.5%)

実践2において研究主題にかかわる項目2でAもしくはB評価であった生徒の割合は 28.4%から、39.5%に増加したことは、一定の成果であったと考えられる。

ここで成果として、実践1ではルーブリックの項目2でC評価であったが、実践2でA評価となり、研究主題に掲げる力に変容が見られた2人の生徒の記述を分析する。

生徒6のEQに対する解答

実践1

国民国家の形成によって、①国民の自国意識を高めながら、産業革命等で更なる経済発展を遂げる国が現れることとなったが一方で、国同士の対立による国際紛争や戦争が起こることとなり、敗戦国となって経済発展が難しくなる国や、産業革命が他国に比べて遅れ、経済面で優位に立てなくなる国が変わることになった。このことから、②国による経済格差が生まれ、国民が対抗心を持つことになり、現在でも根付く考えとなった。また、世界が緊密化するにつれて、時間や空間の尺度が国際的に確立し、国民の常識を世界で統一したので、世界規模の一体感が生まれることになった。

実践2

第2次産業革命を迎えた欧米諸国では企業による独占が進み、大企業が中小企業を吸収して産業を支配し、大銀行とともに独占資本が力をつけていった。また、豊富な資源が多いアフリカの領地を獲得しようとしたヨーロッパ諸国は会議や戦争を行い、国の領地ごとに国境を引かれて分割された。また、その分割は太平洋地域にも及び、先住民を圧迫するなどして支配していった。一方で、欧米列強は大型工場や流通の管理を担う事務職が大量に生まれ、デパートや新聞、雑誌などの娯楽といった文化も進化していったが、工場労働や感染症の蔓延、劣悪な住宅などの都市問題の深刻化が目立った。欧米諸国はこの問題に不満を抱いている国民の不満を逸らすための役割として、弱者や他民族に対する優越感があった。優生学や人種理論などがこの差別を正当化した。この頃日本は条約改正のために脱亜入欧の考え方を基にしていた。そして、さまざまな対策があったことによって、条約改正が果たされた。また、自国の発展のために朝鮮の領土の獲得を狙っていた中、甲午農民戦争がきっかけとなり、中国と日清戦争が勃発した。そして日本が勝利する形となり、欧米列強に印象を与えた。③このように自国の発展のために帝国主義が広まり、戦争や条約によって領地を広げていったのだと思う。しかし、現代の世界はこのような帝国主義は植民地などにされる国などを考え、倫理的によくないという考えが浸透している。よって、④領地を獲得

してその資源を産業に使うような形ではなく、国民意識を高め、国民全体で協力して自国で工夫してその領地の中で産業や経済を発展させていくことがより良い社会につながると思う。

生徒6が記述した実践1の解答では、下線部①に見られるように実践1の小単元で学んだ欧米諸国の個別的な事例は全く触れられていないので、一般的な国民国家形成の過程の記述に留まっている。そのため、現代的な課題を考察するに当たっても、歴史的に考察するには至っていない。

それに対して実践2では、下線部③までに実践2の小単元で学んだ欧米諸国や、日本の具体的な動向にまで触れた上で、帝国主義諸国が植民地を拡大させた原因を分析している。その原因分析を踏まえて、下線部④にて「国民全体で協力して自国で工夫してその領地の中で産業や経済を発展させていくことがより良い社会につながると思う」という提言に結び付けることができている。

生徒7のEQに対する解答

実践1

国民国家の形成は、交通網や土地・租税制度などの経済統合を進め、憲法、議会、軍隊や裁判所など法や政治制度などを整備して、領域内での法的一体性を確立し、国民の一体性が強化され、現在の私たちに、日本国民であるという意識を強めることとなった。しかし、経済成長の元で機会と成功の夢を与えられた一方で、各個人が自由で自立した市民でいることは容易ではなかったり、世界の緊密化により、鉄道や電信が開発され、空間や時間の尺度が国際的に確立されたが、環境よりも工業を優先したため、生態系の変化などの環境問題が発生したりした。

実践2

※<振り返り>の記述

学習前は、物や情報の移動が活発になり、大企業が巨大な生産力を手に入れる中でイギリスなどの帝国主義は国外に資源と市場を手に入れることを目的として植民地を拡大させ、急速な近代化により、貧富の差や地域格差などの社会矛盾を生み出してしまうことが課題であり、解決していくためには、不利な立場に置かれた人々が民族の団結に基づき、帝国主義的な支配からの解放を求めて独立運動を展開し、民族の形成を急ぐべきだと考えていたが、⑤学習後は、もともと帝国主義がなければ列強による分割が太平洋に及んだり、社会進化論が広まったり、領事裁判権や関税自主権などの不平等条約を結んだり、日清戦争が起こったりしなかったと思うので、不利な状況に置かれた人々が解決のために動くのではなくて、帝国主義を形成してしまった西欧列強の考え方そのものを変えていくべきだったのではないかと考えが変化した。そのためには、支配することで上下関係を形成するのではなく、お互いに対等な関係を築き、連携しながら国を豊かにするべきだったと思う。

生徒7についても、実践1では欧米諸国の個別的な事例は

全く触れられておらず、また国民国家の概念について事実を羅列するのみになっている。

それに対して、実践2では下線部⑤から読み取れるように、生徒が帝国主義に対してもっていた概念の変化が起きている。生徒7が帝国主義についてもっていた素朴概念は、植民地形成の原因を、植民地にされた地域が近代化の遅れに帰するものであった。しかし、生徒7は植民地形成の原因として、帝国主義列強における内在的な原因まで、深い理解が及んでいることが読み取られる。そこから、現代の国際関係の問題に転移し、帝国主義的な国家間の不平等な関係に批判的な目を向けている。

以上のような、生徒の学びの成果物の分析から、生徒に発する「問い」をEQ・MQ・SQと構造化して設定することは、現代的な諸課題を歴史的に考察する力を育成することに一定の効果があったと考えられる。以下は、問いの設定に対して、肯定的な意見をもっていた生徒のアンケートの自由記述である。

- ・まず考察して、自分たちで答えを見つけ出していくことで、より理解を深めることができると思います。答えを見つけ出すときに、教科書や資料をよく使ってたくさん読むので自然と内容が頭に入ってきやすいと思います。また、段階を踏んで最終的な答えを出すので、なぜその答えになるのか、過程を知ることができるとおもいます。
- ・ただ覚えるだけでなく自分たちで答えを考えて学ぶ授業は大変だし難しいけれど、こうすることで時系列や背景もわかっているなと思いました。
- ・どんどんつなげていくことで1つ1つの知識を頭に入れられるからいいと思います。
- ・関連することを結びつけるような学び方が良いなと思った。
- ・「問い」を構造的に考えることにより、学習前と学習後に、自分自身の考え方がどのように変化したのかを明確に理解することができたと思うので、非常に良い学習になりました。

一方で実践1よりも割合は低下したとはいえ、なお60.5%の生徒が現代的な諸課題を歴史とは関係のない文脈で論じていたことは課題として残った。

生徒のアンケートの自由記述を参照すると、問いの難易度設定に関する意見が散見され、適切な支援に課題が残っていたと考えられる。

- ・自分達で考えていくのはすごく難しかったです。
- ・問いを分けていることで、段階を踏んでわかりやすくMQに辿り着けたと思う部分が多くありましたが、MQとどうつなげたらいいのかわからない問いもありました。
- ・MQのつなげ方がわからないところがあった。
- ・もう少し先生に教えてもらい、知識をかためてから深めていきたい。
- ・生徒同士で学び合うのはとても良かった。ただ、EQ、MQ、SQの問いを答える際に教科書や資料等を使うわけですが、それらを使いクエスチョンの解答を埋めるのがとても難し

かった。あれは高校生が50分の授業で完璧に理解できるのか疑問でありました。3人で1人1クエスチョンがきつかったので、2人で1クエスチョンに取り組めればまだいけるかもしれない。資料などを見てそれをMQなどの解答に結びつける能力は将来使わないといけない能力だと思いました。

② 知識構成型ジグソー法

ア 実際

実践1において、生徒同士の話し合いが、MQへの応答性に欠けたものになっており、生徒の知識の「可搬性」が高まらなかった課題については、以下の二点の改善策を講じた。

一点目は、SQよりもさらに下位の問いの設定の工夫である。実践1ではエキスパート活動は教科書準拠のワークを用いて、始めに知識の習得から入ることを意図したが、この活動によって生徒の思考の流れが教科書に制約されてしまい、教師が設定したMQへの応答性が高まらなかった。そのため、実践2では教科書準拠のワークの使用をやめ、SQに対して、生徒が自然な思考の流れによって追究ができるように、SQの下にさらに下位の問いをSSQ1、SSQ2、SSQ3を設けていった。

二点目は、先述した「問いの設定」と同じくフィードバックの場を増やしたことである。「知識構成型ジグソー法」においては、生徒がエキスパート活動を行っている途中で、即時に簡易なフィードバックを行う方法をとった。先述したとおり、実践2では紙の学習プリントから、スライドでの共同編集への変更を行った。これにより、教師は生徒のエキスパート活動の記述を閲覧できるようになり、必要に応じて授業中に即時にフィードバックを送ることができるようになった。例えば、SSQの生徒の解答に対して大きく誤認がある場合に、テキストボックスの色を変え、コメントを付けるなどした。これにより、SQに答える時点でつまづいている生徒を援助することを意図した。この改善策により、エキスパート活動でつまづいている一部の生徒が、ジグソー活動において他の生徒に説明ができていなかった課題についても、同時に解決できると考えた。

イ 考察

上述の改善策を講じた成果を見取るため、実践1、実践2それぞれの最後の授業について、生徒の最終的なMQの記述分析を行った。結果は以下のとおりであった。

	実践1	実践2
① 内容の深まりとともに、MQへの応答性の高い解答を記述している	9名 (11.1%)	34名 (41.9%)
② 教科書や資料を通じて、学習した内容を基に知識量の増大が見られるが、内容のまとめに終始しており、MQに対して応答性に欠ける記述になっている	29名 (35.8%)	28名 (34.6%)
③ 教科書や資料で学習した内容が盛り込まれているが、断片的で学習した内容の深まりがない記述に留まっている(欠席や、記述できていないもの、一文目の途中で終わっており文意がとれない記述も含む)	43名 (53.1%)	19名 (23.5%)

この分析は、SQからMQへの知識の「可搬性」にかかわる力を調査するものであった。分析の①の解答であった生徒の割合は、11.1%から41.9%に増加したという成果が見られた。

ここで、エキスパート活動とジグソー活動において、同一の生徒Hの対話と思考の深まりを分析する。内容は実践2の4回目の授業に当たる教科書「29 日清戦争」を扱った授業のものである。本授業のMQは「日清戦争を経て、東アジアの関係はどのように変化しただろうか」であり、事前の予想に対して生徒Hは「清が東アジアの中で権力を持っていたのでその権力が日本に移った」と記述している。

生徒Hはエキスパート活動とジグソー活動において、それぞれ別の生徒2名との対話を行っている。以下は生徒Hのエキスパート活動における対話である。

SQ ♣ : 朝鮮や台湾にとって日清戦争とは何だったのだろうか。

資料1 : 「甲午農民戦争の指導者全瑛準の自供」
『世界史資料集9』(歴史学研究会)

資料2 : 「台湾民主国独立宣言」
『世界史資料集9』(歴史学研究会)

H (資料を読み始める)「開化と称して始めから……民間に伝え広めることがなかった」。何を?

I 漢字が読めない。どういうこと?

H 「故に田舎の士民らの忠君愛国の心は憤慨にたえず、義兵を」……きゅうごうして?

I ん〜ヒントがないと困るね

H 開化って何?ここに書いてあるけど分からん。

(中略)

I なんて書く?

H ①朝鮮の反乱者は日本をどう見ていた?

J 良くはみとらんやったやろ。否定的……

H 良く思っとらんかった

I なんて書いたらいい? 反発? その理由は?

H 理由も書かないかんね。日本が侵略しようとしたから?

生徒Hはエキスパート活動において、まず下線部①で生徒I・Jに対してSQに応答する呼び掛けを起こっていることが読み取れる。生徒Hがモニタリング効果を発揮することで、その後の生徒J・Iが自ら知識を構成しようとしている様子が見て取られる。実践2ではSQをSSQ1、SSQ2、SSQ3と細かく分割していたが、そのたびに生徒Hは分割した問いを生徒I・Jに問い掛けて思考の自然な流れを作っていた。

次は生徒Hと他の生徒K・Lのジグソー活動における対話である。

(この対話の前に、各自がエキスパート活動で学んだ知識を交換し合っている。これからMQの答えを作っていこうとしている)

H え〜②これ関係を書いていかんとだめな感じ?

K そうやろ

H これ難しいぞ

K え、朝鮮と清は仲良かったん?

H 仲良くないやろ。清が朝鮮を支配しとったんちゃろ、と思とった

K でもなんかほらほらほら、協力して日本に反発しとる

H え〜仲良くすんの? あ、わかったあれじゃない? 日本が朝鮮を支配しようとしたじゃん

K うん

H でも朝鮮で甲午農民戦争がおこるやん。それでそのあと日本が、違う朝鮮が中国に助けを求めて、でも日本は朝鮮を支配したいから勝手に派遣してきて、ぶつかるん

L けどあれ? 朝鮮と清は仲良いんか。日本が割り込んできたんか。でも朝鮮は、日本も清もどっちとも狙とたんじゃなかるうか。

H ③え、それじゃあ朝鮮に対する日本の影響力は?

このジグソー活動においても、下線部②で生徒HはMQへの応答性を高めるように呼び掛ける役割を果たしている。ここで生徒K・Lもエキスパート活動で得た知識を使って、日本・清・朝鮮の三国の関係性を議論することで、MQへの応答性を高めている。生徒Hは、エキスパート活動の時点で理解できていなかった、下線部③の「朝鮮に対する日本の影響力」については、この対話では知識を得られなかった。その後、生徒Hはクロストーク活動で、他の班の解答を参照して、自分の解答に書き加えていた。生徒Hは授業の最後に、MQに対して以下の解答を記述した。

生徒HのMQに対する解答

朝鮮の開国をめぐり、日清関係は悪化した。日清戦争を通して日本の勝利により、朝鮮の独立は確立したが、日本から内政や外交に干渉されていた。その後日本では藩閥政府と憲政党同士で軍部拡張を巡っていった。その後伊藤博文らによって立憲政治が作られた。日清戦争は、朝貢国らにとっては冊封体

制が崩壊するキッカケとなった。また、日清関係は戦前は朝鮮の利権をめぐる関係が悪かったが、戦後ロシアらによる三国干渉や中国分割などが起こり、さらに悪化した。朝鮮の反乱指導者は日本の侵略をよく思っておらず、下関条約後、台湾は日本からの支配に抵抗し、台湾征服戦争が起こった。この争いで、双方において多大な犠牲者が出た。また、朝鮮に対する日本の影響は戦前に比べ弱まった。

生徒Hの解答はMQへの応答性が高く、日清戦争の前後の変化を意識して書くことができています。エキスパート活動で生徒が構成した知識を、そのまま羅列した解答ではなく、東アジア諸国の日本、清、朝鮮、台湾などに触れ、それぞれの関係性に焦点を絞って記述できていた。

この生徒HのMQに対する解答は、以下のEQの解答を行う際にも知識の可搬性が見られる。

生徒HのEQに対する解答

各国で独占資本が産業を支配し、国外にも市場や資源を求めて植民地を獲得しようとする帝国主義が到来した。その植民地とされたのはアフリカの諸国で、アフリカは資源や農地が適していることがわかったのでアフリカを分割して、アフリカの土地先占権をお互いに認め合った。帝国主義期の国家間競争を勝ち抜くためには、国民の同意や納得に基づくことが必要であったため、学校では、自国の愛国心や忠誠心を養っていった。そのときにアフリカの国を野蛮な国として扱うことで正当化し、優越感に浸っていた。日本は欧米諸国を並ぶために条約改正は欠かせないものであった。そのために、脱亜入欧、アジアの考えから抜け出し、欧米諸国の近代化の考えを取り入れようとした。しかし、これはアジアを軽視する考えとして批判されることもあった。④朝鮮をめぐる日本と中国が争い始め、日清戦争へと発展していった。この日清戦争に勝利した日本は一人一人が主体的に担う感覚の国民意識を芽生えさせていった。私は、帝国主義諸国が国内や資源を求め、植民地を拡大させようとしたことに対して、良くないと思った。それによって民族間で争いが増え、病原菌によって先住民がたくさん亡くなってしまった。これは今のアフリカの状況にもつながってしまっている。なので⑤私は欧米諸国がアフリカを野蛮な国と見做さず、植民地化せずにちゃんとした貿易国として扱ってくればこのようなことにはならなかったと思うし、今もアフリカの国々は少ない賃金で働かなければならなくなっている、その状況を変えなければならないと思った。

生徒Hの記述は、下線部④で「29 日清戦争」の授業で構成した知識を基に「帝国主義諸国が植民地を拡大させたのはなぜだろうか」という問いに対して応答性の高い解答を表現することができている。そして生徒Hは、帝国主義列強が植民地を拡大させた理由として、「アフリカの国を野蛮な国として扱うことで正当化し、優越感に浸っていた」と記述しており、帝国主義時代の強者による支配の正当化という、「重大な観念」としての帝国主義の「理解」を獲得している。その「理解」の表れとして、下線部⑤では、現代のアフリカ諸国の貧困の問題

に転移し、不利な貿易条件を押し付けられることによって国家間の経済格差が生じることの不当性を見出している。

以上のような生徒Hの学びの観察から、知識構成型ジグソー法により建設的相互作用を起こすことによって、生徒の知識の可搬性が高まり、研究主題に掲げる力につながったと考えられる。

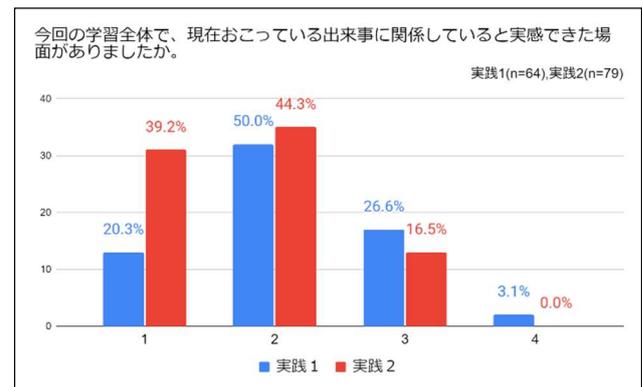
一方で、なお多くの生徒がMQに対して応答性がないか低い解答を記述していたことは課題として残った。一部の生徒では、対話によって知識の「可搬性」が高まらなかったことが原因と考えられる。

8 研究のまとめ

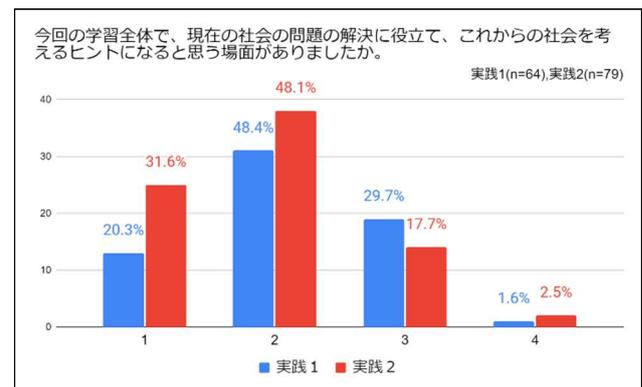
① 生徒の変容

事後アンケートの分析では、研究主題で掲げた力が育つ場面があったかを調査する、以下の事後アンケートについて、実践1と実践2を比較する。

それぞれ実践2の終了後に、【資料28】の項目「今回の学習全体で、現在おこっている出来事に関係していると実感できた場面がありましたか」についてと、【資料29】の項目「今回の学習全体で、現在の社会の問題の解決に役立て、これからの社会を考えるヒントになると思う場面がありましたか」を調査している。



【資料28】実践1、2事後アンケートより



【資料29】実践1、2の事後アンケートより

それぞれ1を選んだ生徒の割合は、【資料28】の質問項目は20.3%から39.2%に、【資料29】の質問項目は20.3%から31.6%に増加していたことから、本研究は全体として一定の成果が認められた。

② 研究の成果

・「問いの設定」について

- 「問い」をEQ・MQ・SQと構造化して設定し、生徒と問いを共有することにより、生徒が学びの見通しを立てられるようになった。
- 「問い」を設定する導入として、現代的な諸課題と結びつけることにより、生徒の問いの追究への意欲が高まった。
- 「歴史総合」の学習指導において、生徒が追究する「問い」をEQ・MQ・SQと構造化して設定することは、生徒の現代的な諸課題を歴史的に考察する力を育てることに有効であることがわかった。

・「知識構成型ジグソー法」について

- MQを生徒の実態にあわせて、SQから自然な思考の流れとして導き出すことができる問いにすることによって、生徒は無理なく問いを段階的に追究することができた。
- ジグソー法のエキスパート活動でつまづいている生徒に対して、適切に援助することによって、次のジグソー活動でも他の生徒に説明する土台を作ることができた。
- 「歴史総合」の学習指導において、知識構成型ジグソー法を用いて追究することは、知識の可搬性を高め、研究主題に掲げる力を育成することに結び付くことがわかった。

③ 研究の課題

- MQ、EQの考察に対して記述できなかった、もしくは応答性が低い解答になっている生徒に対する、支援が不十分であった。
- 知識構成型ジグソー法によって知識の「可搬性」を高める対話を実現する手だてが不十分であった。

註

- (1) レリバンス (relevance) は有意性、関連性と一般的に訳されている。ここでは、生徒にとっての学ぶ意義を表す言葉として用いる。
- (2) 実践校で令和4年6月6日から6月10日までに実施。検証授業を実施した1学年の生徒計81名(15・16歳)に実施し、80名から有効回答を得た。
- (3) 知識構成型ジグソー法は、認知科学者の三宅なほみを中心として、東京大学COREFが開発した学習法である。元来のジグソー法は、アメリカの社会心理学者アロンソンらが中心となり、1970年代に開発した学習法であるが、その目的は、当時のテキサス州で人種統合が課題であったという社会的背景のなか「白人、黒人、ヒスパニックといった人種的集団の協調関係を深めること」(杉江修治2011)に置かれていた。それに対して、三宅なほみらの知識構成型ジグソー法は、協調関係を深めることそれ自体は目的ではなく、「違った考えを出し合う対話を通じて、一人ひとりが自分の考えをよくしていく」(東京大学COREF2019)こと、すなわち個々の生徒が対話を通じて知識をより洗練されたものへと構成していくことに目的を置いている。具体的な手法の大きな違いは、知識構成型ジグソー法は、設定された問いに対する解答を、授業の導入と終末で二度生徒に求める点にある。これにより、生徒が対話を通じて自らの知識を構成し、考察を深めたことを、自己認識できるようになる。本研究では、両者の誤解を避けるため、本研究の手だては「ジグソー法」と省略はしないこととし、全て「知識構成型ジグソー法」と表記する。
- (4) 本研究では、生徒が記述した成果物については全てICT機器を用いて入力したものである。読みやすさを考慮して、明らかな誤字脱字と思われる箇所についてのみ筆者が訂正した。
- (5) 実践1の終了後に、検証授業を実施した1学年の生徒計81名に実施し、64名から有効回答を得た。Googleフォーム(以後フォーム)による集計を行い、選択式の質問項目については、均等目盛を用いた四件法により1を「あてはまる」、4を「あてはまらない」とした。
- (6) 実践2の終了後に、検証授業を実施した1学年の生徒計81名に実施し、79名から有効回答を得た。回答の集計方法については、実践1と同様である。

引用文献

- 1 白井俊 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来 エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』 P79 ミネルヴァ書房 (2020年)
- 2 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)」 P132 (2016年)
- 3 文部科学省 『高等学校学習指導要領(平成30年度告示)解説 地理歴史編』 P123 文部科学省 (2019年)
- 4 二井正浩 『レリバンスの視点からの歴史教育改革論』 P8 風間書房 (2022年)
- 5 福岡市教育委員会 「第2次福岡市教育振興基本計画」 P39 (2019年)
- 6 G・ウィギンズ/J・マクタイ 『理解をもたらすカリキュラム設計——「逆向き設計」の理論と方法』 P8, P82, P83, P131-P132 日本標準 (2012年)
- 7 渡部竜也 『社会科授業づくりの理論と方法 本質的な問いを生かした科学的探究学習』 P26, P124, P60 明治図書 (2020年)
- 8 北俊夫 『知識の構造図—“何が本質か”が見えてくる教材研究のヒント—』 P54, P74 明治図書 (2011年)
- 9 東京大学C o R E F 『協調学習授業デザインハンドブック第3版—知識構成型ジグソー法を用いた授業づくり—』 (2019年) P14, P35-P36, P34
- 10 白水始 『対話力』 P51, P52-P53, P130 東洋館出版 (2020年)
- 11 CNN.co.jp 「植民地支配の歴史、アフリカでエリザベス女王の遺産に影」 (2022年)
<https://www.cnn.co.jp/world/35193156.html>
(最終アクセス日 2023年1月13日)
- 12 杉江修治 『協同学習入門 基本の理解と51の工夫』 ナカニシヤ出版 (2011年) P34

Google スライド、Google スプレッドシート、Google フォームは Google LLC の商標または登録商標です。

E Q: 国民国家の形成は、現在の私たちにどのような考えや課題をもたらしているだろうか。

第1時 ウィーン体制	MQ:ウィーン体制のもとでみられたナショナリズムの動きは、国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしただろうか。
第2時 19世紀のイギリスとフランス	MQ:19世紀後半のイギリスやフランスの政治、経済の動きは、国民国家の形成にどのような影響をもたらしただろうか。
第3時 イタリア・ドイツの統一	MQ:イタリア・ドイツの国民国家形成の過程にはどのような共通点と相違点があり、それらは国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしただろうか。
第4時 東方問題と19世紀のロシア	MQ:19世紀のロシアによる戦争と改革は、ロシアの国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしただろうか。
第5時 アメリカの発展と分裂	MQ:アメリカの西部開拓の進展と南北戦争は、アメリカの国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしただろうか。
第6時 世界市場の形成	MQ:交通革命や情報革命は、国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしただろうか。

EQ: 国民国家の形成は、現在の私たちにどのような考えや課題をもたらしているだろうか。

ジグソー課題(MQ)	エキスパート課題(SQ)	指導上の留意点
第1時 ウィーン体制のもとでみられたナショナリズムの動きは、国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしただろうか。	ウィーン体制とはどのような体制だろうか。	ウィーン体制がナショナリズムを抑圧する体制であった一方、ナショナリズム運動の内部や階級対立があったことに考察が至るようにする。
	なぜナショナリズム(国民主義、民族主義)の運動がおこったのだろうか。	
	「諸国民の春」はなぜ短期間で終わったのだろうか。	
第2時 19世紀後半のイギリスやフランスの政治、経済の動きは、国民国家の形成にどのような影響をもたらしただろうか。	イギリスの政治、経済、文化の動向はどのようなものだっただろうか。	英仏のブルジョワ・中産階級による政治・経済・文化が国民国家の形成を促す一方、社会主義運動など国内の階級対立もあったことに考察が至るようにする。
	フランスの政治、経済、文化の動向はどのようなものだっただろうか。	
	社会主義運動や労働運動が果たした役割は何だろうか。	
第3時 イタリア・ドイツの国民国家形成の過程にはどのような共通点と相違点があり、それらは国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしただろうか。	1848年の革命の頃のイタリアとドイツの共通点はどこにあっただろうか。	イタリアとドイツが共に武力で統一したが、イタリアには国家的枠組みの象徴がなかったことを理解し、また民主的な制度の遅れに考察が至るようにする。
	イタリア統一の過程とその後はどのようなものだっただろうか。	
	ドイツ統一の過程とその後はどのようなものだっただろうか。	
第4時 19世紀のロシアによる戦争と改革は、ロシアの国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしただろうか。	19世紀のロシアは、なぜ戦争を起こしたのだろうか。	ロシアによる戦争と改革が産業革命の起点となった一方、改革の不徹底が様々な抵抗を生み、民主的な制度が遅れたことに考察が至るようにする。
	皇帝主導による「大改革」は、なぜ不徹底に終わったのだろうか。	
	ナロードニキ運動はどのような展開を辿ったのだろうか。	
第5時 アメリカの西部開拓の進展と南北戦争は、アメリカの国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしただろうか。	アメリカの西部進出はどのような考えに基づいていたのだろうか。	国民国家形成の過程で南北戦争が起こり、その後国内の工業化が進む一方、旧奴隷とその子孫が国民国家から排除されていることに考察が至るようにする。
	南北戦争とはどのような戦争だったのだろうか。	
	南北戦争後のアメリカの経済発展は社会をどう変えただろうか。	
第6時 課題(MQ): 産業革命が広まり、「世界の緊密化」が進んだことは、国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしただろうか。	産業革命が波及した国と、産業革命が遅れた国とでは、どのような差が生まれただろうか。	世界市場の形成やモノカルチャー経済が、植民地とされた地域の国民意識に影響する一方、先進国同士でもナショナリズムの高揚が対立へと繋がっていることに考察が至るようにする。
	パクス=ブリタニカは従属させられた人々の国民意識にどんな影響を与えただろうか。	
	世界の緊密化は人々の国民意識をどのように変えただろうか。	

この範囲
全体の問い
(E0)

国民国家の形成は、現在の私たちにどのような考えや課題をもたらしているだろうか。

<学習前のE0の予想を書いてみよう>

9 ヲイーン体制
MQ: ヲイーン体制のもとでみられたナポレオン時代の動きは、国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしただろうか。

10 19世紀のイギリスとフランス
MQ: 19世紀後半のイギリスやフランスの政治、経済の動きは、国民国家の形成にどのような影響をもたらしただろうか。

11 イタリア・ドイツの統一
MQ: イタリア・ドイツの国民国家形成の過程にはどのような共通点と相違点があり、それらは国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしただろうか。

12 東方問題と19世紀のロシア
MQ: 19世紀のロシアによる戦争と改革は、ロシアの国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしただろうか。

13 アメリカの発展と分裂
MQ: アメリカの西部開拓の進展と南北戦争は、アメリカの国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしただろうか。

14 世界市場の形成
MQ: 交通革命や情報革命は、国民国家の形成にどのような影響や課題をもたらしただろうか。

<学習後のE0の考察> (1) 国民国家の形成は、現在の私たちにどのような考えや課題をもたらしているだろうか。
●最低文字数250字 (上限はなし) ●ルーブリックを読んで、基準を満たすように書いてください。

<振り返り>学習を振り返って学習前後で考察がどのように変化しましたか。 ●字数は自由

ルーブリック自己評価 A: よくできた B: わりとできた C: あまりできなかった D: ほとんどできなかった

項目	評価内容	評価(選択してね)
1	歴史上でできごとについて、教科書の内容をしっかりと読んだうえで正確に書こうとした。	知識・技能
2	歴史上でできごとを、現在のわたしたちに関連付けて表現できた。	思考・判断・表現
3	ものごとを一面からだけでなく、異なった側面から考察できた。	主体的に学習に取り組む態度
4	自分がこの単元を通じてどのように考え方が変わったか分かった。	

この範囲全体の問い(E0) 帝国主義諸国が植民地を拡大させたのはなぜだろうか。それを踏まえてよりよい社会を実現するために、私たちはどうしたら良いのだろうか。

<学習前のE0の予想を書いてみよう>

26 帝国主義と世界分割
M0：欧米諸国の帝国主義はなぜ起こり、世界をどのように変えたのだろうか

27 帝国主義期の欧米社会
M0：帝国主義時代の欧米諸国ではどのような社会変化がおこったのだろうか

28 条約改正
M0：条約改正をめぐって日本国民の対外意識はどのような変化したのだろうか。

29 日清戦争
M0：日清戦争を経て、東アジアの関係はどのように変化したのだろうか。

<学習後のE0の考察>
●最低文字数300字（上限なし） ●以下の指定語句を必ず1回以上使って赤字にしてください。
【独占資本／優越感／条約改正／脱亜入欧／日清戦争／国民意識】

<振り返り>学習を振り返って学習前後で考察がどのように変化しましたか。 ●字数は自由