

歴史学習における主体的な学びをめぐる課題

—グループワークと相互評価を手がかりに—

地理歴史科（日本史） 玉谷直子

1. はじめに

2022年度より、高等学校でも新しい学習指導要領が実施されている。今回の学習指導要領では、地理歴史科の歴史科目が一新され、「歴史総合」「日本史探究」「世界史探究」が新設された。教科の目標に示された培うべき資質・能力は従来と大きく変わらないものの、それを実現するための学習方法として「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通す」ことが示されたことをうけ、新科目の内容や方法は大きく変わることとなった。そのため、2018年3月の公示以来、様々な不安が示される一方で、多様な提案がなされてきた。本校は国立教育政策研究所の教育課程実践検証協力事業の協力校であり、筆者も旧課程の科目の授業において、新科目の実施に向けた取り組みを実践するなかで、そうした不安に直面し、どうしたら乗り越えられるかを考えてきた。

研究会等にて「歴史総合」や「日本史探究」、「世界史探究」の実践に関する様々な提案に対して、提案者には必ずと言っても過言ではないほど、「評価はどのようにされているのか」という質問がなされる。こうした傾向は新課程が告示される以前からみられ、生徒の活動や成果物への公平で妥当な評価の難しさに多くの教員が悩み、それが授業手法を変えにくい要因の一つとなっていたことが窺える。

2021年8月に『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』が国立教育政策研究所教育課程研究センターから発行され、高等学校においても観点別評価が本格的に導入されることが逃れようもない現実としてようやく受け入れられるようになったように感じている。筆者は、これまで観点別評価を意識してはいたものの、本格的に実施してこなかったため、新しい科目の導入に加え、観点別評価に切り替えていくことを非常に大きな負担に感じる一方、これまで定期考査主体の評価になじまないため、新しい授業方法の導入に二の足を踏んでいた教員にとっては、授業を変える大きなきっかけになりうるのではないかと考えている。本稿では、筆者自身がこの数年取り組んできた取り組みのうち、観点別評価、特に「主体的に学習に取り組む姿勢」の評価に繋がると思われる取り組みを紹介したい。

なお、本稿はあくまでも単年度の実践報告であり、評価に関するまとまった提案を為すにはいたっていないことを予めお断りしておきたい。今後、こうした実践報告が多数示されることにより、公平で妥当かつ授業改善につながり、生徒と教員にとって過度な負担のない、現実的な評価方法が確立されていくことを期待し、筆者自身が直面している課題を共有するための報告である。

2. 現行課程における取り組みと新課程への課題

2.1. 本校における「日本史 A」及び「日本史 B」の位置付け

本校には長い教養教育の伝統があり、地理歴史科の3科目「地理 A」、「世界史 A」、「日本史 A」、公民科の1科目「現代社会」を必修科目として教育課程に位置づけ、クラス必修の形式で授業を行ってきた。2018～2021年度入学生は、第1学年次には「地理 A」と「現代社会」が、第2学年次には「世界史 A」と「日本史 A」がおかれ、それぞれ120人の生徒がクラス単位で履修している。なお、第3学年次には選択科目として「地理 B」(3単位)、「世界史 B」(4単位)、「日本史 B」(4単位)、「政治・経済」(2単位)「倫理」(2単位)がおかれている。「日本史 B」は例年30～40名程度の生徒が選択している。

筆者は、「日本史 A」の授業を実施するにあたって、歴史的思考力を培うこと、国際社会に主体的に生きる主権者を育てることを大きな目標としてきた。そのために、全ての授業時間において、年表、地図、その他の資料の中から、客観的かつ公正な資料を選択し、それらを活用して事実を正確に理解し、多面的・多角的に考察する力を育てられるよう配慮し、扱う内容を精選し教材を選択してきた。なかでも史料を読むこと、特に複数の史料や文献を読み比べて論点を読み取る力を養う訓練には力を入れてきた。また、2014年以降は勤務校がSGH(スーパーグローバルハイスクール)、SSH(スーパーサイエンスハイスクール)に指定され、生徒が課題研究に取り組むようになったこともあり、統計資料の活用にも力を入れてきた。第1学期の最初からほぼ毎時間、基礎的ないわゆる定番の史料やグラフ化された統計資料を中心に資料を読む時間を取り、第1学期の後半からは、女性史等に関する教科書や副教材だけでは触れることのできない史料や論争を紹介し、それらの史料から読みとったことを元に考察し、考察したことを表現する学習活動を通して歴史的思考力を育成する授業を実践してきた。¹⁾「日本史 B」は第3学年次の選択科目となるため、「日本史 A」に比べると、授業の進度が早くなり、扱う内容も詳細になるが、基本的な目標や授業方法は同様であり、時代の概要や推移を掴むことを重視している。

「日本史 A」の年間計画としては、おおよそ第1学期に開国から明治期を、第2学期に第二次世界大戦の終結までの時期を、第3学期に第二次世界大戦後の日本と世界について扱っている。本校は大学の附属学校であり、例年7月と9月にそれぞれ3週間の教育実習を行っているため、日露戦争の前後から第一次世界大戦の前後あたりまでが、教育実習生の担当箇所になる年が多い。

評価は、主に第1学期の期末考査、第2学期の中間考査、期末考査、第3学期の期末考査の4回の定期考査と、夏休み・冬休みに課しているレポート課題に基づいて行ってきた。「知識・理解」、「思考・判断・表現」、「資料活用の技能」については各定期考査の解答状況やレポートの内容から判断し、「関心・意欲・態度」については、レポートのテーマ設定や授業やレポート等への取り組み方から判断している。授業時に活用したワークシート等については、それを用いた学習活動によって身についた「知識・理解」、「思考・判断・表現」、「資料活用の技能」は定期考査にて計測されるものとし、

全てのワークシートを評価対象とはしてこなかった。年度当初の「私たちの時代と歴史」の活動など、定期考査の対象外となるワークシートのみを評価対象とし、観点は意識せず、いわゆる平常点として扱ってきた。これらの評価に関することは4月の初回の授業の際、レポート課題を課す際、テストやレポートを返却する際に繰り返し生徒に伝えている。

「日本史B」の年間計画としては、おおよそ第1学期に先史から中世前半を、第2学期に中世後半から近世を扱い、近現代は長期休業の補習等で扱っている。評価は3回の定期考査と小テストで行っている。

2.2. 新学習指導要領実施に伴う課題

平成30年告示の学習指導要領では、「歴史総合」及び「日本史探究」、「世界史探究」は「社会的な事象の歴史的な見方・考え方を働かせ」て「課題を追究したり解決したりする活動」をすることとなっている。「社会的な事象の歴史的な見方・考え方を働かせ」とは、「歴史総合」においては、「時期や推移などに着目して因果関係などで関連付けて捉え、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史について考察したり、歴史に見られる課題や現代的な諸課題について、複数の立場や意見を踏まえて構想したりするということであり、また、それをを用いることによって生徒が獲得する知識の概念化を促し、理解を一層深めたり課題を主体的に解決しようとする態度などにも作用したりすること」であり、「歴史総合」の学習の特質を示しているとき、日本史探究においては、「時期や推移などに着目して因果関係などで関連付けて捉え、時代の転換の様子や各時代の特色を考察したり、歴史に見られる諸課題について、複数の立場や意見を踏まえて構想したりするということであり、それをを用いることによって生徒が獲得する知識の概念化を促し、理解を一層深めたり、課題を主体的に解決しようとする態度などにも作用したりすること」であり、「日本史探究」の学習の特質を示しているときとされる。²⁾

これらは、筆者が従来「歴史的思考力を培う」と表現し、実践してきたことと概ね一致していると考えている。しかし「歴史総合」や「日本史探究」では、「問いを表現する」といった新しい学習活動を取れ入れることとされており、一方で標準単位は減っている。そのため、従来の授業実践をそのまま継続することはできず、学習活動の効果的な実践方法や学習内容の焦点化について検討することが必要であった。

加えて、より大きな課題として、観点別評価を本格的に導入するとともに、「生徒が自らの学習を振り返って次の学習に向かうことができるようにする」学習評価を取り入れた年間計画の作成があげられるだろう。筆者は、当初、この形成的評価をかなり短いサイクルで実施することが求められると考えていたが、現在のところ、大きな単元ごとに実施するという話に落ち着いていると理解している。その場合、従来実施してきた定期考査を主とする評価を行うことが、タイミング的には可能である。しかし、単元ごとに「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「主体的に学習に取り組

む態度」を評価することが必要となるため、筆者が実施してきたような、長期休業中のレポート課題のみから「主体的に学習に取り組む態度」を評価するような方法は、新学習指導要領の趣旨にそぐわず改善が必要である。

また、観点別評価を実施することになるため、従来「歴史的思考力」として捉え、まとめて評価してきたが、「社会的な事象の歴史的な見方・考え方を働かせ」て取り組む学習活動やその成果について、何を「知識・技能」とし、何を「思考力・判断力・表現力」とするのか、それらをどのようにして測るのかを、明らかにしなくてはならなくなった。「主体的に学習に取り組む態度」についても、学習の調整といった側面は、行動のみから評価することはできず、従来「歴史的思考力」として捉えて評価する対象としていた素材を用いて評価することが必要になると考えられる。こうした点を考慮して観点別評価の計画を立てることは非常に大きな課題である。

さらに、2021年8月に発行された『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 高等学校 地理歴史』に示された「概ね満足できる状況 (B) と考えられる生徒の記述例」が筆者の予想よりもハイレベルであり、全生徒をそのレベルまで引き上げていくことのできるような指導と評価の方法を再検討することも課題となった。

3. 2021年度の実践と課題～自らの学習の調整をどう促し、どう捉えるか～

3.1. 指導と評価の年間計画

上述の課題を踏まえ、2021年度は、「主体的に学習に取り組む態度」の評価素材を得ることを目的として、生徒自身が学習内容のまとまりを意識し、これから何を学ぶのか、これまでに何を学び、自分の知識や技能、思考にどのような変化が生じたのかを振り返る機会を設けることを意識した年間計画の作成・実施を試みた。そうした学習活動相互の関係性を抜粋した年間計画の概要を図3.1.1に示した。

1学期の最初には、資料1および2のワークシートを用いて、一学期に学ぶ「近代化」を意識させるグループワークを2つ行い、19世紀後半の日本でどのような変化が生じたのか、中学校までの学習を振り返ったり予想したりしたうえで、1学期の学習に際して何に注目するのかを各自が表現する学習活動を取り入れた。そして、夏休みには「明治とはどのような時代であったか」というテーマで1学期の学習内容を振り返り、まとめるレポート課題を課した。このような形を取ることで、夏休みのレポートでは、従来より多くの生徒が「近代化」という語を用いて、「近代化」について検討していた。しかし、自分が注目した内容に沿ってレポートを作成したり、自分が予想した内容との比較からレポートを作成したりする生徒も見られたが、全体としては従来に比べて読み甲斐のあるレポートが少なかった。³⁾ 例年通りの指導ではあるが、生徒の過負担が懸念されることから、「自分のできる範囲、やりたい範囲で取り組むように」と指導しているため、全力で取り組んでいない生徒が多かった影響も大きいと思われるが、同じようなテーマ、論理のレポートが多かったことも、「読み甲斐のなさ」の一要因であった。

2学期の最初には、資料3のワークシートを用いて、各自が夏休みに作成したレポー

図 3.1.1 2021 年度の生徒に学習のまとまりを意識させる年間計画

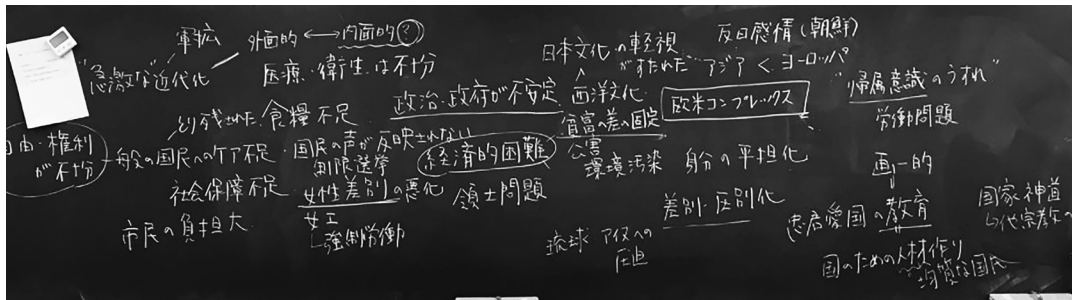
| 時期 | 学習内容 | 単元（学習内容）のまとまりを意識した活動 | 評価材 |
|-----|----------------------|---|------|
| 4月 | 序章 私たちの時代と歴史 | | |
| | 第1章 近代日本の形成 | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 【講義】19世紀世界の概観 【ワーク】開国はどのような影響を与えたか 【ワーク】明治維新の諸改革はどの程度目標を達成したと言えるか、達成できなかったのはどのようなことか </div> | |
| 5月 | | ↓ | |
| 6月 | 第2章 東アジア世界の変動と日本 | | 期末考査 |
| 7月 | | | |
| 夏休み | | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 【レポート】明治はどのような時代であったか 【ワーク】レポートの読み合い →明治に生じた課題・解決された課題 →20世紀前半に残された課題、学びたいこと </div> | レポート |
| 9月 | | | |
| 10月 | | ↓ | 中間考査 |
| 11月 | | | |
| 12月 | | | 期末考査 |
| 冬休み | | | レポート |
| | | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 【レポート】戦争について </div> | |
| 1月 | | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 【ワーク】レポートの読み合い→考えたこと </div> | |
| | 第4章 第二次世界大戦後の国際社会と日本 | | |
| 2月 | 第5章 現代の世界と日本 | ↓ | |
| 3月 | | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 【考査】3学期に学んだことの振り返り </div> | 期末考査 |

トをグループで共有させた。さらに、一学期の学習やレポートを踏まえて、明治期に生じた変化や、政府や人々、社会が直面した課題についてグループで考え、それらのうち明治期に解決されたもの、解決されなかったものについてグループで議論させた。その議論を踏まえて、それらの課題がどのように変容していくのだろうかと投げかけたうえで、2学期の学習範囲について、何に注目して学ぶのかを各自に表現させた。話し合い自体は活発に行われていたが、レポートの内容にバラエティーがなく、低調であったことによるものか、ワークシートに記述された活動の振り返りや2学期の学習目標は、あまり充実しないものが多かった。以前に同じ活動を行った際には、一学期の学習を振り返りつつ、二学期の学習目標を定める有効な活動となった学習活動であったが、生徒主体の学習活動は毎回同じようにはできないことを痛感させられた。

今回、特に気になった点は、生徒がワークシートに記入した「レポートの作成やワークをして考えたこと」に、「明治時代には大きな変化が生じた」「様々な課題があった」

といった具体的な事象に言及しないコメントが多く見られたことと、「人のレポートを読むことで、様々な見方があることがわかった」「多面的に考えられるようになりたい」といった表現が非常に多く見られたことであった。グループワークをする目的をよく理解した生徒が、いわば定型文的に様々なグループワークの振り返りとして使いまわせるような表現である。そのため、ワークシートを返却する際に、思考を再調整することを促す目的で、「自分は何をテーマとしてこのような視点から分析したが、このようなテーマあるいはこのような分析の視点があることに気づいたというような形で、具体的に気づいたことを表現することが必要である」と指導し、さらに、「気づいたことにより、このような新しい分析をしたというところまで書いてほしい」と伝えた。生徒は、従来、振り返りシートに書いていた内容では、期待する評価を得られないことにかかなり驚いていた。

図 3.1.2 2019 年度の共有の状況



なお、2学期の授業に入るにあたっては、生徒たちの記載した内容に加えて、2020年度以前に同じ活動をした際に生徒が出した意見(図 3.1.2 参照)を示しつつ、20世紀前半期の日本が直面した課題やその解決の状況、解決に向けてどのような動きが生じると考えられるかを考察し、2学期の授業に入っていた。

2学期の最後には、戦争について考えるレポート課題を課し、2学期を中心にそれまでの学習を振り返る機会を設けた。⁴⁾ このレポートは、夏休みのレポートに比べ、論点を明確にして論じることのできているレポートが多かった。また、3学期の最初にはそのレポートを読み合い、読んだレポートにコメントを書く学習活動を取り入れた。この活動については、次項以降にて詳細を紹介したい。その後、資料4のワークシートを用いて考えたことを共有し、「3学期の学習で明らかにしたいこと」を各自に表現させた。ここで書かれた学習目標には、「戦後の各国の変化、特に第二次世界大戦を各国がどのように受け止め、子どもたちにどういった教育をしているのかを知りたい」、「日本が被爆国として、その後世界にどのように働きかけたのか、日本に侵略された国々とはどのように関係を修復していったのかに注目して学習に取り組みたい。」といった、具体的なテーマや視点を記す生徒が多く見られた。

最後に、3学期の学習内容を振り返る機会を設けるため、期末考査において「第二次世界大戦後の日本史を学ぶにあたり、どのようなことを明らかにしたいという関心(テーマ、目標などでもよい)を持っていたか」、「(1)で答えたテーマについて、どのようなことを学んだか」、「3学期の学習の中でもっとも印象に残った内容、今後考えていきたいことなど」を回答する問題を設けた。

次節以下では、3学期初回の授業で行ったレポートの読み合い及び目標設定が「主体的に学習に取り組む態度」の自らの学習を調整しようとする側面を評価する際の課題について検討したい。

3.2. 学習目標の設定について

様々なワークシートやレポート、アンケート等で、「○○がおもしろかった」「○○に関心を持った」「○○について学んでいきたい」という表現がよくみられる。しかし、そのように記された学習活動を、その後行ったのかどうかを確かめることはあまりないのではないだろうか。

本校では、お茶の水女子大学との高大接続教育研究の一環として、2005年度から2018年度までの入学生の教育課程のなかで、国語、数学、英語の3教科において、教養基礎カリキュラムの開発を実施し、その効果測定のために様々な調査を行ってきた。それらの測定結果を検討するなかで、教養基礎科目が生徒の興味喚起に非常に大きな効果を持つ一方、その興味・関心が必ずしも次の学習行動や学力向上に繋がっていないのではないかという疑問が示されることがあった。⁵⁾ こうした疑問があったこともあり、2010年前後に高大連携事業の評価の一環として、効果測定のための調査データを用いて、授業を楽しいと感じることと学習量や学力との関係等について検証したところ、「授業が楽しい、好きだと思っただけでは自主的な学びへの効果は得られ」ないという結果を得た。⁶⁾ その経験もあり、筆者は生徒がワークシート等の評価素材に記載する「関心を持った」「調べてみたい」等の表現のみをもって、主体的に学ぶ意欲の表れと捉えることには懐疑的である。

そのため、単元の初めに問いやテーマ等の形で表現した学習目標を、生徒自身がどの程度意識に留めてその単元の学習に取り組んでいるのかに関心をもち、3.1.に述べたように、2021年度第3学期の初回に「3学期の学習で明らかにしたいこと」を記述させたうえで、期末考査において「第二次世界大戦後の日本史を学ぶにあたり、どのようなことを明らかにしたいという関心(テーマ、目標などでもよい)を持っていたか」を回答させたところ、3学期の初めに記述した内容と同じ内容を回答した生徒は、7人(5.8%)に過ぎず、類似した分野・テーマであると判断できる内容を回答した生徒も17名(14.3%)に留まった。実に86名(72.3%)が全く異なることを回答していた。これは、期末考査では、回答した「テーマについて、どのようなことを学んだか」を解答することになっていたため、生徒が、その設問に解答できるテーマを答えなくてはならないと考えたことも一因であると考えられる。しかし、3学期の初回に記述

した「明らかにしたいこと」を常に意識して学習していたとしたら、そのテーマについて学んだことを解答することは難しくはなかったと考えられる。したがって、今回の調査結果から、多くの生徒が3学期の初回の授業で記述した「明らかにしたいこと」を意識しないまま、3学期の学習に取り組んでいたと考えることは妥当であろう。このことは、単元の初めの問いを表現するなどの活動により、学ぶ内容を意識させ続けることがかなり難しいことを示していると考えられるのではないだろうか。

また、「テーマについてどのようなことを学んだか」の解答については、4点満点で採点し、概ね満足できるものに4点満点をつけた。本稿執筆にあたり、十分に満足できるものを5点とする5点満点に採点しなおしたが、5点をつけられる生徒は2名のみであった。そのうえで、同じテーマを回答した生徒と異なるテーマを回答した生徒の平均点の差を調べたところ、同じテーマを回答した生徒の平均点が3.57点、同じ分野であると判断できる内容を回答した生徒の平均点が3.05点、異なる内容を回答した生徒の平均点が3.31点となった。あまり大きな差は見られないものの、同じ内容を回答した生徒の平均点の方が若干高かった（ただし、5点に該当する生徒は、いずれも異なるテーマを回答した生徒であった）。筆者にとっては意外であったが、これについて学ぼうという意識を持っている生徒の方がより深い学びに至る可能性が示唆される結果となった。

3.1. に述べたように、1学期の初めに「近代化」を意識させる学習活動を行うことにより、夏休みのレポートと1学期の学習内容との連続性が見られるようになる一方、それがレポートの多様性を制限する結果となった事例と合わせて考えると、単元の初めに学習目標を設定するなどの活動により、学ぶ内容や学びの道筋を意識させることは、深い学びに至る可能性がある一方、その意識のさせ方によって学びの可能性を狭めることがあることに注意が必要であると感じている。

先述の高大連携事業の検証においては、先述の部分に続けて「授業好意度と自主的な学習を結び付けるには知的好奇心の媒介が必要であることが示唆された。このことは、授業を聞いて単に“おもしろかった、楽しかった”で終わるのではなく、自発的に調べることで授業での学びを発展させたり、世の中の事象と関連付けたりするような知識獲得への積極的意欲がなければ、具体的な学習行動につながらないことを意味する。すなわち、高校生の学力向上には生徒の自主学習が重要であり、自主学習は知的的好奇心と関連があることから、授業を通して知的好奇心を刺激し、学問分野への具体的な関心を高めることが自主学習や学力の高さにつながるということが示唆され」たことが報告されている。⁷⁾ 単元の初めに学習目標を設定する活動においては、授業で学んでいく内容を意識させるとともに、個々の生徒の主体的な学習につながるような、知的好奇心を刺激し具体的な関心を高めるしかけを設けるよう意識しておくことが必要であるといえよう。

3.3. 相互評価の可能性

3.1.1にて述べた通り、2学期初めに実施した夏休みレポートの共有による学習活動の効果が期待通りに得られなかった一方、3学期初めに実施した冬休みレポートの共有は、有意義な学習活動となった。共有活動については、グループワークへの取り組みそのものとワークシートへの記述をもとに、「主体的に学習に取り組む態度」の観点から評価した。その際、「他者の意見を具体的に上げたり、他者の意見と自分の意見を比較したりして、どのような点から何を学び自分の思考がどのように変化したかを表現できているもの、表現しようとしているもの」をA、「他者の意見にふれつつ、学習内容を振り返ったり、新しい課題を設定したりできているもの、しようとしているもの」をB、Bの水準に達しないものをCとした。グループワークそのものへの取り組みは、2学期初めも3学期初めも良好であったが、ワークシートの記述には大きな差異が見られた。2学期初めに行った夏休みレポートを共有するワークの振り返りでは、Aが19名(16.1%)、Bが53名(44.9%)、Cが43名(39.0%)であったが、3学期初めに行った冬休みレポートを共有するワークの振り返りでは、Aが100名(84.7%)、Bが5名(4.2%)、Cが13名(11.0%)となり、多くの生徒に、思考を再調整しようとする様子が見られた。

2学期の初めの段階の記述から、「具体的に上げる」「比較する」などの思考の再調整に必要だと考えられる作業を「複数」行っていること、「思考の再調整をできている」ことをAの規準とすると、Aに達する生徒がいなかったため、思考の再調整に必要だと考えられる作業の「いずれか」を行っていること、「思考の再調整をしようとしている」ことをAの規準とした。そのため、3学期初めの段階ではAに達する生徒が多かったが、「主体的に取り組む態度」の評価規準としては、「できている」ではなく「しようとしている」が適切なのではないかと考えている。

このように2学期初めと3学期初めの学習活動の効果に差異が生じた要因を探ることで、主体的な学習活動やその評価の方法について検討してみたい。3学期初めの活動が充実した活動となった要因として、まず、2学期初めの活動の経験が活かされたことが考えられる。繰り返すことによりスキルアップしていくことに加え、3.1.で述べたように、ワークを振り返る際にどのように記述することを期待しているかを説明したため、生徒がそれに従って自分の思考の過程を表現することができたと考えられる。

2つ目の要因として、生徒の作成したレポートの質の違いがあげられる。夏休みレポートは、「知識・技能」及び「思考力・判断力・表現力」の観点から、10点満点で、10点をA、8～9点をB、7点以下をCとして採点した結果、平均点が8.27点、Aが15名(12.7%)、Bが76名(64.4%)、Cが24名(20.3%)、未提出4名(3.4%)であった。一方、冬休みレポートは、夏休みレポートよりも充実したものが多く、平均点は9.47点、Aは33名(28.0%)、Bは84名(71.2%)、Cは0名、未提出1名となった。このことから、冬休みレポートは、共有することでお互いの思考を深める力のあるものが多かったことが、その後の共有活動やその振り返りの活動が充実する要因となったと考えられる。

なお、夏休みレポートよりも冬休みレポートの評価が下がった生徒が7名(5.9%)いた。いずれも10点から9.5点への下降であり、AとBの境界にいる生徒たちであったといえよう。その他の生徒は、評価があがっており、BからAに変化した生徒が22名(18.6%)、CからAに変化した生徒も2名(1.7%)いた。全体的には、9ヶ月の学習、2度のレポート作成を通じて、学力(「知識・技能」及び「思考力・判断力・表現力」)を伸ばした生徒が多かったといえよう。

最後に、共有方法の差異が要因としてあげられる。夏休みレポートの共有は、レポート作成者がレポートの内容を説明することにより共有を行ったが、冬休みレポートの共有は、レポートそのものを読み合うことにより行った。自分のレポートの内容をしっかりと説明することは発信力を高めるためにも有効な活動であるが、説明する生徒の「表現力」が不十分な状態であったり、生徒間の信頼関係が十分に構築できていない状況であったりする場合、十分にレポートの内容を説明・確認できず、共有が不十分になる。読み合いによる共有も、生徒間の信頼関係が構築できていない場合には、難しい活動であるが、レポートに書かれた内容の全てを読むことになるため、レポート作成者の説明を聞くよりも、その内容を十分に理解できる可能性が高くなる。そのため、他者の思考にふれ、自分の学習・思考を調整することが可能になったのではないかと考えている。

また、今回は、レポートを読んだ者が、読んだレポートにコメントを書いてレポート作成者に返却する形を取った。コメントの内容については、「共感できること、自分にはない視点・発想に気づいたことなど、よかったと思った点を中心に書くこと」を指示した。生徒たちは、同級生の書いたレポートをしっかりと読んで内容を理解したうえで、共感できる点やすばらしいと思った点、自分の考えとの共通点や差異を具体的にあげつつ、肯定的なコメントを書いていた。そうしたコメントを読み、各自がワークの振り返りや、その後の学習目標を設定することになったことが、こちらが予想した以上に、生徒の主体的に学習に取り組む態度を引き出したのではないかと考えている。筆者自身もそうであるが、教員は生徒にコメント(評価)をする際、良い点にもコメントをする一方、ここはどういう意図でこう書いているのかという疑問を示したり、ここをもっと掘り下げてはどうかと助言したりすることが多い。教員には、そうした評価によって、学習の道筋を示し、主体的な学びを支援しようとする役割がある。そうした教員とは異なる、同級生の立場からの評価には、教員の評価とは異なる形で、生徒の主体性を引き出すことが期待できるのではないだろうか。

4. おわりに

2021年度の「日本史A」における実践から、生徒の「主体的に学習に取り組む態度」の「自らの学習を調整しよう」とするよう促し、かつその側面を評価するための素材を得るために、単元の初めと終わりにどのような活動を取り入れることが有効かを検討してきた。

まず、学習目標を設定させる際、目標を設定することそのものを目的化させてしまうことのないように配慮することが必要であるとわかった。その際、生徒たちに学級での学びに即した目標を設定させるよりも、個々の生徒の知的好奇心を刺激して多様な目標を設定させる方が、主体的に学習に取り組む態度を引き出す可能性が高まるとともに、単元の学習を振り返る際、相互の学びを共有することで、自己の学習、思考を調整しようとする姿勢に繋がり、深い学びに繋がる可能性が示唆された。

また、従来、各教科目等の協働的な学びの実現に向けて、相互評価が有効であることが指摘されてきたが、本稿でもその有効性を指摘した。特に生徒の成果物の読み合いには、生徒同士が他者の思考の全体を理解しようとすることにより、自らの学習方法や思考を客観的に捉えなおし、調整することを促す様子が見られた。

「歴史総合」や「日本史探究」、「世界史探究」の新設にあたり、様々な立場から、数多くの書籍等が発行されている。そこでは、現在の歴史教育が暗記科目となっていることへの危惧や懸念から、特に「歴史総合」への期待が述べられており、筆者自身もそれらの書籍等において、特に歴史研究者が提案する多様な歴史教育の可能性には共感するところが多い。それらの書籍等で述べられていた歴史教育が非常に興味深く、実践してみたいとわくわくする一方、「歴史総合」や「日本史探究」には、内容や授業の進め方、時間数、評価方法に多くの縛りがあり、窮屈に感じる側面もある。しかし、様々な課題をどのように乗り越えるかを考え、実践しているなかで、型通りに行うことに拘りすぎることは、暗記科目となっている歴史教育を、深い思考をともなう学びに改善しようとする趣旨に反するのではないかと感じるようになっていく。「社会的な事象の歴史的な見方・考え方を働かせ」て「課題を追究したり解決したりする活動」を意識しつつ、教員自身が興味深いと思える授業を構成することが、生徒の知的好奇心を刺激し、主体的な学習を引き出すうえで最も重要なことではないだろうか。まずは、私自身が楽しみながら授業作りに取り組み、そのうえで直面した課題を乗り越えつつ授業改善していく意識を持ち、自分自身が直面している課題を正確に把握するために、生徒の学習成果を測る素材を活用するという意識で評価計画を立てていきたいと思う。

引用・参考文献

- 1) 拙稿「「日本史 A」で培う「資料活用の技能」」『お茶の水女子大学附属高等学校研究紀要』第 63 号 (2017 年)
- 2) 文部科学省『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 地理歴史編』2018 年 pp.124-125, pp.192-193
- 3) 従来の生徒のレポートに関する取り組み状況については、拙稿「歴史的思考力を培うレポート課題」『お茶の水女子大学附属高等学校研究紀要』第 59 号 (2013 年) を参照されたい。学期当初の取り組みがなくても、近代とは何かに注目してレポートを作成する様子が見られた。

- 4) 同上
- 5) たとえば、お茶の水女子大学『高大連携に基づく女性の能力開発—高大連携実施報告書(2)—』2008年 p.40の表にあるように、「大学の先生の授業を通して関心を持ったり理解が深まったりした」にあてはまる・ややあてはまると回答している生徒が70.0%いるのに対し、「授業に触発されて読んだ作品がある」にあてはまる・ややあてはまると回答している生徒は49.1%にとどまっているような点について示された疑問である。
- 6) 吉武尚美・玉谷直子・村野光則・富士原紀絵・菅原ますみ「授業への高緯度と高校生の学力との関連—知的好奇心と自主学習量を媒介として—」『人間文化創成科学論叢 第14巻』2011年
- 7) 同上

資料

- 資料1・2 「近代化」を意識するワークシート
- 資料3 夏休みレポート共有用ワークシート
- 資料4 冬休みレポート共有用ワークシート

資料 1 「近代化」を意識するワークシート

No. 21-1

日本史Aワークシート テーマ「開国は日本にどのような影響を与えたのだろうか」
教科書 p.30～p.41、図説及び史料集の該当ページを参考に、グループで開国とその影響について考える。

作業手順

①開国の影響について調べる分野をペアで役割分担をする (1分)

- a. 経済面 c. 政治面 *わかったこと・考えたこととその根拠・出典を記しておく
- d. 社会全般

②各自の作業 (20分)

a. 幕府が開国を選択したのはなぜか？

b. 開国が日本の社会に与えた影響 自分が選択した分野【 】

③調査結果をグループで共有する (10分)

④開国は日本の歴史にとってどのような意味を持ったといえるだろうか (10分)

2年 組 番 氏名

資料 2 「近代化」を意識するワークシート

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|--|--|
| <p>日本史 A ワークシート テーマ「明治維新の諸改革はどの程度目標を達成したと言えるだろうか」 教科書 p.42～p.53、図説・史料集の該当ページを参考に、明治維新の諸改革について調べ、諸改革によっ どのような変化がもたらされたのか考えてみよう。 ①日本史 A ワークシート No.21-1 をふまえて、「明治維新の諸改革」はなにをめざして行われたのか、自分の 言葉で表現してみよう。</p> | <p style="text-align: right;">No. 21-2</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%; vertical-align: top;">行われたこと 例) 版籍奉還</td> <td style="width: 85%; vertical-align: top;">めざしたこと, そう考えた根拠 (図説等の資料) の出典 (ページ数等) 例) 土地と人の支配権を朝廷 (中央政府) に返還させる</td> </tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </table> | 行われたこと 例) 版籍奉還 | めざしたこと, そう考えた根拠 (図説等の資料) の出典 (ページ数等) 例) 土地と人の支配権を朝廷 (中央政府) に返還させる | | | | | | | | | | | | | | |
| 行われたこと 例) 版籍奉還 | めざしたこと, そう考えた根拠 (図説等の資料) の出典 (ページ数等) 例) 土地と人の支配権を朝廷 (中央政府) に返還させる | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>② 「明治維新の諸改革」として行われたこととその目的を調べよう。</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%; vertical-align: top;">行われたこと 例) 版籍奉還</td> <td style="width: 85%; vertical-align: top;">めざしたこと, そう考えた根拠 (図説等の資料) の出典 (ページ数等) 例) 土地と人の支配権を朝廷 (中央政府) に返還させる</td> </tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </table> | 行われたこと 例) 版籍奉還 | めざしたこと, そう考えた根拠 (図説等の資料) の出典 (ページ数等) 例) 土地と人の支配権を朝廷 (中央政府) に返還させる | | | | | | | | | | | | | <p>③ 「明治維新の諸改革」は、①でまとめた目標をどの程度達成できただろうか。また、達成できなかったこと があるとしたら、それはどのようなことだろうか。</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; height: 150px;"> <tr> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 85%;"></td> </tr> </table> | | |
| 行われたこと 例) 版籍奉還 | めざしたこと, そう考えた根拠 (図説等の資料) の出典 (ページ数等) 例) 土地と人の支配権を朝廷 (中央政府) に返還させる | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |

2年 組 番 氏名

No. 21-9

日本史Aワークシート テーマ「明治とはどのような時代だったのかを考える」
夏休みの課題を共有しつつ、一学期の学習を振り返ろう。 2年 組 番 氏名

①明治とはどのような時代だったのか … 共有のためのメモ (読んだレポートのメモ + ペアワークのメモ)

②明治にはどのような「課題」が生じているだろうか (自分で考える → ペアワーク)

③明治が生じた「課題」のうち現在にまで残されている「課題」はあるだろうか
その「課題」の在り方が変わっていたり、解決に向けた動きが始まっていたりする場合はあるだろうか

④レポートの作成・ワークを通して考えたこと、2学期の学習の目標などを書こう。

考えたこと

2学期の学習について

No. 21-17

日本史Aワークシート テーマ「大きな戦争が起きたのはどのような時代だったのかを考える」
冬休み前の課題を共有しつつ、これまでの学習を振り返ろう。

2年 組 番 氏名

①戦争について考えるにはどのような視点があるだろうか … 共有のためのメモ(読んだレポートのメモ) +

②20世紀前半に、戦争をめぐってどのような変化が生じただろうか (自分で考える → ペアワーク)

③第二次世界大戦後の世界は戦争ごとのように向き合うと考えられるだろうか。
その時、日本にはどのような課題が生じただろうか。(自分で考える → ペアワーク → 共有)

④ レポートの作成・ワークを通して考えたこと、3学期の学習で明らかになりたいことなどを書こう。
考えたこと

3学期の学習について