

社会／地理歴史・公民

新科目「歴史総合」における歴史的な見方・ 考え方を働かせる学習指導に関する研究

一 生徒が問いを表現し、資料を活用して追究する授業の在り方について一

【研究の概要】

2022年（令和4年）から高等学校で実施される新科目「歴史総合」で求められる、生徒が公民としての資質・能力を育むための授業を先行して実施することで、地理歴史科の授業の充実を図る。

系統的かつ総合的に歴史的事象を捉え、生徒が問いを表現し、歴史の見通しをもって学習することを重視する単元の構想例及び授業展開例を示すとともに、多面的・多角的に考察したり構想したりする際の根拠となる資料を効果的に活用する方法を明らかにするものである。

キーワード：単元課題・問いの表現・資料の活用

《研究協力員》

岩手県立不來方高等学校 教諭 遠藤 広樹
岩手県立花巻北高等学校 教諭 千葉 忍

令和3年2月10日
岩手県立総合教育センター
教科領域教育担当
大前 昌己
菊池 勉
五十嵐 忠義
及川 伸也
前川 啓太郎
中野 誉史

目 次

I	研究主題	1
II	主題設定の理由	1
III	研究の目的	2
IV	研究の目標	2
V	研究の見通し	2
VI	研究構想	2
1	新科目「歴史総合」について	2
(1)	「歴史総合」の設置の背景	2
(2)	「歴史総合」の目標における「見方・考え方」の位置づけ	3
(3)	「見方・考え方」と学習指導の手立て	5
2	「歴史総合」の内容と授業のポイント	7
(1)	大項目・中項目の構成	7
(2)	小項目の設定	8
(3)	歴史科目（日本史・世界史）及び「歴史総合」の授業に関する調査と分析	10
(4)	「歴史総合」における改善・充実の要点と授業のポイント	13
3	歴史的な見方・考え方を働かせる学習指導の手立て	15
(1)	単元のまとまりを重視した単元課題と各単位時間の学習課題の設定	15
(2)	生徒が問いを表現する学習活動	16
(3)	資料読解シートの活用	17
4	検証計画	18
5	研究構想図	19
VII	授業実践と授業の考察	20
1	授業実践計画	20
2	実践構想	20
3	各単位時間の授業展開	26
4	授業実践の検証	33
(1)	アンケートの結果と考察	33
(2)	記述アンケートの分析	37
(3)	生徒が問いを表現することの分析	41
(4)	資料を活用して追究する学習活動の分析	43
(5)	生徒による問いの表現の改善に向けて	45
VIII	研究のまとめ	49
1	全体考察	49
2	研究の成果	49
3	今後の課題	50
IX	引用文献及び参考文献	50

I 研究主題

新科目「歴史総合」における歴史的な見方・考え方を働かせる学習指導に関する研究
—生徒が問いを表現し、資料を活用して追究する授業の在り方について—

II 主題設定の理由

令和4年度から地理歴史科の新科目である「歴史総合」が始まる。高等学校学習指導要領解説地理歴史編（平成30年7月、以下「解説」（2018）という）では、「歴史総合」は単に世界史と日本史の内容を融合・統合させた科目ではなく、歴史的な見方・考え方の働かせ方や主体的・対話的で深い学びの視点、いわゆる学習方法の視点を重視した科目であることが示されている⁽¹⁾。

しかし、平成30年度の岩手県教育委員会の調査によれば、高等学校歴史教育においては、教員による知識の伝達や教え込みに主眼を置く通史学習が定着しており、生徒が問いを表現し、自分たちとの関わりの中から歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想する場面が少ないのが現状である。また、思考力、判断力、表現力等を身に付ける際の根拠となる資料の扱いについても、授業の導入時に生徒の興味・関心を引き出すための手段として提示するに留まっているケースが多い⁽²⁾。国立教育政策研究所教育課程研究センターの調査（2015）によると、世界史や日本史の学習は大切だという回答が増加してはいるものの、近現代史の学習の定着状況は低く、テーマを設けて話し合ったり、または考えたり調べたりする学習が十分に行われていないという報告もされている。

こうしたことから、資料の活用を中心とする効果的な学習活動を通して概念的な知識を習得する授業構想の必要性が高まっているとともに、中学校歴史的分野で身に付けてきた諸概念の系統性を視野に入れ、生徒自らが歴史的な見方・考え方を働かせて、歴史的な事象を考察・構想する歴史の学び方を習得していくことが望まれる。

そこで本研究では、開国や国民国家の形成など世界と日本の結びつきが強まり、科目としての特徴が顕著である「歴史総合」の大項目B「近代化と私たち」に焦点をあてる。具体的には19世紀後半から20世紀初頭における、世界と其中的の日本を広く相互的に捉え、資料の解釈によって社会的事象の見方・考え方を働かせる事例を取り上げる。そこで第1に、生徒が問いを表現し、歴史の見通しをもって学習することを重視した単元の構想例を示す。第2として、生徒が資料の活用を通して歴史的な事象を多面的・多角的に考察したり構想したりする場面を設定した授業展開例を提示する。その際、中学校での学習成果を踏まえ、資料活用の重要性を生徒自らが認識し、主体的・対話的で深い学びにつながる学習を実践し、大項目C及びDの学習の基盤となる歴史の学び方を習得することを目指し、新科目「歴史総合」の学習の充実を図るものとする。

(1) 「解説」（2018）の「歴史総合」の目標（1）では、「近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、世界と其中的の日本を広く相互的な視野から捉え、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を理解する」こととした。また（2）では「事象の意味や意義、特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想したりする力や、考察、構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を養う」こととされた。

(2) 平成30年度岩手県高等学校1年・2年意識調査結果報告において、「地歴公民で、資料を活用しながら、まとめたり発表したりする学習活動を行っていますか」という項目についての肯定的な回答は、昨年度までの三か年で41.6%（H28）、47.2%（H29）、54.3%（H30）となっており改善の傾向が見られる一方で、まだ半数近い生徒が否定的な意見をもっている。

Ⅲ 研究の目的

高等学校地理歴史科の新科目である「歴史総合」において、生徒の公民としての資質・能力を育むための授業の在り方を示すことで、地理歴史科の授業の充実に資する。

Ⅳ 研究の目標

高等学校地理歴史科の「歴史総合」において、系統的かつ総合的に歴史的事象を捉え、生徒自らが問いを表現し、課題意識をもちながら取り組む単元の構想例と、多面的・多角的に考察したり構想したりする際の根拠となる資料を効果的に活用する授業展開例を示す。

Ⅴ 研究の見通し

本県の歴史科目（日本史・世界史）の授業を担当する教員を対象に、歴史科目の授業づくりや「歴史総合」を意識した授業の在り方についての質問紙調査を実施し、授業構想に関する現状や授業を実践する上での課題を明らかにする（6月）。その調査結果を踏まえ、「歴史総合」における大項目B「近代化と私たち」において、学習課題の設定と生徒の問いの表現を重視した単元構想や資料の活用を通して生徒が多面的・多角的に考察したり構想したりする場面を設定した授業の在り方について検討する。その上で生徒が見通しをもち、主体的・対話的で深い学びにつながる学習内容や学習方法を取り入れた授業を実践する（8～10月）。その際の生徒に対する授業前後のアンケート調査（8～10月）を踏まえ、授業構想や実践の分析・考察を行い、効果を検証する。

Ⅵ 研究構想

1 新科目「歴史総合」について

（1）新科目「歴史総合」の設置の背景

令和4年度から始まる新学習指導要領の下で、地理歴史・公民科の科目構成は大きく変わることとなり、新科目「歴史総合」は必修科目として位置付けられた。この改訂は、平成28年12月の中央教育審議会答申（以下、「答申」（2016）という）を踏まえたもので、この「答申」（2016）では、小・中・高等学校を通じた社会科、地理歴史科、公民科の「内容の見直し」について示した。その中で、平成20、21年改訂の学習指導要領における小・中・高等学校を通じた社会科、地理歴史科、公民科の成果と課題は次のとおり指摘された。

（1）①現行学習指導要領の成果と課題

○ 社会科、地理歴史科、公民科においては、社会的事象に関心を持って多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度を養い、社会的な見方や考え方を成長させること等に重点を置いて、改善が指摘されてきた。一方で、主体的に社会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る。また、社会的な見方や考え方については、その全体像が不明確であり、それを養うための具体策が定着するには至っていないことや、近現代に関する学習の状況が低い傾向にあること、課題を追究したり解決したりする活動を取り入れた授業が十分に行われていないこと等も指摘されている。

○ これらの課題を踏まえるとともに、これからの時代に求められる資質・能力を視野に入

れば、社会科、地理歴史科、公民科では、社会との関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動を充実し、知識や思考力等を基盤として社会の在り方や人間としての生き方について選択・判断する力、自国の動向とグローバルな動向を横断的・相互的に捉えて現代的な諸課題を歴史的に考察する力、持続可能な社会づくりの観点から地球規模の諸課題や地域課題を解決しようとする態度など、国家及び社会の形成者として必要な資質・能力を育んでいくことが求められる。

（「解説」（2018）p. 6）

ここで課題として挙げられている点をまとめると次の5点が指摘されていることが分かる。

- ・主体的に社会の形成に参加しようとする態度が不十分なこと
- ・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なこと
- ・社会的な見方・考え方の全体像が不明確で、それを養うための具体策が定着するには至っていないこと
- ・近現代に関する学習の定着状況が低い傾向にあること
- ・課題を追究したり解決したりする活動を取り入れた授業が十分に行われていないこと

こうした課題を踏まえて、これからの時代に求められる資質・能力として挙げられている点をまとめたものが次の3点である。

- ・知識や思考力等を基盤として社会の在り方や人間としての生き方について選択・判断する力
- ・自国の動向とグローバルな動向を横断的・相互的に捉えて現代的な諸課題を歴史的に考察する力
- ・持続可能な社会づくりの観点から地球規模の諸課題や地域課題を解決しようとする態度

「これからの時代」とは、Society5.0 と呼ばれる未来社会、情報化やグローバル化が更に加速する社会、新型コロナウイルス感染症の拡大に伴う新しい生活様式に伴う社会等、これまで以上に急速な社会の変化が起きる、まさに予測困難な時代であると考えられる。授業者は、こうした時代に求められる資質・能力を育成するために、「歴史総合」の趣旨からこれまでの授業の在り方をどのように改善していくべきかを読み取る必要がある。

（2）「歴史総合」の目標における「見方・考え方」の位置付け

今回の改訂で新科目となった「歴史総合」の科目としての性格は、「解説」（2018）において、次のように示されている。

近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、世界とそこにおける日本を広く相互的な視野から捉え、資料を活用しながら歴史の学び方を習得し、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

（「解説」（2018）p. 123）

「歴史総合」の目標は、柱書として示された目標と、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力の三つの柱に沿ったそれぞれ（1）から（3）までの目標から成り立っている。そして、これら（1）から（3）までの目標を有機的に関連付けることで、柱書として示された目標が達成されるという構造になっており、次頁の【図1】のように示されている。

柱 書		
社会的事象の歴史的な見方・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して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を次のとおり育成することを目指す。		
資質・能力の三つの柱に沿った目標		
知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
(1) 近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、世界と其中的の日本を広く相互的な視野から捉え、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を理解するとともに、諸資料から歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。	(2) 近現代の歴史の変化に関わる事象の意味や意義、特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想したりする力や、考察、構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。	(3) 近現代の歴史の変化に関わる諸事情について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める。

【図1】「歴史総合」目標 ※「解説」(2018)より抜粋

今回の改訂では、全ての教科等において各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものが「見方・考え方」であり、教科等の学習と社会をつなぐものである、として整理されており、「歴史総合」においては、「社会的事象の歴史的な見方・考え方」として示されている。「見方・考え方」が柱書に記されているのは、3つの資質・能力の全体に関わるものであることを意味している。

「知識及び技能」に関わるねらいでは、資料の有効な活用が「知識及び技能」を習得する手立てとなる。「思考力、判断力、表現力等」に関わるねらいのうち、思考力、判断力の育成については、「社会的な事象の歴史的な見方・考え方」を働かせて、考察・構想に向かうために適切な課題（問い）を設定することが有効な手立てとなる。また、表現力については、自分の考えを論理的に説明したり、他者の主張を踏まえて取り入れたりするなどして自分の考えを再構築させる活動が求められる。「学びに向かう力、人間性等」に関わるねらいでは、生徒自らが関心をもって学習に取り組むことへの手立てが必要であり、課題への見通しをもたせ、振り返りの学習を設定することが学びに向かう力の育成につながる。

本研究においては、「歴史総合」の目標を踏まえ、「見方・考え方」を働かせ、3つの資質・能力の育成につながる学習指導案の構想、授業実践を提案する。

(3) 「見方・考え方」と学習指導の手立て

改訂前の学習指導要領で、「全体像が不明確であり、それを養うための具体策が定着するには至っていない」として課題とされた「社会的な見方・考え方」については、「答申」(2016)において次のようにまとめられた。

(1) ③社会科、地理歴史科、公民科における「見方・考え方」 ○ 「<u>社会的な見方・考え方</u>」は、課題を追究したり解決したりする活動において、<u>社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想したりする際の視点や方法である</u>と考えられる。(中略) 中学校社会科、高等学校地理歴史科、公民科においても、校種の段階や分野・科目の特質を踏まえた「見方・考え方」をそれぞれ整理することができる。その上で、「社会的な見方・考え方」をそれらの総称とした。 ○ こうした「社会的な見方・考え方」は、社会科、地理歴史科、公民科としての本質的な学びを促し、深い学びを実現するための思考力、判断力の育成はもとより、生きて働く知識の習得に不可欠であること、主体的に学習に取り組む態度や学習を通して涵養される自覚や愛情等にも作用することなどを踏まえると、資質・能力全体に関わるものであると考えられる。 (「解説」(2018) p. 7) ※下線は筆者

これを踏まえ、「社会的な見方・考え方」は、地理領域科目、歴史領域科目、公民科目の各科目の特性に応じて整理され、歴史領域科目では、「社会的事象の歴史的な見方・考え方」として、「社会的事象を時期、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」て働くものとされている。「社会的な見方・考え方」を科目ごとにまとめたものが、下の【図2】である。

【地理歴史科】		【公民科】
<地理総合><地理探究>	<歴史総合> <日本史探究> <世界史探究>	<公共><倫理> <政治・経済>
社会的事象の地理的な見方・考え方	社会的事象の歴史的な見方・考え方	人間と社会の在り方についての見方・考え方
社会的事象を位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結びつきなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付けること	社会的事象を時期、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すること	社会的事象等を倫理、政治、法、経済などに関わる多様な視点(概念や倫理など)に着目して捉え、よりよい社会の構築や人間としての在り方生き方についての自覚を深めることに向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けること

【図2】地理歴史科、公民科における見方・考え方のまとめ ※「答申」(2016) 添付資料3-4に基づき筆者作成

「社会的事象の歴史的な見方・考え方」の視点、つまり「どのような視点で歴史的事象を捉え、どのような考え方で思考していくか」は、歴史的事象の原因や理由、結果や影響を推測し、解決に向けて見通しをもつことにつながると考えられる。したがって、「社会的事象の歴史的な見方・考え方」を働かせる授業づくりを発想することは、学習者を「深い学び」へ導くための核心となる。

中央教育審議会における審議では、視点を生かした考察や構想（選択・判断）に向かう「問い」の例なども整理された。下の【表 1】に示すのは、「歴史総合」における例である。

【表 1】社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせて考察や構想に向かうための課題（問い）の例

＜課題（問い）の設定の例＞ ○時系列に関わる問い 【時期や年代】 「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だろうか」 【過去を理解】 「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） ○諸事象の推移に関わる問い 【変化と継続】 「このことで何を変えようとしたのだろうか、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」 ○諸事象の比較に関わる問い 【類似と差異】 「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」 【意味や意義と特色（特徴）】 「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」 ○事象相互のつながりに関わる問い 【背景や原因】 「なぜ、その事象は起こったのだろうか」 「あなたは、その事象が起こった最も重要な原因は何だと考えるか」 【影響や結果】 「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」 ○現在とのつながりに関わる問い 【歴史と現在】 「過去の事象と類似した現代の事象は何だろうか」 【歴史的な見通し、展望】 「この事象は、後の人々にどのような考えや課題をもたらしと考えられるか」
--

【自己との関わり】

「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か考えるか」

<課題（問い）の追究を促す資料の活用の例>

「内容、登場する人物、日付や時期、資料の出典などから推察できる留意点は何だろうか」

「この資料中に描かれた説明の背後にはどのような意図があると考えられるだろうか」

（「解説」（2018）pp. 132-134） 一部抜粋

「解説」（2018）で示された例のように、社会的事象について追究しようとする視点から問いが生まれ、生徒は問いを基に歴史的事象を考察・構想する。その際に、必要となるのが資料の活用であり、問いの形成と資料の追究は不可分である。

これまでの歴史科目の授業は、知識の伝達が中心で一方向による講義形式が多かったと言わざるを得ず、「答申」（2016）で指摘された5点の課題もそうした背景から挙げられており、現在は主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が進められているところである。

令和4年度から始まる「歴史総合」は、科目の目標や性格から見ても知識の伝達や教え込みのみに主眼を置く通史学習の授業では成り立たないことは明らかである。しかしながら、そのことを理解しながらも、具体的にどのような授業を行うのかとなると、現段階では不透明なことも多い。

教科書等が明らかになっていない現段階で、「歴史総合」の授業を実践することは手探り状態ではあるが、今回の新学習指導要領の地理歴史科における大幅な科目変更を機に、歴史科目は暗記中心の授業から脱却し、生徒の主体的・対話的で深い学びへと転換を図る必要がある。

そこで、本研究では、「歴史総合」の授業を想定して、2人の研究協力員に授業実践を行っていただき、どのような学習指導の手立てによって生徒が歴史的な見方・考え方を働かせ、主体的・対話的で深い学びに導かれるのかを示す。

2 「歴史総合」の内容と授業のポイント

（1）大項目・中項目の構成

大項目	中項目
A 歴史の扉	(1) 歴史と <u>私たち</u> (2) 歴史の特質と資料
B <u>近代化と私たち</u>	(1) 近代化への <u>問い</u> (2) 結びつく世界と日本の開国 (3) <u>国民国家と明治維新</u> (4) 近代化と <u>現代的な諸課題</u>
C 国際秩序の変化や大衆化と <u>私たち</u>	(1) 国際秩序の変化や大衆化への <u>問い</u> (2) 第一次世界大戦と大衆社会 (3) 経済危機と第二次世界大戦 (4) 国際秩序の変化や大衆化と <u>現代的な諸課題</u>
D グローバル化と <u>私たち</u>	(1) グローバル化への <u>問い</u> (2) 冷戦と世界経済 (3) 世界秩序の変容と日本 (4) <u>現代的な諸課題</u> の形成と展望

【図3】「歴史総合」の大項目・中項目 ※「解説」（2016）に基づき筆者作成

「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・構想する科目である。そのために、歴史を学ぶ意義や歴史の学び方を考察する大項目A「歴史の扉」と、近現代の歴史の大きな変化に着目した大項目B～Dの4つの大項目によって構成されている。この中で、「私たち」、「問い」、「現代的な諸課題」はキーワード的に使用されている語句であり、前項の【図3】の中では下線で示した。

大項目B～Dの名称は「〇〇と私たち」というタイトルで統一され、中項目B～D（1）では「〇〇への問い」と提示されており、「歴史総合」の授業は、「私たち」である生徒自身の「問い」を基にして課題を探究する過程を重視する構成となる。次に中項目（2）、（3）で現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史の理解を行い、終わりの中項目（4）では、「〇〇と現代的な諸課題」として、それまでの歴史学習の成果を「現代的な諸課題」と結び付けて考察、構想できるように編成されている。

大項目B～Dでは、社会的事象の歴史的な見方・考え方や資料の取り扱いに関する基本的な技能を活用して、生徒が資料から問いを表現し、自ら学習を深めることができるようにそれぞれ中項目（1）～（4）が設定されている。

【中項目（1）の学習の特徴（身近な資料から考察する、過去への問い）】

大項目B～Dの中項目（1）では、生徒にとって身近な生活や社会の変化を表す資料を取り上げて、情報を読み取ったりまとめたりして資料を活用する技能を身に付けるとともに、歴史の変化に伴う生活や社会の変容について考察し、生徒が問いを表現する。「問いを表現する」については、「解説」（2018）において、次のとおり示されている。

問いを表現するとは、資料から、生徒が情報を読み取ったりまとめたり、複数の資料を比較したり関連付けたりすることにより、興味・関心をもったこと、疑問に思ったこと、追究したいことなどを見いだす学習活動を意味している。

※下線は筆者（「解説」（2018）p.129）

生徒が「問いを表現する」ことは、生徒が資料から課題を見だし、自ら学習を深めることであり、中項目（2）～（4）の学習の見通しにもつながるものであると捉える。

【中項目（2）及び（3）の学習の特徴（主題を踏まえた考察と理解）】

中項目（2）及び（3）では、中項目（1）の生徒が表現した問いを踏まえたり、表現した問いと関連づけたりして主題を設定する。授業においては、教師が段階的に課題（問い）を設定し課題（問い）について資料を活用して考察しながら進められる。

【中項目（4）学習の特徴（歴史の大きな変化と現代的な諸課題）】

大項目B及びCの中項目（4）では、中項目（1）～（3）までの学習内容を踏まえ、「自由・制限」、「平等・格差」、「開発・保全」、「統合・文化」、「対立・協調」などの観点を活用して主題を設定し、現代的な諸課題の形成に関わる歴史を考察し、表現する。また、D（4）では、生徒が主題を設定し、諸資料を活用して探究する活動を通し、考察・構想する。

（2）小項目の設定

新学習指導要領では、資質・能力の三つの柱に沿って「ア 知識及び技能」と「イ 思考力、判断力、表現力等」に関わる事項が示されており、これらを身に付ける学習が一体となって展開され、深い学びに至ることが重要とされている。そのため、「歴史総合」の学習では、ア（ア）とイ（ア）の事項、ア（イ）とイ（イ）の事項のように、各中項目内で対応する「知識及び技能」、

「思考力、判断力、表現力等」の事項が一体となり、それぞれ一つの学習のまとまりを構成している。このまとまりのことを「小項目」としている。

本研究において、授業実践で行う項目は、次のとおりである。

大項目・・・B 近代化と私たち

中項目・・・(3) 国民国家と明治維新

小項目・・・ア (イ)、イ (イ)

諸資料を活用し、課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のような知識を身に付けること。

(ア) 18 世紀後半以降の欧米の市民革命や国民統合の動向、日本の明治維新や大日本帝国憲法の制定などを基に、立憲体制と国民国家の形成を理解すること。

(イ) ＜a＞列強の進出と植民地の形成、日清・日露戦争などを基に、＜b＞列強の帝国主義政策とアジア諸国の変容を理解すること。

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

(ア) 国民国家の形成の背景や影響などに着目して、主題を設定し、アジア諸国とその他の国や地域の動向を比較したり、相互に関連付けたりするなどして、政治的変革の特徴、国民国家の特徴や社会の変容などを多面的・多角的に考察し、表現すること。

(イ) ＜c＞帝国主義政策の背景、帝国主義政策がアジア・アフリカに与えた影響などに着目して、＜d＞主題を設定し、アジア諸国とその他の国や地域の動向を比較したり、相互に関連付けたりするなどして、＜e＞帝国主義政策の特徴、列強間の関係の変容などを多面的・多角的に考察し、表現すること。

(「解説」(2018) p. 147)

【図4】「歴史総合」大項目B、中項目(3)の小項目 ※＜a＞～＜e＞及び下線は筆者

ア(イ)「知識及び技能」とイ(イ)「思考力、判断力、表現力等」が、1つの学習のまとまりで小項目となっており、学習内容と学習過程の構造は、次のようになる。

ア(イ)の＜a＞列強の進出と植民地の形成、日清・日露戦争などを基に、イ(イ)の＜c＞帝国主義政策の背景、帝国主義政策がアジア・アフリカに与えた影響などに着目して、「帝国主義による列強の進出」などの＜d＞主題を設定し、「列強のアジア進出はどのように展開されただろうか。」など、この小項目に関わる問いを設定して生徒に提示する。

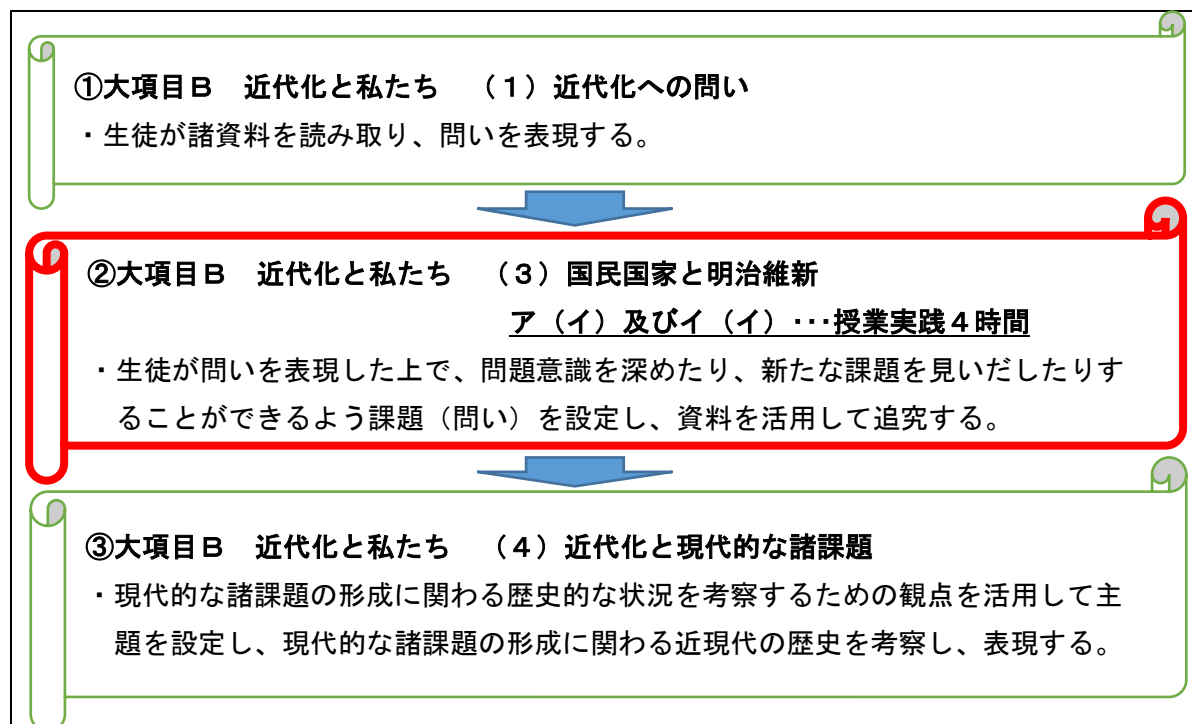
この小項目に関わる問いを踏まえて、アジア諸国とその他の国や地域の動向を比較したり相互に関連付けたりするなどして、＜e＞帝国主義政策の特徴、列強間の関係の変容などを多面的・多角的に考察することにより＜b＞列強の帝国主義政策とアジア諸国の変容を理解する学習が考えられる。

つまり、アの事項の＜a＞を基に、イの事項の＜c＞に着目して、＜d＞主題を設定し、それに応じた「小項目全体に関わる問い」を学習上の課題として生徒に提示する。この「問い」を踏まえて＜e＞を考察し、表現して、アの＜b＞の理解に至るという構造になっている。

※「解説」(2018) p. 130 を基に筆者作成

本研究の授業実践(全4時間)では、学習指導要領の学習内容と学習過程の構造を踏まえ、生徒が問いを表現する中項目(1)及び現代的な諸課題を追究したり考察したりする中項目(4)

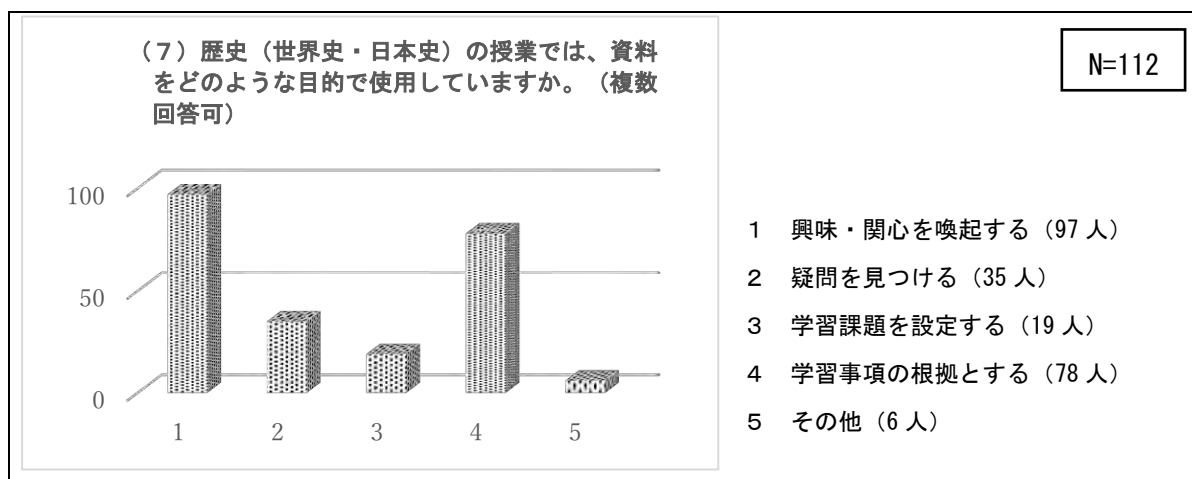
へのつながりも念頭に置きながら、【図5】のように授業を構想することとした。



【図5】授業実践(全4時間)の構想

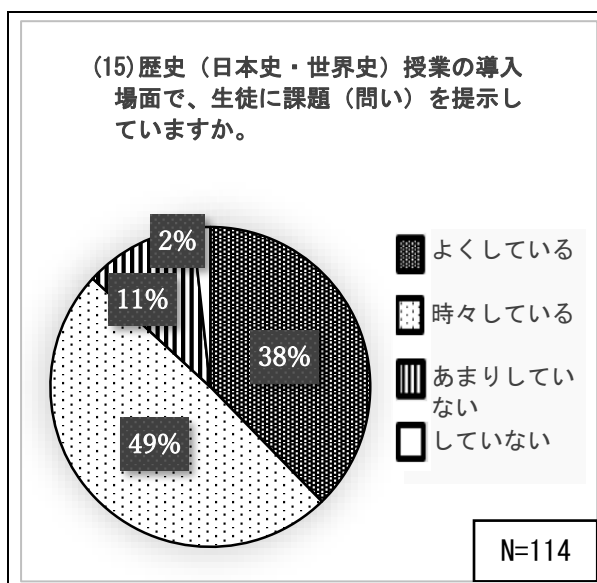
(3) 歴史科目(日本史・世界史)及び「歴史総合」の授業に関する調査と分析

歴史科目の授業づくりや「歴史総合」を意識した授業の在り方について、本県の歴史科目担当教員を対象として令和2年6月17日(水)～6月30日(火)に実態調査を行い、114名から回答を得た。回答の全てについては、別添【補助資料2】に示すとおりであり、主な調査結果を抜粋して以下に示す。

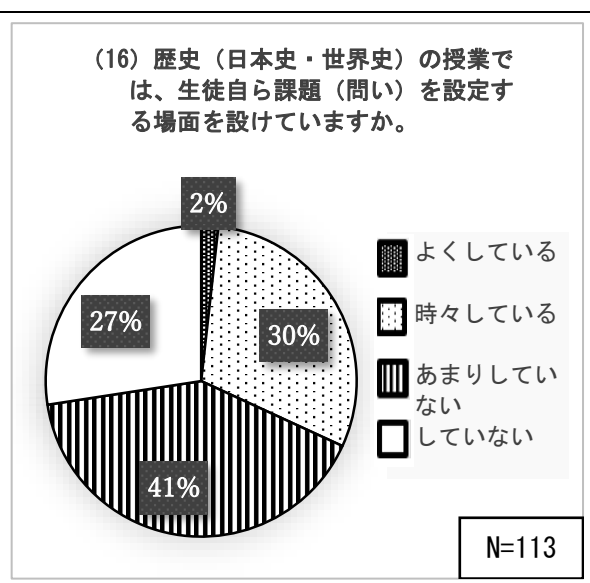


【図6】質問項目(7)

【図6】のとおり、(7)「資料をどのような目的で使っていますか。」という質問には、複数回答で、グラフのような数字となった。歴史科目においては、ほぼ全ての教員が資料を使用しているものの、資料の使用の目的については、「興味・関心の喚起」(97人)や「学習の根拠」(78人)が多く挙げられている一方で、「疑問を見つける」(35人)、「学習課題を設定する」(19人)という資料の使われ方は十分とは言えないことが分かる。

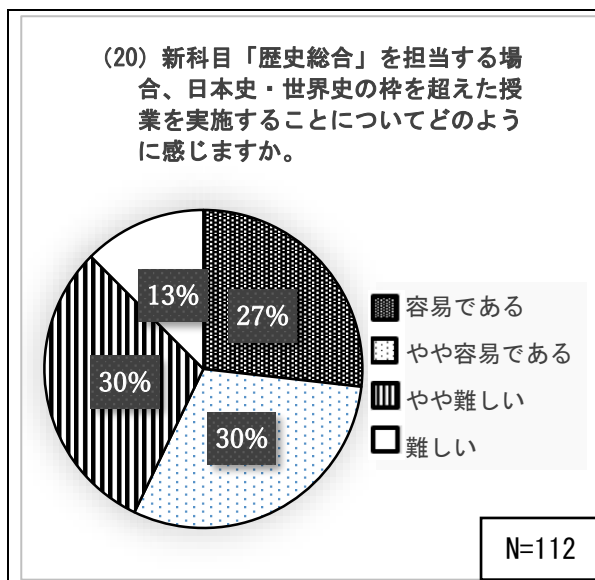


【図 7】 質問項目（15）

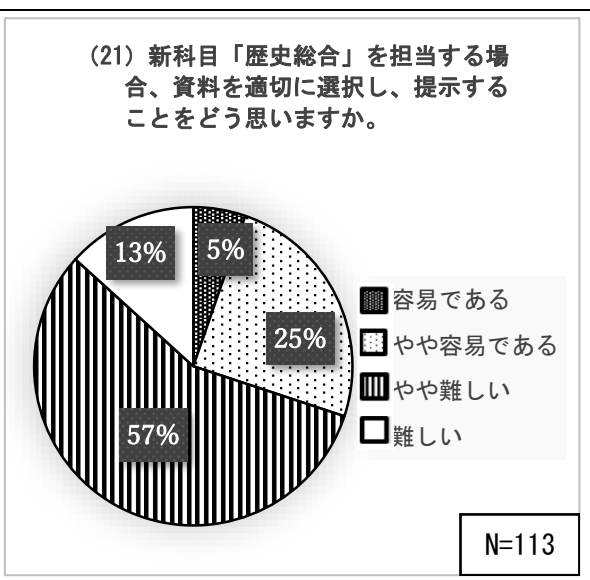


【図 8】 質問項目（16）

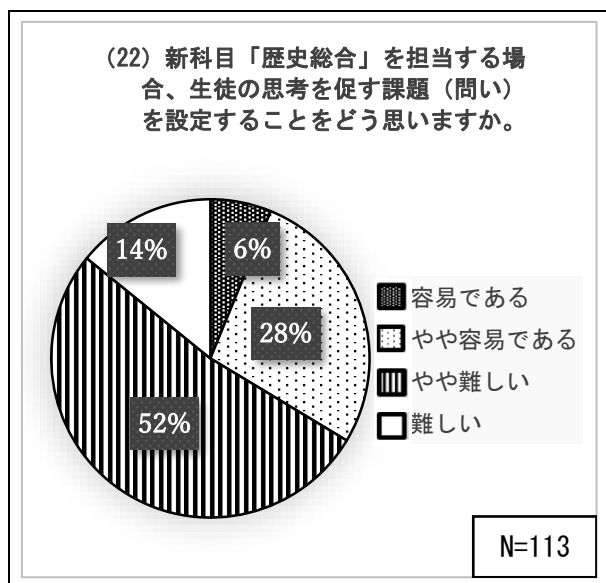
次に、課題（問い）についての質問については、【図 7】のとおり、教師が歴史（日本史・世界史）授業の導入場面で、生徒に課題（問い）を提示することは「よくしている」「時々している」を合わせて 87%であり、定着度は高まっている。それに比べ、【図 8】のとおり、生徒自らが課題（問い）を設定することは、「よくしている」については、わずか 2%であり、「時々している」の 30%と合わせても、現状では、十分に行われていない。つまり、この 2つの結果からは、歴史（日本史・世界史）の授業にける課題（問い）の設定は定着しつつあるものの、そのほとんどは教師主導で行われていることを示している。



【図 9】 質問項目（20）



【図 10】 質問項目（21）



【図 11】 質問項目（22）

【図 9】～【図 11】は、いずれも新科目「歴史総合」を担当することを想定して尋ねた質問である。「資料を適切に選択して提示すること」や「生徒の思考を促す課題（問い）を設定すること」については、いずれも約 7 割の教員が難しさを感じている。また、授業を実施することに対して、半分以上は期待していると答えているものの、「やや不安」、「不安」も半数近くおり、答えが分かれる結果となった。

アンケートの最後には、自由記述を設けており、質問項目(24)「新科目『歴史総合』について期待や不安、疑問等がありましたらお書き下さい。」への回答から抜粋したものを以下に示す。

- ・実際にどのような教科書や教材を使用するのかが明確でないため、指導内容についての検討ができないでいる。
- ・どのような内容になるのか、どう授業を行っていくのか分からないことが多く不安が大きい。
- ・アウトラインについては分かってきたが、授業を見ないと分からない部分が多く、教師の裁量でどこまで生徒の学習活動が可能か不明である。
- ・教材や資料の精選が不安であるが、歴史の法則が捉えやすくなることへの期待がある。

このように、教科書や具体的な授業内容に不明な点が多く不安を感じている教員が多い。例えば、先に挙げた【図 7】質問項目（15）で、現在多くの教員が生徒に課題（問い）を提示した授業を行っているにも関わらず、【図 10】質問項目（22）のとおり、新科目「歴史総合」では、生徒の思考を促す課題（問い）の設定には難しさを感じる教員の方が増えているのは、そのためであろう。

以上のことから、本研究において具体的な単元の構想例や授業実践を提示することは、意義あるものになると考える。

(4)「歴史総合」における改善・充実の要点と授業のポイント

「歴史総合」の授業を行うに当たってのポイントはどのような点であろうか。新学習指導要領において、「歴史総合」における改善・充実の要点は、次の6点が示されている。

- ア 「社会的事象の歴史的な見方・考え方」に基づく学習活動の充実
- イ 「主題」や「問い」を中心に構成する学習の展開
- ウ 単元や内容のまとまりを重視した学習の展開
- エ 歴史の大きな変化に着目し、世界とその中の日本を広く相互的な視野から捉える内容の構成
- オ 資料を活用し、歴史の学び方を習得する学習
- カ 現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察する学習

(「解説」(2018) pp. 21-23) 一部抜粋

授業実践を行う上での学習指導案作成に当たっては、「歴史総合」における改善・充実の要点に沿いながら以下の点を考慮した。

ア 「社会的事象の歴史的な見方・考え方」に基づく学習活動の充実

「歴史総合」の学習では、主体的・対話的で深い学びを実現するために、「社会的事象の歴史的な見方・考え方」を働かせ、鍛えることが求められていることから、単元に基づいて、歴史に関わる事象を比較したり関連付けたりして捉え、課題を追究したり解決したりする学習を目指した。

イ 「主題」や「問い」を中心に構成する学習の展開

生徒が「問い」を表現する学習は大項目Bの中項目(1)に設定されており、授業実践の単元である中項目(3)には含まれていないが、歴史的な見方・考え方を働かせ、学習の見通しと振り返りを行うために、生徒が問いを表現することは今回の授業実践の要となることから、授業実践の前半で資料を基に生徒が問いを表現し、最後に振り返るという学習活動を取り入れた。

ウ 単元や内容のまとまりを重視した学習の展開

授業実践4時間を単元のまとまりとして単元課題を設定し、その単元課題を踏まえて学習課題や問いを提示することで、各時間の関連性・系統性をもたせながら学習が展開できるようにした。

エ 歴史の大きな変化に着目し、世界とその中の日本を広く相互的な視野から捉える内容の構成

「歴史総合」は「世界とそこにおける日本を広く相互的な視野から歴史を捉える科目」として内容が構成されており、授業実践でも、歴史的な事象や同時代の出来事を日本と欧米列強、アジア諸国のそれぞれの立場で捉える学習を取り入れた。

オ 資料を活用し、歴史の学び方を習得する学習

「歴史総合」では、学習のほぼ全般にわたり、資料を活用した学習の充実を図っていることから、授業実践では、精選した資料と「資料読解シート」を基に、生徒が問いを表現したり、課題(問い)について多面的・多角的に考察したりする学習が展開できるようにした。

カ 現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察する学習

大項目Bの(4)「近代化と現代的な諸課題」では、現代的な諸課題の形成に関わる歴史の理解を図る学習を設定している。これは、大項目B(1)～(3)の内容を学習した後に、

生徒がそれまでの学習の成果を活用し、探究する活動を通して考察、構想する学習となっている。授業実践は大項目Bの（3）を4時間で行うことから、（4）の「近代化と現代的な諸課題」まで追究することは難しい。したがって、授業の最後に学習した内容を「その後の歴史にどのようにつながるか」を見通して構想するとともに、学習した内容を踏まえて新たな問いを表現することで、単元のまとめとし、現代的な諸課題の追究につなげることにした。

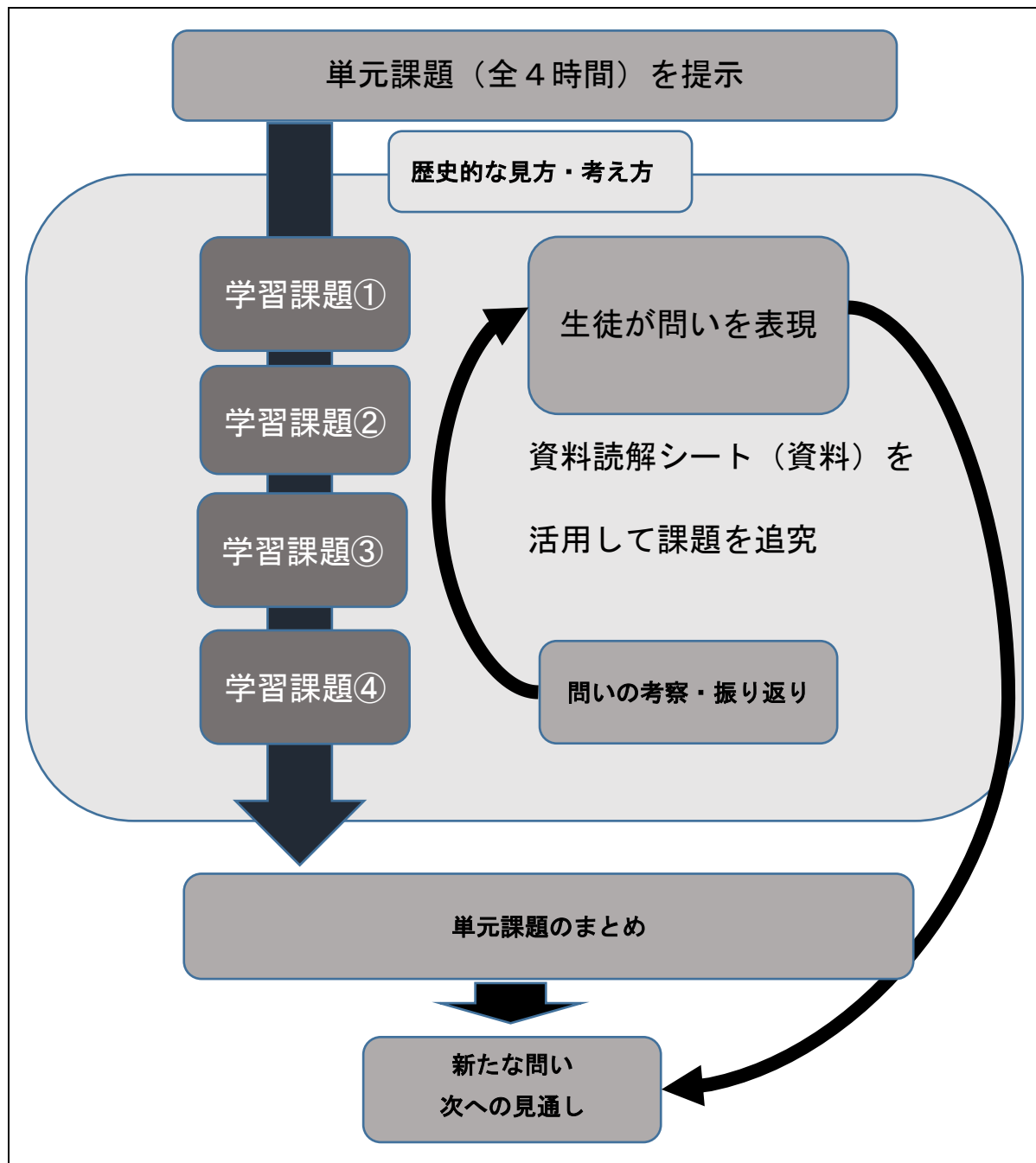
以上から、「歴史総合」における改善・充実の要点を踏まえて、本研究において授業実践を行うポイントは、次のとおりである。

- ① 歴史に関わる事象を比較したり関連付けたりして捉え、課題を追究したり解決したりする学習を行う。
- ② 資料を基に生徒自らが問いを表現し、見通しをもって学習に取り組み、単元のまとめで振り返りを行う。
- ③ 中項目B（3）のア（イ）及びイ（イ）を単元のまとまりとし、単元課題を基に各時間の学習課題を設定する。
- ④ 歴史的な事象を日本、欧米列強、アジア諸国それぞれの立場で考察を深める学習を行う。
- ⑤ 精選した資料と「資料読解シート」を基に、学習課題を追究する授業を展開する。
- ⑥ 大項目（4）「近代化と現代的な諸課題」へのつながりを見通したまとめを行う。

3 歴史的な見方・考え方を働かせる学習指導の手立て

(1) 単元のまとまりを重視した単元課題と各単位時間の学習課題の設定

授業実践にあたっては、下の【図 12】のとおり、全4時間の単元の単元課題を最初に提示し、各単位時間には、単元課題に基づいた学習課題を設定する。また、生徒が問いを表現する場面は、単元の前半（1、2時間目）に設定し、後半（4時間目）で振り返ることとする。単元課題まとめでは、次の時間（学習した内容の次の歴史）につなげて見通しが立てられるよう、新たな問いを表現する。



【図 12】 単元設計図

(2) 生徒が問いを表現する学習活動

新学習指導要領では、大項目B～Dの各中項目(1)において、生徒が問いを表現することとしている。

本研究で授業実践を行うのは、大項目B、中項目(3)、小項目ア(イ)、イ(イ)であるが、4時間の授業実践においては、生徒自らが問いを表現することで、学習内容に見通しをもって取り組み、単元課題について考察、構想するようにした。その際、生徒が問いを表現する場面は、1時間目と2時間目にそれぞれ次の【表2】のとおり設定した。

【表2】問いの表現の設定

1時間目	最初に「日本と列強のアジア進出を中心に見た年表」で、中学校社会科での学習事項も含め列強のアジア進出を中心に概観する。次に地図を使用して列強のアジア進出の様子について確認し、対立等のポイントについて確認した上で、生徒が問いを表現することとした。また、問いに関しては、列強の進出を多角的に捉えるため、列強に関する問いと日本に関する問いをそれぞれ表現するようにした。
2時間目	ビゴーの風刺画3枚を使用し、主に国際関係の変遷について着目し、推測できること、分かったことについてまとめ、ポイントを整理する。その上で、それまでの歴史的経緯やその後の国際関係の展開についての疑問点等を問いで表現することとした。

1時間目の列強のアジア進出については、資料を使って中学校での既習内容を確認しながら問いの表現の準備を行うこととした。また、2時間目で取り扱うビゴーの風刺画は、小学校または中学校でも学習したことのある資料も含めて提示した。このように、ゼロベースの知識から問いを表現するのではなく、概念化された知識に対して資料を提示し、資料を比較・関連付けたり情報を読み取ったりして、「興味・関心をもったこと」、「疑問に思ったこと」、「追究したいこと」について見いだすことを促し、問いを表現することとした。

また、各単位時間とも問いの表現については、まず生徒各自が問いを表現して資料読解シートにまとめ、次いで4名程度のグループで各自が表現した問いを互いに共有し、グループで最も興味・関心をもった問いを1つ選ぶこととした。他者とのやりとりや質疑応答などを通して自分の問いを深めたり、新たな気づきが起きたりすることで、各自の問いを深化させることがねらいである。ここで表現した問いについては、資料を活用して課題を追究しながら考察を深め、4時間目のまとめにおいて振り返ることとした。

(3) 資料読解シートの活用

実践授業を進める上で資料を効果的に追究できる学習プリントを用意した。この学習プリントを「資料読解シート」とし、今回の実践授業だけではなく、その他の単元でも使用できることを想定して下の【図 13】のように作成した。

授業実践で使用した「資料読解シート」のすべてについては、別添【補助資料 1】(pp. 1-8)に示す。

資料読解シート【No. 1】	
	年 組 番 名前
【単元課題】 B—(3)(イ) ◎「帝国主義の進出はどのように展開され、国際社会にどのような影響を与えただろうか。また、日本はどう関わっただろうか。」	
○学習課題①「列強のアジア進出はどのように展開されただろうか。」	
添付資料 (4時間の単元で使用予定) 【年表】 日本と列強のアジア進出を中心に見た年表 【地図】 19世紀後半～20世紀初頭の列強進出 等 【グラフ】 世界の工業生産に占める各国の割合 等 【風刺画】 ビゴーの風刺画3枚 等 【文献】 日露戦争に対する発言集、ビスマルクの発言 等 【写真】 旧朝鮮総督府庁舎、岩倉使節団 等	
資料を読み取って、 ・ポイントをまとめる ・分かったことを記入する ・生徒自ら問いを表現する ・自分の考えをまとめる 等	

【図 13】「資料読解シート」の作成例

「資料読解シート」は、資料から読み取った情報を多面的・多角的に考察、構想することを目的として作成したものであり、作成に当たっては以下の点に留意した。

- ・資料を掲載し、生徒が記述する欄を確保しながら、1時間でA4用紙2枚にまとめた。授業実践は4時間の単元としたので、計8枚のプリントを作成した。
- ・添付資料には、多面的・多角的に「見方・考え方」を働かせられるよう年表、地図、グラフ、風刺画、文献、写真等、資料の種類に偏りがないように提示した。
- ・単元の前半では、問いの表現や分かったことのまとめを中心に進め、単元の後半では、自分の考えのまとめを多く記述するようにした。

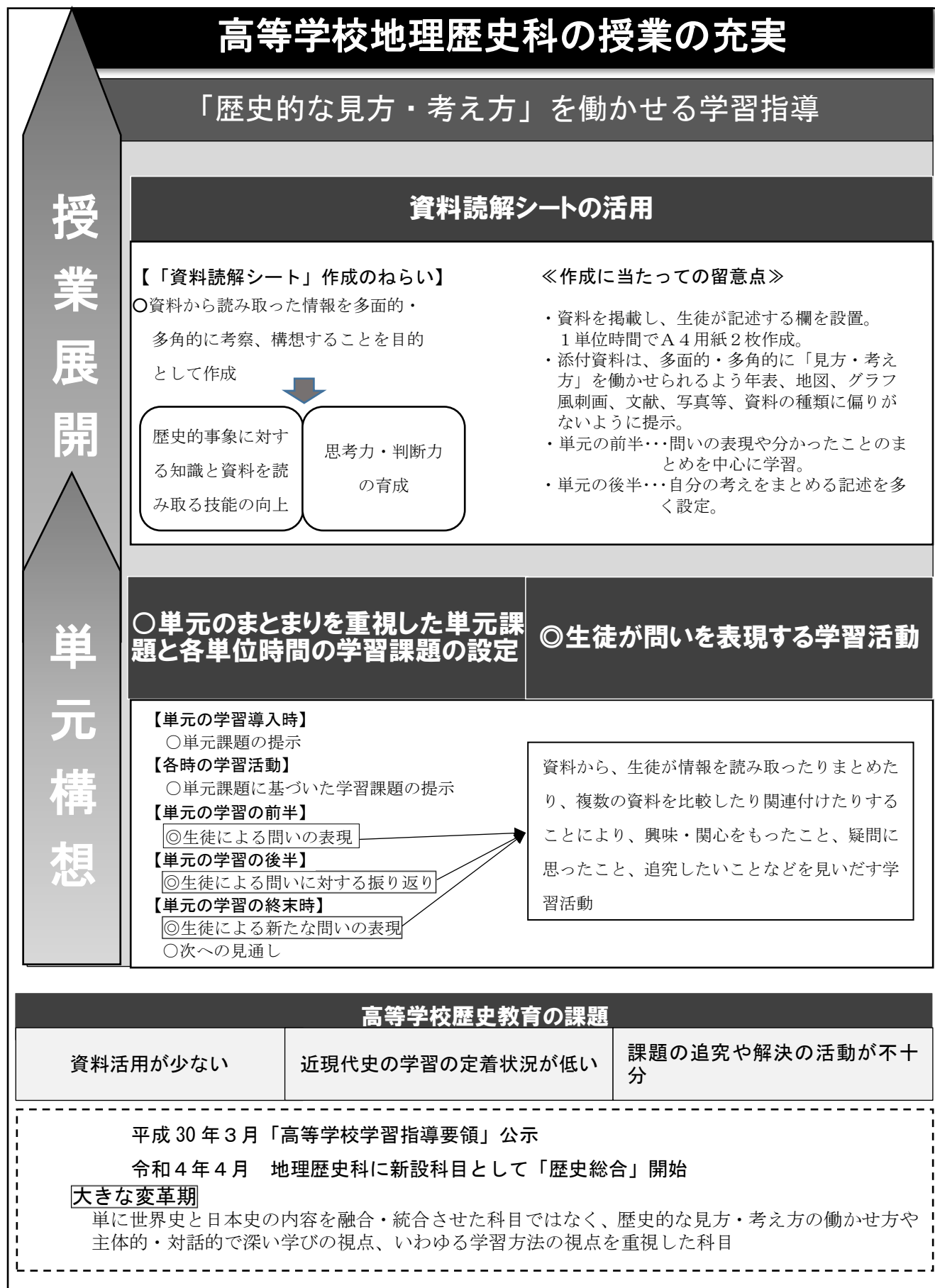
単元のまとまりを考察、構想をするにあたり、「帝国主義による列強の進出はどのように展開され、国際社会にどのような影響を与えただろうか。また日本はどう関わっただろうか。」という単元課題を追究する資料を選んだ。また、資料を活用して課題を追究するために、生徒は、日本の帝国主義化について、異なる資料を基に自分の考えを3回まとめることとした。1回目は日露戦争に対するアジア諸国の指導者の発言集、2回目は韓国併合に関する資料、3回目は岩倉使節団

及びドイツ首相ビスマルクの発言資料をそれぞれ用いた。これらは、日清・日露戦争や日本の帝国主義化について、肯定的、否定的どちらの立場からも考察、構想できる資料であり、いずれの立場についても理解を進めながら、最終的に日本の帝国主義化に対する自分の考えをまとめられるよう工夫した。

4 検証計画

新科目「歴史総合」において、生徒の公民としての資質・能力を育むための授業の在り方について明らかにするために、生徒が問いを表現し、課題意識をもちながら取り組む単元の構想例となり、多面的・多角的に考察したり構想したりする際の根拠となる資料を効果的に活用する指導例となる授業実践を行う。学習指導案は筆者が作成し、花巻北高等学校及び不来方高等学校において研究協力員がそれぞれ4時間ずつ、同じ授業構想に基づいた授業を実践する。

授業実践を通して、手立て（1）～（3）が、生徒の歴史的な見方・考え方を働かせることにつながり、3つの資質・能力の育成に有効であったかどうかについて、生徒が問いを表現する学習活動、資料読解シートへの記述内容、生徒を対象とした授業前後のアンケート調査等を基に分析を行う。



【図 14】研究構想図

Ⅶ 授業実践と授業の考察

1 授業実践計画

(1) 実施校 花巻北高等学校

授業者 教諭 千葉 忍

対象学年 2年理系(5、6組)

実施期間 令和2年8月19日(水)～9月4日(金) 全4時間

(2) 実施校 不来方高等学校

授業者 教諭 遠藤 広樹

対象学年 2年体育学系(7組)

実施期間 令和2年9月16日(水)～10月5日(月) 全4時間

2 実践構想

(1) 単元(題材)名

大項目B 近代化と私たち

(2) 内容のまとめ

項目(3) 国民国家と明治維新 小項目(イ)

ア 次のような知識を身に付けること。

(イ) 列強の進出と植民地の形成、日清・日露戦争などを基に、列強の帝国主義政策とアジア諸国の変容を理解すること。

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

(イ) 帝国主義政策の背景、帝国主義政策がアジア・アフリカに与えた影響などに着目して、主題を設定し、アジア諸国とその他の国や地域の動向を比較したり、相互に関連付けたりするなどして、帝国主義政策の特徴、列強間の関係の変容などを多面的・多角的に考察し、表現すること。

(「解説」(2018) p.147 抜粋)

(3) 単元(題材)の目標

ア 列強の進出と植民地の形成、日清・日露戦争などを基に、列強の帝国主義政策とアジア諸国の変容を理解できる。【知識及び技能】

イ アジア諸国とその他の国や地域の動向を比較したり、相互に関連付けたりするなどして、帝国主義政策の特徴、列強間の関係の変容などを多面的・多角的に考察し、表現できる。【思考力、判断力、表現力等】

ウ 列強の帝国主義政策とアジア諸国の変容について、そこで見られる課題を主体的に追究しようとする。【学びに向かう力、人間性等】

(4) 単元(題材)について

ア 教材について

(ア) 本教材は、日本とアジア諸国および欧米列強との関係がめまぐるしく変化する時代において、どのような変容があったのかを、日本の動きを中心に相互に関連づけて捉える学習が必要とされる。

(イ) 資料を掲載し、生徒が記述する学習プリント（「資料読解シート」）を作成し、1 単位時間でA 4 用紙 2 枚分を使用する。

イ 指導について

(ア) ペアワークやグループ学習（4 人を基本とする）で各自が表現した問いや自分の考えを発表することで、考察を深める。

(イ) 学習プリント（「資料読解シート」）を使用しながら、歴史的な見方・考え方を働かせることができるようにする。

(ウ) 資料を活用して歴史的な事象を多面的・多角的に考察することができるよう資料を提示する。

(エ) 学習内容を振り返り、その後の歴史の展開と関連させながら総合的に捉え、自分なりの歴史像を構想できるようにする。

(5) 単元（題材）の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
列強の進出と植民地の形成、日清・日露戦争などを基に、列強の帝国主義政策とアジア諸国の変容を理解している。	アジア諸国とその他の国や地域の動向を比較したり、相互に関連付けたりするなどして、帝国主義の特徴、列強間の関係の変容などを多面的・多角的に考察、構想し、表現している。	列強の帝国主義政策とアジア諸国の変容について、そこで見られる課題を主体的に追究しようとしている。

(6) 単元の課題と学習内容

単 元 課 題

帝国主義による列強の進出はどのように展開され、国際社会にどのような影響を与えただろうか。また、日本はどう関わっただろうか。

学習課題①	学習課題②	学習課題③	学習課題④
列強のアジア進出はどのように展開されただろうか。	列強のアジア進出に対して、日本はどのように対応したのだろうか。	日露戦争の結果は、日本とアジア諸国にどのような影響を与えたのだろうか。	日露戦争の結果、国際関係はどのような変化が生じたのだろうか。

まとめ①	まとめ②	まとめ③	まとめ④
列強は市場拡大を目的として、対外拡張を競い合い、アジア各地に植民地を形成した。進出に当たっては、列強同士の対立や衝突も見られた。	日本は、朝鮮半島から中国東北部への進出を図った。その際、ロシアとの間に緊張関係が生まれ、日英同盟を結ぶことによって対抗する動きを強めた。	アジアの新興国日本がヨーロッパ列強のロシアに勝利したことに対し、列強の支配を受けていたアジアの民族主義者は喝采を送り、自国の民族独立運動を期待した。一方、日本は帝国主義化が強まり韓国を併合した。	ロシアの南進が緩んだ結果、イギリスとロシアの対立関係が解消し、英露協商が成立した。同様に、日露・日仏間にも和平が結ばれたが、これは、ヨーロッパの新興勢力ドイツに対抗する動きでもあった。

単元まとめ

欧米や日本が植民地を獲得していく際には、武力が用いられ、様々な軋轢が各地で生じた。日清戦争後の中国は、ヨーロッパ列強による分割が進み、アメリカも関心を強めた。アジアにおいては、ロシアの南下政策に強く対抗する目的で日英同盟が結成され、日露戦争に至った。

この間、日本は日清戦争に勝利して以降、軍事力を強化するとともに、朝鮮半島および中国への進出を強めていった。国際的地位は日英同盟や日露戦争の勝利とともに向上し、経済的には、重工業の発展が始まり、日本の産業革命期とも合致していた。

日露戦争における日本の勝利は、ヨーロッパ列強にアジアの一国が勝利したことを意味し、列強の支配によって抑圧されていたアジア諸国にとっては近代化、民族の独立の目覚めとなった。

日露戦争後、ロシアの南下政策が緩むと、長年の対立関係であった英露間に協商関係が成立するなどし、英仏露による三国協商の構図ができ上がった。その背景には、アフリカ・アジアに進出を強めるドイツの台頭があり、新たな国際社会の対立構造が現れることとなった。

(7) 指導と評価の計画 (全4時間)

時	学 習 活 動	指導上の留意点 (◇評価)	資料を読み取る視点例
1	○年表の空欄を埋めながら、中学校での既習事項を確認するとともに、単元の学習内容を概観する。 ○地図に年表中の【国名】を埋める。 単元課題 帝国主義による列強の進出はどのように展開され、国際社会にどのような影響を与えただろうか。 また、日本はどう関わっただろうか。 学習課題① 列強のアジア進出はどのように展開されただろうか。 ○年表と地図を使い、列強のアジア進出について理解する。 ○列強のアジア進出について分かったことをまとめる。 ○列強のアジア進出に関する年表、地図及び工業生産のグラフから問いを表現する。	資料A：列強のアジア進出の年表 資料B：19世紀後半～20世紀初頭の列強進出の地図 資料C：世界の工業生産に占める各国の割合 ・問いの考察は4時間目に行う。 ◇評価 ・列強のアジア進出について理解している。【知識・技能】 ・列強のアジア進出について、資料を関連づけながら問いを表現している。【思考・判断・表現】	【時期や年代】 【背景や原因】 【時期や年代】
2	学習課題② 列強のアジア進出に対して、日本はどのように対応しただろうか。 ○日清戦争から日露戦争期の日本や列強の関係の変化についてビゴアの風刺画3枚を読み取り、問いを表現する。	資料D・E・F：ビゴアの風刺画3枚 ・3枚の風刺画の変化や関連性に着目する。 ・問いの考察は4時間目に行う。	【類似と差異】 【変化と継続】等

	○日清戦争から日露戦争に至る国際関係の変化のポイントを理解する。 ○中国分割図を読み取り、日露の対立やアメリカの立場について理解する。 ○列強の対立の中心は英露間にあることや日英同盟が成立した背景について、風刺画「グレートゲーム」から理解する。	資料G：中国分割地図 資料H：風刺画「グレートゲーム」 ◇評価 ・列強のアジア進出及び、列強と日本との関係の変化について理解している。【知識・技能】 ・資料（ビゴーの風刺画）から問いを表現している。【思考・判断・表現】 ・日英同盟の成立の背景について地図を読み取って表現している。【思考・判断・表現】	【影響や結果】 【背景や原因】
3	学習課題③ 日露戦争の結果は、日本とアジア諸国にどのような影響を与えただろうか。 ○日露戦争の性格について、戦力背景の資料から、帝国主義間の戦争であったことを理解する。 ○日露戦争の日本の勝利の意義について、発言集を基にアジア各国の反応を確認し、日露戦争における日本の勝利について自分の考え①をまとめる。 ○資料を読み解き、日清戦争から日露戦争にかけて、日本の産業革命や近代化、軍備拡張が進んだことを理解する。 ○韓国併合までの流れを確認した上で、日本の帝国主義化についての自分の考え②をまとめる。	資料I：日露戦争時の日露の戦力背景 資料J：日露戦争に対する発言集 資料K：日清戦争による賠償金の使いみち、日清・日露戦争の比較、官営八幡製鉄所 資料L：ネルーの発言の続き、旧朝鮮総督府庁舎 ◇評価 ・日露戦争の日本の勝利がアジア諸国に与えた影響について理解している。【知識・技能】 ・日露戦争後の日本の動きを多面的に捉え、自分の考えを表現している。【思考・判断・表現】	【類似と差異】 【影響や結果】 【過去の理解】 【背景や原因】 【影響や結果】

4	学習課題④ 日露戦争の結果、国際関係はどのように変化しただろうか。 ○プリントで、日露戦争前後の国際関係をまとめ、特に日露戦争後の変化について理解する。 ○理解したことを文章で表現する。 ○1、2時間目に自分がたてた問い（No. 2、No. 3）を考察する。 ○No. 1、No. 2の年表、地図、補足の地図（パワーポイント）を使用し、ドイツの帝国主義、アフリカへの進出、英仏露との対立について理解する。 ○「岩倉使節団」の資料について確認する。 ○No. 1の年表1911年の欄に不平等条約の解消を記入する。 ○ビスマルクの発言を読んだ上で、日本の帝国主義化についての自分の考え③をまとめる。 単元課題 帝国主義による列強の進出はどのように展開され、国際社会にどのような影響を与えただろうか。 また、日本はどう関わっただろうか。 ○これまで学習内容を踏まえ、日本の帝国主義化について自分の考えをまとめる。 ○単元の学習内容がその後の歴史の展開にどのような影響を与えたかを構想する。 ○4時間の振り返りを記入する。 ○新たな問いを表現する。	資料M：日露戦争後の国際関係のまとめ ◇評価 ・日露戦争後の国際関係の変化を理解し、自分の考えを表現している。【思考・判断・表現】 資料N：岩倉使節団の写真、ビスマルクの発言 ◇評価 ・学習した内容に関連付けながら日本の帝国主義化について、そこで見られる課題を追究しようとしている。【主体的に学習に取り組む態度】 ◇評価 ・単元の学習を振り返り、その後の歴史の展開について構想し、新たな問いを見いだそうとしている。【主体的に学習に取り組む態度】	【時期や年代】 【影響や結果】 【意味や意義と特色（特徴）】
---	--	--	---

3 各単位時間の授業展開

(1) 1 時間目／全 4 時間

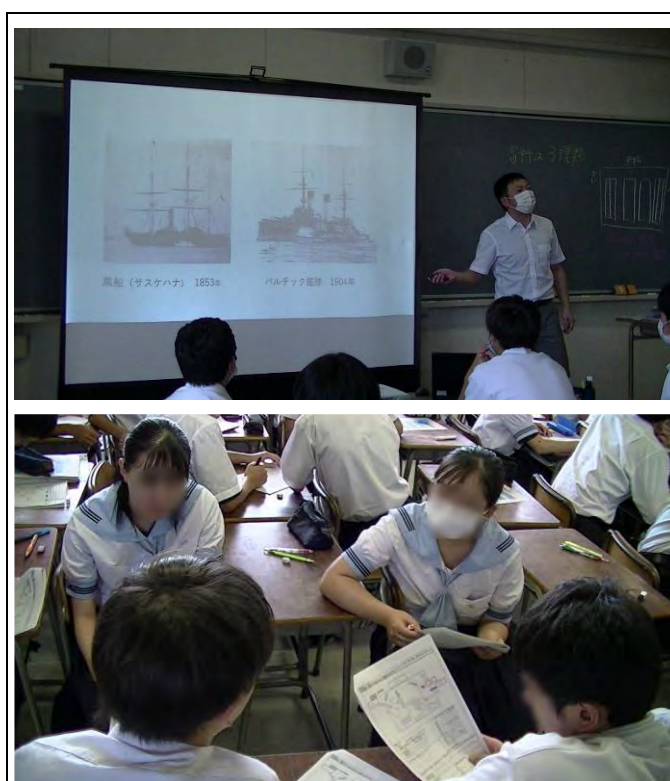
ア 目標

- ・列強のアジアへの進出について理解できる。【知識及び技能】
- ・列強のアジア進出について、資料を関連付けながら問いを表現することができる。【思考力、判断力、表現力等】

イ 展開

段階	学 習 活 動	指導上の留意点（◇評価）	資料の種類及び読み取る視点例
導入 10分	○帝国主義について、産業革命の進展と植民地拡大の関連を理解する。	・黒船（1853 年）とバルチック艦隊（1904 年）の写真を比較し、学習する時代を具体的に把握する。	
	【単元課題】 帝国主義による列強の進出はどのように展開され、国際社会にどのような影響を与えたのだろうか。また、日本はどう関わったのだろうか。		
		・帝国主義、列強について確認する。	
	【学習課題①】 列強のアジア進出はどのように展開されたのだろうか。		
展開 35分	○関連する語句を答える。 ○プリントを配布し、地図に地名を埋める。 ○帝国主義の進出により対立が発生していることに気付く。 ○年表、地図、グラフから問いを作成する。	・生徒に発問し、中学校までの既習事項を確認する。 ・地図上の対立が発生している場所について確認する。 指導（イ） 「資料読解シート」を使用しながら、歴史的な見方・考え方を働かせる。（4 時間共通） ・問いの表現の仕方を確認する。 ※問いの考察は 4 時間目に行う。 指導（ア） グループ学習で各自が表現した問いについて、内容を深める。 ・単に選ぶだけでなく、さらに問いを深めるようにアドバイスする。	資料 A：年表 【時期や年代】 資料 B：地図 【背景や原因】 資料 C：グラフ 【時期や年代】
	○個人→グループで各自の問いを確認し合う。		

	○グループごとに問いを1つ選び、発表する。	◇評価 ・列強のアジア進出について理解している。【知識・技能】 ・列強のアジア進出について、資料を関連付けながら問いを表現している。【思考・判断・表現】	
終 末 5 分	○プリントでまとめる。	・問いは、その後の授業の中で課題意識をもって見通しをもつことを伝える。	



授業者は、千葉忍教諭（花巻北高等学校）

4時間の単元の導入として、1853年の黒船（サスケハナ号）と1904年のバルチック艦隊の写真を提示し、約50年の間に日本がどのように変化したのかを想像させる導入とした。

各自が表現した問いをグループで共有している様子。

【図15】第1時の授業の様子

（2）2時間目／全4時間

ア 目標

- ・列強のアジア進出及び列強と日本との関係の変化について理解できる。【知識及び技能】
- ・資料（ビゴーの風刺画）から問いを表現することができる。【思考力，判断力，表現力等】
- ・日英同盟の成立の背景について地図を読み取って表現することができる。【思考力，判断力，表現力等】

イ 展開

段階	学 習 活 動	指導上の留意点 (◇評価)	資料の種類及び読み取る視点例
導入 5分		・ビゴアの略歴を紹介する。(パワーポイント)	
	【学習課題②】 列強のアジア進出に対して、日本はどのように対応したのだろうか。		
展開 35分	○ビゴアの風刺画3枚を比べて、各場面について分かることをプリントに記入する。 ○3枚の風刺画を関連させて問いを表現する。 個人→グループ ○グループごとに問いを1つ選び、発表する。 ○資料プリントを活用して、グループでたてた問いの答えを追究する。 ○地図と下関条約の内容で考察する。	・3枚の風刺画のポイントを解説する。特に、国際関係の変遷について説明する。 ①日露の対立について ②日英同盟について ③アメリカの関わりについて ※問いの考察は4時間目に行う。 指導 (ア) グループ学習で各自が表現した問いについて、内容を深める。 問い「日清戦争の結果、新たに生じた対立は何か。またそれはなぜか。」 ・風刺画「グレートゲーム」で19世紀後半における列強の対立はロシアとイギリスにあったことに着目する。 問い「日英同盟はなぜ成立したのだろうか。」 「日本とイギリスはどのように描かれているだろうか。」	資料D・E・F：ビゴアの風刺画3枚 【類似と差異】 【変化と継続】 等 資料G：中国分割地図 【影響や結果】 資料H：風刺画「グレートゲーム」 【背景や原因】
終末 10分	○列強のアジア進出に対する日本の対応をプリントでまとめる。	◇評価 ・列強のアジア進出及び列強と日本との関係の変化について理解している。【知識・技能】 ・資料(ビゴアの風刺画)から問いを表現している。【思考・判断・表現】 ・日英同盟の成立の背景について地図を読み取って表現している。【思考・判断・表現】 ・まとめを確認する。	



花巻北高等学校

ビゴアの風刺画を基に問いを表現している。

【図 16】第 2 時の授業の様子

(3) 3 時間目／全 4 時間

ア 目標

- ・日露戦争の日本の勝利がアジア諸国に与えた影響について理解できる。【知識及び技能】
- ・日露戦争後の日本の動きを多面的に捉え、自分の考えをもつことができる。【思考力，判断力，表現力等】

イ 展開

段階	学 習 活 動	指導上の留意点（◇評価）	資料の種類及び読み取る視点例
導入	【学習課題③】日露戦争の結果は、日本とアジア諸国にどのような影響を与えただろうか。		
10 分	○資料を読み取って解答する。 ○日露戦争が列強からの武器や戦費の調達から成り立っており、列強の代理戦争であった点に気付く。	問い「日露戦争時の両国の戦力背景から、日露戦争はどのような戦争であったと言えるだろうか。」	資料Ⅰ ：日露戦争時の日露戦力背景 【類似と差異】
展開 30 分	○資料を読み取って解答する。	・アジア諸国を支配していた列強について説明する。 問い「アジア各国の指導者は、日露戦争についてなぜこのような発言をしたのだろうか。」	資料Ⅱ ：日露戦争に対する発言集 【影響や結果】 【過去の理解】

	○日露戦争における日本の勝利について、自分の考え①をまとめる。 ○資料を読み取って解答し、日清戦争による賠償金で軍事力が増強されたこと、日露戦争の規模の大きさ、産業革命の進展を関連付けて理解する。	指導（ウ） 資料を活用して歴史的事象を多面的・多角的に考察する。 問い「日清・日露戦争を通して、日本ではどのような変化が見られただろうか。」 ・資料を関連付けて考えられるように留意する。	資料K：賠償金、日清・日露戦争の比較、八幡製鉄所の写真 【背景や原因】 【影響や結果】 等
終 末 10 分	○本日の資料を参考に、日本の帝国主義化に対する自分の考え②をまとめる。	指導（ウ） 資料を活用して歴史的事象を多面的・多角的に考察する。 ◇評価 ・日露戦争の日本の勝利がアジア諸国に与えた影響について理解している。【知識・技能】 ・日露戦争後の日本の動きを多面的に捉え、自分の考えをもっている。【思考・判断・表現】	資料L：ネルーの発言の続き、旧朝鮮総督府庁舎の写真 【背景や原因】



不来方高等学校

日露戦争の結果がアジア諸国に与えた影響について考察している。

【図 17】 第 3 時の授業の様子

(4) 4時間目／全4時間

ア 目標

- ・日露戦争後の国際関係の変化を理解し、自分のことばで表現することができる。【思考力、判断力、表現力等】
- ・日本の帝国主義化について、学習した内容に関連付けながらそこで見られる課題を追究しようとする。【学びに向かう力、人間性等】
- ・単元の学習を振り返り、新たな問いを見いだすことができる。【学びに向かう力、人間性等】

イ 展開

段階	学 習 活 動	指導上の留意点（◇評価）	資料の種類及び読み取る視点例
導入 10分	○日露戦争後までの国際関係の動向について空欄を埋める。 ○ペアワークで確認する。	・ビゴーの風刺画「帝国主義に突き進む日本」を紹介する。	
	【学習課題④】 日露戦争の結果、国際関係はどのように変化しただろうか。		
	○日露戦争後の国際関係の変化について確認する。	・プリントで解説する。特に日露戦争後の変化について確認する。	資料M：国際関係のまとめ 【時期や年代】 【影響や結果】
展開 30分	○日清・日露戦争を経て列強と対等な外交ができるようになったことについて確認する。	・ドイツの存在について、プリント No. 1 と No. 2 を用いて確認する。 ◇評価 ・日露戦争後の国際関係の変化を理解し、自分の考えを表現している。【思考・判断・表現】 ・岩倉派遣団について確認する。 ・発問「日本の不平等条約が改正されたのはいつか」→No. 1 の年表への記入を確認する。	資料M：国際関係のまとめ 【時期や年代】 【影響や結果】 資料N：岩倉使節団の写真、及びビスマルクの発言 【意味や意義と特色（特徴）】
	【単元課題】 帝国主義による列強の進出はどのように展開され、国際社会にどのような影響を与えただろうか。また、日本はどのように関わっただろうか。		

	○ビスマルクの発言を読んだ上で、日本の帝国主義化について自分の考え③をまとめる。 ○単元まとめ1 これまでの学習を踏まえ、特に自分の考え①～③を見直し、日本の帝国主義化について、自分の考えをまとめる。 ※1・2時間目にグループで選んだ問い（プリントNo. 2、3）を考察する。 → グループで共有する。 ○単元まとめ2 単元の学習内容がその後の歴史の展開にどのような影響を与えたかを構想する。	指導（ウ） 資料を活用して歴史的事象を多面的・多角的に考察する。 ◇評価 ・日本の帝国主義化について、学習した内容に関連付けながらそこで見られる課題を追究しようとしている。【主体的に学習に取り組む態度】 指導（ア） グループ学習で各自が表現した問いについて、考察を深める。 ・問いの答えが書けなくても問題ないことを伝える。その場合、自分の表現した問いが妥当であったか、他にどのような資料があればよいか等を考える。 指導（エ） その後の歴史の展開と関連させながら、自分なりの歴史像を構想する。	これまで使用した資料 【意味や意義と特色（特徴）】
終末10分	○振り返りを記入する。 ○新たな問いを表現する。	◇評価 ・単元の学習を振り返り、その後の歴史の展開について構想し、新たな問いを見いだそうとしている。【主体的に学習に取り組む態度】	

4 授業実践の検証

(1) アンケートの結果と考察

実践授業を行うことで、どのように生徒の資質・能力の育成が図られたかを分析するために、授業実践の前後で、生徒を対象としたアンケートを実施した。選択肢は、「そう思う」「ややそう思う」「あまりそう思わない」「思わない」の4つである。

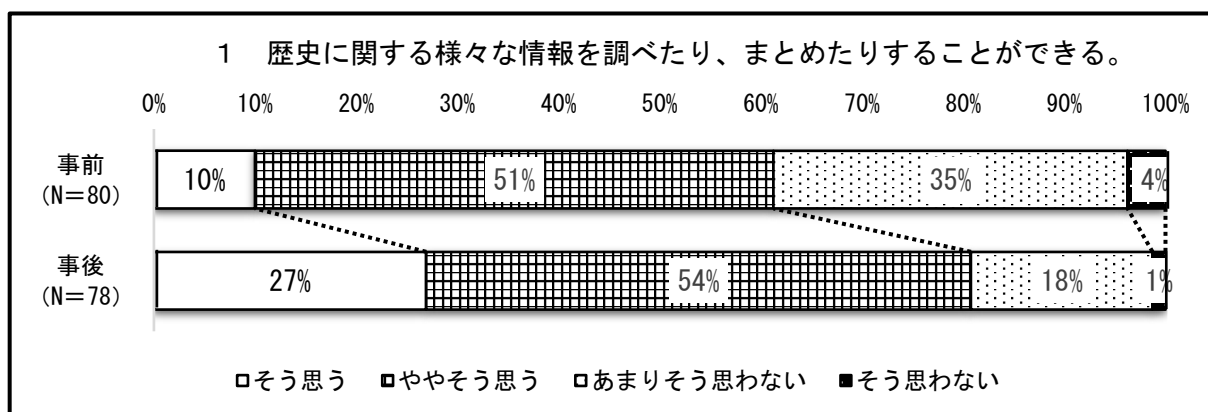
【表3】の通り、質問項目1、2、3は、「思考力、判断力、表現力等」、質問項目4、5は、「学びに向かう力、人間性等」、質問項目6～10は、「知識及び技能」に関するものである。

【表3】授業前後でのアンケートによる質問紙調査

	質問項目	関連する 資質・能力
1	歴史に関する様々な情報を調べたり、まとめたりすることができる。	思考力、判断力、 表現力等
2	資料を活用して、歴史的事象を多面的・多角的に考察することができる。	思考力、判断力、 表現力等
3	歴史の授業において、問いを表現（作成）したり、自分の考えを論述したりできる。	思考力、判断力、 表現力等
4	歴史に見られる課題を把握して、どうすべきか考えることができる。	学びに向かう力、 人間性等
5	歴史の授業において、学習した内容を振り返り、次の歴史へのつながりを見通すことができる。	学びに向かう力、 人間性等
6	日清戦争および日露戦争について説明することができる。	知識及び技能
7	帝国主義による列強のアジア進出について説明することができる。	知識及び技能
8	日清戦争及び日露戦争が国際社会に与えた影響について説明できる。	知識及び技能
9	日露戦争における日本の勝利がアジア諸国に与えた影響について説明できる。	知識及び技能
10	日本の帝国主義化について、自分の考えを述べるすることができる。	知識及び技能

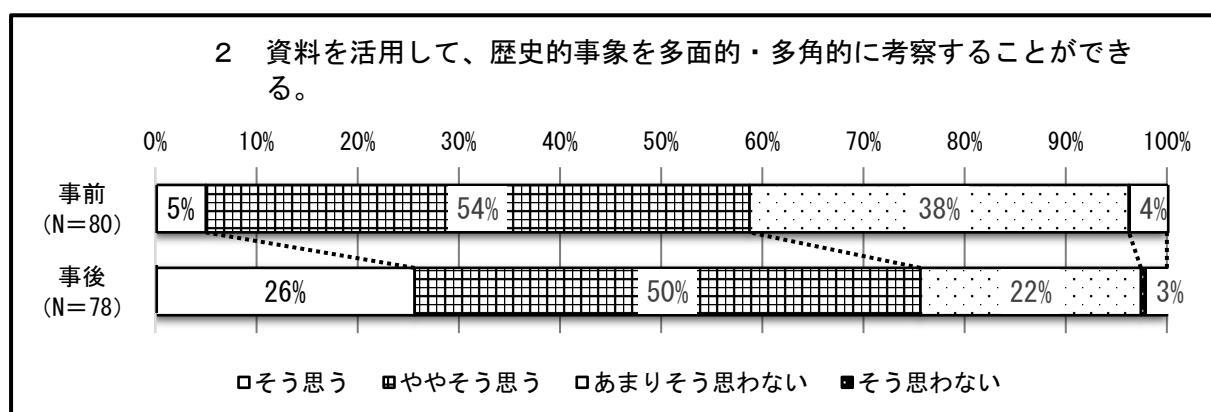
次頁以降に、授業実践前後のアンケート結果をまとめた。授業前後の指標間に有意な差があるかを確かめるため、 χ^2 乗検定を行った。

** p < .01 で有意差あり	* p < .05 で有意差あり	ns 有意ではない
-------------------	------------------	-----------



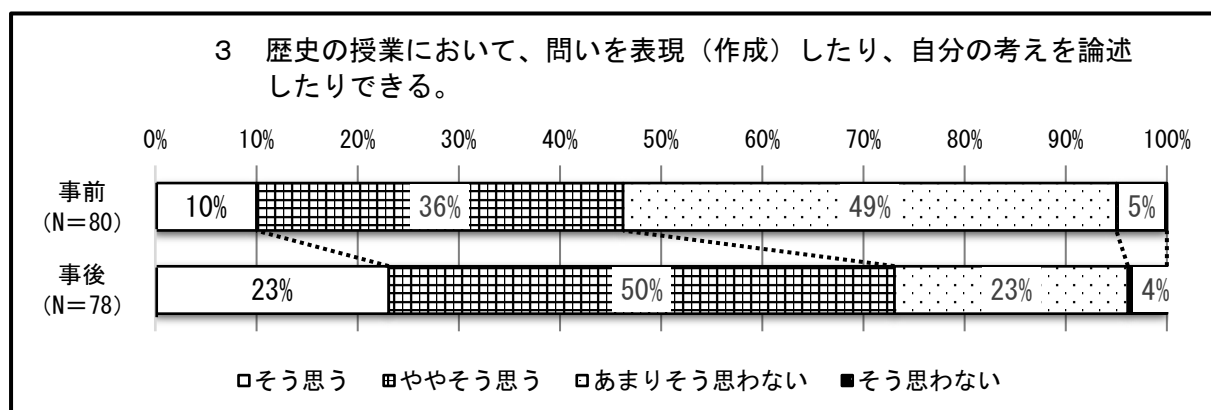
【図 18】質問 1

** (χ^2 値 = 11.483)



【図 19】質問 2

** (χ^2 値 = 14.635)



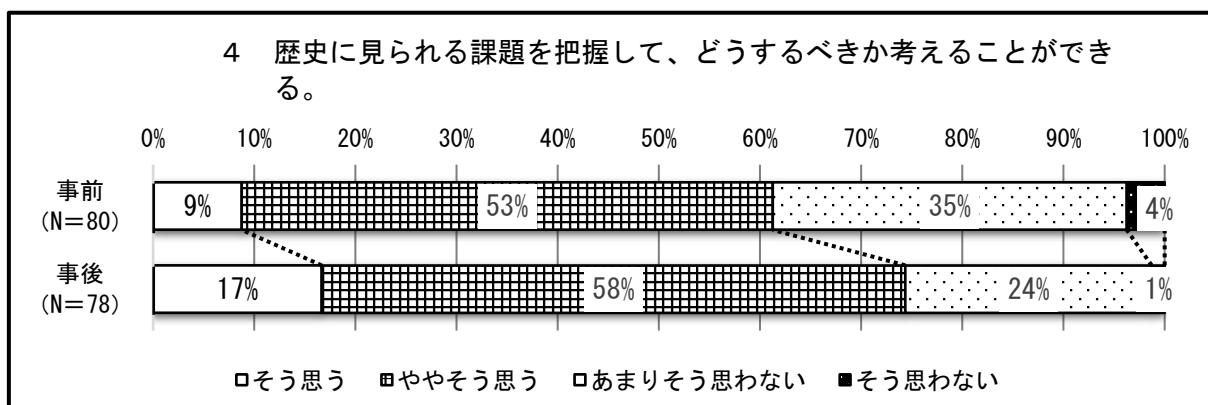
【図 20】質問 3

** (χ^2 値 = 13.173)

【図 18】質問 1「歴史に関する様々な情報を調べたり、まとめたりすること」や【図 19】質問 2「資料を活用して、歴史的事象を多面的・多角的に考察すること」については、学習の前後で肯定的回答が有意に増加していた。また、4時間の授業を通じて使用した資料読解シートについては、授業実践を行った研究協力員からも「分かりやすくまとめられているものであった」という感想もあり、効果的に使用できたと考える。

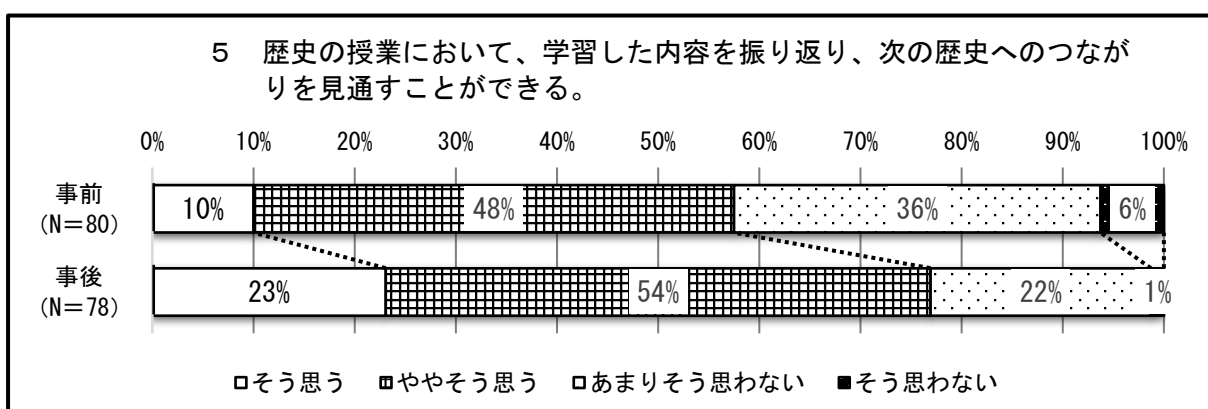
問いを表現することに対しては、これまでの授業では行ったことがない生徒の反応が心配されたが、【図 20】質問 3「歴史の授業において、問いを表現（作成）したり、自分の考えを論述したりできる。」においては、学習の前後で肯定的回答が有意に増加しており、生徒が問いを表現す

ることに柔軟に対応するとともに、学習活動に対しても肯定的に捉えていたことが伺える。このように、「思考力、判断力、表現力等」に関連した3つの質問においては、いずれも授業実践の前後で肯定的回答が有意に増加した。



【図 21】質問 4

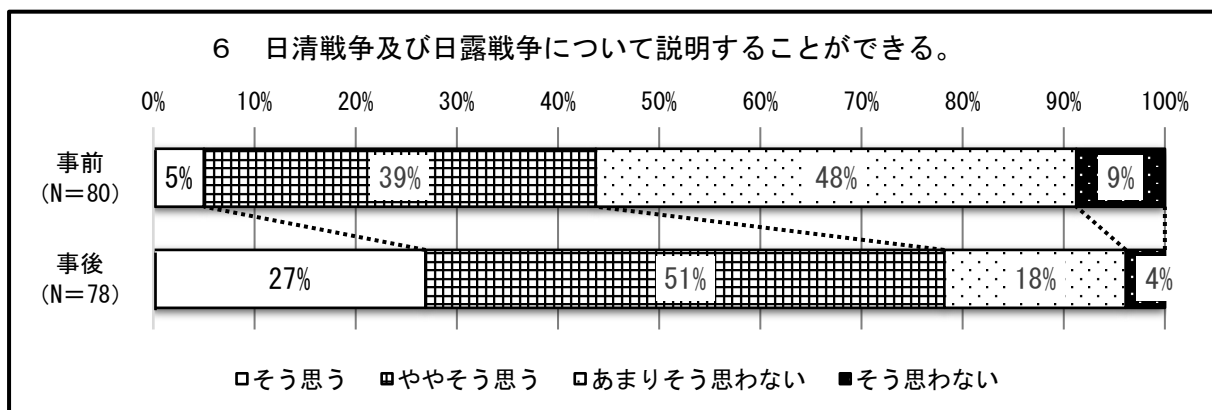
ns (χ^2 値=4.602)



【図 22】質問 5

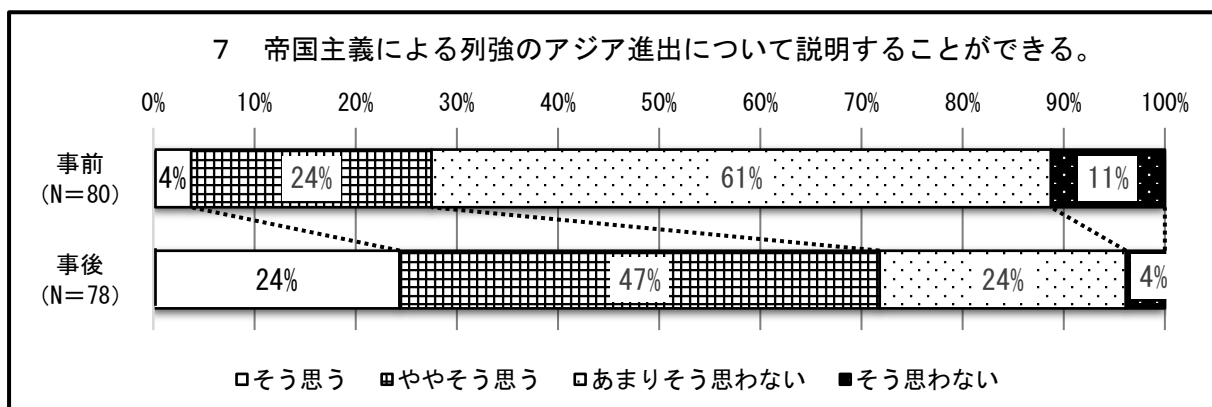
* (χ^2 値=9.820)

「学びに向かう力、人間性等」と関連した【図 22】質問 5「歴史の授業において、学習した内容を振り返り、次の歴史へのつながりを見通すことができる。」については、学習の前後で肯定的意見が有意に増加したものの、【図 21】質問 4「歴史に見られる課題を把握して、どうすべきか考えることができる。」については、学習の前後で有意差が認められなかった。これは、質問 4 の内容がやや抽象的な聞き方となってしまう、生徒が明確に回答しづらかったことが考えられる。また 4 時間目の授業において、最後に行く予定であった、生徒自らが 1・2 時間目で表現した問いを考察し、4 時間の授業を振り返って新たな問いを表現する時間を十分に確保できなかったことが影響していると考えられる。次の授業に向けて見通しをたてる大事な学習活動であったことから、最後のまとめに十分な時間を確保できなかったことは反省点であり、生徒が表現した問いの考察と振り返りから新たな気づきへ向かうための十分な手立てが必要であった。



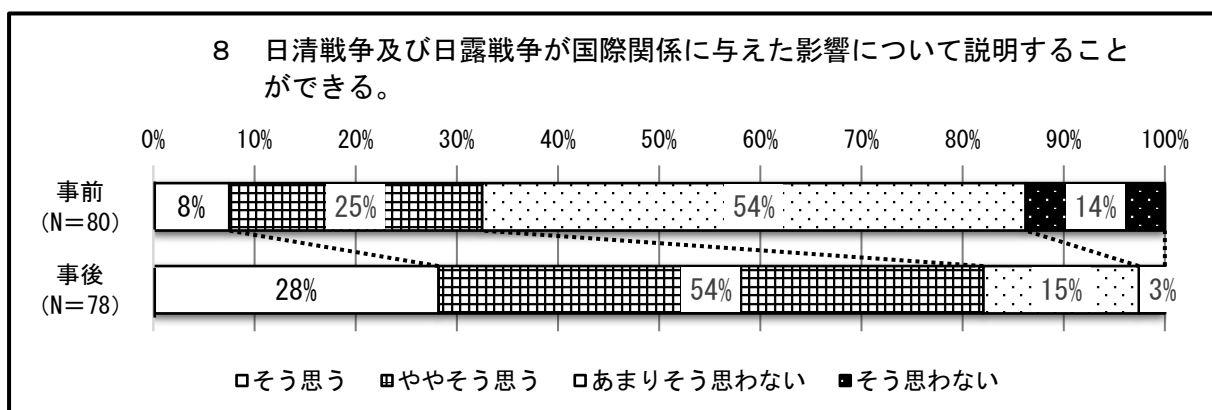
【図 23】質問 6

** (χ^2 値 = 25.357)



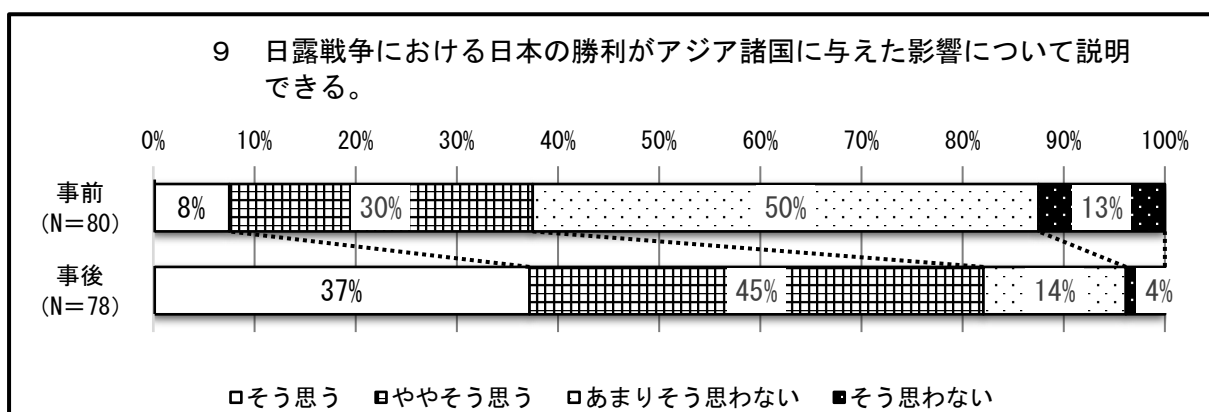
【図 24】質問 7

** (χ^2 値 = 33.627)



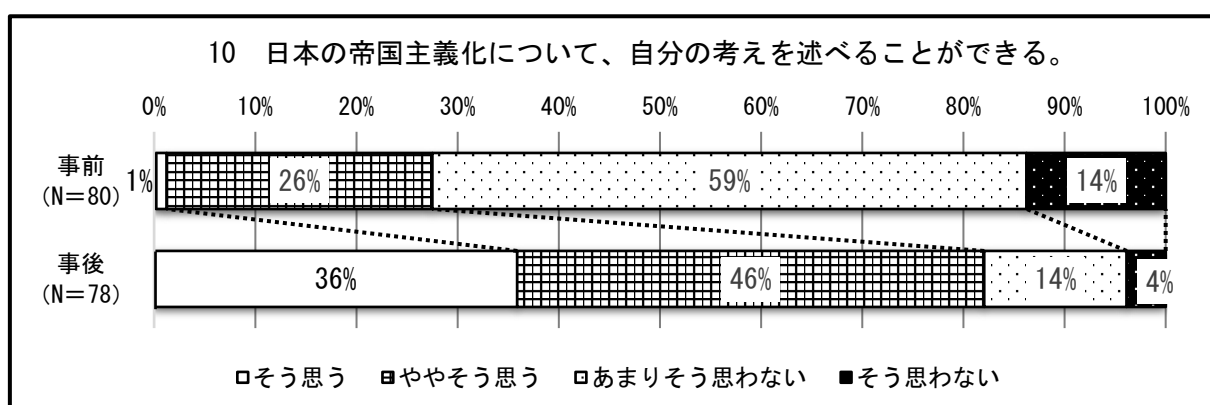
【図 25】質問 8

** (χ^2 値 = 40.634)



【図 26】質問 9

** (χ^2 値 = 37.405)



【図 27】質問 10

** (χ^2 値 = 55.985)

「知識及び技能」に関する【図 23】質問 6～【図 27】質問 10 の 5 つの質問においては、いずれも学習の前後で肯定的回答が有意に増加していた。全体では、質問 10 項目のうち、質問 4 を除く 9 項目において、学習の前後で肯定的意見が有意に増加しており、授業実践前後に生徒に行ったアンケート結果の分析から、3 つの手立てである「単元のまとまりを重視した単元課題と各自の学習課題の設定」、「生徒が問いを表現する学習」、「資料読解シートの活用」は、それぞれ生徒が歴史的な見方・考え方を働かせることにつながり、資質・能力の育成に効果的であったと考える。

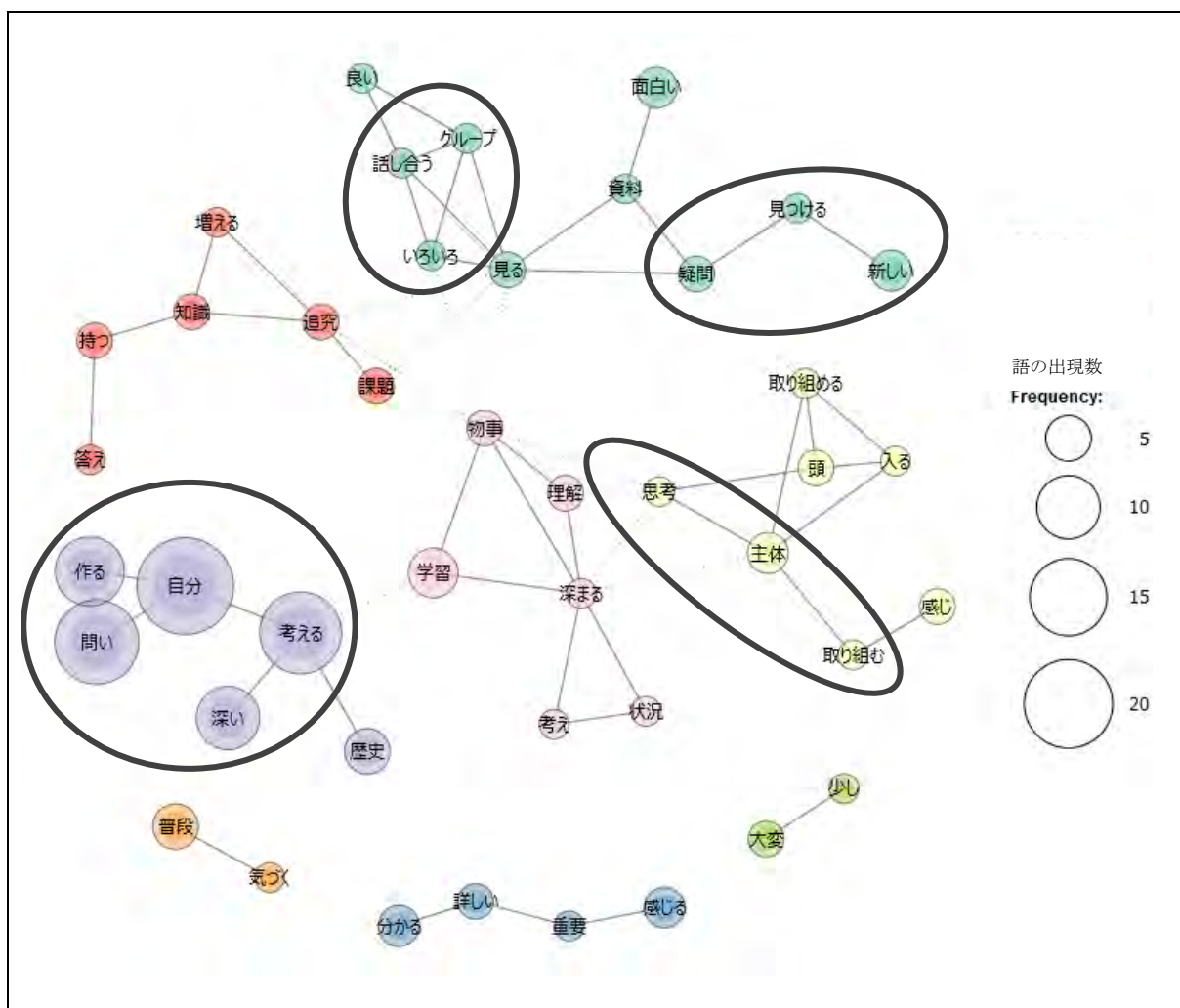
(2) 記述アンケートの分析

4 時間の授業実践後には、授業実践前と同じアンケートに加えて、記述による 3 つのアンケートを実施し、生徒の感想を集約した。記述による回答の傾向を把握するために、どのような言葉同士が関連しながら使われていたかを明らかにするテキストマイニングツール⁽³⁾にて分析を行い、共起ネットワーク図⁽⁴⁾によって可視化した。共起ネットワーク図は、単語が共通に出現する関係（共起関係）を円と線で表示しており、どのような単語が同じコメント内に出現しやすいか

(3) 自然言語解析の手法を使って、文章を単語（名詞、動詞、形容詞等）に分割し、それらの出現頻度や相関関係を分析すること。

(4) 出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワークを図で表したものの。図中右の「Frequency」は語の出現数に応じた円のサイズの変化を指す。

が感覚的に把握できる表現方法である。なお、「思う」「思った」という語は、多くの生徒の文末で使用されているため、テキストマイニングの語句からは除外した。また、本分析では、全てについて分析するのではなく、頻度の多い語を含む関連項目や筆者が特徴的だと判断した関連項目を中心に分析を行った。



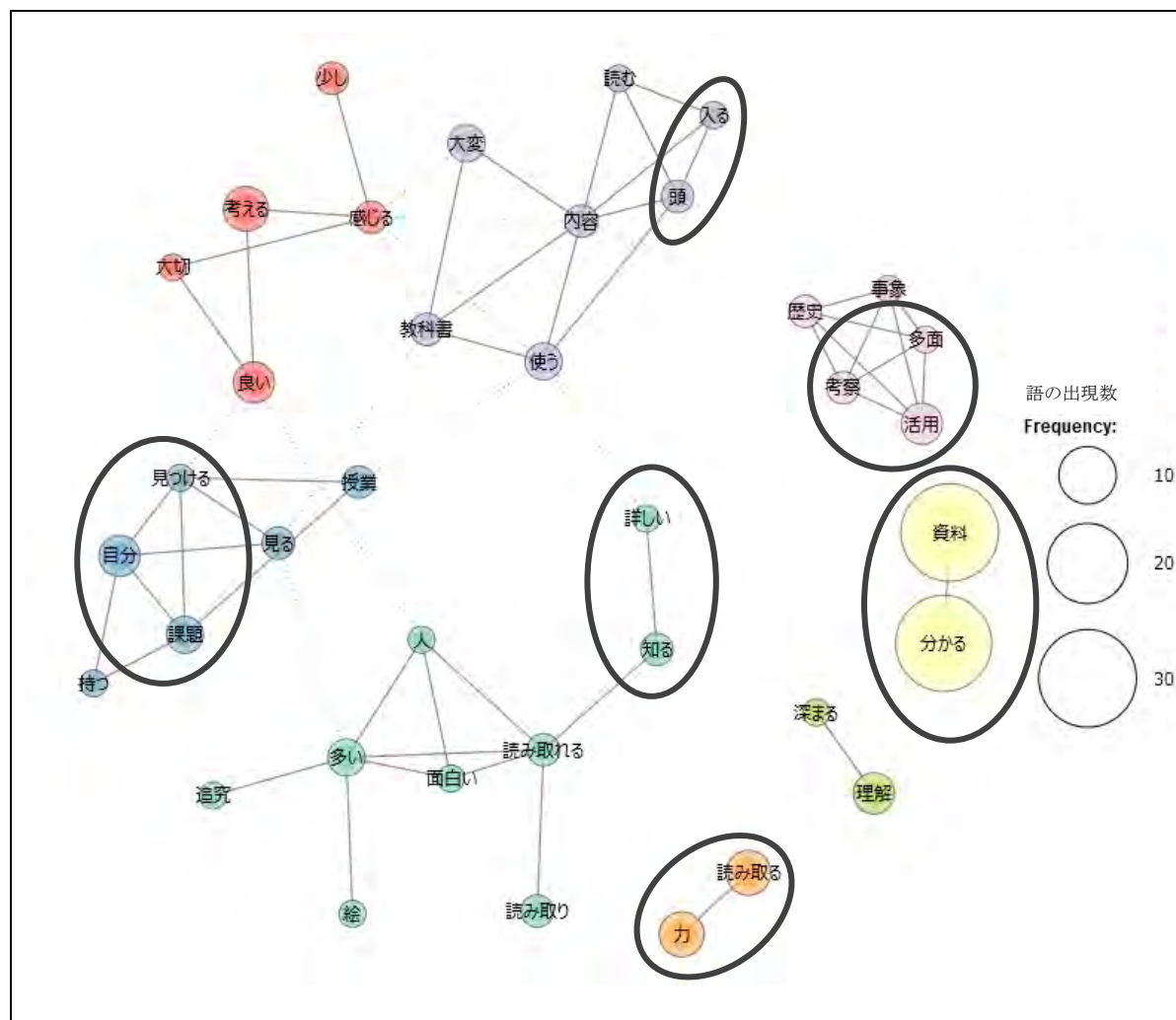
【図 28】質問「問いを表現し、課題を追究する学習についてどのような感想をもちましたか。」
(N=78)

まず、質問「問いを表現し、課題を追究する学習についてどのような感想をもちましたか。」に対する記述をまとめた。最も多く出現したまとまりは、「自分－考える－問い－作る」であり、さらに「深い」といった語に関連している。生徒の感想には、「自分自身で問いを作ることで、そこで起こったことや状況を自分なりに深く考えることができた。」「自分で問いを作ることでさらに学習したり、いろいろな視点で物事を考えられたりしてよかった。」といった感想の他、「考えが深まる。」「より深く考えることができた。」という記述が多く見られた。このことは、生徒が問いを表現する学習活動を通して思考を深めていることを示している。

さらに、「主体」という語からは、「思考」や「取り組む」という語が関連しており、「主体的に取り組めて、授業の内容も頭に入ってきた。」「理解も思考力も深まり、良い学習方法だと思った。」といった感想があるように、問いを表現することが主体的に取り組む学習につながったと考えられる。このことは、「新しい－見つける－疑問」のつながりにあるような「自分たちで疑問を見つけて、それを解決するということが新しくよかったと思いました。」という感想からも、問いの

表現や単元課題と各単位時間の学習課題の設定し課題を追究する学習が、学びに見通しをもたせ思考力を養うという学習効果を生み出していたと考えられる。

また、授業実践では、各自が問いを表現した後に、グループで問いを共有する時間を設けた。この活動については、「難しいけれどグループで話し合うことで、いろいろな方面から見られてよかった。」という感想に見られるように、生徒は、表現した問いについてグループで共有するという対話的な学びを行うことによって、考察をさらに深めたと言える。

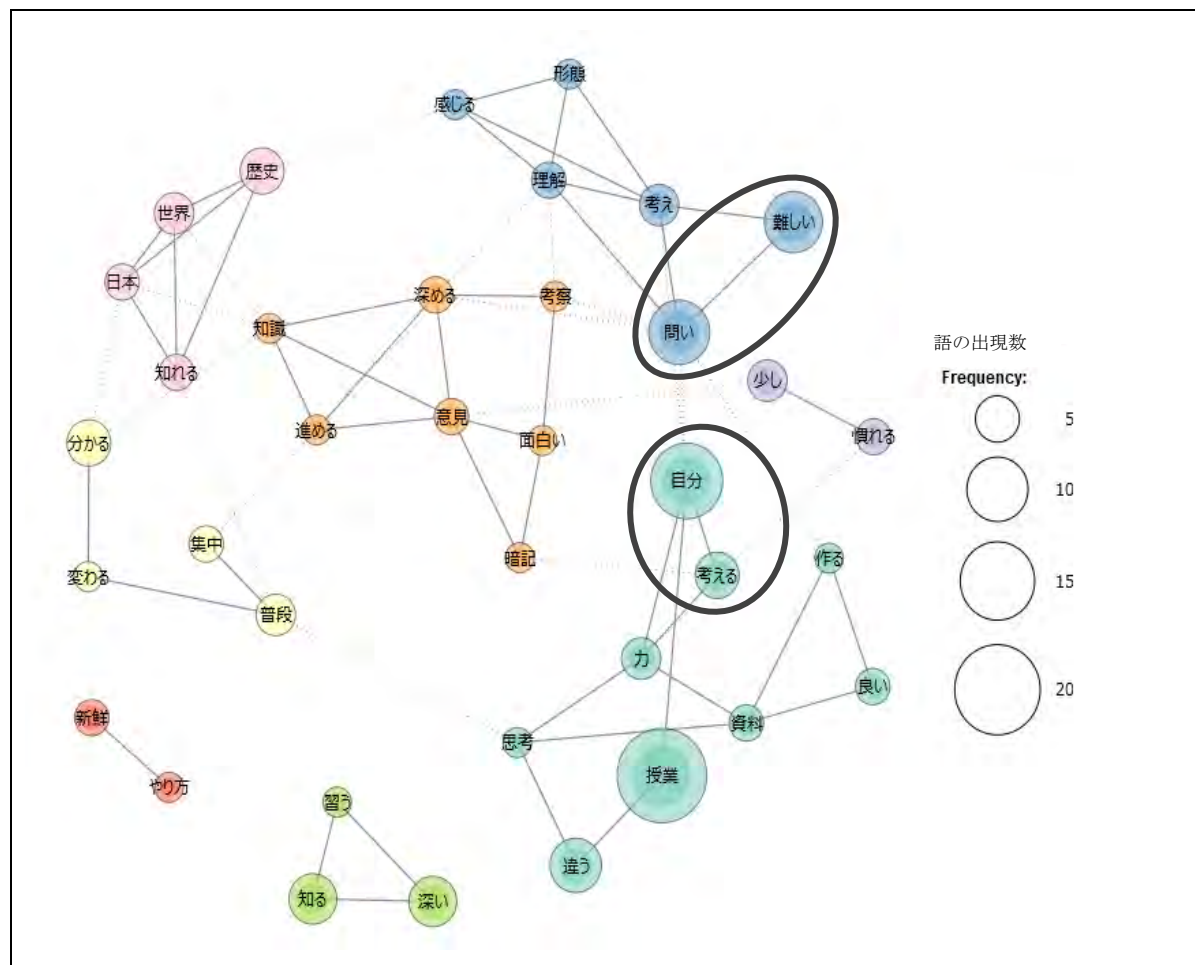


【図 29】質問「資料（資料読解シート）を活用して、課題を追究する学習についてどのような感想をもちましたか。」（N＝78）

次に、質問「資料（資料読解シート）を活用して、課題を追究する学習についてどのような感想をもちましたか。」についてである。まず、大きなまとまりは「資料－分かる」であり、「資料があると分かりやすい。」「歴史の内容が分かりやすくなるのでよかったと思う。」といった感想が多く見られた。これらの語に「活用－考察－多面」といった語が付随している感想も見られ、「資料を活用して、歴史的事象を多面的に考察することができてよかった。」「資料で得られる情報から考察する力が付いたと思う。」など、資料（資料読解シート）の活用は、歴史的事象を多面的・多角的に考察して課題を追究する学習に生かされていたと考えられる。

また、「読み取る－力」「詳しい－知る」「頭－入る」といった関連においては、「資料の読み取りの力が付く。」「資料の読み取りが楽になった。」「資料を使うと分からないところを詳しく知ることができた。」「分かりやすくて頭に入りやすかった。」といった感想があり、資料（資料読解

シート)の活用は、生徒が知識及び技能を身に付ける際の手立てとなり、さらに「自分－課題－見つける」の関連からは、「自分で課題を見つけて授業を通して学ぶことはよいと思った。」という感想があり、主体的な学習にも結び付いていると捉える。



【図 30】質問「4時間の授業実践の感想を記入して下さい。」(N=78)

最後に、質問「4時間の授業実践の感想を記入して下さい。」に対する記述である。すでに【図 28】にも見られたように「自分－考える」という関連がここでも見られ、「自分なりに深く考える力が付いた。」「自分の考えを言うのが楽しくて、頭に入ってくる感じがした。」といった感想が見られた。一方、「問い－難しい」という語の関連も注目される。これらに関する感想としては、「問いをたてるのは簡単ではなかったが、多くのことから考察していくのは面白いと思った。」「最初は問いをたてることに抵抗していたが、問いの考察をして自分の理解が深められた。」「自分で問いを作るなど、難しいなと思うところがあったが、こういう授業があったからこそ、もう少し勉強しなくてはいけないなと思いました。」などの感想があるように、問いを表現することに対して、最初は難しさや戸惑いを感じていた生徒も多く見られた。このことは、授業実践1時間目の最初の問いを作る際に、すぐにプリントに書き込むことのできる生徒が少なかったという実際の授業の様子からも感じられることであった。

しかしながら、生徒の感想の多くは、後半の記述(波線部)にもあるように、問いを表現することについては、最初の難しさを感じているものの、一度自分の問いを表現した後は肯定的に捉えていることが分かる。問いを表現し、他者と共有したり学習の見通しをもったりすることは、その後の学習において資質・能力を育成することに繋がっていると言えよう。この他、「思考力が

とてもつく授業で楽しかったです。」「既知の内容とは違った角度から深められて、とても有意義だと思った。」といったように、授業実践を振り返って好意的に受け止めている感想も多く見られた。

これら3つの記述アンケートの感想から、問いの表現は、グループ学習による共有活動も含めて思考力、判断力、表現力の育成及び学びに向かう力の育成につながっており、また、資料（資料読解シート）の活用は、主に知識及び技能を深めることに効果的であったと考えられる。このように「歴史総合」の授業においては、授業実践を通して行った問いの表現やグループでの共有、資料を追究して自分の考えをまとめるといった学習活動が、生徒の歴史的な見方・考え方を働かせることに有効であり、主体的・対話的で深い学びの実現を可能にすると考えよう。

（3）生徒が問いを表現することの分析

指導案を作成した筆者に加え研究協力員の授業者2名とも、これまでの授業では、生徒自らが問いを表現する、という学習活動を行ったことはなかった。そのため、事前打合せの段階では「授業実践を受ける生徒は、自分で問いを表現することができるだろうか。」という不安もあり、授業実践の前には、生徒に対して予め「歴史総合」を取り扱うことについての簡単なガイダンスを行い、基本的な問いの表現の仕方や問いの作成例などを紹介した上で授業実践に臨んだ。

最初の問いの表現においては、資料読解シートを用いて「列強のアジア進出を中心に見た年表」と「列強のアジア進出の地図」を確認し、そこで見いだされる疑問や気づきを問いとして表現した。最初はどのようにしたらいいのかわからず、すぐには問いを表現できない生徒も見られたが、グループ交流の時間を取り、問いを表現できた生徒が、他者へ自分の問いを伝えるなどをする中で、それを参考にして多くの生徒は自分なりの問いを表現できるようになった。授業実践では、2名の生徒が自分の表現した問いを下の【表4】の通り全体で発表した。

【表4】生徒が全体で発表した「問い」

①列強に関する問い 「なぜロシアはいろいろな方向に進もうとしたのか。」 「イギリスやフランスは、なぜアジアまで進出してきたのか。」
②日本に関する問い 「もし日本がこの時点で東南アジアに進出しようとしていたら、どのようになっているだろうか。」 「なぜ日本は、植民地化されずにすんだのだろうか。」

生徒による具体的な問いの発表によって、問いを表現することについての理解が全体に広がり、2時間目の問いの表現は、より積極的に行われるようになった。授業者である研究協力員の感想からも「最初は難しい反応を示したが、『問い』ができたことを生徒に発表させた結果、コツを掴み、最終的に生徒記載のプリントを見ると、『問い』を書けている生徒が多かった。」という感想が聞かれた。授業で発表された以外の、列強進出の年表と地図の読み取りから生徒が表現した問いの一例を次頁に【図31】として示す。

①列強に関する問い なぜ列強はアジアの多くの国々に進出したのか？
 ②日本に関する問い もし日本が列強に進出されていたらどうなっていたか？

①列強に関する問い なぜロシアとイギリスはアフガニスタンをめぐって対立したのか？
 ②日本に関する問い 日本はどのようにして自国の植民地化を防いだのか？

【図 31】（1 時間目）生徒による問いの表現の例

2 時間目は、ビゴーの風刺画 3 枚を使用して、日清戦争から日露戦争にかけての日本及び列強の国際関係の変遷について確認し、そこから問いを表現した。1 時間目に比べ、資料が分かりやすいことと、一度問いの表現について全体で共有できていたこともあり、問いを表現することへの反応も早まっていた。2 時間目において生徒が表現した主な問いの一例を下の【図 32】に示す。

イギリスやアメリカが自力ではなく日本の後ろに立ってロシアに立ち向かったのはなぜか。
 日本は列強になったのはなぜ 列強 諸国と対等な関係でいるのか

【図 32】（2 時間目）生徒による問いの表現の例

単元の最後となる 4 時間目には、4 時間の授業を振り返った上で、新たな問いとして単元を学習して深まった問いや次の歴史につながる問いを表現しており、一例を下の【図 33】に示す。

（1）単元を学習して深まった問いの例

（新たな問い）日本が植民地にならないようにするために帝国主義化したのは本当に正しい選択だったのだろうか？

（新たな問い）植民地化より、他国の発展を助けさらに安か率よく自国を発展させる、ということもできたのでは？

（2）次の時代に向けての問いの例

（新たな問い）第一次世界大戦で各国の対立と協調はどのようになっていたのか？

（新たな問い）日露戦争後のドイツと協商国との対立はどのようになったのか？

【図 33】（4 時間目）生徒による新たな問いの例

授業実践においては、問いの考察やまとめに時間を要してしまい、最後の新たな問いについて考察する時間を十分に確保できなかった。したがって、新たな問いを表現することができた生徒は少なく、振り返りが充実した学習活動にならなかったことが反省点である。授業実践はここで

終わりであったが、最後に見いだされた新たな問いのうち、【図 33】(2) 次の時代に向けての問いを次の時間の導入で生徒に提示するなどして、生徒の主体的な学びを更に深めていくことが期待できると考える。

(4) 資料を活用して追究する学習活動の分析

授業実践では、「帝国主義による列強の進出はどのように展開され、国際社会にどのような影響を与えただろうか。また日本はどう関わっただろうか。」という単元課題について、資料を追究する学習活動を行った。

資料読解シートでは、単元課題や各単位時間の学習課題のほか、「日清戦争の結果、新たに生じた対立は何か。またそれはなぜか。」「日露戦争の両国の戦力背景からどのようなことが言えるだろうか。」など、教師からの問いかけも行い、資料を読み取って追究する学習を設けた。また、3～4時間目にかけては、日本の帝国主義化について、異なる資料を基に自分の考えを3回にわたって考察・構想する学習に取り組んだ。1回目は、日露戦争に対するアジア諸国の指導者の発言集、2回目は、韓国併合に関する資料、3回目は岩倉使節団及びドイツ首相ビスマルクの発言資料をそれぞれ使用し、日本の帝国主義化に対する自分の考えをまとめた(自分の考え①～③)。さらに、これらを振り返り、最後に「帝国主義に対する日本の対応」について、自分の考えを構想することを単元まとめ1とした。

それぞれの資料は、日本の帝国主義化を考えるにあたり、1回目と3回目の資料はやや肯定的に捉えられるもの、2回目の資料は否定的に捉えられるものを下の【表5】のとおり、提示した。

【表5】自分の考え①～③、単元まとめ1(「資料読解シート」より)

自分の考え①	「日露戦争に対する発言集」を読んで、日露戦争における日本の勝利について自分の考えをまとめましょう。(使用資料… J . 日露戦争に対する発言集)
自分の考え②	本日の資料を参考に、日本の帝国主義化に対する自分の考えをまとめましょう。(使用資料… K . ①日清戦争による賠償金の使いみち、②日清戦争・日露戦争の比較、③官営八幡製鉄所、 L . ネルーの発言(続き)、旧朝鮮総督府庁舎)
自分の考え③	文献資料を読んで、日本の帝国主義化に対する自分の考えをまとめましょう。(使用資料… N . 岩倉使節団、ビスマルクの発言)
単元まとめ1	自分の考え①～③を振り返り、帝国主義に対する日本の対応について、最後に自分の考えをまとめましょう。

自分の考え①では、生徒の記述例として、「日本の勝利はアジアの人々に大きな刺激を与え、アジアの国々に自信をもたせることとなった。」というように、資料から読み取れる事実のみをまとめる記述が多く見られた。最初はこのように、日本の帝国主義化に対して肯定的なのか否定的なのか、生徒自身がどう判断しているのかが読み取れない記述が多く、生徒は自分の考えを明確に示すことが不十分であり、資料を読み取っただけの「正しいと思われる答え」に寄せてまとめようとする傾向があった。しかし、その後更に異なる資料を使用しながら考察し、自分の考えを構想することを続けた結果、資料から読み取れる事実のみの記述をする生徒の数は減っていき、最後の単元まとめ1では、全員が自分の考えを明確に示して記述することができた。その変遷をまとめたものが次頁の【図 34】である。

	日本の帝国主義化（または日露戦争の勝利）について				記述の 平均文字数
	肯定的	否定的	どちらとも言えない	不明確	
自分の考え①	3人	0人	0人	35人	31.6字
自分の考え②	6人	18人	1人	14人	38.3字
自分の考え③	31人	1人	0人	8人	47.1字
単元まとめ1	28人	8人	5人	0人	81.7字

【図 34】 自分の考え①～③、単元まとめ①の生徒の記述の変遷

【図 34】に見られるように、記述の平均文字数の推移においては、①（31.6 字）→②（38.3 字）→③（47.1 字）→まとめ 1（81.7 字）と徐々に多くなっていることも特徴的である。

以下に示すのは、最終的に生徒が記述した単元まとめ 1 の抜粋である。また【表 6】は、生徒の記述の変遷の一例として、自分の考え①～③及び単元まとめ 1 までの同一生徒の記述の推移をまとめたものである。

- ・日本の帝国主義化は、やむを得ない結果だと思う。なぜなら、こうしなければ日本は植民地化されてしまったからだ。日本にとって、帝国主義へと進んだことで、列強に勝利したり、産業革命が進展したり、良い影響もあり、よかったと思う。
- ・日本の帝国主義化は反対である。なぜなら、帝国主義化は、日本が植民地化されることを防いだ、長い目で見れば最終的に第二次世界大戦の敗戦の一因になったからである。帝国主義は押さえつけるため、当然反発もある。同様の政策を採用したドイツも結果的には負けている。一方、帝国主義の選択をしなかった中国は一時分割されながらも、国家という形は失わず、現在では大国へと成長している。

【表 6】 同一生徒の記述の推移

自分の考え①	アジアの国々は、列強に支配されていたヨーロッパに対して下の弱いイメージが壊された。
自分の考え②	（日本は）アジア諸国に希望を与えたが、それは一瞬に過ぎず、逆にアジア諸国にとっては恐れるべき相手が増えてしまった。
自分の考え③	<u>アジアの希望となった日本が列強と同じことをして「何してんの？」と思ったが、ビスマルクの発言から、確かに（日本が）帝国主義化して地位を得なければ、どこかに植民地されていたかもしれないと思った。</u>
単元まとめ 1	<u>日本の帝国主義化は決して良いものであったとは言えないが、仕方がないことだと思った。大国に勝利し、列強に加わるチャンスを得た日本が、列強に加わっていなければ、いつ他の列強に狙われるか分からないし、国の産業も今ほど発展していないと思う。</u>

上の【表 6】の生徒の記述の推移を見ると、自分の考え①・②については、資料から読み取れることを述べているに過ぎず、自分の考えを述べているとは言えない。しかし、自分の考え③になると日本についての自分の考え（波線部）を記述し、単元まとめ 1 においても日本の帝国主義化について自分の考え（波線部）を中心にまとめており、当時の日本を自分事と捉えて思考できるように変化したことが窺えた。このように、異なる資料を用いることによって、様々な視点か

ら追究することは、歴史的な見方・考え方を働かせることに有効であり、深い学びにつながると言えるだろう。

(5) 生徒による問いの表現の改善に向けて

今回の授業実践及び生徒へのアンケートからは、生徒自らが問いを表現することは、歴史的な見方・考え方を働かせる学習活動の実現に効果的であることが分かった。これまで実践したことがない授業者や生徒にとっては、最初は手探りとなるかも知れないが、「歴史総合」の授業においては、問いを表現し、資料を活用して追究する学習活動は必然となる。今回の授業実践の反省として、各自が表現した問いをグループで共有した際に十分に深化できなかったことや、4時間のまとめを行った後に十分な時間が確保できなかったために、「新たな問い」の作成が中途半端になってしまったことがある。「歴史総合」においては、生徒がどのように問いを表現し、その表現した問いをどのように扱うかが、授業を組み立てていく上で重要なポイントとなる。新学習指導要領における、生徒が問いを表現することやその扱いに関する内容の記載について次のとおりまとめた。

- ・歴史に対する驚きや素朴な問いが歴史学習の出発点であることを踏まえ、生徒が資料から読み取った歴史についての事象それ自体への問いを表現する中で、学習内容に対する生徒の課題意識を育むことが大切である。(p. 129)
- ・問いを表現するとは、(中略) 生徒が興味・関心をもったこと、疑問に思ったこと、追究したいことなどを見いだす学習活動を意味している。(p. 141)
- ・教師は生徒が考察の結果、表現した問いを、続く(2)、(3)及び(4)の学習内容への問題意識につながるよう指導を工夫することが大切である。(p. 141)
- ・(1)で表現した問いを(2)以降の学習の過程において深化させたり、新たな課題(問い)を見いだしたりするなどして、生徒の歴史学習に対する関心を高め、課題意識を醸成し、生徒の新たな学びに向かう姿勢を育んでいくことが大切である。(p. 142)

(「解説」(2018) p. 129、pp. 141-142)

生徒が表現した問いを、その後具体的にどのような場面で扱うのか、問いに対する解決をどのようにするのか等については、新学習指導要領には明記されておらず、授業者にゆだねられていると考えられる。示されている点としては、「課題意識を育むこと」、「問題意識につながるよう指導を工夫すること」、「生徒の歴史学習に対する関心を高め、課題意識を醸成し、生徒の新たな学びに向かう姿勢を育んでいくこと」が大切である、ということである。

次に、新学習指導要領で、課題(問い)の設定、問いの表現、主題の設定がどのように示されているかを次頁【図 35】に一覧としてまとめた。

大項目	中項目	教 師	生 徒
A	(1)	課題（問い）の設定	
	(2)	課題（問い）の設定	
B	(1)		問いを表現する
	(2)	課題（問い）の設定	
	(3)	課題（問い）の設定	
	(4)	主題の設定、問いの設定	(問いの設定も可)
C	(1)		問いを表現する
	(2)	課題（問い）の設定	
	(3)	課題（問い）の設定	
	(4)	主題の設定、問いの設定	(問いの設定も可)
D	(1)		問いを表現する
	(2)	課題（問い）の設定	
	(3)	課題（問い）の設定	
	(4)		主題の設定 諸資料を活用し探究する活動

【図 35】 課題（問い）の設定、問いの表現、主題の設定のまとめ

生徒が問いを表現するのは、大項目 B、C 及び D の (1) とされている。また、大項目 D の「(4) 現代的な諸課題の形成と展望」は、科目のまとめ的位置付けとされており、生徒各自が主題を設定し、諸資料を活用して探究する活動が行われる。主題の設定は、これまでの学習を踏まえて生徒がそれぞれの興味・関心に基づいて自ら行う。その際、新学習指導要領においては、その取り扱いを次のように示している。

なお、主題の設定に当たっては、大項目 B、C 及び D の (1) で生徒が表現した問いや、大項目 B、C 及び D の (2) 及び (3) の学習が進む中で見直した問いや新たに生まれてきた問いを振り返らせることが大切である。

(「解説」(2018) p. 182)

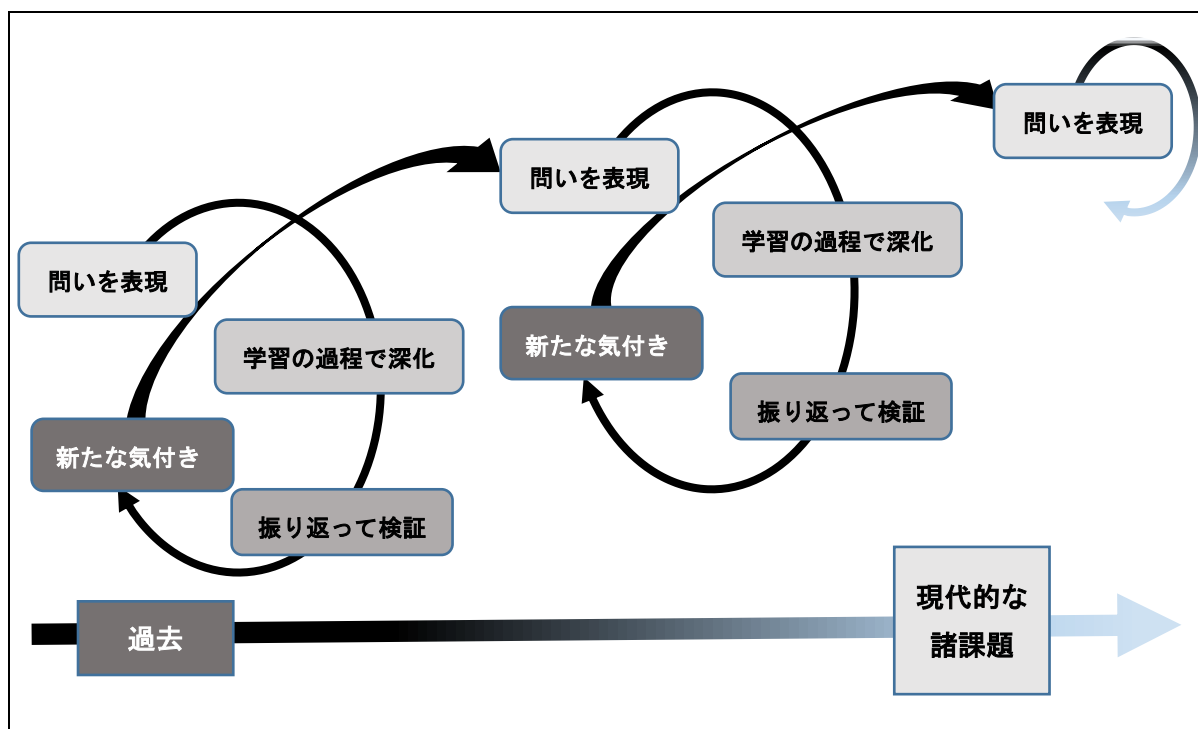
生徒は大項目 B～D の各 (1) においてそれぞれ問いを表現しており、「歴史総合」の最後の大項目 D (4) において生徒自らが主題を設定するまでには、合わせて 3 回問いを表現していることになる。表現された問いは、授業を進めていく中で見直されたり、新たに生まれたりするものであり、振り返りによって問いは深化し、その数も増えていくものと考えられる。このように問いを表現したり深化させたりすることを繰り返すことが、大項目 D (4) の生徒が設定する主題について多面的・多角的に考察、構想することを促し、現代的な諸課題の解決につながっていくであろう。「歴史総合」の授業を開始するに当たっては、1 年間の授業のゴールとなる大項目 D (4) における生徒自らが設定する主題を想定した上で、B～D (1) の生徒の問いの表現を促せるよう、授業者は長期的な見通しをもつことが必要である。

授業実践でも明らかになったように、問いを表現することによって、生徒は学習の見通しを持ち学習内容の問題意識を明確にすることが可能となり、主体的な取組につながっていく。また、

授業実践前後の生徒へのアンケート調査の結果からも、問いを表現することは、3つの資質・能力の育成に有効であることが分かった。生徒は、学習を進めながらすでに持っている知識に新たに学習した知識や理解が加わり、それらを関連付けて振り返ることで、さらに新たな気付きが生じる。その結果、振り返りによって深化した自分の表現した問いは、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察、構想する際の貴重な「種」となるであろう。

しかしながら、授業を通じて知識を再構成し、振り返った際に自分の表現した問いの答えを追究したもの、その答えを必ずしも学習した中ですぐに見いだせるとは限らない。その際は、「自分の問いが、歴史を考察、構想する際に追究しがいのある妥当な問いであったかどうか。」「自分の問いを追究するには、他にどのような資料が必要となるか。」などを振り返らせるようにすることが、新たな問いや気付きにつなげる手立てになると考えられる。

生徒が表現した問いは、授業を通じながら考察することで深化し、振り返って検証され、新たな気付きから次の問いの表現につながる、というサイクルとして捉えることができる。これら一連の思考を下の【図 36】のように表した。



【図 36】問いのサイクル ※筆者作成

過去から現在にかけて、らせん状の繰り返しを積み重ねていくことにより、現代的な諸課題に対しても、授業で鍛えられた歴史的な見方・考え方を働かせることによって、多面的、多角的な考察、構想が可能となる。生徒が問いを表現し、資料を追究する授業は、歴史的な見方・考え方を働かせるための有効な手立てとなり、「広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力の育成」につながると考える。次頁【図 37】は、問いの表現を大項目 B～D のまとまりにおいて使用することを想定して作成したシートの一例である。

		組 番 名 前
大項目	B	近代化と私たち
中項目	(1)	近代化への問い
単元主題 『産業社会と国民国家の形成は、人々の生活や社会の在り方をどのように変えたか。』		
自分で表現した問い		
生徒が資料を活用して見いだした疑問を問いで表現する。		
深化した問い		
グループ学習や資料の活用などにより最初の問いを検証し続け、問いを深化させる。		
問いの考察		
中項目（２）学習後の振り返り		
問いに対する考察を行う。		
中項目（３）学習後の振り返り		
問いに対する考察を行う。		
中項目（４）主題 「(例) 貿易を巡る国内や国家間の対立」(自由と制限の観点) 問い 「(例) 貿易を巡る問題が、なぜ国論を二分したり戦争へ発展したりするのだろうか」		
中項目（４）の主題を基にした問いを検証する。 ※内容によっては別紙とする。		
新たな問い		
問いに対する考察を行い、新たな問いを見いだす。		

【図 37】問いの考察シート（一例）

VIII 研究のまとめ

1 全体考察

本研究は、令和4年度から始まる新科目「歴史総合」において、生徒の公民としての資質・能力を育むための授業の在り方を示すことで、地理歴史科の授業の充実に資することを目的としたものであり、生徒が歴史的な見方・考え方を働かせる授業実践を提案した。生徒の歴史的な見方・考え方を働かせる手立てとして、単元のまとまりを重視した単元課題と各単位時間の学習課題を設定した上で、生徒が問いを表現し、資料を活用して追究することを重視した学習指導案を作成した。

本県の歴史科目（日本史・世界史）担当教員を対象としたアンケートからは、新科目「歴史総合」において、教科書等が明らかになっていない現時点では、資料の提示や課題（問い）の設定について難しさを感じている教員も多く、授業そのものに対する不安も挙げられており、授業実践とその検証の必要性が高まっていることが分かった。

生徒の授業前後のアンケート調査の集計及び分析、記述アンケートに対するテキストマイニングツールによる分析、資料読解シートに対する生徒の記述内容の読み取りなどの検証結果から、生徒が問いを表現し、資料を活用して追究する授業を通して、生徒は歴史的な見方・考え方を働かせた学習活動を行っていたと判断できる。問いの表現や資料を追究して自分の考えをまとめる学習活動については、主体的に取り組む姿勢も見られ、思考力、判断力を養う深い学びにつながったと捉えられる。また、授業実践において、生徒が表現した問いや自分の考えについてグループ学習を通じて意見交換したり、全体で発表したりする対話的な学習活動は、表現力を養うことにもつながった。知識伝達中心の講義型の授業では限界がある「主体的・対話的で深い学び」は、新科目「歴史総合」の授業において、歴史的な見方・考え方を働かせる学習指導の手立てを有効にすることで十分実現できると考える。

しかし、問いの表現や資料を追究する学習活動は、今回の授業実践で行ったことだけでは十分と言えず、3つの資質・能力を育成するための工夫・改善はこれからも続くものである。今後、県内でも様々な実践が行われ、歴史科目の授業における多様な学びが、予測困難な時代に対応できる生徒の資質・能力の育成につながっていくことを期待し、本研究がそのための契機となることを願っている。

本研究のまとめとして、以下に成果と課題を述べる。

2 研究の成果

- (1) 新科目「歴史総合」の授業を想定した授業実践を通して、本県の歴史科目担当教員に、歴史的な見方・考え方を働かせる授業の在り方を示すことができた。
- (2) 単元課題と学習課題を設定したことにより、生徒の課題を追究する意識の向上や主体的な学習態度に結び付いた。
- (3) 生徒が問いを表現し、グループ学習を通じて問いを共有することは、学習に対する見通しと課題意識をもつことにつながった。こうした学習活動が、主体的・対話的で深い学びを実現し、思考力、判断力、表現力等の育成に効果的であることが明らかになった。
- (4) 資料読解シートを使用して、資料から読み取った情報を基に歴史的な事象を多面的・多角的に考察・構想することは、歴史的な事象に対する知識と資料を読み取る技能の習得に効果的であり、思考力、判断力の育成につながった。

- (5) (1) ～ (4) の成果により、「歴史総合」の授業においては、知識の伝達や教え込みに主眼を置く通史学習による授業から脱却し、生徒が問いを表現して問題意識をもち、資料の読み取りや他者との会話を進めながら歴史的事象を考察・構想し、課題の追究や解決に向かう主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が期待できることが明らかとなった。

3 今後の課題

- (1) 現時点で教科書、資料集が明らかになっておらず、問いを表現するための材料となる資料が、教科書に掲載されているもので十分足り得るかが把握できていない。もし、必要な資料を教員が準備することになれば、生徒の思考を促す適切な資料をどのように収集して生徒に提供していくかなど継続して研究する必要がある。
- (2) 授業を行った研究協力員から、「生徒の意見を引き出すことを尊重しすぎると、本来の授業の内容や世間一般的な考えから逸脱してしまう。」という感想が聞かれた。決められた内容を時間内に伝達するという授業とは違い、授業者にとっては、生徒の多様な考えを引き出し、まとめるといった授業をコントロールするファシリテーターとしてのスキルがこれまで以上に必要になると考えられる。
- (3) 今回の授業実践は4時間で一部を扱ったものであったが、授業者は「歴史総合」の授業を始めに当たって、生徒の問いの表現や資料の追究の仕方に十分な見通しをもち、内容や項目のつながりに留意した系統的な授業計画（シラバス）を作成する必要がある。
- (4) 資料を活用して追究する授業を実践する上で、ICTの活用は、生徒の学習の幅を広げるとともに主体的に取り組む学習に効果的であり、授業の魅力を高めることが期待できることから、「歴史総合」の授業においても活用を進めていきたい。

<おわりに>

この研究を進めるに当たり、ご協力下さいました授業実践校の生徒のみなさんに心からお礼申し上げます。また、研究協力員としてご協力いただきました先生方に感謝申し上げます。

Ⅸ 引用文献及び参考文献

【引用文献等】

- ・文部科学省（2018）、『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説』、東洋館出版社 pp. 6-7、pp. 21-23、p. 123、p. 129、pp. 132-134、p. 147
- ・浜島書店（2019）、『アカデミア世界史』 pp. 248-249
- ・美術同人社、『ビゴー風刺画』
- ・第一学習社（2020）、『最新日本史図表』 p. 255、p. 258、p. 259
- ・実務教育出版社（2016）、『新版世界史A』 p. 77
- ・山川出版社（2016）、『世界の歴史』 p. 117、p. 129
- ・久米邦武編（1977）、『特命全権大使米欧回覧実記（三）』、岩波文庫、pp. 329-330

【参考文献等】

- ・石井 完治 (2012)、『日本の産業革命から考える』、講談社
- ・岩手県立総合教育センター 教科領域教育担当 (2016)、『中学校社会科及び高等学校地理歴史・公民科における「アクティブ・ラーニング型授業」づくりガイド』
- ・岩手県立総合教育センター 教科領域教育担当 (2019)、『資質・能力の「三つの柱」を総合的に育む授業づくりガイドブック』
- ・岩手県立総合教育センター 研究推進委員会 (2019)、『岩手県立総合教育センター学習指導案様式【2020 年度版】』
- ・澤井 陽介 (2015)、『社会科の授業デザイン』、東洋館出版社
- ・信夫 清三郎 (1972)、『日露戦争の研究』、河出書房新社
- ・清水 勲 (2001)、『ビゴーが見た日本人 風刺画に描かれた明治』、講談社
- ・清水 勲 (2006)、『ビゴーが見た明治ニッポン』、講談社
- ・高屋 恵理 (2019)、『「見方・考え方」を働かせ、社会参画意識を高める授業の在り方に関する研究－新科目「公共」における大項目 A「公共の扉」の単元構想と教材化の工夫を通して－』、岩手県立総合教育センター教育研究 (2019) 第 175 号
- ・田口 哲男 (2019)、『高校における学びと技法－探究で資質・能力を育てる』、一藝社
- ・ネルー著、大山聡訳 (1966)、『父が子に語る世界歴史』、みすず書房
- ・原田 智仁編 (2019)、『高校社会「歴史総合」の授業を創る』、明治図書出版
- ・原田 智仁編 (2019)、『平成 30 年版学習指導要領改訂のポイント 高等学校地理歴史・公民』、明治図書出版
- ・藩佩珠 (1966)、『ベトナム亡国史』、平凡社
- ・皆川 雅樹、梨子田 喬、前川 修一編 (2019)、『歴史教育「再」入門』、清水書院
- ・茂木 誠 (2015)、『戦争と平和の世界史』、祥伝社
- ・文部科学省国立教育政策研究所 (2020)、『「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』中学校編社会