

# 歴史的思考力の育成をめざした高等学校歴史授業の考察 —歴史を現代に転移する力に着目して—

神田 健介\*・中村 怜詞\*\*

Kensuke KANDA・Satoshi NAKAMURA

Consideration of High School History Class Aiming at Fostering Historical Thinking Ability  
—Focusing on the Ability to Transfer History to the Present—

## ABSTRACT

本研究は、歴史的思考力の育成をめざした授業の開発・実践およびその評価方法の開発を行うことを目的とする。歴史的思考力については、特に「歴史を現代に転移させる力」（池尻・山内2012）に着目し、生徒が現代的事象（イランの核開発問題）と歴史的事象（満州事変、第2次国共合作、太平洋戦争）の間において、構造的な類似点を見出す授業を開発・実践した。これを、研究実践校が作成したA高校ループリックと筆者が作成した歴史的思考力ループリックを用いて評価を行った。結果として、約61%の生徒は歴史的事象を現代的事象に転移させることができていたことが明らかとなった。また、転移の過程において協働的な学びが効果的に作用していることが示唆された。一方で、歴史の転移についてその過程を明らかにすることが課題として挙げられた。

【キーワード：授業デザイン、歴史的思考力、転移、協働的な学び、ループリック】

### 1. 背景と目的

VUCA（Volatility変動性、Uncertainty不確実性、Complexity複雑性、Ambiguity曖昧性）と表現されるように、変化が激しく先行きの予測が困難な時代が到来している。そのような時代に対応するため、学校教育においては新しい時代に必要な資質・能力の育成と学習評価の充実が求められている（文部科学省 2017, 12頁参照）。

『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』（文部科学省2018, 125頁参照）に、歴史を理解する目的の一つとして、「社会にみられる課題を把握して、その解決に向けて考察、構想する」ことが挙げられているように、歴史を応用し現代社会の課題を解決する力については、予測困難な時代を生きる子どもたちにとって重要な力の一つと言える。近年、高等学校の歴史教育においては、歴史的思考力の育成が主要な目標として位置づけられてきた（文部科学省 2009, 16頁参照）。また、それを効果的に育成するための方法論も数多く開発されている。この過程で、歴史的思考力については様々な定義が示されてきた。そこで、池尻・山内（2012）は先行研究の整理を行い、歴史的思考力を（1）史料を批判的に読む力、（2）歴史的な文脈を理解する力、（3）歴史的な変化を因果的に理由づける力、（4）歴史的解釈を批判的に分析する力、（5）歴史を現代に転移させる力、の5つに分類した。

先に取り上げた、歴史を応用し現代社会の課題を解決する力については、池尻・山内（2012, 1-2参照）による歴史的思考力の5分類では、（5）歴史を現代に転移

させる力に相当する。この力は、歴史上の社会的変化の因果関係を現代の類似した問題構造に応用する力であり、歴史をアナロジーとして利用し、現代社会の問題解決を図ることで効果的に育成される（池尻・山内 2012, 2頁参照）。アナロジーとは、「複雑な事象に潜む本質的構造を見抜き、それを別の分野に応用すること」（細谷 2011, 2頁参照）である。歴史をアナロジーとして利用するとは、既知の領域である歴史事象を基に、類似の関係にある現代事象に関する知見を推論することである。つまり、歴史を現代に転移させる力に着目することで、歴史を応用し現代社会の課題を解決する力についても育成が可能であることが推測される。本稿では、歴史を現代に転移させる力を、池尻・山内（2012, 2頁参照）に従い、「歴史上の社会的変化の因果関係を現代の類似した問題構造に応用する力」と定義する。

このような歴史の転移に着目した研究として、池尻（2011）は歴史の因果関係を現代に応用する力を育成するカードゲーム教材の開発を通して、（i）歴史的事象と同じ性質の現代的事象を連想する力＝連想力、（ii）現代的問題の因果関係を歴史的問題の因果関係を参考に分析する力＝因果関係分析力の向上に効果があることを明らかにした。さらに、池尻ら（2012）では歴史的事象を現代の問題解決に応用する力を育成するカードゲーム教材の開発を通じて、（iii）因果関係を考慮して現代的問題の解決方法を提示する力＝解決方法の提示力の向上に効果があることを明らかにした。これらの実践はいずれも「労働問題」や「経済活性化」といったテーマを設定して行われたものであるが、一方で、①教科書のと

\* 島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻

\*\* 島根大学大学院教育学研究科

2021年10月28日受付

2022年2月22日受理

りに進められる日常的な授業とどのように接続するか、  
②他のテーマでも実践が可能であるか、といった点に課題が残る。

そこで本研究は、歴史的思考力のなかでも特に「歴史を現代に転移させる力」の育成をめざした授業の開発・実践および評価方法の開発を行うことを目的とする。加えて、本実践で行った協働的な学びが歴史の転移に効果的に作用したかについても検証を行うこととする。

## 2. 研究方法

まず、実践校についてであるが、A高校は普通科を有する公立高校であり、生徒の多くは大学進学を念頭に学習を進めている。同校は県によって、高校魅力化コンソーシアム構築支援事業の都市型モデル校に指定されており、近年は学校の魅力化に力を入れている。具体的には、社会に開かれた教育プログラムの研究・開発として、総合的な探究の時間では課題探究型の授業を行っている。本実践で対象とした2年生は、総合的な探究の時間の授業を通じて、地域の企業と協働し企業が抱える課題の解決に取り組む活動などを行っている。この取り組みでは、企業で働く社会人やチームのメンバーと協働し課題解決に向けて探究していく力が求められるため、クラスメイトと意見交換をしながら考えを深めていくといった活動には比較的慣れていていると考えられる。

上述の実践校において、本研究の目的を達成するため、以下の手順に沿って研究を進めていく。まず、先行研究の課題を踏まえ、歴史を現代に転移させる力に着目した授業および評価方法の開発を行う。その後、研究実践校において授業実践を行い、生徒によるワークシート記述や振り返りシートの自己評価について分析を行う。それを受けて、歴史を現代に転移させる力の育成がどの程度、達成されたのか評価する。さらに、授業で行った協働的な学びが歴史の転移に効果的であったかについても検討を加える。ここでは、授業開発と評価方法について述べる。

### 2.1 授業開発

本研究における授業実践は、世界史A（2年生）を対象として、2021年1月に実施することとした。世界史Aの授業では、これまで約8カ月間にわたって時系列に沿った学習が進められてきた。そこで、授業の開発にあたっては、従来の授業のなかに位置づけるため、実践前後の授業との連続性を重視し、これまでの系統的な学習をベースに課題を設定した。そのため、授業前半部で本実践において取り上げる歴史の流れを理解し、後半部で歴史を現代に転移する力を発揮する課題に取り組むという設計にした。

これまでの授業で生徒は、「世界戦争（WWⅡ）への展開」まで学習しており、本実践のあとは引き続き、「戦争の終結」や「戦後世界の胎動」といった単元を学習していくことになる。よって、本実践ではその中間にあたる「満州事変」「第2次国共合作」「太平洋戦争」といった内容を扱うことになる。そこで、課題については、前半部で学習した3つの歴史的事象（A満州事変、B第2次国共合作、C太平洋戦争）のうち、事例として示した現代的事象（イランの核開発問題）と構造が近いものを選び、その理由を説明するというものを設定した。課題への取り組みの中で、生徒が3つの歴史的事象（A満州事変、B第2次国共合作、C太平洋戦争）のいずれかとの間で構造的な類似を指摘できるよう、授業者から見ても転移が可能であろうと考えられる現代的事象として、イランの核開発問題を取り上げた。

課題への取り組み方については、個人による思考の後、他者と考えを交流させ答えを練り上げる時間を設定した。これは、池尻・山内（2012）において歴史を現代に転移させる力は、歴史的思考力のなかでも高度な力として位置づけられており、これまでこのような力に焦点を当てた授業を受けてこなかった生徒にとって、個人の力のみで課題を達成することは容易ではないと考えたためである。他者と協働することで、より多くの生徒が課題を達成できることを狙いとした。

表1 A高校ループリック

8つの要素		具体的な姿	Lev.1	Lev.2	Lev.3	Lev.4
①	自分を知る力	自身の個性を理解し、自己の在り方を考えられる	自らの強みや弱みを認識できていない	自らの強みや弱みを認識しているが、それを踏まえた行動をしていない	自らの強みや弱みを認識しており、苦手なことは他者に頼ることができる	自らの強みや弱みを認識したうえで、目標を達成するためにどのような努力をすればよいか分かっている
②	他者を受け入れる力	他者の発言や考え方を理解し、尊重したり、受容したりすることができる	自分とは異なる考え方や価値観を持つ人の意見は理解できない	自分とは異なる考え方や価値観を持つ人の意見を理解できないが、受け入れることはできない	自分とは異なる考え方や価値観の違いを理解し、受け入れることができる	自分とは異なる考え方や価値観の違いを受け入れ、自分や他者の考え方をバージョンアップすることができる
③	主体的に行動する力	自ら進んで行動できる	指示されたことをやり抜くことができない	指示されたとおりに行動することができる	指示された内容に加えて、自分なりの工夫を加えて行動できる	自らやるべきことを見つけ、進んで行動することができる
④	諦めず追究する力	物事の意義・本質を納得がいくまで探ることができる	社会や自分の身の回りのことに対して興味や関心を持つことがない	社会や自分の身の回りのことに対して興味や関心を持つことはある	自分の興味・関心に対して、1つ以上の情報源をもとに考察できる	自分の興味・関心に対して、複数の情報源から多面的に考察できる
⑤	論理的に考える力	因果関係を考えることができる	要因と目の前の結果・結論を結び付けることができない	要因と目の前の結果・結論を結び付けることができる	要因からこれから起こる結果・結論を予測することができる	様々な要因から根拠に基づいてこれから起こる結果・結論を予測することができる
⑥	伝える力	自分の思いや考えを相手に伝えるように表現することができる	身近な人（家族や親しい友人）であっても自分の考えを伝えることは苦手だ	身近な人であれば、自分の考えを伝えることができる	同世代であれば、自分の考えを伝えることができる	世代や性別等を超えて、自分の考えを伝えることができる
⑦	地域と関わる力	居住または生活している地域のために行動することができる	地域に対して何かを働かかけたいと思うことはない	地域に対して何かを働かかけたいと思うが、何をしようかわからない	地域に対して何かを働かかけたいたいと思う、地域の活動に参加することができる	地域の魅力や課題を知っており、地域の発展のために何らかの活動に参加している
⑧	自分の生き方を考える力	将来どのような人生を歩み、どう生きていきたいかを考えることができる	将来のことを全く考えていない	将来のことを漠然と考えており、なりたいたい姿や就きたい職業は決まっていない	どのような人生を歩みたいか考え中で、将来の在りたい姿に向けたステップを考えている	どのような人生を歩みたいか人生設計が描けており、そのために今やるべきことを実行できている

2. 2 評価方法

評価については、研究実践校が作成したA高校ルーブリックと筆者が作成した歴史的思考力ルーブリックの2つを用いることとした。

本実践では、課題への取り組み過程において他者と考えを交流させ答えを練り上げる時間を設定しており、協働的な学びが歴史の転移に効果的に作用したかについても検証を行うこととしている。A高校では教育目標の達成度を評価する目的でA高校ルーブリックを作成している(表1)。同校は育てたい生徒像として、「持続可能な社会を創造する地域共創人」を提示し、地域共創人としてつけさせたい5つの力として、(1)多文化協働力、(2)主体的学習者としての力、(3)探究的学力、(4)地域共創力、(5)社会的自立力を挙げている。さらに、これら5つの力を構成する要素として、①自分を知る力、②他者を受け入れる力、③主体的に行動する力、④諦めず追究する力、⑤論理的に考える力、⑥伝える力、⑦地域と関わる力、⑧自分の生き方を考える力を設定している。これらは主に非認知能力について評価を行うものとなっている。本実践においては特に他者と協働し課題を追究していく力の発揮が想定される。そこで、A高校ルーブリックから②他者を受け入れる力、④諦めず追究する力を評価指標として採用し、協働的な学びについて評価する。

次に歴史的思考力ルーブリック(表2)では、教科固有の力である歴史的思考力を測ることを目的として、池尻・山内(2012)で示された歴史的思考力の5つの分類に基づいて筆者が作成した。本実践では、研究の目的に沿って、5項目のうち(5)歴史を現代に転移させる力を評価指標として採用した。

以上2つのルーブリックから採用した3つの評価項目(②他者を受け入れる力、④諦めず探究する力、(5)歴史を現代に転移させる力)を記載した自己評価シートを作成し、「振り返りシート」と名付けた(表3)。各レベルの内容を説明する文言は、ルーブリックに記載されて

表3 振り返りシート 評価項目

1) 相手を受け入れる力	
Lev. 1	自分とは異なる考え方や価値観を持つ人の意見は理解できなかった。
Lev. 2	自分とは異なる考え方や価値観を持つ人の意見は理解できたが、受け入れることはできなかった。
Lev. 3	自分とは異なる考え方や価値観の違いを理解し、受け入れることができた。
Lev. 4	自分とは異なる考え方や価値観の違いを受け入れ、自分や他者の考え方をバージョンアップすることができた。
2) 諦めず、追究する力	
Lev. 1	提示された課題に対して興味や関心を持てなかった。
Lev. 2	提示された課題に対して興味や関心を持つことができた。
Lev. 3	提示された課題に対して興味や関心を持ち、1つの情報源をもとに考えることができた。
Lev. 4	提示された課題に対して興味や関心を持ち、複数の情報源から多面的に考察できた。
3) 歴史を現代に転移させる力	
Lev. 1	歴史的な出来事を現代の問題に当てはめて考えることができなかった。
Lev. 2	歴史的な出来事を現代の問題に当てはめて考えることができた。
Lev. 3	歴史的な出来事を現代の問題に当てはめ、あるべき方向について考えることができた。
Lev. 4	歴史的な出来事を現代の問題に当てはめ、具体的な解決策を考えることができた。

いるものから、生徒が理解しやすいように必要に応じて変更を加えた。

3. 実践の概要

本時は、2021年1月に実践したA高校2年生の世界史Aの授業である(表4)。対象は世界史A選択者(2クラス、80名)である。各クラスとも同様の内容を、各1時間ずつ実施した。授業は、ワークシート(左面に歴史の流れを穴埋め形式で記載、右面に本時の課題を記載)をもとに行った(巻末資料1を参照)。

・導入(5分)

冒頭で授業全体の流れを説明した。まず、授業者から本時のねらいが「歴史的な出来事(太平洋戦争開戦に至

表2 歴史的思考力ルーブリック

5つの要素		具体的な姿	Lev.1	Lev.2	Lev.3	Lev.4
(1)	史料を批判的に読む力	一次史料と二次史料を区別し、情報源を調べ、書き手の背景を知る	一次史料と二次史料の区別や情報源の特定ができない	一次史料と二次史料を区別し情報源を明らかにしたうえで、何が書いてあるか説明することができる	一次史料と二次史料を区別し情報源を明らかにしたうえで、書き手の背景を説明することができる	一次史料と二次史料を区別し情報源を明らかにしたうえで、なぜ書かれたのか説明することができる
(2)	歴史的な文脈を理解する力	史料から得られた情報を歴史的な文脈や背景に沿って正しく理解する	史料から得られた情報が位置づけられる時代の特徴を捉えることができない	史料から得られた情報を時代の特徴と関連付けて説明することができる	史料から得られた情報を前後の時代の特徴と関連付けて説明することができる	史料から得られた情報を各時代の特徴と関連付けながら説明することができる
(3)	歴史的な変化を因果的に理由づける力	歴史的な変化の様々な要因を因果的に理由づける	歴史的な出来事が生じた理由について、その要因を挙げる事ができない	歴史的な出来事が生じた理由について、その要因を挙げる事ができる	歴史的な出来事が生じた理由について、特定の要因を関係付けて説明することができる	歴史的な出来事が生じた理由について、複数の要因を関係付けて説明することができる
(4)	歴史的解釈を批判的に分析する力	歴史的解釈を批判的に分析し、新しい解釈と比較検討する	歴史的出来事に対して、史料に基づいて解釈することができていない	歴史的出来事について、多様な史料を基に、自分なりに解釈することができる	歴史的解釈を取り上げ、新しい解釈と比較し、違いを提示することができる	多様な史料に基づいて、それぞれの歴史的解釈の妥当性について議論することができる
(5)	歴史を現代に転移させる力	歴史上の社会的変化の因果関係を現代の類似した問題構造に応用する	歴史的出来事の因果関係を現代の類似した問題構造に当てはめることができていない	歴史的出来事の因果関係を現代の類似した問題構造に当てはめることができる	歴史的出来事の因果関係を現代の類似した問題構造に当てはめ、あるべき方向性を提示できる	歴史的出来事の因果関係を現代の類似した問題構造に当てはめ、具体的な解決策を構想できる

るまでの流れ)の構造を捉え、それを現代の出来事に当てはめて考える」ことだと説明された。また、私たちは日常的に過去の経験を構造化し、それと類似した状況下にある時、過去の経験を類推のベースとして取るべき行動を決定していることもあることについて触れ、「歴史的な出来事を現代に転移させることは、現在や未来の社会を考えるうえで有用である」とねらいを達成することの意義が説明された。次に、本時の後半で取り組む課題についてあらかじめ説明し、見通しを持って取り組めるようにした。また、このタイミングで振り返りシート(巻末資料2を参照)を配布し、授業の最後に自己評価を行う項目を確認させた。これは、生徒自身があらかじめ評価項目とその基準を認識することで、授業中に意識的にそれらの力を発揮しようとすることを狙ったためである。授業者からは、「授業中このような力を発揮してほしい」という声掛けがなされた。

・展開Ⅰ (20分)

ここでは、授業者からの説明を聞き、本実践において取り上げる歴史の流れを理解する。前時までに、世界戦争への展開として「ヒトラーの膨張政策」「戦争の開始」「独ソ戦開始と連合国の形成」など、ヨーロッパを中心とした内容を扱った。そこで本時では、「日本の中国侵略」、「第2次国共合作と中国の抵抗」、「太平洋戦争が始まる」、「日本のアジア占領」といったアジアを中心とした内容を扱った。

これらの内容に対する授業者の説明を聞き、生徒はワークシート左面の空欄を埋めていく。板書時間を削減するため、必要事項はプロジェクターでスクリーンに投影する方法をとった(図1)。また、必要に応じて教科書や資料集の該当ページを参照した。

・展開Ⅱ (20分)

まず、課題への取り組み方について説明を行った。おおよそは、次のとおりである。

① 一人で課題に取り組む (10分)

- ・現代的事象(イランの核開発問題)を把握する

《日本の中国侵略》  
\*ファシズムの台頭は勢力圏拡大、植民地獲得の動きとして表面化

ポーツマス条約 (①遼東半島、②南満州鉄道) ←これらを管理

1. 日本の(関東軍)は柳条湖で鉄道線を爆破(1931)  
...中国の東北地方を占領=満州事変

2. 清朝最後の皇帝溥儀を執政に満州国の樹立を宣言(1932)  
(国際社会からの反発 ⇨ 翌年、日本は国際連盟を脱退)  
満州は自発的な独立国ではない

図1 投影スライドの例

- ・現代的事象(イランの核開発問題)と構造が似ている歴史的事象をA満州事変、B第2次国共合作、C太平洋戦争の中から選び、記号と共にその理由を記述する。

② 周囲と考えを交流させ、最終的な答えをつくる (10分)

- ・生徒同士でどれを選んだのか、選んだ理由はどのようなものであるかについて考えを交流させる。
- ・納得のいく考えなどを取り込み、自身の回答を再検討し、最終的な答えをつくる。

取り組み方の説明に加え、授業者より取り組みのゴールとして「歴史的な出来事を現代の出来事に当てはめて考える」ことと合わせて、「全員が自分の答えを記述できるようにする」ことが伝えられた。これは、振り返りシートの評価項目1) 相手を受け入れる力、2) 諦めず追究する力に付随するもので、それらの力を発揮することを促す狙いがある。

始めの10分間は、一人で課題に取り組む時間とした。生徒はまず、ワークシートに記載してある現代的事象について、説明文を読みその概要を理解する。ここでは、

表4 学習指導案

展 開			
	学習の内容	生徒の活動	教師の働きかけ/指導上の留意点
導入 (5分)	・本時の確認	・教師の説明を聞く	・授業全体の流れを説明する (後半で学習した歴史的事象を現代の問題に当てはめる課題に取り組むことを予め伝える)
展開Ⅰ (20分)	○日本の中国侵略 ○第2次国共合作と中国の抵抗 ○太平洋戦争が始まる ○日本のアジア占領	・教師の説明を聞く ・必要に応じて教科書等を参照 ・プリント中の地図に地名などを書き込んでいく	・展開Ⅱへの時間配分も考え、あまり時間をとりすぎない。
展開Ⅱ (20分)	○課題への取り組み ・事象の選択とその理由の記述(個人→協働)	・一人で課題に取り組む(10分)  ・展開Ⅰで学習した3つの事象(A満州事変、B国共合作、C太平洋戦争)のうち事例(現代の国際問題)と構造が近いものを選び、その理由を説明する。  ・周囲と意見交換を行い、最終的な答えを選択し、その理由を説明する(10分)。	・取り組みの意義について述べる  ・説明を受けて納得した場合は、始めに選択した事象から変更してよいことを伝える。 ・「どこからそう考えたのか」といった理由の部分に着目させる
まとめ (5分)	・本時の振り返り	・振り返りシートの記入	

現代的事象についてその内容を知ることにとどまらず、イランの核開発問題とはつまり何が原因となりどのような出来事が起きているのかといった事象の因果関係を把握し、その構造を捉える必要がある。歴史的事象についても同様である。授業の前半部で学習した3つの歴史的事象について、何が原因となりどのような出来事が生じたのかといった因果関係を把握し、それぞれの構造を捉えておく必要がある。それを踏まえ、歴史的事象（A満州事変、B第2次国共合作、C太平洋戦争）のなかで現代的事象（イランの核開発問題）との間に最も構造的な類似がみられるものを一つ選択し、その理由をワークシートに記述する。歴史をアナロジーとして利用し現代社会の問題解決を図る際、まず課題となる現代事象が存在し、その解決に示唆をもたらすことが期待できる事象を歴史のなかに見出すという手順が取られる。本実践における課題もそれに倣い、一つの現代的事象に対し、複数の歴史的事象のなかから構造の類似している事象を選択するという形を取っている。歴史的事象について、本来はそのすべてを対象とする方が真正性があるといえるが、生徒にとっては今回は初めての取り組みとなるため、あまりに膨大な歴史的事象を対象とすることでかえって転移を難しくすることを避けるため選択形式にした。ここでは歴史をアナロジーとして利用する前段階として、事象間の構造の類似を指摘することが重要であるため、選択肢に対して正否はない。

後半の10分間では、周囲と考えを交流させ、それを踏まえ最終的な答えをつくっていく。生徒は他の生徒との間で、どれを選んだのか、なぜそれを選んだのかについて伝えあい、互いの考えを交流させる。この際、授業者から「必ずしも相手の考えに合わせる必要はない」ことや「相手から説明を受けて納得した場合は、初めに選択した事象から変更してもよい」ことが伝えられた。生徒の様子としては、自分とは違う事象を選んだ者同士が集まり、互いの理由に耳を傾け、質問をする姿が見られた。一方で、同じ事象を選んだ者を探し、互いの考えを共有し、理由をさらに強固なものにしようとする姿も見られた。これらの活動を経て、生徒は最終的に歴史的事象の一つを選択し、その理由をワークシートに記述する。

・まとめ（5分）

最後に本時の振り返りとして、振り返りシートを記入する。生徒は3つの評価項目1) 他者を受け入れる力、2) 諦めず探究する力、3) 歴史を現代に転移させる力について、それぞれLev.1～4のうちどのレベルまで到達できたのか自己評価を行う。加えて、そのように判断した理由を記述する。

4. 分析方法

本研究では、歴史を現代に転移させる力に着目した授業開発を行い、生徒は授業の中で周囲と協働しながらこのような力を発揮する場面を経験した。そこで、以下の2つの視点から分析を行うこととした。

- ・歴史的事象を現代的事象に転移させることができてい

るか（換言すると、満州事変、第2次国共合作、太平洋戦争のいずれかとイランの核開発問題との間で何らかの構造的な類似を指摘できているか）

- ・歴史を転移させる過程において、対話など協働的な学習が効果的に作用したか分析の対象としたのは、生徒によるワークシートの記述と振り返りシートの自己評価である。

5. 分析と考察

5. 1 ワークシート記述の分析

ここでは課題について、生徒によるワークシートの記述をもとに分析を行う。まず、生徒は現代的事象と構造が最も近いものとしてどのような歴史的事象を選択したのか。その内訳は以下の通りである（表5）。

表5 選択した歴史的事象の内訳

	一人 で課題に 取り組む (10分)	1回目(人)	周囲 と考えを 交流させる (10分)	2回目(人)
A満州事変		25		16
B第2次国共合作	3	0		
C太平洋戦争	49	61		
不明	3	3		
合計	80	80		

生徒が一人で課題に取り組み選んだ事象の内訳（1回目とする）は、A満州事変25、B第2次国共合作3、C太平洋戦争49、不明3（合計80）となった。そして、周囲と交流したのち最終的に選んだ事象の内訳（2回目とする）は、A満州事変16、B第2次国共合作0、C太平洋戦争61、不明3（合計80）となった。不明には「AとC」のように複数の事象を選んだものや回答が空欄となっていたものを分類している。1、2回目を通じて、内訳としてはC太平洋戦争が最も多く、次いでA満州事変、B第2次国共合作が最も少ない結果となった。これについては、各歴史的事象の構造がどのくらい事例として取り上げた現代的事象と類似しているか、つまり転移のしやすさを考えると、妥当な結果であったといえる。また、2回目でC太平洋戦争が増加、A満州事変とB第2次国共合作が減少していることから、Cの事象が最も構造上の類似点を認識転移しやすく、より説得力の高い理由を導くことができたのではないかと推測できる。

次に、それぞれを選択した理由についての記述をみる。まず、A満州事変を選択した理由として特徴的なものをいくつか例示する。

A-1	イランと国際社会の対立が日本と国連の対立に似ている
A-2	IAEA理事会がイランに核開発の停止を求めたが、イランは応じようとせずまた核開発をしようとしているから
A-3	日本が満州国を建国したのと、イランの地下核施設が発覚した点が似ている

A満州事変については、国際協調体制への挑戦という共通点を見出した回答が多くみられた。1933年の国際連盟総会での満州国の成立を認めないという決議に反発し、国際連盟を脱退し外交的に孤立した日本の状況と、IAEA理事会の視察要求などに応じず国際社会から制裁の対象国となったイランの状況が類似しているという指摘がなされた。

C-1	国際社会からの反対を押し切り、それによってアメリカを中心とする諸外国から経済制裁を受け、国際社会から孤立しているという共通点があるから
C-2	核開発をしたいがために世界から孤立したのと、資源を確保したいがために世界から孤立したという事実が似通っているから
C-3	日本は南進と引き換えにABCD包囲陣から貿易を制限され、イランは核開発と引き換えにアメリカなどから金融取引や貿易を制限されていて、2つの国は他の国から経済制裁を受けている点で同じだから
C-4	どちらも自国の利益を重要視したことにより、他国から経済的などの面で制限を受け、孤立の道をたどっている点で共通しているから
C-5	C（日本）は貿易を制限されて経済的に大打撃を受けたから真珠湾を攻撃して経済を回復させようとした。事例（イラン）も貿易を制限されて経済的に大打撃を受けたから核開発を再開して、経済を回復させようとした（括弧内筆者）

続いて、C太平洋戦争を選択した理由として特徴的なものをいくつか例示する。

C太平洋戦争については、自国の利益と引き換えに国際社会から制裁を受け孤立したという共通点を見出した回答が多くみられた。日中戦争継続のための資源を求めて南下し連合国と対立、ABCD包囲陣によって経済的に孤立した日本の状況と、中東における影響力の拡大を目論み、核開発を継続したことによって、IAEAを通じた国際社会から制裁対象となり経済的な孤立を深めているイランの状況が類似しているという指摘がなされた。

なお、B第2次国共合作については最終的に選んだ者がいなかった。

これらのワークシート記述を、歴史的思考力ルーブリックの評価項目（5）歴史を現代に転移させる力に基づいて、その到達度を判定した。本実践で行った課題は、Lev.3およびLev.4への到達を志向したものではないため、ここでは本研究および本実践の目的である「歴史的事象を現代的事象に転移させる」ことができているか否かという視点から、Lev.1（転移できていない）かLev.2（転移できている）かを判定した。判定の基準としては、歴史的事象と現代的事象を比較し構造的な類似を指摘できていればLev.2相当と判断した。例えば、A満州事変に関する記述ではA-2、A-3をLev.1、A-1をLev.2と判断した。C太平洋戦争に関する記述ではC-5をLev.1、C-1、C-2、C-3、C-4をLev.2と

判断した。2回目の記述を対象に判定した結果、有効回答79のうちLev.1に該当したものが31、Lev.2に該当したものが48であった。この結果から、本実践において約61%の生徒が歴史的な出来事を現代の問題に当てはめて考えることができたといえる。

## 5. 2 振り返りシート記述の分析

ここでは課題への取り組みについて、生徒による振り返りシートの記述をもとに分析を行う。各項目に対する生徒の自己評価は以下の通りである（表6）。授業を受けた生徒80名のうち、78名から回答を得ることができた。

表6 振り返りシート 結果集計

（単位：人）

項目	Lev.1	Lev.2	Lev.3	Lev.4	合計
1) 相手を受け入れる力	1	3	45	29	78
2) 諦めず追究する力	2	14	35	27	78
3) 歴史を現代に転移させる力	7	30	31	10	78

まず、1) 相手を受け入れる力については、有効回答78のうち、Lev.1（自分とは異なる考え方や価値観を持つ人の意見は理解できなかった）=1、Lev.2（自分とは異なる考え方や価値観を持つ人の意見は理解できたが、受け入れることはできなかった）=3、Lev.3（自分とは異なる考え方や価値観の違いを理解し、受け入れることができた）=45、Lev.4（自分とは異なる考え方や価値観の違いを受け入れ、自分や他者の考え方をバージョンアップすることができた）=29（平均値3.29）であった。以下は、自身の到達度をそのように判断した理由についての記述である。代表的なものをいくつか示す。

1-Lev.1	自分と同じ考えの人しか話さなかったから
1-Lev.2	自分と違う意見を見つけられなかった
1-Lev.3	他人の意見を聞いて自分の意見に取り入れることができたから
1-Lev.3	大体意見が一緒だったが、少し違うところも納得して自分のものにできたから
1-Lev.4	複数の人との会話を通じ得た気づきにより、2回目ではより簡潔に理解しやすく書けたため
1-Lev.4	同じ意見でもそれぞれ異なる視点からのものが多くあったので、それを理解しながらできたから

評価の理由として、「複数の人との会話を通じて得た気づきにより、2回目ではより簡潔に理解しやすく書けた」、「他人の意見を聞いた上で、自分の考えを深めることができた」とあるように、生徒は自分とは異なる考え方や価値観を受け入れることができただけでなく、対話によって他者の考えに触れることで、自己の考えを整理したり、深めたりすることができていた。

次に、2) 諦めず追究する力については、有効回答78

のうち、Lev.1（提示された課題に対して興味や関心を持ってなかった）= 2, Lev.2（提示された課題に対して興味や関心を持つことができた）= 14, Lev.3（提示された課題に対して興味や関心を持ち、1つの情報源をもとに考えることができた）= 35, Lev.4（提示された課題に対して興味や関心を持ち、複数の情報源から多面的に考察できた）= 27（平均値3.14）であった。以下は、自身の到達度をそのように判断した理由についての記述である。代表的なものをいくつか示す。

2-Lev.1	世界史に対して興味があまりないから
2-Lev.2	いろんな事件と結びつくのがおもしろかった
2-Lev.2	興味は持てたが難しかった
2-Lev.3	今日学んだことをもとに課題に取り組めたから
2-Lev.3	ある事件と似ているものとかを考えたことがなかったからおもしろかった
2-Lev.4	AとCで迷っていてその迷っている理由を語り合えた
2-Lev.4	前の授業と組み合わせて考えられた

評価としては、「いろんな事件と結びつくのがおもしろかった」と興味や関心を理由とするもの、「AとCで迷っていてその迷っている理由を語り合えた」のように、対話によって迷いを共有できたことを理由とするものがあり、これらが最後まで粘り強く取り組む姿勢に影響を与えたと考えられる。

最後に、3）歴史を現代に転移させる力については、有効回答78のうち、Lev.1（歴史的な出来事を現代の問題に当てはめて考えることができなかった）= 7, Lev.2（歴史的な出来事を現代の問題に当てはめて考えることができた）= 30, Lev.3（歴史的な出来事を現代の問題に当てはめ、あるべき方向について考えることができた）= 31, Lev.4（歴史的な出来事を現代の問題に当てはめ、具体的な解決策を考えることができた）= 10（平均値2.56）であった。以下は、自身の到達度をそのよう

3-Lev.1	まず歴史的な出来事を理解することが難しかった
3-Lev.2	題の問題について現代と比較して考えることができた
3-Lev.2	今と過去の共通点を見つけることができた
3-Lev.3	ここが似ているからAとCは似ていると因果関係についてよく考えて答えを出したから
3-Lev.3	日本とイランの共通点を様々な側面から考えることができたので
3-Lev.3	国際協調と自国の利益の増加のあるべきバランスについて考えられたから
3-Lev.4	日本とイランの出来事を論理的に考え、結び付けることができた

に判断した理由についての記述である。代表的なものをいくつか示す。

評価の理由としては、「共通点を様々な側面から考えることができた」と、事象の構造的な類似を見いだせたとするものや、「国際協調と自国の利益の増加のあるべきバランスについて考えられた」のように、歴史の転移を踏まえ、現代にも通じる問題について考えたというものもあった。

歴史的事象を現代的事象に転移させることができているか否かという視点からみると、転移させることができなかったとしたLev.1を選択した生徒が7名、転移させることができたとしたLev.2以上を選んだ生徒が71名という結果であった。以上より、本実践において約91%の生徒が歴史を現代に転移させる力を発揮できたと感じていることがわかる。

### 5.3 考察

これまでのワークシート記述と振り返りシート記述の分析を踏まえ、2つの分析視点から考察する。

まず、1つ目の視点である歴史的事象を現代的事象に転移させることができているかについてであるが、こちらは課題に対するワークシート記述の分析から明らかになったように、約61%の生徒において達成されていた。一方で、振り返りシートによる自己評価をみると、約91%の生徒が転移させることができたとするLev.2以上を選択しており、実際の記述と自己評価との間に大きな開きがみられる。これは、両者間で転移が達成された状態に関して認識に差があったことが原因として考えられる。生徒はできていたと感じても、実際にはできていなかったケースでは、何をもって転移ができたとするかという転移ができていない状態に関して認識の違いが生じていたことが推測される。課題への回答として、歴史的事象と現代的事象との共通点を指摘するものがあったが、転移とは単に事象同士のある一点の共通性を指摘するだけでは不十分である。事象を転移させるには事象の構造つまり一連の出来事の因果関係に共通性を見出す必要がある。このように、学習者と評価者の間でどこまでできていれば転移することができたとするのかといった判断基準に乖離があった可能性がある。これに関しては、生徒への評価のフィードバックなど、継続的な取り組みの中で一致させていく必要がある。他方、生徒が回答を論理的に生成できていない可能性も指摘できる。課題への取り組みの中で、1回目では転移できているにもかかわらず、2回目では選択肢を変更しそこでは転移が十分にできていないケースが散見された。自身の回答を論理的に生成できていないため、周囲と考えを交流させたときに根拠を持って主張できなかつたり、他者の考えに流されたりするケースがあったことが推測される。その結果、転移の可否に関する判断基準が十分にないまま自己評価をする結果となったことも原因として考えられる。

次に、2つ目の視点である歴史を転移させる過程において、対話など協働的な学びが効果的に作用したかにつ

いてであるが、まず協働的な学びについて生徒は概ね肯定的にとらえていた。課題に取り組むなかで、他者と考えを交流させることで、新たな視点を得たり自身の考えを補強したりすることができたとする振り返りがみられた。ここから、協働的な学びによって各事象に対する理解が促進されたことはいえるだろう。しかし、これらが歴史の転移に効果的であったかどうかについてはこれだけでは判断できない。そこで、1回目（個人による取り組み）と2回目（周囲との協働的な取り組み）とで、転移の達成率についてどのような変化が生じたのかについて検討していく。1回目の記述を歴史的事象と現代的事象を比較し構造的な類似を指摘できているかという基準をもとに判定した結果、Lev.2（転移できている）以上に分類できるものは38であった。この結果から、1回目では約48%の生徒が歴史的事象を現代的事象に転移させることができたといえる。一方で、2回目の記述について、Lev.2以上に分類できるものは〈6.1ワークシート記述の分析〉で示したように48であった。この結果から、2回目では約61%の生徒が歴史的事象を現代的事象に転移させることができたといえる。達成率でみると、1回目と比較して2回目では約13%上昇したことがわかる。全体の変化は以下の通りである（表7）。

表7 移転 達成率の変化

一人 で課題 に 取り組む (10分)	1回目	周囲 と 考 え を 交 流 さ せ る (10分)	2回目	内 訳 (人)
	Lev.1		Lev.1	23
	Lev.1		Lev.2	17
	Lev.2		Lev.1	7
	Lev.2		Lev.2	31
38人=約 48%		48人=約 61%	78	

最終的にLev.2（転移できている）に到達していた48名について、1回目からLev.2に到達していた生徒は31名であった。この31名に関しては、協働的な取り組みのいかんにかかわらず、この課題に関しては転移する力を発揮できていたといえる。一方で、1回目ではLev.1（転移できていない）であったが2回目でLev.2に到達した生徒は17名であった。協働的な取り組みの前後で変化が見られることから、Lev.2に到達した48名のうち17名に関しては、転移の過程において協働的な学びが効果的に作用していたことが示唆される。その反面、1回目ではLev.2であったにもかかわらず2回目でLev.1になった生徒も7名いた。このうち5名は1回目と2回目では選択した歴史事象を「AからC」や「CからA」のように変更しており、他者の考えを受け入れ変更したものの十分な理解に達しておらず、転移まで至らなかった等の理由が考えられる。

## 6. 成果と課題

### 6.1 成果

本研究では、歴史的思考力のなかでも特に「歴史を現代に転移させる力」の育成をめざした授業の開発・実践および評価方法の開発を行い、生徒が歴史的事象を現代的事象に転移させることができているか、歴史を転移させる過程において対話など協働的な学びが効果的に作用しているかについて分析を行った。

本研究の成果は、次の2点である。1点目は、教科書のとおりに進められる日常的な授業と接続するという形で、歴史を現代に転移させる力の育成をめざした授業を開発・実践したことである。これまで主題学習として行われてきた歴史の転移に着目した授業を通史のなかに位置づけ、系統学習として開発・実践した。また、歴史の転移に取り組む過程では、事象の類似や差異、因果関係などに着目する必要がある、このことから本実践は歴史的な見方・考え方の育成に資するものであったといえる。このような授業を教科書に沿って進められる日常的な授業のなかに位置づけて実施したことは、再現性という面においても高等学校歴史教育の期待に応えるものであったといえる。

2点目は、一部ではあるが協働的な学びが歴史の転移の過程において効果的な影響をもたらすことが示唆されたことである。生徒の振り返りから協働的な学びについて肯定的な意見が多くみられたが、なかでも17名（全体の約21%）についてはその前後で変化（転移できなかったものができるようになった）がみられた。協働的な学びを経て歴史の転移ができるようになった生徒にとっては、今後このような力を一人で発揮する際の足掛かりをつかんだといえる。また、本実践では歴史を現代に転移させるという少し高い目標を設定したことで、協働する必然性が生まれた。そのなかで生徒は目標の達成に向けてこれまでに学んだ知識を活用しながら課題に取り組んだ。近年、主体的・対話的で深い学びの実現が求められているが、本実践におけるこのような結果は、協働的に学んでいくことの重要性を改めて示すことができたといえる。

### 6.2 課題

課題としては、次の2点が挙げられる。1点目は、歴史を現代に転移させる力の育成について十分に検討できなかったことである。能力の伸長についてはやはり実践の事前事後における検証が不可欠である。プレ・ポストテスト等を行い、実践の前後で歴史を現代に転移させる力がどのように変化したのか比較検討する必要がある。また、このような力は一度の実践で育成されるものではなく、長期的な視点に立ち実践を重ねていく必要があると考える。

2点目は、転移の過程について明らかにできなかった点である。本研究では、課題に対する生徒の記述を分析の対象としたが、これは転移の結果が表出されたデータといえる。一方で、活動中の発話をデータとして記録し



分析することによって、どのような過程を経て転移を行っているのかについて明らかにすることができる。どのような思考プロセスを経ることで歴史は転移されるのか。この問題に取り組むことで、転移の過程において協働的な学びが具体的にどのように効果を与えたのか明らかにすることができる。さらに転移の過程を明らかにすることで、本実践でも一定数みられた転移を達成できない生徒に対する手立ても検討できるのではないだろうか。

## 付 記

本稿は、1～6を主に執筆者①が担当したが、2.2 評価方法の開発および5 分析と考察については執筆者②と共同で行った。

本研究における授業の開発・実践にあたり、ご協力くださった研究実践校の先生方と生徒の皆様には感謝を申し上げます。

## 参考文献

1. 文部科学省「新しい学習指導要領の考え方－中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ－」  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf))  
(最終アクセス2021年3月15日)
2. 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』2009
3. 池尻良平, 山内祐平 (2012) 「歴史的思考力の分類と効果的な教育方法」『日本教育工学会大会講演論文集』, Vol.28, pp.495-496
4. 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』2018
5. 池尻良平 (2011) 「歴史の因果関係を現代に応用する力を育成するカードゲーム教材のデザインと評価」『日本教育工学会論文誌』34巻4号, pp.375-386
6. 池尻良平, 藤本徹, 椿本弥生, 山内祐平 (2012) 「歴史的事象を現代の問題解決に応用する力を育成する教材のデザインと評価」『教育メディア研究』19号1巻, pp.1-12

巻末資料1 ワークシート

**世界史Aプリント**  
 Q 歴史的な出来事を現代の問題に当てはめて考えることはできるだろうか？

中国  
 柳条湖事件、八・一五暴行、西安事件、盧溝橋事件  
 日本  
 満州国建国、国連脱退、日独伊防共協定、日独伊三国同盟、日ソ中立条約、真珠湾攻撃、米ソ包囲網の形成  
 他国  
 ナチス政権成立(ドイツ)、第二次世界大戦

《日本の中国侵略》 第p.174  
 \*ファシズムの台頭は勢力圏拡大、植民地獲得の動きとして表面化  
 1. 日本の関東軍は\_\_\_\_\_で鉄道線路を増設(1931)・・・中国の東北地方を占領=  
 2. 清朝最後の皇帝\_\_\_\_\_を執政に\_\_\_\_\_の樹立を宣言(1932)  
 (国際社会からの反発 ⇄ 翌年、日本は国際連盟を脱退)

《第2次国共合作と中国の抵抗》  
 \*中国では北京の国民政府(国民党)と瑞金の共産党が対立  
 1. 共産党  
 ① \_\_\_\_\_(瑞金→延安)を開始(1934)・・・\_\_\_\_\_の指導権が確立  
 ②抗日民族統一戦線の結成を呼びかける・・・(1935)  
 2. 国民党  
 ① \_\_\_\_\_(1936)が起ころ、両派は提携=  
 3. 北京郊外の盧溝橋で日本軍と中国軍の衝突= \_\_\_\_\_(1937)  
 ..... ^

《太平洋戦争が始まる》 第p.177  
 \*日中戦争が長期化、日本は資源の確保が急務に  
 1. ソ連と\_\_\_\_\_を締結(1941)  
 ..... 北方の安定を図る  
 2. 日本はフランス領インドシナへ進駐  
 ..... 包囲網の形成  
 (アメリカ、イギリス、中国、オランダは石油輸出など日本との貿易を制限)  
 3. 1941年12月8日、日本はハワイ\_\_\_\_\_を攻撃  
 ..... の開戦

《日本のアジア占領》 第p.178  
 \*日本は東南アジア全域を占領  
 1. \_\_\_\_\_の提唱(日本を中心とした東アジア諸民族の共存共栄をめざす)  
 2. 朝鮮や台湾では \_\_\_\_\_、人々を兵士・労働力・慰安婦として動員  
 3. 中国や東南アジアなどの占領地・・・強制動員など大きな負担(\_\_\_\_\_の建設で多くの犠牲者)

【課題】本日学習した以下の3つの出来事のうち、次の事例に構造がもっとも近いのはどれですか？  
 一つ選んで、そう考えた理由を教えてください。

【事例】イランの核開発問題  
 (問題) イランが核開発を進める  
 (背景) 中東でサウジアラビアと覇権を争うイランで2002年に地下核施設の建設が発覚。IAEA(国際原子力機関)の査察を拒否したことで、核開発の疑念が深まる。  
 (経過) 国際社会はIAEAを通じて核開発の停止を求め、イランは平和利用を主張しこれに応じず。2006年、アメリカを中心とする諸外国はイランとの金融取引や貿易を制限(経済制裁)。イラン経済は大打撃を受け、経済成長はストップ。2015年のイラン核合意(核開発の制限と引き換えに経済制裁を緩和)など交渉が進むも、2018年アメリカが合意から離脱。イランも核開発を再開させるなど、緊張は高まっている。

出来事
2002 核施設建設が発覚
2003 IAEA理事会がイランへ開発停止を求める決議を採択
2006 安全保障理事会が開発停止を求める議決を採択
経済制裁の開始

A 満州事変  
 満州建国と国際協調体制からの離脱

B 国共合作  
 外敵に対抗するため、対立する両者が一時的に手を結ぶ

C 太平洋戦争  
 南進と引き換えに、包囲陣によって世界から孤立

\*選んだ出来事( )  
 ① 理由

\*選んだ出来事( )  
 ② 理由

( ) R ( ) 番 氏名 ( )

巻末資料2 振り返りシート

◇授業振り返りシート  
 本日の授業を振り返って、あなたはどの段階まで到達出来たと思いますか？  
 あてはまるものを選んで、数字に○をしてください。  
 合わせて、そう判断した理由も教えてください。

1) 相手を受け入れる力 (相手の発言や考え方を理解し、尊重したり、受け入れたりすることができる)

1	2	3	4
自分とは異なる考え方や価値観を持つ人の意見は理解できなかった。	自分とは異なる考え方や価値観を持つ人の意見は理解できたが、受け入れることはできなかった。	自分とは異なる考え方や価値観の違いを理解し、受け入れることができた。	自分とは異なる考え方や価値観の違いを受け入れ、自分や他者の考え方をバージョンアップすることができた。
(理由)			

2) 諦めず、追究する力 (物事の意義・本質を納得がいくまで探ることができる)

1	2	3	4
提示された課題に対して興味や関心を持てなかった。	提示された課題に対して興味や関心を持つことができた。	提示された課題に対して興味や関心を持ち、1つの情報源をもとに考えることができた。	提示された課題に対して興味や関心を持ち、複数の情報源から多面的に考察することができた。
(理由)			

3) 歴史を現代に転移させる力

1	2	3	4
歴史的な出来事を現代の問題に当てはめて考えることができなかった。	歴史的な出来事を現代の問題に当てはめて考えることができた。	歴史的な出来事を現代の問題に当てはめ、あるべき方向について考えることができた。	歴史的な出来事を現代の問題に当てはめ、具体的な解決策を考えることができた。
(理由)			