

長崎県の史跡等を素材とした高等学校日本史学習の場合

～地域の史料を活用した歴史授業の展開～

林隆広（教科授業実践コース現職大学院生）

土肥大次郎（長崎大学教育学部准教授）

本論は、上記題目で提出した実践研究報告書の概要を記したものである。詳細については実践報告書を参照されたい。なお本論では紙面の都合上、実践研究の理論と方法、および成果と課題について記したものであることを予め断っておく。

1. 実践研究の主題

本実践研究は、地域の史料を活用した「地域史テーマ学習」の有用性について研究したものである。その際、日本史B（高等学校地理歴史科）を対象とするとともに、長崎県における史跡や文献などの史料を授業開発の素材とした。本実践研究では「地域史テーマ学習」を以下のように定義した。それは設定した時代区分における対象地域の歴史を教科書に記述される通史との比較を通して学ぶ際、対象地域における設定した時代区分の歴史を通史的に学ぶのではなく、ある主題（テーマ）を切り口に対象地域の特徴や独自性を理解するための学習という考え方である。さらには対象地域における設定した主題（テーマ）に関係する史跡や文献などを教材化することで、ある時代区分における通史と地域史の比較検討を可能とし、その考察の過程で対象地域の特徴や独自性を発見することが可能となる利点がある。この主題を設定した理由としては、地域の史料（史跡や文献）を活用した地域史を授業に取り入れることで、生徒の歴史に対する興味や関心を高めることができると考えたからである。

また、本実践研究の主題である「地域史テーマ学習」をより効果的に推進するために、既存の知識を活用して生徒が自ら考え話し合い、発表する言語活動を多く取り入れた「アクティブラーニング（協同的主题探究学習）」を採用した。授業で獲得した知識や技能は、活用されて初めて意味を持つ。本実践研究では史料や資料の読み解きと解釈、そして推論の思考により比重をおき、生徒が歴史研究の在り方や考え方に対しての理解を高めるとともに、そのような史料の読み取りや解釈から発展的に思考した後に得られた推論を、言語や文章で表現する活動を重視した。このような学習活動を通して、生徒の「思考・判断・表現」能力を育成するとともに、生徒の地域に対する理解に役立つはずである。

2. 実践研究の理論

（1）「地域史テーマ学習」

ここでは本実践研究を構築する上で参考とした岡野英輝・木村勝彦の研究成果¹⁾について述べる。岡野・木村は、中学校における歴史意識の発達を促すための通史と地域史を関連付けた学習として「通史学習を通して獲得した通史的歴史像をもって地域史を見、通史との関連性を発見する。そこから課題を設定し、地域史を調査する活動を通して関連性が見られる原因・理由を究明する。その際、その時代を生きた人々の視点（立場）に立ち、資料（史料）を根拠にした自分なりの考えをもって課題を追究していくようにする。こうした追究活動を通して、調査した地域史と通史とを関連付けた上で学習した時代の歴史像について再考し、歴史に対する認識をより深化させていく」方法を検討している。これにより「歴史をより立体的に捉え、歴史的事象の有機的な関連付けを意識した考察を行うことによって歴史意識を高めていくことめざした活動を「立体的・有機的歴史像」の構築」と称している。そして、具体的な単元構成として、通史的歴史像の構築を行った後に地域史を取り扱った独自の小単元を構成し、通史と地域史の関連性を追求することを想定している。本実践研究では、この理論をもとに、通史授業（講義形式）の後に独自の地域史テーマ学習を行う方法論を採用した。

（２）「アクティブラーニング（協同的主題探究学習）」

本実践研究ではアクティブラーニングにおけるアクティブ（能動的）な要素として「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習」形態を想定するとともに、具体的には「書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」²⁾学習方法を採用することとした。そもそもアクティブであるか否か、すなわち能動的であるか否かという評価は、何らかの比較となる行為が存在して初めて可能となる相対的なものである。その際の評価基準として、報告者は講義形式の一斉授業という、歴史教育で行われている一般的な授業形態を設定した訳である。教師が最初から最後まで話し続ける（その結果、生徒は最初から最後まで黙って座ったまま教師の話聞く）授業ではなく、授業のなかで教師が発問し、生徒が考え発表する、あるいは発問に対しての解答や感想をノートに記入するような活動を取り込んだ授業であれば、それはアクティブラーニングと認定してよいと考えた。そのため、アクティブラーニングをより推進するためには、「書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」活動を授業のなかで積極的に増やすという視点が重要になってくる。そしてそれは、授業の本質を教師が知識を教授するという教師側からの視点から、生徒が自ら考え学習するという生徒側からの視点へ転換することが必要となってくる。もちろん、だからといって講義形式の授業がすべて不必要とか無益とは考えていない。教師が知識を教授する場面は決してなくならないし、その方法として講義という形態が有効な場合も多く存在する。肝心なことは、生徒の「思考・判断・表現」に関わる能力を育てるという目的のためには、授業を生徒が自ら考え学習するという生徒側の視点に立った方法に転換する必要があるということである。それは、ア

クティブラーニングの主体が誰であるか考えれば自ずと理解できるはずである。アクティブラーニングの主体は生徒であって教師ではない。教師が行えるのはアクティブラーニング型の授業である。つまり、アクティブラーニングを行う、ということは生徒側の視点に立った、生徒が自ら考え学習する授業を教師が展開した結果、生徒がアクティブラーニングを行う、ということである。以上、本実践研究におけるアクティブラーニングの定義について述べたが、アクティブラーニングという言葉から、本実践研究における学習活動の実態を想定することは難しい。そこで本実践研究では、アクティブラーニングの意識として「協同的テーマ探究学習」という漢字を充てることにした。この意識を設定する前提に「地域史テーマ学習」があることは確認しなければならない重要な理由である。この「地域史テーマ学習」が、地域の歴史を通史的に学習するのではなく、地域における当該時代の歴史的事象を対象に、通史と地域史との相違点を諸史料から読み取り考える学習であることもすでに述べた。そのため、生徒がアクティブラーニングする対象は地域史の中から設定された主題であり、それを探究する学習活動が前提となっている。次に「協同的」という語句についてである。上記の通り、生徒が地域史において設定された主題について探究する学習は、一人で行っても可能な活動である。一人で諸史料を読み解き、既習知識を活用して思考した推論を文章表現することでも十分なアクティブラーニングと評価できる。しかし、一人での学習活動では「思考・判断」は行っても、「表現」という点で物足りないと考えた。また、周囲の意見を聞き、それを参考に更なる思考や判断が可能となるのも班活動の利点と考えた。そこで一人で思考した推論を班（4人班を基本とする）の中で発表し、班として確かであろう推論を導くべく、意志合意を図る活動を取り入れた。一人での思考や判断を経て、協同しての表現および更なる思考や判断と、段階的に「思考・判断・表現」の難易度を高める方法を採用したのである。このようなことから、「協同的」という表現を「主題探究学習」の頭に添えた訳である。そのため、一人での「思考・判断」は協同のための前提となり、それのみを目的としていない。あくまで協同における表現と更なる思考と判断（より確かであろう推論を導くための意志合意形成）が本実践研究におけるアクティブラーニングの目的である。なお、協同と類似した概念として協働、協調、共同といった語句が上げられ、研究者によってその定義が異なる³。本実践研究で報告者が意図した班活動は *collaboration* ではなく、*cooperation* であったため、関田・安永(2005)の研究成果をもとに協同という漢字を充てた。最後に「協同的」の「的」は、そのような、という程度の意味合いである。別に「風」でも「様」でも構わないが、学術的な用語としてより適当と思われる「的」を用いた。

3. 実践研究の方法

本実践研究では、地域史の調査および研究を教師が自ら行うことで、地域の素材を教材化することがまずは必要な作業となった。その作業は地域史が書かれた

文献や書籍を読み(デスクワーク)、文献調査で得られた情報をもとに遺跡や史跡等を実際に訪れ(フィールドワーク)、それらデスクワークやフィールドワークで得た地域史の素材を活用した授業を考案する流れである。最初の作業であるデスクワークでは、主に公立図書館の蔵書を活用して行った。また地域史を活用した授業を考案する上で有用な書籍としては、長崎県が発行した『原始・古代の長崎県』をあげることができる。また、各市町が発行している編纂資料(市史や町史)も、該当地域の歴史を調べる上で有用である。いずれも公立図書館であればどこにでも蔵書されており、学校の図書館に保管されている場合もある。次にフィールドワークについてである。実際に授業で活用する遺跡については、授業者が自ら足を運び、実見することが望ましいと考えている。また、そのような意識や姿勢であれば、私的な観光や校務出張の際など、用務地の近隣に授業で活用できる遺跡がないか事前に調べ、時間を設けて実際に足を運ぶようになるだろう。

そして、このようなデスクワークやフィールドワークを通して得た地域史に関する情報や知識を、テーマ学習として再構築する作業を行った。この段階で念頭に置いたことは、可能な限り生徒の常識や先入観を打破するような主題を設定することであった。それは教科書の記述と地域史の事跡に「若干の矛盾」⁴を見出すことである。この「若干の矛盾」を通して生徒は通史と地域史の相違に着目するとともに、地域の独自性を認識し、通史と地域史の間に存在するズレを考察することで「思考・判断」能力を培うことができるのである。

また、生徒を直接、遺跡や史跡、あるいは博物館や資料館(史料館を含む)に連れて行くことが困難であったため、その代替として出土遺物を生徒に実見させる取り組みや、インターネット通信を利用した遠隔授業を導入した。県および市町教育委員会には文化財保護のための担当部局があり、そこでは教育普及事業にも取り組んでいる。そのため、必要な手続きを行えば土器や石器などの出土遺物を借用することが可能である。本実践研究では、県教育委員会と連携して出土遺物の借用を行ったが、このような文化財保護行政との連携も地域史学習では有意義である。なにより、本物の持つ説得力や存在感は教師の千万の言葉に勝るものである。また長崎県教育委員会が構築している「遠隔システム」を活用して、博物館等文化施設との遠隔授業も可能であることを示すことができた。

実施日	テーマ	時代区分
平成27年4月21日 平成27年4月28日	水稻農業の伝播ルートを考える	弥生時代
平成27年5月19日 平成27年5月26日	長崎県の古墳から見えることは？	古墳時代
平成27年6月23日 平成27年7月13日	律令体制下の長崎県 ～郡司ってどんな人だったのか？～	古代
平成27年10月20日	松浦党は海賊か？海の武士団か？ ～倭寇の背景を考察する～	中世
平成27年11月24日	中世の伊佐早	中世
平成27年12月15日	中世の佐世保	中世
平成27年12月22日	島原天草の乱 ～宗教戦争か？農民反乱か？～	近世
平成28年1月12日 平成28年1月19日	港市長崎 ～「寛文長崎図屏風」を読み解く～	近世

Tab.1 研究授業一覧表

開発した地域史テーマ学習の教材は、教育実習校である長崎県立西陵高等学校

(以下、西陵高校)の2学年、日本史Bの授業で実践した。対象とした生徒数は55名で、3クラスにおける日本史B選択者による合併授業である。授業スタイルとしてはパワーポイントで作成したスライドを映写しながら部分的に講義を行い、生徒が主題について探究する活動時間を適宜設けながら授業を展開した。実施した研究授業の内容は8テーマ、授業時数は12時間を数える (Tab.1)。

以下、研究授業の概要を簡潔に述べる。弥生時代は水稻農業の伝播ルートについて考察する授業を行った。菜畑・板付遺跡から縄文晩期の水田遺構が出土していることは通史の授業で学習しているが、長崎県内に多く分布する支石墓から弥生時代における朝鮮半島との文化交流について考える授業である。古墳時代は壱岐に6世紀後半に造築された巨石古墳が多く分布する現象から、ヤマト政権と九州における地方豪族、および朝鮮半島との関係について、特に筑紫国造磐井の乱を舞台に考察する授業を行った。古代は肥前国の郡について、東部(佐賀県)と西部(長崎県)との差違を自然地理的要因から検討するとともに、西部(長崎県)の郡における郡司(在地勢力)の姿を竹松遺跡出土の中国産陶磁器などから考察する授業を行った。中世では、松浦党の性格を武士団と倭寇の両側面から検討し、彼らが海賊として活動した背景を長崎県北部の自然地理的要因および時代的要因から考察する授業を行った。また、諫早や佐世保の戦国時代について、城郭遺跡の様相から考察する授業を行った。近世では、世界遺産候補である原城を舞台に起こった島原の乱が宗教戦争か、または農民反乱かを史料や城郭遺跡から考察する授業を行った。また、いわゆる鎖国下における長崎について「寛文長崎図屏風」を読み解きつつ、長崎歴史文化博物館と遠隔授業を行いながら考察する授業を行った。

以下に生徒の感想文の一部を記す。生徒がこの「地域史テーマ学習」から様々なことを学び、変容している様子が見えがえる内容である。

・最初の授業のスクリーンに私が住んでいる有喜の写真がでてきてびっくりしました。小さいころからよく知っている「貝殻坂」が、昔の歴史に関係していたなんて思ってもみませんでした。もっと他にも地元にはないか調べてみようと思いました。文化はどのルートを通して伝来したかという問いをかけられた時に、ルートは思いつくけど理由が…ということが多かったので自分の頭のかたさを改めて実感しました。次から頭をやわらかくして授業に臨みたいです。(弥生時代)

・自分の思いつかないような考えを思いつく人がいて、発想力が凄いなと思いました。自分も頭をやわらかくして、考えるようにします。壱岐にあるたくさんの大きな古墳に一度行ってみたいになりました。テーマ学習は楽しいので、いつも楽しみにしています。(古墳時代)

・長崎の郡司は他の地域の郡司とは風変わりな郡司だったのかも。長崎は密貿易そして“したたか”と共感!!海に興味をもっていたと思う!!(古代)

・戦乱で自分の命を守るため。田んぼが作れない。人が少ない。南北朝の時代が松浦党の人々を悪事にはたらかせてしまったのかと残念に思った。(中世・松浦党)

・西郷氏の城郭に私が通っていた有喜小の有喜城があったんだと思って親近感が湧いた。諫早の前は伊佐早だったとか初めて知ったことが多く諫早に住んでいながら知らないことが多いのでどんどん知りたいなと思った。(中世・諫早)

・島原の乱は宗教戦争だというイメージしか自分の中で無かったけど、今回、この乱の真相を知ることができ、自分の中の考えが大きく変わりました。良かったです。今までで一番興味深く、聞き入ってしまった授業でした。(近世・島原の乱)

・なにげなく歩いていた長崎の街だったけれど、今回の授業を受けてもっと長崎の街に当時の面影が残っていないか見つけながら歩きたいと思った。(近世・長崎)

4. 実践研究の成果と課題

(1) 地域史の授業開発について

地域史を活用した授業の有効性は、本実践研究で十分に証明されたと判断している。全研究授業実施後に本実践研究を実施した西陵高校生へのアンケート結果も、このことを支持している。Tab.2はそのアンケートを集約したものであるが、「ア：とても楽しかった」「イ：楽しかった」が合わせて96%と圧倒的に地域史を学ぶことに楽しさを見出している。その理由についても、身近な地域の歴史を初めて詳しく学ぶことができたという意見が多い。また、地域史を学ぶこと自体についてもTab.3のように、94%とほとんどの生徒が有意義なことと考えている。

質問\回答	ア	イ	ウ	エ
Q1:地域史テーマ学習はどうだったか?	18.5% (10)	77.8% (42)	3.7% (2)	0% (0)

※ A:とても楽しかった/B:楽しかった/C:楽しくなかった/D:まったく楽しくなかった

※ ()は回答数

Tab.2 生徒アンケート集約表①

質問\回答	ア	イ	ウ	エ
Q2:地域史を学ぶのは大切なこと?	24.1% (13)	70.4% (38)	5.6% (3)	0% (0)

※ A:とても大切/B:大切/C:あまり大切でない/D:まったく大切でない

※ ()は回答数

Tab.3 生徒アンケート集約表②

一方、このように有用性の高い地域史を活用した授業が、なかなか学校現場に導入されない要因はなんだろうか。これについては北村健二・斉藤理の研究で検討されており、それは時間的制約や授業者の負担増などが課題となっているとしている⁵。この時間的制約と授業者の負担をどのように克服するかが地域史を活用した授業を普及させる上で課題となる。時間的制約については、そもそも、このような地域史を授業で取り扱うか否かの判断が分岐点となる。進学校のように、大学受験に向けて効率的に膨大な情報量を暗記することが求められる現状では、このような地域史の授業は採用されないだろう。しかし、平成31年度から実施される大学入学希望者学力評価テスト(仮称)では、「大学入学希望者がこれからの大学教育を受けるために必要な能力について把握することを主たる目的とし、十分な知識・技能の修得を前提に、「知識・技能を活用して、自ら問題を発見し、その解決に向けて探究し、成果等を表現するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力」(「思考力・判断力・表現力等」)を中心に評価する。」⁶とされており、従前の知識・理解の習得を重視した講義形式の授業のみでは対応できないことは明らかである。今後、新しい大学入試制度が明らかになるなかで、本実践研究のように、確かな「知識・理解と技能」に立脚した「思考・判断・表現」

活動を重視した授業の必要性が高まると考えられる。そして、そのような授業を構築する際に、日本史の分野では地域史を活用した授業が主流になるだろう。しかし本実践研究のような授業を教師個々が独自に開発することは、今日の教師を取り巻く多忙な校務状況では決して現実的でないといえる。一方、文化財保護行政や文化施設は、それぞれの分野で教育普及活動を展開しており、学校が活用できるメニューは今日、多く存在している。教師と文化財保護行政の両職を経験した報告者としては、両者の「いくらかの努力不足」や「方向性の違い」を認識している訳であるが、それを解決する、または摺り合わせる事が容易ではないことも同じように理解している。そこで提案するのは、学校と文化財保護行政が協力して地域史を活用した授業の開発を行うというものである。そしてそれは、義務教育（小・中学校）は市町、県立は県というように、校種に合わせた地域史の広がり（範囲）を前提に開発するのがよいと思われる。本実践研究は高校での授業を事例に行ったため、地域史として取り扱う範囲を長崎県全体に広げた。同様の考察は奥寺研司も行っており、奥寺は「中規模地域史」と表現しているが、児童生徒がもつ空間的認識力の成長に合わせた範囲を設定する必要がある⁷。そして、学校と文化財保護行政とで開発した授業案を、ある程度マニュアル化して活用するのである。類似した取り組みは長崎歴史文化博物館や壱岐市立一支国博物館が、実際に教師と協働して授業案を作成し、公開しているものがある。しかし、これらは基本的に博物館での学習（施設の活用）が前提のもので、学校での授業を前提とした内容となっていないため、十分に活用されていないのが実状である。しかし、学校と文化財保護行政の協働作業が可能であることを考えれば、今後、地域史を活用した授業開発に期待してもよいのではないだろうか。そのように考えれば、本実践研究が開発した授業案は、学校と文化財保護行政の両職が開発した授業案と同義となり、今後、高校教育における日本史の授業で十分に活用できる授業案と評価されるであろう。

（２）アクティブラーニングについて

アクティブラーニング（協同的主題探究学習）を本実践研究に導入した背景には、生徒の「思考・判断・表現」に関わる能力を育成したいという動機や欲求があった。そのため、アクティブラーニング（協同的主題探究学習）の成果について検討するには、本実践研究の対象となった生徒の「思考・判断・表現」に関わる能力が、どのように変容したかが重要な視点となると思われる。

生徒の変容については、授業者（報告者）による評価と、生徒による評価の両面から検討する。授業者の評価は、生徒が記入するワークシートの記述内容や授業感想（以下、成果物）と、授業における生徒の行動観察の二種類に細分した。まずは生徒の成果物についての評価である。生徒の成果物、特に感想文からアクティブラーニング（協同的主題探究学習）の形態について、以下のような意見が寄せられている。

・「いろんな考えがでてきたりするので、考えが深まるし、気付いたことを話し合うことで納得す

ることができ、とても良かった」

・「みんなで1つの資料を見ながら、話し合うのはすごくいいなと思いました」

・「友だちと考えるのは楽しかったし、他人の見方や考え方を知ることにもなり良かったです」

このような意見は、概ねアクティブラーニング（協同的主題探究学習）が生徒に好意的に受け止められていることを示すと思われる。普段の講義形式の授業では、静かに黙って教師の説明を聴くことが求められるため、逆に「協同学習では活発に話し合いしてもよい」という条件は、生徒にとっては新鮮であり、非日常的な感覚になるのかもしれない。また、生徒には一人または班単位で、資料や既習事項（既得知識）を活用した「思考・判断・表現」活動を課している訳であるが、これについては以下のような意見が寄せられた。

・「知識とともに必要な条件を探し、正解に少しでも近づけるという作業が、これから私たちに試される力なので、できごとの背景や関係性を日頃から大切にしていきたいです。物事に関係性を持たせて広い視野で考える能力を身につけていきたいです」

・「普段の授業では先生が言われたことをただノートに書きとめる受け身の学習になりがちだが、今日の授業では自ら調べたり、情報をまとめたりと能動的に学習ができて楽しかった。ぜひまたやりたい。」

このような、生徒自身の成長に関わる学習活動として前向きに捉えている意見もある一方で、以下のような意見も存在した。

・「なにを疑問に思えばいいのかが難しかった」

・「自分の意見を持つことは難しいということがわかった」

・「あまり興味がわきませんでした。考えることが苦手なのですごく難しかった」

このような意見から考えられることは、高校における日々の学習活動で「思考・判断・表現」に関する活動が少ないこと、また報告者が設定した主題の難易度と生徒のレディネスとの間に差があること（生徒の学力や知識量に対して主題が難しい）、の2点が想定される。現実的に、高校における歴史科の授業では一斉講義の授業が主流であり、生徒が考えたり発表したりする授業形態に慣れない現状は理解できる。また主題の難易度についても、週1回の教育実習では生徒の実態に即して設定することが難しかった。これらについては、本実践研究の対象として取り組める範囲を超えていると判断しており、今後の検討課題と考えている。

次に報告者による授業における生徒の行動観察に対しての評価である。生徒の「思考・判断・表現」に関する学習活動は一人で行う場合と、4人（または3人）の班で協同する場合の二種類を活動に応じて設定した。一人で主題を探究する場合、ワークシートへの記入で個人差が多く見られた。つまり、まったく記入できずにいる生徒と、何らかの推論を考え、それを文章化している生徒の差である。また、4人班のなかで各々が導き出した推論を発表し、より確かであろう推論を話し合いながら合意形成する活動では、話し合いの活発度、つまり活発な議論が行われている班と沈黙している班の両者が存在した。一人で黙々と記述する生徒や、活発な議論を展開している班はアクティブラーニング（協同的主題探究学習）

に成功していると評価してよいと思われるが、まったく記入できずにいる生徒や沈黙している班は、果たしてアクティブラーニング（協同的主题探究学習）に失敗していると評価することができるのであろうか。そのような場合は机間巡視しながら、授業者が支援や助言を行うことにしていたが、どこまで生徒の主体的な学習活動に介入してよいのか判断に困る場合もある。また記入できない、話し合いができないという状況は、表現に関わる能力や意欲が低い場合が考えられる。つまり表出されていないが、思考や判断は頭脳内で行われているという評価である。このような場合は表現に関わる能力をいかに伸張させるか別に検討する必要があるが、これは歴史教科のみの課題ではなく、各教科に横断して看取される課題と思われる。

最後に生徒による自己評価およびアンケート結果からの考察である。これは本実践研究における研究授業を実施した西陵高校の生徒（2年）を対象に Fig.1 の内容で行った結果をもとに検討する。Tab.6 はその集計である。

報告者による授業中の生徒観察では、③主題探究や⑤協同深化について、あまりできていない生徒も一定数見受けられたのだが、生徒の自己評価では B（まあまあできた）という意見が多く、やや違和感を覚える。一方、班での話し合いは活発な印象だったが、④意見表現で C（あまりできなかった）と評価した生徒が約 4 割存在する。報告者の評価と、生徒の自己評価の間に微妙な差違があるように思われる。この要因として、そもそも何をもって「できた」と判断するか、明確な規準を報告者が示さなかったことが想定される。そのため、生徒の主観による評価に終止している可能性が高い。授業者の評価と、生徒の自己評価の整合性については今後の研究課題としたい。

次に生徒のアンケートである。Tab.4 は主題を探究する学習が難しかったか否かの調査であるが、94%の生徒が“簡単ではない”と感じている。その理由について、以下のようなコメントが寄せられた。

- ・「はっきりした答えがないから」
- ・「深く考えるのは難しい」
- ・「自分の持っている知識が少なく、どの情報を使えばいいかわからず難しかった」
- ・「いろいろな考えをまとめることが難しい」

答えのない主題に対して推論（仮説）を立てること自体が難しい、すなわち「思考・判断」することに困難さを感じている様子がかがえる。また自分の意見（推論）をまとめる作業、すなわち思考の出力（「表現」に関わる活動とも捉えることができる）でも難しさを感じているようである。

質問\回答	ア	イ	ウ	エ
Q3:主題探究はどうだった？	31.5% (17)	63.0% (34)	5.6% (3)	0% (0)

※ A：とても難しかった/B:難しかった/C:簡単だった/D:とても簡単だった

※ ()は回答数

Tab.4 生徒アンケート集約表③

質問\回答	ア	イ	ウ	エ
Q4:発表や班活動はどうだった？	7.4% (4)	79.6% (43)	13.0% (7)	0% (0)

※ A：とても難しかった/B:難しかった/C:簡単だった/D:とても簡単だった

※ ()は回答数

Tab.5 生徒アンケート集約表④

また、班で自分の意見（推論）を発表したり、班で話し合っ意見（推論）を

まとめたりする活動については、Tab.5 のような調査結果が出た。これについては「表現」に関する活動に重きを置いた調査であるが、前述の「思考・判断」ではないにしても、全体の 87%と多くの生徒が困難さを感じているようである。その理由として以下のようなコメントが寄せられた。

・「人に自分の意見を言うことが少しはやくして積極的に言えなかった」

・「自分の意見を分かりやすく説明するのが難しい」

机間巡視など、生徒の学習状況観察からは、班で意見を発表し合い、異なる意見をさらに「思考・判断」してより確かであろう推論を形成する活動まで到達していた班はないように見受けられた。そのため多くの生徒が、自分の意見（推論）を他者が分かるように（つまり論理的に）「表現」する段階で難しいと感じていると思われる。

以上、生徒の自己評価およびアンケート結果から検討した。自己評価における①②③の「主題探究」に関わる評価では、比較的多くの生徒（全体の 68～77%）がどちらかというところ「できた」と評価しながら、アンケートにおける Q1 ではどちらかというところ「難しい」とほとんどの生徒（全体の 94%）が回答している現象は、地域史テーマ学習における主題探究の難易度が、「思考・判断」活動を行う上で適切な設定であったことを示しているのではないと思われる。また自己評価における④の「意見表現」が「できる」「できない」の評価がほぼ二分する現象からは、「思考・判断」した意見を言語として表出する「表現」に課題が残ることを暗示しているように思われる。

【自己評価シート】

※以下の項目は、みなさんの取り組んだ地域史テーマ学習で、意識して取り組んでほしい視点です。また、このようなことができるようになってほしいという、この授業のねらいでもあります。

※記入は、A：よくできた、B：まあまあできた、C：あまりできなかった、D：まったくできなかったの4段階で評価してください。

※この自己評価は成績（評定）に反映されませんので、正確に自分の取り組みを振り返りながら考えてください。

①主題を探究するために、いろいろな情報を収集できた。 ()

②集めた情報から、考察に使えるような情報を選べた。 ()

③選んだ情報から、主題を探究することができた。 ()

④自分の考察（意見）を発表することができた。 ()

⑤班で協力して、探究をより深めることができた。 ()

⑥地域史テーマ学習を受ける前と終わった後の、自分の考えの変化を考えながら感想を書いてください。

項目\評価（能力）	A	B	C	D
①（情報収集）	16.7% (9)	68.5% (37)	14.8% (8)	0% (0)
②（情報精査）	9.3% (5)	77.8% (42)	11.1% (6)	1.9% (1)
③（主題探究）	16.7% (9)	74.1% (40)	7.4% (4)	1.9% (1)
④（意見表現）	9.3% (5)	42.6% (23)	38.9% (21)	9.3% (5)
⑤（協同深化）	38.9% (21)	57.4% (31)	3.7% (2)	0% (0)

※ A：よくできた/B:まあまあできた/C:あまりできなかった/D:まったくできなかった

※ () は回答数

Fig.1 自己評価シート(左)

Tab.6 生徒の自己評価集約表(右)

- 岡野英輝・木村勝彦 2015「中学校歴史的分野における通史と地域史の関連付けと授業構想のための理論：立体的・有機的歴史像の構築をめざして」『茨城大学教育学部紀要（教育科学）』64号
- 溝上慎一 2014『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 例えば、関田・安永(2005)では cooperative learning を「協同学習」、collaborative learning を「協働学習」とし、秋田(2000)は cooperative learning を「共同学習」、collaborative learning を「協働学習」としている。関田一彦・安永悟 2005「共同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』1号、秋田喜代美 2000『子どもをはぐくむ授業づくりー知の創造へー』岩波書店
- 若林淳之 1991「通史的学習における地域史教材の活用」『現代社会科教育実践講座 9 日本の歴史の学習①歴史的内容の授業 I』
- 北村健二・斉藤理「ワークショップ形式による地域史学習の可能性について」『山口県立大学学術情報』6号
- 「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の主な論点整理（検討・たたき台）資料 3-4 平成 27 年 6 月 18 日
- 奥山研司 1998「高校日本史カリキュラムの変革-「中規模地域史」の構想を基盤として-」『社会科研究』48号全国社会科教育学会