高等学校における教科指導充実のために【地理歴史・公民科編】

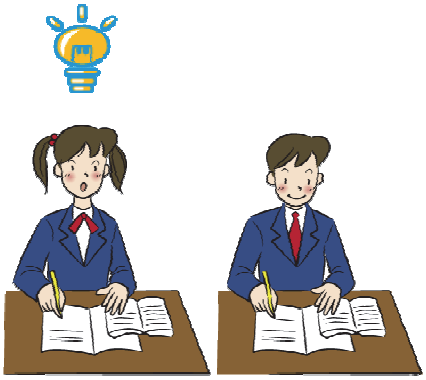
栃木県総合教育センター　平成28年3月

変化の激しいこれからの社会を生き抜く人を育てるために、いま「思考力」の育成がますます重視されています。本パンフレットでは、これからの「思考力」を育むことを目指した高等学校における教科指導の在り方について紹介しています。

これから必要とされるのは「思考力」

平成19年の学校教育法改正によって、いわゆる学力の三要素が明確に示されました。それを受けて、現行の学習指導要領においても「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ，これらを活用して課題を解決するために必要な思考力，判断力，表現力その他の能力をはぐくむとともに，主体的に学習に取り組む態度を養い，個性を生かす教育の充実に努めなければならない」と定められています。このように習得と活用のバランスが重視されているところですが、高等学校においては授業及び学習評価が知識偏重型になりやすい傾向にあり、思考力等の育成に依然として課題が見られます。

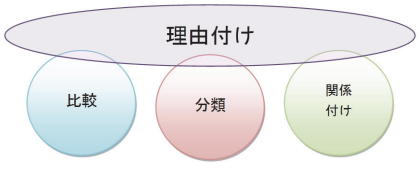
加えて、現代社会は急速な少子化・高齢化の進行による生産年齢人口の減少やグローバル化の影響等によって、日々激しく変化し、先を予測するのが困難になったり個人の力では解決できないような複雑化・多様化した問題に直面したりする場面が増えつつあります。そのような中で、いま教育の果たすべき役割にも変化が求められています。国では「育成すべき資質・能力を踏まえた教育の在り方」が検討されており、「何を学ぶか」だけでなく、「どのように学ぶか」「どのような力が身に付いたか」などの視点が重視されています。



これらのことを踏まえ、本調査研究では、これからさらに重要視されるであろう「思考力」の育成を、高等学校における教科指導の中でどう進めればよいのかをテーマに研究しました。

思考力を育むための「思考のすべ」

当センターでは、平成26・27年度に「思考力・判断力・表現力の育成に関する調査研究」を行いました。その中で、子どもたちが思考をするための技法として「比較」「分類」「関係付け」「理由付け」の四つを提案し、これらを「思考のすべ」と呼ぶことにしました。本調査研究においても、これを取り入れて思考力を育成する事例をいくつか紹介しています。「思考のすべ」についての詳細は、当センターのＷｅｂサイトを御覧ください。



栃木県総合教育センター「思考力・判断力・表現力の育成に関する調査研究（小・中・高）」
http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/shikouryoku_h26/index.html

事例１　日清・日露戦争時の各国の思惑を考察する
～風刺画を核として複数の資料を比較し、関係付ける～

事例の概要

〇本事例のねらい

本事例では、日本史Ａ「日清・日露戦争」の単元において、東アジアをめぐる帝国主義列強の対立、特に日露の対立を、当時の国際関係を示唆する風刺画を用いて考察させる実践を行った。当時の国際情勢や社会状況を一枚の風刺画から読み取らせやすい上、生徒が興味・関心をもって学習することができると考えたからである。複数の風刺画が示すことを推測させ、様々な資料を比較し、関係付けながら、個人又はグループ学習を通して考察させることで、最終的に自らの言葉で学んだことを表現させることを目標とした。

〇単元　「日清・日露戦争」

〇単元の目標

日清・日露戦争前後の国際情勢に着目し、両戦争を通じて国際的地位を高めた我が国の動向や、国際情勢の推移について考察させる。

授業実践

(1) 第１次（第１時、第２時）

第１時では、ビゴーが描いた風刺画を用いて、日清戦争直前の東アジアの国際情勢を考察させた。生徒に風刺画にタイトルをつけて、登場人物Ａ・Ｂ・Ｃの吹き出しに、それぞれ自由にセリフを入れるよう指示した。

日清戦争の開戦の経緯と経過について理解させた後、再びセリフを書かせた（**図１**）。そして、「1875年から1891年の間における朝鮮半島をめぐる国際関係」を簡潔に記述させた。

第２時では、「三国干渉」をテーマとした風刺画を用いて、登場人物のセリフを推測させた後、日清戦争の経緯と結果、下関条約と三国干渉の内容からロシアの東アジアにおける影響力について考察させた。特に、日露戦争へ向かう東アジアの国際関係の中で、キーファクターとなる日露の対立に着目させた。学習後、登場人物のセリフを再び生徒に書かせると、「遼東半島を返せ」や「せっかく清からもらったものなのに」など学習した内容を有機的に関係付けて表現したものが多く見られた（**図２**）。

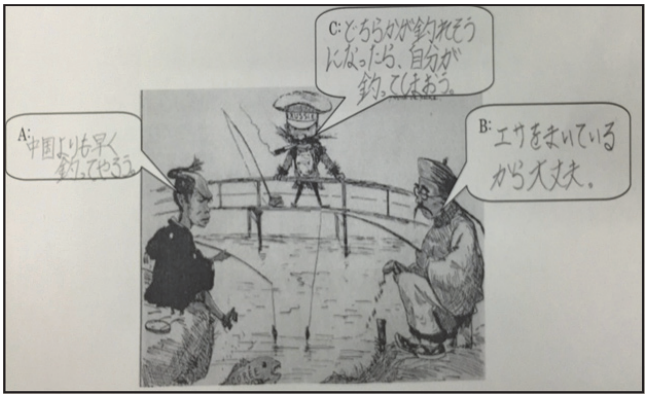


図1

図2

(2) 第２次（第３時、第４時）

第３時では、第１次同様、まず風刺画（**図４－①**）にタイトルをつけさせて、描かれた人物は何と言っているのかを推測させた。

その後、中国分割を表す二つの風刺画を比較させ、共通点を考えさせた（**図３**）。また、登場人物がどの国を表しているか、どんなことを考えているのかをグループで話し合わせた。中国分割については、特にロシアが万里の長城より北を勢力範囲とし、旅順や大連を清から租借したことを強調し、日露戦争が起こった要因の一つとして考えられる満州及び朝鮮をめぐる日露の対立、特に朝鮮半島に対するロシアの圧力が高ま

図3

ったことを、生徒に意識させた。その後、遼東半島におけるロシアの影響力が大きくなったことを示す風刺画や朝鮮をめぐる日露対立を表した風刺画を用いて朝鮮や中国をめぐる日露の対立を考察させた。考えたことを共有させるために、グループ学習の形式で行った。

第４時では、英露の対立、日英同盟の結成、東アジア情勢を学習した後、第３時の初めに用いた風刺画に再びセリフを記述させた。これまでに学習した内容を関係付けて、具体的な記述をする生徒が増えた（**図４－②**）。最後に、日英露の関係に着目し、日清戦争から日露戦争に至る経緯をまとめさせた。

図4－①

図4－②

(3) 第３次（第５時、第６時）

第３次では、日露戦争の経過及び結果、日露戦争後の日本の朝鮮半島に対する植民地支配の過程を理解させた。日露戦争に関する風刺画や日露戦争後に書かれたネルーの著書を資料として、日露戦争がアジアに与えた影響を理解させ、日露戦争後の国際関係の変化が、第一次世界大戦の対立構図の一部を形成したことを考察させた。第３次においても、グループで話合いをする活動や、資料から読み取ったことを自分の言葉で表現する活動を取り入れた。グループ学習では、日露戦争勃発の背景を意味する風刺画を用いて考察させた。その後、日露戦争の経過と結果を年表や地図を用いて理解させた。日露戦争がアジアに与えた影響についての資料を読み取らせたところ、全ての生徒が読み取った内容を、自分の言葉で表現することができていた。

(4) 定期考査

定期考査において「日清戦争後から日露戦争勃発に至る経緯を、日本・ロシア・イギリスの関係に着目して、簡潔に述べよ」という問題を出題した。歴史的思考力を問う論述問題においても、ほとんどの生徒が筋道を立てて述べることができていた。

成果

様々な資料をもとに、比較し、関係付けを行いながら、歴史を考察する授業を展開することは、生徒の歴史に対する理解を深め、歴史的思考力を高める上で有効であった。グループ学習を通して、他者の意見を聞くことにより、個人で考えたことを、さらに深めることができていた。

日々の授業において、生徒自身が考えたことを説明する活動、他の生徒の意見を聞く活動、そして最終的に自分自身がどのように考えたのかを表現する活動を取り入れることが重要である。また、日露戦争後の国際関係の変化を学習した際に、生徒から「この後、世界の歴史がどう動くのか、すごく気になります」という発言があった。実践を通じて、歴史に対する関心・意欲も喚起させることができた。

世界史での授業展開の工夫など

世界史Ａ、世界史Ｂでの学習においても、19世紀末から20世紀初頭の国際関係を学習する際に、本事例でで扱ったように風刺画を用いて、ヨーロッパ帝国主義国間の対立に焦点を当てる授業展開を考えることができる。風刺画だけでなく、映像資料、当時の新聞、グラフ・数値などを提示し、風刺画とグラフなどを関係付けることで、より効果的に歴史的思考力を高める工夫ができるものと思われる。また、単元の目標、授業の目標に到達するために、グループで討論をさせたり、歴史新聞などを作成させたり、パソコンを用いてプレゼンテーションをさせたりする方法も考えられる。

〈参考文献〉石和静著『風刺画にみる日露戦争』（彩流社）

事例2　なぜ沖縄戦は民間人を巻き込んだ激戦になったのか
～複数の資料を分類、関係付けて考察する～

事例の概要

〇本事例のねらい

本事例では、日本史Ａ「第二次世界大戦と太平洋戦争」の単元において、特に、沖縄戦に関して、「なぜ民間人を巻き込んだ激戦になったのか」を学習課題に設定し、グループ学習を行った。グループ学習では、「資料からの情報の読み取り」「付箋紙を使用した相互の意見交換」「資料から読み取れた情報をまとめる作業」「発表」「複数の発表を関係付けた沖縄戦の考察」を行った。その際、地図、ビラ（伝単）、文書、グラフ、写真など様々な資料を比較、分類し、読み取ったことを関係付けることによって、資料の読み取りから論理的に課題を解決する力を身に付けることもねらいとした。

〇単元　「太平洋戦争」

〇単元の目標

太平洋戦争が勃発した経緯や時代背景、日米関係の推移、その後の日本に与えた影響などを理解する。沖縄戦が、日米双方、特に日本にとっては多数の民間人にも甚大な被害をもたらした激戦になった原因について、日本・アメリカにとっての戦略上の位置付けや沖縄の地理的特徴、当時の社会情勢などを資料から読み取る活動を通して、多面的・多角的に考察する。

授業実践

(1) 第１次（第１時）、第２次（第２時）

第１次では、太平洋戦争が勃発するまでの経緯と時代背景、日米関係の推移などを、満州事変や日中戦争の影響から考察させる授業を展開した。第２次では、日本の勢力範囲が徐々に縮小していく過程について、地図を用いて学習した上で、国民生活が窮乏していく様子、総動員体制が敷かれていく様子を、写真・ポスターなどから読み取る作業を行った。

(2) 第３次（第３時、第４時）

「沖縄戦はなぜ民間人を巻き込んだ激戦となったのか」という設問を軸に、様々な角度から背景・原因を考察するための小設問と資料を生徒に提示した。クラスを10グループに分割し、２グループごとに１種類の小設問と資料を与える形で実施した。

グループＡ：**なぜアメリカは膨大な兵力を投入して沖縄を手に入れようとしたのか。**
資料①―米軍の侵攻ルートと米軍基地の分布の地図
資料②―アイスバーグ作戦の概要の和訳（本土攻略のための軍事基地の建設）

グループＢ：**日本の軍部は沖縄をどのような場所だと考えていたのか。**
資料①―アメリカ軍がまいたビラ（ルソン島陥落後）
資料②―帝国陸海軍作戦大綱（沖縄などを本土防衛の前縁とするとしたもの）

グループＣ：**日本側は沖縄防衛のためにどのような方法をとったのか。**
資料①―アメリカ軍が沖縄住民にまいたビラ（「女老人だけでは沖縄の再建は望みない」と書かれているもの）
資料②―捕虜の写真（老人・少年）・沖縄戦直後の人口ピラミッド（**図１**）

グループＤ：**沖縄県民に多大な犠牲が出たのはなぜか。**
資料①―日本軍が沖縄の住民にまいたビラ（米軍の非道さを訴える内容）
資料②―戦陣訓（生きて虜囚の辱を受けず）

グループＥ：**沖縄が陥落したことで日本本土にはその後どのような影響があったか。**
資料①―沖縄戦後に本土で米軍がまいたビラ
（本土攻撃まで間もないことを示す「時計」が描かれたもの）
資料②―日本に飛来したアメリカの航空機数のグラフ

図1

＊工夫した点
資料をグループで共有しやすいようにカラー印刷でラミネート加工したものを配付した。
資料から有用な情報を選択して読み取ることができるように、「考えるヒント」を提示した。

各グループには大きめの付箋紙を配付し、まず、資料から読み取れることを付箋紙に書き、模造紙に貼るよう指示した（**図２**）。その作業が完了した後、ワークシートの「資料①から考えたことのまとめ」「資料②から考えたことのまとめ」の欄に取りまとめた意見を書き出し、それをもとに、与えられた設問に対するグループごとの最終的な結論を考え、「上の二つから導き出した、この問いに対する班の考え」の欄に記入するよう指示した（**図３**）。どのグループも資料をじっくり読み取り、ヒントをもとに考えたことを付箋紙に書き、貼り出していた（**図４**）。

同じ資料につき２グループの意見を出す形になるため、発表した内容は、同じような内容の結論が導き出される場合もあれば、異なる結論や、相互に補完するような内容が導き出される場合もあった。

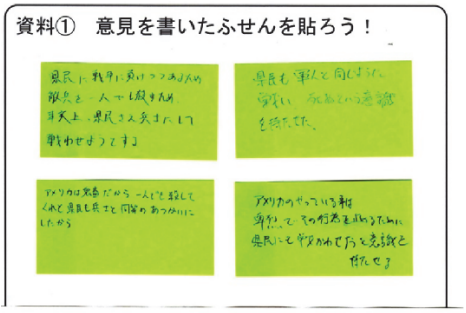


図2

【同じ結論が出た例】

Ｄ－１班……「捕虜になるくらいなら死ね」という考えがあり、さらに死者を増やすことになる。

Ｄ－２班……日本軍は沖縄の人に「捕虜になるくらいなら死ね」と言ったので、民間人の犠牲者が多かった。

【異なる結論・補完し合う結論が出た例】

Ａ－１班……いつでも本土を攻められるようにするため。

Ａ－２班……攻撃しやすい。軍事基地を確立させたい。海路や航路を安全に確保したい。

Ｅ－１班……沖縄の抵抗が終了すると各地への空襲が増えた。資料①のビラがまかれたことにより、日本軍の士気が低下し、不安やあせりが募った。

Ｅ－２班……沖縄戦の後、基地が本土のすぐ近くにできたから、本土への空襲など、アメリカの攻撃の回数がかなり増えた。

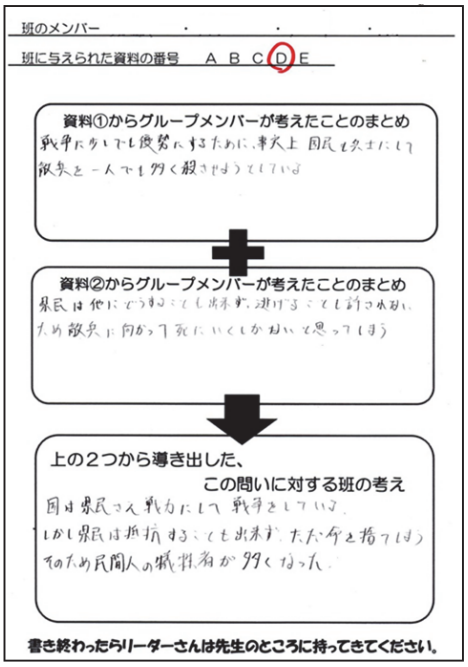


図3

発表を聞きながら、その内容をまとめのワークシートに記入させた。このワークシートは、それぞれの設問に対して各グループが出した結論を関係付け、全体の流れや因果関係が概観できるようにした。生徒は、他のグループの発表内容も関係付けて、ワークシートに記入していた。

また、沖縄で県民保護のために尽力した本県出身の荒井退造氏について、その事績を紹介した。荒井氏は沖縄警察部長として沖縄戦の二年前に赴任し、兵庫県出身の島田叡知事とともに、沖縄県民の県内・県外疎開を積極的に呼びかけ、約二十万人を救ったと言われている人物である。日本軍と沖縄県民の関係ばかりが視点の中心となりがちな沖縄戦の学習において、行政という立場から行動した荒井氏の事績は、新たな視点を提供することにもなったと考えられる。

図4

成果

様々な資料から日米の国力の比較、ひめゆり学徒隊の悲劇、郷土の出身者である荒井退造氏の事績などを交えて太平洋戦争を学習したことで、太平洋戦争について深く考察することができた。付箋紙を使ったグループ学習では、「自分の意見を出しやすく、一人で考えるよりも友人と意見を出し合うことでいろいろな見方があることが分かった」との感想があった。自分の意見を他の生徒に見せたり、他の生徒の意見を聞いたりすることで考えを発展させることができ、さらに思考を深めることができたのではないかと考える。

ふるさと学習を通して太平洋戦争を考える

栃木県では宇都宮市や鹿沼市、足利市、真岡市など多くの地域が空襲を受けており、各地に残る資料から太平洋戦争全体を捉えるような授業構想も考えられる。また、この単元以外でも、郷土の歴史や荒井退造氏のような郷土にゆかりのある人物を授業で紹介し、それを切り口に授業を展開することで、歴史をより身近なものと考えられるような工夫が考えられる。郷土の歴史やゆかりのある人物については、栃木県教育委員会「とちぎふるさと学習」のホームページに掲載されている。

http://www.tochigi-edu.ed.jp/furusato/

事例３　第二次世界大戦後の占領期を考察する
～ＧＨＱ、日本の指導者、日本国民の立場から～

事例の概要

〇本事例のねらい

本事例では、日本史Ｂの「戦後のＧＨＱによる占領期」について、様々な立場から歴史的事象を考察する授業を実践した。占領と改革を主体したＧＨＱ、ＧＨＱから指令を受け改革を行っていった日本の政治家や指導者層、そして日本国民といった様々な立場から考えられるような発問を行った。そして、単元のまとめとして、学習した内容を関係付けて、様々な立場の人々が、今後の日本をどのような国にしたいと考えていたかを、個人及びグループ学習を通して考察させることで、歴史的思考力を高めたいと考えた。

〇単元　「占領と改革」

〇単元の目標

ＧＨＱや日本の為政者、日本国民など、様々な立場から、占領政策と諸改革、新憲法の成立、終戦直後の国民の生活など占領期の社会の状況や変革について考察する。また、資料などを活用して思考・判断しながら、占領期について、自分なりの考えや意見をもち、表現することができる。

授業実践

(1) 第１次（第１時～第５時）

第１次では、占領期の諸改革や国民の暮らしについて学習した。ここでは、占領期を様々な立場から考えられるように、次のａからｅの観点から発問を行い、授業を展開した。また、ワークシートは、語句を記入する欄だけでなく、発問に対する自分の考えを記入する欄も設けた。

ａ：ＧＨＱからみた占領期や改革　　**ｂ：日本の政治家や指導者層からみた占領期や改革**
ｃ：貧困や混乱にある国民からみた占領期や改革　　**ｄ：改革などの因果関係**

時	発問の内容	観点
第１時	ＧＨＱは東久邇宮稔彦内閣の後、どのような人に次の内閣総理大臣になってほしいと考えていたと思うか	a
	皇族の東久邇宮稔彦内閣はなぜ総辞職をしたのか、総辞職したときの東久邇宮稔彦の気持ちを考えてみよう	b
	なぜ、天皇の人間宣言を出したのか	b
第２時	なぜ、ＧＨＱは日本政府に労働組合の結成を奨励したのだろうか	a
	戦前の農地や農家にはどのような特徴があるか	d
	戦前の農家の暮らしぶりを想像してみよう	c
	農地改革の結果、日本の農業や農家はどのようになったか	e
	なぜ財閥解体が行われたのか	a
	日本の教育は戦中と戦後でどのように変化したか	e
第３時	戦後初の総選挙を行うにあたって、ＧＨＱはなぜ選挙法改正や公職追放を指令したのか	a
第４時	戦前の大日本帝国憲法と政府の憲法問題調査委員会が作成した憲法草案（松本試案）を比較して、どんなことがいえるか	e
	松本烝治はどのような国を目指して憲法草案を考えたのか	b
	新憲法（日本国憲法）の内容から、ＧＨＱは日本をどのような国家にしようとしたと思うか	a
第５時	終戦後の日本国民がどのような暮らしをしていたのか	c
	食糧メーデーや二・一ゼネストなどの大衆運動はなぜ起こったのか	d

(2) 第２次（第６時、第７時）

「ＧＨＱや日本の為政者や国民は、それぞれどんな国家をつくろうとしていたのか（どんな国家にしてほしいと願っていたか）」をテーマに、これまでに学習した様々な改革や出来事を関係付けて考察する学習を行った。習得した知識を活用して思考・判断しながら課題を追究することにより、これまでの学習をより深化することができ、歴史的様相に対する考えや意見を加味して自分なりの歴史観をもつことができると考えたからである。

第６時では、占領期にＧＨＱ、日本の指導者、日本国民がそれぞれどのような改革や活動、生活を行っていたかを振り返り、ワークシートにまとめる活動を行った。そして、記入したことをもとにそれぞれが「どんな国家づくりを目指していたか（願っていたか）」を考えさせた。

第７時は、第６時に個人で考えたものをより深化させるために、グループでの話合い活動を行った。

「ＧＨＱや日本の為政者や国民はそれぞれ、どんな国家をつくろうとしていたのか」について、個人で考えたワークシートの記述をもとにグループで話し合い、模造紙に記入させた。

全てのグループの模造紙が完成した後、各グループの考えをより発展させるために、他のグループの生徒がその模造紙を見て、付箋紙に助言を記入し貼る学習活動を行った。緑の付箋紙には「『どのような国家を目指していたか』のところに、こんな言葉も入れれば良い意見・考えになる」というアイデアを、青の付箋紙には「『なぜなら』のところに、こんな出来事や改革をいれたら、根拠に説得力がでてくる」というアイデアを記入させ、貼付させた。生徒は自分のワークシートや自分のグループの意見を確認しながら、積極的に付箋紙に記入し、模造紙に貼っていった（**図１、図２**）。

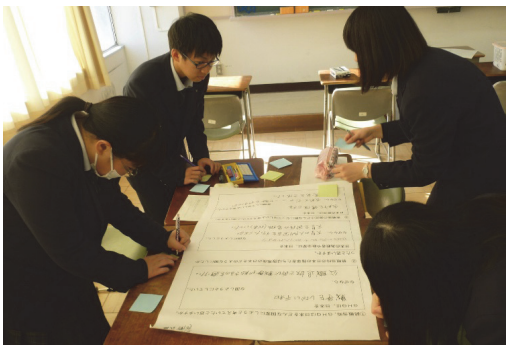


図１　グループ学習の様子

【同じような結論でも根拠が違う例】
グループＡ：ＧＨＱは、平和で豊かな国にしようとした。
根拠…公職追放によって、社会に影響力のある職業から軍事的な思想をもっている者を排除しているから。
グループＢ：ＧＨＱは、豊かで平和な国にしようとした。
根拠…教育基本法など教育の自由主義的改革で戦前の戦争に対する考え方を変えたから。
【根拠が変わると歴史観も異なる例】
グループＡ：日本の為政者は、戦前と変わらず天皇中心の国家づくりをしたかった。
根拠…憲法問題調査委員会が大日本帝国憲法とほとんど変わらない憲法草案を作成したから。
グループＣ：日本の為政者は、国民の意見を取り入れる国家づくりをしたかった。
根拠…天皇が人間宣言をしたから。
【主体が違っても同じ結論に至る例】
グループＡ：ＧＨＱは、平和で豊かな国にしようとした。
グループＡ：日本の国民は、豊かな国にしようとした。
＊根拠とする材料が違っても、豊かな国家建設を目指していることは、同じであるという結論になった。

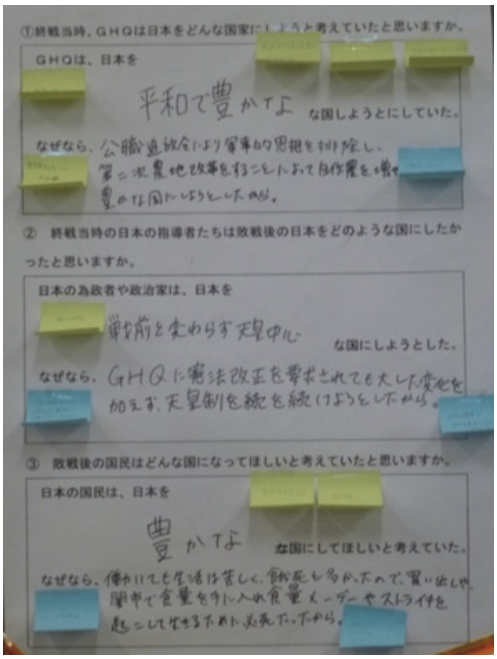


図２　付箋紙を貼った模造紙

付箋紙の貼付が終わったところで、各グループで振り返りを行った。その後、全てのグループの模造紙を黒板や壁に掲示し、授業者が上記の分類を行い、振り返りの活動を行った。共通した結論でも根拠となるものが異なることがあること 、根拠が変わると歴史観も全く異なることがあること 、主体（ＧＨＱや日本国民）が異なり、根拠とすることが違ったとしても、この時代の歴史観として「豊かな」国家建設を目指したことを確認した。

第７時の最後に、今まで学んだことを振り返って、「占領期とはこんな時代だ」という題のもと、占領期についてまとめた。ここでも「根拠」を明確に示し、自分の意見を述べるように支援したところ、ほとんどの生徒が根拠をもって自分の意見を記述することができた 。

成果

単元のまとめでは、これまでの学習内容を関係付けて、様々な立場の考えを根拠をもって考察することができた。その結果、グループで意見交換した上で付箋紙による生徒同士の相互評価を行うなど、他者の考えと交流することで、占領期についての考えを深化することができた。物事を比較、分類させ、出来事の因果関係を多面的・多角的に考察させることにより、歴史の様相を豊かにイメージさせることができ、知識・理解はもとより、根拠をもって歴史の様相に対し言及できる力も養うことができたものと考える。

これからの「思考力」の方向性

育成すべき資質・能力

◇「キー・コンピテンシー」　「２１世紀型スキル」

いま、様々な国や機関で「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育の在り方についての研究が進められています。「育成すべき資質・能力」としては、例えば、ＯＥＣＤの「キー・コンピテンシー」やＡＴＣ21sの「21世紀型スキル」などが広く知られています。

◇「21世紀型能力」

日本の国立教育政策研究所も日本型モデルとして「21世紀型能力」を提唱しています。これは、「思考力」を中核として、それを支える「基礎力」と思考の方向性を決定する「実践力」を重層的に育むというものです。（図１）

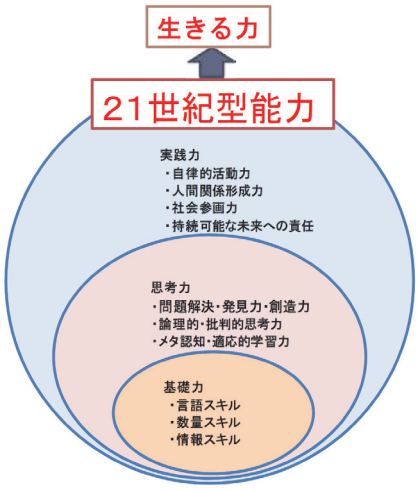


図１　21世紀型能力
（国立教育政策研究所のWebページより）

次期学習指導要領の方向性と思考力

現在、中央教育審議会において次の学習指導要領改訂に向けた議論が進められています。その中では、学力の三要素等を踏まえ、「何を知っているか・何ができるか」という知識・技能の習得と、それらを「どう使うか」という思考力・判断力・表現力等の育成、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」という主体性･多様性･協働性、学びに向かう力、人間性などをバランスよく育むことを重視しています。（図２）

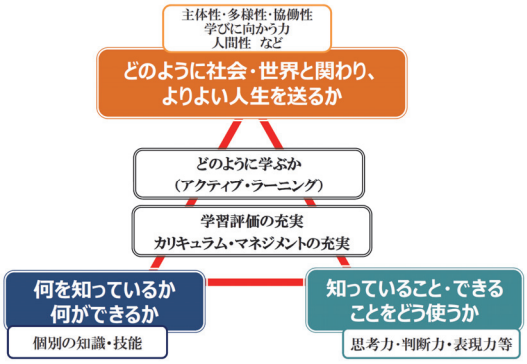


図２　育成すべき資質・能力の三つの柱を踏まえた日本版カリキュラム・デザインのための概念
（文部科学省Webページより）

これらは、現行の学習指導要領における考え方と基本的に共通するものですが、教科横断的に育成すべき資質・能力を育むという視点が強調されています。また、これまでの「何を教えるか」という学習内容に加えて、「どのように学ぶか」という学習方法についても盛り込まれる見込みであり、特に、課題の発見と解決に向けて主体的･協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）の視点から授業を見直すことが求められます。高大接続に関する議論の中でも高等学校における教育の質的転換を求めており、これまで以上に思考力・判断力・表現力等の育成を進めていく必要があります。

栃木県総合教育センター（研究調査部）

〒320－0002
栃木県宇都宮市瓦谷町1070

電話：（０２８）　６６５－７２０４
FAX：（０２８）　６６５－７３０３

本事例についての詳細は、本調査研究のWebサイトを御覧ください。

栃木県総合教育センター｜
調査研究･報告｜教育課題に関する調査研究｜平成27年度調査研究　高等学校における教科指導の充実
http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/kyokasido_h27/index.htm