

平成 28 年度

特定の課題についての学修の成果

高校日本史 A において歴史的思考力の育成を支援する
学習アプリ「史考ツール」の開発と実践

兵庫教育大学 教職大学院

学校教育研究科 教育実践高度化専攻

授業実践開発コース

P15023H

小 川 雄 太

目次

第1章 緒論	
1.1 研究の目的	1
1.2 研究の背景	1
1.2.1 若者の歴史離れ	1
1.2.2 生徒を取り巻く環境	1
1.2.3 歴史授業の抱える課題	2
(1) 現任校における課題	2
(2) 一方通行の歴史授業	2
(3) 「暗記」して入試に備える歴史授業	2
(4) 「暗記」する歴史授業からの転換	3
1.2.4 歴史的思考力の育成	3
1.3 先行研究の整理	4
1.3.1 歴史教育における歴史的思考力育成に関する先行研究	4
(1) 学習指導要領における歴史的思考力の位置づけ	4
(2) 歴史的思考力の概念	5
(3) 歴史的思考力の育成に関する実践とその課題	5
1.3.2 歴史授業におけるICT活用に関する先行研究	6
(1) 授業におけるICT活用の考え方	6
(2) 歴史授業におけるICT活用の考え方	7
(3) 歴史授業におけるICT活用の実践事例	8
1.4 問題の所在	8
1.5 研究のアプローチと論文の構成	9
第2章 歴史的思考力を育成する授業モデルの構築	
2.1 目的	10
2.2 歴史的思考力の整理	10
2.2.1 歴史的知識との関係	10
(1) 対置される歴史的思考力と歴史的知識	10
(2) 黒川の指摘	11

2.2.2 歴史的思考力の構成要素	11
(1) 坂井の指摘	11
(2) 日本学術会議高校地理歴史教育に関する分科会の指摘	11
(3) 池尻の指摘	12
(4) 後藤の指摘	12
(5) 鈴木の指摘	12
(6) 梅津の指摘	12
2.3 歴史的思考力を育成するための手立て	13
2.3.1 思考をガイドする手立て	13
2.3.2 既存の思考ツール	14
(1) PMI (いいこと・わるいこと・おもしろいこと)	14
(2) マトリックス (表)	14
(3) ステップ・チャート	14
(4) フィッシュボーン (特性要因図)	15
(5) 既存の思考ツールの問題点	16
2.3.3 歴史的思考力を育成するための思考ツール	16
(1) 事実判断ツール	16
(2) 小推論ツール	17
(3) 大推論ツール	18
(4) 価値判断・意思決定ツール	18
2.4 歴史的思考力を育成する授業モデル	19
2.5 本章のまとめ	20
第3章 歴史的思考力の育成を支援する学習アプリの開発	
3.1 目的	21
3.2 開発のコンセプト	21
3.3 学習アプリ「史考ツール」の開発	22
3.3.1 Excel VBA による開発	22
3.3.2 「史考ツール」の構成	22
(1) 管理シート	22
(2) 事実判断シート	23
(3) 事実判断集約シート	25

(4) 小推論シート	25
(5) 大推論シート (小推論集約シート)	25
(6) 大推論集約シート	25
(7) 価値判断・意思決定シート	25
(8) 価値判断・意思決定集約シート	25
(9) 価値判断・意思決定グラフ化シート	29
(10) リンク集シート	29
3.4 「史考ツール」の学習環境	29
3.4.1 クラウドサービスの利用	29
3.4.2 教室環境	29
3.5 本章のまとめ	32
第4章 「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践とその評価	
4.1 目的	33
4.2 実践のデザイン	33
4.2.1 使用教材	33
4.2.2 単元構成のコンセプト	33
4.2.3 指導計画	33
(1) 単元の指導計画	33
(2) 各時間の指導計画	35
① 第1時 江戸初期の鎖国へ至る外交政策を学習する	35
② 第2時 事実判断を中心に、江戸末期の開国へ至る外交政策を学習する	38
③ 第3時 小推論を中心に、江戸末期の開国へ至る外交政策を学習する	39
④ 第4時 大推論と価値判断・意思決定を中心に、江戸末期の開国へ至る外交政策を学習する	40
4.2.4 実践の手続き	42
(1) 実践対象者	42
(2) 実践時期	42
(3) 事前評価項目	42
① 日本史の授業に対する意識を把握する項目	42
② 歴史的思考力に対する意識を把握する項目	43

③ ICT機器に対する親和性を把握する項目	43
(4) 事後評価項目	43
① 日本史の授業に対する意識を把握する項目	43
② 歴史的思考力に対する意識を把握する項目	44
③ 「史考ツール」全般に対する意識を把握する項目	44
④ 「史考ツール」の各シートに対する意識	44
⑤ 授業全体の感想を把握する項目	45
4.3 実践の結果と考察	46
4.3.1 実践対象者の状況	46
(1) 日本史の授業に対する意識	46
(2) 歴史的思考力に対する意識	46
(3) ICT機器に対する親和性	47
4.3.2 実践の様子	48
(1) 第1時 江戸初期の鎖国へ至る外交政策を学習する	48
(2) 第2時 事実判断を中心に、江戸末期の開国へ至る外交政策を学習する	48
(3) 第3時 小推論を中心に、江戸末期の開国へ至る外交政策を学習する	51
(4) 第4時 大推論と価値判断・意思決定を中心に、江戸末期の開国へ至る外交政策を学習する	54
4.3.3 実践の評価	55
(1) 日本史の授業に対する意識	55
(2) 歴史的思考力に対する意識	57
(3) 「史考ツール」全般に対する意識	58
(4) 「史考ツール」の各シートに対する意識	59
4.3.4 本実践に対する生徒の感想	60
(1) タブレットPCを使用した授業について	60
(2) 「史考ツール」を活用した授業について	61
(3) 歴史的思考力について	61
(4) グループでの学習について	62
(5) 授業全体について	62
(6) 改善点について	62
4.3.5 教員の評価	63
(1) 評価項目	63
(2) 結果	64

4.4 本章のまとめ	64
第5章 結論及び今後の課題	
5.1 本研究で得られた成果の整理	66
5.1.1 歴史的思考力を育成する授業モデルの構築	66
5.1.2 歴史的思考力を育成する学習アプリの開発	66
5.1.3 「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践とその評価	66
5.2 教育実践への示唆	67
5.3 今後の課題	68
文献	69
本研究に関する学会発表	73
謝辞	74
資料	75

第1章 緒論

1.1 研究の目的

本研究の目的は、高校日本史 A において、歴史的思考力の育成を目指す授業モデルの構築及びそれを支援する学習アプリを開発し、その効果を実践的に検証することである。

1.2 研究の背景

1.2.1 若者の歴史離れ

世の中には様々な事件が起きており、若者が犯人である凶悪事件もよく聞かれる。2008年に起きた秋葉原連続無差別殺傷事件もその一つである。この事件と1989年に起きた宮崎勤事件を分析した吉岡（2008）は、犯人に見られる共通点として「小さな物語」に生きていたことを指摘している¹⁾。「小さな物語」とは「革命だの解放だの、あるいは共栄だのといった『大きな物語』」²⁾に対して「大風呂敷を前提とした秩序から自分を切り離し、一人ひとりの生活実感に基づ」³⁾くというものである。また、吉岡は宮崎勤元死刑囚が精神科医と戦争について話を交わしたときのことを「そのとき宮崎はポカーンとした。『えっ、日本とアメリカは戦争をしたの?』とびっくりしている。」と記している⁴⁾。そして、「小さな物語」に生きることは、「それが精緻に、濃密になっていけばいくほど、他者と切れていき、一人ひとりが周縁化される。誰にも承認されていない、という孤立感や焦燥はあつという間に攻撃性に転化し、自己顕示的な破壊行為となって暴発する。そうなる前に作用すべき内発的なブレーキが、歴史や事実に関心のない『小さな物語』には組み込まれていないからだ。」⁵⁾と述べて、歴史離れから生じる「小さな物語」が若者の間に広がることに警鐘を鳴らしている。そして、吉岡は「歴史は、素朴には好きか嫌いかしかなない人間の感受性に、広さと深みを与えてくれるものである。」⁶⁾と述べて、歴史を学ぶことの必要性を説いている。

このように歴史を学ぶことは、我々の内面に見えない作用を及ぼしている。そして、歴史意識の喪失によって「小さな物語」に閉じこもることは、とても危険な状態であると考えられる。

1.2.2 生徒を取り巻く環境

また、若者を取り巻く現実社会も変化してきている。高校生に関係の深い出来事として、参政権の獲得をその一例として挙げるができる。1947年以来、公職選挙法において、選挙権年齢は20歳以上とされてきた。しかし、国民投票法の改正に続き、2015年には公職選挙法が改正されたことで、早くも高校3年生（18歳）が、選挙という場において政治的な意思表示をすることができるようになった。

2016年夏に行われた第24回参議院議員通常選挙において、全国で18歳となった高校3

第1章 緒論

年生が初めて投票する状況となった。総務省（2015）によると、この選挙における18歳の投票率（選挙区）は51.17%であり⁴⁾、全体の確定投票率を3.53ポイント下回った⁵⁾。

選挙権の行使に際しては、現代社会を自分なりに捉え、その課題について自分なりの考えを持っていることが不可欠である。そのためには、現代社会を過去と比較して考察することが必要であり、過去を学ぶという歴史教育の重要性が改めて認識されなければならないと考える。

1.2.3 歴史授業の抱える課題

(1) 現任校における課題

現任校は、普通高校ではなく専門高校である。そのため、各学科の専門教科が中心であり、専門教科と比較すると地歴科を含む一般教科の授業時数は少ない。現任校のカリキュラムにおいては、全員が、公民科における科目として、高校1年生で現代社会（2単位）、地歴科における科目として、高校2年生で日本史A（2単位）、高校3年生（2単位）で世界史Aを履修している。これら3科目のどれも、1週間に2時間という時間配当である。このような状況では、生徒にとってメインになるのは、やはり専門教科である。そのため、一部の歴史好きの生徒を除いて、日本史Aや世界史Aなどの歴史授業へはあまり身が入らないようであった。しかし、生徒にとって卒業するために必要な科目だから勉強するというスタンスではなく、内発的な動機づけに支えられた歴史授業を展開する必要があると考える。

(2) 一方通行の歴史授業

中学校や高校の学校現場での見聞を踏まえると、中学校社会科の歴史的分野や高校地歴科の日本史や世界史などの歴史授業は、「暗記」するだけの教科だと認識されていることが多いと感じる。また、戸井田（2004）は、「細かな事実に知識を覚え込む暗記科目としてうけとめられがちな節がある」⁶⁾と述べている。

その理由の一つとして、授業形態上の課題が挙げられる。授業を進める側の教師の課題として、北村（2015）が「歴史的分野では事実を説明し、板書する講義型の授業がどうしても多くなる」⁷⁾と指摘するように、歴史授業は教師から生徒への一方通行の授業形態になっていることが多い。そのため、生徒は教師が講義したこと、板書したことを事細かく、「暗記」することに繋がるのだと考えられる。「暗記」するだけの授業では、本当の意味において、生徒が自身で歴史を考えることが少なくなっていると考えられる。

一方で、昨今、国の教育施策として「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法」⁸⁾であるアクティブ・ラーニングが推進されている。

これらのことを踏まえると、アクティブ・ラーニングの要素を取り入れるなど、生徒自身が歴史を考えることを意識するような授業にしていく必要があると考えられる。

(3) 「暗記」して入試に備える歴史授業

第1章 緒論

教師から生徒への一方通行的な授業形態になり、生徒が「暗記」する歴史授業に陥ってしまっているのは、歴史を担当する教師だけの問題ではない。それは、中学校から高校へと進学する際や高校から大学へと進学する際の入試問題も要因の一つであると考えられる。

学校現場が入試を強く意識していることに関して、中切（2003）は、いわゆる進学校では「国立大学合格実績ひいては繰り返し実施される模擬テストの偏差値に縛られ、暗記に偏った出題の入試に対応する授業を行っているのが現状である」⁹⁾と述べており、「問題の根源は入試問題にある」¹⁰⁾と指摘している。また、油井（2009）は、歴史授業が人名・年号・事件などの暗記中心の詰め込み型の教授法で行われており、生徒たちに「考える面白さ」が伝わっていないことを指摘している¹¹⁾。

歴史授業において、教師が入試を意識することは当然のことではある。しかし、入試にとらわれすぎてしまっている現状では、生徒の興味・関心を高める授業の実現は困難である。そのため、「暗記」中心の歴史授業からの転換を図るため、何らかの手立てが必要であると考えられる。

(4) 「暗記」する歴史授業からの転換

高等学校学習指導要領（2010）に「日本史学習のねらいは、決して個別・詳細な知識を数多く記憶することではない」¹²⁾と述べられているように、歴史授業の本質は「暗記」することではない。また、加藤（2013）は、戦前の国史教育は、歴史樹教育の普遍性が通用せず、皇国史観に基づいた「国民教育の核心」であったことを指摘している¹³⁾。同様に、谷口（2008）は、歴史教育は、教養主義的な側面を持つ一方、国民としての求心力を強める教科として政治的に利用されてきた過去の経緯があることを指摘している¹⁴⁾。また、森分（1996）は「歴史で教授されるのは事実ではなく、一つの価値観から捉えられた事象像であり、解釈である。」¹⁵⁾と指摘している。それに続けて、第二次世界大戦前の天皇中心の価値観、第二次世界大戦後の冷戦下における協調、勤勉、進歩を価値とする教育と「科学的・民主的」という名のもとに社会主義思想教育が進められてきたことを例にして、「特に歴史は、思想教育の手段となる。」と述べている¹⁶⁾。

つまり、自分の目ではなく、人の目を通した歴史事象の「暗記」だけでは、一定の価値観を教え与えることになり兼ねないといえる。

そのため、生徒に「暗記」させるのではなく、生徒の頭で考えさせる思考力の育成が強調されるようになった。歴史授業における思考力は歴史的思考力と呼ばれている。戸井田（2004）は、「『歴史的思考力』の育成は、ことに高等学校世界史および日本史にとって、最重要な教育課題の一つである」¹⁷⁾と述べている。歴史的思考力の育成は、最重要な課題であり、学校現場の授業においてこそ、その実現を目指していくべきだと考える。

1.2.4 歴史的思考力の育成

2007年に改正された学校教育法においては、「前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、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み、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」（第30条第2項）と規定されている。このことにより、基礎的・基本的な知識・技能と共に、思考力・判断力・表現力等及び学習意欲を重視する方向性が示された。前項で戸井田が述べているように、歴史教育においても歴史的思考力の育成は重要課題である。

また、高等学校学習指導要領（2010）では「高度で複雑な内容に深入りしたり、細かな事象の記憶に偏ったりした学習は、かえって思考や理解を深めることにつながらないことが多い」¹²⁾と述べられている。そのため、思考力を高めるために、「暗記」による歴史授業からの転換が図らねばならない。日本学術会議高校地理歴史教育に関する分科会の提言（2011）では「歴史教育は、元来、『歴史的知識』の伝達と『歴史的思考力の育成』とが車の両輪として進められるべきものであるが、日本の場合は、圧倒的に前者に偏重した教育が進められてきた」¹⁸⁾と指摘している。

以上のような背景から本研究は、「暗記」すること、すなわち、歴史的知識の伝達に偏重し過ぎる歴史授業ではなく、生徒が考えること、すなわち、歴史的思考力の育成を重視する授業モデルの構築に取り組むものである。

1.3 先行研究の整理

1.3.1 歴史教育における歴史的思考力育成に関する先行研究

(1) 学習指導要領における歴史的思考力の位置づけ

歴史的思考力という言葉が、学習指導要領に登場したのは1956年のことである。1956年告示の高等学校学習指導要領の世界史の目標には「世界史の発展を科学的、系統的に理解することによって、歴史的思考力を育て、現代社会の諸問題を、世界史的立場から、客観的に批判する能力と態度とを養う」¹⁹⁾と述べられている。

そして、日本史に関しては、1970年告示の高等学校学習指導要領において、歴史的思考力という言葉が登場する。日本史の目標には「わが国の歴史に関する基本的事項を理解させ、歴史的思考力をつちかい、各時代の性格や時代の推移を把握させて、それぞれの時代のもつ歴史的意義を考察させる」²⁰⁾と述べられている。

2009年に告示された現行の学習指導要領においては、世界史Aの目標に「近現代史を中心とする世界の歴史を諸資料に基づき地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解させ、現代の諸課題を歴史的観点から考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う。」²¹⁾とある。また、日本史Aの目標に「我が国の近現代の歴史の展開を諸資料に基づき地理的条件や世界の歴史と関連付け、現代の諸課題に着目して考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う。」²²⁾とある。

このように、歴史的思考力は1970年に学習指導要領に登場してから、現在まで長年にわたり重要なものと位置づけられてきたことが分かる。しかし、学習指導要領において、そ

の明確な定義はなされていない。そのため、論者によって、さまざまな歴史的思考力の考え方があり、それに基づいた実践が行われている。

(2) 歴史的思考力の概念

遠山（1978）は、歴史的思考力の育成に関して「科学的歴史観形成の土台となるものであり、歴史学習の重要な目的の一つである。」²³⁾と述べている。しかし、前項で言及したように、歴史的思考力について確固たる地位を持ち得た定義は、未だ存在しない。このことに関して、佐々木（1996）は「それを基に授業を組織することが可能なレベルで規定されておらず、歴史授業構成の基盤となる形での確定は未だ為されていない」²⁴⁾と述べている。

先行研究にある歴史的思考力の定義として以下のようなものがある。

大森（1971）は「歴史の発展に見られる因果関係を考えたり、諸事象間の相互の関連を総合的に考えたりする能力」²⁵⁾とした。

児玉（2000）は「『思考』とは、一般に『人間の知的活動すなわち帰納・演繹・判断・推理等の理性のはたらきの総称で、人間存在の本質である』と言われる。歴史的思考力とは、そのような理性のはたらきによって一定の認識を得る力である」²⁶⁾とした。

坂井（2000）は「『歴史的なものの見方・考え方』（中略）それは、私たちが過去に向き合う過去認識としての『見方・考え方』を指し、他方では過去の視点や立場から現代の事象を読み解くための現代認識の『見方・考え方』をいう」²⁷⁾とした。

山本（2004）は「時間軸の中での因果関係に基づき、社会の構造とその変化、社会と社会の関係、そしてそれらとの関連で人々の生き様を分析考察する力」²⁸⁾とした。

鈴木（2015）は「歴史学の研究によって導き出された知識と方法に基づいて、歴史事象及びその解釈を批判的・論理的に捉え、歴史的全体性の中に位置づける力であるとともに、現代社会の在り方を問い直し、未来の社会を構想する上での基盤となる知的能力である」²⁹⁾とした。

このように、さまざまな歴史的思考力についての定義がある。このことに関して、戸井田（2004）は、歴史的思考力に関する研究における問題として、第一に概念を十分に定義せずに、指導方法など周辺の付帯条件の検討に終始する傾向があること、第二に定義が進まない大きな要因として歴史的思考力が本来的に抱えている抽象性や応用性などにあることを指摘している³⁰⁾。

(3) 歴史的思考力の育成に関する実践とその課題

歴史的思考力に関する実践には、以下のようなものがある。

玉谷（2014）は、日本史Aにおける歴史的思考力を培うレポート課題による実践について報告している³¹⁾。長期休業中の夏休みと冬休みに宿題として課した二つのレポートの内容から、歴史的思考力の高まりを示唆しており、歴史的思考力の中身について、明確に言及されていないものの、歴史的思考力を培う実践と言える。また、「生徒同士の輪読や発表の機会を設けて、生徒同士が自分以外の生徒はどう考えているのかを知り、お互いの考えについて意見を交換し合う活動を通してそれぞれの考察を深める機会を設けることは、生徒

の歴史的思考力を高める可能性が高いと考えられる」と述べており、そのような考察を深め合う機会をどのように設定するかを今後の課題としている。

後藤（2014）は、世界史 A において、思考の方法を定着させる手立てによる歴史的思考力を培う実践について報告している³²⁾。歴史的思考力を時系列的思考力、分析的思考力、価値判断・意思決定力からなるものと捉え、歴史的な見方や考え方としての「思考スキル」を定着させていく指導と評価を行うことで、歴史的思考力の高まりを示唆している。しかし、プリントの穴埋めなどの学習が中心となっており、生徒一人一人がどのような「思考スキル」を意識したか自身で振り返って評価をするものであった。そして、単元末に自分の主張を行う場を設定するとあるが、どのような意見の交流が行われたかは示されていない。また、歴史的思考力を培っているかどうかの評価をどのように行うかを今後の課題としている。

生田（2015）は、時代を大観する学習において歴史的思考力を育成する実践について報告している³³⁾。この実践における歴史的思考力を「歴史的因果関係を踏まえ時代構造をとらえる能力」とした上で、コンセプトマップやシュミレーションゲームを活用した実践を行った。グループのワークシートを OHC で拡大表示しての生徒相互の評価や議論を行っている。生徒の手書きの文字によるものが「プレゼン資料」として図示されていた。それを OHC で拡大表示しても、見えにくいものではなかったかと推測される。また、どの生徒も充足感をもって時代像を解釈していくことができるような「支援のあり方」を今後の課題としている。

このように、歴史的思考力の育成に関する実践から、生徒の意見交流の場をどのように設定するかということ、意見交流を行う際の物理的な支援をどのように行うかということが課題となっていることが分かる。

このような課題に対処するためには、様々なアプローチが考えられるが、その一つとして ICT 活用が挙げられる。小林（2015）は、タブレット PC の活用に関して「協働学習との相性も本実践から考えるとよさそうだ。」³⁴⁾と指摘していることから ICT 活用が一つの方向性であると考えられる。

1.3.2 歴史授業における ICT 活用に関する先行研究

(1) 授業における ICT 活用の考え方

2009 年に告示された現行の学習指導要領の総則においては、「各教科・科目等の指導に当たっては、生徒が情報モラルを身に付け、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を適切かつ実践的、主体的に活用できるようにするための学習活動を充実するとともに、これらの情報手段に加え視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図ること³⁵⁾」とある。授業において、ICT を教材・教具として用いることの必要性が示されている。そして、2010 年に公表された「教育の情報化に関する手引」において、「ICT を活用した授業は、児童生徒に対して学力向上に高い効果があり、それを教員も認めてい

ることが明らかとなっている」³⁶⁾ことが示され、ICT活用による教育効果に言及している。

2011年の「教育の情報化ビジョン」においては、情報通信技術の活用として「学習者用の情報端末や電子黒板等を無線LANでつなぎ、情報端末への書き込みを電子黒板等において共有することにより、子どもたちが教え合い、学び合う、双方向型の授業の充実を図ること」³⁷⁾、「お互いに話し合うなどの協働学習等を通じて子どもたちの興味関心を高め、自らより深く調べようとする意欲を引き出すこと」³⁸⁾などが示されている。

したがって、生徒が思考する場面や協働的な学習の場면을支援したり、双方向型の歴史授業を目指すにあたって、ICT活用によるアプローチは効果的であると考えられる。

また、今の生徒の世代を、デジタルネイティブ (digital native) と呼ぶことがある。デジタルネイティブとは「パソコンや携帯電話などの情報機器と、インターネットの各種サービスに、幼少期から慣れ親しんだ世代を指す。おおむね1990年以降に生まれた世代が該当する。米国の調査会社が提唱した概念で、消費者向けのITが高度化してきたことが背景にある。全人口に対するデジタルネイティブの比率が増えることによって、社会的な変化が生じると予測される」³⁹⁾と説明される。このことを踏まえると、授業においてICTを有効に活用することは、デジタルネイティブと呼ばれる世代に対して、自然と授業への興味・関心を高められるのではないかと考えられる。

(2) 歴史授業におけるICT活用の考え方

高等学校学習指導要領地理歴史科編には「地理歴史科においてもコンピュータや情報通信ネットワークなどを積極的に活用するとともに、情報手段を主体的に活用できる学習の工夫が求められている」⁴⁰⁾とあり、地理歴史科でのICT活用が重視されている。

「教育の情報化に関する手引き」では、地理歴史科の世界史や日本史でのICT活用の具体例として、次のような具体例が挙げられている⁴¹⁾。

- ・世界史に関する楽曲などを視聴させたり、絵画・写真などを鑑賞させたりして、その時代の社会的背景をつかませるとともに、歴史事象に関する多面的な関心を高める。
- ・「持続可能な社会への展望」(世界史A)、「資料を活用して探究する地球世界の課題」(世界史B)においてインターネットなどを活用して、各種の資料などを収集し、その内容をまとめたり、その意図やねらいを推測したり、資料への疑問を提起したりする活動を通して、資料を多面的・多角的に考察、活用、表現する技能を身に付ける。
- ・「現代からの探究」(日本史A)、「歴史の論述」(日本史B)において、インターネットなどを活用して、歴史に関する各種資料を収集し、それらの資料を分析し、活用して、自分の考えをワープロソフトなどを用いて記述、表現することで、歴史的な見方や考え方を身に付ける。

このように、地理歴史科においてICT活用の方法が具体的に例示されている。これらの具体例は、インターネットを活用しての資料の鑑賞や収集、ワープロソフトなどを用いての文書の作成が中心である。歴史的思考力の育成に関するICT活用や意見交流を行う際の支援としてのICT活用の事例は見当たらない。

(3) 歴史授業における ICT 活用の実践事例

大島（2007）は、高校世界史における ICT 活用として、電子黒板を用いた実践について報告している⁴²⁾。普通黒板よりも電子黒板を使うことによって、授業のわかりやすさや復習する際のわかりやすさが向上することを示唆している。また、実践により、授業者は授業内容を振り返ることで授業改善に大きく役立ったことや機器の設置以外に特別な準備を要せず、普通の授業と同様に行えたことを成果として述べている。

鈴木（2013）は、高校日本史に対する関心・意欲を向上させるため、プレゼンテーションソフトを活用した実践について報告している⁴³⁾。奈良時代や平安時代を単元とするプレゼンテーションソフトによる教材を作成し、それを用いた実践を行ったものである。ICT を活用することによる、生徒の日本史に対する関心・意欲の高まりを示唆している。一方で、教材データの作成に時間がかかることを課題として挙げている。

小林（2015）は、小学校社会科歴史学習において、6年生の生徒が一人一台タブレット PC を活用した実践について報告している⁴⁴⁾。ジグソー法によって、生徒が専門グループでの調べ学習の際、資料をタブレット PC のカメラ機能で撮影して、デジタルコンテンツ化した。それを使って、自分の調べたことを説明するという実践である。また、SKYMENU Class（Sky 株式会社の学習活動支援ソフトウェア）の画面合体機能を活用し、4つのタブレット PC をつなげ大きな画面として意見の共有や交流を行っている。そして、タブレット PC の登場でデジタルコンテンツの活用は今後ますます進展することを予想している。

このように、さまざまな ICT を活用することによって、生徒の興味・関心を高めることや、理解を深めることに繋がるのが期待できる。しかし、歴史的思考力をテーマとした ICT 活用の実践や生徒自身が ICT を活用した実践は、管見の限り見当たらない。

1.4 問題の所在

以上に整理したように、歴史教育においては、一方通行的で「暗記」することが中心の授業からの転換が目指されており、その一つの方向性として、歴史的思考力の育成が挙げられる。しかし、歴史的思考力の育成に関する実践からは、生徒の意見交流を行う際の物理的な支援方法が課題となっている。その一つのアプローチとして、ICT 活用が挙げられる。

教科教育における ICT の活用による教育効果は明らかとなっていることから、歴史授業においても ICT 活用が広がりつつある。しかし、前述した通り、歴史的思考力の育成をテーマとした生徒の意見交流の場を支援するような ICT 活用の先行研究は管見の限り見当たらない。

これらのことから、高校日本史 A において、歴史的思考力の育成を支援する ICT 活用の有効な方策は確立されていないといえる。そのための課題となるものには、以下の 3 点が挙げられる。

第一に、歴史的思考力の実態が定かでなく、その授業モデルが確立されていないことで

第1章 緒論

ある（以下、課題1と略称。）。第二に、歴史的思考力の育成を支援するICT活用の方策が定かではないことである（以下、課題2と略称。）。第三に、歴史的思考力の育成を支援するICT活用の効果が定かではないことである（以下、課題3と略称。）。

1.5 研究のアプローチと論文の構成

そこで、本研究では、上記の3つの課題に対処するため、歴史的思考力の育成を支援するICT活用を位置付けた授業をデザインし、授業実践を行うと共に、その効果を検証することとした。

先ず、課題1に対処するため、歴史的思考力の捉え方を分析し、歴史的知識との関係を検討した後、生徒同士による協働的な思考場面を取り入れた授業モデルを構築することとした。次に、課題2に対処するために、ICTを活用した学習支援システムの仕様を検討し、開発を行うこととした。そして、課題3に対処するために、構築した学習モデルとICTを活用した学習支援システムを用いた授業実践を行い、実践的にその効果を検証することとした。

このようなアプローチに基づき、本研究では各章を以下のように構成した。

一章の構成一

第1章 緒論

第1章では、本研究の目的を踏まえ、研究の背景、先行研究の整理、問題の所在などから研究課題を明らかにし、研究の計画と構造を策定する。

第2章 歴史的思考力を育成する授業モデルの構築

第2章では、歴史的思考力をまとめ、高校地歴科の日本史Aの授業において、歴史的思考力を育成することのできる授業モデルを構築する。

第3章 歴史的思考力の育成を支援する学習アプリの開発

第3章では、第2章で作成した授業モデルを効率的に運用する学習アプリの開発を行う。

第4章 「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践とその評価

第4章では、第2章で構築した授業モデル及び第3章で開発した学習アプリをもとにした授業を試行的に実践し、その効果の検証をする。

第5章 結論及び今後の課題

第5章では、本研究で得られた知見及び今後の課題を整理する。

第2章 歴史的思考力を育成する授業モデルの構築

2.1 目的

本章の目的は、高校地歴科の日本史 A において、歴史的思考力を育成する授業モデルの構築を行うことである。1956年告示の高等学校学習指導要領に歴史的思考力という語が登場して以来、歴史的思考力の育成に関するさまざまな先行研究が行われてきた。本章では、これらの先行研究の内容を検討し、歴史的思考力の育成と歴史的知識の習得の双方に着目しながら、モデル化を試みる。

2.2 歴史的思考力の整理

2.2.1 歴史的知識との関係

(1) 対置される歴史的思考力と歴史的知識

第1章で述べた通り、歴史的思考力については学習指導要領での明確な定義がなされていないことから、さまざまな捉え方が見られる。しかし、さまざまな歴史的思考力のとらえ方がある中で、どの説においても、歴史的思考力を育成する授業は、「暗記」が中心となっている知識偏重型の歴史授業に対置するものとの考えが根底に見受けられる。前章で述べた日本学術会議高校地理歴史教育に関する分科会（2011）の問題意識においても、歴史的思考力の育成は、「暗記」としての歴史的知識の伝達と対置されていた。日本学術会議高校地理歴史教育に関する分科会の委員長を務めた油井（2015）は、教科書記述が増大していることに関して『知識』の充実がかえって『思考力』育成の機会を圧迫しているのではないだろうか。」¹⁴⁾と述べており、ここでも知識と思考力を対置させて捉えている。また、有田（2000）の「歴史学習の目的は、入学試験などともからんで、歴史的思考力の育成よりも歴史的知識を時代順に教えることがより重要だという考え方」⁴⁶⁾があるとの指摘も同様のものである。

前章で引用した日本学術会議高校地理歴史教育に関する分科会の提言（2011）にある「歴史教育は、元来、『歴史的知識』の伝達と『歴史的思考力の育成』とが車の両輪として進められるべきもの」との指摘においても、歴史的知識と歴史的思考力は別物として対置させられていることが読み取れる。

また、論文検索エンジン Cinii を用いて「歴史的思考力」と検索したところ、確認できた最古のものは、横浜国立大学学芸学部附属横浜小学校（1953）「社会科に於ける歴史的思考力の系統」であった。ここでは「社会科における歴史教育を、世の常識的な批判に追従する『知識を与えさえすればよい』という近視眼的な観点に立つのではなく、見方・考え方・言い換えれば、歴史的思考力を深めるという面に、問題の本質をとらえる」⁴⁶⁾と述べられている。このことから、歴史的思考力は知識偏重型の歴史教育の反省の基にあったということが窺える。

(2) 黒川の指摘

黒川（2013）は、日本学術会議高校地理歴史教育に関する分科会の提言（2011）について「いささかの苛立ちを覚えたことを否認しない。」⁴⁷⁾と述べている。提言が「一斉授業」を「知識詰め込み型」の悪しき典型と捉え、歴史的思考力の育成を図るため、主題学習やグループ討論などの機会を大幅に増加しようとしていることに対して疑問を投げかけている。そして、「さらにいえば、『思考力』と『知識』は二者択一ではない。それどころか、『思考力』を培う前提として、『知識』を授けることは不可欠である。」⁴⁸⁾と指摘し、『知識』と『思考力』を対置させるのではなく、本来一体⁴⁹⁾であるとの考えを主張している。

また、黒川の述べている通り、「提言」の作成に関わっているのは「教員養成とは異なる学部・学科に所属する人々であり、その人々のなかに、学校現場での歴史教育を十分に踏まえていない」⁵⁰⁾ことは十分考えられる。実際の学校現場では限られた授業時数の中で、歴史的思考力を育成することと歴史的知識を習得させることの双方を実現しなければならず、当然のことながら、歴史授業を担当している多くの教員は、歴史的思考力を育成することと歴史的知識を習得させることの双方を重要であると捉えている。

また、黒川は「現に行われている授業の多くは、歴史事象の意味づけを伴わないたんなる事項の羅列に終始して」⁵¹⁾いる点を問題視しており、この点を改善することで歴史授業がこれまでと違ったものになるのではないかと考えられる。

したがって、歴史的思考力の育成と歴史的知識の習得を対置させて考えるのではなく、黒川の述べるように、歴史的思考力を育成することと歴史的知識を習得させることは、本来一体のものであると捉えていくことが自然な流れだと考えられる。つまり、歴史的思考力の育成の過程で歴史的知識の習得を図り、歴史的知識の習得の過程で歴史的思考の育成を図ることが肝要である。

2.2.2 歴史的思考力の構成要素

歴史的思考力の構成要素の捉え方に関しても、以下のようにさまざまなものが見られる。先行研究にある歴史的思考力の構成要素をまとめた上で、本実践に適合する歴史的思考力の構成要素を選定する。

(1) 坂井の指摘

坂井（2000）は「過去と現在の比較の思考」「推移と変化の思考」「物事の始原についての探求」「社会条件などとの関連思考」と捉えた²⁷⁾。このような多様な思考様式の操作を基盤に、「歴史事実」を読み解き、意味付け、現代生活に活用する営みを行うものと考えている。

(2) 日本学術会議高校地理歴史教育に関する分科会の指摘

日本学術会議高校地理歴史教育に関する分科会（2011）は「過去への興味・関心の喚起」「歴史的資料の調査力の育成」「歴史的分析・解釈力の育成」「時系列的思考力の育成」「意思決定の連鎖としての歴史学習」と捉えた⁵²⁾。歴史を学ぶ際のことだけでなく、「過去への

第2章 歴史的思考力を育成する授業モデルの構築

興味・関心の喚起」など歴史を学ぶ前のことにも言及している点が、他にはない特徴となっている。

(3) 池尻の指摘

池尻(2012)は、先行研究の収集を通して歴史的思考力の分類を整理した結果、「史料を批判的に読む力」「歴史的文脈を理解する力」「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」「歴史的解釈を批判的に分析する力」「歴史を現代に転移させる力」と捉えた⁵³⁾。また、各々の効果的な育成方法についても検討を行っている。池尻のまとめた表を表Ⅱ-1に示す。

表Ⅱ-1 歴史的思考力の分類と効果的な育成方法⁵³⁾

	歴史的思考力	使用するメディア	課題の設定方法	評価方法
(1)	史料を批判的に読む力	デジタル・アーカイブの利用、複数の史料	史料が書かれた意図に関する質問をする	史料の定義を記述させ、変化を分析する
(2)	歴史的な文脈を理解する力	日記、写真、オーラル・ヒストリー、アドベンチャーゲーム	背景知識を盛り込めるストーリーを作らせる	歴史的共感の5段階モデルに沿って、思考の段階を分析する
(3)	歴史的な変化を因果的に理由付ける力	コンセプトマップを描けるICT環境、シミュレーションゲーム	探求的な課題を課し、その因果関係を構築させる	因果的な論述問題の解答を多面性と具体性で分析する
(4)	歴史的解釈を批判的に分析する力	デジタル・アーカイブの利用、マルチメディア、複数の史料	2つの解釈が内在するテーマで議論を行わせる	議論内容の多面性を分析する
(5)	歴史を現代に転移させる思考力	コンセプトマップを描ける学習環境、歴史と対応する現代の要素をまとめた教材	歴史をアナロジーとして利用し、現代社会の問題解決をさせる	歴史的な事象と類似する現代的事象を記述させ、量と質を分析する

(4) 後藤の指摘

後藤(2014)は「時系列的思考力」「分析的思考力」「価値判断・意思決定力」と捉えた⁵⁴⁾。「分析的思考力」が「比較・関連付け等の分析を行う力」とされており、いくつかの要素を含んで大きく捉えている。

(5) 鈴木 の指摘

鈴木(2015)は「論理的思考」「批判的思考」「イメージ的思考」と捉えた²⁹⁾。歴史像を想起させる「イメージ的思考」を含んでいる点が、他にはない特徴となっている。

(6) 梅津の指摘

梅津(2010)は「内容教科である社会科において、『思考力・判断力』を授業づくりの実際と結びつくように根拠づけていくためには、『思考力・判断力』と『知識』、『思考技能(問いと資料活用)の技能』との相互のかかわりを説明しなければならない。」とし、歴史的思考力と歴史的知識を関連させて説明している⁵⁵⁾。具体的には、表Ⅱ-2に示すように、歴史的思考力として、「事実判断」「推論」「価値判断」「意思決定」「批判的思考」の5つを示している。また、歴史的思考力に関係する歴史的知識を「事象記述」「事象解釈」「時代解釈」「社会の一般理論」「価値的知識」(評価的知識、規範的知識)「メタ知識」の6層で捉えている。

表Ⅱ-2 歴史的思考力と歴史的知識の関係（梅津 2010⁵⁵）より一部抜粋）

歴史的思考力	歴史的知識
事実判断 資（史）料をもとに、事実を判断し記述できる。	事象記述
推論 事象の原因、条件、結果や時代の社会の意義・本質を解釈し説明できる。	事象解釈 時代解釈 社会の一般理論
価値判断 事象の原因、条件、結果や時代の社会の意義・本質を解釈し説明できる。	価値的知識 （評価的知識）
意思決定 論争問題や論争場面において望ましい行為や政策を根拠に基づいて選択できる。	価値的知識 （規範的知識）
批判的思考 歴史的な事象に関する言説に内在する価値・立場を吟味できる。言説の主張の手続き・方法を吟味できる。	メタ知識 （知識を解釈するための知識）

このように、いくつかの歴史的思考力の構成要素の捉え方を比較した結果、梅津の歴史的思考力の捉え方は、①歴史的知識と分かりやすく関連させていること、②歴史的思考力が段階的に高められるようにしていること、③問いと関連させていること、といった点を備えている。そのため、歴史的思考力を育成することと歴史的知識を習得させることを一体のものであると捉えるならば、他の歴史的思考力の構成要素の捉え方に比べて活用しやすい形になっている。したがって、本研究では、梅津の歴史的思考力の構成要素をベースに研究を進めていくこととする。

2.3 歴史的思考力を育成するための手立て

2.3.1 思考をガイドする手立て

典型的な歴史授業は、教師が作成した授業プリントの空欄補充という形式を取りながら、教科書に記載されている歴史事象を「暗記」していくことが中心の知識偏重型であるといえる。このことに関して、北尾（1995）は「日本の教科書は、事実の記述があり、推論の結果としての知識が整理して書かれている。」⁵⁶ことや「主たる教材である教科書が知識の体系化を記述しているだけで」⁵⁷あることを指摘し、「推論の過程、思考の過程など説明されていない」⁵⁷と述べている。つまり、単なる歴史事象の「暗記」に終始するような、現在行われている歴史授業においては、歴史的知識を習得させることは成しえても、歴史的思考力を育成することは難しいということになる。

第2章 歴史的思考力を育成する授業モデルの構築

また、北尾は「概念や知識を操作し、『思考・判断』を行うためには、思考の道筋や形、推論の方法について自覚していることも大切である。」⁵⁶⁾と述べている。つまり、歴史的思考力を育成するためには、思考をガイドする何らかの手立てが必要であることを示唆している。

一方、黒上(2012)は「知識は思考と表裏一体で、切っても切り離せない」⁵⁸⁾ことや「人がものを学ぶとき、それは知識だけを記憶するのではなくて、さまざまな思考のプロセスを通して身につけていく」⁵⁹⁾ことを述べている。そして、「考えるプロセスを、手順として明示することで、子どもたちはその手順を使って、求められているとおりに考えを進めることができるのではないのでしょうか。(中略)このような力は技能や技法、あるいはスキルとっていいのではないのでしょうか。」⁵⁹⁾と述べ、そのような手順や図を示した思考ツールの活用を提案している。

同様に、下村(2011)は「思考中にそれまで考えたことやそのベースとなった事実を言葉だけで理解しようとしても限界があります。」⁶⁰⁾と述べ、思考ツールの活用を提案している。

また、下村は「人間は、言葉に発しないで頭の中だけで考えようとしてもなかなか考えが進みません。」⁶⁰⁾と述べ、「思考は言葉を介して進みます。深い思考には、言葉で正しく表現する力が必要です。つまり、思考力を高めるためには、まず言語力を鍛えなければいけません。」⁶¹⁾と述べている。したがって、生徒一人ひとりで思考ツールを活用することに終わらせるのではなく、他者へ説明する場面などを取り入れていくことが必要だと考えられる。

そこで、本研究では、歴史的思考力を育成するための方略として思考ツールを活用すると共に、授業内において協働的な思考場面を取り入れることとする。

2.3.2 既存の思考ツール

本研究での活用が想定される既存の思考ツールを黒上による『シンキングツール～考えることを教えたい～』(2012)から抜粋し、その特徴を整理する。

(1) PMI (いいこと・わるいこと・おもしろいこと)

これは「対象について、『いいところ(プラス:plus)』『だめなところ(マイナス:Minus)』『興味をもつこと・おもしろいところ(インテレスティング:Interesting)』の三つの視点から印象や意見を書き込」⁶²⁾むものである(図II-1)。

(2) マトリックス(表)

これは「目的や用途によって、さまざまな場面で用いられます。シンキングツールとしての表は、複雑な事象(資料)を表を使って分類して整理することと、整理されたセル同士の関係を見つけ出してそれを表すために用いられ」⁶³⁾るものである(図II-2)。

(3) ステップ・チャート

これは「矢印と囲みを用いて、テキストや自分の主張の順番を考えたり、複数の事項が

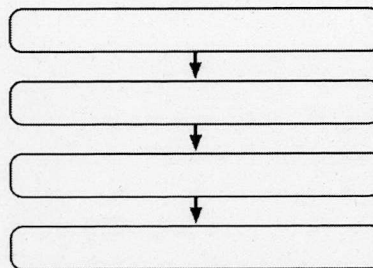
第2章 歴史的思考力を育成する授業モデルの構築

起こる順番を整理したり,ものごとの手順を計画したりするために用い」⁶⁴⁾るものである(図II-3)。

P Plus プラス いいところ	M Minus マイナス だめなところ	I Interesting インテレストィング おもしろいところ

図II-1 PMI (黒上 2012⁶²⁾)

図II-2 マトリックス (黒上 2012⁶⁵⁾)

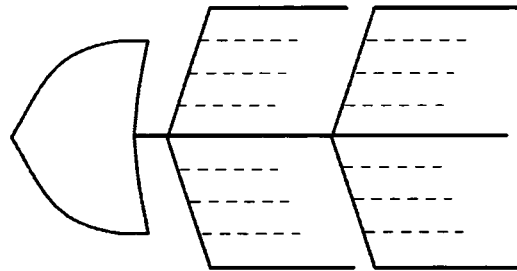


図II-3 ステップ・チャート (黒上 2012⁶⁶⁾)

(4) フィッシュボーン (特性要因図)

これは「頭の部分においた事柄(結果や問題)に対して,どのような要因や原因が関係しているのか可能性のあるものを中骨(実践の太い骨)のところに書き出して,その要因

や原因をより具体的に細分化したものを小骨（点線の細い骨）のところに書き込⁶⁷⁾むものである（図Ⅱ-4）。



図Ⅱ-4 フィッシュボーン（黒上 2012⁶⁷⁾）

(5) 既存の思考ツールの問題点

これらの既存の思考ツールは、歴史授業において分析の枠組みとしての活用を想定することができる。特に、意思決定を支援するPMIは、歴史的思考力の育成において価値判断や意思決定に援用することが考えられる。また、因果関係を分析するフィッシュボーンは、事実判断に援用することが考えられる。一方、手順を整理するステップ・チャートは、そのままの形で使用できるものの、一定期間の歴史事象を流れとして捉えるツールに変更して援用することが考えられる。その際、因果関係を分析するフィッシュボーンとステップ・チャートを結び付けたツールを工夫することが考えられる。また、マトリックスは、そのままでは歴史解釈に用いづらいものの、情報を整理して一つの解釈を考えるとこの機能からは、歴史解釈の場面に援用することが考えられる。また、PMI、マトリックス、ステップ・チャート、フィッシュボーンのそれぞれの思考ツールは、思考の過程が互いに連動しておらず、そのままの形で用いると生徒にとって使いづらいものになることが考えられる。

2.3.3 歴史的思考力を育成するための思考ツールの開発

梅津の歴史的思考力の構成要素を授業で用いるため、思考ツールの活用を検討した。その結果、歴史学習向け作成された有力な思考ツールは直接的には見当たらなかった。しかし、それぞれの思考ツールの機能の一部は、歴史的思考を促すツールとして援用しうる可能性を見出すことはできた。そこで、従来の思考ツールを参考に、歴史学習向けの思考ツールを新たに作成・改良し、それを活用した授業モデルを構築することにした。具体的には、事実判断、推論、価値判断・意思決定の各思考場面に支援する思考ツールを構築した。

(1) 事実判断ツール

歴史事象の事実判断、推論による事象記述、事象解釈を支援するため、フィッシュボーン

第2章 歴史的思考力を育成する授業モデルの構築

ンを参考に、思考ツールを作成した。これは、歴史事象の When (いつ), Where (どこで), Who (誰が, 誰を), What/How (何が, 何を, どのように, どのような), 原因, 結果の枠組みによる分析を行って、視覚化を図るものである (図 II-5)。

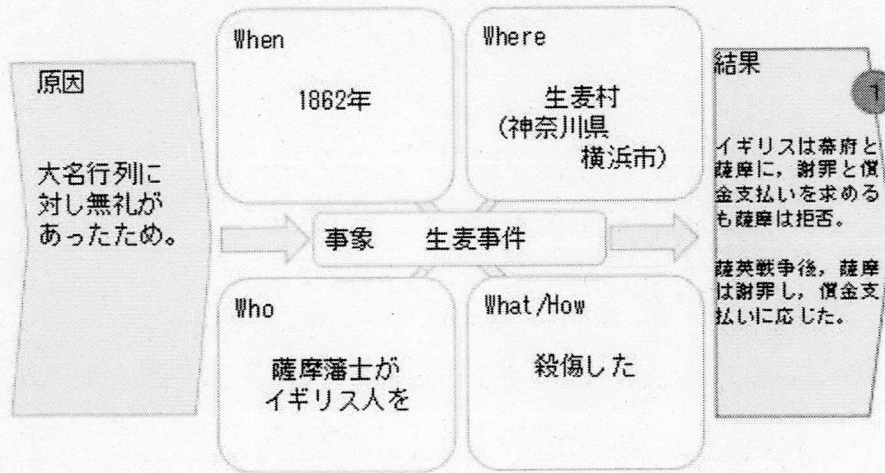


図 II-5 事実判断ツール

(2) 小推論ツール

事実判断ツールで分析した歴史事象の結果の部分を使って、推論により事象解釈・時代解釈・理論の一般化を支援する思考ツールを作成した。これは、ステップ・チャートを参考に、歴史事象の結果同士を相互関係を時系列的にマッピングするものである (図 II-6)。

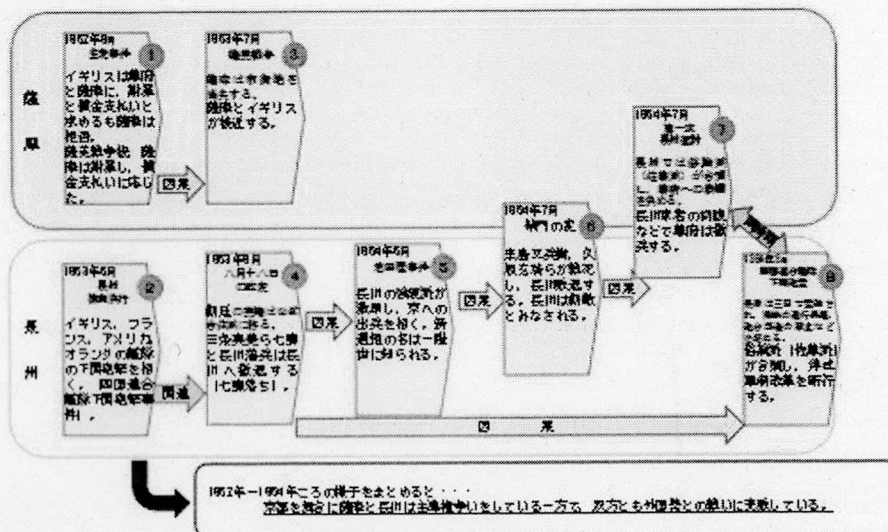


図 II-6 小推論ツール

第2章 歴史的思考力を育成する授業モデルの構築

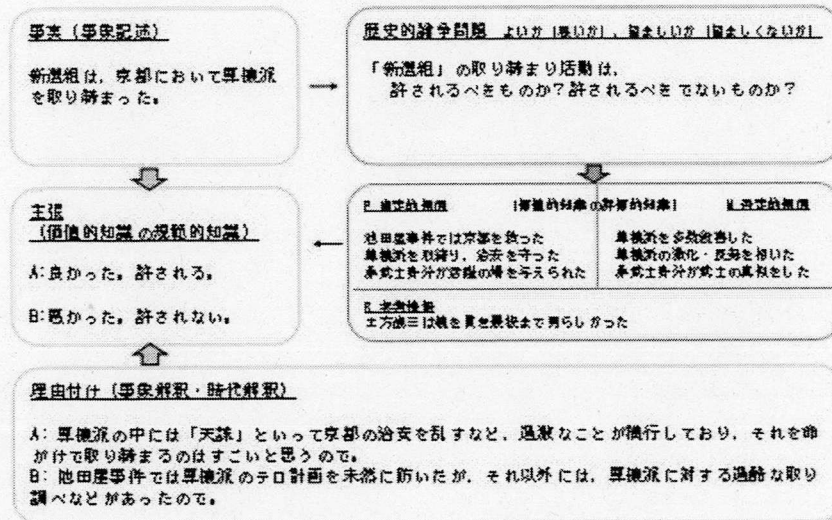


図 II-9 価値判断・意思決定ツール

2.4 歴史的思考力を育成する授業モデル

思考ツールを活用して、歴史的思考力の育成と歴史的知識の習得を図ることのできる授業モデルを図 II-10 のように構築した。この授業モデルにおいては、事実判断の思考過程で事象記述を習得し、推論の思考過程で事象解釈・時代解釈・社会の一般理論を習得し、価値判断・意思決定の思考過程で価値的知識の評価的知識と規範的知識を習得することができるように考慮している。そして、これらの一連の思考過程において、批判的思考を促して、メタ知識を習得することができるモデルとなるようにした。この授業モデルのもとで、これまでとは違った、生徒一人ひとりが考える歴史授業が目指されることが期待される。

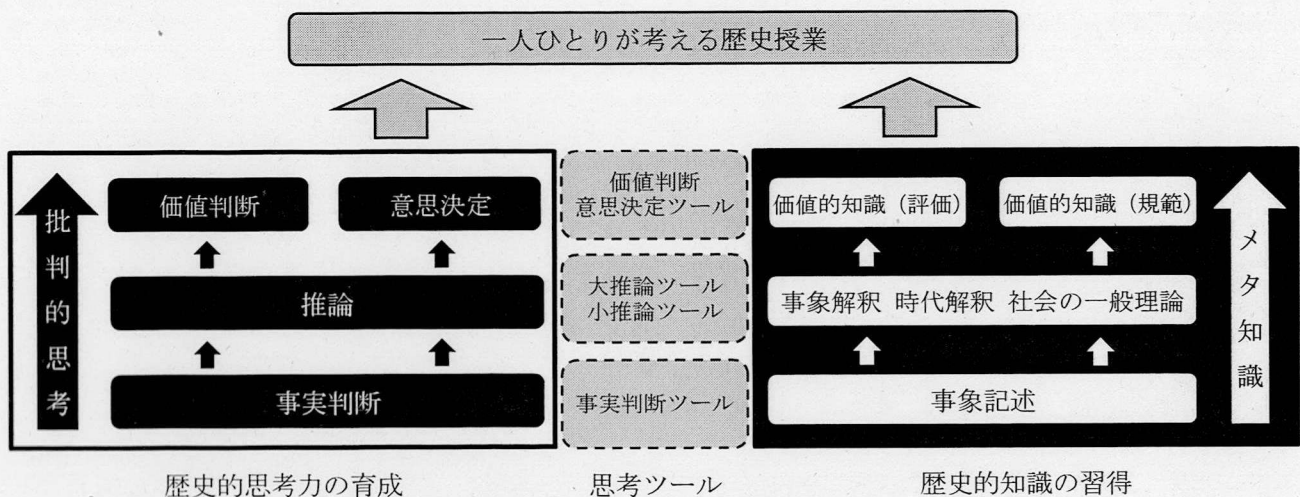


図 II-10 歴史的思考力の育成と歴史的知識の習得を図る授業モデル

2.5 本章のまとめ

以上、本章では、第1章で検討した方向性に基づき、高校日本史Aにおいて歴史的思考力の育成を図る授業モデルを以下の通り構築した。

- 1) さまざまな歴史的思考力の構成要素を比較した結果、歴史的知識との関係を明確に示している梅津の歴史的思考力の構成要素の捉え方を選定した。
- 2) 梅津の歴史的思考力の構成要素の捉え方に基づき、歴史的思考力の育成のために思考をガイドする思考ツールを作成した。
- 3) 思考ツールを活用して、歴史的思考力の育成と歴史的知識の習得とを共に図ることができるよう授業モデルを構築した。

そこで次章では、構築した授業モデルによる展開容易性を高めることや協働的な思考場面を支援するためにICTによる学習アプリの開発を行う。

第3章 歴史的思考力の育成を支援する学習アプリの開発

3.1 目的

本章の目的は、第2章で構築した授業モデルを効率的に運用する学習アプリを開発することである。

3.2 開発のコンセプト

第1章において述べた通り、歴史的思考力を育成する授業場面においては、生徒の意見交流の場をどのように設定し、物理的な支援をどのように行うかが課題である。そして、第2章においては、協働的な思考場面を取り入れる形での思考ツールの活用を検討し、歴史的思考力の育成をガイドする(1)事実判断ツール、(2)小推論ツール、(3)大推論ツール、(4)価値判断・意思決定ツールを作成した。そこで、これらの思考ツールを用いた授業モデルを構築した。しかし、思考ツールを用いた授業ツールを実践する場合、いくつかの問題が想定される。

第一に、時間の問題が発生する。思考ツールのプリントの配布や集約のために少なくない時間が必要になってくる。第二に、共有の問題が発生する。生徒が思考ツールを操作するにあたって、プリントの切り貼り、並び替えなどの作業が必要になってくる。これは第一の時間の問題とも関連する。第三に、リソースの問題が発生する。資料の情報量や印刷の鮮明度合を考慮する必要がある。第四に、蓄積の問題が発生する。思考ツールのプリントの枚数が増えるとその整理など、授業の内容とは直接関係ないことに注意を払わなければならない。

これらの課題に対処するため、学習アプリを次の二つのコンセプトのもとで開発することにした。

- ①教員が生徒に思考ツールを瞬時に配布し、生徒の記入したものを瞬時に集約すること
- ②生徒の記入した思考ツールの内容が自動的に次の思考ツール内に反映されること

このコンセプトをもとに、開発を行う学習アプリの基本的な機能を以下のように設定した。そして、これらの機能を有する本アプリを「史考ツール」と名付けた。

- ・グループごとのフォルダを作成する機能
- ・グループごとのフォルダに思考ツールを配布する機能
- ・設定した歴史事象の思考ツールを作成する機能
- ・生徒の記入した思考ツールの一部を画像として別の思考ツールに貼り付ける機能
- ・生徒の記入した思考ツールを集約する機能
- ・生徒の記入した思考ツールをグラフにまとめる機能
- ・全ての入力内容を消去する機能

3.3 学習アプリ「史考ツール」の開発

3.3.1 Excel VBAによる開発

実践対象校に配置されているパソコンのOSはWindows (Microsoft社)であることから、どの生徒もある程度、Windows パソコンの操作に慣れている。そのため、開発する学習アプリもWindowsで動作するものが好ましいと考えられる。したがって、前節3.2の基本的機能を満たす学習アプリをExcel (Microsoft社)のVBA (Visual Basic for Applications)により開発することとした。

VBAとは「Microsoft Officeのアプリケーションが備えるマクロ言語。米マイクロソフト社のプログラミング言語Visual Basicが基になった。1994年3月発売のExcel 5.0で初めて採用された。1997年3月発売のOffice 97ではワープロのWord,表計算のExcelなどで、マクロ言語がVBAに統一された。」ものである⁷⁰⁾。

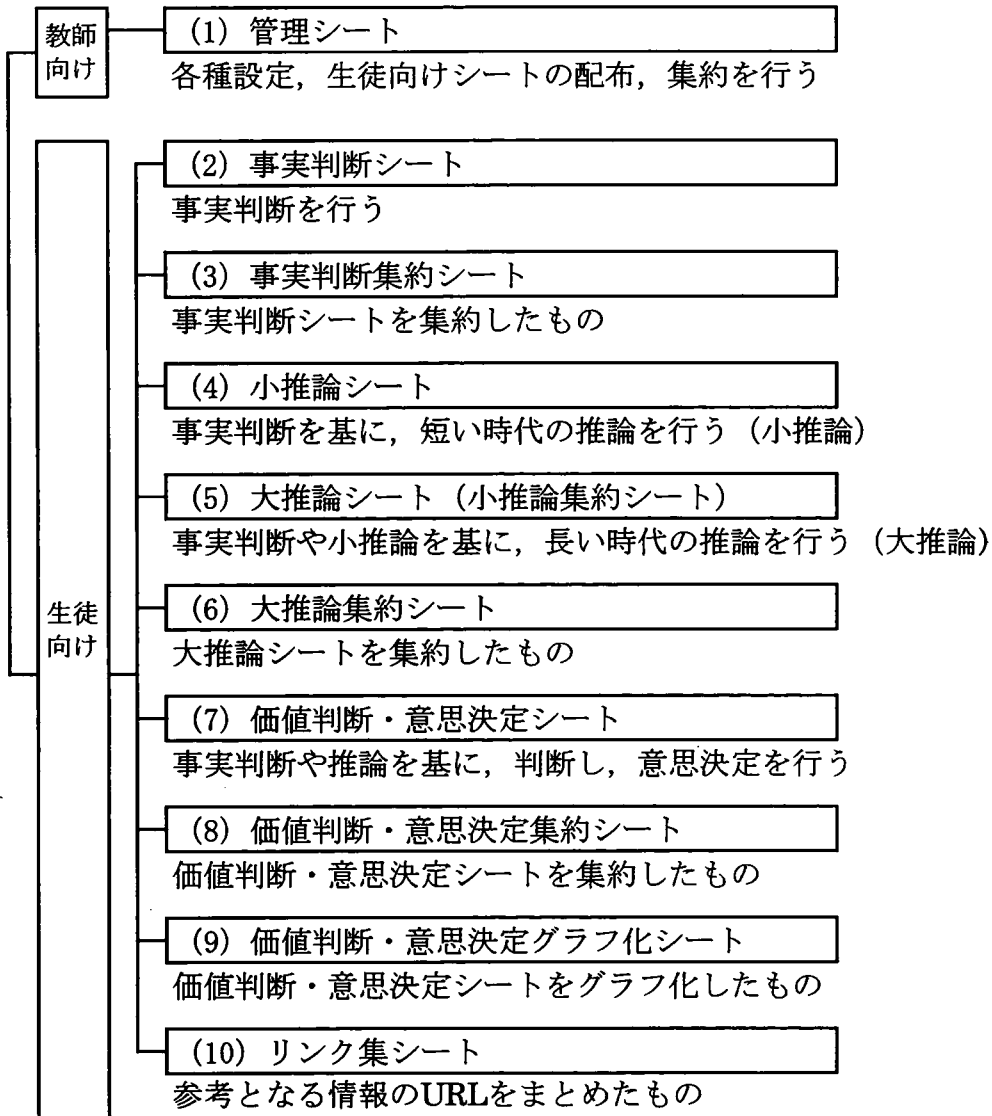
3.3.2 「史考ツール」の構成

「史考ツール」の全体構成を図Ⅲ-1に示す。「史考ツール」は、全体のカラーを黒色で統一した。それぞれのシートは、黒色を基調としながらシートに応じて決まった色を使用している。事実判断に関するシートはピンク、推論に関するシートはイエロー、価値判断・意思決定に関するシートはブルーとした。また、どのシートにも「Thinking Tools」という文字を入れることで、生徒が思考すること (Thinking) を意識することができるよう工夫した。

「史考ツール」を構成している (1) 管理シート、(2) 事実判断シート、(3) 事実判断集約シート、(4) 小推論シート、(5) 大推論シート (小推論集約シート)、(6) 大推論集約シート、(7) 価値判断・意思決定シート、(8) 価値判断・意思決定集約シート、(9) 価値判断・意思決定グラフ化シート、(10) リンク集シートの各画面を以下に示す。

(1) 管理シート

「史考ツール」の管理シートを図Ⅲ-2に示す。このシートは教師用である。教師が授業を進める上で必要な操作を全てこの管理シートで行うことができる。年代、歴史事象、グループをセルへ入力することで設定することができる (①)。フォームコントロールのボタンを押すことによって、事実判断シート、小推論シート、大推論シート、価値判断・意思決定シートの配布やそれらを集約シートに集約することができる (②)。年と組をセルへ入力し、フォームコントロールのボタンを押すことで、各シートに年と組を設定することが出来る (③)。フォームコントロールのボタンを押すことで、集約したセル値を全てクリアすることができる (④)。歴史的論争問題とそれに対する立場の選択肢をセルへ入力することで、設定することができる (⑤)。

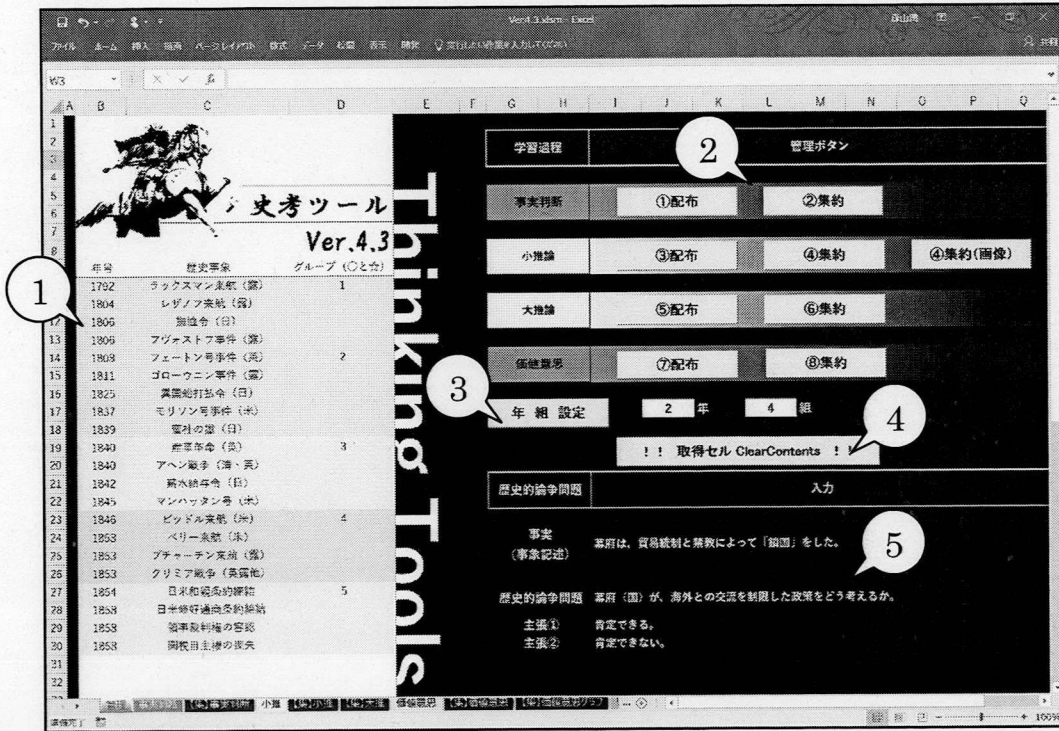


図Ⅲ-1 「史考ツール」の全体構成

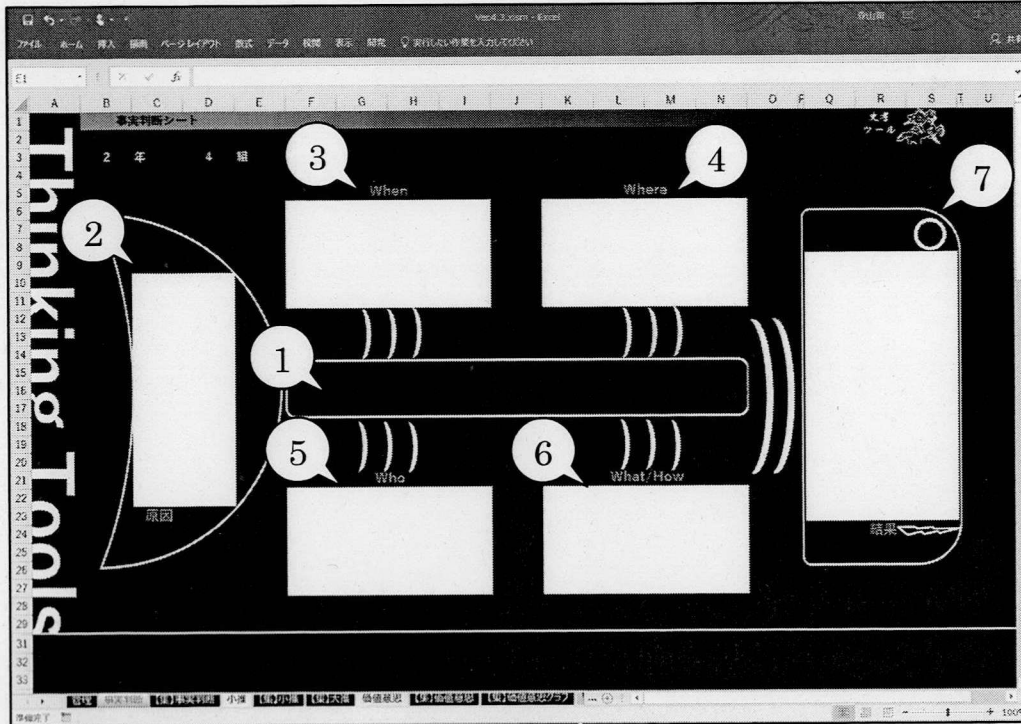
(2) 事実判断シート

「史考ツール」の事実判断シートを図Ⅲ-3に示す。このシートは、フィッシュボーンをもとに作成した歴史事象の分析の枠組みである。中心には、自動で歴史事象名が表示される(①)。原因のセルには、歴史事象を誘発させた要因や歴史事象の元になった出来事などを入力する(②)。Whenのセルには、歴史事象の起こった年代や時期などを入力する(③)。Whereのセルには、歴史事象の起こった場所などを入力する(④)。Whoのセルには、歴史事象に関連する人物などを入力する(⑤)。What/Howのセルには、歴史事象が何なのか、どのようなものなのかなどを入力する(⑥)。結果のセルには、歴史事象が起こった後の関連する出来事などを入力する(⑦)。

第3章 歴史的思考力の育成を支援する学習アプリの開発



図Ⅲ-2 管理シート



図Ⅲ-3 事実判断シート

(3) 事実判断集約シート

「史考ツール」の事実判断集約シートを図Ⅲ-4に示す。このシートは、各自が入力した事実判断シートをまとめるものである。ドロップダウンリスト(①)からファイル名(歴史事象名+グループ名+事実判断.xlsx)を選択すると、原因、When、Where、Who、What、結果のセルに選択した歴史事象のものが表示される仕組みとなっている。

(4) 小推論シート

「史考ツール」の小推論シートを図Ⅲ-5に示す。このシートは、各自が事実判断シートで分析した歴史事象の結果(フィッシュボーンの頭)の部分を集約してグループごとに1枚にまとめたものである(①)。結果の部分は、画像として処理される仕組みとなっており、マウス操作などで移動させ、歴史事象の相互関係を分析することができる。時代解釈(小推論)のセルには、各自が担当した歴史事象についての結果をグループ内で交流し、この短い時間幅の解釈、すなわち小推論を入力する(②)。

(5) 大推論シート(小推論集約シート)

「史考ツール」の大推論シート(小推論集約シート)を図Ⅲ-6に示す。このシートは、各グループが小推論シートで分析した短い時間幅の解釈(小推論)を集約して1枚にまとめたものである(①)。時代解釈(大推論)のセルには、各グループの小推論を合わせ考えて、長い時間幅の解釈、すなわち大推論を入力する(②)。

(6) 大推論集約シート

「史考ツール」の大推論集約シートを図Ⅲ-7に示す。このシートは、各グループが大推論シートで分析した長い時間幅の解釈(大推論)を集約して1枚にまとめるものである(①)。

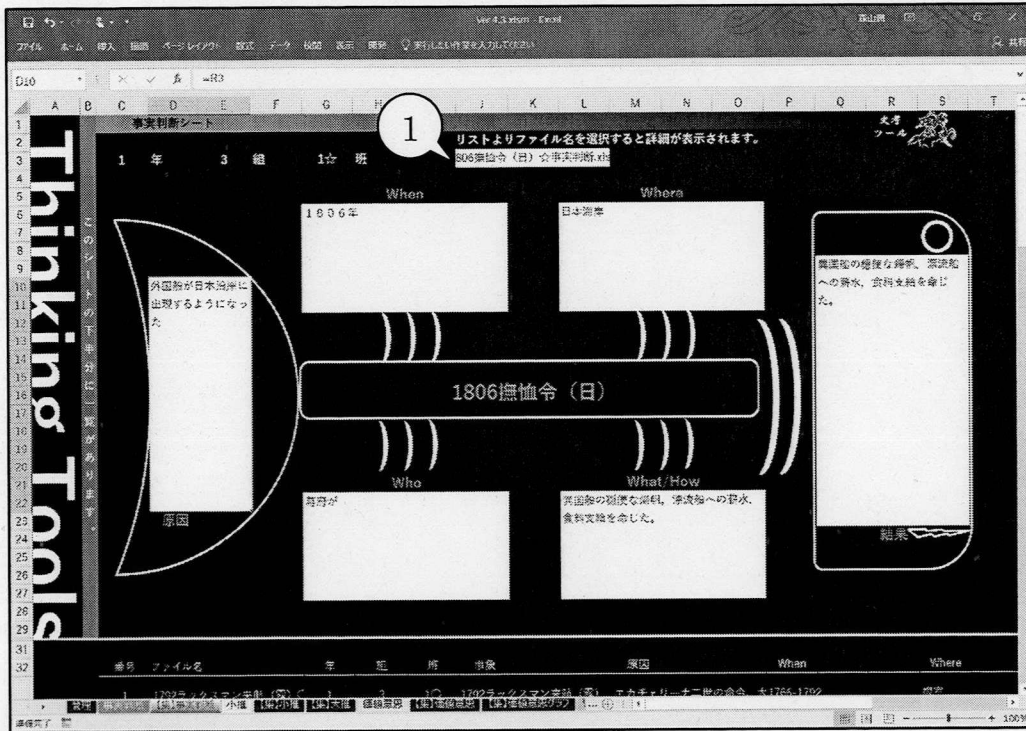
(7) 価値判断・意思決定シート

「史考ツール」の価値判断・意思決定シートを図Ⅲ-8に示す。このシートは、歴史的論争問題に対する意見を作成するための分析の枠組みである。管理シートで設定した、事実(①)と歴史的論争問題(②)が自動で表示される。肯定的側面、否定的側面、参考情報のセルには、歴史的論争問題に対する、それぞれの項目を入力する(③)。主張のセルには、ドロップダウンリストから選択する(④)。理由づけのセルには、主張に対する理由を入力する(⑤)。

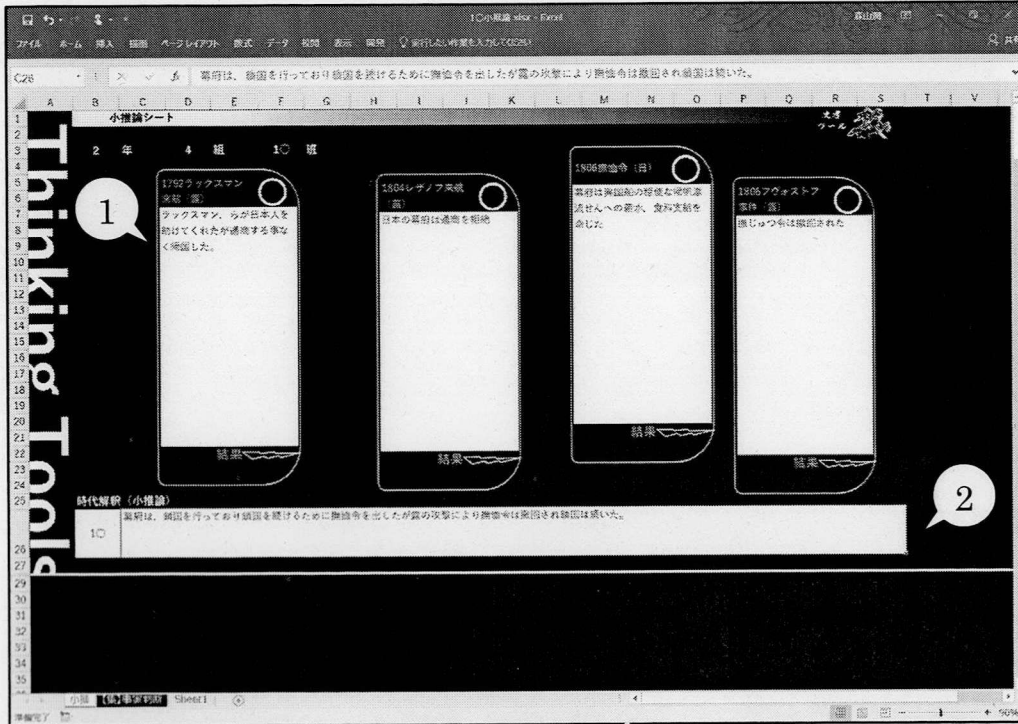
(8) 価値判断・意思決定集約シート

「史考ツール」の価値判断・意思決定集約シートを図Ⅲ-9に示す。このシートは、各グループが入力した価値判断・意思決定シートをまとめるものである。ドロップダウンリスト(①)からグループを選択すると、肯定的側面、否定的側面、参考情報、主張、理由づけのセルに選択したグループのものが表示される。

第3章 歴史的思考力の育成を支援する学習アプリの開発

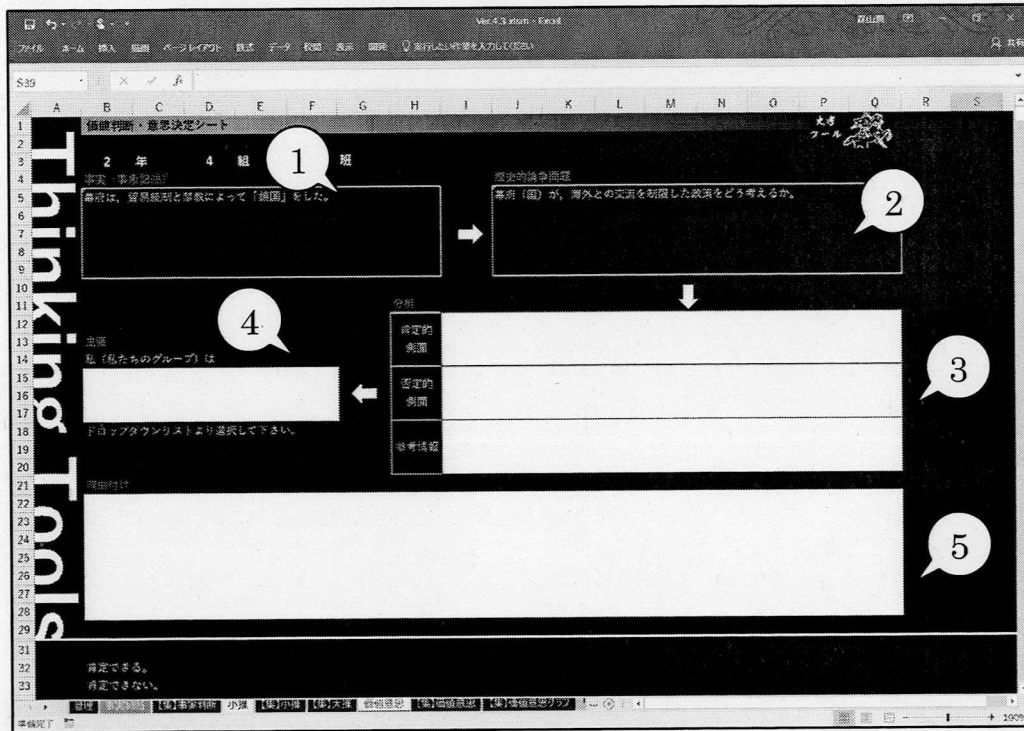


図III-4 事実判断集約シート

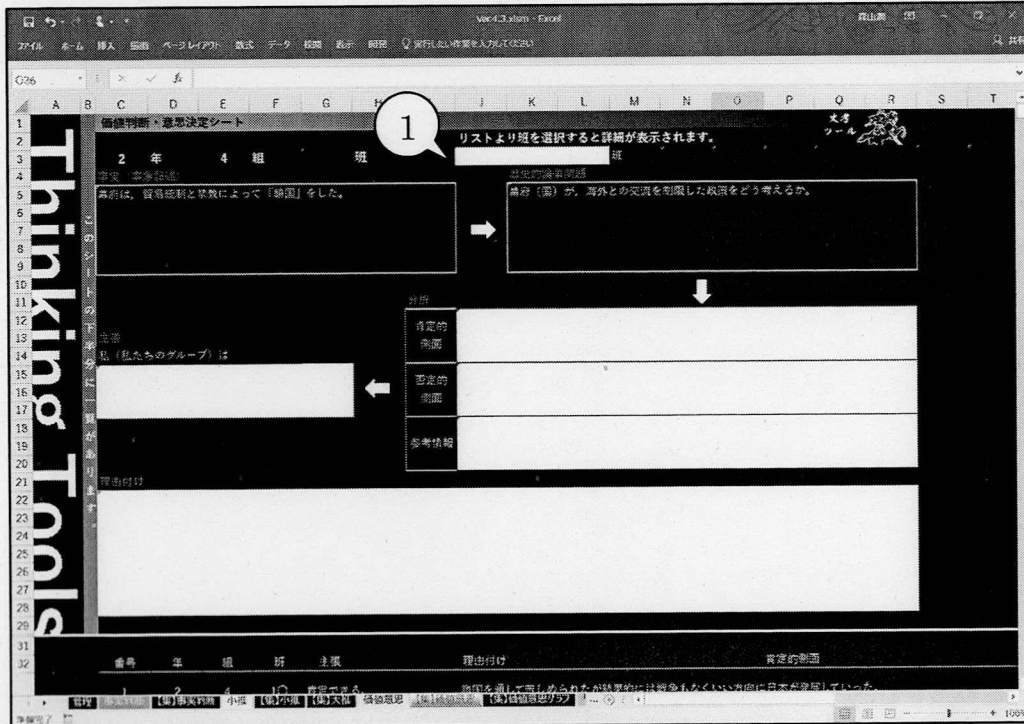


図III-5 小推論シート

第3章 歴史的思考力の育成を支援する学習アプリの開発



図Ⅲ-8 価値判断・意思決定シート



図Ⅲ-9 価値判断・意思決定集約シート

(9) 価値判断・意思決定グラフ化シート

「史考ツール」の価値判断・意思決定グラフ化シートを図Ⅲ-10に示す。このシートは、各グループが入力した価値判断・意思決定シートの主張をグラフ化するものである。シートの中央部分には、円グラフが表示される(①)。円グラフの左右には、それぞれのグループの意見が表示される(②)。

(10) リンク集シート

「史考ツール」のリンク集シートを図Ⅲ-11に示す。このシートは、歴史事象の分析の際に、参考になる情報のURLを整理したものである。URL(①)をクリックすることで、リンク先のページを閲覧することができる。

3.4 「史考ツール」の学習環境

3.4.1 クラウドサービスの利用

「史考ツール」は、ファイルの配布と集約をするためにクラウドサービスの活用を想定している。生徒にとっては、Windowsコンピュータ上のフォルダに保存するように、クラウドサービス上のフォルダにシームレスに保存することができれば、利用しやすいものになると考えられる。そこで、専用のソフトウェアをインストールすると特定のフォルダに保存したファイルが自動的にオンラインストレージと同期されるDropbox(Dropbox社)を選定した。Dropboxを利用した際の同期の仕組みを図Ⅲ-12に示す。教師用と生徒用のタブレットPC(Microsoft社Surface)計11台にDropboxのソフトウェアをインストールし、11台とも同じアカウントでログインする。そうすることで、クラウドサービス上の同じフォルダに保存される仕組みとなる。クラウドサービス上にあるメインフォルダの中にグループごとのサブフォルダを作成し、サブフォルダを利用して「史考ツール」のファイルを配布したり、生徒の入力したファイルを集約したりすることとする。フォルダの階層を図Ⅲ-13に示す。

3.4.2 教室環境

「史考ツール」を活用するための学習環境を検討した(図Ⅲ-14)。「史考ツール」を操作するための機器として、タブレットPCを教師用1台と生徒用10台を用意した。タブレットPCをグループで活用する際に、タブレットPCを操作している生徒と操作していない生徒が同時に画面を確認して、意見交流を行うことができるよう、タブレットPCに接続するディスプレイを10台用意した。そして、クラス全体で意見交流を図るための機器として、スクリーン1台、プロジェクター1台を用意した。また、インターネットに接続するための機器として、Wi-Fiルーター1台を用意した。

第3章 歴史的思考力の育成を支援する学習アプリの開発

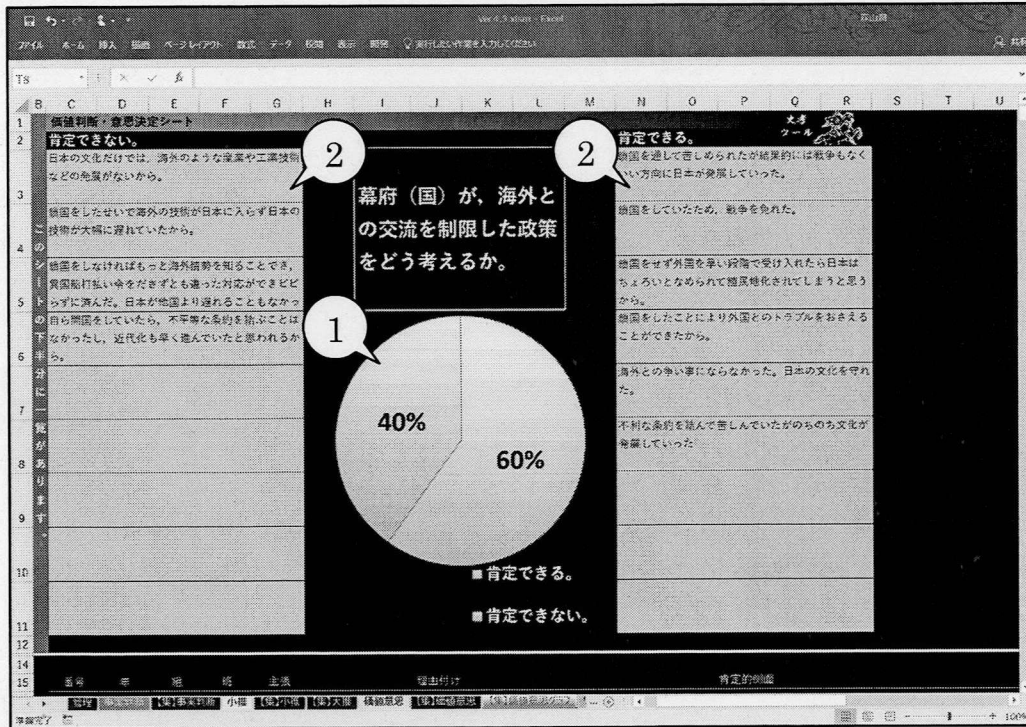
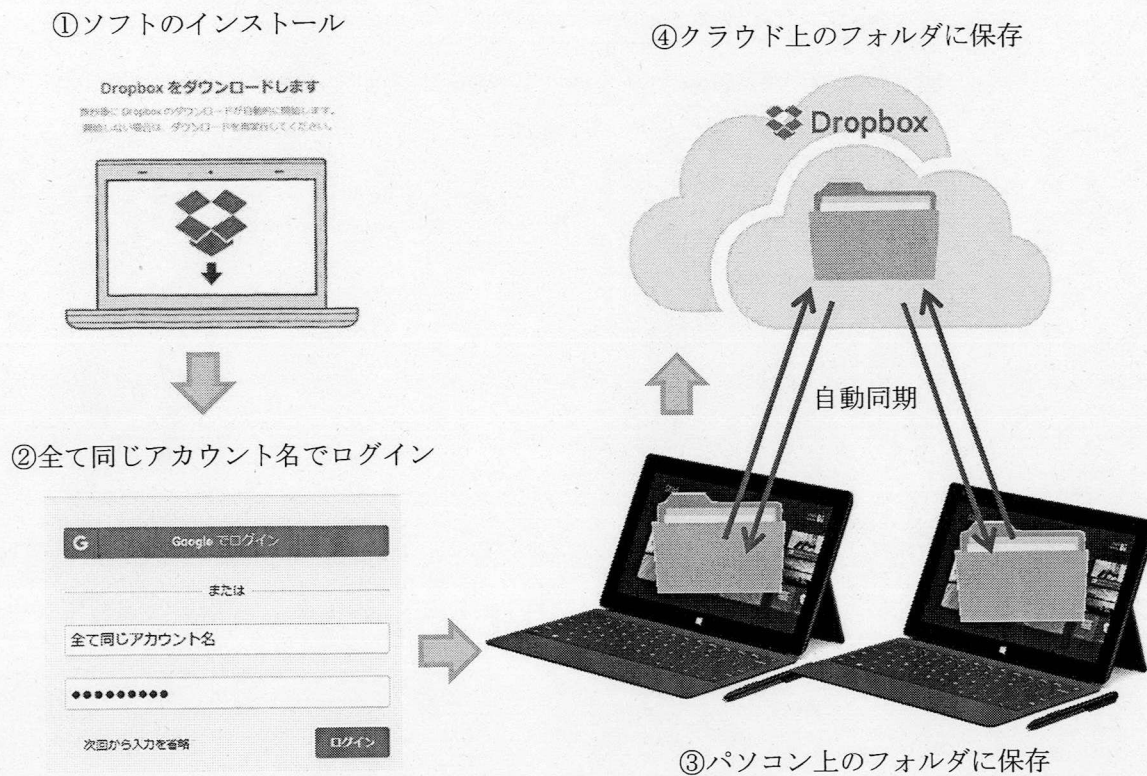


図 III-10 価値判断・意思決定グラフ化シート

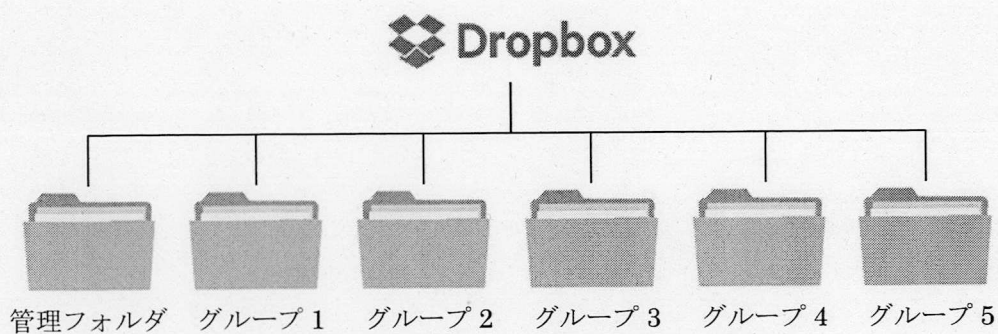
リンク集シート

年号	歴史事象	参考リンク	参考リンク
1792	トラファルガー海戦 (英)	https://www.city.oxford.ox.uk/information	横濱市 https://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%82%B2 絵
1804	レゾノフ来航 (露)	https://www.digitel.archives.go.jp/DAS/picks/	国立国会図書館 https://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%82%B3 絵
1806	海軍令 (日)	https://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%82%A4%E4%99%A9	wiki
1806	フョウトフ事件 (露)	https://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%82%A4%E4%99%A9	wiki http://www.avahi.com/culture/news/ 朝日新報
1808	フェートン号事件 (英)	https://kids.gakken.co.jp/dien/6/30914580.htm	学研 https://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%82%B3 絵
1811	ゴローウン事件 (露)	https://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%82%B3%E4%99%A9	wiki http://www.socnet.com/digital/1811 松崎観光協会
1825	美国船打合せ (日)	https://kids.gakken.co.jp/dien/2/20922130.htm	学研
1837	五リン号事件 (米)	https://kids.gakken.co.jp/dien/2/20922130.htm	学研
1839	暹羅の乱 (日)	https://kids.gakken.co.jp/dien/6/30914580.htm	学研 https://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%82%B3 絵
1840	暹羅革命 (英)	https://kids.gakken.co.jp/dien/2/20922130.htm	学研
1840	アヘン戦争 (清・英)	https://kids.gakken.co.jp/dien/2/20922130.htm	学研
1842	霧水崎合戦 (日)	https://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%82%A4%E4%99%A9	wiki http://mushugata.biz/p_01/001/001/ 徳川幕府考
1845	マンハッタン号 (米)	http://www.nissawa.jp/hatogun/k18011001_H	日本総合研究所 https://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%82%B3 wiki
1846	ビッドル来航 (米)	https://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%82%B3%E4%99%A9	wiki
1853	ペリール来航 (米)	https://kids.gakken.co.jp/dien/6/30914580.htm	学研 https://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%82%B3 wiki
1853	プチャーチン来航 (露)	https://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%82%B3%E4%99%A9	wiki
1853	クリミア戦争 (英露紛)	https://kids.gakken.co.jp/dien/2/20922130.htm	学研
1854	日米和親条約締結	https://kids.gakken.co.jp/dien/5/50922140.htm	学研
1858	日米修好通商条約締結	https://kids.gakken.co.jp/dien/5/50922140.htm	学研
1858	領事裁判権の承認	https://kids.gakken.co.jp/dien/2/20922130.htm	学研
1858	開港自主権の喪失	https://kids.gakken.co.jp/dien/2/20912590.htm	学研

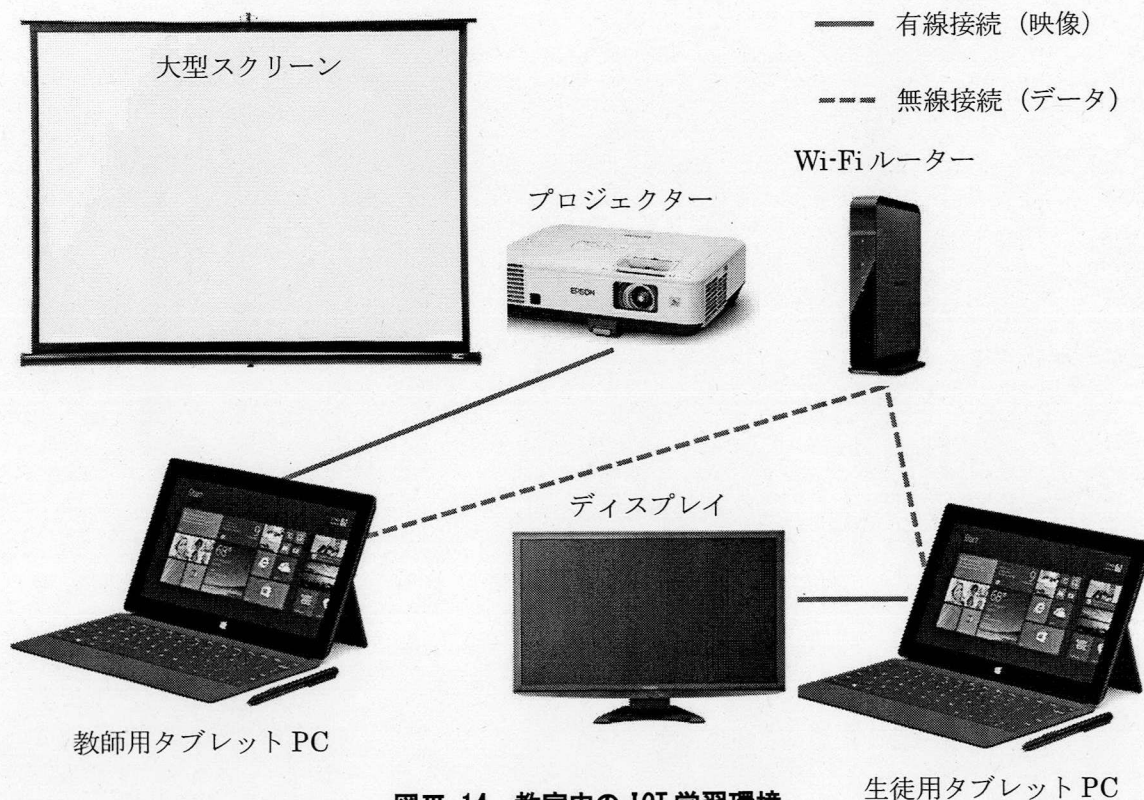
図 III-11 リンク集シート



図Ⅲ-12 Dropbox の仕組み



図Ⅲ-13 フォルダの階層



図Ⅲ-14 教室内の ICT 学習環境

3.5 本章のまとめ

以上、本章では、第2章で作成した授業モデルを効率的に運用する学習アプリ「史考ツール」を以下の通り開発した。

- 1) Excel VBA の機能により開発した学習アプリ「史考ツール」は、管理シート、事実判断シート、事実判断集約シート、小推論シート、大推論シート（小推論集約シート）、大推論集約シート、価値判断・意思決定シート、価値判断・意思決定集約シート、価値判断・意思決定グラフ化シート、リンク集シートの10シートで構成される。
- 2) Dropbox のクラウドサービスの利用により、「史考ツール」のファイルの配布や集約を一瞬にして行うことができる。
- 3) そのための学習環境として、大型スクリーン、プロジェクター、Wi-Fi ルーター、ディスプレイ、タブレット PC を用意した。

次章では、第2章で作成した授業モデル及び本章で開発した「史考ツール」を用いた授業実践を行い、その効果を検証することとする。

第4章 「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践とその評価

4.1 目的

本章の目的は、第2章で構築した授業モデルと、第3章で開発した「史考ツール」を用いた実践を行い、その効果を検証することである。

4.2 実践のデザイン

4.2.1 使用教材

高校地歴科『日本史A』（第一学習社）の「せまってくる外国船 江戸時代の国際関係」を主教材とした。また、補助教材として、兵庫県版高校地歴科用副読本『世界と日本』（兵庫県教育委員会事務局高校教育課）の「ロシアの東方進出と江戸幕府の対応」を用いた。巻末資料に教科書本文「せまってくる外国船 江戸時代の国際関係」（資料1）、副読本文「ロシアの東方進出と江戸幕府の対応」（資料2）を示す。

4.2.2 単元構成のコンセプト

日本史Aは、「近現代を対象とした科目という性格」⁷⁾を持ち、開国前後から取り扱うこととなっている。また、本実践の対象となる生徒は、中学校社会科歴史的分野の学習から相当の期間を経て、日本史Aの学習に入る。

そのため、開国前後の単元に入る前に、開国に関係して鎖国に至る過程を復習しておく必要があると考えられる。また、体系的に歴史事象に対する思考・判断に触れたことがない。よって、実践対象の生徒に、歴史事象に対する思考・判断自体について、ある程度習得させなくてはならないと考えられる。

そこで、主である開国の単元の実践を行う前に、鎖国の単元を復習しつつ、歴史事象に対する思考・判断について学ぶ時間を設定した。具体的には、「史考ツール」の事実判断、推論、価値判断・意思決定について習得させ、活用する方法を身につけさせたい。

また、国立教育政策研究所（NIER）による評価規準の作成、評価方法等の工夫改善等のための参考資料をもとに、単元の評価規準を以下のように設定した（表IV-1）。

4.2.3 指導計画

(1) 単元の指導計画

「江戸幕府の対外政策（鎖国と開国）」の単元の指導計画を表IV-2に示す。

表IV-1 単元の評価規準

関心・意欲・態度	思考・判断・表現	資料活用の技能	知識・理解
江戸幕府の鎖国や開国の過程に対する関心と課題意識を高め、意欲的に迫及している。	江戸幕府の鎖国や開国の過程から課題を見だし、国際環境と関連付けて多面的・多角的に考察するとともに、国際社会の変化を踏まえ公正に判断して、その過程や結果を適切に表現している。	江戸幕府の鎖国や開国の過程に関する諸資料を収集し、有用な情報を適切に選択して、読み取ったり図表などにまとめたりにしている。	江戸幕府の鎖国や開国の過程についての基本的な事柄を、国際環境の推移と関連付けて総合的に理解し、その知識を身に付けている。

表IV-2 単元の指導計画「江戸幕府の外交政策（鎖国と開国）」

時	指導計画	ねらい	授業形態	ICT機器
1	江戸初期の鎖国へ至る外交政策を学習する。	<ul style="list-style-type: none"> ・鎖国へ至る外交政策に関する歴史事象を考察させる。 ・事実判断，推論，価値判断，意思決定を習得させる。 	一斉授業	
2	事実判断を中心に，江戸末期の開国へ至る外交政策を学習する。	<ul style="list-style-type: none"> ・幕末におけるロシアとアメリカの日本への接近に関する歴史事象を考察させる。 ・事実判断，推論により，思考・判断させる。 	一斉授業	タブレット PC スクリーン プロジェクタ
3	小推論を中心に，江戸末期の開国へ至る外交政策を学習する。	<ul style="list-style-type: none"> ・幕末におけるロシアとアメリカの日本への接近に関する歴史事象の因果関係を考察させる。 ・推論，価値判断・意思決定により，思考・判断させる。 	グループ学習	ディスプレイ
4	大推論と価値判断・意思決定を	・幕末におけるロシアと		

第4章 「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践とその評価

	中心に、江戸末期の開国へ至る外交政策を学習する。	アメリカの日本への接近を俯瞰的に考察させる。 ・ 価値判断・意思決定により、思考・判断させる。		
--	--------------------------	--	--	--

(2) 各時間の指導計画

単元の各時間の指導計画を以下に示す。また、各時間に使用するワークシートも同時に示す(図IV-1~7)。

① 第1時 江戸初期の鎖国へ至る外交政策を学習する

<目標>

- ・ 鎖国へ至る外交政策を考察させる。
- ・ 事実判断, 推論, 価値判断, 意思決定を習得させる。

<展開>

時	学習活動	指導上の留意点・ICT活用
導入 5	4時間の授業構成を把握する。 本時のテーマを把握する。	教師用タブレット PC に授業計画を表示し、スクリーンに出力して確認させる。
展開 4 0	鎖国という語の意味について理解する。 キリスト教の禁止, 貿易の統制, 海外渡航の統制などについて確認する。 事実判断, 推論を学習する。 価値判断・意思決定を学習する。	教師用タブレット PC を用いて、スクリーンに出力し、ポイントを整理する。 ワークシートを活用させる。 教師用タブレット PC に「史考ツール」を表示し、スクリーンに出力し、事実判断, 推論(小推論, 大推論)を習得させる。タブレット PC に触れさせる。 教師用タブレット PC に「史考ツール」を表示し、スクリーンに出力し、価値判断・意思決定を習得させる。タブレット PC に触れさせる。
まとめ 5	本時の内容を復習する。	鎖国という語の意味を再確認する。 事実判断, 推論から価値判断・意思決定に至る過程を確認する。

第4章 「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践とその評価

Figure 3 shows a worksheet titled "Thinking Tools" used in a lesson. It features a flowchart at the top with boxes representing historical events and arrows indicating relationships. Below the flowchart are three tables, each corresponding to a different historical event. Each table has columns for "原因" (Cause), "Who", "Where", "When", "What/How", and "結果" (Result). The events listed are: 1. 国際紛争に巻き込まれることと開港 (International conflict involvement and opening), 2. 国際紛争に巻き込まれることと開港 (International conflict involvement and opening), and 3. 国際紛争に巻き込まれることと開港 (International conflict involvement and opening).

図IV-3 第1時で用いるワークシート③

Figure 4 shows a worksheet titled "Thinking Tools" used in a lesson. It features a list of historical events with columns for "年号" (Year), "歴史事象" (Historical Event), "用語" (Term), and "説明" (Description). The events listed include: 1826 米国船打私命 (American ship shooting), 1857 モリソン号事件 (Morrison ship incident), 1859 富社の船 (Tomita's ship), 1860 海防英艦 (British ship for defense), 1860 文化興隆事件 (Cultural promotion event), 1868 フェートン号事件 (Fenton ship incident), 1868 箱根戦争 (Shōnō War), 1868 フェートン号事件 (Fenton ship incident), 1868 箱根戦争 (Shōnō War), 1868 フェートン号事件 (Fenton ship incident), 1868 箱根戦争 (Shōnō War).

図IV-4 第1時で用いるワークシート④

第4章 「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践とその評価

年次	単元	学習活動	指導要領
1803	アチャーン船来航	アチャーン船	1804～03 ロシア海軍艦隊の来航。1805 年長崎に来航し、条約締結を要求。1804 年平田にイギリス等と締結。日露和親条約を締結。イギリス等は安政の大規模な開港を主張したため、日本で航路の交渉をめぐり争論。1806 年再来日し、江戸で日露和親条約を締結した。
1809	カリミアア戦争	カリミアア戦争	1809～06 イエメンの聖地牙哥島をロシアが奪取してオスマン帝国と開戦した戦争。東洋中東へのロシアの南下を阻止するイギリスとフランスなどが、1804 年オスマン帝国側について参戦した。ロシアは敗れた。
1804	日米和親条約締結	日米和親条約 安政の五ヶ国条約	1804 年、志摩藩の林大守とペリーが神奈川近海の浦賀村で締結した条約。内容は北平條約の和親。下田・箱館の開港。漂流船の救助と必死の保護。船医留滞の供養。通商（コンジュス）駐在権の容認などを規定。アメリカのほか、イギリス、ロシア、オランダとも条約の締結を締結。神奈川条約ともいう。 1808（安政）年に締結した二つの日露和親条約の他、1806 年アメリカと、続いてオランダ、ロシア、イギリス、フランスと締結。内容は日露和親条約とほぼ同じ。
1808	日米和親条約締結	日米和親条約	1808 年神奈川近海の浦賀で締結した条約。締結の経緯、神奈川（のち横浜）開港。下田は開港し、高松・新潟・兵庫（実際には現在の神戸）の開港。江戸・大坂の開港（敷地を許す）。通商条約の締結。自由貿易の承認。船医留滞。公使の江戸駐在と通商の開港地駐在などを規定。条約改正の経緯を解説。開港場などは別紙の解説資料を添付した。
1809	通商条約締結	通商条約	在留米商人の裁判はその母国の領事が行う権利。安政の五ヶ国条約で認められ、日本の通商を促進した。1809 年条約改正により露露、オランダにその国の裁判権に支配されない（例外法権の一つ）。
1808	開港自主権の喪失	開港自主権	諸国の開港場を自主的に指定できる権利。日本は安政の五ヶ国条約で指定開港場であったためこの権利がなくなり、条約改正の場面で、1811 年に回復した。

図IV-5 第1時で用いるワークシート⑤

② 第2時 事実判断を中心に、江戸末期の開国へ至る外交政策を学習する

<目標>

- ・幕末におけるロシアとアメリカの日本への接近に関する歴史事象を考察させる。
- ・事実判断、推論により、思考・判断させる。

<展開>

時	学習活動	指導上の留意点・ICT活用
導入 5	本時のテーマを把握する。 史考ツールの使用方法を理解する。	教師用タブレット PC の画面をスクリーンに出力して説明する。
展開 4 0	【事実判断】 グループ1は、ラックスマン来航、レザノフ来航、フヴォストフ事件、撫恤令。 グループ2は、フェートン号事件、ゴローニン事件、異国船打払令、モリソン号事件、蛮社の獄。 グループ3は、産業革命、アヘン戦争、薪水給与令、マンハッタン号事件。 グループ4は、ビッドル来航、ペリー来	クラスを大きく2つのチーム（○と☆）に分ける。2つのチームの中の各グループ（1～5）が担当する歴史事象を指定する。 教師用タブレット PC により生徒用タブレット PC に事実判断シートを配布する。

第4章 「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践とその評価

	<p>航, プチャーチン来航, クリミア戦争。 グループ5は, 日米和親条約締結, 日米修好通商条約締結, 領事裁判権の容認, 関税自主権の喪失。 グループ内で, 各人が歴史事象を分担する。 各人が歴史事象の事実判断を行い, ワークシートに記入した後, 生徒用タブレットPCにより事実判断シートに入力する。</p>	
まとめ5	<p>本時の内容を復習する。</p>	<p>幕末におけるロシアとアメリカの日本への接近に関する歴史事象を振り返らせる。</p>

③ 第3時 小推論を中心に, 江戸末期の開国へ至る外交政策を学習する

<目標>

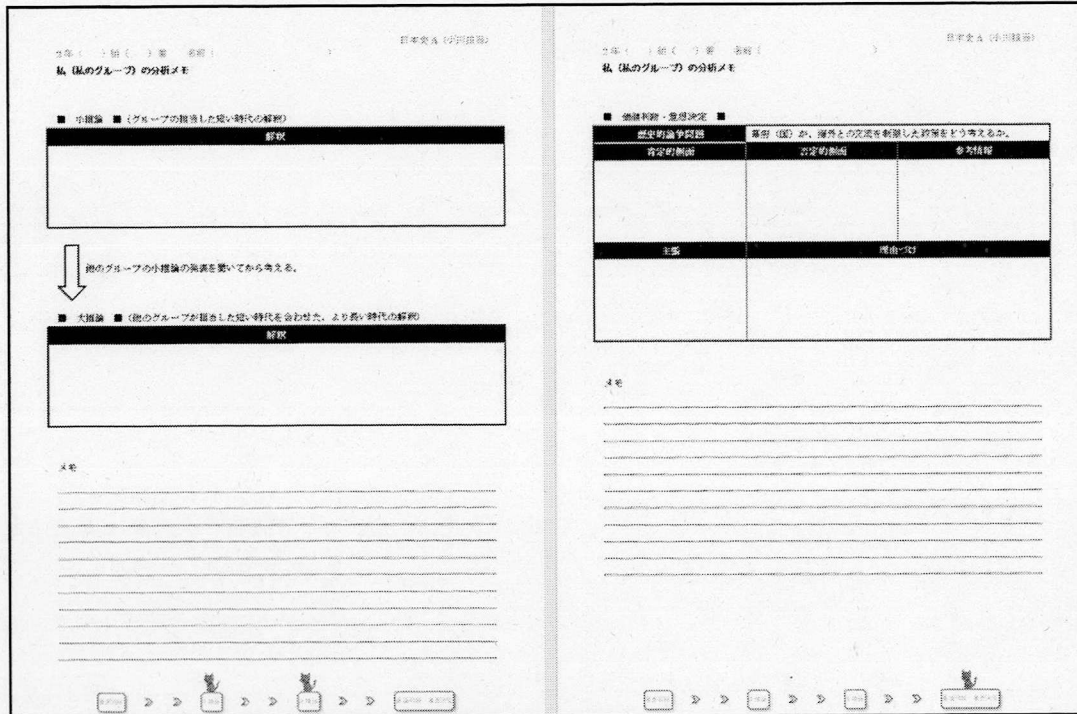
- ・幕末におけるロシアとアメリカの日本への接近に関する歴史事象の因果関係を考察させる。
- ・推論, 価値判断・意思決定により, 思考・判断させる。

<展開>

時	学習活動	指導上の留意点・ICT活用
導入5	<p>前時の学習を振り返り, 本時のテーマを把握する。</p>	<p>教師用タブレット PC の画面をスクリーンに出力して説明する。</p>
展開40	<p>【小推論】 各人が担当した歴史事象をグループ内で発表し, 相互確認を行う。その後, グループが担当した時代の原因, 条件, 結果や時代の社会の意義・本質を考える。 各人が推論を行い, ワークシートに記入する。 グループ内で, 意見を交流し, 生徒用タブレット PC によりグループとしての意見を小推論シートに入力する。</p>	<p>前時と同じグループ (1~5) で作業を進めるよう指示する。 生徒用タブレット PC とディスプレイを上手く活用し, グループ内で確認し合うよう指示する。 教師用タブレット PC により各グループの事実判断シートを集約し, 生徒用タブレット PC に小推論シートを配布する。 教師用タブレット PC により各グループの小推論シートを集約する。</p>
ま	<p>本時の内容を復習する。</p>	<p>様々な解釈があることを知ることで, 歴</p>

第4章 「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践とその評価

と め 5	
	史解釈の多様性の一端を確認する。



図IV-6 第3時、第4時で用いるワークシート

④ 第4時 大推論と価値判断・意思決定を中心に、江戸末期の開国へ至る外交政策を学習する

<目標>

- ・幕末におけるロシアとアメリカの日本への接近を俯瞰的に理解する。
- ・思考・判断（推論や価値判断・意思決定）することで、様々な考えに触れ、歴史解釈の多様性に気付く。

<展開>

時	学習活動	指導上の留意点・ICT活用
導 入	前時の学習を振り返り、本時のテーマを把握する。	教師用タブレット・PCの画面をスクリーンに出力して説明する。
展 開	前時まで学習した、幕末におけるロシアとアメリカの日本への接近に関する歴史事象を再確認し、小推論の発表を行う。	前時までに行った事実判断、推論（小推論）をグループの代表者に発表させる。

<p>グループの代表者は、事実判断や推論(小推論)を発表する。</p> <p>(前時までに学習した歴史事象) ラックスマン来航, レザノフ来航, フヴォストフ事件, 撫恤令, フェートン号事件, ゴローニン事件, 異国船打払令, モリソン号事件, 蛮社の獄, 産業革命, アヘン戦争, 薪水給与令, マンハッタン号事件, ビッドル来航, ペリー来航, プチャーチン来航, クリミア戦争, 日米和親条約締結, 日米修好通商条約締結, 領事裁判権の容認, 関税自主権の喪失。</p> <p>【大推論】 各グループの推論(小推論)を踏まえ、グループで推論(大推論)を行う。 クラス全体で推論(大推論)を確認し、この時代を俯瞰的に理解する。 グループ内で、意見を交流し、生徒用タブレット PC によりグループとしての意見を大推論シートに入力する。</p> <p>【価値判断・意思決定】 「幕府(国)が、海外との交流を制限した政策をどう考えるか。」について、幕末における日本を国際的な状況と結び付けて考察する。 各人が、価値判断・意思決定を行い、ワークシートに記入し、考えをまとめる。 グループ内で、意見を交流し、様々な解釈があることを知る。 生徒用タブレット PC によりグループとしての意見を価値判断・意思決定シートに入力する。 グループの代表者が発表する。</p>	<p>生徒用タブレット PC とディスプレイを上手く活用し、グループ内で意見を交流し合うよう指示する。机間巡視により、各グループの意見を把握する。 教師用タブレット PC により各グループの大推論シートを集約する。</p> <p>生徒用タブレット PC とディスプレイを上手く活用し、グループ内で意見を交流し合うよう指示する。机間巡視により、各グループの意見を把握する。 教師用タブレット PC により各グループの価値判断・意思決定シートを集約する。 教師用タブレット PC に価値判断・意思決定シート一覧を表示し、スクリーンに出力する。生徒の発表に続けて必要な説明を加える。</p>
---	---

第4章 「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践とその評価

	グループ内やクラス全体で様々な考えに触れることで、歴史解釈の多様性に気付く。	
まとめ	本時（本単元）の内容を復習する。	他者や他グループの発表を踏まえ、本単元で学んだことを振り返らせる。

図IV-7 第4時で用いるワークシート

4.2.4 実践の手続き

(1) 実践対象者

実践対象は、兵庫県立T高校環境建設工学科の第2学年1クラス38名（男子31名，女子7名）を対象とした。

(2) 実践時期

平成28年7月～9月

(3) 事前評価項目

実践前の生徒の日本史の授業に対する意識、歴史的思考力に対する意識、ICT機器に対する親和性を把握するため、それぞれの事前評価項目を設定した。

① 日本史の授業に対する意識を把握する項目

日本史に対する意識を把握する項目として、以下7項目を設定した。項目1「日本史の勉

強は好きである」、項目2「日本史の勉強は大切だと思う」、項目3「日本史の授業の内容はよく理解できている」、項目4「日本史の授業で学習したことを普段の生活の中で、活用できないか考えている」、項目5「日本史の授業で学習したことは、将来、社会に出たとき何かの役に立つと思う」、項目6「日本史の授業では、自ら進んで学習しようと努めている」、項目7「日本史の授業では、友達と協力して学び合うように努めている」の項目について、[4:当てはまる 3:どちらかといえば当てはまる 2:どちらかといえば当てはまらない 1:当てはまらない]の4件法で回答する形式で設定した。

また、項目1と項目2では、「その理由」を自由記述で回答する形式で設定した。

② 歴史的思考力に対する意識を把握する項目

歴史的思考力に関する意識を把握する項目として、以下5項目を設定した。項目1「日本史の授業では、学ぶ目的に合った資料（今勉強している内容に関係する当時の資料など）をもとに、歴史上の出来事を学んでいる」、項目2「日本史の授業では、歴史上の出来事を学ぶとき、その出来事の原因、条件、結果やその当時の社会の様子などを考えている」、項目3「日本史の授業では、歴史上の出来事について、自分なりにその出来事の価値（良いか悪いかなど）を評価（判断）して考えている」、項目4「日本史の授業では、歴史上の対立場面において、それぞれの立場の意見を理解し、それについて自分がどう思うかを述べることができる」、項目5「日本史の授業では、歴史上の出来事に関する様々な主張やその主張の流れ、背後にある考え方などを批判的に見ている」の項目について、[4:当てはまる 3:どちらかといえば当てはまる 2:どちらかといえば当てはまらない 1:当てはまらない]の4件法で回答する形式で設定した。

③ ICT機器に対する親和性を把握する項目

ICT機器に対する親和性を把握する項目として、以下6項目を設定した。項目1「コンピュータやタブレットを使用した授業は、分かりやすいと思う」、項目2「自分が使うことのできる、コンピュータやタブレットを持っている」、項目3「自分が使うことのできる、スマートフォンを持っている」、項目4「自学自習において、コンピュータやタブレットを使用している」、項目5「自学自習において、スマートフォンを使用している」、項目6「Windowsの操作には慣れている」の項目について、[1:はい 2:いいえ]で回答する形式で設定した。

①～③をまとめ、作成した調査票を作成した調査票を図IV-8に示す。

(4) 事後評価項目

実践後の生徒の日本史の授業に対する意識、歴史的思考力に対する意識、「史考ツール」全般に対する意識、「史考ツール」の各シートに対する意識、授業全体の感想を把握するため、それぞれの事後評価項目を設定した。

① 日本史の授業に対する意識を把握する項目

日本史に対する意識を把握する項目として、以下7項目を設定した。項目1「日本史の勉強は好きである」、項目2「日本史の勉強は大切だと思う」、項目3「日本史の授業の内容はよく理解できている」、項目4「日本史の授業で学習したことを普段の生活の中で、活用

できないか考えている」, 項目5「日本史の授業で学習したことは, 将来, 社会に出たとき何かの役に立つと思う」, 項目6「日本史の授業では, 自ら進んで学習しようと努めている」, 項目7「日本史の授業では, 友達と協力して学び合うように努めている」の項目について, [4: 当てはまる 3: どちらかといえば 当てはまる 2: どちらかといえば 当てはまらない 1: 当てはまらない] の4件法で回答する形式で設定した。

② 歴史的思考力に対する意識を把握する項目

歴史的思考力に関する意識を把握する項目として, 以下5項目を設定した。項目1「日本史の授業では, 学ぶ目的に合った資料(今勉強している内容に関係する当時の資料など)をもとに, 歴史上の出来事を学んでいる」, 項目2「日本史の授業では, 歴史上の出来事を学ぶとき, その出来事の原因, 条件, 結果やその当時の社会の様子などを考えている」, 項目3「日本史の授業では, 歴史上の出来事について, 自分なりにその出来事の価値(良いか悪いかなど)を評価(判断)して考えている」, 項目4「日本史の授業では, 歴史上の対立場面において, それぞれの立場の意見を理解し, それについて自分がどう思うかを述べることができる」, 項目5「日本史の授業では, 歴史上の出来事に関する様々な主張やその主張の流れ, 背後にある考え方などを批判的に見ている」の項目について, [4: 当てはまる 3: どちらかといえば 当てはまる 2: どちらかといえば 当てはまらない 1: 当てはまらない] の4件法で回答する形式で設定した。

③ 「史考ツール」全般に対する意識を把握する項目

「史考ツール」全般に対する意識を把握する項目として, 以下3項目を設定した。項目1「『史考ツール』を使用することで, 勉強する意欲が高まった」, 項目2「『史考ツール』を使用することで, 授業に楽しく参加することができた」, 項目3「『史考ツール』を使用することで, 歴史事象を思考する力が身についた」の項目について, [4: 当てはまる 3: どちらかといえば 当てはまる 2: どちらかといえば 当てはまらない 1: 当てはまらない] の4件法で回答する形式で設定した。

④ 「史考ツール」の各シートに対する意識

「史考ツール」の各シートに対する意識を把握する項目として, 以下8項目を設定した。項目1「事実判断シートは, 使いやすいと思った」, 項目2「事実判断シートは, 思考することに役立つと思った」, 項目3「小推論シートは, 使いやすいと思った」, 項目4「小推論シートは, 思考することに役立つと思った」, 項目5「大推論シートは, 使いやすいと思った」, 項目6「大推論シートは, 思考することに役立つと思った」, 項目7「価値判断・意思決定シートは, 使いやすいと思った」, 項目8「価値判断・意思決定シートは, 思考することに役立つと思った」の項目について, [4: 当てはまる 3: どちらかといえば 当てはまる 2: どちらかといえば 当てはまらない 1: 当てはまらない] の4件法で回答する形式で設定した。

⑤ 授業全体の感想を把握する項目

「あなたは, 授業全体を通して, どのような感想を持ちましたか。自分の考えを自由に

第4章 「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践とその評価

記述して下さい。」として、自由記述で回答する形式で設定した。

①～⑤をまとめ、作成した調査票を作成した調査票を図IV-9に示す。

事前調査紙

（ ）年（ ）組（ ）番 名前（ ）

※このアンケートは匿名で実施しますので、思ったとおりにお答えください。

【1】あなたは、日本史に関して、どのように思っていますか。自分の考えに最も近いものを選び、その番号に○をつけて下さい。

① ② ③ ④ ⑤

① どちらかといえば 当てはまる
② 当てはまる
③ どちらかといえば 当てはまらない
④ 当てはまらない
⑤ 当てはまらない

①日本史の勉強が好きである
②日本史の勉強は大変だと思う
③日本史の授業の内容がよく理解できている
④日本史の授業で学習したことを自分の生活の中で、活用できている
⑤日本史の授業で学習したことは、将来、社会に出たとき何かの役に立つと思う
⑥日本史の授業では、自ら進んで学習しようとしている

⑦日本史の授業では、友達と協力して取り組んでいる
⑧日本史の授業では、学んだ目的にあった資料（手動している内容）に関する当時の資料（手動している）を参考に、歴史上の出来事や人物を学んでいる
⑨日本史の授業では、歴史上の出来事や人物を学んだとき、その出来事の背景、条件、結果やその当時の社会の様子などを考えている
⑩日本史の授業では、歴史上の出来事について、自分なりにその出来事の価値（良いか悪いかなど）を評価（判断）して考えている
⑪日本史の授業では、歴史上の出来事について、それぞれの立場の意見を理解し、それについて自分から思うことを述べることもできる
⑫日本史の授業では、歴史上の出来事に関する様々な出来事やその背景の理解、背後にある考えなどを批判的に見ている

⑬あなたは、ICTに関して、どのように思っていますか。当てはまるもの一つを選び、○をつけて下さい。

⑬1コンピュータやタブレットを使用した授業は、分かりやすいと思う
⑬2資料が調べられる。コンピュータやタブレットを使っている
⑬3自分で調べられる。スマートフォンを持っている
⑬4自学自習において、コンピュータやタブレットを使っている
⑬5自学自習において、スマートフォンを使っている
⑬6Windowsの操作には慣れている

ご協力ありがとうございました。
出典 読者

図IV-8 事前調査紙

事後調査紙

（ ）年（ ）組（ ）番 名前（ ）

※このアンケートは匿名で実施しますので、思ったとおりにお答えください。

【1】あなたは、授業で使用した「史考ツール」のUI/UXで操作したアプリに関して、どのように思っていますか。自分の考えに最も近いものを選び、その番号に○をつけて下さい。

① ② ③ ④ ⑤

① どちらかといえば 当てはまる
② 当てはまる
③ どちらかといえば 当てはまらない
④ 当てはまらない
⑤ 当てはまらない

【2】「史考ツール」全般

⑬1「史考ツール」を使用することで、勉強する意欲が高まった
⑬2「史考ツール」を使用することで、授業に楽しく参加することができた
⑬3「史考ツール」を使用することで、歴史事項を覚えるのが楽になった

【3】歴史判断シート

⑬4歴史判断シートは、使いやすかった
⑬5歴史判断シートは、思考することに役立つと思った

【4】価値シート

⑬6価値シートは、使いやすかった
⑬7価値シートは、思考することに役立つと思った

【5】大規模シート

⑬8大規模シートは、使いやすかった
⑬9大規模シートは、思考することに役立つと思った

【6】価値シート・意見決定シート

⑬10価値シート・意見決定シートは、使いやすかった
⑬11価値シート・意見決定シートは、思考することに役立つと思った

【7】あなたは、授業全体を通して、どのような感想を持ちましたか。自分の考えを自由に記述して下さい。（必ず記入して下さい）

ご協力ありがとうございました。
出典 読者

図IV-9 事後調査紙

4.3 実践の結果と考察

4.3.1 実践対象者の状況

(1) 日本史の授業に対する意識

実践前の日本史の授業に対する意識の集計を表 IV-1 に示す。その結果、平均値は「日本史の授業の内容はよく理解できている」(3.31)が最も高く、次に「日本史の勉強は大切だと思う」(2.97)が続いた。一方、「日本史の授業で学習したことを普段の生活の中で、活用できないか考えている」(2.11)、「日本史の授業では、友達と協力して学び合うように努めている」(2.37)の平均値は低かった。

これらのことから、本実践対象の生徒（以下、生徒と略称）は、日本史の学習に対して必要性を感じており、学習内容の理解もしている傾向が示された。一方で、授業では協力して学び合うことは少なく、実生活での日本史の有用性は低いと考えている傾向が示された。

表IV-1 日本史の授業に対する意識

項目	平均	SD
日本史の勉強は好きである	2.89	0.89
日本史の勉強は大切だと思う	2.97	0.85
日本史の授業の内容はよく理解できている	3.13	0.70
日本史の授業で学習したことを普段の生活の中で、活用できないか考えている	2.11	0.80
日本史の授業で学習したことは、将来、社会に出たとき何かの役に立つと思う	2.58	0.92
日本史の授業では、自ら進んで学習しようと努めている	2.63	0.79
日本史の授業では、友達と協力して学び合うように努めている	2.37	0.79

n=38

4件法

(2) 歴史的思考力に対する意識

歴史的思考力に対する意識の集計を表 IV-2 に示す。その結果、平均値は「日本史の授業では、学ぶ目的に合った資料（今勉強している内容に関係する当時の資料など）をもとに、歴史上の出来事を学んでいる」(3.05)が最も高く、「日本史の授業では、歴史上の出来事を学ぶとき、その出来事の原因、条件、結果やその当時の社会の様子などを考えている」(2.76)が続いた。一方、「日本史の授業では、歴史上の対立場面において、それぞれの立場の意見を理解し、それについて自分がどう思うかを述べることができる」(2.42)、「日本史の授業では、歴史上の出来事に関する様々な主張やその主張の流れ、背後にある考え方などを批判的に見ている」(2.13)の平均値は低かった。

これらのことから、生徒は単に歴史事象を学ぶことはできている傾向が示された。一方で、学んだ歴史事象から自分の考えを持つこと、歴史事象を批判的に捉えることを苦手としている傾向が示された。

表IV-2 歴史的思考力に対する意識

項目	平均	SD
日本史の授業では、学ぶ目的に合った資料（今勉強している内容に関係する当時の資料など）をもとに、歴史上の出来事を学んでいる	3.05	0.80
日本史の授業では、歴史上の出来事を学ぶとき、その出来事の原因、条件、結果やその当時の社会の様子などを考えている	2.76	0.79
日本史の授業では、歴史上の出来事について、自分なりにその出来事の価値（良いか悪いかなど）を評価（判断）して考えている	2.50	0.83
日本史の授業では、歴史上の対立場面において、それぞれの立場の意見を理解し、それについて自分がどう思うかを述べるができる	2.42	0.79
日本史の授業では、歴史上の出来事に関する様々な主張やその主張の流れ、背後にある考え方などを批判的に見ている	2.13	0.66

n=38
4件法

(3) ICT 機器に対する親和性

ICT 機器を用いる授業実践を行うにあたって、実践前の ICT 機器に対する親和性の集計を表 IV-3 に示す。その結果、コンピュータやタブレットを使用した授業に対して、全体の7割の生徒が分かりやすいと考えている。また、コンピュータやタブレットは、全体の半数が所有している（55.3%）。スマートフォンは、ほぼ全員が所有しており（97.4%）、「青少年のインターネット利用環境実態調査」の平成 27 年度における高校生のスマートフォン所有・利用率（93.6%）を上回っている⁷²⁾。自学自習においては、コンピュータやタブレットを使用している生徒は少ない（18.4%）。一方で、半数の生徒が、スマートフォンを使用している（50.0%）。「Windows の操作には慣れている」は「はい」の回答が少ない（26.3%）。これは、Windows を利用しての文字入力など基本的な能力の把握を意図した項目であったが、生徒は Windows を利用した高度な能力を想定した質問項目であると認識し、控えめに回答したためであると推察される。現実においては、学校のパソコンの OS は Windows（マイクロソフト社）であり、生徒は Windows の基本的な操作には慣れているといえる。

これらのことから、コンピュータやタブレットを使用する授業に肯定的な考えを持っている生徒が多い傾向が示された。また、スマートフォンの所有率は高く、親和性は高い傾向のあることが示された。

表IV-3 ICT 機器に対する親和性

項目	はい	いいえ
コンピュータやタブレットを使用した授業は、分かりやすいと思う	29 (76.3%)	9 (23.7%)
自分が使うことのできる、コンピュータやタブレットを持っている	21 (55.3%)	17 (44.7%)
自分が使うことのできる、スマートフォンを持っている	37 (97.4%)	1 (2.6%)
自学自習において、コンピュータやタブレットを使用している	7 (18.4%)	31 (81.6%)
自学自習において、スマートフォンを使用している	19 (50.0%)	19 (50.0%)
Windows の操作には慣れている	10 (26.3%)	28 (73.7%)

n=38
2件法

4.3.2 実践の様子

(1) 第1時 江戸初期の鎖国へ至る外交政策を学習する

第1時では、鎖国へ至る外交政策に関する歴史事象を考察させること、事実判断、推論、価値判断、意思決定を習得させることをねらいとして授業を行った。

これまで、知識習得が中心の歴史の授業を受けてきた生徒であったため、歴史的思考力を高める授業を行う前に、歴史的思考力の捉え方や考え方などを押さえ、今後の授業がどのような流れになるのかを伝えた。また、一人ひとりの学習だけにとどまらず、グループでの学習や話し合いを取り入れていくことを示した。

授業の内容は、全てパワーポイントで自作したものをスクリーンに写して進めた(図IV-10)。まず、歴史の授業は暗記するだけではないということを押さえた。そして、知識習得と対応する形で、事実判断、推論、価値判断、意思決定という歴史的思考力の内容を説明した。表現自体は難しいものであったが、頷きながら真剣に聞いている姿が見られ、こちらの意図することは十分に伝わったようである。

次に、「史考ツール」についての説明を行った。生徒が入力するシートである、事実判断シート、小推論シート、大推論シート、価値判断・意思決定シートをスクリーンに表示した。続けて、実際に操作している動画キャプチャーを見ながら説明をした。

そして、これまで学習してきた範囲である鎖国に関する歴史事象の「史考ツール」を活用した分析を提示し、復習を行った。

残り時間でタブレットPCに触れる時間をとった。学校の授業でデスクトップ型のパソコンを使用することはあっても、授業でタブレットPCを使用することは初めてのことであり、高い関心を持っている様子が見られた。授業の様子を図IV-11に示す。

次回から自分たちで「史考ツール」を使って、歴史事象の考察を行うことを予告して、授業を終えた。

(2) 第2時 事実判断を中心に、江戸末期の開国へ至る外交政策を学習する

第2時では、幕末におけるロシアとアメリカの日本への接近に関する歴史事象を考察させること、事実判断、推論により、思考・判断させることねらいとして授業を行った。

まず、歴史事象を教科書、副読本、用語集プリントから自分で分析していくことを説明した。リンク集シートからインターネットの参考ページを閲覧することも可能であることも付け加えた。

歴史事象を分析することは、アンパンマンを事例とした見本の提示を行った。そのスライドを図IV-12に示す。生徒からは一部で笑いも起こり、和やかな雰囲気となり、リラックスして歴史事象の分析に取り組むことができたようである。

そして、グループにあらかじめ割り当てられている4、5個の歴史事象をグループ内の誰が担当するかを決めた。そして、各自が担当する歴史事象の分析に取り掛かった。まずは、プリントに記入して、その後、「史考ツール」の事実判断シートに入力するように指示した。初めは各自で取り組み始めたが、その後、どのグループにおいても「これは、こう

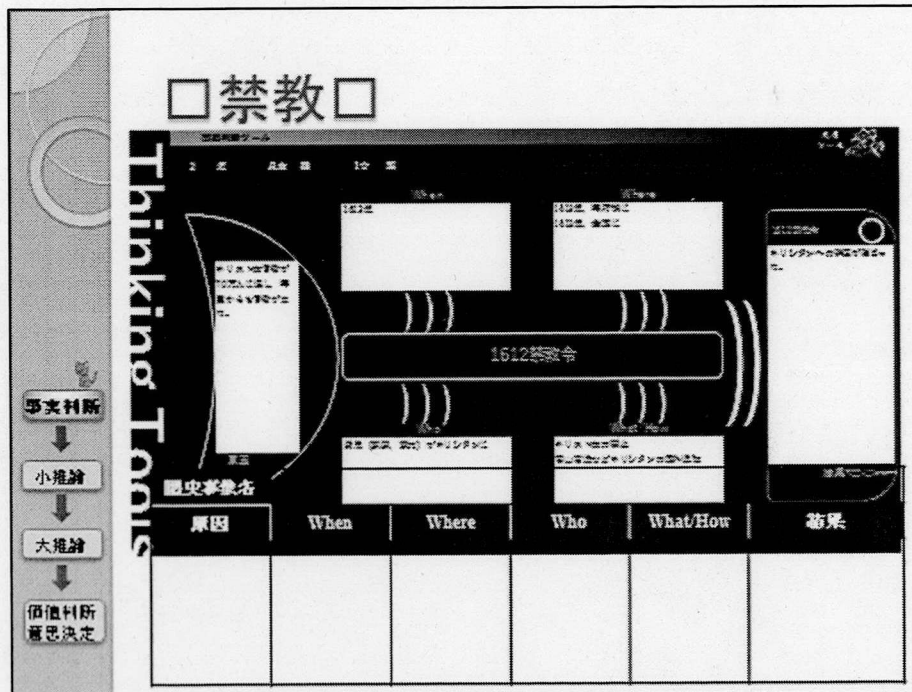
だろう」というような話し合う様子があり、協働的な学習が見られた。

また、歴史事象の「Who」には、何が当てはまるのか困っている生徒がいた。そのため、例えば、日米和親条約では、当事国としての「日本」と「アメリカ」を記入すれば良いということをおアドバイスした。また、「結果」についても、どのように書くのか困っている生徒がいた。これに対しては、難しく長々と文章を書くのではなく、簡潔に要点だけをまとめるようにおアドバイスした。それ以外の項目においては、分析の枠組み通りに上手くできた生徒が多かった。

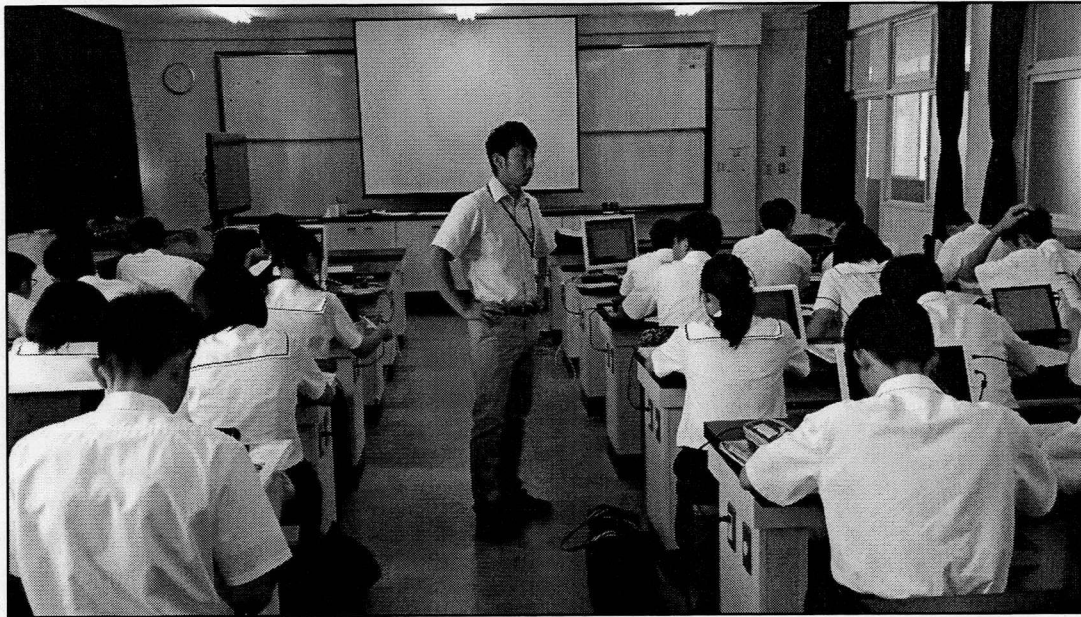
「史考ツール」の事実判断シートの入力では、タイピングが得意な生徒が中心となって、グループ内で協力しながら行う様子が見られた。生徒の入力した事実判断シートと事実判断シートへの入力の様子を図IV-13, 14に示す。

グループの枠を越えて、近くのグループに対して入力のおアドバイスをする生徒も見られた。タブレットPCは、グループにつき一台の割り当てだったため、一人が入力している間、ほかの生徒が入力できない時間があった。そのため、グループとして入力に手間取ってしまい、50分の限られた授業時間では厳しい状況も見られた。

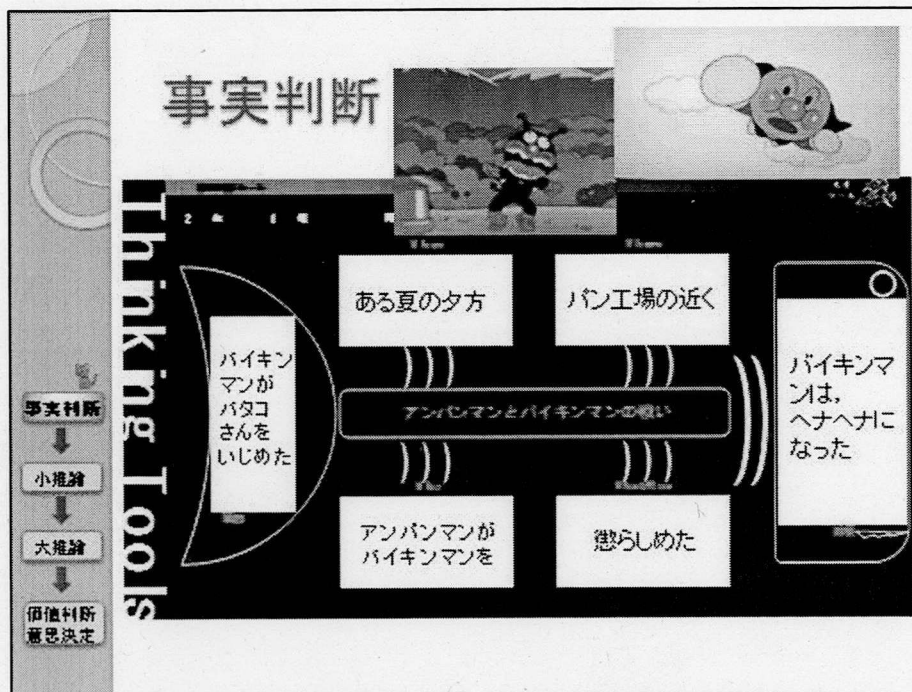
次回の授業で、各自の歴史事象をグループ内で交流することを予告して、授業を終えた。



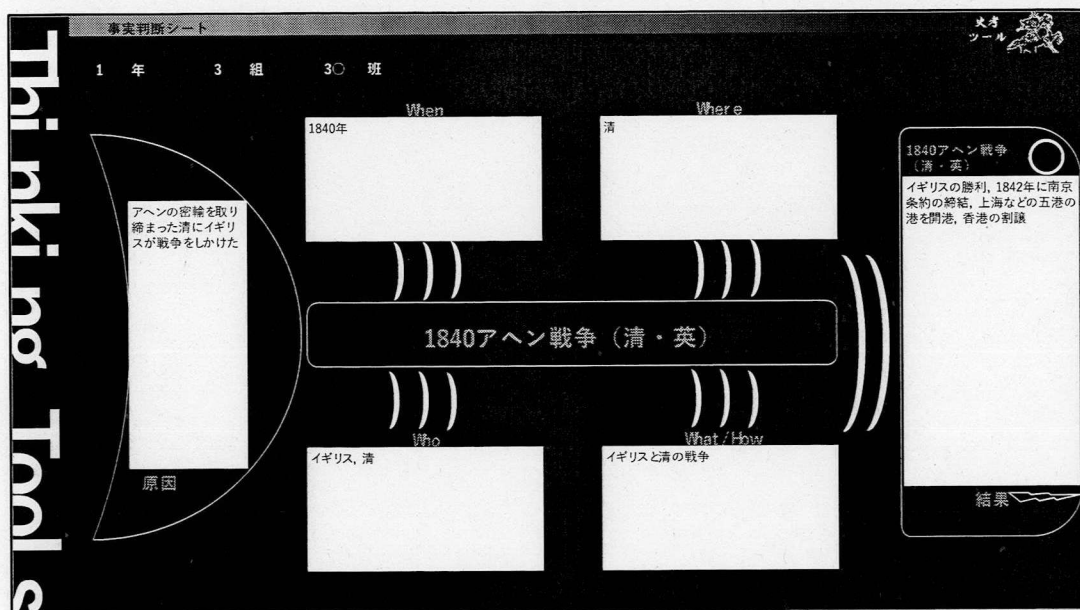
図IV-10 第1時で使用したパワーポイントのスライド



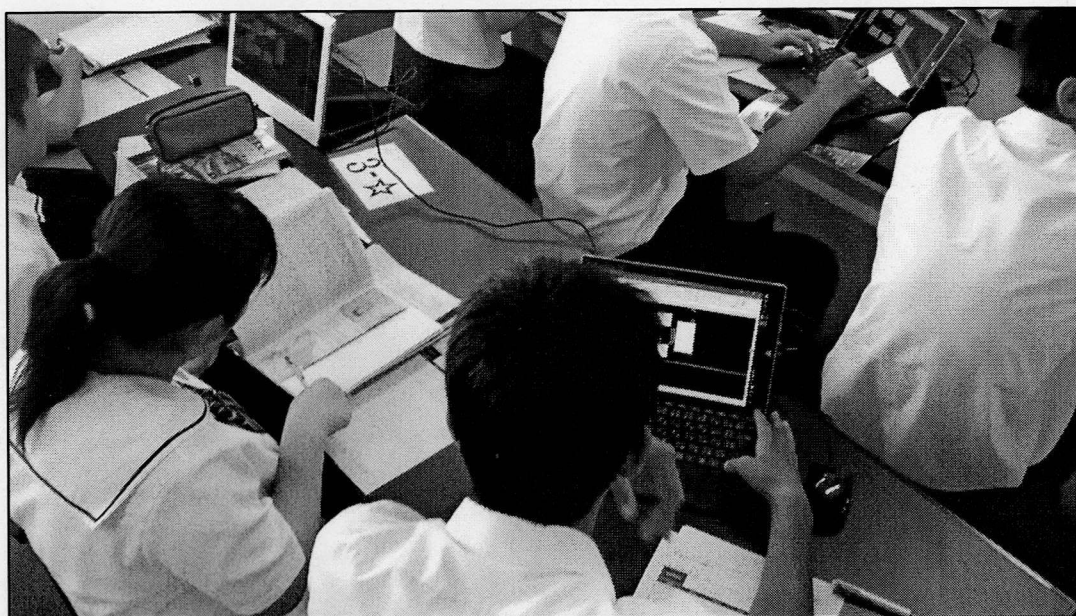
図IV-11 授業の様子



図IV-12 アンパンマンを例にした事実判断の見本



図IV-13 生徒の入力した事実判断シート



図IV-14 事実判断シートへの入力の様子

(3) 第3時 小推論を中心に、江戸末期の開国へ至る外交政策を学習する

第3時では、幕末におけるロシアとアメリカの日本への接近に関する歴史事象の因果関係を考察させること、推論、価値判断・意思決定により、思考・判断させることをねらいとして授業を行った。

第4章 「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践とその評価

まず、前回の授業で各自が取り組んだ歴史事象の分析について、グループ内で交流することを説明した。その上で、それぞれの歴史事象のつながりや関係を分析していく小推論を行うよう指示した。

前回の授業において、生徒に好評であったアンパンマンの事例を使って、小推論の見本を提示した。そのスライドを図IV-15に示す。頷きながら話を聞く生徒も見られ、小推論で何をするかがはっきりと理解できたようであった。

グループでの交流が始まると、どのグループも活発な意見交換となった。グループでの交流の様子を図IV-16に示す。話すことが苦手な生徒も自分の歴史事象については、話をしなければならぬ状況があるため、誰もが1回は発言する機会が生まれた。続けて、各歴史事象の関係をそれぞれの意見を交流しながら考えを深めていった。生徒の入力した小推論シートを図IV-17に示す。

ラックスマン来航からフヴォストフ事件までを担当したグループは「ラックスマンが長崎入港を許可する証明書を受けて帰国し、レザノフがそれを持ち来航したが、日本は『開国』しなかった。しかし、日本沿岸に外国船が頻繁に出現するようになり幕府は穏便な帰帆のため撫恤令を出した。結果的に、ロシア船が幕府の施設などを破壊したことにより撫恤令を撤回した。」というような小推論を完成させた。

フェートン号事件から蛮社の獄までを担当したグループは「フェートン号事件は、異国船打払令の一因になり日本は強硬姿勢に変わった。強硬姿勢に変わったことで松前藩の南部藩士がゴローウニンを捕らえ、それによりロシアと日本の関係が悪くなる、その後、ロシアから釈放された高田屋喜兵衛の努力によりゴローウニンの釈放と同時にロシアとの関係も改善した。フェートン号事件に続くイギリス人の通商要求に対する対応措置として異国船打払令が出され、それによりアメリカ船モリソン号を砲撃したため逆に砲撃された。」というような小推論を完成させた。

産業革命からマンハッタン号までを担当したグループは「英は産業革命によって清にアヘン戦争で勝利した。日本はその戦争を機に、ヨーロッパ諸国に恐怖を覚え、異国船打払い令を緩和し薪水給与令を出すことで、無意味な戦いをさけた。それによって、漂流民を乗せたアメリカ船を攻撃せずに済んだ。漂流民を送り届けたアメリカに日本は補給物資を贈った。」というような小推論を完成させた。

ビッドル来航からクリミア戦争までを担当したグループは「日本が鎖国をしていた中、1846年、アメリカのビッドルが来航し通商を要求したが、鎖国を理由に拒否された。1853年、ヨーロッパ諸国内でクリミア戦争が起こった。その後、アメリカは、ビッドルの経験をいかし、1853年にペリーが来航し日米和親条約を結び、日本の開国に成功した。また同年、ロシアのプチャーチンが来航し条約を締結した。」というような小推論を完成させた。

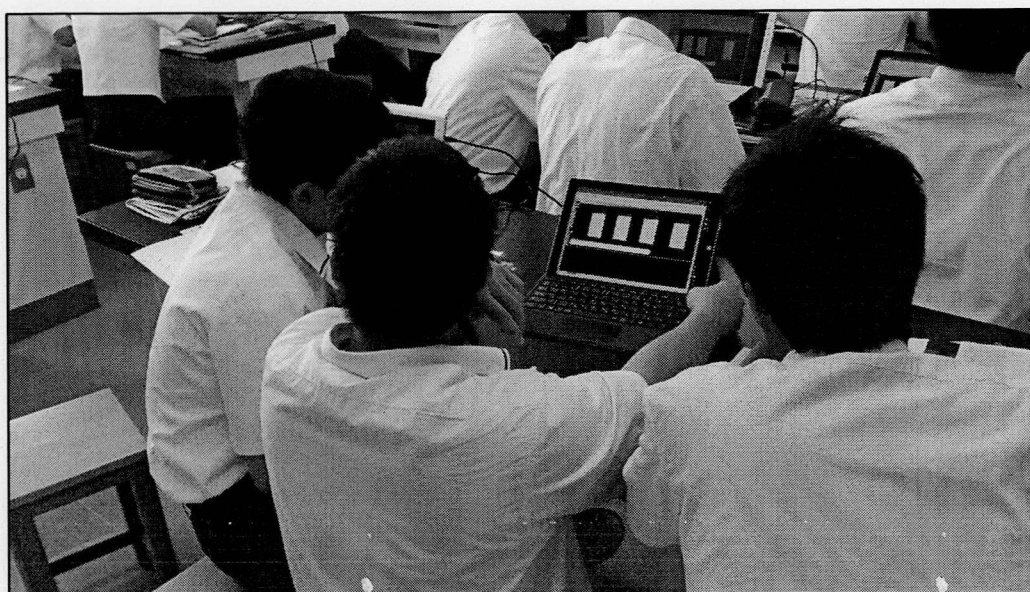
日米和親条約締結から関税自主権の喪失までを担当したグループは「1853年、ペリーが神奈川の近くの横浜村に來航した。そして、アメリカと日米和親条約を結び、開国した。その4年後、日米修好通商条約を結んだ。その結果、関税自主権の喪失、領事裁判権を容

認したことで、日本の国権を侵害した。」というような小推論を完成させた。

これらの小推論から、生徒は歴史事象のつながりやその因果に気づいていたと考えられる。次回の授業では、各グループの小推論をクラス全体で交流すること、それに続けて大推論、価値判断、意思決定を行うことを予告して、授業を終えた。



図IV-15 アンパンマンを例にした小推論の見本



図IV-16 グループで小推論を交流している様子



図IV-17 生徒の入力した小推論シート

(4) 第4時 大推論と価値判断・意思決定を中心に、江戸末期の開国へ至る外交政策を学習する

第4時では、幕末におけるロシアとアメリカの日本への接近を俯瞰的に考察させること、価値判断・意思決定により、思考・判断させることをねらいとして授業を行った。

まず、本時でまとめとなることから、これまでに学習してきた軌跡を簡単にたどった。そして、各グループの小推論をスクリーンに写し、グループの代表者が発表した。続けて、各グループの小推論の発表を受けて、グループで大推論に取り掛かった。どのような言い方にするか各自が意見を出し合いながら、グループとしての意見をまとめていった。短い時間であったが、どのグループも入力までスムーズにいくことができた。生徒の入力した大推論シートを図IV-18に示す。そして、入力されたものをスクリーンに移しながら、グループの代表者が発表を行った。代表者による発表は堂々としたもので、聞いている生徒も真剣な表情であった。

生徒がグループで考えた大推論は「最初は海外諸国を恐れていなかったが、つよさをみせつけられて従うことにした。」、「外国に振り回され日本にとって良くない状況の方が多かった。」、「日本は長く続いた鎖国を海外諸国の情勢によってやめることを強いられた。要するに日本は海外の力にビビった。」、「最初は鎖国体制を強気に行っていたが、国民の批判や清の敗北をきっかけに異国船に対する対応が変化していった。」、「日本は長い間鎖国をしていたが外国船の来航と共に鎖国体制は終わった。そしてアメリカと不利益な条約を結ばされ日本は苦しむことになった。」というようなものであった。これらの大推論から、生徒はこれまでの小推論を踏まえて、大きく歴史を見渡すことができたと考えられる。

次に、歴史的論争問題として「幕府（国）が、海外との交流を制限した政策をどう考えるか。」について、グループで考えさせた。そして、グループの意見を「史考ツール」を使って瞬時に集約し、スクリーンに提示して、クラス全体で共有した。グループで価値判断や意思決定が見事に分かれ、クラスとして共有する際は、どちらの意見や考えも尊重する雰囲気が自然に醸成されていたように感じる。生徒の入力した価値判断・意思決定シートを図IV-19に示す。また、価値判断・意思決定シートを集約してグラフ化したシートを図IV-20に示す。歴史的論争問題に対する肯定の割合は60%、否定の割合は40%であった。肯定側の意見としては「鎖国を通して苦しめられたが結果的には戦争もなくいい方向に日本が発展していった。」、「鎖国をしたことにより外国とのトラブルをおさえることができたから。」、「海外との争い事にならなかった。日本の文化を守れた。」というようなものであった。否定側の意見としては「鎖国をしなければもっと海外情勢を知ることができ、異国船打払い令をださずとも違った対応ができビビらずに済んだ。日本が他国より遅れることもなかった。」「自ら開国をしていたら、不平等な条約を結ぶことはなかったし、近代化も早く進んでいたと思われるから。」というようなものであった。これらの価値判断・意思決定から、生徒は歴史的論争問題に対して、これまでの学習をもとに、自分たちでその良し悪しを考え、その上で肯定か否定かの判断をすることができていたと考えられる。

本時の最後には「歴史は知識として知っておくことも大事である。しかし、歴史事象は解釈の仕方が様々であることは、今日までの「史考ツール」を使った授業で何となく感じたと思う。そして、そのような歴史の認識や立場の違いから価値判断や意思決定においても、今日の授業でこのクラスの意見が二分されたように、さまざまな考えがあるのがこの世の中である。」というような話をして全ての授業を終えた。

4.3.3 実践の評価

(1) 日本史の授業に対する意識

本実践における日本史の授業に対する意識の調査結果の集計を表IV-4に示す。その結果、平均値は「日本史の授業の内容はよく理解できている」(2.95)が最も高く、次に「日本史の勉強は大切だと思う」(2.92)が続いた。一方、「日本史の授業で学習したことを普段の生活の中で、活用できないか考えている」(2.08)の平均値は低かった。

これらの各項目について、実践の前後の平均値を比較した(表IV-5)。その結果、「日本史の授業では、友達と協力して学び合うように努めている」において、事前よりも事後の平均値が有意に高いことが示された。一方、「日本史の授業内容はよく理解できている」において、事後よりも事前の平均値が高い傾向にあることが示された。

これらのことから、本実践により、グループでの活動による協働的な学習ができたことが推察される。また、協働的な学習を通して、生徒はこれまで日本史の授業内容を理解しているつもりであったが、本当に理解できていないことが認識できたのではないかと考えられる。一方、実践前の課題であった実生活での日本史の有用性は低いとの考えに対して

第4章 「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践とその評価

効果を上げることはできていない状況である。

小推論シート

2年 4組 50班

●の班

★の班

10	幕府は、鎖国を行っており鎖国を続けるために御触令を出したが露の攻撃により御触令は撤回され鎖国は続いた。	1☆	ラックスマンが長崎入港を許可する証明書を受けて帰国し、レザノフがそれを携え来航したが、日本は「開国」しなかった。しかし、日本沿岸に外国船が頻りに出現するようになり幕府は極端な海防のため御触令を出した。結果的に、ロシア船が幕府の施設などを破壊したことにより御触令を撤回した。
20	日本が強硬姿勢に変わり、フェートン号事件をきっかけとして、異国船打払い令が出された。そしてモリソン号事件を批判した渡辺崋山、高野長英が江戸で自害した。	2☆	フェートン号事件により異国船打払い令の一因になり日本は強硬姿勢に変わった。強硬姿勢に変わったことで松前藩の南部藩士がゴローニンを捕らえ、それによりロシアと日本の関係が悪くなる。その後、ロシアから釈放された高田原善兵衛の努力によりゴローニンの釈放と同時にロシアとの関係も改善した。フェートン号事件に続くイギリス人の通商要求に対する対応措置として異国船打払い令が出され、それによりアメリカ船モリソン号を砲撃したため逆に砲撃された。
30	18世紀後半イギリスで産業革命がおき、蒸気機関の実用化がされたことで欧米諸国がアジア、アフリカへ進出した。1840年イギリスが清とのアヘン戦争に勝利し、それを聞いた日本は異国船打払い令を緩和し1842年新たに異国船に薪水と食料を支給する薪水給与令を出した。1845年浦賀にアメリカの捕鯨船マンハッタン号が来航し、日本は薪水と食料を引き渡しアメリカ船を追い返した。	3☆	英は産業革命によって清にアヘン戦争で勝利した。日本はその戦争を機に、ヨーロッパ諸国に恐怖を与え、異国船打払い令を緩和し薪水給与令を出すことで、無意味な戦いをさせた。それによって、漂流民を乗せたアメリカ船を攻撃せずに済んだ。漂流民を送り届けたアメリカに日本は補給物資を贈った。
40	日本が鎖国をしていた中、1846年、アメリカのビッドルが来航し通商を要求したが、鎖国を理由に拒否された。1853年、ヨーロッパ諸国内でクリミア戦争が起きた。その後、アメリカは、ビッドルの経緯をいかり、1853年にペリーが来航し日米和親条約を結び、日本の開国に成功した。また同年、ロシアのプチャーチンが来航し条約を締結した。	4☆	ビッドルが来航した際の不手際によりアメリカに弱みを握られた。それをきっかけにアメリカと日米和親条約を結んだ。アメリカが条約を結んだらロシアも条約を結ぶだろうとプチャーチンが来航した。
50	1853年、ペリーが神奈川の近くの横浜村に来航した。そして、アメリカと日米和親条約を結び、開国した。その4年後、日米修好通商条約を結んだ。その結果、関税自主権の損失、領事裁判権を容認したことで、日本の国権を侵害した。	5☆	ペリーが来航して条約を結ぶことで日本は開国した。1858年、日米修好通商条約を結んだが、関税自主権の喪失と領事裁判権の容認など日本にとって不利益な内容が含まれていた。

現代歴史 (大推論)

50 日本が海外の圧力に負けて不利な状況に立たされて、国権までも侵害された。

図IV-18 生徒の入力した大推論シート

価値判断・意思決定シート

2年 4組 1☆班

歴史 (事象記述)

幕府は、貿易統制と禁教によって「鎖国」をした。

歴史的論争問題

幕府 (国) が、海外との交流を制限した政策をどう考えるか。

分析

肯定的側面

否定的側面

参考情報

主張

私 (私たちのグループ) は

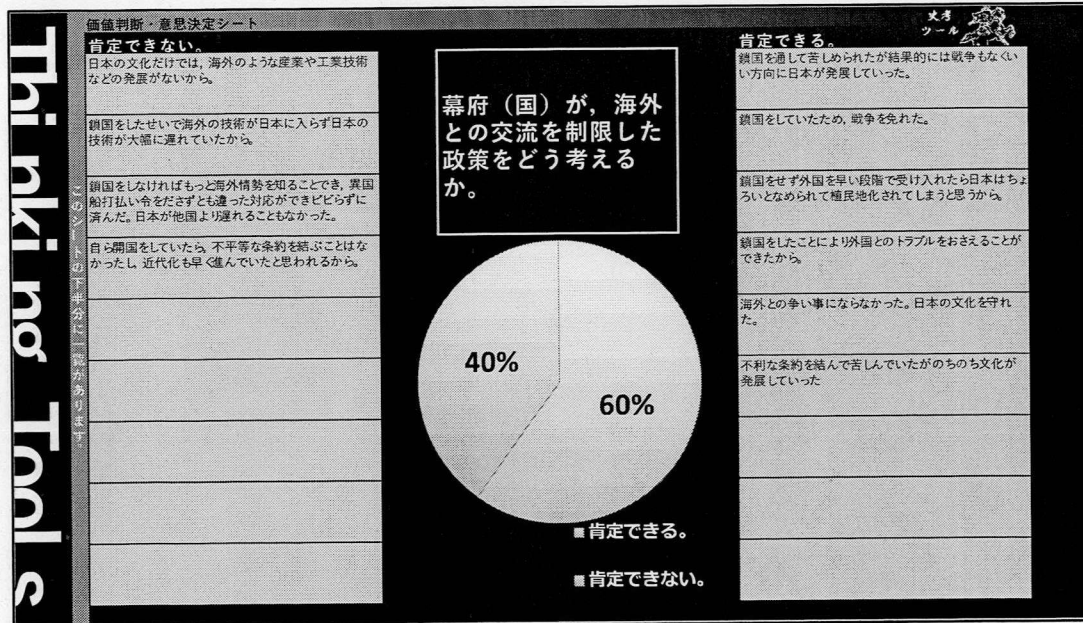
肯定できない。

ドロッパダウンリストより選択して下さい。

理由付け

日本の文化だけでは、海外のような産業や工業技術などの発展がないから。

図IV-19 生徒の入力した価値判断・意思決定シート



図IV-20 価値判断・意思決定のグラフ化シート

表IV-4 事後調査における日本史の授業に対する意識

項目	平均	SD
日本史の勉強は好きである	2.71	0.87
日本史の勉強は大切だと思う	2.92	0.82
日本史の授業の内容はよく理解できている	2.95	0.73
日本史の授業で学習したことを普段の生活の中で、活用できないか考えている	2.08	0.78
日本史の授業で学習したことは、将来、社会に出たとき何かの役に立つと思う	2.74	0.86
日本史の授業では、自ら進んで学習しようと努めている	2.58	0.72
日本史の授業では、友達と協力して学び合うように努めている	2.63	0.82

n=38
4件法

表IV-5 日本史の授業に対する意識の事前事後の平均値の比較

項目	事前	事後	対応のあるt検定
日本史の勉強は好きである	平均 2.89 SD 0.89	2.71 0.87	$t_{(37)}=1.64$
日本史の勉強は大切だと思う	平均 2.97 SD 0.85	2.92 0.82	$t_{(37)}=0.47$
日本史の授業の内容はよく理解できている	平均 3.13 SD 0.70	2.95 0.73	$t_{(37)}=0.48$ †
日本史の授業で学習したことを普段の生活の中で、活用できないか考えている	平均 2.11 SD 0.80	2.08 0.78	$t_{(37)}=0.49$
日本史の授業で学習したことは、将来、社会に出たとき何かの役に立つと思う	平均 2.58 SD 0.92	2.74 0.86	$t_{(37)}=0.50$
日本史の授業では、自ら進んで学習しようと努めている	平均 2.63 SD 0.79	2.58 0.72	$t_{(37)}=0.51$
日本史の授業では、友達と協力して学び合うように努めている	平均 2.37 SD 0.79	2.63 0.82	$t_{(37)}=0.52$ *

* $p<0.05$ † $p<1$

(2) 歴史的思考力に対する意識

第4章 「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践とその評価

本実践における歴史的思考力に対する意識の集計を表 IV-6 に示す。その結果、平均値は「日本史の授業では、学ぶ目的に合った資料（今勉強している内容に関する当時の資料など）をもとに、歴史上の出来事を学んでいる」（3.11）が最も高く、「日本史の授業では、歴史上の出来事を学ぶとき、その出来事の原因、条件、結果やその当時の社会の様子などを考えている」（2.74）が続いた。

これらの各項目について、実践の前後の平均値を比較した（表 IV-7）。その結果、「日本史の授業では、歴史上の出来事に関する様々な主張やその主張の流れ、背後にある考え方などを批判的に見ている」において、事前よりも事後の平均値が有意に高いことが示された。ほかの項目において、有意な差は見られなかった。

これらのことから、本実践により、生徒は自分で歴史事象を分析し、自分自身でその歴史事象を捉えることができるようになったと考えられる。

表IV-6 事後調査における歴史的思考力に対する意識

項目	平均	SD
日本史の授業では、学ぶ目的に合った資料（今勉強している内容に関する当時の資料など）をもとに、歴史上の出来事を学んでいる	3.11	0.61
日本史の授業では、歴史上の出来事を学ぶとき、その出来事の原因、条件、結果やその当時の社会の様子などを考えている	2.74	0.76
日本史の授業では、歴史上の出来事について、自分なりにその出来事の価値（良いか悪いかなど）を評価（判断）して考えている	2.66	0.75
日本史の授業では、歴史上の対立場面において、それぞれの立場の意見を理解し、それについて自分がどう思うかを述べるができる	2.53	0.80
日本史の授業では、歴史上の出来事に関する様々な主張やその主張の流れ、背後にある考え方などを批判的に見ている	2.45	0.72

n=38
4件法

表IV-7 歴史的思考力に対する意識の事前事後の平均値の比較

項目		事前	事後	対応のあるt検定
日本史の授業では、学ぶ目的に合った資料（今勉強している内容に関する当時の資料など）をもとに、歴史上の出来事を学んでいる	平均	3.05	3.11	$t_{(37)}=0.40$
	SD	0.80	0.61	
日本史の授業では、歴史上の出来事を学ぶとき、その出来事の原因、条件、結果やその当時の社会の様子などを考えている	平均	2.76	2.74	$t_{(37)}=0.22$
	SD	0.79	0.76	
日本史の授業では、歴史上の出来事について、自分なりにその出来事の価値（良いか悪いかなど）を評価（判断）して考えている	平均	2.50	2.66	$t_{(37)}=1.43$
	SD	0.83	0.75	
日本史の授業では、歴史上の対立場面において、それぞれの立場の意見を理解し、それについて自分がどう思うかを述べるができる	平均	2.42	2.53	$t_{(37)}=0.85$
	SD	0.79	0.80	
日本史の授業では、歴史上の出来事に関する様々な主張やその主張の流れ、背後にある考え方などを批判的に見ている	平均	2.13	2.45	$t_{(37)}=2.51$ *
	SD	0.66	0.72	

* $p<.05$

(3) 「史考ツール」全般に対する意識

本実践における「史考ツール」全般に対する意識の調査結果を集計した（表 IV-8）。その結果、いずれの項目の平均値も 3.0 を超える高い数値となった。最も平均値が高いものは、「『史考ツール』を使用することで、授業に楽しく参加することができた」（3.39）であっ

た。

これらのことから、「史考ツール」の活用に対して肯定的な意見を持つ生徒が多いという傾向が示された。

表IV-8 「史考ツール」全般に対する意識

項目	平均	SD
「史考ツール」を使用することで、勉強する意欲が高まった	3.21	0.81
「史考ツール」を使用することで、授業に楽しく参加することができた	3.39	0.68
「史考ツール」を使用することで、歴史事象を思考する力が身についた	3.21	0.62

n=38
4件法

次に、「史考ツール」全般に対する意識と日本史の授業に対する意識との相関係数を求めた。その結果を表IV-9に示す。その結果、「『史考ツール』を使用することで、勉強する意欲が高まった」、「『史考ツール』を使用することで、勉強に楽しく参加することができた」と「日本史の勉強は好きである」「日本史の授業の内容はよく理解できている」との間には中程度の相関($r=0.47\sim 0.52$)が見られた。

これらのことから、「史考ツール」を活用することは、日本史の好感度や理解度に影響することが示された。

表IV-9 「史考ツール」全般に対する意識と日本史の授業に対する意識との相関係数

	「史考ツール」を使用 することで、勉強する 意欲が高まった		「史考ツール」を使用 することで、授業に楽 しく参加することがで		「史考ツール」を使用す ることで、歴史事象を思 考する力が身についた
日本史の勉強は好きである	0.47	**	0.52	**	0.22
日本史の勉強は大切だと思う	0.31		0.20		0.25
日本史の授業の内容はよく理解できている	0.47	**	0.42	**	0.32
日本史の授業で学習したことを普段の生活の中で、活用できないか考えている	0.19		0.14		0.30
日本史の授業で学習したことは、将来、社会に出たとき何かの役に立つと思う	0.28		0.18		0.31
日本史の授業では、自ら進んで学習しようと努めている	-0.03		0.02		0.14
日本史の授業では、友達と協力して学び合うように努めている	0.20		0.22		0.32

n=38 ** $p<0.01$

(4) 「史考ツール」の各シートに対する意識

本実践における「史考ツール」の各シートに対する意識の調査結果を集計した(表IV-10)。その結果、いずれの項目の平均値も3.0を超える高い数値となった。「小推論シートは、思考することに役立つと思った」(3.45)、「大推論シートは、思考することに役立つと思った」(3.45)が最も高い平均値であった。次に、「事実判断シートは、思考することに役立つと思った」(3.42)であった。

これらのことから、「史考ツール」の各シートは、歴史的思考力を高めることに効果があると考える生徒の多い傾向が示された。

IV-10 「史考ツール」の各シートに対する意識

項目	平均	SD
事実判断シートは、使いやすいと思った	3.21	0.74
事実判断シートは、思考することに役立つと思った	3.42	0.60
小推論シートは、使いやすいと思った	3.26	0.72
小推論シートは、思考することに役立つと思った	3.45	0.60
大推論シートは、使いやすいと思った	3.29	0.69
大推論シートは、思考することに役立つと思った	3.45	0.55
価値判断・意思決定シートは、使いやすいと思った	3.37	0.63
価値判断・意思決定シートは、思考することに役立つと思った	3.39	0.59

n=38

4件法

4.3.4 本実践に対する生徒の感想

本実践に対する生徒の感想を、タブレットPCを使用した授業について、「史考ツール」を活用した授業について、歴史的思考力について、グループでの学習について、授業全体について、改善点についての各観点から整理した。

(1) タブレットPCを使用した授業について

タブレットPCを使用した授業については、以下のような感想が得られた。

- ・ 「タブレットPCを使うことで普通の授業よりも集中でき、より楽しく授業を受けることができたと思います。自分で調べて書くので理解もしやすかったです。」
- ・ 「私はパソコンなどを使って普通のこういった日本史などの座学を学んだことがなかったので、とても好奇心も高まり、楽しく授業をすることができました。」
- ・ 「タブレットを使ってする授業が初めてなので、一つ一つの授業が楽しかったです。また、考えることについて普段の授業より自分たちで意見をまとめることが多く、考える力になったのかなと思いました。ありがとうございました。」
- ・ 「歴史を勉強することはあまり大切には思わないが、それでも歴史が好きなので今回の授業では、とても楽しくすることができたので、良かったと思います。色々な科目でもこのようなことをしたいです。」
- ・ 「タブレットを使った授業はとても新鮮でした。いつもと違う形の授業で分かりやすかったので、とても良かったと思います。」
- ・ 「タブレットPCを使うという今までにない授業で、とても楽しかった。話をしないと喋らなかつたからコミュニケーション力もついたと思う。」
- ・ 「今後、全ての授業でノートパソコンやタブレットを使った授業をしたいと思う。また、このようなものを使うことで、授業で寝るといった行為がなくなると思った。」
- ・ 「今までやってきた歴史の授業の中で、一番興味がわく授業だったのでしっかり集中してできた。タブレットを使うので、より楽しんでしっかりと勉強できた。」
- ・ 「タブレットを使うことで他の班の意見を見れて良かったです。」
- ・ 「タブレットの授業は初めてでとても新鮮でした。とても楽しかったです。機会があ

第4章 「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践とその評価

ればまたやってみたいです。」

このような感想が全体の26%（10人）から得られた。タブレットPCを使うことで楽しく授業に取り組めたと感じる感想が多く見受けられた。

これらのことから、タブレットPCを使用した授業を肯定的に捉え、楽しみながら授業に臨めた生徒の多い傾向が示された。

(2) 「史考ツール」を活用した授業について

「史考ツール」を活用した授業については、以下のような感想が得られた。

- ・ 「タブレットで『史考ツール』を使用した授業展開は自分にとっては、非常に新鮮で、楽しく授業ができたので、とても良かったです。」
- ・ 「『史考ツール』を使うことで、普段とは違った授業ができて楽しかったです。歴史について違った見方があると分かった。」
- ・ 「自分で意見をまとめたりして楽しかったです。タブレットを使う授業は、今までなかったもので、良かったです。」
- ・ 「初めてアプリを使った授業をして、ノートも書かずに発表や意見を出し合うことができ、良かったです。」
- ・ 「授業でアプリを使いながらすることがこれからはいい機会になった。」
- ・ 「普段では使わない『史考ツール』を使って楽しみながら、できたので良かったと思います。」
- ・ 「最初は日本史の授業がそんなに好きではなかったが、今回の『史考ツール』を使うことで日本史の勉強が好きになった。」

このような感想を全体の18%（7名）から得られた。「史考ツール」を使うことで日本史が好きになったというような感想が見られるなど、「史考ツール」を肯定的に評価する感想が多かった。

このことから、生徒にとって「史考ツール」を活用した授業は、これまでになかった新鮮な授業形態で、情意面に良い効果をもたらす傾向のあることが示された。

(3) 歴史的思考力について

歴史的思考力については、以下のような感想が得られた。

- ・ 「日本史の歴史事象について、自分で考えることがなかったので、今回の授業では、自分で考えて歴史事象をより深く理解できたと思うので良かったです。」
- ・ 「普段の授業よりも自分たちで考えたりすることができて、とても楽しくできたとし、より頭に入りやすかったです。」
- ・ 「今までの授業では、覚えるだけだったものも一つレベルアップして価値判断をするのはとても良いと思いました。これからは自分なりに歴史事象に対して意見を持っていきたいです。」
- ・ 「今回の授業は、自分で調べたり、自分で意見を考えたりして、とても勉強になりました。」

- ・ 「普段の授業では、暗記が多いので、自分で考えるというのは新鮮でした。他の人の意見をきいて、自分と違う意見が聞けて面白かったです。」

このような感想を全体の13%（5名）から得られた。自分考えることでより深く理解できたという感想が見られるなど、歴史的思考力を肯定的に捉える感想が多かった。

このことから、歴史授業において、暗記することではなく、歴史的思考力を意識して、自分で考えることの重要性を認識した生徒の多いことが示された。

(4) グループでの学習について

グループでの学習については、以下のような感想が得られた。

- ・ 「自分の意見を自分の中だけで終わらせるのではなく、他人と共有することで、新しい考え方や発見がありました。楽しく授業を受けられて良かったです。」
- ・ 「自分たちで考えて行動することで、頭に入ってきて、良かったです。」
- ・ 「自分で調べて考える力がついた。皆の調べた内容を知ることができて良かった。」
- ・ 「みんなの意見をきいてまとめたり普段できないことをしていたので、楽しかったのと頭に入りやすいので、とても良かった。」
- ・ 「グループになって話し合ったりすることで、自分の意見だけでなく、みんなの意見を聞けたりできたので、そこは良かったと思いました。」

このような感想を全体の13%（5名）から得られた。他の人と意見を共有することを肯定的に捉える感想が多かった。

このことから、グループでの学習は、情意面に良い効果を与えるだけでなく、内容の理解にも良い効果のあることが示された。

(5) 授業全体について

授業全体については、以下のような感想が得られた。

- ・ 「いつもと違う形の授業で、とても理解しやすく現代社会をもっと学びたいと思いました。」
- ・ 「普段の授業ではしないことをして、とても集中できたし、普通の授業より楽しんでできた。自分で調べたことや意見が残ったので良いと思った。」
- ・ 「この授業は楽しかったです。そして、全体では日本人の考え方や歴史を学べ、いい勉強になりました。」

このような感想を全体の8%（3名）から得られた。

このことから、生徒は楽しく授業に取り組めた傾向のあることが示された。

(6) 改善点について

改善点については、以下のような感想が得られた。

- ・ 「授業におもしろみがあり、全体の意見も出しやすかったのが良かったが、パソコンの使用方法などで戸惑い、授業ペースが遅くなりそうだと思えた。」
- ・ 「いつもの座学もいいけど、たまにはこういう授業もいいなと思いました。使い方がいまいち分かりませんでした。」

第4章 「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践とその評価

- ・ 「いつもと違った方法で社会の授業ができて新鮮な感じがしてあきずに授業を受けることができた。パソコンに入力する時間があったくない。」
- ・ 「内容的には良かったが、勉強しているところがあまり理解しづらい。」
- ・ 「何をやっているのかよくわからなかった。授業効率としては悪いと思う。」ユニークな授業”としては、良かったと思う。」
- ・ 「タブレットやパソコンの授業でスクリーンに映っていたのは、文字ばかりだし、紙にまとめるとなると一つの場所に多くの文字でまとめるので、テスト勉強がしにくいと思った。」
- ・ 「僕自身が特定の人としか話さないということもあり、班で行った授業ではあまり協力的に学べなかった。」
- ・ 「タイピングがあまり早くできないので、そこが問題だと思った。」

このような感想を全体の21%（8名）から得られた。タブレットPCや「史考ツール」の操作性の課題、グループ学習の課題などが見られた。

このことから、実践にあたり、タブレットPCや「史考ツール」の操作について十分に説明することや、タイピングなどの生徒の基本的スキルを把握する必要性のあることが示された。また、グループでの学習の進め方にも工夫が必要であることが示された。

4.3.5 参観教員による評価

(1) 評価項目

本実践に対して、参観した教員（17名）からの評価を行った。評価項目は「史考ツール」に関する意識を把握するために、以下3項目を設定した。項目1「学習意欲を高める効果があると感じた」、項目2「思考力を高める効果があると感じた」、項目3「協働学習を促す効果があると感じた」の項目について、[4:当てはまる 3:どちらかといえば当てはまる 2:どちらかといえば当てはまらない 1:当てはまらない]の4件法で回答する形式で設定した。また、感想を自由記述で回答する形式で設定した。

作成した調査票を図IV-21に示す。

研究開発アンケート		お名前 ()		
研究開発について、どのような感想をお持ちになりましたか、それぞれの項目に対し、ご自身のお考えに近いものを選び、その番号に○をつけて下さい。また、感想を自由に記述して下さい。				
4 当てはまる	3 どちらかといえば 当てはまる			
2 どちらかといえば 当てはまらない	1 当てはまらない			
参観者が参観した学習アプリ「史考ツール」についてお答えください。				
(1) 学習意欲を高める効果があると感じた	4	3	2	1
(2) 思考力を高める効果があると感じた	4	3	2	1
(3) 協働学習を促す効果があると感じた	4	3	2	1
◆感想をご自由にお書き下さい。				

図IV-21 参観した教員に対する調査紙

(2) 結果

評価結果を表 IV-11 に示す。その結果、どの項目においても平均値は 3.0 以上となり高い結果が得られた。

これらのことから、参観した教員は「史考ツール」を用いた本実践に対して肯定的な捉え方をしている傾向が示唆された。

表IV-11 参観した教員の意識

項目	平均	SD
学習意欲を高める効果があると感じた	3.47	0.62
思考力を高める効果があると感じた	3.47	0.72
協働学習を促す効果があると感じた	3.53	0.51

n=17
4件法

また、自由記述として「一度、歴史の流れを押さえてから、その中にある課題について、探究するにはすごく面白いツールだと思う。時として、ICT を活用するのは刺激があっただけいいですね。」、「私も授業で ICT を活用していますが、生徒の分までネットや機器が無いので、英語作文をさせたときなど、意見を求める際に時間がかかってしまったりします。先生のような活用や環境が揃えば、生徒の意見をスムーズに集めることができるなと感じました。」、「タブレット PC を触らない生徒がいて、自分の考えを上手く共有しているのが気になりました。生徒は積極的に話し合いをしていて、ICT を使っている効果があると思いました。」、「タブレット PC を使って授業をすることに生徒は慣れていないため、使いこなすまでは授業の内容が頭に入りにくいのかなと気になるところもありました。学習意欲は高まると思います。協働学習に関しては、ながめているだけの子も見られたので、その生徒に対する関わり方は考えていきたいです。」、「画期的な授業展開でとても興味を持ちました。」、「クラスの意見をすぐグラフ化できるのは、とても魅力的でした。」、「生徒によっては、難しそうに者もいた。タブレット PC の操作は協働学習には効果的である。」、「生徒の意見をすぐ集約でき、表示できるのが便利だと思いました。」などが得られた。

これらのことから、参観した教員はタブレット PC の操作面での課題を指摘しつつも、授業におけるタブレット PC の有用性を感じていたと考えられる。

4.4 本章のまとめ

以上、第 2 章で構築した授業モデル及び第 3 章で開発した学習アプリ「史考ツール」を活用した実践を行い、歴史的思考力や「史考ツール」を活用した授業に対する評価を行った。その結果を以下に整理する。

1) 日本史 A 単元「せまってくる外国船 江戸時代の国際関係」における実践の結果、生徒は各自で事実判断を行い、それをもとにグループで意見を出し合いながら小推論を行い

第4章 「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践とその評価

それぞれのグループの小推論をもとに大推論などの学習の過程で、自分なりに歴史事象を分析し、自分自身でその歴史事象を捉えられるようになったことが示唆された。

- 2) 同単元において、歴史的論争問題として「幕府は、貿易統制と禁教によって『鎖国』をした。」について、考察させたところ、外国との争いにならなかったことに着目した肯定意見、不平等条約の締結したことに着目した否定意見が見られた。これらのことから、本単元において、生徒は価値判断、意思決定などについて考えられるようになったことが示唆された。
- 3) 実践前後に実施した調査の結果、本実践によって、グループでの協働的な学習が促される傾向のあることが示唆された。一方で、日本史の学習内容の理解度が低下した傾向のあることから、本実践により、日本史の学習内容の理解が十分ではないという認識を生徒が持つに至ったことが示唆された。
- 4) 事後調査の結果では、「史考ツール」全般に対する意識と日本史の授業に対する意識との間に有意な相関が見られたことから、「史考ツール」の使用が学習を情意面から支援できていたことが示唆された。

このように、第2章で構築した授業モデル及び第3章で開発した学習アプリ「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践が、グループでの協働的な学習を促し、より深い日本史の理解をさせることに有効性があるものと確認された。

次章では、これまでに得られた知見を総括し、教育実践への示唆と今後の課題を展望する。

第5章 結論及び今後の課題

5.1 本研究で得られた成果の整理

本研究の目的は、高校日本史 A において、歴史的思考力の育成を目指す授業モデルの構築及びそれを支援する学習アプリを開発し、その効果を実践的に検証することであった。本研究では、第2章から第4章において以下の成果を得た。

5.1.1 歴史的思考力を育成する授業モデルの構築

第2章では、第1章で検討した方向性に基づき、高校日本史 A において歴史的思考力の育成を図る授業モデルを以下の通り構築した。

- 1) さまざまな歴史的思考力の構成要素を比較した結果、歴史的知識との関係を明確に示している梅津の歴史的思考力の構成要素の捉え方を選定した。
- 2) 梅津の歴史的思考力の構成要素の捉え方に基づき、歴史的思考力の育成のために思考をガイドする思考ツールを作成した。
- 3) 思考ツールを活用して、歴史的思考力の育成と歴史的知識の習得とを共に図ることができるような授業モデルを構築した。

5.1.2 歴史的思考力を育成する学習アプリの開発

第3章では、第2章で構築した授業モデルを効率的に運用する学習アプリ「史考ツール」を以下の通り開発した。

- 1) Excel VBA の機能により開発した学習アプリ「史考ツール」は、管理シート、事実判断シート、事実判断集約シート、小推論シート、大推論シート（小推論集約シート）、大推論集約シート、価値判断・意思決定シート、価値判断・意思決定集約シート、価値判断・意思決定グラフ化シート、リンク集シートの10シートで構成される。
- 2) Dropbox のクラウドサービスの利用により、「史考ツール」のファイルの配布や集約を一瞬にして行うことができる。
- 3) そのための学習環境として、大型スクリーン、プロジェクター、Wi-Fi ルーター、ディスプレイ、タブレット PC を用意した。

5.1.3 「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践とその評価

第4章では、第2章で構築した授業モデル及び第3章で開発した学習アプリ「史考ツール」を活用した実践を行い、歴史的思考力や「史考ツール」を活用した授業に対する評価を行った。その結果を以下に整理する。

- 1) 日本史 A 単元「せまってくる外国船 江戸時代の国際関係」における実践の結果、生徒は各自で事実判断を行い、それをもとにグループで意見を出し合いながら小推論を行

いそれぞれのグループの小推論をもとに大推論などの学習の過程で、自分なりに歴史事象を分析し、自分自身でその歴史事象を捉えられるようになったことが示唆された。

- 2) 同單元において、歴史的論争問題として「幕府は、貿易統制と禁教によって『鎖国』をした。」について、考察させたところ、外国との争いにならなかったことに着目した肯定意見、不平等条約の締結したことに着目した否定意見が見られた。これらのことから、本單元において、生徒は価値判断、意思決定などについて考えられるようになったことが示唆された。
- 3) 実践前後に実施した調査の結果、本実践によって、グループでの協働的な学習が促される傾向のあることが示唆された。一方で、日本史の学習内容の理解度が低下した傾向のあることから、本実践により、日本史の学習内容の理解が十分ではないという認識を生徒が持つに至ったことが示唆された。
- 4) 事後調査の結果では、「史考ツール」全般に対する意識と日本史の授業に対する意識との間に有意な相関が見られたことから、「史考ツール」の使用が学習を情意面から支援できていたことが示唆された。

5.2 教育実践への示唆

以上に得られた本研究の成果から、教育実践への示唆として、次のことが指摘できる。

第一に、思考ツールを活用する授業の有効性である。本研究においては、教科書に記載されている歴史事象を「暗記」することが中心の知識偏重型の歴史授業からの転換を目指してきた。そこで、歴史授業で活用するための思考ツールを作成し、ICT化を図った学習アプリ「史考ツール」として授業実践を行った。「史考ツール」の活用により、生徒に歴史事象に対する思考を促した。具体的には、歴史的思考力としての事実判断、推論、価値判断、意思決定という思考を促し、その過程の中で批判的思考を促すことを目指した。その結果、事後調査における「史考ツール」の各シートに対する役立ち感、いずれの項目の平均値も3.0を超える高い数値となったことから、これらの歴史的思考力を高めることに、一定の効果があつたと考えられる。生徒の感想の中に「歴史について違った見方があると分かった。」というものが見られたことから、歴史的思考力の中でも特に批判的思考が高められ、自分で歴史事象を分析して思考することの重要性を認識させることができたのではないかと考えられる。教科書に記載されている歴史事象を教師がかみ砕いて説明する「暗記」中心の歴史授業からの転換を目指している実践事例が多いことは、先行研究の中においても確認された。本研究で作成した「史考ツール」は、ICTを活用した環境での使用を想定している。しかし、歴史事象を生徒一人ひとりが分析するフィッシュボーンを参考に作成した事実判断シートは、それだけを単体でプリントアウトして活用することも十分可能である。そのため、「史考ツール」は「暗記」に偏重しない歴史授業のための授業支援ツールとして提案できるものと考えられる。

第二に、タブレットPCを利用したICT活用による協働的な学びを促進する授業形態の

第5章 結論及び今後の課題

有効性である。本研究においては、学習アプリ「史考ツール」をタブレットPCで操作するという実践を試みた。ほとんどの生徒はスマートフォンを所持しており、ある程度使いこなしている。そのようなデジタルネイティブ (digital native) にとって、タブレットPCの活用は、授業をこれまで以上に魅力的にさせていく「見えない効果」があるのではないかと考えられる。また、ICT活用によって学力向上に高い効果があることは、先行研究において既に明らかにされている。通常の歴史授業においては、教師から生徒への一方通行の歴史授業となっていることが多く、協働的な場面を設定することはなかなか難しい。また、生徒の側も、一方通行の歴史授業に慣れ切ってしまっており、協働的な学習場面が用意されても、すぐに馴染めるものではないであろう。ここにおいて、タブレットPCの活用は、新たな道を開く可能性を秘めているといえる。しかし、限られた人材、資源の中で、歴史授業においてどのようにICT活用を普及させていくかを考えていく必要がある。

5.3 今後の課題

第一に、本実践は、1クラス38名のみを対象とした実践に留まり、限定的な授業実践であった点である。他のクラスでは、授業時間の制約もあり、授業計画の最後まで実践を行うことができなかった。したがって、本実践での成果は、限定的なものであると言わざるを得ない。そのため、「史考ツール」を使用した授業の効果を検証するためには、授業時間を十分に確保したうえで、多くのクラス、多くの生徒を対象とした実践を行い、その学習効果を検証することが求められる。

第二に、第4章において、その効果測定の手法として比較実践法を用いていない点である。本研究では、高校日本史Aにおいて、学習アプリ「史考ツール」を活用した実践を通して、グループでの協働的な学習が促されたことや学習を情意面から支援できていたことを示した。しかし、これは実践における事前・事後の比較によるものである。「史考ツール」を活用したことやタブレットPCを使用したことなど、普段の歴史授業とは異なった要因が含まれている。したがって、その要因のどちらが大きく作用したかが定かではない。比較実験法は、教育現場における実践研究に必ずしもなじまず、倫理的な課題を有していることは否めない。しかし、本研究における学習効果を的確に把握するためには、今後、比較実験法による検討も視野に入れていく必要があると考えられる。

第三に、学習アプリ「史考ツール」を改良する余地がある点である。「史考ツール」は、生徒から総じて高い評価を得られた。しかし、「使い方がいまいち分かりませんでした」との感想を持った生徒が見られたこともあり、ユーザビリティの向上が必要であると考えられる。生徒にとってタイピングをして文字入力をしていくだけのツールであるが、このような感想が出ていることを重く受け止め、もっと簡単に文字入力する方法がないか検討する必要があると考える。今後、多くの教員や生徒に「史考ツール」の活用の輪を広げていくためには、ユーザビリティの向上が鍵であると考えられる。

本研究で得られた知見の追試を含め、これらについては今後の課題とする。

文献

- 1) 吉岡忍：事件を「小さな物語」に封じ込めてはならない，アキハバラ発，岩波書店，pp.156-163，2008
- 2) 前掲 1)， p.159
- 3) 前掲 1)， p.161
- 4) 総務省：年齢別投票者数（18歳，19歳），2015
http://www.soumu.go.jp/main_content/000429404.xlsx
（最終閲覧 2017年1月1日参照）
- 5) 総務省：第24回参议院議員通常選挙結果調，p11，2015
http://www.soumu.go.jp/main_content/000430170.pdf
（最終閲覧 2017年1月1日参照）
- 6) 戸井田克己：学習指導要領の変遷と歴史的思考力育成の課題，近畿大学教育論叢，第16巻第1号，p.1，2004
- 7) 北村明裕：中学社会「アクティブ・ラーニング」授業モデル，明治図書，p.60，2015
- 8) 文部科学省：中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」，2012
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf
（最終閲覧 2017年1月1日参照）
- 9) 中切正人：「暗記の地歴科」から「考える地歴科」への転換をもたらす試験問題の考察—「史考・類推・資料活用能力」を取り入れた世界史問題の作成とその実証的評価—，岐阜県高等学校教育課程研究集会，p.1，2003
http://www.gifu-net.ed.jp/kyoka/syakai/10kyokaken/2003/2003_kyokaken_happyou1_Nakagiri.pdf
（最終閲覧 2017年1月1日参照）
- 10) 前掲 9)， p.2
- 11) 油井大三郎：歴史的思考力をどう育てるか，史学雑誌，第118号，山川出版社，p.1304，2015
- 12) 文部科学省：高等学校学習指導要領解説地理歴史科編，教育出版，p.59，2010
- 13) 加藤章：戦前の歴史教育—国体論的歴史教育—，戦後歴史教育史論—日本から韓国へ—，東京書籍，pp.10-20，2013
- 14) 谷口和也：歴史教育の歴史，地理歴史科教育，学術図書，p.21，2000
- 15) 森分孝治：地理歴史科教育の教科論，地理歴史科教育，学術図書，p.3，1996
- 16) 前掲 15)， p.4
- 17) 戸井田克己：学習指導要領の変遷と歴史的思考力育成の課題，近畿大学教育論叢，第

文献

- 16 卷, p.1, 2004
- 18) 日本学術会議：新しい高校地理・歴史教育の創造—グローバル化に対応した時空間認識の育成—, p.10, 2011
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-t130-2.pdf>
(最終閲覧 2017 年 1 月 1 日参照)
- 19) 文部省：高等学校学習指導要領, 1956
<http://www.nier.go.jp/guideline/s31hs/index.htm>
(最終閲覧 2017 年 1 月 1 日参照)
- 20) 文部省：高等学校学習指導要領, 1970
<http://www.nier.go.jp/guideline/s45h/index.htm>
(最終閲覧 2017 年 1 月 1 日参照)
- 21) 前掲 12), p.14
- 22) 前掲 12), p.50
- 23) 遠山茂樹：社会科の学習内容と学力—歴史学と歴史学習を中心にして, 社会科教育の本質と学力, 労働旬報社, pp.92-106, 1978
- 24) 佐々木英三：歴史的思考力の論理—K.O'Reilly の場合—, 社会科研究, 第 45 号, p.21, 1996
- 25) 大森照夫：新社会科基本用語辞典, 明治図書, p.179, 1971
- 26) 児玉康弘：歴史的思考力, 社会科重要用語 300 の基礎知識, 明治図書, p.235, 2000
- 27) 坂井俊樹：歴史的思考力, 社会科教育事典, ぎょうせい, pp.156-157, 2000
- 28) 山本吉次：日本史教育の目標と実践, 高校教育研究, 第 6 号, p.27, 2004
- 29) 鈴木正行：歴史的思考力の育成をめざす戦後改革の単元開発—戦前・戦後の断絶性と連続性の視点から—, 愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻教科開発学論集, 第 3 号, p.79, 2015
- 30) 戸井田克己：歴史的思考力の基礎概念としての地理的見方・考え方—世界史前近代の認識形成を中心に—, 社会科教育研究, 第 91 巻, pp.22-33, 2004
- 31) 玉谷直子：歴史的思考力を培うレポート課題：日本史 A における実践報告, お茶の水女子大学付属高等学校研究紀要, 第 59 号, pp.13-27, 2014
- 32) 後藤隆浩：生徒が主体的に歴史的思考力を培う世界史学習の在り方—「思考の方法」を定着させる手立てに着目して—, 岐阜大学教師教育研究, 第 10 号, pp.323-334, 2014
- 33) 生田幸士：歴史的思考力の育成をめざした中学校歴史的分野の授業実践：歴史を大観する学習に着目して, 京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報, 第 4 号, pp.34-44, 2015
- 34) 小林祐紀：社会科歴史学習におけるデジタルコンテンツの活用—子どもたちが自ら学ぶ姿勢を求めて—, 学習情報研究, 第 246 号, pp.48-51, 2015
- 35) 文部科学省：高等学校学習指導要領, p.8, 2009

文献

- http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf
(最終閲覧 2017 年 1 月 1 日参照)
- 36) 文部科学省：教育の情報化に関する手引き, p.37, 2010
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1259413.htm
(最終閲覧 2017 年 1 月 1 日参照)
- 37) 文部科学省：教育の情報化ビジョン, p.16, 2011
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/04/_icsFiles/afieldfile/2011/04/28/1305484_01_1.pdf
(最終閲覧 2017 年 1 月 1 日参照)
- 38) 前掲 37), p.17
- 39) 日経パソコン編集：日経パソコン用語事典, 日経 BP 社, p.760, 2011
- 40) 前掲 12), p.122
- 41) 前掲 36), p.54, p.67
- 42) 大島浩：高等学校世界史における ICT の活用, 学習情報研究, 第 194 号, pp.41-44, 2007
- 43) 鈴木紀江：プレゼンテーションソフトの活用による日本史学習の関心・意欲の向上, 奈良県立教育研究所研究紀要, 第 20 号, 2013
<http://www.nps.ed.jp/nara-c/gakushi/kiyou/h24/index24.html>
(最終閲覧 2017 年 1 月 1 日参照)
- 44) 前掲 34), p.51
- 45) 有田嘉伸：主題学習, 社会科重要用語 300 の基礎知識, 明治図書, p.219, 2000
- 46) 横浜国立大学学芸学部附属横浜小学校：社会科に於ける歴史的思考力の系統, 歴史教育, 第 2 巻, 日本書院, pp.62-76, p.43, 1953
- 47) 黒川みどり：問われる歴史教育, 愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻教科開発学論集, 第 1 巻, p.113, 2013
- 48) 前掲 47), p.116
- 49) 前掲 47), p.120
- 50) 前掲 47), p.117
- 51) 前掲 47), p.114
- 52) 前掲 18), p.36
- 53) 池尻良平：歴史的思考力の分類と効果的な育成方法, 日本教育工学会第 28 回全国大会講演論文集, pp.495-496, 2012
- 54) 前掲 32), p.327
- 55) 梅津正美：歴史的分野の授業づくり, 社会科教育のフロンティア, 保育出版社, pp.138-143, 2010

文献

- 56) 北尾倫彦：中学校 思考力・判断力，図書文化，p.209，1995
- 57) 前掲 56)，p.210
- 58) 黒上晴夫：シンキングツール—考えることを教えたい—，NPO 法人学習創造フォーラム，p.2，2012
http://ks-lab.net/haruo/thinking_tool/short.pdf
(最終閲覧 2017 年 1 月 1 日参照)
- 59) 前掲 58)，p.1
- 60) 下村芳弘：思考ツールの教科書，東洋経済新報社，p.2，2011
- 61) 前掲 60)，pp.177-178
- 62) 前掲 58)，p.22
- 63) 前掲 58)，p.17
- 64) 前掲 58)，p.24
- 65) 前掲 58)，p.16
- 66) 前掲 58)，p.24
- 67) 前掲 58)，p.36
- 68) 足立幸男：議論の論理，木鐸社，p.95，1984
- 69) 前掲 68)，p.100
- 70) 前掲 39)，pp.409-410
- 71) 前掲 35)，p.50
- 72) 内閣府：青少年のインターネット利用環境実態調査
<http://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/h27/net-jittai/pdf/sokuhou.pdf>
(最終閲覧 2017 年 1 月 1 日)

本研究に関する学会発表

第2章 歴史的思考力を育成する授業モデルの構築

第3章 歴史的思考力の育成を支援する学習アプリの開発

第4章 「史考ツール」を活用した歴史的思考力を育成する授業の実践とその評価

題目「高校日本史Aにおいて協働的に歴史的思考力の育成を図る学習支援アプリの開発と実践」

小川雄太, 森山潤, 掛川淳一

2016年12月, 日本産業技術教育学会近畿支部 第33回 研究発表会(大阪)にて発表

日本産業技術教育学会近畿支部 第33回研究発表会 講演論文集, pp.51-52

謝 辞

本研究の遂行並びに本論文をまとめるにあたり、懇切なるご指導を賜りました兵庫教育大学大学院 教授 森山 潤 先生には深く感謝し、心よりお礼申し上げます。ならびに、時間を惜しまず、VBAの指導をして下さった行動開発系教育コース 准教授 掛川 淳一 先生に対して、深くお礼申し上げます。そして、常に励まし支えてくださった授業実践開発コースの多くの先生方にご指導を賜りましたことに、心よりお礼申し上げます。

また、公務御多用の中、快く実習にご協力いただきました兵庫県立龍野北高等学校 校長 前田 達也 先生、メンターとしてご指導いただいた同校 地理歴史科の先生方、並びに2年生担任の先生方、職員の皆様、授業実践に協力して下さった生徒の皆様に感謝の意を申し上げます。あわせて、本教職大学院への派遣による研修を推薦して下さった、前龍野北高等学校 校長 小林 和明 先生に感謝申し上げます。

授業実践開発コースの院生の皆様、技術・情報教育研究室の院生の皆様には、この2年間、励まし支えていただく中で、多くの学びを得ることができました。感謝申し上げます。

本教職大学院で得た貴重な経験や学びの成果を、今後の教員人生に活かしていく所存です。

最後に、派遣による研修の機会を与えていただきました兵庫県教育委員会の皆様方、ならびに、現場を離れご迷惑をおかけしました兵庫県立龍野北高等学校の職員の皆様方に、深く感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

2017年1月

小川 雄太

資料

資料1 『日本史A』(第一学習社)「せまってくる外国船 江戸時代の国際関係」

第2部 明治維新

1 黒船がやってきた

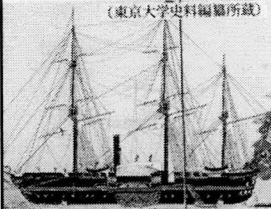
ペリーの来航と開国

ペリー艦隊は何をいきたのだろうか。

アヘンの密輸を取りしまった清国に、1840年、イギリスが戦争をしかけた。アヘン戦争後の1843年には、不平等条約が結ばれた。

鎖国状態を解いて、外国と交渉をはじめること。

(東京大学史料編纂所蔵)



明治維新と世界

18世紀なかば以降、イギリスでは産業革命が進行し、製品を安く大量に生産

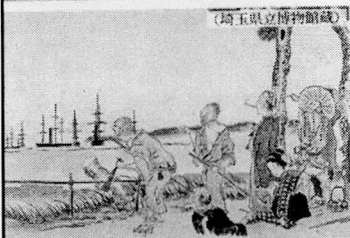
することができるようになった。19世紀にはいると、ほかの欧米諸国でも産業革命がはじまり、欧米諸国は製品の販売地と原料の供給地を求めて、アジアやアフリカに競って進出した。

イギリスは、アヘン戦争で清国(中国)に勝利をおさめると、清国を開国させ、また、続いてフランスやアメリカも清国の広大な市場へ進出をねらった。そしてアメリカは、太平洋を横断する船舶や捕鯨船の寄港地とするため、日本に開国を求めてくるようになった。

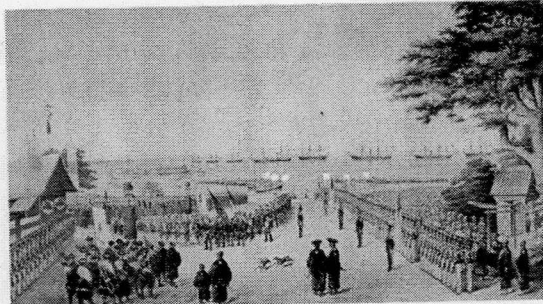
ペリー艦隊の来航

1853(嘉永6)年、ペリーの率いるアメリカ艦隊が浦賀(神奈川県)沖にあ

らわれ、大統領の国書を提出して日本に開国をせまった。老中阿部正弘は、ペリーの来航を京都の朝廷に報告するとともに、全国の大



黒船(上)と黒船を見物する人々(下) 蒸気機関を備えたペリー艦隊の威容に人々は衝撃を受け、「黒船」とよんでおそれた。その後、「黒船」がペリー艦隊の代名詞となった。



②ペリーの横浜上陸(1854年)(東京国立博物館蔵)



①ペリー



(神奈川県・横浜開港資料館蔵)



(神奈川県立歴史博物館蔵)

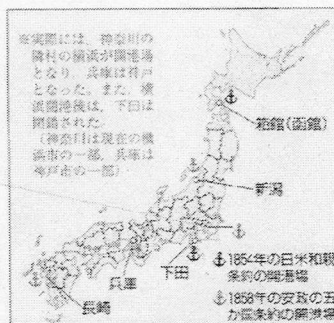


(新潟・黒船館蔵)

描かれたペリー アメリカ東インド艦隊司令長官のペリーは、蒸気船の導入をはかり「蒸気海軍の父」といわれた。黒船に好奇心をいだいた人々は、さまざまなペリー像を残した。



●品川台場(東京・港区) 台場とは、海岸に設けられた海防用の砲台。品川台場は、1853年、ペリー艦隊の退去後につくられた。現在は、6基のうち第3・第6台場が史跡公園となっている。



●開港場と台場

名などに国書への対応についての意見を出させた。翌1854(安政元)年、幕府は、ふたたび来航して条約の締結を強硬に求めるペリーと日米和親条約を結んだ。この条約では、下田(静岡県)・箱館(北海道)の2港を開き、アメリカ船へ物資を補給することなどが取り決められた。また、イギリス・ロシア・オランダとも同様の条約を結び、日本は欧米諸国の世界秩序のなかにまきこまれていった。

通商条約の締結

下田にきたアメリカ総領事ハリスは、貿易を開始するために通商条約を結ぶことを幕府にせまった。幕府は、イギリスの脅威を説くハリスの圧力におされて、通商条約の許可を朝廷に求めたが、同意を得られなかった。1858(安政5)年、大老に就任した井伊直弼は孝明天皇の許可を得ないまま、ハリスと日米修好通商条約を結び、ついで、オランダ・ロシア・イギリス・フランスとも同様の条約に調印した(安政の五か国条約)。

これらの条約では、さきの下田・箱館のほか、神奈川(横浜)・長崎・新潟・兵庫(神戸)を開港することや、開港場には居留地を設け、通商は自由貿易とすることなどが決められた。しかし、居留地での外国領事による裁判権(領事裁判権)を認め(治外法権)、輸出入品にかかる関税の率を日本が自分で決める権利(関税自主権)がないことなどが盛りこまれ、日本にとって不平等な条約であった。

●ペリーは、この間琉球に滞在した。そして、アメリカと琉球とのあいだに和親条約が結ばれた。

●1869年に「箱館」は「函館」と改称した。

●ロシアと結んだ日露和親条約では、千島の択捉島と得撫島のあいだを国境とすることが決まった。樺太は国境を定まず、南国民権地の地となった(→p.47)。

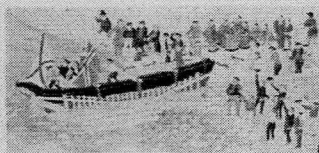
●非常時に老中の上に臨時におかれた役職。

●外国人の居住や営業が認められた地域。

エピソード

ヘダ号の進水

1854(安政元)年10月、日露和親条約を結ぶため下田に入港したロシアの使節ブチャーチンらの乗ってきたディアナ号が、安政大地震の津波で大破した。修理のため伊豆の戸田村(静岡県沼津市)へ向かったが、途中で沈没した。このため、戸田村の船大工の協力によって、新しくヘダ号が建造された。条約を調印したブチャーチン一行は、戸田村の住民に感謝しつつこのヘダ号で帰国した。なお、この時ロシア側に学んだ船形は、以後、日本の小型洋式帆船の基本型とされた。



●ヘダ号(東京・東洋文庫蔵)

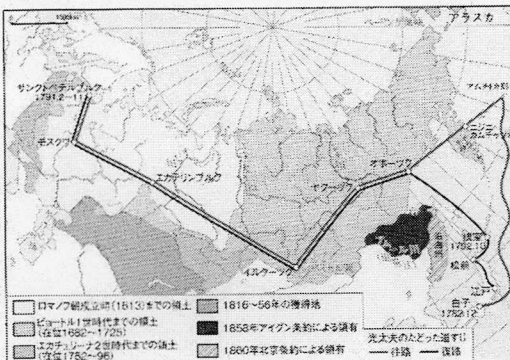
1854(安政元)年10月、日露和親条約を結ぶため下田に入港したロシアの使節ブチャーチンらの乗ってきたディアナ号が、安政大地震の津波で大破した。修理のため伊豆の戸田村(静岡県沼津市)へ向かったが、途中で沈没した。このため、戸田村の船大工の協力によって、新しくヘダ号が建造された。条約を調印したブチャーチン一行は、戸田村の住民に感謝しつつこのヘダ号で帰国した。なお、この時ロシア側に学んだ船形は、以後、日本の小型洋式帆船の基本型とされた。

資料2 兵庫県版高校地歴科用副読本『世界と日本』（兵庫県教育委員会事務局高校教育課）
「ロシアの東方進出と江戸幕府の対応」

15 ロシアの東方進出と江戸幕府の対応

1 ロシアの東方進出

ロシアの東方進出は、16世紀後半イェルマークにひきいられたコサック兵がウラル山脈を越えてシベリアに進出したことに始まる。17世紀半ばにはロシア人はオホーツク海に達し、18世紀初頭にはカムチャツカ半島を領有した。彼らは、毛皮などをとるために千島列島でも活動していたが、ヨーロッパからはるか離れた地で物資不足に苦しみ、食料などの補給のために日本との交易を求めていた。やがてロシア人は、日本近海、とくに蝦夷地周辺に出現して「赤蝦夷」とよばれ、江戸幕府の目を北方へ向けさせることになった。*蝦夷地…北海道・千島・樺太の総称



① ロシアの東方進出



② 大黒屋光太夫 向かって左が光太夫。右が磯吉 (大黒屋光太夫記念館蔵)

2 列強の接近と幕府の対応

年	列強の接近	幕府の対応・国内情勢
1778	ロシア船が蝦夷地に来航し、通商要求	松前藩、通商要求を拒否(1779)
1781		工藤平助、「赤蝦夷無説考」をあらわす(~1783)
1784		田代徳次、蝦夷地開拓を計画
1786		最上徳内、千島を調査
1792	ロシア使節ラクスマン、樺室に来航 (漂流民の大黒屋光太夫ら送還、通商要求)	林子平、「三国通覧図説」「海国兵談」の絶版を命ぜられ禁書 幕府は通商要求を拒絶 老中松平定房、江戸幕・蝦夷地防備を命令 近藤重蔵・最上徳内ら、択捉島に「大日本徳川幕府」の標柱設置
1798		東蝦夷地を直轄地とする
1799		伊能忠敬、蝦夷地を測量
1800		
1804	ロシア使節レザノフ、長崎に来航し、通商要求	幕府は通商要求を拒絶
1806	レザノフ、翌年にかけて樺太・択捉などを襲う	新水船与令
1807		松前藩と蝦夷地をすべて直轄化
1808	英年艦フェートン号、長崎に侵入	徳富林蔵、樺太とその対岸を探索(開港海峽発見)(~1809)
1811	ゴローニン事件	幕府は漂流民の送還によりゴローニンを釈放(1813)
1821		蝦夷地を松前藩に譲付
1824	英船、茨城・鹿児島に来航し、船員上陸	蘭商船打私令(無二急打私令)
1825		浦賀と山川(鹿児島)でモリソン号を砲撃(モリソン号事件)
1837	米船モリソン号、漂流民送還のため来航	松社の獄(渡辺崋山・高野長英らを処刑)
1839		
1840	アヘン戦争(~1842)	
1842		天保の新水船与令
1844	オランダ国王、開国を勧告	幕府は開国勧告を拒絶
1853	米東インド艦隊司令長官ペリー、浦賀に来航	米・露・英・蘭と和親条約調印(1854・1855)

中学校教科書
では

ロシアのアジア進出について

ロシアでは、皇帝の専制政治が確立しており、また黒海、地中海沿岸や中央アジアでは南下政策をとり、シベリア、沿海州にも進出し、清や日本などと衝突しました。

3 日本とのつながり ～幕府のロシア対応～

1792(寛政4)年、松前藩からラクスマン来航の報を受けた老中松平定信は、その対応策を迫られ苦悩した。

「ロシア船はただ来たのではない。漂流した人を送り帰すと云って来たのだから、ロシアに正義がある。そして、その漂流人を江戸で幕府の役人に引き渡すようにとの王令を受けているために、ネモロ(根室)で幕府の下知を待つというのは、ネモロは日本の地ではないので通い払うこともできないのを知っているからだろう。ネモロで待っても下知がなければ、江戸まで船で来るといふのも、これまた船が通っている。…(中略)…長崎へ来いといふのも、漂流人のためと遠道千里を越えてきた者に対して、門を開けず別所へ廻れと云うことであり、誰でも快く思わない。いかがなものか。」 (『魯西亜人取扱手置』より)

定信は、海防強化を命ずる一方でロシアとの通商について検討を重ねた。その結果、ラクスマンの江戸への直航は認めず、今回限りの措置として、漂流民大黒屋光太夫らを松前の地で受領することとした。そして、ロシア皇帝からの国書は受け取らず、信牌(長崎入港許可証)を与え、ラクスマンらを松前から退去させた。その後エカチェリーナ号は、長崎には廻航せずロシアへ帰国した。

ラクスマンが持ち帰った信牌は、1804(文化元)年、レザノフが日本との通商をめざして長崎へ来航した際に持参した。結局、日本が「開国」することはなかったが、危機感をもった幕府は、蝦夷地全島を直轄領にするために蝦夷探検を行い、東北地方の諸藩に出兵を命じるなど本格的な北方警備へ動き出すことになる。

漂流民 大黒屋光太夫(1751(宝暦元)～1826(文政11)年)

1782(天明2)年、江戸向けの物資を積んだ神昌丸(乗組員は、船長の光(幸)太夫以下17名)は伊勢白子瀬(三重県鈴鹿市白子)を出航したが、駿河湾付近で遭難し、8か月もの漂流の後、アリューシャン列島のアムチトカ島に漂着した。毛皮を扱うロシア商人らに助けられたものの、長い漂流と苦難のなかで、乗組員は次々と亡くなった。漂着から3年後、ロシア商人を迎えにきた船が到着目的に離陸するが、その後も光太夫らは決して帰国をあきらめず、流氷を集めて船をつくり、1797年、ロシア商人たちとともにアムチトカ島を出航。ニジニ-カムチャツカに到着。その後イルクーツクに送られた。光太夫らは、イルクーツクで日本語教師になるよう要請されたが、あくまで帰国を希望した。フィンランド出身の学者キリル-ラクスマンの援助を受け、帰国願書を提出したが許可されず、生活費の支給も打ち切られた。そこで皇帝に直訴するため、ラクスマンと光太夫は、約6200km離れたサンクトペテルブルクまで悪天候を乗り越え、苦勞の末、エカチェリーナ2世に謁見を許された。その後、帰国許可があり、1792(寛政4)年、ロシア船エカチェリーナ号は光太夫・小市・誠吉の3名(日本人生存者のうち、キリスト教に入信していた2人は日本語教師としてロシアに残留)とアダム-ラクスマン(キリルの次男で軍人)以下39名のロシア人を乗せ、オホーツク港を出発した。光太夫と誠吉は、松前で日本船が受け取ったが、小市は根室のロシア人船冬宿舎で病死した。

4 兵庫とのつながり ～ゴローニン事件で活躍した高田屋嘉兵衛～

ロシア海軍軍人ゴローニン(1776～1831年)は、1811(文化8)年、千島列島を測量中、国後島で松前奉行支配下の南部藩士にとらえられた。これに対抗してロシアは翌年、国後島沖で後路の商人高田屋嘉兵衛(1769(明和6)～1827(文政10)年)をとらえ、カムチャツカに連行した。嘉兵衛は、択捉航路の開拓や箱館の開発などに活躍した人物である。1813(文化10)年に送還された嘉兵衛の懸命の努力により、ゴローニンは釈放され、これを機にロシアとの関係は改善された。

嘉兵衛は晩年、故郷淡路島に戻り、港や道路の修築を行うなど、郷土のために尽力した。現在、洲本市五色町には彼の功績を記念して公園がつくられている。



高田屋嘉兵衛 (高田屋顕彰館蔵)

考えてみよう

- (1) 大黒屋光太夫がロシア皇帝に謁見し、帰国を許可された理由を考えてみよう。
- (2) 江戸幕府が江戸、長崎を避け、松前で漂流民を受け取った理由を考えてみよう。

資料3 「史考ツール」におけるプログラミング

①ファイルを配布する仕組み

価値判断・意思決定シートを配布するためのソースコードを示す。

```
Sub ⑦価値意思の配布()
Dim FSO, XPath As String, xFld As String, xSub As Variant
Set FSO = CreateObject("Scripting.FileSystemObject")
XPath = ThisWorkbook.Path
xFld = Dir(xPath, vbDirectory)
Application.ScreenUpdating = False
Worksheets(7).Copy
ActiveSheet.Range(ThisWorkbook.Worksheets(7).UsedRange.Address).Value
    = ThisWorkbook.Worksheets(7).UsedRange.Value
With ActiveWorkbook
    For Each xSub In FSO.GetFolder(xPath).ParentFolder.SubFolders
        If xSub.Name <> xFld Then
            .Worksheets(1).Cells(3, 6).Value = xSub.Name
            .SaveAs Filename:=xSub & "▼" & xSub.Name & "価値意思"
        End If
    Next xSub
    .Close SaveChanges:=False
End With
Set FSO = Nothing
Application.ScreenUpdating = False
End Sub
```

元ファイルである「史考ツール」の7枚目のシートをコピーして配布するため、copyメソッドを使用した。配布するファイルに生徒が入力する必要のないように、自動でグループ名が入力されるようにWorksheets(1).Cells(3, 6).Value = xSub.Nameと記述した。そして、グループごとのフォルダに「グループ名+価値意思」という名前で新規ファイルとして保存されるように.SaveAs Filename:=xSub & "▼" & xSub.Name & "価値意思"と記述した。

②生徒の書き込んだデータを集約する仕組み

価値判断・意思決定シートに入力されたデータを集約するためのソースコードを示す。

```
Sub ⑧価値意思の集約()
Dim xRng, yRng As Range, FSO As Object, xParnt As String
Dim xFld, xFile, i, j As Long
```

```

Application.ScreenUpdating = False
Set FSO = CreateObject("Scripting.FileSystemObject")
With ThisWorkbook
    Set xRng = .Worksheets(8).Cells(33, 4)
    Set yRng = .Worksheets(9).Cells(16, 4)
    xParnt = FSO.GetParentFolderName(.Path)
End With
i = 0
j = 0
For Each xFld In FSO.GetFolder(xParnt).SubFolders
    If xFld.Path <> ThisWorkbook.Path Then
        For Each xFile In xFld.Files
            If xFile.Name Like "*价值意思.xlsx" Then
                With Workbooks.Open(xFile)
                    xRng.Offset(i).Value = .Worksheets(1).Cells(3, 2).Value
                    xRng.Offset(i, 1).Value = .Worksheets(1).Cells(3, 4).Value
                    xRng.Offset(i, 2).Value = .Worksheets(1).Cells(3, 6).Value
                    xRng.Offset(i, 3).Value = .Worksheets(1).Cells(15, 2).Value
                    xRng.Offset(i, 6).Value = .Worksheets(1).Cells(22, 2).Value
                    xRng.Offset(i, 12).Value = .Worksheets(1).Cells(12, 9).Value
                    xRng.Offset(i, 19).Value = .Worksheets(1).Cells(15, 9).Value
                    xRng.Offset(i, 26).Value = .Worksheets(1).Cells(18, 9).Value
                    yRng.Offset(i).Value = .Worksheets(1).Cells(3, 2).Value
                    yRng.Offset(i, 1).Value = .Worksheets(1).Cells(3, 4).Value
                    yRng.Offset(i, 2).Value = .Worksheets(1).Cells(3, 6).Value
                    yRng.Offset(i, 3).Value = .Worksheets(1).Cells(15, 2).Value
                    yRng.Offset(i, 6).Value = .Worksheets(1).Cells(22, 2).Value
                    yRng.Offset(i, 12).Value = .Worksheets(1).Cells(12, 9).Value
                    yRng.Offset(i, 19).Value = .Worksheets(1).Cells(15, 9).Value
                    yRng.Offset(i, 26).Value = .Worksheets(1).Cells(18, 9).Value
                    i = i + 1
                    j = j + 1
                    .Close SaveChanges:=False
                End With
            End If
        Next xFile
    End If
Next xFld

```

```

    End If
Next xFld
Application.ScreenUpdating = False
Set FSO = Nothing
Call ⑧賛成反対
End Sub

Sub ⑧賛成反対0
Dim i, j, k As Long
Dim dayData As String
Set wsData = ActiveWorkbook.Worksheets(9)
Set wsInvoice = ActiveWorkbook.Worksheets(9)
rowsData = wsData.Cells(Rows.Count, 7).End(xlUp).row
k = 3
j = 3
For i = 16 To rowsData
    dayData = wsData.Cells(i, 7).Value
    If dayData = Worksheets(9).Range("G67").Value Then
        wsInvoice.Cells(k, 3).Value = wsData.Cells(i, 10).Value
        k = k + 1
    Else
        wsInvoice.Cells(j, 14).Value = wsData.Cells(i, 10).Value
        j = j + 1
    End If
Next i
End Sub

```

Sub ⑧価値意思の集約0のプロシージャでは、生徒の入力したデータを 8 枚目と 9 枚目のシートの特定のセルに集約する。Set xRng = .Worksheets(8).Cells(33, 4), Set yRng = .Worksheets(9).Cells(16, 4)と記述し、Offsetを使用することで、Cells(33, 4)とCells(16, 4)を起点にして移動して集約を図る仕組みとしている。また、変数 i を使用して、一つのグループのデータを全て集約すると改行するように設定した。

次に Sub ⑧賛成反対0のプロシージャを呼び出すため、Call ステートメントを使用した。これは、Sub ⑧価値意思の集約0のプロシージャで 9 枚目のシートに一覧にしたデータから、歴史的論争問題に対する肯定意見と否定意見に整理するものである。16 行目から最後の行まで探すように For i = 16 To rowsData と記述した。

肯定側の意見を見つけると、Cells(3,3) から下に順に入力されていくように、変数 k を

使用して、Cells(k, 3).Value と記述した。また、否定側の意見は肯定側の意見ではないものということから Else 以下に Cells (3,14) から下に順に入力されていくように、変数 j を使用して、Cells(j, 3).Value と記述した。

なお、9 枚目のシートにある円グラフの作成は、VBA で集約された値を元に、エクセルの標準機能の SERIES 関数を用いている。

③フィッシュボーンの頭（歴史事象の結果）を画像化してシートに配置する仕組み

```
Sub ③小推論の配布()
Dim Root As Object
Set Root = CreateObject("Scripting.FileSystemObject") _
    .GetFolder(ThisWorkbook.Path).ParentFolder
Dim FSO As Object
Dim f As Variant
Dim bk1 As Workbook, bk2 As Workbook
Dim FName As String
Dim PicCount As Long
Dim v1, v2 As String
Application.ScreenUpdating = False
Application.DisplayAlerts = False
Set FSO = CreateObject("Scripting.FileSystemObject")
For Each f In FSO.GetFolder(Root).SubFolders
    If Not f.Name Like "**管理" Then
        Set bk1 = Workbooks.Add
        ThisWorkbook.Worksheets(4).Copy Before:=Worksheets(1)
        PicCount = 0
        FName = Dir(f.Path & "¥*事実判断.xls*")
        Do While FName <> ""
            If Not FName = f.Name & "*.xlsx" Then
                Set bk2 = Workbooks.Open(f.Path & "¥" & FName)
                bk2.Worksheets(1).Range("P6:T26").CopyPicture
                appearance:=xlScreen, Format:=xlPicture
                With bk1.Worksheets(1).Range("A" & PicCount * 5 + 1)
                    bk1.Worksheets(1).Paste .Range("B4")
                    v1 = ActiveWorkbook.Path
                    v2 = InStrRev(ActiveWorkbook.Path, "¥")
                    bk1.Worksheets(1).Cells(26, 2).Value
```

```

        = Mid(v1, v2 + 1, Len(ActiveWorkbook.Path))
        bk1.Worksheets(1).Cells(3, 6).Value
        = Mid(v1, v2 + 1, Len(ActiveWorkbook.Path))
    End With
    bk2.Close False
    PicCount = PicCount + 1
    End If
    FName = Dir()
Loop
    ThisWorkbook.Sheets(3).Copy Before:=bk1.Worksheets("sheet1")
    bk1.SaveAs f.Path & "¥" & f.Name & "小推論"
    bk1.Close False
    Set bk1 = Nothing
End If
Next
Set FSO = Nothing
Dim i As Integer
For i = Workbooks.Count To 1 Step -1
    If Workbooks(i).Name <> ThisWorkbook.Name Then
        Workbooks(i).Close False
    End If
Next i
Application.DisplayAlerts = True
Application.ScreenUpdating = True
End Sub

```

グループごとのフォルダに保存された「事実判断.xls」という名前がついたファイルを見つけるため、FName = Dir(f.Path & "¥*事実判断.xls*")と記述した。そして、見つけたファイルの P6 から T26 までの部分を画像としてコピーするため、bk2.Worksheets(1).Range("P6:T26").CopyPicture と記述した。そして、新規のファイルを用意して、画像を張り付け、「グループ名+小推論」という名前で保存されるようにした。Loopにより、この一連の作業が全てのグループのフォルダに対して繰り返し実行される。