

高校日本史 A において協働的な思考場面を支援する学習アプリの開発と実践

Development and Practice of the Collaborative Learning Support Tools in “History of Japan (A)” Classes in Senior High Schools

小川 雄太* 森山 潤** 掛川 淳一***
OGAWA Yuta MORIYAMA Jun KAKEGAWA Junichi

本研究の目的は、協働的な思考場面での学習を通して、生徒の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「史考ツール」を開発し、その効果を実践的に検討することである。はじめに Excel VBA によりタブレット PC で使用できる学習アプリ「史考ツール」を開発した。「史考ツール」には、事実判断ツール、小推論ツール、大推論ツール、価値判断・意思決定ツールを実装した。そして、H 県内の公立高校 2 年生の 1 クラス 38 名を対象に、地理歴史科の日本史 A において「幕末の開国」を内容として、グループ学習を中心に構成した授業を実践した。その結果、授業に対する意識として「協働的な学習」($p < .05$)、歴史的思考力に対する意識として「批判的に見る」($p < .05$)において有意な伸びが認められた。また、「史考ツール」のユーザビリティ(4 件法)は、いずれも 3.00 以上と高い平均値であった。これらのことから本実践は、グループでの協働的な学習を促し、歴史事象を批判的に捉える思考を高め、より深く日本史の理解をさせることに有効であったことが確認された。

キーワード：歴史的思考力、思考ツール、タブレット PC、ICT 活用、Excel VBA

1. はじめに

本研究の目的は、協働的な思考場面での学習を通して、生徒の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「史考ツール」を開発し、その効果を実践的に検討することである。

中学校社会科の歴史的分野や高校地理歴史科の日本史や世界史などの歴史授業は、「暗記教科」と認識されていることが多い。その理由の一つとして、授業形態上の課題が挙げられる。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、教師が講義したこと、板書したことの「暗記」へと繋がるのだと考えられる。しかし、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¹⁾と述べられているように、歴史授業の本質は「暗記」させることではない。そのため、「暗記」から「思考」させる歴史授業への転換が求められている。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²⁾と述べている。歴史的思考力の育成を目指すためには、教師から生徒への一方通行の授業形態の改善が必要である。これは、現在の教育改革の中で推進されている「教員による一方向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³⁾、いわゆるアクティブ・ラーニングの視点に基づく授業改善とよく一致している。

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)の日本史 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³⁾、後藤(2014)の世界史 A における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⁴⁾、生田(2015)の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⁵⁾などである。これらの実践から考えられる課題は、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、意見交流の促進などの物理的な支援をどのように行うかということであった。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 活用があげられる。例えば、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⁶⁾と述べている。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⁷⁾とあり、地理歴史科における ICT 活用が重視されている。また、「教育の情報化に関する手引」(2010)は、ICT 活用による教育効果について言及している⁸⁾。しかし、地理歴史科の世界史や日本史での ICT 活用として、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例示されているものの、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。

そこで、本研究では、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、その効果を検討することとした。具体的には、

*兵庫教育大学大学院(専門職学位課程)教育実践高度化専攻授業実践開発コース 修了生

平成29年6月7日受理

**兵庫教育大学大学院教科教育実践開発専攻生活・健康・情報系教育コース, 教育実践高度化専攻授業実践開発コース 教授

***兵庫教育大学大学院教科教育実践開発専攻生活・健康・情報系教育コース 准教授

まず、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、ICTを活用した学習アプリの仕様を検討し、開発を行うこととした。そして、構築した学習モデルとICTを活用した学習アプリを用いた授業実践を行い、実践的にその効果を検討することとした。

2. 授業モデルの構築

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。その中で、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⁹⁾とし、表1に示すように、歴史的知識と関連させて歴史的思考力を捉えている。梅津の歴史的思考力の捉え方は、歴史的知識と関連させていること、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といった点を備えている。そのため、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。そこで、本研究では、梅津の歴史的思考力の捉え方をベースとすることとした。

黒上（2012）は、知識はさまざまな思考のプロセスを通して身につけるものとした上で、思考ツールの活用を提案している¹⁰⁾。既存の思考ツールの中で歴史学習向けに作成された有力なものは直接的には見当たらなかったものの、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ができる。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こととした。

思考ツールを活用して、歴史的思考力の育成を図ることのできる授業モデルを図1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した。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。

3. 学習アプリの開発

3.1 開発のコンセプト

このモデルに沿った思考を促すために5つの思考ツールを想定した。事実判断ツールは、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ものである。具体的には、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。小推論ツールは、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ものである。具体的には、歴史事象の結果同士の相互関係を時系列的にマッピングするものである。大推論ツールは、小推論ツールで分析した推論を組み合わせ、推論により事象解釈・時代解釈・理論の一般化を支援するものである。具体的には、小推論ツールで分析した短い時間幅の解釈よりも、長い時間幅の解釈を行うものである。価値判断・意思決定ツールは、事実判断ツールや推

表1 歴史的思考力と歴史的知識の関係（梅津 2010⁹⁾ 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 事象を評価的に判断できる。	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。言説の主張の手續き・方法を吟味できる。	メタ知識 (知識を解釈するための知識)

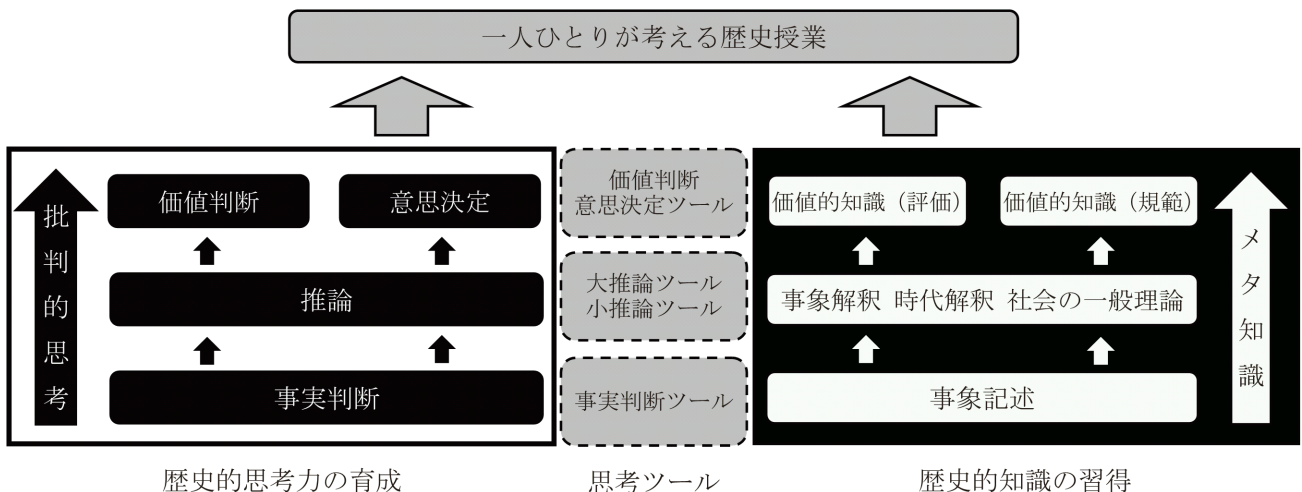


図1 歴史的思考力の育成を図る授業モデル

論ツールを用いて学習した一定の時代での歴史的論争問題に対する価値判断・意思決定を支援するものである。具体的には、歴史的論争問題をデータに基づいて、肯定的側面、否定的側面、参考情報から分析した上で、理由付けを行い、主張を行う構成とした。

これらの思考ツールを協働的な場面でも活用できるように ICT 化を図るとした。具体的には、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と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をコンセプトに Excel (Microsoft 社) の VBA (Visual Basic for Applications) により学習アプリを開発した。以下のような基本的な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

3.2 「史考ツール」の構成

「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、リンク集シートから構成される。全体構成を図 2 に示す。

管理シートを図 3 に示す。このシートでは、教師が授業を進める上で必要な全ての操作を行うことができる。

年代、歴史事象、グループを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できる(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是非をセルへ入力することで、設定することができる(⑤)。

事実判断シートを図 4 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を分析する枠組みである。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)。

事実判断集約シートを図 5 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。

小推論シートを図 6 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

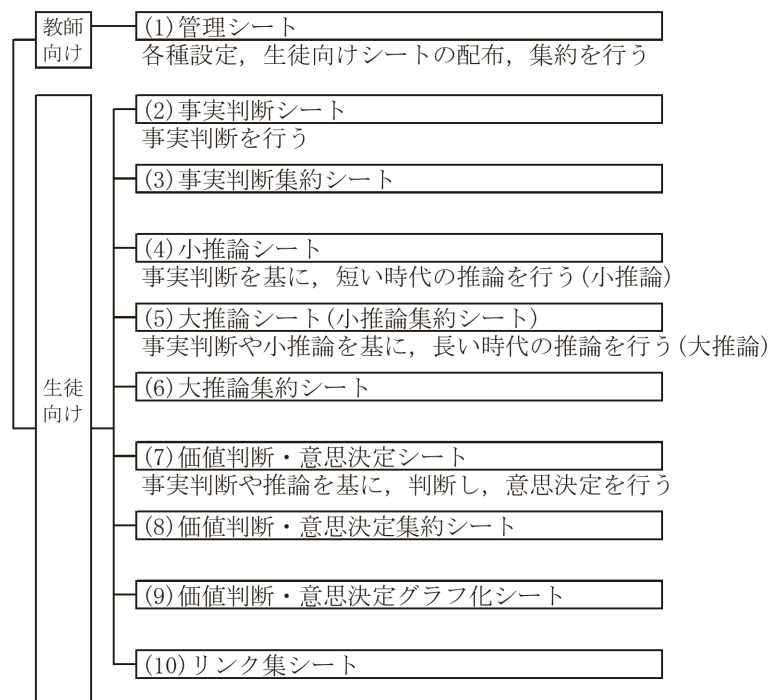


図 2 「史考ツール」の全体構成



図3 管理シート

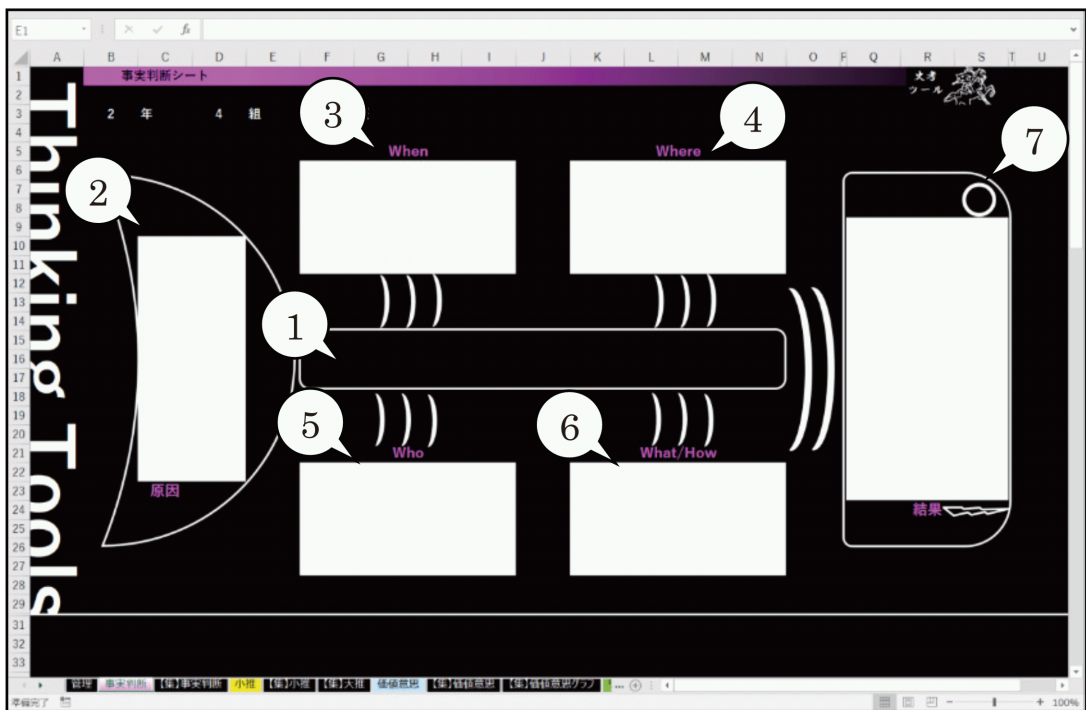


図4 事実判断シート

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)。

大推論シート(小推論集約シート)を図7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)。

大推論集約シートを図8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)。

価値判断・意思決定シートを図9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)。

価値判断・意思決定集約シートを図10に示す。このシートは、各グループが入力した価値判断・意思決定シートをまとめるものである。ドロップダウンリスト(①)から

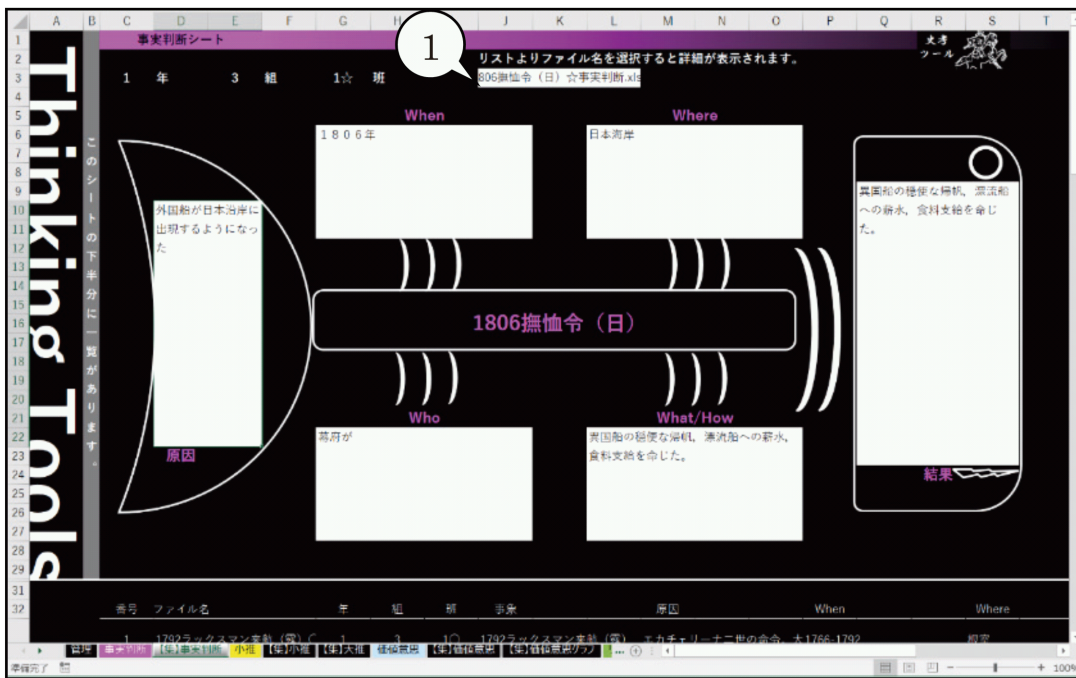


図5 事実判断集約シート

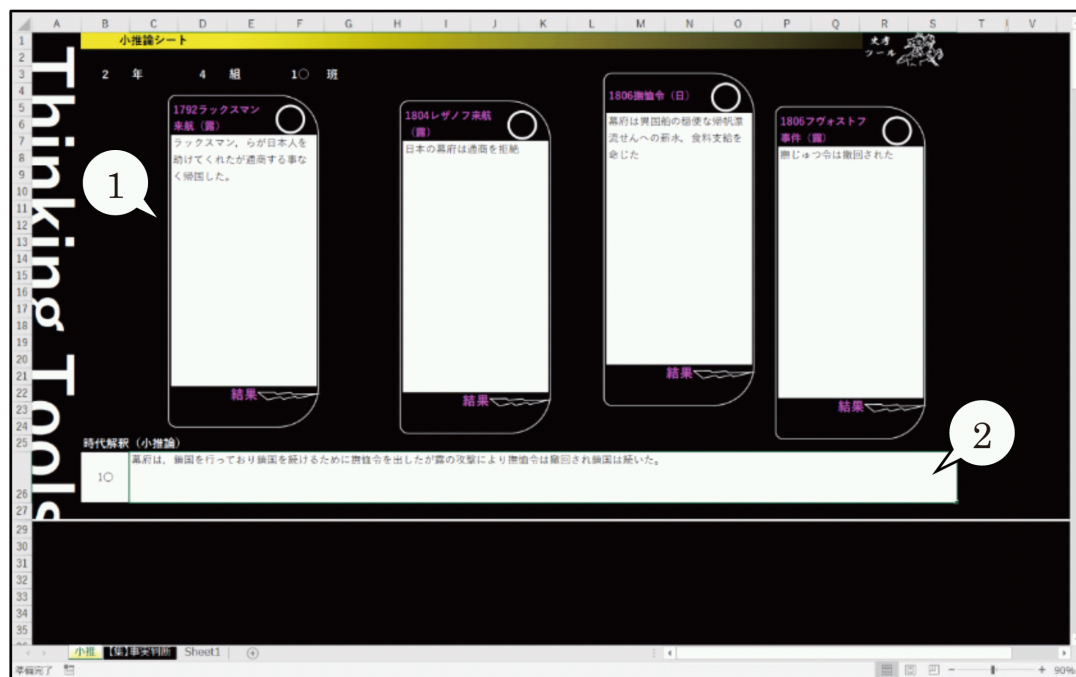


図6 小推論シート

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。

価値判断・意思決定グラフ化シートを図11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)。

リンク集シートを図12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。

4. 授業実践

4.1 実践の対象

H 県内の公立高等学校 2 学年 38 名 (男子 31 名、女子 7 名) を対象とした。

4.2 実践の内容

実践の内容は、科目「日本史 A」の「幕末の開国」とし、50分授業 4 単位時間を配当した。授業の目標は、「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すること」とした。本時の指導計画を表 2 に示す。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

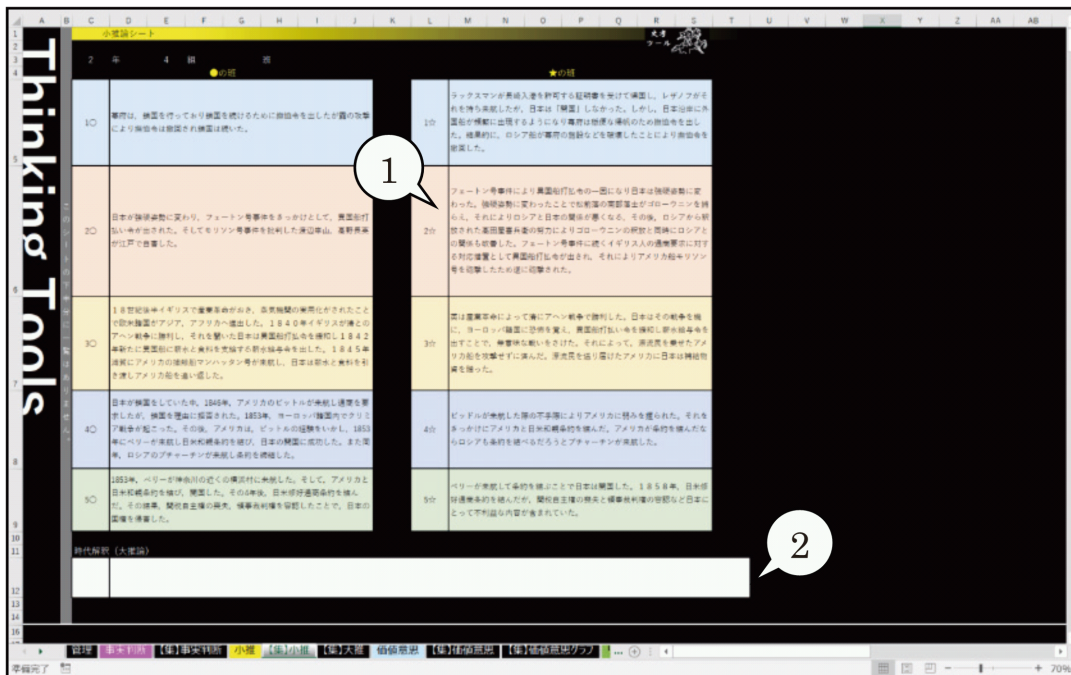


図7 大推論シート (小推論集約シート)

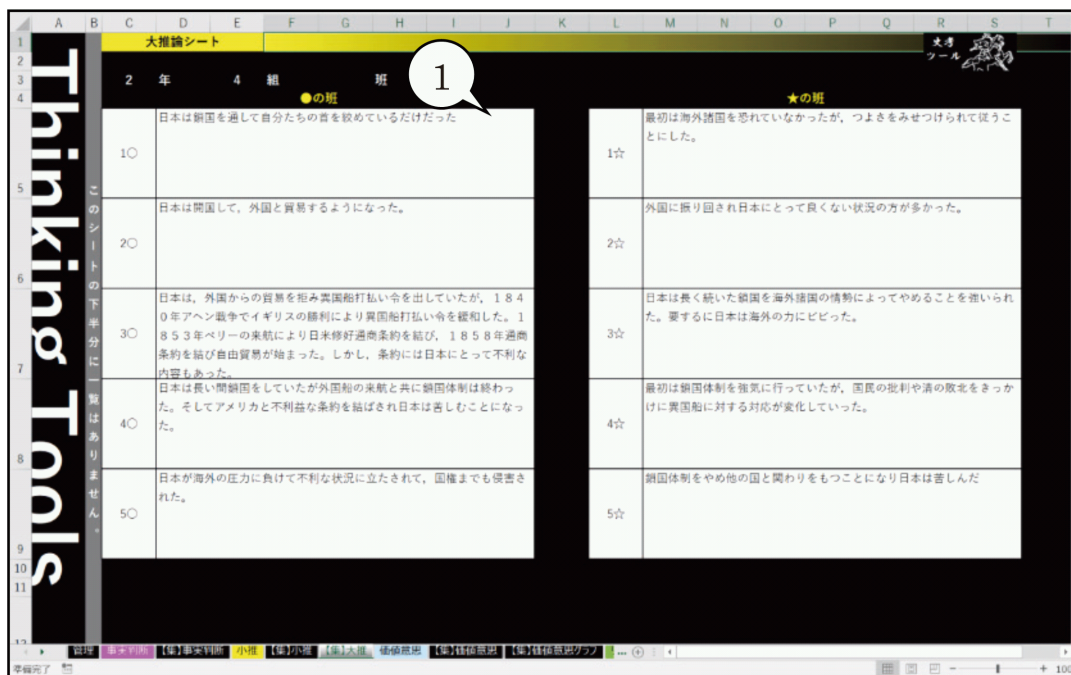


図8 大推論集約シート

をねらいとして授業を行った。まず、事実判断、推論、価値判断・意思決定という歴史的思考力の中身を説明した。そして、タブレットPCを使って「史考ツール」のガイダンスを行うこととした。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、グループ内でそれぞれの歴史事象の担当者を決めた上で分析に取り組ませることとした。どのグループにおいても、話し合いを行うなど協働的な学習場面が見られた。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。まず、各自が取り組んだ歴史事象の分析について、グループ内で交流させることとした。その上で、グループで歴史事象のつながりや関係を分析していく小推論をグループで行うよう指示した。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、グループの代表者に小推論の発表をさせ、グループで大推論を行うこととした。次に、「幕府(国)が、海外との交流を制限した政策をどう考えるか。」という歴史的論争問題をグループで考えさせた。そして、グループの意

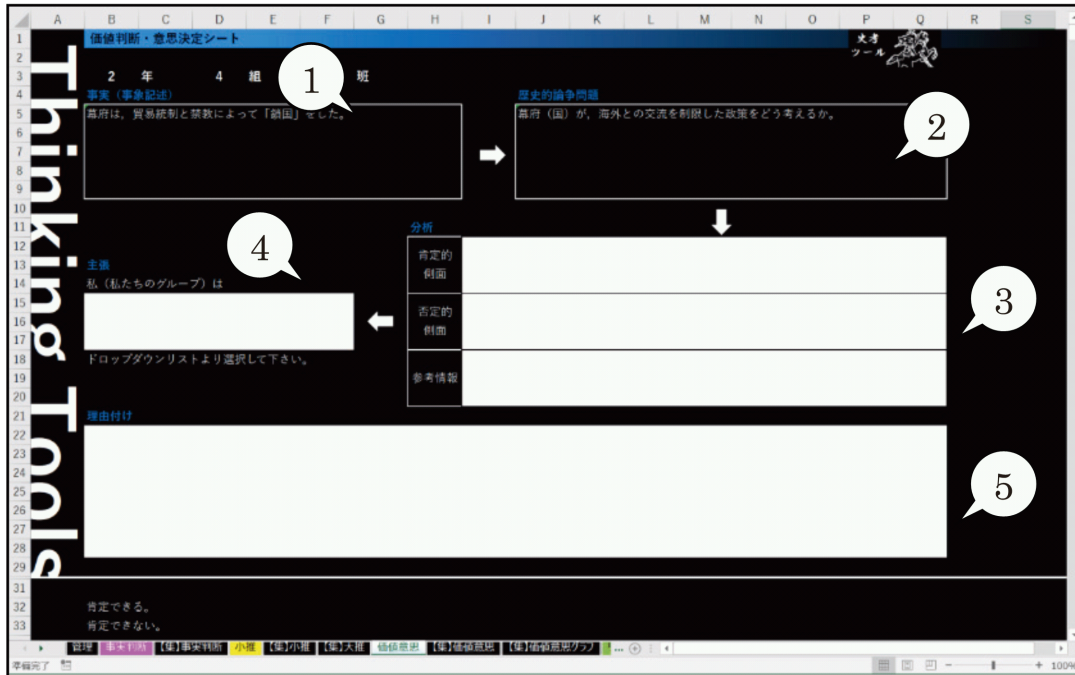


図9 価値判断・意思決定シート

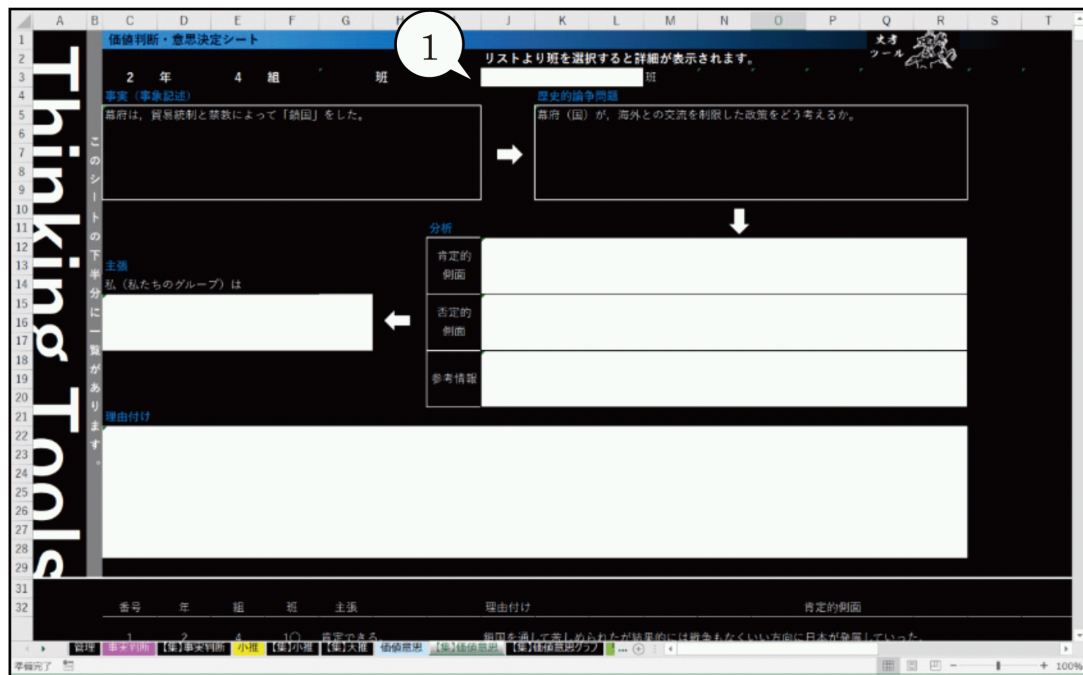


図10 価値判断・意思決定集約シート

見をスクリーンに提示して、クラス全体で意見共有を図った。

4.3 実践の評価

実践前の授業への意識、歴史的思考力への意識、ICT機器への親和性を把握するため、事前調査を実施した。加えて、実践後の授業への意識、歴史的思考力への意識、「史考ツール」活用に対する意識を把握するため、事後調査を実施した。事後調査では、①授業への意識7項目、②歴史的思考力への意識5項目、③「史考ツール」活用に対する意識11項目の計23項目を準備した。項目を以下に列挙する。

①授業への意識7項目

- 1) 日本史の好感度

- 2) 日本史の重要度
- 3) 日本史の理解度
- 4) 日本史の日常生活での活用
- 5) 日本史の役立感
- 6) 日本史への意欲
- 7) 日本史の学習時の協力性

②歴史的思考力への意識5項目

- 1) 目的にあった資料の選択
- 2) 因果関係や周辺情報の把握
- 3) 価値判断
- 4) 自らの意見の形成
- 5) 批判的な把握

③「史考ツール」活用に対する意識11項目

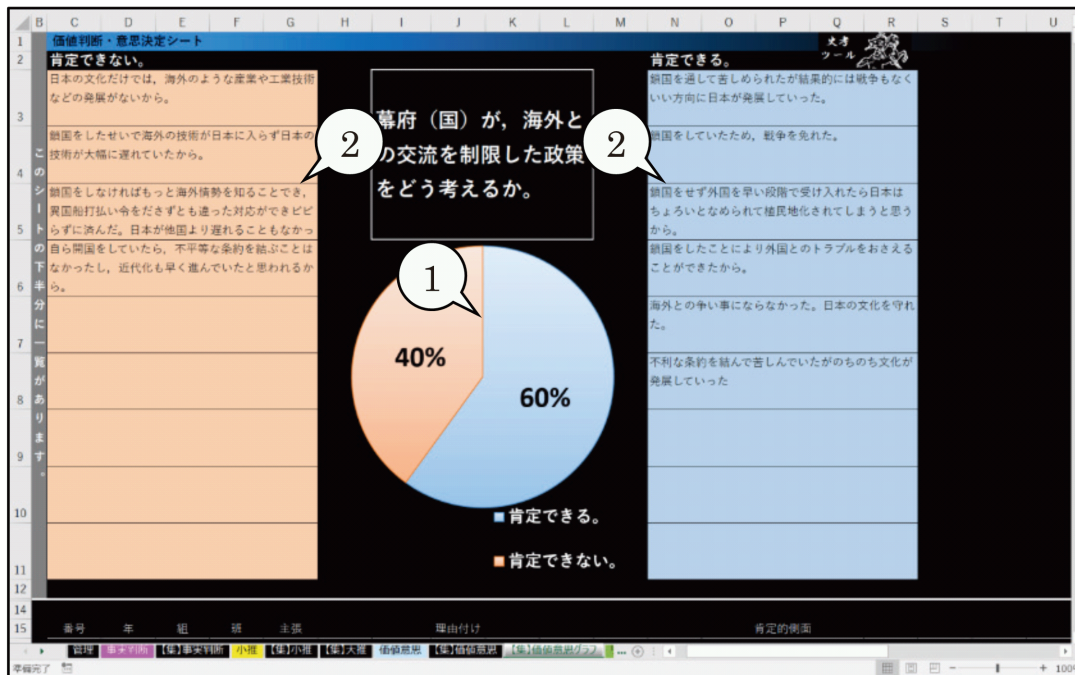


図11 価値判断・意思決定グラフ化シート

図12 リンク集シート

表2 指導計画

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。	・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。	・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。	一斉授業	タブレットPC
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。	・事実判断、推論により、思考・判断させる。 ・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。	グループ学習	ディスプレイ スクリーン プロジェクター
4	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。	・推論、価値判断・意思決定により、思考・判断させる。 ・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。 ・価値判断・意思決定により、思考・判断させる。		

- 1) 「史考ツール」活用による学習意欲
- 2) 「史考ツール」活用による授業の楽しさ
- 3) 「史考ツール」活用による思考力
- 4) 事実判断シートのユーザビリティ
- 5) 事実判断シートの思考に対する役立感
- 6) 小推論シートのユーザビリティ
- 7) 小推論の思考に対する役立感
- 8) 大推論シートのユーザビリティ
- 9) 大推論シートの思考に対する役立感
- 10) 価値判断・意思決定シートのユーザビリティ

表 3 実践前後における授業への意識の比較

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	2.71	$t_{(37)}=1.64$
	SD	0.89	0.87	
日本史の勉強は大切だと思う	平均	2.97	2.92	$t_{(37)}=0.47$
	SD	0.85	0.82	
日本史の授業の内容はよく理解できている	平均	3.13	2.95	$t_{(37)}=0.48$
	SD	0.70	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	平均	2.11	2.08	$t_{(37)}=0.49$
	SD	0.80	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	平均	2.58	2.74	$t_{(37)}=0.50$
	SD	0.92	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	平均	2.63	2.58	$t_{(37)}=0.51$
	SD	0.79	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	平均	2.37	2.63	$t_{(37)}=0.52$
	SD	0.79	0.82	

* $p < .05$ † $p < .1$

表 4 実践前後における歴史的思考力への意識の比較

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	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ことができる	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	

* $p < .05$

11) 価値判断・意思決定の思考に対する役立感

回答は全て「あてはまる」から「あてはまらない」の 4 件法とした。具体的な項目は表 3～表 5 参照とする。

4.4 結果と考察

(1) 授業への意識

本実践の前後における授業への意識を比較した（表 3）。その結果、事後調査における平均値は「日本史の授業の内容はよく理解できている」（平均値：2.95，SD：0.73，以下、数値のみを示す）が最も高く、次に「日本史の勉強は大切だと思う」（2.92，0.82）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」（2.08，0.78）の平均値は低かった。実践前後の平均値を比較した結果、「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一方で、「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、グループでの協働的な学習が促されたことが推察される。そして、協働的な学習を通して、生徒はこれまでの日本史の理解には足りない部分があったことに気づけたのではないかと考えられる。

(2) 歴史的思考力への意識

本実践の前後における歴史的思考力への意識を比較した（表 4）。その結果、事後調査における平均値は「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」（3.11，0.61）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」（2.74，0.76）が続いた。

実践前後の平均値を比較した結果、「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。このことから、本実践により、生徒は教科書記述の「暗記」から、自分自身で歴史事象を分析できるという姿勢に変容したと考えられる。

(3) 「史考ツール」活用に対する意識

実践後における「史考ツール」活用に対する意識を集計した（表 5）。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「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、思考することに役立つと思った」（3.45，0.55）であった。

これらのことから、生徒は「史考ツール」の活用に対して肯定的な意見を持ち、各シートに有用性を感じる傾向の多いことが示された。

(4) 「史考ツール」活用に対する内省と授業への意識との関連

「史考ツール」活用に対する内省のうち前半の「史考ツール」全般に関する 3 項目と授業への意識との相関係数を求めた（表 6）。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の向上に影響を与えることが示された。

表5 実践後における「史考ツール」活用に対する内省

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
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

表6 「史考ツール」全般に関する3項目と授業への意識との相関

	「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きた	「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する	-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<.01

5. まとめと今後の課題

以上、本研究では、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「史考ツール」を開発し、その効果を実践的に検討した。その結果、本実践の条件内で以下の知見が得られた。

- 1) 梅津の歴史的思考力の構成要素の捉え方に基づき、思考をガイドする思考ツールを活用した授業モデルを構築した。
- 2) 学習アプリ「史考ツール」をExcel VBAの機能により開発した。
- 3) 「史考ツール」を用いた実践の結果、本実践によって、グループでの協働的な学習が促進される傾向のあることが示唆された。加えて、生徒はこれまでの日本史の理解は、十分ではないという認識を持つに至ったことが示唆された。
- 4) 事後調査の結果、「史考ツール」全般に関する項目と授業への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。

以上の結果から、「史考ツール」活用の効果として、生徒への情意面へ働きかけることにより学習を促進していたことが把握できた。

しかし、本研究で得られたこれらの知見は、あくまで本実践の限られた条件下で得られたものである。したがって今後は、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必要である。その上で、授業で日常的にタブレットPCを使用した場合においても慎重な検討が必要である。

本研究の追試を含め、これについては今後の課題とする。

[文献]

- 1) 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)
- 2) 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，p.1. (2004)
- 3) 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)
- 4) 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)
- 5) 生田幸士：歴史的思考力の育成をめざした中学校歴史的的分野の授業実践：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)
- 6) 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)
- 7) 前掲1)，p.122.
- 8) 文部科学省：教育の情報化に関する手引き，http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1259413.htm (最終アクセス2017.3.1)
- 9) 梅津正美：歴史的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)
- 10) 黒上晴夫：シンキングツール―考えることを教えた―，NPO 法人学習創造フォーラム，http://ks-lab.net/haruo/thinking_tool/short.pdf (最終アクセス2017.3.1)