

学習意欲を高める世界史の授業開発

—地球史・地域史の視点を生かした教科書の活用を通して—

弘前大学大学院教育学研究科 教職実践専攻 教育実践開発コース 2年 17GP510 三上 悟

1 はじめに

「私は今に生きるから、過去のことは振り返らない」、「なんで他の国のことを学ばないといけないのか意味が分からない」、「歴史は結局暗記だからつまらない、数学の方が工業に応用できるから楽しい」。これらは、すべて実習中に生徒から投げかけられた実際の言葉である。「世界史」は現在必修ではあるものの、果たして学ぶ側が意欲を持って学べるものだろうか。この疑問からメインの研究テーマとして、「学習意欲を高める世界史の授業開発」を掲げて研究を行った。

サブテーマは、「地球史・地域史の視点」と「教科書の活用」の2つである。前者は教科の内容論（内容構成原理）の視点である。世界史の学習を通して何を学び、内容にどのような意義があるのかを明確にしておけば、より学習意欲を持たせやすくなると考えている。後者は学習の方法論の視点である。教科書はすべての生徒に共通の学習基盤となりうる教材である。しかし今、教科書本文の論理構造を読み解くことに難しさを抱え、書かれている情報にアクセスできない子どもの存在が確認されるようになった。それでもなおすべての子どもが意欲を持って、豊かな学びを実現するためには、教科書という共通基盤にもう一度注目し、活用できるように教育者側が工夫をしていくことが重要であると考えている。

2 先行研究とA高等学校での試みから

(1) 先行研究から

①学習意欲について

メインテーマの「学習意欲の向上」について、「～の実践を行えば学習意欲が高まる」と単純に言い切ることはできない。教育心理学研究家の鹿毛雅治が、学習意欲を育む教育を具体化するうえでの課題を、以下のように挙げている。(a)学習意欲は、「場と個人の相互作用」によって立ち表れる心理現象であるため、教育者は個人への「教育的な働きかけ」とともに、「学習環境をデザイン」することが必要ということ。(b)教育の場における学習意欲は不安定な「波」のようなものであり、「状態レベルの心理現象」である学習意欲をとどめておくのは容易ではないこと。(c)どのような学習内容、学習方法を好むのかなど、教育のあり方と相性には個人差があること、の3点である。¹⁾

特に(b)については、学習意欲には「状態レベル」、「領域レベル」、「特性レベル」という水準が存在し、それぞれが図1のように相互に関係している。(図1)²⁾ これらの中でも、教員は生徒との関わりや環境整備を通して、「状態レベル」の学習意欲を喚起することができる。この「状態レベル」の意欲はある時には沸き起こり、またある時には消え去るような短期的で不安定なものであり、そのまま高次元の「領域レベル」、「特性レベル」の意欲にまでつなげることは難しい。長期的に「状態レベル」の学習意欲を高めるような関わりを継続し、また環境を整えることで、例えば「世界史」自体に興味を持つようになり、

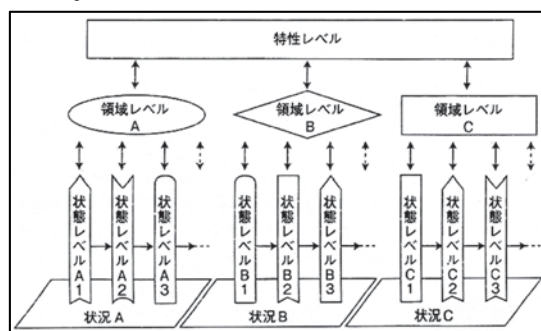


図1 動機づけ(学習意欲)の3水準

さらに「探求好き」「好奇心旺盛」という人格的特性を獲得することにも繋がるということはいえる。ただし(c)でも指摘されているように、その「状態レベル」の学習意欲に働きかけるとしても、学習者によって好むやり方には大きな個人差がある。

また小田中直樹は、全国7大学の経済学部で開講された歴史関連科目の受講生を対象に「魅力のある世界史教師の授業で優れているところ」についてアンケート調査を行った。その結果、生徒が世界史の授業を「優れている」と判断する点を、「授業内容にかかわるもの」、「授業方法にかかわるもの」、「教員の資質にかかわるもの」の3つに分類した。(表1)³⁾

・授業内容にかかわるもの					
判断根拠	頻度	おもしろい話	26	エピソード	24
まとまり	9	詳細性	8	意味・ロマン・洞察	6
要点	3	現代性	1		
・授業方法にかかわるもの					
判断根拠	頻度	配布資料	16	視聴覚教材	8
語り口	4	課外活動	4	板書	7
				本の紹介	3
				歌	2
・教員の資質にかかわるもの					
判断根拠	頻度	熱意・情熱	17	博学	12
				人間性	10

表 1 大学生アンケート結果「優れている結果」

②「世界史」と、地球史（グローバル・ヒストリー）、地域史（ローカル・ヒストリー）について

教科「世界史」の学習範囲は非常に膨大である。この内容の過剰性が子どもにとって学習意欲を削ぐものになるという指摘がある。1951（昭和26）年の誕生以来、その内容をもどのような原理で構成し、いかに過剰性を統制するのかについて議論されてきた（表2）。4種の内容構成原理・統制原理に共通するものは、「なぜ、どのように」という問いを立て検証を行う、いわゆる「社会科歴史」的な発想といえる。ただし内容構成原理の議論では、「社会科歴史」の立場に対し、通史教育の立場や歴史学の立場から批判されてきたことも考慮しなければならない。⁴⁾

時期	内容構成原理	過剰性を統制するための考え方
1951(昭和26)年～	問題解決学習	歴史へ投射する問いの答えに資する歴史事象への限定
1956(昭和31)年～	科学的・系統的学習	科学的発展論とその検証に適した歴史事象への限定
1970(昭和45)年～	文化圏学習	文化の比較研究に役立つ見方・考え方と歴史事象への限定
1999(平成11)年・2009(平成21)年～	諸地域世界学習	世界史の構造とその理解に適した歴史事象への限定

表 2 指導要領の内容構成原理と過剰性統制の考え方

さらに2009（平成21）年以降の世界史に対しては、福井憲彦と岸本美緒から、表3の(a)～(g)にあたる人文・社会諸科学の重要な知見を世界史にも反映させる提言が行われている。この7つの知見はそれぞれ独立・並列のものではなく、相互のつながりを持っている。特に(b)のグローバル・ヒストリーが収める射程範囲は広く、他の6つのトピックを包含しうる。⁵⁾

(a)環境史・人類史
(b)グローバル・ヒストリー
(c)東南アジアの歴史的役割
(d)長い20世紀
(e)人種概念の新しい研究成果
(f)移民や労働移動の問題
(g)持続可能な社会(ESD)の観点

表 3 21年度版内容の留意事

グローバル・ヒストリーとは、歴史研究の新しい視点である。地球的規模で世界の諸地域や各人間集団の相互連関を通じて、新たな世界史を構築しようとする営みである。⁶⁾ このグローバル・ヒストリーの成立とともに、ローカル・ヒストリーという具体的な地域研究が活性化した。グローバル・ヒストリーと、ローカル・ヒストリーはともに、従来の歴史が対象としてきた「国家」以外の視点を歴史研究に提供するものである。⁷⁾⁸⁾

③教科書を活用した学習について

「教科書は学習を行うための一つの手段であるため、教科書は学習の目的ではない」という言説は戦後すぐに提唱され⁹⁾、今もなお重視されている考え方であろう。しかしそも

そも学習者は教科書の意味内容を正確に読み取れていないのではないか。

新井紀子らは日本の中高生に RST（リーディングスキルテスト）を実践した。その結果、文章の意味内容を理解する「読解力」について、以下のような危機的状況にあることが分かってきた。なお RST は「理解できなければ、その人が不利益を被るような題材」から出題するという方針で制作されたため、新聞や教科書の記述が、問題文として利用されている。¹⁰⁾

- ・中学校を卒業する段階で、約 3 割が（内容理解をとみなわない）表層的な読解もできない。
- ・学力中位の学校でも、半数以上が内容理解を要する読解はできない。
- ・進学率 100% の進学校でも、内容理解を要する読解問題の正答率は 50% 強程度である。

(2) A 高等学校での授業実践から

前年度、A 高等学校 2 年の I クラスで、学習意欲の向上をテーマに世界史の授業実践（11 時間）を行った。¹¹⁾ 地球史・地域史を軸にしながら、鹿毛の研究と小田中の調査を参考にして、「地中海地図の自作絵描き歌」、「中国王朝変遷の替え歌」、「ホール胡椒を実食する」、「教科書の解釈と異なる内容を取り扱う」、「日本史の範囲と重なる部分を扱う」、「生徒の意見を修正せず、そのまま授業に生かす」などの、様々な取り組みを行った。その後、今年度の 5 月に I クラスの生徒が多く在籍する 3 年の II クラスの 24 名に質問紙調査を行い、授業の感想を回収した。表 4 に抜粋して整理している。

	【積極的な意見】	【消極的な意見】
内容	教科書に載っていないことなので、新しい発見がたくさんあってよかった。 教科書のまとめ方とは違う角度でのまとめ方があり新鮮だった。	少し間違っている解釈の史実もあり、教えられた側が困惑していたので把握しなおしてほしい。
実物教材	胡椒を食べるたび思い出しています。	こしょうの実物を全員にくばるのは、必要ない。
グループ活動	絵画を見て、そこから考察するグループ活動は、その日の授業の範囲への興味がわいて楽しかったし、記憶にも定着していると思います。	必要のない話し合いが多い。
授業者の熱意	熱意というか世界史好きなんだろうなっていうのがとても伝わってきました。	自分の好きな所に熱が入るのはわかるが、脱線して授業が終わらないのはどうなのか。
意外な教材	替え歌や絵描きうたなど覚えやすい工夫がされているうえ、楽しんで授業を受けている。	地図を描く時の教え方はいいと思いますが、もう少し丁寧に国のかたちを再現してほしい。
板書		漢字ミスを減らして、何か間違えてもてんばらず落ち着いてほしい。
その他	日本史 B や、政治・経済・倫理につながることもある。 新聞を読むときに国の名前や位置、歴史を思い出す。	あまりなまらない方が聞きやすいと思う。 授業内に終わらなそうになると高速になるのがつらかった。

表 4 A 高等学校での授業実践に対するアンケート結果から

表 4 の項目「内容」は、「教科書の解釈と異なる内容を取り扱う」実践に対する意見の項目である。地球史や地域史といった教科書とは違う角度の内容に興味を持った生徒と、教科書や資料集に描かれる解釈に興味を持つ生徒が同時に存在することを表す。

後者の生徒にとっては、逸脱する知識を学ぶことは困惑のもとであり、学習意欲に結び付かなくなると考えられる。

前年度の実践では、教科書とは異なる解釈を取り扱ったが、教科書自体を生徒が利用しやすいよう工夫することは行わなかった。今年度の実践ではこの点について「板書」の工夫という形で行う。

3 研究の方法

先行研究と、前年度の授業実践に基づき、今年度の研究の方法を決定した。先述したように、学習意欲は個人差や、状況による変動の大きい心理現象である。そのため「～の実践を行えば向上する」という仮説を立てて検証するのではなく、まず様々な取り組みを実

践し、それらが生徒にとってどのように受け止められたのかを、また学習意欲にどのような影響があったのかを分析していく。表 5 は小田中の分析に沿う形で、B 高等学校での取り組みを整理したものである。

授業内容にかかわるもの
・学んできた知識と矛盾するような内容をあえて取扱い、歴史解釈の多様性に気付かせる。
・教科書の主題となっている地域に加え、周囲の地域も視野にいれて授業を構成する。
・「時間と空間」というキーワードを、世界史の基本として授業で繰り返し提示する。
・歴史学の議論でも、意見が分かれているものを題材に挙げる。
授業方法にかかわるもの
・板書に「時間軸」と「空間軸」を取り入れ、視覚的な理解を助ける。
・絵画資料をカラーで印刷し、全体で読み解くことで、全員が主体的に参加できるようにする。
・隣席同士の意見交換を行わせる。
教員の資質にかかわるもの
・教員の経験や興味を活かした教材の活用や、活動を行う。(朗読劇、ブラウザゲーム紹介)
・自作の絵描き歌でヨーロッパ～中東の地図を描かせる。

表 5 B 高等学校での授業実践における取り組み

4 B 高等学校での取り組みから

(1) 授業実践から

仮説の検証のために、平成 30 年 5 月から 12 月にかけて、青森県立 B 高等学校のクラス I・II を対象として、「世界史 A」の授業実践を 8 時間分、計 16 回を行った。¹²⁾ 以下では特に「古代地中海世界」と「アメリカ独立戦争」の授業 2 時間分を取り上げる。

①「古代地中海世界」の実践

a) 実践の概要

平成 30 年 5 月 29 日の 2 時間目にクラス I で、6 時間目にクラス II で授業を行った。どちらも 40 分授業だった。本授業ではギリシアの諸ポリスや、ペルシア戦争、アレクサンドロス大王の東方遠征によって生まれたヘレニズム文化を扱った。なお次時ではローマ帝国とキリスト教の関係についての学習を行った。

この授業の前には、古代～中世アジアの学習を地域別に行っている。特に小单元「西アジア世界」の 2 時間目では、アケメネス朝によってメソポタミアやエジプトを含む西アジアのほぼ全域が歴史上はじめて統一されたことを学習している。またアレクサンドロス大王についてもここで学習した。なおこの授業の後には、ローマの統一と東西分裂の授業に入っていく。

本授業の前半では、まず世界史は「時間と空間」に着目すると、勉強がし易くなる科目であると全体に伝えたいので教科書の学習を行った。その際に板書を「地域別年表」の形式で行った。(写真 1) 横軸の矢印は「時間軸」を表し、空欄には教科書の本文中に表れた、「～世紀」や「～年」という時間を表す語を抜き出して補充させた。また縦軸は「ギリシア」と「メソポタミア・エジプト」という 2 つの地域を併記させた。

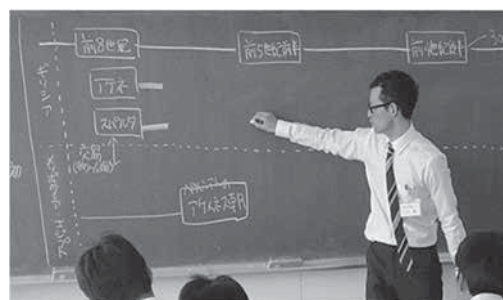


写真 1 「地域別年表形式」の板書

後半では、モザイク壁画「イッソスの戦い（写真 2）」を主な教材として用い、ギリシア側のアレクサンドロス大王（左）と、ペルシア側のダレイオス 3 世（右）に注目させつつ、「壁画の制作者はどちらの王の軍勢を優勢に描いたのだろうか」という、歴史的にも答えが明確には定まっていない問題を投げかけ、自分がどの立場に立つのかを判断させた。そして自分の考えを根拠に基づいて表現してほしいというねらいから、赤色と黄色の付箋を、選んだ立場に応じて一人 1 枚配布し、絵の中で自分が注目した点に付箋を貼らせ、縮刷版を後日、全員に配布した。



写真 2 後方黒板掲示の「イッソスの戦い」
（出典：Wikipedia commons）

b) 授業中の生徒の反応

本時の授業中に見られた生徒の反応として、以下のようなものがあった。

- ・ほとんどの授業で眠ってしまう A 君が「どんな考えでも受け止められる」と呟きながら、友だちと自分の考えを話し合い、熱心に付箋に書き込んでいた。
- ・「絵の左半分が剥がれているのは、アレクサンドロス大王に恨みを持った人間の犯行ではないか？」という資料の細部についての疑問が提起された。
- ・近くの席の生徒同士が自主的に話し合いながら、考えを記入していた。
- ・特に I クラスで、議題を話し合う段階では、まずそれぞれの陣営から考えが発表された後、クラスの全体を巻き込みながら、自然と、批判・再検討がとめどなく行われ、白熱した。
- ・普段発言の無い生徒からも「軍勢の描かれ方」について発言があった。後に聞くと「ゲームでダレイオス 3 世を知っていたから、興味があって発言した」ということだった。

②アメリカ南北戦争の実践

a) 実践の概要

平成 30 年 11 月 6 日の 2 時間目にクラス I で、6 時間目にクラス II で授業を行った。どちらも 50 分授業だった。本授業では、アメリカ南部と北部の経済システムの違いや、その対立がアメリカ南北戦争につながったこと、また奴隷解放の父とされるリンカンには、実際には奴隷解放よりも南北分裂の解消を優先させていたことについて学習を行った。小単元「北アメリカ史」最後の授業である。この授業の前には、アメリカ独立戦争について、イギリスとアメリカとの関わりを中心に学習した。

なお次の小単元は、「南アメリカ史」であり、ラテンアメリカ諸国の独立運動について、アメリカ独立戦争と、アメリカ南北戦争の間に起こり、フランス革命の影響を強く受けたことを学習した。

本授業では、特に教科書掲載の資料である「ミシシッピの綿花プランテーション」（写真 3）の読み取りを行った。この読み取り活動に多くの時間を使い、最後の 5 分間で、リンカン大統領の奴隷解放宣言を教科書で確認し、宣言の 1 か月前の演説の一部を配布



写真 3 「綿花プランテーション」
（出典：『改訂版 世界の歴史』山川出版社）

した。演説ではリンカンが、奴隷解放よりも、南北の分裂解消を優先する立場を明確に示している。

なおこの授業は、後期の中間テストの範囲内であり、授業者がテスト問題の一部を作成した。授業の内容から、「アメリカ北部と南部の対立内容を表にまとめる」、「奴隷解放と南北の分裂解消のどちらをリンカンは優先したか」の2点を出題した。特に後者は1問5点の文章題とした。

b) 授業中の生徒の反応

本時の授業中に見られた生徒の反応としては以下のようなものがあった。

- ・実家の農園の大きさと比較しながら、プランテーション農園の大きさを推測する生徒がいた。
- ・資料奥の「黒煙・白煙」に着目し、これが「工場」か「船」かについての議論が起こった。
- ・「蒸気船」に気付いた後、農園の位置をアメリカの地図から特定する生徒がいた。
- ・「奴隷解放の父」として有名なリンカンのイメージと、「奴隷解放よりも南北の調和を重んじた」リンカンの実像のズレを受けて「面白いよね」と話し合う姿が見られた。
- ・リンカンのイメージと行動との矛盾について、「でもこの時代なら仕方ない話だと思う」という意見を授業後に話しかけてきた生徒がいた。

(2) 授業後のアンケートから

a) アンケート調査について

平成30年12月6日の2時間目にⅠクラスの32名を対象として、6時間目にⅡクラスの34名を対象として、1年間の実践を振り返るアンケートを行った。アンケートは自由記述形式で4問の質問文と、回答欄を設けている。質問文は以下の通りであり、箇条書きと文章のどちらの形式で答えてもよいとした。またアンケートの前文では遠慮のない言葉で調査に協力していただくように呼びかけた。

- 問1 これまで1年間受けてきた「私の授業」で、強く印象に残っていることはありますか。(内容・教え方・発言・使ったプリント・行った活動など)
- 問2 「私の授業」を受ける前と受けた後で、「世界史」に対する考え方が変わったことがあったら教えてください。

b) 検討方法について

本アンケート調査の結果は一人一人の「学習意欲の現れ方」を探究しつつも、「授業を開発する」という生徒全体に向けた営みを改善していくためにも用いられる。そのため生徒全体の傾向も探究する必要がある。そこでデータの検討には、多変量解析の手法が適切であると考えた。テキストの解析には、かかるコストと研究目的との兼ね合いから「KH Corder 3」と「R」を用いて、共起ネットワーク図を作成した。¹³⁾「共起」とはある語とある語の関係が近いことを表す。描写する共起関係はJaccard係数で、0.15以上の値を取るものである。¹⁴⁾

c) 検討の結果について

図 2 では、1 年間の実践のなかで特に生徒の印象に残ったこととして、「ヨーロッパ地図の絵描き歌」、「カラーで大判の絵画が印刷されたプリント」、「『インドで牛肉が作られているのはなぜか』という学習課題を立てて行った授業」、「時間と空間に着目して勉強したこと」、「班活動」、「朗読劇」が挙げられる。なお実践①の「イッソスの戦い」が印象に残ったものとして、図 2 に描写されているのに対し、実践②の「リンカンの本音」が描写されないのは、話題に十分な時間を割けなかったためだと考えられる。

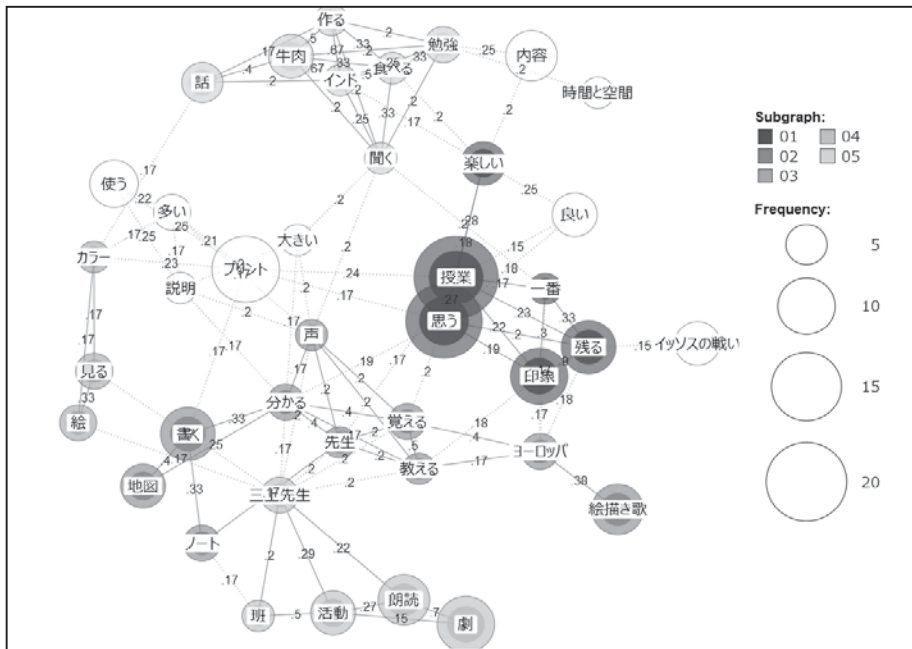


図 2 アンケート問 1 に対する回答の共起関係図

抽出語	頻度	
授業	22	ヨーロッパ
思う	18	絵
プリント	14	覚える
印象	10	見る
劇	10	三上先生
残る	9	多い
書く	9	分かる
絵描き歌	8	勉強
内容	8	インド
朗読	8	カラー
使う	7	一番
イッソスの戦い	6	教える
楽しい	6	作る
活動	6	時間と空間
牛肉	6	食べる
地図	6	人民
良い	6	声
話	5	説明
ノート	4	先生

表 7 問 1 への回答に登場する語（上位 40 位）

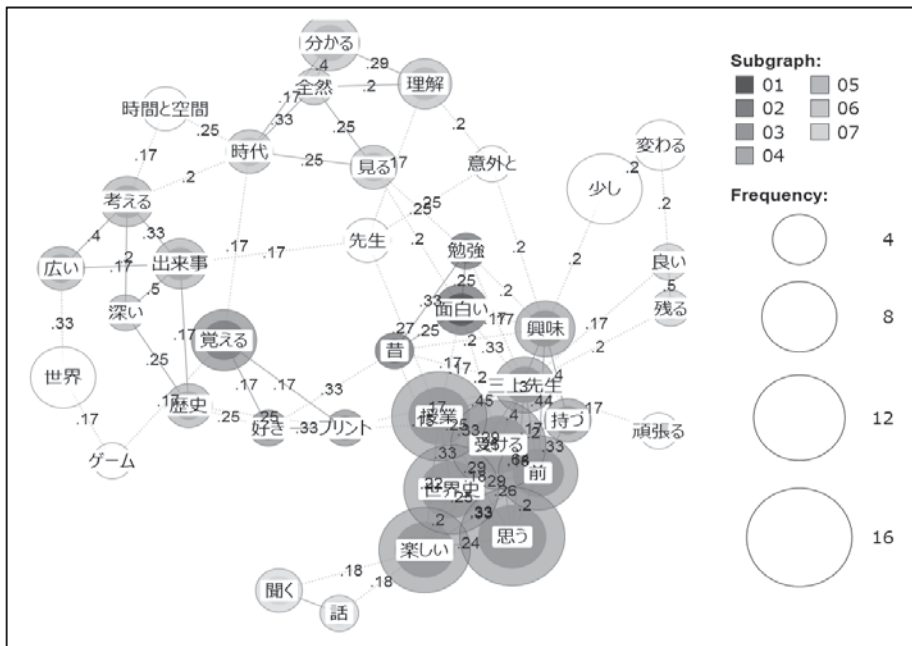


図 3 アンケート問 2 に対する回答の共起関係図

抽出語	頻度	
思う	16	時間と空間
授業	14	時代
受ける	13	先生
世界史	13	聞く
楽しい	12	勉強
前	9	歴史
少し	8	ゲーム
覚える	6	テスト
世界	6	プリント
興味	5	意外と
三上先生	5	頑張る
分かる	5	好き
考える	4	残る
出来事	4	深い
変わる	4	昔
面白い	4	全然
理解	4	良い
見る	3	話
広い	3	PC
持つ	3	いろいろ

表 6 問 1 への回答に登場する語（上位 40 位）

図 3 は、1 年間の授業を受け、世界史に対する考え方が変化したこととして、「受ける前

と比較すると楽しいと感じるようになった」、「覚えやすかった」、「時間と空間に着目して考えることの大事さを知った」という回答が見られた。語の頻度では「覚える」や「分かる」、「理解する」といった語と、「考える」が多く登場している。「覚える」という語は「ゲーム」や「プリント」という語と関連性があり、「考える」という語は「時間と空間」、「時代」、「出来事」という言葉と関連性がある。「分かる」と「理解」は強い関連性があり、双方「全然」という言葉と結び付く。これは「全然分からなかったものが理解できるようになった」という記述が多かったためである。

5 研究の成果

(1) 2つの授業実践の分析結果

- ・ 主体性を発揮できるような学習環境を整えることが、生徒の学習意欲につながる。主体性発揮のポイントは「全員参加」、「生徒の生活経験」、「資料の精選」である。

実践①では、大判の絵画資料に付箋を貼りつける活動を行ったことで、普段は「発言のない生徒」や「眠ってしまう生徒」が主体性を持って参加できたことが分かる。学習環境のデザインが有効に機能したと考えられる。また、資料の内容自体は、歴史学の議論においてもまだ決着がつかず、正解のない題材を選んだため、それが「どんな意見でも受け止められる」という、意欲の向上を感じさせるつづやきに繋がったと考えられる。

実践②では、B 高等学校の生徒にとって農業は身近であり、実際の農業体験を基にした発言が見られた。生徒の生活経験と学習内容が結びつくことによって、学習意欲の向上があったと考えられる。これは意図せず得られた効果だった。

また「蒸気船」への気づきと議論からは、絵画資料を選定の工夫が重要だとわかる。資料の細部にしっかりと手がかりがあり、教員が過剰に補足を行わずとも、生徒が観察眼を駆使すれば気づきがある教材を用いることが、生徒が主体的に考える場面を生み出すことに繋がる。

(2) アンケート調査結果の分析結果

- ① 「時間と空間」という端的な表現を、何度も繰り返したことで、世界史を「地球史・地域史」的に捉える枠組みの基礎が生徒に形成されている。

アンケート結果の図2と図3には、どちらも「時間と空間」という語が登場する。これは前期・後期のどちらの授業でも、ほぼ毎時間かならず紹介した表現である。特に図3（「世界史」への見方の変容）では、「広く」、「深く」、「出来事」を「考える」などの語や、「時代」を「見て」いく語と、「時間と空間」は関係が深いことが分かる。

この「時間と空間」という概念は、「地球史・地域史」的な歴史探求において重要な視点となる。地球全体や特定の地域の歴史を考えてくうえで、個々の事象を結び付けるための「軸」として機能するのが、「～世紀」「～時代」という時間の区分や、「～地域」という空間の区分である。

しかし「時間と空間」はあくまでも、「地球史・地域史」という視点の基礎であり、歴史研究の成果自体ではない。つまり教材を研究し、選定する段階において、地球全体を俯瞰して人間や物品の移動を追及する題材や、地形や気候の大変動による人間への影響を考察する題材、青森県など特定の地域の歴史の現れ方と世界の歴史を結び付けるような題材を、授業として落とし込むことができなかった。

- ② 教員の「熱意」があらわになる工夫が、生徒の興味を引き付け、世界史という教科への

学習意欲を高める可能性がある。

鹿毛は「熱意」という言葉¹⁵⁾で、教育者の教育活動にける意欲が学習者の意欲向上に関わることを指摘している。「自作の絵描き歌」や、「朗読劇」、「プラウザゲームの紹介」などの活動は、報告者自身の特性が生かされた教材である。なお共起関係としては描写されなかったが、問2の回答に「先生は誰にも愛される笑顔で、私たちに教えてくれたことが印象に残っています」というものがあつた。教員自身が教科にほれ込み、熱心かつ主体的に取り組む様子は、生徒の学習意欲も刺激し得ることが、実践を通してわかる。

③プリントは「覚えやすい」教材として認知されている。

1年間の実践では、プリント学習を重視した。図2では「カラー」の「プリント」が強く「印象」に「残った」ことが読み取れる。そして図3では「プリント」は「覚える」こととの関係が強いことが分かる。つまり、プリントは考察のための材料というよりも、記憶に残りやすい材料として受け止められた。

実は、授業では2種類のプリントを配布している。1つは授業で取り扱う資料を提示するためにカラー印刷で用意したプリントであり、もう1つは、教科書の内容を視覚的に示すために用意したモノクロ印刷のワークシートである。生徒の意見にあつた「プリント」は前者である。つまり、プリント学習は印象には残るものの、教科書の内容が「覚えやすくなった」とは言い切れない。むしろ教科書を読まずとも、「プリント」だけを読んでしまう態度が形成された可能性がある。

④教科書活用の視点からは、前期の図表形式のノートと、後期の文章形式のノートのそれぞれの有効性が認められる。

アンケート結果には表れなかったが、授業のノート点検を行った際に、ある生徒から「前期（単語と「時間軸・空間軸」の年表形式）よりも、後期（文章と図の形式）の方がわかりやすい」という意見があつた。また他の生徒からは「前期は図表の形で板書を行うのでわかりやすい」という意見もあつた。どのような方法を好むのかは生徒によって異なる。

とはいえ、視覚的に理解しやすい単語と図表の形式でノートを残すのと、後で見なおしたときに再生・復元が容易な文章の形式でノートを残すことは、教科書活用の視点では有効といえるだろうか。

前期と後期でノート指導の方法を変化させた理由は、前期では比較的長い（500～1000年ほど）時間幅のある事項を取り扱い、後期では比較的（100年ほど）の幅のある事項を取り扱ったためであつた。年表形式の板書を行い、教科書の「時間語（～世紀、～年）」を抜き出させて、ワークシートに書かせる方法は、前期の授業を行う上で、教科書の記述をわかりやすく捉えさせるための工夫であつた。しかし、単語と矢印で書かせてしまったため、後で意味を見返すことができず、結果として教科書の内容理解が進んでいなかったと考えられる。

この反省を生かし、後期の授業では、基本的に文章でノートを取らせつつ、地域名が出てきたときは、地図と地域名を同じ色でマークさせる方式を取った。この活動に対しては、アンケート結果には表れていなかったものの、授業後のノート点検で「わかりやすかった」、「ストーリーが見えたからよかった」という感想があつた。教科書の文章を、地図に落とし込み視覚化する作業を通じて、情報を読解できるようになったと考えられる。

(3) 実践と分析のまとめ

実践と分析を通して分かったことを以下の表にまとめる。①は2つの授業実践から分かった主体性を発揮させる工夫である。②はアンケート問2の分析から導いた「覚える」と「考える」ことの両方をしやすくする工夫である。③はアンケート問1の分析から導いた教員の熱意を感じるような工夫である。この3つの観点に収斂させることで、テーマである「学習意欲を高める世界史の授業開発」に接近することができると考える。

①生徒が主体性を発揮できる学習環境の構築	②「覚えやすさ」、「考えやすさ」を感じる工夫	③教員の熱意が伝わる工夫
資料の精選の工夫	「覚えやすく」する工夫	
教師が過剰に補足説明をしなくとも、生徒が自身で読み取りを深められるような手がかりに満ちたものを用いる。	教科書の読解を行いやすいように、地図と教科書記述とを視覚的に結び付ける。	教員自身の興味・関心・経験を活かした教材づくりや、題材探しを授業に活かす。
歴史学的に決着がついていない、読み取りの余地や、多くの価値観や立場の表れている資料を用いて授業を組み立てる。	視覚的な情報を覚えやすいと感じる生徒のために、あくまでも副次的なものとして図や記号を用いて指導しつつも、板書では主述関係のはっきりした文章を記述させる。	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><注> 薄い色(■)で着色された項目は、サブテーマ「地球史・地域史」つながりの深い項目を意味する。 また濃い色(■)で着色された項目は、サブテーマ「教科書の活用」とつながりの深い項目を意味する。</p> </div>
生徒の生活経験と結びつきの強い教材を用いる。		
学習方法の工夫	「考えやすく」する工夫	
一部の生徒ばかりではなく、全員が参加できるような活動を行う。	「時間と空間」などの、基本的な枠組みを継続的に示すことで、世界史とは何を勉強する科目かを生徒の思考に定着させる。 時間には余裕をもって行い、考える課題は授業の後半ではなく、冒頭で提示する。	

表 8 本研究を通して得られた「学習意欲を高める世界史の授業開発」のための手立て

6 今後の取り組み

個人差の問題を踏まえながらも、今回の実践によって、「学習意欲の向上」に向けて見通しを持つことができた。しかし「地球史・地域史」は、理論の入り口に触れたに過ぎず、「教科書の活用」には工夫の余地が残る。また表8の結論は、これで完成したというものではなく、むしろ今後の実践を①～③の視点で構想し、さらなる実践と省察とを積み重ね改善していかなければならない、いわば実践を通して得られた仮説的な結論であり、見通しである。次年度以降も包括的な実践と研究を引き続き深めていきたい。

参考文献・文末脚注

- 1) 鹿毛雅治『学習意欲の理論』（金子書房、2013、p.32）
- 2) 鹿毛『前掲書』（p.16）
- 3) 小田中直樹『世界史の教室から』（山川出版社、2007、pp.11-16、p.163）
- 4) 児玉康弘「世界史内容構成原理の比較研究—学習指導要領の再検討を通して—」（日本社会科教育学会『社会科教育研究』2011、No.112、p.9）
- 5) 児玉康弘「前掲論文」（p.10）
- 6) 秋田茂「グローバルヒストリーが照射する新たな舞台」（帝国書院『高等学校 世界史のしおり』2013、1学期号、p.8）
- 7) 木畑洋一「歴史学におけるグローバルな視座」（成城大学『グローバル研究（Journal of Global Studies）』、2015、2号、p.113）
- 8) なお「地球史」はグローバル・ヒストリー、「地域史」はローカル・ヒストリーの意味として、報告者が本研究の用語として設定したものである。
- 9) 木田宏『新教育と教科書制度』（実業教科書、1949、p.100）
- 10) 新井紀子『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』（東洋経済新報社、2018、pp.227-229）
- 11) A 高等学校で用いた教科書は、『世界史A 新訂版』（実教出版、2017）であった。
- 12) B 高等学校で用いた教科書は、『改訂版 世界の歴史』（山川出版、2018）であった。
- 13) 樋口耕一、無料計量テキスト分析ソフト「KH Coder」（立命館大学産業社会学部）
URL：<http://khcoder.net/>（2019年1月15日20時2分確認）
- 14) Jaccard 係数は、0～1の値を取る。調査の規模や種類に応じて、適宜閾値を定めて共起関係を描写する必要がある。0.1以上の数値を取るものは、おおむね「関連性がある」と見なせるが、edge（線）の描写が過剰で分析に適さないため、閾値は0.15とした。
- 15) 鹿毛『前掲書』（p.305）