

学習経験と学習効果の関係性についての一考察

－高等学校における総合的な学習の時間での学習経験と
日本史Bでの学習効果に着目して－

西 眞輝 奥田 智

奈良教育大学教育学研究科専門職学位課程教職開発専攻

A Study on Relationship between Learning Experience and Learning Effect

- Paying Attention to Learning Experience in the Period for Integrated Studies and
Learning Effect of Japanese History B at High School -

Maki Nishi Satoshi Okuda

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

<あらまし> 本研究では、高等学校における日本史Bでの学習活動で獲得することができる学習効果を高めるための一考察として、総合的な学習の時間における生徒の学習経験との関係性に着目した。高等学校学習指導要領解説(総合的な学習の時間編)で、総合的な学習の時間での探究的な学習はその後の学習活動へ有機的かつ発展的に展開し続けることが望ましいと述べられていることを受けて、総合的な学習の時間での学習経験と日本史Bでの学習効果との関係性について検証した。実践校における第1学年での総合的な学習の時間の学習経験を調査結果から分析し、その結果を根拠に第2学年日本史Bで3段階の授業実践を行うことによって検証を進めた。その結果、総合的な学習の時間において能動的な学習経験をより積んだ生徒が、日本史Bでの学習効果を高めているという数値的な結果を得ることができた。そして、総合的な学習の時間での学習経験を日本史Bの授業設計に有機的に反映させることによって、生徒が獲得することができる学習効果の向上を期待できることが示唆された。

<キーワード> 日本史B 総合的な学習の時間 学習経験 学習効果

1. はじめに

1.1. 研究の背景

現行の学習指導要領では日本史Bの目標として「我が国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て総合的に考察させ、我が国の伝統と文化の特色についての認識を深め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。」が挙げられている。さらに、次期学習指導要領改訂に関わる「文部科学省ワーキンググループ取りまとめ(案)」において、地理歴史科の育成すべき資質・能力の一つとして、「地理や歴史に関わる諸事情に

ついて、概念等を活用して多面的・多角的に考察したり、課題の解決に向けて構想したりする力、考察・構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を養うようにする。」が記されている。高等学校地理歴史教育におけるこうした課題を踏まえ、これから求められる歴史教育における学習の質を高めるための手がかりとして、筆者は総合的な学習の時間での探究的な学習のもつ教科横断性に着目した。

高等学校学習指導要領解説(総合的な学習の時間編)では、総合的な学習の時間での探究的な学習はその後の学習活動へ有機的かつ発展的に展開し続

けることが望ましいと述べられている。また、田村(2015)は「全国学力・学習状況調査の結果から、総合的な学習の時間において探究的なプロセスを重視して学習を行ってきたかどうかとB問題の正答率に顕著な相関が表れている」と述べている。そして、奥田(2017)では本研究における実践校での取組である「総合的な学習の時間『探究』」の成果の考察として「探究科の取組の成果が探究科のみにとどまることなく、学校全体の教育活動に影響を与えている」と述べている。こうした調査・実践の結果から、本研究における学習経験として実践校の「総合的な学習の時間『探究』」で生徒が身に付けた学習経験を対象とするのが妥当であると考えられる。したがって、総合的な学習の時間における学習経験と、その後の日本史Bでの学習効果との間に何らかの関係性があるのではないかという仮説を立てた。

1. 2. 研究の目的

本研究は、日本史Bの学習を通して生徒が獲得する学習効果をより高めるための一考察として、1. 1. で示した仮説の検証を目的とする。つまり本研究では、上記の仮説の検証を目的として、第1学年での総合的な学習の時間における学習経験調査と、その結果を根拠として設計した第2学年での3回にわたる授業実践から検証していく。

2. 先行研究の考察と課題

2. 1. 学習における経験と効果について

2. 1. 1. 学習経験

Parrish&Wilson(2008)では、学習者がおかれている環境によって得られる学習経験が変化すると述べられている。その変化の様子は6段階で示されていて、下から順番に①無経験②機械的繰り返し③ばらばらな活動④心地よい習慣⑤挑戦的な企て⑥美的経験となっている。また、それらの学習経験の質を変化させる要因として、「学習者個人に係わる要因(・意図・存在感・開放性・信頼感)」と「学習状況に係わる要因(・直接性・可塑性・切迫性・共鳴性・一貫性)」があり、それぞれの要因に優劣はなく、学習経験とそれぞれの要因が適合することによって効果的に作用すると考えられている。

2. 1. 2. 学習効果

井上(2007)ではPBLの学習モデル(問題解決力などを育成する教育手法)を情報教育へ適用することで、学習者が獲得することができる学習効果を「問題発見解決」「自己学習」「情報リテラシー」「対人技能の習得」の程度によって検証している。検証の方法は同一科目においてPBLとPBL以外のグループでの学習効果を比較している。その結果とし

て、「問題解決力」、「自己学習」、「対人技能の習得」、「情報リテラシー」の各項目で、PBLグループが優位に高い結果が出ている。

2. 1. 3. 学習経験と学習効果における先行研究の考察と課題

本研究にあたり筆者が先行研究を考察した際に、高等学校における生徒のもつ学習経験と教科学習によって生徒が獲得する学習効果に関する先行研究を確認することができなかった。このことから、本研究で扱う内容に先例が少ない可能性が考えられる。したがって、本研究における仮説の検証を通して先行研究のこうした課題を補うという点において、本研究の意義を見出すことができる。

筆者が明らかにしようとしている、生徒のもつ総合的な学習の時間での学習経験と日本史Bでの学習効果の関係性について検証するために、新たな指針を示す必要がある。特に学習効果という言葉の定義は先行研究においてもその実践の目的によって多様に変化して研究に当てはめられているため、その実態をつかみにくい。これを受けて、学校教育法第30条第2項に基づいて一般に言われている学力の三要素

- ① 基礎的な知識・技能
- ② 思考力・判断力・表現力等の能力
- ③ 主体的に学習に取り組む態度

を日本史Bでの学習を通して育むことこそが、すなわち本研究における学習効果であると定義する。そして、この学習効果の伸長を計測するための指標として、井上(2007)で用いられている指標を日本史Bに活用することによって、本研究における学習効果の実態を定めることとする。井上(2007)で設定されている学習効果の指標「問題発見解決」「自己学習」「情報リテラシー」「対人技能の習得」のうち、「情報リテラシー」とは、井上(2007)によると「情報技術に関する知識の習得や技術の活用」を指しているため、これを日本史Bに当てはめると「日本史に関する知識の習得や技術の活用」とすることができるため、本研究において「知識・資料の活用」と変換することができる。また、本研究における授業実践の対象となる単元を高等学校学習指導要領解説(地理歴史編)から考えると(1)原始・古代の日本と東アジアに該当する。ここでの学習の内容とその取扱いについて、「課題発見解決」の要素は含まれていないことから、本研究における授業実践で対象とする学習効果から「課題発見解決」を除外する。したがって、本研究における授業実践で対象とする学習効果を「自己学習」「知識・資料の活用」「対人技能の習得」の3つに定めることができる。次に、学力の三要素のそれぞれに対応する学習効果について考

察する。①基礎的な知識・技能には、その文言からも妥当であるように「知識・資料の活用」が当てはまる。②思考力・判断力・表現力等の能力には、平成17年度高等学校教育課程実施状況調査の指導上の改善点の「表現力を高める指導の工夫」で「言葉の力」に裏付けられた学習活動の必要性が述べられていることから、「対人技能の習得」が適切であると考えられる。③主体的に学習に取り組む態度には、自己の学習の深まりとその原動力となる姿勢を意味する「自己学習」が適切であると考えられる。これら、学力の三要素の育成とそのため指標とする学習効果を適合させたものをまとめると表1のようになる。

表1 学力の三要素と学習効果

学力の三要素	学習効果
①基礎的な知識・技能	「知識・資料の活用」
②思考力・判断力・表現力等の能力	「対人技能の習得」
③主体的に学習に取り組む態度	「自己学習」

したがって、本研究では学習経験に基づいた授業実践を通して3項目の学習効果を検証していく。

なお、授業実践ではこれらの指標を各授業実践で設定する学習評価に適合させて計測する。

2.2. 高等学校における総合的な学習の時間と日誌Bの取組について

2.2.1. 総合的な学習の時間についての論点整理

総合的な学習の時間は、平成10年7月の教育課程審議会答申で総合的な学習の時間の創設が提言され、高等学校において本格実施されたのは平成15年度からである。総合的な学習の時間の目標は「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにする。」である。

探究的な学習については、高等学校学習指導要領解説(総合的な学習の時間編)で「総合的な学習の時間における探究的な学習とは、問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく一連の学習活動のことである。」「探究的な学習とは、物事の本質を探って見極めようとする一連の学習活動のことである。例えば、生徒の身近な学習対象(ひと・もの・こと)とかかわって、自分にとって意味や価値のある課題を設定する。さらには、得られた幅広い情報を整理・

分析したり判断したりしながら、既習の知識や経験を結び付けていく。こうして生み出された自分の考えや意見、発見したことなどをまとめ、協同して実践に移したりしていく。こうした知的な営みが有機的につながって発展的に繰り返されていくことが望まれる。」としている。こうした学習プロセスを総合的な学習の時間の中でのみ機能させるのではなく、教科学習と連動させることのできる資質を育むことこそが総合的な学習の時間の意義であると筆者は考える。そして、総合的な学習の時間で育まれた資質を総合的な学習の時間での学習のみで完結させるのではなく、その後の教科学習においてその資質を発揮することができる状況を設定し演出していくことによって、有機的かつ発展的な知的な営みを展開することができる。

2.2.2. 総合的な学習の時間での取組の現状

総合的な学習の時間の取組の望ましい成果と課題から現状についてまとめる。「教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ」によると、総合的な学習の時間において望ましい成果としては、

- ① 総合的な学習の時間への取組が、知識・技能の定着と思考力・判断力・表現力の育成の両方につながっている。
- ② 総合的な学習の時間において育むべき力や学びの在り方をカリキュラム・マネジメントの核としながら、学校全体として探究的な学習を行う実践が進められている。

以上の2点が挙げられている。成果①を達成し得る課題解決型学習を実践するためには、成果②にあるように学校全体での取組が必須であることから、成果①と成果②は相互に補完しあっている関係にあると言える。次に課題としては、

- ① 各学校における指導方法の工夫改善や校内体制の整備等による格差解消。
- ② 総合的な学習の時間のカリキュラムの適切な編成・実施・評価・改善。
- ③ 学習成果の検証と社会的価値の発信。

以上の3点が挙げられている。黒上(2014)は「従来の教員が知識を教える教科学習と異なり、総合的な学習の時間は生徒が自ら学ぶ力の養成が求められるため、高校教員には具体的な授業形態が描きにくく、経験が不足している」、また同書で村川(2014)は「総合的な学習の時間の作り方や指導方法を全国的に共有してこなかった」という課題を呈している。この現状を受けて本研究では、総合的な学習の時間における課題解決型学習によって獲得することができる学習経験と教科学習での学習効果の関係性を明らかにすることで、総合的な学習の時間における課題解決型学習の重要性を再確認したい。

総合的な学習の時間における望ましい取組の具体例として、実践校で実施されている「総合的な学習の時間『探究』」での取組を述べる。この取組については奥田（2017）で詳細に述べられている。「総合的な学習の時間『探究』」は「海外事情A（地誌的分野）」「海外事情B（英語的分野）」「福祉と共生」「環境」「やまと学」「芸術・文化」「教育基礎」の7分野に分かれて実施される。7つの分野への振り分けは、生徒の希望する分野を入学以前に調査し、希望に沿って学級を編成することで行っている。つまり、実践校における第1学年は「総合的な学習の時間『探究』」における学習内容によって学級編成が行われているため、課題発見解決型学習における調査や協働などの活動が実施しやすいように工夫されている。「総合的な学習の時間『探究』」の設置目的は「問題を発見し、課題を設定し、調査・検証し、発表することを通して、課題を解決していく力、生きる力を身に付ける」ことである。この設置目標に従ってそれぞれの分野での活動の中核をなすのが探究的な学習であり、先に述べた探究的な学習のプロセスにあるような学習活動が「総合的な学習の時間『探究』」において1年間通して行われている。筆者は2016年度の実践の際に「教育基礎」に1年間携わってきた。その結果、実践校での「総合的な学習の時間『探究』」の取組が本研究を進めるにあたって理想的な学習経験を育む環境であると考え、調査研究の対象とした。

2. 2. 3. 高等学校日本史Bにおける取組

高等学校日本史Bの取組の現状については平成17年度高等学校教育課程実施状況調査の結果からわかる。生徒質問紙調査の「日本史の勉強は大切だ」という項目では平成15年度の調査結果と比較すると肯定的な回答率が上昇している。しかし、教師質問紙調査の「博物館や郷土資料館等の地域にある施設を利用した授業を行っていますか」「調べたことを発表させる活動を取り入れた授業を行っていますか」という項目に肯定的な回答をした教師は1割にも満たなかった。学習内容については「地域社会の歴史と文化」の項目で、「生徒は興味を持ちやすい」と7割以上の教師が回答したが、「好きだった」と回答した生徒は2割程度だったという結果から文化史の学習において教師と生徒で共通の認識ができていないということが分かる。また、児玉（2015）では現行の学習指導要領の下で展開されている歴史教育について以下のように言及している。

「確かに高等学校で行われている歴史授業の多くは思考力を育成する授業とは対極にある。生徒にとって世界史や日本史は教科書にある事実的知識をひたすら覚え、事象や知識を理解することに重きを

おく暗記科目として認知されており、教師にとってもまた、歴史的思考力とはどのような能力であり、いかにして身に付けさせることができるのかを十分には理解しておらず、教科書の記述に沿って内容を説明し理解させる、系統的な通史学習が常態となっている。」

以上の日本史Bにおける教育課程の実施状況や、児玉（2015）からわかる現状からも明らかな通り、日本史Bでは課題解決型学習はほとんど実施されていないということがわかる。

3. 調査と授業実践

3. 1. 研究計画

本研究は、総合的な学習の時間での学習経験と日本史Bでの学習効果の関係性を学習経験の分析と授業実践の結果から検証する。

対象：奈良県立高校第2学年日本史B選択者（3講座、120名）

方法：実践校の2016年度第1学年の生徒が「総合的な学習の時間『探究』」でどのような学習経験を獲得したのかを把握するために学年全体への調査を行う。この調査の結果を実践対象である2017年度第2学年日本史B選択者による3講座に該当する生徒と照合し、実践講座の構成因子を抽出する。これによって実践講座の生徒がもつ総合的な学習の時間での学習経験を把握することができる。第1回～第3回授業実践は実践講座の構成因子をベースとした授業設計を行い、総合的な学習の時間での学習経験と日本史Bの学習効果との関係性を分析する。本研究を時系列で表すと表2のようになる。

表2 本研究における実践計画

2017年 2月	「総合的な学習の時間『探究』」での学習経験振り返り調査 対象：2016年度第1学年（353名）
2017年 6月	第1回授業実践「飛鳥・白鳳文化」 対象：2017年度第2学年日本史B選択者（120名）
2017年 8月	第2回授業実践「天平文化」 対象：2017年度第2学年日本史B選択者（120名）
2017年 9月	第3回授業実践「国風文化」 対象：2017年度第2学年日本史B選択者（120名）

なお、授業実践の際の評価に関しては国立教育政策研究所（2012）の観点を参考に作成するものとする。学習評価の学習効果への振り分けは、ワークシートの内容とパフォーマンスともに「優」の生徒を「優の学習効果」を得た生徒、どちらか片方で「優」または「良」の生徒を「良の学習効果」を得た

生徒、どちらとも「不可」の生徒を「不可の学習効果」を得た生徒とする。

3. 2. 「総合的な学習の時間『探究』」での学習経験振り返り調査

調査項目は実践校の「総合的な学習の時間『探究』」で過去に生徒対象で実施されていたものを参考に作成した。なお、この調査の結果を2017年度第2学年の日本史B授業実践3講座の生徒の学習経験として照合するためクラスと出席番号を記入させた。

対象：実践校2016年度第1学年（353名）

時期：2017年2月（2016年度「総合的な学習の時間『探究』」の最終講義時に実施）

目的：授業実践をする3講座に該当する生徒が、第1学年の一年間を通して「総合的な学習の時間『探究』」で培った学習経験を分析し、この結果を第1～第3回授業実践の根拠とする。

内容：4項目の質問（「1、積極的に取り組みましたか。」「2、興味が持てましたか。」「3、調査や発表はうまくやれましたか。」「4、探究を学んで、得たものはありましたか。」）にそれぞれ5段階（①すごく②まあまあ③ふつう④あんまり⑤ぜんぜん）で回答し、その解答理由を適宜選択する形式をとった。

結果：【2-1】N=39

- 1、①…12、②…21、③…4、④…1、⑤…1
- 2、①…14、②…21、③…2、④…1、⑤…1
- 3、①…10、②…20、③…8、④…1、⑤…0
- 4、①…14、②…12、③…12、④…1、⑤…0

質問項目1～3においては圧倒的に肯定的な回答が多く、その割合は80%前後になっている。このことからこの講座は課題解決型学習への関心・意欲が高いと予想することができる。同様に、質問項目3において肯定的な回答が77%に達していることから調査や発表を取り入れた学習活動を設定していくことが望ましいと考えられることから、第1回授業実践ではこの学習経験に則した学習課題を設定する。

【2-4・7】N=43

- 1、①…25、②…9、③…7、④…1、⑤…1
- 2、①…29、②…6、③…2、④…5、⑤…1
- 3、①…11、②…16、③…11、④…3、⑤…2
- 4、①…27、②…7、③…4、④…3、⑤…2

この講座は3講座の中で唯一、質問項目1, 2, 4において①と回答した生徒の数が極端に多くなっている。この結果から、課題解決型学習への関心・意欲はどの講座よりも高い状態であると予想することができる。しかし、質問項目3では肯定的な回答がほとんどではあるものの他の項目と比較すると数値的に低い値を示しているため、調査や発表といった「対人技能の習得」において課題があると考えられ

る。したがって、課題解決型学習への積極的な学習経験を基に、協働による課題解決的な学習課題を設定することによって「対人技能の習得」を目指す。

【2-2・5】N=38

- 1、①…13、②…21、③…4、④…0、⑤…0
- 2、①…13、②…19、③…6、④…0、⑤…0
- 3、①…9、②…21、③…8、④…0、⑤…0
- 4、①…16、②…13、③…9、④…0、⑤…0

全体的に肯定的な回答が多くなっていることから、課題解決型学習への関心・意欲は期待することができる。この結果から、他の講座と同様に協働による課題解決的な学習課題を設定することによって、生徒が獲得することができる学習効果を計測する。

以上の結果を受けて、「総合的な学習の時間『探究』」での学習経験振り返り調査（以後、調査Aとする）の結果を基に授業実践における学習課題と学習形態を設定する。

3. 3. 授業実践

3. 3. 1. 第1回授業実践

（2017年6月16日：単元「飛鳥・白鳳文化」）

第1回授業実践では総合的な学習の時間の学習経験と日本史Bにおけるグループワークによる協働的課題解決型学習で得られる学習効果との関係性の有無について検証することが目的である。

各講座におけるグルーピングは調査Aの結果から、質問項目「1、積極的に取り組みましたか。」「3、調査や発表はうまくやれましたか。」の回答を基準に行った。1グループあたり4～6人で構成し、質問項目1と3の回答結果に偏りがないように編成する。本時で獲得した学習効果の程度の分布から、その生徒がもつ総合的な学習の時間の学習経験を分析することで、総合的な学習の時間の学習経験と本時の学習課題の達成によって獲得することができる学習効果との関係性の有無を検証する。

学習課題は「仏像の比較を通して、飛鳥・白鳳文化の国際性を考えよう。」を設定し、グループワークを通して、飛鳥・白鳳仏の違いに気付かせ、それらの仏像と同時代の大陸の仏像との共通点を考えることによって古代の日本文化の国際性に気付かせた。

学習効果「知識・資料の活用」はワークシートの記述内容から、「対人技能の習得」は、学習活動中のパフォーマンス評価によるものとした。それぞれの学習効果の計測に用いる評価基準は表3に記す。

表3 第1回授業実践における評価基準

評価基準	優	良	不可
ワークシートの記述 「知識・資料の活用」	飛鳥仏・白鳳仏の違いを正しく判断し、文化の国際性や仏教文化の普及について考え、適切な根拠を示して表現することができる。	飛鳥仏・白鳳仏の違いを正しく判断し、文化の国際性や仏教文化の普及について考え、表現することができる。	飛鳥仏・白鳳仏の違いに気付くことができず、文化の特色についても考え表現することができていない。
パフォーマンス 「対人技能の習得」	生き生きと話し合いに参加し、積極的に意見を述べている。また、メンバーへの配慮があり、自身の考えの深まりを自覚している。	発言すべきタイミングで発言することができる。相手の発言に関心をもつて聞き、質問したり感想を述べたりして発言に係わっている。	話し合いに参加しなかった。

次に各講座の実践結果を述べる。

【2-1】N=36

学習効果：優…12、良…20、不可…4

学習経験：①すごく…7、②まあまあ③ふつう…21、
④あんまり⑤ぜんぜん…8

優の学習効果を獲得した12名の生徒の学習経験を分析した結果、「①すごく」が5名、「②まあまあ」「③ふつう」が7名であった。良の学習効果を獲得した20名の生徒の学習経験を分析した結果、「①すごく」が2名、「②まあまあ」「③ふつう」が13名、「④あんまり」「⑤ぜんぜん」が5名であった。不可の学習効果を獲得した4名の生徒の学習経験を分析した結果、「②まあまあ」「③ふつう」が1名、「④あんまり」「⑤ぜんぜん」が3名であった。

【2-4・7】N=13

学習効果：優…6、良…5、不可…2

学習経験：①すごく…5、②まあまあ③ふつう…5、
④あんまり⑤ぜんぜん…3

優の学習効果を獲得した6名の生徒の学習経験を分析した結果、「①すごく」が5名、「②まあまあ」「③ふつう」が1名であった。良の学習効果を獲得した5名の生徒の学習経験を分析した結果、「②まあまあ」「③ふつう」が4名、「④あんまり」「⑤ぜんぜん」が1名であった。不可の学習効果を獲得した2名の生徒の学習経験を分析した結果、「④あんまり」「⑤ぜんぜん」が2名であった。

【2-2・5】N=37

学習効果：優…11、良…21、不可…5

学習経験：①すごく…10、②まあまあ③ふつう…
21、④あんまり⑤ぜんぜん…6

優の学習効果を獲得した11名の生徒の学習経験を分析した結果、「①すごく」が8名、「②まあまあ」「③ふつう」が3名であった。良の学習効果を獲得した21名の生徒の学習経験を分析した結果、「①すごく」が2名、「②まあまあ」「③ふつう」が18名、「④

あんまり」「⑤ぜんぜん」が1名であった。不可の学習効果を獲得した5名の生徒の学習経験を分析した結果、「④あんまり」「⑤ぜんぜん」が5名であった。

◇第1回授業実践の結果

学習課題の達成によって生徒が獲得した学習効果から、生徒個人レベルでの総合的な学習の時間の学習経験を分析した結果、学習経験の程度と同様の学習効果を獲得している生徒が多いということが分かった。この結果から、総合的な学習の時間の学習経験と日本史Bの学習効果には関係性があると推論できる。

3.3.2. 第2回授業実践

(2017年8月28日29日：単元「天平文化」)

第1回授業実践の分析結果を踏まえて、第2回授業実践では学習経験を授業に有機的に反映させることで生徒が獲得する学習効果の変化を検証することを目的とし、日本史Bにおけるペアワークによる対話的討論型学習で獲得できる学習効果「知識・資料の活用」「対人技能の習得」の変化を検証する。

調査Aの結果から、質問項目「3、調査や発表はうまくやれましたか。」の回答を基準に、質問項目3で「①すごく」と回答した生徒と、質問項目3で「④あんまり」「⑤ぜんぜん」と回答した生徒がペアになるように編成した。各ペアに程度の異なる学習経験をもつ生徒を組み合わせ配置し、学習経験の程度が異なる生徒へ与える影響を計測する。

学習課題は「鑑真を通して奈良時代の日本の社会について考えよう。」を設定し、鑑真が奈良時代の日本を良い国だと思ったか良い国だと思わなかったかを、ペアワークを通して知識・資料の活用から生徒に判断させ、それぞれ異なる立場の生徒同士で討論を展開することによって、奈良時代の日本の社会を俯瞰で考えさせた。

学習効果「知識・資料の活用」はワークシートの記述「対人技能の習得」は学習活動中のパフォーマンス評価によるものとする。それぞれの学習効果の計測に用いる評価基準は表4に記す。

表4 第2回授業実践における評価基準

評価基準	優	良	不可
ワークシートの記述 「知識・資料の活用」	知識・資料に基づいて適切な根拠を記述し、その内容を討論に生かすことができている。	知識・資料に基づいて適切な根拠を記述することができている。	記述することができていない。
パフォーマンス 「対人技能の習得」	ペアで協力して論を深めることができている。また、討論において適切な根拠に基づいた持論を述べることができ、相手の意見に対して質問したり反論することができている。	ペアで協力して論を深めることができている。また、討論において持論を述べ、相手の意見を聞くことができている。	ペアで協力することができておらず、討論に参加することができていない。

次に各講座の実践結果を述べる。

【2-1】N=39

学習経験：①すごく…4、②まあまあ③ふつう…31、④あんまり⑤ぜんぜん…4

学習効果：優…10、良…25、不可…4

優の学習効果を獲得した10名の生徒の学習経験を分析した結果、「①すごく」が3名、「②まあまあ」「③ふつう」が4名、「④あんまり」「⑤ぜんぜん」が3名であった。良の学習効果を獲得した25名の生徒の学習経験を分析した結果、「①すごく」が1名、「②まあまあ」「③ふつう」が24名であった。不可の学習効果を獲得した4名の生徒の学習経験を分析した結果、「②まあまあ」「③ふつう」が3名、「④あんまり」「⑤ぜんぜん」が1名であった。

【2-4・7】N=41

学習経験：①すごく…8、②まあまあ③ふつう…24、④あんまり⑤ぜんぜん…9

学習効果：優…23、良…16、不可…2

優の学習効果を獲得した23名の生徒の学習経験を分析した結果、「①すごく」が6名、「②まあまあ」「③ふつう」が13名、「④あんまり」「⑤ぜんぜん」が5名であった。良の学習効果を獲得した16名の生徒の学習経験を分析した結果、「①すごく」が2名、「②まあまあ」「③ふつう」が11名、「④あんまり」「⑤ぜんぜん」が3名であった。不可の学習効果を獲得した2名の生徒の学習経験を分析した結果、「②まあまあ」「③ふつう」が1名、「④あんまり」「⑤ぜんぜん」が1名であった。

【2-2・5】N=35

学習経験：①すごく…7、②まあまあ③ふつう…20、④あんまり⑤ぜんぜん…8

学習効果：優…9、良…18、不可…8

優の学習効果を獲得した9名の生徒の学習経験を分析した結果、「①すごく」が5名、「②まあまあ」「③ふつう」が4名であった。良の学習効果を獲得

した18名の生徒の学習経験を分析した結果、「①すごく」が2名、「②まあまあ」「③ふつう」が12名、「④あんまり」「⑤ぜんぜん」が4名であった。不可の学習効果を獲得した8名の生徒の学習経験を分析した結果、「②まあまあ」「③ふつう」が4名、「④あんまり」「⑤ぜんぜん」が4名であった。

◇第2回授業実践の結果

総合的な学習の時間の学習経験を学習課題の設定、学習形態の編成に有機的に反映させた結果、総合的な学習の時間の学習経験の程度の差が大きい生徒同士の協働を通して学習課題を達成することで、学習経験の程度に反して高い学習効果を獲得することができた生徒が増加した。

3.3.3. 第3回授業実践

(2017年9月22日：単元「国風文化」)

第2回授業実践の結果から、学習経験の程度が異なる生徒同士の協働が生徒の獲得する学習効果に変化をもたらすことが分かった。しかし、必ずしもすべてのグループないしペアで学習経験の程度が異なる生徒をバランスよく配置できるわけではないという課題を克服するため、第3回授業実践では生徒個人による学習経験による学習効果の向上を目的として、総合的な学習の時間の学習経験と日本史Bにおける記述的な課題で獲得できる学習効果「自己学習」「知識・資料の活用」との関係性について検証する。井上(2007)によると「自己学習」は自身の学習の深まりを意味していることから本時の学習課題において充実した記述に裏付けられると考えられ、その充実した記述は「知識・資料の活用」なしには成立しないと考えられるため、本時の記述的な学習課題において妥当な学習効果であるといえる。

調査Aの結果から、質問項目「4、探究を学んで、得たものはありましたか。」の回答とその理由「③文章を書く力や原稿のまとめ方」の回答を基に、質問項目4に対して「①すごく」と回答し回答理由③を選択した生徒、「①すごく」「②まあまあ」「③ふつう」と回答した生徒、「④あんまり」「⑤ぜんぜん」と回答した生徒の3種類に生徒の学習経験を分類した。この分類を基に総合的な学習の時間の学習経験と日本史Bの学習効果の関係性を個人レベルで検証する。

学習課題は「仮名文字の発達が日本の文学に与えた影響を考えよう。」を設定し、生徒自身に万葉仮名での記述と仮名文字での記述を経験させることによって、仮名文字による日本風の文学的な表現の広がり気付かせた。そして、既習事項の活用を意図して、記述する内容を菅原道真に関する3つの歴史事象(888年：阿衡の紛議、894年：遣唐使の廃止、901年：昌泰の変)に限定した。

学習効果「自己学習」「知識・資料の活用」はワークシートの記述内容から評価するものとした。それぞれの学習効果の測定に用いる評価基準は表5に記す。

表5 第3回授業実践における評価基準

評価基準	優	良	不可
ワークシートの記述「自己学習」	記述内容が歴史事象の羅列になっておらず、菅原道真の視点に立ったオリジナリティがある内容が書けている。	記述内容が歴史事象の羅列になっておらず、感情表現などを用いて書けている。	記述ができていない。
パフォーマンス「知識・資料の活用」	記述内容の歴史事象に矛盾がなく適切であり、時代背景まで捉えることができている。	記述内容の歴史事象に矛盾がなく適切に捉えることができている。	歴史事象に対して適切な記述ができていない。

次に各講座の実践結果を述べる。

【2-1】N=39

学習経験：①すごく…6、②まあまあ③ふつう…31、④あんまり⑤ぜんぜん…2

学習効果：優…12、良…18、不可…9

優の学習効果を獲得した12名の生徒の学習経験を分析した結果、「①すごく」が4名、「②まあまあ」「③ふつう」が8名であった。良の学習効果を獲得した18名の生徒の学習経験を分析した結果、「①すごく」が2名、「②まあまあ」「③ふつう」が16名であった。不可の学習効果を獲得した9名の生徒の学習経験を分析した結果、「②まあまあ」「③ふつう」が7名、「④あんまり」「⑤ぜんぜん」が2名であった。

【2-4・7】N=43

学習経験：①すごく…8、②まあまあ③ふつう…30、④あんまり⑤ぜんぜん…5

学習効果：優…16、良…15、不可…12

優の学習効果を獲得した16名の生徒の学習経験を分析した結果、「①すごく」が6名、「②まあまあ」「③ふつう」が8名、「④あんまり」「⑤ぜんぜん」が2名であった。良の学習効果を獲得した15名の生徒の学習経験を分析した結果、「①すごく」が2名、「②まあまあ」「③ふつう」が13名であった。不可の学習効果を獲得した12名の生徒の学習経験を分析した結果、「②まあまあ」「③ふつう」が9名、「④あんまり」「⑤ぜんぜん」が3名であった。

【2-2・5】N=38

学習経験：①すごく…7、②まあまあ③ふつう…31、④あんまり⑤ぜんぜん…0

学習効果：優…12、良…14、不可…12

優の学習効果を獲得した12名の生徒の学習経験を

を分析した結果、「①すごく」が4名、「②まあまあ」「③ふつう」が8名であった。良の学習効果を獲得した14名の生徒の学習経験を分析した結果、「①すごく」が3名、「②まあまあ」「③ふつう」が11名であった。不可の学習効果を獲得した12名の生徒の学習経験を分析した結果、「②まあまあ」「③ふつう」が12名であった。

◇第3回授業実践の結果

各講座で優の学習効果を獲得した生徒の学習経験を再度分析した結果、優の学習効果を獲得した生徒のほとんどが調査Aの質問項目4の回答理由で「⑬他人の立場に立って考え行動することができるようになった」を選択していたことが明らかになった。この結果から、学習課題に学習経験を反映させる場合、記述力といった技術的な学習経験だけでなく、他人の立場に立って物事を考えることができるというような資質的な学習経験も併せて反映させることで生徒が獲得することができる学習効果は向上すると推論できる。

3.4. 調査・実践のまとめ

第1回授業実践では日本史Bの学習課題の達成により獲得した学習効果から総合的な学習の時間の学習経験を分析した結果、総合的な学習の時間の学習経験と日本史Bの学習効果に関係性の存在を推論できる数値的な結果を得た。次に、第2回授業実践では総合的な学習の時間の学習経験を日本史Bの学習課題の設定と学習形態の編成に有機的に反映させることによって、生徒が獲得することができる学習効果の向上が推論できる数値的な結果を得た。そして、第3回授業実践では総合的な学習の時間の学習経験を日本史Bの学習課題の設定に反映させることによって生徒が獲得することができる学習効果の向上が推論できる数値的な結果を得た。

4. 結論と展望

4.1. 結論

実践校の高校生が第1学年の総合的な学習の時間での学習を通して身に付けた学習経験の分析から、どの講座においても課題解決型の学習への積極性が高い生徒が多いということが明らかになった。この結果から、総合的な学習の時間での学習経験と日本史Bの学習効果との間に関係性を確認することができれば、課題解決型の学習への高い積極性を生かした授業を展開することによって学習効果の向上を期待することができるのではないかと考えた。

第1回授業実践の結果から、生徒のもつ総合的な学習の時間での学習経験と日本史Bで生徒が獲得することができる学習効果との間に関係性の存在を

確認することができる数値的な結果を得た。これにより、1. 1. で立てた仮説を立証することができる。また、第2回、第3回授業実践では、関係性の存在を確認したうえでさらに総合的な学習の時間での学習経験を日本史Bに有機的に反映させることによって、生徒が獲得することができる学習効果の向上を図った。第2回授業実践では低い学習経験をもつ生徒（授業実践の対象となる調査Aの質問項目に対して「④あんまり」「⑤ぜんぜん」と回答した生徒）が獲得することができる学習効果の向上を目指し、学習課題の設定と学習形態の編成という授業設計の段階で総合的な学習の時間での学習経験を反映させた。その結果、低い学習経験をもつ生徒の約半数が、学習経験の程度の異なる生徒（授業実践の対象となる調査Aの質問項目に対して「①すごく」と回答した生徒）との協働を通して獲得した学習効果が優の域に達した。そして第3回授業実践では、総合的な学習の時間での学習経験を反映させた学習形態の編成が常に均等に作用するわけではないという課題を克服することを目的として、生徒個人での学習活動において総合的な学習の時間での学習経験がどのように働くのかを検証した。歴史的思考力を問う記述的な学習課題の設定に総合的な学習の時間での記述力的な学習経験を反映させた結果、記述力のみではなく他人の立場に立って考えることができるというような資質的な学習経験をもつ生徒ほど優の学習効果を獲得することができていた。

以上の授業実践の結果から、以下の3つのことが推論できる。

- ①日本史Bの授業に総合的な学習の時間の学習経験を反映させた場合、総合的な学習の時間の学習経験と日本史Bの学習によって生徒が獲得する学習効果との間に関係性が表れる。
- ②総合的な学習の時間の学習経験を日本史Bの学習課題の設定と学習形態の編成に有機的に反映させた場合、生徒が獲得することができる学習効果の向上を期待することができる。
- ③総合的な学習の時間の学習経験を日本史Bの学習課題の設定に反映させる場合、技術的な学習経験と資質的な学習経験を反映させることによって生徒が獲得することができる学習効果の向上を期待することができる。

3回の授業実践を通して得た3つの推論から、総合的な学習の時間において能動的な学習経験をより積んだ生徒が、日本史Bで獲得することができる学習効果を高めているという数値的な結果を得ることができたといえる。以上を本研究の結果とする。

4. 2. 今後の展望

以上のことから、生徒が日本史Bで獲得するこ

とができる学習効果において総合的な学習の時間での学習経験は重要になってくるということが分かる。実際、どの授業実践でも学習活動をリードした生徒は総合的な学習の時間で高い学習経験を獲得してきた生徒であった。本研究を通して明らかになったこれらの結果を受けて、筆者は高等学校における「総合的な学習の時間」のさらなる充実をなお一層、切望する。総合的な学習の時間での学校規模での取組は2. 2. 2. でも示したように、教科横断的なカリキュラム・マネジメントに基づいた横のつながりが重要視され、そういった視点から教科横断的な取組の研究が多く実践されている。しかし、総合的な学習の時間で育んだ資質・能力をその後の教科学習に有機的に作用させる縦のつながりの研究の前例はあまり確認することができない。こういった部分に、本研究の意義は存在すると筆者は考える。本研究で明らかにすることができた3つの結果を踏まえると、高等学校においても教科学習でのアクティブ・ラーニングの視点が求められるこれからの学習指導で、総合的な学習の時間での充実した取組によって生徒が身に着けてきた学習経験を教科学習の授業設計に反映させる意味はあると考えるべきではないだろうか。これから先、教科学習でのアクティブ・ラーニングをより上質なものにするためには従来行われてきた横のつながりだけではなく、学年を超えた縦のつながりの取組の重要性を推奨したい。

しかし、数々の学校行事や日々の学級の様子など生徒を取り巻く環境はあまりにも多様で、教科学習を通して学ぶ分野も同様に多様であることから、本研究で抽出した総合的な学習の時間での学習経験と日本史Bの学習効果はあくまでもその中の一片に過ぎない。こうした多様な環境、多様な学習内容に対応した実践研究の連続が、本研究分野の今後の展望であると考えられる。そのためには、授業実践においてやはり学級担任として実践対象講座を担当することが望ましく、学力ではなく学習経験という意識的な調査としては長期にわたった継続的な調査・分析が必要になってくる。例えば、本研究における調査から授業実践までの学年を超えた取組の流れを日本史B以外の世界史、地理、公民といった他の科目に当てはめて実践することで応用の幅はさらに広がるだろう。本研究では日本史Bにのみ焦点を当てた授業実践による分析を行ったが、他の教科・科目においても同様の結果は得られるのか、という疑問を今後の展望として見据えていきたい。

謝辞

本研究にあたり、調査や授業実践をさせていただきました実践協力校の校長先生をはじめ、教職員の皆様、生徒の皆様にご心より御礼申し上げます。

引用参考文献

- ・安宅理（2008）「高等学校日本史における「確かな学力」の育成—思考・判断・表現する活動を重視した指導を通して—」『愛媛県総合教育センター研究紀要』愛媛県総合教育センター、pp.24 - 27
- ・井上明（2007）「PBL 情報教育の学習効果の検証」『情報処理学会研究報告情報システムと社会環境』25号、一般社団法人情報処理学会、pp.123 - 130
- ・国立教育政策研究所教（2007）『高等学校教育実施状況調査平成17年度〔日本史〕』
- ・国立教育政策研究所（2012）『評価基準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（高等学校地理歴史）』
- ・児玉洋一（2015）「学習指導要領地理歴史科日本史Bにおける『歴史と資料』の意義—現行教科書における『歴史と資料』の扱いを通して—」『同志社大学教職課程年報』4号、同志社大学教職課程年報編集委員会、pp.3 - 15
- ・黒上晴夫（2014）『河合塾 Guideline11月号』「特集 総合的な学習の時間を考える - 総合的な学習の時間のねらいと意義-」、河合塾
- ・文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』文部科学省、海文堂
- ・文部科学省（2010）『高等学校学習指導要領解説（地理歴史編）』文部科学省、海文堂
- ・文部科学省（2015a）『教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ』文部科学省
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryo/___icsFiles/afiedfile/2015/11/25/1364627_2.pdf
(参照日2017年12月20日)
- ・文部科学省（2015b）『教育課程企画特別部会論点整理』文部科学省
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afiedfile/2015/12/11/1361110.pdf
(参照日2017年12月14日)
- ・文部科学省（2015c）『教育課程企画特別部会論点整理補足資料』文部科学省
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afiedfile/2015/09/24/1361110_2_5.pdf
(参照日2017年12月14日)
- ・文部科学省（2016）『社会・地理歴史・公民ワーキンググループ取りまとめ（案）』文部科学省
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/062/siryo/attach/1373841.htm
(参照日2018年1月30日)
- ・奥田智（2017）「次期学習指導要領の中で総合的な学習の時間が果たす役割」『奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」』第9号、奈良教育大学大学院教育学研究科専門職学位課程教職開発専攻、pp.11 - 20
- ・Parrish, P. & Wilson, B. G. ,2008,A design and research framework for learning experience. In M. Simonson (Ed.), . pp.1 - 29
- ・田村学（2015）「学習指導要領改訂の方向性とアクティブ・ラーニング」
<http://www.sky-school-ict.net/shidoyoryo/151218/>
(参照日2018年2月16日)