

# 教職課程における歴史的思考力涵養法の考察 — 教職課程「日本史概論」における実践報告 —

小 山 幸 伸

## はじめに

筆者は、かつて「遊び」を利用した日本史学習が教職課程受講生の「参加」意識を高めることを検証した<sup>1)</sup>。これは言わば「ゲーム学習」が学習への動機付けとなることを確認したものである。学習への「参加」意識を高めることで、ゲーム感覚で「知識」を習得することが可能となり、それが受講生の「理解」を高める可能性を模索したものである。しかし歴史学習に求められるものは、個別知識の習得だけではない。受講生の意識としては「知識」の習得を第一義として歴史学習を行っているようであるが<sup>2)</sup>、歴史教育が主眼としているものは歴史的思考力の涵養なのである。

本研究では、実験的な授業を実施し、その授業によって受講生の歴史的思考力が向上するか否かを検証することを目的としている。教職課程での筆者の授業においては、歴史的思考力を涵養することをねらいとする授業を体験することで、将来的に受講生が歴史的思考力を涵養する授業が実施できる能力を育成することを目標としている。そのため実験的授業を通して、受講生自身の歴史的思考力が向上しているか否かを測定してみたいと考えた<sup>3)</sup>。本研究では、その測定のためにテキストマイニングの手法を用いる。授業実施以前に、授業で取扱うテーマをどのように理解しているのかについて自由記述式のアンケートで確認し、その後の授業実施段階と授業終了段階に同様のアンケートを実施した。そしてその回答に見られる変化を検証したのである。とりわけ共起ネットワーク分析により、キーワード間のつながりから、彼らの思考の変化を読み取ろうとするものである。

彼らの歴史的思考力が向上すれば、キーワードの共起関係が構造的な理解を示すようになる筈である。そのような変化から歴史的思考力の向上を検証しようとするものである<sup>4)</sup>。

具体的には「鎖国」についての理解が、より構造的な理解に変化するかどうかを検証した。今日の研究動向が示すように、近世の対外関係はかつてのように、単純に「国を鎖していた」と考える傾向はなく、長崎におけるヨーロッパ（オランダ）との関係からのみ考察されるものでもなくなっている。東アジア地域との交流や国内の政治・社会の構造と深く結びつけて考察する傾向は、以前よりもより深化している。歴史教育でも当然それを反映し、学習指導要領においても教科書においても、その記述内容は変化を来している<sup>5)</sup>。

本研究では、基礎的な知識を習得する学習を予習として行わせた上で、受講生に歴史研究の動向を踏まえた学習資料を用意し、ジグソー法による学習を正規授業内で実施した。これにより、自らが考察したことや理解したことを説明し、それに基づいて議論する授業を体験させたのである。既にジグソー法によって歴史的事象を多面的・多角的に解釈することが歴史的思考力の向上に有用性を持つことは、永松靖典氏が高等学校の授業において実証されている<sup>6)</sup>。本研究ではさらに研究者の著作を読ませることで、授業において準備された資料以外からの観点も含めて多面的に考察させた。その上で獲得した理解に基づく指導法を探求するレポートを課し、模擬授業も経験させた。このような過程を経て、自らが想定する授業において歴史の諸課題を生徒にどのように把握させるのか、どのように考察させ議論させるのかを受講生に思考させたのである。

このような授業体験を経て、彼らのアンケートに対する記述内容に変化が現れ、構造的な理解を示すものへと発展したとしたら、受講生の歴史的思考力は向上していると判断される。その結果、ジグソー法などにより対話的に思考し、「知識」・「理解」を深めた上で、さらに多角的な視点から

考察する授業には有用性があることの証明になると考えたのである。以下、歴史的思考力をどのように規定するのかを述べ、そして本研究で実施した授業内容と、アンケートの回答をテキストマイニングした結果を紹介する。そこから、本授業の有用性を検証した上で、今後の教職課程での歴史教育における課題について考察していくことが本稿の目的である。

## 1. 歴史的思考力

そもそも学習指導要領においては、「歴史的思考力」を涵養することが教育目標として長きにわたって掲げられて来た<sup>7)</sup>。それは、昭和26年度(1951)改訂の学習指導要領社会科「高等学校世界史」(試案)において、「世界史の特殊目標」として「世界史の発展と動向とを、くりかえし理解することによって、歴史的思考力を訓練し、現代社会の諸問題を理性的に批判し、正確に判断する能力を養うこと」と記されたことに始まる。平成20年度(2008)の第8次改訂でも、世界史A・世界史B・日本史A・日本史Bいずれにおいても「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」ことが目標として掲げられていた。平成29年度(2017)の第9次改訂においては、歴史総合・日本史探究・世界史探究のいずれも「社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせ」ることを目標としている。それに続く記述では「歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想したりする力や、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」とあり、現行の学習指導要領では「歴史的思考力」をこのように定義しているものと思われる。

この歴史的思考力を涵養するための中等教育における歴史教育研究も盛んに行われて来た。とりわけ近年では、アクティブ・ラーニングとの関係から授業実践報告が多数発表されている<sup>8)</sup>。また、そもそも「歴史的思考力」とは何であるのか。その定義に関する研究も多数発表され、両者は歴史教育研究の両輪として深化が進行しているようにも見られる<sup>9)</sup>。それで

も永松靖典氏は「歴史的思考力」についての研究史を振り返り、20世紀後半から21世紀初頭の政治・社会・経済の変化のなかで人々の社会観・歴史観の変化を踏まえた「歴史意識」や「歴史的思考力」に関する研究についてはいまだに十分に行われているとは言えない状況にあり、今後の課題として残されている」と記述している。その上で、仮説的に「歴史的思考力」を構成する4つの要素を以下のように列挙している<sup>10)</sup>。

- ①過去の社会的事象に関する様々な資料から、その内容を科学的に適切に読み取る力
- ②過去の社会的事象に関して、他の事象との因果関係や、時間の推移に伴う変化などを論理的に考察し、その意義や意味を解釈する力
- ③過去の社会的事象に関して、多面的・多角的に考察し、複数の解釈が成立することに気付き、解釈の根拠や論理を説明する力
- ④過去の社会的事象に関して、その意義や意味を総合的に表現するとともに、新たな課題を見つける力

永松氏は、これらがらせん状に深まっていき、高次の歴史理解が実現されると想定している。

また、中村怜詞氏は、高等学校世界史の授業でのアクティブ・ラーニング型授業において、どのように歴史的思考力が培われるのかをテキストマインイングの手法を用いて検証し、その成果を報告している<sup>11)</sup>。ここでは後藤隆浩氏の研究を踏まえ<sup>12)</sup>、歴史的思考力を以下の3点に分類している。

- ①時系列的思考力（歴史事象を時間軸で捉え、因果関係や社会の変遷を考察する力）
- ②分析的思考力（歴史事象を空間軸で捉え、複数の事象を多面的・多角的に考察し、比較・関連付け等の分析を行う力）
- ③価値判断・意思決定力（歴史事象を解釈・考察を踏まえ、現代や未来への視点から歴史的意義を判断したり、自分なりの意思決定を行っていく力）

ここで示された「歴史的思考力」は、前述の永松氏の想定したものと矛盾はない。おおよそそのような力を「歴史的思考力」と定義して良いと判断される。ただ前述したように、現行の学習指導要領では「歴史的思考力」として、「説明したり、それらを基に議論したりする力を養う」ことにも触れている。このような定義も踏まえて、アクティブ・ラーニング型授業を通して「主体的・対話的で深い学び」を実施することで得られる各種の力を、本稿では「歴史的思考力」と定義したい。

では、そのような力を中学生・高校生が養うための学習指導ができるようになるためには、大学在学中の教職課程の授業において、どのような学習を行うことが求められるのであろうか。まずは受講生自身が「歴史的思考力」を向上させる必要がある。そのためには自らが「歴史的思考力」を涵養する授業を体験する必要があるのだが、現在の大学生の中には高等学校時代に日本史を選択科目として履修していなかった者もいる。もちろん必修科目である世界史の授業においてそのような経験を積む機会はあった筈であり、それを日本史に応用させることができれば良い訳だが、直接的な経験を積まないと自己の経験を活用できない者が多いのもまた事実である。また日本史も世界史も受験科目としていなかった者も多く、知識の不足が思考の妨げになっている傾向も読み取れる。

そこで、教職課程の日本史概論において、1つのテーマを段階的に学習していくことで、「知識」を習得し、そこから「歴史に見られる課題を把握」し、「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」ことを体験することを目的とする実験的授業を実施した。受講生は、この授業体験から、歴史的事実に基づき政治構造や社会構造について「思考」すること、さらにそれを授業として構成する方法論について考察することができるようになることを目標とした。

## 2. 授業内容

### 2.1. 第1段階

第1段階の学習では、予備的な「知識」を注入することと、当該単元に対する学習の動機付けを主眼としている。

正規授業での学習に先立ち、単元の内容をまとめたレジюмеに空欄を設け、そこに適語を記入する学習を実施した。受講生は、高等学校の教科書に依拠した歴史用語を事前に調べ、授業前日の18時までに学内のICTシステムであるKCNの課題提出機能を活用して提出する。提出された課題は、添削指導を行い当日中に同システムを利用して返信される。受講生が、そのような学習を行ってから授業に参加することで、予備的な知識を注入する狙いがあった。

例年、「ゲーム学習」を利用して予備的な「知識」の注入を行うことで、学習の動機づけを行っている<sup>13)</sup>。2021年度は前年度同様、COVID-19への対応として非接触に心掛けたため、例年行っている「歴史用語リレー」などは実施を見送らざるを得なかった。「ゲーム学習」を通しての動機付けは実施できなかったが、予備的な学習として、中学校や高等学校などの教科書に登場する、いわゆる太字の歴史用語を確認する学習を行ったことで、予備的に「知識」を付けることになり、強制的ではあるが学習の動機付けが行えたことは確かである。

### 2.2. 第2段階

第2段階の学習では、正規の授業時間内での学習において歴史的テーマを「思考」し、歴史への「理解」を形成することを主眼としている。

正規授業に先立ち、その単元を授業で扱う教師の立場として教材研究を行い、「何を、どのように教えるのか」をレポートするワークシートを作成する。そのワークシートに基づき、当日選ばれた報告者1名は、自身が

作成したワークシートの内容を報告する。ワークシートの作成においては、その単元を学習するために、どのような史資料を生徒に提示するのか、またそれを活用してどのような思考を実施させるのかを記述することを求めた。さらに要所ごとに、生徒に対する発問（Sub-Question 以下S.Q.と表記）を想定すること、そのS.Q.への解答を積み重ねて本時の課題（Main-Question 以下M.Q.と表記）への解答へと至る構成にすることを求めた。このような構成にすることで、受講生は、生徒が歴史的事象について論理的に思考すること、すなわち「思考の構造化」を想定した学習構成を探求することになる。授業内において、報告者は自己の想定した学習構成を説明するだけでなく、他の受講生にS.Q.を発問し、最終的なM.Q.を「思考」させるのである。以上の報告を受けて、その学習内容や学習方法について他の受講生はグループで討論し、それぞれのグループでの討論内容を報告するとともに、それに基づき報告者との質疑応答を行う学習を実施した。

このような授業を受けて、復習としてプランニングシートを作成することを課した。ワークシートが学習内容を考察することに主眼を置いているのに対して、プランニングシートでは、授業展開を考察することを主眼とした。どんなに素晴らしい学習内容でも、現実的な授業時間を無視して実施することはできない。そこでワークシートでの学習内容を実現し、かつ設定時間内に授業展開するために、どのような補助教材を準備し、どのように生徒に学習行動を行わせるのかを時間軸に沿って、「導入」、「展開」、「まとめ」と時系列的に記述することで、実際に授業を担当することを意識させようとしたのである。そこには「学習のねらい」、「学習課題（学習問題）」、「学習展開」、「板書計画」、「授業ポイント」なども記述することになっている。

受講生によるワークシート報告の前には、当該単元での指導上の問題点などを講義用レジュメに基づき解説する時間を設けている。その際に、毎回の授業単位の中の小単位ごとに、受講生が2人1組になり、相互に自分

の「理解」や指導法を説明し合う時間を設けた。このようなピア・ラーニングを実施することで、対話的に思考することを実践した。各単元の説明時間は5分程度としたため、レジュメの文言を追って説明していると時間が不足する。そのため、自己の理解を説明できるように、コンパクトにまとめることに取り組む受講生もいた。そのいっぽうで、ただレジュメに登場する歴史用語を読み上げるだけの受講生も存在したというのが実態であった。

このような現状を踏まえて、今回の研究テーマである「鎖国」の単元では、ジグソー法を用いた。基礎グループにおいて「鎖国」についての大きな研究史を学習した後、「長崎」・「対馬」・「薩摩」・「松前」の4つの地域ごとにエキスパートグループを分け、筆者が準備した資料と、各自が事前に作成したワークシートに基づき担当地域の理解を深める学習を行った。資料としては、中学校の教科書（帝国書院、『中学生の歴史』、令和3年度版）や高等学校の教科書（山川出版社、『詳説日本史 改訂版』日B309）、および高等学校歴史教科書の教師用指導書に基づき、各地域での交流・交易に関する研究動向を踏まえた筆者作成の資料を準備した。受講生は準備された資料をエキスパートグループ内で読み、その上で各自が準備して来たワークシートの内容に基づき相互に説明し合う学習を行った。エキスパートグループでの学習を終えた受講生は元の基礎グループに戻り、エキスパートグループでの学習成果を報告し、グループとしての「鎖国」理解をまとめる作業を行った。その内容を各グループが報告し、グループどうしでのレビューを行うピア・ラーニングを実施した。

### 2.3. 第3段階

上述の「鎖国」を扱う単元の学習終了後に、第3段階での学習として、筆者作成の資料以外の観点からも多面的・多角的に理解するために、「鎖国」に関連する研究者の著作（例：荒野泰典『鎖国を見直す』岩波現代文



庫など)を読み、先行研究を踏まえて歴史的意義を考察し、その内容を授業で指導する際の工夫について考察するレポートを(指導案も付けて)提出すること。」という課題を課した。第3段階として、教える単位について、それをどう理解し、授業で生徒に何を伝えていくのかを考察するのである。授業において教える上での「思考」「判断」「表現」を磨くことを主眼とした学習である。具体的には、研究者の著作を読み、そこでの知見を踏まえて、どのような教育を実施するのかを指導案を含めて提出するレポート学習を実施した。ここでのレポートでは、指導案(略案)および授業資料(授業で配付するプリント)の作成を課した。その上で代表者1名が自身の作成した指導案に基づき模擬授業を行い、他の受講生はその授業および指導案についてのレビューを行うのである。指導案を作成し授業を行う、またそれに基づいて行われる授業に参加することで、内容をいかに「理解」し、その「理解」をどのように「授業において活用するのか」を、相互にレビューすることで対話的に「思考」することがねらいである。

第2段階の学習において、高等学校での教育内容を踏まえた学習を行った受講生は、この第3段階で、より高度な理解と、その理解を教育上で実践するための学習を行うことになる。そのために研究者の著作から知見を得るのである。ただし、本格的な専門書を読むことは、歴史学を専門としない受講生には困難が伴うため、研究者が一般向けに執筆した著作を推薦した<sup>14)</sup>。

### 3. 受講生の反応に見る歴史的思考力の向上

受講生の「歴史的思考力」の向上の検証については、本研究ではテキストマイニングの手法を用いた<sup>15)</sup>。これは分析者の恣意的な判断を極力回避したいと考えたためである。前述の通り「鎖国」を扱う学習を行ったのであるが、それによって受講生の「鎖国」に対する理解がどのように変化したのかを、受講生が執筆したアンケートから考察してみた。

### 3. 1. 予備的調査から見られる受講生の理解

まず受講生の理解を確認するために、正規授業において「鎖国」を扱う単元の授業以前に予備的な調査を実施した。受講生に第1回目のアンケートとして、「中学・高校時代の学習を思い出して、「鎖国」についてのあなたの理解を簡潔に記しなさい。」という質問への自由記述回答を提出させた。提出した者は、履修者のうち10名であった。

その結果を示すと次の図表1.1.~1.3.のようになる。ここで特徴的なことは、モリソン号事件など近世後期の事柄も含まれ、「開国」や「日米和親条約」というワードも含まれている点である。近世の対外関係全般を「鎖国」と捉える理解の結果であろう。いわゆる「鎖国体制」を問題としており、寛永期に実施された外交政策と限定して捉えていないことが特徴として指摘できる。

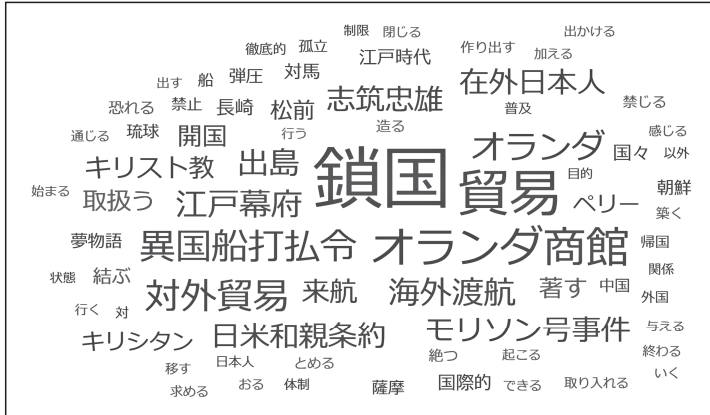
図表1.1.は複数回出現する単語のうち名詞のみを一覧表にしたものである。アンケートに回答した10名が提出した文章に出現する名詞は96語であり、そのうち2回以上出現したものは48語であった。これを視覚的に示すために、図表1.2.において出現頻度が高いワードを複数選び出し、その頻

図表1. テキストマイニング「鎖国」第1段階

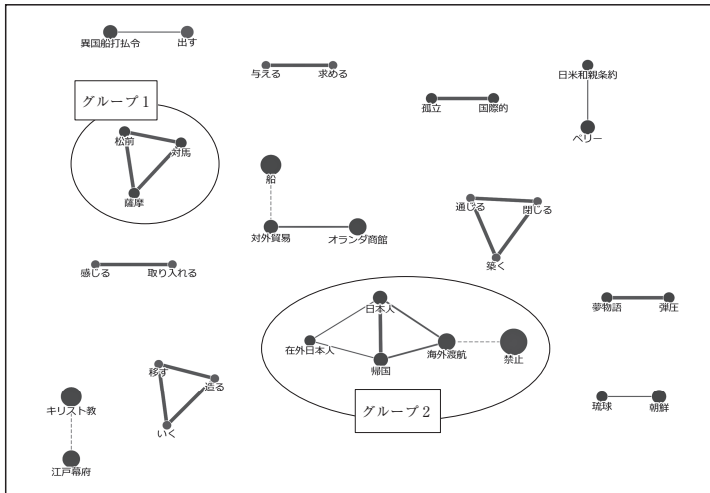
図表1.1. 単語（名詞）の出現回数（複数回出現）

単語	出現回数	単語	出現回数	単語	出現回数	単語	出現回数
鎖国	16	対	4	以外	3	薩摩	2
貿易	14	異国船打払令	3	日米和親条約	2	孤立	2
オランダ	9	対外貿易	3	志筑忠雄	2	徹底的	2
長崎	7	来航	3	在外日本人	2	普及	2
中国	7	開国	3	モリソン号事件	2	体制	2
禁止	7	ペリー	3	松前	2	目的	2
キリスト教	5	江戸時代	3	キリシタン	2	完成	2
船	5	朝鮮	3	国々	2	完全	2
状態	5	帰国	3	国際的	2	言葉	2
オランダ商館	4	外国	3	対馬	2		
江戸幕府	4	制限	3	夢物語	2		
海外渡航	4	日本人	3	弾圧	2		
出島	4	関係	3	琉球	2		

図表1.2. ワードクラウド



図表1.3. 共起キーワード



度に応じた大きさとで図示するワードクラウドによって表示した。ここからも、寛永期の対外政策を反映した「キリスト教」や「出島」「オランダ」などのワードとともに、「異国船打払令」や「モリソン号事件」「夢物語」

「日米和親条約」などの出現が確認される。

また、これらのワードがどのようなワードと共起するのかを示したものが図表1.3.である。グループ1から、いわゆる「四つの口」の関係性を理解している様子が確認できなくはない。ただし「松前口」についての言及がない点は気になるところである。筆者は別稿において学習指導要領と教科書記述の変遷をまとめているが、そこで指摘しているように、第3次改訂期（1958～1968年度）までは長崎にしか言及しなかった教科書が多かったのに対して、第4次改訂期（1969～1976年度）の教科書では長崎以外の対外関係の窓口と言及する教科書が多数出現している<sup>16)</sup>。第5次改訂期（1977～1989年度）の教科書では「松前口」の記述がないものがまだ見られるが、その次の第6次改訂期（1989～1997年度）の教科書では全ての教科書で取り上げられるようになった。この傾向は年を経るごとに顕著になり、受講生たちが中学校教育を受けた第8次改訂期（2007～2015年度）では、いずれの教科書も4つの窓口を取り上げている。このように考えると、彼らの理解は長崎中心の理解からアップデートされていないのではないかとさえ思える傾向がある。

もう1点注目されるのはグループ2において、日本人の海外渡航・帰国を禁止するという人民支配の構造への理解が見て取れる点である。江戸時代の政治構造・社会構造へと理解が進む萌芽が見て取れる要素である。しかし、それ以外は「ペリー」と「日米和親条約」というような歴史用語を理解するレベルでの把握が実態であったようで、ワードの共起からは「鎖国」と言われるものへの政治的・社会的な構造理解には至っていない様子が確認できる。

以上のように予備的な調査から推察される受講生の「鎖国」に対する理解は、そのアンケートの記述に見られるように、「キリスト教を禁止」することから「オランダとのみ出島で貿易を行っていた」、というような不正確な理解に止まっていたものが多かったように判断されるのである。こ

の理解は世間一般の理解に近いのではないだろうか。しかし、今日の中学校における歴史教育では、もっと構造的な理解を目標に実施されている。今回の受講生たちが受けた教育を規定した第8次改訂の学習指導要領や、それを反映した教科書での学習を踏まえれば、もっと「鎖国下の対外関係」の実態を理解し、江戸幕府の政治権力との関係から対外関係を構造的に把握していなければならない<sup>17)</sup>。

残念ながら歴史事象を多面的・多角的に分析し考察することで、構造的に理解する「歴史的思考力」は獲得できていない様子が確認された。しかし、いわゆる「鎖国令」の問題だけを取り上げるのではなく、近世を通じた対外関係、国家制度の問題として理解している者もいた。寛永期の外交政策が、その後の体制を形成し、幕末期の種々の問題を発生させているという理解を形成しており、その意味では歴史を時系列的に把握し、因果関係などから捉える思考力は、中学校・高等学校の歴史の授業によって形成されていたとも判断される。これらの「歴史的思考力」は、永松氏が指摘した「歴史的思考力」の②、中村氏・後藤氏が指摘した「歴史的思考力」の①（以下、本稿では「永松②」や「中村・後藤①」という形式の表記とする）に該当するものである。

### 3. 2. 授業での学習を経た受講生の理解

次に第2段階での学習を経て受講生の理解がどのように変化したのかを確認したい。正規授業において「鎖国」を扱う単元終了後に、第2回目のアンケートとして、「今回の学習（自身の教材研究や他者の教材の報告）を踏まえて、「鎖国」についてのあなたの理解を簡潔に記しなさい。」という質問への自由記述回答を提出させた。提出した者は8名であった。

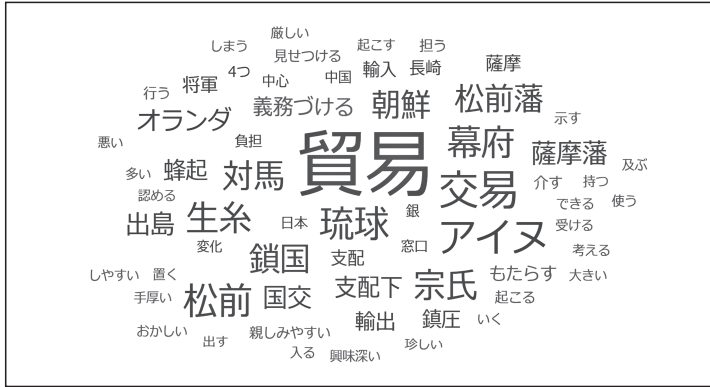
その結果を示したものが図表2.1.～2.3.である。その最大の特徴は、記述量が圧倒的に多くなったことである。前回のアンケートの回答に出現する名詞が96語であったのに対して、今回出現する名詞の数は8名の回答に

図表2. テキストマイニング「鎖国」第2段階

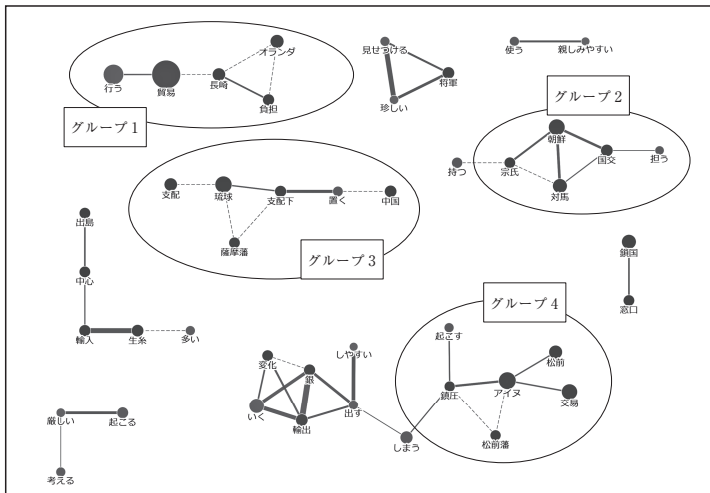
図表2.1. 単語（名詞）の出現回数（複数回出現）

単語	出現回数	単語	出現回数	単語	出現回数	単語	出現回数
貿易	44	蝦夷地	4	許可	3	盛ん	2
日本	23	使節	4	きっかけ	3	贈り物	2
アイヌ	20	輸入品	4	扱い	3	書籍	2
琉球	19	商	4	海外	3	食料	2
朝鮮	18	昆布	4	その後	3	権力	2
交易	17	ヨーロッパ	4	限定	3	視	2
幕府	16	実施	4	物	3	それ以降	2
対馬	14	派遣	4	蠣崎氏	2	6年	2
鎖国	14	生産	4	毛織物	2	踊り	2
松前	12	回復	4	慶賀使	2	奴隷	2
オランダ	12	氏	4	対馬藩	2	役割	2
支配	11	理解	4	和人地	2	砂糖	2
長崎	11	時代	4	参府	2	監視	2
生糸	9	完全	4	倭館	2	製品	2
国交	9	関係	4	代がわり	2	規制	2
輸出	9	石高	3	クナシリ・メナシ	2	抵抗	2
将軍	9	服属	3	唐人	2	維持	2
中国	9	己酉	3	蘭学	2	長	2
支配下	8	尚氏	3	漁場	2	もと	2
輸入	8	国書	3	寛永	2	文化	2
負担	8	オランダ商館	3	嘉永	2	悪化	2
銀	8	鯨	3	圧制	2	段階	2
宗氏	7	琉球王国	3	17世紀	2	戦い	2
薩摩藩	7	江戸幕府	3	キリシタン	2	お土産	2
出島	7	上納	3	オランダ人	2	禁止	2
窓口	7	蝦夷	3	改称	2	唯一	2
中心	7	藩	3	請負	2	目的	2
変化	7	解体新書	3	年貢	2	毎年	2
松前藩	6	武力	3	杉田玄白	2	利用	2
鎮圧	6	薬品	3	代替わり	2	主	2
薩摩	6	キリスト教	3	徳川家康	2	後半	2
4つ	6	銅	3	木綿	2	印象	2
蜂起	5	条	3	服従	2	メイン	2
和人	5	外交	3	物品	2	影響	2
民衆	5	来日	3	元年	2	下	2
権威	5	独占	3	家臣	2	風	2
医学	5	明	3	徳川	2	場所	2
江戸	5	権	3	反乱	2	結果	2
米	5	敗北	3	弾圧	2	相手	2
通信使	4	政策	3	断絶	2	言葉	2
知行	4	利益	3	商人	2	最初	2
検地	4	一方	3	偽造	2	以上	2
島津氏	4	人々	3	秀吉	2		
シャクシャイン	4	外国	3	異国	2		
朝鮮出兵	4	制	3	四つ	2		

図表2.2. ワードクラウド



図表2.3. 共起キーワード



も拘わらず495語に及び、2回以上出現する名詞に絞っても図2.1.において示した通り177語であった。学習の結果、多くの知識を習得したことを反映したものと考えられる。受講生の中には高等学校時代に日本史を選択していない者や、選択していたとしても受験科目として学習していなかつ

た者が多い。その結果、先述したように正規授業における学習において、高等学校の教科書の記述や、その指導書などから得られる知識を初めて習得する者もいるのである。彼らの知識が格段に増大したことは間違いない。そのため第1回目の予備的調査段階でのアンケートに比して、いわゆる「四つの口」に関する記述が多くなったことは図2.2.のワードクラウドからも見て取れる。ただし、4地域での対外関係をそれぞれの地域での交易を中心に記述した筆者作成の資料に基づき学習したことを反映しているためか、「貿易」というワードの記述が極めて多くなっている。前回の記述では「鎖国」16に対して「貿易」14であったものが、今回は「鎖国」14に対して「貿易」が44であった。彼らの知識や理解の形成が、貿易史を専門とする筆者作成の資料に基づいたためか、偏った傾向を示した。さりながら近世日本が様々な地域において交流・交易があったことを理解し、近世日本の「開かれた」面についても理解が進んだことは理解の深化であると判断される。このことを端的に示すのが図表2.3.の共起キーワードである。同図表の中のグループ1～4は、それぞれ「長崎口」・「対馬口」・「薩摩口」・「松前口」での交流を示しており、これらの地域での異国や異域との交流を通して近世の対外関係を理解する端緒が形成されて来ている点は注目される点である。しかし、近世国家としての構造的な理解や、近世社会のなかでその対外関係をどのように包摂したのかという理解には達していない。

今回はジグソー法を用いたことで、全員が他者に説明する過程があり、より正確に知識を習得することができた。また他者の説明を活用し全体像を把握する学習を経ることで、より多くの知識の習得にも繋がったことも確かである。その知識を踏まえて「鎖国」についての理解を受講生同士が相互にレビューし「思考」する経験を積んだことで、「理解」が一定程度進んだことは確かである。しかし、より多くなった「知識」を整理することに重点が置かれたためか、「思考」から「より深い理解」へと至る過程



については、なお十分な成果は得られなかったと判断される。それでも相互に説明することで異なる視点での「理解」に基づいて、多くの「知識」を習得したことは重要であった。グループでの総括的報告においては、グループ間で共通する「理解」を確認する点も多かったが、相違する見解について相互レビューを行い批評することを通して、他者の見解を知ることができたことは理解の深化を促す上で重要であった。さらに、ここで他者の見解を知ること以上に重視したいものは、自分自身の、あるいは自己のグループの「見解」が、相互レビューを通してより鮮明に認識されることである。この点を確認できることを想定して検証を行ったのだが、ここではそれを明確に捉えることはできなかった。この点については課題を残したが、4地域の「知識」を習得したことで、一定の「理解」は進み、それぞれの地域の歴史的事象を空間的に捉え、比較・関連することで分析的に思考することへと向上することが、今後可能となるであろう。これは永松③や、中村・後藤②に相当するもので、「多面的・多角的に考察し、比較・関連付け等の分析を行う力」を獲得する過程の緒に就いたと考えられる。歴史的な事象について「思考」し「理解」することで、「より深い理解」へと至る歴史的思考力を涵養する過程は、このような学習体験によって実現することは少なくとも想定し得ると思われる。

### 3.3. レポート学習を経た受講生の理解

第3段階での学習（レポート学習および模擬授業）を経て、受講生の理解がどのように変化したのかを確認したい。レポートを作成し、それに基づく模擬授業への参加終了後に、その段階での「鎖国」に付いての理解を記すというアンケートを実施した。その回答者は8名であった。

その結果を示したものが図表3.1～3.3である。出現した名詞は351語と減少し、2回以上出現した名詞も121語となり、どちらもおよそ3割減少している。前回のアンケートへの回答では、「四つの口」の知識を習得し

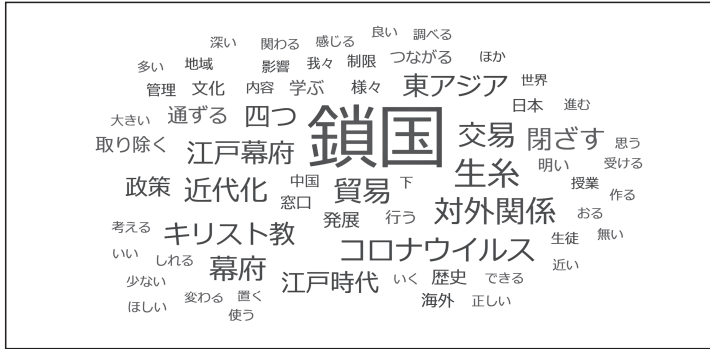
たことで4地域に言及するためにワード数が増加した。それに対して、今回の回答ではテーマを絞って論じるようになった傾向が、ワードの出現数から見て取れた。そのような中で、「鎖国」と言うワードが41回出現し、再び首位に返り咲いているいっぽうで、「貿易」は10回に後退している。興味深い傾向としては、「食材」「昆布」「中華料理」などのワードが出現している点が見られる。これは松前口においてアイヌとの交易で入手した

図表3. テキストマイニング「鎖国」第3段階

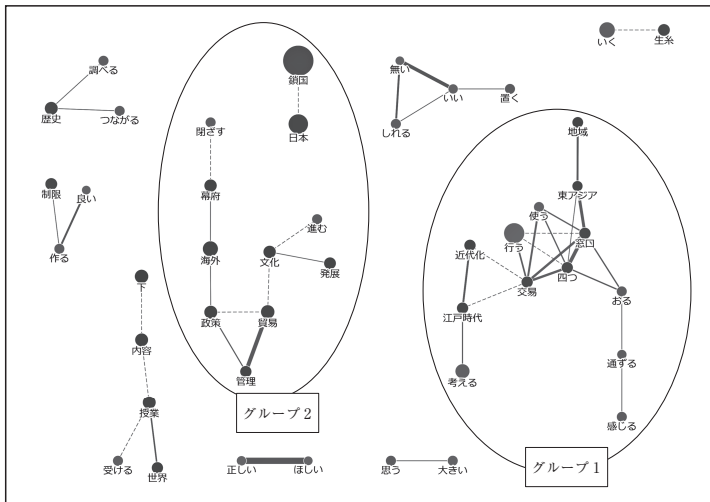
図表3.1. 単語（名詞）の出現回数（複数回出現）

単語	出現回数	単語	出現回数	単語	出現回数	単語	出現回数
鎖国	41	我々	4	使節	2	食材	2
日本	21	ほか	4	一揆	2	学習	2
海外	13	日本人	4	漁業	2	同様	2
貿易	10	考え	4	法令	2	現代	2
下	10	商品	4	増大	2	交流	2
政策	9	現在	4	日本国内	2	団	2
歴史	9	その後	4	後続	2	マイナス	2
授業	9	禁教令	3	中華料理	2	拒否	2
内容	9	海禁政策	3	入国	2	疑問	2
幕府	8	対馬	3	清	2	布教	2
文化	8	統制	3	遮断	2	変化	2
影響	8	オランダ	3	基盤	2	禁止	2
生糸	7	朝鮮	3	自国	2	技術	2
発展	7	流通	3	産業	2	重要	2
中国	7	追求	3	移民	2	不足	2
制限	7	増加	3	労働者	2	目的	2
交易	6	国内	3	昆布	2	課題	2
近代化	6	砂糖	3	外交	2	それぞれ	2
キリスト教	6	生産	3	日本史	2	当時	2
四つ	6	外国	3	観光客	2	展開	2
江戸時代	6	4つ	3	勢力	2	自体	2
窓口	6	知識	3	明	2	存在	2
様々	6	2つ	3	閉鎖	2	可能	2
管理	6	1つ	3	近年	2	時代	2
世界	6	不安	3	権力	2	生活	2
地域	5	理解	3	ヨーロッパ	2	大阪	2
対外関係	4	イメージ	3	普及	2	わけ	2
コロナウイルス	4	情報	3	インド	2	上	2
江戸幕府	4	必要	3	世界中	2		
東アジア	4	外交関係	2	基礎	2		
生徒	4	蝦夷地	2	役割	2		

図表3.2. ワードクラウド



図表3.3. 共起キーワード



「昆布」が、北前船などの国内流通により、長崎口や薩摩口を経て琉球や中国へと輸出されていたことや、煎海鼠・干鮑・鱻鱈などが俵物として長崎口から中華料理の食材として輸出されていたことなどを述べているためである。このように対外的な交易と国内の生産や流通とを結びつけて記述

していることから、近世社会の構造として、四つの窓口を介して東アジア地域と結びついていたことへの理解が深まっていることが確認できる。第2段階の学習後のアンケートでは、「四つの口」のそれぞれの地域での交流・交易を問題として記述していたものが、第3段階の学習後のアンケートでは、それが国内流通を介して結びついていたことや、国内産業と国際交易が結びついていたことを理解している様子が、その記述から窺えるのである。図3.3.のグループ1に見られるキーワードの共起は、このことを証明していると考えられる。「四つの口」を介した国家間あるいは国家と他民族との関係史に、近世の社会問題の視点が加わったと見て取れる。いっぽう「海禁政策」など幕府の「政策」として理解しようとする傾向が顕著になってきている。「貿易」なども含め「幕府」が「管理」する体制として「鎖国」を理解しようとしている様子も、図3.3.のグループ2から確認できる。以上の理解の深化を促した要因は、研究者の著作から得た知見であると思われる。

また、第3段階の学習時に指導案を作成したことを反映して、ここでの記述には、現代を反映した記述が多いのも特徴である。受講生は歴史を現代から思考させることを指導案の作成にあたり想定したのであるが、そのことを反映したのであろう「コロナウイルス」というワードが出現している。「鎖国」を国家による出入国の管理とするならば、現在我々が直面しているCOVID-19への対応との共通点を見いだすことができると理解したのである。

このように歴史を現代に転移させて捉えることは、言わば歴史学の基礎でもある。現代の国家による出入国の管理体制と、江戸幕府による「鎖国」と表現されて来た管理体制との共通点、相違点を明確にし、概念を転移させ考察することを可能とする学習法を探究することは、教職課程教育においては当然想起されるべき課題である。このような歴史的事象から現代の課題を想起する力は、永松④に相当するものであり、中村・後藤③に

合致するものである。第2段階の学習において「四つの口の交流を知る」という知識習得型の理解から、第3段階の学習において「現代における国家の出入国管理と比べて考える」という比較思考型の理解へと深化している様子が見て取れる。

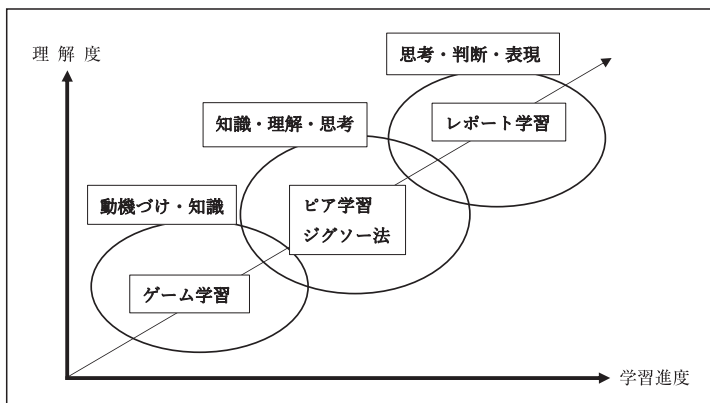
#### 4. 教職課程での指導法の検討

##### 4.1. 歴史的思考力涵養の学習プロセス

上述のように、筆者は受講生の「鎖国」についての理解が深化し歴史的思考力が向上することを想定し、段階的に学習する実験的授業を実施した。筆者が発想した段階的学習と理解度の向上をイメージ化したものが図表4である。

第1段階として想定している「ゲーム学習」については、既にその教育効果を分析し、ある程度の有用性を確認した<sup>18)</sup>。そこで主眼としているものは「動機付け」であり、基礎的な「知識」の習得である。勝敗を伴い、その結果ボーナス点のような形で成績に加点されるとすれば受講生の参加意識は高まる。それを通じて「知識」を習得するとすれば、学習の有用性

図表4. 段階的学習による理解度向上のイメージ



はあると判断されるのである。ただし、ここで見られる動機付けは「外的動機付け」であることには注意が必要である。その「知識」の習得が、将来教員となった際に必要とされる知識であり、それを獲得しておきたいとか、その知識を活用して歴史を理解していくことで授業を組み立てることが可能となるのではないかという「キャリア形成」を意識したものではない。ましてその「課題内容への興味」に導かれたものではない。このようなことを意識したものであるとするなら、それは「内的動機付け」である。ゲームによる「楽しさ」や、ボーナス点が獲得できるという「実利」に導かれたものであり、また失敗することによりゲームに参加する同じグループの他者に迷惑をかけるのではないかという「不安」が動機となっていることには注意を要する。

2021年度は、ゲーム学習は実施できなかったが、プリントに穴埋めをさせ、その解答を学内のICTシステムを利用して提出することで平常点が獲得できる予習は継続した。これにより予備的に知識を習得した上で授業に参加するように促したのである。そこで求められる知識は、教科書などに太字で書かれているような歴史用語である。この場合最大の問題は、このような穴埋め問題は、空欄の部分にしか注意が払われず、全体を見通せないことである。教科書の太字を見て、隣接する部分から抜き出すだけの単純な作業となってしまうのである。例年、基礎知識の習得として同じような予習を課していたが、他者にその知識を説明するゲーム学習を伴っていた。2021年度はゲーム学習である「歴史用語リレー」などによって、他者に説明する場面がないことで十分な学習効果が上がらないという問題点が指摘できる。ただ導入部分での「動機付け学習」としては、このような単純な学習であったとしても、「少ない努力」で授業に参加させることで、「過度なプレッシャーを感じずに」学習にアプローチする学習プロセスとなっていたのである<sup>19)</sup>。

次に、正規授業においてジグソー法を用いたことで、より正確により多

くの知識を習得したであろうことは、前述したアンケートのワード出現数からも判断される。全員が他者に説明する学習プロセスの存在は、自身の理解を深化させる契機となる。相互説明によるピア・ラーニングは、他者を意識することに繋がり、教職課程での学習プロセスにおいて自らの学習を「外化」していく上で貴重な経験となるものである。この「外化」を経て、他者理解を進めることが、教職課程での学習では非常に大きな経験である。「内化」した自らの歴史に対する理解を「外化」することで、学習指導要領がその目標として掲げる「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」ことに繋がるのである。

最後に、中学校・高等学校での教科書や副読本・参考書などではなく、研究者の著作を読み、そこから得た知見に基づき指導案を作成する課題を実施した。「鎖国」に関する文献として、数冊の文献を紹介したが、多くの受講生は、荒野泰典『「鎖国」を見直す』（岩波現代文庫、2019年）を選択した。荒野氏がこの分野の研究史におけるパラダイムシフトに果たした役割に注目した場合、荒野氏の著作を選択することに違和感はない。しかし残念ながら、選択の理由は、文献全体の量や、語り口調で分かり易く伝える文体であったことなどが主であった。学生・生徒に学術的文献を読ませ、レポートを作成させることで理解を深める学習を行わせることを想定する場合、文献の選択にはこのような要素も配慮する必要があるようだ。ともあれ文献講読を行い、そこから得た知見をまとめたことで、図表3.3に見られたように構造的な理解へと進んだように見られた。同図のグループ1・2からは、東アジア地域との交易が国内の生産や流通と結びつく構造であったことや、貿易を幕府が「管理」「統制」していたという理解が確認できる。日本近世史を東アジアとの政治的関係からのみならず、経済的関係や社会的関係から理解する端緒が形成された可能性がある。この点を端的に表すものとして、次に第3回目のアンケートにおける受講生X君の回答を示す。

「鎖国」について学ぶことで「鎖国」に対する考えが変わった。授業を受ける前の「鎖国」のイメージはほかの国と関わらずに自国で頑張っている。オランダとだけ関わって、海外の情報をオランダから得ているというイメージだった。それによって、日本の発展は遅れたというマイナスな捉え方をしていた。授業を受けることで考えが変わった。鎖国というものは閉ざされたものではなく、幕府の管理下における他国とのかかわりだったのである。海外が行っていた海禁政策に近いものだと考える。日本以外にも、中国の明や朝鮮でも海禁政策が行われていた。日本は四つの窓口を通して、ヨーロッパの国だけでなく、東アジアの国とも交易などを行っていたのだ。幕府の管理下でいろんな国と交易や貿易を行うことで日本国内での統治と海外のものの流入を果たした「鎖国」はプラスなものだったのではないだろうか。

鎖国を授業で取り上げる際には、日本を単体として取り上げるのではなく、日本とほかの国とのかかわり、ほかの国とほかの国との関わりなどに着目することで日本と世界を同時に考えることが出来ると思う。

ここに端的に見られるように、授業での学習以前の「鎖国」に対する理解は、「国を鎖していた」ために損失があったという得失論的なものであった。それが、幕府の管理下で東アジア地域と交易を行っていたという視点を獲得し、構造的な理解へと向かおうとしていたことが確認できる。また「日本とほかの国とのかかわり、ほかの国とほかの国との関わりなどに着目すること」とあり、歴史的事象を個別ではなく、相互に関連させて一つの歴史像として把握する営みが垣間見える。したがって本研究で行ったこのような指導法は、歴史的思考力を涵養する上での有用性を持つものとして、ある程度確認できたのではないかと思われる。

しかし、これは単に「深い理解」に関する知識が付いただけという可能性もある。もちろんそれは理解の深化の第一歩である。先行研究に学び、



そこで使用される用語や分析手法、分析結果についての知識を得ることから、自身の理解を深めていくことは何ら不思議なことではない。先行研究に導かれ、「海外が行っていた海禁政策に近いものだと考える。」という理解を得たのなら、そこから「海禁政策」とはどのようなもので、本当にそれは正しいと言えるのかを思考することで、さらに「より深い理解」に到達すべきである。先行研究の引用だけでは「借りものの理解」の域を脱することはできない。では、そこで「借りものではない理解」に到達するためには、何が必要となるのだろうか。多くの歴史家がそうであるように、先行研究に学ぶことだけでなく、自らが思考し、理解を自己のものとして形成するためには、史料と向き合う必要がある。これは永松①を獲得する過程である。自ら一次史料等を比較・検討しながら解釈し、そこから導かれる歴史的意義を理解し、自らの思考としてまとめ上げる「内化」作業を経て、他者と討論し、文章化する「外化」作業を行うのである<sup>20)</sup>。今回、限られた人数のなかで実験的に「内化」・「外化」を体験させたが、史料への取り組みは実施していない。歴史的思考力をさらに向上させる学習プロセスとしては、史料を通した「歴史との対話」の必要性が残ったと言えるだろう<sup>21)</sup>。もちろんそれは史資料操作の技能を習得する学習ではなく、歴史について「考察し説明する力」を獲得する学習でなければならない。その際に、桃木至朗氏が指摘されているように「二次史料や翻訳を排除するのではなく、その限界をわきまえて適切に利用する」ことが大切である<sup>22)</sup>。今回の授業では、模擬授業を実施するために全員に指導案を作成させた。彼らが準備した資料は、一次史料ではないが、それでも史資料の活用について多少なりとも思考したことは、歴史的思考力の向上に寄与したと思われる。専門的な訓練を経ない史学科専攻以外の教職課程履修者を対象として、歴史的思考力を涵養するための指導力を育てる学習を行うには、前述した専門家が一般読者向けに執筆した著作から学ばせる必要がある。同様に史資料へのアプローチも過度なプレッシャーを感じずに学習できる

ような工夫を凝らすべきである。それによって将来の教員として、体系的に歴史を理解することと同時に、個別の先端的研究にアクセスできる端緒を築くことが、教職課程教育では求められるのである。

#### 4. 2. 「思考ツール」への取り組み

もう一点、教職課程の歴史教育であることを踏まえると、歴史的事象を因果関係から考察することや、多面的・多角的に分析し比較考察することで、現代や未来との関係から、考察した事柄をどのように授業に反映させるのかを思考するという課題が残る。言わば歴史的事象の現代への転移である。大杉鏡康・石上靖芳が指摘した「歴史的思考力」の1つである「歴史的事象を異なる時代に活用・転移させようとする学びに向かう力・人間性等」に相当するものである<sup>23)</sup>。この点について第3回目のアンケートの回答においては、ほぼ全ての受講生が授業での展開について言及し、現代の問題に転移させて思考していることが確認できた。この点は、先に見たX君の回答にも見られたが、次のY君のような回答もあった。

…(前略)…このことから、生徒が東アジア地域の交流や貿易から近世日本列島の歴史を総合的に考察し、日本の歴史を世界的な視野から理解することで、「日本」と「世界」との関りの緊密さを気づかせ、それが「他民族の文化や生活」への関心につながり、「国際的協調の精神」を養うことができるような授業を展開していこうと考える。

ここに見られるように、受講生は、自らが教員となった際に、この「鎖国」を生徒に「国際協調の精神」や国際関係を理解させる教材としようとしていることが理解できる。そこではもはや「国を鎖していた」とか「国際的に孤立していた」という概念は払拭されている。またかつて「鎖国」が「世界」から孤立したとか交流を絶ったと言う時の「世界」とは、ヨーロッパを指していたと考えられる。それに対して、Y君の回答からは「東アジア地域との交流」を学習する教材としようとしていることが判明する。

今後ますます東アジアとの交流を重視した単元開発を採求していくことになるだろう<sup>24)</sup>。このように現代に至る他国や他民族との交流までも視野に入れて捉えることは、多文化共生社会に必要な思考としての歴史的思考力を涵養することになるだろう。このような思考力を涵養する指導力を在学中に涵養することは教職課程教育の課題である。このことは桃木氏が、「歴史とは何か」「歴史学には何ができるのか、できないのか」を体得するのは現状の大学学部教育では難しく、その結果、中等教育の現場でそのような指導の効果が上がらないことが課題となっていることを指摘しているが<sup>25)</sup>、この教育上の課題に対する責め的一端は大学での教職課程教育が負うべきだろう。

上述のように、ほぼすべての受講生が自らの理解を授業で教材化するという思考に到達している。これは永松④、中村・後藤③に相当する「歴史的思考力」であり、このことも含めて、彼らの歴史的思考力は向上したと見なせるのである。その面では、今回の実験的授業において実施した指導法は、歴史的思考力の涵養ということについては有用性を持ち得ると判断される。しかし、ここにもなお残された課題はある。例えば、近世日本を東アジア地域との交流から考察し、「鎖国」を捉え直すという教師が獲得した理解に基づく観点を教条的に生徒に教え込んでしまうことで、生徒は思考し理解するのではなく教師の理解を暗記していくことに注力してしまう危険性がある。それを回避するために、自らが獲得した理解を生徒にどのように思考させるのかを受講生に意識させることが重要である。そのためには授業単元に即した「思考ツール」などを紹介し、その思考法まで指導することで、「思考の構造化」を実現する授業構成とはどのようなものかを常に受講生に意識させることが課題として残っている。この点について、後藤隆浩氏は前述した3つの歴史的思考力の要素（①時系列的思考力、②分析的思考力、③価値判断・意思決定力）に当てはめた形で、10の「思考スキル」の設定を行っている<sup>26)</sup>。そこでは教師の発問に対する「思考ス

キル」が示され、個々の生徒が、どのように思考するべきかという方法論を確立し、それを授業展開の中に組み込んでいくことが明示されており、貴重な提言である。そのような生徒個々の思考法を踏まえながら、教室内での協同学習として対話的に思考する際に用いられる「思考ツール」に関する理解を教職課程の受講生は在学中に習得する必要があると提言したい。

## むすび

筆者は歴史的思考力を、永松①～④、中村・後藤①～③や、学習指導要領の歴史総合・日本史探究・世界史探究において目標として位置づけられている「歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想したりする力や、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」と考え、そのような力を涵養する授業を実験的に実施した。自らが考察し理解したことを効果的に説明し、それに基づく議論を行わせるために、ジグソー法を用い相互に説明する機会を設けた。その上で研究者の著作を通して得た知見を踏えて指導案を作成させた。この学習は理解の深化に有効であったと判断される。

ともすると従来の大学教職課程の歴史教育では、本研究の実験的授業における第1・第2段階を飛ばして第3段階を実施しているのではないかという反省から、今回このような段階的学習を行う実験的授業を実施した。その結果、このように段階的な学習を経たことで、受講生の知識が広がり理解が深化したと考えられる。さらに研究者による一般向けの著作を通して、研究動向に触れたことで新たな知見を獲得し、理解が構造的なものへと深化した様子が確認できた。このような理解の深化を受けて、受講生の回答もそれを授業において活用することに言及するようになっており、歴史的思考力の涵養ということにおいて、本研究が取り組んだ実験的授業は、一定程度の有用性を持つことが確認できたと考えられる。

ただし、今後に残された課題として、歴史的理解を自らのものとしてい

くためには、他者の研究に学ぶことに止まらず、自ら一次史料等にアプローチして、自己の理解を構築していく体験を経る必要もある。この点は、史学科の学生でない受講生が教職課程として歴史を学ぶ上での最大の障壁となるものであろう。また、何を教えていくべきかという課題を理解できるようになることは、歴史的思考力の向上であると判断されるのだが、生徒に歴史的思考力を付けさせる授業を構成していくためには、何を教えていくべきかを理解するだけでなく、思考方法を教える「思考ツール」についても理解する必要がある。歴史教育の単元に適応できる形式で「思考ツール」を受講生に教えることも、教職課程の歴史教育における課題となると考えられる。

## 注

- 1) 拙稿 (2018) 「「遊び」を取り入れた日本史授業」『敬愛大学研究論集』第92号
- 2) 拙稿 (2019) 「社会科教職課程受講生の意識と学修成果」『敬愛大学研究論集』第96号における調査では、教職課程受講生が最も必要性を感じているのは「知識」の習得であった。
- 3) 2021年度前期の日本史概論履修者は22名(経済学部18名、国際学部4名)であった。そのうちおよそ半数の者がアンケートの学術利用および授業内での討論や発表を録画することを許可する承諾書を提出している。本研究では承諾書提出者が回答したアンケートに基づいて考察した。
- 4) 中村怜詞 (2019) 「アクティブラーニング型高校世界史授業の効果と受験対応に関する一考察」『学校教育実践研究』第2巻では、テキストマイニングの手法を用いて、アクティブ・ラーニング型の高等学校世界史の授業によって、歴史的思考力の変化をもたらすと共に、受験にも対応することについて詳細に研究されている。
- 5) 拙稿 (2020) 「歴史研究と歴史教育の連関」『敬愛大学研究論集』第98号
- 6) 永松靖典 (2015) 「歴史的思考力の育成を目指した一実践—知識構成型ジグソー法を用いて鎌倉幕府の滅亡を考えさせる—」『歴史と地理』690号において、ジグソー法によって歴史的な事象を多面的・多角的に考察させることの有用性を証明している。同時に、その指導法の課題として、教師が設定した学習課題にのみ歴史の動因を限定してしまう危険性を指摘している。

- 7) 本稿で使用する学習指導要領については、国立教育政策研究所のホームページに掲載されている「学習指導要領データベース」を参照した。  
<https://erid.nier.go.jp/guideline.html> (最終アクセス日: 2021年10月24日)
- 8) 前掲注4) 中村 (2019)、前掲注6) 永松 (2015)、永松靖典編 (2017)『歴史的思考力を育てる』(山川出版社)、後藤隆浩 (2014)「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ー「思考の方法」を定着させる手立てに着眼してー」『教師教育研究』〔岐阜大学教育学部〕第10号、川島啓一 (2015)「ディープ・アクティブラーニングと世界史教育ーいかに「歴史的思考力」を育てるかー」『世界史教育研究』第2号、向井恵子 (2015)「歴史的思考力の育成を目指してーその定義と実践ー」『世界史教育研究』第2号、皆川雅樹 (2014)「アクティブラーニング型授業と歴史的思考力の育成ー高大連携・接続での汎用的な歴史教育の可能性を考えるー」『〔専修大学附属高等学校〕紀要』第34号、皆川雅樹 (2015)「遣唐使派遣と「国風文化」ー歴史的思考力の育成とアクティブラーニング型を意識した授業実践」『歴史地理教育』833号などを参照。
- 9) 歴史的思考力を育成する授業実践報告や、歴史的思考力の定義などに関する研究は多数ある。とりわけ中学校・高等学校の歴史教育における「歴史的思考力」の定義に関する研究として、前掲注8) 永松編 (2017)、土屋武志 (2011)『解釈型歴史学習のすすめー対話を重視した社会科歴史ー』(梓出版)、鳥山孟郎・松本通孝編 (2012)『歴史的思考力を伸ばす授業づくり』(青木書店) などがある。その他にも本稿で参考にしたものとしては、本文で触れたもの以外では以下のものがある。
- 油井大三郎 (2012)「高校歴史教育の改革と思考力育成」『歴史評論』749号では、「世界史未履修問題」を受けて日本学術会議の分科会が改革提言を行ったのだが、そのうちの1つの柱である「思考力育成型」の歴史教育を論じている。同書で紹介されているアメリカの歴史教育の基準を示した「世界史全国基準」と「アメリカ史全国基準」では、歴史的思考として「時系列的思考」、「歴史的構想力」、「歴史分析・解釈」、「歴史的調査力」、「歴史的争点分析・意思決定」の5つを構成要素としていることを紹介している。
- 滝沢利直 (2015)「歴史教育における「歴史的思考力を培う」という観点についての検討」『東京工芸大学工学部紀要』Vol.38, No.2では、歴史教育における「歴史的思考力」についての定義をいくつか紹介し、「時系列的思考力」、「分析思考力」、「解釈力」、「価値判断・意思決定力」等におおよそまとめられるとしている。
- また、大杉鏡康・石上靖芳 (2021)「中学校社会科における歴史的思考力の育成に関する検討ー江戸時代の幕政改革に歴史的な見方・考え方を働かせる単元開発ー」『静岡大学教育実践総合センター紀要』31巻 (以下、大杉・石上 (2021) と表記) では、4つの先行研究が取り上げた「歴史的思考力」

を整理した上で、「歴史的思考力」を3つの要素と5つの下位能力で構成される資質・能力と定義している。その3つとは、①「歴史的事象を異なる時代に活用・転移させようとする学びに向かう力・人間性等」、②「読み取った知識を関連付けたり、解釈したりする思考力・判断力・表現力」、③「歴史事象や時代を読み取り、理解する知識・技能」を指す。先の滝沢氏の指摘とも重なる理解が多く見られる。また大杉・石上（2021）では、この「歴史的思考力」に関する研究では、中学校における研究数が極端に少ないことを指摘している。そのため同研究では、中学校社会科歴史分野での授業単元の開発モデルを提示しており、非常に有意義なものとなっている。

- 10) 前掲注8) 永松編（2017）8～12頁参照。
- 11) 前掲注4) 中村（2019）参照。
- 12) 前掲注8) 後藤（2014）参照。
- 13) 例年実施しているゲーム学習については、前掲注1) 拙稿（2018）を参照されたい。
- 14) 荒野泰典（2019）『鎖国を見直す』（岩波現代文庫）  
紙屋敦之・木村直也編（2002）『（展望日本歴史14）海禁と鎖国』（東京堂出版）  
永積洋子編（1999）『「鎖国」を見直す』（山川出版社）  
山本博文（2017）『家光は、なぜ「鎖国」をしたのか』（河出文庫）  
ロナルド・トビ（2008）『（全集 日本の歴史9）「鎖国」という外交』（小学館）  
などを推薦したが、1名が山本氏の著書を選択した以外は、荒野氏の著書を選択していた。また併せて「明の海禁政策と日本の「鎖国」」を特集した『歴史地理教育』901号（2019）を読むことを薦めた。そこには、木村直樹「幕府の「鎖国」政策とその実態」、山崎岳「海禁とは何かー中国史の立場から」、麻生伸一「近世日本の対外政策と琉球」、東俊佑「アイヌの交易世界と松前藩」、関誠「対馬から見る中世東アジアの陸と海」が掲載されている。
- 15) テキストマイニングは、<https://textmining.userlocal.jp/>のサイトを用いた。
- 16) 前掲注5) 拙稿（2020）参照。
- 17) 平成19年度（平成20年（2008）3月告示）の中学校学習指導要領の第2章各教科、第2節社会、第2各分野の目標及び内容〔歴史分野〕2内容(4)近世の日本には、「江戸幕府の成立と大名統制、鎖国政策、身分制度の確立及び農村の様子、鎖国下の対外関係などを通して、江戸幕府の政治の特色を考えさせ、幕府と藩による支配が確立したことを理解させる。」と記されている。  
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h19j/chap2-2.htm>（最終アクセス日：2021年10月24日）
- 18) 前掲注1) 拙稿参照。

- 19) 「動機付け」や「学習プロセス」については、文部科学省ホームページに平成27年（2015）8月26日付けで掲載されている「教育課程企画特別会」の「論点整理 補足資料（5）」を参照。  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm)（最終アクセス日：2021年10月24日）
- 20) 佐々木英三（1996）「歴史的思考力育成の論理－K.O'Reillyの場合－」『社会科学研究』第45号では、オレイリーの『合衆国史における批判的思考』における「南北戦争」の単元を取り上げている。その単元を構成する9つの小単元を5段階の思考展開レベルに分け、その最後の段階であるレベル5は、一次史料を批判・比較しながら「歴史的意義を知る段階」として位置づけている。
- 21) 高等学校世界史の授業において、この「歴史との対話」を生徒に思考させる授業を行った実践報告として、前掲注8) 川島（2015）がある。
- 22) 桃木至朗（2019）「歴史の「思考法」の定式化－歴史教育を滅亡から救うために－」『歴史評論』828号24頁。
- 23) 前掲注9) 大杉鏡康・石上靖芳（2021）参照。
- 24) 中学校の歴史分野における「鎖国」を扱う単元の開発については、既に、土屋武志（1993）「世界との関わりを重視した社会科歴史授業の開発－中学校歴史分野の単元「鎖国」の場合－」『社会科研究』第41号において、「東アジアとの交流」を重視した単元構成の必要性を指摘している。
- 25) 前掲注22) 桃木（2019）24頁参照。
- 26) 前掲注8) 後藤（2014）参照。

## 付記

本稿で用いたテキストマイニングの手法については、本学経済学部経営学科教授の彌島康朗先生からご助言を頂きました。この場を借りて、御礼申し上げます。