

小学校社会科における「歴史的思考力」を育成する
単元開発と評価方法に関する実践研究：
「社会的な見方・考え方」に焦点をあてて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-03-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 臼井, 秀明 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00024841

小学校社会科における「歴史的思考力」を育成する

単元開発と評価方法に関する実践研究

——「社会的な見方・考え方」に焦点をあてて——

■井 秀明

Implementation of Unit Development and Evaluation for the Fostering of Historical Thinking
in Elementary School Social Studies : Social Viewpoints and Ways of Thinking

Hideaki USUI

1. 問題の所在と研究目的

社会科における歴史学習は、語句や年号を記憶していく暗記教科ではなく、「歴史的思考力」を育むものである（加藤 1982）ということは長い間言われてきたことであるが、依然として決まっている「正しい歴史」を覚えていくという受け身的な学習が行われていることが伺える。

今回の学習指導要領の改訂では、予測困難な時代を生きぬく資質・能力を育むことを目指し、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善の必要性が述べられている。これらの時代の要請を踏まえて、小学校社会科歴史分野においても語句や年号を覚える伝統的な「知識伝達型」の授業から、「主体的・対話的で深い学び」を引き起すための授業改善をしていく必要がある。

一方、実際の教育現場ではその変革に対して不安の声も多く聞かれる。その要因の1つに、小学校社会科歴史分野で求められている「資質・能力」や「見方・考え方」が具体的に示されておらず、どのような授業改善を行えばよいか教育現場は混乱している。2つ目の要因として、小学校社会科の研修機会の少なさがある。そのため、社会科の授業実践を行っても、その効果を検証する機会が少なく、どのような授業を行なえばよいかと苦手意識を持つ教員も多い。

よって、本研究では、小学校社会科歴史分野における「歴史的思考力」を育成するため「社会的な見方・考え方」に焦点をあてた具体的な単元を開発し、実践とその評価を行うことを通して、小学校社会科歴史分野における「歴史的思考力」を育成するための授業の在り方を明らかにすることを目的とする。

2 研究の方法

はじめに、小学校社会科歴史分野で育成すべき「歴史的思考力」とはどのようなものであるか、また、そのような「資質・能力」を育成するためにどのように「社会的な見方・考え方」を働かせていけばよいのかを、先行研究をもとに明らかにしていき、具体的で実践可能な単元デザインを作成した。次に、研究協力校のA市立B小学校6年生1クラスで授業実践を行い、開発した単元の効果がもたらされたかを実践で検証する。実践Ⅰは、平成29年5月17日から7時間扱いで、社会科「飛鳥時代」の授業実践を行った。実践Ⅱは、6月7日から8時間扱いで社会科「鎌倉時代」の授業実践を行った。2つの実践での、授業中の子どもの表れやワークシートなどのポートフォリオをもとに単元の効果を検証した。

さらに、本実践における「対話」の効果を検証するために、実践Ⅱの第8時間目に行ったグル

ープ活動（20分）の発話をICレコーダーに記録し、ループリックをもとに、グループ活動の発話を質的に評価し、可視化していく分析方法の開発を行った。

3 研究結果

3-1 「歴史的思考力」を育成する単元の開発

歴史分野で育成したい資質・能力である「歴史的思考力」や、その資質・能力を育むための鍵となる「社会的な見方・考え方」を、先行研究等をもとに明らかにしてきた。「歴史的思考力」とは、史・資料をどのように読み、どのように使うかという能力と、歴史事象や時代をどのように捉えるべきか解釈する能力と、それらを現代的な問題に引き寄せ、現代的な諸課題の解決や未来を創造する能力の3つの要素がある。それらは、新学習指導要領で述べられている「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3つの柱で示されている「資質・能力」と重なっている。また、「見方・考え方」とは、「方法的な見方・考え方」と「内容的な見方・考え方」があり、その両面を働かせることが「資質・能力」を育成する上で重要であることが分かった。

単元作成においては、3つの過程を経て行った。まず第1に資質・能力を明確化し定義していくことである。今回は「歴史的思考力」を、池尻ら（2012）の分類をもとに、5つの能力に定義した。その上で、小学校段階で育成したい「歴史的思考力」として、「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」に焦点を当てて単元作成を行った。

次に、その資質・能力を育むための「見方・考え方」について検討していく。「見方・考え方」とは、「方法的な見方・考え方」と「内容的な見方・考え方」がある。それらを合わせて考えながら、「どのような視点で物事を捉え、どのように思考するか」を検討し、それを位置付けた単元を設定していく。今回は、「核となる歴史事象」と「歴史事象を捉える視点」という視点を設定し、「比較・関連・総合」させることを通して、歴史事象の意味や時代を捉えることと設定した。それをもとに、「見方・考え方」を働かせる場面を段階的に位置付けて単元を構想した。具体的には、「課題を把握し、その解決のために見通しをもつ段階（視点の設定）」「視点に沿った追究活動を行う段階」「習得した事實的知識を比較・関連・総合し、歴史事象を深く理解する段階」「学習した歴史事象に関する深い理解を比較・関連・総合させて時代を捉える段階」の4つのステップで学習していく枠組みを設定した。

最後に、評価・検証方法を決定する。その際、「見方・考え方」を軸として、どのような方法で、どのような内容を学んだか、その過程を評価できるようループリックを設定していくことが必要である。今回の実践では、「歴史事象を捉える視点」を「比較・関連・総合」させることで、歴史事象の意味や時代の特徴を捉えることができたかを評価対象として、ループリックを作成し評価を行った。また、単元で学んだ「見方・考え方」がどの程度身についているか評価・検証していくために、単元末に「他の時代と比較する」パフォーマンス課題を設定した。図1では、それをステップ5として、単元作成過程に位置付けた。

このように「歴史的思考力」を育成するための単元作成においては、「①歴史的思考力の定義」、「②『見方・考え方』を働かせる場面を位置付けた『歴史的思考力』を育む単元デザイン作成」、「③評価・検証方法の決定」の3つの過程を経ることで作成することができた（図1）。

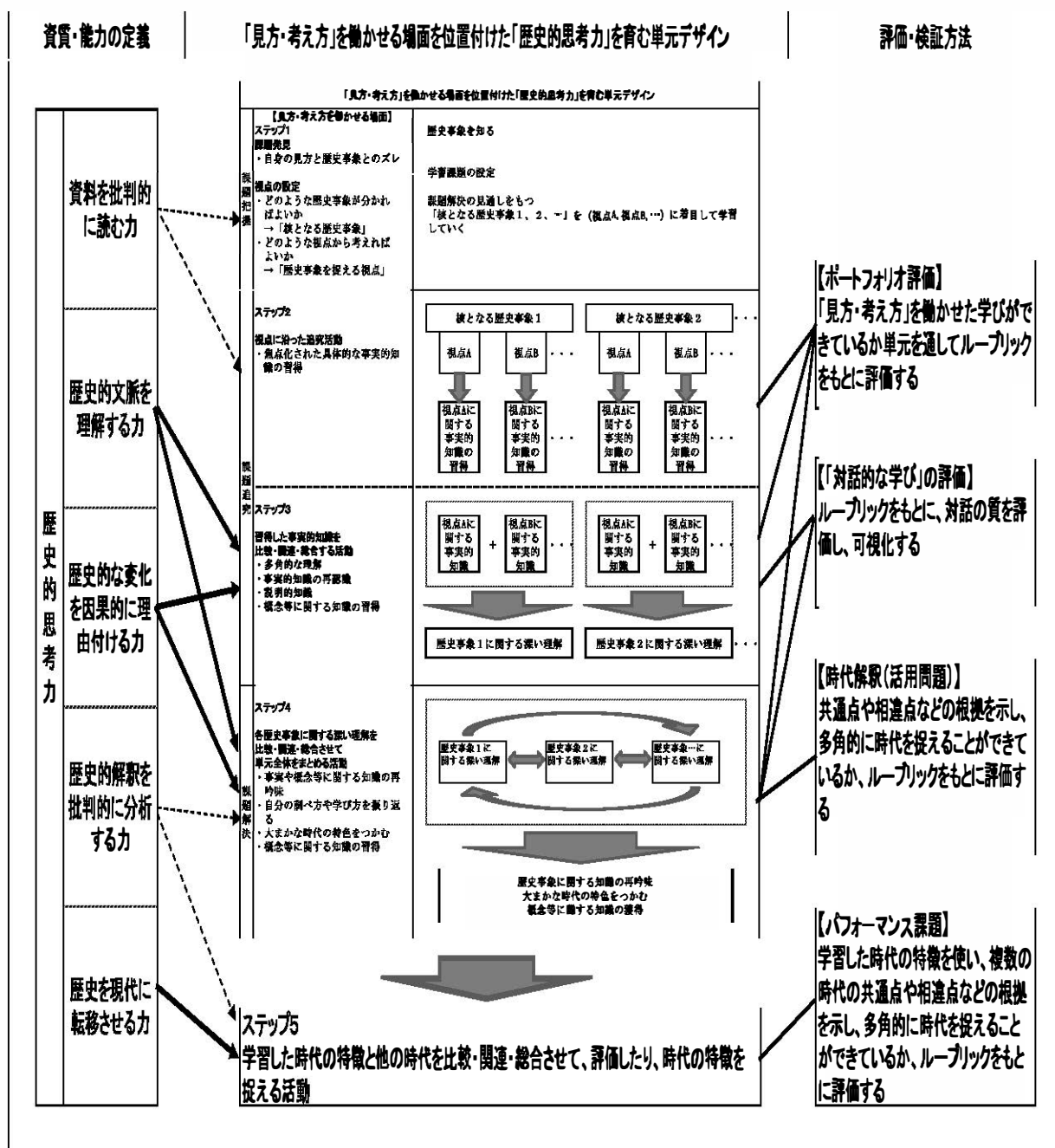


図1 「歴史的思考力」を育成するための単元作成過程

このように、今までその概念自体が曖昧であった「歴史的思考力」や「社会的な見方・考え方」を具体的に示した単元デザインを作成したことにより、語句や年号を覚える伝統的な「知識伝達型」の授業から、「主体的・対話的で深い学び」を引き起し「歴史的思考力」を育成する授業へと改善が進むことが期待される。また、資質・能力を明確化し、「社会的な見方・考え方」を軸にした単元を行うことで、教師の評価のポイントも焦点化されてくる。小学校社会科の研修機会の少なさによる、教員の苦手意識を克服するためにも、有効に活用できると考えている。

3-2 授業実践とその評価

実践Ⅰ 単元名「飛鳥時代」(授業実施期間 5月17日～5月31日 7時間扱い)

実践Ⅰでは、飛鳥時代の単元開発とその実践と評価を行った。まず、飛鳥時代を「聖徳太子の行った国造り」と「大化の改新で行った国造り」の2つの「核となる歴史事象」に分け学習計画を立てた。そして、それぞれのトピックを〈A：国政〉〈B：人々の生活と文化〉〈C：外国との関係〉という3つの視点を比較・関連・総合させながら、当時の時代状況を捉える活動を行う場面を設定した。単元末では、学習した2つの「核となる歴史事象」を比較・関連・総合させたりすることで、「飛鳥時代とはどのような時代だったのか」を子どもたちが自ら解釈していく場面を設定し、実践を行った。7時間の「飛鳥時代」における子どもの学びの評価は、授業中の子どもの表れや子どもたちのポートフォリオやパフォーマンス課題の評価の分析を行った。

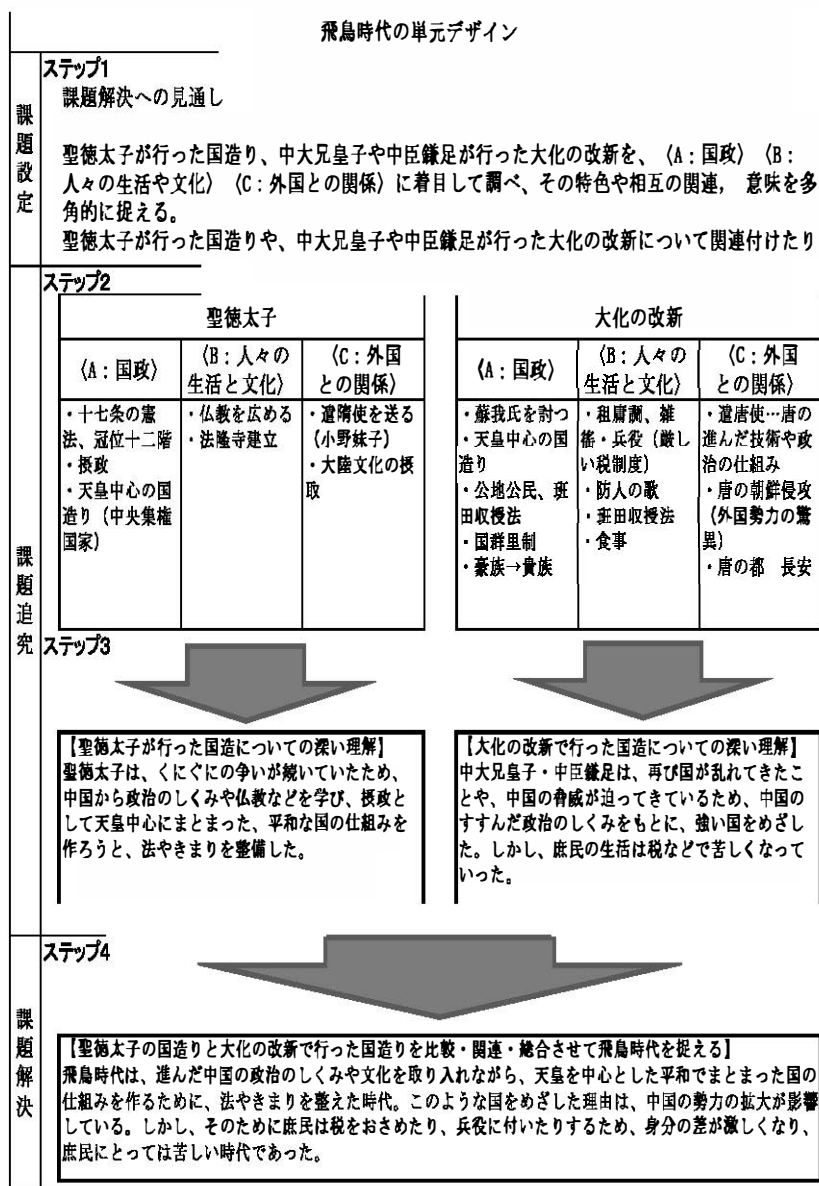


図2 飛鳥時代の単元計画

ステップ3の〈①聖徳太子〉では、26人中21人（80.8%）、〈②大化の改新〉の学習では、26人中22人（84.7%）が評価2以上を示しているおり、「比較・関連・総合」させて歴史事象を捉えることができていた。〈③時代解釈〉の学習では、評価3の児童が25人中7人（28.0%）と〈①聖徳太子〉〈②大化の改新〉の学習に比べ、やや難しい課題であったことが分かる。しかし、20人（80.0%）の児童が評価2以上を示しており、「比較・関連・総合」させて考えるという考え方は定着してきていることが感じられた。

記述内容を見ると、〈①聖徳太子〉の学習では、「平和な国を目指していたということは、争いが多い時代だったのではないかとその時代の様子を考えたり、「跡継ぎ争いが起きて戦いが多かったので、代々繋がっていく天皇をリーダーにしたかったのではないかと」「平和な国にするための

表 1 実践Ⅰ「飛鳥時代」のポートフォリオ評価の結果

	〈①聖徳太子〉	〈②大化の改新〉	〈③時代解釈〉
評価 3	12 人 (46.2%)	10 人 (38.5%)	7 人 (28.0%)
評価 2	9 人 (34.6%)	12 人 (46.2%)	13 人 (52.0%)
評価 1	5 人 (19.2%)	4 人 (15.4%)	5 人 (20.0%)

仕組みを作りたかったのではないかと目的や思いなどの背景について考えたりしている記述が見られた。例えば、C25 の〈①聖徳太子〉の記述を見ると、下線①では、〈A：国政〉の「十七条の憲法」「冠位十二階」や〈B：人々の生活や文化〉の「法隆寺」などの語句を用いて、天皇中心の国づくりを進めたことを説明している。下線②では、〈C：外国との関係〉の「隋の文化を取り入れる（遣隋使）」や〈B：人々の生活や文化〉の「仏教を広める」を示し、平和な国を目指していたことが書かれている。さらに、下線③では、「天皇中心の国造りのための法やしぐみ」と「争いが起きないように（平和）」を関連付けながら説明されている。以上の点から、C25 は「歴史事象を捉える視点」を比較・関連・総合させ、目的や思いなどの背景について根拠を複数示しながら多角的に説明することができていると言える。

表 2 実践Ⅰ「飛鳥時代」〈①聖徳太子〉C25 の振り返り

C25	聖徳太子は① <u>十七条の憲法、冠位十二階、法隆寺をつくり天皇中心の国づくりをすすめた。また、②天皇と平和な国をつくるために隋の文化を取り入れたり、仏教などの教えを広めた。③太子や推古天皇が亡くなってしまった後に争いが起こらないように、天皇中心とした法（十七条の憲法）やしぐみをつくった。</u>
-----	---

このように、「歴史事象を捉える視点」を「比較・関連・総合」させていく学習活動を行うことで、「歴史的な文脈を理解する力（史料から得られた情報を歴史的な文脈や背景に沿って正しく理解する力）」「歴史的な変化を因果的に理由付ける力（歴史的な変化の様々な要因を因果的な理由付ける力）」をはじめとする「歴史的思考力」が育成されていることが明らかとなった。

3-3 「対話的な学び」を可視化させる分析方法の開発

「対話的な学び」の効果を検証するため、実践Ⅱ「鎌倉時代」の第 8 時に行ったグループ活動を対象とし、対話による子どもたちの学びの過程を可視化させる分析方法の開発を行った。具体的には、発話内容をまとまり（ターン）ごとに分け、どのような「鎌倉時代を説明する知識」が使われているかコーディングを行い、抽出した知識を分類した。その内容を質的に評価するためのルーブリックを設定し、評価することで、可視化することが可能となった。表 3 は A 班の評価の結果である。表内の数字は、鎌倉時代を説明するための歴史的知識が話された回数であり、丸囲みの数字は、「比較・関連・総合」がなされていることを示している。さらに、図 3 は、横軸に発話総数、縦軸に評価のレベルを示し、話し合いの過程を、可視化したものである。これを見ると、A 班は、20 分間の話し合いの中で、全般的にレベル 2 からレベル 3 の話し合いがなされており、複数の歴史的知識を用いて比較・関連・総合させた話し合いができていたことが分かる。

このように可視化することの効果は、子どもたちの学習の過程を一目で把握することが可能であるという点である。これは、今後求められる「アクティブ・ラーニング」の視点による授業改善を行う上で、重要なツールとして利用可能であろう。しかし、今回行った分析方法では、個人の変容や学習の成果を見ることはできない。グループ活動を見ることができない。グループ活動を可視化したグラフと合わせ、個人のポートフォリオと合わせた分析が必要となってくる。また、今回は「対話」を評価したため、かなり抽象化されて示されている。そのような課題も含めて、今後求められる「資質・能力」を育成する授業の具体的な評価・検証方法について、改めて考えていかなければいけない。

表3 A班の対話の評価

見方	ターム1	ターム2	ターム3	ターム4	ターム5	ターム6	ターム7	ターム8	ターム9	ターム10
見方	歴史時代を説明する歴史的知識 【歴史を学ぶことによる知識 の向上・発展】 【知識の活用】	歴史時代を説明する歴史的知識 【歴史を学ぶことによる知識 の向上・発展】 【知識の活用】	歴史時代を説明する歴史的知識 【歴史を学ぶことによる知識 の向上・発展】 【知識の活用】	歴史時代を説明する歴史的知識 【歴史を学ぶことによる知識 の向上・発展】 【知識の活用】	歴史時代を説明する歴史的知識 【歴史を学ぶことによる知識 の向上・発展】 【知識の活用】	歴史時代を説明する歴史的知識 【歴史を学ぶことによる知識 の向上・発展】 【知識の活用】	歴史時代を説明する歴史的知識 【歴史を学ぶことによる知識 の向上・発展】 【知識の活用】	歴史時代を説明する歴史的知識 【歴史を学ぶことによる知識 の向上・発展】 【知識の活用】	歴史時代を説明する歴史的知識 【歴史を学ぶことによる知識 の向上・発展】 【知識の活用】	歴史時代を説明する歴史的知識 【歴史を学ぶことによる知識 の向上・発展】 【知識の活用】
<A: 歴史>	2		2	②		⑤	①	③		⑤
<B: 歴史>		1			②	②	1		①	②
<C: 歴史>			2	②	①	②		1		
<D: 歴史>		1	2		③	⑤		①	④	
<E: 歴史>	④		2		2	①		1	①	
<F: 歴史>	⑤	5			2			①		
ループブックによる評価	2	1	1	2	2	2	3	2	3	3

表内の数字は、歴史時代を説明するための歴史的知識が蓄えられた回数であり、丸括弧の数字は、比較・関連・総合がなされてきたことを示している。ループブックの数字は、ループブックによる評価の結果を示している。

LV	見方の歴史の対話	元寇	朝廷	武士の戦	武士の戦い	武士の戦い	武士の戦い	武士の戦い	武士の戦い	武士の戦い
A班	3									
	2									
	1									

図3 可視化されたA班の対話

4 総合考察

本研究では、小学校社会科歴史分野における「歴史的思考力」を育成するため「社会的な見方・考え方」に焦点をあてた具体的な単元を開発し、実践とその評価を行うことを通して、社会科歴史分野における「歴史的思考力」を育む単元の在り方を明らかにすることができた。

具体的には、「歴史的思考力」を育成するための単元作成においては、「①歴史的思考力の定義」、「②『見方・考え方』を働かせる場面を位置付けた『歴史的思考力』を育む単元デザインの作成」、「③評価・検証方法の決定」の3つの過程を経ることで作成することができた。

また、「核となる歴史事象」を「歴史事象を捉える視点」に沿って学習し、それらを「比較・関連・総合」させながら、歴史事象を深く理解したり、時代解釈したりしていく活動を行うことで、歴史事象の目的や背景、因果関係を探りながら歴史を主体的に解釈していく力が発揮されており、「歴史的思考力」を育成する上で効果があったといえる。

このような単元デザインは、「資質・能力」をベースにしたものであるため、学習する時代が変わっても適用可能である。また、社会科の他分野や他教科にも応用可能であろう。今回、「社会的な見方・考え方」を軸に、「歴史的思考力」を育成する単元を開発し、実践と評価を通して検証してきたことは、新学習指導要領で求められている「資質・能力」を育成する、いわゆるアクティブ・ラーニングの視点による授業改善の具体的な取り組みとして示すことができたといえる。

(主要参考文献)

- ・小原友行 (1998) 「社会的な見方・考え方を育成する社会科授業論の革新—21 世紀の学校教育における社会科の役割」 社会系教科教育学会 社会系教科教育学研究 第 10 号 pp. 5-12
- ・土屋武志 (2013) 「アジア共通歴史学習の可能性 解釈型歴史学習の史的研究」 梓出版社