

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—

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

白井 秀明*, 石上 靖芳**

Hideaki USUI and Yasuyoshi ISHIGAMI

（平成30年11月16日受理）

要約：本研究の目的は、小学校社会科歴史分野における「歴史的思考力」の資質・能力を育成するため、「社会的な見方・考え方」に焦点をあてた単元デザインを考案し、そのデザインに基づく単元を開発し、複数の単元の実践とその評価を行うことを通してその効果を検証することであった。その結果、子どもたちのパフォーマンス課題である単元末課題を評価したところ、歴史的思考力の下位能力である「データをもとに根拠を示す力」が向上していることが明らかとなった。

キーワード：歴史的思考力、小学校社会科、単元デザイン、見方・考え方

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窺える。

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」を引き出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

* 静岡県総合教育センター

** 教職大学院系列

を検証する機会が少なく、どのような授業を行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育成されるべき資質・能力の中核をなす「歴史的思考力」に焦点を当てた単元デザイン原則を考案し、実践と評価を通してその効果を検証することを目的とする。

2 「歴史的思考力」の検討

歴史学習の目標は「歴史的思考力」を育成していくことである。しかし、「歴史的思考力」という文言は抽象性、多義性を含むことから、多くの研究者、実践者によって使用されるものの、その概念自体が曖昧で十分に共有できていない現状である。学習指導要領を見ても、「歴史的思考力」という文言は、1956年版の高校世界史をはじめ、何度も使用されているが明確な定義は未だなされていない。

米国では1996年に改訂された『合衆国史のための全国基準』（『National Standards for United States History』）において、「歴史的理解（Historical Understanding）」のみならず、史・資料を操作する過程によって歴史を分析・解釈する能力としての「歴史的思考力（Historical Thinking）」の育成法が極めて重視されている。具体的には、(A) 過去・現在・未来を結びつける「時系列的思考」、(B) 史料の意味を考えさせる「歴史的構想力（Comprehension）」、(C) 史実と解釈の差に気づかせる「歴史分析・解釈」、(D) 資料収集などの「歴史研究能力」(E) 過去の出来事を課題解決のための意思決定とみる「歴史的争点分析と意思決定」の5点である。油井（2009）は、歴史的思考力の育成法がこの5点に限られるか異論はあるものの、日本の伝統的な「知識伝達型」の授業からの転換において参考になると評価している。

日本では、構成主義歴史教育の中で学習主体である児童・生徒の歴史認識を開かれたものにすることを目指し、解釈学習の開発・実践がなされてきた。土屋（2015）は、子どもたちに歴史家としての歴史解釈の疑似体験（歴史家体験）をさせる「解釈型歴史学習」を提唱している。解釈型歴史学習とは、資料という情報を評価・判断し、それらの相互関係を見だし、歴史用語を適切に使って関係性を説明する学習である。学習者たちは、対話という他者と関わる活動

表1 歴史的思考力の整理

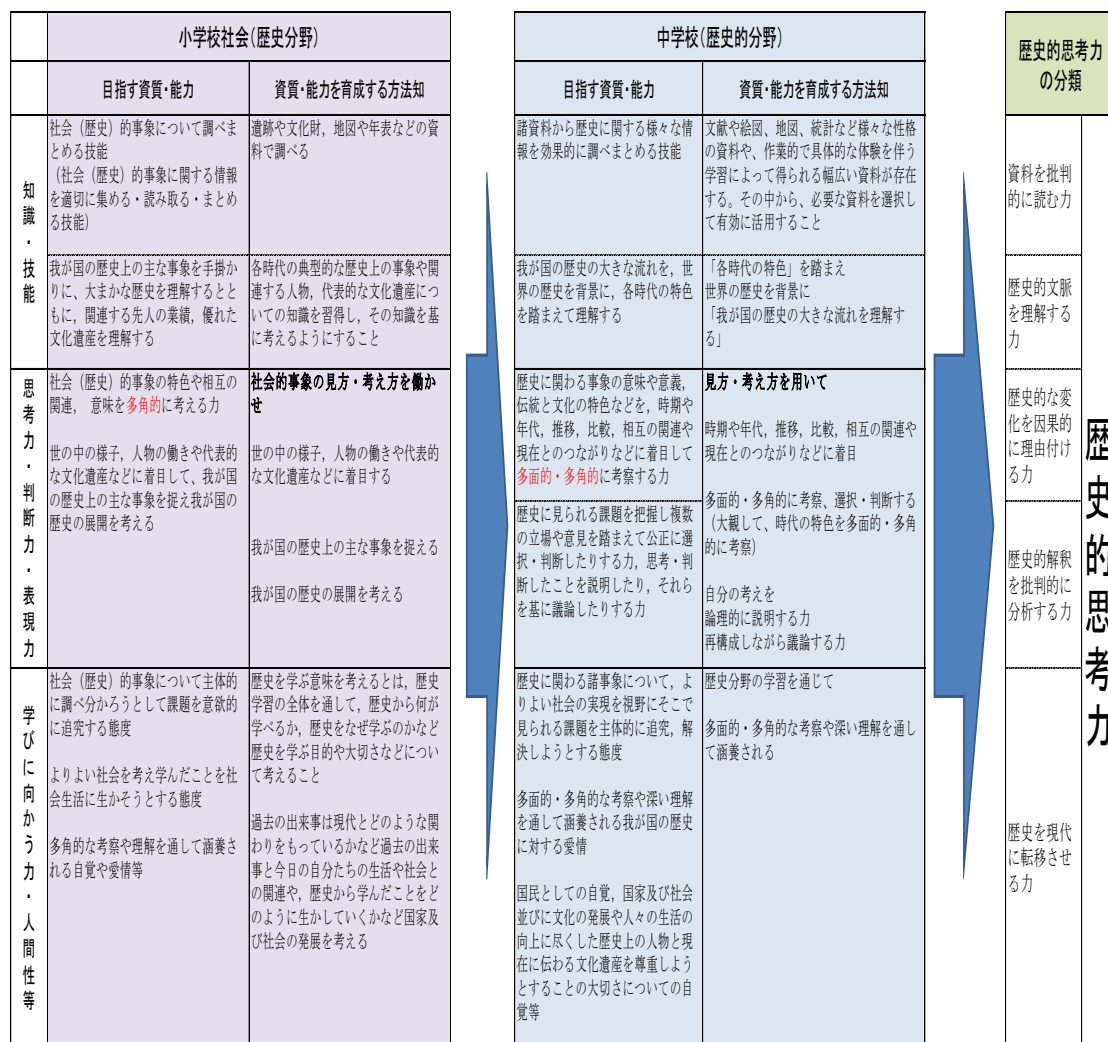
| | 史・資料をどう扱うか (知識・技能) | 歴史をどう解釈するか (思考力・判断力・表現力等) | 現代的諸問題を解決 (学びに向かう力・人間性等) |
|--|---|--|--|
| 米国(1996) 『合衆国史のための全国基準』 (『National Standards for United States History』) | (B) 史料の意味を考えさせる「歴史的構想力(Comprehension)」 (D) 資料収集などの「歴史研究能力」 | (A) 過去・現在・未来を結びつける「時系列的思考」 (C) 史実と解釈の差に気づかせる「歴史分析・解釈」 | (E) 過去の出来事を課題解決のための意思決定とみる「歴史的争点分析と意思決定」 |
| 「解釈型歴史学習」(土屋, 2015) | 資料という情報を評価・判断 | 相互関係を見だし、歴史用語を適切に使って関係性を説明する 対話という他者と関わる活動を通して、自身の解釈の信憑性を高めていく。 | 幾度もの価値判断を経て、情報を読み解く技能と歴史を描く表現力を伸ばしていく |
| 池尻・山内(2012) 歴史的思考力の分類 | 「資料を批判的に読む力」 「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する力」 「歴史的解釈を批判的に分析する力」 | 「歴史を現代に転移させる力」 |

を通して、自身の解釈の信憑性を高めていく。その過程で、幾度もの価値判断を経て、情報を読み解く技能と歴史を描く表現力を伸ばしていく学習であると述べている。

また、池尻ら（2012）は、これまでの歴史的思考力に関する国内外の先行研究を概括し、歴史的思考力を包括的に捉えようとする研究を行った。それによると歴史的思考力は「資料を批判的に読む力」「歴史的な文脈を理解する力」「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」「歴史的解釈を批判的に分析する力」「歴史を現代に転移させる力」という5種類の能力に分類できるとしている。

以上のような先行研究を整理していくと、「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大きく3つの要素が共通していることが分かった。

本研究では、池尻らの分類をもとに、新学習指導要領に示されている社会科及び地理歴史科で「育成を目指す資質・能力」の再整理を行った（図1）。



※池尻(2012)の歴史的思考力の分類に合わせて、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」(平成28年6月26日)社会科、地理歴史科、公民科において育成を目指す資質・能力の整理(別添3-2)および、新学習指導要領解説社会科編(平成29年6月)を基に再整理した。

図1 歴史的思考力と「育成を目指す資質・能力」との関係性

新学習指導要領では、育成すべき資質・能力を「知識及び技能等」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の三つの柱に整理して示された。

ここで示されている小学校段階での「知識及び技能等」とは、「我が国の歴史上の主な事象を手掛かりに、大まかな歴史を理解するとともに、関連する先人の業績、優れた文化遺産を理解する」「社会（歴史）的事象に関する情報を適切に集める・読み取る・まとめる技能」であり、主に「歴史的な文脈を理解する力」の基礎を養うものであると捉えることができる。

「思考力・判断力・表現力等」に関しては、「社会（歴史）的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考える力」「世の中の様子、人物の働きや代表的な文化遺産などに着目して、我が国の歴史上の主な事象を捉え我が国の歴史の展開を考える力」と示されており、主に「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」の基礎を養うものであると捉えることができる。

「学びに向かう力・人間性等」に関しては、「社会（歴史）的事象について主体的に調べ分かつようとして課題を意欲的に追究する態度」「よりよい社会を考え学んだことを社会生活に活かそうとする態度」「多角的な考察や理解を通して涵養される自覚や愛情等」と示されており、主に「歴史を現代に転移させる力」の基礎を養うものであると捉えることができる。

さらに、中学校、高等学校段階と系統性を考えていくと、新学習指導要領で示されている「知識及び技能等」は、主に「資料を批判的に読む力」「歴史的な文脈を理解する力」、「思考力・判断力・表現力等」は主に「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」「歴史的解釈を批判的に分析する力」、「学びに向かう力・人間性等」は主に「歴史を現代に転移させる力」を養うものであると整理することができた。これらの能力を段階的に育てていくことが、歴史学習の目標である「歴史的思考力」の育成へとつながっていると考えることができる。

これらの整理をもとに、本研究では、小学校段階における歴史的思考力として、主に「歴史的な文脈を理解する力」「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」に重点を置き育成を目指していくこととした。

3 「歴史的思考力」を育む単元デザイン原則の作成過程

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、「歴史的な文脈を理解する力」「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。新学習指導要領では、その解説総則編の(2)改訂の基本方針において、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進が示されており、その中で、「深い学びの鍵として『見方・考え方』を働かせることが重要」と示されている。また、各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。」と示されており、資質・能力を育成するという目標のもと、全ての教科において「見方・考え方」という言葉で統一して整理された。

小学校社会科においては「社会的事象を、位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係などに着目して捉え、比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりすること」と示されており、新学習指導要領解説社会科編第6学年の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」では、「問題解決への見通しをもつこと、社会的事象の見方・考

え方を働かせ、事象の特色や意味などを考え概念などに関する知識を獲得すること、学習の過程や成果を振り返り学んだことを活用することなど、学習の問題を追究・解決する活動の充実を図ること」と示されている。

北（1996）は、特に歴史分野における「見方・考え方」を育てる指導として「社会的な事象を時間の経緯のなかで見たり考えたりすること。」が重要であると述べている。また、「社会的な事象を比較・関連・総合して見たり考えたりすること。」は「社会を見る目」を育てることであると述べている。

小原（1998）は、今後の社会的な見方・考え方の育成において以下の3点の重要性を述べている。1つ目は「『社会を知る』『社会がわかる』『社会に生きる』ために必要な社会的な見方・考え方を、統一的に育成することのできる授業論を構築すること」2つ目は「内容的な見方・考え方と方法的な見方・考え方の両面を育成する授業論を構築すること」3つ目は「学級集団という社会的関係の中での相互作用（コミュニケーション）を通して、社会的な見方・考え方を育成する授業論を構築すること」であると述べている。

上之園（2000）は、年代史的、通史的発想で「歴史事象を網羅的に取り上げた」学習に陥っている現状を改善するため、小学校社会科歴史分野における資質・能力を育成するためのカリキュラムの提案を行っている。その中で、「歴史的事象の内容選択の基本単位を「国造り」「生活や文化の創造」「世界との関わり」として捉えることは、歴史を通して現代社会をとらえる目やよりよい社会のあり方を選択していく視点を育成する上でも意義がある。」と述べており、小学校歴史学習を通して育成が望まれる視点について述べている。

以上のような「社会的な見方・考え方」についての先行研究を整理したものが表2である。

表2 「社会的な見方・考え方」の整理

| 「社会的な見方・考え方」の整理 | |
|-----------------|--|
| 北(1996) | 「社会的なものの見方や考え方」を育てる指導について ・特に、歴史的な「見方・考え方」として、「社会的な事象を時間の経緯のなかで見たり考えたりすること。」が重要 ・「社会的な事象を比較・関連・総合して見たり考えたりすること。」は「社会を見る目」を育てることである。 |
| 小原(1998) | 今後の社会的な見方・考え方の育成において ①「『社会を知る』『社会がわかる』『社会に生きる』ために必要な社会的な見方・考え方を、統一的に育成することのできる授業論を構築すること」 ②「内容的な見方・考え方と方法的な見方・考え方の両面を育成する授業論を構築すること」 ③「学級集団という社会的関係の中での相互作用(コミュニケーション)を通して、社会的な見方・考え方を育成する授業論を構築すること」 |
| 上之園(2000) | 資質・能力を育成するためのカリキュラムの提案として 歴史的事象の内容選択の基本単位を「国造り」「生活や文化の創造」「世界との関わり」として捉えることは、歴史を通して現代社会をとらえる目やよりよい社会のあり方を選択していく視点を育成する上でも意義がある。 |

以上の点から、単元デザイン作成において「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』（見方）」を設定し、「比較・関連・総合させる（考え方）」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4つのステップに分け、段階的に位置付けた単元デザインを構想した。具体的には、ステップ1では「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）」、ステッ

プ2では「視点に沿った追究活動を行う段階」、ステップ3では「習得した事実に知識を比較・関連・総合し、歴史事象を深く理解する段階」、ステップ4では「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」として設定した。

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ブリックを設定することが必要である。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、ルーブ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。それをステップ5として、単元作成過程に位置付けた（図2）。

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2）。

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のデザイン原則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。

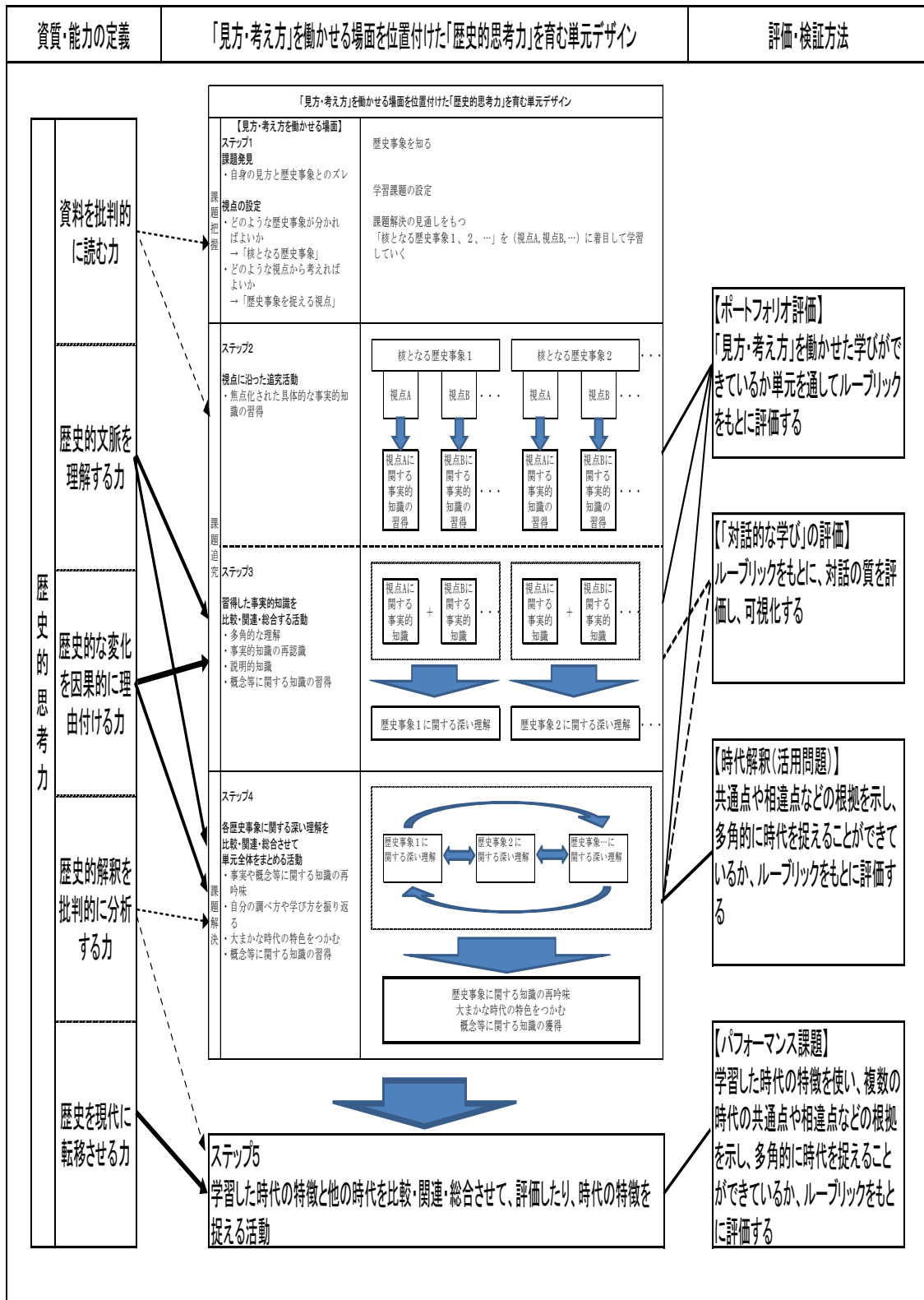


図2 「歴史的思考力」を育成するための単元作成過程

3 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のデザイン原則を作成した。

次に、教職大学院教育のアクションリサーチの一環として、小学校社会科歴史単元実践Ⅰ「飛鳥時代」（7時間扱い）を開発した。研究協力校のA市立B小学校6年生1クラス（26名）で5月17日から31日授業実践を行い、開発した単元の効果がもたらされたかを実践で検証を行った。

さらに、小学校社会科歴史単元実践Ⅱ「鎌倉時代」（8時間扱い）の開発を行い、同クラスにおいて、6月7日から8時間扱いで授業実践を行った。2つの実践での、単元末課題における児童の記述から、社会科歴史分野における資質・能力の中核となる「歴史的思考力」の育成について、ルーブリックを設定し、評価を行うことを通して、作成した「歴史的思考力」を育む単元のデザイン原則の効果の検証を行った。

4 授業実践とその評価

(1) 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）

| 飛鳥時代の単元デザイン | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|--|--|--------|--------------|------------|--------|--------------|------------|--|---|---|---|--|
| 課題設定 | ステップ1 課題解決への見通し 聖徳太子が行った国造り、中大兄皇子や中臣鎌足が行った大化の改新を、〈A：国政〉〈B：人々の生活や文化〉〈C：外国との関係〉に着目して調べ、その特色や相互の関連、意味を多角的に捉える。 聖徳太子が行った国造りや、中大兄皇子や中臣鎌足が行った大化の改新について関連付けたり総合したりして、この頃の世の中の様子を考え、文章で記述したり説明したりする。 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">聖徳太子</th> <th colspan="3">大化の改新</th> </tr> <tr> <th>〈A：国政〉</th> <th>〈B：人々の生活と文化〉</th> <th>〈C：外国との関係〉</th> <th>〈A：国政〉</th> <th>〈B：人々の生活と文化〉</th> <th>〈C：外国との関係〉</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> 十七条の憲法、冠位十二階 摂政 天皇中心の国造り（中央集権国家） </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> 仏教を広める 法隆寺建立 </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> 遣隋使を送る（小野妹子） 大陸文化の摂取 </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> 蘇我氏を討つ 天皇中心の国造り 公地公民、班田収授法 国群里制 豪族→貴族 </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> 租庸調、雑徭・兵役（厳しい税制度） 防人の歌 班田収授法 食事 </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> 遣唐使…唐の進んだ技術や政治の仕組み 唐の朝鮮侵略（外国勢力の驚異） 唐の都 長安 </td> </tr> </tbody> </table> | 聖徳太子 | | | 大化の改新 | | | 〈A：国政〉 | 〈B：人々の生活と文化〉 | 〈C：外国との関係〉 | 〈A：国政〉 | 〈B：人々の生活と文化〉 | 〈C：外国との関係〉 | <ul style="list-style-type: none"> 十七条の憲法、冠位十二階 摂政 天皇中心の国造り（中央集権国家） | <ul style="list-style-type: none"> 仏教を広める 法隆寺建立 | <ul style="list-style-type: none"> 遣隋使を送る（小野妹子） 大陸文化の摂取 | <ul style="list-style-type: none"> 蘇我氏を討つ 天皇中心の国造り 公地公民、班田収授法 国群里制 豪族→貴族 | <ul style="list-style-type: none"> 租庸調、雑徭・兵役（厳しい税制度） 防人の歌 班田収授法 食事 |
| 聖徳太子 | | | 大化の改新 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 〈A：国政〉 | 〈B：人々の生活と文化〉 | 〈C：外国との関係〉 | 〈A：国政〉 | 〈B：人々の生活と文化〉 | 〈C：外国との関係〉 | | | | | | | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> 十七条の憲法、冠位十二階 摂政 天皇中心の国造り（中央集権国家） | <ul style="list-style-type: none"> 仏教を広める 法隆寺建立 | <ul style="list-style-type: none"> 遣隋使を送る（小野妹子） 大陸文化の摂取 | <ul style="list-style-type: none"> 蘇我氏を討つ 天皇中心の国造り 公地公民、班田収授法 国群里制 豪族→貴族 | <ul style="list-style-type: none"> 租庸調、雑徭・兵役（厳しい税制度） 防人の歌 班田収授法 食事 | <ul style="list-style-type: none"> 遣唐使…唐の進んだ技術や政治の仕組み 唐の朝鮮侵略（外国勢力の驚異） 唐の都 長安 | | | | | | | | | | | | | |
| 課題追究 | ステップ3 <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> 【聖徳太子が行った国造りについての深い理解】 聖徳太子は、くにぐにの争いが続いていたため、中国から政治のしくみや仏教などを学び、摂政として天皇中心にまとまった、平和な国の仕組みを作ろうと、法やきまりを整備した。 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> 【大化の改新で行った国造りについての深い理解】 中大兄皇子・中臣鎌足は、再び国が乱れてきたことや、中国の脅威が迫ってきているため、中国のすすんだ政治のしくみをもとに、強い国をめざした。しかし、庶民の生活は税などで苦しくなっていた。 </div> </div> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ステップ4 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 【聖徳太子の国造りと大化の改新で行った国造りを比較・関連・総合させて飛鳥時代を捉える】 飛鳥時代は、進んだ中国の政治のしくみや文化を取り入れながら、天皇を中心とした平和でまとまった国の仕組みを作るために、法やきまりを整えた時代。このような国をめざした理由は、中国の勢力の拡大が影響している。しかし、そのために庶民は税をおさめたり、兵役に付いたりするため、身分の差が激しくなり、庶民にとっては苦しい時代であった。 </div> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 課題解決 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

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。ステップ1では、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、「歴史事象を捉える視点」として〈A：国政〉〈B：人々の生活と文化〉〈C：外国との関係〉という3つの視点を設定し、課題解決の見通しを立てた。ステップ2では、まず、「聖徳太子の国造り」について、それぞれの視点に沿った調べ学習をグループで分担しながら行った。ステップ3では、視点に沿ってそれぞれが調べたことを持ち寄り、比較したり関連させたり総合させたりしながら、当時の時代状況を捉える活動を行う場面を設定した。「大化の改新の国造り」についてもステップ2、ステップ3と同様に行った。ステップ4では、「単元末課題」として学習した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を対象に分析を行った。

(2) 実践Ⅱ 単元名「鎌倉時代」(授業実施期間 6月14日～6月21日 8時間扱い)

| 鎌倉時代の単元デザイン | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|---|--|--|--------|--|--|--------|------------|-----------|--------|------------|-----------|--|---|---|--|---|
| 課題設定 | ステップ1 課題解決への見通し 鎌倉時代前半の様子と鎌倉時代後半の様子を、〈A：国政〉〈B：人々の生活や文化〉〈C：外国との関係〉に着目して調べ、その特色や相互の関連、意味を多角的に捉える。 鎌倉時代前半の様子と鎌倉時代後半の様子について比較・関連付けたり総合したりして、この頃の世の中の様子を考え、文章で記述したり説明したりする。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 課題追究 | ステップ2 <table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="3">鎌倉時代前半</th> <th colspan="3">鎌倉時代後半</th> </tr> <tr> <th>〈A：国政〉</th> <th>〈B：御家人の生活〉</th> <th>〈C：大きな争い〉</th> <th>〈A：国政〉</th> <th>〈B：御家人の生活〉</th> <th>〈C：大きな争い〉</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>源頼朝が征夷大将軍に任命され、武士の政治が始まった。また、ご恩と奉公の関係や頼朝の死後は、息子が将軍をついでいくしくみを整えた。</td> <td>幕府に従う武士のことを、特に「御家人」とよんだ。御家人が起きたときなどは、自分の領地を認めてくれた幕府のために命がけで戦った。</td> <td>源氏の将軍が3代で途絶えた後、朝廷は政権を取り戻すチャンスと考え、西側の武士たちを中心に鎌倉幕府に戦いを挑む。(承久の乱)</td> <td>源氏の将軍が途絶えた後、北条氏が執権として幕府をまとめた。元が、従うように要求してきたが、幕府はこれを拒否し、九州の御家人たちを動員し、2度にわたる元の攻撃を退けることに成功した。</td> <td>承久の乱後、西国の武士も「ご恩と奉公」の関係により、幕府のために働いた。「てつはう」という火薬兵器や毒をねつた矢をもち、集団で攻めてくる元軍の攻撃に苦戦するが、御家人たちは勇敢に戦った。</td> <td>モンゴル人の国。中国全土を支配し、国名を「元」とした。元の皇帝フビライ=ハンは、朝鮮の国も従え、日本も従うように使者や国書を送り要求してきた。</td> </tr> </tbody> </table> | | | 鎌倉時代前半 | | | 鎌倉時代後半 | | | 〈A：国政〉 | 〈B：御家人の生活〉 | 〈C：大きな争い〉 | 〈A：国政〉 | 〈B：御家人の生活〉 | 〈C：大きな争い〉 | 源頼朝が征夷大将軍に任命され、武士の政治が始まった。また、ご恩と奉公の関係や頼朝の死後は、息子が将軍をついでいくしくみを整えた。 | 幕府に従う武士のことを、特に「御家人」とよんだ。御家人が起きたときなどは、自分の領地を認めてくれた幕府のために命がけで戦った。 | 源氏の将軍が3代で途絶えた後、朝廷は政権を取り戻すチャンスと考え、西側の武士たちを中心に鎌倉幕府に戦いを挑む。(承久の乱) | 源氏の将軍が途絶えた後、北条氏が執権として幕府をまとめた。元が、従うように要求してきたが、幕府はこれを拒否し、九州の御家人たちを動員し、2度にわたる元の攻撃を退けることに成功した。 | 承久の乱後、西国の武士も「ご恩と奉公」の関係により、幕府のために働いた。「てつはう」という火薬兵器や毒をねつた矢をもち、集団で攻めてくる元軍の攻撃に苦戦するが、御家人たちは勇敢に戦った。 |
| 鎌倉時代前半 | | | 鎌倉時代後半 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 〈A：国政〉 | 〈B：御家人の生活〉 | 〈C：大きな争い〉 | 〈A：国政〉 | 〈B：御家人の生活〉 | 〈C：大きな争い〉 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 源頼朝が征夷大将軍に任命され、武士の政治が始まった。また、ご恩と奉公の関係や頼朝の死後は、息子が将軍をついでいくしくみを整えた。 | 幕府に従う武士のことを、特に「御家人」とよんだ。御家人が起きたときなどは、自分の領地を認めてくれた幕府のために命がけで戦った。 | 源氏の将軍が3代で途絶えた後、朝廷は政権を取り戻すチャンスと考え、西側の武士たちを中心に鎌倉幕府に戦いを挑む。(承久の乱) | 源氏の将軍が途絶えた後、北条氏が執権として幕府をまとめた。元が、従うように要求してきたが、幕府はこれを拒否し、九州の御家人たちを動員し、2度にわたる元の攻撃を退けることに成功した。 | 承久の乱後、西国の武士も「ご恩と奉公」の関係により、幕府のために働いた。「てつはう」という火薬兵器や毒をねつた矢をもち、集団で攻めてくる元軍の攻撃に苦戦するが、御家人たちは勇敢に戦った。 | モンゴル人の国。中国全土を支配し、国名を「元」とした。元の皇帝フビライ=ハンは、朝鮮の国も従え、日本も従うように使者や国書を送り要求してきた。 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 課題解決 | ステップ3 <table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="width:50%; vertical-align: top;"> 【鎌倉時代が始まったところの様子に対する深い理解】 頼朝は征夷大将軍に任命され、鎌倉に幕府を開いた。幕府は御家人たちと土地を仲立ちとした「ご恩と奉公」という主従関係を構築し、武士の政治のしくみを作った。朝廷は、武士が政治を行うことを快く思わず、政権を取り戻すために戦いを挑むが、幕府軍はそれを退け、勢力を全国に広げた。 </td> <td style="width:50%; vertical-align: top;"> 【元との戦いが起きたところの様子に対する深い理解】 源氏が途絶えた後も、ご恩と奉公の関係をもとに、執権北条氏が幕府をまとめ勢力を伸ばした。元の皇帝フビライ=ハンは国書を送り、日本も従うように要求してきた。時宗は、御家人たちに命じて、元の攻撃を退けた。進んだ技術を持っている元の攻撃に苦戦したが、御家人たちの活躍により2度の攻撃を退け、日本を守ることができた。 </td> </tr> </tbody> </table> | | | 【鎌倉時代が始まったところの様子に対する深い理解】 頼朝は征夷大将軍に任命され、鎌倉に幕府を開いた。幕府は御家人たちと土地を仲立ちとした「ご恩と奉公」という主従関係を構築し、武士の政治のしくみを作った。朝廷は、武士が政治を行うことを快く思わず、政権を取り戻すために戦いを挑むが、幕府軍はそれを退け、勢力を全国に広げた。 | 【元との戦いが起きたところの様子に対する深い理解】 源氏が途絶えた後も、ご恩と奉公の関係をもとに、執権北条氏が幕府をまとめ勢力を伸ばした。元の皇帝フビライ=ハンは国書を送り、日本も従うように要求してきた。時宗は、御家人たちに命じて、元の攻撃を退けた。進んだ技術を持っている元の攻撃に苦戦したが、御家人たちの活躍により2度の攻撃を退け、日本を守ることができた。 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 【鎌倉時代が始まったところの様子に対する深い理解】 頼朝は征夷大将軍に任命され、鎌倉に幕府を開いた。幕府は御家人たちと土地を仲立ちとした「ご恩と奉公」という主従関係を構築し、武士の政治のしくみを作った。朝廷は、武士が政治を行うことを快く思わず、政権を取り戻すために戦いを挑むが、幕府軍はそれを退け、勢力を全国に広げた。 | 【元との戦いが起きたところの様子に対する深い理解】 源氏が途絶えた後も、ご恩と奉公の関係をもとに、執権北条氏が幕府をまとめ勢力を伸ばした。元の皇帝フビライ=ハンは国書を送り、日本も従うように要求してきた。時宗は、御家人たちに命じて、元の攻撃を退けた。進んだ技術を持っている元の攻撃に苦戦したが、御家人たちの活躍により2度の攻撃を退け、日本を守ることができた。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ステップ4 <table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> 【鎌倉時代が始まったところの様子と元との戦いが起きたところの様子を比較・関連・総合させた鎌倉時代全体を捉える】 共通点・・・ご恩と奉公の関係、大きな勢力と戦いそれを退ける 等 相違点・・・将軍と執権、外国勢力の影響、ご恩、全国支配 等 頼朝は、朝廷から征夷大将軍に任命されるも、都がある京都から離れた鎌倉に幕府を開き、朝廷と距離をとりつつ、守護・地頭などの制度をつくり全国の武士をまとめたり、土地を仲立ちとした御恩と奉公の仕組みをつくり全国の武士団と強いつながりを築いたりするなど、武士中心の新しい国造りをすすめている。頼朝の土地を仲立ちとした御恩と奉公の仕組みは、源氏の将軍だけでなく、執権北条氏にも継承され、元の攻撃を退けるなど強固な武家政権を築いていった。しかし、ご恩と奉公の関係の崩壊により、武士の不満が高まり、鎌倉時代が幕を閉じることとなる。 </td> </tr> </tbody> </table> | | | | 【鎌倉時代が始まったところの様子と元との戦いが起きたところの様子を比較・関連・総合させた鎌倉時代全体を捉える】 共通点・・・ご恩と奉公の関係、大きな勢力と戦いそれを退ける 等 相違点・・・将軍と執権、外国勢力の影響、ご恩、全国支配 等 頼朝は、朝廷から征夷大将軍に任命されるも、都がある京都から離れた鎌倉に幕府を開き、朝廷と距離をとりつつ、守護・地頭などの制度をつくり全国の武士をまとめたり、土地を仲立ちとした御恩と奉公の仕組みをつくり全国の武士団と強いつながりを築いたりするなど、武士中心の新しい国造りをすすめている。頼朝の土地を仲立ちとした御恩と奉公の仕組みは、源氏の将軍だけでなく、執権北条氏にも継承され、元の攻撃を退けるなど強固な武家政権を築いていった。しかし、ご恩と奉公の関係の崩壊により、武士の不満が高まり、鎌倉時代が幕を閉じることとなる。 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 【鎌倉時代が始まったところの様子と元との戦いが起きたところの様子を比較・関連・総合させた鎌倉時代全体を捉える】 共通点・・・ご恩と奉公の関係、大きな勢力と戦いそれを退ける 等 相違点・・・将軍と執権、外国勢力の影響、ご恩、全国支配 等 頼朝は、朝廷から征夷大将軍に任命されるも、都がある京都から離れた鎌倉に幕府を開き、朝廷と距離をとりつつ、守護・地頭などの制度をつくり全国の武士をまとめたり、土地を仲立ちとした御恩と奉公の仕組みをつくり全国の武士団と強いつながりを築いたりするなど、武士中心の新しい国造りをすすめている。頼朝の土地を仲立ちとした御恩と奉公の仕組みは、源氏の将軍だけでなく、執権北条氏にも継承され、元の攻撃を退けるなど強固な武家政権を築いていった。しかし、ご恩と奉公の関係の崩壊により、武士の不満が高まり、鎌倉時代が幕を閉じることとなる。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

実践Ⅱでは、鎌倉時代の単元開発とその実践と評価を行った。ステップ1では、鎌倉時代を「前半部分：頼朝による鎌倉幕府の成立から、承久の乱を通して、全国支配を成し遂げていった時代」と「後半部分：北条氏による執権政治と、元寇の影響により幕府が衰退していった時代」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、「歴史事象を捉える視点」として〈A：国政〉〈B：御家人の生活〉〈C：外交や争い〉という3つの視点を設定し、課題解決の見通しを立てた。ステップ2では、まず、「鎌倉時代前半」について、それぞれの視点に沿った調べ学習をグループで分担しながら行った。ステップ3では、視点に沿ってそれぞれが調べたことを持ち寄り、比較したり関連させたり総合させたりしながら、当時の時代状況を捉える活動を行う場面を設定した。「鎌倉時代後半」についてもステップ2、ステップ3と同様に行った。ステップ4では、「単元末課題」として学習した2つの「核となる歴史事象」を比較・関連・総合することで、「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。

8時間の「鎌倉時代」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を対象に分析を行った。

5 評価について

5-1 ルーブリックの作成について

子どもたちが、学習した事実に基づく知識をもとに比較・関連付け・総合することで時代全体を解釈し説明したことを評価するためにルーブリック（評価指標）の作成を行った。

北（2011）は、社会科の学習において、社会的事象についての判断を行う際、「事実にもとづいて、x根拠をもち、公正に多面的に考える手続きが必要である」と述べている。これは、本実践の「歴史事象や時代を捉える活動」においても重要な視点である。このような「事実にもとづいて」「根拠をもち」「主張・結論」を述べるという論理の構造を表したものにトゥールミンモデルがある（図3）。トゥールミンモデルとは、スティーブン・トゥールミン（2011）が論理の構造をシンプルに分かりやすく図式化したものであり、主にデータ、根拠、主張の3つから構成されているものである。

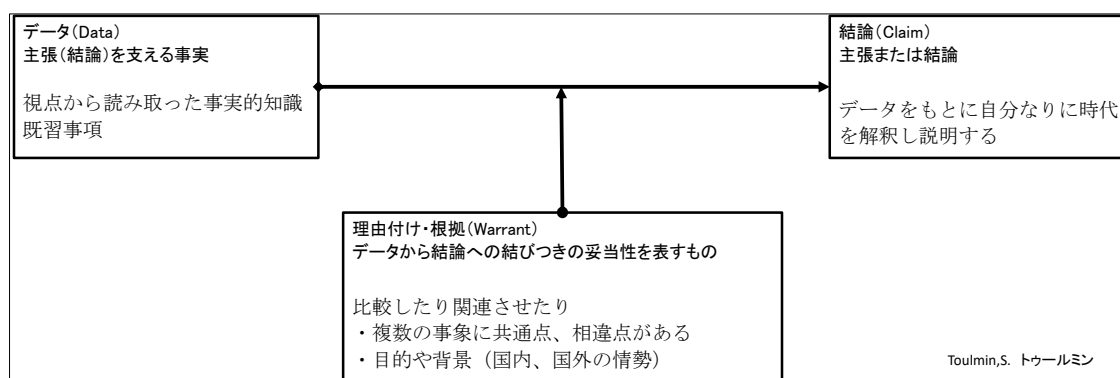


図3 トウールミンモデルの議論の構造

トゥールミンモデルを参考にした理由としては、歴史事象や時代を捉え表現する際、学習した事実に基づく知識だけでなく、それらを比較したり、関連付けたりすることで獲得することができ

る「共通点や相違点」や「時代背景や目的」などが「理由付け・根拠」として示されることが重要であると考えたからである。本実践では、トゥールミンモデルに当てはめて、「データ＝視点から読み取った事実的知識や既習事項」、「理由付け・根拠＝複数の事象を比較したり、関連させたりすることを通して獲得する共通点や相違点、または国内や国外の情勢をもとに時代背景や目的について考えたこと」、「主張・結論＝データや根拠をもとに多角的に歴史事象や時代を解釈し表現すること」と定義した。

ルーブリックを作成する際には、評価のしやすさも考え、「データ」「理由付け・根拠」をまとめ「データをもとに根拠を示す力（D・W）」と、「多角的に解釈し表現する力（C）」の2項目でルーブリックを作成した。例えば、「データをもとに根拠を示す力」のレベル3では、いくつかの「核となる歴史事象」や「歴史を捉える視点」から得られた事実的知識を比較したり、関連付けたりすることを通して、共通点（この時代の特徴）や相違点（この時代の変化）を見出し、それらを理由や根拠とすることができていることとし、「いくつかの視点から根拠となる事実的知識を示し、それらを比較することで共通点や相違点を示し、理由や根拠としている。」と設定した（表3）。

表3 トゥールミンモデルを基盤としたルーブリック

| | データをもとに根拠を示す力（D・W） | 多角的に時代を解釈し表現する力（C） |
|------|--|---|
| レベル3 | いくつかの視点から根拠となる事実的知識を複数示し、それらを比較することで共通点や相違点を示し、理由や根拠としている。また、国内、国外情勢などを踏まえ目的や背景を捉え、それらを理由や根拠としている。 | データをもとに、どのような時代であったか、多面的・総合的に解釈し説明することができている。 |
| レベル2 | いくつかの視点から根拠となる事実的知識を示し、それらを比較することで共通点や相違点を示し、理由や根拠としている。 | データをもとに、どのような時代であったか説明することができている。 |
| レベル1 | どこか1つの視点から理由付けをしている。 | どのような時代であったか説明することができている。 |
| レベル0 | 理由付けや根拠が書かれていない。 | どのような時代であったか書かれていない。 |

5-2 ルーブリックを用いた評価について

作成したルーブリックを用いて評価を行った。例えば、C3の実践I「飛鳥時代」の単元末課題の記述を見ると、下線①では、「十七条の憲法」という事実的知識を示し、天皇中心に国をまとめ平和を求めたことが書かれている。下線部②では、「土地を全て天皇のものにした」という事実的知識を示し、中大兄皇子や中臣鎌足が平和を求めていたことが書かれている。これらの2つのことから、「平和を求めた」という共通点を見いだしている。さらに、下線部③では、「税をとられたりしていた」という事実的知識を示し、「人々の暮らしが苦しくなった」ことが書かれており、〈A:国政〉と〈B:人々の生活や文化〉の2つの視点を因果的に関連付けて考えをもっていることが分かる。このように、「聖徳太子の国づくり」と「大化の改新の国づくり」における〈A:国政〉〈B:人々の生活や文化〉の視点を比較したり、関連付けたりすることを通して、共通点や相違点を示していることから、評価を3とした。

表4 ルーブリックを用いた評価例

| 番 | 理由 | 時代 | D・W | C | 合計 |
|----|--|--------------------------------------|-----|---|----|
| C3 | ①聖徳太子のいたころは、天皇を中心にしてくにをまとめ平和にしようとして十七条の憲法をつくった。②中大兄皇子と中臣鎌足がいたときは平和にするために土地は全て天皇のものにして貴族たちに奪われないようにしていた。でも、③「大化の改新」で、税をとられたりしていたから、人々のくらしは苦しくなった。 | 世の中を平和にするためにきまりがつくられ人々のくらしが大きく変わった時代 | 3 | 3 | 6 |

また、主張・結論では「データ、理由付けや根拠」をもとに、〈A：国政〉や〈B：人々の生活や文化〉の視点を関連付けたり、目的や背景を考えたりしながら総合的にどのような時代であったかを表現することができているので、主張・結論においても評価3とした。よって、C3の飛鳥時代の単元末課題の評価は合計で評価6とした。

このように2つの実践における単元末課題の評価を一覧に示したものが表5である。

実践Iと実践IIの単元末課題における総合得点の結果の平均点を見ると、実践Iでは平均4.24、実践IIでは4.64であり、0.4ポイント上昇している。実践Iと実践IIの平均点を比較したところ実践IIの鎌倉時代の単元末課題のパフォーマンス課題の平均点が5%水準で有意に高かった($t(24)=2.61, p<.05$)。さらに、「データをもとに根拠を示す力(D・W)」と「多角的に解釈し表現する力(C)」の実践Iと実践IIのそれぞれの項目の平均点を比較したところ、「データをもとに根拠を示す力(D・W)」では、実践Iでは平均2.04、実践IIでは平均2.36と0.32ポイント上昇しており、実践IIの平均点が5%水準で有意に高かった($t(24)=2.55, p<.05$)。「多角的に解釈し表現する力(C)」では、実践Iと実践IIとの平均点の差に有意な差が見られなかった($t(24)=0.81, n. s.$)ことから、「多角的に解釈し表現する力(C)」は実践Iの段階で示された能力を維持していたものと考えられる。

表5 飛鳥・鎌倉単元末課題の各観点の得点平均

| 項目 | 飛鳥 単元末課題(n=25) | | 鎌倉 単元末課題(n=25) | | 単元末課題間のt検定 |
|-------------|----------------|-------|----------------|-------|---------------|
| | 平均値 | S. D. | 平均値 | S. D. | |
| データ・根拠(D・W) | 2.04 | 1.01 | 2.36 | 0.70 | $t(24)=2.55*$ |
| 多角的解釈・表現(C) | 2.20 | 0.64 | 2.28 | 0.61 | $t(24)=0.81$ |
| 総合得点 | 4.24 | 1.47 | 4.64 | 1.15 | $t(24)=2.61*$ |

$P* < .05, p** < .01$

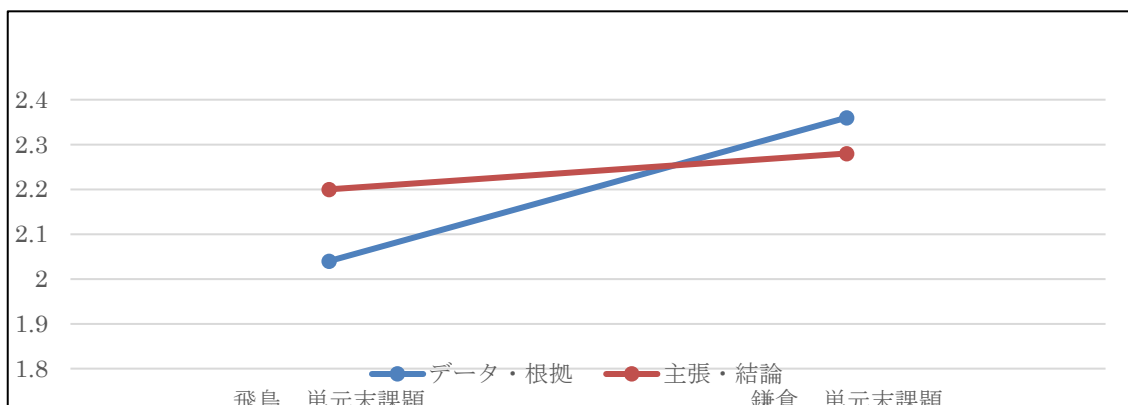


図4 飛鳥・鎌倉単元末課題の各観点の得点平均の推移

本実践において、評価が高く歴史的思考力の育成が見られた代表的な児童の具体的な記述内容を見ていく。C1は、実践Ⅰ・Ⅱどちらも評価6を示している児童であり、C5、C6は、実践Ⅱで評価が向上している児童である。

C1は、実践Ⅰ「飛鳥時代」の単元末課題の記述において、十七条の憲法や大化の改新という2つの核となる歴史事象の〈A：国政〉の視点を比較することにより「少しずつ税が増えていった」と捉えている。また、「庶民が税で苦しむ中、偉い人暮らしはますますよくなり」のように、〈B：人々の生活や文化〉が税制度により変化していったことを捉えている。さらに、「世の中を平和にしようとした」〈C：外国との関係〉の視点から中国との緊張状態による国際的な地位向上の必要性を関連付けて考えている。以上の点から、C1は実践Ⅰでは、3つの視点を関連付けながら説明することができている。

実践Ⅱの記述では、〈A：国政〉の視点から「ご恩や奉公」による主従関係についてや「みんなが幕府の仲間になった」という全国支配についてのことが書かれており、〈B：御家人の生活や文化〉の視点では、「御家人がやる気を出した」「関係が崩れてバラバラになった」などのことが書かれている。さらに、〈C：大きな争い〉の視点に関しても、「朝廷や元などの強い敵にも勝てて」と、2つの核となる歴史事象で学習した「朝廷との戦い」「元との戦い」を総合して捉え表現することができている。以上の点から、C1の実践Ⅱの記述も、実践Ⅰの記述同様3つの視点を比較したり、関連付けたりしながら説明することができていることが分かる。さらに、実践Ⅰから実践Ⅱにかけて、示される事実に知識（データ）が増えたり、2つの核となる歴史事象で学習したそれぞれの視点を総合的に捉えることができたりするなど、「データをもとに根拠を示す」力の向上が伺える。

C5の実践Ⅰの記述は、「大化の改新」という〈A：国政〉の視点と、「庶民の暮らしが苦しくなり」という〈B：人々の生活や文化〉の視点を関連させながら説明している。しかし、「核となる歴史事象」の「聖徳太子の国造り」の様子との比較について事実に知識を用いて説明をしておらず、時代全体を捉えるまでは至っていない。実践Ⅱの記述を見ると、「ご恩と奉公」という〈A：国政〉の視点と、「武士たちは土地をもらうために必死で働く」という〈B：御家人の生

表6 飛鳥・鎌倉時代のパフォーマンス課題の評価例

| 番 | 実践Ⅰ「飛鳥時代」 | | D・W | C | 総合 | 実践Ⅰ「飛鳥時代」 | | D・W | C | 総合 |
|----|--------------------------------------|--|-----|---|----|---------------------------------|--|-----|---|----|
| C1 | いろいろなきまりで、庶民のくらしが少しずつ変わった時代 | 十七条の憲法や大化の改新で、少しずつ税が増えていった。また、庶民が税で苦しむ中、偉い人暮らしはますますよくなり、差が開いていった。でも、その決まりは世の中を平和にしようとしたきまりだった。 | 3 | 3 | 6 | ご恩と奉公で、全国をひとつにしたけどほろんだ時代 | ご恩と奉公で御家人がやる気を出し、力がのびて朝廷や元などの強い敵にも勝って、みんなが幕府の仲間になった。でもそのあと、全国敵無しで奪う土地が無くて、御家人とのご恩と奉公の関係がくずれてバラバラになり、滅びてしまったから。 | 3 | 3 | 6 |
| C5 | 世の中を平和にするため、きまりが作られ、人々の暮らしが大きく変わった時代 | 大化の改新が作られ、庶民への負担が大きくなり、貴族(豪族)のくらしが楽になった。 | 2 | 3 | 5 | 武士と(鎌倉)幕府の関係で一つになった時代 | ご恩と奉公で土地をもらえた武士たちは、土地をもらうために必死で働き、働く武士が増え、勢力が強まって武士の国が作られた。 | 3 | 3 | 6 |
| C6 | 国を平和にしようといういろいろな工夫、きまりを作った時代 | 聖徳太子の時代は「十七条の憲法」を作り、大化の改新では「税」をとるなどの決まりを作り、どちらも国を平和にするために作ったから。 | 2 | 2 | 4 | 武士中心の国づくりをし上下関係が良く、それがくずれていった時代 | ご恩と奉公で上下関係がよく武士が褒美のために一生懸命戦ったから。そして東北だけだった武士の国が全国に広がり、外国からせめてきた敵を倒した。だけど、土地が少ししかもらえず、上下関係がくずれていったから。 | 3 | 3 | 6 |

活)の視点を関連させながら考えている。これらは「鎌倉前半」「鎌倉後半」に共通する事項である。C5は、これらの共通点を根拠に、時代を大きく捉え、「武士の国が作られた」と説明している。これらの2つの記述から、C5は、「核となる歴史事象」を比較したり関連付けたりすることを通して、時代全体を大きく捉えることができるようになったことが窺える。

C6の実践Ⅰの記述は、〈A：国政〉の視点について、2つの核となる歴史事象で学習したことを示して、それらを関連させたり総合させたりすることを通して「国を平和にしようとした」という目的を説明している。しかし、〈B：人々の生活や文化〉〈C：外国との関係〉といった視点に関する事実的知識は示されておらず、一面的な見方にとどまっている。

実践Ⅱでは、「御恩と奉公」や「武士の国が全国に広がる」という〈A：国政〉の視点と「武士が褒美のために一生懸命働く」「土地が少ししかもらえない」という〈B：御家人の生活〉という視点、さらに「外国からせめてきた敵を倒す」という〈C：大きな争い〉の視点の3つの視点を比較したり関連付けたりしながら考えることができている、多角的に時代を捉えることができるようになっている。

3名の代表児童の記述を見ても、実践Ⅰから実践Ⅱにかけて視点が広がり、より多角的・総合的に時代を捉えることができるようになってきていることが確認できた。これは、本研究で育成を目指した歴史的思考力である「歴史的な脈を理解する力」「歴史的変化を因果的に理由付ける力」が向上したと言える。

6 まとめ

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じて、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、「見方・考え方」を働かせる場面を位置付けた今回の単元デザインをもとに、実践Ⅰ実践Ⅱと繰り返し学習することを通して、特に「データをもとに根拠を示す」能力を育てることができていることが明らかとなった。これは、「歴史的思考力」の、特に「歴史的な変化を因果的に理由付ける力」であると考えられ、子供たちの「歴史的思考力」を育むために有効であったと考えられる。

さらに、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。

今後の課題について述べておきたい。今回は飛鳥時代と鎌倉時代の2つの単元を開発して実践と評価を行ったが、さらに複数の時代を対象に単元開発と評価を行うことで、長期的な展望のもと歴史的思考力が育成されたのかを検討する必要がある。また、歴史的な分野だけではなく、複数の視点を通して学んだことを比較、統合して資質・能力を育成する今回開発した単元デザインの原理を地理的分野、公民的分野へ適応できるのかを検討していく必要がある。さらにパフォーマンス課題の設定の工夫により、知識・技能、思考・判断・表現力等の資質・能力がどのように育成されていくのかを検討していかなければならない。

【謝辞】

本研究を推進するにあたり、全面的な支援をいただいた富士市教育委員会、富士市立富士川第一小学校 鈴木幸人 校長（現 静岡県教育委員会事務局 静東教育事務所 地域支援課）、職員の皆様にこの場を借りて厚く御礼申し上げます。

引用・参考文献

- 生田 幸士 (2015) 「歴史的思考力の育成をめざした中学校歴史的分野の授業実践 : 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(4), 34-44
- 池尻良平・山内祐平 (2012) 「歴史的思考力の分類と効果的な育成方法」 日本教育工学会 第28回全国大会講演論文集, pp. 495-496
- 岩田一彦 (2000) 「社会科固有の授業理論 30の提言」 明治図書
- 石井英真 (2015) 「今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影」 日本標準ブックレット
- E・H・カー著・清水幾太郎訳 (1962) 「歴史とは何か」 岩波新書
- 上之園強 (2000) 「小学校歴史学習の内容の厳選とカリキュラム構成 : 歴史への興味・関心と見方・考え方を育成するために」 社会科学研究 53(0), 63-72,
- 梅津正美 (2015) 「教育実践学としての社会科授業研究の探求」 風間書房
- 小原友行(2009) 『「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン小学校編』 明治図書
- 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

- 北俊夫 (1996) 「社会科授業研究双書 1 『生きる力』を育てる社会科授業」 明治図書
- 北俊夫・向山行雄 (2014) 「新・社会科授業研究の進め方ハンドブック」 明治図書
- 澤井陽介・加藤寿朗 (2017) 「見方・考え方[社会科編]—「見方・考え方」を働かせる真の授業の姿とは?」 東洋館出版社
- 社会認識教育学会編 (2012) 「新社会科教育学ハンドブック」 明治図書
- スティーブン・トゥールミン (2011) 「議論の技法」 東京図書 (戸田山 和久・福澤 一吉 翻訳)
- 高橋秀樹・光也芳幸・村瀬真一 (2016) 「ここまで変わった日本史の教科書」 吉川弘文館
- 棚橋健治 (2007) 「社会科の授業診断—よい授業に潜む危うさ研究—」 明治図書
- 中央教育審議会 (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」
- 土屋武志 (1999) 「イギリス歴史教育における思考力の意味」 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 第2号, pp151-158
- 土屋武志 (2001) 「『体験的』歴史学習の教育的意義—歴史的思考力の本質—」 愛知教育大学研究報告. 教育科学 50, 171-178
- 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
- 土屋武志 (2015) 「実践から学ぶ解釈型歴史学習—子どもが考える歴史学習へのアプローチ」 梓出版社
- 戸井田克己 (2004) 「歴史的思考力の基礎概念としての地理的見方・考え方—世界史前近代の認識形成を中心に—」 日本社会科教育学会「社会科教育研究」No. 91
- 中村洋樹 (2013) 「歴史実践 (Doing History) としての歴史学習の論理と意義—『歴史家のように読む』アプローチを手がかりにして—」 全国社会科教育学会「社会科研究」第79号, pp49-60
- 奈須正裕 (2017) 「『資質・能力』と学びのメカニズム」 東洋館出版社
- 新潟大学教育学部附属新潟小学校 (2017) 「ICT×思考ツールでつくる「主体的・対話的で深い学び」を促す授業」 小学館
- 原田智仁 (2013) 「歴史を大観する学習の単元構成論—日本と英国の事例分析を手がかりとして—」 全国社会科教育学会「社会科研究」78号, pp1-12
- 松下佳代 (2007) 「パフォーマンス評価—子どもの思考と表現を評価する—」 日本標準ブックレット
- 文部科学省 (2016) 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて (報告)」 文部科学省「新学習指導要領 (平成29年3月公示)」
- 山中寿夫 (1968) 「歴史的なものの見方・考え方についての一考察: 主体的学習に関連して」 社会科教育論叢 9巻 pp. 77-84
- 山本博文 (2013) 「歴史をつかむ技法」 新潮新書
- 油井大三郎 (2009) 「歴史的思考力をどう育てるか(コラム 歴史の風)」 史学雑誌 118(7), pp. 1303-1305