

Unit development to promote structural understanding of the era in elementary school social studies history : Focusing on the development of historical thinking ability

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-12-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山路, 崇仁, 石上, 靖芳 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00026206">https://doi.org/10.14945/00026206</a>

# 小学校社会科歴史分野における時代の構造的理解を促進する

## 単元開発とその評価

### —歴史的思考力の育成に焦点をあてて—

Unit Development to Promote Structural Understanding of the Era in Elementary School Social Studies  
History: Focusing on the Development of Historical Thinking Ability

山路 崇仁<sup>1</sup> ・ 石上 靖芳<sup>2</sup>  
Takahito YAMAJI and Yasuyoshi ISHIGAMI

(平成 30 年 11 月 16 日受理)

#### ABSTRACT

The purpose of this research is to develop the principle of unit design and specific concrete teaching strategies for nurturing "historical thinking ability" in elementary school social studies history field, and to verify its effect through practice. In order to achieve that purpose, we devised and practiced a principle of construction of a three-step unitary design and a teaching strategy for children to create structural diagrams and interpret the era. Ancient Japan, medieval Japan, we developed a unit to capture the characteristics of the country-building of Japan in the early Modern age, and after the end of each unit, we performed a performance test and we made a rubric evaluating it, and the quality and ability of knowledge, expression, and thought were improved.

キーワード：歴史分野単元開発，小学校社会科，構造的理解，歴史的思考力

#### 1. 問題の所在と研究目的

小学校社会科，特に歴史分野においては，歴史的史実を教授するだけの授業形態が多く存在し，「社会科は暗記科目」と捉えている教員や子どもたちも少なくない。暗記科目である弊害として，遠藤（2002）は，機械的な暗記による学習方略の採用は，有意味学習になっていないという点，および認知的なコストが大きいという点で，学習者の好奇動機を低減させ，学習者に嫌いな教科として捉えられてしまうと述べている。ベネッセ教育総合研究所の「学習基本調査」の好きな教科ランキングでは，1990年の第1回から2015年の第5回までの調査すべてにおいて社会科は最下位となっており，上記の論を基に考えれば，多くの教育現場で暗記中

<sup>1</sup> 静岡大学大学院教育実践高度化専攻

<sup>2</sup> 教職大学院系列

心の授業が昔から変わることなく行われていると推察される。また、坂東（1965）は、歴史事象の表面的なことがらは捉えられているが、事象相互の因果関係が把握されていないこと、与える学習は、十分なされているが、思考させる学習の場が設定されていないことを述べていることから、数十年間に渡って「社会科は暗記科目」であるという根深い認識が教育現場に蔓延してしまっていることがうかがえる。

このような実態を招く状況の背景には、社会科に関する研修不足が考えられる。豊嶋（2007）は社会科の授業は熱心には工夫されず、形式主義化・活動主義的な学習に偏向されてしまったと、社会科の学習方略についての問題点を提起し、志村ら（2014）は質問紙調査の結果から、社会科専門性を高めるのは教科に関する研修であるが、機会・体制は十分ではなく、とりわけ小学校での研修は限定的で課題があると小学校教員の研修不足を提起している。小学校で行う校内研修では、教科研修の窓口は国語科や算数科が多く、社会科を窓口として取り組む学校は少ない。筆者の勤務しているA市の小学校でも社会科を窓口としている学校は見られない。

社会科における歴史学習の役割は、山中（1962）、加藤（1982）、土屋（2011）など多くの研究者や実践者が述べるように、単に個々の歴史事象つまりトピックスそのものを理解させること、つまり暗記ではなく「歴史的思考力」の育成が大事であると述べている。この「歴史的思考力」は、平成32年度に完全実施される新学習指導要領におけるコンピテンシー・ベースの学力観であり、歴史分野における重要な資質・能力であると考えられる。しかし、「歴史的思考力」という概念は抽象性、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がある。

そこで、本研究は、これまで各研究者や実践者が定義している「歴史的思考力」を整理し、そして、「歴史的思考力」を働かせ、歴史を探究し、歴史の面白さを味わえる具体的な単元を開発し、その評価を行うことを目的とした。

## 2. 研究の方法

### 2—1. 歴史的思考力の整理

歴史的思考力の定義は多くの研究者、実践者によって主張されているが、その定義は実に様々であり、一つに定まっているものはない。そこで研究者、実践者の定義している「歴史的思考力」を整理することで、共通性を捉えることとし、それを本実践における「歴史的思考力」と定義することとした。そこで、その年代で解釈されてきた「歴史的思考力」について整理し、解釈を述べた4人の先行研究を取り上げ、整理する。

藤原（1959）は、歴史学習の種々の場面で展開される思考の形態を「実証的」「分析的」「比較的」「関係的」「類推的」「批判的」の6つに解釈した。山中（1962）は、「認知的（確認的）思考」「内面的（遡及的）思考」「外延的（発展的）思考」「関係的思考」「解釈的（批判的）思考」と解釈した。油井（2009）は、アメリカの「合衆国史のための全国基準」を基にまとめ、「時系列的思考」「歴史的構想力」「歴史分析・解釈」「歴史研究能力」「歴史的争点分析と意志決定」と解釈した。池尻ら（2012）は歴史的思考力で検索される論文を1990年代以降の小中学校生を対象とした研究、かつ査読付きの論文を整理し、「史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る力」「歴史解釈を批判的に分析する」「歴史を現代に転移させる力」と解釈した。これらの先行研究を検討した結果、「史料から内容を捉える」「批判的、分析的に捉える」「関係性や変化を捉える」「概念知識を発展させ、歴史を生かす」の4つのカテゴリに分類できた（図1）。1つめの「史料から内容を捉える」は、「事物の認知

的（確認的）思考」や「歴史的文脈を理解する力」など、歴史事象の具体的内容を史料から読み取り、理解するという資質・能力である。2つめの「批判的、分析的に捉える」は、「歴史分析・解釈」や「歴史解釈を批判的に分析する」など、歴史事象の内容をそのまま受け入れるのではなく、様々な視点から批判的に考えたり、分析したりする資質・能力である。3つめの「関係性や変化を捉える」は「事物の関係的思考」や「時系列的思考」など歴史事象同士がどのように関係しているのか、なぜ変化をしたのかなど考えていく資質・能力である。4つめの「概念知識を発展させ、歴史を生かす」は「歴史的争点分析と意志決定」や「歴史を現代に転移させる力」など、学んだ歴史をそのままにするのではなく、他の時代や現在をどのように捉えていくか考える資質・能力である。以上、先行研究の要約を踏まえ、本研究では「歴史的思考力」を4つの内容、「A：史料を読み取り、内容を把握・理解する力」、「B：歴史解釈を批判的に分析する力」、「C：時代構造の変化を把握する力」、「D：歴史を現代に活用・転移させる力」と定義する（図1－2）。歴史的思考力の下位能力を以上の4つに位置付け、この資質・能力を育成するための単元開発を行い、その成果や効果について検討することとする。

研究者	カテゴリ	史料から内容を捉える	批判的、分析的に捉える	関係性や変化を捉える	概念知識を発展させ、歴史を生かす
藤原（1958） 『歴史教育の理論と実践』		・実証的	・分析的 ・批判的	・比較的 ・关系的	・類推的
山中（1962） 「歴史的なものの見方・考え方についての一考察」		・事物の認知的（確認的）思考	・事物の内面的（溯及的）思考 ・事物の解釈的（批判的）思考	・事物の关系的思考	・事物の外延的（展長的）思考
油井（2009） 「歴史的思考力をどう育てるか」		・歴史的構想力 ・歴史研究能力	・歴史分析・解釈	・時系列的思考	・歴史的争点分析と意志決定
池尻・山内（2012） 「歴史的思考力の分類と効果的な育成方法」		・歴史的文脈を理解する力	・史料を批判的に読む力 ・歴史解釈を批判的に分析する	・歴史的な変化を因果的に理由付ける力	・歴史を現代に転移させる力
本研究における歴史的思考力の定義		A：史料を読み取り、内容を把握・理解する力	B：歴史解釈を批判的に分析する力	C：時代構造の変化を把握する力	D：歴史を現代に活用・転移させる力

図1. 本研究における歴史的思考力

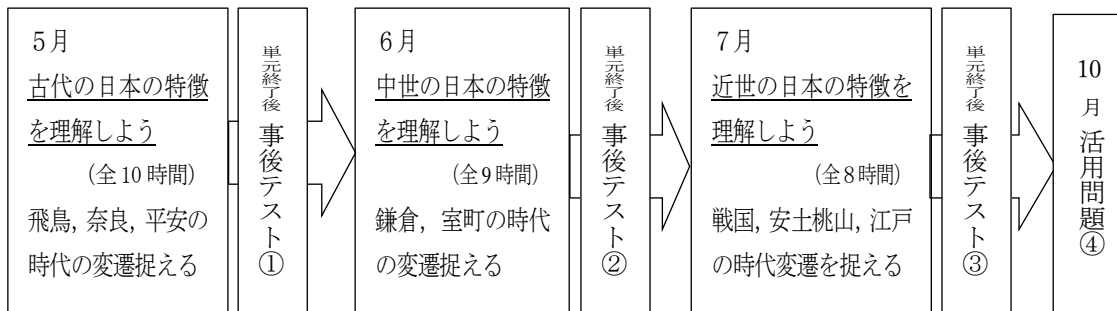
## 2－2. 単元開発の概要

研究方法は、アクションリサーチ（以下ARと省略）という実践改善型の研究方法を採用した。ARとは、「自ら行動（action）を計画して実施し、その行動の結果を観察して、その結果に基づいて内省（reflection）するリサーチ」（横溝2000）である。AR実施に関しては、筆者の在籍校であるA市立B小学校の6年生の3クラスを対象とした。教科書は、『新編 新しい社会6上』（東京書籍）を使用し、「古代の日本の国づくりの特徴を理解しよう」「中世の日本の国づくりの特徴を理解しよう」「近世の日本の国づくりの特徴を理解しよう」の3つの単元を開発して授業実践を行った。分析対象データとして、先に挙げた3つの単元で作成した事後テストを対象として分析を行った。

開発した社会科単元と授業実践の概要は、下記（1）～（5）に示したとおりである。

- （1） 期間 平成30年5月7日（月）～平成30年7月20日（金）
- （2） 授業者 Y教諭（筆者）、C教諭

- (3) 科目 社会科  
 (4) 学級 A市立B小学校 6年 3学級  
 (5) 单元名  
 「古代の日本の国づくりの特徴を理解しよう」(筆者:10時間×2学級, C教諭:10時間×1学級)  
 「中世の日本の国づくりの特徴を理解しよう」(筆者:9時間×2学級, C教諭:9時間×1学級)  
 「近世の日本の国づくりの特徴を理解しよう」(筆者:8時間×2学級, C教諭:9時間×1学級)
- (6) 单元計画



### 2-3. 歴史的思考力の育成を目指した单元デザインの構成原理の開発

平成30年5月7日から平成30年7月23日までA市立B小学校第6学年の3クラスを対象に、古代(飛鳥, 奈良, 平安), 中世(鎌倉, 室町), 近世(戦国, 安土桃山, 江戸)の日本の特徴の理解についての单元開発を行い、実践を行った。

まず、図2で示したように单元開発にあたっては、歴史的思考力の育成を目指し、单元の構成原理を「第1段階: トピック理解期」「第2段階: 概念形成期」「第3段階: 概念知識の深化期」の3段階に構造的に整理を行った。

「第1段階: トピック理解期I」では、その時代の歴史事象の内容を調べ、「日本(国内政治等)に関する出来事」「外国(外交, 文化等)に関する出来事」「人々(生活, 文化等)に関する出来事」の3つの視点に分け、まとめていく。例えば、飛鳥時代であれば、聖徳太子や中大兄皇子らに関する事象を調べ、それを「日本に関する出来事」は冠位十二階, 十七条憲法, 摂政などであり、「外国に関する出来事」は遣隋使, 仏教など、「人々に関する出来事」は法隆寺, 租・調・庸などに分類し、歴史事象を扱った内容を把握し、整理する段階である。「第1段階: トピック理解期I」で身に付く歴史的思考力は、「A: 史料を読み取り, 内容を把握・理解する力」であり、その時代を象徴する歴史事象の内容や特徴を捉え、歴史事象同士を関係付けながら理解するため、主として「知識」の資質・能力と関連している。

「第2段階: 概念形成期II」の【比較・関連a】では、第1段階でまとめた視点を基に歴史事象同士の関係付け, 視点ごとの関係付けを行い、その時代の特徴を捉えていく段階である。飛鳥時代であれば、「大陸から仏教や文化, 制度を学び, 天皇を中心とした国づくり(中央集権国家)を目指した。」などである。【総合b】では、その時代を構造的に捉え、飛鳥時代, 奈良時代, 平安時代をまとめて古代の日本などというように大きな時代として捉えていく。例えば「古代の日本では、人物や立場, 宗教など, 対象となるものは異なるが、核となる対象を中心に置いた国づくりを目指した。」というようなことである。「第2段階: 概念形成期II」で身に付く歴史的思考力は、「B: 歴史解釈を批判的に分析する力」であり、具体的に構造図にして中心概念を配置し、複数の視点をまとまりとして示すなど、その時代を構造的に捉えていくため、主と

して「表現」の資質・能力と関連している。

「第3段階：概念知識の深化期III」は、複数単元の概念知識と概念知識を関連付けることで、より大きな抽象的な概念知識を形成し、他の時代理解に活用できる転移可能な能力であり、概念知識を精緻化し、拡大していく段階である。例えば、「歴史を辿ると、どの時代も核となる対象を中心に国づくりが行われている。現在の日本は国民中心に国づくりが行われている」などである。「第3段階：概念知識の深化期III」で身に付く歴史的思考力は「C：時代構造の変化を把握する力」であり、その時代の特徴を捉え、複数の時代を比較・関連させるため、Cは主として「思考」の資質・能力と関連し、「D：歴史を現代に活用・転移させる力」は、複数の時代を比較・関連させて得た概念知識を現代の日本や世界の国々に関連させて考えるため、Dは「学びに向かう力」の資質・能力と関連している。

このように授業を展開していけば、歴史的思考力が身に付くのではないかと考え、本実践では、この単元デザインの構成原理に基づいて、単元の開発を行った。

戦記 謎	古代の日本の国づくりの特徴を理解しよう			各段階で育成される歴史的思考力と資質・能力
第3段階… 概念知識の深化期 III	第2段階で総合された概念知識を活用、転移することのできる概念知識を形成する。			D：歴史を現代に活用・転移させる力⇒主として「学びに向かう力」の獲得
	深化	<ul style="list-style-type: none"> <li>歴史を辿ると、どの時代も核となる対象を中心に国づくりが行われている。</li> <li>自分達の生きている現在の日本は国民中心の国づくりが行われている。</li> <li>未来の日本は〇〇中心の国づくりを目指すかもしれない。</li> </ul>		
第2段階… 概念形成期 II	第2段階で総合された概念知識を複数単元で比較・関連・総合させる。			C：時代構造の変化を把握する力⇒主として「思考」の獲得
	比較・概念知識の関連・総合	<ul style="list-style-type: none"> <li>古代の日本は「天皇」中心、中世の日本は「武士」中心の時代であった。その時代ごとに、必ず「中心」となる人物や対象があるのではない。</li> <li>近世は「戦国武将」が中心となって、国づくりを行っていた。時代ごとに中心となる対象があった。</li> </ul>		
第1段階… トピック理解期 I	各時代の概念知識を総合させ、大きな時代区分の概念知識を形成する。			B：歴史解釈を批判的に分析する力⇒主として「表現」の獲得
	【総合b】 概念知識	<ul style="list-style-type: none"> <li>古代の日本では、人物や立場、宗教など、対象となるものは異なるが、核となる対象を中心に置いた国づくりを目指した。</li> </ul>		
第1段階… トピック理解期 I	まとめられたトピックの内容を比較・関連させ、その時代の概念知識を形成する。			A：史料を読み取り、内容を把握・理解する力⇒主として「知識」の獲得
	【比較・関連a】 概念知識	<b>飛鳥時代</b> 大陸から仏教や文化、制度を学び、天皇を中心とした国づくり(中央集権国家)を目指した。	<b>奈良時代</b> 大陸から仏教や文化、制度を積極的に取り入れ、仏教を中心とした平和な国づくりを目指した。	
第1段階… トピック理解期 I	基礎知識として必要なトピックの概要を調べ、視点に沿って、複数のまとまりを作る。			A：史料を読み取り、内容を把握・理解する力⇒主として「知識」の獲得
	具体的なトピック	<b>飛鳥時代</b> 日本(国内政治等) 冠位十二階 十七条憲法 撰攷 大化の改新 律令 外国(外交文化等) 遣隋使 小野妹子 仏教 人々(生活文化等) 法隆寺 租、調、庸 口分田	<b>奈良時代</b> 日本(国内政治等) 大仏づくり 国分寺 東大寺 律令 外国(外交文化等) 大陸文化 正倉院 鑑真 遣唐使 仏教 人々(生活文化等) 行基 古事記 日本書紀	

図2. 歴史的思考力の育成を目指した単元デザインの構成原理

### 3. 研究結果

#### 3-1. 実践の経過

本研究では、図2の「歴史的思考力の育成を目指した単元の構成原理」を踏まえ、時代を包括的に捉えさせるための方略として、歴史事象を3つの視点「日本(国内政治等)に関する出

来事」「外国（外交，文化等）に関する出来事」「人々（生活，文化等）に関する出来事」から捉えさせ，歴史事象同士の繋がりから概念的な知識を考えさせ，その時代の特徴を表す構造図をグループと個人で作成し，複数の時代の構造図の比較から，その時代の特徴や変遷について包括的な理解を図るよう実践を行った。

具体的な単元の構成の例として「中世の日本」の単元計画を表1に示す。第1次を「鎌倉時代」，第2次を「室町時代」として扱い，学習の展開はどちらの時代も同じ展開で行った。具体的には，まず歴史事象を調べ，視点ごとに分類する，次に歴史事象同士を関係付ける，そして構造図の作成，最後にその時代の国づくりの特徴を捉える，として構成した。同じ展開を繰り返し行うことによって，歴史の学び方も身に付くことを意図した。第3次では，それまでの学習を生かし，比較，関連，総合させていくことで，自分たちなりの歴史解釈を行った。個別の歴史事象を暗記していたこれまでの実践とは違い，視点を意識しながら関連させながら考えていくことで，時代をより俯瞰して捉えることができるように単元デザインを構想した。

表1. 歴史的思考力の育成を目指した「中世の日本」の単元計画表

次	時	目標	学習内容
第1次	1	鎌倉時代に関する歴史事象を調べ，まとめる。(知・技)	<ul style="list-style-type: none"> <li>鎌倉時代を象徴する歴史事象の内容を教科書，資料集を用いて調べ，付箋紙にまとめる。</li> <li>歴史事象を3つの視点（日本，外国，人々）に分類する。</li> </ul>
	2	鎌倉時代に関する歴史事象を比較，関連付けて，国づくりについて考える。(知・技／思・判・表)	<ul style="list-style-type: none"> <li>調べた歴史事象の因果関係や関係性を見つけ，自分たちなりに解釈をする。</li> <li>ワークシートに関係図を作成し，その時代の国づくりの特徴を自分たちなりに解釈する。</li> </ul>
	3	鎌倉時代の国づくりについて，構造図にまとめる。(思・判・表)	<ul style="list-style-type: none"> <li>班で協力して，その時代の国づくりの特徴を表す構造図を作成する。</li> <li>他の班の作成した構造図を内容面と方法面から確認し，自分たちの作成した構造図を再構成する。</li> </ul>
第2次	4	室町時代に関する歴史事象を調べ，まとめる。(知・技)	<ul style="list-style-type: none"> <li>室町時代を象徴する歴史事象の内容を教科書，資料集を用いて調べる。</li> <li>歴史事象を3つの視点（日本，外国，人々）に分類する。</li> </ul>
	5	室町時代に関する歴史事象を比較，関連付けて，国づくりについて考える。(知・技／思・判・表)	<ul style="list-style-type: none"> <li>調べた歴史事象の因果関係や関係性を見つけ，自分たちなりに解釈をする。</li> <li>ワークシートに関係図を作成し，その時代の国づくりの特徴を自分たちなりに解釈する。</li> </ul>
	6	室町時代の国づくりについて，構造図にまとめる。(思・判・表)	<ul style="list-style-type: none"> <li>班で協力して，その時代の国づくりの特徴を表す構造図を作成する。</li> <li>他の班の作成した構造図を内容面と方法面から確認し，自分たちの作成した構造図を再構成する。</li> </ul>
第3次	7	作成した構造図を活用して，各時代の国づくりについて，それぞれを比較，関連付けて，「どのように時代が変わったか」「中世の日本の国づくりの特徴」について考える。(思・判・表)	<ul style="list-style-type: none"> <li>2つの時代の構造図から，その時代の国づくりの特徴を捉え，比較，関連させることで「どのように時代が変わったか」について個人で検討した後，班で検討する。</li> <li>2つの時代をまとめて「中世の日本の国づくりの特徴」について理解する。</li> </ul>
	8	これまでの議論を基に，中世の日本の国づくりの特徴や歴史事象の意味について検討する。(思・判・表)	<ul style="list-style-type: none"> <li>前時までに行った議論を学級全体で行い，自分たちの解釈を伝えていく。</li> <li>全体で討議した後，改めて個人でその時代の国づくりの特徴について解釈をする。</li> </ul>
	9	「鎌倉時代」と「室町時代」の関係図をつくり，どのような国づくりの特徴があったのか説明しよう。(知・技／思・判・表)	<ul style="list-style-type: none"> <li>構造図の作成，その時代の国づくりの特徴，どのように時代が変わったのか，の3点について事後テストを行う。</li> </ul>

図3は，図2で示した「歴史的思考力の育成を目指した単元デザインの構成原理」の各段階に合わせ，具体的に単元をどのように展開していくかの教授方法を示した単元展開図である。表1の「歴史的思考力の育成を目指した『中世の日本』の単元計画表」に示した具体的な教授内容と関連させ，どの段階で，どのような内容を教え，どのような方法で行うのかを示している。表1の単元計画表に示した第1時が「トピック理解期」，第2時が「概念形成期【比較・関連】」，第3時が「概念形成期【総合】」の構造図作成を行い，同様に第4時を「トピック理解期」，第5時を「概念形成期【比較・関連】」，第6時を「概念形成期【総合】」とした。そして，第7時，第8時が「概念形成期【総合】」の時代変遷の解釈，第9時が「概念知識の深化期」に当たる。図3に示した単元展開図と同様に「古代の日本」「近世の日本」の実践も行った。

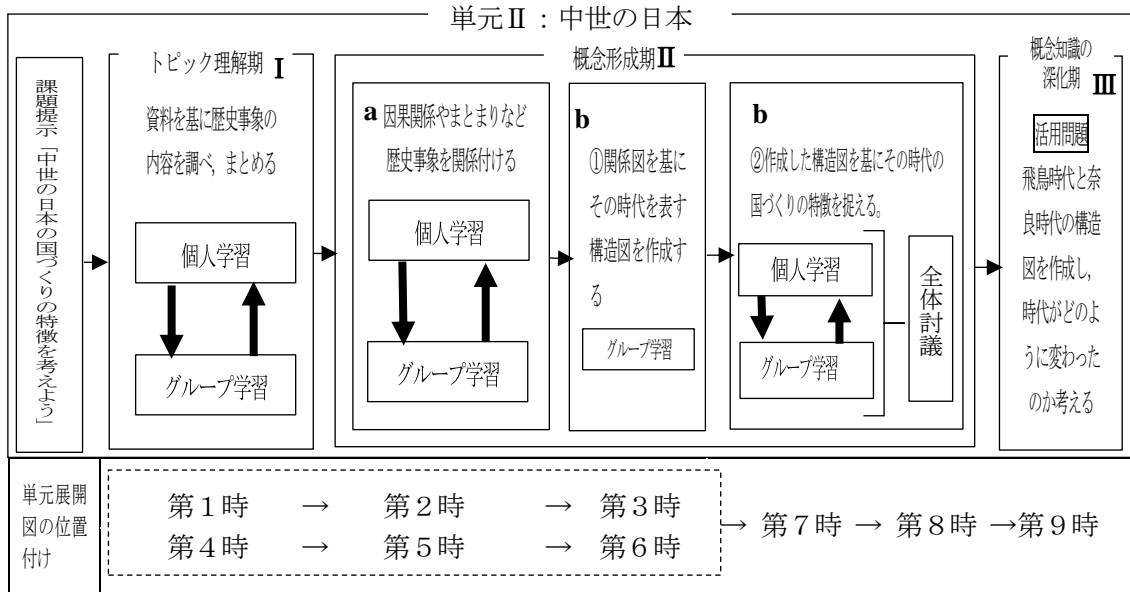


図3. 歴史的思考力の育成を目指した「中世の日本」の単元展開図

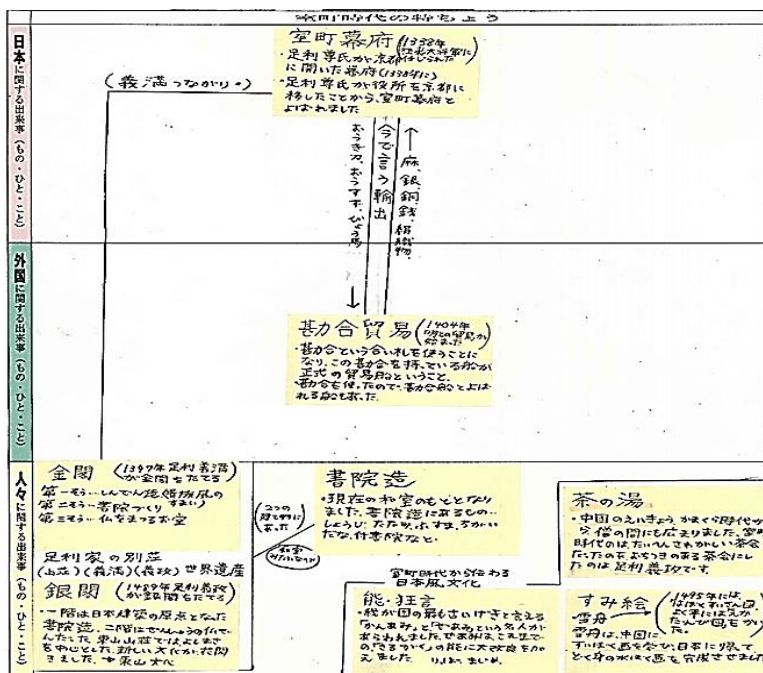
### 3-1-1. 第1段階「トピック理解期」

トピック理解期では、その時代の特徴を表す歴史事象を教科書、資料集、教師作成の資料など、複数の資料を基に、その事象の内容を付箋にまとめていった。自分なりにまとめていくため、付箋にまとめた内容は個人によって異なるが、その後グループ活動を行うことで、自分では気が付かなかった内容や重要ではないと判断した内容を再確認し、追加、修正をしていくことで深まりが見られた。また、調べた歴史事象を「日本（国内政治等）に関する出来事」「外国（外交、文化等）に関する出来事」「人々（生活、文化等）に関する出来事」の視点に分けて考えることで、その時代の国づくりの特徴を多角的に捉えられるようにした。

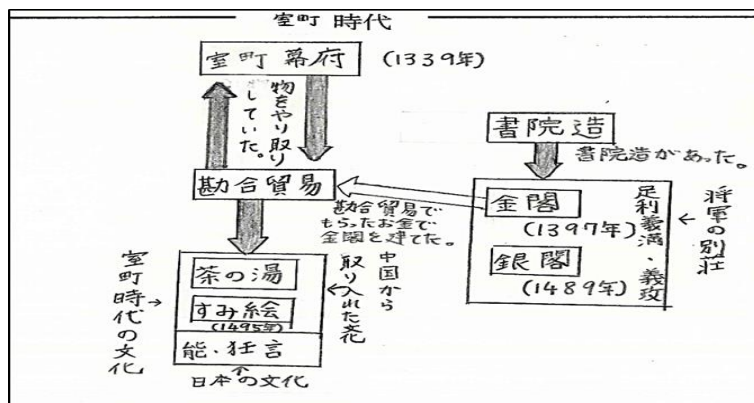
### 3-1-2. 第2段階「概念形成期」

概念形成期を【比較・関連 a】と【総合 b】の段階に分け、それぞれの活動を行った。「比較・関連」の段階では、第1段階で調べた歴史事象同士の因果関係を考えたり、どのような関係性があるかを自分なりに解釈したりした（図4（a））。個人でまとめた後、グループでどのように解釈したのか確認、追加、修正を行った。【総合 b】の段階では、【比較・関連 a】をさせたことを基に、その時代を構造的に捉えることができるように、構造図として表した（図4（b））。構造図として、得た知識を再構成していくことで時代構造の捉えを深めるように位置付けた。また、構造図を基に「どのように時代が変化したのか」を考えていくことで、歴史事象の暗記ではなく、時代の流れにそって歴史を捉えられるよう配慮した。





(a) 歴史事象の関係を表す関係図



(b) 時代の特徴を表した構造図

図4. 中世の日本の国づくりの特徴を表すための関係図(a)と構造図(b)

3-1-3. 第3段階「概念知識の深化期」

概念知識の深化期では、これまでの学習はグループ活動が大きな割合を占めていたが、個人として時代を構造的に捉えることができるか活用問題として事後テスト②を行った(図5)。事後テスト②の内容は、複数の時代の国づくりの特徴についてキーワードとなる歴史事象を基に構造図として表し、その構造図から読み取った国づくりの特徴を比較、関連、総合させ、時代がどのように変遷したのかについて解釈をするものである。ただ単に歴史事象を暗記するのではなく、歴史事象の関係性や視点を意識した構造図を作成するよう配慮した。子どもの作品では、グループで作成した構造図と同じ形になることは少なく、子ども自身による、その時代の解釈が構造図として表れていた。

【問題】鎌倉時代を矢印をかきまわしよ。矢印や線、囲みには説明を書きましよう。

【問題】室町時代を矢印をかきまわしよ。矢印や線、囲みには説明を書きましよう。

【問題】鎌倉時代から室町時代へどのように変わったのでしょうか？矢印の持ちようを比べたり、関連させたりして、考えを書きましよう。

中心人物が変わった、鎌倉時代は、今も続く法廷ができたけど、室町時代、今も続く文化ができた。

図5. 中世の日本の国づくりの特徴を表す事後テスト②

### 3-2. 実践の評価

授業実施後、3回の事後テスト（①古代：平成30年6月6日（水）、②中世：6月29日（金）、③近世：9月19日（水））から「歴史的思考力」が育成されたかを測るために、表2のようにルーブリックを作成し、評価した。ルーブリックに関しては、先に挙げた歴史的思考力の中から、「A：史料を読み取り、内容を把握・理解する力」に関する資質・能力を「知識」、「B：歴史解釈を批判的に分析する力」に関する資質・能力を「表現」、「C：時代構造の変化を把握する力」に関する資質・能力を「思考」とした。評価に関する具体的な内容は、「知識」は「その時代を象徴する歴史事象の内容や特徴を捉え、歴史事象同士を関係付けながら理解することができる。」、「表現」は「中心概念を構造図に配置したり、複数の視点をまとまりとして示したりと、構造的に表現している」、「思考」は「その時代の特徴を捉え、複数の時代を比較・関連させることで時代間の特徴を説明することができる」とし、それぞれの評価項目の程度によって1点～5点に得点化した。

表2. 事後テストで使用した歴史的思考力を測定するのに用いたルーブリック

歴史的思考力	資質・能力	評価の内容	評価の観点
A：史料を読み取り、内容を把握・理解する力	知識	その時代を象徴する歴史事象の内容や特徴を捉え、歴史事象同士を関係付けながら理解することができる。	5：歴史事象の内容について十分理解、説明でき、また関連性を正しく捉え、歴史事象同士の関係付けに説明を加えることができる。
			4：歴史事象の内容や関連性を概ね理解し、歴史事象同士の関係付けに概ね説明を加えることができる。
			3：歴史事象の内容や関連性を概ね理解し、歴史事象を関係付けることができる。
			2：歴史事象の名前を一部理解し、自分なりに解釈をして、歴史事象を関係付けることができる。
			1：歴史事象の名前を一部理解しているが、歴史事象同士を関係付けることが難しい。
B：歴史解釈を批判的に分析する力	表現	中心概念を構造図に配置したり、複数の視点をまとまりとして示したりと、構造的に表現することができる。	5：中心概念や視点を構造的に表現し、3つ以上の視点のまとまりをつくり関連させることができる。
			4：中心概念や視点を構造的に表現し、2つの視点のまとまりをつくり関連させることができる。
			3：中心概念や視点を構造的に表現し、歴史事象のまとまりを概ね関連させることができる。
			2：自分なりに解釈をして、その時代の中心となる歴史事象を構造図に配置している。
			1：歴史事象を構造図にただ配置している。
C：時代構造の変化を把握する力	思考	その時代の特徴を捉え、複数の時代を比較・関連させることで時代間の特徴を説明することができる。	5：各時代の特徴について捉えた内容を時代間で比較・関連させることで、新たな解釈を導き出すことができる。
			4：各時代の特徴について捉え、時代間の特徴を比較・関連させて記述している。
			3：時代の特徴について捉えているが、時代間を比較・関連させて解釈していない。
			2：その時代の特徴の一部を捉えているが、時代間の特徴を比較・関連させて解釈することができない。
			1：時代の特徴の一部を捉えることや、時代間の特徴を比較・関連させて解釈することができない。

表3. 古代、中世、近世に関する事後テストの結果

## 【学年全体】

項目	古代に関する事後テスト (n=93)		中世に関する事後テスト (n=93)		近世に関する事後テスト (n=93)		F 値	多重比較 5%水準
	平均値	S.D.	平均値	S.D.	平均値	S.D.		
知識	3.17	0.84	3.55	0.66	3.44	0.71	6.296	中世>古代, 近世>古代
表現	3.11	0.81	3.62	0.79	3.45	0.81	9.860	中世>古代, 近世>古代
思考	3.11	0.61	3.57	0.72	3.48	0.84	10.421	中世>古代, 近世>古代

## 【1組】

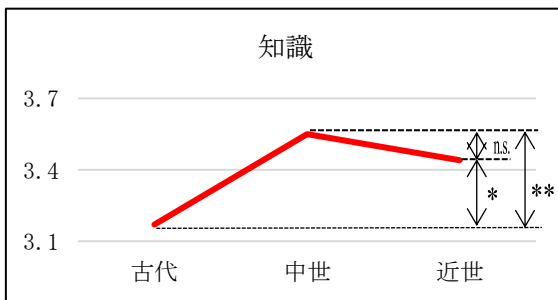
項目	古代に関する事後テスト (n=93)		中世に関する事後テスト (n=93)		近世に関する事後テスト (n=93)		F 値	多重比較 5%水準
	平均値	S.D.	平均値	S.D.	平均値	S.D.		
知識	3.35	0.93	3.71	0.68	3.58	0.83	1.428	古代, 中世, 近世
表現	3.23	0.79	3.77	0.75	3.61	0.79	3.944	中世>古代, 近世
思考	3.10	0.59	3.68	0.74	3.65	0.9	5.650	中世>古代, 近世>古代

## 【2組】

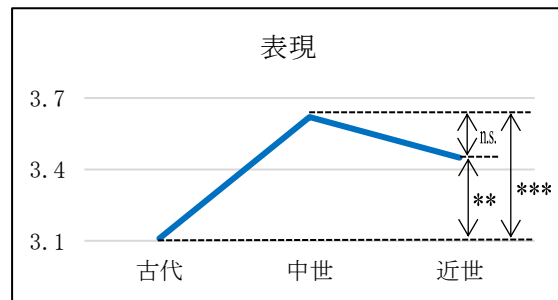
項目	古代に関する事後テスト (n=93)		中世に関する事後テスト (n=93)		近世に関する事後テスト (n=93)		F 値	多重比較 5%水準
	平均値	S.D.	平均値	S.D.	平均値	S.D.		
知識	3.06	0.80	3.48	0.56	3.42	0.71	3.150	古代, 中世, 近世
表現	3.06	0.91	3.71	0.68	3.58	0.91	4.941	中世>古代, 近世
思考	3.16	0.51	3.55	0.71	3.39	0.79	2.440	古代, 中世, 近世

## 【3組】

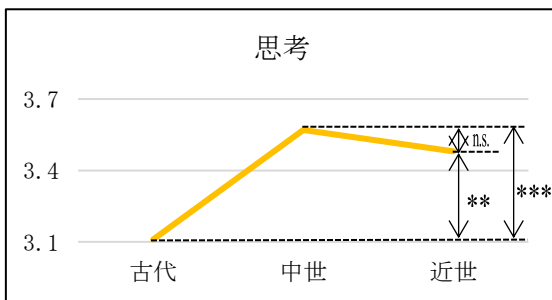
項目	古代に関する事後テスト (n=93)		中世に関する事後テスト (n=93)		近世に関する事後テスト (n=93)		F 値	多重比較 5%水準
	平均値	S.D.	平均値	S.D.	平均値	S.D.		
知識	3.10	0.73	3.45	0.62	3.32	0.53	2.187	古代, 中世, 近世
表現	3.03	0.69	3.39	0.87	3.16	0.63	1.782	古代, 中世, 近世
思考	3.06	0.72	3.48	0.71	3.42	0.79	2.781	古代, 中世, 近世



\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01



\*\*p&lt;.01, \*\*\*p&lt;.001



\*\*p&lt;.01, \*\*\*p&lt;.001

図6. 学年全体における事後テストの各観点の平均得点の推移

学年全体（3学級 93名）の単元I「古代の日本」の事後テスト①（以下、「古代」）、単元II「中世の日本」の事後テスト②（以下、「中世」）、単元III「近世の日本」の事後テスト③（以下、「近世」）の「知識」、「表現」、「思考」の3つの項目について分散分析を用いて、平均点の差を比較した。

その結果、知識、表現、思考に関するすべての項目が有意であった（知識： $F(2, 276) = 6.296$ ,  $p < .05$ , 表現： $F(2, 276) = 9.860$ ,  $p < .001$ , 思考： $F(2, 276) = 10.421$ ,  $p < .001$ ）。「知識」、「表現」、「思考」についてTukey法を用いた多重比較を行った結果、「古代」と「中世」（中世>古代）、「古代」と「近世」（近世>古代）の間に有意差があり（図6）、「古代」の平均点に比べ、「中世」と「近世」の平均点の差が有意に高かった。つまり、「古代の日本の国づくりの特徴を理解しよう」の10時間、「中世の日本の国づくりの特徴を理解しよう」の9時間の2単元の合計19時間、「歴史的思考力の育成を目指した単元デザインの構成原理」（図2）に基づいて学習をしたことによって、「知識」「表現」「思考」の資質・能力の獲得が向上したことが明らかとなった。さらに「近世の日本の国づくりの特徴を理解しよう」の8時間、3単元の合計で27時間行った後に取り組んだ「近世」においては、「中世」と同等に「知識」「表現」「思考」が獲得され、資質・能力が同等に維持されていることが明らかになった。

つまり、「歴史的思考力の育成を目指した単元デザインの構成原理」に基づいて学習していくことによって「知識」に関する「A：史料を読み取り、内容を把握・理解する力」、「表現」に関する「B：歴史解釈を批判的に分析する力」、「思考」に関する「C：時代構造の変化を把握する力」の歴史的思考力の3つの資質・能力が向上したことが示された。

以上の結果から、今回の単元開発では、「知識」、「表現」、「思考」に関する資質・能力が、古代の日本の単元で身に付けた学習方略を効果的に発揮することで、中世の日本の単元にかけて大きく向上し、その資質・能力は維持されていることが示された。つまり、その時代を解釈する構造図を作成し、時代の変遷を考えることを目指した単元開発は歴史的思考力の育成につながったと言える。

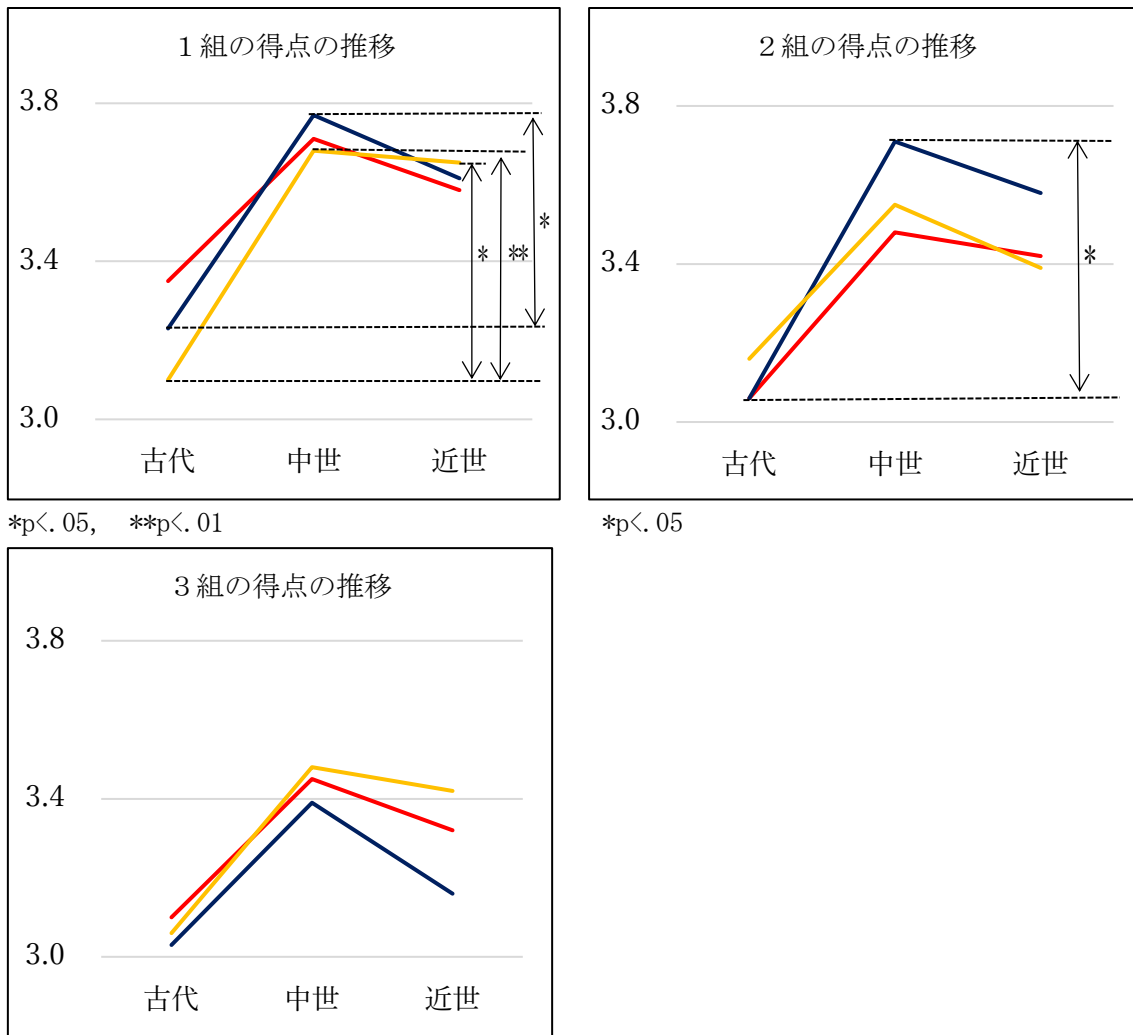


図7. 各学級における事後テストの各観点の平均得点の推移

次に学級ごと「知識」「表現」「思考」の3つの項目について分散分析を行った。学級は、1, 2組は筆者, 3組は教職経験3年目のC教諭が同じ内容で授業を行った。

1組(31名 筆者が指導)では、「表現」と「思考」の項目が有意であった(表現:F(2, 90)=3.994,  $p<.05$ ), 思考:F(2, 90)=5.650,  $p<.01$ )。Tukey法を用いた多重比較によれば、「表現」に関する項目では、「古代」と「中世」(中世>古代)に有意差があり、「古代」の平均点に比べ、「中世」の平均点の差が有意に高かった。「思考」に関する項目では、「古代」と「中世」(中世>古代), 「古代」と「近世」(近世>古代)の間に有意差があり、「古代」の平均点に比べ、「中世」と「近世」の平均点の差が有意に高かった。つまり、「古代の日本の国づくりの特徴を理解しよう」の10時間, 「中世の日本の国づくりの特徴を理解しよう」の9時間の2単元の合計19時間学習をしたことによって, 「表現」「思考」の資質・能力の獲得が向上したことを示し, さらに「思考」に関しては, 「近世」においても「中世」同等の資質・能力が獲得されたことが明らかになった。構造図を作成することを通して, 構造的に時代理解をすることができ, 構造図を基にして時代変遷の理由を考える力が身に付いたと言える。1組については, 「表現」に関する「B: 歴史解釈を批判的に分析する力», 「思考」に関する「C: 時代構造の変化を把握する力」が身に付いたと言える。

2組(31名 筆者が指導)では、「表現」の項目が有意であった( $F(2, 90) = 4.941, p < .01$ )。Tukey法を用いた多重比較によれば、「表現」に関する項目では、「古代」と「中世」(中世>古代)に有意差があり、「古代」の平均点に比べ、「中世」の平均点の差が有意に高かった。単元を通して、歴史事象を視点に沿って分類し、歴史事象を構造的に捉えることができるようになったと言える。2組においては、「表現」に関する「B:歴史解釈を批判的に分析する力」が身に付いたと言える。

3組(31名 C教諭が指導)では、「知識」「表現」「思考」のいずれの項目においても有意差は見られなかった。有意差は見られなかったが、他の2学級と同様に「古代」から「中世」にかけて平均点が向上し、「古代」と「近世」の平均点を比較すると「近世」が高いことが分かる。「知識」「表現」「思考」の資質・能力の獲得について、1, 2組と似た傾向があった。このように学級によって差が見られた要因は、1, 2組はアクション・リサーチとして筆者自身が全て授業実践を行ったものであり、3組は、授業実践前に筆者が授業概要を説明し、C教諭が中心となって授業実践を行ったことが原因として考えられる。筆者は、本研究の「歴史的思考力の育成を目指した単元デザインの構成原理」に基づいて、具体的に何を、どのように子供に指導すればよいか理解しているが、C教諭は筆者と同じ理解ができていないと思われる。この理解の差が指導技術の差となって表れたため、このような結果に繋がったと考えられる。

#### 4. 総合考察

以上のように、社会科歴史分野における重要な資質・能力である「歴史的思考力」を整理し、歴史的思考力を効果的に育成することができるか検証するため、ルーブリック評価を用いて事後テストを分析した。その結果、知識、表現、思考に関する資質・能力が、古代の日本から中世の日本の単元にかけて大きく向上した。また、近世の日本の単元にかけて、中世と同程度の能力が維持された。つまり、その時代を解釈する構造図を作成し、時代の変遷を考えることを目指した単元開発は歴史的思考力の育成につながったと考えられる。

本単元開発において効果が見られた要因には、4つの要因が考えられる。

1つめは、社会科歴史分野における資質・能力である「歴史的思考力」を整理し、育成すべき能力を「A:史料を読み取り、内容を把握・理解する力」、「B:歴史解釈を批判的に分析する力」、「C:時代構造の変化を把握する力」、「D:歴史を現代に活用・転移させる力」の4つに明確化したことである。歴史的思考力を整理し、4つの下位能力に設定することで、社会科歴史分野において、教師側がどのような能力を身に付けていくのかが理解できる。また児童自身にも本実践前にガイダンスを行ったことで、これまでのような「暗記」ではないことを理解することができ、授業に臨む姿勢に変化が見られた。教師と児童の両者が授業において身に付けるべき事項が明確になり、見通しを持ち、「歴史的思考力」を意識して授業に取り組むことができたことが、効果の要因として考えられる。

2つめは、「歴史的思考力の育成を目指した単元デザインの構成原理」を3つの段階に分け、それに基づいて単元を展開し、繰り返し取り組むことで、児童自身が学習方略を獲得したことである。「資料を基に内容を調べ、まとめる」「因果関係やまとまりなど歴史事象を関係付ける」「構造図を作成する」「構造図を基にその時代の国づくりの特徴を捉える」という活動を繰り返し行うことで、児童自身がどの活動で、どのような能力が身に付くのか理解でき、活動に意味を持って取り組めたことが効果の要因として考えられる。



3つめは、単元展開において、「個人学習」と「グループ学習」を繰り返し行うことで、認知プロセスの内化と外化が頻繁に行われたことである。これまでの社会科歴史分野の問題点であった教師からの一方的な講義中心の「暗記型授業」ではなく、児童自身が教科書や史料から読み取った歴史事象の内容や関係性をグループで話し合ったり、構造図にして表現したりすることによって、個人だけでは到達することのできない学びの深まりが見られた。3つの単元の展開を同じようにしていくことで、最初は受け身的な姿勢が見られたが、能動的に学習に取り組む姿が多く見られるようになった。

4つめは、「歴史的思考力の育成を目指した単元デザインの構成原理」を作成し、時代の大観を捉えていくための手段として構造図を活用したことである。構造図は単元を貫いて活用できる思考ツールの一つであった。今回は長期的な流れの中で場面を設け、構造図を複数回繰り返し作成していくことによって、歴史事象の関係性や歴史事象を捉える視点を図式化して捉えることができたのではないかと考えられる。ただ言葉で覚えるのではなく、歴史事象の繋がりをイメージとして捉えることができるので記憶に残りやすくなったことが効果の要因として考えられる。

以上、4つの要因が子供たちの資質・能力を高めた要因として挙げることができる。本研究において、小学校社会科の教授方略を具体的に示し、身に付けたい資質・能力を定着・向上させるということを具体的に検証することができたことは、本研究の成果である。

## 5. 今後の課題

本研究の目的は、「歴史的思考力」を育むための具体的な単元を開発し、その実践と評価を通して、小学校社会科歴史分野における「歴史的思考力」を育むための授業の在り方を明らかにすることであった。

今回は、その一つとして単元末に設定した事後テストに焦点をあて、学習の効果の検証を行った。具体的には、その時代に起こった歴史事象を、「日本（国内政治等）に関する出来事」「外国（外交、文化等）に関する出来事」「人々（生活、文化等）に関する出来事」の3つの視点から捉え、相互に関係付け、その時代の国づくりの特徴を表す構造図を作成し、それを基に時代間を比較、関連させ「時代がどのように変化したのか」についてルーブリックを用いて評価した。歴史的思考力という資質・能力を構造図として表すことで、児童の思考した時代解釈を可視化することができた。自分の解釈を構造図に表し、可視化することの効果は、言葉で簡単に表すことのできる歴史事象の表面的な事柄ではなく、言葉では表しにくい事象相互の因果関係を把握することができ、ただ暗記するのではなく、本当に理解しているかを捉えることができるという点である。

また、事後テストの結果を古代の日本と中世の日本で比較してみると、歴史的思考力の3つの観点すべてで向上していることから、構造図を作成し、時代を構造的に解釈していく単元開発が有効であったことが示された。

今後の課題として、今回行った実践では、時代を複数の視点から大きく捉え、関係性や因果関係を把握し、その時代の国づくりの特徴を解釈することはできたが、個別の歴史事象の内容を深く理解することは難しかったと考えられる。時代の構造的な捉えと内容理解をバランス良く取り入れることで、より歴史的思考力が育まれると考えられる。どのような単元構成をしていけばよいのか、今後の授業改善の視点として単元のリデザインを検討していく必要がある。

また、歴史的思考力の育成にとどまらず、複数の視点から社会的事象を細分化して、事象同士の関係性を構造的に捉えていく方法論は、歴史的分野に限らず、地理的分野や公民的分野など幅広く活用出来ると考えている。他分野では、どのように実践ができるかも今後の課題として取り組む必要がある。

#### 【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御殿場市教育委員会、御殿場市立富士岡小学校 小川益弘 校長、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

- 坂東昭 (1965) 「小学校における思考力をどのように育てるか－6年生の日本歴史の指導を通しての考察－」 社会科教育研究 1965(21), pp30-39
- 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
- 池野範男, 田口紘子, 李真姫, 宇都宮明子 (2008) 「小学校歴史授業の分析とその改善－単元「信長・秀吉・家康と天下統一」をもとに－」 広島大学大学院教育学研究科紀要第二部第57号 pp39-48
- 岩田一彦 (2009) 『小学校社会科学習課題の提案と授業設計－習得・活用・探究型授業の展開－』 明治図書
- 岩田一彦 (2001) 『社会科固有の授業理論 30 の提言 総合学習との関係を明確にする視点』 明治図書
- 藤原正教 (1958) 『歴史教育の理論と実践』 東洋館出版社
- 藤井千之助 (1968) 「歴史教育研究における最近の動向」 社会科研究 16(0), pp24-30
- 北俊夫 (2011) 『社会科学力をつくる“知識の構造図”－“何が本質か”が見えてくる教材研究のヒント－』 明治図書
- 児玉康弘 (2000) 「歴史教育における批判的思考力の育成－「スペイン内戦」の解釈批判学習－」 広島大学附属中・高等学校研究紀要第47号
- 小池孝彦 (2002) 「学習動機・学習行動・歴史態度と歴史知識・歴史的思考力の関係」 日本教育心理学会総会発表論文集 44(0)
- 森分孝治 (2013) 『社会科授業構成の理論と方法』 明治図書
- 三藤あさみ, 西岡加名恵 『パフォーマンス評価にどう取り組むか－中学校社会科のカリキュラムと授業づくり－』 日本標準
- 永松靖典 (2017) 『歴史的思考力を育てる』 山川出版社
- 西岡加名恵 (2016) 『教科と総合学習のカリキュラム設計』 図書文化
- 岡崎誠司 (2014) 『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』 風間書房
- 大橋忠正 (2011) 「社会科授業改善評価の視点」 京都女子大学発達教育学部紀要 007, pp87-96
- 榊原範久, 水落芳明 (2017) 「小学校社会科における批判的思考態度の醸成に関する事例研究－四面思考シートを用いた教育実践と評価－」 日本教科教育学会誌第40巻第3号 pp.13-23
- 澤井陽介, 加藤寿朗 (2017) 『見方・考え方〔社会科編〕』 東洋館出版社
- 田尻信壹 (2005) 「歴史的思考力と『観点別評価』－地理歴史科世界史 B の単元開発を事例と



して一」学校教育研究 20(0), pp174-188

棚橋健治 (2007) 『社会科の授業診断 よい授業に潜む危うさの研究』 明治図書

鳥山孟郎, 松本通孝 (2012) 『歴史的思考力を伸ばす授業づくり』 青木書店

土屋武志 (2011) 『解釈型歴史学習のすすめ 対話を重視した社会科歴史』 梓出版社

臼井 秀明 (2018) 「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一『社会的な見方・考え方』に焦点をあてて一」 静岡大学教育実践高度化専攻成果報告書抄録集 8, pp31-36

山本博文 (2018) 『流れをつかむ日本史』 角川新書

山本博文 (2013) 『歴史をつかむ技法』 新潮社

山中寿夫 (1962) 「歴史的なものの見方・考え方についての一考察一主体的学習に関連して一」 社会科教育論叢 9(0), pp77-84

矢野 幸一 (1965) 「高校における思考力の考察」 社会科教育研究 1965(21), pp48-57

横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』 日本語教育学会編 凡人社

油井大三郎 (2009) 「歴史的思考力をどう育てるか」 史学雑誌 118(7), pp1303-1305