

Development and Evaluation of a Unit to Promote Structural Understanding of Historical Eras in Elementary School Social Studies : Fostering Historical Thinking

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-11-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山路, 崇仁 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00026893

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——

山路 崇仁

Development and Evaluation of a Unit to Promote Structural Understanding of Historical Eras in Elementary School Social Studies: Fostering Historical Thinking
Takahito YAMAJI

1 問題の所在と目的

平成32年度に完全実施される新学習指導要領においては、これまでの「何を知っているか」のコンテンツ・ベースの学力観から、「何ができるか」のコンピテンシー・ベースの学力観への転換が示された。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。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」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。

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そのものを理解させるのではなく「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、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で、小学校社会科歴史分野における授業の在り方を示すことを目的とした。

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」「關係的」「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、本研究における「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」と定義した。

2-2 歴史的思考力を育成するための単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20日までA市立B小学校第6学年の3学級を対象に、古代（飛鳥，奈良，平安）10時間，中世（鎌倉，室町）9時間，近世（戦国，安土桃山，江戸）8時間の合計27時間の単元開発を行い，実践を行った。単元開発にあたっては，歴史的思考力の育成を目指し，単元の構成原理を「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」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段階であり，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」である。具体的な活動は，その時代の特徴を表す歴史事象の名称と内

表1 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

歴史的思考力を育成するための単元デザインの構成原理				具体的活動	検証・評価方法
概念知識の深化期	第3段階… 深化	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。		学んだ時代と現代を関連付けて考える。	【パフォーマンス課題】 ・学んだ時代と現代の諸事象と関連付け解釈する。
		総合された概念知識の比較・関連・総合	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。		時代の特徴を構造図に表し，時代変遷の解釈をする。（事後テスト）
第2段階… 概念形成期	【総合】 【比較・関連】	総合された概念知識 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。		構造図を基に時代を解釈し，変遷について捉える。	【ポートフォリオ評価】 ・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，自分なりの解釈を記述することができる。 ・歴史事象同士の因果関係や関係の強さを捉えながら関連付け，根拠を示し説明できる。 ・歴史事象のまとまりを複数捉え，自分なりの解釈を記述し，配置できる。 ・史料から読み取った時代の特徴を表す歴史事象の内容を，要点を捉え十分記述できる。
		概念知識	A時代 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。	B時代 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。	
トピック理解期	第1段階…	A時代 日本に関する視点 外国に関する視点 人々に関する視点 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。		・歴史事象を史料から探す。 ・歴史事象の内容を付箋紙にまとめる。 ・「日本」「外国」「人々」の3つの視点に歴史事象を分ける。	
		B時代 日本に関する視点 外国に関する視点 人々に関する視点 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。			

容を調べ、付箋紙にまとめる。そして「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、まとめている。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、整理していく。

「第2段階：概念形成期」の【比較・関連】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り、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」である。例えば飛鳥時代であれば、「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】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3段階：概念知識の深化期」は、複数単元の内容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、概念知識を精緻化し、拡大する段階であり、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」、「D：歴史を現代に活用・転移させる力」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、時代が変わっても汎用的に捉えることのできる概念知識の形成することである。具体的な単元展開は図1のとおりである。

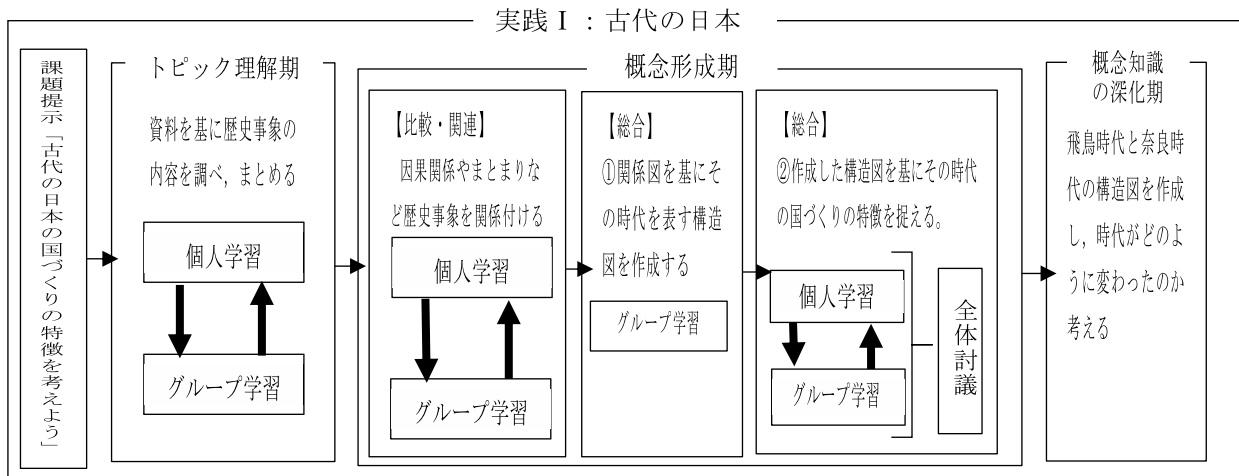


図1 歴史的思考力の育成を目指した「古代の日本」の単元展開図

3 実践の概要

研究方法は、アクションリサーチという実践改善型の研究方法を採用した。アクションリサーチ実施に関しては、A市立B小学校の6年生の3学級を対象とした。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。開発した社会科単元と授業実践の概要は、下記（1）～（4）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), 10 月 15 日 (月)

(2) 対象 A 市立 B 小学校 6 年生 3 学級 (93 名)

(3) 単元名

実践 I 「古代の日本の国づくりの特徴を理解しよう」(10 時間×3 学級)

実践 II 「中世の日本の国づくりの特徴を理解しよう」(9 時間×3 学級)

実践 III 「近世の日本の国づくりの特徴を理解しよう」(8 時間×3 学級)

(4) 単元評価方法

単元評価方法として「時代の特徴を表す構造図」「時代変遷の解釈」を作成するパフォーマンス課題を事後テストとして行った。分析データとして、実践 I の 10 時間終了後に実施した事後テスト、実践 II の 9 時間終了後に実施した事後テスト、実践 III の 8 時間終了後に実施した事後テスト、実践 III 終了から 3 ヶ月後に実施した遅延テストの計 4 回を対象とし、歴史的思考力がどのように育成されているか検証した。

4 研究結果

4-1 事後テストの分析

実践 I から実践 III まで、単元終了後にその時代の国づくりの特徴を表す構造図を作成する事後テストを行った(図 2)。児童が作成した構造図を基に、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」、「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」を対象にルーブリック(表 2)を作成し、「知識」、「表現」、「思考」の 3 つ要素を抽出し 1～5 点に得点化した。

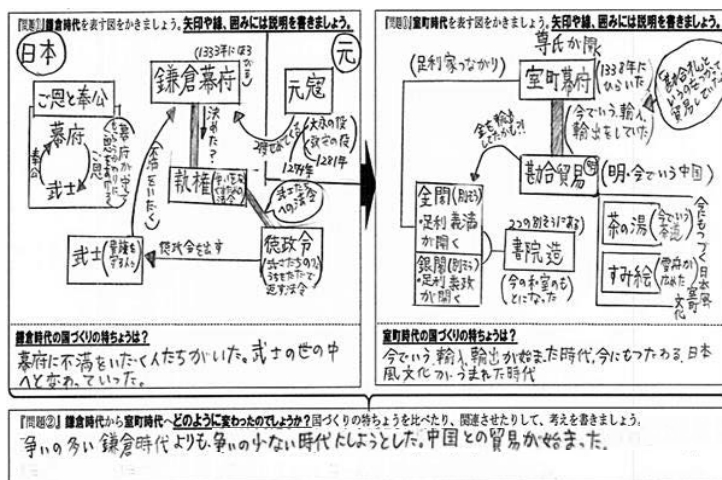


図 2 事後テストにおける構造図

表 2 事後テストで使用した歴史的思考力を測定するため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作り、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作り、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: 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、遅延課題に関する事後テストの結果

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)		遅延課題(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.	平均値	S.D.		
「知識」	3.17	0.84	3.55	0.66	3.44	0.71	3.45	0.73	4.415	中世>古代, 近世, 遅延
「表現」	3.11	0.81	3.62	0.79	3.45	0.81	3.61	0.89	7.819	中世>古代, 近世>古代, 遅延>古代
「思考」	3.11	0.61	3.57	0.72	3.48	0.84	3.53	0.86	7.091	中世>古代, 近世>古代, 遅延>古代

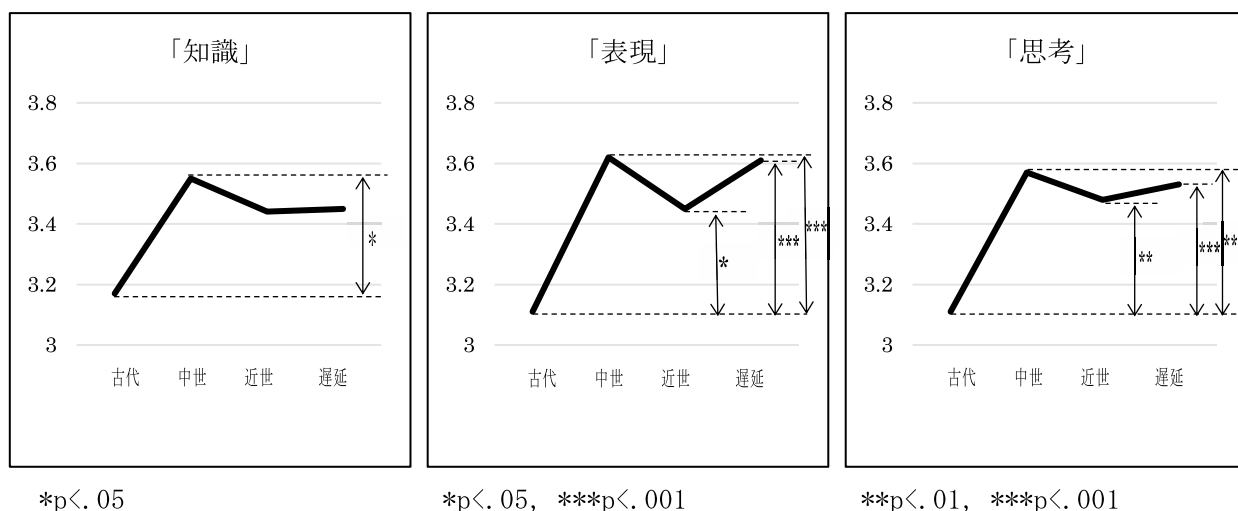


図3 学年全体における事後テスト、遅延課題の各観点の平均得点の推移

学年全体（3学級 93名）の実践Ⅰ「古代の日本」の事後テスト（以下、「古代」）、実践Ⅱ「中世の日本」の事後テスト（以下、「中世」）、実践Ⅲ「近世の日本」の事後テスト（以下、「近世」）、遅延課題（以下、「遅延」）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」： $F(3, 368) = 4.415, p < .01$ 、「表現」： $F(3, 368) = 7.819, p < .001$ 、「思考」： $F(3, 368) = 7.091, p < .001$ ）。「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、「知識」では「古代」と「中世」（中世>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。「近世」「遅延」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。

「表現」「思考」においては「古代」と「中世」（中世>古代）、「古代」と「近世」（近世>古代）、「古代」と「遅延」（遅延>古代）の間に有意差があり、「古代」の平均点に比べ、「中世」、「近世」、「遅延」の平均点の差が有意に高かった。

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、「知識」、「表現」、「思考」に関する資質・能力は、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、単元終了後3ヶ月が経過しても、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本単元開発は歴史的思考力の育成に有効であることが示された。

5 総合考察

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。先行研究から社会科歴史分野において育成すべき資質・能力である「歴史的思考力」を整理し、それを基に「歴史的思考力を育成するための単元デザインの構成原理」を考案し、授業実践を行った。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、「日本に関する出来事」「外国に関する出来事」「人々に関する出来事」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」についてループリックを用いて評価した。その結果、「知識」、「表現」、「思考」に関する資質・能力が、「古代」から「中世」の単元にかけて大きく向上した。また、「近世」の単元にかけて、「中世」と同程度の能力が維持され、実践終了から3ヶ月経過してから行った遅延課題においてもその能力は維持されていたことが明らかになった。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」の育成に有効であったことが示された。また、構造図として表すことは、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などについて、児童の歴史解釈や内容理解の状況を把握することができるという点においても有効であった。

小学校社会科歴史分野における教授方略を具体的に示し、身に付けたい資質・能力である「歴史的思考力」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。

今後の課題としては、本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。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。

主要参考文献

森分孝治 (2013) 『社会科授業構成の理論と方法』 明治図書

山路崇仁・石上靖芳 (2018) 「小学校社会科歴史分野における時代の構造的な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当てて—」 静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学篇) 第50号, pp. 55-70