

A Study on Fostering Historical Thinking Skills in
Social Studies at Junior High School :
Development of a unit that uses historical
perspectives and ways of thinking on the Edo
period shogunate reforms

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-03-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大杉, 鏡康, 石上, 靖芳 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027921

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

—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—

大杉 鏡康

石上 靖芳

(静岡大学大学院 教育実践高度化専攻) (静岡大学大学院 教育実践高度化専攻)

A Study on Fostering Historical Thinking Skills in Social Studies at Junior High School

Development of a unit that uses historical perspectives and ways of thinking
on the Edo period shogunate reforms

Akiyasu Ohsugi

Yasuyoshi Ishigami

Abstract

The purpose of this study was to develop a unit that set up a scene to work on "historical view and thinking" in order to develop "historical thinking ability" in the field of history in junior high school social studies, and to verify the effect of the unit through practice. In order to achieve this goal, we first organized the subordinate abilities of historical thinking skills from previous studies, and then clarified the historical thinking skills in junior high school social studies based on these abilities. Then, we developed a unit and specific teaching strategies to foster historical thinking skills. As a result, it was found that the students acquired two sub-skills of historical thinking skills: "the ability to read historical documents and understand their contents" and "the ability to view history broadly and understand it structurally."

キーワード： 中学校社会科 歴史的思考力 歴史的な見方・考え方 単元開発

1 問題の所在と研究目的

令和3年度から、中学校で新学習指導要領が全面実施される。それに伴い、「どのような問題解決を現に成し遂げるか」(奈須, 2019)というコンピテンシー・ベースの考えに基づいた資質・能力の育成が必要とされる。また、それに応じて「見方・考え方」が改めて明示された。中央教育審議会(2016)では、「学びの「深まり」の鍵となるものとして、全ての教科等で整理されているのが、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」である。今後の授業改善等においては、この「見方・考え方」が極めて重要になってく」と提言されている。

中学校社会科の歴史的分野は、「大昔のことを丸暗記する」という先入観が根強くある。次期学習指導要領では、歴史事象を覚えるだけでなく、各時代の特色を理解して関連付けたり、時代を大観したりすることなどが求められている。このような状況の中、歴史教育研究における目標として「歴史的思考力」の育成が提唱されている。1990年代以降には歴史的思考力の内実を明らかにする研究が多くされており、様々な歴史的思考力が提唱されてきている(佐々木, 1996; 池尻・山内, 2012; 土屋, 2015; 山路・石上, 2018など)。これからの歴史教育にとって、この「歴史的思考力」は非常に重要な育成すべき資質・能力といえる。

しかし、「歴史的思考力」に関する先行研究や実践

の状況を調べてみると、中学校における研究数は極端に少ない。また、新学習指導要領では「見方・考え方」を重視した学びが提唱されているが、「歴史的思考力」と「見方・考え方」を関連付けた研究は少ない。戸井田(2004)や臼井・石上(2018)の研究が例として挙げられるが、その内容は地理的分野との連携や、小学校での実践にとどまっている。

そこで本研究では、歴史的思考力を育成するために、歴史的な見方・考え方を働かせる場面を単元に設定し、歴史的思考力の育成を目指す。そして、その有効性を検討することを目的とする。

2 研究の内容と方法

まずは、新学習指導要領や先行研究を基に、資質・能力の3つの柱を基準とした歴史的思考力の定義を明確にし、下位能力を整理する。その上で、歴史的な見方・考え方との関係性を整理する。

次に、歴史的な見方・考え方を働かせる場面を設定し、歴史的思考力を育成するために、6時間扱いの「江戸時代中期の幕政改革」に関する単元開発を行う。単元を通して育成する歴史的思考力を整理し、歴史的な見方・考え方を働かせる場面を設定し、構造化した単元デザインの開発につなげる。

その有効性を実証するために、研究協力校のK市立O中学校の2年生4学級を対象に授業実践を行い、単元末に実施した事後テストと、単元終了2ヶ月後に実施した遅延テストの結果をもとに、歴史的思考力の定

表1 歴史的思考力に関する先行研究の整理

	学びに向かう力・人間性等	思考力・判断力・表現力	知識・技能
佐々木 (1996)	・歴史的事象の同時代における位置付けを知る力	・要素的事実間の関連を知る力 ・関連の総体を知り、歴史的事象の全体像を描く力 ・歴史的事象が歴史の流れ全体に与えた影響を知る力	・歴史的事象の要素的事実を確定し、部分的因果関係を知る力
池尻, 山内 (2012)	・歴史を現代に転移させる力	・歴史的な変化を因果的に理由づける力 ・歴史的解释を批判的に分析する力	・史料を批判的に読む力 ・歴史的文脈を理解する力
土屋 (2015)	・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	・資料という情報を評価・判断する力 ・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力
山路, 石上 (2018)	・歴史を現代に活用・転移させる力	・歴史的解释を批判的に分析する力 ・時代構造の変化を把握する力	・史料を読み取り、内容を把握・理解する力

着度を検討する。また、授業実践前後で実施した質問紙調査の結果をもとに、歴史的思考に対する意識と、歴史的な見方・考え方に対する意識の変化も検討する。

2-1 歴史的思考力の先行研究の整理

研究者によって主張されている歴史的思考力の定義は様々であり、一つに定まっていない。そこで先行研究で定義されている歴史的思考力を整理するために、歴史的思考力について解釈を述べた4つの先行研究を取り上げ、整理し共通性を検討する(表1)。

佐々木(1996)は、アメリカの高等学校社会科教師K.オレイリーによって開発された『合衆国史における批判的思考』の分析を通して、「歴史的事象の同時代における位置付けを知る力」「要素的事実間の関連を知る力」「関連の総体を知り、歴史的事象の全体像を描く力」「歴史的事象が歴史の流れ全体に与えた影響を知る力」「歴史的事象の要素的事実を確定し、部分的因果関係を知る力」と解釈した。アメリカにおける歴史的思考力研究の第一人者の先行研究を分析したことで、日本の歴史的思考力に関する研究に大きな影響を与えたと言える。池尻, 山内(2012)は、「歴史的思考力」で検索される査読付き、かつ1990年代以降の小中高校生を対象にした論文を整理し、「歴史を現代に転移させる力」「歴史的な変化を因果的に理由づける力」「歴史的解释を批判的に分析する力」「史料を批判的に読む力」「歴史的文脈を理解する力」と

解釈した。数多くの先行研究を整理し、5種類の下位能力にまとめたことで、あいまいと言われた歴史的思考力の定義を明確にしようとした意義深い研究と言える。土屋(2015)は、イギリスの「全英共通カリキュラム」の分析を通して、「解釈型歴史学習」において育成すべき「歴史読解力」を、「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力」「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力」「資料という情報を評価・判断する力」「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力」と解釈した。「歴史読解力」という表現を用いているが、歴史的事象の解釈の重要性を示した研究である。山路, 石上(2018)は、各年代で解釈されてきた歴史的思考力の下位能力を整理し、「歴史を現代に活用・転移させる力」「歴史的解释を批判的に分析する力」「時代構造の変化を把握する力」「史料を読み取り、内容を把握・理解する力」と解釈し、それらの資質・能力を育成するための単元開発を行った。先行研究を整理した上で単元開発をして評価した取り組みは、歴史的思考力に関する実践的研究の先駆けと位置付けることができる。

これらの先行研究を資質・能力の3つの柱や、新学習指導要領に記載されているそれらの定義と照らし合わせて検討した結果、本研究における歴史的思考力を、3つの要素と5つの下位能力で構成される資質・能力

表2 本研究における歴史的思考力

	学びに向かう力・人間性等	思考力・判断力・表現力	知識・技能
本研究における歴史的思考力の定義	①歴史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
本研究における歴史的思考力の下位能力	A: 歴史事象を異なる時代に活用・転移させる力	B: 歴史的变化を把握し、関連付ける力 C: 歴史的解释を批判的に分析する力	D: 史料を読み取り、内容を理解する力 E: 歴史を大観し、構造的に理解する力
下位能力の略称	A: 活用・転移	B: 関連付け C: 批判的分析	D: 内容理解 E: 構造的な理解

表3 歴史的な見方・考え方に関する先行研究の整理

新学習指導要領	「社会的事象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にし、事象同士を因果関係などで関連付けること」とし、考察、構想する際の「視点や方法（考え方）」			
齊藤 (1953)	今昔の相違がわかること	変遷（発達）がわかること		<ul style="list-style-type: none"> ・歴史的因果関係がとらえられること ・時代構造がわかること ・歴史の発展がわかること
文科省教育課程部会ワーキンググループ (2016)	年代の基本に関わる視点（時期、年代、時代区分など）	諸事象の推移や変化に関わる視点（変化、発展、時代の転換など）	諸事象の特色に関わる視点（相違、共通性、時代の特色など）	事象相互の関連に関わる視点（原因、背景、ねらい、結果、影響、意味、意義など）
草原ら (2017)	時期や推移への着目		類似や差異の明確化	因果関係で関連付け
大友 (2018)	推移・変化		比較	因果関係

と定義した。具体的には、①歴史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・人間性等の下位能力として「A：歴史事象を異なる時代に活用・転移させる力」を位置づけた。次に、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・表現力の下位能力として「B：歴史的变化を把握し、関連付ける力」、「C：歴史的解釈を批判的に分析する力」を位置づけた。さらに③歴史事象や時代を読み取り、理解する知識・技能の下位能力として「D：史料を読み取り、内容を理解する力」、「E：歴史を大観し、構造的に理解する力」を位置づけた（表2）。

2—2 歴史的な見方・考え方に関する先行研究の整理

次に、新学習指導要領に記載されている資質・能力を育成するための「歴史的な見方・考え方」の視点を整理した。中学校社会科の歴史的な見方・考え方は、「社会的事象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にし、事象同士を因果関係などで関連付けること」と説明されている。しかし、歴史的な見方・考え方が授業において、どのような視点で働くことが予想されるか明確に定まっていない。先行研究で定義されている歴史的な見方・考え方の視点を整理することで、共通性を捉えることとし、それを本研究における歴史的な見方・考え方と定義することとした。そこで、歴史的な見方・考え方について解釈を述べた4つの先行研究を取り上げ、整理する（表3）。

齊藤（1953）は、「今昔の相違がわかること」「変遷（発達）がわかること」「歴史的因果関係がとらえられること」「時代構造がわかること」「歴史の発展がわかること」と解釈した。1950年代の研究としては、引用数が多く、「歴史的意識」を整理した研究として、「歴史的な見方・考え方」に関する研究に影響を与えている。文科省教育課程部会ワーキンググループ（2016）は、「年代の基本に関わる視点（時期、年代、時代区分など）」「諸事象の推移や変化に関わる視点（変化、発展、時代の転換など）」「諸事象の特

色に関わる視点（相違、共通性、時代の特色など）」

「事象相互の関連に関わる視点（原因、背景、ねらい、結果、影響、意味、意義など）」と定義した。その流れを受け、草原ら（2017）は、「時期や推移への着目」「類似や差異の明確化」「因果関係で関連付け」と解釈した。大友（2018）は、「推移・変化」「比較」「因果関係」と解釈した。新学習指導要領の全面実施が近づき、歴史的な見方・考え方の重要性が再認識される中で、草原ら（2017）、大友（2018）のように歴史的な見方・考え方を細分化し、整理した研究が見られるようになった。

以上の先行研究を踏まえ、本研究では、歴史的な見方・考え方に関わる視点を「a：時系列」、「b：推移」、「c：比較」、「d：関連」の4つに位置づけた。

2—3 歴史的な見方・考え方を働かせる場面を設定した歴史的思考力を育成するための単元開発

令和2年7月22日から令和2年8月7日まで、K市立O中学校第2学年の4学級を対象に、江戸時代の幕政改革（享保の改革、田沼の政治、寛政の改革）を対象に6時間の単元開発を行い、実践した。本単元を開発するにあたって、歴史的思考力の育成を目指し、「課題把握：各改革の特色の読み取り」「課題追究：多角的視点からの解釈・共通点と相違点の明確化」「課題解決：各改革の評価と時代の大観」の3段階の構造的整理を行った（図1）。

「課題把握：各改革の特色の読み取り」では、3つの幕政改革において行われた政策の内容を「農業」「経済」「外交」「その他」の4つの視点から把握し、改革の概要を理解した上で、「どのような時代だったのか」「この幕政改革にはどんな長所と短所があるか」などの発問に対して、推移・比較・関連などの見方・考え方を働かせた思考を位置づけた。具体的な授業方略として、第1時では「享保の改革」、第2時では「田沼の政治」、第3時では「寛政の改革」に焦点をあて、他の幕政改革と比較をしやすいように、同一形式のワークシートを用いて、ペアや小グループで対話を

段階	課題把握	課題追究		課題解決
	第1～3時	第4時	第5時	第6時
	各改革の特色の読み取り	多角的視点からの解釈	共通点と相違点の明確化	各改革の評価と時代の大観
各時で働く歴史的な見方・考え方				
育成する歴史的思考力	B: 関連付け C: 批判的分析 D: 内容理解	C: 批判的分析	B: 関連付け	C: 批判的分析 D: 内容理解 E: 構造的な理解

図1 歴史的思考力の育成を目指し開発した単元デザイン

させながら、各歴史事象を解釈させた。実際にあった歴史事象を根拠に、1つ1つの改革の概要を解釈し、評価させるために、授業者が歴史的な見方・考え方を働かせる場面を設定し、課題追究段階につなげた。

「課題追究：多角的視点からの解釈・共通点と相違点の明確化」では、推移・比較・関連などの見方・考え方を働かせた思考を通して、前時までに学んだ幕政改革の政策が「民衆」と「幕府」に与えた影響や、各改革の共通点と相違点を解釈する場面を設定した。具体的な授業方略として、第4時に「民衆」と「幕府」という2つの軸で構成された座標上に、各改革で行われた政策が書かれた付箋を、小集団で話し合いながら配置させ、各政策が2つの立場に与えた影響を解釈させた。第5時では、小集団で解釈した各改革の共通点や相違点を、ベン図を用いて表現させた。いずれも、比較や関連などの見方・考え方を働かせることをねらいとしている。

「課題解決：各改革の評価と時代の大観」では、単元全体を振り返る事後テストとして、架空の将軍に提出する各改革についての報告書を作成させた。改革内容を表すキャッチコピー、改革の内容を評価した記述、これらの改革が行われた時代を表現した記述の、3つの項目を設定し、4種類全ての見方・考え方を働かせて、三大改革をキャッチコピーや記述を通して評価させたり、江戸時代中期を大観させたりすることをねらいとしている。

生徒が歴史事象に働かせる歴史的な見方・考え方と、それによって育成される歴史的思考力の下位能力を位置づけて、単元を構造的に開発し、授業実践を行った。

3 研究結果

開発した単元の効果を検証するために、(1)質問紙調査による歴史的思考と歴史的な見方・考え方に対する意識の変化、(2)事後テストと遅延テストの平均値

の比較による歴史的思考力の向上及び獲得、(3)授業実践で扱った3つの幕政改革と、遅延テストで扱った天保の改革の4つの幕政改革ごとのパフォーマンス評価による得点の平均値の比較による歴史的思考力の向上及び獲得、の3種類のデータを収集し分析する。

3-1 質問紙調査による歴史的思考に対する意識と見方・考え方に対する意識の検討

授業実践前と授業実践後に、18項目の質問で構成された質問紙調査を行い、「歴史的思考に対する意識」「歴史的な見方・考え方を働かせる授業場面への意識」を検討した。

歴史的思考に対する意識に関する質問（「時代による政治の違いを資料から読み取ることができましたか」「各時代の特色がどのように異なるのか理解することができましたか」「学んだ政治改革のいいところと悪いところの両方を考えることができますか」「学んだ時代を自分なりに『〇〇な時代』と表現することができますか」など）を10項目、歴史的な見方・考え方を働かせる授業場面への意識に関する質問（「学んでいる時代が前に学んだ時代からどのように変化したか考える場面はありましたか」「三大改革が行われた時代がどのような時代か考える場面はありましたか」「江戸幕府の政策が民衆にどのような影響を与えるか考える場面はありましたか」「実際に起こった歴史事象がなぜ起こったか考える場面はありましたか」など）を8項目設定した質問紙調査を4件法で行った。単元実践前と実践後の得点の平均値を検討するために、欠席や記入漏れによる欠損値を除いた109名の解答について、t検定を用いて平均値の差を比較した。統計解析ソフトはIBM SPSS Statistics version 27を使用した（表4）。

表4 単元実践前と実践後に行った質問紙調査のまとめ

カテゴリー	実践前	実践後	SD	テスト間のt検定
	平均値	平均値		
歴史的思考力に対する意識	2.83	3.25	0.76	$t(109)=13.562^{***}$
歴史的な見方・考え方に対する意識	2.95	3.25	0.76	$t(109)=8.697^{***}$

*** $p<.001$

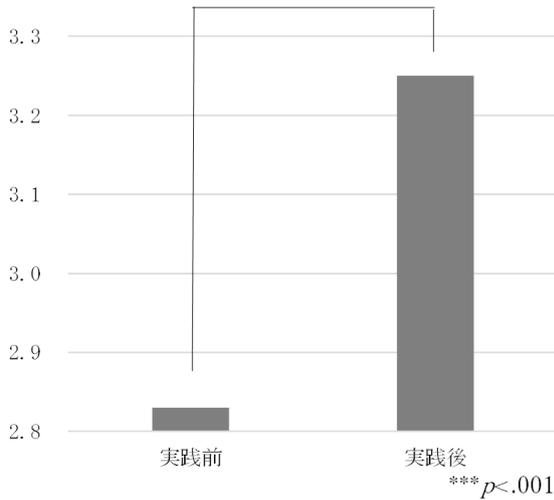


図2 歴史的思考に対する意識

「歴史的思考に対する意識」の項目においては、実践後の方が0.1%水準で有意に高くなった(図2)(歴史的思考に対する意識： $t=13.562, p<.001$)。このことから、本単元の実践を通して、歴史事象や時代を読み取り、理解したり、読み取った知識を関連付けて、解釈したりする歴史的思考に対する意識が高まったといえる。

「歴史的な見方・考え方に対する意識」の項目においても、実践後の方が0.1%水準で有意に高くなった

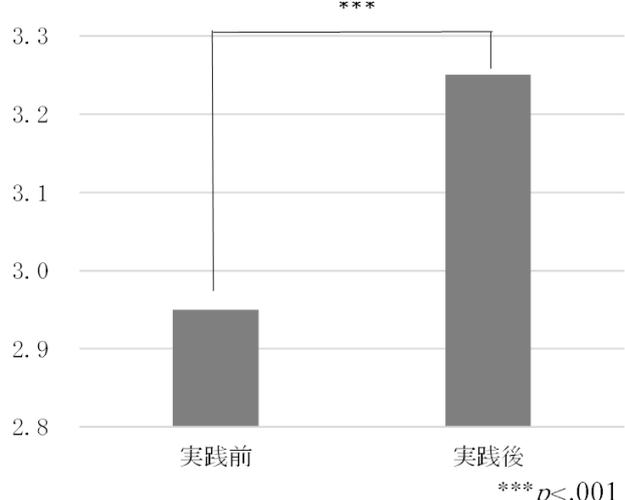


図3 歴史的な見方・考え方に対する意識

(図3) (歴史的な見方・考え方に対する意識： $t=8.697, p<.001$)。このことから、本単元の実践を通して、「a：時系列」、「b：推移」、「c：比較」、「d：関連」などの歴史的な見方・考え方に対する意識が高まったといえる。

以上のことから、単元を通して育成する歴史的思考力を整理し、歴史的な見方・考え方を働かせる場面を設定し、構造化した単元デザイン開発によって、生徒の歴史的思考に対する意識及び、歴史的な見方・考え

表5 事後テストと遅延テストの記述例

評価する下位能力	テストに設定した項目	記述例
C：批判的分析	各改革を評価する記述	【遅延テスト】 ○倭約令と人返し令は3つの改革と同じような改革があった。倭約令で忠邦自らがぜいたくを禁止して、金をおさえた。人返し令で農民を地元に戻して、ききんをおさえようとしたのは良かったが、前の時代よりもさらに一揆が増えたことは課題である。上知令は、幕府は良いことはあったが、武士は収入が減ってしまっていたので他のやり方があったのではと思った。忠邦は、田沼の政治で奨励した株仲間を解散させている。異国船打払令をゆるめて、植民地にさせられないようにしたのは良いことだと思う。
D：内容理解	キャッチコピー	【事後テスト】 ○食料が安定し、民衆の意見・ルールで正しい世の中に！！ ○貿易・商業を盛んにして経済を活性化 【遅延テスト】 ○外国には優しく日本には厳しくした天保の改革
E：構造的理解	時代観	【事後テスト】 ○享保の改革は目安箱のように民主的な面がある。田沼の政治は、株仲間の奨励等、経済を回そうとしている。寛政の改革は田代令のように、幕府の利益が増える取り組みが見られた。これらの特色は、表面的には全くちがうように見えたが根本的な目的は、幕府にとって得になるように、経済をまわすことだった。この時代は幕府にとって得かつ利益になる政策が行われた時代といえる。

表6 歴史的思考力を測定する評価基準

歴史的思考力	C：批判的分析	D：内容理解	E：構造的理解	
評価項目	各改革に対する評価	キャッチコピー	時代観	
得点	3	各改革の長所と短所を解釈した上で、幕府と民衆の両方の立場から政策方針や内容を根拠に基づいて評価している。	改革の全体像とその特色を捉え、理解した上で、適切な言葉を用いて表現することができる。	各改革の特色を比較・関連させたうえで、時代の全体像をとらえて記述することができる。
	2	各改革の長所と短所を解釈した上で、政策方針や内容を根拠に基づいて評価している。	改革の全体像を捉え、理解した上で、適切な言葉を用いて表現することができる。	時代の全体像をとらえて記述することができる。
	1	政策方針や内容を根拠に基づいて評価している。	改革で行われた政策を理解した上で、適切な言葉で表現することができる。	部分的な歴史事象をとらえて記述することができる。
	0	政策方針や内容を根拠に基づいて評価することができていない。	改革で行われた政策を理解することができていない。	歴史事象をとらえて記述することができていない。

表7 歴史的思考力の定着度を検証するために実施した事後テストと遅延テストの結果

検証した下位能力	事後テスト		遅延テスト		テスト間のt検定
	平均値	SD	平均値	SD	
C：批判的分析	2.15	0.61	2.04	0.7	$t(99)=1.927†$
D：内容理解	1.5	0.57	1.81	0.62	$t(99)=5.803***$
E：構造的理解	1.92	0.79	1.89	0.74	$t(99)=0.418$

† $p < .10$, *** $p < .001$

方に対する意識の向上が示された。対話活動を通して複数の歴史事象を複数の視点から読み取った上で、座標軸を用いて異なる立場から解釈したり、ベン図を用いてそれらの共通点や相違点を考察したりするなど、歴史的な見方・考え方を働かせる場面を設定したことが要因として考えられる。

3-2 学年全体における事後テストと遅延テストの平均値の推移の検討

先に挙げた歴史的思考力の中から「C：批判的分析」、「D：内容理解」、「E：構造的理解」の3つの下位能力の定着度を検討するために、学年全体（4学級 112名）を対象に、単元実践直後に事後テスト、単元終了後2ヶ月後に遅延テストを実施した。テストの項目として、「各改革を評価する記述」「キャッチコピー」「時代観」に関する記述で、生徒に回答を求めた（表5）。

「C：批判的分析」、「D：内容理解」、「E：構造的理解」の3つの下位能力を評価するルーブリック（表6）を基準に1～3点に得点化した。その際には中学校社会科を担当する教員3名（教職経験10年以上）で検討を行った。一回の事後テストで、可能な限り様々な歴史的思考力の下位能力を検討するために、生徒の実態を踏まえて3つの下位能力を検証することとした。

「C：批判的分析」は、各改革に対する評価記述を対象とし、改革の長所と短所を解釈した上で、民衆と

幕府の両方の立場から、政策方針や内容を根拠に基づいて評価しているか、「D：内容理解」は、各改革を表したキャッチコピーを対象とし、改革の全体像を捉え、理解した上で、適切な言葉を用いて表現することができるか、「E：構造的理解」は、各改革の特色を比較・関連させたうえで、時代の全体像をとらえて記述することができるかを評価基準として、採点を行った。

欠席や記入漏れによる欠損値を除いた99名の解答について、対応のあるt検定を用いて、事後テストと遅延テストの平均の差を比較した（表7）。

「C：批判的分析」においては、事後テストと遅延テストを比較したところ、遅延テストに比べて事後テストの平均が高く、有意傾向を示していた（図4）（ $t(99)=1.927$, $p < .10$ ）。明確に資質・能力が向上・維持されていたことは示されなかった要因として、幕政改革を記述で評価するという課題の難易度の高さが考えられる。生徒にとって、歴史事象を解釈したり、その内容を評価したりする機会がほとんどなかったにも関わらず、2ヶ月後に初見の幕政改革の評価を記述することは、困難であった可能性が高い。思考力・判断力・表現力に関する資質・能力を向上・維持させるには、複数の単元で資質・能力を育成するような教授方略を継続的に行う必要があると推察される。

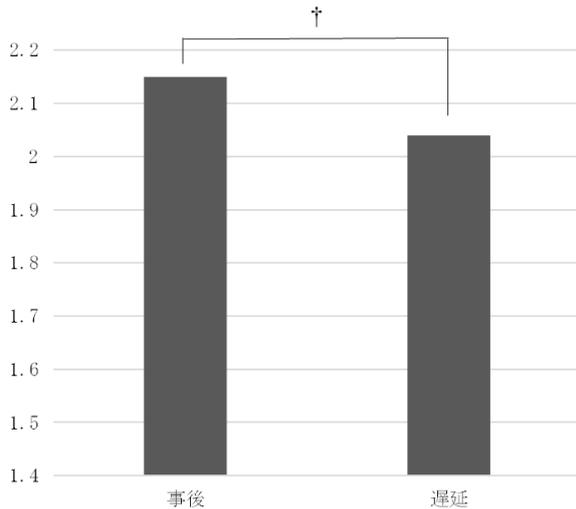


図4 「C：批判的分析」の推移 † $p < .10$

「D：内容理解」においては、遅延テストの平均値が事後テストの平均値に比べて有意に高かった（図5）（ $t(99)=5.803, p < .001$ ）。単元レベルや授業レベルで育成すべき歴史的思考力や、そのために働かせる歴史的な見方・考え方を構造化した単元デザインに基づいた授業実践によって、「D：内容理解」に関する資質・能力が、向上していることが示された。「農業」「外交」「経済」「その他」の4つの視点に基づいて、各幕政改革の特色や目的を踏まえて解釈したことが、歴史的思考力が定着し、その後向上した要因として考えられる。

「E：構造的理解」においては、事後テストと遅延テストの平均値を比較したところ、有意な差は見られなかった（図6）（ $t(99)=0.418, n.s.$ ）。単元レベルや授業レベルで育成すべき歴史的思考力や、そのために働かせる歴史的な見方・考え方を構造化した単元デザインに基づいた授業実践によって、「E：構造的理解」に関する資質・能力が、今回の単元終了後2ヶ月が経過しても、維持されていることが示された。生徒が、本単元で学んだ3つの幕政改革と、遅延テストで扱った天保の改革の共通点や相違点を理解することによって、江戸時代中期の歴史事象を構造的に関連付けすることができるようになったことが要因として考えられる。

今回の実践で向上・維持が確認された「D：内容理解」「E：構造的理解」のいずれの下位能力も知識・技能に分類される下位能力であることから、各改革の長所や短所などを読み取ったり、各改革で実施された政策が民衆と幕府という2つの立場にどのような影響を与えたか解釈させたり、各改革を比較・関連させる

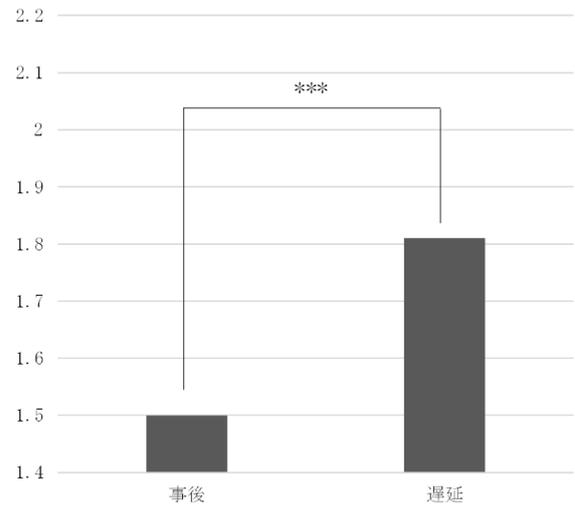


図5 「D：内容理解」の推移 *** $p < .001$

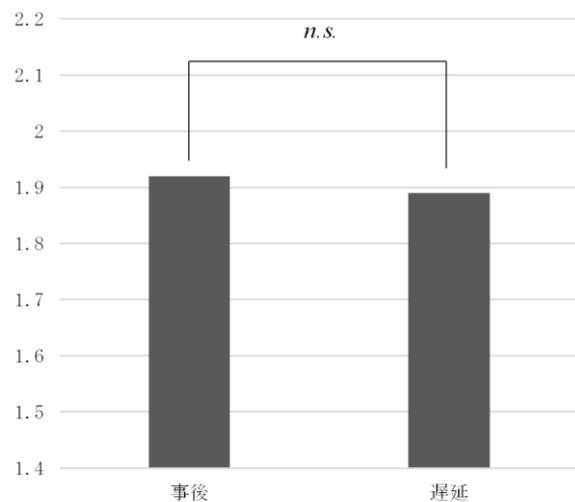


図6 「E：構造的理解」の推移

ためにベン図を用いたりして、歴史的な見方・考え方を働かせる場面を設定した単元での学習によって、知識の構造化が図られ、「D：内容理解」、「E：構造的理解」の2つの資質・能力の向上及び維持につながったと推察される。

3-3 学年全体における事後テストと遅延テストの各改革の平均値の推移の検討

単元を通しての歴史的思考力の定着度を検証するために、1時間目で扱った享保の改革、2時間目で扱った田沼の政治、3時間目で扱った寛政の改革の事後テストにおける平均値と、授業実践終了後の約2ヶ月後に実施した遅延テストで扱った、天保の改革の平均値の推移を分散分析で検証した。いずれの数値も、歴史的思考力を測定する評価基準（表6）に基づいて評価した。

表8 歴史的思考力を測定するために実施した事後テストと遅延テストの結果 $n=99$

項目	享保の改革		田沼の政治		寛政の改革		天保の改革		F 値	多重比較 5%水準
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD		
C : 批判的分析	2.17	0.78	2.06	0.67	2.23	0.71	2.04	0.70	3.488	寛政>田沼 寛政>天保
D : 内容理解	1.10	0.60	1.85	0.95	1.54	0.75	1.81	0.62	33.612	田沼>享保 寛政>享保 天保>享保

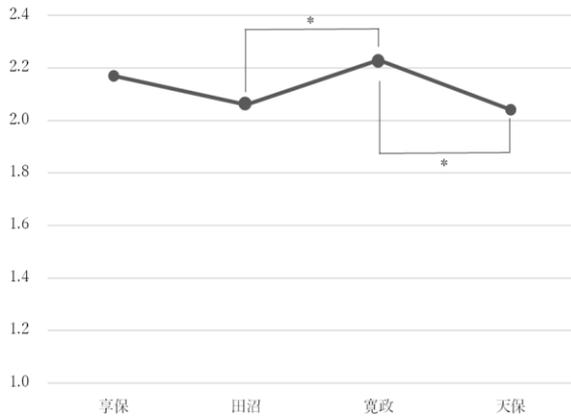


図7 「C : 批判的分析」の改革ごとの推移

* $p<.05$

「C : 批判的分析」の得点の平均値に関して、分散分析を行った結果、表8に示したように、条件の効果は有意であった (C : 批判的分析 : $F(3, 294) = 3.488, p < .05$)。LSD法を用いた多重比較によれば、「田沼の政治」と「寛政の改革」の間に有意差があり、「田沼の政治」の平均値に比べ、「寛政の改革」の平均値の差が有意に高かった。また、「寛政の改革」と「天保の改革」の間にも有意差があり、「天保の改革」の平均値に比べ、「寛政の改革」の平均値の差が有意に高かった (図7) ($MSe = .236$ 5%水準)。このことから、「C : 批判的分析」は「享保の改革」、「田沼の政治」、「寛政の改革」を学んだ単元終了直後の段階では維持されているが、2ヶ月後に実施した「天保の改革」に関する遅延テストの段階では、維持されていなかったと推察される。事後テストとは異なり、各改革が様々な立場に与える影響や、他の改革との共通点や相違点を解釈する機会が2ヶ月間なかった状況で、初見の幕政改革を記述で評価するという状況が、生徒の正答率を低下させた要因として考えられる。

「D : 内容理解」の得点の平均値に関して、分散分析を行った結果、表8に示したように、条件の効果は有意であった (D : 内容理解 : $F(3, 294) = 33.612, p < .001$)。LSD法を用いた多重比較によれば、「享保の改革」と「田沼の政治」の間に有意差があり、「享保の改革」の平均値に比べ、「田沼の政治」の平均値の差が有意に高かった。また、「享保の改革」と「寛政の改革」の間にも有意差があり、「享保の改革」の平均値に比べ、「寛政の改革」の平均値の差が

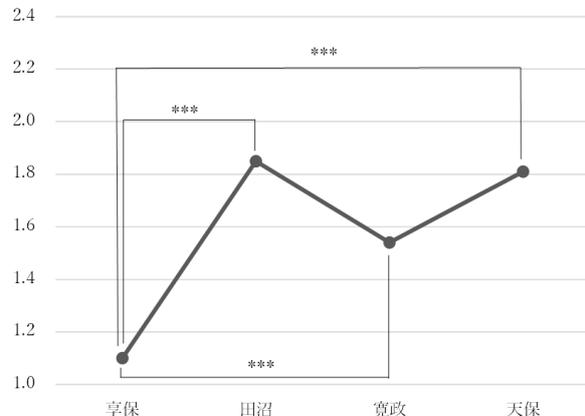


図8 「D : 内容理解」の改革ごとの推移

*** $p<.001$

有意に高かった。さらに、「享保の改革」と「天保の改革」の間にも有意差があり、「享保の改革」の平均値に比べ、「天保の改革」の平均値の差が有意に高かった (図8) ($MSe = .349$ 5%水準)。「寛政の改革」と「天保の改革」の間に有意差が見られなかったことから、「D : 内容理解」に関する歴史的思考力が単元序盤の「享保の改革」と「田沼の政治」を学ぶ段階で向上し、単元終了後2ヶ月が経過しても、同等に維持されていると推察される。

以上のことから、本単元の実践によって、「思考力・判断力・表現力」に関する「知識・技能」に関する「D : 内容理解」の資質・能力が、単元終了後2ヶ月が経過しても同等に維持されていることが示された。単元レベルや授業レベルで育成すべき歴史的思考力や、そのために働かせる歴史的な見方・考え方を構造化した単元デザインに基づいた授業実践が、資質・能力の定着につながったと推察される。

4 総合考察

本研究の目的は、中学校社会科において育成すべき歴史的思考力の定義とその下位能力を明確にし、それらと歴史的な見方・考え方の関係を構造化した単元を開発して、有効性を検証することであった。そのために、中学校社会科歴史的的分野において重要な資質・能力である歴史的思考力の先行研究を整理し、その定義と下位能力を明確にし、それらを育成するために不可欠な歴史的な見方・考え方に係る先行研究も整理した。そして、歴史事象に対して歴史的な見方・考え方

を働かせて、各歴史事象をくり返し解釈する単元を開発し、質問紙調査の結果や、評価基準に基づいて評価した事後テストと遅延テストの結果を検証した。

その結果、歴史的思考や歴史的な見方・考え方に対する意識の向上が見られた。また、「知識・技能」に関する「D：内容理解」「E：構造的理解」の2つの下位能力が向上し、維持されたと推察される。今回のような実践を継続していくことが、より有効な授業改善につながると考えられる。つまり、複数の単元にわたって様々な歴史事象を多面的に読み取った上で、異なる立場からの解釈や、それらの共通点や相違点を考察するなど、歴史的な見方・考え方を働かせる単元デザインを基にした授業改善によって、生徒の資質・能力の育成や、歴史的思考に対する意識の向上が期待できる。

本単元開発において効果が見られた要因として、2つの要因が考えられる。

1つ目は、先行研究や学習指導要領から中学校社会科歴史的分野において育成すべき資質・能力である歴史的思考力や、歴史的な見方・考え方を整理し、それを基に「歴史的思考力育成を目指し開発した単元デザイン」を開発し、授業実践を行ったことである。歴史的思考力という概念は抽象的であり、どのような資質・能力から成り立っているかは明確ではない。単元レベルや授業レベルで育成すべき歴史的思考力や、そのために働かせる歴史的な見方・考え方を構造化した単元デザインを用いたことによって、授業を通して育成すべき資質・能力とそのための手立てが明確に示された単元を開発できたことが、効果の要因として考えられる。

2つ目は、歴史的な見方・考え方を働かせるために、適切な教授方略を用いたことである。具体的には、多角的視点から歴史事象を解釈することができる2つの立場から構成された座標軸や、学んだ幕政改革の共通点や相違点を明確にすることができる、3つの幕政改革から構成されたベン図を用いる場面を設定した。「b：推移」「c：比較」「d：関連」などの歴史的な見方・考え方が働くような教授方略を実践したことで、歴史的思考力の育成につながったと推察される。

以上、2つの要因が生徒の資質・能力を高めた要因として挙げることができる。新学習指導要領で「見方・考え方」を重視した学びが提唱されている中、地理的分野との連携を目指した戸井田(2004)や、小学校での実践を検証した白井・石上(2018)の研究とは異なり、中学校社会科歴史的分野において、歴史的な見方・考え方を働かせ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」の獲得・定着を検証することができたことは、本研究の成果である。

5 今後の展望・課題

本研究では、暗記に偏りがちという課題を抱えている中学校社会科歴史的分野において、高校を中心に研究が進められており、長年重要視されてきた歴史的思考力を育成する単元を開発し、実践した。今回得た知見が、令和3年度から全面実施される新学習指導要領が目指している資質・能力の育成につながるはずである。最終的には、地理的分野や公民的分野、他教科に、本研究の単元デザインを応用し、新学習指導要領で求められている資質・能力の育成につながる授業改善の提案につなげていく必要がある。

今後の課題として、以下の3つがあげられる。

1つ目は、本研究の単元デザインに基づいた複数の授業実践の継続である。今回は1つの単元の実施にとどまったが、歴史的思考力の育成を目指し開発した単元デザインに基づいた授業を継続的に実践することによって、歴史的思考力のさらなる獲得・向上につながることが期待される。

2つ目は、本実践で検証できなかった歴史的思考力の下位能力の育成・向上である。特に、「A：活用・転移」に関する下位能力は、複数の時代を扱った単元を開発し、生徒が今回学んだ内容と、他の時代の歴史事象を関連付ける場面を設定した授業実践に取り組み、長期的な視点から、歴史的思考力の育成・評価方法を確立することが求められる。

3つ目は、本実践では多くの生徒が「自分の考えを深めることができた」「時代を流れとしてとらえることができた」という肯定的な反応を示していたが、「難しかった」「考える時間が足りなかった」という生徒が少数存在したことがあげられる。今後の授業改善の視点として、生徒の探究時間をより多く確保する単元のリデザインを検討していく必要がある。

【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掛川市教育委員会、掛川市立大浜中学校の職員の皆様に、この場を借りて厚く御礼を申し上げます。

【附記】

本研究は、令和元年～3年度科学研究補助金基盤研究(C)(課題番号 19K02728 研究代表者石上靖芳)を受けての研究成果の一部です。

主要参考文献

- 文部科学省(2017)「新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改訂そして実施へー」P55
- 永松靖典(2017)「歴史的思考力を育てる 歴史学習のアクティブ・ラーニング」山川出版社

- 奈須正裕, 江間史明 (2019) 「教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり」図書文化社
- 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)」
- 田尻信壹 (2019) 「AP 世界史における歴史的思考スキル - 単元: “AnIndustrializingAge (工業化の時代)” を事例として-」目白大学人文学研究第 15 号 2019 年 1-35
- 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
- 佐々木英三 (1996) 「歴史的思考力育成の論理: K. O'Reilly の場合」全国社会科教育学会「社会科研究」第 45 号 P21~30
- 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 回全国大会論文集 P495-496
- 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
- 白井秀明, 石上靖芳 (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—『社会的な見方・考え方』に焦点をあてて—」静岡大学教育学部研究報告. 教科教育学篇 50 卷 P39-54
- 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」静岡大学教育学部研究報告. 教科教育学篇 50 卷 P55-70
- 斎藤博 (1953) 「歴史的意識の発達」信濃教育会教育研究所紀要 19 集
- 文部科学省教育課程部会社会・地理歴史・公民ワーキンググループ (2016) 「社会的な見方や考え方 (追究の視点や方法) の例 (たたき台)」資料 13
- 草原和博, 兒玉泰輔, 山本稜, 吉川友則, 茂松郁弥, 河原洗亮 (2017) 「歴史的な見方・考え方の働きはいかに可視化できるのか — 思考ツールを用いた歴史導入単元「江戸時代の朝顔ブーム」を手がかりに—」広島大学大学院教育学研究科紀要 第 2 部 第 66 号 41-50
- 大友秀明 (2018) 「歴史の授業と教材 —見方・考え方について—」埼玉大学教育学部紀要 67: 143-149
- 国立教育政策研究所 (2016) 「国研ライブラリー 資質・能力 [理論編]」東洋館出版社
- 江口勇治, 井田仁康, 唐木清志, 國分麻里, 村井大介 (2018) 「21 世紀の教育に求められる『社会的な見方・考え方』」帝国書院
- 奈須正裕, 久野弘幸, 齊藤一弥 (2014) 「シリーズ 新しい学びの潮流 I 知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる コンピテンシー・ベースの授業づくり」ぎょうせい
- 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
- 福井憲彦, 田尻信壹 (2012) 「歴史的思考力を伸ばす世界史授業デザイン」明治図書出版
- 澤井陽介 (2015) 「澤井陽介の社会科の授業デザイン」東洋館出版社
- 澤井陽介, 加藤寿朗 (2017) 「見方・考え方 [社会科編]」東洋館出版社
- 西岡加奈恵 (2016) 「『資質・能力』を育てるパフォーマンス評価 アクティブ・ラーニングをどう充実させるか」明治図書出版
- 河合敦 (2008) 「早わかり日本史最新版」日本実業出版社
- 深井雅海 (2012) 「綱吉と吉宗」吉川弘文館
- 藤田寛 (2012) 「田沼時代」吉川弘文館