

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 —

池野 範男・田口 紘子・李 貞姫・宇都宮明子

(2008年10月2日受理)

A Study on Lesson Study of Teaching and Learning History in the Elementary School:
On Case of the Unit “National Unification under Nobunaga, Hideyoshi and Ieyasu’s Leadership”

Norio Ikeno, Hiroko Taguchi, Jung-Hi Lee and Akiko Utsunomiya

Abstract: The purpose of the study is to analyze the lesson on history in the elementary school, ‘National Unification under the leadership of Nobunaga,’ and to evaluate the lesson by researching cognitive structure and conceptual framework of students, assessing their attainment levels and conceptual change and suggesting alternative lesson plan. In this study we used two devices, structure of knowledge and conceptual framework, researched cognitive structure in the lesson and alternative conceptual framework of each student and evaluated the lesson. Then we analyzed points of teaching and learning in the lesson and improved the lesson plan. From the analysis, we found as follows. —The lesson has the framework that the teacher constitutes of four elements. —The teacher aims to make students build up its framework, but doesn’t succeed. —In the lesson, students build up different alternative frameworks from its framework, think and discuss history according to these alternative frameworks and make new conception of history with teacher. —The teacher doesn’t use these alternative frameworks well.

Key words: elementary school, teaching and learning history, lesson study, alternative framework

キーワード：小学校，歴史授業，授業分析，代替的な概念的枠組み

0 研究の目的

社会科授業研究は、科学化への努力として進められてきた¹⁾。それは、理論化でもあったし、システム化でもあった。社会科学方法論にもとづき、社会科授業を客観的実証的に事実として確定したのち、その機能と構造とを吟味検討し、理論化を果たす。授業を社会現象と同様に取扱い、その機能と構造を分析するのである。社会科授業分析もこの方法論に従って進められ、社会認識形成の観点から社会科授業の事実を知識の習得過程として抽出し、その知識内容の質、過程や構造を分析し、問題性を指摘し、より質の高い知識を習得するための順序とその授業構造を改善策として提出

し、優れた社会科授業を作り出す方略を示してきた²⁾。

この方法論は確かに、客観的であり、実証的である。しかし、社会科教育研究で用いられてきたこの方法論は、2つの点で課題をもっている。

第1は、教育の本来の目的は、個々の子どもたちにおける目標達成にあるが、それを見極めることから後退してしまったこと。学問性や科学性の確保のためには、止もう得ない措置であるとも考えられるが、見えるものだけに研究を留めた結果である。子ども一人一人の習得内容が見えないのならば、見えるようにするのが学問研究であろう。

第2は、他教科で行われている授業評価研究の進展を十分に学んでこなかったこと。とくに理科（科学）

教育の分野で行われてきた概念変容研究はここ20年余りの間において、認知心理学研究、状況理論などと協同して大いに発展してきた³⁾。この概念変容研究は、深遠で微細な分析的実験的な学問研究よりも、身近で簡略な学問研究とし、状態変化よりも過程変容に着目している点に特徴がある。この研究は欧米では歴史授業研究に応用され新たな研究分野になっている⁴⁾。

これらの新たな研究から社会科授業研究が学ぶべきことは次の5点である。第1は、授業という教育現象における学問性や科学性は子どもたちの活動で把握する点である。これは、システム、知識という静的で、客観的なものだけを対象にしては、本来の研究対象を捉えることができない。教育研究は、動的で、主観的なものを研究対象にしてその変容にこそ、その科学化を進めるべきことを示唆している。

第2は、見えないものを見えるようにする工夫こそ研究であるという点である。これまでの研究も確かに、見えないもの、たとえば、授業の構造やシステムを究明しようとしてきた。しかし、その前提となる授業の事実という点では、客観的に見える教授-学習活動や知識のみを取り上げ、子どもたちの変容過程は見えないので取り扱えない、あるいは取り扱わないものとしてきた。それに対して、何らかの調査や工夫によりこれを見えるようにし、見えない子どもたちの変容過程を解析できるようにしてきた。

第3は、教材や学習活動に着目し、子どもの学習と授業活動を結びつけた点である。授業はある目的に向かった目的的活動により組織されている。ただ単に教師がある内容を解説すれば、子どもたちに理解され認識されるわけではない。多くの授業では、教師が準備した教材や活動を通して、子どもたちが何らかの活動によって新たな知識や理解、能力や技能、思考や判断、あるいは態度や関心を獲得する。教師により準備指導された特定の教材、活動の良し悪しは、個々の子どもたちの習得、獲得、達成状態、あるいはその変容により評価され判定される。授業そのものの評価も子どもたちの達成した学習状況によりなされるのである。

第4は、子どもたちの達成状況を段階的変容として捉える点である。できたかできなかっただけではなく、どの程度できたかを判定し、個々の子どもたちの達成状況を変容過程として微細に捉え、どこで躓き、教師の意図とずれたのかなどを判断できるようにしている。

第5は、子どもの変容過程を漸進的過程として捉える点である。これは、ピアジェの認知発達理論の影響を色濃く残している点でもある。ピアジェが、認知発達には調整、同化による均衡という過程があり、この過程を経て上位の段階へ発達するとしたが、発達の段

階には4つあり、人間はこの過程を漸進的に進むと仮定し、それを実証することを課題としていた。この考えを適用し、子どもの学習においてもある段階から上位の別の段階へ漸進的に進むと考え、その過程を再構成しようとしている。

これら5点は、概念変容研究の特質であり、これを社会科授業研究に持ち込み、発展させようとするのが、本研究である。

本研究では、社会科授業とは、子どもたちが社会（歴史）に関して、教師の指導の下、自らの学習をある段階から上位の別の段階へ向上させ成長させることであると考える。これは別のところで説明したように、向上主義社会科観である⁵⁾。本稿ではこの社会科観を詳細に説明する余裕がないが、要点は、概念変容研究の特質と重なるように、子どもたちが授業において教師の指導の下で、教材や活動を通して、事前の知識・理解、能力・技能、思考・判断、態度・関心から上位の別のものへ向上・成長するものと見なすことである。そのため、見えない子どもの学習を見えるようにし、子どもの社会科学習活動を変容として捉え、変容過程を漸進的段階過程に再構成し、その授業における子どもたちの学習過程とその結果を評価し判断する。

とくに、本稿で取り行う小学校歴史授業分析では、Halldenの概念的枠組み理論における代替的枠組みという考え⁶⁾を活用する。教師が子どもに獲得させようとする観念や概念が、実際の授業過程の中でどのように子どもに獲得されているか、その観念や概念が教師のめざすように正しく獲得されているかを分析することで、どうすれば適切に教師がめざす概念を獲得させることができるかを明らかにしようとするものである。

授業研究においては、どのような観念や観念を児童にどのように獲得させるかという教師のレベルからの研究がほとんどであり、実際の授業における児童の思考過程について研究したものは少ない。しかし、観念や観念を獲得するのは児童であり、その児童がどのように観念や観念を獲得しているのかという児童のレベルからの研究は不可欠である。実際の授業では、教師は児童の発言を活かしながら、授業を展開していくことが多い。その際、教師が正答と考える内容発言だけを活用するのではない。教師は予想と反する児童の発言を期待することもある。そうした発言を他の児童とともに、クラスで吟味・検証させることで教師のめざす観念や概念の獲得を図る。

代替的枠組みというものは、児童が持っている教師の予期する概念的枠組みとはちがった枠組みのことである。代替的な枠組みは、教師のめざす観念や概念に

至る思考過程で一般にはのぞましいものではないと考えられている。しかし、この枠組みがあるからこそ、児童は授業の中で多様な考えに出会い、思考を深めることができ、教師のめざす方向へ授業を展開させることができるのである。しかも、この代替的な枠組みを見つけることで、授業全体の進行をより詳細に検証し、予期される授業展開を分析し、よりよい授業展開を新たに作り出すことができる。しかし、こうしたことは教師において意識されることはなく、多くの教師は経験的に行っているにすぎず、検証されることはない。

本研究では、知識の構造と概念的枠組みという2つの分析道具を使って、歴史授業において子どもが学ぶとする歴史内容を認知の構造として取り出し、その良し悪しを知識の構造と概念的枠組みにより判断する。その上で、授業をよりよくするための修正案を提示する。このような授業分析と授業改善の一事例を小学校歴史授業の分析を通して示すことにしたい。

1 歴史授業「信長の天下統一」における枠組み

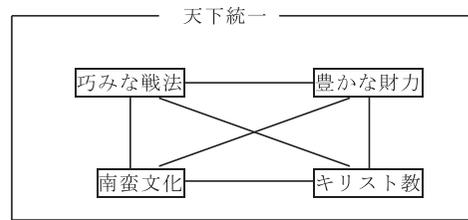
(1) 教師のめざす概念的枠組み

本研究では、2008年7月3日福山市立神辺小学校で公開された6年単元「信長・秀吉・家康と天下統一」(授業者：平賀和子教諭)⁷⁾を取り上げ、研究を進めた。

本単元は、学習指導要領第6学年の目標(3)「社会的な事象を具体的に調査し、地図や年表などの各種の基礎的な資料を効果的に活用し、調べたことを表現するとともに、社会的事象の意味をより広い視野から考える力を育てるようにする」をうけて開発された。本時(全8時間中の第4時)では、なぜ信長が短期間に天下統一できたかを、各種の基礎的な資料から調べ、自らの意見を発表することをめざす。つまり、児童自らが資料を活用して考察し、形成した意見を発表する

形で表現することが目標である。さらに、天下統一という歴史事象をより広い視野から考えることができるようになることを最終的にめざしている。それを、実際に指導案で確認すると、「信長は巧みな戦法で周りの大名たちを破り、約20年間で近畿周辺を統一した。それは、自由に商工業をおこなわせることや、キリスト教を保護することで外国との貿易で利益をあげることができ、鉄砲などを多く用意することができたからである。」となっている。このまとめから教師は、巧みな戦法、豊かな財力、キリスト教の保護、南蛮貿易という4つの要素を関連づけることで天下統一が行なわれたと理解している。4つの要素とそれらの関連が、本時における教師の想定した概念的枠組みである。

この4つの要素は単に並列的ではなく、関連づいて児童に獲得されることが想定されている。教師は、信長がとった政策が有機的に結びついて、天下統一への道が展開されたことを理解させるために、個々の政策を関連させ、広い視野から天下統一を捉えさせようとしている。それを図化すると次の図1のようになる。



※ ——— は関連づけを示す

図1 教師の概念的枠組み

教師が想定するこの概念的枠組みには、その習得・獲得において次表1の4段階があると考えられる。段階Ⅰは、個別の要素、例えば、巧みな戦法という要素1つを指摘でき、それによって天下統一を説明する。段階Ⅱは、複数の要素を指摘し、天下統一を異なっ

表1 概念的枠組みの習得・獲得段階

段階	児童の獲得する枠組み段階	枠組みの内容
I	個別的(要素)枠組み	天下統一の理由を巧みな戦法という枠組みからの説明にとどまる段階
II	複数の個別的(要素)枠組み	天下統一の理由を戦と直結しない枠組み(良い政治やキリスト教など)でも説明できる段階
III	個別的(要素)枠組みを関連づけた概念的枠組み	天下統一の理由を複数の枠組みの関連から説明できる段階
IV	天下統一の視点からの概念的枠組み	授業で示した4つの枠組みを天下統一の視点から全て関連づけて説明する段階

た要素でも説明する。段階Ⅲは、これらの要素を関連づけてより包括的に説明する。しかし、4つすべての要素を指摘し関連づけるには至らない。段階Ⅳは、教師が達成すべき目標と想定している段階であり、4つの要素を関連づけ、天下統一について総合的に説明する。

このほかに、段階Ⅰ以前の段階として、どの要素も指

摘できない段階が考えられる。その段階は、段階Ⅰともいえるものである。

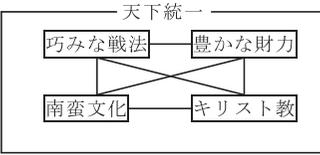
(2) 授業展開から読み取れる授業の枠組み

では、実際に教師は想定する概念的枠組みをどのように児童に獲得させるように展開したかを分析する。授業展開は表2のように、導入、パートⅠ～Ⅴ、まとめの7つの部分に分けることができる。

表2 授業展開

展開	教師の働きかけ	児童の反応	教師と児童の枠組みの関係
導入 P1～T3	信長の天下統一までの過程とその政策の提示		
パートⅠ T3～P15	Q. なぜ短期間で天下統一できたか？ (T3)	①巧みな戦法(P6) ・家来がたくさんいた(P5) ・鉄砲を使ったから(P6) ・柵や堀を掘ったから(P8) ・兵糧攻めをしたから(P12)	○児童が巧みな戦法という(要素)枠組みのみで考察する段階 巧みな戦法 □教師は巧みな戦法という1つ目の要素を認識させることをめざす。 → 教師の設定した4つの要素の内の1つが児童により提示され、教師と児童の枠組みにズレがない。
パートⅡ T16～P44	Q. 巧みな戦法以外にはないか？ (T16)	②良い政治(P17) ————— ・だれでも出入りできるようにして城下町の人々の暮らしを豊かにしたから(P19) ・自由な商売や道路整備をして勢力が拡大したから(P20) 政治は関係ない(P23) ————— ・戦いに勝って領地を取るから政治は関係ない	→ 豊かな財力が良い政治という(要素)枠組みへとずれている。 ○児童が良い政治をしたからという戦争に直結しない(要素)枠組みも考察できる段階 良い政治 □教師は豊かな財力という2つ目の要素を認識させることをめざす。 → 2つ目の要素を否定する児童がいるためにズレが生じている。
パートⅢ T24～P44	Q. 2つの理由のそれぞれの根拠は何か？(T24)	ワークシートの追求の欄に記入する ①巧みな戦法 ・長篠の戦いが終わったくらいから領地が増えている(P25) ・桶狭間の戦いでは短時間で少ない人数で勝っている(P26) ・鉄砲を使って戦を繰り返したから(P28) ・巧みな戦法で戦ったり、外国との貿易や鉄砲生産の中心地帯を支配したとあるから(P31)	○児童が自分の(要素)枠組みを教科書と資料集を活用して根拠づけ、(要素)枠組みを吟味する段階 児童の中には、2つの(要素)枠組みと、その2つの枠組みを関連づけた枠組みという3つの枠組みが生じる。 巧みな戦法 良い政治 巧みな戦法 ————— 良い政治 □この児童への働きかけで、巧みな戦法だけでなく、良い政治が重要であることをクラス全体に認識させている。

	<p>P34の児童の発言を取り上げ、良い政治が枠組みであることをクラス全体で確認させる (T35～P44)</p>	<p>②良い政治(P34) → ・長篠の戦いで大名を滅ぼしたけど、領地は奪ってないし、鉄砲伝来は後になってからだから(P42) ①②両方 ・楽市楽座での自由な商売でお金を取って、そこから鉄砲 3000 丁を買って武田軍を破ったから(P30)</p>	<p>良い政治と豊かな財力という(要素)枠組みのズレは修正されずそのまま活用しようとしている。</p>
<p>パートIV T45～P59</p>	<p>Q. 巧みな戦法と良い政治の両方が理由とはどういうことか?(T45) Q. この意見に対し、政治が関係ないといった児童Bはどう考えるか?(T47) Q. みんなはどう考える?(T49) Q. みんなは政治をお金をもうけるということで考えているが、この政治は信長にとって何だった?(T57)</p>	<p>・楽市楽座での自由な商売でお金を取って、そこから鉄砲 3000 丁を買って、武田軍を破ったから(P46) ・政治ではお金をかせいだけで、政治自体では領地は広がっていない(P48) ・楽市楽座の政治を行なってもうけないと、よろいや鉄砲を買うお金がないから政治も必要だと思う(P52) ・政治でもうけて鉄砲を買って、巧みな戦法がある(P54) ・天下統一のためにある(P58) →</p>	<p>○児童が2つの理由の両方が関連して天下統一につながったことに気づく段階 巧みな戦法 → 良い政治 → 政治は関係ないといった P48 の児童のズレをクラス全体で吟味することで解消を図っている。 □教師は2つの要素(枠組み)が関連してした1人の児童の発言を、政治は関係ないと言った児童に考えさせ、それをクラス全体で吟味することで2つの要素(枠組み)を関連づけて認識させようとしている。 → 良い政治をお金をもうけることとして豊かな財力という枠組み(要素)に置き換え、ズレの解消を図っている。さらに政治を天下統一という大きな視点へと置き換え、政治をより広い視野からの枠組みへと捉え直しを図っている。</p>
<p>パートV T60～P72</p>	<p>Q. 信長はなぜキリスト教を保護したのか?(T60) Q. 戦に勝っているから一向宗を弱めなくてもいいし、それまでの文化があるからヨーロッパ文化もいらぬのでは?(T66) Q. ヨーロッパ文化がないと天下統一できないか?(T68)</p>	<p>・キリスト教の信者を増やせば、一向宗を抑えられる(P61) ・ヨーロッパ文化を取り入れるため(P63) ・ヨーロッパから伝わったもので国を変化させようとしていて、天下統一の第一歩だから(P67) ・鉄砲は南蛮から伝わって、それを利用して天下統一したから必要(P69)</p>	<p>→ 教師は鉄砲をキーワードに南蛮文化と巧みな戦法を関連させ、天下統一の視点から4つの要素(枠組み)を関連させようとするが、そうした意図に沿った発言が出ずズレが生じている。そこで、児童の発言の再吟味をさせる T66 や T68 といった発問をすることで教師の意図に沿った発言を促している。 ○児童がキリスト教の布教や南蛮文化の摂取を新たな(要素)枠組みとして獲得する段階 キリスト教の保護 南蛮文化の摂取 □教師はキリスト教の保護や南蛮文化の摂取も天下統一の視点から認識させることをめざす。</p>

まとめ T73	ワークシートまとめ の記入	 <p>この枠組みで児童が信長の天下統一を捉えているかをワークシートで確認する。</p>
------------	------------------	--

※○は児童が到達した認識レベル、□は教師のめざす認識レベル、矢印は児童と教師のズレの関係を示す

2. 授業分析とその評価

(1) 児童における概念的枠組みの変容

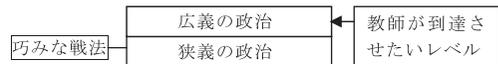
本授業において児童はどのようなことを認識し、どのようにそれを変容させたかを、具体的に複数の児童を事例に分析することにしたい。そのため、ここで取り上げるのはパートⅣにおいて教師が枠組み形成に向けて発言を促した児童Aと児童Bという2人の児童である。

児童Aは、クラスで巧みな戦法と良い政治が関連していることに気づいた最初の児童である。教師は、この児童にP30、P46と繰り返し発言させることでクラス全体にこうした関連づけがあることを確認させている。さらに、政治は天下統一に関係ないとして、こうした関連づけを認識していない児童Bという児童に児童Aの意見を考えさせている。児童BはP48で、政治ではお金を稼いでいるだけで、政治自体では領地を広げていないとあくまでも児童Aの発言を認めない姿勢をとっている。

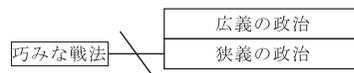
表2のパートⅣに示したように、本来教師は政治を天下統一のためという広い視点から捉えさせたいが、児童Aは政治はお金をもうけるために行なっていると

認識しており、政治の経済的な側面という狭義のレベルで政治という概念を認識していることが分かる。児童Bはお金をかせぐ政治の仕組みがあることは認めるが、お金があっても巧みな戦法がなければ勝てないとして、良い政治を枠組みとは捉えないという認識をしている。2人の概念的枠組みを図に示すと、図2のようになる。

<児童Aの概念的枠組み>



<児童Bの概念的枠組み>



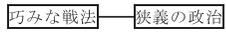
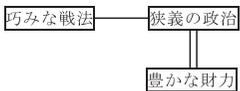
※広義の政治＝天下統一のための全般的政策

狭義の政治＝経済的側面を表す

図2 概念的枠組み（代替的枠組み）

こうした2人の概念的枠組みがパートⅣの中でどう変容したのかを分析したのが表3である。

表3 概念的枠組みの変容

授業の流れ	児童B	児童A	教師
P46:巧みな戦法は良い政治があったから T47:良い政治は関係ないとするが児童Bはどう考える？ P48:政治ではお金を稼いだだけで戦とは関係ない	(P48)  信長の天下統一を巧みな戦法という枠組みでのみ考えている	(P46) 	
T49:児童Bはお金を儲ける政治の仕組みは認めている。みんなはどう考える？			(T49)P46の枠組みの活用  豊かな財力と狭義の政治を同値し、全体へ問いかける(T49)

<p>P51:鉄砲を買うお金は政治でもうけるから関係している</p> <p>P52:戦いに出る用意は政治で行うから必要</p> <p>P54:巧みな戦法は政治があるから</p>	<p style="text-align: center;"> 巧みな戦法 — 狭義の政治 </p> <p>児童Aの枠組みがクラス全体で共有される</p> <p>児童Bのワークシートをみると、「信長は政治でお金をもうけて、鉄砲を買って、巧みなわざで敵を倒していったので、統一できたと思います」となっており、児童Bも児童Aの概念的枠組みを共有していることが分かる。</p>	
<p>T55:政治はお金を儲けると置き換えていいか?</p> <p>T57:本来の政治は国を作るため。信長にとって政治とは何?</p> <p>P58:天下統一のため</p>		<p style="text-align: center;"> 巧みな戦法 — 豊かな財力 </p> <p style="text-align: center;">— 広義の政治 —</p> <p>T55 で、クラスで共有している狭義の政治を豊かな財力へ、そしてT57 で政治を天下統一のための全般的な政策であるとして広義の政治という教師の本来の枠組みへと修正を図っている。</p>

2人の児童の概念的枠組みをクラス全体で吟味させると、多くの児童がお金があるから、武器を揃えて巧みな戦法が行なえるという認識が可能であったため、児童Aの概念的枠組みが受け入れられていることが分かる。しかし、教師の概念枠組みは、天下統一の視点から4つの要素を関連づけることをめざしており、パートIVの最後で、政治の認識レベルの変容を図り、さらにパートVでキリスト教の布教と南蛮文化の摂取という枠組みを提示している。

この点で、児童の到達した認識における概念的枠組み段階と、教師がめざす段階とは相違があり、本授業の大きな課題として残った。

では、こうした授業後に2人の児童はどのように変容したのかをワークシートで分析する。

ワークシートは、信長が短期間で近畿周辺を統一できた理由を考察させるものである。児童Aは授業後のワークシートには、次のように書いている。

「巧みな戦法で戦ったということをしたのは、政治を使って金をもうけ、その金で銃を三千丁も買って、戦に勝ったんだと思います。」

授業後においても児童Aの概念的枠組みはパートIVのまま変容しなかったことが分かる。

児童Bのワークシートには、次のように書いている。「信長は政治でお金をもうけて、鉄砲を買って、巧みなわざで敵を倒していったので、統一できたと思います。」

児童Bの概念的枠組みは児童Aの概念的枠組みのクラス全体での共有により変容したことが分かる。

しかし、2人の児童の概念的枠組みに関しては巧みな戦法と狭義の政治の関連づけにとどまり、パートIV

の最後において教師が行おうとした枠組み修正とパートVの内容とが活きていないことが分かる。これは、教師がパートIVの最後まで良い政治という枠組みを豊かな財力として修正せず、それを全体でも共有してしまっただけのために、授業の最後に修正は図っているが全体としてそれが十分共有されず、天下統一の視点が獲得できないものであったために、生じたものである。

(2) 授業の評価

各児童の概念的枠組みの段階づけとその変容からクラス全体の学習を確定しよう。図1に上掲した、概念的枠組みの習得・獲得の4段階に従い、各児童の段階を確定した。

上図2の児童Bの概念的枠組みであれば、天下統一の理由は巧みな戦法という戦いに直結した1つの枠組みにとどまる。そのため、Bは段階Iとした。児童Aの概念的枠組みは、巧みな戦法という1つの個別枠組みだけでなく、別の枠組みの良い政治を関連づけることができる段階に至っている。しかし、最も高次の段階IVは、4つの枠組みを天下統一の視点から関連づけるという教師の想定した枠組みに到達している段階であるが、そこまでには至っていない。それゆえ、児童Aは、段階IIIにいるとした。

ワークシートは、パートIIIで授業途中での児童の予想を記入させ、授業後に学習したことをもとに再度書かせた。パートIIIの段階では、巧みな戦法という枠組みで説明していた児童が36人中35人であり、良い政治という枠組みは3人しか挙げていなかった。これが、授業後にはどのように変化しているかを表4に示す。

表4をみると、大半の児童が、段階IIIには到達できていることが分かる。それは、パートIVで巧みな戦法

表4 本授業における枠組み段階

段階	児童の獲得した枠組み段階	枠組みの内容	数
I	個別的（要素）枠組み	天下統一の理由を巧みな戦法という枠組みからの説明にとどまる段階	1
II	より高次の個別的（要素）枠組み	天下統一の理由を戦と直結しない枠組み（良い政治やキリスト教など）でも説明できる段階	1
III	個別的（要素）枠組みを関連づけた概念的枠組み	天下統一の理由を複数の枠組みの関連から説明できる段階	2 3
IV	天下統一の視点からの概念的枠組み	授業で示した 4 つの枠組みを天下統一の視点から全て関連づけて説明する段階	8

と良い政治が関連しているということをクラス全体で共有させたからだと考えられる。複数の枠組みを関連づけて説明できるようになったことが明らかであり、この授業の目標である「考える力」と「表現する力」を育成することができたと判断できる。

しかし、段階Ⅳに到達できた児童は8人しかいなかった。最終的な目標は、4つの要素が関連づいて天下統一ができたことを認識させることである。それには十分到達できなかったことがこの授業の課題といえる。

3. 授業改善への視点と提案

(1) 授業改善の課題

以上の授業分析から、本授業には大きく2つの課題があるといえよう。1つ目は、表4における枠組み段階に関する課題である。児童は巧みな戦法や良い政治といった個別の枠組みからの考察にとどまり、それを天下統一という大きな視点から捉えることができなかったということである。パートⅣの最後で教師は政治を天下統一という大きな視点へと置き換え、より広い視野から捉えさせようとしたが、パートⅡ～Ⅳで豊かな財力と訂正せず、良い政治という児童のズレをそのまま活用していたために、児童のそうした認識を変えることができなかった。良い政治という児童の発言が出た段階でズレをすぐに解消し、その際に政治は天下統一のために行なわれたと示すことで、天下統一の視点を獲得させておくべきであったと考える。パートⅣの最後まで枠組みの修正を図らなかったことが問題であったといえよう。

2つ目は、表4における概念的枠組みの内容に関する課題で、4つの要素を関連づけて考察させるまでには至らなかったということである。それは、教師の授

業計画に問題があったといえよう。指導案をみると、なぜ信長が短期間で近畿周辺を統一できたのかに対し、①戦いが上手だったから、②金持ちだったからという2つの予想をたて、その追求の後に、なぜキリスト教を保護したのかを児童に考察させる流れとなっている。実際に授業もそうした展開となっている。そのため、授業が、巧みな戦法と豊かな財力、キリスト教の保護と南蛮文化の摂取という大きく2つに分断されてしまい、その明確な関連づけを獲得させることができなくなっている。知識の構造図をみても、信長は巧みな戦法で周りの諸大名を破り、22年間で近畿周辺を統一した、楽市・楽座により安土は城下町として栄えたという項目と、ザビエルが日本にキリスト教を伝え、信長はキリスト教を保護した、そのため安土にヨーロッパ文化が広まったという項目の2つに分けている。さらにその下部構造をみても、個々の事例が並列的に示されるだけで関連がみられない。ここに、4つの要素を関連づけようという目標と実際の授業の流れとの齟齬が生じている。

(2) 授業改善の提案

そこで、以上の課題の克服を図る知識の構造図を以下のように提示する。

修正案では、授業で明らかとなった課題の克服を図る。授業の2つの課題が生じた大きな原因はパートⅣでの授業の流れと、パートⅤでの授業の断絶である。児童Bは、巧みな戦法と狭義の政治の関連を認めなかったが、政治がお金を儲ける仕組みであるということは理解していた。そこで、政治をお金を儲ける仕組みという狭義の政治で捉え直しをさせ、クラス全体でそれを共有することで、巧みな戦法と狭義の政治が関連づけることができた。しかし、それにより、教師が本来めざしていた天下統一のための広義の政治という

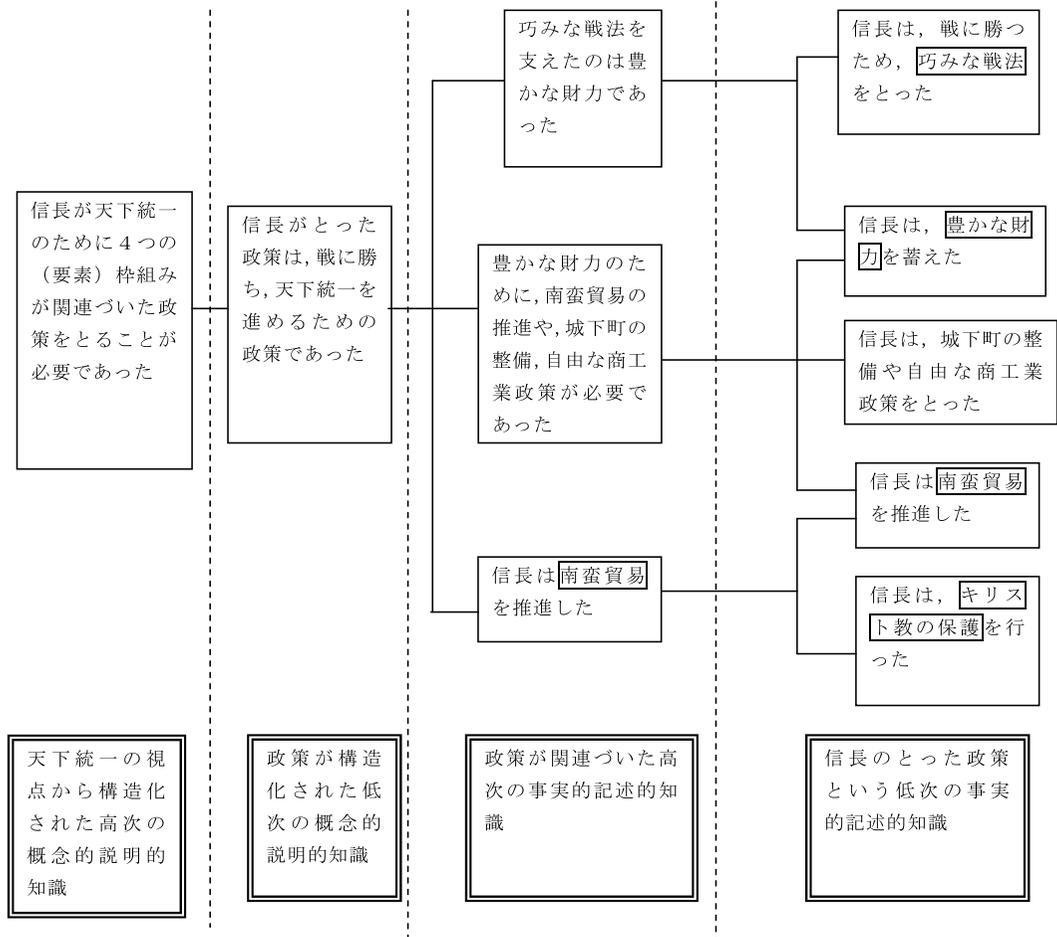


図3 知識の構造図

視点が損なわれ、そのためパートVで残りの2つの枠組みを示しても、広い視点のもと4つの要素を関連づけることもできず、レベルⅢにとどまることになった。そこで、この修正案では、広義の政治という視点と、4つの枠組みの関連づけという2点を確実に獲得できるように内容構成することを試みる必要がある。2つの修正指導案が考えられる。

修正指導案1は、巧みな戦法という枠組みをもとに、他の3つの枠組みを児童の思考過程の中で獲得させるように構成するものである。展開で4つの枠組みを獲得させ、最終的に板書で示した信長のとった政策が天下統一のために全て関連づいていることを認識するという授業過程に構成する。修正指導案2は最初に4つの枠組みが抽出できるよう板書の政策をグループ分けし、それを吟味・検討させ、枠組みを確定する中でその関連を考察させる授業構成にする。

修正指導案1は、個々の枠組みを順に獲得する帰納

的な考察方法を、修正指導案2は全体的な政策から4つの枠組みをみつけていく演繹的な考察方法を児童に採らせる。この2通りの新たな授業構成が可能であるが、どちらが妥当であるかはクラスの児童における認識方法の傾向性と認識レベルによって異なる。全体を関連づけて考察する能力が乏しい児童は個々の事象を追っていく中で、関連を見出していく修正指導案1の構成が望ましいし、全体を関連づけて考察できる児童は、最初に事象を提示する修正指導案2の構成が望ましい。教師はクラスの児童の認識傾向を把握しながら、どのような授業構成にすべきかを考察しなくてはならない。

4. 結 語

本稿では、小学校歴史授業を知識の構造と概念的枠組みによって子どもたちの歴史の認知構造を析出し、

その習得・獲得過程を分析評価した。また、子どもたちの代替的枠組みを活用したよりよい授業の修正指導案を示した。その成果は以下の2点である。

1点目は、授業での児童の代替的枠組みを活用し、それをクラス全体で共有することが教師の概念的枠組み獲得に向けて大きな効果があることを明らかにしたことである。子どもたちの代替的枠組みが授業過程において重要な役割を果たすことを明らかにした。

2点目は、その一方で代替的枠組みをそのまま活用し、修正する時点を見極めないと大きなミスリードを引き起こすことを明らかにしたことである。どの段階で代替的枠組みが生じ、それをどの段階で解消すべきか、代替的枠組みをどのように活用すれば教師のめざす枠組みを児童自身の思考過程により獲得させることができるか、さらにクラスの認識傾向を授業前に想定し、それに基づいた授業構成で実践するという事前の授業計画と授業実践の両面からの考察が重要であるといえよう。

つまり、代替的枠組みは、授業を効果的にも逆効果的にも導く可能性があるということである。そこで、より多くの授業実践を代替的枠組みの観点から分析し、どうすれば効果的な代替的枠組みの活用が可能となるかを明らかにしていくことが今後の課題である。

【謝 辞】

本研究では、福山市立神辺小学校の瀬尾祐一校長、平賀和子教諭をはじめ先生方の多大なご協力とご理解の上で、行うことができた。ここに記して感謝を申し上げます。

【注】

1) 全国社会科教育学会編『社会科教育学研究ハンド

ブック』明治図書、2001、第二部§4,5、参照。

- 2) 森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書、1984、森分孝治「社会科授業研究入門」広島大学教育学部教育方法改善委員会編『教職カリキュラムにおける理論と実習の統合に関する研究』1987、41-86頁、森分孝治編著『社会科教育学研究—方法的アプローチ—』明治図書、1999、参照。
- 3) Stella Vosniadou (ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*, New York and London: Routledge, 2008, pp. xiii-xxviii. また、日本での早い研究成果としては、福岡敏行「自然認識における概念変容と問題解決能力」『21世紀に求められる教科教育の在り方』東洋館出版社、1995、参照。
- 4) Cf. Mario Carretero and James F. Voss (ed.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associate, 1994, Gaes Leihardt, Isabel L. Beck and Catherine Stainton (ed.), *Teaching and Learning in History*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associate, 1994, James F. Voss and Mario Carretero (ed.), *Learning and Reasoning in History*, Portland OR: Woburn Press, 1998, Linda S. Levistik and Keith C. Barton, *Researching History Education*, NY: Routledge, 2008.
- 5) 池野範男「向上主義社会科学力論」『社会科教育』2006年9月号、参照。
- 6) Ola Hallden, On the paradox of understanding history in an educational setting, in: Gaes Leihardt, Isabel L. Beck and Catherine Stainton (ed.), *Teaching and Learning in History*, NJ: Lawrence Erlbaum Associate, 1994, pp.27-46.
- 7) 当日配布された指導案、VTR録画や授業記録、平賀教諭へのインタビュー、当日の研究協議内容を本授業分析の資料として使用した。