

# 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 —

草原和博・兒玉泰輔<sup>1</sup>・山本 稜<sup>1</sup>・吉川友則<sup>1</sup>・茂松郁弥<sup>1</sup>・河原洗亮  
(2017年10月4日受理)

How to Visualize the Work of Historical Understanding and Thinking:  
Introductory History Lesson  
“Morning Glory Boom in the Edo Period” with Thinking Tools

Kazuhiro Kusahara, Taisuke Kodama<sup>1</sup>, Ryo Yamamoto<sup>1</sup>, Tomonori Yoshikawa<sup>1</sup>,  
Fumiya Shigematsu<sup>1</sup> and Kosuke Kawahara

**Abstract:** The aim of this research is to answer the following questions: “How should we teach historical understanding and thinking and visualize the work of historical understanding and thinking?” This research focuses on instruction that encourages students to engage in understanding and thinking. To achieve this, this research developed three principles for teaching. Based on these, we developed an introductory history lesson “Morning Glory Boom in the Edo Period”. This lesson was taught to first year students at a junior high school. The results show that by using appropriate thinking tools in the process of forming historical recognition, we can understand the steps involved in a student’s historical understanding and thinking. In addition, as result of visualizing the student’s historical understanding and thinking, we can improve lessons, taking into account their limitations.

Key words: Historical sense and thinking, Thinking Tools, Improvement of lessons,  
History introduction lesson

キーワード：歴史的な見方・考え方, 思考ツール, 指導改善, 歴史導入単元

## 1. 問題の所在

平成29年の学習指導要領の改訂で見方・考え方が注目されている。学習指導要領によると、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されている<sup>1</sup>。すなわち、見方・考え方とは各教科の特性を反映した課題解決的な学びのための視点や方法のことであり、知識を習得するために学習過程の中で働かせるものと言えるだろう。

中学校社会科歴史的分野も例外ではない。学習指導

要領では、歴史的な見方・考え方について「社会的事象を、時期や推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連付けたりすること」と定めている。

では、このような見方・考え方を、教師はいかに指導するとともに、その働きをいかに捉えていけばいいのだろうか。実態はブラックボックスではないか。桑原（2001）は「見方・考え方は子どもが自ら獲得するものであるとして、子どもが調べたり話し合ったりする場面のみが目立つ形式主義・活動主義に陥っていると思われる授業<sup>2</sup>」を批判している。見方・考え方の指導は、時代を問わず一貫して課題となってきたことが伺える。

そこで本研究では、見方・考え方に関する指導に焦

<sup>1</sup>広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

点をあて、「歴史的な見方・考え方を働かせるにはどうすればよいのか」「歴史的な見方・考え方の働きを可視化して捉えるにはどうすればよいのか」の2つの問いを解明することを目的とする。

## 2. 研究方法

本研究は、指導法の開発・試行と実践した指導法の検証の2段階で構成される。この2つの段階を組み合わせることで、1つの「開発的・実践的研究」を遂行したい<sup>3</sup>。

指導法の開発・試行の段階では、まず、歴史的な見方・考え方の指導に関する先行研究を整理し、歴史的な見方・考え方を意図的・計画的に働かせ、可視化させる単元デザインの原則を構想した。そして、構想された原則に基づいて、単元の開発・実践を行った。

実践した指導法の検証の段階では、歴史的な見方・考え方の働きを捉えるルーブリックを開発した。それを生徒の成果物に適用して歴史的な見方・考え方の働きから得られた歴史認識の深まりを捉えた。それとともに、単元デザインの有効性についても検証した。

## 3. 見方・考え方の指導と単元デザイン

### 3.1 歴史的な見方・考え方を働かせる指導原則

本稿では、歴史的な見方・考え方を働かせる指導法として、以下3つの原則を定立した。

1つ目は、思考ツールを活用して、歴史的な見方・考え方を働かせる場面を意図的に設けることで、子どもの歴史解釈の過程や成果を可視化することである。

思考ツールとは、考えの進め方や考えをイメージさせる手順や図式のことである。黒木ら(2012)によると、思考ツールには、①アイデアや問題の視覚化、②考えや情報の整理、③考えのフィードバック、④学んだこと同士のつながりの明確化、⑤意見の共有、⑥新たな知識の創造、⑦考えの評価、の活用法が考えられるとして、これらの思考スキルの育成を提起している<sup>4</sup>。

近年、歴史教育においても思考ツールを活用した授業が提案されている。橋本(2016)は、諸資料に基づいて自分の考えや意見を「まとめる力」を育成することを目指した授業を開発・実践している。本実践では、思考ツールを活用して、元寇時の東アジア各国の関係を資料から読み取り、「手紙を受け取った幕府は何を求めて要求を退けたのだろうか」の問いに答えさせている。本実践は、歴史資料を用いて事実を収集し、整理する「まとめる力」を育成した試みとして注目されるが、思考ツールの活用は単発的で、また汎用的な資質・

能力の育成に焦点化した実践となっている<sup>5</sup>。結果的に、歴史授業の改善や子どもの歴史認識の形成過程の把握の点では課題を残している。

そこで本稿では、歴史的な見方・考え方を働かせることを目的に、その目的に合致する複数の思考ツールを選択する。またそれらを活用する場を連続的に配置して、子どもが歴史認識を深める過程とその成果を可視化を試みる。

2つ目は、思考ツールを活用して、「知識の構造」を構築させる活動を設けることで、子どもの主体的な歴史解釈を支援することである。

従来の社会科学習においては、「知識の構造」を構成する主体を教師や教材に求めてきた。例えば、森元(1998)は、教科書の内容編成の分析を通して、特定の教科書が、理論を事例によって探求させる構造を持っていることを明らかにしている。また、そのような教科書をこそ、教師は活用するべきであるし、そのような構造を教科書が持たない場合、教師が教材研究によって補完するべきであると述べている<sup>6</sup>。

このような構成主体が教師や教材にある学習論は、「知識の構造」を反映した歴史解釈が形成される点で優れている。一方で、子どもたちは教師が持つ歴史解釈を絶対視してしまうといった課題が挙げられる。

そこで本稿では、歴史的な見方・考え方を働かせる主体を意識的に子どもに付与する。子どもが、自分の歴史解釈を他者に説明しつつ、それをメタ認知し、自己と他者の協働で歴史解釈を構築していく学習活動を設定したい。

3つ目は、論争的な問いを設定して、「知識の構造」を分析させる活動を設けることで、多元的な歴史解釈の可能性をメタ認知させることである。

過去にも子ども自身に歴史の意味づけを行わせ、歴史解釈の多様性を保証しようとする実践があった。例えば、片上(1995)のオープンエンド化による社会科学習がこれにあたるだろう。氏が開発した実践において、子どもは「源氏物語は(平安時代の人なら)紫式部以外の人でも書けたのだろうか?」という問いのもと、「意欲」「教養」「かな文字」「ゆとり」の4観点の関連付けを子どもに開いて人物の評価を行わせた。最終的には「紫式部にしか書けなかった」と「紫式部以外の人でも書けた」の2つの説から4観点の組み合わせを比較対照させていた<sup>7</sup>。

本実践は、子どもの多様な解釈づくりを保証してはいるものの、小学校での実践であることもあって、多様な解釈が可能な背景の分析までは意図されていない。見方・考え方を働かせる主体によって歴史を見る視点が異なり、多様な解釈が生まれるプロセスや歴史

を捉える枠組みの相違を、片上の実践以上にメタ的に捉える必要があるだろう。

そこで本稿では、思考ツールを活用することで、子どもが歴史解釈を行っていく過程を可視化させ、自身が歴史を認識する際の視点をメタ的にとらえることができる教師の働きかけを設定する。

### 3.2 単元デザインの原則

上述の3つの指導原則に基づいて、表1のような単元デザインを構想した。

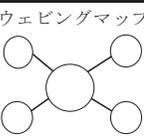
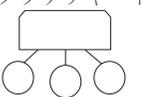
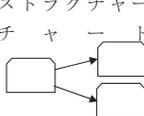
1つ目の指導原則は、表1の左右の軸の関係である。すなわち、授業構成では、各学習段階の目的にふさわしい見方・考え方を設定し、さらにそれに適した学習活動や思考ツールを意図的・計画的に組み合わせていった。例えば、展開部の事象記述と事象解釈の段階では、見方・考え方の中でも「因果関係での関連付け」を働かせることを意図して、クラゲチャートを活用した資料の読み取りと要因の解釈活動を設定する。同様に、構造化・序列化された時代解釈や多様な時代解釈の段階では、見方・考え方の中の「因果関係での関連付け」を働かせることを意図して、ストラクチャー

チャートを活用した要因の関連付けの活動と、ダイヤモンドランキングを活用した要因の評価と順位付けの活動を行う。このように各学習段階の目的と働かせたい見方・考え方に対応させて学習活動を設定することで、複数の思考ツールの選択基準を明確にしたうえで、効果的な活用を図ることとした。

2つ目の指導原則は、表1の上下の軸の関係である。授業は、ある時代における事象の意味の省察→時代間の意味の比較→個別事象の要因解釈→要因相互の関連付け→評価・順位付けと、歴史認識が段階的に深まっていく過程として組織した。この過程に学習活動と思考ツールの活用を一体的に配列することで、子どもが確実に「知識の構造」を構築する主体になっていく仕掛けをつくった。また「知識の構造」を構築する過程と成果は、上述のとおり思考ツールで可視化されるために、子どもが相互に「知識の構造」を吟味しあうことも可能となっている。

3つ目の指導原則は、終結部における教師の介入である。子どもには主体的に知識の構造を構築させる一方で、自身の因果の関連付けや順位付けから導かれる結論は「〇〇説か、それとも〇〇説か（その有力度は何対何程度か）」「ほかの班とは同じだろうか」と問いかける。そうすることで、自分たちの歴史解釈の立場をメタ認知させることができる。また各班の立場の共通性や差異性をメタ分析させる場ともなるだろう。これらのことを通して、子どもは、歴史の捉え方を多元的に認識し、歴史の捉え方に関する多様な視点を認識することが可能となっている。

表1 授業構成の枠組み

	学習段階 の目的	見方・ 考え方	学習活動	思考ツール
導入部	課題発見	時期や推移 への着目 & 類似や差異 の明確化	日常的な 意味の 省察	ウェビングマップ 
			歴史的な 特色の 比較	ステップチャート 
展開部	事象記述	因果関係で 関連付け	資料の読 み取りと 要因の解 釈	クラゲチャート 
	事象解釈			
終結部	構造化・ 序列化さ れた時代 解釈	因果関係で 関連付け	要因の 関連付け	ストラクチャー チャート 
			要因の 評価と 順位付け	ダイヤモンド ランキン グ 
	多様な 時代解釈		文章化	

## 4. 歴史導入単元 「江戸時代の朝顔ブーム」の実践

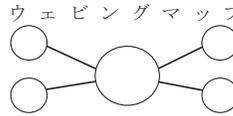
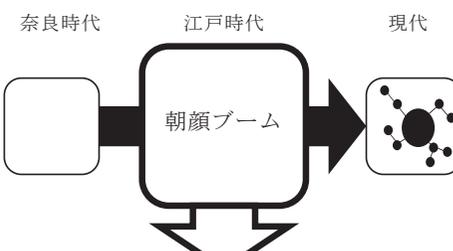
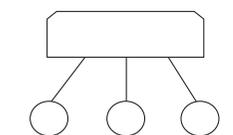
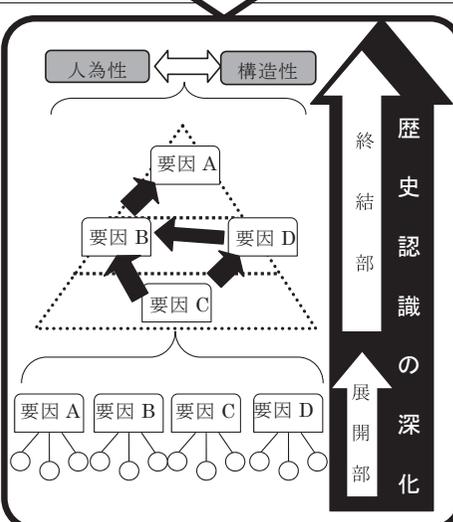
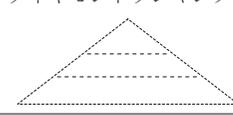
### 4.1 授業実践の概要

表1の単元デザインの原則に基づいて、3時間の歴史導入単元「江戸時代の朝顔ブーム」（以下、本単元）を開発した。本単元の構造を示したものが、表2である。

本単元は、2017年6月上旬、ある中学校の1年生を対象に実践された。本単元の目的は、学習課題「なぜ江戸時代に朝顔がブームになったのか」を考察することで、生徒が歴史の捉え方には対象そのものの特徴（人為性）に注目するのか、その時代の社会の特徴（構造化）に注目するのかで違いが生じることをメタ認知できるようにすることである。

本単元では、江戸時代の朝顔ブームに関する歴史認識を深めるために、思考ツールを意図的・計画的に選択している。導入部では、学習課題を明確にし、江戸時代に朝顔がブームになったことを際立たせるために

表2 本単元の指示・発問と歴史認識の深化の過程

【本単元の目的】		
・学習課題「なぜ江戸時代に朝顔がブームになったのか」を考察することで、生徒が歴史の捉え方には人為性に注目するのか、構造的に注目するのかで違いが生じることをメタ認知できる		
指示・発問	思考ツール	歴史認識の深化の過程
<b>導入部</b> ・朝顔にどのようなイメージを持っているか？班で自分たちの朝顔のイメージを出してみよう ・様々な資料から、奈良時代、江戸時代、現代の朝顔のイメージを比べてみよう	ウェビングマップ  ステップチャート 	奈良時代 江戸時代 現代 
<b>展開部</b> ・資料から読み取れることを書き出していこう ・読み取れることを総合して、江戸時代に朝顔がブームになった要因を説明しよう	クラゲチャート 	
<b>終結部</b> ・なぜ江戸時代に朝顔がブームになったのか？4つの要因を関連付けて班でそれらの構造・序列を「図化」しよう	ストラクチャーチャート  ダイヤモンドランキング 	
・なぜ江戸時代に朝顔がブームになったのか？班で「図化」したものを基に個人でそれらの構造・序列を「文章化」しよう		

ウェビングマップとステップチャートを選択した。展開部では、江戸時代の朝顔ブームの時代解釈を構築するために、ブームの要因を諸資料から読み取り、それらを総合して意味づける。そのためにクラゲチャートを選択した。それらの要因から構造化・序列化された時代解釈を構築し、学習課題に答える。そのために、ストラクチャーチャートとダイヤモンドランキングを選択し、時代解釈を「図化」した。そして、それを基に、論理的に多様な時代解釈を「文章化」した。一連の学習過程を通して歴史認識は深化でき、思考ツールで可視化することで、歴史の捉え方をメタ認知できる。

以下、展開に沿って本単元を説明する。

#### 4.2 導入部（第1時）

導入部は、2つの段階で構成されている。第1に、現代の朝顔のイメージを表現させる段階である。第2に、奈良時代、江戸時代、現代それぞれにおける朝顔

の社会的意味について違いを捉え、学習課題「なぜ江戸時代に朝顔がブームになったのか」をより明確化していく段階である。

まず、生徒の現代の朝顔のイメージを省察させるために、ウェビングマップを活用した。生徒は、図1の

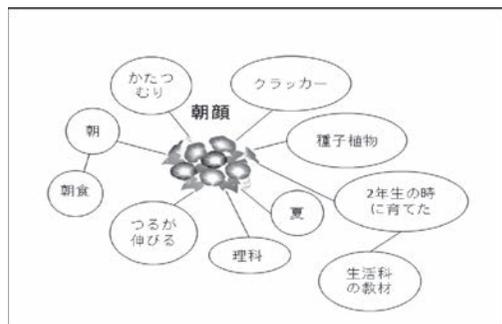


図1 生徒が作成したウェビングマップ

ような図を作成した。

生徒は、朝顔を起点にして、朝・種子植物・つるが伸びる・夏・カタツムリといったことを想起した。省察を通して、朝顔が実に日常生活に埋没しており、ブームとは縁遠いことを際立たせた。

次に、各時代の人々からみた朝顔の意味の違いについて、時代間の比較を通して明らかにした。奈良時代、江戸時代、現代では、朝顔を楽しむ主体や位置づけがどのように異なるかを、山上憶良の歌、江戸時代の浮世絵、現代の朝顔栽培の資料から読み取り、図2のようなステップチャートで相互の類似性と差異性を確認した。

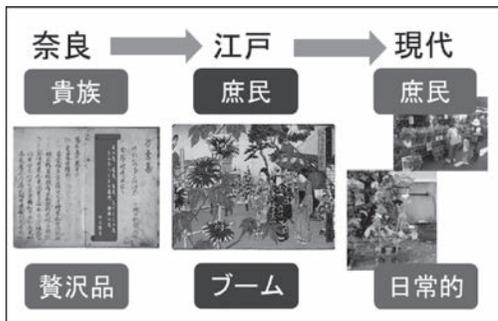


図2 ステップチャートを活用した時代比較

すなわち、江戸時代の浮世絵には、アサガオを非日常的な状況下で愛でて楽しむ女性の姿が描かれており、庶民がアサガオに魅了されていたことが読み取れる。しかし、現代における朝顔栽培や山上憶良の歌に現れる朝顔の記述とは、明らかに様子が異なる。そこから江戸時代におけるブーム性に気づかせ、「なぜ江戸時代に朝顔がブームになったのか」という学習課題を発見、成立させた。

#### 4.3 展開部（第2時）

展開部は、江戸時代に朝顔がブームになった要因を、断片的、個別的ながらも説明できる段階である。

本時は、ジグソー法を用いてエキスパート班とジグソー班に分かれて活動を展開した。まず、エキスパート班では、江戸時代の朝顔ブームの4つの要因<sup>8</sup>（「園芸文化の発達」「植木・朝顔の流通」「貨幣経済の浸透」「メディアの発達」）のいずれかについて記述された資料を読み取り、そこから推測されるブームの要因を意味づけ、解釈した。次に、ジグソー班に戻って、エキスパート班で解釈した要因を共有した。

本単元では、エキスパート班での資料の読み取りと意味づけの活動で、図3のようなクラゲチャートを活用した。

図3は、生徒が「貨幣経済の浸透」の資料を読んで完成させたものである。エキスパート班の生徒は、クラゲチャートの足（プランターを支える3つの柱）に、資料に掲載された3点のデータから読み取れることを順に書き出していく。例えば、図4は「貨幣経済の浸透」についての資料の1つである。



図3 生徒が完成したクラゲチャート

大工の1年間の生計費  
 （栗原柳庵『文政年間漫録』より）

収入	銀1貫目538匁6分	約514.4万円
支出		
家賃	銀120匁	約38.9万円
食費	354匁	約114.7万円
副食・光熱費	120匁	約226.8万円
住居費	120匁	約38.9万円
衣服代	120匁	約38.9万円
交際費	120匁	約38.9万円
支出計	銀1貫534匁	約487.0万円
予備金	銀53匁6分	約17.4万円

銀1匁を文政期頃の江戸の交換比率108文に換算。また1文は30匁に換算

『文政年間漫録』（1818—30）の都市と農村の生活、逸話や話題を集めた見聞録

図4 「貨幣経済の浸透」の資料③

資料③には、ある大工の1年間の家計収支が記されている。この資料から、江戸時代の庶民はある程度生活にゆとりがあり、交際費を支出したり、余剰金が成立したりしていたことを、クラゲチャートの足（柱）に書き込んでいく。同様に他の足にも書き込み、3つの足の記述を意味付け、総合して得られる江戸時代の朝顔ブームの要因を、クラゲチャートの頭（プランター）に記述する。結果的に4つのエキスパート班から4つの要因が示されることになった。

#### 4.4 終結部（第3時）

終結部は、2つの段階で構成されている。第1に、江戸時代の朝顔ブームの要因の構造・序列を班で「図化」して説明する段階である。第2に、班での「図化」を基に個人で「文章化」する段階である。

まず、展開部で生徒が見出した4つの要因を、ストラクチャーチャートで関連づけるとともに、ダイヤモンドランキングで順位付けをする。とくにこの場面では、学習課題「なぜ江戸時代に朝顔がブームになったのか」の下位発問として「朝顔だからブームになった（人為的な選択・創出）」のか、それとも「江戸時代だからブームになった（構造的な基盤・転換）」のかと問い、自分たちが作成した図がどちらの説を支持するかを分析させた。

図5は、要因の構造化を図るストラクチャーチャートと、要因の序列化を促すダイヤモンドランキング、それぞれの性質を取り入れたものとして筆者らが独自に開発した思考ツールである。

生徒は、展開部で作成された4つのクラゲチャートから頭（プランター）のみ切り取って図上に配置し、4つの要因の関係性を矢印と吹き出しで表現した。また、要因の配置に当たっては、重要度の高い順に、上から並べた。

図5は、ある班の作品を例示したものである。この班は、「園芸文化の発達」と「植木・朝顔の流通」、この2つの要因で朝顔が手軽に入手できるようになったと判断し、それを図の中段に位置づけた。しかし、朝顔が手軽に入手できるようになった本質的な要因は、嗜好品の流通を可能にした「貨幣経済の浸透」であると判断して、それを図の上段に位置づけた。また、嗜

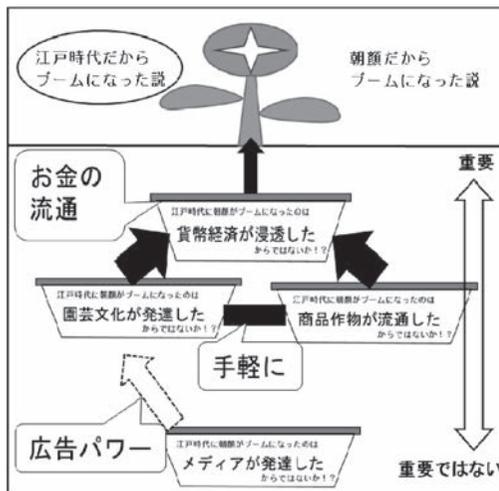


図5 江戸時代の朝顔ブームの「図化」

好品の流通を支えた背景的条件を、朝顔を描いた浮世絵などの作品に見出し、それを図の下段に、少し距離を置いて位置づけた。全体としては、「貨幣経済の浸透」→「園芸文化の発達」「植木・朝顔の流通」→「メディアの発達」の順で各要因を評価していることが分かる。

さらに同班の生徒は、図を俯瞰し、自分たちは前の時代とは異なる江戸時代ならではの経済構造の成立に価値を見出していることに気づいた。その結果、自分たちは、「江戸時代だからブームになった」説を支持している。

終結部の最後は、学習課題に個人単位で文章化して答えた。図5の班に所属していた生徒は、江戸時代に朝顔がブームになった理由を、以下の図6のように述べている。

この文章から、朝顔がブームになる要因の最上位に「貨幣経済の浸透」を位置づけていること、また、「園芸文化の発達」「植木・朝顔の流通」が朝顔の入手を支えたという構造化・序列化が見て取れる。そのような関係性に基づいて、この生徒は（前の時代とは異なる構造が現れた）「江戸時代だからブームになった」との結論を導き出していた。

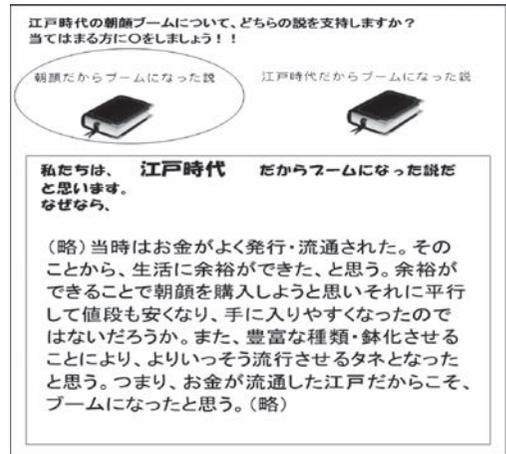


図6 江戸時代の朝顔ブームの「文章化」<sup>9</sup>

## 5. 成果物の評価・分析と生徒の歴史認識の深化過程

### 5.1 歴史的な見方・考え方の働きの評価の方法

本單元における評価対象は、班単位でブームの要因の「図化」を試みた成果物と、それを基に個人で「文章化」を試みた成果物の2つである<sup>10</sup>。この2つの成果物に現れる到達度の一致やズレを見取することで、歴

表3 グループでの「図化」のルーブリックとその到達状況（グループ数）

段階	基準	班数 (計8)
A	江戸時代の朝顔ブームの要因を序列化・構造化し、その理由を明確に示しており、選択した説との整合性が取ることができている。	5
B+	江戸時代の朝顔ブームの要因を序列化・構造化し、その理由を明確に示しているが、説との整合性が取ることができていない。	2
B-	江戸時代の朝顔ブームの要因を序列化・構造化し、その理由を明確に示すことができていない。	1
C	江戸時代の朝顔ブームの要因を序列化・構造化できていない。	0

表4 個人での「文章化」のルーブリックとその到達状況（到達人数）

段階	基準	人数 (計37)
A	江戸時代に朝顔ブームが起きた理由を、3つ以上の要因で説明し、それらの要因の序列とその理由を示すことができしており、説との整合性が取れている。	14
B+	江戸時代に朝顔ブームが起きた理由を、3つ以上の要因で説明し、それらの要因の関連を示すことができているが、説との整合性が取れていない。	8
B-	江戸時代に朝顔ブームが起きた理由を、3つ以上の要因で説明できている。	12
C	江戸時代に朝顔ブームが起きた理由を、3つ以上の要因を用いて説明できていない。	3

史的な見方・考え方の働きを可視化させる単元デザインの効果や指導上の留意点を明らかにしたい。

評価は、評価ルーブリックを用いて、複数の研究協力が協議しながら判定する手法をとった。

表3と表4に「図化」と「文章化」の成果物、それぞれを評価するルーブリックと生徒の到達状況を示した。

両者は、江戸時代の朝顔ブームの要因を構造化・序列化して捉えることができているか、歴史の捉え方をメタ認知できているかを評価しようとしている点で共通する。しかし、「図化」では歴史的な見方・考え方の働きを主に見るのに対して、「文章化」では江戸時代における朝顔ブームの要因を論理的かつメタ的に説明できているかを評価しようとした。そうすることで、前者の見方・考え方の働きを可視化させる活動が、子どもの歴史認識の深まりをどのように促進させるか

表5 「図化」と「文章化」の関係性

段階	個人の到達度と整合	個人の到達度と非整合
A	7班	1班, 2班, 6班, 8班
B+	5班	3班
B-	なし	4班

／させないかを考察しようとした。

## 5.2 生徒の歴史認識の深化過程についての分析

班による「図化」の到達度と、個人による「文章化」の到達度の関係を、表5に示した。縦軸には班の到達度、横軸には個人の到達度との整合性を視点にマトリクスを作成した。「図化」と「文章化」の評価が、班のメンバーの中で半数以上一致している場合は「整合」と判断した。

以下、両者の関係から見て特徴的な3つの班を抽出し、単元デザインの効果と課題を検討する。

### 5.2.1 グループで「図化」でき、個人でも「文章化」できた班（7班）

7班は、図7のように要因相互の関連付けと序列化の理由が「図化」できており、説との整合性も取れている班である。本班の3名の生徒の到達度は、A, A, B-だった。

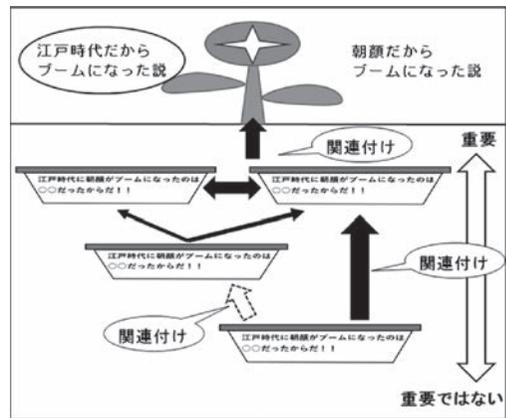


図7 7班の「図化」

この班の特徴は、「図化」された内容に忠実に、個人においても「文章化」できている点である。図化と文章化、班と個人の間ギャップがなく、要因とその関係を可視化する過程が、歴史解釈のメタ認知に寄与し、また個人で歴史解釈を叙述する「足場掛け」としても機能していると考えられる。

しかし、「図化」された内容を個人で咀嚼して説明できていない生徒も1名いた。その生徒の「文章化」が以下のようなものである。

「江戸時代だからブームになった説」

江戸時代にお金の発行量が増えて、色々な物が手軽に買えるようになったから。ほかに雑誌などがでて市場ができ、市場にたくさん人が集まるようになったからと考えられる、そして、朝顔が普通の人でも簡単にゲットできるようになった時代になったこともある。

このように、「貨幣経済の浸透」や、「メディアの発達」、「植木・朝顔の流通」といったブームの要因を順次挙げてはいるものの、羅列に留まっている。高度に複雑な「図化」された解釈の体系を、シンプルに箇条書き風に「文章化」しているため、論理的に説明できていないと判定した。

このようなつまずきの傾向の生徒には、抽象的な概念を文章に変換していく書き方の指導＝レトリックの支援を行う必要があるのではないか。書き方のフォーマットの提示などの支援も考えられる。

5.2.2 グループで「図化」できたが、「文章化」に個人差が生じた班 (3班)

3班は、図8のように要因相互の関連付けと序列化の理由が「図化」できているが、個人での「文章化」に個人差が生じた班である。本班の5名の生徒の到達度は、A, A, A, B, Cだった。「図化」における因果関係が明確であるため、半数以上の3人の生徒がA判定を取る結果となり、「文章化」に先立つ「図化」の過程と成果が、個人の歴史解釈の叙述の「足場掛け」として機能していたと考えられる。しかし、その他の生徒は歴史事象の記述や論理性の欠落が見られ、「足場掛け」として機能していないケースも認められた。

その原因として、エキスパート班で資料を読み取り、事象解釈を行う段階で、既にその解釈を誤っていたこ

とが考えられる。すなわち、ジグソー班では、表面的には要因を相互に関連付けることができている、その要因が適切ではない、または要因の根拠なる事実＝資料の読み取りが誤っていると、生徒によっては自分の解釈を「文章化」できないということである。例えば、C判定を取った生徒のエキスパート班での資料の読み取りの記述は以下のようなものである。

「植木・朝顔の流通」

貴族にしか見られていなかった朝顔が庶民にも見られるようになり広がって、有名人も好きだったので有名人にも広がってブームになった。

これは、授業の導入部(課題発見)で行った時代の変化についての学習の影響を強く受けている。また、「有名人が商品作物を売っている浮世絵」の資料を見て、有名人にだけ注目していることがわかる。そのため、有名人が扱う姿に惹かれて庶民に広まったことが読み取れておらず、事象解釈を誤った。本班は、この「植木・朝顔の流通」を最下位に位置づけ、関連付けのコメントも「朝顔が広まった理由」とだけ示すに留まり、共通理解を放棄している。それゆえ「文章化」において、論理性の欠落が起き、「足場掛け」の機能を失っていた。

A判定を取った生徒は、「文章化」を行う際に「図化」した枠組みを用いて、「植木・朝顔の流通」を捨象していた。つまり、論述に必要な情報を巧妙に取捨選択しながら要因を関連付け、自らの歴史解釈を説明していた。このようなケースの場合は、班のなかでの序列化・構造化の振り返りと意見の共有、そして資料へ立ち返って再解釈する活動を組み込むことができれば、各個人の「文章化」の改善も図ることができると考えられる。

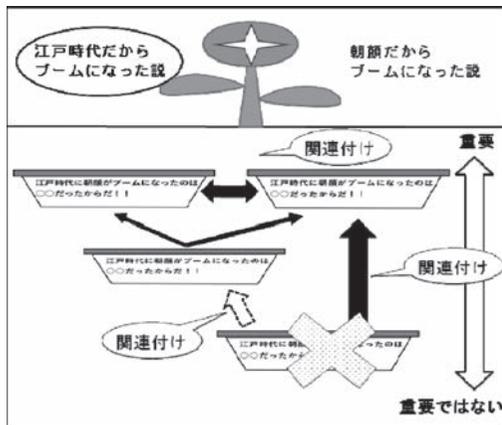


図8 3班の「図化」

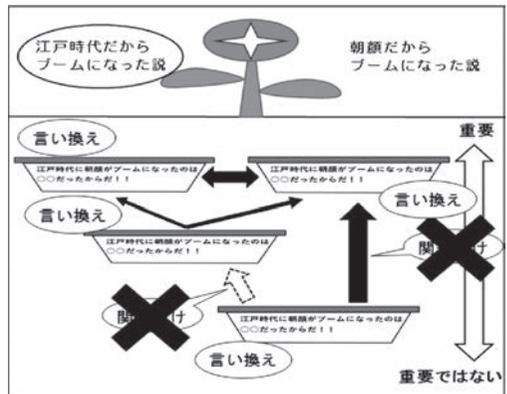


図9 4班の「図化」

### 5.2.3 グループで「図化」できず、「文章化」にも個人差が生じた班（4班）

4班は、要因それ自体の「言い換え」は記されているが、要因相互の関連付けが体系的かつ明確に表現できていない班である。矢印などで結び付けはできているが、それらに関係性が認められる理由が可視化できていない。本班の5名の生徒の到達度は、A、A、A、B<sup>+</sup>、B<sup>+</sup>だった。

本班では、「図化」を行う段階で、生徒たちは議論を通して要因の構造化・序列化をうまく行うことができていなかった。例えば、4班と同様に、「園芸文化の発達」と「植木・朝顔の流通」を関連付けて構造化を試みている他の班は、その関係を「(朝顔に)たくさん種類があるから(市場に)お客が来る」と説明している。すなわち、朝顔の種類多様さ(「園芸文化の発達」)を朝顔が売られている市場に人が集まったこと(「植木・朝顔の流通」)の原因として捉え、因果関係に着目して説明がなされているため、グループの評価が高いものとなっている。対して4班では、その意味内容について緩やかな合意は形成されていたものの、その関係は図上に明示されず、各事象の「言い換え」が図上に示されているのみであった。

そのため、議論を主導した生徒は「図化」の意味を論理的に「文章化」できたが、主導しなかった生徒は「文章化」に至らず、到達度に個人差が生じたと考えられる。

例えば、B<sup>+</sup>の評価を受けた生徒は以下のように記述している。

*「江戸時代だからブームになった説」  
 身分の差がなくなり特別な人にしか見られなかった朝顔が、手軽に入り生活を華やかにみんなができるようになったから。一つ目は、身分の差があった時代から変わったから。一中略— 二つ目は、商売の仕方が変わったから。朝顔を広める手段があったから—中略— 三つ目は、華やかにできるから。買うお金があるから。」*

この生徒は、図上に示した各事象の「言い換え」、例えば、「メディアの発達」を「朝顔が広まる手段があったから」、「植木・朝顔の流通」を「百姓と商人の間にも身分の差があった時には広まらなかった」などは記述できているが、それらを羅列するに留まっている。このようなつまずき傾向を示す生徒には、抽象的な概念を解説する場を設ける、あるいは書き込みをさせることが、文章化の質の改善につながると考えられる。

### 5.3 本単元の意義

成果物の分析から、本単元の意義を大きく2点述べ

る。  
 1点目は、「図化」が「文章化」を促進する可能性が明らかになった点である。それぞれの成果物の関係性を見ていく中で、歴史認識が深まった生徒には大きく次の傾向があることが明らかになった。

1つ目は、7班の生徒に見られるように、元々評価の高かった「図化」を、そのまま論理的に「文章化」し、解釈を組み立てることのできた生徒である。2つ目は、3班と4班の生徒に見られるように、要因の構造・序列を「図化」したものを手がかりに、不十分な点は自分で補いながら解釈を再構成して説明できた生徒である。両者とも、要因の関係性を俯瞰して捉え、自らの解釈を論理的に説明できている点で共通点が見受けられる。

つまり、歴史的な見方・考え方の働きを可視化することによって、多面的な歴史認識のメタ認知を可能とし、生徒自らが歴史認識の枠組みを構築・共有・省察することが可能となった。

2点目は、生徒のつまずきの段階性とそれに応じた学習支援や授業改善の方策を示すことができた点である。

先述したように、7班、3班、4班の生徒がつまずくポイントはそれぞれ異なっていた。

例えば、7班の生徒は、「図化」の後、それを「文章化」していく過程でつまずいていた。この場合、図10のレベル3、「文章化」多様な時代解釈、すなわち、叙述方法の指導が必要となる。3班の生徒は、「図化」以前に、資料を読み取り、要因を分析していく過程でつまずいていた。この場合、図10のレベル1、資料読解、解釈段階での基礎的なフォローアップが必須となる。4班の生徒は、「図化」すなわち、要因の関係を構築していく過程でつまずいていた。この場合、図10のレベル2、班内部での解釈の共有や相互理解の支援が求められるだろう。

このように生徒の見方・考え方の働きを可視化することは、生徒の歴史認識の深まりを支援するだけでは

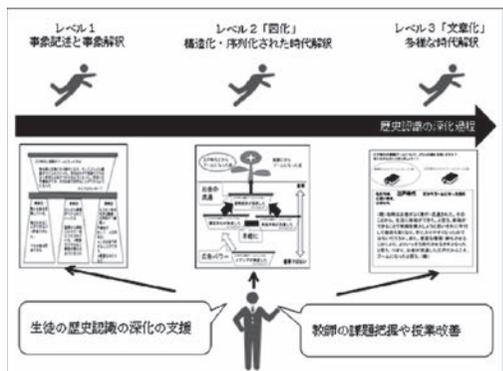


図10 つまずきの段階性

なく、教師の課題把握や指導改善にもつながることが明らかになった。

## 6. 成果と課題

本研究の成果は、大きく3点ある。

第1に、歴史的な見方・考え方を子どもが主体的・対話的に働かせるとともに、その過程と成果を可視化させる仕掛けを開発できたことである。

第2に、第1の仕掛けを意図的・計画的に配列し、活用させることで、構成的な活動を通して子どもが歴史認識を深めることのできる単元をデザインできたことである。

第3に、第1及び第2の開発の効果を評価する指標を開発できたことである。とくに見方・考え方の働きを可視化させた紙面を手がかりに、歴史認識形成上の子どもをつまづき場面を特定し、支援策を打ち出す手続きを定式化できたことの意義は大きい。

今後は、同様の方法論が地理的分野や公民的分野にも適用できるかどうかの検討が、課題となってくるのではないかと。

### 【註・参考文献】

- 1 文部科学省「中学校学習指導要領解説(社会科編)」p.4 [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/08/24/1387018\\_3\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/08/24/1387018_3_1.pdf) (最終閲覧日 2017年9月27日)
- 2 桑原敏典(2001)「見方・考え方を育成する社会科授業構成—価値的判断力育成を目指す授業構成諸理論の検討を通して—」『岡山大学教育実践総合センター紀要』第1号, p.1.
- 3 草原和博・溝口和宏・桑原敏典(2015)『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書.
- 4 橋本正輝(2016)「社会的思考力・判断力を高める

社会科授業の進め方」『滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要』第58号, pp.20-25.

- 5 黒上ら(2012)『シンキングツール〜考えることを教えたい〜』, p.4.
- 6 森元健一(1998)「社会科における教科書内容編成と授業構成—思考力育成の論理を視点として—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第44巻第2部, pp.197-202.
- 7 片上宗二(1995)『オープンエンド化による社会科授業の創造』明治図書, pp.113-121.
- 8 本単元では「江戸時代の朝顔ブーム」の要因として、以下の4つを取り上げた。なお、本実践では各要因を、人為的な要因(「園芸文化の発達」「植木・朝顔の流通」と時代の構造的な要因(「貨幣経済の浸透」「メディアの発達」)に位置づけた。
  - ・園芸文化の発達：奇抜な色や形の朝顔を生み出すことを可能にした品種改良や生活の中に植物を身近にさせた植木鉢の誕生で、人々の間で園芸文化を楽しむ習慣が芽生えた。
  - ・植木・朝顔の流通：植木を売買する専門の人の登場や今日の朝顔市の由縁とも言える植木市の形成によって、朝顔が商品作物として売買の対象となった。
  - ・貨幣経済の浸透：お金の流通量が増え、庶民の生活にもお金が浸透したこと、庶民の中には経済的にゆとりある生活を送ることのできる人々が現れ、お金を娯楽や嗜好品に回すことができた。
  - ・メディアの発達：人々にとって人気であった浮世絵が売買され、朝顔を楽しむ様子が描かれていたことによって、浮世絵が朝顔の魅力を広告する役割を果たしていた。
- 9 紙幅の都合上、生徒の成果物に略を入れている。
- 10 本単元は2クラスで行ったが、指導方法等の変更を行ったため、成果が多少異なる。そのため、1クラスを分析対象として取り上げる。