

歴史について考察・説明する力を育成する

社会科学学習指導

—社会科における知識論からのアプローチ—

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科

教職実践専攻 授業力高度化コース

116025 宮崎 真之介

歴史について考察・説明する力を育成する社会科学学習指導 —社会科における知識論からのアプローチ—

宮崎 真之介

授業力高度化コース

要約：本研究の目的は、中学校段階での「歴史について考察する力や説明する力」を明らかにし、教職専門実習Ⅱで行った授業の改善指導案を提示することである。本研究では、「歴史について考察する力や説明する力」を「個別・詳細な知識を数多く記憶することではなく、各時代を大観し表現することを通じて、各時代の特色を自分自身の言葉で表現できる力」と定義した。そして、「歴史について考察する力や説明する力」を獲得させるためには、説明的知識以上の知識を生徒に獲得させなければならないことを明らかにした。これらをもとに、教職専門実習Ⅱで行った授業を分析し、改善指導案を提示した。

キーワード：歴史について考察する力や説明する力、各時代の特色をとらえる学習、説明的知識、具体的事象の時間・空間的拡大

1. はじめに

1.1 研究の背景

平成24年度から、中学校で新しい学習指導要領が全面実施された。改訂された歴史的分野の要点に「『我が国の歴史の大きな流れ』を理解する学習の一層の重視」、「歴史について考察する力や説明する力の育成」がある。これらを実現するために、歴史的分野の内容(1)ウとして「各時代の特色をとらえる学習」が新設された。しかし、内容(1)ウの実践例は少なく、どのように指導していけばよいのか模索されているのが現状である。

1.2 研究の目的と方法

本研究の目的は、中学校段階での「歴史について考察する力や説明する力」とはどのような力なのかを明らかにし、教職専門実習Ⅱで行った授業の改善指導案を提示することである。

このために、本研究を以下のように進める。まず、中学校学習指導要領解説社会編(平成10年告示、平成20年告示)及び、高等学校学習指導要領解説地理歴史編(平成21年告示)から「歴

史について考察する力や説明する力」とはどのような力なのかを明らかにする。次に、岩田一彦の社会科における知識論を援用し、どの質の知識が生徒に獲得されたならば、「歴史について考察する力や説明する力の育成」が達成されたと言えるのかを考察する。そして、教職専門実習Ⅱで行った授業を分析し、改善指導案を提示する。

2. 先行研究

2.1 歴史について考察する力や説明する力の定義

先述のとおり、新しい学習指導要領において、「歴史について考察する力や説明する力の育成」が改訂の要点のひとつとして示された。これを達成するための手段として、内容の「(1) 歴史のとらえ方」のウに、「学習した内容を活用してその時代を大観し表現する活動を通して、各時代の特色をとらえさせる」学習(以下、「各時代の特色をとらえる学習」とする)が新設された。この学習は、改訂の要点ア「『我が国の歴史の大きな流れ』を理解する学習の一層の重視」という視点からも重要となっている。

では、「歴史について考察する力や説明する力」とはどのようなものを新旧の学習指導要領を比較して考察していく。まず、「歴史について考察する力や説明する力」という言葉が初めて現れたのは、現行の学習指導要領からである。その背景には、思考力、判断力、表現力等を育むために「言語活動の充実¹⁾」を重視すること、基礎的・基本的な知識、概念を活用することに重点を置いていることなどがあげられる。

また、新旧の学習指導要領を比較すると学習の内容(1)が変化していることがわかる。以下がそれぞれの対応表である。

表1 新旧学習指導要領対応表

新学習指導要領(平成20年告示) 2 内容	旧学習指導要領(平成10年告示) 2 内容
(1) 歴史のとらえ方 ア 我が国の歴史上の人物や出来事などについて調べたり考えたりするなどの活動を通して、時代の区分やその移り変わりに気付かせ、歴史を学ぶ意欲を高めるとともに、年代の表し方や時代区分についての基本的な内容を理解させる。	(1) 歴史の流れと地域の歴史 ア 我が国の歴史について、関心ある主題を設定しまとめる作業的な活動を通して、時代の移り変わりに気付かせるとともに、歴史を学ぶ意欲を高める。

¹⁾ 国語科だけでなく各教科等を貫く重要な視点となっている。社会科においても諸資料をもとに事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに、適切に表現する能力と態度を育てるという目標と軌を一にするものである。

イ (省略)	イ (省略)
ウ 学習した内容を活用してその時代を大観し表現する活動を通して、各時代の特色をとらえさせる。	

旧学習指導要領の内容が「(1) 歴史の流れと地域の歴史」であるのに対し、新学習指導要領では、「(1) 歴史のとらえ方」となっている。これは、「歴史について考察する力や説明する力の育成」を十分に反映したものであり、生徒自身が歴史をとらえることをより重要視していることの現れである。また、(1) アは、旧学習指導要領の内容を引き継ぎつつも「『我が国の歴史の大きな流れ』を理解する学習の一層の重視」から「年代の表し方や時代区分」などの基本的な内容の理解が求められている。そして、(1) ウが新設された。この学習は、学習指導要領解説社会編によると、「つまりこの時代は」「この時代を代表するものは」などと生徒が自ら表現する学習であり、「歴史について考察する力や説明する力」の育成を目指している。

以上のことから、「歴史について考察する力や説明する力」には、時代を大観すること、つまり「我が国の歴史の大きな流れ」を理解することを通して、生徒自身の言葉で「各時代の特色をとらえる」ことが不可欠であると明らかになった。

また、高等学校学習指導要領解説地理歴史編(平成21年告示)では、歴史科の全ての科目において「歴史的思考力」を培うことを目標として掲げている。「歴史的思考力」について、以下のように述べられている。

個別・詳細な知識を数多く記憶することではなく、それぞれの時代はどのような特色をもっていると考えられるのか、そしてそれがどのような変遷を遂げて現在に至っているのかを生徒自身が考察して大きな視点でとらえ、納得と理解を踏まえた自分自身の言葉で明確に表現できることである。

「第1章 第1節 3 改訂の要点〔日本史 B〕 ウ 歴史の総合的な考察の重視」より

中学校の「歴史について考察する力や説明する力」は、高等学校の「歴史的思考力」の前段階としてとらえることができる。そのため、高等学校の「歴史的思考力」から中学校の「歴史について考察する力や説明する力」の要件を導き出していく。

まず、「個別・詳細な知識を数多く記憶することではなく、それぞれの時代はどのような特色をもっていると考えられるのか」という記述は、中学校段階でも合致するものである。中学校歴史的分野においても時代の特色をとらえることの重要性は明らかである。

次に、「そしてそれがどのような変遷を遂げて現在に至っているのかを生徒自身が考察して大きな視点でとらえ」という記述についてである。このこと自体を中学生に求めることは難しいだろう。しかし、「大きな視点でとらえ」することは、中学校段階でも必要である。なぜなら、「各時代の特色をとらえる学習」は、「その時代を大観し表現する活動」を通じて行われるからである。

最後に、「納得と理解を踏まえた自分自身の言葉で明確に表現できること」の記述である。これについても、そのまま中学生に求めるのは難しい。そのため、自分自身の言葉で表現できることを目標にする。

以上までの新旧中学校学習指導要領の比較と考察、高等学校の「歴史的思考力」の考察から、「歴史について考察する力や説明する力」を本研究では以下のようにとらえることとする。

【歴史について考察・説明する力】

個別・詳細な知識を数多く記憶することではなく、各時代を大観し表現することを通じて、各時代の特色を自分自身の言葉で表現できる力

この力を知識論の側面から考察すると、どの質の知識を獲得することにあたるのだろうか。これを明らかにするために、以下では社会科において身につける知識について述べていく。

2.2 社会科における知識論

社会科において知識という言葉を用いるとき、その内容には、単なる事実の知識から、法則性を有した普遍性の高い知識まで幅広く含まれる。そのため、岩田一彦の論を援用し、社会科における知識の種類と各知識の関係性を明らかにしていく。

社会科における知識は、岩田(1991)によると大きく2つに分けることができる。1つは、価値関係的知識であり、もう1つが事実関係的知識である。

価値関係的知識とは、「～なので、…すべきである(すべきでない)」といった価値判断を伴った知識である。行動の規範になることから規範的知識とも言う。「～なので」の部分が事実関係的知識にあたり、多くの事実関係的知識を考慮することで、より豊かな価値関係的知識(規範的知識)を得ることができる。そのため、価値関係的知識の土台とも言える事実関係的知識を豊かにすることが重要なのである。また、歴史的分野の知識は、その多くが事実関係的知識であるため本研究では、主に事実関係的知識について扱うこととする。

事実関係的知識は大きく記述的知識、分析的知識、説明的知識、概念的知識の4つに分ける

ことができる。以下において詳しく考察する。

2.3 事実関係的知識

事実関係的知識を構造化して整理すると図1のようになる。この図は、上下方向が各知識の

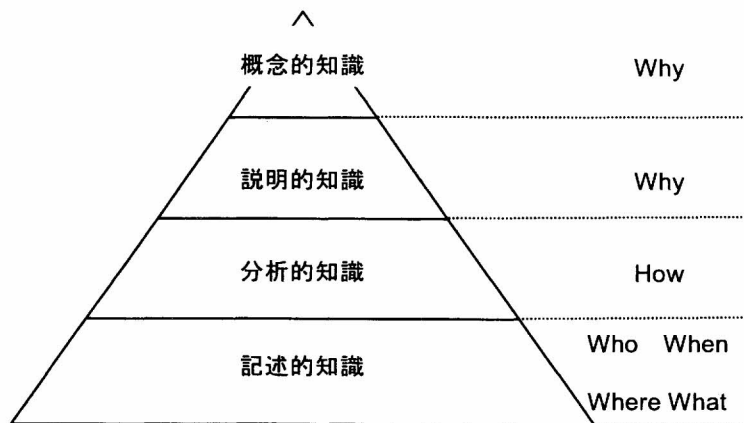


図1 事実関係的知識の構造と種類と対応する問いの形 (論者作成)

質を表し、上方の知識ほど、より高次の知識となっている。また、各知識を問いの形に変換すると図中右の疑問詞のようになる。

次に、各知識について岩田(1991)をもとに詳しく述べていく。まず、記述的知識とは、社会に存在する情報の内で、事象の存在について述べたもの

である。例えば、「農家の人がみかんの木を消毒している」などである。これらの情報の一つひとは、断片的であり、無限大に存在する。これらは、全体としてのイメージの形成や情報間の関係を明らかにする際の材料となる知識である。

次に、分析的知識についてである。これは、さらに5つに分類することができる。

①目的に関する分析的知識。これは、社会事象を人々の行動の目的から記述した知識である。例としては、「市では、人口や車が急増したため、道路や下水道を整備することに力を入れている」などである。

②手段・方法に関する分析的知識。これは、人々が目的を実現するための手段・方法について具体的に記述した知識である。例としては、「公害を防ぐために、排出する水や煙を無害なものにする装置を設置したり、質の良い燃料を使ったりしている」などである。

③構造に関する分析的知識。これは、社会事象間の種々のつながりを記述して、総合的に表現した知識である。例としては、「豊田市には、南北に伸びる東名高速道路があり、その周辺には自動車工場がある」などである。

④過程に関する分析的知識。これは、時間的経過を分析的に記述した知識である。例としては、「沖縄島では、これまで、市場から遠いため、運送中に野菜が傷む心配があった。しかし、現在では、飛行機などが使われるようになり、その心配が解消された」などである。

⑤相互関係に関する分析的知識。これは、社会事象間の相互関係を記述した知識である。例としては、「農家の人の中には、野菜づくりのほかに乳牛を飼育している人もいる。牛の敷き藁や糞を混ぜて野菜畑に入れ、土を肥やしている」などである。

そして、説明的知識についてである。説明的知識は、社会事象間の関係を原因と結果の関係で示した知識である。一般的には、「AはBが原因である」、「AならばBとなる」といった形で表される。この因果関係を表す記述は、社会事象の説明の中核をなすものである。なぜならば、多くの科学研究の目的が、事象間の因果関係の究明にあるためである。また究明方法は、経験的事実を集め、その中に共通している因果関係を抽出していくものであるとしている。このような特徴を持った知識の例として岩田は、「阪神工業地帯は、近畿圏の消費力、労働力、大阪を中心とした交通の利便性、情報・技術の集中によって成立している」などをあげている。

最後に、概念的知識についてである。概念的知識とは、社会科学の発達に伴って、上記のような説明的知識が蓄積され、人類共通の財産となっていく。特定の具体的社会事象の因果関係的説明が蓄積されてくると、次には「特定の具体的社会事象」という限定を抜かしても通用する法則性が抽出されるようになる。これが概念的知識なのである。例としては、「工場地帯は、消費力、労働力、交通の利便性、情報・技術の集中したところに発達する」などである。この概念的知識は、法則性を有し、他の社会事象にも通用するものである。

2.4 「歴史について考察する力や説明する力」と知識論の関係

本節では、「歴史について考察する力や説明する力」と社会科における知識論の関係について論じていく。本研究では、「歴史について考察する力や説明する力」を「個別・詳細な知識を数多く記憶することではなく、各時代を大観し表現することを通じて、各時代の特色を自分自身の言葉で表現できる力」とした。問題となる点は、「各時代の特色」をとらえるということが、どの質の知識に当たるかということである。「各時代の特色」を問いの形に変換すると、「〇〇時代と□□時代は、どのように異なるか」などが考えられる。これらは、「How」という問いである。しかし、「How」という問いでは、「歴史について考察する力や説明する力」の「個別・詳細な知識を数多く記憶することではなく」を十分に満たしているとは言えない。「How」という問いに対してさらに「Why」と問うことが重要なのである。なぜなら、「Why」と問うことで、単なる記憶から、原因を踏まえた理解につながるからである。

以上のことから、「歴史について考察する力や説明する力」を育成するためには、少なくとも因果関係を示す説明的知識以上の知識を獲得させなければならないことが明らかになった。

3. 先行研究をもとにした授業分析

3.1 授業概要と分析視点

改善指導案を提示するために、教職専門実習Ⅱの授業を分析していく。分析の視点と授業の概要は以下のとおりである。

- ・分析視点① 生徒にどのような質の知識を獲得させようとした授業であるか。
- ・分析視点②「歴史について考察する力や説明する力」の育成を目的とした授業かどうか。

表2 授業の概要

(1) 学年・単元：中学校第1学年「古代までの日本」(全8時間 以下の授業は7/8時間目にあたる)

(2) 授業の目標：弥生時代の人々の生活の様子をとらえることができる。

：弥生時代には、貧富の差、身分に差が生まれたことについて資料をもとに説明できる。

(3) 授業展開

段階	学習内容	主な学習活動		指導上の留意点
導入	弥生文化	・弥生時代について知っていることを書き出す。		・時間をかけすぎないように留意する。
展開	弥生文化	弥生時代の人々は、どのような生活をしていたか？ 衣、食、住、その他に分類しよう。		
	【グループ】	・教科書、資料集、資料から気づいたことを表に分類する。 ・どのように分類したか発表する。	・新しい発見は赤で、他の生徒の意見は青で記入させる。 ・分類の根拠も発表させる。	
終結Ⅰ	縄文時代と弥生時代の比較	縄文時代と弥生時代、どちらに住みたいか？また、その理由は何か？		
		・今までの学習をもとに、理由とともにワークシートに記述する。	・縄文時代、弥生時代偏らずに意見を発表させる。	
終結Ⅱ	弥生時代の貧富の差、身分の差について	弥生時代では、貧富の差、身分の差が生じた。それはなぜか？		
		・本時の学習をもとに、ワークシートに記述する。	・「余剰生産物」、「水稻農業(稲作)」に注目させる。	

3.2 分析視点①による考察

導入は、小学校の学習内容の復習であり、生徒の回答も「弥生土器」「卑弥呼」「お米を作っていた」というものであった。よって、記述的知識であると言える。

展開は、諸資料から弥生時代の暮らしの様子を読み取るものである。生徒の回答は「高床倉庫」「弥生土器」「濠がある」「よろいを身に付けた人がいる」などであった。しかし、「高床倉庫」という言葉も「住」「食」「住」「その他」のいずれかに分類しなくてはならない。授業者(論者)が分類の意図を追加質問する場面もあり、この活動では、記述的知識と分析的知識の間に位置するような知識が獲得されたと考えられる。

終結Ⅰの発問は、「縄文時代と弥生時代どちらに住みたいか。また、その理由は」というものであり、価値判断を求めている。しかし、事実関係的知識を十分にとらえておらず、生徒も「戦いが無いから縄文時代に住みたい」といった一面的なものの見方から価値判断をしている。

終結Ⅱでは、弥生時代に人々の間に貧富や身分の差が生じた理由を問うている。これは、貧富、身分の差が生じたという結果に対し、原因を問うているものである。そのため、説明的知識を問うものである。

3.3 分析視点②による考察

「縄文時代と弥生時代、どちらに住みたいか」という発問は、「縄文時代、弥生時代はそれぞれどのような時代であったか」という「時代の特色」を含む発問である。生徒は、どちらの時代に住みたいかの理由を答える際に、縄文時代と弥生時代の特徴をとらえ、比較を迫られる。しかし、実際の生徒の回答は「戦いが無いから縄文時代に住みたい」、「お米が食べられるから弥生時代に住みたい」というものが多く、一面的なとらえ方をしており、縄文時代と弥生時代の特徴を十分にとらえているとは言えない。また、これらの理由に対して、授業者(論者)も生徒の答え、思考を揺さぶる補助発問をすることができなかった。授業者(論者)が補助発問を行えていないことから、縄文時代、弥生時代の特徴をただ記憶したのか、その特徴が生じた理由を含め理解したのかを区別できない。そのため、「個別・詳細な知識を数多く記憶することではなく」という内容を十分に満たしたとは言えず、「歴史について考察する力や説明する力」を育成できたとは言えない。

以上が、先行研究をもとにした授業分析である。終結Ⅱにおいて説明的知識の獲得は達成されている。しかし、授業全体を見ると、「個別・詳細な知識を数多く記憶することではなく」という点を達成できていない。このことから、「歴史について考察する力や説明する力」を育成する授業であったとは言えない。これは、授業を構成するにあたり、論者が「歴史について考察する力や説明する力」を育成するという視点を持てていなかったことが最大の原因である。

3.4 改善の視点

ここでは、先行研究と上述の授業分析をもとに改善の視点を述べていく。2.4において、「歴史について考察する力や説明する力」を生徒に獲得させるためには、説明的知識以上の知識を獲得させなくてはならないことを明らかにした。また、「各時代を大観し表現することを通じて、各時代の特色を自分自身の言葉で表現」する必要があることを2.1において論じた。そこで、「各時代を大観する」ということを再び岩田の知識論から考察していく。岩田(2001)は、説明的知識に対して次のように述べている。

説明的知識は、一般性の高い概念的知識と単元で扱う学習材とを結びつけた知識である。子どもは、概念的知識それ自体を学習対象とすることはできない²。具体的事象を追求対象とし、その中から、事象間の関係を発見していくのである。説明的知識と概念的知識を、次のように表現してきた。説明的知識＝概念的知識＋具体的事象³

例として、上記の式に2.3であげた説明的知識を当てはめると次の通りになる。「阪神工業地帯は、近畿圏の消費力、労働力、大阪を中心とした交通の利便性、情報・技術の集中によって成立している」(説明的知識)＝「工場立地論」(概念的知識)＋「近畿圏」(具体的事象)

「各時代を大観する」という学習の特性を踏まえるために、論者は、具体的事象に着目し、これを時間的に空間的に拡大することを提案する。大きな視点で歴史の流れをみるということは、単一の具体的事象を通して学習するより、拡大された具体的事象を通して学習した方が有効的であると考えられるからである。以上のことから、改善の視点を次の2点とする。

- ・改善視点① 説明的知識以上の知識を獲得させること。
- ・改善視点② 縄文時代と弥生時代を東アジア全体の中でとらえること。

4. 改善指導案の提示と改善視点による考察

4.1 改善指導案の提示

上述の改善の視点をもとに表3の改善指導案を提示する。

² これは、学習内容からは直接的に概念的知識を獲得できないことを意味している。2.3で岩田があげている概念的知識の例も、地理学者が複数の工場地帯を研究し、導き出した概念的知識なのである。社会科教育の目標は、生徒を研究者にすることではない。そのため「子どもは、概念的知識それ自体を学習対象とすることはできない」のである。

³ 「説明的知識＝概念的知識＋具体的事象」という式には、説明的知識に、説明的知識よりも高次の知識であるはずの概念的知識が含まれている。しかし、概念的知識は、似たような複数の説明的知識から帰納的に導き出されるものであるため、個別の説明的知識には、抽出される前の概念的知識が含まれるのである。

表3 改善指導案

(1) 学年・単元：中学校第1学年「古代までの日本」（全8時間 以下の授業は7/8時間目にあたる）

(2) 授業の目標：縄文時代と弥生時代の特色から、縄文時代から弥生時代へと時代が変化したことを説明することができる。

(3) 授業展開

段階	学習内容	主な学習活動	指導上の留意点
導入	縄文時代と弥生時代の特色	・縄文時代、弥生時代の特色を書き出す。	・より多面的・多角的にとらえるようにさせる。
展開	縄文時代と弥生時代	縄文時代と弥生時代を比較して、何が大きく変わったか？ ・指名された生徒は、書き出した内容を発表する。	・稲作と金属器が伝えられたことにより「採集経済」から「生産経済」に変化したことを説明する。 ・生産経済に変化したことにより、争いと身分制が生じたことを説明する。
	弥生文化と渡来系の人々	なぜそのような変化が生まれたか？誰がその変化をもたらしたか？ ・渡来系の人々の影響で大きな変化が生まれたことを知る。 ・当時の航海の様子を知り、航海の大変さを理解する。	・「渡来系の人々」という言葉を引き出し、東アジアの観点を加える。 ・当時の航海術などについて説明し、海を越えてやってくる大変さを強調する。
	東アジアの時代背景	このような困難があったのに、なぜ、渡来系の人々はやってきたのか？ ・当時の東アジアの時代背景を知る。	・鉄器の使用による生産効率の向上のための人口増加、春秋・戦国時代、秦王朝の成立などの時代の変革の影響という東アジアの時代背景から、日本にきたこと説明する。
終結	時代の転換・特色	縄文時代から弥生時代へと時代が変化したのはなぜか？ ・「稲作・金属器」「定住」「身分制」「東アジア」というキーワードを使い記述する。	・「稲作・金属器」「定住」「身分制」「東アジア」というキーワードを使い記述させる。

4.2 改善視点①による考察

「歴史について考察する力や説明する力」を獲得するには、説明的知識以上の知識を獲得しなければならないことを2.4であげ、改善視点①とした。この改善指導案で獲得される知識を明らかにする。改善指導案の主発問は、「縄文時代から弥生時代へと時代が変化したのはなぜか」である。これは、事象間の因果関係を問う発問であることから、説明的知識であると言える。以上のことから、改善指導案には、改善視点①が反映されていると言える。

4.3 改善視点②による考察

改善視点②は、「各時代を大観する」という学習の特性を踏まえるために、縄文時代と弥生時代を東アジア全体の中でとらえることとした。この改善視点②を取り入れるために、論者は、説明的知識の具体的事象を時間・空間的に拡大することを提案する。改善視点②を考察するために、以下に表4を提示する。これは、上記の改善指導案の発問と岩田(2001)の「説明的知識＝概念的知識＋具体的事象」をもとに構成したものである。

表4 具体的事象を時間・空間的に拡大した説明的知識

(1)「金属器と稲作の伝来により採集経済から生産経済に変化し、縄文時代から弥生時代へと変化した」(説明的知識) ＝「経済構造が変化すると時代が変化する」(概念的知識)＋「 <u>縄文時代、弥生時代</u> 」(具体的事象)	時間的拡大
(2)「採集経済から生産経済に変化したことにより、争いと身分制が生じた」(説明的知識) ＝「社会構造が変化すると時代が変化する」(概念的知識)＋「 <u>縄文時代、弥生時代</u> 」(具体的事象)	
(3)「鉄器の使用による生産効率の飛躍が人口を増加させたとともに、時代の変革が周辺の地域に影響を与え、日本にまで人々が移動したことで、鉄器と稲作が日本にもたらされた」(説明的知識) ＝「人口の増大、時代の変革は人々の移動を引き起こす」(概念的知識)＋「 <u>東アジア</u> 」(具体的事象)	空間的拡大

具体的事象を時間・空間的に拡大するために改善指導案では、展開部において表4の3つの説明的知識を扱っている。これは、時間的拡大を意図した説明的知識(1)・(2)と空間的拡大を意図した説明的知識(3)である。(1)・(2)は、具体的事象を時間的に拡大するために「縄文時代、弥生時代」とし、(3)は、具体的事象を空間的に拡大するために「東アジア」とした。このように拡大することで、各時代を大観させ、特色を捉えさせることを試みた。そして、終結部で「縄文時代から弥生時代へと時代が変化したのはなぜか」という主発問を提示する。これに対し「稲作・金属器」、「定住」「身分制」、「東アジア」というキーワードを用い答えさせる。このことによって、展開部で獲得させた3つの説明的知識を因果関係的に結び付けることを求めている。その結果、この主発問に対する答えは、時間・空間的に拡大した視点を持ったものとなってい

る。このように、改善指導案には、改善視点②が反映されている。

5. おわりに

5.1 研究の成果

本研究は、新しい中学校学習指導要領の社会科歴史的分野において新設された内容(1)ウ「各時代の特色をとらえる学習」が模索段階である現状に一石を投じたく始めたものである。本研究の成果を3つあげる。

1つ目は、社会科歴史的分野の改訂の要点である「歴史について考察する力や説明する力」について中学校学習指導要領解説社会編(平成10年告示、平成20年告示)及び、高等学校学習指導要領解説地理歴史編(平成21年告示)より定義し示したことである。

2つ目は、「歴史について考察する力や説明する力」が、社会科の知識論において説明的知識以上に相当すると明らかにしたことである。知識の習得が多い社会科において、知識論と「歴史について考察する力や説明する力」の関係を考察したことは、ひとつの成果であると言える。

3つ目は、「歴史について考察する力や説明する力」を育成するための指導案を提示できたことである。

5.2 今後の課題

本研究の課題の1つは、提示した改善指導案を実践できていない点である。この課題に対しては、論者が来年度以降、実際の現場で実践することでその効果を検証していきたい。もう1つは、提示した改善指導案の学習内容が東アジアの時代背景を扱うという高度なものになっている点である。そのため、生徒の実態によっては、2時間扱いの授業とする、副次的な資料を提示し理解を促す、発問法を変えるなどの手立てが必要になることが予想される。

【引用文献】

- ・岩田一彦(2001)『社会科固有の授業理論・30の提言—総合的学習との関係を明確にする視点一』、明治図書、p.46
- ・岩田一彦編(1991)『小学校社会科の授業設計』、東京書籍、pp.38-44
- ・文部科学省(2008)『中学校学習指導要領解説社会編』、日本文教出版
- ・文部科学省(2009)『高等学校学習指導要領解説地理歴史編』、日本文教出版
- ・文部省(1998)『中学校学習指導要領解説社会編』、大阪書籍