

<社会科>

小学校社会科歴史分野における中核的な概念を軸としたカリキュラム開発 ～ 時代間の比較・関連付けを通して生きて働く知識を形成する授業と見学学習の統合 ～ 大垣市立東小学校 教諭 三木 凱斗

概 要

本研究は、小学校社会科歴史分野において中核的な概念「政治は国の安定と向上を目指して行われている」を授業と見学学習にて一貫して指導することで、知識の構造理解と概念連関を促すカリキュラム開発を目的とした。授業では、「江戸時代—明治時代」を同一枠組みで比較・関連付けるように単元の学習問題の連関を図るとともに、概念連関揭示を用いて2時代がどのように連関したか可視化しながら実践した。見学学習（明治村）では、授業で獲得した構造理解と概念連関を生きて働く知識へ高めるために、時代間の比較を促す問いかけをしたり、しおりに概念連関を促す観点を位置付けたりした。実践後に実施した反復分散分析の結果、構造理解と概念連関、いずれも有意に向上し、多重比較でも全時点間で有意差が確認された。この結果から、開発したカリキュラムは、政治を捉えるため中核的な概念を軸に知識の構造理解と概念連関を促すとともに、見学学習を介して生きて働く知識へ高めることが示唆された。

第1章 本研究の目的

第1項 小学校社会科における歴史学習の課題

文部科学省(2017)では、社会科において「社会的な見方・考え方」を働かせながら学ぶことが求められており、歴史領域においては時期や推移、事象間の因果関係に着目して学習内容を構造化していくことを求めている。このことは次期指導要領の検討にも継承され、中央教育審議会(2025)では、石井英真氏の提案資料を基に教科や単元の中心となる概念である「中核的な概念」を軸に時代間を連関して捉える指導によって、知識が構造化され、社会や生活の中で生きて働く知識となることが述べられている。

しかし、実際の小学校歴史学習では、年表上の出来事や用語を時代順に暗記させる授業実践が少なくなく、児童の理解が「できごとの列挙」にとどまりやすく、①個々の歴史的事象が断片的な事実として理解されるにとどまること、②出来事の因果構造や政治の連続性・変化を捉える歴史的思考が十分に育成されていないという課題が生じていると指摘されている(臼井・石上、2018)。

また、歴史学習における因果構造の理解を扱った研究として徳竹(2024)は、歴史的理解を「諸事象のネットワークとしての因果関係の把握」として捉え、「歴史的思考力」を育成するためには、既習事項を活用して資料を読み解くなかで、児童が出来事背景や関係性を捉え

直すことの重要性が示されている。

これらの知見は、児童の歴史理解を単発の知識の習得にとどめず、概念として再組織化する授業設計の必要性を示唆している。

第2項 児童の歴史教育に関する実態

先行研究からの示唆は、執筆者が6年生の歴史単元を指導する過程でも児童の姿から見られた。例えば2025年7月に実践した「聖徳太子の政治」の学習では、聖徳太子の功績の理解にとどまってしまうことで国や生活がどう変化したのか時代内の理解をしたり、奈良時代への連関がされていなかったりと「政治がどのような原理に基づいて国を動かしてきたのか」という視点に結び付いていないという課題がみられた。

さらに、本研究の実践前である2025年10月に実施した自由記述式の質問紙調査の結果からも、以下の2点の課題が見られた。

- ① 歴史事実の理解が断片的な暗記にとどまりやすいこと。
- ② 「政治」の学習において、国家の安定と向上という観点から事象の構造と連続性を捉える力が十分に育成されていないこと。

第1項における先行研究や上述した児童の実態の見取りを基に、本研究では、小学校社会科の歴史分野において比較・関連付けて事象を捉えたり、時代間の知識を政治の構造に関する中核的な概念で連関したりすることで、知識の

再組織化を促すとともに、中央教育審議会（2025）にて示されている「生きて働く知識」への接続を目指す。

第2章 本研究の仮説の位置付けとカリキュラム開発

第1項 歴史的事実の連関を促す授業実践例

第1章で述べたように、小学校社会科の歴史学習では、出来事や用語の暗記にとどまり、比較・関係付けがされた理解に至っていないことがあることが指摘されている。これに対して、臼井・石上（2018）は、小学校社会科歴史分野で「社会的な見方・考え方」に焦点を当てた単元開発を通して、既習事項の活用と資料追究により、児童の歴史的思考が促進されることを示している。倉持（2024）も、「社会的な見方・考え方」を単元内のスローガンにとどめず、カリキュラム全体を貫く視点として内容の構造化と見方・考え方を組み合わせた授業構成を提案しており「見方・考え方を働かせることを促す問い」を設定した指導を実践している。また倉持は1990年代に奈良教育大学附属小学校が実践した産業学習における体験学習を「実感的な事実認識を促す指導」として支持しており、見学活動は資料学習の限界を超え、生きて働く知識に効果があることを示唆している。

これらの先行研究は、単元の中核的な概念を含む問いを児童へ明示することで、知識の構造化や概念連関を促している。

一方で、単元の中核的な概念を連関させているものの、歴史的事象に関する疑問を児童自身に見付けさせつつ、それを育てるための指導上の課題に接続する指導は見られない。また、先行研究における指導は、教師主導の構成であるため「他の時代も同じだろうか？」と児童が自ら他時代への連関する思考を促すまでは至っていない。一部、奈良教育大学附属小学校での産業の事例が挙げられているが、歴史領域については未検証である。

しかしながら、臼井・石上の既習事項との連関を図るための資料読解による知識の構造化や、倉持の「中核的な概念を含む問い」を軸に単元間を連関させ、見学活動へと接続する指導は、本研究におけるカリキュラム設計の基盤となると捉えた。

第2項 研究仮説

第2章第1項と児童の実態の見取りを基に、研究仮説を位置付ける。研究仮説は2点とする。1点目は「概念の連関」について。2点目は「見学活動による概念連関」についてである。これらそれぞれに対して、検証を行うこととする。

研究仮説1：学校内の授業の効果に関する仮説

「国家の安定と向上」に関する中核的な概念を軸にした問いのもとで、複数単元にて既習事項を活用しながら資料追究し、時代間を比較・関係付けて連関することを促すカリキュラムを実施することで、児童の歴史の知識は構造化されるとともに、他時代への概念連関を促す。

研究仮説2：見学学習への波及効果に関する仮説

研究仮説1で用いた中核的な概念を、明治村での見学活動に連関させることで、さらに知識は構造化、概念連関がされ、社会や生活の中で生きて働く知識へと高めることを促す。

第3項 カリキュラム開発

本研究では、教科書会社3社の学習問題の比較と京都大学（2014）における政治分野の中核的な概念が「政治は、国民生活の安定と向上を目指して行われている」であることを踏まえ、江戸時代と明治時代間の中核的な概念を以下のように設定し、同一の概念枠組みで比較・関連付ける学習を構成した（図1）。

【江戸時代-明治時代間の中心概念】

政治は国の安定と向上を目指して行われている

※中央教育審議会2024における中核的な概念との混同を避け「中心概念」と表記する。

この中心概念を軸にカリキュラムを設計することで、授業において児童は「江戸の政治はどのように国の安定と向上を図っていたか」「明治の政治も同じように安定と向上を目指していたと言えるか」と、時代間を架橋した問いで連関した思考をすることが期待できる。そして、児童が中心概念で獲得した知識を手掛かりに、新たな時代の歴史的事象を解釈したり、見学活動を通して獲得した知識を拡張したりすることを促す。

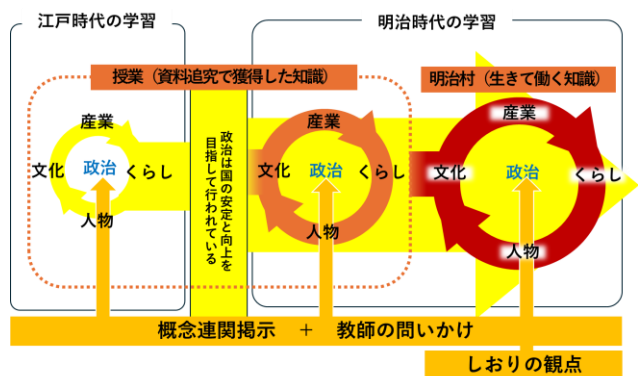


図1 本研究のカリキュラムモデル

第3章 方法

第1項 検証方法

本研究は、本校第6学年3学級（児童70名）を対象に実施する。「近代国家の歩み」のうち、江戸時代と明治時代の国づくりに関する内容を扱う単元と12月に挙行した見学学習における実践を研究対象とした。

倫理的配慮においては、所属長の承認を得るとともに、児童には研究で得たデータが匿名化され、個人情報に留意して取り扱われることを口頭で説明した上で実践した。

検証方法は、自由記述による質問紙調査を実施し、アフターコーディングを適用する。コーディングの観点は本研究において育成を目指す力である「構造理解」と「概念連関」とした。

観点1：知識の構造化（構造理解）

カリキュラムによって知識の断片化が解消しているか検証する（表1）。

表1 構造理解のコーディング尺度

段階	コーディングの尺度
0点	無回答
1点	出来事名・語句・単語だけの記述や因果なしの記述
2点	「〇〇したから△△になった」という1つの因果で説明
3点	仕組みの構造や複数の要因をつなげて説明
4点	歴史的対象を「制度・原理・仕組み」に抽象化して説明

観点2：概念の連関（概念連関）

カリキュラムによって時代間の連関がされているか検証する（表2）。

表3 単元の学習活動（江戸→明治→見学活動）

時代	時	学習活動
江戸	1	関ヶ原～江戸幕府成立の流れを年表・人物資料で整理し、「戦乱の世→安定した世」の転換をとらえる
	2	参勤交代・幕藩体制・年貢・身分制を資料から読み取り、「支配のしくみ」の関係図をつくる
	3	鎖国や出島の資料を基に、「なぜ広く外国と交流しなかったのか」を複数の理由から考える
	4	百姓・町人・武士の暮らしを描いた資料を比較し、身分による生活の違いと不満・願いを整理する
	5	歌舞伎・浮世絵・俳句・国学・蘭学など町人文化や学問を調べ、「安定の中で育った新しい文化」としてまとめる
明治	1	江戸末と明治初めの日本橋写真を比較し、江戸時代での単元の学習課題を連関させた明治時代での学習問題を設定する
	2	不平等条約と開国後の混乱に関する資料を読み取り、条約が暮らしや幕府への不満に与えた影響を整理する
	3	学制・徴兵令・地租改正のねらいと内容を整理し、「富国強兵の土台」と「新たな負担」の両面から考える
	4	富岡製糸場の写真・収支・生糸輸出・技術習得などの資料を読み取り、大久保利通の殖産興業のねらいを表現する
	5	文明開化（衣食住・建物・交通など）に関する資料を調べ、江戸との違いと連続性を整理する
	6	倒幕・三大改革・富岡製糸場・文明開化をふり振り返り、人々の願いと世の中のしくみづくりを文章や図でまとめる
	7	明治村のしおりづくりを通じた中核的な概念の確認
	8	授業で学んだ中核的な概念を想起し、明治村での見学する
	9	明治村での学びを振り返り、自由記述式の調査に回答をする

表2 概念連関のコーディング尺度

段階	コーディングの尺度
0点	無回答
1点	単に「変わった/同じ」など、「点」の理解にとどまる。
2点	税・身分・主権・平和など1つの構造の変化として説明。
3点	2つ以上の政治構造の関係性を扱う。
4点	制度・公共性・主権・安定システムなどの普遍構造を抽象化して説明。

以上、2観点について2名の教員が独立してコーディングすることで信頼性を確保した。

カリキュラムモデルの効果を検証するために、観点1（知識の構造化）、観点2（概念の連関）について、事前、授業後、見学学習後に質問紙調査を行い、3時点における反復分散分析と多重比較（LSD法）を3実践とも受けた児童を対象に実施する。

第4章 授業実践の概要と中心的な授業

第1節 単元構成の全体像

単元構成を全14時間構成とした。まず、江戸時代における幕府成立から幕府が行った国の安定を目指す中で育った新しい文化の形成について5時間で行う。この活動を通して、中心概念である「政治は国の安定と向上を目指して行われている」を獲得ができるようにする。次に、「近代国家の歩み」のうち、江戸幕府の終焉から明治初期の国づくりまでを全9時間（授業6時間＋見学関連3時間）で構成した。

第2節 単元の中心的な学習活動

単元の中心的な学習活動として、本論文では第1時と第4時について報告する。第1時は、江戸時代と明治時代の日本橋の様子を比較を基に中心概念を連関させた学習問題の設定。第4時は、大久保利通が富岡製糸場にて行った経営の意図を基に中心概念の認識の強化である。これらの学習活動は、2つの時代における中心概念「政治は国の安定と向上を目指して行われている」の連関を促す役割を担う。

第1項 【明治時代第1時】 日本橋の錦絵の比較から概念を連関した学習問題を見いだす

第1時では、江戸末期と明治初期の日本橋を描いた錦絵を比較し、概念連関揭示表(図2)に沿って景観や人々の様子を整理することで、およそ20年間に生じた急激な社会変化に気付かせ、「なぜこのような変化が起こったのか」という学習課題を設定した。比較活動の過程で、児童からは「生活が変化する要因として政治が関係している」という既存の認識が明確に示された。変化の原因や背景を検討する場面では、「外国の文化を取り入れたからではないか」「政治の主体が変わったからではないか」といった予想が複数挙げられた。

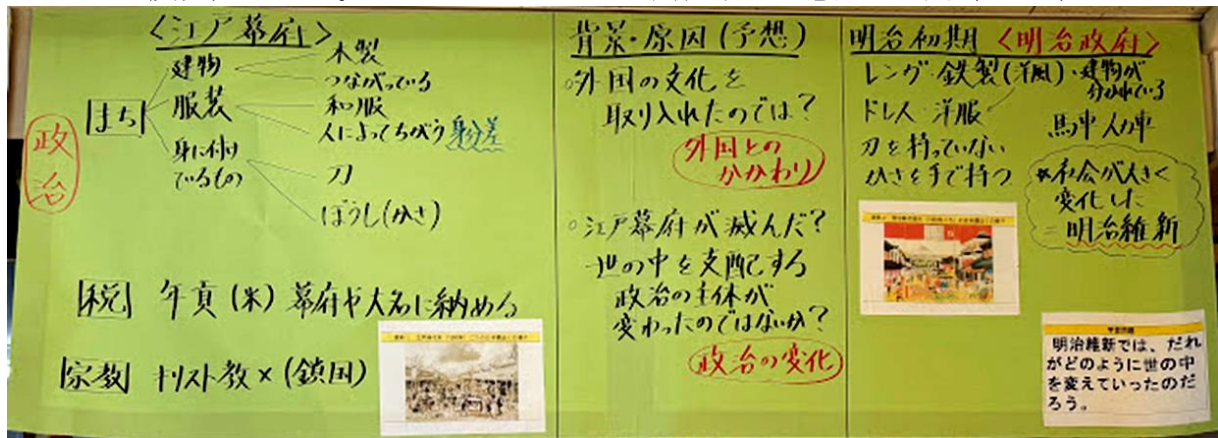


図2 概念連関揭示(第1時:江戸-明治の日本橋の様子の変化から学習問題を設定する)

そこで、これらの予想を束ねるとともに、江戸時代における単元の学習問題「江戸時代では、だれがどのように、世の中を変えていったのだろう。」を連関させ「明治維新では、だれがどのように世の中を変えていったのだろう。」と設定した。

第2項 【明治時代第4時】 大久保利通の願いと国民生活から概念の連関を促す

第4時では、大久保の願いに迫る前段として、指導案には明記していないものの、「廃藩置県」「徴兵令」「殖産興業」「地租改正」の四政策を取り上げ、江戸期の政治のしくみや制度と比較・関連付けながら整理する活動を位置付けた。児童は、四政策を個別の出来事としてではなく、相互に関連する政策のまとまりとして捉え直し、江戸のしくみが抱えていた課題とその克服を目指す意図(富国強兵)を見いだしている(図3)。

単元の山場となる第4時では、「なぜ政府は赤字であったにもかかわらず、富岡製糸場の経営を続けたのだろうか」を学習問題として設定した。導入では操業開始後約10年間の収支資料を提示し、「赤字ならやめるべきだ」という素朴な見方を意図的に顕在化させ、これまでの

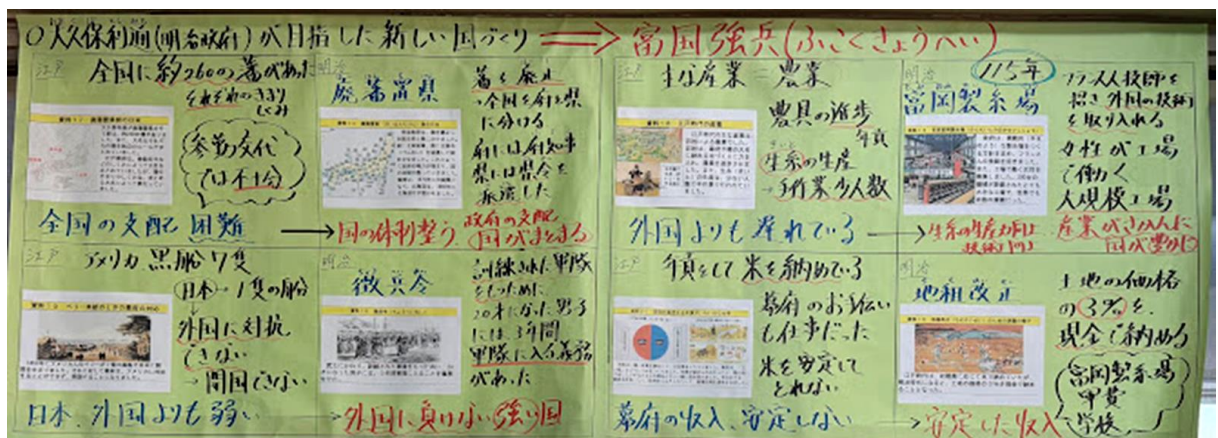


図3 概念連関揭示(第4時:江戸-明治の制度や政治のしくみの変化について)

歴史学習で形成してきた「世の中をよくするために制度を整える」という理解とのズレを、追究の駆動力とした。展開では、①生糸輸出と外貨獲得、②官営による模範工場としての性質、③その後の収支推移に関する資料を読み解かせ、赤字継続の背後にある大久保のねらいを具体的に検討した。

終末では、さらに願いに迫る問い返しを行い、産業の発展と富国強兵を見据えた政策判断として理解を深めた。

第3項 【明治時代第7～9時】明治村での概念連関を促す問いかけと見届け

授業で形成した理解を教室内に閉じさせず、見学学習（明治村）で再認識・再適用させることで、「生きて働く知識」へ再組織化することを重視した。具体的には、中心概念と「人物・くらし・文化・産業」の観点を持続させ、見学対象を「政治のねらいとどうつながるか」「現在と比べて何が変わり、何が続いているか」という問いで捉え直す活動を位置付けた。見学前には、江戸—明治の比較で社会が大きく変化したことを簡潔に復習し、明治村で見た事象を現在と照合する見直しをもつ活動を仕組んだ。

見学中はチェックポイントごとに「今と同じところはあった？」「今と何が違う？」と問いかけ、児童の比較を促した。その結果、「洋風になったが和風の建物も多い」「レンガ造りが増えた」「江戸で禁じられたキリスト教が明治で見られる」といった気づきが共有された。見学後は江戸や現在と比較しやすい建物写真を提示しながら振り返りを行うとともに、自由記述として、4観点ごとに「気付いたこと・不思議に思ったこと・今と似ていること・今と違うこと」を基に整理する活動を行った。

第5章 結果と考察

図1のカリキュラムモデルの効果検証として、児童の知識の構造理解、概念の連関について、江戸時代の学習前（事前）、明治時代学習後（授業後）、見学学習にて明治村での学習をした後（見学後）で自由記述を行い、アフターコーディングによって0（無回答）～4の得点化した後、反復分散分析を行う。さらに多重比較（LSD法）によって、3時点の群間の有意差を検討した。ただし、社会見学を欠席した児童は除外した。結果を表4に示す。

表4 3時点の分散分析・多重比較の結果

調査項目	江戸学習前 (事前)		明治学習後 (授業後)		社会見学後 (見学後)		F値	多重比較
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD		
構造理解**	1.23	0.54	1.74	0.68	1.97	0.71	34.55	事前<授業後* 授業後<見学後* 事前<見学後*
概念連関**	1.39	0.59	1.70	0.59	2.11	0.80	22.56	事前<授業後* 授業後<見学後* 事前<見学後*

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

n=58

調査の結果、構造理解に有意に差が見られた ($F(2,112)=34.55$, $p = 2.06 \times 10^{-12}$ ($p < .001$))。多重比較では、3時点間とも有意差が見られた。さらに、概念連関においても有意差が見られた ($F(2, 112)=22.56$, $p = 5.87 \times 10^{-9}$ ($p < .001$))。多重比較では3時点間とも有意差が見られた。これらの結果より、本研究で開発したカリキュラムモデルは、小学校社会科において歴史の知識の構造理解や、概念連関を促す効果が確認された。

表4の結果と第4章における授業実践の概要を照合しながら研究仮説1、2を検討する。

第1節 研究仮説1に対する考察

研究仮説1は、中心概念を軸にした問いのもとで、時代間を比較・関係付けて連関することを促すカリキュラムを実施することで、児童の歴史の知識は構造化されるとともに、他時代への概念連関を促すことである。

分散分析において有意差が認められていること。さらに、多重比較における事前に対して授業後が有意な差が認められていることから、研究仮説1が支持されたと捉えた。

この変化の背景には、概念連関掲示が有効であったと考える。概念連関掲示は江戸時代で獲得した知識と明治時代で獲得を目指す知識を中心概念の下位概念である「人々の生活」「歴史における中心人物」「文化」「産業」で比較・関係付けることを促す役割をもっている。

児童は、資料追究をする際「人々の生活」の枠組みで政治を捉えた時「江戸時代は税が米だったけれど、明治時代は地租改正によってお金となったから、政府の収入が安定した」と、知識の構造化とともに、概念連関をさせた説明を掲示を用いて行っていた。このように、2時代を同一概念で比較・関連付けることは、児童にとって思考の拠り所となるとともに、概念連関掲示を使って思考するほど概念の連関がされている。

また、明治時代の第4時にて大久保利通の政策を扱った際、それまでの単元の歩みでは「政府は国や人の生活のために政治を行っている」

といった概念を連関させていたが、「え？なんで赤字でも続けるの？国民の生活が苦しくなるじゃないか？」と児童の中に中心概念とのギャップを生じさせる仕組みにして追究することで、学習後は「やはり政府は国や人の生活のためを思って一度は赤字を出したけれど、産業発展や富国強兵のために長い目で取り組んでいたんだ」となり、中心概念を強化できたことも分析結果に寄与したと考察する。

第2節 研究仮説2に対する考察

研究仮説2は、授業において獲得した中心概念を明治村での見学活動に連関させることで、さらに知識は構造化、概念連関がされ、社会や生活の中で生きて働く知識へと高めることを促すことである。

まず、授業においては、概念連関揭示や教師の問いかけの根幹が常に中心概念を基盤としたことで、児童の思考の拠り所となる概念が顕在化することとなった。この学びを基に、見学学習では、「なぜ～明治時代になって～となったのだろう」と教師が問いかけたり、しおりにて江戸時代を想起する観点を組み込んだりすることで、教師がそばにいないでも中心概念で児童の思考を刺激し続けることを図った。これによって、授業を通じて「わかっていたつもりだった」知識が中心概念から形成された「目的」をもって実物にふれることで、「構造理解」「概念連関」の多重比較の結果において肯定的な変化が見られたと考える。

「授業による中心概念の顕在化→中心概念に基づく教師の声掛けやしおりによる支援→中心概念に基づいた見学学習における班別活動→中心概念に基づく振り返り」これらが連動することで知識の構造化に有効であると考え。そのためにも、教材研究の段階で単元の中心概念を策定する際、先行研究や教科書に明記されている学習問題を複数社検討することが指導の準備の際に必須であると考え。

第3節 研究の総括

本研究で開発したカリキュラムモデルは、中心概念「政治は国の安定と向上を目指す」を軸に江戸時代と明治時代を同一枠組みで比較・関連付けさせ知識の構造化、概念連関を促すこと。さらに、獲得した中心概念を見学学習へ架橋することで生きて働く知識の獲得を促すことを目的として開発した。

カリキュラムを運用する際、概念連関表や教師の問いかけ等で比較・関係付けの思考を促し、知識の構造化や概念連関を促した。

第6章 今後の課題

表4における、「構造理解」「概念連関」の平均値の増加率が課題として残されている。「構造理解」では1.23(実践前)→1.97(見学後)、「概念連関」では1.39(実践前)→2.11(見学後)へ伸びたが、到達としては1～3点付近に留まりやすい。今後は、授業内で制度・原理レベル(4点)へ抽象化することを促すために教師自身の問いかけを中心概念に回帰させるものばかりではなく、単元の後半には「何が変わって、何が変わらないのか。それはなぜか。」と発展させ、「え？確かに…調査したい」と、資料追究を再度行う活動を取り入れることで、児童が現在の政治を捉える目を養えるようにしたい。

参考・引用文献

- ・櫻木豊乙(1994)「生産と労働の中にみえる人間の知恵を3年生らしい分かり方で」,奈良教育大学附属小学校紀要.
- ・京都大学大学院教育学研究科(2014)「小学校社会」
- ・文部科学省(2017)「小学校学習指導要領解説 社会科編」,東洋館出版社.
- ・臼井秀明・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計画:「社会的な見方・考え方」に焦点をあてて」,静岡大学学術リポジトリ.
- ・倉持祐二(2024)「小学校社会科に求められる「社会的な見方・考え方」を考える」,京都橘大学学術情報リポジトリ.
- ・石井英真(2025)「次期学習指導要領に向けた内容の重点化・構造化のあり方」,教育課程企画特別部会.

指導・講評