

【原著】

## 小学生の歴史への向き合い方の特質に関する検討

—教師の意図との差異に着目して—

西村 豊 (広島文教大学教育学部) ・ 松村 淳 (美祿市立豊田前小学校)

An examination of the characteristics of primary school children's approach to history:  
Differences from teachers' intentions

Yutaka Nishimura ・ Atsushi Matsumura

### 1. 問題の所在

社会系教科のなかでも歴史は過去の事象を取り扱うため学習者である子どもにとって学ぶ意味・意義を見出すことが難しい教科である。社会科教育学研究においては、「子どもが学ぶ意味・意義を見出すことができる歴史授業はどのようなものなのか」ということが重要な問いとして追究されてきた<sup>(1)</sup>。このような問いに対して我が国では、仮説検証型の歴史授業開発研究によってアプローチされてきた。仮説検証型の歴史授業開発研究の特徴は、研究者の視点から歴史を学ぶ意味・意義を仮説的に設定した上で、その実現に資する歴史授業理論を構築し、歴史授業理論に基づいた授業モデルを開発・実践するというものである。そして、授業の最後で実施したテストやアンケートの結果を分析し、授業理論の有効性を検証するという方法を採用<sup>(2)</sup>。この研究方法では、研究者自身が実践者となり授業実践を行う場合もあり、歴史授業理論の構築とそれに基づく歴史授業モデルの開発、授業実践を通じた理論の有効性の検証までを一人で取り組むことが可能となり、成果を合理的かつ効率的に公表することができる点に特徴がある。実際にこの研究方法論に依拠した歴史授業開発研究によって、これまで多くの歴史授業モデルが提案されてきた。そしてこの研究方法は我が国の社会科教育学研究の中心となってきた<sup>(3)</sup>。

しかし、仮説検証型の歴史授業開発研究は少なくとも2つの課題を有している。1つは、本当に仮説検証の結果をもって授業理論の有効性を主張してよいのかという課題である。子どもが歴史を学ぶ意味・意義を見出すと想定される授業理論を構築し、それに基づいて開発した歴史授業モデルの実践を通して理論の有効性を検証できたとしても、それは特定の教師やクラスのもとで実施されたものである。そのため、授業を実践する教師や対象となるクラスが異なれば違う結果がもたらされることが予測される。つまり、授業理論の射程とされない教師のスキルによって子どもが歴史を学ぶ意味・意義を見出した可能性や、そもそも学校外の歴史に関する多様な学びが子どもの意味づけに影響を及ぼしている可能性も予想される<sup>(4)</sup>。この点については、星 (2019) が高校生を対象にした研究を行い、高校生は必ずしも歴史教師の意図する通りに歴史授業を意味づけないということを明らかにした点からも首肯できる<sup>(5)</sup>。2つは、学校現場の歴史授業改善への貢献性に対する課題である。授業理論を構築し歴史授業モデルを提案することを主目的とする仮説検証型の歴史授業開発研究においては、現場へ歴史授業モデルが導入されるかどうかは教師に委ねられ、それは教師のゲートキーピング<sup>(6)</sup>の問題となる。教科担任制をとる中学校・高等学

校の場合、授業改善に意欲的な教師は社会科教育学研究の成果を参考に自身の歴史授業改善に取り組むかもしれない。しかし、全教科を教えることになる小学校教師の場合、社会科教育学研究の成果を拠り所に授業改善に取り組む教師は少数であることが予測される。そのため、研究成果として蓄積されてきた歴史授業モデルが小学校教師に活用される可能性は低い。よって、歴史授業モデルの開発による歴史授業改善は、特に小学校においては困難が生じるのではない。

このような課題を踏まえるならば、子どもが歴史を学ぶ意味・意義を見出すことができる授業を考えるにあたり、これまで述べてきた仮説検証型の歴史授業開発研究だけでなく、子どもの歴史への向き合い方の特質について明らかにする研究も重要になってくる<sup>(7)</sup>。つまり、歴史授業案(改善案)を直接的に示す研究ではなく、あくまで授業づくりの主体は教師であることを尊重し、その上で授業づくりの際に有益な知見を導出し提示するという研究が必要になるのである。この点に関して、近年、高校生を対象とした研究<sup>(8)</sup>は広がりを見せてきているが、小学生を対象とした研究は管見の限りほとんど存在しない。そこで本研究では、小学校教師が実践する歴史授業を受けた子どもがいかに歴史と向き合ったのか明らかにすることを通して、小学校の歴史授業への示唆を導出することを目的とする。

## 2. 研究の方法

本研究は、豊富な実務経験を有するベテラン小学校教師である松村淳(以下、松村)と社会科教育学を専門とする西村豊(以下、西村)とが共同で取り組む。松村は歴史授業の計画・実践を行い、西村は授業記録の作成や子どもの学びの実態についての分析を行う。本論文の執筆に関しては基本的には西村が担当し、授業実践の概要に関しては松村も執筆に加わる。研究は次のような手順で進める。まず、松村が歴史授業「帝国主義時代と日本」を実践する。西村は観察者として教室に入り、授業の様子や子どもの反応などを記録する。次に、松村が授業実践に際して作成した授業記録と西村の記録を照らし合わせ、授業のねらいや内容、方法などを可能な限り再現する。その後、松村が実践した歴史授業から子どもは何を学び、どのように意味づけたのか明らかにするために、授業の最終段階で取り組んだパフォーマンス課題とその記述内容を分析する。分析にあたっては、教師の意図と子どもの受け取りの差異に着目し、子どもの歴史への向き合い方の特質を明らかにする。

なお、本研究を実施するにあたり当該小学校の校長に目的を説明し許諾を得た。子どもとその保護者に対しては当該小学校の教頭、クラスの担任教員を通して目的を説明し許諾を得た。授業時の写真撮影および論文への掲載についても個人が特定されない範囲で了解を得た。

## 3. 歴史シミュレーション・ゲームを用いた「帝国主義時代と日本」の論理と実際

本章では、松村が小学校の歴史学習を通して子どもに身につけさせたいと考えている力とその根拠について明らかにしたのちに、実践した歴史授業の詳細について説明する。

### (1) 授業者のねらいと指導方略

授業者である松村は、歴史学習では国際情勢に関する内容を題材として積極的に取り扱うべきであると考えている。その際には、国際情勢を客観的な歴史的事実として理解させるのではなく、子どもが当時の国際情勢について当事者意識を持って向き合わせることが大切であるという考え方を持っている<sup>(9)</sup>。これを実現するために、子ども自身が判断、決断を模擬的に行うこと

ができるような学習場面を設定することが重要であるとし、そのために歴史シミュレーション・ゲームを導入することが有益であると考えている。実際に松村はこれまでも歴史シミュレーション・ゲームを取り入れた歴史学習を開発し実践している。具体的には以下の表1のように、帝国主義時代の国際情勢について貿易ゲーム形式の歴史シミュレーション・ゲームである「帝国主義ゲーム」を体験することを通して当事者意識を涵養しつつ、風刺画を手がかりにして当時の国際情勢に対して子どもが意見構築できるように学習活動を構想している。

表1 「帝国主義時代の日本」の主な学習活動

時	主な学習活動
1	・列強国の植民地支配とその国力を基盤にした貿易ゲーム形式の国取りゲーム（「帝国主義ゲーム」）を行う。
2	
3	・風刺画をもとに、列強国の関係を想像し、当時の世界情勢をとらえる。 ・当時の国民がどのように感じていたのか考えを文章に表す。
(4)	

(松村の授業記録をもとに西村が作成)

## (2)「帝国主義時代の日本」の授業展開

「帝国主義時代の日本」は全3時間で構成されている。授業は、山口県岩国市立X小学校の第6学年の17名の子どもを対象として、第1時と第2時の授業を2023年12月15日（金）の5、6時間目に、第3時の授業を2023年12月19日（火）の3時間目に実践された。

第1・2時の授業では、列強国の植民地支配とその国力を基盤にした貿易ゲーム形式の歴史シミュレーション・ゲームである「帝国主義ゲーム」を実施した。授業の様子は図1の通りである。ここではまず、世界地図上に当時の列強国の植民地支配を示し、アメリカ、フランス、イギリス、ドイツ、日本、イタリア、ロシアが特に力を有していたことを説明した。次に、貿易ゲーム形式で「国取り」を行なっていくことと、各チームはこのいずれかの国か銀行役を担当することになることを説明した。そして、チームごとにくじを引かせ、担当国と銀行役を決め、各チームに「指令書」と「材料」と「道具」が入った封筒を配付した。なお、各チームに配付した「指令書」「材料」「道具」の一覧は図2に示す通りである。子どもは、この条件をもとに、「商品」（図形）を生産し、銀行役の所へ持参し換金し世界の国を買っていった。銀行役は各チームが国を買うごとに黒板に掲示した白地図に国名が記載されたプレート貼っていった。アメリカはピンク色、フランスは青色、イギリスは橙色、ドイツは緑色、日本は黄色、イタリアは紫色、ロシアは黄土色とした。なお、白地図は現在の国境線のものを使用した。



図1 授業の様子（筆者作成）

政府各位

指令書

一国につき、50万\$の価値がある。  
なお、プレイヤー国、イギリス、フランス、アメリカ、ロシア、ドイツ、イタリア、日本は1000万\$の価値がある。  
また、ポルトガル、オランダ、ベルギー、スペイン、デンマーク、オーストリアには、500万\$の価値がある。  
それから、中国については、プレイヤー国、イギリス、フランス、ドイツ、ロシア、日本が管理しているところがあるので、管理地域については、150万\$で買えるが、中国一国を買う場合は、800万\$必要である。  
それぞれ、どんどん資産を増やしてほしい。  
国を買う場合は、自分の領地とつながってなくても買える。  
また、他の政府の土地（国）を買う場合は、150万\$出さないと買えない。その際、自分の名前のカードを銀行に渡し、地図に貼ってもらうこと。  
しかし、他の政府の土地を所有すると、一国につき、300万\$の価値がある。  
増やし方は、銀行から、一枚1万\$で、紙を買い、以下の図形を描いて、銀行に売るとよい。（数字の位は、cm。）

銀行各位

指令書

一国につき、50万\$の価値がある。  
他の政府の土地（国）を買う場合は、150万\$出さないと買えない。  
なお、プレイヤー国、イギリス、フランス、アメリカ、ロシア、ドイツ、イタリア、日本は1000万\$の価値がある。  
また、ポルトガル、オランダ、ベルギー、スペイン、デンマーク、オーストリアには、500万\$の価値がある。  
それから、中国については、プレイヤー国、イギリス、フランス、ドイツ、ロシア、日本が管理しているところがあるので、管理地域については、150万\$で買えるが、中国一国を買う場合は、800万\$必要である。  
他の政府の土地を所有すると、一国につき、300万\$の価値がある。他の政府の土地を買った場合、買った政府の名前のカードを地図に貼る。  
銀行に、一枚1万\$で、紙を売り、以下の図形を政府が持ってきたら、測って正確であれば代金を払うこと。自分の名前のカードを銀行に渡し、地図に貼ってもらうこと。（数字の位は、cm。）

イギリス・チームの範囲

イギリス、アイルランド、カナダ、オーストリア、ニュージーランド、インド、スリランカ、バングラデシュ、パキスタン、スーダン、クウェート、バーレーン、カタール、オマーン、ウガンダ、ソマリア、ケニア、タンザニア、ザンビア、ナイジェリア、ガンビア、シエラレオネ、ガーナ、ボツワナ、ジンバブエ、南アフリカ、マレーシア、ブルネイ、パプアニューギニア、中国の一部

イギリス・チームの封筒の中身

お金-50万\$、紙-20枚、コンパス-1本、はさみ-1本、カッターナイフ-1本、定規-2本、鉛筆-2本

フランス・チームの範囲

フランス、アルジェリア、チュニジア、モロッコ、マリ、マダガスカル、ベトナム、セネガル、モーリタニア、ギアナ、ギニア、コートジボワール、ニジェール、チャド、中央アフリカ、コンゴ、ジブチ、中国の一部

フランス・チームの封筒の中身

お金-40万\$、紙-15枚、はさみ-1本、カッターナイフ-1本、定規-2本、鉛筆-2本

ドイツ・チームの範囲

ドイツ、ポーランド、ナミビア、タンザニア、ルワンダ、ブルンジ、カメルーン、トーゴ、ガーナ、サモア、中国の一部

ドイツ・チームの封筒の中身

お金-25万\$、紙-7枚、はさみ-1本、カッターナイフ-1本、定規-1本、鉛筆-1本

ロシア・チームの範囲

ロシア、ウクライナ、ベラルーシ、モンゴル、ウズベキスタン、エストニア、ラトビア、リトアニア、カザフスタン、グルジア、アゼルバイジャン、中国の一部

ロシア・チームの封筒の中身

お金-30万\$、紙-20枚、はさみ-1本、定規-1本、鉛筆-1本

アメリカ・チームの範囲	アメリカ、フィリピン
アメリカ・チームの封筒の中身	お金-20万\$, 紙-20枚, コンパス-1本, はさみ-1本, カッターナイフ-1本, 定規-1本, 鉛筆-1本
イタリア・チームの範囲	アメリカ, リビア, ソマリア
イタリア・チームの封筒の中身	お金-15万\$, 紙-5枚, 定規-1本, 鉛筆-1本
日本・チームの範囲	日本, 台湾, 韓国, 北朝鮮, 中国の一部
日本・チームの封筒の中身	お金-10万\$, 紙-5枚, 定規-1本, 鉛筆-1本

図2 各チームに配付した「指令書」「材料」「道具」の一覧（松村の授業記録をもとに西村が作成）

第3時の授業の様子を図3に、展開過程を表2に示した。まず、日清戦争の内容と直後の三国干渉から日清戦争の激しさを捉えさせることを通して、当時の国民感情を直感的に考えさせた。次に、本時の学習課題「風刺画を見てどこどこどの仲がよくて、どこどこどの仲が悪くなかったのだろうか」を提示し、日清・日露戦争の終結時は、どのような国際情勢だったのか、国同士の関係性を考えさせた。具体的には、アンリ・マイヤーが1898年に描いた清の国土を切り分けている風刺画「中国のケーキ, 1898」を用いて、その風刺画から列強国を象徴する人物の顔を切り抜いた札を使用して班でその関係性を構造化させた。構造化にあたっては風刺画内の列強国を象徴する人物の表情や仕草に注目させて5ヶ国の関係性を想像できるように工夫した。そして、班ごとに想像した関係性について発表させた。その次に、「弱肉強食」といった当時の国際情勢を確認させ、三国干渉の背景を捉えさせた。その際に、日露戦争前の列強国の国力や関係性を表現した風刺画「滑稽欧亜外交地図」を提示した。最後に、小単元の学習成果を整理するパフォーマンス課題「当時の帝国主義や、日清・日露戦争当時の日本を、国民はどう感じていただろうか。自分の考えを書いてみよう。」に取り組ませて授業を終えた。また、パフォーマンス課題の続きを家庭学習とし後日提出させた。

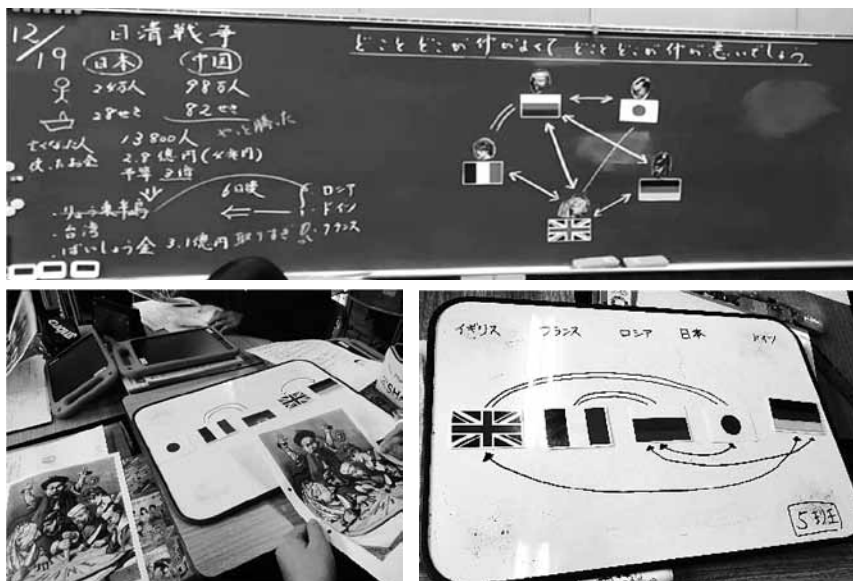


図3 授業の様子（筆者作成）



表2 第3時の授業の展開過程

展開	学習活動・学習内容	教師の手立て
つかむ	1 日清戦争の内容と直後の三国干渉を確認し、本時の学習のめあてをつかむ。 ・日清戦争の実態	・日清戦争での日本と清の戦力や戦費、戦死者数等を確認し、日清戦争の激しさをとらえる。 ・三国干渉における国民感情を予想させる。
／	風刺画を見てどことどの仲がよくて、どことどの仲がよくなかったのだろうか	
深める	2 日清・日露戦争終結時、どのような国際情勢だったのか、国同士の関係を選ぶ。 ・同盟国 ・敵対国	・清の国土を切り分けている風刺画から、列強国の関係性を構造化させる。【資料1】 ・列強国を象徴する人物の表情や仕草に注目させる。 ・班ごとに考えた関係性について発表させる。
／	3 当時の国際情勢を確認する。 ・弱肉強食 ・三国干渉	・日露戦争前の列強国の国力や関係性を表現した風刺画を提示し、関係性を確認させる。【資料2】
まとめる	4 パフォーマンス課題に取り組む。 ・当時の情勢への見解	・前時の「帝国主義ゲーム」と本時の活動を通してとらえた当時の国際情勢について自分の考えをまとめさせる

※資料1「中国のケーキ, 1898」、資料2「滑稽欧亜外交地図」とともに『中学校社会歴史 未来をひらく』（日本文教出版, 2015年, pp.176-177）に掲載されているものを活用している。  
(松村の授業記録をもとに西村が作成)

以上のように、「帝国主義時代の日本」においては、第1・2時で貿易ゲーム形式の歴史シミュレーション・ゲームである「帝国主義ゲーム」を通して当時の国際情勢の一端について模擬的に体験し、列強の国力の大きさについて捉えた。その後、風刺画を読み取ることによって当時の国際情勢とそこにおける日本の立ち位置について分析した。そして、当時の状況について国民はどのように感じていたか想像し、自分の考えを構築した。このような指導方略によって、子どもを国際情勢の分水嶺となるような歴史的状況に模擬的に直面させ、当事者意識を持って意見構築させようと試みた。ただし「帝国主義時代の日本」においては、子どもを当時の国際情勢に向き合わせ、判断、決断を体験させることに主眼が置かれているため、子どもに構築させたい意見の具体像は示されていない。この点において、「帝国主義時代の日本」では、子どもの開かれた意見構築を促すことに指導の力点が置かれていると言え、一つの望ましい価値観を教授するものではないという点に松村のねらいが表れており、本授業の特徴であると言える。

#### 4. パフォーマンス課題から読み取る教師の歴史授業に対する意図

本章では、松村が授業の最終段階で課したパフォーマンス課題を分析し、「帝国主義時代の日本」においていかなる資質・能力を育成しようとしたのか明らかにする。

パフォーマンス課題とは、子どもに様々な知識やスキルを総合して使いこなすことを求める複雑な課題である。岸本（2005）は、パフォーマンス課題をレポートや小論文などの完成作品としてのパフォーマンス課題と口頭発表やロールプレイなどその場で発表させるパフォーマンス課題の2つに分類する<sup>(10)</sup>。このようなパフォーマンス課題は授業の最終段階で設定されることが多く、ここから教師の授業に対する意図を読み取ることができる。

歴史学習におけるパフォーマンス課題について検討した漆畑（2023）は、歴史学習では「過去に視点を置くシミュレーション」「現在に視点を置くシミュレーション」「現在に視点を置く社会

参画」の3つの類型に整理できると指摘する<sup>(11)</sup>。「過去に視点を置くシミュレーション」は、過去の人物の立場から説明や問題提起をすることを求め、教師は子どもが歴史的事実を自分なりの方法で説明することをねらいとするパフォーマンス課題である。「現在に視点を置くシミュレーション」では、現在の専門家や教訓を必要とする人の立場から分析することを求め、教師は子どもが現代に対して多様な教訓を見出すことをねらいとするパフォーマンス課題である。「現在に視点を置く社会参画」は、現在の子どもの立場から社会的な行動をすることを求め、教師は子どもが多様な解決策を見だし提案することをねらいとするパフォーマンス課題である。

「帝国主義時代の日本」のパフォーマンス課題は、「当時の帝国主義や、日清・日露戦争当時の日本を、国民はどう感じていただろうか。自分の考えを書いてみよう。」と設定されていることから、子どもにレポート形式での作品づくりを求める課題である。さらに、現代を生きる子どもを当時の国民の立場にたたせ、帝国主義や日清・日露戦争時代を捉えさせようとしている点において、過去の人物の立場から説明や問題提起を求めるという「過去に視点を置くシミュレーション」に位置づけることができよう。実際に松村は、子どもが帝国主義時代の国際情勢に当事者意識を持って向き合わせ、判断、決断を模擬的に行っていくことが大切であると考えており、そのために歴史シミュレーション・ゲームを開発し学習活動として授業に組み込んでいる。加えて、パフォーマンス課題を評価する指標においても、史実に基づいて考えを述べることを重視<sup>(12)</sup>していることから過去に視点を置くということを大切にしていることが伺える。

このような方略を採用する背景には、歴史教育の課題とされる「現在主義」<sup>(13)</sup>に陥ることを避けつつも当事者意識を持って歴史に向き合わせたいという教師の意図を読み取ることができる。

## 5. パフォーマンス課題から読み取る子どもの歴史への向き合い方

本章では、「帝国主義時代の日本」におけるパフォーマンス課題における記述内容の分析を通して、子どもの歴史への向き合い方について明らかにする。

子どもの歴史への向き合い方の特質を考える際に、パフォーマンス課題に対する完成作品に着目する理由としては、パフォーマンス課題は単なる知識やスキルの有無を確かめるのではなく様々な知識やスキルを総合することによって取り組むことが求められるため、子どもの考え方を広く捉えることができると考えたからである。「帝国主義時代の日本」においては、A児からQ児の17名に「当時の帝国主義や、日清・日露戦争当時の日本を、国民はどう感じていただろうか。自分の考えを書いてみよう。」という課題を提示した。ここで示したパフォーマンス課題に対する完成作品から、子どもの歴史への向き合い方について析出していきたい。

本研究においては、子どものパフォーマンス課題に対する記述内容の中でも、特に教師の意図や授業で触れた内容ではない子どもの記述内容に着目したい。このような教師の意図と子どもの受け取りの差異に着目する理由として、教師が意図としたことや授業で触れた内容を記述した子どもは教師の考えを慮り記述した可能性も否定できず「学ぶフリ（演技）」をしていることも想定される<sup>(14)</sup>。しかし、授業で触れていない記述内容に関しては、子どもの素朴な歴史への向き合い方であり、かつ学校外の歴史への学びによって影響を受けて形成されたものであることが推察され、子どもが状況判断や解釈を行っていく際に影響を及ぼす要因となるメンタルモデルであると考えることができる。このような観点から、パフォーマンス課題に対する子どもの記述内容を読み解いていくと次に示す3つの特徴的な記述内容を析出することができた。

1つ目は、「当時の国民に対して現在の立場から感情移入する」という歴史への向き合い方であり、これはA児、B児、C児、P児から確認できた。

表3 「当時の国民に対して現在の立場から感情移入する」に関する記述

児童	記述内容の一部
A児	戦争をやっているときだけでなく戦争が終わった後も色々大変なことがあることが分かりました。今、日本が戦争をしていないことはすごく平和だなと思いました。これから色々な国が戦争をせずに楽しく暮らしていけたらいいなと思いました。
B児	もし当時の国民だったらとても悲しかったと思います。なぜなら家族や大切な人が死ぬかもしれないからです。自分の家族が死んだりしたらすごく悲しいです。
C児	私がもしこの時代に生きていたとしたら領地やお金のことでむだに人の命が亡くなってしまうのはおかしいと思ったからです。この戦争で負けてしまっていたらもっとたくさんの物が失われていたと思います。仲が悪かった国がどのようにして現代のように仲良くなったかも気になります。これからは戦争などをせず、他の国とずっと平和だったらいいと思います。
P児	この時代にうまれていたら殺し合いやうばい合いそうやってケンカになったりしてどんどん人が死んでいくことになっていくことになる。みんなおなじ人間だから殺し合いはぜったいいやだ。みんなしあわせできちがい生活をしてほしいです。

※記述内容は原文のまま掲載している。 (パフォーマンス課題の記述をもとに西村が作成)

これらの子どものパフォーマンス課題に対する記述内容から、帝国主義時代に日本が巻き込まれ国民が戦争へ動員されていったという歴史的事実を知るだけでなく、平和であるという現在の自分たちの立場から帝国主義時代に対して大変さや悲しさに同情したことが理解できる。つまり、子どもは現在に軸足を置いて過去について考えており、かつその見方は「大変」「かわいそう」「いやだ」といったように情緒的に歴史と向き合っていることがわかる。

2つ目は、「歴史を現在の国際情勢を考える根拠にする」というものであり、これはC児、D児、G児、M児から確認できた。

表4 「歴史を現在の国際情勢を考える根拠にする」に関する記述

児童	記述内容の一部
C児	ロシアは他国とあまり仲良くなかったことを知りやっぱり日ごろの行いが悪いと良くないことがおこることを改めて実感しました。それとは逆に日本はロシア以外とはまあまあ仲良かったことを知り、少し安心しました。
D児	だけどロシアが日本が返した領地を取ってしまって日本はロシアをうらむようになりました。いろいろな、どこの国とどこの国が仲が良いのかがよく分かりました。絵だけを見てこれだけよく分かるんだなと思いました。日本の仲がいい国はイギリスだと初めて知りました。ロシアはいろいろな国から、いやと思われているんだと言うことがよく分かりました。
G児	日清戦争であれだけががんばったのにりょう島半島を取りすぎっていわれてロシアに取られて、みんながロシアと仲が悪い理由がよく分かりました。
M児	日清戦争では日本はせっかく勝ったのに、ロシア、ドイツ、フランスに「取りすぎ」といわれていたのにロシアがみんなからきらわれる理由がよく分かりました。

※記述内容は原文のまま掲載している。 (パフォーマンス課題の記述をもとに西村が作成)

これらの子どものパフォーマンス課題に対する記述内容からは、現在のロシアに対するネガティブな印象と日清戦争後の歴史と関連づけていることがわかる。授業者である松村は授業の中でロシアが他国から嫌われているという発言はしていなかったが、子どものパフォーマンス課題からはロシアが嫌われている理由を理解したという記述がみられた。これは、ロシアによるウクライナ侵攻という現在の国際情勢と帝国主義時代のロシアとを重ね合わせてロシアに対する見方を構築させていることが推察され、現在のロシアへの否定的な見方の根拠を歴史に求めていると言える。つまり、子どもは現代の政治的状況にとらわれながら歴史と向き合っていることがわかる。

3つ目は、「戦争に勝利したという事実から日本に対する肯定的な印象を抱く」というもので



ある。これはE児、G、K児、M児、O児から確認できた。

表5 「戦争に勝利したという事実から日本に対する肯定的な印象を抱く」に関する記述

児童	記述内容の一部
E児	日本はものすごい努力をしてきたということがわかりました。
G児	中国は日本より軍船も多くて人も多かったのに日本は作せん勝ちしたので日本人は頭が良いなと思いました。(略) ロシアが日本の三倍以上くらい体が大きかったのにそのロシアに勝った日本はすごいなと思いました。
K児	たくさんの努力を積み重ねてこそ強い国になっていくのがわかりました。相手が勝てそうにない国でも恐れずに戦うところがすごい。
M児	日清戦争も日露戦争も中国とロシアの方が人数が多いのに、日本が勝ったので日本人のちえはすごいと思いました。
O児	中国やロシアはものすごい数の人数で戦ってきたのに、それに勝った日本はもっとすごいと思いました。

※記述内容は原文のまま掲載している。

(パフォーマンス課題の記述をもとに西村が作成)

これらの子どものパフォーマンス課題に対する記述内容からは、戦力が日本を上まわる清との戦争に勝ったことは、日本や日本人の努力の成果であり、日本人のすごいところであるというように意味づけている。つまり、子どもは戦争への勝利という歴史的事実を通して現在の日本を称賛するような歴史への向き合い方をすることがわかる。

以上のように、歴史シミュレーション・ゲームを用いた歴史授業「帝国主義時代の日本」におけるパフォーマンス課題から、「当時の国民に対して現在の立場から感情移入する」「歴史を現在の国際情勢を考える根拠にする」「戦争に勝利したという事実から日本に対する肯定的な印象を抱く」という歴史への向き合い方をしていた子どもが存在したことを確認することができた。なお、このような現在に軸足を置いた歴史への向き合い方は、子どもが学校外の歴史の学びや生活文脈での影響を受けながら構築したものだと考えられる。

## 6. おわりに

本研究では、豊富な実務経験を有するベテラン小学校教師である松村の歴史シミュレーション・ゲームを用いた歴史授業を受けた子どものパフォーマンス課題に対する記述内容に着目し、子どもの歴史への向き合い方の一端の解明を試みた。ここから、教師が様々な指導方略を用いて過去に視点を置いた歴史授業を実践したとしても、教師の意図とは異なる歴史の向き合い方をしている子どもが存在することが明らかになった。

具体的には、「当時の国民に対して現在の立場から感情移入する」に関して、松村は貿易ゲーム形式の歴史シミュレーション・ゲームを用いることで極力帝国主義時代の国民の立場に立たせようと試みたが、それでも子どもは現在の立場から当時の国際情勢を捉えていた。「歴史を現在の国際情勢を考える根拠にする」に関しても松村が意図していないものである。子どもは三国干渉を通して日本に圧力をかけてくる帝国主義時代のロシアの行動とウクライナに侵攻しているという現在のロシアの行動を結びつけて捉え、ロシアに対するネガティブな印象を構築していた。先の2つと同様に「戦争に勝利したという事実から日本に対する肯定的な印象を抱く」に関しても意図していない子どもの歴史への向き合い方である。

以上の点を踏まえると、小学校の歴史授業に関して、「現在性」をいかに扱うかで方向性の異なる2つの示唆を導出することができる。1つ目の示唆は現在理解のための歴史授業の開発・

実践の有効性である。子どもが歴史を学ぶ意味・意義を実感するためには、子どもが考える歴史を学ぶ目的と合致することが重要であることがすでに先行研究で指摘されている<sup>(15)</sup>。本研究を通して子どもは現代に軸足を置いた歴史の向き合い方をすることが明らかになったことから、現代理解のための歴史授業は子どもに学ぶ意味を見出させることができる授業になり得ることが考えられる。2つは授業において歴史的事象を取り扱う際の留意点に関する示唆である。戦争を取り扱う場合は過度に勝利を強調すれば愛国的な態度を形成する可能性があるし、ウクライナと戦争中であるロシアについては取り上げ方を工夫しなければ歴史の見方や考え方に偏見を生じさかねない。子どもにとって過去の事象であっても「現在性」が纏ってしまうことを常に教師は想定し歴史授業を実践する必要がある。

これまでの社会科教育学における歴史授業の開発研究は、教師が規範的にねらいを設定し、そのねらいを達成しうる歴史授業を開発し、実験授業を通してその成否を検証するという仮説検証型の研究方法が一般的であった。この方法論に基づいた研究によって多くの研究成果が積み上げられてきた。しかし、開発した歴史授業を受けた子どもにとってその授業がどのような意味をもったのか分析し、そこで得た知見から今後の授業実践のための示唆を導出することが必要となってくるという課題が残されていた。それに対して本研究は、小学校教師が日々実践する歴史授業に焦点を当て、その歴史授業を受けた子どもの歴史への向き合い方の特質に着目し、今後の歴史授業実践のための示唆を導出した点に意義がある。

なお、本研究においては、子どもの歴史への向き合い方に影響を与えた要因についての詳細な検討はできていない。そのため、本研究で示した子どもの歴史への向き合い方は、特定の子どものみに限定されるものである可能性も否定できない。よって、教師の意図と異なる歴史への向き合い方をした子どもへの更なる調査を通して本研究を補完していくことが今後の課題である。

## 参考文献・註

- (1) 例えば、池野範男（2006）「市民社会科歴史教育の授業構成」全国社会科教育学会『社会科研究』第64号，pp.51-60が代表的である。
- (2) 社会科教育学における研究方法に関しては、森分孝治編著（1999）『社会科教育学研究—方法論的アプローチ入門—』明治図書、草原和博・溝口和宏・桑原敏典編著（2015）『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書を参考にした。
- (3) この点に関して、渡部竜也（2012）「『授業研究』からみた社会科研究の方法論と国際化の課題—わが国の『規範科学』としての授業研究方法論：6つの展開—」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第48集，pp.47-56を参考にした。
- (4) このような仮説検証型の歴史授業開発研究の課題については、宇都宮明子（2020）『新しい歴史教育論の構築に向けた日独歴史意識研究—構成的意味形成を図る日本史授業のために—』風間書房，pp.7-9による。
- (5) 星瑞希（2019）「生徒は教師の歴史授業をいかに意味づけるのか？—「習得」と「専有」の観点から—」全国社会科教育学会『社会科研究』第90号，pp.25-36。
- (6) この点に関しては、スティーブン・J・ソートン著／渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田諭（訳）（2012）『教師のゲートキーピング 主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』春風社に詳しい。
- (7) この点に関連して、田中伸（2022）「レリバンス論とその射程」（二井正浩編著（2022）『レリバンスの視点からの歴史教育改革論—日・米・英・独の事例研究—』風間書房，pp. 53-72）において、「授業や学習において何らかの有意味性を教師が設定し、それを授業に内在させ、それに気づかせることには限界がある」と指摘している。
- (8) 例えば、星瑞希（2019）「生徒は教師の歴史授業をいかに意味づけるのか？—「習得」と「専有」の観点から—」全国社会科教育学会『社会科研究』第90号，pp.25-36、西村豊（2021）「学習文脈は高校生の歴史授業に対する意識にどのような影響を与えるか？—多様な進路に対応したクラスを設けるX

高等学校を事例として－」全国社会科教育学会『社会科研究』第95号, pp.37-48, 星瑞希 (2023)「高校生は主権者育成を目標とする歴史授業をいかに意味づけるのか－学習文脈と生徒の特性に着目して－」日本質の心理学会『質の心理学研究』第22号, pp.83-101, 星瑞希 (2023b)「中堅高校の1年生は知識構成型ジグソー法を用いた歴史授業をいかに意味づけるのか－学習文脈と生徒のアイデンティティに着目して－」『北海道教育大学紀要 (教育臨床研究編)』第74巻第1号, pp. 45-60などが代表的である。

- (9) 授業実践当日配付された資料を参照した。
- (10) この点については、岸本実 (2009)「パフォーマンス課題のつくりかた」(田中耕治編 (2009)『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房, pp.98-99)を参考にした。
- (11) 歴史学習におけるパフォーマンス課題の類型については、漆畑俊晴 (2023)「中学校社会科歴史的分野におけるパフォーマンス課題の類型化－歴史教育における教師のねらいを視点とした実践事例から－」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第35号, pp.21-30を参考になっている。
- (12) 授業実践当日配付された資料を参照した。
- (13) 現在主義に関しては、フランソワ・アルト著／伊藤綾 (訳) (2008)『「歴史」の体制 現在主義と時間経験』藤原書店による。
- (14) この点については、田中伸 (2023)「学びの「機能」から「作用」へ 学びの構造を転換するための探究カリキュラム」(小玉重夫監修／田中伸・豊田光世編 (2023)『対話的教育論の探究 子どもの哲学が描く民主的な社会』東京大学出版会, pp.139-169)に詳しい。
- (15) 例えば、西村豊 (2021)「学習文脈は高校生の歴史授業に対する意識にどのような影響を与えるか?－多様な進路に対応したクラスを設けるX高等学校を事例として－」全国社会科教育学会『社会科研究』第95号, pp.37-48が代表的な研究である。

## 付 記

本研究は、2024年度全国社会科教育学会研究推進プロジェクト事業に採択された「小学生は教師が社会的レリバンスを意図して開発・実践した歴史授業をいかに意味づけたのか?」(歴史を学ぶ意義を実感させる授業開発研究会(研究代表者:西村豊))における研究の一部である。なお、本研究は全国社会科教育学会からの助成金を活用して実施したものである。

## 謝 辞

当該小学校の校長・教頭におかれましては研究の趣旨についてご理解いただき数度にわたる授業観察の実施を快く許諾していただき感謝いたします。

—2024年9月24日 受理—