

小学校社会科における「考えながら理解する」授業展開の工夫

— 社会的事象の関連付けを中心に —

M14EP013

日向 千恵

1. 問題の所在

本年度は山梨県内の公立A小学校で実習を行わせていただいた。観察実習の中で、小学校第6学年、社会科歴史学習の特徴として、歴史を通史的に学ぶのではなく、人物や出来事を中心に学んでいることが分かった。その中で児童の実態をみると、出来事と出来事、出来事と人物の関連づけが弱く、そのために知識の習得も弱くなってしまいう傾向があるのではないだろうか、と感じた。同時に、児童の中で学習した社会的・歴史的事象は、どのようなつながりを持っているのだろうか、どのような図式で表現されるのだろうか、と興味を抱いた。知識が習得されるために、児童が大きく興味を示す史料の読解ではずみをつけ、社会的・歴史的事象のつながりを考えながら理解することが必要だと考えるようになった。

では、児童が社会的事象を関連づけられるためには、どのような授業や学習活動が必要なのだろうか。このような問題関心を抱き、先行研究を探りつつ考えた。

タイトルにある「考えながら理解する」の「考える」とは、社会的・歴史的事象を具体的な事実や史料と結びつけて理解し、諸事象を関連づけることによってその意味を捉える思考、とする。このように「考える」学習過程を通して、知識理解の状態を深めていくことを目指し、授業展開に工夫を凝らそうとした。

2. 研究の目的

小学校社会科、歴史学習において、学習問題に迫る過程で、適切な史料を根拠に、児童

が「考えながら理解する」授業の展開を工夫すること、である。

また、具体的な授業展開の工夫として、

(A) 思考を促す史料提示

(B) 単元を通した学習問題の掲示

(C) 年表づくり

これら三つを試みることにした。

児童が社会的事象を関連付けられるために、これらは実際に影響するのだろうか、実践可能にするためには授業準備を含めどのようなことが必要なのだろうか。すなわち、これら三つを取り入れた授業を実践するための方法と課題を検討すること、も研究の目的とする。

3. 研究の方法

実習校：山梨県内の公立A小学校

実習期間：2015年5月～12月

児童：6年生 27名

授業の観察や先行研究の検討を通して、社会的事象の関連づけを中心に考えながら理解を進める授業展開の仕方を析出した。

授業実践は、実習校で使用している教科書（教育出版）をもとに、小学校6年生の歴史学習、小単元「近代国家にむけて」を、全7時間行った。当初、6時間計画で進めていたが、1時間増え7時間となった。後ほど、実践の分析にて具体的に述べる。

授業実践で試みたことは、(A)思考を促す史料提示、(B)単元を通した学習問題の掲示、(C)年表づくりである。これらが児童の変容にどう影響したのか、検証していく。授業分析は、授業記録と児童の授業の感想、ノート、学習後のテストをもとに、また授業後の研究会でいただいた意見を参考にして行った。

授業の感想とは、7時間目が終わった後、「思ったこと、気づいたこと、アドバイスなど」「ビゴーがえがいた画や、電子黒板で見た画などの資料を勉強した感想」という設問に対して児童に自由記述させたものである。

4. 実践と工夫の実際

単元「近代国家に向けて」(全7時間)の授業を、小学校6年生にて実施した。この単元は、歴史教科書(教育出版)において、全6項目構成で、江戸時代に締結した不平等条約改正が達成されていく経緯について、日清・日露戦争を経た周りの国々との関係の変化と関連させながら、国際社会における我が国の地位が向上していったこと、それに伴う社会状況の変化を扱うところである。

(1) 単元計画

教科書の内容に即して、単元の目標を「不平等条約改正が達成されていく経緯について、日清・日露戦争を経た周りの国々との関係の変化と関連させながら、国際社会における我が国の地位が向上していったこと、それに伴う社会状況の変化を理解する」と設定し、【表1】のように授業を計画し実践した。

単元の構成は、まず単元を通した学習問題「なぜ不平等条約を改正できたのだろうか?日本と世界の国々との関係は、どのように変わっていったのだろうか?」を立てた。問いの形は、「なぜ」とし、社会的・歴史的事象の関連づけができるような問いを設定した。ここに迫るため各時間の学習問題を立て、児童が社会的・歴史的事象のつながりを考えながら学習していく構成にした。この中で、思考を促す史料提示、単元を通した学習問題の掲示、年表づくりを試みた。

授業の題材は、1時間目ではノルマントン号事件と条約改正、2時間目では日清戦争、3時間目では日露戦争、4時間目では日露戦

争後の日本と世界、5時間目では産業の発展と暮らしの向上を扱い、6・7時間目では単元を通した学習問題に迫った。続いて、3つの授業展開の工夫について述べる。

(2) 授業展開の工夫の実際

(A) 思考を促す史料提示

史料に即して想像する力が高まりつつあり、史料から発見することで興味が広がっていくことに魅力を感じていた。今回は、ただ教科書に載っていない史料を用意し提示するなど史料を増やして見せるのではなく、思考を促すことをねらい史料の提示の仕方を工夫した。具体的には、ワークシートと電子黒板を活用した史料の提示である。

① ワークシートの活用例 - 1時間目 -

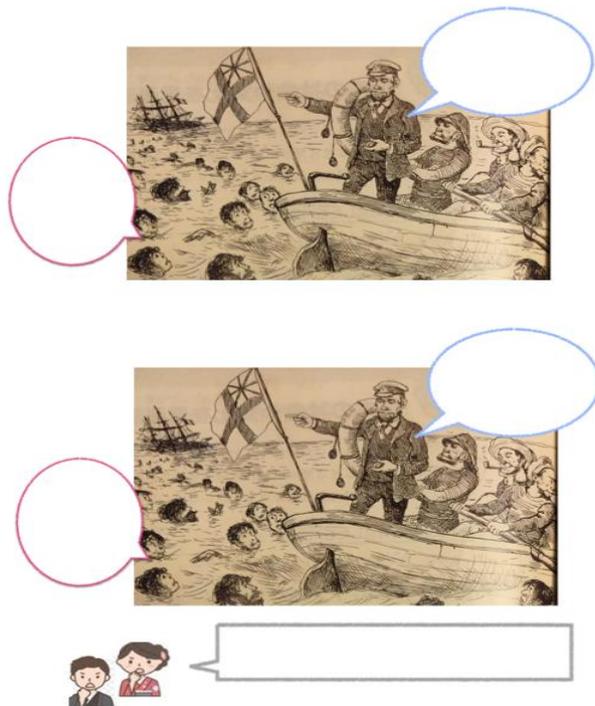
授業冒頭に教科書にもある『ノルマントン号事件を風刺した絵』という風刺画を見せ「どんな場面か想像しながらふきだしに台詞を考えましょう」と言い、【図1】に示したワークシートを配布した。ワークシートには、風刺画を2枚貼り、登場人物にふきだしをつけ、このふきだしの中身を考えられるようにした。書くタイミングとしては、まず学習前に、想像でふきだしに人物の発言を書き、学習後学習したことを踏まえ、ふきだしに人物の発言とこの事件を知った人々の発言を書けるようにした。

学習前のふきだしを書くに当たり、風刺画について説明したことは、ビゴーによって描かれた画、1886年ノルマントン号という船が和歌山県沖で沈没した画であること、救出ボートに居るのはイギリス人船長と乗組員、海には同じノルマントン号に乗っていた日本人、日本人25名は全員水死した、ことであった。

ふきだしを用いた理由は、児童の内言を表出する、思考の過程が見える、出来事への臨場感を出すためである。

【表1 小単元「近代国家に向けて」計画】

単元「近代国家に向けて」			
単元の目標「条約改正が達成されていく経緯について、周りの国々との関係の変化と関連させながら、国際社会における我が国の地位が向上していったこと、それに伴う社会状況の変化を理解する」			
学習問題	授業展開の工夫		
学習内容	思考を促す資料提示	単元を通した学習問題の掲示	年表づくり
1時間目 不平等条約改正に向けて、どのような取り組みが進められたのだろうか？ ↓	<ul style="list-style-type: none"> ワークシートを用い、学習前と学習後、風刺画「ノルマントン号事件を風刺した絵」にふきだしをつける 扱った資料とともに単元を通した学習問題を電子黒板に写す 	電子黒板で表示	
単元を通した学習問題 なぜ不平等条約を改正できたのだろうか？ 日本と世界の国々との関係は、どのように変わっていったのだろうか？			
ノルマントン号事件、風刺画「ノルマントン号事件を風刺した絵」、鹿鳴館外交、陸奥宗光の交渉、領事裁判権の撤廃			
2時間目 日清戦争は、どのようなせんそうだったのだろうか？ 日清戦争、風刺画「漁夫の利」、下関条約、三国干渉	<ul style="list-style-type: none"> 電子黒板に資料を写し、前時の復習をする ワークシートを用い、学習前と学習後、風刺画「漁夫の利」にふきだしをつける 電子黒板に「日本の領土の変化」を示す地図を写し、領土の変化を捉える 扱った資料とともに単元を通した学習問題を電子黒板に写す 	電子黒板で表示	
3時間目 日露戦争は、どのような（原因・結果・その後）戦争だったのだろうか？ 日露戦争、東郷平八郎、ポーツマス条約、日英同盟、風刺画「火中の栗」	<ul style="list-style-type: none"> 電子黒板で「漁夫の利」を写し、復習をする 電子黒板に地図を写す 電子黒板で「火中の栗」など日本と世界の関係を示唆する風刺画を写し、気付いたことを発言する 扱った資料とともに単元を通した学習問題を電子黒板に写す 	電子黒板で表示	
4時間目 戦争の後、日本と世界の国々は、どんな関係になれたのだろうか？ 与謝野晶子、朝鮮併合、関税自主権の確立、外国との対等な関係、小村寿太郎	<ul style="list-style-type: none"> 前時に児童から出た疑問と合わせ、電子黒板で「火中の栗」を写し、日本と世界の関係の変化を捉える 	黒板に掲示	
5時間目 産業や人々の生活、社会の様子はどのように変わったのだろうか？ 軽工業から重工業へ、八幡製鉄所、近代化した暮らし、野口英世、民主主義、普通選挙法、治安維持法	<ul style="list-style-type: none"> 電子黒板で野口英世についてクイズ形式で生涯や功績を確認する 電子黒板で与謝野晶子の「君死にたまふことなかれ」の現代語訳を写す 電子黒板に平塚らいてうや全国水平社の訴えを写し、両者に共通することに気づく 	黒板に掲示	
6・7時間目 単元を通した学習問題 なぜ不平等条約を改正できたのだろうか？ 日本と世界の国々との関係は、どのように変わっていったのだろうか？ 日本と世界の国々との関係、条約改正の達成、産業の発展	<ul style="list-style-type: none"> 電子黒板で「ノルマントン号事件を風刺した絵」「漁夫の利」「火中の栗」といった風刺画、陸奥宗光と小村寿太郎の人物を写す 	黒板に掲示	年表作成を通して単元を通した学習問題に迫る



【図1 ワークシート ノルマントン号事件】

②電子黒板の活用例 - 3・4時間目 -

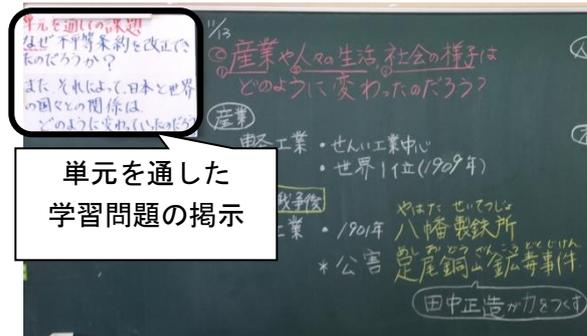
3時間目、日露戦争の学習後に、教科書にない風刺画『火中の栗』(ビゴー作)を電子黒板で提示した。人物が表す国を確認した後に、この絵をみて気付くことを発言させた。時間が来てしまい「なぜ日本が小さいのか」「なぜイギリスが日本の後ろにいるのか」といった疑問を解決できなかったため、4時間目の冒頭で、史料を提示しながら振り返りを行った後、児童の疑問と予想を資料に反映させたものを提示し、少年のように描かれた日本の存在が示すことや日英同盟について学習した。

(B) 単元を通した学習問題の掲示 - 5時間目の例 -

【図2】は、5時間目の板書である。本時の学習問題とともに単元を通した学習問題を画用紙に書き短冊にして掲示した。常に、本時の位置づけと、前後の学習との関連性を意

識することができるようにした。

第1時間目から3時間目までは、電子黒板で単元を通した学習問題を写して表示した。ただ、この方法では、電子黒板のページが切り替わってしまうと、常に表示できなかったため、第4時間目から単元を通した学習問題を紙に書き短冊にして黒板の左上に掲示した。



【図2 5時間目 板書の写真】

(C) 年表づくり - 6時間目 -

第6, 7時間目に実施した活動である。第6時間目では、単元を通した学習問題に迫るため、ワークシートを用い、3, 4名のグループで年表作成を行った。進め方は【表2】に示す通りである。年表を完成させ、単元を通した学習問題に対する考えを自分なりに書くことを宿題とし、7時間目では個々の年表を全体で共有し、学習問題に迫った。

【表2 6時間目 年表づくりの進め方】

Step	学習形態	活動内容
1	個人	「条約改正に向け、大事だと思う出来事」を、各人でノートに箇条書きする
2	グループ (3, 4人)	ノートに書いた出来事を、グループでワークシートの年表にまとめる
3	グループ	年表にまとめた出来事に対して、「大事だと思った理由」を付箋に書く

【図3】は、年表づくりで用いたワークシートである。上段に単元を通した学習問題「なぜ不平等条約を改正できたのだろうか？日本と世界の国々との関係は、どのように変わっていったのだろうか？」、中央に年表、下段に単元を通した学習問題に対する自分の考えを書く欄を設けた。

【図3 ワークシート年表づくり】

年表づくりでは、「条約改正に向け、大事だと思う出来事」とその「出来事を大事だと思った理由」（出来事の重要性の理由づけ）を問い、理由は付箋に書くこととした。

付箋を用いた理由は、児童がそれぞれの出来事に対して書いた「出来事を大事だと思った理由」を、貼ったりはがしたり、共通する内容で並べかえたりするなどして、比較検討しやすいと考えたためである。

5. 実践の分析

(1) 年表づくりの盛り上がりと延長 - 7時間目 -

年表づくりが盛り上がり学習問題に迫れなかったため、延長し7時間目も行った。その時間の年表づくりの進め方を【表3】に示す。

【表3 7時間目 年表づくりの進め方】

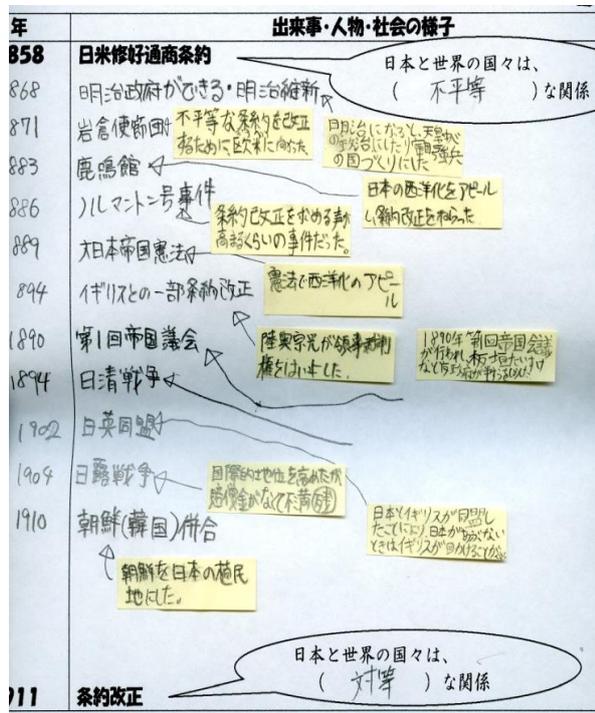
Step	学習形態	活動内容
4	個人	グループで作成した年表を印刷し各人に配布 *宿題 年表の完成と、単元を通した学習問題に対して自分の考えを書く *教師の準備 グループで作成した年表に書かれた出来事を1枚の年表にまとめ、拡大コピーする
5	個人 →全体	拡大した年表を黒板に年表を貼り、出来事に対して大事だと思った理由を発言、全体で共有する
6	個人 →全体	単元を通した学習問題に対して、自分なりの考えを書き、これを発言、全体で共有する

7時間目、Step4～6段階が必要だった理由には、年表づくりの深まりとふくらみが挙げられる。前者について、Step3～4の段階で、児童が年表づくりに熱中し、出来事の理由付けを熟考する姿が見られた。後者について、Step5の段階にて、児童が各人で完成させた年表が友だちの考えを反映させた年表にふくらんでいった。年表づくりが、事象間の関連を「考えながら」事象の歴史的意味を「理解する」活動として、機能した。

(2) グループ年表典型例の分析

グループで作成した年表を分析し考察するために、Step3の段階でできた年表の一つを、

【図4】に示す。



【図4 グループで作成した年表】

【図4】をみると、まず、条約改正に向け、大事だと思う出来事を選択し、時系列に並べられていることが分かる。さらに、条約改正との関連の中で、出来事が説明され意味づけられている。以下に活字化して例示する。

出来事	重要性の理由付け
1871 岩倉使節団	不平等な条約を改正するために、欧米へ向かった
1883 鹿鳴館	日本の西洋化をアピールし、条約改正をねらった
1886 ノルマントン号事件	条約改正を求める声が高まるくらいの事件だった
1889 大日本帝国憲法	憲法で西洋化をアピール
1904 日露戦争	国際的地位を高めたが、賠償金がなくて不満(残)

例えば、【図4】の年表中にある出来事

「1910年 朝鮮併合」の「朝鮮を日本の植民地にした」という重要性の理由づけは、出来事そのものの説明をしているに終わっているが、他方、表に特記した出来事とその重要性の理由づけについては、出来事と出来事の関連性を考えて説明されているといえる。

このように、年表づくりを通すことで、時系列で並べること、出来事の重要性が理由づけられていること、そして何より出来事の重要性を理由付けようとしていることが重要であると分かった。さらに、出来事の重要性の理由づけに関しては、用語など知識の説明ではなく、関係の中で出来事の意味が説明されていることが肝要である。

この小单元では、不平等条約改正との関連の中で、大事だと思う出来事を選択し時系列に並べること、出来事が説明されていることが肝要である。「出来事の重要性の理由づけ」は、すなわち社会的・歴史的意味を解釈していく過程にほかならない。つまり年表づくりは、社会的・歴史的現象を関連づけ、その意味を理解していく。こういった思考の過程を外在化するために効果的であったと考える。

また年表づくりは、家庭学習を含め自主学習へ発展する可能性もあることが示唆された。今回、年表づくりは6時間目だけで終わる予定だったが、上述したように盛り上がりもあって延長し7時間目へもちこまれた。

(3) 授業感想の分析

授業についての児童の自由記述の中で、(A) 思考を促す史料提示と(C) 年表づくりに関するものを取り上げ考察する。

まず、(A) 思考を促す史料提示に関して、20名の記述に「分かりやすい」とあり、「楽しかった」という記述は7名に見られた。A児「わかんないやつがあつて絵をみたらようやくわかった」といった記述から、理解を促していたことが推察される。さらに、B児「どうして日本人が小さいのかな? など、様々な

ことが考えられた」、C児「けっこう頭をつかっているのいいなと思います」、D児「新しい考え方が生まれてよかった」といった記述から、考える、すなわち思考を促していたこともいえる。

つまり、今回の研究で試みたワークシートと電子黒板を活用した史料提示は、学習内容の理解が促されること、さらに思考に活かされることが推察された。一方、F児「ふきだしを考えることが難しかった」とあるようにふきだしに書かせる内容については検討する必要がある。

児童の自由記述の中で、B児の記述にも見られた「どうして日本人が小さいのかな？」という発問・疑問と同じ記述が4名の児童に見られた。この発問・疑問は、実際に3時間目の授業で児童の発言から出たものであり、児童の自由記述の中で唯一見られた具体的な発問・疑問であった。ここから、史料をもとに児童が自ら気付いた疑問は、印象に残りやすいのではないだろうか、と推察する。3時間目に用いた風刺画『火中の栗』を電子黒板で写し、児童に発言を求めた場面にて、児童の気づきを授業記録から辿ると以下の【表4】ようになる。

【表4 3時間目 風刺画『火中の栗』に関する児童の気づき・疑問】

児童	「日本だけ若い」「小さい」
教師	「何で？」
児童	「体が小さい」「背が低い」「権力」
児童	「イギリスがいる」 「日本の後ろにいる」 「イギリスが協力？」 「イギリスにおされている感じ」
教師	「イギリスが後ろにいることで日本は、どんな存在にみられる？」
児童	「強くみせる」

「日本を助ける」
「(日本の力を)認めさせる」
「日英同盟を行ったのになぜ(第二次世界大戦では)別れたの？」

「どうして日本人だけ小さいのかな？」の場面にて、身体的特徴の現れだという意見が占めていたが、「権力」という発言や日本人の背後にイギリス人が描かれていることから、画に表現された力関係に気付いていったのだろうと推察する。このように児童の疑問から、学習問題が立てられるような授業実践を心がけていかなければならないと感じる。

(C)年表づくりに関して、G児「関係が分かった」、H児「出来事と年表とその出来事の内容を書いてくれたので分かりやすかった」、I児「年号ごとに、出来事を書き入れるのは、細かくやると歴史がよくわかったのでよかった」といった記述から、社会的・歴史的事象を関連付けることは、社会的・歴史的事象そのものや歴史の流れの理解を促すことが示唆された。

6. 全体考察

この研究は、児童が学習問題に迫りながら、単元に設定された社会的・歴史的事象を関連付け理解するために、授業展開の工夫として(A)思考を促す史料提示、(B)単元を通した学習問題の掲示、(C)年表づくりを試みた。

ちなみに、単元の学習後の翌日に実施した小学校で採用している業者テストの結果を【表5】に示す。テストの問題構成は、知識理解、資料の読解、思考・判断・表現力を問う問題が、それぞれ50点で配分されている。

【表5 学習後実施業者テストの結果】

観点	平均点 (/50点)
知識理解	46.3
資料の読解	48.1
思考・判断・表現	46.0

テストの結果からも、知識の理解・習得にも(A)思考を促す史料提示、(B)単元を通した学習問題の掲示、(C)年表づくりの効果相俟ってみられた、と考える。また、それらは資料読解力、思考・判断・表現力にも直接的に大きく貢献したと考える。特に年表づくりは、社会的・歴史的事象のつながりを考え、その意味を解釈し、知識の習得にもつながることが分かった。テストの結果で全てを測ることはできないけれども、5名の児童が「テストの点がよかった」ことをことさら感想に記述したり、ある児童は実際に感動を伝えてきたりするなど、「わかった」という実感をテストを通して確認できたのではないだろうか。ただし、年表づくりも単元を通した学習問題に迫るために取り入れた活動の一つである。

一方、課題は、単元を通した学習問題と各時間の学習問題とが、結局のところ密接につながるところまではいっていなかったことである。単元を通した学習問題に迫っている過程が十分に意識されるためにも、つながりを自覚的に働きかける必要があると考える。本研究では、(B)単元を通した学習問題の掲示をすることで、各時間同士、さらに各時間と単元全体とを関連づけようと試みた。このように、掲示することで常に意識できる反面、問いの内容において単元を通した学習問題に迫れるような各時間の学習問題が立てられていなかったとの反省が残った。さらに、毎時間の最後に、学習問題に関して学習しことをもとに児童に自分の考えを書く「本時のまとめ記述」をさせたが、書き出すまでに時間を要する児童が見られた。改善するためには、各時間で、表現も含め児童の「本時のまとめ記述」につながる学習問題を立てることが必須である。それに伴って、学習問題に迫る道筋が見えるような児童のノートを意識し、板書の構成も考えていく必要がある。さらに、単元全体では、各時間の学習問題やその「本時のまとめ記述」、年表づくりと、単元を通した

学習問題とのつながりが見えてくるような単元を計画し授業を構成することが要である。

今回の研究で試みた(A)(B)(C)三つの授業展開の工夫は最初からあったものではなく、児童の実態の観察を続ける中でその成果として、児童に“考えることが楽しい”と実感してもらえる授業を思い描き具現化するための試みであった。【表4】に示すような児童の気づきや疑問で盛り上がりをもせて展開された授業場面が他の時間にも見られ、私自身も驚いた。児童の中で「なぜ」、「おかしい」といった思いが沸き上がり、自らの中に生じた疑問を「こうだろうか」と予想したり、推測したりしながらストーリーを紡いでいこうとする。まさに歴史(History)はストーリーであり、「考える」ことに無我夢中で、考える雰囲気醸成されていた。実践の中から、歴史学習は考える楽しさがあることを、改めて身をもって確認した。

本研究では、小学校第6学年、歴史学習において行った。他の分野や校種でも実践可能なのか、どのようにすれば実践可能なのか。実践的課題も踏まえ、考えていきたい。

主要参考文献

- ・有田和正・石弘光監修 2015 『小学社会6上』教育出版 平成26年文部科学省検定済
- ・原田敬一 2007 『日清・日露戦争』岩波書店
- ・北俊夫 2011 『社会科学力をつくる“知識の構造図”』明治図書出版
- ・森分孝治 1978 『社会科授業構成の理論と方法』明治図書出版
- ・澤井陽介 2014 『小学校社会 授業を変える5つのフォーカス』図書文化
- ・清水勲 2014 『ビゴーが見た日本人』講談社
- ・清水勲 2011 『ビゴーの150年』臨川書店
- ・杉岡潤 2015 「ふきだしを書くことで子供の主体性を育てる」『初等教育史料』p.58-61
- ・渡辺賢二 2000 『実物・絵画でまなぶ日本近代史』地理社
- ・湯本豪一 2011 『風刺漫画で日本近代史がわかる本』草思社