

小学校社会科における児童の資料解釈に基づく歴史学習

—戦後史の場合—

M15EP004

小笠原 咲

1.はじめに

社会科において、目標、内容、方法の3つが授業を構成する重要な要素とされ、教師はねらいを達成するための最も有効な方法を探すべく教材研究を重ねていく。社会科の授業形態として教科書で歴史的事象を学習し、それを確かめるための手段として資料が用いられることが多いが、授業の中における資料の位置づけは、それだけではないと考える。歴史学習は児童が見ることができない過去の事象を学習するところに難しさがある。その見えにくい社会を具現化するものこそが資料であり、児童は資料を通して歴史を学ぶことができるのである。以上のことから、歴史学習において資料は重要な位置づけにあり、資料解釈は必須であると考えた。

2.目的

本研究では、資料解釈に基づく歴史学習において、児童が主体的に追究することができるようにするための資料の選択基準、及び、資料の取扱い方を検討し、その仮説をもとにした授業実践を行い、効果を検証することを目的とする。

3.先行研究

社会科で用いる教材に関して、有田(1982)は、「見えにくい社会に、ある形を与え、見えるように具体化したものである」と定義し、「一人ひとりの子どもたちに、問題意識をおこしたり、安易な見方・考え方をゆさぶったり、意欲的な追及をさそったり、彼の思想をねりあげていくために」教材研究をするのだとしている。そしてこの教材を「〈学習内容—教材—子ども〉」と位置づけ、子どもの知的好奇心を喚起する教材を「ネタ」教材と呼んだ。

また、池野(1993)は、子どもの社会のわかり方として、「子どもたちが教室で行う理解は、既に持っている一定の見方である認知枠組みによって構成された社会理解である」と指摘しており、歴史のわかり方も同様であると考える。さらに、服部(1996)は、「子どもは、ものごとを認知する際に見方・考え方としてはたらく自分なりの認知枠組みをすでに持っている。すでに持っている枠組みをもとに、さまざまな要素を関連づけその構造や関係を解釈するのである。…(中略)…過去の社会を主体的にわかるとはこのように、自らの認知枠組みを投入してさまざまな要素を関連づけ、過去の社会についての解釈をつくりだすことである。」と述べている。

本研究では、以上の先行研究に依拠し、資料解釈を、「児童が資料を主体的に追求して、資料から様々な要素を読み取り、関連付けて考えること」と捉えることとする。

4.方法

〈実習校と授業実践〉

実 習 校：山梨県内公立小学校

実習期間：平成28年5月～12月

対 象：第6学年27名

実践時期：11月下旬

単 元：「平和で豊かな暮らしを目指して」

○本単元の学習指導要領における位置

本単元は、小学校社会科第6学年の内容(1)のケ「日華事変、我が国にかかわる第二次世界大戦、日本国憲法の制定、オリンピックの開催などについて調べ、戦後我が国は民主的な国家として出発し、国民生活が向上し国際社会の中で重要な役割を果たしてきたことが分かること。」を扱う。前単元の「戦争と人々の暮らし」

の学習に続き、戦後人々が苦しい生活の中から立ち上がり、平和で民主的な国家を目指していた戦後の歩みについて学ぶ単元である。

○指導計画・指導案の作成

授業の中心となる資料を使った指導案を作成した。

○学習ワークシートの作成

学習ワークシートは、主に児童の解釈を表現する場として活用した。これらは児童の解釈を見とる手立てとしても用いた。

5.結果と考察

(1)資料指定の条件

有田(2015)は、児童が主体的に追究する「ネタ」教材の視点として、「固定観念をひっくり返す」「思考のあいまいさをつく」「子どもの意表をつく」「教材との新鮮な出会いをさせる」「事実を確かに見させる」を挙げた。これらの条件をもった「ネタ」教材は、「子どもに「驚き」「困惑」「葛藤」「感動」を引きおこさせ、切実な問題をもたせる」ことができるため、児童が追究する授業になると述べている。

さらに、豊田(2008)は、教材選択の条件として、「本質性」「典型性」「具体性」「意外性」「適合性」「時事性」「課題性」を挙げた。

以上の先行研究に依拠し、筆者は、主に導入時に使用し児童が主体的に追究することができるようにするための資料として以下の条件を考えた。

a 当時の人々の心情や社会のしぐみに迫ることができる

b 児童の認知枠組みから「なぜ？」の疑問が生まれる

c 児童にとって身近であったり、親近感がわいたりする

条件 a は、使用する資料が学習内容の核となる部分に結びついている必要があるということである。資料は「ネタ」教材の要素を持ち授

業を「面白い」ものにできるよう考えるが、その面白さは児童の知的好奇心を喚起させる面白さでなければならない。また、その資料が授業の核となる部分を具現化するものであればあるほど、児童の解釈は本質に迫ることができる。

条件 b は、有田が述べている「固定観念をひっくり返す」教材である。児童の生活経験から作り上げられた認知枠組みを拡大したり変形したりすることから生まれる「驚き」や「意外性」から「なぜ？」の疑問が生まれ、その疑問を一時間の授業を通して追究していく。

条件 c は、児童にとって身近なものであったり、親近感がわいたりするものを使用することで、児童が生活している中で出会うものにも歴史的な要素を持つものがある、ということを実感できる。それを使って授業をすることで社会科に苦手意識を持つ児童にとっても知的好奇心を喚起させることができると考えた。

(2)資料の取扱い方

選定した資料を授業の中でさらに効果的に活用するために、資料の提示の仕方の工夫と発問の工夫を検討することで、より資料を解釈することができると思った。

①資料の提示の仕方の工夫

児童が解釈する資料は多くの情報を持っている。そこで、資料を加工することで多くの情報の中から本時の授業にとって重要な部分へと、児童の思考を向けようと試みた。村田(2013)は、資料の加工の仕方について、「なんでもかんでも加工すればよいというものでもありません。加工することによって生まれる子どもの意識が、学びとらせたい学習内容につながなければ意味がありません。」と述べている。ここでは、第 2 時の資料の提示の仕方を例として挙げる。

第2時



図1 第2時の資料の提示の仕方の工夫

i では資料の中の文字が書かれている部分を隠して資料を提示する。そのことによって児童の認知枠組みの中で理解できる「紙芝居」の場面から、隠していた部分を開けると「紙芝居」という子どもじみた方法で「日本国憲法」という難しい内容について話している場面であることがわかり、児童の認知枠組みでは説明することができなくなり、「なぜ？」の疑問が生まれる。

②発問の工夫

発問は、初発的な資料に対する疑問や、資料の見方を問う発問を設定した。児童はこの発問を考えることで、資料に直接的には表現されていない時代の背景に迫っていき、時代の特色を解釈することができるようにした。第4時では、図2の戦後の小学6年生の平均身長推移のグラフを導入資料として用いた。そして、「なぜ小学6年生の平均身長が伸びたのだろうか？」と発問することによって、食生活の変化を電化製品の普及や交通網の発達と結びつけて解釈をす

ることができるようにする。そして、電化製品の普及などによって変化したのは食生活だけでなく、国民の生活全体が豊かになったという高度経済成長期の時代の解釈に結びつけようと考えた。このように資料から生まれた疑問を解決することで、資料を解釈し、資料には直接的に表現されていない時代の背景を学習する。本単元で工夫した発問の一覧は表1に示した。

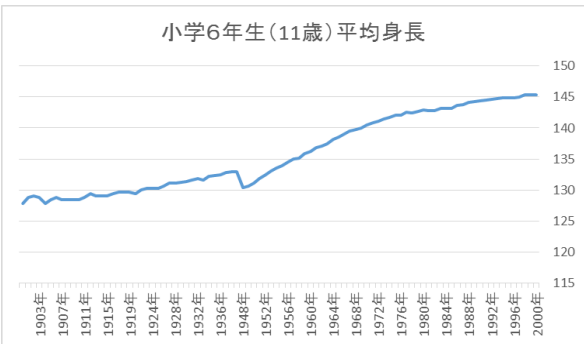


図2 第4時で使用した資料

表1 本単元の発問の一覧

時	発問
1	この資料はいつごろの様子だろう？
2	紙芝居をしている人、見ている人のセリフを考えよう。
3	・なぜサンフランシスコ平和条約の記念切手は発行されたのに、日米安全保障条約の記念切手は発行されなかったのだろうか？ ・日米安全保障条約の記念切手は発行されるべきだったのだろうか？
4	なぜ戦後小学6年生の平均身長は伸びたのだろうか？
5	2020年東京オリンピックのキャッチコピーを考えよう。

(3)児童の資料解釈レベルの設定

本研究では、3つの選択基準によって選んだ資料を用いて、さらにその提示の仕方や発問の工夫によって児童がどのように資料から解釈したか、またどの程度資料の解釈をすることが

できたかをワークシートの記述から見取り検証する。検証の方法として、資料解釈レベルを設定し、児童のワークシートを分類する。伊藤(1994)は、歴史テストの分析をするために歴史理解の構造における知識の構造を図3のように示した。

時代解釈……………広い時間的範囲にある 特定の時代についての 総合的な解釈
事象解釈……………特定の歴史事象の解釈
事象記述……………特定の歴史事象の記述
事象の構成要素……事象を構成する様々な 事項に関わる用語

図3 伊藤(1994)による歴史理解における知識の構造

本研究では、伊藤の先行研究に依拠し、資料解釈のレベルを表2の3つに設定した。

表2 資料解釈のレベル設定

レベルⅠ (事象記述)	授業で扱った資料, 又は授業内で扱った歴史事象に関する事象記述
レベルⅡ (事象解釈)	授業で扱った資料, 又は授業内で扱った歴史事象に関する事象解釈
レベルⅢ (時代解釈)	戦後の時代の特徴についての総合的な時代解釈

(4)授業実践例の分析

①単元指導計画

本単元の学習問題として「戦争のあと、人々はどのように暮らしを立て直し、今日の社会を築いたのだろう」と設定し、単元を表3のように構成した。

表3 単元の指導計画

時		学習内容
1	焼けあとの出 発	戦争が終わったところの暮らしの様子を知り、人々がどのような社会を目ざしたのか考えながら、学習問題をつくる。
2	もう戦争 はしない	日本国憲法が制定され、さまざまな改革が進められていく過程を調べ、日本が目指した新しい社会のあり方について考える。
3	日本の独立と東京 オリンピック	日本が独立を回復し、国際社会に復帰した過程を理解する。
4	産業の発展と国民 生活の変化	産業や経済の発展と人々の暮らしの向上をつなげて考え、経済の成長がもたらした変化と公害という新しい問題が起きたことについて理解する。
5	これから の日本と わたしたち	1964年東京オリンピックと比較しながら2020年東京オリンピックに向けて現在の日本の課題や社会のあり方について考える。

②資料解釈の流れ

本研究では、主に授業の導入で資料を提示し、そこから児童の疑問を生み出し、また生み出すための手立てを行い、児童が自ら追究して調べる活動を通して当時の社会のしくみについて学ぶ。



図4 資料解釈の流れ

③第1時

〈授業の概要〉

表4 授業の概要

導入	資料提示	①資料の提示の仕方の工夫 〈場面①〉   
	疑問	②発問の工夫 この絵はいつごろの様子だろう？
展開	予想	・絵の場面の予想 〈場面②〉  〈場面③〉 
	調べる	・たばこを拾うおじさんの予想 ・なぜたばこを拾っているのか考える ・他のサザエさんのシーンを見る(戦争孤児/引き揚げ/やみ市/買出し) ・資料集で当時の様子を確かめる
まとめ	表現	・戦後人々がどのような生活をしてたのか、ワークシートに記入する

〈学習内容と資料〉

第1時の学習内容は、「戦争が終わったところの人々の暮らしの様子を知り、人々がどのような社会を目ざしたのか考えながら、学習問題をつくる」ことである。この学習内容を獲得するために、「サザエさん」の資料を用いることで児童がどのような解釈をしようか考える。

この資料のもととなった漫画「サザエさん」は、戦後間もない1946年に新聞の4コマ漫画として連載が始まり、連載当初の内容は終戦直後の日本の様子を記しているものが数多くある。その中から、「モクヒロイ」(たばこの吸い殻を拾ってそれを巻き直して売る)の場面を選んだ。その理由として、たばこを拾ってそれを売って生活しなければならないほど、終戦直後の人々は、お金も仕事も食べ物も服も満足に手に入らない暮らしをしていたという解釈をすることができると考えたからである。そして、本当にこの漫画のような暮らしをしていたのか、資料集や教科書を使って確かめようという展開で授業を構成した。これは〈条件a〉にあたり、終戦直後の苦しい生活を解釈することができる資料であると考えられる。

〈資料と児童〉

「サザエさん」は現在もTVアニメで放送されており、多くの児童が知っていることが予想でき、社会科に苦手意識を持つ児童でも授業に関心を持つことができると考えられた。実際授業中に「サザエさんを知っている人？」と問いかけるとほとんどの児童が手を挙げた。また、単元終了後の事後アンケートでも、「サザエさん」を使って歴史の学習を行ったことに対して好意的な感想が書かれていた。このことから、児童にとって親しみのあるアニメから歴史を解釈することができる〈条件c〉の要素をもっている。

2つの場面からなるこの「サザエさん」の資料は、児童の生活経験から成り立つ認知枠組みとのずれから疑問を生じさせる。児童は地面に

落ちている「たばこ」に対して「ゴミである」という認知枠組みをもっている。しかしこのおじさんはそのたばこを我先にと拾おうとしていることから、このおじさんの正体やなぜたばこを拾おうとしているのか、という疑問が生まれる。これは〈条件 b〉の要素といえる。

学習内容と資料と児童の関係を以上のように設定し、「サザエさん」の資料は、〈条件 a〉〈条件 b〉〈条件 c〉全ての要素を持ち合わせていることがわかった。

〈資料の取り扱いの視点から〉

第1時では、資料を3つの場面に分けて提示をし、その都度どのような場面かを予想していた。最初に、サザエさんだけの場면을提示したところ、走っている、買い物をしている、ゴミを拾おうとしている、などの予想が児童から挙げられた。次に、第2の場면을提示すると、たばこを取り合っている、競争している、ボランティアでたばこを拾っているなどの予想が挙げられた。さらに、第3の場면을提示すると、おじさんとサザエさんの様子の違いから、サザエさんはたばこがほしくないのではないか、ふたりのたばこを拾おうとしている目的が違うのではないか、ということに気づくことができました。このように、資料を一部ずつ提示することで、児童が資料を見る視点を明確化し、児童の思考を学習内容に迫らせることができた。

次に、第1時の主発問は、「この絵はいつごろの様子だろう？」と設定した。ただ「資料をみて気付いてことを発表しよう」と発問するよりも、一見資料からはわからなさそうな「いつごろの様子か」を問うことで、児童は資料から様々な要素を読み取ろうとした。

〈ワークシートの記述から〉

ワークシートを3つのレベルに分類すると、表5のような結果になった。

表5 第1時の資料解釈のレベル

レベル	記述例	(人)
I	たばこの吸い殻を拾っている人がいた。	8
II	食べるものや仕事がなく、生きるためにたばこを拾ってお金にしている。	11
III	戦後直後の人々は貧しい暮らしをしていて、一日一日を生きるのが精一杯だった。	7

この結果から、レベルIIに達する児童が最も多かったものの、3つのレベルの分布に大差はなかったことが明らかになった。授業のねらいはレベルIIIに照準を当てていた。

〈成果と課題〉

第1時の検証の成果は、3つ挙げられる。

資料の選択基準の条件からは、仮説とした3つの条件が、児童が主体的に追究できるようにするための資料の条件の一部であるということがわかった。先行研究にも挙げられたような条件が、仮説とした3つの条件以外にも考えられる。しかし、3つの条件を満たした「サザエさん」の資料は、授業実践において児童がそれぞれの解釈をワークシートに記述することができたことから、主体的な追究を促すことができたと考ええる。従って、3つの条件は児童が主体的追求できる用意するための資料の選択基準の一部であるということが明らかになった。

2つ目は、資料を加工して提示することで、児童の予想が学習内容に迫っていくものになったことから、児童が資料を見る視点を明確にすることができた。

3つ目は、発問の工夫をすることで、資料に直接的には表現されていない時代の背景を、資料から様々な要素を読み取って解釈することができた。

次に、授業の照準はレベルIIIに当てていたにも関わらず、レベルI、レベルIIの児童が多か

った理由を、課題として考察する。

まず、資料の取り扱い方の視点から考える。「この絵はいつごろの様子か」という発問の設定は、児童の主体的な追究を促すものであった。しかし、主発問が授業を貫いたものにならず、様々な要素を読み取ることで、「なぜおじさんがたばこを拾っていたのか」が中心的な疑問になってしまった。これは、もくひろいのおじさんという事象についての解釈にたどりつくことになってしまい、このことが、レベルⅡの事象解釈の記述をした児童が多かった要因だと考える。さらに、授業の中でモクヒロイのおじさんや闇市など、個々の事象に対する解釈は確認したが、これらに共通する、終戦直後の人々の暮らしの様子としての解釈を考える場を設定しなかった。このことから、授業者が事象の解釈をしている段階と、時代の解釈をしている段階を認識している必要があると考える。

2つ目は、ワークシートの構成である。このワークシートでは、児童が学習した事象について記述をすればよいのか、授業のまとめの記述をするべきなのかが曖昧になってしまった。

④授業の修正

以上の課題をふまえて、授業の修正案を提案する。

1つ目は、資料解釈の流れの改善である。資料解釈の授業を行う場合、資料という歴史的事象を具現化したものを扱っているため、事象の解釈をして終わりになってしまう危険性があることがわかった。そこで、授業者自身が事象の解釈と時代の解釈を意識して発問しなければならない。そのため、「資料の提示→予想→疑問→追究→解釈の表現」という資料解釈の流れを、「資料の提示→予想→疑問→追究→事象の解釈→資料の解釈」と修正した(図5)。こうすることで、もくひろいのおじさんや闇市、買い出し列車など個々の事象の解釈のあとに、終戦直後の人々の暮らしの様子はとても貧しいものだったが、みんな必死で生きていたという時

代の特徴を解釈することができると考えた。



図5 修正した資料解釈の流れ

2つ目は、ワークシートの改善である。主発問の「いつごろの様子か」に答え、終戦直後の様子について解釈するためには、時代の解釈が出来ている必要がある。この主発問が授業を貫いていた場合、児童の思考は、「お金を稼いで生きていくために、タバコの吸殻を拾って、それを巻き直して売って生活している人がいた」「闇市は高いけど、普通のお店では、食べ物が売っていなかったから生きるために仕方なく買っていた」「買い出し列車は、狭くてとても大変だけど、遠くの農村に行かないと食べ物がいないから、生きるために買い出しに行っていた」という事象の解釈をしたあと、「それでは、そのような仕事も食べ物も服も満足に手に入らない時代はいつなんだろう」と考え、「戦後の日本が貧しい時代、しかもその終戦の直後の様子なのだ」という解釈をすることになる。この解釈の過程を児童自身が可視化することができれば、主発問をより活かすことができるのではないかと考えた。そこで、児童に解釈の過程を可視化させるためにワークシートを改善する。授業実践では、ワークシートは授業の最後に解釈を表現するために用いたが、授業の過程でワークシートを使うことで、主発問を意識し、事象の解釈から時代の解釈という資料解釈の流れを児童が可視化できるようにする。改善したワークシートは図6の通りである。

11. 平和で豊かな暮らしを目指して
ワークシート①
MQ(この絵はいつごろの様子か)



☆このおじさんはどんな人？

予想	わかったこと
----	--------

☆どうしてたばこを捨てるの？

予想	わかったこと
----	--------

☆どうして人々は買い出し列車に乗ってまで買い物に出かけるの？

予想	わかったこと
----	--------

MQ(この絵はいつごろの様子か)

★人々はどのような暮らしをしていたのだろうか？

予想	わかったこと
----	--------

単元の学習問題

予想	わかったこと
----	--------

16

図 6 改善したワークシート

6.おわりに

本研究では、児童が教室には存在しない歴史的事象を、資料を介してそれを解釈することで学習することから、歴史学習における資料解釈の必要性を述べた。そして、実際の授業実践をもとに検証したところ、a,b,c の 3 つの条件が、児童が主体的に学習内容を追究することができるようにするための資料の選択基準の一部であることがわかった。また、その取扱いとしては、提示の仕方や発問を工夫することが有効であることがわかった。

しかし、資料解釈を行う場合、資料という歴史的事象を具現化したものを使っていることから、事象の解釈で終わってしまう危険性があることも、実践から見えた課題として明らかになった。そこで、事象の解釈で終わらせず、時代の解釈を促すために、資料解釈の流れを修正し、その資料解釈の流れを可視化するためのワークシートを改善した。

本研究で取り組んだ資料解釈は、授業のねらいとして設定したものを照準にしてワークシートの記述のレベルを設定した。その授業のねらい自体が高い水準のものであったとは言い難い。そこで次年度は、資料解釈でどこまで高い水準に社会の理解を促すことができるのか、どこまでを射程とするべきなのか、どうすればそういった高いレベルの資料解釈をすることができるのか、ということについて、さらに研究に励んでいきたい。

参考文献

- 有田和正(1982)「子どもの生きる社会科授業の創造」明治図書,pp81
- 有田和正(2015)「教材発掘の基礎技術」明治図書,pp160
- 服部一秀 (1996)「1 章小学校の歴史授業：VI 日本国憲法の制定と経済の復興－6 学年－」大橋忠正・野崎純一・松井政明『歴史教育の理論と実践：歴史教育法』現代教育社
- 池野範男(1993)「社会科は何をめざすべきか—社会的世界の合理的拡大—」『社会科教育』5 月号,明治図書,pp118-123
- 伊東亮三 (1994)「歴史テストのデータベース化とテスト問題作成方略の開発研究」『平成 5 年度科学研究費補助金 (一般研究 (C)) 研究成果報告書』pp1-7,pp27
- 村田辰明 (2014)「社会科授業のユニバーサルデザイン：全員で楽しく社会的見方・考え方を身に付ける！」東洋館出版社
- 中村哲(1995)「社会科授業における教材の指定と構成：中学校社会科公民的分野の授業事例をてがかりに」『社会科研究』第 43 号,全国社会科教育学会 pp71-88
- 関宏和 (1990)「小学校社会科授業における「ネタ」教材の形態とその方法論的性格：有田和正氏の実践事例を考察対象として」『日本教育方法学研究紀要』教育方法学研究
- 豊田憲一郎(2008)「小学校社会科教育に関する一考察 II：教材の視点から」『九州ルーテル学院大学紀要 VISIO』第 37 号, pp65-74