

# 社会科

寺 岸 和 光  
基 村 俊 成  
上 田 雅 人

## 1 社会科における知識創造とは

知識創造の定義	社会科における知識創造を次のように定義する。 <b>主体的な追究活動によるさまざまな社会的事象の理解を通して それら を関係づけながら社会的意味を構築し 発展的にはその共通性・規則性をも とにして価値判断にまでいたる営み</b>
社会科の目標と 本研究の関係	社会科の目標は二つの部分から構成されている。一つは「社会生活」や「国 土と歴史」に対する理解、もう一つは「公民的資質」の基礎を養うことである。 本研究では、前者が有意味化の内容であり、後者はその活用・応用の成果であ るととらえている。
スキーマとなる 気づき	知識創造の起点となるスキーマは、社会科では既存の知識だけでなく具体的 な個別の社会的事象との出会いによる気づきも含まれている。社会的事象の存 在自体にまず注目し、それを知っていくことから知識創造は始まる。
理解の二つの側面	社会的事象の理解には二つの側面がある。社会的事象の根幹にある人間の願 いと、その願いによって創出された営みである。これらの理解では、社会科で 扱われる四つの知識レベルの違いを意識することが重要である。
知識の分類 参考文献 『社会科固有の授 業理論』(岩田一彦 明治図書 2001 年)	①記述的知識・・・事象の存在について述べたもの ②分析的知識・・・事象を目的、方法、構造、過程などの観点で述べたもの ③説明的知識・・・事象間の関係を原因と結果で述べたもの ④概念的知識・・・複数の事象に共通した法則性を述べたもの 四つの知識の違いは、個別に存在する社会的事象という知識、それらの働き やつながりや関係に関する知識、さらに人間社会の法則性という社会的意味の 広がりや深まりを表す知識といった、より一般化されていく有意味化の内容の 深化に対応している。その社会的事象にどのような願いと営みがあり、それら がどのように関連し合っているのかを、記述的知識を起点にして概念的知識へ と向かって有意味化を重ねていくことが、社会的意味の構築をめざす社会科の 知識創造の中心的内容となる。さらに、有意味化されてきたものの活用・応 用を志向した価値判断の学習活動を重視することによって、公民的資質の育成 はより実現されていくと考えるのである。

## 2 社会科における「プロセスの自覚」を促す・活かすために

### (1) 社会科における「よさ」

当事者意識	社会科における知識創造のプロセスとは、社会的事象のもつ社会的意味の構 築過程である。その自覚は、子どもの当事者意識に支えられた主体的な追究活 動を実現していく。社会科における「よさ」とは、社会的意味の構築を支える 多様な事象との出会いと、そこに生まれる気づきの深まり、広がりには他なら ない。
主体的な追究活動	
出会いと気づき	

### (2) 「よさ」を共有するための手だて

#### ① 可視化

一面的な思考の記 録	学習前の子どもは、個別の社会的事象を断片的なスキーマによって表面的に とらえている場合が多い。よって、導入ではこのような「わかったつもり」の 理解内容を明確に残しておくことで、新たに有意味化された時点の思考の広が りや深まりのある理解内容との違いが強調される。言い換えれば、子どもが見 つけた「人・もの・こと」とそのとらえ方の変化を明らかにすることによって 知識創造のプロセスは可視化できるのである。そのための前提として以下の二 つの活動が重要になる。
見つめた「人・も の・こと」とそのと らえ方の変化	

対象となる「人・もの・こと」

スキルの重視

参考文献

『授業で“学び方技能”をどう育てるか』（谷和樹 明治図書 2001）

- ・ 学習状況に応じた調べ学習の場の設定
  - ・ 新たな情報や気づきをそのつど明確にするノートづくり
- これらの活動を通して、子どもは以下の3点を実践することになる。
- ・ 情報をもたらす資料の取得（取材や見学、体験、構成活動なども含む）
  - ・ 資料の読解や分析
  - ・ 結合モデルとなる見方、考え方の発見

つまり、可視化する内容は社会的事象に含まれた未知の「人・もの・こと」との出会いとその社会的意味であり、前述した四つの知識レベルをもとに構造的な理解にいたることをめざす。社会科における「よさ」の共有のための可視化とは、社会的意味の構築に伴うさまざまな出会いと、それまでの主体的、追究的に積み上げてきた子どもの気づきを明確に関連づけることであると考えている。

加えて、このような可視化が授業で効果的に実現するためには、以下のようなスキルを子どもが獲得していることも必要になるであろう。

- ・ 結論を予想し、調べる目的を定める
- ・ 調べる方法を選択し、計画を立てる
- ・ 資料から事実を抽出する
- ・ 問いを発見する
- ・ 空間的、時間的に見て比較したり、因果関係を読み取ったりする
- ・ 既習事項や経験から考える

## ② 「かかわり」

出会いを基点

調べ方や考え方の抽出

間接的な「よさ」の共有の場  
未来志向型の課題  
価値判断を迫る課題

知識創造のプロセスには、記述的知識や分析的知識が説明的知識や概念的知識へと有意味化する瞬間が含まれている。ここでの「よさ」の共有とは、そのような有意味化をもたらせた「人・もの・こと」との出会いを基点にして、新たな社会的意味へと導く鍵となった事象や、知識創造を大きく展開させた有効な調べ方や考え方などの抽出を試みる場ということになる。

加えて、社会科では有意味化されたものが活用される場を意図的にデザインすることで間接的に「よさ」を共有する場合も考えられる。具体的には、未来志向型の課題や価値判断を迫る課題と向き合う場である。そこでは、パンフレットや新聞といった構成活動も含まれている。このような活動で見られる見方や考え方は、取り組む課題が一つの答えに収束しないために、一人一人の固有な有意味化とそのプロセスの「よさ」が表出される場となる。

このような場で子どもの「かかわり」が効果的にうながされたり、子ども個々の思考内容がわかりやすく可視化できたりするためには二つの手だてが必要になると考えている。

根拠の提示  
教師の支援

一つは、子どもが写真、地図、年表、統計などの具体的な根拠を作成したり示せたりすることである。単なる話し合いの場ではなく、個々の見方や考え方が引き出された根拠を提示した「かかわり」によって、「よさ」は効果的に共有されるはずである。

もう一つは、見方、考え方の差異や問題解決の糸口が見える支援を教師が積極的に試みることである。子ども間の表出は往々にして情報交換に留まることがあるが、それでは「よさ」が見過ごされてしまう可能性がある。「よさ」に気づける「かかわり」が生まれるような教師の働きかけを意識したい。

## ③ 実践的自覚へのデザイン

拡散的思考

多様な読み取り

社会的事象に内包された意味は観点や視点によって重層的なものであるのが現実だが、一部の見方や考え方に収束する知識創造の連続では社会的意味が狭くとらえられ、「よさ」も限定されてしまう。共有される「よさ」は、社会的意味の広がりや深まりとともに多様である必要がある。実践的自覚にまで導いていくには、子どもの固有な発想が引き出される拡散的思考をうながす問いや、多様な読み取りが可能な資料に基づく活動が授業デザインの基盤になるだろう。共有されてきた「よさ」が生きる場の意識的な積み重ねが不可欠である。

### 3 実践例 - 3年 -

#### (1) 小単元名 ピースタウン探検隊

#### (2) 本小単元における知識創造

学校のまわりを探検し どこにどのような建物や施設があるかなどを調べることを通して 学校から見る方角によって 様子に違いが見られることや それぞれに特色やよさがあることに気づく

本小単元は、子どもが社会科にふれる最初の学習である。まち探検を中心に体験的に調べ活動をさせ、調べたことを生かして絵地図を構成させていくことが主な活動となる。そしてそれらの活動を通して、子どもは自分たちの学校のあるピースタウン（※下記注釈参照）の特色やよさに気づいていく。

子どもはこれまでに、登下校時や遠足などの学校生活における様々な校外活動において、自衛隊やお店、公園などを目にしており、学校のまわりにどのような建物や施設があるか、ある程度の知識は持っている。しかし、徒歩やバスによる通学方法、住んでいる方面などによって、その知識には違いがある。そのため、学校のまわりの様子を「家や店が多いにぎやかなところ」ととらえる子どももいれば、「緑が多くて静かなところ」ととらえる子どももあり、一人一人のまちの様子についてのとらえ方が異なっている。

本小単元ではまず、学校のまわりにある建物や施設などについて知っていることを出し合い交流させることで、一人一人がとらえているピースタウンの様子には違いがあることを明確にする。そこから、なぜ人によって「ピースタウンのとらえ」が違うのか、ピースタウンは本当のところどんなまちなのかなどの問いを導き、探検を中心とした調べ活動や絵地図にまとめる活動へとつなげていきたい。そして、学校のまわりのピースタウンを丁寧に調べていく中で、ピースタウンには、家が多いところ、店や学校などの公共施設が集まっているところ、バスが通っているにぎやかなところなど、様々な特色があることを発見させ、人によって「ピースタウンのとらえ」が違っていたのは、方角や注目していた事物事象の違いによるものであったことに気づかせていく。さらにピースタウンに実際に住んでいる人々の心情に寄り添う経験もさせながら、ピースタウンのよさとは何かを当事者意識をもって考えさせていきたい。

#### ※ピースタウンについて

ピースタウンとは、本校の所在地である金沢市平和町に周辺の地区である野田町、長坂台の一部を加えた地域を指す。3年生の社会科学習は通常、自分たちの校区学習からスタートすることが多いが、本校児童の通学区域は金沢市全域（およびその周辺の町）におよぶため共通の校区が存在しない。そこで学校を中心に半径およそ1kmの地域をピースタウンとして設定した。ピースタウンという名称は本校児童の間で使われている通称である。

ピースタウンは、金沢市郊外のベッドタウンとして住宅や集合住宅が建ち並んでいる地域である。地域の北方には犀川、南方には野田山があり、自然環境にも恵まれている。以前は一部に田園風景も見られたが、現在は宅地開発が進み、田畑はあまり見られなくなってきた。近年は付近に外環状道路が整備されたり、郊外型の大型ショッピングセンターが建設されたりして利便性も向上してきており、たいへん暮らしやすい地域ととらえられる。

#### (3) 社会科における「プロセスの自覚」を促す・活かすために

##### ① 本小単元における「よさ」

本小単元における「よさ」は、自分たちの学校のまわりのピースタウンの様子を、多面的・客観的な見方や考え方で、主体的・意欲的にとらえ直していこうとすることである。子どもは普段の生活で、ピースタウンの様子はある程度は知っている。しかしそれは、一面的・主観的なもので、そのとらえは偏っていたり視野が狭かったりしている場合が多い。そこで以下の手だてを講じながら、子どものピースタウンに対する一面的・主観的な見方や考え方を、多面的・客観的なものへと変容させていきたい。

##### ② 「よさ」の共有のための手だて

###### ア 可視化

ピースタウンを実際に探検して、調べたことを絵地図にまとめさせていく。探検でピースタウンの様子をありのままに丁寧に記録していくことで「ここにこんな施設があったとは知らなかった」「ピースタウンにも〇〇があったんだね」といった新たな発見があるであろう。また、絵地図にまとめていく中で「大通りにはお店が多い」「ピースタウンの北地区には団地がたくさん建っている」というように、地図をより分析的に見られるようになっていくであろう。こうした活動の中で、子どもはピースタウンの様子をより多面的・客観的な見方・考え方でとらえていくことができるようになり、それぞれの地区の特色に気づいていくことにつながると考える。

## イ 「かかわり」

ピースタウンを東西南北の4つに分けて探検させ、絵地図をグループごとに制作させる。そして地図が完成した段階で、自分が担当した地区の様子を発表させたり、意見を交流させたりする場を設ける。これにより、子どもたちはピースタウンの東西南北の絵地図を比較しながら、「ピースタウンは全体的に田畑があまりないが、南地区は他と比べて田畑が多い」「東地区は空き地が多いが、西地区は空き地がほとんどなく、いろいろな種類の建物がある」など、より広い視野で考察することができるようになるであろう。また、「ピースタウンに自分が住むとしたら東西南北のうちのどこがいいか」というテーマで話し合う学習も設定する。これによって、「静かなところに住んでみたい」「お店が近くにあった方が便利」「緑が多いと落ち着く」など、それぞれの地区のよさを、生活している当事者の視点からもより具体的に考えられるようになるであろう。

## ウ 実践的自覚へのデザイン

小単元の終末でピースタウンがどんなまちかを再度考えさせる際に、自分が住んでいる地区の様子と比べさせる。ピースタウンを他の地区と比べることによって、子どもはピースタウンをより客観的な見方や考え方でとらえ直していくことも期待できるが、この学習の主眼は、自分の住んでいる地区をピースタウンの学習で学んできた客観的な見方や考え方で見つめ直していくことにある。この授業デザインが、本小単元で共有されてきた「よさ」を次の小単元である金沢市全体の学習へと向けていくこととなっていくであろう。

### (4) 小単元計画 (総時数 14時間+課外)

主な活動と内容	「よさ」の共有に関する手だてと意図
<p>1 〈学校のまわりには何があるだろう〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学校の前に自衛隊があるよ</li> <li>・学校の裏に野田山があって自然がいっぱいだよ</li> <li>・ぼくの通学路には家がたくさん建っているよ</li> </ul> <p>《ピースタウンはどんなまちなのだろう》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・家がいっぱいのにぎやかなまち</li> <li>・自然がたくさん静かなまち</li> <li>・同じまちなのに 人によってピースタウンのイメージはずいぶん違うし 知らないことも多いね</li> </ul>	<p><b>可視化</b></p> <p>日常生活の経験をもとに知っていることをノートに書かせる。これを交流することで個々の「まちのとらえ」に相違があることが明らかになるであろう。ここからなぜ人によって「まちのとらえ」が違うのか、ピースタウンは本当のところどんなまちなのかなどの問いを導いていく。</p> <p>また、この導入での「まちのとらえ」を残しておくことで、単元の終末に有意義化された理解内容との違いが強調される。</p>
<p>2 〈学校のまわりには何があるか調べる計画を立てよう〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ピースタウンを探検してくわしく調べよう</li> <li>・まちが広いので手分けして調べたらよさそうだ</li> <li>・調べたことをメモする白地図が必要だ</li> <li>・歩きながらでもメモしやすいようにあらかじめ記号を決めておこう</li> <li>・地図を見て歩く道順も決めておこう</li> </ul>	<p><b>可視化</b> <b>「かかわり」</b></p> <p>探検に行く前に屋上からまちの様子を方角別に記録させる活動を取り入れる。子どもは自分の見たいもの・興味のあるものを中心に記録するであろう。その記録をお互いに見合い、相互評価させることで、偏った見方をすると客観的に事実がとらえられないことに気づかせる。</p>
<p>3 〈探検をして学校のまわりの様子を調べてその特色をまとめよう〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ピースタウンを 東西南北の4つに分けて調べよう</li> <li>・北コースはどこへ行っても団地がいっぱいだ</li> <li>・西コースには家がたくさん建っていたよ</li> <li>・南コースは家のほかに田畑も多いね</li> <li>・東コースには新しい道路が出来ていたね</li> <li>・調べたことを絵地図にまとめよう</li> <li>・どのようにまとめていけば わかりやすくなるかな</li> </ul>	<p><b>可視化</b></p> <p>4つのコースのうち1つのコースは学級全員でまわり、白地図の見方、メモの残し方などについて、子どものよい例を取り上げたり、教師が範を示したりしながら、調べ学習の進め方を習得させていく。</p> <p>また絵地図にまとめる際は、例えば、建物の種類ごとに色分けをしたり、文字のかわりに記号を使ったりしながらまとめていくと、まちの特色がよりわかりやすくなることを理解させる。</p>
<p>4 〈ピースタウンがどんなまちかもう一度考えよう〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ピースタウンの特色が詳しくわかったよ</li> <li>・自分が住んでいる地区の様子と比べてみよう</li> <li>・自分が住むとしたら東西南北のうちのどこが住みやすいかな</li> <li>・方角によってまちの様子も違うけれどそれぞれによさがあるね</li> <li>・住んでいる人はピースタウンのことをどんなふうにもっているのかな</li> </ul>	<p><b>可視化</b> <b>「かかわり」</b> <b>実践的自覚へのデザイン</b></p> <p>ピースタウンがどんなまちなのか、これまで学習してきたことを踏まえて再度考え交流させる。この際、調べて制作した4方向の絵地図を比較しながら考えさせることで、ピースタウンのさまざまな特色に気づかせていく。また「ピースタウンの東西南北のどこに住みたいか」という問いを投げかけて当事者の視点も持たせていきたい。</p>

## (5) 本小單元における授業の実際と考察

ここでは、「よさ」を共有するための手だてを講じたことによって、子どものピースタウンに対する見方や考え方がどのように変容し、それが「プロセスの自覚」に有効に働いたかどうかについて考察していく。

### ① 可視化

本小単元で可視化させたいことは、自分たちの学校があるピースタウンの全体像である。具体的には、ピースタウンを実際に探検して、調べたことを絵地図にまとめさせていくことが手だてとなる。ピースタウンの全体像を可視化することで、子どもは今まで知らなかったピースタウンについての新しい情報を得ることになり、それによって子どものピースタウンの見方や考え方が再構築されていくであろう。この可視化をより効果的なものにするために、授業者は以下にあげる2つの段階を踏んでいくことが必要であると考えた。すなわち、

- |  |
|--|
| ア 「わかったつもり」の認識の段階・・・ピースタウンに対する自分たちの見方や考え方が断片的・表面的で、知らないことも多いということを確認する |
| イ ピースタウンとの新たな出会いの段階・・・ピースタウンを探検し、調べてきたことを絵地図にまとめて全体を概観しとらえ直す           |

の2つである。可視化についてはこの2つの段階に沿って考察していく。

#### ア 「わかったつもり」の認識の段階

まず、学校のまわりの白地図を提示し、学校のまわりには何があるのかを発問した。子どもは生活経験をもとに、「家」「マンション」「スーパーマーケット」「お店」「病院」「田」「畑」などそれぞれあげていった(場所が特定できるものについては授業者が白地図に記入・写真1)。遠方からバスで通学している子どもはバスから見えるものを中心に、学校の近くの住宅街に居住し、徒歩で通学している子どもは通学途中で見かけるものを中心に答えていたようである。ピースタウンにはたくさんの種類の建物や施設があるということを押さえた上で、次に「ピースタウンはどんなまちなのだろう」という課題を提示した。この課題は、子どもの意見が食い違うことが予想されたので、自分の考えをしっかりと持たせるためにノートに考えを書かせてから発表させた。意見の食い違いがあると予想したのは、徒歩やバスによる通学方法、住んでいる方面などによって、子どものピースタウンの様子のとらえはさまざまであると考えたからである。子どもたちからは以下のような意見が表出された(資料1)。

- |                                       |
|---------------------------------------|
| 「家や建物がいっぱいのにぎやかなまち」 12人               |
| 「木や森がたくさん自然が豊かなまち」 6人                 |
| 「交通事故が少ない安全なまち」 4人                    |
| 「名前と同じで平和なまち」 3人                      |
| 「みんなで使えるもの(学校・公園・お店など)が多くあるみんなのまち」 1人 |
| 「ごみあまり落ちていないきれいなまち」 1人                |
| 「わからない」 7人                            |

資料1 ノートに記されたピースタウンの様子最初のとらえ

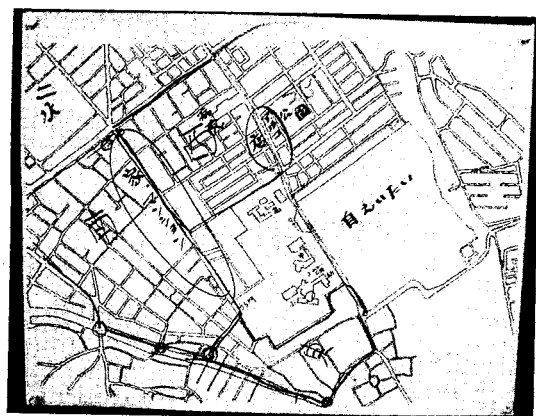


写真1 「わかったつもり」の白地図

子どもたちは生活経験をもとに自分の考えを積極的に発表していたが、意見を出し合ううちにやがて子どもから「同じピースタウンなのに、なぜ“家や建物がいっぱい”と“自然が豊か”のような正反対の意見があるのだろうか」という疑問が出てきた。その疑問に対して「同じピースタウンでも見ている場所が人によって違うからではないか」「ピースタウンには建物が多いところと自然が多いところと両方あるけれどどっちが多いのだろうか」といった意見や更なる疑問も表出された。また「わからない」と答えた子どもから「黒板に貼った地図には白いところがいっぱい残っているから、全部地図が埋まらないとわからない」という意見も出てきた。このような話し合いを経て、自分たちにはピースタウンについてまだ

知らないところやはっきりしないところが多くあるので実際に探検をして調べようということになった。

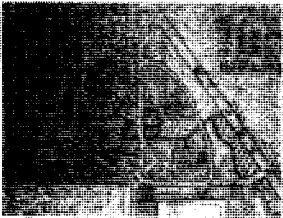
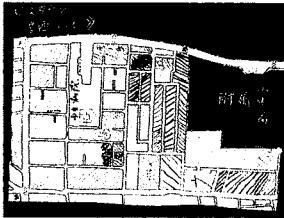
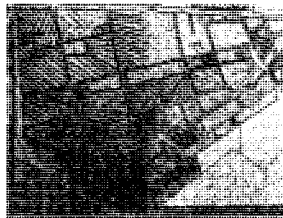
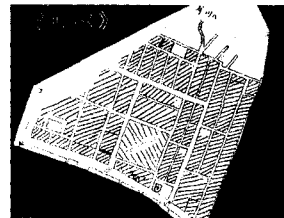
授業者は学校のまわりの白地図を提示し、現段階で子どもが知っている情報を書き込んでいったが、この白地図をもとに話し合うことによって、これまであたり前のものとして「わかったつもり」になっていたピースタウンについて、実は知らないことも多いということ子どもに認識させることができ、これがその後の主体的・意欲的な追究活動につながっていった。また、この「わかったつもり」の認識とこの段階で知っていることを書き込んでいったピースタウンの白地図は、探検の後に作成した絵地図と比べることで、子どものピースタウンのとらえの変化を明らかにする一助ともなった。

### イ ピースタウンとの新たな出会いの段階

自分たちのピースタウンに対する認識が不十分であることを自覚したところで、次に実際にピースタウンを探検し、調べてきたことを絵地図にまとめていった。この過程において、子どもは今まで知らなかったピースタウンの新しい情報を得て、ピースタウンに対する見方や考え方を再構築していく。ここでは、ピースタウンを東西南北の4つに区切り、グループごとに実施させた。

調べ方は、路地を一本一本歩きながら、その左右に何があるのかを白地図に記録していくごく単純なものである。しかし白地図で記録できていないところがあるとピースタウンの全体像が見えてこない。一つ一つ丁寧に調べることが大切であることをスキルとしてしっかりと押さえた。また、調べたことを絵地図にまとめていく際にも「どのようにまとめたらまちの様子がわかりやすい絵地図になるのか」について考えさせ、建物や施設の種類ごとに色分けをして表していくことになった。

探検と絵地図制作を通して、子どもが新たにわかったことは以下の通りである（資料2）。

東コース	西コース	南コース	北コース
			
<ul style="list-style-type: none"> <li>・多かったものは、家、畑、空き地で、空き地がこんなに多いとは思わなかった。</li> <li>・空き地の中に、建てている途中の家もあった。</li> <li>・車や人はあんまり通らず、特に墓地の近くは、とても静かだった。</li> <li>・自然がいっぱいなのはいいけれど、お店があまりない。</li> <li>・空き地にはこれから新しい家が建てられるのだろうか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家、マンション、団地、お店、病院、会社など、いろいろな種類の建物があった。</li> <li>・大通り沿いにお店がいっぱいあった。</li> <li>・車も人もたくさん通っていた。</li> <li>・空き地はほとんどなかった。</li> <li>・家は家、団地は団地、お店はお店というように、建物の種類ごとにかたまっている。</li> <li>・いろいろな建物があって便利そう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・多かったものは、家、マンション、お店、会社で、ほかには田や畑が結構あった。</li> <li>・大通り沿いにお店がいっぱいあった。</li> <li>・人や車はそんなに多くなかった。</li> <li>・西コースの近くは建物が多いけれど、野田山の近くは畑や田が多くなっている。</li> <li>・自然が結構あって住みやすそう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・北コースのほとんどが団地だった。</li> <li>・大通り沿いのお店がいっぱいならんでいた。</li> <li>・大通り沿いは車も人もたくさんいたが、団地のところは人も車もほとんど通らず静かだった。</li> <li>・絵地図のほとんどが団地で人がたくさん住んでいる。</li> <li>・人がたくさん住んでいるから表通りのお店が増えたのだろうか。</li> </ul>

資料2 探検と絵地図の制作を通して子どもが新たにわかったこと

先の「わかったつもり」の認識の段階では、ピースタウンには「家」「マンション」「スーパーマーケット」「お店」「病院」「田」「畑」などがだいたいこの辺りにあるといった漠然としたとらえであったが、探検して絵地図にまとめることで「大通り沿いにお店がいっぱいある」「家は家、団地は団地、お店はお店というように、建物の種類ごとにかたまっている」「（東コースは）自然がいっぱいなのはいいけれど、お店があまりない」「（南コースは）西コースの近くは建物が多いけれど、野田山の近くは畑や田が多くなっている」など、子どものピースタウンを見る目がより精密に分析的になっていった。これらの言葉は、子どものピースタウンの見方や考え方がより多面的に変容したことを示している。探検によって得られた新しい情報を整理しながら絵地図に表していくことで、子どもは、ピースタウンのそれぞれの地区を概観したり、部分と部分を比べたり、部分を全体の中でとらえたりする見方や考え方ができるようになった。これがピースタウンをいろいろな見方や考え方でとらえ直すことにつながり、ピースタウンにさまざまな特色があるということに気づ

いていくことにつながっていったと考えられる。

## ② 「かかわり」

### ア 根拠を明確に提示する話し合い

東西南北の4つの絵地図が完成したところで、自分が担当した地区の様子を発表する場を設けた。そしてその後、発表した内容をもとに気づいたこと・考えたことを交流した。交流する内容は、完成した4つの絵地図から、どんな情報を根拠に何がわかったかということである。ここでは、お互いに根拠のある意見を交流することで、自分たちのピースタウンの見方や考え方がより多面的・客観的なものへと再構築されていったということを自覚させたいと考え、意見を述べる際は根拠となる絵地図の部分に明確に指し示しながら発表するように留意させた(写真2)。下に示した(資料3)は、その話し合いで出された意見である。

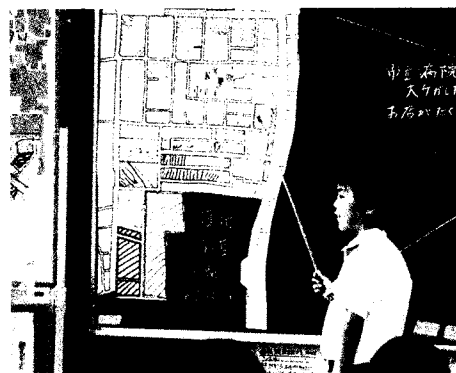


写真2 根拠を示しながらの発表の様子

「僕がまわった南コースもそんなに田んぼは多いほうではないが、他のコースと比べて南コースは田んぼが多いところだとわかった」  
「東コースは空き地が多いけれど、私がまわった西コースは空き地が全然なくて、そのかわりにいろいろな種類の建物が建っていて4つのコースの中で一番にぎやかだと思った」  
「山環(最近できた幹線環状道路)は違うけれど、それ以外ほどのコースも大きな通り沿いにはお店が多い」  
「探検に行く前は同じピースタウンだからどのコースもそんなに様子が違いがないと思っていたけれど、こうして比べてみると、東西南北それぞれ特色があるということがわかった」

資料3 根拠を含んだ発言の例

これまでの子どものピースタウンのとらえと比べて、自分が調べたコースの特色を他のコースと比較しながら考えていることがうかがわれる。また、自分の意見の根拠を絵地図を使って明確に示しているために説得力があり、意見を聞いている子どもから「なるほど」「本当だ」というようなつぶやきも聞こえてきた。この「かかわり」によって、子どものピースタウンの見方や考え方がより多面的になったことに加え、根拠を示しながら発表することの「よさ」を自覚させることができたように思う。

### イ 当事者の視点を持たせる話し合い

さらに「ピースタウンに自分が住むとしたら東西南北のうちどこがいいか」というテーマで話し合う学習も設定した。このテーマで話し合うねらいは、子どもにピースタウンを生活者の視点からも考えさせることであり、それによって子どものピースタウンに対するとらえを変容させていくことである。そしてそのことが、社会的事象を当事者意識を持って考えていくことの「よさ」の自覚につながっていくと考える。このテーマで話し合った結果、子どもからは、以下のような意見(資料4)が表出された。

<p>【東コース】 車の通りが少ないから安全に過ごせる。 空き地が多いから夜は静かだいい。</p>	<p>【西コース】 お店がたくさんあって生活しやすい。 大きな病院があるから病気やケガをしても安心。</p>
<p>【南コース】 家が多くて大通りに店もあるから過ごしやすい。 家も多いけど自然も多いから過ごしやすい。</p>	<p>【北コース】 ほとんど団地なので静かで過ごしやすい。 表通りにお店がたくさんあって便利。</p>

資料4 住みたいところとその主な理由

これまで「家が多い」「店は大通りに多い」など、ピースタウンの特色を建物や施設の数量のみでとらえようとする意見が多かったが、この課題の「かかわり」によって、子どもは住みやすさという視点からも考えようとしているのが見て取れる。このとらえの変容の自覚は「今までは〇〇が多いという意見が多かったけれど、今日は自分が住んでいることを想像したのでいろいろな意見を考えることができた」という子どものふりかえりに見られたので後日みんなに紹介し、当事者意識で考えることの「よさ」を全員に広めた。ただ充分とは言いがたい面も見られた。例えば、自分が住みたい理由として「南コースには自分の友達が多

く住んでいるから」というものがあった。授業者のねらいが、ピースタウンを生活している当事者の視点から考えることからすると、的確な理由とは言いがたい。また「空き地が多いから思い切り遊べる」や「探検のとき昆虫がたくさんいたから」など、遊びに関することだけを理由にあげる子どもも相当数いた。小学校3年生の子どもの思考からすると至極当然の理由ではあるが、遊びに関するだけでなく、もう少し生活のいろいろな面から考えさせる手だてが必要であった。

### ③ 実践的自覚へのデザイン

本校の子どもは金沢市のいろいろな地域から通学している。これを利用して「自分の住んでいる地域がどんなまちなのかを調べて、ピースタウンと比べてみよう」と働きかけた。子どもは課外の時間を利用して、自分が住んでいる地域では何の建物が多くてどんなまちなのかということ調べ、授業では「ピースタウンは家や団地が多いけれど、私が住んでいるまちは店や会社が多い」「ピースタウンは田畑が少ないけれど、僕が住んでいるところは広い田が広がっている」などピースタウンと比較しながら特色を述べていた。そしてこの調べてわかったことを金沢市の大きな白地図に位置づけていったところ、白地図の3分の1ほどをうめることができた。子どもからは「白地図の残りの部分も調べてみたい」「ピースタウンの次は金沢市だね」というような感想が聞かれたが、ピースタウンの学習の意識が金沢市へと広がっていったものと思われる。

### (6) 本小単元を終えて —今後の課題—

本小単元で子どもに共有させたい「よさ」は、自分たちの学校があるピースタウンをより多面的・客観的な見方や考え方でとらえ直していこうとすることであり、その「よさ」を共有するために、可視化、「かかわり」、実践的自覚へのデザインの三つの手だてを講じてきた。その成果については、これまで述べてきた通りである。ここでは、可視化と「かかわり」についての今後の課題を中心に述べていく。

子どもは、ピースタウンを探検し、調べたことを絵地図にまとめるという可視化を通して、ピースタウンのさまざまな姿を見取ることができた。それがピースタウンを多面的にとらえ直すことにつながっていったのは上述してきた通りである。しかしながら、絵地図だけでは可視化が不十分であったと考えられる場面もあった。例えば、完成した東西南北の4つの絵地図を根拠にピースタウンがどんなまちかを話し合っていく場面である。意見を発表した子どもは「南コースには田んぼが多い」ということを伝えたかった。しかし南コースに占める田んぼの割合は実はそれほど多くない。他の東西北の各コースに田んぼがほとんどない状況と比較したときにはじめて「他のコースと比べたら南コースに田んぼが多い」ということが理解できる。それが絵地図だけではわかりにくかった。この場面では、より効果的な可視化をさせるために、コースごとの建物や施設を数量化した資料などを絵地図と組み合わせ提示する必要があった。ただこのような場合、留意しなければならないことは、提示する資料の量である。子どもによっては、東西南北の4枚の絵地図を比較して見ることで既に負担に感じているように見取れる子どももいた。この上さらに資料を増やすことには一考を要する。子どもに何を理解させるのか、そのための可視化の手だてとして必要な資料は何かということ熟考し、資料を厳選していかなければならない。

「かかわり」では、根拠を提示しながら意見を発表することの「よさ」と当事者意識で考えることの「よさ」を自覚させることをねらった。根拠を提示しながら意見を発表することの「よさ」については、意見の話し手も聞き手も、根拠を示すことで自分の言いたいことをより説得力を持って相手に伝えることができるということを強く実感していた。この学びを基盤としながら、今後は板書や掲示物を活用しながら子どもの意見と意見をつないでいくような働きかけを行い、話し合いによって子どもの思考がより深まっていくようにしていきたい。当事者意識で考えることの「よさ」については、先にも触れたが、充分とは言いがたい面も見られた。原因の一つとして、課題の設定の仕方があげられる。「ピースタウンに自分が住むとしたら東西南北のうちのどこがいいか」という課題でもある程度は当事者意識に迫れたが、子どもとしての視点だけに終始してしまい、結局遊びに関することだけしか考えられない子どももいた。この場合、例えば、今度ピースタウンに引っ越し人がいることを子どもに伝え、「どこが住みやすいか教えてあげよう」などとすれば生活のいろいろな面にも意識がいったのではないと思われる。今回は当事者意識をもって住みやすさを考えていくための課題設定であったが、今後このような価値判断的な課題を設定するときは、ねらいに迫るための「かかわり」にするために、子どもの思考の流れをしっかりと把握して設定していかなければならない。



## 4 実践例 - 6年 -

### (1) 小单元名 米づくりのむらから古墳のくにへ

### (2) 本小单元における知識創造

農耕が始まった頃の人々の生活の様子 古墳の広がりやその出土品などを調べてわかったことをもとに 各地に大きな力をもつ豪族が出現し やがて大和朝廷によって国土の統一が進められていったという見方や考え方ができる

本小单元における知識創造は、米づくりが始まった頃や、大きな力をもった豪族が出現し大和朝廷によって国土の統一がされていった頃の様子を調べ、渡来人がもたらした米づくりや古墳づくりの技術や当時のくらしの様子などの記述的・分析的知識を得ることから始まる。そして、得た知識の因果関係を明らかにし、米づくりが始まり、くらしが安定した一方で、支配者・被支配者という身分の差が生まれたことや、くにから大和朝廷へと国土の統一が進められたという説明的知識へと有意味化されていくことを知識創造ととらえる。

子どもはこれまでに、3年生の「昔のくらし」や4年生の「郷土を開く」などの単元で、身近な地域での歴史学習を経験し、昔と今のくらしがつながっていることを学習している。本格的な歴史学習については未経験であり本小单元が最初の学習となるが、歴史に関心をもち、本などを読み知識を得ている子どもも多い。そのため米づくりが始まり、それまでの狩猟中心生活が安定したという記述的知識や分析的知識の獲得は可能であると考えられる。しかし4月の段階では、米づくりが広がることにむら同士の争いをもたらしたという関係性に注目したとらえは困難であると思われる。

本小单元ではまず、水田跡や集落跡などの遺跡、農具や土器などの遺物などから米づくりが始まった頃のくらしの様子を調べていく。ここでの調べ学習は後のむらからくにへの移り変わりを考えていくための材料となる。そのため共通の資料から事実の抽出を丁寧に行い情報を共有する必要がある。次に米づくりが始まった頃の安定したくらしぶりに、争いがあったという相反する事実を提示し葛藤を生む。この葛藤が、米づくりの影響と身分差、国土統一の説明的知識へと有意味化を促していくと考えている。そして、米づくりがもたらしたくらしの変化から大和朝廷による国土の統一までを大きくとらえることで、生活の豊かさと共に力をもった人々が現れ国土が統一されていったという見方や考え方ができるようにしていきたい。

### (3) 社会科における「プロセスの自覚」を促す・活かすために

#### ① 本小单元における「よさ」

本小单元で出合わせる人・もの・こと

人…渡来人、指導者、豪族、大和朝廷

もの…水田跡や集落跡などの遺跡、農具や土器などの遺物、古墳やその出土品

こと…米づくりの始まり、争いの起こり、古墳づくりに見られる権力の広がりや誇示

これらの事象を、言語化や図式化を取り入れながら社会の様子の推移を主体的に追求していき、米づくりの始まりからむらからくにへ、さらに大和朝廷による国土の統一へと続く一連の流れととらえることが本小单元における「よさ」であると考えられる。学習ごとにノートに調べたことや自分の考えを記録し、自らの思考の広がりや深まりを意識できるようにしていくことで「プロセスの自覚」が促されていくであろう。

#### ② 「よさ」の共有のための手だて

##### ア 可視化

米づくりが始まった頃の様々な事象を、米づくりの始まりからむらからくにへ、さらに大和朝廷による国土の統一と因果関係を明らかにし関連づけていくことを本小单元における可視化であるとしてとらえる。

新学期の4月であるため、本小单元では情報をもたらす資料の習得ではなく、教科書や資料集を中心に調べ活動を行い資料の読解や分析に力を入れていく。可視化のためには、米づくりの伝わる前後の生活の様子の変化、米づくりが広まると共にそれが争いのもとになっていったこと、支配者が生まれたことや古墳がつくられた理由などの因果関係を明らかにする必要がある。しかし、その歴史的事象を知るための資料は多岐に渡るため、使用する資料を教科書と資料集にしぼり、読解に力を入れスキルの指導を重視する。

また、調べたことのノートへの記述をいつ、誰が、何をの観点で表にするなどある程度共通にすることで、それぞれの因果関係が明らかになるノートづくりに取り組ませる。

##### イ 「かわり」

個々の学びには個人差があり、言葉だけの説明では理解を得ることが難しい。そこで大切になるの

は年表や地図などの資料である。本小単元では、教科書や資料集などの挿絵や年表をもとに、そこからどのような情報を得て考えをもったのか、具体的に指し示しながら説明していくことをかかわりの場に取り入れていく。

また、学習の導入と終末にそれぞれ「米づくりが始まったことはよかったのか」価値判断を迫る課題を問い、間接的な評価の場を設ける。最初は米づくりによって、食料が安定して得られるようになりくらしが安定したという一面的な見方や考え方で判断をするだろう。それが学習の終わりには、争いの起こりや身分差など後の時代まで見通した様々な視点や観点で判断することができるようになっていくはずである。同一の課題であるのに有意味化されている内容に広まり・深まりが生まれていることに気づかせることで、有意味化をもたらせた調べ方や考え方のよさに気づく場を設定する。

### ウ 実践的自覚へのデザイン

歴史的事象は、それぞれが単独であるのではなく、相互に関連しながら過去から未来へ一連の流れとしてとらえなくてはならない。断片的な知識からそれぞれの因果関係を考え、有意味化していくことを意識した学習を意識した課題に取り組みさせることが歴史学習における実践的自覚へのデザインであると考えられる。

また、問題解決的な学習の仕方を意識し、課題の発見→予想→調べ→交流を経て考えの再構築に至る学習の過程を意識させて学習を進めていく。考えの根拠を明確にし、何で調べるのか、どうやって調べるのか見通しをもたせた学習を展開していくことで、学び方の定着を図っていく。自らの思考の過程を明らかにし、主体的に追求する場を積み重ねていくことが、資料に対する気づきを多様化し、社会的事象のとらえを深めたり広めたりしていくだろう。

## (4) 単元計画（総時数 9 時間）

主な活動と内容	「よさ」の共有に関するする手だてと意図
<p>1 想像図をもとに米づくりが始まった頃のくらしの様子を調べる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>米づくりが伝わる前の様子はどんなだろう</li> <li>狩猟中心のくらしをしていたんだ</li> <li>米づくりが伝わったことによってくらしは大きく変わったんだ</li> <li>《米づくりが始まったことはよかったのかな》</li> <li>集落の様子を見ると家が少なく周りに小さな田が広がっているよ</li> <li>米づくりは木製の道具でしていたんだ</li> <li>お年寄りから子どもまでみんな仲良く働いているように見えるよ</li> <li>つくった米を保存することで食糧不足の不安がなくなったよ</li> <li>便利な道具を使ったりみんなで協力したりしてなかなかよいくらしをしていたようだ</li> </ul>	<p><b>可視化</b> 見方や考え方に違いがあることに気づくのはまず予想する段階である。同一の資料の分析でも多様な見方や考え方が表出されるであろう。予想することのおもしろさを実感できるように十分に時間を与える。</p> <p><b>可視化</b> 米づくりが始まった頃の想像図を提示し、そこからどのような事実が読み取れるか考えさせる。ここで資料の読み取りの仕方や、視点（例えば豪族や渡来人）や観点（例えば衣食住）の違いを取り上げ視点や観点ごとに内容を明らかにすることで、違いが明確になり多様な見方や考え方ができることに気づかせる。</p>
<p>2 米づくりが広まったことによってくらしがどのように変化したか考える</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>塀のようなものや見晴台みたいな建物は何だろう</li> <li>何か戦争に備えているみたいだ</li> <li>《米づくりが始まって平和なはずなのに争いがあったのだろうか》</li> <li>動物に襲われるのを防ごうとしているのかな</li> <li>作った米を奪われることってあったのだろうか</li> <li>米づくりに必要な水や土地を取り合ったんだらうか</li> <li>そうなると力の強いところはどんどん大きくなっていったかも</li> <li>争いが多かったとしたら安心してくらしできなかったのではないか</li> <li>むら同士の争いから力をもつ豪族が生まれたんだ</li> <li>むらがまとまってくにができてきたよ</li> </ul>	<p><b>可視化</b> 予想した安定したくらしと異なる争いの事実を提示することで葛藤が生まれるだろう。このような矛盾点が学習課題を浮き彫りにし、新たな予想や解決に向けての学習方法を引き出してくるきっかけになることに気づかせる。</p> <p><b>「かかわり」</b> 予想ごとに調べたことを、交流する場を設ける。見方や考え方の違いを意見交流によって新たな知識を得る場になることを体験できるようにする。</p>
<p>3 古墳の大きさや分布から豪族が現れたことやむらからくに行き大和朝廷へと国土が統一されていったことを理解する</p> <p>《古墳は何のためにつくられたのだろうか》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>豪族が権力を示すためだろう</li> <li>全国各地でたくさん古墳がつくられているよ</li> <li>日本の各地に大きな力をもった豪族がいたことがわかるよ</li> <li>近畿地方に特に多いからそこから各地に広がったと考えられるよ</li> <li>米づくりが伝わったことでむらからくへとまとまって国土が統一されていったんだ</li> <li>古墳づくりには渡来人の技術が生かされているよ</li> <li>古くから外国とのつながりがあったんだ</li> </ul>	<p><b>可視化</b> 米づくりが伝わった頃の学習の仕方をふり返り、古墳の学習でも生かせるようにする。また、重点となるスキルの習得を意識しながら教科書や資料集の資料としての有用性が実感できるようにする。</p>
<p>4 米づくりが始まったことがよかったのか考えを再構築する</p> <p>《米づくりが始まったことはよかったのだろうか》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>食料がいつでも手にはいるようになったことはよかった</li> <li>米づくりのため協力してくらしていたよ</li> <li>大和朝廷によって国土が統一されたのも関係しているよ</li> <li>でも米づくりが始まったことで奪い合い争いが起きたよ</li> <li>支配する人と支配される人という身分の差が生まれたよ</li> <li>米づくりが始まったことでくらしは安定したけど新しい問題が生まれたんだ</li> <li>歴史を考えるとときにはいろいろな見方や考え方をしていけないんだ</li> <li>自分なりの見方や考え方で歴史新聞をつくらう</li> <li>どの資料を使ったかわかるようにしよう</li> <li>考えがわかりやすいように絵や図も入れよう</li> </ul>	<p><b>実践的自覚へのデザイン</b> 「米づくりが始まったことはよかったのか」を問うことで、間接的な評価の場を設ける。考えをまとめさせることで考えの再構築を試みる場を設定する。価値判断を迫る評価に取り組みさせることで過去からの変化だけでなく、未来への影響について観点を広げることが意識できるようにする。</p> <p><b>可視化</b> プロセスを概観しながら価値ある出会いを起点として実践的に自覚できる場を設定する。まとめとして新聞づくりをすることによって自分の思考を整理できるようにする。</p>

## (5) 本小單元における授業の実際と考察

### ① 本小單元における「よさ」

渡来人のもたらした米づくりが人々の暮らしを安定させたこと、むら同士の争いや身分の差が生まれたことなどの記述的・分析的知識をもとに、くにかから大和朝廷へと国土の統一が進められたという有意義化されていくことが本小單元における知識創造のとらえであった。

ノートに調べたことや自分の考えを言語化あるいは図式化して記録することで思考の広がりや深まりを意識できるようにし、一連の流れとして時代の変化をとらえることができることが本小單元における「よさ」であるととらえていた。このような学習活動を繰り返すことで、自分の考えを見直し、自らの見方や考え方の広がりや気づくことができ、プロセスの自覚につながると考え実践を行った。

ここでは、上記の「よさ」の共有のためにとった手だてが有効であったか、可視化・「かかわり」・実践的自覚へのデザインの側面から本時を中心にして授業場面で考察を進めていく。

### ② 「よさ」の共有のための手だて

#### ア 可視化

米づくりが始まった頃の様々な事象の結びつきを明らかにし、米づくりの始まりからむらからくに、さらに大和朝廷による国土の統一へと続く一連の流れを言語化あるいは図式化することによって社会の様子の推移が見えるようにし、それぞれの事象の関連を明らかにしていくことが本小單元における可視化であると考えた。

可視化のためには、米づくりの伝わる前後の生活の様子の変化、米づくりが広まると共にそれが争いのもとになっていったこと、支配者が生まれたことや古墳がつくられた理由など一つ一つの事象を明らかにしていく必要があった。そこで、以下の三つのステップで可視化を考えた。

- ・縄文の暮らしをもとに調べる観点を明確にする
- ・資料を限定し丁寧にみていくことで個々の見方や考え方を引き出す
- ・前の学習との考えの違いを意識したノートづくりを行う

事象の結びつきを考えるには事象そのものをどうとらえるかということが重要である。誰の立場で見るのか、どこに目をつけるのか、視点や観点を明確にすることが可視化へつながると考えた。

また、新学期の4月であるため、本小單元では情報をもたらし資料の収集ではなく、教科書や資料集を中心に調べ活動を行い資料の読解や分析に力を入れていくことにした。

さらに、調べたことのノートへの記述をいつ、誰が、何をの観点で表にするなど比較していくことで、それぞれの因果関係を明らかにしていくことができると考え、観点ごとに整理していくノートづくりに取り組ませることにした。

ここでは、本時における「よさ」の共有のための可視化のステップが有効であったかを考察していく。

#### ・縄文の暮らしをもとに調べる観点を明確にする

可視化によって「よさ」を共有するためには、自分なりの見方で資料を読み取る力が必要である。資料の読み取りを全体で簡単に収束させるのではなく、一人一人の読み取りを残しておくことで、学習が進んだときに新たな見方や考え方をつかむことができる。

歴史学習は、5年生までの学習とは異なり実際の様子を見たり聞いたりすることはできない。現在残っている遺跡や遺物・文書や当時の様子の想像図などの資料を手がかりとし、自分なりの見方や考え方で事象をとらえていかななくてはならない。多様な見方や考え方をするためには資料を多面的にとらえ多様な事実を読み取っていく必要がある。

本小単元の導入では一つの資料を手がかりに、資料を見る目について共通理解を図ることにした。まず、比較の対象となるよう米づくりが伝わる以前の人々の様子について、資料集の1枚の絵を手がかりにどのような暮らしをしていたのか推理していくことにした。

服装、道具など、一人一人が異なる観点で考えていった。時間を限ったこともあって資料から読み取ることができた事実は平均5～6個程度であり一人一人が考えたこの頃の暮らしについての考えは断片的、一面的なものとなった。

しかし、それぞれの考えを交流し合い、板書で観点を明らかにしていくと始めの資料の読み取りでは気づけなかった様々な観点があることが明らかになった。このことから資料の読解に観点が必要な

ことに気づき、観点を明らかにしていくことで資料からの事実の読み取りが可能になることを共通理解した。ここでの学習が次の弥生時代や古墳時代の人々のくらしを資料から考える際の観点の基盤となり、その後の学習をそれぞれの時代との比較で考えることができた。

・資料を限定し丁寧に見ていくことで個々の見方や考え方を引き出す

個人で行う調べ学習は、学習をしていく上で思考のための材料となる。視点や観点を明確にして資料を見ることが大事だとわかった子どもは、衣・食・住など観点を明らかにしながら調べていくことにした。前述したが、ここでは資料を丁寧に読み解いていくことをねらい、手もちの教科書や資料集に限定した調べを行った。

5年生までの社会科で多様な調べ学習を経験してきた子どもたちにとって、資料を制限した調べにとまどうことも多かった。しかし、観点を意識しながら見ていくことで丁寧に資料を見ることができ、多くのことを読み取ることができた。

この後、単元を通して追求する課題を提示し、弥生時代を調べていくことになったが、この縄文時代のときの調べ方がもとになり、同様に観点を明らかにしたことで比較を容易に行うことができた。

・前の学習との考えの違いを考える場を設定する

弥生時代の調べ学習は「米づくりが始まったことはよかったのか」について、自分なりの考えをもつための調べ学習であった。前に調べた縄文時代と比べ、どのように変化したのかという視点が加わった調べとなったため、何を食べていたか、どのような住居に住んでいたかなど一枚の絵からではわからないことも出てきた。そこで、資料集の中からそれがわかる資料を探し、複数の資料を使った学習へと調べ学習を広げていった。

比較のためには記録の仕方にも工夫することが必要である。そこで、表などを利用したノートの整理の仕方を取り入れることにした。調べたことや自分の考えを表にすることはこれまで経験がほとんどないためとまどいを見せる子どもも多かったが、視点や観点がすっきりすると言う声も聞かれた。

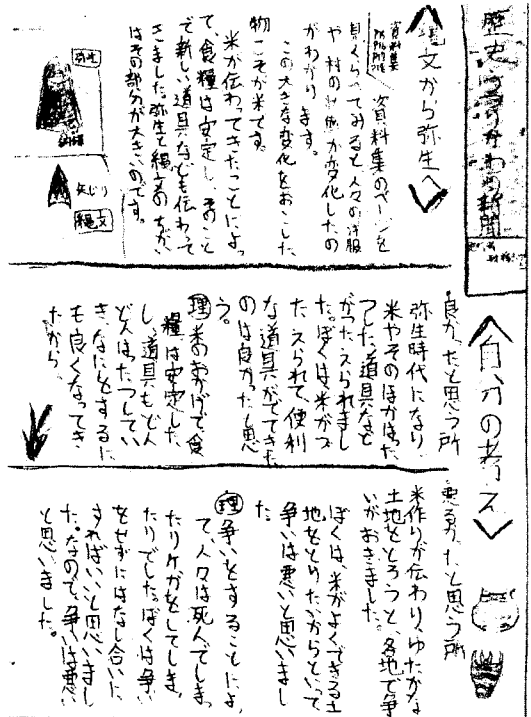
古墳時代を調べるときには、むら同士の争いの様子、古墳を通して見るくのに広がりなど必要となる資料がさらに増えた。このときの学習では、一つの資料だけでなく数点の資料を見なくてはわからないこともでてきたが、視点や観点を明確にしなが一つ一つの資料を丁寧に見ていくことでたくさんの事実を読み取ることができた。さらに、複数の資料を組み合わせながら考えをもつ子どももいて、課題などの必要に応じ、適切な調べ学習をしていくことでより広く深く自分の考えをもつことができることがわかった。

また、単元の終末として、これまでの学習をふり返って最終的に自分の考えを再構築する場として新聞づくりをしていくことにした。

仕上がったものの中には、米づくりの課題について最終的な判断を書く子どもも多かった。それぞれの視点や観点ごとに主張が異なるが、最終的にどのように知識を創造したのか学びをふり返り今後にかかしていけるもとのなった



資料1 一つの資料からの読み取り



資料2 再構築のための新聞

と感じた。

### イ 「かかわり」

学習の導入と終末にそれぞれ「米づくりが始まったことはよかったのか」価値判断を迫る課題を問い、間接的な評価の場を設けた。最初は米づくりによって、食料が安定して得られるようになりくらしが安定したという一面的な見方や考え方で判断をしたものが、学習の終わりには、争いの起こりや身分差など後の時代まで見通した様々な視点や観点で判断することができるようになってきていると考えたからである。

そのことを受け、本小単元で考えた「よさ」の共有のための「かかわり」のステップは大きく二つである。

- ・考えを見直し新たな見方や考え方に気づく
- ・見方や考え方の差異や問題解決の糸口を明らかにする

学びは一人一人異なるため、話し合いの中で具体的にイメージできることとできないことがあるように、言葉だけの説明では理解を得ることが難しい。そこで大切になるのは年表や地図などの資料である。本小単元では、教科書や資料集などの挿絵や年表をもとに、そこからどのような情報を得て考えをもったのか、具体的に指し示しながら説明していくことをかかわりの場に取り入れていくことで、新たな見方や考え方に気づく場となるようにした。

また、同一の課題であるのに有意味化されている内容に広まり・深まりが生まれていることに気づかせることで、有意味化をもたらした有効な調べ方や考え方を明らかにする場を設定することが有効な手だてであると考えた。

ここでは、「よさ」の共有のための「かかわり」のステップが有効であったかを考察していく。

- ・考えを見直し新たな見方や考え方に気づく

本時ではまず、これまでの学習をふり返り、米づくりが始まった頃のむらの様子がどのようなものであったか、古墳づくりが盛んになった頃のくにの広がりと共に見られるようになった様々な変化があったことを確かめた後、課題について話し合いを始めた。

米づくりが伝わったことについてよかった、悪かったという二つの視点から話し合いがなされた。考える視点や観点によって「食糧が安心して手にはいるようになったからよかった。」「争いの原因になったからよくなかった。」など多様な意見が出された。この課題については単元の始め、米づくりが始まった頃の学習を始めたすぐに一度話し合っていたため、同じような話し合いになる恐れもあった。しかし、本時の話し合いは、より広い範囲を判断の材料としたため、古墳づくりの頃の争いや支配の様子を考慮に入れながら広い見方での意見が多く聞かれた。

また、前回の話し合いから立場を変える子どもも多く、これまでの学習を通して自分になかった見方や考え方に気づき、それを取り入れて自分の考えを再構築する姿が見られた。

このような子どもの姿を取り上げ広めていくことで、さらに見方や考え方が多様になり、「かかわり」を通して絶えず自分の考えを再構築し知識創造が活発に行われていくようになると思われる。

- ・見方や考え方の差異や問題解決の糸口を明らかにする

話し合いを受けて、自分の考えをノートに書く時間をとった。これは新たに出てきた視点や観点についても判断の材料に入れて考えを再構築するためである。このような場を設けることで、自分になかった見方や考え方に気づき自分の考えを見直すことができると共に、今後の学習においても、絶えず新しい見方や考え方を取り入れ自分の考えを常に見直していくことにつながっていくと考える。実際の授業でも新しい視点や観点が出てくるたび考えを修正する姿や「食糧が安定して手に入るようになって安心してくらしがよくなった面ではよいが争いや身分の差が生まれたという面では悪い」というように多面的な判断をする子どもも多くなっていた。

本時の終わりには、教師の側から学習を通してつけてほしい見

「米作りが伝わったことよ、協働  
よか、たのだらうか？」

現代から見たら、米作りが伝わ  
たことは、や、ゆりよか、たと思  
う。理由は、日本人の主食は、た  
い、か米で、私達にとって、米  
は、かかせない食材になっている  
から、か、ゆり米が伝わ、たのは  
よか、たと思、っている。でも、米  
の、争い、か、起、きたのは、争、  
で、その、争、い、で、格、差、が、出、て、ま、  
り、た、く、さ、ん、の、入、道、が、死、ん、で、し、  
ま、つ、た、た、か、ら、弥、生、時、代、の、人、を  
古、墳、時、代、の、人、は、あ、ま、り、よ、く、思、  
て、い、は、か、つ、た、と、思、う。

でも、こ、こ、ま、で、の、考、え、は、身、分、の、  
差、が、あ、り、の、見、方、で、身、分、の、高、い、  
人、が、よ、く、見、え、ら、れ、る、と、他、の、人、が、よ、く、見、え、ら、  
れ、な、い、と、思、う。た、く、さ、ん、の、食、料、も、た、く、さ、ん、あ、る、し、  
米、が、伝、わ、れ、て、よ、か、た、ら、あ、る、と、思、う。  
い、た、と、思、う。...

資料3 変容が見られるノート

方や考え方について話をした。理想は子どもの側から1時間の学習をふり返って、自分の学びのよかったところを見つけ次の学習に生かしていくことであろう。だが、4月段階であることを考慮しこれからの学習のために、視点や観点を意識して社会的事象をとらえること、自分とは異なる見方や考え方があることに気づきそれを自分の学習に取り入れていくことを伝えた。これが、この先の学習において生かされていくことを期待するとともに、意識して取り入れていけるよう支援していかななくてはならない。

### ウ 実践的自覚へのデザイン

歴史的事象は、それぞれが単独であるのではなく、相互に関連しながら過去から未来へ一連の流れとしてとらえなくてはならない。断片的な知識からそれぞれの因果関係を考え有意義化していくことを意識した学習をさせていくことが歴史学習における実践的自覚へのデザインであると考えた。

また、問題解決的な学習の仕方を意識し、課題の発見→予想→調べ→交流を経て考えの再構築に至る学習の過程を意識させて学習を進めていく。考えの根拠を明確にし、何で調べるのか、どうやって調べるのか見通しをもたせた学習を展開していくことで、学びの定着を図ることが大切である。

実際の授業の様子について、資料の読み取りからの事実の抽出、見方や考え方差異などの手だてのところで述べてきた。その中で子どもは自分なりの考えを構築し、話し合いなどを通じて考えを深めあるいは広げることができた。

今後も継続して取り組むことによって、多面的な見方や考え方から事象をとらえ、因果関係を明確にして自分なりの歴史観をもつことができると考える。

## (6) 単元を終えて

### ① 子どもの姿から

「農耕が始まった頃より各地に大きな力をもつ豪族が出現し、やがて大和朝廷によって国土の統一が進められていった」という記述が多くの学習後の子どものノートから見られ、本小単元のめざす知識創造に至ったと判断することができる。

今回の学習は、視点や観点を明確にし、自分はどの立場からどのように考えたか意識しながら考えを構築していくことを大切にしながら学習活動を展開した。この可視化によって、縄文時代のくらしをもとに視点や観点を明確にし、後の弥生時代や古墳時代のくらしと比較していったため、共通に話し合う材料が生まれ認識が深まったのだと考える。

また、「かかわり」として中心課題を「米づくりが始まったことはよかったのか」という価値判断を求める課題にし単元の導入・終末の二つの場面で考えさせたことで、有意義化したものを活用する、「よさ」の共有につながったようである。

さらに、ノートや板書の記録の掲示などに自分の考えやその時間に出た意見を残していくことで、それと比較して考えたり、ふり返って自分の考えの広がりや深まりを見つめ直す時間を設けたことも、絶えず考えを再構築し少しずつ自分の考えを修正しながらよりよい価値判断を求めて学習することへの気づきにつながった。

時代が新しくなると、判断に関わる歴史的事象も増えていく。4月の段階で視点や観点を明確にし考え、それまでの学習と比較し新たな見方や考え方やそれに気づききっかけを意識化していく場を設定していくことが重要であると思われる。複雑に絡み合った歴史的事象の因果関係を少しずつ明らかにしていくことが自分なりにその時代を理解しようとするにつながっていくであろう。

### ② 今後の課題

今回は教師の投げかけによって「よさ」の共有によって社会的事象を単なる事象としてとらえるのではなくそれぞれ意味をもったものであり、因果関係を明らかにしていくことで自分なりの見方や考え方を構築できるようになることへ気づくことができた。

これを子ども自身で「よさ」を共有していくことができるようにしていかななくてはならない。4月の学習であることを意識し、資料を丁寧に読み取ること、視点や観点を変えながら多様な見方で読み取ることが重点に教師主導で学習に取り組んだ。今後は主体的な学習を展開しより多様な事実認識を行い子どもが自ら「プロセスの自覚」していく力をつけていけるよう段階的に指導していくことが必要である。