

社会科固有の学びを育てる授業構成と実践分析 (Ⅱ)

—— 第6学年『現代』とはいつのこと?』を事例として ——

原 田 智 仁 岩 田 一 彦

(兵庫教育大学)

廣 瀬 憲 雅 渡 信 雄 井 上 良 典 高 岡 昌 司

(兵庫教育大学附属小学校)

草 原 和 博 進 藤 憲 司 松 本 浩

(鳴門教育大学) (三木市立広野小学校) (吉川町立みなぎ台小学校)

本稿は、社会科授業の開発と分析を通して、「社会科固有の学び」とは何かを解明しようとするものである。われわれは、本継続研究を始めるにあたり、「社会科固有の学び」について以下の3つの仮説を立てた。

- 1) 社会科に固有な「認識の枠組み」とは、個々人の先入見ではなく、対象に即した理論仮説である。
- 2) 社会科に固有な「認識の方法」とは、専心的な体験・表現活動ではなく、分析的な探求活動である。
- 3) 社会科に固有な「認識の結果」とは、主観的知識の増殖ではなく、客観的知識の成長である。

本仮説に基づき、第6学年『現代』とはいつのこと?』を開発し実践した。同実践の授業構成の論理を分析し、子どもの歴史認識の枠組み・調べ考える方法・知識の育ちを評価したところ、仮説はほぼ検証された。

キーワード：社会科固有の学び、授業構成、実践分析、現代認識

原田 智仁・岩田 一彦：兵庫教育大学・社会系教育講座・教授，〒673-1494 兵庫県加東郡社町下久米942-1

原田 (toharada@soc.hyogo-u.ac.jp) 岩田 (ywata@soc.hyogo-u.ac.jp)

廣瀬 憲雅・渡 信雄・井上 良典・高岡 昌司：兵庫教育大学・附属小学校・教諭，〒673-1421 兵庫県加東郡社町山国2013-4

草原 和博：鳴門教育大学・社会系教育講座・講師，〒772-8502 徳島県鳴門市鳴門町高島字中島748

進藤 憲司：三木市立広野小学校・教諭，〒673-0541 兵庫県三木市志染町広野2-107-1

松本 浩：吉川町立みなぎ台小学校・教諭，〒673-1117 兵庫県美郷郡吉川町みなぎ台1-31-3

Development and Analysis of Social Studies Lesson for Promoting the Learning Peculiar to Social Studies(Ⅱ) : In the Case of “When did the Present Age Begin?” in the 6th Grade

Tomohito Harada, Kazuhiko Iwata,
(Hyogo University of Teacher Education)

Norimasa Hirose, Nobuo Watari, Yoshinori Inoue, Shoji Takaoka
(Attached Elementary School, Hyogo University of Teacher Education)

Kazuhiro Kusahara, Kenji Shindo, and Hiroshi Matsumoto
(Naruto University of Teacher Education)(Hirono Elementary School)(Minagidai Elementary School)

This article explores the learning peculiar to social studies through the development and analysis of social studies lesson.

The hypotheses in this research are as follows.

- 1) The frame of reference peculiar to social studies is not personal but theoretical.
- 2) The method of inquiry peculiar to social studies is not synthetic but analytical.
- 3) The acquired knowledge peculiar to social studies is not subjective but objective.

Based on these hypotheses, we developed a lesson of “When did the Present Age begin?” in the 6th grade, then analyzed this lesson and children's recognition. As a result of this research, it has been made clear that our hypotheses are valid.

Key Words: learning peculiar to social studies, lesson construction, lesson analysis, recognition of the Present Age

Tomohito Harada, Kazuhiko Iwata, are Professors of Department of Social Science, Hyogo University of Teacher Education, 942-1, Shimokume, Yashiro-cho, Kato-gun, Hyogo, 673-1494, Japan

Norimasa Hirose, Nobuo Watari, Yoshinori Inoue, Shoji Takaoka are Teachers of Attached Elementary School, Hyogo University of Teacher Education, 2013-4, Yamakuni, Yashiro-cho, Kato-gun, Hyogo, 673-1494, Japan

Kazuhiro Kusahara is a Assistant Professor of Naruto University of Teacher Education, 748, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, Tokushima, 772-8502, Japan

Kenji Shindo is a Teacher of Hirono Elementary School, 2-107-1, Hirono, Shisome-cho, Miki-shi, Hyogo, 673-0541, Japan

Hiroshi Matsumoto is a Teacher of Minagidai Elementary School, 1-31-3, Yokawa-cho, Mino-gun, Hyogo, 673-1117, Japan

1. 問題の所在

1.1 継続研究の成果と課題

「総合的な学習の時間」の導入をきっかけに、改めて教科指導とは何か、社会科固有の学びとは何かが問われている。本継続研究は、上のような問題意識のもと、単元および授業をどのように構成し、教授すれば、教科としての学びが保証できるのかを再検討しようとする試みである。

前研究Ⅰ¹⁾では、我々が考える社会科固有の学びを、図式的なスケッチではあるが、仮説として提起した。要約すると、

①社会を捉える枠組み：総合的な学習の時間（以下、「総合」と略記する）が、自分なりの見方にこだわるのに対して、「社会科」は対象に即した理論的な把握に徹する。

②対象を捉える方法：「総合」は、体験・表現活動を通じた個の経験を大切にすることに対して、「社会科」は、事実に基づく分析的な探求活動を重視する。

③認識活動の結果：「総合」は、主観的な知識の増強をもって良しとするのに対して、「社会科」は客観的知識の習得を志向する。

（以下、これら3つの視点を、①②③と表記する）

上の仮説に基づき、小学校5年「自動車工業と私たちの暮らし」を開発、実践し、授業を受けた子どもの認識の枠組み・方法・結果を調査した。分析の結果、大多数の子どもは、我々が想定した社会科の学びを深めていることが明らかとなった。

ただし、以下の3点が課題として残った。

第1に、社会科の授業設計論の不在である。前回は、子どもの学びの姿を捉えるフレームワークの開発に時間を費やし、社会科固有の学びを育てる授業の要件まで具体的に示せなかった。これは、第1回の研究としてやむを得ないところがある。ただ、原理的に突き詰めると、社会科ならではの目標・内容・方法に基づく実践があって、はじめて社会科固有の学びは存在するし、またその内実がどのようなものかも検証できる。分析方法の精緻化と並行して、授業設計の理論化を進める必要がある。

第2に、歴史単元の開発である。第1の課題とも関連するが、内容が「総合」と重複する恐れのある社会科の単元開発が、いまだ十分とはいえない。我々は、これまで中学年社会科の地域学習を中心に、研究・実践を積み重ねてきた²⁾。しかし、高学年の、とりわけ歴史学習については、手探りの状態が続いている。「総合」では、身近な地域（郷土）の歴史に目を向けた実践が予想されるだけに、社会科における歴史授業の在り方を検討し、両者の差別化をはかる論理を追求してゆかなければならない。

第3に、分析視点の相互関係である。前回は、社会を

捉える枠組み・方法・結果の3点から「総合」と社会科の学びを峻別することに専念した。その結果、社会科の学びとは何かは定義できても、各視点がどのように作用して社会科固有の学びを生み出しているかを吟味するには至らなかった。仮説の上では、3つの視点は、相互に不可分なセットを構成している。すなわち、①は②を可能にし（②は①を必要とし）、②は③を可能にする（③は②を必要とする）「入れ子型」の関係にある。子どもの育ちを分析するときにも、この関係は考慮されるべきだろう。

1.2 本研究の特質と意義

上のような課題を踏まえ、本研究Ⅱではさらなる研究の深化を目指した。本研究の特質と意義は、以下の3点にまとめられる。

第1に、「総合」とは異なる、社会科固有の学習過程を開発し、具体化した点である。「総合」では、子ども一人ひとりの関心を充足すればよい。しかし、社会科では、子どもの世界を大切にしながらも、学びの軸足は、自己＝私→対象＝社会へ移ってゆかなくてはならない。人間・社会の成り立ちや来歴を分かることが、社会科の到達目標である。そこで、今回は、第1次（私の歴史）から第2次（日本の現代史）、第3次（日本の古代史～現代史）へと、子どもの歴史研究の視野を拡大してゆく授業を構想した。

第2に、現代史の社会科授業を開発し、実践した点にある。現代とはいつからか？、歴史は何を基準に区分されるか？、これらメタ歴史研究の要素を組み込みつつ、歴史の本質にせまる学習指導を展開した。「総合」では、一人ひとりが異なる歴史観をもつことに気付かせ、子どもなりの時代像を育てることが目指されるだろう。しかし、社会科は相対主義に立たない。どの時代区分が最も合理的で普遍性をもちうるか、社会構造の転換を最もうまく説明する基準とは何かを、ねばり強く探求する姿勢を育てようとしたのが、今回の授業である。

第3に、社会科固有の学びが成立するための条件を、より綿密に再現し、分析した点にある。とくに社会科らしい学びができていない児童と、そうでない児童に注目し、それぞれの子どものどのような枠組みと方法で社会を捉え、どのような質・量の知識が定着しているかを明らかにしようとした。また、できるだけ同じ抽出児に注目し、データを持ち寄ることで、子どもの育ちを総合的に把握するように努めた。

以上のように、社会科固有の学びを保証する単元・授業の開発と、社会科固有の学びを遂げる子どもの分析、この2つのアプローチを結び付けることができたのが、本研究Ⅱの成果である。

（草原和博）

2. 授業構成のねらいと実際

2.1 教材解釈

本単元『『現代』とはいつのこと?』のねらいは、時代区分を通して歴史について考えさせることにある。

子どもたちは、これまでの歴史学習において、人物やできごとを中心に時代の様子や特色を見てきた。そこでは、歴史的事実をもとに当時の様子を想像したり、因果関係を推測することに主眼が置かれた。また、これまで本校で取り組んできている未来予測をもとに学習してきた。歴史における未来予測といえば、過去のある時点からの未来予測となる。結果はすでに歴史的事実となっているから、明確な答えを導き出すことができる。その点で、歴史学習は未来予測のしやすい単元だといえる。このような歴史学習を繰り返すことで、子どもたちには、歴史的事実を手がかりに因果関係を捉える力が付いてきたように感じる。そこで、歴史学習の最後の単元として本単元を設定した。

本単元は、歴史やその時代区分は、切り口によって多様な見方ができること、言い換えれば、様々な歴史観があることを見つけだすことを意図した。歴史を固定的な見方にとらわれずに、その子ならではの自由な発想で新たに時代を区分していくことをねらいとした。

教科書はじめ多くの文献では、「現代」のはじめを、1945年の第二次世界大戦後ととらえているのではないだろうか。授業構成に際しては、このように皆が当たり前のように思っている1945年起源説に疑問を投げかけることにより、歴史の見方を深めたり広げたりできるのではないかと考え、1945年以外の説を採用としたら何年かを「現代」とするかと問うた。

いくつか考えられる説として、

- ①20世紀初頭の1901年説、
- ②第一次世界大戦時の1915年説、
- ③日本が大陸へ進出していく時期の1931年説、
- ④高度経済成長時代の1960年説、
- ⑤オイルショック時の1973年説、
- ⑥昭和から平成に元号が変わり、経済がバブルとなった1989年説、などが考えられる。

①の説の根拠は、世紀の変わり目でもありとともに、世界の列強が植民地を求めて対外進出を図った時期という点にある。

②の説の根拠は、第一次世界大戦という世界的な事件があった時期にある。

③の説の根拠は、第一次世界大戦後の日本の方向性として、大陸進出を目指した点にある。

④の説の根拠は、第二次世界大戦後の日本の新たな方向性として、経済復興を成し遂げた点にある。また、それに伴って生活物資が豊かになり、戦後は終わったと言われた時期である。

⑤の説の根拠としては、経済成長に歯止めがかかった転換期という点にある。

⑥の説の根拠は、元号が変化したこと、子どもたちの生まれた時期と重なり歴史を身近に感じられるという点にある。また、経済的にはバブルの時期であった。

子どもたちにとって、何年に何があったかという歴史的事実については、教科書を調べたりして容易に学ぶことができる。しかし、時代区分をすることはおそらく初めての経験であり、自分で時代区分のための歴史的事実を探してくるのは難しいであろう。そこで、前述のような例をいくつか提示することにした。

学習の流れとして、めあての系列を「自分史を作ろう」－『『現代』はいつからか調べて、自分の考えた説を主張しよう』－「これまでの時代を振り返り、年表を作ろう」と設定した。

単元の第1次（「自分史を作ろう」）では、自分の歴史を振り返ることにした。まず、自分史の中からトピックをあげることにした。次に、自分史をいくつかの時期に区切りをつけるとしたらどこで区切るか、またその理由は何かを問うことにした。ここでは、自分が成長していった通過点を何らかの基準で区切ることになり、身近な時代区分を行うことになる。この経験が第2次以降の「現代」の時代区分を行う際に生かされると考えた。

第2次（『『現代』はいつからか調べて、自分の考えた説を主張しよう』）では、自分の考える「現代」の時代区分を行うこととした。まずは、年表などでいつどんな出来事があったのか調べ、自分なりの視点で区切ってみることにした。政治の変化や経済の動き、生活の様子など、さまざまな視点を組み合わせて区分することが考えられる。

第3次では、めあてを「これまでの時代を振り返り、年表を作ろう」と設定した。ここでは日本の歴史を振り返り、これまでの時代区分を見直し、新たな視点で歴史を区切ってみさせることにした。このことによって歴史学習を振り返るとともに、これまで学習してきた歴史的事実を新たな視点で見ることによって、歴史を見る目や見方を養いたいと考えた。

2.2 単元の指導

2.2.1 単元の目標

- ・「現代」の意味について関心を持ち、いろいろな資料（聞き取り・教科書・資料集・インターネット資料・実物など）から意欲的に調べることができる。
- ・自分の説の根拠となる資料を収集し、説を確かにしていく中で、その当時の人々のくらしや社会の様子を捉えることができる。
- ・歴史学習を振り返って、改めて自分なりに年表を作ることで、時代区分の見方を身に付ける。

2.2.2 単元計画（全13時間）

学習過程	めあて	学 習 活 動	教 師 の 働 き か け	関連資料
問題にふれる 6時間	第一次 自分史を作ってみよう	<ul style="list-style-type: none"> ○自分の歴史（自分史）を作ってみる。 <ul style="list-style-type: none"> ・自分の生い立ちをいくつかの区切りをつけて考えてみる。 ○自分なりの区切りと保護者などから見た区切りを比べてみる。 ○歴史の捉え方は多様であることに気づき、「現代」について、いつからか考えてみる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分史を作ることで、一番身近な歴史を辿り、いくつか区切りをとり、節目を捉えることを試してみる。 ・自分史を保護者などに見てもらい、自分の区切った節目と比べて見させることで、多様な区切りがあることに気づかせる。 ・歴史には多様な見方・切り取り方があることに気づかせ、「現代」については、いつから現代か考えさせ、いくつかの仮説を見つけさせたり、提示する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書 ・資料集 ・実物資料 ・インターネット資料
問題について調べる 5時間	第二次 「現代」はいつからか調べて自分の考えた説を主張しよう	<ul style="list-style-type: none"> ○「現代」の捉え方は様々であることから、自分の説を考える。その際、定説となっている1945年を除いて考える。 仮説の出所・聞き取り、資料、自説 仮説・・・1901年説…20世紀説 1915年説…第一次大戦後説 1931年説…日本の大陸進出説 1960年説…高度成長期説 1973年説…石油ショック後説 ○いくつかの仮説を同じもの同士でグループをつくり、調べる。 ○説の根拠を発表し、自分やグループの説と比べてみる。 <ul style="list-style-type: none"> ・同じような根拠で説が違う場合 ・違う根拠も自分の説に使える場合 ・はじめて知る根拠となる事実 ○意見交流を生かし、再度自分（グループ）の説を見直す。 ○いろいろな説をみとめ、歴史の見方には、多様性があることをつかみ、これまで学習してきた時代についても考えていくことを課題にしていく。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「現代」といっても人によってその捉え方は多様であることから、自分の主張する仮説をあげさせるため、聞き取りや、資料、自分の考え（自説）などから見つけていくように促す。その際、より多様な説が出て来ることを期待して1945年説以外にないか問うことによって、自分の仮説を作らせる。 ・仮説ごとにグループを作り、仮説の根拠となる資料を調べさせる。仮説によっては、資料を提示したり、出典をアドバイスしながら調べやすくする手だてを取る。 ・根拠となる事実を比べることで、自分の説に生かしたり、新たな考えを見いだしたりしやすくする。 ・多様な意見をきくことによって、自分やグループの説を見直したり、より主張したりできるように促す。 ・一つの事象でも多様な考え方ができることから、歴史の切り取り方は、いくつもあることを知り、これまで学習してきた時代についても考えていくことを提案する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書 ・資料集 ・ビデオ ・参考図書 ・パンフレット ・インターネット資料 ・見学など体験的な活動から得た事実
問題への関わり方を考える 2時間	第三次 振り返り年表をつくる	<ul style="list-style-type: none"> ○「〇〇時代」について、その時代の区分を自分なりに考え直し、新たな切り口の年表を作ってみる。 ○自分の年表の時代区分の根拠を示す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・政治・経済・文化・生活など様々な切り口から時代を区切り、自分の歴史観で年表を作らせる。 ・その際、多様な観点や観点間の関連も考えて、自分なりの時代区分をさせる。 ・自分の時代の区切り方を意見交流させることで、いろいろな考え方、歴史の見方があることを知らせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書 ・資料集 ・実物資料 ・インターネット資料

2.3 本時の学習 (第二次 4時)

(1) 目標

- ・「現代」の時代区分について、その時期と根拠を調べていくことに意欲を持つ。
- ・「現代」の時代区分の根拠として、いくつかの観点をもって考えることができる。

(2) 展開

学 習 活 動	教 師 の 働 き かけ	予想される子どもの活動や思考
1. 本時の学習課題を確認する。 ・「現代」はいつからか考える。	・これまでの学習の流れと本時の課題を確認する場を持つ。 ・調べてきた自分の説を根拠づけて発表するよう促す。	・自分の説を発表する子。 ・友達の意見を聞いて自分の説の参考にする子。
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 「現代」はいつからか調べて、自分の説を主張しよう。 </div>		
2. 説の意見交流を行う。 【説例】 1901年説, 1915年説, 1931年説, 1960年説, 1973年説, 1989年説など 【観点例】 政治・経済・産業・生活 世界史など	・まずは、多様な説を取り上げることによって、いろいろな考えがあることをつかませる。 ・各自の説を発表させ、説の根拠となる観点をいくつかあげて整理していく。 ・自分がどの観点から説の根拠としていったかを見つめさせる。 ・他の説に対して、質疑応答をさせることで、自分の説の強調や他の説との比較を進める。	・世紀の変わり目として1901年説をあげる子。 ・1915年説のわけは、第1次世界大戦が終わることで、世界の産業が発展しだしたという子。 ・高度経済成長期の1960年ごろは、産業が発達し、人々の生活も向上してきた。 ・オイルショックによって経済の様子が変わった。 ・昭和から平成になることで、バブルもはじけて時代が変わった。
3. 意見交流をふまえて自分の新たな説を考える。	・意見交流を経て、改めて自分の説を振り返らせ、自分の説を見直すよう促す。 ・説の理由付けができていないか確認していく。	・いろいろ説を聞いた結果、やはり〇〇年説が妥当だ。 ・友だちの説を聞いたことで、自分の説を変えてみようと思った。 ・自分の説の根拠は、政治にあるので、〇〇年説がいいと思う。 ・根拠としていくつかの観点をもって〇〇年がより説得力があると考ええる。
4. 次時の課題をもつ。	・自説を確定し、「現代」の時代区分を行うとともに、これまでの時代についても振り返ってみようという意識を持たせる。	・自分の説を決めるため、みんなの意見を整理する。

(進藤 憲司)

3. 歴史認識の枠組みの育ちとその評価

3.1 分析・評価の方法

自分史における変革期の認識から、歴史における現代の誕生への認識の変化を、イメージ画・説明文の分析を通して探った。

4回にわたるイメージ画・説明文の分析を通して、抽出児の歴史認識の枠組みとその変化を捉える。イメージ画・説明文の分析をした結果、2次終了時では、29名中15名が1960年説を採っていた。1989年説が6名であった。第3次終了後のポストテストでは、27名中10名が1960年説であり、7名が1989年説であった。

どのような認識の枠組みの変化を通して、1960年説、1989年説になっていったのか、抽出児の分析を通して探っていこう。こうしたプロセスを経て、児童の認識の変化を捉え、児童の学びの姿を明らかにしたい。そして、そこにどのような社会科固有の学びがあったのかを探り、社会科固有の学びと社会認識形成との関係を探っていく。

3.2 1960年説の抽出児

3.2.1 MaY児

(1) プレテスト

- ・ イメージ画：家を出走（ノートに書いている絵）、タイトル：自分史
- ・ 説明文：家を出走したのが自分は忘れて親に分かったのをそれを書きこんでいる。

(2) 1次終了後

- ・ イメージ画：銀閣の絵（丁寧に銀閣の様子を書き込んでいる）、タイトル：銀閣
- ・ 説明文：銀を買う金がなくて、足利義政が銀をやめたということ。

(3) 2次終了後（1960年説）

- ・ イメージ画：岸内閣から池田内閣へ（絵）、国民所得の増加（絵）、タイトル：内閣が変わる
- ・ 説明文：岸内閣から池田内閣にかわり、国民の所得が増えたということを伝えたかった。

(4) ポストテスト（1960年説）

- ・ イメージ画：テレビ、コンピュータ、洗濯機の発売（絵）、岸内閣から池田内閣へ、浩宮の誕生、タイトル：1960年頃
- ・ 説明文：洗たくきなどが売れ始め生活に役立った。岸内閣から池田内閣に変わり国民の所得が増えた。

〈考察〉1次終了の時点では、絵・説明文から見て何を学習するのかについての意識が無かったと判断できる。2次終了の時点では、自分が1960年説を採っているという認識は持っていない。授業の中で印象に残っている点を絵に表現しているに留まっている。ポストテストの時点になるとタイトルにも「1960年頃」と表現されているように、自分の認識に対する自覚が生まれてきている。2次の授業の影響力が強く出ている児童であることがはっ

きりと分かる。2次の授業における大量の情報が、この児童の認識形成の方向を決定している。

3.2.2 Y Y児

(1) プレテスト

- ・ イメージ画：ゲームで学力アップ・ゲームをしている絵、タイトル：ゲームでUP！！
- ・ 説明文：自分自身の過去をかきました。ゲームが流行っていて、当時そればかりしていたけど、そのおかげで数字のたしひきをおぼえたり、今までゲームをしたことがなかったため、とても印象的だったから。

(2) 1次終了後（1945年説？）

- ・ イメージ画：広島、長崎の原爆による爆撃の様子（絵）、タイトル：原爆がおちるとき
- ・ 説明文：長崎の方はファットマンがおちて光っておちて焼け野原にかわってしまったことを書きました。広島の方はリトルボーイが光っておちるのはいっしょで、そこから原爆ドームにかわったことを表している。

(3) 2次終了後（1950、1960年説）

- ・ イメージ画：朝鮮戦争による特需（1950）から1960年からの高度成長期→経済大国へ（図示）、タイトル：特需景気
- ・ 説明文：1950年朝鮮戦争が起こったとき、アメリカが日本に戦争で使う物資を大量に注文した。そのおかげで、日本の工業生産がよくなった。その後1960年以後には、経済成長政策と技術革新によって、重化学が発展し貿易も拡大して最終的にアメリカ・ソ連につぐ、経済大国になった。

(4) ポストテスト（1960年説）

- ・ イメージ画：朝鮮特需から高度成長へ（図示）、タイトル：日本＝景気UP
- ・ 説明文：朝鮮戦争のおかげで、日本はとてももうけた。→それに影響して農業などもたくさんえいきを上げたことをあらわしている。今も、1960年のおかげでなりたって、今があるかもしれない。

〈考察〉学習過程の初めには、戦争に関心がいっていたと推察できる、それが1945年説、1950年の朝鮮戦争への関心を引き起こしていた。2次から3次への学習過程で景気への関心が強くなり、最終的には1960年説に固まっていた。ただ、2次と3次のイメージ画・説明文を比較すると、ほとんど発展が見られない。むしろ説明文の質は落ちている。2次の終了時点で、「現代」を確定するという学習への関心が薄くなったと判断できる。

2次終了後の説明文の質の高さから判断すると、もう一段上位の学習へ引き上げていく手だてが必要であったことが分かる。意識の高い子どもが、学習の途中で意欲を失っている事例は、社会科の学びの過程ではよく見られる。こういった児童の把握を単元展開の途中でどのようにし、どのような指導内容を展開していくべきだろう

か。プレテストの分析, 形成的評価を生かして, 高いレベルの児童をもう一段高いレベルへ指導していくことができるような, 教材研究の重要性がよく見えてくる。

3.2.3 HY児

(1) プレテスト

- ・ イメージ画: 自分史の年表化, タイトル: 自分史
- ・ 説明文: 自分の小さかったころのことを調べてまとめて〇〇時代とつけているところを書いた。

(2) 1次終了後(1945年説?)

- ・ イメージ画: 原爆ドームの絵, タイトル: 原爆ドーム
- ・ 説明文: 1945年に原爆が投下され, 広島は焼け野原になった。今でも, 被爆に苦しんでいる人達がいっぱいいるから, 同時(当時の誤り)の爆弾で現在のこっている原爆ドームを書きました。

(3) 2次終了後(1960年説)

- ・ イメージ画: テレビ, パソコン, 洗濯機, ロケット(絵), これらが1960年から出てきた, タイトル: 電化製品
- ・ 説明文: 1960年で, コンピュータ, カラーテレビ, 洗たく機, 原子力発電, ロケットのうちあげなど, 色々なものができた。

(4) ポストテスト(1960年説)

- ・ イメージ画: テレビ, パソコン, 洗濯機, タイトル: ロケットがより進化した絵, 発展
- ・ 説明文: 1600年(1960年の誤り)は, 白黒のテレビがカラーになったり, コンピュータができたり, 洗たく機ができたり, 日常生活の中でも, とても便利というものが増えました。また, 今でも使われていたり, もっとよりよいものを作り出しているのだから, ここから色々なものが出来たことを知りました。

〈考察〉無機的な原爆ドームの絵を描いている時点では, 自分と繋がっている感覚で, 現代を捉えることはできていなかった。2次の授業後には, 生活に関わる現代の捉え方が出ている。しかし, どの絵にも人間の姿が一切出てきていない。イメージ画に人間が登場しないのは, 社会認識形成上種々の問題点が指摘できる。

まず, 認識内容が自分の生活経験と結びついていない点あげられる。次には, 児童が教材内容にリアリティを感じることができていない点も指摘できる。授業展開において, 積極的に人間を登場させて, 感情が表に出てくるように工夫していくことが重要であろう。

3.3 1989年説の抽出児-MiY児-

(1) プレテスト

- ・ イメージ画: 関西圏の略地図, 吹田市から社町への引っ越し, タイトル: 転機
- ・ 説明文: 大阪から兵庫に引っ越したことが, ぼくの今までの, 大きな転機であるということ。

(2) 1次終了後

- ・ イメージ画: 教科書の歴史年表, 時代は繰り返すとの認識, タイトル: 歴史の中の日本
- ・ 説明文: 歴史が大まかに分かったから。時代の流れを表したかったから。なんとなく年表もどきを書いたかったから。時代はくり返す!というのを表してみたかったから。

(3) 2次終了後(1989年説)

- ・ イメージ画: 1989年を境とした説明図, ベルリンの壁の崩壊, 税金, 平成時代, ソ連の解体, 各国の独立, タイトル: ふしめ
- ・ 説明文: 自分は1989年が現代のふしめだと考えていること。その理由は, ①税金②各国の独立③バブルの理由があるということ。その他にも現代のふしめがあるかもしれないということ。

(4) ポストテスト(1989年説)

- ・ イメージ画: 1989年を境にした図, 税金スタート, バブル経済, ソ連解体, 自分の鎖国状態が開国状態に変わった, タイトル: 現代
- ・ 説明文: 自分が平成をさかいに現代を作っているということ。もうひとつの自分の意見がさこくからかいこくにかわった時でもあるということ。

〈考察〉プレテストの段階から, 歴史の変革期という意味を捉えている点で, 歴史認識ができていた。2次の授業後, 1989年説になっている。この児童の特色は, 社会が, 1989年で変わって現代になったとの認識に留まらないで, 自分の状況が鎖国から開国に変わったとの認識を, 書き表していることに特色がある。

この児童のイメージ画のタイトルは, 転機→歴史の中の日本→ふしめ→現代, というように抽象度の高いものとなっている。抽象度の高いタイトルを付けることのできる児童の社会認識の内容を, 分析検討して他の児童と比較, 分析していくと, 社会科固有の学びの姿の一部が見えてくると推理できる。

3.4 小括

以上, 抽出児の分析の結果, 次のような社会科固有の学びに繋がる指摘ができる。

- ① 大量の情報提供は, 児童の社会認識形成の方向を決定づける有効な方法である。
- ② 社会科授業の深まりのレベルと児童のレベルとの関係を分析検討していくことが, 常に関心を持って授業に望ませるためには, 不可欠である。そのためには, 多様なレベルにあう授業展開を予想し, 教材開発をしておくことが必要である。
- ③ 社会科の授業展開においては, 常に人間の登場を確保しておくことが, 実感的な理解につながる。

(岩田一彦)

4. 歴史認識を深め広げる方法とその評価

4.1 分析・評価の方法

小学校社会科の歴史学習において、児童が自己の歴史認識を深め広げていくための学習活動（調べて、考える活動）が適切であったかどうかを下記の表のような調査票を用いて検討した。

1. これまでに何をどのように調べてどんなことがわかりましたか。 ① どのような資料を調べましたか？ どのようなことをしましたか？ ② 調べたりお話を聞いたり観察したりして、何がわかりましたか？
2. 明日からどんな学習をしてということが知りたいですか、考えたいですか。予定でいいですから教えてください。 ① 何を調べてみますか？ どのようなことをやってみたいですか。 ② どのようなことを知りたいですか、 どのようなことを考えたいですか？

以下に、どのような調べ活動をしていかなる「現代像」を得、それは学習が進むにつれてどのように変化しているかという学級全体の学びと、学習計画の立て方の典型的な児童がどのように歴史像を形成していったかについて見ていくことにする。

4.2 学級全体の学び

学級全体の子どもがこの授業過程で、どのような調べ活動をして、いかなる「現代」像を得ているのか、また、それは学習進行につれて、どのように変化しているかについて探るために、プレテストおよび各次終了後における設問1、2の記述内容から下表のようにまとめてみた。

まず、プレテストにおいては、子どもたちは、「振り返る」ことで、「小さい頃の自分や家の様子」を再確認している。さらに「親に聞く」ことで、細かな具体的なエピソードに進んでいる。そして、「自分の歴史」を「〇〇時代」と分けつつ、総合的に「自分」像を認識している子どももいる。

次に、第1次終了後では、「インターネット」「本」「年表」といった資料から、大まかに20世紀の流れを捉えようとしている子どもが多い。

一方、既に自説がある子どもは、特定の年の資料や聞き取りから考えを補強しようとしている。さらに、「アンケート」により、現代はどこからか様々な立場の人に尋ねようとしている子どももいるが、時間的な余裕が少なかったのか、その後に活動として表れなかったのが残念である。

第2次終了後には、「先生が持ってきてくれたインターネット資料」「1960年の資料」「ザ・20世紀」などポイントを絞った調べ活動が登場してくる。また、意見交流の中で「友だちに聞く」ことが調べる手段として大きな位置を占め、友だちの判断根拠をもとに自説の参考になっていることがうかがえる。それにもかかわらず、流れとして時代を捉えているのは、「生活の変化・工業の発達」をあげた子どもたちであり、依然として、〇〇年にこの事件があったからここからが現代と、少ない根拠や視点から判断している場合が多い。

最後に、ポストテストでは、調べ活動の内容は第2次とあまり変化していない。得られた現代像も、停滞・飽和気味のようなものである。ただ、これまでの学習を通して、時代を流れて捉えたり、現代の判断根拠が多様に存在することに気づいたりしていることは評価できる。今回の学習過程では、間接的な資料による意見交流が主たる調べ活動であった。しかし、第2次において聞き取りをすれば、より実感をもって自説を主張できたであろうし、第3次でも専門家にアンケートしたりすれば、より精度の高い判断根拠に基づいて自説を展開し、それによって多面的な歴史の見方を身につけることができたのではないかと考えられる。（松本 浩）

	主な調べ活動の内容	得られた「現代」像
プレテスト	思い出す・振り返る（写真・文集等） 親に聞く	自分の歴史 小さい頃の自分や家の様子 赤ちゃんの時に初めてできたこと
1次後	本で調べる インターネット 聞く 古い新聞を見る 年表を見る アンケートをいろいろな人にとる 電話・ファックスで語り部さんに聞く	20世紀にあった大きな変化 テレビができた時や敗戦時や自分の生まれた年にあったこと 大正～平成までの区切りはどうなっているのか 1900年ごろの人々の生活を今と比べる 20世紀にあった事件 なぜ何時代と分けているか
2次後	本で調べる 家族に聞く 友だちの意見を聞く 年表を見る 資料集・教科書 1960年の資料 先生が持ってきてくれたインターネット資料 インターネット（ザ・20世紀）	20世紀の重大ニュース 1960年代の日本の出来事や様子 1960年代の生活の変化や工業の発達 1989年の出来事（消費税制度発足・天皇の継承・ゲームボーイ登場） 内閣の変遷
ポストテスト	本で調べる 「世界の歴史」という本 インターネット（ザ・20世紀） 先生が持ってきてくれた1989年の資料	第一次世界大戦終了について 1989年の出来事 現代は日本では1945年・世界では1975年 1年単位に歴史が動いていること 1960年代の日本の発展（高度経済成長期） なぜいろいろの現代の理由があるか 自分なりの説

4.3 抽出児の学び

4.3.1 MiY児

プレ テスト	お母さんに聞いた。思い出した。
	自分の歴史が分かった
	現代の政治の仕組み→両親に聞く。
	天皇推薦の方式→選挙法を本で。
1次後	記述なし
	大正から平成までの区切り→年表
	どこから現代といえるか→歴史を見て
2次後	インターネットのザ20世紀
	1989年でも節目にすることは可能
	他の説の理由→交流を通して
ポスト テスト	資料集を見て年表にまとめた
	他の時代に何があったか分かった
	インターネットのザ20世紀
	年表よりくわしく他の時代のことが分かった
	江戸時代の中を詳しく知りたい→?

(どういう調べ活動をしてどんなことが分かったか→
どんなことを知りたいから〇〇の方法で調べてみるの順で表記)

〈考察〉プレテストの段階で自分史を意識している。1次後までは両親なり文献なりにあたっての調べ活動だったが、2次後にインターネット資料にあたることで、1989年説にほぼ固まっている。インターネットという多様な観点から調べられる資料を選んだことが、MiY児の歴史認識形成に大きく寄与したことが窺える。また、自分の説だけではなく、他の児童の主張する説についても調べたことが、より一層広い歴史認識形成をもたらしたと言えよう。

4.3.2 HT児

1次後	インターネットで兵庫や広島をプリントアウト
	大きなちがいがあることが分かった。
	戦争中、どんなものを使っていたか→インターネットでいろんな説を見る。
2次後	自分の持っている日本の歴史年表を見た。
	20世紀は、経済のがたつきがある。 経済の状況→本を見る(歴史年表)
ポスト テスト	インターネット歴史の部分を見た
	1年単位に歴史が動いている
	1960年からも単位が少なく細かい
	オリンピックあたりは、どのような経済変化か

〈考察〉現代を区分する観点として、戦時下における人々の生活や経済に興味を抱き、一貫して経済の動向から時代を区分しようとした。区分する期間については、「2次後：20世紀、ポストテスト：1年単位に歴史が動く。1960年からも単位が細かい。オリンピックあたり」と、1世紀から1年単位で現代を区切ろうとした。そして、経済の復興期である1960年代のオリンピックを象徴的に捉え、確信を持って時代を区分しているところに学習の深まりが窺える。

4.3.1 MiY児

プレ テスト	親に聞いた
	自分の過去
	原爆についてどう思うか→アンケート 地震をどう思うか→アンケート
1次後	記述なし
	なぜ20世紀頃になると機械が発達したか→インターネット 身内に聞く→自分が生まれて身内はどう変わったか
2次後	歴史の本・力の5000題
	1950年から1960年以後、工業も生活もよくなった 現代が1960年という説を裏付けるもの→参考書など
ポスト テスト	参考書など
	1960年には景気がとてもよかった。他の説もとれる 他の人の説を調べる→自分の説が強い

〈考察〉プレテストから1次後までは、自分史を意識している。2次後からポストテストにかけて1960年へのこだわりが強くなっているが、自分の説だけでなく他の子の説についても調べたりすることで、自分の説について検証しているところが見られる。歴史への興味は、プレテストの時に原爆や地震のことを取り上げていることからわかるように、最後まで高いものを持っている。

4.3.1 MiY児

プレ テスト	おうちの人に聞いた。自分で振り返った。
	自分の小さかったころの話。現代の自分。
	自分の生活の様子→自分のくらし 大人がどんな仕事をしているか→現在の政治
1次後	記述なし
	私がどんな子か→記憶のない時期を調べる 今の自分の性格→現代の自分史から
2次後	インターネット。本
	カラーテレビやコンピューターができた頃 その年の主な出来事。
	現代の節目→先生や他の人の意見から
ポスト テスト	インターネット。図書室の歴史の本。
	その年の出来事や新しく変わったこと。政治経済。 現代のくぎり→近所や学校の人の意見
	どんなことが起こったのか→自分が調べた他の年の出来事

〈考察〉プレテストから1次後まで自分や今の生活を調べ、現在がどのような時代なのか探っている。2次ではインターネットや図書の本からカラーテレビやコンピューターなど主に電化製品に注目し、生活が便利になってきたことを根拠に1960年説を選んでいいる。ポストテスト段階では2次と同じくインターネットや図書の本からより多くの資料にあたり、1960年代の事物を根拠に自説を固めている。現在の生活と直接つながっていることが現代を決める判断基準として明確になっている。しかし、近所の人や友だちの意見を聞こうとしているものの、やや一面的な見方が続いている。(廣瀬憲雅, 渡 信雄, 井上良典, 高岡昌司)

5. 歴史認識の結果(知識)の育ちとその評価

5.1 作問・評価の方法

本章では、単元の指導により、子どもが現代史や時代区分に関してどのような歴史認識を形成し、また成長させていったかを明らかにする。

そこで、まず子どもに形成すべき認識内容(知識)を次の4つのカテゴリーに区分した。

- I. 自己及び身近な人の「自分史」にかかわる事実
- II. 「現代史の事件・出来事、世相」にかかわる事実
- III. 「現代」および「時代区分」にかかわる解釈
- IV. 「歴史の概念」や「歴史研究法」にかかわる判断

次に、各カテゴリーの認識内容(知識)の習得状況を評価するために、以下の①～⑮の問題を作成した。

I ①	あなたが12年生きてきて、最も印象的な出来事・転機は何ですか。
②	近所に住むおじさん・おばさんにとって、これまで生きてきて最も印象的な出来事・転機は何だろう。
II ③	1900年ごろ、日本社会や私たちの暮らしには、どのような大きな変化が起きただろう。
④	1915年ごろ、日本社会や私たちの暮らしには、どのような大きな変化が起きただろう。
⑤	1930年ごろ、日本社会や私たちの暮らしには、どのような大きな変化が起きただろう。
⑥	1945年ごろ、日本社会や私たちの暮らしには、どのような大きな変化が起きただろう。
⑦	1960年ごろ、日本社会や私たちの暮らしには、どのような大きな変化が起きただろう。
⑧	1975年ごろ、日本社会や私たちの暮らしには、どのような大きな変化が起きただろう。
⑨	1990年ごろ、日本社会や私たちの暮らしには、どのような大きな変化が起きただろう。
III ⑩	1945年を、日本の大きな節目・境目と考える人が多いのは、どうしてだろう。
⑪	1945年以外の時期を、日本の大きな節目・境目と考える人も多いのは、どうしてだろう。
⑫	町立図書館の司書の先生、附属中の社会科の先生、社高の日本史・世界史の先生、兵教大の歴史学の先生は、「現代」の始まりを何年ごろと考えているだろう、それはなぜだろう。
⑬	あなたは、「現代」の始まりを何年ごろだと思いますか。それはなぜですか。
IV ⑭	教科書の年表にのっている「平安」「鎌倉」「室町」とか「明治」「大正」などの「時代」は、どのような理由で区切られているのだろう。
⑮	これまでの歴史学習を振り返って、勝手に「〇〇時代」というのを作ってみよう。それは、だいたい何年から何年までですか。なぜその時期を、そんなふうになづけたのですか。

調査は、単元冒頭のプレテスト、第1次終了時、第2次終了時、第3次終了時のポストテストの計4回、①～⑮の問いに自由記述で回答させる(わからない場合は空欄にしておく)方式で行った。また、評価問題は、いずれの回も同じものを用い、学習が進むにつれて、現代史や時代区分に関する知識がどのように成長しているかを把握できるようにした。

5.2 子どもの認識内容

5.2.1 学級全体の知識の習得状況

各問題に対する子どもの回答数を集計すると、次表のようになる。これにより、知識の習得状況を量的に評価することができる。なお、括弧内の数字は各次の回答者総数(学級定員は30名)を指している。

問題	プレ(25)	1次(27)	2次(27)	3次(29)
I ①	24	26	20	22
②	15	20	14	19
II ③	18	13	21	23
④	17	12	20	25
⑤	18	8	22	21
⑥	20	11	23	25
⑦	13	5	24	24
⑧	13	5	22	25
⑨	11	8	20	17
III ⑩	21	18	20	20
⑪	15	8	20	15
⑫	12	16	12	8
⑬	20	17	25	25
IV ⑭	21	23	22	23
⑮	18	20	21	17

この表には単元指導の成果が如実に現れている。まず第1次後のテストでは「自分史を振り返ろう」との授業を受けて、カテゴリーIの問題への回答数がプレテストより増えている。また、第2次後のテストでは『現代』はいつからか調べて、自分の考えた説を主張しよう」との授業を反映し、第1次後テストでは一旦減少したカテゴリーIIの回答数が増えている。さらに、第3次後のテストでは「これまでの時代を振り返り、年表を作ろう」との授業を受けて、IIIとIVの回答数がプレテストよりも増えているのが、その例証である。

しかし、カテゴリーIIIとIVの問題への回答数は、⑬・⑭も含め目立った変化を示しておらず、メタヒストリーに関わる認識は、学級全体として期待したほどの成果を挙げるができなかった。特に⑫の回答数の減少は、指導計画自体のあり方にもよるであろうが一授業の実施時期の関係で、校外の専門家への聞き取りができずに終わった一、他者の時代区分やその根拠への関心を十分に育て得なかったことを示している。

5.2.2 抽出児の知識の習得状況

学級全体の知識の習得状況については前項で量的に評価したが、ここでは抽出児をとりあげ、特にカテゴリーⅢとⅣを中心に、知識の質的な成長を評価する。

まず、学習の進展とともに知識を増やした事例としてMi Y児、T S児、NH児、Y S児を、単元開始当初から高い知識量を示した事例としてY Y児とY T児を抽出し、それぞれの認識の成長ぶりを考察してみたい。因みに、5人の回答数の変遷を示せば以下ようになる。

児童	プレ	1次	2次	3次
Mi Y	6	7	1 3	1 1
T S	5	7	1 4	1 3
NH	1 0	1 1	1 2	1 5
Y S	6	6	1 1	1 4
Y Y	1 5	1 5	1 5	1 5
Y T	1 4	1 1	1 4	1 4

Mi Y児、T S児、NH児、Y S児ともに、プレテストと第1次後テストでは、カテゴリーⅡの問題への回答はほとんどなく、第2次後テストで急激に回答数を増やしている。そのことは歴史認識、とりわけ現代認識や時代区分認識にいかなる影響を及ぼしているであろうか。

Mi Y児で問題⑭、T S児とNH児では問題⑬の回答に特に注目し、分析してみたい。

〈Mi Y児の問題⑭の回答〉

- ・プレ 天皇の死
- ・1次後 近代日本は天皇の死で区切り、その他は幕府で分ける。
- ・2次後 政治のやり方、天皇の死等。
- ・3次後 色々。都や天皇や土器等。

これは明らかに学習を通じた知識の増大が、時代区分の根拠への認識を深めた事例といっていよう。

〈T S児の問題⑬の回答〉

- ・プレ 1988年。自分が生まれたから。
- ・1次後 1988年。自分が生まれたから。
- ・2次後 1960年。工業の生産量がふえ経済がなりたち今の日本があるから。
- ・3次後 1960年。工業生産量があがりはじめたことをきっかけに今ではアジアで1番。

自分史へのこだわりから1988年説をとっていたのが、現代史に関するカテゴリーⅡの知識の習得により1960年説へと変更し、その根拠を明確に表現できるまでになったことが窺える。

〈NH児の問題⑬の回答〉

- ・プレ 人々が「現代」と言いはじめてから。それまでには現代とは言っていないのだから、現代と言うのを知り、使いはじめてから。
- ・1次後 2000年。現代⇒現在⇒今年だから。
- ・2次後 人が未来や昔を知ったり、使い始めてから。そうしたら自然と今=現代ができるから。「年」はくわ

しくは分からないけど…。

- ・3次後 昔の人は「現代とはいっ？」と考えなくても、昔がないからべつに考えない。「現代」と考えるから、昔と今と未来が出来て来る。私は知らないけれど、「現代」と言い出した時からがはじまり。

「現代とは何年から？」という⑬の問いに、大半の児童が授業で取り上げられた諸説から選択して答えているのに対し、NH児はむしろ「現代とは何か？」といったメタ的問いに意識を集中させていることがわかる。各回とも歴史の記号論的解釈を繰り返しているようにもとれるが、子細に検討すると、プレテストでの直観的記述から、第2次、3次になるにつれて次第に分析的な記述に変わっている。ここから、学習を通しての知識の増大が歴史認識の深化につながったことが推測される。

しかし、Y S児の場合、⑩⑪⑬⑮の問題への回答がプレテストからポストテストまでほとんど同じ記述に終始しており、カテゴリーⅡに関する知識の習得が必ずしも歴史認識の成長につながらないことを示唆している。

また、最初から高い知識量を示したY Y児、Y T児の場合、カテゴリーⅢ・Ⅳの記述に関してはほとんど変化は見られないが、第3次終了後の課題「これまでの時代を、新たに名前を付けて区切ってみよう。」では、他の児童を凌ぐ詳細でユニークな時代区分を記述している。因みに、Y T児の時代区分は以下の通りである。

縄文（かり時代）、弥生～300（「くに」時代）、300～500（大和時代）、501～700（改新時代）、701～800（京都時代）、801～900（藤原時代）、901～1100（武士時代）、1101～1300（合戦時代）、1301～1400（対立時代）、1401～1543（勢力時代）、1544～1590（統一時代）、1591～1867（徳川時代）、1868～1888（改革時代）、1889～1890（憲法時代）、1891～1945（戦争時代）、1946～今（新憲法時代）
--

5.3 教授目標の達成

本単元の教授目標、(1)現代の意味を考える、(2)いろいろな資料を調べ現代史の画期とされる事実を知る、(3)自説を根拠づける、(4)自分なりの時代区分に基づく年表を作る、の4点は達成されたといえるだろうか。

まず(1)は、前ページの回答集計表にも示したように、2次後テスト以降⑬の回答数が最高値を記録しており、十分に目標を達成できた。また(2)も、学級全体の知識の習得状況から見ても十分に成果を挙げることができた。(3)と(4)も、個人差は見られるが、概して積極的に取り組んでおり、所期の目標をほぼ達成したといっていよう。

だが、全体的に見ると、「時代区分にはいろいろあるんだ」というように、認識が上滑りし深まりに欠ける気がしてならない。歴史認識を単なる相対主義でよしとするのではなく、その根拠や妥当性を問い続けさせるためにも、外国の時代区分に触れたり、専門家の意見を聞くなどの手立てが必要であったといえよう。

(原田 智仁)

6. 結

今回の研究では、歴史認識の①枠組み、②過程・方法、③結果(知識)について、それぞれ個別に追求するだけでなく、相互の関係性をも考察することをねらいにした。個別の成果と課題については本論に述べた通りであり、再論は控えたい。ここでは相互の関係性を明らかにするために、③から①へと逆に見てゆくことにする。

歴史認識の結果(③)に着目すると、20世紀に関する事実に知識の習得の点で高い成果が得られた。それは、第2次において、現代とはいっからか自説を主張することを動機付けとしつつ、あくまでも対象に即した事実に根拠を調べさせる授業構成(①)が効を奏したものと見えよう。子どもたちは、学習を通じて認識の枠組みを客観的、理論的なものにするところこそ、自説をより説得力あるものにしてゆくことに気付いたのであろう。

しかし、メタヒストリーにまで踏み込んだ、より高次の歴史認識については、全体的に大きな成果は挙げられなかった。その理由は、歴史認識を深め広げる方法としての調べ活動(②)が、教科書の年表やインターネット情報など、歴史上の重大事件を要領よくまとめた国内資料に限られ、時代区分が大きな対立・論争のないところでの相対的な問題として捉えられてしまったところにあるように思われる。つまり、日本国内で1945年説を除いて議論すれば、子どもたちには自己の生まれた年に近い1989年説か、現在のような豊かな社会の原点としての1960年説くらいしか考えつかないであろうし、そもそも時代区分の意義やねらいを感じ取らせることも難しいであろう。

敢えて1945年説を除いて考えさせようとしたのは、時代区分に関して多様な見方があることに気付かせるためであった。だが、その結果、日本では歴史学者も含めて大半の者が1945年説をとっているという事実気付かせ、それはなぜかを問う機会を逸してしまったともいえる。また、諸外国の現代史の時代区分を調べたり、専門家に意見を聞いたりすることの必要性も感じ取らせることができなかった。これらは社会科固有の学びを促す歴史授業構成という点で、今後への反省材料となろう。

ただし、抽出児に着目すると、また別の成果と課題が指摘できる。例えば第3章では、プレテストの段階から一貫して抽象度の高いイメージ画のタイトルをつける児童としてMiY児が注目された。この子の場合、第5章で明らかにしたように、決して当初から高い知識量を示していたわけではない。ただ、第4章にも述べているが、第1次までは両親に聞いたり文献で調べ、第2次以降はインターネットで調べたり他の児童と情報交換するなど、大変意欲的かつ素直に調べ活動を展開していることが窺える。調べ活動の過程で、現代史に関する知識を増やし、そうした知識をもって歴史認識の枠組みを構築しようと

したことがわかる。その意味で平均的な児童であるが、教師の適切な指導があれば誰もが社会科固有の学びを身に付けようことの例証となろう。

また、MiY児と対照的なのがY Y児である。この子の場合、第5章で述べたように当初より高い知識量を示したが、そこには社会科や歴史へのこだわりが窺える。特に第3章の記述から判断すると、戦争や原爆などへの関心が高い。第4章に記しているが、調べ活動も活発で、「なぜ20世紀になると機械が発達したか」、「現代が1960年という説を裏付けるもの(は何か)」というように、探求のための問いも焦点化されている。しかし、この子の学びはその後深まることなく、逆に関心を低下させてしまったように見受けられる。議論を通じて追究意欲を高め、認識を一層深化させるためにも、個々の児童の関心や認識レベルに応じた指導と、それを可能にする授業構成(問いと知識の構造化を踏まえた論理的授業構成)が必要だったといえるだろう。(原田智仁)

註

- 1) 草原和博他, 社会科固有の学びを育てる授業構成と実践分析(Ⅰ)ー第5学年「自動車工業と私たちの暮らし」を事例として, 学校教育学研究(兵庫教育大学学校教育研究センター)第13巻, 2001, pp.47-59
- 2) 代表的な研究を挙げれば以下になる。
 - ・岩田一彦他, 子どもの関心・意欲を育てる社会科授業構成と実践分析ー3年「社町の桃づくり」を事例として, 学校教育学研究(兵庫教育大学学校教育研究センター)第5巻, 1993, pp.143-161
 - ・岩田一彦他, 子どもの関心・意欲を育てる社会科授業構成と実践分析(Ⅱ)ー小学校4年「山地の人々の暮らしー安曇野(穂高町・豊科町)に湧く良質で豊富な水を生かしたくらしー」を事例として, 同上紀要第6巻, 1994, pp.67-82
 - ・岩田一彦他, 子どもの関心・意欲を育てる社会科授業構成と実践分析(Ⅲ)ー小学校3年「ひとびとのくらしと商店ー買い物10倍楽しむ方法ー」を事例として, 同上紀要第7巻, 1995, pp.81-94
 - ・原田智仁他, 子どもの関心・意欲を育てる社会科授業構成と実践分析(Ⅳ)ー小学校4年「菊づくりに生きる沖縄の人々」を事例として, 同上紀要第8巻, 1996, pp.63-74
 - ・原田智仁他, 子どもの関心・意欲を育てる社会科授業構成と実践分析(Ⅴ)ー小学校4年「嬉野台地の開発」を事例として, 同上紀要第10巻, 1998, pp.19-31
 - ・原田智仁他, 子どもの関心・意欲を育てる社会科授業構成と実践分析(Ⅵ)ー小学校4年「低地の人々のくらしー海津町ー」を事例として, 同上紀要第11巻, 1999, pp.39-51

(2001.7.31 受稿, 2001.9.17 受理)