

子ども達自身が歴史を語る歴史学習

1. 工夫されていた点

まず1点目は、思考の可視化が工夫されていた点である。これは、研究の重点の(2)「学習問題解決の過程の質を高める情報交換の場の設定」、＜具体的な取組の例＞として「様々な集団での情報交換の場の設定と思考ツールの活用」と関わるものである。個別の学習活動ではクラゲチャートの活用、全体での共有化場面では、「A争いが起きたから」「B米づくりが伝わったから」「C指導者が現れたから」「D外国との交流があったから」の4つの事項を黒板に構造的に示す事で、各事項の関連性を可視化していた。こうした工夫により、子ども達の省察活動そのものを可視化し、その活動を活性化させていた。

次に2点目は、これも研究の重点の(2)と関わり、対話的な学習場面、特にグループでの活動場面である。まず、8グループ全てのグループで、どの子どもも漏れなく活発な議論を展開し、さらにはきちんと論拠(資料)に基づいて議論をしていた点には注目したい。これは、まさに1年時から全ての教科で対話的な学習場面が設定され、子ども達自身が対話的な学習をしっかりと身に付けてきている証である。

最後に3点目は、こうした対話的な学習場面で、子ども達自身が歴史を語っていた点である。そもそも歴史は誰のものなのか?歴史は、歴史を研究する専門家が構成し、叙述するものであって、それを、高校、中学、小学校の学齢に合わせて“教えて”行く事が歴史教育なのであるだろうか。こうした歴史教育観に立てば、子ども達は専門的研究者や教員が教材研究した＜歴史＞の一方的受容者になる。果たしてこれが、＜歴史＞の学習の姿であろうか。本授業では、何よりも子ども達自身がきちんと論拠に基づき歴史を語り、叙述していた。この点は、何よりも注目したい。子ども達の歴史学習は、今後も中学、高校と続いていく。その時に、ただ他人の語る歴史を聞く受容者ではなく、しっかりと自身で歴史を語り続けてほしいものである。

2. 実践して見えてきた課題

まず1点目は、“戦い史観”についてである。「なぜむらから…くにへと変わっていった」のかについて、A~Dの4つの観点があったが、Aは「争いが起きたから」であった。しかし、実際に平和裏に話し合いや契約によって協同や合併はなかったのだろうか。我々は、ややもすると争いや戦争によって社会や時代が変わると思込んでいないであろうか。人類の歴史が愚かな戦いの歴史を繰り返してきたとの見方は、ある意味反面教師で、平和を希求する教育には意義あるものなのかもしれない。しかし、仮にそれを“戦い史観”と呼ぶと、恐ろしいのは小学生の、しかも歴史を学び始めた子ども達に、戦いによって時代は変わっていくといった“戦い史観”を授業を通じて刷り込ませて来なかったかという事である。こうした教師自身にも自覚されない歴史観は、深く自省してみる必要がある。

次に2点目は、資料活用についてである。前述した様に、子ども達は対話的な学習場面で、実に資料に基づき論拠を示しながら意義ある話し合いを展開していた。しかし、翻って見ればその資料自体が教師により用意されたものであり、その意味では教師の“掌”の内ではしか論拠を見出せないという限界性がある。資料自体を教師が用意したものに頼るのではなく、やがて子ども自身が資料を探し開拓していく力を身に付けさせたい。

最後に3点目は、今回の主題に対する答えについてである。今回の主題は、「なぜむらから…くにへと変わっていった」のかであったが、それに対する子ども達の説明は、「D外国との交流」により、「B米作りが伝わり」、やがてより豊かな食料を求めて「A争いが起き」、それを勝ち抜いた「C指導者が現れたから」というストーリーであった。しかし、この説明を振り返れば、“どのように”「なぜむらから…くにへと変わっていった」のかの説明になっている事が分かる。果たしてこれでよかったのであろうか?歴史学習では頻繁に活用される“どのように”は、子ども達に時系列に思考する事を促すものである。しかし、同じように頻繁に活用される“なぜ”の場合は、結果から遡及して因果関係を思考するものである。この正反対のベクトルを持つ“どのように”と“なぜ”の問いかけが、なぜ一致するのであろうか。授業のねらいとして、最終的な子ども達の答えは、これでよかったのであろうか、疑念が残る点である。

いずれにしても、問題提起性のある意欲的な授業であった。授業者の今後のさらなる取り組みに期待したい。

～「見方・考え方」を自覚的に用いて課題を追究し、社会と自分とのつながりを見いだす子どもを育む学び～

1 本実践の位置づけ

本実践は、「調べて発見！大昔の人々の暮らし～古墳のくにながでできるまで」の単元において、「社会的事象の特色や意味を多角的に考える」学習活動を通して、児童に対して自発的な「選択・決定」を行わせることを目的にして授業計画・実践されたものである。

澤井（2021:p.48）は、最近多くみられる研究授業の特徴として三点あげる。

- 単元の終末に設定し、学習したこと（社会の仕組みや社会的事象の意味など）を元に考えさせようとしていること。
- 産業の発展や環境保全、防災安全、伝統文化の継承など、よりよい社会を描く方向付けがなされていること。
- 問題解決に多くの時間をかけず、個々の考えを重視する、いわゆるオープンエンドであること。

一方、澤井は小学校の課題として「教師主導、形骸化、他人事、無責任な意思表示といったことにならない」ことが今後の研究課題になると示す。今回の実践は上記の課題を克服したとも言える。その理由は、授業者が「選択・決定」を重視した授業を組み立てたことにより、学習内容や活動に深みが増したことである。結果として、問題解決を含む深い学習に児童を誘うことに成功した。澤井の示すところの「形骸化」や「無責任な意思表示」を回避することをめざし、問題解決に対して学習材を丁寧に扱った点が他の研究授業と違う点であると言える。以下に本実践の特徴を述べる。

2 実践の特徴

本実践の特徴として「選択・決定」を重視したことによって、学習内容の形骸化や無責任な意思表示を防ぐことができ、学習内容に真摯に向き合うことができた。そのために授業実践を行った鈴木教諭は2つの工夫を行った。1つ目は「複線型の授業展開」を心がけた点、2つ目は「情報交換や思考ツールの活用」を行った点である。1つ目の「複線型の授業展開」は学習内容に関わって、多様な資料を用いることで様々な解釈を生み出すことに成功した。実際、教室には授業に関連する書籍や資料が豊富に準備されており、児童は自分の考えた説を補強する資料を自分たちで選択し、発表する姿が見られた。2つ目の「情報交換や思考ツールの活用」では、児童の考え方を示すためにクラゲチャートなどの思考ツールを用いることで、多様な考え方の表出に成功したと言える。

これらの成功の要因は鈴木教諭が指摘する点だけにあるのではなく、鈴木教諭の日頃からの問題意識が反映された授業であった点大きい。中学校の指導要領によれば「歴史的な見方や考え方」として、「社会的事象を、時期や推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連付けたりすること」とある。本実践に於いて、小学校においても見方や考え方を身につけて課題を追究出来た点は成果と言えるだろう。

3 今後の課題

一方で、課題点は終末のまとめをいかに構成するである。今回の学習課題では時系列の変化に関わる因果関係を主に問うてゆくものであったが、子どもたちから表出した因果関係の説を整理するのは相当な困難を伴う。これまでの学習で問題解決のための時間を多く割いている以上、児童の因果関係を知りたいという気持ちにどのように応えるのかは重要になるだろう。解決方法としては内容（素材）をある意味で精選することが求められるが、一方で複線型の授業を思考する立場からすれば、ある種の矛盾が生じることになる。この点については、来年度以降の附属学校の研究に期待したい。

【参考文献】

澤井陽介・唐木清志（2021）『小中社会科の授業づくり 社会科教師はどう学ぶのか』東洋館出版社