

社会科教育における実践の継承と歴史学習の在り方に関する一考察

野瀬 薫
NOSE Kaoru

抄録：

授業を構想する段階で先人の残した実践から学び、その位置づけや意義、課題等を把握しておくことは、授業づくりにおいて重要である。本研究は、先人の残した社会科授業に関する実践の内、主に1970年～1980年の実践に焦点をあて、上田薫及び社会科の初志をつらぬく会の実践、有田和正、古川清行、板倉聖宣「仮説実験授業」の理論や実践を取り上げ、その実践・理論・方法の意味や価値について整理し考察することを目的とした。

【キーワード】

小学校 社会科教育 実践史 歴史学習 上田薫 有田和正 古川清行 仮説実験授業

I 研究の目的および方法

本研究は、先人の残した膨大な社会科授業に関する実践の内、主に1970年から1980年代の実践に焦点をあて、上田薫及び社会科の初志をつらぬく会の実践、有田和正、古川清行、板倉聖宣「仮説実験授業研究会授業書『日本歴史入門』」の理論と実践を取り上げ、その実践の理論・方法について整理し、今後の社会科授業の創造において継承すべきことは何かについて考察することを目的とする。

今回取り上げる上田 薫（1920年～2019年）は、大阪府に生まれ、東京教育大学教授、立教大学教授、都留文科大学学長等を歴任した教育学者である。また、「社会科の初志をつらぬく会」の名誉会長を長年に渡って勤めた。上田は、京都帝国大学文学部哲学科に進み、1943年学徒出陣、敗戦により1946年1月日本に帰国、1946年9月に文部省に入省し、小学校社会科の学習指導要領の作成に携わった。1951年名古屋大学教育学部、東京教育大学教育学部、立教大学文学部で教員生活を送り、最後は都留文科大学学長を務め、教育哲学、教育方法を研究・講義しつつ、この間教育現場の研究実践にかかわり続けた。『上田薫著作集（全15巻）』（黎明書房 1992年～1994年）等多数の著作がある。

有田和正（1935年～2014年）は、福岡県に生まれ、1958年玉川大学文学部教育学科卒業後、福岡県の公立校、福岡教育大学附属小倉小学校を経て筑波大学附属小学校教諭、その後愛知教育大学教授、東北福祉大学特任教授を歴任した。『子どもが生きる社会科授業の創造』『社会が好きになる教え方』、『「追究の鬼」を育てる』、『有田和正著作集（全20巻+別巻3）』（明治図書 1989年）をはじめ、『学級づくりと社会科授業の改造』（低学年・中学年・高学年 全3冊）（明治図書 1985年）、『「一寸法師」「台風とさとうきび」—有田和正の授業（写真で授業を読む）』（明治図書 1987年）、『調べる力・考える力を鍛えるワーク—社会科の基礎・基本学力をつける』（明治図書 2002年）等著している社会科の実践家であり、研究者である。

古川清行（1925年～）は、社会科教師として東京都教育委員会指導主事、72年東京都立教育研究所主任指導主事、80年東京都中央区立城東小学校校長等を務め、1983年から85年にかけて発行された『子どもが生きる授業 社会』（1～6年 編著 小学館）や、『日本歴史学習ファックス資料』（小学館 1989年）を編

集するなど、多くの教師に影響を与えた人物である。

「仮説実験授業」は、板倉聖宣が『未来の科学教育』（国土社 1966年）、『はじめての仮説実験授業』を著したことからスタートしている。仮説実験授業研究会で作成した「授業書」と称する一種の指導案・教科書・ノート兼用の印刷物を中心に展開される学習方法・授業方法であり、授業は、原則授業書の指定通りに授業を展開することとされている。今回の小拙文では、仮説実験授業研究会が、日本の歴史に関して取り上げた授業書『日本歴史入門』を検討することとする¹。

社会科教育実践史・教育方法論史を取り扱った研究には、田中史郎『社会科の史的探求』（西日本法規出版 1999年）²、永田忠道「小学校社会科教育論・実践の歴史」社会認識教育学会編『小学校社会科教育』（学術図書出版 2010年）等多数の先行研究がある³。

近年では、田上哲「民間教育運動における授業研究 第3節 子どもと教育」⁴や、赤沢早人「社会科教育の変遷—「社会科を教える」から「社会科で教える」へ—」⁵等に詳しい。しかし、大学に所属する研究者がまとめたものであり、明日の授業に活かす実践者の視点を加味する必要がある。

そこで本拙文では、小学校教諭等38年間の経験を通してこれから教師になろうとする学生、社会科教育実践史に興味のある若い先生方の参考となるように、具体的に授業の様子を紹介するよう心掛けた。また、その実践の思想・哲学や方法論等を比較しやすいように、実践事例を紹介する際には、できるだけ同じ時代を扱った歴史学習の授業場面とし、今回は江戸時代を扱うものを多く取り入れた。

II 上田 薫による授業の創造

上田 薫（1920-2019年）は、大阪府に生まれ、東京教育大学教授、立教大学教授、都留文科大学学長等を歴任した教育学者である。また、「社会科の初志をつらぬく会」の名誉会長を長年に渡って勤めた人物である。

上田が長年にわたり会長を勤めた「社会科の初志をつらぬく会」（以下：初志の会）は、昭和33年（1958年）に発足した民間教育研究団体であり、学校の教職員・大学等の研究者を中心とし、2007年時点で全国に約1200名（誌友を含む）の会員が所属している。

初志の会は、日本の教育政策が系統主義の知識教育、徳目主義の道徳教育に大きく転換したことを批判し、「新しい民主的な社会を主体的に創造する人間は子どもの切実な問題解決を核心とする学習によってこそ育つ」という考えに基づき活動を進め、「つめこみ」「教えこみ」の指導を排し、問題解決学習を進めていくことによってこそ、子どもたちはものごとの本質をねばり強く個性的に追究し、新しい社会を創造できるように育つという考えに基づいて活動を展開している。

初志の会の機関誌の名称ともなっている「考える子ども」とは、「自分なりに事物事態の真相を捉え、自分の責任において、自分なりの行動をしていく子ども」（重松鷹泰）を指し、そのような子どもを育てたいと願い活動を進めている。新しい民主的な社会を主体的に創造する人間は、子どもの切実な問題解決を核心とする学習によってこそ育つという、1947年来の社会科の考え方を大切にしている会である。

（1）上田 薫の授業観

上田は、『ずれによる創造』の中で、「人間回復とは、“はみ出る”ことなのである。集団からも科学的法則からもはみ出したとき、そこにはじめて生きた人間が存在しうると考える」とのべ、「個性の深さは、いかにも大げさに他人と違っているところではなく、むしろ酷似していながらぎりぎりのところではずれる

というところに見いだされるのである。」と述べており、ここに上田の人間観をうかがうことができる。

上田は「動的相対主義」の立場をとり、「わたくしはいま人間に対する把握を問題として論じた。が、それはわれわれの前に生ずる現象や展開している事実についても全く同様なのである。なるほど事実の一つしかない。しかしそれは個人がひとりしかないのと同じである。事実もまた、その意味と働きとに注目してとらえれば、その中身は常に一ではなく多である。さまざまな解釈を許容せざるをえない複雑なものである。われわれはなんとかしてその多数の解釈を統一しようとするけれど

も、現実にはそれがどうしても不可能であるというところに生きた事実が存在しているのである」と述べている。

上田は、また「授業観の変革」において、上記のように「生きた授業を成立させるための観点」として、「三原則」「六つの具体策」「三方策」「六つの問いかけ」を挙げている⁶。

(2) 「社会科の初志をつらぬく会」における「福岡駅」の実践

初期社会科の理念である経験主義に基づいた社会科のあり方を守り発展させようとする目的をもって、1958年初志の会が設立された。本節では、この初志の会の考え方に基づいて行われた富山県福岡町立大滝小学校 谷川瑞子の「福岡駅」の実践を取り上げ、初志の会の目指す社会科授業像について考察を行うことを目的とする。

「福岡駅」の実践では、小学校3年生の子どもたちが、身近な駅を見学に行き「駅にはどんな人が働いているか」について話し合うことからスタートする。駅長や切符を切る人のほかに、ある子どもが「先生、まだおるわ、地下タビはいとるものいるわ」というと、「先生、地下タビはいとるもんどかたやね。あいつおぞいもんやね」、「わたしも見たことあるわ、皮ぐつはいてっさる人、えらいがやぜ」等、教室は騒然となる。その時、谷川先生は「地下タビ、はいている人も、立派な人間です。大事な仕事をしている人です」という言葉が出かかったが、ぐっと飲みこみ、この時点では次の福岡駅見学メモ帳の作成へと授業を進めた。

その後に行われた福岡駅の見学は、午前6時30分の列車が着く前から始められ、多様な調査が行われた。そして、「駅を利用することによって私たちの生活はどう変わってきたか」「私たちに幸福をもたらしてい

原則1	計画は必ず破られ修正されなくてはならない。
原則2	正解はつねに複数である。
原則3	空白を生かしてこそ理解は充実する
三方策1	迷わせ、わからなくしてやること
三方策2	教えないこと、少なくしか教えないこと
三方策3	教科のわくにとらわれぬこと、授業時間にこだわらぬこと
具体策1	立ち往生せよ
具体策2	山をつくれ
具体策3	拮抗を生かせ
具体策4	ひっくり返しをせよ
具体策5	あとをひく終末にせよ
具体策6	ひとりひとりにむかえ
問いかけ1	自分のコンディションを整えることに忠実であるか
問いかけ2	子どもが教師の意図に合わせようとしているのが見えるか
問いかけ3	タイミングに心をくばるゆとりをもっているか
問いかけ4	忘却と思っておこしを生かそうとしているか
問いかけ5	ひとりを通じて多くの子をとらえる姿勢をもっているか
問いかけ6	不都合と思うことに身を寄せていこうとしているか

る車を動かす人は誰だろう」「この中で、一番大事な人は、誰でしょうか」と学習を進めている。

子どもたちは、最初は駅長や助役やポイント係など指摘していたが、「あの係も大事や、この係も大事や、よわたなあ」「先生一番大事やいうきまりないわ、みんな大事やわ、いらん人おらんわ」「この人たちが一人でも、ぼんやりしとってまちがったらあけない車が脱線したり、てんぷくしたりして、たくさんの人が死んだり、けがしたりするわ」との言葉を発している。そして、「先生、おらっちゃ、ダラなこと言うとったね、地下タビはいとるもん、おぞいもんや、皮ぐつはいて、ヒゲはやしとるもん、えらいがや、と思とったけれど、チョロイこと思とったもんや」との発言が生み出されている。

初志の会は、「教師の道徳的な指導によって、先の発言『地下タビはいとるもん、あいつおぞいもんやね』をその場でも正すことができたとしても、また、『そういうことは言ってはいけない』という学びになっても正しい社会認識としては育たず、その場限りとなる可能性も高い。しっかりと問題解決をすることにより、子どもたちは道徳の徳目的な理解ではなく、納得して学んでいくという実践となっているし、そのようにとらえられている。」としている⁷。

Ⅲ 有田 和正による社会科授業の創造

有田和正は、社会科を中心に、「子どもの学ぶ意欲を喚起する発問」や「授業のネタ」（教材の面白さ）に着目し、多くの教師に影響を与えた社会科の実践者・研究者である。

有田は、『学級づくりと社会科授業の改造』（高学年まえがき）の中で、「学級づくりが先で、それから授業づくりをすべきだといわれるが、わたしは逆のような気がしている。よいクラスをつくるには、よい授業を創り出すことに力を入れることが先決である。『社会科で学級づくりをするのだ』という考えで授業に臨むことが大切だと思う。つまり、学級づくりという場合、何を、どうやるのか具体的につかめないので、具体的な授業を改善していきながら学級づくりをしていくということである。両者は車の車輪のようなもので、片方が変わるともう片方も変わるのである。」と述べている。また、上田薫と同様に「小さなズレをたいせつに」「『個人差のある子どもがあつまっているからこそ社会科の授業はおもしろくなる』というのが、わたしの主張であり、結論である。」とも述べている。

有田は、社会科の授業の現状をふまえ、子どもの社会的事象についての思考を深めることが発問の基本的な働きであるという立場から、社会科における発問の在り方を具体的に追求することに努めた。「子どもたちは、おもしろいこと、楽しいことが好きである。授業でも、少しおもしろいと身をのり出してくるが、おもしろくないとソッポをむく。子どもたちに、社会科の力をつける近道は『社会科の勉強はおもしろい』と思わせることである。このためには、なんとといっても、おもしろいネタをみつけて、授業にもちこまなければならない。なぜなら、ネタのよしあしが、授業の死命を制するからである。これが『材料七分に腕三分』といわれるゆえんである。材料が悪ければ、どうにもならない。くさった魚は、どんな上手な料理人でも、料理のしようがない。逆に、材料さえよければ、腕は少々悪くても、なんとか食べられる料理となる。これは、授業でもまったく同じことである。」と『授業がおもしろくなる21授業のネタ 社会・中学年』（明治図書 1999年）において述べている。

面白い教材を開発・提示し、子どもを社会科好きに育て上げてきた有田の授業の秘訣、授業構成のポイント、教材研究の仕方、学習活動活性化のポイントなどを考えることは、今後の授業づくりに役立つものと思われる。

例えば、「バスの運転手さんは、どこを見て運転していますか？」という発問をはじめ、「①バスはタイヤが何個ついていますか？」「②バスの運転手はどこを見て運転しているか？」「③バスの運転手は運転し

ている時に何を考えているのか？」「④交差点の真ん中で黄色になったらどうするか？」「⑤運転中に子どもが飛び出してきた。どうする？」「⑥バスの運転手と電車の運転手とどちらが難しいか？」等、バスの構造を捉え、運転手の仕事をつかませ、運転手の願いや苦勞・工夫を引き出し、最後に電車との比較を行う。見ているようで見ていないことを子どもたちに自覚させ学習に向かわせる展開になっている。

その他、第5学年漁業において「浮魚・底魚」に比較を行い、様々な地方の暮らしで沖縄を扱う際には、「サトウキビが倒れている方向から台風との闘い」を学んでいる。

また、以前生活科ではなく、2年生でも社会科が学ばれていた時の実践では、「1枚の紙から作るポスト」を展開している。「紙でポストをつくただけけど…」からスタートし、子どもたちから、大切な手紙を守るためには、雨にも強い金属でポストはできており、鍵もかかることを子どもたちから引き出し、郵便の仕事子どもたちとともに追究している。

ずいずいずっころばし ごまみそ
ずい 茶壺に追われて とっぴん
しゃん ぬけたら、どんどこしょ
俵のネズミが 米食ってチュウ
チュウチュウチュウ
お父さんがよんでも、お母さんが
よんでも、行きっこなしよ
井戸のまわりで お茶わん かい
たのだあれ

(1) 童謡の教材化について⁸

本節では、「ずいずいずっころばし」という童謡を用いて「江戸時代の文化」に関する歴史授業を展開している実践をとりあげ、児童の学習意欲を喚起する「ネタ」の意味について考察する。

「ずいずいずっころばし」は、古くから日本に伝わる童謡であり、遊び歌として知られている。

この童謡は「お茶壺道中」についての唄だと言われ、将軍が飲むお茶の「茶壺」が街道を通る際には、ドアをしっかり閉めて、(子どもたちは)お父さんが呼んでも、お母さんが呼んでも出て行ってはいけませんよ。ということから、大名行列、将軍の権威を考えさせる良き教材である。子どもたちの豊かな発想を引き出すきっかけとして童謡を活用し、学習意欲を喚起しようとしている実践である。

有田は、『学級づくりと社会科授業の改造 高学年』において、次のような解説をしている。少し長くなるが、引用したい。

この「茶つぼ」とは何か。茶を入れるつぼであろうが、どんな茶をいれたつぼなのか。これは、江戸の将軍様が飲むお茶(宇治でとれた一番茶である)を茶つぼにつめて、宇治から江戸へ東海道を「茶つぼ道中」を行って運んだもので、この茶つぼ道中を歌に託して批判したものである。

「茶つぼ様」(これは大名行列以上であった。大名行列ではいちいち土下座をしなくてよかったが、茶つぼには土下座をしなくてはならなかった)が通ると、宿場の人々はみんな土下座をして、その送り迎えをしなくてはならなかった。特に、道で遊んでいる子どもなどが失礼なことをすれば、切り捨て御免にあうわけだから、子どもたちは、茶つぼ行列がくると追われるように家の中に入れられ、戸をびしゃんとしめて閉じ込められてしまったのである。

そして、茶つぼ行列が通りぬけたら「どんどこしょ」と大いにさわぎ、遊びましょう。それまでは、裏で隠れていなければならない。ネズミが俵の米を食べていてもおっぱらうために声を出したり、動きまわったりしてはいけませんよ。お父さんが呼んでもお母さんが呼んでも、茶つぼ行列が通り過ぎるまで、絶対に行ってはいけませんよ。-ということである。つまり、茶つぼ行列が通り過ぎるまでは、絶対に行ってはいけませんよ-ということである。(中略)

これは、宇治や静岡のお茶が江戸に流れていた街道の様子を示しているわけだが、この歌は江戸時代の社会のしくみを典型的にあらわしているのである。

「茶つぼ様」は「将軍様」と同じで、町民や農民たちは、茶つぼにむかって土下座しなくてはならない社会であった。もししなければ切り捨て御免である。江戸時代とは、どんな社会なのか？という問題が当然出てくる。(中略)江戸時代の身分制度とはどんなものか、どんなに厳しいものか調べたくなる。(中略)このような教材を提示すれば、子どもは必ず動き出す。

と述べている。このことから、一つのネタ・きっかけをもとに、子どもたちの学習意欲を喚起し、調べる学習スタイルを見ることができる。

(2) 「内容を発見する資料をつくる」から

有田は、内容を発見する資料を作ることを重視し、他に「トイレで江戸時代の農民の生活をさぐる」実践例を紹介している⁹。農家の工夫・農業の発展の歴史を学ぶ際に農家の建物の配置を問題とし、農家が南側の一番日当たりのよい場所にトイレを配置し、糞尿の発酵を促し農作物にとって必要な肥料を作っている工夫をきっかけとして農民の生活の様子を学べるようにしている。

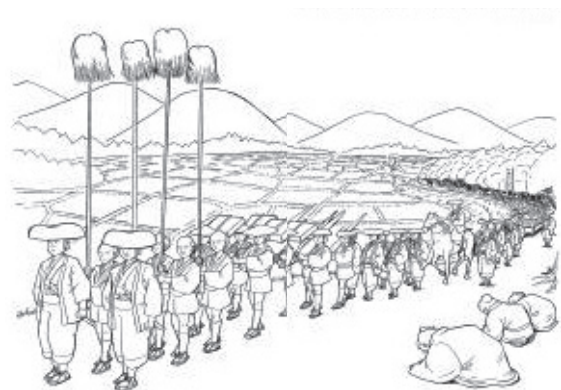
有田は、「四国の祖谷地方の農家の間取り図」をもとに、江戸時代の農民が増産のために便所を「肥料工場」として最大限に利用していたことをつかませたいと考え、日本中の農家のつくりを調べた。そして、1649年に出された「慶安御触書」との関係も調べて、四国地方の農家の間取り図を資料として使うことにした。(中略)

有田は、「便所のつくり」を通じて、江戸時代の農民のくらしを追究させたいと考えた。「なぜなら、江戸時代の便所は、『慶安御触書』(1649)にあるように、大きくて、日あたりをよくし(南側につくった)、ここで『こやし』を製造していたからである。これは便所というより肥料工場といった方がよいくらいである」と述べ、「『便所』が、江戸時代の農民のくらしを学習する『ネタ』として成立するかどうか、次のような視点からさぐってみたい」とし、「子どもが興味をもって取り組むか(問題をもてるか)」「現在の便所と比較したりしながら具体へ迫っていくか」「他の社会事象と関係づけながら考えていくか」「視点の転換をして、全く別の角度からも考えていくか」「内容に発展性があるか」の5点をあげている。

(3) 一枚の絵・イラストから¹⁰

「長篠の戦」の実践では、まず、武士たちが背中や腰に旗をつけていることに着目し、「戦にくいのにどうして『旗』をたてて戦っているのだろうか。」と児童に投げかける発問等を意識しつつ、旗は高台などにおいて、ひとりひとりの武将の戦いぶりを勤務評定している軍目付の目にとまるようにするための一種の宣伝広告であり、なるべく他人と違った旗をつくり、目立つように工夫した。家紋もこの旗のために発達した」と教材・資料の見方を紹介している。

さらに、具体的な追究課題とするため、「当時の鉄砲の有効距離はどのくらいだったのだろうか。」と投げかけている。そして、数値をもとに、普通の鉄砲は三百メートルくらいとんだが、有効距離は八十から百メートルくらいだったという。京都の三十三間堂は



128mあり、これを弓で射抜いたというから、当時の鉄砲は弓以下ではないかとも考えられるとした上で、織田信長の用いた三千挺の鉄砲は国産か、そして、三千挺の鉄砲を入手するのにかかった費用はどのくらいで、その費用はどのようにして集めたか？などの問題も提示しながら追究意欲を喚起している。

ここでは、「信長の用いた鉄砲は、六匁^{もんめ}玉銃とすれば一挺が米九石だったというから、一石六万円として三千挺で十六億二千万円になり、三〇匁玉銃とすれば米四〇石というから、三千挺でなんと七十二億円という大金となる」と具体的な金額を算出し、子どもたちを導いている。

その後、「長篠の合戦があった1575年5月21日（新暦7月9日）の天気は晴れか、くもりか雨か」を話題とし、子どもたちが「雨だったら火縄銃は使えないので織田方が負けたのではないか」と考えることを予想し、「当時の合戦は『雨天順延』だったので、雨だということはありえない」とまたもや、子どもたちの予想をひっくり返している。そして、武田方が自軍陣地から、織田・徳川連合軍の柵のあるあたりまで騎馬で突っ込むのに要する時間は「約20秒」であったことをふまえ、火縄銃の玉づめに要する時間から考えさせている。闘いの最中、農民はどうしていたかも含め、一枚の絵から実に多くの内容を読み取ることができることを示し、有田の教材研究の姿からみても、そういう見方ができる子どもたちを育てようとしていることがうかがえる。

また「大名行列」の実践は、『有田式調べる力を鍛えるワーク』（有田和正著・飯島英明イラスト 明治図書）のイラストを元に、資料（イラスト）を「見る力」、「はてな？」発見の力を鍛える実践である。子どもたちが自ら調べ、探り、考える、さらに追求する授業をめざし、展開している。

（4）有田和正実践への評価

有田は、もともとは初志の会の一員であったが、1970年代後半からは初志の会とは距離をおいた実践研究を進めて、「ネタ」と呼ばれる独自教材の開発と、ネタから子どもたちの発見や発言を引き出す社会科授業のスタイルを確立させたとされている。

赤沢早人は「社会科教育の変遷」において、有田和正と長岡文雄の論争を取り上げ、「一つの論争が、切実さ論争である。これは、1982年に小学校教師の有田和正が提案した社会科授業実践を契機とするものであった。有田は、『子どもたちの現在の生活には、解決しなければならないような切実な問題は存在しない』という認識から、『子どもの意表をつき、追及のエネルギーを引き出す』ことをねらう授業を目指した。これに対し、奈良女子大学文学部附属小学校の教諭であった長岡文雄が、有田の授業提案を『子ども本然の問い』を育てることから逸脱している『教材優位』『教師優位』の授業であると論難したのである」と記している¹¹。

加えて、赤沢は「戦後の社会科教育論をあえて大胆に概括するならば、初期の目的論に始まり、教科内容論を経て、授業論、学習論、評価論と変転する中で、大きな潮流としては『社会科で“何”を教えるか』という視点から、『社会科で“どんな能力”を育てるか』という視点へと移り変わってきたと言える。コンテンツ（内容）ベースからコンピテンシー（能力）ベースへカリキュラム設計の重点が移行している教育界全体の状況は、社会科教育の今後の展望にも大きな影響を与えている」¹²としている。今後の社会科学習は、学習指導要領の「何ができるようになるか」の視点を留意した授業づくりが求められている。

IV 古川清行による「子どもが生き生き学ぶ社会科」授業の創造

古川清行は、『子どもが生き生き学ぶ社会科 ～主体的に考え、活動する力を育てる』において、「学習

を支える条件」として、

- ① 目標・内容についての教師の的確で正しい把握や解釈
- ② 子供自身による学習問題の明確化と、それをバネにした主体的な学習過程の展開
- ③ 一人一人が意欲的に取り組む学習活動
- ④ 豊富で的確な教材・資料の用意
- ⑤ 教師による的確な発問・助言・援助
- ⑥ 学習展開の各所において試みられる、一人一人の良さを認め、その自己変革を促すような評価
- ⑦ 子供たちの主体的な活動を保障し促すような学習環境
- ⑧ 何でも言い合い、協同し合える人間関係

の8点を挙げている¹³。また、学習過程の在り方としては、「学習問題の内容やその成立のプロセスは、学習を方向づけるとともに、子供たちの学習意欲の高まりを促し、豊かな発想や創意工夫への志向を高めるためにも、重要な意味を持つ。」「学習問題明確化のために格別の努力を注がなければならぬのだが、その努力は一応次の三つの段階を経て実っていくように思われる」として、多様化の段階・集約化の段階・学習問題化の段階に整理し、「第一は、教師から提示された社会的物事・事象に当面し、それぞれの子供たちが多様な疑問・意見などを持つ段階」「第二は、子供たちから出された疑問・意見などを集約しながら、学習を方向づけていく段階」「第三は、方向づけられた疑問をもとにしながら、学習問題の形にまとめていく段階」としている。

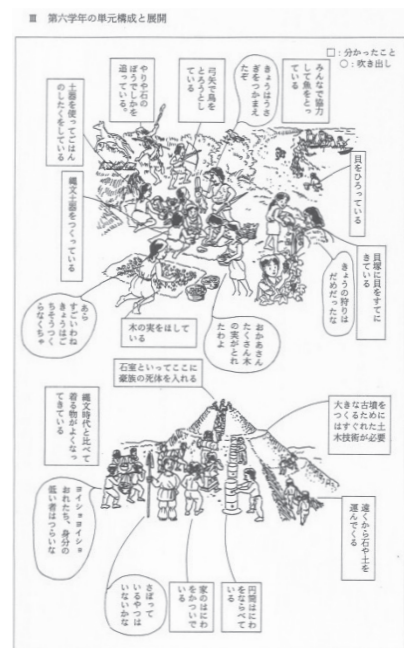
第一段階で提示する物事・事象は、「子供たちの学習を、教師の期待する方向に方向づける可能性の強いもの」「子供たちの興味関心を高め得るもの」「具体的であり、(多少の助言があれば)子供自身の力で解決できるもの」などの性格を持つものであることが望ましいとしている。

また、第二段階の集約化の段階では、「討論を重ねて、先の多様な疑問・意見の中から価値あるものを見いだす」「新しく資料を提示したり、前段階で提示した資料を再検討したりする」ことが有効であると¹⁴している。

(1) 小単元「稲作の始まりと古墳」の授業展開¹⁵

主な学習活動：

- ① 縄文時代の土器や石器を見ながら、縄文時代の様子を示す絵(プリント)に書き込みをして、このころのくらしの特色について発表し合う。(問題に気づく)
- ② 古墳の写真を見ながら、古墳づくりの様子を示す絵に、①と同様の作業をし、人々のくらしや、世の中の様子について話し合い、二つの時代の特色を表にまとめる。
- ③ 年表をつかって、二つの時代の位置や、その時間的長さを調べ、疑問に思ったことを発表し合い、各自の意見を交換する。(集約化する)
- ④ 今までの作業をもとに、疑問に思ったことを絵の余白部分に記入する。(学習問題化する)
- ⑤ 各自が記入したことを発表し合いながら、共通の学習問題



をつくり、個々に追究したい問題についても明らかにしていく。

- ⑥ 学習問題について、各自が予想したことを話し合う。(学習計画を立てる)
 - ⑦ 追究することを教科書・資料集をもとにして、計画表や構造図にまとめる。
 - ⑧ 学習計画に従って、各自が学習問題を追究する。(追究する)
 - ⑨ 学習問題を追究しながら、新聞やパンフレット、紙芝居などの形式にまとめる。
 - ⑩ 各自で追究したことをもとに、新聞の社説や、古墳時代の人から縄文時代の人への手紙などの形式で自分の考えをまとめ発表する。(まとめる)
 - ⑪ 友達の作品を見たり、発表を聞いたりして、自分の作品に修正・加筆する。
- というような学習の流れ・主な学習活動を行っている。

(2) 小単元名「天下統一」の授業展開¹⁶

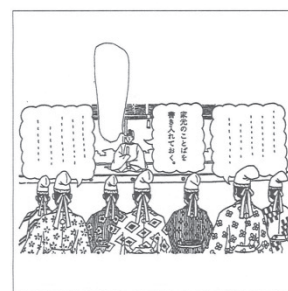
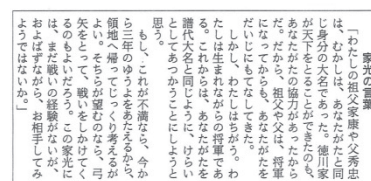
主な学習活動：

- ① 長篠の戦いの絵で、戦いの特徴や戦法の変化などに注目しながら話し合う。
- ② 長篠の戦いの絵（プリント）の吹き出しに、信長・騎馬武者・当時の人々のつもりで、記入し発表し合う。
- ③ 年表で、長篠の戦いの位置づけを確認し合う。(以上、問題に気づく)
- ④ 「天下もち」と「ほととぎす」のエピソードを中心に、その意味や信長・秀吉・家康の関係、さらに三人の個性などについて話し合う。(集約化する)
- ⑤ 信長・秀吉・家康の人物年表と、「天下もち」「ほととぎす」のエピソードを対応させたり、諸大名を従えた家康の絵が年表のどこに位置づけるのか話し合ったりして、自分の考えや疑問を書く。
- ⑥ グループごとに疑問を整理し合い、全体で共通問題化する。
- ⑦ 各自、まとめ方を考えながら学習問題化する。
- ⑧ 学習問題を追究するための具体的な問題や調べる方法、資料、新聞のレイアウトなどについて、教科書などを参考に検討する。(学習計画を立てる)
- ⑨ 学習計画に基づいて、信長・秀吉・家康の天下統一に向けてのはたらきと、世の中の動きを関連させながら調べる。・特徴的な戦いと個性、・鉄砲キリスト教の伝来と三人の対応
- ⑩ 調べたことを、例えば新聞の記事として書く。(以上、追究する) 以下略

(3) 小単元名「徳川家光と江戸幕府」の授業展開¹⁷

主な学習活動：

- ① 徳川家光について知っていることを発表する。
- ② 教師が家光になり、子供たちは外様大名になったつもりで教師の話を聞く。
- ③ ワークシートに、話をしている家光の考え、話を聞いている外様大名の考えをまとめる。
- ④ 外様大名の考えを聞き、幕府が政権を固めるための問題を整理する。(以上、問題に気づく)
- ⑤ 参勤交代の絵を見て、何をしているところかを話し合う。



が中心となって活動する授業を展開しよう。なつた家光から外様大名たちへの言葉に聞いていた外様大名たちの考えや、家光

- ⑥ 資料や教科書を参考に、参勤交代の方法、ねらいをワークシートにまとめる。
- ⑦ 幕府が参勤交代以外に、大名を統制するために行ったことを教科書を見ながら調べる。
- ⑧ 調べたことを発表し合う。
- ⑨ 「幕府が政権を固めるために、大名統制だけでよかったのか」などと投げかけ、話し合いを深めて学習問題を明確にする。(学習問題化する)(以下略)

これら3例をみても、その時代を象徴する内容のイラストをもとに、気づいたことを自由に記入する時間を十分に確保した上で子どもたちの気づきを促し、子どもたち同士の気づきの交流によって調べる課題を明確にしつつ、各自追究活動をすすめて、最後は作品づくり(新聞・パンフレット・紙芝居)等にまとめていく活動を重視していることが分かる。

古川たちの実践は、時代のイメージをイラストから学ばせ、追究課題を明確にすることが重視されている。現行の「小学校学習指導要領 社会 第6学年内容の取扱い」では、「(2)ウ アの(ア)から(コ)までについては、例えば、次に掲げる人物を取り上げ、人物の働きを通して学習できるよう指導すること」とされており、人物を通して学習することが強調されていることもあり、上記「(2)イ アの(ア)から(サ)までについては、例えば、国宝、重要文化財に指定されているものや、世界文化遺産に登録されているものなどを取り上げ、我が国の代表的な文化遺産を通して学習できるように配慮すること」を受け、例えば金閣寺・銀閣寺等の国宝、重要文化財等の写真やイラストを用いて、学習を行う等の工夫を加えることが必要である。

V 仮説実験授業「日本歴史入門」における歴史学習への提案

仮説実験授業において、「日本歴史入門」という授業書が作られている。この授業書は、板倉聖宣によると「日本歴史についてまだ一度も学んだことのない人を念頭において、日本歴史の大まかな流れがイメージできるようにと作成したもの」である。この授業書では、「数量的データが重んじられ」人口を中心として、問題を作成し、日本史の時代のイメージを作ることを目的としている。板倉は「数量的データを無視した文学的な史料だけを用いると、量的なイメージが混乱して、歴史についての正しいイメージを損うことが少なくない」とし、それを克服するための授業書として提案している。また、「たしかに数量的データをとろうとすると、材料はどうしても限られる」「この授業書の問題が人口に集中しているのはそのため」としている。

有田和正の実践や古川清行等の実践と比較するため、仮説実験授業研究会編集「日本歴史入門」という授業書から同じく江戸時代の部分を取り上げて、その特色をとらえるため問題等を引用すると¹⁸⁾、

1603年～1868年のあいだを江戸時代といいます。そのころは、大名と武士だけが政治を行い、農民や町民を支配していました。大名のなかでも、江戸(いまの東京)の徳川家をもっとも力が強くて、将軍(くわしくは征夷大將軍)というくらいについて、江戸で日本全国の名主に命令していましたから、この時代のことを「江戸時代」というのです。(中略)(注:このようにして読み物教材からスタートする)

それでは、江戸時代には、武士と農民と町民の人数の割合はどのくらいだったのでしょうか。あなたはどのように思いますか。

予想 武士とその家族の割合は、日本人全体の、

ア 1%ぐらい、イ 5%ぐらい、ウ 20%ぐらい、エ 50%ぐらい

(※授業書は、ア、イ、ウ、エと改行しているが、スペースの関係上1行で表記)

〔問題3〕

それなら、1720年と今(1980年)のちょうどまんなかの1850年ごろ(江戸時代のおわりごろ)の日本の人口はどのくらいだったと思いますか。

予想

- ア 3000万人くらい(1720年と同じくらい)
- イ 6000万人くらい(1720年の2倍、いまの半分くらい)
- ウ 4500万人くらい
- エ 7500万人くらい

1850年ごろの日本の人口は、ほぼ3000万~3200万人です。1720年ごろとほとんど同じなのです。江戸幕府は、1726年から6年ごとに、全国の大名に命令して、全国の人口をしらべました。その結果をグラフにすると、次のようになります。(グラフ略)

このグラフを見ると、日本の人口はこの130年のあいだ、ほとんどかわっていないことがわかります。(中略)

〔問題4〕1720年~1850年ごろは、どうして人口がふえなかったのでしょうか。あなたはどのように思いますか。

- ア そのころは子どもがあまり生れなかった。
- イ 病気でひとがどんどん死んでいった。
- ウ 戦争や地震・火山の爆発などの災害で死ぬ人が多かった。
- エ ときどき作物の収穫がうんとへって、たくさんの人が餓死した。(以下略)

このように、人口の変化について、個人でどう思うかを問うた後、みんなの考えを出し合い、その後、「読み物」を読んで理解を深めるように学習は進んでいく。

板倉は、「授業書〈日本歴史入門〉とその解説」の付記において、「なぜ人口を大きくとりあげたのか」というと、農業生産が生産の圧倒的な部分を占めていた時代(古代・中世・近世から近代に至るまでの時代)には、人口はその時代の生産力(農業生産力)を直接反映するものとなっているからです。特に日本は島国で、近代まで外国と主要食料を輸出入することがなかったので、生産力に応じて各時代の生産力の変化を見て、それで時代区分をとらえようというのです」とのべ、数量データをもとにした社会科学としての歴史を教えようと願っていたことがわかる。

VI 実践を継承した授業の創造と今後期待される社会科授業

今回取り上げた有田和正の実践は、子どもたちの興味関心を引き出す「ネタ」を工夫し、学習に向かうやる気を引き出して、子どもたち自らが有田の言ういわゆる「追究の鬼」となり、自ら課題を設定し、自ら調べ、学習をまとめていく姿に特徴がある。

また、古川清行を代表とする実践は、その時代を象徴するシーンのイラストを手がかりに、その時代の特徴を大きくつかみ、子どもたちがイラストから気がついた課題や事柄について調べ学習を行い、まとめていく過程を一つの典型として採用している。また、明治時代の導入の際には、明治初期を象徴する事柄について、カルタを作るなどの活動を取り入れている。いずれにしても、時代のイメージを持ち、それに対して、前時代との比較等において子どもたちが気づいたことを調べていくと言う点に特徴が見られる。

近年の社会科における歴史学習は、小学校学習指導要領にも「我が国の歴史上の主な事象について、学

習の問題を追究・解決する活動を通して」「次のような知識及び技能を身に付けること。その際、我が国の歴史上の主な事象を手掛かりに、大まかな歴史を理解するとともに、関連する先人の業績、優れた文化遺産を理解すること」の目標のもと、「例えば、次に掲げる人物を取り上げ、人物の働きを通して学習できるように指導すること」と人物を重視した展開が期待されている。繰り返しになるが、この視点への配慮が必要である。

授業を構想する段階では、教師のちょっとしたアイデアや工夫、ちょっとした挑戦が大切であり、その教師の思いが、子どもたちと共に授業を創り上げる原動力となる。教師の授業づくりのちょっとしたアイデア、工夫、チャレンジが授業に命を吹き込み、意義を生み、子どもたちも教師の内に秘めた思いによき影響を受けて、より積極的に楽しんで学習に向かうことができると思われる。

生きた授業を子どもたちと共に創り上げるそのアイデア・工夫・チャレンジはまさに生命線であるが、そのアイデア・工夫が、先人の残した実践の系譜を踏まえたものであれば、なおすばらしいと思われる。思いつきの根無し草のようなアイデアよりも、根のしっかり張った根拠のあるアイデアでありたいものである。

このことから、授業を構想する段階で先人の残した実践から学び、その位置づけや意義、課題等を把握しておくことは、授業づくりにおいて意味のあることだと考える。

Ⅶ おわりに

第二次世界大戦後の教育改革によって「社会科」が新設され、1947年『学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）』が発行された。この『学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）』は、アメリカのヴァージニア州のコース・オブ・スタディ（Course of Study）をモデルとして編成された。この学習指導要領は、人間の社会生活を中核として、学校教育課程全体を包括的に編成したコア・カリキュラムであった。

1951年『小学校学習指導要領社会科編（試案）』は、「社会科以上のものでもなければ、社会科以下のものでもなく、まさに社会科そのものであった」と評されるものであった。ここでは、社会科の目標を達成するための学習方法論について、以下のように述べている¹⁹。

このような社会生活の理解が、真に児童の現実の問題に対処する判断や態度の基礎となるためには、それが初めからまとまった知識の体系として児童に与えられるのではなく、児童が直面する問題の解決を通して、みずから獲得するのではなくてはならないであろう。おそらくどのような知識も、児童自身の生き生きとした具体的な経験の一環として獲得されてはじめて、真に児童のものとなり、正しく使いこなされるとものとなると考えられる。

「知識を豊富に持つことは決して価値のないことではないが、児童が必要に迫られて獲得したのではなく、注入されて受動的に得た知識には、児童が使いこなすことなく終わるものが多い」と考えられ、「現実の問題を解決するのにぜひとも必要と考えられる根本的な能力、すなわち地理的に、また歴史的にものごとを見たり考えたりする能力であろう」としている。このように、経験主義の問題解決的学習論に基づく社会科授業の知識のあり方・学び方が求められた。しかし、経験主義的な学び方では、学習対象が身近ものに限定され、習得できないことも多々あることも事実である。特に、歴史的な内容すべてを具体的な経験を通して学べるように組織することは難しい。

そこで、有田和正の子どもたちが追究したくなる「ネタ」をもとに、子どもたち自らが進んで追及する姿勢を大切にする実践が生まれる。また、古川清行のイラスト等を元に、子どもたちが気付いたことや見つ

けたことから、その時代の大まかなイメージを抱かせ、追求したい問題を整理した上で調べ学習を行う実践、それらの実践をストップすることにより、教師や子どもたちの認識、思考過程を明らかにしていく実践等が展開されてきた。

これらの実践を概観してきたが、先人による貴重な実践は莫大にあり、今後も地道にその系譜を考えていくことは、授業づくりにとって欠くことのできない研究であると考えられる。

(2) 社会科「昔の道具と人々の暮らし」の学習

右の写真は、滋賀県内M小学校3年生が、昔の暮らしの体験として、七輪を使ってのかき餅焼きを体験したときの様子である。この活動は、社会科「昔の道具と人々の暮らし」の学習の一環として行われたもので、「七輪の使い方について話し合ったり、実際に火をおこしたりする活動を通して、火をおこすためにはコツがあることがわかり、当時の暮らしの様子をとらえること」を目的としていた。



子どもたちはマッチを擦った経験も少なく、火吹き竹も見ることがないということで、緊張した手つきでマッチをすり、地域ボランティアが準備した火吹き竹を使って楽しんで火をおこした。地域ボランティアのアドバイスのおかげもあり、苦勞しつつも比較的短時間で火をおこすことができ、また、地域ボランティアの方々と話をするを通して、祖父母や父母が子どものころの暮らしに思いを馳せることができた。

このような地域ボランティアの協力による学習活動は増えつつあり、地域コミュニティと連携・協働を促す一つの役割を果たしていると考えられる。

また、同M小学校5年生が地域ボランティアの支援を得て、しめ縄を作るのに適した餅米の藁をご用意いただき「しめ縄づくり」に取り組んだ。



田植えから始まり、一年を通して取り組んできた社会科学習、および「田んぼの学習（総合的な学習の時間）」の一環として、地域の伝統と文化を味わう貴重な体験となった。子どもたちも、3年前から指導をしてきていただいている地域ボランティアに手取り足取り教えていただき何とか作り上げることができた。

地域ボランティアにお伺いすると、この地域にも、以前はわらじを編んだりわら靴を編んだりした経験を持った方がたくさんおられたそうだが、今では経験された方も少なくなっており、このように小学校で指導する機会は、地域にとっても伝承のよき機会だとのことであった。今回の学習にも、地域の方ご自身が習いたいと参加してくださったボランティアもおられたとのことで、子どもたちへの継承だけでなく、小学校という場が、地域のよき伝統の継承の場・機会となっていると考えられた。

このように、社会科の学習においては、実際の社会に接する中で、児童の「社会化」がなされていくべきであり、今後の社会科の授業づくりにおいては、特に心すべき点であると思われる。

【注】

※1 板倉聖宣『仮説実験授業』p.26

※2 田中史郎『社会科の史的探求』西日本法規出版 1999年

※3 永田忠道「小学校社会科教育論・実践の歴史」社会認識教育学会編『小学校社会科教育』（学術図

書出版2010年) pp.7-17

- ※4 田上哲「民間教育運動における授業研究 第3節 子どもと教育」(日本教育方法学会編『日本の授業研究』上巻 学文社 2009年) pp.65-76
- ※5 赤沢早人「社会科教育の変遷—「社会科を教える」から「社会科で教える」へ—」(田中耕治編著『戦後日本教育方法論史(下)』ミネルヴァ書房 2017年 pp.41-60
- ※6 上田薫『上田薫著作集3 ずれによる創造』黎明書房 1993年 pp.220-232
- ※7 社会認識教育学会編『小学校社会科教育』学術図書出版 2010年 pp.12-15
- ※8 有田和正『学級づくりと社会科授業の改造 高学年』明治図書 1985年 pp.87-89
- ※9 前掲書 pp.208-211
- ※10 前掲書 pp.215-217
- ※11 前掲書(※5) p.48
- ※12 前掲書(※5) p.57
- ※13 古川清行・渡辺やす子編『子どもが生き生き学ぶ社会科—主体的に考え、活動する力を育てる—』東洋館出版社 1990年 pp.9-10
- ※14 前掲書 pp.11-12
- ※15 前掲書 pp.58-70 小単元の流れは、pp.60-61の表をもとに引用
- ※16 前掲書 pp.123-137 小単元の流れは、pp.125-126の表をもとに引用
- ※17 前掲書 pp.138-150 小単元の流れは、pp.140-141の表をもとに引用
- ※18 仮説実験授業研究会編集「楽しい科学の授業 シリーズ授業科学研究〔3〕〔4〕」仮説社1982年 pp.161-170
- ※19 文部省 学習指導要領社会科編I(試案) 1951年

【参考文献】

上田薫『上田薫著作集(全15巻)』黎明書房 1992年~1994年

有田和正『授業がおもしろくなる21授業のネタ 社会・中学年』明治図書 1999年

有田和正著・飯島英明イラスト『有田式調べる力を鍛えるワーク』明治図書

野瀬 薫 日野町立南比都佐幼稚園園長