

小学校社会科授業において思考したことを表現へと移行させる手立て

— 資料に着目させる直接的な発問と間接的な発問を中心に —

石坂 陽

金沢大学大学院教職実践研究科

【概要】本研究は、資料に着目させる直接的な発問と間接的な発問を中心として、思考したことを表現へと移す授業をデザインすることを目的とする。資料から読み取った客観的事実を解釈して表現へと移行させるにはどうすれば良いのかを模索した。まず、資料に着目させる直接的な発問によって、資料を見つけることに慣れさせる。次に、資料に着目させる間接的な発問によって、資料を解釈することに慣れさせる。単元の終盤には、単元全体を包括的に着目・解釈させる発問をして、話し合い活動や意見文の記述を取り入れる。この手立てを繰り返すことで、児童が資料から読み取った客観的事実を解釈して表現する姿が顕著に見られるようになった。記述の場面では、質・量ともに高まりが見られた。

I 問題と目的

1. 問題

(1) 授業内におけるつまずき

授業内で児童に思考させ、表現させる場面が数多く存在する。宇佐美(1973)は、「ことばの解釈は単に辞書に出ているようないいかえ程度のものではなく、解釈者がすでに持っている経験から資料を加えて内容を再構成するものである」と述べている。⁶⁾また、寺嶋ら(2013)は、思考力を「量的調査を通して測定しにくい学力であるため、一般的には教師や学習者の記述を質的に評価することが多い」と述べている。⁴⁾

これらのことから、思考と表現についての過程を、ここでは次のように定義する。「①思考は脳内で何らかの知識と知識を結び付けている状態である。②知識と知識を結び付ける状態とは例えば、比較・統合・発展などがある。③思考は脳内でのものであり、他者からは見えない。④他者から見えないものであるがゆえに、思考は「表現」という形で他者に見える化される。⑤表現されたものが思考の全てではない。」この定義に照らし合わせると、

我々学校の教師は「表現されたもの」を見て評価等をしていることになる。

また、何らかの知識を得て思考して表現する場面において、児童がつまづくことがある。例えば、次のように分類される。

- ① どの資料に着目すれば良いか分からない。(資料を探す時点でのつまずき)
- ② 言いたいことや書きたいことはあるが、言語化できない。
(言語化する過程でのつまずき)
- ③ 言語化は一応できたが、まとまっていない。(知識を整理する過程でのつまずき)

とりわけ、低位層の児童は上記のことが複合的に重なっていると考えられる。

(2) 石川県基礎学力調査から

石川県では毎年4月に石川県基礎学力調査が行われる。6年生の社会科の基礎学力調査において、必ず「複数の資料を関連付けて説明する問題」が出題される。「地図とグラフを関連させ、説明する問題」「イラストとグラフを関連させ、理由を述べる問題」というように、である。この問題の正答率は、石川県全域において極端に低い。この場合においても、

児童は何らかの形で思考はしていても表現で
つまづいている可能性が高い。そこで、社会
科授業において、思考したことを表現へと移
行させるには、どのような手立てが有効であ
るのか明確にしたいと考えた。社会科では、
資料を活用することが求められる。そこで、
資料活用場面を中心として研究を進めていく。

2. 本研究の目的

資料に着目させる直接的な発問と間接的な
発問を中心として、思考したことを表現へと
移す授業をデザインする。

II 研究方法

本研究において、思考したことを表現へと
移行させる手立ては、次の3つである。

- (1)「資料とは何か？」の認識
- (2)資料に着目させる直接的な発問と間接
的な発問
- (3)複数の表現ツール

上記の3つの手立てを取り、6名の児童を
抽出して、ノートの記述の変化を分析する。
その6名の児童は、下位層2名・中位層2名・
上位層2名とする。

また、社会科は資料から何らかの情報を読
み取り、それを解釈して表現することがメイ
ンとなる。静岡県総合教育センターのホーム
ページには、次のように記載されている。³⁾

イ 読み取ることと解釈することを区別
すること
社会科では、事実を根拠に語ることが大
切です。資料から客観的に読み取った情報
と、他の社会的事象と比較し関連付けて
「それはつまりこういうこと。」と解釈し
ながら授業を進める必要があります。

資料を読み取るとは、資料から客観的事実
を取り出す行為であり、資料を解釈するとは、
取り出した客観的事実を何らかの言葉に置き
換える行為である。

以上のことを踏まえて、本研究における「表
現している姿」を「資料を読み取り、読み取

った客観的事実を何らかの言葉に置き換えて
解釈して記述・発言している姿」と定義する。

1. 研究の対象

公立小学校6年生の抽出児童6名
(下位層A児・B児 中位層C児・D児・
上位層E児・F児)

2. 対象の単元

対象とする単元は次である。

- ・国の政治の仕組みと選挙
- ・子育て支援の願いを実現する政治
- ・縄文のむらから古墳の国へ
- ・天皇中心の国づくり
- ・戦国の世から天下統一へ

3. 本研究における主な手立て

(1)「資料とは何か？」の認識

社会科の授業で、「資料から調べなさい」と
指示をすることは非常に多い。しかし、資料
とは何かということを認識できていない児童
も一定数存在する。そこで、「資料とは何か？」
を認識させることがまずは重要だと考える。
植田(2015)は、資料を以下のように分類して
いる。⁵⁾

| | |
|---------------|--|
| a. 現物資料 | 実物、標本、模型、イ ンタビューなど |
| b. メディア資 料 | 音声資料 CD、録音テ ープ、ボイスレコーダ ーなど 映像資料 絵、写真、 スライド、ビデオテー プ、DVD など |
| c. 地図資料 | 白地図、土地利用図、 分布図など |
| d. 統計資料 | 円グラフ、棒グラフ、 折れ線グラフ、統計表 など |
| e. 文字資料 | 図書、パンフレット、 文献、年表など |
| f. その他 | ①～⑤に分類できな い資料 |

<表1 資料の分類 植田(2015)>

本研究は、日常の授業において、資料を活用して表現する力を高めることを主眼としている。そうすると、教科書・資料集・ICT 端末の動画に掲載されている資料を扱うことがメインとなる。そこで、児童には、「例えば、絵・写真・地図・グラフ・本文・年表・映像等が資料である」ということを認識させる。

(2) 資料に着目させる直接的な発問例と間接的な発問例及びその組み合わせ

宇佐見(2018)は、社会科の資料の読み取りの3段階として次のことを挙げている。⁷⁾

低位…資料に書かれている事実をまとめる。
 中位…資料を根拠として自分の考えを持つことができる。
 高位…いくつかの資料をつなげたり比べたりすること

低位として挙げられている、「資料に書かれている事実をまとめる」状態は、例えば写真資料等を見て、「〇〇がある」「〇〇が多い」「〇〇が分かる」といった、客観的事実の読み取りに留まる状態である。

中位として挙げられている「資料を根拠として自分の考えを持つことができる」状態は、例えば「〇〇がある。このことから、□□と
いうことが言える。」というように、客観的事実を読み取り、読み取った客観的事実を何らかの言葉に置き換えて解釈を述べている状態である。

高位として挙げられている「いくつかの資料をつなげたり比べたりする」状態は、例えば「Aの資料から〇〇ということが分かり、
Bの資料からは△△ということが分かる。こ
のことから□□ということが言える。」というように、複数の資料を関連させて、自身の何らかの解釈を述べている状態である。

また、吉本(1974)は、発問を「限定発問(しぼる問いかけ)」「関連的発問(ひろげる問いかけ)」「否定発問(ゆさぶる問いかけ)」の3つに分類している。⁸⁾宗實(2021)は、「絞る発問」

「広げる発問」「深める発問」の発問の類型を挙げている。²⁾

吉本・宗實に共通する発問は、社会科の力を高めるためには有効だと考える。しかし、その発問をただで児童が資料をもとに思考したことを表現できるかに関しては課題がある。

さらに、岩田(2001)は、「単元の指導計画において、社会認識内容の習得時間八割、価値判断にかかわる時間二割を配当すれば、市民的資質が育つ。」と述べている。¹⁾この価値判断にかかわる時間は、単元全体の資料を包括的に着目・解釈させることとも繋がると考える。

以上のことを踏まえ、「資料を探させる直接的な発問」と「資料を探させる間接的な発問」を提案する。下記のような段階を設ける。

■ 資料に着目させる直接的な発問

資料のタイトルや記述に発問の言葉そのものが出ている。

■ 資料に着目させる間接的な発問

何らかの言葉の置き換え作業を要する。

- ① 資料を探させる発問
- ② 資料を解釈させる発問
- ③ 単元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問

資料に着目させる直接的な発問は、主に資料を探させることを主眼としている。

例えば、「大きな水害の発生件数の移り変わり」というタイトルのグラフ資料が教科書に掲載されているとする。授業者が「水害の発生件数の移り変わりが分かる資料はどれですか。」と発問する。すると児童は、「水害の発生件数の移り変わり」という言葉が直接書かれているタイトルに着目して、「これだ」というようにその資料を指摘する。

下位層においては、資料を探すとはどういうことなのかを掴んでいないことが多々ある。そこで、年度当初は資料に着目させる直接的

な発問をすることで、資料を探すとはどういうことかをつかませる。

資料に着目させる間接的な発問は、直接的な発問と異なり、何らかの言葉の置き換え作業を要する発問である。タイトルを見ただけでは分からないような「隠喩的な問い」である。資料に着目させる間接的な発問を三段階に分ける。「①資料を探させる発問・②資料を解釈させる発問・③単元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問」である。

【①資料を探させる発問】

岩田は「社会科の授業では、写真・統計・体験などによって、原因を示して結果を推測させたり、結果を示して原因を推測させたりしている。これが社会科における思考活動の中核をなしている。」と述べている。⁸⁾ここで着目すべきは、「推測」という言葉である。推測であるため、児童は何らかの言葉の置き換えをすることが必要となっている。「○○という情報から出ているから、□□であろう」というようにである。

例えば、「80ほどあった輪中は30ほどにまとめられ、水害の心配は少なくなりました。」という記述が資料にあったとする。授業者が「輪中の数が減り、より安全になったことが分かる資料はどれですか。」と発問する。この場合、児童は「輪中の数が減ったこと」を「80ほどあった輪中は30ほどにまとめられ」という記述から、「より安全になったこと」を「水害の心配は少なくなりました」という記述から判断して、その資料を探すことになる。つまり、授業者の発問を脳内で別の言葉に置き換えて解釈することが求められるのである。

【②資料を解釈させる発問】

例えば、「水害の発生件数の移り変わり」のグラフ資料があったとする。授業者は、「この地域の水害は今後さらに減っていきそうですか。」と発問する。児童は、水害の発生件数の変化をもとに、自身の考えを解釈して述べる。これは、資料の客観的事実をもとに自身

の解釈を述べる姿である。

【③単元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問】

単元の終盤に、例えば「この地域の工夫トップ3を選ぶとすると、どれを選びますか。」と発問する。児童は、その単元で学んだことをもとに、自身の解釈を述べるであろう。

間接的な発問は、思考したことを表現することに関しても重要になってくる。思考したことを表現する際、何らかの情報を自分の頭で咀嚼し、ある種の言葉に置き換えている。そこには、隠喩的解釈が伴う。資料を探させる間接的な発問は、言葉の置き換え作業でもある。これが児童自身が表現する際にも役立ってくる考える。

(3)複数の表現ツール

思考したことを表現へとより効果的に至る状態にするために、幾つかの表現ツールをその都度提示する。

①矢印を使った表現ツール

写真・絵などの資料から読み取った客観的事実や解釈したことなどを書かせる際、例えば次のように書く児童がいる。

水の中で船を押している人がいて、とても大変そうだ。その船の上には稲がつまれている。稲を積まれてからここまで時間がかかりそうだ。合図をしている人の方へ向かって船を押している。

上記は客観的事実を読み取り、解釈したことをしっかりと書けている。しかし、大変長いため、一定の時間がかかってしまう。

そこで、客観的事実を短く書かせ、解釈したことについては矢印を使って明記させる。例えば次のようにである。

- 1 水の中で船を押している人がいる。
→今はこのような光景は見られない。
だから、大変そう。
- 2 船の上に稲が積まれている。
→稲の上に稲を積む込むだけでも時間がかかる。

3 船に向かって合図を出している人がいる。
→多くの人が必要となりそう。

もちろん、全ての客観的事実に対して矢印を使って解釈を書く必要はない。児童には、自分の考え(解釈)を書けそうなところは書けばよいことを告げる。

②数値化した表現ツール

事象や人物等に対する見方・評価として、数値を用いて表現させる機会も時に設ける。

例えば、「水害を守るそれぞれの有効度を5点満点で点数化してみよう。その点数にした理由も言いましょう。」というように指示をする。数値化することで、資料から読み取った客観的事実を絡ませながら、自身の解釈を表現する姿が期待される。

Ⅲ 実践経過

1. 実態調査

2024年4月12日に、所属校担任学級の6年生32人を対象に実態調査を実施した。

写真資料に対して、どれだけのことを読み取れるか調査した。児童に、資料(写真)と設問が載った用紙を配付した。掲載した写真は、交通事故が起こってパトカーと救急車がかけつけている様子のものとした。また、資料のタイトルは「交通事故現場ではたらく人たち」とした。その上で、「上の資料(写真)を見て分かることや考えられることを書きましょう。」と明記し、記述する時間を5分設けた。「分かること」は読み取る段階(資料から客観的事実を取り出すこと)をねらったものである。「考えられること」は解釈する段階(取り出した客観的事実を何らかの言葉に置き換えること)をねらっている。

抽出児童6名(下位層2名、中位層2名、上位層2名)の記述は、次の通りである。

(A児・下位層)

・車で事故がおきてケガ人がでた。

(B児・下位層)

・事故になった。
・けいさつが話をしている。

(C児・中位層)

・だれかがはこばれている。
・埼玉県のけいさつ。
・交通事故が起きている。

(D児・中位層)

・交通事故があった。
・交通整理をしている。
・何があったのか、話をきいている。
・ケガした人をはんそうしている。

(E児・上位層)

・きゅう急車が来ているのでけが人が出たと考えられる。
・車がうつっているので交通事故だと思う。

(F児・上位層)

・道路(車道)で、事故が起きた。けいさつの人が、事故現場に車が入らないようにコーンを立てたり、多分交通整理をしている。
・きゅうきゅう車が来ているからけが人がいる？

6人とも、資料から読み取ること、つまり、客観的事実を取り出すことはできている。

一方、資料から解釈すること、つまり、取り出した事実を何らかの言葉に置き換えることはできているとは言い難い。

実態調査から、解釈する段階(取り出した客観的事実を何らかの言葉に置き換えること)が弱いことが浮き彫りになった。

2. 授業実践

実践した単元は、下記の通りである。

1 学期

・国の政治の仕組みと選挙
・子育て支援の願いを実現する政治
・縄文のむらから古墳のくにへ
・天皇中心の国づくり

2 学期

・戦国の世から天下統一へ

(1) 資料に着目させる直接的な発問

資料に着目させる直接的な発問は、資料のタイトルや記述に発問の言葉そのものが出ているものを問う発問である。この発問は、児童が何らかの問いや目的に対して、根拠となる資料を探すことに慣れさせることをねらっている。多くの場合、教科書に掲載されている資料を探させた。5月中旬頃まで使用した。次のような発問をした。

【国の政治の仕組みと選挙】

- ・税金がどんなことに使われているか分かる資料はどれですか。
- ・国民と国会と内閣の関係が分かる資料はどれですか。
- ・実際の仕事をする省や庁が詳しく書かれている資料はどれですか。

【子育て支援の願いを実現するための政治】

- ・計画書や予算案が良いか話し合い、多数決で決定すること以外に、市議会では他にどんな仕事をしているか分かる資料はどれですか。
- ・建設費や運営費がどこから出ているのか分かる資料はどれですか。

上記の発問は、それほど難易度が高いわけではない。先に述べたように、資料のタイトルや記述に発問の言葉そのものが出ているからである。

もちろん、大半の児童がすぐに該当する資料を見つけていた。一方、学級の2割ほどの児童は、初期の段階ではなかなか資料を見つけられなかった。しかし、回を経るごとに資料を見つけるスピードが上がっていった。初期の段階では、資料を探すとはどういうことなのかを体感させることが重要であると改めて実感した。

(2) 資料に着目させる間接的な発問

① 資料を探させる発問

資料に着目させる間接的な発問は、資料のタイトルや記述に発問の言葉そのものは出て

いない。何らかの言葉の置き換え作業を脳内で行う必要がある。

間接的な発問を通して資料を探させた事例を述べる。

【国の政治の仕組みと選挙】

- ・裁判の結果に納得いかない場合に対する資料はどれですか。

上記の発問に正対する教科書の資料は、「裁判のしくみ」という三審制に関するものである。この資料には、「裁判のまちがいを防ぎ、人権を守るために、同じ事件について3回まで裁判を受けることができます。」と書かれている。つまり、「裁判の結果」という言葉も「納得」という言葉も資料には掲載されていない。しかしながら、児童は「裁判のまちがいを防ぎ」という言葉を手掛かりに、資料を探さることができていた。なお、資料を探させる間接的な発問は、6月頃まで使用した。

② 資料を解釈させる発問

授業実践を進めていく上で、資料を解釈させる発問は、幾つかに分類されると考えた。次の4種類に大別される。

- ア このことから思考の発問
- イ 短くまとめさせる発問
- ウ 比較思考の発問
- エ 分類させる発問

授業で、具体的にどのように発問したのか、一部掲載する。

【ア このことから思考の発問について】

「子育て支援の願いを実現する政治」の小単元で、「さいたま市民が市に「今後力を入れてほしい」と答えた取り組みの年代・男女別の1位[令和3年度さいたま市民意識調査]という資料が教科書に掲載されている。「この資料から分かることや考えられることは何ですか。」と発問した。児童は、「18～49才の人たちが、子育て支援に力を入れてほしいことが分かります。このことから、子育てが大変なのだと考えられます。」「お年寄り、高齢者福祉に力を入れてほしいことが分かりま

す。このことから、やはり老後が心配なのだろうと考えられます。」というように、「このことから」という言葉を用いて発言していた。

「縄文のむらから古墳のくにへ」の小単元で、縄文時代のくらしの想像図が資料として社会科資料集に掲載されている。この想像図の中から狩りや狩猟の部分を取り上げて、「このことから分かることや考えられることは何ですか。」と発問した。児童は、「狩りや木の実を採ってくらしています。このことから、自給自足をしている時代だということが分かります。」というように、ここでも「このことから」という言葉を用いて発言していた。取り出した事実を何らかの言葉に置き換えて表現する姿が見られた。

【イ 短くまとめさせる発問について】

「国の政治の仕組みと選挙」の小単元で、国会・内閣・裁判所の働きについて考えさせた時のものを紹介する。国会の仕事が教科書の本文の部分に書かれていることを確認してから、「国会の主な仕事をこの部分から調べて短くまとめるとどうなりますか。」と発問した。児童は、「法律をつくる(立法)」「法律や予算を多数決で決定する」というように、短く、簡潔にまとめて記述していた。この次の時間以降の内閣・裁判所の働きでも同様に発問した。児童は、明らかにスムーズに短くまとめるようになっていった。

【ウ 比較思考の発問について】

「子育て支援の願いを実現する政治」の小単元で、石川県租税教育推進協議会が作成したパンフレットに、「税金ありの町と税金無しの町」の絵の資料が掲載されている。「税金はどのようなことに使われていると思いますか。2枚の絵を比べて考えます。」と発問した。児童は、「税金のある町は、火事などにすぐ対応しているけど、無い町は、何も対応していません。このことから、平和のために税金は使われていると思います。」と、税金ありの町と税金無しの町の絵の資料を比較して発言し

ていた。また、「貴族のくらし」の小単元で、「奈良時代と比べて、平安時代はどんな文化と言えますか。」と発問した。児童は、「奈良時代は、大陸から宝物が伝わりました。平安時代は、遣唐使を廃止して、かな文字や十二単などが生まれました。このことから、奈良時代は中国風の文化だったのに対して、平安時代は日本の文化だったと言えます。」と、奈良時代と平安時代を比べながら発言していた。

【エ 分類させる発問について】

「天皇中心の国づくり」の小単元の教科書に、聖武天皇の年表が掲載されている。まず、「聖武天皇の年表を、その当時の出来事と聖武天皇が行ったことに分類するとどうなりますか。」と発問した。その当時の出来事として、「九州で反乱が起こる」「日本書紀ができる」「このころ都で病気が流行する」「貴族の反乱が起こる」が、聖武天皇が行ったこととして、「都を恭仁京(京都府)に移す」「国分寺を建てる詔を出す」「都を難波宮(大阪府)に移す」「都を紫香楽宮(滋賀県)に移す」「都を平城京(奈良県)に移す」が分類された。次に、「聖武天皇がしたことを仲間分けするとどうなりますか。」と発問した。児童は、「都を次々と移すこと」「仏教に関する取り組み」というように分類していた。

③単元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問

単元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問として、次のことを実施した。

【国の政治の仕組みと選挙】

国会・内閣・裁判所のそれぞれの権力のレベルを表すとどうなるか。

【縄文のむらから古墳のくにへ】

縄文時代と弥生時代、住むとしたらどちらが良いか。

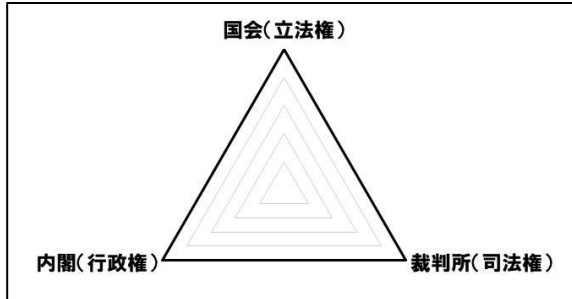
【天皇中心の国づくり】

天皇中心の国づくりを代表する人物は誰か。

【戦国の世から天下統一へ】

戦国時代を代表する人物は誰か。

「国の政治の仕組みと選挙」では、単元の最後に「国会・内閣・裁判所のそれぞれの権力のレベルを表すとどうなるか。」と発問した。



〈図1 意見を反映させるチャート図〉

上記のようなチャート図に、それぞれの権力のレベルを5段階で表すとどこに当たるか、なぜその数字にしたのか、理由を書かせた。

以下は抽出児童6名の国会の権力のレベルとその理由に関する記述である。

(A児・下位層)

国会 4点
法律を決めれるから。

(B児・下位層)

国会 5点
ルールを守ろうとするから。

(C児・中位層)

国会 5点
法律を決められるし、裁判官をやめさせることができるから。

(D児・中位層)

国会 5点
国全体をおさめる事が出来るし、ルールを作ったら国民全体が守らなくてはならないことができるから。

(E児・上位層)

国会 5点
内閣を信任しないことを決議することでも権力のレベルが高いのに、裁判官をやめさせるのが強すぎるから。しかも、法律を決められるから。

(F児・上位層)

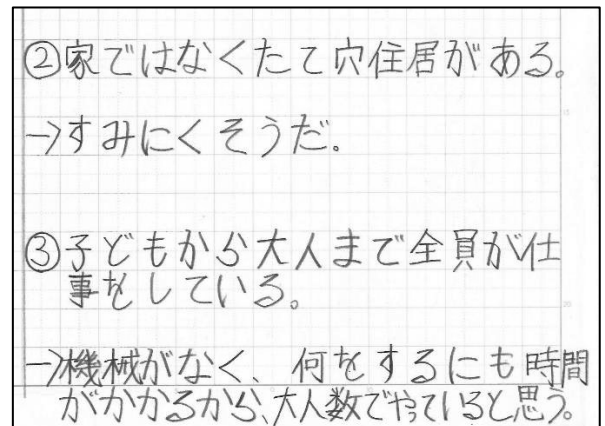
国会 5点 わけは、教科書のP21に国会は裁判官をやめさせることができるし、内閣総理大臣を指名できると書いてあるから。だから裁判所や内閣の大事な人を決めたり、やめさせたりできると、色々なことができると思うから。

A児、B児、C児、E児は、客観的事実の指摘に留まる記述であった。D児は「国民全体が守らなくてはならない」と、F児は「色々なことができる」と、自身の解釈の記述が見られた。この発問については、自分の思考を表現することが十分にできたと言える児童は少なかった。その要因について述べる。第一に、「自分の生活経験と大きく隔たりがある発問だったこと」である。三権分立の権力のレベルを比較する以前に、立法権・行政権・司法権というのは耳慣れない言葉であり、児童の生活経験とかけ離れたものである。立法権・行政権・司法権を身近なものに例えながら進めていくと、児童の表現は異なったものになったかもしれない。第二に、一つ一つの内容が難解だったことである。難解であれば当然のことながら思考したことを表現に至らせることは難しくなる。

(3) 表現ツール

資料から読み取ったことを、解釈して表現することを易くするために、矢印を使った表現ツールを提示した。

下記は、児童のノートの一部である。



〈図2 矢印を使って記述したノート〉

上記のノートの記述だと、矢印の前の記述

が資料から読み取ったこと、矢印の後の記述が解釈したことである。このようにノートに書くことで、読み取ったことを解釈して表現する姿が見られた。発言の場面では、「人の力だけで縄文土器を作っています。このことから、縄文時代は今と比べて作る時間が長いと考えられます。」というように、「このことから」という言葉を使って、解釈して表現していた。矢印を使った表現ツールは、ノートに資料から分かったことや解釈したことを記述する場面、発言する場面、単元終盤の意見文の場面等で、児童の表現を大きく助ける要因となった。

3 児童の変容と考えられる要因

「単元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問」の段階では、最終的には何らかの形で記述させた。小単元「縄文のむらから古墳のくにへ」では、「縄文時代と弥生時代、住むとしたらどちらが良いか」という発問、小単元「天皇中心の国づくり」では、「天皇中心の国づくりを代表する人物は誰か」、小単元「戦国の世から天下統一へ」では「戦国時代を代表する人物は誰か」という発問をした。いずれも、話し合いの後に意見文という形での記述をさせた。児童の変容を述べる。

(1) このことから思考の発問による変容

下記は、D児の記述である。

【縄文時代と弥生時代、住むとしたらどちらか D児の記述】

3つ目は、ビクビク過ごすことがないということだ。弥生時代は、教科書のP15を見ると分かるが、門には必ずへいたいみたいな人がある。ということは、この時代は、いつ争いが起きてもおかしくないということだ。だから弥生時代は、いつ争いが起きるんだろうと考えて過ごさないといけない。でも、縄文時代は、そこまでやばい争いはないので、こわい思いやビクビクして過ごすことはない。

最終的な考え

縄文時代と弥生時代、住むとしたら縄文時代である。
理由は7つある。
1つ目は、争いがなく平和ということだ。資料集のP30とP31を見ると矢がささ、て死んでいる人や上から落ちていてる人がある。首のない人骨の写真もあり、首がなくなるくらい激しい戦いだったということが分かる。それに比べて、縄文は、争っていたというしょうもなく、それにあぶないぶきも、人をたおすためではなく、食料を集めるために使、ていてみんなのために使っている。
2つ目は、上下関係がないということだ。資料集のP20、P23とP24を比べてみると、弥生時代には、指導者、ぼい人がいて、働

いるということだ。前先生も言っていたが、男女仲良く出来ることは、みんな協力出来て、差別がないということだ。資料集のP24を見ると、代かきや田植えなどの、力が仕事のほとんどが男の人がや、ている。そして女の人は、いねをか、たりなどの力をあまり使わない仕事をしてる。このことから弥生時代は差別がひどか、たと考える。縄文は、みんな同じくらいの仕事をし、ていて平等だ。
5つ目は、手先がきょうでこだわりが強いこと。縄文時代の土器は、資料集P22を見ると、すぐこまかく作られていることが分かる。そこで土器は、手作りでこんなにこまかいのを作るということを考えると縄文時代の人達は手先がきょうということだ。しかも美術館にかざ、た

〈図3 D児の意見文〉

D児の記述は、「読み取ったこと」を「解釈」して表現していることが見て取れる。D児は、

縄文時代を選択して論を進めている。「教科書 P15(※弥生時代に関する資料)を見ると分かるが、門には必ずへいたいみたいな人がある」というように、資料から読み取ったことを記述している。その後、争いが起こる可能性の有無についての解釈を述べている。また、下記はE児の記述である。

【天皇中心の国づくりを代表する人物は誰か E児の記述】

1つ目は、冠位十二階を定めたことだ。教科書のP24、25を見てみると、「冠位十二階を定め、家柄に関係なく能力や功績で役人を取り立てました。」と書いてある。なので豪族達をおさえることができ安定した政治を行うことができる。もしも冠位十二階がなかったら、豪族たちをおさえることができず、上下関係ができちゃう。それにそのままだと聖武天皇がいた奈良時代は豪族達があばれたりして大仏づくりができなかったり、大きなえいきょうを与えてしまう。だから冠位十二階は天皇中心の国づくりにとって重要であることが分かる。

E児は、天皇中心の国づくりを代表する人物として「聖徳太子」を選択して論を進めている。上記の記述の前半部分「教科書のP24、25を～と書いてある。」の部分が根拠の部分であり、「なので豪族達を」以降の部分が解釈である。解釈では、冠位十二階に関する記述をもとに自身の解釈を述べている。「なので」「もしも」「そのままだと」といった言葉を用いた後に、自身の言葉に置き換えて記述している。

D児の記述とE児の記述に共通しているのは、資料から読み取った客観的事実を自分の言葉に置き換えて解釈して表現していることである。これは、「資料に着目させる間接的発問」の「資料を解釈させる発問」における、「このことから発問」が生きていると考えられる。「このことからどんなことが言えます

か。」とその都度発問してきたことが、児童が記述する際にも生かされたと考えられる。

(2) 短くまとめさせる発問による変容

下記は、F児の記述である。

【天皇中心の国づくりを代表する人物は誰か F児の記述】

第一に、大きな権力をもっているからだ。教科書のP31を見てみると、大仏づくりで働いた人物はのべ260万人以上と書いてある。聖武天皇が出した大仏をつくる詔には、簡単にいうと、「やりたいと願う人はやっていいよ」という風に、きょうせい参加と書かれていないのに、その時の奈良時代の人口500万人の中の半分以上が参加していることから、聖武天皇は権力がとても大きいことがわかる。

F児は、聖武天皇を選択して論を進めている。F児は、聖武天皇の大仏建立の詔を短く、簡潔に表現して意見を記述している。「簡単にいうと」の部分がそれに当たる。F児は、教科書に掲載されている聖武天皇の大仏建立の詔の「もし1本の草や一にぎりの土をもって大仏づくりに協力したいと願うものがいたら、そのまま認めよう。」という部分を、「やりたいと願う人はやっていいよ。」というように短く表現している。これは、「資料に着目させる間接的発問」の「資料を解釈させる発問」における、「短くまとめさせる発問」が生きていると考えられる。「短くまとめるとうどうなりますか。」と発問し、短く、簡潔に表現させてきたことが児童の記述に生かされたと考える。

(3) 比較思考の発問による変容

下記はA児の記述である。

【縄文時代と弥生時代、住むとしたらどちらか A児の記述】

第一に、縄文時代とはちがい、お米、魚、野菜など安定して作られたり、とられたりしているからだ。資料集P24、25、26、27で、24、26の絵には、魚をとったり野菜をそだてたり、お米を育てているのがわか

る。教科書 27 ページには、「米には栄養があり、保存が可能なため、米づくりが始まると、人々の生活は安定しました。」と書かれているので縄文時代より、生活が安定していると思った。

A 児は、弥生時代を選択して論を進めている。A 児のこの記述は、解釈に関することは弱い。解釈の部分は、「縄文時代より生活が安定していると思った。」という部分に限られる。しかし、「資料集 P 24、25、26、27 で」「教科書 27 ページには」というように、複数の資料を関連させながら考えていることが分かる。資料も同じ媒体ではなく、「資料集」と「教科書」という 2 種類の媒体を用いている。

また、下記は C 児の記述である。

【縄文時代と弥生時代、住むとしたらどちらか C 児の記述】

第二に、縄文時代では、上下関係や差別がないからだ。資料集 P 20 と P 24、27 を比べて考えてみた。縄文時代では指導者らしき人がいなくて弥生時代では指導者らしき人がいる。このことから、弥生時代では上下関係があると分かる。それに弥生時代での指導者らしき人は、指示をだすだけで他の人が米作りをしている。けれど縄文時代では、指導者らしき人がいなくて、大人から子供全員が働いているから、上下関係や差別は、縄文時代ではないと言える。それに弥生時代の絵を見ると、大人は働いていて、子供は働いていない。縄文時代の絵を見ると、大人は働いていて子供も働いている。つまり、縄文時代は弥生時代よりも協力していると分かる。

C 児は、弥生時代を選択して論を進めている。C 児も「資料集 P 20 と P 24、27 を比べて考えてみた。」というように、複数の資料を関連させながら考えていることが分かる。その上で、「上下関係の有無」という形で自分の言葉に置き換え、解釈して表現している。

A 児と C 児の記述に共通しているのが、複

数の資料を関連させて意見を記述していることである。

これは、「資料に着目させる間接的発問」の「資料を解釈させる発問」における、「比較思考の発問」が生きていると考えられる。「A の資料と B の資料を比べて、どんなことが言えますか。」と発問し、資料と資料を比較して考えさせてきたことが、児童の記述にも生かされたのだと考える。

(4) 分類させる発問

下記は E 児の記述である。

【天皇中心の国づくりを代表する人物は誰か E 児の記述】

6 つ目は、天皇中心の国づくりをするために行ったことだ。

教科書の P 25 の聖徳太子の年表と P 29 の聖武天皇の年表を比べて見ると聖徳太子の年表には冠位十二階を定めたり、十七条の憲法を定めたり、天皇中心の国づくりのために重要なことをしているけど、聖武天皇の年表には大仏づくりなどをしていて、だいたい都を移したりなど、あまり天皇中心の国づくりにとって重要ではないことが書かれている。だから、聖徳太子の方が天皇中心の国づくりに大きくこうけんしていることが分かる。

E 児は、聖徳太子を選択して論を進めている。E 児は、聖徳太子、聖武天皇の年表を比較している。聖武天皇の年表に関しては、「大仏づくり」「都を移す」というように、分類して表現している。

下記は、F 児の記述である。

【戦国時代を代表する人物は誰か F 児の記述】

第四に、「関所」をなくしたからだ。その時代、関所はいたるところにあった。だが織田信長は関所をなくした。資料集 P 62 の、信長の政策と結果の、②関所の廃止には、「人や物の行き来が活発になり、国内がにぎわった」と書いてある。織田信長が行

った、関所の廃止のおかげで、安土の城下が賑やかになった。教科書のP71にも、「安土の城下町では、誰でも商売ができ、(楽市・楽座)市場の税や関所をなくすなど、これまでの仕組みを大きく改めて、商業や工業をさかんにしました」と書いてある。「楽市・楽座」のときと同じで、織田信長は、新しい仕組みで、商業を盛んにし、国を発展させた。今までとは違う事をして、自分の国を発展させた織田信長はすごい。

F児は、「にぎわい・商業」という視点で分類して、関所と楽市楽座の事例について思考したことを記述している。

これは、「資料に着目させる間接的発問」の「資料を解釈させる発問」における、「分類させる発問」が生きていると考えられる。「○○を分類するとどうなりますか。」と発問し、資料の内容を分類させてきたことが、児童の記述にも生かされたと考える。

(5) 諸々の表現を支えるものによる変容

「縄文時代と弥生時代、住むとしたらどちらか」「天皇中心の国づくりを代表する人物はどちらか」「戦国の世から天下統一へ」の児童の意見文には、必ずと言っていいほど、資料の引用があった。

これは、「資料に着目させる直接的発問」「資料に着目させる間接的発問」の「資料を探させる発問」の要因が大きい。4、5月当初は「直接的な発問」をすることにより、全ての児童が資料を探すとはどういうことかを容易に体感させることができた。その上で、「間接的な発問」により、資料を探す負荷を徐々に高めていった。この過程において、資料を根拠にすることが習慣化されていったと考えられる。

また、「矢印を使った表現ツール」も欠かせない要因であった。「資料から読み取ったこと→解釈したこと」という組み立てでノートに記述させることは、児童が資料の内容を解釈する上において非常に大きく役立った。

4. 4月と11月の比較

「Ⅲ 実践経過」の「1. 実態調査」の項で述べた実態調査(2024年4月12日実施)と同じものに、2024年11月26日に取り組ませた。4月の時と同様、記述する時間を5分設けた。4月の時の記述と比較する。

(A児・下位層)

【4月】

・車で事故がおきてケガ人がでた。

【11月】

・警察がどういうことがあったのかをきいている。いろいろと調べて原因をつきとめている。

・きゅうきゅう車がきているから車がぶつかってけが人が出ていると思う。

(B児・下位層)

【4月】

・事故になった。

・けいさつが話をしている。

【11月】

・けいさつやきゅうきゅう車がいる。

→事故が起きているのが分かる。

・ほかの車が通れていない。

(C児・中位層)

【4月】

・だれかがはこばれている。

・埼玉県のけいさつ。

・交通事故が起きている。

【11月】

・人が車にひかれて救急車に乗っている。そこでけいさつがその場所の交通整理をして他の車が混雑しないようにしていると考ええる。

・事故が起きた理由など、何があったかを話していると思う。

(D児・中位層)

【4月】

・交通事故があった。

・交通整理をしている。

・何があったのか、話をきいている。

- ・ケガした人をはんそうしている。

【11月】

- ・交通整理をしている。
→事故で道がふさがれたからだと考えられる。
- ・話している人がいる。
→目撃者や事故をおかした人と事故の様子を話している。
- ・何か白い物がある。
→車りんらしき物があるため、ケガした人をのせる物と考えられる。

(E児・上位層)

【4月】

- ・きゅう急車が来ているのでけが人が出たと考えられる。
- ・車がうつっているので交通事故だと思う。

【11月】

- ・救急車が来ている。
→けが人が出たと考えられる。加害者は罪が重く考えられる。(けがをさせたから。)
- ・顔にモザイクがかかっている人が複数いて、けいさつに何か言われていることが分かる。
→けがをしていない被害者や加害者に事情を聞いていると考えられる。

(F児・上位層)

【4月】

- ・道路(車道)で、事故が起きた。けいさつの人が、事故現場に車が入らないようにコーンを立てたり、多分交通整理をしている。
- ・きゅうきゅう車が来ているからけが人がいる？

【11月】

- ・パトカーが1台、救急車が1台ある。
→交通事故はそこまで大きくない？
- ・場所は埼玉県で起きた。
→パトカーが埼玉だから。

- ・奥にコーンがある。

→交通きせいをしている？

- ・手前の車(①)はNワゴン、②(※奥)はNボックス、③(※その奥)はタフトだと思う。
- ・救急車の人達が①の車の人と話している。
→どんな風に事故が起きたか聞いている？
- ・交通整理にいかうとしている人がいる。(④)
→赤い棒を持っているから

4月に配付した実態調査の内容と同じものである。11月の実施の方が児童にとって取り組みやすい状況であることは否めない。そのことを差し引いても、児童の力の高まりが反映された結果になった。

まず、6人の児童全てに共通することが、「文量の増加」である。4月と11月の文字数は次の通りである。

A児 16字→76字 B児 19字→43字
C児 35字→85字 D児 50字→108字
E児 44字→121字 F児 79字→179字

文字数が多ければ良いとは一概には言えない。しかし、6人の児童が一つの資料からより多くのものを見つけ、表現しているという一定の指標になると考えられる。

次に、内容面に着目する。

A児は、警察の聞き取りの様子から、「事故の原因の調査が行われている」のではないかと推測している。B児は、4月も11月も、客観的事実の指摘に留まっている。C児は、11月は警察の交通整理が、「他の車が混雑しないようにするためのもの」だという自分の考えを付随させている。D児は、11月は3つの記述を書いており、その記述全てに「→」で自分の解釈を記述している。特に、1つ目と2つ目の記述は、自分が想像したことが書かれている。E児は、1つ目の記述に関しては、4月と11月も着眼点が似ている。しかし、11

月は、「加害者は罪が重いと考えられる。(けがをさせたから。)」というように、自分の解釈を加えて書いている。F児は、記述の幾つかに「〇〇だから」というように、理由を明記して記述している。また、資料に「①、②、③」とナンバリングし、どこに着目して意見を述べているのか明確にしている。

記述に着目すると、抽出児童の6人中5人は、客観的事実に対する自分の解釈を明記していることが分かる。これは、4月と比べて明らかに前進していることである。

5. 誤った解釈に関する課題

B児の記述で次のようなものがあった。

【縄文時代と弥生時代、住むとしたらどちらか B児の記述】

二つ目は、米がしんせんだからです。弥生時代は、米を一から全部仲間で力をあわせてつくられた米です。絵でみると、しんせんなのわかります。絵は、資料集のP24、27にあります。

三つめは、水がきれいだからです。資料集P23とP26から。縄文時代は水があるけどすくないし、水がきたないです。でも弥生時代は、水がきれいだし、てんねんすいでおいしいかもしれないからです。

B児は、弥生時代を選択して論を進めている。B児は、資料から読み取ったことを自分の言葉で記述しようと努めている。しかし、解釈が明らかに誤っている。米が新鮮かどうかは、資料から判断できるものではない。また、縄文時代より弥生時代の方が水がきれいかどうか、資料から判断できない。該当する資料を、その児童なりに読み取り、解釈してはいることは間違いない。しかし、誤った解釈をどのように修正するかが課題である。

IV 考察

資料に着目させる直接的な発問と間接的な発問を組み合わせることは、児童が資料から客観的な事実を取り出し、解釈して表現する

上において、有効であった。

1. 資料に着目させる直接的な発問

4、5月といった学年の初め頃は「税金がどんなことに使われているか分かる資料はどれですか。(国の政治と仕組みと選挙)」 「建設費や運営費がどこから出ているのか分かる資料はどれですか。(子育て支援の願いを実現する政治)」のように、資料に直接書かれていることを問う発問をする。その結果、資料を探すとはどのようなことなのか、体感させることができた。資料に着目させる直接的な発問は、多くの児童にとっては負荷が軽い発問である。一方、資料を探すことに慣れていない児童にとっては有効な発問である。私の学級では、4月の段階では約2割の児童が資料を探すことができなかった。それが、直接的な発問を毎時間何らかの形で行うことによって、資料を探すことができなくなった状態が解消されていった。しかし、資料に着目させる直接的な発問はいつまでも行うわけではない。発問の負荷が軽いため、児童が資料を探すことに明らかに慣れてきたら、徐々に減らしていく。

2. 資料に着目させる間接的な発問

資料に着目させる直接的な発問同様、4、5、6月といった学年の初めの頃に主に使用した。例えば、「裁判の結果に納得いかない場合に対する資料はどれですか。(国の政治の仕組みと選挙)」である。この発問は、資料に掲載されている言葉やイラスト等を手掛かりに、該当する資料を探すことになる。児童は脳内で何らかの言葉の置き換え作業をして、資料を見つけることができたと考える。

本研究における大きな成果は、単元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問において現れた。単元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問をし、話し合いをさせた後、意見文を書かせた。この話し合いにおいても、資料から客観的な事実を取り出し、自身の言葉に置き換えて、解釈して発言(表現)する姿が多く見られた。その後の意見文等の記述は効

果がさらに顕著であった。

まず、量的な経過について。意見文の文字数は、下記の表の通りである。なお、①は「国の政治の仕組みと選挙(国会・内閣・裁判所のそれぞれの権力のレベルを表すとどうなるか。）」、②は「縄文のむらから古墳のくにへ(縄文時代と弥生時代、住むとしたらどちらが良いか。）」、③は天皇中心の国づくり(天皇中心の国づくりを代表する人物は誰か。）」、④は「戦国の世から天下統一へ(戦国時代を代表する人物は誰か。）」についての意見文である。

| | ① | ② | ③ | ④ |
|-----|-------|--------|--------|--------|
| A 児 | 36 字 | 555 字 | 710 字 | 400 字 |
| B 児 | 14 字 | 917 字 | 438 字 | 585 字 |
| C 児 | 97 字 | 1054 字 | 994 字 | 1263 字 |
| D 児 | 142 字 | 1570 字 | 1457 字 | 1156 字 |
| E 児 | 198 字 | 1983 字 | 3438 字 | 2499 字 |
| F 児 | 218 字 | 1626 字 | 1267 字 | 2917 字 |

〈表 2 各小单元における意見文の文字数〉

6 名の抽出児童の全てが、回を重ねるごとに記述の量が増える傾向にあった。もちろん、量が多ければ良いとは一概には言えない。しかし、一定の表現の表れと言える。

さらに、それぞれの意見文において、客観的事実を自分の言葉に置き換えて表現したか否かについて述べる。

宇佐見(2018)の、社会科の資料の読み取りの3段階と照らし合わせて、抽出児童6名の記述の状況を紹介する。資料の読み取りの3段階を、下記の「アイウ」の記号に変換して表に記すこととする。なお、「アイウ」の記号の内容は、下記の通りである。

| |
|--------------------------|
| ア…資料に書かれている事実をまとめている。 |
| イ…資料を根拠として自分の考えを持っている。 |
| ウ…いくつかの資料をつなげたり比べたりしている。 |

アは、客観的事実の読み取りの状態であり、イ・ウは自分の言葉に置き換えて解釈して表

現している状態である。

| | ① | ② | ③ | ④ |
|-----|----|-----|-----|-----|
| A 児 | ア | アイウ | アイウ | アイ |
| B 児 | ア | アイウ | アイウ | アイウ |
| C 児 | ア | アイウ | アイウ | アイウ |
| D 児 | アイ | アイウ | アイウ | アイウ |
| E 児 | ア | アイウ | アイウ | アイウ |
| F 児 | アイ | アイウ | アイウ | アイウ |

〈表 3 意見文における解釈の状況〉

さらに、それぞれの記述を一部抜粋する。

(A 児)縄文時代とはちがい、お米、魚、野菜など安定して作られたり、とられたりしているからだ。資料集 P 24, 26, 27 で、24, 26 の絵には魚をとったり野菜をそだてたり、お米を育てているのがわかる。27 ページには、「米には栄養があり、保存が可能なため、米づくりが始まると、人々の生活は安定しました。」と書かれているので縄文時代より生活が安定していると思った。

(B 児)楽市楽座を作ったり関所をなくしたりしたからだ。P 67 に織田信長が室町幕府をほろぼした人なのに市民が過ごしやすくするために楽市楽座をつくった。織田信長が楽市楽座を作ってなかったら今の僕達の生活はできなかったとおもう。また、先生の話で、関所があったら約 200m ぐらい歩いただけなのに約 1800 円ぐらいはらわないといけなかったので織田信長が関所をなくしてなかったらびんぼうだったと思う。

(C 児)縄文時代では、上下関係や差別がないからだ。資料集 P 20 と P 24, 27 を比べて考えてみた。縄文時代では指導者らしき人がいなくて弥生時代では指導者らしき人がいる。このことから、弥生時代では上下関係があると分かる。

(D 児)特に、十七条の憲法は、天皇を助けて天皇を中心とする国づくりにとっても大切な憲法だと考える。天皇を中心にするためにつくられた憲法は、第 3 条の「天皇

の命令は必ず守りなさい」という法律だと考える。そして教科書のP24に、「豪族がたがいに争い、天皇は豪族を従えるのに苦勞していた。」と書いてある。だから、このような天皇のこまりごとを解決するために作られた憲法が第13条の・・・

(E児)資料集のP20,23の絵とP24,27の絵を比べてみると、縄文時代は貝や魚、けものをはかりかきして、さらにP22を見ると食料の種類が少なく、食料を安定して取れているとは言えない。一方、弥生時代は・・・

(F児)資料集P62の、信長の政策と結果の、②関所の廃止には、「結果 人や物の行き来が活発になり、国内がにぎわった」と書いてある。織田信長が行った、関所の廃止のおかげで、安土の城下が賑やかになった。教科書のP71にも、「安土の城下町では、誰でも商売ができ、(楽市・楽座)市場の税や関所をなくすなど、これまでの仕組みを大きく改めて、商業や工業をさかんにしました」と書いてある。

5月の(国会・内閣・裁判所のそれぞれの権力のレベルを表すとどうなるか)の頃は、資料に書かれている事実をまとめる段階に留まる児童が多かった。それが、6月以降はいくつかの資料をつなげたり比べたりして解釈した記述に発展した。これは、資料を解釈させる間接的な発問が大きく作用していると考えられる。

「この資料から分かることや考えられることは何ですか。」という「このことから思考の発問」や「〇〇と□□を比べて、どんなことが言えますか。」という「比較思考の発問」の積み重なりによるものである。そこに、単元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問が組み合わさることによって、児童は思考したことを表現しやすくなったものと考えられる。

例えば、上記のD児の記述は、十七条の憲法という資料と教科書の本文の資料を結びつけて自分の考えを述べている。いきなり単

元全体の資料を包括的に着目・解釈させる発問をしたとしても、このような記述は生まれにくいであろう。資料を解釈させる間接的な発問により、資料から読み取った客観的事実を、自分の言葉に置き換えて解釈して表現してきたことの蓄積によるものと考えられる。

3. 今後の課題

「Ⅲ 実践経過」の項の後半で述べたように、資料から読み取ったことを自分の言葉で記述しようと努めていても、解釈が明らかに誤っている児童がいた。このような場合に対して、他者参照等も含めた指導を模索していくことも今後の課題である。

引用文献・参考文献

- 1) 岩田和彦(2001)「社会科固有の授業理論」明治図書
- 2) 宗實直樹(2021)「深い学びに導く社会科新発問パターン集」明治図書
- 3) 「静岡県総合教育センター資料 資料活用のポイント」
https://www.center.shizuoka-c.ed.jp/files/shizuoka_guideline/02shakai/0204siryoukatuyou.pdf
- 4) 寺嶋浩介・中川一史(2013)「小学校学習指導要領に基づく思考力および表現力の自己評価用項目の類型化」日本教育工学会論文誌 37 巻
- 5) 植田真夕子(2015)「子どもの思考をうながす社会科授業のあり方に関する一考察—小学校第4学年『産業と人々の暮らし』において—」日本教育科学学会誌 P 111-116
- 6) 宇佐美寛 (1973)「思考指導の論理—教育方法における言語主義批判」明治図書
- 7) 宇佐見健(2018)「児童の資料読み取り能力を向上させる社会科の実践」愛知教育大学報告論集 P 91-100
- 8) 吉本均(1974)「訓育的教授の理論」明治図書