

「知識」を構成する小学校社会科授業の構想 —「生活経験」を重視した事例学習を通して—

住崎 空

学校臨床力高度化系 初任期教員養成コース

1. はじめに

本研究では、小学校社会科の学習において児童に「知識」を獲得させるための学習活動の在り方を考察する。本研究で想定している「知識」は断片的に記憶される知識ではなく、あるシステムの中の要素として、システムを構成する他の要素知識と関係づけられ、かつ差異化されているものと定義する(今井、2021、p. 15)。

こうした「知識」の重要性を今日の社会状況から捉え直してみる。今日の社会は、スマートフォンをはじめとする情報通信端末の普及や通信技術の進歩により、情報の大規模な生産・加工・処理・操作・消費が行われることから情報化社会と呼ばれる。総務省が行った通信利用動向調査によると、個人でのインターネット利用率は 84.9%、また携帯電話やスマートフォンなどのモバイル端末の世帯保有率は 97.5%に上る(総務省、2022)。学校教育では、GIGA スクール構想によって児童一人につき 1 つの ICT 端末が配布され、学習の際にインターネット検索を用いることも増えてきた。このような情報化社会では、情報を誰もが、どこからでも容易に発信、獲得することができるようになった。しかし、いくら情報を得ることができても次から次へと新たな情報が発信されていくため、情報収集活動に終わりは見えない。

このような社会の中で「これを読めば〇〇のすべてが押さえられる」や「5分でわかる」といったわかりやすく、短時間で有益な情報を得ることの出来るコンテンツが人々の中で受け入れられるようになってきている。近年では「コスパ(コストパフォーマンス)」や「タイパ(タイムパフォーマンス)」と呼ばれる言葉が度々使用されることからわかるように、短い時間で有益なものが得られるのか重視する傾向がみられる。情報はより多くの情報を短時間で獲得するために、意味や正確性などを吟味される間もなく消費される。このように消費されていく情報は他の情報とのつながりを持たないまま、時間が経てば忘れ去られてしまう危険性がある。こうした情報は上述した「知識」とは対極の位置にある。

社会科に話を戻そう。吉本真代が行った小学校高学年を対象とした好きな教科調査によると、1990 年の調査開始以降、社会科が好きな児童の割合は他教科と比較した場合、全ての学年において最下位となっている。社会科に苦手意識を持つ児童はその理由について、「覚えることが多いから」、「教師の話聞くだけで面白くないから」といった回答をしている(吉本、2015)。吉本の論から、社会科が苦手な児童の中では、社会科は暗記科目と揶揄されるように、地名など

の語句を断片的に暗記するだけの教科と捉えられていると考えられる。

上述のような知識観を持っていると、社会科の学習で得た知識は他の知識との関連ができずに孤立してしまい、実生活に活かすことは難しいだろう。さらに、社会科の学習で得られる知識は、「調べたらすぐに得られるもの」や「とにかく多く持っている方が良い」というように捉えられ、現状以上に社会科を学ぶ意義を見出せない児童が増加する恐れがある。「知識」とは構造であり、語句と語句の関係性を学習者自身の中で構築することで初めて日常の生活でも使うことができる。情報化社会の中で、社会科教育において「知識」を獲得し、社会との関わり方を選択・判断できる児童の育成が求められる。

以上のような背景を踏まえて、本研究では、小学校社会科において児童に「知識」を獲得させるための学習活動の在り方を考察することを目的とする。本研究では特に、「知識」を獲得させる学習活動として課題のみられる、小学校第 5 学年地理的分野の事例学習に焦点を当てる。まず、これまでの日本の社会科地理教育について整理し、事例学習の目的や課題について整理する。次に筆者が行った「生活経験」を重視し、児童に身近な事例地域を用いた授業実践について、授業実践後のアンケートの結果や授業で用いたワークシートの記述を基に、その成果と課題を検証する。

2. 「知識」を構成するための事例学習の在り方

2-1. 平成 20 年度版学習指導要領までの日本の小学校社会科地理教育の変化

本節では、先行研究やこれまでの学習指導要領の記載を基に、地理教育の学習方法について整理する。

日本における社会科の誕生は昭和 22 年版学習指導要領の告示によるものである。日本の社会科はアメリカの社会科(Social Studies)を参考にしつつ、戦後の教育改革の一環として、日本の民主化を進めるために設置された教科だった。社会科の目標として、社会生活を理解させ、社会を進歩や向上させることの出来る公民的資質の育成が掲げられた。岩田一彦によると、当時の社会科学習は経験主義社会科の典型と言われ、実践では「ごっこ遊び」に代表されるように、買い物や掃除、料理などを教室で行い、社会生活の中で重要なことを体験させるといった子どもの具体的経験を基にした学習が行われた。しかし経験主義社会科は科学や客観的法則を放棄した学習内容として批判された。このような状況下で昭和 30 年版学習指導要領では内容主義が強調された。子どもの生活経験からではなく、ある一定の地域について交通、農業、工業などの特色について主題などを決めずに網羅的に学習する。当時の小学校社会科の世界に関する学習では、59 か国も取り上げた教科書が存在した。内容主義を取り入れた 30 年度版学習指導要領に即した社会科教育は学習内容が過剰であり、カリキュラムオーバーロードの状態にあることも問題として指摘される(岩田、1998、pp. 11-14)。岩田が論じたように内容主義社会科では取り扱う内容が多く、学習の中で主題を設定しないことから、子どもが学習する中で「知識」を獲得することは困難である。

内容主義社会科地理の問題点を解消するため、昭和 43 年度版学習指導要領では事例学習を取り入れることになった。岩田によると、事例学習を取り入れた背景として、サンプルスタディ(Sample Study)と呼ばれる理論を参考にしたことが挙げられる。サンプルスタディを用いた学習では、ある地理的単位を教材として取り上げ、具体的事象や具体的問題に取り組ませる。そして具体的な事例での学習を通して、事象の典型性や一般性を理解させることがねらいとされた(岩田、1998、p. 15)。サンプル地域として採用される地域は、一般化できるような一定の地域性を持った場所であることが基本的条件となる。昭和 43 年版小学校学習指導要領社会の内容の中にも「具体的事例を通じて、その特色を理解する」という記載がある。岩田の論や当時の学習指導要領を参考にすると、地理的特徴を持つ具体的な事例を選出して用いて学習することで、学習する内容を削減するとともに、児童が具体性をもって学習に取り組む中で地域について学習する上での課題を追及したり、解決したりする際の視点や方法、つまり後の学習指導要領で示される「社会的な見方・考え方」を習得させることが期待されていたことが分かる。

続いて昭和 52 年版学習指導要領では、小学校における世界地誌学習が無くなり、中学校へと移行した。その結果、小・中・高の系統性という観点から、小学校における地理教材の主流は第 5 学年の産業学習になった。農業、工業、水産業の学習では具体的事例を取り上げて学習することが学習指導要領にも記載され、事例学習が小学校社会科で定着していったといえる。

平成元年版学習指導要領では新たに生活科が誕生し、第 1 学年、第 2 学年における社会科は廃止された。この学習指導要領では、「地図や資料などで調べて」といったこれまでの学習指導要領では記載のなかった学習方法の記述がみられる。このようなことから、社会科地理分野で学ぶ内容だけではなく、学習方法にも重点を置いていることが分かる。続く平成 10 年度版では、第 3 学年及び第 4 学年における地域の特色に密着した学習の弾力的展開、児童の地域社会への理解のため、第 3 学年及び第 4 学年の目標と内容をまとめて示すこととなった。そして平成 20 年度版学習指導要領では、新たに「習得」、「活用」、「探究」といった用語がキーワードをして用いられた。松岡尚敏は、その中で教科に関する知識・技能を獲得させる「習得」と問題解決能力を養う「探究」は別々のものではなく、思考力・判断力・表現力の育成を目指す「活用」の過程を橋渡しとして両立するものとして考えることが重要だと論じている(松岡、2008、pp. 31-32)。つまり、習得型の教育と探究型の教育を二項対立的に捉えるのではなく、知識・概念や技能を「習得」したうえで、他者と考えを伝えあうなどして「活用」しながら「探究」していくことが重視された。当時の学習指導要領解説の中でも基礎的な知識を習得したうえで、「考えたことを表現する」学習をより一層重視していくことが明記されている。

以上が日本の小学校社会科教育の主な変遷である。昭和 43 年度版学習指導要領から今日まで地理分野で採用される事例学習は、扱う内容を削減しつつ具体的事例から学習を行うことで、児童に地理的特徴についての「知識」を獲得させることが期待されたといえる。児童にこのような「知識」を獲得させることは、他者に表現する力や、社会的な見方・考え方を獲得させることにもつながってくる。

2-2. 現在の小学校社会科における地理的分野の学習過程

本節では平成 29 年度版学習指導要領の基で、小学校地理的分野の学習がどのように行われているのかを学習内容と方法に着目して整理し、第 5 学年社会科学学習の課題について考察する。

現行の平成 29 年度版学習指導要領において、地理的分野に関しては空間的な広がり念頭に置いて各学年で取り扱う内容が定められている。まず、第 3 学年では身近な地域や市区町村を地理的環境で取り扱う空間として、その特色や地域を守るための諸活動や地域の産業や消費生活、地域の様子の移り変わりについて学習していく。具体的には、身近な地域にある施設等実際に赴き、見学や聞き取り調査をして情報を集め、学習問題を解決していくことなどが想定されている。地域を守るための諸活動については消防署や警察署の見学、消費生活については校区内のスーパーマーケットの見学などが行われる。第 3 学年では自分達が住む地域を具体的な事例として取り上げ、学習が行われる。

次に、第 4 学年では自分たちが住む都道府県の地理的環境を取り扱う空間として、その特色や地域の人々の健康と生活環境を支える働きや自然災害から地域の安全を守る諸活動、地域の伝統や文化などについて学習していく。例えば、人々の健康と生活環境を支える働きに関する学習では、廃棄物を処理する事業であれば都道府県内のごみ処理場や浄水場に実際に赴き、衛生的な処理の仕方や資源の有効活用などについて体験的に学習する。自然災害から地域の安全を守る活動では、自分たちが住む都道府県で起きた過去の災害を取り上げ、災害の種類に応じて自然災害から身を守るにはどのような取り組みが必要なのか調べ、表現する活動が行われる。

このように第 3 学年、第 4 学年の社会科では、地域を支える人々の知恵や努力、協力関係など地域の社会生活に見られる人々の働きや様々な関わりを学ぶ「地域を学ぶ」ことに加え、社会科の学び方の基盤となる諸能力を学ぶ場として身近な地域を捉え、見学や調査などにより直接かかわって学ぶことを通して諸能力の基礎を獲得していく「地域で学ぶ」ことが重視されている。そのため実際の授業の際には教科書ではなく、地域ごとの副読本が用いられることが多い。教科書は学習指導要領を基に作成されている。しかし事例として扱われるのは全国の特定の地域を選定したものであり、児童の住む地域の実態とは異なる可能性もある。そのため、各地域に合わせた副読本をその自治体の教育委員会が中心となって作成し、児童に身近な地域を具体的事例とした事例学習が行われる。

続く第 5 学年では、対象地域が日本全国(我が国の国土)になる。我が国の地理的環境の特色や産業の現状、社会の情報化と産業の関わりについて、国民生活との関連を踏まえて学習していく。我が国の地理的環境の特色について学習する際には山地や低地など地形条件や、温暖多雨や寒冷多雪などの気候条件から見て「特色のある地域」を事例地として選定し、人々が自然環境に適応して生活していることを具体的に学習できるようにすることが、社会科学学習指導要領の内容でも示されている。例えば、東京書籍が発行する第 5 学年社会科の教科書(令和 4 年版)では「低い土地の暮らし」の事例地として岐阜県海津市が、「あたたかい地域の暮らし」では沖縄県が事例地として取り上げられている。

以上のように、小学校社会科の地理的分野は住む市区町村から都道府県そして全国とその対象範囲を拡大しながら、各々の内容は具体的な事例を用いた学習が行われていく。第3学年、第4学年では、児童が住む市区町村や都道府県を事例とした事例学習が行われる。児童にとって身近な地域を事例として扱うため、児童が学習する内容と社会生活を結びつけて考えることができる。実際に施設に赴き体験的に学習することが容易であることも、学習内容と自身の経験を結びつけることに関わってくる。社会科を系統的に学ぶという視点からも社会科を学習する初期段階である第3学年、第4学年において児童に身近な地域を具体的事例として学習し、社会科の諸能力の基礎を養うことは重要である。

第5学年では全国を対象地域として各学習項目に合わせた事例地が選定され、事例学習が行われる。具体的な事例を用いて学習するという観点から見ると、前学年の学習方法に通じるものがあると言える。しかし第5学年の事例地は、前学年までと異なり児童にとって身近ではなく、自分達とは異なる地理的環境での生活をしている人々の暮らしが取り扱われる。そのため実際に調査や見学をすることが困難である。このように、身近な地域から事例学習を行う第4学年までの学習と、全国各地から事例学習を行う第5学年での地理的分野に関する学習は、同じ事例学習でも取り扱い方が大きく異なる。そのため第5学年での事例学習では、児童が習得した知識を自身の社会生活に活用するなど、知識と他の事項をつなげることが困難になる可能性がある。

2-3. イギリスにおけるサンプルスタディの概要

小学校第5学年社会科地理的分野のような、身近な地域を対象としない事例学習において、児童に「知識」を獲得させるにはどのような学習活動が有効だろうか。本節では、日本の小学校社会科地理的分野の学習において事例学習が定着する基となったイギリスのサンプルスタディについて取り上げ、事例学習の目的や実践上の課題について考察していく。

サンプルスタディとはイギリスのジェームズ・フェアグリーブ (James Fairgrieve) が地理教育において取り扱う内容の増加に伴うカリキュラムオーバーロードの克服及び効果的な地理学習方法の確立のために1930年代に提案した理論である。朝倉隆太郎によると、サンプルスタディでは「地域や一般的な類型を代表するような特定の小地域や特定の事象を具体的に理解させることを通して、より広い地域や一般的な類型への理解を深め、あわせて地理的な思考力を育成する」(朝倉、1975、p. 52) ことが学習の目標として説明される。伊藤直之によれば、サンプルスタディを用いた単元の学習展開については、「特殊から一般へ」という指導原理に基づき「サンプルの提示と位置づけ」「素材の分析」サンプルと類似した地域に目を向け、比較する「一般化」の段階に分けられる。特に「一般化」の過程は提唱者であるフェアグリーブが重要視している(伊藤、2001、p. 46)。

朝倉と伊藤の論から、サンプルスタディの理論では、単に具体的な事例地域に関する学習を積み重ねていくだけでは、子どもが学習した内容をその地域にのみ適応されるような特殊な知識

として捉えてしまうと考えられていたことが分かる。そのため「一般化」の過程を通して、その地域に関する個別的な知識を得るだけではなく、より広い範囲に適用できるような一般的共通性を導き出せるようにすることで、子どもに本研究で求めるような「知識」を獲得させることができると考えられていた。

アメリカでも、19世紀末にチャールズ・A・マクマリー(Charles A. McMurry)によって、カリキュラムオーバーロードの克服や効果的な教授法の開発のため、タイプ・スタディ(Type Study)という名の下で地理的分野における事例学習が理論化されている。藤本和久によると、タイプ・スタディによる教授では学習を通して一定の典型性を見出し、他の事例などに対して応用させる中で知識の体系をより強固なものにすることが重要となる。例えば地理の学習では、ニューヨークのセントラル鉄道に関する学習を通して鉄道の建設などに関する典型的な事柄を理解し、ペンシルバニア鉄道と比較するというようなタイプ・スタディの実践がマクマリーによって提案されている(藤本、2018)。タイプ・スタディでは知識を個別的に身に付けていくのではなく、子どもが事例を通して自ら学習で得た知識を用いて思考し、現実の問題などを解決していく過程が重要視される。

このように、サンプルスタディやタイプ・スタディなど地理的分野における具体的事例を用いた学習理論は、カリキュラムオーバーロードの克服という共通の課題意識から提唱された。そして具体的事例を用いた学習に留まらず、類似した特徴を持つ地域との比較する「一般化」の過程を重視していた。このような「一般化」の過程を通して獲得される知識は、知識と他の知識や社会生活につなげるという点において、本研究で求める「知識」と通じるものがある。一方で、これらの実践は典型性を重視するあまり細部が省略されてしまうという問題があることや、典型事例を学習しても他の事例に知識を転移できない、つまり知識の「一般化」の過程が困難であることが課題として挙げられていた。

上述したように、サンプルスタディでは1つの事例地域の関する学習だけではなく、事例地域と類似した特徴を持つ地域との比較考察を通して、一般共通性を導き出すことが重要とされた。しかし前述したようにサンプルスタディにおいて知識の「一般化」の過程には課題がみられる。ここで典型事例と比較する地域として、児童の身近な地域を取り上げることが有効ではないかという仮説を立てる。サンプルスタディにおいて比較に用いる事例地域は、児童の「生活経験」よりも「地理的特徴の類似性」が強調されていた。つまり比較する際に用いる事例地域は児童に身近な地域とは限らない。「生活経験」を重視して児童に身近な事例地域を取り扱い、学習の中で児童の生活領域に帰ることができれば、児童が地理的特徴の一般共通性に加え、事例地域で得た知識を自分自身の生活経験と結びつけることができるため、より強固な「知識」を獲得させることができると考える。

現在の日本の小学校社会科地理的分野の学習では事例学習は採用されているものの、典型事例地域と類似した地域を比較する過程、つまり「一般化」の過程は学習活動として重視されていない。サンプルスタディの理論を参考にしつつ、典型事例地域と身近な地域を比較する活動

として重点的に取り入れることができれば、第5学年の社会科地理的分野の課題である、事例学習で習得した知識を活用することが難しいという点を克服することができると考える。さらに本研究で課題とする、児童が社会科の学習で獲得した知識を自分自身の経験とつなげ、社会生活にも活かせるような「知識」を身に付けさせることが期待できるだろう。以上のことを踏まえ、次章では、上述した仮説を基に筆者が実践した社会科の授業実践から、児童に「知識」を獲得させる学習方法について考察する。

3. 「一般化」を重視した事例学習の単元構想と授業実践

3-1. 事前アンケートを用いた児童の実態の調査

授業実践は、筆者が教職大学院で実習を行っている京都市立小学校に在籍する第5学年の1学級、計27名を対象に実施した。まず授業実践を行う前に対象児童に対して児童の実態を把握するために知識観や社会科に関する事前アンケートを行った。次頁に示すアンケートの質問項目の内、1～5では子どもの知識観に関わること、6～10では子どもの社会科に対する認識に関することを把握するための質問を設定した。

アンケートの質問項目の中で質問項目6「学校で学んだことが、普段の生活で役に立っていると思うか」という選択回答式の質問に対して「思う」と回答した児童は68%だった。また、質問項目7「社会科の授業で学習したことが普段の生活につながっていると思うか」という質問に関しても同様に68%の児童が「思う」と半数以上の生徒が回答している。また、質問項目8「社会科を勉強することは大切だと思いますか」に関しては「思う」の回答率は84%に上る。しかし、質問項目10「これまでの社会科の授業で学習したことで思い出せること、印象に残っていることを学年別にご書いてください」という自由記述方式の質問では、3年生の社会科の学習に関しては57%の児童が何をしたのか覚えていないと回答していた。4年生では琵琶湖疎水に関する学習について学習したと回答した児童が40%で一番割合が高かったが、次点で「覚えていない」と答えた児童が21%もいた。琵琶湖疎水の学習に関しては実際に社会見学に行ったため、覚えている児童が多かったのだと考えられる。他方で、質問項目9「社会科を学ぶことで自分の考えが変わったと感ずることがあるか」という質問に関しては、「思う」と回答した児童が29%だった。他の質問に関する回答では「思う」の回答率が70%から80%前後だったことと比較すると、社会科の学習を通して自分の考えが変わったと感ずている児童は少ないことが読み取れる。

事前アンケートの結果から、多くの児童は社会科を学ぶことに意義や意味を見出しているとは回答していた。しかし学習した内容については社会見学に行った場所に関わるが多く挙げられ、学習したことを覚えていない児童が多かった。つまり、社会科を学ぶことに有用性を感じながらも、学習で得た知識を社会生活に繋げることができていないことがわかる。このことは、社会科の学習を通して自分の考えが変わったと実感する児童が少ないことから読み取れる。第3章2節で述べたように第3学年、第4学年の社会科では児童が暮らす地域に関する学

習が行われるため、学習した内容と社会生活を結びつけて考えることが比較的容易であった。しかし第5学年からは世界における我が国の位置や国土の構成、領土の範囲など学習の対象となる地域が我が国全体への拡大することで日常的で具体的な事象と結びつけて考えることが困難となる。そのため、児童が学習したことを自分の生活とは縁遠いものとして捉えてしまう可能性がある。

表1 児童に行ったアンケートの質問項目と回答

質問項目	回答
1. 勉強するのは何のためですか	1. テストの点数を上げるため 2. これからの生活に活かすため 3. 「勉強しなさい」と言われているから 4. 新しいことや、興味のあることを知るため 5. その他
2. わからない事がある時、どのように調べますか	1. インターネットのけんさく 2. 本や辞書など 3. だれかに聞く 4. Youtubeなどの動画サイト 5. その他
3. インターネットを使って調べるとき、ウェブサイトをどのように選びますか	1. けんさく結果の一番上に出たサイト 2. 国や会社の公式ホームページ 3. 専門家が書いているサイト 4. いくつかのサイトを見て、自分が良いと思ったもの 5. サイトのタイトル 6. その他
4. どのような人が、賢い人だと思いますか	1. 分野に関わらず、たくさんのことを知っている人 2. 知ったことを他の場面でも応用できる人 3. クイズ番組で多くの問題に正解している人 4. 予想外のことが起きても対応できる人 5. その他
5. 自分が賢いと思う人がいれば名前または、どのような人か書いてください	自由記述
6. 学校で学んだことが、普段の生活で役に立っていると思いますか	1. 思う 2. 少し思う 3. あまり思わない 4. 全く思わない
7. 社会科の授業で学習したことは、普段の生活につながっていると思いますか	1. 思う 2. 少し思う 3. あまり思わない 4. 全く思わない
8. 社会科を学習することは大切だと思いますか	1. 思う 2. 少し思う 3. あまり思わない 4. 全く思わない
9. 社会科を学ぶことで、自分の考えが変わったと感じたことはありますか	1. 思う 2. 少し思う 3. あまり思わない 4. 全く思わない
10. これまでの社会科の授業で学習したことで思い出せること、印象に残っていることを学年別を書いてください	「3年生」「4年生」の2つの回答欄を設け、自由記述

サンプルスタディの理論でも述べられるように、学習で獲得した知識を特定の地域に限定したものと捉えさせるのではなく、他の地域との比較を通して知識を活用する「一般化」の過程を重視することで「知識」の繋がりを生み出すことができるだろう。さらに、社会見学に行った場所のことは覚えているという児童の実態から、学習したことを社会生活に繋げるためには、児童に身近な地域を学習の中で取り入れることが有効であると考えられる。次節では、アンケートの結果を基に立案した授業実践の概要について論じていく。

3-2. 「生活経験」を重視した事例学習の提案

今回の授業実践では社会科の第5学年「低い土地の暮らし」の単元を取り扱う。本単元では低い土地の典型事例として岐阜県海津市の人々の暮らしについて学習する。第3章で論じたように小学校地理的分野の学習では事例学習が採用されている。筆者の実習校で用いられている東京書籍が令和4年に出版した社会科教科書では、単元の終末において、海津市について学習したことをノートにまとめるという活動が設定されている。しかし海津市の学習で得られた低い土地の関する典型事例について、他の地域と比較するなど知識の「一般化」を促す学習は設定されていない。児童の実態を踏まえると、典型事例として海津市についての学習のみを行うと、海津市での学習を自分の生活と関係のないことと捉えてしまい、既存の知識や社会生活と関連付けることができない可能性がある。加えて、海津市で学習した低い土地の典型性について捉えることができず、あくまでも海津市にのみ適応される個別的な知識として認識されるかもしれない。

そのため本授業実践では、サンプルスタディの理論を参考に、「一般化」の過程として海津市と同じく低い土地という特徴を持ち、かつ児童が暮らす市内にある京都市伏見区の向島地区の事例について学習することとした。向島地区を海津市と比較する事例地域として選定した理由は、前章で述べたように「地理的特徴の類似性」だけではなく児童の「生活経験」を重視したためである。加えて児童の実態から、学習したことを社会生活に繋げるためには、児童にとって身近な地域に関する学習を単元の終末で取り入れ、学習で得た知識を自分自身の生活に帰すことが有効であると考えたからである。海津市の学習で得た低い土地の関する典型性を他の類似した特徴を持つ地域と比較することで、地理的特徴に関する典型性の吟味が行われ、「知識」の強化が期待できる。

児童が海津市に関する学習の中で獲得した低い土地に関する知識を用いて、向島地区の地理的特徴や人々の暮らしや、2つの地域の共通性について説明することができれば、単語の暗記ではなく「知識」を獲得したと評価できると考える。

3-3. 授業実践における具体的な指導について

本節では、授業実践で筆者が実際にどのようなことに留意しながら学習を進めたのか整理する。本研究において筆者が児童に「知識」を獲得させるために、児童が学習問題を解くために「どの」資料を根拠として「どのような」ことがいえるのか、といった情報を取捨選択する活動を取り入れることを意識した。筆者が授業を行った学年では、資料から読み取れたことをノートに記述することができない、どの資料も重要に思えてしまい情報を絞ることができないなど、情報をどのように自分の活動に活かすことができるかということについて課題のある児童が多かった。小学校社会科の学習指導要領でも、情報を収集する手段や資料の特性等の応じた指導の必要性について記述されている。そのため今回の授業実践では、資料を用いて一人ひとりが学習問題に対する自分なりの考えをまとめる「自力学習」の時間を重要視し、机間指導を

通して調べ学習で躰きのある児童に対して支援を行うことにした。提示する写真やグラフなどの資料は基本的に教科書に掲載されているもの使用したが、児童の実態に合わせて補足説明を加えるなど若干の改変を行ったものを児童が使用するタブレットを用いて提示した。このように資料を提示することで、児童が資料を手元で拡大したり、マーカーなどを用いて重要な箇所に線を引いたりするなど自由に操作しながら調べることができる。その中で、各資料に①などの番号を付け、ノートに考えたことをまとめる際にはどの番号の資料を見て考えたのか明記するように指示をすることによって、児童がどの資料を見て、どのようなことを読み取ることができたのか明確にするようにした。ここで、単元の大まかな流れについて説明する。

1 時間目では海津市の航空写真を提示し、海津市の地理的環境にはどのような特徴があるのか児童に考えさせた。写真から、川が多いという視点と、追加で提示した海津市の土地の高さの資料から水害が多いことを認識させ「水害が多いのになぜ人々は暮らしているのか」という問いを児童に投げかけた。すると「水害から地域の安全を守る取り組みがある」や「他に住んでいて良いことがあるかもしれない」などの意見が出てきた。それらの意見を基に「低い土地の人々はどのように暮らしているのだろうか」という単元の学習問題を立て、①水害から人々を守る工夫、②農業、③観光・スポーツの3つの視点から調べるという見通しを立てた。2、3、4 時間目は各項目について資料を用いて学習を進めた。4 時間目の後半では、海津市について学んだことから、低い土地の人々がどのように暮らしているのかまとめた。ここまでの単元計画は、教科書の内容をほぼ踏襲している。

表2 「低い土地の暮らし」の単元計画

時数	授業の展開	主な学習活動
1	・海津市について知る。	・海津市の事例から低い土地の暮らしについて学習問題を立てる。
2	・海津市の水害とその対策。	・水害の件数の推移など水害に関する資料から海津市の人々が水害対策をしていることを知る。
3	・海津市の土地を活かした農業。	・パイプラインなど農業に関する資料から海津市の人々が水を活かした農業を行っていることを知る。
4	・海津市の土地を活かしたレジャー・観光。 ・海津市の学習についてのまとめ。	・ヨットを楽しむ人々の写真などレジャーや観光に関する資料から海津市の人々が川や土地を活用して生活していることを知る。 ・海津市に関する学習を通して学んだことをまとめる。
5	・京都市向島地区について調べる。	・身近にも低い土地があることを知り、海津市と向島地区との比較を通して低い土地の人々の暮らしについて理解する。

5 時間目は、サンプルスタディの単元展開を参考に、典型事例地域と類似した地域に目を向け、比較する「一般化」の学習を行った。前述したように、児童の「生活経験」を重視し、京都市に位置する向島地区を事例地域として選定して児童に紹介した。こうして児童に海津市と

同じ低い土地が身近にもあることを印象付けさせ、調べてみたいと動機づけることができるようにした。向島地区について調べる活動ではこれまで海津市で学習して得られた低い土地の関する知識を向島地区の事例でも活用できるように、海津市についての学習と同じく「水害対策」「農業」「観光・スポーツなど」の3つの項目に資料を分けて提示した。以上のように児童の実態に着目しながら、指導する際の児童への支援に関する計画を立て、授業実践を行った。

3-4. 授業実践内の児童の振り返りと事後アンケートの結果について

本節では授業内での児童の発言やワークシートにおける児童の記述と事後アンケートの結果から、授業実践を受けて児童が「知識」を獲得することができたのか考察する。

まず、児童が授業実践を通して「知識」を獲得することができたのか分析するため、5時間目の授業内での児童の発言と、授業で使用したワークシートの記述を分析する。授業内で向島地区について調べる前に、筆者が児童に「どのような観点から調べていきたいか」と発問したところ、海津市と比べてどうなのかといった発言や、水害、農業、水を生かした取り組みなど海津市の事例で学習した観点について調べたいという発言があった。さらに、その後の向島地区に関する学習で用いたワークシート内の記述で「海津市と同じで～」や「低い土地では～」などの記述が明確に確認できたのは27名中15名だった。ただ、明確な記述がない場合でも、机間指導における発言や、全体発表での発言で同様のことを述べた児童は撮影した授業実践の動画から若干名確認できた。ワークシートの記述を一部抜粋すると(以下原文ママ)「低い土地は近くに川や池があり、水害が多く起きている。畑などで水をうまく使って生活している/海津市と向島地区は、どちらも水害が多いけど、水が豊かだから農業が活かしている」など低い土地の典型性について考察するような記述もあった。このような記述や発言から、知識を「一般化」する過程において、児童が海津市を典型事例として学習する中で獲得した低い土地の関する「知識」を活用し、向島地区の事例について考えることができていたといえる。

次に、事後アンケートの中でも回答率の変化が大きかった項目を取り上げ、その要因について考察する。尚、事後アンケートは事前アンケートと全く同じ質問項目で行った。事前アンケートと事後アンケートで特に回答率の変化が大きかったのは、質問項目9「社会科を学ぶことで自分の考えが変わったと感ずることがあるか」である。事前アンケートでは「思う」「そう思う」「あまり思わない」「思わない」のうち、「思う」を選択した児童は29%、「そう思う」と答えた児童は54%だった。しかし事後アンケートでは、「思う」を選択した児童は61%、「そう思う」と回答した児童が35%と大幅にその割合が変化した。また、児童が5時間目に記述したワークシートの振り返りの記述の一部を抜粋すると(以下原文ママ)「学習前は水害が多そうですみたくないと思ったけれど、今は治水のおかげでくらしやすくなったので行ってみたいと思った/学習前はこう水ばかりのイメージだったけど、学習後は豊かな水を使った観光や食べ物を作っていていいなと思いました」など学習前と比較して考え方が変わったことや、「この学習を通して、住む土地に対応して生活していることが分かりました/自分たちの住む土地の特ちょうに合わ

せて特色に合わせて生活をゆたかなものになっている」など、新たな「知識」を獲得できたと判断できるような記述もあった。特に後者については、低い土地の暮らしに関して、海津市だけではなく向島地区について学習することで、低い土地に住む人々の暮らしに関する典型性や一般法則に気付くことができたのではないかと考えられる。アンケートの結果と振り返りの記述から、本研究の授業実践を通して筆者が想定していた「知識」を獲得したことで、自分自身の新たな考え方を獲得したり、これまでの考え方に変化が起きたりしたことを実感する児童が増加したといえる。

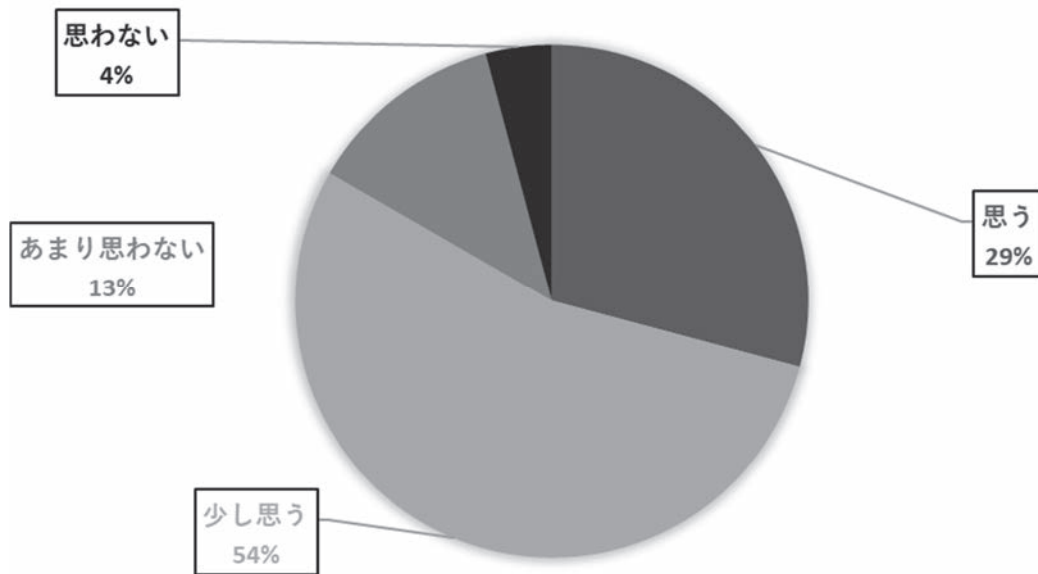


図1 質問項目9「社会科を学ぶことで自分の考えが変わったと感ずることがあるか」の授業実践前アンケート調査の結果

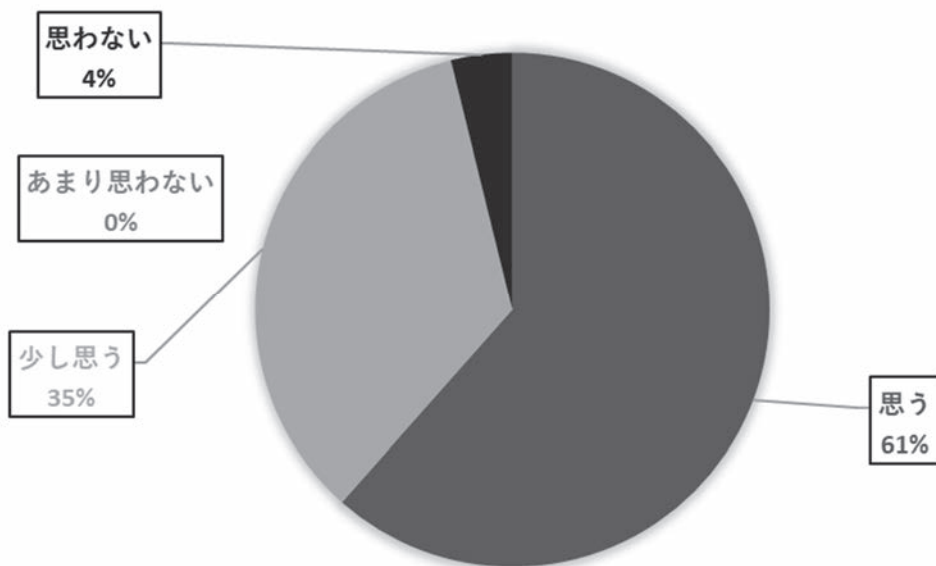


図2 質問項目9「社会科を学ぶことで自分の考えが変わったと感ずることがあるか」の授業実践後アンケート調査の結果

以上の分析から身近な事例地域を用いた本授業実践を通して、半数以上の児童が海津市の事例学習で獲得した知識を向島地区に関する学習で活用させ、低い土地に関する典型性のある「知識」を獲得することができたと評価できる。さらに、アンケートの結果から事例学習において「一般化」の過程を通して児童の生活経験に帰ることが、児童に社会的な見方・考え方を獲得させる上でも重要であることがわかった。一方で、向島地区の学習に積極的に取り組むことができなかった児童も若干名いた。その要因としては、典型事例地域である海津市の学習において躓きがあったことが挙げられる。このことから、「知識」を獲得するためには典型事例の学習で知識を「習得」する過程も重要であることがわかった。

4. おわりに

本研究では、社会科の授業を通して児童に「知識」を獲得させるための学習方法として、サンプルスタディの理論を参考にした事例学習を用いて単元の計画と授業実践を行った。第5学年の社会科では、対象地域が身近な地域から日本全国へと拡大するため、事例学習で得た地域に関する知識をその地域でしか適応されない特殊なものとして捉え、社会生活に繋げることが困難であることが課題として挙げられた。そのため授業実践ではサンプルスタディの理論を参考にして知識の「一般化」の過程を重視して単元計画を立案した。その中で、事例学習として取り上げた地域の学習に加え、事例地域に類似した特徴を持ち、かつ児童にとって身近な地域に関する学習を行った。このように児童の「生活経験」を重視した事例地域を用いた学習を通して、他の事例や児童自身の社会生活に活用できるような「知識」を獲得させることをねらいとした。ワークシートの記述やアンケートの結果から、授業実践を通して半数以上の児童が海津市の事例学習で獲得した知識を向島地区に関する学習で活用させ、低い土地に関する「知識」を獲得することができた。

以上のことから、事例学習において比較する事例地域を選定する際に、地理的特徴の類似性だけではなく児童の「生活経験」を重視した身近な事例地域を採用することで、児童が学習で得た知識を自身の生活経験と繋げ、「知識」を獲得することができると言える。社会科学習全体をこのような「知識」を通して獲得していくことが、社会的な見方・考え方の獲得にも繋がる。

実践上の課題としては、児童に身近な事例地域選定の困難さが挙げられる。研究の成果でも述べたように、児童に「知識」を獲得させるには学習した事例地域と類似した特徴を持ち、かつ児童にとって身近な地域を選定することが重要である。しかし、本研究の授業実践のように常に身近な地域で類似した事例があるとは限らない。身近な地域から選定することを重視して、典型事例地域との共通性が薄い地域を選定してしまうと、児童が学習したことを活用できない可能性もある。比較に用いる事例地域を、児童に身近な地域から選定することが困難な場合には、隣接する都道府県から選定するなど学習内容や児童の住む地域の実態に合わせて十分に検討する必要がある。

一方で、典型事例地域との比較を行う活動において「差異性」に注目して学習を行うことで

「知識」を活用できるという可能性も考えられる。本研究ではそこまでの考察には至っていないので、授業実践を通じた今後の研究の課題としたい。

謝辞

本論文の作成にあたり、終始適切な助言を賜り、また丁寧に指導して下さった徳永俊太先生に感謝します。

本研究の趣旨を理解し快く協力していただいた、実習校の先生方および授業実践やアンケートに協力していただいた児童のみなさんに心から感謝いたします。本当にありがとうございました。

5. 引用文献・参考文献

- ・朝倉隆太郎(1975)「サンプルスタディズ」現代地理教育講座第Ⅱ巻『地理教育の動向と課題』、pp. 52-62。
- ・伊藤直之(2001)「サンプルスタディによる地理教育の改革-イギリス中東地理教材 Study Geography の分析を通して-」全国社会科教育学会『社会科研究』第 55 号、pp. 41-50。
- ・今井むつみ(2021)「『生きた知識』を育てる知識観(エピステモロジー)」『大学評価研究』第 20 号、pp. 11-21。
- ・岩田一彦(1998)「社会科地理 50 年の変遷とその背景」全国社会科教育学会『社会科研究』第 48 号、pp. 11-20。
- ・藤本和久(2018)『マクマリーのタイプ・スタディ論の形成と普及-カリキュラムとその実践思想を読み解く基盤-』風間書房。
- ・松岡尚敏(2008)「平成 20 年版学習指導要領と社会科授業改善の視点」『宮城教育大学紀要』第 43 巻、pp. 27-42。
- ・吉本真代(2015)「学校での学習」ベネッセ教育研究所『第 5 回学校基本調査報告書』
https://berd.benesse.jp/up_images/research/1_chp1.pdf(2023 年 12 月 28 日参照)。
- ・安野功ほか(2018)『小学校社会 3・4 年生用 副読本作成の手引』日本文教出版。
- ・総務省(2022)『令和 4 年「通信利用動向調査」の結果』
https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/statistics/data/230529_1.pdf
(2023 年 12 月 30 日参照)。