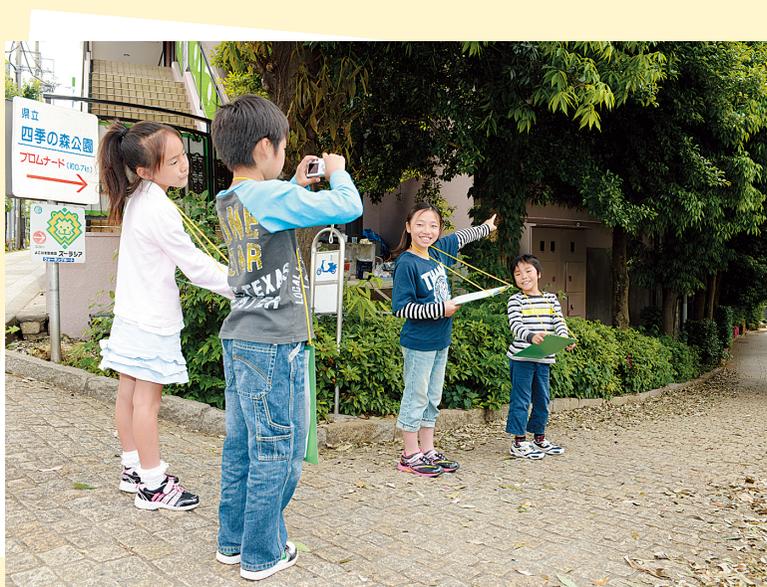


# まなびと



もくじ

東日本大震災を乗り越える復興学習  
 ～宮城県石巻市立鹿妻小学校の取り組み ..... 佐藤 健 2

実践紹介

- [3年] 初めての社会科学習 ～単元「まち探検」における視点をもたせた調査活動 ..... 田川雄一 8
- [5年] 問題解決の見通しをもたせるための学習指導の工夫  
 ～単元「日本の地形と気候」・「自然条件と人々の暮らし」 ..... 武久浩之 14
- [6年] 人物や歴史的事象の多面的な考察と評価  
 ～単元「全国統一への動き」における人物に着目した歴史学習 ..... 五十嵐徳也 18

# 東日本大震災を乗り越える復興学習

～宮城県石巻市立鹿妻かづま小学校の取り組み～

東北大学災害科学国際研究所 佐藤 健さとう たけし

## はじめに

これから起きることが想定されている地震や津波に対して、事前の平常期において実施する予防や備え型の防災学習と、地震や津波によって被災してしまった事後の復旧・復興期において実施する防災学習とでは、学習の意味合いや内容が大きく異なる。いま、被災地に住む子どもたちが、震災を乗り越えることを主眼とする後者の学習を考えると、「復興学習」という呼び方が必ずしも一般化してはいないもののイメージしやすいかもしれない。災害には発災から緊急対応、復旧・復興を経て平常時に戻る災害サイクルがあるように、災害や防災に関する学習も災害サイクルを意識した学習指導計画が重要であると考えます。

また、小学校で取り組まれている「防災マップづくり」の学習活動は、一般的に学習の当事者となる子どもたちによる単年度の取り組みであることが多く、成果物が次年度に受け継がれたり、防災マップに掲載されている地域情報の追加や更新が複数年度にわたって行われたりするケースはそれほど多くはないと考える。

しかし、事前の防災学習において地域の脆弱性の改善（その結果としてリスクの低減）がどのような変遷をたどっているのかを確認する場合と、事後の復興学習において地域の被災状況からの回復や復興がどのような変遷をたどっているのかを確認する場合の共通点として、地域の状況の時間変化を子どもたち自身が定期的に確認する、すなわち「モニタリング」をあげることができる。この場合、「防災マップづくり」を毎年実施したと

しても、各年度で独立した学習の取り組みであれば、調べた地域情報はその都度の「サンプリング」に留まり、「モニタリング」とはならない。

ここで紹介する宮城県石巻市立鹿妻小学校による「復興マップづくり」の学習プログラムは、東日本大震災の被災地である鹿妻地区の復興の変遷を子どもたちがモニタリングし、東日本大震災を乗り越えることに主眼をおいたものである。地域に根ざしたこの復興学習は、「総合的な学習の時間」としての4年生の学習活動であるが、社会科との親和性や応用可能性が高い学習内容である。

## 2 「復興マップづくり」の全体概要

### (1) 基本コンセプトと学習の内容

鹿妻小学校での「復興マップづくり」の基本コンセプトとして、以下に示す二つの項目が掲げられた。ただし、震災発生から1年後から着手された本学習プログラムだけで、復興学習のすべてを網羅されるものではなく、その第一歩として位置づけられたものである。なお、学習内容については、クラス担任と学習支援者などによる定期的な協議を経て、子どもたちのこころの問題にも配慮しながら慎重かつ段階的なステップが踏まれている。

#### 【基本コンセプト】

- (1) 地震と津波から立ち直りつつある鹿妻の復興の様子をまち歩きにより確認し、子どもたちが被災の経験と向き合い、復興プロセスに主体的にかかわるきっかけをつくること。
- (2) 地震と津波からの鹿妻の復興の記録を残し、

これからも続く鹿妻の復興活動や、広く日本や世界の人々の今後の防災活動に役立たせること。

学習者は毎年の鹿妻小学校の4年生全員であり、まち歩きやマップづくりの活動は数人で編成されるグループ活動の形態がとられ、授業時間数は実施年度によって異なるが、年間30時間～50時間程度が充当されている。学習のフィールドは、学校区の全域を対象とし、12グループで担当エリアを分担した。1年間を通したおおまかな学習の流れを2013年度に実践された例で図1に示す。オリエンテーション、まち歩き（1回あたり2時間×2の4時間を標準）、まち歩きのふりかえりを含む情報整理・情報カードづくり作業、復興マップづくり、成果発表で構成される。この学習プログラムの基本構成は、日本災害救援ボランティアネットワークが開発した「わが街再発見ワークショップ（防災編）」<sup>1)</sup>にもとづき、予防や備え型の事前の防災マップづくり<sup>2)</sup>をアレンジしたものとなっている。活動の中核となる「防災まち探検」のプログラムは、実施場所となる地域ごとに異なる発見や学習が可能であり、達成目標の設定に応じてアレンジが可能な自由度の高い学習プログラムといえる。なお、オリエンテーションの直前に学習者となる子どもたちに事前アンケートを実施し意識の初期状態を確認し、最後の学習のまとめにおいて事後アンケートを実施して、学習



写真1 まち歩きの様子（解体中の住宅）

前後の意識の変化をとらえるようにしている。

## （2）復興情報の分類

復興の変遷を子どもたちがモニタリングするとともに、復興情報を整理するにあたって、あらかじめ表1に示すような（ア）～（カ）の分類を設けた。まち歩きにおいて子どもたちが主体的に調べたチェックポイントが、この分類のどれにあたるかを記録する。また、【 】内の色は、成果物としての復興マップに貼り付ける分類シールや情報カードの色との対応を示す。例えば、青や緑が多ければ復興が進んでいる状況を表し、橙や赤が多ければ復興の課題が多く残されている状況を表すように、視覚的にも復興の状況をとらえやすくなるように計画した。

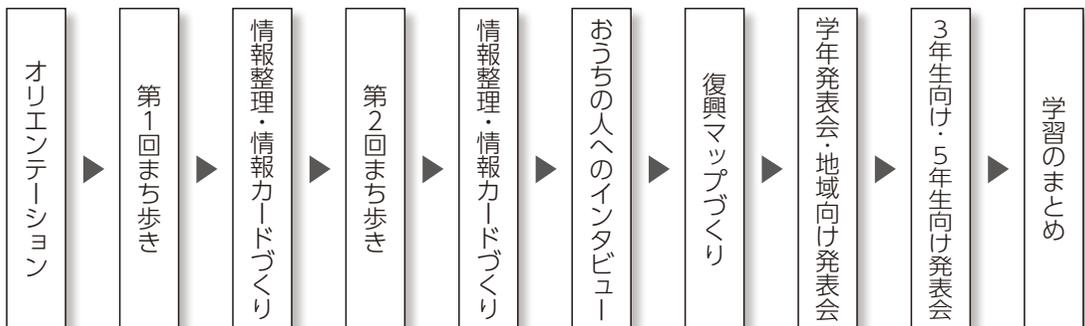


図1「復興マップづくり」の学習の流れ

表1 復興情報の分類

- (ア) 震災の前にはなかったもので震災の後に新しくできたもの【青】
- (イ) 震災の前からあったもので被害を受けたがこれまでに直されたもの【緑】
- (ウ) いま建設中、修理中のもの【黄】
- (エ) 復興準備中のところ（がれきがなくなったさら地は復興のスタート）【橙】
- (オ) 危険や不安に思う場所やもの【赤】
- (カ) その他、特に気づいた場所やもの（楽しい、きれい、自慢できる場所やもの）【金】

### (3) 地域住民に対するインタビュー活動

まち歩きでの情報収集は、場所やもの以外に、学校区内で復興に向けてがんばっている地域住民や事業主に対するインタビューも含まれる。震災で受けた被害の状況や業務再開の時期、子どもたちに対する期待などが具体的なインタビュー項目となる。インタビュー項目は学習指導者側から指定された項目が主となるが、子どもたち自身が考えた項目も含まれる。インタビューの一例を表2に示す。鹿妻の次世代を担う子どもたちに対する地域の大人からの期待を、子どもたちが直接受け止める機会となっているばかりでなく、子どもたちが鹿妻の復興に役立つことが実感できる社会的自己実現の機会にもなっている。なお、これらのインタビュー結果もインタビューカードとして、復興マップを構成する重要な素材の一つとなる。



写真2 インタビューの様子（海苔問屋）

表2 インタビューの例

インタビュー項目：鹿妻をよりよくするために、私たちにしてほしいことはありますか？

得られたコメントの例

- ・安全を確保したうえで、地元（鹿妻）に住んでほしい。（海苔問屋）
- ・地域の人にあいさつをしてほしい。  
(コンビニエンスストア)
- ・大人になったら水産関係の仕事についてほしい。（水産加工場）
- ・元気に学校に通ってほしい。（雑貨商店）
- ・地元でとれる季節の野菜を食べてほしい。  
(青果店)

### (4) モニタリングの概要

まち歩きにおいて現地で調べるチェックポイントは、基本的に子どもたちが自由にとりあげることができるが、グループごとに予め指定されたモニタリングポイントが含まれる。モニタリングポイントの情報としては、前年度の写真画像とその解説、地図での位置情報が子どもたちに与えられ、

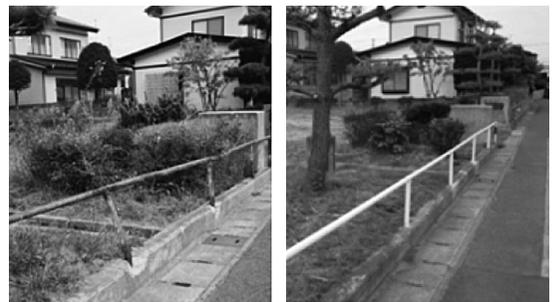


写真3 公園の鉄柵の変化



写真4 変化のないさら地

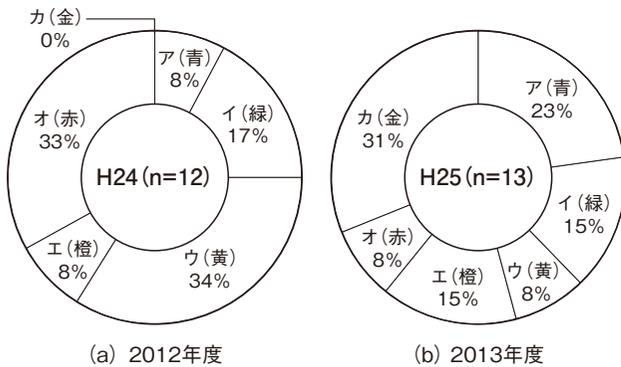


図2 ある同一エリアの復興情報の構成割合の変化



写真5 まち歩き後のふり返り学習

1年前からの状況の変化を現地で確認することになる。モニタリングポイントの具体例を写真3、写真4に示す。いずれの写真も左が2012年9月（震災発生から約1年半後）の状況であり、右が2013年6月時点の状況である。写真3では、傾いて錆びていた公園の鉄柵が修理された変化を確認できることから、表1の分類シールを適用すると、前年度は【赤】であったものが、翌年度は【緑】に変化することになる。写真4では、さら地の状況に変化がないことが確認される。このように、ある時点において、さら地だった敷地で住宅の建築工事が始まったり、建設工事中だった水産加工場の操業が再開されたりといった、まちの

復興の時間変化を子どもたち自身が確認できると同時に、その記録を残すことができる。

学校区内のある同一エリアの復興情報の分類割合の変化を2012年度と2013年度とで比較したグラフを図2に示す。2012年度は【赤】の分類が多かった状況が一転して、2013年度は【青】や【緑】の分類が多くなり、エリアによっては一年の間に明らかに復興が進んでいる状況を確認することができる。さらに2013年度は、「その他、特に気づいた場所やもの」の割合が多く、被災地の中に楽しい、きれい、自慢できる場所やものが増え、それらが子どもたちから着目されることが多くなった状況からも、復興の進捗が示唆される。

表3 復興マップの構成例

- ① 復興マップのタイトル：鹿妻をこれからどんなまちにしたいかを、グループで話し合って決めたもの。
- ② グループ名：鹿妻小学校の学年、クラス、班を記載。
- ③ 集合写真：グループのメンバー。
- ④ 復興マップ上のシールの色（凡例）の説明：表1の（ア）～（カ）に応じた色分け。
- ⑤ 担当エリアの住宅地図。
- ⑥ 情報カード：まち歩きで発見した事柄に関する写真と説明文。
- ⑦ インタビューカード：まち歩きの中で得たインタビュー内容の記録。
- ⑧ 鹿妻小学校区の全体図。
- ⑨ 個人カード：各メンバーによる以下の記載。
  - ・震災の後にいちばんうれしかったこと
  - ・災害のときに役に立ったこと
  - ・鹿妻をどんなまちにしたいか

## (5) 復興マップの構成例とマップタイトル に見る子どもたちの潜在意識

標準的な復興マップの構成例を表3に示す。一般的な防災マップとの比較において復興マップの特徴は、復興情報の分類の設定と、素材としての情報カードの中にモニタリング情報を含んでいることである。また、情報分類のシールが貼られた実施年度別の住宅地図を複数並べて情報分類のシールの色から復興状況の変化を視覚的に捉えやすい表現方法がとられる場合もある。

また、本学習プログラムの初年度となった2012年度にグループごとに創造された復興マップの12のタイトルについて、タイトルの中に用いられた単語の出現頻度を表4に示す。最多出現となったものは、「いっぱい」という強調語と「鹿妻」という地域名称であった。また、「まち」、「自然」、「安全」、「安心」が学年全体として共存している結果となった。このことから、鹿妻という郷

表4 復興マップのタイトルで用いられた単語の登場回数

登場回数	単語
7	鹿妻, いっぱい
4	まち
3	自然
2	安全, 安心, 元気, 笑顔, 人, 花, 楽しい
1	復興, 家, 公園, 優しい, 新しい



写真6 復興マップづくりの様子

土の自然と人びとに対する子どもたちの愛着とともに、安全・安心な地域社会の創造に対する期待をうかがうことができる。

## (6) 子どもたちの意識の変化

学習者となった子どもたちに対して、「鹿妻の復興に、何か自分でも役に立ちたいと思いますか」という質問をアンケート形式のワークシートで行い、表5に示す選択肢で年度はじめ（学習前）と年度おわり（学習後）に回答してもらったと同時に、そう答えた理由も自由に記述してもらった。2013年度の結果を表5に示す。

表5 学習前後の子どもたちの意識の変化

選択肢	学習前	学習後
とてもそう思う	8%	28%
そう思う	43%	61%
あまり思わない	13%	5%
思わない	11%	0%
わからない	25%	6%

年度はじめの学習前（回答数53）は、「そう思う」が43%の最多回答となったものの、具体的な記述では、「何ができるか分からないけど何か役に立ちたいと思う」といった曖昧な記述が見られた。また、「わからない」の回答も25%と多く、「何をすればいいのかわからないから」といった見通しを持つことができない記述が確認された。



写真7 写真情報の整理作業

一方の年度おわりの学習後（回答数54）については、学習前と大きく変化した結果が得られた。「とてもそう思う」と「そう思う」の肯定的な回答は全体の約9割となり、学習前の約5割から激増した。「とてもそう思う」の自由記述では、「まち歩きで『明るくあいさつをしてほしい』と言われて、自分にもできると思った」や「地域の人がんばっているから自分も役に立ちたい」、「そう思う」では、「元の鹿妻に戻ってほしい」や「鹿妻を自分もきれいにしたいから」というように、記述がより具体的になっている。これらの結果から、本学習プログラムを通して鹿妻の復興に対して肯定的かつ前向きな意識を持てるようになったといえる。

### 3 おわりに

子どもたちの成果発表を聞いた保護者の一部からは、「震災の経験を前向きにとらえ、地域の未来に役立ってほしい」や、「子どもには震災の経験を忘れないでほしい」、「他の学年も含め、学校全体の取り組みにしてほしい」などの意見があったことから、本学習プログラムに対する保護者からの一定の評価を得ることができた。

また、クラス担任から学習者となった子どもたちに対するメッセージとして、「インタビューにも取り組み、地域の人とふれ合うことで、地域への願いや自分なりの想いも持つことができました。



写真8 5年生（前年の学習者）向けの発表会

昨年とのちがいを指摘したり、地域の人たちのよさに気づけたりして、これからの鹿妻の発展につながっていくと先生は確信しています」と述べていることから、本学習プログラムに対する学校教員からの一定の評価も得ていると考えている。

地震と津波から立ち直りつつある鹿妻の復興の様子をまち歩きにより確認し、子どもたちが被災の経験と向き合い、復興プロセスに主体的にかかわるきっかけをつくることが実現できていると考える。そして何より、鹿妻オリジナルの復興の記録を子どもたちの学習を通して残すことができている。地域に根ざした鹿妻の復興学習に取り組んだ子どもたちの中から、将来の鹿妻や石巻市を支える人材が輩出されることを願う。それが実現するための原動力は外部からの支援ではなく、地域とともにある学校と学校を支援する地域の教育力であると考えます。

最後に、本学習プログラムに関する学習指導案の作成<sup>3)・4)</sup>や、実践の成果と課題が整理されている<sup>5)</sup>。

#### 参考文献

- 1) NPO法人日本災害救援ボランティアネットワーク：わがまち再発見ワークショップ（防災編）、第8回震災対策技術展資料、2004
- 2) 佐藤 健、村山良之、駒沢健二ほか：自然と社会の地域学習に基づいた小学生のための災害安全教育モデルの開発と実践—仙台市長町地域を例に—、安全教育学研究、第9巻、第1号、pp.31-48、2009年3月
- 3) 佐藤 健：東日本大震災被災地の小学校における災害復興教育プログラムの実践、日本建築学会技術報告集、第20巻、第44号、pp.417-422、2014年2月
- 4) 桜井愛子、佐藤 健、村山良之ほか：災害復興教育プログラムと学習指導案の開発—石巻市立鹿妻小学校での「復興マップづくり」の実践をふまえて—、安全教育学研究、第14巻、第1号、pp.63-72、2014年7月
- 5) 桜井愛子、徳山英理子、佐藤 健、村山良之：石巻市の小学校における「復興マップづくり」の実践、安全教育学研究、第14巻、第1号、pp.47-61、2014年7月

## 初めての社会科学習

～単元「まち探検」における視点をもたせた調査活動

長崎県長崎市立諏訪小学校 たがわゆういち 田川雄一

## はじめに

「先生、社会科って、どんなことするんですか！」  
弾んだ声が聞こえる。4月、進級し3年生になっ  
たばかりの子どもたちの初めての社会科学習であ  
る。期待に胸を弾ませている。社会科最初の単元  
はいわゆる「まち探検」である。しかし、この単  
元は意外と難しい。それまで2年生であった子ど  
もたちには、地図の見方はおろか四方位もわから  
ない。「ビルがたくさんあった。」「おもしろそう  
な店があった。」「たんけんは楽しかった。」で終  
始してしまいがちである。知識の教え込み型では  
なく、いかに子どもにとって楽しさのある問題解  
決的な活動を成立させるか。そのための配慮が必  
要とされる単元である。

本単元の構想にあたり、以下の点に留意しつつ  
指導した。

- a. 問題意識をもたせる単元の導入の工夫  
(「つかむ」段階)
- b. 視点を明確にした探検活動(「調べる」段階)
- c. 視点を生かした単元末の話し合い(「まとめ  
る」・「深める」段階)

1 問題意識をもたせる単元の導入の工夫  
(「つかむ」段階)

長崎県では「問題解決的な学習過程」を長年  
にわたり研究し実践してきている。「つかむ」(事実  
認識・問題把握、予想、検証計画)→「調べる」(検  
証)→「まとめる」(結論の吟味)という一連の  
流れである。しかし、社会科で最初の単元で問題  
解決的な学習を適用させるには、さまざまな困難  
がある。子どもの思考の流れに沿った単元を構成

するとともに、1学期という指導時期も考慮し弾  
力的に扱う必要性を感じた。指導計画は次のよう  
に構想した。

本単元では、「学校のまわりは、どんなようす  
なのだろうか。」という学習問題に加えて、「～み  
んなで地図をかんせいさせよう～」という活動課  
題を設定した。学級の子どもたちは校外での活動  
や、作業的な学習に対して積極的である。これを  
もとに生活科との接続を意識させることで、子ど  
もの意欲を持続させたいと考えた。

問題解決的な学習においては、「つかむ」段階  
がたいへん重要である。「どうしてなのかな。」「調  
べてはっきりさせたいな。」といった疑問と、それ  
を必要感・切実感をもって問題としてとらえる  
ことが、その後の活動の原動力となる。

学習問題をとらえるまでの流れは次の通りであ  
る。まず、4枚の校区内の写真を見せた。「あっ、  
見たことがある。」「行ったことある。」「僕の家  
の近くだ。」子どもたちは話をつなげていく。4枚  
の写真は、学校から見て東西南北の各方位のもの  
である。なかには初めて見た子もいたようだ。

次に、大きな白地図を提示した。初めての地図  
学習では諏訪小学校の位置を確認し、ここで方位  
について教える。「学校から見て眼鏡橋の方を西  
といいます。地図でいうと左側になります。」実  
際の方位と地図上での位置を、照らし合わせて確  
認していった。さらに4枚の写真の撮影場所を確  
認していくなかで、意見が分かれる。「ここだと思  
う。」「もう少し北だよ。」「ぼくは南の方だと思  
う。」それぞれの写真が地図上ではどの位置にな  
るのか、はっきりしない。「さあ、どうしようか？」  
子どもたちに問いかけると「実際に見に行ってみ

つかむ (3)

① 学習問題をつくる。

この場所、行ったことあるよ。 見たことないな。 <u>校区内の写真</u>	地図では、どこなのかな、はっきりしない。 <u>校区白地図</u> (方位の表し方)	まだまだ学校のまわりのことをよく知らないね。 くわしく知りたいな。	学校のまわりをたんけんして、地図を完成させたいな。
---	--	--------------------------------------	---------------------------

学校のまわりはどんなようすなのだろうか。 ～みんなで地図をかんせいさせよう～

②③ 予想をし、調べる計画を立てる。

北 マンションがある	南 商店街がある	西 ビルが多い	東 お寺が多い
コース別にたんけんして、観察する視点(土地の様子、使われ方、交通の様子)を決めて、地図に書き込みをしていく。学級全体で大きな地図をつくる。			

調べる (7)

④～⑩ コース別にたんけんをして、絵地図にまとめる。

	南北コースたんけん④⑤		西コースたんけん⑦⑧	東コースたんけん⑨
	北	南	西	東
土地の様子(地形)	平らな土地	平らな土地	中島川 平らな土地、丘	山、階段
土地の使われ方	北に行くほど店の数は減っていく マンション、家	商店街にたくさん種類のお店、 アーケード	ビルが多い 公共施設が多い	お寺が多い
公共施設 古い建造物	市民会館		中央公園、県庁 眼鏡橋、出島	崇福寺、興福寺等
交通の様子	車が多い 道が広い	浜町、中央橋 バス、電車	車が多い 道が広い	車は少ない 道はせまい

絵地図にまとめる。	南北の絵地図まとめ⑥	東西の絵地図まとめ⑩
	・土地の使われ方は、色を分けて表すとわかりやすい。 店の集まり(赤)、ビルの集まり(青)	・公共施設は、地図記号にするとみんながわかって便利だね。 ・お寺や神社も地図記号があるね。

まとめる (2)

⑪ 方位ごとの様子をまとめる。

北－平地、商店、ビル、車多い 南－平地、商店が多い、人や車多い	西－平地、大きなビル、公共施設、車多い 東－坂、階段、お寺が多い、人少ない
------------------------------------	--

⑫ 学習問題に対する答えを話し合う。

学校のまわりは場所によって様子がちがう。(土地の使われ方は、地形や交通の様子と関係がある。)

深める (1)

⑬ 学校校区の紹介文を書く。

・わたしたちの住むまちは長崎市の中心で人がいっぱい集まるところだよ。  
・出島や眼鏡橋、浜町や中通り商店街など、じまんできる場所がたくさんあるよ。  
・わたしはこのまちが大好きだ。

よう！」「たんけんで確かめよう！」の声があがった。そして「今は真っ白だけど、探検でわかったことは地図に書き込んでいけばいいね。」「そして、みんなでこの地図に書き込んでいって、わかりやすい地図に完成させていこう！」という流れで、学習問題「学校のまわりはどんなようすなのだろうか。～みんなで地図をかんせいさせよう～」を設定した。単元はじめの1時間で、校区内の探検活動への意欲と、単元のゴールまでのイメージ（学習の見通し）をもつことができた。問題解決的な学習のスタートである。

## 2 視点を明確にした探検活動 （「調べる」段階）

子どもたちが楽しみにしている探検活動。しかし、いきなり「さあ、探検活動に行くぞ。」というわけにはいかない。探検活動に行くまでの準備をいかに組むかが社会科の学習では大切である。

まず、学校の東側、西側、南側、北側はそれぞれどのような様子なのかを、おおまかに予想させる。その際、以下の視点を設定した。

- 視点1. 土地の様子(どのような地形なのか)
- 視点2. 土地の使い方(どのような使い方をしているのか)
- 視点3. 交通の様子(通行する車や人はどのくらいか)

この三つの点はそのままだ「探検の視点」にもなり、単元を貫く大切なものとなる。探検活動は、「南北コース」「西コース」「東コース」の三つのコースを設定した。グループごとに分かれて探検し、後に共有化するという方法も考えられるが、今回は子どもの実態やコースの状況も考慮し、3回の探検活動を全員に保証した。一人ひとりが学校のまわりを自分の足で歩き、自分の目で確かめられることを優先させた。探検を複数回実施することは時間の面で厳しいものであったが、その効果は思いのほか大きかったと評価できる。学習計画を

立てる際も「探検の視点」を意識させた。この「探検の視点」が、生活科学習との大きなちがいであり、社会科としての探検活動に必要な鍵となる。

### (1) 南北コースの探検

1回めの探検は南北コース。学校に隣接する「なかどお中通り商店街」から「はまのまち浜町アーケード」を通り、折り返すコースで、子どもたちに馴染みのあるわかりやすいコースである。しかし、地図を照らしながらコースを歩くのはやはり難しく、現在地が地図上のどこに当たるのかがわからない。そこで、探検をスムーズに行うためにいくつかの配慮をした。まず、教師が引率する団体旅行風に探検を行った。自分たちが今いる場所を地図に照らして確認させ、目だつ建物の場所や交通の様子がわかる要所では、必ず全体で確認させた。

次に、地図に探検コースを赤線で記入し観察場所の順に番号を付けて、今どこにいるのか、どの方向に進んでいるのかを確かめながら歩いた。カーナビゲーションのように、進行方向に合わせて持っている地図を回転させることで、位置関係がわかりやすくなった。例えば、「今、③（の場所）だよ。これからどっちの方位に進む？」「南！」「地図の南を上にするればいいんだね。」といったやり取りである。また、視点1「土地の様子」と視点2「土地の使い方」が混同されることも予想された。そこで、1回めの探検では視点2を中心に白地図に書かせた。事前に決めておいた約束とし



写真1 中通り商店街を歩く

て、店は「み」、ビルは「ビ」などにマーク化させて白地図に記入するようにした。白地図には「み」のマークが多く記入されていった。

南側の「浜町アーケード」は店が多く、買い物客などの通行も多い。ここは、平日の日中においてもにぎやかであり、道路に出ると路面電車が走りバスやタクシーも頻繁に行き交う、市内の中心地に位置する商店街である。そこから北側に歩き「中通り商店街」に入ると、同じいわゆる歩行者天国でありながら道幅が狭くなり、人の通りも少なくなる。「北と南では、人の数はどうだった?」「歩いていくと、だんだん人が少なくなった。」「お店の数はどうなの?」「お店の数も少なくなった。」「中通りは小さい店が多い。」などの気づきが出された。

## (2) 西コースの探検

2回めの探検は西コースで、長崎県庁や市役所など官公庁街を通る。1回めが「商店街」コースならば、2回めは「大きなビル」コースまたは「公共施設」コースといった性格をもつ。2回めになると地図の見方に多少は慣れて、白地図の記入もスムーズになってきた。このコースでは県庁、県警、市立図書館、市消防局、市役所、市公会堂、市民会館、中央公園などの公共施設の前で立ち止まり、全員で確認させる。施設の名前と、どんな仕事をするところなのかを白地図に記入していく。検察庁など、馴染みのない施設では警備の人にインタビューするなどして、活動をすすめていった。子どもたちの白地図は公共施設の名前と、ビルの「ビ」のマークで埋められていった。視点3「交通の様子」に注目させると、道路の幅は広く、自動車やバスも頻繁に通っている。市役所前のバス停留所で子どもたちに尋ねてみた。「どうして、こんなにバスが多いの?」「市役所は人がたくさん集まる場所だから。」「このバスは(繁華街の)浜町にも行くから。」などの声が返ってきた。最後は中島川なかしながわに戻り、眼鏡橋へ向かう。ここは市内を代表する観光地でもあり、多くの観光客



写真2 観光客にインタビューする

が訪れている。ここで、インタビュータイムをとることにした。「どこから来たんですか?」子どもたちは臆することなく聞いていく。岡山、熊本、北海道や東京など各地から来ていることがわかる。子どもたちを集めて聞いてみる。「どうして、こんなに人が集まるのかな?」「眼鏡橋が有名なから。」「なぜ有名なの?」「眼鏡の形をしてきれいだから。そして、歴史があるから。」学校の校区には、眼鏡橋をはじめとして出島でじま、崇福寺そうふくじ、興福寺こうふくじなどの史跡が多い。探検の視点2「土地の使われ方」に「古くから残る建物」も加えて、これからも探していくことにした。

教室に戻り、地図を整理する場面では「今日はみんなで使う建物がたくさんありました。こうした施設を公共施設といいます。」と確認した。すると、「先生、教科書に地図記号というのがあります。消防署や警察署が載っています。これだと簡単でわかりやすいです。」との発言があった。教科書から地図記号を確認させ、「これだと誰もがわかるマークだね。」と記号の利点も確認し、これからも使っていくことにした。

## (3) 東コースの探検

3回めは東コースで、「寺町通り」を中心に歩く。「寺町通り」は、その名の通り東側の山を背にして、多くの寺院が連なる地区である。探検の前から、「ここは前に行った二つのコースとは様子がちがうみたいだぞ。」という声が聞こえた。



写真3 寺院を見学する

これまでのコースと具体的にどのようにちがうのか、比較の観点に留意しながら探検を行うことを確認した。西コースと比べて、「道幅が狭い」「車の数が少ない」「出会う人の数も少ない」という気づきがあった。これらは視点3「交通の様子」に関するものである。また、このコースでは崇福寺や興福寺などの7つの寺を探検したが、周辺も合わせて13もの寺院があることを再確認できた。子どもたちの白地図には「卍」のマークが連なっていた。途中、仏具屋も発見して、「お寺の近くだから、こんなお店があるのか。」という気づきもあった。視点1「土地の様子」も確認した。「階段がある」「山がある」という気づきから、平らな土地ではないことがわかる。実際に階段をのぼり、見晴らしのよい場所を歩くことで、市内には坂が多く階段は急であることを体感させる。「南北コース」「西コース」のような平坦な土地とは明らかに異なる。歩きながら学校の校舎が見えると、歓声があがる。学校がビルに囲まれた様子が一望できる。俯瞰とまでは言えないものの、高い場所から学校のまわりを眺めることで、これまでの学習の再確認ができた。

以上の3回の探検のなかで、「探検の視点1～3の見方が育つ」「前回のコースとの比較ができる」「地図の見方や使い方がわかってくる」などの効果が得られた。探検の回数を増すごとに教師からの指示の回数が減り、自分たちで的確に白地図の書き込みができるようになっていった。

### 3

#### 視点を生かした単元末の話し合い 〔まとめる〕・〔深める〕段階

「まとめる」段階では、学習問題（「学校のまわりはどんなようすなのだろうか」）に対する解答について、みんなで話し合った。前時までにまとめていた方位ごとのまちの様子をもとに、それらを比べさせることで、学習問題の解答を考えさせるようにした。授業の冒頭で、探検してきた四つの方位別コースの地図を、つなぎ合わせる作業を行う。つなぎ合わせた状態の地図を観察させて、気づいたことを書き出させる。その際、探検の視点（土地の様子、土地の使い方、交通の様子）ごとに比べさせることがポイントであり、「似ているところ（共通点）」と「ちがうところ（相違点）」をあげさせた。

土地の様子では、「平らなところ（学校から見て北、西、南）と土地の高いところ（東）がある。」「南、西、北は土地の様子が似ている。」「東には山がある。そのほかは平らな土地。」があげられた。土地の使い方では「学校の南にアーケードがあって大きなお店が多い。」「学校の西には大きなビルがあり、みんなで使うしせつが多い。」「東には大きなビルがない。」「東には寺がある。」、交通の様子では「車が通る数は、東と比べると西や南の方が多い。」「東の方は、車や人が少なく静かだ。」といった意見が出された。

これらをもとに、「学校の東は、西、南、北とは土地の様子も使い方もちがうようだ。」という予想に集約させて、そのことをつなげた地図を使って再確認させた。さらに、「学校のまわりは場所によって様子がちがう」と一般化させて、学習問題に対する解答としてまとめることができた。探検の視点を意識させたことで、全員が自分の考えをもつことができ、話し合いにおいても場所による様子のちがいを強調できたと考える。

この後、インターネットの地図サイトGoogle Earthを閲覧させて、場所による様子のちがいを再確認させた。電子黒板のモニター画面に学校のまわりの空中写真がズームアップされると、大歓声

があがった。「中島川がある。」  
「東側は山だ。」「地図と同じ  
だ!」との声が聞かれた。地  
図とは地域を真上から見たと  
きの様子を表したものの、とい  
う本質的な内容を理解し、確  
認できた瞬間であった。この  
ように地域の様子をとらえさ

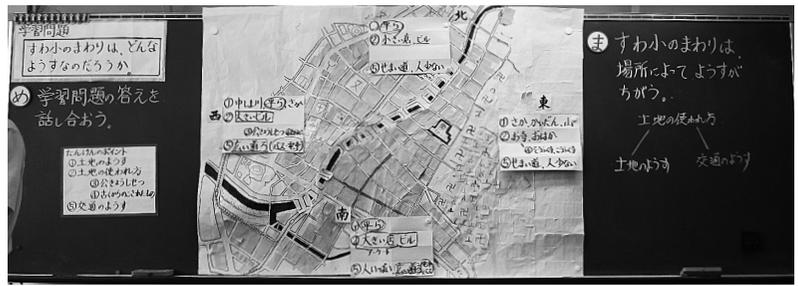


写真4 「まとめる」段階の板書

せる場面では、Google Earthは最適なウェブサイトである。他学年や他単元においても有効活用する方法を模索したい。

さらに、話し合いの後半で次のような発問をした。「学校のまわりは場所によって様子がちがっていました。では、どうして場所によって様子がちがうの?」土地の様子と使われ方との関連に気づかせるための発問である。3年生にとっては相当に難しいと思われ、話し合いの雰囲気が変わった。補助発問をしてみる。「大きなビルやお店は平らなところと高いところの、どちらにありますか?」「平らなところ」「それはどうしてだと思う?」「土地の高いところは階段や坂だから人が集まりにくい。」「不便な場所」「平らなところが便利」「大きな道路や電車も通っていて便利」このような意見が出された後、「学校の南や西の土地の平らなところに商店や公共施設が集まっている。どうやら、土地の様子と土地の使われ方は関係があるようだね。」というところに留めて、学習問題のまとめに付け加えた。

場所によって様子がちがう理由について、3年生なりに説明することができた。探検の視点が明確だったからこそ、こうした難易度の高い思考もできたと考える。社会科入門期の3年生にどこまでの理解を求めるか、場所による様子のちがいをどこまで考えさせるのかは、今後とも検討していきたい。

## おわりに

学校のまわりの様子に対する、子どもの認識の変化を紹介する。単元のはじめでは「ビルがたくさんあって遠くに山があります。」としか書くことができなかつた子どもが、「まとめる」段階では四方位を意識しつつ、土地の使われ方を根拠にして、場所による様子のちがいに言及して記述できるようになった。このような、地域に対する認識が量的・質的ともに高まった様子を、ほとんどの子どものノート記述から見取ることができた。先に紹介した例のように、方位ごとの様子を視点(土地の様子、土地の使われ方、交通の様子など)に沿って具体的に比較して、説明している文章を多くの子どもが書くことができた。まち探検を通じて、学びを確実に深められたことを自覚したとも考えられる。

初めての社会科学習。「探検が楽しかった。」だけで終わるのではなく、自分の住む町について、より深く、より広く、知ることができた。続く単元「わたしたちの市の様子」では、長崎市全体の様子を学習したが、本単元で学んだ「探検の三つの視点」を市全体にも適用させて調べることができた。そこでは学校校区が市の中心部に位置していることや、校区内には主な公共施設や史跡が集まっていることも、再度とらえることができた。自分たちの住む地域を誇りに思う意識や、地域への愛情をいっそう深められたと思う。この地域愛や地域への誇りこそ公民的資質の基礎をなす部分と考え、4年間の社会科学習を通じて大切にしていきたいものである。

# 問題解決の見通しをもたせるための学習指導の工夫

～単元「日本の地形と気候」・「自然条件と人々の暮らし」

さいたま市立木崎小学校 たけひさひろゆき  
武久浩之

## 1 はじめに

問題解決的な学習については、多くの先生方が実践を行っているところであるが、「予想にもとづいて調べる計画」＝学習計画を立て、問題解決の見通しをもたせる学習指導がうまく行かず、課題を抱えている先生も多いのではないだろうか。また、第5学年1学期は「国土」単元の学習であり、第3・4学年のような観察・調査活動は行えず、具体的な問題解決の見通しや手だてが見えにくい。そこで、「問題解決的な学習」の過程を経験させ、その後の学習においても、問題解決の見通しをもって1年間取り組んでいけるようにするための実践例を紹介する。

## 2 二つの小単元を結び付けた「問題解決的な学習」の構成

### (1) 小単元「日本の地形と気候」と「自然条件と人々の暮らし」の基本的な単元構成

(単元構成のイメージ)

日本の地形と気候	自然条件と人々の暮らし		深める
「面」の学習 ⇨	「点」の学習	⇨ 「面」の学習	
国土の概観	事例地① 沖縄県	事例地② 長野県	国土の特色を考える

本実践では、「日本の地形と気候」と「自然条件と人々の暮らし」の二つの小単元をセットにして、問題解決的な学習を行った。「日本の地形と気候」は、国土学習の特徴である「面」として概観する学習であることに対し、「自然条件と人々の暮らし」は、具体的な事例地を「点」としてとらえる学習であるため、これら結び付けること

が効果的である。これ以降の単元も、はじめに日本全体（面）を概観してから事例地（点）を具体的に学習し、また日本全体（面）に戻りその特色を考える学習（「深める」段階）として構成されている。この構成に合わせた学習過程の方が、「問題解決的な学習」として見通しをもちやすくなると考えた。それぞれの小単元を一つの学習過程として取り扱うことよりも、小単元を総合した大単元として学習過程を構想することで、より問題解決的に学習を深め、概念的な社会的事象をとらえることができるのではないだろうか。

まず、「日本の地形と気候」単元では、日本の主な山地や山脈、平野、川などの概要を取り扱い、「我が国の国土は山がちである」という特色をとらえさせ、地形の観点から国土を概観する。次に、国土の北と南、太平洋側と日本海側など地域により気候の特色が異なるといった気候の観点から概観し、地形とあわせて国土の自然のおおまかな特色をとらえる。

そして「自然条件と人々の暮らし」単元で、「自然環境に適応しながら生活している人々の工夫」について二つの事例地をもとに具体的に調べ、国土の環境が人々の生活や産業と密接な関連をもっていることを考えさせる。

### (2) 二つの小単元を結び付けるキーワード、学習問題と予想、学習計画

学習の見通しをもたせ、学習計画を立てるためには、「児童がしっかりと予想を立てられる学習問題をつくること」が必要不可欠である。つまり、児童が「何を調べるか（＝内容）」を予想できないような学習問題では、学習計画を立てることは非常に難しい。

〈二つの小単元を結び付け、大単元として構想するための学習問題と学習計画のイメージ〉

日本の地形と気候	⇨ 自然条件と人々の暮らし	深める
<b>学習問題</b> 日本の地形や気候には、 <u>どのような</u> 特色があるのだろうか。	<b>学習問題</b> 気候や地形に特色のある地域では、人々は <u>どの</u> ように生活しているのだろうか。	<b>課題</b> (他の事例地の人々は)どのように生活しているのだろうか。
<b>予想</b> 調べる視点とその予想 北の方の地域→寒い 南の方の地域→暖かい 土地の高い所→寒い 土地の低い所→暖かい	<b>計画</b> 人々の生活の様子を調べる 北の方の地域の人々の生活 } 選択 南の方の地域の人々の生活 } 土地の高い所の人々の生活 } 選択 土地の低い所の人々の生活 }	<b>学習活動</b> 授業で取り扱わなかった事例地を選んで、同じ視点で調べてまとめ、四つの事例地で比較する。

国土を概観し、地形と気候の特色をとらえる

また、本実践において二つの小単元を結び付け、学習問題や学習計画を立てる際にキーワードとなるのが、「南北による気候のちがひ」と「土地の高低差による気候のちがひ」である。つまり、「南北による気候のちがひ」では「暖かい地域」と「寒い地域」、「土地の高低差による気候のちがひ」では「低地」と「山地(高地)」という、二つの視点と四つの事例地(うち、二事例地を授業で取り扱う)について調べればよいという見通しをもつことができる。

また、学習問題と予想・学習計画の関係性から、必ずしも「一小単元を一つの学習問題で追究する」必要はないと考える。学習問題や学習計画は、あくまで児童が見通しをもって学習し、思考できるレベルのものになるべきであり、単元を貫く学習問題に拘るよりも、大単元で学習過程を構想し、より問題解決的な学習過程を重視すべきである。

### (3) 事例地における「調べる」段階でのモデル学習と「深める」段階の学習過程

『学習指導要領解説社会編』には、事例地で学ぶ「自然環境に適応しながら生活している人々の工夫」について、以下の点について示している。

①日常生活	②地形や気候の特色を生かした産業
・住まい ・学校	・野菜や果物、花卉の栽培 ・酪農 ・観光

これらの調べる視点を児童の発言から引き出し、学習計画を立てることは、非常に困難である。そこで、一つめの事例地をモデル学習として取り扱い、二つめの事例地を問題解決的な学習として、学習問題や学習計画を立てる。

さらに「深める」段階においては、授業の中で扱わなかった事例地のうち、一つを児童が選択して同じ視点で調べて交流し、四つの事例地の共通

〈各事例地における調べる視点〉

		地形や気候の特色を生かした共通点	沖縄県	北海道	長野県野辺山原	新潟県白根郷
日常生活	気候・地形		高温多雨	寒冷多雪	高地	低地
	住まい 学校	地形や気候の特色に対する備え	水の確保 風通し 台風への備え	寒さへの備え 雪への備え 交通	野辺山原の開発 寒さへの備え	ポンプ場・堤防 囲い土手・水倉 水害への備え
産業	栽培 酪農	地形や気候の特色に合わせた産業	さとうきび きく・マンゴー 漁業	じゃがいも・小麦粉・てんさい 酪農・漁業	レタス・白菜 キャベツ 酪農	もも・なし ぶどう 水田・きく
	観光	地形や気候の特色を生かした観光	伝統文化 さんご礁の海	豊かな自然 スキー場・流氷	高地トレーニング 雪遊び	「白根だだこ合戦」

点を見出させるなどして、「日本の地形と気候」と「自然条件と人々の暮らし」の二つの小単元を繰り返す。このような問題解決的な学習を通して、

「国土の環境が人々の生活や産業と密接な関連をもっていることを考える」ことができるようになるのである。

### 3 小単元の目標と指導計画

#### (1) 二つの小単元の目標

	社会的事象への関心・意欲・態度	社会的な思考・判断・表現	観察・資料活用 の技能	社会的事象についての知識・理解
日本の地形と気候	日本の国土ではさまざまな自然の様子が見られることに気づき、国土の地形や気候の特色について興味をもって調べようとしている。	日本の地形や気候の特色、地域ごとの自然条件のちがいについて、地形と気候との関係、季節風のはたらきなどから考え、適切に表現している。	地図や雨温図などの資料を活用して、日本の地形や気候の特色を読み取ったり、調べたりしている。	日本の国土には四季があることや、地域による地形や気候のちがい、国土全体の地形や気候の特色について理解している。
自然条件と人々の暮らし	気候や地形などの自然条件と、人々の暮らしとのかかわりについて関心をもち、自然条件に特色のある地域の様子について意欲的に調べようとしている。	気候や地形などの自然条件に特色のある地域の様子について、人々の暮らしの工夫や産業を自然条件と関連づけながら考えたり、暮らしをよくしようとする人々の思いや願いについて考えたりして、適切に表現している。	気候や地形などの自然条件に特色のある地域について、写真やグラフなどの資料から、自然条件の特色や人々の暮らしの工夫や思いなどを読み取っている。	気候や地形などの自然条件に特色のある地域について、自然条件の特色や人々の暮らしの工夫、抱えている課題や人々の思いなどをとらえている。

#### (2) 二つの小単元の指導計画（計11時間）

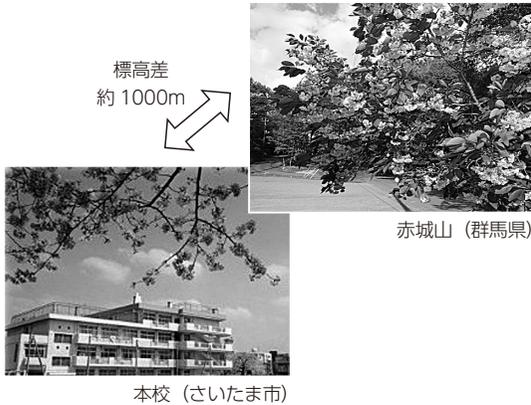
小単元	段階	時	学 習 活 動
日本の地形と気候	つかむ	①	日本の自然の変化の様子について調べ、学習問題や学習計画を立てる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <b>学習問題</b>                      日本の地形や気候には、どのような特色があるのだろうか。                 </div>
	調べる	②	日本の地形の特色について調べる。
	まとめる	③	雨温図や気候区分図などを調べ、日本の地形と気候の特色について考える。
自然条件と人々の暮らし	つかむ	①	自然条件に特色のある地域の様子を調べ、学習問題や学習計画を立てる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <b>学習問題</b>                      気候や地形に特色のある地域では、人々はどのように生活しているのだろうか。                 </div>
	調べる	②	沖縄県の気候の特色や、気候に合わせた家づくりの工夫について調べる。
		③	沖縄県の気候を生かした農業や水産業について調べる。
	まとめる	④	沖縄県の自然環境や文化・歴史の特色、現在抱えている課題などについて調べ、沖縄県の人々の生活の様子について考える。
	調べる	⑤	野辺山原の土地の高さや気候との関係、高地の特色について調べる。
		⑥	野辺山原の土地の高さを生かした産業の様子について調べる。
	まとめる	⑦	野辺山原を開拓してきた人々の工夫や努力について調べ、野辺山原の人々の生活の様子について、考える。
	深める	⑧	北海道と白根郷の人々の生活の様子について調べて交流し、四つの事例を比較して、「国土の環境が人々の生活や産業と密接な関連をもっていること」を考える。

## 4

### 本実践にあたってのポイント

#### (1) 「日本の地形と気候」

##### 第1時 学習問題と学習計画を立てる場面



本小単元の学習問題づくりにおいて、児童にもたせなければならない問題意識は、「南北の地域差における気候のちがい」と、「土地の高低差による気候のちがい」の2点である。「南北の地域差における気候のちがい」については、桜の開花時期、かえでやもみじの紅葉時期に地域差があることを教科書掲載の資料から読み取らせることで、疑問をもたせることができる。

一方、「土地の高低差による気候のちがい」については、教科書掲載の写真「山の上と、ふもとの様子のちがい」だけでは、児童に問題意識をもたせることはやや難しい。そこで、本校と校外学習として児童が訪れる群馬県の赤城山での桜の写真<sup>あかぎさん</sup>を提示する。教科書の資料ではほぼ同じ開花時期として示されているが、実際には1ヶ月以上の差があることを理解させ、「土地の高低差による気候のちがい」に対しての問題意識をもたせた。

#### (2) 「自然条件と人々の暮らし」

##### 第8時 「面」に広げ、深める場面

本小単元では、沖縄県と長野県の野辺山原<sup>のべやまはら</sup>の二つの事例地を取り扱い、「地形や気候に特色のある地域での人々の暮らし」について比較して共通点を見出し、視点をもとに整理・関連づけてまとめる活動を行う。しかし、二つの事例を比較した

だけでは「点から面に広げる」という意味では不十分である。

そこで、学習計画の中から「北の方の地域の人々の生活」と「低い土地の人々の生活」の視点として、教科書の選択教材である「寒さのきびしい北海道」と「低地に広がる白根郷<sup>しろねごう</sup>」を取り上げたい。これらの事例地のうち一方を児童に選択させ、沖縄県と野辺山原の学習をまとめる際と同じ視点で調べさせる。そして、調べたことを二人組のペアで交流して四つの事例地を比較させる。それらの共通点を関連づけさせて、国土全体に「面」として広げて総合することで、「国土の環境が人々の生活や産業と密接な関連をもっていること」を考え、概念的にとらえられるのではないだろうか。

## 5

### おわりに

「問題解決の見通しをもたせる」とは、『『どのようなことが調べられれば、予想に対する検証ができるのか』を考えさせる』ということである。「学習問題→予想→学習計画」という過程の中では、予想によって分かることのイメージがより明確で具体的であるほど、学習に対する見通しがもてる。上述したように、学習問題をもとに学習計画を立てる場合、小単元を一つの学習問題で貫くことよりも、問題解決の過程を大単元でとらえて構想した方が、より問題解決的な学習になるのではないだろうか。そうすることで「深める」段階の活動も、学習のねらいに沿ったものになると考える。

そのため、必ずしも小単元を一つの学習問題で貫くのではなく、児童が見通しをもって学習できる範囲でサイクルする学習過程を、大単元の中で柔軟に構成する必要がある。また、問題解決の見通しをもつ力や学習計画を立てる力は、系統的・継続的に指導していくことが重要であると考えられ、中学年段階での問題解決的な学習の充実が、児童により確かな学力を身に付けさせることにつながるはずである。

# 人物や歴史的事象の多面的な考察と評価

～単元「全国統一への動き」における人物に着目した歴史学習

新潟県上越市立直江津小学校 いがらしとくや 五十嵐徳也

## 1 はじめに

歴史学習のおもしろさはどんなところにあるのだろうか。子どもによって感じ方は多様であるが、筆者はその問いに対する一つの答えとして、歴史の物語性とその中に入り込み自分なりに人物について考えや思いをめぐらせられる点に、大きな魅力があると考えている。一方、日々の指導において、その魅力を伝える実践ができていないのか自問もしている。

6年生の歴史学習では人物を中心に扱いながら、興味・関心を高めることが大切である。しかし、身に付けさせたい知識や内容の理解が先行して、歴史を学ぶ楽しさや意欲が置き去りにされている場面が散見される。学習の中心に人物を据え、その生き方や思いにふれ、想像力をふくらませながら学習することが求められているのではないか。そこで、「人物や歴史的事象を多面的に考察する」ことを軸とした単元を想定した。

## 2 実践の目的と目指す子どもの姿

本実践の目的は、立場を変えて人物の実績を評価したり、多数の資料や歴史的事実から人物像をつくりあげたりする活動を通して、歴史的事象を多面的に考察する力を身に付けさせることである。また、歴史的事象を多面的にとらえて人物学習を進めていくことで、以下のような子どもの能力を育てることができると考えた。

### ①意欲をもって歴史学習に取り組む子ども

一人の人物に対して立場を変えて考えたり、他

の歴史的事象を関連させて考えたりすることで、歴史に対する見方や考え方が広がり、より意欲をもって歴史的事象を観察することができると考えた。歴史的事象を学ぶ際に、「もしも～であったら、…になったかもしれない」という考え方が、その人物の業績の深い理解につながることもある。歴史ドラマやドキュメンタリーなどは、そのような視点で作られていることが多く、子どもだけでなく大人ですら知的好奇心をくすぐられる。本実践では、歴史的事象を多方面から考えながら解釈を加える学習を設定することで、より意欲的な学習に取り組むことができると考えた。

### ②多様な視点で歴史的事象を考える子ども

人物を時代の流れと背景に沿って考え、足跡をたどることで、その人物の成長や変化が読み取れる。時代背景軸を変えていくことは、歴史的事象や人物をより深く考えるための手だてとなり、因果関係やその決断に至るまでのドラマを想像することができるようになって考えた。

## 3 指導計画と手だて

単元「全国統一への動き」の舞台である戦国時代は、侵略・被侵略の関係などから、人物の業績を多面的・多角的に評価しながら学習を進めていくのに適切であると考えた。また、そこに「総合的な学習の時間」との関連を図り、地域の偉人である上杉景勝や直江兼統の活躍も加え、現在も地域に受け継がれている「義」と「愛」の精神についての理解も深めたいと考えた。今回の実践校である南魚沼市立六日町小学校で、合い言葉として

使われている「義」と「愛」。これらは、戦国時代を生きた上杉景勝、直江兼統の二人の武将に由来して伝わってきていることは、どの子どもも知っている。しかし、その二人の武将がどのような生涯を送ったのかを知る子どもは多くはなかった。そのため教科書で語られる歴史と並行して自分たちの地域のできごとを時系列で整理することが、多面的な見方につながると考えた。

そこで、本単元では、戦国時代を代表する三人の武将の学習と並行して、地域の武将を見つめていくことを構想した。1年間を通して位置づけた「多面的に考察する」ことの教育的理念を大切に、時代の流れに沿って指導計画を立てた。単元を通して、教科書や資料集のほかに南魚沼市発行の副読本を活用した。身近にありながら、子ども

たちはほとんど読んだことがない様子だったため、資料部分を中心にしながら進めていった。

## 4 指導計画

単元名：「戦国時代を戦った武将～<sup>のぶなが</sup>信長、<sup>ひでよし</sup>秀吉、<sup>いえやす</sup>家康と景勝・兼統」

単元のねらい：

- ・天下統一を目ざした信長、秀吉の業績を示す資料を、視点を変えて読み取り、多面的に考えることができる。
- ・郷土の偉人である上杉景勝や直江兼統の業績を評価しながら、今でも「義」や「愛」が受け継がれている理由を考え、表現する。

時	学習活動【学習対象の地域】	評価規準
①	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<sup>うえすぎけんしん</sup>上杉謙信の活躍や上杉景勝と直江兼統の生い立ちを知る。</li> </ul> 南魚沼市教育委員会が作成した副読本を用いて、基礎的な知識を身に付ける。【越後】	
②	<ul style="list-style-type: none"> <li>・信長の政策を取り上げていくことで、信長はどのような人かを考えていく。【京都】</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">信長はどんな人物なのか。</div> 謙信が活躍した時代と同時期に活躍していた人物であることをおさえる。「楽市・楽座」政策によって商業をさかんにしたことが、どのようなことにつながっていったのかを考える。 <b>【武士】【商人】【南蛮人】</b> の各立場からみた信長の人物像を考えさせる。	<input type="checkbox"/> 「楽市・楽座」政策をさまざまな視点からとらえ、多面的に考えている。
③	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<sup>えんりやくじ</sup>延暦寺の焼き討ちについて、信長と延暦寺の双方の立場から考え、評価する。【京都】</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">信長はどんな人物なのか。</div> <b>【信長】</b> と <b>【延暦寺】</b> の立場から、焼き討ちをどのように評価するか話し合い、ノートに自分の考えをまとめる。	<input type="checkbox"/> 延暦寺焼き討ちをさまざまな視点からとらえ、多面的に考えている。

④	<p>・「御館の乱」で、兼続の行動について評価する。〔越後〕  <u>景勝と兼続はどんな人物なのか。</u>          街の焼き払い、被害の大きさを表す資料を読み取り、兼続の行動を評価する。【景勝・兼続】【景虎】          景勝・兼続と景虎との対立で、春日山城の占領や街の焼き討ち、武田家への和解金について整理し、景勝・兼続の行動について評価する。</p>	<input type="checkbox"/> 「御館の乱」をさまざまな視点からとらえ、多面的に考えている。
⑤	<p>・「検地・刀狩」政策から、秀吉はどんな人かを考えていく。          「検地・刀狩」政策の目的を明らかにし、その影響について考える。〔京都〕  <u>秀吉はどんな人物なのか。</u>          「検地・刀狩」政策の成果を【武士】と【農民】の立場からみて、どのように評価するか話し合い、ノートに自分の考えをまとめる。</p>	<input type="checkbox"/> 「検地・刀狩」政策をさまざまな視点からとらえ、多面的に考えている。
⑥	<p>・徳川家康の生い立ちから、家康がどんな人物かを考える。〔京都〕  <u>家康はどんな人物なのか。</u>          秀吉の死後、新たに権力者として台頭してきた家康と、五大老という同じ立場にいた景勝とを比べていく。そこから、豊臣家側に与する景勝と対立していく様子をつかむ。</p>	
⑦	<p>・関ヶ原の戦いの前後の歴史を学び、景勝・兼続が家康の背後を追わなかった理由を考える。〔会津〕  <u>景勝・兼続はどんな人物なのか。</u>          いわゆる「直江状」を発端として起きたという家康との戦いにおいて、退却する家康の背後を追わなかった理由を考える。</p>	<input type="checkbox"/> 景勝・兼続の行動の理由を、「義」と「愛」の視点から考えている。
⑧～⑨	<p>・米沢における統治から、景勝や兼続の政治を学ぶ。〔米沢〕  <u>景勝・兼続はどんな人物なのか。</u>          減俸となって米沢に移封となった上杉家だったが去る者はほとんどいなかったこと、増税をせず治水工事に励んだことや、農民の生活での心がけを示した『四季農戒書』を書いたことなど、兼続の政治を見ていくなかで、兼続の意図を考える。</p>	<input type="checkbox"/> 景勝・兼続の行動の理由を、「義」と「愛」の視点から考えている。
⑩ まとめ	<p>・戦国の世にありながら、なぜ「義」や「愛」という言葉が生まれ、現在に至っているかを考える。          新聞形式の用紙に学習したことや感じたこと、考えたことをまとめながら、「義」と「愛」について自分の意見をまとめる。</p>	<input type="checkbox"/> 景勝や兼続の業績と現在の「愛」と「義」を関連させ、自分なりに考えた理由を表現している。

## 5

### 指導の実際と考察

2時間めは、まず、歴史が好きな子どもに対して、信長・秀吉・家康の三人のイメージを聞いてみた。その子どもは、「泣かぬなら～ほととぎす」の句を引用し、信長の強引な人柄を表したものと紹介した。そこから出てきたのは「凶暴性」や

「強さ」といったイメージであったが、本当にそうなのかどうかを確かめていくために、「信長はどんな人物なのか」という課題を出した。まず、信長の政策を短冊に書いて端的に整理させた。その後、教科書掲載の絵画資料「安土城と城下町（想像図）」を見て、城下町にどのような人が住んでいるかを確認し、住民の立場に立って支配者に

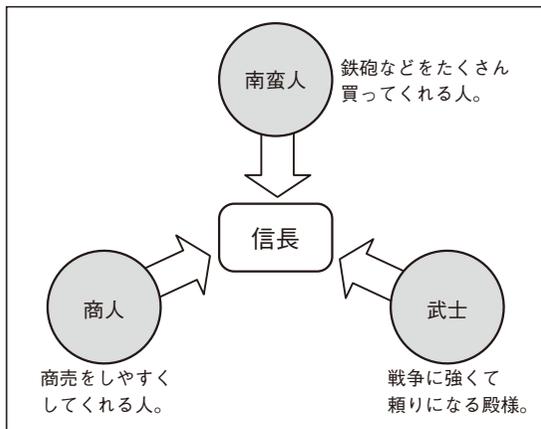


図1 武士、商人、南蛮人からみた信長に対する人物像

について考えさせた。城下町に住む人々としてあがったなかから【武士】【商人】【南蛮人】の三つの立場を選び、それぞれからみた信長はどのような人物なのかを考えていった。

【商人】にとって信長はどんな人か」と問うと、「楽市・楽座」を行っているから、商売をしやすいしてくれる人。」という答えがたくさん出された。同様に、「商売の相手である【南蛮人】にとって信長はどのような人か」と問うと、「貿易を目的に来ている外国人だから、商売のチャンスを作ってくれる人。」という考えが出た。最後は【武士】の視点から考えさせ、「家来にとっては頼りになる殿様。」との意見が出された。これに加えて、教科書掲載資料の「長篠合戦図屏風」を見た子どもが「だから、信長は戦いに強かった。」という結論を導き出し、信長の強さを経済面・戦力面から評価した。信長は「経済力があり、戦に強い武将」というイメージをつくりあげていった。

3時間めは、前時につくりあげたイメージを覆すために、延暦寺焼き討ちについて考えさせた。まず、前時までの信長の人物イメージをふり返り、そのうえで延暦寺焼き討ちの事実と被害の様子について子どもたちに提示した。子どもたちの意見は、「やはり信長はひどい。」「そこまでしなくてもいいと思う。」と、予想どおりの意見が次々と出された。そこで、【信長】と【延暦寺】の立場に分けて、お互いの主張を端的に表して紹介した。

【信長】の立場からは、延暦寺の僧の腐敗ぶりや寺社の富への執着に対する批判などについて紹介した。そこから、子どもに「信長とはどんな人物なのか。」と質問をし、自分の考えを書かせた。ここでは子どもたちはかなり迷いながら意見を書いていた。前時の肯定的なイメージと、本時の授業から受けるイメージとのギャップがあったからである。信長の焼き討ちの理由を知らなければ、信長が延暦寺の僧と言いついて焼き討ちをした、などという一面的な見方で終わってしまうが、信長の主張を含めることで、信長の見方が少し変わったのではないかと考える。結果、「信長はひどいことをしたと思う。しかし…」という感想となった。「多数の信者を虐殺する信長は恐ろしい人物だ」と書いた子どももいたが、「延暦寺の主張も受け入れにくい」という一文を加えていた。つまり、信長の立場を考えただけで判断をしているので、一方的な感情論だけで述べているわけではないことが読み取れた。

4時間めは、延暦寺焼き討ちと同時期に起きた、上杉家の後継ぎ争いの「御館の乱」<sup>おたて</sup>での景勝や兼続の行動について調べ、評価させた。前時と同じように、【景勝・兼続】と【景虎】<sup>かげとら</sup>の立場に分けて、お互いの立場をふまえたうえで行った。本時は、子どもたちがもっている景勝と兼続に対するイメージと、その業績とのギャップを実感させるために設定した。抗争で生じた被害などを資料として提示すると、ほとんどの子どもたちが「『義』や『愛』があまり感じられない。」「領民が死んでいくような抗争をしている。」という意見を書いた。先に述べた学校の合い言葉と深くかかわっている景勝や兼続なので、そのギャップが反論をより強くしているようにも思えた。

しかし、7～9時間めには、「御館の乱」で生じた「義」と「愛」とのギャップが少しずつ元に戻っていき、子どもたちの元々のイメージに近づいていった。家康との戦いで退却する敵軍の背後を追わなかったこと、関ヶ原の戦いで仕えてきた豊臣側についていたことをあげ、そこから二人の人柄

## 6 おわりに

子どもたちが歴史人物の業績を評価する活動を取り入れたことで、これまでの実践よりもおおいに授業が盛りあがり、意欲的に学習にとりくむ姿が目だった。歴史人物の思いにふれたり、そこから想像力をふくらませたりしていた。主観的になったり、客観的になったり、ときには感情的になったりしたが、だからこそ自由な話し合いができる。いずれの時代の学習においても、子どものもつ予想やイメージを覆すような資料を提示したり、さまざまな視点・立場からとらえさせたりすることで、歴史的な事象を多面的に思考できる子どもが増えてくる。また、そこに歴史のおもしろさを感じさせることができれば、他の歴史人物にも興味・関心を高め、より深い思考・判断につながることになる。教師の私見を軸に据えて展開した拙い実践ではあるが、人物学習の魅力を問い直すきっかけとなれば幸いである。

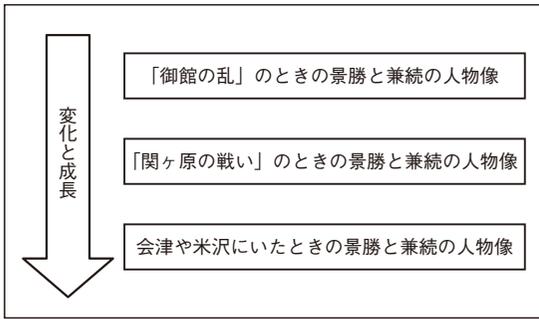


図2 景勝と兼統に対する人物像の変化

について考える時間を設けた。学習が進むにつれて、歴史人物に対するイメージが変わることを、子どもの一人が「歴史人物が成長していく」ととらえた。そして、「景勝と兼統はいろいろな体験をして、少しずつ変わり、それが今でも小学校の合い言葉になっている。」と記述し、戦国時代の武将と現在の自分たちを関連づけていた。

# 小学社会デジタル教科書

指導用 + 学習者用デジタル本文データ

## 教えやすく、学びやすい授業を支援します



### 3つの特徴

#### 1 教科共通で、だれでも使いやすいシンプルなデザイン

電子黒板での利用を考慮し、どのような立ち位置でも使いやすいデザインを実現。



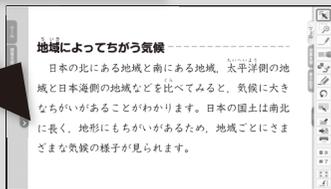
拡大・ペン機能など特によく使う機能にワンタッチでアクセス。



#### 2 見せたいところを自由に拡大して提示

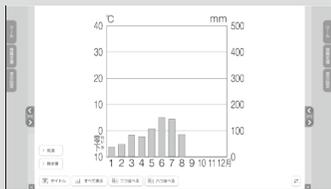
指導ポイントに合わせて、写真や図版などをワンクリックで拡大、授業の焦点化を図ることができます。

ダブルクリック拡大、範囲拡大など、指導シーンに合わせて使い分けが可能。



#### 3 豊富なデジタル教材で理解を深める

紙面には掲載されていない追加の写真や、教科書特性に応じた動画、アニメーション、シミュレーションなど多様なコンテンツを収録。



### 学習者用デジタル本文データとは



教科書を学習者用端末で利用することを想定し、EPUB3形式のフォーマットで作成したデータです。デジタルデータによって、紙の教科書では難しかった利用方法を実現します。

#### 主な特徴

- 表示の白黒反転
- ペンツールを用いたの書き込み
- ピンチ操作等による画面の拡大・縮小
- 文字の大きさ、行の間隔を調整して表示（国語・社会）
- 文字の書体と、文字色・背景色を変えて表示（国語・社会）

#### 動作環境

- 対応OS : Windows Vista, 7, 8, 8.1
- CPU/メモリ : Windows動作環境に準拠
- モニター : 解像度1366×768ドット以上
- HDD : 1学年最大4GB
- 必須ソフトウェア : Adobe Flash Player10.1以上(最新版推奨), Adobe Reader8.0以上(最新版推奨)

第3・4学年～第6学年 全3巻  
(学校内フリーライセンス※)

価格	全巻セット価格
各巻 72,000円	205,200円

(価格は税別)

※同一校内での使用に限り台数無制限でご利用いただけるライセンスです。

本広告に記載の内容、製品の仕様は予告なく変更する場合があります。



第14回

# 地球となかよし メッセージ

## 作品募集 (2016年度)

「地球となかよし」という言葉から感じたり、考えたりしたことを、  
写真 (またはイラスト) にメッセージをつけて表現してください。

応募者全員に  
参加賞が  
もらえるよ!

応募資格	小学生・中学生(数名のグループ単位での応募も可)
応募期間	2016年7月1日～9月30日 詳細は「優秀作品展示室」とあわせてホームページをご覧ください。
作品 テーマ	①身のまわりの自然が壊されている状況を見て感じたことや、自然環境 や生き物を守るための取り組み ②さまざまな人との出会いを通して、友好の輪を広げた体験、異文化交 流、国際理解に関すること ③その他、「地球となかよし」という言葉から感じたり、考えたりしたこと

- ◎主催/教育出版 ◎協賛/日本環境教育学会
- ◎後援/環境省、日本環境協会、全国小中学校環境教育研究会、毎日新聞社、毎日小学生新聞
- \*協賛/後援団体は昨年実績で、継続申請中です。

応募の決まりなど詳しくはホームページを見てね

<http://www.kyoiku-shuppan.co.jp/>

**教育出版**

「地球となかよし」事務局 TEL 03-3238-6862 FAX 03-3238-6887

〒101-0051 東京都千代田区神田神保町2-10

前回  
入選作品



### 年の差 何才?

ぼくは、この夏、鹿児島県にある屋久島に行きました。屋久島には、まるで今にも動き出しそうな不思議な形をした屋久杉がたくさんありました。材木に適さないくらいねじれたり曲がったりしているものや、伐採された後の切り株や倒木の上に種が落ちて育ったもの。理由はさまざまです。その中で、ぼくは、まるで握手を求めているようなコケむした大きな樹を見つけました。「やあ、よく来たね。」「こんにちは。おじゃましています。きれいな森ですね。あの、ぼく達の年の差は何才でしょうか?」「さあ、何才かのお?」そんな会話が、聞こえてきませんか?

小学社会通信 まなびと [2016年 春号] 2016年3月31日 発行

編集: 教育出版株式会社編集局

印刷: 大日本印刷株式会社

発行: 教育出版株式会社 代表者: 小林一光

発行所: 教育出版株式会社

〒101-0051 東京都千代田区神田神保町2-10 電話 03-3238-6864 (お問い合わせ)

URL <http://www.kyoiku-shuppan.co.jp>



なかよし宣言

わたしたちをとりまく自然や社会は、科学技術の進展や国際化、情報化、高齢化などによって、今、大きく変わろうとしています。このような社会の変化の中で、人間や地球上のあらゆる命のびのびと生きていくためには、人や自然を大切にしながら、共に生きていこうとする優しく大きな心をもつことが求められています。

わたしたちは、この理念を「地球となかよし」というコンセプトワードに込め、社会のさまざまな場面で人間の成長に貢献していきます。

- 北海道支社 〒060-0003 札幌市中央区北三条西3-1-44 ヒューリック札幌ビル 6F  
TEL: 011-231-3445 FAX: 011-231-3509
- 函館営業所 〒040-0011 函館市本町6-7 函館第一ビルディング3F  
TEL: 0138-51-0886 FAX: 0138-31-0198
- 東北支社 〒980-0014 仙台市青葉区本町1-14-18 ライオンズプラザ本町ビル 7F  
TEL: 022-227-0391 FAX: 022-227-0395
- 中部支社 〒460-0011 名古屋市中区大須4-10-40 カジウラテックスビル 5F  
TEL: 052-262-0821 FAX: 052-262-0825
- 関西支社 〒541-0056 大阪市中央区久太郎町1-6-27 ヨシカワビル 7F  
TEL: 06-6261-9221 FAX: 06-6261-9401
- 中国支社 〒730-0051 広島市中区大手町3-7-2 あいおいニッセイ同和損保広島大手町ビル 5F  
TEL: 082-249-6033 FAX: 082-249-6040
- 四国支社 〒790-0004 松山市大街道3-6-1 岡崎産業ビル 5F  
TEL: 089-943-7193 FAX: 089-943-7134
- 九州支社 〒812-0007 福岡市博多区東比恵2-11-30 クレセント東福岡 E室  
TEL: 092-433-5100 FAX: 092-433-5140
- 沖縄営業所 〒901-0155 那覇市金城3-8-9 一粒ビル 3F  
TEL: 098-859-1411 FAX: 098-859-1411