

協働的学習マネジメントに基づく遊びと学びの連続

— 児童解釈型歴史学習の実際 —

氏家拓也 (武豊町立緑丘小学校)

土屋武志 (社会科教育講座)

真島聖子 (社会科教育講座)

Collaborative Learning Management Connecting Play and Learning

- History interpreted by children -

Takuya UJIIE (Midorigaoka Elementary School)

Takeshi TSUCHIYA (Department of Social Studies)

Kiyoko MAJIMA (Department of Social Studies)

要約 教室にとどまらず広がりのある学びの場では、児童が協働しながら広い視野で思考をする力が育まれる。その思考力を、生活科の「遊び」と「学び」の一元化に着目し、小学校歴史学習における知的な遊びとして歴史家体験活動を進める中で、協働的学習マネジメントを取り入れた児童解釈型歴史学習の単元構成を計画・実践し、児童の変容を検証し、その効果と課題を明らかにした。

Keywords : 遊びと学び、協働的学習マネジメント、解釈型歴史学習

I. 問題の所在

本研究は、社会的問題は一人だけでは解決できないという前提で、児童が協働しあって問題を解決するプロセスを重視した協働的学習マネジメントをもとに、どのような学習活動を行うことでこれからの社会の担い手となる児童の深い学びと公民的な資質・能力の育成につながるかを明らかにすることを目的としている。

そのための方法として、「遊び」と「学び」の一元化に着目した生活科学研究をもとに、遊びと学びを結びつけることは可能かどうかを検討しながらどのような学習活動が社会科歴史学習で求められるかを解釈型歴史学習に注目して明らかにする。これまでの社会科における解釈学習は主に中学校・高校の生徒を対象にした研究が多く見られるが、小学校の児童に対する解釈学習に関する研究は少ない<sup>(1)</sup>。そこで小学校社会科歴史学習において、協働して学びあえる学習環境のもとで論理的ゲーム性のある歴史家体験活動と複数のステップを設けた児童解釈型歴史学習を行い、児童の学びに向かう様子の変容を検証する。

が必要とされている<sup>(4)</sup>。さらに、それを発達段階によって発展性のある遊びにしていく活動が求められている<sup>(5)</sup>。ところで、遊びの発展性は(図1)のようにまとめることができる。模倣によって得た学びが有機的に関連してごっこ遊びへと発展していくのである。また、発達段階に応じた遊びと学びの接続をまとめたものが(表1)である。つまり、遊びと学びが融合していくためには発達段階に応じた活動が必要であると考えられている<sup>(6)</sup>。

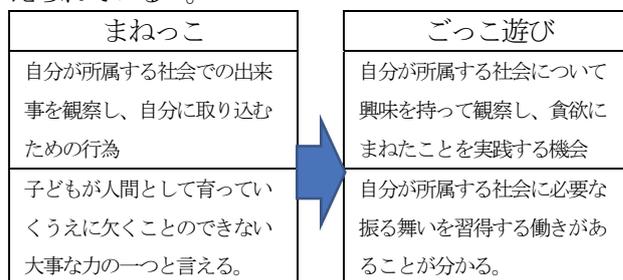


図1 遊びの発展性

(小田・加納「生活科における対象と豊かに関わるための「ごっこ遊び」の研究」(2020)を氏が整理してまとめたもの)

II. 遊びと学びの連続に関する先行研究

1 生活科における遊びと学びの一元化

生活科において「遊び」は、思考力を育む上で重要視されている。幼保小の連携と接続の視点から小学校生活科を見つめたとき、幼児期の終わりまでに遊びによって得られた学びの芽生えは、主体的に学ぶ基礎となり、その後の社会生活を送る上での核となっている<sup>(2)</sup>。この指摘をもとに、思考力は遊びを中心とした主体的な体験から生まれているとし、小学校生活科における幼保小の連携と接続の重要とされている<sup>(3)</sup>。遊びの重要性が唱えられるとともに、幼児教育では遊び込む経験が多いほど「協調性」「がんばる力」、「好奇心」など「学びに向かう力」が高い傾向が見られ、遊び込むためには自由に遊べる環境や教師の受容的な関わり

表1 遊びと学びの接続

段階	遊びの捉え方	遊びと学びの接続性
幼児教育	遊びの充実	深い学びの保障 ・遊びを中心とした主体的な体験から知的好奇心がくすぐられ、学びが芽生える。
小学校生活科	遊びを通して	思考を深めていく課程の基礎 ・体験的な思考の確立による発展的・創造的な思考力が生まれ、主体的な学びに向かう。
小学校中学年以降	学ぶこと自体を遊ぶ	社会生活を送る上での核となる。

(田村・佐藤・矢治「保育内容(人間関係・環境)と小学校生活科における幼保小の連携と接続」(2018)と曾我「学びと遊びの融合は可能か?」(2020)の関連する部分を氏が整理してまとめたもの)

## 2 遊びと学びが融合する環境設定

遊びと学びとは対極的なものと捉えられがちである。なぜならば子どもにとって遊びは楽しいものであり、学びは「～べきである」「～でなければならない」のように一定の強制力が働くように感じるからだ。そのような遊びと学びがつながる可能性として、遊びが結果的に学びにつながる場合や学ぶことに楽しさを感じる場合が考えられる。そのどちらにも、学びの主体である子どもにとって活動に楽しさがあるかどうかが重要となる。一方で、遊びがあってもその活動に学習の観点から効果が見られなければ学びのある学習活動としての評価はされない<sup>(7)</sup>。では、学びのある遊びのためには何が必要になるだろうか。

## Ⅲ. 協働的学習マネジメントに基づく学習活動の創造

### 1 児童の学びを支える協働的学習マネジメント

児童の遊びと学びの連続が成り立つために必要な条件として提案するのが、教師による協働的学習マネジメントである。これは、遊びと学びが連続する児童の学習活動を支えるために、教師が行う計画的な支援である。これは、教室の枠を超えて学校全体や地域へと広がりを見せるほど児童の思考は多角的になっていく。その全体を示したものが(図2)である。教師は、このような視点から児童の協働性を支えるためのマネジメントを行うマネージャーとしての役割が求められる<sup>(8)</sup>。実現可能な協働としてまとめたものが(表2)である。

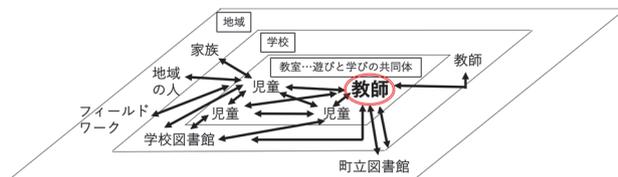


図2 教師による協働的な学びの場のマネジメント

表2 実現可能な協働の具体例

	つながり	考えられる動き
教室内の共同	児童同士	・グループワーク ・個人追究の共有
	児童と教師	・学習活動の設定 ・問いの投げかけ ・フォローの声かけ
学校での協働	児童と学校図書館 教師と教師	・資料探し ・児童理解のための学年教員との連携
地域との協働	児童と地域	・家族とのコミュニケーション ・地域とのコミュニケーション ・資料探し ・フィールドワーク
	教師と地域	・地域の学びの場との連携

## 2 生活科における遊びと学びの連続と社会科との接続

生活科における思考力は遊びを中心とした主体的な体験から生まれるものであると述べたが、社会科においても体験は思考する上で重要な位置を占める。しかし、歴史学習は過去の社会的事象をもとに思考をするため、体験学習を取り入れることは難しいことである。そのため、歴史学習と言われると暗記ものと捉えられ、受験のために覚えるものと見なす見方を多くの児童や教師が持っているのが実情である<sup>(9)</sup>。そこには歴史学習における思考の活動は見えづらく、グローバル化する国際社会を生きていく資質・能力は育まれない。児童の思考を生み出すためには、歴史学習において児童が活動する場面を設定する必要がある。そこで、生活科における遊びと学びの連続に着目し、小学校6年生の発達段階に合わせた形で実現できる学習活動として歴史家体験活動を取り入れた遊びと学びの連続を提案する。

発達段階に応じた遊びと学びの連続を考えたときに、高学年児童にはより知的な「ごっこ遊び」が求められる。今回取り上げる歴史家体験活動は、児童にその時代の人や社会を探究する歴史家になりきらせるものである。なりきった状態で社会的事象の見方・考え方を働かせながら過去の情報を読み解き、それを組み合わせることで歴史を描く論理性のある学習活動と言える。この学習活動を取り入れることは、過去の人々が作ってきた社会への関心を高め、児童が歴史を主体的に学ぶ方法と言える。そして、年表や「歴史」は人(歴史家)によって選択され描かれること、その描き方に違いが生じることに気づかせることができる<sup>(10)</sup>。

知的な「ごっこ遊び」である歴史家体験活動は四つの活動に分類することができる。それを整理したものが(表3)である。

表3 歴史家体験活動の分類<sup>(11)</sup>

分類	社会的事象の見方・考え方	歴史家体験活動の具体例
時間探検活動		タイムトラベラーごっこ
編集的活動	位置や空間的な広がり	歴史家ごっこ
	時期や時間の経過	レポーターごっこ
探究的活動	事象や人々の相互関係	歴史探偵ごっこ
	比較・分類・総合	新聞記者ごっこ
創作的活動	人々の生活との関連	教科書会社ごっこ

(土屋「解釈型歴史学習のすすめ—対話を重視した社会科歴史学習—」(2011)pp. 110-117を参考に氏家がまとめたもの)

歴史家体験活動の具体例として次の①～⑥がある。  
①タイムトラベラーごっこ  
「あなたはタイムトラベラーです。この絵の中にタイ

ムトラベルをしてみましょう。』

・絵画資料の世界にタイムトラベルをして、その時代の人になりきって思考する活動。どんな音や声が聞こえるかを想像することができる活動。

②歴史家ごっこ

「君たちは誰もが歴史家になれます。歴史家の一人になりきって未来に残す文章を書きましょう。」

・資料をもとに見つけたことを文章にしたりタイトルをつけたりしてまとめる活動。資料は教室にあるものとは限らない。

③レポーターごっこ

「この絵の時代の、この場所からテレビ中継をしたら、どんな報告やコメントをしますか。1分間スピーチの原稿を作りましょう。」

・タイムトラベラーごっこの発展として、見えることや聞こえることを使って表現する活動。

④歴史探偵ごっこ

「歴史には解き明かされていない謎があります。この謎を明らかにしましょう。」

・解き明かされていない謎や様々な説がある歴史事象について資料をもとに真相を探る活動。資料は教室にあるものとは限らない。

⑤新聞記者ごっこ

「新聞記者になりきってこの問題を調査してみましょう。」

・レポーターごっこと歴史探偵ごっこを組み合わせた活動。その時代の人に取材をしながら謎に対する自分の考えをまとめる活動。

⑥教科書会社ごっこ

「あなたは教科書会社の人です。来年からの6年生に役立つ教科書を作りましょう。」

・いつも教科書を使う側である児童が書き手となって教科書を創作する活動。

時間探検活動や編集的活動は、資料をもとに歴史事象に気付いたり知ったりすることができ、知識・技能の習得に効果がある。探究的活動や創作的活動は、習得した知識・技能を用いながら思考したり表現したりする能力の育成につながる活動である。この活動は、より広い視野から見つめることで児童の思考は深まりを見せる。児童の思考が深まるよう、教師は広がり

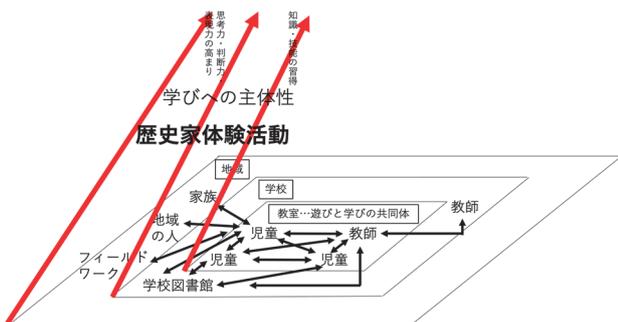


図3 協働的学習マネジメントに基づく歴史家体験活動

もった協働的学習マネジメントが必要となる。この関係性を表したものが(図3)である。このように、直接体験とまでは行かないものの歴史を仮想体験する歴史家体験活動は児童の思考力を高めていく上で知的な遊びである。この遊びを通して、児童は社会的事象の見方・考え方を働かせた解釈を見つけていくことになる。

3 解釈を深める対話

歴史家体験活動によって児童は学習課題に対する解決法(解釈)を見つけることができるが、このような学習活動に対する児童の解釈能力の有無や市民的資質育成に果たす役割には疑問が投げかけられている。また、歴史家でも解決しきれない問題の解釈を深めていく学習活動が児童の主体性を継続させうるかも指摘されている<sup>(12)</sup>。しかし、大事なことは児童が正しい解決を見出すことではなく、解決に至るまでの過程を超えていく解釈力を身に付けていくことである。ともしれば、様々な情報を手がかりに歴史を語る児童が相互に議論する対話の場を教室内の共同の場に設けることは、これからの解決困難な問題に立ち向かう児童の資質・能力を育む上で重要である。また、教師も介入しながら児童の思考を深めていくことも大切である<sup>(13)</sup>。これらを踏まえて対話を分類してまとめたものが(表4)である。情報共有は、主に資料等を活用して収集した情報を共有する場面で有効である。個々で情報共有したことを生かして生まれる解釈を評価したり、絞り込んだりする対話によって、自分の解釈を省察する場面を設ける。評価は2種類ある。一つは他者の解釈

表4 解釈を議論する対話の分類

対話の種類	対話場面	資質・能力の育成とのリンク
情報共有	・気付いたことや疑問の情報共有	知識・技能
評価	・興味のある学習問題や解釈の選択 ・情報の正確性の確認	主体的な学びに向かう態度 思考・判断・表現 知識・技能
絞り込み	・学習問題の絞り込み ・紹介したい解釈の絞り込み	主体的な学びに向かう態度 思考・判断・表現
報告	・調査した内容の報告 ・解釈を記した文章の発表 ・グループで行われた対話の内容報告	知識・技能 知識・技能 思考・判断・表現

(原田「中等歴史教育における解釈学習の可能性—マカレヴィ、パナムの歴史学習論を手がかりに—」 pp. 4-5 と田中「探究学習における対話の原理—グローバル時代における社会科教育研究方法論の提案を通して—」 pp. 81-83 を参考に氏家がまとめたもの)

に対する判断をするものである。もう一つは対話を通して自分の解釈具合を自己反省するものである。絞り込みは、一人ひとりの解釈を比較したり関連させたりしながら興味深い解釈や学級全体に知らせたいという観点で議論するものである。最終的に表現される解釈は、報告する形で他者と対話をする。これは、自分の解釈をより深める対話になる。ここまでで紹介した対話は、語り合っている場合もあれば、ノート等に記したものを見せ合う場合も考えられる。

#### IV. 児童解釈型歴史学習の実際

##### 1 公民的資質・能力を育む児童解釈型歴史学習

解釈を深める協働的学習マネジメントによる歴史家体験活動を行うことで児童それぞれが解釈を見ることが出来る。つまり、対話活動によってより広い視野で確かな解釈へと深めていく過程で小学校における公民的資質・能力を育む学習として児童解釈型歴史学習を実践した。この関係性を表したものが(図4)である。社会と人間との関係性を表した公民的資質・能力を育む歴史学習として、大きな時代の転換点を取り上げることは欠かせない。小学校6年生の歴史学習で大きく社会が転換する時代の学習を通して社会転換を認識させることは重要である。その一つとして鎌倉時代は、貴族社会から武家社会へと転換する大きな場面である。そこで、社会転換を認識させる重要な単元として「武士による政治の始まり」を重要な単元と位置付け、児童解釈型歴史学習の実践を行った。

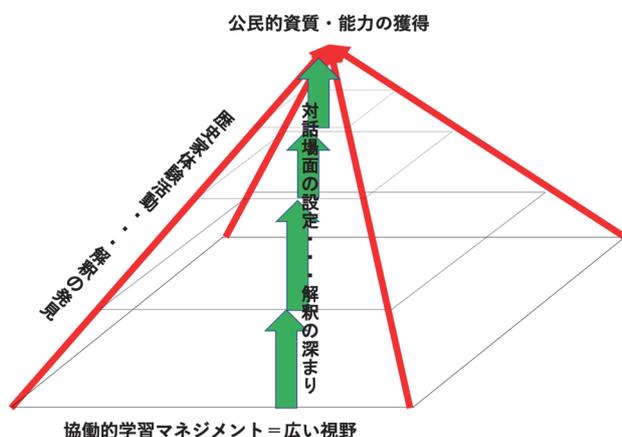


図4 児童解釈型歴史学習

##### 2 授業内容

授業内容は(表5)の通りである。2021年9月からの2週間に、全6回の授業(1回45分)を3学級で行った。6回全てで歴史家体験活動を段階的に設定し、児童は学習課題に対する解釈を見出す活動を行った。児童の解釈を支える根拠の材料として事前に地域の図書館司書に資料の選定をお願いした。合計60冊の図書資料を20冊ずつに分けて3学級に配置できるように整えた。

表5 授業内容

時	本時の目標	歴史家体験活動	解釈場面	対話場面
①	鎌倉時代に生きた人々に興味をもち、追究しようとする。	タイムトラベラーごっこ	当時の人へのインタビュー	インタビュー内容の評価
②	鎌倉時代に生きた人々に着目し、学習問題をつかみ、学習計画を立てる。	歴史探偵ごっこ	単元の学習問題の把握	学習問題の共有と絞り込み
③	平氏が力をもった背景を調べ、発表する。	新聞記者ごっこ	資料選びと資料を選んだ理由	平氏が力をもった理由の共有及び最終的な考えの報告
④	鎌倉幕府の成立時期について調べ、発表する。	歴史探偵ごっこ	鎌倉幕府の成立年の説選びと選んだ理由	選んだ理由の共有
⑤	元と戦う武士の様子を分析し、発表する。	レポーターごっこ	1分間スピーチの原稿作り	スピーチ原稿の共有と発表
⑥	絵画資料を基に当時の人々の様子をまとめ、発表する。	タイムトラベラーごっこ、教科書会社ごっこ	教科書づくり	完成作品の報告(完成後)

##### 3 授業の実際

###### (1) 時間探究活動「タイムトラベラーごっこ」

###### 【第1時】

第1時は絵画資料の中から武士を探し出す活動を行った。児童は絵に登場する人々の持ち物や身なりに着目しながら武士を見つけ出した。見つけた武士を全体で出し合ったあと、「あなたはタイムトラベラーです。この絵の中にタイムトラベルをしてみましょう。あなたはこの絵の中の誰に、何を聞きますか。」と問い、興味のある人物へのインタビューを行い、得られた回答を絵の中に吹き出しにして記した。インタビューによって得られた回答をグループで見合い、インタビューの面白さを評価し合った。ここでは、インタビューに☆を1～3つのいずれかを書き込ませた。その後、☆の数が一番多い児童が書いたインタビューをホワイトボードに書かせて全体共有を行った。

## (2) 探究的活動「歴史探偵ごっこ」

## 【第2時】

第1時で児童は武士や人々の生活の様子に疑問をもち始めた。そこで、「謎を大切にし、その謎を解決していく歴史探偵になろう」と投げかけ、児童の疑問を絞り込む活動を行った。個々の疑問が書かれたノートをグループで回し、気になる疑問を☆の数で伝えた。グループで見合った後に☆の数が一番多い児童の疑問をホワイトボードに記入させ、学級全体で共有した。さらに、その中から一番気になる疑問を学級全体で選び、学習問題を絞り込んでいった。

## (3) 探究的活動「新聞記者ごっこ」

## 【第3時】

第2時で絞り込んだ学習問題を解決していく課題として、武士である平氏がなぜ力をもつことができたのかについて「新聞記者になりきってこの問題を調査してみよう」と投げかけて追究活動を開始した。ここでは平氏が力をもった理由について、教師が指定したページの中にある資料の中から児童が一番興味深いものを選びさせる活動を行った。次にその資料について書かれている文章を本文中から探した。そして、資料や本文を使いながら平氏が力をもった理由について自分の解釈をノートにまとめた。その後、ノートをグループで回し、それぞれの解釈に対してどう考えたかを赤字でコメントを書く作業を行った。最後に平氏が力をもった理由を全体で報告する場面を設けた。

## (4) 探究的活動「歴史探偵ごっこ」

## 【第4時】

鎌倉時代の成立年として提唱されている5つの説を「ミスターUからの挑戦状」として取り上げ、「歴史には解き明かされていない謎があります。この謎を明らかにしましょう」と投げかけ、どの説が成立年として妥当かを検討した。検討する際に、地域の図書館司書が選定した図書資料を紹介し、説を確かめる際に使用してもよいことを伝えた。この活動では、個々の解釈が決定した後、グループで各々の解釈を見合う活動を行った。その後、グループの中から一番紹介したい人を選び、全体で発表する機会を設けた。

## (5) 編集的活動「レポーターごっこ」

## 【第5時】

第5時は、教科書に掲載された元軍との戦いに関する絵画資料5枚の中から気になる1枚を選び、選んだ絵から聞こえてくる声や音を想像した。声や音を想像したあと、歴史家活動として、「この絵の時代の、この場所からテレビ中継をするとしたら、どんな報告やコメントをしますか。1分間スピーチの原稿を作りましょう」と投げかけた。児童はここまでの学びや絵画資料から読み取ることができる声や音を使って、現場にいったつもりでスピーチ原稿を書く。書き終わったらグループでノートを回し、スピーチ原稿に対する感想

を赤字で書かせた。その後、グループで一番面白いと思われるスピーチを選び、全体に発表する場面を設けた。

## (6) 時間探究活動「タイムトラベラーごっこ」

## 創作的活動「教科書会社ごっこ」

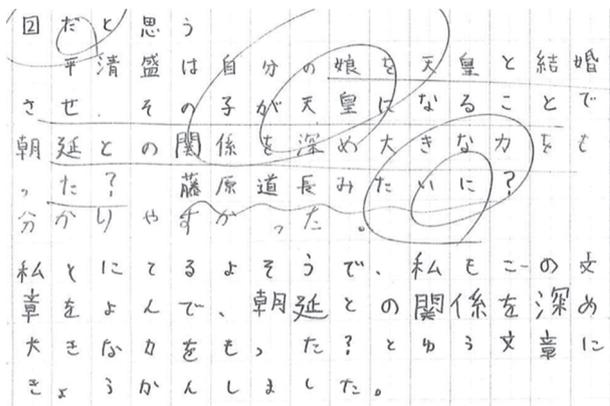
## 【第6時】

単元のまとめとして、第1時で使用した絵画資料を使い、「あなたは教科書会社の人です。来年からの6年生に役立つ教科書を作りましょう。」と投げかけた。

## 4 考察

## (1) 協働的学習の有効性について

児童の解釈に対して☆を1～3つ付ける評価をグループで行なった際、「4人でノートを回していると、他の人の考えが見れて参考になる」のように、グループの各々の考えを見合うことで新たな発見があり、自分の考えに自信をもつきっかけが生まれた。その際の振り返りには、「みんな地図をよく見ていたから、私もそういうところを見て考えていきたい」のように、対話することによって考え方だけでなく新たな見方を獲得する児童もいた。これは、第3時以降のコメントを記す評価でも同様だった(資料1)。



資料1 解釈に対する他者のコメントが記された児童のノート

また、第4時の鎌倉幕府の成立年を探る学習の際にその根拠となる情報を、教室に置いた町立図書館資料から探そうとする児童がいた。個人持ちのタブレットと併用しながら図書資料を活用する子もいた。児童によってはすでに学校図書館で鎌倉時代に関連する本を借りている児童もいて、授業中に解釈を決定していく際に資料として活用している児童もいた。6年生3学級で授業を行うにあたっては、これまでの社会科授業における児童の活動の様子や他教科での児童の学びの様子について聞き取りを行った。その際に気になる児童の様子を確認した。そこから得られた情報を生かしながら解釈を進めていく過程や対話する場面で個々へのフォローをすることができた。単元を終えた後の記述アンケートには、対話が相手の考えと自分の考えを

比較することにつながったり、相手から得られる共感が自分で解釈を進めていく自信につながったりしたことが述べられている児童が多く、児童同士の対話に一定の効果があったと言える。

(2) 歴史家体験活動における児童の変化

第1時は、単元の導入としてタイムトラベラーごっこを取り入れ、根拠の有無や吹き出しの数などから児童の思考や興味の範囲を把握するきっかけにすることができた。児童は「なぜ弓を持ってそこにいるのですか」「門の前に立って何を聞いているのですか」と絵の中の武士に行動の理由を聞いたり、田の近くで踊っている人に「なぜ踊っているのですか」と聞いたりするなど絵の中にいる人物に興味をもちながらその時代の人々にインタビュー活動を行うことができた。授業後の振り返りを見ると、武士の特徴をつかむ子や人々の生活に着目して疑問をもつ子があり、学習に対して関心が高まった(資料2・3)。

私は、武士のことを知りました。  
 武士の人のよさ、刀かなせ、必要なのが知りました!!  
 武士の人はみんなを「守る」のが仕事なのですか!!  
 一番、ご質問した事は、武士の人以外に、楽しく遊んだり  
 わいわいしていましたか? 武士は休みとか楽しむことは、あまりな  
 かなって思っていました。  
 また、矢のさかいか、あつた。知らず、覗いてます!!  
 すごくたのしかったです!!

資料2 武士の特徴をつかみ学習に興味をもち始めた児童の振り返り

この時代は、戦いがはげしく、  
 休んでいる時間がない大変な人  
 たちがたくさんいるな〜と絵か  
 ら思った。  
 この時代を生きてきた人たちは  
 幸せな場面はあったのだろうか。

資料3 人々の生活に興味をもった児童の振り返り

第3時は、興味深い資料を選んだ後教科書の本文から資料のことが書かれている文章を探して線を引く活動を行なった。この活動によって児童はそれを手がかりにしなが資料を選んだ理由を書いたり、学習問題の解決をしようとしたりするなど、根拠のある理由を書くことにつながった。「なぜ平氏が力をもつことができたのだろう」というテーマで学習を進めたのだが、振り返りで「平氏がなぜそんなにもえらいのか、文章や画像の中から見つけ出すのは苦手だったけど、がんばれた気がする」と記述する子もいた。

第4時の授業で児童は「挑戦状として授業ができて楽しかったです」と意欲をもって学習活動に取り組ん

だり「幕府とは何なのかと思った。正確な意味が知りたい」と疑問をもったりするなど、歴史事象に関心をもち、学びを深めていこうとする意欲が感じられた(資料4)。

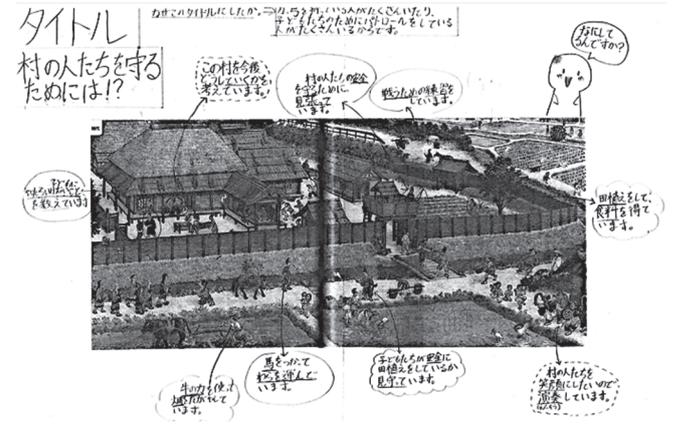
学んだ事、考えた事  
 鎌倉幕府がいつ成立したかは、資料によっていろいろな考えかたができる。  
 <疑問> 誰で源氏は幕府を開こうと思ったのか。

資料4 歴史探偵ごっこ後の児童の振り返り

第5時は、元寇に関する複数の絵画資料の声や音を想像する活動が、児童が思考する上で効果的だった。作成した1分間スピーチの原稿には、テレビ中継中の背後から聞こえる声や音を交えながら臨場感のある内容が見られた。振り返りの児童の記述には、「教科書から見て考えたりするのは楽しいし、そこから今までよりもっと学んだ」と書く子もいた。また、「自分が絵の中に入ったように考えて絵の中から分かることを見つけて文を考えた」「想像しているとき、こんな声が聞こえてきそうだなあと考えているとき、とてもわくわくしていました」「レポーターという仕事は楽しいですね。未来にこんな仕事があれば…と考えます」のような記述がされていた。歴史家体験活動によって、児童は歴史の一場面を追体験するかなのような気持ちで活動に取り組むことができたことが分かった。

第6時は、第1時と同じ絵画資料を使って教科書づくりを行った。児童は第1時に比べて絵画資料に書き込む吹き出しの数や根拠のある内容が増加し、これまでの学びを生かした内容になっていた(資料5)。

資料5 児童が作成した「教科書」の一例



(3) 協働的学習マネジメントの課題

児童同士による評価場面の設定では、評価基準を確かめる児童が多くいた。例えば、「面白さ」で☆を1〜3つ付ける評価をグループで行なった際、「面白さとは

何か」を問う児童がおり、それぞれの基準で評価するよう伝えたと、各々の基準で面白いと思われる内容を選んで、「面白さとは何か」のように、評価基準を確かめる活動を行なってから協働的な活動に進むことを意識したい。全体での発表場面の設定について、学習問題を練り合う際、各グループから選ばれた疑問をまとめる活動でまとめることの難しさを感じている児童が多くいた。出されたタイトルの共通点を確認するなど比較の作業を組み入れながら段階を踏んで活動を行うこと、つまり足場かけの必要性を確認した。児童の対話に教師が介入するような場面の設定は、多角的な思考を深める上で重要である。また、児童が解釈に根拠をもつように、児童同士で解釈の正確さを確かめる活動も必要である。今回、地域との協働として町の図書館と連携した資料準備を行い、児童の遊びと学びの連続を支援した。今後も地域との協働の可能性を探り、より広がりのある学習を実現させたい。

今回、ゲーム性や遊び感覚が必要であると考え実践を積み重ねた。その結果、児童は学習を進めるごとに歴史的な社会事象に疑問をもつようになっていった。その疑問に応じていく手段として、社会科だよりを活用し、児童の協働的な学びを支援した。以上に留意したマネジメントが今後も必要である。

## V. 結論

協働的学習マネジメントに基づいた遊びと学びが連続する歴史家体験活動を通して、個々で取り扱う情報や解釈が異なることに気づき始めた児童は、考えることを楽しむようになった。また、対話を取り入れることで自らの解釈には異なった見方・考え方ができることにも気付くことができた。単元が進み始めた頃には、「いつもの授業と違うな」と疲れていたようにつぶやいていた子もいたが、次第に自分で解釈することの楽しさにも気づき始めていた。児童解釈型歴史学習は、歴史家体験活動と対話場面を取り入れることによって歴史を学ぶことを楽しむといった点で効果があったと考える。また、協働的学習マネジメントがある学級には、自分たちが暮らす社会とのつながりが生まれ、広がりの中で思考を深めていくことが可能になり、歴史学習が社会性を高めていくことにもつながると言える。協働的な学びは単なる手段ではない。こういう関係性を作っていく中で遊びと学びが実現し、協働的な社会性が生まれる。そこには相互作用的なものがある。

今後は、年間を通じて遊びと学びを連続させる協働的学習マネジメントの段階的発展を検討し、社会科歴史学習としての効果を高めたい。

## 注

(1) 土屋武志「実践から学ぶ解釈型歴史学習—子どもが考える歴史学習へのアプローチ—」梓出版社、2015

に小学校実践が紹介されている。

(2) 田村美由紀・佐藤純子・矢治夕起「保育内容（人間関係・環境）と小学校生活科における幼保小の連携と接続」淑徳大学短期大学部研究紀要第58号、2018

(3) 富田俊幸「生活科における幼児教育と小学校教育の接続の重要性」開智国際大学紀要第20号、2021

(4) ベネッセ教育総合研究所「園での経験と幼児の成長に関する調査」2016

(5) 小田恭子・加納誠司「生活科における対象と豊かに関わるための「ごっこ遊び」の研究」愛知教育大学教職キャリアセンター紀要vol.5、2020、pp.9-16

(6) 曾我千亜紀「学びと遊びの融合は可能か？」名古屋大学哲学論集特別、2020、pp.209-220

(7) 同上

(8) 「共同」と「協働」の表現の相違については、現在明確にされてはいないが、「力を合わせる」という意味は共通である。どちらかと言えばより「協働」の方が課題解決に向けて様々な人と力を合わせる意味合いが強まる。それを踏まえたときに「共同体」を学級とすると、「協働体」はその周囲に広がりのある関係性と捉えることができる。（上野正道「コミュニティと教育—共同性/協働性/協同性は教育に何をもたらすのか？—」教育思想史学会近代教育フォーラム第21号、2012、pp.171-179）

(9) 土屋武志「暗記学習」の終焉—社会科歴史教育における「文明」の再検討—日本社会科教育学会社会科教育研究No.137、2019、pp.56-57

(10) 土屋武志「多文化社会における解釈型歴史学習の役割」愛知教育大学歴史学会歴史探究第57号、2011、pp.1-16

(11) 土屋武志「解釈型歴史学習のすすめ—対話を重視した社会科歴史学習—」梓出版社、2011、pp.110-117

(12) 原田智仁「中等歴史教育における解釈学習の可能性—マカレヴィ、バナムの歴史学習論を手がかりに—」全国社会科教育学会社会科研究第70号、2009、pp.1-10

(13) 田中伸「探究学習における対話の原理—グローバル時代における社会科教育研究方法論の提案を通して—」日本社会科教育学会社会科教育研究No.134、2018、pp.72-85