

小学校 社会

「学び直しによる気づき」から  
社会的な見方や考え方を養う小学校社会科学習の在り方  
—小単元の導入と終末の場の工夫を通して—

義務教育課 研究員 江 良 武 康

要 旨

社会的な見方や考え方を養うためには、問題解決的な学習の充実を図る必要がある。そこで、小単元の導入と終末で児童が既に獲得している経験や知識に対して、それまでと違う視点を与えて揺さぶりをかけることで、より質の高い問題意識をもたせ、児童の認識を深めさせた。児童は資料から事実を知り認識していったことで、様々な社会的事象を結び付けて、一般化できるようになり、また、社会的事象を多面的に捉えることで、合理的な価値判断ができるようになった。

キーワード：小学校 社会科 学び直し 質の高い問題意識 問題解決的な学習の充実

I 主題設定の理由

中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（2008）では、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等を育むことを求めている。小学校社会科においては、「生活科の学習を踏まえ、児童の発達の段階に応じて、地域社会や我が国の国土、歴史などに対する理解と愛情を深め、社会的な見方や考え方を養い、身に付けた知識、概念や技能などを活用し、よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎を培うことを重視して改善を図る。その際、作業的、体験的な学習や問題解決的な学習を一層充実させることにより、学習や生活の基盤となる知識・技能を習得させるとともに、それらを活用して観察・調査したり、各種の資料から必要な情報を集めて読み取ったりしたことを的確に記録し、比較・関連付け・総合しながら再構成する学習や考えたことを自分の言葉でまとめ伝え合うことによりお互いの考えを深めていく学習」が大切であるとしている。

以上のことから、思考力・判断力・表現力等を育むためには、問題解決的な学習を一層充実させることが必要であり、その充実が図られれば、社会的な見方や考え方が養われると言える。

これまでの自分の実践を振り返ると、児童に自ら学び自ら考える力を育成しようと、問題解決的な学習を意識した授業をしてきた。ただ、学習問題提示後、児童の学習への取組に大きな個人差があるところに問題を感じていた。児童にとっては与えられた学習問題であるため「何のために、何を調べ、何を考えればよいのか」が明確でなかったと考えられる。また、話合いの場面では、自分の考えを発表できず黙り込んでしまう児童もいた。原因としては、導入時における児童の「学習問題に対する問題意識の低さ」と、小単元全体において児童に「価値判断をさせる場面の不足」という2点が考えられる。児童にとって、分かる授業・考える授業になっていないということである。よって、これらの問題を解決するためには「学び直し」を生かした小単元の導入と終末の場を工夫することで、問題解決的な学習の充実が図られ、社会的な見方や考え方が養われると考え、本研究の主題を設定した。

II 研究目標

小学校社会科の学習において、社会的な見方や考え方を養うために、既存の経験や既習の社会的事象を新たな視点と結び付けて考えさせることで、それまでの認識が覆るような気づきを促し、そこから生まれる質の高い問題意識を基に、必要感や切実感のある小単元を貫く学習問題をつくる活動、小単元を通して調べてきたことについて改めて立場や視点を変えて考え、価値判断する活動を設定することが有効であることを実践を通して明らかにする。

### Ⅲ 研究仮説

小学校社会科の学習において、次の手だてをとれば「学び直しによる気付き」から社会的な見方や考え方が養われるであろう。

- ・ 既存の経験や既習の社会的事象を新たな視点と結び付けて考えさせることで、それまでの認識が覆るような気付きを促し、そこで生まれる質の高い問題意識から、必要感や切実感のある小単元を貫く学習問題をつくる。
- ・ 小単元を通して調べてきたことについて改めて立場や視点を変えて考え、価値判断する活動を設定する。

### Ⅳ 研究の実際とその考察

#### 1 研究の内容

##### (1) 主題について

###### ア 「学び直しによる気付き」について

本研究で言う「学び直し」とは、児童が既に獲得している経験や知識に対して、それまでと違う視点を与えて揺さぶりをかけることで、より質の高い問題意識をもたせ、児童の認識を深めることである。なぜ「学び直し」が児童により質の高い問題意識をもたせることができ、認識を深めることができるのか。それは、「学び直し」のベースにあるものが、児童が既に獲得している経験や知識への揺さぶりだからである。既存の経験や既習の知識を揺さぶられ、自分のそれまでの認識を覆されることで、驚き・矛盾・困惑・混乱・概念的不一致等の新たな気付きが生じる。ここで生まれる気付きは、それまでの自らの認識に揺さぶりをかけられたものであるため、与えられたものではなく、自らの内面から生じる、児童にとって必要感や切実感のあるものとなる。よって、その新たな気付きは、単なる問いや疑問ではなく、質の高い問題意識と言える。そこで、本研究ではその新たな気付きを「学び直しによる気付き」と呼ぶこととした。

本研究では、問題解決的な学習の充実を図れば社会的な見方や考え方が養われると考えている。小単元を導入・展開・終末と分けたとき、問題解決的な学習の充実を図るための中心に据えるのが展開であり、展開が充実しなければ児童に社会的な見方や考え方を養わせることは困難であると考え。なぜなら、社会的な見方や考え方を養うために必要とされている社会的事象を比較・関連付け・総合して見たり考えたり、空間的、時間的に理解したり、公正に判断したり多面的に捉えたりする児童の活動の多くは展開にあると考えるからである。そこで、展開を充実させるために重要になると考えたのが導入である。導入で「学び直し」を行い、必要感や切実感のある小単元を貫く学習問題をつくることができれば児童は「何のために、何を調べ、何を考えればよいのか」という見通しをもって主体的に学習に取り組むことができるようになり、展開での学習が充実するのではないかと考えた。さらに終末で「学び直し」を行うことで、自分の考えを深化させることができると考えた。

以上のことから、「学び直しによる気付き」を促す活動は、導入における質の高い問題意識から必要感や切実感のある小単元を貫く学習問題をつくる場面、終末における小単元を通して調べてきたことについて違う視点から自分の考えを深化させ価値判断する場面という入り口と出口に設定することが有効であると考え。「学び直しによる気付き」を促す活動を行うことで、問題解決的な学習を充実させることができれば、社会的な見方や考え方が養われた児童、すなわち「社会的事象を多面的に捉え、合理的な価値判断ができる児童」を育てることができると考えた。

###### イ 本小単元を取り上げる理由

研究協力校のあるつがる市は、県内有数のりんごの産地ではないにもかかわらず、昨年度行った事前調査で児童は市の主な農作物として米、すいかに次ぐ3番目にりんごを挙げている。家がりんご農家という児童は少ないが、祖父母や親戚がりんご農家を営んでいたり、通学の途中でりんご畑を見たりしていることが影響したものと考え。また、前年度の総合的な学習の時間で、りんご栽培について体験活動を中心に学んでおり、身近に感じているのだと考えられる。児童にとってのりんごとは、市の特産物であり身近なものであると認識していることが分かる。

そこで、りんごについて「学び直し」を行い、児童のそれまでの認識を覆すことで、新たな気付きが生まれ、質の高い問題意識をもって考えていくことができると考えた。本小単元で、日本のこれからの食料生産を考えさせる際、児童に生産者の立場から考えさせることは難しいと思われる。しかし、身近

に感じているりんごに関する社会的事象を教材化することによって、児童は生産者の立場で考えることができるのではないかと考えた。

このように、「学び直しによる気づき」から社会的な見方や考え方を養っていく上で、「学び直し」を本小単元で実践することが効果的だと考えた。

#### ウ 「社会的な見方や考え方を養う」について

小学校学習指導要領解説社会編では、「児童一人一人に社会的な見方や考え方が養われるよう、①社会的事象を比較・関連付け・総合して見たり考えたり、②社会的事象を空間的、時間的に理解したり、③公正に判断したり多面的にとらえたりできること」（番号、下線は筆者）が大切であると示されている（文部科学省、2008）。このことから、社会的な見方や考え方を養うためには、本小単元の学習において、資料から事実を知り認識していく調べ学習（知る、分かる）、調べたことに対して価値判断させる意見交流の場面（考える）で、①から③の学びに示された思考や理解が促されていくと考える。

#### 「①社会的事象を比較・関連付け・総合して見たり考えたり」することについて

本小単元は、導入の「学び直しによる気づき」から導いた「青森りんごが20年後も日本一であるためには、どんな取組が必要だろうか」という小単元を貫く学習問題に向かって調べ学習を進める。導入の「学び直し」で児童から出された考えを「たくさんつくるための取組」と「たくさん買ってもらうための取組」の二つの視点から「後継者の育成」「作業の省力化」「付加価値のあるりんご」「商品開発と売り方」の四つの取組に分類し、それぞれについて詳しく調べていく。調べたことを比較・関連付け・総合して考えさせ、学習問題に対する自分なりの結論をもたせる。例えば、四つの取組のうちの一つである「作業の省力化」では、児童は普通栽培とわい化栽培を比較することで、それぞれの木の高さや幅から作業効率を予想することができる。もし、作業効率の良いわい化栽培に移行する場合は、開園するための経費と実を付けるまでの年数や高齢化が進んでいる現状等を関連付けて考えることができる。メリット・デメリットを含めて総合して考えさせることで、児童は栽培方法について自分なりの結論をもつことができると考える。

また、小単元の終末でも「学び直し」を行う。児童は、小単元を通して調べてきた20年後も日本一であるために必要と思われる四つの取組を比較・関連付け・総合して考えることで、資料から事実を知り、認識を深めていき、社会的な見方が養われていくと考える。

ここで言う比較・関連付け・総合して考えるとは、筆者のこれまでの学習指導等を基に、次のようにまとめられる。

#### ○比較して考える

複数のものを比べることで、共通点、相違点を探し出し、社会的事象の特色を理解することができる。

#### ○関連付けて考える

関わりがないように思われる社会的事象を、視点を定めることで関連性を捉え、社会的事象のもつ意味を考えることができる。また、関わらせて見ることで驚き・矛盾・困惑・混乱・概念的不一致等を見いだすことができる。

#### ○総合して考える

複数の社会的事象をまとめて見ることで、社会的事象の意味を一般化して考えることができる。

#### 「②社会的事象を空間的、時間的に理解したり」することについて

本小単元はりんごを素材とした学習になるが、児童は前年度の総合的な学習の時間で、1年間りんご栽培を体験している。また、地域の耕地面積が米に次いで広いと、児童にとってりんごは身近なものではあっても、新鮮とは感じないものとする。既習事項として、青森県はりんごの生産量が日本一だということは知っているが、青森県内・つがる市内ではどの地域で盛んに行われているのか、という空間的な視点や、何年間日本一が続いているのか、今後も日本一でいられるのか、という時間的な視点はもっていないと考える。そこで、そのような視点を与えて考えさせることで、児童は農家が抱える課題を自分たちの将来に重ね合わせ、他人事ではなく自分の事として捉えることができるようになると思う。

#### 「③公正に判断したり多面的にとらえたり」することについて

小単元を貫く学習問題を解決するため、小単元の展開時は調べ学習を中心に進めることになる。ここで留意したいのが、対象となる社会的事象についてのメリットとデメリットの両方を児童に調べさせるなど、一つの社会的事象について立場や視点を変えて多面的に捉える学習を取り入れることであ

る。その上で、まとめの段階で「自分だったらどう思うか、自分だったらどうするか」と価値判断する場面を設ける。さらに、小単元の終末では、「青森りんごが20年後も日本一であるためには、どんな取組が必要だろうか」という課題について価値判断し、その上で意見交流する活動を行う。自分以外の考えと出会うことにより、児童には迷いが生じると予想される。しかし、迷いが生じること自体児童にとっては多面的に捉えようとしているあかしであり、小単元の展開時に繰り返された価値判断が生かされた姿と言えよう。調べ学習の後や小単元の終末で、児童に繰り返し価値判断を促していくことで社会的な考え方が養われていくと考える。

以上、①から③の学びは「学び直しによる気づき」から発した問題意識に基づいたものであるため、「社会的な見方や考え方を養う」学びが期待できる。その結果、児童は、社会的な事象を多面的に捉えられるようになり、合理的な価値判断ができるようになると思われる。つまり、「学び直しによる気づき」に基づいた問題解決的な学習をすることが社会的な見方や考え方を養うことにつながると言える。

## (2) 研究仮説について

### ア 導入時の場の工夫について

小単元の導入では、既存の経験と既習の社会的な事象を新たな視点と結び付けて考えさせ、それまでの認識が覆るような気づきを促す「学び直し」をすることで、小単元を通したより質の高い問題意識につながる。また、小単元を貫く学習問題に対して調べていく過程でも、認識を深め広げるような「学び直し」の場を設けることで、追究への意欲がより高まると考える。

実際の授業では、図1に示したように、青森県はりんごの生産量が日本一だという当たり前になっている児童に「青森りんごはいつから日本一なのか」と時間的な視点を与えて考えさせ、その後、「自分たちが働き盛りである20年後も青森りんごは日本一か」と揺さぶりをかける。児童は小単元の第1時に今日の日本の農業が抱える課題を資料から読み取っているため、20年後の日本の農業の姿と20年後の自分の生活を想像し、未来を予測しようとする。ここで、明治38年からのりんご生産量の推移を読み取らせる。児童は、幾多の試練を乗り越えて100年以上も続いているりんごの生産量日本一という事実を知ることによって、「100年以上も続いている日本一を自分たちの代で途切れさせてもいいのか」、「日本一を続けるためにはどのような取組が必要だろうか」と考えるのではない。また、100年以上という時間的な視点は、日本一を続けてきたりんご農家への尊敬の念も抱かせることができると考える。児童はそれまでもっていたりんごへの認識を揺さぶられたため、りんご農家が抱える諸問題への問題意識は高まり、身近なりんごから特別なりんごへと変わっていくと考える。

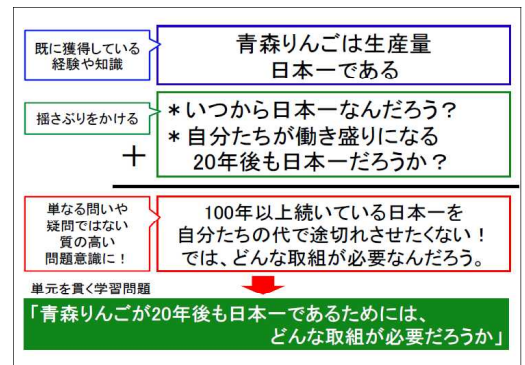


図1 導入の「学び直しによる気づき」

このように、「学び直しによる気づき」から「青森りんごが20年後も日本一であるためには、どんな取組が必要だろうか」という必要感や切実感のある小単元を貫く学習問題をつくることができる。その後も、児童の意見を引き出しながら「たくさんつくるための取組」「たくさん買ってもらうための取組」という視点から、必要だと思う取組を考えさせることで、児童自らが図2に示したような学習計画を立てることができる。児童は、「りんごの生産量日本一を続けるために、自分たちが必要と考えた取組を調べ、りんごの将来を考える」という学習の流れが明確となり、主体的に学習に取り組めるようになる。と考える。

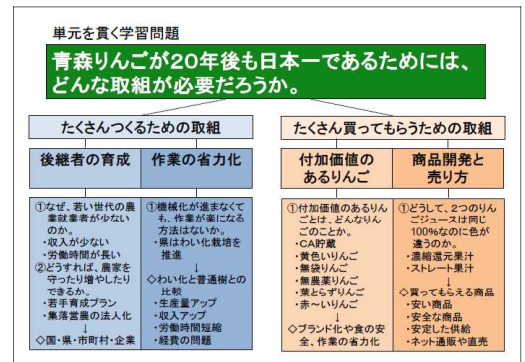


図2 図解 小単元の学習計画

### イ 終末時の場の工夫について

終末で行う「学び直し」は、小単元を通して調べてきたことについて改めて立場や視点を変えて考えさせることで自分の考えを深化させ、その上で価値判断させるという活動を通して、より深く広い認識を育てることをねらいとしている。

そのために、活動としては「ランキング」という手法を取り入れ、活動とその後の振り返りでより深

い理解を図ろうと考えた。「ランキング」は、互いの考えの違いを知り、触発し合う相互作用の中で、自分の考えを深めたり広げたりするのに有効であるとされている。これによって、小単元で調べてきた「青森りんごが20年後も日本一であるための四つの取組」について改めて立場や視点を変えて考えることができ、青森りんごが20年後も日本一であるための取組を多面的に捉えた上での合理的な価値判断が可能になると考える。

実際の授業では、図3に示したシートを活用し、以下のような流れで「ランキング」を進める。

1. 「青森りんごが20年後も日本一であるための四つの取組」を大事だと思う順に1位から4位の順位を付ける。
2. 1位と4位には理由を記入する。
3. 同じ取組を1位とした者同士が集まり、意見交流を行う。
4. 違う取組を1位とした者同士で、1対1で相手を替えながら意見交流を行う。
5. 再び1位と4位の順位付けをし、1位と4位には理由を記入する。

この活動で留意したいことは、児童が1位から4位までの順位付けができる時間、及び、理由を記入する時間を保障することである。十分に時間をかけることが5の活動につながるからである。「ランキング」は何人もの相手と意見交流を重ねていくことで自分の考えを深めたり広げたりするための活動である。双方に自分なりの根拠や理由付けがなければ一方的に伝えることになってしまい、相互に触発し合うことにはならなくなってしまう。2回目に行く順位付けで順位に変化がない場合でも、意見交流後に根拠や理由付けが深化しているかどうかを把握するためにも、理由の記入は必要と考える。

「ランキング」という活動をさせる目的は、順位付けをさせることではなく、意見交流を行うことで立場や視点を変えて考えさせ、個々がもつ考えを深化させることにある。よって、3と4の意見交流の場面も時間の保障が大切になる。自分以外の考えと出会うことで、偏ったものの見方や考え方になることなく、合理的な価値判断ができるようにするために設定した。

**20年後も青森りんごが日本一であるためランキング**

- ・ 後継者の育成 (県営農大高校、農家の法人化、農業をする会社の増加など)
- ・ 作業の省力化 (おい止栽培など)
- ・ 付加価値のあるりんご (CA貯蔵、無袋、葉とらず、黄色いりんごなど)
- ・ 商品開発と売り方 (おい、安全、安定した供給、通販や直売など)

問い: 20年後も青森りんごが日本一であるための取組として大事だと思う順に、1~4位を枠の中に書きましょう。1位と4位は理由も書きましょう。

1位:	理由:
2位:	理由:
4位:	理由:

図3 ランキングシート

## 2 検証授業の実際

研究内容を基にして検証授業を行った。実施期間は、平成25年9月2日～9月20日で、対象は、研究協力校の第5学年58名(2クラス)である。小単元の構成は、表1のとおりである。

表1 小単元「これからの食料生産とわたしたち」の単元計画

導 入	展 開	終 末
<p>① 児童の実態を把握する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ りんごクイズ大会で知識を共有する</li> <li>・ 日本の農業が抱える課題を把握する</li> </ul> <p>② 質の高い問題意識から必要感や切実感のある単元を貫く学習問題をつくり、学習計画を立てる</p> <p>「青森りんごが20年後も日本一であるためには、どんな取組が必要だろうか。」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ たくさんつくるための取組           <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 後継者を育てる</li> <li>・ 作業の省力化を考える</li> </ul> </li> <li>○ たくさん買ってもらうための取組           <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 付加価値のあるりんごを考える</li> <li>・ 商品開発と売り方を考える</li> </ul> </li> </ul> <p>③ 検証のための課題に取り組む</p>	<p>④ 後継者を育てるⅠを考える</p> <p>「なぜ、若い世代の農業就業者は少ないのだろうか。」</p> <p>⑤ 後継者を育てるⅡを考える</p> <p>「どうすれば、農家を守ったり増やしたりできるだろうか。」</p> <p>⑥ 作業の省力化を考える</p> <p>「機械化が進まなくても、作業が楽になる方法はないだろうか。」</p> <p>⑦ 付加価値のあるりんごを考える</p> <p>「付加価値のあるりんごとは、どんなりんごのことをいうのだろうか。」</p> <p>⑧ 商品開発と売り方を考える</p> <p>「りんごジュースの、ストレート果汁100%と濃縮還元100%は、同じ100%なのに何が違うのだろうか。」</p>	<p>⑨ 単元を通して調べてきた四つの取組に対して重要と思う順に順位付けする</p> <p>「20年後も青森りんごが日本一であるためランキングをしてみよう。」</p> <p>⑩ 検証のための課題に取り組む</p>



### 3 授業後の検証

仮説の検証については、小単元の学習前、導入時の学び直し後、終末時の学び直し後と3回にわたって記述させた「青森りんごが20年後も日本一であるためには、どんな取組が必要だろうか」という課題への内容の変容を分析した。

本研究における社会的な見方や考え方が養われた児童の姿は、前述したように以下のとおりである。

・社会的事象を多面的に捉え、合理的な価値判断ができる児童。

合理的な価値判断をするためには、なぜそう考えることができたのかという妥当な理由が必要になる。内容の変容を分析するに当たって、児童が自分の考えにどのような理由付けをしているのかという点に着目し表2のような社会科思考ルーブリックを作成した。ルーブリックの作成に当たっては、保坂修男・岩永正史の理由付けの分類方法を参考にした。

今回の検証授業では、まずは全ての児童が既習事項や生活経験を中心に具体的な理由付けができるようにしたいという考えから到達目標をA基準とした。表2を基に、児童の3回の記述に対して評定し、まとめたものが表3である。対象人数が異なるのは児童の出席状況による違いからである。

表2 理由付けに着目した社会科思考ルーブリック

評定	評	価	基	準
S	妥当な理由付けあり (資料との関連あり)	「根拠」(資料から読み取った事実)を示して理由付けしている。また、社会的事象を比較・関連付け・総合して社会的事象を多面的に捉えて見たり考えたりした上で、自分の考えをしっかりと主張している。		
A	妥当な理由付けあり (資料との関連なし)	既習事項や生活経験を中心に具体的な理由付けしているが「根拠」(資料から読み取った事実)になるものがない。又は「根拠」(資料から読み取った事実)は事実と異なっているが、自分の考えは主張している。		
B	妥当な理由付けなし (資料との関連あり)	「根拠」(資料から読み取った事実)をそのまま理由付けにしている。又は自分なりの理由付けをしていないが、主張はしている。		
C	妥当な理由付けなし (資料との関連なし)	自分なりの理由付けはしているが、課題に対しての解決策として妥当性・具体性・現実性に欠けた理由を示して、主張している。		
D	根拠も妥当な理由付けもなし	根拠も理由付けもないが、自分の考えはもっている。又は全く自分の考えをもつことができない。		

#### (1) 1回目の記述の分析結果

1回目は、評定がCとDに偏っていることが分かる。理由付けはあっても、資料との関連はなく課題に対しての解決策として妥当性・具体性・現実性に欠けた理由を示して主張している児童が40人。また、根拠も理由付けもないが自分の考えはもっている、又は全く自分の考えをもつことができない児童が18人だった。D評定を詳しく見ると、無記入の児童が7人いた。これは、りんごという素材が身近すぎ問題意識を感じていなかったために、何も記入できなかつたものと推測できる。ただ、7人という数字は全体の12%に当たり、決して少ないとは言えない数字である。この結果から、学習前の児童の多くは、既有的経験や既習の社会的事象を生かした根拠のある理由付けはできていないことが読み取れ、既習事項である農業や水産業が抱える課題をりんごづくりと結び付けて一般化することができないことが明らかになった。

下記は1回目の記述の分析例である。記述からは自分の考えはもっているものの、その考えは根拠も理由付けもないことが分かる。よって、評定もDとなる。

学級別に見ても、数値に大きな差はなく2クラスとも同じ傾向が見られた。

〈1回目の児童の記述より〉 ※ ( )内は表2の評定を表している。  
 ・このまま続けられればいいと思います。今後も、このままがんばってやればいいと思います。(D)  
 ※自分の考えはもっている。 ※根拠にも理由付けにもなっていない。

表3 課題への記述の分析結果

	S		A		B		C		D	
	1組	2組	1組	2組	1組	2組	1組	2組	1組	2組
1回目	0	0	0	0	0	0	22	18	7	11
	0		0		0		40		18	
2回目	0	0	1	1	0	2	22	23	4	2
	0		2		2		45		6	
3回目	9	6	15	15	2	2	2	2	1	1
	15		30		4		4		2	

#### (2) 2回目の記述の分析結果

2回目の記述は、導入の「学び直し」の後に行った。必要性や切実性のある小単元を貫く学習問題をつくり、20年後も日本一であるための四つの取組を考え出し、自分たちで学習計画を立てた後である。

1回目の記述と比べ、D評定の児童が3分の1の6人まで減少したことが分かる。しかも、1回目は何も記入できなかった児童が7人いたのに対し、2回目は全員が自分の考えをもつことができていた。これは、導入の「学び直し」において、20年後のりんごづくりの姿を自分の事として捉えたことによって、学習問題に対する意識が高まったことを示していると考えられる。また、本小単元での「りんごの生産量日本一を続けるために、自分たちが必要だと考えた取組を調べ、りんごの将来を考える」という見通しをもてたことによって、主体的に学習に取り組もうとする姿が見られたからだと考える。また、A評定・B評定の児童も2人ずつ出てきており、導入での「学び直し」による効果が見られた結果と考える。

下記の分析例からも、主張が具体的に述べられていること、社会的事象を関連付けて考え、自分なりの理由付けにしていることが分かる。よって、評定はAとなる。

〈2回目の児童の記述より〉 ※ ( ) 内は表2の評定を1回目から表している。

← ※具体的な主張が述べられている。

・ 作業を楽にすればいいと思います。後継者不足で高齢者が多いので楽に作業をできると高齢者の体に負担をあまりかけないし、後継者を増やす方法にもなるかもしれないからです。(C⇒A)

← ※作業の省力化と後継者を育てる取組を結び付けようとしている。

↑ ※作業の省力化と高齢者の体への負担を関連付けて、自分なりの理由付けにしている。

### (3) 3回目の記述の分析結果

3回目の記述は、終末の「学び直し」の後に行った。小単元を通して調べてきた「20年後も青森りんごが生産量日本一であるための四つの取組」について「ランキング」を行い、自分の考えを深化させ、価値判断をした後ということになる。過去2回の記述と比べると、明らかにC評定とD評定が減少したことが分かる。D評定は1回目と比べると、実に9分の1に減少している。全体に対するC評定とD評定を合わせた数の割合を比較すると、1回目は100%、2回目は93%、3回目は10%である。回を重ねる毎に割合は減少しているのだが、まだ学年の10%の児童は、根拠も理由もなく解決策としての妥当性・具体性・現実性に欠けた理由を示して、主張しているということになる。

図4で示したように、3回の記述のS評定とA評定を合わせた数の割合で比較すると、1回目は0%、2回目は4%、3回目は82%となる。学習前は既習事項や生活経験を中心に具体的な理由付けをすることができる児童、「根拠」(資料から読み取った事実)を示した理由付けをすることができたり、社会的事象を比較・関連付け・総合して見たり考えたりすることができる児童はいなかったが、小単元の終わりに82%の児童が理由付けのある自分の考えをもてるようになってきている。

これは、小単元の導入で「学び直し」を行い、必要感や切実感のある小単元を貫く学習問題をつくり、その解決のために毎時間「自分だったらどう思うか」という観点で、その時間に学習した20年後も日本一であるための取組について自分の考えをもったことで、前時の視点が深まっていったからだと考える。学習を進めていくながら児童の問題意識の質が高まっていったことで、問題解決的な学習の充実が図られた。さらに、小単元の終末で「学び直し」を行い、20年後も日本一であるための四つの取組を多面的に捉えることができるようになったことで、合理的な価値判断ができるようになったと考える。

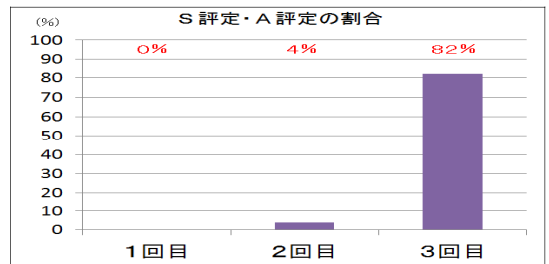


図4 検証におけるS評定・A評定の割合

下記の分析例からも、主張が具体的に述べられていること、複数の社会的事象を結び付けて考えようとしていること、資料から読み取った事実を比較し総合して考え、自分なりの理由付けをすることが分かる。よって、評定はSとなる。

〈3回目の児童の記述より〉 ※ ( ) 内は表2の評定を1回目から表している。

← ※具体的な主張が述べられている。 ← ※作業の省力化と後継者を育てる取組を結び付けて考えようとしている。

・ 作業の省力化がいいと思います。作業が楽になると後継者も増えるからです。木自身のもっている力が弱い病気への耐性が弱い。10a開園するのに100万円程度の費用が必要。実を付けるまでに5年程かかるなど欠点もあるけれど、仕事は楽になるとお金も増えるので、わい化栽培はいいと思いました。(C⇒C⇒S)

← ※資料から読み取った事実を比較し総合して考え、自分なりの理由付けをしている。

### (4) ランキングの振り返りと3回目の記述との比較

「ランキング」の目的は順位付けをさせることではなく、意見交流を行うことで立場や視点を変えて考えさせ、個々のもつ考えを深化させることである。「ランキング」を用いた授業後の児童の振り返りも、

目的が十分達成されたと考えられる記述ばかりであった。この振り返りからも、「ランキング」という活動は、合理的な価値判断をする手法として効果的であったと考える。

〈「ランキング」の振り返り 児童の記述より〉

- ・ 1回目は「これだ！」とすぐ決まったけれど、2回目はみんなの意見を聞いてすごく悩みました。でも、わたしは後継者を育てることが最も必要だと思いました。
- ・ わたしは、他の人の考えを聞いて考えが変わりました。それぞれの重要さが分かったからです。
- ・ 改めて、つくる工夫と買ってもらう工夫のよさを全部知れたのでよかったです。
- ・ 四つをランキングするのは難しかったけれど、意見交流してみんな一人一人違う意見をもっているんだなあと思いました。(下線は筆者)

## V 研究のまとめ

### ○小単元の導入における「学び直しによる気づき」の有効性

児童が当たり前のようにもっていた「青森県はりんごの生産量が日本一」という既習の知識を「いつから日本一なのか」「20年後も日本一か」という時間的な視点で揺さぶり、それまでの認識を覆すような気づきを促したことによって、りんごに対する質の高い問題意識をもたせることができた。これを基に、必要感や切実感のある小単元を貫く学習問題「青森りんごが20年後も日本一であるためには、どんな取組が必要だろうか」をつくり、「20年後も日本一であるために必要だと思う四つの取組」を考えることができ、児童は小単元の学習に対して見通しをもつことができるようになった。また、展開時では追究への意欲がより高まり、主体的に学習に取り組んだ。主体的な学びは、問題解決的な学習の充実につながったと考える。

### ○小単元の終末における「学び直しによる気づき」の有効性

小単元の展開で調べてきた四つの取組に対して、最も必要だと思う順に理由を付けて順位付けさせ、自分と同じ考えや違う考えと意見交流する場を設定した。児童は自分の順位付けが揺さぶられ、立場や視点を変えて考えることができるようになったことで、小単元の展開で調べてきた社会的事象の認識は深められた。これによって、児童は社会的事象を多面的に捉えられるようになり、合理的な価値判断ができるようになったと考える。

以上のことから、小単元の導入と終末で「学び直しによる気づき」を行うことで、問題解決的な学習を充実させることができ、本研究が目指した社会的な見方や考え方が養われた児童、すなわち「社会的事象を多面的に捉え、合理的な価値判断ができる児童」を育てることができると考える。

## VI 本研究における課題

- ・ 資料から事実を知り認識していく調べ学習では、理解すること、表現することに時間を必要とする児童が個々の考えを深め広げるためにも、ノート活用の充実に向けた取組が必要である。
- ・ 調べたことに対して価値判断する意見交流の場面では、個々の考えが一つの考え方に偏り、自分と違う考えとの意見交流が難しくなる場面があった。このことにより、社会的事象を多面的に捉える機会を保障できなくなることから、このような場合の対応策を検討する必要がある。

### ＜引用文献・URL＞

- 1 中央教育審議会 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/.../20080117.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/.../20080117.pdf) (2014.1.6)
- 2 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説 社会編（平成20年7月）』, pp.4-5 p.106, 東洋館出版社

### ＜参考文献＞

- 江間史明 2008 『活用力を育てる授業 体験と言葉でつくるワークショップ型社会科授業』 図書文化  
北俊夫 2004 『社会科学習問題づくりのアイデア』 明治図書  
長谷川康男 2006 『児童が社会科で問題意識をもつ10のポイント』 学事出版