

社 会 科

寺 岸 和 光
基 村 俊 成
上 田 雅 人

1 社会科における知識創造とは

知識創造の定義

社会科における知識創造を次のように定義する。

**主体的な追究活動によるさまざまな社会的事象の理解を通して それら
を関係づけながら社会的意味を構築し その共通性・規則性をもとにして
価値判断にいたる営み**

社会科の目標と 本研究の関係

社会科の目標は二つの部分から構成されている。一つは「社会生活」や「国土と歴史」に対する理解、もう一つは「公民的資質」の基礎を養うことである。本研究では、前者が有意味化の内容であり、後者がその活用・応用の成果であるととらえている。

スキーマとなる 気づき

知識創造の起点となるスキーマは、社会科では既存の知識だけでなく具体的な個別の社会的事象との出会いによる気づきも含まれている。社会的事象の存在自体にまず注目し、知っていくことから知識創造が始まる。

理解の二つの側面

社会的事象の理解には二つの側面がある。社会的事象の根幹にある人間の願いと、その願いが創出した営みである。これらの理解は、社会科で扱われる以下に分類した四つの知識^{*1}によってうながされていくと考えている。

知識の分類

* 1 『社会科固有の授業理論』岩田一彦 明治図書2001)

- ①記述的知識・・・事象の存在について述べたもの
- ②分析的知識・・・事象を目的、方法、構造、過程などの観点で述べたもの
- ③説明的知識・・・事象間の関係を原因と結果で述べたもの
- ④概念的知識・・・複数の事象に共通した法則性を述べたもの

四つの知識の違いは、個別に存在する社会的事象という知識、それらの働きやつながりや関係に関する知識、さらに人間社会の法則性という社会的意味の広がりや深まりを表す知識といった、より一般化されていく有意味化の内容の深化に対応している。その社会的事象にどのような願いと営みがあり、それらがどのように関連し合っているのかを、記述的知識を起点にして概念的知識へと向かって有意味化を重ねていくことが、社会的意味の構築をめざす社会科の知識創造の中心的内容となる。さらに、有意味化されてきたものの活用・応用を志向した価値判断の学習活動をデザインすることによって、公民的資質の育成は実現されていくと考えるのである。

2 社会科におけるかかわりの「場」をデザインするための考え方

社会科におけるかかわりの「場」をデザインするための考え方を、「場」の三つの学習活動にそって述べていく。

(1) 引き出す活動のデザイン

当事者意識 問題意識

引き出す活動では、学習の素材となる社会や社会生活の構成要素を、スキーマとして新たに得ていくための資料や問いかけが不可欠である。

社会科において知識創造の原動力となるのは、当事者意識や問題意識をもつための追求活動である。まず、社会的事象と出会い、自他の表出し合う気づきや能動的な事実認識によってスキーマを量的に充実させていくことが、それ以降の知識創造の質を左右する。

当事者意識をもたせるためには、資料や問いかけから生活上の経験知を引き出し、交流し合う中で自分との接点を見出す活動が有効である。また、問題意

識をもたせるための調べ学習も重要であり、素直な疑問点や不明確な点をもとにした資料収集や資料構成を通して、スキーマをさらに充実させていく。これらの活動から主体的な追究活動は創出されていくのである。

(2) 生み出す活動のデザイン

ゆさぶられる場

子ども個々の自分なりの見方・考え方の見直しと再構築を迫るための活動を設定していく。それは、社会的事象の存在自体を知る調べ学習とは異なり、問題意識による能動的な調べ学習から始まる。その調べたことをもとにしたかかわりによって、仲間から表出される社会的事象の多様な理解の仕方や、各事象間の関係認識などにふれることができる。それは、個々の見方や考え方がゆさぶられる場である。他の考えを確かめようとしたり、自分の考えを補足修正しようとしたりして、見直しと再構築はうながされる。

感覚的な気づき

ここでは、教師から提示される新たな資料や子どもにない見方の提示が子ども間の差異をつなぎ、それぞれの有意味化をうながしていく。子どもの見方・考え方を想定した計画的なデザインとしての準備と、子どもの状況の見取りを重ねることで生まれる即応的なデザインが教師には求められる。

また、言語的理解の他に、事象を感覚的にとらえた理解の仕方も大切にしたい。体験的学習を通したより具体的な事実認識（大きさ、重さ、量感、質感、感覚など）は、感覚的な気づきをもたらすことがある。そして、それらを自分なりに工夫して伝えようとする仲間の姿からも新たな理解が得られることがある。社会科の授業では、このような意味からもかかわりを効果的に設定していきたい。

活用・応用の活動例

さらに活用・応用の活動では、有意味化された知識をもとに価値判断を経験する追体験型活動や、未来社会のあるべき姿を提案・検討する未来志向型の問題に対して協同的に取り組む活動などが考えられる。子どもが構築してきた社会的意味と、経験に根ざした個性的な発想が重なり合うことで判断にいたるかかわりの「場」を取り入れていくこともめざしている。

(3) ふり返る活動のデザイン

理解内容のふりかえり

ふり返る活動では、知識創造された教科的な理解内容と、その過程を具現化していった活動内容を区別して明確化していく。社会科の学習では、社会的意味を追究していくためのさまざまな方法知も重要な学びに含まれるからである。

学び方のふりかえり

前者は、社会的事象に関して有意味化してきた内容を明らかにするふりかえりである。理解の二側面である人間の願いと営みを中心にして、子どもが自分の言葉で知識創造された内容が説明できることがめざしたい。

後者は、知識創造を展開させた学び方のふりかえりである。自分なりの工夫だけでなく、仲間の姿に見出した資料の探し方・活用・解釈から、事実認識をつなげた考えの構築の仕方やその表し方まで、互いのさまざまなよさを具体的にふり返ることで、さまざまな学び方が以降の学習で生かせるようになっていくと考えている。

書く活動

そのためには聞き合う活動だけでなく、書く活動も重視することによって、自分の学び方を反省的に見つめたり、長期的な有意味化の足跡を記録したりする場の設定なども考えられる。この場合、学習内容を構造的にとらえられるように、文章化だけでなく図解やレイアウトなどの工夫も社会科の学習に必要なスキルとして高めていく。

プロセス評価

これらの取り組みによって、結果としてのふりかえりだけではなく、活動を改善的につなぎ、学んだことを随時生かしていくことができようになると考えている。知識創造が活性化されていくためには、プロセス評価（学習過程に働きかけて学びを即時的に改善・修正していく評価法）を工夫しながらデザインしていく必要がある。

3 実践例 — 3 年 —

(1) 小単元名 「Peace Town」探検隊

(2) 本小単元における知識創造

学校の周りを探検し 地形 土地利用の様子 主な公共施設の場所と働き 交通の様子などを調べることを通して 学校のある平和町の地域の特色について知り 地域の良さに気づく営みである

本小単元は、大単元「わたしのまち みんなのまち」の初めに位置づけられており、子どもが社会科にふれる最初の学習である。

子どもはこれまでに、生活科の学習の中での探検、登下校や遠足の途中などで、自衛隊やお店、公園などを目にしており、学校の周辺地域にどんな建物や施設があるか知っていることも多い。しかし、徒歩やバスによる通学方法、住んでいる方面などによって、一人一人が知っていることには違いがある。そのため、学校の周辺地域を「家が多い町」と見る子どももいれば「緑がたくさんさんの町」ととらえる子どもなど、一人一人の町についての見方が異なっている。

そこで、学校の周辺にある建物や公共施設などについて知っていることや、町に対する印象の違いを交流し、家だけでなく店や学校などの公共施設が集まっている、広い道路がありバスが通っていることなど町についての理解を深めていきたい。そして、学校のある平和町の利便性に着目し「人がたくさん集まり、お店や公園も多く、交通の便もよい、住む人にとって便利な町」であることをとらえさせていきたいと考えている。

(3) 知識創造を育むために

① 本小単元におけるかかわりの「場」のデザイン

引き出す活動では、生活科などの学習経験、登下校時などの様子などの中から、自分が知っていることを出し合う場を設け、学校の周辺地域に関してのスキーマの充実を図る。さらに、はつきりしないところ、一部の子どもだけしか知らないところなどを明らかにしていくことで、問題意識をもたせ探検への意欲へつなげていくことが大切である。そのため〈「Peace Town」は〇〇タウン？〉という課題を設定し、〇〇の中に自分なりのキーワードを書く活動を取り入れる。その考えを発表し合うことで、一人一人が学校の周辺地域に対してどのような見方をしているかに気づかせ、見方の違いを問題意識として高めていきたいと考える。

生み出す活動では、子ども自らが作成した資料をもとにすることが関わりの第一歩として考える。そのため、探検してわかったことを地図に表し、それをもとに話し合いを進めていきたい。さらに、地図を通してわかる事実からどのようなことが考えられるかを問うことで、学校の周辺地域に関する事実認識を深め、自分なりの見方で町を見られるようにしていく。また、それぞれが探検や地図づくりを通してもらった「家のたくさんあるところ」「お店が集まっているところ」など気づいたことを伝え合う場を設けていく。お互いの考えを伝え合う中で、自分の気がつかなかった新たな見方に気づかせ、違った見方から町を見ることで考えをよりふくらませていけるようにしていきたい。

ふり返る活動では、あらためて〈「Peace Town」は〇〇タウン〉の〇〇にそれぞれがどのような見方をしているか理解を深めるための書く活動を取り入れる。その中で、友達と自分の考えを比べたり、何を学んだかをふり返ったりしながら、これからの学習に生かしていきたいことについて書くようにしていくことで、学び方のふりかえりも行わせていきたい。

② かかわりの「場」を支える長期的な取り組み

1時間の学習の中で、自分の考えをもつ場と、学習をふり返る場を設けるようにしている。そして、ふりかえりの場の中で、学習でわかったことに加え、友達の考えのよいところを意識して書くように取り組んできている。

自分の考えが1時間の中でどのように変容していったか、そのとき友達の考えのどんな点が参考になったかを意識していくことで、学習の中でのかかわりの大事さに気づいていくとともに、積極的な関わりを求め、友達の発言を積極的に聞いていこうとする姿につなげていくことができると考えている。

そのため、書かれたふりかえりは、次時の導入で紹介したり、教室に掲示したり、お互いのノートを見合う時間を設けたりして、全体に広まるようにしてきている。

現段階では、十分にふりかえりを書くことができないが、継続して取り組んでいくことで、知識創造へとつなげていくことができると考える。

(4) 単元計画（総時数 12 時間＋課外）

主な活動と内容	かかわりの「場」のデザインと教師の意図
<p>1 〈学校の周りには何があるだろう〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 中学校の屋上から町を見てみよう ・ 北に自衛隊があるよ ・ 南は山が見えるよ ・ 東は環状線があるよ ・ 西は住宅街みたいだ <p>《「Peace Town」は〇〇タウン？》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 家が多いからハウスタウンかな ・ 植物などもあるよグリーンタウンかも <div data-bbox="166 524 771 636"> <p>「Peace Town」は家が多いみたいだけど他にもたくさんの建物があるよ よく調べて「Peace Town」がどんな町か考えよう</p> </div>	<p>○屋上から見つけたものを知らせ合い、学校のある平和町についてのイメージをもつ</p> <p>屋上から見るという共通体験をもとに、見つけたことを伝え合う場を設定する。その中で、一人一人の見方の違いや、伝え合うことの意味について考えさせたい。</p>
<p>2 〈学校の周りに何があるか調べよう〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 屋上からだけではよくわからないよ ・ 町を探検してくわしく調べよう ・ 町が広いから手分けして調べたらよさそう ・ 調べたことは地図に書き込むといいよ ・ 気づいたことはメモをしておくといいかも ・ ほかに気をつけることはあるかな <div data-bbox="166 882 771 994"> <p>町の様子をくわしく知るためには探検に行って調べるとわかりそう 後で発表できるようにしっかりメモをしないとイケないな</p> </div>	<p>○探検の仕方について考える</p> <p>探検で何を見てくるか、どのように記録するか、まとめ方はどうするかを話し合わせる。探検の内容をはっきりさせることで、探検のイメージを具体化し全員で共有する。</p>
<p>3 〈探検をして学校の周りの様子を調べよう〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 町を四つに分けてグループで調べよう ・ 見つけたことは後で知らせ合おう ・ どこにどんな建物があるか地図に書き込もう ・ わからないことは近くの人にインタビューしよう <div data-bbox="166 1218 771 1330"> <p>探検でどこにどんなものがあるかわかったよ わかったことはメモに書けたよ 次はまとめ方について考えよう</p> </div>	<p>○グループ単位で学校の周辺を探検しどこにどのようなものがあるかを調べ記録する</p> <p>グループごとに分かれて探検すること、自分たちの見るものに責任をもち、探検後に伝え合うことも考えた活動になるだろう。このことによって探検メモの工夫も生まれてくるはずである。</p>
<p>4 〈調べたことがわかるようにまとめるにはどうしたらいいか考えよう〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 見てわかるように表し方を工夫しよう ・ 建物を色で分けたり見やすくないかな ・ 建物を記号で表したらどうだろう ・ 色を変えると様子がわかりやすくなったよ ・ 地図からわかることをみんなに発表しよう <div data-bbox="166 1576 771 1711"> <p>建物を種類で色分けしたり 記号を使って表したりすることで見やすい地図がつくれるんだ 地図からどんなことがわかるか考えよう</p> </div>	<p>○探検で見つけたことを知らせ合い白地図に位置づけていき絵地図を完成させる</p> <p>調べたことを知らせ合い、地図に位置づけていくことで、学校の周辺地域の全体像をとらえさせたい。他のグループの発表の工夫の良さも受け止め合うことができると考えている。</p>
<p>5 〈絵地図から平和町がどんな町か考えよう〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ お店のあるところはバスの通りに多いよ ・ 病院や学校など便利な建物もあるよ ・ 公園など遊ぶところがたくさんあるんだ ・ 南には田や畑も残っているよ ・ 思ったより家以外の建物がたくさんあるよ ・ ここでくらす人は便利で良さそう <div data-bbox="166 1957 771 2047"> <p>平和町は住んだり買い物をしたりするのにべんりな町だなあ</p> </div>	<p>○絵地図を概観し学校のある平和町がどのような町であるかを話し合う</p> <p>それぞれのイメージを出し合うことでいろいろな見方があることに気づき、友達のを取り入れながら自分なりの町のイメージをもつことができるようにする</p>

(5) 授業の実際と考察

ここでは、第五次の2時（以下、本時とする）を中心とした、身近な地域社会に対しての見方、考え方についての学習（第五次）について考察を行うことにする。

第五次におけるめざす知識創造は、町の利便性に着目し「探検をもとにした絵地図から町の様子について考え、学校のある平和町が家が多いだけでなく、店が集まり交通の便がよく、人がくらすのに便利な町であることに気づく」ことであった。これは、「学校のまわりがどのような町なのか」という課題をもち、探検することを通して調べ、わかったことを絵地図にまとめるという活動を通し、町がどこも同じ様子ではなく、店が集まり賑わいのあるところや、閑静な住宅街、田や畑が広がっているところなど様々な違いがあることに気づき、町に対する自分なりの見方をもつことがねらいである。

そこで本時では、町を構成する様々な要素に着目し自分なりの見方ができるよう、三つの活動をデザインし進めていくことにした。以下、その三つの活動に沿って考察を進めていくことにする。

① 引き出す活動のデザイン

3年生で社会科の学習と初めて出会った子どもから、社会的な事象に関する明確な問題意識を引き出すことは難しい。しかし、3年生なりに問題意識や当事者意識をもたせることは、知識創造をする上で重要である。

そこで本小単元では、学校周辺という身近な地域を取り上げ、日常的に見ている町を、どこにどのような建物や施設が集まっているか探検を通していくことにした。あらためて見直していくことで、問題意識や当事者意識をもって町を見ることができるようしていきたいと考えた。

そのため、引き出す活動では、子どものもっている町に関する既存の知識に、探検を通して獲得した新たな知識を加え、学校周辺の町に関するスキーマの充実を図ることとした。そこで、以下の二つの引き出す活動をデザインした。

(ア) グループごとの発表を通じて新たな知識を獲得する

一つめの引き出す活動では、探検して気づいたことを地図を使って発表し合う中で、自分たちの調べた地域と同じあるいは、違う様子を意識して聞くようにし、地域の特色について考えを深めていく中で新たな気づきを引き出したいと考えていた。そのため、子どもがどれだけ自分の調べた地域の建物や施設などについてよく見て、地域の特色を理解しているかがポイントであった。

事前の地図にまとめる活動の中では、それぞれのグループが調べたことを、建物ごとに色分けしながら地図にまとめていき、地域の特色について見やすい地図をつくることができた。その後のグループごとの話し合いの中では「家が多い」「思ったより公園が少ない」など、地図を見てわかった地域の特色のことが多く出された（写真1）。

そこで本時では、探検し地図をつくったことからわかったことを、グループごとに発表していき、聞き合うことで地域の特色について気づかせていくことにした。

しかし、実際の授業では、自分たちがつくった地図を提示しているにも関わらず、「ペットが大好き」「病人があまりいない」など、探検の途中で出会った人から聞いた話が多く出され、地図から気づいたことについての発表がほとんどなかった。

これは、事前の子どもの考えを教師自身が十分に把握できていなかった中でグループ発表という場を設定したことに問題があった。学校周辺の町がどのような様子が課題については本時の学習の中でも全体で確認していたが、子どもの意識の中には課題よりも探検で聞いてきたことを伝えたいという思いが強かった。また、探検で調べたことをまとめる活動の中で、子どもの中から自然に「発表したい」という考えが上がったため、その声を生かし活動を設定した。しかしそのときはっきりした思いを十分に把握していなかった。

学習に、グループ発表をすることは多い。しかし、グループで安易に発表させてはならない。課題を具体的に意識する、発表原稿をつくる、繰り返し練習するなど、自分の伝えたいことははっきりさせておかななくてはならない。3年生のこの時期に必要な技能を十分に習得させ、グループ発表の意味を子どもに理解させておくことが重要である。

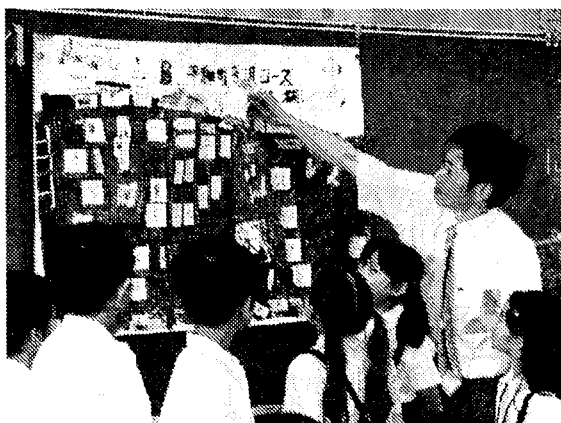


写真1 つくった地図をもとに話し合う

(イ) 四つの地図をつなげることで見方を引き出す

二つめの引き出す活動では、グループごとにつくった四つの地域の地図を一つに合わせることで、それまで部分としてみていた町全体を、一つのものとしてとらえさせることがねらいであった。その中で、多くの子どもに町全体を見てわかることを発言させ、本時でめざす、町の利便性に目を向けた気づきのためのスキーマの充実を図りたいと考えていた。

そのため、どのような建物や施設が多いまたは少ないか、どのようなところに集まっているかなど地図の見方を教師の側から示唆したり、グループごとに自分たちのつくった地図と比較するための相談の時間を設けたりして、地図から気づいたことを伝え合う活動を設定した。

実際の授業では、グループごとにつくった地図ではいろいろ発言していた子どもが、四つの地図をつなぎ合わせた（写真2）後では、発言が見られなくなってしまった。教師の側から、「地図を見て気づいたこと」を問うても、子どもの反応は鈍く、活動意欲が落ちてしまったように見えた。そのため、新たな発言を引き出すことができず、スキーマを充実させることができなかった。

これは、前述の引き出す活動で子どもの意識が途切れてしまったと考えられる。子どもたちにとっては自分の調べた地域が全てで、ほかの地域がどうなっているか知りたいという意欲が十分に高まっていなかった。そのため、地図をつなぎ合わせることに必要感を感じず、結果として発言が途切れてしまったと考える。

実際に活動を考える上で子どもの意欲を大切にしなければならない。本小単元のねらいは町全体を見てどのような特徴であるかを考えることであり、課題づくりの活動、あるいはグループごとに分かれて活動する際に、絶えずねらいに戻り、次の活動へと移っていくことが必要であった。また、本時の学習の中でも、「バラバラでは町全体の様子がわかるかな」と問うなどして、子どもに地図を一つに合わせる意味をもたせるデザインをするべきであった。

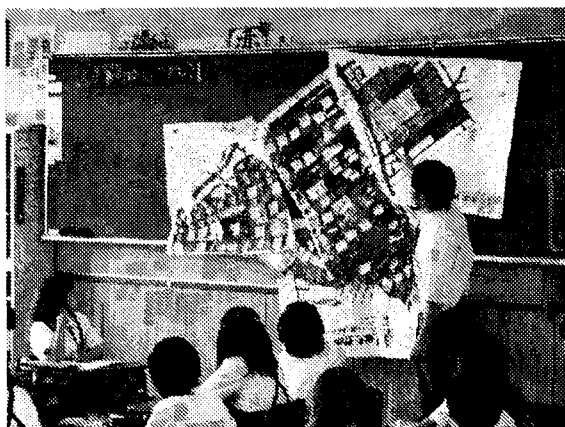


写真2 地図を合わせて町の特徴を考える

（ウ）引き出す活動のための引き出す活動を設定する

本時では二つの引き出す活動を考えていた。そのためには前時までの探検でわかったことを地図にまとめ、発表するための準備をする時間をどのように使うかが大切である。

前時までの学習において、子どもは意欲的に探検し、調べたことをうまく地図に表していた。また、「調べたことをみんなに発表したい」と進んでグループ発表の準備を進めていた。その中では、自分たちのつくった地域について、たくさんの気づきをもっていることが見取れた。

実際の授業では、絵地図からわかることについて、子どもから多様な考えを引き出すことができなかった。実際に子どもから出たものは、「北の方に団地が多い」「南の方には田や畑が見られる」など探検に行く前から見つけていた事実ばかりで、探検や地図づくりを通して新たな気づきを生み出すには至らなかった。

それは、前述の二つの活動の設定がはっきりしていなかったことにある。また、本時に至るまでの課題意識のもたせ方や地図の見方の指導が適切に行われなかったためであろう。

まず、調べ活動をする段階で、子どもが何を調べるのかどのような興味・関心をもっていたかを把握しておく必要がある。探検をする意図は、学校周辺で、どこにどのような建物や施設があるかを調べ、全体の様子を知ることにあった。しかし、実際の活動の中で、子どもの関心は地図の中に建物や施設を位置づけるのではなく、個々の建物や、そこにくらす人へのインタビューへと移っていった。しかし、子どもに何を調べるのかを問い返す、あるいは探検の事前、事後の子どもが書いたノートやメモをていねいに読み取ることで、子どもの意識を把握し、課題とのずれを早めに修正することが可能であった。

また、調べたことを地図にまとめる活動の中では、子どもはまとめたことを、建物、施設などの点から地図という面へと広げていった。しかし、そこからわかったことを引き出す活動で、また個々の建物や施設などの点へと戻って行ってしまった。地図の見方が十分でない子どもにとって、地図という面への見方が十分ではないため当然の結果といえる。

生活科の学習でも生活科マップなどの地図は使われており、子どもにとって地図は初めてのものではない。そこで、面としての地図の見方についても指導や、多様な観点から事実を十分に見る時間をつくることが必要であった。

② 生み出す活動のデザイン

子どもはこれまで、学校のまわりの様子について、「家が多い」「公園がある」といった見方、あるいは、通りを歩いている人を見て「お年寄りが多い」「明るく賑やか」など自分の印象でとらえていた。そのため、町全体を概観し、そこにくらす人にとっての利便性について考えるまでには至っていなかった。

生み出す活動では、それぞれが調べたことを伝え合う中で、共通点や相違点を見だし、新たな利便性へと目を向けたことを意図した。そこで、本小単元では次のような活動を設定した。

（ア）個の気づきを全体に広げることが新たな気づきを生む

本時では、あらためて一つになった地図を見て気づいたことを発表していくことで、学校周辺

の町を見直していくことがねらいであった。

そこで、気づきを観点ごとに整理して板書していくことで、新たな見方ができるようにしようと考えていた。また、気づいた事実から考えられることを交流できるように、全体へと広めていこうとしていた。

本時の中では子どもの発言を引き出せなかったため、事後のノートからの見取りとなるが、「平和町はすんでいる人にとって便利な町だ」と意図した住む人の利便性について考えをもった子どもは7名であった。これは全体の5分の1程度である。ほとんどの子どもは導入でもった「住宅が多い町」や「山や田、畑がある町」など、思考を伴わない事実からだけの見方をしていることがわかった。

これは、①で述べたように引き出す活動が十分ではなかったため、子どもが新たな考えを生み出すためのスキーマが不足したためであると考ええる。新たな考えを生み出すためにはスキーマの充実させていくことが必要である。しかし、本時のようにスキーマが十分ではなかった場合、子どもの考えのよりどころが、自分が実際に探検で見聞きしたことに限られてしまう。そうすると自ずとそこから引き出される考えも限られたものとなり、新たな見方を生むには至らない。実際多くの子どもが、単元の導入段階でもった考えから、広がりあるいは深まりをもつには至らなかった。

個の気づきを全体で共有するためには、個がもつ気づきを引き出すことが大切である。本時の学習では、町の利便性につながるキーワードを教師がはっきりともっていることが大切である。そして子どもがそれに気づくように、地図の色に着目させる、まとまりあるいは散らばりを考えさせるなど、その地図で何を見せたいかを意図した問いを用意しておかなくてはならない。

(イ) 新たな気づきを生むためのかわり

本時の中で、意図していたキーワードは「便利」である。どのような建物や施設があるかに目を向けている子どもに、利便性に目を向けさせることが大切であると考えていた。

少数ではあるが、町全体を見て「便利な町」だと新たな見方である利便性という観点で町を見ることができるようになった子どもがいた。しかしそれが学級全体に広まっていかなかった。

そのため本時では、子どもがもった意見を広めるためのかわりも十分ではなかったと考える。引き出す活動が十分でなかった以上、新たな気づきを生むには友だちの考えをもとにしていかなくてはならない。そのためには、新たな気づきを価値あるものと認識させ、理解させるための手だてが必要であった。

ここでは、子どもの発言を受け止める教師の姿勢がポイントであろう。子どもの発言が、これまでのものとは違うことを、表情、声などで表現し、子どもに立ち止まって聞き直す機会をつくらなければならない。またこれまでの発言とどこが違うのか、「家が多い」など具体的な事実に基づいた発言と、「お店がまとまってあるから買い物に便利」など事実から推測した考えとの違いを明らかに示すなどの対応が考えられる。

また広め方についても見直さなくてはならない。個からいきなり全体へと広めるのではなく、一度グループ戻り、あらためて全体へと広げるという、グループでのかかわりの場をつくることも考えられるだろう。

③ ふり返る活動のデザイン

ふり返る活動では、単元を通し、同じ形でふりかえりをするすることで、新たな気づきや自分の学びについてふり返ることができるように考えた。また、3年生においても理解内容についてのふりかえりと学び方のふりかえりを分けて書くことを意識して書き分けられるようなものとしたと考えた。そこで本小単元では、以下のようにふり返る場を設定した。

(ア) 引き出す活動、生み出す活動とのかかわり

3年生の最初の段階ではふりかえりを書くことは、個人差もありどの子も一様に書けるものではない。理解内容についてふりかえりでは、わかったことを簡潔に、自分の言葉でまとめることができるようにすることをねらった。

そこで、本時の学習でわかったことをもとに、町の特徴をキーワードで書かせた。それは「ピースタウンは〇〇タウン」の〇〇の部分自分なりの言葉で書くというものである。また、友達の考えで学んだこと、自分の勉強の仕方については別にふりかえりを書かせ、何点かを、紹介することで、次時の学習へと生かしていこうと考えていた。

どの子も〇〇の部分に言葉を書くだけということで、自分なりに理由も考えて書くことができた。しかし、本時でねらう、町の利便性についての言葉を入れ、めざす知識創造へ到達できたと思われる子どもは2割程度であった。多くの子どもはこれまでの学習と切り離し、新たな活動としてとらえてしまったのではないかと考える。

このことから、ふり返る活動は独立したものではなく引き出す活動、生み出す活動からの一連のつながりとして考えなくてはならないことがわかる。ふりかえりの活動で意図する内容は、引き出す活動から生み出す活動の中でも絶えず意図した教師のデザインが必要であり、それが単独ではあり得ないことがあらためてわかった。

ここでは、人のくらしに着目したふりかえりを考えさせるよう、「どんなくらしか」を問うこ

とが手だてとして考えられる。漠然と〇〇の中身を考えるのではなく、教師の意図によってある程度絞り込むことによって、書く内容を明確にしていくことができたのではないかと考える。

(イ) 学年の発達段階にあわせたふりかえり

学び方についてのふりかえりは、社会科に限らずどの教科でも継続して行っている。その中で、自分の勉強の仕方はどうだったか、友だちの考えでよいと思った考えなどを意識して書くように指導している。

しかし、ふりかえりの内容を見ると、具体的な内容ではなく、いつも一緒に遊んでいる子や、普段からよく発言する子をよいと思い、どの点がよかったか具体的な内容に書けるふりかえりが多く見られた。

3年生の1学期という時期を考えると、どの考えが参考になったか、自分の学習の仕方がどうだったかを明確にふり返ることは難しい。

自分の学習の仕方についての書かせ方も、学年の発達段階に応じたものをしっかりと意図してもっていかなくてはならないことがわかった。小学校の6年間を見据えた上で、3年生の1学期の段階でどのようなふり返し方をしなくてはならないか具体的な形を教師が子どもに明示しなくてはならない。3年生の現時点としては、「くらしに目を向けた発言を誰がしていたか」などふり返る上で必要となる観点を1時間に一つと絞り、その観点について繰り返しふり返らせるのも一つである。このようにいろいろな観点でのトレーニングを継続していくことを経験することで、ふりかえりの観点を子どもなりに獲得し、自分でふりかえりができるようになっていくと考える。それをどの段階でどのように計画し実施していくことも教師のデザインである。

(6) 成果と課題

① 知識創造

本時の学習においてめざす知識創造は、町の利便性に着目し「探検をもとにした絵地図から町の様子について考え、学校のある平和町が家だけでなく店が集まって交通の便がよく人がくらすのに便利な町であることに気づく」ことであった。

しかし、授業後の子どものノートからは「便利な町」というキーワードがほとんど見られなかった。このことから、本時においてめざす知識創造は全体として起こらなかったと見なくてはならない。

これは、教師のねらいと子どもの実態とのずれがあり、知識創造に至る活動のデザインが適切なものではなかったことを意味している。

社会科において知識創造を生み出すためには、資料提示や見学などの活動を通して子どもがもっているスキーマを充実させておく必要がある。さらにそれをいかに有意味化していくかということを教師は考えなくてはならない。

そのためには日頃からの子どもの様子を見取ることが大事である。話し合いでの発言、ノートに書かれた考えなどを積極的に利用し、子どもの考えを把握しておくことが大切である。

② かかわり

本小単元において、グループごとの関わりの時間が重要であった。グループでの活動の時間には多くの時間を割いたため、グループごとに調べる、地図をつくるなどの活動では充実した関わりが見られた。

しかし、事実から考察する部分においてはグループでのかかわりはあまり見られず、学級全体で考えたにとらえることはできないと感じる。

かかわりを考えるときには、時間を確保することも大事だが、グループ活動の中においても、ノートに自分の気づきを書く、グループをさらに小グループに分け考えを話し合わせるなど一人一人が自分なりに考える時間をつくることも必要であると感じた。

③ 場のデザイン

本小単元の学習において、それぞれの場での活動の様子からデザインはあまり有効ではなかったことはこれまで述べてきたとおりである。

これは場をデザインする際に、教師だけでなく子どもが明確に何のためにその活動をするのか目的意識をもっていなかったことも関係する。探検へ行く、地図にまとめるなど様々な場の中でねらいを明確にし、何のためにその活動をするのか見通しをもった学習を展開することは3年生でも可能である。

本時の場合「ピースタウンは〇〇タウン」という課題に絶えず戻り子どもに強く意識させることで、個々の建物を見るのではなく町の全体像を考えるのだという意識をもたせる事が考えられる。

また学習課題を意識させるだけではなく、問題意識や当事者意識をもつための活動、有意味化のための活動など、それぞれの活動をする場合に、その活動のねらいを子ども自身に知らせていくことも有効であろう。

いずれの場合も、活動のために活動とならないよう明確な意図をもった場のデザインが重要である。

実践例 -4年-

(1) 単元名 郷土を開く 〜長坂用水のひみつを探ろう〜

(2) 本単元における知識創造

附属小学校の近くを流れる長坂用水について調べ 開発に尽くした先人の働きや苦労を当時の人々の生活の様子と関連づけながら考えることを通して 地域の生活の安定と向上のために さまざまな努力や工夫がなされてきた長坂用水の社会的意味を理解する

長坂用水は、江戸時代の初めに、本校周辺を含む寺町台地一帯を灌漑するために作られた全長およそ9kmにおよぶ農業用水である。長坂用水が出来るまでは、このあたりは雑木林や雑草の生い茂る荒地であったが、標高100余mの内川から導水することによって開発が進み、新たに開かれた田から一千石近い米が取れるようになったといわれている。用水工事は山林を切り開く過酷なもので、岩盤をくりぬくトンネル工事も4年間で17箇所におよんでいる。粗末な道具しかない時代にあつて、たいへんな苦労を伴ったことは想像に難くない。そのような苦労をしてまで用水を完成させることができたのは、当時の人々がよりよい生活をもとめて様々な努力や工夫をしてきたからにほかならない。

一方、長坂用水が学校のすぐ近くを流れているにもかかわらず、ほとんどの子どもはその名前すら知らないであろう。金沢市のいろいろな地域に居住し、農業とかかわることはほとんどない。学校の周りに出かけ長坂用水を見かけても小川程度にしか見ておらず、この用水が先人の偉大な業績であり、今もなお我々が恩恵を受けているとは思わないであろう。

本単元の学習において、子どもから引き出されるスキーマはあまり多くないと思われる。そのため、実際に長坂用水沿いを歩いたり、長坂用水のことをよく知る地域の方の話を聞いたりする活動を通して、長坂用水に関する記述的知識や分析的知識を充実させていきたい。そしてその上で、地域の発展に尽くした先人の働きや苦労を理解することを通して、よりよい生活をもとめて努力を重ねてきた先人たちの願いに共感しながら、地域の生活の安定と向上のために、今もさまざまな努力や工夫がなされていることに気づき、自らも地域社会の一員として地域社会のこれからについて考えを深めていくことが本単元の知識創造であると考え。

(3) 知識創造の力を育むために

① 本単元におけるかかわりの「場」のデザイン

引き出す活動においては、子ども一人一人が長坂用水を身近なものとしてとらえられるようにすることに留意する。具体的には、写真資料やVTR資料を提示したり、実際に用水のコースにそって歩く活動を取り入れたりしていく。そして、これまで知り得なかった長坂用水に関する事実認識を広げていく。また、前時までの学習を生かしながら課題の追究が出来るように工夫し、授業の導入時には前時までの学習を想起させる場を適宜盛り込んでいきたい。

生み出す活動では、当時の用水にかかわる人々の願いに気づくことができる場を設定した。長坂用水を維持管理する地域の方から、地域に伝わる長坂用水の話を直接聞く活動を取り入れる。また、工事に使った当時の道具にふれ、現在の機械・道具と比較することで、用水工事がいかにたいへんであったかを実感させたい。そしてここでは、子ども相互のかかわりを重視する。長坂用水がどのようにして作られたのか、なぜ大変な苦労をしてまで用水を作ったのかなどの問題意識をもとに、資料で調べた事実を交流し合い、スキーマを充実させる。そこから自分の考えを構築していき、そして、それぞれの理解した内容をさらに受け止め合うことを通して、長坂用水の社会的意味を明確化していきたい。

ふり返る活動では、個々に学習内容のまとめと感想を書く活動を取り入れていく。まとめでは、「土地の高さの関係で犀川や伏見川の水を引くことができなかった」「長坂用水ができたおかげで荒地が一面水田に変わった」などの有意味化された内容を文章や図などを使ってまとめさせる。感想では、生み出す活動のかかわりの中で、誰のどんな意見が参考になったかなどの観点をあてて明確化し、知識創造のプロセスを自覚させたい。

② かかわりの「場」を支える長期的な取り組み

新年度が始まり、1ヶ月あまりが過ぎようとしている。子どもは学習活動には真面目に取り組んでいるものの、子ども相互の関係がまだ浅いこともあり、お互いの意見や考えを積極的に言い合える段階に至っていない。そこで4月当初から発声自体の抵抗感を取り除くために、国語の学習で一斉での音読を多く取り入れ、5月からは全体的場で話すことに慣れさせるために、朝の会でスピーチに取り組んでいる。また、係活動や各種行事では学級内での個々の役割をはっきりさせ、子どもが子どもにかかわっていけるような活動を意識的に設定している。

(4) 単元計画（総時数 14 時間＋課外）

主な活動と内容	かかわりの「場」のデザインと教師の意図
<p>1<附属小の裏を流れているこの水の流れは何だろう></p> <ul style="list-style-type: none"> 川かな どぶかな ・家で使った水を流していると思う 山の方から来ているから山水だと思う 家の人が用水って言っていたよ <p>これは長坂用水といって 田畑に水を引くために人が作ったものだったんだ</p>	<p>○長坂用水に関するスキーマを出し合う</p> <p>学級全体で、長坂用水の写真を見たり、実際に用水のコースにそって歩いたりしながら、長坂用水の基礎的な知識を押さえさせる。</p>
<p>2<長坂用水はどこから始まり どこまで続いているのだろう></p> <ul style="list-style-type: none"> 野田山から来ていると思う ・川に流れていくと思う きっと海まで続いているんだ <p>ずっと山奥の内川という所から始まり いくつにも流れが分かれて 寺町台地一帯に広がっているんだ</p>	<p>○地図を活用しながら長坂用水の概要を知る</p> <p>地図に彩色をしながら、学校の近くを流れている長坂用水が、実は寺町台地一帯に流れている広範な用水であることに気づくようにする。</p>
<p>3<長坂用水が出来てこの辺りの様子はどう変わったのだろう></p> <ul style="list-style-type: none"> 用水が出来る前はどうかだったのかな 水がなかったから荒地地だったと思う 桶で水を汲んできて田んぼをしていたと思う <p>長坂用水ができたおかげで 荒地地が一面 水田にかわったんだ</p>	<p>○グループ活動を生かして、長坂用水が果たしてきた役割について考える</p> <p>現在の市街化した様子の写真、昭和 20 年代の水田が広がる様子の写真、長坂用水以前の荒地地のイメージ写真を適宜提示しながら、長坂用水の果たしてきた役割について認識させる。</p>
<p>4<犀川や伏見川から水を取らないのはなぜだろう></p> <ul style="list-style-type: none"> 犀川の自然を壊さないためかな 昔は犀川や伏見川がなかったのかな 川の水は稲によくないのかもしれない <p>この辺りは台地になっていて 犀川や伏見川の水を引きたくても引けなかったんだ</p>	<p>○地図や生活経験の想起から、グループで長坂用水と土地の様子を考える</p> <p>長坂用水の広がりを示した地図から、「どうして近くの犀川や伏見川から水を取らないのか」という疑問を浮かび上げらせ、グループで予想させながら、土地の高さの関係でそこから水が引けなかったことに気づかせる。</p>
<p>5<300年以上前にどうやって作ったのだろう></p> <ul style="list-style-type: none"> 今は便利な機械があるけれど当時はどうやって作ったのかな ほとんど手作業で作りあげたんだね トンネル工事でも大変だったんだね <p>長坂用水は 命がけの作業を4年も続けて完成したんだね 大変な苦労をとまなう大工事だったんだ</p>	<p>○長坂用水を作った先人の働きや苦労について個々で調べる</p> <p>長坂用水を維持管理する地域の方に直接話を聞いたり、各種資料を調べたりしながら、当時の工事の様子について理解させる。また長坂用水のトンネル内の映像等も示し、工事の過酷さを浮き彫りにしたい。</p>
<p>6<そんな苦労をしてまでなぜ用水を作ったのだろう></p> <ul style="list-style-type: none"> 危険な工事だったのに、なぜ長坂用水を作ろうとしたのだろう 長坂用水はどうしても必要だったのだろうか <p>長坂用水の工事は苦労も大きかったけれど 少しでもよい生活を求めて努力してきた人々の願いがこめられているんだ</p>	<p>○ゲストの話や資料から見てきたことを考えたことを全体で話し合う</p> <p>前時までに調べたことをもとに交流し合い、考えを深めさせていく。意見が出ない場合はグループで話し合わせる。何をもとに考えたのか根拠をはっきりさせることにも留意する。</p>
<p>7<長坂用水の今後について考えていこう></p> <ul style="list-style-type: none"> 長坂用水をもっとよく見てこよう 今も田畑に水を送っているのかな 300年前から今に引き継がれ それを守っている人がいるんだ <p>これからも昔の人が苦労して作り守ってきた用水を大事に守っていききたい</p>	<p>○ポスターセッション場で用水のこれらについて提案する</p> <p>現在の長坂用水の現状、問題などを調べ、用水の今後のあり方を自分なりに考え、グループで討論させた上で、ポスターセッションで提案する。</p>
<p>8<長坂用水について考えたことをまとめよう></p> <ul style="list-style-type: none"> 学んだことは何かな この学習の前と後で 自分たちの長坂用水の見方は変わったかな 自分の考えの足跡をたどってみよう 	<p>○長坂用水について理解したことをふり返る</p> <p>学んできたことを整理し、要点を整理しながら、新聞にまとめる。</p>

(5) 授業の実際と考察

ここでは、本単元において設定したかかわりの「場」のデザインが、かかわりを生かしながら子どもの知識創造の活性化に有効であったか否かを「場」の三つの学習活動に沿って考察していく。

① 引き出す活動のデザイン

社会科においては、知識創造の原動力となる当事者意識や問題意識を一人一人の子どもにもたせていくための追究活動が重要となる。そこで、子どもの長坂用水についての事実認識を徐々に広げ、長坂用水に関するスキーマを量的に充実させていくために、引き出す活動では、以下にあげる四つの活動をデザインした。これらの活動を通して子どもの興味・関心を喚起しながら問題意識をもたせ、主体的な追究活動を創出していこうと考えた。

なお本単元の性質上、普段の生活において長坂用水とあまり接点のない子どもに、引き出す活動の段階で当事者意識を持たせることは難しいと考える。当事者意識については、学習を進めていく中で、長坂用水の開発に尽くした先人の働きに迫りながら学習の最後にもつことができるものと考え、ここでは子どもに問題意識をもたせることに重点をおいた。

ア 長坂用水を実際に見学し、経験知を表出し合う活動（記述的知識）

本単元の導入にあたる活動で、学校の裏を流れている長坂用水を見学し、「この水の流れは何だろう」という課題を提示した。子どもに課題についての意見を求めたところ、「川」「どぶ」「用水」の三つの意見が出たが、子どもの中には「用水」という言葉を初めて聞く子どももかなりいたので、国語辞典で「川」「どぶ」「用水」の意味を調べ、その違いをはっきりさせてから話し合うことにした。そして、それぞれの違いを踏まえた上で、全体で意見を出し合ったところ、最終的に次の三つの意見に集約された。

「山の方から流れて来ているから川だと思う」・・・3人

「水が汚れているので、家などで使った水を流すどぶだと思う」・・・12人

「流れている水の近くに田畑があったので用水だと思う」・・・13人

「わからない」・・・5人

「どぶ」だと考えた意見が12人と多かったのは、見学に行った時期が田植え前の四月の中頃で、用水路にまだ水が充分に送られておらず、そのため水が汚れていたからだと思われる。その後、長坂用水沿いに建っている石碑（写真1）を紹介し、その石碑文（資料1）を読み取る活動を通して、この水の流れは長坂用水という名前であること、今から約330年前に人の手によって作られたものであることを押さえた。ここでのねらいは、見学を通してこれから学習していく長坂用水に出会い、その基礎的な知識を整理し共有し合うことであったが、以上の活動によりねらいに達することができた。

イ 長坂用水の地理的広がりを知る活動（記述的知識）

次に、子どもの長坂用水に関するスキーマを量的に充実させていきながら、長坂用水への興味・関心を高めていくための活動をデザインした。今まで何気なく目にしてきた長坂用水の意外な事実を知ることによって子どもの興味・関心は高まると考え、ここでは「長坂用水はどこから始まり、どこまで続いているのだろう」という課題を設定した。長坂用水の経路が記載された地図（資料2）を用意して、用水路沿いに地図に彩色していく活動を行った。子どもは、グループでどの流れが長坂用水なのか確かめながら、長坂用水の上流から下流に向かって彩色していったが、そのうちに長坂用水が網の目のように広がる様子に感嘆の声があがった。その後、長坂用水の広がりについて感想を交流し合ったが、「長坂用水がこんなに長かったとは知らなかった」「木の枝みたいに広がっている」「長坂用水はすごく広い範囲に広がっていて、いつも歩いている通学路の下も通っていることにおどろいた」「昔の人はこんなに長い用水を作るのに大変だったと思う」などの思いが語られた。長坂用水が学校周辺だけに留まらず、寺町台地一帯を流れ

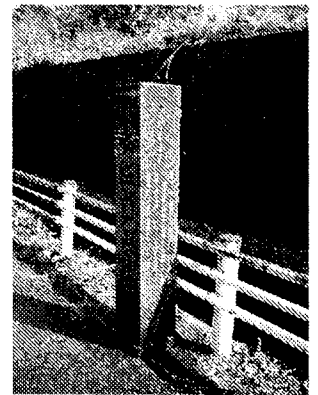
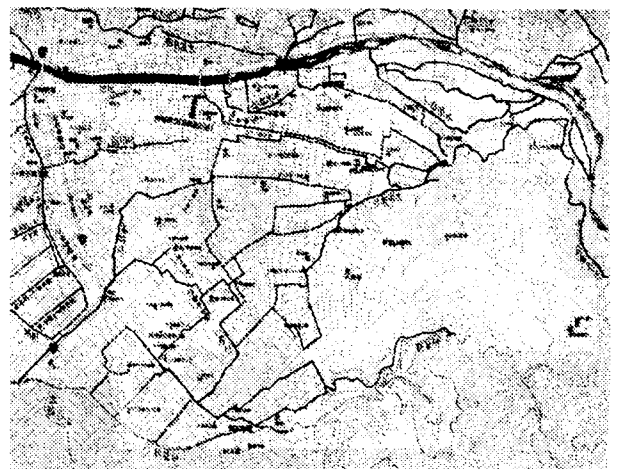


写真1 石碑

寛文11年
藩命により完成されたとい
われる用水で、犀川支流の
内川から取水し、旧泉野村
など寺町台地一帯を灌漑し
ていた。この用水の完成に
より、旧泉野村での米作が
可能になったといわれる
寛文11年＝1671年

資料1 石碑文



資料2 用水経路の地図

ている広範な用水であることを驚きとともに実感していたようである。この活動を通して、これまであまり関心を払ってこなかった長坂用水に多くの子どもが興味をもつことができた。

ウ 長坂用水の歴史的役割を知る活動（説明的知識）

さらに長坂用水を作った人間の営みや願いについても目を向けさせていきたいと考え、今度は長坂用水を作ったことによって、この辺りの土地の様子がどのように変わっていったのかを考える活動を設定した。

現在は長坂用水の周辺といえども市街化が進み、田んぼもそれほど残っていない。したがって子どもは長坂用水が果たしてきた役割がどのくらい大きいものなのかはわからないだろうと予想した。市街化が進む以前はこの辺りは一面の水田で、その水田の全ての水を長坂用水がまかなっていたことを知らせて子どもに驚きを与える。また、長坂用水ができる前は水がほとんどなかったため雑草が生い茂る荒地だったが、長坂用水のおかげで荒地が一変して水田になったという事実も知らせることで、長坂用水の重要性を改めて認識させ、そこから長坂用水を作った人間の営みや願いに迫っていく。

授業では現在の市街化した様子の写真、昭和20年代の水田が広がっている様子の写真（写真2）、長坂用水が作られる以前の荒地をイメージした写真（写真3）を用意し、子どもにどんな様子だったか予想させながら適宜提示していった。昭和20年代の写真を提示した際は、水田が辺り一面に整然と広がっている様子を見て驚きの声をあげていた。長坂用水は田畑に水を引くために作られたが、これほどたくさんの田に水を供給していたとは想像もしていなかったようである。また、長坂用水が作られる以前の荒地をイメージした写真を見せた際も、農地や家が全くなく、ただ雑草が生い茂るだけの様子にやはり驚きを隠せないようであった。ほとんどの子どものノートには土地の様子の劇的な変化についての感想が書かれていた。

ただし、この活動のねらいである人間の営みや願いについて書かれたノートは数人しかいなかった。どんな様子だったのか予想させるだけでなく、「どうして田を増やそうとしたのか」「田んぼが増えたら生活はどのように変わるのか」等、もう一步踏み込んだ発問が必要だった。

人間の営みや願いについて書かれた感想は、次時に紹介した。「昔の人たちががんばって用水を作ってくれなかったら今の私たちのくらしはなかったと思うので、昔の人に感謝しなければと思った」「この長坂用水は一体だれが作ったのだろう」といった感想を読み聞かせた。多くの子どもは感想を聞くことで、長坂用水が出来たことによる土地の様子の変化から、長坂用水の存在意義にも気づき、されにそれを作った人間の営みや願いについても目を向けていくことができた。

エ 長坂用水と土地の様子を知る活動（分析的知識）

ここでは「長坂用水は近くに犀川という大きな川があるのにどうしてそこから水を引かずになわざわざ山奥の内川から水を引いたのだろう」という課題を子どもに投げかけ、グループで考えさせた。この活動のねらいも長坂用水を作った人間の営みや願いに迫っていくことであり、そこから児童に長坂用水についての問題意識をもたせたいと考えた。

この課題は子どもにとって少し難しかったようである。これまでの長坂用水についての学習では、主に地図や写真など平面的な資料を多用してきたので、犀川と寺町台地に高低差があるということに気づいていなかった。しかしながら、課題自体には興味を強くもち、グループで活発に考えを出し合っていた。そして「水は低いところから高いところへは流れない」ということ、「遠足で犀川の河川敷に行ったときに急な

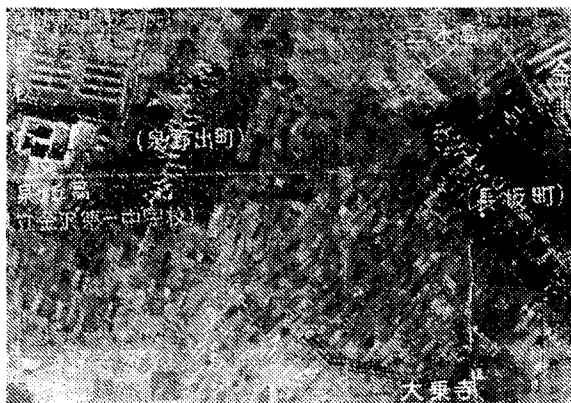
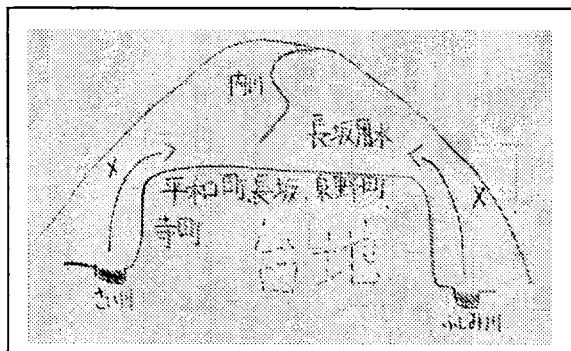


写真2 昭和20年代の水田が広がっている写真



写真3 長坂用水が作られる以前のイメージ写真



資料3 子どもがノートに書いた図

坂道を通った」ということを想起するよう促したところ、低いところにある犀川から高いところにある寺町台地には水を引きたくても引けなかったということ、だから高いところを流れていた内川から水を引くことにしたということが理解できたようである。なお、この活動では、まとめとしてわかったことを図で表す（資料3）よう促した。これは学習内容を単に言葉の上だけの理解に終わらせず、この学習で理解した内容を構造的にとらえさせたいと考えたからである。

長坂用水は、子どもが普段から目にはしているけれど、あまり意識したことがない学習素材である。そのため、引き出す活動において、以上のように四つの活動を設け、スキーマを充実させ事実認識を重ねながら、じっくりと子どもに問題意識をもたせていった。そして、長坂用水についてもっと調べたいこととして、「300年以上前にどうやって作ったのか調べたい」という課題が出された。

② 生み出す活動のデザインについて

子ども自らが設定した「300年以上前にどうやって作ったのだろう」という課題を受けて、まず調べ学習を行った。個々に資料を調べたり、長坂用水を維持管理している方に取材したりしながら進めていった。調べ学習では特に用水工事の工夫と苦労の二つの角度から調べるようアドバイスをした。そして調べたことをもとにしたかかわりの場を設定した。

ここでは特に、「なぜそんなに苦労してまで長坂用水を作ったのだろう」という課題について話し合った授業（以下、本時とする）をとりあげて考察する。本時におけるめざす知識創造は、

なぜ大変な工事をしてまで長坂用水を作ろうとしたのかを考え 当時の人々は苦しい生活を少しでもよくしようと水田を増やしたいと願って努力してきたこと その願いが長坂用水には込められているということを理解するであった。この知識創造を活性化させていくために、本時では二つの活動をデザインした。

ア 用水工事の苦労を実感する活動

本時ではまず、用水工事で苦労したことについて、資料や取材などを通してこれまで調べてきたことを発表し合った。子どもは資料等をよく調べ、くわしくノートにまとめることができていたのでたくさんの意見が表出された。「機械を使わず、くわだけで土を掘ったところ」「たがねとハンマーで砕いた岩の破片が跳ね返って体に当たったところ」等々である。発表の際は、お互いにわかりやすく伝え合うために、工事の様子を表した絵図（資料4）を使って説明させた。子どもは自分が気づけなかった苦労にふれて、自分の考えを相互に補足し合っていたが、用水作りの苦労を言葉の意味以上に実感させたいと考え、当時の工事の道具である「もっこ」を使って実際に石運びを体験させた。（写真3）子ども二人を代表に選び、実際に犀川から拾ってきた石を運ばせたのである。この活動では、ほとんどの子どもに顕著な動きが見られた。重そうに石を持ち上げようとする代表の子どもに全員が注目し、自分もやってみたいと口々に言い始めたのである。

代表の子どもが石の重さを体験する。重そうに石を運ぶ様子を他の子どもが見ることで石の重さが学級全体に伝わる。その石の重さのがきっかけとなって、木の杭を打つときの力の入れ具合やくわで土を掘り進む過酷さなど他の作業の苦労の理解が実感をともなったものとして再構築されるのである。

体験後、代表の二人が感想を述べたが、やっとの思いで持ち上げていた感じを何とかみんなに伝えようとする口調は熱を帯び、実感をともなった工事の苦労の様子が学級全体に共有されたように思う。今回は二人



資料4 工事の様子を表した絵図



写真3 もっこを使って石運びの体験

しか体験させなかったが、もっと多くの子どもに石の重さを体験させるべきであった。時間的に全員の子どものは無理でも、せめてグループの代表者だけにでも体験させ、体験した子どもがグループに戻ってその重さを伝えるなどすれば、その重さがさらに工事の苦労の深い理解につながったと思う。

イ 子どもをゆさぶる資料提示をもとに話し合う活動

長坂用水を作った人々の苦労を石運び体験を通して実感させたところで、本時の「なぜそんなに苦労してまで長坂用水を作ったのだろう」という課題を提示した。長坂用水は全長9kmで、この工事のために、のべ36万人の人々が工事に参加し、完成までに4年の歳月を費やしている。子どもはこれまで調べてきたことをもとに「金沢の町の方の田畑は町人が家を建てるためにつぶしてしまったので、その分田畑を増やしたいと考えたから」「長坂用水の工事に参加すると新たに土地がもらえたから」「米がたくさん欲しかったから」などの考えが出た。

そして、ここで子どもをゆさぶるための新たな視点を盛り込んだ資料を提示する。そこには当時の農民のくらしの様子が書かれている。内容は、当時の農民の収入は収穫した米の25%しかなかったこと、少ない収入でも農民の生活が成り立つように藩では二日読みという農民の贅沢を禁じた規則をもうけていたことがわかるもので、当時の農民のくらしぶりを踏まえた上でグループで話し合わせ、さまざまな意見を交流させながら本時における知識創造へと展開させていきたいと考えた。

	抽出児A	抽出児B	抽出児C	抽出児D
調べ活動の段階	調べ学習では、用水工事の苦労や工夫を箇条書きに整理してまとめることができた。 調べてきたことを発表する場でも意欲的に挙手をしている	調べ学習では、用水工事の苦労や工夫を箇条書きに整理してまとめることができた。 調べてきたことを発表する場では数回挙手をするものの、同じ意見が出てしまった段階で挙手をやめる	調べ学習では、用水工事の苦労や工夫を箇条書きに整理してまとめることができた。 調べてきたことを発表する場では、調べて来たノートをもって発表したそうなそぶりだが挙手はなかった。	調べ学習では、用水工事の苦労や工夫についてキーワードを中心に書いている 調べてきたことを発表する場では、意欲的に挙手し、教師の問いかけにも全てに反応を返していた。
する活動 の苦労を実感 (ア) 用水工事	突然、教室に重そうな石ともっこがあらわれたときは、驚いた様子だった。石を運ぶ代表児童の動きをじっと注目していた。	石を運ぶ代表児童の動きをうれしそうに笑いながら見ていた。また石を運んだ児童の感想を興味深そうに聞いていた。	声は出さないが、驚いている様子で手で顔をおさえていた。首をのぼして石を運ぶ代表児童の動きを見ていた。	石が出て来たとき、とてもうれしそうな様子だった。代表児童が石を運ぶ姿を「ええっ」と言いながら楽しそうに見ていた。
(イ) 児童をゆさぶる資料提示をもとに話し合う活動	課題については、ノートに「二男や三男は田をもらえなくて(相続できなくて)、自分だけでくらすとなったら、けっきょく死んでしまうから(用水工事に参加した)」という当時の農民の生活と関連づけて考えている様子が見られた。資料の提示後、自分の考えが確認できたというような様子が見られ、「やっぱりそうか」というつぶやきが聞かれた。	当初は、「家や建物を建てるために、(金沢の町周辺の)田畑をつぶしてしまったので、もう一度作りたいという思いがあった」と藩の立場で書いていたが、資料の提示後、「農民の人は、米をもっといっぱい作りたい、ゆとりのあるくらしをしたいなどの思いで用水を作る工事に参加した」と農民の思いから書いていた。	課題を提示した際、ノートに「田をいっぱいもらって、いっぱいお米がほしいから」「田のために水がいっぱいほしかったから」「水がなくて、お米がたくさんとれなかったから」と三つ意見を書いた。 資料提示による変容は特に見られなかったようである。	課題を提示した際はノートに「長坂に田や畑を作って生活していくため」「田を金沢にたくさんふやしたかったから」等々、農民や藩の立場から理由をいくつも書いていた。 資料を提示した後は、「もし自分が二男だったら用水作りに行っただろう」と発言するなど、自分に置き換えて考えていた。
デザインの評価	グループでの話し合いでは自分の考えを積極的に言ったり、仲間の意見を取り入れたりしていた。グループの仲間の知識創造により影響を与えていた。	資料提示後、自分から発言することがなく、他の児童の発言を聞くことに終始し、能動的なかわりは見られなかった。考えの変容は見られなかったが、かわりを生かしたとは言いがたい。	学習には意欲的だったが、資料提示後グループでかわる様子が見られず、考えの変容もなかった。石運びのような実感をともなう活動のデザインがもっと必要だった。	資料提示により農民の苦しい生活と関連づけて考えようとした。その考えを積極的に発表したことでみんなの考えにも変容をあたえたのではないかと。

表1 生み出す活動のデザインにおける抽出児の様子と知識創造の見取り

この新たな資料を提示することで、本時の「なぜそんなに苦労してまで長坂用水を作ったのだろう」という課題について、当時の農民の暮らしと関係づけた新たな見方や考え方を示した子どもは全体の三分の二ほどであった。課題を提示した時は「金沢の町の方の田畑は町人が家を建てるためにつぶしてしまったので、その分田畑を増やしたいと考えたから」と考えていた子どもは「(農民の手もとに残る収入が) 25%でも少しでも多い25%にしたかった」と発言したり、当初はノートに「長坂用水の工事に参加すると新たに土地がもらえるから」と書いていた子どもは資料提示のあと「少しでも田を広くして生活をよくしたかったから」と考えをつけ足したりしていた。これらの子どもは、本時におけるめざす知識創造の「苦しい生活を少しでもよくしたい」という部分にふれている。しかしながら残りの三分の一の子どもは気づくことができなかった。その原因の一つとして、この活動は時間が十分になかったことがあげられる。グループで話し合う時間をもう少し取ることができれば、そのかわりからより多くの子どもが本時におけるめざす知識創造に近づけたのではないかと思う。さらに、当時の農民の衣服や食事などの実物を用意するなど、苦しい農民の生活の様子が実感できるような手立てもあればよかったと思う。そのために本時は2時間に分けて行うことも考慮すべきであった。

③ ふり返る活動のデザイン

ふり返る活動では、各学習活動の区切り毎に、書く活動を重点的に行うようにしてきた。書くポイントは、子どもに二つ示した。一つは、その学習活動でわかったこと(理解内容のふりかえり)、もう一つは学習活動の方法の感想である。書く際には、その学習活動で活躍した人とその人のどんなところがよかったのか(学び方のふりかえり)も書くと、今後の自分の学びに生かせると指導した。

ただ本単元の学習では、子どもは普段の生活において長坂用水とあまり接点がなく、そのため長坂用水に関する事実認識もあまりないことから、スキーマを着実に増やしていく意味でも、特に理解内容のふりかえりを重視することとした。以下は、本単元の学習を終えて最後に書いたふりかえりの例である。

用水は近くにあったけど、初めはどんなことに使うのかさえ知らなくて、どこから引いているのかも知りませんでした。それにそんなこと考えたこともありませんでした。でも、この勉強で、たくさんのことがわかりました。そして、あの長坂用水に、たくさんの苦労や工夫があることもわかりました。

《教師の見取り》長坂用水の学習の前と後で、自分の見方が変わったことを自覚している。しかしながら、学んできた内容の記述については具体性に欠けている。授業中の発言などから、本単元の学習については充分理解している様子であるが、書く活動においても知識創造された内容を自分の言葉でしっかりと説明できることがのぞまれる。この子どもには、自分が理解してきたことや考えの足跡をくわしくたどってみることを助言した。

長坂用水の勉強を終えていろいろなことがわかりました。内川から始まり、平和町、寺町、泉野町に広がり、最後に犀川や伏見川に合流することや、昔は低いところから水は取れなくて、内川から引いたとか、しかも用水が出来る前は、人も家も田んぼも0だったし、用水工事は電気を使わず、全部、力仕事。それに綱紀は、お金を15億円も使って、農民たちは工夫を考え、一生懸命やって、自分の体がいたくても、ずっと働きつづけ、それを4年間もつづけ、死者も何人かでした。そして、ついに完成したんだけど、今の人は用水にごみをすてたりしています。しかし自分は用水を大切にしていこうと思っています。

《教師の見取り》長坂用水について学んできたことを、要点を整理しながらまとめている。また、学習で有意義化してきたことをもとに、自分なりの価値判断を加えている。しかしながら、本単元における知識創造の「地域の生活の安定と向上のために、さまざまな努力や工夫がなされてきている」部分については記述があまり見られない。長坂用水が作られた当時の人々の生活の様子についてもう少し詳しく掘り下げ、用水作りの苦労と関連づけて考えていけるような活動が必要であった。

長坂用水は、いつも近くを通っているけれど、その用水を作るまでの苦労を知ることができてよかったです。自分のために、他の人のためにがんばった昔の人たちは、本当にすごいと思います。命をうしなってしまった人もいるので、本当につらい工事だったのだと思います。いろいろな人の努力があったから、用水を守ろうと思う人が、今も守りつづけているのだと思います。

《教師の見取り》長坂用水を作った人々の努力を、それを今に守り続けてきた人々の努力と重ね合わせて考えている。長坂用水を作った人々と守り続けてきた人々の共通性や規則性に気づいている点で理解が深い。地域の生活の安定と向上のために、さまざまな努力や工夫がなされてきた長坂用水の社会的意味をよく理解している。今

後は、理解したことをもとに活用・応用も志向した価値判断の学習活動もデザインしていきたい。

長坂用水を作り上げた農民たちでも、年貢を出したりして、つらい思いをされていてかわいそうに思いました。まず、初めて用水を見に行った時、この水は何？というぎもんに、何の水かもさっぱりでした。用水とわかり、作る大変さ、工夫なども発見できてとてもよかったと思います。トンネル17本という、なかなかそんなに人の手だけでというむずかしさに、自分は絶対ムリ！と思いました。

未来では、用水はあまり使わないと思うけど、用水のおかげで人間が住むことができたんだと思っています。これからも用水がきたなくならないように、ポイすて禁止とか、きびしいマナーでいきたいです。

《教師の見取り》長坂用水の開発に尽くした人の苦労を当時の生活と関連づけている点、長坂用水の学習の前と後で、自分の見方が変わったことを自覚している点、さらに長坂用水の社会的意味を理解し、今後どうあるべきか自分なりの価値観を構築しようとしている点で本単元における知識創造を十分に達成している。

5) 成果と課題

① かかわりの「場」の計画的なデザイン

本実践の成果としてあげられることは、知識創造の原動力となる問題意識をもつための追究活動を、引き出す活動において有効にデザインすることができたということである。本単元の学習の素材である長坂用水は、学校の近くを流れているとはいえ、子どもにはあまり馴染みのないものであったが、本実践の引き出す活動によって子どもは問題意識をもち、生み出す活動において主体的に追究活動を行う姿が見られた。子どもの長坂用水に関するスキーマを充実させ、問題意識をもたせていく上で有効な追究活動を設定することができた。また、引き出す活動においては、時間をかけて一つ一つの資料の見方や活用の仕方を丁寧に指導することができた。これは今後の社会科の学習を進めていく上で必要なスキルとなる。

生み出す活動では、特に中学年の社会科においては、感覚的な気づきがいかに重要であるかがはっきりした。本実践の石運び体験に代表されるような活動は、教室に実物を持ち込む効果を裏づけている。言語的な理解だけでは得られない感覚的な気づきは、自分なりの見方・考え方の見直しと再構築をもたらす。そしてその気づきを何とか工夫して仲間に伝えようとすることで、新たな理解が学級全体に広がり、それぞれの有意味化をうながしていく。

② 子どもの見取りと即応的なデザイン

これは教師側の課題となるが、授業展開に意識がいき過ぎて、個々の子どもの知識創造の見取りがほとんどできていなかったことがあげられる。授業前に考えた指導案の計画的なデザインにしばられすぎたために、子ども一人一人の思いや気づきを生かすことがほとんどできていなかった。かかわりの「場」をデザインするために事前に教材を研究し、資料を集め、子ども理解を深める。目の前の子どもをかかわらせる最適のデザインを考えたとしても、実際の授業では、子どもの意識が教師の意図した方向と違う方向に流れていくことも少なからずありうる。そのような状況に陥ってもなお、事前に考えた計画的なデザインにこだわってはいは知識創造のためのかかわりは起こりえない。実際の授業においては、子どもの実態を見取りながら、一人一人の思いや気づきをすくい上げ、それを全体の学習に生かしていく的確な即応的なデザインが重要であることを痛感した。そのためには事前の十分な教材研究に加え、授業では子どもの細やかな反応も見取ろうとする教師の姿勢が欠かせない。

③ かかわりの「場」を支える長期的な取り組み

最後に、社会科と直接関係はないが、かかわりの「場」を支える長期的な取り組みも、今後重要になってくる。本実践では、いかに子ども相互のかかわりの「場」を作っていくかということを考え、そのためのデザインとしてグループでの活動や見学、体験等の活動を適宜取り入れて実践してきた。子どももそれに応えようと意欲的に発表したり、活発なグループ活動が見られたりしたが、全体の場で自分から意見や考えを積極的に交流しようとする子どもはまだまだ一部に限られている。自分の意見や考えを素直に表出し、相互に受け止め合えるような関係や環境を作っていくために、今後も係活動や各種行事の取り組みを工夫するなど、子どもが相互にかかわっていけるような活動を意識的・継続的に設定していきたい。