

# 社会科

西 勝也  
井 南 亮佑

## 1 社会科における「考える子」

社会科は公民的資質の基礎を養う教科である。公民的資質の基礎を養うとは、社会的事象を様々な角度から分析し、事象をとらえ直しながら社会生活についての理解を図ったり、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育んだりしていくことである。社会生活について理解するために、見学や観察を含めた体験的な活動や、解決したいと子どもが思う「問い合わせ」を調べていくような問題解決的な活動を位置づけ、人々が相互に様々なかかわりをもちながら生活を営んでいることを理解していく。我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育むために、社会的事象をいろいろな側面、角度から正確にとらえ直すだけではなく、その理解したことから自分はどのようにその事象にかかわろうとしていくのか、またこれからの社会の発展に貢献しようとしていくのかを考えしていく。

本校の社会科では全体論での「考える子」の定義「多角的な視点からさまざまな関係の中で対象をとらえ直し、見えていないことまでも推論する子」を受け、複数の社会的事象の関連に気づくことのできる子どもを育成することを大切にしてきた。例えば、社会的事象間の共通点や相違点を探したり一つの社会的事象でも見る視点を変えたりすることで、見えなかったことが見えるようになるということである。このことは社会的事象についてその本質や事象間の関連、問題を解決していくうとする自己とのかかわりについて「考える」ことにつながる。

よって、社会科における「考える子」を次のようにとらえる。

体験的・問題解決的な学習を通して 社会的事象の本質を探り 多面的・多角的なものの見方・考え方を身に付けながら 社会とかかわろうとしていく子

## 2 学ぶ楽しさを味わう社会科の授業

子どもは生活体験や資料から社会的事象と出合う。今までの生活体験や既習との相違点のある社会的事象と出合うことで、子どもは「問い合わせ」をもつ。その「問い合わせ」を解決したいという必要感をもつ。予想を立てた後、事実を丹念に調べ、事象の多面性を理解する。集団で話し合い、多角的に考え、よりよい解決方法を探る。根拠を明確にして判断し、自分の考えをまとめる。「問い合わせ」をもったこの一連の問題解決的な学習過程そのものに子どもは学ぶ楽しさを見出す。なぜなら、自ら立てた「問い合わせ」について、解決したいという「こだわり」をもって追究していくからである。

また、子どもは多くの友達とかかわり、その中で共感したり、反論したりしながら学習を進めていく。自分と同じ意見に賛同することはもちろんあるが、違う意見を聞くことで今まで気付かなかつたことに気付いたり、違う意見の根拠となる資料をもう一度吟味したりすることで自分の考えが深まっていく。そのような友達とのかかわりによって、自分の考えの深まりを自覚し、学ぶ楽しさを味わうという面もある。

このように、社会科で学ぶ楽しさを味わう授業とは、考えたくなるような必要感をもった価値ある教材との出会いを通して追究し、多くの友達との対話を通して、多面的・多角的なものの見方・考え方を養っていく授業である。そしてそのような授業を通して、自己の変容に気付き、自己の成長を認識できたときに、子どもはさらに学ぶ楽しさを実感するものと考える。さらに社会科では、社会にかかわろうとする、つまり社会に参画する力の基礎を身に付けることが大切になってくる。しかし、それは必ずしも社会生活に直接働きかけなければならないものではなく、提案・発信したり、言語活動に取り組んだりする中で、自らの生き方・考え方を問い合わせすことでも学ぶ楽しさを味わうことになると考える。

### 3 「学ぶ楽しさを味わう授業」への手だて

#### (1) 「問い合わせ」を明確にもたせるために 考えたくなるような事象と出合わせる

子どもがある社会的事象と出合う。その出合った事象は、今までの生活体験や既習との相違点がある。そこから子どもは「前までは～なはずなのに、なぜ～なのかな？」というような「問い合わせ」をもつ。各々の「問い合わせ」の交流を通して、集団の中で解決する価値ある「問い合わせ」へと高めていく。そうすることで、どの子どもも「解決したい」という「こだわり」をもつ。

例えば、次のような事象との出会いで、子どもは「問い合わせ」や「こだわり」をもつ。

- ・子どもの認識とのズレから必要感をもって問題を解決したいと思う事象。
- ・子どもの心がゆさぶられるような事象。
- ・事実を調べたあとに、社会にかかわるために判断や意思決定を必要とする事象。

また、教師が選択した資料から、比較したり、関連付けたりしながら、社会的事象の本質にせまる問題を多面的・多角的に考えていく。それを通して子どもは事実認識から社会認識への深まりを感じ、学ぶ楽しさを味わうことができる。

#### (2) 「問い合わせ」について根拠となる事象・資料を選択し 交流させる

子どもは友達の考えを聞くことで、自分では気付かなかつたことに気付いたり、自分の考えと比較したりしながら、さらに考えを広げ、深まっていく。そのような対話活動を意図的に入れる。例えば、ペアやグループでの話し合い活動や、自分の考えを明確にした討論活動などである。その際に、自分の予想したことや主張したいことを裏付ける根拠を、中学年では観察や調査活動によって、高学年では統計資料や地図、年表によって示すことで、自分の考えを明確にもつことになる。

また、根拠となる1つの資料でも、子ども一人一人読み取る内容が違ってくることもある。例えば、変化が大きいととる子ども、小さいととる子ども、量が多いととる子ども、少ないととる子どもなど、その子どもの生活体験や学習経験の違いによって、読み取る内容が違ってくる。ここではなぜそう思ったのか理由を聞き出し、交流させる。

このような多様な考えを交流させる活動を多く取り入れることで、子どもは様々な立場にたつて事実をとらえ直し、固執した考え方から多面的・多角的なものの見方・考え方育つ。そうした中で、友達の考え方のよさを認め合い、学ぶ楽しさを味わうことができる。

#### (3) 思考過程をふり返り 自己の変容に気付かせる

単元のはじめと終わり、または1時間の授業でのはじめと終わりで子どもの思考過程にどのような変容が見られたのかを可視化していく。単元のはじめに書いたものと終わりに書いたものを比較する。また、事実と意見を分けて記述したり、事象と事象の関連を線で結んだりする。このように思考過程を明確にすることで、今までわからなかつたことがわかつたり、見えていなかつた事象が見えるようになつたりする。その際に、自己の変容は何によって変わったのか、変容の根拠を明確にする。例えば、人の生き方を含んだ新たな事象との出会いによってなつかれ、自分の考え方とは違う友達の考え方によってなつかれ、変容の根拠を明確にすることで、自己の変容を自覚し、学ぶ楽しさを味わうことができる。

## (1) 「問い合わせ」を明確にもたせるために 考えたくなるような事象と出合わせる

## 5年生「米作りのさかんな地域」の実践から

本単元のねらいを「我が国、特に石川県の米作りの様子に関心をもち、山形県の米作りを参考にしながら、米の生産量や生産地の分布、土地利用の特色、米作りに従事している人々の工夫や努力を理解し、現在の問題点や今後に向けての取り組みについて考えることができる」と設定し、実践した。

A児：全国で作られていることが分かります。
B児：北海道や東北地方で多く作られています。
C児：石川県はそんなに生産量が多くなくて意外でした。だって、みんな石川県産のお米を食べているのに。
D児：教科書に米は暖かいところで作られると書いてあるのに。
教師：ストップ。Dさんの言いたいこと分かるかな。（ペアでの話し合い後）では、発表してください。
E児：Dさんの言いたかったことは、米は暖かいところで作られると書いてあるのに、なぜ北海道や東北地方の寒い地域で作られるのかと言いたかったんだと思います。
教師：Dさん。Eさんの言ったことであって?
D児：はい。あってます。
教師：なんでなんだろうね。このハテナを課題として学習していきましょう。
C児：先生。石川の米作りってさかんじやないのかな。すっげえ、気になるげんけど。
教師：では、石川の米作りも調べていきますか。どうですか？
みんな：いいと思います。

## 資料1 価値ある「問い合わせ」へと高めていく

本単元の導入では、子どもが普段から石川県産の米を食べていることを認識するために、家で食べている米袋を持参させた。そして、その米袋から分かることを発表していった。ほとんどの子どもが食べている米の品種は石川県産のコシヒカリや、ほほほの穂、ゆめみずほであった。この事実を確認したあと、教科書の「米の生産量と作付面積」の資料を見て分かったことを発表した（資料1）。A児、B児は資料から分かることを発表した。それに対し、C児は先の米袋の発表から、石川県は米作りがさかんなはずという認識のズレを発表していた。D児は、米は熱帯地方でとれるという事実と日本の寒い地方で多く生産されていることへの認識のズレに気付いた。そこで教師は子どもに「問い合わせ」を共有させるために、D児の思考に寄り添わせ、一旦全体での話し合いをペアに戻した。その後、子どもに「（暖かいところや、石川県ではなく）なぜ、北海道や東北地方は米作りがさかんなのだろうか。」という単元を貫く「問い合わせ」をもたせることができた。さらに、石川の米作りはさかんなのかどうかといった「問い合わせ」をもっているC児は、石川県の米作りについて気になっていた。そこで、石川県と教科書の事例の山形県を比べながら学習していくことにした。

また、学習意欲を高めるために「問い合わせ」を導き出した「米の生産量と作付面積」の資料と、子どもが持ってきた米袋を教室に掲示した。毎時間の導入では「米の生産量と作付面積」の資料から課題を作ったことを確認し、授業を行っていった。そうすることで、子どもはいつも「問い合わせ」を導き出した資料を参照し、授業を行っていくことができた。

## (2) 「問い合わせ」について根拠となる事象・資料を選択し 交流させる

## 5年生「米作りのさかんな地域」の実践から

山形県の米作りの事例を学習したあと、＜石川県は米作りをするのに適しているか＞という学習課題で授業をした。適しているか適していないかを自己決定してから、調べるために必要な資料を探すという思考場面を設定した。自分の主張の根拠となる資料はどのようなものになるのかを考えることをねらいとして授業を行った。

グループで選択した必要となる資料を話し合せ、全体で発表をしていった（資料2）。

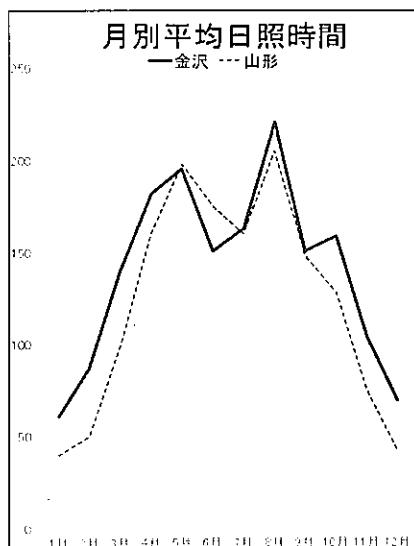
E児とI児の発言は、前時で学習した山形県の米作りの様子で見た資料について、石川県のものがあればよいと考えていた。F児とJ児は中学年での既習を生かし、地図帳の活用について発言をしていた。G児は石川県の米の生産量は全国のどのあたりにあるのか、全国と石川県の相対的位置について知りたいと考えていた。H児は統計資料ということを確認していた。

ただ、ここで教師から「その資料があると、どんなことが分かるのか？」と理由を言わせたほうが根拠を明確にすることができる、もっと学びを楽しむ姿になつたのではないかと考えた。

次に『いしかわの農業』の冊子を見せ、全員に配付した。子どもは真剣に資料を探し始めた。調べていったあと次のような発言があった（資料3）。ここでは、1つの資料からでも人によって読み取り方が違うということを認識させることができねらいである。K児の「土地利用図」やL児の「米の生産量 22位」について

は、見方によってはどちらでもいえる資料である。しかし、K児もL児も石川県の米作りについて、将来の展望は明るいという見通しをもっているため、「適している」という見方になっていた。N児は家のまわりに水田が多いことを理由に「適している」という見方になっていた。

日照時間について考える場面では、グラフが『いしかわの農業』にないため、教師が提示した（資料4）。子どもは冬場の生活体験から日照時間については、金沢は日照時間が短いと感じていたため、この資料は驚きのある資料となっていた。その中で、冬の日照時間が短いことに着目しているP児がいて、その子どもを納得させるために互いの考えを交流させた。（資料5）。



資料4 山形と金沢の日照時間を比較

教師：話し合ったことを発表しましょう。

E児：土地の利用、耕地面積の内訳。

F児：地図帳の水田の記号。

G児：地図帳の全国データをみれば分かる。

みんな：なるほど（つぶやき）。

H児：全国の統計のことだね。

I児：石川県の日照時間。

J児：『のびゆく金沢』。

みんな：そうそう。

資料2 既習から必要となる資料を考える

K児：48ページに土地の利用があります。全体的に水田が広がっていることが分かります。だから、適しているといえます。

L児：49ページ主な農産物の占める割合を見てください。米は47都道府県のうち22位だから、少しあは適していると思います。

M児：私は22位は微妙な感じがするな。適しているっていえないんじゃないの。

N児：ぼくは適していると思うよ。だって、22位でも、家の近くに田んぼがいっぱいあるから。

資料3 一つの資料から違った読み取り方ができる

O児：あっ、山形の日照時間と形が同じや！

P児：石川はあたかいときは、日照時間が長く、寒いときは日照時間が短いです。だから、適してないです。

Q児：えっ、適しているところの日照時間と石川のは似ている。だから適しています。

R児：夏に米作りをすると思う。冬は雪があってやりにくい。

S児：資料集の16、17ページを見てください。5、6月田植え、8、9月稲刈りとなっていて冬は米作りを行っていません。

T児：このグラフから4～10月は日照時間が長いですね。教科書57ページを見てください。ちょうど稻を育てる時期だから、ちょうど稻作りに適しています。

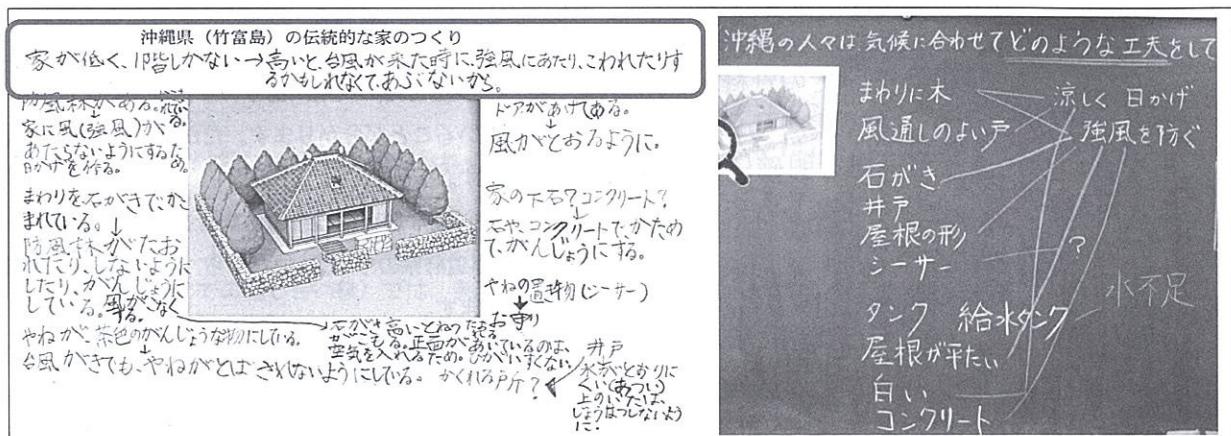
資料5 考えの交流によって理解が深まる

Q児はP児に反論しようとしたが説得力が足りず、R児が補足したが経験や感覚だけで発言していた。それをS児は資料集の農事暦を根拠として、T児は日照時間のグラフと農事暦の関連性、そして自分の主張を合わせて発言している。このように、対話をしていくことで、子どもは日照時間の長さと米づくりの時期との関連がわかつていった。

### (3) 思考過程をふり返り 自己の変容に気付かせる

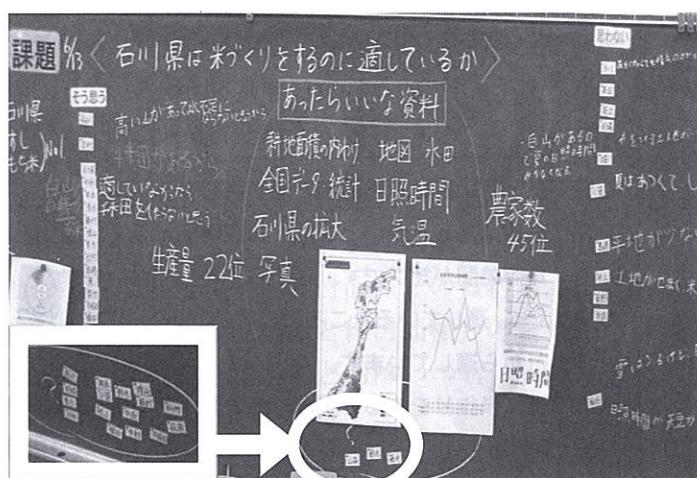
#### 5年生「暖かい地方の暮らし」の実践から

沖縄の伝統的な家のつくりから、工夫を読み取っていくことをねらいとして実践した。「事実→工夫」で書くように条件を設定し、ワークシートに書かせた。そして、事実と工夫とを発表させ、事実と工夫に関連があることを黒板で線を引いて話し合わせた(資料6)。



U児は事実として「家が低く、1階しかない」ことに着目していた。矢印のあとの工夫には「高いと台風が来た時に、強風にあたり、こわれたりするかもしれないから」と書いている。そして交流の場面では、屋根が平たいと言った子どもの理由につなげて、ワークシートに書いた上の理由と、強風を防ぐを線で結べばいいと発言していた。このように、子どもは事実と工夫を分けて書くことを学び、事実と工夫を線で結び、関連に気付いていった。

#### 5年生「米作りのさかんな地域」の実践から



資料7は、<石川県は米作りをするのに適しているか>という学習課題で授業をした時の板書記録である。左に「そう思う」右に「そう思わない」真ん中下に「分からぬ」と子どもの考えが見えるようにネームプレートを貼らせた。話し合いの途中で変更したいときは、いつでも動かせるようにした。授業の最初は「分からぬ」に16人いたが、最後には3人になった。「そう思う」は5人から22人に増えた。これは、石川県は北海道や東北地方よりも米の生産量が少なく、47都道府県中22位であったことから、それほどさかんではないという認識だと考える。しかし、必要な資料を出し合い、土地利用図や日照時間のグラフを見て考えることで、「そう思う」へネームプレートを移動させる子どもが多くなっていった。

資料8は、U児のその時間のノート記録である。U児は予想の時点で、豊富な水があり、田の耕地面積が広いことは実感しているが、日照時間が短いという理由で、「分からぬ」として書いている。しかし、授業後のふりかえりでは、夏の日照時間が長いことが分かったので、「適している」に変わったと書いている。これは、自分の考えを明確にしてから、話し合いに臨んでいたために自己の変容をとらえることができたと考える。

資料9は、単元の課題ごとに、米作りについて明るいイメージをもっているか、そうでないかを折れ線グラフにして書き表したものである。+3から-3までの尺度で表すと同時になぜそのポイントにしたのかを明示させた。V児は「石川県は米作りをするのに適しているか」の話し合いで、少し米作りに対するイメージが上がっている。その理由は日照時間のグラフが原因だと書いている。また、「米作りの将来は明るいか」の話し合いで、友達の発言から高齢化の問題がグラフの下がりに大きく影響したと考えていた。これから新しい米作りに期待をこめて最後のポイントは+3になっている。このように思考過程を可視化していくことで、情意面も含めた自己の変容がわかり、学ぶ楽しさを味わっていたと考えた。しかし、田植えや稲刈りの体験をし、農家の大変さを理解している子どもは、最初は-3にポイントをおく傾向があった。このことから、子どもがどのような生活体験をしてきたのかによっても変わってくると感じた。また、どのような事象と出合わせるか、資料提示のタイミングなど教師の授業作りによっても変わってくると感じた。

### 今後に向けて

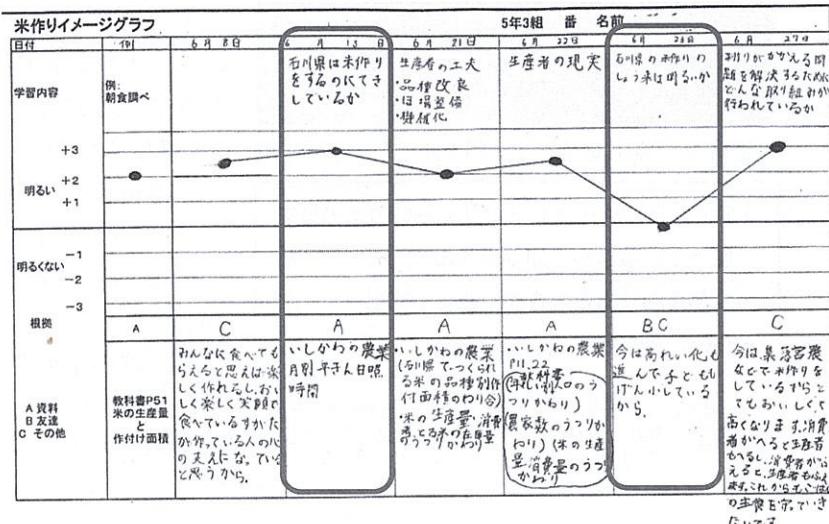
考えたくなるような事象と出合わせ、根拠となる資料を考えさせて選択し、思考過程の可視化を図ることで、子どもは自己の変容に気付いていた。思考過程を見取るのにイメージシートは有効であった。

子どものより深い学びを生むためには、子どもの日記などから生活体験等を把握し、子どもの発言や行動の背景を教師が丁寧に読み解いていくことが必要である。教師は普段から、子どもの思考をよくみていくことが大切であると感じた。

石川県は、米作りをするのに適しているか  
予想私は、今はまだ分かりません。  
わけは、石川は、水はたくさん雨がふるからあるけど、晴れている時は少ないし、でも、たくさん田んぼがあるからです。田んぼがたくさんあるということは、米作りに適しているのかなと思うけど、晴れている時が少ないと、成長しなかったり、かれたりしないかなと思いました。

私は最初分かりませんでした。でも、水が豊富で、日照時間が東京より長い、しかも日照時間のグラフの形が山形に似ていることが分かって、そう思うに分かった。

資料8 U児のふりかえりノート



資料9 V児の米作りイメージシート

## (1) 「問い合わせ」を明確にもたせるために 考えたくなるような事象と出合わせる

## 4年生「水はどこから」の実践から

「水はどこから」の実践では、1日に使っている水道水の量を知ることで水道水がつくられる過程に興味をもてるようにした。

単元の導入として、一人が1日に使う水道水の量を子どもに考えさせた。50Lと答える子どももいれば、700Lや1000Lなど大きな数を言う子もいた。予想が出つくしたところで一人当たり1日に約340Lの水道水を使っているという事実を提示した。340Lという水の量がどれほどか子どもに認識させるために2Lのペットボトル170本を用意し見せた（資料1）。

実物を見ると、どの子どももその量の多さに驚いていた。予想の段階で700Lや1000Lと言っていた子どもも予想した量よりも少ないにもかかわらず、多いと反応していた。子どものノートのふりかえりを見ると、340Lという数の大きさではなく170本の2Lペットボトルの体積の大きさが強く印象に残ったことがわかる（資料2）。A児がベッド一つ分と書いた理由はペットボトルの置き方が関係していると考えられる。資料1のように置いて見せたことで普段使っているベッドをイメージしたのだろう。また、B児が「全部合わせると・・・」と書いているがこれはペットボトルの出し方に理由がある。ペットボトルを一度に



資料1 340L分のペットボトル

- ・1日に自分がベッド一つ分くらいの水の量を使っているなんて知りませんでした。（A児）
- ・全部合わせると大きかった。（B児）
- ・実際に見たらすごく多かった。（C児）

資料2 340L分のペットボトルを見た子どものふりかえり

170本見せるのではなく、40本ずつ小分けにして出していった。子どもは「ええ、まだあるの。」「まだ出てきた。」と驚いていた。ペットボトルが全て並んだとき、その量の多さを理解できたのだろう。

事象との出合わせ方は子どもに明確な問い合わせをもたせる上で重要である。「一人が1日に使う水の量は約340Lである」という事象と出合うときに、数字で340Lと黒板に書いて見せる。これでは正確な量感をつかむことはできない。C児のふりかえりからもわかるように、170本のペットボトルという実物を見ることで初めて量の多さを実感することができる。事象との出会いが印象的であったからこそ、「どうやってこんなにたくさん水道水をつくっているのだろう」という問い合わせをもたせることができた。

## (2) 「問い合わせ」について根拠となる事象・資料を選択し 交流させる

## 4年生「水はどこから」の実践から

「水はどこから」の実践で<末浄水場ではいつでも安全できれいな水をつくるためにどんな工夫をしているのかな>という課題で末浄水場を見学した。見学で見つけてきた工夫について理解を深めるためにクラス全体で交流する時間をとった。

交流が活発なものになるように見学前と見学後にそれぞれ手立てをとった。見学前にはどんな工夫がされているか予想する時間をとった。三つの観点で予想を立てさせた。①水をいつでも供給するための工夫、②水を安全にするための工夫、③水をきれいにするための工夫である。見学で見てくる観点を統一しておくことで、後の交流でも焦点が明確になるようにした。見学後は見つけてきた工夫をノートにまとめさせた。ノートは見学で見つけた工夫（事実）とその工夫を行う理由（解釈）が分かるようにした（資料3）。また、発表する際は「薬を使って水を消毒してい

ました。これは水を安全にするための工夫だと思います。」というように事実と解釈を合わせて発表させた。

D児の発言のように子どもの発表は工夫と理由が明確に分けられており聞き手にとってわかりやすいものであった。見学後にノートまとめをして話すことを整理したこと、発表の仕方を指定したことの効果が出たと考えられる(資料4)。

D児の発言を受け、なぜ二つのろ過方式を使っているのか問い合わせ返した。その理由を理解することが浄水場で働く人々の思いに迫るために必要であると考えたからだ。すぐに挙手した子どもは全体の3分の1程度であった。全員の子どもに考えさせたかったので、班での話し合いをとった。班に分かれると、活発に話し合う姿が見られた。また、ノートに友達の意見を書く子どももいた。

班での交流が終わり、再び全体の交流に戻った。もう一度なぜ二つの方法が必要か發問したところ、全体の3分の2の子どもが挙手することができた。D児の発言を問い合わせ返したことで、E児とF児は急速ろ過方式と緩速ろ過方式の特徴を発表することができた。E児は、急速ろ過方式は停電時使えなくなってしまうことを明らかにした。F児は、二つのことを説明した。一つ目は、停電時に急速ろ過方式が使えない理由である。二つ目は停電時に緩速ろ過方式が使える理由である。D児の発言がE児とF児の発言によって詳しくなった。班や全体で考えを交流したことによって自分の意見に自信をもてたことや内容について理解が深まったことがうかがえた。

授業後に内容をふり返ると、G児の発言こそが本時の学習内容をより深く理解するために必要な発言であった。G児は見学時に浄水場の職員に発電機について聞いていた。発電機を使えば電力は貰えるので急速ろ過方式が使えると言いたかったのだろう。しかし、本時ではG児の発言が言及されることはなかった。その理由として子どもの理解がD児の疑問に答えられるまでに至っていなかったということが考えられる。ここで教師が再び問い合わせる必要があった。または班での話し合いを入れることで考えが深まり、緩速ろ過方式が必要とされている理由についてより理解ができたのではないかと思われる。

### (3) 思考過程をふり返り 自己の変容に気付かせる

#### 4年生「ごみのゆくえ」の実践から

子どもに学習前と学習後の自己の変容を自覚させ、学ぶ楽しさを感じさせようとした。

＜調べてきた事をノートにまとめよ？＞

④薬を入れる。  
⑤ゴミをくっつける。  
⑥かんそくろか方式  
⑦薬をあんまりつかわない。  
⑧かんそくろか方式。  
⑨生物が水をきれいにする。  
⑩えんそといぐ薬をませる。  
→あれいな水にかえるため。  
⑪かんそくろかと急速くろか  
⑫電気がきれても、かんそくろか  
⑬電気とつかわなければいつでも  
つかえる。  
⑭健康のため  
→かんそくろか方式は薬をませない。  
⑮机の水道管があるからいつでも水をのむことができる。  
→より多くの所に水をとどける事  
ができるから。  
⑯電気は自然でつく、ていら。

資料3 工夫をまとめたノート

D児：急速ろ過方式と緩速ろ過方式の二つの方法を使っていました。これは水をいつでもつくれるようになるための工夫だと思います。

教師：なぜ二つの方法が必要なのですか。

#### 班での交流

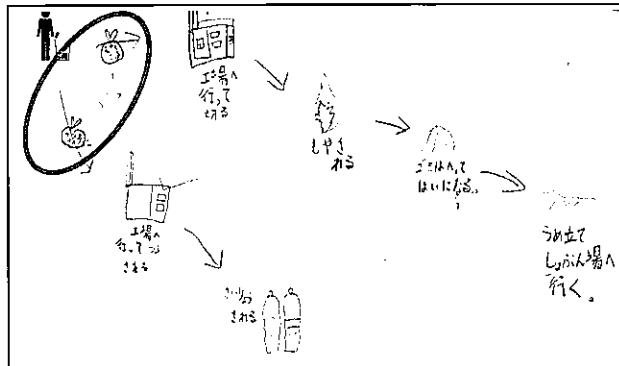
E児：急速ろ過方式は停電になったとき、水をろ過できなくなるので緩速ろ過方式も必要です。

F児：急速ろ過方式は電気が来ないと使えません。緩速ろ過方式は自然の力を使っているから停電しても水をろ過することができます。

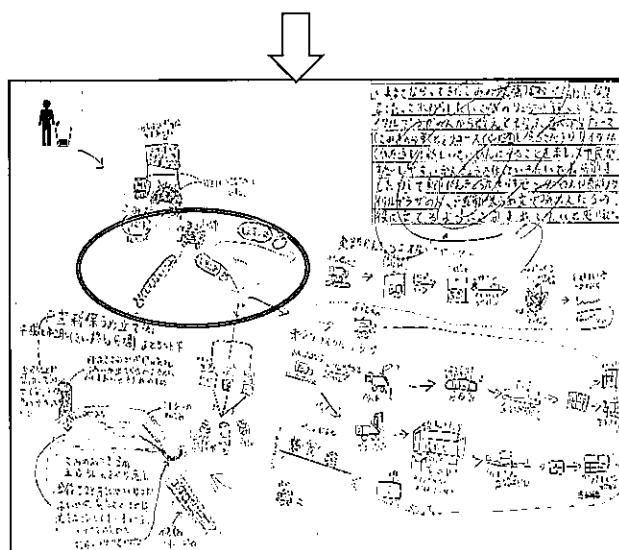
G児：疑問なんですが、もし停電しても発電機があるから急速ろ過でも大丈夫じゃないですか。

資料4 思考の深まりが見られた話し合い

単元のはじめと終わりにごみが処理される過程をワークシートにかかせた。絵や図、言葉を用いて自由にかくように指示した。学習前の知識のない状態でかいだ物と学習後にかいだ物を見比べることで自己の変容に気付くことができると考えた。また、学習後のワークシートには、これからごみを捨てるときどのようなことに気をつけていきたいかもかかせた。知識の変容だけでなく、ごみ処理に対する考え方の変容にも気付かせるためである。



資料5 H児が単元のはじめにかいたごみ処理の過程



資料6 H児が単元の終わりにかいたごみ処理の過程

今まで習ってきたごみのべんきょうはすごくになりました。これからしたいごみの量を減らすことはリサイクルプラザの人から教えてもらった3Rのリデュース、リユース、リサイクルを守って市民がやすいかんきょうを作りたいです。分別をしたりして東部環境エネルギーセンターの人や東部リサイクルプラザの人、戸室新保め立て場の人たちの役に立てるようにごみを出したいと思いました。

資料7 今後どのようにごみを捨てていくか

#### 4年生「水はどこから」の実践から

「水はどこから」の実践では単元の最後に言語活動を通して他者への提案・発信に取り組ませたいと考えた。その中で自らの生き方・考え方を問い直し、学ぶ楽しさを味わうことをねらいとした。

H児が単元のはじめにかいたワークシートを見ると、多くが燃やすごみと燃やさないごみの2種類に分けてかいしていることがわかる(資料5)。普段から、燃やすごみと燃やさないごみの分別を行っているためにこのような図をかいだのだと考えられる。また、ごみは工場へ運ばれるということも多くの子どもに共通する特徴であった。しかし、工場の中でどのようにして燃やされているかまではかかれていなかった。この部分が子どもの知識が足りない部分であることがわかる。

次に単元の終わりに同じH児がかいたワークシートを見てみると(資料6)。ごみの種類が燃やすごみ、燃やさないごみ、資源ごみの3種類に分かれていることがわかる。これは燃やすごみ、燃やさないごみ、資源ごみそれぞれの処理施設を見学したことが結果として出ていると考えられる。また、単元のはじめは工場とだけかかれていたが、単元の終わりになるとごみが処理される行程が詳しくかかれている。単元のはじめと終わりでは知識面で子どもに大きな変容が見られた。

では、知識を得たことで子どもはどのような考え方ができるようになったのだろうか。子どもにこれからごみを捨てるときはどうしていきたいかワークシートに書かせた(資料7)。H児に分別をしっかりとし、ごみを減らそうという意識が芽生えたことが読み取れる。また、ごみ処理施設で働く人について触れられている。本やインターネットで調べるよりも、実際に関係者から話を聞いたほうが子どもの印象に残るのではないかと考えられる。社会科の授業の中で働く人と出会い、その人たちの思いを知ったことが子どもの変容の根拠となっている。

子どもは水道水がたくさんの人の工夫と努力によってつくられていることを学習したこと、節水の意識が身に付いていた。どのように節水するか考えさせたところ、次のような意見が出た。

「食器をなるべく使わない。」「洗濯にお風呂の水を使う。」「水を出しつぱなしにしない。」など、これら全てが自分自身で行う取り組みであった。手だてとして、単元のはじめに使ったペットボトルをもとにしてどうすれば節水できるかを考えさせた。子どもは単元のはじめに一人が1日に使う水道水の量をペットボトルという単位で実感している。ペットボトルが何本分かが子どもにとって量をイメージするためには一番わかりやすい考え方であった。そこに4年2組という個人ではなく集団の視点を与えた。すると、子どもは学級から学年そして全校へと視野を広げることができた（資料8）。自分で節水することのみを考えていた子どもの意識が他へと移った。次に考えることはどのようにして他者へ節水を呼びかけるかである。方法を尋ねたところ、すぐにポスターをかくという意見が出た。ポスターをかくことが決まると子どもから「やったあ。」という声が聞こえてきた。

ポスターには本単元で学んだことが書かれており、他者へ節水するように呼びかける内容になっていた（資料9）。また、このポスターをかいた○児の日記の内容は相手意識をもってポスター作りに意欲的に取り組んだことがわかる（資料10）。ポスター作りという言語活動を通して節水を全校へ呼びかけたことで、より広い視野をもって節水について考えることができた。

### 今後に向けて

今年度の実践では、子ども同士の交流の部分に反省が残る。個人の「発表したい」や「考えたい」という意欲を高めることはできた。しかし、子どもから「友だちの考えを聞きたい」や「友達と話したい」という相手意識が感じられなかった。その結果、多面的・多角的なものの見方・考え方方が十分に養われなかつたように思える。

改善策として二つ考えられる。一つ目は、子どもがかかわり合いや話し合いを通して考えを深めていくような課題の提示や発問の工夫である。そのためには中心となる資料や社会的事象を教師がよく精査し授業で扱っていく必要がある。二つ目は、子どもが考える時間・意見を交流する時間を十分に単元の中に取り入れることである。考えがなければ、意見を交流したいという意欲は生まれない。交流する時間が短ければ思考が深まらない。精選された資料・社会的事象についてじっくりと深く考えられるような授業をめざしていきたい。

教師：一人が1日2Lペットボトル1本分を節水すれば、4年2組全員で何L節水できますか。

I児：68L。

J児：じゃあ4年複式全員やつたら大体120人だから、240Lや。

K児：附属小学校全員なら大体600人だから1200Lや。

L児：すごい！

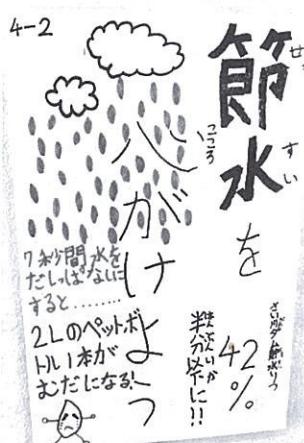
教師：どうやって節水していけばいいと思いますか。

M児：他の人にも節水をするように言う。

教師：どうやって？

N児：ポスターをかく。

資料8 ポスターをかくまでのやりとり



資料9 節水を促すポスター

### <ポスター完成！>

今日、社会で水のポスターを完成させました。水のポスターは、全校に節水しましょう。ということを伝えるために作りました。（中略）1、2年生が見て、わかりやすいようにふりがなをふりました。

全校一人一人が心がけてくれると、たくさん節水でき、水不足を解消できると思います。

資料10 ○児の日記