

# 社 会 科

西 勝 也  
井 南 亮 佑

## 1 社会科における「よりよい未来を志向する子」

社会科は、実生活に結びついた社会的事象を学ぶ対象としている教科である。私たちは実生活において選択・判断することを日々行っている。例えば、店に行ってどのような品物を買おうか選択したり、なぜそれを買おうとしたのか判断したことに対し、自分なりの理由を考えたりしている。18歳以上に引き下げられた選挙権に関しても、どの候補者を選ぼうか選択・判断し、投票して、主権者としての責任を果たしていかなければならない。これらのことから大人へ成長するにつれて、自分本位に考えることから、より広い視野で客観的に考えることに更新していかなければ、よりよい未来社会を志向していくことにはならない。

社会科は公民としての資質・能力の基礎を育成する教科である。公民としての資質・能力の基礎を育成するとは、社会的事象をさまざまな角度から分析し、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。見学や調査を含めた体験的な活動や、子どもが解決したいと思う社会問題を調べていくような問題解決的な学習を位置付ける。そうすることで、社会生活について理解するために、自分の思いや考えを根拠をもって表出し、人々が相互にさまざま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。さらに、社会的事象をさまざまな側面、角度から正確にとらえ直すだけでなく、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り、またよりよい社会の形成に貢献しようとしていくのかを考えることで、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育むことができる。

本校の社会科では、新学習指導要領を見据え、社会的事象を多角的に見て、選択・判断し、自己の変容に子ども自らが気付くことができるように単元を設定し、深い学びを育成することを大切にしてきた。社会的事象を多角的に見るとは、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。また選択・判断させることで、根拠が明確となり、社会的事象をより多角的にとらえるようになる。

以上のことから、社会科における「未来を志向する子」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 自分なりの思いや考えを表出し 社会的事象・他者・自己とかかわり 多角的なものの見方・考え方を身に付けながら よりよい社会の形成のために主体的に社会とかかわろうとしていく子
--

## 2 社会科における決める授業デザイン

社会科における決める授業デザインとは、学ぶに値する社会的事象に子どもが出合い、その中から問いを見つけ、主体的に選択・判断し、根拠を明確にしながら、多くの友達との対話を通して、社会的な見方・考え方を養っていけるようにする。

そのために、教師は、子どもが本気で考えたい社会的事象は何なのか、子どもが自分の考えを根拠とともにしっかりともち、選択・判断をくり返して考えていくような社会的な見方・考え方が十分に身に付くための社会的事象なのかをしっかりと吟味しなければならない。そして子どもが主体的、対話的で深い学びになりうるように問いをもたせられるようにする社会的事象との出会わせ方を工夫することで、子どもが追究し対話を通して深い学びにつながる。そこで、選択・判断をせまる問いを教師が投げかけ、考える視点を絞り、考えの間口を狭めることで、子どもは浅い学びから深い学びになる。

そして、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。自分と同じ意見でも根拠となるものが違っていたり、根拠となるものが同じでも解釈の仕方が違っていたりする。また、異なる意見を聞くことで今まで気付かなかったことに気付いたり、根拠となる資料をもう一度吟味することで自分の考えが深まったりする。こ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、決める根拠が更新されていく。また、実際に社会の形成に従事している関係諸機関の人からの聞き取り調査を通して、よりよい社会を形成していくための工夫や努力、専門的なことや重要なことを学び、子どもが再度、選択・判断して決め直すための根拠が更新されていく。

このように、よりよい社会の形成に主体的にかかわっていくための選択・判断をさせる場面を単

元の中に複数回位置付けていく。同じ問いに対して、もう一度よく考えて決め直す場も設定していく。その中で変容した過程がわかるように可視化する工夫も行う。そうすることで、自己の変容に気づき、自己の成長を認識できたときに、子どもは社会により主体的にかかわろうとする、社会の一員としての自覚を実感していくはずである。

### 3 決める授業の手だて

#### (1) 社会的事象との出合わせ方を工夫する

今までの生活体験や既習内容との相違点が見出せる社会的事象に出合わせる。そこから子どもは「前までは～なはずなのに、なぜ～なのか？」というような問いをもつ。各々の問いの交流を通して、集団の中で解決する価値のある問いへと高めていく時に、子どもは能動的な学びの中で追究していく追究課題を決めていく。例えば、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や子どもの心がゆさぶられるような事象との出会いによって追究課題を決めていく。

また、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に出合わせたり、よりよい社会の形成に携わっている人に出会わせたりする。このような出会いを単元の中で複数回位置付けることで、よりよい社会をめざして、選択・判断をくり返しながら自分の立場を明確に決めていく。

#### (2) 社会の形成に従事している人・友達の考えと比較し 議論させる

子どもは社会の形成に従事している人（ゲストティーチャー）や友達の考えを聞くことで、自分では気付かなかったことに気付いたり、自分の考えと比較したりする。そうすることで、さらに考えを広げ、深めていく。このような対話のある活動を意図的に取り入れる。例えば、ゲストティーチャーの話の聞いたり、地域の関係諸機関の人へ聞き取り調査をしたりする活動、友達同士のペアやグループでの話し合い活動、自分の考えを明確にした討論活動などである。その際に、中学年では見学や調査活動で見つけた事実によって、高学年では統計資料や地図、年表によって、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示すことで、自分の考えを明確にもつことになる。

また、議論していく中で、自分たちにできることは何かを考えさせる。その際に思いつきや実現不可能なアイデアではなく、だれもが納得できる実現可能なアイデアになっていくように練り上げられるような議論になるようにしていく。前の単元での社会的事象と再度比較することも大切である。中学年では、自分たちにできることは何かを考えていき、高学年では「～の立場で」「～の一員として」と考えたり、どちらを優先すべきかを考えたりしながら決めていく。

#### (3) 選択・判断した過程をふり返り 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選択・判断した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。例えば、単元のはじめに書いた考えと終わりに書いた考えを比較するときに、事実と意見を分けて記述したり、事象と事象の関連を矢印や線で結んだりする。このように単元を貫くような同一の課題に対する子どもの選択・判断した単元のはじめと終わりの考えを、比較・関連付けたり、細分化したりして、今までわからなかったことがわかったり、見えていなかった事象が見えるようになったりする。

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させる。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のか、自分の考えとは異なる友達の考えによってなのか、変容の根拠を明確にすることで、自己の変容を自覚することができ、深い学びを味わうことができる。

単元の終末には、よりよい社会をめざして中学年では自分にできることは何かを決め、高学年ではこれからの未来を分析・予測し、社会とどのようにかかわっていくのかを決める。学習してきた過去の自分、そして現在の自分を見ながら、将来の自分を考えていくことで、子どもが主体的に社会にかかわろうとしていく。

## (1) 社会的事象との出合わせ方を工夫する

## 4年生「命とくらしをささえる水」の実践から

子どもは、水道水を当たり前で飲んでいる。どこから来ているのか、どのように作られているのか考えたこともない。水道水は飲んでも安全だという意識すらもない。子どもの水道水に対する当たり前の意識を変えるために、まず単元の導入では、「A水道水」と「B池の水」を提示し、「どっちの水を飲みたい？」と子どもに尋ねた。「A水道水」を31人の子どもが選んだ。「B池の水」は2人いた。

Aを選んだ理由は、雨水がダムにたまって、その水をどこかできれいにしているからという理由であった。Bを選んだ理由は、沈殿していけば上の方の水は飲めるという理由であった。Aを選んだ子どもから、Bはにごっているし、汚くて体に悪いものがあるかもしれないから飲めないという理由もあがった。選んだ理由を考察すると、Aを選んだ子どもは水道水ができるまでの仕組み（沈殿→ろ過→消毒）に気付きつつあることがわかる。Bを選んだ子どもは沈殿までの気付きはあったが、まだ消毒のことまで気付いていない。しかし、どちらとも、まだどのように作られているのかははっきりとはわかっていない。

次に、どれだけ日常生活で大量に水道水が作られているのかわかっていないので、生活のどの場面で水を使っているのかを確認したあと、「1日に1人どれだけ使っているのか」と尋ねた。子どもは数字の予想を立てるときに、適当に推量することが多いので、こちらから選択肢を示して、予想を決めさせた。150Lより少ないと答えた子どもは8人、150Lよりも多いと答えた子どもは25人であった。多いと予想した子どもが多かったのは、水の使用場面を先におさえたため、子どもの認識は多いになったと考えられる。



資料1 ペットボトルで視覚化

そこで、実際にペットボトルでどのぐらいになるのかを可視化して示した（資料1）。150Lの量を見せてから、20Lずつ増やしていった。子どもの認識のズレが生むようにした。340L分のペットボトルを見せたあと、どんな問いをもったのかをノートに書かせた。すると、水はどこで、どのように作られているのかといった教師の予想とは違って、大半の子どもは、「何に使っているのか」といった問いが最も多かった。子どもの意識は、生活の中のどこで使っているのかを確認していたので、その中でもどこが一番多く使っているのかを知りたくなっていたのだと予想した。ノートに

問いを書いたものを机間指導で見取っていたので、「なくなるのか」、「5人家族だと5倍の水だし、近所だったら、町全体だったらと考えるとすごい水の量になるから、どのようにして運ばれてくるのか」、「これだけの水をどこで、どのように作られているのか」と書いた3名を順番に指名し、発言させた。単元を貫く学習問題を子どもから作り上げていきたかったためである。その発言を取り上げたことで、子どもはその発言から、〈どこで、どのように作られているのか〉わからないことに気付き、学習問題が決まった。

ここでは、子どもが社会的事象と出合うときに、誰もがスムーズに学習できて、これまでの経験から感覚で選べるような自分で決める活動を入れることで、子どもは能動的に学習内容に入っていくことができた。また、数量の可視化を通して、使用している水の量の認識のズレを明らかに生み出し、疑問をもつことができた。しかし、数量のインパクトが強かったため、最初の安全な水の認識とともに出来上がっていく問いについて教師の予想がずれていたため、即応的に修正していった。その際に、机間指導が有効にはたらくことがわかった。

第2次で金沢市の末浄水場の見学を終えて、水を作る仕組みや働いている人の工夫や努力を学習したあと、第3次〈水はなぜ、大切なのか〉を改めて考えさせる時間を設定した。それは、日本では当たり前で水を飲むことができ、不便だと感じていない世の中であり、水は大切だという認識が薄いと感じたからである。そこで、世界中で毎年180万人の子どもが、汚



い水が原因で亡くなっているという事実とカンボジアの水道事業の事象と出合わせた（資料2）。授業後、A児は次のようにふりかえりを書いた（資料3）。

ふりかえりからは、A児がカンボジアの水道事業の進歩よりも、多くの子どもが亡くなっている事実を重く受けとめていることがわかる。そして、日本と諸外国の水道事情を比較し、日本の水のよさや水の大切さを改めて認識している。このことから、単元の中で、水の大切さを再認識させるために、新たな日本の水のよさを再認識できる社会的事象と出合わせたことは有効な手だてになった。

	給水普及率	給水時間	配水管の長さ
1993年	25%	10時間	268km
2009年	90%	24時間	30000km

日本の青年海外協力隊が協力してきた。

資料2 カンボジアの水道事業の変遷

私たちは、当たり前のようにきれいな水を飲んだり、普通に使ったりしていますが、世界では水を川に取りに行き、大変な思いをして使っています。そして1年に180万人の子どもが川の汚い水などを飲んで死んでいます。だから、日本の青年海外協力隊の人が外国に行って協力しています。そのおかげで前よりは飲める水が多くなったり使える水が多くなったりしています。外国では水が大切だと言うことがあるけど、日本は当たり前のように水を使っていて、私は今まで水は普通にあるものだと思っていましたが、今日の授業で水はとても大切で日本人は幸せだなあと思いました。

資料3 A児のふりかえり

## (2) 社会の形成に従事している人・友達の考えと比較し 議論させる

### 4年生「ごみのしまつと活用」の実践から

ごみの減量化を考えていくにあたり、ごみを有料化していく施策が全国的に行われている。金沢市でも平成30年2月からごみ袋が有料化になり、ごみ袋を買わなければいけなくなる。この市の施策を取り上げることで、子どもはごみ問題を自分のこととしてとらえることができると考え、〈ごみの有料化に賛成か〉について自分の考えを決め、議論した。

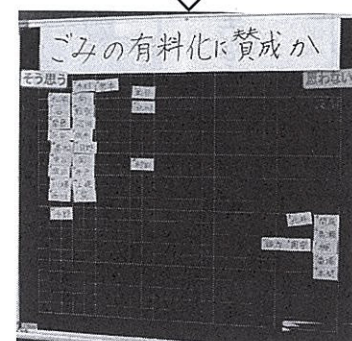
まず、子どもは感覚的に有料化に反対していた。しかし、家で考えてきたら賛成になったと授業前に申し出てきたB児が次のように発言した（資料4）。

B児：ごみ袋を有料化すれば、ごみ袋を使わないようにするから、ごみを減らすことになるかもしれないから賛成にします。  
 C児：Bさんの意見を聞いて、賛成にします。お金を使わないようにごみを減らそうとするから賛成です。  
 （たくさんの子どもが賛成へ移動する）  
 教師：なぜ移したのかわけを教えてください。  
 D児：Bさんの意見を聞いて、ごみが減るとごみ処理場の人の仕事が楽になると考えたからです。  
 教師：例えばどんなことですか。  
 D児：ペットボトルの仕分けの仕事や、ごみ収集車の仕事など、大変だと思える仕事が楽になるからです。

資料4 友達の考えと自分の考えを比較し変容させた場面

B児は前時の授業後、家族から話を聞いたり、もう一度授業を思い出したりして、改めて自分の決めるがそれでよかったのかどうかを問い続け、考え直してきた。そしてC児やD児、他多数の子どもはB児の考えを聞いて、新たに自分の決めるを考え直し、見学したことや学習したことを思い出し、働いている人のことまで考えた決めるへと根拠を明確にして更新させることができた。自分本位の考えが、より広い視野から客観的な考えへと更新できた場面だった。たくさんの子どもが考えを変容させた（資料5）。

また、話し合っている中で、徳島県上勝町でのゼロウェイスト運動の事例を提示した。ご



資料5 前時授業の終わりと本時授業の終わりの子どもの考えの変容



ごみの有料化（指定のごみ袋を買う）に賛成ですか？ 名前（  
 ①賛成です ②少し賛成です ③少し反対です ④反対です

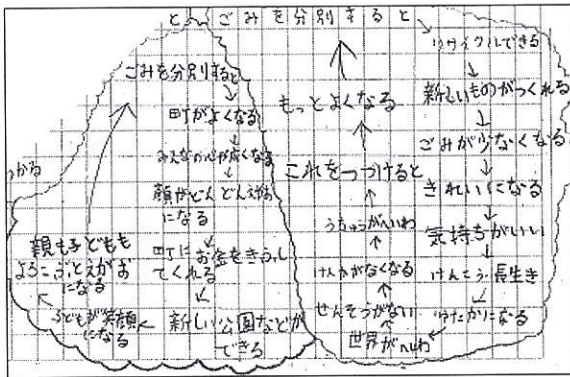
反対です④

その理由  
 やはり、指定のごみ袋を買って、  
 たかいお金をはらわないと  
 いけないから。5、45円だぞ  
 うまいばう4本もつえるし。

賛成です①

その理由  
 ごみくんにお金をかけた  
 ら、ごみをへらそうと思う  
 人が多くなるから、あと、  
 松岡夏子さんが、いすよう  
 に、1人1人がごみのこと  
 について考えられるから。

資料6 E児のふりかえりシート



資料7 F児のノート

みステーションが町で1ヶ所しかないことや、34の分別をしていること、ごみ処理にかかる費用を金沢市と比較して提示した。その後この運動の推進者である松岡夏子さんや上勝町長のコメントを紹介し、再度、ごみの有料化に賛成するかを決めさせた（資料6）。

E児はB児の考えだけでなく、上勝町の松岡さんの一人一人がしっかりとごみについて考えてほしいという願いも受けて、「一人一人がごみのことについて考えられるから」という理由で有料化に賛成すると考えが変容している。友達や社会の形成に従事している人の考えをしっかりと受け止めて、自分の考えを明確にしている。

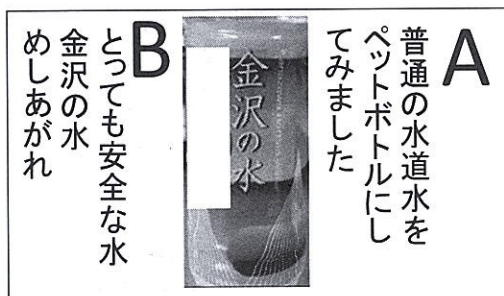
第3次では、〈ごみを分別していくとどのような社会になっていくのか〉をみんなで考えた。ごみを分別すると、どうなっていくのかを矢印でつないでグループで考えていった（資料7）。グループ活動の途中で「先生、つないでいったら、またもとに戻っていった。」と言い出したグループがあった。そのグループ代表のF児が黒板に出て説明した。子どもの中で循環型社会への気づきが生まれた瞬間だった。このように、

子どもは友達との対話から新たなよりよい社会のしくみを導き出していった。誰もが納得できる実現可能な社会について中学年でも考えることができることを見取ることができた。

### (3) 選択・判断した過程をふり回り 自己の変容に気付かせる

#### 4年生「命とくらしをささえる水」の実践から

金沢市末浄水場で、緩速ろ過方式で作られた水を「金沢の水」としてペットボトルで売っているのだが、第3次では、そのペットボトルのラベルの文言を考えるという活動を行った。子どもは、普通の水ではなく特別の水であることはわかっているが、既習を生かした文言に変容していけばよいと教師は願って取り組んだ。



資料8 2つの例文を出して決めさせる

まず、取り組みやすいように、子どもにとっては不足感があり、子どもはもっといい文言を考えたいとなるような2つ例文を提示した（資料8）。Bを選んだ子どもが多数いたので、教師から「学習したことをもっと付け足してもよい」という条件を出してワークシートに書かせた。

大半の子どもは、「緩速ろ過方式で」、「ゆっくりと時間をかけて」、「薬を少なく」などのキーワードを取り入れながら、作っていた。

次に、浄水場で働いている人に「金沢の水に込められた願い」についてインタビューしたもの（犀川の水、そのものを味わってほしい、川をみんながきれいにしているからこそおいしい水が飲めること）を提示し、その後、実際に「金沢の水」を試飲させた。7月の暑い日だったこと、授業中に水を飲むという格別な体験だったこともあり、子どもはその水をコップに移すときも慎重に水を取り扱っていて、少しでもこぼしていたらお互いに注意をしていたほど、大切に試飲していた。このことから水を大切にする気持ちが表れていた。

試飲後、子どもはもう一度ラベルに書く文言を考えて、ワークシートに書いた。変容の中に働いている人の願いを入れてほしいという教師の思いがあった。F児ははじめ、「自然の力





## (1) 社会的事象との出合わせ方を工夫する

## 5年生「米作りのさかんな地域」の実践から

本単元では第1次から第2次で山形県庄内平野について学習した。第3次で石川県の米作りについて扱った。第3次の学習問題を「石川県の米作りはさかんと言えるか」と設定した。第3次でこの学習問題を設定した理由は、子どもに第1、2次での既習内容を生かして物事を判断する力を養わせたいと考えたからである。米作りのさかんな地域である山形県庄内平野に関する知識を生かして石川県の米作りがさかんかどうか判断させることにした。以下は第3次1時の様子である。

本時では2種類の資料を提示した。一つは石川県の米作りがさかんだとは言えない方に子どもの考えが傾く資料であり、もう一つはさかんだと言える方に傾く資料である。これらの資料を段階的に提示することによって子どもに一つの資料（視点）からでは今回の問題は判断できないということを感じさせたいと考えた。

まず、始めの時点での子どもの意識を確認するために石川県の米作りがさかんかどうか聞いた。すると、さかんではないという声が多かった。子ども全員に学習問題を自分の事として捉えさせるために、ネーム磁石を黒板に貼り、自分の立場を可視化させたところ、言えるが14名、言えないが23名、どちらとも言えないが3名いた。

そこで、各都道府県の米の生産の順位を表した資料を提示した。石川県の順位は22位であり、丁度全体の半分ほどの順位である。この資料を提示した上で、意見を変えてもよいと伝えたところ、何人かの子どもがネーム磁石を動かした。ここで再度石川県の米作りはさかんと言えるか聞いた。すると以下のような反応があった（資料1）。

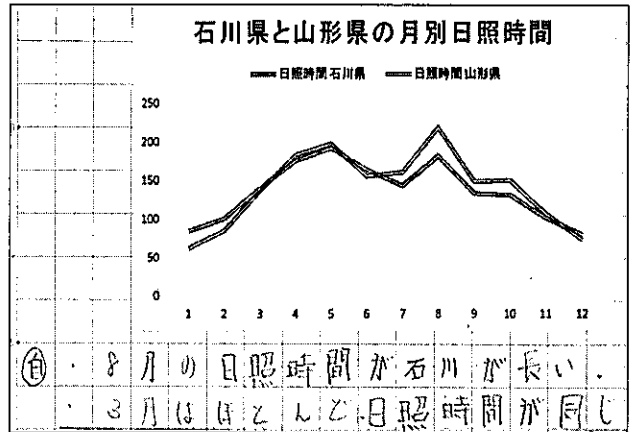
- A児：言えると思います。生産量が全国ランキングの半分よりも上だし、たくさんの米の種類があるからです。
- B児：言えないと思います。順位は半分より上だけど、さかんとは勢いのあることでランキング10位以内でないと言えないからです。
- C児：言えると思います。たくさんのお米の種類がある。石川県は雪が多いので、たくさんの雪解け水ができて水が豊富だからさかんだと言える。
- D児：どちらかまだわかりません。金沢市には金沢平野があると習いました。平野ではたくさんお米を作ることができると思いますが、実際の石川県の順位は低いので真ん中にしました。
- E児：言えると思います。この前白山市に行ったとき、田んぼがとても多いことに気付きました。金沢市は少ないけど、別の市では作られているのだと思います。
- F児：言えると思います。石川県は米作りに適した条件がそろっていいからだと思います。

## 資料1 米の生産量に関する資料を見たときの子どもの反応

同じ22位という情報を見ても、子どもによってその受け取り方がちがうということが、A児とB児の発言からわかる。22位を全体の半分よりも上であるとして肯定的にとらえるA児に対して、B児は10位以内に入っていない時点でさかんとは言えないと主張している。B児の「さかんとは勢いのあること」という発言は単元の導入時に国語辞典で「さかん」という言葉を調べたときに「勢いがいいさま」と書かれていたことから出たと考えられる。全体で確認した定義である。C児とD児は既習事項を生かした発言をしている。C児は2次で学習した水が豊富であるという米作りに適した条件の知識とこれまでの生活経験を結び付けて判断している。D児は米作りには平野が適しているという知識と金沢には金沢平野があるという知識を結び付けながらも、生産量の順位の低さからどちらとも判断できずにいる。E児は自身の生活経験から言えるという判断をしている。F児の発言は2次での既習事項とこれまでの生活経験そして石川県は米作りがさかんであってほしいという情意的な部分が相まって出たものと思われる。

子どもにこの資料だけで石川県の米作りがさかんかどうか判断できるかと尋ねると、今のままでは判断できないと答えた。そこで、どうすれば判断できるかを子どもに決めさせた。

すると子どもは資料が欲しいと答えた。ここで即応的なデザインとしてF児の発言を取り上げ、米作りに適した条件を確認し、日照時間に意識を向けさせた。その理由は次に提示しようとしていた日照時間に関する資料が教師主導ではなく子どもの意見から出てきたようにしたかったからである。この資料は山形県と石川県の年間の日照時間を折れ線グラフで表したものである。子どもは山形県と石川県の折れ線グラフを見比べたときにグラフの形が類似していること、夏場に関して言えば石川県の方が日照時間が長いということに驚いている様子であった



資料2 日照時間の資料に対する子どもの気付き

(資料2)。生産量の資料でさかんとは言えないに流れていた子どもの思考が揺さぶられた瞬間であった。この資料を提示したことにより、子どもは一層さかんと言える言えないの判断をつけにくくなった。

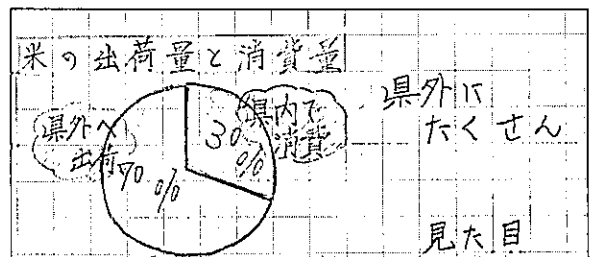
そこで、もう一度どうすれば判断できるかを決めさせた。そうすると、子どもから別の資料が欲しいという声が出た。どのような資料が必要か問い返したところ、年間の平均気温、土地利用図、耕地面積、降水量、米の出荷量という意見が出た。この中で特に人数が多かった耕地面積と米の出荷量を提示することとした。これらの資料を見たときに、どのようなことがわかれば石川県の米作りはさかんと判断できるかを子どもに尋ねた。すると、作付面積に関しては全国の平均よりも高ければさかんであると言えると言った。また、出荷量に関しても全国の平均よりも上であればさかんと言えるという答えが出た。

本時では段階的に米の生産量全国22位という石川県の米作りがさかんだと言えない方に傾く資料と石川県が山形県よりも日照時間が長いというさかんと言える方に傾く資料を提示した。このように段階的に複数の視点の資料を提示するという工夫によって、子どもは一つの資料(視点)からでは今回の問題は判断できないということを感じさせることができた。そのため、子どもは判断するためには別の資料が必要であると考え、さらにはどのような資料が必要かまで決めることができた。以上の子どもの姿から資料の内容と提示の仕方は、子どもの能動的な追究意欲を高めるためには有効な手だてであったと考えられる。

(2) 社会の形成に従事している人・友達の考えと比較し 議論させる

5年生「米作りのさかんな地域」の実践から

第3次1時を経て子どもの中には石川県の米作りがさかんかを判断したいという思いが高まっていた。第3次2時では石川県の米作りがさかんと言えるかを判断するためにはどんな資料が必要かを話し合った。その中でも特に必要だという意見が多かった資料を第3次3時で提示することにした。本時が始まる前の子どもの立場はさかんだと言える方に19名、言えないに1名、中央のどちらかわからないに18名が位置していた。第3次1時の後、子どもの思考はさかんだと言えるの方に傾いたことがわかる。ここでまず、子どもから要望のあった各都道府県の米の作付面積に順位を付けた資料を提示した。この資料では石川県の順位は23位であり、前回の生産量の資料と同様にどちらかと言えばさかんとは言えないと判断する資料である。子どもは23位という順位ではさかんなかは判断しづらい様子であった。そこで次に出荷率に関する資料を提示した。すると、子どもから「ええー」と驚きの声が上がった。石川県産の米の3割が県内で消費されており、7割が県外に出荷されていることに対して意外性を感じたようだ。子どものノートからも県外にたくさん出荷されていることに対する驚きが伝わってくる(資料3)。しかし、この事実に対する子どもの受け取り方には違いがあっ



資料3 子どもの驚きがわかるノート



た。次の資料は子どもの発言である（資料4）。

- G児：石川県で作っているから石川県で食べられていると思ってたけど、3分の1くらいしか食べられていないので驚きました。
- H児：県外の人たちが石川県のお米を欲しいと言っているのだと思います。
- I児：県外にいっぱい送っているということはさかんと言えるのではないかな。
- J児：作付面積は普通でも県外出荷率が県内消費率の2倍以上だからさかんだと言えると思います。
- K児：作付面積は石川県は真ん中だからさかんとは言えないと思う。出荷率を見ると70%が県外に出ているけど30%が県内で食べられているけど、結局どれだけ作ったうちの70%かがわからないと判断できない。比べる県が必要だと思う。
- L児：確かに新潟のほうが出荷量すごく多い。

#### 資料4 県外への米の出荷率を見たときの子どもの反応

G児の発言からは出荷率の資料が意外性のあるものであったことがわかる。H、I、J児は県外に多くの米が出荷されていることを肯定的にとらえていた。県外に多く出荷されているということはそれだけ石川県の米が他県の人から認められているということであり、石川県の米作りはさかんであると判断したようだ。それに対し、K児は割合の大きさではなく、あくまでも生産量や作付面積といった実数にこだわっていたようだ。どれだけ割合が大きくとも、もともとの米の数が少なければさかんだとは言えないという考えをもっていた。K児の主張に対しL児も割合の大きさではなく出荷量の実数に目をつけることができた。

ここで子どもの視点を変えるため新たな資料を提示した。それは米の等級検査に関する資料である。子どもはここではじめて生産された米はその品質によって等級が付けられるということを知った。次に全国平均、新潟県、石川県の生産された米に占める一等米の比率を棒グラフに表した資料を提示した。生産量、作付面積ともに全国第1位であった新潟県産のコシヒカリの一等米の比率は78.9%である。それに対して石川県産のコシヒカリの一等米の比率は90.3%である。この事実を知ったとき、子どもからは「ええー」という驚きの反応が返ってきた。ここで一等米の比率で石川県の米作りがさかんかどうか判断できるか尋ねた。以下が子どもの反応である（資料5）。

- H児：石川県のお米は手間ひまかけて作っているから石川県のお米は人気なのだと思います。
- I児：新潟はお米を大量に生産しているけど、その分2等米や3等米も大量に生産しているし、石川はHさんが言ったように手間ひまかけて作っているから1等米が多いのだと思います。
- J児：味ではなく形だから形はいいけど味はちょっと違うのかな。
- L児：手間をかけているから品質は良いのだろうけど、生産量が低いためさかんとは言えない。
- K児：1等米の比率は90パーセントだけど、生産量がもともと低いからさかんとは言えないんじゃないかな。
- M児：勢いだけではさかんとは言えない。手間をかけていることからさかんだと判断できる。量で新潟と比べないのであれば、石川もさかんだと言えると思います。

#### 資料5 一等米の比率を見たときの子どもの反応

教師がこの資料を提示したねらいは、「さかん」という言葉のとらえ方を転換させることにあった。子どもは「さかん」を生産量の順位や作付面積などの量的な視点でとらえていた。そこに米の等級の資料を提示することで質的な視点でも考えさせようとした。H児やI児の発言からは、質という視点で思考し始めたことがわかる。石川県は生産量などの量的な視点では、決して米作りがさかんな地域とは言えない。しかし、質的な視点でとらえると品質の良い米を生産しているので、さかんと言えると判断する子どもが増えるのではないかと考えた。一方で量的な視点にこだわり続ける子どももいた。K児の発言は、たとえ90パーセントであってももともとの生産量が低ければ、一等米の量も少ないという事を主張していることがわかる。これは資料1のB児の発想と似ており、たとえ割合が多くとも、もともとの生産量が少なければ、さかんであるとは言えないという考え方である。注目すべきはM児の発言である。量的な視点と質的な視点の両方で考えている。量の視点で他県と比較しないのであれば、質的によいものを作っている石川県は米作りのさかんな地域である判断したようであ

る。

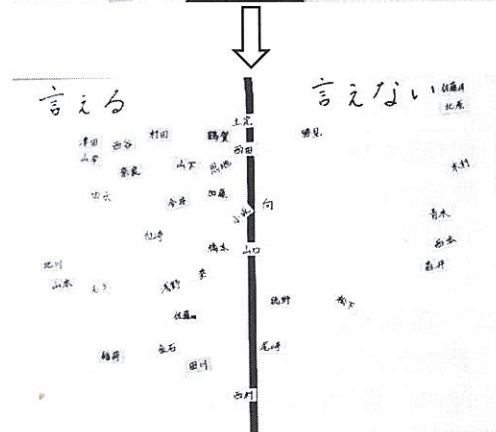
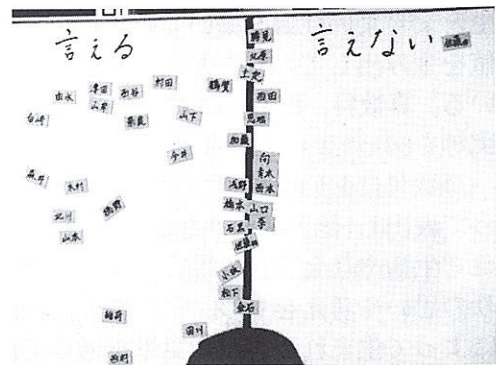
共通の資料を読み取らせ、議論させてみると、子どもによって考える内容が異なることがよくわかる。友達の考えを聞く中で自分とは違う考え方にふれることができる。その結果M児のように二つの考え方を尊重した意見をもつことができるようになる。子どもに視点の異なる資料を提示し、その資料から読み取ったことを議論させることは多角的なものの考え方を身に付ける上で有効であったと考えられる。

### (3) 選択・判断した過程をふり返り 自己の変容に気付かせる

#### 5年生「米作りのさかんな地域」の実践から

第3次3時の最後にもう一度ネーム磁石を使って、石川県の米作りがさかんかどうか、今の自分の立場を可視化させた。すると授業の初めは、言える言えないの判断がつかず中央にネームを貼っている子どもが多かったが、授業が終わるときには中央にネームを貼る子どもはかなり減った(資料6)。全体的に見ると言えないに移動させる子どもが増えた。この姿は教師にとって予想外のものであった。最後に子どもに提示した一等米の比率の資料は、石川の米作りがさかんであると言えると判断するために用意したものであったからだ。子どもがふりかえりを読むと、品質がよいということはそれだけ一粒に手間をかけていることだと解釈し、石川県の米の生産量が低いことと結び付けていた。

教師の予想とは反していたが、最終的に言える言えないどちらにも偏らず、全体的に散らばってネーム磁石が貼られる結果となった。このことから本時を通して子どもはさまざまな資料から多角的に一つの問題を見つめ直し、判断することを経験できたのではないか。子どもはネーム磁石を動かすという手だてによって自己の思考の変容を捉えることができたと考えられる。



資料6 ネーム磁石からわかる  
子どもの思考の変容

### 成果と課題

今回の実践で三つの手だてをとったことで本校の社会科がめざす子どもの姿に近づけたのではないかと考える。具体的には、次の3点が挙げられる。1点目は、資料の出し方を工夫したことによって、多角的な視点をもたせ子どもの思考を揺さぶり「さかんと言えるか判断するためにはあの資料がほしい」という思いをもたせ、主体的に考えさせることができた点である。2点目は、友達と考えを議論したことで、同じ資料からもいろいろな考え方ができることに気付かせ、多角的なものを見方・考え方を養わせることができた点である。3点目は、授業の要所でクラスの全員がネーム磁石を貼って自分の考えを表出する機会を与えたことで、自己の思考の変容をとらえさせることができた点である。

今後の課題としては、子どもは資料をもとにして話してはいるが、根拠となる事柄が抜けていたり、思いだけで発言したりしていることがあった。黒板に貼られた資料だけではなく、地図帳や資料集など第2の資料も活用しながら、説得力のある発言ができるようにしていきたい。そのためには、普段の授業から常に資料が子どもの手元にある状態をつくるのが大切であると考えられる。また、現段階では、意見を発表させた際、資料など明確な根拠をもとにして話している場合と、自分の思いのみで話している場合がある。これらを混同するのではなく、根拠をもとにして思考・判断・表現していけるようにしたい。