

自ら考え判断できる子どもを育てる社会科学学習

—「思考活動」と「知識の獲得」を関連させる学習活動の工夫—

社会科学研究会議

多和田 律子¹

山本 憲広²

白子 由紀³

鈴木 正博⁴

要 約

変化の激しい現代社会に対応できる力を養うため、社会科学では「日本や世界の諸事象に関心をもって、多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度の育成」をねらいの1つに掲げている。そこで本研究会議でも「思考力・判断力の向上」をはかるための学習活動・学習支援の工夫についての研究に取り組んだ。

本研究会議では、思考力・判断力は「思考活動」と「知識の獲得」が互いに基礎となり、スパイラル状に支えあっていくことによって向上されるのではないかと考えた。そこで、この両者を関連させる効果的な学習活動・学習支援に焦点を絞って考察することとした。

まず、子どもの思考活動が知識に支えられたものとなり、より広く深く活発なものとなるための手立てを「揺さぶり」と定義し、仮説を設定した。また、「揺さぶり」の活動・支援として「発問」「資料・教材」「体験活動」「表現活動」「子ども同士のかかわりあい」「単元構成の工夫」を想定した。

次に、予備検証授業を通じて「揺さぶり」に必要な要素を検討し、「意外性」「既知から未知へ」「自己投影」「情への訴え」等を見いだした。

さらに検証授業では、根拠となる知識のつながりを明確にするために、単元の知識構造表を作成し、ねらいに迫るための学習問題や学習活動、「揺さぶり」の活動・支援のねらいと内容、単元・授業構成を検討し、実践に取り組んだ。

その結果、

- 「揺さぶり」の活動・支援を効果的に学習活動に組み込むことにより、子どもは知識を根拠とした思考活動を行い、思考活動を積み重ねることによって、活用できる知識を獲得することができる
 - 「揺さぶり」を効果的に組み込むためには、「揺さぶり」の3つの側面や、組み込むための前提条件等を考慮することが必要である
- という2点が明らかになった。

キーワード：思考力の向上、思考活動、知識の獲得、揺さぶり

目 次

I 主題設定の理由・・・・・・・・・・	52	4 検証授業の実際と考察・・・・・・・・	56
1 主題について・・・・・・・・・・	52	III 研究のまとめ・・・・・・・・・・	62
2 問題の所在・・・・・・・・・・	52	1 仮説の検証・・・・・・・・・・	62
II 研究の内容・・・・・・・・・・	53	2 今後の課題・・・・・・・・・・	65
1 研究の仮説・・・・・・・・・・	53	参考文献・・・・・・・・・・	66
2 研究の方法・・・・・・・・・・	53	指導助言者・・・・・・・・・・	66
3 「知識の獲得」と「思考活動」 のかかわり・・・・・・・・・・	54		

¹川崎市立富士見中学校教諭（長期研修員）

²川崎市立長尾小学校教諭（研修員）

³川崎市立新城小学校教諭（研修員）

⁴川崎市立有馬中学校教諭（研修員）

I 主題設定の理由

1 主題について

高度情報化や国際化など、変化の激しい現代社会においては、その変化に対応できる力、生涯にわたって学び続ける力、すなわち「確かな学力」の育成が重要となってくる。そのため、社会科・地理歴史科・公民科では、小学校、中学校及び高等学校を通じて「日本や世界の諸事象に関心をもって、多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度の育成」をねらいの1つとして掲げている。

そこで本研究会議でも次のように研究主題を設定し、「思考力・判断力の向上」をはかるための学習活動・学習支援の工夫について研究に取り組んだ。

研究主題

自ら考え判断できる子どもを育てる社会科学習

2 問題の所在

国立教育政策研究所「平成15年度教育課程実施状況調査」、神奈川県教育委員会「平成18年度神奈川県公立小学校及び中学校学習状況調査」、及び「平成18年度川崎市立中学校学習診断テスト」の結果、社会科では表1に挙げたような力・知識が十分に子どもたちの身に付いていないという状況が読み取れる。

こうした実態の改善の糸口を探るため、社会科教育の傾向について振り返ってみた。

高度経済成長期の社会科は、学習指導要領の内容も多く、知識注入型の授業になりがちであったと言われている。「暗記しなければならない知識」が膨大であり、しかも教師の一方的な説明で授業が進んでいくことが、「社会科嫌い」を生む一因であるとも考えられていた。

この反省から、平成元年の学習指導要領では、学習過程や変化への対応力の育成を重視する新学力観が提示され、子どもの個性や主体的な学びを尊重する教育へと転換が図られた。これによって、1990年代には、いわゆる「ゆとり教育」が展開されていく。このことを市川伸一は「『教師は教えずに、自力発見または協同解決させるのがよい授業である』と見なされる傾向が強まってきた」と指摘している。¹⁾

この傾向は、それ以前の「知識注入型」への反動も一因すると考えられる。「知識注入型」で学んできた現在の社会科教師の中にも、「知識を身につけさせる」ということへの拒否反応がうかがえる。知識を教えられないことのないまま始まる学習は、時として「当てずっぽう」「独りよがり」になる恐れはないだろうか。市川も「教えずに考えさせる授業」によって生じる問題点として表2のような例を挙げている。²⁾

同様の指摘は、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「審議経過報告」（平成18年2月）や「第3期教育課程部会の審議の状況について」（平成19年1月、以下「審議の状況について」と略す）でも見受けられる。「審議経過報告」は、「現行の学習指導要領に至るまでのある一時期において、子どもの自主性を強調する余り、教師が指導を躊躇する状況があったのではないかと述べ、「審議の状況について」は、「基礎的・基本的な知識・技能を確実に定着させる上で、教えて考える指導の徹底が重要である」と強調している。

では、今後の社会科教育は、どう変わっていったらよいのであろうか。

平成17年10月に中央教育審議会が発表した答申「新しい時代の義務教育を創造する」では、「基礎的な知識・技能の育成（いわゆる習得型の教育）」と、「自ら学び自ら考える力の育成（いわゆる探究型の教育）」とは、対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両方を総合的に育成す

- 歴史の大きな流れ、大きな変化、時代背景などをつかむ。
- 相対的に事象をとらえる。
- 複数の資料を関連付ける。
- 基礎的な知識の理解・定着
- 概念的な知識の理解・定着

表1 子どもに十分に身に付いていない力

- 「教科書に書いてあるようなこと」にすらたどりつけず、基礎的な内容が理解できない子が大量に生まれやすい。
- 発展的な課題をする時間がなく、高いレベルに行き着かない。

表2 「教えずに考えさせる授業」の問題点

¹⁾ 市川伸一・鏑木良夫編著『教えて考えさせる授業 小学校』図書文化社 2007年 p.8

²⁾ 市川伸一・鏑木良夫編著『教えて考えさせる授業 小学校』図書文化社 2007年 p.10

ることが必要である」とうたわれている。この考え方は、教育課程部会の「審議経過報告」「審議の状況について」及び「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」（平成19年11月）にも引き継がれている。「審議経過報告」では、知識・技能の活用が定着を促進したり、探究的な活動が知識・技能の定着や活用を促進したりすることもあり、知識・技能の定着と、活用する力、自ら学び自ら考える力は相互に関連しあって力を伸ばしていくものである、という考え方を提示している。

本研究会議では、「思考力・判断力」を育成していくためには、「思考活動」と「知識」との相互作用のあり方が鍵となるのではないかと考えた。「思考活動」というものは、体験や学習及びメディアなどを通じて得た「知識」を根拠として行われる。また、「思考活動」を通じて子どもは「知識」を再構築し、知識の意味内容に納得・理解し、獲得・定着させていく。つまり、「思考力・判断力」は「思考活動」と「知識の獲得」が互いに基礎となり、スパイラル状に支えあっていくことによって、向上していくものであろうと考えた。

そこで本研究では、「思考活動」と「知識の獲得」を関連させる効果的な学習活動・学習支援に焦点を絞って考察することとし、次のような副題を設定した。

副題 「思考活動」と「知識の獲得」を関連させる学習活動の工夫

II 研究の内容

1 研究の仮説

前章で述べた「主題設定の理由」をふまえ、次のような仮説を立てた。

子どもの考えを揺さぶる活動・支援を、効果的に学習活動に組み込むことにより、子どもは知識を根拠とした思考活動を行い、また思考活動を積み重ねることによって、活用できる知識を獲得するのではないか。

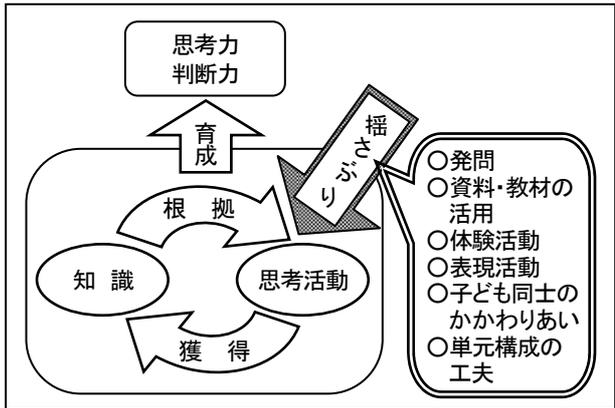


図1 研究仮説の概念図

2 研究の方法

本研究会議では、以下のように研究を進めることにした。

(1) 研究主題に関わる資料収集

文献及び先行研究から、思考力を育てるための手立て、「知識」と「思考活動」とのかかわり、子どもの思考を揺さぶる手立て、学習のねらいを達成するための単元計画の立て方について探る。

(2) 研究に関わる言葉の定義づけ

「知識の獲得」「思考活動」「揺さぶり」など、本研究会議ではどのようにとらえるのか明確にする。

(3) 予備検証授業の実施

仮説の前提として、授業実践を通して「子どもの思考を揺さぶる条件（要素・構造）」を検討する。

〈検討の視点〉

- 「揺さぶり」の活動・支援の妥当性 ～子どもは期待される反応を示したか。
- 「揺さぶり」の活動・支援の効果的な扱い方 ～どのように扱えば、より効果をあげることができたか。
- 「揺さぶり」の活動・支援の可能性 ～計画された活動・支援以外に、どのような場面で子どもが驚き・感動・意欲の高まり・困惑を示しているか。

(4) 検証授業の実施と授業分析、仮説の検証

検証授業における子どもの反応や振り返りカード・ワークシート等の記述から、右の2点について分析・考察・検証する。

- 「揺さぶり」の活動・支援を行うことによって
- ① 子どもは知識や経験・情報を根拠とした思考活動を行っていたか。
 - ② 子どもは知識に対する理解はより深まったか。

3 「知識の獲得」と「思考活動」のかかわり

本節では、仮説を支える基本的な考え方について述べる。

(1) 「知識の獲得」とは

子どもたちが学校教育を終えて、あらゆる活動が高度な知識や情報を必要とする「知識基盤社会」に出ていくときに、「知識」を活用することができるようになるためには、子どもたちはどのように知識を「獲得」すればよいのだろうか。

知識の表出としての文言を「覚えた」だけでは、覚えた学習の場面と少し状況の違った場面になると、その知識を利用することができない。知識の意味や内容を納得し理解し、表3のような状態になって初めて、他の場面でも活用できる、生きて働かせることができるのではないか。「知識の獲得」とは、このような形で知識を身につけることであると考える。

- 自分の言葉に置き換えて語ることができる
- 頭の中にイメージ化できる
- 他のことを考えときの根拠や参考、比較対象とすることができる

表3 知識を獲得した状態

(2) 「知識の獲得」と「思考活動」

前項で述べたような「知識の獲得」のためには、暗記するのではなく、子どもの主体的な思考活動が必要となる。森分孝治は「思考は知識・理解を獲得する手段であり、思考の質は獲得される知識・理解の質によって測られる。知識・理解が思考を促し、体系的で間違いのより少ない知識・理解が広くて深く正確な思考をもたらす。」「思考力形成の鍵は知識・理解にある」³⁾と述べている。

では、「知識の獲得」と「思考活動」は具体的にどのように関わりあうのか、知識の階層性に注目して考えていく。

本研究会議では知識は表4のように分類できると考える。⁴⁾一般化され、法則性を持つ

- 概念的知識⁵⁾：事象の本質的意味、法則性を表す
例) 自由・権利と責任・義務の適度なバランスが、よりよい社会を創る
- 関連的知識：複数の事象・事物の関係を表す
例) 一人一人の権利を守るためには「公共の福祉」を大切にしなければならない
- 具体的知識：事象・事物の存在、状態、名称を表す
例) 基本的人権には自由権、平等権、社会権などがある

表4 知識の分類

「概念的知識」は、他の学習や日常生活の様々な場面に応用することができ、「生きて働く知識」ということができる。そして、その「概念的知識」や「関連的知識」の事実的裏づけとなるのが「具体的知識」である。授業の中でこの「具体的知識」の確認を丁寧に行うことで、上位の知識がより確かなものになると考えられる。

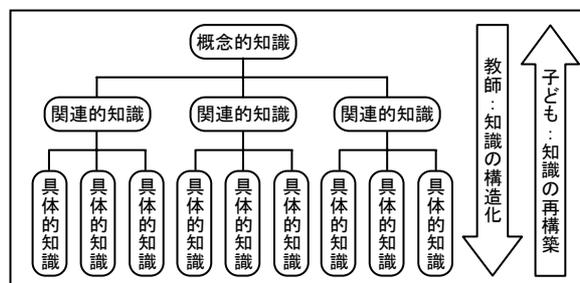


図2 知識の構造化

また、指導計画を立てる際には、単元のねらいとする「概念的知識」を明らかにし、それを支える「関連的知識」や、そこにたどり着くための基礎・基本となる知識を図2のように構造化し、その単元・授業で取り上げる「具体的知識」を精選する必要があると考える。

これらの知識を獲得したり活用したりする場に関わる思考活動としては、表5のようなものが考えられる。⁶⁾

³⁾ 森分孝治「社会科における思考力育成の基本原則－形式主義・活動主義的偏向の克服のために－」全国社会科教育学会「社会科研究」第47号 1997年 p.2

⁴⁾ 次の文献を参考としている。 岩田一彦編著『小学校 社会科の授業設計』東京書籍 1991年
北俊夫『新しい知識観に立つ授業の改革』明治図書 1999年
高山博之「社会的事象を追及する態度と思考・判断」、「社会科教室」No.27 2001年

⁵⁾ 概念的知識は、さらにいくつかのレベルに分けることができ、中には単元の積み重ねや一年間・複数年にわたる学習によって初めて獲得されるものもある。本研究の授業実践では「単元目標の具体的内容」を概念的知識としている。

⁶⁾ 次の文献を参考としている。 岩田一彦編著『小学校 社会科の授業設計』東京書籍 1991年
北俊夫『新しい知識観に立つ授業の改革』明治図書 1999年
岩田一彦「社会科における思考力の育成」、人間教育研究協議会編『教育フォーラム 39 思考力を育てる』金子書房 2007年

例えば、図3のように、個々の具体的知識を結びつけて関連の知識を生み出す過程では、比較して共通点・相違点を見いだす、関連性を見いだすなどの思考活動が行われる。概念的知識を生み出す過程では、統合させるなどの思考活動が行われる。概念的知識を用いて関連的知識・具体的知識を確認する過程では、例を挙げるなどの思考活動が行われる。

また、獲得した知識は、次のステップにいかすことができる。例えば、原因を推測する、結果を予想するという思考活動は、すでに獲得した知識を根拠とすることによって、より事実に基づく思考活動となる。

(3) 思考活動を活発にさせるには

実際の授業での思考場面では、視点が一面的であったり、根拠が乏しかったり、理解を伴わない言葉だけの説明になったりするなど、表面的な思考活動にとどまってしまう場合がある。本研究会議では、図3のように、子どもの思考活動が知識に支えられたものとなり、より広く深く活発なものとなるための手立てを「揺さぶり」と定義した。そして、予備検証授業を通じて、子どもを「揺さぶる」ためには、表6のような要素を少なくとも1つ以上備えていることが必要であると考えた。また、このような要素を持ち、子どもを「揺さぶる」ことができる具体的な活動・支援と、かかわりの深い思考活動として、表7のものを想定した。

学習のねらいである「概念的知識」と、それに迫るために必要な思考活動を明らかにし、「揺さぶり」の活動・支援を効果的に授業に組み込むことにより、子どもの思考は揺さぶられ、その結果、知識に支えられた広くて深い活発な思考活動が行われ、生きて働かせることができる知識が獲得されたと考えた。

この考え方をもとに、具体的な授業実践を通じて検証を行っていきたい。

- 時間的・空間的な広がりの中で考える
- 様々な立場や視点から考える、多面的・多角的に考える
- 比較する ○関連付ける ○統合する ○一般化する
- 具体化する ○例を挙げる ○推測する ○判断する
- 疑問や課題を見いだす ○共通点や相違点を見いだす
- 変化や傾向を見いだす ○因果関係を見いだす
- 意味、意義、役割、特色、価値を見いだす
- 法則性を見いだす

表5 知識と関わる思考活動⁶⁾

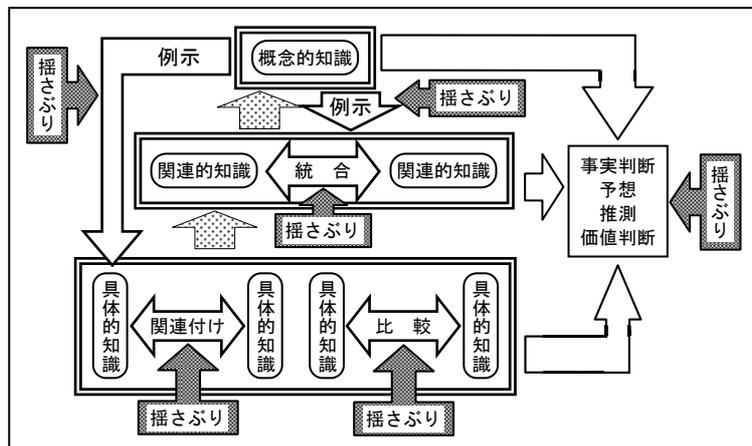


図3 思考活動・知識の獲得・「揺さぶり」の関連

- 意外性
意外な事実との出会い
- 「既知」から「未知」へ
「知っているつもり」もしくは「まったく知らない」ところへ、新たな知識・情報を追加
- 自己投影
自分に置き換えて考えられる
自分に問いかける、自分を振り返る
- 情への訴え
「同情」「困惑」「怒り」などの感情を刺激

表6 「揺さぶり」に必要な要素

「揺さぶり」の活動・支援	関わる思考活動の例	実践例掲載P	「揺さぶり」の活動・支援	関わる思考活動の例	実践例掲載P
発問	・疑問を見いだす	54	表現活動	・比較する	54, 56
	・推測する			・関連付ける	54, 56, 58
資料・教材	・例を挙げる		子ども同士のかわりあい	・統合する	54
	・比較する	58		・推測する	58
	・関連付ける	58		・価値判断する	54, 56
	・具体化する	58		・様々な視点から考える	56
	・推測する	58		・比較する	54, 56, 58
体験活動	・課題・疑問を見いだす	54, 56, 58	単元構成の工夫	・関連付ける	54, 56, 58
	・別の視点から考える	54, 56		・推測する	58
	・比較する	54		・価値判断する	56, 58
	・疑問を見いだす	54		・比較する	
				・関連付ける	56
				・具体化する	56

表7 「揺さぶり」の活動・支援と思考活動

4 検証授業の実際と考察

前節の考え方をふまえ、根拠となる知識のつながりを明確にするために、単元の知識構造表を作成した。その上で、ねらいに迫るための学習問題、学習活動、「揺さぶり」の活動・支援のねらいと内容、および単元・授業構成を検討して、検証授業を実施した。

(1) 検証授業 A小学校3年「町ではたらく人たち～町のおとうふ屋さん Sとうふ店のひみつ～」

①単元の目標

- ・地域の生産に関する仕事を調べ、それらの仕事と自分たちの生活との関わりについて理解することができる。
- ・地域の生産に関する仕事を調べ、それらの仕事に携わっている人々の工夫や努力を考察することができる。
- ・地域の生産に関する仕事を調べ、それらの仕事と国内の他地域との関わりについて理解することができる。

②単元計画（11時間扱い、○は時数）

- とうふはどのように作られるのだろう。①
 - ・町のものづくりについて想起する。
 - ・豆腐は何から作られるのか考える。

揺さぶり：実物資料、発問
「豆腐」「大豆」疑問を見いだす

学習問題：大豆から豆腐がどのようにしてつくられるのだろう？
- とうふ作りの計画を立てよう。②
 - ・調べてきた豆腐の作られ方を発表し、表にまとめる。

揺さぶり：体験活動「豆腐作り」
調べたことと比較して考える
- とうふをつくらう。③④
 - ・考えた作り方に基づいて豆腐を作る。
 - ・Sとうふ店では1日に何丁のとうふが作られているかを考える。

揺さぶり：体験活動「豆腐の数の確認」
クラスで作った豆腐・Sとうふ店で1日に作られる豆腐と同じ数の紙片を模造紙に貼る
体験と比較し、疑問を見いだす

学習問題：Sとうふ店では120丁のとうふをどのようにして作っているのだろう？
- Sとうふ店の見学の計画を立てよう。⑤
 - ・Sとうふ店では120丁の豆腐をどのように作っているのか予想する。
 - ・Sとうふ店で見学するときに見てくことや聞いてくことを考える。

揺さぶり：体験活動「豆腐店見学」
体験したことと比較して考える
- 計画に沿ってSとうふ店を見学しよう。⑥⑦
 - ・視点に沿って見学し、考えた質問に沿って質問する。
- 「機械で作っているか」について見学のまとめをしよう。⑧
 - ・見学で分かったことに基づいて、120丁の豆腐を機械で作っているかどうかについてまとめる。

揺さぶり：資料「Sさんの日課表」
Sさんの日課に疑問を持つ
- なぜ、Sさんは朝早くからとうふをつくっているのだろう。⑨
 - ・見学で分かった「Sさんの日課」についてまとめる。

揺さぶり：ビデオ資料「Sさんへのインタビュー」
別の視点から理由を考える

学習問題：なぜ、Sさんは朝早くからとうふをつくるのだろう？
- 他に見学でわかったことをまとめよう。⑩
 - ・「120丁の豆腐をどうやって作るのか」という学習問題以外に質問したことをまとめる。
 - ・大豆の産地と豆腐の出荷先についてまとめる。
 - ・Sさんがいつごろから豆腐を作っているかについてまとめる。
 - ・温度管理をどのようにしているかまとめる。

揺さぶり：子ども同士のかかわりあい「学習問題に対する話し合い活動」
自分の意見と比較・関連付ける
- 学習したことを新聞にまとめよう。⑪
 - ・単元を通してわかったことを新聞にまとめる。

揺さぶり：表現活動「新聞作り」
知識や思考を整理し、価値判断する

③知識構造表（一部抜粋、全体については別紙資料を参照のこと）

単元名		まちではたらく人たち～町のおとうふ屋さん Sとうふ店のひみつ～									
おさえない概念的知識		地域で働く人々の仕事に対する工夫や努力、地域の生産の仕事と生活の関連、地域の生産の仕事と国内他地域との関わり									
		《具体的な授業展開の構想》									
時数	学習項目	学習のねらい	この時間におさえない概念的知識＝他の単元・分野にもあてはまること	この時間におさえないこと「明確に」「漠然と」の両方	根拠となる知識① 前時までに「おさえない知識」	根拠となる知識② この時間で確認させた知識	必要な発問	学習問題	どのようなタイミングでどのような揺さぶりをかけるか	おこなう活動 用いる資料	今後の学習の根拠 となっていく知識
⑨	なぜ、朝早くからとうふを作っているのだろう。	なぜ、朝早くからとうふを作っているのかについて考える。	地域の豆腐店は、店に買いたる客のため以外にも、学校に配達するために、1日の時間の使い方を工夫している。	なぜ、朝早くからとうふを作るのか。	・朝早くからとうふを作り始めている。 ・とうふ作りは、時間程度で終わる。 ・豆腐店の豆腐作りに対する努力と実際に豆腐作りの現場を見ることができなかったこと	豆腐店はお客さんのことを考えて豆腐を作っていること	「なぜ、朝早くから豆腐を作るのだろうか？」	なぜ、朝早くからとうふを作るのだろうか？	・朝4時から作っているという事柄への驚き。 ・豆腐店の日課表に昼の休憩時間がある。その時に作って保存しておけば、朝早く起きなくてもいいのではないかと投げかけ。 ・子どもが「朝早くに客が買いに来たら」と子供用校舎の校舎の写真	地域の豆腐店の日課表、インタビュービデオの視聴「早朝には買いに来ない」、配達用の車の写真	地域の豆腐店の工夫や努力が、自分たちの生活を支えている。

④第9時の活動の様子（抜粋）

実際の活動の流れと子どもの主な反応	分析・考察など
<p>教師：「一日の生活を、(模造紙の)日課表にまとめていきます。」 教師：子どもの発言にあわせて、マグネットプレート(以下、MP)を貼る。 『とうふを作り始める』『とうふを作りおわる』『店をあける』『店をしめる』 教師：「空いている時間は、何をしていますのしょう。」 D：「自由な時間を過ごしている。」 E：「休んでいる。」 教師：MP『休けい』を貼る。 F：「配達。」 教師：MP『はいたつ』を貼る。</p>	<p>「配達」と言う言葉が周りの子の中にインプットされず、反応も少なかつた。子どもの予想が間違っていて、他の理由を考えようとしたとき、思考の材料として「配達」という言葉がなかつた。</p>
<p>揺さぶり 発問 MP『とうふを作り始める』『店をあける』を11時頃に移動して「空いている時間ではいけないの？」 子：「えーっ！だめーっ！」 教師：学習問題を板書</p>	<p>視覚に訴えたので、小3の子たちにも非常にわかりやすかつた。何人かが「えーっ」と声を上げることで、周りの子も「動かしたらまずいのでは」という気になるのではないかな。</p>
<p>なぜ、Sさんは朝早くからとうふを作るのだろう？</p>	<p>動かした段階での子どもの意見や、そう考える根拠はどうだったのだろうか。立場を明らかにさせてから学習問題に取り掛からせたら、子どもに考える視点ができるので、考えに広がりができるのではないかな。</p>
<p>教師：『ぼくこうだな』と思うものをノートに書き、発表してください。」 C：「どンドンお客さんが来たら困る。」 G：「10時近くにお客さんが来たら、作るのが大変だから。」 A：「豆腐を冷やすため。」 E：「2つあって、休憩をいっぱい取りたいからと、電話(で注文)が来た時に配達に時間がかかるから、なるべく早く届けられるように。」 B：「朝早くほしい人もいるから。」 教師：『客』に関する記述に黄色の下線を引く。 「これらの意見は似ていませんか？」 教師：「本当にお客さんは来るのですか？」</p>	<p>「客」以外の意見が出てきたとき、「他の人と見るところが違ってるね」などの対応をしたらどうだったかな。 客に関する意見の板書に黄色でアンダーラインを引いた時点で、子どもには「この意見が正解だ」という思いがあったのではないかな。</p>
<p>揺さぶり Sさんへのインタビュービデオ Sさん：「昔は結構朝早くに買いに来ていましたが、今は前の日に買って冷蔵庫に入れておけるので、朝は来なくなりました。」</p>	<p>「早朝に客が買いに来る可能性がある」と考えている子どもを揺さぶり、他の理由を考えさせる。</p>
<p>教師：「お客さんは朝早くは来ないそうです。なので、こんなに朝早く起きなくてもいいと思うのですが。」 G：「お豆腐を冷やしておく。」 B：「前は人が来てたので、今来なくなつたからって、『行こう』と思うかもしれないから、時間をずらすわけにはいかない。」 教師：「スーパーでも朝6時に開いていない所は多いです。朝早くやっても、困らないのではないですか。」 E：「遠くの人が買いに来て、作られてなくても、帰るわけにはいかない。」 教師：S豆腐店の配達用の軽自動車の写真を掲示</p>	<p>ビデオ後、ほとんどの子どもは「もうわからない」と思考が止まってしまう、「もういい」。学習問題に対する予想がビデオ中の回答によって否定され、前に壁が立ちふさがつたとき、乗り越えようとする気力がなかつた。 →目に見えるような形で思考を整理してあげることが必要ではないかな。 →「客」に関する意見の板書は消す、「客」以外の意見を別々に書き出す・赤い線で囲うなどクローズアップさせれば、発想の転換ができたのではないかな。</p>
<p>A：「大豆を運ぶ。」 B：「大豆をどこかに買いに行く。」 教師：「話がそれてしまいました。」 B：「配達もある。」 G：「朝早く開いた所に『配達してください』と言われてる。」 教師：「それはどこでしょう。写真を貼るのでわかつたらノートに書いて下さい。」 近隣の2小学校の校舎の拡大写真を掲示 教師：「発表してください。」 C：「小学校に大豆を運んで、その大豆で豆腐を作る。」 子：「豆腐を運んで給食に出す。」 G：「豆腐や大豆を給食に出すから、朝4時におきる。」 教師：「インタビュービデオで確認しましょう。」 (以下略)</p>	<p>子どもの中に「商品を届ける」という発想がなかつた。作った商品は「店で売れるもの」。 →「売る」と「配達する」は別の次元。見学で聞いてきたことは「店で売る」ことが中心であり、消費者から見れば「買いに行く」。「配達」は「届けられる」であり、しかも届け先は家庭(我が家)ではなく学校。それが一足飛びになってしまったので、子どもはわからなかつたのではないかな。</p>

⑥考察

単元前半で体験活動を組み込んだことにより、子どもにとって単元の学習のねらいが明確になった。「揺さぶり」の活動に設定した「インタビュービデオ」は、言葉では単純に「お客のため」と言う子どもの思考に一石を投じ、立ち止まって考えさせることにおいて効果を上げたと言える。しかし、そこから「お客のため」とはどういうことか深く考えさせるには、さらに次の点を考慮する必要がある。

- 子どもに思考するための素地があるか、子どもは思考するための材料(知識・情報・体験)を持っているかを見定め、学習問題や問いを設定する。
- 子どもの思考を整理する。
 《具体的な手立て》
 ・板書(子どもの意見)の整理、思考の材料になるものをクローズアップ
 ・具体的なイメージを持たせられるような、補助(説明的)資料の提示

(2) 検証授業 B中学校3年「民主政治と政治参加～住民参加による地方自治～」

①単元の目標

○関心・意欲・態度	: 自分たちが住んでいる地域の政治に対する関心を高め、暮らしやすいまちづくりについて進んで考えようとしている。
○思考・判断	: 自分たちが住んでいる地域の現状から課題を考えるを通して、暮らしやすいまちづくりについてさまざまな側面からとらえ、自分なりの根拠をもって考え、判断することができる。
○技能・表現	: 自分たちが住んでいる地域の課題にかかわる資料を適切に選択して調べ、暮らしやすいまちづくりについて考えたことを発表することができる。
○知識・理解	: 住民自治を基本とする地方自治の考え方が、地方公共団体の政治の仕組みや働きを貫く基本的な考え方であることを理解することができる。

②単元計画 (5時間扱い、○は時数) ※知識構造表については、別紙資料を参照のこと

1 国の政治と地方公共団体の政治には、どんなちがいがあろうか。①②

- ・既習事項をもとに予想する。
- ・国の政治と地方公共団体の政治のしくみを確認し、関係図に表す。
- ・関係図を比較して違いを読み取り発表する。
- ・地方公共団体の仕事を、既習事項をもとに予想する。
- ・地方公共団体の仕事を調べる。
- ・国の政治と地方公共団体の政治のちがいについてまとめる。

揺さぶり：単元構成の工夫
一般的事項の学習
→具体例の提示→表現活動
具体的事実にあてはめたり関
連付けたりして考えを深める

2 川崎市の条例③

- ・川崎市は自分にとって住みやすいまちだと思ふかを考える。
- ・資料Ⅰ・資料Ⅱを見て、気づいたことを発表する。
- ・資料Ⅱが何の資料か考える。
- ・資料Ⅰ・資料Ⅱを見て、わかることを発表する

揺さぶり：統計資料
「首都圏人気沿線の駅ベスト10」(Ⅰ)
「駅別放置自転車台数全国ランキング」(Ⅱ)
川崎駅は全国1位、資料名を伏せて提示
別の視点から川崎について考え、課題を見いだす

学習問題：放置自転車をなくすためにはどうすればいいか。

- ・自転車放置の原因と影響、対策を考える。
- ・条例があるのに放置自転車がなくなる原因について考える。

揺さぶり：拡大写真資料
「道をふさぐ放置自転車」
「がら空きの駐輪場」
原因や対策を様々な視点から考える

3 条例案作り ④⑤

- ・いくつかの川崎市の条例について、目的・対象を考え、分類する。
- ・「住みやすいまち川崎」を目指して、個人で条例案(目的・関係する人の責務)を考える。
- ・班で条例案を1つにまとめる。
- ・クラスで条例案を1つにまとめる。
- ・条例案の提出手続きについて確認する。
- ・川崎市は住みやすい町だと思ふか、再度考える。

揺さぶり：資料「川崎市自転車等放置防止条例」
原因や対策を様々な視点から考える

揺さぶり：表現活動「条例案作り」
比較・関連付けて、様々な立場や視点
から、どのようなことが必要か考える

揺さぶり：子ども同士のかかわりあい
「条例案をまとめるための話し合い活動」
自分の意見と比較・関連付けながら、より良いものを判断する

③着目見の様子 (振り返りカード・ワークシートの記述、ゴシック体は授業者の観察記録)

	①	②	③
通地 し方 て自 治の 学 習を	国と地方では、規模の違いだけで、仕事内容や役職などはさほど変わらないと思っていましたが、地方では首長さん(国で言う総理大臣)を国民が決めたり、条例といった規則で実行するなど、国とは違って住民の人たちのために細かな所まで仕事をしたり、住民の声を反映しやすくし、それをすぐに実行できるなど、住民と近い関係にある地方政治はとてもよいと思いました。	私が知った違いは、国会が内閣より上と、地方議会と首長が対等ということです。見てみると国の政治と地方の政治は形がとても似ていたもので、さっき書いたことは驚きでした。他にわかったことは、政治家のような仕事以外にそこに住んでいる人たちのためになるようなことをやっていることです。	地方は国民の声が聞きやすい。首長も議会も地方は国民に信頼されている。地方では国より細かいところに気づき、問題にもすぐに対策が打てて、対象がはっきりした対策ができて、他が迷惑になることが少ない。
とや川 思す崎 ういは か町住 だみ	どちらともいえない ゴミの分別が楽なのに分別が雑。区などによっては交通があまり便利じゃない所がある。	川崎は住みやすい町だと思 交通が不便ではないと思う。	川崎は住みやすい町だと思 ない 坂が多い。坂が急すぎる。不良が多い。 カラスが多い。遊ぶところが少ない。
な放 く置 す自 転車 にを	(1回目)放置自転車をなくすために、川崎では条例が定まっていますが、まったく改善できないのが現状でした。その対策として、駐輪場を無料にするといっていました、それでは経営できないので、この問題を解決するのは難しいことだと思いました。	(1回目)今日初めて分かったことですが、川崎市の条例で放置自転車について作られていたこと、昭和62年ぐら いから作られているということは、昔から(前から)放置自転車がすごかったのだ なと思いました。	(1回目)駅から近く、無料で大きい駐輪場を作る。コンビニとかでも駐輪スペースはあった方がいいと思う。放置できるスペースにはコーンを置いて放置できないようにする。

	①	②	③
③ な放 く置 す自 転 車 に を	(2回目) 放置によって持ってかれて保管する料金を上げて、罪を重くするか、条例を厳しくして、使用者に注意を呼びかける。でも、正直言うと、どんなことしてもなくならないのが現実だと思います。	(2回目) 罰金だけではなく、監視をしていてあまりにもひどい人を捕まえる。	(2回目) お店ごとに駐輪場を作って、そこに止めた人に電話番号と名前を書いてもらう。地方自治体でチラシを作ったり、車で宣伝。学校に手紙を配ったりする。放置できるスペースを三角コーンなどで防ぐ。
	自転車放置の対策について、初めに考えたものより、意見交換を通して考えが広がっている。ただ、現実には解決できないと考えている。	自転車放置の対策として20年以上前から条例がつけられていることに驚きを感じ、自分なりの解決策を考えている。	対策としてすぐに条例を思い浮かべていた。条例内容の広報や駐輪スペースの遮断、自転車利用者の確認など様々な角度から対策を考えていた。
④ 「個 人 の 条 例 案」 づ くり	お金の使い方考えよう条例 〈目的〉 今、必要なものに対して、大切にお金を使っていこうとする試み。 〈関係する人の責務や義務〉 市民は意見を言う権利があり、市長さんたちはそれをかなえようとする責任がある。	地域とのふれ合い条例 〈目的〉 最近では地域との関わりがないため、ふれ合いの場を作る。 〈関係する人の責務や義務〉 町会の会長さんなど、代表の人たちで話し合って決める。	安くて遊べて広い施設を作る 〈目的〉 あそびの場を作る。楽しむ。 〈関係する人の責務や義務〉 遊ぶ人: 最低限のマナーを守る。 作る人: 安全で安心できるものを作る。
	市の財政について考えた条例であり、そこに住民の意見を反映させていこうとする姿勢が感じられる。	地域住民同士の関わりをふやしていこうとする条例を考えた。自治会に着目したのはおもしろい。それに関わる人の立場で条例を考えられるとよい。	何かを制限する条例ではなく、何かをつくる条例を考えた。目的を具体化できると良かったが、施設を作る側、使う側の責務について考えている。
⑤ 作 り ク ラ ス の 条 例 案	川崎の町をよりよくするには意外と多くの意見が挙がり、川崎もまだ良い町とは言えないなと思いました。しかし、条例を作ることは、市だけでなく、その他の地域にも活用されていければ、さらに良い地域になると思いました。	普通に暮らしている町でも、よく考えてみると不便だと思ったり、これが必要だと思うことがたくさん出てきました。クラスからの意見ではとても深いところまで考えられていたので、すごいと思いました。	条例1つにも目的やそれに関係する人の責任や対象を考えなきゃいけないで大変だと思った。でも、こうやってみんなまで話し合ったりすることで、よりよく住みやすい川崎市が作れるのはいいと思う。
	条例づくりを通して、川崎の良い点や改善点に気づくとともに、条例を作る意義やそれを他地域に広げていくことが大切だと感じている。	条例づくりの意見交換で、普段あまり感じていなかった川崎の実態に気づき、見方が広がり、考えも変容している。	条例づくりを通して、自分たちが住んでいるまちを良くしようと話し合うことの大切さを感じている。条例の意義についての理解は今ひとつ。
だ川 と崎 思は う住 み や す い 町	どちらもいえない 交通が便利でも放置自転車が多かったり、公園があっても不審者が多かったりで遊べないなど、まだまだ不足点があるからです。	川崎は住みやすい町だと思わない よく考えながら思い起こしてみると、最初は川崎市は住みやすい町だと思っていました。けれど、条例を考えていくうちにどこが不便なのかということを見ることによって、普段は何気なく過ごしているけれど、不便や安心できていない人はきっと一人はいるに違いないと思いました。	どちらもいえない ゴミ、不良、坂が多い。ショッピングセンターや遊ぶところが少ない。星があまり見えない。けど、住んでいる町だし、特に不便なことはないから、物が不足したりとかはなくていいと思う。
単 元 を 通 し て	地方自治では、私たち住民の要望をピックアップして、さらによい地域にしていくための取り組みが行われています。その条例案を考え、つくるのが、とても大変でした。一見、条例名だけ見ると良い部分しかないと思うのに、多くの人の意見で不足点が多く挙げられて、一つの条例をつくることは、簡単な作業ではないと思います、私たち住民も条例化されていなくても守れることは守りたいと思いました。	私は地方自治という身近にある政治をあまり知らなかったの、いい学習になったと思います。もしかしたら一生政治(地方の)にはかかわらないとしてもしっかりと、首長や都道府県議会のしくみや、私たち市民でも条例などを制定の請求ができるのだということを知って、これからは生かしていければと思いました。	地方自治は住民の意見が通りやすく、条例を作るのも1/50でよくてびっくりした。条例案が提出されて、その条例が実行が不可能だったらどうするのか? と思った。川崎市もいろんな条例をつくったりして、よりよい町にしようとしているから、自分のできることは精一杯やっていきたいと思う。
考 察	地方自治が住民のために行われていることを実感できたようだ。また、一つの条例をつくることの大変さに気づくとともに、自分を含めた住民の意識についても言及している。	地方自治に関して、直接請求のしくみや地方公共団体の仕事については理解したようだが、自分自身の身に置き換えて、地方の政治をとらえることができなかったのか。	地方自治が住民の意見を反映しやすいしくみとなっていることを理解し、川崎市も例外ではなく、住民にとって住みやすいまちをめざして条例などがつけられていることに気づいている。ただ、住民参加の意識はうすい。

⑤考察

第3時の導入と第5時のまとめで「川崎は住みやすいまちだと思うか。」と問いかけたところ、第5時ではより多面的・多角的に考える子どもが多かった。「自転車放置」という、今まで知らなかった身近な川崎市の実態の1つを提示されたことによって、切実感を持って学習問題に取り組み、さらに表現活動「条例作り」や話し合い活動を通じて、川崎市の他の様々な実態をとらえようとし、さらに様々な立場に立って考えることができたと言える。その結果、第1・2時で学んだ事柄を自分の生活と結びつけて理解していることが、着目児の振り返りカードの記述の変容からうかがえる。

(3) 検証授業 C小学校6年「戦争から平和への歩みを見直そう」

①単元目標

- ・アジア・太平洋に広がって行われた戦争について調べ、戦争拡大の経緯や国民生活の様子、国内外の被害などについて理解することができる。
- ・戦後の諸改革や日本国憲法の制定、オリンピックの開催などについて調べ、日本が民主的な国家として出発し、やがて、国民生活が向上し、国際社会の中で重要な役割を果たすようになってきたことを理解することができる。

②単元計画（12時間扱い、○は時数） ※知識構造表については、別紙資料を参照のこと

- 1 戦争中、人々はどんな気持ちでどんな暮らしをしていたのだろう。①
- ・写真資料から、当時の子どもたちの暮らしや気持ちについて考える。
 - ・戦争について学習していきたいことを考える。

学習問題：戦争中の人々はどんな気持ちで暮らしていたのだろう。

揺さぶり：写真パネル資料

- 「川崎空襲で焼け野原になった町」
- 「子どもの銃剣訓練・なぎなた訓練」
- 「○神社の砲弾狛犬」

自分と比較して考え、疑問を持つ

- 2 なぜ日本は中国と戦争を始めたのだろう。②
- ・満州事変や日中戦争の発端を確認する。
 - ・満州に渡った人々がどのような暮らしをしていたか考える。
 - ・日本が満州を支配しようとした目的を考える。

- 3 なぜ戦争は拡大してしまったのだろう。③
- ・日中戦争の経緯や太平洋戦争の発端について確認する。
 - ・戦争が拡大して日本はようになったか考える。
 - ・戦争によってアジアの国々が受けた被害について考える。

- 4 戦争中の人々はどのような暮らしをしていたのか調べよう。④⑤⑥⑦

学習問題：戦争中の人々はどのような暮らしをしていたのだろう。

- ・3つのテーマに分かれて、書籍・インターネットで調べ、模造紙にまとめる。
- ・調べたことを発表する。

- 5 戦争はどのようにしておわったのだろう。⑧
- ・沖縄戦や原爆の写真を見て、感じたことを発表する。
 - ・敗戦までの経緯について確認する。

- 6 何もかも失った人々はどんなことを願っていたのだろう。⑨
- ・終戦後、人々の生活はようになったか考える。

学習問題：何もかも失った人々はどんなことを願っていたのだろう。

- ・戦後の子どもたちの写真や資料を見て、感じたことを発表する。
- ・人々はどんなことを願っていたか考える。

学習問題：戦後の日本はどのようにして民主的な社会を築いたのだろう。

- 7 日本国憲法の特長は何だろう。⑩
- ・戦後の授業や学級活動の写真を見て、感じたことを発表する。
 - ・日本国憲法の三原則の意味について考える。

- 8 独立回復後、日本の国民生活はどのように変わったのだろう。⑪
- ・戦後の日本の国際関係について年表で確認する。
 - ・高度経済成長による国民生活の変化や社会問題について考える。

- 9 アジアの国々とどのような関係を築いていけばよいのだろう。⑫
- ・戦後の日本とアジアの関係について年表で確認する。
 - ・アジアの国々とどのような関係を築いていけばいいか、自分にできることは何か考える。

揺さぶり：拡大写真資料

- 「兵器を運ぶ学徒」「きのこ雲」
- 「ケロイド」「人影の写った階段」

学習したことを踏まえて深く考える

揺さぶり：写真パネル資料

- 「川崎空襲で焼け野原になった町」

身近な立場から、具体的に考える

揺さぶり：拡大写真資料

- 「浮浪児のねぐら」

比較・関連付けて、様々な疑問を持ち、「願い」を推測する

揺さぶり：子ども同士のかかわりあい

- 「学習問題に対する話し合い活動」

自分の意見と比較・関連付ける
「願い」を推測・判断する

③第9時の活動の様子（抜粋）

実際の活動の流れと子どもの主な反応	分析・考察など
<p>揺さぶり 写真パネル 川崎空襲で焼け野原になった町</p> <p>教師：「戦争が終わって、子どもや家族の生活はどうなったと思いますか。」</p> <p>D：「貧しくなった。」</p> <p>B：「何もなくなつた。」「家のものとか・・・。」</p> <p>C：「戦争が始まる前よりも、もっと貧しくなった。」</p> <p>教師：学習問題を板書</p> <p>何もかも失ってしまった人々は、どんなことを願っていたのだろう。</p> <p>教師：「今までの授業を思い出して、初めの考えをカードに書き、発表してください。」</p> <p>子：「戦争が始まる前の頃の生活に戻りたい。」</p> <p>E：「大勢の国と、同盟を結んで、仲良しになってほしい。」</p> <p>子：「二度と戦争をおこさず、前よりも色々なことを発展させたい。」</p> <p>F：「人殺しとかがなくて、平和になってほしい。」</p>	<p>「揺さぶり」をかける上で、子どもにどんな知識・イメージがあるのか事前に確認するのは大切である。導入では子どもの反応が指導案検討の予想と違っていた。提示パターンを2,3通り準備しておき、子どものイメージに近いものから提示していけばよかったのではないかと。</p> <p>思いを問う場合、たくさんの答が出る可能性があるからこそ、「ここまで出してほしい」という教師のねらいも明確にしておかなければいけない。教師があいまいだと授業も漠然としたまま終わってしまう。単元計画の際に、子どもが思いつきそうな「願い」を具体的に挙げて分類し、ゴールを明確にする必要がある。</p>

実際の活動の流れと子どもの主な反応	分析・考察など
子：「えらい人に『戦争をしない』と約束してほしい。」 ④：「食べ物が食べたい。おなかが減ってるから。」 教師：「戦争が終わって、どんな感じだったと思いますか。」 子：「安心」「負けちゃった」「終わってよかった」	本時の展開を検討する際、予想される「願い」がどのような根拠から出てくるのか洗い出しておく必要がある。生活経験を根拠とすることもあれば、学習してきた事実を根拠とする場合もある。それを踏まえ、どんな資料を提示するとどのような考えを持つか予想する。
教師：拡大写真「青空教室」「缶詰を抱えて笑顔の子ども」を掲示 「写真を見ての感想を発表してください。」 教師：「この子どもたちからは『悲しい』という様子はうかがえませんが、本当に『うれしい』だけだったのでしょうか。」 教師：拡大写真「子どもの『米よこせ』デモ」、統計資料「価格の推移」を提示	前提となる知識が何を根拠とするか、また何を考えさせるかによって「揺さぶり」も違ってくる。どうやって全体で共有化していくか。 →本単元は、調べ学習で学んだことも違えば、その発表を聞いて印象に残ったことも違う。「揺さぶり」をかける時点で、どの程度のことを知っていて何を知らないかという素地が一人一人違っていった。 →事実をつまかせたい資料か、その裏にあるものまで考えさせたい資料か。問いの種類にも関係する。本時資料は「浮浪児が存在した」だけでなく、「なぜ浮浪児がいるのか」「浮浪児はどんな暮らしをしていたのか」など、その資料から考えさせたいことがいくつでも設定できる。 →1つの方向に向かっていく資料なのか、様々なイメージや疑問を膨らませる資料なのか。
教師：「親が死んでしまった子どもは、どうなってしまったのでしょうか。」 D：「どこかに押しつけられた。」 ⑤：「働かされた。」 様々な疑問を持たせ、切実感を持って「願い」を予想させる。 揺さぶり 拡大写真 浮浪児のねぐら	「平和」「安心」「元の生活」など、もつと授業者が切り返して、具体的な言葉で子どもに語らせてもよかったのではないか。 Gの発言は周囲の子に影響を与えた。「その意見を聞いて考えが変わった」とカードに記述している子もいた。 「復興の原動力」を子どもがどういう言葉で表現することが、授業者にとってのゴールなのか。「希望的な願い(戦争は終わったのだから苦しいけど前向きに頑張ろう)」と、「戦争は嫌だ(二度と戦争を起さたくない)」では、同じ願いでも深さがちがう。前者を本時の目標とするならば、「苦しいけど、戦争が終わってよかった」という内容が授業の後半に出てくるような授業構成にするべきではなかったか。
教師：「屋根のような小さいものがある、中では立てずに寝そべっています。この子たちは何をしていますのでしょうか。」 ⑥：「家を作って住もうとしている。」 D：「親がいなくなったのと同じで暮らしている。」 教師：「このような子たちを『浮浪児』と言います。両親を亡くして、子どもだけで集まって、一生懸命生きていました。」 教師：「もう一度聞きます。何もかも失った人々は、どんなことを願っていたのでしょうか。」 ⑦：「戦争したくない。」 E：「平和な暮らし。」 教師：「どんな風になれば平和な暮らし？」 E：「元の暮らしに戻りたい。」 子：「普通に安心して暮らせる。」 子：「食べ物がたくさん食べたい。」 G：「喜んでいる写真を見たけど、戦争に負けているし、貧しくなったし、結局は悲しいだけ。家族もいないし、ご飯も食べられないから、元の暮らしに戻りたい。」	「復興の原動力」を子どもがどういう言葉で表現することが、授業者にとってのゴールなのか。「希望的な願い(戦争は終わったのだから苦しいけど前向きに頑張ろう)」と、「戦争は嫌だ(二度と戦争を起さたくない)」では、同じ願いでも深さがちがう。前者を本時の目標とするならば、「苦しいけど、戦争が終わってよかった」という内容が授業の後半に出てくるような授業構成にするべきではなかったか。
教師：「『元の暮らしに戻りたい』とは、家族がいてみんながいるということですね。」 教師：「自分の考えに近いと思うものに、ネームプレートを貼って下さい。」 子：戦争したくない ～ 2名 元の暮らしに戻りたい ～ 17名 安心して暮らしたい ～ 1名 食べ物をたくさん食べたい ～ 7名 他の国と仲良く ～ 1名	Gの発言は周囲の子に影響を与えた。「その意見を聞いて考えが変わった」とカードに記述している子もいた。
教師：「これらを踏まえて、『誰かの意見を聞いて・・・』『この写真を見て・・・』という前置きをつけて、もう一度カードに、何もかも失った人々は何を願っていたか、考えを書いてください。」 (以下略)	「復興の原動力」を子どもがどういう言葉で表現することが、授業者にとってのゴールなのか。「希望的な願い(戦争は終わったのだから苦しいけど前向きに頑張ろう)」と、「戦争は嫌だ(二度と戦争を起さたくない)」では、同じ願いでも深さがちがう。前者を本時の目標とするならば、「苦しいけど、戦争が終わってよかった」という内容が授業の後半に出てくるような授業構成にするべきではなかったか。

⑤着目児の様子（振り返りカードの記述、⑨の上段は導入時、下段は学習のまとめ時、ゴシック体は授業者の観察記録）

	④	⑤	⑥
①	〈調べてみたいこと〉 「何で危ない戦争をしたのか」ぼくならいろんな人が死んでしまうなら、戦争なんてやりたくない。	〈調べてみたいこと〉 「昔の子どもたちの戦争についての思い」ぼくは戦争なんかしたくないし、銃などを持ちたくないから、昔の子どもはどうだったのか。	〈調べてみたいこと〉 「その頃の政治はどうなっていたのか(日本)」その頃の政治は一体どういうことをしてたか。
	詳しいことを調べていないので、「殺す=いけない」の認識だけである。なぜ戦争がおこったのか、考えさせていきたい。	自分と同じ「子ども」に着目している。同じ立場の目線から、戦争に対する考え方を深められると思われる。	「政治がこうだったら、子どもたちはこうならなかった」という視点から、戦争に対する考えを深められると思われる。
① ⑧	戦争で勝つてうれしい負けてくやしいじゃなくて、戦争はしてはいけないと思いました。原子爆弾が落とされてたくさんの人が死んでしまって、他の国とずっと仲良くすればいいと思いました。	強く心に残ったのは、人がとけて、もう石になってしまったことです。戦争の写真を見て、とてもかわいそうだと思いました。改めて、戦争は絶対にしてはいけないと思いました。	戦争から次のステップに進む(今は戦争より地球温暖化)。②戦争は、もう二度とやっではないいけない。未来で宇宙戦争というものがあるのかもしれない、でも世界の人は、もう二度と、同じことも繰り返さないと思います。お母さんにおこられたみたいだね！
	「戦争はいけない」ということだけでなく、具体的理由を考えることができています。	戦争の悲惨さが一番心に残っている。	戦争をしてはいけない理由が独特であるが、本人なりに理解しようと努力している。

	(A)	(B)	(C)
⑨	食べ物が食べたい。もう戦争はしたくない。 みんなの意見を聞いて、ぼくは、元の暮らしに戻るために戦争はしてはいけないと思った。	一刻も早く、豊かな生活がしたかったと思う。 子どもたちがデモをしている写真を見て、本当に何も食べていなかったことが、改めてわかりました。だから、子どもたちの願いは、元の生活に戻るのだと思います。	もう戦争はないように、命がもうなくならないように、資源が足りないもつと増やして、浮浪児ねぐら写真を見て、かわいそうだなあーと思いました。何でもこうい子ちゃんとした所に入れなかったのかなあと思いました。戦争も終わってるし、木でちゃんとした家を建ててあげたらよかったと思います。今のプレハブみたい。これからどんな時代になっていくのか楽しみです。
	「元の暮らし=家族と一緒に」と思っている。もう少し踏み込んで考えられるとよいと思う。	子どもの立場から考察をしている。本人なりにかなり具体的に述べ、努力している。	資料から、考えが深まっていることがうかがえる。
⑩ 単元を通して	〈今までの学習を振り返って〉 〈これから自分はどうしたらよいか〉 ぼくは、一番戦争時代が「ぐっ」ときました。すごくこわいことも、すごく悲しいこともあって、一番印象が強いです。なので、ぼくは、こんな未来にならないように、もつと世界の国々のことを勉強し、自分の足でいろいろな国に行つてそこの国の人と交流してみたいです。	〈今までの学習を振り返って〉 〈これから自分はどうしたらよいか〉 これから戦争をなくすために、韓国や中国など、世界の国と仲良くなって、世界が平和になってほしいです。	〈今までの学習を振り返って〉 〈これから自分はどうしたらよいか〉 自分は、日々努力が必要だと思います。温暖化とか…。自分もがんばります。
	自分にできることは何かをしっかりと考えている。	どのように仲良くすればよいか、具体的に考察できていない。	自分にできることは何かをもう少し詳しく考えられるとよい。
考察	授業を通して、戦争の原因・結果、その後の日本のこともよく理解することができた。「社会科や考えることは苦手」と言っていたが、資料を見たりすることで、自分の考えをより深めることができた。	授業を通して、資料をあまり深く読み取れず、感覚的にとらえてしまいがちであった。しかし、同じ立場の子どもの視点からは、戦争のことをそれまでの学習よりも身近に考えられることができた。「揺さぶり」の資料「浮浪児のねぐら」は、とても効果的であった。	祖父へのインタビューから、戦争をより身近に感じ、意欲的に学習に取り組んでいた。「揺さぶり」の活動に対し、独特のとらえ方をするが、考えをより深めることでは効果的であったと思われる。

⑥考察

「揺さぶり」の写真「浮浪児のねぐら」提示前に、すでに子どもは多様な考えを持っていたが、提示によって、前時までに学んだ知識や他の資料との関連付け、被写体である「子ども」と自分との比較など、さらに様々な思考活動を行い、学習問題に対する追究もより多面的・具体的になっている。

「浮浪児のねぐら」と前検証授業の「インタビュービデオ」「放置自転車の統計」との比較から、次のものによって「揺さぶり」後の思考の流れが変わることが明らかになった。

- | | | |
|---------------|-------------|-------|
| ○前提となる知識・イメージ | ○発問や学習問題の種類 | ○資料の質 |
|---------------|-------------|-------|

Ⅲ 研究のまとめ

1 仮説の検証

研究仮説に基づき「揺さぶり」の活動・支援を組み込んだ授業実践を通じて、子どもが知識を根拠とした思考活動を行い、思考活動の積み重ねによって活用できる知識を獲得できたかを検証した結果、以下の2点が明らかになった。

○「思考活動」と「知識の獲得」を関連させるためには

学習のねらいである「獲得させたい知識」、「すでに子どもが持っている知識」、「ねらいに迫るためにどのようなことを考えさせたいか」を明確にした上で、「揺さぶり」をかけることで子どもをどのような状態にしたいのかを踏まえ、内容やかけどころを検討し学習活動に組み込んでいく。その結果、子どもの思考活動が、知識を根拠とした広く深いものとなり、そうした思考活動を積み重ねることで、学んだ知識が整理され、理解がより深まり、活用できる形で獲得することができる。

○「揺さぶり」を効果的に組み込むためには

- ・「揺さぶり」の3つの側面
- ・「揺さぶり」を組み込むための前提条件
- ・「揺さぶる」ための授業技術

(1) 「思考活動」と「知識の獲得」の関連

事例	A小学校3年「なぜ、Sさんは朝早くからとうふを作っているのだろう」	事例	B中学校3年「川崎は住みやすいまちだと思うか」	C小学校6年「何もかも失った人々は、どんなことを願っていたのだろう」
本時の「揺さぶり」	・インタビュービデオによって、「客が買いに来たときのため」という考えが否定される ・学習問題に対する話し合い活動	導入時	川崎は住みやすい町だと思う 交通が不便ではないと思う。	人殺しが無くて平和な国にしたい。
着目点と発言	(拡大写真「配達用の車」「小学校の校舎」提示後の、学習問題に対する考え) G「豆腐や大豆を給食に出すから、朝4時におきる。」	「揺さぶり」	資料「放置自転車台数全国ランキング」 「川崎市自転車放置防止条例」 表現活動「条例案作り」	資料「浮浪児のめぐら」 子ども同士のかかわりあい 「話し合い活動」
根拠としている知識	生活経験から来る知識 ・給食に豆腐を使う 前時までの学習で得た知識 ・Sさんは朝4時に起きて豆腐を作り始める 本時で、写真や他の意見から気づいた知識 ・豆腐を小学校に届ける	まとめ	川崎は住みやすい町だと思わない よく考えながら思い起こしてみると、最初は川崎市は住みやすい町だと思っていました。けれど、条例を考えていくうちにどこが不便なのかということを見ることによって、普段は何気なく過ごしているけれど、不便や安心できていない人はきっと一人はいるに違いないと思いました。	この授業を通して、当時の人たちは食べ物が無くて困っていたことが分かりました。親をなくして、なくした子どもたちで一生懸命生きている子どもがすごいと思いました。その当時の人たちは、食べ物が無いから食べ物がほしいことを願っていたと思います。

表8 子どもの発言

表8のA小学校3年の事例では、前単元で「客のための店の工夫」について学習した。しかし、子どもは「店に買いに来る客」だけを想定していたため、視点を広げ、「客のため」とはどういうことか深く考えさせることを意図して、「揺さぶり」の活動・支援を組み込んだ。その結果、それまでに得た知識の中から根拠を探して関連付け、問いや学習問題に対して、より事実に近い答を見いだそうとしていることが、発言からうかがえる。

表9のB中学校3年の事例では、導入時は生活経験を根拠としており、視点が一面的であった。そこで、自転車放置の実態を踏まえた「川崎市の条例案」を様々な立場から考えさせ、地方自治を自分の問題としてとらえさせることを意図して、「揺さぶり」の活動・支援を組み込んだ。C小学校6年の事例では、学習問題に対する初発の考えは漠然としたイメージからくるものであったので、当時の人々の

生活についての疑問や推測、自分自身との比較などを生じさせ、より切実感・現実感を持って「当時の人々の願い」について考えさせることを意図して「揺さぶり」の活動・支援を組み込んだ。表9における子どもの記述の比較からは、B中学校・C小学校ともに、多面的・多角的・具体的な追究となっており、授業で学んだことが整理されて「知識」となり、後の思考活動の材料として用いられ、視点を広げるきっかけにもなっていることがわかる。

表10からは、単元のまとめとなる表現活動において、「概念的知識」の1つである「単元目標の具体的内容」が、子ども自身の言葉で自分の生活に直結した形で書き表されていることが読み取れる。

表11のように、教科書を中心とした学習後の記述と、「揺さぶり」の活動を組み込んだ学習後との

表9 導入時とまとめ時の子どもの記述の比較

事例	A小学校3年 「新聞作り『S豆腐店のひみつ』のまとめ」	B中学校3年 「『条例案作り』を通して感じたこと・考えたこと」
単元のねらい(概念的知識)	地域の生産に関する仕事と自分たちの生活との関わり 地域の生産に関する仕事に携わっている人々の工夫や努力	地域社会における住民の福祉は住民参加による住民自治に基づくことが、地方自治の基本的な考え方であり、地方公共団体の仕組みや働きを貫く考え方である。
子どもの記述	[Sさんの仕事について気づいたこと] Sさんは、いつも4:00に起きてたいへんだなと思いました。 [学習を通してわかったことと感想] Sさんはお客さんのためにいろんなことをやっているんだなと思いました。あと、はいたつてうなぎやさんやM小学校やH小学校やあざみ野のようちえんにも行っているなとびっくりしました。	条例をつくるって難しいと思いました。条例を作るって大変だけど、より良い町づくりをしていくには住民や市民の力も大切だし、首長や地方公共団体の人たちが考えることじゃないなと思いました。でも規則がなくてもみんながみんなのために協力できる町づくりになっていったらいいなと思いました。

表10 単元のねらいと子どもの記述との比較

事例	B中学校3年 「地方自治の学習を通じてわかったこと」 ※上段:第2時 下段:単元終了時	C小学校6年 「『戦争』について考えたこと」 ※上段:第1時 下段:第8時
子どもの記述1回目	国と地方では、規模の違いだけで、仕事内容や役職などはさほど変わらないと思っていましたが、地方では首長さん(国で言う総理大臣)を国民が決めたり、条例といった規則で実行するなど、国とは違って住民の人たちのために細かな所まで仕事をしたり、住民の声を反映しやすくし、それをすぐに実行できるなど、住民と近い関係にある地方政治はとてもよいと思いました。	「何で危ない戦争をしたのか」 ぼくならいろんな人が死んでしまうなら、戦争なんてやりたくない。
子どもの記述2回目	地方自治では、私たち住民の要望をピックアップして、さらによい地域にしていけるための取り組みが行われています。その条例案を考え、つくることが、とても大変でした。一見、条例名だけ見ると良い部分しかないと思うのに、多くの人の意見で不足点が多く挙げられて、一つの条例をつくることは、簡単な作業ではないと思います。私たち住民も条例化されていなくても守れることは守りたいと思いました。	戦争で勝ってうれしい負けてくやしいじゃなくて、戦争はしてはいけないと思いました。原子爆弾が落とされてたくさんの人が死んでしまつて、他の国とともっと仲良くすればいいと思いました。

表11 教科書を中心とした学習後と「揺さぶり」後の子どもの記述の比較

記述を比較すると、後者は「単元目標の具体的な意味・内容」を具体的事実に裏付けられた形で納得・理解し、自分の言葉に置き換えて語ることができていることがわかる。

(2) 「揺さぶり」の効果的な組み込み方

① 「揺さぶり」の3つの側面

本研究を通じて、「揺さぶり」には表12の3つの側面があることが見えてきた。

- 「揺さぶり」に必要な要素 (前掲 p. 5)
- 「揺さぶり」の活動・支援および単元構成の工夫 (前掲 p. 5)
- 「揺さぶり」の質～「揺さぶり」をかけた後の思考の流れ

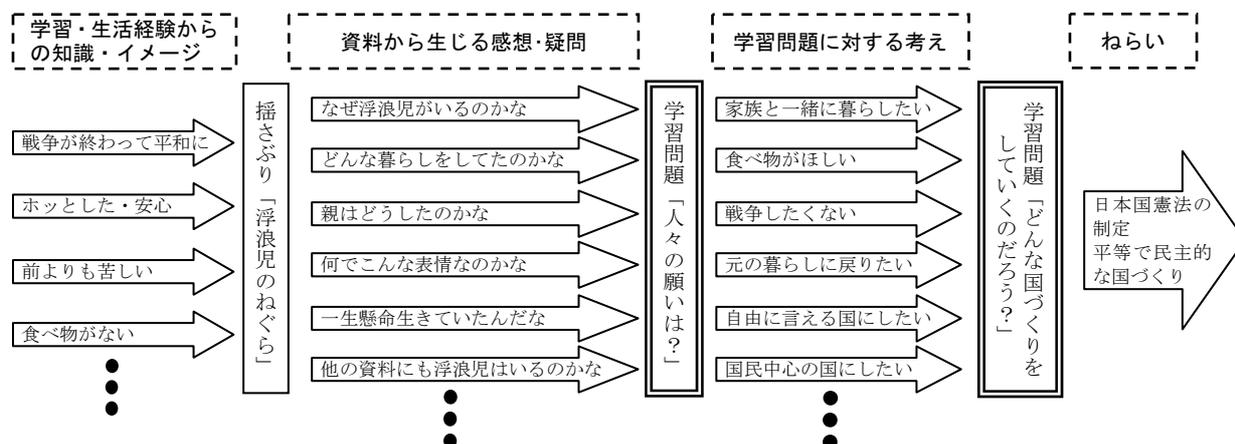
表12 「揺さぶり」の3つの側面

「揺さぶり」の質は、その後の思考の流れがどのようになるかによって、いくつかに分けることができると考える。本研究の授業実践では、「資料・教材」に関して次の2つを見いだすことができた。

◎考えを広げる資料 例：写真資料「浮浪児のねぐら」

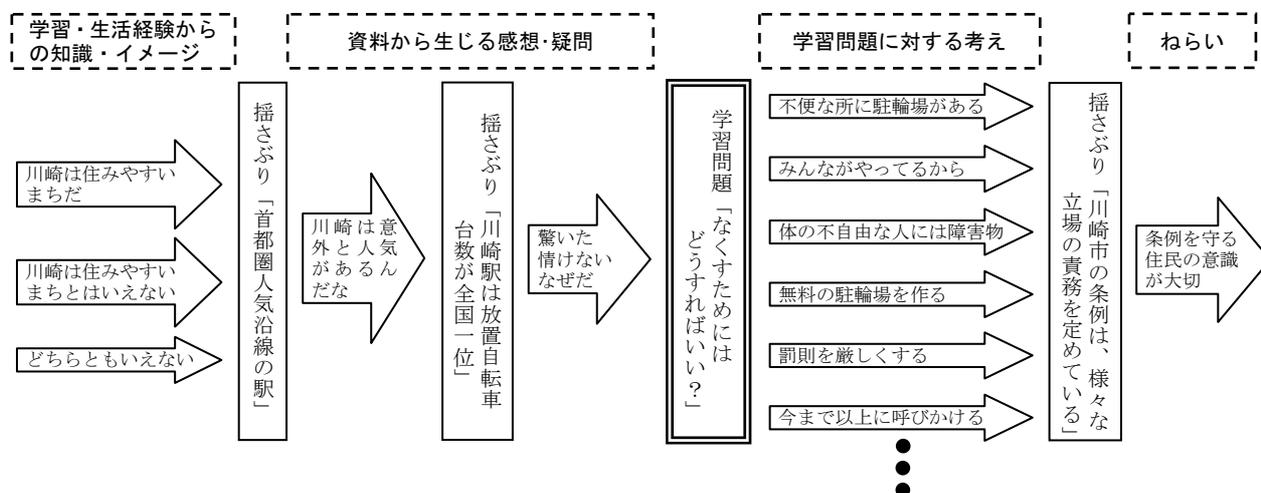
このタイプの「揺さぶり」は、様々な意味から考えさせる資料であり、提示の順番によっても、考えさせる方向をいかようにも変えることができる。そのため、この「揺さぶり」を組み込んだ学習では何をねらいとするのか、この資料に対して何を問うのかを明確にもっておく必要がある。

このタイプの「揺さぶり」になる条件としては、「学習者との接点がある」ことが挙げられる。具体的には、子どもが持つ知識や生活経験、関心をもって書籍・メディアなどから得た教養知などの中に、資料との接点となる比較対象があるか、もしくは、資料から生じる感想・疑問が、持っている知識・イメージから導き出されるものか、などが考えられる。



◎考えを絞り込む資料 例：統計資料「駅別放置自転車台数全国ランキング」

このタイプの「揺さぶり」は、ほぼ同一の感想・疑問・問題意識を持たせ、学習問題やねらいに導く資料であると言える。よって、提示の順番はほぼ決まっている。このタイプの「揺さぶり」となる条件としては、視点を変えさせたり、事象の新しい側面を示したりするものであることが挙げられる。



これらの「揺さぶり」の質は、「資料・教材」以外に「発問」「子ども同士のかかわりあい」にも見ることができると思われる。

学習のねらいである「概念的知識」と、それに迫るために必要な思考活動を明らかにし、前述の「揺さぶり」に必要な要素と「揺さぶり」の活動・支援、本項で述べた「揺さぶり」の質という3つの側面を意識して、「揺さぶり」の内容やかけどころ等を検討し、学習に組み込むことにより、「揺さぶり」の効果をよりあげることができることが明らかになった。

②「揺さぶり」を組み込むための前提条件

授業実践を通じて、より「揺さぶり」の効果をあげるためには、表13のような条件が必要であることがわかった。

これらの条件を整えるためには、教師の事前の手立てが必要となる。

- | |
|--|
| <p>○知識・情報の所有
思考活動で用いることのできる知識・情報を持っている</p> <p>○手の届く距離
疑問や学習問題の答が、子どもが到達できる範囲内にある</p> <p>○立場・意見の明確化
「揺さぶり」をかける前の立場・考えが、明確になっている</p> |
|--|

表13 「揺さぶり」の前提条件

まず、子どもがどのような知識・イメージを持っているかを事前に確認し、子どもから出てくる意見・考えを予想することである。多岐にわたる考えを予想するには、子どもの思考の根拠が既習事項か、生活経験か、もしくは教養知かを分析することも有効である。この予想を踏まえて、「このような意見を出してほしい」「このようなどころまで考えてほしい」というねらいを明確にし、学習問題を設定していくことが大切である。

「揺さぶり」前の立場・考えをある程度明確にするためには、その手立てを事前に検討し、学習活動の中で実施していくことが必要である。本研究の授業実践では、ネームプレートの活用、挙手、ワークシートへの記入などを行っており、効果を上げている。

資料を提示する場合は、何を読み取らせ考えさせたいのかを明確にした上で、発問・補足説明の内容や提示の順番を吟味することが必要である。

③子どもを「揺さぶる」ための授業技術

計画していた活動・支援以外にも、子どもの思考（発言・記述など）の取り上げ方の工夫によって、子どもを揺さぶることが

- | |
|--|
| <p>○他の例を提示し考えさせる＝視点の変化、発想の転換
例：「川崎市は坂が多いから住みにくい」→「川崎区も坂が多い？」</p> <p>○具体的に語らせる、他の言葉に置き換えさせる＝イメージ化、共有化
例：「駅から近い場所に完全無料の駐輪場を作る」→「具体的にどこに作るのか」
例：「平和な暮らしがしたい」→「どんなふうになれば平和な暮らし？」</p> <p>○評価する＝周囲の子の気づき（考え方、『思考すること』の価値）
例：「とうふを冷やすために朝早く作っている」→「見るところが違ってるね」</p> |
|--|

表14 「授業者の切り返し」の効果

ができる。その1つが授業者の切り返しである。その効果として表14のものが挙げられる。

また、視覚的な効果を意識することで、子どもへの「揺さぶり」をさらに大きくしたり、子どもの思考や知識を整理する手助けとしたりすることができる。本授業実践では、発問に伴うマグネットプレートの移動が効果を上げている。その他には、発言の整理・評価や資料の掲示といった板書の工夫も考えられる。

2 今後の課題

本研究は、「思考活動」と「知識の獲得」を関連させる手立てとして「揺さぶり」に焦点を絞ったものだが、検討・分析することのできなかつた課題がいくつかある。

その1つが学年別（発達段階別）の「揺さぶり」の質・レベルの考察である。研究対象が小学校3年・小学校6年・中学校3年であり、比較するには絶好の機会であったが、概論を述べるにとどまっている。同様のことが、概念的知識の質・レベルの考察にも言える。

また、授業実践は各学年とも一単元で行ったため、複数単元を見通して組み込んだ場合の「揺さぶり」の効果や、単元を積み重ねることによって初めて得られる概念的知識について考察・分析を加えることができなかった。今後も研究を深めていきたい。

本研究の授業実践で作成した「知識構造表」は、「この授業での思考活動の根拠とさせるために、どのような知識をどの段階でおさえておくべきか」を考えるためには有効であった。しかし、実際に毎年、毎単元ごとに作成・活用していくためには、簡素化などの改良が必要である。時間軸上での知識

のつながりと、知識そのものの階層性を考慮した「知識構造表」となれば、子どもの発言・記述・論述などと照らし合わせ、思考力の育成を見取る手立ての1つになるとも考える。

ここで、「揺さぶり」の活動・支援を組み込むに当たっての留意点について述べる。学習のねらいを意識するあまり、その方向に向かっていく資料のみを提示したり、様々なことが読み取れる資料であっても、意図する方向に持って行くために発問を限定したり、ということが往々にして行われる。その場合、子ども自身の視点によって資料を読み解いたり疑問を生じたりということが行われなため、資料活用能力はもとより、思考力も育てることは難しくなる。ねらいは一方向であってもそこまでの道筋は多岐にわたるということを授業者が踏まえ、「揺さぶり」やその他の学習活動を選定し授業を組み立てる必要がある。

最後に、研究を進めるにあたり、ご支援、ご助言をいただきました講師の先生方、また校長先生をはじめ学校教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼申し上げます。

【参考文献】

- 岩田一彦編著『小学校 社会科の授業設計』東京書籍 1991年
 澁澤文隆『新学力観に立つ社会科の授業改革』明治図書 1994年
 森分孝治「社会科における思考力育成の基本原則 ー形式主義・活動主義的偏向の克服のためにー」『社会科研究』第47号 1997年
 北俊夫『新しい知識観に立つ授業の改革』明治図書 1999年
 岩田一彦『社会科固有の授業理論 30の提言 総合的学習との関係を明確にする視点』明治図書 2001年
 高山博之「社会的事象を追及する態度と思考・判断」『社会科教室』No.27 2001年
 澁澤文隆編著『中学校社会科のリニューアルと授業デザイン』明治図書 2002年
 北俊夫『社会科 学習問題づくりのアイデア』明治図書 2004年
 佐伯真人・澁澤文隆・堀井登志喜編著『生徒の心を揺さぶる社会科教材の開発』三晃書房 2006年
 岩田一彦「社会科における思考力の育成」『教育フォーラム 39 思考力を育てる』金子書房 2007年
 市川伸一・鍋木良夫編著『教えて考えさせる授業 小学校 学力向上と理解深化を目指す指導プラン』図書文化社 2007年
 国立教育政策所「平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査」 2005年
 中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する」 2005年
 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「審議経過報告」 2005年
 川崎市教育委員会「平成18年度川崎市立中学校学習診断テスト」 2006年
 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「第3期教育課程部会の審議の状況について」 2007年
 神奈川県教育委員会「平成18年度神奈川県公立小学校及び中学校学習状況調査」 2007年
 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」 2007年

【指導助言者】

- 信州大学教育学部教授 澁澤文隆
 横浜国立大学准教授 重松克也
 神奈川県公立中学校教育研究会社会科部会長（川崎市立野川中学校長） 東條光一
 川崎市立中学校教育研究会社会科部会長（川崎市立東高津中学校長） 栃木久男
 川崎市立中学校教育研究会社会科副部会長（川崎市立日吉中学校長） 森田信夫
 川崎市立小学校社会科教育研究会会長（川崎市立中野島小学校長） 榊原直行
 神奈川県教育委員会教育局子ども教育支援課指導主事 稲毛伸幸
 川崎市総合教育センターカリキュラムセンター指導主事 小松典子