

1 研究主題

個性を生かし、選択能力を高める

事例選択学習の在り方に関する研究

<内容の要約>

主体的に学ぶ力を育成するために、学習意欲と選択能力を結び付け、選択能力の構成要素を探った。そして、選択能力の構成要素を、「学びの見通し」と「学ぶ値打ち」の融合したものであり、「他者との学び合い」を通して高まっていくものであるととらえた。

「学びの見通し」とは、「問題解決の力」を高めることによって、問題解決の見通しをもつことができるようになることであり、「学ぶ値打ち」とは、学んでいく中で、内発的動機づけを生み出しながら、学ぶことが実生活や将来において自分のためになるという納得が生まれていくことである。

そこで、単元全体においては「学びの見通し」を、事例を選択する場と選択理由を振り返る場においては「学びの見通し」や「学ぶ値打ち」を高めることができるような手立てを講じていった。

この結果、選択能力が高まり、次の学びへとつながる学習意欲を育成することができた。

実践例は、単元「国学と蘭学」（第6学年）及び単元「工業の発達と公害」（第5学年）である。

<キーワード>

(1)小学校社会 (2)事例選択学習 (3)学習意欲 (4)選択能力 (5)主体的に学ぶ力

2 主題設定の理由

「生きる力」の育成を意図した教育課程審議会答申においては、「一人一人のよさや可能性を伸ばし、個性を生かす教育の一層の充実を図ることが重要である」との考えの下に、「小学校高学年から、選択能力の育成を重視し課題選択などを取り入れる」としている。

この背景には、多くの知識を教え込むことになりがちであった教育から、自ら学び自ら考える教育への転換がある。社会の進展に柔軟に対応し得る人間を育成するためには、主体的に学ぶ力としての学力を育成することが求められているからである。

児童の実態を見てみると、主体的に学ぶ力を支えるべき学習意欲が、その単元内にとどまってしまっている児童が多く、次の学びにつながるものへと育成されていない。したがって、主体的に学ぶ力を支えるものとは成り得ていない。

そこで、学習意欲と選択能力を結び付け、この能力を高めるための事例選択学習の在り方を探っていく。これにより、主体的に学ぶ力を支える望ましい学習意欲の育成を期するとともに、「基礎・基本の定着」と「個性を生かす教育の実現」においても有意義であると考え、本主題を設定した。

3 研究の目標

主体的に学ぶ力を支える学習意欲を育成するために、選択能力の構成要素を探り、これを高めていくための学習過程を構築する。

4 研究の仮説

課題化や構成化において、「学びの見通し」と「学ぶ値打ち」を融合させた、事例の選択や選択理由の振り返りを行わせれば、選択能力が高まり、次の学びへとつながる学習意欲を育成することができるであろう。

○ 課題化は、事例を選択する場である。この場においては、「直観」・「想像」・「創造」の3つの過程を通して、事例の社会的影響力や事例と自分とのかかわりを吟味させ、興味・関心や知的探求心などの内発的動機づけを生み出させていく。

○ 構成化は、選択理由を振り返る場である。この場においては、グループを核とした話し合い活動を通して、事例の社会的影響力を吟味させるとともに、事例にかかわる人物への共感的理解を基に、自分自身を見つめ、自分の在り方を創造させていく。

(1) 児童の実態（平成12年6月調査、第5学年21名・第6学年24名）

ア 学習意欲に関する実態：質問紙法・多肢選択式

※单元1：仮説設定前の実践

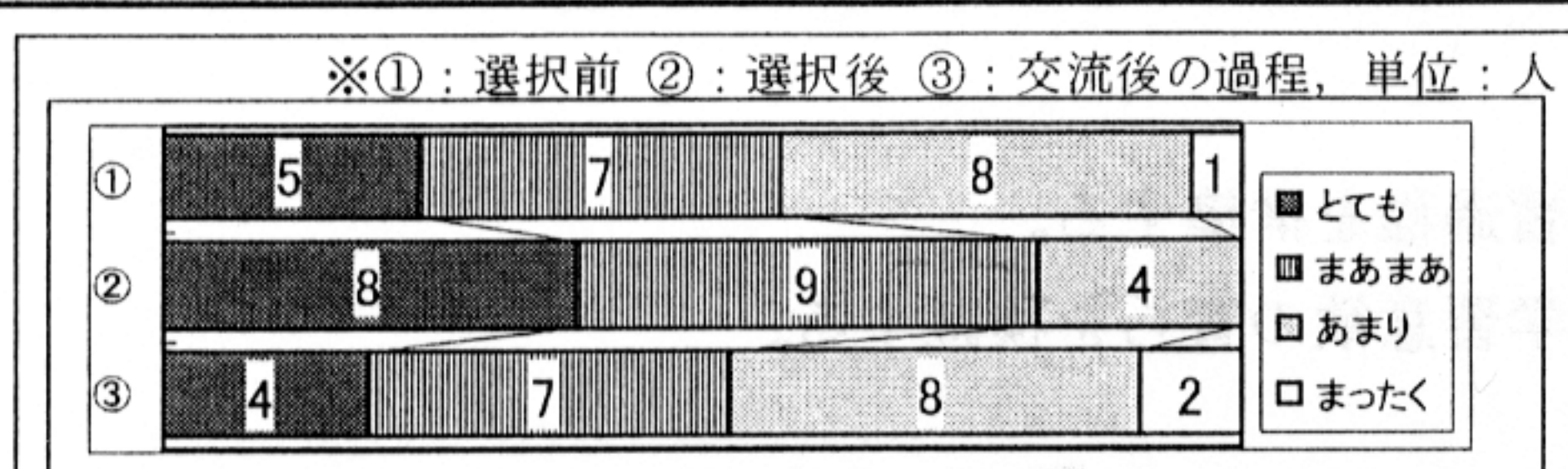


図1 单元1「おかずの生産」(第5学年)

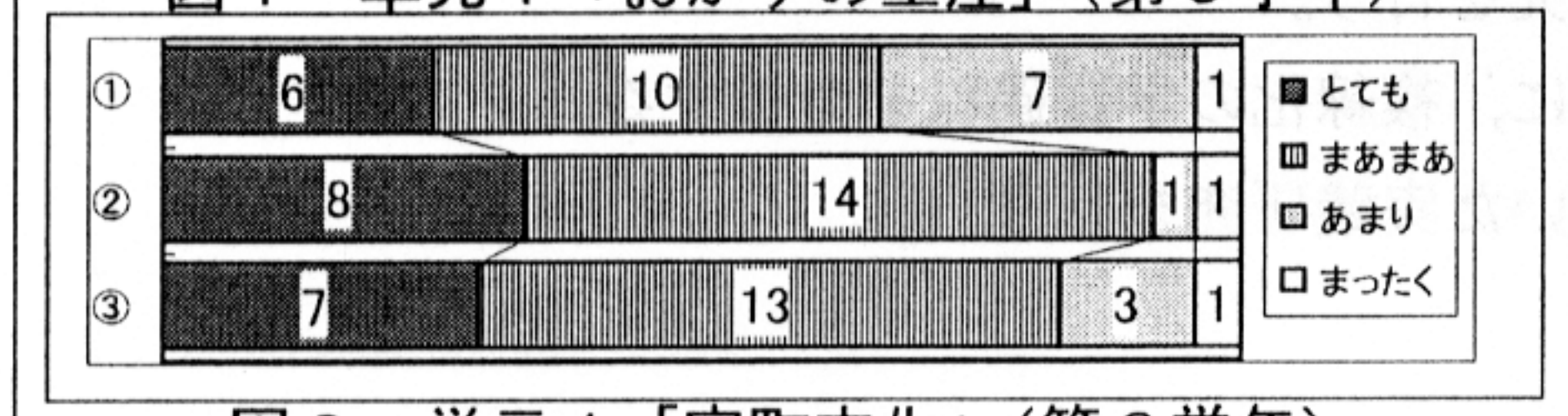


図2 单元1「室町文化」(第6学年)

表1 单元1の学習活動(例:「おかずの生産」) 学習活動

- ① 食事のおかずに着目し、農作物や水産物の生産地を調べ、学習問題をつくる。
 選んだおかずの材料は、どのようにして作られ、運ばれてくるのだろう。
- ② おかずの材料を選び、調べる計画を立てる。
 ○ 食料生産に携わる人々の工夫や努力、生産地と消費地を結ぶ運輸の働きについて調べる。
- ③ 調べたことを発表し、意見交流を行う。
 ○ 様々な食料生産が国民の食生活を支えていることに気付き、現状についての新たな課題意識をもつ。

資料1 調査問題 ※ () 内: ③の過程

Q どれくらい学習したいと思います(した)か。
 とても まあまあ あまり まったく

イ 「選択能力」に関する実態：質問紙法・自由記述式+追調査(個人面接法)、直接・間接観察法

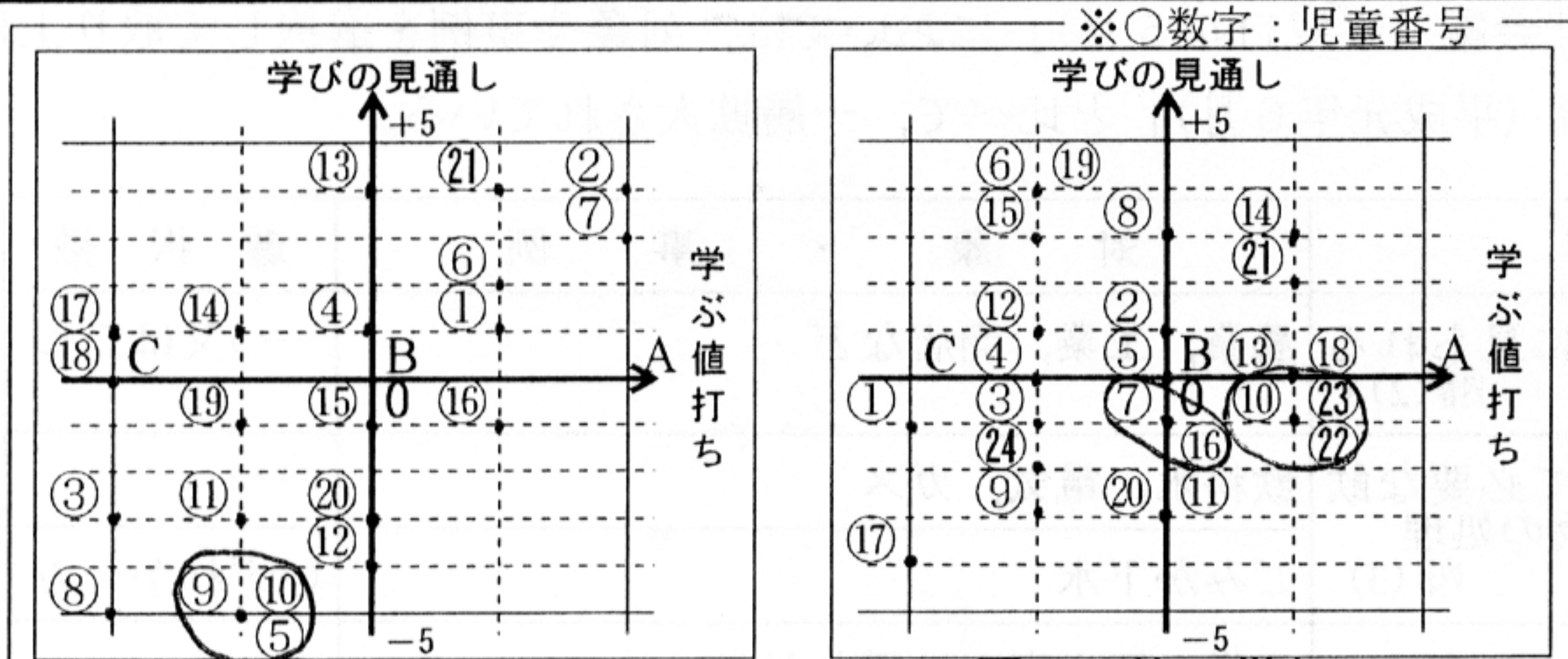


図3 第5学年

図4 第6学年

※児童は縦軸と横軸の交差する点に位置付くが、分析上、交差する点の周囲に右に示した1~4の順序で位置付けるようにした。(検証データも同様)

表2 「学びの見通し」の分析方法(縦軸)

各学年单元1における「問題解決の力」を、单元を通した学習状況の観察(作品、活動の様子)から見取った。-1, 0, 1の3段階に分け、次の5つを合計した。

「問題解決の力」	主な評価項目
i 問題を認知する力	何が問題となっているかに気付いている。
ii 問題を明確にする力	実施されている方策や問題の原因を究明している。
iii 資料を集め、評価する力	問題解決に必要な資料を収集し、選択している。
iv 仮説を立てる力	問題を解決する可能性が高い方策を導き出している。
v 仮説を評価し、適用する力	多面的に見つめ、よりよい方策を追究している。

資料2 調査問題(横軸)

- Q1 4年生のとき「災害や事故から生活を守る」の学習をしましたね。今からその学習をしますとします。あなただったら、どれを選びますか。
 火災 地震 交通事故 盗難 その他()
- Q2 それはなぜですか。理由を書きましょう。

表3 「学ぶ値打ち」の分析方法(横軸)

各学年单元1の終了後(検証のためのデータは单元3終了後)、学習を始める際の動機について、資料2 Q2の自由記述と個人面接による追調査から、次の3段階の志向レベルに分類した。

志向レベル	主な評価項目
C 随伴	十分な学習内容の吟味を伴わず、感覚的、他律的である。
B 内発	学習内容について興味・関心、知的探求心、熟達志向があり自律的である。
A 納得	学習内容と自分の在り方(実生活・将来)を関係付けている。

表4 学習意欲と選択能力(第5学年)

※○数字：児童番号

図1 \ 3	第I象限	第II象限	第III象限	第IV象限
とても	①(7)(21)		15	
まあまあ	②	13(4)	11(19)(20)	16
あまり	⑥	14(17)(18)	5(8)(10)(12)	
まったく			3(9)	

表5 学習意欲と選択能力(第6学年)

※○数字：児童番号

図2 \ 4	第I象限	第II象限	第III象限	第IV象限
とても	14(18)	8(15)		16(22)(23)
まあまあ	13(21)	2(4)(6)(12)(19)	3(7)(17)(20)	10(11)
あまり		5	1(9)	
まったく			24	

(2) 実態の考察

アの図1(第5学年)と図2(第6学年)は、表1のような学習活動により、事例を児童が選択したときの①②③における学習意欲の育ちを見たものである。「とても」・「まあまあ」と答えた児童数は、選択という自己決定の機会を与えたことで、②では各5名・6名増加している。しかし、③では各6名・2名の減少があり、②より低いものとなっている。その单元内だけにおいてさえ、学習意欲を育てることができていない。

イでは、表2・3のように、「学びの見通し」と「学ぶ値打ち」を4つの象限に位置付け、学習意欲の検討を加えた。「学びの見通し」は、図3(第5学年)においては、横中央軸(以下、横軸)より下部(見通し↓)が多い。また、図4(第6学年)は横軸周辺が多い。前学年から問題解決的な学習を繰り返した成果である。「学ぶ値打ち」はいずれもばらついており、縦中央軸より左側(値打ち←)が多い。

さらに、図1③・図3と図2③・図4を照合した表4と表5を見てみると、「あまり」・「まったく」と答えた児童の60%と75%が、第III象限(見通し↓・値打ち←)に位置付き、「学びの見通し」・「学ぶ値打ち」と学習意欲は関係が深いことが分かる。

これらのことから、より確かな「問題解決の力」⁽¹⁾から生じる「学びの見通し」や、学ぶことと自分の在り方を関係付ける「学びの値打ち」を高める手立てを講じる必要があると考える。これにより、選択能力が高まり、次の学びへとつながる学習意欲を育成することができるであろう。

5 研究の内容と方法

(1) 研究の内容

- ア 選択能力の構成要素を追究する。
- イ 個性を生かし、選択能力を高めるための学習過程を構築する。
- ウ 選択能力の高まりや次の学びへとつながる学習意欲の育ちを検証する。

(2) 研究の方法

- ア 「動機づけ理論」の先行研究を基に理論研究を行う。
- イ 「個性を生かす教育」の成果を探るとともに、複線化の学習過程を分析する。
- ウ 選択能力の評価方法を開発し、仮説に基づいた実践研究を行う。

6 研究の実際

(1) 新学習指導要領に見る事例選択学習

「小学校学習指導要領解説 社会編（平成11年5月）」においては、対象や事例を選択して取り上げる場面が、「小学校指導書 社会編（平成元年6月）」と比べて、一層拡大されている。

学年	内 容	対 象 ・ 事 例	選 択 数
三 学 年 及 び 四 学 年	地域の人々の生産や販売に見られる 仕事の特色 内容(2)イ	農業，工業，商店など	一つ又は二つ
	地域の人々の生活にとって必要な飲 料水，電気，ガスや廃棄物の処理 内容(3)	飲料水，電気，ガス	一つ
		ごみか下水	いずれか一方
	人々の安全を守る工夫 内容(4)	火災，風水害，地震など	一つ
	地域の発展に尽くした先人の具体的 事例 内容(5)ウ	地域の開発，教育，文化，産業などの発展 に尽くした先人	一つ
県（都，道，府）内の特色ある地域 の人々の生活 内容(6)ウ	伝統的な工業などの地場産業の盛んな地域 と地形から見て特色ある地域を含めて	三つ程度	
五 学 年	食料生産に従事している人々の工夫 や努力，生産地と消費地を結ぶ運輸 の働き 内容(1)ウ	稲作を必ず取り上げ，野菜，果物，畜産物， 水産物など	一つ
	工業生産に従事している人々の工夫 や努力，工業生産を支える貿易や運 輸の働き 内容(2)ウ	金属工業，機械工業，石油化学工業，食料 品工業など	一つ
	我が国の通信などの産業 内容(3)イ	放送，新聞，電信電話など	一つ
	我が国の国土の様子 内容(4)ア 内容(4)イ	気候条件から見て特色ある地域	一つ又は二つ
大気汚染，水質汚濁など		一つ	
六 学 年	我が国の歴史 内容(1)ウ 内容(1)オ	建造物や絵画	いずれか一方
		「歌舞伎や浮世絵」及び「国学や蘭学」	いずれか一方
	地方公共団体や国の政治の働き 内容(2)ア	身近な公共施設の建設，地域の開発，災害 復旧の取組など	一つ
	我が国と経済や文化などの面でつな がり深い国の人々の生活の様子 内容(3)ア	我が国とつながりの深い国	教師が三か国 程度取り上げ た中から児童 が一か国選択
	国際交流 内容(3)イ	スポーツか文化	いずれか一方
	国際協力 内容(3)イ	教育，医学，農業などの分野で世界に貢献 している事例	一つ

(2) 拡大された意図

新学習指導要領には、選択的な取扱いが拡大された意図が次のように明記されている。

今回、このように、取り上げる対象や事例を選択的な取扱いにしたことについては、次のような意図がある。

その一つは、中学校での選択の基礎となる能力を培うため、児童が選択する要素を取り入れた。その二つは、内容の示し方を大綱化するとともに、その運用の弾力化を図り、各学校が特色ある社会科学習を展開できるようにするためである。その三つは、限られた時間数の中で指導内容が過多にならないように、学習の対象や事例を選択して取り上げるようにすることにより、具体的にかつ時間をかけじっくり学習できるようにするためである。(中略)

各学校において、対象や事例を選択する際には、地域の実態や児童の興味・関心、学習環境の整備状況などに応じて、適切に取り上げるようにする。

現行学習指導要領に記されている留意事項と比較すると次のようになる。

現行学習指導要領 「小学校指導書 社会編」 における留意事項	「教育課程の基準の改善のねらい」	新学習指導要領 「小学校学習指導要領解説 社会編」 における意図
i 地域の実態を生かす	④ 「各学校の創意工夫」	その二つは、…各学校が特色ある社会科学習を展開できるようにするため。
ii 内容を精選する	③ 「基礎・基本の確実な定着」	その三つは、…指導内容が過多にならないよう…具体的にかつ時間をかけじっくりと学習できるようにするため。
iii 児童に興味や関心をもたせる	③ 「個性を生かす」	各学校において、…児童の興味・関心…。
※この項目に該当するものは見当たらない。	② 「自ら学び、自ら考える力」	その一つは、中学校での選択の基礎となる能力を培うため、児童が選択する要素を取り入れた。

ア 現行学習指導要領との類似点

新学習指導要領において、現行学習指導要領の留意事項が受け継がれているものとしては、「教育課程の基準の改善のねらい」に記されている〔③ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること〕や〔④各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること〕である。

したがって、これまで以上に、地域素材の教材化を行い、問題解決的な学習を重視しながら学習を複線化し（調べる内容や調べる方法・まとめ方など）、それに伴う学習スキル（討論の仕方・調べ方・メディアリテラシーなど）の育成を推進していかなければならない。また、TT・ボランティアティーチャーなどの人的環境、地域の関係施設との連携及び学習センター・教室などの物的環境を充実させながら、地域に密着した社会科学習や、興味・関心を重視し児童に寄り添った社会科学習を展開していくようにしなければならない。

イ 現行学習指導要領との相違点

新学習指導要領における特質が、「その一つは、中学校での選択の基礎となる能力を培うため、児童が選択する要素を取り入れた」という記述に表されている。この意図は、「教育課程の基準の改善のねらい」に記されている〔②自ら学び、自ら考える力を育成すること〕と関連が深いと考える。そこで、この特質を3つの点から検討し、研究の方向性を明らかにしていきたい。

(3) 新学習指導要領の検討

ア 検討その1 選択の主体

選択能力に関して次のような記述が見られる。

A：関連記述

(前略) また、このような選択は、教師によって行われるものであるが、対象や事例によっては、児童の発達段階や地域の実態等を踏まえて、調べる対象や事例を複数示し、それらの中から児童が選択することも考えられる。このような場合には、教材や資料が十分に整っているか、児童に選択して調べる力が身に付いているかなどの観点から検討することが大切である。

小原友行氏は、事例の選択の主体について次のような分類をしている。⁽²⁾

B：事例の選択方法の分類

- i 学校や教師が事例を選択する場合
- ii 学校や教師が用意した複数の事例の中から児童が選択する場合
- iii 子どもが事例を選択する場合

Aの記述における選択の主体は分類B i が原則である。

ただ、第6学年の国際理解に関する内容にのみ「我が国とつながりが深い国を教師が

三か国程度取り上げ、それらの中から児童が一か国を選択して調べることができるよう配慮する」(＝分類B ii) という文言が見られ、児童が選択することとなる。しかし、これでは、選択能力を育成することは容易ではない。下の「能力育成の3条件」⁽³⁾に示すように、「多くの場の設定」は能力育成の重要な条件であると考えからである。

能力育成の3条件

- i 切実感
- ii 手立て
- iii 多くの場の設定

原則に従い、ほとんどの単元において、学校や教師が選択し、かつ教師が提示しておいて、選択能力が身に付くのだろうか。選択する経験が1回(国際理解に関する内容)しかない児童に「中学校での選択の基礎となる能力を培う」ことができるのであろうか。

イ 検討その2 選択能力の構成要素

一人一人の児童が選択して学習のめあてを決めれば、調べる内容や調べる方法及びまとめ方などが異なってくる。したがって、学習の複線化が必要となり、調べる力を身に付けておくことは不可欠なこととなる。つまり、選択能力と調べる力は、事例選択学習の前提と成り得る重要な能力である。

しかし、選択能力と調べる力は、多くの選択する経験や調べる経験を必要とすることは同じであるが、これらの構成要素は異なり、育成の手立ても違ってくる。この2つを合わせて、「選択して調べる力」と記述しているが、選択能力とはどのようなものであり、どのような手立てで育成していくことができるのかを探っていく必要があるのではないだろうか。

ウ 検討その3 主体的に学ぶ力

分類B ii や分類B iii は、下記の教育課程審議会答申のように、中学校以上の段階で行われることが原則となろう。

教育課程の基準としては、小学校高学年から、選択能力の育成を重視し課題選択などを取り入れ、中学校においては、学年段階に応じ漸次選択幅の拡大を図るとともに、高等学校においては、生徒による選択を基本とし、共通に履修させる内容はいずれの分野に進路を選択しようとも最低限必要な内容にとどめるようにすることが望ましいと考える。

これは、小学校高学年における選択能力の育成を重視していることは言うまでもないが、中学校以上の段階で適切な対象や事例を選択することができる能力の基礎を、小学校で育成することを意図したものであるととらえる。

小学校・中学校・高等学校の各発達段階に応じて、選択についての系統的な指導を行っていくことの重要性は分かるが、小学校高学年の事例選択学習においても、生涯にわたって主体的に学ぶ力としての選択能力の育成を目指すべきではないだろうか。

(4) 研究の方向性

ア 「個性を生かす教育」と選択の主体

本研究においては、教師が用意した複数の事例（対象）の中から児童が選択することを前提とした事例選択学習を進めていく。この理由として、「検討その1」で述べた「能力育成の場」のほかに、次の理由を挙げる。⁽⁴⁾

まず第一に、教育課程編成のための新しい原理として、「公正」(Equity)の原則を掲げること
にしよう。(中略)

この原則に基づけば、まず人間的発達の基礎的・普遍的価値を内包する“共通的・基礎的”内
容(国民共通の基礎的教養)が明確にされ、それらの内容は(中略)、学習者一人ひとりの能力・
適性に応じた多様な学習機会の“主体的選択”が学習の場に弾力的に提供されることによって、
すべてのものの学力の向上が保障されるべきことが要請されよう。こうした学習指導の在り方
について“創意工夫”することこそが、われわれ教師の“専門的”力量の発揮のしどころであるこ
とはいうまでもない。 ※下線：引用者

これは、「教育課程の基準の改善のねらい」に示されている「個性を生かす教育」に関して、今野喜
清氏が、「個性を生かす教育課程編成と学習方式を探究するための第一の実践的指標」として掲げてい
るものである。「個性を生かす教育」を考えたとき、「選択のないところに個性の育成はない」⁽⁵⁾ので
あり、児童一人一人に選択の場が提供される必要があるのである。

イ 主体的に学ぶ力としての選択能力の構成要素

心理学では、主体的に学ぶ姿を支える学習意欲、つまり、心理的エネルギーとその方向性、それら
の働きを「動機づけ」と名付け研究が重ねられてきた。近年の動機づけ理論の中に、「期待×価値理論」
というものがある。これは、自分にとって価値が高く、かつ期待がもてる場合にやる気が生じる。逆
に、期待と価値のいずれかがゼロの場合にはやる気は生じない。つまり、人の達成への動機づけが、
期待と価値という2つの要因のかけ算によって決まってくるという考え方である。⁽⁶⁾この考え方から、
本研究における選択能力の構成要素として、次のようなものを考えてみた。

- 「期待」・・・学びの見通し→「問題解決の力」(自己効力)
 - i 問題を認知する力：「何が問題か」「どこに問題があるか」を敏感に感じとる力。
 - ii 問題を明確にする力：「問題の目標は何か」「今までに何が知られているか」「利用できる資料は何か」などについて、問題の内容を具体的にする力。
 - iii 資料を集め、評価する力：資料を探し、現在の問題を解く上に必要か否かを評価し、必要なものだけを取り出し、これをまとめていく力。
 - iv 仮説を立てる力：集めた資料から、現在の問題を解決し得ると思われる方法、すなわち仮説(試案)を考え出す力。問題について集められた、あるいは集められつつある資料の間の関係を、問題との関連において発見する力。
 - v 仮説を評価し、適用する力：仮説が正しいかどうかを検討しこれを実際に適用してみる力。
- 「価値」・・・学ぶ値打ち→「3段階の志向レベル」(自己形成)
 - C 随伴レベル：「なんとなくおもしろそうだ」「友達と同じだから」というような感覚が大きく働いており、他律的に判断しているレベル。
 - B 内発レベル：「知りたい」「調べたい」というような興味・関心や知的探求心などの内発的動機づけに支えられており、自律的に判断しているレベル。
 - A 納得レベル：「自分の生活と関係する」「将来のためになる」というような学ぶことに対する納得が生じているレベル。

(7) 学びの見通し

「学びの見通し」で引用した「問題解決の力」は、辰野千寿氏が、教育で目標とされる考える力を「自主的、創造的な問題解決の力である」と考え開発したものである。北俊夫氏は、社会生活における「選

選択的な行為を支える諸能力

- ①問題場面の発見力・設定力
- ②多様な情報の収集力、選択力
- ③情報の分析力と活用力
- ④情報選択の修正力

択的な行為を支える諸能力」⁽⁷⁾を時系列的に整理して左のように示しているが、これらは、辰野氏の「問題解決の力」と合致する点も多い。

このような「問題解決の力」が高められていくことにより、問題解決の各場面において、「自分はどのようなことをすれば効果的に問題を解決していくことができるのか」

という見通しをもつこと（自己効力）ができよう。前述した「期待」は、この見通しをもつことによって生まれてくると考える。

(4) 学ぶ値打ち

「学ぶ値打ち」の発達は、自己形成のプロセスでもある。出発点が単なる感情的な動機であったとしても、「他者との学び合い」を中心とした様々な環境によって発達し、内発的動機づけを生み出しながら価値が学ぶこと自体に内在化していく。さらには、人物への共感的理解を通して、「自分はどのように生きていけばいいのか」という自分の在り方を創造しながら、「学ぶことは自分の（実生活や将来の）ためになる」という学ぶことについての納得が生じていく。

この自己形成のプロセスを、随伴→内発→納得という3段階の志向レベルでとらえ、納得レベルにまで高めていくようにしていきたい。

(5) 他者との学び合い

選択能力は、「学びの見通し」と「学ぶ値打ち」を融合させるだけではない。前述した「他者との学び合い」という環境との相互作用も加えたい。これは、今野氏が「個性を生かす教育課程編成と学習方式を探究するための第二の実践的指標」⁽⁸⁾を掲げていることからもうなづける。

第二に、「個性」は一人ひとりの学習者の“内的諸特性の総体”（人間としての“ねうち”）であり、したがってその発達は協同的“集団的”学習においても、また“個別的”学習においても、一貫して促進されるべきことを確認しよう。すなわち、共通的または「必修」課程や“基礎・基本”の学習は“一斉・集団”学習方式でとか、または“個性化”即“個別化”・“選択的”学習方式でという機械的・二分的個性観を排し、「個性」は“個と集団”の力動的・弁証法的な観点に基づいて組織される“学習の場”でこそ、最も正常かつ健全に発達するものであることを確認することである。

※下線：引用者

今野氏は、「個性は、個と集団の力動的・弁証法的な学習の場で発達する」（引用者要約）と述べている。「力動的・弁証法的な学習の場」とは、「積極的に、考えの矛盾や対立を生み出し、より高次の質のものへと高めていくような学習の場」ということになるだろう。

具体的には、推論の基本モデル（結論・データ・理由付けなど）に基づきながら、児童なりの考えを集団の中で十分に出し合い、相互促進的に考えを練り上げていくような話し合いを指していると考えられる。自分の考えを論理的に構築し主張し合うこのような話し合いは、論理的思考力を中心とした「考える力」が高まることも期待できる。

以上のように、選択能力は、自己効力と関連した「学びの見通し」と、自己形成と関連した「学ぶ値打ち」が融合したものであり、「他者との学び合い」という様々な環境との相互作用を通して高まっていくと考える。

ウ 選択能力と社会科の基礎・基本

現行・新学習指導要領における社会科の目標から社会科教育の基礎・基本を考えてみる。

社会科の目標

社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。

社会生活を広い視野から総合的に理解することを通して、「公民的資質」の基礎を養うことを究極のねらいとしている。また、「民主的、平和的な国家・社会の形成者としてふさわしい市民・国民を育てるためには各学年の目標に示されている理解、態度、能力に関する目標を統一的に身に付けるようにすることが重要である」ということも明記されている。これが、社会科教育の基礎・基本であり、4つの観点（「関心・意欲・態度」、「社会的な思考・判断」、「技能・表現」、「知識・理解」）のすべてを指している。

これらを踏まえ、知識を活用しながら、公民的資質の中核に位置する「考える力」の育成を中心に据え、研究を進めていく。この「考える力」は、次に示すように重要なものであると考えるからである。

考える力を高める重要性

[生きる力] ①

いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力（『教育課程審議会（審議のまとめ）』、平成10年7月）

教育課程の基準の改善のねらい②

「自ら学び、自ら考える力を育成すること」（『教育課程審議会（審議のまとめ）』、平成10年7月）

公民的資質の要素

民主的、平和的な国家・社会の形成者としての自覚をもち、自他の人格を互いに尊重し合うこと、社会的義務や責任を果たそうとすること、社会生活の様々な場面で多面的に考えたり、公正に判断したりすることなどの態度や能力（『小学校学習指導要領解説 社会編』、平成11年5月）

各学年の「能力」に関する目標

「……考えるようにする」（『小学校指導書 社会編』、平成元年6月）

↓
「……考える力を育てるようにする」（『小学校学習指導要領解説 社会編』、平成11年5月）

社会科教育の究極のねらいである公民的資質とは、「これからの国際社会において、日本人として主体的、創造的に生きていくために必要な資質」である。そのためには、これまで述べてきたように望ましい選択能力を身に付けていかねばならない。北氏は、「主体的に生きること」と選択能力の関係を次のように述べている。⁽⁹⁾

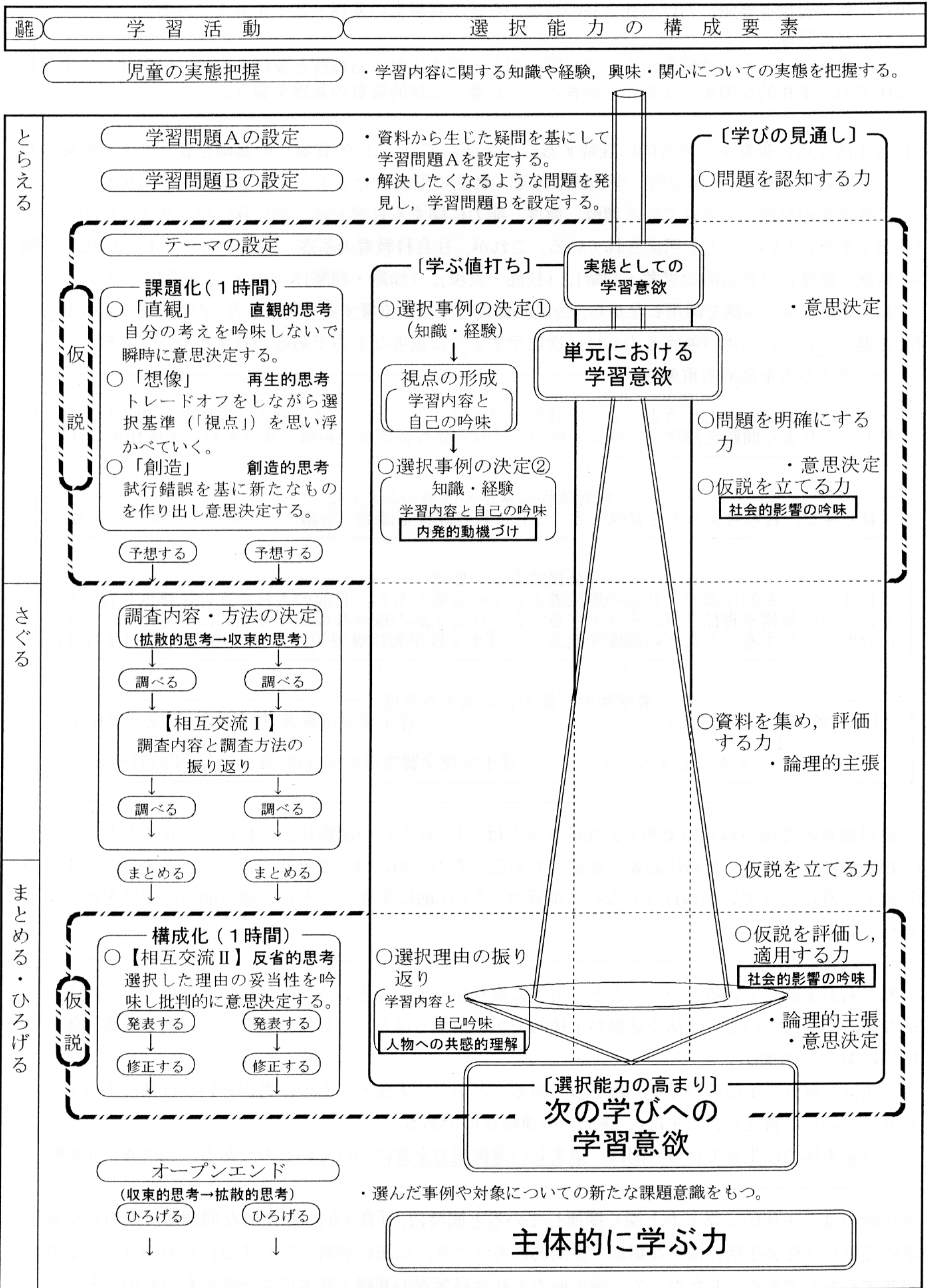
私たちが生活しているということと、何かに取り組んでいるということには、そのほとんどに選択的な要素が絡んでいる。生活や活動が主体的であればあるほど、それは選択という行為と表裏一体の関係にある。（中略）

人生は、毎日の生活のつながったものであることから、人生そのものは選択という行為によって成り立っていると言える。人生は、「選択」の連続なのである。

毎日を主体的に生きている人間は、望ましい選択能力を身につけているのである。 ※下線：引用者

選択能力は、主体的に学ぶ力と深く関連していると同時に、「自主的、創造的な問題解決の力」や意思決定に必要な「社会生活の様々な場面で多面的に考えたり、公正に判断したりする」ための「考える力」を包含するものである。したがって、選択能力と社会科教育の基礎・基本は共通性をもつものである。

(5) 基本的学習過程



さぐる

まとめる・ひろげる

主体的に学ぶ力

(6) 第6学年の実践

ア 単元名 国学と蘭学 (単元2 平成12年10月実施)

イ 単元の目標

- 国学と蘭学のいずれかを選択して意欲的に調べる。 (関心・意欲・態度)
- 学習問題に対しての自分なりの考えをもち、意見の交流を通して自分の考えをより深める。 (社会的な思考・判断)
- データ・理由付け・結論の結び付きに留意しながら、自分の考えを論理的に主張する。 (技能・表現)
- 幕府の政治の安定による新しい文化とその影響に気付く。 (知識・理解)

ウ 指導計画 (全7時間 本時2/7)

過程	学 習 活 動	教 師 の 働 き かけ	時配
と ら え る	○ 解剖図, 当時の日本地図などを見て, 学習問題Aを設定する。 学習問題A: どのような新しい学問が登場してきたのだろう。	○ 興味・関心を喚起し, 新しい学問に目を向けさせる。	1
	○ 教科書, 資料集などを使い, 創始者, 内容について調べ, 学習問題Bを設定する。 学習問題B: 国学と蘭学のどちらがより多く当時の日本に影響を与えたのだろう。	○ 国学の本居宣長, 蘭学の杉田玄白, 伊能忠敬らの業績を探らせ, 国学と蘭学に集約しながら, 学習問題Bを設定する。	
課 題 化	あなたは国学と蘭学のどちらを選びますか。 ○ 自分が調べていく事例を1つ選ぶ。 〈予想される選択理由〉 ・ 当時役に立ったか ・ 内容がおもしろいか ・ どれくらいの驚きを与えたか	○ 「直観」(カードA), 「想像」(カードB), 「創造」(カードC)の各段階を通して, 事例を1つ選ばせる。 2つの意思決定の場 ○ 選択理由となる視点を決めさせ, その視点で調べ活動を行わせるようにする。	1 本 時
さ ぐ る	○ 中心とした視点(選択理由)を基に調べる内容・方法を考える。 ○ 調べ活動を行う。 ○ 調べ活動を振り返る。 【相互交流I】 ○ 調べ活動を行い考えをまとめていく。	○ ブレインストーミングを行わせながら, 調べる内容と調べる方法を考えさせる。 ○ 個人が考えた調べる内容と調べる方法を基に調べ活動を行う。 ○ 選択理由と調べる内容, 調べる内容と調べる方法の整合性を話し合わせる。 ○ 「相互交流I」で選択内容に変更があっても構わない。 ○ 振り返りを基に調べ活動を再度行わせる。	3
ま と め る ・ 成 ひ ろ げ る	○ 選択理由を振り返るための話し合いを行う。 【相互交流II】	○ 学習問題Bに関する社会的な影響や人物への共感を通して, 自分とのかかわりを考えさせながら, 選択理由を振り返らせる。(カードDの活用) ○ 他者の選択理由などを基に, より選択してみたい事例や調べる内容を考えさせる。	1
	○ 21世紀に残していきたい文化について話し合う。	○ 昔から続いている郷土芸能などの文化に目を向けさせる。	1

エ 本時の目標

「直観」・「想像」・「創造」の過程を通して、国学や蘭学の及ぼした社会的影響や自分とのかかわりを考えながら事例を選択し、興味・関心や知的探求心を喚起することができる。

オ 本時の展開

学 習 活 動	教 師 の 働 き か け と 評 価																				
1 学習問題Bを確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> 国学と蘭学のどちらがより多く当時の日本に影響を与えたのだろう。 </div>																					
2 本時の学習を知る。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> あなたは国学と蘭学のどちらを選びますか。 </div>	○ 本居宣長、杉田玄白、伊能忠敬の業績等を確認する。 ○ 「自分が江戸時代に生きていたら」という場面設定を行い、選択したくなるような状況を設定する。																				
3 カードAを使って、事例を1つ選び、理由を交流する。 (直観)	○ 既習事項・経験を使って瞬時に意思決定をさせ、カード《カードA》 ドBで視点になりそうなものを、全体での理由の交流の中からピックアップしておく。																				
4 カードBを使って事例を1つ選び、「視点」及び事例と選択理由を発表する。 (想像)	○ 選択の手掛かりになる視点を自由に出させる。学習問題Bから考えられる視点についての話し合いをもつ。自分が選択する際大切だと考える視点を4つ程度設定し、これら《カードBの活用例》の視点を基に事例を比較し、トレードオフをさせる。視点や事例の変更は自由に行わせる。なお、ここで選んだ事例が、カードAと違っていても構わない。																				
-- 〈予想される「視点」〉 -- ・役に立ったか ・内容はおもしろいか ・どれくらい驚きを与えたか ・時代を変える力 ・目新しさ	<table border="1" style="display: inline-table; margin-right: 10px;"> <thead> <tr> <th>視点</th> <th>事例</th> <th>国学</th> <th>蘭学</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>役に立つ</td> <td></td> <td>○</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>影響力</td> <td></td> <td>×</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>おもしろさ</td> <td></td> <td>○</td> <td>×</td> </tr> <tr> <td>驚き</td> <td></td> <td>×</td> <td>○</td> </tr> </tbody> </table>	視点	事例	国学	蘭学	役に立つ		○	○	影響力		×	○	おもしろさ		○	×	驚き		×	○
視点	事例	国学	蘭学																		
役に立つ		○	○																		
影響力		×	○																		
おもしろさ		○	×																		
驚き		×	○																		
5 カードCを使って事例を決定する。 (創造)	○ 視点に沿って選択理由を発表させる。事例と選択理由の整合性にも注意させたい。人によって視点や考え方が違うことにも気付かせる。 ○ カードA・B、自分の現在の考え及び友達の見解を参考にさせ、最終的に自分が学習していく事例を1つ選択させる。選択した事例がカードA・B・Cを通して変わった児童・変わらなかった児童にこの理由を問い、その児童なりのこだわりや意思決定の質の高まりなどを取り上げていく。																				
	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> 《社会的な思考・判断》 国学や蘭学の社会的影響や自分とのかかわりを考えながら内発的動機づけを喚起することができたか。 (「カードA・B・C」) </div> ● 教師が準備した視点の中から自分の考えと一番近いものを選ばせる。																				

(●：評価後の指導)

カ 単元2の考察

(ア) 課題化において

学習問題Aにおいて「新しい学問」を調べさせた。児童の追究に耐え得るもの、資料の豊富さ、内容的な魅力とこの魅力からくる更なる発展性から、国学では本居宣長、蘭学では杉田玄白・伊能忠敬を提示した。それぞれがすばらしい業績を残していることを学習し、興味・関心を喚起しながら、「どちらがより多く影響を与えたのだろうか」という学習問題Bを設定した。「解決したい」と思うような学習問題Bを設定することで「問題を認知する力」に刺激を与え、「課題化」に臨んだ。

全児童の単元における学習意欲、「学ぶ値打ち」と「学びの見通し」の変容を見てみたい。

「課題化」は事例を選択する場であるが、学習意欲の育ちを見てみると、選択前と比較して、「とても」「まあまあ」と答えた児童が5名増加している(図5)。

(単位：人)

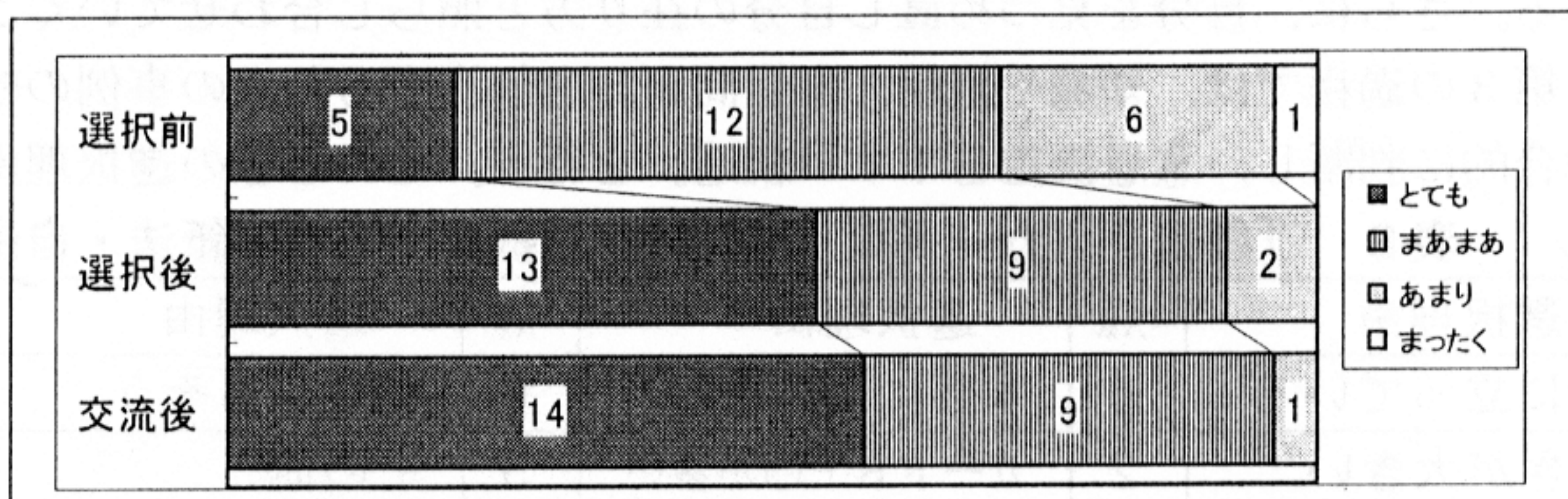


図5 学習意欲の育ち (質問紙法・多肢選択式)

「学ぶ値打ち」の高まりについては、「直観」と「創造」の選択理由の比較を行った表6で見てみる。随伴レベルが9名から3名へ減った。内発レベルは15名から19名へ、納得レベルは0名から2名へ増加している。

表6 「学ぶ値打ち」の変容 (質問紙法・自由記述式) ※A: 納得 B: 内発 C: 随伴

過程	児童番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	22	23	24	
直観 (カードA)		C	B	C	B	C	C	C	B	C	B	B	B	B	B	C	C	B	B	B	B	B	B	C	
創造 (カードC)		B	B	B	B	C	C	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A	B	B	C
構成化後		B	B	B	A	B	A	B	A	C	B	B	B	B	A	A	B	C	B	A	B	A	B	B	B

「学びの見通し」を「問題解決の力」の要素を調査した表7で見てみる。「課題化」において育てたい力は、「問題を明確にする力」と「仮説を立てる力」である。「問題を認知する力」は判定aが3名しかいないが、「問題を明確にする力」においては判定aが9名となっている。また、「仮説を立てる力」はこの場のみで評価するものではないが、判定aが6名いる。

表7 「学びの見通し」の変容 (直接・間接観察法) ※a: 上位児 b: 中位児 c: 下位児

「問題解決の力」	児童番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
問題を認知する力		b	b	b	b	c	a	b	a	b	b	b	b	b	a	b	b	c	b	b	b	b	b	b	c
問題を明確にする力		b	a	b	b	b	a	b	a	b	b	b	a	a	a	a	b	b	b	a	b	a	b	b	b
資料を集め、評価する力		c	a	c	b	b	a	b	a	c	b	b	a	b	a	a	c	c	a	a	b	a	b	a	b
仮説を立てる力		b	b	c	b	b	a	b	a	c	b	c	b	b	b	a	b	c	a	a	b	a	b	b	b
仮説を評価し適用する力		b	b	b	b	b	b	b	a	c	b	b	b	b	a	b	b	c	b	a	b	a	b	b	b

このように、「学ぶ値打ち」と「学びの見通し」が高まり、学習意欲が育成できた理由を「課題化」を中心に考えていきたい。

「課題化」の第1の過程では、既習事項や経験を基に、瞬時に意思決定をする「直観」を行う。このときの選択理由は、「解剖はいやだから」「地図を書いたから」といった随伴レベルのものが多く(表6)。次に、選択理由の交流を行い選択基準となる「視点」の候補となるものを表出させる。この「視点」は考えの切り口となり、「なるほどこういう理由もある」「こういう理由で選択すればいいのか」などと自分の選択理由と比較していく。「視点」として「多くの人が学んだか」「人に役立つか」など国学・蘭学の社会的影響や自分とかわらせることが可能なものがリストされていった。

第2の過程では、自分が選択する際に大切だと考える「視点」を選定しトレードオフをしていく「想

像」の過程である。ここでは、自分の考えで○か×を付けさせるようにした。トレードオフには、次の2つのパターンがある。自分の選択したい事例を生かすために「視点」を変える場合と、自分が決めた「視点」を生かすために事例を変える場合である。本単元で多かった前者の例を示す。蘭学を選択したい児童・は、資料3 (P.19) のカードAの「解剖の仕方を知りたい」(内発レベル) という理由から、カードCでは、「私も人の役に立つ仕事をしたいから」(納得レベル) へと選択理由を変えている。この「学ぶ値打ち」の高まりはトレードオフに起因している。児童・は、「人に役に立つか」を中心にトレードオフを行っているが、トレードオフを行うためには、学習問題Bを解決するために、様々な「視点」を思い浮かべ、これらを比較検討しなければならない。このとき、選択する事例の社会的影響力の大きさを模索するとともに、学習問題Bを自分とのかかわりでとらえ、興味・関心や知的探求心などの内発的動機づけが生じる。さらに、自分を見つめ直し自分の在り方と照らし合わせていくことになる。

第3の過程では、知識や経験、学習問題Bを解決するための事例の社会的影響力と自分とのかかわりを総合的に判断し、意思決定を下す「創造」を行う。そのときの選択理由が表8である。この試行錯誤しな

表8 「創造」(カードC)における選択理由(質問紙法・自由記述式、複数回答有)

選択理由	人数	選択理由	人数	選択理由	人数	選択理由	人数
役に立っている	6	本当に正確か	6	おもしろそう	4	外国からの学問	3
驚き大きい	2	カードBで○が多い	5	その他	5		

がら自分で決めた「視点」が、選択理由となり、具体的な調べる内容となっていく。つまり、これから具体的に何を調べていけばいいのかという目的意識が生じ、「問題を明確にする力」が高められていく。児童⑩は、選択前は「意味が分からないしおもしろくなさそう」と記していたが、選択後には「蘭学にとっても興味をもった。本当に地図が正確なものなのか調べてみたくなった」としている。つまり、具体的に何を調べたいのかが明確になり、「問題を明確にする力」を中心とした「学びの見通し」が高まっている。

以上のように、児童の自由な発想から表出される考えの切り口となる「視点」が生み出され、社会的影響や自分とのかかわりを考えながら判断していくという学習の流れは児童の思考に合っており、切実感のある意思決定がなされたと考える。つまり、3つの過程はそれぞれに意味がありお互いに影響し合っているため、「学ぶ値打ち」と「学びの見通し」が高まり、望ましい学習意欲が育成できるのである。

(4) 単元を通して

「課題化(直観・想像・創造)」においては、納得レベルまで高まった児童は2名しかいなかった。また、「構成化」においても、納得レベルまで高まった児童が7名しかいない(表6)。時代背景が異なるため、歴史的な事象を自分とのかかわりでとらえさせることが難しかったからである。国学・蘭学における代表的な人物についてより一層深く認識させることで、この人物に対する共感が生まれ、自分の在り方と関係付けさせていくようにすることが重要であろう。しかし、「課題化」と「構成化」を関連させることは、社会的影響と自分とのかかわりの両面から深く振り返らせることができる。

調べ活動の段階で、新たな興味・関心が生じた児童がいる一方、興味・関心を損なった児童もいた。自分が欲しい資料がそろわず十分な調べ活動ができなかったためである。資料を数多く準備できたならば、「資料を集め、評価する力」の判定aが増え(表7)、更に望ましい学習意欲が育成できたと考える。

(5) 歴史学習と事例選択学習

歴史学習における事例選択の場面は、室町時代の「建造物や絵画」と江戸時代の「歌舞伎や浮世絵」及び「国学や蘭学」である。選択した内容について、より重点的に学習できるようになっている。次の2つの点に気を付けて学習を進めることが大切である。

まず、特定の価値注入を避けた人物学習を行っていくことである。そのためには対照的な生き方や異なった判断を行った人物を複数取り上げ、その中から自分が追究していく人物を選択し、それぞれの生き方を相対化できるような学習の場を設定していくことである。

次に、歴史認識を手段として、現在及び将来の問題を見つめることである。思考の中にあるその児童の育った環境(過去の経験や既習事項)と選択した歴史事象とのつながりを発見させることで選択能力を高めていくことが重要である。

(7) 第5学年の実践

ア 単元名 工業の発達と公害 (単元2 平成12年11月実施)

イ 単元の目標

- 「大気汚染」「水質汚濁」の中から1つを選択して意欲的に調べ、我が国及び世界の環境問題について関心を高める。(関心・意欲・態度)
- 我が国及び世界の環境問題と国民生活のかかわりについて自分なりの考えをもつ。(社会的な思考・判断)
- 実際に見学に行ったり、視聴覚教材や写真資料、インターネットなどを活用したりして、自分の意見を効果的に発表する。(技能・表現)
- 公害防止や環境改善に向けて努力してきた諸機関や従事する人々の生き方について理解するとともに、それでも未解決の公害問題があり、新しい公害が起こっていることをとらえる。(知識・理解)

ウ 学習計画 (全8時間 本時7/8)

週	学 習 内 容	教 師 の 働 き かけ	時
と ら え る	○ 城原川の上流と下流の水を比べたり、国道を歩行中の体験を出し合ったりして、自分たちの住む町でも環境破壊が見られることに気付き、学習問題Aを設定する。 学習問題A：日本の公害や環境破壊にはどのようなものがあるのだろう。	○ 新聞の切り抜きや掲示物等で環境整備を行い、環境問題や公害問題に対する関心を高めておくようにする。	1
	○ テレビや新聞等で見た公害問題や環境問題を出し合い、その原因などについて話し合う。 ○ 学習問題Bを設定する。 学習問題B：日本の危機、地球の危機、公害を克服するための解決策を考えよう。	○ 学習問題Aを調べさせていく中で、公害・環境問題を解決する必要性に気付かせていく。	
課 題 化	大気汚染と水質汚濁、あなただったらどちらを先に手をつける？ ○ 大気汚染と水質汚濁から1つを選ぶ。 予想される選択理由 ・ 弟のぜんそくがひどくなるから ・ 水を買わなくてはならなくなる ・ 登校中トラックの横を通ると気持ち悪くなる ・ 食べ物に影響がでる など	○ 直観(カードA)、想像(カードB)、創造(カードC)の3つの過程を通して、早急に解決しなければならない公害を決定する。 2つの意思決定の場 ○ 選択理由の中心となる視点を決めさせ、この視点に沿った調べ活動を行わせるようにする。	1
さ ぐ る	○ 中心とした視点(選択理由)を基に調べる内容・方法を考える。 ○ 調べ活動を行い、調べる内容・方法を振り返る。 【相互交流I】 ○ 再度調べ活動を行い、考えをまとめていく。	○ ブレインストーミングを行わせながら調べる内容・方法を考えさせる。 ○ 選択理由と調べる内容、調べる内容と方法の整合性について話し合わせる。 ○ 「相互交流I」で選択内容に変更があっても構わない。 ○ 振り返りを基に再度調べ活動を行わせる。	4 + 課 外
ま と め る ・ ひ ろ げ る	○ 選択理由を振り返るための話し合いを行う。 【相互交流II】	○ 社会的影響や自分とのかかわりを考えさせながら選択理由を振り返らせる。(カードDの活用) ○ 「相互交流II」を基に、他者の選択理由などを参考にさせ、更に選んでみたい内容を考えさせる。	1 時
	○ それぞれの選んだ立場で考えた解決策を役場の広報紙に投稿する。	○ 役場の方のコメントを基に新たな課題意識をもたせるようにする。	1

エ 本時の目標

社会的影響と人物への共感的理解に基づいた選択理由の交流を行い、解決すべき公害問題とこの解決策を決定するとともに、自分の在り方を創造することができる。

オ 本時の展開

学 習 活 動	教師の働きかけと評価																					
1 学習のめあてを確認する。	○ 自己の立場や選択理由を意識しながら、自分の考えを積極的に述べるように励まし、学習のめあてを確認する。																					
早急に解決すべき公害問題について話し合いをしよう。																						
2 選んだ公害とその理由及び解決策について話し合う。 ○ 各グループの主張を行う。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>〈予想される水質汚染の選択理由〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・城原川はきたなくて遊べないから ・外国並に水を買うようになるから ・垂れ流しをやめさせたいから ・生活排水が問題だ・食べ物が不安 <p>〈予想される大気汚染の選択理由〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・弟のぜんそくがひどくなるから ・温暖化で水没してしまうから ・国道を通ったら具合が悪くなった ・酸性雨がふって溶かしてしまう </div> ○ 作戦会議を行う。 ○ 反論・質問を行い、応答する。 ○ 最終的に決定する。	○ 水質汚染選択グループに選んだ理由を主張させ、大気汚染選択グループには反論の準備をさせる。 ○ それぞれのグループで事前に選択理由と調査内容を大まかに書いたパンフレットを作成しておき、これを基に発表をさせる。 ○ 選択理由が明確で、自分とのかかわりにおいて選択して調べている児童を誉め、意図的に取り上げる。 ○ 自分たちの生活とかかわりがある発言や体験を踏まえた発言、複数のデータを根拠にしている発言を賞賛する。 ○ 質問の際、社会的にどの程度影響があるか、調査内容と選択理由のつながりなども指摘させるようにする。 ○ 話し合いの後、カードDに記入させ、友達を選択理由や調査内容などを考慮させることで、最終的に決定する際の参考にさせる。																					
3 カードDで選んだ公害とこの選択理由及び解決策を発表する。	<p style="text-align: center;">《カードDの活用例》</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th>水質汚濁</th> <th>大気汚染</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>自分は</td> <td></td> <td style="text-align: center;">○</td> </tr> <tr> <td>選択理由</td> <td colspan="2">車の排気ガスが臭い。登校中具合が悪くなった。</td> </tr> <tr> <td>友達は</td> <td style="text-align: center;">○</td> <td></td> </tr> <tr> <td>選択理由及び内容</td> <td colspan="2">食べ物に影響がでる。病気になる人も多くなるはず。</td> </tr> <tr> <td>最終決定</td> <td style="text-align: center;">○</td> <td></td> </tr> <tr> <td>選択理由</td> <td colspan="2">自分のことだけでなくみんなのことも考えたい。自分でもできる。</td> </tr> </tbody> </table> ○ 話し合いの前と後でどのように変わったのか、児童に理由を問い、その児童なりのこだわりや意思決定の質の高まりなどを取り上げていく。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>《社会的な思考・判断》</p> <p>社会的影響や人物への共感的理解を通し、自分の在り方を創造することができたか。 (「カードD」)</p> </div> ● 選択理由が曖昧な児童は、話し合いにおける友達を選択理由を想起させ、自分の考えに一番近いものを選ばせる。 (●：評価後の指導)		水質汚濁	大気汚染	自分は		○	選択理由	車の排気ガスが臭い。登校中具合が悪くなった。		友達は	○		選択理由及び内容	食べ物に影響がでる。病気になる人も多くなるはず。		最終決定	○		選択理由	自分のことだけでなくみんなのことも考えたい。自分でもできる。	
	水質汚濁	大気汚染																				
自分は		○																				
選択理由	車の排気ガスが臭い。登校中具合が悪くなった。																					
友達は	○																					
選択理由及び内容	食べ物に影響がでる。病気になる人も多くなるはず。																					
最終決定	○																					
選択理由	自分のことだけでなくみんなのことも考えたい。自分でもできる。																					

カ 単元2の考察

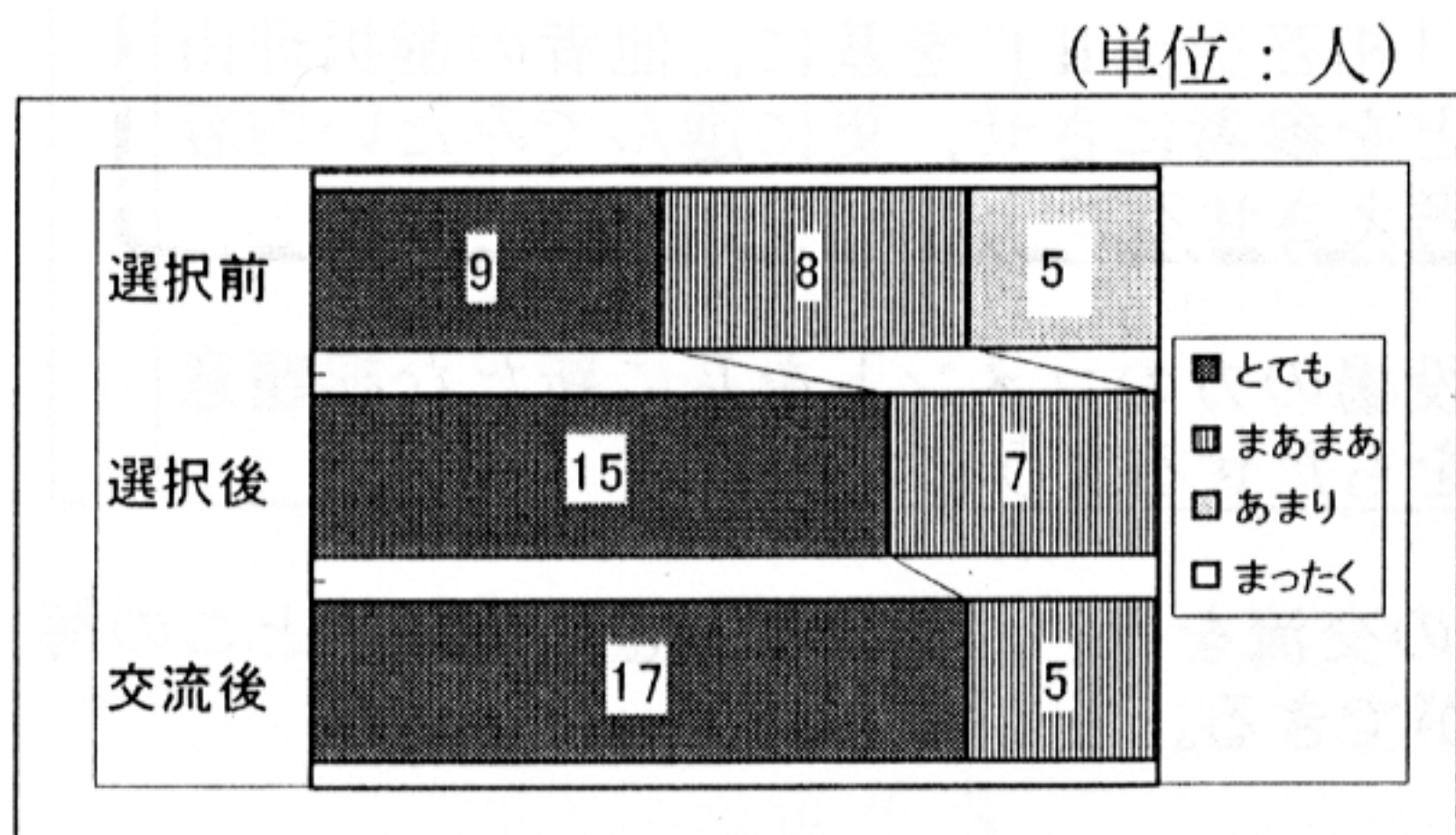


図6 学習意欲の育ち (質問紙法・多肢選択式)

表9 意思決定状況とその主な理由 (自由記述式、複数回答有)

過程	人数	主な理由
課題化	直観	5 体験, 経験, ニュースを見聞きして など
	想像	7 比較しながら, 友だちの意見を参考に など
構成化	創造	10 トレードオフを参考に, 視点比べ, ABを参考に など
	構成化	15 新しい視点で, もっと深く調べたい, 調べていない方を調べたい など

表10 単元における「学ぶ値打ち」の変容 (自由記述式)

※ A: 納得 B: 内発 C: 随伴

過程	番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
課題化後		C	A	B	B	C	B	B	C	C	C	B	B	B	A	B	C	C	B	B	B	B	B	B
構成化後		A	A	B	B	B	A	A	C	C	C	B	B	B	A	A	A	B	B	B	A	A	B	B

表11 「学びの見通し」の変容（直接・間接観察法）

※a：上位児 b：中位児 c：下位児

学習過程	「問題解決の力」 児童番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	⑪	12	13	14	15	⑫	17	18	19	20	21	▪
課題化 ↓交流Ⅰ 構成化 ↓交流Ⅱ	問題を認知する力	a	a	b	a	b	a	a	c	c	c	b	c	a	a	b	c	b	c	b	c	a	c
	問題を明確にする力	a	a	b	a	b	a	a	c	b	c	a	b	a	a	a	b	a	b	b	c	a	b
	資料を集め、評価する力	b	a	b	b	c	a	a	c	c	c	a	b	a	b	b	a	a	c	b	b	a	b
	仮説を立てる力	a	a	c	b	c	a	a	c	c	c	a	c	a	b	b	a	a	c	a	c	a	b
	仮説を評価し適用する力	a	a	b	a	c	a	a	c	c	c	a	a	a	a	a	a	a	b	a	b	a	a

(7) 構成化について

まず、「構成化」の手立てについて述べる。「構成化」の最大のねらいは「自分の選択がどうであったのか問い直す」ことにある。いわゆる他の児童と交流することで自己の選択状況の振り返りを行うのである。そのために、話し合いの後に資料4 (P.19) のワークシートを用いて、次のような3段階の振り返りを行った。第1に「自分の選択」を確認する。自分がどのような選択を行ったのか確認するとともに反省的思考のきっかけとした。第2にグループを核とした話し合いを行い、選択内容や選択理由に強くひかれた同じ事例を支持するグループや他の事例を支持するグループの友達と交流する。話し合いでは十分に聞き取れなかった選択理由や主張（解決策）もその対象とし、選択理由と内容の整合性を社会的な影響や自分とのかかわりなどを中心に振り返らせるようにした。第3に他者の選択理由を加味した最終的な意思決定を行う。第1と第2の振り返りを基に、自分が選んだ事例の選択理由の妥当性を吟味し、反省的に意思決定を行わせた。

次に、「構成化」における「学びの見通し」の実態について述べる。表11の相互交流Ⅱ「仮説を評価し、適用する力」では、半数以上の児童が判定aとなっている。これらの児童は、最終決定での選択理由が、他の発表を認めつつも自分の選択した内容の優位性を更に確認しているものや、交流を基に自分の追究した解決策の社会的影響を客観的に判断しているものであった。表9の意思決定状況を見てみると、「構成化」において、選択事例や選択理由を変更した児童は15名いた。変更した理由は様々であるが、共通していることは、話し合いでの友達の意見に影響を受けていることである。

例えば、児童⑪は、最終的に選択事例を変更した児童である。話し合いにおいて、選択理由である「自分や友達の事ばかり考えている」ことを指摘されており、資料4の児童⑫の発言が児童⑪の最終的な意思決定に大きな影響を与えていることが分かる。実際に、児童⑫は、1学期で学習した水産業で働く人々の事例を関連付けてその解決を優先すべきことを言明しており、琵琶湖の水質汚染から世界の海洋汚染まで幅広く漁業にかかわることで調べ活動を行っている。逆に、児童▪は、友達との交流で、同じ事例を違う視点で調べた友達の選択理由に対して、未来志向的な選択の方法を知り、第3の振り返りで改めて自分の選択した内容を違った視点（新しい大気汚染の発生について）で調べ直したいという感想をもっている。

さらに、表10の「学ぶ値打ち」についての調査では、随伴レベル7名→3名、内発レベル13名→10名、納得レベル2名→9名の結果になっている。特に、納得レベルの伸びが顕著であった。この理由を資料4に示した児童⑫を例にして述べる。児童⑫は、将来の日本を考えながら、公害防止や環境改善の責任ある立場の「環境庁長官」（現、環境大臣）という人物を取り上げ、社会的影響を踏まえた水質汚濁の解決策を追究している。これは、問題を自分とのかかわりでとらえた切実な選択であり、自分と「環境庁長官」を照らし合わせ、これに共感しながら、自分の在り方を模索したからだと考える。

(4) 単元を通して

まず、表11の5つのモニタリングの場で、単元を通じた児童一人一人の「学びの見通し」の変容について考察する。「問題を認知する力」と「課題化」における「問題を明確にする力」を比較すると、判定

aが3名増加している。視点の列挙から形成・活用を行うことで、選択の判断基準である「視点」が意識され、課題意識に基づいた選択がなされたようである。表9と併せると、3つの過程を経るに従ってより問題を明確にした意思決定が行われていることが分かる。この「学びの見通し」の高まりが学習意欲の大幅な伸びに影響していると考ええる。

「資料を集め、評価する力」については、「視点」での調べ活動が期待外れであったり、新たな興味・関心を創出したりする児童が出てきた。前者は課題の解決方法や調べ方を見通す力が十分でない児童が多く、後者は調べていくうちに「学びの値打ち」を意識した児童が多かった。この意味において「さぐる」段階で自己の選択理由や事例を修正していく相互交流Ⅰを設定したことは有効であったと考える。

「仮説を立てる力」においては、判定aは10名であった。主張・データ・理由付けをセットとした論理的主張の積み重ねにより、より客観性のあるデータや複数のデータ、新しいデータの関連において問題をとらえる児童が増えた。判定Cの児童は、レトリックの活用や選択理由と調査内容の整合性などはまだ十分になされていなかったが、自分なりに「選び調べた」という達成感と課題意識をもっており、「学びの見通し」を高めることができたと考ええる。

「構成化」の中核をなす「仮説を評価し、適用していく力」については、相互交流Ⅱの場の設定により、どの仮説（解決策）が社会的に影響力があるのかという問題解決の可能性を意識させることができた。表11における判定aの15名の児童を表10と併せてみると、そのうち8名が納得レベルにあることから、「構成化」の有効性がうかがえる。

次に、「学ぶ値打ち」の変容を考察する。表10での「学ぶ値打ち」の大幅な伸びは、課題化での選択理由が相互交流Ⅰ・Ⅱの過程で見直され、調べていこうとする内容が知的好奇心などに支えられている結果であると考ええる。この伸びの要因として2点考えられる。1点目は、学習問題の設定である。問題の所在を現在・過去とせず、近未来を想定した二重構造の学習問題を設定した。このため体験や相互交流を基に、実生活や将来を見据えた切実感のある選択ができたと考えられる。2点目は、「学びの見通し」での振り返りの設定である。他者を鏡に「自分の選択がどうであったのか」問い直すことで、「学ぶ値打ち」の内在化が図られたと考えられる。表10からも言えることであるが、問題（公害）の解決という切実感が生じることによって、随伴レベルの児童が「構成化」を経ることによって減少している。

これらのことから、図6の学習意欲の育ちには、「構成化」を通した「学びの見通し」と「学ぶ値打ち」の高まりが大きな影響を及ぼしていると考ええる。

(ウ) 産業学習と事例選択学習

産業学習における事例選択学習の有効性を3点述べる。

1点目は、問題解決型の学習に設定しやすいということが挙げられる。近年、日本の産業は不況の煽りを受け、淘汰の時代を迎えている。このような中、社会的な論争問題には日本産業の在り方を問うものが多く、児童の切実感が生じるような学習問題の設定がしやすい。

2点目は、資料の豊富さである。産業学習関係の参考図書は数限りなくある上に、インターネット上でも最新のデータが公表されている。特に、本単元で実践した「公害」に関する資料は、環境問題とも関連があり、調べ活動が充実したものとなった。逆に、単元3「ニュースを伝える」では、激変する情報社会がテーマとなるために、資料が時代の流れに追いついていないという現状もあった。

3点目は、「地域素材の教材化」を図ることができるということである。単元2「日本の工業と公害」において、従来のような「公害＝企業悪」という図式は成り立たなくなり、現代社会においては、国民の全員が環境破壊の加害者であり、被害者でもある。つまり、身近な生活地域で目にしている環境悪化や環境破壊は児童にとって切実感をもって学習を展開できることになる。このように見ていくと、現在の社会問題はどの地域にも存在することであり、切実性を高めつつ地域の特色を生かした学習が展開できる。

(8) 児童の作品

資料3 「課題化」におけるワークシート、第6学年児童(21)

学習問題 B
国学と蘭学のどちらがより多く当時の日本に影響を与えただろうか。

本時の学習テーマ
あなたは国学と蘭学のどちらを選びますか。

カード A 選んだ方に○をつけ、選んだ理由を書こう。

理由	国学 (本居宣長)	蘭学 (伊能忠敬, 杉田玄白)
	どうして、忠敬は学を学んだが。おもしろい。解ぼうの仕方を知りたい。	学を学んだが。おもしろい。解ぼうの仕方を知りたい。

カード B 視点を書き込み、○や×をいれて比較してみよう。

視点	点	酔 (伊能忠敬, 杉田玄白)
おもしろい。	○	○
役に立つ。	×	○
時代を変える。	○	○
正確か。	○	○

カード C どちらか決定しよう。決めた方に○をつけよう。

理由	国学 (本居宣長)	蘭学 (伊能忠敬, 杉田玄白)
	地図をかいたり、解ぼうして、新しい学問は人の役に立った。私も人の役に立つ仕事をしたいから。	地図をかいたり、解ぼうして、新しい学問は人の役に立った。私も人の役に立つ仕事をしたいから。

☆次からは、選んだ方について調べていきます。考えが変わった人はとちゅうで変わってもかまいません。

資料4 「構成化」におけるワークシート、第5学年児童(16)

カ ー ド D

		水質汚染	大気汚染
ふりかえり①	自分の選択	○	
	選択理由	水産業で働く人は、困ると思ったから。日本は特に魚が大好きな国だから、漁業は大切な仕事。	
ふりかえり②	交流会での内容でよかったのは?	⑥	②
	選択理由	⑥の意見は、この地域のことを考えたものであったので。	
ふりかえり③	最終決定	○	
	選択理由	大気汚染は、自分の専ら、友達の仕事の選択だ。私は、水産業で食べている人の事を環境庁長官になつたついでに考えたので変わらない。これからの日本のことを考えたら、やっぱり水質汚染を解決すべき。	

7 仮説の検証

(1) 児童の実態の変容 (平成12年6月と平成12年12月の比較, 第5学年21→22名: ②転入・第6学年24名)

ア 学習意欲に関する実態

イ 選択能力に関する実態

※①: 選択前 ②: 選択後 ③: 交流後の過程

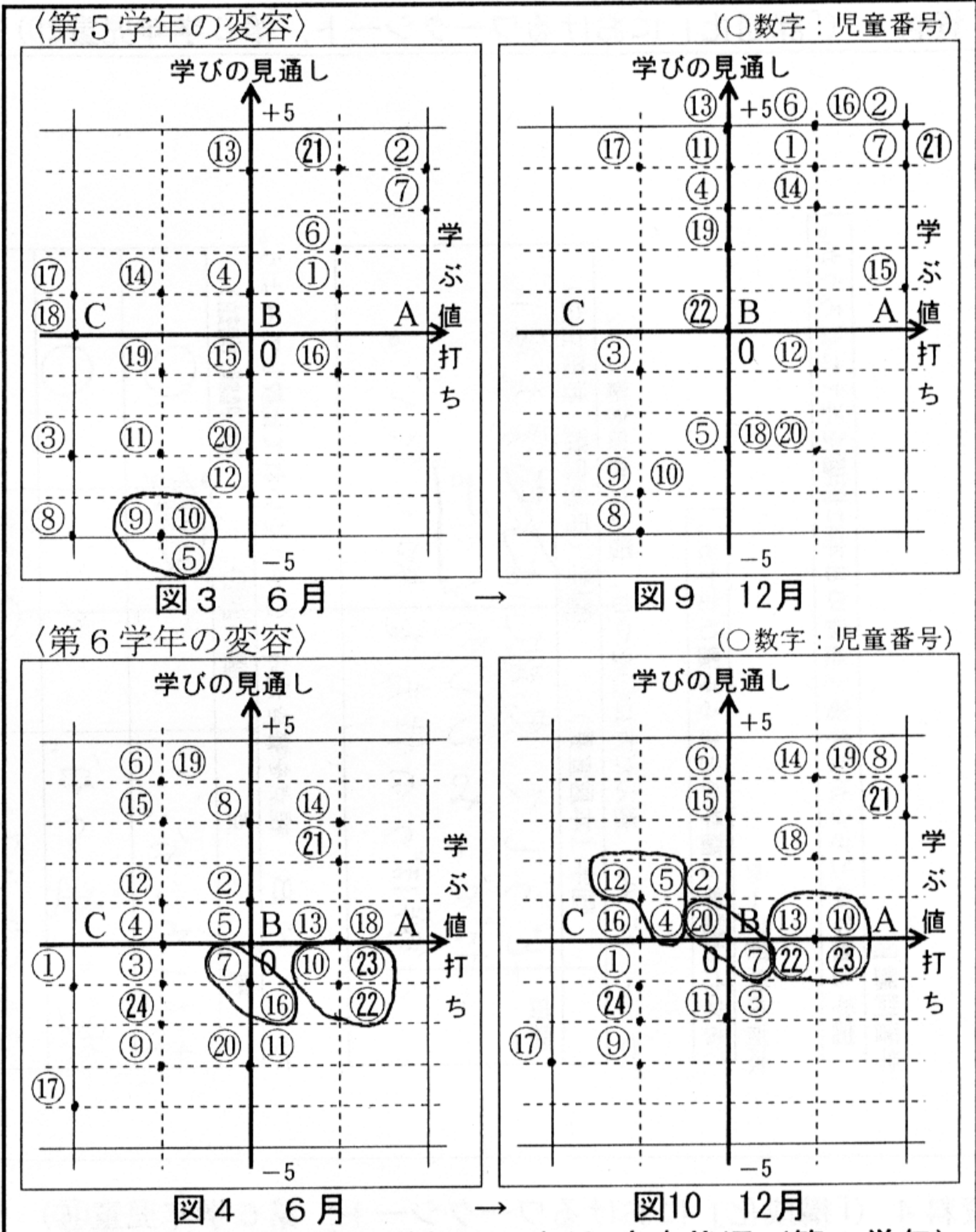
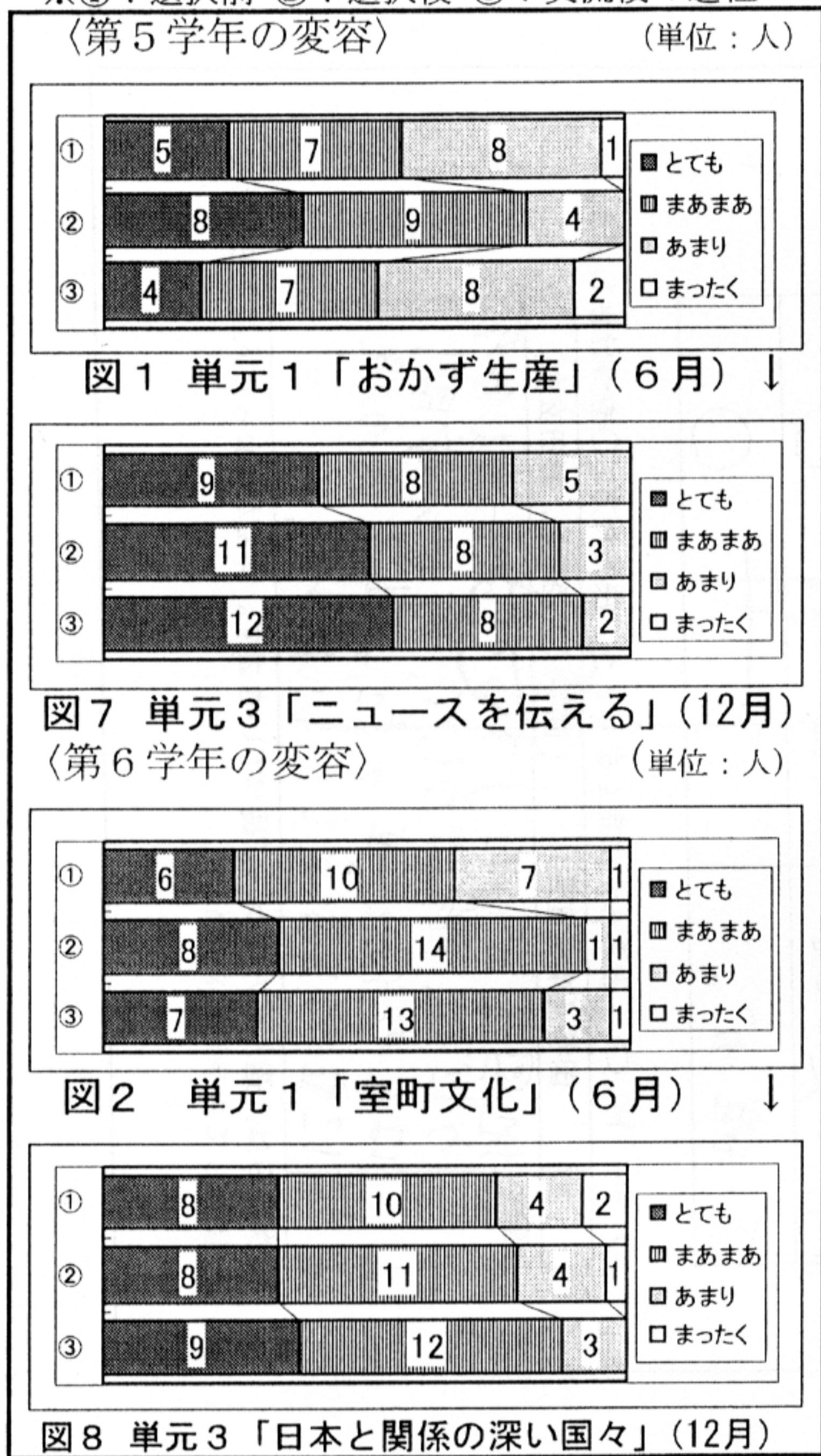


表12 変容状況 (第5学年)

図3→図9 (21人)	見通し				
	↑	←	↓	計	
値	→	9	3	1	13
打	←	8	0	0	8
ち	→	0	0	0	0
計		17	3	1	

表13 変容状況 (第6学年)

図4→図10 (24人)	見通し				
	↑	←	↓	計	
値	→	3	4	2	9
打	←	9	5	0	14
ち	→	1	0	0	1
計		13	9	2	

(-: 変化が見られない)

(2) 実態変容の考察

仮説に基づき、第5・6学年の両学級において、単元2と単元3の各2単元の授業実践を行った。

アに示した、単元内での学習意欲の育ちは、仮説設定前の実践と同じ傾向として、①から②への「とても」・「まあまあ」が増加していることが挙げられるが、②と③の変容は傾向が異なっている。単元1 (図1・2) は各6名・2名減少しているが、単元3 (図7・8) では各1名・2名増加している。この傾向は、単元2の図5 (P.13) や図6 (P.16) でも同様である。

また、単元毎 (単元1→単元2→単元3) の学習意欲の育ちを見るために、①において「とても」・「まあまあ」と答えた児童数を比較してみる。第5学年の単元2 (図6) の学習内容が自分とのかかわりでとらえやすいという特質があるため急増し図7と同数であり、図1→図6・図7と増加している。また、第6学年の図2→図5→図8では増え続けている。

この単元内及び単元毎の学習意欲の育ちは、イに示した「見通し×値打ち」によって構成させる選択能力の高まりに起因していると考えられる。表12 (第5学年)・表13 (第6学年) を基に考察を加える。見通し・値打ちのいずれも高まりが見られない内の児童数が0名・5名に対して、「見通し↑×値打ち→・←」は各17名・12名、「見通し↑・←×値打ち→」は各12名・7名となっている。「値打ち→」の具体例として、火災を選択した第5学年児童⑮の理由を紹介する。「消防自動車の仕組みを知りたい」(6月) から、「放火がよくある。僕も人のためになりたいので消防署で働く人のことを知りたい」(12月) と答えている。

これらのことから、「学びの見通し」と「学ぶ値打ち」を融合させ、事例の選択や選択理由の振り返りを行わせたことにより、選択能力が高まり、次の学びへとつながる学習意欲を育成することができたと考える。ただし、第6学年において、「見通し←×値打ち←」が5名、さらに、「見通し↑×値打ち←」が9名、つまり、「値打ち←」の児童が14名もいたことが課題として残る。原因として、単元2 (歴史学習) における歴史的背景の異なる人物への共感的理解が図りにくかったということが考えられる。第5学年においても、「見通し↑×値打ち←」が8名おり、今後も、特に、「学ぶ値打ち」を高める手立てを工夫していく必要がある。

8 研究のまとめと今後の課題

「個性」は、児童の「よさや可能性」であり、既に確定しているものではなく、「他者との学び合い」という環境との相互作用の中で発達していくものであるととらえた。つまり、「解決したい」と思うような価値が絡み合う学習問題の設定後、内発的動機づけとして機能する一人一人の興味・関心や知的探求心などを大切に、他者と学び合う中で、児童自身が自分の在り方を創造しながら学ぶこと自体に納得が生じていくような支援を心掛け、研究を進めていった。本研究における成果として、次の3点を挙げたい。

① 新学習指導要領における事例選択学習は、児童が選択の主体となることもあるが、教師（学校）が選択することが原則である。しかし、これまでの社会科教育の成果と、選択能力の育成や「個性を生かす教育」を踏まえ、高学年児童に事例を選択させる学習を重ねてきた。この結果、「学びの見通し」×「学ぶ値打ち」で構成されるととらえた選択能力を高めていくことで、次の学びへとつながる学習意欲を育成することができた。

② 学習問題Aについて調べることによって、「解決したくなるような問題」を発見させ、学習問題Bを設定した。この学習問題Bの解決のために、「問題解決の力」を高めながら、自己効力と関連のある「学びの見通し」を高めることができた。

③ 望ましい学習意欲は主体的に学ぶ力を支える。選択能力を高め、次の学びへとつながる学習意欲を育てていくことによって、主体的に学ぶ力の育成も期することができる。特に、自己形成と関連した「学ぶ値打ち」を高めていくことは、学習意欲を育成するための重要な要因である。

今後は、「学ぶ値打ち」を高めるための手立てを探ることや、選択能力の構成要素をより明確にしなから、この評価の方法を検討していきたい。

《研究委員》

原口 弘之	佐賀県教育センター研修員	平成11～12年度
大町 直也	鹿島市立七浦小学校教諭	平成11～12年度
坂井 清隆	神埼町立仁比山小学校教諭	平成11～12年度（平成11年度鳥栖市立基里小学校）

《引用文献》

- (1) 辰野千寿著『考える力の伸ばし方・改訂版』1991年 図書文化社 pp42-53, この「問題解決の力」は、デューイやワラスの問題解決の過程を参考にして、氏が開発したものである。「問題解決の過程と対応する力」として図示し、5つの考える力についても詳しく分析している。
- (2) 小原友行「選択学習」北俊夫編著『改訂小学校学習指導要領の展開』1999年 明治図書 p168。
- (3) 原口「考える力を高める社会科授業の創造」『ミネルバ通信15号』2000年 佐賀県教育センター pp4-5。実践については、『視点』を活用した価値判断プロセスに関する研究『社会認識教育学研究』第14号 1999年 鳴門社会科教育学会 pp31-40, で詳しく論じている。
- (4) 今野喜清「個性を生かす教育とは何か」今野喜清・新見謙太編著『個性を生かす教育』1990年 教育出版 p20。
- (5) 加藤幸次「21世紀型授業と個性の育成」加藤幸次・押谷由夫編『豊かな個性を育む授業』1998年 教育開発研究所 p9, さらに、氏は、個性の育成のためには、「個性の育成を『手段』の位置から『目的』の位置に移動させることになる。より具体的には、子どもたちがいくつかの課題から1, 2の課題を選択できるように計画された『課題選択学習』, あるいは、子どもたちが課題を自由に設定できる『課題設定学習』を計画することである」と述べている。
- (6) 鹿毛雅治「学習を支える動機づけ」無藤隆・市川伸一編著『学校教育の心理学』1998年 学文社 pp83-84。
- (7) 北俊夫「選択することと自ら学ぶこと2」『社会科教育7月号』2000年 明治図書 pp128-129。なお、氏は、「学習における選択の対象は何か1」『社会科教育8月号』2000年 明治図書 pp127, において、「本連載のタイトルに掲げた『選択学習』というのは、「基本的には目的（目標）概念でも内容概念でもなく、方法概念である」としている。
- (8) 前掲書(4) pp20-21。
- (9) 北俊夫「なぜいま『選択』がキーワードか2」『社会科教育5月号』2000年 明治図書 p127。