

# 学習のめあてを育てる社会科指導

大脊戸 若 光  
吉 浦 公 子  
富 村 誠  
上之園 強  
佐々木 満登香

## 1 学習課題を育てるために

### (1) 社会科と学習課題

「学習課題」が、子どものものになっている授業は、学習の方向や方法が、はっきりしてくるので、学習意欲が高まり、授業が活発になるばかりでなく、質的にも核心に迫るわかり合う学習が、期待できるといわれる。私たちは、「どうすれば、児童が自分たちの学習のめあてとして、主体的に、学習課題（自らの問い）を、とらえるようになるか。」ということを大切に授業づくりに取り組んでいる。

児童ひとりひとりが、自分自身の疑問や問題を持ち、自分の目で社会事象を見つめ、自らの考えによって、わが事として学習に取り組むような授業とは、どのような条件や指導のあり方を必要とするのであろうか。また、そのような授業が可能なのであろうか。考えてみると、私たち大人でさえ、仕事や日常生活において、「自分自身が、自らの課題として、事象を追求し続ける。」ような状況は、容易に生じることではない。私たちは、学習の内容的価値が、先に決められている教科課程の指導の中で、しかも一クラス何十名という児童を対象にする授業において、そのような状況をもたせようとしているのである。

社会科における学習課題（学習問題）についての記述は、多くあるが、そのとらえ方は、様々である。昭和26年版小学校学習指導要領社会科編（試案）を見ると、

「児童がかれらにとって切実な現実の問題を中心にして、自分自身の目的と必要と関心とによって自主的に社会生活を究明してはじめて、もろもろの社会事象がかれらにとってどのような意味をもつかが明らかとなり、したがって、これに対するかれらの立場も自覚されて来る。しかも、このような問題解決の過程を通じてこそ、じぶんの生活の中に常に積極的に問題を見いだしていこうとする態度や、共同の問題のためにじぶんの最善をつくして協力しようとする態度、したがって絶えずかれらの生活を進歩向上させていく能力をも、真に身につけることが期待できるのである。」さらに、「社会生活の理解が、真に児童の現実の問題に対処する判断や態度の基礎となるためには、それがはじめからまとまった知識の体系として児童に与えられるのではなく、児童が直面する問題の解決を通して、自ら獲得するのでなくてはならないであろう。おそらくどのような知識も、児童自身の生き生きとした具体的な経験の一環として獲得されてはじめて、真に児童自身のものとなり、正しく使いこなされ得るものとなると考えられる。……」と述べ、社会科の性格や「児童自身の問題」について、基本的なあり方を示している。私たちは、35年後の現在でも、ここに示された社会科のあり方には、変わりがないと考えている。

社会科の学習や授業づくりにおいて、学習課題が児童自身のものになっていることが、社会科の学習活動の成立のための最も基本的な条件とも言える。

### (2) 学習課題は育てるもの

学習課題を自らのものとし、自分自身の問題として追求し解決していく学習力は、小学校6ヶ年間の見通しの中で、育てていくものであると考えている。また、単元の中で言えば、その学習のはじまりから終末に至る過程においても、育てていくものとも言える。その過程を支える条件として、教材研究、児童の実態把握、学習のための環境構成を考えている。

昭和60年度の研究は、「児童による学習課題の把握」の過程について、「教師の指導のねらい」を、どのように「児童の学習のめあて」として意識化していくか、という具体テーマにそって進められた。その中で、社会科における学習課題の意識化について、教師の留意事項を挙げてみた。それらは、学習課題を育てるための仮説的な条件とも考えている。

●教師の教材研究における留意事項

- ①社会科の学習課題は、教材とする社会的事実とそれに対する児童の価値判断の認識にかかわって意識化される。
- ②学習課題の意識化（教材の中に、自らの切実な問題を見つけること）によって、社会事象の意味を追求する学習エネルギーが生まれる。
- ③学習課題の意識化によって、単元や教材に対する興味・関心は高まり、追求の見通しを持つようとする。
- ④学習課題は、教師の指導のねらいに追まれるものでなければならない。したがって、指導のねらいを児童の意識に変換するための学習環境の構成が必要となる。
- ⑤それ故、学習課題の意識化のためには、ねらいを焦点化し、それに迫れるような課題を生むための多様な学習環境の設定の工夫が、学年段階や教材に即してされなければならない。
- ⑥課題意識を育てる教材の条件としては、次のようなことが考えられる。
  - イ、具体的であり意外性や驚きがあること。
  - ロ、児童の発達段階に即し、事実の解釈にほどよい抵抗のあること。
  - ハ、児童が主体的に追求活動のできる多様な場が設定できること。
- ニ、指導のねらいの達成（児童の課題解決）に必要な事実を含み成就感がもてること。
- ⑦したがって、教材研究の過程でも、教師が学習課題を見つけておかねばならない。

●児童の実態把握における留意事項

- ⑧学習課題は、（既に教師は見つけているが）児童の意識の中から、発掘し、啓発し、育てていくものである。
- ⑨したがって、課題意識には、育つ過程（児童ひとりひとり及び学級集団の課題構成の過程）があるはずである。
- ⑩教師は、児童ひとりひとりの事象に対する意識のあり様を明確につかむ手だてを持っていないてはならない。
- ⑪児童ひとりひとりの課題意識は、知識や経験（体験）の量と質にかかわりが深く、個性など多様な内容を持つ。
- ⑫児童個々の課題意識は、学級の学習課題として、内容によって整理され、教師と児童によりしぼられる過程が必要である。
- ⑬学習課題の内容は、学習過程の進展とともに変化し深まる。

学習課題の把握や課題追求の学習過程を創り出していく手だてを以上のように考え、指導の実際を通して、実証的に研究していこうとした。

(3) 学習課題を育てる指導のあり方を求めて

本年度の研究のはじめに社会科部では次のような提案をしている。

- ①社会事象についての学習が深まる過程を、具体的な授業の事実の中で共同研究する必要がある。
  - ・開発された教材が、その学習の中で、子どもとどのように関わったか。
  - ・その子が、どんな学習意識を持ち、どのような経過で、考えを深めていったか。
  - ・子どもたちが、どうかかわり合って集団思考できたか。

②教科研究のテーマとして、具体性や独自性のある仮設的な内容を検討する。

・「こうしたらよいのではないか。」→「よし、やってみよう。」→「こうなった。」

この点をふまえ、教科部としての実践研究の方法として、次のように研究を進めてきた。

教師の指導のねらいに迫られるような、個や集団の学習課題を育てるための条件や手だてを、授業者が授業仮説として設定し、それらを単元の指導の実際を通して、児童の実態を明らかにしながら、検証していく。

—発達段階に応じた、学習課題の把握のさせ方—

以下、テーマにそって、各学年での指導の実際について述べていきたい。

## 2 学習課題を育てることを意図した指導

### (1) 意欲や課題意識を生む活動の設定 1年「わたしが、うまれてから」

① 指導にあたって 本単元のねらいは、自分の生まれたところから、現在までの自分の成長のようすや家庭のできごとの事実を、自分との関係でとらえさせることにある。その学習の中で、自分の成長を支えてくれた人々の暖かい心づかいにも気付かせていく。また、時間的な経過の中で、事象を見る力を培う単元でもある。1人1人の児童にとって学習の楽しさや事象を追求する喜びを体得させるためには、単元のねらいを考慮し、1年生の児童の発達特性や学級実態に即して教材を選定することが大切である。その上で、それらの教材による毎時間の学習活動を、楽しく、わかりやすく設定し単元構想とすることによって、単元のねらいに迫るような課題意識が生まれてくると考えている。

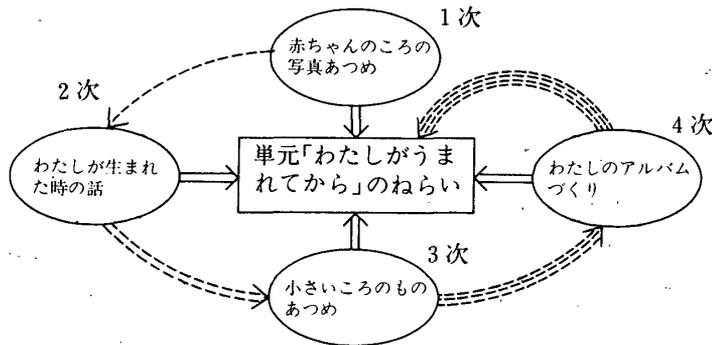
### ② ねらいと指導計画（約7時間）

時間	教師のねらい	主教材	児童への呼びかけ	児童の活動とはじめのめあて	活動の中で育てたい学習課題
1次 (1)	・単元「わたしが生まれてから」への学習意欲の喚起。 ・自分の過去のことを探ろうとする課題意識の芽ばえ。	各児童の赤ちゃんのころの写真	「赤ちゃんのころの写真を持ってきて見せこししよう」	赤ちゃんのころの写真集め ・写真の見せ合い。 ・今とよく似ている人はだれだろう。	・赤ちゃんのころと現在とのちがいを。 ・生まれた時には、どんなことがあったのか。
2次 (2)	・両親や家族の喜びや配慮。 ・知らない過去の事実を文や絵にまとめる。	生まれたころの写真と作文	「生まれた時の話を、家の人に聞きましょう」	わたしが生まれた時の話 ・ぼくは、どこで、どんなに生まれてきたのだろう？	・家の人々の自分へのねがいを。
3次 (1)	・成長を実感としてとらえる。 ・見えない成長にも気づかせる。	衣類、おもちゃ絵本、小さい頃かいた絵や文字	「小さいころのものを持ってきて、見せこししよう」	小さいころのもの集め ・だれがどんなものを使って大きくなってきたのか。	・見える成長（体位）をとらえる。 ・見えない成長にも気付く。
4次 (3)	・自分や家のできごとがわかる写真あつめをし、自分が生まれてから、現在までのアルバムをつくり、単元のねらいにせまる。	0才から7才までの写真	「これまでのアルバムをつくらせてお話ししよう」	わたしのアルバムづくり ・誕生 ・入園 ・行事 ・災害 転居 ・旅行 ・入学	・成長のための人々の協力。 ・家族・家庭の変化。

教材の選定と指導計画の作成にあたり、次の3点に留意した。

- ア. 毎時間の活動を、どの子にも楽しくわかりやすく設定する。
- イ. その活動の中から、単元のねらいに迫るような学習課題（指導自身のめあて）を育てる。
- ウ. 各時間の課題意識のつながりも、毎時間の中での追求意欲を重視する。

したがって、指導計画の1次～4次までの学習活動の順序性よりも、ひとつひとつの活動の中から単元のねらいに結びつくような学習課題を育てることを大切にす。1年生の発達段階を考えると、1次の活動で、課題把握が不十分であった児童でも、2次の活動からでも、課題意識が育ち単元のねらいに迫れるように配慮してやるのが大切と考えている。(図)



←-----は、課題意識の持続  
 ←====は、活動毎に生まれる課題意識  
 例えば、「家族の人数はふえるの？へるの？それともかわらないの？」  
 ←-----も大切であるが1年生では←====をより大切にする。

各次での活動の設定には、次のような条件を配慮した。

- エ. 1年生の子どもにとって、やってみたいと思うような興味・関心の持てる活動にする。  
 (教師の指導のめあてを即子どもの活動のめあてにしない。)
- オ. 指導のねらいに関わる具体物(教材)を活動の中心にする。
- カ. 活動の前に、子どもにとってわかりやすい「呼びかけ」をし、活動へのめあてを具体的に持たせる。
- キ. 学級の子どもたちひとりひとりが、しっかりがんばれば達成できる活動のめあてをあたえること。

教師としては、児童がどんな活動をどんなめあてを持って行くと楽しい学習活動になるか、十分に児童の側に立って教材を研究し、活動の設定をすることが必要であり、それによって、児童の中に芽生える課題意識の質もちがってくるものである。児童が意欲的に取り組める具体的で楽しい活動のいくつかを設定して単元を構成していくことが大切である。

### ③ 学習活動と課題意識の実際

活動1「赤ちゃんのころの写真集めをしよう。」



「わたしが赤ちゃんのときの写真です。」

「わあ！よう似とる！」「そっくりよ。」「かわいいねー。」……3校時を待ちきれず、朝から写真の見せ合いがはじまっている。写真と本人を見くらべることによって、誕生から現在に至る時間的経過を感じている。授業では、児童の感想の中から、赤ちゃんの体の特徴をとらえたものを取り上げ、視点をはっきりさせて各自の写真を見させるようにした。「赤ちゃんのときの写真を、こんなにいっぱいうつしてくれている。」という気づきから、誕生に対する両親の喜びや生まれた時の家族の人々のようすへと発展していった。その際、教師が、自分の長男が生まれたときの有様を、親の立場から語ってやることによって、「自分が生まれた時には、どんなことがあったのだろうか。」「ぼくは、どこで生まれたのだろうか。」など、出生の時に、興味・関心がしばらくはじかれていった。

活動II 「わたしが、うまれた時のおはなし」(聞き取り作文の例)

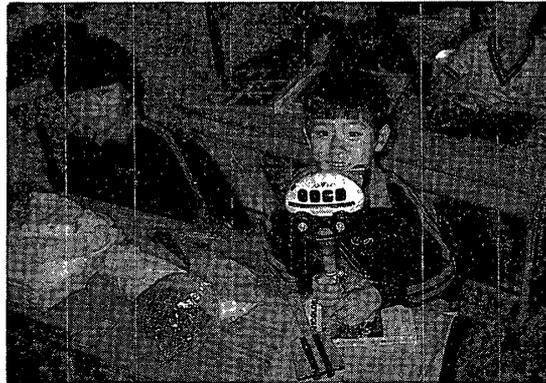
○ぼくは、うまれたとき 3900グラムも あって、かおに しわが ありませんでした。そして、げん気な子が うまれて、おかあさんは、うれしなみだが ポロポロ出て、おもわず手をあわせて「かみさまありがとう。」と いったそうです。「この子を はやくおとうさんに 見せてあげたい。」とおもいましたが、 ぼくが ちょうど 土よう日に うまれたので、 日よう日に おとうさんが、とぶようにして、しんかんせんで 見にかえったそうです。おとうさんと おかあさんのたからものが できたと 二人とも おもったそうです。(B男)



○わたしは、しょうわ54年1月7日に 生まれました。その日は、日よう日で、ポカポカと あたたかい日だったそうです。たいじゅうは、3キロぐらい、しんちょうは、50センチくらいでした。「わたしの 名まえは、どうして 美里にしたの?」と おかあさんにききました。おかあさんのともだちで 「みさと」という人がいて、「やさしくて とてもいい人だったので おなじ名まえに したのよ。」と おしえてくれました。そのはなしをきて、わたしも、やさしい人になりたいと おもいました。わたしが、あかちゃんのときの こえがテープに 入れてあったので きかせてもらいました。「ウーウーウー、アウ、アウ、アウ。」と1ぶんぐらい つづきます。わたしも あんなに かわいいときが あったんだなあとおもいました。

(C子)

活動III 「小さいころのもの集め」

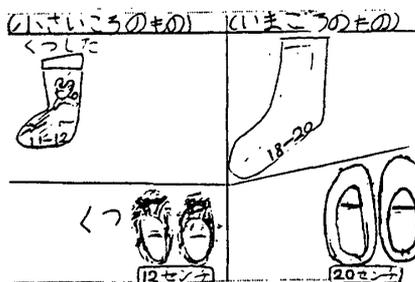


「赤ちゃんのころのエプロンだよ。」  
「わあー、小さいねー。」

「わたしは、赤ちゃんのころのふくをもってきました。」  
「ぼくは、3さいのころ、これであそんだよ。」

「これは、わたしの絵本です。」

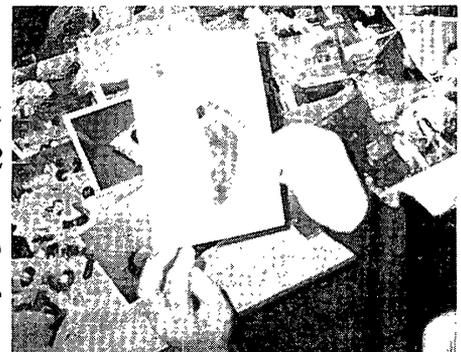
1年生の児童の学習は、具体物によって活気づき、課題意識も持ちやすい。「どれくらい大きくなっているか、今ごろのものとくらべよう。」という問いかけで、次のような活動も出てきた。



・1さいに、なるまえには、12センチのくつを、はいていました。いまでは、20センチのくつをはいています。足のながさが、のびています。20-12=8 8センチのびた。

うまれたときのしんちょうは50センチでした。いまは、122センチです。

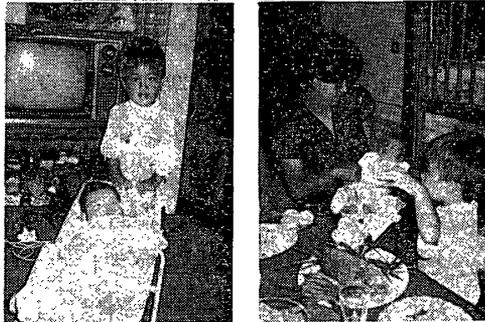
122-50=72で、せのたかさは、72センチのびました。わたしのあしの大きさは、足のしるし(右の写真)を見てはっきりわかりました。(D子)



- ・おかあさんが、ぼくが4さいのときに、おとうさんにかいたてがみをみせてくれました。いっしょうけんめいかいたそうです。ぼくは、からだも大きくなったけど、じも、もっとよくかけるようになっていきます。(E男)

#### 活動Ⅳ「わたしのアルバムづくり」(作品例)

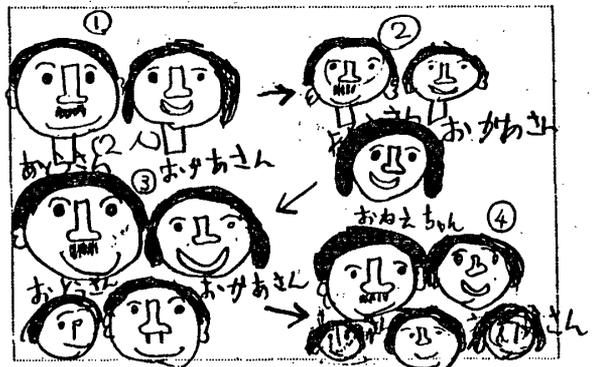
F男 2さいのとき



ぼくと、おなじびょういんで、おとうとが、生まれました。おとうとこぼくは、一オコ九か月はなれていきます。おかあさんが、人いんしてあるあいた、おとうさんが、しごとを、おやすみして、みてくれたまうです。上のしゃんは、うまるとは、はじめ、あったこぎのものです。二のとき、おねえちゃん、は、びょうとで、人いんし、たさうです。

おとうさん  
おねえちゃん  
おかあさん  
おねえちゃん  
おとうさん  
おねえちゃん  
おかあさん  
おねえちゃん  
おとうさん  
おねえちゃん  
おかあさん  
おねえちゃん  
おとうさん  
おねえちゃん  
おかあさん  
おねえちゃん  
おとうさん  
おねえちゃん  
おかあさん  
おねえちゃん

この活動の中では、いくつかの課題(子どものめあてが育ち、みんなの問題としての追求がなされた。そのひとつとして、自分の家の家族構成の変化があげられる。各児は、次のようなまとめ方をしている。



はじめおとうさんがいて、おかあさんとけっこんして2人になった。そのつぎに、おねえちゃんがうまれて3人になった。そして、ぼくがうまれて、いもうとのあゆちゃんがうまれました。そして、5人かぞくになりました。ぼくのかぞくは2人から5人になっています。ぼくは、ふしぎだなどおもいました。

#### ④ 1年生の学習活動と課題意識

1年生の学習において、学習の楽しさや課題追求の喜びを体感させようとする場合、「あれも指導しよう、これもわからせよう。」という主知主義的な指導意識を捨てることである。たとえ、細々とおぼえさせたり、わからせたりしても、課題意識を育てることや学習することの楽しさから離れるばかりである。ここに述べた指導では、単元のねらいに直接つながるような四つの活動にしぼり、子どもたちそれぞれにたくさんの発言や絵や文による表現をさせる中で、ひとりひとりの学習を育てようと試みた。最後に、楽しい活動の中で、課題意識を持たせる配慮事項を次のように考えてみた。

- ・本時の活動のめあてを具体的に持たせる。
- ・指導項目を出来るだけ少なくする。
- ・ねらいにつながる発言を見抜く力を持つ。
- ・言葉のやりとりのみの学習活動をしない。
- ・絵や文による個人作業をなるべく取り入れる。
- ・ひとりひとりのよい考え方や作業を全員に紹介する。

1年生の子どもたちにとって、自発的な、自主的に取り組めるような学習課題を育てていくためには、活動的であっても持続力の弱い彼等にとって、意欲を持って取り組める楽しい活動を設定することが大切であり、その中から彼等自身の問題(課題)を見つけてやることである。(大育戸若光)

## (2) 学習のめあて意識を育てる場の設定 2年「バスごっこをしよう」

### ① 指導にあたって

低学年では、学習のめあてづくり、学習のしかたの学習、追求をする喜びを味わうことを中心にすすめる。このことを基本にしながらも、第1学年の学習を受け、2年生では、児童が主体的に学習のめあてをつくり、追求していくことを、より発展・深化させていきたい。そこで、単元構成についても、児童ひとりひとりが学習のめあてをもち、達成、追求し、新たなめあてが生じ得るような学習の場を教師が設定していく。単元を設定する際、第2学年の社会科学習の目標を達成することを大前提とし、教師のねらいを明確にしながら、できるだけ児童の主体的活動を生かすために弾力的に構成を考えていく。

本実践では、第2学年の発達段階を考慮して、活動を中心に単元構成を考えてみた。中心となる活動については、①教師のねらいが達成できるもの、②児童が学習のめあてを設定しやすいもの、③学習のめあてに意欲的・主体的に迫れるものという点で検討した。第1学年からの社会科学習の中で多様な学習活動を経験していることをふまえて、中心になる活動の場の設定後は、できるだけ学習の計画も児童たちの発想を生かしながらすすめていくようにした。

学習のめあて意識を育てていくための基本的考えをまとめると次の2点である。

- 児童が学習のめあてをもち、追求していき得る場（活動）を設定する。
- 追求にあたっては、個々の発想が生かせるような弾力的な単元構成と時間の保障をする。

### ② 指導のねらいと計画

- 単元名「バスごっこをしよう」
- 単元について

本単元は、これまで単元「のりものではたらく人」として行ってきたものである。ここでは、本学級の児童の8割がバス通学をしていること、また、日常生活においても利用する機会が多いことから、ワンマンバスを取り上げた。ワンマンバスの場合、具体的観察が個別にできることも選定の理由である。本単元の目標は次のように設定した。

- ・ワンマンバスで働く人々は、時刻を守りながら、乗客を安全に目的地まで運ぶために工夫や努力をしていることに気付かせる。

学習のめあてをつかみ、追求していける場の設定として、バスごっこを考えた。バスごっこの活動として予想される児童の活動と教師のねらいは以下のとおりである。

- ア. バスの模型あるいは絵などの構成活動……○バスの中の設備・道具における工夫や配慮に気付かせる。
- イ. バスごっこの表現活動……○運転手の運行中の配慮や努力に気付かせる。  
○乗客の願いとそれに応えるためのバスで働く人々の工夫や努力に気付かせる。

単元の初めの段階で「バスごっこ」をするためにやりたいことを発表させた。左の㊶～㊸はその

- ㊶バスのうんでん手とお客をきめる。
- ㊷バスごっこのためのバスの絵をかく。
- ㊸バスごっこのためのバスを作る。
- ㊹バス停をつくる。
- ㊺バスごっこの台本をつくる。

おもなものである。これまでは、教師のねらいから「バスの見学」が最初から単元計画に入っていた。本実践では、研究意図からも、あえて、児童の意識に即して、㊷と㊸を中心に取り上げることを決定したのみにとどめ学習を開始してみた。単元展開の中で児童の実態により修正していこうとしたためである。次の指導の実際には、抽出児の学習のめあて意識と活動を中心に述べていく。

### ③ 指導の実際

#### ○学習Ⅰ「バスごっこをしよう」

- ・バスごっこをするために必要な学習活動を考える。
- ・学習活動をするための準備及びグループ作りと大まかな時間計画をたてる。

ここで、本単元の2つの柱「バス作り」「バスごっこ（表現活動）」が設定された。バスの模型は、学級8グループ（5名ずつ）が分担し、バスごっこも同じグループでやること、相互に発表しあう場を設けることを確認した。単元の展開としては、学習Ⅱ「バス作り」→学習Ⅲ「バスごっこ」としてすすめた。

#### ○学習Ⅱ「バスを作ろう」

- ・バスの中にあるものを話し合う。
- ・グループ毎に分担して作成し、構成する。

教室内にバスの台紙（バスの型、窓枠などのみを書いたもの）を用意し、空箱、その他で作成した道具や設備を設置し、模型を構成する。この活動の中で児童は学習のめあてをもち、追求していく。下に示したものは、Aグループの中の抽出児M子の日記、及び発言である。

#### 日記1より

学校で バスごっこをすることになりました。でも、何もないとかんじが出ないので、バスも作るようになりました。わたしたちのはんは、つりかわと、いすのよこと後ろの黒いにぎるぶんです。帰りにバスにのってよくみたら、にぎるぶんがぞうのかわみたいにかさがさでした。—略— ほんものそっくりのバスにしたいです。

#### 授業後のノートより

—略— わたしたちはしょう火きと、茶色のきれのふくろです。いすの下に茶色のゴミのふくろのようなものがあるのは知っているけど、いつも足の下においてあります。どうして、じゃまになるものをおいてあるのかな。ふくろより、せいりけんを作りたかったのに —略— となりのおじさんが「くさりだよ。」と教えてくれました。何につかうんだらう。

日記1の段階では、「バスごっこの感じを出すためのバスを作ろう」というめあてである。しかし、下校時にバスに乗ったとき、椅子の横と背についている握り手のすべり止めに着目している。「……よくみたら」の記述から、バスを再現するために観察していることや、日記の最後にあるように、単に感じを出すためのバス作りから「ほんものそっくりのバスを作ろう」というめあてに替わっていることがわかる。

バスがある程度でき上がった段階で、各グループのものを持ちより、意見を交換し合う場面を設けた。各グループの説明と、他グループからの意見や質問を簡単に述べさせた。その中で、まだ不十分なものや、足りないものを話し合い、第2回目の分担をすることになった。Aグループが担当したのは消火器と茶色の布袋である。ノートからわかるように、じゃまになるもの、「どうしていらぬものがおいてあるのだらう」という意識を持ち、帰りのバスで近くの乗客に尋ねている。その答えから「何に使うのだらう」に発展している。

M子の学習のめあて意識を追ってみると次のようになる。

#### ○学習Ⅱ「バスごっこをしよう」

バスごっこの感じを出すためのバスを作ろう。

- 何がどこにあるか確かめる。
- よく見ると気付かなかったところがある。

ほんものそっくりのバスを作ろう。

- バスの中でよく見てから作ろう。
- 友だちの作ったものと本ものを比べてみよう。

どうして、いらぬものもバスの中に置いてあるか調べよう。

- いったい何か聞いてみよう。
- 何かに使うのだらうか。

○学習Ⅲ「バスごっこをしよう」

運転手さんとお客さんになってバスごっこをしよう。

- どんな時をしようか。
- 自分たちのバスに乗りバスごっこをしよう。
- バスの中の道具やものを使ってみよう。
- 運転手さんやお客さんの様子をまねしよう。

バスごっこ

○バスの中のものは、役割があるようだ。

それぞれの道具は、どんな役割があるのだろうか。

- 使われている様子を見よう。
- 友だちや家の人に聞いてみよう。
- バスの運転手さんに聞いてみよう。

道具の役割をバスごっこの劇の中でやってみよう。

- 道具を使っている様子をまねをしてやってみよう。
- 道具がない時を考えてやってみよう。

バス作りをしながら、児童はバスごっこを頭に描いている。上のように、単なる背景にすぎなかったバスが構成の中で学習の中心となり、バスの道具の使い方の再現にまで高まっている。Aグループのバスごっこは、つり革と急停車のランプがある時とない時の2つの場面で発表した。左はその

A. 設備があるとき

- C<sub>1</sub> 急ブレーキ、キュー！  
 C<sub>2</sub> (ランプを見て) あっあぶない。  
 全員 (つり革をしっかり持つ)  
 C<sub>3</sub> だいじょうぶですか。  
 C<sub>4</sub> だいじょうぶ、だいじょうぶ…  
 —略—

B. 設備がないとき

- C<sub>1</sub> 急ブレーキ、キュー！  
 全員 (悲鳴をあげて倒れたり、ころんだりする。)  
 C<sub>2</sub> いたい、いたい。  
 C<sub>4</sub> (倒れかかった相手に) どうもすみません…。—略—

の一部である。劇としては単純であるが、バスごっこと言うと、単に運転手と客の乗り降りだけと考えていた

単元開始時とは、大きな変化を示している。また、M子の「どうしていらぬものもバスの中に置いてあるのだろう」を全員の場に出してみると、同じ疑問を持っている児童が多いこともわかった。「どうして置いてあるのか調べよう。」を共通の学習のめあてに変化していくK男のような場合もみられた。(作文参照)

④指導をふりかえって

抽出児M子の場合とは違い、バス作りをしながらすでに自分たちの作ったバスの設備や道具を使ってバスごっこをしようという学習のめあてを持った児童、あるいは「どうしてここに置いてあるのだろう」「だれが使うのか調べよう」という学習のめあてを持った児童もみられた。また、めあてを追求する方法として、学級全体で一斉にバスの見学をさせるのではなく、個別の見学、あるいはグループによるもの、自作ビデオなど多様な方法と時間を保障することにより、新たな学習のめあてが生じ、意欲的に学習できたと思われる。しかしながら、個別の学習活動を大切にする場合、第2学年段階では、主体的に進めていき難い児童もいるため、教師がどのように助言を与え、伸ばしていくか今後も考えていきたい。(吉浦 公子)

雪の朝

K男

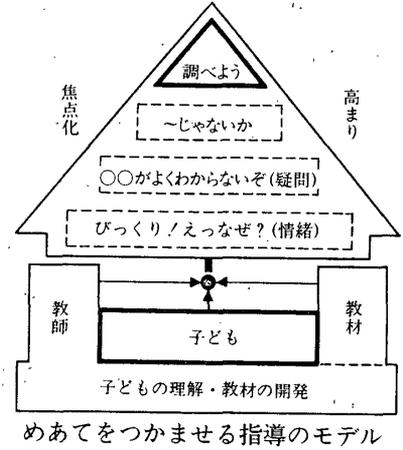
朝、おきたら、まどの外は雪でまっ白だった。おとうさんにバスをいまでおくってもらった。ずい分まってやっとバスにのった。こおったからだがとけいてくみたいだ。……みたら、からっぽの茶色のふくろがイスの下にあった。……うんてん手さんが言ったとおりに、おりてからみたら、タイヤにくさりがまいてあった。ふくろの中はあれだったんだ。……略…

(3) 素朴な疑問を追求する場の設定 3年「SUN SUN ひろしまって何だろう」

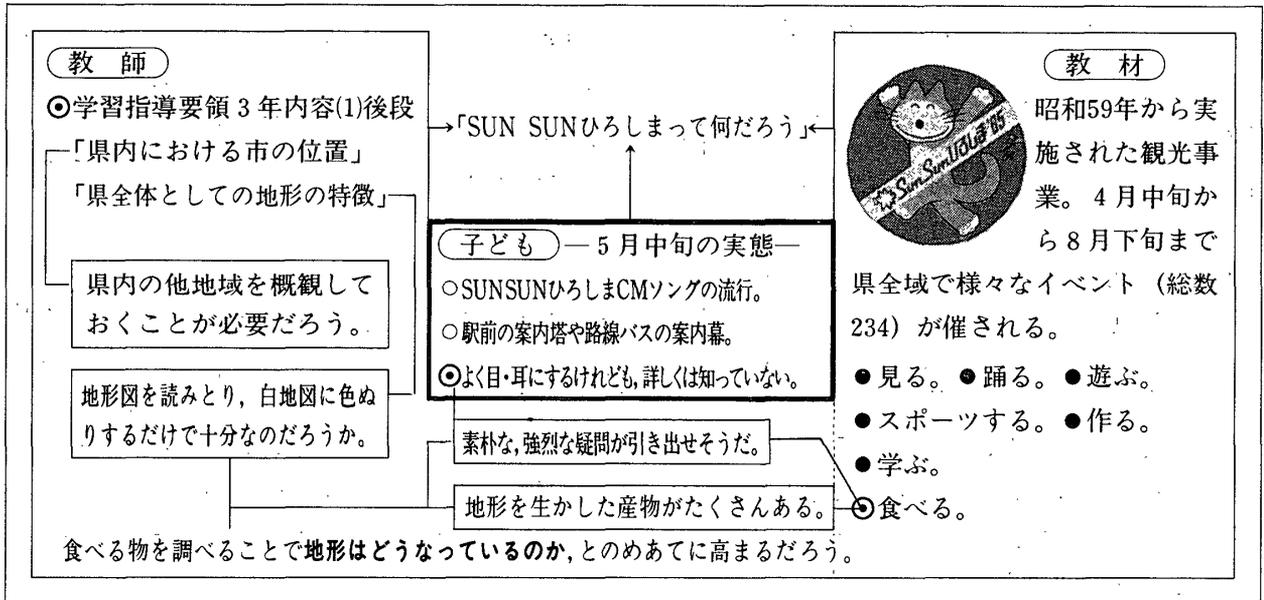
① 指導にあたって

私たちが自分自身のめあてをもち、行動を起こす契機を振り返ってみると、「何となく」とか「してみたかった」という曖昧なものであることが多い。それだけ自然な、興味に支えられていたと言い換えてもよいし、自分の実態に合っていたとも言えよう。

子どもが自分自身のめあてをもち、学習行動（調べる）を起こす場合も同様なものがある。社会的事象や事実と対面したとき、子どもが自然に発する問い（素朴な疑問）が、めあてをもつ契機となる。それだけに、素朴な疑問を引き出す教材を用意し、素朴な疑問をめあてに高め焦点づける過程を組織することが大切だと考える。



本事例「SUN SUN ひろしまって何だろう」は、子どもが日常の生活の中で興味を寄せている『広島県大型観光キャンペーン SUN SUN ひろしま'85』を教材化し、素朴な疑問を調べる活動から学習のめあてが育つよう授業構成したものである。教材化や授業構成にあたって留意したことを、子どもの実態と指導のねらいとのかわり図示すると次のようになる。



② 指導のねらいと計画

ア. ねらい

「SUN SUN ひろしま」観光キャンペーン調べを通して、広島県には平地の広島市と地形の異なるところがあることを理解させ、広島市を中心にした地域への関心を高める。

イ. 指導の計画

(★の実際について、その内容を後述する。)

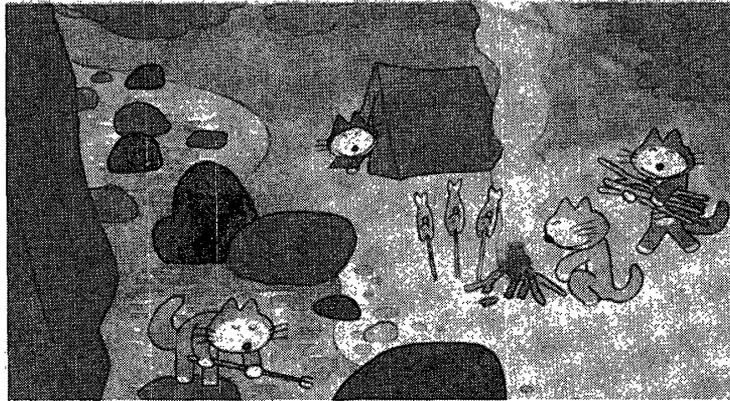
時	1	2 ★ア	3・4	5	6 ★イ	7 ★ウ
学習内容・活動	「SUN SUNひろしま」について、知っていることを発表する。 ・TVのCM ・広告塔 ・聞いたこと  何だろう。(予想)	「SUN SUNひろしま」には、たくさんのイベント(行事)があることを知る。 ・パンフレットの読みとり  どこでどんな物が食べられるのか。	「SUN SUNひろしま」ではどこでどんなものが食べられるかを、パンフレットから調べる。 ・表にあらわす。 ・たくさんの市町村	絵カードにあらわす。 ・たくさんの食べ物	どこでどんな物が食べられるかを、地図にまとめる。 ・広島県の白地図  食べ物がかたまっているのは?	「SUN SUNひろしま」で食べられる物がかたまっているわけを考える。 ・写真 ・積層地図模型
段階	生活経験	素朴な疑問	素朴な疑問の追求		めあてをもった追求への高まり・焦点化	

### ③ 指導の実際

#### ア. 素朴な疑問をひきだす場

「おもしろ、よりみち、広島路 SUN SUN ひろしま」(県観光振興室作成)パンフレットをもとに、どんなことが催されているのか調べる活動から学習に入った。細かな字で32頁にわたって234もの行事が紹介されているものの、適切な挿絵があるため、子どもたちに抵抗感はなかったようである。次々とページを開いていく姿が目立った。

205, 加計町	7月28日(回)10時30分-16時	鮎とヤマメのつかみ獲りと 田舎バイキング
(三) (三) (三)		
味覚		



自由に読みとるなかで、全員の注目的となったのが左に示す行事である。魚をとる・そしてそれを焼いて食べる、子どもの遊び心を満たすのに十分な行事だったのであろう。

『SUN SUN ひろしま に参加すると、アユとヤマメが食べれるぞ』。子どもたちの意識は、他にどんな物が食べれるのか、に集中していった。そこで、食べる行事に印をつけるよう呼びかけたわけである。「タコも食べれる」「牛の焼肉がある」など、声に出しながら読みとる活動となった。

右の学習日記から明らかなように、この活動によって、SUN SUN ひろしまはおもしろそうだ・何が食べれるのだろうか、といった意欲や疑問をひきだすことができたと思われる。

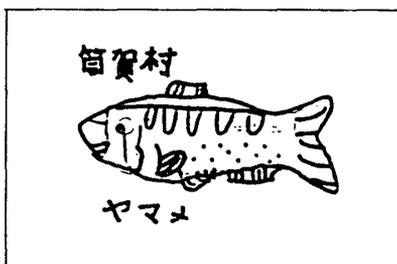
六月十一日(火)社会  
四時間目は、社会でした。SUN SUN ひろしま  
についてべん強しました。  
始め、その本の読みかたを、ばらしました。  
赤色のところは、行事のある所で、みどり色  
のところは、行事の名称や、なかがかいて  
あります。そんなふうにおしえてもらって、  
るうらに、ほとんどよめるようになりまし  
たべたり、あそんだり、もらったりするの  
みんな大すきです。その中には、食べものに  
ついて、かいてあるところがたくさんありま  
した。さうしよくが、近づいてきます。お  
なかが、グーとなりました。  
SUN SUN ひろしま、おもしろそうだと  
思います。アユとか、たべたいなと思いまし  
た。どうしたら食べたいかなりますか。

#### イ. 素朴な疑問を追求する場

どこで、どんな物が食べれるかといった子どもの自然な問い(素朴な疑問)を調べさせるにあたっては、⑦一覧表に<食べれるところ><食べれるもの>を書き出す活動=3・4時=、①食べれるものを絵カードにあらわす活動=5時=、⑨広島県の白地図に絵カードをまとめる活動=6時=の段階をふんでいった。

指導の意図からすると、めあてをもった追求へ焦点づくのは⑨の段階である。早く子どもたちを、県の地形へ目を向けさせたいところであるが、素朴な疑問を子ども一人ひとりが調べて納得する段階(⑦・①)を大切にしたいと考えたわけである。また、⑦・①の段階で54枚・29市町村にもわたる絵カード・一覧表を仕上げることを通し、地図にまとめることの良さにも触れさせることができるとも考えた。

「SUN SUN ひろしま では、広島県のどこかで何が食べれるのでしょうか。ひと目でわかるように、地図へまとめてみよう。」と呼びかけて学習に入った。自分がパンフレットから表に書き出し、絵にあらわしたカードを手にした子どもたちは、市町村を探しながら地図作業に取り



絵カードの例



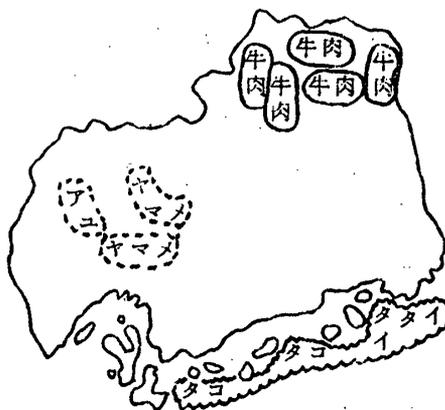
組んでいったが、白地図を扱うのはこれが初めてである。市町村のある所は助言し、援助するように留意した。

カードを地図に置き換えた

後、気づきを自由に発言する場を設けたところ、次の三点について子どもたちは目をつけてきた。

- a タイやタコは、地図の下の方にある。
- b アユやヤマメは、地図の左の真中あたりにある。
- c 牛肉は、地図の右の上の方にかたまっている。

今まで、「○○では○○が食べれる」と個別にとらえていたものが、「○○あたりでは○○が食べれる」といった群としての見方に高まってきたものである。気づきのすばらしさを賞賛するとともに、右図のように白地図を整理し、同じ食べ物の集まりを明確にさせておくこととした。54枚のカードのうちの12枚。これらが、県の地形に目を向ける端緒になったわけである。



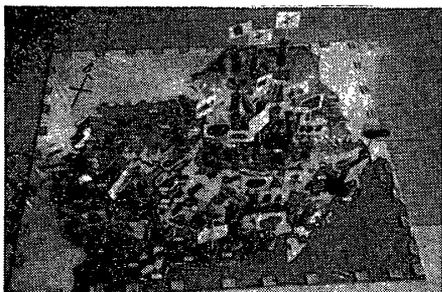
ウ. 素朴な疑問をめあてに高め、焦点づけていく場

前時までの追求で子どもたちがつかんだ事柄は、「どこあたりに行けば何が食べれる」といったもので、『地形はどうなっているのか』とのめあてに高められたものではない。そこで、a b cそれぞれのわけについて考える活動を組むことにした。

- a タイやタコは、地図の下の方にある。…………… →海だから。
- b アユやヤマメは、地図の左の真中あたりにある。… →池があるから。川があるから。
- c 牛肉は、地図の右の上の方にかたまっている。… →牛のいる牧場があるから。

海にはタイやタコがいて、アユやヤマメは川に住んでいる、牛は牧場だ、との発想・考え方は極めて自然に無理なく子どもたちがもっている。それだけに、本当に地形はそうなっているだろうか確かめようとする子どもがほとんどであった。

学習では、景観写真を附した積層地図上に市町村名を示した自作教具を活用し、12枚のカードを再び位置づけることで、県の地形へ目を向けさせていった。この活動を通して、子どもたちは、



—— 積層地図模型と絵カード(7時) ——

「中国山地では牛、瀬戸内海や太田川では魚が食べれる」と新たなまとめをしていった。

どこで、どんな物が食べれるのかといった子どもの素朴な疑問に沿った学習が、地形へ無理なく目を向ける契機になったと言えよう。同じ物が地図上でかたまっていることへの気づきが、子どもたちにめあてをつかませていくうえで大切な見方であったと思われる。

④ 指導をふりかえって

地形の特徴に気づかせていくため、地形図を提示し色分けさせていく展開と本事例とを比べると、子ども自身の疑問や意識に沿ったものか否かという差異がある。前者の扱いでも充分、学習展開は可能であり、時間的にも効率が良いかも知れない。

本事例で試みた、子どもの素朴な疑問を生む教材化や授業構成は、一応の成果があったと考える。学習に子どもサイドの発想を取り入れようとの指導は、右の教科書での扱いからも明らかな通り、今後とも大切にすべき視点であろう。子どもの実態に即した教材化を努めていきたい。



(富村 誠) —— 3年(下) 新教科書—中教—での扱い ——

#### (4) めあてを育てる体験学習の設定 3年「くらしのうつりかわり」

##### ① 指導にあたって

社会科学習のみならず、学習主体である子どもが学習のめあてをもって学習することは、授業の生命である。

現代の子ともたちの問題が、無関心、無気力などのことばで指摘されている。このことは、学習意欲を高めることが、関心・態度という評価研究の課題と共に授業課題となっていることと深くかかわっている。

生きた授業は、まず子どもが意欲をもって学習に取り組むことが、めあてをもっていることになるといえよう。意欲化するためには、まず子どもたちが、ある社会的事象や社会事実について「おどろき」とともに「なぜだろうか」「どうしてかな」などの問いかけを抱かせることが必要である。下記に示す内容は、自分たちが食べている海苔について、ノリの採り方海苔のすき方を知りたい、わかりたいなどと学習のめあてともいべきものを意識化する。それは、まさに学習意欲そのものである。

このような学習意欲の誘発から、単元のねらいの達成に向って、授業展開の過程が構想され、授業の組織化が図られるわけである。

以下、第三学年単元「くらしのうつりかわり」を例に述べてみる。

わたしは、1回のりとりをしてみたいと思います。先生が作ったのりは、みんな「うえ!!」とかいったけ、わたしは先生がすごいと思いました。わたしが食べてみたらおいしいし、とってもいいにおいでした。でも、あののりは、どうやってくるのかなあ。

K子のノートより

##### ② 指導のねらいと計画

本単元は、広島市の人々の生活のうつりかわり理解させ、あわせて、広島市及びその周辺に残されている文化財や伝統的な社会的諸行事に関心をもたせることをねらいとしている。

政令都市となった人口百万余の広い広島市の歴史的变化を学習させるための段階として、まず身近な地域の変化を教材化して学習することは、「めあてをもった意欲的な学習」とするためには望ましいことである。そのため、指導計画に示す四段階の学習の導入的な意味とともに点・線・面の関係から東雲附小の位置する黄金山山麓一帯の地域の変ぼうと人々の生活の変化について学習することにした。その中でも特に、沿岸一帯の海辺では古くから「かき」や「のり」の養殖が盛んに行われていたが、海の埋立てで、のり養殖は、ほとんどみることができなくなった。しかし、今でも仁保、東雲では、原料を他地域から移入して、海苔関係の製品生産が行われている。これについては、生産活動の単元として二学期に、向上見学を中心に学習した。その学習を終えても子どもたちは、『広島で、たくさん養殖されていた海苔が少なくなってきたわけについて、もっとくわしく調べてみたい。』と埋立てによって養殖場が失われていった歴史的経過の学習を意欲をもって待っていた。また、『海苔の原料は何だろう、海草からどのようにして一枚の海苔がとれるのだろう』と「海苔すき」についての興味と関心を抱いていた。そこで、ノリ採りから海苔すきまでの体験学習を取り入れて学習することを構想した。これまで本単元の展開において、郷土史をはじめ年表、写真、地図などの資料の活用や、明治、大正時代を身をもって体験した古老の話を聞くなどの方法で学習をすすめてきた。この体験的学習は従来の方法に加えての新しい試みであっただけに、目標達成を容易にすると考えた。

以上のことから児童の学習課題追求の必然的思考発展の過程を基盤に次のような指導計画を立案した。

その計画案には、第三学年当初からの各単元の学習した成果の上に発展的に設定していることはいうまでもない。したがって、次に示す第Ⅶ段階の本単元に期待されている究極的な学習内容も既習の内容が学習の具体的な場面に即して適時適切に活用するわけである。

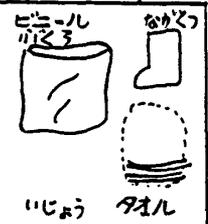
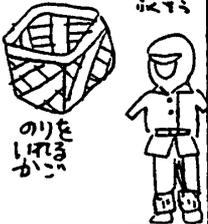
過去四年間にわたる第三学年の社会科指導において、教師自作による教材の開発は数多い。それらの開発教材は、本単元の展開において視点を変え角度を変えて子どもたちに新たな社会の見方、考え方を提供するものである。第Ⅶ段階の学習内容には開発教材活用に濃淡の差はあれ、第三学年社会科の総仕上げの意味をもって、キメ細かい利用と活用の位置づけを配慮している。

学習課題追求過程	指導目標と指導内容
I、わたしたちの学校の様子が、今のようになるまでには、いつ、どのようなことがあったのだろう。	東雲附小百年史、明治以来保存されている卒業記念アルバム、年表などの資料を活用し、校舎・制服・給食・児童数等が、変わってきていることを理解させる。
II、学校のまわりの様子が、かわったということをよく聞かすが、どのように変わったのだろう。	昭和20年頃から、東雲に住む古老の話聞き、土地利用、集落分布が、国道二号線開通を契機に、大きく変わってきていることを理解させる。
III、学校のまわりが、変わってきたように、黄金山を中心とする旧仁保島村の様子はどのように変わってきたのだろう。	昭和8年頃の黄金山山麓にある仁保小学校の児童作文「秋から冬へ」から当時の自然環境や人々の生産活動の様子を知り、今との違いについて考えさせる。
IV、黄金山山麓の人々の仕事はどのように変わってきたのだろう。	猿猴川が、埋め立てられて、細かく長くなったことや、一面はす田や畑であった東雲地域が、工場や住宅地化したことで、人々の生産活動も変わってきたことを理解させる。
V、昔から「広島のみ」の産地として有名であった「のみ作り」の仕事は、どのように変わってきたのだろう。	海苔作りの仕事の道具や写真などから当時の仕事について、理解を深めると同時に、現在の海苔作りの仕事についても、VTR、スライド等で理解を深める。
VI、よい広島のみを作るために、人々は、どんなことに工夫を加え、苦勞をしてきたのだろう。	猿猴川の岸についている海草を採集し、それを材料に、各自海苔をすき、海苔作りを体験し、海苔作りの工夫や苦勞について理解を深める。
VII、仁保地区の自然や人々の仕事が変わってきたように、広島市の人々のくらしは、どのように変わってきたのだろう。	これまでの学習をふまえて、広島市の人々の生活のうつり変わりを理解させ、あわせて広島市とその周辺に残されている文化財や行事に関心をもたせる。

③ 指導の実際と考察

ア 子どものノートの内容から、自己教育力の育成ということが研究課題に設定されている昨今の傾向である。第三学年段階において、次のように学習の成果をまとめることができる子どもを育てていくことは、自己教育力育成につながる道であると考え。実感に支えられた内容ということが学習指導上強調されている点とも併せ、まさに、この比較してまとめるというまとめ方は実感に支えられているとみることもできる。

2. のりをとる人がしごととしらべ  
 わたしたちとのりとりをしごとをしている  
 人をくらべてみようをつくた。みじかい  
 ぼうし。 いくじく もちもの

わたしたち	風が強くです。 水もあたたか いと暑か した。	 いじく タオル
のりとりの人	朝7時-3時 ろです。(夜中) 水は、とせ つめた。	 のりとり が

いじくのたててすこ太きさがちがいます。  
 じくものりとり人は、たいへん。

おもしろ  
 4. のりのたべかた(おいしいけど)

- ① あいじり ② あちゅびけ ③ あこのみち



- あじくたべる方ほう  
 1. あたかきまいたたく  
 2. あじをよくあじわいたかからたべる  
 えいようまんてんです。  
 みなさん、よろこんでいたたけたい

かん そう

のりは、おいしいけど、つくるまでかたたいへん。  
 たぐとということがわかりました。のりのこともいろいろ  
 わかた、たのしかたです。2しゃるいあるとい  
 うこともわかりました。

学習に費やした時間数などを考えた時に、第三学年児童には無理な点もあるし、そこまでしなければ、本単元の目標は、達成できないのかと自問自答することが多々あった。しかし、次のことは社会科学学習のねらい達成の観点から重要な点である。

猿猴川の水の干満に興味をもち、通学時の観察や新聞で調べる子や海苔採りに行きすべらないようにと、長くつの底にスポンジをボンドでつけて来た子、ぬれた時の事を考えて下着一式をもって来た子、そして何よりノリ採りのまとめやテストの記述内容を目にした時、つくられた、与えられた学習意欲とは違う、児童の内部からわき出る学習意欲を感じることができた。

イ 児童の生活の舞台である広島市のくらしのうつりかわりを学習する前に、学校や学校のまわりのうつりかわりの学習という児童にとって直接的であり、また、共通に理解できるものを教材化したことは、学習のし方を学習するとともに、学習のめあてをつかむためにも有効であった。

児童にとって毎日の学習の場である学校や、教室の窓から見える猿猴川や黄金山、そして通学で見なれた学校の回りを教材化することは、どの児童にも親近感のある事象であるため、学習意識の持続が容易であり、さらに児童自らが発展的に学習をすすめていくことなどの利点があるためである。

「百聞は一見に如かず」「百見は一試に如かず」と言われるように、体験することが、いかに学習にとって大切なことであるかは、言うまでもない。冬の寒い日に、猿猴川へはいりノリ採りをすること、採集したノリを洗ったり、みじん切りにする手間、作業に使った用具の後始末、すきあがった海苔を食べることの衛生面などについて、他のどのような学習形態においても理解し得ないことを体感したことは、子どもにとって貴重なことである。

## ウ 授業後の児童の感想文から

「ノリ採り」の体験学習について、M子は次のようにまとめている。

むかしのやり方で、みんなでやってみたら、やっぱりたいへんだなと思った。そして、冬ののり作りをするのはたいへんだらうなと思った。水はつめたいし、天気の良い日ばかりでないから、ノリをとったり、ほしたりするのに困っただらうなとも思った。そのしょうこに、わたしたちがノリをとると、水はつめたく、しびれるようだった。でも、ノリは、たくさんとれるので、うれしくて、つめたいのなんかふっとんでいくみたいだった。それにノリをすしまきにおいてかわかすのも自分だけだったらいいけど、むかしはきかいなんかないから手でたくさん作っていたのでたいへんだらうなと思った。

川の水がきたいなのがざんねんでした。あらっていると中に石が出てきたり、どろ水が出てきたりしたからです。むかしは、きれいな東雲で、きれいなえんこう川だったと思います。ノリも、もっと多かったと思います。ノリをふやすためにみんなでゴミをひろって、川をきれいにすれば、のりを作る人も困らないだらうなあと思いました。

これからも、どんどんむかしのことをあじわって、今とくらべてどんなところがちがうか調べてみたいと思います。

M子のまとめ

「のり作り」の体験学習に、予期した以上に子どもたちは、意欲的であった。しかし、のり作りを仕事として、人々が生計を立てていくために、商品価値の高いよりよい「のり」を生産しなければならぬという意識は少ない。

しかし、子どもは食べ物を作ることに関しての意欲は強く、すきあがった海苔をさして「先生、これに味をつけるには、どうしたらいいの。」と教師に問いかけるなど、第二学期の「広島味のり工場」に関連する学習意識をのぞかせていた。この体験から感得したことは、海苔の生産向上のための人々の工夫・努力・苦勞などを理解させ、それが地域の自然条件の変化と共に原料移入による加工生産へとどうつり変わっていることを理解させる本単元のねらい達成に生かすことができ、有効であった。

(佐々木 満登香)

## (5) 素朴な疑問をひきだす場の設定 4年「洪水を防ぐ太田川放水路」

### ① 指導にあたって

児童の課題意識は急激に培われるものでなく、段階を追って培われるものであると考えている。その段階を大きく二つに分けてとらえてみた。一つは、社会事象(事実)に出会い、心情や知的好奇心がゆれ動き素朴な疑問を持つ段階、二つは素朴な疑問が深化し学習のねらいに迫りえる課題意識を持つ段階である。課題意識を持たせるためには、それぞれの段階に応じて、いかなる事象(事実)をおさえるべきか、またそのおさえ方はいかにあるべきかを、ねらいと児童の実態から吟味し整備しておくことが必要であると考えている。

### ② 指導のねらいと計画

本単元のねらいは<1>広島市民を風水害から守るために太田川放水路が建設されたこと<2>災害の際には、太田川放水路が関係期間と相互に連絡を取りあいながら緊急に対処していること、の2点の理解を図ることである。このねらいに迫りえる課題意識を培うためにはいかなる事象(事実)をおさえるべきか、またそのおさえ方はいかにあるべきか段階に即して考えてみたい。

#### ア 心情や知的好奇心がゆれ動き素朴な疑問を持つ段階

まず、学習の前提条件である洪水のこわさ(もたらす被害)とその起り方をおさえておくことが必要である。それは、洪水のこわさを知らずして、洪水から身を守る必要感は生まれえないし、同様に洪水の起り方を知らずして、洪水の防ぎ方への関心は生れ難いと考えからである。事象(事

実)のおさえ方を児童の実態から考えてみると、児童は全員水害に会った経験がなく、そのこわさも起り方も知的な理解にとどまっている。従って実際に近い状態で実感的に理解させることが必要となる。実感的な理解を通して児童自身の内発的な欲求として、洪水から身を守る必要感や防ぎ方への関心が生まれぬ限り、ねらいの十分な達成を望めないと考えているからである。そこでVTRによる洪水の視聴や模型による川あそびの場を設定したいと考えている。

イ 素朴な疑問が深化し課題意識を持つ段階

広島市の洪水年表をみると、太田川放水路建設後洪水の被害が極端に少なくなっている。そこで、この洪水年表をみる場を設け洪水の被害が少なくなっている事実をもとに、児童の課題意識を太田川放水路の存在とそのはたらきに焦点化して行きたいと考えている。その際、年表は児童の聞きとり調査を生かして作成し、年表を単なる事実として読みとらせるのではなく人間の姿を通して実感的に読みとらせていきたい。このことは内発的な欲求をひきだすうえで重要であると考えている。

以上の考え方に基づいて単元展開を以下のように考えてみた。

( ) 内は授業数

学習内容・活動		児童の意識		（心情や知的好奇心のゆれ・素朴な疑問）↓ （課題が明確になる）↓（課題にそった追求）↓（解決）	
A	B	A	B		
1	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">                     三次市の大洪水の様子を報道用録画で知る。(1)                 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">                     川あそび（校庭に溝をほり水を流す）でミニ洪水をつくり防ぎ方を知る。(1)                 </div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">                     洪水はこんなにこわく大変なのか。広島が洪水になったらどうしよう。                 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">                     水があふれでるのが洪水だな。水があふれないような方法もあるよ。                 </div> </div>	↓	↓	↓
2	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">                     広島市の洪水の歴史を調べる。(1)                 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;">数</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;">原因</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;">被害</div> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">                     広島市は洪水になったことがあるのか調べてみよう。                 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;">家の人に聞いてみよう。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;">本でしらべよう。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;">洪水になりやすいところをさがそう。</div> </div>			
3	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">                     調べたことを整理しまとめる。(1)                 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">                     過去洪水が多く被害も大きいのに最近では少ないぞ。                 </div>	↓	↓	↓
4	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">                     整理しわかったことを基に自分の考えを出し合う。(1)                 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">                     太田川放水路ができていないかな。                 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">どうして西側についたのだろう。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;">どのようにして防いでいるのだろう。</div> </div>			
5	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">                     放水路の建設について調べる。(2)                 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">                     いろいろな理由やいろいろな人の願いのなかでつくられたのだな。                 </div>	↓	↓	↓
6	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">                     放水路のしくみについて調べる。(2)                 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">                     市外のいろいろなところと連絡しあって防いでいるのだな。                 </div>			
7	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">                     放水路についてわかったこと思うことをまとめる。(1)                 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">                     なるほど……なのだなあ。                 </div>	↓	↓	↓

### ③ 指導の実際

課題意識を培う場の実際と児童の意識を以下述べてみたい。

#### ア 洪水の様子を録画で知る場

昭和47年、広島県三次市の洪水を報道した録画を10分間視聴させ、感想ノートにまとめさせた。

児童の意識は資料1のように、洪水のことを驚きとともにとらえ、自分の住んでいる広島市で起きたらどうなるのだろうという不安を持っている。一方で防ぎたいという願いと広島市で洪水があったのか知りたいという学習への興味や意欲をもち始めている。

#### 資料2 視聴後の児童の意識 (38人中)

洪水はこわい 大変な被害が (驚き)	38名	広島市で起きたら どうしよう(不安)	10名
三次の人々は大変 な苦勞だっただろ う	7名	広島市は洪水にな りやすいのか聞い てみたい	11名
なんとか防ぐこと はできないのか	3名	どのようにして起 きたのか、つゆの せい	6名

#### 児童の感想

水がいったとてもこわいおそろしいことがビデオでわかりました。あんなにひどいとは思ってはいませんでした。一かいのやねまで水がうまっていました。……中略……広島がこういうふうになったらどうしようかと思ひます。今はつゆどきです。すいがいになったらどうなるのだろうか。私は思ひた。あんなひどいところを見るととてもこわいです。こういうようなことがないようにしたいと思ひます。今までどこがいっぱいすいがいになったんだらうかと思ひます。しらべてみたいです。なんであんなに水があふれるのかな。ふしぎに思ひ。わたしのかぞくでもすいがいにあつたのかな。かえつてきいてみたいです。(H・H)

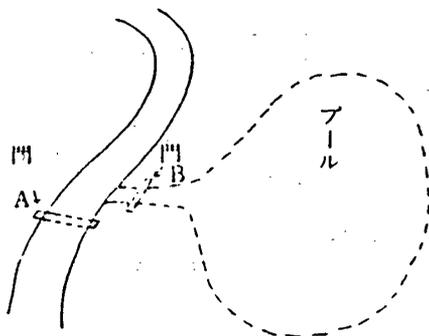
以上の結果から洪水の様子を録画で視聴することにより、児童の心情(驚き、不安、共感的理解、洪水防止への願い)や知的好奇心(洪水の歴史、洪水の原因への興味)がゆきふられ、学習への興味を持ち始めていると考えられる。

#### イ 洪水の起こり方を川あそび(川の模型)で知る場

洪水の録画を視聴後、児童に「川あそびをしよう」と呼びかけた。校庭の斜面を利用し各班(5~6名)ごとに一本の溝を掘り、バケツで水を流して川をつくる。しばらく水をながして遊んだ後で、水の量を増やすよう指示する。すると溝から水があふれミニ洪水が起り始める。ここで洪水の起り方(川の水量が増しあふれる)を説明し、後は児童の自由な時間とした。児童は水量をふやしてミニ洪水をつくりに夢中になるが、その中でしだいに洪水を防ぐ工夫をするようになった。その一例が資料の3であり、その時の感想が資料4である。

#### 資料3

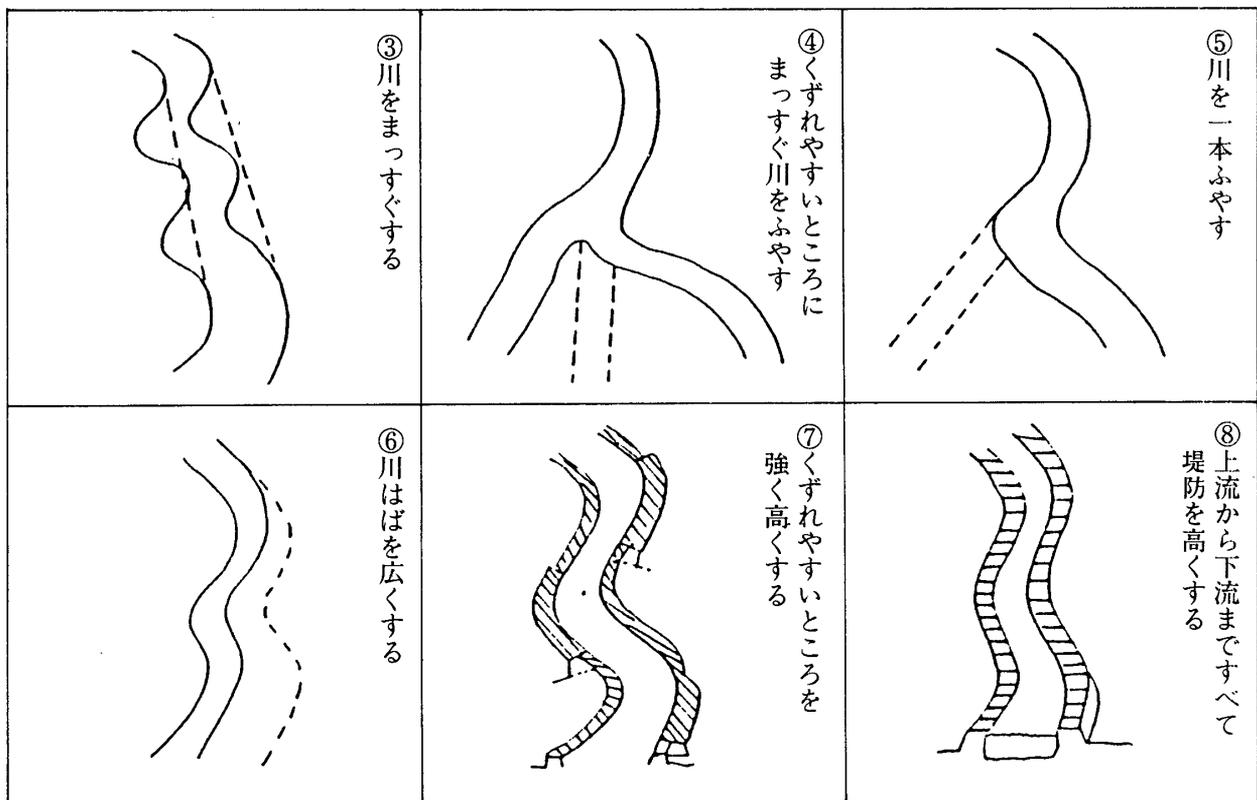
① 水の多い時はAを閉じてプールの水を川へ流す



② 川ぞこをほる



(※斜線点線が工夫してつくりなおしたところ)



「川あそび」の活動を通して、児童は洪水の起（資料4）

こり方を理解するとともに、洪水を防ぐさまざまな工夫に気づき始めている。また、模型で防ぐことができるのなら、実際の洪水でも防ぐ方法があるきではないかという素朴な疑問を持ち始めている。このことより、川の模型を使って子ども自身が洪水をつくる活動は、洪水の起こり方を実感的に理解させるうえで効果的であり、また、洪水を防ぐ方法を自分なりに考える場面づくりとしても効果があると考えられる。

洪水は、まがっているところでよくおこりました。ふつうのいほうでは、よくながされるので川を、ふかく、ほってみました。それでもながされるので、つぎは、せきをつくってかえてみたけど、おしながされてしまい、すごい力だなあと思いました。石の家は、すぐ、ながされてしまいました。川が一本では、水の量がかかってしまうので、デルタを作ったみたいに、もう一本川をひきました。そうしたら、洪水はなくなったけど、デルタのはしのほうが、くずれてしまいました。いろいろ考えて、石をくずれやすい所においてみました。すると、石がまもって、水は、よけてとりました。わたしは、洪水もふせげるのかな？と思いました。

(R・S子)

ウ 洪水年表を通して太田川放水路へ焦点化する場

㊦ 年表をもとに疑問をひきだす場

児童が洪水の様子を知り広島市は洪水の心配はないのか、これまではどうだったのかといった意識を持ったところで、洪水の歴史について聞きとり調査を行なってみた。結果は水害を経験した祖父母や老人が多くいくつかの事実が明らかになってきた。そこで、児童の調べた学習を生かして年表を作成しその読み取りを行う場を設定した。読み取りのなかで、児童は過去、洪水が多く、最近では少なくなっていることに気づきぼんやりとどうしてだろうという意識を持ち始めた。その段階で資料5のように昭和18年と47年の流量と被害を示したところ、児童から同じ水の強さなのに被害が少ないのはどうしてかという声が出てきた。そこでどうして洪水の被害が少なくなってきたのか、その理由を出しあってみた。主な理由は次の通り

年		昭和18年	昭和47年
流れる水の量		6700m <sup>3</sup> /秒	6800m <sup>3</sup> /秒
被害	水につかった家	2000件	12000件
	水につかった地域	200ha	2100ha

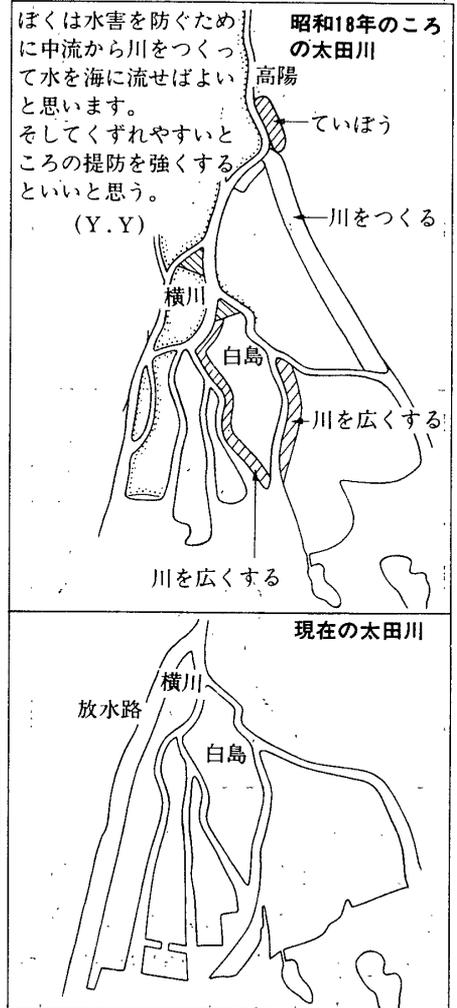
である。(1)堤防を高くじょうぶにした (2)川ばを広くした (3)川ぞこをほった (4)水を流れやすくするために川をふやした(放水路をつくった) (5)川をまっすぐにした などである。

① 児童の予想と実際を比較し放水路に焦点化する場

児童が洪水を防ぐ方法を出し合ったところで、実際に広島市は、昭和18年当時の河川のどこをどのように改修したのか、地図に書き込む場を設定した。児童は「川あそび」の模型での経験を生かして地図を記入し、それぞれの考えを発表した。資料6がその例である。十分に発表しあった後に現在の河川の様子を示し比較をおこなった。その結果、堤防や川幅を広くする、川をまっすぐするなど、ほぼ児童の予想と一致したが、放水路の位置や水の流し方には違いがみられた。例えば、「なぜ、まっすぐ放水路をつくらないのか、そのほうが被害がすくないのに」、「どうして、水門がいるのか」などである。児童は、予想と実際の比較から新たな疑問をもち始めた。この疑問を学習課題として追求していくことにした。その時の疑問を整理したものが資料7であり、大別すると放水路建設の経緯と放水路の機能に分けられる。(資料7)

放水路をつくった場所について (20人)	放水路の規模、ようすについて (3人)
・なぜ西側か	・放水路の大きさ幅は?
・人の少ないところだったのか	放水路のはたらきについて
放水路建設について (7人)	・どうして水門つけたのか(16人)
・あんなところにつくるのは大変な苦勞だったのでは	・どのようにして水を流すか
	放水路以外のことについて(5人)

資料6



④ 指導をふりかえって

課題意識は二つの段階を経て培われていくという考え方に基づいて実践を試みた。そのため、まず、心情や知的好奇心をゆさぶる段階を重視し、洪水の録画視聴と川あそびによる実感的な理解を図ってみた。児童は、洪水の録画を視聴することにより洪水のもたらす心理的、物理的な被害に驚き、洪水を防ぐ必要感を強く持った。このことが学習の動機づけになり意欲的な展開を支えたと考えられる。また模型による洪水づくり(川あそび)では、具体的な操作を通して、洪水の起こり方を理解し、さらには、洪水を防ぐさまざまな方法に気づくことができた。この段階で洪水を防ぐ方法を自分なりに考えていたことが契機となって、太田川での防災方法や放水路のしくみに目を広げていけたと考えている。このように、導入段階で児童の心情や知的好奇心をゆさぶることは、児童の学習に対する内発的欲求をひきだし、課題を自分自身のものにするうえで効果的であると考えられる。

課題を焦点化する段階では、自分の予想と実際の様子を比較する場を設けた。児童は洪水を防ぐ方法を自分なりに考えることができていたため、実際の様子との違いに疑問をもち「なぜか」「どのようになっているのか」という課題意識を持つことができた。児童が自分の考えを持てた段階で実際と比較する方法は、意識をより深化させるうえで効果的であると考えられる。

問題点としては、個人の学習課題ができた段階で、すぐに類形化し全員で同じテーマによって学習を始めたことである(単元展開の4)。あまり興味のないテーマから始めた児童は追求意欲がうすれ、受身的な学習になりがちであった。導入段階で自分自身の学習課題が生まれても、その課題意識を生かした展開を考えなければ、追求意欲の持続が望めない。今後はこの点の改善をすることが必要であると考えている。(上之園 強)