

## 学ぶ意味を実感できる社会科を目指して

—小中で多面的・多角的に事象を捉える力の育成を通して—

藤本 裕之（京都市総合教育センター研究課 研究員）

Key Words : 多面的・多角的 可視化 視点の自覚的運用 小中連携

全国学力学習状況調査・児童生徒質問紙を経年で比較すると、「学習していることは役立つ」という意識は、学齢が進む中学生ほど薄れていく傾向が続いている。本研究では、小学校、中学校という校種を問わず、「学習していることは将来にわたって役に立つ」ということに児童生徒が学ぶ意味を見いだせるよう、小学校、中学校それぞれで実践を重ねた。

その実現に向け、一年次の研究成果を踏まえ、授業では児童生徒の多面的・多角的に事象を捉える力を高めることに焦点をあてた。多様な視点を自覚的に働かせて問題解決を繰り返すことで、児童生徒がその汎用性や有用性に気づき、ひいては学習していることは将来にわたって役立つさうだという実感を醸成できると考えたのである。多面的・多角的に事象を捉える力を高める手立てとして、多様な視点を習得・発揮するための学習活動を授業に位置付け、その学習活動に取り組む過程で半ば無意識に発揮されている視点を可視化しながら価値付けることを繰り返した。

実践後のアンケートでは、実践を通して付いてきたと感じる力として、多面的・多角的に事象を捉える力を選択する割合は小中ともに高まった。しかし、小学校の児童については、その力が将来にわたって役立つという実感に結び付きにくいことも明らかになった。その原因や改善策を検討しつつ、授業における日常的な小中連携の在り方についても論じる。

## 目 次

## 第1章 研究主題について

## 第1節 1年次の研究から見えてきたこと

- (1) 1年次の研究概要…………… 1
- (2) 生徒の意識の変化と付いてきた力…………… 2
- (3) 小中の学びをつなぐことの可能性…………… 2

## 第2節 研究の方向性

- (1) 目指す子ども像と資質・能力…………… 3
- (2) 小中をつなぐ資質・能力…………… 3

## 第2章 資質・能力を育む手立て

## 第1節 手立ての方向性…………… 5

## 第2節 多面的・多角的に事象を捉える力の育成を目指して

- (1) 視点の習得・発揮を促す…………… 6
- (2) 視点の自覚化を促す…………… 8

## 第3章 小中の実践の具体

## 第1節 中学校での実践

- (1) 未知の事象について予想する…………… 10
- (2) 事実に基づいて選択・判断する…………… 11
- (3) 異なる事象を比べて共通性を見いだす…………… 12
- (4) 情報を分類する…………… 12
- (5) 思考過程を振り返る…………… 13

## 第2節 小学校での実践

- (1) 未知の事象について予想する…………… 13
- (2) 情報を分類する…………… 14
- (3) 異なる事象を比べて共通性を見いだす…………… 15

## 第4章 研究の成果と課題

## 第1節 児童生徒の側面から

- (1) 付いてきたと感じる力…………… 16
- (2) 将来にわたって役立つという実感…………… 16

## 第2節 指導者の側面から

- (1) 手立ての運用について…………… 19
- (2) 小中連携の在り方について…………… 21

## 第3節 今後の展望…………… 21

## おわりに…………… 23

<研究担当> 藤本 裕之 (京都市総合教育センター研究課 研究員)

<研究協力校> 京都市立下京中学校  
京都市立下京雅小学校

<研究協力員> 松葉 耀介 (京都市立下京中学校教諭)  
上田 亮介 (京都市立下京雅小学校教諭)  
中川 阿星 (京都市立下京雅小学校教諭)

# 第1章 研究主題について

## 第1節 1年次の研究から見てきたこと

### (1) 1年次の研究概要

平成20年3月の学習指導要領改訂では言語活動の充実が一つの重点とされた。以来、指導者による講義に偏りがちであった中学校の授業の在り方も、生徒たちがどのように学ぶのかという視点から見直され、グループでの話し合いや自らの考えを記述する学習活動等を取り入れた改善が進められている。

しかし、全国学力学習状況調査・児童生徒質問紙を経年で比較すると、小中間での授業の型や方法が揃ってきていることがうかがえる一方で、「学習していることは実生活でも役に立つ」という意識が中学生になると急激に低下する傾向は依然として続いている。1年次の研究は、こうした傾向が続く要因を、中学校では「覚える」という言葉に象徴される、個別的・限定的な知識の習得に軸足が置かれ過ぎているのではないかと考え研究を進めた。つまり、「どのように学ぶか」という点に問題があるだけではなく、小中の授業において「何を学ぶか」「何ができるようになるか」という点にも違いがあることが関係しているのではないかと捉えたのである。

では、「社会科の授業で身に付けていることは、いろいろな場面で使える」という実感を醸成するために、生徒は授業の中で何を学び、何ができるようになればよいのだろうか。昨年度の研究では、生きて働く知識と見方・考え方に焦点をあてた。これらは様々な場面で応用が利く。未知の事象を読み解く際に、習得した生きて働く知識や見方・考え方を自在に発揮して問題解決できる力を育むことで、学習していることは実生活でも役に立つという生徒の意識に働きかけることを目指したのである。

実践の具体や意図についての詳細は1年次の論文(1)にまとめているが、授業の中で特に大切にしたのは、生徒が考えを形成する際の思考過程に注目するという点である。生きて働く知識や見方・考え方は、思考の結果ではなく、結果を生み出す過程に現れることが多いと考えたからである。授業の中で指導者は、生徒がどのような着眼点で事象を捉えて考えを生み出そうとしたのか、どのような既有知識をつなげて問題を解決しようとしたのか、その思考過程を価値付けるようにした。

その際、図1-1の「見える一ぺ」というツールを用いて、生徒の思考過程を可視化した。図1-2のように思考過程を可視化し価値付けることで、問題解決に至るアプローチの仕方を生徒が自覚できるようにしたのである。

このような取組を繰り返すことで、未知の問いに対して「今回もあの視点から考えれば、予想できそうだ」「別の視点から考えると、どんな予想になりそうかな…」というように、生徒がこれまでの学習で身に付けたことを道具化し、見通しをもって問題解決できるようになることを目指した。そうした力は、授業以外の場面でも発揮できるので、学ぶ意味の一端を見失う中学生は少なくなると考えたのである。



図1-1 見える一ぺ (一部)

どうして北海道は“食の宝庫”なのだろう？

海に面していて魚介類が豊富	位置	土地が広くて農地がある	ひろさ Km <sup>2</sup>
食料の乱獲を防ぐルールがある？	政策	寒いので酪農に向いている	気候
ロシアなどの外国にも近い	距離	アイヌ民族の伝統料理	文化

図1-2 見える一ぺを用いて問題解決の着眼点を可視化する

## (2) 生徒の意識の変化と付いてきた力

実践後、社会科に対する教科観や付いてきたと感じる力、その力の汎用性などについて生徒にアンケートを行った。そこでは「社会科はできるだけたくさん覚える教科」という暗記科目と認識する回答よりも、「社会科は頭に入れるのではなく、身に付ける実技教科である」「視野を広げて考えるための教科」などの回答が多くを占めた。生きて働く知識や見方・考え方を習得・発揮する実践が、社会科は様々な生活の場面でも使えるようになることを目指す教科であるという生徒の認識につながっていると感じる事ができた。

また、社会科は「いろいろな場面で役立つ」とした生徒は、その理由を次のように語った。

授業の中で先生が虫眼鏡（見える一ペ）を使って地域とかお金とか宗教とか、そういういろんな視点から「一つの物事には一つの面しかない」という考え方ではなくて、いろんな視点から見ているとそのことをよく読み取れて、くわしくなったり他のものをつなげたりして、それを生かすことができると考えたからです。

このように、見える一ペという言葉を用いて回答する生徒は少なくなかった。そして、そうした生徒の多くが「いろいろな視点」「いろいろな角度」「たくさんの方角」といった表現を用いて、学習していることが実生活でも有用であることを説明していた。

こうした生徒の回答傾向から考えられることは次の2点である。

- ① 問題解決のアプローチの自覚を促す意図で使用した見える一ペが、多面的・多角的に事象を捉える力を高めるツールとして機能する可能性があること。
- ② 大人に比べてまだまだ生活経験の少ない生徒であっても、多面的・多角的に事象を捉える力は、実生活にも役立てられそうだとイメージしやすい可能性があること。

他にも、多面的・多角的に事象を捉えることができるようになることと社会科が面白いという生徒の受け止めは相関する可能性があることもアンケート結果から確認できた。多面的・多角的に事象を捉えることについて言及する生徒たちの中に、社会科は難しいと感じている生徒はいても、社会科は面白くないと感じている生徒は見られなかったのである。

また、「これ（見える一ペ）のおかげかわからないけれど、別々のものがつながって覚えやすくなった気がする」というように、生きて働く知識や見方・考え方を単純化した見える一ペが個別の知識の精緻化を促す効果があることを示唆する意見も複数述べられた。

## (3) 小中の学びをつなぐことの可能性

実践の振り返りで、「指導者が進めてきた授業と小学校時の授業との違い」について生徒に口頭質問した場面では、次のような意見が述べられた。

- ・小学校の授業は、もっともっと自分たちで調べて考えを出し合ってみんなでやっていた。
- ・小学校の時は、学習問題も自分たちが出し合ってなかったかな…。
- ・自分は〇〇さんと同じ学校だったけど、そういう感じの授業ではなかった。
- ・自分のところは“ザ・一問一答”っていう感じだった。
- ・中学校の方が細かいところまでやっていてしんどい。だけど、出来事と出来事のあいだがわかるから楽しい。
- ・自分の学校では先生がまとめていたものをひたすら写していた気がする。
- ・よくテレビ（動画）を観ていたことは覚えているけれど、中身までは忘れた。
- ・最後によく新聞とか作ってまとめたりしていたことは覚えているけれど、内容までは覚えていない。

小中間の授業の連続性を感じる意見もあるが、多くは小中間、小小間、同小内の授業の在り方に違いがあるという意見が多く聞こえてきた。

これらの生徒の声を肯定的に捉えるならば、昨年の実践で得られた一定の成果は、小中間が共通の目的をもって授業改善を進めていくことで、目指す資質・能力をより高めることができるという見方もできそうである。

## 第2節 研究の方向性

### (1) 目指す子ども像と資質・能力

中学校での勉強が成績・受験に紐づく印象は小学校と比べて強くなる傾向は否めない。それは進学を控えている現実に起因するであろう。しかしそこに一因があったとしても、得点や合格・不合格の中だけに学ぶ意味を見いだして学習に向かう生徒にしてはならない。学んだことが将来にわたって役立てられることや、学ぶこと自体のおもしろさにも学ぶ意味を見だし、主体的に学ぶ子どもに育ててほしい。それが、昨年度の研究と変わることのない本研究の目指す子ども像である。

そうした子ども像に迫るために、培う資質・能力を「多面的・多角的に事象を捉える力」に焦点化する。先述したように、この力が「授業で身に付けること」と「将来にわたって実生活でも役立つこと」の両方を満たすものとして児童生徒が実感しやすい可能性があること、加えてこの力の高まりが、児童生徒にとって社会科のおもしろさを実感することにつながる可能性が感じられたからである。そして設定したねらいにより迫るため、第1章第1節(3)を踏まえ、小学校と中学校において実践研究を重ねていく。

### (2) 小中をつなぐ資質・能力

本研究は小学校高学年、中学校3年生を対象に進める。小学校と中学校で実践研究していくにあたっては、ねらいやそれに迫る方法について、小中をつなぐものとして適切かどうかを検討する必要がある。

下表1-1は小・中学校の社会科において育成を目指す資質・能力<sup>(2)</sup>である。

表1-1 小・中学校社会科において育成を目指す資質・能力 ※下線は筆者

	小学校	中学校
知識及び技能	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域や我が国の国土の地理的環境、現代社会の仕組みや働き、地域や我が国の歴史や伝統と文化を通して社会生活について理解する。</li> <li>・様々な資料や調査活動を通して情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。</li> </ul>	我が国の国土と歴史、現代の政治、経済、国際関係等に関して理解するとともに、調査や諸資料から様々な情報を効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。
思考力・判断力・表現力等	社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考えたり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したりする力、考えたことや選択・判断したことを適切に表現する力を養う。	社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察したり、社会に見られる課題の解決に向けて選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。
学びに向かう力・人間性等	<ul style="list-style-type: none"> <li>・社会的事象について、よりよい社会を考え主体的に問題解決しようとする態度を養う。</li> <li>・多角的な思考や理解を通して涵養される地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚、我が国の国土と歴史に対する愛情、我が国の将来を担う国民としての自覚、世界の国々の人々と共に生きていくことの大切さについての自覚などを養う。</li> </ul>	社会的事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される我が国の国土や歴史に対する愛情、国民主権を担う公民として、自国を愛し、その平和と繁栄を図ることや、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める。

三つの資質・能力のうち「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」において、本研究で焦点化する資質・能力に関する記載(下線部)がある。わずかな文言の違いがあるものの、小中で培う資質・能力に「多面的・多角的に事象を捉える力」を設定することの妥当性は感じられる。

ただ、小学校は中学校とは違い「多面的」という言葉は用いられていない。研究主題に掲げる以上、本研究で多面的・多角的に事象を捉えることについて、どのように考えているかここで確認しておきたい。小中それぞれの学習指導要領解説の社会編の記載を整理したものが表1-2(3)(4)である。対象がもつ側面(多面性)と対象をどの角度から捉えるか(多角性)によって線引きされ、「多角的」については、複数の立場や意見を踏まえて考えることと説明されている。

表 1-2 多面的・多角的に関わる学習指導要領解説上の表記

小学校学習指導要領解説の社会編 p22	中学校学習指導要領解説の社会編 p26
「多角的に考える」とは、児童が複数の立場や意見を踏まえて考えることを指している。	「多面的・多角的に考察」とは、学習対象としている社会的事象自体が様々な側面をもつ「多面性」と、社会的事象を様々な角度から捉える「多角性」とを踏まえて考察することを意味している。

しかし、それぞれの言葉にはこうした意味の違いはあるものの、「これは多面的だ」「いや多角的だ」というように、その違いを明確な意図をもって指導されているかといえば、筆者の経験上、考えにくい。仮に明確な意図をもって指導されていたとしても、生徒らが多面的と多角的を使い分けて思考することが求められる場面も想定しにくい。

また、表 1-2 の説明だけを切り取って見ると、小学校では「多角的」まで、中学校ではその「多角的」に加えて「多面的」も、というように、系統的に指導することが求められているようにも読める。例えば小学校 6 年生では、代表的な建造物や絵画に着目して室町文化が生まれた頃の様子について学習する。これは、室町文化が生まれた頃の様子について、文物という側面から捉えるという意味では、多面的に事象を捉えることに通じるものともいえないだろうか。

よって小中で進める本研究では、「多面的」と「多角的」を明確にすみ分けることはせず、これらを一体的に捉える中で、大きく「いろいろな視点から事象を捉えること」として実践を重ねる。

最後に、焦点化する資質・能力について教科横断性という観点からも触れておきたい。焦点化する資質・能力が教科固有性の強いものになると小中で研究を進める妨げになる場合も考えられるためである。表 1-3 は、社会科以外の学習指導要領を見渡して整理したものである。社会科のみならず複数の教科で、本研究で焦点化する資質・能力に関わる記述が確認できる(5)(6)。

表 1-3 焦点化する資質・能力に関わる学習指導要領の記述（社会科をのぞく）

教科等	小学校	中学校
算数 数学	<ul style="list-style-type: none"> <li>■小学校 4・5 年生の算数の目標（2） p76, 82 「解決の過程や結果を<u>多面的</u>に捉え考察したりする力などを養う」</li> <li>■小学校 4～6 年生の算数の目標（3） P76, 82, 88 「<u>多面的</u>に捉え検討してよりよいものを求めて粘り強く考える態度」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■中学校 1 年生数学の目標（3） p65 「問題解決の過程を振り返って検討しようとする態度、<u>多面的</u>に捉え考えようとする態度を養う」</li> </ul>
理科	<ul style="list-style-type: none"> <li>■小学校 6 年生の理科の内容 A 及び B p106, 107 「～を<u>多面的</u>に調べることを通して次の事項を身に付けるよう…」</li> </ul>	表記なし
道徳	<ul style="list-style-type: none"> <li>■小学校特別の教科道徳の目標 p165 「物事を<u>多面的・多角的</u>に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力…」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■中学校特別の教科道徳の目標 p154 「物事を広い視野から<u>多面的・多角的</u>に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力…」</li> </ul>

※表中の p は小学校学習指導要領、中学校学習指導要領のページ。下線は筆者。

なお、教科等を横断する総合的な学習の時間の小学校学習指導要領の解説には次の記載(7)がある。

<p>「物事を比較したり分類したりすることや、物事を多面的に捉えたり多角的に考えたりすることは、様々な形で各教科等で育成することを目指す資質・能力やそのための学習の過程に含まれている。(中略) こうした過程においては、(中略) それぞれの教科等に特有の見方・考え方も関わっているが、対象を何らかの性質に基づいて分類し、気付きを得たり理解を深めたりするという思考が行われていることについては共通している。(中略) この共通性に児童が気付き、対象や活動の違いを超えて、視点の移動という「考えるための技法」を身に付け、その有効性を感得し、様々な課題解決において適切かつ効果的に活用できるようになることが望まれる。</p>
---

※中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編にも同じ記載がある。

これらの記述から「多面的・多角的に事象を捉える力」は小中を通して培うべき、そして各教科を横断して培うべき資質・能力であるといえる。

- (1) 京都市教育委員会・京都市総合教育センター『令和2年度研究紀要』2021.3
- (2) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』2017.7 p148, 149
- (3) 前掲(2) p22
- (4) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』2017.7 p26
- (5) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）』2017.3 p76, 82, 88, 106, 107, 165
- (6) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』2017.3 p65, 154
- (7) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』2017.7 p83

## 第2章 資質・能力を育む手立て

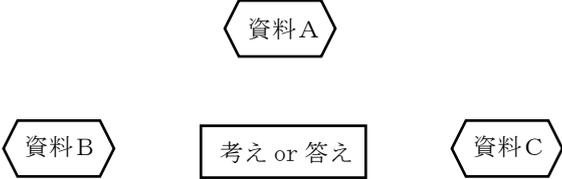
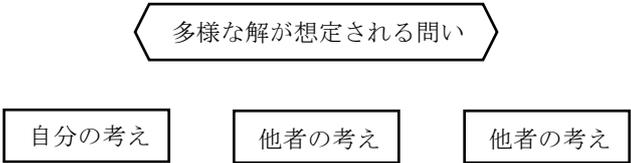
### 第1節 手立ての方向性

焦点化する資質・能力と同様に、多面的・多角的に事象を捉える力を育む手立てについても、小中で研究推進することを踏まえたものにする必要がある。小中の指導者並びに児童生徒にとって難解なものだけでなく、できるだけ社会科のみならず他教科でも転用可能な教科横断性のあるアプローチを検討する。

社会科の単元全体の指導計画の中に、「多面的・多角的」（小学校では多角的）という言葉が使われていないものを探す方が難しい。観点ごとの目標や評価規準にはその言葉がよく用いられる。それほど多面的・多角的に事象を捉える力を育む実践はこれまでも日常的に行われてきている。

では、そうした力を育むために各指導者は、何をもって多面的・多角的に考察したこととしているのだろうか。本市教育センターに蓄積されている社会科指導案（平成30年～令和2年）の中から、「本時の授業」において多面的・多角的に考察することを主たるねらいにしたものを抽出した。それらをもとに、多面的・多角的に事象を捉える力を培う手立ての分類を試みたものが表2-1である。

表2-1 本市が蓄積している指導案からうかがえる多面的・多角的に事象を捉えることへのアプローチ

①	複数の資料をもとに考えを形成する（指導者によって想定された一定の答えである場合も含む）ことによって多面的・多角的に事象を捉えることとする実践	
②	多様な解が想定される問いに対して、自分の考えを形成することによって多面的・多角的に事象を捉えることとする実践	

複数の「資料によるアプローチ」（表中①）と複数の解が想定される「問いによるアプローチ」（表中②）に大分した。①のみのアプローチによる実践も確認できたが、多くは①と②を組み合わせる多面的・多角的に事象を捉えることを担保しようとする実践であった。確かにどれも児童生徒に多面的・多角的に考えることを促そうとする指導者の意図が感じられる。実際の授業でも、概ねその意図どおり、多面的・多角的に事象を捉えている児童生徒の姿や記述から、指導者は手応えを実感できたのではないだろうか。

ただ指導者がそうした手応えを仮に実感していたとしても、同じように児童生徒も多面的・多角的に

事象を捉えられたという実感をもっているとは限らない。例えば多様な解が想定される問いに対して複数の資料から自分の考えを形成する①と②を組み合わせた実践を通して、異なる資料を踏まえて考えを形成した児童生徒がいたとする。その児童生徒は、異なる資料を関連付けたり統合したりすることの意味や有用性などを感じたものの、多面的・多角的に考えたという意識はなかったかもしれない。①と②を組み合わせた実践（中学校3年公民的分野）には、資料に多様な立場の考えを扱うものも確認できた。例えば京都市の観光公害を扱った授業では、行政や近隣住民、観光客などの声を資料に、児童生徒は様々な立場という視点から、正に多面的・多角的に事象を捉え自分の考えを形成したに違いない。しかし、多面的・多角的に事象を捉えられていると指導者が判断した児童生徒でさえ、そもそも多面的・多角的に事象を捉えるとはどういうことか理解できていなかったり、そうして問題解決することの有用性を実感できていなかったりするケースはないだろうか。

本研究では多面的・多角的に事象を捉える力を育むことを通して、「学習していることは将来にわたって役立ちそうだ」という意識を児童生徒の中に醸成することを目指す。

そのためには、本市の社会科教育で蓄積してきた多面的・多角的に事象を捉えることを促す実践も参考になるだろう。それに加え、具体的にどのような視点を用いて、それらの視点をどのように活用すればよいのか、児童生徒自身の理解を促す働きかけも重要である。さらには「これって大切なことだな」「いろいろなところで使えそうだな」「次は意識してみよう」という自覚的な運用を促すための手立ても必要である。整理すると、手立ての方向性は次のようになる。

- ・小中の指導者並びに児童生徒にとって難解なものではないこと  
（これまでの授業でも行われてきていることを生かす）
- ・社会科のみならず他教科等でも転用可能な教科横断性のあるものにする
- ・多面的・多角的に考察するという思考の自覚的な運用を促すこと

## 第2節 多面的・多角的に事象を捉える力の育成を目指して

### （1）視点の習得・発揮を促す

第2章第1節を踏まえ、児童生徒に多様な視点の習得・発揮を促すために、本研究ではこれまでも日常的に行われてきた活動の中でも、特に本項①～④で後述する四つの学習活動に注目する。その理由は、それら四つの活動には取り組む過程で学習者なりの視点が表出されやすいという特徴があると考えたからである。活動ありきではなく、ねらいやそれに迫る問いに即することが前提になるが、それぞれ具体を示しながら意図などについて説明する。

#### ①情報を分類する

複数の情報を分類するとき、多くの場合、何らかの視点を伴う。図2-1では、児童Aはたくさんの情報から四角形だけを取り出し、児童Bは黒いものを取り出している。この場合、児童A・Bはそれぞれ、形、色という視点でたくさんの情報を捉え、分類したことになる。

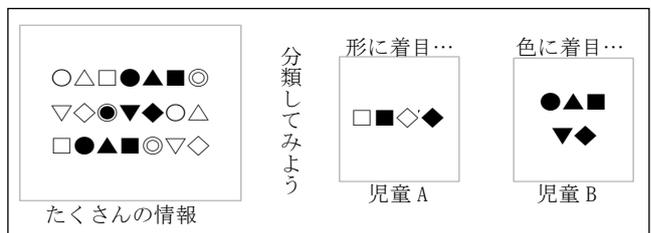


図2-1 分類する

活動例としては、以下のようなパターンなどが考えられる。

#### 活動例①

単元の学習の冒頭で予想を出し合ったあと、明示した視点ごとに予想をXチャートで分類し、それぞれの視点ごとにグループで調べていく

#### 活動例②

単元の学習の終末（まとめる／いかす）でいくつかの結論を自分なりの視点でYチャートに分類し、それぞれの視点に名前をつける

分類するという思考は情報活用能力の一つとしても位置付けられている。文部科学省「21世紀を生き抜く児童生徒の情報活用能力育成のために」(8)では、情報の適切な分類として、情報を整理した視点そのものを児童生徒が考えるようにすることを求めている。これは活動例②のパターンといえる。

しかし図2-2のように、視点そのものを習得することが必要であったり、視点を明示した方が単元や授業のねらいに効果的に迫ったりできる場合もある。状況に応じて①と②のパターンを使い分ける。

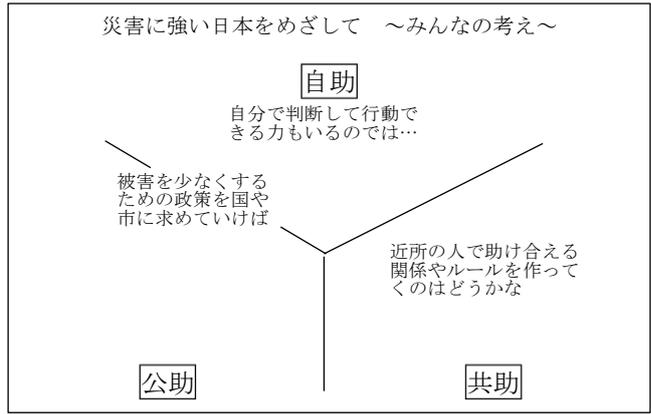


図2-2 明示された視点に基づいて分類する

②異なる事象を比べて共通性を見いだす

細谷は著書「具体と抽象」(9)の中で、複数の事象の間に法則を見つけるパターン認識を抽象化と位置付け、身の回りのものにパターンを見つけ、それに名前を付け、法則化して複数場面に活用する有用性を述べている。

異なる情報を比べて共通性を見いだすという活動によって、事象を捉える際に有効な視点の習得につなげることは、細谷のいう具体を抽象化することと似ている。図2-3を例に説明する。

暑い地域の暮らしの学習では、伝統的な住居には高床が多く、それは風通しを良くすることで高温多雨による湿度や浸水被害などから守る工夫であることを学ぶ。また、別の寒い地域の暮らしの学習でも同様に、高床の家屋があることを知り、それは温かい住居内の熱が永久凍土に伝わることで、住居が傾くことを防ぐ工夫であることを学ぶ。暑い地域でも寒い地域でも高床の住居が見られるものの、その理由は異なるということである。それぞれの地域の具体的な事実を比べることによって、抽象度の高い「どちらの地域の住居にも気候が関係している」という共通性が見いだされる。どちらの地域の住居にも気候が関係しているという共通性は、他地域のくらしを学習するなどの際に「気候に着目すると理由が考えられるかもしれないぞ」というように、未知の事象を読み解く際にも有効な視点として生きて働かせることができる。

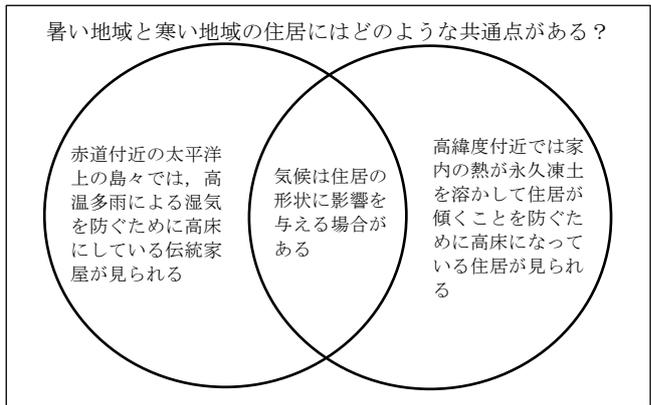


図2-3 比べて共通性を見いだす

③未知の事象について予想する

予想するという活動は、単元や授業の冒頭などによく設定される。その目的の多くは、次に出会う事実と予想とのズレを問いの設定につなげたり、調べる・検証するための指針や動機付けにしたりすることである。

そうした目的に加え、本研究では別の目的意識も持って予想するという活動を設定する。その目的は、他の活動同様、視点の表出を促すことにある。

関東地方の主要産業は、どんな産業だと思いますか？

意外と 農業

1：太平洋側で降水量が多そうだから

2：首都 東京に向けた近郊農業が盛んそうだから

しかし人口が都市に集まりすぎるため、農家が少なそうだと思う。

図2-4 未知の事象について予想する

未知のことを予想する際、その予想を形成する過程では何らかの視点が内包される場合が多い。図2-4に示す昨年の実践を例に説明する。未習単元である関東地方の主要産業について予想した中学校2年生の記述である。この生徒は、農業と結論付けた理由について二つの予想を立てている。一つ目の予想は気候を視点として、二つ目の予想は人口や距離を視点として考えを形成していることがうかがえる。

ただ、これを記述した生徒が「産業を予想するなら…まず気候に着目してみるとよさそうだ」「人口という側面からも予想できないかな…」というように、意識的に多面的・多角的に捉えて解決しようとしたのか、それとも無意識のうちであったかどうかまではわからない。問題解決に半ば無意識に発揮している視点の自覚を促す手立てについては本章第2節に後掲する。

#### ④事実に基づいて選択・判断する

「～するべきだろうか」などの問いによって選択・判断を促す実践は日常的に行われている。選択・判断を促す活動を設定する意図はいくつか考えられる。例えば判断の理由を尋ねることで、自分の考えはどのような事実に基づくのか、論理的に考える力も鍛えられる。また、選択・判断の過程では必然的に判断するための情報を集め、それらを吟味する必要があるので学習内容の定着にも期待できるだろう。

本研究ではそうした意図ももちつつも、視点の習得・発揮という明確な意図をもって選択・判断を促す活動を設定する。選択・判断が求められた際、最終的な判断には自分なりに重視する価値や視点が存在する。そこに着目する。

図2-5は、飛鳥時代から学習してきた天皇中心の国づくりが奈良時代になって更に進んできているかについて考える小学校6年生社会科の一例である。

左の意見は、立場や格差という視点、右の意見は権力や支配という視点から事実を捉え、結論付けられている。

内容的には地理的分野や公民的分野に偏る印象があるが、図2-5のように、歴史的分野であっても事実認識に基づいて選択・判断する学習活動を取り入れることは可能であると考えている。

天皇中心の国づくりは進んだのだろうか	
私は進んでいないと思う。なぜなら、資料を見ると、都で暮らす人たちの生活はよくなっているように感じるけれど、万葉集の防人の歌によむと、地方で暮らす庶民の生活は税に苦しんでいて、国としては、まだまだだと思うから	僕は天皇中心の国づくりが進んできたと思う。憲法や法律、税のしくみなどもできてきている。また、国ごとに国分寺などを建設できるのは、国をまとめる力がなかったらできないと思ったから。

図2-5 選択・判断する

ただ学齢によっては、事実認識に基づく価値判断や選択・判断をすること自体が難しいこともある。そうした場合は、事象に対して自分が優先する順位を決め、どうしてその順位にしたかを問うことによって、その子なりの視点を確認するなどの学習活動も想定できる。

#### (2) 視点の自覚化を促す

多面的・多角的に事象を捉える力を問題解決に発揮するということは、課題解決の一方略として多様な視点を自覚的に働かせて事象を捉えられるということである。視点の自覚的運用を促すために、本研究では以下の二つの手立てを講じる。

四つの学習活動に取り組む思考過程で児童生徒が半ば無意識のうちに働かせている視点を、

- ・指導者が見取って価値付けること
- ・児童生徒自身が自らの考えを俯瞰的に捉えること

#### ①可視化して明示的に指導する

児童生徒が無意識に働かせている視点を指導者が見取って価値付ける際に用いるのが、第1章第1節(1)で示した見える一ペである。奈須は著書の中で、「見方・考え方という抽象を児童生徒らが感得するには、児童生徒にもわかる多様な具体的現れとして指導者が教室で体現し続けることが簡潔にして最善の方法である」と述べている(10)。また同著では、授業を通して児童生徒に手渡したつもりの着眼点や方略という、いわば「お道具」に名前が付いておらず、さらにその「お道具箱」を整理する機会がないことが、対象や場面を越えて使いこなせることを妨げる一因になっていることを指摘している。

見える一ペは、社会科で働きやすいと思われる視点を可視化する道具である。ここでは学習指導要領に示される社会的な見方・考え方のうち、特に見方について、内容や内容の取扱い等を踏まえて細分化

し、視点ごとに名前を付けた。「○○という視点に着目して考えたんだね」「こういう視点から考えることは大切だね」というように、毎時の活動の中で児童生徒が発揮している視点を、見える一ぺを用いて可視化して価値付けながら、明示的に指導する。可視化して明示的な価値付けを繰り返すことで、多様な視点から事象を捉えていることの自覚を児童生徒に促し、問題解決のための道具化、方略化を図る。

この見える一ぺは、授業を行う際に教室前方に一覧掲示し、学習支援ソフト内の共有フォルダにデータとしても保存している(図2-6)。児童生徒が考えを形成する際に参考にしたたり、形成した自分の考えが、どの視点に関わるものか特定のものを選んで貼り付けたり動かしたりするなど、必要に応じていつでも自由に使用できるようにしている。

なお社会的な見方・考え方については、小学校学習指導要領解説の社会編に、小中の系統性(11)がまとめられている(図2-7)。示されている社会的な見方・考え方の中には、位置や空間的な広がり、相互関係など、小中学生にとって抽象的な印象を受けるものもある。

使用する見える一ぺは図1-1(p. 1)に一例を示したように、なるべく具体性のあるものにしていく。その分、数は増えるが小中学生が事象を捉えるための視点を習得し、自覚的に発揮できるようにするためには必要であると考えている。学齢が進んだ中学生ほど、見える一ぺの数を増やせばよいのか、抽象度を高めて減らしていけばよいのか、実践を進めながら見極めていく。

## ②自らの思考過程を振り返る

課題解決の一方略として多様な視点を自覚的に働かせて事象を捉えられるようになるには、自らの学びを振り返ることも有効である。具体的には単元冒頭の考えと単元終末の考えを比べたり、単元終末の自分の考えと他者の考えを比べたりする活動などが想定できる。その際、単に自身の考えの変容や自他の考えの違いを比べると、習得した内容に関する変化や違いについて振り返る児童生徒は少なくないだろう。大切なことは、何を振り返るかである。多面的・多角的に事象を捉えることの自覚的運用を促すためには、自他の考えに内在する視点の変容や違いについて繰り返し振り返る必要がある。「視点に着目して振り返りましょう」というように、指導者が明示的に働きかけていくことも重要であろう。

その一方で、いつまでも指導者が何を振り返るのか明示しては、多様な視点から事象を捉えるという課題解決の方略について自覚的に調整しようとしているのか見取りにくい。中学校の研究協力校は2年目の実践となる。昨年から見える一ぺを用いて思考過程を価値付けている中学校では、指導者が何を振り返るのかについて明示しなくても、内容ではなく方略について調整しようとする生徒が少なくないはずである。見える一ぺによる思考過程の価値付けの効果を検証する意味でも、中学校では振り返る際の指導者の働きかけは最小限にとどめて実践に臨もうと考えている。



図2-6 共有フォルダ上の見える一ぺから視点を選択する

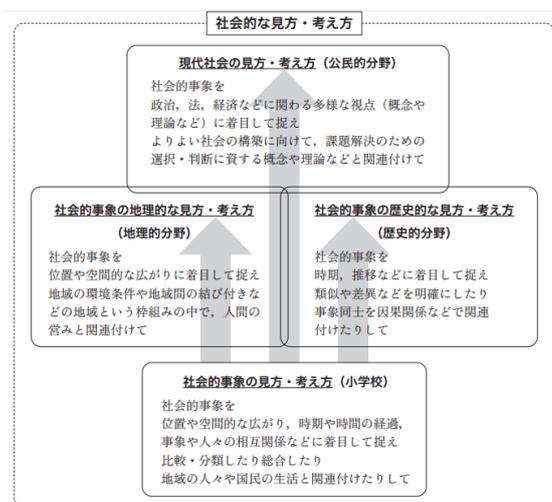


図2-7 社会的な見方・考え方

(8) 文部科学省『21世紀を生き抜く児童生徒の情報活用能力育成のために (後編)』2015. 3

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/08/07/1369631\\_6\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/08/07/1369631_6_1.pdf)2021. 8. 19

(9) 細谷功『具体と抽象—世界が変わって見える知性のしくみ』2014. 11

(10) 奈須正裕『資質・能力と学びのメカニズム』2017. 5 p. 181, 185, 189, 197, 200

(11) 前掲(2)p. 19

### 第3章 小中の実践の具体

実践はA中学校の3年生と、中学校の校区内にあるB小学校の5年生と6年生において実施した。義務教育の最終学年となる中学3年生に続き、小学校の実践について紹介する。

#### 第1節 中学校での実践

表3-1 単元「民主政治と政治参加」学習の流れ

単元の問い	民主政治と政治参加（全5時間）		視点の	
	主なねらい		習得・発揮	自覚化
よりよい民主政治の実現に向けて大切なことは何だろう	1	・民主政治を担保するための一つのしくみである多数決が、公正ではない場合もあるという気付きをもとに単元の問いを設定する ・既有知識や生活経験から、単元の問いに対する考えを予想する	予想する	可視化して 明示的に 指導する
	2	・選挙区制と比例代表制それぞれの良し悪しを整理することを通して、二つの選挙制度を併用しているのは、よりよい民主政治の実現に向けた一方策であることに気付く		
	3	・低い投票率や一票の格差などの課題があることを資料から読み取り、よりよい民主政治の実現のためには制度上の改善のみならず、主権者の意識や行動改善も必要であることに気付く	選択・判断する	
	4	・発信される情報によって自分たちの考えが変わる体験を通して、世論をつくる自分たちは、情報を多面的・多角的に捉えることが必要であることに気付く	比較して 共通性を見いだす	
	5	・単元で学習してきたことを分類し、単元終末の考えをまとめる ・単元冒頭時と終末時の自分の意見を比較し、考えの変化を振り返る	分類する	思考過程 を振り返る

中学3年生の公民的分野「民主政治と政治参加」では、表3-1に示す流れで学習を進めた。表3-1中に一部、斜体字になっている箇所がある。本来、どの時間においても視点の自覚化を促すために、指導者が随時可視化して明示的に指導することが大切である。しかし1～4時間目には指導者が可視化して明示的に指導することをあえて控えた。斜体字になっているのはそのためである。先にも述べたように、A中学校は昨年に引き続き実践を進めた学校である。考えを形成する過程で働かせた視点を、指導者による価値付けではなく、生徒自身が考えることを本単元では特に重視したのである。

単元は、複数の解が想定される単元の問いに対して、毎時の学習をもとに考えを形成する構成である。GIGA端末の学習支援ソフトの思考ツール(クラゲチャート)を用いて、ポートフォリオ形式でまとめながら単元の学習を進めた。単元の流れに沿いながら、視点の習得・発揮を促す実践と視点の自覚化を促す実践を交えて紹介する。

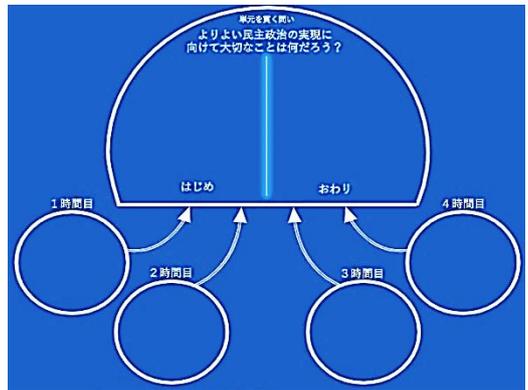


図3-1 単元のポートフォリオ

#### (1) 未知の事象について予想する

設定した単元の問い（よりよい民主政治の実現に向けて大切なことは何だろう）に対し、既有知識や生活経験に基づいて予想を立てた。生徒Aの予想を図3-2に示す。

この生徒は、学習支援ソフトの共有フォルダ内にある見え

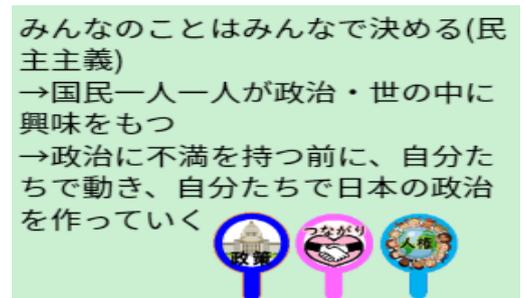


図3-2 生徒Aの単元冒頭の予想（原文ママ）

る一ぺの一覧の中から「公正」「政策」「つながり」「人権」という四つの視点を選択して予想を入力し始めた。しかし図 3-2 には「公正」という視点は無い。入力を終えた後、しばらくしてからこの生徒は「公正」という視点を削除した。その理由や、予想の入力前に視点を選択していたことについて、授業後に交わした筆者と生徒 A とのやり取りを以下に示す。

- ①筆者「どうして『公正』という視点を削除したの？」
- ②生徒「最初は、民主政治といえば真っ先に公正という視点が浮かんで、その視点からも書こうと思えば書けたけど、書いて見ると、自分が大切だと思っているのは国民主権とか国民の意識とか、国民のつながりだなんて思ったから。あと、多数決がいつも公正ではないことは、今日もだけど、前にもあったような気がしたから」
- ③筆者「考えを入力する前に視点を選んでいたよね。先にいろいろな視点を決めてから考えを作るの？」
- ④生徒「(しばらく考えて) …今日は消したけど『公正』という視点で書けそうって最初に思った。他の視点もないかなと思って、虫眼鏡(見える一ぺ)の一覧を見たら、これって感じだった」
- ⑤筆者「これって思ったのは、視点を先に考えたというより、頭の中で浮かんでいる考えにじっくり合う視点を見つけたって感じ？」
- ⑥生徒「多分…。ん？同時？よくわからない。だけど、考えた後に、考えに合う視点を探す方が多いとは思う」

このやり取りの全体から、予想を形成する際に視点を意識しようとする生徒の様子が感じられる。それに加えて注目したいことが2点ある。

1点目は②と④の下線部である。最終的には削除された「公正」という視点ではあるが、「書こうと思えば書けた」「『公正』という視点で書けそう」と語っていることから、問いに対して、視点を先に検討してから考えを形成しようとしていた様子が感じられる。これは、視点を自覚的に運用しようとする姿であるといえる。

2点目はこの生徒が④の下線部にあるように、「他の視点もないかな」と思いを巡らせたことである。例えば学校現場で起こる様々な問題に対して、私たち指導者も経済的な視点や安全安心という視点など、いろいろな視点を働かせながら同時に策を講じつつ、他に検討すべき視点はないかと思い巡らせて解決策を検討するものである。⑤と⑥のやり取りから、頭の中に視点ではなく考えが先にあったのか、それとも同時的だったのか、それは判断できない。しかしいずれにしても、「他の視点もないかな」と考えること自体が視点を自覚的に運用できるようになっていくために、とても重要なことではないだろうか。

## (2) 事実に基づいて選択・判断する

単元の3時間目には、投票率の低さに関する資料から「日本は民主政治の国といえるのか」という問いを設定し授業を進めた。生徒たちは、一票の格差問題について調べたり、これまで学習してきた民主政治を実現するしくみやその課題などから考察し、班の仲間との対話を経て自分の考えを結論付けていった。生徒Bの考えを図3-3に示す。

問いに対して「いえない」と結論付けた生徒Bは、本時に調べた新しい事実や、これまでに学習してきた内容をもとに判断していることがわかる。一般的にはここで時間的にも授業が終了となることが多いのではないだろうか。振り返る時間の確保まではなかなか実際に難しい。

しかし図3-3を見てもわかるように、見える一ぺを用いて自分の考えが「政策」や「公正」、「立場」という視点に基づくものであることを自分で可視化している。これまでも述べてきた視点の自覚的運用を促す手立てではあるが、これは立派な振り返りでもある。学習支援ソフトの共有フォルダ内にある一覧から選択するだけなので、振り返りが容易にできる。何を振り返るのか、ぶれにくいところにも利点があると感じている。

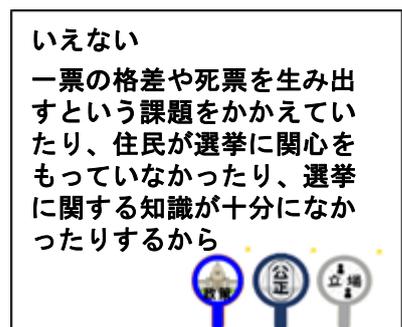


図 3-3 生徒 B の考え (明らかな誤字脱字を修正)

(3) 異なる事象を比べて共通性を見いだす

単元の4時間目には、同じ事実を扱う記事にも関わらず、情報の受け手の印象が大きく変化しやすい二つの記事を比べる学習活動(図3-4)を設定した。順に示した記事によって印象が変化した生徒らに、「なぜ同じ事実なのに印象が変わったのか」と指導者が問う。この問いによって、生徒らが情報には送り手の主張が含まれる場合があると気付いて「情報を読み解く際には主張に着目する必要がある」という視点につながる知識の習得を促すことが指導者の想定であった。しかし、実際には授業を行った3学級全てで、生徒から一番に返ってきたのは「事実を捉える視点が記者によって違うから」という応答であった。

この反応は想定とは異なるものであったが、継続してきた実践研究の手応えを感じられるものでもあった。多面的・多角的に事象を捉える力を育むための様々な手立てが、記者の主張が異なるのではなく、事実を捉える視点が異なるという反応を引き出したものとして捉えたい。

授業は二つの記事の共通性を見いだしながら「公正な世論を形成する私たちに求められることって何だろう」という問いについて考え、次に図3-5のように思考ツールを用いて本時のねらい(表3-1)に迫った。

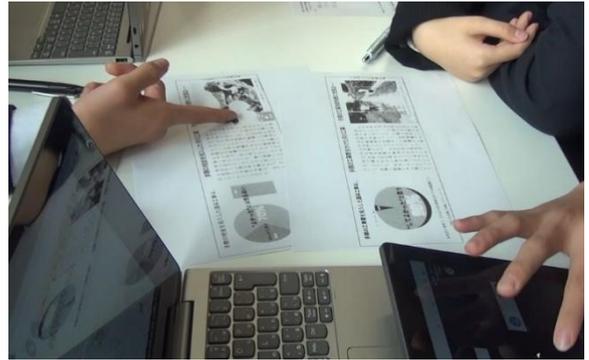


図3-4 2つの記事を比べて共通性を見いだす様子

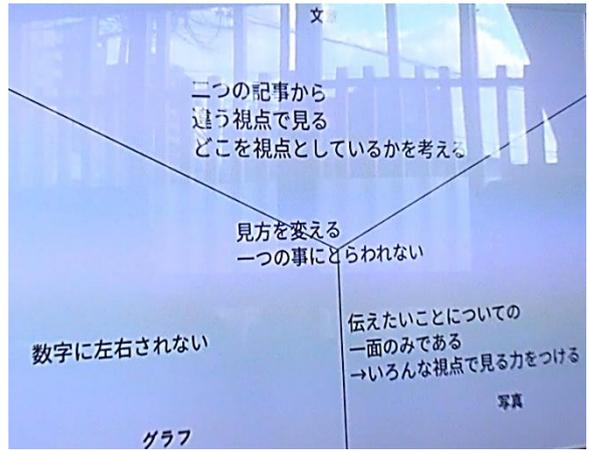


図3-5 共同編集機能を活用し、グループで問いに迫る

(4) 情報を分類する

単元の最後にあたる5時間目は、単元の問いに対して自分の考えを形成する時間である。見通しをもって考えをまとめることを促すために、本時までの学習で蓄積してきた自身のポートフォリオを見ながら自分なりに分類し、分類ごとに名前を付ける活動を位置付けた。

学習してきた内容や考えをどのように分類するか、生徒たちの分類の仕方は多様であった。それぞれの内容の捉え方に生徒なりの視点があり、働かせている視点の違いによって、同じところに線引きして分類した生徒同士でも名付け方が異なっていた。

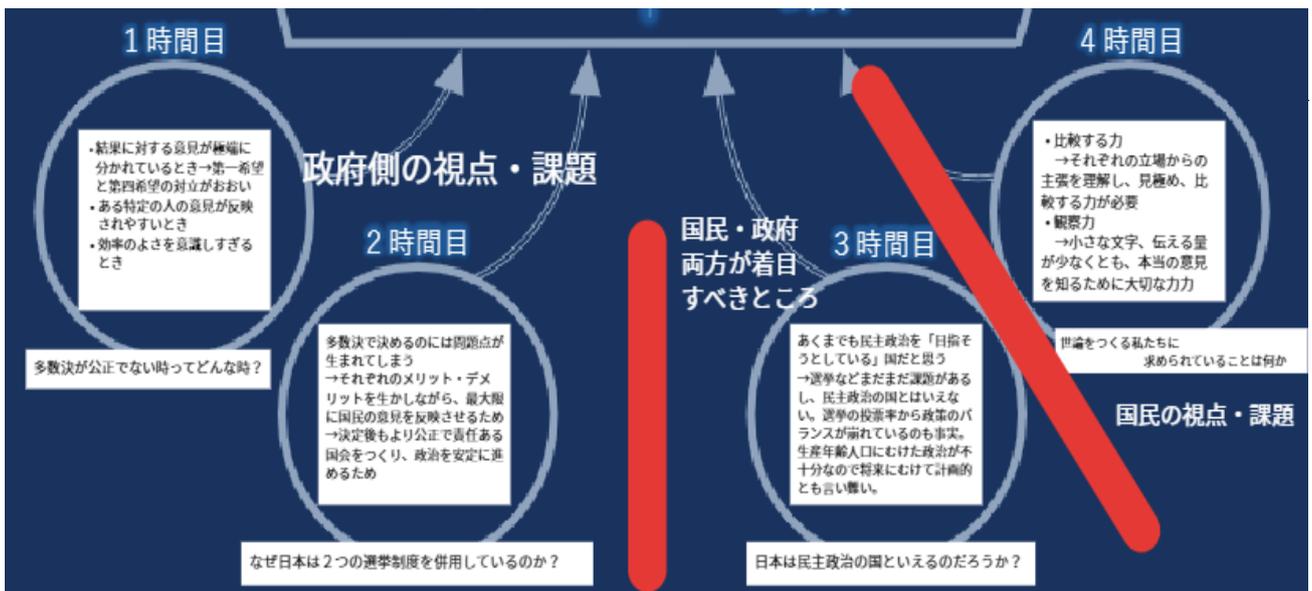


図3-6 学習してきたことを分類して名前を付ける

図 3-6 は、本節（1）で登場した生徒 A によるものである。1・2 時間目の内容を「政府側の視点・課題」、3 時間目の内容は「国民と政府の両方が着目すべきところ」、そして 4 時間目は「国民の視点・課題」として分類している。本節の冒頭に示した表 3-1 のねらいと比べてみると、その内容を的確に捉えていることがうかがえる。

この分類をもとに、生徒 A がまとめた単元の問いに対する考えが、図 3-7 の②である。図の①と②を比べると、自分で選択した見える一ぺが変化している。「政策」と「人権」という視点を削除した理由とは定かではないが、同じ「つながり」という視点を残した理由は、①②③の記述から判断できる。生徒 A は分類した結果から、同じ「つながり」でも、それは国民同士のつながりではなく、国民と政府のつながりが民主政治の実現にとっては大切であるという考えに至ったのである。

このまとめをもとに、単元の学習を生徒 A はどのように振り返ったのか、続いて紹介する。

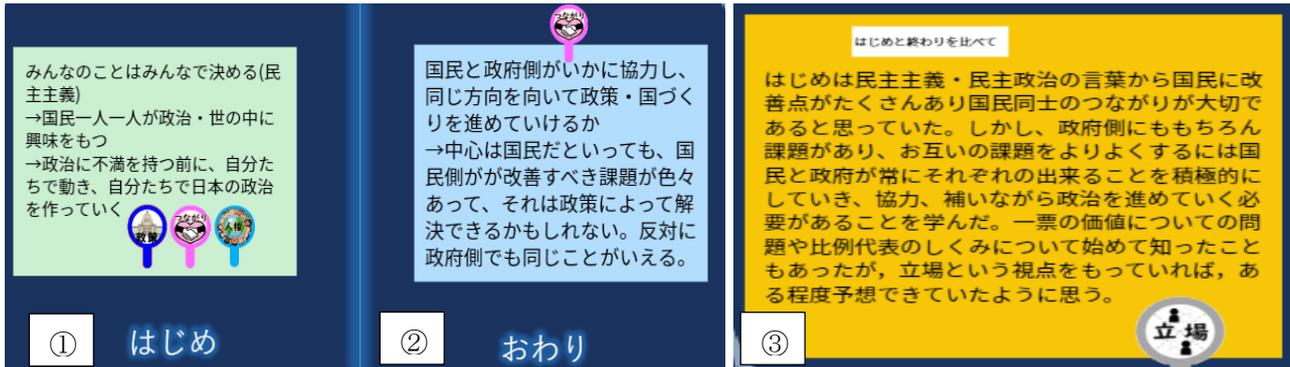


図 3-7 学びの変容（全て原文ママ／①～③の数字は筆者による）①単元冒頭の予想 ②単元末の結論 ③振り返り

### （5）思考過程を振り返る

学習の振り返りにおいては、はじめとおわり（図 3-7 中の①・②）を比べて振り返るよう、指導者から指示された。その際、内容を振り返るのか、方法（問題解決のアプローチ）を振り返るのかなど、指導者から細かな指示は出していない。事象を捉える際に、半ば無意識に働かせている視点を可視化して、明示的に価値付けることを繰り返してきたのだから、内容の振り返りのみならず、問題解決のアプローチについても言及する振り返りができる生徒が増えてくるはずだと考えているためである。

生徒 A の振り返り（図 3-7 中の③）は内容に加え、方法についても言及している一例である。指導者からの明示的な働きかけがなくても、方法について振り返る記述はまだまだ少ないが、珍しいものではなくてきている。

ただ、そうした記述の中でも生徒 A の振り返りの記述は他のものとは明らかに異なる。その異なる点は、「内容について知らない知識があったとしても、視点をもっていればある程度の予想は立てられそうだ」という趣旨の記述にある。この生徒 A の記述は、多様な視点をもつことや多面的・多角的に捉えることの汎用性や有効性に気付いているものであり、正に視点を自覚的に運用しようとする記述といえよう。

## 第 2 節 小学校での実践

先の中学校の実践は手立ての具体が伝わるよう、単元を通して紹介した。この焦点化する資質・能力を高めるための手立ては、小学校で行うとどうなるのであろうか。B 小学校 5、6 年生の実践の中から、部分的にはなるが小中の系統などについて特筆すべきところに絞って紹介する。

### （1）未知の事象について予想する

小学校 5 年生「米づくりのさかんな地域」の単元冒頭、児童らは指導者がスーパーで撮影してきた米売り場の様子や商品写真などを見ながら「運んでくる人、大変そう…」「結構、高くない？」「コシヒカリは知ってるけど、こんな種類あるの？」といった素朴な意見や疑問をつぶやく。

そうした声をもとに単元の問い「庄内平野では、どのようにしておいしいお米をたくさんつくっているのだろうか？」が設定されると、児童たちは 1 枚の写真資料と生活経験や学習経験をもとに、図 3-8 の

様々な予想を出し合った。気候や地形、技術などに着目した予想である。第2章第2節(1)③に示した図2-4を図3-9として再掲する。図3-9は、研究1年次に実践を始めた頃の中学2年生(当時)によるものである。

<p>庄内平野では、どのようにして おいしいお米をたくさんつくっているだろう？</p> <p>①冬に雪が多く降るので、雪どけ水が利用できそう</p> <p>②広い平野と最上川があるから</p> <p>③広い分、大きな機械を使って効率よく生産できそう</p> <p>④昼と夜の気温差が大きいことが関係している</p> <p>⑤農薬や品種改良などの研究が行われているから</p> <p>⑥生産者の努力や工夫があるから</p> <p>5年生 米づくりのさかんな地域</p>
---

図3-8 小学校5年生の予想

<p>関東地方の主要産業は、どんな産業だと思いますか？</p> <p>意外と 農業</p> <p>1：太平洋側で降水量が多そうだから</p> <p>2：首都 東京に向けた近郊農業が盛んそうだから</p> <p>しかし人口が都市に集まりすぎるため、農家が少なそう だと思う。</p>
--

図3-9 中学校2年生(当時)の予想

小学5年生と中学2年生が形成している予想の質の違いは感じられるだろうか。ここでいう質とは、予想する際の目の付け所、つまり視点である。何の資料も示されていない状況で予想した中学生に対して、5年生の児童たちの予想は黒板に提示された1枚の写真資料(広大な庄内平野と一面に広がる水田、平野を流れる最上川、雪が残る山脈などの風景写真)を見ながらの予想という違いはある。学習経験や生活経験が異なるのだから、そうした違いがあるのは当然にしても、5年生であっても1枚の風景写真のどこに着目すれば予想を形成できそうか、無意識か意識的かは別にして、児童なりの視点が働いていることは間違いない。

社会科はスパイラル型教科ともいわれる。第2章第2節(2)において、小中の見方・考え方に関する系統性について述べた。学齢による違いをどのように考慮して実践していけばよいか、あるいは考慮する必要がないのか、この5年生の姿を見たとき、その判断の難しさを感じさせるものであった。

授業はこのあと、これらの予想を分類する活動へと展開した。その様子を引き続き(2)で紹介する。

## (2) 情報を分類する

図3-8の予想が出された後、指導者が「みんなの予想を分けられそうだね」とつぶやきながら、見える一ペを提示した。たくさんの種類がある見える一ペの中から指導者は予め七つの見える一ペに限定していた。第2章第2節(1)で述べたように、分類するという活動には二つのパターンがある。指導者が示す視点に即して情報を分類するパターンと、自分なりに定めた視点で情報を分類するパターンである。この実践は前者になる。本実践は小学校における初めての実践であり、児童にとってはこのとき初めて目にする見える一ペである。最初から全ての見える一ペを提示することを避け、見える一ペとは何か、それをを用いる意図はどのようなところにあるのか、実践の中で少しずつ児童と共有していこうする指導者の意図が感じられた。

示された見える一ペを見て、「何、これ?」「虫眼鏡やな」という児童の声に指導者は反応しながらも、それがどんなものか、何のためのものかはここでは触れず、「みんなの意見はどれと関係しそう?」と投げかけた。すると児童らは板書の情報と見える一ペを照らし合わせながら、「このへんは地形のこと」「ここは気候」「農薬って技術?」「その他もあり?」というように、これまでも日常的に使っているかのような感覚で自らの意見を見える一ペで価値付けた。次時には図3-10のように、そうした視点ごとに、収集した新たな情報も加えながら整理し、その関連性がまとめられた。このようにして事象を捉える視点の習得を促していくのである。



図3-10 視点に即して情報を分類する

この実践は筆者が児童の様子を参観することが主たるねらいで、社会科の授業を初めて参観した日に行われたものである。その段階であっても、指導者も児童も見える一ペを当たり前のように使いこなしながら情報を分類・整理して学習が進められていた。その様子から、小学校の指導者にとっても児童に

とつても本研究の手立てが通用するものであることが伝わってくる。そして先の中学校における実践と照らし合わせるならば、研究の手立てに小中における汎用性があることも感じられる。

焦点化する資質・能力と見える一ぺという一つの道具を架け橋に、小中が連携して児童生徒を育むことができそうだという手応えをつかむことができた。

### (3) 異なる事象を比べて共通性を見いだす

小学校6年生の単元「明治の国づくりを進めた人々」の3時間目では、文明開化によってどんな変化があったのかについて調べ、変化の背景には西洋とのつながりを強めたことが関係していることを学習した。この授業ではそこで学習を終えるのではなく、本時で学習したことと、数か月前に学習した単元「貴族の暮らし」の内容を比べて共通性を見いだすという学習活動も位置付けた。既習の単元「貴族の暮らし」では平安時代に日本風の文化が生まれた理由に、政治の実権を貴族が握ったことや中国とのつながりが関係していることを児童たちは学んでいる。

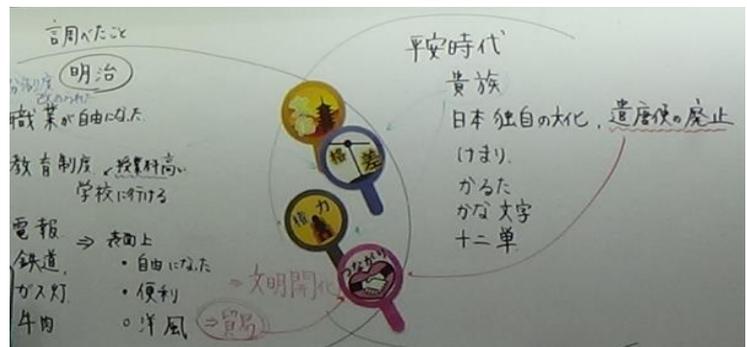


図3-11 異なる事象を比べて共通性を見いだす

二つの時代で学習したことを比べる学習活動を通して、想定していたことは次の2点であった。

- ・各時代の文化は外国とのつながりが関係する場合があるという児童の気づきを引き出すこと
- ・児童の気づきを、指導者が見える一ぺで可視化しながら明示的に価値付けることで、「外国とのつながりに着目すれば文化を想像したり、文化に着目すれば外国とのつながりが見えたりしてきそうだ」というような事象を捉える際の視点につながる知識の習得を促すこと

図3-11はその際の板書である。この学習で児童たちは、文化は外国とのつながりが関係する場合があるということだけでなく、例えば文化と権力が関係するのではないかという考えを発表した。「明治時代も外国とのつながりを強めたのは新しい政府だし、平安時代も遣唐使の廃止を決めたのは権力をもった藤原氏だから、権力をもった人と文化がつながることもあるんじゃないか」というのである。遣唐使を廃止したのは藤原氏という内容は誤りにしても、時代の為政者の考えや政策が、その時代の文化に影響を与える場合はある。時代の為政者に着目することで、国や時代の文化を捉えてみようとすることは決して間違いではない。また別の児童は「どちらの時代にも人々の生活に格差があった」という共通点を見いだした。時代の文化に着目することで格差が見えてくることもある。想定を超えた児童らの豊かな発想に驚くと同時に、この手立てが小学生でも可能であることが確認できた。

この活動では、指導者は単に共通項を見いだすことを促すだけでなく、図3-12のように見える一ぺで可視化しながら、視点の関連性について明示的に指導することが重要となる。

実践では児童が指導者の想定を超えてきたようなときに、とっさに指導者が価値付けることの難しさも感じられた。しかしこれは2年間にわたって実践を重ねる中学校の指導者も最初は同様であった。中学校の指導者は今では多様な生徒の意見を見える一ぺを用いて価値付けたり、生徒自身に選択することを促したりしている。今後も実践を繰り返すことでそうした指導技術は磨かれていくだろう。



図3-12 可視化して明示的に指導する

## 第4章 研究の成果と課題

### 第1節 児童生徒の側面から

表4-1 実践前後のアンケート比較①

社会科の学習で付いてきたと感じる力は次のうちどれですか？（1つ選択）				
7月末／12月末実施	小学5・6年生		中学3年生	
	実践前 n95	実践後 n100	実践前 n71	実践後 n72
覚える力	24.2	11.0	12.7	6.9
資料を読み取る力	37.9	39.0	22.5	18.1
つなげて考える力	10.5	10.0	14.1	11.1
いろいろな視点から考える力	<u>22.1</u>	<u>30.0</u>	<u>46.5</u>	<u>59.7</u>
比べて考える力	5.3	8.0	4.2	2.8
その他	0.0	2.0	0.0	1.4

(1) 付いてきたと感じる力  
表4-1は「社会科の学習で付いてきたと感じる力」について尋ねたアンケート結果を校種別に実践前後で比べたものである。

最も付いてきたと実感する力に「いろいろな視点から考える力」を選ぶ割合が小中ともに実践前より高まっている。これは、児童生徒に付けようとする力と児童生徒らの実感が一致していることを示すものである。

昨年に引き続き研究を進めてきた中学校では、実践前から「いろいろな視点から考える力」の割合は決して低くなかった。その割合は2年の実践を経て、更に上昇している。あくまで児童生徒による実感なので、実際の力の高まりについて明言することはできない。しかしこれらの結果から、多面的・多角的に事象を捉える力を小学校と中学校で育む手立ての有効性は感じられるのではないだろうか。

では児童生徒たちの中に、学習していることは将来にわたって役に立つという意識は醸成されたのであろうか。第1章第1節(2)では1年次の実践後アンケートの結果をもとに「多面的・多角的に事象を捉える力」は大人に比べて生活経験の少ない生徒であっても、実生活に役立てられそうなものとしてイメージしやすい可能性があることを述べた。仮にそうならば、表4-1の結果が得られた今回も、学んでいることは将来にわたって役に立つと認識する児童生徒の割合は増えるはずである。続いてその詳細について、校種別に記す。

### (2) 将来にわたって役立つという実感

#### 中学校

図4-1は、「社会科で学習していることは将来にわたって役に立ちますか」という質問に対する中学3年生の回答を実践前後で比較したものである。

肯定的に回答する割合(とてもそう思う+そう思う=98.6%)に前後の変化はないものの、「とてもそう思う」と回答する割合が上昇(28.2→40.3)している。

この変化は、実践前に「そう思う」と回答していた生徒のうちの9名が、実践後に「とてもそう思う」へと変わったことによるものである。このうち8名の生徒が、実践後のアンケートにおいて、付いてきたと感じる力に「いろいろな視点から考える力」を選択していた。中学生にとって「多面的・多角的に事象を捉える力」は、将来にわたって役立つという実感に結び付きやすいことを示唆する回答傾向が1年次の研究同様に確認できたことになる。サンプル数が少ないため、多面的・多角的な事象を捉える力を育てれば、学んでいることは将来にわたって役立つという実感を生徒の中に醸成できると言い切れるものではない。ただこの結果は、2学期末の進路懇談が明日から始まるタイミングで実施したアンケートで得られたことに大きな意味があると感じている。勉強が短期的な目標達成の手段という意味合

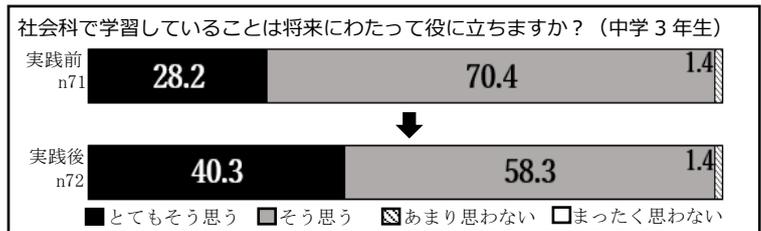


図4-1 実践前後のアンケート比較②

いが色濃くなる時期に、学習していることが将来にわたって役に立つと認識する生徒の割合が上昇したことは研究の成果として捉えたい。

なお、この8名は「授業のどんなことが、付いたと感じる力に関係していると思いますか(自由記述)」という質問に対して、「いろいろな視点から考える力」の高まりに見える一歩が関係していることを虫眼鏡という言葉を用いて説明していた。また別の質問「学習しているどんなことが、どんなときに役立つだろうか(自由記述)」を尋ねた質問では、例えば以下のとおり記述している。

<p>将来働いたり、社会に出た時に意見を出すことは絶対あるだろうから、例えば新しいアイデアを提示するときに別の立場で見たときの反論や想定されることを色々な視点から考えることができる。</p>	<p>これからの社会で、何が起きているのかななどを客観的に見るが出来、自分がどうすればいいのかななどを予想したり、投票したりする時に役立つと思う。</p>	<p><u>産業革命が起こった時には環境とか人権?</u> <u>という視点が足りなかったように、何かを作り出す時にはその先のことをいろいろな視点から考えて予想しなければならないと思うから。そういう時に役立つと思う。</u></p>
---	---	--

原文ママ(下線は筆者による)

重要なことは、生徒らが「社会科で学習していること」をどう捉えているかである。どの記述も、学習していることを限定的で一時的な事として認識している様子は感じられない。どれも学習していることを、将来にわたって汎用性のある資質・能力として認識している様子が感じられる。中には下線部にあるように、実践で扱うことのなかった過去の学習内容(産業革命)を、環境や人権という視点から新たに意味付け、その一例をもとに、多様な視点から考察することが今後の課題解決の一方策になると捉えている記述もある。

本研究では、従前の授業でも行われてきた学習活動を、視点が表出されやすい学習活動と捉え直し、思考過程で発揮されている視点を見える一歩を用いて指導者ないし生徒自身で価値付けることを繰り返した。ここで述べてきた結果は、この手立ての有効性を示すものとして肯定的に受け止めたい。

一方で小学生は実践後、どのような反応を示したのだろうか。「学習していることは将来にわたって役立つ」という意識は、中学生と同様に高まったのであろうか。この意識の高まりを小学生でも確認できれば、小中をつなぐ手立てとしての有効性は更に高まる。

しかし、そう単純ではないことが小学生に対する事後アンケートの結果から見てきた。

**小学校**

図4-2は、「社会科で学習していることは将来にわたって役に立ちますか」という質問に対する小学5・6年生の回答を実践前後で比較したものである。

社会科で学習していることは将来にわたって役立つとこれまで思っていたのに、そう思えなくなってきた児童の割合が増加している。この小学5・6年生の回答傾向は、図4-1に示した中学3年生とは異なる。なぜ違いが生じたのだろうか。

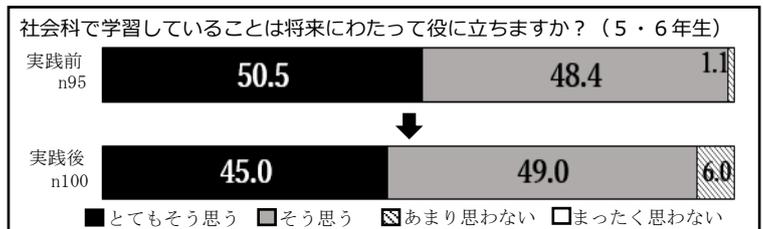


図4-2 実践前後のアンケート比較③

第3章で実践の様子をまとめたが、小中同じ手立てであっても、小学5・6年生と中学3年生の学びの様子に総じて大差は感じられなかった。実践後の聞き取りでは、小学校2名の指導者も手立てが児童たちにとって特段難しいものではなく、むしろ「子どもたちにとってわかりやすかったと思う」「自分の想定を超えたいろいろな視点から反応が返ってくることもあって驚く」という印象が語られている。筆者や指導者の印象だけではない。実践後には小中ともに「いろいろな視点から考える力」が付いてきたと感じる児童生徒の割合も上昇していたことは表4-1に示したとおりである。これらのことから、本研究の手立て自体は小中で多面的・多角的に事象を捉える力を育む方策として有効であることは感じられよう。しかし、学習していることが将来にわたって役立つという実感は、中学校では上昇し小学校では低下した。

この要因について、実践後の振り返りで小学校の指導者と共有したのは右のとおりである。

<p>要因①</p>	<p>将来をイメージしにくいことによる影響</p>
<p>要因②</p>	<p>学習で扱う題材や対象の変化による影響</p>

### 要因① 将来をイメージしにくいことによる影響

「いろいろな視点から考える力」は、中学校の生徒たちにとっては将来にわたって役立つという実感に結び付きやすい傾向がうかがえた。しかし小学校の児童は、たとえ授業の中で「いろいろな視点から考える力」が付いてきていると感じていたとしても、だからといって学習していることが将来にわたって役立つという実感にはつながらず児童は少なくなかった。

要因として考えられるのは、小学生の高学年といっても、将来の社会がどのようなものであるか想像するのは容易なことではなく、実社会を想像しづらい児童にとって、将来どんな力が役立ちそうか思い描くのはなおさら難しいからではないかということである。

先に「学習しているどんなことが、どんなときに役立ちそうか」について、中学3年生の回答を三つ紹介した(p. 17)。確かに研究成果と捉えているが、何も昨年度から実践を繰り返してきた学習経験だけが、あれらの回答を生徒たちに書かせたとは思っていない。多様な生活経験をしながら義務教育の出口が近付き、実社会の様相が見え始めていることも大いに関係しているであろう。小学生と中学生とでは当然、学習経験や生活経験に違いがある。

この違いを踏まえ、学習していることは将来にわたって役立つという実感を醸成していくには、小学校では「いろいろな視点から考える力」とは別の力を育むことに注力するという改善策が考えられる。今回のアンケートの回答傾向では、母数が少ないとはいえ、小学生では「資料を読み取る力」と将来にわたって役立つという実感の相関性が高かった。確かに小学生にとっては、例えば資料をもとにプレゼンテーションする将来の姿の方がイメージしやすく、結果、役立つという実感の高まりを期待できるのかもしれない。

しかし、小中が連携して児童も生徒も学習していることは将来にわたって役立つと実感できるようにするために、小中が別々の資質・能力を焦点化して研究推進するのは得策でないと考える。小中が異なる資質・能力を設定することで、多様なアプローチを想定できる点ではよさがあるものの、同時にそのよさは、小中連携を名ばかりにする可能性をはらんでいるからである。

多様であるがゆえに何に向かってどのような考え方や手立てで研究を進めているのか、小中間で把握しにくくなる。小中の学校が施設を隔てた環境下であればなおのことである。小中が異なる資質・能力を設定してそれぞれの手立てで研究を進めるとなると、考慮してきた小中の接続や系統、教科横断性等を担保することも難しくなるだろう。

### 要因② 学習で扱う題材や対象の変化による影響

3, 4年生の社会科は自分たちの地域やくらしといった身近な題材が学習対象になることが多い。それに対して5年生では世界や日本といった他地域の事象も対象となる。つまり学齢が進むにつれて学習対象が空間的にも時間的にも自分たちと隔たりのあるものになりがちで、児童たちにとって実体験や実生活と結び付きにくかったのではないかということである。

図4-2の質問に対して、実践後に「あまり役に立たない」と回答した児童は6年生に偏っていた。6年生の社会科では公民的分野に関わる“今”を題材にした事象も扱うが、実践は歴史的分野の学習を行う時期であった。このことを踏まえると、扱う題材や対象の違いが「役立つ」とか「役に立たない」という児童の実感に影響を及ぼした可能性はある。

しかし本研究はどんな学習対象であれ、その対象をいろいろな視点から捉える学習を繰り返すことで、学習していること(=いろいろな視点から事象を捉えること)は将来にわたって役立つという意識の醸成を促すものである。

本章第1節(1)に示したように、実践後に最も付いてきたと感じる力として「いろいろな視点から考える力」を選択する児童の割合は上昇している。多面的・多角的に事象を捉える力を育む手立てが小学生に適さなかったわけではない。実践後の振り返りで指導者と確認したのは、仮に学習対象の違いが役に立たないという実感に影響を及ぼしていたとしても、明示的な指導を徹底することでその影響を回避できたのではないかということである。小学生が様々な立場の思いを踏まえて検討したり、多様な視点から物事を考えたりする必要性やその重要性に気付く機会自体は中学生ほど多くない。加えて本研究

に関していえば、2年をかけて実践した研究協力校の生徒たちに比べ、実践を繰り返す機会も少なかった。先の①でもあったように、小学生は学習経験も生活経験も中学生ほど多くないのである。

小学生にはいろいろな視点から事象を捉えることよさや汎用性等について、より明示的な指導による価値付けが必要なのではないだろうか。

以上、述べてきたことを整理すると次のようになる。

小学生の「役立つ」という実感が高まらなかった要因分析	改善案
<ul style="list-style-type: none"> <li>・中学生よりも学習経験や生活経験が豊かでないために、様々な視点から考えるということが、将来にわたって役立つという実感に結び付きにくかったのではないか</li> <li>・高学年では学習で扱う題材や対象が空間的、時間的に自分たちと隔たりのあるものになることで、児童たちにとって実体験や実生活と結び付きにくかったのではないか</li> </ul>	<p style="text-align: center;">生徒よりも学習経験や生活経験が浅いことを踏まえ、いろいろな視点から事象を捉えることよさや汎用性等について、より明示的な指導による価値付けを大切に実践を繰り返す</p>

## 第2節 指導者の側面から

### (1) 手立ての運用について

「多面的・多角的に事象を捉える力」を培うために、本研究では以下の手立てを講じた。

- ・視点の表出されやすい学習活動によって視点の習得・発揮を促す
- ・可視化による明示的な指導、思考過程の振り返りによって視点の自覚化を促す。

小中が連携しながら研究を進めていくにあたり、本研究では無理なく、校種や教科領域を問わず実践できることを心がけた。焦点化する資質・能力を設定する際は、なるべく教科横断性のあるものにし、小学校でも中学校でも多くの教科領域で研究が進められるようにした。また手立てについても同様に、専門性の高い難解なアプローチは極力避け、多くの教科領域で日常的に行われている四つの活動を軸に据えた。視点の表出されやすい学習活動について小学校の指導者は、「特にこれまでやってきたことと変わらないというか、少し意味合いが付け足されたという感じです」と述べ、負担なく実践できたことを語っている。誰もが負担なく日常的に行えることが、校種や教科領域、経験の垣根を越えた研究には特に大切であると考えた。

ただ、負担もなく、どの教科でもいつでもできるということには弊害もある。それは、例えば小中一貫教育目標に「よく学ぶたくましい子ども」などという類の、とても抽象的な目標が掲げられている状況下で起こっていることによく似ている。この目標では何をどのようにしても間違いではなくなり、結果、そもそも何を目指しているのかわからなくなるのである。

本研究においては目標や手立てを見失うことを防ぐツールがある。それが見える一ぺである。実践後に小中の指導者から共通して語られたのは、可視化による明示的な指導について、具体的にはこの見える一ぺの運用についてである。2年にわたって実践を重ねた中学校の指導者は次のように語っている。

単に知識を付けるだけでなく、力を付けることが大事だという意識がより大きくなった。そのために具体的にどうするか一つわかったことも成果を感じる。去年と少し違い、「見える一ぺ＝視点」と整理したことで、自分も指導しやすかった。おそらく生徒もわかりやすかったと思う。これまでいろいろな資料を使うことで多面的・多角的という感じで、わりと曖昧に多面的・多角的に事象を捉えることを扱ってきたことを自覚できた。それから、見える一ぺがデジタルになって生徒が自分で使えたり、人の考えを参考にできたりするようになったことで、生徒自身が多面的・多角的ということを理解しやすくなったのではと思う。

本研究で見える一ぺを用いたのは「多面的・多角的に事象を捉える力」を付けていくために、小学生にも中学生にも有効であると考えたからである。しかし理由は他にもある。授業で小中の指導者が用いることで、社会科は、何を身に付ける教科なのか、今一度問い直すきっかけになり、内容ベースから資質・能力ベースの授業への転換を図るヒントになるとも考えたからである。つまり見える一ぺが、児童生徒にとっても指導者にとっても、小中の社会科をつなぐツールになり得ると考えたのである。

上記の聞き取りの内容は、これまでの指導の在り方を自省する気持ちや具体的方策を得た手応えが語られている。これらの全てが見える一ペの運用によるものではないにしても、その影響や効果も感じられよう。以下は小学校の指導者の意見である。

これまでも子どもたちが予想を出し合ったりするとき何を言おうとしているのかよく分からず、どう扱っていいのか困ることがあった。今もなくはないが、見える一ペが助けてくれるときもある。もしかしたら今までスルーしてきた意見も、子どもが言いたかったのは実はこういうことだったということがあるのかもしれない。

最初は見える一ペをどう使えばいいか戸惑うこともあった。今では①子どもたちの考えを意味付けたり価値付けたりするときに（見える一ペを）使うことが多い。しかし②文化という視点に着目して貴族の暮らし（平安時代）の単元を学習したときは、「文化という見える一ペが時代の特色をつかむための一つの道具になる」という感じで使用した。二つの使い方は何となく違う気がして…。まだまだ上手く使えているとは言えないが、続けて使用しているとそうした戸惑いはなくなっている。

上段の意見と同様の意見は研究1年次、中学校の指導者からも聞かれた。見える一ペが児童たちの意見を見取る指導者の支援ツールとして小中の隔てなく機能したことがわかる。

一方で、下段では見える一ペの運用に関する指導者の戸惑いが語られている。見える一ペは、児童生徒の思考過程で発揮されている視点を可視化して価値付けたり意味付けたりすることを通して、視点の自覚的運用を促すために用いることを想定していた。下線①の用い方である。それに対し下線②では学習対象をどのように捉えて単元の学習を進めたのか、その学習過程を価値付けたり意味付けたりすることを通して、視点の自覚的運用を促すために見える一ペが用いられている。

指導者が「何となく違う気がして」と述べているように、児童生徒の考えを可視化して価値付ける用い方と単元の学習過程を価値付ける用い方は確かに違う。しかしいずれも誤ってはいない。

どちらの用い方も、何かの視点に着目して事象を捉える力を育み、その自覚的運用を意図している点で同じだからである。「戸惑い」ながら使用した指導者には申し訳なく思う。しかし見える一ペが指導者にとって単元の学習を新たにデザインするきっかけになっていたとすれば、資質・能力ベースの授業への転換を促す効果にも期待できそうである。

なお見える一ペについては、実践を進める過程で小学校の指導者から次の提案があった。

“文化”という視点を分けて、衣・食・住もあったら子どもたちもイメージしやすいだろうなと思うときがある。視点という方がじっくりくるときもあるんですけど…  
(6年生指導者)

“協力”という視点があってもいいかも…と思うときがあります。“つながり”というこの見える一ペでいけるんですけど。つながりっているいろいろあって大きいから  
(5年生指導者)

どちらも小中の系統性に関わるものである。中学校における実践後の振り返りでは、生徒によるものにはなるが、見える一ペの小中の系統について示唆する次の意見も述べられた。

びったしあてはまるものがないときがあるっていうか“地質”とか、わりと細かくないですか？ざっくり自然環境でまとめてある方が使いやすいと思うときがある  
(中学校3年生)

昨年、中学2年生の実践で「地質」という見える一ペが大活躍したことがあった。九州のシラスや畑の砂、関東ロームの砂をもってきて、地質の視点から関東地方の農業生産を考えた授業だ。上の発言をしてくれた生徒は、当時の授業で、椅子から立って実験の様子を食い入るように観察していた生徒のうちの一人である。

学習してきたいろいろな知識が頭の中でつながっていくことによって、一つのまとまりとして事象を捉えることができるようになってきている印象がある。奈須のいうように (p.8)、こうした生徒は一つの具体を示さなくても、自然環境という名前の付いた「お道具箱」の中に気候や地形などが関連付いて整理され、いつでも自由に取り出せる状況になりつつあるのだろう。

三人の発言の内容から示唆されるのは、学齢が進むにつれて具体をまとめて抽象化して考えられるようになるということである。第2章第2節(2)で、見える一ペについて「学齢が進む中学生ほど、数を増やせばよいのか、抽象度を高めて減らしていけばよいのか、実践を進めながら見極めていく」と述

べた。その一つの答えが実践を通して確認できた。ただ中学3年生といっても個人差はあるので、その示し方については検討する必要がある。現在、児童生徒たちは図2-6(p.9)のように、関連性のある見える一ぺが一覧にまとめられたものの中から必要に応じて学習の中で使用している。実践後の振り返りアンケートで、ある生徒が「虫メガネ、一覧じゃなくてファイルごとに分類したらいいのではないか」というアイデアをくれた。児童生徒らが個々に分類し、自分の考え方で「お道具箱」に名前を付けて整理するのも一案かもしれない。

## (2) 小中連携の在り方について

図4-3は小学6年生のある授業の冒頭の様子である。テレビに映っているのは中学校の指導者である。児童たちは前時に、参勤交代が当時の武士たちにとって経済的にも精神的にも厳しい政策であったことを学習していた。その前時を受け、中学校の指導者が「参勤交代って本当に厳しい政策だけだったのかな。視点を変えてみると、そんな政策だけではない気もするんだけどなあ」とつぶやき、前時の学びを問い直す問題提起をした。



図4-3 中学校の指導者が小学校の授業で児童に問いかける

たったこれだけのことではあるがメリットもある。多くの児童にとっては数か月後に通うことになる中学校の指導者からの問いかけである。本時の学習への動機付けとなる効果を感じられた。また中学校の指導者にとっては、小学校の社会科がどのような内容を扱い、どのように行われているかについて知り、授業改善のヒントを得る機会になる。

他にも実際に行われている授業を異なる場所から参観しながら、研究の手立てを確認したり指導観について話し合ったりもした。学習支援ソフトのWEB会議機能を用いれば、施設を隔てた環境下にある学校同士でも、少しの空き時間でこうした日常的な小中連携も可能である。

他にも実際に行われている授業を異なる場所から参観しながら、研究の手立てを確認したり指導観について話し合ったりもした。学習支援ソフトのWEB会議機能を用いれば、施設を隔てた環境下にある学校同士でも、少しの空き時間でこうした日常的な小中連携も可能である。

このように小中連携の在り方として新たな可能性を感じることもあった一方で、「協働」していこうとする意識が強いことで、かえってうまくいかなかったケースもあった。

本研究は、焦点化する資質・能力とその手立てについて共有して実践を進めた。小中間で目的と指導観を共有して実践を重ねたのである。実践の具体についてはそれぞれの指導者に委ねることを基本とした。しかし授業によっては扱う資料や問いの吟味、授業展開など細部にわたって、筆者が積極的に意見することもあった。そうした場合ほど「おそらく児童はここでこういう反応を示すだろうから…」という筆者の想定どおりにならないことがあった。特に小学校の実践においてである。

筆者は中学校籍である。児童と生徒の学習実態は異なる。学習実態を小中が互いに把握しておくことは、連携して授業改善を進めていく上で非常に大切である。しかし、その違いの程度を的確に捉えることが想像以上に難しかった。

次節では、実験的に行った小中の実践をもとに、児童と生徒の学習実態の違いに触れながら、今後の研究の指針について述べておきたい。

## 第3節 今後の展望

B小学校5年生の単元「情報産業とわたしたちの暮らし」の7時間目には、同じ事実を扱う記事にも関わらず、情報の受け手の印象が大きく変化しやすい二つの記事を比べる学習活動に取り組んだ。2枚の新聞記事を比較することで、情報をもつ影響力や情報の受け手に求められることについて、情報の受け手の立場から考えることがねらいであった。

2枚の新聞記事は同じ事実を扱っている。しかし記事中に掲載されている写真やグラフの示し方、使われている表現、文章構成等が異なることで、読み手の印象が変化しやすいように編集されている。その際に扱った新聞記事が、次ページの図4-4の児童が手にしている資料である。

これは図3-4(p.12)に掲載されているA中学校3年生が扱った資料と同じものである。

第3章第1節(3)で紹介した中学校の実践(単元「民主政治と政治参加」)は、公正な民主政治の実現に向けては、世論をつくる自分たちが、情報を多面的・多角的に捉える力をもつ必要があると気付

くことがねらいであった。そのねらいに迫るために二つの記事を比べる学習活動に取り組んだ。

学年や単元も異なるが、ねらいは大きく違わないし、扱う資料やねらいに迫るために求められる力については同じである。どちらの授業においてもねらいに迫るためには次のような力が必要である。

- ①二つの記事を様々な視点で比べながら、どちらの記事にも様々なところに情報の送り手の意図が散りばめられていることに気付くこと
- ②その気づきを通して、自分たちに求められることは何かを考えること

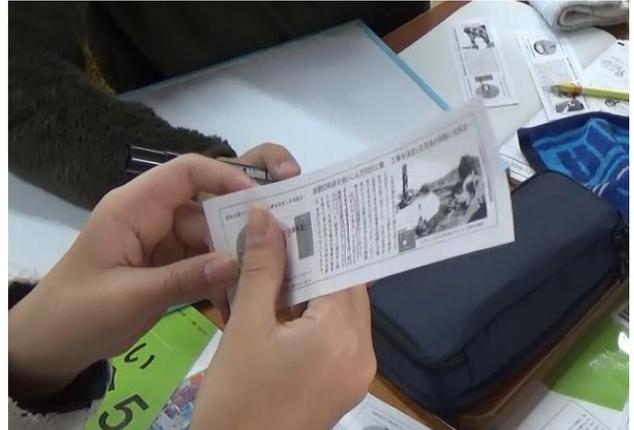


図 4-4 中学校で使用した資料と同じものを読み取ろうとする児童

実践の児童生徒の様子をもとに結果から述べると、①については中学3年生と小学5年生の間に大きな力の差を感じなかった。もちろん個人差はある。しかし概ね児童たちは、「記事を書いた人が何を大切にしているかが違う」「ここはずるい！だってアンケートしている地域が広い」「どっちの記事も文章の中に『しかし』があるけど、『しかし』のあとに書かれている方が、伝わってくる感じがする」「このSDGsのマークもずるくない？」というように、新聞記事に散りばめられた発信者の仕掛けを次々に指摘した。中学3年生の授業の様子と比べても遜色はなかった。

しかし②の力については、中学3年生との小学5年生の間に圧倒的な差を感じた。

例えば小学5年生では本時のまとめを「比べることが大切だと思った」「一つの新報だけで判断しないことが大切だと思った」というように、取り組んだ活動そのもののことを表現する意見が散見された。

それに対して中学3年生では、「いろいろな視点から情報を読み取る力」や「情報のどんなところに注目すればよいのか、視点をできるだけたくさんもっておくこと」「写真や資料、文章は全て関連付いているというか、関連させようとして編集されていることがある→疑ってみる力」というように、比べて得た様々な気づきを統合したり一般化したりする意見が大半を占めた。このように小学5年生と中学3年生では、一般化する力について、大きな差があることが感じられたのである。

第4章第1節で述べように、実践を通して多面的・多角的に事象を捉える力が付いてきたと感じる児童生徒の割合は上昇した。しかし児童たちにとっては、そのことが将来にわたって役立つという実感につながっていなかった。考えられる原因や改善案についても論じてきたが、ここで紹介した一般化する力の差は、多面的・多角的に事象を捉える力と学習していることは将来にわたって役に立つという実感の相関の有無に関係していることはないだろうか。

多面的・多角的に事象を捉えた結果、どんなことがわかったのか、わかったことにはどのような意味があるのかを考えるには、自分の中で一般化する力が必要である。多面的・多角的に事象を捉えることによさや必要性を実感するためには、多面的・多角的に事象を捉えてわかったことを一般化する力も大切になるかもしれない。

今後、多面的・多角的に事象を捉える力の高まりを学んでいることは将来にわたって役に立つという実感につなげるために、一般化する力を高める手立てについて検討、実践し小中で研究を更に深めていくことも考えられよう。

## おわりに

実践も半ばに差しかかる頃、6年生の女の子が話しかけに来てくれた。

「先生、わたしのお姉ちゃん、中学校の社会、まあまあ面白って言ったはったで」

「まあまあ？」

「うん、まあまあ」

「〇〇さんは楽しみ？」

「うん。まあまあ」

そんな会話をして笑い合った。

わざわざ話しかけに来るのだから、この「まあまあ」という声は「とても期待しているからね」という声に違いない。この女の子のように、中学校へ進学することをわくわくする気持ちで待ち望んでいる6年生は決して少なくないであろう。こうした子どもたちが、数年後にどんな思いをもって義務教育を終えていくのかと思うと、背筋の伸びる思いがする。

中学校の授業で身に付けた様々な見える一ペを働かせて進路選択をし、多面的・多角的に考えながら自らの将来を切り拓いていってくれることを願う。

本研究にご協力いただいた京都市立下京中学校と京都市立下京雅小学校の校長先生をはじめ、実践を通してたくさんの気づきを提供してくださった研究協力員の先生方、いつも温かく迎えてくださった両校の教職員の皆様、そして頭の中に汗をかきながら授業に臨んでくれた子どもたちに、心から感謝の意を表したい。貴中学校ブロックの小中一貫教育構想図にある「児童生徒の将来展望を豊かなものにする小中一貫教育の推進」の一助になっていれば幸いである。

