

社会科における単元構想力を向上させる視点と方策

- 小学校中学年の地域学習を通して -

カリキュラム開発課 長期研修員 荒井 威雄

1 主題設定の理由

(1) 地域学習の意義

小学校学習指導要領社会科、第3、4学年の目標(1)、(2)には、「地域社会の一員としての自覚をもつようにする」、「地域社会に対する誇りと愛情を育てるようにする」とあり、自分たちの住む地域社会の特色を理解した子供たちに、地域社会に対する所属意識の高まりや地域社会のために何か役に立ちたいという気持ちを高めることまで期待しているととらえることができる。

子供たちにとって、自分の生活する地域(学区や市、区、町、村)は、距離的にも意識的にも身近な存在であり、地域が学習の場であることで、問題発見、問題追究などの学習過程は、より主体的になる。

また、3、4年生で地域を学習し、目標に迫ることができた子供たちは、学習の対象が都道府県に広がっても、わが町と比較しながら社会事象をとらえ、身に付けた調べる力や考える力は、高学年、中学校、高等学校で理解する事項や培う態度と関連しながら、系統的、段階的に向上していくであろう。このような学習の連続が、社会科の究極的なねらいである公民的資質(注1)を身に付けていくことになると考えられる。

このようなことから社会科の学習のスタートである地域学習は重要であると言える。

(2) 地域学習の現状

中学年の地域学習では、教科書で取り上げられている地域と子供たちの住む地域が違うため、教科書で扱っている地域素材をそのまま利用できるケースはまれである。また、小学校で社会科を担当する教員は、社会科を得意とする教員ばかりではない。そのため、社会科を担当する教員の中からは、中学年の地域学習に関して、「地域の社会事象をよく知らない」、「地域素材を教材化することが負担である」、「地域素材の教材化の仕方が分からない」等の発言が聞かれることがある。教員が、地域の社会事象を知ることには精一杯で、十分な単元構想がなされないまま授業を行えば、調べることや発表することが目的になってしまい、いわゆる調べっぱなし、発表しっぱなしの授業につながる可能性もある。これでは、(1)に述べたような子供の姿はままならない。

(1)、(2)から、地域学習は重要であるが、教科書で扱っている地域素材をそのまま利用できないことや地域素材の教材化の仕方がよく分からない等の理由から教材化に負担を感じている教員も少なくはないと言えるだろう。この問題を解決することの一つに、教員の単元構想力向上があると考え、本主題を設定した。

2 研究の目的

小学校社会科の中学年の地域学習における課題を明らかにし、それを踏まえて、中学年

の社会科を担当する教員が単元構想力を向上させていくための視点と方策を示す。

3 研究の方法

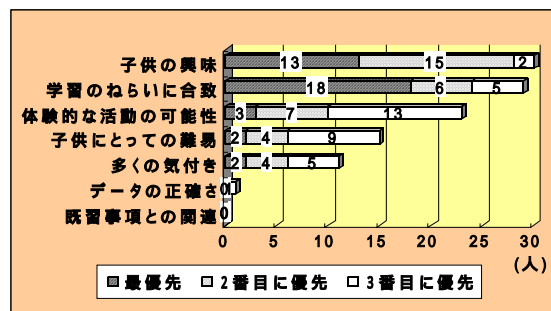
- (1) 「地域素材の教材化（注2）に関するアンケート」を実施し、地域学習の課題の一つに教員が単元構想力を向上させていく必要があることを明らかにする。
- (2) 教育機関への視察、資料や文献からの情報収集により、小学校中学年の社会科を担当する教員が単元構想力を向上させていくために必要な視点を探り、単元構想力を向上させていくための方策を示す。
- (3) (2)で示した方策を具体化する。中学年社会科の一単元で、「単元内容の構造図」を作成し、構造図を利用した単元構想を依頼する。視点や単元構想依頼後の意見を参考に、「単元構想のためのチェックシート」を作成する。
- (4) 研究の成果や課題を整理し、まとめる。

4 研究の内容

(1) アンケート結果から明らかになった地域学習の課題

小学校社会科中学年の地域学習における課題を教材化の視点から明らかにするためにアンケート調査を行った。調査対象は静岡県A市、B市の全18小学校で平成17年度に3、4年生の社会科を担当した教員とした。有効回答総数は39人、延べ255単元について回答を得られた。

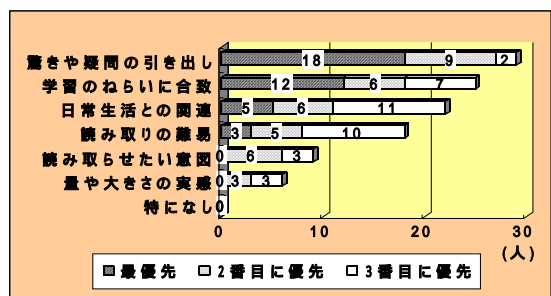
【資料1】地域素材を選ぶ時の教員の意識



ア 教材化に関する教員の意識

資料1は、地域素材を選ぶ時に教員が意識していることをまとめたグラフである。「子供の興味」が全体の27.5%で最も多く、次いで、「学習のねらいに合致」が26.6%であった。最優先回答からは、「まずは学習のねらい」とする教員と「まずは子供」とする教員がおおよそ半数ずつであることが分かった。

【資料2】地域素材を活用する時の教員の意識

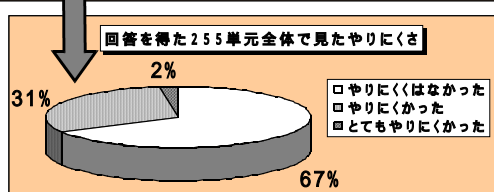
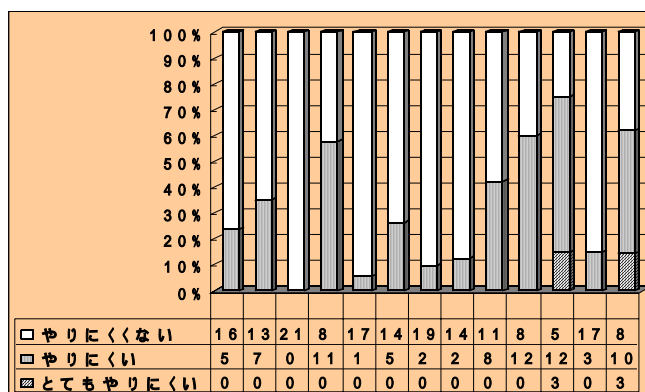


資料2は、選んだ地域素材を授業で活用する時にどのような視点で加工し、子供に提示するかのグラフである。最も多かったのは、「子供の驚きや疑問の引き出し」で全体の26.6%であった。次いで、「学習のねらいに合致」で22.9%、「子供の日常生活と関連」が20.2%であった。

資料1、2から、教員は、子供の思考や学習のねらいに対する意識が高い。また、子供にとっての難易度を考慮、日常生活とのかかわり、体験的な活動の重視という回答の多さからは、子供に主体的な学習をさせたいという教員の意識が推測できる。

イ 教材化の現状

【資料3】中学年社会科におけるやりにくい単元



小学校中学年の単元一覧	
「わたしのまちみんなのまち」	～学校のまわり～
「わたしのまちみんなのまち」	～市のようす～
「人びとのしごととわたしたちのくらし」	～スーパーマーケットではたらく人～
「人びとのしごととわたしたちのくらし」	～農家(工場)のしごと～
「くらしをまもる」	～火事(風水害、地震)がおきたら～
「くらしをまもる」	～じけんやしごとがおきたら～
「くらしをまもる」	～住みよいくらしをつくる～
「くらしをまもる」	～ごみ(下水)のしよ理と利用～
「くらしをまもる」	～住みよいくらしをつくる～
「くらしをまもる」	～水(電気、ガス)はどこから～
「くらしをまもる」	～きょう土につたわるねがい～
「くらしをまもる」	～古い道具と昔のくらし～
「くらしをまもる」	～きょう土につたわるねがい～
「くらしをまもる」	～地域に残る文化財や年中行事～
「くらしをまもる」	～きょう土につたわるねがい～
「くらしをまもる」	～地域の発展に尽くした先人～
「くらしをまもる」	「わたしたちの県」
「くらしをまもる」	～くらしと土地の様子～
「くらしをまもる」	「わたしたちの県」
「くらしをまもる」	～土地のとく色をいかした伝とう工業～

注) 新編新しい社会3・4, 東京書籍
 ■ は50%以上の教員が「やりにくい」と回答した単元、「やりにくい」は「やりにくかった」「とてもやりにくかった」を含む。

資料3から、中学年の社会科全13単元のうち、50%以上の教員が、「やりにくい」と回答したのは4単元であり全体の約3分の1であった。4つの単元に共通していることは、子供の日常生活とのかかわりの薄さや、調査や見学等の体験的活動を授業で組み入れにくいことである。

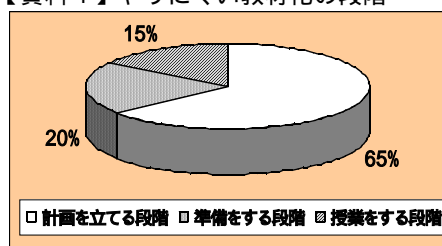
資料4からは、特にやりにくい教材化の段階としては、65%の教員が「計画をたてる段階」をあげ、20%の教員「準備をする段階」をあげていることが分かる。

資料5からは、「計画を立てる段階」でのやりにくい理由は、ねらいに迫ることができる地域素材を見付けにくい、見付けたとしても子供とのかかわりが薄かった、調査や体験活動を入れたかったが、時数や施設等の面から難しかったの2点である。

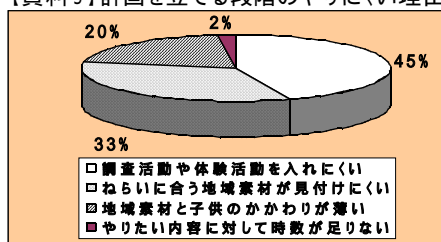
資料6からは、「準備の段階」でのやりにくい理由は、ねらいに迫るためにどのような地域素材を用意すればよいか分からなかった、そろえたい地域素材があっても十分にそろえられなかった、得た素材をどのように活用すればよいか分からなかったの2点である。

資料7からは、「授業の段階」でのやりにくい理由は、子供を教材に十分に引きつけられなかった、ねらいに迫ることができる課題設定が不十分だった、調査活動に時間

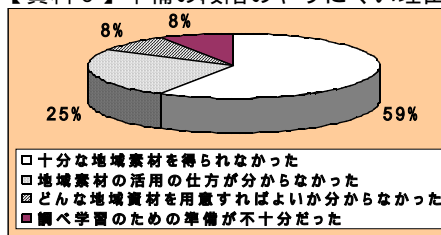
【資料4】やりにくい教材化の段階



【資料5】計画を立てる段階のやりにくい理由



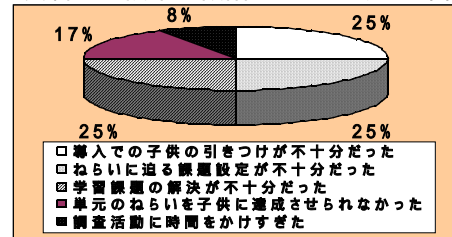
【資料6】準備の段階のやりにくい理由



をかけすぎてしまい課題解決が不十分だったの3点である。これらは、単元のねらいを達成させられなかった原因になっているとも推測できる。

ア、イより、中学年における地域学習には、次のような問題があると言える。

【資料7】授業の段階のやりにくい理由



教員の子供の思考や単元のねらいに対する意識は高く、子供が主体的に学習できるような配慮もしようとしている。しかし、教材化の現状では、やりにくい単元が約3分の1あり、中には子供に学習のねらいを十分達成させられない単元もある。

ウ 地域学習の課題と課題解決のための方策

上の問題の原因になっていることが地域学習の課題と言える。

文部科学省初等中等教育局教科調査官の安野功氏は、社会科における教員の力量を「社会科らしい授業を構想し、展開する力」とし、具体的には、「社会科の基礎・基本を押さえた授業構想力、社会科という教科の目で子供を理解する力、子供の側に立って授業を豊かに展開していく力などからなるもの」と示している（注3）。

安野氏の言う、「社会科らしい授業」とは、「社会科の基礎・基本が子供に身に付く授業」（私は、社会科の基礎・基本は、学習指導要領に示されている目標及び内容だととらえている。）であり、そのためには、教員が学習内容を明確にしていること、子供を理解していること、子供に社会科の基礎・基本を身に付けさせる方法を教員が知っていることが必要であると理解した。これらを踏まえ、単元のねらいに迫る学習の道筋を明らかにできる力が教員の「単元構想力」だと考えた。

アンケートの回答「単元のねらいは分かっているが、どんな地域素材をそろえればよいか分からなかった」や「地域素材は得られたが、どう活用してよいか分からなかった」ことの原因を教員の単元構想力に当てはめて考えると、地域素材から子供に何を気付かせ、気付いたことを基に何を考えさせ、その結果何を理解させれば単元のねらいに行き着くのかを教員が明確にしていなかったためだと推測した。

ただし、単元のねらいに子供を迫らせることができなかった原因はすべての教員が同じとは言い切れない。4-(1)-アでは、地域素材を選択するときに「まずは子供」と考える教員と「まずは単元のねらい」と考える教員がおよそ半数ずつであった。「まずは子供」と考える教員の中には、子供の興味、関心に比重を置きすぎてしまい、その結果、単元のねらいからはずれた活動も容認してしまったり、ねらいに迫るために必要な学習の押さえがあいまいになってしまったりしたことが考えられる。この場合は、どちらかと言えば、社会科の基礎・基本を押さえた授業構想力が不足していると言える。「まずは学習のねらい」と考える教員の中には、子供の興味、関心や子供にとっての難易に対する配慮が足りないために、子供の思考の流れを考えずに教員が無理に子供を学習のねらいまで引き上げようとしたことが考えられる。この場合は、どちらかと言えば、子供を理解した単元構想力が不足していると言える。

以上のことから、地域学習における課題の1つには、教員の単元構想力が不足していることがあり、単元構想力を向上させるためには、「ア 子供理解」、「イ 社会科としての基礎・基本の押さえ」の2つの視点から教員が単元構想力を向上させるために必要なことを示し、担当教員が視点をもとに単元のねらいに迫るための学習の道筋を明確にできるような具体物を作成すればよいと考えた。

(2) 教員の単元構想力を向上させるために必要な視点

ア 子供理解

安野氏は、社会科という教科の目で子供を理解することが教員には必要だとしている。私は、これを子供の社会事象の認識、子供の生活経験、子供の学習経験や学習技能習得状況などを理解することと判断した。

【資料8】児童期の発達特性

	知力の発達	社会性の発達	感情・意欲の発達
低学年	幼児期の特徴である自己中心的思考が優位であるが、次第に身近な出来事との因果関係について推論を試みるようになる。五官を通じた思考が顕著である。	学級への帰属意識は希薄であるが、次第に他者理解、ルールや規律、自分と集団との関係を意識するようになる。大人の権威に従属し、道徳的に他律的である。	他者の内面的な意図や動機に気付くことが困難なため、場面や事柄の表面に表れた感情を中心とした共感性を示す。好奇心が旺盛で、実際に活動することを好む。
中学年	事実や経験に基づきながら仮説を立てたり、推論したりする論理的・抽象的思考が可能になり始める。学習の個人差が顕著になる。	仲間活動が活発になり、遊び仲間・群れをつくるようになる他者理解や自己認識が進み、仲間関係の中での平等、社会律を求めようになる。	自分の過去の経験に基づいた心情理解、他者理解をするようになる。知的好奇心が強まり、自分で確かめる行動力や能動性が出てくる。
高学年	論理的・抽象的思考がより一層完成に近づく。記号的情報(言語、数量、図表)による推論、論証や計画的な探求が可能になる。	集団への帰属意識が深まる。自己意識・自己認識が深まり、個性の自立へと向かう。社会的な問題意識や主権者意識が芽生える。	問題状況を的確に把握し、共感性がより深まる。自分なりに根拠づけ、納得することを好むようになる。

注) 木村博一, 『初等社会科教育学』, 協同出版, 2002, 42ページ。

(ア) 子供の社会事象の認識について

資料8の中学年の知力の発達から、「資料から読み取った事実や体験的な活動から得た事実、これまでの経験から分かっている事実」(以後「見える事実」という。)に基づけば、中学年でも社会事象を論理的に思考し、抽象的にとらえさせることは可能だと言える。子供が単元のねらいに迫っていくには社会事象を抽象的にとらえることが必要である。

資料9から、社会事象を抽象的にとらえらるとは、「見える事実」を基に事象相互の関係を思考し理解するということである。

(以後、社会事象を抽象的にとらえたものを「見えない事実」という。)したがって、教員には、子供にどのような「見えない事実」を理解させたいのかを明確にすること、「見えない事実」のとらえにはどのような「見える事実」が必要かを明確にすること、「見える

【資料9】児童期の地理意識、歴史意識の発達特性

地理意識	歴史意識
<ul style="list-style-type: none"> ・方位、距離の理解の芽生え ・空間的視野は自宅や学校、通学路付近が中心 ・自己現実的に現実世界を把握 ・地理的思考力(分布・関係・地域)は未発達 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己中心性が残り、歴史的「時」・歴史的対象を身辺的・具体的・主観的に把握 ・現実と虚構との判別が困難 ・「今昔」の区別が不明確 ・「昔」はきわめて近い過去(祖父母の生まれたころが極限) ・童話的・物語的歴史への興味
<ul style="list-style-type: none"> ・四方位、距離を理解 ・空間的視野(知識・興味関心空間)が身近な空間から急速に拡大 ・個人の身近な生活経験から離れて、地理的事象の相互関連を指摘することが可能 ・主として自然的条件から因果関係を考察する一面的思考が中心 ・「交通、都市、人口など比較的単純な社会的条件との関係的な思考は可能 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己中心性の解消 ・「始源意識」「今昔対比意識」「変遷意識」が急激に発達 ・現実的領域と非現実的領域との分化 ・因果関係を直接的因由で把握(小学4年生は歴史意識の転換期) ・英雄的・武勇伝的歴史への興味
<ul style="list-style-type: none"> ・八方位をほぼ理解 ・外国の自然的条件への関心 ・旺盛な知識欲で基礎的知識が豊富 ・地理的事象の相互関連の把握、因果関係の考察が可能 ・社会的、人文的条件との関係考察がある程度可能になり思考が多面的 	<ul style="list-style-type: none"> ・「昔」を時間的距離として把握 ・今昔の相違を社会生活の意味で理解 ・直接的因由による歴史的因果関係の把握 ・人物を時代に結びつけて理解 ・社会事象相互の機能的関係把握は困難 ・伝記的・逸話的歴史への興味

注) 木村博一, 『初等社会科教育学』, 協同出版, 2002, 44ページ。

事実」を得られる資料や体験的な活動を用意すること、「見える事実」から「見えない事実」をとらえさせるための発問などを用意することが必要になる。子供の側からすると、教員が用意した資料や体験的な活動から「見える事実」に気付き、教

員の発問によって「見える事実」から「見えない事実」を認識する。これが子供が社会事象を認識する仕組と言える。

ただし、中学年がどのような社会事象も論理的に思考し抽象的にとらえられるというわけではない。資料9の地理意識からは、中学年から地理的事象の相互関連を指摘することが可能になるが、自然的条件から因果関係を考察する一面的思考が中心であり、比較的単純な社会的条件との関係を思考する程度なら可能であること、また、歴史意識では、因果関係を直接的因由で把握することならば可能であることが分かる。また、社会認識における個人差も大きくなり始める時期ということにも留意する必要がある。

(イ) 子供の生活経験について

(ア)で述べたように、教員は「見える事実」を子供に気付かせるために、資料や見学などの体験的な活動を用意し、「見えない事実」をとらえさせるために発問や指示を考えなければならぬ。この時に、資料や体験的な活動の内容や発問、指示の内容と子供の生活経験とが離れすぎていると子供が興味をもてなかったり、教員が気付かせたい「見える事実」に子供が気付かなかったり、とらえさせたい「見えない事実」を子供がとらえられなかったりすることがある。授業で扱う地域素材が、どの程度子供の生活とかかわりがあるのか、これまでの生活経験から地域素材について既にどのような知識があるのかを教員が理解していることが大切だろう。

(ウ) 子供の学習経験について

ここでいう学習経験は二つのことを指す。1つは、学習内容の系統であり、授業で扱う単元の学習内容と、既習の学習内容や今後の学習内容とのつながりを指す。もう1つは、これまでに経験した学習の仕方を指す。中学年は、社会事象を具体的にとらえることから抽象的にとらえることができるようになる過渡期である。子供が「見える事実」から「見えない事実」を思考する経験をこれまでにどの程度しているか、その結果どの程度社会事象を抽象的にとらえることができるかによって発問や指示の内容や提示の仕方が変わってくる。また、資料の読み取りや体験的な活動を行うときにも同様のことが言える。

イ 社会科の基礎・基本の押さえ

(ア) 社会科の基礎・基本

社会科の基礎・基本は、前述したように、学習指導要領に示されている目標及び内容である。当然のことながら、学習指導要領に示されている目標及び内容を理解しているだけでは授業はできない。「知識理解的な事項」「観察や資料活用能力」「社会的思考力、判断力」「社会的事象に対する関心、意欲、態度」の4つの観点を通して現実に見えてくる子供の姿に置き換える必要がある。目標に到達した姿、そのために理解すべき「見えない事実」、「見えない事実」を理解するために必要な「見える事実」の3つを教員が明確にするということである。しかしながら、地域学習においては教科書をそのまま使用することができない。静岡県版カリキュラム

社会科や静岡県評価規準モデルを参考に作成するにしても具体的な内容については担当教員に任せられるところが大きい。そのことが、資料や体験的な活動から「見える事実」を理解させ、自分なりにまとめさせて単元の学習を終えてしまう授業、言い換えると、「見えない事実」を考えさせない授業が行われている一因だと考えられる。このことは、「見える事実」から「見えない事実」を思考する過程で向上するはずの子供の社会的思考力が育たない一因にもなっていると考えられる。

また、平成18年度に実施された「基礎学力定着状況調査」の結果からは静岡県の小・中学生の社会科における課題として「地域の社会的現象を全国的な視点から一般化して考えることや、テストで教科書に載っている図や資料と違ったものが出題されると解答できないなど、応用力に欠ける傾向もあった」(産経新聞,2006,11,30)と指摘されており、社会的な見方と資料分析の技能を身に付けさせることも意識していく必要がある。

(1) 共感的理解型の授業と理論探求型の授業から考えられること

資料10は共感的理解型の授業と理論探求型の授業を比較した表である。共感的理解型の授業と理論探求型の授業では、目に見える学習活動には大きな違いがないため、自分の授業が、共感的理解型の授業になっているのか理論探求型の授業になっているのかを意識している教員は少ないだろう。

地域の人々の販売の仕事を例に違いを考えてみる。共感的理解型の授業の場合、物売る側の視点に立ち、住民とのかかわりや売するための工夫を学習して終わることが少なくない。消費者の側に目を向けることもあるが、子供は、スーパーマーケットで働く人の視点で販売の仕事を理解していくために一方向に価値付けられた社会の仕組みを理解するにとどまることもある。理論探求型の授業の場合では、スーパーマーケット側の工夫を学習した後に、「なぜ、みんなの家では、スーパーマーケットだけでなくコンビニや商店、専門店などにも買い物に行くのだろう。」というような問題を追究させる。すると、売る側は店の種類によって、サービスの内容に違いがあることや買う側は必要に応じて店を選んでいる、といった売る側と買う側の2つの視点から社会の仕組みを理解していく。実際、子供が社会で生活していくためには、売る側と買う側の2つの視点から社会の仕組みを理解している必要がある。

【資料10】共感的理解型の授業と理論探求型授業の比較

	共感的理解型の授業	理論探求型の授業
学習のねらい	・～に携わる人々の願い、工夫や努力を理解する	・～に携わる人々の工夫や努力を通して社会の仕組みを理解する
社会科として子どもに身に付くこと	・～はすごいとか～のお陰でといった価値観に方向付けられた社会観が身に付く	・理論的な思考を通して知識を獲得する。その過程で社会的な見方、考え方が身に付く
学習過程	・単元全体の課題決定 学習問題の決定 計画 調べる まとめる 発表する	・単元全体の課題決定 学習問題の決定 仮説の設定 調べる まとめる 発表する 仮説の検証 新たな学習問題の追求 調べる まとめる 発表する 仮説の検証 学習成果の発展(最後は、一般化)
特徴	・どうやって～するのか、～はどれくらいかといった調べれば答えが出てしまう問題が多く、児童の思考が促されにくい ・児童の興味、関心が教科としての内容より優先されてしまう可能性がある ・人物調べ、物調べ、事象調べ等、調べるのが目的となってしまう活動主義に陥りやすい	・なぜ～なのだろうといった問いが連続する、なぜを解決するために調べ学習を行う ・「なぜ～」を解決していくことで、見える事実から見えない事実へと一般化のレベルを上げていく

注) 中本和彦,「社会認識教育学研究」,鳴門社会教育学,2005, 11～20ページを参考に筆者が作成した。

中学年の発達特性からいっても理論探求型の授業は可能である。ただし、子供が複数の視点に自ら気付くことは難しい。単元を構想する時に、どういう視点から何を理解させるのかを教員が意識し、視点に気付かせるための具体的な手段を考えておくことが必要となる。また、子供の発達特性を参考にどこまで追究させることができるかを判断することも必要である。

(3) 教員の単元構想力を高めるための方策

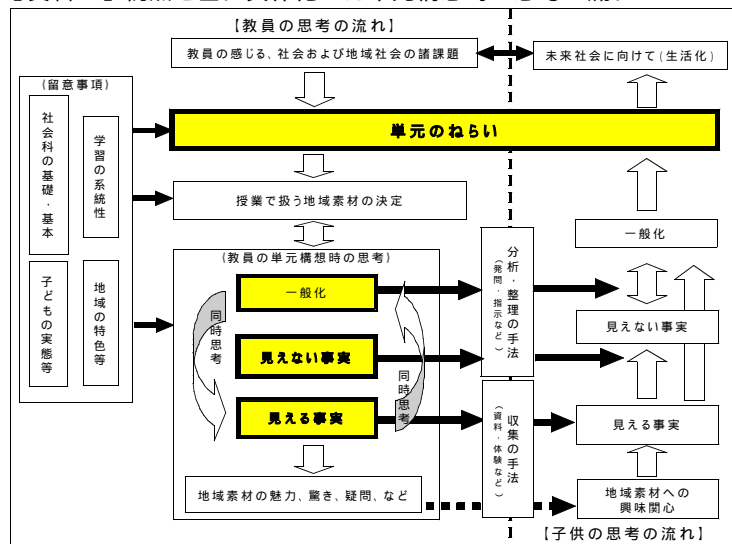
ア 単元のねらいから見える事実へ学習内容を明確にする手順

(2)の視点を基に、教員の単元構想時の思考の流れを具体化したものが資料11である。「単元のねらい」から「見えない事実」、「見える事実」へと学習内容を明確にしていく流れになっている。単元「人びとのしごととわたしたちの暮らし」で実際に作成した内容の構造図が資料12である。私の所属校があるB市を想定した。どのように作成したのかを手順 ~ にそって説明する。

(ア) 手順 「単元のねらい」の明確化

学習指導要領に示され 【資料11】視点を基に具体化した単元構想時の思考の流れ

た目標及び内容を地域の特色と照らし、とらえ直した。地域の生産の仕事を思い浮かべながら教員自身が感じている地域の良さや課題を他の地域と比較しながら考えていった。「自分たちの生活を支えている」については、観光都市であるB市では、生産の仕事は、観光



産業と結び付いているものが多い。生産物が土産物として売られている、その光景を子供たちも目にする、等を当てはめた。「仕事の特色」としては自然条件（温暖な気候、海がある等）、社会的条件（関東から近距離、観光都市等）を生かしていることから考えた。「他の地域とのかかわり」としては、観光客の各地からの来遊、土産物として他地域へ出荷等を当てはめた。

(イ) 手順 授業で扱う地域素材の決定

地域の生産の仕事の中でどの仕事が最もねらいに迫ることができるかを考えた。より地域の特色を感じられる、体験的な活動を入れやすい等を考慮し決定した。「干物」も考えたが、学区にみかん園があり、調査等の体験的な活動を入れやすいことから、「みかん農家」に決定した。

(ウ) 手順 「見えない事実」の明確化

手順 でとらえ直した単元のねらいをみかん作りの仕事に当てはめた。みかん農

家の仕事で子供にとらえさせたい「見えない事実」である。B市の特色である、自然と観光の2つの視点から、みかん作りの工夫を考えた。

(I) 手順 「見える事実」の明確化

「見えない事実」を子供にとらえさせるためには、どのような「見える事実」が必要なのかを、情報収集したことを基に、「地理的視点」、「歴史的視点」、「公民的視点」で整理した。教員が、「見える事実」を整理できなければ、子供に整理させることはできない。

【資料12】単元内容の構造図



(オ) 手順 「見える事実」を気付かせる手段、「見える事実」から「見えない事実」をとらえさせる発問等の作成

情報収集で得た資料を基に、どのような資料を用意し、体験をさせれば「見える事実」に気付けるかを考えた。発問については資料10で示した

「なぜ～なのだろう」といった形を基本に考えればよいだろう。「なぜ、みかん栽培が盛んなのだろう」「なぜ、みかん狩りの来園者数は増加しているのだろう」「なぜ、みかん狩り園の数は減少しているのだろう」「なぜ、同じ温州みかんなのにB市産のみかんよりC市産のみかんの方が値段が高いのだろう」等が考えられる。

(カ) 手順 「一般化」

2通りの追究のさせ方があるだろう。地域内の他の生産の仕事(干物、菓子)でも同じことが言えるのかという投げかけと県内でみかん栽培の盛んな他の地域の様子はどうかといった投げかけ方である。手順 でとらえたことが他の仕事、他地域でも当てはまるかを考えさせる。

(キ) 手順 「未来社会に向けて」

「一般化」や手順 の「未来社会に向けて」を考えることは、中学年には難しい。しかし、他の仕事や他の地域と比べたり、学習したことを通して自分たちに何がで

注) 広島県広島市立安東小学校の内容構造図を参考に筆者が作成した。安東小では、考える力を育成する社会科学習を作り上げていく上で学習内容を明確にするために設定している。図中の番号は、資料11の中の番号と合わせてある。

きるのか、どんな地域社会にしていきたいかを考えることは、社会的な見方を身に付けるには有効であると考えられる。

(ク) 留意点

手順 から については、説明の都合上、番号を付けたが、実際は同時思考となる。また、単元内容の構造図は、教員が単元の学習内容を明確にするためのものであり、画一的な授業を展開するというわけではない。

イ 単元構想のためのチェックシート作成（以後チェックシートとする）

中学年の社会科を担当する教員が単元構想力を向上させるのに有効なチェックシートを作成するために、資料12の単元内容の構造図を利用しての単元構想を3年生社会科担当に依頼した。試行の目的は試行後の教員からの意見を参考にチェックシートに必要な項目を決定することだった。

試行した教員からは、次のような意見が得られた。（筆者がまとめ、抜粋した）

- ・ 単元のねらいまでの道筋がはっきりしたので、授業の流れが単元のねらいからずれなかった。これまでは、「見える事実」を子供が調べることが授業の中心になってしまい、選んだ地域素材の学習だけで終わっていた。
- ・ 「見える事実」を得るためにどんな資料が必要かを考えたので、情報収集がやりやすかった。完成された構造図があったので助かった。すべてを自分で考えると時間的に無理がある。
- ・ 「見える事実」から「見えない事実」へステップアップさせるためにどういう発問や活動をさせればよいかを考えることが難しかった。
- ・ 子供の社会事象を認識していく仕組みなど参考になった。これまで、児童の発達特性への意識が低かったと反省した。

【資料13】単元構想のためのチェックシート（表面）

【学習系統】		【単元にかかわる地域の特色】	
小1・2生活の 動物や植物の習性を育てる 習つ場所、変化や成長の様子への関心 生息や成長への関心、生物への関心	小1・4社会 人々の生活や産業と国内の各地域とや外国との かかわり(特産物、伝統工芸品)	小1・4社会(2) 我が国の農業や水産業の役割、自然環境とのか かわり 我が国の工業生産の役割	【子供の生活経験・生活とのかかわり】
小1・4社会の 身近な地域や市、区、町、村の特色ある地形、 土地利用の様子、主な公共施設などの場所と働き、 交通の様子などの場所による違い	小1・4社会(2) 我が国の農業や水産業の役割、自然環境とのか かわり 我が国の工業生産の役割	【子供の地図・グラフの分析技能チェック表】	【子供の生活経験・生活とのかかわり】
中学校地理 世界と日本の地域構成	中学校地理 身近な消費生活を中心に経済活動の発展 消費者の保護	【子供の地図・グラフの分析技能チェック表】	【子供の生活経験・生活とのかかわり】
【単元にかかわる地域の特色】		【子供の地図・グラフの分析技能チェック表】	【子供の生活経験・生活とのかかわり】
【子供の生活経験・生活とのかかわり】		【子供の地図・グラフの分析技能チェック表】	【子供の生活経験・生活とのかかわり】
【子供の地図・グラフの分析技能チェック表】		【子供の地図・グラフの分析技能チェック表】	【子供の生活経験・生活とのかかわり】
【子供の地図・グラフの分析技能チェック表】	【子供の地図・グラフの分析技能チェック表】	【子供の地図・グラフの分析技能チェック表】	【子供の生活経験・生活とのかかわり】

【発問・指示】		【活用する資料や体験】（活用傾向を確認）	
発問・指示		資料の種類	体験的活動
発問・指示		文庫資料	現地調査
発問・指示		地図	聞き取り調査
発問・指示		年表	体験
発問・指示		統計グラフ・表	
発問・指示		絵・写真・映像	

【単元構想のためのチェック表】	
チェック項目	チェック
これまでに学習したことや今後どんな学習につながるのを見ても学習内容の系統を確認する	
単元とかわかる地域の特色や単元と子供の生活の関わりを記述する	
指導要領の目標や内容を地域の特色と照らしとらえ直す	
選んだ地域素材で単元のねらいに迫ることができるとを記述する	
単元のねらいに迫るためにどんな「見えない事実」を理解させればよいかを考える	
「見えない事実」を理解させるためにどのような「見える事実」が必要かを考える	
「見える事実」に気付くためにどのような資料や体験が必要かを考える	
授業で活用する資料や体験的な活動を表に書き出し取り合いが確認できる	
子供の地図・グラフの分析技能を表で確認し把握する	
「見える事実」から「見えない事実」をつなぐ等発問や指示を考える	

教員が単元構想力を向上させるために必要な視点と単元構想試行後の意見から完成

したのが資料13の「単元構想のためのチェックシート」である。チェックシートの内容は、よい社会科の授業をする教員を仮に「社会科の授業の名人」と呼ぶならば、「名人」が頭の中で考えていることや、特に意識せず、当たり前のようにやっていることを、見える形で表したものである。内容的にも社会科教員ならば当たり前の事かもしれない。しかし、研究を通して、当たり前のことだからこそみんなができることとあいまいにされている現状を感じるようになった。だからこそ見える形に表す必要があった。裏面には、児童の発達特性表、共感的理解型の授業と理論探求型の授業についての表、情報収集先一覧表、単元の内容構造図作成の手順を載せた。以下にチェックシートのポイントを示す。

(ア) ポイント1 「単元構想のためのチェックシート」の使い方

資料14の単元構想のためのチェック表のから の項目にしたがい作業を進めると、単元を構想できるようになっている。表面に載せてある資料12の単元内容の構造図と裏面の単元内容の構造図作成の手順を参考に、枠だけの構造図に自分で書き込んでいくようにした。この作業を繰り返すことで、教員に単元構想の手順が次第に身に付いていくと考えられる。

【資料14】単元構想のためのチェック表

チェック項目	チェック
これまでに学習したことや今後どんな学習につながるのを見て学習内容の系統を確認する	
単元とかがかわる地域の特色や単元と子供の生活のかかわりを記述する	
指導要領の目標や内容を地域の特色と照らしとらえ直す	
選んだ地域素材で単元のねらいに迫ることができているかを検討する	
単元のねらいに迫るためにどのような「見えない事実」を理解させればよいかを考える	
「見えない事実」を理解させるためにどのような「見える事実」が必要かを考える	
「見える事実」に気付くためにどのような資料や体験が必要かを考える	
授業で活用する資料や体験的な活動を表にチェックし偏りが無いかを確認する	
子供の地図・グラフの分析技能を表で確認し把握する	
「見える事実」から「見えない事実」をつなぐ等の発問や指示を考える	

注) 資料11で示した単元構想時の教員の思考の流れ合わせて筆者が作成した。

(イ) ポイント2 資料・体験的な活動の傾向確認表

「見える事実」に気付かせたり「見えない事実」をとらえさせる時に、資料や体験的な活動は大切な役割を果たす。しかし、授業者によって授業で使用する資料や用意する体験的な活動には偏りがある。そこで、資料15のような表を作成し、教員自身がどのような種類の資料を使用しているかを意識できるようにした。このことが、子供にいろいろな種類の資料や体験的な活動をさせることにつながると考えた。

【資料15】資料・体験的な活動の傾向確認表

資料の種類	体験的活動
文書資料	現地調査
地図	聞き取り調査
年表	体験
統計グラフ・表	
絵・写真・映像	

(ウ) ポイント3 地図・グラフの分析技能チェック表

知識理解的な事項は、内容構造図から明確になる。また、社会的思考力や判断力は「見える事実」や「見えない事実」を理解していく過程で子供に身に付けさせるこ

【資料16】地図・グラフの分析技能チェック表

地図分析技能	グラフ分析技能
地図上の方位が分かる	題名が分かる
方位から位置を指摘できる	出典・年度が分かる
主な地図記号が分かる	単位が分かる
地図記号の分布から気が付いたことを言える	一番多い(少ない)ところを指摘できる
地形図を読むことができる	しだいに増えている(減っている)ところを指摘できる
等高線を読むことができる	急にふえた(減った)ところを指摘できる
土地利用図を読むことができる	全体の変化の傾向を読み取る
縮尺が分かる	
索引から地名を検索できる	

注) 有田和正, 『授業づくり技術』, 教育出版, 1998を参考に3、4年生で身に付けさせたい技能について筆者が作成した。

とは可能である。しかし、地図やグラフの分析技能などの資料活用能力は、資料を与えるだけで身に付くものではない。そこで資料16を作成し、子供の地図やグラフの分析技能の実態を意識できるようにした。このことにより、資料を提示するとき、どのような指示が必要なのかが分かりやすくなると考えた。

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

ア 地域学習における課題の明確化

アンケート調査から、中学年の地域学習において、担当教員は子供の思考を大切に、単元のねらいを達成させることを意識しているが、単元のねらいを子供に達成させられない現状があることが分かった。そして、教員が単元構想力を向上させることが中学年の地域学習の課題であること、課題を解決するためには、子供理解と社会科の基礎・基本の押さえ、の2つの視点が必要であることを明らかにすることができた。

イ 課題解決の視点の明確化

視察で得た資料や文献等から、教員が単元構想力を向上させるための視点を具体的に示すことができた。子供理解（子供の発達特性、子供が社会事象を認識する仕組、子供の生活経験や学習経験の理解）、社会科の基礎・基本の押さえ（社会科の基礎・基本から学習内容の明確化、共感的理解型の授業や理論探求型授業の理解）である。

ウ 視点を基にした具体的な方策の提示

視点を基に、教員が単元のねらいに迫るための道筋を明確にするための「単元内容の構造図」を作成し、その手順を示すことができた。また、「単元構想のためのチェックシート」を作成することができた。

(2) 今後の課題

研究を通して、特に研究に協力いただいた教員からの意見より、今後、研究の成果を活用していく上で、次のような課題が考えられる。

ア 単元構想における教員の負担の軽減

限られた時間の中で地域素材を教材化する大変さは多くの教員が感じていることだろう。単元構想時の負担を少なくするために、共通の地域素材を扱える範囲の中で、次の2つを考えている。

- ・ 全ての中学年社会科の単元において、参考になる単元内容の構造図を作成する。
- ・ 情報収集の手段及び情報の共有化の方法を考えていく。

これらのことについては、個人で進めていくのは難しい。市レベルの社会科研究部会で研究の主旨を説明し、協力を得られる努力をしていきたい。

イ 発問作成の方法

意見にもあったように、発問を作成する難しさを感じている教員は多いだろう。発問は「見える事実」から「見えない事実」、「見えない事実」から「一般化」をつなぐ重要な役目をする。発問を作成する方法を明らかにするような研究が必要であろう。

注

- 1) 「公民的資質とは、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」
(文部省『小学校学習指導要領解説 - 社会編 - 』,日本文教出版,1999年)
「社会科では、個人個人が地域社会、国家、国際社会の一員として、すなわち公民として地球的な問題群の解決に向かう人間の育成をねらっている。」
(溝上泰『社会科教育』3月号,明治図書,1999年)
- 2) 本研究における「地域素材」とは、授業者が地域学習で活用しようとする地域の社会事象等全ての「人、もの、こと」を指す。例えば単元「農家のしごと」で稲作、野菜づくり、養豚等の農家の中から、「みかん農家」を取り上げるとするならば、「みかん農家」という大きなとらえだけでなく、「みかん農家」や農協等を調査して得られた資料、「みかん農家」にかかわる人等を含め、「みかん農家」にかかわるすべての「人、もの、こと」を指すこととする。「教材化」とは、「地域素材」の中から授業で活用する素材を選び、大まかに単元を構想する「計画を立てる段階」、選んだ素材を加工したり具体的な発問や活動を考える「準備をする段階」、「授業をする段階」の三つの段階を指すこととする。
- 3) 安野功,「社会科らしい授業を構想し展開する力を高める」,『初等教育資料』6月号,東洋館出版社,2006年,58ページ.

参考文献

- ・有田和正著『社会科授業づくりの技術』,教育出版,1998年.
- ・長谷川正編著『社会認識を育てる授業の創造』,東洋館出版,2000年.
- ・香川県小学校社会科教育研究会『基礎・基本の定着と発展の学習』,東洋館出版,2002年.
- ・木村博一編『初等社会科教育学』,協同出版,2002年.
- ・北俊夫・溝上泰・片山宗二編『地域学習の教材と指導のアイデア』,明治図書,1995年.
- ・北俊夫編著『小学校学習指導要領の展開 社会科編』,明治図書,1999年.
- ・北俊夫・安野功編著『小学校社会科基礎基本と学習指導の実際』,東洋館出版,2002年.
- ・中本和彦「調べ学習の特性を活かした社会科授業構成の論理 - 小学校地域学習を事例として - 」『社会認識教育学研究』,鳴門社会科教育学会第20号,2005年,11 - 20ページ.
- ・社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ』,明治図書,2003年.
- ・安野功編著『小学校社会科 活動と学びを板書でつなぐ3・4年上』,東洋館出版,2005年.
- ・安野功「社会科らしい授業を構想し、展開する力を高める」『初等教育資料』6月号,東洋館出版,2006年,58 - 65ページ.
- ・安野功「習得・活用・探求の相互関連を踏まえた授業づくり」『社会科教育』10月号,2006年,116 - 120ページ.
- ・文部省『小学校学習指導要領解説 - 社会編 - 』,日本文教出版,1999年.
- ・静岡県教育委員会『静岡県版カリキュラム - 社会科 - 』,静岡県総合教育センター,2005年.
- ・視察研修資料 広島市立安東小学校(2006年),広島県立教育センター(2006年).