

# 「活用する力」を育てる社会科の授業の試み

— 「戦時下の人々」の指導を通して —

倉橋 忠

## はじめに

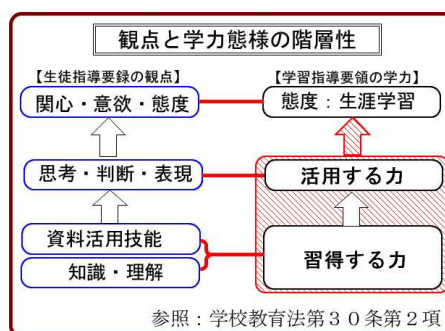
「知識も定着していないのに考える授業なんてできない」「落ち着いて授業に参加できない生徒が多いのにアクティブ・ラーニングなんて無理」「まず基本を覚えさせてから」と、低学力や生徒の実態の厳しさから、「知識・理解」重視の授業から離陸することを躊躇する教師が多い。

今日求められているアクティブ・ラーニングは、学習形態ではなく、学習者の能動的で主体的な学びを保障する授業方法である<sup>1)</sup>。それは、学校教育法の目的を具現化することでもある。

2007年6月に改正された学校教育法第30条第2項は、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」と義務教育で培うべき学力について規定した(下線は筆者が付した)。今日では、この法的な枠組みを基に、学校教育を実践することが求められている。

これを学力要素として再構成すると、「知識・理解及び技能」が習得すべき学力内容であり、「思考力、判断力、表現力、その他の能力」は、習得した内容を「活用する力」である。さらに、「主体的に学習に取り組む態度」は、生涯学習の基盤形成のための学力であると理解できる。

そして、学校教育法第30条第2項の趣旨は、生徒指導要録の「観点」にも反映され、従来「技能・表現」であった学力内容が、「思考・判断・表現力」に変更された(2010年5月)。これは、単に、「表現」の位置づけが移動したのではなく、「技能を表現する学力」から「思考し、判断したことを表現する学力」(以下、「活用する力」と表記する)へと学力観が変化したことを意味する(右図はこれらの趣旨を、筆者が図式化したものである)。



では、「活用する力」を育てる授業は、従来型の「知識・理解」獲得を目的とする授業とどのような違いを見せるのであろうか。本稿では、中学校社会科における「活用する力」を育てる授業における実践上の課題について、アクティブ・ラーニングを視野に入れつつ考察してみたい。

考察対象にする授業は、筆者が今年度(2016年度1学期)に行った「戦時下の人々」の実践である。なお、小单元「戦時下の人々」は、单元「第二次世界大戦と日本」(全5時間配当)の1コマ(2時間配当)であり、特別に授業時間を確保したものではない。

1) 文部科学省の定義によれば、アクティブ・ラーニングとは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」(中央教育審議会(2012年8月28日)報告「用語集」p.37)

## 1 「活用する力」を育てる授業設計の課題

### (1) 能動的な学習意欲を引き出す条件

100年も前にデューイは「将来に役立つ」だけでは、学習意欲は高まらない<sup>2)</sup>と指摘している。もとより、将来のために若い間に学ぶのであるが、子どもたちにとっては将来＝未来は、未知の世界であり、抽象的で現在の困難を乗り越えるだけの原動力にはならない。

**生徒の学びが能動的になるための条件**は何であろうか。それを人の移動を例にして考えると4つの条件が必要になることが分かる。まず、1つ目の条件として、元の場所と移動先には距離が存在する。そして、人が動きはじめるためには、押し出す要因と引っ張る要因の2つの条件がそろい、4つ目に行動を可能にする条件が整うことが必要である。

これを教室での学びの場面に当てはめると、まず、生徒の能動的な学習行動に必要なものは、**疑問(問い)と答えとの「距離」**である。この「距離」がない限り、動くための前提条件が整わない。しかも「距離」が長すぎても短すぎても生徒の「動きたい」意欲は活性化しない。このことから、生徒たちが距離を感じ取れる複数の事象あるいは複数の教材が必要になる。

次に、教師の説明を聞いているだけで生徒の学習意欲が満たされるときには、彼らは能動的になる必要がない。聞いているだけでは「居心地が悪い」とか「学習意欲が満たされない」ような欲求不満や危機的な状況に追い込まれると、「動きたくなる衝動」が働くはずである。それには、価値的に対立する事象(教材・発問)や、決断を迫られるような困難な場面に出会う事象(教材・発問)を準備する必要がある(**押し出す要因**)。さらに、「居心地の良さそうな見通し」がたったり、「求めているものがありそうな指示」(**引っ張る要因**)があると、彼らの動きは解決するための思考・判断へと方向付けられるであろう<sup>3)</sup>。次に、思考を具体的に表現することを可能にするスキル(考え方や、視点の提示など)が与えられることである(**可能性の条件**)。

以上を要約すると、生徒たちの学習行動を能動的なものに導くためには、「距離」を適度に感じさせる複数の教材(情報)と、「欲求不満」状態に追い込む教材や発問と、思考や判断することを可能にする教師の発問や指示が必要である、ということになる。

### (2) 主体的に学ぶ枠組みとしてのグループ学習の可能性

アクティブ・ラーニングでは、「主体的な学び」が求められている。そこで言う「主体的」とは、どのような行動あるいは態様を指すのであろうか。

学習指導要領は、歴史的分野の目標の(4)で「身近な地域の歴史や具体的な事象の学習を通して歴史に対する興味・関心を高め、様々な資料を活用して歴史的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度を育てる」としている。この点については「生徒が歴史を主体的に学習し、歴史的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断する

---

2) 「未来は、現在の可能性から切り離されているときには、刺激し、方向づける力を全くもっていないのだから、それを使用させるために、それに対して何ものかを連結しなければならない。褒美をやるという約束や苦痛を与えるという威嚇が使われるのである。」(中略)「教育は将来のために準備すべきかどうか、ということが問題なのではもちろんない。教育が成長であるならば、それは現在の可能性を次々と実現して行き、そうして、個人が後に起こる必要をうまく処理するのにいっそうよく適したものになるようにしなければならない。」とデューイは主張する。ジョン・デューイ『民主主義と教育(上)』(1916年)松野安男訳 岩波文庫 1975年 p.95

3) 吉本均は、教授行為と子どもの能動性について「授業過程における子どもの知的能動性とは、まさに、教材と教授者と学習者との間における矛盾の転回点だ、ということが出来るわけである。子どもたちの思考と表現にむかっの教師からのゆさぶりなしには、決してこれらの能動的活動は生まれえないからである。子どもたちの『内的矛盾』を刺激し、激化する教授指導のあり方が求められる」と説明している。吉本均『学習集団の指導技術』吉本均著作選集3 明治図書 2006年 p.38。

とともに適切に表現することなどが大切である」<sup>4)</sup>と、文部科学省発行『解説書』は説明し、生徒たちの主体的な学習を指導することの重要性を強調している。しかし、「主体的」な学びの姿が具体的に説明されることはない。

そこで、筆者は、主体性については、2つの側面があると仮定して授業実践に臨む。その1つ目は、「生活知」を社会科の学習内容を活用して、社会科的に捉え直すことである。生徒が日常生活上で獲得してきた「生活知」は、彼の体験から学び取られた「主体的」なものであり、生活に根ざして形成された文脈の上で強固に陣取っている<sup>5)</sup>。したがって、一人ひとりの生徒が自分の日常体験から抱えている「素朴概念」と社会科学的な知見とを突き合わせて、新たな概念を獲得することを「主体的な学び」と考えることができる。

2つ目は、生徒の学習活動や成果が「主体的な学び」と言えるのは、当該生徒が、学んだことを踏まえつつ、教員や周りの生徒たちに対して「独創的」あるいは「創造的」な立場に立ち、「自分はこう考える」と意思決定できる状態になる<sup>6)</sup>ことである。

この点に関して、吉本均は「主体というものは、他の主体と向かい合い、『私——汝』という応答関係においてはじめて成立するのである」と言い、「主体と主体とが向かい合い、応答し合うことの技術として、授業の仕事は確立されなくてはならない」<sup>7)</sup>。そして、生徒の主体性を引き出すためには、教師は生徒と対面しなければならない。生徒たちと対面して生徒の「生活が背負いこんでいる苦しみ、悲しみを共有、共感できる教師に対してのみ、はじめて、子どもたちは、『私』を語る」<sup>8)</sup>と、授業の構造と子どもたちの感性との関わりの大切さを、吉本は主張する。

まず、生徒たちの一人ひとりが学習主体として、自らの意思決定や態度形成できる枠組みが必要である。そもそも人が主体になるためには、一方の主体に対して、他方の主体は独立していなければならない。教師の指導内容を無批判に受容するだけであれば、生徒は客体でしかない。そう考えると、生徒たちが、教師の指導内容から一旦解放される学習場面が必要になるであろう。なぜなら、「主体性」を確立するためには、教師の指導に触発されながらも、「指導された内容」に対して、独立した人格として批判的あるいは創造的に「評価できる立ち位置」にいてこそ可能になるからである。また、生徒の批判的な態度が受容されるだけでなく、積極的に評価される枠組みがなければ、その学びは水泡に帰すであろう。

これらの枠組みの実現には、教師主導の一斉指導だけではなく、生徒同士で直接的に学び合える学習空間が必要である。それが、「グループ学習」を積極的に取り入れる理由である。

ただし、このことは、一斉指導の有用性を否定するものではない。生徒同士の学力格差を調整し、学力格差を学びのための資源に再構成<sup>9)</sup>するためには、教師主導の指導が必要である。

なお、「グループ学習」から、主体的な学びが必然的に導かれるものではない。主体的な学びを促すために重要なことは「子どもたちの意識のなかに矛盾をひきおこし、それをむしろ尖鋭化

4) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』2008年 p. 68

5) 「子どもたちの日常経験やそれに基づく実感に裏打ちされ、主体的に構成された『日常知』や『生活知』は、借り物ではないきわめて強力な確信を形成している」。これを「素朴概念」という。田中耕治『教育評価』岩波書店 2008年 p. 117。

6) 小原友行「社会科でこそ育成する『思考力・判断力・表現力』」小原友行編著『「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン』明治図書 2009年 p. 13。

7) 吉本均『ドラマとしての授業の成立』明治図書 1982年 p. 47

8) 前掲 吉本均『ドラマとしての授業の成立』 p. 58。

9) 吉本均は『『やる気』の子と『やる気のない』子、『早くできる』ものと、『まだできない』ものとの分裂、落差が存在する。(中略) 落差は、『困ったこと』なのではなくまさに発展の原動力なのである」と言う。前掲 吉本均『ドラマとしての授業の成立』 p. 25

させていくことで自己運動＝活動としての学習を開始させていく」<sup>10)</sup>教師の指導である。そこでも、教師の学習集団への意図的な働きかけが必要なのである。

生徒の主体性を導きやすい学習場面は、矛盾に直面する場面だと経験的に知られている<sup>11)</sup>。その矛盾に感性が揺さぶられときに、生徒たちは問題を自分の問題として捉えるようになり、対立を乗り越えようとする主体的な学習意欲を見せる。そのような場面を設定・計画できるかどうか、授業成立の鍵を握っていると言っても良い。

### (3) 知識獲得を最終目標に据える授業への疑問

アクティブ・ラーニングの代表的な授業法として、問題解決型学習が紹介されている。問題解決型学習の授業展開の概略を整理すると、授業の冒頭に学習問題を把握させて、予想(仮説)を立てさせ、追究させ、確かめ(検証)させるパターンが主流である。この手法では、授業の導入段階で、当該時間あるいは単元を貫くような「本質的な問い」が必要になる。

大抵の場合、問題解決型学習の授業は、知識の獲得を授業のゴールに据えている。そのために、この方法を採用する授業では、知識獲得で授業が閉じられる<sup>12)</sup>。たとえ、授業のゴールを深い理解においたとしても、より深いところに疑問を残すような、つまり学習者が「もっと深めたい」と思うような授業の終わり方ができない<sup>13)</sup>。

さらに、その授業の中で行われた思考や判断の学習も、知識獲得に吸収されてしまう。知識内容を理解させるために思考させる傾向が強いからである。そのために、獲得した知識を活用する場面は想定しにくくなる弱点を保有している。結果的に、知識獲得をゴールに据える授業法では、授業の後で生徒たちが日常の社会的な問題に当てはめたり、解決する手立てを考えようとする際に社会科の授業で学んだことを活用しようとすることはきわめて困難になる。

「なぜ」を軸に組み立てていく指導展開は、検証学習、探究学習、発見学習においても見られるが、これらの授業法では、その授業や小単元の導入段階で「本質的な問い」<sup>14)</sup>を提示する。この手法が科学的な研究法と同様なアプローチだという主張には一理あるが、果たして予備知識のない中学生に、授業の冒頭に単元を貫くような「本質的な問い」の意味を理解することが可能なのであろうか。筆者が400時間ほどの授業を観察してきた経験<sup>15)</sup>から言うと、これには相当な無理があるという印象を持っている。

しかも、仮説・検証型の学習では、教科書を授業の冒頭に読ませることはない。教科書を生徒が先に読むと「正解」がすぐにわかるからである。仮説・検証型の学習は、教科書の記述に論拠

10) 前掲 吉本均『ドラマとしての授業の成立』 p. 157

11) 岩田一彦は「生徒は既習事項と矛盾する事実と直面した時、なぜ疑問をもつ。既習事項が生徒の生活体験と結びついた納得した知識となっている時ほど、それと矛盾する事実と直面した時、明確な問題意識が生じる」と言う。岩田一彦編著『地理教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書 1984年 p. 57。

12) 知識獲得を終端に据えると「答えで終わる」授業になる。「答えで終わる」授業が「落ちこぼれ」を作り出すことになると吉本均は警告する。そして、吉本は「答えではじまる」授業が、多くの子どもを参加させ、子どもたちが学びの主体として成長することを可能性に満ちた授業展開だとする。吉本均『ドラマとしての授業の成立』明治図書 1982年 p. 56。

13) 中間項の理論を提唱する片上宗二は、『問題解決学習』の社会科授業は、『問いかけ主導型』とはいっても思考のワンウェイ型で、しかも知識の成長ではな」と警告している。片上宗二『社会科授業の改革と展望』明治図書 1985年 p. 109。

14) 「「本質的な問い」は、論争的で探究を触発し、様々な文脈で活用できるという特徴のある問いである。単元を越えて繰り返し現れるような問いであり、学問の中核部分に位置する問いである。また、生活との関連から「だから何なのか？」が見えてくるような問いでもある。「本質的な問い」を問うことによって、個々の知識やスキルが関連づけられ総合されていく」。西岡加名恵「「逆向き設計」論にもとづくカリキュラム編成」『教育目標・評価学会紀要』第17号 2007年 p. 18。

15) 筆者は、2011年度～2014年度の4年間に、尼崎市教委の授業改善アドバイザーとして尼崎市内の中学校の社会科の授業を延べ400時間以上観察し、授業方法について助言した経験を持つ。

を求めることが多い。そのために、仮説・検証型の学習では、予想や仮説を検証する最終段階になって、「ええい。これが目に入らぬか」というような雰囲気や権威的に「証拠」として教科書が示されることになる。そもそも、複雑な要因から成り立つ社会問題事象の解決法を、教科書や資料集のような限られた情報で「検証」できるのであろうか。疑問が残るところである。

一方で、授業の冒頭に「本質的な問い」を提示する方法に対しては、「社会科の授業は、子どもの思考の往復運動を保障し、知識を少しずつでも成長させていけるように組み立てられなければならない」と懐疑的な立場に立つ学説もある<sup>16)</sup>。

導入段階で教科書内容を理解させて、**共有知(暗黙知と表現されることもある)**<sup>17)</sup>を形成すると比較的スムーズに多くの生徒を参加させることができる<sup>18)</sup>。その後、疑問を発展させて、徐々に「本質的な問い」にたどり着いていく展開には無理がない。特に、尼崎市のように文化環境的に厳しい条件下で暮らす生徒が多い地域では、生徒間の基礎学力に大きな格差があるだけでなく、教科書内容とレディネスとの距離が開きすぎている傾向が強く見られる。そのような状況下では、授業の冒頭での「ゆさぶり」は非常に高いリスクをはらむのである。

#### (4) 「活用する力」を育てる「思考の往復運動型」の授業展開

筆者は授業の目標に、遠い目標と、身近な目標、そして中間の目標の三段構えの設定をする。

時々、遠い目標を見せながら、身近な目標を一つ一つクリアさせていくような教材と発問の繰り返しで、「わかること」と「わからないこと」の間を往復運動をさせて、次第に遠い目標(教科や単元を貫く本質的な概念の獲得と、現実世界への適応可能性)への到達を目指すのである。

最も遠い目標は、**関心・意欲・態度**を学習後に高めることである。「活用する力」は最も遠い目標と身近な目標(知識・理解)の中間に位置する目標である。そして、「活用する力」を実現するためには、身近な目標(知識・理解)を獲得する過程に、「**生活の論理**」と「**教科の論理**」の双方を組み込み、**リアルな場面**での獲得を計画することが必要だと筆者は考えている<sup>19)</sup>。

筆者の経験上、教科体系中心の教育計画だけでは、生徒の主体的な学習態度を期待するには無理がある。少し長い引用になるが、東井義雄の実践を参考に、その必要性を整理しておく。

東井義雄は、「国語には国語の体系がある。算数には算数の体系がある。そのすじ道を見失って国語の力、算数の力を育てることはできない。各教科がそれぞれに持っているその教科の体系、それを一段一段のぼっていかないと、子どもの力は育たない。この、教科の段階の原理、これを私は、私流に『子どもの太り方の教科の論理』と呼んでいる。しかし、この論理を踏みはずしさ

16) 前掲 片上宗二『社会科授業の改革と展望』 p. 108。

17) 岩田一彦は暗黙知の教育の必要性について、現代社会の暗黙知の崩壊が社会科の授業の成立を危機に陥れていることを踏まえて、「社会全体で教養知・暗黙知を形成する場と時間を確保する努力が欠かせない」と警告する。岩田一彦『言語力』をつける社会科授業とは 岩田一彦・米田豊『言語力』をつける社会科授業モデル 明治図書 2008年 p. 21。

18) 片上宗二も「教科書を導入段階で生徒に読ませると、調べてみたいと疑問が生徒に起きてきやすくなる」と言う。前掲 片上宗二『社会科授業の改革と展望』 p. 122。

19) ジョン・デューイは「子ども立場からみて、学校における大きな浪費は、子どもが学校のそとで得る経験を学校そのものの内部でじゅうぶんに、自由に利用することがさっぱりできないことから生ずる。しかも、他方において学校で学んでいることがらを、日常生活に応用することができないのである。これは学校の孤立——生活からの学校の孤立である。(中略)かくして、学校は、この日常の経験を利用することができないので、学校の教科にたいする興味を子どもにおこさせるために、手を変え品を変えて苦心努力している」と1899年に既に述べている。ジョン・デューイ『学校と社会』(1915年)宮原誠一訳 岩波新書 1957年 pp. 90-91。

そして、そのような「伝統的な学校へは子どもは健康な身体と多かれ少なかれ気乗りのしない精神をもってやってくる。もっともじつをいえば、子どもは身体も精神も持ってこないのである。子どもは精神を家へおいてくる。なぜならば学校ではそれを用いる途がないのだから」と、日常生活の経験から切り離された教科の授業に対して鋭い指摘をしている。前掲 ジョン・デューイ『学校と社会』 pp. 97-98。

えしなかったら、子どもは、どんどん太っていく、というものではないようだ。(中略、一人の児童のつまずきを例にして)その道を、がむしゅらに押し進もうして、私は失敗した。その原因はどこにあったか。(中略)『教科の論理』をたどったことがまちがいであったのではなくて、『教科の論理だけ』をたどったところに誤謬があったのだ」。(中略)「これを私は『子どもの太り方の生活の論理』と書いて来ている。『生活の論理』のことばも『教科の論理』ということばとおなじく、どこか変で、気になるが、子どもというものは、子どもの生活の階段を越えては、絶対、太れない」<sup>20)</sup>と言う。さらに、東井義雄は、社会科の学習に関して、小学生が「生活の論理」を通して知ってきた「私の中の日本」を、5年生の「地理」や「歴史」の学習を通して、小学生は「教科の論理」で整頓し直して獲得すると実践的に紹介している<sup>21)</sup>。

現代の学校教育で、学ぶことの目的や意味を学習者が実感しにくいのは、現代の学校教育が教科制をとり学習内容が分化していて、教科カリキュラムが現代の学問の体系に基づいているからである。「逆にいえば、近世の学習の場と違って、教科のカリキュラムが、学ぶ側の視点からは構成されていない」ことが要因だと、辻本雅史は歴史教育学の立場から指摘する<sup>22)</sup>。

これらの指摘から学ぶと、単に、生徒を引き込む教材構成だけではなく、教育計画に「生活の論理」と「教科の論理」を往復できるような枠組みが必要である、ということになるであろう。

以上の考察から、筆者は、分かることから進める「思考の往復運動型」<sup>23)</sup>の授業法を基本的枠組みとして採用する。「思考の往復運動型」の授業は、次のような流れを基本的な展開とする<sup>24)</sup>。

- ① 導入(学習内容を受け止めさせる、はじめに生徒たちに点的知識(キーワード)を保障する、事実を教師が伝えることで、どの生徒にもわかることを冒頭に形成する)
- ② 展開(「わかること」と「わからないこと」の繰り返し、発問で思考を深める)
- ③ 終末(知識を閉じるのではなく、学んだことを前提にしてさらに疑問が残るような、開かれた終わり方(オープンエンド))…授業後に関心・意欲・態度が高まることを期待する。

## (5) 学びを定着させる方略を授業展開に組み込む

実際の教室には、ADHDやアスペルガー、あるいは広汎性発達障害(自閉症)の障害をもつ生徒たちがいる。彼らの多くに共通する事実は、変化に弱いということと、ワーキングメモリが小さいということである。これらのことを視野に入れると、可能な限り同じ授業パターン(展開順)が必要であるし、授業目標などの重要なことは記憶の手がかりを常に掲示しておく配慮が必要になる。これらの環境整備は、健常者にとっても効果的な学習支援になる<sup>25)</sup>。

さて、学習内容を定着させるには、生徒たちの集中力を高め、繰り返すことが効果的であるこ

20) 東井義雄『村を育てる学力』東井義雄著作集1所収 明治図書 1972年 pp.100-101。

21) 前掲 東井義雄『村を育てる学力』pp.101-103。

22) 辻本雅史『学びの復権』岩波現代文庫 岩波書店 2012年 pp.199-201

23) 「思考の往復運動型」は大きくは2分される。その1つ目は「問いかけ主導型で思考の往復運動型」であり、2つ目は「対象受容型で思考の往復運動型」である。それらは共に「中間項の理論」を取り入れた授業展開法である。前掲 片上宗二『社会科授業の改革と展望』 p.108。

24) 前掲 片上宗二『社会科授業の改革と展望』 pp.126-133。

25) ワーキングメモリは、3つの構成要素が結びついたシステムである。それには、言語的情報を保持する短期記憶、視空間的情報を保持する短期記憶、注意をコントロールし、構成要素を調整する中央実行系が含まれる。S.E. ギャザコール/T.P. アロウェイ著 湯澤正通/湯澤美紀訳『ワーキングメモリと学習指導』北大路書房 1991年 p.15。

ワーキングメモリに負荷をかけすぎない授業計画が、ワーキングメモリ容量の少ない生徒たちだけでなく、他の生徒たちの学習も効果的に支援する。視覚教材の利用や学習内容の構造化と、学習内容のリハーサル(繰り返すこと)が特に重要である。同書pp.59-60、p.79、p.81。

とについては異論がないであろう。そのために、宿題を課してドリルを繰り返したり、授業の中でミニテストを実施する実践が多いのが実態である。その場面では、問題解決学習や、仮説・検証授業などの理想はかすんでしまい、断片的な知識習得のみが事実上強調される。その結果、生徒たちに残る社会科授業への印象は「暗記教科」でしかなくなる。

では、本質的な学びを追求しつつ、この弊害<sup>26)</sup>をクリアーする仕掛けを準備することは可能なのか。それは、授業展開中に、生徒の集中力を高める場面をセットしつつ、学習内容を繰り返すシステムを構築することで実践可能になるであろう。

筆者が取り組んできた授業展開では、読む・書く・聞く(聴く)・話す・整理する・考える・発表する・評価する「活動」を生徒たちに求め、同じ学習内容を繰り返すように仕掛けている。

筆者の基本的な授業展開は、次のような展開順である。

- ①生徒の教科係のリードで教科書のマル読みをする(一人の生徒が句点(。 )まで朗読する。一文の朗読が終わると、次の文を、別の生徒が続けて朗読する)(全体・個人)。**【読む・聞く】**
- ②教科書の記述内容を教師が簡潔に説明する(全体・共有知の形成)。**【聞く】**
- ③キーワードだけで構造化した板書。(全体・学習課題のイメージ・マップ化)。**【書く】**
- ④発問、教科書と教師の用意した資料とを比較する(全体・個人)。**【整理する・考える】**
- ⑤発問を受けて、事象と事象の関係を考える(全体・個人)。**【考える・聞く】**
- ⑥発問を受けて、グループで話し合う(グループ)。**【話す・聴く・発表する】**
- ⑦学級の全グループの意見を比較する(グループ)。**【発表する・聴く・評価する・書く】**
- ⑧ノートに自分の意見をまとめる(時間がないときは宿題)(個人)。**【整理する・書く】**

子どもは、子どもから学ぶことを忘れてはならない。教師の言葉の意味が生徒たちに正しく伝わることは殆どない。生徒たちには発達段階的にも、生育した文化環境的にも、言語獲得に格差がある。そこで、大人の言語を子どもの言語に翻訳できる生徒を、学習のリーダー(資源)として活用すると、生徒同士の学び合いが起こり、教師の伝えたいことが伝わりやすくなる。教育内容のレベルを下げるのではなく、リーダーの活躍場面を設定することこそ、教師の指導力である。ただ、実践上で留意すべきことは、学習のリーダーを学級集団の中で孤立させないことであり、彼らを守る仕掛けが必要である。リーダーに対する周囲の嫉みを未然に防止し、どの生徒も共に成長する枠組みを準備する必要があるのである。筆者は、社会科通信を発行し、その紙面で多くの生徒を明示的に高く評価し、リーダーを少数派にしない工夫をしている。

## 2 「戦時下の人々」の授業実践

### (1) 生徒の現状

校区的に厳しい家庭環境で育ち暮らす生徒たちが多い。母子家庭や父子家庭も多い。生活保護

---

26) ジョン・デューイは知識習得だけを目的にする授業に対して警告する。「たんに事実や真理を吸収するということなら、これはもっぱら個人的なことであるから、きわめて自然に利己主義におちいる傾向がある」と。その理由は「たんなる知識の習得にはなんら明白な社会的動機もないし、それらが成功したところでなんら社会的利得もない。実のところ、成功のためのほとんど唯一の手段は競争的なものであり、しかもこの言葉の最も悪い意味におけるもの一すなわち、どの子どもが最も多量の知識を貯え、集積することにおいて他の子どもたちにさきがけるのに成功したかをみるために復誦ないし試験を課して、その結果を比較することである。じつにこれが支配的な空気であるから、学校では一人の子どもが他の子どもに課業のうえで助力することは一つの罪になっているのである」と言う。100年前に、デューイは、学校における知識習得偏重主義が、子ども間の競争主義を招来し、子どもたちの社会性を育む上で阻害する要因になると指摘していたのである。前掲 ジョン・デューイ『民主主義と教育(上)』 p. 28

世帯や支援対象世帯の割合は合計で40%を超えており、教育に対する意識の低い保護者も多い。

全国学力調査や市教委実施の学力調査などの結果も芳しくないが、生徒たちは明るく、まじめな生活態度で学校生活を楽しんでいる。荒れた歴史を持つとは思えない程現在は落ち着いている。

筆者は2016年4月に着任し、中学校3年生の2学級の授業を受け持った。どちらの学級でも最初の授業で、生徒たちの様子を大づかみするために、社会科の授業に対する意識調査を行った。

その調査で、社会科(歴史的分野)に対して、「きらい」ないし「ちょっときらい」と回答した生徒が過半数を超えた(55.8%)。そこで、教室で生徒たちと対話をして確認すると、嫌いな理由が「暗記教科」だからという回答が多く返ってきた。社会科に対する意識が「知識獲得」に偏っている様子がうかがえた。「活用する力」を生徒たちは意識できていないのである。年度当初に、授業実践上の具体的な課題が明確になった。

| ① 社会科(歴史的分野)は好きですか？ |       |           |           |          |      |
|---------------------|-------|-----------|-----------|----------|------|
|                     | 1 きらい | 2 ちょっときらい | 3 何とも言えない | 4 まあまあ好き | 5 好き |
| 4月調査                | 32.8  | 23.0      | 16.4      | 24.6     | 3.3  |
| 7月調査                | 13.6  | 15.3      | 25.4      | 32.2     | 13.6 |

| ② GLT(グループ・ラーニング・タイム)は、社会科の学習に役立っていると思いますか？ |          |           |           |             |        |
|---------------------------------------------|----------|-----------|-----------|-------------|--------|
|                                             | 1 全く思わない | 2 あまり思わない | 3 何とも言えない | 4 なんとなくそう思う | 5 そう思う |
| 4月調査                                        | 3.3      | 13.1      | 26.2      | 31.1        | 26.2   |
| 7月調査                                        | 1.7      | 8.5       | 23.7      | 33.9        | 32.2   |

一方、グループ学習に対しては好意的に受け止めていた。本校では、全校的にグループ学習を推進するために、G L T (Group Learning Time)と命名して取り組んでいる。グループ学習が学力向上に効果的に機能するかどうかは、取り組み方に左右されるが、学習と結びつけてとらえている生徒が過半数を超えていた(57.3%)。生徒たちのこの肯定的な反応は、多くの教科でも実践されている影響もあると思われる。ただ、4月当初は、グループ学習はスムーズに進まなかった。

## (2) 授業展開の概要(教材と発問を中心に)

### ① 時間配当と教育目標

単元「第二次世界大戦と日本」の構成(全5時間配当として、4つの小単元で構成する)。

1 時間目：第二次世界大戦の始まり

2 時間目：太平洋戦争の開始

3・4 時間目：戦時下の人々(本時) … 4 時間目は、グループ学習で学びを深める。

5 時間目：戦争の終結

単元全体の教育目標は、「第二次世界大戦の原因や概要について説明することができる。あわせて、ヨーロッパとアジアの動きと日本の動きとを、相互の関連について対比しながら説明できる」ように学ばせることである。

本時(3・4 時間目)「戦時下の人々」の教育目標として、次のように設定する。

知識・理解：戦争の長期化とともに国民生活が破綻していく様子を説明できる。

資料活用技能：兵士の数の推移を示す統計資料、国家総動員法下の写真などから、戦時下の様子を読み取ることができる。

思考・判断・表現：長期化した戦争のために、多くの若者が兵士に動員されたために、生産力と消費のバランスを失い、軍需物資だけでなく日常品まで不足するようになったことを、客観的な根拠に基づいて表現することができる。

関心・意欲・態度：戦争と平和な暮らしについて具体的に対比したり、自分が戦時下に暮らすと仮定した場合に、自分の立場を主体的に追究する姿勢を形成する。

## ② 教材と発問

第一次世界大戦を指導した際に、3,751万人の未曾有の戦死者を出した世界大戦だったことを統計資料で扱った。しかし、そのときの生徒たちの反応は無表情であった。数値のような抽象化された教材から、人々の苦しみや悲慘さを感じるとれるほどの学力を生徒たちは持っていなかった。1万人の死よりも、1人の具体的な死の場面の方が、生徒たちの心は揺れるのである。

そこで、第二次世界大戦の悲慘さを伝える場面として「戦時下の人々」を選択し、戦時中の食料問題を、「戦時下の人々」の主たる教材に投入した。食料については、生徒たちにもある程度の共有知がある。生活感覚とも密接なので感性が働きやすい。感性が働くと、生徒は主体的に考える契機に出会う可能性が高まるであろう、と期待したのである。

教材の提示方法は、プロジェクターと紙媒体の「社会科通信」である。プロジェクターによる教材提示は、生徒の興味を引きやすいが、消失する性質を持つ。それに対して、紙媒体は生徒の手元に残るので記憶の手がかりを残せる。両者の長所と短所を補うために同時併用している。

次に、筆者が本時「戦時下の人々」を指導するに際して、準備した教材と発問を時系列で示す。

利用する教科書は、東京書籍『新しい社会 歴史』p.205およびpp.210～211である。

|                  | 教科書の教材<br>※ 図版は拡大投影                                                | 筆者の準備教材・器材<br>( )内は生徒の動き                                                              | 主な発問と指示<br>※ 詳細は割愛する                                                              |
|------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| 3<br>時<br>間<br>目 | 生徒の教科係が司会進行をして<br>◎教科書の朗読。                                         | (句点(。))までを一人ずつ朗読して、朗読のリレーをする)<br>教師は机間指導。                                             | 教科書の朗読後、本時の学習目標と内容の概略説明をする。                                                       |
|                  | ◎歴史地図「太平洋戦争の戦域」(前時の教材を再度利用する)(戦線の拡大を確認する)                          | ◎パソコン … プレゼンソフト<br>◎プロジェクター<br>◎大型の掛け地図 … 背面を利用してスクリーンとして利用                           | 日中戦争から、太平洋戦争へと広がった、戦場になった地域の広さを確かめておきましょう。                                        |
|                  | ◎衣料切符と米穀通帳<br>◎節約をうたえる標語「ぜいたくは敵だ」<br>※ 図版等は、原則的にプロジェクターを使用して拡大提示する | ◎「隣組」の歌(動画を見る)(明るい雰囲気曲風に驚く)<br>◎国家総動員法の条文・社会科通信(隣組が国家総動員法の配給制を支えた下部組織であったことを知る)       | 米穀通帳や「ぜいたくは敵だ」と「隣組」の歌の違いは、どこにありますか？ 政府は何をしたかったんだろうか？ 国家総動員法に何が定められているのだろうか？       |
|                  |                                                                    | ◎読み物資料・社会科通信「昭和初期の食料事情」(豊かな食文化の展開を知る)                                                 | 関東大震災後に屋台食堂が登場しました。どんな食べ物がありますか？                                                  |
|                  |                                                                    | ◎読み物資料「食料の確保と子どもたち」(ドングリやイナゴまでも食べたことを知る)<br>◎「飢え死にした兵士たち」(兵士も飢えたと知る)                  | いつ頃から、なぜ、食料が足りなくなったんだろう？<br><br>どうして兵士たちまで飢えることになったんだろう？                          |
|                  |                                                                    | ◎NHK教育hpクリップ映像「戦時下の暮らし」(短時間に編集しプロジェクターで投影・5分)                                         | 太平洋戦争が長引くと国民生活にどんな変化が起きたのかに注意し鑑賞してください。                                           |
|                  | ◎金属として供出された寺の鐘の写真                                                  | (家庭の鍋や釜、寺の青銅製の鐘まで供出されたことを知る)(鉄はアメリカから輸入していたことを思い出す)(満州の鉄や石炭があったのに、なぜ日本国内の生活必需品にまで資源を求 | なぜ、お寺の鐘まで供出することになったんだろう？ 家庭の鍋や釜まで供出しました。何に使ったのでしょうか？ 鉄や銅は日本ではあまり産出しない。どこから輸入していたの |

|                  |                                   |                                                                                                                                              |                                                                                                                                           |
|------------------|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                  |                                   | めたのか疑問に残った)                                                                                                                                  | でしょうか？                                                                                                                                    |
|                  | ◎出陣学徒壮行会の写真<br>◎工場で働く女学生の写真(勤労働員) | ◎出陣学徒壮行会の動画<br>◎尼崎市内の国民学校の勤労働員の写真(労働者不足に気づく)(労働者不足の原因を、すぐには気づけなかった)                                                                          | なぜ、兵役を猶予されていた大学生を戦地に送る必要があったのでしょうか？<br>なぜ、中学生が勤労働員されたんだろう？ (全体・一斉指導)                                                                      |
|                  |                                   | ◎統計資料「日本の陸海軍の兵力」(増大し続ける兵士数を読み取る)(兵士が工場や農村から召集されたことに気づき、続けて工場の労働者や農民の減少に気づく)(しかし、生産者が消費者(兵士)になり、消費者の増大が食料や日用品・軍需品などの不足に拍車をかけたことに気づくグループはなかった) | 日本軍の兵士は1939年に急激に増加し、その後も増え続けました。それと食べ物や工業製品の不足があります。それはどんな関係でしょうか？<br>グループで考えてください。<br>(グループ活動)<br>(価値対立がなく、因果関係だけを考える課題は難しい。グループ活動は沈滞した) |
| 4<br>時<br>間<br>目 | ◎集団疎開の写真                          | ◎尼崎市内の国民学校の集団疎開の写真<br>◎読み物資料「疎開先での食料探し」(未来の戦力を守るための疎開だったことに気づく)                                                                              | 空襲が激しくなると小学生は疎開させられた。どうして？<br>小学生は喜んで疎開したのでしょうか？ 親元から離れるってどんな気持ちなんだろう？                                                                    |
|                  |                                   | ◎読み物資料「集団疎開先での食事内容」(疎開先でいじめられたことに気づく)<br>(ここまで学級全体で学習)                                                                                       | 疎開先で歓迎されたのだろうか？予想してみよう。嫌われました。それはなぜですか？<br>(ここまでは一斉指導)                                                                                    |
|                  |                                   | ◎統計資料「近現代の日本の米の需給」(太平洋戦争前から米を植民地から輸入していたことを知り、食料輸送が止まると食料不足になることに気づいた)                                                                       | グループ活動です。<br>日本は米を自給できていたのでしょうか。統計表から読み取ってください。もし、植民地からの米が届かなかったらどうなりますか？                                                                 |
|                  |                                   | ◎グループ学習の課題「もし戦時中に生きていたら」<br>(グループで課題を選択した後に、個人で考える)<br>(自分で考えたことをノートにメモをする)<br>(グループで話し合う)                                                   | はじめにグループで課題を選択してください。<br>その後、個人で弟や妹に話す内容を考えてください。<br>次にグループで話し合います。<br>(授業時間がなくなり、グループ発表はできなかった)                                          |
|                  |                                   | ◎課題作文の課題を印刷した問題文と作文用紙                                                                                                                        | 今から、7分で課題をよく読んで作文を書いてください。                                                                                                                |

### (3) 「課題作文」で表現力を評価する

#### ① パフォーマンス課題と評価指標

一般的にパフォーマンスを評価する際には、評価基準(採点基準)を階層化したルーブリックにして示すことが基本的な手法である。その際のルーブリックは、作品の質の変化に注目して文章表記されている。そのため、評価指標の意図を読み解くことは、読解力の成長していない中学生にとって難しい。しかし、評価基準が生徒の学びを支援する方略であると理解すると、中学生にとって理解しやすい提示方法の方が有利である。

そこで、筆者の実践では、ルーブリック<sup>27)</sup>の最上位の評価指標を構成する評価項目を「部品化」して、生徒に示す方法を独自に行っている。

特に、パフォーマンス課題<sup>29)</sup>でも作文の場合は、知識内容の正確さ(正確な概念定義や使用法)や、深さ(複数の知識の関連を分析・総合・評価するなど論理的な記述)を確認すると到達度を測ることができる。しかし、学力は直線的に成長するとは限らず、活用する知識内容にバラツキが生じるので、予め活用する知識内容の階層を設定すると、学びを肯定的に支援する評価になりにくい。しかも、活用する知識内容の優先順位を、学校現場の教員が一人で決めるのは容易ではない。むしろ、シンプルに基準を定め、論点を正確に把握していることと、活用できている「知識・理解」や「資料活用技能」の数を加点法を採用しながら、カウントする方が实际的である。

## ② 本時の課題作文の意図

本時の終末に、学習状況を確認するため中に「作文」を書かせた。作文の課題は選択制で、制限時間は7分である。

いずれの課題も、「もし、自分が戦時中に生きていたら」という前提である。時期の設定は、太平洋戦争末期で空襲が始まりだした時であり、中学生の自分はいかにして生き延びるのかという難題への回答を、弟、妹に伝える形で考えさせた。生徒たちの感性を揺さぶり、困難な場面で学んだ知識を活用して、主体的な自分の意見を表現できるのかを試したいからである。

なお、表現を求める場合、名宛て人を明確にすることが重要な意味を持つ。メッセージの相手が誰かによって、伝達したい内容や表現方法も制約されるので、

### もし、自分が戦時中に生きていたら

【問題】 あなたが1944年(昭和19年)に生きています。そして、あなたは尼崎市に住んでいて、15歳です。そんな時、もしも、次のような場面にであつたら、あなたはどのように行動しますか。

次の課題①と課題②のうち、どちらかを選択して、作文を書きなさい。(10点満点)

【課題 ①】 国民学校(小学校)2年生の妹(8歳)が「となりのお兄ちゃん、畑に昨日までいてたやん。なんで、おらんようになったん? どこに行ったん? となりの家は農家やからお米あるんやろなあー。けど、ウチはなんで食べる米がないん? 私は毎日、いもばっかりでいやや」と泣いている。もちろん、あなたもお米のごはんを、しばらく食べた経験がありません。よくてサツマイモのはいった雑炊です。砂糖の配給も止まりました。あなたなら、8歳の妹にどのように説明しますか? あなたが、妹に話したいことを作文にしてください。

【課題 ②】 あなたは中学生です。中学校で勉強するのではなく、町の工場で戦闘機の部品を作る作業に行くように命令が来ました。この命令に従わなかったら、警察官が来て逮捕されてしまいます。仕事を休むと警察官が来ます。

そんな時に、国民学校(小学校)2年生の弟(8歳)に、住んだこともない氷上郡の農村に、集団疎開に行くように命令が来ました。弟は、家族と離ればなれになるから「いや」と言って、集団疎開に行こうとしません。あなたは弟にどのように説明しますか。あなたが、弟に話したいことを作文にしてください。

27) ルーブリック(rubric)とは、自由記述問題やパフォーマンス評価において用いられる評価指標(採点指針)のことである。「スウェーデンでは複数の観点についての評価指標を「マトリス(matris)」と呼ばれている」本所恵「スウェーデンの全国学力テストにおけるパフォーマンス課題」『教育目標・評価学会紀要』第19号 2009年 p.26。

西岡加名恵はルーブリックについて次のように説明する。「自由記述問題やパフォーマンス評価においては、成功の度合いに幅があるため、○か×かで評価することが不可能である。そこで用いられる評価指標(採点指針)のこと」であり、「ルーブリックは、成功の度合いを示す数段階程度の尺度(点数やレベル)と、それぞれの点数やレベルで期待されるパフォーマンスの質を規定する基準(criteria)を説明する記述語で構成される」。西岡加名恵「総合と教科でポートフォリオを活用する」宮本浩子・西岡加名恵・世羅博昭『総合と教科の確かな学力を育むポートフォリオ評価法』日本標準 2004年 p.203。

28) 田中耕治「ルーブリックは何よりも生徒たちにとって学習活動や自己評価の指針としての役割を持つ」と言う。田中耕治『教育評価』岩波書店2008年 p.144。

29) 「パフォーマンス評価は、生徒に現実の世界からの挑戦や問題を模した課題を与えることで、『真正性』を教室にもたらそうとする。(中略。そして、)パフォーマンス課題はアクティブな課題」である。ダイアン・ハート著 田中耕治監訳『パフォーマンス評価入門』ミネルヴァ書房 2012年 pp.54-55

思考を焦点化しやすくなるからである。また、多くの生徒は短時間であれば集中力を維持できる。表現するために選択した知識(内容と数)や、知識を統合する際の思考・判断の論理(分析・総合・評価など)及び、知識の活用の仕方(表現方法)に主体性が表れることを期待したい。

### ③ 本時の課題作文の評価基準(採点基準)

合計10点満点である。なお、論理矛盾があれば、その文章を評価対象にしない(0点)。

【課題 ①】の評価基準 … 次の論点1つにつき、2点を加点する(曖昧な表現は1点)。

- ① 隣のお兄ちゃんがいなくなった … 徴兵制について説明できる。
- ② 農家には米がある … 法律で個人的な売買は禁止されており、その農家が食べる米と、種粃(次の年に種としてつかう)以外の米は、政府が買い取る(食料管理法)。米はすべて国が管理する仕組みになっていた(国家総動員法)ことを説明できる。
- ③ 食料がなくなった … 国内で農作業をしていた若者、工場の労働者、商業などに従事していた人たちも兵士として戦場に行くと、食料の生産や輸送もとどこおる(停滞する)ことを説明できる(因果関係の説明)。
- ④ さらに、食料を生産していた人が生産しないで、消費者になることになり、ますます生産が減り、消費が増える(兵士は食料の消費者)ので、食料難が深まることを説明できる(因果関係の説明)。
- ⑤ ちなみに、当時の日本は、国内で消費する米の10%以上を植民地の朝鮮や台湾から輸入していた。植民地での徴兵や強制連行で労働人口が減り、植民地も生産力が落ちた。さらに、輸送船など船舶の不足などから、植民地の米が日本に届かなくなっていたことを説明できる(因果関係の説明)。
- ⑥ 説明する方法が具体的で、8歳の子どもに分かりやすく表現できている。

【課題 ②】の評価基準 … 次の論点1つにつき、2点を加点する(曖昧な表現は1点)。

- ① 工場に中学生が働きに出ることは、学徒動員とか勤労働員と言われた。工場で働いていた人達(労働者)が戦地に兵隊にとられたので、工場の生産が止まった。それでは、兵器がなくなり戦争を続けることが出来ないので、中学生を工場に「徴用」したことを説明できる(因果関係の説明)。
- ② これは、国家総動員法に基づいて「国民徴用令」(昭和14年7月8日勅令第451号)という天皇の命令(勅令という)が制定されたからである(実際には政府の独断)。天皇の命令に、逆らうことは許されなかったことが説明できる。
- ③ サイパン島が陥落して都市が空襲されるようになると、無差別の攻撃を受けるので、学童(小学生)でも殺される。学童は、戦力にならないからだけではなく、将来の日本を託すべき国の宝(戦力)だから疎開して生き延びなければならない。と考えられていたことを説明できる。
- ④ そこには、個人の生命は、個人のものではなく、国家・天皇のためのものであるから、勝手に失ってはいけないという思想があった(全体主義)ことを説明できる。この点に気づくことが出来ると、相当高い学力が形成されている。

- ⑤ 農村に行けば、いじめられることが予想でき(農村の少ない食料がさらに減るから)、対応策を説明できる。いじめの社会的な背景を明確に説明できる(因果関係の説明)。その上で、いじめを克服する生活の知恵と人権感覚が必要である。
- ⑥ 説明する方法が具体的で、8歳の子どもに分かりやすく表現できている。

#### (4) 生徒の表現力は育ったか(授業の評価)

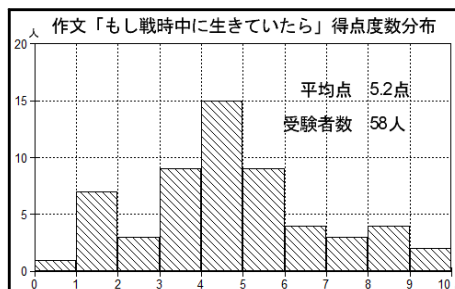
以下に、「作文」の分析を通して、教材の効果と授業の評価を試みたい。

受験者は、2学級で合計58人である(在籍生徒数は67人であるが、不登校生徒や当日だけの欠席者がいる)。

平均点は5.2点で、度数分布的には5点前後の作文が最も多くなっている。

作文を得点別に、4点未満(下位層と仮定する)、4点以上7点未満(中間層と仮定する)、7点以上(上位層と仮定する)の3階層に分けて、作文内容の傾向を分析する。そのことで、表現力を構成する学習内容やグループ学習の可能性を探りたい。

作文分析は、選択課題別にする。なお、各階層別に「作文答案」の代表作品を枠囲みで紹介しているが、誤字脱字が存在する。答案内容をそのまま再現したからである。



#### ① 課題①「徴兵令と食料不足」を選択した作文の評価

##### A 下位層の作文に見られる特徴

作文①A1は、徴兵令や徴兵制の文言を使わずに「戦争に行った」と兵士になったことを理解していることを宣言している。米の生産と消費の関係についてはほとんど理解できていないことが読み取れる。隣の農家が米を作っていたら自分たちに「分けてくれる」と考えているからである。その論理展開からは、商品流通や国家による食料管理についての意識を感じることは出来ない。

作文①A2は、徴兵令や徴兵制のことを意識していることが読み取れる。この作文の説得力が弱いのは、徴兵令や徴兵制という文言(キーワード)を使えていないことである。国家総動員法と食料管理法についても趣旨は知っているようであるが、キーワードが使えない。米が手に入らないことを政府の食料管理に根拠を求めているところに、この作文の特徴がある。生産者が消費者になったために国家全体で食料不足になったことまでには、視野が広がらない。また、砂糖が沖縄で生産されることは知っているが、砂糖の不足の要因として輸送手段の停滞に思考を広げることが出来ない。この作文は、因果関係を中学生が考えることの困難さを表している。

【①A1】 となりのお兄ちゃんは戦争に行ったんよ。となりのお兄ちゃんが戦争に行っていなかったら、多分米はもらえたはずやけど今はおらんからがまんしとき。サツマイモがなくなったらほかのごはんも食べさしてあげるからがまんしてサツマイモ食べとき。  
(採点結果:2点)

【①A2】 となりのお兄ちゃんがいけないのは、戦争に行ったからなんだ。ちゃんと妹に正直なことを伝えて本当のことを分かってほしい。自分が悲しみやつらいことをはらすことにもなるから！ 砂糖がとまっているのは沖縄が作るのをやめているから。お米は政府が戦争に勝つために保管して戦争に役立つために法律で決められているんだ。  
僕たちだけで、勝手に決められないんだよ。お兄ちゃんなるべくお米が食べれるように努力するから  
(採点結果:3点)

【①A3】 隣のお兄ちゃんは、国家総動員法って言う法律で、戦争に行ったんやで。お兄ちゃんは、戦争に勝つために、体力つけて、いっぱい食べなあかんやろ。しかも、お米も、全部作ったやつ食べれるんじゃないで。自分らがたべる分だけ残しといったほかは売ったりしてるんやで。砂糖もとまって芋たべれるだけありがたいで。  
(採点結果:3点)

作文①A 3は、隣のお兄ちゃんが兵隊になったことについては指摘できている。国家総動員法というキーワードを使っているが、徴兵令と混同するという大きなミスをしている。米が軍隊に供給されていたことをふまえて「お兄ちゃんは、戦争に勝つために、体力つけて、いっぱい食べなあかんやろ」と表現している。しかし、米が政府によって管理されていることを、理解しているとは読み取りにくい。

## B 中間層の作文に見られる特徴

作文①B 1は、応召と出兵を同様に扱っている。文章内容からは、兵隊に行ったと表現したい思いが読み取れる。米の不足についても、「国で決められている」と法による規制のみを書いていて、社会全体での生産不足までには視野が広がらない。ただ、砂糖が国内生産がわずかで大半を輸入に頼っていたことを理解している。しかも、食料全体が不足していることをふまえて雑炊の有り難さを説明している。これは、食料不足と雑炊をセットにした教材提示の効果であろう。

作文①B 2は、徴兵制の意味を正しく理解していることを説明している。また、徴兵を拒否できない雰囲気をつきやすく説明できている。米の不足については、政府の食料管理による自由売買が禁止されていたことだけに論拠を求めている。しかし、米不足の原因である社会的な生産量の不足にまで思考は及んでいない。この作文は、農村の若者が召集され生産力が落ち込んだことを理解することは高度な思考を要求するレベルであることを示している。

作文①B 3では、兵隊になったことについての説明はあるが、徴兵制・徴兵令という文言は使用されていない。米の流通を政府が管理したことの説明はこれまでの作文と同様である。しかし、この作文は、過大な徴兵によって農民の不足が生じ、農業生産の落ち込みを招いたことにまで話題を発展させている。さらに、断り書きを入れ、農民が兵隊に応召したことへの敬意を払い、兵隊が悪い印象を持たれるべきではないという立場を明確にしている。作者の立場からは、兵隊を召集した政府に責任があるということになるのであろう。

## C 上位層の作文に見られる特徴

作文①C 1は、となりの兄ちゃんが兵隊になったことを明確に伝え、米が不足するのは農業生産人口の減少が原因だと理解した上で表現している。さらに、食料不足になった時代には代用食品としてカボチャが盛んに栽培されたことも押さえている。「お国も今、厳しいときだ」と表現すべきところを「お国も今、激しい」と漢字ミスはあるが、意図は伝わってくる。幼い子どもに

【①B1】 となりのお兄ちゃんは普通にいなくなったんじゃないで戦争に出兵したからいなくなった。

となりはお米を作っているけど、国で決められているから、となりもお米を食べていないから うちもとなりも一緒にやと教えてあげる。

砂糖も、外国から輸入していたけど、今はできないからサツマイモのはいった雑炊で我慢してほしいと説明する。今はサツマイモのはいった雑炊があるだけましやから我慢してと説得する。 (採点結果:4点)

【①B2】 まず、畑で働いていた兄ちゃんがいなくなった事については「徴兵制」という国から兵士になってくれと言われたら兵士になって戦場行かないといけなくなる制度のせいなんだよ。もし逆だったら日本国民じゃないといわれて差別されるんだよ。だから、お兄ちゃんは国からの指示に従って兵士になりいったんだよと教えます。

次に米が食べられない事については「農家は米を作る事が出来るだけで、米を売ったりする事が出来ないんだよ。農家を作った米等は全て国が管理しているから、自由に売ることが出来ないんだよ」

(採点結果:6点)

【①B3】 「となりのお兄ちゃんは国のために兵隊さんになったんやで。おとなりさんは農家やけどお国の人たちによって管理されてるから私たちと同じくらいやで。となりのお兄ちゃんみたいに、最近は兵隊さんになる人が多いから米を作る人が減ってきてる。あんただけじゃなくみんな幸いんやから、ちょっとガマンしいや。そうしたら兵隊さんががんばってくれて今より幸せになるよ。」と一から説明します。前半の文だけだと、兵隊の人達がただ米を消費しているだけで妹の兵隊への印象が悪くなってしまうので、あくまで「お国のために」を覚えさせるような説明にします。 (採点結果:6点)

伝えようとして、表現に工夫している様が関西弁の口語文に現れている。

作文①C2は、C1の作文と同様に徴兵令・徴兵制には文言的には触れていないが、20歳で兵隊に召集されたことをふまえていることが分かる。さらに、農業人口の減少が農業生産の減少を招いたこと、当時はサツマイモの栽培が盛んだったことをふまえて記述している。「戦争はつらい。みんな、いやだと思ってる」と、戦争への否定的な立場に立っていることを明確に表している。重ねて幼い子どもへのメッセージとして「大切な人が死ぬのはつらいし、悲しいけど みんなそれでもがんばって生きているよ。だから、ぼくがせんそうに行って死んでも、しっかり生きろよ」と、自分自身もやがては召集され戦地に赴くかもしれないと、危機感を持ちながら、妹には、例え一人になっても生き延びてほしいと語りかける臨場感と主体性が表現されている。

作文①C3は、徴兵制についての正確な説明、兵役の義務という文言も使用できている。戦場に出ると「もう帰ってこないかもしれない」と死に直面している状況を描くことに成功している。さらに、農家の米が政府に管理されていて、農家でも自由に処分できなくなったこと、多くの労働者が徴兵されたため生産力が落ちて食料不足・物資難に陥ったことも説明できている。戦前から日本が植民地から米を輸入していたことなど、統計で学習した内容も反映させることができている。ただ、この作文が砂糖をフィリピンから輸入していたと記述しているのは、大東亜共栄圏の資源を学んだ際に、フィリピンの資源に砂糖があったことを覚えていたのであろう。当時の日本は植民地の台湾から砂糖を輸入していたことを、学習の中で強く触れなかった。そのために不正確な記述になっている点は指導者の筆者のミスであった。

なお、この作文から「情感」が伝わってこないのは、あまりにも多くの事実を客観的に表現した故であろうと思われる。

#### D 課題①「徴兵令と食料不足」作文における学習内容とグループ学習の可能性

課題①「徴兵令と食料不足」作文の全体的な傾向として、因果関係を記述出来ない作文が多いことが見えた。これが上位層の作文の頻度の少なさに現れている。

国内の食料不足について、教科書の記述だけを頼りに学ぶと、政府による管理及び配給制度の停滞が原因のように読み取れる。しかし、学説上の通説は、国内や戦場で軍需物資や食料が不足

【①C1】 となりのお兄ちゃんはお国のために兵隊さんになって戦いにいってんねん。それに、米が食べられへんのも、兵隊さんに行く人が増えて、米をつくる人が減ったからやで。

それに 今はお米が食べられへんくても、カボチャがあるし 1つでも食べれるものがあるだけでも感謝なあかんねん。お国も今、激しいねんやから、わがまは ゆったら あかんねん。

お国が勝つためにも 少しの しんぼうやねんから、兵隊さんがんばってもらよう応援しよ。 (採点結果:7点)

【①C2】 となりのお兄ちゃんはね、20歳になっていたから、ぼくたちのために、他の国と戦いにいったの。

農家は国にしか得ることができないからもらえないんだ。農作業をしている人も、戦争にいているから、食べ物がどんどんへっているんだ。だから芋でがまんして。他の人はみんながんばっているから。戦争はつらい。みんな、いやだと思っている。でも、もんくを言わずにがんばっているの。だから、これから、いやなことがいっぱいあると思う。でももんくいわずにがんばろう。

大切な人が死ぬのはつらいし、悲しいけど みんなそれでもがんばって生きているよ。だから、ぼくがせんそうに行って死んでも、しっかり生きろよ。 (採点結果:8点)

【①C3】 隣のお兄ちゃんは、お国のために兵に出された。満20歳以上の男子は、徴兵制で、兵役の義務を負わなければならない。もしかしたら、もう帰ってこないかもしれない。

隣は農家だけど、お米の個人的売買は禁止されていて すべて国に管理されている。だから、隣もお米があるわけじゃない。今、日本は食料不足だ。たくさんの若者が、徴兵制のせいで兵に出された。そのため、労働者の数が減り、生産力が落ちてしまった。それに、お米の10%以上は植民地から輸入しているけど、植民地でも徴兵や強制連行が行われていて、なかなかお米が手に入らない。

そして、砂糖の輸入先であるフィリピンからの輸入も、アメリカに止められてしまっていて、日本では配給できるほどの量の砂糖が作れない。だから、砂糖の配給も止まってしまった。 (採点結果:10点)

したのは、生産人口の急激な減少に一因があったと理解している<sup>30)</sup>。この因果関係については、教え込むのではなく、歴史的事象を深く読み取る「思考力」を形成する場面だと位置づけ、グループ学習を導入した後に全体指導もした。だが、多くの生徒たちの到達点は低い。

この論点についてのグループ活動では、特定の生徒だけが話し、他の生徒は聞くだけの「教え合い」になり、双方向の「学び合い」にならなかった<sup>31)</sup>。この事実は、中学生には「因果関係」の推理は困難な学習活動であることを示す。克服すべき今後の実践上の課題である。

なお、下位層、中間層、上位層のいずれの作文にも共通して登場したのは「米が食べられない」である。「主食」がないという事実は、「心情」に強烈なイメージを与えたのであろう。

## ② 課題②「疎開と勤労働員」を選択した作文の評価

### E 下位層の作文に見られる特徴

作文②E 1では、勤労働員が「国のために」という形で表現されている。勤労働員が始まった理由や、多くの労働者を兵士として召集した結果の労働者不足であることなど原因についての記述はない。やはり、因果関係を考えることは難しいようである。さらに、集団疎開の場面を想定していることと、「辛い思い」を感じ取っていることは文面から読み取れるが、直接の説明がない。「また いっしょにくらそうな」は、離ればなれになる家族への思いやりを読み取れる。

作文②E 2は、集団疎開が戦争に協力する方法の一手段であると理解しているように読み取ることが出来る。疎開が安全地域に避難することは理解しているようであるが、集団疎開が空襲との関係での説明はない。ただ、疎開先で子どもたちが辛い立場に立つことを念頭に文章を書いている。一斉指導で疎開先での暮らしを考えた効果が垣間見える。

作文②E 3は、集団疎開の説明をしないで、命令に従わなかったときに警察官の指導や訪問があったことなどを強い印象で学んだのであろう。家族が離ればなれになる「つらさ」という心情だけが前面に出ていると読み取れる。

### F 中間層の作文に見られる特徴

作文②F 1は、疎開先で出会うであろう弟の困難を想定している。疎開の必要性に触れることはないが、食料不足が都市部だけではなく国内全域で起きていることをふまえて、疎開先でも食べ物がないことを伝えようとしている。

【②E1】 おにいちゃんは、国のために工場にいて働かないといけなくて、だから、お前もお国のためにゆうことおきくんだ。そうすれば、お兄ちゃんも、お前もぶじに生きられるから。そしたら また いっしょにくらそうな。  
(採点結果:2点)

【②E2】 国民は戦争につくさなければならぬ。だから、こんなところにいてほしくない。集団疎開で他のみんなと安全な所に行ってほしいの。  
いろいろ苦勞するかもしれないけど  
(採点結果:2点)

【②E3】 集団疎開に行きたくないのは分かるけど行かないと逮捕されるんだよ。逮捕されたら家族と会えなくて集団疎開に行くよりももっと悲しいんだよ。それでも良いの？  
(採点結果:2点)

【②F1】 会えなくなるのは、お姉ちゃんもすごくさびしいよ。でもね、今はこの国の人もみんな戦争と戦っているだよ。疎開先にいったら、まわりの見知らぬコからいじめを受けるかもしれないし、困ることや辛いことが大変あるかもしれないけど絶対、負けないでね。疎開したからって、ご飯が食べられなくなるものじゃない。この国の兵隊さんたちも食べられてなくて、つくる人もいないからみんな困ってる。食料だけじゃなくて、服もお家もない人だってきつというよ。  
(採点結果:6点)

30) 由井正臣「1940年代の日本 ―世界制覇の挫折」『岩波講座 日本通史 第19巻』岩波書店 1995年 p.35など多数。

31) 吉本均は「教えねばならないもの＝内容は技術体系に媒介されることではじめて、生徒たちに伝えられ、生徒たちの思考やイメージを発展させることになるのである。『教えねばならない』ものは、『教えてはならない』」と言う。吉本均『ドラマとしての授業の成立』明治図書 1982年 p.91。

さらに、戦地の兵隊たちも食料不足で窮地に立たされていることを付け足している(当時の国民がこの事実を知ることはなかったが)。食料不足の背景に「つくる人もいない」と農村の人手不足があることを表現している。

また、この作文は、疎開の目的を説明したり、空襲の恐ろしさを直接的に触れることは失敗しているが、「服もお家もない人だってきつというよ」という表現で、空襲の被害をふまえていることは表している。一斉指導で「疎開先で出会う困難」を学級全体で話し合った効果が現れていると解釈できるであろう。

作文②F 2は、疎開の必要性和目的を説明しようとしている。しかも、「将来、大きくなったら国のために働かないといけない」とし、個人の生命・身体の安全を確保することが目的ではなく、国家のために国民が存在し、国家のために避難する必要があると訴えている。今日的な理解ではなく、戦時中の思想をふまえていることを見事に表現している。

そして、疎開先ではいじめを受ける可能性が高いこと、疎開を拒否すれば警察官に逮捕されるというジレンマに立たされていることも知った上で、身の安全を優先して疎開に行くよう勧めている。しかも、「別れてさみしい」と家族が離ればなれになる辛さを前提にしているところに、この作文の深さがある。この作文には、映像やグループ学習で感じ取った「別れの辛さ」が表現されていると言えるであろう。

作文②F 3は、作文が途中で終わっている。しかし、書かれている内容には説得力がある。国家総動員法と勤労働員の関係を明確に結びつけて説明している。しかも、当時の勤労働員が強制力を伴っていて休暇も与えられなかったことをふまえている。疎開と空襲の関係も説明したうえで、「家族がバラバラになっちゃうのは私もうややけど」と、疎開によって家族が引き裂かれる辛さを表現している。

さらに、疎開先で弟が出会うであろう、いじめなどの困難に言及しようとしている。中途半端な終わり方をしているが、映像で見た「空襲の様子」と、疎開先での暮らしを伝えた「読み物資料」の効果を感じ取ることができる。

## G 上位層の作文に見られる特徴

作文②G 1は、「私達がお国に力をかせなければならないの。私も、行きたくないし、(中略)こんな制度がおかしいと思ってる」と、勤労働員の文言を使わずに、勤労働員に対して批判的な態度を表明している。話題は、勤労働員と食料不足及び集団疎開、学徒動員の4つの論点が混乱しているが、解決困難

【②F2】 何で違う土地に集団疎開に行かないとダメかというと、将来、大きくなったら国のために働かないといけない。そのためには、空襲がこないところに行かないといけない。別れてさみしい思いをしないで みんなにもイジメを受けるかもしれないけど それよりいなくて警察官が来て逮捕された方がもっと大変でつらい思いをする。集団疎開で会えなくても戦争が終わったらまたいっしょにいれるからがんばってきなさい。  
(採点結果:6点)

【②F3】 国家総動員法といって、国民全員が国のためにつくさないといけない法律が出されているから、私も工場で働かないといけなくて、もし一日でも仕事を休むと警察官がきて私はつかまってしまうんだよ。今は空襲もたくさんあるから命を守るために疎開に行っておいで。家族がバラバラになっちゃうのは私もうややけど、今はそうしないと生きていけないんだよ。疎開先でいじめとかあるかもしれないけど、そのときは、家族がいつか戻れること  
(採点結果:6点)

【②G1】 戦争に勝つためには、私達がお国に力をかせなければならないの。私も、行きたくないし、家族と会えなくなるのはすごく悲しいし、こんな制度がおかしいと思ってる。ご飯は芋ばかりで、賃金もない、でもね あなたより10才上の人は、学徒出陣と言ってね、国のために死ななければならないの。それを、私達はつつ立って見てるわけにはいかないでしょ？ だから、私も工場へ働くの。  
あなたがもし いかなかったら、人が何人か死ぬかもしれない。でも、もし行ったら、一人の命を助けられるかもしれない。一人の命を助けるって大きいこと。私は、あなたが警察につかまって、うえ死にする所なんて見たくない。家族はバラバラになるかもしれない。でも、生きていたら、いつか必ず会える。だから、お互いががんばろう！ 家族と離れていても あなたのお姉ちゃんは私しかいないし、あなたの家族は1つしかないんだから  
(採点結果:9点)

な生活問題が当時の子どもたちを同時に襲っていたことを、この作文の作者自身が入り込んでいるように読み取れる。課題の内容を主体的に取り入れた証左であろう。

空襲の恐怖を説明する場面はない。しかし、疎開が安全な場所に避難することだと理解していることは読み取れる。そして、疎開で家族が離ればなれになることについて、疎開に行くか行かないか、「一人の命を助けるって大きいこと」「家族はバラバラになるかもしれない」と葛藤する胸の内を明かしながら、決断するのに「でも、生きていたら、いつか必ず会える」と明確な基準を据えている。

「あなたのお姉ちゃんは私しかいないし、あなたの家族は1つしかないんだから」と切り結んだ表現は、課題の中に日常の暮らしの中での思いを重ねた、作文の作者自身の心情である。

作文②G2は、勤労働員という文言は使用していないが、「工場に行かなければならない」とことと国家総動員法を正確に結びつけている。さらに、空襲の危険性から生命の安全を守るために疎開することも考えながら、当時の疎開の目的が「将来戦力にならないといけないから」と、軍国主義・全体主義の時代の子どもの命の価値を明確に表現している。

さらに、疎開先の農村でも食料不足に襲われていたことにも注目していて、食料不足からいじめにあうことも忘れずに記述できている。その記述の中で「お姉ちゃんもあなたと離れるのは、悲しいし、つらいけど」と家族が離ればなれに対する辛い心情を明確に書き込んでいる。

そして「弟の気持ちが少しでも楽になるように、希望のある言葉をかけます」と追記している作者は「一人っ子」である。兄弟のいない環境でも、ここまで感じさせたのは、疎開の様子を伝えた映像と「読み物資料」の効果だと考えたい。

作文②G3は、空襲の恐ろしさを「いっきにたくさんの人が死んじゃう」と表し、集団疎開との関係を丁寧に説明している。しかも、その中で「あなたたちの小学生は、今戦争で国のために戦ってくれている人のように、将来戦わなければならぬんだ」として、個人の身体・生命の安全のための疎開ではなく、「国のため」の疎開だと明確に表現している。

勤労働員については、勤労働員や学徒動員などの文言は使用していないが、「私も本当は中学校で皆と勉強がしたいけど、国の命令にしたがわない」と言い、勤労働員に対して明確に批判的な態度を表明している。

さらに、疎開については「辛くてはなればなれになるのが嫌なの」と心情を語り、疎開先で出会ういじめの可能性に言及する。その場面では、食料不足がいじめの要因になっていることをふまえて「食料も少ないだろうけど、一緒に作るのを手伝っていることに協力して」と、

【②G2】『国家総動員法という、戦争のためにみんなで協力するという法律があるから、お姉ちゃんは戦闘機の部品を作りて工場に行かなければならないんだよ。

空襲があると小学生まで殺されるし、あなたたちは、将来戦力にならないといけなから、今は疎開するんだよ。疎開先では、食料が少なくていじめられることがあるかもしれないけど、めげずに食料が増えるように農作業を手伝うんだよ。

お姉ちゃんもあなたと離れるのは、悲しいし、つらいけど、いつか一緒に暮らせるようになるまで、頑張ろうね。約束ね。』

と弟の気持ちが少しでも楽になるように、希望のある言葉をかけます。そして、弟だけでなく自分も頑張るということを伝えます。

こう言うことによって弟は疎開に行こうと思ってくれるのではないかと思います。

(採点結果:9点)

【②G3】 今、世の中で戦争がおきているのは知ってるよね。空襲という怖いものでいっきにたくさんの人が死んじゃうんだ。でも あなたたちの小学生は、今戦争で国のために戦ってくれている人のように、将来戦わなければならぬんだ。それで今、小学生を守るために学童疎開に行ってもらえないといけなから。私も本当は中学校で皆と勉強がしたいけど、国の命令にしたがわないと殺されてしまうから工場で働かないといけなから。辛くてはなればなれになるのが嫌なのは私もあなたも皆 同じだから、お互いががんばろうよ。嫌だと思ったりしたらお国のためって思っ一緒にのりこえよう。もし疎開に行っ他の子たちにいじめられるようなことがあつたら悲しいだろうけど、絶対に負けないで、前向きにすごせば大丈夫。食料も少ないだろうけど、一緒に作るのを手伝っていることに協力していらいじめなんていつのまにかなくなっているから。

(採点結果:10点)

中学生なりの対応策を提示している。この作文でも、集団疎開の様子を伝える「映像」と「読み物資料」が題材の意味を深めたと考えられる。さらに、学級全体で学んだ後に行ったグループ学習が思考を深めさせる効果を示していると言えよう。

## H 課題②「勤労働員と集団疎開」作文における学習内容とグループ学習の可能性

課題②「勤労働員と集団疎開」作文を分析した結果からは、空襲と集団疎開の関係性については、どの階層の作文にも概ね定着している様子がうかがえる。しかも、多くの作文が、個人の生命を守るための疎開ではなく、将来の戦力を保存するための対策であったことに触れている。今日の人権思想からは信じがたい発想なので、強い刺激として生徒の脳裏に焼き付いたのであろう。また、勤労働員についても、国民が強制的に徴用されたことは理解している。これらは、映像教材<sup>32)</sup>と、筆者の発行した社会科通信の「読み物資料」の効果が現れたと見て良いだろう。

ただ、国家総動員法と勤労働員や配給制度の結びつきを正確に表現することについては、上位層の作文では記述できているが、中間層では出来ている作文と、そこまでに至らない作文に分かれる。

しかし、国家総動員法が、生産人口の不足による産業全体の停滞への対策であったことについて言及できる作文は皆無であった。法制度が社会の枠組みを構成したり、社会政策であることを理解するには、より深い探求場面を構成しないとたどり着けないゴールであることが見えた。吉本均が言う、「見えるものから、見えないもの」<sup>33)</sup>へと迫る授業展開の難しさであり、授業構成の奥深さに出会ったように思う。

集団疎開については、心情的に理解しやすい教材であったようで、どの階層の作文にも正しく理解したことを示す表現があった。空襲の恐怖よりも、家族が離ればなれになるという深刻な葛藤場面に出会うことが、中学生にとって強い刺激だったようである。この心情部分は、下位層の作文にも強く影響を及ぼしていることが読み取れた。

特に、疎開先でのいじめ問題については、対策を一斉指導により学級全体で話し合わせたことが効果を見せた。また、多くの作文の記述に、疎開先でのいじめと食料不足との関連をふまえていることが読み取れた。

## I 教材の提示方法とグループ学習に対する生徒の評価

プロジェクターを利用したことと、社会科通信(「なんでやねん」)で教材を提示したことについては、生徒たちも肯定的に評価していることが、1学期末(7月)に実施した意識調査と社会科の授業への「感想文」で確認できた。

### 【②G2の作者の授業への感想文】

パワーポイントを使った授業がとても分かりやすく、難しい法律やその時代の事柄、出来事をしっかり理解することができました。

また、教科書に載っていない裏話と同時に、パワーポイントで画像を見ることによって、重要語句との結び付けが簡単にできて、覚えやすかったです。

教科書を読んでから授業に入ることによって、全体の流れがつかめて その時代に起こった事柄の順序が頭に入ってきたです。

また、ノートを書き続けずに、ところどころで先生の説明があったので分かりやすかったです。

因果関係の順にノートをまとめられていたので、テストの時に直しがしやすかったです。

32) NHK for schoolのホームページよりダウンロードした映像教材が中心であるが、教材会社のビデオ教材を筆者が編集した映像を利用したこともある。

33) 「授業の課題とは、一般に、そうした『見えないもの』つまり、子どもたちが日常の生活においてはまだ見えていないものを、いかにして『見えるもの』として提示し、それらをひとつひとつ習得していくことによって、はじめには『見えなかったもの』がしだいに見えるようになっていく、その過程を指導することだといえる」。前掲 吉本均『ドラマとしての授業の成立』p. 89。

さらに、グループ学習(GLTと省略している)が、生徒たちの思考を助けたことも生徒たちは評価している。それらは、1学期末に書かせた、生徒たちの授業への感想文にも表現されている(【②G2の作者の授業への感想文】及び【②G3の作者の授業への感想文】参照)、(グループ学習(GLT)に対する意識調査の結果については、前述p. 8「生徒の現状」を参照)。

## おわりに

「知識・理解」と「表現力」との関係を確認するために、「作文」の得点と、直後に実施した1学期期末テストの「知識・理解」問題の正解率とのピアソンの相関係数を積算した。その結果、相関係数は0.49となった。一般的には相関関係が認められる結果である。しかしながら、意外にも相関係数の値は低い。

相関係数が低く現れた要因は、標本数が少ないので、即断はできないが、「知識・理解」を軸に現れる傾向と、「表現力」を軸にした場合の傾向に、若干の偏りが見られる影響であると思われる。

分散図(右図)を見ると、「知識・理解」の正解率(1学期期末テスト)が高くても、「作文」の成績が芳しくない生徒が多く存在する。特に、「知識・理解」の正解率が80%を超えているにもかかわらず、「作文」を殆ど書くことができない生徒が数人いる。

その一方で、「作文」の高得点者は、「知識・理解」でも概ね高得点をとる傾向が見られる。

この結果からは、「知識・理解」だけを鍛えても「表現力」は育たないということが読み取れる。反対に、「表現力」を鍛えることに力点を置くと、「知識・理解」の定着度が高まる傾向が推定できると言えるであろう。

ちなみに、課題②を選択して、中間層の作文を書いた生徒F1は、「暗記だけでは表現できない」ことを、1学期末に書かせた授業への感想文で綴っている(【②F1の作者の授業への感想文】参照)。

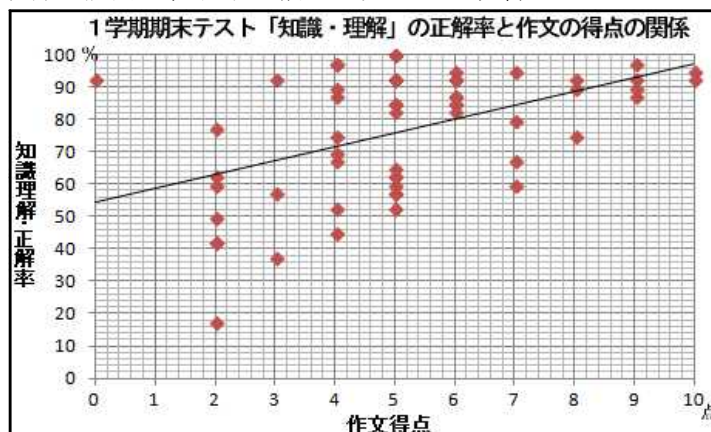
以上のことから、知識習得を授業のゴールに据えないで、表現力を含む「活用する力」を育てることをゴールに据える「思考の往復運動型」の授業展開の優位性が推測できると言える。

|                                |          |           |           |             |        |
|--------------------------------|----------|-----------|-----------|-------------|--------|
| ③ 社会科通信「なんでやねん」について、分かりやすいですか？ |          |           |           |             |        |
|                                | 1 全く思わない | 2 あまり思わない | 3 何とも言えない | 4 なんとなくそう思う | 5 そう思う |
| 7月調査                           | 0.0      | 3.4       | 23.7      | 30.5        | 42.4   |

|                                                  |          |           |           |             |        |
|--------------------------------------------------|----------|-----------|-----------|-------------|--------|
| ④ 社会科通信「なんでやねん」について、自分のノート(右がわ)をまとめるときに利用していますか？ |          |           |           |             |        |
|                                                  | 1 全く思わない | 2 あまり思わない | 3 何とも言えない | 4 なんとなくそう思う | 5 そう思う |
| 7月調査                                             | 8.6      | 19.0      | 24.1      | 17.2        | 31.0   |

### 【②G3の作者の授業への感想文】

特に印象に残っている学習内容のことで、私は2回した作文が印象に残っています。私は元々社会があんまり好きじゃなくて苦手で、倉橋先生の授業になってついていけるか不安でした。作文があると聞いたときは本当に嫌でした。いきなり書くのは絶対無理だと思ったから前日に家で授業の話の整理をして作文にいどみました。「なんでやねん」に書いてあること以外にも 書く前のGLTのことについても書くと、自然とペンが進んでたくさん書けることができました。2回目の作文もGLTの話し合いの結果によってたくさん書けたので、GLTをしていて良かったです。2回作文を書いて2回とも「なんでやねん」にのせていただいてすごく嬉しかったです。



### 【②F1の作者の授業への感想文】

文章を書く問題はやっぱり難しいと思いました。そのことの流れやしくみをわかっていなければ解けない問題なので。社会は暗記したら解けると思っていたけど そうじゃなかったです。問題を読んでも読解力がなくて、さっぱりきかれていることがわからなかったりしたのが、時々ありました。特に「原因→結果」？みたいな並びかえの問題の意味がわからなかったです。2学期は文章をかけるようにしたいです。