

1 研究主題

よりよい社会の形成に参画する資質・能力を育てる授業の創造（第7年次）

－見方・考え方を働かせて、社会に対する認識と判断する力を育む社会科学学習－

2 研究主題・副主題について

（1）研究主題について

本県は長らく「子供の追求する社会科学学習」を主題とし、三層六段階（右図）の問題解決的な学習を通して、認識を深める社会科授業を行ってきた。

三層	六段階
Ⅰ 問題把握	①問題をつかむ
	②予想をたてる
	③調べ方をきめる
Ⅱ 意味把握	④一人で調べる
	⑤みんなで確かめる
Ⅲ 発展	⑥広げ深める

【平成23年度まで】 ◎**判断**に焦点

前主題「明日を拓く子供が育つ社会科学学習」



前主題では、問題解決的な単元の中に判断する場面を意図的・計画的に設けた社会科学学習を展開し、全国へ発信して大きな成果を得た。（平成22年度全小社研徳島大会）平成24年度からは、以下のような研究主題を設定した。

【平成24年度から】 ◎**認識**に焦点

本主題「よりよい社会の形成に参画する資質・能力を育てる授業の創造」（1年次～4年次）



客観的で多くの者が納得することができる判断を行うために、まずは社会に対する認識をいかに深めるべきかについて、4年間の実践研究を行った。

【平成28年度から】 ◎**認識と判断**の両面

本主題「よりよい社会の形成に参画する資質・能力を育てる授業の創造」（5年次～）

平成29年6月に公開された『小学校学習指導要領解説 社会編』では、では、現行学習指導要領の課題として、「国家及び社会の形成者として必要な資質・能力を育てていくことが求められる⁽¹⁾」ということが示されている。子供たちが将来においてよりよい社会の形成に参画できることを意識して、本主題を解明していきたい。

（2）研究副主題設定の理由

【平成28年度から】 ◎**社会に対する認識と判断**の両面

副主題「見方・考え方を働かせて、社会に対する認識と判断する力を育む社会科学学習」

平成29年6月に公開された『小学校学習指導要領解説 社会編』では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の推進が示されている⁽²⁾。その中では「用語・語句などを含めた個別の事実等に関する知識のみならず、主として社会的事実等の特色や意味、理論などを含めた社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識を獲得するように学習を設計すること」が求められている⁽³⁾。用語・語句という表面的なものだけではなく、**社会における特色や意味、理論などより深まりのある認識を育む**ことの意義がうかがえる。

また、「教科・科目及び分野の特質に根ざした追究の視点と、それを活かした課題（問い）の設定、諸資料を基にした多面的・多角的な考察、社会に見られる課題の解決に向けた広い視野からの構想（選択・判断）、論理的な説明、合意形成や社会参画を視野に入れながらの議論など」を学習に組み入れることも求められている⁽⁴⁾。一人で資料に向き合い問いを解決するだけではなく、**友達と対話をしながら多角的に考え、判断する力を高める学習**が想定されていると考えられる。

本県では一昨年度から、社会に対する「認識」と「判断」の両面をバランスよく育む研究に取り組んでいる。ここでいう判断は、価値判断のみならず「選択」の意味合いを含む(p8に詳述)。認識を深めるとともに、根拠をもって選んだり主張したりする力を育む社会科授業をめざす。これは、『小学校学習指導要領 社会編』に示された方向性と合致するだろう。また、上記を実現する鍵として示されているのが「見方・考え方」である。

- 各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方⁽⁵⁾。
- 社会的な見方・考え方（小学校では、社会的事象の見方・考え方）は、課題を追究したり解決したりする活動において、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想（選択・判断）したりする際の視点や方法⁽⁶⁾。
- 小学校社会科においては、「社会的事象を、位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係などに着目して捉え、比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりすること」を「社会的事象の見方・考え方」として整理⁽⁷⁾。

これらのことをもとに本年度は、社会的事象の見方・考え方を働かせる社会科学習を展開し、よりよい社会の形成に参画する資質・能力の中核として「認識」と「判断する力」を育てていくことができるようにしたい。社会の意味や特色がしっかりと分かり、根拠をもって選んだり主張したりできる子供が、本研究でめざす子供像である。徳島市大松小における県小学校社会科教育研究大会（以下、統一大会と示す）を中心に研究が進展している。昨年度の成果を受けてさらに研究を深めたい。

3 研究内容について

【研究内容1】単元の構造図を活用した単元づくり

＜仮説＞ 単元の構造図を作成して単元の全体を見通し、工夫を考えることにより、子供が主体的・対話的で深く学ぶことができる単元をつくることのできるのではないかな。

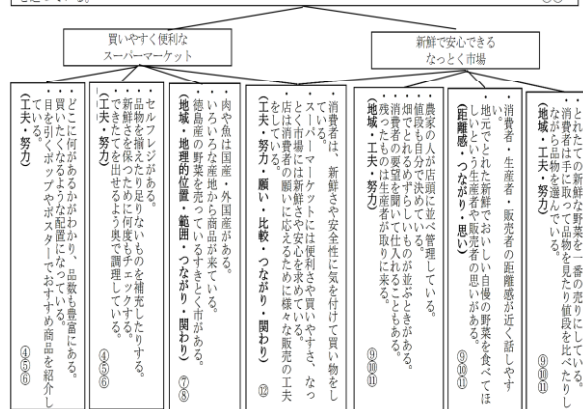
これまで本県では、「知識の構造図（単元の中で子供が学ぶ内容を整理した図）」を作成し、単元づくりに役立ててきた。その「知識の構造図」を土台として発展させ、知識だけではなく、単元で意図的に働かせる「見方・考え方」などを位置付けた「単元の構造図」の作成を試みる。

右の図は、大松小における統一大会第3学年の公開授業で示された構造図である。縦書きで示された具体的知識の横に、「工夫」「努力」「地理的位置」などの文言が添えられている。これらが、見方・考え方（追究の視点）である。大松小のように見方・考え方を構造図に位置付ける等の工夫をすることにより、本単元の中で「どのような見方・考え方を働かせるか」が明確になり、「認識」と「判断する力」を育むことに、より活用できるようになると考えられる。

見方・考え方等を位置付けた構造図を作成し単元全体を見通すことは、「お店と産地のつながり（地理的位置）を考えるために、ここでは地図を用意しよう」「消費者と販売者のつながり（工夫・願い）を考えるために、見学のまとめをする時間の板書は両者を線でつなごう」など、単元づくりの工夫を考えることに寄与する。「○○の見方・考え方を働かせるために、ここで□□を問いかけよう（△△の資料を準備しよう）」のように、研究内容2にも深くかかわる要素を見出すことができるだろう。

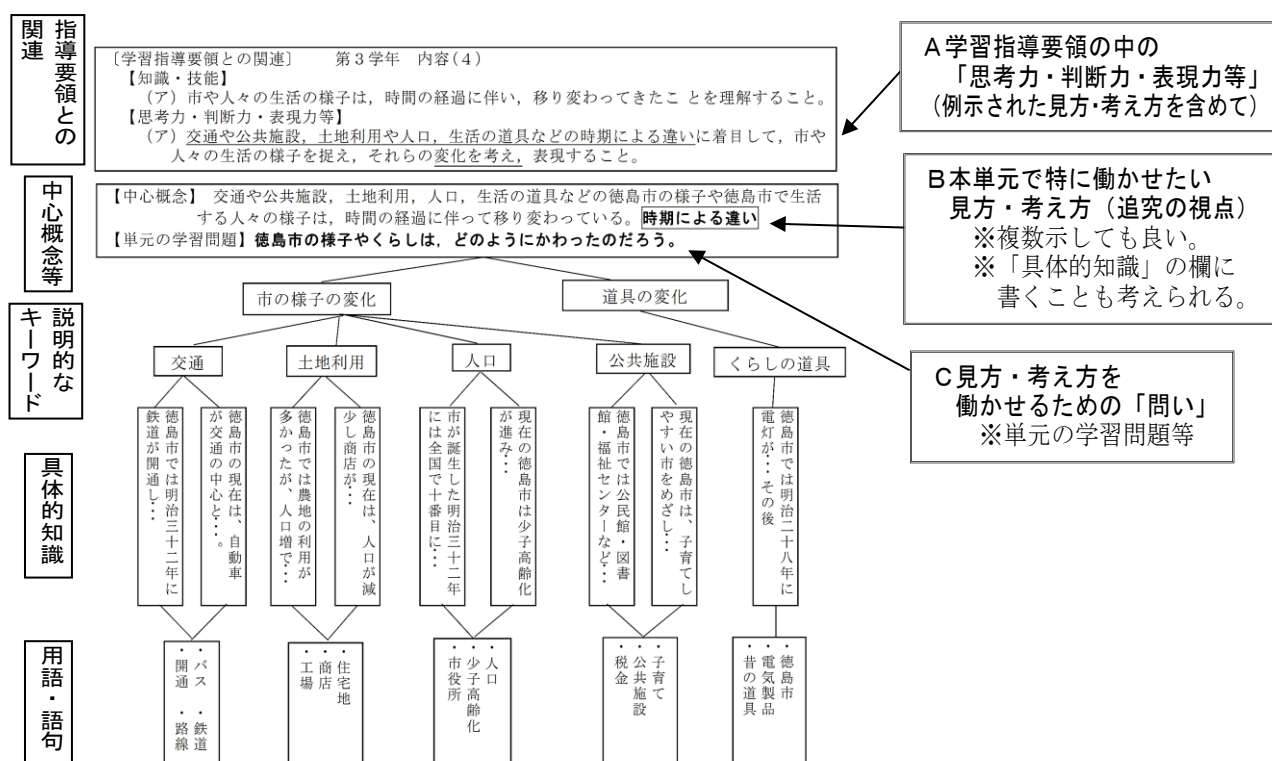
【中心概念】

販売の仕事をしている人たちは売り上げを高めながら、消費者の願いに応えるため様々な工夫をしている。わたしたちは、商品や人を通して他地域や外国ともつながり、必要に応じて店を選んで買い物をしよりよい生活を送っている。



また、単元の構造図には以下のような工夫を加えることもできるだろう。(下の構造図例参照)

- A, 学習指導要領の「思考力・判断力・表現力等」を書く。(見方・考え方が例示されているため)
 B, 本単元で特に働かせたい見方・考え方にしぼって「中心概念」の欄に示す。
 C, 見方・考え方を働かせるための「問い(単元の学習問題など)」を示す。



単元の構造図の一例 (3年「市の様子の移り変わり」)

これらは一例であり、この形式でなければならないということはない。大切なことは、社会に対する認識と判断する力の両面を育む単元づくりに活用できるように、構造図に工夫を加えていくことである。作成した単元の構造図によって単元全体を見通した上で、働かせるべき見方・考え方や単元の中核となる場面を意識し、工夫できる点を考えていけば、主体的・対話的で深く学ぶことができる単元の構想が可能となるのではないかな。

【研究内容2】認識と判断が相互にかかわる場面の設定と手だて

＜仮説＞ 単元の中に子供が見方・考え方を働かせ、いったん立ち止まって考えることができる場面を設定し、手だてを講じることにより、社会に対する「認識」と「判断する力」の両面を育むことにつながるのではないかな。

昨年度、社会に対する認識と判断する力を同時に育むための場面設定や手だてを中心に据えて研究を進めた。研究の結果、認識と判断は相互にかかわっていることが見えてきた。判断をすることで、単元で学んだこと(認識)が活用されより深いものとなる。認識が深くなると、下した判断がより深いものとなる。このように、子供たちの頭の中では、認識と判断する力が相互にかかわりながら成長をしている。分かりながら判断し、判断しながらさらに分かっていくのである。本年度も、社会に対する認識と判断する力を同時に育む場面に特化して、場面設定と手だてを明らかにしていきたい。

(1) 場面の設定

本県では、右の図のような学習過程（三層六段階）をもとにして1つの単元をつくっている。

昨年度は、その中の「みんなで確かめる段階」において、認識と判断する力を育むことを試みてきた。大松小を中心とする本県の研究によって、①「みんなで確かめる段階」における場面設定の方法にもいくつかのバリエーションがあることが見えてきた。また、②「広げ深める段階」における場面設定の可能性も見えてきた。以下に示す①と②は、**1単元の中で両方しなくてはならないものではない**。年間計画を見通して、使い分けていくものである。

三層	六段階
Ⅰ 問題把握	1問題をつかむ
	2予想をたてる
	3調べ方をきめる
Ⅱ 意味把握	4一人で調べる
	5みんなで確かめる
Ⅲ 発展	6広げ深める

結論的に言うならば、①であっても②であっても、**問いが本当に子供のものとなるかを考えて場面を設定することが大切である**。子供たちの「～なのに、なぜ○○だろう？一番の理由を考えたいな」「えっ、それっておかしい。私は反対。友達はどうなのかな」「これからの町のことを友達と話し合いたいな」等の**疑問や思いを、授業導入でしっかりと引き出した上で、場面設定していきたい**。

①「みんなで確かめる段階」における場面設定

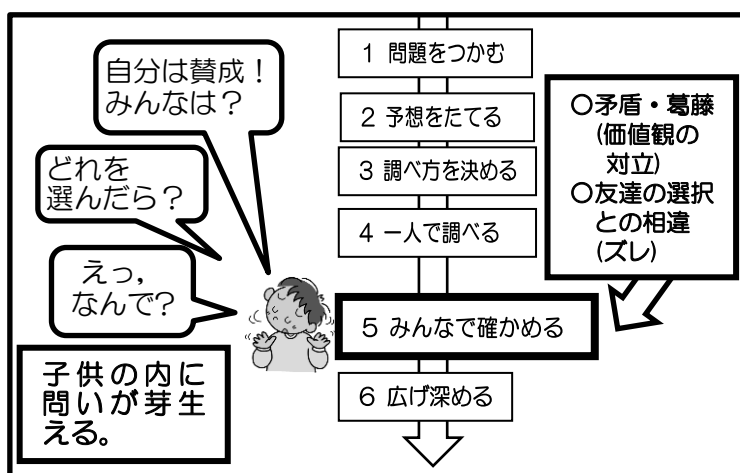
全小社研奈良大会で発表された本県第6学年の実践では、「ふるさと納税」という政策を取り上げて賛否を話し合う授業を展開していた。「ふるさと納税なのに、ふるさと以外にも納税できるなんておかしい」「都会からお金が減ってしまうのではないかな」など子供の矛盾や葛藤から場面を設定した。矛盾や葛藤を直接「なぜ？」と問うのではなく、「賛成（反対）」「良いと思う（良くないと思う）」のように、「価値観」が対立するように問うことで、「効果」と「平等・公平」という視点に焦点化していき、政治の働きにかかわる**認識を深める**構造となっていた。

「みんなで確かめる段階」は、単元の後半、中心概念に迫る時間である。「中心概念」とは、平たく言えば、単元の中で一番子供たちに分かってほしい中心的な内容である。「確かめる」とは確認や復習をするということではなく、調べことをもとに深く考え、みんなで分かっていくということをさす。元来、認識を深めるとされてきたこの段階に、判断を取り入れていこうと工夫しているのが、ここ数年の研究である。

矛盾や葛藤から「賛成？」「必要？」「納得？」「問題なし？」などを問うことにより、自分や友達の「価値観の対立」が生じて対話性が高まり、根拠をもって価値判断する力の成長をねらっていると言える。

また、大松小における統一大会第6学年の公開授業では、「パラリンピックの開催を通して日本が世界に一番伝えたかったことは何だろう」という問いをもとに話し合う場面を設定していた。『一番』伝えたかったことは何かを学習したことをもとに選択して話し合う中で焦点化していき、基本的人権の尊重について**認識を深める**構造となっていた。「なぜ？」「どのように？」と問うこと

と似ているが、「一番の理由は？」「○○と言えるか言えないか」のように置き換えて問うことにより、**自分と友達の選択に「ズレ」が生じて対話性が高まり、根拠をもって選ぶ力の成長をねらっている**と言える。認識面にウェイトを置く場合（「なぜ？」「どのように？」に近い形で問う場合）、「選択」の意味合いの強い場面の設定が有効ではないか。



先述の2つは、判断を求める問いを1時間のめあてに据えて話し合うものである。統一大会の事後検討をする中で、別の方向性も見えてきた。それは、「～なのに、なぜ?」「どのように?」などの認識面のめあてを据えて話し合う授業の中で、判断を求める問いを投げかけるというパターンである。話し合いの流れや子供の意識の流れに沿って、自然な形で補助発問的に判断を求める形と言えるだろう。その場合、前半の展開でいかに対話を生み出すか（教師と子供のやりとりだけにならないようにするか）、いかに子供の意識の流れに沿って自然な流れで判断を求める問いを投げかけるかを考えていく必要があるだろう。引き続き、みんなで確かめる段階における場面設定の方法を模索していきたい。

【「みんなで確かめる段階」における場面設定】の具体例

- ☐ 伝統ある〇〇踊りが観光化していることに賛成できる?【価値観の対立】
- ☐ 自然が豊かな〇〇地域に近代的な建物を建てたことに納得できる?【価値観の対立】
- ☐ 有料なのに、〇〇のサービスを多くの人が利用している一番の理由は?【選択のズレ】
- ☐ 消防署がなくても私たちの町は本当に安全と言えるか?【選択のズレ】
- ☐ （めあて）たくさんの注文があったのに、なぜ〇〇工場の人は断ったのか?
→みんなだったら断る?【授業の中での判断を求める問いの投げかけ】

②「広げ深める段階」における場面設定

同大会第4学年の公開授業では、授業後半に「わたしたちの命を守るために、自分たちにできることは何か」を考える場面を設定していた。自分の命を守るだけではなく、地域（共助）や県・市（公助）に対する働きかけまでを意図して話し合いを行っていた。このような場面は、①と少し異なる。①のベクトルがどちらかという社会の意味や特色を考えること（過去・現在）に向いているのに対して、②は未来を見据えている。このことについて澤井陽介は、「自分の生活や行動について選択したり社会の発展に向けた自分なりの意見をもったりする」ということ述べている⁽⁸⁾。②は、新学習指導要領で見据えられている判断と言える。では、安易に「これからどうあるべきか」を問いかければいいのか。単元の終末、意図なく「これからどうあるべきか」を問うても道義的、マナー的な学習で終わってしまう恐れがある。また、広がりすぎて社会科という一教科等の範疇を超えてしまうことも危惧される。澤井は、社会に見られる課題をふまえることの重要性を述べている⁽⁹⁾。社会に見られる課題をしっかりとふまえて、単元で学んだことを根拠に展開し、社会科としてより確かな判断になるようにしたい。消防の学習⁽¹⁰⁾を例にしたのが以下である。

「**広げ深める段階**」は、単元の終末に、学んだことを発展させて、「これからのこと」を考えたり「他の事例」に適応させたり「新たな疑問」を見出したりする時間である。表現物を作成することもある。

②の場面設定する場合には、「これからのことを考える」ということが中心となるだろう。安易な判断ではなく、社会科として意義ある判断にしていこうと工夫しているのが、本年の研究で加わったところである。

消防の学習の例：火事の被害が減ってほしいです。

学習前 →そのために、火を消したかどうかをしっかりと確認したいです。

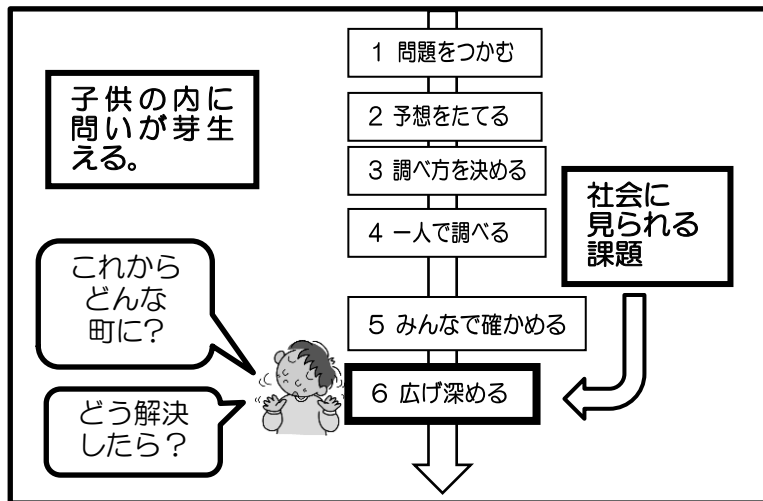
学習後 →そのために、限られたお金の中で、まず町に消火槽を増やす必要があると思います。

それは、消火槽の分布が載った地図から考えると・・・

→そのために、まず道路を広げて火事に強い町へ・・・消防署で聞いた「建物が密集している場所の燃え広がり方」からすると、今は私たちの町は・・・

先述の大松小第4学年の公開授業も前半で、「自助と、共助・公助のつながりが不十分ではないか」という課題を見出した上で、その課題をふまえ「命を守るためにできること」を判断していた。これは、よりよい社会の形成への参画をより直接的にめざした判断であり、社会の一員として課題の解決に向けて、社会のあり方や社会との関わり方を構想していくものである。

また、加藤寿朗は、意図的なゆさぶりによる場面の設定によって、これまで学習したことを捉え直す深い学びになることを示している⁽¹¹⁾。



加藤はごみ処理の学習を取り上げ、このことを説明している。自分たちの町のごみ処理を深く考えるためのゆさぶりとして、ごみゼロを推進している他地域との比較を試みる。その比較により、子供たちは「自分たちの町のリサイクル率の低さ」や「ごみ処理の費用の増加」などを、地域社会に見られる課題として捉える。その上で、「自分たちの町のごみ処理はこのままでいいのか」「地域社会の一員として自分たちに協力できることは何なのか」を判断

する学習展開を示している。「自然を守りたいから、これからごみを分別したい」など学習していなくても言えることではなく、**社会に見られる課題をふまえることで、学んだ内容を捉え直してより深い判断となる**のだろう。

【「広げ深める段階」における場面設定】の具体例

- ☐ 火事の被害が少ない町にするために、これからまず何に力を入れていけばよいだろう。
- ☐ 地震による死者ゼロを実現するには、これからどの取り組みを優先すべきだろう。
- ☐ (市役所の方が考えている取り組みの中で) 今より暮らしやすい市にするために、特に大事な取り組みは何だろう。
- ☐ 水不足になりやすい〇〇市の水をこれからも確保していくために、何ができるだろう。

①②合わせて大きく4つに便宜上分けているが、**優劣はなく、厳密に分類する必要もない。当然、混ぜたような場面も出てくるだろう。**子供の実態や、授業の目的（認識と判断する力のウェイトのかけ方等）、教材（なぜ？に近い形で問う方がスムーズな教材か、価値の対立・葛藤・矛盾が含まれる教材か、未来を見据えるのか等）に応じて柔軟に使い分けていくことが大切だろう。

（２）見方・考え方を働かせるための手だて

場面を設定すれば認識と判断する力を高められるのか。そこには「手だて」が必要である。大松小を中心とした県の研究から見てきた手だてを「見方・考え方を働かせる」という側面を中心に例示する。ここに示した手だてに限定せず、研究によって柔軟に手だてを見出していきたい。

①発問について（焦点化する問いかけ）

先述の第3学年の公開授業では、授業中盤で「お店はお客様の願いにどうこたえているのだろう」と問いかけていた。この問いをきっかけに「願い」と「工夫」に着目した見方・考え方（追究の視点）を働かせて、考えを再構成し始めた。また、第5学年の公開授業では、授業の中で「(私たちにはそこまで詳しい情報は必要ないかもしれないのに、) だれが何のためにくわしい天気予報を必要としているか」を問いかけていた。この問いをきっかけに、「天気予報」と「国民（コンビニ経営者・船の運転手・イベント主催者・米農家・航空会社等）」の関係性を考え始めた。関連付けという見方・考え方（思考の方法）を働かせて考えることができる問いかけである。**子供が判断して発言したことを生かして焦点化する問いを投げかける**（ゆさぶる・切り返す・整理するなど）ことにより、1時間の前半と後半がつながり、見方・考え方が働く授業展開となるだろう。

②資料について（見方・考え方が働く資料）

先述の第6学年の公開授業では、黒板横に「1964年に開催されたパラリンピック」について拡大した資料が掲示されていた。根拠となる資料を用意することで、子供たちは、「時間の経過」に着目した見方・考え方を働かせて、学習を進めることができていた。また、第4学年の公開授業では、防災訓練に参加している人の数や、ハザードマップを確認している人の数などを円グラフという形で提示していた。これは、社会の関わり方を判断する際に大切となる、社会に見られる課題を具現化させた資料である。「位置や空間の広がり」「時期や時間の経過」「事象や人々の相互関係」など、**働かせたい見方・考え方を意識して、地図、年表、関係図などの子供の根拠となる教材を資料化して提示する**ようにしていきたい。

③板書について（社会の仕組みや関係が見える板書）

先述の第3学年の公開授業では、消費者の願いと販売者の工夫のつながりが黒板上の線によって可視化されていた。第4学年の公開授業では、「自分たち（自助）」「地域（共助）」「県・市（公助）」の3者の関係が可視化されていた。大松小校内研究授業（第4学年）の実践においても、「ごみ処理」を学ぶ単元で「家庭」「地域」「市」の3者の関係が可視化されていた⁽¹²⁾。第5学年の公開授業では、コンビニ経営者・船の運転手等、様々な立場の人と気象情報が関係している様子が、第6学年の公開授業では、外国人・障がい者・高齢者等、様々な立場の人の基本的人権の尊重がめざされていることが可視化されていた。**働かせたい見方・考え方を意識して、社会に生きる人々の関係性や、社会の仕組みが子供に見えやすい板書**へと、子供の発言を整理していきたい。

④ツールについて（対話を促すツールの活用）

先述の第3～5学年の公開授業では、判断する際にネームカードを用いていた。二項対立ではなくパーセンテージのような形でネームカードを貼ることで、自分の考えの立ち位置が自他にとって明確なものとなるだろう。第6学年の公開授業では、「何が変わったからパラリンピックが開催できたのか」を問いかけた上で、ミニホワイトボードを用いることにより、班の中での対話性を高めていた。また、大松小校内研究授業（第6学年）の実践では、頼朝と清盛の比較の際に、ミニホワイトボードを分割し、左側に「頼朝のいい所」右側に「清盛のいい所」下に「良くないところ」のように班で相談し、記述するようにしていた⁽¹³⁾。**働かせたい見方・考え方を意識して、「何のために」「どのタイミングで」「どのツールを」を用いるのかを考えた上で、ツールの活用**を研究していきたい。

【研究内容3】指導と評価の一体化をめざした自己評価や見取りの工夫

＜仮説＞ 学んだことを表出できる学習評価を、授業や単元の中に取り入れることにより、自己評価や、教師の見取りの充実につながるのではないかと。

子供たち自身が学びを振り返り、自分の成長や変容を実感できるようにする。そして、**その表出された学びを教師が見取る。**指導と評価の一体化をめざして、両方の学習評価を行っていく。次頁の表はその工夫の一例である。

大松小校内研究授業（第5学年）における「沖縄の特色」を学ぶ実践においては、判断する際のワークシートに線分図のようなものを入れ、話し合う前の考えの立ち位置を①、話し合った後の考えの立ち位置を②で表し、変容が可視化できるように工夫されていた⁽¹⁴⁾。また、大松小校内研究授業（第3学年）における実践では、学校までの地図を単元の導入時と単元の終末に描いている⁽¹⁵⁾。

単元の学習を振り返る際に、子供自身に単元導入時の記述や表現物を見せることにより、自らの変容や深まりを実感するだろう。**授業展開の中で、授業終末に、単元終末にどのような学習評価が効果的なのか**を引き続き研究を進めていきたい。

【自己評価や見取りの工夫の一例】

- 授業について観点をふまえて振り返り、子供自身が1時間の学びを自覚する。
→教師は、見取り表に記録したり、キーとなる意見を抽出したりして意図的に考えを広げ、問いが生まれたり、話し合いが深まったりするようにする。
- ネームカードを貼ったり移動させたりし、子供自身が自らの考えの立ち位置・変容を自覚する。
→教師は、ネームカードの分布・移動の様子を見て話し合いの方向性を予測したり、話し合いのマネジメントに生かしたりする。
- 単元についての感想を書いたり、表現物（自作新聞、自作ガイドブックなど）にまとめたりし、子供自身が、単元の追究の結果を振り返り、学んだことの成果等を自覚する。
→教師は、振り返りの文や表現物の中の、社説・あと書きなど考えが表出されている部分を中心に把握し、次の単元へ生かす。
- 単元や授業について振り返る際に、単元前の社会科アンケートの記述と比較できるようにし、子供自身が、自らの記述の変容や深まりを自覚する。
→教師は、子供の变容や深まりを把握し、次の時間や次の単元へ生かす。

4 確認事項

（１）「判断」のバリエーションについて

- ☐ 本主題で言う判断は、価値判断だけではなく、**「選択」の意味合いも含める。**
- ☐ ①②に共通して、**問いが本当に子供のものとなるか**を考えていく必要がある。
(**疑問や思いを授業導入でしっかり引き出して場面設定する。**)
- ☐ 各パターンに**優劣はない。①②を厳密に分類する必要もない。**当然、**混ざったような場面も出てくる。**子供の実態・授業の目的・教材に応じて柔軟に使い分ける。

昨年度の研究において「判断」は、主に価値判断をさしていた。本年度は「選択」という意味合いを含めた判断としたい。これは、学習指導要領の改定に合わせたこともあるが、場面設定のバリエーションを表す意図もある。「選択」「判断」の語意をそれぞれ調べてみると、大辞泉（第二版）において「判断」は、「物事の真偽・善悪などを見極め、それについて自分の考えを定めること」とあり、「選択」は「多くのものの中から、よいもの、目的にかなうものなどを選ぶこと」とある。**判断は「真偽」「善悪」などの価値が含まれる**のに対して、**選択は価値の視点が薄い**と考えられる。両者には、ニュアンスの違いがある。設定する場面を価値が対立する判断（価値判断）だけに限定してしまうと、価値の対立や葛藤・矛盾等が少ない教材では場面の設定が苦しくなることが予想される。そこで、研究内容２（１）で示したように、本年度は、**価値が対立する判断（価値判断）だけに限定せず、選択の意味合いが強いものも、「判断」として捉え、場面を設定したい**と考える。

なお、研究内容２（１）②の「広げ深める段階」における場面は、解決に向かって子供なりに方向性を考えるものである。もちろん完全な解決策を子供に求めている訳ではない。**将来、社会に出たときに課題を解決するための糸口となる引き出しを多くつくること**が大切⁽¹⁶⁾である。発達段階や教材によっては、モデル（例：市役所の方に力を入れている取り組みをうかがって、選択肢的に示すなど）をもとに判断することも考えられる。

めあてと判断を求める 問いが同じ	①「みんなで確かめる段階」における場面設定 「本当に必要?」「～すべき?」「賛成?」「納得?」「問題ない?」など ○価値観の対立 → 問い（場面の設定） ○「矛盾」「葛藤」などが含まれた教材。 ○「価値判断」の意味合いが強い。	昨年度の主題 で想定していた 場面
	「一番の理由は?」「～と言える?」など ○自分と友達との選択に、「ズレ(相違)」→ 問い（場面の設定） ○「なぜ?」「どのように?」に近く、シンプルな置きかえ方。 どちらかという認識面にウェイトを置いている。 ○「選択（選ぶ）」の意味合いが強い。	
めあてと判断を求める 問いが異なる	「～なのに、なぜ?」「どのように?」など→授業の中で判断を求める問いを投げかける ○「～なのに、なぜ?」「どのように?」など認識面のめあてを 据えて話し合う。 ○授業の中で、判断を求める問いを子供の意識の流れに即して 自然な形で投げかける。 ○認識面にウェイトを置いている。 ○特に前半でいかに対話を生み出すかに留意。	
めあてと判断を求める 問いが同じ	②「広げ深める段階」における場面設定 「これからどうすれば?」「これからどのように?」など ○これからの社会のあり方や社会の一員として協力できることを 構想。 ○「社会に見られる課題」をふまえて判断。 ○道義的・マナー的な学習で終わらないように留意。	

（２）年間計画と「判断する力」の高まりについて

新学習指導要領では、「火災」「ごみ処理」「飲料水」など社会のあり方や、社会との関わり方を判断しやすいところのみ、内容の取扱いに判断場面を例示している。しかし、判断する力は、判断を繰り返すことでのみ育まれる。本県では、内容の取扱いに示されていない場面における判断についても教材開発していきたい。そのことが、新学習指導要領の趣旨をふまえた上で、本県の研究の独自性を発揮することにつながるのではないかと考える。

「より多くの立場から多角的に考えて、選んだり判断を下したりしている」「学習前と比べて社会に見られる課題を具体的にふまえた結論になっている」「選んだり判断を下したりする材料としての視点が増えている」「根拠を比較して選んだり判断を下したりしている」「自分なりの代案を示している」「具体例を複数考えている」などは、判断する力が高まってきたと考えられる姿の一例である。しかし、認識と判断する力は厳密に分けられない面がある。振り返り記述や発言内容の「この部分は認識」、「この部分は判断する力」と分けて分析するのではなく、認識と判断する力の両面をいかに育むかを考えていく研究としたい。

(3) 1時間の「まとめ」について

例えば、第3学年の「食品生産の仕事」について話し合った1時間の終末に、『〇〇工場の人、品質など大事なことを守って、よりお客さんに買ってもらえるように新しい工夫をたくさんしている』のように、教師が文章でまとめきって板書してしまっただろう。子供が考える余地がなくなってしまう。また、教師が無理に1つの文にまとめて書くことで、子供一人一人が考えているニュアンスとずれてくる場合も考えられる。教育文化講演会における澤井の言葉⁽¹⁷⁾を借りるならば、**「黒板に書かれていることを使って、子供が結論をつくる」**ということが大切ではないか。この点、授業づくりの際に意識していきたい。

□話し合いで出た子供の言葉を、分類整理したり矢印などでつないだりしてキーワード的に板書する。

【例】「昔のこと」「受けつぐ」「しゅるいをふやす」「新しいこと」

「安心できる」「どくとくの」「〇〇工場だけの」「100点の商品を」

□授業の最後、【例】のような黒板に書かれたことを見て、子供自身の言葉でのまとめたり、振り返ったりする時間をとる。

□「それが〇〇工場の『工夫』だね」「それが『伝統を守る』ということだね」のように、子供のまとめに対して価値付けをする。(次時でもよい)

<注釈>

- (1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』2017年6月, p. 21
- (2) 前掲(1), p.3 (3) 前掲(1), p.8 (5) 前掲(1), p.4 (6)(7) 前掲(1), p.6
- (8) 澤井陽介・加藤寿朗『見方・考え方[社会科編]－「見方・考え方」を働かせる真の授業の姿とは－』東洋館出版社, 2017年, p. 20
- (9) 澤井陽介「社会科における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」『初等教育資料』2017年11月, p. 22
- (10) 北俊夫『『新社会科討論の授業づくり－思考・理解が深まるテーマ100選』学芸みらい社, 2010年, p.72 参考
- (11) 加藤寿朗「問い(発問)のつながりを大切にした単元構成」『社会科教育 No. 704』明治図書, 2017年, pp. 30-31
- (12) 『平成29年度徳島県小学校社会科教育研究大会－徳島大会－ 研究紀要』2017年, pp. 99
- (13) 前掲(12), p. 121 (14) 前掲(12), p. 13 (15) 前掲(12), p. 14
- (16) 澤井陽介『澤井陽介の社会科の授業デザイン』東洋館出版社, 2015, p. 73
- (17) 澤井陽介「新学習指導要領が求める授業改善」教育文化講演会資料, 2017年12月1日, p. 16