

平成 31 年度 社会部会研究計画

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 8 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

【2011 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。

【2012 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。

【2016 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～)

2017 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、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・能力を育んで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

【2016 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習」

2017 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、主として社会的事象等の特色や意味、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 2016 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社会的事象の「見方・考え方」(以下、見方・考え方と示す)である。

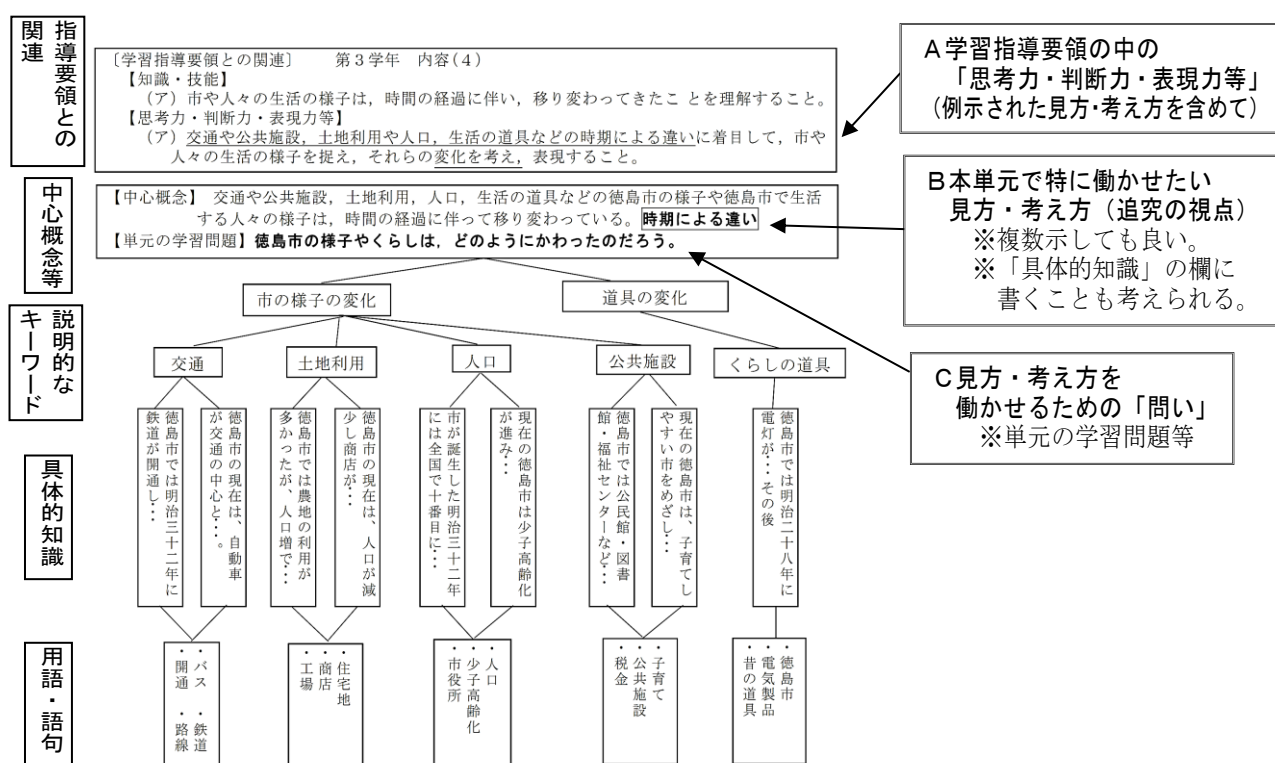
これらのことをもとに本年度は、昨年度に引き続き、社会的事象の見方・考え方を働かせる社会科学習を展開し、よりよい社会の形成に参画する資質・能力の中核として「認識」と「判断する力」を育んでいくことができるようにしたい。社会の意味や特色がしっかりと分かり、根拠をもって選んだり主張したりできる子供が、本研究でめざす子供像である。徳島市大松小学校並びに吉野川市立知恵島小学校を中心に研究が進展している。昨年度の成果を受けてさらに研究を深めたい。

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

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ができるのではないかな。

以下のような「単元の構造図」の作成を試みる。単元の構造図を作成することにより、単元の全体像を見通すことができるようになり、単元構想に寄与すると考える。



単元の構造図の一例 (3 年「市の様子の移り変わり」)

- 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。

前頁の構造図では、中心概念の欄に「時期による違い」という文言が添えられている。これが、本単元において、主として働かせてほしい見方・考え方（追究の視点）である。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により、「○○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。

示している構造図は一例であり、この形式でなければならないということはない。矢印などの記号を活用したり、具体的知識の欄により詳細な見方・考え方を示したりすることも考えられる。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

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。

これまで、社会に対する認識と判断する力を同時的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、認識と判断が相互にかかわる場面に特化して、場面設定と手だてを明らかにしていきたい。

(1) 認識と判断が相互にかかわる場面の設定

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。

①「みんなで確かめる段階」における場面設定、②「広げ深める段階」における場面設定という2つを以下に示す。なお、①と②は、**1単元の中で両方しなくてはいけないものではない**。年間計画を見通して、使い分けていくものである。また、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**。

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

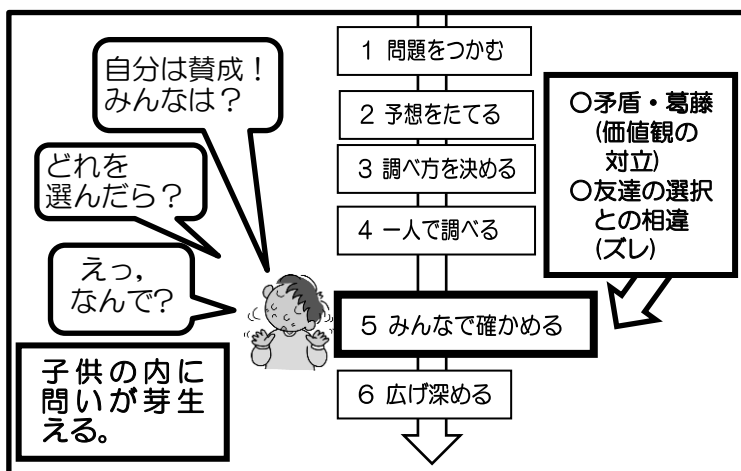
①「みんなで確かめる段階」における場面設定

四国大会第6学年の公開授業では、「世界に歩み出した日本(主に明治時代の歴史を学ぶ単元)」の学習の中で、日本が外国に認められるために特に影響のあった取組は何かを話し合う場面を設定していた。「国の仕組みを整えたことではないか」「いやいや、研究者を育てたことではないか」と議論する中で、「政治」「国内の発展」「戦争」「外国との話し合い」が国力の充実につながり、地位が向上したというように、認識を深める構造となっていた。「特に〇〇なのは?」「一番の理由は?」「〇〇と言えるか言えないか?」のように問うことにより、**自分と友達の選**

「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。

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

また、一昨年度、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。**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。

さらには、「～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**というパターンも考えられる。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

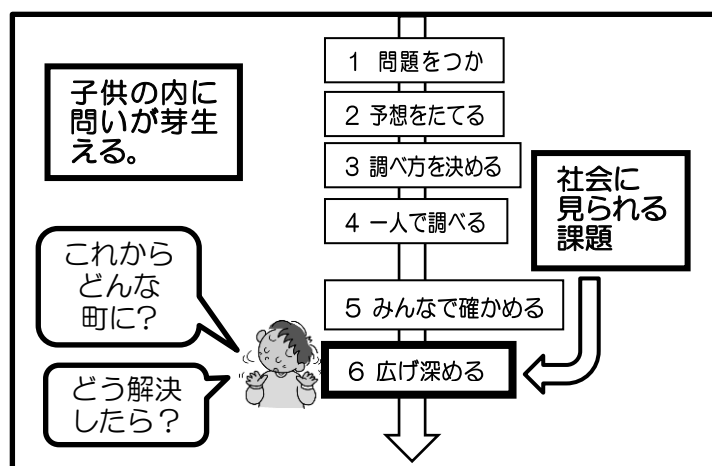
- ☐ 民衆の暮らしが厳しい中で、聖武天皇は大仏をつくらなくてもよかったのではないかな。【価値観の対立】
- ☐ 伝統ある〇〇踊りが観光化していることに賛成できる?【価値観の対立】
- ☐ 自然が豊かな〇〇地域に近代的な建物を建てたことに納得できる?【価値観の対立】
- ☐ 有料なのに、〇〇のサービスを多くの人が利用している一番の理由は?【選択のズレ】
- ☐ 消防署がなくても私たちの町は本当に安全と言えるか?【選択のズレ】
- ☐ (めあて) たくさんの注文があったのに、なぜ〇〇工場の人は断ったのか?
→みんなだったら断る?【授業の中での判断を求める問いの投げかけ】

②「広げ深める段階」における場面設定

四国大会第4学年の公開授業では、「地震災害から命を守るために、自分たちは、どのようなことができるか」を考える場面を設定していた。子供たちは、「自分たち」「県・市」「地域」の関係性に目を向けた上で、「日ごろからの備え」や「地域の一員としての協力」について構想したことを話し合っていた。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。小倉勝登は、社会に見られる課題を捉え、「何が課題か、それをすればどんな課題の解決につながるのか」を考えるようにすることが大切であることを述べている⁽⁹⁾。

「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けるために工夫している。



先述の第4学年の公開授業も場面設定に至るまでに「防災に対して地域で協力する意識には差がある」「県や市、地域が様々な取組をしているにも関わらず、大きな被害が出ている」という課題を具体的に見出した上で、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、吉野川市大会第4学年の公開授業では、「吉野川市の一人あたりのごみの量を減らすために、わたしたちにできることは何か」を考える場面を設定していた。資料をもとに、「(小松島市の一人一日あたりのごみの量は減っているのに)吉野川市では増えている」という課題を見出し、場面設定につなげていた。子供たちは、具体的な課題をふまえて、ごみを減らすために大切にすべきことについて考えを深めていった。このように、**社会に見られる課題をふまえて考えることで、学んだ内容を捉え直してより深い判断となる**のだろう。

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。

【「広げ深める段階」における場面設定】の具体例

- ☐ 人々の暮らしがよりよくなるように、〇〇の土地を利用する方法を考えよう。
- ☐ 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。

(2) 認識と判断が相互にかかわる場面における手だて

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。(1)で設定した場面において、見方・考え方を働かせて自らの考えをつくったり、友達との議論を深めたりできる手だてを講じることにより、「認識」と「判断する力」の両面を育めると考え、研究を進める。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）

四国大会第5学年の公開授業では、「コンビニ新聞の見出しのトップ記事にしたい情報活用はどれだろう」ということを話し合う場面を設定していた。授業中盤で「コンビニが情報を活用して発展したことで、だれにどのような良い点があったのか」を問いかけていた。この問いをきっかけに、販売者や、消費者（子供、地域の人、旅行者など）、生産者（関連工場の人など）という様々な立場から、多角的に考えを再構成し始めた。「情報の種類」や「情報活用の方法」（視点）でコンビニの発展を捉え直したり、様々な立場の人々とコンビニの発展を関連付けたりする（思考の方法）姿が見られた。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・考え方を働かせ、子供同士が活発に議論できるようにする。

②資料について（追究の視点を意識した資料）

四国大会の第3学年の公開授業では、「徳島市の様子の変り変わり」について調べたことを活用して、「みんなが住みたいと思う徳島市はどのようなまちか」を話し合う場面を設定していた。未来の市の発展について考える内容である。教室には、「徳島市民の意識調査」「市に住む外国人の数の変り変わり」「自動車を持っている人の数の変りわり」などのグラフ、「主な出来事を示した年表」などの資料が数多く示されていた。子供たちは思いつきで発言するのではなく、単元で学んだこれらの資料から考えをつくり、主張を展開していた。「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」などの追究の視点を意識して地図、年表、関係図などの資料を提示することにより、見方・考え方を働かせ、議論をする際の根拠となるようにする。

③板書について（社会の仕組みや関係が見える板書）

吉野川市大会第5学年の公開授業では、「ポイントカードなどのサービスは、コンビニと消費者のどちらにメリットが大きいのか」を話し合う場面を設定した。子供が主張したことを教師は黒板に構造的に整理を行った。具体的には、黒板の左右は「販売者」「消費者」という立場で分類をし、黒板の上下は「情報活用によるものか否か」という点で分類をしていた。さらに、情報活用によって、消費者のメリットと販売者のメリットが繋がっている様子を、矢印を用いて表現していた。これらの工夫により、多角的に自分の考えを深め、関係性に目を向けて学習を展開する姿が見られた。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することにより、見方・考え方を働かせ、議論の流れが可視化できるようにする。

④ツールについて（対話を促すツールの活用）

①～③の手だての他にも対話を促すツールの活用も考えられる。ネームカードを始めとする様々なツールが考えられる。その必要性を十分に吟味した上で、「何のために」「どのタイミングで」「どのツールを」用いるのかを考えた上でツールを活用することにより、見方・考え方を働かせ、考えを表出したり議論を整理したりできるようにする。

【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

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。

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。また、振り返りによって新たな疑問や課題が生まれることも大切なことである。この新たな疑問や課題が次の学習への「学びに向かう力」に結びついていく⁽¹⁰⁾。以下の表はその工夫の一例である。

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、子供の変容や深まりを把握し、次の時間や次の単元へ生かす。

また、1時間の「まとめ」の際には、以下のことに留意したい。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、『〇〇工場の方は、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てはどうか。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⁽¹¹⁾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だろうか。

□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）

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。

一昨年度までの研究において「判断」は、主に価値判断をさしていた。ここでは「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、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。

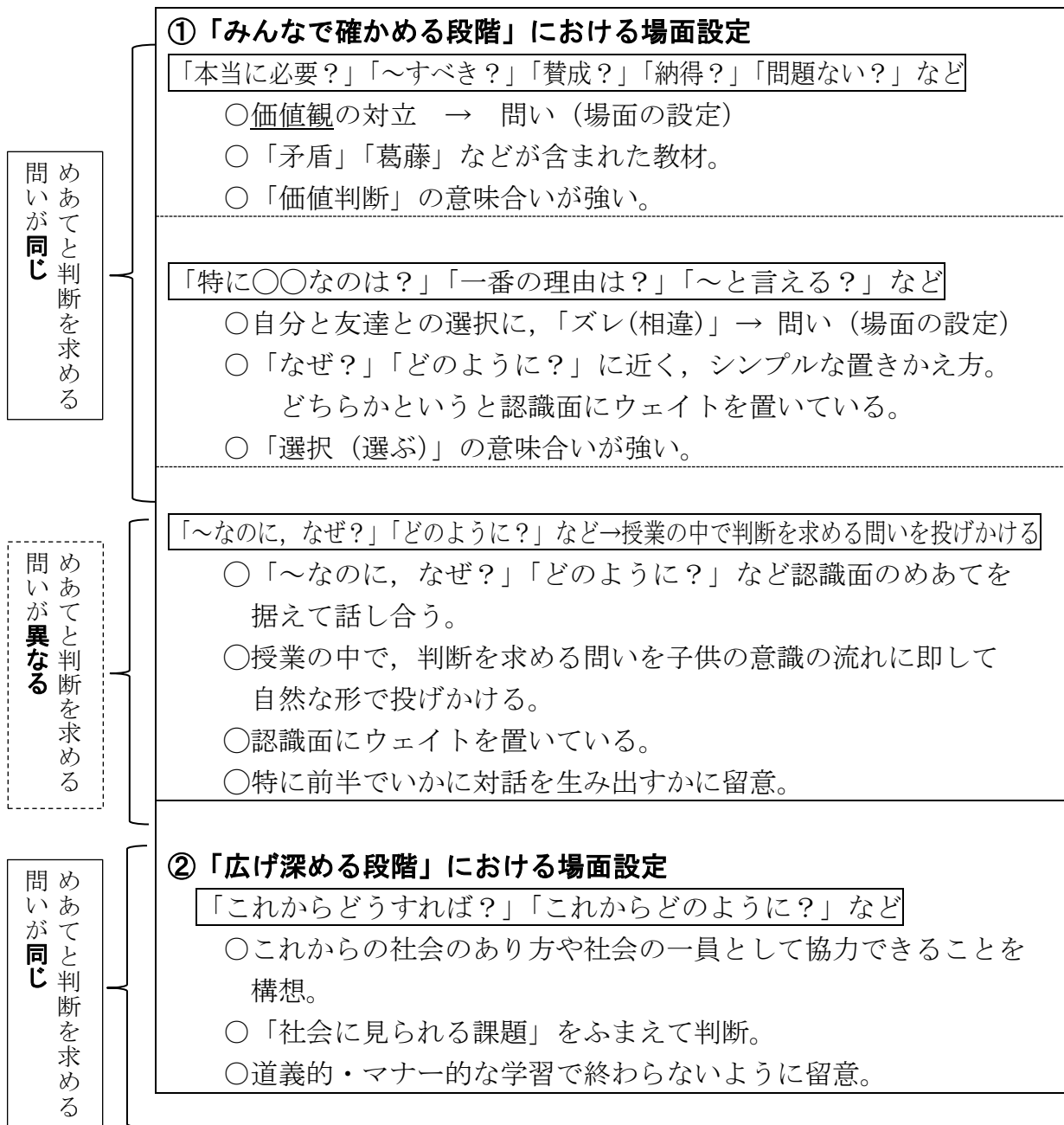
（p9に資料として一覧表を掲載）

(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（社会との関わり方を選択・判断する場面）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。

【資料】「認識と判断が相互にかかわる場面」のバリエーション



<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), p3 (3)(4) 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) 小倉勝登『社会的な見方・考え方』を働かせる指導のポイント, 安野功・加藤寿朗・中田正弘・石井正広・唐木清志・児玉大祐・小倉勝登『平成 29 年度版 小学校新学習指導要領ポイント総整理 社会』東洋館出版社, 2017年, p. 123
- (10) 小倉勝登「社会科における資質・能力の育成に向けた授業づくり」『初等教育資料』2018年6月, p. 23
- (11) 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