

# 社会科における子どもの社会参加のための資質・能力の基礎を育む授業づくり(第二年次)

— 「専門家コミュニティ」との関わりを生かした問題解決を通して —

長期研究員 渡邊 匡彦

## 《研究の要旨》

本研究では、小学校社会科において、学習内容に関係する専門の人々と関わりながら問題解決することを通して、社会参加に必要なと考える資質・能力の基礎の育成を目指した。子どもが問題を見だし、よりよい解決の方法を提案したり、自分たちにできることを実践したりする問題解決のプロセスが、社会参加のための資質・能力の基礎の育成に有効であることを明らかにすることができた。

## I 研究の趣旨

中央教育審議会の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」では、主体的に社会の形成に参加しようとする態度の育成が社会科の課題の一つであるとしている。主権者教育の視点からも、社会科の学びを社会で活用できる力として育てていくことは重要である。そのため、小学校段階から社会との関わりを効果的に位置付け、社会参加のために必要と考えられる資質・能力を意図的に育てていく必要がある。

第一年次研究では、歴史的な分野を対象に研究を進めた。そこでは、福島県立博物館や会津若松市歴史資料館を見学したり、学芸員や地域の歴史家から学んだりしたことを新聞にまとめ、地域の文化祭で発表するという社会参加を行った。しかし、子どもに社会との関わりをさらに意識させるためには、発表するだけでなく、提案や実践が伴ったものにする必要があるという課題が残った。

そこで、第二年次研究では、単元の学習においてⅠ「問題把握・問題分析」→Ⅱ「意思決定」→Ⅲ「提案・実践」という問題解決のプロセスを重視し、社会に向けた提案や社会と協働した実践を単元に位置付けた。また、社会参加のための資質・能力の基礎を「科学的な社会認識」「意思決定力」「社会的実践力」の三つに分類し(唐木, 2010)※1、問題解決のプロセスに対応して、科学的な社会認識→意思決定力→社会的実践力と段階的に各資質・能力を育みたいと考えた。このようにして、科学的な社会認識と意思決定力を基盤とした社会的実践力の育成を目指し、研究を進めることとした。

※1 社会参画と社会科教育の創造 唐木清志他著(学文社 2010)

## II 研究の概要

### 1 研究仮説

#### (1) 研究仮説のための概念規定

本研究では、学習内容に関わる専門家や関係者、関係諸機関等を一つの共同体として考え「専門家コミュニティ(以下、コミュニティ)」と定義付けた。本実践は稲作を中心とした食料生産の学習になるため、コミュニティは「稲作に関わる専門家コミュニティ」という位置付けとなる。様々な立場の人々と連携・協働しながら問題解決を行うことができるようにした。

#### (2) 研究仮説

小学校社会科の「現代社会の仕組みや働きと人々の生活」の内容において、以下の視点に基づき「専門家コミュニティ」との関わりを生かした問題解決を行えば、社会参加のために必要な資質・能力の基礎が育まれるであろう。

【視点1】カリキュラム・マネジメントの視点を生かした資質・能力を育む単元づくりの工夫

【視点2】子どもの問いや考えの焦点化、共有化、可視化を図る授業づくりの工夫

## 2 研究の内容

### (1) 【視点1】の「単元づくりの工夫」について

社会に向けた提案や実践を位置付けた問題解決のプロセスにおいて、育みたい資質・能力とコミュニティとの関わりを明確にした単元構想を行うこととした。また、資質・能力の育成には、単元や単元をまたぐ長期的な指導が有効であるため、実践Ⅰと実践Ⅱや、他教科の学びを関連付けたカリキュラム編成表を作成することとした(図1)。

社会	世界の中心と 国土の地理的特徴	【選択】 見えて聴か ぬて聞かぬとし	くらしを支える食料生産 国土の発展の特色	【選択】 あふたみかめがらし	稲作の仕組み 水産物の仕組み	これからの食料生産と わたしたち
社会科 歴史	歴史の発展 歴史の発展の特色	歴史の発展の特色	歴史の発展の特色	歴史の発展の特色	歴史の発展の特色	歴史の発展の特色
国語	国語の発展 国語の発展の特色	国語の発展の特色	国語の発展の特色	国語の発展の特色	国語の発展の特色	国語の発展の特色
理科	理科の発展 理科の発展の特色	理科の発展の特色	理科の発展の特色	理科の発展の特色	理科の発展の特色	理科の発展の特色
専門 コミュニティ との関わり	専門コミュニティとの関わり	専門コミュニティとの関わり	専門コミュニティとの関わり	専門コミュニティとの関わり	専門コミュニティとの関わり	専門コミュニティとの関わり

①コミュニティとの関連  
②実践Ⅰと実践Ⅱの関連  
③他教科との関連

図1 カリキュラム編成表の一部

(2) 【視点2】の「授業づくりの工夫」について

コミュニティとの関わりを通して出合う社会的事象や、社会的事象のとらえ方は、現実的かつ多様である。そのため、子どもが何を考え、どのような問いをもっているのかをとらえた授業づくりが重要であると考えた。そこで、子どもの問いの焦点化、互いの考えの共有化、自らの考えの可視化を重視し、授業を行うこととした。

3 研究の実際

(1) 授業実践単元について

研究対象	小学校第5学年 13名 (1クラス)
実践Ⅰ	「米づくりがさかんな地域」(11時間)
実践Ⅱ	「これからの食料生産とわたしたち」(6時間)

(2) 実践Ⅰ「米づくりがさかんな地域」

① 【視点1】の実際

手だて1 提案や実践を位置付けた単元づくり

実践Ⅰでは、子どもが米づくりに関わる問題を見だし、よりよい解決の方法を考えるだけでなく、最後に社会に向けて提案や実践を行う単元を構想した。実際の授業では、地元の農家の方との関わりから、農家の方が直面している風評被害の問題を知った。そこで、身近な大人がどのような意識で米を購入しているのか調査を行い、米の購入意欲を高めるには、米の安全性を示すことが有効な手段の一つであることを導き出した。そのため、復興庁やふくしまの恵み安全対策協議会の資料で福島県産米の安全性を調べたり、全量全袋検査の様子を見学したりした。その過程で、子どもは福島県産米の安全性やおいしさを多くの人に知らせたいという思いをもち、調べたことをポスターやパンフレットにまとめた。そして、完成したポスターやパンフレットを農業協同組合の直売所に届け、その様子を新聞に掲載してもらうという提案や実践を行った(図2)。



図2 パンフレットの贈呈

手だて2 コミュニティや他教科と関連付けた単元づくり

単元において、農家の方だけでなく、農業協同組合の営農指導員や直売所の店長、民間の精米工場の工場長等との関わりから、稲作における問題や解決の方法を多角的に考えられるようにした。また、ポスターやパンフレットを作成する際は、国語科の「説得力のある説明の仕方」を関連させることで、具体的な数値を根拠にまとめられるようにした(図3)。

福島米は安全です!			
検査の項目	検査点数	基準値超過数	超過数割合(%)
全量全袋検査	45/45	0	0
(平成29年12月31日現在)			
上の表を見ると分かりますが、基準値超過数と超過数割合が0です。前へーにのびたように、米は全量全袋検査をしています。だから、福島米は安全なんです!			

図3 パンフレットの一部

② 【視点2】の実際

手だて1 社会につながる学習問題への焦点化

農家が抱えている風評被害の問題に出合い、その実際を調べ、考えたことを基に「風評被害をなくすために自分たちは何ができるだろう」という社会につながる学習問題に焦点化した。社会認識を深めた上で自分たちにできることを意思決定しているため、自分事として学習問題の解決に取り組むことができた。

(3) 実践Ⅱ「これからの食料生産とわたしたち」

① 【視点1】の実際

手だて1 議論による意思決定の場を位置付けた単元づくり

実践Ⅱでは、日本のよりよい食料生産の在り方について議論し、自分なりの根拠をもって意思決定する場を位置付けた単元を構想した。実際の授業では、食生活の変化と、食料自給率の低下を関連付けて「これからの日本の食料生産はどうあるべきか」という学習問題を見いだした。そこで、日本と地域の食料生産の課題について調べると、地産地消や食のブランド化を推進していくことが重要であると分かった。しかし、第5時に「これからの日本の食料を確保するためには、食料自給率を上げるべきか、輸入するべきか」という問いで議論すると、食料確保と食生活の維持のためには、輸入も同時に必要であることを理解することができた。議論によって多様な意見や理由にふれることで、多角的に思考し意思決定することができた(図4)。

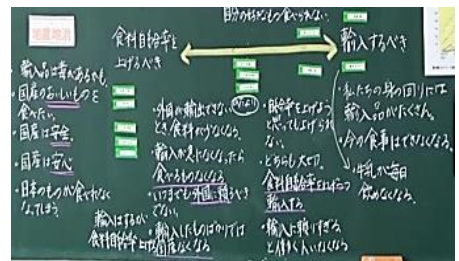


図4 思考の共有化を図った議論の板書

手だて2 コミュニティと関連付けた単元づくり

単元導入で、会津若松市役所の職員から、地域の食料生産の現状と市の取組について教えてもらった。また、実践Ⅰの農業協同組合の直売所の店長から、子どもへ向けて「食料生産について正しい説明ができる大人になることで、風評被害払拭の大きな力になる」という思いを伝えてもらうことで、社会の人々と共によりよい食料生産の在り方を考えるという経験をもてるようにした。

② 【視点2】の実際

手だて1 「学びのサポート」による思考の可視化

「学びのサポート」という冊子をつくり、学習問題に対する考えや毎時間の振り返りを累積することで、自らの思考を可視化できるようにした。考えの変容や深まり

を子ども自身が実感できたことにより、以下のように単元の振り返りで学習内容をとらえ直す姿につながった。

私はこの単元で日本の食料自給率が低いこと、そして、これからの食料生産はどうあるべきかという自分の考えを学べました（考えを深めた意と解釈）。最初は「日本の食料自給率は低いな。自給率を上げるべきだな」としか思っていなかったのですが、（市役所の）山田さんやいろいろな資料、みんなの意見を聞いて考えが変わりました。……これから大人になっても自分の考えを大切にしていきたいです。（児童Aの実践後の振り返りより抜粋）

### III 研究のまとめ

#### 1 研究の分析

図5のように3段階のルーブリックを作り、実践Iは子どもがまとめたポスターやパンフレットとその作成過程の様子から評価し、実践IIは子どもの学習問題に対する考えと振り返りから評価した。

資質・能力	第1段階	第2段階	第3段階
科学的 社会認識	社会の問題を事実として知っている。	調査結果や統計資料に基づいて社会の問題を見いだしている。	問題の背景を踏まえながら、調査結果や統計資料に基づいて社会の問題を見いだしている。
意思決定 力	社会における問題の解決の方法を漠然と判断している。	社会の問題の解決に向けて、具体的な改善の方法を判断している。	多様な意見を踏まえながら、よりよい解決方法を、具体的に判断している。
社会的 実践力	社会の問題の解決のための提案や実践をしている。	社会の問題について、根拠に基づいた解決の方法の提案や実践をしている。	社会の問題について多角的に思考し、根拠に基づいたよりよい解決の方法の提案や実践をしている。

図5 各資質・能力のルーブリック

各資質・能力の評価人数は、図6のとおりである。実践Iでは、社会的実践力の第1段階がいなかった。それは「風評被害を払拭したい」という思いをもち、地域の消費者にポスターやパンフレットで福島県産米の安全性やおいしさを伝えたいという目的が明確であったことが要因と考える。しかし、社会的実践力の基盤となる科学的社會認識や意思決定力が第1段階の子どもも見られ、課題も残った。ところが、実践IIでは、科学的社會認識と意思決定力にも大きな成長がみられた。

資質・能力	【第1段階】		【第2段階】		【第3段階】	
	実践I	実践II	実践I	実践II	実践I	実践II
科学的社會認識	2名	0名	6名	5名	5名	8名
意思決定力	1名	0名	6名	4名	6名	9名
社会的実践力	0名	0名	8名	4名	5名	9名

図6 ルーブリックによる各資質・能力の評価人数

学習問題「これからの日本の食料生産はどうあるべきか」		第1時	...	第6時
児童B	まず、農家など、食料を作る人を多くする。食料自給率を上げる。	→		私は、TPPに入って、輸入量を多くするのは悪いことではないと思います。ですが、外国から輸入できなくなったときのために、食料自給率を上げておくべきだと思います。理由は、もし外国から輸入できなくなったら、今している食事がとれなくなるからです。それだけ輸入に頼っているのです。だから、食料自給率は上げておいた方がよいと思います。
児童C	農家の子どもは後を継ぐといいと思う。	→		なるべく日本で作って、売って、食べた方がいいと思う。少なければ努力して増やせばいい。特に日本が努力した方がいいのは、（農業で働く人）高齢化が進んでいくと作る食料が減るので、なるべく若い人がお手伝いをして、高齢化している社会をだんだん減らすことだ。輸出できるほど、たくさんの食べ物を日本で作れたらうれしいし、日本の未来も変わると思う。外国の輸入に頼りすぎるのではなく、日本は努力すれば未来はより発展すると思う。

図7 実践IIの抽出児童※2の考えの変容

※2 児童Bは実践Iの各資質・能力が3の評価。児童Cは実践Iの科学的社會認識が1、社会的実践力が2の評価。

図7の記述を見ると、児童Bは一貫して「食料自給率をあげるべき」と主張は変化していないが、その理由は輸入の不安定さによる食生活の維持の面からであることが明確になっている。しかも、一方的な主張ではなく、TPPへの理解も示した多角的な思考に基づく意思決定をしている。同様に児童Cは、第1時においては根拠のない考えであったが、第6時になると根拠が働く人の高齢化問題と国内の食料生産量の減少に基づいていることを明確にしている。そして、自分なりの解決の方法を主張し、未来の日本のよりよい食料生産の在り方にまで言及することができている。こうした社会科の学習における変容は、図8の社会的実践力に関する自己評価※3とも関連しており、実生活をよりよくしようとする実践力や、実践しようとする意識の向上につながることができたと考える。

	実践I前	実践I後	実践II前	実践II後
社会的実践力	3.38	3.00	3.33	3.75

図8 社会的実践力に関する自己評価の変容

※3 質問項目「学校や家庭の生活において、今までのやり方を見直したり、新しい取組をしようとしていたりしていますか」について4件法による自己評価を行い、当てはまるを4点、当てはまらないを1点とした平均値を算出した。

#### 2 研究の成果

【視点1】については、カリキュラム・マネジメントによって単元間や他教科との関連が明確になった問題解決のプロセスに、コミュニティとの関わりを効果的に位置付けることが有効であった。【視点2】については、議論による意思決定の授業づくりを充実させることで、子どもは多角的に考え、現実的で社会的な提案や実践を行うことができた。社会参加のための資質・能力の基礎の育成には、コミュニティとの関わりを生かして意思決定した内容を、社会に向けて提案や実践するといった社会参加の経験と、自己評価としての社会的自己実現が結び付くことが重要である。そのような行動と認識の一体化を図る学習が小学校段階から実践され、積み重ねられていく必要があると考える。

#### 3 今後の課題

コミュニティの力を最大限に発揮するには、学校側の要望だけでなく、コミュニティの人々の思いを授業に位置付けることが有効である。そこで、具体的な目標や育みたい資質・能力を共有し、教材開発の段階から学校とコミュニティが双方向的に関わりながら授業づくりをできるようにしたい。しかし、その分、学校とコミュニティの人々の負担も大きくなるため、社会教育関係者や地域コーディネーター等と連携して、学校と社会が関わりをもちやすい体制の在り方についても考えていきたい。