



社会的な思考力・判断力を育てる学習指導の工夫 ー複線型授業と問いの構造化を通してー

豊見城市立長嶺小学校教諭 内 間 晃

1 研究のテーマについて

社会科は教科書の内容を丸暗記する学習では楽しくない。小学生の頃、私は社会が大好きだった。今でも記憶に残っているのは、町を探検し地図を作ったことや、工場見学をしたことなど主体的・体験的な学習ばかりである。社会科の好きな子が一人でも多く育つことを願い、知識偏重の学習ではなく、社会的な思考力や判断力を養うことをねらいとして、この研究をスタートさせた。

2 研究の特徴

複 線 型 授 業

子どもが自ら問題意識をもって、社会的な事象に対し主体的に学習に取り組んでいけるように、問題解決的な学習において部分的に学習を複線化し、子どもの興味・関心、多様な考え方、理解の仕方などに弾力的に応え、それぞれの学びに対応できる学習を展開した。

問 い の 構 造 化

社会的な事象の意味や働きについて多面的に見たり考えたりする能力を育てるために、学習の過程に対応した問いの構造化を行い、それにもとづいた発問を授業の中に取り入れていった。その発問を通して、児童の考えにゆさぶりを入れたり、方向づけを行ったりした。

3 指導の実際

私の調べてきた事を発表します



グループごとに話し合い活動



先生からのヒントカードには何て書いてある？

ヒントカードによる問いの投げかけ

4 研究の成果

多様な学びに対応した複線型授業と学習内容に対応する構造化した問いを取り入れることにより、児童が主体的に学習に取り組み、社会的な事象の意味や働きについて多面的な見方や考え方を身につけることができた。その結果、社会的な思考力・判断力を育てることができた。

社会的な思考力・判断力を育てる学習指導の工夫 ー複線型授業と問いの構造化を通してー

豊見城市立長嶺小学校教諭 内 間 晃

I テーマ設定の理由

学校教育が目指すもの

学習指導要領
より

学校教育の基本的な在り方としてゆとりのなかで生きる力を育むことが求められている。生きる力とは、主体的に問題を解決する資質や能力であり、また、豊かな人間性を持ち、健康・体力など、児童が生涯にわたってたくましく生き抜くことのできる資質や能力をも含んでいる。このような資質や能力は、知識の習得に偏りがちだったこれまでの教育ではなく、児童一人一人が主体的に問題解決に取り組み、学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力など、自ら学び自ら考える力を高める学習活動を通して獲得されるものである。社会科の学習においても学習指導要領の中で、網羅的で知識偏重の学習ではなく、学び方や調べ方を身に付ける学習や体験的な学習、問題解決的な学習を一層重視している。そのために、児童一人一人が観察・調査、体験、表現など具体的な活動を通して、社会的事象の意味や働きなどを考えたり、自分の意見を持ち述べたりする授業への改善を求めている。

これまでの課題

知識偏重の指
導

これまでの社会科における授業実践を振り返ってみると、授業の中で社会的事象についての知識を単に積み重ねていくことに重点が置かれ、社会的事象に対する自分なりのものの見方や考え方を身につけさせ、社会的な思考力や判断力を育てることができなかったことが課題として挙げられる。その原因として、社会的事象に主体的に取り組ませる学習が弱かったこと、社会的事象の意味や働きについて多面的な見方や考え方を育てる場面が十分ではなかったことが考えられる。

よって、社会的な思考力・判断力を育てていくためには、子ども一人一人が社会的事象に主体的にかかわり、その意味や働きについて多面的な見方や考え方を育てる学習指導の工夫が必要だと考えた。

本研究において

複線型授業

本研究では、問題解決的な学習において部分的に学習を複線化し、子どもの興味・関心、多様な考え方、理解の仕方などに弾力的に応え、それぞれの学びに対応できる学習を展開する。そうすることによって、子どもが自ら問題意識をもって、社会的事象に対し主体的に学習に取り組んでいけると考える。

問いの構造化

また、学習の過程に対応した問いの構造化を行い、それにもとづいた発問を授業の中に取り入れていく。その発問を通して、児童の考えにゆさぶりを入れたり、方向づけをしたりしながら、社会的事象の意味や働きについて多面的に見たり考えたりする能力を育てていきたい。

以上のことから、子どもの興味・関心や問題意識などに対応した複線型授業を取り入れ、さらに、構造化された問いにもとづく発問を学習過程の中に取り入れることにした。その結果、子ども一人一人が社会的事象に主体的にかかわり、その意味や働きについての多面的な見方や考え方が身につく、社会的な思考力・判断力を育てることができるのではないかと考え本テーマを設定した。

Ⅱ 研究仮説と検証計画

1 研究仮説

社会科の学習において、以下のような手立てを行えば、社会的な思考力・判断力を育てることができるだろう。

- (1) 学習過程の中に、子どもの多様な学びに対応した複線型授業を取り入れることによって、問題の解決に向けて主体的に学習に取り組ませる。
- (2) 学習内容に対応する構造化した問いを設けることによって、社会的事象の意味や働きについて多面的な見方や考え方を育てる。

2 検証計画

対象児童		：小学校5年 28人	
教科名・単元名		：社会「自然を生かしたくらし」	
	検証の場面	検証の観点	検証方法
手だて1	問題解決学習の場面	子どもの多様な学びに対応した複線型授業は、問題の解決に向けて主体的に学習に取り組ませるのに有効であったか。	「つかむ」「追求する」「まとめる」の各段階において児童のワークシートにおける記述やアンケート結果を検証する。
手だて2		学習内容に対応する構造化した問いは、社会的事象の意味や働きについて多面的な見方や考え方を育てるのに有効であったか。	「事実抽出」「比較・関連思考」「因果思考」「価値判断」について児童のワークシートにおける記述を分析し、80 %以上に到達したときを有効であると判断する。
結果		複線型授業と構造化した問いは、社会的な思考力・判断力を育てるのに有効であったか。	単元終了後の感想の分析と単元テストの結果から検証する。

Ⅲ 研究内容

1 社会的な思考力・判断力について

社会的なものの見方や考え方	(1) 社会的な思考力・判断力とは 社会的な思考力・判断力とは、社会的事象と主体的にかかわり、確かな事実認識のもとに社会的事象の意味を追求していく過程を通して形成される、その子なりの社会的なものの見方や考え方のことである。社会的事象の意味を追求していくためには比較や関連を通して因果関係を明らかにしたり、自分との関わりについて考えたりするなど、多様な追求方法からアプローチすることが大切である。そうした学習過程の中で自分なりのものの見方や考え方が身につく、思考力・判断力が育てられるのである。
	(2) 知識の分類と思考力・判断力の働き 岩田によれば、知識は図1に示すように社会の具体的事象に対応した「記述的知識」、社会的事象の意味や働きを因果関係によって理解する「説明的知識」や「概念的知識」、記述的知識と説明的知識の中間に位置する「分析的知識」、及び、自分なりのものの見方や考え方で価値判断した「規範的知識」に分類することができる。
思考力・判断力の働き	また、小屋松('04)は「小学校社会科における思考力・判断力とは、記述的知識、分析的知識、説明的知識、価値的知識といった各知識を獲得する時に働く能力である」と述べている。その働きには、事実をとらえる「事実の抽出」、事実を関係付ける「比較・関連」、事象の意味をとらえる「因果関係の把握」、これらの知識を基に価値をとらえる「価値の判断」がある(図2)。尚、本研究では価値的知識を規範的知識として捉える。

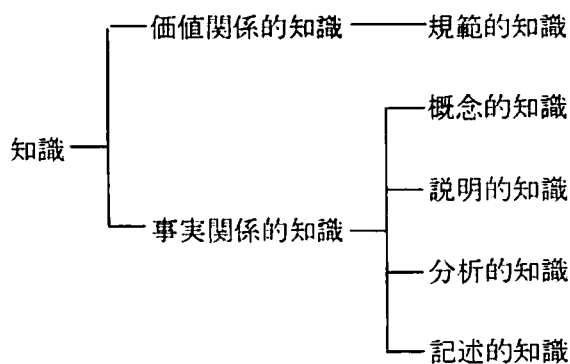


図1 知識の分類

(岩田一彦 『社会科の授業設計』 1991)

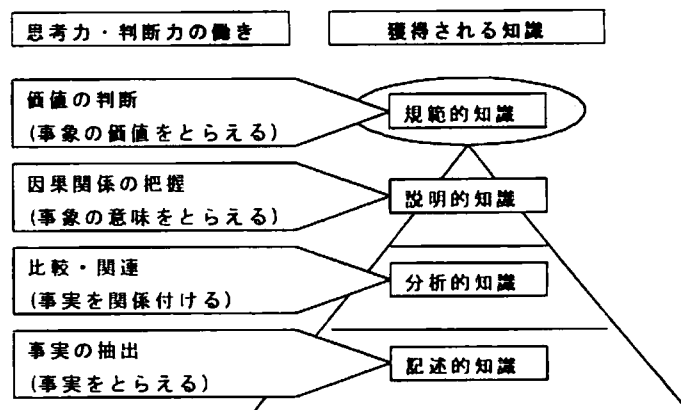


図2 思考力・判断力の働きと獲得される知識

(小屋松('04)一部修正)

2 複線型授業について

学習内容や活動が同時に二つ以上並行

(1) 複線型授業とは

複線型授業とは、複線という意味が示す通り、授業において学習内容や活動が同時に二つ以上並行して存在している授業であり、複線という用語の持つ意味を授業レベルに応用を図った学習方法である。学習を構成する学習問題や教材、学習方法などを画一的にせず、複数のメニューを用意するなどして、子どもの思いや願いに弾力的に応え、多様な学び方に対応できるようにした学習形態である。

(2) 複線型授業の意義

いま社会科の学習指導で求められていることは、自ら学び続ける意欲や、自ら問題意識をもって主体的に問題を解決しようとする能力、その中で社会的なものの見方や考え方、表現する力、実行する力などを一人一人の子どもに身につくようにすることである。このような資質や能力は、子ども自らが主体的な学習活動を通して獲得されていくものである。従来のような知識や技能の習得に偏重した、教師主導の単線型の学習活動では、必ずしも十分に育てていくことができない。したがって、単純な一本のレールではなく複線型の学習が必要となってくる。

多様な学び方に対応

子ども一人一人の興味・関心、多様な考え方、理解の仕方などの特性等に応じて、指導方法を工夫するなど、学習の複線化を図り、個に応じた指導が展開できるようにする。こうした複線型の授業を取り入れることが、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力の育成を目指す新しい学力観に立つ教育を実現していくためには大切である。

3 問いの構造化について

構造化した学習内容に対応する問い

(1) 問いの構造化とは

社会的な思考力・判断力は、学習内容を子どもが習得し、社会に対するものの見方や考え方を見につけることによって育つものである。社会的な思考力・判断力を育てるには、学習内容を構造化して順序立てて習得させる必要がある。その過程において、構造化した学習内容に対応する問いを連続的に設け、それを解決していくことによって社会的な思考力・判断力が育つのではないかと考えた。本研究では、学習内容を構造化し、それに対応させて問いも構造化することによって、子どもに学習内容を順序立てて習得させ、その過程において社会的な思考力・判断力の育成を図るようにする。

(2) 知識と問いの位置づけ

知識に対応した問い

子どもの社会的な思考力・判断力は、習得される知識に対応した問いを学習過程の中に位置づけ指導し、その知識を獲得させる中で育てていくことができると考える。そこで本研究では、表1のように知識と問いの位置づけを行い、社会的な思考力・判

情報を求める 問い	断力の育成を図る。 ① つかむ段階 獲得させたい知識の種類は、観察や資料活用などを通して社会的事象の形態や数量などを理解する「記述的知識」である。この知識に対応した問いが「情報を求める問い」であり、ここでの思考力・判断力の働きは「事実の抽出」である。
中間に位置する 問い	② 追求する段階 獲得させたい知識の種類は、目的、手段、相互関係などを把握する「分析的知識」や社会的事象の意味や働きを理解する「説明的知識」である。「分析的知識」に対応した問いが、情報を求める問いと情報間の関係を求める問いの「中間に位置する問い」である。「説明的知識」に対応した問いが、社会的事象相互の因果関係を考えさせる「情報間の関係を求める問い」になる。ここでの思考力・判断力の働きは「比較・関連」及び「因果関係の把握」である。
情報間の関係を 求める問い	③ まとめる段階 これまでの学習を通して習得した知識をもとに、自己の態度や意志決定などを行う「規範的知識」を獲得させる。この知識に対応した問いが、「価値判断を求める問い」であり、ここでの思考力・判断力の働きは「価値の判断」となる。 また、授業では、問いそのものを子どもに提示するのではなく、習得させる知識と問いのねらいを考えた発問を子どもに投げかけることになる。
価値判断を求 める問い	

表 1 複線型授業における知識と問いの位置づけ

過程	学習活動の内容	知識の種類	問いの種類	問いのねらい	思考力・判断力の働き	発問の例
つかむ	資料や観察、調査などから事実をつかむ。	記述的知識	情報を求める問い	時期、人物、場所、対象の形態や数量などをつかませる。	事実の抽出	・どんな～があるだろう。 ・どのくらい～だろう。 ・だれが～したのだろう。 ・いつ～なんだろう。
追求する	資料収集、検討、分析から因果関係を考える。	分析的知識	中間に位置する問い	目的、手段、方法、構造、過程、相互関係をつかませる。	比較・関連	・どうして～したのだろう。 ・～はどう変わったのだろう。 ・～なのに、なぜ・・・なのか。
		説明的知識	情報間の関係を求める問い	因果関係をつかませる。	因果関係の把握	・～なのは・・・だからなのか。 ・～であれば・・・なのか。 ・～だから・・・になるのか。
まとめる	調べたことをまとめたり、話し合ったりして考えを深める。	規範的知識	価値判断を求める問い	自分の態度や意志決定など価値判断を求めるもの。	価値の判断	・あなたならどうするか。 ・これからどうすべきか。 ・～と・・・どちらがよいか。 ・～すべきか、しないべきか。

4 複線型授業と問いの構造化の工夫

(1) 複線型授業を取り入れる際の工夫

児童相互の交流活動

個々の問題意識を大切にすれば、複線型の学習形態をとることが多くなる。しかしこの場合、児童個人の活動が多岐にわたり、教師がすべてに対応することができず一人一人の学びを保証することができない。また、個々の学習を広げ深めていくためには、児童相互の交流活動も重要となってくる。単なる知識だけでなく、友達との意見交換などから自分の考え方を深めていくことが大切である。

似ている学習問題同士を整理

そこで、本研究では似ている学習問題同士を整理し、幾つかのグループに分けて活動を行うことにする。そうすることによって教師の支援も可能となる。さらに、グループの仲間同士で互いの情報を交換したり、意見交換を行ったりしながら、自分の問題に対する見方が広がったり、解決に向けての追求を深めていくことができる。

また、「調べたい」「わかるようになりたい」という欲求がなければ活動は始まらな

いので、効果的な資料や発問の工夫などを通してさらに詳しく調べる必要性や切実性を子どもに感じさせる。さらに、調べ学習に使う資料などは教室に用意し、学習の場にどのような資料があるのか、全体を見渡すことによって安心感が生まれてくるようにする。

(2) 複線型授業を取り入れた学習過程

本研究では単元全体の学習過程を、学習内容によってステップ1からステップ3までの3つの場面に分けて考える(図3)。

学習過程のモデル

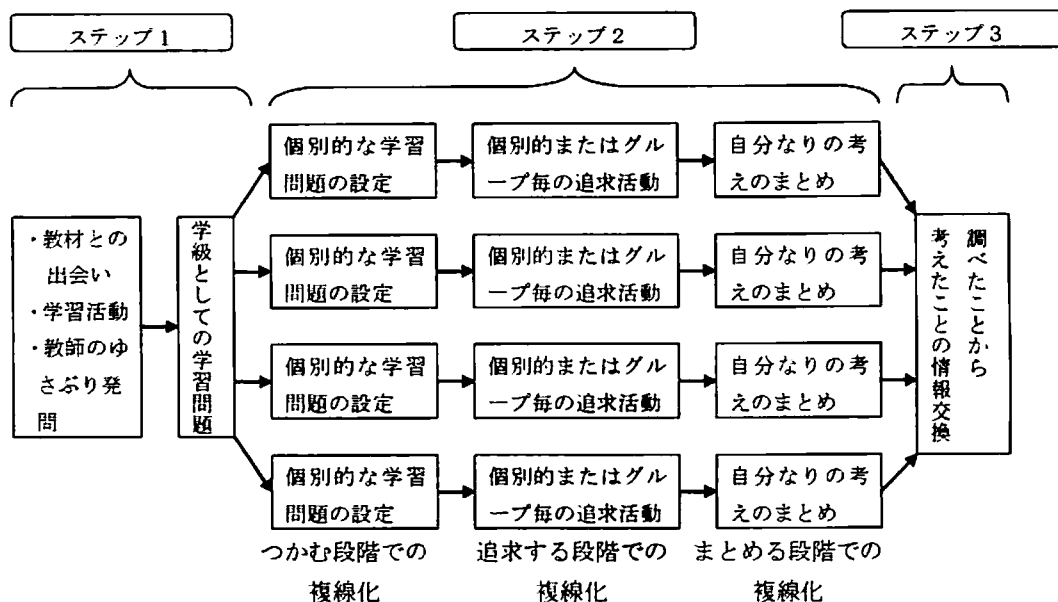


図3 複線型授業を取り入れた学習過程のモデル

① ステップ1 (一斉授業)

教材との出会いから学級としての学習問題を作成するまでの場面である。子どもの興味・関心を引くような教材を用意し、学級全体でその教材についての学習活動を行う。その際に、教師の揺さぶり発問などによって学級全体としての学習問題を設定する。

② ステップ2 (複線型授業)

子どもが自らの学習問題をもって社会的事象と関わっていく場面である。本研究ではこの場面において複線型授業を取り入れる。このステップ2を更に細かく分けて考えると次のようになる。

ア つかむ段階

自らの学習問題を設定し、それにもとづいて子ども達が資料や観察、調査などを行い、様々な情報を得る段階である。本研究では、学級全体の学習問題に沿って個別の学習問題を設定させるが、既習事項や自分の生活と関連から、それぞれの学習問題を設定させることで主体性が生まれてくるように工夫する。

イ 追求する段階

子どもの学習問題が複線化することとは、必然的に追求活動の場もグループごとに展開されることになる。追求活動の場面においては、子どもの問題意識を高める資料や発問の投げかけ、調査・インタビューなどの体験的な学習、自分が調べて分かったことや考えたことを話し合う場の設定などを行う。その中で、新たな疑問やさらに追求したいことを見つけるようにさせる。また、情報交換を行う場面では、話し合いの手引きを活用し、話し合いの視点を明確にすることで、活発な意見の交換が行えると考える。

こうした指導の工夫や教師の支援を組み合わせることで、追求意欲を継続させ、

	主体的に学習に取り組んでいくことができると考える。
	ウ まとめる段階
分かる喜び	調べたことを整理してまとめたり、話し合ったりして考えを深める場面である。
学習の発展	このような作業は、方法的にも内容的にもグループごとに行われるので、この意味でも学習が複線化してくる。本研究においては、単に社会的な事実や事象を整理するだけでなく、調べたことをもとに話し合い活動などを行い、社会的事象の意味や働きを理解し、分かる喜びを味わいながら、さらに学習を発展させていこうとする態度を養うようにしていきたい。
情報交換	③ ステップ3（一斉授業） 複線型授業を通して調べたことや考えたことについての情報交換を行う場面である。ここでも話し合いの手引きを作成し、発表者中心の一方的な情報の伝達ではなく、それぞれが調べたことや考えたことを互いに交流し合い、より確かな見方や考え方ができるような工夫を行う。
情報を求める	(3) 問いの構造化による授業構想 問題解決的な学習の中で学習内容とそれに対応した問いを構造的に設定する。 ① 「情報を求める問い」 まず、社会的事象に出会う場面で、事実認識をしっかりとらせる学習内容により、追求の対象を明確にする必要がある。この場合の問いは、社会的事象の情報を求めるものになる。
比較をさせる	② 「中間に位置する問い」 確かな事実認識によって明確になった追求の対象は、次に、事実と事実を関係づけて理解させる学習内容により、社会的事象についての比較をさせるようにする。この段階で設定する問いは、社会的事象と社会的事象の比較を考えさせるものになる。
因果関係を考えさせる	③ 「情報間の関係を求める問い」 追求する段階において、社会的事象の意味や働きを考えさせる学習内容により、この段階で設定する問いは、社会的事象と社会的事象との因果関係を考えさせるものになる。
自己の態度や意志決定	④ 「価値判断を求める問い」 さらに、学習して学んだ知識をもとに、自分の態度や意志決定などを考えさせる学習内容により、その子なりの社会に対する価値判断を育てるようにする。この場合の問いは、自己の意志決定や価値判断を求めるものになる。
問いの書かれたカード	このように、構造化した学習内容に対応させた問いを位置づけることで、子どもの意識と思考の流れに沿った学習展開が可能となり、段階的に社会的な思考力・判断力を育てることができると考える。また、複線型授業を行う際にはグループ毎に学習の進み具合が違ってくるので、構造化された問いを授業に取り入れる場合、学級全体に投げかける発問としての形は効果的ではない。そこで、本研究では問いの書かれたカードを作成し、各グループの学習状況にあわせてそのカードを用いることで、活動の視点を与えたり思考の働きを促したりする工夫を行う。

IV 授業実践

- 1 単元名 「自然を生かしたくらし」
- 2 単元について
 - (1) 教材観（省略）
 - (2) 児童観（省略）

追及場面における複線型授業

学習内容をもとに構造化した問い

(3) 指導観 (一部省略)

単元全体の学習過程を問題解決的に構成し、学習問題の追及場面に複線型の授業を組み入れ、子どもが自らの問題意識をもって、社会的事象に主体的にかかわっていきける工夫を行う。学習過程をステップ1からステップ3までの3つの場面に分けて設定し、そのうちステップ2については複線型の授業を取り入れる。さらに、それぞれの学習活動に、学習内容をもとにした問いを設け、その問いを解決していくことによって社会的事象の意味や働きを多面的に見たり考えたりできるようにする。3つのステップにおいては次のような指導の工夫を図るようにする。

① ステップ1

「社会的事象の情報を求める問い」により、沖縄県と北海道の特色ある気候について事実認識をしっかりとさせる。さらに、各自が調べてきたことを整理しながら学級としての学習問題を作成させる。

② ステップ2

ステップ2では複線型の授業形態を取り入れる。ここでは各個人の興味・関心、問題意識にもとづいてそれぞれの学習問題を個別に設定させる。本研究ではこのステップ2を更に細かく、つかむ、追求する、まとめるの3つの段階に分けて指導していく。まずつかむ段階では「社会的事象の情報を求める問い」により、自らの学習問題にもとづいて沖縄県と北海道の様子についてしっかりと事実認識をさせる。次に、追求する段階では「中間に位置する問い」と「情報間の関係を求める問い」により、集めた情報をもとにそれらを整理してまとめたり、グループで話し合ったりして、それぞれの気候にあわせてくらしの工夫について検討・分析を行うようにさせる。さらに、まとめる段階においては「価値判断を求める問い」によって、自分の調べてきた学習問題について、沖縄県と北海道の様子についてまとめ、自分なりの考えや態度をもてるようにさせたい。

③ ステップ3

ここでは、「価値判断を求める問い」を用いることによって、学級全体で情報交換をさせ、自然環境と人々の生活や産業との関わりについてより広い視野から自分なりの考えや態度をもてるようにさせたい。

3 単元の目標と観点別評価規準

(1) 単元の目標

- ① 日本の国土の様子や気候条件の異なる地域の様子を具体的に調べ、国土の自然の特色や自然環境に適応して暮らしている人々の工夫や願いをとらえることができる
- ② 国土や地域の自然環境に関する写真や地図、統計などの資料を収集・選択し、自然環境と人々の生活や産業との関わりについて広い視野から考えることができる。

(2) 観点別評価規準

観 点	評 価 規 準
社会的事象への関心・意欲・態度	日本の国土や気候条件の異なる地域の様子、自分たちと自然環境との結びつきについて関心をもって調べようとする。
社会的な思考・判断	自然環境から見て特色ある地域の人々の生活や産業、くらしをとらえるとともに、自然環境に適応してくらしている人々の工夫や願いについて考えることができる。
観察・資料活用の技能・表現	国土や地域の自然環境に関する資料を目的に合わせて収集・選択し、自然環境と人々の生活や産業にはどのような関わりがあるかを読み取ることができる。
社会的事象についての知識・理解	自然条件から見て特色のある地域の人々は、生活や産業を工夫しながら環境に適応していることを理解し、自分たちのくらしと自然環境が深く結びついていることがわかる。

4 指導計画と評価計画 (11時間)

過程	時間	学習活動	評価規準	観 点	判定基準及び個への手だて		
					A	B	C 個への手だて
ステップ1	①	沖縄と北海道の今の様子を写真で比べた後、各自で調べ学習を行う。	沖縄と北海道の様子について、関心を持って調べ学習を行う。	関・意・態	沖縄と北海道の自然条件の違いに関心を持ち、両方を比べながら進んで調べ学習を行う。	沖縄と北海道の自然条件の違いに関心を持ち、調べ学習を行う。	沖縄と北海道の様子について調べることができない。 調べる方法について提示し、選択させるようにする。
	②	調べたことをもとに、学級全体の学習問題を設定する。	沖縄と北海道の人々の工夫や願いを予想する。	思考・判断	沖縄と北海道の人々の工夫や願いを気候や自然条件と関連付けて具体的に予想する。	沖縄と北海道の人々の工夫や願いを気候や自然条件と関連付けて予想する。	沖縄と北海道の人々の工夫や願いを予想することができない。 沖縄と北海道の様子を振りかえさせる。
ステップ2	⑦	学習計画に従ってさらに調べ学習を進める。	話し合いの結果をもとに、調べ学習を進めることができる。	技能・表現	活動の見通しをもち、情報を取捨選択しながら、さらに調べ学習を進めることができる。	活動の見通しをもち、さらに調べ学習を進めることができる。	活動の見通しをもって、調べ学習を進めることができない。
	⑧						話し合いの内容を確認し、さらに調べ進める必要性を考えさせる。
	⑨ 本時	グループで話し合いながら、調べてきたことの検討・分析を行う。	各自が調べてきたことの検討・分析をする。	思考・判断	積極的に話し合い活動に参加し、調べたことについて因果関係を考えながら検討・分析をする。	各自が調べたことをもとに情報の検討・分析をする。	問題の解決に向け、調べたことを検討・分析することができない。 情報間の関係を求める問いを用いて、検討・分析の視点を与える。
	⑩	学習問題についてグループ毎にまとめを行う。	沖縄と北海道の人々の工夫や願いについてまとめる。	思考・判断	沖縄県と北海道の人々の工夫や願いについてまとめ、自分なりの考えをもつ。	沖縄と北海道の人々の工夫や願いについてまとめる。	沖縄と北海道の人々の工夫や願いについてまとめることができない。 これまでの学習を振り返らせ、自然環境に適応した工夫や人々の苦勞に着目させる。

5 本時の学習 (9/11)

(1) 本時のねらい

沖縄県と北海道の様子についてグループごとに報告会を開き、調べてきたことの比較を行い、社会的事象の因果関係について考えることができる。

(2) 本時の授業仮説

- ① 複線型授業の中で、グループごとの話し合い活動を行うことによって、主体的に学習に取り組ませることができるであろう。
- ② 話し合い活動の中で、「情報間の関係を求める問い」を取り入れることによって、沖縄県と北海道の様子について比較を行い、社会的事象の因果関係について考えさせることができるであろう。

(3) 準備

ワークシート、話し合いの手引き、ヒントカード（発問）、自己評価カード

(4) 本時の展開

過程	学習活動	○教師の支援	●個への手だて □仮説の検証（評価方法） ◇本時の評価（評価方法）
導入	1 これまでの学習の過程を振り返る。 ・各グループごとに課題を設定し、調べてきたことを確認する。		
	2 今日のめあてを確認する。	○めあてを黒板に掲示する。	●全員でめあてを読みあげ確認する。
5分	①これまで調べてきたことを分かりやすく報告しよう。 ②沖縄県と北海道の様子を比べながら、疑問に思ったことや気づいたことについてグループで話し合おう。		
	3 話し合いについての諸注意を行う。	○注意事項を黒板に掲示する。	
展開	4 グループごとに各自の調べたことについて報告会を行う。 ・司会の進行に従って話し合いを進めるようにする。 ・各自が調べてきたことをグループのみんなに分かりやすく報告する。 ・一人2～3分程度の報告にする。	○話し合いの手引きを作成し、報告会がスムーズに進行するように支援する。 ○教師は、調査・計画・報告の準備の段階から積極的に関わり、それぞれの進捗状況を把握しておく。	●うまく報告できない子へは、声かけをして、事前にまとめたワークシートを参考にさせながら報告させる。 □主体的に学習に取り組むことができたか。 （観察・ワークシート）
	5 調べた事について、話し合いを行う。 ・全員の報告が終わったあとに話し合いの時間をとる。 ・「話し合いの手引き」を見ながら司会を中心に話し合いを進める。 ・調べてきた内容について、沖縄県と北海道の様子を比べながら因果関係を考える。 ・気づいたこと、考えたことをワークシートに記入する。	○期間巡視を行い、各グループの話し合いの状況を把握する。 ○「情報間の関係を求める問い」を発問やヒントカードで投げかけ、社会的事象の因果関係を考えさせる。 ○因果関係をつかんだ考え方などは褒めてあげる。	□社会的事象の因果関係について考えることができたか。 （発言・ワークシート） ●因果関係をつかめない子へは、個別に問いを投げかけ、考える視点を持たせてあげるようにする。 ◇沖縄県と北海道の様子について報告会を開き、調べてきたことの比較を行い、社会的事象の因果関係について考えることができる。 （発言・ワークシート）
30分	6 話し合いを終えて分かったこと	○感想用紙の配布	●調べてきた社会事象の意味や

終 末 10 分	や感想をまとめる。 7 自己評価を行う。 8 次時の活動について確認する。	○自己評価カードを配布し、記入させる。	原因、についてわかった事気づいた事を中心にまとめさせるようにする。
-------------------	---	---------------------	-----------------------------------

6 授業仮説の検証

授業仮説について学級全体の評価を基に考察する。表2は、検証授業における学級全体の評価を授業仮説に沿ってまとめたものである。

表2 学級全体の評価 (28人中)

評 価 の 視 点		評価方法	評価
1	グループごとに話し合い活動を行い、主体的に学習に取り組むことができたか。	自己評価表	A 93 % (26 人)
2	沖縄県と北海道の様子を比較し、社会的事象の因果関係について考えることができたか。	ワークシート	B 75 % (21 人)

評価基準 (達成人数) A・・・80 %以上 B・・・79 %～60 % C・・・59 %以下

「よくできた」 「できた」 ↓ 93%	視点1 グループごとに話し合い活動を行い、主体的に学習に取り組むことができたか。 授業後の自己評価で「グループの話し合い活動に進んで参加できたか」の質問に対し「よくできた」または「できた」と答えている児童はあわせて93%いた。また、「全然できなかった」と答えた児童は0%であった。授業の中で子供たちは、グループごとに話し合いの手引きを活用し、視点を明確にしながら活発な意見の交換を行う場面が見られた。積極的に意見を発言している子や友達の意見に対して質問をする子もあり、複線型授業の中でグループごとの話し合い活動を行うことによって、主体的に学習に取り組めたことがうかがえる。しかし中には、あまり意見を言わない児童もいて、自己評価の結果でも「あまりできなかった」と答えている児童が7%いた。話し合いの場で自分の意見を持てずに、聞き手のみになっているのではないかと考えられる。今後は、話し合いの視点を明確にさせ、自分の考えをもちやすくさせるなどの工夫が必要である。
	視点2 沖縄県と北海道の様子を比較し、社会的事象の因果関係について考えることができたか。 視点2について児童のワークシートから考察を行った結果、89%の児童が沖縄県と北海道の様子を比較しながら違いを見つけることができた。さらにその理由を気候条件と関連させながら考えることもできた児童は75%いた。「情報間の関係を求める問い」を付箋紙やカードで投げかけたことによって、沖縄県と北海道の様子を比較し、社会的事象の因果関係について考えることができたといえる。しかし、違いを見つけられない児童や気象条件と関連付けて理由を考えることができない児童もいて、思考を促すための発問やワークシート等をさらに工夫し個に応じた指導を展開していく必要がある。
話し合いの視 点の明確化が 必要	
気候条件と関 連させながら 理由を考えた ↓ 75%	
個に応じた指 導が必要	

V 研究の考察

- 学習過程の中に、子どもの多様な学びに対応した複線型授業を取り入れることによって、問題の解決に向けて主体的に学習に取り組ませることができたか

複線型授業における、「つかむ段階」「追求する段階」「まとめる段階」のそれぞれにおいて、児童の記述やアンケート結果から検証する。

学習問題の設定・・・全員

設定理由まで書けている

↓
71%

(1) つかむ段階

「沖縄と北海道の様子についてしらべよう」という学級全体の学習問題に沿って、全員が個別の学習問題を設定できた。さらに設定理由までしっかりと書けている児童は71%であった(図4)。また、資料1に示した児童の記述から、子どもたちは既習事項や自分の生活と関連させながら、興味・関心にもとづいてそれぞれの学習問題を設定することができたといえる。

○自分の家ではサトウキビを作っているけど、北海道では何を作っているのか知りたい。
○一学期に習った漁業の事について沖縄と北海道を比べてみたいから。

資料1 児童の設定理由の記述例

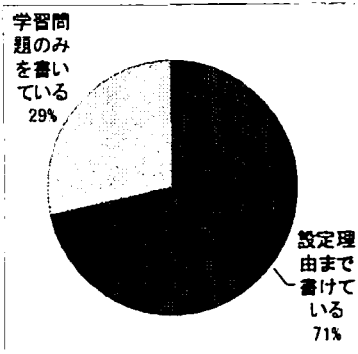


図4 学習問題の設定(28人)

(2) 追求する段階

単元終了後のアンケートで、「学習を進めていくうちに疑問や調べてみたいことが出てきたか」の質問に対して、「とてもある」と答えたのが54%「ある」と答えたのが39%であった(図5)。追求活動を進めるにつれ、子供たちは自らの学習問題について「大雪が降ったら農作物はどうなるのか」「伝統料理の材料は何か」「学校の行事に違いはあるのか」など、新たな疑問や問題意識をもつようになった。児童は学習を進めていきながら疑問や問題意識もち追求意欲を高めることができたと言える。

資料2は、追求過程における児童の記述である。調べたことについて、グループでの話し合い活動を持ち、新たな疑問が生まれ、さらに調べていく計画を立てているのが分かる。

グループの中での発表や話し合いで、沖縄と北海道の家の屋根やげんかんの工夫がよく分かりました。次は、まどや素材がどうなっているかをインターネットで調べていきたいです。

資料2 追求過程の児童の記述

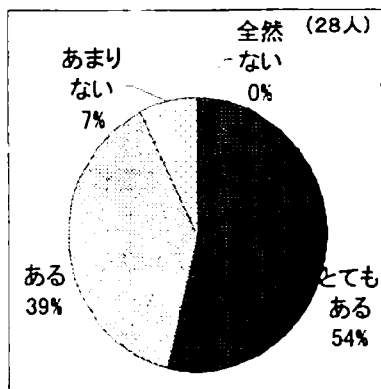


図5 疑問や調べたいことが出てきたか

「とてもある」

↓
54%

「ある」

↓
39%

(3) まとめる段階

まとめる段階では、グループごとに今まで調べたことを整理してまとめたり、話し合ったりして考えを深め、さらに発展させていこうとする態度が見られた。資料3は、まとめる場面における児童の記述である。これまでの学習を通して、わかる喜びを味わい、さらに学習を発展させていこうという意欲が見られる。

沖縄と北海道の学校を比べて、いろんな事が分かりました。学校はどこでもみんな同じだと思っていたけど、北海道では教室にストーブがあったり、雪でぬれたくつをかわかすかんそう室があるのを知って、とてもびっくりしました。(中略)沖縄と北海道の学校を調べて初めて分かった事がなくさんあったのでとても楽しかったです。またやりたいです。今度は、北海道の学校とメールをしたり、できれば冬休みに北海道に行っていっしょに交流してみたいです。

資料3 まとめる段階における児童の記述

以上のことから、学習過程の中に子どもの多様な学びに対応した複線型授業を取り入れることによって、問題解決に向け主体的に学習に取り組ませることができたといえる。

分かる喜び

学習を発展させようとする意欲

2 学習内容に対応する構造化した問いを設けることによって、社会的事象の意味や働きについて多面的な見方や考え方を育てることができたか

構造化した問いを設けることによって、「事実の抽出」、「比較・関連」、「因果関係の

「情報を求める問い」の活用

ねらいに沿った調べ学習が
できている

↓

86%

「中間に位置する問い」の活用

類似点や相違点を発見できた

↓

89%

「情報間の関係を求める問い」の活用

気象条件と関連付けて考えた

↓

82%

把握」、「価値の判断」といった思考力・判断力の働きが見られたかを児童の記述から分析し、80%以上に到達したときを有効であると判断する。

(1) 「事実の抽出」について

つかむ段階において、社会的事象の時期や場所、形態、数量などをつかませるために、「情報を求める問い」を授業に取り入れた。子供たちは図書館の本やインターネット、インタビューなどを通して、社会的事象に対する事実認識をしていった。しかし調べる内容が広がりすぎて、ねらいからはずれた調べ学習をする児童も見られたので、調べるねらいが明確になるよう「情報を求める問い」をより焦点化して用いるようにした。図6は児童の記述を分類し、調べるねらいに対応した事実確認ができた割合を示す。グラフから86%の児童がねらいに沿った調べ学習を行い、社会的事象の時期や場所、形態、数量などをしっかり把握できた。

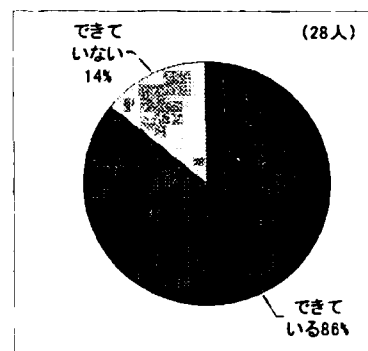


図6 調べるねらいに対応した事実確認

(2) 「比較・関連」について

追求する段階において、社会的事象についての比較をさせるために、「中間に位置する問い」を取り入れた。この問いは情報を求める問いと情報間の関係を求める問いの中間に位置し、「比較・関連」といった思考力・判断力を働かせるものである。この問いを用いた結果子供たちは北海道と沖縄県の様子について調べてきたことを、比較の視点をもって見ることができるようになった。図7は、「中間に位置する問い」を投げかけることによって、社会的事象間の比較を行い、その中から類似点や相違点を発見できた児童の割合である。児童の記述を分析した結果、89%の児童が北海道と沖縄県についての類似点や相違点を発見できた。

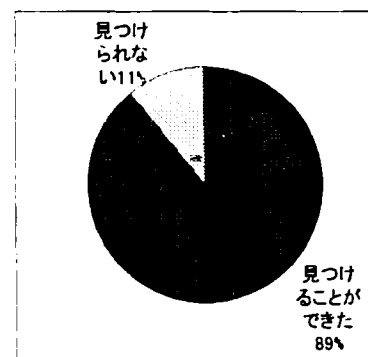


図7 類似点や相違点の発見 (28人)

(3) 「因果関係の把握」について

追求する段階において、社会的事象相互の因果関係を考えさせるために「情報間の関係を求める問い」を取り入れた結果を図8に示す。北海道と沖縄県の様子について、その理由を気象条件と関連付けながら考えることのできた児童は82%であった。資料4は「情報間の関係を求める問い」によって、社会的事象相互の因果関係を考えることのできた児童の記述である。北海道と沖縄の漁業を比較しながら違いを見つけ、その理由を気象条件と関連させながら考えることができた。

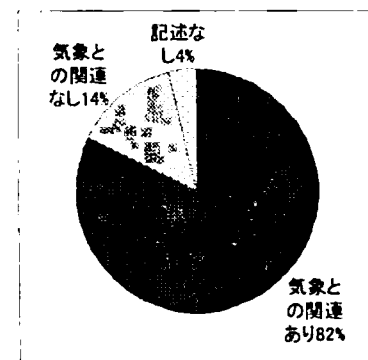


図8 理由についての記述 (28人)

(略) 漁業を調べてきつた事は、沖縄と北海道のとれる魚の種類が全然違う事に気づきました。沖縄ではまぐろやかつおやかじきなどの大型の魚が多く、北海道では、ホタテ貝やこんぶや毛がになどの小型の魚が多いです。その理由は、沖縄には温かい海流が流れていて、北海道には冷たい海流が流れているから、それぞれの海流に住んでいる生き物が多くとれるのだと思いました。

資料4 気象条件と関連させた児童の記述例

「価値判断を
求める問い」
の活用

自己の態度や
意志決定がお
こなえた

↓
71%

人々の工夫や
努力、悩みな
どを把握させ
る

(4) 「価値の判断」について

まとめる段階において、自分の態度や意志決定などをさせるために「価値判断を求める問い」を取り入れた結果を図9に示す。これまで北海道と沖縄県について学習してきたことをもとに、自分の考えをしっかりともち、自己の態度や意志決定がおこなえた児童は71%で、目標の80%には満たない結果となった。原因として、北海道と沖縄県の比較から因果関係を見出すまではできたが、自然を生かしたくらしにおける人々の工夫や努力、悩みなどをおさえるのが弱かった点が考えられる。今後は追求する段階でそれらをしっかりと把握させるための問いの工夫が必要である。その上で、自分の態度や意志決定をさせていきたい。資料5は自己の態度が見られた児童の記述である。

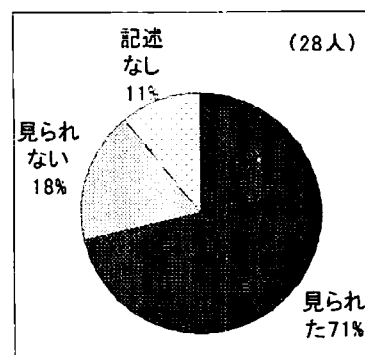


図9 意志決定が見られた割合

僕たちのグループは沖縄と北海道の農業について調べました。(中略) また、これからは沖縄の温かい気候を生かしたマンゴーやゴーヤなどの農作物をふやしていかなければいけないと思いました。また、サトウキビのかわりになるあたらしい農産物を開発するのもいいんじゃないかなあと 생각합니다。そうすると、農業をする若い人たちもふえていくと思います。

資料5 自己の態度が見られた児童の記述例

以上のことから、学習内容に対応する構造化した問いを設けることによって、社会的現象の意味や働きについて多面的な見方や考え方を育てることができたといえる。

3 社会的な思考力・判断力が育ったか

(1) ワークシートの感想記入から

単元終了後の子供たちの感想内容を次のように段階分けする。

レベル1	学習内容について具体的な記述がなく、「楽しかった」、「おもしろかった」などの気持ちだけを書いている。または、ただ単に「わかった」とだけ書いている。
レベル2	学習内容について「何がわかった(分からなかった)」かを具体的に書いている。
レベル3	レベル2の記述に加え、比較や関連を通した因果関係や自分との関わりなどについて、多様な方向から社会的現象の意味や働きについて書いている。

レベル3の記
述

↓
実験群 71%
統制群 40%

実験群(本学級)と統制群(他学級)について、単元終了後の子供たちの記述を上記のように分類し、段階の比較をした結果が図10である。レベル3の記述を書けた児童の割合は、実験群の71%に対し統制群では40%であった。また、実験群のレベル1の児童は0%であった。記述内容に関しては、実験群では調べた社会的現象についての理由や、人々の工夫や努力、願いなどにも言及している児童が多く見られた。

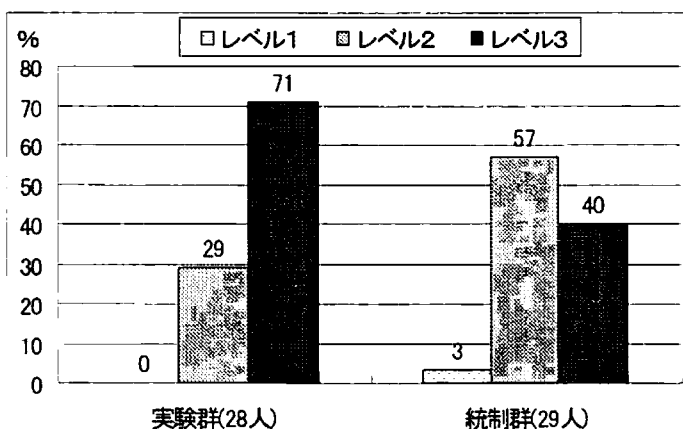


図10 学習感想の段階の比較

一方、統制群の児童は本やインターネットから調べたことをそのまま写している傾向が多く見られた。

(2) 単元テストの結果から

実験群と統制群について、単元テストの「社会的な思考・判断」に関する得点を一学期の平均得点（事前調査）と本単元の得点（事後調査）において比較して検証する（図11）。実験群と統制群の得点を比べると、事前調査においては80点以上の児童が

事前調査
80点以上
↓
実験群 59%
統制群 69%

事後調査
80点以上
↓
実験群 67%
統制群 66%

実験群で59%、統制群で69%となっており、実験群の方が統制群に比べて80点以上の得点者が少ない結果となった。しかし、事後調査においては、80点以上の児童が実験群では67%、統制群では66%とな

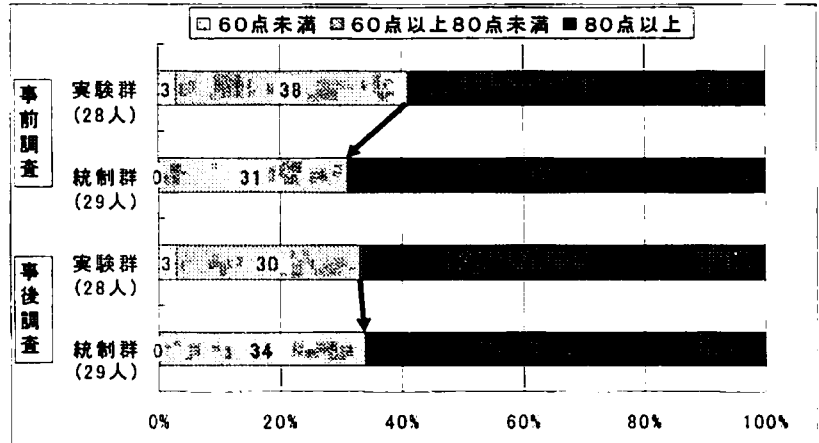


図11 テスト結果の比較

っており、差が見られなくなっているのが分かった。

以上のことから、子どもの興味・関心や問題意識などに対応した複線型授業を取り入れ、さらに、構造化された問いにもとづく発問を学習過程の中に取り入れることによって、社会的な思考力・判断力を育てることができたといえる。

VI 研究の成果と今後の課題

1 研究の成果

- (1) 学習過程の中に複線型授業を取り入れることで、児童が主体的に学習に取り組むことができた。(V-1)
- (2) 構造化した問いを設けることで、児童が社会的事象の意味や働きについて多面的な見方や考え方を身につけることができた。(V-2)
- (3) 多様な学びに対応した複線型授業と学習内容に対応する構造化した問いを取り入れることにより、社会的な思考力・判断力を育てることができた。(V-3)

2 今後の課題

- (1) 話し合い活動の場面において、話し合いの視点を明確にさせ、自分の考えをもちやすくさせるなどの工夫。(IV-6-視点1)
- (2) 社会的事象の因果関係について考える場面において、思考を促すための発問やワークシート等をさらに工夫し個に応じた指導の展開が必要。(IV-6-視点2)
- (3) 価値の判断をさせるために、社会的事象の背景にある工夫や努力、悩み等を把握させるための問いの工夫。(V-2-(4))

〈主な参考文献〉

北俊夫	『「生きる力」を育てる社会科授業』	明治図書	1996
北俊夫	『個を生かす社会科「学習の複線化」事典』	明治図書	1996
岩田一彦	『社会科授業研究の理論』	明治図書	1994
岩田一彦	『社会科の授業設計』	東京書籍	1991
文部省	『小学校学習指導要領解説 社会科編』	日本文教出版株式会社	1999
小屋松和行	『小学校社会科地域学習における思考力・判断力の習熟の程度に応じた指導の在り方』		
福岡県教育センター 研究報告 2004			