

小学校社会科における社会的事象の意味を多角的に考えさせる授業構成の工夫 — 自己の考えを複数の立場や意見を踏まえ修正・再構成する対話を通して —

尾道市立浦崎小学校 黒田 剛弘

研究の要約

本研究は、小学校社会科における社会的事象の意味を多角的に考えさせる授業構成の工夫について考察したものである。文献研究から、児童に社会的事象の意味を多角的に考えさせるために、自己の考えを複数の立場や意見を踏まえ修正・再構成させることが必要であることが分かった。そこで、児童に自己の考えを複数の立場や意見を踏まえ修正・再構成させるために、立場を基にした対話モデルを開発した。この対話モデルは、個々の児童に立場を与え、その立場から他の立場の児童と社会的事象について対話することにより、自己の立場を見直す。そして、立場を修正・再構成することにより、自己の考えも修正・再構成できるようにしたものである。この対話を通して、児童は他の立場や意見も踏まえた考えをもつことができ、社会的事象の意味を多角的に考えることができるようになった。このことから、本研究で開発した自己の考えを複数の立場や意見を踏まえ修正・再構成するための対話モデルを取り入れた授業を行うことは、社会的事象の意味を多角的に考えさせることに有効であるといえる。

I 主題設定の理由

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編（平成30年，以下「29年解説」とする。）で社会科の「思考力，判断力」の一つとして「社会的事象の意味を多角的に考える力」が示されている⁽¹⁾。この、「多角的に考える」とは「児童が複数の立場や意見を踏まえて考えること」⁽¹⁾と示されている。

木村博一（2017）は、児童に社会的事象の意味を多角的に考えさせる授業について、「児童に自らの考えの一面性に気付かせ、その社会事象には他の立場から見た考え方があることを認識させて十分に思考を深めることが大切だ」⁽²⁾と述べている。この過程を具体的に表すと、まず、「自らの考えの一面性に気付かせる」ために、児童に自己の考えをもたせなくてはならない。そして、他の立場を知ったり、意見を受けたりする必要がある。その後、自己の考えを修正・再構成させることで児童の思考を深めることができると考える。このような過程を工夫することで、社会的事象の意味を多角的に考えさせることができると考える。

これまで、対話を通して社会的事象の意味を多角的に考えさせるため、田中伸（2015）⁽²⁾、水山光春（2003）⁽³⁾、吉村功太郎（2001）⁽⁴⁾は、折り合い、合意形成などに着眼した授業構成を提案してきた。

しかし、これらの研究は授業構成に重点を置き、対話への具体的な手立ては十分には示されていない。

また、これまでの稿者の授業では、児童に社会的事象の意味を考えさせるために対話を行ったが、一部の児童の発言で社会的事象の意味が考えられており、多角的に考えさせることができていなかった。

そこで本研究では、対話により社会的事象の意味を多角的に考えさせるために、対話を通して他者の意見を受け、自己の考えを見直すまでの間にどのような思考が必要になるかという思考過程に着目した。そして、どの児童でも、自己の考えを複数の立場や意見を踏まえ修正・再構成できる授業構成の工夫を行うことを目的とする。

II 研究の基本的な考え方

1 社会的事象の意味とは

社会的事象の意味とは、「29年解説」で「社会的事象の仕組みや働きなどを地域の人々や国民の生活と関連付けることで捉えることができる社会的事象の社会における働き，国民にとっての役割など」⁽³⁾と示されている。つまり、社会的事象の意味とは、授業で取り扱う社会的事象についての仕組みや働きだけという個別の社会的事象の意味だけでなく、社

会における働きや、国民にとっての役割など「概念的知識」であると考えることができる。

2 社会的事象の意味を多角的に考える過程

社会的事象の意味を多角的に考えるとは「29年解説」によると、「児童が複数の立場や意見を踏まえて考えること」と示されている。そして、「自らの考えの一面性に気付かせ、その社会事象には別の立場から見た考えがあることを認識させ」る過程を経ることが重要になる。そのため、社会的事象について自己の考えを児童にもたせないと、考えの一面性に気付かせることができない。次に、他の立場から見た考えがあることを認識させる。最後に、自己の考えに他の立場から見た考えを反映させ、修正・再構成させることで、他の立場や意見を踏まえた考えとなり、思考が深まり一般化された考えとなる。

このような過程をまとめると、①社会的事象と出会う、②自己の立場から社会的事象の意味について考えをもつ、③他の立場や意見があることに気付く、④自己の考えを修正・再構成する、という過程が必要となる。この過程を経ることで、児童が複数の立場や意見を踏まえて考えることができ、社会的事象の意味を多角的に考えることができよう。

しかし、児童が社会的事象の意味を多角的に考えても、そこには少なからず児童の主観が入ってきており、客観性に欠けるものになる。「29年解説」でも、「取り上げる教材が一方的であったり一面的であったりすることのないよう留意して指導することにより、児童が多角的に考えたり、事実を客観的に捉え、公正に判断したりできるようにすることが必要である」⁴⁾と、社会的事象の意味を客観的に捉えることの重要性が示されている。

3 自己の考えを複数の立場や意見を踏まえ修正・再構成する対話の過程

(1) 対話の指導の必要性

児童の考えをより客観性のある考えにさせるために、他者と対話を行わせ、考えを交流し合意させることが重要になる。吉村も合意形成を行うことで「公共的価値の創出を目指す」⁵⁾と述べており、他者と合意形成をすることで、社会的事象の意味をより客観的に捉えることができると考えている。また、青木幹昌（2017）は合意形成のように、自己の思考・判断を別の視点から見直すには、「個人でもできるが、多くは他者との交流が大切になってくる」⁶⁾と対話の重要性について述べている。つまり、他者と

対話を行い、合意形成をすることで、児童が複数の立場や意見を踏まえ、客観的に社会的事象の意味を多角的に考えることができると考えられる。

このように、社会科における対話は、自己の思考・判断を別の視点から見直す過程、つまり、複数の立場や意見を踏まえて考える過程であるといえる。そこで、社会的事象の意味を多角的に考える対話の過程のイメージ（図1）を作成した。

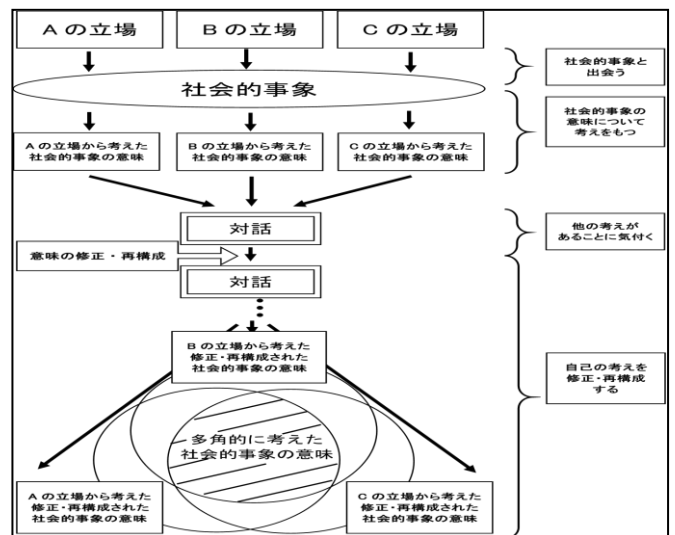


図1 社会的事象の意味を多角的に考える対話の過程

しかし、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）（平成28年）で、社会科の対話について、「話し合いの指導が十分に行われずグループによる活動が優先し内容が深まらないといった課題が指摘されるところであり、深い学びとの関わりに留意し、その改善を図ること」⁷⁾とあり、社会科で対話を行う際の指導上の課題が指摘されている。

このような課題に対して、多角的に考えるために対話の方法を工夫した例として、ジグソー法がある。ジグソー法は複数の立場を用意し、話し合う学習法である。ジグソー法を取り入れると、児童が主体的、協働的に問題、課題に取り組むことができる。また、同じ立場の児童が、考えを交流し、その後、他の立場の児童と交流することで新たな疑問や、互いの意見を踏まえた解決策を考えることが期待できる。しかし、他の立場の児童と議論し、解決策などを考えるためには、前提条件として「他者の考えを踏まえて自己の考えを修正・再構成できる力」が必要となる。この力が身に付いていない児童は、相手の意見を受け入れるだけ、または、自己の考えを主張するだけの活動になりかねない。

そこで、コミュニケーション理論を基に、社会科における対話の思考過程について考察し、効果的な指導法を明らかにしていくことにより、全ての児童が相手の意見を踏まえて自己の考えを修正・再構成する過程をたどることができるようにしていく。

コミュニケーション理論の定義は多種多様にあるが、対話により社会事象に意味付けをする過程を、人の立場の相互作用の観点から明らかにしようとしているシンボリック相互作用論に焦点を当て、対話モデルを作成する。シンボリック相互作用論では、社会事象の意味を、複数の人の立場から意味付けし、共有する過程であると示されている。この複数の人の立場から意味付けをしているという点と、本研究における「社会的事象の意味を多角的に考えさせる」「複数の立場や意見を踏まえる」という点が合致するため、本研究に有効であると考えられる。

(2) シンボリック相互作用論の概説

末田清子・福田浩子（2003）はシンボリック相互作用論の特徴は以下の3点に集約されると述べている⁽⁵⁾。一つ目はコミュニケーションは意味のあるシンボルを創造し共有する過程であること。二つ目はコミュニケーションは役割取得及び遂行によって成立すると考えること。三つ目は自己は他者とのコミュニケーションを通してのみ作られることである。ここでいう役割は立場と同じ意味と捉え、これ以降「立場」と記述する。また、三つ目の自己の形成については、本研究の中心が「社会的事象の意味」についてであるため、取り扱わないことにする。

本項は、一つ目のシンボルの意味を説明する⁽⁶⁾。

「シンボル」とは、集団生活の中で意味付けされるものであると考えられている。それは、言葉であったり、物であったり、外見や動作も含まれる。

意味付けされる過程は、人があるものを見たり、感じたりすることで、刺激を受け、その刺激に人は反応し、刺激に対して意味付けを行うものである。刺激に対しての意味は人それぞれ違ってくる人が多い。例えば、「台」があるとすると、ある人から見れば座るものであるし、ある人から見れば踏み台にするものと捉えるかもしれない。だが、あるとき、互いにどのように使うべきか話し合い、「台」の使い道について新しい方法を考えるかもしれない。このように、シンボルの意味は、人々の相互作用によって、修正・再構成されるものであり、意味は固有なものではない。つまり、世の中で名前があるものは、意味付与されたシンボルであるといえる。

そして、人がシンボルに意味付与するときは立場

を基に行っている。

(3) 立場取得及び遂行について

シンボリック相互作用論の「立場取得」とは、シンボルの意味を考えるための自分が置かれた状況や行為の方向性をもつことである⁽⁷⁾。

人は何らかの立場をもっている。この立場とは例えば「教師」という立場をもつ、というわけではなく、「教師とは～な立場である」という解釈である。つまり、「自己が考える自己の立場」である。そして、立場を基に、社会事象の意味を考える。他者も同様である。その過程で社会事象の意味を調整することが起こる。調整する中で、人は「何に関わろうとしているのか、何をしようとしているのか、何をさせようとしているのか」を予期する（他者の行為の予期）。そして、「他者の行為の予期」から「自己が考える自己の立場」の修正・再構成を行うことで、人は「他者の行為の予期」を含んだ「立場形成」を行い、修正・再構成された立場の基、立場を遂行していく。だから、「他者の行為の予期」も含んだ新たな立場から社会的事象の意味を考えるため、他の立場や意見も踏まえた意味になる。

上記の思考過程を図2のように作成した。

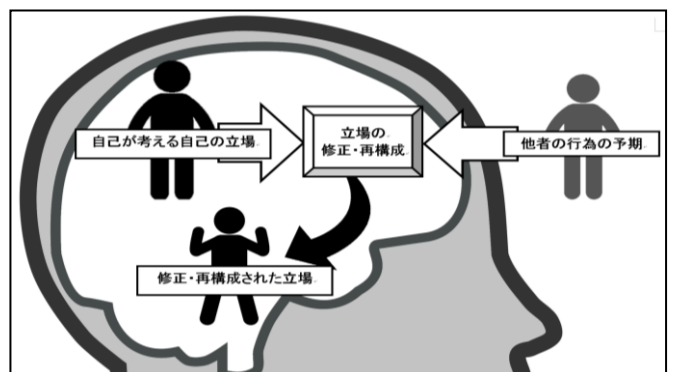


図2 立場の修正・再構成の思考過程

(4) 立場取得の発達段階と社会科学習への有効性

シンボリック相互作用論の過程を取り入れた対話モデルが小学生に対して有効か、シンボリック相互作用論の立場取得や、今までの学習論で述べられている発達段階から考えていく。

シンボリック相互作用論の発達段階⁽⁸⁾を考えると、「プレイ」と「ゲーム」の段階に分けられる。「プレイ」とは、具体的に他の立場を取得し、「ゲーム」とは、「一般化された他者」の立場を取得する段階である。そして、一般化された立場を取り入れることで、立場は発達していく。

例えば、おままごとでは「プレイ」の段階で、身

近な自分の親の立場を真似る。「ゲーム」の段階になると様々な親の立場を見ているので、一般化された親の立場を取得する。子供はこのような段階を経ながら発達していく。

この発達段階の年齢は具体的に示されていないが、小学校段階は、プレイからゲームへの移行段階であると考えられる。つまり、小学校社会科では、社会的事象の意味を構成する「一般化された他者」の立場を児童に与え、立場を修正・再構成させることで、自己の考えを他の立場や意見を踏まえ修正・再構成することができると考える。

このような学習形態として、劇化学習や役割学習が挙げられる。劇化学習や役割学習について西谷稔（2000）は「低・中学年ばかりでなく、教科書または言葉だけの社会科学学習に終始しがちな高学年、特に歴史学習での活用が望まれる」⁸⁾と、どの学年でも有効であると述べている。

加藤寿朗（2007）は多角的に社会的事象の意味を考えることについて「認識対象となる社会的事象によってずれはあるが、これらの変化の移行期はおおよそ小学校4・5年生ころである」⁹⁾と述べている。

つまり、「一般化された他者」の立場を与える学習形態は、小学校ではどの学年でも有効であるが、一方で「一般化された他者」の立場を基に、対話を行い、立場を修正・再構成する過程を取り入れることで、複数の立場や意見を踏まえて社会的事象の意味を考える学習過程は、第4学年以上に有効である。

4 シンボリック相互作用論を援用した対話モデルについて

シンボリック相互作用論の対話モデルを作成し、図1と比較したものが図3である。本研究では、この一連の過程を対話と捉える。

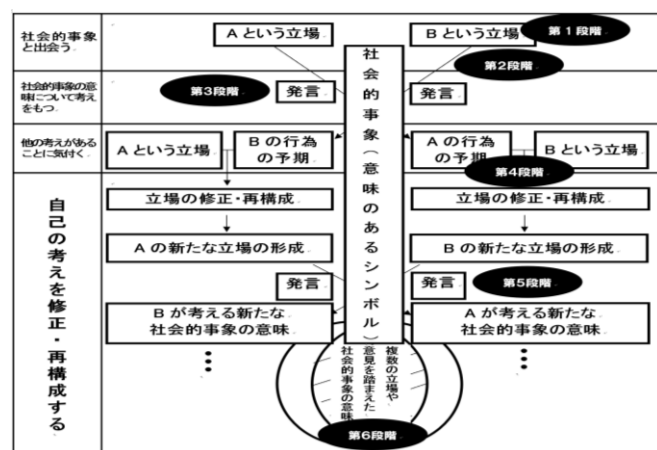


図3 シンボリック相互作用論の対話モデル

前提として、授業にシンボルが必要になる。授業というシンボルとは、その授業で取り扱う教材のことである。これはどの授業でも存在するものである。

第1段階で立場取得を行う。つまり、多角的に考えるための一つの視点を児童がもつ。

この立場取得は教師が児童に「一般化された他者」の立場を与える、または、児童が社会的な事象について考える際に見付けた視点である。立場取得は、対話が始まる前提として用意しておくべきものである。また、教師が児童に「一般化された他者」の立場を与える場合は、その立場はどういう立場か考えさせるか、指定しなければならない。例えば「店員」の立場を与えるならば、「店員」とは何をする人なのか、どんなことを考えているのかなど、世間一般で言われていることについて知らせる必要がある。

第2段階で、自己の立場から社会的な事象の意味を考える個人思考を行う。その際、ワークシートに記入をし、自己の考えをまとめる。

第3段階で、それぞれの立場から考えた社会的な事象の意味の交流を行う。

第4段階で、他者の行為の予期をし、立場を修正・再構成する。この過程では、児童が他者の行為の予期をし、自分なりに立場を修正・再構成させ、新たな立場を形成する。児童が意識的に立場を修正・再構成することができるようワークシートを用いる。こうすることで、他者の行為の予期も含んだ立場になる。

第5段階で、修正・再構成された新たな立場から社会的な事象の意味を考える。この意味は、新たな立場から考えた意味なので、他の立場や意見を踏まえた考えになる。ここでも、ワークシートに記入をし、自己の考えをまとめる。

第6段階で、意見の交流を行い、共通する部分、妥協できる部分などを探し、シンボルに対して共通の意味を付与する。

特に第1段階の立場取得と第4段階の他者の行為の予期、立場の修正・再構成を取り入れることにより、すべての児童が、自分なりに他者の意見や立場を踏まえた考えをもつことができ、社会的な事象の意味を多角的に考えることができるようになると思われる。これが本研究の大きな特徴である。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究のリサーチクエスション

本研究のリサーチクエスションを「小学校社会科

において、児童に社会的事象の意味を多角的に考えさせることができる授業の工夫とはいかなるものか」と設定する。

2 研究の仮説

児童が自己の考えを複数の立場や意見を踏まえ修正・再構成する対話をさせることができれば、社会的事象の意味を多角的に考えさせることができるであろう。

3 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表1に示す。

表1 検証の視点と方法

	検証の視点	方法
1	社会的事象の意味を多角的に考えさせることができたか。	プレテスト ポストテスト
2	対話モデルは、自己の考えを複数の立場や意見を踏まえ修正・再構成させることに効果的だったか。	「社会科における対話的交渉の分析指標」 ¹⁰⁾

検証1は、テストの記述を基に、社会的事象の意味を多角的に考えることができたか分析を行う。

検証2は、方法で示す「社会科における対話的交渉の分析指標」（表2）を用いて分析を行う。

この指標は柴田康弘（2009）が作成し、合意を目指した意見調整に重点を置き、社会科固有の枠組み構築を目指したものである。今回取り組む対話でも、主張から調整・代替案・合意へと児童の考えが移行すれば、複数の立場や意見を踏まえ修正・再構成できたと考えられるため、この指標を採用した。

表2 「社会科における対話的交渉の分析指標」

交渉の 技能	発言カテゴリー		分類基準(発言内容)	発言例
	上位カテゴリー	下位カテゴリー		
情報伝達	主張	主張	・自己の意見、解釈、立場の提示。	「私は、被害家族の心情に第一の配慮をして、被告人を有罪にすべきだと思います。」
		正当化	・自己の主張を裏付けるデータや論拠、事例の提示。	「これまでの同様の事件の判例16例を見ても、その量刑は妥当です。」
情報伝達 または 情報収集	正当化要請	批判 (反論)	・他者の主張を否定、あるいは他者に対立する発言。また、相手の主張の不備を指摘したり、疑義を唱えたりすることで正当化を促す発言。	「でも、企業間競争の促進は消費者の立場から見れば、むしろメリットだと思うよ。」 「そのデータは、2000年当時のものだから現在は大きく変わっているよ。」
		質問	・相手の主張や議論の不明な点を明確化するための発言。	「その意見には、育児休業中の給与保障や、福利厚生などのさまざまな保障も含まれていると考えて良いの?」
共通の基盤づくり	調整	留保条件	・主張の効力を限定する条件の提示。	「第3者機関による調査の結果、生態系への影響のなさが数値で示されるなら、空港建設には賛成です。」
		譲歩	・他者の主張を認めつつ、条件を(一部)譲ることを表明する発言。	「たしかに、現状では公共施設充実よりも、地域への経済効果を、企業誘致の大きなメリットとして優先して考慮する必要があるな。」
		一般化	・自己や他者の主張を、より広くて起用可能な形で言い換えて示す。	「それはつまり、交通アクセスのよいところに作った方がいいということだね。」
		例外	・自己や他者の主張において、適用が除外される事例を示す。	「でも、自動車産業だけは、逆に輸出が増えているよね。」
		代替案	・互いが納得できるような修正プラン、次善案を提案する。	「では、新市民からの投票結果によって、合併後の都市の名称を決めたらどう?」
		合意	・提示された代替案への同意を示す。	「それなら、お互いの意見が活かせるね。」

この分析指標を基に、プレテスト・ポストテストの対話や、授業中の対話を録音し、児童の発言を分類する。分類した割合の変化を分析し、対話モデルが有効だったか検証を行う。最初の発言を基に、対話により他者の考えを踏まえて自己の考えを修正・再構成した発言ができていたら「上位カテゴリー」の「調整」の項目になる。自己の考えにこだわった発言にとどまれば、「主張」の項目に分類される。

IV 前期研究授業の内容

1 授業の概要

- 期 間 平成30年6月15日～平成30年6月29日
- 対 象 所属校第4学年（1学級16人）
- 単元名 水道水って必要？
- 目 標

飲料水は自分たちの生活や産業を支える大切な資源で、水道事業が「清浄」「豊富」「低廉」を目指すことで、公衆衛生の向上と生活環境の改善に寄与していることを理解することができる。

○ 指導計画

次	時	学習内容
一	1	水道水に関して知っていることを出し合い、未知な部分を明らかにする。
	2	ダム・水源林の働きを資料を基に考える。
二	3	1人当たりの1日の水道の使用量、節水家電のパフレットから節水の必要性を考える。
	4・5	浄水場の仕組みや働いている人の工夫について調べる。
三	6	下水処理場の仕組みについて調べ、下水処理場の必要性について考える。
	7	水道料金の使い道について調べ、水道料金の安さに気付く。
四	8	なぜ水道水が必要なのか、考えをまとめる。

2 授業の内容と本研究の関わり

(1) 本単元の社会的事象の意味について

本単元で児童に理解させたい社会的事象の意味とは、「水道事業は公衆衛生の向上と生活環境の改善に寄与している」ことである。これは、水道法の第1条に「清浄にして豊富低廉な水の供給を図り、もって公衆衛生の向上と生活環境の改善に寄与することを目的とする。」と記されているからである。そして、「公衆衛生の向上」「生活環境の改善」は、「清浄」「豊富」「低廉」な水によってなされると記されていることから、児童に「水道事業は公衆衛生の向上と生活環境の改善に寄与している」ことを考えさせるためには、「清浄」「豊富」「低廉」という視点が必要になる。

(2) 社会的事象の意味を多角的に考えさせるための工夫

本単元では「水道事業」について児童に「多角的に考え」させるために、「水道水を飲む人」「湧き水を飲む人」「ミネラルウォーターを飲む人」の立場から考えさせるようにする。「水道水を飲む人」は「豊富」「清浄」，「湧き水を飲む人」は「豊富」「清浄」，「ミネラルウォーターを飲む人」は「低廉」「豊富」という視点から水道事業について考えさせることができると思われる。

そして、自己の考えを他の立場や意見を踏まえ修正・再構成するためにそれぞれの立場から意見を出し合い、図4・図5のワークシートを基に他者の行為の予期を考え、自己の立場を修正・再構成する。

図4 ワークシート

図5 ワークシート

本研究の特徴である第4段階は、ワークシートの位置付けでは、図4で他者の行為の予期をさせ、図5では立場の修正・再構成をさせるようにしている。図4は話し合いのテーマごとに新しいものを使い、図5は単元を通して立場を修正・再構成させるため、図4と図5は別々のワークシートを用意した。

シンボリック相互作用論に当てはめて考えると、第1段階で話し合いのテーマを共有する。第2段階で自己の立場からテーマについて考える。第3段階は対話の場面なので、ワークシートに記入はしない。

第4段階で図4のワークシートで他者の行為の予期について考える。児童には分かりやすいように「自分になかった考え」と伝える。また、「友だちに聞いてもよい」と伝え、友だちが思っている考えてほしいことを直接受けられるようにする。そして図5のワークシートに図4の他者の行為の予期を書き、立場の修正・再構成をする。第5段階では、自分がない考えや、図5の立場を基にもう一度テーマについて考える。そして、第6段階で、他者との共通点を考え、社会的事象の意味を多角的に考えることができるようにする。

このような過程を経ることで、他の立場や意見を踏まえた立場となる。その立場から再度「水道事業」について考えると、他の立場や意見を踏まえた考えになり、社会的事象の意味を多角的に考えることができるようになると思われる。

V 前期研究授業の結果分析と考察

1 社会的事象の意味を多角的に考えさせることができたか

プレテスト・ポストテスト(図6・7)で、社会的事象の意味を多角的に考えさせることができたかを検証する問題を設定した。

図6 プレテスト・ポストテスト問題用紙

図7 プレテスト・ポストテスト資料

テストで3問を設定したのは、正解した理由が、問1では、元々この問いの解答に必要な知識を有していたからか、問2では、資料から答えを読み取る力があつたからか、問3では、対話により多角的に考えることができたからかを確かめるためである。社会的事象の意味を多角的に考えることができたかの判断基準を表3に示す。

表3 社会的事象の意味を多角的に考えさせることができたかの判断基準

分類	内容
A	公衆衛生の向上・資源を守るの二つが書かれている。
B	公衆衛生の向上のみが書かれている。
C	資源を守ることのみが書かれている。
D	個別の事象についてしか書かれていない。
E	空白

Aは、ごみ処理という社会的事象の意味を多角的に記述することができている。B・Cは社会的事象の意味を一つの視点から記述している。Dは「ごみの中身が分かるように透明な袋にしている」など、一般化されていない個別の事象についてのみ記述しているものである。

プレテスト、ポストテストの結果を図8、図9に示す。

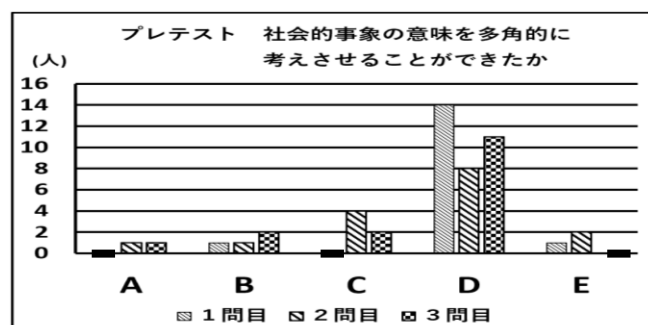


図8 プレテストの記述の結果

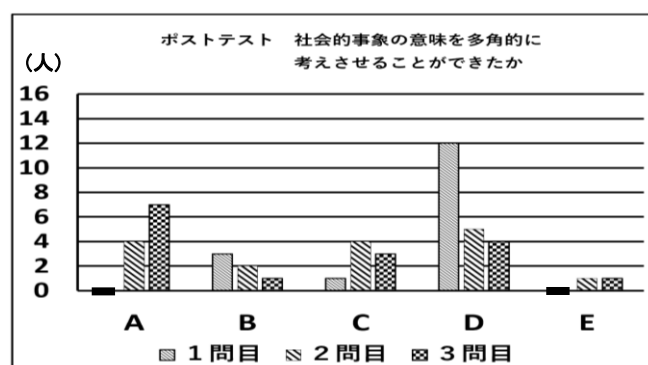


図9 ポストテストの記述の結果

プレテストでは、1問目、2問目、3問目全てに

おいてA評価がほとんどいない。ポストテストでは、A評価は1問目は0人、2問目は4人、3問目は7人という結果になった。

このことから、社会的事象の意味を多角的に考えることが自分自身では十分に行えない児童が多いことが分かる。一方で対話を通してなら多角的に考えることができるようになりつつあるということが分かる。これは、本単元で対話モデルを経験し、他者の意見を受け入れ、自己の考えを修正・再構成できるようになりつつあるからであると考えられる。

しかし、問3でA評価ではない9人の児童は、多角的に考える力を身に付けるまでには至っていない。そのため、この学習方法を続けていき、多角的に社会的事象の意味を考える力を児童に身に付けさせるようにするとともに、より児童が取り組みやすいように、対話モデルを改善していく必要がある。

2 対話モデルは、自己の考えを複数の立場や意見を踏まえ修正・再構成することに効果的だったか

テストの問3で行った対話、そして、検証授業で行った対話を表2の分析指標を基に、対話モデルを通して、自己の考えを複数の立場や意見を踏まえ修正・再構成することができたかを分析する。

(1) プレテスト・ポストテストの結果から

プレテスト・ポストテストで行った児童の対話を分析するために児童の発言を分類すると、図10のようになった。

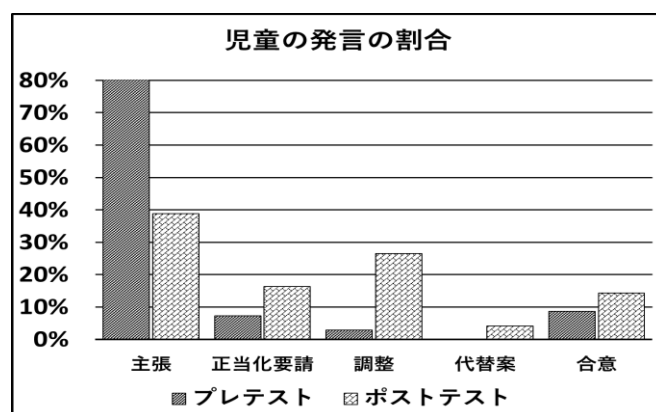


図10 児童の発言の割合

図10を見ると、ポストテストの方がプレテストに比べ「正当化要請」「調整」「代替案」「合意」の割合が高く、「主張」の割合が低い。このことから、児童は、ポストテストのとき、他の立場や意見を踏まえながら発言していることが分かる。特に調整が多いことから、児童の発言が社会的事象の意味に近

付いてきているということが考えられる。

これは、本単元の対話モデルで「他者の行為の予期」を考える経験を行ったため、複数の意見を踏まえて自己の考えを修正・再構成できるようになったからであると考えられる。

(2) 対話モデルを取り入れた授業の結果から

検証授業で行った児童の対話を分析するために児童の発言を分類すると、図11のようになった。

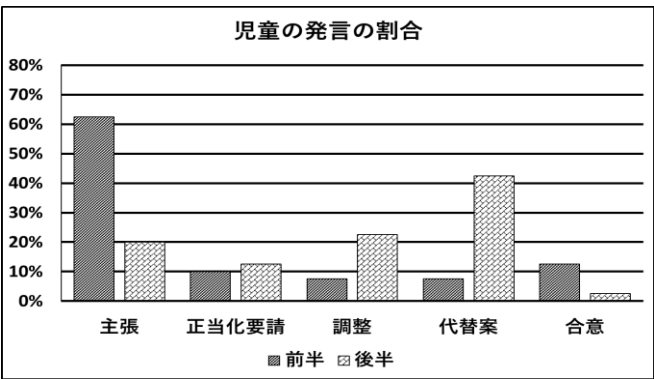


図11 児童の発言の割合 (第8時)

この対話は、他者の行為の予期を考える前の対話を前半、他者の行為の予期を考え、立場を修正・再構成させた後の対話を後半として行った。

結果から、児童の発言は、前半ではほとんど「主張」が占めている。後半では、複数の立場や意見を踏まえた発言「調整」「代替案」「合意」を合わせた割合が、「主張」の割合を上回ったことが分かる。

前半では自己の立場から考えた意見にとどまっていたため「主張」「正当化」が大きな割合を占めていると考えられる。そして、後半は他者の行為の予期を考え、立場を修正・再構成する過程を取り入れたことで、児童が他の立場や意見を踏まえた新たな立場から発言することができたため「調整」などの割合が増えたと考えられる。つまり、他者の行為の予期を考え、立場を修正・再構成することは、自己の考えを他の立場や意見を踏まえ修正・再構成することに効果的だったということがいえる。

第8時に行った「水道水はなぜ必要か」についての児童の対話の一例を図12に示す。

図12は児童1、児童2、児童3の会話を表している。矢印は影響を受けたと思われる発言を表している。前半と後半を比べると、後半は様々な人の意見を受けて発言していることが分かる。このように、他者の行為の予期を行い、立場を修正・再構成することにより、発言も複数の立場や意見を踏まえ修正・再構成することができたと考えられる。

児童1	分類	児童2	分類	児童3	分類
ぼくはミネラルウォーターに比べて安いから、例えば山の中とかに水道があったら5リットルの検査をしているから、体に悪いものはないからすぐ飲めるからいいんじゃないですか。	主張	三原や尾道まで来ていなかっ。	主張	まず、手を洗うのに必要で、お茶を淹かすのに必要で、もしものどが潤いてジュースやお茶がないときに水道水を飲めばいいんじゃないですか。	主張
手を洗うのがミネラルウォーターとか通き水だとなんか。	同意	なんか高そう。	同意		
				通き水は安いじゃ、ただじゃえ	代替案
でもなくなったら。	代替案			なくなったらお金がかかるけえ。	同意
前半 水道水だと1円で5リットルじゃえ水道水の方が便利。	主張				
				あとさ、お茶を淹かすのにミネラルウォーターとか通き水だと、通き水だとよみがえりの水とかじゃえいいけど、ミネラルウォーターだとなんかしよっぱいけえ、お茶もしよっぱくなる。	主張
お茶を飲みたいときに。	同意				
とか、水道水売ってるどころあれば1円で。	主張			飲みたいときにわざわざ通き水を取りに行くのその間にのどが渇くし、わざわざ買いに行くのもちょっとね。	主張
				買いに行くのがめんどくさくない？	批判
他者の行為の予期・立場を修正・再構成					
水道水は安いし、5リットの検査をして体に悪いものが入っていないから、水道水は手を洗うときに使えるから、水道水は便利なんじゃないですか。	代替案	通き水は飲みたいときにお金はかかるけど、通き水でジュースとか買に行かなくてもいいし、飲めるから便利なんじゃないですか。	代替案		代替案
水道水はいろいろなところで便利。	一般化	まとめると、どうすればいいの？			質問
		役に立つ。			一般化
して体に悪いものが入っていないから便利。	代替案	1くんは？安いし、5リットの検査をして？			質問
役に立つ、いろいろなところで役に立つ。	譲歩	便利？			質問
便利にしたら？	主張	水道水はいろいろなところで役に立つっていい？			一般化
		まとめ方について教師に質問			
		水道水は便利だし安いし、5リットの検査をして体に悪いものはないからです。			一般化
なんかちょっと。		まとめ方いうとそうなるわけ。			
		便利だと思います最後にしたら？	主張		
		水道水は安いし、5リットの検査をして体に悪いものはないから便利だと思います。	譲歩		

図12 児童の対話 (第8時)

VI 前期研究のまとめ

1 研究の成果

シンボリック相互作用論を援用した対話モデルにより、小学校社会科において、児童に社会的事象の意味を多角的に考えさせることに一定の効果が見られることが分かった。これは、対話モデルにより、個々の児童に考えるための視点を定めたことと、「他者の行為の予期」をすることで、他者の視点を取り入れ、多角的に社会的事象の意味を考えようとすることができつつあるからだと考えられる。

2 研究の課題・改善

課題は4点ある。一つ目は、立場の修正と再構成の違いを明確にし、修正された立場、再構成された立場から考えた社会的事象の意味は、多角的に考えたものになっているかを明らかにすることである。

二つ目は、授業において対話モデルの第4段階「他者の行為の予期をし、立場を修正・再構成する過程」で児童の作業が多く、時間がかかることである。また、ワークシートを書く際に何を書けばいいかわからず戸惑っている児童も少なからずいた。そこで、ワークシートを改善し、対話場面を修正していく。

三つ目は、本研究に基づく授業が他の実践者にも取り組むことができる方法を提案することである。

四つ目は、個々の児童が検証授業により社会的事象の意味を多角的に考えることができたかを評価できなかったことである。そこで、個々の児童が社会的事象の意味を多角的に考えることができたかを評価できるようワークシートなどを改善する。

Ⅶ 後期の研究の改善点について

1 立場の修正・再構成について

(1) 立場の修正・再構成を明らかにする意義

立場の修正・再構成をそれぞれ明らかにすることで、授業中の児童の思考が修正なのか、再構成なのか分かり、教師が児童に対して社会的事象の意味を多角的に考えさせるための支援を効果的に行うことができるようになる。

(2) 立場を修正・再構成するとは

立場を修正・再構成するとはどのような状態なのだろうか。「役割取得」について、船津衛（2010）は、「『こうすべきである』とかの期待や要請を知り、それを受け入れる」¹¹⁾ときもあれば、「複数の他者の期待の間に常に調和が存するわけではなく、ズレや対立、また矛盾がある」¹²⁾ときもあると述べている。つまり、「役割取得」を行う中で、自己以外の立場があることに気付く、他者からの期待や要請を知ることによって修正・再構成ともに行うことができる。そして、修正・再構成の一般的な意味と比べると、他者からの期待や要請（他者の行為の予期）を「受け入れ」、自己の考えと合わせて社会的事象の意味を形成することが再構成である。他者からの期待や要請（他者の行為の予期）と自己の立場の解釈を比べ、「ズレや対立、また矛盾がある場合」自己の立場の解釈を変容させ、新たな解釈から社会的事象の意味を形成することが修正である。

そこで、上記を踏まえ、本研究では修正を「児童が他の立場の存在及び解釈があることを知り、他者の行為の予期とのズレから自己の立場の解釈を他者の考えもある程度含んだ解釈に変容させ、社会的事象の意味を考えること」、再構成を「児童が他の立場の存在及び解釈があることを知り、自己の立場の解釈も含め、複数の立場から社会的事象の意味を考えること」とした。

(3) 立場の修正・再構成のイメージと合意形成の考え方

立場の修正のイメージを図13のように設定した。

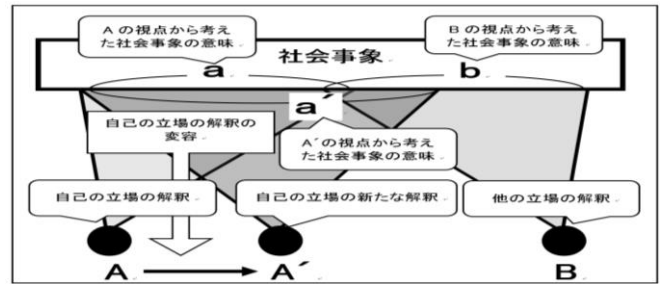


図13 立場の修正のイメージ図

図13のAは「自己の立場の解釈」の視点、Bは「他の立場の解釈」の視点、A'は「自己の立場の解釈を他者の考えもある程度含んだ解釈に変容させた自己の立場の新たな解釈」の視点を表している。Aの視点から考えた社会事象の意味をaとすると、Bの視点から考えた社会事象の意味はbである。Aの立場の人とBの立場の人のように立場が異なる人々が対話することで、Aの立場の人がBという他の立場の解釈を知る。そして、他者の行為の予期と自己の立場の解釈とのズレや対立を感じることで、自己の立場の解釈を変容させ、A'の視点になる。A'の視点から、改めて社会事象を考えることで、他の立場が考えている内容もある程度含んだa'について考えることができるであろう。a'は、aのときよりも、Bの考えを多く受け入れて考えることができるようになる。

このように、立場を修正することは、社会事象に対して、他者の考えもある程度含んだ見方ができるようになった状態だと考えられる。そして、修正された立場から考えた社会事象の意味は、他者の視点を十分に踏まえることができていないので、議論の余地がまだ残る社会事象の意味になるであろう。

次に、立場の再構成のイメージを図14のように設定した。

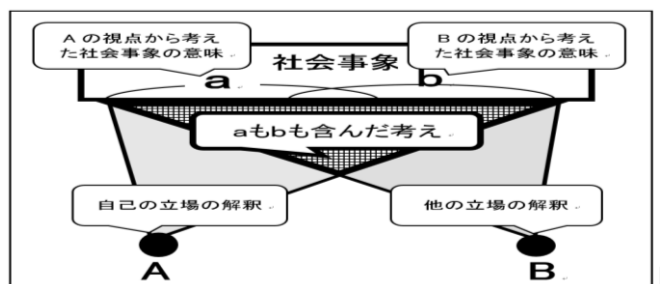


図14 立場の再構成のイメージ図

図14のアルファベットは図13と同義である。Aの立場の人とBの立場の人のように立場が異なる人々が対話することで、Aの立場の人がBという他の立

場の解釈を知る。そして、他者の行為の予期を受け入れることで、Bの視点からも考えることができ、自己の立場の解釈も含め、複数の立場から社会事象を考えることができるであろう。そのため、aもbも含んだ考えをもつことができ、修正と比べても、両方の考えを十分に踏まえていると考えられる。

このように、立場を再構成することは、社会事象に対して他者の視点からの見方もできるようになった状態であると考えられる。そして、再構成された立場から考えた社会事象の意味は、他者の視点から考えている内容を十分に踏まえた社会事象の意味になるであろう。

立場の修正・再構成ともに注意しなければならないのが、Aから考えたBの視点についてである。このBの視点とは、Bの発言からAが予想したBの視点ということになる。そのため、Aが予想したBの視点が、Bが本来考えている視点と違うと、予想や合意をやり直す必要があるということになる。

最後に、これらのイメージ図と合意形成との関係について考える。平石隆敏(2001)は合意には「『浅さ／深さ』の区別も重要になる」¹³⁾と述べている。

「浅さ／深さ」とは、「個々の具体的なケースへの対処(略：稿者)に関する浅い合意と、他方で抽象的な基本的考え方や価値(略：稿者)に関する深い合意」¹⁴⁾と説明している。これらを踏まえると、「浅い合意」は個別の社会事象の意味、「深い合意」は社会事象の意味を多角的に考えた後に獲得する概念的な知識と考えることができる。そして、より獲得しやすい合意は「浅い合意」であると考えられている。また、深い合意に達するためには、「浅い合意」や「深い合意」との中間のレベルの合意などを様々なレベルの間の往復運動の繰り返しの中で進められるべきであろう」¹⁵⁾と述べられている。

つまり、修正された立場のときの合意は、議論の余地が残っていることから、「浅い合意」となり、個別の社会事象の意味について考えていると捉えることができるであろう。そして、再構成された立場のときの合意は、他者の視点から考えている内容を十分に踏まえた社会事象の意味となるから、「深い合意」となり、多角的に社会事象の意味を考えていると捉えることができると考える。

2 対話場面の改善

上記を踏まえ、効果的に児童が深い学びに向かうために、児童が立場を再構成することができるよう支援が必要になる。そのために、立場の修正・再構

成を行うときに他者の行為の予期を視覚化し、他者の行為の予期をどれだけ重要視しているか分かるようにできれば、立場が修正に向かっているのか、再構成に向かっているのかを教師が把握し、適切な支援を行うことができると考える。

この点を考慮し、次の2点を改善点として対話場面の改善を図っていく。1点目は、時間を短縮すること、2点目は、児童が立場の修正・再構成のどちらを行っているのかを明らかにするために、立場の解釈を視覚化することである。

これらの課題を克服する手立てとして、マインドマップを用いる。個々の児童がマインドマップを用いてキーワードでまとめることで、時間の短縮、立場の解釈を視覚化することが期待できる。

マインドマップの具体を図15に示す。この図は、9章の後期研究授業で、児童が豪雨災害の報道について飲食店の方の立場に立って考えたときに実際に書いたマインドマップである。

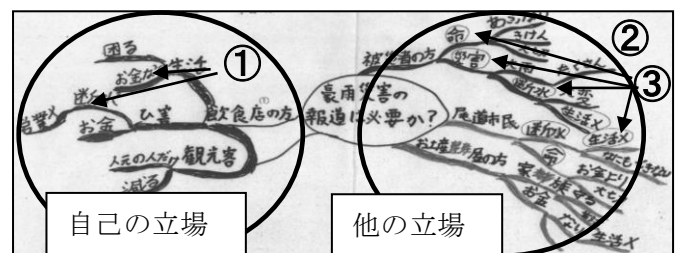


図15 マインドマップを活用したワークシート例(児童作成)

このように、「紙の中心にテーマを書き、そこから派生するサブ・テーマ、さらにサブ・テーマから派生するサブ・サブ・テーマを絵や言葉を用いて放射線状に書いて」¹⁶⁾いくものである。本研究での活用の手順を児童作成例を交え説明する。

①テーマに沿って、児童が自己の立場についてどのような立場かを思いつくままに書くことで、自己の立場の解釈を行う。図15では、「営業×」「お金など」というように、飲食店の方の立場を捉えることができている。

②他の立場の児童と対話をした後に、他の立場の児童はどのような立場なのか、予想し書いていく。つまり他者の行為の予期である。

③他の立場について書いた中から、自己の立場から新たに考えた方がよいことについて丸の印を付ける。図15では、「災害」「命」「断水」「生活×」という言葉に丸が付いている。これが立場の修正・再構成になる。図15では、「命」や「生活×」というように、他の立場を一般化したような言葉に丸を

付けているので立場の再構成だということがいえる。もし、「断水」など、個別の事象についてのみに丸が付いていたら、立場の修正ということになる。なぜならば、立場を一般化したような言葉ということは、立場を大きく捉えていることになり、深い合意に向かっているが、個別の事象についての言葉は、その立場の一部分しか捉えていないから浅い合意にとどまってしまうからである。

また、立場の修正にとどまっている児童が多い場合は、繰り返し対話を行い、修正を繰り返すことで、図13のA'がBに近づいていき、図14のようになり、立場が再構成されていくと考えられる。

この方法により、自己の立場の解釈をキーワードでまとめることで、書く時間を短縮でき、児童が社会的事象の意味を考えるための時間を十分に確保することができるであろう。

児童がマインドマップを用いて対話をする際に、教師は、児童が自己の立場に沿って発言できているかに留意する。児童の対話中は机間指導をしながら、児童の発言に注意し、立場と違った発言なら、一度、自己の立場を振り返らせるなどの手立てを行う。

3 授業づくりの汎用性について

本研究の汎用性を高め、他の実践者にも取り組みやすい授業にしていくために「授業づくりシート」を図16のように作成した。

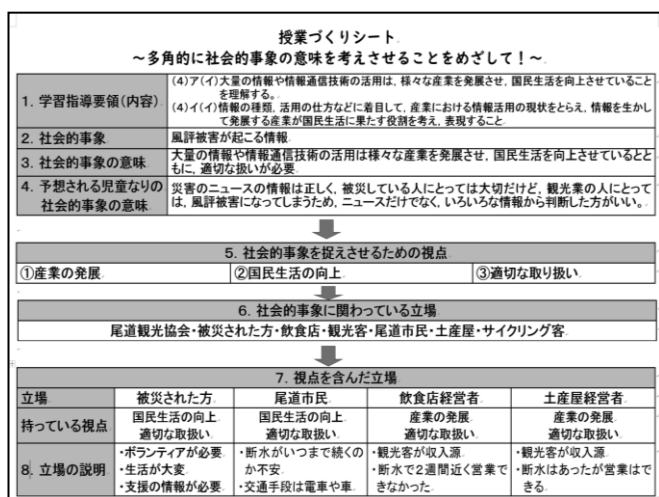


図16 授業づくりシート

授業づくりのポイントは、ただ立場を設定するのではなく、社会的事象の意味を考えるために必要な視点を含んだ立場を設定しなければならないという点である。そのため、社会的事象の意味を設定した後、意味を考えるための視点を設定し、その視点を

もっている役割を吟味するという過程を取り入れた。

VIII 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表4に示す。

表4 検証の視点と方法

	検証の視点	方法
1	児童が本単元の社会的事象の意味を多角的に理解することができたか	【ノートなど】 記述分析
2	児童が別の社会的事象の意味に関しても多角的に考えることができたか	ブレテスト ポストテスト
3	立場を基に考えることで社会的事象の意味を多角的に考えることができたか	【ノートなど】 記述分析
4	立場の修正・再構成を行うことが、社会的事象の意味を多角的に考えることに効果的だったか	【マインドマップ】

IX 後期研究授業の内容

1 授業の概要

- 期 間 平成30年12月3日～平成30年12月17日
- 対 象 所属校第5学年（1学級26人）
- 単元名 情報を生かすわたしたち
～尾道はもう元気じゃけえ！～
- 目 標

大量の情報や情報通信技術の活用は、様々な産業を発展させ、国民生活を向上させているとともに、適切な取扱いが必要であることを理解することができる。

○ 指導計画

次	時	学習内容
一	1	情報には良い面も悪い面もあることに気付く。
	2・3	情報（特にインターネット）により発生している問題点について学んだり、疑似体験したりすることを通して、なぜ情報に問題点があるのか考える。
二	4	風評被害の概要について学び、正しい情報でも被害を受けることについての矛盾に気付く。
	5	豪雨災害の報道の要否について、立場を基に考える。
	6	豪雨災害の報道の要否について対話をし、他の立場や意見を踏まえた考えを形成する。

2 授業の内容と本研究の関わり

(1) 本単元の社会的事象の意味について

本単元で児童に理解させたい社会的事象の意味とは、「大量の情報や情報通信技術の活用は、様々な産業を発展させ、国民生活を向上させているとともに、適切な取扱いが必要である」とする。これは、小学校学習指導要領に「イ 情報化した社会の様子と国民生活との関わり」¹⁷⁾とあるように、情報と自分たちの生活や産業との関わりについて考えさせることをねらいとしている。また、近年多様で大量の情報を情報通信技術で瞬時に収集・発信し、それらを活用することで産業が変化し発展しており、国民の生活も向上していることが挙げられる。そして、「29年解説」では、「不確かな情報や誤った情報が

広がることによって、風評被害などが生じ、関係者の人権などが著しく侵害されることがあることにも触れるようにする。」¹⁸⁾と示されており、活用することが必ずしも産業の発展につながるのではなく、情報が活用されるがゆえに、産業が被害を受ける場合もあることを児童に学ばせる必要がある。そこで、児童が「産業」「国民」「適切な取扱い」という視点から情報について考えることにより、「大量の情報や情報通信技術の活用は、様々な産業を発展させ、国民生活を向上させているとともに、適切な取扱いが必要である」ということを理解することができる」と考える。

(2) 社会的事象の意味を多角的に考えさせるための工夫

本単元では「情報」について児童に多角的に考えさせるために、「被災者の方」「尾道市民の方」「お土産屋の方」「飲食店の方」の立場から考えさせる。「被災者の方」「尾道市民の方」は「国民」「適切な取扱い」，「お土産屋の方」「飲食店の方」は「産業」「適切な取扱い」，という視点から情報について考えさせていく。

そして、自己の考えを他の立場や意見を踏まえ修正・再構成するためにそれぞれの立場から意見を出し、図15のようなマインドマップを基に他者の行為の予期を考え、自己の立場を修正・再構成する。

X 後期研究授業の結果分析と考察

1 児童が本単元の社会的事象の意味を多角的に理解することができたか

児童が社会的事象の意味について単元末に書いたことを、評価する観点と検証結果を表5に示す。

表5 評価の観点と検証結果

評価の観点	割合
「産業の発展」「国民生活の向上」「適切な取扱い」の全ての視点から書くことができています。	50%
「産業の発展」「国民生活の向上」「適切な取扱い」の中から二つの視点から書くことができています。	27%
「産業の発展」「国民生活の向上」「適切な取扱い」の中から一つの視点から書くことができています。	5%
どの視点からも書くことができていない。	18%

表5が示すとおり、本単元で複数の立場から社会的事象の意味を考えることができた児童は、77%となった。つまり、本単元において本研究の立場を基にした対話モデルは効果的に働き、単元のねらいに多くの児童が迫ることができたといえるであろう。

一方、書けなかった18%の児童に対しては書く力

の育成が必要だと考えられる。なぜならば、提示したキーワードを基にまとめを書かせたが、書けなかった児童は、キーワードの意味は分かるが、どのように言葉をつなげて書けばいいのか分からなかったためだと考えられるからである。

2 児童が別の社会的事象の意味に関しても多角的に考えることができたか

プレテスト・ポストテスト（図17・18・19）で、児童が社会的事象の意味を多角的に考えることができるようになったかを検証する問題を設定した。

1 資料1を見て「日本はこのまま魚を輸入すべき」ということについてあなたは賛成ですか、反対ですか。また、その理由を書きましょう。

資料を基にして多角的に考える力があるか

2 資料2のAさん、Bくん、Cくんの考えを読み「日本はこのまま魚を輸入すべき」ということについてあなたの考えを書きましょう。

他者の意見を基にして多角的に考える力があるか

図17 プレテスト・ポストテスト

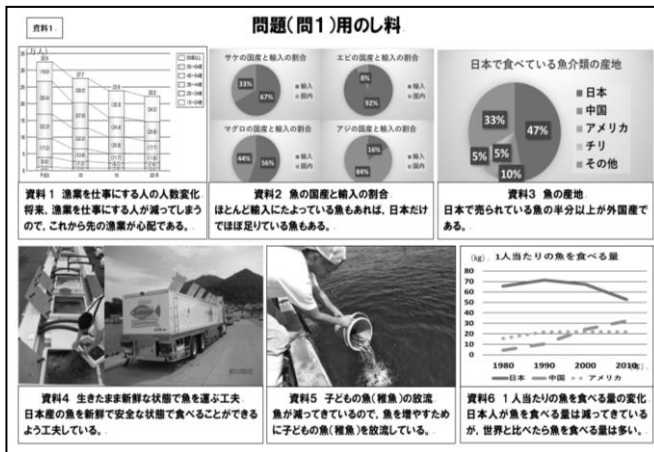


図18 プレテスト・ポストテスト資料1

問題(問2)用のし料

輸入する必要はないと思います。理由は、資料5のように魚が海の中からいなくなるように、子どもを放流することで、数を増やしているから、海にいる魚の数は減らないからです。

輸入すべきだと思います。理由は、資料1を見ると漁業を仕事にする人が減っていて、輸入をやめると魚をたくさん取れなくなってしまうから、仕事する人が足りなくなってしまうと思います。あと、資料2では輸入にたよるサケやマグロなどの魚が足りなくなり、魚が食べられなくなってしまうからです。

輸入はいらないと思います。理由は、資料3のように、魚介類はほかの国に半分以下に減っているから、他の国と仲が悪くなり、輸出または輸入させてくれなくなったら魚が足りなくなるので、国産の魚を多くした方がいいと思います。そして、資料4のように日本産の方が新鮮で安全な魚が食べられるから、輸入はしなくていいと思うし、資料6のように、日本人は魚を食べる量が減っているからです。

Aさん Bくん Cくん

図19 プレテスト・ポストテスト資料2

二つの問いを設定したのは、正解した理由が、問1では、資料を基にして多角的に考える力があつた

からか、問2では、他者の意見を基に多角的に考えることができたからかを確かめるためである。

「魚の輸入」の是非について全児童が考えた視点の数の平均を求め、プレテスト・ポストテストの平均を比較し考察を行う。結果は表6のとおりである。

表6 プレテスト・ポストテストの児童の視点の数の平均

問1		問2	
プレテスト	ポストテスト	プレテスト	ポストテスト
1.4	2.0	2.6	3.4

本テストは既習の内容だが、プレテストの結果から、資料を基にして考える問1では、ほぼ一つの視点から社会的事象の意味を考えており、他者の意見を基に考える問2では、凡そ二つの視点から社会的事象の意味を考えていることが分かった。

ポストテストの結果から、視点の数の平均が問1、問2それぞれ、2以上、3以上になっており視点の数がプレテストに比べ増えているので、本検証授業により、資料、対話共に様々な事象について多角的に考えることができるといえよう。

しかし、多角的に考えることができなかった児童も数人いたため、継続して対話モデルを取り入れた授業を行うことで、多角的に考えることができる児童も増えていくと考える。

3 立場を基に考えたことで社会的事象の意味を多角的に考えることができたか

児童が、第5時で「被災者の方」「尾道市民の方」「飲食店の方」「お土産屋の方」の立場から「豪雨災害の報道は必要か」について考えたことと、第6時で他の立場の児童と対話をし、立場を修正・再構成した後に考えたことを比べることで、社会的事象の意味を多角的に考えることができたかについて検証を行う。このことについての評価の観点を表7に、検証の結果を表8に示す。

表7 評価の観点

評価の観点
3 「産業の発展」「国民生活の向上」「適切な取扱い」の全ての視点から書くことができています。
2 「産業の発展」「国民生活の向上」「適切な取扱い」の中から二つの視点から書くことができています。
1 「産業の発展」「国民生活の向上」「適切な取扱い」の中から一つの視点から書くことができています。
0 どの視点からも書くことができていない。

表8 検証の結果

社会的事象の意味を考えるための視点の数	対話前の自己の考え	他者の行為の予想を考えた後の自己の考え
3	0%	33%
2	13%	50%
1	87%	17%

この結果から、対話前は13%の児童しか他の立場や意見を踏まえることができていなかったが、自己の立場以外の視点をもつことができた児童が83%になった。つまり、立場を基に他者と対話をする過程は、社会的事象の意味を多角的に考えることに効果的だったと考えることができるであろう。

しかし、本授業は対立した考えを取り扱ったため、自分と対立する意見を受けた児童の17%は、自己の立場の考えに固執した状態にとどまった。これは、自己の意見に他者の考えを取り入れ、文章に表現する技能が未熟だったためと考える。そのため、他者の考えを取り入れることができた他の児童の考えを聞くなど、他者の考えの取り入れ方を指導することを継続し、解決していきたい。

4 立場の修正・再構成を行うことが、社会的事象の意味を多角的に考えることに効果的だったか

児童が、第5時で作成した自己の立場について書いたマインドマップと第6時で他の立場を書き加えたマインドマップを比べることで、児童が自己の立場を修正したのか、再構成したのかを検証する。検証方法は、第7章2項で述べたように行う。その結果と児童が対話後に社会的事象を考えるときに用いた視点の数を比べることで、立場の修正・再構成が社会的事象の意味を多角的に考えることに効果的だったかの考察を行う。その結果が、表9である。

表9 立場の修正・再構成が社会的事象の意味を考えることに有効だったか

修正・再構成 視点の数	できていない	修正	再構成	総計(人)
3	0	3	5	8
2	0	7	5	12
1	2	2	0	4
総計(人)	2	12	10	24

この結果から、立場の修正・再構成を行った児童22人の内、約90%の20人の児童が二つ以上の視点で多角的に考えていることが分かった。このことから、社会的事象の意味を多角的に考えるために、立場の修正・再構成を行うことが効果的だと分かった。

また、修正を行った児童12人の内、三つの視点から考えた児童は3人の約30%、再構成を行った児童10人の内、三つの視点から考えた児童は5人の50%であり、再構成を行った児童の方が多くの視点から社会的事象の意味を考えられることが分かる。つまり、修正より再構成の方が社会的事象の意味を多角的に考えることに有効だと考えられる。そのため、児童が立場を修正から再構成に向けて変容できるよ

う、どのような手立てが有効かを考えていきたい。

XI 研究のまとめ

1 研究の成果

社会科における深い学びにつながる対話的な学びについて追究することができた。

前期では、協調して課題を解決する立場を設定し、単元を通して対話中の児童の考えがどのように相互作用を及ぼし変化するかを、社会心理学の観点から究明した。その成果を基に、対話モデルを作成し、授業に活用し、児童が対話を通して他の立場や意見を踏まえて自己の考えを発言できるようになった。

後期では、課題に対して対立する立場を設定し、社会的事象の意味を考える中で、児童が対話を通してどのように考えを修正・再構成するのかに注目し、他の立場や意見を自己の立場に取り入れ、社会的事象の意味を多角的に考える過程を明らかにした。また、マインドマップのように、立場についてキーワードを使いまとめることで、前期と比べ立場の修正・再構成にかかる時間が10分ほど短縮でき、児童が対話や思考に多くの時間を費やすことができた。

このような授業を行った結果、対話後に社会的事象の意味を考えるための視点が増え、多角的に考えることができる児童が増えた。つまり、個々の児童が社会的事象に関わる人々の立場になりきり、社会的事象について考え、異なる立場の児童と対話することにより、児童が社会的事象の意味を多角的に考えることができるようになったといえよう。

また、本研究の成果がどの授業者でも効果的に用いることができるように、授業づくりシートを作成したことも、研究の成果といえよう。

2 本研究のリアサーチアンサー

小学校社会科において、児童に社会的事象の意味を多角的に考えさせることができる授業の工夫の一つは、個々の児童に立場を与え、立場を基に対話を行わせ、他の立場や意見を踏まえさせることができる対話モデルを用いることだと考えられる。

3 研究の課題

課題は2点挙げられる。1点目は、社会的事象の意味を多角的に考えるために、立場を再構成することが有効であることは検証できたが、児童が自らの立場をどのように再構成していくのかまでは明らかにすることができなかったことである。そのために、

児童が他の立場を一般化して考えるための手立てを研究し、多くの児童が、社会的事象の意味を多角的に考えることができるようにしていきたい。

2点目は、立場の修正・再構成の検証方法の確立である。本研究ではマインドマップに書かれている内容から検証を行った。しかし、マインドマップの分析方法については確立されておらず、まだ不確定な部分があるため、引き続き研究を重ね、明らかにしていきたい。

【注】

- (1) 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編』日本文教出版p. 22に詳しい。
- (2) 田中伸（2015）：「コミュニケーション理論に基づく社会科教育論—『社会と折り合いをつける力』の育成を目指した授業デザイン—」全国社会科教育学会『社会科研究』第83号pp. 11-20に詳しい。
- (3) 水山光春（2003）：「『合意形成』の視点を取り入れた社会科意思決定学習」全国社会科教育学会『社会科研究』第58号pp. 11-20に詳しい。
- (4) 吉村功太郎（2001）：「社会的合意形成を目指す授業—小単元『脳死・臓器移植法と人権』を事例に一—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号pp. 21-28に詳しい。
- (5) 末田清子・福田浩子（2003）：『コミュニケーション学 その展望と視点』松柏社pp. 37-54に詳しい。
- (6) 船津衛・宝月誠（1995）：『シンボリック的相互作用論の世界』恒星社厚生閣に詳しい。
- (7) 船津衛・宝月誠（1995）：前掲書に詳しい。
- (8) 船津衛・宝月誠（1995）：前掲書に詳しい。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編』日本文教出版p. 22
- 2) 木村博一（2017）：「『多面的・多角的な思考力』を育む社会科の授業」『教育科学 社会科教育7月号』明治図書出版p. 112
- 3) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 22
- 4) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 145
- 5) 吉村功太郎（2003）：「社会的合意形成能力の育成をめざす社会科授業」全国社会科教育学会『社会科研究』第59号p. 43
- 6) 青木幹昌（2017）：「『学び合い』で広げる活動—多角的に考え判断する活動—を活性化させる」『教育科学 社会科教育6月号』明治図書出版p. 46
- 7) 中央教育審議会（平成28年）：『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）』p. 138
- 8) 西谷稔（2000）：「第4章 初等社会科の内容と方法 3. 学習形態」社会認識教育学会『初等社会科教育学』学術図書出版社p. 34
- 9) 加藤寿朗（2007）：『子どもの社会認識の発達と形成に関する実証的研究』風間書房p. 203
- 10) 柴田康弘（2009）：「市民社会化における対話的交渉過程の評価方法開発とその実践的検証—中学校公民的分野単元『成人年齢を考える』を事例として—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第21号p. 84
- 11) 船津衛（2010）：『コミュニケーション・入門—心の中からインターネットまで—』有斐閣アルマ p. 47
- 12) 船津衛（2010）：前掲書p. 47
- 13) 平石隆敏（2001）：「道徳的な不一致と合意」加藤直樹編『社会哲学を学ぶ人のために』世界思想社p. 48
- 14) 平石隆敏（2001）：同上 p. 49
- 15) 平石隆敏（2001）：同上 p. 49
- 16) 松村博文（2003）：『クリエイティブ・シンキング』ダイヤモンド社 p. 204
- 17) 文部科学省（平成20年）：『小学校学習指導要領（解説社会編）』東洋館出版p. 81
- 18) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 91