

鹿児島県総合教育センター

平成29年度長期研修研究報告書

研究主題

社会的な見方・考え方を働かせた課題解決的な
学習活動の在り方
～対話活動を深めるための工夫を通して～

鹿屋市立西原小学校
教諭 入佐俊幸

目次

I	研究主題設定の理由	1
II	研究の構想	
1	研究のねらい	1
2	研究の仮説	1
3	研究の計画	1
III	研究の実際	
1	児童の実態	2
(1)	実態調査の方法	2
(2)	分析と考察	2
2	研究主題についての基本的な考え方	3
(1)	社会的な見方・考え方を働かせる意義	3
(2)	課題解決的な学習過程	4
(3)	「対話活動の深まり」とは	4
(4)	目指す児童の姿	5
(5)	知識の捉え方について	5
3	社会的な見方・考え方を働かせた課題解決的な学習過程の構想	6
(1)	課題解決的な学習過程の工夫	6
(2)	対話活動を深めるための工夫	7
(3)	対話活動の深まりの評価方法	7
4	検証授業Ⅰ（第5学年「くらしを支える食料生産」）の実際	8
(1)	検証授業Ⅰの概要	8
(2)	検証授業Ⅰの実際	9
(3)	検証授業Ⅱに向けての改善	11
5	検証授業Ⅱ（第5学年「これからの食料生産とわたしたち」）の実際	12
(1)	検証授業Ⅱの概要	12
(2)	検証授業Ⅱにおける課題解決的な学習過程	13
(3)	検証授業Ⅱにおける工夫	15
IV	研究のまとめ	
1	研究の成果	21
(1)	社会的な見方・考え方を働かせる意義の明確化	21
(2)	社会的な見方・考え方を働かせるための工夫	21
(3)	課題解決的な学習過程の工夫	21
(4)	対話活動を深めるための工夫	22
2	今後の課題	22
(1)	社会科の学習内容の生活への活用	22
(2)	対話活動に対する積極的な関わりを促す手立て	22
(3)	意味をまとめて書くことに関する児童への対応	22

引用・参考文献

I 研究主題設定の理由

本校では昨年度まで、対話活動を中心とする心の教育の実践に取り組んできた。社会科の授業においても対話活動を取り入れた授業改善に取り組んだ結果、児童の社会科の学習に対する意欲は高まり、積極的に授業に臨む姿が見られるようになってきた。しかし、このような授業を実践していく中で、課題を感じることもあった。それは、社会科の対話活動において思考が十分に深まらず、基礎的・基本的な知識や技能が十分に定着していなかったことである。これらの要因として、社会的な見方・考え方を働かせ必要な知識や技能を習得し、それらを活用していく課題解決的な学習が不十分であったことが考えられる。また、このことを通して、児童のよりよい社会生活を目指した構想する力、すなわち選択・判断する力の育成を図る必要があると考える。

そこで本研究では、まず新学習指導要領に示された社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動の意義を明らかにしていく。その上で、これまで取り組んできた対話活動のよさを生かし、新学習指導要領に示された資質・能力をバランスよく育成できるように授業改善を図っていききたい。そのために、対話活動の必要性を感じられるような切実感のある課題を設定し、より深まりのある対話活動の工夫を通して、児童の選択・判断する力を育成したい。

このことは、児童の基礎的・基本的な知識や技能の定着につながるるとともに、社会科学学習に対する意欲や関心を一層高め、思考力、判断力、表現力等、学びに向かう力、人間性等の涵養などの資質・能力の育成にもつながっていくのではないかと考え、本主題を設定した。

II 研究の構想

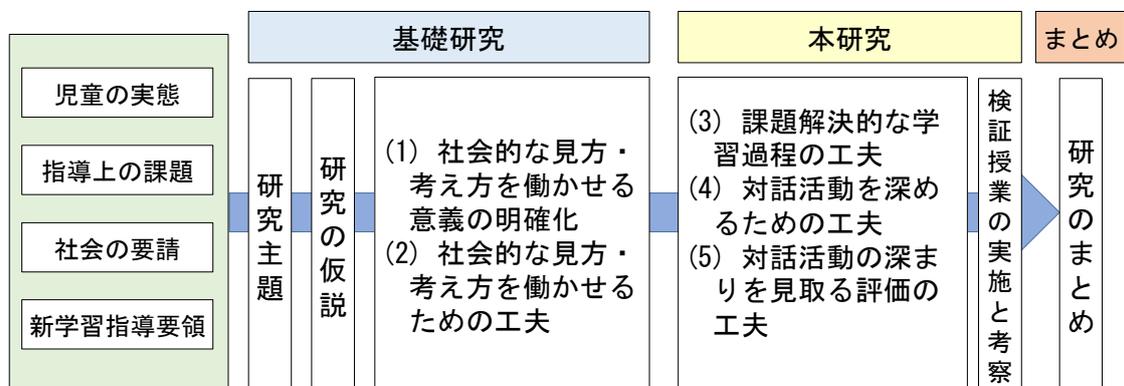
1 研究のねらい

- (1) 社会的な見方・考え方を働かせる意義の明確化
- (2) 社会的な見方・考え方を働かせるための工夫
- (3) 課題解決的な学習過程の工夫
- (4) 対話活動を深めるための工夫
- (5) 対話活動の深まりを見取る評価の工夫

2 研究の仮説

社会科における課題解決的な学習活動において、社会的な見方・考え方を働かせた対話活動を深めるための工夫を行うならば、児童の選択・判断する力を育成することができるのではないかと。

3 研究の計画



Ⅲ 研究の実際

1 児童の実態

(1) 実態調査の方法

- ア 対象 鹿屋市立西原小学校第5学年児童28人
- イ 実施日 平成29年6月1日(木)
- ウ 方法 質問紙法
- エ 内容 社会科学習における対話活動と課題解決的な学習との関連



(2) 分析と考察

図1からは、「社会科の学習で調べることは、普段の生活と関係がある。」と回答した児童は89%おり、学習過程において、追究する学習内容が児童の生活と関連付けられ、児童の体験と結びつくような学習活動となっていると捉えることができる。今後は、調べたことを実際に生活の中で活用できる汎用的な知識・技能として習得できるように、課題設定や追究方法を工夫するとともに、更に生活との関連を意識できる授業に取り組むことが大切であると考えられる。

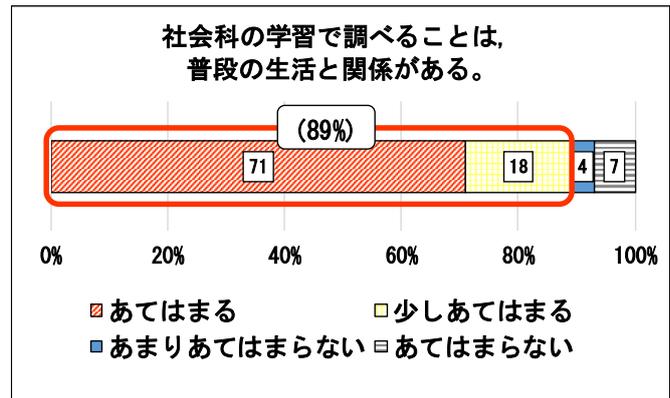


図1 学習で調べる内容と、生活との関係 (%)

図2からは、「社会科で学習したことは、普段の生活で役に立つ。」と回答した児童は86%おり、多くの児童が学習で得た知識・技能が、生活の中で「役に立ちそうだ。」あるいは「役に立った。」などと意識していると捉えられる。今後も、具体的に身近な問題として捉えられるような工夫を意図的に取り上げていくようにし、課題設定から課題解決へとつなげていきたい。

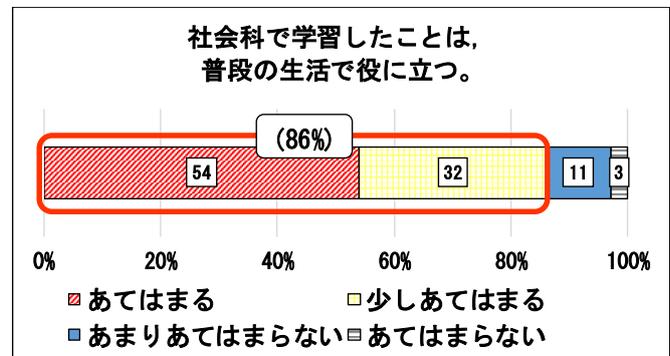


図2 生活の中での役立つ意識の状況 (%)

図3からは、「調べて分かったことを、自分で整理して意味をまとめ、書くことができる。」と回答した児童は、47%と学級の半数以下であった。その要因として、課題追究場面で調べて得られた知識や情報を相互に関連付けて記述する力が十分ではなく、学習問題との関連付けも十分図られていなかったのではないかと考えられる。4月に実施したNRT学力調査では、全体的に全国平均よりやや低いという結果が出た。そこで、選択・判断を通した対話活動を工夫して、表現に結び付けられるよ

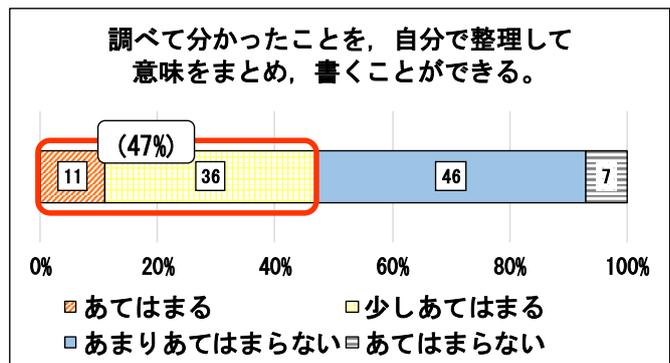


図3 選択・判断につながる学習の状況 (%)

うにしたい。追究場面において、深まりのある対話活動をもとにして児童が自分の考えを整理したり、修正したりして、最終的には自分で選択・判断し、まとめることができるようにしたい。

図4からは、「話し合い活動では、積極的に話し合おうとしている。」と回答した児童は82%であった。このことから、学級の多くの児童が対話活動に積極的に取り組もうとしており、対話活動に対する意欲や関心は高いと考えられる。消極的な回答をした児童につ

いては、「意見を言うのが恥ずかしい。」という意識が見られるので、今後も児童の対話活動への意欲や関心を更に高める課題設定を工夫すると同時に、対話活動を生かした発表やワークシート記述への表現などの工夫へとつなげたい。

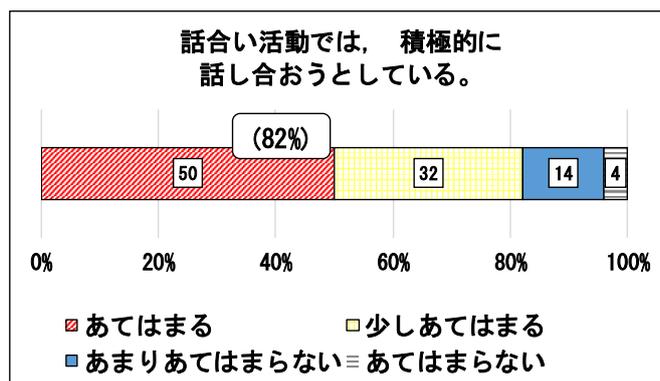


図4 対話活動への積極的な関わり (%)

2 研究主題についての基本的な考え方

(1) 社会的な見方・考え方を働かせる意義

社会的な見方・考え方とは、中央教育審議会教育課程企画特別部会における論点整理によると、「社会科という教科の本質に関わるものであり、教科を横断する汎用的なスキルと社会科の固有の知識や個別のスキルをつなぎ合わせるもの」と示されている。社会科は、「社会について学び、社会について知る」ことを目的としており、社会科の本質は、これらのスキルを獲得し、社会についての認識を深めたり積極的に社会に関わろうとしたりするものである。そして、このねらいに到達するための鍵として、社会的な見方・考え方を働かせる必要がある。

社会的な見方・考え方を働かせるとは、社会的な見方・考え方をを用いて社会的事象を扱ったり、社会的事象と関わったりするために思考することであると捉えた。新学習指導要領の小学校社会科においては、「社会的事象の見方・考え方」と表記されている。この思考を通して、児童が学んだ知識・技能は高まり、より高度に統合された知識及び技能につながり、教科を横断する汎用的な知識や技能である概念等へと高まっていくと考えられる。図5は、社会的な見方・考え方を働かせたイメージの例である。ここでは、社会的な見方・考え方の視点として「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」に着目して捉えること、方法として比較・分類、総合、関連付けることなどが、具体的に示されている。

社会的な見方・考え方を働かせるため、単元全体の構想を計画する段階において、児童がどのような見方・考え方をを用いて社会的事象を捉えるのか工夫することが必要である。その際、中央教育審議会答申（以下「中教審答申」という。）の別添資料（図5）に示されているような社会的な見方・考え方の具体的な視点や方法を基に考察や構想に向かうことが、社会的な見方・考え方を働かせた授業を実現することができるようにすると考える。今回特に、「構想」に着目して研究を進めた。

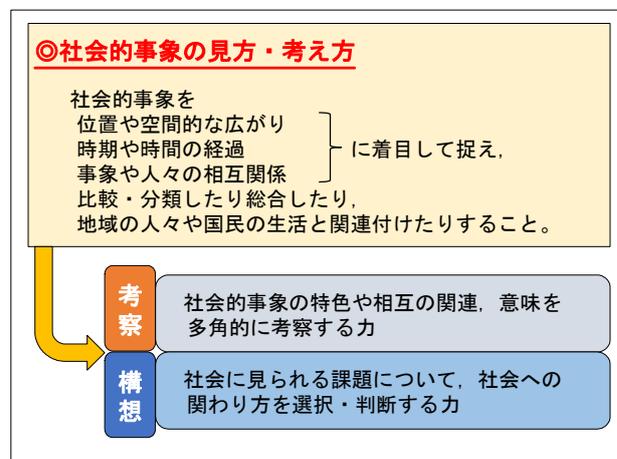


図5 社会的な見方・考え方を働かせたイメージの例（中教審答申 別添3-5）

(2) 課題解決的な学習過程

課題解決的な学習活動は、「一小単元一サイクル」の学習過程において実施する。小単元導入時に、単元を貫く学習問題（小学校においては、学習課題を学習問題と表記）を設定し、調べ学習の柱に沿って一単位時間の課題解決的な学習活動を進めていく。図6に示すように、小学校社会科における一般的な課題解決的な学習過程は、「課題把握」、「課題追究」、「課題解決」、「新たな課題」の構造となっており、それぞれ「動機付け」、「方向付け」、「情報収集」、「考察・構想」、「まとめ」、「振り返り」の学習場面に分けられている。

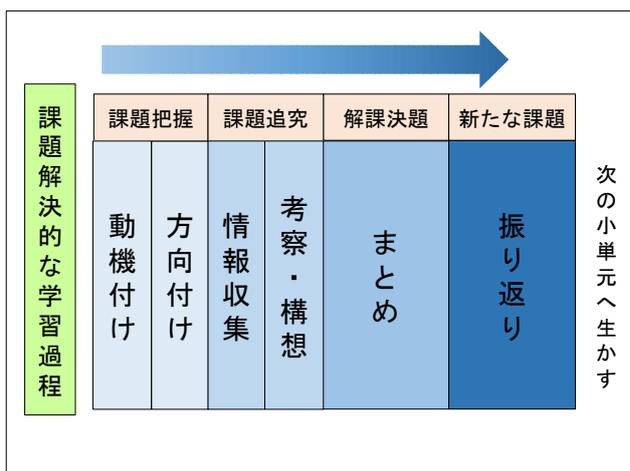


図6 社会科における学習過程のイメージ
(中教審答申 別添3-6を基に作成)

この「考察・構想」の場面において、社会社会的な見方・考え方を働かせた対話活動を試みた。

小単元の最後は、単元全体のまとめを行うと同時に、新たな問題を発見できるように工夫し、次の小単元へとつなげていく。各小単元において、社会的な見方・考え方を働かせた課題解決的な学習活動となるように、中教審答申に示された「社会科における学習過程のイメージ（図6）」を基に授業を展開していく。なお、「新たな課題」の過程は、学習を振り返ったり、新たな課題を見出したりする学習場面であるので、全ての小単元においてなされるわけではなく、必要に応じて設定される。本研究においては、「課題追究」の過程を中心に対話活動を設定した。

(3) 「対話活動の深まり」とは

対話活動には、「グループによる対話活動」、「ペアによる対話活動」、「教師との対話活動」、「自己内の対話活動」などいろいろな形態があり、課題解決的な学習活動の中において必要な形態を随時用いていくが、本研究における対話活動は、主として「グループによる対話活動」を中心に行う。また、本研究においては「対話活動の深まり」を國學院大學の寺本^{*1)}の観点をもとに図7のように整理し、その深まりの判断の基準とした。

これらの各段階において、「自分の意見の明確化」から「自他の共通点及び差異点の整理」、「自分の意見の主張と修正」、「他者の意見の評価」、そして最終的には「意見の選択」へと移行することを「対話活動の深まり」と捉える。「意見の選択」、つまり合意形成が、対話活動の最終的な目標である。この合意形成とは、個々の異なる意見から意見の一致を

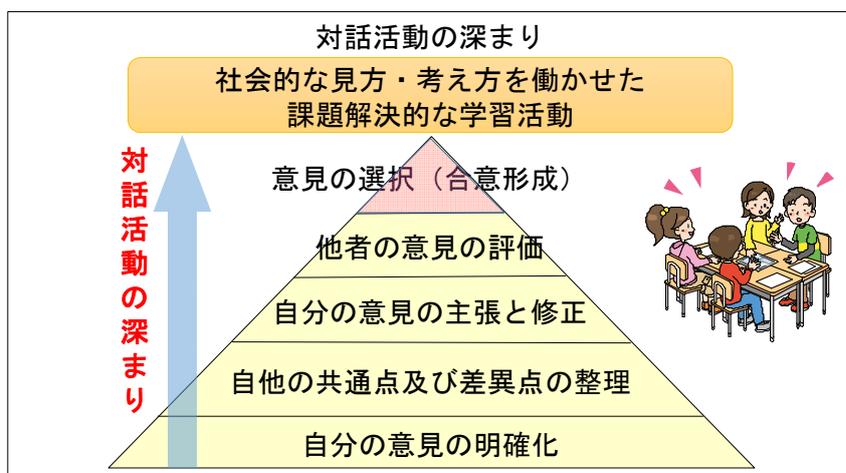


図7 対話活動の深まりのイメージ
(國學院大學の寺本の観点を基に作成)

*1) 寺本貴啓 他 『小学校のアクティブ・ラーニング入門』 2016年 文溪堂

図り、誰もが納得できる合意点や妥協点を選択することである。その際、各人の意見から最適解を選ぶ「意見の選択」が必要となる。授業において、社会的な見方・考え方を働かせて得た知識や情報等を活用し、対話活動の中で活発な意見交換を通して、自分の意見の主張と修正を行い、合意形成に向けて考察することにより、最終的には、よりよい社会生活を目指す「意見の選択」を目標にした対話活動となるように工夫を行う。このことは、社会科において対話活動を通して児童の選択・判断する力を育成することにつながると考えた。

(4) 目指す児童の姿

ア 知識・技能がしっかり定着している児童

深まりのある対話活動を通して課題を解決することにより、児童が比較・分類、関連付けた知識を基に、よりよい社会生活を目指す選択・判断を通して学習した内容を概念的知識として習得する姿。

イ 社会科学習に対する意欲や関心を一層高められる児童

社会的な見方・考え方を働かせた課題解決的な学習活動を行うことにより、社会科の学習に意欲的に参加したり、関心を高めたりする姿。

ウ 思考力・判断力・表現力等がしっかりと身に付いている児童

課題解決的な学習活動で分かったことを、比較、分類、総合したり、関連付けたりして、自分で整理し意味をまとめ、更には生活の中で生かすなど、学校や日常の生活において、よりよい学校生活や社会づくりのために実現可能な選択・判断を行う姿。

(5) 知識の捉え方について

本研究における知識の捉え方は、国士舘大学の北^{*2)}が提案している構造的に整理された3種類の知識に基づいている。それは、概念的知識と具体的知識と語句・用語レベルの知識である(図8)。

概念的知識とは、社会的な事象を対象に観察・調査したり、様々な資料を活用したりして、その状況を具体的に把握することで、社会的な事象の意味や役割を考察することで導き出される知識のことである。概念的知識は、社会的な事象の特色や役割、社会の様子や傾向などを表現しており概念的、抽象的な内容であり、他の事例においても応用できる汎用性のある知識である。

具体的知識とは、児童が観察したり調査したり、さらに資料を活用したりして調べることによって、収集することができる知識である。具体的知識は、地域によって異なったり、時間の経過とともに変わったりすることがあり、流動的な性格をもつ知識である。

用語・語句レベルの知識は、社会的な事象に登場する用語・語句で、それらの意味や内容などを理解しておかないと社会的な事象そのものが理解できない知識である。

図8に整理してあるように、概念的知識は、単元全体を学習した結果習得される知識である。概念的知識は、小単元中の各時間ごとに習得される具体的知識を総合して習得される知識である。

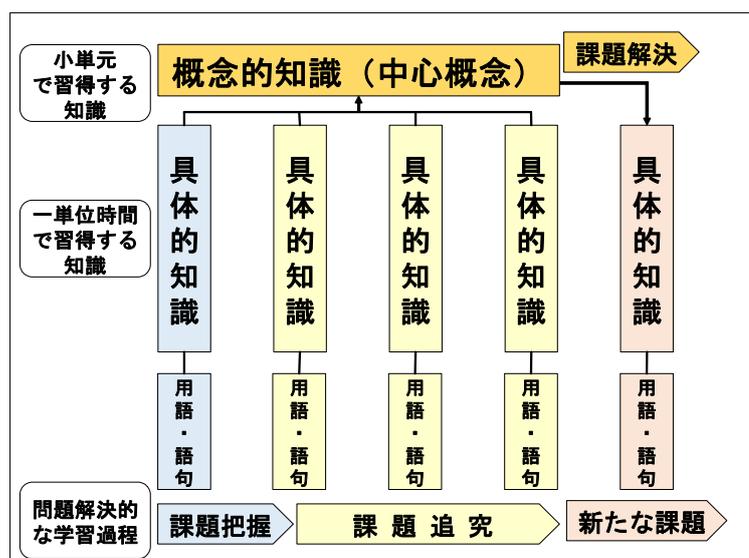


図8 知識の構造図

(北による知識の構造図を基に作成)

*2) 北俊夫 『“知識の構造図”を生かす問題解決的な授業づくり』 2015年 明治図書

3 社会的な見方・考え方を働かせた課題解決的な学習過程の構想

(1) 課題解決的な学習過程の工夫

社会的な見方・考え方を働かせた課題解決的な学習活動において具体的にどのような工夫ができるのか、各学習過程ごとに「主な学習過程の例」「各過程における社会的な見方・考え方を働かせた工夫」について図9に示した。

		主な学習過程の例	各過程における工夫
課題把握	動機付け	<ul style="list-style-type: none"> ● 学習課題を設定する。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 社会的事象等を知る。 ・ 気付きや疑問を出し合う。 ・ 課題意識を醸成する。 ・ 学習問題を設定する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 資料提示の工夫を行い、驚きや疑問を自然に生じさせる。 ・ 調べてみたくなるような課題を設定することで、身近な生活と関連付けられるような切実感をもたせる。
	方向付け	<ul style="list-style-type: none"> ● 課題解決の見通しをもつ。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 予想や仮説を立てる。 ・ 調査方法・追究方法を吟味する。 ・ 学習計画を立てる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 課題を解決するための方法や、学習の流れを理解させる。 ・ 予想や仮説を立てさせることにより、確かめてみたいという意欲を高めさせる。
課題追究	情報収集	<ul style="list-style-type: none"> ● 予想や仮説の検証に向けて調べる。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校外での観察や調査などを通して調べる。 ・ 様々な種類の資料を活用して調べる。 ・ 他の児童と情報を交換する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 社会的な見方・考え方をキーワードで示すことにより、考察や構想を行う上で必要な知識や情報を収集させる。
	考察・構想	<ul style="list-style-type: none"> ● 社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察する。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 多面的・多角的に考察する。 ● 社会に見られる課題を把握して解決に向けて構想する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・ 複数の立場や意見を踏まえて解決に向けて選択・判断する。 </div> 	<ul style="list-style-type: none"> ・ グループによる対話活動を設定することで、多面的・多角的に考察し、児童の身近な生活と関連付けて構想させる。 ・ 段階的に深まりのある対話活動を行わせることで、得られた情報や知識を、より汎用性の高い概念として習得させる。
課題解決	まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ● 考察したことや、構想したことをまとめる。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習問題を振り返って、結論をまとめる。 ・ 結論について他の児童と話し合う。 ・ 学習問題について、レポートなどにまとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 対話活動を生かして、根拠となる具体的な知識を基に、自分の考えや意見をしっかりと吟味させ、意味をまとめて書かせる。
新たな課題	振り返り	<ul style="list-style-type: none"> ● 学習を振り返って考察する。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の調べ方や学び方、結果を振り返る。 ・ 学習成果を学校外の他者に伝える。 ・ 新たな問い（課題）を見出したり追究したりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 習得した概念的な知識を用いて、自分の生活のどの場面に適用できそうか、考えさせる。 ・ 新たな問いを基に、次の学習問題の解決へとつなげさせる。

図9 「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）」（別添3-6）を基に作成

「課題把握」場面で、「社会的な見方・考え方」に気付かせて、それを働かせることができるようにするためには、**図10**のような学習課題の問いが考えられる。このような問いを、課題解決的な学習活動の中で意図的に発することにより、児童の社会的事象の認識が深まり、用語・語句のレベルの知識から具体的知識、そして概念的知識へと知識の質も向上していくと考えられる。

(2) 対話活動を深めるための工夫

対話活動を深めるために、以下のような取組の工夫を行う。

ア 児童が生活との関連を意識で（鹿児島県総合教育センター 指導資料 社会第112号を基に作成）きるような対話活動のテーマの設定

小単元の学習過程において対話活動を設定する場合、児童が意欲的に話し合うことができるように、自らの生活にも関連する切実感のあるテーマについて設定し、話し合わせていく。

イ 意見が対立するような状況の設定

対話活動を活発に行い、深めていくためには、意見が対立するような状況の中から、合意できる点を話し合っていく場面を作ることが効果的である。児童は、異なる意見に出会ったとき、自分の意見を振り返るとともに、自他の意見の共通点や差異点について考えようとする。そして、互いに自分の意見を主張し合う中で、自分の意見の修正を迫られたり、他者の意見を評価したりして、対話活動の深まりへとつながっていく。そのことを通して、お互いの意見のよさを認め合い、さらに自分の考えを修正し評価することを通して、よりよい社会生活を目指して選択・判断しようとする態度も養われていくと考える。

ウ グループとしての意見や立場の発表

対話活動の深まりの最終的な目的は、意見の選択、つまり合意形成である。そのために、グループでの対話活動を通して、グループとしての意見を一つにまとめさせたい。その際、安易に多数決や誰か一人の意見によって決めることのないように留意し、対話活動を深めながら意見の選択がなされるようにしていく。

(3) 対話活動の深まりの評価方法

対話活動の深まりを見取るための方法として、寺本^{*1)}の観点（**図7**）を参考にした5段階の判断の基準と照らし合わせ、対話活動の深まっていく様子を見取っていきたい。

見取る対象としては、対話活動中の児童の発言や対話活動後のグループの発表及び児童の記述したワークシートを中心に判断していく。**図11**に示すように、児童の記述が、5段階の判断の基準のどの段階に相当するかにより判断していく。

学習課題の問い	社会認識形成の段階	社会認識の深まり
・ どうすべきか	・ 学んだことを活用して社会的事象について判断できる。	社会的事象について、より深く理解（認識）する。 ↑ 対話活動の深まりの5段階による評価 ↑ 社会的事象について、事実を知る（認識する）。
・ なぜ	・ 社会的事象間の因果関係等について、考察できる。	
・ どのように	・ 社会的事象の一般的な傾向や法則性について考察できる。	
・ 何を ・ だれが ・ どこで ・ いつ	・ 社会的事象についての事実を知る。	

図10 社会認識と学習課題の問いとの関連

対話活動の深まりを判断する基準	
意見の選択（合意形成）	合理的な根拠をもって、各人の意見の中から最適解を選ぶことができる。
他者の意見の評価	他者の意見の合理性を吟味し、評価することができる。
自分の意見の主張と修正	自分の意見の合理性を吟味し、主張や修正をすることができる。
自他の共通点及び差異点の整理	他者との共通点や差異点を整理することができる。
自分の意見の明確化	自分の考えや立場をはっきりとさせることができる。

図11 対話活動の深まりを判断する基準
（寺本の観点を基に作成）

4 検証授業Ⅰ（第5学年「くらしを支える食料生産」）の実際

(1) 検証授業Ⅰの概要（平成29年6月実施 対象児童 第5学年28名）

ア 小単元名 「くらしを支える食料生産」

イ 小単元の目標

(ア) 社会的事象への関心・意欲・態度

我が国の農産物や畜産物の分布や土地利用の特色に関心を持ち、意欲的に調べている。

(イ) 社会的な思考・判断・表現

我が国の農産物や畜産物の主な産地について、学習問題や予想、学習計画を考え表現している。また、農産物や畜産物の主な産地と自然環境とを関連付けて、主な産地と自然環境が深い関わりをもって営まれていることを考え適切に表現している。

(ウ) 観察・資料活用の技能

地図や統計などの資料を活用して、我が国の農産物や畜産物の主な産地について必要な情報を集め、読み取っている。また、調べたことを白地図やワークシートにまとめている。

(エ) 社会的事象についての知識・理解

我が国の主な農産物や畜産物の分布や土地利用の特色などを理解している。また、自然環境と深い関わりをもって営まれていることを理解している。

ウ 指導計画（全4時間）

過程	学習内容	○主な学習活動, □習得させたい具体的知識
課題把握	「産地調べ」 わたしたちが食べている食料品の産地を調べて、学習問題をつくる。	○ 集めた米袋や農産物など食料品のパンフレットを都道府県ごとに地図の上に貼り付けて、気付いたことや考えたことを発表し、学習問題を立てる。 □ 学習問題 わたしたちの食生活を支えている様々な食べ物の主な産地は、どんなところだろう。
課題追	「米づくり列島・日本」 米の主な産地について調べる。	○ 日本全国の6月の米づくりの様子がわかる写真や米の収穫量の資料から、米の産地について、気付いたことや考えたことを出し合う。 □ 主食である米づくりは、日本の耕地面積の半分以上で行われ、全国各地でつくられており、主な産地は東北地方や北海道である。
究	検証授業Ⅰ 「農産物の産地」 農産物や畜産物の産地について調べる。	○ 教科書の資料から、米以外の農産物や畜産物の主な産地と特色を調べる。 □ 野菜や果物などの農産物、畜産物を生産する農業は、自然環境と深い関わりをもって営まれ、それぞれ主な産地が異なっている。
新たな課題	「まとめる」 食べ物を生産している主な産地について、どんなところかまとめる。	○ これまでの学習をもとに、主な産地についてまとめる。 □ 我が国の農業は、自然環境と深い関わりをもって営まれ、全国に分布する主な産地を中心に、主食である米をはじめ、野菜、果物、畜産物などを生産している。 ○ 我が国のこれからの食料生産に関する話題を取り上げ、新たな課題について関心をもたせる。

(2) 検証授業 I の実際

ア 社会的な見方・考え方を働かせた学習過程における指導の工夫
小単元名「暮らしを支える食料生産」(全4時間)

過程	主な学習活動	指導の工夫	社会的な見方・考え方
課題把握	1 集めた米袋や農産物等のパンフレットを都道府県ごとに白地図に貼り付けて、気付いたことや考えたことから学習問題を設定する。 学習問題に対する予想を立て、学習計画を立てる。	【動機付け】 ・ 家庭から持参させたパンフレットなどから、産地を読み取り、白地図にまとめさせることで、わが国の食料生産に関心をもたせ、学習問題を設定させる。 【方向付け】 ・ 身近な食品を分類することで、様々な産地の特色についての対話活動を深め、学習計画を立てさせる。 ・ 追究の柱を立てさせる。	・ 「産地の位置」、「産地の分布」、「自分の生活との関わり」、「他地域とのつながり」の視点をもとに事象を捉え、相互に関連付けることにより、「産地の特色について調べてみよう。」という学習問題の設定につなげる。
課題追究	2～3 追究の柱に沿って、資料をもとに調べ、グループで対話活動を行う。 [追究の柱] ① 米の産地の特色について調べる。 ② 農産物や畜産物の産地の特色について調べる。	【情報収集】 ・ 米や農産物の産地について、教科書の資料を使って、位置や土地利用等の知識や情報を十分に収集させる。 【考察・構想】 ・ 調べて得た知識や情報を整理するとともに、対話活動を通して、産地の特色について多面的・多角的に考察させる。 ・ 日本の食料問題について関心を持ち、その解決について選択・判断させる。	・ 「農産物及び畜産物の産地の分布」、「産地の自然条件」、「産地の土地利用」などの視点をもとに事象を捉え、相互に比較したり分類したりすることにより、「農産物や畜産物の産地は、自然条件と深い関わりがある。」という産地の特色について捉える。
課題解決・新たな課題	4 食べ物の産地の特色について、調べたことをまとめる。  食料の主な産地の地図をつくることによって、各食料生産の産地の特色について、更に関心をもつ。	【まとめ】 ・ これまでの対話活動を通して、産地の特色について自分なりに捉え、自分でまとめを書かせる。 【振り返り】 ・ ワークシートへの記述を振り返らせ、自己の学習のまとめや思考の変化について確認させることにより、今後の学習への関心や意欲を高めさせる。 ・ 各産地の食料生産が、自分自身の生活と密接に関わっていることを考えさせる。	・ これまで調べた産地の特色についての視点を総合し、その意味を多面的・多角的に考察することによって、まとめへとつなげる。 ・ 各産地の特色についてまとめたことを、自分の生活と関連付けて考察するとともに、米づくりや水産業の産地について、更に詳しく調べていけるようにする。

イ 小單元における課題解決的な学習活動の工夫

(ア) 課題解決的な学習過程の工夫

「課題把握」場面では、これからの学習内容に関心や意欲をもたせると同時に、学習活動に見通しをもたせるための工夫を行った。

写真1のように、各家庭から持参させたパンフレット等を使って、食料の産地地図をつくった。このことにより食料の種類や産地などの食料生産に関心をもたせ、学習問題を設定することができた。さらに、この後の「課題追究」で食料生産の「産地」という社会的な見方・考え方を強く意識させることができた。

「課題解決・新たな課題」で、これまでの学習を振り返らせ、自己の学習や思考の変化について確認させた。このような振り返りを行わせることにより、学習の終わりには、**図12**にあるような児童の感想が確認できた。具体的な記述は、**図13**である。また、食料生産について、各産地の食料生産が自分自身の生活と密接に関わっていることに気付かせることができた(**図13**)。さらに、次の小單元である「米づくりのさかんな地域」の学習に、意欲的に臨もうとする様子も見られた。

(イ) 社会的な見方・考え方を働かせるための工夫

課題解決的な学習過程の「課題追究」場面において、社会的な見方・考え方を働かせるような追究の柱に沿って意識させつつ、調べる活動や対話活動を行わせた。また、それをもとに自分で整理しまとめさせた。**図14**は、第2時「畜産物の産地」のワークシートである。ここでは、畜産物の産地の特色について追究活動を行った。

この児童は、社会的な見方・考



写真1 食料の産地地図をつくる様子

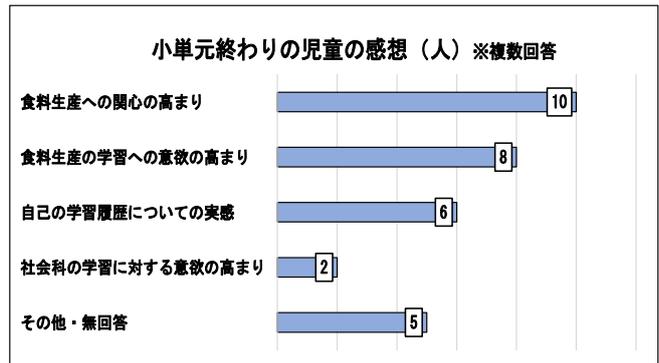


図12 学習の振り返りにおける児童の感想

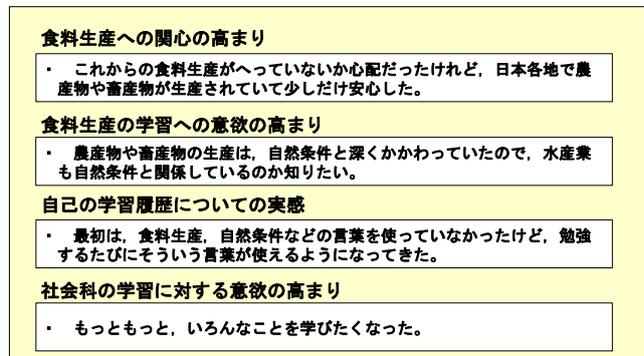


図13 学習の振り返りにおける児童の主な記述

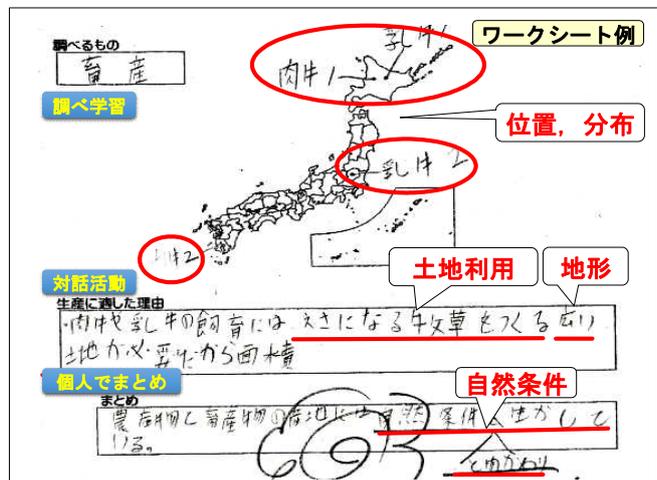


図14 児童が整理し、まとめた記述

え方を働かせ、本時のねらいである産地の特色について捉え、自分で整理してまとめている様子がかがえる。図15は、図14に記述されている社会的な見方・考え方を働かせるイメージである。

(ウ) 対話活動を深めるための工夫

小単元の「課題追究」過程の授業において、対話活動を設定した。学習内容は、「農産物や畜産物の産地の特色」について調べることである。対話活動において、他の児童が調べたことや考えたこと、異なった意見に出会うことで、食

料の産地の特色について多面的・多角的に考察できるように工夫した。実際の授業では、図14のように農産物や畜産物の産地の特色について調べさせた。まず、位置や土地利用等の特色について自分で調べた後、グループで意見交換をした結果、「農産物や畜産物の産地は、自然条件と関係がある。」という個人の意見をまとめることができた。ただし、グループの対話活動を、もっと深めるための工夫が必要であった。

(3) 検証授業Ⅱに向けての改善

検証授業Ⅰの反省を踏まえ、検証授業Ⅱでは以下のことを改善し実践につなげるようにする。

ア 課題解決的な学習活動の工夫

(ア) 驚きや疑問が生じるような資料の提示

課題解決的な学習活動を意欲的に進めていけるようにするためには、授業の導入段階における動機付けが重要であると考えられる。そこで、「課題追究」過程の授業の導入場面において、驚きや疑問が生じるような資料の提示を行う。

(イ) 習得した概念的知識へと高める場の設定

小単元の「課題解決」過程において、これまでの学習で習得した具体的知識を用いて構想するために、自分で意味をまとめ表現させて概念的知識へと高めたい。

イ 社会的な見方・考え方を働かせるための工夫

(ア) 問いの工夫を行う

社会的な見方・考え方を働かせ、社会的な事象についてより深く理解できるようにするために、前述の図10を活用した問いの工夫を行う。

(イ) 問いが生まれる資料の提示の工夫をする

社会的な見方・考え方を働かせるための問いを、意図的な資料提示により設定させる。

ウ 対話活動を深めるための工夫

(ア) 意見が対立する状況をつくる

より活発に対話活動を行い、自分と異なる意見や考えと出会わせ、それまで習得した具体的知識を再度見直すなどの活動を基にした対話活動を活性化するために、あえて意見が対立するような選択肢を与える。

(イ) 合意形成を図る

自他の共通点や差異点を捉え、最終的には意見を修正しながら根拠をもってよりよい意見を選択する合意形成に達することで、対話活動の深まりを実感させる。

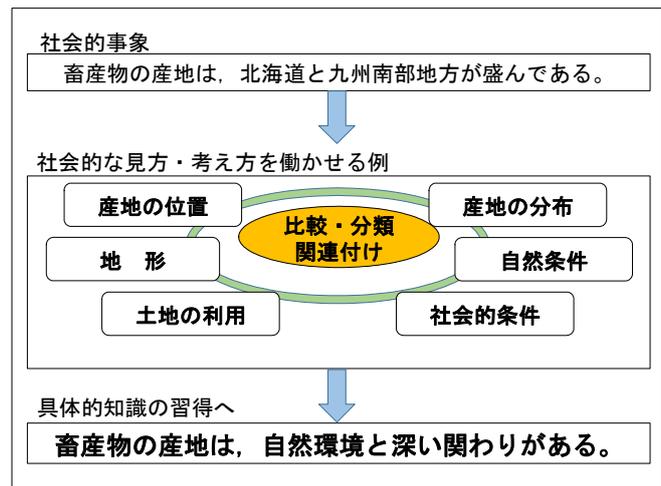


図15 実際に社会的な見方・考え方を働かせるイメージ



5 検証授業Ⅱ（第5学年「これからの食料生産とわたしたち」）の実際

(1) 検証授業Ⅱの概要（平成29年10月実施 対象児童 第5学年28名）

ア 小单元名 「これからの食料生産とわたしたち」

イ 小单元の目標

(ア) 社会的事象への関心・意欲・態度

我が国の食料生産の現状と未来について関心をもち、意欲的に調べ、自分の生活と食料生産との関わりから、これからの我が国の食料生産について考えようとしている。

(イ) 社会的な思考・判断・表現

我が国の食料生産をめぐる問題については、学習問題や予想、学習計画を考え表現している。また、食料自給率の低下や食の安全・安心、生産者と消費者などの観点を基に、思考・判断したことを適切に表現している。

(ウ) 観察・資料活用の技能

地図や統計などの資料を活用して、我が国の食料生産の問題点について必要な情報を集め、読み取っている。また、調べたことを図や文章にまとめている。

(エ) 社会的事象についての知識・理解

様々な食料生産が国民の食生活を支えていること、食料の中には外国から輸入しているものがあることを理解している。また、我が国の食料生産には、食料自給率の低下や食の安全性などの問題があることを理解している。

ウ 指導計画（全4時間）

過程	学習内容	○主な学習活動, □習得させたい具体的知識
課題把握	「日本の食料生産をめぐる問題点」 食料生産の問題について話し合い、学習問題を作る。	○ スーパーマーケットの売り場の写真などを見て、気付いたことや考えたことを発表し、学習問題を立てる。 □ 学習問題 食料生産にはどんな問題があり、これからの食料生産をどのように進めたらよいのだろう。
課題追究	□ 検証授業Ⅱ 「わたしたちの食生活の変化と食料生産」 食料自給率の低下の問題点について調べる。 「食の安全・安心への取組」 食の安全・安心に対する取組について調べる。	○ 40年前と今で食生活がどのように変化し、どのような問題が発生したかについて調べる。特に、食料自給率の低下がもたらす問題について、自分の考えをまとめる。 □ 食料自給率の低下は、食料の生産量の低下や耕地面積が減ったりするので問題である。 ○ 食の安全・安心に向けて行われている取組を、環境と関連付けて調べ、問題を解決するための取組について自分なりに考えをまとめる。 □ 安全・安心な食料を確保するためには、食に関心をもつことや、我が国の環境保全について、自分にもできることはないか考えていく必要がある。
新たな課題解決	「これからの食料生産について考える」 これからの食料生産についてまとめたり、考えたりする。	○ これまで学習してきたことを基に、これからの食料生産について話し合い、自分の考えをまとめる。 □ 国の食料生産を充実発展させていくためには、様々な問題の解決が必要であり、身近な生活の中でできるわたしたち一人一人の努力が大切である。

(2) 検証授業Ⅱにおける課題解決的な学習過程

ア 各学習過程における指導の工夫と予想される社会的な見方・考え方

小単元名「これからの食料生産とわたしたち」(全4時間)

過程	主な活動	指導の工夫	社会的な見方・考え方
課題把握	<p>1 スーパーマーケットの売り場の写真を見ることで、気付いたことや考えたことから学習問題を設定する。</p>  <p>学習問題に対する予想を立て、学習計画を立てる。</p>	<p>【動機付け】</p> <ul style="list-style-type: none"> スーパーマーケットの売り場の写真から、輸入食料品の多さに気付かせることにより、わが国の食料生産の問題に気付かせ、学習問題を設定させる。 <p>【方向付け】</p> <ul style="list-style-type: none"> 我が国の食料問題を整理させ、学習計画を立てさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 「産地」, 「価格」, 「食料自給率の時間的な変化」の視点を基に事象を捉え、相互に比較・分類したり、関連付けたりすることにより、「食料生産の問題点を知り、今後どのように進めていったらよいか。」という学習問題の設定につなげる。
課題追究	<p>2～3 追究の柱に沿って資料を基に調べ、グループで話し合う。</p> <p>〔追究の柱〕</p> <p>① 食料自給率の低下による問題について調べる。</p> <p>② 食の安全・安心に対する取組について調べる。</p>	<p>【情報収集】</p> <ul style="list-style-type: none"> 食料自給率の低下に関する問題点や、食の安全・安心に対する取組等に関する知識を収集させる。 <p>【考察・構想】</p> <ul style="list-style-type: none"> 知識や情報等を整理し、対話活動を通して、食料生産の問題点について多面的・多角的に考察させる。 食料生産の問題点等について、自分にできることを考えさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 「食生活の変化」, 「食料生産への影響」, 「自然環境」, 「産地と消費地の位置」, 「食の安全を守る努力」等の視点をもとに事象を捉え、相互に関連付けたり、総合したりすることで、食料生産の問題と、それに対する取組について具体的に捉える。
課題解決・新たな課題	<p>4 これまで調べてきた食料生産の問題点について振り返り、話し合い活動を通してまとめる。</p> <p>これからの食料生産について、自分の考えを文章にまとめる。</p> 	<p>【まとめ】</p> <ul style="list-style-type: none"> これまで調べてきた食料生産の問題点について振り返り、これからの我が国の食料生産について、自分なりのまとめを書かせる。 <p>【振り返り】</p> <ul style="list-style-type: none"> ワークシートへの記述を振り返らせ、自己の学習のまとめや思考の変化について確認させることにより、学習への関心や意欲を高めさせる。 これからの我が国の食料生産について、自分ができることを考えて表現させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 我が国の食料生産の問題点や、食の安全・安心を守るための取組についての視点を総合して、その取組の意義を多面的・多角的に考察し、まとめへとつなげる。 食料生産の問題点や食の安全・安心を守るための取組についてまとめたことを、自分の生活と関連付けて構想するとともに、これからの食料生産について自分の考えをもつ。

イ 「課題追究」過程（第2時）における発問や指示

過程	主な学習活動	主な教師の発問・指示と児童の反応（T：教師，S：児童）
つ か む ・ 見 通 す	<p>1 食べ物の写真を見て、40年前と比べ日本人の食生活が変化してきていることを捉える。</p> <p>2 食生活の変化による、我が国の食料生産に与える影響について考え、これからの学習の見通しをもつ。</p>  <p>3 本時の学習問題を設定する。</p>	<p>T：「みなさんは、和食と洋食、どちらが好きですか。」 S：「和食。」「洋食。」 T：「これから、みんなが好きな食べものを映していきます。好きなものに、手を挙げてください。」 T：「和食と洋食を比べてみて、どんなことに気付きましたか。」 S：「和食は、お米が中心です。」「和食は、魚が多い。」「洋食は、パンが多い。」「洋食は、肉や乳製品が多い。」 T：「このように40年間で、日本人の食生活が変化してきたんですね。」 T：「食生活の変化が、食料生産にどのように影響を与えていると思いますか。」 S：「輸入が増えてきている。」 T：「食料自給率はどうですか。」 S：「低くなってきている。」 T：「食料自給率が低くなって、何か問題がありそうですか。」 S：「よく分からないけど、何か問題があると思う。」「特に問題はないと思う。」</p> <p>本日の学習問題</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">食料自給率が低いのは、問題か、そうでないかについて調べてみよう。</div> <p>T：「学習の最後には、問題か、そうでないか、理由をそえて説明してもらいます。」</p>
調 べ る	<p>4 問題解決に向けて、教科書の資料を使って自分で調べ、自分なりの判断を行う。</p> <p>5 グループで対話活動を行い、意見をまとめて発表する。</p>	<p>T：「まず、食料自給率が低いことについて、問題ではない点と欠点について調べてみましょう。」 S：「問題ではない点は、輸入が増えて、安い食料が買える。」「欠点は、生産する人や、耕地面積が減るから、国内の食料生産が減る。」 T：「グループで話し合い、どれか一つの意見にまとめてください。」 S：「安い食料が買えるし、食生活が豊かになるので、問題ではない。」「国内の食料生産が減るし、農業や漁業をする人が減るので問題だ。」「問題でもあるし、よい面もあるよね。」</p>
ま と め る	<p>6 各グループの意見を聞き、自分で学習問題に対するまとめを行う。</p>	<p>T：「それでは、自分でまとめて書いてみよう。」</p> <p>まとめ</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">食料自給率が低くなると、農業、畜産業、水産業を行う人が減ったり、田んぼや畑が減ったりするので、食料自給率が低いことは問題である。</div>

(3) 検証授業Ⅱにおける工夫

ア 授業の導入における工夫

導入部分で、驚きや疑問が生じるような資料提示の工夫を行った。まず、プレゼンテーションソフトを使い、児童が大好きな食べ物についての画像を見せた(写真2)。児童は、実際の映像を見ることで、これからの学習活動を自分の生活に結び付けて考えようとしていた。そして、自分たちの普段の食生活は、輸入食料品を多く使っている洋食の割合が多いということを実感することができた。驚きとともに、40年前の和食中心であった食事と現在の洋食中心の食事の違いについて改めて認識し、その違いから現在の食料自給率低下との関連に疑問を抱いている様子が見られた。



写真2 プレゼンテーションソフトによる食べ物の提示

イ 社会的な見方・考え方を働かせるための問いの工夫

本時において、前述の図10をもとに、社会的な見方・考え方を働かせ、社会認識を深めるために、以下のような問いを行った(図16)。

本時における実際の問い	社会的な見方・考え方を働かせた姿
・ 「和食と洋食を比べてみて、どんなことに気付きましたか。」	・ 食生活を時間的経過の視点で比較する。 ・ 食材について調達する仕組みや外国との関わりなどの視点と関連付けて比較する。
・ 「食生活の変化が、食料生産にどのように影響を与えていると思いますか。」	・ 食料自給率の低下を、時間的経過の視点と外国との関わりや消費者のニーズという視点を関連付けて考察する。
・ 「他の国と比べて、食料自給率は(どのようになっていますか)。」	・ 食料自給率の低下を時間的経過の視点で、外国の自給率と比較する。
・ 「食料自給率が低くなって、どのような問題がありそうですか。」	・ 第一次産業の継承の視点、耕地面積の土地利用の視点、自然環境が与える影響についての視点、消費者のニーズという視点、外国との関わりという視点などを相互に関連付け、比較して考察する。

図16 本時における問いと社会的な見方・考え方を働かせた姿との関係

ウ 対話活動を深めるための工夫

(ア) 意見が対立する状況をつくる

この授業において、課題解決的な学習活動を効果的に行うために、対話活動を深める工夫を行った。対話活動を深めるためには、意見交換がなされる必要がある。意見交換を可能にするのは、異なる意見との出会いである。児童が対話活動において自分とは異なる意見や考えと出会うとき、今までの自分の意見や考えをもう一度見つめ直し、友達の意見との相違点や共通点を捉えようとする。そして、自分の意見を主張したり修正したりして、友達の意見に対して質問や感想を述べるなど、対話活動が活発に行われると考える。そして最終的に、よりよい社会生活を目指すことを目的とした意見の選択に向かわせたい。

本時においては、食糧の自給率の低下は、第一次産業の就業人口の低下及び耕地面積の減少などを招いているので、我が国の食料生産にとって問題であるということを捉えさせるのがねらいであるが、対話活動を深めるために、意見が対立するような対話活動の状況を設定した。それは、食料自給率の低下によって、どのような社会的な影響が起こり、それらが身近な生活へどのように関わっているかまで、問題意識をもたせたかったからである。補足の説明として、「その理由も含めて判断すること」と指示をした。

本時の導入時に、普段の食事の写真を見せ、そこから40年前との食生活の変化について捉えさせた。その上で、食料自給率の低下と我が国の食生活の変化、さらに第一産業の就業人口の減少等の因果関係については、相互に影響を及ぼし合っているが、今回の授業においては上述のように捉えさせている(図17)。

当初の予想では、学級のほとんどの児童が「食料自給率の低下は問題である。」という立場に手を挙げた。しかし根拠を尋ねると、「何となく。」というようにとてもあいまいな理由であった。そこで、教

師から「食料自給率が低下しているけど、実際に何か困ったことがありましたか。」という問いかけや、「かえて安い外国産の食料が多く輸入され、利点も多いのではないかな。」という発問によるゆさぶりをかけた。すると、若干名の児童が「問題ではない。」という立場に変更し、5～6人ほどの児童が「食料自給率が低下しても問題ではない。」という最初の判断を行った。

「調べる」場面においてそれぞれが判断したことを基に、その根拠となる理由について教科書の資料を基にして調べた後に、グループで対話活動を行った。対話活動では、自分の立場を明確にして主張を行ったり、相手の主張に対して質問を行ったりしていた。今回あえて意見が対立するような対話活動の状況を設定したことにより、これまでの調べたことをただ発表するだけの対話活動ではなく、意見の根拠を基に、食料自給率の低下の問題の有無を中心に活発な意見交換がなされた。

(イ) 意見を選択させる

対話活動において、意見が対立するような状況を設定したことで、活発な意見交換にすることができた。さらに、対話活動を深めるためには、意見の選択が必要であることから、各自で判断した食料自給率の低下は問題であるかそうでないかという判断について、意見交換をした後、グループとしての意見を選択するように指示した。これはよりよい社会生活を目指すために合意形成を図り、最も対話活動が深まった状態を想定した活動であると捉える。ただし、これまでのように、単に意見を一つに決めるための多数決や、一部の意見に迎合するような方法ではなく、「意見や考えが異なる場合、納得がいくまで質問をする。」ということを通した。これにより、意見を選択するための活発な対話活動が行われ、安易な意見の選択は見られず、深まりのある対話活動に近付いたのではないかと考える。

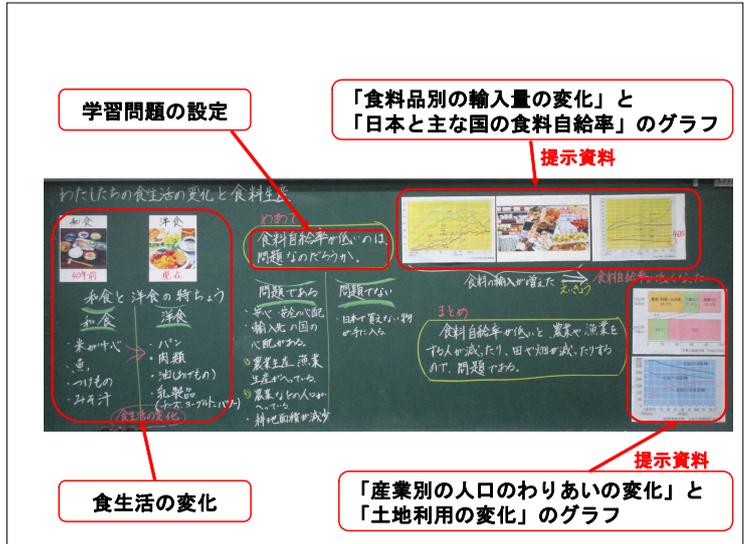


図17 本時の板書の様子

(ウ) 対話活動の深まりを見取る工夫

今回の検証授業において、対話活動の深まりを見取るための方法として、対話活動中の発言の記録や発表等も取り入れようと試みた。しかし、学級の全児童に対しタイミングよく対話活動の深まりの状態を把握することは困難であった。そこで、主にワークシートの記述から対話活動の深まりを見取ることにした。図18は、ワークシートの一部であるが、この児童の記述から、対話活動の深まりの様子を捉えることができる。この児童

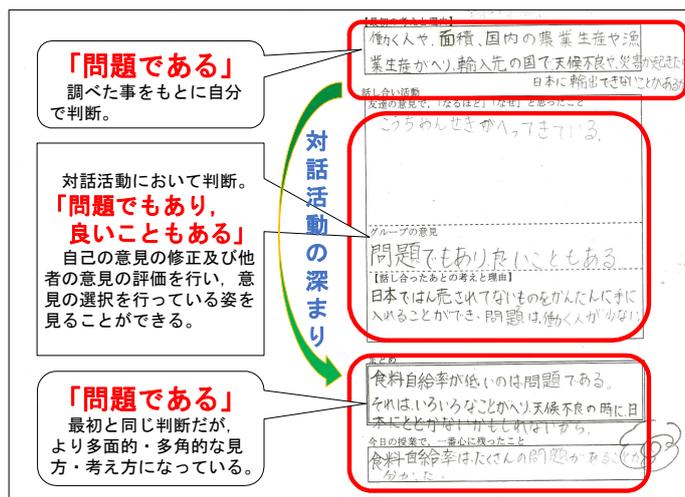


図18 ワークシートによる対話活動の深まりの様子

は、当初「問題である。」という立場であったが、対話活動で友達の意見を聞くことにより、自己の意見の修正及び他者の意見の評価を行い、「問題であるが、良いところもある。」というグループ全体の意見を導き出している。さらに、本時のまとめで、調べたことやグループでの対話活動を総合的に考察し、最終的に「問題である。」という判断を行っている。これは、当初の判断と同じであるが、食料自給率の低下と食料輸入の増加という社会的事象をその意味を捉え、今後の我が国の食料自給率についてあらゆる面から考察して、深まりのある対話活動を行ったことにより、多面的・多角的な見方・考え方で考察することができたのではないかと考えられる。

学級全体における対話活動の深まりの様子については、前述の図11の基準に基づいて判断した結果、図19のような結果が得られた。「自分の意見の主張と修正」から「他者の意見の評価」、そして「意見の選択(合意形成)」へと、対話活動が深まっていると判断できる児童は28人中16人で、学級の過半数の児童が対話活動を深められていると判断できる。一方で、対話活動の深まりが確認できなかった児童が4人いた。

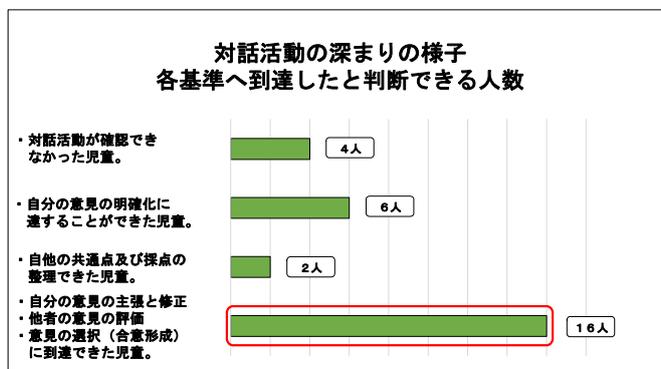


図19 対話活動の深まりの状況

エ 社会的な見方・考え方を働かせるための工夫

本時においては、社会的な事象を捉える視点を意図的に児童に示すことで、課題解決的な学習活動において社会的な見方・考え方を働かせることができるように工夫した。

(ア) つかむ・見通す

「つかむ・見通す」場面で、社会的な見方・考え方を働かせるねらいは、「食料自給率の低下は問題であるかどうか」という学習問題を設定させることである。そこで、児童に現在の食事と40年前の食事の写真を見せて比較させることにより、時間の経過の視点から「わが国の食生活の変化」について捉えさせた。そして「食生活の変化」と「わが国の食料生産に与える影響」という視点を関連付けて考えさせることにより、「食料の輸入量の

増加」や「食料自給率の低下」という社会的事象について捉えさせた。これらの社会的事象を学習問題につなげていくために、「食料の輸入増加による食料自給率の低下」の「利点」と「欠点」について資料を通して考えさせた。

「利点」としては、「食生活の多様性の実現」、「低価格の実現」等が挙げられた。一方、「欠点」としては、「わが国の食料生産の持続可能性の問題」、「耕地面積の減少」、「自然現象及び外国との関わりの問題」等が挙げられた。これらの視点を相互に比較したり、自分の生活と関連付けたりしながら考察すること、つまり社会的な見方・考え方を働かせることにより、「食料自給率の低下は問題であるかどうか」という本時の学習問題を設定することができた。

(イ) 調べる

「調べる」場面で、社会的な見方・考え方を働かせるねらいは、「食料自給率の低下は、農林水産業の就業人口の減少及び耕地面積の減少等の問題がある。」という本時のまとめである具体的な知識を習得させることである。

ここでは、まず自分で学習問題の予想に対する根拠を明確にもつために一人での調べ学習を行わせる。その際、児童に捉えさせたい社会的な見方・考え方を学級全体で確認した。捉えさせたい社会的な見方・考え方は、食料自給率の低下による問題点は、「我が国の食料生産の持続可能性の問題」、「耕地面積の減少」、「自然現象及び外国との関わりの問題」に加え人々の願いである「食の安全性」という視点、問題でない点は「食生活の多様性の実現」、「低価格の実現」に加え「外国との関係性」という視点である。結果は、**図20**と**図21**のように、食料自給率の低下の意味を多角的に捉え、自分の意見や考えを明確にもち、本時の学習問題のまとめへとつなげることができた。

オ 検証授業Ⅱから捉える児童の姿

(ア) 知識・技能の定着の姿

知識・技能の定着を判断するため、小単元の学習後、知識・技能に関する実態調査を実施した。知識については、概念的知識、具体的知識、用語・語句レベルの知識

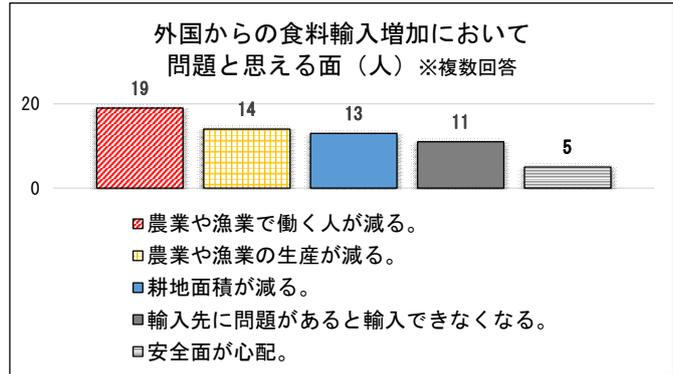


図20 問題と思える点

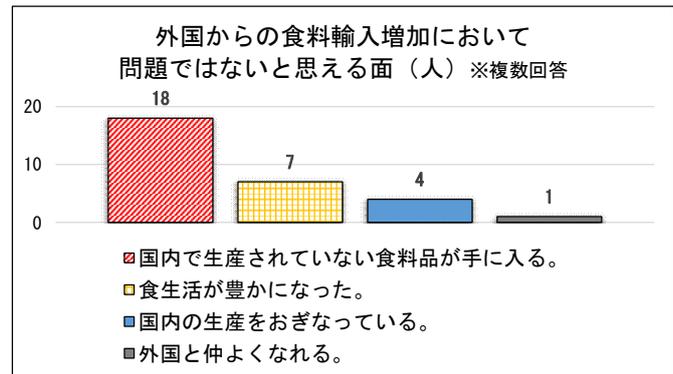


図21 問題ではないと思える点

食料生産の発展のために、わたしたちには何が出来るか、あなたの考えを書いてください。

食品を買う時に、トレーサビリティを見て安全かたしかめる。

自分たちの土地にある食料をなるべく食べるようにする。

わたしたちも木を植えたり、ボランティアをしたりして、環境保全していく。

図22 概念的知識の定着の様子

の3種類についての実態調査を実施した。

まず概念的知識は、単元全体を通して習得する汎用的な知識である。この概念的知識の定着を確認するために、「食料生産発展のため、わたしたちには何ができるか、あなたの考えを書いてください。」という設問をした。この設問に対する回答である概念的知識の定着が図られていると判断できる解答は、図22のような記述である。このような記述が見られた児童は、28人中13人であった。

次に、具体的知識は、各単位時間において習得する知識である。各時間に設定される学習問題に対するまとめでもある。この具体的知識の定着を確認するために、検証授業Ⅱで実施した「課題追究」過程の授業において習得して欲しい知識について、次のような設問を行った。「食料自給率が低いとなぜ問題なのか、あなたの考えを書いてください。」この設問に対する

回答である具体的知識の定着が図られていると判断できる解答は、図23のようなものである。このような記述が見られた児童は、28人中17人であった。

最後に、用語・語句レベルの知識は、食料生産そのものを理解する上で必要である最も基本的な知識である。設問の形式は、各用語・語句について説明してある文を読み、「食料自給率」、「地産地消」、「トレーサビリティ」、「環境保全」のいずれの用語・語句の説明であるかを記述式で質問した。「食料自給率」が最も高く、23人が言葉とその意味を理解していた。最も低かったのは、「地産地消」で11人であった。「トレーサビリティ」と「環境保全」については、約半数が理解していた（図24）。

(イ) 社会科学習に対する意欲や関心の高まりの姿

図25のような記述から、児童は学習の結果、食料生産に対する関心をもち、さらにもっと学びたいという意欲を高めることができた判断できる。このような課題解決的な学習活動の工夫が、児童の意欲や関心に結びつき、学びに向かう力が高まったと考えられる。このことは、学級の半数の14人の記述から判断できる。

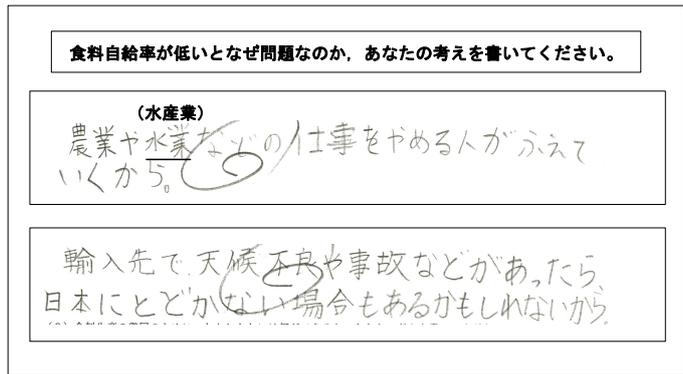


図23 具体的知識の定着の様子

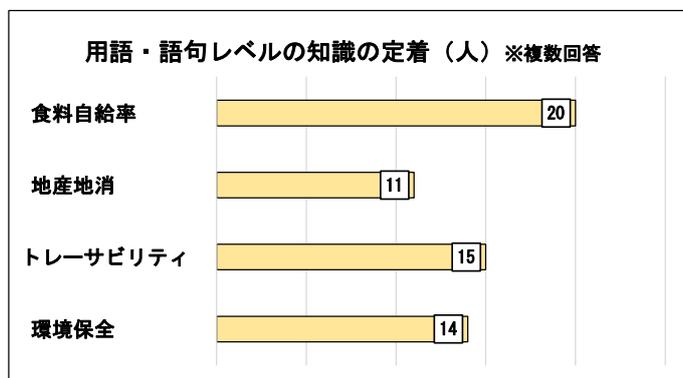


図24 用語・語句レベルの知識の定着の様子

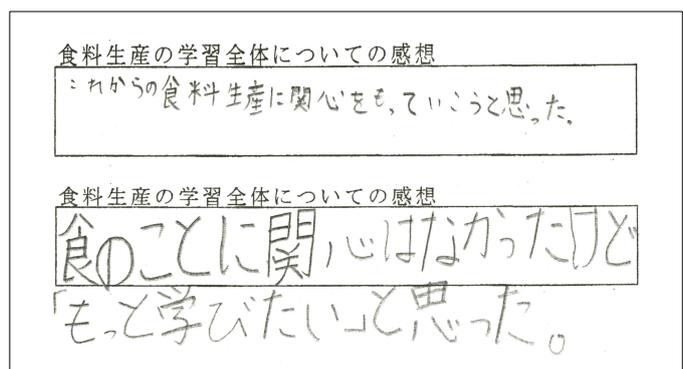


図25 意欲や関心の高まりが判断できる記述例

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 社会的な見方・考え方を働かせる意義の明確化

社会的な見方・考え方を働かせる意義を教師自身が明確にもつことによつて、児童の記述で社会的な見方・考え方を働かせた児童の姿を明確に捉えることができ（図29）、授業計画や発問計画等の具体的な学習過程の構想につなぐことができた。そして児童が社会的な見方・考え方を働かせて学習した結果、どのような概念的知識を習得したかを捉えることができた。

(2) 社会的な見方・考え方を働かせるための工夫

社会的な見方・考え方を働かせる場合の視点や方法を明確に示す工夫により、児童が問いを生み出し、社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考察したり、概念的知識を習得し、自分の生活と関連付けて思考したりする姿が見られた。

図30からは、「学習内容と普段の生活との関係がある。」と回答した児童が、全体で4%増加した。さらに、6月の調査で「あてはまらない」と回答した児童は全体の7%だったが、今回の調査では0%となっている。

このように社会的な見方・考え方を働かせる視点や方法等を明確にし、意図的に場を設定したことで、児童は追究する課題が自分の生活と関わりがあることを更に意識し、学習したことを生活に生かそうとしたり、身近な生活上の問題について主体的に選択・判断しようとする構想につなげようとしたりする様子を見ることができた。具体的な記述は、図31である。

(3) 課題解決的な学習過程の工夫

課題解決的な学習活動の工夫を行ったことで、児童はより主体的に学習問題を追究しようとし、課題追究の場面において積極的に調べ学習を行うことができた。図32からは、調べて分かつ

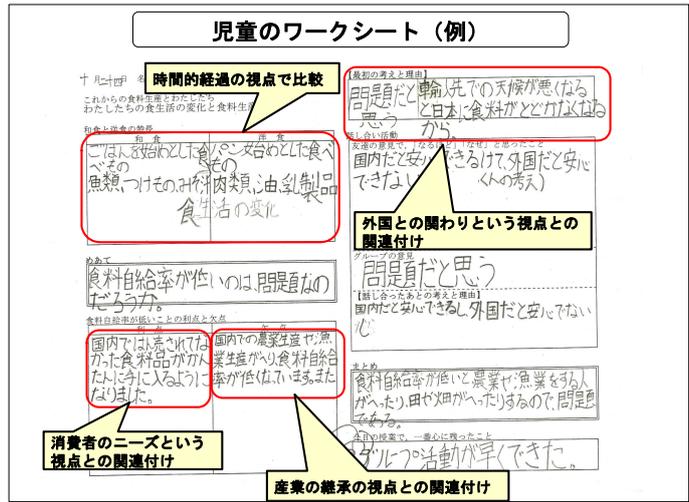


図29 社会的な見方・考え方を働かせた姿の例

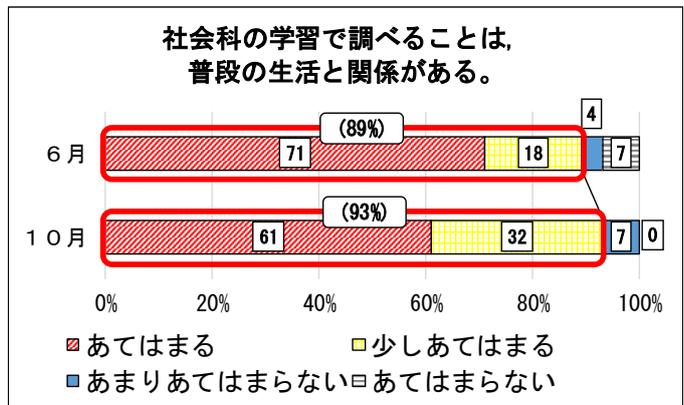


図30 学習内容と普段の生活との関係 (%)

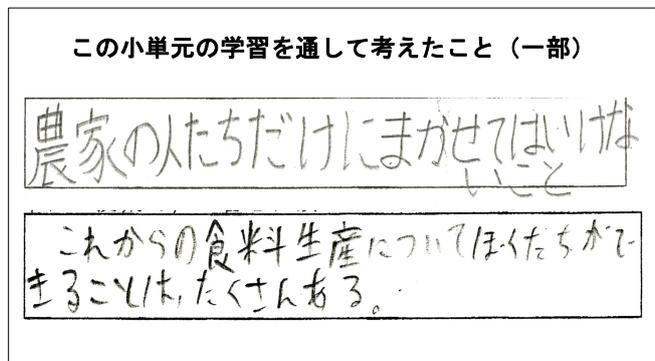


図31 小単元終わりの児童の記述

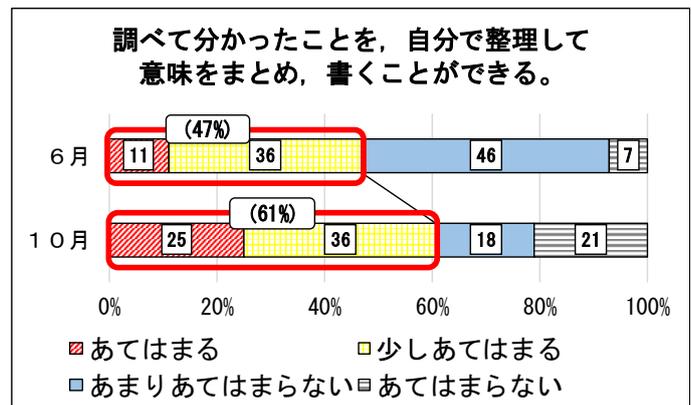


図32 選択・判断につながる学習の状況 (%)

た知識や情報を自分で整理し、意味をまとめ、書くことができると回答した児童は、6月の調査で47%から、61%に増加している。これは、**図30**の調査結果とも関連があり、導入時において児童の生活に即した課題設定の工夫によると考えられる。また、課題追究場面で対話活動により、自分の考えや意見を整理したり、意味を考えたりする学習活動を行うことができた。これらの工夫は、知識・技能の定着だけではなく、関心・意欲などの学びに向かう力の育成にもつなげることができた。

(4) 対話活動を深めるための工夫

対話活動においては、対話の深まりを5段階の基準を通して、児童の記述からの確に判断でき、多様な意見が出てくるような課題設定の手立てをとることができた。対話活動における積極性については、6月の調査と同様82%の児童が積極的に対話活動を行おうとしていると判断できる (**図33**)。

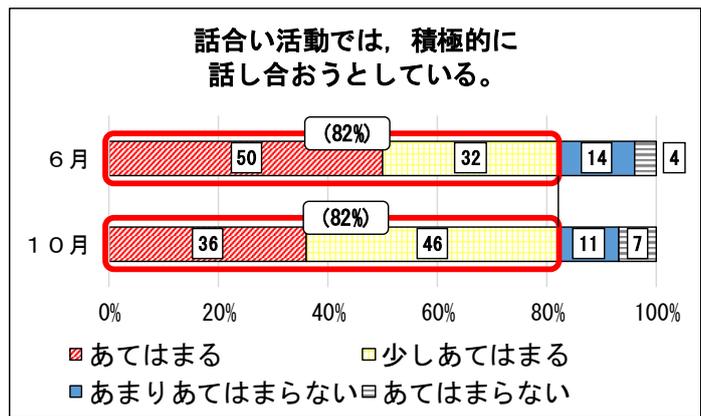


図33 対話活動における積極性 (%)

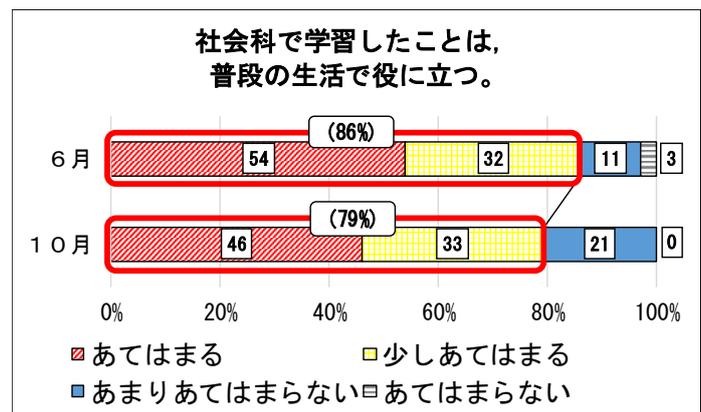


図34 生活の中での役立つ意識の状況 (%)

2 今後の課題

(1) 社会科の学習内容の生活への活用

「社会科で学習したことは、普段の生活で役に立つ。」と回答した児童は、86%から79%と7ポイントの減少が見られた (**図34**)。「あてはまらない」と回答した児童の理由は、「普段の生活で、学習したことを考えない。」等の理由であった。つまり、これらの児童にとっては、普段の生活では、実際には具体的に結びついていないことが原因ではないかと考えられる。今後は、学習内容と生活への結び付きを具体的に取り上げたり、単元の発展的な学習場面で児童が生活への活用を意識できるような場を設定したりするといった工夫が必要である。

(2) 対話活動に対する積極的な関わりを促す手立て

対話活動については、6月と同様82%の児童が積極的に対話活動を行おうとしており (**図34**)、対話活動の内容も深まってきている。しかし、18%の児童は、対話活動へ積極的に参加しようとする姿があまり見られなかった。今回の調査で対話活動への積極性が見られず、前回と同様に「あてはまらない」と回答した児童は、5人中2人であった。「あてはまらない」と回答した主な理由は、「意見を言うのが恥ずかしい。」であった。今後も、対話活動が積極的に行われるよう課題設定を工夫や、何でも言える雰囲気づくりなどの配慮が必要である。

(3) 意味をまとめて書くことに関する児童への対応

調べて分かったことを、自分で整理し、意味をまとめて書くことに関しては、**図32**に示すとおり、14ポイント増加して61%となっているが、書くことができないと回答した児童も7%から21%と3倍に増加している。しかし、「書けない」と回答した児童のワークシート等の記述を見てみると、しっかりと意味をまとめて書けていると判断できる内容を記述している児童も多い。調べて分かったことをまとめて書けるように、重要語句などの入っているヒントカードを活用したり、書けたことへの称賛を行ったりするなどの手立てが必要である。

【引用文献】

- *1) 寺本 貴啓 他 『小学校のアクティブ・ラーニング入門』 2016年 文溪堂
- *2) 北 俊夫 『“知識の構造図”を生かす問題解決的な授業づくり』 2015年 明治図書
- 中央教育審議会 『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）』 2016年
- 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 社会編』 2017年

【参考文献】

- 北 俊夫 『なぜ子どもに社会科を学ばせるのか』 2012年 文溪堂
- 北 俊夫 『社会科学力をつくる“知識の構造図”』 2011年 明治図書
- 安野 功 『ヤング感覚“ザ・社会科授業”』 2009年 明治図書
- 澤井 陽介 『小学校社会 授業を変える5つのフォーカス』 2013年 図書文化社
- 寺本 潔 他 『言語力が育つ社会科授業』 2009年 教育出版
- 岡崎 誠司 『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』 2014年 風間書房
- 堀 哲夫 『一枚ポートフォリオ評価 小学校編』 2006年 日本標準
- 鹿児島県総合教育センター 『指導資料 社会科 第112号』 2009年
- 鹿児島市立田上小学校 『共に学び未来を創る～学びに向かう力を育てる指導を通して～』 2017年
- 鹿児島大学教育学部 附属小学校 『各教科等の特質に応じた深い学びの実現』 2017年
- 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 社会編』 2008年 東洋館出版社

長期研修者〔入佐 俊幸〕

担当所員〔高山 謙一〕

【研究の概要】

本研究は、社会的な見方・考え方を働かせた課題解決的な学習活動の在り方について研究したものである。

具体的には、課題解決的な学習活動の各過程において、社会的な見方・考え方を働かせた学習過程を作成し、社会的な見方・考え方を働かせるための発問計画を作成して、指導に当たった。また、本研究においては、課題解決的な学習活動を、対話活動を通して充実していこうと考え、「課題追究」の学習場面を中心に対話活動を設定した。

対話活動は、主としてグループによる対話活動を中心とし、対話活動の深まりを判断する基準を作成して指導に当たるとともに、評価へつながるように工夫した。さらに、知識についても構造的に整理し、それを社会認識と学習問題の問いと関連付けることにより、児童が知識を習得できる学習活動の在り方について、授業で検証した。

その結果、児童は対話活動を通して、課題解決的な学習活動において社会的な見方・考え方を働かせた姿が見られ、選択・判断する力の育成を成果としてまとめることができた。

【担当所員の所見】

本研究は、小学校社会科における社会的な見方・考え方を働かせた課題解決的な学習活動について、対話活動の工夫を通して充実させ、その在り方について研究したものである。

まず、社会的な見方・考え方を働かせる意義を明らかにし、それらを踏まえた課題解決的な学習過程を作成し、検証授業を通して児童の選択・判断する力の育成を目指した。

次に、対話活動の深まりについて、5つの段階を設定し、そこで捉えた児童の姿を見取るなどの評価について試みた。

さらに、検証授業での「課題把握、課題追究、課題解決、新たな課題」の各段階での工夫、特に「課題追究」場面での、児童の記述や発表等を基にした児童の選択・判断する力と対話活動の取組について考察し、成果と課題をまとめた。

本研究は、児童が新学習指導要領で育成すべき社会科の資質・能力を目指し、より主体的・対話的で深い学びを実現するために対話活動を通じた有効な手立てを講じ、その対話活動の可能性を追究したものである。

今後も本研究の実践を継続し、社会科教育の実践に努めてほしい。