

小学校における社会的事象について 多面的に考える力を育てる学習指導に関する研究

－学習活動の複線化を図った実践をとおして－

滝沢村立篠木小学校 教諭 仁昌寺 利明

I 研究目的

小学校社会科の学習においては、児童が社会的事象に関心をもって進んでかかわり、それらの意味や働きを多面的に考えるとともに、児童の発達段階を考慮して、社会的事象を公正に考えたり判断したりできるようにすることが一層求められている。つまり、児童一人一人の社会的なものの見方や考え方が養われるようにすることが大切であり、特に、社会的事象について多面的に考えることができるようにする必要がある。

本校の社会科学習では、これまで課題別や調査対象別のグループを作って、社会的事象にかかわる課題を追究する学習を行ってきたが、課題を追究する場面での話し合い学習において、グループごとの調査内容の発表に基づいた事実の理解にとどまり、社会的事象の特色や相互の関連、意味や働きなどについて考えが深まらない傾向にあった。それは、調査結果をもとに、児童が社会的事象について複数の観点から考えることができるような手だてが十分でなかったことによると考える。

このような状況を改善するためには、単元の導入段階において、調査対象や課題、追究方法により複線化を図り、社会的事象を複数の観点から調査できるようにする必要がある。さらに、展開の段階においては、グループによる調査活動の結果を相互に交流したり、再び、学習活動の複線化による追究活動を行ったりすることによって、児童一人一人が社会的事象を複数の観点から考えることができるようにする必要がある。

そこで、この研究は、学習活動の複線化を図った実践をとおして、小学校における社会的事象について多面的に考える力を育てる学習指導について明らかにし、小学校社会科の学習指導の改善に役立てようとするものである。

II 研究仮説

小学校社会科の学習指導において、学習活動の複線化を図った実践を次のように行えば、児童の社会的事象について多面的に考える力を育てることができるであろう。

- (1) 導入の段階において、社会的事象の事実や出来事をとらえるために、調査対象や課題、追究方法を選択して学習計画を立て、それに基づいた調査活動を行う。
- (2) 展開の段階において、社会的事象の意味や働きなどを追究するために、各グループによる調査活動の結果を交流し、その結果をもとに追究したい内容ごとのグループを作って追究活動を行う。

III 研究の内容と方法

1 研究の内容

- (1) 小学校における社会的事象について多面的に考える力を育てる学習指導に関する基本構想の立案
- (2) 学習活動の複線化を図った実践についての指導試案の作成
- (3) 単元「くらしを高めるねがい」の学習指導案の作成
- (4) 単元「くらしを高めるねがい」の授業実践及び実践結果の分析と考察
- (5) 小学校における社会的事象について多面的に考える力を育てる学習指導についてのまとめ

2 研究の方法

- (1) 文献法
- (2) 質問紙法
- (3) テスト法
- (4) 授業実践

3 授業実践の対象

滝沢村立篠木小学校 第4学年 1学級（男子14名 女子18名 計32名）

IV 研究結果の分析と考察

1 小学校における社会的事象について多面的に考える力を育てる学習指導に関する基本構想

- (1) 小学校における社会的事象について多面的に考える力を育てる学習指導に関する基本的な考え方
ア 社会的事象について多面的に考える力の意味とその構成要素の関係

社会的事象について多面的に考えるとは、社会的事象の事実や出来事を複数の観点から総合的に見たり考えたりして、それらの成立や社会に与える影響や働き、役割などの社会的事象の意味をとらえることである。本研究では、小学校における社会的事象について多面的に考える力は、「社会的事象をとらえる力」「社会的事象をくらべる力」「社会的事象をまとめる力」の三つの要素から構成され、それぞれの意味を【表-1】のようにとらえる。

【表-1】社会的事象について多面的に考える力の構成要素とその意味

構成要素	意味
社会的事象をとらえる力	社会的事象について考えるために必要な事実や出来事を具体的にとらえることができる力
社会的事象をくらべる力	社会的事象についてとらえた事実や出来事の相互の共通点や相違点を見いだすことができる力
社会的事象をまとめる力	社会的事象についてとらえた事実や出来事から見いだした共通点や相違点をもとに社会的事象の意味や働きなどについてまとめることができる力

これらの三つの構成要素は段階的に培われ、児童の社会的事象について多面的に考える力が育っていくものとする。また、本研究において、小学校における社会的事象について多面的に考える力が育った児童の姿を「社会的事象の特色や相互の関連、意味や働きなどについて複数の観点から意味付けたり、価値付けたりした記述や発表ができる児童」ととらえる。

イ 小学校における社会的事象について多面的に考える力を育てることの意義

小学校社会科においては、これまで、教師主導型の一斉学習や教科書の内容を中心とした網羅的で知識偏重の学習になりがちであった。その反省から、体験的な活動や調査結果を様々な作品に表す活動など、児童が興味・関心や学習意欲を高めるような学習活動を実践してきた。

しかし、これらの実践において、児童は、調査結果の事実の理解にとどまりがちであり、とらえた事実をもとに複数の観点から考えることができるようになったとはいえない。

小学校社会科の大きなねらいは、「公民的資質の基礎を養う」ことである。この資質には社会生活の様々な場面で多面的に考えたり、公正に判断したりする態度や能力が含まれることから、児童の社会的事象について多面的に考える力を育てる必要があると考える。このことは、児童が将来、自らの生活や学習のなかで様々な問題場面に出会う場において生きて働く力を育てることにつながると考える。

(2) 学習活動の複線化を図ることについて

本研究における「学習活動の複線化」とは、児童一人一人が、自らの選択による学習活動を、全体として同時に多様に行う学習方法であるととらえる。また、社会的事象について多面的に考える力を育てることから、特に、調査対象と課題、追究方法による複線化を図ることとする。

小学校社会科において学習活動の複線化を図った実践を行うことは、社会的事象について多面的に考える力を育てるために、以下の三つの意義があると考えられる。

一つ目は、複数の調査対象や課題、追究方法から選択して調査活動を行うことによって、社会的事象の様々な面についての事実や出来事を具体的にとらえることができる。

二つ目は、調査対象が同一、または、異なるグループなどを作って調査結果を相互に交流することによって、社会的事象について複数の観点からとらえたり、考えたりすることができる。

三つ目は、学習活動の複線化を図った調査活動の結果を相互に交流することによって、児童の多様な見方や考え方を交流することができる。

そこで、本研究では、社会的事象について多面的に考える力を育てる手だてとして、学習活動の複線化を図った実践を行うこととした。

(3) 学習活動の複線化を図った実践についての指導の展開

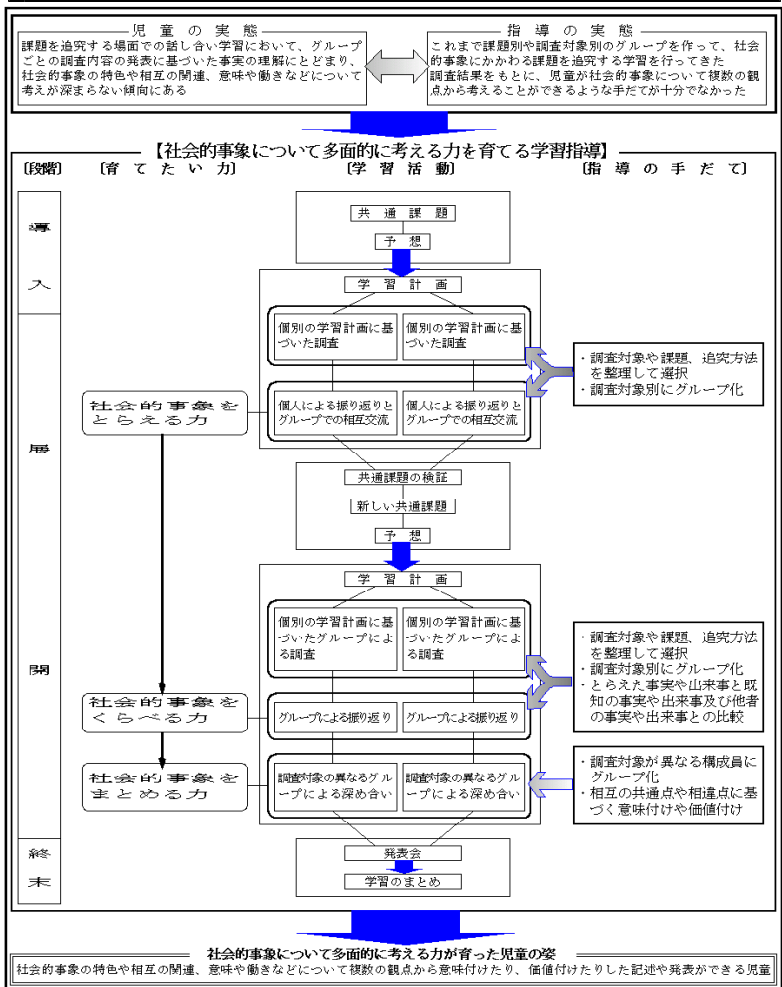
学習活動の複線化を図った実践についての指導の展開を【表-2】のようにまとめた。

(4) 小学校における社会的事象について多面的に考える力を育てる学習指導についての基本構想図

これまで述べてきたことをもとに、小学校における社会的事象について多面的に考える力を育てる学習指導についての基本構想図を【図-1】のように作成した。

【表-2】学習活動の複線化を図った実践についての指導の展開

段階	指導の展開
導入	1 社会的事象に対する疑問から共通課題を設定し、その共通課題について予想する 2 予想をもとに、児童が共通課題の追究に必要と考える調査対象や課題、追究方法を整理し、それぞれを選択して個別の学習計画を立てる
展開	3 個別の学習計画に基づいた調査活動を行う 4 調査結果について個別で振り返るとともに、調査対象別のグループを作って相互に交流する 5 全体で共通課題の検証を行い、さらに深めたり、未解決となっていたりする課題から新しい共通課題を設定する 6 新しい共通課題についての予想から再び学習活動の複線化を図り、個別の学習計画を立てる 7 それぞれ追究したい内容ごとに調査対象別のグループを作って調査活動を行う 8 調査結果についてグループごとに振り返り、とらえた事実や出来事と既知の事実や出来事及び他者の事実や出来事と比較する 9 調査対象が異なる構成員によるグループを作り、相互の共通点や相違点に基づく意味付けや価値付けをして深め合い、新しい共通課題について検証する
終末	10 全体でグループごとの発表を行い、相互の交流から明らかとなったことを整理し、共通課題についてまとめる



【図-1】小学校における社会的事象について多面的に考える力を育てる学習指導についての基本構想図

2 学習活動の複線化を図った実践についての指導試案

- (1) 指導試案作成のための実態調査と分析結果 (本資料では省略)
- (2) 学習活動の複線化を図った実践についての指導試案作成の観点

基本構想及び実態調査の分析結果より明らかとなった課題を解決するために、以下の二つの観点から、学習活動の複線化を図った実践についての指導試案を作成していくことにする。

- ア 「導入」の段階と「展開」の段階において、調査対象や課題、追究方法による複線化を図り、個別の学習計画を立てる際に、追究方法や調査活動についての具体的な見通しがもてるような工夫を行う。
 イ 「展開」の段階において、調査活動を振り返る際に、児童一人一人が調査結果の整理を行い、発表の準備ができるような工夫をする。また、調査結果をグループで交流する際に、話し合う視点をとらえることができるような支援をする。

(3) 学習活動の複線化を図った実践についての指導試案

基本構想及び実態調査の分析結果より明らかとなったことを考慮して、学習活動の複線化を図った実践についての指導試案を【表-3】のように作成した。

(4) 検証計画

授業実践をとおして、指導試案の妥当性を検証することにする。そのため、社会的事象について多面的に考える力の変容状況について、事前事後におけるテストの実施及び児童の「ウェビング」の作成状況の観察と調査を行い、その変容をとらえることにした。また、「ウェビング」については、授業実践の事前と事後において、【表-4】の手順により作成させることにする。なお、社会的事象について多面的に考える力の検証計画は、【表-5】のとおりである。

3 単元「くらしを高めるねがい」の学習指導案（本資料では省略）

4 単元「くらしを高めるねがい」の授業実践及び実践結果の分析と考察

(1) 授業計画

ア 授業実践期間

平成14年9月4日～9月25日

イ 単元名「くらしを高めるねがい」の指導計画（11時間扱い）
 （本資料では省略）

(2) 授業実践の概要

指導試案に基づいて作成した学習指導案により授業実践を行った。5頁から6頁までの【資料-1】は、学習活動の複線化を図った授業実践の概要である。なお、資料中のTは教師の主発問、Cは児童の反応を表している。また、吹き出しは児童のつぶやきと発言を表している。

【表-3】学習活動の複線化を図った実践についての指導試案

段階	学習活動	学習活動の複線化を図った学習活動	指導上の留意点
導入	1 社会的事象と出会い、疑問点について話し合う	社会的事象との出会い 疑問 疑問 疑問 疑問	
	2 共通課題を設定し、予想する	共通課題 予想 予想 予想 予想	・社会的事象と出会い、多様な疑問から学習する必要性や切実感のある共通課題を設定する ・共通課題についての予想を立てるようにする
	3 社会的事象を具体的にとらえるための個別の学習計画を立てる	学習計画 調査対象 調査対象 調査対象 調査対象 課題 課題 課題 課題 追究方法 追究方法 追究方法 追究方法	○予想をもとに共通課題を追究するために必要と考える調査対象や課題、追究方法を整理し、それぞれ選択できるようにする
	4 個別に調査活動を行い、振り返る	個別の学習計画 調査活動 調査活動 調査活動 調査活動 振り返り 振り返り 振り返り 振り返り	・課題に対する予想とその理由及び追究方法や調査活動についての具体的な取り組みを学習シートに書くようにする
	5 調査対象別グループで調査結果を交流し、共通課題を追究する	相互交流 相互交流 相互交流 相互交流	・個別の学習計画と調査結果の見直しを行い、調査結果について発表する準備ができるようにするとともに、学習シートは発表原稿として活用できるような内容にする ○調査対象別のグループを作って交流する ・社会的事象の特色をとらえる視点から話し合うことを全体で確認する
展開	6 新しい共通課題を設定し、予想する	新しい共通課題 予想 予想 予想 予想	・さらに深めたり、未解決になっていたりする課題から、新しい共通課題を設定する ・新しい共通課題についての予想を立てるようにする
	7 社会的事象の意味や働きについて考えるための個別の学習計画を立てる	学習計画 調査対象 調査対象 調査対象 調査対象 課題 課題 課題 課題 追究方法 追究方法 追究方法 追究方法	○予想をもとに新しい共通課題について追究するための調査対象や課題、追究方法を整理し、それぞれ選択できるようにする
	8 調査対象別グループで調査活動を行い、調査結果について振り返る	個別の学習計画 調査活動 調査活動 調査活動 調査活動 振り返り 振り返り 振り返り 振り返り	・課題に対する予想とその理由及び追究方法や調査活動についての具体的な取り組みを学習シートに書くようにする ○調査対象別のグループを作って調査するようにする ○とらえた事実や出来事と既知の事実や出来事及び他者の事実や出来事とを比較するようにする ・とらえた事実や出来事から、相互の共通点や相違点を見いだす視点から話し合うように全体で確認する ○調査対象が異なる構成員によるグループを作り、相互の共通点や相違点に基づいて、意味付けや価値付けをするようにする
	9 調査対象の異なるグループで深め合う	深め合い 深め合い 深め合い 深め合い 検証 検証 検証 検証	・社会的事象のもつ意味や働きなどについて考える視点から深め合うことを全体で確認する ・調査対象の異なるグループごとに発表し、全体で明らかになったことを整理して、共通課題についてまとめる
	10 全体で発表を行い、共通課題について追究しまとめる	発表会 学習のまとめ	

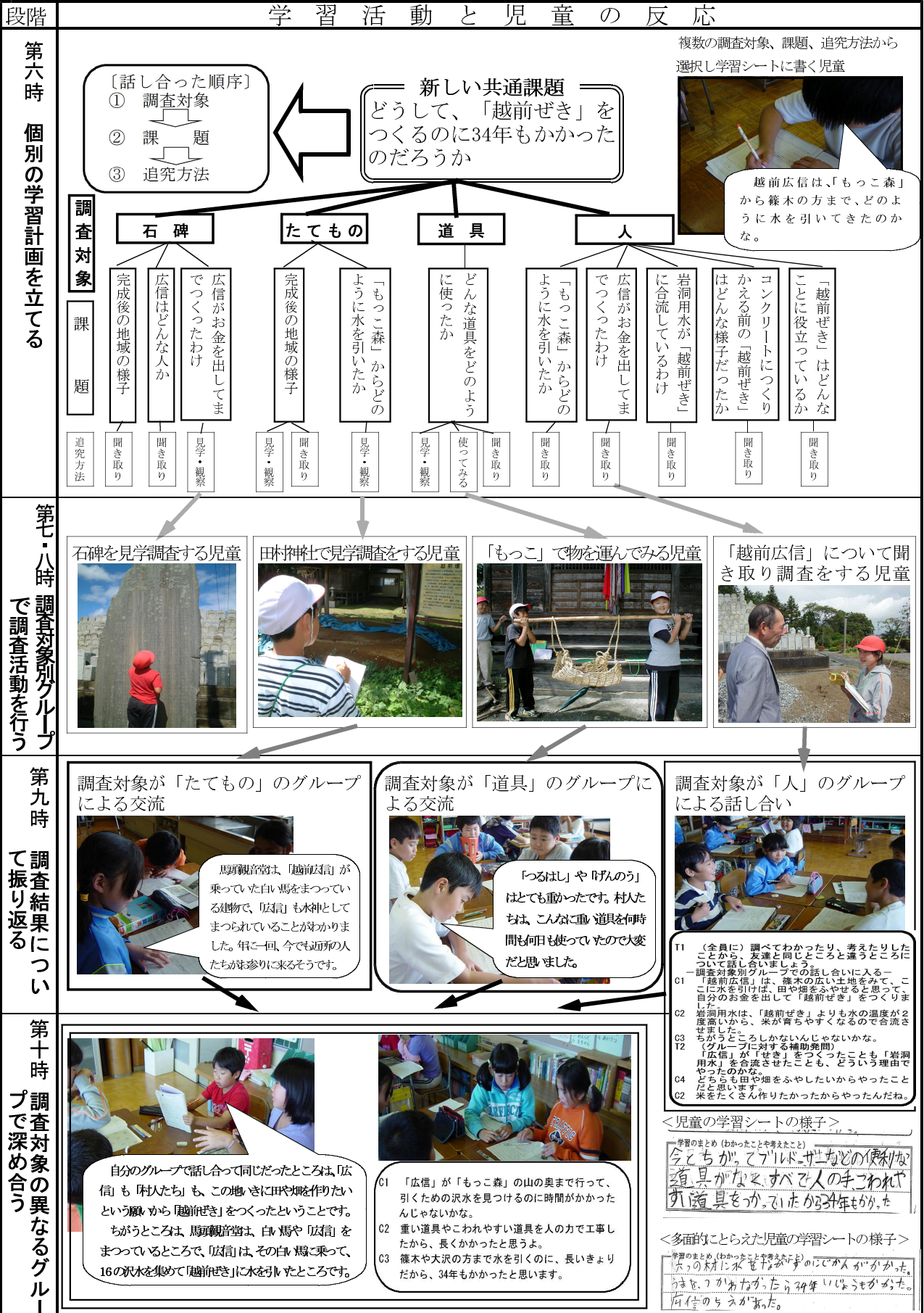
(注) 1 学習形態は、右のように区別して表記した。 □ 個別学習 □ グループ学習 □ 一斉学習
 2 太字は、実態調査の分析から明らかになった課題を解決していくための指導上の留意点である。
 3 ○及び下線は学習活動の複線化に関わる手立てである。

【表-4】「ウェビング」の作成手順

- 社会的事象をとらえるための観点としての事実や出来事を記述し、線で結ぶ } 社会的事象をとらえる力
- 事実や出来事をくらべて共通するものまとまりを作る→社会的事象をくらべる力
- まとまりごとに見出しを書く→社会的事象をまとめる力

【表-5】検証計画

検証項目	検証内容	検証方法	処理・解釈の方法
社会的事象について多面的に考える力の変容状況	① 社会的事象をとらえる力 ② 社会的事象をくらべる力 ③ 社会的事象をまとめる力	・事前事後に多肢選択及び記述によるテストで検証する ・事前事後に、児童の学習ノートにおける「ウェビング」の作成内容により検証する	・①～③の構成要素について、解答内容を評価規準（本資料では省略）に基づき採点し、t検定（平均の差の検定）により分析・考察する ・構成要素①～③について、「ウェビング」の作成内容を評価規準（本資料では省略）に基づき分類し、その結果を比較して児童の変容を分析・考察する



(3) 実践結果の分析と考察

指導試案に基づく授業実践における、児童の社会的事象について多面的に考える力の変容状況をみるために、社会的事象をとらえる力、社会的事象をくらべる力、社会的事象をまとめる力の三つの構成要素についてテスト問題を作成し、主題テストを事前と事後に実施した。また、「ウェビング」の作成を事前と事後に実施した。それらの結果について、評価規準及び判断基準に基づき分析し、考察を行った。以下は、三つの構成要素別における変容状況である。

ア 社会的事象をとらえる力の変容状況

社会的事象をとらえる力の変容状況について、t検定の結果を表したものが【表-6】である。その結果、テストにおいて有意差が認められた。

また、「ウェビング」における変容状況の結果を表したものが【図-2】である。その結果、事前と事後において、A判定の児童が1人から14人、B判定の児童が5人から14人と増えて、全体の90%以上の児童がプラスに変容している。そして、C判定の児童は24人から2人と減った。

「ウェビング」において、社会的事象をとらえるための観点として記述された事実や出来事についての変容状況の結果を表したものが【図-3】である。その結果、記述をしていない児童は事前において13人であったが、事後では1人と減った。また、記述している児童については、事前において四つ記述している児童が1人いたものの、そのほかの児童は一つ、または、二つの記述であった。しかし、事後では、三つ記述している児童が7人、四つが8人で、五つ以上記述している児童が6人と、事前よりも社会的事象を複数の観点からとらえた事実や出来事の記述をする児童が増えている。

さらに、観点ごとに記述された事実や出来事についての変容状況の結果を表したものが【図-4】である。その結果、記述をしていない児童は、事前において23人であったが、事後では0人である。また、記述している児童については、事前において五つ記述している児童が1人いたものの、そのほかの児童は一つ、または、二つの記述であった。しかし、事後では、三つ記述している児童が1人、四つ及び五つが7人で、六つが2人と、事前よりも一つの観点についての事実や出来事を複数記述する児童が増えている。

これらのことから、個別による調査活動の結果を相互に交流したことにより、社会的事象をとらえる力は育成されたと考えられる。

これは、「導入」の段階から「展開」の段階前半において、個別の調査活動の結果を調査対象別グループで相互に交流したことにより、個人がとらえた事実や出来事を確かめること

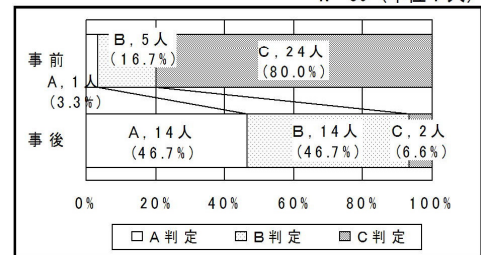
【表-6】社会的事象をとらえる力の変容状況
N=30 (単位:人)

検証内容	事前テスト		事後テスト		相関係数	t 値	有意差
	平均点	標準偏差	平均点	標準偏差			
社会的事象をとらえる力	3.47	1.17	4.47	1.36	0.03	3.05	*

(注) 1 事前テストは9月2日、事後テストは27日に実施した。
2 t検定(平均の差の検定)に用いた公式は次に示す通りである。

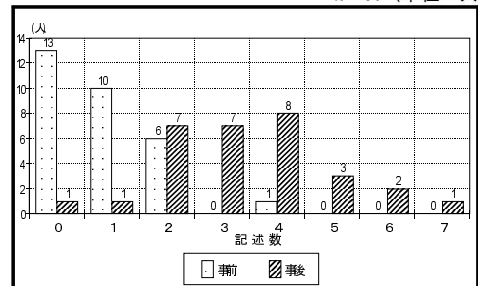
$$t = \frac{\bar{X}_2 - \bar{X}_1}{\sqrt{\frac{S_1^2 + S_2^2 - 2rS_1S_2}{n-1}}}$$
 なお \bar{X}_1 と \bar{X}_2 は、それぞれ事前と事後テストの平均点、 S_1 と S_2 は事前と事後の標準偏差、 r は相関係数、 n は人数を表す。
3 有意差の欄の*は、t検定において有意水準5%で有意差があることを示す。
4 Nは児童数を表す。

N=30 (単位:人)



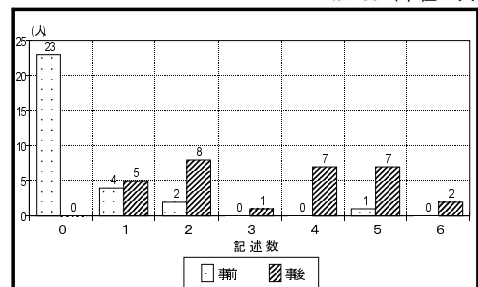
【図-2】「ウェビング」による社会的事象をとらえる力の変容状況

N=30 (単位:人)



【図-3】社会的事象をとらえるための観点として記述された事実や出来事についての変容状況

N=30 (単位:人)



【図-4】観点ごとに記述された事実や出来事についての変容状況

ができたからであると考えられる。また、交流の際に、他者がとらえた事実や出来事についてもとらえることができたからであると考えられる。

イ 社会的事象をくらべる力の変容状況

社会的事象をくらべる力の変容状況について、t検定の結果を表したものが【表-7】である。その結果、テストにおいては、有意差が認められなかった。

また、「ウェビング」における変容状況の結果を表したものが【図-5】である。その結果、事前と事後において、A判定の児童が0人から8人、B判定の児童が0人から12人と増えて、全体の65%以上の児童がプラスに変容している。C判定の児童は、30人から10人と減った。

「ウェビング」において、事実や出来事をくらべて共通するものによるまとまりの作成についての変容状況の結果を表したものが【図-6】である。その結果、まとまりを作っていない児童は事前において23人であったが、事後では3人と減った。また、まとまりを作っている児童については、事前において一つ作っている児童が7人であった。しかし、事後では、一つ作っている児童が7人、二つが2人、三つが13人と、四つ以上作っている児童は5人と、事前よりも、事実や出来事をくらべて、複数の観点に分けてまとまりを作っている児童が増えている。

また、事実や出来事をくらべて共通するものまとまりを作成するなかで、他者がとらえた事実や出来事を取り入れたまとまりの作成状況の結果を表したものが【図-7】である。

その結果、まとまりを作っていない児童が9人いるものの、一つ作っている児童が6人、二つが9人、三つが5人、四つが1人と、他者がとらえた事実や出来事を自己の事実や出来事に取り入れて、まとまりを作っている児童が21人いる。

これらのことから、「展開」の後半の段階において、調査対象グループによる調査の結果をもとに、相互の共通点と相違点を見いだす話し合いをしたことにより、社会的事象をくらべる力は、十分とはいえないが育成されたと考えられる。

社会的事象をくらべる力が十分に育成されなかった要因として、次の二つのことが考えられる。

一つ目は、話し合いをする際のグループ作りの支援が十分でなかったことによるものと考えられる。二つ目は、話し合いの視点を児童一人一人にとらえさせる支援が十分でなかったことによるものと考えられる。

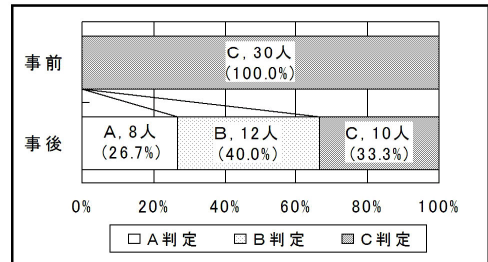
前者については、グループによっては人数が集中し、調査結果の交流から共通点を見いだすことが難しかったものと考えられる。そこで、グループを作る際には、調査対象と課題との関連を十分に考えて、少人数のグループを作る支援が必要であると考えられる。また、このことは、学習計画を立てる際の支援にも深く関係があるため、今後、留意していく必要があると考えられる。

【表-7】 社会的事象をくらべる力の変容状況
N=30 (単位：人)

検証内容	事前テスト		事後テスト		相関係数	t 値	有意差
	平均点	標準偏差	平均点	標準偏差			
社会的事象をくらべる力	2.10	1.21	2.40	1.19	0.28	1.12	—

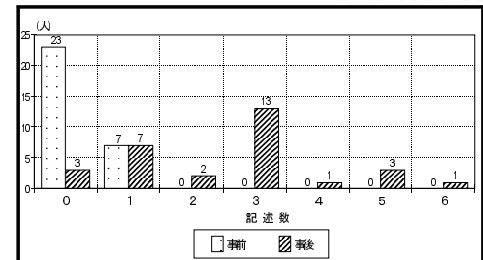
(注) 1~4は7頁の【表-6】と同じ。

N=30 (単位：人)



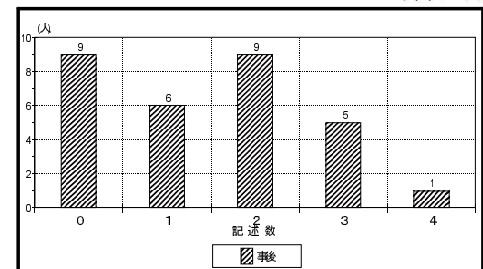
【図-5】 「ウェビング」による社会的事象をくらべる力の変容状況

N=30 (単位：人)



【図-6】 事実や出来事をくらべて共通するものによるまとまりの作成についての変容状況

N=30 (単位：人)



【図-7】 他者がとらえた事実や出来事を取り入れたまとまりの作成状況

後者については、個別による調査結果の振り返りが十分でなかったために、話し合いの視点をとらえることが難しい児童がいたものと考えられる。調査結果の振り返りを十分に行い、新しい共通課題について、児童一人一人が考えをもつことにより、相互の共通点と相違点を見いだすことができるものと考えられる。

ウ 社会的事象をまとめる力の変容状況

社会的事象をまとめる力についての変容状況について、t検定の結果を表したものが【表-8】である。その結果、テストにおいて有意差が認められた。

また、「ウェビング」における変容状況の結果を表したものが【図-8】である。その結果、事前と事後において、A判定の児童が0人から2人、B判定の児童が0人から7人と増えて、全体の30%の児童がプラスに変容している。C判定の児童は、30人から21人と減った。

「ウェビング」において、まとまりごとの見出しの記述についての変容状況の結果を表したものが【図-9】である。その結果、見出しを記述していない児童が、事前において24人であったが、事後では8人と減った。また、見出しを記述している児童については、事前において、一つ、または、二つ記述している児童が6人であった。しかし、事後では、三つ記述している児童が6人、四つが5人、五つが2人と、まとまりごとの見出しを複数記述する児童が増えている。

これらのことから、「展開」の後半の段階において、調査対象の異なるグループで深め合ったことにより、社会的事象をまとめる力は、十分とはいえないが育成されたと考えられる。

これは、社会的事象における様々な事実や出来事とその共通点や相違点を交流したことで、複数の観点から新しい共通課題について追究できるようになったことによるものと考えられる。

しかし、前述のとおり、「ウェビング」の変容状況において、C判定である児童が21人と多い。それは、共通点や相違点を見いだすことが十分でなかったままの深め合いであったからであると考えられる。したがって、社会的事象について複数の観点から見出しを記述する児童が増えたものの、意味付けたり、価値付けたりした見出しを記述する児童が少なかったものと考えられる。

以上、社会的事象について多面的に考える力の変容状況をみるために、三つの構成要素の変容状況について検討してきた。学習活動の複線化を図った実践により、社会的事象をとらえる力は育成されたと考えられる。また、「ウェビング」の変容状況からは、三つの構成要素は段階的に育成されたと考えられる。

5 小学校における社会的事象について多面的に考える力を育てる学習指導についてのまとめ

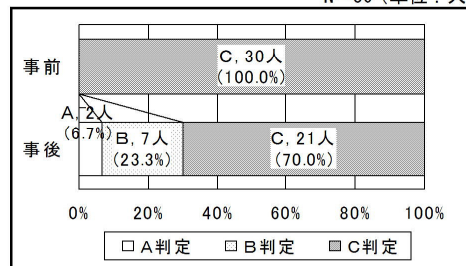
これまで、指導試案に基づく実践を行い、実践結果の分析と考察をとおしてその妥当性を検討してきた。そこで、小学校における社会的事象について多面的に考える力を育てる学習指導についての成果と課題をまとめることにする。

【表-8】社会的事象をまとめる力の変容状況
N=30 (単位:人)

検話内容	事前テスト		事後テスト		相関係数	t 値	有意差
	平均点	標準偏差	平均点	標準偏差			
社会的事象をまとめる力	2.43	1.22	3.17	1.39	0.06	2.22	*

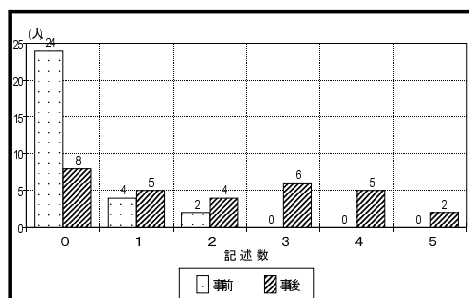
(注) 1~4は7頁の【表-6】と同じ。

N=30 (単位:人)



【図-8】「ウェビング」による社会的事象をまとめる力の変容状況

N=30 (単位:人)



【図-9】まとまりごとの見出しの記述についての変容状況

(1) 成果

- ア 学習活動の複線化を図った個別の調査活動を行い、その結果を調査対象別グループで相互に交流したことにより、調査対象についての事実や出来事を複数の観点から具体的にとらえることができるようになり、社会的事象をとらえる力が育成された。
- イ 学習活動の複線化を図った調査対象別グループによる調査活動を行い、その結果を相互に交流したことにより、とらえた事実や出来事から相互の関連を考慮して、共通点と相違点を見いだすことができるようになり、十分とはいえないものの社会的事象をくまらべる力が育成された。
- ウ 調査対象別グループで見いだした共通点と相違点をもとに、調査対象の異なるグループで深め合ったことにより、社会的事象について複数の観点から意味付けたり、価値付けたりできるようになり、十分とはいえないものの社会的事象をまとめる力が育成された。

(2) 課題

- ア 社会的事象をくまらべる力を十分に育成するために、調査結果から共通点や相違点を見いだすためのグループ作りを、学習計画を立てる際から考慮に入れて工夫する。
- イ 児童が調査結果から共通点や相違点を見いだす際に、話し合いの視点をとらえさせるための支援の在り方を改善する。

以上のことから、課題として留意すべき事項はあるものの、学習活動の複線化を図った実践についての指導試案は、社会的事象について多面的に考える力を育成するうえで妥当性があるという見通しをもつことができた。

V 研究のまとめと今後の課題

1 研究のまとめ

この研究は、小学校社会科において、学習活動の複線化を図った実践をとおして、社会的事象について多面的に考える力を育てる学習指導について明らかにし、小学校社会科の学習指導の改善に役立てようとするものであった。そのために、小学校における社会的事象について多面的に考える力を育てる学習指導に関する基本構想に基づき、指導試案を作成し授業実践を行った。その授業実践の結果に基づき、指導試案の妥当性について検討し、小学校における社会的事象について多面的に考える力を育てる学習指導についてまとめることができた。したがって、仮説は、有効であるという見通しをもつことができた。

2 今後の課題

この研究において、学習活動の複線化を図った実践は、児童の社会的事象について多面的に考える力の育成に有効であるという見通しをもつことができた。しかし、社会的事象をくまらべる力の育成に関する手だてについては、今後、さらに授業実践をとおして明らかにしていく必要があると考える。

【主な引用文献】

北 俊夫著 「社会科の責任」 東洋館出版社 2000年

【主な参考文献】

北 俊夫序 馬野範雄・井上和夫著 「子どもの個性を生かす複線型社会科授業の構想」 明治図書 1997年