

小学校社会科における多角的な思考に基づく表現力を育成する学習指導の工夫 — 学びの自己調整を促すAARサイクルの活用を通して —

呉市立三坂地小学校 森高 大樹

研究の要約

本研究は、小学校社会科において、多角的な思考に基づく表現力を育成する学習指導の工夫について考察したものである。文献を基に、本研究における「表現力」を「他者の存在を意識しながら、社会的事象について自らの考えを、根拠や資料に基づいて分かりやすく説明したり、議論したりする力」と設定した。この力の育成に向けて、OECDが提唱するAARサイクル（見通し、行動、振り返り）を取り入れた「みさかじカード」を開発・活用し、児童の学びの自己調整を促す授業を構想・実践した。授業の中で、根拠や資料を基にした説明や、立場や根拠を明確にした議論の場面を複数回設定し、児童が自らの説明や議論を見直したり、再構成したりする活動を継続した。その結果、自己調整の高まりが見られ、表現の質的な向上も確認された。これらのことから、AARサイクルを活用して、学びの自己調整を促すことは、小学校社会科における多角的な思考に基づく表現力を育成する上で有効であることが分かった。

I 研究題目設定の理由

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。）では、社会科教育の課題の一つとして「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」¹⁾ということが指摘されている。この傾向は自身の授業実践にも見られ、児童は社会的事象を一面的に捉え、話し合い活動を通じて思考を深める姿が十分に見られなかった。

授業実践を行う第5学年の昨年度の社会科の単元末テストでは、「知識・技能」に比べて「思考・判断・表現」に課題が見られた。特に、資料の読み取りはできても、複数の立場を踏まえ、考えを筋道立てて記述したり、根拠を示して説明したりすることに困難を感じている児童が多かった。

授業を振り返ると、児童に多様な立場から社会的事象を捉えさせようと企図していたが、結果として同じような意見に収束する学習展開が多く、多角的な思考を促す指導には至らなかった。また、話し合い活動も「分かったことの共有」ととどまり、思考を深め合う場として機能していなかった。発言は事実の羅列や思いつきに終始し、説明や議論による表現力には課題が見られた。

こうした実態から、児童が社会的事象を多角的に捉え、他者との関わりを通して自らの考えを見直したり、再構成したりすることで、根拠や理由を明確にして表現できるようにすることが重要である。

このようにしていくためには、自らの学びを振り返り、改善へとつなげる「学びの自己調整」に着目すべきと考える。つまり、社会的事象を一面的に捉

えたり、話し合い活動で思考が深まらなかったりする課題を乗り越えるには、説明や議論を繰り返していく中で、表現を見直したり、改善したりしていくことが必要であると考えた。

そこで本研究では、OECDが提唱するAARサイクルを学習過程に取り入れることとした。白井俊（2020）は、このサイクルが「見通し、行動、振り返り」の三つの段階で構成されると述べている⁽¹⁾。このサイクルを繰り返すことで、児童の学びの自己調整が促され、多角的な思考に基づいた表現力を高めていくことができるのではないかと考えた。

以上を踏まえ、本研究では、小学校社会科においてAARサイクルを活用し、児童の多角的な思考に基づいた自らの考えを表現する力を育成するための学習指導の工夫を行うことを目的とし、主題を、「小学校社会科における多角的な思考に基づく表現力を育成する学習指導の工夫」と設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 社会科における表現力

(1) 社会科における「表現力」とは

「29年解説」では、社会科の目標として、「社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考えたり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したりする力、考えたことや選択・判断したことを適切に表現する力を養う。」²⁾と示されており、表現力は、「説明する力」や「議論する力」として捉えられている。

同解説では、「説明する」とは、「物事の内容や意

味をよく分かるように説き明かすこと」³⁾と定義され、「説明する力」は、「根拠や理由を明確にして、社会的事象について調べて理解したことや、それに対する自分の考えなどを論理的に説明できる」⁴⁾と示されている。

また、「議論する」とは、「互いに自分の主張を述べ合い、論じ合うこと」⁵⁾と定義され、「議論する力」は、「他者の主張につなげたり、互いの立場や根拠を明確にして討論したりして、社会的事象についての自分の考えを主張できる」⁶⁾と示されている。

このことに関連して、岩田一彦と米田豊（2009）は、「説明」とは、「科学の研究成果に基づいて、人々を納得させること」⁷⁾であり、そのためには、「資料の豊かさ、資料の正確性、人を納得させる論理展開が必要」⁸⁾と述べている。

また、澤井陽介（2015）は、「議論する力」を育成する言語活動としての「討論」を、「議論を闘わすこと」と定義し、小学校社会科における討論は、結論の判定よりも、他者との関わりを通じて視野を広げ、理解を深める「討論的な活動」として捉えるべきだと述べている⁽²⁾。

一方、北俊夫（2017）は、社会科における表現力の育成が、授業の終末に成果物を仕上げる活動に偏り、「まとめる力」や「整理する力」として限定的に捉えられてきた課題を指摘している⁽³⁾。

説明する力、議論する力はいずれも、「自分の考えを他者に伝える」ことを目的とした双方向的なコミュニケーションを前提とした力であり、単に自分の考えを発信するだけでは不十分である。つまり、他者の理解や反応を意識した表現が求められる。

以上を踏まえ、本研究においては「表現力」を、「他者の存在を意識しながら、社会的事象について自らの考えを、根拠や資料に基づいて分かりやすく説明したり、議論したりする力」と定義し、その育成を目的とする。

(2) 「多角的な思考」とは

「29年解説」では、「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」⁹⁾と定義されており、高学年における社会科の目標の一つとして示されている。

澤井陽介（2018）は、「多角的に考える」児童の具体的な姿として、第5・6学年では、「生産者と消費者、情報の送り手と受け手など」立場を変えながら考えることのできる子供を目指しており、小学校段階では特に、立場を意識して考えることが重要であることを指摘している⁽⁴⁾。

以上を踏まえ、本研究における「多角的な思考」とは、「社会的事象を多様な人々の生活や活動から捉え、それらの立場を根拠に自らの考えを形成していく思考」と定義する。

(3) 表現力育成と多角的な思考との関連

前述のとおり「29年解説」では、多角的な思考を通して形成された考えを、適切に表現する力が求められている。ここから「多角的な思考」と「表現力」は密接に関連していると言える。多角的な思考に基づく考えを他者に説明したり、議論したりするためには、相手や目的を意識し、根拠を明確にしながら分かりやすく伝える力が求められる。

北（2017）は、「思考、判断したことを表現する、また、表現することによって思考を深め、再び判断する」¹⁰⁾と述べ、思考と表現が相互に作用する往還的な関係にあることを指摘している。

特に、議論の場面では、自他の主張の違いに気づき、自らの主張を見直したり、再構成したりする必要がある。この過程を通じて、多角的な思考が一層深まり、それに基づく表現の改善が促されると考える。

したがって、表現力を育成するためには、説明や議論の過程を通じて、多様な立場に基づいた他者の考えに触れ、自らの説明や議論を見直したり、再構成したりする往還的な学習過程を繰り返すことが重要であると捉える。

こうした表現力を育成するために押さえておくべきポイントについて、北（2017）は、図1のように具体的に示している⁽⁵⁾。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・表現する中身をしっかりとさせる。(内容)・表現する意味や必要性を自覚させる。(目的)・自己を含めて、表現する対象や相手を意識させる。(対象)・相手に応じて表現の仕方を工夫させる。(方法)・表現するときの多様な方法や技能を身につけさせる。(スキル)・学習の過程において表現する機会や場を多様に設ける。(場面)・違いを認め合い「聞き上手」になるように指導する。(聞く力)・表現したことに対して自己評価ができるようにする。(成就感) |
|---|

図1 豊かな表現力を育てるポイント

これらのポイントは、児童が「なぜ、何のために、誰に向かって表現するのか」などの表現の目的意識や対象への意識を明確にもちながら活動に取り組むことを支えるものである。

本研究では、これを基に社会科の特性を踏まえた「社会科における豊かな表現力を育てるポイント」を再構成し、表1に示した。北（2017）の指摘を踏まえると、多角的な思考に基づく表現力を育成するためには、思考と表現が相互に作用する往還的な学習過程を社会科の学習活動の中でいかに構築するかが課題となる。

表1 社会科における豊かな表現力を育てるポイント

	説明する力	議論する力
内容	説明に根拠や理由をもたせる。	主張に明確な立場や根拠をもたせる。
目的	説明や議論の意味や必要性を自覚させる。	
対象	説明や議論する相手を意識させる。	
方法	必要に応じて図や写真、タブレットなどを用いて、説明や議論の方法を工夫させる。	
スキル	社会的事象の見方・考え方を働かせ、話の構成を工夫できるようにさせる。	友だちの主張につなげて自分の考えを見直し、根拠をもって主張できるようにさせる。
場面	説明や議論の機会を多様に設ける。	
聞く力		友だちの主張を聞き、自分との違いやよさに気付かせる。
成就感	説明や議論したことに対して自己評価できるようにする。	

2 学びの自己調整を促すAARサイクルの活用

社会的事象に関する説明や議論の場面においては、他者の考えに触れ、自らの考えを見直したり、再構成したりすることが求められる。そこで本研究では、循環的な学習過程を支援する枠組みとして、OECDの提唱するAARサイクルに着目した。

(1) AARサイクルの概要

AARサイクルとは、OECDが「Learning Compass2030」で提唱した学習過程である。白井（2020）は、AARサイクルを三つの段階で構成されるものであると述べている。最初の段階である「Anticipation（見通し）」では、自身の信念や価値観を一時的に保留し、他者の視点を獲得することが重要であるとしている。次に「Action（行動）」であり、見通しの段階を踏まえ、目的に沿って実際に行動が責任を伴う形で実行することが求められる。この際、行動が本来の目指していた形で行われたのかどうかについて振り返りをすることが重要となる。それが「Reflection（振り返り）」であり、単なる感想にとどまらず、自他の行動を客観的に捉え直し、次の行動への改善点を見いだすことが目的となる。このような振り返りを通じて、学習者は自らの思考や行動を調整し、将来の行動の改善につなげていくことができると述べている。

加えて、AARサイクルの意義として、学習者がサイクルを主体的に回すことによって当事者意識が育まれ、責任ある意思決定や行動につながることで、さらに、思考や行動を柔軟に改善し続ける力が育成されることの二つを述べている⁽⁶⁾。

秋田喜代美（2020）は、このサイクルを、「学習者が継続的に自らの思考を改善し、集団のウェルビーイングに向かって意図的に、また責任をもって行動するための反復的な学習プロセス」⁽¹⁾と捉えている。

したがって、表1に示した「社会科における豊かな表現力を育てるポイント」を踏まえ、「見通し、行動、振り返り」のサイクルを回すことで、学びの自己調整が促され、多角的な思考に基づく表現力の育成へとつながっていくことが期待される。

(2) 自己調整学習との比較

自己調整学習は、「予見段階、遂行段階、内省段階」からなる循環的な学習過程であり、AARサイクルと共通する構造をもつ。

ZimmermanとSchunkは、自己調整学習を「目標を達成するために、体系的に方向づけられた認知、感情、行動を自分で始め続ける諸過程」⁽²⁾と定義している。また、ZimmermanとMoylanは、自己調整学習の過程について、予見段階（forethought phase）、遂行段階（performance phase）、自己内省段階（self-reflection phase）の三つの段階から成る循環的モデルであると述べている⁽⁷⁾。

このうち「予見段階（forethought phase）」は、学習に取り組む前に目標設定や方略を計画するなどの課題分析を行い、自己効力感をもつ段階である。

一方、AARサイクルにおける「見通し」は、未来の状況を想像しながら学習への期待感やワクワク感といった内発的な動機付けを重視している点に特徴がある。秋田（2020）は、「Anticipation（見通し）」には「ワクワクする」というニュアンスが含まれる⁽³⁾と述べており、学習の開始前から感情面に積極的に働きかけることが意図されている。さらに、振り返りを他者との対話を通して深めることで、学習の意義や価値が見えてくると述べている⁽⁸⁾。

所属校では、授業において「調べた事実を羅列する。」「根拠が曖昧な意見を述べる。」といった児童の姿が見られ、表現力の育成が十分でない。また、振り返りの場面においても、「楽しかった。」「もっと調べたい。」といった感想にとどまり、友だちの意見を踏まえて考えを見直したり再構成したりする学びの自己調整が働いている姿はあまり見られない。

こうした実態の背景には、児童の間に学習意欲の大きな差があり、内発的動機付けによる学びへの期待感や達成感を得る経験が十分でないことが挙げられる。そのため、児童が根拠や理由を明確にして表現する力が十分育たず、表現力の育成に課題が生じていると考えられる。

そのため、AARサイクルの「見通し」で期待感を高め、「行動」で達成感を得て、「振り返り」で自己効力感を実感するという循環的な学習過程は、こうした課題への手立てとして有効であると考えた。

すなわち、AARサイクルは、自己調整学習と共通する構造をもちながらも、内発的動機付けや他者との関わりを重視した学習過程であり、社会科における多角的な思考に基づく表現力の育成に有効な学習過程として期待される。

(3) AARサイクルの活用と本研究での位置付け

本研究では、小学校社会科における多角的な思考に基づく表現力の育成を目指し、AARサイクルを取り入れた「みさかじカード」を開発・活用し、図2に示した（別添資料1参照）。

「こんな疑問や疑問をいふことができるようになりたい!」を考え、目標を自分で決めよう!	立てた目標に向かって、どんなことに取り組んだのか書こう。	「ここがよかった」、「次はこうしよう」と考え、次にかこう。	
		工夫	
		内容	
		自己調整	

図2 「みさかじカード」

「(み) 見通し」では、自らの表現に対する課題や目標を記述し、学習への目的意識と期待感を高める。「(さ) さあ! 行動」では、活動中の取組を記録することで、主体的な関わりを促し、達成感につなげる。「(か) かいぜん」では、活動後に「説明の工夫」「話す内容」「自己調整」の自己評価を踏まえ、「かいぜんの視点」に従って、達成できた点とその理由、課題とその要因、次への工夫を記述させる（「かいぜんの視点」の詳細は、別添資料2参照）。

このような循環的な学習過程を継続することで、児童は見通しを立てて活動し、振り返りによって成果や課題を自覚しながら、自らの学びを自己調整していく。そして、自己調整が促されることで、多角的な思考に基づいた表現力を身に付けていくことが期待される。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

説明や議論の場面を複数回設け、AARサイクルを取り入れて児童の表現の見直しや再構成を促すことで、多角的な思考に基づく表現力を育成することができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表2に示す。

表2 検証の視点と方法

	検証の視点	検証の方法
1	AARサイクルの活用は、表現の見直しや再構成のための自己調整を促すことに有効であったか。	事前アンケート（量的分析） 事後アンケート（量的分析） みさかじカード（量的・質的分析） インタビュー（質的分析）
2	多角的な思考に基づく表現力を育成することができたか。	事前アンケート（量的分析） 事後アンケート（量的分析） 授業観察（質的分析） 画用紙（質的分析） インタビュー（質的分析）

Ⅳ 研究授業について

1 研究授業の概要

- 期 間 令和7年6月24日～7月3日
- 対 象 所属校第5学年（2学級50名）
- 単元名 米づくりのさかんな地域
- 目 標

我が国の農業における食料生産について、各種の資料を基に調べて説明したり、社会的事象の意味を議論したりする活動を通して、食料生産に関わる人々の働きについて多角的に考察し、その考えを適切に表現することができる。（「知識及び技能」、「学びに向かう力、人間性等」は省略する。）

- 単元計画（全8時間）

単元計画を表3に示す（詳細は別添資料3参照）。

表3 単元計画（米づくりのさかんな地域）

時間	学習内容
1	山形の米に食味評価の特Aが多い理由を予想し、学習問題を作り、学習計画を立てる。
2	庄内平野の気候や地形を調べることを通して、米の生産地と自然条件との関わりを理解する。
3	耕地整理や農業機械などの技術の向上と、生産性を高める工夫について理解し、美しい景観を守る米作りとの違いを考え、議論する。
4	米作りを支える人々について調べることを通して、消費者と生産者のニーズを意識して米作りの支援や品種改良が行われていることを理解する。
5	生産地から消費者に運ばれるまでの過程や輸送について知ることを通して、価格にそれぞれの費用が含まれていることを理解するとともに、農家が利用する販路の工夫によって利益が変わることを調べることで、農家の工夫や努力について考え、議論する。
6	これまで学習したことをまとめ、話し合うことを通して、特Aの米が地形や気候といった自然条件や、農家の工夫や努力、技術の向上、関係機関の支援といった社会条件が関連していることを説明する。
7	これまで学習してきた慣行農法とは異なる無農薬米を作る農家について調べることを通して、農家の工夫や努力、願いや思いを説明する。
8	これまでの学習を基に、農業の課題を改善するために消費者にできることを話し合うことを通して、日本の農業の発展を考え、議論する。

2 多角的な思考に基づく表現力を育成する学習指導の工夫

(1) 本単元の学習内容の具体

ア 多角的な思考を促す学習内容と場面の工夫

本単元では、米作りに関する多様な立場を取り入れた学習内容と学習場面を構成した。

庄内平野の生産性を高める米作り、安芸太田町の美しい景観を守る米作り（井仁の棚田）、岡山県新庄村の環境に配慮した無農薬の米作りなどの事例を取り上げ、農家の工夫や努力に注目させた。また、JA職員、農業研究者、地域の農家、消費者といった米作りに関わる多様な立場の人々を扱い、児童が立場の違いを基に思考できるようにした。

さらに、資料を活用して個人やグループで情報を収集させ、その内容を付箋に書き出して整理・分類する活動を行い、多角的な思考を促した。

イ 「説明する力」の育成をねらった活動の具体

本単元では、第2、4、7時に説明する場面を設定した。児童は資料から得た情報を付箋に書き出し、それらを根拠として互いに説明し合った。

第2時では、庄内平野に食味評価で特Aの米が多い理由について、自然条件と関連付けて考察させた。気温や日照時間、地形などの資料を基に説明させた。第4時では、JAの営農指導員や研究者の役割について資料を基に理解させ、米作りを支える人々の働きと米作りの諸課題とを関連付けて説明させた。第7時には、無農薬栽培に取り組む農家のインタビュー動画や資料を基に、農家の努力や工夫を踏まえて説明させた。

このように説明する場面を複数回設定し、根拠を明確にして説明する力の育成を企図した。

ウ 「議論する力」の育成をねらった活動の具体

本単元では、第3、5、8時に議論する場面を設定した。まず、資料から得た情報を付箋に書き出し、互いに説明し合った。次に、その付箋を画用紙に貼って整理・分類し、それらを根拠として自らの主張を画用紙に書き込んだ。最後に、主張と根拠を可視化した上で、議論を行った。

第3時では、「美しい風景を守り続けるにはどうすればよいか。」という問いに対し、棚田に関する資料を基に景観保全の意義や課題について議論させた。第5時では、「生産者として、JAへの出荷と直接販売のどちらを選ぶか。」という問いに対し、流通や価格に関する資料を基に、各販路の特徴を比較し、費用や作業量に着目して議論させた。第8時では、「おいしいお米をこれからも食べ続けるために一番大切なことは何か。」という問いに対し、本単元の学習内容を基に、自然の保護や景観の保全、農家の支援など立場を明確にして議論させた。

このように、議論する場面を複数回設定し、主張と根拠を可視化する活動と組み合わせることで、児童が立場や根拠を明確にして議論する力を育成することを企図した。

(2) AARサイクルを取り入れた活動の具体

ア 「みさかじカード」の活用による自己調整支援

本単元では、児童の学びの自己調整を促す手立てとして「みさかじカード」を継続的に活用した。導入に当たっては、本単元が表現力の育成を目指すものであることを児童に伝え、表現力が高まった姿をイメージさせることで学習への期待感を高めた上で、その活用の目的を明確に示した。

授業の導入では、本時のめあてや活動の流れを示し、「見通し」欄に、説明する力や議論する力に関する目標を記述させた。「さあ！行動」欄には、立てた目標に沿ってどのような行動をしたのかを記述させた。「かいぜん」欄には、自己評価を踏まえ、成果や課題とその要因、改善点などを記述させた。

イ 教師によるフィードバックの工夫

児童の自己調整を促す手立てとして、「みさかじカード」に教師コメント欄を設け、毎時間フィードバックを行った。

「見通し」欄に児童が「山形県の特Aの理由が知りたい。」と学習内容に関する記述をしていた場合には、教師が「説明する力、話し合う力についての目標を立ててみよう。」とコメントし、この欄で求められる表現力に関する目標の記述へと方向付けた。

また、「さあ！行動」欄に児童が「ちゃんとリーダーとして話し合えた。」と抽象的に記述した場合には、教師が「工夫した行動を書いてみよう。」とコメントし、「見通し」欄に記述した目標に沿った具体的な行動の記述を促した。

さらに、「かいぜん」欄に児童が「次もがんばりたい。」と課題が不明確な記述をした場合には、教師が「何をがんばりたいか書いてみよう。」とコメントし、次時の目標を具体化できるように支援した。

加えて、「〇〇ができるようになるといいね。」「次は□□にチャレンジしてみよう。」といった児童の変容や成長を期待するような前向きなコメントによるフィードバックや、AARサイクルが効果的に機能している児童の記述を授業の導入で紹介することで、児童に自己の表現を改善していく自己調整の意識を高めさせた。

このようなフィードバックを継続的に行うことで、児童が自らの学びを振り返り、成果や課題を自覚し、次時の学習へとつなげていくように意識付けを行った。

V 研究授業の分析と考察

1 AARサイクルの活用は、表現の見直しや再構成のための自己調整を促すことに有効であったか。

(1) アンケートに見る自己調整意識の変化

事前・事後のアンケート結果から、児童の自己調整に関する意識の変化が確認された（別添資料4参照）。特に質問11、13、28では、事後平均値が0.6点以上向上し、その結果を図3に示した。

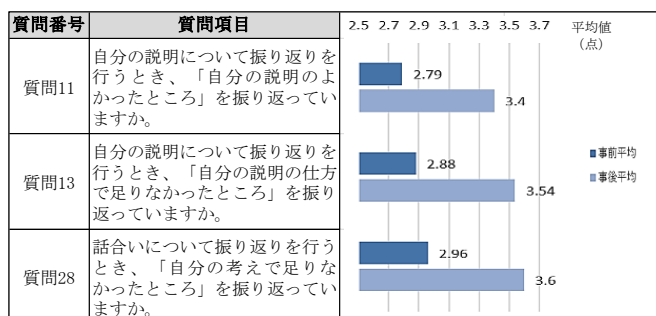


図3 自己調整に関する項目 (n=45)

さらに、単元終了後に実施した児童インタビューでは、「できていなかったことを書くようになった。」「何をこの時間で頑張るのか意識するようになった。」といった児童の声も聞かれた。

これらの発言は、課題を自覚し、目的をもって取り組もうとする姿勢の表れであり、AARサイクルの継続が、表現の改善に対する自己調整の高まりにつながっていたことが考えられる。

(2) みさかじカードにみる記述の変容

みさかじカードの児童記述を分析し、その変容と学びの自己調整の高まりを明らかにする。なお、児童の記述については、分析において重要と判断した部分には下線を付すため活字化している。

図4に児童Aの第4時と第7時の記述を示した。

第4時では、根拠となる資料を用いて説明することを目標とし、「かいぜん」欄では、課題を自覚し、根拠に基づく説明を継続して意識していた。これに対し第7時では、説明に工夫を加える目標へと変容し、「かいぜん」欄には、根拠や理由を言語化して説明できた成果を自覚する記述が見られた。

こういった変容から、児童Aは単元が進むにつれて、根拠に基づいた説明を目指し、自らの課題を改善しようとする自己調整の高まりが確認できる。

第4時	「やってみよう！」とまず動き出し、最後まであきらめないで三度地っ	「ここがよかった」と考え、次にいこう	先生や友達から
資料を見せながらいうのを つづけた。	はんの人といけんがおなじだったから(資料)みせながらいえなかった。でも目を見て聞くことはできました。	目を見てくのはよかったから、次はしりょうをみせながら工夫して話そうにしたい。	2つの目標、わかっていける、2人三度地っ
工夫			
内容			
自己調整			
第7時	「やってみよう！」とまず動き出し、最後まであきらめないで三度地っ	「ここがよかった」と考え、次にいこう	先生や友達から
例えばなどの例をつかいながら説明できるようになりたい。	～のでなどをつづけて発表ができました。	～のでなどをつづけたので発表のしかたがよかった。	～なので、自分の考え、つづけていける
工夫			
内容			
自己調整			

図4 児童Aのみさかじカードの記述(第4時・第7時)

図5には、児童Bの第3時から第7時までの一連の変容を示した。

第3時では、根拠や資料に基づいた説明を目指して自らの表現を振り返り、次時の課題を意識する姿が示されていた。第4時になると、「かいぜん」欄には、根拠に基づいて説明できた達成感とともに、相手への反応を意識する記述が見られた。第5時には、反応の仕方を改善することを目標とし、「かいぜん」欄では、手応えを実感するとともに、他の児童の分かりやすい説明から学び、自らもそうした説明を目指そうとする姿が示されていた。ここには、他者の表現を取り入れて自らの表現に生かそうとする姿が見られる。第6時では、教師のフィードバックを踏まえ、相手に伝わる反応を目標にしていたが、「かいぜん」欄では、再び根拠に基づく説明に課題

を見いだしていた。つまり、教師のフィードバックによって目標を修正しながらも、自らの説明を見直し、次時に向けて課題を再設定する姿が確認できる。第7時では、これまで培ってきた根拠や理由を明確にした説明を基盤に、ほかの児童の考えを取り入れて自らの説明を補強する姿が見られた。

第3時	「やってみよう！」とまず動き出し、最後まであきらめないで三度地っ	「ここがよかった」と考え、次にいこう	先生や友達から
昨日は、説明と一しよに理由を伝えられなかったの、自分の考えと一しよに伝えたいです。	説明と一しよに理由や根きよが伝えました。	いっしよに根きよが伝えました。次は、自分の考えと(教科書)いっしよに伝えたいです。	先生や友達から、自分の考え、自分の考え、自分の考え
工夫			
内容			
自己調整			
第4時	「やってみよう！」とまず動き出し、最後まであきらめないで三度地っ	「ここがよかった」と考え、次にいこう	先生や友達から
自分の考えと(教科書)いっしよに伝えたいです。	自分の説明がおわったとき、「教科書の～にかいてありました」といえるようになりました。	「教科書の～にかいてありました」といえるようになったので、次は反応をしあげたいです。	自分の考え、自分の考え、自分の考え
工夫			
内容			
自己調整			
第5時	「やってみよう！」とまず動き出し、最後まであきらめないで三度地っ	「ここがよかった」と考え、次にいこう	先生や友達から
友だちの話をききながら反応「うんうん、なるほど」とか反応したい。	「うんうん、なるほど」ときけた!!友達が分かりやすく説明してくれたおかげで反応しやすかった。	次は自分も分かりやすい説明が出来るようにしたいです。	友だちの話をききながら反応、友だちの話をききながら反応
工夫			
内容			
自己調整			
第6時	「やってみよう！」とまず動き出し、最後まであきらめないで三度地っ	「ここがよかった」と考え、次にいこう	先生や友達から
反応が、この前うまいくはなかったから、相手が「わかってる!」と思う反応をした。	あんまり言えなかった。でも反応はできてうれしかった。	反応をして相手が「わかってる!」と思う反応ができた。あんまり言えなかったから今度は理由をうたえたい。	反応が、自分の考え、自分の考え、自分の考え
工夫			
内容			
自己調整			
第7時	「やってみよう！」とまず動き出し、最後まであきらめないで三度地っ	「ここがよかった」と考え、次にいこう	先生や友達から
友だちの内容を取り入れたら、同じだったら、つづけていきたい。	あまり「～にかいてありました」がいえなかった。	友だちの内容で「なるほど」と思ったからそれを取り入れたらできた。	友だちの内容で、自分の考え、自分の考え、自分の考え
工夫			
内容			
自己調整			

図5 児童Bのみさかじカードの記述(第3～7時)

児童AとBは、自らの表現の成長や課題を自覚し、それを次時の学習に生かしていた。このことから、カードによる継続的な振り返りは、表現の見直しや再構成のための自己調整を促すことが明らかとなった。

2 多角的な思考に基づく表現力を育成することができたか

(1) アンケートにみる量的な変化

本研究では、児童の表現力の変化を幅広く把握するために、四つの質問群を設定した。具体的には、本研究独自の①説明する力、②議論する力に関する質問に加え、「全国学力・学習状況調査」の児童質問紙の中から、③表現力に関する項目、④自己調整に関する項目を引用し、事前・事後の平均値を比較した(別添資料4参照)。

その結果、ほとんどの項目において事後平均が事前平均を上回り、一定の変化が確認された。中でも伸びが大きく見られた質問項目を図6に示した。

これらの結果から、児童の聞き手に伝わるよう表現を工夫する意識が高まったことがうかがえる。特に説明する力に関しては、根拠を明確にして説明しようとする意識の高まりがうかがえた。

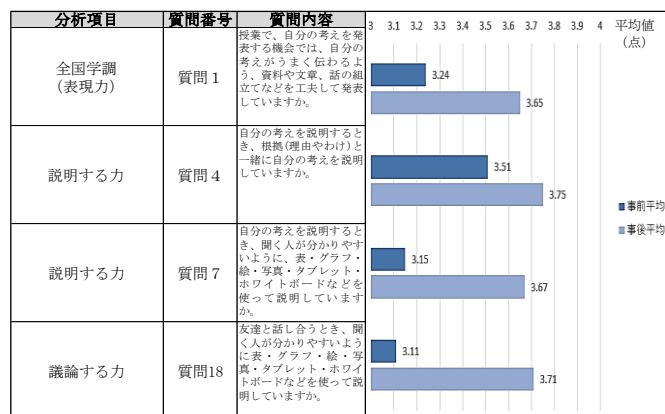


図6 伸びが大きく見られた質問項目 (n=45)

(2) 授業観察に見る質的な変容

ア 「説明する力」の質的な変容

先述の児童Aが説明する場面において記述した説明を図7に示し、表現の質的な変容を見ていく。

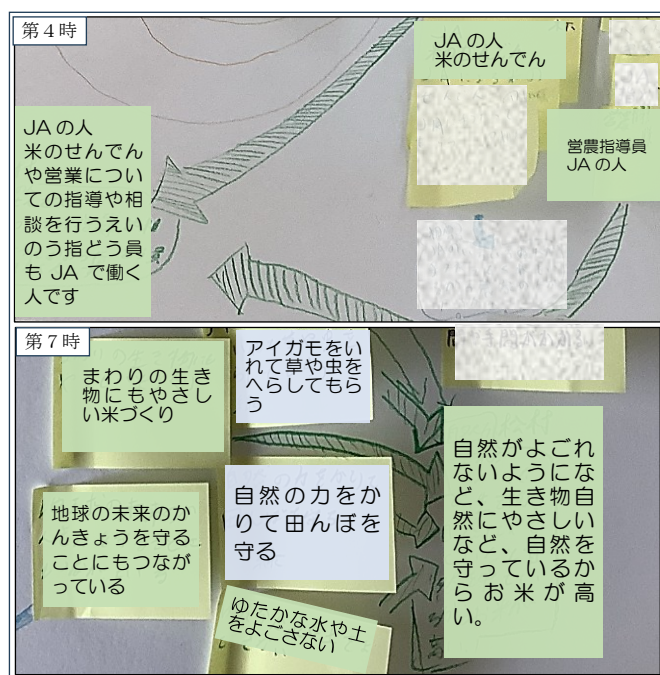


図7 児童Aの説明の場面の画用紙記述(第4・7時)

第4時に、「なぜ、米農家以外にも多くの人が協力しているのだろう。」という問いに対して児童Aが記述した内容は、資料から得た事実をそのまま羅列するだけにとどまり、問いに応じた説明としては不十分であった。一方、第7時に「なぜ、坂本さんのお

米は高くても売れているのだろう。」という問いに対しては、事実の羅列ではなく、問いに応じた理由を示し、自らの付箋やほかの児童の付箋を結び付け、根拠に基づいた説明を行うことができていた。

これらの記述の変容から、児童Aは根拠を明確にして他者に分かりやすく説明しようとしており、説明する力の質的な向上が認められる。

イ 「議論する力」の質的な変容

次に先述の児童Bが議論の場面において記述した主張を図8に示し、表現の質的な変容を見ていく。

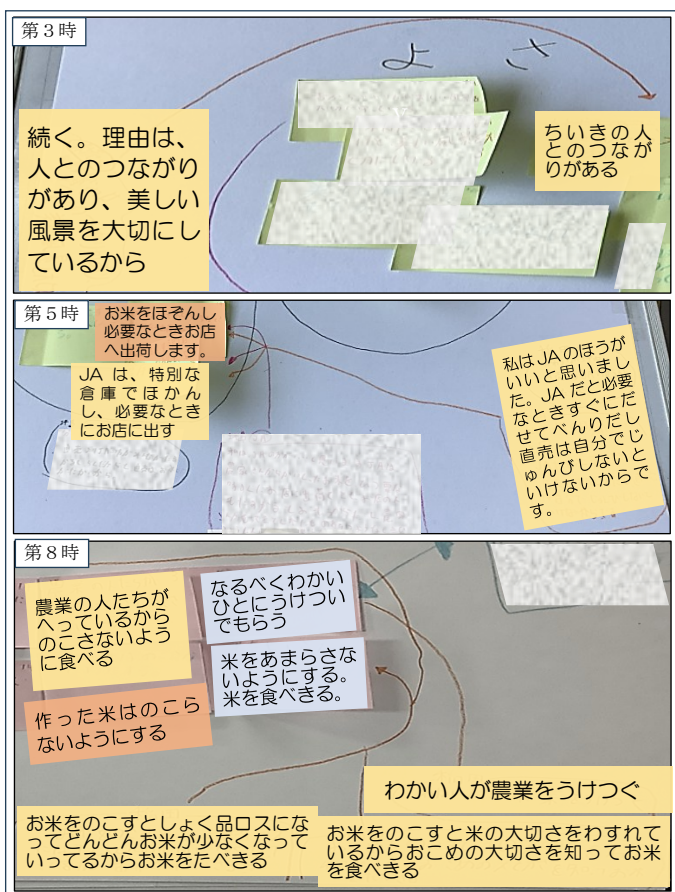


図8 児童Bの議論の場面の画用紙記述(第3・5・8時)

第3時の議論では一面的な主張にとどまり、根拠も自らの付箋だけで完結していた。しかし第5時には、JAを利用する農家と直売を利用する農家の双方の立場を踏まえた主張へと発展し、その根拠はほかの児童の付箋をつなぐ形で示されていた。つまり、他者の考えを取り入れながら主張を構成する姿が見られた。第8時では、これまでの学習やほかの児童の主張を踏まえ、消費者や生産者といった複数の立場に基づいた多角的な主張に変容した。

このように、児童Bは他者の主張を取り入れることで思考を深め、自らの主張を見直し、再構成することによって一面的なものから多角的なものへと変容していたことが分かる。その背景には、表現に関する目標を自ら設定し、振り返りを通して成果や課

題を自覚し、さらに教師のフィードバックを受けて改善を繰り返していく過程があった。こうした過程によって、学びの自己調整が促され、表現力の向上につながっていたと言える。

さらに、こうした変容は児童AやBに限らず、ほかの児童にも見られた。単元終了後のインタビューでは、「根拠を示すと伝わるようになった。」「友だちの考えを聞いて、自分の考えに生かせるようになった。」といった発言があり、根拠を明確にして説明する力や、他者の意見を取り入れて主張を再構成する議論する力の定着がうかがえた。

Ⅵ 研究のまとめ

1 研究の成果

AARサイクルを活用した学習過程は、児童が自らの表現を振り返り、根拠や立場を明確にするとともに、他者の考えを取り入れて表現を改善しようとする学びの自己調整を促した。その結果、多様な立場から社会的事象を捉え、根拠に基づいて説明したり、友だちの考えを生かして主張を見直し、再構成したりする姿が見られた。以上のことから、AARサイクルに基づく学習過程は、学びの自己調整を促し、多角的な思考に基づいた表現力の育成に有効であることが明らかになった。

2 研究の課題

- 児童の表現力を育成するためには、説明や議論の時間の確保が不可欠である。本実践では、説明準備としての調べ活動や画用紙への整理・分類に多くの時間を要したため、議論の時間を十分に確保できず、議論を深めることができなかった。
- AARサイクルを通して児童の学びの自己調整を促すためには、「かいぜん」を次時の「見通し」に生かすことが重要である。しかし本実践では、「かいぜん」が十分に次時へとつながっていない児童も見られ、教師のフィードバックや時間の設定の工夫が課題である。
- 本研究は社会科の一単元における短期的な実践であり、得られた成果が単元を越えて持続的に見られるかについては、今後の検証が必要である。

3 成果と課題を踏まえた今後の方向性

- 議論の時間を十分に確保する授業構成が求められる。そのために活動を精選し、議論の場面を確保することで、主張を見直したり、再構成したりする機会を保障する。
- 成果を持続させるためには「みさかじカード」を継続的に活用する必要がある。各単元で繰り返し取り組むことで、自己調整が促され、社会科における表現力の育成につながると考えられる。

【注】

- (1) 詳しくは、白井俊（2020）：「OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来」ミネルヴァ書房pp. 168-169を参照。
- (2) 詳しくは、澤井陽介（2015）：「社会科授業づくりトレーニングBOOK 話し合い・討論・学習のまとめ・評価問題づくり編」明治図書出版pp. 16-17を参照。
- (3) 詳しくは、北俊夫（2017）：「『思考力 判断力 表現力』を鍛える 新社会科の指導と評価 見方・考え方を身につける授業ナビゲート」明治図書出版pp. 43-44を参照。
- (4) 詳しくは、澤井陽介（2018）：「小学校新学習指導要領 社会の授業づくり」明治図書出版pp. 20-29を参照。
- (5) 詳しくは、北俊夫（2017）：前掲書pp. 45-46を参照。
- (6) 詳しくは、白井俊（2020）：前掲書pp. 170-174を参照。
- (7) 詳しくは、自己調整学習研究会（2012）：「自己調整学習ー理論と実践の新たな展開へー」北大路書房pp. 13-18を参照。
- (8) 詳しくは、秋田喜代美（2020）：「『見通し・行動・振り返り』の繰り返し、生徒自身の幸せな未来創造へとつながる」『Career Guidance Vol. 435』株式会社リクルート p. 28を参照。

【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年度告示）解説社会編」日本文教出版p. 8
- 2) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 17
- 3) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 23
- 4) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 23
- 5) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 23
- 6) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 23
- 7) 岩田一彦、米田豊（2009）：「『言語力』をつける社会科授業モデル 中学校編」明治図書出版p. 11
- 8) 岩田一彦、米田豊（2009）：前掲書p. 11
- 9) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 22
- 10) 北俊夫（2017）：「『思考力 判断力 表現力』を鍛える 新社会科の指導と評価 見方・考え方を身につける授業ナビゲート」明治図書出版p. 49
- 11) 秋田喜代美（2020）：「『見通し・行動・振り返り』の繰り返し、生徒自身の幸せな未来創造へとつながる」『Career Guidance Vol. 435』株式会社リクルートp. 28
- 12) バリー・J・ジーマン、ディル・H・シャンク（2014）：「自己調整学習ハンドブック（塚野州一、伊藤崇達監訳）」北大路書房p. 1（原著出版2011）
- 13) 秋田喜代美（2020）：前掲書p. 28

【参考文献】

- 澤井陽介（2019）：「『見方・考え方』を働かせて学ぶ社会科授業モデル5年」明治図書出版
- 小原友行（2009）：「『思考力・判断力・表現力』をつける社会科授業デザイン小学校編」明治図書出版
- 八木宏典（2019）：「最新版図解知識ゼロからのコメ入門」家の光協会
- 中村恵二（2023）：「図解入門業界研究最新農業の動向としくみがよくわかる本[第2版]」秀和システム